

مشاورہ
و
ہویت یابی۱

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

مشاوره و هویت یابی (۱)

مشاوره و هویت یابی (۱)

- به کوشش: هانیه ملکی
- تنظیم کننده: الهه قربانی
- طرح روی جلد: جعفر وافی
- صفحه آرای: الهام الیکایی
- شمارگان: ۲۰۰ نسخه
- سال انتشار: ۱۴۰۰
- نوبت چاپ: اول



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

فهرست

■ مقدمه / ۵

■ مدیریت اضطراب / صدیقه احمدی، حسین ایلانلو، فریناز عمادی / ۷

■ کنترل استرس / مجتبی دهدار / ۱۳

■ مدیریت خشم / آرش محرمی، جعفر نعمتی / ۱۷

■ مدیریت اندوه / سمیه فکریان / ۳۱

■ تاب‌آوری / دکتر زیور اشرف پوری / ۳۹

■ راز سرزندگی / دکتر منیره نسیمی / ۴۵

■ خلاقیت / ویدا ذهبی / ۵۱

■ آموزش مهارت حل مسئله با رویکرد نمایشی / زهرا شاهسواری / ۵۹

■ خوش بینی و امیدواری نیاز جدی نسل امروز و فردا / فهیمه کاکایی، دکتر محمدسعید

احمدی / ۶۷

■ تأثیر آموزش ابراز وجود / زهرا شاهسواری، مهدی علیزاده لداری / ۸۳

■ تأثیر باورهای فراشناختی و خودکارآمدی بر شادکامی دانش‌آموزان / شهاب عزیزیان / ۱۰۵

■ رابطه سبک‌های مقابله با استرس و تاب‌آوری با میزان آمادگی به اعتیاد / محمد کرمی / ۱۲۷

■ بررسی رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های حل مسئله با پرخاشگری در

دانش‌آموزان / محمد کرمی / ۱۳۹

■ مشاور مدرسه در مسیر حرفه‌ای / روح‌الله رحیمی / ۱۵۹

«هویت» هر پدیده‌ای بیانگر ضمیر و ماهیت وجودی آن پدیده است. واژهٔ هویت در یک معنا به ویژگی‌های فردی و یکتایی، و در معنای دیگر به ویژگی‌های همسانی که به سبب آن‌ها اشخاص می‌توانند به یکدیگر پیوسته باشند، دلالت دارد. احساس هویت انسان دارای دو رکن «حس تعلق» و «مجزا بودن» است. اینکه ما دربارهٔ خودمان چگونه می‌اندیشیم، نه تنها بر انتخاب‌ها و رفتارهایمان اثر دارد، بلکه به عنوان نقطهٔ مرجعی در خدمت درک ما از دیگران و تعامل ما با آن‌هاست.

آگاهی به وجود و هویت خود از درون ارتباط در جامعه به وجود می‌آید. هویت اجتماعی دستاورد عمل است و فهم هویت‌های اجتماعی فردی و جمعی از طریق به کار گرفتن کنش متقابل دیالکتیکی درونی و بیرونی امکان‌پذیر است. از جمله عوامل مؤثر بر شکل‌گیری هویت می‌توان به برداشت فرد از خصوصیات شخصیتی خویش، عوامل فردی و خانوادگی و نظام آموزشی و اجتماعی و فرهنگی اشاره کرد.

انسان موجودی دارای استعداد‌های بسیار و قابلیت‌های بی‌شمار است. نخستین گام در جهت تحقق هر کمال و سعادت، شناخت استعداد‌های درونی و رسیدن به خودآگاهی است.

برای «خودبهبودی» که به معنی توسعه آگاهانه مهارت‌ها، خودآغازی و هدایت، کنترل و رهبری خود برای مدتی طولانی است، می‌توان از فرایندهای خودآگاهی، خودکارآمدی، مدیریت بحران، خودنمایان‌سازی، خودتنظیمی، احساس تعهد و ارزشمندی، پرورش بعد دینی و معنویت برای شخصیت و منش سالم و متعادل هویت بهره گرفت.

اصولاً فردی که تعادل دارد، نوعی ثبات در موقعیت خود احساس می‌کند و در برابر حوادث خود را نمی‌بازد. خود را نباختن و با مسائل زندگی خردمندانه و بصیرانه مواجه شدن از علائم مهم تعادل است. تعادل داشتن رفتار محصول هویت‌یابی و هویت‌یابی نیز محصول تربیت صحیح است.

مدیریت اضطراب

صدیقه احمدی، استادیار، گروه مشاوره، دانشگاه خوارزمی
حسین ایلانلو، دانشجوی دکتری مشاوره، دانشگاه خوارزمی
فریناز عمادی، کارشناس ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه علامه طباطبایی

دانش‌آموزان قشر مهمی از جامعه هستند و سلامت روان آن‌ها اهمیت زیادی دارد. آغاز سال تحصیلی همه‌ساله در دانش‌آموزان هیجان و اضطراب به‌وجود می‌آورد که در سال جاری، این امر با همه‌گیری ویروس کرونا ترکیب شده است و می‌تواند اثرات مخربی بر سلامت روان دانش‌آموزان بر جای نهد.

۷

کلیدواژه‌ها: مدیریت اضطراب، دانش‌آموزان، ویروس کرونا، دستورالعمل‌های ایمنی، سارس، کووید-۱۹

«اضطراب» پاسخ به شرایطی خاص و تهدیدکننده است. حالتی طبیعی است که همراه با تحولات، تغییرات و تجربیات جدید رخ می‌دهد. همچنین در زمینه کشف هویت و معنا در زندگی، هر فردی ممکن است اضطراب را تجربه کند.

اضطراب حالتی عاطفی و دارای خصوصیات برانگیختگی فیزیولوژیکی، احساسات ناخوشایند، تنش و ترس از وقوع اتفاق وحشتناک است. این واکنش‌ها حاصل دفاع افراد در برابر اضطراب است.

عواملی که وجود اضطراب را تحت تأثیر قرار می‌دهند، عبارت‌اند از:

الف) محیط خانوادگی: شرایط خانه در صورتی که مملو از مشاجره یا پر از سوء تفاهم و ناآگاهی والدین از وضعیت فرزندان باشد، می‌تواند باعث ناراحتی و اضطراب کودکان در خانه شود.

ب) محیط اجتماعی: محیط اجتماعی یکی از عواملی است که می‌تواند بر اضطراب فرد تأثیر بگذارد. اگر فرد در یک محیط نامناسب اجتماعی قرار بگیرد، این محیط می‌تواند موجب شکل‌گیری رفتار ناکارآمد در او شود. همین موضوع، قضاوت‌های مختلفی را در جامعه پدید می‌آورد که می‌تواند باعث اضطراب فرد شود.

یکی از شرایطی که اخیراً باعث اضطراب شدید شده، شیوع «کرونا» یا کووید ۱۹ است. این امر نه تنها از نظر جسمی بلکه از نظر روانی نیز بر سلامت جامعه تأثیر می‌گذارد. طی چند ماه اخیر، تقریباً همه کشورهای جهان به‌عنوان منطقه گذار کرونا در نظر گرفته شده‌اند که به یک بیماری همه‌گیر جهانی تبدیل شده است.

ویروس کرونا «یک خانواده بزرگ از ویروس‌هاست که باعث بیماری انسان و حیوانات می‌شود».

عواملی که معمولاً باعث عفونت‌های تنفسی در انسان‌ها می‌شوند، از سرماخوردگی عادی گرفته تا بیماری‌های جدی مانند «سندرم تنفسی خاورمیانه» (مرس) و «سندرم تنفسی حاد شدید» (سارس) متنوع‌اند. نوع جدیدی از ویروس کرونا در دسامبر سال ۲۰۱۹ در ووهان چین در انسان یافت شد. نام آن را «سندرم حاد تنفسی حاد کرونا ویروس ۲» (سارس-کووید ۲) گذاشتند که بعداً باعث



کووید ۱۹ شد.

سارس که در سال ۲۰۰۳ شناسایی شد، از همان خانواده ویروس‌های بزرگ کووید ۱۹ است. علائم سارس شبیه علائم کووید ۱۹ است، اما سارس سنگین‌تر و کشنده‌تر است؛ گرچه عفونت آن کمتر از کووید ۱۹ است. مانند سایر بیماری‌های تنفسی، کووید ۱۹ می‌تواند علائم خفیفی از جمله سرماخوردگی، گلودرد، سرفه و تب ایجاد کند و حدود ۸۰ درصد مبتلایان ممکن است بدون نیاز به مراقبت ویژه بهبود یابند.

از هر شش نفر حدود یک نفر ممکن است دچار علائم شدید بیماری، مانند ذات‌الریه یا مشکل تنفس شود که معمولاً به تدریج اتفاق می‌افتد. اگرچه مرگ و میر در اثر این بیماری هنوز نادر است (حدود ۲ درصد)، «ولی برای افراد مسن و دارای پیشینه پزشکی نامناسب» (مانند دیابت، فشار خون بالا و بیماری قلبی) خطرناک است و آن‌ها در برابر این بیماری به شدت آسیب‌پذیر هستند.

از ابتدای سال ۲۰۲۰، مردم در سراسر جهان به سبب شیوع ویروس کرونا الزام رعایت بهداشت دست، فاصله اجتماعی و سایر اقدامات توصیه شده برای جلوگیری از مبتلا شدن به بیماری را شنیده‌اند و معمولاً انجام داده‌اند. با این حال، گرچه برخی از افراد دقیقاً از این محدودیت‌ها پیروی می‌کنند، برخی دیگر قوانین دولت‌ها را نادیده می‌گیرند و در ازدحام جمعیت در مکان‌های عمومی و سواحل حضور می‌یابند و یا در خانه‌هایشان مهمانی‌های پرجمعیت می‌گیرند.

درک عوامل روان‌شناختی و فرایندهایی که بر انطباق افراد با اقدامات پیشگیرانه در برابر این بیماری همه‌گیر تأثیر می‌گذارند، به منظور توسعه کارزارهای اطلاعاتی و ارتباطی مناسب و مداخلات ضروری، از اهمیت اساسی برخوردار است. مطالعات تحقیقاتی کشورهای مختلف تلاش کرده‌اند، نقش طیف وسیعی از عوامل (مثل درک خطر، اعتماد به مقامات، و هنجارهای اجتماعی) را آزمایش کنند. براساس

مطالعه نادیک، نایهاو و سیلالاهی، برای کنترل اضطراب فرد باید دو کار انجام شود:

الف) یافتن و درک اطلاعات علمی کووید ۱۹ از منابع معتبر به‌طور صحیح یا افرادی که مسئولیت توضیح آن‌ها را دارند (دولت یا نهادهای بهداشتی)؛

ب) پیروی از دستورالعمل‌های ایمنی مربوط به کووید ۱۹.

نویسنده نتیجه می‌گیرد که راه مدیریت اضطراب دانشجویان از طریق یافتن و درک اطلاعات صحیح و پیروی از دستورالعمل‌های ایمنی مربوط به کووید ۱۹ است. تعطیلی مدارس یک سیاست اساسی برای کاهش سرعت شیوع کووید ۱۹ در سراسر جهان است. پس از ۱۳ مارس ۲۰۲۰، در آلمان چند مدرسه تعطیل شدند. همانند سایر کشورها، آلمان در حال حاضر با موضوع بازگشایی مدارس در سراسر کشور مواجه است. بخشی از این موضوع به بحث امتحانات فارغ‌التحصیلی دبیرستان‌های آلمان اختصاص دارد که قرار است طی چند هفته آینده برگزار شوند. اگرچه مدارس از طریق تهیه مطالب درسی و یادگیری به‌طور منظم از دانش‌آموزان خود حمایت می‌کنند، دانش‌آموزان در سال آخر مدرسه زمان محدودی را صرف فعالیت‌های مربوط به مدرسه می‌کنند. هم‌زمان دانش‌آموزان نگران عملکرد تحصیلی و آینده شغلی خود هستند.

شدت اضطراب در شرایطی که استرس‌زا نباشند، یا در شرایطی که خطر به‌عنوان تهدید احساس نمی‌شود، کم است. ظهور اضطراب به شدت تحت تأثیر «محرک بیرونی» یا «محرک درونی» است که در اثر آن فرد تهدید احساس می‌کند یا خود را در خطر می‌بیند. چگونگی واکنش فرد به محرکی که اضطراب را برمی‌انگیزد، به تجربه او در شرایطی مشابه بستگی دارد. شرایط استرس‌زایی که مدام بر زندگی

غلبه می‌کند، توانایی افراد را در ارائه پاسخ‌های مناسب بالا می‌برد. احساس تهدید را کاهش می‌دهد و سطح اضطراب را پایین می‌آورد. اضطراب زیاد تجربه ناخوشایندی است که فرایندهای شناختی و حرکتی را مختل می‌کند و سازوکارهای دفاعی را فعال نگه می‌دارد.

نتیجه‌گیری

بهترین راه‌های مدیریت اضطراب عبارت‌اند از:

الف) یافتن اطلاعات صحیح و یا علمی از یک منبع معتمد و درک صحیح آن. نهادهای دولتی و بهداشتی باید بهترین راه را پیدا کنند و اطلاعات مربوط به کووید ۱۹ را به‌طور فعال به جامعه تحویل دهند تا جامعه از عملکرد کووید ۱۹ آگاه شود.

ب) پیروی از دستورالعمل‌های ایمنی کووید ۱۹، مانند حفظ سلامتی و تناسب اندام، شستن منظم دست‌ها با استفاده از آب و صابون یا الکل، پوشاندن بینی و دهان هنگام سرفه و عطسه با دستمال یا قسمت فوقانی بازو، اجتناب از تماس با افراد دیگر، پرهیز از مسافرت به مکان‌های عمومی، اجتناب از لمس چشم، بینی و دهان، استفاده از ماسک دهان و بینی، دفع دستمال و ماسک‌های استفاده شده در سطل زباله، به تعویق انداختن سفر به منطقه / کشوری که این ویروس در آن پیدا شده است. در صورت ناراحتی ناشی از بیماری، از رفتن به خارج از خانه خودداری کنید و همیشه پیشرفت بیماری کووید ۱۹ را از منابع رسمی و دقیق کنترل کنید.

مجتبی دهدار

دانشجوی دکترای برنامه‌ریزی درسی

کودکان و نوجوانان امروز، شهروندان جهانی، عاملان قدرتمند تغییر و نسل آینده مراقبان، دانشمندان و پزشکان جهان ما هستند. هر بحران فرصتی است برای کمک به کودکان و نوجوانان برای یادگیری، تمرین مهربانی و شفقت، افزایش تاب‌آوری و در نهایت، ساختن جامعه‌ای امن‌تر و دلسوزتر. داشتن اطلاعات درست درباره بیماری کرونا، به از بین رفتن ترس و نگرانی‌های دانش‌آموزان نسبت به بیماری کمک می‌کند و آن‌ها را برای مقابله با هرگونه پیامد ثانویه بیماری در زندگی‌شان آماده می‌سازد.

در واقع، زیستن در دهکده جهانی که امروزه با چالشی نفس‌گیر و بحرانی به نام کرونا دست‌وپنجه نرم می‌کند، نیازمند فراگیری اطلاعات، آگاهی و کسب

مهارت‌هایی ویژه از سوی شهروندان است. لذا لازم است، این موضوع را از منظر تربیت شهروندی به‌طور عام، و ارائه خدمات تخصصی از سوی مشاوران در سطوح گسترده به‌طور خاص، رصد و پیگیری کنیم. چرا که مهم‌ترین اولویت شهروندان در چنین بحران‌هایی حفظ آرامش و کنترل استرس است. اگر این مهم تحقق نیابد، جامعه با پیامدهای بسیار سنگین‌تری در درازمدت مواجه خواهد شد و چه بسا نسل‌های آینده را هم تحت تأثیر قرار دهد.

کلیدواژه‌ها: کرونا، خودمراقبتی، استرس

حال این پرسش‌ها مطرح می‌شوند که:

- نقش مشاور در چنین شرایطی چیست؟
 - چگونه می‌توانیم به مدیریت بحران پردازیم و به جامعه هدف خود در سطح تخصصی و مهارتی خدمات ارائه کنیم؟
- مهم‌ترین هدف و رسالت مشاور در وهله اول مدیریت بحران و پیشگیری از مشکلات روانی و اجتماعی (اضطراب و استرس) در دانش‌آموزان است. رعایت بسیاری از نکات و دستورالعمل‌های اجرایی در مدرسه می‌تواند به این روند کمک کند. به همین منظور در ادامه به بررسی برنامه‌هایی می‌پردازیم که در مدرسه‌ها قابل اجرا هستند.

۱. تشکیل کانالی با عنوان پیام مشاور در فضای مجازی: با توجه به تعطیلی

مدرسه‌ها در این ایام، از فضای مجازی می‌توان به بهترین شکل ممکن بهره گرفت و از طریق آن، آموزش‌های لازم و اطلاعاتی را که دانش‌آموز برای شناخت و پیشگیری از بیماری کرونا نیاز دارد، ارائه داد.

۲. **صدای مشاور:** قطعاً هنگام بروز چنین بحران‌هایی، استرس و اضطراب کل فضای جامعه را فراخواهد گرفت. گفت‌وشنود از مهم‌ترین راهکارهای کاهش بار استرس و اضطراب نزد مخاطب ما، یعنی دانش‌آموزان و والدین خواهد بود. باید بستری فراهم سازیم که مشاور و دانش‌آموزان، یا حتی والدین، صدای یکدیگر را بشنوند. به علاوه، با توجه به شرایط خاص این بیماری، ارتباط تلفنی، مجازی و غیر حضوری توصیه می‌شود، تا هم در مسیر ارائه خدمات خللی وارد نشود، و هم پروتکل‌های بهداشتی و فاصله‌گذاری اجتماعی رعایت شده باشد.

۳. **آموزش مهارت‌های خود مراقبتی (دانش‌آموزان، والدین و کارکنان مدرسه):** هر چه آموزش‌ها غنی‌تر و گسترده‌تر باشند، قطعاً تأثیرگذاری بیشتری را در جامعه شاهد خواهیم بود و به تبع آن، پیشگیری و کاهش بیماری نیز بیشتر خواهد شد. برای این بخش از آموزش‌ها می‌توان به سه طریق عمل کرد:

الف) تهیه و تولید محتوا در قالب کلیپ‌های کوتاه، اینفوگرافی، پوستر، پادکست و ... و ارائه آن در فضای مجازی.

ب) تهیه بروشور و جزوه‌های آموزشی مکتوب و توزیع گسترده آن‌ها بین جامعه هدف، از طریق ارسال به صورت پستی یا پیک‌های نامه‌رسان با رعایت تمامی موارد و توصیه‌های بهداشتی.

ج) در صورت داشتن امکانات و مهیا بودن شرایط لازم، برگزاری ویدیوکنفرانس و استفاده از ظرفیت پزشکان متخصص و مشاوران باتجربه به صورت هم‌زمان و در کنار هم، برای ارائه یک بسته (پکیج) تخصصی و کاربردی به جامعه هدف.

۴. **گسترش پایگاه‌ها و مراکز مشاوره (با حضور مشاوران، روانشناسان و**

مددکاران اجتماعی) به صورت غیرحضور و مجازی: با توجه به بحران موجود، حضور و فعالیت افراد نامبرده در کنار هم بیش از پیش احساس می‌شود. همان‌طور که در «هفته بهداشت روان» از وجود تخصص افراد نامبرده در مدرسه‌ها استفاده می‌شود، می‌توان در چنین ایامی که جامعه دچار بحرانی گسترده شده است، با تشکیل گروه‌هایی از افراد مذکور، به ارائه خدمات پرداخت و از این ظرفیت عظیم استفاده کرد.

۵. تشکیل کمپین‌های اجتماعی: این کمپین‌ها را می‌توان با عنوان «ما کرونا را شکست می‌دهیم» تشکیل داد و با حضور در مدرسه‌ها و ارائه آموزش‌های لازم به دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه (در صورت وضعیت سفید و زرد) و ادامه برنامه‌های کمپین در فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی که دانش‌آموزان در آن‌ها حضور و فعالیت دارند (در صورت وضعیت قرمز)، واقعاً کرونا را شکست داد.

۶. شناسایی خیرین: خیرین و مؤسسه‌های خیریه‌ای را که می‌توانند ماسک و مواد ضدعفونی‌کننده را برای دانش‌آموزان و مدرسه‌ها تهیه کنند، بشناسیم و از آن‌ها کمک بگیریم.

در صورت توجه به تمامی موارد توصیه‌شده و اجرای آن‌ها در مدرسه‌ها می‌توان شاهد پیشگیری و کنترل بیشتر بیماری شد. از فضای روانی ملتهب مدرسه‌ها کاست و آرامش بیشتری به جامعه تزریق کرد. در پایان امیدوارم این بیماری هر چه زودتر از زندگی مردم جهان پاک شود و شاهد نشاط، شادابی و پویایی در جامعه باشیم.

مدیریت خشم بررسی اثربخشی آموزش گروهی

آرش محرمی، کارشناسی ارشد مشاوره دانشگاه علامه طباطبایی تهران
جعفر نعمتی، کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه دانشگاه تهران

مقدمه

این پژوهش اثربخشی آموزش گروهی مدیریت خشم به شیوه شناختی-رفتاری را بر کاهش پرخاشگری و افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان پسر دبیرستانی منطقه یک کرج مورد آزمایش قرار داد. آزمودنی‌های پژوهش ۲۴ نفر دانش‌آموز بودند که در پیش‌آزمون پرخاشگری (ابراز خشم بیرونی) نمره بالا و در عین حال، در پرسش‌نامه عزت‌نفس نمره پایین کسب کرده بودند. آزمودنی‌ها به دو گروه آزمایش و گواه ۱۲ نفره تقسیم شدند. گروه آزمایش هشت جلسه آموزش گروهی مدیریت خشم با رویکرد شناختی-رفتاری دریافت کرد، ولی گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکرد. پس از اتمام جلسه‌ها پس‌آزمون روی دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شد. یافته‌ها نشان دادند: آموزش گروهی مدیریت خشم باعث کاهش

ابراز خشم بیرونی و درونی، و افزایش کنترل خشم درونی و بیرونی می‌شود. همچنین، آموزش گروهی مدیریت خشم باعث افزایش عزت‌نفس می‌شود. رفتار پر خاشاگرانه پیوسته از مهم‌ترین معضلاتی بوده که جهان امروز با آن روبه‌روست. در حقیقت، «پر خاشاگری» و «خشونت» در جوامع آن‌قدر زیاد است که غیرممکن به‌نظر می‌رسد روزی روزنامه یا مجله‌ای را ورق بزنیم و چیزی در مورد بروز حوادث خشونت‌بار ملاحظه نکنیم، اما در حقیقت باید دانست که تاریخ بشر همواره شاهد دوره‌های طولانی و پیوسته جنگ، وحشت و تخریب بوده است. از طرفی با افزایش جرم و جنایت بین نوجوانان، تجاوزات خانوادگی گسترده، و اختلافات نژادی مداوم، پر خاشاگری به‌عنوان مهم‌ترین مشکل در روابط انسانی مورد توجه قرار گرفته است [Beck, et al., 1998]. بنابراین منطقی به‌نظر می‌آید که نتیجه بگیریم: گسترش خصومت به قرن حاضر منحصر نیست و همیشه همراه بشر بوده و هست. از این رو باید برای مدیریت خشم چاره‌اندیشی کنیم.

پیشینه پژوهش

پژوهش‌هایی که در زمینه مدیریت خشم انجام گرفته‌اند، سودمندی روش‌های مدیریت خشم را تأیید کرده‌اند. فنون مدیریت خشم در بسیاری از مجامع، مانند مجامع قانونی، بهداشت روانی، و غیرکلینیکی به‌کار می‌روند [نویدی، ۱۳۸۷]. به‌نظر هیلگارد، پر خاشاگری به‌عنوان رفتاری تعریف می‌شود که در آن شخص تمایل به صدمه‌زدن به دیگران (فیزیکی و روانی) یا تخریب اشیا دارد. واژه اساسی این تعریف «تمایل» است، زیرا اگر کسی به‌طور تصادفی در میان جمعیت مرتکب شکستن شیئی شود و بلافاصله معذرت‌خواهی کند، هیچ‌کس به او برحسب پر خاشاگری نخواهد زد [پورحسین، ۱۳۸۸]. با توجه به اثرات ناخوشایند رفتار پر خاشاگرانه، مدت مدیدی است که عصبانیت و خشونت به‌عنوان مشکل تلقی می‌شود و به

بررسی‌های بالینی و قانونی نیاز دارد. جوانانی که در کنترل خشم خود دچار مشکل می‌شوند و اغلب رفتارهای خشنی از خود بروز می‌دهند، هدف روش‌های درمانی متعددی قرار گرفته‌اند [فایندلر و واکتون، ۱۹۸۶؛ به نقل از: صادقی و همکاران، ۱۳۸۱]. در زمینه پرخاشگری در داخل کشور نیز مطالعات فراوانی انجام شده‌اند که در ادامه به نتایج برخی از این مطالعات اشاره می‌کنیم:

نتایج تحقیق صادقی نشان داد که آموزش گروهی کنترل خشم به روش عقلانی - رفتاری - عاطفی، رفتار پرخاشگرانه را کاهش می‌دهد [صادقی، ۱۳۸۰]. یافته‌های پژوهشی زهره رافضی (۱۳۸۳) نشان داد که آموزش گروهی کنترل خشم تأثیر زیاد و پایایی در کاهش خشم نوجوانان دختر ۱۵ تا ۱۸ ساله شهر تهران دارد. پژوهش صدیقه ملکی (۱۳۸۵) نشان داد که آموزش گروهی کنترل خشم روی دانش‌آموزان ۱۵-۱۲ ساله مؤثر واقع شده و هیجان خشم و بروز رفتار پرخاشگرانه در این نوجوانان کاهش یافته است.

به هر حال لازم است فراموش نکنیم که بسیاری از مشکلات انسان در رابطه با عزت‌نفس وی شکل می‌گیرند. چنانچه فرد به خود بها دهد و افکار مثبت و باورهای منطقی را جایگزین افکار منفی و غیرمنطقی کند، خواهد توانست در رویارویی با مشکلات و مسائل زندگی، بهترین، سالم‌ترین و منطقی‌ترین راه‌ها را برای پاسخ‌گویی به محیط و شرایط آن برگزیند و بدین‌سان به میزان قابل توجهی از پرخاشگری و در نتیجه بی‌نظمی و اختلال در روند رشد جامعه کاسته می‌شود. در این صورت می‌توان امید داشت که با اصلاح رفتارها، جامعه به رشد و تعالی برسد [عبدی، ۱۳۷۸]. امروزه روش‌های مقابله‌ای فراوانی برای کنترل اختلالات و ناسازگاری‌های دوره نوجوانی وجود دارند که یکی از مؤثرترین آن‌ها رویکرد شناختی - رفتاری است. این رویکرد حاصل تلفیق دو الگوی موفق رفتاردرمانی و شناخت‌درمانی است که نقش موفق آن در درمان بسیاری از مشکلات روان‌شناختی

به اثبات رسیده است. در رویکرد شناختی - رفتاری، می‌کوشند هم رفتارها و هم افکاری که باعث آشفتگی هستند، آشکار شوند و تغییر یابند تا رفتار سازگار شود [قوامی، ۱۳۸۷].

روش‌شناسی و تحلیل

در تحقیق حاضر، پژوهشگران در صدد بودند، تأثیر آموزش گروهی مدیریت خشم بر اساس رویکرد شناختی - رفتاری را بر کاهش پرخاشگری و افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان پسر سال دوم دبیرستان شهرستان کرج بررسی کنند. این پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. پژوهش دو گروه آزمودنی داشت که هر کدام دو بار مورد اندازه‌گیری قرار گرفتند. اندازه‌گیری اول با اجرای یک پیش‌آزمون و اندازه‌گیری دوم با یک پس‌آزمون انجام شد. یک گروه که «گروه آزمایشی» نامیده می‌شود، به‌طور تصادفی در معرض متغیر مستقل قرار گرفت و برنامه آموزش مدیریت خشم با رویکرد شناختی - رفتاری در هشت جلسه به مدت یک ساعت و نیم، هفته‌ای دو جلسه به این گروه ارائه شد. به گروه دیگر که «گروه کنترل» نامیده می‌شود، هیچ آموزشی داده نشد. سپس با استفاده از آزمون مقایسه میانگین‌ها، به مقایسه نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون پرداخته شد. جامعه پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان پسر سال دوم دبیرستان‌های دولتی ناحیه یک کرج در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بود.

در این پژوهش نمونه به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شد. بدین ترتیب که ابتدا فهرستی از مدارس ناحیه یک کرج تهیه و از بین ۹ دبیرستان به‌صورت تصادفی یک دبیرستان انتخاب شد. سپس پرسش‌نامه اسپیلبرگر و عزت‌نفس کوپر اسمیت برای دانش‌آموزان سال دوم همان مدرسه که متشکل از ۶

کلاس و ۱۷۳ دانش‌آموز بودند، به اجرا درآمد. تعداد ۲۴ نفر که دارای پرخاشگری بالا (نمرهٔ ابراز خشم بیرونی ۶۰ به بالا) بودند و در عین حال در پرسش‌نامهٔ کوپر اسمیت، عزت‌نفس پایین (زیر نمرهٔ ۲۵) داشتند، انتخاب شدند. انتخاب‌شدگان به‌طور تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند و گروه‌ها به‌صورت ۱۲ نفره مورد بررسی قرار گرفتند. بدین ترتیب که گروه آزمایش طی هشت جلسه تحت آموزش برنامهٔ مدیریت خشم طبق نظریهٔ شناختی - رفتاری قرار گرفت و گروه کنترل هیچ نوع آموزشی دریافت نکرد. در نهایت پس‌آزمون برای دو گروه اجرا شد. ابزار مزبور شامل «سیاههٔ پرخاشگری اسپیلبرگر» و «پرسش‌نامهٔ عزت‌نفس کوپر اسمیت» بود. در این پژوهش از روش‌های توصیفی و تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد.

یافته‌ها و نتیجه‌گیری

به‌طور کلی نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش گروهی مدیریت خشم به شیوهٔ شناختی - رفتاری در کاهش ابراز بیرونی و درونی خشم، افزایش کنترل بیرونی و درونی خشم، و همچنین در افزایش عزت‌نفس مؤثر است. پژوهشگران در طول جلسات با مشاهدات گوناگون از مشارکت فعال اعضای گروه، اظهار نظرهای آن‌ها در بحث‌ها، و حضور به‌موقع در جلسات و انجام تکالیف منزل به‌صورت منظم و دقیق، به این نتیجه رسیدند که اعضای گروه به بحث‌های مطرح‌شده علاقه‌مند بودند و حتی در حین جلسات نیز سعی می‌کردند که آموخته‌های خود را در مورد کنترل پرخاشگری خود به‌کار بندند. مثلاً در جلسهٔ ششم، یکی از دانش‌آموزان عمداً دفتر یادداشت سعید را از پیش او برداشت و برگه‌ای را از آن جدا کرد. سعید نگاه تندی به آرش انداخت، ولی بلافاصله رو به بچه‌ها کرد و لبخند زد. همهٔ اعضای گروه از عمل سعید متعجب شدند. از سعید در مورد رفتارش سؤال کردم. وی گفت: «رفتار

آرش (برداشتن دفتر من بدون اجازه من) ابتدا مرا عصبانی کرد، ولی فکر کردم که از ترس پاک‌شدن مطالب روی تخته توسط پژوهشگر، آرش عجله داشته است، آن مطالب را یادداشت کند و فرصت کسب اجازه از من را نداشته است. من از اینکه ناآگاهانه عصبانی شده بودم، خندیدم. این اتفاق نشان داد که آموزش گروهی مدیریت خشم برای اعضای گروه چقدر مفید بوده است.

بنابراین از آنجا که نتایج پژوهش حاضر حاکی از همبستگی معنی‌دار آموزش گروهی با مدیریت خشم است، به نظر می‌رسد ارائه گزارشی هرچند مجمل از جلسات آموزش و مشاوره گروهی برای مشاوران مدرسه سودمند باشد. در زیر خلاصه این جلسات تقدیم می‌گردد.

شرح کلی جلسات

شرح جلسات در واقع توصیفی است از یک درمان گروهی مبتنی بر رویکرد شناختی- رفتاری برای مدیریت خشم. لازم به ذکر است که محتوای جلسات از منابع معتبر مرتبط، با پشتوانه پژوهشی لازم بود و آموزش‌دهنده جلسات نیز یکی از نویسندگان مقاله بود که به‌عنوان درمانگر اجرای برنامه را بر عهده داشت. برای هر جلسه تکالیفی در مورد مسائل مطرح‌شده در جلسه در نظر گرفته شده بود که لازم بود هر یک از افراد گروه آن تکالیف را تا جلسه بعد و با توجه به شرایط واقعی خود، انجام دهد. در هر جلسه، ضمن دریافت بازخورد از جلسه قبل، تکالیف جلسه قبل مرور می‌شدند و پس از پاسخ به سؤال‌ها و رفع اشکالات، مطالب جدید ارائه می‌شدند.

جلسه اول

بعد از خوشامدگویی، مربی خود را معرفی می‌کند و هدف از اجرای برگزاری

جلسه را برای دانش‌آموزان توضیح می‌دهد. سپس از دانش‌آموزان می‌خواهد که به منظور آشنایی بیشتر خود را معرفی کنند. آنگاه پرسش‌نامه اسپیلبرگر اجرا می‌شود. به منظور شروع آموزش، مربی داستان زیر را که از قبل متن آن را آماده و به تعداد دانش‌آموزان کپی گرفته است، در اختیارشان می‌گذارد و از آن‌ها می‌خواهد که همراه هم داستان را بخوانند:

مریم در کلاس پایه هفتم درس می‌خواند. یک بار هنگام بازی در حیاط مدرسه، مینا پای مریم را لگد کرد و همین موضوع باعث شد که مریم خیلی عصبانی شود و شروع به داد زدن و توهین کند. بدین ترتیب بازی آن‌ها به هم خورد و با هم قهر کردند.

