

همراه با تصاویر
AI Generated



روان‌یار

RAVANYAR

PSYCHOLOGY QUARTERLY

فصلنامه‌ی روان‌شناسی
سال دوم، شماره‌ی هفتم، بهار ۱۴۰۲

پیشابزرگسالی

روان‌شناسی کودک و نوجوان

{صفحه پشت جلد}



RAVANYAR
PSYCHOLOGY QUARTERLY

فصلنامه‌ی روان‌شناسی
سال دوم، شماره‌ی هفتم، بهار ۱۴۰۲



انجمن علمی روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

دانشگاه اصفهان

آیدا کلانتری

آتوسا قیصری

رضا حکیم‌آذر، نسترن رجایی، احسان صالحی، سارا فتاحی،

امیرحسین قنبری، آتوسا قیصری، آیدا کلانتری، نگار ملکیان و نسترن نیرومند

رضا حکیم‌آذر

نسترن رجایی و معین نیری فلاح

ج/۸۸۹۱/۱۴۰۰

صاحب امتیاز

دانشگاه صادرکننده مجوز

مدیر مسئول

سردبیر

هیأت تحریریه

صفحه آرایی

گروه ویراستاری

شماره مجوز

instagram: **ravanyargroup**

telegram: **ravanyarmagazine**

email: **ravanyarmag@gmail.com**

تصویر روی جلد

A. Timofeev. Spring, undated oil on canvas. Photo by the Raymond and Susan Johnson Collection of Russian Art.

فهرست مطالب

۸ **نسترن رجایی**
پرستش سلبریتی در نوجوانان

۱۱ **احسان صالحی / نسترن رجایی**
قدم زدن با کفش های یک طرفدار سلبریتی

۱۵ **ستایش عباسی**
روانشناسی انتقادی رشد

۱۸ **سارافتاحی**
ADHD و حافظه ی کاری

۲۰ **مهدی وفازاده / مهران پورموسویان**
ای بسا آرزو که خاک شده

۲۵ **پیمان اربابیان**
PERMA

۲۷

احسان صالحی

جهان جادویی کودکی

۳۶

علی مظاهری زاده

بوگاتی شما چه رنگی است؟

۴۴

زکيه سادات سيد موسوی

تقویت اعتماد به نفس دانش آموزان

۴۶

روشنک منجری

اختلالات خلقی با تمرکز بر پدیده خودکشی در نوجوانان

۴۸

گفت و گو با دکتر ولی الله رضانی

دلبستگی؛ رشد و تحول و آسیب شناسی آن

۵۲

آتوسا قیصری

دوستان خیالی

سخن سردبیر

خرسندیم که بار دیگر، با شماره‌ای جدید از فصلنامه‌ی روان‌یار در خدمت خوانندگانمان هستیم.

موضوع این شماره با توجه به اهمیت ویژه‌ی کودکی و نوجوانی و با هدف تمرکز بیشتر بر روی مسائل و جنبه‌های مختلف این دو برهه‌ی حساس زندگی، انتخاب شد. نسلون ماندلا که از مشاهیر سیاسی دوران مدرن است، در این باره، گفته‌ای جذاب دارد: « برای شناخت روح یک جامعه، هیچ راهی بهتر از این نیست که بفهمیم که مردم آن، با کودکان چگونه رفتار می‌کنند»

بدیهی است که هر چه دانش ما در مورد دنیای کودکان و نوجوانان کامل‌تر باشد، در شناخت مشکلات خاص‌شان و کمک به رسیدگی به آن‌ها، موفق‌تر و کامیاب‌تر خواهیم بود، چه به‌عنوان والدین، چه آموزگار، چه درمانگر و چه حتی شهروندانی که امید به آینده‌ای روشن‌تر برای نسل‌های پس از خودشان را دارند.

سخن را با سپاس و قدردانی از استقبال و حمایت گرم شما عزیزان به پایان می‌برم، شما که همواره سرچشمه‌ی انگیزه‌ی ما برای ارتقای هر چه بیشتر کیفیت نشریه بوده‌اید. از شما مخاطبان عزیز، خواهش‌مندیم که با مطرح نمودن نظرات، پیشنهادات و انتقادات سازنده‌ی خود در فضای مجازی، ما را در مسیر پیشرفت نشریه، یاری کنید.

آتوسا قیصری



پرستش سلبریتی در نوجوانان: نگاهی به نقش رابطه والد-فرزندی

آغاز: نگاهی به پرستش سلبریتی

در طی سال‌های اخیر، تغییرات قابل توجهی در رابطه میان افراد مشهور و طرف‌دارانشان شکل گرفته است. شبکه‌های اجتماعی از جمله اینستاگرام، به عنوان ابزارهایی بسیار قدرتمند، دسترسی به اطلاعات مربوط به افراد مشهور و برقراری ارتباط نزدیک با آن‌ها را ممکن کرده‌اند که به دنبال آن، طرف‌داری از افراد مشهور، وابستگی به آن‌ها و پرستش آن‌ها در طول سال‌های گذشته، به ویژه در میان نوجوانان، افزایش چشمگیری داشته است؛ چرا که شبکه‌های اجتماعی این احساس را به دنبال کنندگان منتقل می‌کنند که با فرد مشهور مورد علاقه خود ارتباطی شخصی دارند؛ اگرچه این رابطه، یک طرفه یا اصطلاحاً «تعامل فرا اجتماعی» است. تعامل فرا اجتماعی رابطه‌ای است که در آن فرد الف به فرد ب علاقه‌مند است و اطلاعات زیادی در مورد او دارد، اما فرد ب از وجود فرد الف بی‌خبر است.

طرف‌داری از افراد مشهور در یک طیف تعریف می‌شود و در یک سر این پیوستار، برخلاف تصور عموم، طرف‌داری از افراد مشهور می‌تواند پیامدهای مثبتی در بهزیستی روان‌شناختی نوجوان داشته باشد. از منظر روانی-اجتماعی، افراد مشهور معمولاً به عنوان الگوی نقش معرفی می‌شوند و در جریان رشد و تحول، این مسئله کاملاً طبیعی است که نوجوانان در فرایند کاوش هویت خود، از فرد مشهور الگو برداری کنند. علاوه بر این، طرف‌داری از افراد مشهور می‌تواند نتایج مثبتی از جمله همدلی عاطفی، همدلی شناختی و اشتراک اهداف را به دنبال داشته باشد. همچنین در نوجوانانی با عزت‌نفس پایین، احساس نزدیکی با سلبریتی مورد علاقه یا دریافت تشویق و اظهار نظرهای مثبت نگرانه از سوی او، می‌تواند به ایجاد احساس رضایت و خشنودی بینجامد. با این حال گاهی طرف‌داری از فرد مشهور به تمرکز اصلی فرد در زندگی‌اش تبدیل می‌شود و شکل‌های هذیانی به خود می‌گیرد. در انتهای دیگر پیوستار، اشکال شدید پرستش سلبریتی قرار دارد که با صفات روان‌رنجوری از جمله اضطراب، افسردگی، علائم جسمانی و ویژگی‌های روان‌پریشانه همراه است. بر اساس مدل جذب-اعتیاد که توسط مک‌کاتچئون و همکاران مطرح می‌شود، ساختار هویتی آسیب‌دیده در برخی افراد باعث جذب شدن آن‌ها به افراد مشهور به منظور ایجاد هویت می‌شود؛ مسئله‌ای که ممکن است رفتارهای اعتیادی افراطی و هذیانی را به دنبال داشته باشد.

طرف‌داری از افراد مشهور و پرستش آن‌ها می‌تواند برای نقص و کمبودهای رشد روانی-اجتماعی، نارسایی در دلبستگی به والدین، عدم وجود روابط امن و صمیمانه و مشکل در روابط اجتماعی و مصاحبت با دیگران، کارکرد جبرانی داشته باشد. در این جستار به نقش سبک‌های دلبستگی، احساس تنهایی و شکاف بین‌نسلی در ایجاد تمایل به پرستش سلبریتی پرداخته می‌شود و همچنین با نگاهی روان‌کاوانه، ارتباط بین پرستش سلبریتی و رابطه با والدین به مختصر بررسی می‌شود.

یکم: دلبستگی

سبک‌های دلبستگی آثار بلندمدت قابل توجهی در روابط بزرگسالی، از جمله روابط دوستی و عاشقانه افراد دارند. تعاملات فرا اجتماعی، به ویژه رابطه میان فرد مشهور و طرفداران، یکی دیگر از انواع روابطی هستند که می‌تواند تحت تأثیر سبک‌های دلبستگی (به ویژه دلبستگی نایمن) قرار گیرد. برخی علل این مسئله را می‌توان در موارد زیر خلاصه کرد:

- در تعامل فرا اجتماعی با فرد مشهور، درخواست‌های کم‌تری از سمت موضوع دلبستگی (سلبریتی مورد علاقه) وجود دارد، در نتیجه خطر طرد شدن یا مورد انتقاد قرار گرفتن کم‌تر است. این مسئله افراد دارای دلبستگی نایمن را به سمت ایجاد تعامل فرا اجتماعی با افراد مشهور سوق می‌دهد.

- عدم حضور پدر یا مادر، احتمال جذب شدن نوجوان به یک فرد مشهور را افزایش می‌دهد؛ چرا که مطابق مدل جبران خسارت، پرستش سلبریتی می‌تواند تلاشی در جهت پیدا کردن فردی بزرگ‌تر به عنوان جایگزین و مبنای دلبستگی نوجوان باشد.

- افراد دارای سبک دلبستگی دل‌مشغول معمولاً دیدگاهی منفی نسبت به خود و نگاهی بیش از اندازه مثبت به دیگران دارند. نتیجه این نگاه، تلاش برای کسب تأیید از دیگران به منظور جبران ارزش پایین خود است. در چنین شرایطی، افراد مشهور (و کسب نگاه و تأیید آن‌ها) به دلیل موقعیت اجتماعی‌شان می‌تواند برای افراد دارای سبک دلبستگی دل‌مشغول جذاب باشد.

دوم: شکاف بین نسلی

شکاف بین نسلی یا فاصله بین نسلی زمانی ایجاد می‌شود که میان نگرش، دانش، گرایش‌ها و رفتار جوانان و افراد سالمندتر اختلافی وجود داشته باشد که به عدم فهم این دو نسل از یکدیگر منجر شود.

عوامل متعددی بر شکاف بین نسل‌ها اثرگذار هستند و این فاصله را بیشتر می‌کنند؛ از جمله می‌توان به تحولات و ارتباطات با جهان توسعه یافته، رسانه‌ها، تماس‌های فرهنگی و گسترش وسایل ارتباط جمعی اشاره کرد. در شرایط شکاف بین نسلی، بروز بحران هویتی در جامعه برای جوانان امری اجتناب‌ناپذیر است. در این شرایط، حضور افراد مشهور در رسانه‌ها، شبکه‌های اجتماعی و وجود گروه‌های طرفداران، گروه‌های مرجع جدیدی را در اختیار جوانان قرار می‌دهد که با الگوبررسی از آن‌ها، فرایند کسب هویت طی شود. اما با روی آوردن جوانان به افراد مشهور و کانون‌های طرفداری به عنوان گروه مرجع، آن‌ها با باورها، نگرش‌ها، عقاید، الگوهای رفتاری و ارزش‌های جدیدی مواجه می‌شوند که با نظام ارزشی خانواده و نسل پیشین تفاوت یا حتی تقابل دارد؛ این مسئله زمینه افزایش شکاف بین نسلی را فراهم می‌کند. بدین ترتیب می‌توان میان پرستش افراد مشهور و شکاف بین نسلی یک رابطه دوری در نظر گرفت؛ وجود سطوحی از شکاف بین نسلی گرایش جوانان به شبکه‌های اجتماعی و گروه‌های مرجع را افزایش می‌دهد و زمانی که جوانان در این شرایط قرار می‌گیرند، با هنجارهایی متفاوت مواجه می‌شوند که فاصله آن‌ها را با والدین و نسل قبلی بیشتر می‌کند.

سوم: احساس تنهایی

احساس تنهایی می‌تواند نیرویی محرک برای روی آوردن به پرستش سلبریتی باشد. از جمله دلایل این امر می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:



- براساس مدل جبران اجتماعی، آن دسته از افراد علاقه مند به یک فرد مشهور که احساس تنهایی می کنند و خارج از فضای آنلاین منابع اجتماعی مورد نیاز را ندارند، برای جبران کمبودهایشان، به استفاده از شبکه های اجتماعی روی می آورند. از این منظر، می توان گفت که هدف این افراد نه کسب اطلاعات درباره



سلبریتی مورد علاقه، بلکه رفع نیازهای اجتماعی و بین فردی و تلاشی برای برقراری ارتباط با فرد مشهور است.

- عضویت در گروه طرف داران یک فرد مشهور، به طرف داران احساس تعلق می دهد، احساس تنهایی را کاهش می دهد و نیاز به ارتباطات اجتماعی را برطرف می کند.

- افراد خجالتی و تنها ممکن است به این دلیل جذب تعاملات فرا اجتماعی شوند که این روابط، ملازمات اجتماعی کمتری را می طلبد و احساس ناخوشایندی که در هنگام ارتباط با افراد عادی در آن ها تجربه می شود، در تعاملات فرا اجتماعی برانگیخته نمی شود.

چهارم:

نگاهی روانکاوانه به پرستش سلبریتی و ارتباط با والدین

فریود در نوشته کوتاهی با عنوان انگلیسی «رمانس های خانوادگی» منتشر شده است، به پدیده ای می پردازد که در طی آن کودک خود را نه از خانواده خودش، بلکه فرزندی از خانواده اشراف تصور می کند. فریود معتقد است این خیال پردازی ها در جهت ارضای برخی آرزوها عمل می کند و به دنبال اصلاح زندگی واقعی است. در واقع کودک والدین خود را خوار می بیند و آن ها را با افرادی جایگزین می کند که از جایگاه اجتماعی بالاتری برخوردارند. مشابه چنین مسئله ای در پرستش سلبریتی نیز رخ می دهد.

علاوه بر این، وینیکات معتقد است انسان ها نیاز دارند که از محل استقرار والدینشان مطلع باشند و مطمئن شوند که آن ها نمرده اند و از این طریق اضطرابی را که در سال های کودکی هنگام دوری از والدین - به خصوص مادر - تجربه می کردند دیگر تجربه نکنند. وی همچنین اعتقاد دارد که افراد مشهور در ذهن ما جایگزین تصویر پدر و مادرند. افراد با پیگیری اخبار مربوط به سلبریتی ها به عنوان ساحت های نمادین والدینشان، می توانند بفهمند که آن ها کجا هستند و چه می کنند. با این کار هم از دانستن این که آن ها نمرده اند خوشحال می شوند و هم بر آن ها نظارت و سلطه دارند. فرد با محو شدن در چهره سلبریتی، شنیدن صدایش و حتی استشمام بوییش (با خرید ادکلن از برندهای سلبریتی ها) آرزوی دیرینه خود برای تجدید ارتباط با چهره، صدا و بوی مادر تغذیه کننده سال های نوزادی، یکی شدن با مادرو دسترسی انحصاری به او را در سر می پروراند.

بنا بر نظر برت کار، گاهی نیز طرف داران افراد مشهور از دنبال کردن سلبریتی مورد علاقه خود فراتر می روند و وانمود می کنند که به آن ها «بدل شده اند». هدف از این کار در ساحتی بنیادین و عمیق، اصلاح تجربه قبلی فقدان و مشهور نبودن در چشم اعضای خانواده خود است. چه بسا خیره شدن به افراد مشهور، در واقع حاصل جابه جایی میل بدوی تر خود فرد به دیده شدن باشد.

پایان: نقش غیر قابل انکار والدین

بنا بر آن چه گفته شد، پیوند عاطفی میان والدین و فرزندان در گرایش نوجوان به افراد مشهور نقش دارد. در دسترس و پاسخگو بودن والدین برای کودک در سال های ابتدایی زندگی و ایجاد تعاملات مؤثر با فرزند نوجوان، در ایجاد دل بستگی ایمن، کاهش شکاف بین نسلی و کاهش تجربه تنهایی نوجوان نقش مهمی دارد. در یک رابطه والد - فرزندی سالم، والدین (مراقبان) پاسخگو، حساس و گرم، نوزادی با دل بستگی ایمن می پروراند. چنین کودکی در سال های بعدی اضطراب کمتری را هنگام دوری از والدین تجربه می کند، چرا که به بازگشت آن ها اطمینان دارد. در این خانواده سالم و مهرورز، اعضا با یکدیگر ارتباط می گیرند، برای هم وقت می گذارند و شبکه ای از تجربیات ارتباطی را فراهم می کند که از طریق آن فرد دیده و شنیده می شود و در سال های نوجوانی هنرهای گفتار، تعامل و گوش دادن را می آموزد. وجود این روابط سالم از ایجاد تجربه غفلت و فقدان توجه از سوی والدین، اضطراب جدایی در بزرگسالی، احساس تنهایی و شکاف بین والدین و فرزندان، جلوگیری می کند و در نتیجه نوجوان نیازی به ایجاد تعاملات فرا اجتماعی با سلبریتی ها برای جبران نقص های روانی - اجتماعی خود نخواهد داشت.

قدم زدن با کفش های یک طرفدار سلبریتی!

احسان صالحی | دانشجوی کارشناسی ارشد روان شناسی دانشگاه خوارزمی

نسترن رجایی | کارشناسی روان شناسی دانشگاه اصفهان

برایم بسیار جالب بود و به همین علت ترغیب شدم یک فن پیچ برای بازیکن موردعلاقه ام بسازم. در آن زمان یکی از دوستانم که علایقی مشابه من داشت و به نوعی در این علایق دنباله روی من بود و طرفدار یکی دیگر از بازیکنان والیبال بود، با من همراه شد و ما باهم شروع به پیگیری این فضا کردیم؛ از دنبال کردن اخبار و مصاحبه ها و بازی ها، تا خواندن بیوگرافی ها، شناختن خانواده ها، و حتی آشنا شدن با خط فکری بازیکنان موردعلاقه مان. با این که چندان اهل ورزش نبودم، اگر یکی از بازی ها را از دست می دادم و موفق به تماشاایش نمی شدم، شدیداً عصبی و ناراحت می شدم. در واقع این مسئله مستقیماً زندگی ام را تحت تأثیر قرار داده بود.

+ به این نکته اشاره کردی که دوستت تحت تأثیر تو در این فضا قرار گرفت. فکر می کنی به طور کلی گروه دوستان و همسالان چه قدر در این که یک نوجوان به یک فرد مشهور علاقه مند شود تأثیر دارد؟

قطعاً تأثیر زیادی دارد. حتی در سنین بالاتر هم تأثیر گروه همسالان دیده می شود. اولین مواجهه و برخورد من با مسئله طرفداری از سلبریتی هم در اینترنت زمانی بود که دیدم همسالانم در این فضا قرار دارند و این برایم جالب بود.

+ فکر می کنی چه مولفه های تأثیرگذار دیگری وجود دارد؟
- فضای مجازی و ارتباط مستقیمی که به واسطه شبکه های اجتماعی ممکن شده بود تأثیر زیادی داشت. فکر کردن به این که من دقیقاً در فضایی فعالیت می کنم که فرد مشهور موردعلاقه ام هم فعالیت می کند، من به آن چیزی نگاه می کنم که او هم نگاه می کند، برایم بسیار جذاب بود.

+ برداشت من این است که طرفداری از آن فرد یک جنبه هویتی داشت. در واقع دنبال کردن آن چه آن فرد انجام می دهد و به اشتراک گذاشتنش در صفحه طرفداری تبدیل به یک مسئولیت اجتماعی می شد که به کسب هویت کمک می کرد. نظر تو چیست؟

- با توجه به سن کمم در آن زمان، خیلی به چنین مسئله ای فکر نمی کردم. آن زمان برای من دیده شدن توسط دیگران اهمیت نداشت و هدف اولیه ام نبود، بلکه دوست داشتم توسط آن شخص خاص دیده شوم و به دیده شدن او هم کمک کنم. در جریان تلاش برای جلب توجه آن فرد بود که توسط

پرستش سلبریتی را می توان یکی از مقولات مهمی دانست که به ویژه نوجوانان را درگیر خود کرده است و کماکان می کند. بدون شک مولفه های اجتماعی و روانی بسیاری به عنوان علت حاضر است تا شخصی، خود را «طرفدار دوآتشه» ی یک سلبریتی بنامد. نیاز نوجوانان به کسب هویتی منسجم، نیاز آنان به ایفای نقشی اجتماعی که به واسطه ی آن دیده شوند، نیاز آنان به اتصال به شخصی دور از دسترس، اما مشهور که بتوانند با توسل به او مسیر زندگی خود را روشن کنند، و بسیاری عوامل دیگر، همگی سبب می شوند تا نوجوانان بسیاری پرستش سلبریتی را به عنوان خط مشی زندگی خود برگزینند. پس شاید به این سادگی نتوان به نوجوانان درگیر با این مقوله خرده گرفت. نخست باید جهان درون روانی آنان را به درستی فهمید و سپس باید این احتمال را در نظر آورد که هرگونه پرستش سلبریتی آسیب زا نیست. بسیاری از نوجوانان تنها زمان کوتاهی از عمر خود را به درگیری با این مقوله می گذرانند و در این زمان کم نیز انسجام و استقلال شخصیتی و خودمختاری خود را تماماً از دست نمی دهند، در مقابل، بسیاری از نوجوانان آن چنان یک سلبریتی را می پرستند که چشم بر تمامی نقصان های شخصیتی و چه بسا توهین های او به طرفدارانش می بندند! در این جا می توانید متن پیاده شده ی مصاحبه با دانشجویی را بخوانید که از ۱۳ سالگی، به مدت چند سال، «طرفدار دوآتشه» بوده، اما پس از مدتی چشم از این مسیر برداشته و به زعم خودش، راه را از بیراهه باز جسته است.

+ اول یک پیشینه کلی از زمانی که متوجه طرفداری خود به طور جدی از سلبریتی موردعلاقه خود شدی بگو.

- بگذار از اول شروع کنم. مواجهه من با مفهوم «طرفداری شدید از یک فرد» در سن ۱۳ سالگی با ورودم به فضای اینترنت آغاز شد. در ابتدا به والیبال علاقه زیادی نداشتم. «داشتیم زندگیمون رو می کردیم؛ زدیم شبکه سه، دیدیم داره والیبال پخش می شه». به مرور به بازی علاقه مند شدم، نسبت به بازیکن ها شناخت پیدا کردم، و در کنار سایر علایقم مثل کتاب و فیلم، تصمیم گرفتم بازیکن موردعلاقه ام را پیدا کنم و این فضا را هم دنبال کنم. خیلی زود به اینستاگرام پیوستم. دیدن ارتباط مستقیم یک فرد معروف با افرادی که پیچ های طرفداری (فن پیچ) داشتند برایم به شدت جذاب بود. فکر کردن به این مسئله که فردی پستی در اینستاگرام می گذارد و فرد مشهور موردعلاقه اش با دستان خود آن را لایک می کند

بتی ساخته‌اند و تصور می‌کنند او آن قدر مقدس است که هرچه بگوید و هرچه کند ایرادی ندارد. چنین سطحی از طرف‌داری به نظر من سمی است و برایم قابل درک نیست. برای خودم چنین چیزی مطرح نبود و اگر بی‌احترامی ای می‌دیدم قطعاً کناره‌گیری می‌کردم. یک دلیل دیگر می‌تواند این باشد که بعضی از طرف‌داران سلبریتی‌ها، فعالیت‌ها یا محتوای تولید شده توسط آن فرد را ملاک سنجش و طرف‌داری قرار می‌دهند. آن‌ها آثار فرد مشهور موردعلاقه خود را می‌پسندند و به شخصیت و رفتارهای او اهمیتی نمی‌دهند.

حرفی که زدی من را یاد گزاره‌ای از یک روان‌کاو به نام رونالد فیربرن انداخت که می‌گوید زندگی کردن در جهانی که خدای کاملاً خوب و توانا و قادر مطلق بر آن حکم‌فرمایی می‌کند و ما انسان‌ها افراد بدی هستیم بسیار راحت‌تر از زندگی کردن در جهانی است که ما انسان‌های خوبی هستیم؛ اما شیطان بر آن حکمرانی می‌کند (نقل به مضمون). شاید طرف‌داری از یک سلبریتی که به سادگی مخاطبینش را تحقیر می‌کند، اما آنان کماکان او را مانند بتی می‌پرستند، بدین سبب باشد!

+ سوال بعدی ام این است که چه چیزی باعث شد از بین تمام بازیکنان والیبال و از میان همه خواننده‌ها، آن افراد به خصوص را انتخاب کنی و به آن‌ها علاقه‌مند شوی؟ کمی برایم در این باره توضیح بده.

– فکر می‌کنم چون آن افراد خاص‌تر بودند. در مورد خواننده موردعلاقه‌ام، این مسئله تأثیرگذار بود که نه تنها آثار آن فرد، بلکه افکار و شخصیتش هم برایم مهم بود و به همین دلیل بود که مصاحبه‌هایش را هم دنبال می‌کردم. شخصیت آن فرد به نظرم بسیار مثبت بود و همچنین آثارش با سلیقه موسیقی من هم جهت بود. با توجه به این که در مارکت موسیقی ایران چنین محتوایی کم‌تر تولید می‌شد، دنبال کردن این سبک و محتوا برایم بسیار لذت‌بخش بود.