مربی از دانش‌آموزان می‌پرسد: «بچه‌ها فکر می‌کنید که چرا این اتفاق برای مریم افتاد؟»

مربی تمام جواب‌ها را روی تخته کلاس می‌نویسد:

- چون مینا پایش را لگد کرد.
- چون مریم داد زد.
- چون مریم توهین کرد.
- چون بازی آن‌ها به هم خورد و ...

مربی می‌پرسد: «اگر بخواهیم برای رفتارهایی که نام بردید، اسمی انتخاب کنیم، چه اسمی به نظر شما مناسب‌تر است؟»
بعد از اینکه بچه‌ها نظراتشان را گفتند، مربی کلمه خشم را در مقابل جوابشان می‌نویسد.

مربی سه سؤال زیر را روی تخته می‌نویسد و از بچه‌ها می‌خواهد که به تک‌تک آن‌ها پاسخ دهند:

۱. خشم را چگونه تعریف می‌کنید؟

۲. خشم خوب است یا بد؟

۳. آیا همه افراد خشمگین می‌شوند یا بعضی از افراد؟

بعد از نظرخواهی از بچه‌ها، مربی چنین توضیح می‌دهد: «خشم هیجانی کاملاً طبیعی و عادی است و مانند هیجان‌های دیگری است که تجربه می‌کنیم: مثل غم، شادی و ترس. خشم یا عصبانیت به ما می‌گوید که اتفاقی برخلاف میل و انتظار ما و برخلاف چیزی که ما دوست داریم، اتفاق افتاده است. خشم هیجان بدی نیست، اما بعد از عصبانی شدن کارهایی که انجام می‌دهیم و روشی که خشممان را ابراز می‌کنیم، گاهی می‌تواند بد و حتی خطرناک باشد. همه ما آدم‌ها خشم را تجربه می‌کنیم و هیچ آدمی نیست که عصبانی نشده باشد. سپس مربی تکالیفی را هم برای خانه ارائه می‌دهد: «تا جلسه آینده سه نفر از شما هایتان را که زیاد خشمگین می‌شوند، شناسایی کنید و توضیح دهید که خشم آن‌ها چه زیان‌هایی برای آن‌ها داشته است.»

جلسه دوم

ابتدا بررسی تکالیف خانه و رفع اشکال انجام می‌گیرد. مربی می‌گوید: «بچه‌ها هر کدام از شما یک ویژگی مثبت و یک ویژگی منفی خود را مطرح کنید». و تک‌تک جواب‌ها را روی تخته یادداشت می‌کند و از دانش‌آموزان می‌خواهد در مورد ویژگی‌های مطرح‌شده دیگر دانش‌آموزان اظهار نظر کنند. سپس توضیح می‌دهد: «دوستانان در مورد ویژگی‌های شما نظر دادند، اما ممکن است در مورد برخی ویژگی‌هایتان اشتباه قضاوت کنند». آن‌گاه از بچه‌ها می‌پرسد: «به نظر شما بین سیل و خشم چه شباهتی وجود دارد؟». سپس داستان زیر را به بچه‌ها ارائه می‌دهد: «پسر بچه‌ای بود که اخلاق خوبی نداشت. پدرش جعبه‌ای میخ به او داد و گفت: هر بار که عصبانی می‌شوی، باید یک میخ به دیوار بکوبی. روز اول، پسر بچه

تعدادی میخ به دیوار کوبید. طی چند هفته بعد، همان‌طور که یاد می‌گرفت چگونگی عصبانیتش را کنترل کند، تعداد میخ‌های کوبیده شده به دیوار کمتر می‌شد. بالاخره روزی رسید که پسر بچه دیگر عصبانی نمی‌شد. او موضوع را به پدرش گفت و پدر نیز پیشنهاد داد که میخ‌ها را از دیوار بیرون بیاورد. پسر بچه بالاخره توانست به پدرش بگوید که تمام میخ‌ها را از دیوار بیرون آورده است.

پدر دست پسر بچه را گرفت و به کنار دیوار برد و گفت: پسرم! تو کار خوبی انجام دادی، اما به سوراخ‌های دیوار نگاه کن. وقتی تو هنگام عصبانیت حرف‌هایی می‌زنی، آن حرف‌ها هم می‌توانند چنین آثاری به جای گذارند.»

بعد از گفتن داستان، مربی ادامه می‌دهد: «از این داستان چه برداشتی کردید؟ شما هم مثل پسر بچه هر وقت که خشمگین می‌شوید، ممکن است کارهایی انجام دهید یا حرف‌هایی بزنید که مانند سوراخ‌ها باقی بمانند.»

آن‌گاه از دانش‌آموزان می‌خواهد که در مورد داستان نظر بدهند. بعد از شنیدن نظرات دانش‌آموزان توضیح می‌دهد: «ما می‌دانیم که میزان خشم و عصبانیت از تحریک خفیف و احساس رنجش تا خشمی شدید و جنون‌آمیز در نوسان است. خشم احساسی است که همه آن را به خوبی می‌شناسند و در کل واکنشی طبیعی به ناکامی و بدرفتاری محسوب می‌شود. خشم با اینکه جزئی از زندگی ماست، می‌تواند ما را از رسیدن به زندگی باز دارد. بنابراین شما هم ممکن است موقع خشمگین شدن و عصبانیت حرف‌هایی بزنید یا رفتارهایی از خود بروز دهید که شاید هیچ وقت در زندگی تان نتوانید آن‌ها را جبران کنید.»

مربی این سؤال بارش فکری را برای دانش‌آموزان مطرح می‌کند: «به نظر شما چه شباهتی بین خشم و سیل وجود دارد؟» دانش‌آموزان می‌گویند:

● هر دو مخرب هستند.

● هر دو از جایی شروع می‌شوند.

● مهار کردن هر دو غیرممکن است.

مربی توضیح می‌دهد: «احساس خشم احساسی طبیعی است؛ همان‌گونه که سیل پدیده‌ای طبیعی است. ما در طول تاریخ یاد گرفته‌ایم که در مسیر سیل سد بزنیم و از انرژی آن برای تولید برق، تهیه آب آشامیدنی، و آبیاری زمین‌های کشاورزی استفاده کنیم. بدین ترتیب، اگر ما یاد نگیریم که چگونه خشم خود را کنترل کنیم، خشم کنترل ما را به دست خواهد گرفت. تاریخ نشان می‌دهد که جامعه بشری از سیل کنترل‌نشده خشم آسیب‌های فراوانی دیده است». سپس برای خانه نیز تکلیف می‌دهد. در این هفته هر کدام از شما، سه نفر از آشنایان را که به پرخاشگری معروف‌اند، شناسایی کنید و بگویید این افراد چه ویژگی‌هایی دارند.

جلسه سوم

ابتدا تکالیف بررسی می‌شود. سپس مربی می‌گوید: «اعتقاد بر این است که ما معمولاً توسط دیگران و یا محرکه‌ای بیرونی خشمگین و عصبانی می‌شویم. ولی به نظر می‌رسد که حد فاصل بین محرک ناخوشایند و بروز خشم و عصبانیت عوامل یا فیلترهایی وجود داشته باشد». او این سؤال بارش فکری را در کلاس مطرح می‌کند و از دانش‌آموزان می‌خواهد که جواب‌هایشان را ارائه دهند: «به نظر شما در ایجاد محرک ناخوشایند و بروز خشم و عصبانیت چه عواملی می‌توانند مؤثر باشند؟». نمونه‌ای از پاسخ‌های اعضای گروه چنین است: محیط تبعیض بین افراد؛ تربیت والدین؛ خصومت نسبت به دیگران.

مربی ادامه می‌دهد: «همان‌طور که شما هم اشاره کردید، عوامل زیادی می‌توانند در این زمینه مؤثر باشند» و در مورد هر یک از عوامل و شیوه‌های تأثیر آن‌ها مطالبی می‌گوید.

جلسه چهارم

نکات مطرح شده در این جلسه عبارت‌اند از: بررسی چرخه پرخاشگری؛ آرمیدگی پیش‌رونده عضلانی، بازسازی شناختی و توقف فکر؛ آموزش نشانه‌های رفتاری، هیجانی و فیزیولوژیک خشم؛ جلوگیری از تبدیل خشم به پرخاشگری. همان‌طور که ملاحظه شد تا جلسه سوم به جزئیات و روش کار اشاره شد و بقیه جلسات نیز از این ساختار بهره‌مندند. در این مقاله فرصت پرداختن به تمام جزئیات وجود ندارد، لذا همکاران محترم می‌توانند براساس صلاحدید و خلاقیت خود از مثال‌ها و داستان‌های جذاب دیگری برای روشن شدن مفاهیم استفاده کنند. به علاوه، با استفاده از کلیپ‌ها و انیمیشن‌هایی که درباره مهارت‌های اجتماعی ارتباطی وجود دارد، می‌توان به تثبیت مطالب در ذهن دانش‌آموزان کمک کرد و به جذابیت جلسات افزود.

جلسه پنجم

در این جلسه نیز ابتدا تکالیف منزل بررسی شدند. سپس برای آشنایی دانش‌آموزان با مراحل مدیریت خشم، روش‌های خنثا کردن خشم به شرح زیر معرفی شدند:

۱. **شیوه‌های بلندمدت:** ورزش‌های هوازی، آرمیدگی، پیش‌بینی، و تخلیه احساسات منفی گذشته.

۲. **شیوه‌های کوتاه‌مدت:** خودآگاهی هیجانی، تنفس عمیق، و روش‌های حواس‌پرتی.

پرسش بارش فکری مطرح شد، بررسی پاسخ‌های نوشته‌شده، روی تخته کلاس صورت پذیرفت و تکلیف در منزل ارائه شد.

جلسه ششم

در این جلسه نیز پس از بررسی تکلیف جلسه قبل و رفع اشکال، به آموزش «ابراز وجود» و مدل «حل تعارض» (روش دیگری برای بیان خشم) پرداخته شد. همچنین، با استفاده از روش ایفای نقش توسط دانش‌آموزان، سبک‌های ارتباطی جرثمندانه، منفعلانه و پرخاشگرانه آموزش داده شدند. هدف جلسه این بود که به افراد آموزش دهیم، چگونه مدل حل تعارض را برای ایجاد پاسخ‌های جرثمندانه به جای پاسخ‌های پرخاشگرانه و منفعلانه به کار برند. در نهایت پس از جمع‌بندی مطالب، برای جلسه بعد از دانش‌آموزان خواسته شد، به صورت عملی مهارت ابراز وجود و روش جرثمندانه را تمرین کنند و از آن فیلم بگیرند.

جلسه هفتم

موضوع‌های مطرح شده در این جلسه عبارت بودند از روش واریسی، بررسی و مرور نکات مطرح شده، خشم و خانواده، و تکلیف خانه. هدف جلسه این بود که دانش‌آموزان به عنوان یک نوجوان یا جوان، به ارتباط بین رفتاری که در گذشته، در خانواده‌ای که در آن بزرگ شده‌اند، یاد گرفته‌اند، با رفتار و تعاملات فعلی‌شان با دیگران پی ببرند. در واقع به آن‌ها کمک کردیم تا متوجه شوند چطور تعاملات گذشته، رفتار، افکار، احساسات، نگرش‌های فعلی‌شان و شیوه کنونی تعاملشان با دیگران را تحت تأثیر قرار داده است. بسیاری از مردم از ارتباط بین یادگیری گذشته و رفتار فعلی آگاه نیستند.

سپس به افراد کمک شد تا درک بهتری از رابطه خشمشان با تعاملاتی که با والدین و اعضای خانواده‌ای که در آن پرورش یافته‌اند، داشته‌اند، به دست آورند. همچنین در این جلسه از تئوری خودروی هیجانات استفاده شد تا دانش‌آموزان تصویری کلی و قابل فهم از افکار، احساسات، هیجان‌ها و نشانه‌های جسمانی

داشته باشند و در پایان از دانش‌آموزان خواسته شد، برای جلسه بعد طرحی دلخواه از ارتباط افکار و هیجان‌ها ترسیم کنند و به کلاس بیاورند. یا در صورت امکان، موشن گرافیک یا انیمیشنی از این موضوع تهیه کنند.

جلسه هشتم

اقدامات صورت گرفته در این جلسه عبارت بودند از: مرور جلسه قبلی و تقویت مفاهیم یاد گرفته شده، در این جلسه مفاهیم اساسی مدیریت خشم که معرفی شده بودند، مرور و خلاصه شدند. توجه ویژه‌ای باید به تبیین و تقویت مفاهیم (مثل مقیاس خشم، نشانه‌های خشم، طرح کنترل خشم، چرخه پرخاشگری، بازسازی شناختی و حل تعارض) می‌شد. به علاوه، باید تلاش‌هایی را که برای کنترل خشم و متعادل کردن راهکارهای شناختی، رفتاری، فوری و پیشگیرانه صورت گرفته بودند، تشویق و حمایت می‌کردیم. همه مفاهیم مرور شدند و هر سؤالی که داشتند، توضیح داده شد. طی این مرور، از ایشان خواسته شد، درکشان را از مفاهیم مدیریت خشم توصیف کنند. و در آخر، ضمن تشویق اعضای گروه به کامل کردن درمان مدیریت خشم، سؤال‌های زیر را از آن‌ها پرسیدیم:

۲۹

- درباره مدیریت خشم چه چیزی یاد گرفته‌اید؟
- از راهکارهای مدیریت خشم که در طرح مدیریت خشمستان فهرست کرده‌اید، چگونه می‌توانید برای بهتر مدیریت کردن خشمستان استفاده کنید؟
- آیا حوزه‌های خاصی وجود دارند که نیاز به بهبود داشته باشند؟
- با چه روشی می‌توانید به بهبود مهارت‌های مدیریت خشمستان ادامه دهید؟

سمیه فکریان

کارشناس ارشد مشاوره، مدیر داخلی نشریه پژوهش‌های مشاوره

رویداد تکان‌دهنده «کرونا»، همانند خیلی از بحران‌ها و حادثه‌ها، آسیب‌ها و تهدیدهای متعددی در زندگی ما ایجاد کرد. از آنجا که بیش از هزاران خانواده ایرانی گریبان‌گیر سوگ از دست‌دادن عزیزان خود هستند و متأسفانه با توجه به شرایط کنونی، پیش‌بینی تعداد بیشتر این خانواده‌ها و به تبع آن مواجهه با دانش‌آموزان سوگوار و داغ‌دیده در شروع سال تحصیلی جدید دور از انتظار نیست.

اخیراً به دلیل بحران جهانی «کووید ۱۹»، موضوع مرگ مورد تأمل جدی در مباحث میان‌فرهنگی و انسان‌شناختی نیز قرار گرفته است. یکی از گروه‌های آسیب‌پذیر در برابر این فقدان نوجوانان هستند. احساس تعلق داشتن در این دوره از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، چرا که نوجوان به دنبال شکل‌دهی هویت «ایگو» در خود است؛ احساسی که به انسان می‌گوید کیست و جایگاه وی در نظام اجتماعی کجاست.

این احساس نوین به‌طور طبیعی سبب داغ‌دیدگی نوجوانی می‌شود، زیرا با مرگ کودکی و تولد بزرگ‌سالی همراه است. در این دوران، نیروهای شناختی نوجوان نیز دستخوش تحول می‌شوند و او را به سمت آرمان‌گرایی و مدینه فاضله پیش می‌برند. نوجوان به‌صورت یک رویابین در می‌آید که نظریه‌هایی برای برپا کردن دنیایی بهتر که می‌خواهد بسازد، ارائه می‌دهد. حال اگر در چنین شرایطی فقدان رخ دهد، نوجوان دچار نوعی افکار جادویی می‌شود. او ممکن است رخدادهای روی داده را حاصل آرزوی اجابت شده خود بداند و احساس گناه کند. بنابراین هر نوع تجربه فقدان در این دوره انتقالی تأثیر مضاعفی دارد.

بنابراین، حضور مشاوران به‌عنوان متخصصان سلامت روان، یکی از کلیدی‌ترین ارکان مدرسه است تا آنان، در شرایط کنونی و با ارائه خدمات روان‌شناختی و مشاوره‌ای به دانش‌آموزان، بتوانند از میزان درد ناشی از سوگشان بکاهند و دانش‌آموزان دوران پیش‌آمده را با رنج کمتری سپری کنند.

«ماتم» اوج اندوه انسانی، و بهایی است که باید به خاطر دوست داشتن پرداخت. دوست داشتن و ماتم دو روی یک سکه‌اند؛ زیرا هر آنچه که انسان به آن دل می‌بندد، هر لحظه ممکن است از دست برود. هر عشقی را مرگی و هر مرگی را ماتمی از پی است. از دست دادن عزیزی که فرد با او رابطه عمیقی داشته است، به مثابه سقوط در گودالی بی‌انتها، احساس ناخوشایندی است که می‌تواند باعث سوگ در فرد شود. سوگ یک پدیده انسانی همگانی، بسیار شخصی و چندبعدی است و تأثیر جامعی بر فرد داغ‌دار می‌گذارد. این واکنش‌ها بسته به چگونگی رخداد حادثه، اعتقادات اجتماعی و فرهنگی، و به‌طور کلی مضمون و معنایی که مرگ از دید افراد دارد، متفاوت است.

علائم سوگ در کودکان و نوجوانان

علائم شایعی که در افکار، رفتار و احساسات کودکان دیده می‌شوند،

عبارت‌اند از:

۱. دیدن رؤیاهایی از شخص ازدست‌رفته؛
۲. تقلید رفتارهای شخص ازدست‌رفته؛
۳. احساس اینکه شخص ازدست‌رفته با اوست؛
۴. طرد کردن دوستان قدیم و جست‌وجوی دوستان جدیدی که شرایط مشابهی را تجربه کرده‌اند؛
۵. تلفن زدن مکرر در ساعات خارج از منزل؛
۶. واریسی (چک) کردن سلامتی سایر افراد خانواده؛
۷. مشکل تمرکز و توجه روی تکالیف و وظایف محوله؛
۸. جست‌وجوی اطلاعات پزشکی در مورد شخص ازدست‌رفته؛
۹. احساس نگرانی درباره سلامت خود و یا گاهی بی‌تفاوتی نسبت به آن؛
۱۰. نیاز به توجه و مراقبت از سوی اطرافیان؛
۱۱. داشتن افکار مربوط به خودکشی، مرگ یا آسیب به خود.

مقابله با سوگ

درد هیجانی و آشوب درونی که بسیاری از افراد بعد از مرگ عزیز خود تجربه می‌کنند، ممکن است غیرقابل تحمل باشد. خوش‌بختانه این درد با گذشت زمان تسکین می‌یابد و نظم درونی تا حدی به فرد باز می‌گردد. اما سوگ فقط احساس نیست، بلکه فرایندی پیچیده است که جنبه‌های مختلفی دارد. واکنش به فقدان، سازگاری با غیبت فرد فوت‌شده، تلاش برای درک رویداد و معنای آن، و دلالت‌هایش درباره آینده، از جمله مسائلی هستند که فرد سوگوار، به ویژه نوجوان، باید به آن‌ها پردازد. همانند بهبود جسمانی، عوامل زیادی هستند که در تداوم سوگ و یا توانایی فرد برای مقابله موفقیت‌آمیز با سوگ دخیل‌اند. در این

بین، متخصص سلامت روان یا مشاور سوگ می‌تواند در زمینه‌های زیر دانش‌آموز سوگوار را یاری دهد:

- پذیرش واقعیت فقدان؛
- اجازه دادن به تجربه درد هیجانی و پرداختن به آن؛
- سازگار شدن با غیبت جسمانی فرد فوت‌شده؛
- یافتن راه‌هایی برای حفظ خاطره متوفی و بازگشت به زندگی عادی؛
- نوشتن نامه به عزیز ازدست‌رفته (در آن افکار و احساسات خود را ابراز کند و سپس نامه را در کنار مزار او بخواند و آن را در جای امنی بگذارد، یا زیر درخت یا گیاهی که به یاد متوفی کاشته شده است، چال کند)؛
- درست‌کردن یادبود برای متوفی (مثلاً درختی بکارد، چیزی در باغ بسازد، عکس‌های او را در آلبوم قرار دهد، یا جعبه خاطرات تهیه کند و چیزهای مهم را در آن بگذارد)؛

مداخله‌های درمانی در کار با دانش‌آموزان سوگوار

۱. فعالانه و از طریق تماس چشمی مداوم، گوش دادن فعال، توجه مثبت بدون قید و شرط، و پذیرش گرم، در دانش‌آموز اعتماد ایجاد کنید و از او بخواهید احساسات خود را پیرامون فقدان پیش‌آمده شناسایی و ابراز کند.
۲. از وی بخواهید تا نامه‌ای برای فرد ازدست‌رفته بنویسد و در آن احساسات خود را بیان کند و این نامه را برای شما بخواند.
۳. از دانش‌آموز بخواهید داستان فقدان را از طریق کشیدن نقاشی‌هایی پیرامون این تجربه بازگو کند.
۴. به دانش‌آموز، والدین و اطرافیان او درباره مراحل و فرایند سوگواری آموزش دهید و والدین را در مورد اینکه چگونه به پرسش‌های او پاسخ دهند، یاری رسانید.

از جمله پرسش‌های کودکان و نوجوانان پیرامون مرگ و نحوهٔ پاسخ‌گویی به آنان بدین شرح‌اند:

● سؤال‌هایی که نشان‌دهندهٔ خشم کودک از خدا هستند؛ مثل اینکه: خدایا چرا مادر مرا از من گرفتی؟ ممکن است این سؤال‌ها در ذهن کودک باشند، اما به دلیل خشم و یا احساس گناه، آن‌ها را مطرح نکنند. بهتر است ما به او بگوییم به نظر می‌رسد از دست خدا ناراحتی و با این جمله باب گفت‌وگو دربارهٔ موضوع را باز کنیم.

● سؤال‌هایی دربارهٔ شخص مرده. حقیقت این است که گاهی بچه‌ها اوضاع را بدتر از آنچه واقعاً اتفاق افتاده است، تصور می‌کنند. مثل اینکه: وقتی که مرد خیلی درد کشید؟ آیا دکتر گفت او خیلی رنج برده؟ آیا شما در لحظهٔ مرگ او را دیدید؟ راجع به من چه گفت؟ بهتر است به کودک اجازه دهیم، سؤال‌هایش را بپرسد و فکر نکنیم پرسش و پاسخ دادن در این زمینه باعث می‌شود کودک به مرگ عزیز از دست‌رفته بیشتر فکر کند. باید شرایطی فراهم کرد تا او تمام احساساتش را بیان کند.

● سؤال‌هایی در مورد فراموش کردن شخص مرده. کودکان از اینکه شخص مرده را فراموش کنند، متنفر هستند. بدترین کار این است که ما کارهای زیر را در جهت آرام کردن کودک داغ‌دار انجام دهیم:

۳۵

الف. به او بگوییم تو روزی همه چیز را در رابطه با او فراموش می‌کنی. ممکن است که این موضوع واقعیت داشته باشد، اما بیان آن در مرحلهٔ سوگ در کودک احساس گناه ایجاد می‌کند.

ب. جمع کردن وسایل شخص مرده: ممکن است با خود فکر کنیم که هر چه او کمتر در معرض محرکات دردناک قرار گیرد، زودتر همهٔ اتفاقات را فراموش می‌کند. اما بهتر است بگذاریم او وسایل عزیز از دست‌رفته را نگه دارد، عکس او

- را در اتاقش بگذارد و خاطراتش را با او بیان کند. این‌ها همه تکنیک‌هایی هستند که کمک می‌کنند، ترس کودک از فراموش کردن کاهش یابد.
- سؤال‌هایی در مورد علت ناتوانی برای سوگواری کردن: چرا من نمی‌توانم گریه کنم؟ چرا اشکم در نمی‌آید؟ شاید ما ناآگاهانه پیام‌هایی را به کودک داده‌ایم که مانع از بروز راحت احساسات و عواطف او شده است؛ مانند اینکه: تو دیگه مرد شدی، مرد که گریه نمی‌کنه. نباید کودک را دچار تناقض کرد که قوی بودن، یعنی گریه نکردن. او را تشویق کنید، هیجان‌های فروخورده خود را آشکار کند.
 - سؤال‌هایی در مورد نگرانی از مرگ اطرافیان: آیا تو هم می‌میری؟ بهتر است در این زمان به کودک بگویید، من سالم هستم، هیچ مشکل جسمی ندارم و نمی‌خواهم بمیرم. من هستم و هر زمان که نیاز داشته‌ی، به تو کمک می‌کنم.
 - سؤال‌هایی در مورد اینکه بهشت کجاست و چه شکلی است. در این حالت بهتر است به او بگوییم شکلی از بهشت بکشد و افکار و احساساتش را به نمایش بگذارد.
۵. از دانش‌آموز بخواهید فهرستی از روش‌های پیشنهادی خود را برای اجتناب از درد و رنج سوگواری و تأثیرهای منفی سوگ بر زندگی خود تهیه کند.
۶. وی را مکلف کنید که افکار و احساسات خود را پیرامون موضوع فقدان و نحوه برانگیخته شدن آن‌ها به صورت روزانه ثبت کند و این یادداشت‌ها را در جلسات مشاوره بررسی کنید.
۷. از او بخواهید، فهرستی از چیزهای مثبت درباره فرد متوفی و برنامه‌هایی که برای به یادسپردن هر کدام دارد، تهیه کند.
۸. افکار و احساسات گناه و سرزنش پیرامون فقدان پیش آمده را روشن کنید و سپس افکار واقع‌گرایانه را جایگزین افکار غیرمنطقی سازید.
۹. به منظور کاستن از احساس گناه و سرزنش دانش‌آموز پیرامون فقدان پیش آمده، به

او پیشنهاد دهید که برای آموزش گناه خود کاری انجام دهد؛ مثل اختصاص دادن وقت به مؤسسه خیریه‌ای که فرد متوفی از آن حمایت می‌کرده است و ... نتایج را بررسی و در صورت لزوم آن را به نحوی تغییر دهید که به نتیجه مورد نظر دست یابید.

۱۰. در جلسه‌ها دانش‌آموز را تشویق و از او حمایت کنید تا خشم خود را ابتدا در چهره، سپس در اعمال و رفتار، و در نهایت در قالب کلمات ابراز کند.

ملاحظات اخلاقی در ارتباط با فرد سوگوار

ملاحظات اخلاقی که در ارتباط با فرد سوگوار دیگران می‌باید رعایت کنند و بهتر است مشاور به اطرافیان متذکر شود، از این قرارند:

- به شأن و استقلال فرد داغ‌دیده احترام بگذارند، خود را به جای او قرار دهند و تصور کنند که اگر در این شرایط بودند، چه احساسی داشتند.
- از نصیحت کردن اجتناب کنند، ولی اگر امنیت فرد یا دیگران در خطر بود، نگرانی خود را به صراحت بگویند.
- نگویند: «می‌دانم چه حسی داری»؛ چرا که نوع احساسی که در موقعیت‌های مشابه داشته‌اند، دقیقاً مشابه احساس فعلی فرد داغ‌دیده نیست.
- از سخنرانی و نظریه‌پردازی درباره سوگ پرهیزند. اگر گمان می‌کنند فرد داغ‌دیده پذیرا خواهد بود، می‌توانند کتاب یا نوشته‌ای درباره سوگ به او بدهند تا مطالعه کند.

- از پیشنهاد هرگونه مدت زمان برای سوگواری به فرد داغ‌دیده، پرهیزند. مراقب باشند، اگر گمان کردند گفته‌های فرد داغ‌دیده خسته‌کننده و نچسب است، از او روی برنگردانند. اگرچه ممکن است آنچه فرد می‌گوید تکراری باشد، ولی همین که می‌تواند هیجانات خود را در حضور شخصی مورد اعتماد ابراز کند،

برایش بسیار مفید است.

سوگ فرد داغ‌دیده را کوچک نشمارند. همچنین سوگ او را بسیار بزرگ و فاجعه‌آمیز جلوه ندهند.

منابع

۱. اشفیلا، جان (۱۳۹۵). از خود و خانواده‌تان مراقبت کنید: راهنمای سلامت روان. ترجمه دکتر پروانه محمدخانی. انتشارات ابن‌سینا، تهران.
۲. ادیب‌راد، نسترن (۱۳۸۳). مشاوره گروهی با کودکان داغ‌دیده (کتاب کار). انتشارات رشد. تهران.
۳. برک، لورا (۱۳۸۳). روان‌شناسی رشد. ترجمه یحیی سیدمحمدی. ارسباران، تهران.
۴. جانگسما، آرتور ای؛ پیترسون، ال مارک، بی؛ مک اینیز، ویلیام (۱۹۴۳). روان‌درمانی نوجوانان: راهنمای گام‌به‌گام درمان مشکلات روانی نوجوانان. ترجمه دکتر حمیدرضا آقامحمدیان و دکتر سیدعلی کیمیایی (۱۳۸۶). انتشارات رشد. تهران.
۵. عربگل، فریبا (۱۳۸۶). سوگ و سوگواری در کودکان. انجمن روان‌پزشکی کودک و نوجوان. تهران.
۶. هاسل، پت (۱۳۸۳). مشاوره گروهی با کودکان داغ‌دیده (کتاب راهنما). ترجمه دکتر نسترن ادیب‌راد. انتشارات رشد. تهران.

دکتر زیور اشرف پوری

دکترای مشاوره و کارشناس تاب‌آوری

تصویر «شیوع‌شناختی» مشکلات روان‌شناسی در دهکده جهانی تغییر کرده است و در نتیجه شکل خدمات کاربردی که مشاوران و درمانگران باید ارائه دهند نیز متفاوت از گذشته شده است.

بحران‌های روان‌شناختی حاصل از زندگی در فضای مجازی بدون داشتن مهارت مراقبت از خود، ورود به عصر طغیان اطلاعات، تغییر نظام‌های ارزشی زندگی اجتماعی، تغییر مفهوم رنج و خوش‌بختی، زندگی متعهدانه و وفاداری، مسیر رشد کودکان و نوجوانان با وجود محرک‌های الکترونیکی و... صورت مسئله‌های پیش‌روی درمانگران را متغیر ساخته است و آن‌ها باید خود را با شرایط زمانه همراه کنند. وقتی ارزش‌ها و به دنبال آن‌ها هدف‌های انسان‌ها متفاوت می‌شوند، رفتار آن‌ها نیز تغییر می‌کند و بدیهی است که نیازهای خدماتی آن‌ها نیز شکل جدیدی به خود می‌گیرد.

با وجود این، همهٔ مأموریت‌های جدیدی که در ابعاد پیشگیری، درمان، رشد و ارتقا برای روان‌شناسان رقم خورده است، در حال حاضر و در طی چند ماه گذشته، بستر روانی دنیا و کشور ما در یکی از پرتلاطم‌ترین دوره‌های تاریخی خود قرار گرفته است. بحران کرونا تقریباً تمامی جوامع بشری و کشور ما را در بر گرفته است. قابل پیش‌بینی نبودن و نداشتن اطلاعات کافی دربارهٔ این بیماری باعث شده است که روح حاکم بر جامعه مملو از احساس یأس، افسردگی و فقدان انرژی شود. از طرف دیگر، این نگرانی و استرس بین افراد به‌عنوان یک عامل قابل سرایت روانی از فردی به فردی دیگر منتقل می‌شود. نگرانی‌های شدید نسبت به اتفاقات غیرقابل کنترل در آینده عامل اضطراب می‌شود و می‌تواند تمامی افراد را در بحران نگه دارد.

کلیدواژه‌ها: مداخلات روان‌شناختی، تقویت تاب‌آوری. سلامت روانی
دانش‌آموزان

برخلاف بلایای طبیعی، به دلیل همه‌گیری و شیوع بیماری، امکان ایجاد شبکه‌های حمایتی - اجتماعی وجود ندارد تا جایی که حتی سوگ افراد در این شرایط، به دلیل نداشتن مراسم و گردهمایی‌های عزاداری، ناتمام می‌ماند و این موضوع حال بد بازماندگان را دوچندان می‌کند. از طرف دیگر، این بحران به چالش‌ها و مسائل درون خانواده‌ها به دلیل خانه‌نشینی، مشکلات اقتصادی، و نداشتن مهارت‌های ارتباطی، دامن می‌زند. مدیریت استرس‌های زندگی که حتی می‌تواند ربطی به کرونا هم نداشته باشد، در چنین شرایطی بسیار ضروری‌تر به نظر می‌آیند. زیرا تنیدگی آشفته‌گی بر میزان استرس و در نتیجه کاهش سطح ایمنی جسم می‌افزاید.

در کنار تلاش برای جذب حمایت‌های اجتماعی از طریق فضاهای مجازی و تشکیل گروه‌هایی با علاقه‌های یکسان، یا کمک‌های داوطلبانه و یا تماس‌های تلفنی، مداخلات فردی با هدف تقویت تاب‌آوری سیستم ایمنی روان، یکی از مهم‌ترین مداخلات روان‌شناختی است که در سطوح متفاوت به منظور کاهش میزان آسیب‌های ناشی از بحران کووید ۱۹ ضروری است. این مداخلات با هدف تقویت تاب‌آوری می‌تواند روی پیوستاری از آموزش و توسعه مهارت‌های فردی و اجتماعی تبیین شود. در این راستا، درمانگران با ارتقای احساس ارزشمندی، بالابردن سطح مهارت‌های مؤثر در حل مسئله، بهره‌مندی از هدف و معنا در زندگی، و توسعه ارتباطات و انعطاف‌پذیری در افراد، می‌توانند به بالارفتن سطح سیستم ایمنی روان و به تبع آن کاهش آسیب‌های ناشی از بحران کرونا کمک کنند.