+ اشاره کردی که سلبریتی‌های موردعلاقه‌ات، از نظر شخصیتی افراد بدی نبودند. با توجه به گفته‌هایت و آن چه در جامعه دیده می‌شود، به نظر می‌رسد این که یک فرد چه شخصی را به عنوان سلبریتی موردعلاقه‌اش انتخاب می‌کند و در طرف‌داری از او تا چه حد پیش می‌رود، بسیار به این وابسته است که خود فرد تا چه اندازه ساختار هویتی منسجمی داشته باشد. گویی اگر فرد هویتی آشفته داشته باشد، به سمت کسی کشیده می‌شود که بتواند از او بت بسازد. در مقابل اگر هویتی منسجم داشته باشد، به دنبال افراد سالم‌تر می‌رود و در طرف‌داری کردن چشم و گوش بسته و در حد افراط نخواهد بود. نظر تو در این باره چیست؟

دیگران هم دیده و حتی تشویق شدم. در این مسیر به مرور با افرادی که علاقه مشابه من داشتند و فن پیچ داشتند آشنا شدم. دنبال کردن صفحات یکدیگر هم یکی از جذابیت‌های بودن در چنین فضایی بود. البته با توجه به این که این بازیکن فرد بسیار مشهوری بود و طرف‌داران زیادی داشت، چندان ارتباط مستقیمی با طرف‌دارانش نداشت. به همین دلیل به مرور از طرف‌داری از این فرد دست کشیدم؛ چرا که توجه و تأییدی که به دنبالش بودم را دریافت نمی‌کردم. سرد شدن آتش طرف‌داری‌ام از این شخص باعث شد کم‌تر بازی‌های والیبال را دنبال کنم، مثل قبل از باخت تیم یا پخش نشدن بازی‌ها از شبکه سه عصبی نشوم و متوجه این مسئله شوم که فرد مناسبی برای والیبال نیست شدن نیستم (علی‌رغم این که در طی دوره طرف‌داری‌ام این ورزش را شروع کرده بودم). بعد از این بازیکن، طرف‌داری یک خواننده شدم که در ابتدای مسیر خود بود و من با شنیدن اولین آهنگ‌هایش با او همراه شدم. در واقع از اولین قدم‌هایش تا زمانی که اوج گرفت با او همراه بودم. دیده شدنی که در زمان طرف‌داری از آن بازیکن والیبال تجربه نکرده بودم را با این خواننده تجربه کردم.

+ دیده شدن توسط آن شخص چه حسی را برمی‌انگیزد که باعث می‌شد این قدر مهم و لذت‌بخش باشد؟

– خیلی خیلی حس خوبی بود؛ به خصوص در روند طرف‌داری از شخص دوم. من جزو اولین فن پیچ‌های این شخص بودم، پست‌هایم را لایک می‌کرد، با دو نفر از افراد خانواده‌اش (خواهر و دختردایی یا دخترعمه‌اش) در ارتباط بودم و این مسئله برایم بسیار جذاب بود. تصور کنید توسط کسی که در زندگی شخصی بسیار قبولش دارید تأیید شوید، همین مسئله به تنهایی حس بسیار خوبی دارد. حال اگر آن فرد، مشهور و توسط افراد بسیاری شناخته شده و اصطلاحاً دست‌نیافتنی باشد، قطعاً این احساس رضایت خیلی بیشتر است. همین دیده و تأیید شدن در قالب لایک و تشکر... بود که باعث می‌شد این روند ادامه پیدا کند، چون می‌دیدم که تلاش‌هایم نتیجه دارد.

+ اشاره کردی که دیده نشدن توسط فرد اول باعث شد به مرور از او دست بکشی. اما امروز می‌بینیم که خیلی افراد طرف‌دار سلبریتی‌هایی هستند که به احتمال زیاد نمی‌توانند توجهش را جلب کنند یا حتی در مواردی ممکن است مورد توهین و تحقیر از طرف سلبریتی موردعلاقه خود قرار بگیرند. با این حال نه تنها ناامید نمی‌شوند، که حتی گاهی میزان علاقه‌شان بیشتر هم می‌شود. فکر می‌کنی علت این مسئله چیست؟ می‌خواهم نظر شخصی‌ات را با توجه به تجربه‌ای که داشتی بدانم.

– برای من هم جای سؤال دارد که چرا با وجود دیدن بی‌توجهی یا حتی توهین، فردی همچنان طرف‌دار آن شخص باقی می‌ماند. فکر می‌کنم به این علت باشد که از آن فرد مشهور

- یکی از دلایلی که بیشتر افراد در دوره نوجوانی به یک سلبریتی علاقه مند می‌شوند همین مسئله هویت است. در واقع چون هویت فرد به طور کامل شکل نگرفته، به چنین چیزی چنگ می‌زند. برای من هم همین طور بود و حالا با بالا رفتن سن و شکل گرفتن هویت، این مسائل را از زندگی کنار گذاشتم؛ چرا که با گذر زمان متوجه شدم خیلی وقت‌ها این افراد اشتباهاتی داشتند. در گذشته با گفتن این که شاید من از جزئیات اطلاع ندارم، شاید شرایط به گونه‌ای بوده که این اشتباه اتفاق افتاده و... سعی در توجیه داشتم و آن‌ها را افرادی کامل و تماماً درست می‌دانستم. اما حالا چشمانم بازتر است، از این افراد بت نمی‌سازم و راحت‌تر از زندگی‌ام حذفشان می‌کنم. در واقع همیشه این را در ذهن دارم که آن‌ها هم درست مثل دیگران اشتباه می‌کنند، کامل نیستند و نیازی نیست من تحت هر شرایطی از آن‌ها حمایت کنم. البته نظر همه مشابه من نیست و برخی معتقد هستند که این افراد را باید بر اساس فعالیت‌ها یا آثارشان قضاوت کرد و نه شخصیتشان. به همین دلیل هم اگر سلبریتی مورد علاقه‌شان مرتکب اشتباهی و یا حتی به آن‌ها توهین کند، راحت‌تر این را می‌پذیرند و با آن کنار می‌آیند. نمی‌توانم بگویم کدام نگرش بهتر و کدام بدتر است. ملاک قرار دادن محتوای تولید شده توسط یک فرد مشهور و توجه نکردن به شخصیت وی، طرفداران را از آسیب دیدن دور نگه می‌دارد. اما نگرش من باعث می‌شد با وجود پیگیری و علاقه‌ام به آثار یک فرد، زمانی که ابعاد ناپسندی از شخصیت او برابرم نمایان می‌شد احساس بدی پیدا کنم و ناراحت شوم.

الان با گذشت زمان همچنان به موسیقی علاقه دارم، اما دیگر هدفم مثل قبل نیست. این راهی بود برای شناخت خودم و فهمیدن این که به چه چیزی علاقه دارم و به چه کاری علاقه ندارم. البته اگر در حوزه موسیقی به جای این که به فکر همکاری با آن شخص باشم، تمرکز را صرفاً روی یادگیری آن مهارت می‌گذاشتم نتیجه بهتری می‌گرفتم. فکر می‌کنم این یکی از آسیب‌های طرفداری از یک سلبریتی است؛ این که فرد زندگی‌اش را به طور کلی به شکلی جهت دهد که فقط و فقط به خاطر سلبریتی مورد علاقه‌اش باشد. چنین فردی زمانی متوجه می‌شود که به فعالیتی پرداخته که مطابق با استعداد، علاقه و اهدافش نیست و در واقع فقط زمان زیادی از زندگی‌اش را هدر داده است. خود من زمانی که به گذشته‌ام نگاه می‌کنم، با خود می‌گویم ای کاش زمانم را صرف یادگیری و دنبال کردن چیزی کرده بودم که در آن استعداد داشتم و در راستای اهداف آینده‌ام بود. یکی دیگر از معایب این بود که خودم را فراموش کرده بودم. در واقع فرد در این جریان فراموش می‌کند که تمام تلاشش این است که شخص دیگری دیده و بیشتر شناخته شود، وقتی به شبکه‌های اجتماعی سر می‌زند احساس خوبی پیدا کند و طرفداران بیشتری داشته باشد. پس اهداف خودش چه می‌شود؟ آیا نمی‌خواهد برای آینده و اهداف خودش تلاش کند؟ یک زمان فرد به خودش می‌آید و متوجه می‌شود که مدت زیادی را صرف بالا بردن شخص دیگری کرده است. من از خودم می‌پرسم چرا این زمان را صرف موفقیت خودم نکردم که الان افراد دیگری طرفدار من باشند؟ چرا من باید طرفداری دیگری را می‌کردم؟

+ فکر می‌کنی طرفداری از یک فرد مشهور برای چه محاسن و چه معایبی داشت؟

- یکی از محاسنش این بود که در جریان طرفداری از این افراد، خیلی چیزها یاد گرفته‌ام. برای مثال در زمان فعالیت‌م به عنوان فن پیچ خیلی با فضای مجازی آشنا شدم، تولید محتوای تصویری باعث شد کار کردن با برنامه‌های ویرایش عکس و ویدئو را یاد بگیرم. به طور کل این بعد یادگیری یک حسن به شمار می‌رود. همچنین در این فضا دوستانی شبیه به خودم پیدا کردم.

یک مورد دیگر که نمی‌دانم جزو محاسن به حساب می‌آید یا نه، این بود که در این مسیر به سراغ تجربه کردن فعالیت‌ها و مهارت‌های مختلف رفتم. در آن زمان مدام تلاش می‌کردم خودم را در حوزه‌هایی قرار دهم که افراد مشهور مورد علاقه‌ام فعالیت می‌کنند؛ به امید این که روزی آن‌ها را ملاقات کنم یا حتی با آن‌ها همکاری کنم. در ابتدا با این که خیلی اهل ورزش نبودم، اما طرفداری از آن فرد مرا به سمت والیبال کشاند و به کلاس رفتم و حتی به والیبال‌بست شدن فکر می‌کردم. زمان طرفداری از آن خواننده هم تلاش می‌کردم در زمینه موسیقی به اندازه‌ای پیشرفت کنم که بتوانم روزی با او همکاری کنم.

+ به این اشاره کردی که توانستی دوستان جدیدی پیدا کنی و دایره روابطت را گسترده‌تر کنی. با توجه به تجاربی که داشتی، فکر می‌کنی چه ویژگی‌های مشترکی بین افرادی هست که طرفدار یک فرد مشهور می‌شوند؟ (نه صرفاً طرفداران یک سلبریتی خاص، بلکه طرفداران سلبریتی‌های مختلف).

- یک چیزی که در اکثر نوجوانان وجود دارد و بسیار پررنگ است، احساس درک نشدن است. اگر نوجوان احساس کند توسط اعضای خانواده یا دوستانش درک نمی‌شود، در فضای دیگری با افرادی آشنا می‌شود که شباهت‌های بیشتری به او دارند؛ مثلاً به همان فرد مشهوری علاقه دارند که او علاقه دارد، همان سبک موسیقی‌ای را دنبال می‌کنند که او می‌پسندد، یا همان زمینه‌ای را دنبال می‌کنند که برای او هم جذاب است. همین تفاهم، نوجوان را خوشحال می‌کند، زیرا با افرادی همراه می‌شود که حرف یکدیگر را می‌فهمند و باهم برای دیده شدن یک فرد خاص تلاش می‌کنند. چنین فضایی برای نوجوان جذاب است و این احساس را به او می‌دهد که درک می‌شود. + می‌خواهم کمی بحث را به سمت روابط تو با دیگران ببرم.

سیاه نیست، همه ما انسانیم و امکان خطا داریم، هیچ وقت شخصی را آن قدر پیش خودم بالا نبرم که با دیدن یک اشتباه و خطا، به راحتی از چشم بیفتد. این تفکر را هم در ارتباط روزمراه با افراد، و هم درباره آن‌هایی که از دور دنبالشان می‌کنم همیشه در ذهن دارم. پشیمانی من این است که ای کاش وقتم را بیشتر برای خودم و زندگی‌ام صرف می‌کردم. آن زمان فرد کتاب خوانی بودم و الان با خودم می‌گویم ای کاش بیشتر از این که در شبکه‌های اجتماعی به طور مداوم درگیر این بودم که فرد در صفحه‌اش چه عکسی به اشتراک گذاشته، من در صفحه‌ام باید همان عکس را بگذارم و...، کتاب می‌خواندم، روی رشد خودم تمرکز می‌کردم، موسیقی و تمرین کردن ساز را جدی می‌گرفتم و به طور کلی وقتم را کم‌تر هدر می‌دادم و بیشتر به خودم می‌پرداختم. از طرف دیگر، فکر می‌کنم این دوره‌ای بود که باید طی می‌شد و می‌گذشت. «دوره نوجوونی هر کس سم‌هایی دارد، سم نوجوونی من هم این بود». نمی‌توانم قطعی بگویم که تماماً بد بود، فقط می‌گویم که ای کاش کم‌تر به این مسئله می‌پرداختم.

+ به عنوان کسی که این دوره را تجربه کرده است، پیشنهادت به افرادی که الان در این شرایط هستند چیست؟

- همان چیزهایی که پیش‌تر گفتم. این که از هیچ‌کس، هیچ‌کس و هیچ‌کس بت نباید ساخت و باید باور داشت که هرکسی ممکن است اشتباه کند. همچنین این که روی خودشان تمرکز کنند و وقتشان را برای زندگی خودشان صرف کنند، «یه نگاه به خودت بنداز، ببین خودت چی احتیاج داری. تویه بارزنده‌ای. برو دنبال اهداف خودت و به جای این که دنبال کسی بدوی، به جایی برس که دیگران دنبال تو بدون» این بزرگ‌ترین درسی است که من از آن دوره گرفتم.

در زمان طرف‌داری‌ات از آن افراد، ارتباطت با خانواده و همسالانت چه‌طور بود؟ و بعد از این که از آن فضا خارج شدی آیا در روابطت - چه با همسالان، چه با خانواده - تغییری به وجود آمد؟ فکر می‌کنی فضایی که در آن قرار داشتی بر روابطت تأثیری داشت؟ - آن قدر اسم این افراد را در حضور دیگران می‌بردم و پیگیر فعالیت‌هایشان بودم که تقریباً همه اطرافیانم متوجه علاقه من شده بودند. این مسئله گاهی اصطلاحاً آتویی به دست دیگران می‌داد که برای آزار دادن من از آن استفاده می‌کردند؛ مثلاً زمانی که با شخصی کل کل می‌کردم، صفت بدی را به سلبریتی مورد علاقه من نسبت می‌دادند تا من را عصبی کنند. دوستانم می‌دانستند که من از به آن افراد علاقه دارم، بازی‌های آن بازیکن را دنبال می‌کنم یا موسیقی آن خواننده را گوش می‌کنم و واکنش یا تأثیر خاصی در ارتباطم با آن‌ها ندیدم. در رابطه‌ام با خانواده هم متوجه تأثیر قابل توجهی نشدم.

+ خانواده با این مسئله مخالفت نداشتند؟

- نه، چون بیشتر فعالیت‌م در شبکه‌های اجتماعی بود و خیلی دیده نمی‌شد. خارج از آن فضا، مواردی که دیده می‌شد نهایتاً عکسی بود که به دیوار می‌زدم یا موسیقی‌ای که مدام گوش می‌کردم و واکنش خانواده در حد گفتن این که «بسه دیگه، اینا چیه گوش می‌کنی؟» بود.

+ الان که در سنین بالای ۲۰ سالگی به آن دوره نگاه می‌کنی، به صورت کلی نظرت در مورد آن چیست؟ چه تغییری در مقایسه با آن زمان کردی؟ و فکر می‌کنی چه رشد و تحولی در توافق افتاده که تحت تأثیر اتفاقات آن زمان بوده است؟

- مهم‌ترین رشدی که اتفاق افتاده قطعاً این است که از هیچ‌کس بت نسازم، بدانم که هیچ‌کس کاملاً سفید یا کاملاً



مقدمه‌ای بر واسازی مفاهیم رشد روانشناسی رشد انتقادی

ستایش عباسی | کارشناسی روان‌شناسی دانشگاه تهران

ایده‌ی واسازی^۱ غالباً با نام ژاک دریدا^۲ (۱۹۷۸)؛ فیلسوف فرانسوی گره خورده است؛ اما به شکل کلی چرخشی فراگیر در علوم اجتماعی و روان‌شناسی است که نوشتار را مبنا و اساس خود قرار می‌دهد. تحلیل دریدایی دوگانه‌های رایج برگرفته از فرهنگ غربی (ذات/فرهنگ، زن/مرد، شهوت/عقل، سیاه/سفید) را برهم می‌زند. واسازی علاوه بر این جنبشی انتقادی است که مبنای سیاسی، فرهنگی و اجتماعی بحث‌های درون سنت روان‌شناسی را فاش می‌سازد. در این معنا، از مفاهیم گوناگون سنت‌های مختلف روان‌شناسی بداهت‌زدایی و شکلی از تأمل نسبت به ارتباط مفاهیم روان‌شناسی و زیست‌سیاسی را ممکن می‌کند.

تا پیش از قرن ۱۷ میلادی، مفهوم کودکی متفاوت از شکلی که ما امروزه می‌شناسیم، وجود داشت. کودکان بزرگسالان کوچکی بودند و گروهی با ویژگی یا علایق خاص محسوب نمی‌شدند. فیلیپ آریس با انتشار کتاب قرون کودکی، این تحول را نشان داد؛ او کودکی را مفهومی برساخته از طبقه متوسط و برآمده از تغییر جایگاه اقتصادی آن‌ها به جایگاهی عاطفی می‌دانست. مفهوم کودکی به شکلی که امروزه از آن استفاده می‌کنیم تا پیش از تحولات صنعتی جامعه مدرن وجود نداشت. کودکان از قرن ۱۹ در بازار کار جایگاه حاشیه‌ای یافتند و همین فاصله از کار اجباری، شکلی از کنترل و نظارت بر کودکان را ممکن کرد که با قرون گذشته متفاوت بود.

در قرن ۱۹ و اوایل قرن ۲۰، علوم اجتماعی و انسانی‌ای شکل گرفت که الهام گرفته از فهم مسلط کشورهای اروپایی و آمریکایی از مقوله‌ی کودکی بود. در این میان سنت روان‌شناسی مدرن، نقش بسیار پررنگی در باره مفهوم به‌تازگی شکل گرفته کودکی ایفا کرده است. تولید انواع و اقسام ابزارهای تجربی سنجش ویژگی‌های جسمانی و شخصیتی کودکان، روان‌شناسی را به دانش محوری فهم کودکی تبدیل می‌کند. به تعبیر میشل فوکو، دولت مدرن از نهادهای خود که بر سنجش کودکان و خانواده‌ها نظارت دارند، برای مرز گذاشتن بین هنجار و ناپهنجار استفاده و از این طریق حکمرانی خود را تثبیت می‌کند. از منظر دیوید اینگلی و نیکولاس رز (۱۹۸۵)، روان‌شناسی رشد یک دانش فنی اساسی است که سیاست‌گذاران اجتماعی از آن بهره می‌برند تا کودکان را در قالب کارگر - شهروندان آینده بریزند. مدعیان بحث‌های رشته‌ی نوظهور مطالعات کودکی نیز مخالفت زیادی با روان‌شناسی رایج رشد دارند چرا که معتقدند روان‌شناسی رشد مرسوم کودک را چیزی ناقص تصور می‌کند که بعدها در زندگی آینده به چیزی کامل‌تر تبدیل خواهد شد. کانلا و ویرورو (۲۰۰۴) در نقد بر سنت

۱. Deconstruction

* دلیل استفاده از واژه «رشد» به جای «تحولی» که سویی انتقادی تری دارد، برجسته کردن فرم توسعه محور روان‌شناسی رشد و نسبتی است که هم‌چنان این شاخه از روان‌شناسی با نظریات توسعه، پیشرفت و اشکال مختلف سرمایه‌داری برقرار می‌کند.



روان‌شناسی رشد مرسوم، معتقدند؛ رفتارهایی که در هر دوره‌ی رشدی از منظر روان‌شناسان، رفتارهای مناسب تلقی می‌شوند، به شیوه‌های خاصی از دانستن و زیستن مشروعیت می‌بخشند و شیوه‌های دیگرگون زیستن کودکان را حذف و طرد می‌کنند. این شیوه‌ی دانستن و عمل بنا بر نظر متفکران پسااستعماری، شیوه‌ی دانستن و زیست غربی است که شکلی از استانداردسازی جهانی را ممکن کرده است. البته این نقد به معنای بنیادگرایی و بازگشت به شیوه‌های زیست گذشته نیست؛ بلکه قسمی‌سازی مفاهیم رشدی، فهم تجربه‌ی زیسته‌ی کودکان و صدا بخشیدن به آن‌ها را میسر می‌کند. هم‌چنین به نظر می‌رسد موتیف کودکی، در علوم اجتماعی قرن ۱۹ و ۲۰، به تدریج از فرهنگ و جامعه انتزاع شده که این انتزاع (جدایی)، سیاست‌های مرتبط با کودکی که بیانگر فرهنگ، جنسیت، نژاد و جهان اول و سوم هستند را پنهان می‌کند. در نتیجه این نگاه و سازگرایانه به مفاهیم رشدی، تأمل بر شیوه‌ی بازنمایی فرهنگی از کودکی درون سیاست‌های معاصر را بر ما ضروری کرده است. گفتمان‌های رایج درباره‌ی رشد، کودکان را به سیاست‌های ملی و بین‌المللی متصل می‌کند. این شعار: "کودکان آینده‌ی ما هستند" که به کثرت در مجامع و محافل سیاسی - اجتماعی تکرار می‌شود، نه یک عبارت غیرقابل تأمل است نه یک شعار ساده که بشود به راحتی از کنار آن عبور کرد؛ بلکه نشان‌دهنده پیوند صریح مفاهیم کودکی، مباحث اقتصاد توسعه و روان‌شناسی رشد است که در این شعار به ظاهر بی‌طرف خود را فاش می‌کند. پس به نظر می‌رسد واژه‌ی Development، محل تلاقی سه سطح رشد کودکی، توسعه‌ی انسانی و توسعه‌ی اقتصادی است که مرز بین فرد و اجتماع را از هم می‌گسلد و رابطه‌ی این دو را آشکار می‌کند و این دوگانه‌ی ظاهراً طبیعی و خدشه‌ناپذیر در ساحت مفهوم‌پردازی، مجدداً به یکدیگر متصل می‌کند؛ بنابراین انتقاد از اندیشه پیشرفت که از مباحث اقتصاد توسعه برگرفته شده به همان اندازه به روان‌شناسی رشد نیز مرتبط است و اندیشیدن به یکی، اندیشیدن به دیگری را نیز الزامی کرده است. هم‌چنین به نظر می‌رسد بر اساس این نگاه، باید از برخورد با کودکان به عنوان یک گروه همگون و یکدست فراتر برویم. زیرا

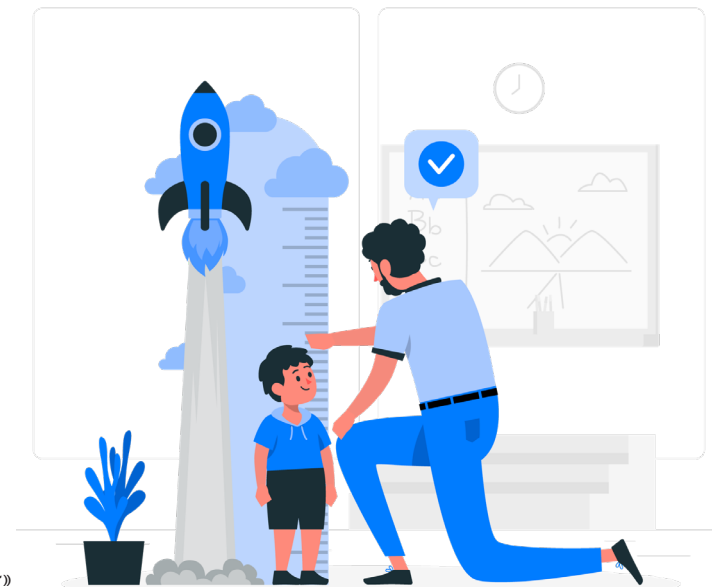
که کودکی آغشته به تقسیمات اجتماعی نظیر طبقه، نژاد، جنسیت، قومیت، فرهنگ و انواع ناتوانی هاست؛ بنابراین زمانی که صحبت از نجات کودکان، آموزش و یا درمان آن‌ها می‌شود، اجتماع‌مدارترین مسئله این خواهد بود: "کدام کودکان؟" این مسئله و تفاوت علی‌الخصوص در کودکان مهاجر و یا کودکانی با طبقه اقتصادی متفاوت به شدت مشهود است.

وسازی مفاهیم رشدی و پیدا کردن نسبتی که این مفاهیم با سیاست‌های اقتصادی، نژادی و جنسیتی برقرار می‌کنند، کمک می‌کنند که روان‌شناسی رشد از یک جغرافیای خاص فراتر رود و گونه‌هایی متکثر و گوناگون در ایجاد آن سهیم شوند. این چرخش از یک سو نیاز دارد تا با نظریه فرهنگی ادغام شود و از سوی دیگر اقداماتی ضد نژادپرستی، فمینیستی و پسااستعماری را ممکن کند.

سوژه، قدرت و روان‌شناسی رشد

یکی از رویکردهای انتقادی به روان‌شناسی تحولی، از منظر میشل فوکو فیلسوف فرانسوی مطرح می‌شود. فوکو فیلسوف پسااستعمارگرایی است که سعی دارد آغازگاه‌ها و خاستگاه‌های روان‌شناسی مدرن را پیدا کند. دوره‌های تاریخی مختلف در کار فوکو با فرم‌های مختلف تنظیماتی قدرت متمایز می‌شوند. کار اصلی او برقراری پیوند میان اشکال انضباطی، قدرت نظارتی و سوژگی (به معنی اشکالی که خودمان را ادراک می‌کنیم) بود. با سرآغاز دوره‌ی مدرن و خصوصاً در اواخر قرن ۱۹، قدرت از شکل نظارت آشکار (مونارشی برای مثال) به شکل درونی‌سازی و نظارت بر خود تحول می‌یابد و اطاعت از اشکال مختلف قدرت، کیفیت ظاهراً داوطلبانه پیدا می‌کند. پس نه تنها با اجاب‌های بیرونی و آشکار درگیر هستیم؛ بلکه شکلی از نظارت درونی از طریق پیش‌فرض‌های اجتماعی که آن‌ها را درست می‌پنداریم نیز ممکن می‌شود. این نظرگاه برای روان‌شناسی که به توضیح اشکال گوناگون سوژه و مفهوم‌سازی سوژه در نسبت با دولت - ملت علاقه‌مند است، پررنگ می‌شود. خودتنظیمی (حس عاملیت اخلاقی و درونی که تنظیم‌کننده رفتار و افکار است) که به نظر آزادانه و خودمختارانه است، از نظر فوکو در حقیقت توسط نهادهای انضباطی کنترل می‌شود که به جای کنترل بر بدن، این بار بر روح اعمال قدرت می‌کنند. بنابراین تصادفی نیست که برآمدن سوژه‌ی لیبرال که به شکل فردی جدا، خودمختار و آزاد به نظر می‌رسد، با ساخت بیمارستان‌ها، زندان‌ها و مدارس ویژه هم‌زمان می‌شود؛ نهادهایی که عقلانیت، اخلاق، مسئولیت‌پذیری و آموزش‌پذیری را تعریف و تفاوت بین دیوانگی و عاقل بودن، سازگار و ناسازگار بودن، خوب و بد بودن شهروندان را تعیین می‌کنند. این روان-رشته‌هاست که آپاراتوس نظارتی‌ای است که سوژه را از طریق نظارت و طبقه‌بندی آن به خودهای روان‌شناختی جداگانه برمی‌سازد. پس روان‌رشته‌ها بر مبنای یک سری پراکسیس‌های مراقبتی و نظارتی نظیر آزمون‌گیری و طبقه‌بندی افراد و جمعیت‌ها بنا شده است.

این توضیحات، برای روان‌شناسی رشد که شاخه‌ای از روان‌شناسی مدرن محسوب می‌شود نیز صادق است. روان‌شناسی رشد نیز با



مطرح کردن شکل خاصی از دانش و گزاره‌هایی پیرامون رشد فردی، اشکال خاصی از نظارت را ممکن کرده است. این شاخه از روان‌شناسی، گرچه خود را تلاشی معرفت‌شناختی تعریف می‌کند، اما اشکال درگیری روان‌شناسی رشد با کودک و کودکی، آن را در جایگاه داوری بر خانواده‌ها علی‌الخصوص داوری بر شیوهی مادرانگی قرار می‌دهد. نگاه خیره‌ی روان‌شناسی رشد مدرن بر سوژه، به دو شکل خود را نشان می‌دهد: نخست از طریق مداخله و نظارت بر شیوهی سازمان‌دهی والدین و دوم از طریق تنظیم تصور ما از کودک.

در مداخله‌ی نخست، روان‌شناسی رشد، کنش‌های مربوط نرمال‌سازی و ارزیابی خانواده‌ها را تقویت و تثبیت می‌کند. مثال این مورد به نقل قول از اریکا برمن روان‌شناس انگلیسی، داغ‌ننگ زدن بر زنانی است که به هر شکلی، فرم نرمال سازمان خانواده را به خطر می‌اندازند؛ مادران مجرد و یا سیاه‌پوست. م‌چنین روان‌شناسی رشد به عنوان یک شکل از دانش در اشکال مختلف فهم از "حضانت از کودک" نیز وارد می‌شود و سعی دارد با توجه به مصلحت کودک، شکلی از زیستن را برای او ارجح کند. این مصلحت، نسبت مستقیمی با ایدئولوژی‌های مربوط به شکل‌دهی سازمان خانواده دارد که منعکس‌کننده باورهای مسلط و پیش‌فرض‌های اجتماعی هستند. به نظر می‌شود نسبت این شکل از دانش - قدرت را با نظم‌های حقوقی - سیاسی کشورهای مختلف نشان داد و سویی‌های هم‌دستانه‌ی آن با گفتمان مسلط و رایج را، برملا کرد.

در مداخله‌ی دوم؛ تصویری که روان‌شناسی رشد از رشد و تحول کودک ارائه کرده، از منظر منتقدان این حوزه، ضداجتماعی و فردی شده است. برای مثال شکست تحصیلی کودک عموماً بر خانواده یا خود کودک متمرکز است و کمتر محیط تحصیلی را نشانه می‌گیرد.^۳ هم‌چنین پیش‌فرض‌های لیبرال روان‌شناسی رشد پس از جنگ جهانی نیز مورد نقد واقع شده. شکلی از روان‌شناسی که در رابطه کودک - والد، سعی دارد سوژه‌ی آزاد، اخلاقی و دموکراتیک را از طریق فرایند بازی کردن پرورش دهد بنابراین مادران طبقه‌ی متوسط ملزم به پرورش این چنین سوژه‌ای می‌شوند و مادران طبقه‌ی کارگر احتمالاً به دلیل ناتوانی‌شان در این امر، مؤاخذه می‌شوند. پس مادر خوب و حساس، مادری است که رابطه مادرانگی را به امری پداگوژیک بدل کند. در این نگاه لیبرال محور، توصیه‌ی مستقیم منع می‌شود چرا که یادآور اقتدار و سرکوب است در عوض مادر باید به شکل مخفیانه زیست کودک خود را شکل دهد تا کودک بدون آگاهی خود و ناخواسته به مقصد مورد نظر برسد.

هم‌چنین در گفتمان‌های رایج مربوط به کودکی، معمولاً از "معصومیت کودک" سخن گفته می‌شود. این گفتار مفهوم کودکی را از دلالت‌های جنسیتی و طبقاتی کودکی دور و فاش کردن آن‌ها را دشوار می‌سازد. درحالی‌که ما مثلاً در آگهی‌ها و مدل‌های لباس کودکان با الگوهایی به شدت جنسیتی مواجه هستیم. پس از طرفی الگوهای به شدت جنسیتی بزرگسالان به آن‌ها تحمیل می‌شود و از طرفی دیگر با اشتیاقی غیرقابل‌وصف آن‌ها را معصوم و می‌کنیم. این موضوع کودکان را در فهم موضعی که در آن قرار دارند گیج و سردرگم می‌کند. به شکل کلی این فرم نگاه به کودکی تلاش می‌کند شکل‌های جدیدی از روان‌شناسی رشد را ممکن کند. از دل این واسازی مفاهیم می‌توان رد اقتصاد سیاسی کودکی را گرفت و از اشکال مختلف اعمال قدرت و سوژه‌سازی از کودکان سخن گفت. این مسئله نیازمند آن است که روان‌شناسی از مرزهای خود فراتر رود و نسبتی با مطالعات کودکی و جامعه‌شناسی و تاریخ برقرار کند. به نظر من مسائل و رنج‌هایی که امروزه در ایران بر کودکان تحمیل شده، این نگاه انتقادی را بیش از پیش ضروری کرده است. آزارهایی که اخیراً بر کودکان در مؤسسات بهزیستی خیره‌محور وارد شده است، اندیشیدن به اقتصاد سیاسی شکل‌گیری این مراکز و سازوکارهای روان‌شناختی مقوم این وضعیت را بر ما واجب می‌کند.



۱. گرچه این امر با رشد حوزه‌های فرهنگی و اجتماعی در روان‌شناسی کم‌رنگ‌تر می‌شود اما اینجا از فضای جریان غالب یا هژمونی روان‌شناسی سخن گفته می‌شود.

ADHD

و حافظه‌ی کاری

سارا فتاحی | کارشناسی روان‌شناسی دانشگاه اصفهان



تمرکز هنگام خواندن یک متن - یا مشکل حافظه - مثل وقتی که فرد وارد اتاق می‌شود و دلیل آن را به خاطر نمی‌آورد - تجربه می‌شود. در کودکان، مشکل بیشتر به شکل یادآوری این که در مرحله بعد باید چه کار بکنند نمایان می‌شود که در نتیجه آن نمی‌توانند کاری را با توجه به برنامه به پایان برسانند.

اهمیت حافظه کاری در یادگیری، زبان و استدلال ثابت شده و شواهد بسیاری نشان می‌دهد ظرفیت حافظه کاری، پیشرفت تحصیلی کودکان را محدود می‌کند. در حقیقت حافظه کاری پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای پیشرفت تحصیلی اولیه کودکان محسوب می‌شود که به طوری که آن را IQ جدید نامیده‌اند. این موضوع باعث می‌شود که هوش عمومی به عنوان پیش‌بینی‌کننده معتبری برای موفقیت‌های آکادمیک نباشد، چرا که افراد با هوش متوسط و بالا، به خصوص افراد مبتلا به ADHD، ممکن است در این زمینه ضعیف عمل کنند. البته بین IQ و حافظه کاری تفاوت وجود دارد؛ حافظه کاری برخلاف IQ توسط فاکتورهای محیطی مثل کیفیت محیط اجتماعی خانه، فاکتورهای اقتصادی و اجتماعی و تحصیلات قبل از دبستان، تحت تأثیر قرار نمی‌گیرد. به همین دلیل معیار خالصی برای ارزیابی پتانسیل یادگیری کودک شناخته می‌شود.

حافظه کاری وابسته به قشر پیش‌پیشانی مغز است و نقایص در این نوع حافظه می‌تواند در اختلالاتی بسیار از جمله ADHD و اختلالات یادگیری اتفاق بیفتد؛ بنابراین نقص در حافظه کاری نقش مهمی در توجیه بسیاری از علائم ADHD ایفا می‌کند. برای مثال مشکل پیروی از دستورالعمل که در افراد با ADHD دیده می‌شود، می‌تواند مستقیماً به دلیل عدم وجود توانایی نگهداری این دستورالعمل در ذهن باشد. تحقیقات نشان داده است که تقریباً ۶۲ تا ۸۵ درصد کودکان با ADHD، نقص حافظه کاری دارند. این نوع حافظه با علائم رفتاری اولیه ADHD از جمله بی‌توجهی، بیش‌فعالی و تکانشگری ارتباط دارد.

تحقیقات زیادی بر روی بسترهای عصبی-فیزیولوژیکی زیربنای عملکرد حافظه کاری انجام شده و همان‌طور که گفته شد، به نظر می‌رسد قشر پیش‌پیشانی مهم‌ترین آن‌ها باشد که با بسترهای تحت تأثیر قرار گرفته شده در کودکان با ADHD مطابقت دارد. علاوه

قبل از بررسی ارتباط اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی (ADHD) با حافظه کاری، بهتر از حافظه کاری تعریف شود و برای تعریف آن هم باید ابتدا به سراغ مفهوم اولیه حافظه رفت. حافظه به معنای توانایی حفظ و بازآوری خاطرات و اطلاعات یا تجربیات خاص گذشته است که یادآوری می‌شوند. به احتمال زیاد از تقسیم‌بندی ساده حافظه به کوتاه‌مدت و بلندمدت نیز آگاه هستید؛ برای ادامه کار تنها به حافظه کوتاه‌مدت پرداخته می‌شود. حافظه کوتاه‌مدت یا حافظه مختص به رویدادهای اخیر نیز برای شما آشنا است: این حافظه در دسترس هشیاری است و هر آنچه که در حال حاضر به آن فکر می‌کنید و حتی متنی که اکنون می‌خوانید در این حافظه جای دارد! اکثر روان‌شناسان معتقدند که این حافظه وظیفه‌ای بیش از یک انبار کوچک اطلاعات دارد و این حافظه در حال کار است؛ به این معنا که در هر لحظه در حال انجام عملیات و فرایندهایی است که برای کار کردن با اطلاعات لازم هستند و مجموع آن‌ها «حافظه کاری» نامیده می‌شوند. طبق تعریف الن بدلی و گراهام هیچ (افرادی که این مدل را ارائه کردند)، حافظه کاری جهت نگهداری و دست‌کاری کوتاه‌مدت اطلاعات برای انجام وظایف شناختی مثل یادگیری، استدلال و درک استفاده می‌شود.

حافظه کاری توانایی نگهداری «آتلاین» اطلاعات برای مدت کوتاه، معمولاً چند ثانیه است. در زندگی روزمره از این حافظه برای یادآوری برنامه‌ها، دستورالعمل‌های آشپزی و بازی‌ها (برای این که در مرحله بعد باید چه کار کرد)، حل مسئله و کنترل توجه استفاده می‌شود. اختلال در این نوع حافظه به شکل مشکل کم‌توجهی - مثل مشکل

assessment را موثر میدانند. اکنون به جای بیان نتایج تحقیقات به سراغ AWMA یا ارزیابی خودکار حافظه می‌پردازیم. AWMA یا ارزیابی خودکار حافظه به منظور شناسایی و حمایت از کودکان مبتلا به اختلالات حافظه کاری تعبیه شده است. این معیار، یک ارزیابی کامپیوتری برای متخصصان آموزشی و حتی معلمان برای غربالگری افراد ۴ تا ۲۲ ساله با مشکلات حافظه کاری است. بعضی از تمرینات این معیار شامل بازآوری غیرکلمه (کودک باید دنباله از حروف و غیرکلمات را به ترتیب به یاد بیاورد)، بازآوری شنیداری (بعد از ارائه جملات گفتاری کودک باید با گفتن درست یا غلط جملات را تأیید کند و سپس به ترتیب آخرین کلمه هر جمله را به یاد بیاورد)، بازآوری اعداد به عقب (کودک باید دنباله‌ای از ارقام گفته شده را به صورت برعکس به یاد بیاورد) و ماتریس نقطه (کودک باید موقعیت یک نقطه در ماتریس چهار در چهار را به خاطر بسپرد و سپس با ضربه زدن بر صفحه کامپیوتر موقعیت را یادآوری کند) هستند. ابزار دیگر برای سنجش و تمرین حافظه کاری، تست وکسلر، شاخص حافظه کاری است. تست‌های شاخص حافظه کاری عبارت‌اند از فراخوانی ارقام (از کودک خواسته می‌شود توالی اعداد را همان گونه که بیان می‌شوند و همچنین برعکس بیان کند)، توالی حرف و عدد (کودک باید دنباله اعداد و حروف گفته شده را به ترتیب الفبا برای حروف و از کوچک به بزرگ برای اعداد بازآوری کند) و حساب (توانایی محاسبه عملیات ساده ریاضی).

بنا بر آن چه گفته شد، با اینکه اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی به‌عنوان اختلال مزمن نورولوژیکی شناخته می‌شود، به دلیل ارتباط تنگاتنگ علائم با نقایص حافظه کاری، می‌توان تا حدی این علائم را با تمرینات مربوط به حافظه کاری بهبود بخشید و به کودکان با ADHD در جهت انجام کارهای روزمره به‌صورت مطلوب و کمک به پیشرفت تحصیلی یاری رساند.

بر آن حافظه کاری وابسته به دوپامین است که با هم با ارتباط بین ADHD و مقدار دوپامین نامعمول این اختلال مطابقت دارد و جالب اینجا است که داروهایی مثل متیل فنیدیت و آمفتامیت که انتقال دوپامین را تسهیل می‌کنند و علائم ADHD را بهبود می‌بخشند، بر حافظه کاری نیز تأثیر مثبت بر جای می‌گذارند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت از آنجایی که بسیاری از فعالیت‌های کلاس درس فشار زیادی بر حافظه کاری کودکان وارد می‌کند، کسانی که در این زمینه نقصی دارند، قادر به انجام این تکالیف نیستند و در کسب دانش و مهارت لازم در زمینه‌های توانایی خواندن و نوشتن و ریاضیات ضعیف عمل می‌کنند.

حال که تقریباً از ارتباط بین حافظه کاری و ADHD آگاه شدیم، این سؤال مطرح می‌شود که آیا می‌توان با اثر بر هر یک از این دو متغیر، تأثیر مثبتی بر دیگری داشت؟ بله! تحقیقات نشان داده‌اند که تمرین‌ها و مصرف داروهای مؤثر بر حافظه کاری، بر علائم ADHD تأثیر مثبت گذاشته‌اند. باید این نکته را هم در ذهن داشت که در یکی از این تحقیقات، پژوهشگران با بررسی هوش کودکان، متوجه تفاوتی در IQ، قبل و بعد از مداخلات نشدند. در این تحقیق، همان‌طور که گفته شد، دو مداخله درمانی برای کودکان با ADHD ارائه شد: تمرینات فشرده حافظه کاری و داروهای محرک روانی (ترکیبات متیل فنیدیت و آمفتامینی). در هر دو مداخله در دستاورد قابل توجه در زمینه حافظه کاری با تفاوت در الگو پیدا شد؛ یا بهتر بگوییم مداخله آموزش فشرده، دستاورد چشمگیرتری در زمینه حافظه کاری کسب کرد. این مداخله مؤثر شامل ۸ تمرین کامپیوتری حافظه کاری از بین ۱۰ تمرین ارزیابی خودکار حافظه کاری یا automatic working memory assessment بود که تقریباً هر روز به مدت ۶ تا ۱۰ هفته انجام شد. جدا از این تحقیق، پژوهش‌های بسیاری تمرین دادن حافظه کاری و همچنین automatic working memory

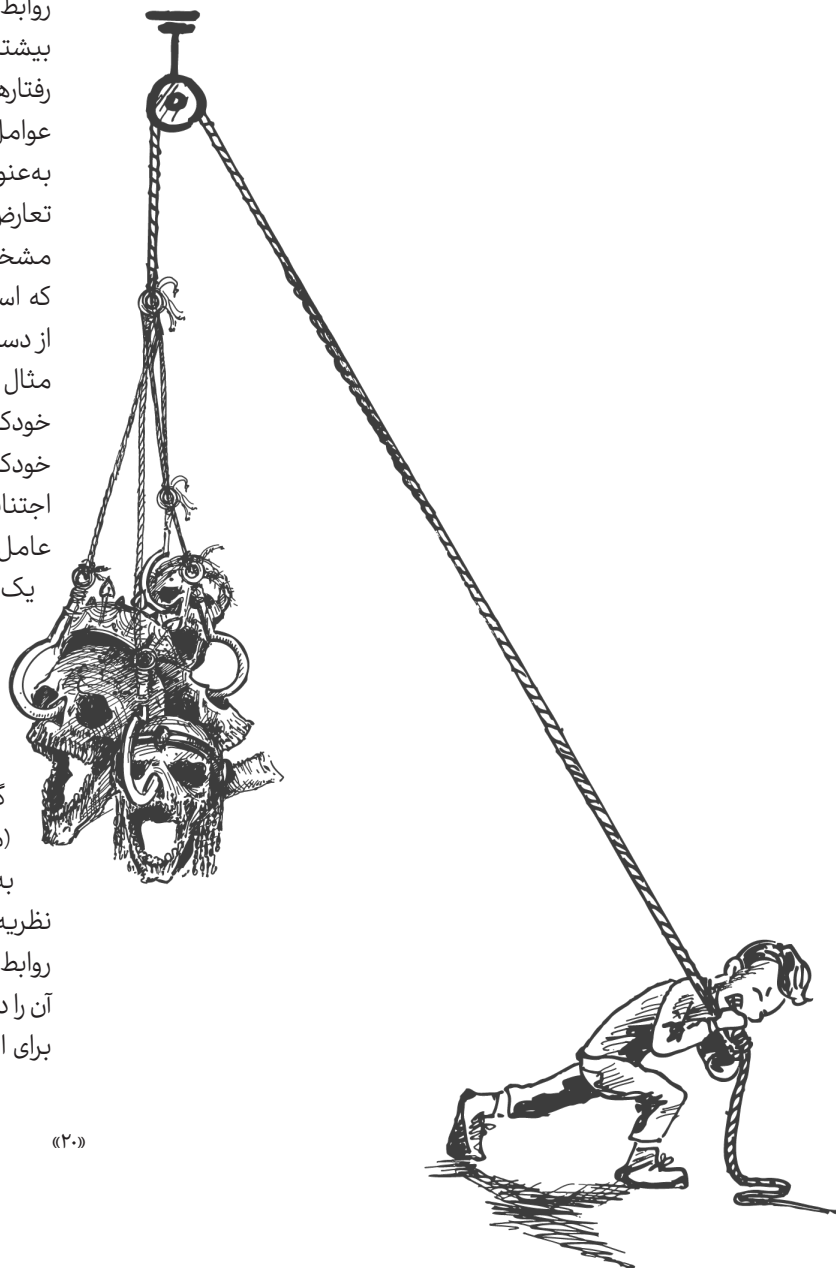
ای بسا آرزو که خاک شده

مهدی وفازاده و مهران پورموسویان | دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی دانشگاه علوم پزشکی زاهدان

گرم همچنان کشنده‌ترین وسیله خودکشی است و تقریباً نیمی از خودکشی‌های نوجوانان را تشکیل می‌دهد. از آنجایی که اقدام به خودکشی نوجوانان اغلب با تصمیم‌گیری‌های تکانشی مرتبط است، دسترسی به کشنده‌ترین روش، اسلحه گرم، ممکن است ترکیب بسیار خطرناکی باشد که باعث افزایش خودکشی جوانان می‌شود.

افکار و رفتارهای خودکشی (STBs) منجر به پیدایش اختلال در نوجوانان می‌شود. استرس روزانه تقریباً برای تمام نظریه‌های اصلی خودکشی نقش مرکزی را دارد. علاوه بر این، یک بررسی اخیر نشان داد که استرس، همان‌طور که به‌طور کلی تعریف شده است (به‌عنوان مثال، رویدادهای حاد زندگی، مشکلات مزمن، تروما)، به‌طور مداوم با افکار خودکشی و تلاش در نوجوانان و بزرگسالان مرتبط است. در عین حال، مسائل کلیدی مربوط به روابط بین استرس و افکار و رفتارهای خودکشی وجود دارد که توجه بیشتر را ایجاب می‌کند. طبق تحقیقات انجام شده، میزان افکار و رفتارهای خودکشی در نوجوانی افزایش می‌یابد و انواع و فراوانی عوامل استرس‌زا در جوانان، کودکان و بزرگسالان متفاوت است. به‌عنوان مثال، نوجوانی با تعارضات در گروه همسالان، افزایش تعارض والد-کودک و ظهور روابط عاشقانه اولیه اغلب ناپایدار مشخص می‌شود. نظریه بین‌فردی خودکشی پیشنهاد می‌کند که استرس شامل اختلال در روابط و حمایت اجتماعی (مثلاً از دست دادن روابط بین‌فردی) و طرد یا محرومیت آشکار (برای مثال تحقیر) در ایجاد حالات شناختی-عاطفی کلیدی میل به خودکشی دخیل است. در مقابل، نظریه یکپارچه انگیزش ارادی خودکشی پیشنهاد می‌کند که گیر افتادن (احساس شکست اجتناب‌ناپذیر) در به‌وجود آمدن افکار خودکشی ضروری است؛ این عامل برای عده‌ای توسط شرایط بیرونی (به‌عنوان مثال، مراقبت از یک عزیز بیمار مزمن) ایجاد می‌شود. در این نظریه رویدادهای استرس‌زای عمومی زندگی در کنار عوامل تعدیل‌کننده، گنجانده می‌شود که منظور از عوامل تعدیل‌کننده، مجموعه‌ای از عوامل محیطی (مثلاً عوامل استرس‌زا)، روان‌شناختی (مثلاً تصورات ذهنی)، اجتماعی (مثلاً قرار گرفتن در معرض رفتار خودکشی یک عزیز) و فیزیولوژیکی (مثلاً تحمل درد) است که انتقال از مرحله افکار خودکشی به مرحله اقدام خودکشی را تسهیل کرده یا مانع آن می‌شود. نظریه سه‌مرحله‌ای خودکشی پیشنهاد می‌کند که از دست دادن روابط بین‌فردی ممکن است در اقدام خودکشی افرادی که افکار آن را دارند دخیل باشد. در نهایت، همه تئوری‌ها بیان می‌کنند که برای این که افکار خودکشی به اقدام خودکشی تبدیل شود، فرد

خودکشی یکی از علل اصلی مرگ‌ومیر نوجوانان است. در سال‌های اخیر، نرخ خودکشی در میان نوجوانان به افزایش خود ادامه داده و همچنان یکی از علل اصلی مرگ‌ومیر برای این گروه سنی باقیمانده است. علی‌رغم تلاش‌های مبتنی بر شواهد برای کاهش رفتار خودکشی در میان نوجوانان، نرخ‌های اقدام به خودکشی در سطح جمعیت نوجوانان از سال ۲۰۰۷ تغییر قابل‌توجهی نداشته است و در میان نوجوانان دبیرستانی (۱۴ تا ۱۸ سال) افزایش جدی خودکشی، برنامه خودکشی و جراحات ناشی از اقدام به خودکشی، وجود داشته است. نکته مهم، یکی از عوامل کلیدی در خطر خودکشی، کشندگی روش‌های موجود برای جمعیت‌های در معرض خطر است (که البته این آمار مربوط به ایالات متحده می‌باشد و در کشور ما طبق آمار فوت ناشی از مسمومیت‌های دارویی و مواد سمی رتبه اول را به خود اختصاص داده است). سلاح





افسردگی، مشکلات بین‌فردی و سقط جنین قبلی. عوامل خطر خاص مرد برای اقدام به خودکشی عبارتند از: مشکلات رفتاری یا اختلال سلوک، ناامیدی، جدایی یا طلاق والدین، خودکشی دوست و دسترسی به ابزار.