تاب‌آوری، به‌عنوان فرایندی روان‌شناخت، می‌تواند روی عکس‌العمل و نوع پاسخ‌های انتخابی افراد در چالش‌های زندگی اثر بگذارد و با مدیریت احساس و هیجان، موجبات عملکرد بهتر افراد را فراهم آورد. مداخلات درمانی و پیشگیرانه، در جهت افزایش تاب‌آوری، شامل به‌کارگیری فنون هیجانی، شناختی و اجتماعی است. مؤلفه‌های هیجانی شامل شناخت و مدیریت هیجان می‌شود که به مراجع آموزش می‌دهد تا در موقعیت‌های مختلف بتواند هیجان‌های مناسب خود را کشف کند. این راهبردها از طریق آموزش مهارت‌های آرامش عضلانی تدریجی و تداعی تصویرهای ذهنی انجام به اجرا در می‌آیند. در ادامه تقویت فنون هیجانی، درمانگر به راه‌های ارتقا و افزایش همدلی در مراجع نیز می‌پردازد.

مؤلفه اجتماعی آموزش تاب‌آوری، توانایی شکل دادن و نگهداری ارتباطات مثبت فرد در محیط‌های اجتماعی است که طی آن، مشاور از راهبردهای تقویت ارتباطات کلامی و غیرکلامی در مراجع، آموزش مهارت‌های ارتباطی به او، و ایجاد حس خود اثربخشی در اجتماع در او، بهره می‌گیرد.

در نهایت، مؤلفه شناختی آموزش تاب‌آوری شامل فراشناخت و داشتن برنامه‌ریزی و هدف برای آینده است. این بخش توانایی حل مسئله و بهره‌گیری از فضا و باورهای عمیق فلسفی را در زندگی، در مراجع تقویت می‌کند. در نهایت همه این راهکارهای آموزشی در جهت افزایش تاب‌آوری، به افراد در کشف توانمندی‌هایشان و برگشت به وضعیت عادی پس از گذراندن یک دوره بحران کمک می‌کنند.

آموزش تاب‌آوری باعث اعتماد به نفس و کارآمدی در دانش‌آموزان می‌شود و به آن‌ها امکان می‌دهد، با موفقیت چالش‌های زندگی را پشت سر بگذارند. دانش‌آموزان تاب‌آور احساس ناامیدی و تنهایی کمتری دارند و از این مهارت برخوردارند که به مشکل به‌عنوان مسئله‌ای که می‌توانند آن را کند و کاو کنند، تغییر دهند، تحمل کنند و یا به روش‌های دیگر حل کنند، نگاه کنند. همین موضوع سبب بالارفتن تحمل آن‌ها در برابر مشکلات، رسیدنشان به چشم‌انداز مثبت، و خوش‌بینی آن‌ها به زندگی می‌شود. از آنجا که خوش‌بینی یکی از ویژگی‌های افراد تاب‌آور است، این دانش‌آموزان با وجود قرار گرفتن در محیط‌های پرخطر و آسیب‌زا، روانشان آسیبی نمی‌بیند و با مسائل و مشکلات زندگی با دید مثبت و همراه با خوش‌بینی کنار می‌آیند.

تاب‌آوری باعث می‌شود، دانش‌آموزان هنگام تجربه هیجان‌های منفی بتوانند سازگاری و سلامت روان خود را حفظ کنند. مهارت‌هایی چون حل مسئله، سبک تبیینی کارآمد، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی در این امر دخیل‌اند. تاب‌آوری ظرفیت تغییر شرایط ناگوار به تجاری است که به رشد و پیشرفت فرد می‌انجامد. یعنی اینکه تاب‌آوری پاسخی به استرس‌های بسیار زیاد است و می‌تواند سطوح استرس و ناتوانی را در شرایط استرس‌زا تعدیل کند و افزایش رضایت از زندگی را باعث شود.

تاب‌آوری در محیط آموزشی را می‌توان عامل احتمالی موفقیت بسیار بالا در مدرسه و سایر موقعیت‌های زندگی، به رغم مسائل و دشواری‌های محیطی دانست. دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری، به رغم موانع و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی، در سطح بالایی موفق می‌شوند و کمتر نسبت به مدرسه و انجام فعالیت‌های مربوط به مدرسه احساس خستگی می‌کنند. در این مدل، چرخه تاب‌آوری شامل فراهم‌سازی مهربانی و حمایت، ارتباط‌سازی برای افزایش امیدواری، فراگرفتن مهارت‌های زندگی، داشتن دلبستگی‌های مثبت، مرزبندی شفاف و سازگار، و فرصت‌سازی برای مشارکت معنادار است.

منابع در دفتر مجله موجود است.

دکتر منیره نسیمی

کارشناس مسئول سلامت و مراقبت در برابر آسیب‌های اجتماعی

از زمانی که مدارس به وجود آمده‌اند، بحث‌هایی درباره نقش آن‌ها در ارتقای رشد منش مثبت وجود داشته است. آموزش دهندگان و فلاسفه هم بحث‌های طولانی داشته‌اند که مدارس به «آموزش قلب» نیز همانند «آموزش ذهن» نیاز دارند. رویکرد مبتنی بر روان‌شناسی مثبت به افراد کمک می‌کند که توانمندی‌های منشی‌شان را شناسایی و با آن‌ها درگیر شوند تا به این وسیله بهزیستی آن‌ها ارتقا پیدا کند.

با این اوصاف، مدرسه فضایی است که امکان شناسایی و تحقق همه توانمندی‌ها در آن وجود دارد و می‌تواند با فراهم کردن شرایط انعطاف‌پذیر و متنوع به افراد کمک کند تا بتوانند انواع توانمندی‌های خود را کشف کنند و در این زمینه رشد یابند. به علاوه و به تبع آن نیز، در زمینه عملکرد تحصیلی، بر اساس توانمندی‌های منشی و شخصیتی و هدف‌گذاری گروهی، در اجرای فعالیت‌های رضایت‌بخش

و موفق به سمت‌وسویی حرکت کنند که به رشد شخصی و رفتارهای اجتماعی، فعالیت‌های گروهی و سازگاری مؤثر برای رویاروشدن با شرایط دست یابند. در این صورت می‌توانند، با استفاده از نقاط قوت و توانمندی‌ها، به اصلاح و تعدیل نقاط ضعف و موانع بپردازند.

از دیدگاه روان‌شناسی مثبت، همان‌قدر که روی توانمندی‌ها تمرکز می‌کنیم، روی ضعف‌ها هم تمرکز می‌کنیم، همان‌قدر به ساختن بهترین چیزها در زندگی علاقه‌مندیم که اصلاح بدترین‌ها را در نظر داریم، و همان اندازه نگران رضایت‌بخش کردن زندگی افراد عادی هستیم که نگران مرهم گذاشتن بر زخم‌های افراد پریشان. بنابراین با دیدگاه مثبت باور داریم که توانمندی‌های منشی و شخصیتی پایه و اساس حالات انسان هستند و فعالیت‌های هماهنگ با توانمندی‌ها، راهی مهم برای رسیدن به یک زندگی خوب روان‌شناسانه را به ما نشان می‌دهند.

توجه به «فضایل اخلاقی» رویکردی نوین به توانمندی‌های منشی و شخصیتی در فلسفه است و ما باور داریم که فضایل اخلاقی حداقل برای روان‌شناسان و مشاوران خیلی جالب‌تر از قوانین هستند؛ چرا که فضایل در زندگی افراد را هدایت می‌کنند. به روایت دیگر، روان‌شناسی نیاز دارد که به جای تأکید بر دستورالعمل‌هایی برای زندگی خوب (قوانین اخلاقی)، بیشتر بر چگونگی و چرایی شخصیت خوب تأکید کند.

کلیدواژه‌ها: مشاوره توانمندمحور، توانمندی‌های منشی و شخصیتی، فضایل

اخلاقی، سرزندگی، شجاعت

فضایل: صفات اصلی هستند که دین و فلسفه اخلاق آن‌ها را ارزشمند دانسته‌اند و شامل شش فضیلت می‌شوند: خرد، شجاعت، انسانیت، عدالت، خویشتن‌داری و تعالی.

غالباً دانش‌آموزانی به مشاوره مراجعه می‌کنند که به دلیل رنج‌کشیدن از مشکلی و برای رفع آن به دنبال کمک گرفتن از یک منبع خارجی هستند. اگر بخواهیم مدارس را بر اساس مفهوم توانمندسازی شکل بدهیم، لازم است در تمامی فعالیت‌های خود، چه آموزشی، چه تربیتی و چه مشاوره‌ای، این چشم‌انداز را در نظر بگیریم. توانمندی‌های منشی و شخصیتی به صورت مستقیم در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کاربرد دارند. در بسیاری از اوقات، مشاور مدرسه می‌تواند، برای کاهش رفتارهای مخرب دانش‌آموزان، از طریق افزایش رفتارهای مثبت و رضایت‌بخش مبتنی بر توانمندی‌ها متناسب با موقعیت‌های پیش‌آمده، وارد فرایند مداخله شود و در کنار حل برخی مشکلات، با سوق دادن آنان در مسیرهای معنادار و ارزشمند، توأم با هیجان‌ات مثبت، موجبات شکوفایی دانش‌آموزان را فراهم آورد.

با توجه به شرایط محیطی و اجتماعی یک سال اخیر، قرنطینه‌های مداوم، و انزوا و محدود شدن تعاملات به خاطر ایجاد ترس از ابتلا به کرونا و رعایت پروتکل‌های بهداشتی، به نظر می‌رسد که سطح انرژی و نشاط مردم، به ویژه دانش‌آموزان که از فضای شاد مدرسه به دور بوده‌اند، کاهش یافته است و آنان دچار کمرختی و بی‌حوصلگی عاطفی و هیجانی شده‌اند. یکی از توانمندی‌های منشی مناسب برای بهبود این وضعیت، «سرزندگی» از زیرمجموعه‌های «فضیلت شجاعت» است.

سرزندگی یکی از حالت‌های مورد علاقه و دوست‌داشتنی انسان است. سرزندگی دیدگاهی نسبت به زندگی است که با انرژی زیاد، و زنده‌دلی و هیجان، خودش را نشان می‌دهد. این توانمندی هم جنبه جسمانی دارد و هم روان‌شناختی. روان‌شناسان عقیده دارند، سرزندگی یکی از توانمندی‌هایی است که تأثیر زیادی بر شادکامی و رضایت ما از زندگی دارد.

عوامل مؤثر بر سرزندگی

- بیماری، درد و خستگی، سیگار کشیدن، و رژیم غذایی ناسالم باعث کاهش سرزندگی می‌شوند؛
- تمرینات ورزشی، داشتن روابط صمیمانه، داشتن حق انتخاب، و رژیم غذایی سالم و مغذی موجب افزایش سرزندگی می‌شوند.

در کار با دانش‌آموزان دارای سطح انرژی پایین می‌توانید از این تکنیک‌های بهره‌بردار شوید:

از دانش‌آموز بپرسید: چه چیزهایی شما را هیجان‌زده می‌کند؟ چگونه می‌توانید سرزندگی‌تان را حفظ کنید؟ از او بخواهید به این موضوع فکر کند.

محرک‌ها و انرژی‌های کلیدی من: این محرک‌ها و انرژی‌دهنده‌ها می‌توانند شامل افراد و موقعیت‌های خاص، تفریحات و سرگرمی‌ها، علاقه‌ها، هیجان‌ها یا هر چیز دیگری باشند که ما را به سر شوق می‌آورند. به دانش‌آموز بگویید: محرک‌ها و انرژی‌زاهای کلیدی‌تان را مشخص کنید و بنویسید هر کدام از آن‌ها سالم‌اند یا ناسالم. سپس فکر کنید که از بین آن‌ها، کدام یک واقعاً موجب بهترین پیامد ممکن می‌شود.

تار و مار عادت‌های بد: یکی از راه‌های افزایش سرزندگی، و شور و اشتیاق، غلبه بر عادت‌های بد است. در این تمرین کمک کنید دانش‌آموز با انرژی و برداشتن گام‌های کوچک و عملی، بر یک عادت بد غلبه کند. برای این کار از او بخواهید روی یک کاغذ همه عادت‌های بد خود را یادداشت کند و پس از مرتب کردن آن‌ها، عادت‌های بد را که ترک آن از همه دشوارتر است، در بالای صفحه و عادت‌های بد را که ترک آن از بقیه آسان‌تر است، در پایین صفحه قرار دهد. سپس از بین عادت‌های بد فهرست شده یکی را انتخاب و در برگه‌ای یادداشت کند. در ادامه، با استفاده از

مطالب گفته‌شده در بخش هدف‌گزینی، گام‌های کوچکی را برای غلبه بر این عادت طراحی کند و به ترتیب در برگه بنویسد. در مرحله بعدی از او بخواهید که روی این موضوع فکر کند که چگونه می‌تواند در راه رسیدن به هدفش که همان ترک عادت بد است، آرامشش را حفظ کند. به این منظور از چه گفت‌وگوی درونی استفاده می‌کند؟ در پایان این تکنیک یادداشت کند که چه افرادی می‌توانند در راه رسیدن به این هدف به او کمک کنند، یا او را مورد حمایت قرار دهند، و از چه طریقی به او کمک خواهند کرد؟

حفظ کردن هیجان و مواجهه با چالش: از دانش‌آموز بخواهید خود را مجسم کند که موفق شده است. وقتی خود را تجسم کرد که اولین گام موفقیت را برداشته است، گفت‌وگوی درونی این چالش را تکرار کند، به خود پاداش دهد و به خاطر موفقیت خود را تشویق کند. به او آموزش دهید تسلیم نشود. در صورتی که موفق نشد، باز هم گام‌هایش را خردتر و کوچک‌تر کند.

سرمایه‌گذاری روی خبرهای خوب: در میان گذاشتن اتفاقات خوب زندگی با دیگران، انرژی و سرزندگی را بیشتر می‌کند. از دانش‌آموز بخواهید برای تمرین به اشتراک گذاشتن خبرهای خوب، با یکی از دوستانش گروهی دونفره تشکیل دهد و از او بخواهد اتفاقی را که در آن روز برایش رخ داده است تعریف کند؛ حتی اگر بی‌اهمیت باشد. همین که یک رویداد مثبت باشد، کافی است.

سپس جای خود را با دوستش عوض کند و این بار خودش اتفاق خوبی را که برایش رخ داده است، با او در میان بگذارد. در همین حین، علاوه بر تماس چشمی که با یکدیگر برقرار می‌کنند، به طرف مقابل نشان دهند به ماجرای که برایشان تعریف‌شده علاقه‌مند هستند و واکنش نشان دهند.

توصیه‌ها و راهکارهایی برای افزایش سرزندگی

از لحظه‌ها لذت ببرید: سعی کنید زودتر از خواب بیدار شوید و صبحانه‌تان را با حوصله میل کنید. به بخار لیوان چای دقت کنید و از تک‌تک لحظه‌ها و فعالیت‌هایتان لذت ببرید.

از ماجراجویی غافل نشوید: یکی از شیوه‌های درست پرورش سرزندگی، شکستن چرخه روزمره و دست‌زدن به کارهای جدید، مفرح و چالش‌انگیز است؛ به طوری که جهان را طور دیگری ببینید.

برای خودتان سرگرمی پیدا کنید: به انجام کارهایی که در دوران کودکی دوست داشتید، دست بزنید.

بازی کنید: از فرصت‌هایی که برای بازی کردن در اطرافتان وجود دارند، استفاده کنید.

با دشمنان سرزندگی، روابطتان را محدود کنید: خاصیت افرادی که بدبین و اهل غرزدن و ناله‌کردن هستند، پایین‌آوردن سطح و انرژی طرف مقابلشان است. معاشرت با افرادی را که مثبت و سرزنده نیستند، محدود کنید.

به دامان طبیعت بروید: طبیعت روان ما را سالم‌تر می‌کند، به ما انرژی می‌دهد، استرس را از بین می‌برد، خلاقیت را افزایش می‌دهد و ما را مهربان‌تر می‌کند.

با اصالت باشید: اصیل بودن یکی از مؤلفه‌های سرزندگی است. به این معنا که نقش بازی نکنید، خودتان باشید و از این خود بودن لذت ببرید.

به طور مرتب ورزش کنید: رشته ورزشی مورد علاقه‌تان را انتخاب کنید و حداقل دو روز در هفته زمانی را به آن اختصاص دهید.

منابع در دفتر مجله موجود است.

ویدا ذهبی

کارشناس ارشد رشته روانشناسی تربیتی

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 اقتضائات 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 عرضه‌ی یک جدول زمان‌بندی‌شده پیش‌بینی کرد. با اینکه دوره‌ی شکوفایی خلاقیت، سال‌های اولیه‌ی بزرگ‌سالی است و چهل‌سالگی نقطه‌ی اوج خلاقیت فردی شمرده می‌شود، باید توجه داشت که تحقق این امر، نیازمند لوازم و زمینه‌های قبلی است. دوره‌های کودکی، نوجوانی و جوانی سه دوره‌ی 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 آماده‌ی پذیرش القائات مثبت محیطی است. البته اینکه هوش و خلاقیت امری پیوسته و مستمر است و یا طی مراحل مستقل صورت می‌گیرد، از جدال‌های قدیمی و حل‌نشده‌ی علم روان‌شناسی است. نظریه‌ی رشد شناختی پیاژه^۱ از اصل مرحله‌ای بودن رشد حمایت می‌کند و بر آن است که کودک توانش‌های جدیدی به‌دست می‌آورد که در مرحله‌ی قبلی فاقد آن‌ها بوده است. بنابراین، هر کودک باید از مراحل مشخص رشد با ترتیب زمانی منظمی گذر کند تا به مرحله‌ی 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 به‌همراه 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 تلخابی، ۱۳۸۰). از مقایسه‌ی 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 صوری، که حد اعلای رشد شناختی است، مستقر می‌گردد. در پی استقرار هوش و عملیات انتزاعی در دستگاه روانی فرد، او در زمینه تفکر صوری، استدلال‌های فرضی استنتاجی، تفکر منطقی و تفکر فراشناختی به ظرفیت‌های جدید خود پی می‌برد و قدرت حل مسئله در وی افزایش می‌یابد (پیاژه، ۱۹۵۴). از سوی دیگر، برحسب 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، ۲، 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).

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 متممادی 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 هرگز خسته نمی‌شوند. برای آن‌ها زندگی یک پژوهش پایان‌ناپذیر است (رانکو، ۱۹۹۱). اقلیت خلاق مثبت‌اند و در میان تردیدها و نومیدها، 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. استیژ^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 دستیابی به کشفیات خلاق هستند (سیف، ۱۳۹۰). باید بدانیم که بسیاری از صاحب‌نظران به بیان ویژگی‌های افراد خلاق علاقه‌مندند. استیژ (۱۹۶۵) بارون (۱۹۶۹) و باربارکلارک (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. **د: رویارویی با وضع مبهم.** 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 خصوصیات متفاوت و گاه

متضاد با سایر افراد دارند، رئوس ویژگی‌های افراد خلاق را که در منابع مختلف

آورده شده است، برمی‌شمیریم:

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 ... (کولدبری رو ۲۰۰۱، به نقل از شیرازی، ۱۳۸۸).

پی‌نوشت‌ها

1. Piaget
2. Singer
3. Wolf
4. Bloom
5. Taylor&Borron
6. Estiz
7. needachvement
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، ریاب. (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.

آموزش مهارت حل مسئله (با هدف کمک به هویت موفق) با رویکرد نمایشی

زهرا شاهسواری

کارشناس ارشد مشاوره خانواده

عنوان تجربه:

آموزش مهارت حل مسئله (با هدف کمک به درک هویت) با توجه به رویکرد نمایشی (ایفای نقش، تئاترهای دانش آموزی، فیلم کوتاه آموزشی)

۱. شرح تجربه:

مبنای علمی طرح:

این طرح بر مبنای دیدگاه عاملی آلبرت بندورا، روان‌شناس بزرگ، تنظیم و اجرا شده است. براساس این دیدگاه، اولاً انسان از توانایی کنترل کردن ماهیت و کیفیت زندگی خود برخوردار است. او از طریق تلاش‌های فردی، جانشینی، تلاش‌های جمعی، محیط‌های اجتماعی و فرهنگی خود را شکل می‌دهد. ثانیاً، شخصیت به‌وسیله تعامل رفتار، عوامل شخصی (مخصوصاً شناخت)، و محیط شکل می‌گیرد.

افراد از توانایی فکر کردن، پیش‌بینی کردن، برنامه‌ریزی کردن و ارزیابی کردن اعمالشان برخوردارند. گرچه محیط می‌تواند به شکل‌گیری رفتار کمک کند، عوامل شناختی و رفتاری برای به‌وجود آوردن عملکرد انسان با نیروهای محیطی تعامل می‌کنند. ثالثاً، بسیاری از عوامل تأثیرگذار مهم بر زندگی افراد، نتیجهٔ رویارویی‌های تصادفی یا غیرمنتظره‌اند؛ رویارویی‌هایی که پیش‌بینی یا برنامه‌ریزی نشده‌اند. رابعاً، انسان‌ها از توانایی به کارگیری زبان و نمادهای دیگر برای تنظیم کردن زندگی‌شان برخوردارند. آن‌ها بدون این توانایی، صرفاً به تجارب حسی واکنش نشان می‌دهند و توانایی پیش‌بینی کردن رویدادها، آفریدن اندیشه‌های تازه یا استفاده از معیارهای درونی برای ارزیابی کردن تجربه‌های جاری را ندارند. انسان‌ها نه تنها می‌توانند فکر کنند بلکه می‌توانند به تفکر بیندیشند. بالاخره، تأکید این دیدگاه بر این است که ویژگی برجستهٔ انسان‌ها شکل‌پذیری است، یعنی، توانایی آن‌ها در آموختن انواع رفتارها. بندورا بر یادگیری جانشینی (غیرمستقیم) تأکید داشت؛ یعنی یادگیری به‌وسیلهٔ مشاهده کردن رفتار دیگران. حتی تقویت می‌تواند جانشینی باشد و افراد می‌توانند با مشاهده کردن فرد دیگری که پاداش دریافت می‌کند، تقویت شوند. این تقویت غیرمستقیم، مقدار قابل ملاحظه‌ای از یادگیری انسان را توجیه می‌کند.

۲. شرح طرح:

اهمیت و ضرورت مسئله:

نوجوانی یکی از مهم‌ترین مراحل رشد شخصیت است که تا حدود زیادی پایه‌های شخصیت فرد در بزرگسالی را تشکیل می‌دهد. بدیهی است نوجوان با مسائل متعددی روبه‌روست و می‌توان گفت دوران نوجوانی یکی از بحران‌زاترین دوران‌هاست. بخش زیادی از هویت افراد در نوجوانی شکل می‌گیرد و بنابراین، می‌توان ادعان نمود که توفیق و شکست فرد در زندگی آتی تحت تأثیر نوع

هویت شکل گرفته در نوجوانی است. نوجوانان این دوران را با تجارب متفاوتی می‌گذرانند؛ بدین معنی که اگر هویت توفیق کسب کرده باشند در زندگی آتی موفق و مؤثر خواهند بود و در غیراین صورت، دچار نابسامانی و گاهی ارتکاب جرم و بزه می‌شوند. نوجوان به واسطه تغییرات درونی گاهی با بحران‌هایی روبه‌رو می‌شود و به دنبال پاسخ به کیستی و چیستی خود است. لذا بسیار ضروری است که زمینه لازم تشکیل هویت توفیق در نوجوان فراهم گردد تا بتواند تصویر مثبت و کارآمدی از خود داشته باشد و در آینده نیز شهروندی کارآمد و موفق گردد. هویت توفیق، داشتن تصویر مثبت و کارآمد از خود است و افرادی به آن دست می‌یابند که موفقیت‌هایی را تجربه کرده باشند و در برخورد با مسائل زندگی احساس کارآمدی داشته باشند.

با توجه به آنچه آمد، در می‌یابیم که مهم‌ترین سلاحی که نوجوان برای کسب این عنصر مهم نیاز دارد، مهارت حل مسئله و تصمیم‌گیری است تا بتواند به سؤالات خود پاسخ گوید، برای مسائل خویش راه‌حل پیدا کند، دچار سردرگمی هویت نشود و به هویت توفیق، که نشان‌دهنده سلامت روان است، دست یابد. این امر مهم وقتی بهتر تحقق می‌یابد که این مهارت در قالب الگوهای متنوع آموزشی از جمله آموزش نظری (تئوریک)، نمایشی، تئاتر و ایفای نقش آموزش داده شود تا یادگیری بهتر و بیشتر صورت گیرد. چرا که در نظریه‌های یادگیری آنچه بیش از هر چیز یادگیری را جذاب و خوشایند می‌کند و باعث سرعت و تثبیت آن می‌شود، درگیر کردن تمام حواس مخاطب است؛ از جمله حواس دیداری، شنیداری و عملی.

لذا با توجه به اهمیت دوران نوجوانی و اهمیت تأثیر یادگیری مهارت حل مسئله در زندگی فردی و اجتماعی آنان درصدد برآمدمیم به آموزش این امر مهم با توجه به رویکرد نمایشی، تئاتر و ایفای نقش به جمعی از دانش‌آموزان اقدام نماییم.

اهداف طرح:

- الف. کمک به دانش‌آموزان برای مقابله با مشکلات و حل مسائل دوران نوجوانی و رسیدن به یک هویت منسجم و رشدیافته؛
- ب. تمرین و تجهیز نوجوان به مهارت حل مسئله جهت آماده شدن برای زندگی بزرگسالی؛
- ج. کمک به ایجاد «هویت موفق» در نوجوان به واسطه توانمندی در حل مسائل و کسب اعتماد و عزت نفس.

مراحل اجرای طرح:

* ابتدا جلسه‌ای برای توجیه دانش‌آموزان (۳۰ نفر) برگزار شد و اهمیت و ضرورت مهارت حل مسئله و تصمیم‌گیری در پرسشنامه‌ای در قالب مثال‌های ملموس مطرح گردید. در ادامه جلسه پرسشنامه که حاوی ۲۰ سؤال محقق ساخته بود بین دانش‌آموزان توزیع گردید. در این جلسه سعی بر این بود که دانش‌آموزان بیشتر به چالش کشیده شوند و به یادگیری این مهارت نیاز بیشتری احساس کنند. با این رویکرد، اصل و چارچوب‌های مهارت حل مسئله و تصمیم‌گیری آموزش داده شد و سعی شد دانش‌آموزان با مبانی نظری آن آشنا شوند. بروشورهایی هم با این مضمون در اختیار آنان قرار گرفت تا با اصول مهارت حل مسئله آشنا شوند. طی این جلسه مشخص شد که درصد بالایی از دانش‌آموزان با این مهارت آشنایی ندارند. در این مرحله، دانش‌آموزان به گروه‌های پنج نفره تقسیم شدند و از گروه‌ها خواسته شد با مشورت و کمک مربی، سناریویی برای نمایش بخش‌های مختلف این مهارت آماده کنند تا در هر جلسه، یکی از آن‌ها نمایش خود را ارائه دهد و بعد از آن، بحث و تبادل نظر با دانش‌آموزان صورت گیرد. این نمایش‌ها به سبب اینکه دانش‌آموزان را از لحاظ دیداری و شناختی و عاطفی-روانی درگیر می‌کردند،

هیجان مثبت به همراه داشتند و تأثیر زیادی بر یادگیری آنان می گذاشتند؛ به طوری که پس از اتمام دوره، دانش آموزان و خانواده‌های آنان به این قضیه اذعان داشتند. این برنامه طی چهار هفته و هر هفته طی ۶۰ دقیقه اجرا می شد که بخشی به اجرای نمایش و بخشی به بحث و تبادل نظر برای تثبیت بیشتر مطلب اختصاص می یافت. طی دو جلسه دیگر نیز فیلم‌های آموزشی با همین مضمون برای آنان نمایش داده شد و پس از نمایش، فیلم مورد بحث و بررسی و تبادل نظر قرار گرفت. در بخش دیگر، که ایفای نقش بود، مربی ابتدا از دانش آموز می خواست نقش فردی را ایفا کند که در برخورد با مسئله‌ای مهارت حل آن مسئله را نمی داند. بعد، خود مربی نقش را برعکس می کرد و نقش فردی را ایفا می نمود که با مسئله برخورد و آن را حل می کند.

۳. دامنه کاربرد تجربه:

از آنجا که همه افراد در زندگی خود با مسائلی مواجه می شوند مشاوران و مربیان خلاق می توانند این تجربه را متناسب با سنین مختلف در تمام دوره‌های تحصیلی اجرا کنند و آموزش دهند. برای این کار آن‌ها می بایست روش نمایشی را به کار بندند که باعث ماندگاری و تسهیل در آموزش و یادگیری می شود و چون تمامی حواس فرد (دیداری، شنیداری و...) را درگیر می کند، یادگیری زودتر و بهتر اتفاق می افتد و ماندگار می گردد. همچنین، برای دانش آموزان جنبه تفریحی و هیجانی دارد و جذاب است.

۴. پیشنهادهای توسعه تجربه:

* پیشنهاد می شود این طرح به عنوان یک تکلیف آموزشی در قالب کتابچه‌ای همراه با محتوای لازم (فیلم و نمایشنامه‌های پیشنهادی) به مدارس ارسال شود

تا مریدان متناسب با سن دانش‌آموزان آن را اجرا کنند و گزارش دهند و در غیراین صورت، خود مدیران اقدام به اجرای آن کنند. مدیران بالادستی نیز از مدیران مجری این طرح تقدیر کنند تا انگیزه‌ای برای دیگران شود و این امر در حضور دیگر مدیران انجام گیرد (یادگیری مشاهده‌ای).

* از آنجا که یادگیری از طریق ترکیب حواس دیداری و شنیداری و... بهتر صورت می‌گیرد، بهتر است از این روش‌ها برای بالابردن سطح یادگیری دانش‌آموزان استفاده شود.

* اولین اصل ایجاد انگیزه یادگیری، به وجود آوردن فضایی هیجان‌انگیز و نشاط‌آور برای دانش‌آموزان است و این امر مهم در قالب نمایش و فیلم و... عملی می‌گردد.

* یک اصل اساسی برای یادگیری و تثبیت آن، درگیر کردن دانش‌آموز با مطلب است و این امر در قالب تهیه و تدوین نمایشنامه و ایفای نقش عملی می‌شود.

* اصل اساسی دیگر در ارتقای سطح یادگیری دانش‌آموزان، ایجاد ارتباط بین معلم و دانش‌آموز است. این امر مهم نیز از طریق تعامل دانش‌آموز و معلم برای آماده کردن نمایشنامه و مطالب درسی محقق می‌شود.

* مهارت حل مسئله از مهم‌ترین مهارت‌های زندگی است که همه انسان‌ها در تمام مراحل زندگی خود به آن نیاز دارند. لذا آموزش این مهارت مهم برای حل موفقیت‌آمیز مسائل و ایجاد حس توفیق در تمام دانش‌آموزان در همه دوره‌های تحصیلی توصیه می‌شود.

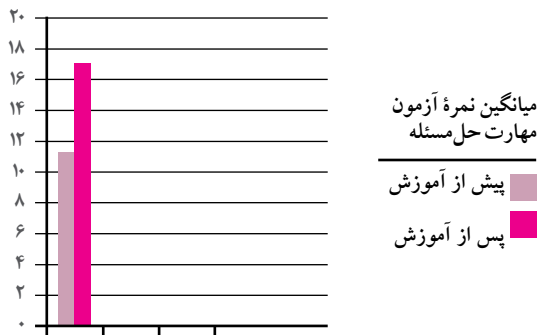
* یکی از علل همه اعتیادها، مجهز نبودن افراد به سلاح مهارت مسئله است. آنان که در برخورد با مسائل سخت به بن‌بست می‌رسند و قادر به حل مسائل خود نیستند، برای فرار از حس شکست به اعتیاد روی می‌آورند؛ پس، آموختن این مهارت می‌تواند بسیار کارگشا باشد.

۵. مستندات:

* مصاحبه‌هایی هم که قبل و بعد از آموزش با والدین و دانش‌آموزان صورت گرفت از تغییرات ایجاد شده در دانش‌آموزان در حل مسائل و تصمیم‌گیری‌ها خبر می‌داد.

جدول مقایسه نمرات دانش‌آموزان در پیش و پس از اجرای آموزش

میانگین نمرات آزمون مهارت حل مسئله	
۱۱/۱۳	پیش آزمون (از ۲۰ نمره)
۱۷/۲۶	پس آزمون (از ۲۰ نمره)



۶. منابع و مراجع مورد استفاده در تدوین تجربه:

- * کلینکه، کریس ال. (۱۳۸۰). مهارت‌های زندگی. مترجم: شهرام محمدخانی. تهران: اسپندهنر.
- * کمک‌گرفتن از دانش‌آموزان ساعی و علاقه‌مند به نمایش و تئاتر
- * تبادل نظر با همکاران برجسته مشاور و روان‌شناس و ...

خوش‌بینی و امیدواری نیاز جدی نسل امروز و فردا رابطه شیوه‌های فرزندپروری با خوش‌بینی، امیدواری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

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

اشاره

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

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. نمونه آماری پژوهش شامل ۱۸۴ نفر (۹۲ دختر و ۹۲ پسر) و مادران آن‌ها بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای از میان دانش‌آموزان مشغول به تحصیل شهر ماهنشان سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ انتخاب شدند و با استفاده از پرسش‌نامه‌های جهت‌مندی زندگی

(R-LOT)، امید به زندگی میلر (MHS) و پرسش‌نامه فرزندپروری بامریند مورد بررسی قرار گرفتند. سپس، داده‌های پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون هم‌زمان در محیط Spss مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

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

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

مقدمه

پیشرفت تحصیلی یکی از عمده‌ترین و در عین حال چالش‌انگیزترین مباحث و مفاهیم روان‌شناسی تربیتی به حساب می‌آید؛ به گونه‌ای که پژوهش‌های زیادی

صرف تدوین مدل‌های کارآمد به منظور تبیین و پیش‌بینی آن شده است (عسگری، ۱۳۸۷). نظر به اهمیت پیشرفت تحصیلی و نقش آن در زندگی دانش‌آموزان، نظریه‌پردازان تربیتی بسیاری از پژوهش‌های خود را بر شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی متمرکز کرده‌اند (علاءالدینی، کج باف و مولوی، ۱۳۸۶).