اختلالات شخصیت در خودکشی

در میان عوامل خطر خودکشی، اختلالات روانپزشکی نقش مهمی را به خود اختصاص داده است. اختلال روانپزشکی که اغلب با رفتارهای خودکشی مرتبط است - چه در بزرگسالی و چه در نوجوانی - افسردگی اساسی است، چه در شکل تک قطبی آن و چه به عنوان یک دوره در یک اختلال دوقطبی. همچنین نشان داده شده است که اختلالات شخصیت (PDS) یک عامل خطر جدی برای خودکشی در بزرگسالی است. در واقع، یک متاآنالیز از ۲۷ مطالعه روانشناختی گزارش داد که ۱۶٪ از قربانیان خودکشی بزرگسالان مبتلا به اختلال شخصیت بودند. علاوه بر این، تحقیقات نشان داده‌اند که هر چه شروع رفتارهای خودکشی در سنین پایین‌تر باشد، احتمال بروز همزمان تشخیص اختلالات شخصیت خوشه‌ی B بیشتر است. با این حال، تشخیص اختلال شخصیت در نوجوانی موضوعی بحث‌برانگیز بوده است. نوآوری‌های اخیر توسط هر دو مدل جایگزین برای اختلال شخصیت در راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، ویرایش پنجم (DSM-5) (بخش «مواد و روش‌ها») ارائه شده است و همچنین طبقه‌بندی بین‌المللی بیماری‌ها، ویرایش یازدهم (ICD-11) نشان‌دهنده توجه روزافزون به ارزیابی آسیب‌شناسی شخصیت در سنین رشد می‌باشد. در واقع، DSM-5 تشخیص اختلال شخصیت در نوجوانی را در صورت مشاهده الگوی رشدی بیش از ۱ ساله در نوجوان دارای اختلالات در حوزه‌های خاص مختلف (بسته به نوع اختلال شخصیت) اجازه

باید توانایی انجام رفتار خودآسیب‌رسان کشنده‌ای را داشته باشد. قابلیت خودکشی تحت تأثیر عوامل مختلفی است، اما همه نظریه‌ها نشان می‌دهند که رویدادهای زندگی که با درد، خطر و/یا ترس مشخص می‌شوند (مثلاً درگیری فیزیکی) ممکن است در کسب توانایی خودکشی نقش داشته باشند.

تفاوت‌های جنسیتی در خودکشی

در زمینه تحقیقات خودکشی، تفاوت‌های جنسیتی در میزان رفتار خودکشی به عنوان «پارادوکس جنسیتی» شناخته می‌شود. در نوجوانان و بزرگسالان جوان، این پارادوکس با توجه به سن تغییر می‌کند. میزان اقدام به خودکشی در زنان با افزایش سن، بیشتر شده و در اواسط نوجوانی به اوج خود می‌رسد، در حالی که میزان خودکشی مردان تا اوایل بزرگسالی افزایش می‌یابد. اقدام به خودکشی قبلی یکی از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های مرگ در اثر خودکشی است، به ویژه در میان زنان. تفاوت‌های جنسیتی در رفتار خودکشی ممکن است با تفاوت در مشکلات عاطفی و رفتاری توضیح داده شود. نرخ بالاتر مرگ و میر خودکشی در میان جوانان مرد می‌تواند با شیوع بیشتر اختلالات بیرونی مانند اختلال سلوک، اختلال سوء‌مصرف مواد، رفتار انحرافی و ترجیح روش‌های بسیار کشنده مرتبط باشد. در مقابل، زنان بیشتر مستعد بروز اختلالات درونی (مانند اضطراب، اختلالات خلقی) هستند. این اختلالات ممکن است واسطه رابطه بین افکار و رفتارهای خودکشی باشد. عوامل خطر رایج رفتارهای خودکشی برای هر دو جنس، اختلال روانی یا سوء‌مصرف مواد قبلی و قرار گرفتن در معرض خشونت بین‌فردی است. عوامل خطر خاص زنان برای اقدام به خودکشی عبارتند از: اختلال خوردن، اختلال استرس پس از سانحه، اختلال دوقطبی، قربانی شدن در رابطه جنسی، علائم

می‌دهد. در واقع، تشخیص‌های اختلال شخصیت در نوجوانی به طور دقیقی باثبات بوده و پیش‌بینی‌کننده اختلال عملکردی و آسیب‌شناسی روانی در بسیاری از حوزه‌های سازگاری در طول عمر است.

اکثریت قریب به اتفاق مطالعات بر روی نقش اختلال شخصیت مرزی (BPD) در رفتارهای خودکشی تمرکز می‌کنند، همچنین نقش پیش‌بینی‌کننده آن را در سطح طولی برجسته می‌کنند. علاوه بر این، بررسی ادبیات نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی که قرار است زمینه ساز اختلال شخصیت مرزی باشند، مانند بی‌ثباتی عاطفی، تکانشگری و انتشار هویت، پیوندهای پیش‌بینی‌کننده خاصی با رفتار خودکشی دارند. اختلال شخصیت مرزی همچنین طیف گسترده‌ای از شیوع را نشان داد؛ با فراوانی‌هایی که بین ۳ تا ۵۶ درصد در هنگام بررسی خودکشی از نظر افکار و رفتارها متفاوت است. سایر ابعاد آسیب‌شناسی شخصیت، مانند پرخاشگری، سادیسم و کمال‌گرایی که با سایر اختلالات شخصیتی، یعنی اختلالات شخصیت ضداجتماعی و خودشیفته در ارتباط هستند نیز نقش واسطه‌ای مهمی را برای خطر خودکشی نشان داده‌اند.

عوامل اجتماعی و خودکشی

در حدود ۲۰ سال گذشته خودکشی در جهان به طور کلی نسبت به گذشته افزایش چشمگیری پیدا کرده است. به همین جهت خودکشی امروزه تبدیل به یکی از بحران‌های سلامت شده است. یکی از عواملی که در طی سال‌های گذشته در شکل‌گیری و پیشگیری از خودکشی کم‌تر مورد توجه قرار گرفته است، نقش عوامل اجتماعی است. علی‌رغم این‌که پیرامون تاثیرگذاری عوامل اجتماعی بر روی مسئله خودکشی از گذشته تا به امروز تئوری‌پردازی‌های جامعه‌شناسی دقیقی صورت گرفته است، اما در سال‌های حاضر کمتر به آن‌ها توجه شده است.

در این بخش قصد داریم تا به بررسی ابعاد جامعه‌شناختی حول محور خودکشی بپردازیم و کارمان را درست از جایی شروع می‌کنیم که تمام جامعه‌شناسان بایستی به آن توجه کنند.

امیل دورکیم مطالعات جامعه‌شناسی از پدیده خودکشی همچنان ریشه در مطالعه تجربی امیل دورکیم (۱۹۵۱/۱۸۹۷) در باب خودکشی دارد. نظریه دورکیم دورکن اساسی را مطرح می‌کند:

۱) سازه نرخ خودکشی تابع مثبتی از ساختار یک گروه یا طبقه اجتماعی افراد است.

۲) روابط اجتماعی با توجه به سطح یکپارچگی و قواعد اخلاقی متفاوت است.

دورکیم در نظریه خود هرگز ابعاد مطرح شده را به وضوح تعریف نکرد؛ اما اغلب جامعه‌شناسان به سطح یکپارچگی به عنوان عناصر ساختاری روابط اجتماعی مانند تعداد و تراکم پیوندهای اجتماعی نگاه می‌کنند. همچنین اشاره می‌کنند که قواعد و مقررات اخلاقی می‌تواند به عنوان درجه‌ای که نظم اخلاقی یک اجتماع، نگرش‌ها و رفتارهای اعضای آن را کنترل و هماهنگ

می‌کند در نظر گرفت. علاوه بر دو بعد مطرح شده، دورکیم چهار مدل خودکشی را براساس سطح یکپارچگی و قواعد اخلاقی مطرح کرد:

- ۱) خودکشی‌های خودخواهانه
- ۲) خودکشی‌های نوع دوستانه
- ۳) خودکشی‌های آنومیک
- ۴) خودکشی‌های سرنوشت ساز

درواقع دورکیم علاقه‌ای به بررسی ارزیابی ذهنی افرادی که خودکشی را به عنوان راه حلی انتخاب کرده بودند نداشت و او این پدیده را به مانند سوء‌مصرف الکل یا دیگرکشی نشانی از فروپاشی جامعه می‌دانست. در عوض او به مانند بسیاری از متخصصین سلامت استدلال کرد که یک راه کارآمدتر برای محافظت از سلامت و رفاه فردی، استفاده از پروژه‌های عمومی در جامعه برای ایجاد تغییرات ساختاری است. همچنین بایستی توجه کرد که نظریات دورکیم پیرامون مسئله خودکشی در زمان تغییرات عظیم سیاسی، اقتصادی و فرهنگی بود. درواقع چنین تغییراتی سبب شد تا تاکید دورکیم بر روی انواع خودکشی براساس سطوح یکپارچگی و قواعد اخلاقی بیشتر شود.

یکپارچگی و خودکشی

از میان دو عامل اجتماعی مطرح شده، یکپارچگی در نظریه دورکیم عمیق‌ترین تاثیر را بر جامعه‌شناسی و خودکشی داشته است. او در توضیح قدرت یکپارچگی، استدلال کرد که هرچه روابط اجتماعی گسترده‌تر و متراکم‌تر باشد، اعضای گروه بیشتر درگیر خواهند شد و بنابراین افراد اهداف و معنای بیشتری در زندگی خود پیدا خواهند کرد. درواقع این مفاهیم جمعی افراد را از خودکشی خودخواهانه یا خودکشی که ناشی از انزوا و فقدان ارتباطات اجتماعی است، حفظ می‌کند.

در تئوری‌های اخیر مرتبط با مفهوم خودکشی، جامعه‌شناسان اشاره می‌کنند که یکپارچگی در نظریه دورکیم می‌تواند در ارتباط با ادراکات و تعلقات باشد. اما با این حال دورکیم خود در مفهوم یکپارچگی به ادراکات یا ارزیابی‌ها علاقه‌ای نداشت؛ زیرا دورکیم عقیده داشت که مفهوم یکپارچگی در ارتباط با تعلق و مفاهیم گروهی همچون خانواده است و ارتباط چندان با مفاهیم ذهنی همچون ادراکات و ارزیابی‌ها ندارد.

قواعد (اخلاقی) و خودکشی

دورکیم همچنین استدلال کرد که میزان خودکشی به میزانی که قوانین و هنجارهای اجتماعی یک گروه به طور توافقی به شکلی شفاف، منسجم و مشترک هستند، مرتبط است. درواقع زندگی در جامعه یا گروهی اجتماعی که به شکل ضعیفی قواعد آن تنظیم شده است، می‌تواند به نوعی خودکشی منجر شود که دورکیم از آن با نام «آنومیک» یاد کرد. در اصل، دورکیم چنین فرض می‌کند که انسان‌ها به‌عنوان حیوان، ذاتاً مخلوقات اخلاقی نیستند،

تأثیرات رسانه‌ای

دهه‌ها پژوهش نشان می‌دهند که در صورتی که افراد در معرض گزارش‌های خودکشی در رسانه‌ها (علی‌الخصوص خودکشی افراد سلبریتی و مشهور)، خودکشی دوستان یا خانواده قرار بگیرند، خطر خودکشی ممکن است در آن‌ها افزایش یابد. آقای دیوید فیلیپس طی پژوهشی که در سال‌های ۱۹۷۴ تا ۱۹۷۹ انجام داد، نشان داد که مخاطبینی که در معرض گزارش‌های رسانه‌ای خودکشی قرار می‌گیرند ممکن است میل به خودکشی به طور موقت در آن‌ها افزایش یابد.

مذهب

مطالعات مختلفی نشان داده‌اند که وابستگی مذهبی می‌تواند یک عامل محافظتی در برابر اقدام به خودکشی باشد، اما چنین چیزی در ارتباط با افکار خودکشی صادق نیست. از منظر دیگر تحقیقات نشان داده‌اند که شرکت در مراسم و مناسبت‌های مذهبی می‌تواند عامل محافظتی در برابر اقدام به خودکشی باشد. در واقع این مطالعات به این یافته دست پیدا کردند که مذهب می‌تواند با فراهم کردن شرایطی همچون موارد زیر فرد را از عمل کردن به افکار خودکشی بازدارد:

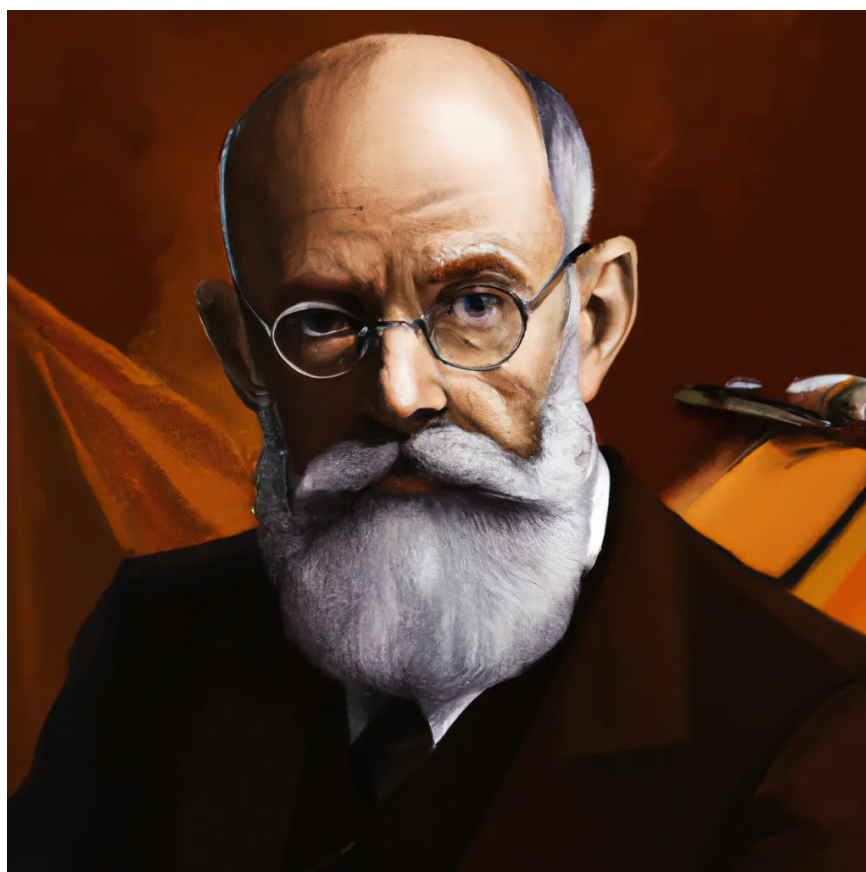
- جامعه‌ای حمایتی
- شکل دادن افکار فرد در مورد اقدام به خودکشی
- ایجاد منبعی برای امید
- ایجاد راه‌هایی برای مداخله در رنج

بلکه باید اخلاق را از بیرون کسب کنند. نکته قابل توجه این است که، در زمان دورکیم «اخلاقی بودن» مترادف با «اجتماعی بودن» بود و بنابراین او پیوندهای اجتماعی را دارای ویژگی‌های یکپارچه مانند صمیمیت و ویژگی‌های تنظیمی مانند تعهدات و انتظارات اخلاقی می‌دانست.

بنابراین دورکیم مسیرهای متعددی را برای قانون‌زدایی مشخص کرد که می‌تواند باعث خودکشی شود. نخست، جوامعی که در آن‌ها هنجارها و قوانین دائماً در حال تغییر هستند و یا در آن جامعه از منظر اخلاقی یک فروپاشی کلی رخ داده است، توانایی افراد در شناسایی و پیگیری اهداف خود دچار مشکل می‌شود. دوم، مقررات می‌توانند ناگهان تضعیف شوند، یا با تغییر وضعیت فردی (به‌عنوان مثال، از دست دادن شغل) یا با یک بحران جمعی (مانند رکود اقتصادی یا بیماری همه‌گیر جهانی) که توانایی جامعه را برای ارائه راهنمایی‌های اخلاقی یا اجتماعی واضح به چالش می‌کشد، می‌توان شاهد تضعیف سریع‌تر قوانین بود.

دیگر عوامل اجتماعی

علی‌رغم آن‌که دورکیم تلاش کرد تا با کمک دو جنبه یکپارچگی و قواعد (اخلاقی) به ابعاد مختلف اثرگذار بر روی مسئله خودکشی بپردازد، اما جنبه‌های اجتماعی مختلفی از دیدگاه نظری او ممکن است پنهان مانده باشد. با توجه به مطالعات انجام شده، از جمله ابعاد اجتماعی اثرگذار در مسئله خودکشی می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:



ارتباط میان عملکرد در مدرسه و خودکشی مختلط است، چنین چیزی نشان می‌دهد که عملکرد در مدرسه در دوران نوجوانی در کنار سایر عوامل خطر (مانند افسردگی، عدم حمایت خانوادگی، عدم عضویت در گروه‌های اجتماعی و...) می‌تواند عامل خطری برای خودکشی محسوب شود. از سوی دیگر، اعتقاد نوجوان و کودک به شکست خورده بودن، خطر رفتار خودکشی را افزایش می‌دهد. کودک یا نوجوانی که قادر به ایجاد دلبستگی ایمن عاطفی سالم در خانه نیست، شکست در مدرسه ممکن است به یک پیشگویی خود تحقق یافته تبدیل شود. بنابراین، هرافت نمره در مدرسه زمانی که سایر سیگنال‌های هشداردهنده برای خودکشی وجود دارند ممکن است نشان دهنده خطری جدی برای اقدام به خودکشی باشد.

عوامل اقتصادی و خودکشی

یکی از مطالعاتی که در حوزه عوامل اقتصادی و خودکشی به شکل بلندمدت انجام شده است، رابطه چشمگیری را میان فاکتورهای اقتصادی و نرخ خودکشی نشان داده است. جالب است بدانید که این میزان در میان زنان و مردان به طور تقریباً برابری یکسان بوده است. نتایج این مطالعه نشان دادند که مشغول به کار نبودن بیشترین تأثیر را بر نرخ خودکشی داشته است و در جوامعی که افراد بیشتر مشغول به کار می‌شدند نرخ خودکشی با کاهش مواجه می‌شد. همچنین در مطالعه دیگری که در کشور آمریکا انجام شد، محققین به نتایج بسیار جالبی دست پیدا کردند. از طرفی این مطالعه نشان داد که ارتباط مثبتی میان نداشتن شغل ثابت و خودکشی وجود دارد و همچنین از طرف دیگر اخبار منفی در ارتباط با حوزه مالی و اتفاقات در حوزه سیاست گذاری مالی می‌تواند اثراتی بعضاً منفی بر سلامت روان بگذارد.

جمع بندی

امروزه در مسئله خودکشی با عوامل اثرگذار اجتماعی و فردی متفاوتی روبرو هستیم و نظریات مختلفی پیرامون این موضوع تدوین شده است. در این نوشته تلاش کردیم تا به بررسی عوامل مختلف اجتماعی، شخصیتی، فردی و... در ارتباط با خودکشی نوجوانان بپردازیم. بدون شک عوامل بسیاری از دیده ما در این نوشته پنهان مانده است یا مجال برای بررسی آن‌ها پیدا نکرده‌ایم. با این حال نکته مهمی که بایستی به آن توجه شود این است که خودکشی یک مسئله‌ای چند بعدی است و متخصصین در حوزه‌های مختلف بایستی با دیدی میان رشته‌ای به آن بنگرند تا شاهد تحولات بیشتری در حوزه پیشگیری از خودکشی باشیم.

اما آیا می‌توان به این نتیجه رسید که اگر فردی مذهبی باشد هرگز دست به خودکشی نخواهد زد؟ پاسخ چنین سوالی خیر است. مطالعات انجام شده نشان دادند که رابطه میان مذهب و خودکشی رابطه‌ای پیچیده است. در واقع انواع مختلف مذهب، مدل‌های متفاوت محافظتی را فراهم می‌آورد. گاهی مذهب می‌تواند فرد را به یک جامعه مذهبی پیوند دهد، اما چنین پیوندی ممکن است در برخی از جوامع فرد را از دیگر طبقات اجتماعی دور کند و به نحوی فرد انزوا و تنهایی را تجربه کند. همچنین مطالعات نشان داده‌اند که اگر فرد احساس گناهی مذهبی را تجربه کند، یا از خدا فاصله بگیرد و یا توسط جامعه‌ای مذهبی طرد شود، می‌تواند ریسک خودکشی در او افزایش پیدا کند. بنابراین بایستی توجه کنید که لزوم مذهبی بودن یا نبودن نمی‌تواند یک علت دقیق برای اقدام به خودکشی باشد.

مهاجرت و خودکشی

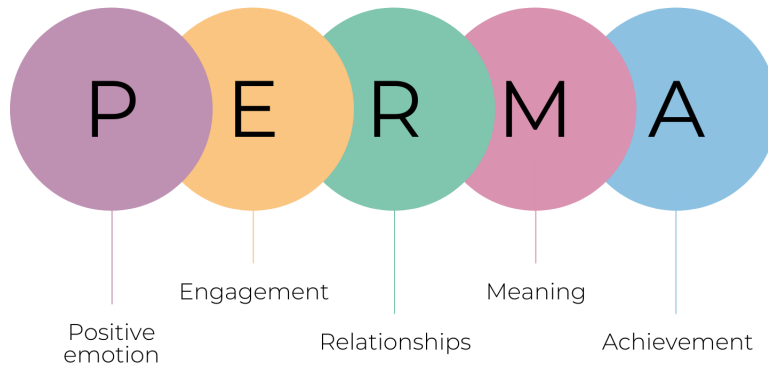
مهاجرین به طور معمول ممکن است درجاتی از افکار خودکشی را متناسب با فرهنگ و منطقه‌ای که از آن آمده‌اند تجربه کنند؛ در واقع موقعیت مهاجرت مدل‌های مختلفی از استرس را تولید می‌کند که می‌تواند منجر به افکار مبتنی بر خودکشی و اقدام به خودکشی شود. بنابر مطالعات انجام شده می‌توان گفت که سلامت روان جمعیت‌های مهاجر به ماهیت مهاجرت آن‌ها از نظر مواجهه با مسائل پیش از مهاجرت، چالش‌های مسیر مهاجرت و به ویژه شرایط جامعه پذیرنده بستگی دارد. از طرف دیگر مهاجران چالش‌های زیادی را در ارتباط با فرهنگ پذیری، تغییر موقعیت اجتماعی و اختلال در ارتباطات اجتماعی خود تجربه می‌کنند. به همین جهت فورت و همکاران در سال ۲۰۱۸ به این نکته اشاره می‌کنند که افرادی که مجبور به مهاجرت به کشوری متفاوت می‌شوند، زمانی شرایط مهاجرت آن‌ها خوب خواهد بود که عوامل متفاوتی مانند روابط جنسی، شرایط اقتصادی مناسب و... را تجربه کنند و از طرف دیگر بسیاری از ویژگی‌های فردی می‌تواند پیش بینی کننده تجربه شرایط مناسب پس از مهاجرت باشد. از این رو محققین راهبردهای مختلفی را برای کمک به افراد مهاجر لیست می‌کنند که این موارد عبارتند از: ارائه شرایط شغلی مناسب، پوشش مراقبت‌های ویژه، دسترسی مناسب به خدمات سلامت روان و پوشش مالی در هنگام بیماری.

عملکرد در مدرسه در دوران نوجوانی و خودکشی

مطالعات انجام شده نشان دادند که عملکرد ضعیف در دوران مدرسه در دوران نوجوانی می‌تواند با رفتارهای خودکشی ارتباط داشته باشد. محققین اشاره کردند که دستاوردهای آکادمیک می‌تواند عاملی محافظتی در برابر افکار خودکشی باشد، همچنین تجربه احساس تعلق و امنیت در دوران مدرسه می‌تواند خطر اقدام به خودکشی را کاهش دهد. از طرف دیگر برخی از محققین هیچ رابطه‌ای میان دستاوردهای آکادمیک در دوران مدرسه و رفتارهای خودکشی ذکر نکرده‌اند. بنابراین درحالی‌که

PERMA

پیمان اربابیان | دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی صنعتی و سازمانی دانشگاه اصفهان



در گذشته روان‌شناسی به جای توجه به هیجانات مثبت از جمله شادکامی و رضایت از زندگی، بیشتر بر هیجانات منفی مثل اضطراب و افسردگی تمرکز می‌کرد. اگرچه امروز حتی محتوای تعدادی از کتاب‌ها و مقالات علمی بردرد و رنج انسانی تأکید دارد تا شادمانی و لذت؛ لکن در چند دهه اخیر، علاقه بسیاری از نویسندگان و محققان به سوی لذت، شادمانی و رضایت از زندگی معطوف شده است. آیزنک شادکامی را مجموع لذت‌ها، منهای دردها و ترکیبی از حداکثر عاطفه مثبت به اضافه حداقل عاطفه منفی معرفی می‌کند. رایان و فردریک از این فرضیه حمایت و بیان می‌کنند که افراد با سرزندگی بالا بیشتر قادر به بسیج امکانات خود یا شرکت فعال در فعالیت‌های مرتبط با سلامت هستند و منابع بیشتری از انرژی را می‌توانند به خدمت بگیرند. در ادامه ضمن آشنایی بیشتر با مدل پیمان نسبت به تبیین آن در حوزه‌ی فرزندپروری پرداخته خواهد شد.

مدل پرما دارای پنج عنصر اساسی در حوزه شادکامی و بهزیستی روان‌شناختی است. سلیگمن باور داشت که این پنج عنصر کمک‌کننده افراد برای رسیدن به یک زندگی پرمعنا، دارای رفاه و شادکامی خواهد بود که این پنج مؤلفه عبارت‌اند از:

۱. احساسات مثبت (Positive Emotion)

۲. تعلق خاطر (Engagement)

۳. روابط مثبت (Positive Relationships)

۴. معنا (Meaning)

۵. موفقیت‌ها یا دستاورد (Achievement / Accomplishment)

با تمرکز بر هر پنج مورد از این عناصر، والدین می‌توانند برای خود و فرزندشان یک زندگی شکوفا بیافرینند و شادی مورد نظر خود را پیدا کنند. حال به شرح عناصر فوق و نقش آن در فرزندپروری که در ذیل آمده است پرداخته می‌شود.

۱. **احساسات مثبت** شاخص اصلی شکوفایی هستند. احساسات مثبت شامل گستره‌ای از شادی، امید، لذت، تفریح، سرگرمی، خوش‌بینی و... است. یکی از آسیب‌های تربیتی والدین دخیل کردن

فرزندپروری یکی از وظایف خطیر و حیاتی در چهارچوب خانواده است که والدین را موظف می‌سازد تا برای کودک امنیت ایجاد کنند؛ بسیاری از متخصصان معتقدند که والدین برای مراقبت مؤثر از کودکان نیازمند دانش خاص، نگرش‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌های فردی هستند و این دانش به وسیله آموزش‌های فرزندپروری حاصل می‌شود.

در دنیای مدرن امروز نقش مشاوره و روان‌شناسی در اکثر حیطه‌های زندگی پذیرفته شده و به عنوان یک باور اساسی در سبک زندگی مردم نمادین گشته است. یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های والدین امروز، تربیت، شیوه‌های مختلف و تأثیر آن در فرزندپروری سالم و سازنده است؛ دغدغه‌ای که در دنیای کنونی نیز به یک چالش اساسی برای عمده والدین مبدل گشته است. خصوصاً با توجه به تغییرات سریع و تحولات رفتاری کودکان و نوجوانان و عدم رسیدن والدین به سرعت رشدی فرزندان این قضیه حائز اهمیت بیشتری گردیده است. همچنین استفاده از سبک‌های فرزندپروری تاریخ گذشته و ناکارآمد، نه تنها فاقد فایده، بلکه دارای تأثیرات و آسیب‌های روحی و روانی مخربی است که نتایج آن در آینده دوران نوجوانی و جوانی فرد خود را در قالب اختلالات روانی نشان خواهد داد. حالتی که شاید کم‌وبیش در برخی افراد جامعه رویت کرده باشید!

کیفیت دنیای امروز و زندگی ماشینی موجی سرشار از ناراحتی، فشارهای عصبی و مشکلات آزارنده روان را به ساحل آرامش خانواده‌ها وارد می‌سازد که نتیجه آن طوفان تروماهای مختلف در جریان زندگی و به تبع آن فرزندپروری خواهد بود. از طرفی با توجه به رنگ باختن نشاط، امید و آرامش در خانواده‌ها و نیاز شدید تزریق این پالس‌های مثبت یکی از مدل‌های جدید در حوزه روان‌شناسی مثبت مدل perma است که در ادامه به آن خواهیم پرداخت؛ مدلی که به شادکامی و بهزیستی مشهور است.

این مدل توسط مارتین سلیگمن روان‌شناس آمریکایی طراحی شده است؛ فردی که به پدر علم روان‌شناسی مثبت در جهان شناخته می‌شود. سلیگمن در این مدل ۵ اصل اساسی برای رسیدن به شادکامی و بهزیستی را بیان کرده است.

عواطف منفی و بروز احساسات منفی و مخرب در جریان تربیت فرزندان است. آسیب از جایی شروع خواهد شد که فرزندپرووری به دور از احساسات مثبت انجام می‌پذیرد. تربیت فرزند همراه با احساسات مثبت و امیدواری و خوش بینی در کودکی، خروجی جوانی با نشاط، سرزنده و پرتحرک را به دنبال خواهد داشت؛ جوانی که از رفتن و پرواز کردن برقله‌های پیشرفت و تعالی باکی ندارد و خود را آماده‌ی رسیدن به اوج می‌نماید. اگر فرد اهداف شخصی خوبی داشته باشد، دارای روابط سالم و مثبتی باشد و در مسیر استعدادهايش قدم بردارد قطعاً زندگی شاد و با کیفیتی را دنبال خواهد کرد. بنابراین بر والدین واجب است ضمن استفاده از احساسات مثبت در تربیت، استعدادها و علائق کودک را شناخته و او را به سمت آن‌ها سوق دهند تا به کمال و شکوفایی برسد.

۲. تعلق خاطر هم‌می ما این تجربه را داریم که در حین انجام کاریا عمل موردعلاقه‌مان، متوجه گذر زمان و اتفاقات اطرافمان نبوده‌ایم و تمام تمرکز و حواسمان فقط و فقط به انجام آن عمل متمرکز بوده است. این یعنی درگیری فکری و توجهمان به این عمل بسیار بالا بوده است؛ حالتی که در روان‌شناسی به آن Flow می‌گویند. تعلق خاطر تجربه‌ای است که در آن فرد مهارت‌ها، نقاط قوت و توجه خود را به طور کامل برای یک کار چالش‌برانگیز به کار می‌گیرد. این حالت را می‌توان در طیف وسیعی از برنامه‌ها تجربه کرد؛ به‌عنوان مثال، پختن یک غذای موردعلاقه، نواختن یک آلت موسیقی، خواندن یک کتاب، نوشتن در حوزه‌ی موردعلاقه، تعمیر یک وسیله، باغبانی و هرس درختان و رسیدگی به گل‌ها، اجرای یک تمرین ورزشی و هر فعالیت دیگری که در زمره‌ی حالات فوق بگنجد. عمده‌والدین فرزندان‌شان را در مسیری خارج از این حالت هدایت می‌کنند. مخالفت‌ها، لجبازی‌ها و در سنین نوجوانی مقاومت‌ها و پرخاشگری‌ها به علت همین تغییر کنترل‌گرانه مسیر است. درحالی‌که اگر والدین در مسیر فرزندپرووری فرزندشان را به مسیری که مجذوب‌اوست هدایت کنند خواهند دید که بدون وارد کردن هیچ‌گونه فشار و اعمال کنترلی خود فرد در آن مسیر جلو خواهد رفت و سرعت پیشرفت‌هایش به مراتب بیش از گذشته خواهد بود.

یکی دیگر از نکات مهم پنهان در این بخش از نظریه تناسب سطح توانایی فرد با جایگاه کاری است که انجام می‌دهد. (در روان‌شناسی صنعتی سازمانی به آن تناسب شغل و شاغل می‌گویند و عبارت است از ایجاد یک تناسب حداقلی بین ویژگی‌های شغل و جایگاه شغلی در سازمان با توانمندی‌ها، استعدادها و ویژگی‌های شخصی فرد که هرچه این تناسب بیشتر عمل کرده و موفقیت شغلی وی بیشتر خواهد بود و فرد ضمن لذت بردن از فرایند کار کمتر دچار آسیب‌های شغلی، فرسودگی‌های شغلی، استرس و نظایر آن خواهد شد.)

۳. روابط مثبت انسان موجودی اجتماعی است و هسته اصلی رفاه و زندگی اجتماعی‌اش در برقراری ارتباط با دیگران است. روابط خوب و سازنده یکی از جنبه‌های اصلی تأمین سلامت روان است. جنبه‌ای که هم تأثیرگذار و هم تأثیرپذیر است و ارتباط متقابل آن می‌تواند در

سایر امور زندگی فرد نیز اثرگذار باشد. این روابط شامل تمام تعاملاتی است که افراد با همسر، فرزندان، همکاران، دوستان، اعضای خانواده و به‌طور کلی جامعه خود دارند. روابط برای رفاه ضروری است و تجربیاتی که به رفاه کمک می‌کنند اغلب از طریق روابط ما تقویت می‌شوند. سلیگمن در شرح این قسمت نظریه می‌گوید روابط مثبت به‌مثابه ستون فقرات شادکامی است و به همین خاطر (R) را وسط این ستون قرار داده است. فرزند از ابتدای تولد اولین ارتباط را با مادر و پدر برقرار می‌کند. این تعامل به‌مرور گسترده‌تر می‌شود؛ اما والدین همچنان در اولین خط ارتباطی با فرزند قرار دارند، بنابراین هر چه این ارتباط عاطفی‌تر، صمیمی‌تر و مثبت‌تر باشد، ثمره‌ی این تربیت بالنده‌تر و روابط آینده‌این فرزند به مراتب شکوفاتر خواهد بود.

۴. معنا به‌عنوان تعلق و خدمت به چیزی بزرگ‌تر از خودمان تعریف می‌شود. داشتن هدف به افراد کمک می‌کند تا در مواجهه با چالش‌ها یا ناملايمات مهم بر روی آنچه مهم است تمرکز کنند. احساس معنا توسط ارزش‌های شخصی هدایت می‌شود و افرادی که گزارش می‌دهند در زندگی هدف دارند، عمر طولانی‌تری دارند و رضایت بیشتری از زندگی و مشکلات جسمی کمتری دارند.

معنای زندگی برای هر فردی متفاوت با دیگری است. معنا ممکن است از طریق یک شغل، یک هدف فرهنگی، اجتماعی، یک تلاش خلاقانه، یا یک باور دینی مذهبی و غیره دنبال شود. هنر والدین تعریف و بازنمایی معنا در زندگی فرزند است؛ از معنادهی و هویت‌بخشی به زندگی و تبیین ارزش‌ها برای وی و تپروورش روحیه کنجکاوی برای رسیدن به یک زندگی هدف‌مند و پیوند داشتن با یک چیزی فراتر از خود.

۵. موفقیت‌ها یا دستاورد به دست آوردن موفقیت‌ها و دستاوردها نقش مهمی در زندگی انسان دارد. دستاوردها به رفاه کمک می‌کنند؛ زیرا افراد می‌توانند با احساس غرور به زندگی خود و موفقیت ناشی از تسلط بر یک تلاش نگاه کنند. موفقیت یک فرد در زندگی شامل مفاهیم پشتکار و داشتن اشتیاق برای رسیدن به اهداف است. اما شکوفایی و رفاه زمانی به دست می‌آید که موفقیت به تلاش برای رسیدن به چیزهایی با انگیزه درونی یا کار کردن به سمت چیزی فقط به خاطر پیگیری و بهبود گره خورده باشد. والدین باید برای رسیدن فرزند به موفقیت او را حمایت کنند و در صورت کسب دستاورد، انگیزه او را با تشویق و پاداش افزایش داده و تقویت نمایند. کسب موفقیت در زمینه‌های رشدی کودک می‌تواند مسیر تربیتی را برای والدین هموارتر سازد به طور مثال کودکی که تاکنون توسط والدین غذا می‌خورده است را در نظر بگیرید، او اکنون توانسته است نحوه کار کردن با قاشق و چنگال و غذا خوردن با آن را فرا بگیرد و از این قضیه احساس غرور و کسب یک افتخار می‌کند و وقتی می‌داند که والدینش با یادگیری این موضوع چقدر به او افتخار می‌کنند به ادامه این مسیر و یادگیری‌های جدید می‌پردازد.

جهان جادویی کودک

احسان صالحی | دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی کودک و نوجوان دانشگاه خوارزمی



ساخته شده با هوش مصنوعی

آراء روان‌کاوان پیشین خود، خاصه فروید و کلین، داشته است. به باور فروید، کودک انسان، پیش از آن که با جهان واقع ارتباط برقرار کند، مدتی را در حصار پوستینی کاملاً وهمی/خیالی/فانتزیک می‌گذراند که در آن، تمام نیروگذاری روانی او بر خودش است و تمام توجه او معطوف به نیازهایش که باید الساعه ارضا شوند. در این مرحله حتی انگشت مکیدن کودک را می‌توان شکلی از پستان مکیدن توهمی انگاشت، گویی کودک نمی‌تواند خود را از آن چه ارضایش کرده است تفکیک کند. جهان کودک تماماً در خودش خلاصه می‌شود. فروید نام این مرحله از رشد را نارسایی اولیه می‌گذارد (فروید، ۱۹۱۴). در این مرحله، کودک با جهان بیرونی تقریباً هیچ ارتباطی ندارد و تنها اندک اندک است که به سبب ناکامی در ارضای نیازهایش، جهان موهوم خود را رها کرده و راه

داندل وودز و وینیکات (۱۸۹۶-۱۹۷۱) بریتانیایی تبار را که نخست در حیطه‌ی پزشکی کودک آغاز به کار کرد و طی آشنا شدن با ایده‌های روان‌کاوانی چون زیگموند فروید و ملانی کلین، به جرگه‌ی روان‌کاوان پیوست، می‌توان پیش‌گام ایده‌هایی دانست قویاً خلاقانه و تأثیرگذار. و در عین حال بسیار جذاب در روان‌کاوی. یکی از این ایده‌ها، گفته‌ها و نوشته‌های او در خصوص مفهوم «بازی» است که فهم آن‌ها، یاری‌رسان ما خواهد بود در شناخت هرچه دقیق‌تر و ظریف‌تر جهان کودکان، وجه کودکانه‌ی جاری در جهان بزرگ‌سالان، و همچنین پیوند وثیقی که اگرچه از نظر پنهان است، اما میان این دو وجود دارد. برای فهم نقطه‌نظروینیکات در خصوص چیستی بازی، نخست باید دانست که او با طرح چنین آرائی سعی در حل و فصل کردن چه نقصان یا خللی در

واقعیت را در پیش می‌گیرد تا از این پس ارضای نیازهایش را مطابق با واقع جست‌وجو کند (فروید به طور خلاصه از اصل لذت و اصل واقعیت سخن می‌گوید که در اولی تنها لذت، یا به معنای فرویدی آن، کاهش تنش هدف است، و در دومی هدف همان است، اما به گونه‌ای که در واقعیت ممکن باشد). این بیرون آمدن از یوستین وهم و خیال، به مرور کودک را به سوی کسب استقلال از مراقبینش سوق می‌دهد. در واقع کودک که تا زمانی تمامی جهان را در خویش می‌دید و دیگران را به مثابه موجوداتی مستقل ادراک نمی‌کرد، از زمانی به بعد استقلال خود و دیگری را در خواهد یافت.

را گرفته‌اند رها شود، اندک‌اندک خود را از مراقب خویش منفک کرده، استقلال خویش را به مرور درمی‌یابد و به زعم کلاین به موضع افسرده‌وار داخل می‌شود، جایی که در آن، کودک می‌تواند مراقب خویش را به مثابه شخصی کامل، مستقل از خود، و دارای ذهنیتی مجزا از او درک کند. هم فروید و هم کلاین، به خوبی تشریح کرده‌اند که کودک از عدم استقلال به استقلال روانی از مراقبین خود در حرکت است (تفاوت‌های نظری مهمی میان آراء این دو در این زمینه وجود دارد، اما برای مسئله‌ی کنونی ما محل بحث نیست). فروید آغازگر این استقلال را ناکامی کودک در ارضای موهومی می‌داند و کلاین، اعتماد کودک به خوبی و امنیت جهان تا بتواند از حصار دوزیستی با مادر بیرون آمده و در آن پای نهد.

ساخته شده یا هوش مصنوعی



چنین برداشتی از رشد را، هر چند به شکلی پیچیده‌تر، در آراء ملانی کلاین می‌توان دید. کلاین معتقد بود که کودک در ابتدای تولد خویش در موضعی (کلاین به جای واژه‌ی مرحله stage، از واژه‌ی موضع position استفاده می‌کرد، چراکه به زعم او، میان مراحل رشدی رابطه‌ای رفت و برگشتی یا دیالکتیکی وجود دارد و هر شخصی می‌تواند در طی عمر خود میان این مراحل در رفت و آمد باشد) قرار دارد به نام موضع پارانوئید-اسکیزوئید. در این موضع، کودک توان مجزا کردن خود از مراقبش را ندارد، گویی مراقب او، ادامه‌ای است از او. به یک معنا ادراک کودک از مراقب خویش، ادراک او از چیزی است که آن جاست تا او را ارضا کند. حال اگر کودک بتواند به کمک مراقب خویش، جهان را به عنوان مکانی امن دریابد و از شر اضطراب‌هایی که گریبان او

اهمیت نظری آراء وینیکات در خصوص بازی را اکنون بهتر می‌توان متوجه شد. وینیکات معتقد بود که میان وابستگی مطلق به مراقب و کسب استقلال، مرحله‌ای از رشد وجود دارد (که نام آن را وابستگی نسبی می‌نهاد) که در آراء روان‌کاوان قبلی به خوبی کنکاش نشده است. در این مرحله، کودک در مرز میان جهان وهمی/خیالی/فانتزیک و جهان واقعی قرار دارد، جایی که نه کاملاً موهومی است و نه کاملاً واقعی. وینیکات نام چنین فضایی را «فضای بینابین» یا «فضای بالقوه» می‌گذارد. به یک بیان ساده، کودک تا زمانی تنها در جهان خیالی خود زندگی می‌کرده و دچار نوعی پندار وهمی قدرت مطلق بوده و اکنون قرار است به جهان واقع پا گذارد؛ تا زمانی در یک ماتریس روانی در هم‌زیستی با مادر خویش بوده و اکنون خواهان استقلال است. اما

به‌زعم وینیکات این گذار به‌یک‌باره رخ نمی‌دهد و نیازمند فضایی بینابین این دواست، چراکه کودک نیاز دارد نخست فانتزی‌ها و جهان امن خیالی خود را در جهان واقع به‌آزمون‌وخطا بگذارد، درست مانند شناگری که قبل از ورود به آب، پاهایش را به آب می‌زند تا از دمای آن مطمئن شود. کودک در جهان خیالی خود مادر را از آن خود دارد، یا واجد قدرت مطلق همچون سوپرمن است، در نتیجه ممکن است عروسک خرسی خود را همچون مادری همدل در آغوش گرفته و همه‌جا به همراه برود و یا لباس سوپرمن بپوشد و از رفتارهای او تقلید کند. به یک معنا، کودک در این مرحله، عروسک خرسی خود، یا پتوی گرم‌ونرم خود را که اشیائی بیرونی و واقعی هستند، با استفاده از خیال خود معنا می‌بخشد، طوری که عروسک می‌تواند به موجود زنده‌ای همدل برای کودک بدل شود یا پتوی گرم‌ونرم چنان آغوش مادری ادراک شود. این اشیاء بیرونی که با خیال کودک آمیخته می‌شوند، «موضوع گذاری» نام دارند. برای مثال، پتوی یادشده که شیئی واقعی است، در این جا همچون پستان آرامش‌بخشی عمل می‌کند که تحت کنترل کودک قرار دارد. موضوع گذاری، نه همچون موضوعی ذهنی و درونی (مثل توهم پستان به‌عنوان بخشی از نوزاد)، تحت کنترل کامل و جادویی کودک است و نه مانند مادر بیرونی از کنترل خارج است. از همین روست که گذاری نام گرفته است؛ به یک معنا، پلی است برای گذار از وضعیت هم‌زیست با مادر، به وضعیت استقلال از او. از نظر وینیکات، این آزمون‌وخطا و این آزمون واقعیت با ریختن محتوای فانتزی درون آن، که برای اعتماد کردن به جهان واقع و درآمدن از وضعیت آمیخته با مادر استفاده می‌شود، همان بازی کردن است، همچون بازی با عروسک خرسی، یا پتوی گرم‌ونرم یا بازی در نقش سوپرمن. اما همه چیز به این جا ختم نمی‌شود. در بزرگسالی نیز، انسان گاهی محتوای خیالی ذهن خود را به واقعیت وارد می‌آورد، و در قالب مصادیقی چون هنر، فرهنگ و دین به آن‌ها عینیت می‌بخشد، تا بتواند بدین وسیله واقعیت را تحمل کند!

تلخیص مقاله «بازی به منزله‌ی جهانی از جادو و درام: آراء وینیکات در خصوص بازی و کاربست آن‌ها در روان‌درمانی کودکان» از کتاب «بازی - چشم‌اندازهای روان‌کاوانه (۲۰۱۳)»

برای وینیکات، بازی یک کنش خلاقانه به شمار می‌رود، جایی که کودک به اشیایی همچون پتوی یک تکه لباس، معنایی کاملاً شخصی می‌بخشد. این موضوع‌ها ممکن است چنان برای کودک ویژه باشند که نقش موضوع گذاری را برای او بازی کنند، چراکه این موضوع‌ها پلی

می‌شوند میان تجربه‌ی شخصی و درونی کودک و واقعیت بیرونی. در طی رشد، موضوع گذاری، معنای ویژه‌ی خود را از دست می‌دهد و دستخوش دگرپرسی می‌شود (چه به این شکل که معنای مطلق خود را از دست دهد و کودک متوجه شود که آن شیء تنها از آن رو خاص و ویژه بوده است که خود به آن معنایی ویژه داده است، چه به این شکل که صورت آن تغییر کرده و در بزرگسالی در فرهنگ، هنر، دین و... متجلی شود). بنابراین برای وینیکات، بازی یک مرحله‌ی ضروری برای تحول کودک و چه بسا تحول بزرگسال است.


تمامی ما با ایده‌ها و اندیشه‌هایمان بازی می‌کنیم و به آن‌ها می‌چسبیم - دقیقاً همان گونه که وقتی نوزاد بودیم به یک پتو می‌چسبیدیم - چه این چسبیدن منعطف باشد چه نباشد. بازی بنیان هنر، فلسفه و حتی دین است و به هستی نوع آدمی، رنگ و جلا می‌بخشد.

در یک نگاه، حتی مسابقات قانونمند که کاملاً شخصی نیستند نیز مؤلفه‌ای از موضوع گذاری را در خود دارند؛ بسیاری از بازیکنان فوتبال با توپ فوتبال می‌خوابند، با آن سخن می‌گویند، از آن مراقبت می‌کنند و به هنگام شکست، از آن خشمگین می‌شوند.

اما اصلی‌ترین وجه این موضوع‌های گذاری (یا در شکل کلی‌تر آن، پدیده‌های گذاری)، خود موضوع‌های گذاری نیستند، بلکه رابطه‌ی کودک با آن‌هاست، ظرفیت او برای برقراری چنین رابطه‌ای و فضایی که مراقب برای کودک خود فراهم می‌کند تا بتواند این ارتباط را تولید کند. همان‌طور که اشاره شد، ارتباط با پدیده‌ی گذاری به‌نوعی گذار از قدرت مطلق موهومی اولیه است و نیز تلاش برای شناخت واقعیت. پدیده گذاری نمودی است از این که کودک می‌خواهد از یک وضعیت آمیخته با مادر (یعنی وضعیت «مادر به منزله بخشی از من») گذر کرده و به یک وضعیت جدا از مادر برسد.

در خصوص موضوع‌های گذاری، انگار توافقی ضمنی میان کودک و مراقبش وجود دارد که در مورد ماهیت این موضوع‌ها سؤال نشود. در نتیجه در مواجهه با آن‌ها شاهد یک پارادوکس ظاهری هستیم؛ عروسک خرسی انگار هم عروسک است و هم نیست. هم یک موجود بی‌جان و به‌دردنخور است و هم یک موجود واقعی ارزشمند که کودک با آن ارتباط برقرار می‌کند و این رانه کودک زیر سؤال می‌برد و نه مراقب او. برای مثال، فضای بالقوه یا فضای بینابین وینیکات، مرزی است میان آن چه کودک از خود به‌عنوان سوپرمن می‌سازد و شرایط امنی که مراقب از بیرون تضمین می‌کند. وینیکات تأکید می‌کند که در این فضای هیجانی، هیچ‌کس نباید از کودک بپرسد که آیا خود او این





موضوع را ساخته است یا موضوع همان بیرون بوده تا کشف شود؛ پارادوکس این وجود دوگانه نباید به چالش کشیده شود. کودک و مراقب، هر دو، به گونه‌ای رفتار می‌کنند که انگار کودک آن موضوع را آفریده و بر آن کنترل دارد. وینیکات اذعان می‌کند که حق ویژه و امتیاز کودک در خلق این ابژه‌ها باید به رسمیت شناخته شود، یعنی مادر نباید با ارائه پیش‌هنگام واقعیت، ظرفیت خلاقانه کودک را کور کند. زمانی که یک کودک شنل به تن می‌کند، خود را سوپرمن می‌نامد، و در اتاق می‌دود گویا که جهان را نجات می‌دهد، نیازمند و وابسته‌ی نگاه هم‌دلانه والدین خود است. او توانایی بازی را از دست خواهد داد اگر سؤال‌هایی نقادانه و چالشی در خصوص قدرت‌های جادویی او پرسیده شود. همچنین نباید قوانین سرسخت یا محدودیت‌های وسواس گونه‌ای برای بازی‌های کودک در نظر گرفته شود.

وینیکات ارتباط کودک با موضوع‌های گذاری را در هر شکل آن، به بازی تعبیر می‌کند و آن قدر پیش می‌رود که حتی حاضر شدن در جلسات روان‌درمانی را نیز نوعی بازی می‌پندارد، چرا که به زعم او درمان‌گریک موضوع گذاری است. بیمار خصوصی‌ترین مسائل خود را به درمان‌گرش می‌گوید در حالی که درمان‌گر درون زندگی او نیست، بر درمان‌گر سرمایه‌گذاری عاطفی می‌کند ولی درمان‌گر نقش مهمی به لحاظ عینی در زندگی او ایفا نمی‌کند. برای بیمار، واقع شدن در جلسه‌ی درمان، فضایی بینابین تولید می‌کند که می‌تواند در آن فانتزی‌ها و اندیشه‌های شخصی خود را در مکانی امن، به آزمایش واقعیت بگذارد و برای مواجهه با واقعیت مطلق (جهان بیرون از جلسه درمان) آماده شود. اما دو ویژگی در این وضعیت بینابین حاضر است، یا به یک معنا، کودک با طی کردن بهنجار این وضعیت، دوظرفیت مهم کسب می‌کند: ۱. ظرفیت رابطه واقعی با شخص دیگر. موضوع گذاری، موضوعی درونی نیست. یک شیء بیرونی است؛ بنابراین ظرفیت ارتباط با اوست که اهمیت دارد، نه چیستی آن.