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

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

امیدواری نیز یکی از دیدگاه‌های مطرح در حوزه روان‌شناسی مثبت است که به‌عنوان یک سازه شناختی-انگیزشی بر سلامت روانی تأثیر می‌گذارد. امید یکی از مفاهیم بسیار نزدیک به خوش‌بینی و یکی از ویژگی‌های زندگی است که افراد را به جست‌وجوی فردای بهتر وامی‌دارد. امید یعنی انتظار موفقیت و آینده بهتر، یعنی دلیلی برای زیستن؛ وقتی امید در دل و ذهن وجود داشته باشد، اشتیاق زندگی نیز وجود خواهد داشت.

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

در پژوهش آنولا و همکاران نشان داده شد که بین شیوه تربیتی والدین و میزان موفقیت تحصیلی نوجوانان ارتباط وجود دارد؛ به این ترتیب که هر چه میزان حمایت و پاسخ‌دهی والدین در شیوه تربیتی بالاتر باشد، میزان پیشرفت تحصیلی فرزندان نیز بالاتر است (آنولا، استاتین و نورمی، ۲۰۰۰).

سانتراک^۷ (۱۹۸۴) نشان داد که والدین دارای سبک مقتدرانه به ایجاد اعتماد به نفس و عزت نفس، احساس مسئولیت، خودمختاری و رابطه نزدیک و کمک کردن به پیشرفت تحصیلی در رابطه با فرزندان کمک می‌کنند.

مطابق تحقیقات دهورا، آن، بالدوین، مک ایتنایر، هارد وی و الیزابت^۸ (۲۰۰۷) و کومر، شارما و هوددا^۹ (۲۰۱۰) سبک‌های تربیتی که والدین در تربیت فرزندان نشان به کار می‌گیرند، با خوش‌بینی و امیدواری آن‌ها رابطه مثبت و معناداری دارد. مطابق نتایج این تحقیقات، سبک فرزندپروری مقتدرانه بیشترین تأثیر را بر خوش‌بینی و امیدواری^{۱۰} فرزندان داشته است. بنابراین، می‌توان گفت سبک فرزندپروری و رفتارهای والدین یکی از عوامل تأثیرگذار بر خوش‌بینی و امیدواری فرزندان است. تحقیقات نشان می‌دهد کودکانی که والدین آن‌ها از سبک فرزندپروری مقتدرانه برای تربیت فرزندان خود استفاده می‌کرده‌اند، از خوش‌بینی و امیدواری بالاتری برخوردار بوده‌اند (حاتملو، بازدارو نریمانی، ۱۳۹۲؛ حسینی نسب، احمدیان، روان‌بخش، ۱۳۸۴؛ مقدس، ۱۳۹۳؛ دانیاری، ۱۳۹۲؛ برازجانی وفانی، ۱۳۹۰؛ کومر، شارما و هوددا^{۱۱}، ۲۰۱۲). همچنین، برخی از تحقیقات نشان می‌دهد که بین سبک

فرزندپروری مقتدرانه والدین با امیدواری و خوش بینی فرزندان رابطه منفی وجود دارد (مقدس، ۱۳۹۳، دانیاری، ۱۳۹۲). کلی^{۱۲} (۲۰۰۷) در بررسی رابطه امید، عملکرد اجرایی، توانایی های هیجانی - رفتاری با عملکرد تحصیلی در دانش آموزان ۱۰ تا ۱۲ ساله نشان داد ۷۴ درصد از آثار نقص در عملکرد تحصیلی در دانش آموزان از امید تأثیر می پذیرد.

یافته های پژوهشی در این زمینه حاکی از آن است که موفقیت زیاد در مدرسه با روش های فرزندپروری قاطعانه ارتباط دارد. یک مطالعه وسیع نشان داد که والدین دانش آموزان دبیرستانی بسیار موفق که نمره های بالایی داشتند، در فرزندپروری روشی قاطعانه داشته اند. کمترین نمره نیز متعلق به دانش آموزانی بود که والدین مستبد داشتند (لیدرمن، رابرتز و فرالی^{۱۳}، ۱۹۸۷). سبک فرزندپروری مقتدرانه موفق ترین روش فرزندپروری است که پذیرش و روابط نزدیک، روش های کنترل سازگارانه و استقلال دادن مناسب را شامل می شود. والدین مقتدر، صمیمی و دلسوز و نسبت به نیاز کودکان حساس اند. سبک فرزندپروری مستبدانه از نظر پذیرش و روابط نزدیک پایین، از نظر کنترل اجبار بالا و از نظر استقلال دادن پایین است. والدین مستبد سرد و طردکننده اند. در فرزندپروری سهل گیر، والدین مهرورز و پذیرا هستند ولی متوقع نیستند، کنترل کمی بر رفتار فرزندان خود اعمال می کنند و به آنها اجازه می دهند در هر سنی که باشند، خودشان تصمیم گیری کنند؛ حتی زمانی که هنوز قادر به انجام دادن آن نیستند (ثابتی و رضوانی، ۱۳۸۹).

پژوهش های بسیاری ارتباط سبک فرزندپروری^{۱۴} با ابعاد گوناگون زندگی فرزندان را تأیید کرده اند که از آن جمله می توان به رابطه سبک های فرزندپروری با خوش بینی اشاره کرد. در پژوهشی، مقدس (۱۳۹۳) نشان داد بین سبک های فرزندپروری مقتدرانه^{۱۵} و سهل گیرانه^{۱۶} والدین با خوش بینی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار و بین سبک فرزندپروری مستبدانه^{۱۷} والدین و خوش بینی دانشجویان رابطه

منفی وجود دارد. مهرافزار (۱۳۸۴) در پژوهشی رابطه‌ی شیوه‌های فرزندپروری را با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سوم دبیرستان بررسی نموده است. نتیجه‌ی تحقیقات وی نشان داد که بین شیوه‌های سهل‌گیرانه با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی فرزند ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. بین شیوه‌های مستبدانه با پیشرفت تحصیلی ارتباط منفی و معناداری وجود دارد ولی بین شیوه‌های فرزندپروری کاملاً آزاد با پیشرفت تحصیلی ارتباط معناداری مشاهده نکرد.

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

روش پژوهش

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

ابزار سنجش

الف) پرسش‌نامه‌ی شیوه‌های فرزندپروری دیاناباوم ریند^{۱۸}

این پرسش‌نامه را دیاناباوم ریند در سال ۱۹۷۲ میلادی طراحی کرد. پرسش‌نامه

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

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

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

ب) آزمون امید به زندگی میلر

پرسش‌نامه امید به زندگی میلر^{۲۰} (MHS) یا پرسش‌نامه امیدواری میلر (Miller Hope Scale) را میلر و پاورز در سال ۱۹۸۸ ساختند. میلر بر این باور بود که امید باعث سلامت روانی است و کسی که امیدوار باشد، درک درستی از زندگی

خواهد داشت (نادری و حسینی، ۱۳۸۹).

حسینی (۱۳۸۵) برای تعیین روایی این پرسش‌نامه، از نمره ملاک استفاده کرد. به این ترتیب، نمره کل پرسش‌نامه با نمره سؤال ملاک هم‌بسته شد و مشخص گردید که بین این دو رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد ($r=0/61$ و $p<0/0001$). برای تعیین پایایی پرسش‌نامه نیز از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده کرد که به این ترتیب ضرایب آن برابر با $0/90$ و $0/89$ می‌باشد. در تحقیق حسینیان (۱۳۸۶) نیز برای تعیین پایایی پرسش‌نامه مذکور از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شده و ضرایب به دست آمده به ترتیب برای کل آزمون $0/69$ و $0/65$ می‌باشد که بیانگر ضرایب قابل قبول پرسش‌نامه یاد شده است. پایایی پرسش‌نامه فوق در پژوهش حاضر با روش آلفای کرونباخ $0/923$ محاسبه گردید که نشانگر قابل اعتماد بودن ابزار است.

ج) آزمون تجدیدنظر شده جهت‌مندی زندگی (R-LOT)^{۲۱}

برای آزمون خوش‌بینی، از آزمون جهت‌مندی زندگی که شی یبر و کارور (۱۹۸۵) طراحی کرده و بریگز^{۲۲} (۱۹۹۴) آن را مورد تجدید نظر قرار داده است، استفاده شد. آزمون تجدید نظر شده جهت‌مندی زندگی (R-LOT) یک آزمون شش ماده‌ای خود گزارش دهی است که انتظارات کلی را در مورد جنبه‌های مثبت زندگی در مقابل جنبه‌های منفی ارزیابی می‌کند. شی یبر و کارور روایی (به شیوه همگرا و افتراقی) و پایایی (آلفای کرونباخ برابر $0/78$) مطلوبی برای این مقیاس گزارش کرده‌اند. این آزمون دارای ده بخش است که سه بخش آن مورد استفاده قرار می‌گیرد. سه بخش مربوط به جملات منفی و سه بخش دیگر مربوط به جملات مثبت است. آزمودنی با استفاده از یک مقیاس ۵ درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم»، توافق خود را اعلام می‌کند. کیویماکی^{۳۳} و همکاران (۲۰۰۵) ضریب

آلفای ۰/۶۵ برای مقیاس خوش بینی و ۰/۷۲ برای مقیاس بدبینی، اکانرو کاسدی^{۲۴} (۲۰۰۷) ضریب آلفای ۰/۸۰ را برای کل آزمودنی‌ها گزارش کرده‌اند. در ایران، نسخه اولیه این آزمون در اصفهان هنجاریابی و اعتباریابی شد که اعتبار و روایی بالایی را گزارش داده است. پایایی کل آزمون براساس آلفای کرونباخ ۰/۷۴ و روایی با استفاده از روش وابسته به ملاک محاسبه شده که بین خوش بینی و افسردگی ۰/۶۵- و با خود تسلطیابی ۰/۷۳ گزارش شده است. روایی و پایایی این مقیاس در پژوهش خدابخشی (۱۳۸۳) مطلوب ارزیابی شده است. پایایی پرسش‌نامه فوق در پژوهش حاضر با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸۶ محاسبه گردید که نشانگر قابل اعتماد بودن ابزار است.

یافته‌ها

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

جدول ۱. ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

سطح معناداری (P)	ضریب همبستگی (R)	متغیرها	
** ۰/۰۰۰۱	۰/۴۶۲	امیدواری	فرزندپروری منطقی
** ۰/۰۰۰۱	۰/۲۷۲	خوش بینی	
** ۰/۰۰۱	۰/۲۵۲	پیشرفت تحصیلی	
** ۰/۰۲۵	-۰/۱۷۹	امیدواری	فرزندپروری استبدادی
** ۰/۰۳۷	-۰/۱۵۶	خوش بینی	
۰/۰۸۰	۰/۱۳۰	پیشرفت تحصیلی	
۰/۱۴۳	۰/۱۴۹	امیدواری	فرزندپروری سهل گیر
** ۰/۰۱۹	۰/۱۷۳	خوش بینی	
۰/۰۷۵	۰/۱۲۳	پیشرفت تحصیلی	

** P < ۰/۰۱

* P < ۰/۰۵

براساس یافته‌های جدول ۱، بین شیوه فرزندی‌پروری منطقی با امیدواری، خوش‌بینی و پیشرفت تحصیلی ارتباط مستقیم و معناداری وجود دارد ($P < 0/01$)؛ بین شیوه فرزندی‌پروری استبدادی با امیدواری و خوش‌بینی ارتباط معکوس و معناداری وجود دارد ($P < 0/05$) ولی بین فرزندی‌پروری استبدادی با پیشرفت تحصیلی ارتباط معناداری یافت نشد ($P > 0/05$). همچنین، بین شیوه فرزندی‌پروری سهل‌گیر با خوش‌بینی ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد ($P < 0/05$) ولی بین شیوه فرزندی‌پروری سهل‌گیر با پیشرفت تحصیلی و امیدواری ارتباط معناداری یافت نشد ($P > 0/05$).

برای بررسی پیش‌بینی‌پذیری مؤلفه‌های امیدواری، خوش‌بینی و پیشرفت تحصیلی براساس شیوه‌های فرزندی‌پروری والدین از رگرسیون هم‌زمان استفاده شد.

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

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	ضریب همبستگی	B	Beta	انحراف استاندارد	T	ضریب معنی‌داری
امیدواری	سهل‌گیر	۰/۵۲۶	۰/۰۶۳	۰/۰۵۰	۰/۰۸۳	۰/۷۶۱	۰/۴۴۸
	استبدادی		۰/۲۶۶	۰/۲۳۵	۰/۰۷۵	۳/۵۵۵	۰/۰۰۰۱
	منطقی		۰/۶۰۷	۰/۴۹۱	۰/۰۸۰	۷/۶۰۳	۰/۰۰۰۱
خوش‌بینی	سهل‌گیر	۰/۳۲۷	۰/۱۳۲	۰/۰۹۶	۰/۱۰۱	۱/۳۱۲	۰/۱۹۱
	استبدادی		۰/۳۳۱	۰/۲۷۰	۰/۰۹۰	۳/۶۷۳	۰/۰۰۰
	منطقی		۰/۱۹۵	۰/۱۴۵	۰/۰۹۰	۲/۰۲۳	۰/۰۴۵
پیشرفت تحصیلی	سهل‌گیر	۰/۳۱۶	۰/۳۲۳	۰/۱۷۰	۰/۱۳۹	۲/۳۱۵	۰/۰۲۲
	استبدادی		۰/۲۱۷	۰/۱۱۷	۰/۱۳۳	۱/۶۲۹	۰/۱۰۵
	منطقی		۰/۳۳۱	۰/۱۹۶	۰/۱۲۵	۲/۶۵۴	۰/۰۰۹

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

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه شیوه‌های فرزندی‌پروری با خوش‌بینی، امیدواری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شهر ماهنشان در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ انجام شد. همان‌گونه که نتایج نشان داده است، بین شیوه‌های فرزندی‌پروری منطقی و سهل‌گیر با خوش‌بینی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد و بین سبک فرزندی‌پروری استبدادی و خوش‌بینی رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد. نتایج به دست آمده از پژوهش با یافته‌های پژوهشی مقدس (۱۳۹۳) همخوانی کامل دارد و با یافته‌های پژوهشی ناتالیا، جاستین و پاولا^{۲۵} (۲۰۰۳) و دبورا، آن، الیزابت، بالدوین، مک‌ایتتایر، هاردوی^{۲۶} (۲۰۰۷) نیز همسوست. نتایج پژوهش‌های آنان حاکی از آن است که افرادی که والدینشان در تربیت آن‌ها مقتدرانه عمل کرده‌اند، از خوش‌بینی بیشتری برخوردارند. در تبیین نتایج به دست آمده از پژوهش می‌توان گفت، والدین مقتدر به دلیل گرمی، صمیمیت، پذیرش و حمایت زیادی که از فرزندان خود دارند، باعث شکل‌گیری الگوی فعالیت امنیت و اعتماد در آنان می‌شوند. این الگو به یک طرح‌واره سازگارانه تبدیل می‌گردد و کودک اعتماد و خوش‌بینی را به دنیای بیرون از خانواده تعمیم می‌دهد. در سبک فرزندی‌پروری استبدادی، فرزندان اعتماد به نفس پایینی دارند و میزان افسردگی در آنان بیشتر است.

بنابراین، می‌توان گفت سبک فرزندپروری و رفتارهای والدین یکی از عوامل تأثیرگذار بر خوش‌بینی فرزندان است.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد که بین شیوه فرزندپروری منطقی با امیدواری رابطه مثبت و معنی‌دار و بین سبک فرزندپروری استبدادی با امیدواری رابطه منفی و معنی‌دار و همچنین بین شیوه فرزندپروری سهل‌گیر با امیدواری رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. این نتایج نشان می‌دهد فرزندان که والدین آن‌ها برای تربیت و پرورش آن‌ها از سبک منطقی استفاده کرده بودند، از سطح امیدواری بالاتری برخوردار بودند. نتایج به‌دست آمده از فرضیه با یافته‌های پژوهشی دانیاری (۱۳۹۳) و ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۰) همسویی کامل دارد. همچنین نتایج به‌دست آمده با یافته‌های پژوهشی کومر، شارما و هوددا^{۳۷} (۲۰۱۰) که سبک‌های فرزندپروری ادراک شده و امیدواری را در فرزندان بررسی کرده بود، همخوانی دارد. طبق تحقیقات بالبی و فروید^{۲۸} (۱۹۹۴) وقتی خانواده با بی‌اعتنایی نوجوان را طرد می‌کند، بسیاری از نوجوانان با ناامیدی به آینده می‌نگرند. این گونه نوجوانان هر گونه کوشش برای یافتن معنا و احساس هویت را به‌طور کلی کنار می‌گذارند. در مقابل، کودکان و نوجوانانی که والدینشان از سبک فرزندپروری مقتدرانه بهره می‌جویند، در مقایسه با سایر کودکان و نوجوانان امیدوارترند (ادوارد و پرایس^{۲۹}، ۲۰۰۲). در تبیین این نتیجه می‌توان چنین اظهار نظر کرد که والدین مقتدر و منطقی دارای سطح بالایی از کنترل و پاسخ‌دهی هستند. آن‌ها فرزندان خود را افرادی با کفایت و موفق می‌دانند و از آن‌ها مطابق با توانایی‌شان انتظار دارند. همچنین، این والدین به شخصیت فرزندان خود احترام می‌گذارند و رفتارشان بر سلامت روان و امیدواری فرزندان نشان تأثیر مثبت دارد. فرزندان آن‌ها مستقل، صمیمی و دارای روحیه همکاری بیشتری خواهند بود و توانایی ابراز و انگیزه بیشتری دارند، که چنین رویه‌ای احتمالاً منجر به امیدواری بیشتر می‌شود. سخت‌گیری شدید والدین نسبت به فرزندان باعث نایمنی

و خصومت و در نهایت، ناامیدی می‌شود. نگرش‌های سهل‌گیرانه والدین فضایی را فراهم می‌آورد که در آن فرزندان فرصت ابرازگرایی و کسب اطمینان و امید پیدا می‌کنند.

از دیگر یافته‌های پژوهش، ارتباط شیوه‌های فرزندپروری با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان بود. نتایج پژوهش نشان داد بین شیوه فرزندپروری منطقی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد و بین شیوه‌های فرزندپروری استبدادی و سهل‌گیر با پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌دار وجود ندارد. نتایج به دست آمده با نتایج مهرافزار (۱۳۸۴)، کماچالی و همکاران (۱۳۸۶) و بیرامی و خسروشاهی (۱۳۸۹) همسوست. نتایج تحقیقات آنان نشان داد که بین سبک فرزندپروری مقتدرانه با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار و بین سبک فرزندپروری سهل‌گیر و مستبدانه با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد. همچنین، نتایج حاصل با یافته‌های پژوهشی (لورین^{۳۰}، ۲۰۰۴، به نقل از عبادی و معتمدین، ۱۳۸۵) و آنولا، استاتین و نورمی^{۳۱} (۲۰۰۰) که نشان دادند بین شیوه تربیتی والدین با میزان موفقیت تحصیلی نوجوانان ارتباط وجود دارد، نیز مطابقت دارد. در تبیین این نتیجه می‌توان چنین اظهار نظر کرد که والدین منطقی که پاسخگوی احساسات و عواطف فرزندان خود هستند و از پیشرفت تحصیلی آنان حمایت می‌کنند، نقش مؤثری در پیشرفت تحصیلی فرزندان خود دارند اما والدین سهل‌گیر توجهی به نمرات درسی فرزندان خود ندارند یا اگر دارند، واکنش منفی در برابر آنان نشان می‌دهند و بر تکالیف درسی فرزندان نظارتی ندارند و آن‌ها را کنترل نمی‌کنند. والدین استبدادی نیز با کنترل بیش از حد و صمیمیت کم سبب می‌شوند فرزندان مضطرب و ناسازگار باشند. در مجموع، شیوه فرزندپروری استبدادی و سهل‌گیرانه به سبب رعایت نکردن اعتدال، آثار نامطلوبی بر تربیت فرزندان دارد و از این رو، با قاطعیت می‌توان گفت که شیوه‌های مناسبی برای تربیت و هدایت

فرزندان نیستند ولی شیوه منطقی با ویژگی‌های مثبت فراوان، تضمین‌کننده پرورش توانایی‌ها و رساننده فرزندان به خود شکوفایی و کمال است.

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

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

پیشنهاد می‌شود تأثیر سبک‌های فرزندپروری بر متغیرهای بیشتری مورد بررسی قرار گیرد و برای جمع‌آوری اطلاعات، علاوه بر پرسش‌نامه از شیوه‌های دیگر نظیر مشاهده و مصاحبه نیز استفاده شود.

پی‌نوشت‌ها

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

تأثیر آموزش ابراز وجود

بر افزایش عزت نفس و کاهش اضطراب اجتماعی دانش آموزان

زهره شاهسواری

کارشناس ارشد مشاوره خانواده

مهدی علیزاده لداری

کارشناس روان‌شناسی بالینی

چکیده

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

واریانس نشان داد که آموزش ابراز وجود باعث افزایش عزت‌نفس و کاهش اضطراب اجتماعی می‌شود. این تأثیر فقط در گروه آزمایشی مشاهده شد و دو گروه دیگر تفاوت معناداری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نداشتند. یافته‌های این پژوهش، مؤثر بودن آموزش ابراز وجود را در افزایش عزت‌نفس و کاهش اضطراب اجتماعی نشان می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: آموزش ابراز وجود، عزت‌نفس، اضطراب اجتماعی

مقدمه

روانشناسان اجتماعی تعامل و روابط متقابل افراد را مطالعه می‌کنند. از این رو، مهارت برقراری ارتباط مؤثر در حیطه مطالعات روان‌شناسی اجتماعی قرار می‌گیرد. با وجود اینکه ارتباط بین فردی بزرگ‌ترین دستاورد بشری محسوب می‌شود، افراد عادی به خوبی قادر به برقراری ارتباط نیستند. ارتباط غیر مؤثر موجب ایجاد فاصله بین فردی عمیقی می‌گردد که پیامدهای آن در همه جنبه‌های زندگی و همه بخش‌های جامعه احساس می‌شود و در اغلب موارد تنهایی، مشکلات خانوادگی، عدم صلاحیت، نارضایتی شغلی، فشار روانی، بیماری جسمی و حتی مرگ به دنبال می‌آورد. در حال حاضر، علاوه بر ناامیدی شخصی و اندوه ناشی از آن، شکاف بین فردی نیز یکی از مسائل عمده اجتماعی در جامعه ما به شمار می‌رود. انسان در نتیجه فرایند اجتماعی شدن، برخی از مهارت‌های ارتباط بین فردی را کسب می‌کند که می‌توان عملکرد او را در این مهارت‌ها بهبود بخشید (بولتون، ۱۳۸۱). در شناخت ارزش مهارت‌های اجتماعی، روان‌شناسان برنامه‌های آموزشی را توسعه داده‌اند که به افراد می‌آموزند چگونه مهارت‌های خود را در تعامل‌های اجتماعی اصلاح کنند (کلینکه، ۱۳۸۲).

یکی از مهم‌ترین این مهارت‌ها مهارت ابراز وجود است. ابراز وجود یعنی دفاع از حق و عقیده خود، بدون اینکه به حق و عقیده دیگران تجاوز شود (شلینگ، ۱۳۸۲).^۲ ژوزف ولپی ابراز وجود را این‌گونه تعریف می‌کند: ابراز مناسب هرگونه هیجانی نسبت به طرف مقابل، بدون احساس اضطراب. بنابراین، افرادی که در موقعیت‌های میان فردی منفعل یا پرخاشگرند، موارد مناسبی برای جرئت‌آموزی تلقی می‌شوند. جرئت‌آموزی، برای اغلب اضطراب‌های مربوط به تعامل‌های میان فردی، درمانی انتخابی محسوب می‌شود. این حمایت، برابری میان انسان‌ها را افزایش می‌دهد، به ما امکان می‌دهد تا به سود خود اقدامی صورت دهیم و بدون اضطراب، روی پای خود بایستیم و احساسات خود را صادقانه و با خیالی راحت ابراز کنیم. نیز به ما امکان می‌دهد که بدون ضایع کردن حقوق دیگران، حقوق خود را به دست آوریم (آلبرتی و آمونز، ۱۳۷۴).^۳ انسان موجودی اجتماعی است و طبیعتاً احساس تنهایی او را دچار اضطراب و دلهره می‌کند. تنهایی ترس‌آور است؛ ترسی که سبب می‌شود انسان به گروه‌های اجتماعی پناه ببرد و در میان مردم و با مردم آمیخته گردد. اضطراب از تنهایی، یعنی ترس از اینکه کسی یار و غمخوار آدمی نباشد، یک اضطراب طبیعی است؛ زیرا طبیعت انسان اقتضا می‌کند به صورت گروهی و جمعی زندگی کند، اما همیشه این‌گونه نیست، گاهی اتفاق می‌افتد که انسان از رفتن در میان جمع می‌ترسد که باید گفت این ترس پایه غریزی و فطری دارد و به صیانت از نفس و مراقبت از خود برمی‌گردد؛ بنابراین، تا آنجا که از حد طبیعی (نرمال) فراتر نرود اختلال محسوب نمی‌گردد. اما گاهی فرد به ترس بیمارگونه از اجتماع مبتلا می‌شود که با خطرهایی که حتماً او را تهدید می‌کند تناسب ندارد. برای مثال، ترس موهوم و غیرمنطقی از مورد ارزیابی قرار گرفتن توسط دیگران؛ به طوری که گویی چشمان دیگران چونان کارآگاهانی همواره در تعقیب فرد است تا ابعاد و زوایای پنهان و ناپیدای روح و جان او را به نمایش بگذارد. در نتیجه، فرد از جمع می‌گریزد

و گروه‌ها و جمعیت‌ها نه تنها او را به خود فرا نمی‌خوانند، بلکه مایهٔ عذابش هم می‌شوند.

کوپر اسمیت^۴ در تحقیقات خود به این نتیجه رسید که کودکان با عزت‌نفس بالا افرادی هستند که احساس استقلال، خلاقیت و حتی خودکنترلی می‌کنند و به راحتی تحت تأثیر و نفوذ عوامل محیطی قرار نمی‌گیرند. برعکس نیز، آسیب‌شناسی روانی حکایت از آن دارد که علت بسیاری از رفتارهای آسیب‌زای فرزندان در خانه و مدرسه مانند پرخاشگری، اضطراب، بزهکاری، افکار مربوط به خودکشی، مصرف سیگار، سوء مصرف مواد مخدر، افت تحصیلی، مسئولیت‌ناپذیری و مواردی از این قبیل، ریشه در کمبود «عزت‌نفس»^۵ آنان دارد. در واقع، هرچه فرد از خودباوری و عزت‌نفس بالاتری برخوردار باشد، از کارآمدی بالاتری برخوردار است و از آسیب‌های روانی - اجتماعی نیز مصون خواهد ماند (شیهان^۶، ۱۹۸۸؛ ترجمه میرهاشمی و گنجی، ۱۳۸۳). عزت‌نفس یعنی ارزش یا حیثیتی که فرد برای خود قائل است؛ یعنی نظر شخص دربارهٔ خود. حال این سؤال پیش می‌آید که این احساس دربارهٔ خود چگونه شکل می‌گیرد، که باید گفت از طریق ارزیابی شخص از رفتارها، ظاهر، هوش، موفقیت اجتماعی خود، و نیز از طریق بازخوردها و ارزیابی‌هایی که شخص از دیگران در مورد خود دریافت می‌کند. این احساس رشد می‌کند. گاهی ارزیابی‌هایی که فرد از خود دارد تحت تأثیر ارزیابی دیگران از اوست. بنابراین، عقیدهٔ ما دربارهٔ خوبی یا بدی خود، اعم از رفتارها، زشتی یا زیبایی قیافه، کمی یا زیادی هوش، موفقیت‌ها و شکست‌های اجتماعی، با عقیده‌ای که دیگران دربارهٔ رفتارها، شکل ظاهری، میزان هوش و موفقیت‌ها یا شکست‌های ما دارند و آن‌ها را منعکس می‌سازند، کنش متقابل پیدا می‌کنند و میزان عزت‌نفس ما را تشکیل می‌دهند (فیلد^۷؛ ترجمهٔ گنجی). برای مثال، کسی که به دفعات متعدد شکست می‌خورد، به تدریج عزت‌نفس خود را در حال افت احساس می‌کند اما

کسی که به‌طور مکرر موفقیت‌هایی به دست می‌آورد، احساس می‌کند که ارزشمند است و لذا عزت‌نفس وی رشد می‌یابد. بدیهی است کسانی که عزت‌نفس ضعیفی دارند، به استعدادها و توانایی‌های خود اطمینان چندانی ندارند و برای خود ارزش چندانی قائل نیستند (شیهان، ترجمه میرهاشمی و گنجی، ۱۳۸۳) عزت‌نفس با توان سازگاری همراه است. افرادی که عزت‌نفس بالایی دارند، در مقایسه با کسانی که عزت‌نفس آن‌ها پایین است بهتر می‌توانند با موقعیت‌های مختلف و متفاوت سازگار شوند. به دیگر سخن، افراد با درجه عزت‌نفس بالا در مقایسه با افراد با درجه عزت‌نفس پایین، در موقعیت‌های مختلف اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند و کمتر افسرده، هیجانی و پرخاشگر می‌شوند.

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

اضطراب اجتماعی چیست؟

اضطراب اجتماعی مفهومی است که از دو جزء «اضطراب»^۸ و «اجتماعی»^۹ ترکیب شده است. واژه «اضطراب»، به حالتی روانی و عاطفی اشاره دارد که ممکن است از یک احساس ناراحتی کوچک شروع شود و به ترس یا وحشت حاد منجر شود. فرد مضطرب در معرض هراس دائمی قرار دارد، که مبدا ارزش‌های اساسی زندگی‌اش را از دست بدهد. اضطراب حالت معکوس «جیغ» و در واقع نوعی «فریاد معطوف

به درون» است. اضطراب عموماً واکنشی است که در شرایط ترس آور رخ می‌دهد و با افکار منفی و هراس آور تشدید می‌شود. واژه «اجتماعی» نیز به حالت «در میان جمع» بودن اشاره دارد. وضعیت‌هایی مانند صحبت کردن در جمع، رفتن به جلسه امتحان و رستوران، نوشتن در مقابل دیگران، حضور در جلسات عمومی، حضور در اماکن عمومی و صحبت کردن با تلفن نمونه‌هایی از قرار گرفتن در وضعیت‌های گوناگون اجتماعی است. اضطراب اجتماعی برآیند ارزیابی منفی شخص از موقعیت‌های مختلف اجتماعی خویش است. فردی که دچار اضطراب اجتماعی است، هیچ‌گونه تمایلی به برقراری ارتباط با دیگران ندارد و با احساسی از ترس و مقاومت غیر معقول، از نزدیک شدن به هر موقعیتی که ممکن است او را در معرض داوری دیگران قرار دهد، اجتناب می‌ورزد. شخصی که به شدت دچار اضطراب اجتماعی است تصور می‌کند که در هر موقعیت یا شرایط اجتماعی، فرد یا افرادی به محض مواجه شدن با او رفتار و شخصیتش را نقد و ارزیابی خواهند کرد. یا ممکن است احساس کند که مورد تحقیر دیگران واقع می‌شود و تحت فشار و دردسر قرار می‌گیرد. هنگامی که چنین اضطرابی بر فرد مستولی شود، اعتمادبه‌نفس وی کاهش می‌یابد، قدرت نگرش واقع‌بینانه و توانایی برقراری ارتباط متقابل وی با دیگران به حداقل می‌رسد و احساس تنش یا ناتوانی در تنش‌زدایی، افسردگی، ناآرامی و بی‌قراری، گریز از ارتباطات معمول اجتماعی و دل‌مشغولی‌های مفرط، شخصیت فرد را فرامی‌گیرد.

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



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

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

در آموزش جرئت‌آموزی به فرد آموخته می‌شود که چگونه رفتاری مبتنی بر جرئت و جسارت از خود نشان دهد. فرد با تلاش برای کشف و تعریف مشکل، پیگیری هدف‌های مورد نظر (همراه با رفتار توأم با جرئت)، تکرار نقش‌گذاری، واژگون‌سازی نقش و ارائه تدریجی و متوالی رفتارهای مطلوب، شیوه‌های مناسب مبتنی بر جرئت را برای بیان خواسته‌های خود می‌آموزد (مان، ۱۹۹۵؛ ترجمه ساعتچی، ۱۳۷۴). رفتارهای جرئتمندانه با عواملی چون خودپنداره مثبت، عزت‌نفس، تسلط بر خود، خودبستگی و اعتمادبه‌نفس همبستگی و همگرایی دارند ولی رفتارهای غیرجرئتمندانه، بازدارنده و اجتنابی هستند و همبستگی مثبت و بالایی با ترس‌ها، هوس‌ها و اضطراب اجتماعی و انواع پرخاشگری‌های درونی دارند (محامد، ۱۳۷۸). آموزش جرئتمندی، یک شیوه «مداخله ساخت‌یافته» است

که از آن برای بهبود اثربخشی روابط اجتماعی استفاده می‌شود. از این روش برای درمان اختلال‌های اضطرابی و ترس‌های مرضی کودکان، نوجوانان و بزرگسالان بهره می‌گیرند. این رویکرد صرفاً برای افرادی که مشکلات خاص بالینی دارند کاربرد ندارد، بلکه در حد بسیار وسیعی در دنیای تجارت، به‌ویژه در حوزه‌های فروش و مدیریت نیز مورد استفاده قرار می‌گیرد.