۲. در فضای گذاری ظرفیت توجه به ذهن دیگری شکل می‌گیرد که به یک معنا همان منتالیزیشن (ذهنی‌سازی) است. کودک اندک اندک می‌آموزد که به ذهنیت دیگری توجه کند، چرا که متوجه می‌شود دیگری کاملاً از آن او نیست. (اگر این فضا به خوبی شکل نگیرد یا به درستی طی نشود، کودک نمی‌تواند به ذهنیت دیگری توجه کند، مانند آن چه در نارسیسیسم رخ می‌دهد). این ظرفیت زمانی شکل می‌گیرد که کودک بتواند از موضوع گذاری خود فاصله بگیرد (فاصله‌گذاری تأملی) و بداند که معنای جادویی آن موضوع گذاری، ساخته و پرداخته‌ی خود اوست، نه معنایی حاضر در ذات آن شیء. در این صورت، کودک به ذهن‌های دیگر هم توجه می‌کند، چرا که می‌داند هر ذهنی به اقتضای تاریخچه‌ای که دارد، می‌تواند معنایی کاملاً شخصی به یک شیء واحد بدهد، معنایی که هیچ‌یک مطلق نیستند.

با ارجاع به آراء کلاین، نکته‌ی بسیار مهم (در ادامه‌ی مورد دوم از دو مورد بالا)، این است که تفکر، نخست پیشا-نمادین و زمینه‌ساز نمادپردازی است؛ چرا که که نماد یعنی نماد دیگری. نمادپردازی زمانی رخ می‌دهد که من و غیر-من از یکدیگر جدا شده باشند، زیرا نماد یعنی آن چه از چیزی غیر از خودش حکایت می‌کند. این در حالی است که در ابتدای شکل‌گیری فضای بینابین، من از غیر-من کاملاً جدا نشده است؛ کودک نیز توان تمیز خود از مراقب خویش را کاملاً ندارد.

به یک بیان ساده، در ابتدا، کودک ظرفیت آن را ندارد که نماد را از نمادپرداخته منفک کند. در واقع متوجه نیست که معنای آن چه با آن ارتباط گرفته است، ساخته‌ی خود اوست، در نتیجه گویی نماد و نمادپرداخته



یکی هستند. بنابراین به‌زعم هانا سیگل، کودک که هنوز ظرفیت نمادپردازی را دارا نیست، در وضعیت هم‌ارزی نمادین (symbolic equation) قرار دارد. در هم‌ارزی نمادین، نماد به‌قدری با موضوعی که نماد آن است برابر و یکسان فرض می‌شود که هر دو یکی تلقی می‌شوند. مثلاً ویولن نماد آلت مردانه است؛ در نتیجه نواختن ویولن همان خودارضایی است و بنابراین نباید در انظار عمومی انجام شود! اما در نمادپردازی، نماد باز نمودی از موضوع است؛ ولی تماماً با آن برابر نیست. از همین روست که وینیکات فضای بینابین را فضای بالقوه نیز می‌نامد؛ گویی به‌صورت بالقوه، فضایی است برای نمادپردازی، یعنی جایی که کودک، اگر رشد بهنجاری داشته باشد (که جلوتر در باب ملاحظات متعدد آن سخن خواهیم گفت)، می‌تواند میان نماد و نمادپرداخته تمیز دهد و هشیار باشد که خودش است که در مقام یک ذهن، چنین نمادی را پرداخته است و به موضوعی، چنین معنای فانتزیکی را بخشیده است.

می‌توان گفت که بازی در بزرگسالی در وضعیت هم‌ارزی نمادین، می‌تواند به شکل تعصب و تحجر نسبت به یک سنت، فرهنگ، دین یا... تجلی یابد. گویی فرد فانتزی‌های موهوم قدرت مطلق خود را به واقعیت وارد کرده و بی‌آن که به کنش خود آگاه باشد، تمامی واقعیت را با آن چه در ذهنش می‌گذرد یکی می‌انگارد و با واقعیت به‌گونه‌ای بازی می‌کند که گویی وسیله‌ای است در دستان او تا هرگونه در خیال اوست با آن رفتار کند. در این وضعیت کودک یا بزرگسال رشد ناکرده، به‌زعم تامس آگدن واجد ذهنیت نیست، چرا که نمی‌تواند ذهن خود را از دیگری و نماد را از نمادپرداخته تمیز دهد: «استقرار ذهنیت بی‌استقرار تمایز نماد از نمادپرداخته ممکن نیست: این دو دستاورد، دو وجه از یک رویداد تحولی‌اند».

اما هرچه باشد، این فضا، پتانسیل و زمینه‌ی بازی، نمادپردازی و خلاقیت را فراهم می‌کند. در این فضا به اشیاء و استعاره‌ها معنایی را می‌دهیم که الزاماً آن معناراندازند و با آن‌ها به‌گونه‌ای بازی می‌کنیم که انگار معنایی کاملاً شخصی برای ما دارند. در شکل‌های بهنجار فضای بالقوه در بزرگسالی، به‌زعم وینیکات، فرد برای مدتی کوتاه از واقعیت تلخ و دردناک مرخصی می‌گیرد، به فضای بالقوه وارد می‌شود، در قالب مصادیقی مانند هنر، دین، فرهنگ و... جهان واقع را به وسیله‌ی فانتزی‌ها و معناهای شخصی‌اش تحمل کردنی‌تر می‌کند، ولی باز به واقعیت بازمی‌گردد. در نتیجه به‌زعم وینیکات، پدیده‌های گذاری ذاتاً مثبت‌اند؛ چه در کودکی و چه در بزرگسالی. اما همان گونه که اشاره شد، این وجه مثبت پدیده‌های گذاری در یک فضای بالقوه، تنها در صورت ایجاد ظرفیت نمادپردازی ممکن می‌شود: کارکرد نمادین همراه است با سه‌گانگی رابطه‌ی متقابل سه موجود متمایز شده: (۱) نماد (فکر)؛ (۲) نمادپرداخته (چیزی که به آن فکر می‌کنیم)؛ و (۳) متفکر (خود تأویل‌گر) که افکارش را می‌آفریند و از فکر و نیز از چیزی که به آن فکر می‌کند فاصله می‌گیرد (بی‌آن که آن‌ها را درهم بیامیزد). اگر به سبب ناکامی‌های متعدد، مفرط، مزمن و نامتناسب با ظرفیت کودک، این کارکرد نمادین فروپاشد، باید در انتظار فردی بنشینیم که در بزرگسالی، جهان را تماماً به‌بستر بازی خود بدل خواهد کرد و تمامی آدمیان، بازیگران تئاتر درونی او خواهند بود (خواه واقعی، همچون

کنشی که از هیتلر سرزد، خواه خیالی، ویی آن که توان عملی کردن آن را داشته باشد).

نکات مهم در باب بازی:

۱. در بازی، موضوعاتی که به بازی گرفته می‌شوند، برای کودک واجد ارزشی بسیار می‌شوند، در نتیجه بازی همواره با تنشی همراه است مبنی بر فقدان یا تخریب موضوع آن. تنش و هیجان انگیز بودن، دو وجه مسلم هر بازی ای هستند.

۲. در بازی، تجارب منفعلانه به تجارب فعالانه بدل می‌شوند و به بازی کارکردی جبرانی می‌بخشند: مانند زمانی که کودک احساس ضعف بودن یا نقص می‌کند، آن‌گاه در بازی نقشی متضاد با ضعف خود را بر عهده می‌گیرد.

۳. مکان و زمان نقش مهمی در بازی کودکان دارند:

- کودک در مکانی به تمامی بازی می‌کند که در آن از وجه جسمانی و هیجانی در امنیت باشد. در این فضا می‌تواند آن‌چه را که درونش می‌گذرد به بازی درآورد و در واقعیت به آزمون بگذارد. وینیکات از کودکی مثال می‌زند که در جلسه‌ی درمان او، خطی بر کاغذ می‌کشد و کودک نیز خطی دقیقاً شبیه خط او ترسیم می‌کند. کودک با این روش نشان می‌دهد که خودانگیزگی خود را از دست داده است.

- مدت زمانی که کودک به بازی می‌گذراند، بستگی به خلق و خوی کودک، وضعیت روانی آن لحظه‌ی او و طبیعت خود بازی دارد.

- یک بازی ممکن است در یک سطح از رشد برای کودک جذاب باشد و در سطح دیگری از رشد ملال‌انگیز.

۴. بازی دو وجه عمده برای وینیکات دارد:

- شکل مبدل خیالات و وهم‌های کودک است و به کودک اجازه‌ی ابراز آن‌ها را در جهان واقع می‌دهد. - محافظ‌ساز زندگی و نیروی حیات کودک و نیز تجربه‌ی اواز «خود» است.

۵. سورپرایز شدن و برعهده گرفتن نقش‌های جدید در بازی، امری معمول و بنیادین در بازی است، همچون زمانی که کودک دو رنگ را ترکیب کرده و یک رنگ جدید می‌سازد. در این صورت هم سورپرایز می‌شود و هم خود را در مقام یک کاشف یا مخترع می‌یابد.

بازی به منزله‌ی امری اساسی برای کودک:

وینیکات به هنگام صحبت از بازی کودکان، افعال آن‌ها را بسیار مهم تلقی می‌کند و اذعان می‌دارد که چهره‌ی اغلب کودکان به هنگام ورود به اتاق درمان، عاری از حالات بی‌معنی است. در حقیقت، وینیکات به گرایش و عملکرد یکی از بیماران زیر سه سالش، چنین عنوانی را داده است: آمدن سرکار!

کودکان می‌دانند که بازی برای آنان بسیار اهمیت دارد، و بسیار دلسرد می‌شوند اگر کسی - چه یک والد باشد که سعی دارد عروسک را به کناری بگذارد و اتاق را تمیز کند یا حتی آن را بشوید، یا یک خواهر/برادر باشد که در میانه‌ی بازی سعی می‌کند عروسک را بردارد - بازی را منقطع یا متوقف کند. کودکان با چیزی درگیرند که معنای ژرفی برای آن‌ها دارد. گاهی اوقات نیز بازی به گونه‌ای تنظیم می‌شود که اهداف مهمی را برای کودک دنبال می‌کند، و بسیار برای کودک وحشتناک است که بازی او پیش از دستیابی به اهدافش منقطع شود.

بازی همچنین می‌تواند ابرازگر یک روایتِ ناتمام در ذهن کودک باشد؛ همچون مثالی از یک کودک که پدر خویش را در شرایط خاصی در بیمارستان از دست داده، و اکنون با ساختن وسایلی که تداعی‌گر حضور پدرش در آن شرایط هستند (پر کردن کیسه‌ای از زنگ رقیق شده با آب)، سعی در بازآفرینی لحظات بودن با پدرش و همچنین سعی در معنا کردن تجربه‌ی خود دارد. می‌شود درد این کودک و تلاش او برای بازی کردن را نوعی کوشش برای به تأخیر انداختن پذیرش مرگ دانست، تا زمانی که بتواند این واقعیت را تحمل کند که پدر او برنخواهد گشت. این کودک سرانجام به اقرار این جمله تن داد که «سخته تسلیم شدن در برابر این واقعیت که قرار نیست برای بقیه زندگی پدری داشته باشی...»

سطوح تحول کودک و بازی از نگاه وینیکات

۱. کودک ظرفیت تفکیک خود از مادر را ندارد و همه چیز را در خودش خلاصه می‌کند، جایی که پندار موهومی قدرت مطلق در حد نهایی

خود وجود دارد و کودک تمامی نیازهای خود را به محض سر برآوردن، ارضاشده می‌بیند. مادر در این وضعیت به گونه‌ای نیازهای او را ارضا می‌کند که کودک پندار موهومی قدرت مطلق را تجربه کند. به زعم وینیکات کودک باید نخست جهانی کاملاً خیالی را که در آن واجد قدرتی مطلق است تجربه کند، تا پس از آن ظرفیت مواجهه با واقعیت را کسب کند. نکته‌ی اساسی درباره‌ی این مرحله وجود دارد: کودک تا نتواند واقعیت را انکار کند، نخواهد توانست آن را بپذیرد!

۲. پندار قدرت مطلق کماکان پابرجاست، اما بدین شکل که کودک حس کند مادری که حالا به شکل عینی درکش کرده، در دسترس اوست تا هر موقع بخواهد، او را پس بزند و هر موقع بخواهد، او را از آن خود کند. مادر در این وضعیت در حالتی است میان آن چیزی که کودک می‌تواند بیابد، و این که خود منتظر است تا باز یافته شود. موضوع گذاری در این مرحله، اولین نمودهایش را پیدا می‌کند که دو گونه اظهار برای کودک دارد:

- کودک شیئی را همچون یک خرس عروسکی، به دنبال خود می‌برد که از یک سو، به جهان فانتزی کودک متعلق است، کودک آن را کاملاً تحت اختیار و کنترل خود می‌داند و آن را مطابق با آرزوها و خیالات خویش معنا می‌دهد، از سوی دیگر به جهان بیرون متعلق است و می‌تواند کودک را بغل کند، یا می‌تواند دوستی برای کودک باشد تا با یکدیگر صحبت کنند و کودک تجارب هیجانی‌اش را با او در میان گذارد. هرچند در این میان، بیرونی بودن این موضوع گذاری می‌تواند به آسیب‌پذیری این موضوع گذاری دامن زند و خود تنش‌زا باشد.

- موضوع گذاری همچنین می‌تواند جانشین مادر در زمان غیبت او باشد و این اتفاق زمانی ممکن است که کودک، خود و مادر را تا حدی از هم جدا ادراک کند. این موضوع گذاری هم بازنمایی‌ای نمادین از مادر است و هم وسیله‌ای است برای تحمل فقدان‌های مادر. هرچند این‌ها زمانی میسر می‌شوند که سه شرط وجود داشته باشد: یکی آن که تصویر درونی شده‌ی مادر برای کودک، یک مادر عشق‌ورز باشد، دیگری این که دوره‌های فقدان مادر به درازا نینجامد و سوم این که چیستی



این موضوع گذار توسط اطرافیان کودک به رسمیت شناخته شود و به چالش کشیده نشود.

اطرافیان کودک باید از شستن عروسک کودک خودداری کنند، از آن مراقبت کنند تا گم نشود، و از دیکته کردن نقشی که عروسک کودک می‌تواند داشته باشد اجتناب کنند. به یک معنا، نباید با آن بازی کنند، به گونه‌ای که انگار عروسک موضوع آن‌ها نیز هست.

۳. کودک ظرفیت تنها بودن را در حضور شخصی دیگر به دست می‌آورد. در این مرحله، کودک می‌تواند در حضور یک شخص مراقب، قابل اعتماد و عشق‌ورز بازی کند. مادر به شکلی کاملاً حساس، فاصله‌ی خود را با کودک حفظ می‌کند تا بر نیازهای کودک خویشتن منطبق شود. اگر بسیار دور باشد، کودک خواستار حضور او خواهد شد، یا آغاز به گریستن می‌کند تا مادر خویشتن را در ترس و خشم بازیابد، و اگر بسیار نزدیک باشد، این گونه برای کودک ادراک می‌شود که مادر فضولانه و سرزده وارد بازی او شده است. در این صورت، کودک نخواهد توانست بازی را به منزله‌ی بازی خود تجربه کند.

۴. کودک می‌تواند از بازی کردن با مادر به عنوان یک شرکت‌کننده‌ی دوم در بازی او، لذت ببرد. کودک از مشارکت جستن شخصی درگیر در جهان شخصی، خلاقیت و توهمش لذت می‌برد. در ابتدا ممکن است کودک محدودیت‌هایی را برای حرکات بازیکن دیگر تعیین کند. چه بسا ممکن است با جزئیاتی دقیق، حرکات دیگری را کنترل و به او دیکته کند. در چنین موقعیتی در جلسه درمان، کودک ممکن است سعی کند درمانگر را در نقشی تحمیلی قرار دهد، اما پس از مدتی در یک سطح امن‌تر، کودک از درمانگر می‌خواهد که حرکاتی خودانگیخته از خود بروز دهد، تا بدین سان، بتواند اتصال با یک شخص دیگر را تجربه کند، و این حقیقت را بپذیرد که موضوع بیرونی، کاملاً تحت کنترل او نیست. زمانی که این اتفاق می‌افتد، کودک مجال بازی متقابل و حتی امکانات بزرگ‌تری را به دیگری برای غافل‌گیر کردن خود می‌دهد.

در این موقعیت است که بازی به کمال تجربه می‌شود، یعنی جایی که کودک ریسک پیش‌بینی‌ناپذیری بازی و ریسک رویدادهای محتمل گوناگون را به جان می‌خرد، اما در عوض هیجان و لذتی ژرف را تجربه می‌کند؛ این زمانی است که کودک دست از کنترل همه‌ی شرایط بازی خود برمی‌دارد.

برای ره بردن به چنین ظرفیتی در درمان و ساختن پله به پله‌ی چنین ظرفیتی در یک بیمار، درمانگر به بازی بیمار خود وارد می‌شود و اندک‌اندک سبک بازی شخصی خود را رو می‌کند و بدون این که واقعیت را به بیمار خود تحمیل کند، آن را با ظرافت ارائه می‌کند. یک مثال مهم در باره‌ی کودکی است که از درمانگرش خواست رقص او را ببیند و او را شدیداً نقد کند. درمانگر نیز او را نقد کرد و سپس افزود: «البته اینارومی‌گم به این دلیل که من حسودم!»

این نکته که نباید واقعیت را پیش از وقت به کودک تحمیل کرد و باید مداخلات را با ظرافت همراه کرد، در بیانی از نویسنده‌ی این مقاله در خصوص درمان یک دخترچه متجلی است:

من اندیشه‌ها و فهم خود را به شکلی مستقیم، در قالب تأویل، به کودک منتقل نکردم. فکر کردم که سخن مستقیم، بازی او را متوقف خواهد کرد و با درهم شکستن توهم و هل دادن واقعیت به فضای

گذاری، به سرعت مزاحم پردازش هیجانی او خواهد شد؛ بنابراین من صرفاً یک شخصیت در بازی او باقی ماندم، در حالی که اندیشه‌هایم را برای خودم نگه داشتم و هیچ‌بسان یک درمانگر مداخله نکردم. من باور داشتم که در زمانی محتوم، بازی کردن برای او ناکافی خواهد شد. احساس می‌کردم که باید برای زمان مناسب صبر کنم، یعنی زمانی که کودک آغاز به خواستن چیزی بیش‌تر از من کند.

در یک مثال از عدم مداخله در دنیای درون روانی کودک، درمانگر در خصوص دخترچه‌ای صحبت می‌کند که از او خواسته بود هریک چشم‌هایش را ببندد و با چشم‌های بسته دیگری را بباید؛ با خودم اندیشیدم که این بازی، راهی است تا به من از جست‌وجوی ناکامش برای مادر از دست داده‌اش بگوید... زمانی که نوبت او شد تا چشمانش را ببندد، به گونه‌ای پارچه را به چشمانش بست که می‌توانست اندکی ببیند. برداشت من این بود که او بدین سبب چنین کرد که حس کور بودن، [گم‌گشتگی] و درماندگی، آن‌چنان برایش ترسناک بود که اگر چنین نمی‌کرد، نمی‌توانست بازی کند.

در چنین وضعیتی درمانگر تنها نقشی را ایفا کرد که کودک به او محول کرده بود و اشتباه او را در بستن چشم‌بند گوشزد نکرد. از دیدگاه وینیکاتی، او، واقعیت در زمان بایسته سر برمی‌آورد.

نکات نهایی در باب درمان:

احساسات و هیجاناتی که در بازی داخل می‌شوند، هم می‌توانند معنای کاملاً شخصی برای کودک داشته باشند و نشانگر احساسات خود او باشند، هم می‌توانند برآمده از روایت ساختگی خود کودک باشند. به معنایی دیگر، کودک در بازی گاهی نقش بازیگر را ایفا می‌کند و گاهی نقش کارگردان را (آن جایی که دیگری را وارد بازی کرده و به او نقشی محول می‌کند تا شاید او را کنترل کند یا جایی که مقام کارگردان، به خود نقشی می‌دهد و سپس آن را بازی می‌کند).

کودک ممکن است از گوشه‌ای به گوشه‌ی دیگر اتاق بدود تا نقش‌های مختلف را برعهده بگیرد. او تعویض‌های چشمگیری را در هیجان‌اتانش وارد می‌کند، آن گونه که در پلات خواسته شده! زمانی که تصمیم می‌گیرد درمانگرش نیز بازی کند، ممکن است دستورالعمل‌های سخت‌گیرانه‌ای را به او بدهد، درست مانند یک کارگردان سخت‌گیر. نکته این جاست که درمانگر نیز باید خود را به گونه‌ای تنظیم کند که با نقش‌های گوناگونی که کودک برعهده می‌گیرد منطبق شود؛ زمانی که کودک هم کارگردان و هم بازیگر است، درمانگر هم زمان هم بزرگسالی درون اتاق است و هم یک بازیگر شرکت‌کننده در بازی کودک. وینیکات گاه این کار را با اتخاذ صداهای گوناگون انجام می‌داد.

اما کودک پس از مدتی و پس از سطوحی از رشد، می‌تواند به دیگری (برای مثال درمانگر خود) این اجازه را بدهد که در بازی تصمیمات خودانگیخته بگیرد. نکته‌ی مهم این جاست که درمانگر نباید به گونه‌ای بازی کند که از تحمل کودک یا دنیای که او برای خود معنا کرده بیرون باشد؛ در رخصت دادن به درمانگر برای داشتن قدری آزادی، کودک یک ریسک مهم می‌کند؛ چرا که درمانگر ممکن است بازی یا توهم کودک را با حرکات خودانگیخته‌اش خراب کند. درمانگر در هر لحظه باید سطح حضورش را با سطح آستانه‌ی تحمل کودک منطبق کند، و کودک باید بتواند اشتباهات درمانگر را تاب بیاورد.

رفت و توهّم درام خواهد شکست. نوعی خودآگاهی ساخته خواهد شد که ممکن است لذت بازی را مخدوش کند و اگر مطابق با ظرفیت کودک نباشد، ممکن است روند درمان را مختل کند.

و نکته‌ی نهایی در باب اهمیت بازی در درمان: در درمان، بازی درمانی به منزله‌ی بیانی از خود حقیقی، جهان را به روی امکاناتی برای تجربه‌ی لذت و رشد بازی می‌کند؛ و این هنگامی رخ می‌دهد که کودک احساسات خود، خیالاتش و ناصحیح بودن پندار موهومی قدرت مطلق خویش را در یک محیط امن بیازماید.

نکته‌ی دیگر آن‌که کودکان، احساسات شدید خود در بازی را با فاصله‌دادن آن‌ها از خویش تجربه می‌کنند: دختربچه‌ای که صحنه‌ی به آب انداختن کشتی نوح را بازی می‌کند، درد فقدان را تجربه می‌کند و آن را به روی شخصیت‌های داستانش جابه‌جا می‌کند. کودک نه گریه می‌کند و نه فریاد می‌زند؛ بازیگر بود که چنین می‌کند، و فاصله‌ی هیجانی میان بازیگر و کارگردان بسیار مشخص بود. کودک مکرراً درمانگر را به تجربه‌ی یکی از احساسات سخت خود وامی‌داشت، همچون شکست، خشم، ناامیدی، تنهایی و تحقیر و این‌گونه به تماشای تجارب خویش در درمانگر می‌نشست. درمانگر باید این هیجانات را تجربه کند تا بتواند آن‌ها را پذیرفته و به شکل پاسخی مناسب برای کودک پردازش کند.

نکته‌ی مهم دیگر درباره‌ی زمان دادن تأویل است. تأویل و زمان آن باید مطابق با ظرفیت کودک باشد؛ یعنی زمانی رخ دهد که کودک توانایی بیرون آمدن از جهان خیالی خود یا از فضای بالقوه را داشته باشد: تأویل، تعامل کودک را از فضای گذاری به یک ارتباط مستقیم با رویدادهای زندگی‌اش، یا رابطه‌اش با دیگر افراد، از جمله درمانگر هل می‌دهد. هنگامی که یک کودک بازی خود را به احساساتش در طول زندگی وصل می‌کند، دویاره‌سازی میان بازیگر و کارگردان از میان خواهد



بوگاتی شما چه رنگی است؟

علی مظاهری زاده | کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی



نوجوان به حساب نیاید. اما موضوع این نوشتار کسانی هستند که متولد نیمه دوم دهه ۸۰ بوده و الان در وهله‌ای هستند که شاید به سختی بتوان آن را نوجوانی نامید. در هر صورت نام این دوره را هر چه بگذاریم باید بدانیم که این نوجوانان روزی بزرگ خواهند شد و به جمعیت مؤثر کشور تبدیل می‌گردند، آن هم در زمانی که ما هنوز چندان پیرهم نشده‌ایم. پس شاید ضروری باشد برای درک بهتر روند جامعه، سراغ مطالعه نوجوانان فعلی برویم؛ پیش از آن که دیر شده باشد.