در زمینه به کارگیری آموزش ابراز وجود، به‌عنوان یک روش درمانی، تحقیقات متعددی انجام گرفته است. دلاماتر و مک نامارا^{۱۱} (۱۳۸۶) در پژوهش خود نشان دادند که رفتارهای جرئتمندانه در روابط بین‌فردی و درون‌فردی زنان در موقعیت‌های بحران‌زا مؤثر است. نتایج این تحقیق نشان داد افرادی که کمتر ابراز وجود می‌کردند، در تعاملات خود با آزمایشگر، اضطراب بیشتری نشان دادند. همچنین، دلوتی^{۱۱} (۱۹۸۱) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که دانش‌آموزانی که آموزش ابراز وجود می‌بینند، از خود پیشرفت تحصیلی بهتری نشان می‌دهند و محبوبیت آنان نیز افزایش می‌یابد. در پژوهشی دیگر وورلی^{۱۲} (۱۹۹۷)، نشان داد که اضطراب بالا و جرئت‌ورزی پایین در دانشجویان باعث اختلال در عملکرد تحصیلی، وقفه در یادگیری، تضعیف توانایی و عدم شکوفایی استعدادهای آنان می‌شود و نه تنها سلامت روانشان را به خطر می‌اندازد بلکه آنان را از یک زندگی سالم و شکوفا نیز باز می‌دارد و به جای ایجاد میل به رشد، تعالی و پویایی شخصیت، آن‌ها را به سمت بیماری سوق خواهد داد. در این رابطه، راویکز^{۱۳} (۱۹۹۸) در مطالعات خود به این نتیجه دست‌یافت که آموزش و یادگیری مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های مقابله‌ای و مهارت‌های ابراز وجود باعث کاهش فشار روانی و افزایش بهداشت روان می‌گردد.

در همین زمینه فروولد، اهر و دویر^{۱۴} (۱۹۹۸) به این نتایج دست یافتند که فقدان عزت‌نفس و جرئتمندی نقش مهمی در رفتار متجاوزان جنسی دارد و با تعدادی

از جرم‌های آن‌ها در رابطه است. آزایس، گرانگر، دبیری و واکروکس معتقدند که ابراز وجود، کارکردی فردی است که به سازگاری در تعامل اجتماعی کمک می‌کند. نداشتن مهارت ابراز وجود یا ابراز وجود ناموفق، بر اضطراب، افسردگی و اختلالات شخصیت می‌افزاید. پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که بین «ابراز وجود» و «عزت‌نفس» رابطه وجود دارد. تمپل و راینسون (۱۹۹۱) تأثیر جرئت‌مندی را بر عزت‌نفس بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که (در نتیجه آموزش) عزت‌نفس در اکثر آزمودنی‌ها به‌طور معناداری افزایش یافته است. همچنین آریندل، ساندرمن، هیگمن و پیکرزگیل (۱۹۹۱) در پژوهش‌های مختلف همبستگی رفتار غیر جرئت‌مندان را با عزت‌نفس کم و فقدان اعتمادبه‌نفس، نشان دادند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که رفتار بدون جرئت با عزت‌نفس بالا، اعتمادبه‌نفس، خودبسنده‌گی اجتماعی و رفتارهای مستقل رابطه معکوس دارد (نقل از نیسی و شهنی بیلاق، ۱۳۸۰). در مورد اثربخشی آموزش جرئت‌ورزی بر مهارت‌های اجتماعی، پرزلو و ترینگر (۱۹۹۸) در پژوهش خود روی ۱۹ بیمار سرپایی و بستری شده، بهبودی معناداری را در مهارت‌های اجتماعی آنان گزارش کرده‌اند. به عقیده آنان آموزش جرئت‌ورزی در افزایش بهداشت روانی این بیماران تأثیر بسزایی داشته است.

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

بر گروهی نوجوان مضطرب مورد بررسی قرار گرفت. کافمن نشان داد که آموزش جرئت‌ورزی باعث افزایش عزت‌نفس و کاهش پرخاشگری و اضطراب در این نوجوانان شده است (نقل از نیسی و شهنی بیلاق، ۱۳۸۰). بررسی رابطه ساده و چندگانه عزت‌نفس، احساس تنهایی و اضطراب اجتماعی با ابراز وجود نشان داد که عزت‌نفس کلی، عزت‌نفس خود، عزت‌نفس تحصیلی، اضطراب اجتماعی، اجتناب و پریشانی اجتماعی و ترس از ارزیابی منفی با ابراز وجود رابطه معنادار دارند (منصوری، ۱۳۷۷).

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

• جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

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

دخترانه انتخاب گردیدند. سپس، از میان دانش‌آموزان سال دوم این دبیرستان‌ها تعداد ۹۰ دانش‌آموز به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند و بعداً به طور تصادفی به سه گروه ۳۰ نفری تقسیم شدند. در نهایت، گروه آزمایشی و گواه و دارونما نیز به صورت تصادفی مشخص شدند.

ابزار پژوهش

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

۱. مقیاس اضطراب اجتماعی

در این پژوهش، با استفاده از مقیاس واتسون و فرند^۶ (۱۹۶۹) اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان اندازه‌گیری شد. این مقیاس خود گزارشی و مداد کاغذی دارای ۲۸ ماده و حاوی دو خرده مقیاس به نام اجتناب و پریشانی اجتماعی و ترس از ارزیابی منفی است. در تحقیق حاضر، برای سنجش اضطراب اجتماعی از خرده مقیاس اجتناب و پریشانی استفاده شد. واتسون و فرند (۱۹۶۹) در پژوهش خود ضریب پایایی بازآمایی خرده مقیاس‌های پرسش‌نامه را به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند. در تحقیق نیسی و شهنی (۱۳۸۰) نیز ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۸۶ گزارش شده است.

۲. مقیاس عزت نفس کوپراسمیت

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

هفته ۰/۸۸ و بعد از سه سال ۰/۷۰ گزارش نمودند. همچنین، همسانی درونی آن توسط ابراهیمی قوام (۱۳۶۹) روی دانش‌آموزان اهواز ۰/۸۲ گزارش شده است.

روش اجرای پژوهش

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

جلسه اول

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

جلسه دوم

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

جلسه سوم

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

جلسه چهارم

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

جلسه پنجم

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

جلسه ششم

ارائه گزارش در مورد تکلیف جلسه قبل و دادن پس خوراند؛ بحث درباره

درخواست کردن و «بله» و «نه» گفتن، علل ناتوانی در «بله» و «نه» گفتن؛ دادن تکلیف برای تمرین این مهارت و بحث جلسه بعد.

جلسه هفتم

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

جلسه هشتم

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

یافته‌های پژوهشی

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

داده‌های توصیفی

جداول ۱ و ۲ و ۳ یافته‌های مربوط به میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون کسب شده در متغیرهای مورد مطالعه را در گروه‌های آزمایشی، دارونما و گواه نشان می‌دهند. در گروه آزمایش، میانگین متغیر عزت‌نفس در

پس آزمون، افزایش و میانگین متغیر اضطراب اجتماعی، کاهش داشته است.

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

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

همان طور که جدول شماره ۱ نشان می دهد، در گروه آزمایشی میانگین و انحراف معیار پیش آزمون عزت نفس ۲۵/۲ (۶/۷۵) و اضطراب اجتماعی ۱۷/۲۵ (۳/۶۱) می باشد. میانگین (و انحراف معیار) پس آزمون همین گروه برای عزت نفس ۳۲/۲۵ (۸/۴۵) و برای اضطراب اجتماعی ۱۱/۱۷ (۳/۲۱) است.

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

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

چنان که در جدول شماره ۲ ملاحظه می شود، در گروه گواه، میانگین (و انحراف معیار) پیش آزمون عزت نفس ۲۵/۲۳ (۶/۷۵) و میانگین نمره اضطراب اجتماعی ۱۶/۹۷ (۵/۵) به دست آمده است. میانگین و انحراف معیار پس آزمون همین گروه نیز برای عزت نفس ۲۴/۵۲ (۶/۶۶) و برای اضطراب اجتماعی ۱۷/۲۱ (۶/۲) می باشد.

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

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

چنان‌که در جدول شماره ۳ ملاحظه می‌شود، در گروه دارونما میانگین (و انحراف معیار) پیش‌آزمون عزت‌نفس ۲۸/۲۳ (۳/۷۶) و میانگین نمره اضطراب اجتماعی ۱۶/۹۷ (۴/۰۵) می‌باشد. میانگین و انحراف معیار پس‌آزمون همین گروه نیز برای عزت‌نفس ۲۸/۵۳ (۳/۶۷) و اضطراب اجتماعی ۱۷/۱۶ (۳/۸۱) است.

یافته‌های مربوط به فرضیه‌های پژوهش

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

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) روی متغیرهای مورد مطالعه در گروه‌های آزمایشی و گواه و دارونما

نام آزمون	مقدار	F	df فرضیه	سطح معناداری
PILLAIS	۰/۶۹۲	۱۵/۲۱	۲	۰/۰۰۱
HOTELLING	۲/۱۷	۳۰/۱۷	۲	۰/۰۰۱
WILKS	۰/۳۵۱	۲۲/۱۴	۲	۰/۰۰۱

همان‌طور که از داده‌های این جدول استنباط می‌شود، تفاضل نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های سه‌گانه در آزمون‌های عزت‌نفس و اضطراب اجتماعی تفاوت معناداری را نشان می‌دهد؛ بدین معنی که حداقل دو گروه در یک متغیر وابسته با یکدیگر تفاوت معنادار دارند.

جدول ۵. تحلیل واریانس یک متغیره (oneway) میانگین نمره‌های آزمودنی‌ها در متغیر عزت‌نفس در گروه‌های گواه، دارونما و آزمایش

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	F مشاهده شده	P
بین گروهی	۸۹۸/۹۴	۲	۴۴۹/۴۷	۱۵/۷۲	۰/۰۰۱
درون گروهی	۲۴۸۷/۴۳	۸۷	۲۸/۵۹		
کلی	۳۳۸۶/۳۷	۸۹			

جدول ۶. تحلیل واریانس یک متغیره (oneway) میانگین نمره‌های آزمودنی‌ها در متغیر اضطراب اجتماعی در گروه‌های گواه، دارونما و آزمایش

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

جداول ۵ و ۶ یافته‌های مربوط به فرضیه‌های ۱ و ۲ را نشان می‌دهند. **فرضیه ۱:** آموزش ابراز وجود در دانش‌آموزان موجب افزایش عزت‌نفس در آن‌ها می‌شود. برای تحلیل این فرضیه، از روش آماری تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۵ می‌توان گفت که بین سه گروه آزمایشی، گواه و دارونما از لحاظ عزت‌نفس تفاوت معناداری وجود دارد (F مشاهده شده ۱۵/۷۲ بود که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنی دار است). مقایسه میانگین‌های نمره‌ها در مقیاس عزت‌نفس با استفاده از روش پیگیری توکی انجام شد. نتایج نشان داد که گروه آزمایشی با گروه‌های گواه و دارونما تفاوت معنادار دارد ($p=0/0001$) و بین گروه دارونما و گروه گواه تفاوت معنادار مشاهده نشد (جدول شماره ۷).

جدول ۷. مقایسه تفاضل میانگین‌های پیش و پس آزمون‌های گروه‌ها با استفاده از روش توکی

متغیرها	تفاضل میانگین‌ها	گروه‌ها	آزمایشی	گواه	دارونما
عزت‌نفس	-۷/۰۵	آزمایشی	*	*	
	۰/۷۱	گواه	*		
	-۰/۳	دارونما	*		
اضطراب اجتماعی	۶/۰۸	آزمایشی	*	*	
	-۰/۲۴	گواه	*		
	-۰/۱۹	دارونما	*		

$P=0/0001$

فرضیه ۲: آموزش ابراز وجود در دانش‌آموزان موجب کاهش اضطراب اجتماعی در آن‌ها می‌شود. برای تحلیل این فرضیه، از روش آماری تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۶ می‌توان گفت که بین سه گروه آزمایشی، گواه و دارونما از لحاظ میزان اضطراب اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد (F مشاهده شده ۳۱/۴۹ بود که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار است). مقایسه میانگین نمره‌ها در مقیاس اضطراب اجتماعی با استفاده از روش پیگیری توکی انجام شد. نتایج نشان داد که گروه آزمایشی با گروه‌های گواه و دارونما تفاوت معنادار دارد ($p=0/0001$) و بین گروه دارونما و گروه گواه تفاوت معنادار مشاهده نشد (جدول شماره ۷).

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از مهارت‌های ارتباط مؤثر، جرئت‌ورزی است. جرئت‌ورزی مهارتی است در خدمت خودکارآمدی و خودکنترلی در افراد، که اعتماد به نفس و عزت نفس آن‌ها را تقویت می‌کند. لذا با توجه به این مسئله مهم، آموزش جرئت‌ورزی توجه بسیاری از روان‌شناسان و رفتار درمانگران را به خود جلب کرده است. این مهارت که جزء مهارت‌های مقابله با خشم و همچنین بهترین روش ارتباط رضایت‌بخش با دیگران است، به سان سایر مهارت‌های ارتباطی به دانش، تدبیر، مذاکره و انعطاف‌پذیری نیاز دارد. هدف از آموزش این روش، ایجاد توانایی در فرد برای رویارویی واقع‌بینانه با موقعیت‌های بیرونی است که گاهی تنش‌آفرین و فشارزا هستند. در این پژوهش سعی شد به این پرسش پاسخ داده شود که آیا آموزش مهارت جرئت‌ورزی می‌تواند موجب افزایش عزت نفس و کاهش اضطراب اجتماعی در دانش‌آموزان شود. برای پاسخ به این پرسش، دو فرضیه تدوین شد و مورد بررسی آماری قرار گرفت. در مورد تأثیر آموزش جرئت‌ورزی بر افزایش عزت نفس، نتیجه فرضیه اول

تحقیق نشان داد که آموزش جرئت‌آموزی باعث افزایش عزت‌نفس در گروه آزمایش می‌شود. در دو گروه دارونما و کنترل چنین تأثیری مشاهده نشد. این نتیجه با نتایج تحقیقات تمپل و رابسون (۱۹۹۱) و همیگن و پیکرزگیل (۱۹۹۱)، همچنین با یافته‌های پژوهش نیسی و شهنی ییلاق (۱۳۸۰) مطابقت دارد. در رابطه با تأثیر آموزش ابراز وجود بر اضطراب اجتماعی نتایج نشان داد که آموزش ابراز وجود باعث کاهش اضطراب اجتماعی در گروه آزمایش شد؛ بدین صورت که اضطراب اجتماعی گروه آزمایشی به‌طور معناداری کمتر از گروه گواه و دارونما بود.

این نتایج با یافته‌های تحقیق آمالی (۱۹۷۳)، سالتز (۱۹۴۹)، دلاماتر و مک نامارا (۱۹۸۶)، پرزل و ترینگر (۱۹۹۸)، هیتروتیبت (۱۹۸۸) و آزیس و دیگران (۱۹۹۹) هماهنگ است. همچنین با نتایج پژوهش نیسی و شهنی ییلاق (۱۳۸۰) و رحیمی و همکاران (۱۳۸۵) همسو می‌باشد. بدیهی است که از طریق آموزش مهارت جرئت‌ورزی می‌توان به رشد و بالندگی دانش‌آموزان کمک شایانی نمود. از این طریق می‌توان افرادی با عزت‌نفس و اعتمادبه‌نفس بالا و با اضطراب و تنش روانی کمتر تربیت کرد. افراد جرئت‌ورز برای خود و دیگران احترام قائل‌اند، منفعل نیستند و ضمن اینکه به خواسته‌ها و نیازهای دیگران احترام می‌گذارند، اجازه نمی‌دهند دیگران از آن‌ها سوءاستفاده نمایند و لذا به شیوه‌ای ماهرانه با آن‌ها ارتباط برقرار می‌کنند. مشاوران و دست‌اندرکاران آموزش می‌توانند چگونگی جرئت‌ورزی سالم را به دانش‌آموزان بیاموزند و از این طریق به رشد و بالندگی آن‌ها کمک کنند. در نتیجه، جامعه‌ای خواهیم داشت که افراد به سطح بالایی از سلامت روان دست خواهند یافت و در نتیجه کارآمدتر خواهند بود.

پی‌نوشت‌ها

1. Bolton
2. Sheling
3. Alberti&Amoons

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

منابع

۱. آمالی، شهره. (۱۳۷۳). مقایسه جرنت‌آموزی و جرنت‌آموزی توأم با بازسازی شناختی در کاهش اضطراب اجتماعی. فصلنامه اندیشه و رفتار. سال اول. شماره ۴. صص ۱۹-۱۸.
۲. البرتی، رابرت، و امونز، مایکل. (۱۳۷۴). روان‌شناسی ابراز وجود: حق مسلم شما؛ ابراز وجود کنید و حق خود را بستانید. ترجمه مهدی قراچه‌داغی. تهران: علمی.
۳. ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۷۳). رابطه بین رشد اجتماعی با میزان دریافت انواع حمایت اجتماعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه شهید چمران اهواز.
۴. بولنتون، رابرت. (۱۳۸۱). روان‌شناسی روابط انسانی (مهارت‌های مردمی). ترجمه حمیدرضا سهرابی و افسانه حیات‌روشنایی. تهران: رشد.
۵. بدار، لوک و دیگران. (۱۳۸۰). روان‌شناسی اجتماعی. ترجمه حمزه گنجی. تهران: ساوالان.
۶. پروچاسکا، اوجیمزو نورکراس، جان سی. (۱۳۸۱). نظریه‌های روان‌درمانی، ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: رشد.
۷. گنجی، حمزه. (۱۳۸۴). ارزشیابی شخصیت، تهران: انتشارات ساوالان. چاپ سو.
۸. شیهان، ایلین. (۱۳۷۸). عزت‌نفس. ترجمه مهدی گنجی، انتشارات ویرایش.
۹. شلینگ، لویس. (۱۳۸۲). نظریه‌های مشاوره (دیدگاه‌های مشاوره). ترجمه خدیجه آرنی. ویرایش دوم. تهران: اطلاعات.
۱۰. شاملو، سعید. (۱۳۸۷). مکتبها و نظریه‌ها در روان‌شناسی شخصیت، تهران: انتشارات رشد.
۱۱. شارف، ریچارد اس. (۱۳۸۶). نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی. ترجمه مهرداد فیروزبخت، تهران: انتشارات رسا.
۱۲. شیراز، ناظم. (۱۳۷۶). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش عزت‌نفس و بررسی رابطه آن با پرخاشگری، رفتارهای ضد اجتماعی، وضعیت اجتماعی - اقتصادی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر پایه اول تا سوم دوره متوسطه شهرستان اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه شهید چمران اهواز.
۱۳. فیلد، لیندا. (۱۳۷۸). عزت‌نفس برای زنان، ترجمه مهدی گنجی. انتشارات ویرایش.
۱۴. فنستراهیم، هربرت، ویاثر، جین. (۱۳۷۸). آموزش قاطعیت، ترجمه عباس چینی. تهران: البرز.
۱۵. کلینیکه، کریس. (۱۳۸۲). رویارویی با چالش‌های زندگی و فناوری، ترجمه و نگارش علی محمد گودرزی. تهران: رسا.
۱۶. منصور، فریبا. (۱۳۷۷). بررسی رابطه ساده و چندگانه عزت‌نفس، احساس تنهایی و اضطراب اجتماعی با ابراز وجود دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های نظام جدید شهرستان اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
۱۷. محامد، رحیم. (۱۳۷۸). مقایسه دانش‌آموزان آزاررسان، آزارپذیر و عادی، از لحاظ ابراز وجود، عملکرد تحصیلی و پرخاشگری پدران آن‌ها در مدارس راهنمایی پسرانه شهرستان بهمیهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه شهید چمران اهواز.
۱۸. من‌فل. نرمان. (۱۹۹۵). اصول روان‌شناسی. ترجمه محمود ساعتچی (۱۳۷۴). تهران: سپهر.
۱۹. منصور، محمود. دادستان، پریخ. (۱۳۸۷). روان‌شناسی ژنتیک، تهران: انتشارات رشد.
۲۰. نیسی، عبدالکلام و شهینی بیلاق، منیجه. (۱۳۸۰). تأثیر آموزش ابراز وجود بر ابراز وجود، عزت‌نفس، اضطراب اجتماعی و بهداشت روانی دانش‌آموزان پسر مضطرب اجتماعی دبیرستانی شهرستان اهواز. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه

شهید چمران اهواز. دوره سوم. سال هشتم. شماره‌های ۱ و ۲ صص: ۳۰ - ۱۱.

21. Alvarado, k.a; Templer, D.i; Bresler, c; & Thomas - Dobson,s.(1995). "The relationship of religious variables to death depression and death anxiety".
Journal of clinical psychology, 51(2),202-204.
22. Busfield, J.1996. Men, women, and madness: understanding Gender and Mental Disorder. London: Mac Millian press.
23. Worly NK. Mental health nursing in the community. New Yorkt mosby company. 1997; pp: 112 - 118.
24. Carol R. Glass, Thomas V.Merluzzi,joan. Biever and Kathryn H.Larson, "The social Interaction self - statement Test" , Cognitive Therapy and Research, 1982,p.37 -55.
25. Deluty, R.h.(1981).Assertiveness in children: som research consideration. journal of clinical child psychology, 10, 149- 156.
26. Muriel B.Ryden, "An Adult version of the Coopersmith Self - Esteem Inventory: Tes - Retest and Social Desirability", Psychological Report, no 43,1978,p.1189 - 1190
27. Perczel, D&Tringer, L. (1998). Introducing assertiveness training in Hungary. scandinavian Jornal of Behaviour Therapy, vol. 27(3),124-129.
28. Teri,r.(2003). Self - Esteem and self - efficacy of college student with disabilities, College student-journal. Vol 18:34-42.
29. Taylor SE.(1995). Health psychology New York: Mc Graw-Hill.Inc.
30. Wolpe, J, (1959). Psychotherapy by reciprocal inhibition. Stanford university Prem. Stanford, CaLiifornia.



تأثیر باورهای فراشناختی و خودکارآمدی بر شادکامی دانش‌آموزان

شهاب عزیزیان

کارشناس ارشد روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان، خوراسگان

چکیده

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

شد. نتایج حاکی از آن بود که بین ابعاد باورهای فراشناختی (باورهای فراشناختی منفی، باورهای فراشناختی مثبت، کارآمدی شناختی پایین) و خودکارآمدی با شادکامی رابطه معنی‌دار وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: فراشناخت، خودکارآمدی، شادکامی

مقدمه

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

براساس بسیاری از نظریه‌های هیجان، شش هیجان بزرگ عبارت‌اند از: شادکامی، تعجب، ترس، خشم، تنفر و نگرانی. آیزنک (۱۹۴۵) شادکامی را با عنوان برون‌گرایی پایدار در نظر گرفته است آرگایل^۳ (۲۰۰۳) بین احساس خوشی و شادکامی تمایز قایل می‌شود. به زعم وی، احساس خوشی یکی از رایج‌ترین شیوه‌هایی است که افراد با آن شادکامی خود را تعریف می‌کنند. در تعریف احساس خوشی، آرگایل معتقد است که افراد خلق‌های منفی بسیاری دارند؛ مثل خشم، اضطراب، افسردگی،

ولی یک خلق مثبت دارند که با عنوان خوشی توصیف می‌شود. در واقع، می‌توان گفت شادکامی دارای سه جزء است: یک جزء آن احساس خوشی، دو جزء دیگر آن رضایت از زندگی و نبود عاطفه منفی است. خوشی بُعد عاطفی شادکامی و رضایت بُعد شناختی آن است (به نقل از عابدی، ۱۳۸۱).

جنبش روان‌شناسی مثبت‌نگری^۶ که در هزاره جدید شروع شده است، به مردم جهت بهینه کردن زندگی مثلاً از طریق تجربه بیشتر شادمانی ذهنی کمک می‌کند. شادمانی ذهنی عبارت است از خرسندی (از گذشته)، امید و خوش بینی (به آینده) و شادمانی (در حال). بالندگی، نشاط و سرزندگی انسان به سبب تأثیر قابل ملاحظه‌ای که بر تمامی جنبه‌های شخصیتی انسان و چگونگی بروز رفتارهای مختلف او دارد، همواره مورد توجه محققان و پژوهشگران بوده است. از آنجا که انسان موجودی تک‌بعدی نیست و شخصیت او از ابعاد شناختی، عاطفی، جسمانی، اجتماعی و معنوی تشکیل شده، سلامت روانی و جسمانی وی مرهون رشد همه‌جانبه و هماهنگ این ابعاد است.

یکی از عواملی که به نظر می‌رسد بر میزان شادکامی افراد تأثیرگذار باشد، باورهای فراشناختی افراد است. واژه فراشناخت را نخستین بار فلاول^۷ (۱۹۷۹) به مفهوم فرایند «تفکر درباره تفکر» و دانش در مورد اینکه چه می‌دانیم و چه نمی‌دانیم، به کار برد. به نظر او، فراشناخت هم شامل فرایندهای شناختی و هم شامل تجارب یا تنظیم شناختی است. اصطلاح فراشناخت به دانش درباره فرایندهای شناختی و چگونگی استفاده بهینه از آن‌ها برای دستیابی به اهداف یادگیری گفته می‌شود. (بایلر واسنومن^۸، ۱۹۳۳ به نقل از زوهر^۷، ۱۹۹۱).

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

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

برخی از جنبه‌های خاص فراشناخت با اختلالات روان‌شناختی رابطه دارد (ولز و ماتیوز، ۱۹۹۶؛ ولز، ۲۰۰۳) و آنچه ما مورد توجه قرار می‌دهیم و وارد حیطه هوشیاری خود می‌کنیم، ارزیابی و تأثیر انواع راهبردهایی را که برای تنظیم افکار و احساساتمان به کار می‌بریم، شکل می‌دهد (ولز، ۲۰۰۹). فراشناخت^۱ هرگونه دانش یا فرایند شناختی تعریف می‌شود که در ارزیابی، نظارت و یا کنترل شناخت مشارکت دارد (فلاول، ۱۹۷۹)، همچنین، می‌تواند به‌عنوان جنبه عمومی شناخت در نظر گرفته شود که شامل اختلالات شناختی و برخی از زمینه‌های خاص فراشناختی است که با آشفتگی‌های روان‌شناختی همراه می‌باشد (ولز^۱ و میتوس^{۱۱}، ۱۹۹۴؛ ولز، ۱۹۹۵؛ نیلسون^{۱۲} و همکاران، ۱۹۹۹).

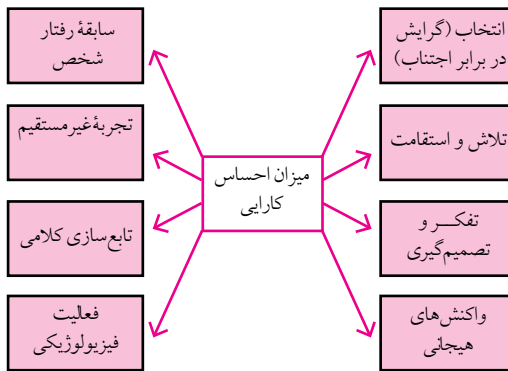
شوارز^{۱۳} و کلور^{۱۴} (۱۹۹۸) بیان می‌کنند که مردم احساساتشان را به‌عنوان اطلاعاتی برای ارزیابی و قضاوت به‌کار می‌گیرند؛ بنابراین، ارزیابی منفی باعث نابسامانی‌های روانی و عملکرد ناصحیح می‌شود. به همین سبب، تغییرات احساسی و عاطفی ممکن است در ارزیابی و شناخت تغییر ایجاد کند. در واقع، هیجان‌ها داده‌هایی درونی هستند که بر انگیزه‌ها، رفتار و عملکرد تأثیر می‌گذارند و حتی ممکن است مقدم بر شناخت نیز باشند و بر دامنه‌ای از پردازش‌های شناختی شامل سوگیری

توجه، سوگیری حافظه (ولز و متیوس، ۱۹۹۴)، قضاوت و ارزیابی و تصمیم‌گیری (کلورت و پرت، ۱۹۹۴) تأثیر بگذارند. به همین سبب، به نظر می‌رسد که باورهای فراسناختی هر فرد می‌تواند تأثیرات مهمی بر احساسات، سرخوشی و شادکامی او داشته باشد. در این پژوهش سعی شده است ارتباط بین این دو مؤلفه مشخص شود. در نظریه‌های موسوم به هدف‌نهایی، اعتقاد بر این است که شادکامی موقعی به‌دست می‌آید که افراد، به اهداف مبتنی بر ارزش‌ها و نیازهای خود جامعه عمل بپوشانند. افرادی که اهدافشان را مهم‌تر و احتمال موفقیت و رسیدن به آن‌ها را بیشتر در نظر می‌گیرند، احساس شادکامی و خوشبختی بیشتری خواهند کرد؛ در حالی که افراد دارای شادکامی اندک، غرض‌ورزی بیشتری در هدف‌هایشان احساس می‌کنند (داینر و همکاران، ۲۰۰۲). به نظر می‌رسد که حرکت کارآمد فرد به سمت هدف‌های خود، علت تغییرهای مثبت در شادکامی و خوشبختی آن‌هاست و به‌طور کلی، تلاش برای دستیابی به هدف‌های درونی باعث ارتقای خوشبختی و شادکامی می‌شود (رایان و دسی، ۲۰۰۰؛ کیسر و شلدون، ۲۰۰۳).

مؤلفه دیگری که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته، خودکارآمدی و رابطه آن با شادکامی است. خودکارآمدی مفهومی کلی مانند عزت‌نفس نیست و افراد می‌توانند در یک موقعیت، کارایی شخصی زیاد و در موقعیت دیگر کارایی شخصی کمی داشته باشند. کارایی بالا و پایین برای تولید چهار متغیر پیش‌بین، با محیط‌های پذیرا و بی‌اعتنا ترکیب می‌شوند. زمانی که کارایی بالا و محیط پذیراست، پیامدها به احتمال زیاد موفقیت‌آمیزند. زمانی که کارایی پایین و محیط پذیرا ترکیب می‌شوند، چنانچه افراد ببینند که دیگران در کارهایی که به‌نظر آن‌ها خیلی مشکل می‌رسد موفق‌اند، امکان دارد افسرده شوند. زمانی که افراد دارای کارایی بالا با موقعیت‌های محیطی بی‌اعتنا مواجه می‌شوند، معمولاً تلاش‌های خود را تشدید می‌کنند تا آن محیط را تغییر دهند. آن‌ها برای ایجاد تغییر، ممکن است اعتراض کنند، به مبارزه

اجتماعی دست بزنند یا حتی به زور متوسل شوند، اما به نظر بندورا، اگر تمام این تلاش‌ها شکست بخورند، آن‌ها یا کلاً این روش را کنار می‌گذارند و روش دیگری را اختیار می‌کنند یا اینکه درصدد یافتن محیط پذیراتری برمی‌آیند. سرانجام اینکه، خودکارآمدی پایین اگر با محیط بی‌اعتنا ترکیب شود، افراد احساس بی‌تفاوتی، تسلیم و درماندگی می‌کنند (فیست، ۱۳۸۴).

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



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

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

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

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

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

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه

پژوهش حاضر که کاربست روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است، بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی با شادکامی را هدف قرار داده است؛ به‌صورتی که ارتباط باورهای فراشناختی با شادکامی و همچنین ارتباط خودکارآمدی با

شادکامی مدنظر باشد تا در پایان پژوهش، نقش و تأثیر باورهای فراشناختی و همچنین خودکارآمدی را در شادکامی افراد سنجیده باشیم. همچنین، جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر الیگودرز در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ تشکیل داده‌اند.

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

ابزار سنجش

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

پرسش‌نامه باورهای فراشناختی

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

پرسش‌نامه خودکارآمدی

مؤلفه خودکارآمدی با استفاده از مقیاس ۱۷ سؤالی شرر که بر مقیاس ۵ درجه‌ای

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

پرسش‌نامه شادکامی آکسفورد

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

روش اجرا و تحلیل داده‌ها

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

یافته‌ها

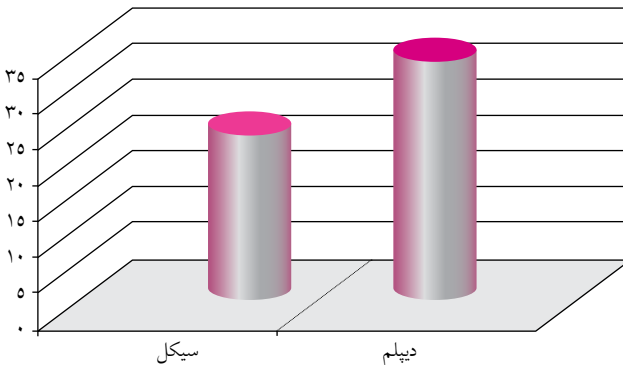
داده‌های به‌دست آمده از گروه نمونه در دو بخش توصیفی و استنباطی در این قسمت تحلیل شده است. در بخش تحلیل توصیفی، داده‌ها به کمک فراوانی، درصد

فراوانی میانگین، انحراف معیار، بالاترین نمره، پایین‌ترین نمره، جداول و نمودارها نمایش داده می‌شوند. در بخش تحلیل استنباطی و به منظور بررسی فرضیه‌های تحقیق از ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون گام‌به‌گام و ضریب تعیین (V) استفاده شده است.

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

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

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

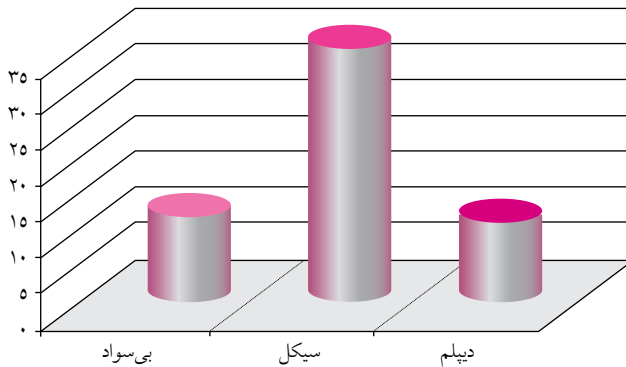


نمودار ۱-۴: فراوانی گروه نمونه پژوهش بر حسب تحصیلات مادر

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

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

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



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

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

بعد باورهای فراشناختی منفی ۱۷/۳۹، بعد کارآمدی شناختی پایین ۱۹/۱۹، بعد باورهای فراشناختی پایین ۱۵/۷۱ و بعد خودآگاهی شناختی ۲۱/۱۲.