اخیراً در خاطرات مکتوب نوجوانی یک نامه به مدیر دبیرستانمان پیدا کردم. در این نامه همه اصولی که کتاب فارسی در باب نگارش نامه رسمی آموخته بود، رعایت شده بود. با لحنی محترمانه، سعی شده بود مصادیقی از رفتار نامحترمانه بعضی از معلم‌ها ذکر شود و تلاشی برای تغییر وضعیت صورت گیرد. در صفحات بعدی خاطرات ذکر کرده بودم که چه رفتار نامحترمانه و دور از شأنی توسط مدیر مدرسه با من صورت گرفته بود. نمی‌خواهم این رفتار مدیر را به شخصیت او نسبت داده و آن را بچسبانم به مدیر مدرسه‌ای که بعداً بخشدار شد و اخیراً نام او را در خبر پیرونده فساد دیدم. بلکه مقصود این است که گویا این از آخرین زمان‌هایی بود که یک نوجوان بدون دلیل برای کسی

خرداد ۱۴۰۱ بود که با مدیر مدرسه جلسه داشتم. در مورد عملکردم در سال تحصیلی قبل بازخورد گرفتم و انتظارات مدرسه را برای سال تحصیلی بعد شنیدم. مهم‌ترین درخواست از من این بود که ارتباط نزدیک‌تر و صمیمانه‌تری با دانش‌آموزان برقرار کنم. از طرفی همه ما می‌دانستیم که در سال تحصیلی پیش رو چالش‌های بسیاری خواهیم داشت. شاید دلیل آن واضح بود؛ دانش‌آموزانی که حدوداً دو سال و نیم در مدرسه حاضر نبودند. قریب به اتفاق بزرگسالان و روان‌شناسان دوره نوجوانی را پرچالش و سخت توصیف می‌کنند. حال دوره‌ای را در نظر بگیرید که مرز کودکی و نوجوانی است و این وهله تحولی با دو سال غیبت از مدرسه مقارن شده است. این وهله هم‌زمان با دوره متوسطه اول است که شامل پایه‌های هفتم تا نهم بوده و در «نظام قدیم آموزشی» پایه‌های دوم راهنمایی تا اول دبیرستان را دربرمی‌گرفت.

تذکر این نکته ضروری است که نوجوانان مورد بحث ما با آن دسته‌ای که احتمالاً بیشتر خوانندگان آن‌ها را با عنوان «دهه هشتادی» می‌شناسند متمایزند. آن «دهه هشتادی‌ها» کسانی هستند که بسیاری از آن‌ها وارد دانشگاه شده‌اند، الان تا ۲۲ سال سن دارند. این «دهه هشتادی» ۲۲ ساله، بر اساس تعریف قدیم شاید دیگر حتی

صرفاً به خاطر سن و جایگاهش احترام قائل بود. شاید زمانی که این فراخوان برای گفت‌وگوشنیده نشد و دایره وسیع قوانین طیف وسیعی از شهروندان را مجرم انگاشت، سرکشی و نافرمانی به یک ارزش تبدیل گشت، دیوارهای احترام و خویش‌تندی در هم کوبیده شد و خشم عریان جای مدارا و مسامحه را گرفت.

شاید بسیاری افراد یک بار هم که شده به خاطر اینکه صرفاً والدینشان ناراحت نشوند از چیزی دست کشیده و چیزی را پنهان کرده باشند. شاید خواننده این متن رشته تحصیلی خود را تحت نوعی از فشار والدین انتخاب کرده باشد و یا یک رابطه عاطفی را از آن‌ها پنهان کرده باشد. ولی این مواردی که در گذشته در هویت افراد ضبط می‌شدند برای نوجوان مورد بحث ما محلی از اعراب ندارد. او درک نمی‌کند که چرا صرفاً به خاطر اینکه یک نفر بزرگتر است باید به او احترام بگذارد. این گزاره و مشابه آن که شاید برای بسیاری بدیهی باشد، موضوع بحث سرسختانه اوست. این‌ها مثال‌هایی کلی در مورد نوجوانان امروز و تفاوت‌های آن‌ها با نسل پیشین خود است. نوشتار حاضر از زاویه دید نگارنده به بحث پیرامون این نوجوانان می‌پردازد و آمیزه‌ای از تجربه زیسته و برخی تئوری‌های روان‌شناختی برای توضیح وضعیت حاضر است.

برقراری ارتباط از یک میانبر

سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ را به عنوان مسئول پایه هشتم و آموزگار درس‌های مطالعات اجتماعی و تفکر و سبک زندگی آغاز کردم. با هر کلاس در هر هفته سه زنگ کلاس داشتم و از طرفی پیگیری امور دانش‌آموزان پایه هشتم نیز با من بود. روز اول مدرسه، زنگ اول، کلاس هشتم، درس اول مطالعات اجتماعی با عنوان همکاری، در شرایطی که کشور درگیر ... است. از دانش‌آموزان پرسیدم: «کلمه همکاری چه چیزی به ذهنتان می‌آورد؟» از پرتکرارترین کلماتی که شنیدم «اعتراض» بود. همین شرایط فرصتی فراهم کرد تا در مورد اعتراض کردن و مطالبه کردن در محیط مدرسه صحبت کنیم. زنگ تفریح دوم دانش‌آموزان زیادی به سمت من آمدند که «آقا! آقا! اعتراض داریم!» متوجه شدم که در زنگ دوم، دانش‌آموزان از برخورد معلمشان ناراحت شده و این‌طور برداشت کرده بودند که به آن‌ها بی‌احترامی شده است و نسبت به این مسئله معترض بودند. شرایط متشنج شد و کادر مدرسه نگران بودند که فردا تماس‌های زیادی از سمت خانواده‌ها خواهیم داشت. در زنگ آخر من و معاون آموزشی به کلاس رفتیم و صحبت‌های دانش‌آموزان را شنیدیم و من تأکید کردم که اعتراض اصولی و محترمانه شما مؤثر واقع شد و برخوردی لازم صورت گرفت. درخواست کردم که این مسئله به خانه برده نشود و اگر برده می‌شود این‌طور یاد کنید که خودمان حلش کردیم. این رویکرد جواب داد. برای مدرسه مهم این بود که تماسی از خانواده‌ها نداشته باشیم که نداشتیم و برای من مهم این بود که درسی را - آن هم درس اول - به صورتی که مطلوب هر معلمی است کار کرده‌ایم و ارتباط خوبی در همین هفته اول با بچه‌ها برقرار شده است. از سمت دیگر در آخر هفته که با خانواده‌ها صحبت می‌کردم بازخوردهای خوبی از آن‌ها در مورد برقراری ارتباط دانش‌آموزان با خودم گرفتم. ساخته شدن اعتماد

در یک ارتباط به زمان زیادی نیاز دارد؛ اما این چالش، کار من را بسیار جلو انداخت و خیلی زود فرصت پیدا کردم وارد دنیای دانش‌آموزان شوم و به این ترتیب سفر طولانی و پرچالشی را در کنار این بچه‌ها آغاز کردم.

یافته‌های روان‌شناسی بالینی، یکی از مهم‌ترین عوامل شفا بخش در اتاق درمان را اتحاد درمانی میدانند. اتحاد درمانی زمانی برقرار می‌شود که درمانگر مراجع را درک کرده و با او همدلی کند. اما این کافی نیست، چرا که مراجع نیز باید این درک و همدلی درمانگر را متوجه شود و بفهمد که مسئله او برای درمانگر واقعاً مهم است. متأسفانه هیچ پروتکلی برای رفتار کادر آموزشی در مدارس کشور طراحی نشده است و در خوشبینانه‌ترین حالت فرد بر اساس تجربه خود با دانش‌آموزان برخورد می‌کند. جالب است که در محیط مدرسه همه قبول دارند که برقراری رابطه صمیمانه با دانش‌آموز، بیش از هر توصیه و نصیحتی می‌تواند مؤثر واقع شود. برای من شروع این ارتباط از یک مسیر میان‌بر بود. در واقع از این حوادث در هر مدرسه‌ای زیاد اتفاق می‌افتد و این چالش‌ها فرصتی برای مداخله در مسائل دانش‌آموزان و تقویت رابطه با آن‌ها است.

قدم بعدی تعمیق و البته مرزبندی در این رابطه است. به خصوص برای دانش‌آموزی که تنها محیط اجتماعی‌اش مدرسه بوده و دو سال هم از چنین فضایی محروم بوده است. پس طبیعی است که این دانش‌آموز از سر صمیمیت، شوخی و یا برخورد نامناسبی با مسئولین آموزشی خود داشته باشد. این رفتار نامتناسب، می‌تواند تنبیه شده و خاموش شود و یا اینکه فرصتی باشد تا به دانش‌آموز مرزبندی در رابطه و حدود صمیمیت آموزش داده شود. مسئله دیگر که بسیار رایج است، ضعف در مهارت‌های اجتماعی است که تجربه شخصی نگارنده نشان می‌دهد که این مشکل رشد روزافزونی در بین گروه نوجوان داشته است. دانش‌آموزی که نمی‌تواند یک گفت‌وگوی روزمره را با دوست یا معلم خود پیش ببرد و یا دانش‌آموزی که ممکن است بنا به نظام‌های تشخیصی در طیف اوتیسم یا اختلال اضطراب اجتماعی طبقه‌بندی شود. اما این تشخیص‌ها و برچسب‌ها برای یک مربی مانعی ایجاد نمی‌کند فقط صورت سؤال برایش تغییر می‌کند؛ «با این دانش‌آموز باید چطور رفتار کنم؟» مثالی از یک تجربه مؤثر برایم این بود که تقریباً هر روز، در همه زنگ‌های تفریح، به مدت دو ماه به یک دانش‌آموز سلام کرده و با او گفت‌وگویی کوچک داشتم. به خاطر رازداری و پرهیز از اطاله کلام، فرایندی که با این دانش‌آموزی شد را تشریح نمی‌کنم؛ اما در هفته‌های پایانی سال تحصیلی صدای او را از پشت در کلاس می‌شنیدم که در کلاس درس مشارکت می‌کند و در حیات تعامل او با سایر دوستانش مشهود بود. حال اگر ملاک را کلمه «اوتیسم» قرار میدادم که مادرش در هفته اول به من گفته بود چه پیش می‌آمد؟ رفتارهای گوشه‌گیرانه‌اش را تأییدی بر این تشخیص می‌دیدم و خب می‌دانیم که در خودماندگی هم درمانی ندارد پس هیچ تغییر مثبتی صورت نمی‌گرفت.

ارتباط، چیزی است که نوجوان امروز شدیداً در جست‌وجوی آن است و همان‌طور که نتایج پژوهش اخیر نگارنده نشان می‌دهد «برقراری ارتباط با دیگران» از انگیزه‌های اصلی نوجوانان ایرانی در بازی‌های آنلاین

است و اختلال اضطراب اجتماعی، بیشترین همبودی را در نوجوانان مبتلا به اختلال بازی کردن داشت. یکی از چالش‌های من از روز اول تا پایان مدرسه، همین برقراری ارتباط با دانش‌آموزان بود. فرصت‌های تعاملی‌ای که در کلاس درس ایجاد می‌شد، صحبت در مورد مسائل چالش‌برانگیز، تلاش برای اداره مؤثر کلاس درس و حضور در حیات هنگام زنگ‌های تفریح این امکان را فراهم می‌کرد که یک اعتماد جمعی برای همه ایجاد شود. از طرف دیگر مانند مثال بالا، در صورتی که امکانی فراهم می‌شد تلاش می‌کردم تا گفت‌وگوهایی نیز با بچه‌ها داشته باشم.

ذکر این نکته ضروری است که قطعاً در این روند یک‌ساله، ایرادهای بسیاری بر من وارد است و تعداد دانش‌آموزانی که تأثیری بر آن‌ها نداشته‌ام بسیار بیشتر از دانش‌آموزانی است که تأثیر اندکی از جانب من نصیب آن‌ها شده است. در پایان متن مروری به موانع تأثیرگذاری در محیط مدرسه انجام می‌شود. در واقع این جستار، پیرامون انتقال تجربه حاصل از آزمون یک روش علمی برای رفتار در محیط آموزشی است.

تاب‌آوری؛ ستونی که فروریخته است

جلسه اول کلاس هفتم ۳، وارد کلاس شدم و نشستم. منتظر بودم که دانش‌آموزان ساکت شده و برای شروع کلاس آماده شوند. قصد نداشتم برای ساکت کردن‌شان تلاشی کنم، از داد یا هر تنبیه دیگری استفاده کنم، فقط نشستم و نگاه کردم. فکر می‌کنید چقدر زمان می‌برد تا یک کلاس ۱۷ نفری بدون مداخله‌ای بتوانند ساکت شوند؟ و سؤال مهم‌تر این است که اصلاً چه زمانی از این سروصدا خسته می‌شوند؟ ۵۰ دقیقه از یک کلاس ۶۰ دقیقه‌ای را منتظر بودم؛ ۵۰ دقیقه تا ۱۷ نفر بتوانند به صورت خودخوایسته ساکت شوند. در طول این مدت داشتم به پویایی گروه نگاه می‌کردم و از مرور آموخته‌های دانشگاه و بیمارستان لذت می‌بردم. همراه با دانش‌آموزان



لیخندی می‌زدم و سعی می‌کردم اصرار آن‌ها را نادیده بگیرم، چرا که مداوم تکرار می‌کردند «آقا! لطفاً به داد بنزید تا همه ساکت بشن!» به نوجوانان امروز اصطلاحاً نسل نمایشگرها گفته می‌شود. از حوصله این جستار خارج است؛ ولی زندگی با صفحه نمایشگر خواه تبلت، کامپیوتر یا موبایل و... در سنین کودکی تأثیرات بسیاری بر کارکردهای اجرایی کودک می‌گذارد. منظور از کارکردهای اجرایی حافظه

فعال، بازداری و توجه است. کارکردهای اجرایی در اختلال‌های عصبی-رشدی چون اختلال نقص توجه-بیش-فعالی و اختلال یادگیری مورد توجه پژوهشگران بوده است. در این میان کودکان و نوجوانانی روبه‌رو هستیم که دو سال از یک دوره مهم تحولی خود را در خانه و با همین نمایشگرها سپری کرده است. خانواده نیز اگر آسیبی به تاب‌آوری کودک وارد نکند، تلاشی برای پرورش آن انجام نخواهد داد. این بچه‌ها خیلی زود عصبانی می‌شوند، خیلی زود گریه می‌کنند و اغراق نیست اگر بگویم مطلقاً کنترلی بر رفتارهای خود ندارند و اصطلاحاً بسیار تکانشی عمل می‌کنند.

منظور از تاب‌آوری، همان رضایت‌مندی به تأخیر افتاده است که به این صورت تعریف می‌شود: به تعویق انداختن تکانه‌های عصبی که پاداش آنی در پی دارد برای کسب نتیجه مطلوب در آینده. در واقع تاب‌آوری یعنی تاب آوردن در برابر تکانه‌های عصبی-ای که رفتار انسان را شدیداً تحت تأثیر قرار می‌دهد. فقدان چنین مهارتی در فرد باعث می‌شود که کوچک‌ترین محرکی حواس او را پرت کند، نتواند خوب تمرکز کند و به همین ترتیب نتواند مهارتی بر تکانه‌های عصبی خود داشته باشد. این ویژگی‌ها خیلی شبیه به علائم ADHD به نظر می‌رسد و اگر این‌ها را در گوگل جست‌وجو کنید به شما توصیه می‌شود که فرزند خود را نزد روانپزشک ببرید. این علائم شبیه ADHD است ولی ADHD نیست. از سوی دیگر قرنطینه کرونا نیز تأثیرات مخربی بر سلامت روان کودکان و نوجوانان داشته است.

به نظر می‌رسد تاب‌آوری ستون سازمان روانی فرد را تشکیل می‌دهد و احترام، اعتماد و ارتباط در بستری از تاب‌آوری فرد شکل می‌گیرد. به همین ترتیب نوجوانی که نمی‌تواند خشم خود را مدیریت کند، ممکن است به معلمش هر چیزی بگوید و یا هر رفتاری داشته باشد، حال رفتار یک معلم ناآگاه که باورهای محکمی در مورد دانش‌آموز و کلاس ایدئال دارد، چه آسیب مضاعفی برای کودک یا نوجوان به همراه خواهد داشت؟ از سمت دیگر خانواده نیز اجازه تجربه ناکامی حداقلی را به فرزند خود نمی‌دهد و این فرصت را از او دریغ می‌کند. خود این والدین نیز تاب‌آوری کافی نداشته و بنابراین تحمل ناکامی فرزند خود را ندارند. والدین این نوجوانان، تمام کفایت خود را در حال خوب فرزندشان خلاصه کرده‌اند؛ «اگر فرزندم ناراحت است، پس من مادر/پدر خوبی نیستم».

بارزترین مسئله نسل حاضر در نگاه نگارنده، تاب‌آوری است و شاید بتوان به صورت افراطی آن را اساس اکثر مشکلات این نوجوانان دانست. البته تشریح مفهوم تاب‌آوری هدف این متن نبوده است و خواننده مشتاق لازم است کنجکاو خود را در منابع و مقالات پیگیری کند.

اگر شما بخواهید جدول ضرب را آموزش دهید، با استفاده از روش‌های مختلف و تکرار و تمرین می‌توانید این کار را انجام دهید. سپس آزمون گرفته و عملکرد دانش‌آموزان و خودتان را ارزشیابی می‌کنید. اما در همین محیط آموزشی، چطور می‌توان صبر و تحمل را در دانش‌آموز پرورش داد؟ نکته مهم که در همین صورت سؤال نیز واضح است، تفاوت آموزش و تربیت است. به نظر می‌رسد که بسیاری از مهارت‌های روان‌شناختی از طریق آموزش منتقل نمی‌شود. یعنی امکان ندارد که

فردی با خواندن کتاب یا جزوهای بتواند به فرد صبور و قابل اعتمادی تبدیل شود و از سوی دیگر بتواند با یک آزمون چنین تغییری را ارزشیابی کرد. این تغییرات رفتاری که به واسطهٔ پرورش این مهارتها حاصل می‌شود را باید در رفتار فرد مشاهده کرد.

برای پرورش این مهارتها و خصیصه‌ها، راهکارهای متعددی وجود دارد. اتکای نظری نگارنده برای طراحی مداخلات مناسب مبتنی بر علوم رفتاری بافتگرا بوده است. دوباره یادآوری می‌شود که امکان پرداختن به اصول علوم رفتاری بافتاری وجود ندارد. اما می‌توان در یک جملهٔ ساده این اصول را خلاصه کرد: برای پرورش تاب‌آوری در دیگران، ابتدا باید تاب‌آوری را در خود پرورش داد. فرض کنید معلم یک کلاس هستید، شما در حال تدریس بوده و کلاس در سکوت مطلق است. در همین زمان یک دانش‌آموز کلمهٔ رکیکی را با صدای بلند در کلاس فریاد می‌زند. شما چه برخوردی انجام می‌دهید؟ اجازه دهید لحظاتی پیش از برخورد شما را بررسی کنیم. در این زمان چه فکری از ذهن شما عبور می‌کند؟ چه احساسی را در آن لحظه تجربه می‌کنید؟ احتمالاً احساس غالب در این موقعیت خشم بوده و قضاوت‌های شما پیرامون تربیت و خانوادهٔ دانش‌آموز می‌چرخد. ممکن است علاوه بر این افکار، پیشینهٔ رفتاری و تحصیلی دانش‌آموز نیز از ذهن شما عبور کند و شدت خشم شما را کم‌تر یا بیشتر کند. این تجربیات درونی خیلی سریع اتفاق می‌افتد و ممکن است منجر به بروز واکنشی از سمت شما شود؛ داد زدن، اخراج از کلاس، ثبت در دفتر کلاسی و امثال این موارد. همهٔ این رفتارها را خشم نسبت به آن دانش‌آموز و یا باورهایتان نسبت به کلاس درس و دانش‌آموز ایدئال هدایت می‌کند. اما شاید به شکل دیگری نیز بتوان به این موقعیت پاسخ داد. در این نوع نگاه، معلم پیش از انجام رفتاری سؤالات بسیاری از خود می‌پرسد؛ داد زدن من چه

تأثیری بر کل کلاس و این دانش‌آموز دارد؟ پیشینهٔ این کلاس و این دانش‌آموز چگونه است؟ اگر از ناظم بخواهم مداخله کند چه تأثیری بر ارتباط من و دانش‌آموزان دارد؟ و... وقتی با این انبوه سؤالات مواجه شویم، دیگر نمی‌توانیم بگوییم که رفتار درست در این موقعیت چیست. در واقع پاسخ به این سؤالات معلم را به سمت رفتار مؤثر رهنمون می‌کند. باید در نظر داشت، معلمی که به دنبال تأثیرگذاری است، خشم و ناراحتی را تجربه می‌کند؛ ولی این هیجان‌ها مبنای رفتار او نخواهد شد. چنین معلمی مجموعهٔ وسیعی از رفتارها را در خزانهٔ رفتاری خود داشته و متناسب با موقعیت از آن‌ها استفاده می‌کند. قرار نیست که این معلم هیچوقت در کلاس فریاد نزند، ولی اگر رفتار فریاد زدن بیش از حد معمول (مثلاً هر جلسه) استفاده شود احتمالاً دیگر اعتباری و تأثیری نزد دانش‌آموزان ندارد. حال در نظر بگیرید که همین معلم تا نیمه‌های سال تحصیلی هیچ فریادی در کلاس نزنده است و کسی صدای بلند او را نشنیده است، بعد در موقعیتی انتخاب می‌کند که داد بزند (توجه کنید که این فریاد به‌خاطر خشم او نیست، بلکه موقعیت از او طلب می‌کند که این کارت را بازی کند). احتمالاً این فریاد، می‌تواند رفتار مؤثری باشد. کلمهٔ مهم در رفتارگرایی، کارکرد و تأثیرگذاری است. در واقع چیزی تحت عنوان رفتار درست وجود ندارد، ما فقط با اتکا به زمینه‌ای که رفتار در آن اتفاق می‌افتد می‌توانیم در مورد کارکرد و تأثیر رفتار صحبت کنیم.

در صورتی که برای برقراری نظم کلاس صرفاً از ابزارهای تقویت و تنبیه استفاده شود، هیچوقت فرصت درونی کردن نظم و پرورش خویشتنداری در دانش‌آموزان فراهم نمی‌شود. در یکی از روزهای پایانی سال به دانش‌آموزان کلاس هفتم ۳ یادآور شدم که امروز من حدود ۶ دقیقه ساکت بودم تا شما بتوانید برای شروع کلاس



پیشرفت را به آنها نشان داده و از ایشان قدردانی کردم. اجازه دهید به جای ارجاع به مقالات علمی و بحث‌های طولانی پیش از این، بگویم که یکی از راهکارهای اصلی نگارنده برای مراقبت از تاب‌آوری خود این بود که سعی کند شب‌ها قبل از ساعت ۲۲ بخوابد. لازم می‌دانم تأکید کنم که گاهی پاسخ سؤالات پیچیده به همین سادگی است؛ بله! خواب منظم! از ۷ صبح تا ساعت ۱۵:۰۵ با حدود ۱۲۰ دانش‌آموز باید به صورت مداوم سروکله زد، چه در حیاط و چه در کلاس درس. به خصوص زمانی که تلاش می‌شود ارتباط صمیمانه‌تری برقرار شود، این چالش‌ها بیشتر است. پس اگر مربی حوصله کافی نداشته باشد، دیگر برقراری ارتباط و پرورش تاب‌آوری معنایی نخواهد داشت. اهمیت خواب منظم را در چند موردی که شب نتوانسته بودم بخوابم به خوبی دریافتم و دیدم که چگونه توان ابتدایی‌ترین تعامل‌ها با دانش‌آموزان را ندارم. در نهایت، این خواب منظم زمینه را برای من فراهم می‌کرد تا بتوانم رفتارهای مناسب را در طول روز انتخاب کنم و به من امکان می‌داد که کنترل بیشتری بر رفتارهای خود داشته و تکانشی عمل نکنم.

هویت؛ ضبط نشده است؛ ولی خالی است

اگر خواننده علاقه‌مند است که بیشتر در مورد انواع هویت بداند، می‌تواند به نظریه جیمز ماریا مراجعه کند، ولی خلاصه‌ای از این نظریه تشریح می‌شود تا در ادامه بتوان از واژه‌های آن برای پیش بردن جستار کمک گرفت. ماریا بر اساس دو بعد کاوش و پایبندی چهار نوع هویت را مشخص می‌کند. در واقع «کاوش» نشان می‌دهد که فرد تا چه حد در جست‌وجوی پاسخ سؤال‌های مرتبط با هویت بوده است که ماریا برای آن دو حالت متصور است، کاوش کم و زیاد. همین‌طور «پایبندی» مبین آن است که فرد تا چه حد به این پاسخ‌ها و اصول متعهد است که باز هم این تعهد دو حالت کم و زیاد را شامل می‌شود. به همین ترتیب چهار نوع هویت خواهیم داشت: **۱. هویت ضبطی**: فرد نسبت به اصولی متعهد است، بدون آن که کاوشی انجام داده باشد. در واقع این نوجوانان سؤالی ندارند که به دنبال پاسخی برای آن

باشند. گویا پاسخ‌ها از قبل آماده بوده و فرد به آنها متعهد است. این مورد را در خانواده‌های مذهبی بسیار زیاد می‌توان مشاهده کرد؛ **۲. وقفه هویت**: در این حالت، فرد هیچ تعهدی نداشته و هنوز به دنبال کاوش است. **۳. گسست هویت**: نوجوانی که نه به دنبال کاوش است و نه تعهدی را پذیرفته است. **۴. هویت کسب شده**: در موردی که به نظر سالمترین روند است، نوجوان دوره‌های را صرف کاوش کرده و سپس نسبت به آنچه که خود دریافته است متعهد خواهد شد. با این توضیحات، منظور من از کسب و ضبط واضح‌تر خواهد شد.