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

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

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

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

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

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

نتیجه بررسی این فرضیه در جدول ۴-۵ ارائه شده است. چنان‌که در جدول ۴-۵

مشاهده می‌شود، بین باورهای فراشناختی (مؤلفه باورهای نگرانی مثبت) با شادکامی رابطه معناداری وجود ندارد ($p > 0/05$)؛ بنابراین، فرض صفر تأیید و فرض پژوهش رد می‌شود.

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

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

مقدار احتمال (sig)	ضریب تعیین (v)	ضریب همبستگی	متغیرها
۰/۰۰۰۱	۳۳۷۶	-۰/۶۰۵	باورهای فراشناختی (مؤلفه باورهای نگرانی منفی) با شادکامی

نتیجه بررسی این فرضیه در جدول ۵-۴ ارائه شده است. چنان‌که در جدول ۵-۴ مشاهده می‌شود، بین باورهای فراشناختی (مؤلفه باورهای فراشناختی منفی) با شادکامی رابطه منفی معناداری وجود دارد ($P \leq 0/01$). ضریب تعیین نشان می‌دهد که بین باورهای فراشناختی (مؤلفه باورهای فراشناختی منفی) با شادکامی ۳۳۷۶ درصد تغییرات همدیگر را تحت تأثیر قرار می‌دهند. به عبارت دیگر، با افزایش باورهای فراشناختی منفی، شادکامی افراد کاهش می‌یابد و بالعکس؛ بنابراین، فرض صفر رد و فرض پژوهش تأیید می‌شود.

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

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

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

نتیجه بررسی این فرضیه در جدول ۶-۴ ارائه شده است. چنان‌که در جدول ۶-۴ مشاهده می‌شود، بین باورهای فراشناختی (مؤلفه کارآمدی شناختی پایین) با شادکامی رابطه معناداری وجود ندارد ($p > ۰/۰۵$)؛ بنابراین، فرض صفر تأیید فرض پژوهش رد می‌شود.

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

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

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

نتیجه بررسی این فرضیه در جدول ۷-۴ ارائه شده است. چنانکه در جدول ۷-۴ مشاهده می‌شود، بین باورهای فراشناختی (مؤلفه باورهای فراشناختی پایین) با شادکامی رابطه منفی معناداری وجود دارد ($P \leq ۰/۰۱$). ضریب تعیین نشان می‌دهد

که بین باورهای فراشناختی (مؤلفه باورهای فراشناختی پایین) با شادکامی ۲۵/۵ درصد همپوشی وجود دارد. به عبارت دیگر، با افزایش مؤلفه باورهای شناختی پایین، شادکامی کاهش پیدا می کند و بالعکس؛ بنابراین، فرض صفر رد و فرض پژوهش تأیید می شود.

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

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

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

نتیجه بررسی این فرضیه در جدول ۸-۴ ارائه شده است. چنان که در جدول ۸-۴ مشاهده می شود، بین باورهای فراشناختی (خودآگاهی شناختی) با شادکامی رابطه معناداری وجود دارد ($P \leq 0/01$).

ضریب تعیین نشان می دهد که بین باورهای فراشناختی (خودآگاهی شناختی) با شادکامی ۱۲/۳۲ درصد همپوشی وجود دارد. به عبارت دیگر، با افزایش خودآگاهی شناختی، شادکامی نیز افزایش می یابد و بالعکس؛ بنابراین، فرض صفر رد و فرض پژوهش تأیید می شود.

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

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

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

نتیجه بررسی این فرضیه در جدول ۹-۴ ارائه شده است. چنان‌که در جدول ۹-۴ مشاهده می‌شود، بین خودکارآمدی با شادکامی رابطه معناداری وجود دارد ($P \leq ۰/۰۰۵$). ضریب تعیین نشان می‌دهد که بین خودکارآمدی با شادکامی ۹/۸ درصد همپوشی وجود دارد. به عبارت دیگر، با افزایش خودآگاهی، شادکامی نیز افزایش می‌یابد و بالعکس؛ بنابراین، فرض صفر رد و فرض پژوهش تأیید می‌شود.

فرضیه هفتم پژوهش: بین باورهای فراشناختی و خودکارآمدی با شادکامی رابطه چندگانه (ترکیبی) وجود دارد. بررسی فرضیه از طریق تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام در جداول (۱۰-۴) و (۱۱-۴) ارائه شده است.

جدول ۱۰-۴: ضریب همبستگی چندگانه بین مؤلفه‌های باورهای فراشناختی و خودکارآمدی با شادکامی به شیوه گام به گام

گام‌ها	R	R ^۲	R ^۲ تعدیل شده	F	P
گام اول	-۰/۶۰۵ ^a	۰/۳۳۶	۰/۳۵۵	۳۱/۲۳	۰/۰۰۱
گام دوم	-۰/۶۹۲ ^b	۰/۴۷۸	۰/۴۵۹	۲۴/۳۱	۰/۰۰۱

a. باورهای فراشناختی منفی

b. باورهای فراشناختی منفی و باورهای فراشناختی پایین

براساس نتایج جدول ۱۰-۴ در گام اول باورهای فراشناختی منفی، حدود ۳۳/۶

درصد واریانس شادکامی را تبیین می‌کند و در گام دوم باورهای فراشناختی منفی به همراه باورهای فراشناختی پایین حدود ۴۵/۹ درصد واریانس شادکامی را تبیین می‌کند.

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

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

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



بحث و نتیجه‌گیری

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

نتایج به دست آمده نشان داد به جز مؤلفه‌های کارآمدی شناختی پایین و نگرانی مثبت، بین بقیه مؤلفه‌های باورهای فراشناختی و شادکامی رابطه معنادار وجود دارد؛ برای مثال، با افزایش خودآگاهی شناختی، شادکامی نیز افزایش می‌یابد و بالعکس.

همچنین، مشخص شد که بین خودکارآمدی با شادکامی رابطه معناداری وجود دارد و نتایج، وجود رابطه چندگانه (ترکیبی) بین باورهای فراشناخت و خودکارآمدی با شادکامی را نشان داد.

از بین متغیرهای مستقل تنها در گام اول باور فراشناختی منفی، حدود ۳۳/۶ درصد واریانس شادکامی را تبیین می‌کند و در گام دوم، باورهای فراشناختی منفی به همراه باورهای فراشناختی پایین حدود ۴۵/۹ درصد واریانس شادکامی را تبیین می‌کند. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش زاده‌محمدی، عابدی و خانجانی (۱۳۸۷) در مورد تأثیر تمرین‌های شناختی بر افزایش خودکارآمدی و همچنین خرازی و همکاران (۱۳۸۷) که نشان دادند راهبردهای فراشناختی در خودکارآمدی مؤثرند، و یافته‌های وی مان و نهوت (۲۰۰۶)، ولز (۲۰۰۱)، ملکی (۱۳۸۴)، کولی (۱۹۹۳)، غباری و آدمزاده (۱۳۸۶). پورحیدری (۱۳۸۹) که یافته‌هایشان نشان داد راهبردهای شناختی و فراشناختی موجب بهبود عملکرد می‌شود، و همچنین یافته‌های کروون و آرتیستیکو (۲۰۰۳)، فراست (۲۰۰۵)، سعیدیان (۲۰۰۶)، آویشی و همکاران (۲۰۰۵)، سلامی (۲۰۰۸) همسویی دارد. صراف (۱۳۸۱) نیز در تحقیق خود نشان داد که بین باورهای خودکارآمدی و شادکامی در دانشجویان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

محدودیت‌های پژوهش

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

پیشنهاد‌های پژوهشی

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

1. arggle
2. crossland
3. Argyle
4. positive psychology

5. meta cognition – felavell
6. bailer- snoman
7. Zohar
8. metacognition
9. flavell
10. wells
11. matthws
12. nilson
13. Schwarz
14. clor
15. self-efficacy
16. Statistical Package for social science

منابع

۱. آیزک، م. (۱۳۷۸). همیشه شاد باشید، ترجمه ز. چلونگر. انتشارات نسل نواندیش.
۲. آقازاده و احدیان. (۱۳۷۷). مبانی نظری و کاربردهای آموزش نظریه فراشناخت.
۳. اصول بهداشت روانی، بهار ۱۳۹۲. سال ۱(۱)۱۵ ص. ۴۳۲-۴۴۲.
۴. اسماعیلی‌فر، ندا؛ شفیغ‌آبادی، عبدالله؛ احقر، قدسی. (۱۳۹۰) سهم خودکارآمدی در پیش‌بینی شادکامی، مجله اندیشه و رفتار. بهار. شماره ۱۹.
۵. خرازی، سیدعلینقی و دیگران (۱۳۸۷). بررسی رابطه اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران. ۶۹-۸۷.
۶. شولتز، دوان پی و شولتز، سیدنی ال. (۲۰۰۹). تاریخ روان‌شناسی نوین. مترجمان: علی‌اکبر سیف و دیگران. (۱۳۸۸). تهران: نشر دوران.
۷. صبحی و همکاران. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های مقابله‌ای بر شادکامی. مجموعه مقالات سومین کنگره انجمن روان‌شناسی ایران.
۸. علی‌پور، احمد و نوربالا، احمدعلی. (۱۳۷۸). بررسی مقدماتی پایایی و روایی پرسش‌نامه آکسفورد در دانشجویان تهران. فصلنامه اندیشه و رفتار. سال پنجم. شماره‌های ۱ و ۲: ص ۵۵-۶۴.
۹. فرانکن، رابرت. (۱۳۸۴). انگیزش و هیجان. مترجمان: حسن شمس اسفندآبادی - محمودی. امامی‌پور. تهران: نی (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۸۸).
۱۰. فورچیان، نادرقلی. (۱۳۷۸). نظریه‌های یادگیری و نظریه فراشناخت در فرایند یاددهی - یادگیری.
۱۱. کدیور، پروین. (۱۳۸۳). روان‌شناسی تربیتی. چاپ هشتم. انتشارات سمت.
۱۲. گروسی، مانی و بخشی‌پور. (۱۳۸۵). ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی و احساس شادکامی در بین دانشجویان تبریز. فصلنامه روانشناسی. دانشگاه تبریز. سال اول. شماره ۱. ص ۱۵-۲۵.
۱۳. محمدخانی، ش. (۱۳۸۹). رابطه باورهای فراشناختی و راهبردهای کنترل فکر با اضطراب صفت. مجله روان‌شناسی معاصر، (۲)۵ ص ۳۲-۲۳.
۱۴. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی. (۱۳۸۷). سال سی‌وهشتم. شماره ۳.
۱۵. ولز، آ. (۱۳۸۸). راهنمای علمی درمان فراشناختی اضطراب و افسردگی. مترجم: شهرام محمدخانی. تهران: ورا دانش (انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۹).
16. Argyle, M. (2003). Psychology and religion: An introduction. Lonodn: Routledge.
17. Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2002). Sociocognitive: Self-regulatory mechanisms governing transgresses behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 125-135.
18. Bandura A., Pastorelli C., Barbaranelli C., & Caprara G. V. (1999). Selfefficacy pathways to childhood depression. Journal of Personality and Social Psychology, 76, 258-269.
19. Diener, E. (2002). Frequently asked questions (FAQS) about subjective (happiness and life satis-

- faction). A primer for reporters and new comers.
20. Maddux.J.e. (2002) the power of believing you can. Hand book of positive psychology oxford university press.
 21. Martinez. M.E. (2006) what is metacognition? Phi delta kappan. Bloomington 16(87)696-700.
 22. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review Of Research on Hedonic and Eudaimonic Well Being Annual Review of Psychology, 52,141-161.
 23. Wells. A. metacognitive therapy for depression. Behavioral and cognitive psychotherapy
2003:24(2): 305-317

رابطهٔ سبک‌های مقابله با استرس و تاب‌آوری با میزان

آمادگی به اعتیاد

در دانش‌آموزان دختر و پسر دورهٔ متوسطهٔ دوم شهرستان شیروان

محمد کرمی

کارشناس ارشد مشاوره خانواده، مشاور مدرسه

اشاره

اعتیاد به مواد مخدر یک بیماری و یکی از چهار بحران بزرگ جهان (بحران محیط زیست، فقر، تهدید اتمی و مواد مخدر) به شمار می‌آید. این موضوع که در کشور ما ایران به دلیل وجود بافت جوان جمعیتی پیچیدگی خاص خود را یافته، یکی از معضلات جوامع بشری است که در سال‌های اخیر پایه‌ها و بنیان‌های جامعه انسانی را تضعیف کرده و سرمایه‌های کلانی صرف مبارزه با آن و نیز درمان و خدمات ناشی از آن شده است

این تحقیق با رویکرد پیشگیرانه رابطهٔ سبک‌های مقابله با استرس و تاب‌آوری با آمادگی به اعتیاد را بررسی کرده است.

نمونهٔ مورد مطالعه ۲۴۶ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر که در سال تحصیلی

۹۶-۹۵ در دوره متوسطه دوم شهرستان شیروان مشغول تحصیل بودند، به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و پرسش‌نامه‌های آمادگی به اعتیاد، سبک‌های مقابله با استرس و تاب‌آوری را تکمیل کردند.

نتایج نشان داد که بین تاب‌آوری با آمادگی به اعتیاد همبستگی منفی وجود دارد. همچنین، بین سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار با آمادگی به اعتیاد، همبستگی منفی وجود داشت ولی رابطه سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار با آمادگی به اعتیاد مثبت بود. بین سبک مقابله‌ای اجتناب‌مدار با آمادگی به اعتیاد همبستگی معناداری نبود. همچنین، برای تعیین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی متغیرها از تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد. براساس نتایج تحقیق می‌توان گفت میزان تاب‌آوری و سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار می‌تواند عواملی پیش‌گیرانه در مصرف مواد باشند ولی سبک مهارت مقابله‌ای هیجان‌مدار، عامل خطری برای سوء مصرف مواد محسوب می‌شود.

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

مقدمه

اعتیاد به مواد مخدر به معنای وابستگی بیمارگونه به مصرف یک یا چند نوع ماده مخدر است که سبب بروز رفتارهای موادجویانه می‌شود و در صورت عدم مصرف مواد مورد نظر، علائم محرومیت در فرد معتاد بروز می‌کند. (صابری، ۱۳۸۴؛ به نقل از بهاری، ۱۳۸۸). از سویی، فرایندهای مقابله راهبردهای اختصاصی تری هستند که افراد در برابر اوضاع تنیدگی‌زای زندگی به کار می‌برند و تلاش‌های شناختی و رفتاری افراد را در تفسیر و غلبه بر مشکلات در بر می‌گیرند. **راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار**، شامل اقدامات سازنده و مفیدی است که فرد در رویارویی با شرایط استرس‌زا انجام می‌دهد و دربرگیرنده راهبردهای رویارویی فعال، برنامه‌ریزی،

خودداری از فعالیت‌های رقابتی و اعمال عجزلانه، و جست‌وجوی حمایت‌ابزاری است.

راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار مثبت کوشش‌هایی را شامل می‌شود که برای تنظیم پاسخ‌های هیجانی واقعه‌استرس‌زا به‌کار می‌رود و دربرگیرنده راهبرد جست‌وجوی حمایت اجتماعی مبتنی بر هیجان، تفسیر مجدد مثبت، پذیرش و شوخی است.

راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار منفی یا غیرمؤثر که دربرگیرنده درگیری ذهن با مسئله، انکار، عدم درگیری رفتاری در جهت مسئله، تمرکز بر هیجان و استفاده از داروها و الکل می‌باشد (لازاروس و فولکمن^۱، ۱۹۸۵)، از دیگر متغیرهای پژوهش تاب‌آوری است. به اعتقاد ارک و همکاران^۲ (۲۰۰۸)، افراد دارای تاب‌آوری، اغلب با ایجاد هیجانات مثبت پس از رویارویی‌های فشارزا به حالت طبیعی باز می‌گردند. افراد تاب‌آور بدون اینکه سلامت روانشان کاهش یابد و دچار بیماری روانی شوند، رویدادهای فشارزا را پشت سر می‌گذارند؛ بنابراین، تاب‌آوری می‌تواند به عنوان یک عامل تأثیرگذار در آمادگی به مصرف مواد و یا پیشگیری از آن به‌شمار رود. با توجه به بالا بودن آمار افراد وابسته به مواد در کشور و همچنین نیاز مبرم به برنامه‌هایی در خصوص پیشگیری و کاهش مصرف مواد و با عنایت به کم بودن پژوهش‌های مربوط به مداخلات روان‌شناختی نظیر مهارت‌های مقابله‌ای و تاب‌آوری در اعتیاد، انجام پذیرفتن پژوهش حاضر در کنار مداخلات دیگر ضروری به نظر می‌رسد.

روش پژوهش

نمونه شامل ۲۶۰ نفر دانش‌آموز (دختر و پسر) دوره متوسطه دوم بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از بین کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهرستان شیروان انتخاب شدند. تعداد کلاس‌های دبیرستان‌ها ۶۰ کلاس بود که از این تعداد، ۱۰ کلاس (۵ کلاس پسر و ۵ کلاس دختر) به صورت تصادفی انتخاب شدند. از

کل نمونه مورد مطالعه، ۲۴۶ نفر پرسش‌نامه‌ها را به‌طور کامل تکمیل کردند.

ابزار پژوهش

۱. **مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون^۳ (CD-RISC):** یک ابزار ۲۵ سؤالی است که سازه تاب‌آوری را در اندازه‌های پنج درجه‌ای لیکرت از صفر تا چهار می‌سنجد. پایایی و روایی فرم فارسی مقیاس تاب‌آوری نیز در مطالعات مقدماتی نمونه‌های بهنجار و بیمار بررسی و تأیید شده است (بشارت، ۱۳۸۶). در این تحقیق، برای تعیین روایی ابتدا همبستگی هر گویه با نمره کل مقوله محاسبه و سپس، از روش تحلیل عامل استفاده شد. محاسبه همبستگی هر نمره با نمره کل نشان داد که به جز مورد (گویه) ۳ ضرایب بین ۰/۶۴ تا ۰/۶۱ بودند. در مرحله بعد، گویه‌های مقیاس با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی مورد تحلیل عاملی قرار گرفتند. به منظور تعیین پایایی مقیاس تاب‌آوری از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب پایایی حاصل برابر ۰/۸۹ بود. (محمدی، ۱۳۸۴)
۲. **پرسش‌نامه مهارت مقابله‌ای^۴ (CISS):** این پرسش‌نامه به منظور ارزیابی انواع روش‌های مقابله‌ای در موقعیت‌های تنیدگی‌زا توسط اندلر و پارکر (۱۹۹۰) ساخته شد. این آزمون شامل ۴۸ ماده است که بر مبنای شیوه لیکرت به هر عبارت یک تا پنج نمره داده می‌شود و سه راهبرد مقابله‌ای مسئله‌محور، هیجان‌محور و راهبرد مقابله‌ای اجتنابی را اندازه می‌گیرد. روایی این آزمون از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای مهارت‌های سه‌گانه بدین ترتیب است: در راهبرد مسئله‌محور برای دختران ۰/۸۵، و برای پسران ۰/۹۲، راهبرد هیجان‌محور برای دختران ۰/۸۵، و برای پسران ۰/۸۲، و در راهبرد اجتنابی برای دختران ۰/۸۲، و برای پسران ۰/۸۵ (اندلر و پارکر، ۱۹۹۰). جعفرنژاد (۱۳۸۲) ضریب پایایی برای سبک‌های مسئله‌مدار، هیجان‌مدار و اجتنابی را به ترتیب

۰/۸۳، ۰/۸۰، ۰/۷۲، به دست آورد. پایایی کل پرسش‌نامهٔ مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا با استفاده از روش آلفای کرونباخ (۰/۸۴) به دست آمد.

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

پیشینهٔ پژوهش

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

مونتی، ۲۰۰۲).

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

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

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

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

(۱۳۹۰) نشان داد که بین ویژگی‌های شخصیتی و استعداد اعتیاد ارتباط مستقیمی وجود دارد؛ به طوری که سهم قابل توجهی از استعداد اعتیاد را ویژگی‌های شخصیتی پیش‌بینی می‌کند.

یافته‌ها

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

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

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

الگو	مجموع مجزورات	درجه آزادی	F	R	R ^۲	R ^۲ adj
مسئله‌مدار رگرسیون باقی‌مانده کل	۴۴۸۶/۴۰ ۴۶۰۵۴/۳۵ ۵۰۵۴۰/۷۵۲	۱ ۲۴۴ ۲۴۵	۲۲/۷۶ ^{***}	۰/۲۹	۰/۰۸	۰/۰۸
هیجان‌مدار باقی‌مانده کل	۸۳۴۱/۰۸ ۴۲۱۹۹/۶۷ ۵۰۵۴۰/۷۵	۲ ۲۴۳ ۲۴۵	۲۴/۰۱ ^{***}	۰/۴۰	۰/۱۵	۰/۱۶
اجتناب‌مدار رگرسیون باقی‌مانده کل	۱۰۰۲۹۳/۳۷ ۴۰۵۱۱/۳۷ ۵۰۵۴۰/۷۵	۳ ۲۴۲ ۲۴۵	۱۹/۹۷ ^{***}	۰/۴۴	۰/۱۸	۰/۱۹
تاب‌آوری رگرسیون باقی‌مانده کل	۱۱۴۵۶/۰ ۳۹۰۸۴/۷۴ ۵۰۵۴۰/۷۵	۴ ۲۴۱ ۲۴۵	۱۷/۶۶ ^{***}	۰/۴۷	۰/۲۱	۰/۲۲

* $P < ۰/۰۱$

** $P < ۰/۰۰۱$

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

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

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

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر مهارت‌های مقابله‌ای و تاب‌آوری در میزان

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

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

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که بین مهارت‌های مقابله‌ای مسئله‌مدار و هیجان‌مدار با آمادگی به اعتیاد همبستگی وجود دارد. البته، مهارت مقابله‌ای مسئله‌مدار رابطه منفی و مهارت مقابله‌ای هیجان‌مدار رابطه مثبت با آمادگی به اعتیاد داشت ولی بین مهارت‌های مقابله‌ای اجتناب‌مدار با آمادگی به اعتیاد همبستگی وجود نداشت. یافته فوق با یافته‌های سایر پژوهشگران مبنی بر اثربخش بودن مهارت‌های مقابله‌ای در آمادگی به اعتیاد و پیشگیری همسوست (برادیزا، ۲۰۰۹، دی‌جونگ، ۲۰۰۹، لیت، ۲۰۰۸، راسنو، ۲۰۰۵، براون، ۲۰۰۴). پاسخ‌های مقابله‌ای مورد استفاده متأثر از نحوه ارزیابی موقعیت‌ها از سوی افراد است. یکی از دلایل

ابتلا به سوء مصرف مواد، استفاده از مهارت‌های مقابله‌ای ناکارآمد می‌باشد. به دلیل ضعیف بودن مهارت‌های مقابله‌ای، آسودگی و راحتی ناشی از سوء مصرف مواد برای چنین افرادی جذاب‌تر و دلچسب‌تر می‌شود.

پیشنهادهایی برای اولیای دانش‌آموزان

۱. والدین باید از اعتیاد و نوع مواد اعتیادآور شایع در منطقه محل زندگی خود، شکل و اسامی رایج آن‌ها، نحوه مصرف و علائم مصرفشان مطلع باشند و از ویژگی‌های دوران بلوغ نیز آگاهی و شناخت کسب کنند. همچنین، باید نحوه پاسخ دادن به سؤالات فرزندان خود را در مورد این مواد بدانند.
۲. کودکان به اصول و مقررات خاص در خانواده نیاز دارند. دوستان فرزندان را در بازی‌ها، مسابقات ورزشی، تماشای فیلم و ... بشناسید.
۳. تنبیه کردن فرزند به دنبال مشاهده کوچک‌ترین علائم اعتیاد در او، نه تنها باعث کاهش اعتماد به نفس و عزت‌نفس وی می‌شود، بلکه زمینه ذهنی منفی نسبت به عملکرد والدین در او ایجاد می‌کند و این شروع‌کننده پنهان‌کاری و آسیب‌روانی در نوجوان است؛ بنابراین، از قضاوت عجولانه و برچسب زدن روی فرزندان خودداری کنید.
۴. والدین همواره از مهم‌ترین الگوهای زندگی فرزندان خود هستند و فرزندان، بسیاری از الگوهای رفتاری، خصوصیات اخلاقی، انگیزه‌ها و ارزش‌های والدین خویش را از طریق فرایندهای تقلید و همانندسازی کسب می‌کنند. بنابراین، والدین می‌توانند از تأثیر قوی خود بر فرزندان برای ارائه الگوهای رفتاری صحیح استفاده کنند. آن‌ها باید در مورد نگرش خود نسبت به مصرف مواد و پیام‌هایی که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم منتقل می‌کنند، آگاهی داشته باشند. همچنین از دلایل خود برای مصرف سیگار، دارو یا احیاناً مواد مخدر (مثلاً برای

آرامش، جشن، ...) و زمان مصرفشان و تأثیر این نگرش‌ها یا رفتارها بر فرزندان خویش آگاه باشند. علاوه بر این، بتوانند مهارت «نه گفتن» و مقاومت در مقابل خواسته‌های خلاف دیگران را عملاً به فرزندان خود آموزش دهند.

سایر پیشنهادها

۱. پیشنهاد می‌شود وزارت آموزش و پرورش دو ساعت از برنامه درسی هفتگی مدارس را به صورت رسمی به آموزش مهارت‌های زندگی توسط مشاوران متخصص و آگاه اختصاص دهد و برای اوقات فراغت دانش‌آموزان، برنامه‌های مفرح، سازنده و جذاب طراحی کند. همچنین، در زمینه آموزش روش‌های پیشگیری از اعتیاد، وزارت آموزش و پرورش، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، سازمان بهزیستی و نیروی انتظامی رابطه تنگاتنگی با خانواده‌ها داشته باشد و این ارتباط بیشتر جنبه آموزشی داشته باشد تا اطلاع‌رسانی؛ زیرا اطلاع‌رسانی به تنهایی نمی‌تواند در تقویت کارکرد خانواده‌ها تأثیر داشته باشد.
۲. مراکز مشاوره و روان‌شناسی پیشگیری از اعتیاد ایجاد، تقویت و معرفی شوند تا افراد بتوانند به راحتی و بدون پرداخت هزینه مشکلات روانی خود را با آن مراکز در میان بگذارند.
۳. اجرای برنامه‌های آموزش کارگاهی با موضوعات افزایش عزت نفس و تاب‌آوری برای نوجوان در دستور کار مدارس قرار گیرد؛ چرا که با تاب‌آوری و عزت نفس دانش‌آموزان، سوءمصرف مواد در آن‌ها کاهش می‌یابد.
۴. برای پیشگیری از عادات و رفتارهای منفی و غیرسالم جوانان، نباید صبر کنیم تا آنان با چنین مشکلاتی درگیر شوند و آن‌گاه در صدد یافتن راه حل مقابله با آن برآییم. از طرف دیگر، با نادیده گرفتن یا انکار واقعیات موجود، نه تنها نمی‌توان مشکلی را حل کرد بلکه فرصت یافتن راه‌حل هم از دست می‌رود. روش

پیشگیری مؤثر از اعتیاد فرزندان، همانا هوشیاری همیشگی والدین و اعضای مؤثر خانواده است.

منابع

۱. آدرم، مهدیه؛ نیک‌منش، زهرا. (۱۳۹۰). گرایش به مصرف مواد در جوانان براساس ویژگی‌های شخصیت. مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان سال ۱۴ (۲)، ص ۱۰۴-۱۰۱.
۲. بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۶). ویژگی‌های روان‌سنجی فرم فارسی مقیاس تاب‌آوری. گزارش پژوهشی. دانشگاه تهران.
۳. خلج‌آبادی فراهانی، فریده؛ عبادی فردآذر، فرید. (۱۳۸۲). مقایسه تأثیر آموزش پیشگیری از ایدز توسط گروه همسالان و بزرگسالان بر آگاهی، نگرش و خودبستگی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی، منطقه ۴ آموزش و پرورش شهر تهران با استفاده از مدل تئوری شناختی - اجتماعی سال ۸۲-۱۳۸۱. مجله باروری و ناباروری، ۵(۱)، ۹۱-۷۷.
۴. موسوی، اکرم‌سادات. (۱۳۸۸). مقایسه سبک‌های دلبستگی و مقابله‌ای در افراد مبتلا به سوء مصرف مواد و افراد غیر مبتلا. پایان‌نامه کارشناسی ارشد بالینی. دانشگاه شیراز.
۵. زرگر، یدالله؛ نجاریان، بهمن؛ نعای، عبدالزهر. (۱۳۸۷). بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی (هیجان‌خواهی، ابزاز وجود، سرسختی روان‌شناختی)، نگرش مذهبی و رضایت زناشویی با آمادگی به اعتیاد به مواد مخدر، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱، ۳۰، ۱۲۰-۹۹.
۶. مامی، شهرام؛ احدی، حسن؛ نادری، فرح و دیگران. (۱۳۹۱). پیش‌بینی مدل گرایش به اعتیاد دانش‌آموزان متوسطه شهر ایلام براساس عوامل شخصیتی و متغیر میانجی سلامت روان. مجله دانشگاه علوم پزشکی ایلام سال ۲۱(۱۶) ص ۲۵۶ - ۲۴۸.
۷. بهاری، فرشاد. (۱۳۸۸). اعتیاد: مشاوره و درمان. تهران: دانژه.

بررسی رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های حل مسئله با پرخاشگری در دانش‌آموزان

محمد کرمی

کارشناس ارشد مشاوره خانواده/ مشاور مدرسه

چکیده

پژوهش حاضر، با هدف تعیین رابطه میان ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های حل مسئله و نقش این عوامل در پیش‌بینی پرخاشگری انجام گرفت. نمونه مورد مطالعه شامل ۳۵۲ نفر از بین دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان شیروان بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و پرسش‌نامه‌های شخصیتی نئو، سبک حل مسئله و پرخاشگری باس و پری اجرا گردید. داده‌های پژوهش با استفاده از روش‌های آماری همبستگی بین متغیرها، رگرسیون چند متغیره و آزمون t مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که از میان ویژگی‌های شخصیتی، برون‌گرایی به جز با پرخاشگری جسمانی با انواع پرخاشگری رابطه منفی معنادار، توافق‌پذیری و با وجدان بودن با انواع

پرخاشگری رابطه منفی معنادار و انعطاف‌پذیری فقط با خصومت، رابطه منفی معنادار دارد و روان‌رنجورخویی با انواع پرخاشگری دارای رابطه مثبت معنادار است. از میان سبک‌های حل مسئله، درماندگی و مهارگری با همه انواع پرخاشگری رابطه مثبت معنادار و سبک خلاقانه و اعتماد با انواع پرخاشگری رابطه منفی معنادار دارند و سبک گرایش فقط با خصومت و نمره کل رابطه منفی معنادار دارد و سبک اجتناب با هیچ یک از انواع پرخاشگری رابطه معنادار ندارد. به‌علاوه، نتایج حاصل از آزمون t، تفاوت معناداری را بین دو جنس در انواع پرخاشگری نشان نداد. در ویژگی‌های شخصیتی، فقط در توافق‌پذیری و در سبک‌های حل مسئله سازنده، در دو سبک خلاقانه و گرایش و در سبک‌های حل مسئله غیرسازنده، در سبک درماندگی تفاوت بین دو جنس مشاهده شد. در نهایت، از میان ویژگی‌های شخصیتی، روان‌رنجورخویی و از میان سبک‌های حل مسئله درماندگی، بهترین و قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده پرخاشگری بودند.

کلیدواژه‌ها: ویژگی‌های شخصیتی، سبک حل مسئله، پرخاشگری، دانش‌آموزان

مقدمه

نوجوانی مرحله‌ای از زندگی است که در آن بلوغ جسمانی، روانی، عاطفی، معنوی و اجتماعی پایه‌ریزی می‌شود. سلامت نوجوانان، امروزه به‌عنوان یکی از ارکان اساسی سلامت جامعه در تمام دنیا مطرح است. توجه به این موضوع به دنبال کنفرانس بین‌المللی جمعیت و توسعه که در سال ۱۹۹۴ در قاهره تشکیل شد، بیش از پیش مورد تأکید قرار گرفته است. با توجه به اینکه در دنیای امروز نسبت جوانان به کل جمعیت بیش از هر زمان دیگری افزایش یافته، توجه به بهداشت نوجوانان نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار شده است. پرخاشگری یکی از مسائل مهم دوره

نوجوانی است و مشکلات مربوط به خشم، همچون کینه‌ورزی و پرخاشگری از دلایل مهم ارجاع کودکان و نوجوانان برای مشاوره و روان‌درمانی به حساب می‌آید. آنچه باعث توجه پژوهشگران به پرخاشگری شده، پیامدهای این گونه رفتارها برای نوجوانان مانند ایجاد تصویر منفی در میان همسالان و آموزگاران، طرد از سوی همسالان، افت تحصیلی، مصرف مواد و بزهکاری است (کاسینوف^۱ و گرمن^۲، ۲۰۰۴). پرخاشگری^۳ یکی از زمینه‌هایی است که در روان‌شناسی، محققان به آن توجه کرده و تحقیقات مبسوطی درباره آن انجام داده‌اند. تأثیر مشکلات رفتاری بر عملکرد تحصیلی و اجتماعی و همچنین بررسی عواملی چون جنسیت، ویژگی‌های شخصیتی و اجتماعی و اقتصادی و عوامل شناختی در بروز اختلال‌های رفتاری از جمله رفتار پرخاشگرانه در دوران نوجوانی مورد توجه پژوهشگران بوده است. نوجوانی یک دگرگونی جسمانی، روانی، شناختی و نیز تغییر در الزامات اجتماعی است. به‌طور کلی، نوجوانان در این دوران حساس می‌شوند، هیجان‌های شدید دارند، و به دنبال احساس عدم اطمینان و تنش، ناسازگاری و پرخاشگری در آنان دیده می‌شود. پرخاشگری در دوره نوجوانی جلوه‌های مشهودتر و مسئله‌سازتری دارد. شایع‌ترین و بیشترین میزان پرخاشگری مربوط به دوره نوجوانی و جوانی است و ممکن است جلوه‌ها و نمودهای خود را از طریق کلامی، فیزیکی، آزار دیگران، تخریب، صدمه زدن به اشیا و یا اشخاص و مانند آن ظاهر سازد (وکیلان، ۱۳۸۶). پرخاشگری رفتاری است که جنبه‌های زیستی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی دارد. هر نظریه‌پردازی به جنبه‌ای از پرخاشگری پرداخته است؛ به گونه‌ای که گاهی شاهد تعارض بین نظریه‌ها هستیم. براساس نظریه فروید، بسیاری از اعمال آدمی را غریزه‌ها، به ویژه غریزه جنسی، تعیین می‌کند.

وقتی مانعی در تجلی غرایز پیش آید، سائق پرخاشگری سر بر می‌آورد. براساس این نظریه، علت پرخاشگری معمولاً ناکامی است و پرخاشگری از ویژگی سائق

برخوردار است (براهنی و همکاران، ۱۳۸۶).

حل مسئله راهبرد مقابله‌ای مهمی است که می‌تواند فرد را قادر سازد که موقعیت‌های مشکل‌آفرین روزمره و تأثیر هیجانی آن‌ها را به خوبی کنترل کند و از این طریق تنیدگی روان‌شناختی را کاهش دهد، به حداقل رساند و یا از آن پیشگیری نماید. اگر این الگو صحیح باشد، توانایی حل مسئله به‌طور معنی‌داری با میزان تنیدگی روان‌شناختی ارتباط دارد؛ بدین صورت که میزان بالای توانایی حل مسئله، پیش‌بینی‌کننده سطح تنیدگی پایین و در نتیجه، میزان سلامت بالاست (فروغان‌فر، ۱۳۸۵). کسب مهارت‌های حل مسئله نقش مهمی در بهداشت روانی و جسمانی دارد؛ به‌خصوص زمانی که افراد با رویدادهای ناگوار و تنیدگی‌های منفی زندگی مواجه می‌شوند (محمدی، ۱۳۸۳). به‌طور کلی، حل مسئله به فرایندهای شناختی رفتاری و ابتکاری فرد اطلاق می‌شود که به‌وسیله آن، فرد می‌خواهد راهبردهای موثر و سازش‌یافته‌ی مقابله‌ای برای مشکلات روزمره را تعیین، کشف یا ابداع کند. به عبارت دیگر، حل مسئله راهبرد مقابله‌ای مهمی است که توانایی و پیشرفت شخصی و اجتماعی را افزایش و تنیدگی را کاهش می‌دهد (دزوریلا، شیدی، ۱۹۹۲؛ نقل از باباپور خیرالدین، ۱۳۸۲).

اخیراً، تحقیق در زمینه شخصیت^۱ و ارتباط آن با سلامت و آسیب‌های روان‌شناختی، توجه بسیاری از محققان را به خود جلب کرده است. شواهد تجربی زیادی نیز وجود دارد که نشان می‌دهد صفات شخصیتی در ایجاد، کاهش یا از بین بردن علائم اختلالات رفتاری و عدم سازگاری اجتماعی نقش مهمی ایفا می‌کند (وایدیگر^۲، ۲۰۰۵). تصور بر این است که شخصیت به دو شیوه می‌تواند سلامت روانی را تحت تأثیر قرار دهد؛ به صورت غیرمستقیم، از طریق تأثیر بر سلامت عینی افراد، مثلاً از طریق تأثیر ویژگی‌های شخصیتی بر نوع پاسخ‌های فیزیولوژیکی افراد به تنیدگی. دوم، ویژگی‌های شخصیتی بر ارزیابی‌های افراد از وضعیت سلامت

عینی آنها، تأثیر بسزایی می‌گذارد (چلیبانلو و گروسی فرشی، ۱۳۸۹). محققان در این زمینه متغیرهای گوناگونی چون سن و جنس را در حیطه‌های زیستی و اجتماعی، در سازگاری عمومی افراد مؤثر دانسته‌اند اما نتایج حاکی از آن بوده است که این متغیرها تأثیر اندکی در سازگاری و سلامت عمومی افراد دارند (فریدمن، ۲۰۰۰). از آن پس، محققان به‌طور فزاینده‌ای طی مطالعات و بررسی‌های خود نشان دادند که شخصیت افراد می‌تواند مهم‌ترین عامل تأثیرگذار در سازگاری آنان به شمار آید (مک‌کری^۸ و کوستا^۹، ۲۰۰۴؛ هایز^{۱۰} و جوزف^{۱۱}، ۲۰۰۳). بعضی از صفات شخصیتی نقش مهمی در سبب‌شناسی و پیشرفت اختلالات دارند و شخصیت فرد می‌تواند به‌طور غیرمستقیم و از طریق ایجاد رفتارهای ناسالم نظیر سوء استفاده از مواد، بی‌خوابی و سوء تغذیه باعث رفتارهای پرخاشگرانه شود (گوستاوسون^{۱۲} و همکاران، ۲۰۰۳). در این پژوهش رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های حل مسئله با پرخاشگری بررسی شده است. پرخاشگری که محققان و نظریه‌پردازان آن را به‌عنوان یکی از معضلات دوران نوجوانی به صورت‌های مختلفی تعریف کرده‌اند، در ارتباط با عوامل و متغیرهای مختلف و تحت تأثیر این عوامل به شکل‌های مختلفی بروز می‌کند. به عبارت دیگر، این مفهوم با متغیرهای متعددی در ارتباط است که از میان آنها شیوه‌های حل مسئله و ویژگی‌های شخصیتی، در این پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرند.

روش پژوهش

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم شهرستان شیروان در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ است. انتخاب نمونه مورد مطالعه براساس روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از تمام مدارس شهرستان انجام شد. ابتدا از بین تمام مدارس شهرستان شیروان به صورت تصادفی، شش دبیرستان (سه

دبیرستان دخترانه و سه دبیرستان پسرانه) انتخاب شدند. سپس، از هر دبیرستان دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند و تعداد ۳۵۲ نفر به‌عنوان نمونه آماری پژوهش حاضر، مورد مطالعه قرار گرفتند.

ابزار پژوهش

۱) پرسش‌نامه شخصیتی نئو^{۱۳}: مک‌کری و کوستا (۱۹۸۳) برای اندازه‌گیری شخصیت، آزمونی ساختند و نام آن را پرسش‌نامه نئو گذاشتند. آن‌ها برای ساخت این پرسش‌نامه از رویکرد زبانی و آماری استفاده کردند؛ بدین ترتیب که کلیه واژگان موجود در زبان انگلیسی را جمع‌آوری کردند و پس از تحلیل عاملی چند مرحله‌ای آن، به پنج عامل بزرگ به همراه ۳۰ زیرعامل دست یافتند. NEO-PI-R، پرسش‌نامه‌ای است که در پژوهش‌های بین‌المللی مورد توجه قرار گرفته و یکی از ابزارهای مهم روان‌شناختی است که برای پژوهش‌هایی که هدف آن‌ها بررسی عوامل شخصیت است، به تنهایی یا در کنار سایر متغیرها به کار می‌رود. با توجه به پیچیدگی و طولانی بودن NEO-PI-R، وجود ابعاد جزئی و متعدد در هر یک از صفات مربوط به پنج عامل بزرگ شخصیت و ضرورت سرند سریع در مواقع لازم و مهم‌تر از همه، عدم تمایل آزمودنی‌ها در پاسخ دادن به ابزاری طولانی در موقعیت‌های بالینی و پژوهشی، نسخه کوتاهی از NEO-PI-R، با عنوان «پرسش‌نامه ۵ عاملی^{۱۴}» طراحی شد. در این پرسش‌نامه، برای هر عامل ۱۲ بخش وجود دارد و این بخش‌ها با توجه به دارا بودن بیشترین بار عاملی^{۱۵} در ارتباط با صفت مورد نظر، انتخاب شده‌اند (کاستا و مک‌کری، ۲۰۰۴). به عبارت دیگر، این پرسش‌نامه شامل ۶۰ ماده است که برای ارزیابی پنج عامل اصلی شخصیت: روان‌رنجورخویی

(نورزگرایی)، برون‌گرایی (برون‌گردی)، انعطاف‌پذیری (گشودگی)، توافق‌پذیری (دلپذیر بودن، مقبولیت، مطلوب بودن) و با وجدان بودن (وظیفه‌شناسی)، به کار می‌رود. این پرسش‌نامه را گروسی فرشی (۱۳۸۰) به زبان فارسی ترجمه کرده و بر روی دانشجویان ایران هنجاریابی^{۱۶} شده است. اجرای این آزمون از نظر هزینه و زمان مقرون‌به‌صرفه است، مقیاس‌های آن از اعتبار بالایی برخوردارند و همبستگی بین مقیاس‌ها زیاد است. از همه مهم‌تر، بر این آزمون برخلاف سایر آزمون‌های شخصیتی، انتقادات کمتری وارد شده است (روشن چسلی و همکاران، ۱۳۸۵).

۲) پرسش‌نامه سبک حل مسئله^{۱۷} (PSS): این مقیاس که کسیدی و لانگ (۱۹۹۶)، آن را طی دو مرحله ساخته‌اند، دارای ۲۴ پرسش است که شش عامل را می‌سنجند و هر کدام از عوامل دربرگیرنده چهار ماده آزمون می‌باشند. این عوامل عبارت‌اند از درماندگی در حل مسئله یا جهت‌یابی (بیانگر بی‌یاوری فرد در موقعیت‌هایی مسئله‌زاست)، مهارگری حل مسئله یا کنترل در حل مسئله (بعد کنترل بیرونی - درونی را در موقعیت‌های مسئله‌زا منعکس می‌کند)، سبک حل مسئله خلاقانه (نشان‌دهنده برنامه‌ریزی و در نظر گرفتن راه‌حل‌های متنوع برحسب موقعیت مسئله‌زاست)، اعتماد در حل مسئله (بیانگر اعتقاد در توانایی فرد برای حل مشکلات است)، سبک اجتناب (نشان‌دهنده تمایل به رد شدن از کنار مشکلات به جای مقابله با آنهاست) و سبک گرایش یا تقرب و روی آورد (نشان‌دهنده نگرش مثبت به مشکلات و تمایل به مقابله رودررو با آنهاست). بنابراین، سبک‌های درماندگی، مهارگری و اجتناب زیر مقیاس‌های حل مسئله غیرسازنده و سبک‌های

گرایش، خلاقیت و اعتماد زیر مقیاس‌های حل مسئله سازنده هستند (شاطری، اشکانی، مدرس غروی، ۱۳۸۸). این پرسش‌نامه به خوبی می‌تواند آسیب‌پذیری فرد را در برابر استرس نشان دهد و جمعیت سالم را از جمعیت بیمار جدا کند (کسیدی و لانگ، ۱۹۹۶).

۳) پرسش‌نامه پرخاشگری^{۱۸}: یکی از آخرین حرکت‌های علمی سازمان‌یافته برای سنجش پرخاشگری، تلاش‌های باس و پری (۱۹۹۲)، برای ساختن یک ابزار عینی کوتاه و ابعادی بوده است. این ابزار که «پرسش‌نامه پرخاشگری» نام دارد، برگرفته از عناصر و مؤلفه‌هایی است که پیش‌تر، باس و دورکی (۱۹۵۷) و سیگل^{۱۹} (۱۹۸۶)، در ابزارهای پرخاشگری، به آن‌ها استناد کرده بودند. پرسش‌نامه اولیه باس و پری (۱۹۹۲)، از شش عامل ساخته شده بود. آن‌ها با ترکیب دو عامل تنفر و بدگمانی (باس و دورکی، ۱۹۵۷)، زیر عنوان عامل خصومت و حذف و تعدیل شماری از پرسش‌ها به چهار عامل اصلی دست یافتند (نقل از محمدی، ۱۳۸۵). این پرسش‌نامه را متخصصان روان‌شناسی دانشگاه شیراز ترجمه و به کمک متخصص آموزش زبان انگلیسی در همان دانشگاه ترجمه برگردان^{۲۰} کرده‌اند. سپس با مقایسه دو متن انگلیسی پرسش‌نامه (متن اصلی و متن به دست آمده از ترجمه فارسی به انگلیسی)، اصلاحات لازم انجام و فرم نهایی فارسی تهیه گردیده است (سامانی، ۱۳۸۶). این پرسش‌نامه دارای ۲۹ سؤال پنج‌گزینه‌ای است که چهار جنبه پرخاشگری (پرخاشگری فیزیکی: ۹ سؤال، پرخاشگری کلامی: ۵ سؤال، خشم: ۷ سؤال و خصومت: ۸ سؤال) را می‌سنجند.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش‌های در کل نمونه (N=۳۵۲)

پرسش نامه‌ها	مقیاس‌ها	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه
پرخاشگری	جسمانی	۲۵/۷۴	۶/۷۰	۹	۴۵
	کلامی	۱۳/۷۶	۴/۱۸	۵	۲۵
	خشم	۱۸/۱۰	۱/۶	۷	۳۵
	خصوصیت	۲۰/۰۹	۵/۶۲	۷	۴۰
	کل	۷۷/۶۹	۱۸/۸۹	۲۹	۱۴۵
ویژگی‌های شخصیتی	روان‌رنجور خوبی	۲۳/۱۶	۷/۰۳	۱	۴۵
	برون‌گرایی	۲۷/۴۴	۵/۰۸	۹	۴۰
	انعطاف‌پذیری	۲۷/۷۰	۵/۲۰	۱۱	۴۲
	توافق‌پذیری	۲۸/۷۴	۵/۴۲	۱۴	۴۳
	با وجدان بودن	۲۹/۳۳	۷/۱۴	۸	۴۷
سبک حل مسئله	درماندگی	۱/۱۸	۱/۰۰	۰	۴
	مهارگری	۱/۶۸	۰/۹۵	۰	۴
	خلاقانه	۲/۷۹	۱/۰۹	۰	۴
	اعتماد	۲/۲۹	۱/۰۴	۰	۴
	اجتناب	۲/۰۴	۱/۰۹	۰	۴
	گرایش	۳/۰۷	۰/۸۴	۰/۵۰	۴

جدول ۲. ضرایب همبستگی میان ویژگی‌های شخصیتی با پرخاشگری

متغیر	جسمانی	کلامی	خشم	خصوصیت	کل
روان‌رنجور خوبی	۰/۳۵**	۰/۳۰**	۰/۴۰**	۰/۳۱**	۰/۴۱**
برون‌گرایی	-۰/۱۰	-۰/۱۲*	-۰/۱۸**	-۰/۱۹**	-۰/۱۸**
انعطاف‌پذیری	-۰/۰۶	-۰/۰۱	-۰/۰۵	-۰/۱۹**	-۰/۱۰
توافق‌پذیری	-۰/۲۱**	-۰/۱۹**	-۰/۲۹**	-۰/۳۰**	-۰/۳۰**
با وجدان بودن	-۰/۲۲**	-۰/۱۵**	-۰/۲۴**	-۰/۲۸**	-۰/۲۸**

یافته

فرضیه اول پژوهش بیان می‌کند که بین ویژگی‌های شخصیتی با پرخاشگری رابطه معنادار وجود دارد.

فرضیه دوم پژوهش بیانگر آن است که بین سبک‌های حل مسئله (درماندگی، مهارگری، خلافتانه، اعتماد، اجتناب و گرایش) با پرخاشگری رابطه معنادار وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، فرضیه اول بین ویژگی‌های شخصیتی (روان رنجورخویی، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، توافق‌پذیری و باوجدان بودن) با پرخاشگری رابطه معنادار وجود دارد. با توجه به نتایج تحلیل‌های ارائه شده در یافته‌ها، عامل شخصیتی روان‌رنجورخویی با همه انواع پرخاشگری و نمره کل، همبستگی مثبت معنادار ($P < 0/01$)، از $0/30$ تا $0/41$ دارد؛ به گونه‌ای که بیشترین همبستگی به نمره کل پرخاشگری با ($r = 0/41$) و کمترین میزان همبستگی نیز به پرخاشگری کلامی با ($r = 0/30$)، مربوط است. عامل شخصیتی برون‌گرایی غیر از پرخاشگری جسمانی با بقیه انواع پرخاشگری و نمره کل همبستگی منفی معنادار ($P < 0/01$) اما نسبتاً ضعیف دارد؛ به گونه‌ای که بیشترین میزان همبستگی به پرخاشگری خصومت با ($r = -0/19$) و کمترین میزان همبستگی نیز به پرخاشگری کلامی با ($r = -0/12$)، مربوط است. عامل انعطاف‌پذیری فقط با پرخاشگری خصومت همبستگی منفی معنادار ($P < 0/01$ ؛ $r = -0/19$)، دارد. عامل توافق‌پذیری با همه انواع پرخاشگری و نمره کل، همبستگی منفی معنادار ($P < 0/01$)، از $r = -0/19$ تا $r = -0/30$ دارد؛ به گونه‌ای که بیشترین میزان همبستگی به نمره کل و خصومت با ($r = -0/30$)، تعلق دارد و کمترین میزان به پرخاشگری کلامی با ($r = -0/19$)، عامل شخصیتی با وجدان

بودن با همه انواع پرخاشگری و نمره کل همبستگی منفی معنادار ($P < 0/01$)، از $r = -0/15$ تا $r = -0/28$ دارد. کمترین میزان همبستگی را با پرخاشگری کلامی ($r = -0/15$) و بیشترین میزان همبستگی را با پرخاشگری خصومت و نمره کل ($r = -0/28$) دارد.

بنابراین، فرضیه اول تأیید می‌گردد. این نتیجه با یافته‌های هادی پور (۱۳۸۶)؛ مانی (۱۳۸۳)، گروسی فرشی، مانی و بخشی پور (۱۳۸۵)؛ جعفرنژاد و همکاران (۱۳۸۴)؛ جنسن و کمپل (۲۰۰۷)؛ متیوز، دیاری و وایتمن (۲۰۰۳)؛ کونارد (۲۰۰۶)؛ برناردو و همکاران (۲۰۰۵)؛ شارپ و دسای (۲۰۰۱)؛ اندرسون (۲۰۰۱)؛ واتسون (۲۰۰۰)؛ فارنهام و همکاران (۱۹۹۹)؛ جعفری و عابدی (۱۳۸۴)؛ هایز و جوزف (۲۰۰۲)؛ وایدیگر (۲۰۰۵)؛ کوستا و مک کری (۱۹۹۹)؛ کوروتکو و هانا (۲۰۰۴)؛ هایز و جوزف (۲۰۰۳) و فریدمن و همکاران (۲۰۰۰)، همخوان است و با یافته‌های گوستاوسون (۲۰۰۳) و مک کری و جان (۱۹۹۲)، در ارتباط با نتیجه مربوط به بعد انعطاف‌پذیری ناهمخوان است.

در تبیین این نتیجه می‌توان گفت از آنجا که مؤلفه‌های بعد روان رنجورخویی در مدل پنج عاملی شخصیت عبارت‌اند از: اضطراب، پرخاشگری، افسردگی، خودنگرانی، تکانشوری و آسیب‌پذیری، ارتباط این بعد شخصیت با پرخاشگری منطقی خواهد بود. به عبارتی، روان‌رنجورخویی همان مفهوم پرخاشگری است. در رابطه با برون‌گرایی می‌توان گفت که مؤلفه‌های بعد برون‌گرایی در مدل پنج عاملی شخصیت عبارت‌اند از: مهربانی، جمع‌گرایی، قاطعیت، فعالیت، تهییج‌طلبی و هیجانانگیز، و چنان که می‌دانیم، این ویژگی‌ها مستلزم گرایش به سرمایه‌گذاری، علاقه به مردم، خوش‌بینی، بشاش بودن، جرئت، هیجان‌خواهی و ترجیح گروه‌های بزرگ است. همین امر به نوبه خود و از راه افزایش حمایت‌های اجتماعی، می‌تواند به افزایش سلامت روانی و اجتماعی و کاهش پرخاشگری بینجامد.

عامل انعطاف‌پذیری (باز بودن به تجربه‌ها) بسیار کمتر از روان‌رنجورخویی و برون‌گرایی در نزد اهل فن شناخته شده است و در نظر بسیاری از روان‌شناسان، باز بودن نسبت به تجارب یا همان انعطاف‌پذیری، ممکن است معادل سالم‌تر بودن به نظر آید اما ارزش باز بودن وابسته به ضرورت‌ها در موقعیت‌هاست (شاپوری، ۱۳۸۷).

همبستگی منفی ولی غیرمعنادار بعد انعطاف‌پذیری با پرخاشگری را می‌توان چنین توجیه کرد که با توجه به اینکه افراد دارای نمره بالا در این ویژگی از خصوصیاتمانند تخیلی بودن، غیرسستی بودن، خلاق، مبتکر و متنوع بودن برخوردارند، در نتیجه، این خصوصیات به همراه تجربه برخی عواطف منفی در این دوره تحصیلی که تا حدی با این خصوصیات ناسازگارند (نظیر رقابت بیش از حد با هم‌شاگردی‌ها، نیاز شدید به پیشرفت، روند ثابت در مطالعات درسی به علت آزمون کنکور، انتظار اطرافیان و به‌ویژه خانواده برای موفقیت در امتحانات و از همه مهم‌تر استرس کنکور)، می‌تواند این همبستگی غیرمعنادار را توجیه کند. شاخص توافق‌پذیری بر گرایش‌ها و ارتباطات بین فردی تأکید دارد و این شاخص بیانگر جنبه‌های مثبت اجتماعی و سلامت روانی است. افراد ناسازگار بیش از آنکه همکاری کنند، ستیزه‌جو، خودمیان بین، شکاک و رقابت‌جو هستند؛ در حالی که افراد دارای سطوح بالای توافق‌پذیری، نه‌تنها ویژگی‌های ذکر شده را ندارند بلکه همواره مایل‌اند به دیگران کمک کنند و باور دارند که دیگران نیز متقابلاً به آن‌ها کمک خواهند کرد. این ویژگی همانند افراد برون‌گرا منجر به علاقه‌مندی به انجام دادن کارهای گروهی می‌شود و همچنین، در برقراری و حفظ رابطه مناسب و سودمند با همکلاسی‌ها و معلمان نقش مؤثری دارد. همین امر می‌تواند علت سازگاری بهتر در این دانش‌آموزان باشد.

شاخص با وجدان بودن با صفاتی که می‌تواند نشان‌دهنده سازگاری رفتاری و ارتباطات غیرپرخاشگرانه باشد همبستگی دارد، که در اینجا به چند مورد اشاره

می‌شود: وظیفه‌شناسی با توانایی در کنترل تکانه‌ها و هوس‌ها، اعمال طرح و برنامه در رفتار برای رسیدن به اهداف، هیجان مثبت، همدردی، شادی، امیدواری و غرور همبستگی مثبت دارد. موارد ذکر شده می‌توانند تبیینی برای ارتباط منفی و معنادار بعد باوجدان بودن با پرخاشگری باشند.

در این میان، نکته جالب توجه رابطه عوامل شخصیتی با پرخاشگری خصومت است. خصومت بیشترین همبستگی را با همه صفات شخصیتی دارد و یک حالت خشم و تنفر اظهار نشده اما مزمن است و معلوم شده است که با برخی بیماری‌ها، از جمله بیماری‌های قلبی، رابطه مثبت دارد (سانتراک، ۱۳۸۵). مزمن بودن خصومت نشان می‌دهد که احتمالاً خصومت بیشتر یک سازه صفتی است تا یک سازه حالتی و از این رو طبیعی است که با عوامل شخصیتی نیز همبستگی بالایی داشته باشد.

در فرضیه دوم، بین سبک‌های حل مسئله (خلاقانه، اعتماد، گرایش، درماندگی، مهارگری و اجتناب)، با پرخاشگری رابطه معنادار وجود دارد. با توجه به نتایج تحلیل‌های ارائه شده مشخص می‌شود که سبک حل مسئله خلاقانه با همه انواع پرخاشگری و نمره کل آن رابطه معنادار ($P < 0/01$)، دارد. بیشترین میزان همبستگی را با پرخاشگری خشم ($r = -0/29$) و کمترین میزان همبستگی را با زیر مقیاس خصومت ($r = -0/20$)، دارد. سبک حل مسئله اعتماد با همه انواع پرخاشگری و نمره کل آن به غیر از پرخاشگری، خصومت همبستگی منفی معنادار ($P < 0/01$)، دارد. بیشترین میزان همبستگی را با پرخاشگری خشم ($r = 0/24$) و کمترین میزان همبستگی را با پرخاشگری کلامی ($r = 0-/14$)، دارد. سبک حل مسئله گرایش، فقط با پرخاشگری جسمانی ($r = 0-/13$)، خصومت ($r = 0-/21$) و نمره کل ($r = 0-/15$)، همبستگی منفی معنادار ($P < 0/01$) دارد. سبک اجتناب با هیچ یک از انواع پرخاشگری و نمره کل همبستگی ندارد. سبک حل مسئله درماندگی با همه انواع پرخاشگری و نمره کل آن همبستگی مثبت معنادار ($P < 0/01$) دارد. بیشترین

میزان همبستگی به نمره کل پرخاشگری با ($r=0/38$) و کمترین میزان همبستگی به پرخاشگری کلامی با ($r=0/27$)، مربوط است. سبک حل مسئله مهارگری با همه انواع پرخاشگری و نمره کل آن همبستگی مثبت معنادار ($p<0/01$) دارد. بیشترین میزان همبستگی به پرخاشگری خصومت با $r=0/24$ و کمترین میزان همبستگی به پرخاشگری کلامی با $r=0/13$ مربوط است و بنابراین، فرضیه فوق تأیید می‌گردد. این نتیجه با یافته‌های باباپور خیرالدین (۱۳۸۲)؛ شریفی درآمدی (۱۳۸۴)؛ عظیمی (۱۳۷۶)، بهرامی (۱۳۸۴)؛ توننده‌جانی و همکاران (۱۳۷۹)؛ بورنشتاین، کاترین و سوزان (۲۰۰۳)؛ هریک و الیوت (۲۰۰۱)؛ داگز و همکاران (۲۰۰۳)؛ ملیندا و همکاران (۲۰۰۴)؛ پسینین و مک کری (۲۰۰۳)؛ ریچارد و داج (۲۰۰۳)؛ استاک، رینولدز و کاسلو (۲۰۰۰)؛ مویر، بسویک، ویلیامسون (۲۰۰۸)؛ شور و اسپواک (۱۹۸۰)؛ بیگام و پاور (۲۰۰۲) و بل و دزوریلا (۲۰۰۹) همخوان است.

سبک‌های حل مسئله درماندگی و مهارگری با همه انواع پرخاشگری و نمره کل آن رابطه مثبت معنادار و سبک حل مسئله خلاقانه و با آن‌ها رابطه منفی معنادار دارد. به این ترتیب، هر چه فرد در مواجهه با تنیدگی‌ها بیشتر از سبک‌های حل مسئله درماندگی و مهارگری استفاده کند، پرخاشگری در وی مشهودتر است و این امر سبب می‌شود که کمتر از خلاقیت خود برای حل مسائل بهره‌بردار. در واقع، پرخاشگری به راه‌های از پیش تعیین‌شده حل مسئله می‌انجامد و مجال کمی برای بروز راه جدید و خلاقانه باقی می‌گذارد؛ زیرا سبک خلاقیت، نشان‌دهنده برنامه‌ریزی و در نظر گرفتن راه‌حل‌های متنوع بر حسب موقعیت مسئله‌زاست. هم سبک حل مسئله درماندگی و هم سبک حل مسئله مهارگری روش‌هایی برای اجتناب از مسئله و اضطرابی هستند که مسئله با خود به همراه دارد. اگر فرد خود را در برخورد و مقابله با مسئله کم‌توان ببیند، درمانده می‌شود و احساس درماندگی، راه او برای برون‌رفت از مسئله و اضطراب ناشی از آن خواهد بود. احساس درماندگی، به‌عنوان

یک راهبرد غیرسازنده حل مسئله، در مقابل موقعیت‌های پیچیده بیرونی، استفاده از امکانات عقلانی و روان‌شناختی را ناممکن می‌سازد. این احساس، توانمندی روانی و جسمانی را با سطحی از بازداری مواجه می‌کند و به تدریج، زمینه بروز بسیاری از اختلالات روانی و جسمانی را فراهم می‌آورد. افزون بر این، می‌توان گفت که احساس درماندگی نه تنها سطح فعالیت جسمانی را - که تأمین‌کننده سلامت جسمانی است - کاهش می‌دهد بلکه همچنین سبب می‌گردد بی تفاوتی و بی‌توجهی به موقعیت‌های پیچیده، جزء ساختار روانی فرد شود و نیمرخ روانی وی را به سطح مرضی هدایت کند.

سبک‌های اعتماد در حل مسئله و گرایش، اعتقاد به توانایی فرد برای حل مشکلات و نگرش مثبت به مشکلات و تمایل به مقابله رودررو با آن‌ها را نشان می‌دهد. رویارویی و برخورد مناسب با موقعیت‌های مسئله‌دار، حس کارآمدی و اثربخشی را به همراه دارد و عامل مهمی است که از شکست‌های احتمالی پیشگیری می‌کند؛ شکست‌هایی که می‌توانند به راحتی سبب تغییر خلق گردند. به بیان دیگر، افرادی که از رویارویی با مشکلات نمی‌هراسند و به شکل رودررو در راستای حل مسائل می‌کوشند و از اعتماد بالایی برای حل مشکلات برخوردارند، در مقایسه با افرادی که از رویارویی پرهیز می‌کنند، از حمایت اجتماعی بیشتری برخوردارند. همین امر، اعتماد به هنگام رویارویی با مشکلات را به همراه دارد و به تبع آن، عدم استرس و اضطراب و در نتیجه عدم پرخاشگری نتیجه به کارگیری این دو سبک خواهند بود. به نظر می‌رسد که سبک‌های سازنده که بهترین راه حل «جان‌شینی» را از بین راه‌حل‌های متعدد، در اختیار فرد قرار می‌دهد و سبک‌های غیرسازنده، که بلافاصله‌ترین پاسخ محسوب می‌گردند، به ترتیب سبب استقرار و گسترش کنش‌وری سازشی و مرضی قابل ملاحظه‌ای در فرد می‌شوند. در هر صورت، به همان اندازه که اتخاذ روش‌های سازنده حل مسئله، به استقرار و

پیشرفت سلامت عمومی منتهی می‌گردد، به‌کارگیری سبک‌های غیرسازنده نیز، رفته رفته، استخوان‌بندی ساختار روانی و جسمانی را در هم می‌شکند (محمدی، ۱۳۸۵). نتایج حاصل از آزمون t در رابطه با تفاوت دو جنس در متغیرهای پژوهش، تفاوت معناداری را در انواع پرخاشگری بین دو جنس نشان نداد. در ویژگی‌های شخصیتی فقط در توافق‌پذیری بین دو جنس تفاوت وجود داشت؛ به گونه‌ای که در ویژگی توافق‌پذیری، دختران ($m=29/46$) نمرات بیشتری را نسبت به پسران ($m=28/08$) کسب کردند. در سبک‌های حل مسئله سازنده، در دو سبک خلاقانه و گرایش بین دو جنس تفاوت معنادار وجود داشت؛ به گونه‌ای که در سبک گرایش، دختران ($m=3/269$) نسبت به پسران ($m=2/976$) نمرات بیشتری به دست آوردند و در سبک خلاقانه، پسران ($m=2/917$)، نسبت به دختران ($m=2/641$) حائز نمره‌های بیشتری شدند. در سبک‌های غیرسازنده، در ماندگی بین دو جنس تفاوت معناداری داشت؛ به گونه‌ای که در این سبک، دختران ($m=1/33$) نمرات بیشتری نسبت به پسران ($m=1/08$) به دست آوردند. نتایج حاصل از اجرای مدل رگرسیونی در زمینه متغیرهای پژوهش نشان داد که از پنج ویژگی شخصیتی، روان‌رنجورخویی بهترین پیش‌بینی‌کننده انواع پرخاشگری بود؛ به طوری که این ویژگی به تنهایی توانست حدود ۲۲ درصد از واریانس پرخاشگری کل در دختران و حدود ۱۰ درصد از واریانس پرخاشگری کل را در پسران تبیین کند. از میان سبک‌های حل مسئله، سبک در ماندگی مهم‌ترین و قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده انواع پرخاشگری بود؛ به طوری که این سبک به تنهایی توانست حدود ۱۱ درصد از واریانس پرخاشگری کل را در پسران و حدود ۱۸ درصد از واریانس پرخاشگری کل را در دختران تبیین کند.

جدول ۳. ضرایب همبستگی میان سبک‌های حل مسئله با پرخاشگری

متغیر	جسمانی	کلامی	خشم	خصومت	کل
درماندگی	۰/۳۵**	۰/۲۷**	۰/۳۴**	۰/۲۹**	۰/۳۸**
مهارگری	۰/۱۶**	۰/۱۳*	۰/۲۰**	۰/۲۴**	۰/۲۳**
خلاقانه	-۰/۲۲**	-۰/۲۱**	-۰/۲۹**	-۰/۲۰**	-۰/۲۸**
اعتماد	-۰/۲۲**	-۰/۱۴**	-۰/۲۴**	-۰/۰۸	-۰/۲۱**
اجتناب	-۰/۰۴**	-۰/۰۱	۰/۰۲	۰/۰۲	۰۰
گرایش	-۰/۱۳**	-۰/۰۱	-۰/۱۰	-۰/۲۱**	-۰/۱۵**

پیشنهاد‌های پژوهشی

۱. پیشنهاد می‌شود که پژوهش حاضر روی نمونه بزرگ‌تر و از شهرها و مناطق مختلف ایران انجام گیرد تا بتوان تعمیم‌پذیری بهتری از نتایج پژوهش داشت.
۲. پیشنهاد می‌گردد که در پژوهش‌های آتی، علاوه بر پرسش‌نامه از روش‌های دیگر ارزیابی نوع و میزان پرخاشگری همانند مشاهده و گزارش معلمان و همسالان استفاده شود.
۳. پیشنهاد می‌گردد که در پژوهش‌های آتی نقش عواملی مانند هوش، وضعیت تحصیلی پدر و مادر، اعتمادبه‌نفس و سبک‌های فرزندپروری والدین، مهارگری عاطفی، بلوغ اجتماعی و تاب‌آوری بررسی یا کنترل شود.

پیشنهاد‌های کاربردی

۱. با توجه به قدرت پیش‌بینی‌کنندگی سبک‌های حل مسئله در انواع پرخاشگری در دختران و پسران و این موضوع که سبک‌های حل مسئله عموماً متغیرهایی محیطی هستند نه صفتی، می‌توان با آموزش شیوه‌های حل مسئله به خوبی در جهت کاهش پرخاشگری نوجوانان تلاش کرد.

۲. با توجه به اینکه پرخاشگری در پسران بیشتر سازه‌ای محیطی است تا شخصیتی، و یادگیری در آن بسیار دخیل است، می‌توان با آگاهی دادن به خانواده‌ها و مدارس درباره این موضوع، از پرخاشگری در پسران تا حد زیادی پیشگیری کرد و آن را کنترل نمود.

۳. با توجه به شیوع پرخاشگری در دوره نوجوانی، به بهزیستی و سازمان‌زدان‌ها توصیه می‌شود که در مراکز اصلاح، تربیت و نگهداری نوجوانان بی‌سرپرست، شیوه مهار خشم برای بهبود مهارت‌های اجتماعی آنان آموزش داده شود.

۴. از آنجا که راه‌حلی‌هایی که فرد در هنگام مواجه شدن با موقعیت‌های مسئله‌مدار از آن‌ها استفاده می‌کند به اتخاذ نوعی سبک زندگی مبتنی بر خلاقیت می‌انجامد، پیشنهاد می‌گردد برنامه‌هایی آموزشی تدوین شوند که از رهگذر آن‌ها بتوان اصول، قوانین، و مهارت‌های حل مسئله فردی و اجتماعی را به نوجوانان آموزش داد. بی‌گمان، این فرایند در تأمین بهداشت و سلامت روانی نقش مهمی ایفا می‌کند.

پی‌نوشت‌ها

1. Kassinove
2. Gorman
3. Aggression
4. Zurilla, D
5. Sheedy
6. Personality
7. Widiger
8. McCrae
9. Costa
10. Hayess
11. Joseph
12. Gustavsson
13. (NEO Personality Inventory) (NEO-P)
14. (NEO- Five Factor Inventory)(NEO-FFI)
15. Factor Load
16. Standarddization
17. Problem Solving Style

18. Aggression Questionnaire (AQ)

19. Siegl

20. Back - translation

منابع

۱. اتکینسون، ریتا؛ اتکینسون، ریچارد؛ اسمیت، ادوارد؛ بم، داریل؛ هوکسما، سوزان. (۱۳۸۶). زمینه روان‌شناسی هیلگارد، مترجم: محمد تقی برهنی و همکاران. تهران: رشد.
۲. باباپور خیرالدین، جلیل؛ رسول‌زاده طباطبایی، سیدکاظم؛ اژه‌ای، جواد؛ فتحی آشتیانی، علی. (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین شیوه‌های حل مسئله و سلامت روان‌شناختی دانشجویان. مجله روان‌شناسی. دانشگاه تربیت مدرس. شماره ۱.
۳. چلبیانلو، غلامرضا؛ گروسی فرشی، میرتقی. (۱۳۸۹). نگاهی به قابلیت آزمون نئو در ارزیابی سلامت روانی. مجله علوم رفتاری دانشگاه تبریز. دوره ۴، شماره ۱. بهار، ۵۸-۵۱.
۴. روشن چسلی، رسول؛ شعیری، محمدرضا؛ عطری فرد، مهدیه؛ نیکخواه، اکبر؛ قائم‌مقامی، بهاره؛ رحیمی راد، اکرم. (۱۳۸۵). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی «پرسش‌نامه شخصیتی ۵ عاملی نئو». دو ماهنامه علمی-پژوهشی. دانشگاه شاهد. سال سیزدهم. شماره ۱۶.
۵. سامانی، سیامک. (۱۳۸۶). بررسی پایایی و روایی پرسش‌نامه باس و پری، مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران. دانشگاه شیراز. سال سیزدهم. شماره ۴. ۳۶۵-۳۵۹.
۶. شاطری، زهره؛ اشکانی، نجمه؛ مدرس غروی، مرضی. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین نگرانی مرضی، شیوه‌های حل مسئله و افکار خودکشی در نمونه غیربالینی. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی کردستان. دوره ۱۴، ص ۹۲-۱۰۰.
۷. شریفی درآمدی، پرویز. (۱۳۸۴). تأثیر آموزش سبک حل مسئله بر میزان عزت نفس دانش‌آموزان ۱۲ تا ۱۳ ساله دارای مشکلات رفتاری ارتباطی در دوره راهنمایی تحصیلی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. ص ۶۳-۳۸.
۸. فروغان‌فر، مریم. (۱۳۸۵). رابطه شیوه‌های حل مسئله با سازگاری زناشویی در دانشجویان متأهل دانشگاه شهید بهشتی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد.
۹. گروسی فرشی، میرتقی. (۱۳۸۰). رویکردهای نوین در ارزیابی شخصیت (کاربرد تحلیل عاملی در مطالعات شخصیت). تبریز: نشر جامعه‌پژوه.
۱۰. (۱۳۷۷). هنجاریابی آزمون جدید شخصیتی نئو و بررسی تحلیل ویژگی‌ها و ساختار عاملی آن در بین دانشجویان دانشگاه‌های ایران. رساله دکتری. دانشگاه تربیت مدرس تهران.
۱۱. گروسی فرشی، میرتقی؛ مانی، آرش؛ بخشی‌پور، عباس. (۱۳۸۵). بررسی ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی و احساس شادکامی در بین دانشجویان دانشگاه تبریز. فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز. سال اول. شماره ۱.
۱۲. محمدی، نورالله. (۱۳۸۳). رابطه سبک‌های حل مسئله با سلامت عمومی. مجله روان‌شناسی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز. ۳۳۶-۳۲۲.
۱۳. محمدی، نورالله. (۱۳۸۵). بررسی مقدماتی شاخص‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه پرخاشگری باس - پری. مجله علوم اجتماعی و انسانی. دانشگاه شیراز. دوره ۲۵، شماره ۴.
۱۴. وکیلیان، منوچهر؛ کرباسی، منیژه. (۱۳۸۶). مسائل نوجوانان و جوانان. انتشارات دانشگاه پیام نور.
۱۵. هادی‌پور، مجتبی. (۱۳۸۶). مقایسه و بررسی ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی و میزان پرخاشگری در ورزشکاران مرد رشته‌های مختلف ورزشی شهر همدان، پژوهش در علوم ورزشی.

منابع لاتین در دفتر مجله موجود است

مشاور مدرسه در مسیر حرفه‌ای راهکارهایی برای مشاور مدرسه در آغاز و ادامه سال تحصیلی

روح‌الله رحیمی

دانشجوی دکتری تخصصی مشاوره

مشاوره در مدارس برنامه‌ای مهم است که در عرصه تعلیم و تربیت جهان از سال‌های دور مورد توجه قرار گرفته است. مشاور یکی از ارکان مدرسه است و شروع کار موفق او در آغاز سال تحصیلی می‌تواند سالی بانشاط و پرغرور را برای مدرسه و حوزه مشاوره آن رقم بزند. در آغاز، ارتباط مناسب با مدیر مدرسه و سایر عوامل (معاونان و کادر اجرایی) می‌تواند بسیار تأثیرگذار باشد. اگر بتوانیم مدیر مدرسه را با برنامه‌های مشاوره مدرسه همراه کنیم، جای پای محکمی برای خود و برنامه‌های مشاوره‌ای در نظام مدرسه باز خواهیم کرد. مدیر، ما را در تمام تصمیم‌گیری‌های خود دخیل خواهد کرد و به قول معروف، مدرسه مشاوره‌محور خواهد شد. به عکس، اگر کادر اجرایی مدرسه را با خود همراه نکنیم، در دسرهای زیادی در طول سال تحصیلی انتظار ما را خواهند کشید!

از دیگر کارهای یک مشاور در آغاز سال تحصیلی، ایجاد فضای فیزیکی و روان‌شناختی مناسب در اتاق مشاوره است. بدون تردید، اکثر مشاوران با ارتباط بین اثربخشی مشاوره و فضای فیزیکی و روان‌شناختی اتاق مشاوره آشنا هستند. از این‌رو این ضرورت مهم را هرگز فراموش نکنید. در این بخش، به‌خصوص وجود گیاهان یا گل‌های زنده را به شدت توصیه می‌کنم؛ چون نمایانگر حیات‌بخشی و سرزندگی هستند.

به این جمله عمیقاً باور دارم که یک شروع خوب در آغاز سال تحصیلی، مشاور مدرسه را در مسیر شکوفایی حرفه‌ای قرار می‌دهد. از دیگر کارهای مشاور در آغاز سال تحصیلی، معرفی خود به دانش‌آموزان مدرسه است. در این بخش به‌خصوص مخاطب ما دانش‌آموزان سال اول و یا تازه‌واردانی هستند که هنوز با مشاور مدرسه و وظایف او آشنا نیستند.

پیشنهاد من انتخاب یک روز خوب (روزی خوش‌مناسبت با هوای مطلوب) در آغاز سال تحصیلی و حضور در مراسم صبحگاهی یا ظهرگاهی مدرسه است. در این جلسه، که من آن را جلسه معارفه یا پاگشایی مشاور مدرسه نام می‌نهم، شما باید مطالبی درباره خودتان، خلاصه‌ای از وظایف‌تان (شرح مفصل وظایف را بعداً در کلاس‌ها با بروشورهایی به دانش‌آموزان تازه‌وارد منتقل کنید) و روزهای حضورتان در مدرسه، نحوه ملاقات با شما، اصول اخلاقی مشاوره (مثل رازداری، روابط چندگانه و...) را با دانش‌آموزان مطرح کنید. در اینجا لازم نیست خود را خیلی تخصصی و علمی معرفی کنید؛ کافی است به قول کارل راجرز، پذیرش مثبت بدون قید و شرط خود را به دانش‌آموزان نشان دهید. البته ناگفته نماند نشان دادن این معجزه راجرزی (پذیرش نامشروط) یک فرایند است و به زمان نیاز دارد اما یک مشاور خلاق، این هنر را دارد که در جلسه معارفه هم گوشه‌ای از پذیرش مثبت بدون قید و شرط خود را به نمایش بگذارد و دانش‌آموزان را در اولین گام

جذب خود کند. بسیاری از مشاوران این جلسه معارفه را به غلط به صورت کاغذی برگزار می‌کنند (در قالب بروشور، تراکت و...) که قطعاً تأثیرات مطلوب معارفه حضوری و رودررو را ندارد. طبق اصل پارتو^۲، یک شروع خوب ۸۰ درصد یک عمل موفقیت‌آمیز را تشکیل می‌دهد. اکنون مشاور مدرسه با آغازی خوب و با برنامه، در پی تأثیری ماندگار در مدرسه، دانش‌آموزان و عوامل آن است. مشاور نه فقط بر دانش‌آموزان بلکه بر کارکنان اجرایی مدرسه و والدین نیز می‌تواند بسیار تأثیرگذار باشد. اگر ما در مقام مشاور به کار سیستمی اعتقاد داریم و می‌خواهیم اثرات کارمان پایدار باشد، باید با عواملی که از آن‌ها نام بردم نیز کار کنیم. بهترین موقعیت برای همراه کردن کادر اجرایی مدرسه، حضور در نخستین جلسه شورای مدرسه یا شورای معلمان است.

در آنجا از مشاوره و اهدافش بگویید، از معلمان و کادر اجرایی مدرسه کمک بخواهید و سیستمی بودن مشاوره مدرسه را یادآور شوید (البته بعداً در عمل آن را نشان می‌دهید). در این راستا سعی کنید با تکنیک ارزش‌ساز، کادر اجرایی مدرسه به‌خصوص دبیران را با برنامه مشاوره مدرسه همراه کنید. شاید باور نکنید ولی ارزش‌سازی (همان تعریف کردن از نقاط مثبت طرف مقابل) در این زمینه غوغا می‌کند. هیچ‌وقت در مقابل دبیران مدرسه قرار نگیرید و همیشه در کنار آن‌ها باشید. این احساس را در آغاز سال تحصیلی و در همان جلسه به دبیران بدهید که عضوی مؤثر در برنامه مشاوره مدرسه‌اند و اگر آن‌ها نباشند این برنامه به نتیجه‌ای اثربخش نخواهد رسید (گاهی حتی خود دبیران به مشاوره نیاز دارند و مشاور در مقام مشاور عوامل اجرایی مدرسه می‌تواند بلوک‌های ایجاد شده در مدرسه را بشکند). مشابه همین برنامه را نیز برای والدین داشته باشید. در اسرع وقت (قبل از هفته انجمن اولیا و مربیان) والدین را به مدرسه دعوت کنید و در فضایی دوستانه و خوشایند، خودتان، وظایفتان و برنامه مشاوره مدرسه را به آنان معرفی کنید. حالا

شما دو بازوی قوی (کادر اجرایی مدرسه + والدین) در اختیار دارید که کارتان را بسیار راحت‌تر می‌کنند.

یکی دیگر از فعالیت‌های مؤثر برای شروع خوب مشاور در مدرسه، آماده‌سازی تابلو (یا بُرد) و صندوق مشاورهٔ مدرسه است.

در آغاز سال تحصیلی، لازم است تابلو یا بُرد مشاوره‌ای مدرسه را به‌طور دقیق بررسی کنیم. اگر در آغاز سال تحصیلی، تابلوی مشاوره با همان تراکت‌ها، بروشورها و محتویات سال گذشته پر شود، پیامی حاکی از ضعف مشاور مدرسه به عوامل اجرایی مدرسه و دانش‌آموزان می‌دهد. از این‌رو لازم است از همان روز اول برای تابلوی مشاوره برنامه داشته باشیم. دقت داشته باشید که تابلوی مشاوره‌ای در نزدیک‌ترین محل به اتاق مشاوره باشد. برای تابلوی مشاوره‌ای بخش‌های نسبتاً ثابتی در نظر بگیرید. پیشنهاد من شامل این موارد است:

۱. پیام‌های مشاوره‌ای (پیام‌هایی را انتخاب کنید که در اولین نگاه تأثیر گذارند).
۲. بروشورهای مشاوره‌ای (جهت جلب توجه بیشتر، بروشورها را با مطالب جالب و نو به صورت رنگی در بیاورید).
۳. احادیث مشاوره‌ای (احادیث ما از این نظر بسیار غنی است).
۴. نکات تحصیلی - شغلی (داده‌ها و اطلاعاتی دربارهٔ رشته‌های تحصیلی، دانشگاهی و شغلی).
۵. پاسخ به نامه‌های صندوق مشاوره (در اسرع وقت پاسخ دهید).
۶. معرفی کتاب‌های مفید (من این بخش را بسیار توصیه می‌کنم؛ به‌خصوص کتاب‌های داستان با درون‌مایهٔ روان‌شناختی).

تابلوی مشاوره را خیلی شلوغ نکنید اما سعی کنید همیشه تازه باشد. علاوه بر موارد فوق در آغاز سال تحصیلی، مشاور باید صندوق مشاوره‌ای را نیز کنترل کند. زمانی که من در هستهٔ مشاوره، مدرسه‌ای را بازدید می‌کردم اولین چیزی که کنترل

می‌کردم اطمینان از قفل بودن این صندوق و بررسی پاسخ‌های مشاور به نامه‌های دانش‌آموزان بود. اگر صندوق مشاوره‌ای باز باشد، به نظر شما آیا دیگر دانش‌آموزی رغبت می‌کند سؤال کتبی خود را در آن صندوق بپندازد؟ صندوق خط ارتباطی شما و دانش‌آموزانی است که فعلاً تمایلی به مراجعه حضوری ندارند. البته ناگفته نماند کیفیت پاسخ مشاور به این نامه‌ها در ترغیب این دانش‌آموزان برای مراجعه حضوری نقش بسیار مهمی ایفا می‌کند. از این‌رو، دقت در سلامت فیزیکی صندوق، معرفی آن به دانش‌آموزان و نصب راهنما و دستورالعمل استفاده از آن، در آغاز سال تحصیلی از جمله نکات کلیدی برای یک آغاز خوب مشاوره‌ای است. یادآوری می‌کنم که سعی کنید صندوق مشاوره‌ای را تا حد ممکن از دفتر مدرسه و دید عوامل مدرسه و حتی دانش‌آموزان دور کنید.

حالا تقریباً سال تحصیلی را خوب شروع کرده‌ایم و مسیر برای حرکت حرفه‌ای ما مهیا شده اما هنوز فعالیت‌های دیگری نیز باقی است. از دیگر فعالیت‌های آغازین یک مشاور حرفه‌ای در مدرسه، انتخاب همیاران مشاور و استفاده از ظرفیت آن‌ها برای پیشبرد فعالیت‌های مشاوره‌ای مدرسه است. همیاران مشاور یکی دیگر از خطوط ارتباطی بین مشاور و دانش‌آموزان است که انتخاب درست آنان منطبق بر شاخص‌های تعیین‌شده (در ادامه به آن‌ها اشاره خواهم کرد) می‌تواند بسیاری از خلأهای برنامه مشاوره مدرسه را پوشش دهد. در برنامه همیاران مشاور در مدرسه و انتخاب آنان به نکات زیر دقت داشته باشید:

۱۶۳

- از سوسیوگرام^۶ (گروه‌نگار)^۷ برای شناسایی محبوب‌ترین افراد هر کلاس (ستاره‌های کلاس) استفاده کنید (بان ۷، ۲۰۰۸).

- برای هر کلاس ۳۰ نفره بین ۱ تا ۳ همیار انتخاب کنید (با توجه به نمر ذکر شده، تعداد همیاران مشاور سایر کلاس‌ها را مشخص کنید. البته در این زمینه انعطاف‌پذیر باشید).

- علاوه بر محبوبیت و مقبولیت نسبی در بین دانش‌آموزان، معیارهای دیگری مانند مهارت‌های ارتباطی سطح بالا، ثبات عاطفی، مسئولیت‌پذیری، عملکرد تحصیلی متوسط رو به بالا، علاقه‌مندی به حرفه‌های یاورانه و صلاحیت‌های اخلاقی را نیز در انتخاب‌های خود دخیل کنید.

- در صورت وجود داوطلبان بیش از حد نیاز، حتماً مصاحبه‌ای نیمه‌سازمان‌یافته برای تعیین سلامت عمومی و روان‌شناختی دانش‌آموزان داوطلب در دستور کار خود قرار دهید. هر چند پیشنهاد من این است که این مصاحبه در هر صورت انجام شود.

- شورای معلمان، شورای مدرسه، انجمن اولیا و مربیان و سایر انجمن‌های مرتبط در مدرسه را از موضوع انتخاب همیاران مشاور آگاه کنید. (با این کار این شوراهای و انجمن‌ها را ملزم به همکاری با همیاران منتخب خواهید کرد).

- حتماً برای همیاران مشاور کارت شناسایی عکس‌دار صادر کنید و آن‌ها را به کلاس‌ها و دانش‌آموزان مدرسه معرفی کنید. (این کار به انتخاب‌های شما و برنامه همیار مشاور رسمیت بیشتری می‌بخشد و عزت نفس همیاران مشاور را چندبرابر می‌کند).

- در آغاز سال برای همیاران منتخب، کارگاه‌های آموزشی در زمینه‌های مختلف (برای مثال، یاری‌رسانی به دانش‌آموزان در زمینه‌های تحصیلی، شغلی و سازشی، نحوه ارجاع دادن، ترغیب دانش‌آموزان برای مراجعه حضوری به مشاوره و ...) ترتیب دهید.

- از همان آغاز سال، تاریخ جلسات و کارگاه‌های همیاران مشاور را مشخص و در تقویم کاری خود درج کنید. حتی می‌توانید یک زونکن به فعالیت‌های مرتبط با همیاران مشاور اختصاص دهید.

دقت داشته باشید که فعالیت همیاران مشاور را در طول سال تحصیلی رصد کنید

و در صورت امکان، کار آن‌ها را ارزشیابی نمایید و در پایان سال از همیاران موفق با لوح و جایزه تقدیر به عمل آورید.

یکی از ابهام‌های مشاور مدرسه در شروع سال تحصیلی، اولویت‌بندی حوزه‌های تحصیلی، شغلی و روان‌شناختی است. برخی در این زمینه از عنوان مشاور تحصیلی استفاده می‌کنند و معتقدند پرداختن به ضروریات تحصیلی دانش‌آموز، به‌خصوص هدایت تحصیلی (فرم‌ها، آزمون‌ها و مسائل مربوط به آن)، باید محور اصلی کار مشاور مدرسه باشد. گروهی نیز با توجه به اهمیت شغل در زندگی شخص، حوزه شغلی و حرفه‌ای را مرکز ثقل فعالیت‌های مشاوران مدرسه می‌دانند (شاید مهم‌ترین تلاش این مدعیان برای اثبات ادعایشان، جابجایی هفتۀ معرفی مشاغل در تقویم مشاورۀ مدرسه باشد). عده‌ای نیز بر این باورند که تمرکز بر فعالیت‌های سازشی (تشخیص، درمان یا ارجاع اختلالات خفیف روان‌شناختی) باید عمده فعالیت مشاور در آموزشگاه باشد. حال، مشاور مدرسه با ابهام در این اولویت‌بندی‌ها مواجه است و البته تشخیص این اولویت‌بندی‌ها در حوزه‌های سه‌گانه، خط تمایز بین مشاور حرفه‌ای و غیرحرفه‌ای است. ناگفته نماند که این فعالیت‌های سه‌گانه تحصیلی، شغلی و سازشی روی کاغذ از هم جدا می‌شوند و در عمل، در هم تنیده‌اند. گاهی منبع اصلی افت تحصیلی یا ناتوانی در انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموز، اضطراب، افسردگی یا تنش‌های حاکم بر جو خانواده و روابط والد - فرزند است و گاهی هم اختلالات روان‌شناختی دانش‌آموز موجب اختلالات تحصیلی و مشکلات شغلی او می‌شود. این همان علیت حلقوی^۱ در برابر علیت خطی است که در آینده در مقاله‌ای مجزا به آن می‌پردازم. از این رو لازم است در آغاز سال تحصیلی، مشاور مدرسه با نگاه بافتی و حلقوی به مشکلات و اختلالات، گام مهمی در اولویت‌بندی تشخیص و درمان بردارد.

در بخش آغازین مقاله اشاره کردم که مشاور مدرسه باید اتاق خاص خود را

داشته باشد و به برخی از مهم‌ترین ویژگی‌های این اتاق خاص اشاره کردم. اتاقی که خاص مشاورهٔ مدرسه است باید از نظر فیزیکی و روان‌شناختی با سایر اتاق‌های مدرسه تفاوت‌هایی داشته باشد. جالب است بدانید در بسیاری از کشورهای اروپایی و آمریکایی که از لحاظ آموزش و پرورش پیشرفته‌اند، حتی در ساختمان‌سازی برای مدارس خود، به مختصات خاص برای هر اتاق و فعالیت پیش‌بینی شده برای آن توجه ویژه‌ای دارند. برای مثال، اتاق مشاوره باید با فاصله از دفتر مدیریت و اتاق استراحت معلمان ساخته شود، دیوارهای آن اکوستیک باشد، در رنگ‌آمیزی آن از رنگ‌های خاصی بهره گرفته شود، تصاویر منحرف‌کنندهٔ ذهن درمان‌جو در آن زیاد نباشد، آرایش صندلی‌های آن از نقشهٔ خاصی تبعیت کند و خیلی ویژگی‌های دیگر که در این مقال نمی‌گنجد، اما در کشور ما، اول ساختمان مدرسه احداث می‌شود و سپس دربارهٔ اختصاص دادن فضاهای آن به فعالیت‌های مختلف تصمیم گرفته می‌شود! به هر حال، مشاور مدرسه باید اتاقی ویژه داشته باشد و اگر فاقد این اتاق باشد، بسیاری از فعالیت‌های حرفه‌ای مشاوره عملاً امکان بروز پیدا نمی‌کنند. نکتهٔ مهم دیگر این است که مشاور تا جایی که امکان دارد در دفتر مدرسه نماند و در اتاق خاص خود مستقر باشد (البته گاهی لازم است ما به کلاس‌ها، حیاط مدرسه و سایر فضاهای مدرسه سر بزنیم و به جای درمان‌های فردمدار و گروه‌درمانی‌ها به درمان جامعه‌مدار^۹ بپردازیم). در سطور قبلی اشاره کردم که برخی دبیران ذهنیت مثبتی از مشاوران مدارس ندارند؛ از این‌رو اگر قبل از رفتن دبیران به کلاس، مشاور در دفتر باشد و زنگ تفریح هم قبل از دبیران در دفتر مدرسه حضور داشته باشد، آن دبیران خاص برای فرضیه‌های بدبینانهٔ خود دربارهٔ مشاوران مدرسه توجیحات خاص پیدا می‌کنند. به هر حال، برای حضور خود در دفتر مدرسه با توجه به این مسائل و محدودیت‌ها برنامه‌ریزی کنید.

یکی دیگر از اقدامات پیش‌رو در مسیر حرفه‌ای مشاورهٔ مدرسه، زمینه‌سازی

برای مستندسازی و بایگانی فعالیت‌های مرتبط است. پیشنهاد من اختصاص دادن یک زونکن برای هر فعالیت مرتبط مشاوره‌ای است. این زونکن‌ها می‌تواند شامل موارد زیر باشد. البته در این مورد قواعد و سرفصل‌های سفت و سخت و از پیش تعیین شده‌ای وجود ندارد و دانش، تجربه، مهارت و البته خلاقیت شما بسیار تعیین‌کننده است. حال این زونکن‌های پیشنهادی را مرور می‌کنیم:

☉ **آزمون‌های مشاوره‌ای:** در این زونکن آزمون‌های مشاوره‌ای که به صورت کاغذی اجرا شده‌اند یا مدارک و مستندات مربوط به آزمون‌های مشاوره‌ای بایگانی می‌شود. البته گاهی سایر آزمون‌ها و فهرست‌های واری (چک‌لیست‌ها) انجام شده درباره دانش‌آموزان نیز در این زونکن نگهداری می‌شود.

☉ **مراجعات مشاوره فردی:** در این زونکن شرح خلاصه جلسات فردی را در فرم‌های خاص و مشاور ساخته ثبت می‌کنیم.

☉ **شرح جلسات گروهی (گروه‌درمانی):** در زونکن گروه‌درمانی نیز شرح خلاصه‌ای از جلسات راهنمایی و مشاوره گروهی با دانش‌آموزان را نگهداری می‌کنیم. جلسات گروه‌درمانی در صورت اجرای حرفه‌ای، در حل مشکلات دانش‌آموزان و حتی پیشگیری از مشکلات فوق‌العاده مؤثرند.

☉ **برنامه‌ریزی درسی - آموزشی - تحصیلی:** در این زونکن یک نسخه از برنامه‌هایی را که برای مطالعه درسی و تحصیلی هر یک از دانش‌آموزان آماده کرده‌ایم، بایگانی می‌کنیم. این نسخه بایگانی شده برای پیگیری انجام برنامه بسیار مفید است. پیشنهاد من به مشاوران مدارس این است که نسخه خام یا از قبل کامل شده برنامه‌ریزی را در اختیار دانش‌آموزان قرار ندهید؛ زیرا برنامه‌ریزی باید شخصی‌سازی شده و منطبق بر ویژگی‌های دانش‌آموز باشد.

☉ **تراکت‌ها، بروشورها، پیام‌های مشاوره‌ای و...:** در این زونکن محتواهای مورد

استفاده در تابلو یا بُرد مشاوره‌ای بایگانی می‌شود. شما در سال تحصیلی بعدی نیز می‌توانید از این بایگانی غنی استفاده کنید. ای زونکن را می‌توانید بایگانی بُرد مشاوره‌ای نیز نام‌گذاری کنید.

● **بررسی وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان:** در این زونکن نمرات تحصیلی و معدل ماهانه دانش‌آموزان نگهداری می‌شود. می‌توانید براساس این اطلاعات، وضعیت افت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیگیری و دانش‌آموزان دچار افت تحصیلی را برای جلسات راهنمایی و مشاوره تحصیلی فراخوان کنید. جداول، نمودارها و فرم‌های مقایسه‌های ترمی و سالانه را نیز در همین زونکن بایگانی کنید.

● **فعالیت‌های بهداشت روانی:** فعالیت‌ها، اقدامات و مستندات انجام شده در هفته بهداشت روانی و سایر برنامه‌ها و فعالیت‌های مرتبط با آن را در این زونکن نگهداری کنید.

● **بانک مشاغل:** هفته معرفی مشاغل یکی از رویدادهای مهم در تقویم سالانه مشاوره مدرسه است. شما می‌توانید تمام مستندات مرتبط با مشاغل (تصاویر، فیلم‌ها، بروشورها، کتابچه‌ها و...) را در این زونکن نگهداری کنید. البته به خاطر داشته باشید که معرفی رشته‌های تحصیلی دانشگاهی و مشاغل را به صورت فرایندی نه نقطه‌ای (فقط در هفته معرفی مشاغل) انجام دهید.

● **صندوق مشاوره‌ای:** در این زونکن نامه‌های رسیده از صندوق مشاوره‌ای و پاسخ‌های داده شده را بایگانی کنید. لطفاً هر هفته به نامه‌ها پاسخ دهید. اگر مشاهده کردید دانش‌آموزان رغبتی به استفاده از صندوق ندارند، چند پاسخ فرضی به مسائل شایع در دوره نوجوانی و نکات تحصیلی یا شغلی بر بُرد مشاوره نصب کنید تا دانش‌آموزان انگیزه لازم را برای مکاتبه با صندوق

پیدا کنند.

🕒 **نامه‌های دریافتی و ارسالی:** نسخه‌ای از نامه‌های ارسالی به اداره و هسته مشاوره

و... و نیز بخشنامه‌های دریافتی را در این زونکن بایگانی کنید.

🕒 **مدرسه من:** در این زونکن خلاقانه، همه آنچه را درباره مدرسه، مشاوره،

آموزش و پرورش و... می‌بینید، می‌شنوید و احساس می‌کنید نگهداری کنید.

این موارد می‌تواند کار شما را تلطیف و شما را از سایر مشاوران متمایز کند.

🕒 **علم و تجربه:** در این زونکن که پیشنهاد خاص من است، تجارب مکتوب خود

در مدت فعالیت در مدرسه و مقالات علمی مرتبط با کار خود را بایگانی

کنید. هر از گاهی این تجارب و مقالات را مرور کنید. در مواقع فراغت،

مقالات علمی مرتبط با کار خود را از اینترنت جست‌وجو کنید.

🕒 **ارتباط با خانواده دانش‌آموزان:** خلاصه جلسات خود با خانواده‌های

دانش‌آموزان و خانواده‌درمانی‌های خود را در فرم‌های خاص درج کنید و

در این زونکن نگه دارید.

🕒 **بازدیدها:** هر بازدیدکننده‌ای را که به اتاق شما می‌آید تشویق کنید که نظر خود

(نقاط قوت، ضعف‌ها و پیشنهادها) را به صورت کتبی بنویسید و نظرات را

در این زونکن نگهداری کنید و از این بازخوردها برای اصلاح کار خود

بهره بگیرید.

پی‌نوشت‌ها

1. Carl Rogers
2. Unconditional Positive Regard
3. Pareto principle
4. Goldenberg & Goldenberg
5. sociogram

۶. گروه‌سنجی شیوه‌ای برای جمع‌آوری اطلاعات است که در آن موقعیت هر فرد یا عضو گروه نسبت به دیگران براساس ملاک معینی ارزیابی می‌شود. هدف گروه‌سنجی این است که میزان پذیرش یا عدم پذیرش هر عضو گروه نسبت به سایر افراد گروه و روابط هر فرد با دیگر اعضای گروه مشخص گردد (بان، ۲۰۰۸).

7. Ban

8. circular causality
9. Therapeutic Community (T.C)

منابع

۱. اصغری پور، حمید؛ اصغری پور، نگار و فضل‌خانی، منوچهر (۱۳۹۱). مشاوره با دانش‌آموزان در مدارس (مهارت‌ها و کاربردها برای معلمان). تهران: انتشارات وراي دانش.
2. Brownell, P. (2010), *Gestalt Therapy: A Guide to Contemporary Practice*, New York, Springer.
3. Goldenberg, I., & Goldenberg, H. (2004). *Family therapy: An overview*, Belmont, CA: Brooks/ Cole.
4. Prochaska, J. O., & Norcross, J. C. (2013). *Systems of psychotherapy: a transtheoretical analysis* (8th ed). Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole.

هویت بنا بر فرض، واقعیتی ذهنی و بالطبع در رابطه‌ی دیالکتیکی با جامعه است که در اثر تأثیر متقابل ارگانیسم، آگاهی فردی، و ساختار اجتماعی به وجود می‌آید. آدمی از لحاظ زیستی مجبور است، با یاری دیگران، جهانی بسازد و در آن سکونت گزیند. این جهان، برای او به صورت واقعیت مسلط و قاطع درمی‌آید. حدود این جهان را طبیعت مقرر می‌دارد، اما همین که ساخته شود، بر طبیعت تأثیر متقابل می‌گذارد. در دیالکتیک میان طبیعت و دنیای ساخته و پرداخته‌ی جامعه، خود ارگانیسم آدمی دگرگون می‌شود. در همین دیالکتیک، انسان واقعیت را به وجود می‌آورد و از این راه، خود را می‌آفریند.