شاید تفاوت نسل حاضر با نسل پیش از خودش در این باشد که نسل‌های قبل بعضی از عناصر هویتی-اخلاقی را به صورت پیش فرض ضبط کرده بود و در مورد آن‌ها سؤالی نداشت؛ «درس خواندن خوب است، پول از هر راهی نباید کسب شود، باید به بزرگ‌ترها احترام گذاشت» و بسیاری از گزاره‌هایی که شاید برای شما نیز تا همین امروز بدیهی و غیرقابل بحث باشد. اما نسل حاضر تمام قواعد را برهم زده است و هیچ پیش‌فرضی را نمی‌پذیرد و انگار هویت او فقط یک چیز را می‌پذیرد: «هیچ چیزی را نپذیر». دفعات بسیاری بود که بچه‌ها از من می‌پرسیدند چرا باید سر صف دستمان را از جیبمان بیرون بیاوریم و بر این مورد پافشاری زیادی داشتند (البته این مورد خاص، برای من هم سؤال است). آن‌ها حتی برای احترام گذاشتن به برخی از کادر مدرسه دنبال دلیل بودند و شاید با وساطت و خواهش من بی‌احترامی نمی‌کردند. به نظر می‌رسد که نسل حاضر پایبندی هویتی کم‌تری داشته و از سوی دیگر کنجکاوی‌های زیادی نیز دارد. این حالت که ماریا آن را وقفه هویتی می‌نامد، آغاز سالم‌تری برای نوجوانی و مسیر کسب هویت است. پس این نوجوانان بدیهیاتی را نمی‌پذیرند و همین مورد برای بزرگ‌ترها و مسئولین آموزشی چالش برانگیز است و آن‌ها را گستاخ و بی‌ملاحظه خطاب می‌کنند. اما این سکه گستاخی روی دیگری نیز دارد؛ نوجوانی که هیچ پیش‌فرضی را نمی‌پذیرد، هیچ تعصبی ندارد و زمینه‌تربیت بیش از هر زمانی برای او فراهم است. یکی از متغیرهایی که حداقل در بعد کاوش تأثیر چشمگیری دارد، الگوهای نقش و همانندسازی با آن‌هاست. شاید در نوجوانی، پوستر





شده بود که مسیر تحصیلی - شغلی خود را تغییر دهند. سایر الگوهای نقش نیز کسانی هستند که یک ویژگی مشترک دارند، همه آنها پولدارند و موفقیت را در پول خلاصه می‌کنند. همین مسئله است که منجر می‌شود، دانش آموز همه صحبت‌ها و توصیه‌های آموزگار خود را نادیده بگیرد و در پاسخ به همه این حرف‌ها به او بگوید:

WHAT COLOR IS YOUR BUGGATI?

جمله فوق مربوط به یکی از همین شخصیت‌هایی است که اخیراً در جایگاه یکی از الگوهای نقش برای نوجوانان مطرح شده است. این جمله نوجوان اشاره به همین اصل دارد که من فقط در زمانی به توصیه‌های تو گوش می‌کنم که در زندگی شخصی‌ات موفق شده باشی و البته که این موفقیت فقط در پول خلاصه می‌شود. حال به عنوان یک مربی در محیط آموزشی چطور می‌توان در فرایند کسب هویت مداخله کرد؟ آن هم در شرایطی که دنیا پر است از الگوهای نقشی که واقعاً قابل رقابت نیستند. اما باز هم سؤال این است که در چنین شرایطی، من به عنوان مربی چطور می‌توانم مؤثر عمل کنم و جایی در میان آن الگوهای نقش باز کنم؟

بخش عمده‌های از پاسخ این سؤال در برقراری ارتباط است که به آن پرداخته شد. به طور کلی برای تبدیل شدن به الگوی نقش، نوجوان باید خصیصه‌های آشکاری را از شما به‌خاطر آورد، مثلاً آزیوی عطر مربی خود متوجه حضور او در مدرسه شود. و رای این ویژگی‌های ظاهری، باید اثری از رفتار خود باقی بگذارید، امضای رفتاری شما چیست؟ دانش‌آموزان شما را به چه عنوانی می‌شناسند؟ به عنوان مثال، در آغاز روز که بچه‌ها به کادر مدرسه سلام می‌کردند، من در پاسخ به آنها می‌گفتم «درود بر شما». بعد از مدتی این رفتار در دانش‌آموزان نهادینه شد و آنها به‌جای سلام، درود می‌فرستادند!

از سوی دیگر کلاس‌های درس فرصتی بود برای گفت‌وگو و به چالش کشیدن آن چه که دانش‌آموزان از این الگوهای نقش دریافته بودند.

افرادی را به دیوار اتاق خود زده باشید یا خواسته باشید در بزرگسالی شبیه فلان بازیگر، فوتبالیست و... شوید. همه این موارد به الگوهای نقش موسوم هستند که در کسب هویت فرد بسیار مؤثرند. در واقع هویت پاسخ به این سؤال است که «من از زندگی چه می‌خواهم» و این الگوهای نقش پاسخی برای این سؤال فراهم می‌کنند. در جامعه امروز ما نیاز به این الگوهای نقش بیش از پیش احساس می‌شود. حال سؤال مهم این است: در جامع‌های که نخبگان به شکل‌های مختلف فراری و منزوی شده‌اند، رسانه‌اش در انحصار عده‌ای نابلد است، کتاب‌های درسی‌اش مروج ایدئولوژی‌ای است که نسل حاضر با آن هیچ قربتی ندارد و ضدیت هم دارد، چه کسی قرار است الگوی نقش این نوجوانان باشد؟ چه اندیشه‌ای قرار است این فضای خالی را پر کند؟ در دنیای دیجیتال امروز، نوجوانان از طریق رسانه‌های اجتماعی با الگوهای نقش تازه‌ای مواجه می‌شوند و با آنها همانندسازی می‌کنند.

بازیه‌ای آنلاین رشد روزافزونی در کشور ما داشته است و بیشترین تعداد بازیکنان را کودکان و نوجوانان تشکیل می‌دهند. بر اساس یافته‌های پژوهش اخیر نگارنده، یکی از کارکردهای مهم این بازی‌ها، فضایی است که برای تعامل ایجاد می‌کند. جامعه بازیکنان، شبکه اجتماعی مجازی خود را بر بستر پلتفرم‌های چون توئیچ، یوتیوب و دیسکورد شکل می‌دهند. در این شبکه‌های اجتماعی برخی نسبت به دیگران مطرح‌ترند، افرادی که به خاطر بازی کردن درآمد بالایی داشته و شهرت بسیاری کسب کرده‌اند. شاید چنین شخصیتی رؤیایی‌ترین حالت از موفقیت باشد که یک نوجوان می‌تواند به آن دست یابد؛ در خانه بنشین، بازی کنی، پول دار و مشهور شوی. پس به نظر می‌رسد شبکه‌های اجتماعی و به خصوص آن‌هایی که با بازی‌های آنلاین مرتبط هستند، نقش مهمی در فرایند کسب هویت نوجوان بازی می‌کنند. در برخی از شرکت‌کنندگان پژوهش، آشنایی با بازی‌های آنلاین باعث

یکی از شخصیت‌های مورد بحث ما در کلاس، فردی به نام اندرویت بود (عنوان این نوشتار نیز برگرفته از جملات معروف این شخص است). برخلاف سایر معلم‌ها، هیچ‌گاه وارد بحث در مورد محتوای صحبت‌های این فرد نشدم و به‌جای آن در مورد ضرورت پیروی از فردی صحبت کردم که گویا همه چیز را می‌داند. در انتها، بچه‌ها را با این سؤال مواجه کردم که: «ماهیت و کارکرد چنین شخصی چه تفاوتی با موعظه‌های رایج در کشور ما دارد؟ پدران ما از پای منبرها آموختند که سعادت چیست و راه رسیدن به آن از کدام سواست. پس تفاوت ما با آن‌ها چیست؟ فقط به‌جای نشستن پای منبر، پای یوتیوب می‌نشینیم.» البته این دو خط اخیر به همین صورت واضح بیان نشده و خلاصه چندین جلسه بحث با بچه‌ها است تا آن‌ها بتوانند در آنچه که این الگوها بدیهی می‌پندارند، تردیدی ایجاد کنند. یکی از عناصر مهم در کسب هویت و خردورزی، تردید است. در دنیایی که نوجوانی تا ۲۵ سالگی ادامه دارد، قرار نیست فرد هر چه که کسب می‌کند را بدون هیچ تغییری تا آخر ادامه دهد. در واقع مهم نیست که نوجوان چه محتوایی را می‌پذیرد و با چه کسانی همانندسازی می‌کند، بلکه مهم مسیری است که طی نموده است. به‌جای نشان دادن درست و غلط، بهتر است مهارت تردید را در آن‌ها پرورش داد. طبیعی است که پس از این بحث‌ها و ایجاد تردید، نوجوان آن‌چه را که درست است از شما طلب می‌کند و البته که من همیشه سعی می‌کردم در موضع «نمی‌دانم» باقی‌بمانم.

والدین دهه‌شصتی

همیشه در مورد این «دهه هشتادها» و عجایب آن‌ها صحبت می‌شود، ولی کسی به عجایب والدین آن‌ها اشاره‌ای نمی‌کند. این نکته که نسل حاضر، والدین متفاوتی نسبت به نسل‌های پیشین دارد چندان مورد توجه نیست. دنیای ذهنی یک پدر و مادر متولد دهه شصت چگونه است؟ نظر آن‌ها در مورد دین، موفقیت، پول، اخلاق چیست؟ نسلی که بیشترین رشد جمعیت در یک دوره ده‌ساله، سختی ورود به دانشگاه، جنگ، مدارس دو نوبتی شلوغ و... را تجربه کرده است. شاید نوجوان دهه هشتادی تا حدی بازنمایی تجربیات سخت والدینش بوده است. کسانی که در همه دوره‌های زندگی مورد غفلت نهادهای اجتماعی و سیاسی بودند، این بار به‌عنوان پدر و مادر نیز مورد غفلت واقع شده و کسی به آن‌ها الفبای والدگری را آموزش نداده است. والدینی که با هر دستاوردی هم که کسب کند نمی‌تواند ناکامی‌های شخصی خودش را جبران کند و نمی‌تواند پدر و مادر کمال‌گرای خود را راضی کند، حالا تصمیم گرفته فرزندش سختی نکشد و به همین خاطر اصلاً اجازه تجربه ناکامی و سختی را به فرزند خود نمی‌دهد و تیشه به ریشه تاب‌آوری فرزندش می‌زند. به این والدین اصطلاحاً «والدین هلیکوپتری» گفته می‌شود. یعنی مدام بالای سر بچه‌های خود در حرکت هستند تا نیازهای او را برطرف و خطاهای فرزندشان را اصلاح کنند. اما والدین هلی‌کوپتری، فرزندان گلخان‌های پرورش می‌دهند که در قسمت تاب‌آوری مفصل به آن پرداخته شد. از سوی دیگر، آگاهی‌های ناشی از رسانه‌ها و دانشگاه این والدین را به خطا انداخته است و خود را متخصص تربیت می‌دانند.

البته آن‌ها فقط یک اصل را در تربیت میدانند، آن هم تنبیه و تقویت است. ارائه تقویت‌های بیرونی مکرر باعث شده که هیچ انگیزه درونی و خودجوشی برای این بچه‌ها باقی نماند. والدینی که تاب‌آوری کافی نداشته باشند، سعی می‌کنند از طریق پاداش و تنبیه، رفتارهای فرزند خود را شکل دهند. حال نسلی را در نظر بگیرید که ممکن است حتی برای غذا خوردنش هم تقویت گرفته باشد. چه انگیزه درونی‌ای باقی می‌ماند و چه بلایی بر سر تاب‌آوری این فرزند می‌آید؟

مدرسه بهترین محیط برای آموزش والدین است. نظرم این بوده که به‌جای کلاسهای تقویتی ریاضی و علوم، بهتر است والدین هر هفته در جلسات منظمی شرکت کنند. به‌خاطر شرایط خاص در مدرسه ما، فرصتی حاصل نشد که بتوانم جلسه‌ای برای والدین داشته باشم. تلاش کردم تا از طریق پیام‌تط‌تط‌هایی صوتی، مطالبی را برای آن‌ها بیان کنم. کوتاهی این پاراگراف نشان‌دهنده آن است که در این زمینه تلاش خاصی از سمت من و مدرسه صورت نگرفته که البته دلایل بسیاری دارد. اما تجربیات قبلی در سایر مدارس به من یادآور می‌شود که آموزش گروهی والدین و جلسات انفرادی با آن‌ها چقدر می‌تواند فضای یک خانواده و وضعیت روانی یک نوجوان را تحت تأثیر قرار دهد.

سخن پایانی

زمانی که دانش‌آموز بودم، در پاسخ به سؤال می‌خواهی چه کاره شوی، می‌گفتم وزیر آموزش و پرورش. امروز بیش از پیش به این معتقدم که اگر بنا باشد حرکت روبه‌جلویی در این کشور رقم بخورد، نقطه شروع آن نظام آموزشی است. در این متن به‌طور خلاصه نشان دادم که مدرسه چطور می‌تواند محل مداخلات روان‌شناختی، تربیتی و آموزشی برای دانش‌آموز و خانواده باشد. آن‌چه که من انجام دادم، صرفاً حاصل دانش بسیار اندک در روان‌شناسی و تجربه‌ای نه‌چندان زیاد در کار با نوجوان بود. در این قسمت پایانی می‌خواهم به این بپردازم که چرا این تلاش‌های شخصی کافی نیست و واقعیت‌های تلخ چگونه سیلی محکمی بر صورت رؤیاهای نوجوانی و جوانی ما برای اصلاح جامعه نواخته است.

بخش مهمی از بودجه جاری کشور به آموزش و پرورش اختصاص دارد و تقریباً همه دولت‌های جمهوری اسلامی در سال‌های اخیر، آموزش کشور را یک بار هزینه‌ای بر دوش خود می‌دیدند و تلاش داشتند که هزینه‌های خود را کم کنند. به همین ترتیب، خصوصی‌سازی آموزش و پرورش آغاز شد. علاوه بر گسترش مدارس غیرانتفاعی، طرحی تحت عنوان «خرید خدمات آموزش و پرورش» نیز آغاز شده است. یک مدرسه دولتی را همراه با مقداری پول به یک پیمانکار - که عمدتاً بازنشسته آموزش و پرورش است - واگذار می‌کنند. طبیعتاً این پیمانکار برای افزایش سود خود، از معلم‌هایی استفاده می‌کند که حتی بعضاً از حداقل حقوق مصوب وزارت کار نیز دریافتی کمتری دارند. این معلم‌ها صرفاً با یک دوره شش ماهه آموزشی می‌توانند مشغول به کار شوند. در سمت دیگر مالکان مدارس غیرانتفاعی، دانش‌آموز را به چشم مشتری می‌بینند و مدرسه برای آن‌ها یک بنگاه اقتصادی است. پس طبیعی است که به‌جای در نظرگیری اقتضائات

آموزشی و پرورشی، دغدغه این مدارس این است که مشتری به هر شکلی راضی باشد.

لازم به تأکید است که حقوق معلم‌های رسمی آموزش و پرورش کفایت لازم برای پوشش هزینه‌های زندگی آن‌ها را ندارد. به همین ترتیب شرایط کاری و حقوقی در این وزارتخانه به صورتی است که دانشجویان و فارغ‌التحصیلان نخبه را به نظام آموزشی جذب نمی‌کند و کسانی که شاید در زمینه‌های دیگر تحصیلی-شغلی توفیقی حاصل نکرده‌اند روانه آموزش و پرورش می‌شوند. نتایج پیمایش سازمان ملی جوانان در سال ۱۳۸۰ نشان می‌دهد که میانگین هوش بهر دانشجویان در انواع دانشگاه‌های کشور (مانند آزاد، دولتی و...) تفاوت معناداری ندارد، جز یک استثنا؛ دانشگاه تربیت معلم که میانگین هوش بهر دانشجویان آن به شکل معنادار و تأسفاوری از سایر دانشگاه‌ها پایین‌تر است. آنچه که در این سطور بیان می‌شود، چونان شرح مصیبتی است که شایسته است روزها و ماه‌ها بر آن گریه کنیم.

زمانی در وزارت آموزش و پرورش افرادی مأمور بودند به کشورهای توسعه‌یافته سفر کرده و نظام آموزشی آن‌ها را ارزیابی کنند. حاصل این تقلیدهای این شد که تکلیف خانگی و همین‌طور ارزشیابی کمی از مقطع ابتدایی حذف شد. چرا که ما نمی‌توانیم حقوق معلم‌های کشوری چون فنلاند را برای دبیران خود تأمین کنیم، امکانات و فضای آموزشی، کارگاهی و آزمایشی هم که هزینه زیادی دارد پس چه کنیم که شبیه فنلاند شویم؟ به جای نمره، ارزشیابی را توصیفی کنید! نتیجه این شد که مثلاً آن ۵۰ هزار دانش‌آموز پایه اول ابتدایی که در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ مردود شده بودند (و تقریباً چنین آماری هر ساله وجود داشت)، از این پس خیلی ساده به پایه بعدی می‌رفتند. نمونه دیگری که در ذهن دارم مربوط به آزمون ورودی سال تحصیلی ۹۸-۹۷ است. در آن سال آزمون ورودی در مقطع متوسطه اول ممنوع شده بود. برای کنجکاوای شخصی و استفاده از نتایج، پیشنهاد کردم به جای آزمون ورودی، تست هوش استنفورد-بینه را اجرا کنیم. هوش بهریکی از دانش‌آموزان ۵۵ به دست آمد که بر اساس نظام‌های طبقه‌بندی قبلی عقب‌مانده خفیف محسوب می‌شود. اما در این نظام آموزشی تا پایه ششم قبولی گرفته و وقتی به مادرش اعلام کردند که در آزمون ورودی رد شده است، برای مادرش عجیب بود. در طول این ۶-۷ سال کسی نفهمیده است که این درس‌ها برای بچه‌سنگین بوده و شاید بهتر باشد در مدارس خاص تحصیل کند.

برای کار در مدارس غیرانتفاعی باید به‌گزینش آموزش و پرورش بروید. من هم تابستان ۹۴ در این گزینش شرکت کردم. در بیست دقیقه اول گزینش، مصاحبه‌گر داشت تحلیل فیلم تایتانیک را برای من بازگو می‌کرد! در نهایت من به ۲-۳ سؤال در مورد احکام نماز و روزه پاسخ داده و از روی یک صفحه قرآن خواندم. به این ترتیب من گواهی‌ای دریافت کردم که سال‌هاست به استناد آن صلاحیت کار در مدارس غیرانتفاعی را دارم. بدون هیچ اغراقی، در مورد تحصیلات و تجربیات

من هیچ سؤالی پرسیده نشد. حاصل این چند پاراگرافی که توضیح داده شد را در افت شدید رتبه ایران در آزمون‌های تیمز و پرلز می‌توان به خوبی دید. این آزمون‌ها فهم علوم و ریاضی دانش‌آموزان می‌سنجد و در ده سال اخیر نمره تراز ایران از میانگین جهانی کمتر شده و هم‌ردیف کشورهای چینی و عراق شده قرار گرفته است. القصد این که حال آموزش و پرورش خوب نیست. در نهایت وظیفه مطالعه و آسیب‌شناسی در موارد فوق بر عهده دانشگاه است و دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی باید خط مقدم مطالعه و اصلاح آموزش و پرورش باشد. اما صحبت در مورد نظام آموزش عالی که موضوع ما نیست و خوانندگان این متن عمدتاً دانشجویانی هستند که در حال لمس فضایی به اسم دانشگاه هستند و هر سخنی، توضیح و اوضاحت است.

به نظرم عمده این متن بسیار می‌تواند امیدآفرین باشد، از این بابت که نشان می‌دهد چقدر ساده می‌توان مدرسه را به جایی برای تحول جامعه تبدیل کرد. ولی این قسمت آخر شرح یک ناامیدی شخصی است چرا که این آخرین سالی بود که با هر عنوانی در مدرسه کاری کردم. دلایل این ناامیدی شخصی را تا حدی توضیح دادم. من نمی‌توانم سیاست‌های کلان آموزشی کشور را تغییر دهم؛ دایره اثر من به عنوان یک شخص بسیار محدودتر از آن چیزی است که می‌پنداشتم؛ هیچ اراده‌ای برای اصلاح وضعیت فلاکت‌بار نظام آموزشی وجود ندارد. هر آمار و ارقامی که از عملکرد آموزش و پرورش دیدید را رها کنید، کافی است سری به یک مدرسه بزنید و وضعیت دانش‌آموزان را مشاهده کرده و کمی با کادر مدرسه گفت‌وگو کنید.

با همه این توضیحات، عجیب است که از خواننده این متن که احتمالاً دانشجوی رشته‌های مرتبط با آموزش و تربیت است انتظار دارم که ناامید نشود؛ ولی نباید فراموش کرد که ناامیدی جمعی - این مرگ‌تحمیلی - همان چیزی است که **دشمنان ایران** می‌خواهند. قطعاً هدف از این متن، پمپاژ ناامیدی آن‌ها نیست. درست است که من و شما نمی‌توانیم اصلاحات ساختاری‌ای انجام دهیم؛ ولی باید بدانیم این ساختار معیوب به بدنه جامعه آسیب زده است و نادانی رشد روزافزونی در جامعه داشته است. باید بسیار خود را قوی کنیم؛ چون اصطلاحاً خیلی کار داریم. ترجیح‌بند مهم متن حاضر این بود که «در این شرایط، من چه کاری می‌توانم بکنم؟» حال این سؤال را باید هر روز از خود بپرسیم؛ وظیفه من به عنوان یک دانشجو چیست؟ این نوشتار را یک انتقال تجربه و درد دل از سوی دانشجویی در نظر بگیرید که صرفاً به خاطر سنش چند ترمی از شما جلوتر است. شاید ما نتوانیم علاوه بر تغییر ساختار برای نادانی روزافزون در جامعه هم کاری کنیم؛ ولی این سؤال باقی می‌ماند که برای دانایی خودمان روزانه چه کاری می‌توانیم انجام می‌دهیم؟



راهکارهایی برای تقویت اعتماد به نفس دانش آموزان

زکيه سادات سيد موسوي | دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه بجنورد

دغدغهی امروز بسیاری از مربیان، موضوع اعتماد به نفس کودک است. می‌توان گفت رمز و راز اصلی موفقیت یک کودک در بزرگسالی، ایجاد و تقویت اعتماد به نفس است. اعتماد به نفس، یک ویژگی و خاصیت فرد در زمینه شناخت او از خودش است. هر قدر این شناخت بالاتر باشد، نشان دهنده‌ی این است که فرد خود را ارزشمند و توانمند می‌داند. کودک بسیاری از توانایی‌ها را به صورت ذاتی ندارد، به همین دلیل باید در خانه و مدرسه به یادگیری آن‌ها پردازد. این که به چه میزان در این مسیر کودک توسط دیگران همراهی می‌شود به شدت مهم است؛ زیرا اعتماد به نفس لازمه‌ی مسئولیت پذیر بودن اوست.

ارائه راهکار برای رشد اعتماد به نفس دانش آموزان

– **بازخورد مثبت:** یک اشتباه رایج در بین مربیان این است که تنها نقاط ضعف دانش آموزان را می‌بینند و بازخورد منفی می‌دهند. مشاهده و تمرکز بر نقاط ضعف کودک، تنها او را سرخورده و بی‌اعتماد به نفس می‌کند، به گونه‌ای باور می‌کند ضعف گفته شده، از ویژگی‌های ذاتی اوست. بهتر است مربیان به جای تمرکز بر روی نقاط ضعف و ابراز علاقه‌ی نادرست، با دانش آموز صریح و واضح صحبت کنند، دقیقاً خواسته و هدف خود را بگویند و برای نقاط ضعف آن‌ها راهکار بدهند، ابتدا سعی کنند رفتار دانش آموز را اصلاح کنند، سپس به شکلی کارآمد راهکار خود را ارائه نمایند.

– **تعیین هدف در هر جلسه:** زمانی که مربی هدف خود را از کلاس و شروع مطالب بیان می‌کند، دانش آموزان متوجه خواهند شد که قرار است چه کارهایی را انجام بدهند و پیش زمینه‌ای در ذهن آن‌ها ایجاد می‌شود که به آن‌ها کمک می‌کند بدون استرس و سردرگمی همراهی کنند. مثال: «بسیار خب بچه‌های عزیز، فردا قرار است به آزمایشگاه برویم و یک آزمایش جالب و دیدنی را باهم دیگر انجام بدهیم. حتماً کاغذ و قلم همراه خود داشته باشید.»



همیشه این اتفاق رخ بدهد. درحالی که آدمی با «تلاش» به موفقیت دست میابد.

– **عدم استفاده مؤلفه «هوش»:** مری به هیچ عنوان نباید بچه‌ها را با عناوین باهوش، زرنگ، تنبل، کم‌هوش و ضعیف صدا بزند. این که از آن‌ها خواسته شود تمام کارهای خود را عالی و خیلی خوب انجام بدهند، به شدت اشتباه است. این کار از بچه‌ها، افرادی کمال‌گرا و آن‌ها را از مسیر بهبود گرای دور می‌کند.

– **الگوهای موفق در ذهنیت دانش‌آموز:** تمام بچه‌ها، افرادی را به عنوان الگو و نمونه‌ی موفق زندگی خود یاد می‌کنند. مری می‌تواند با سؤال کردن از دانش‌آموزان متوجه شود آن‌ها چه کسانی را الگوی خود قرار داده‌اند، سپس با استفاده از این موضوع ایجاد انگیزه کند. وی باید هدف‌های مهم دانش‌آموزان را مؤلفه انگیزه‌ی او بداند و هرازگاهی از آن‌ها نام ببرد؛ اینجاست که چشمان دانش‌آموزان برق می‌زند.

– **ایجاد آگاهی در والدین:** عدم آگاهی در والدین سرزشت کودکان را دچار مشکل می‌کند. بسیاری از والدین هستند که از سبک‌های غلط فرزندپروری استفاده می‌کنند و مدام سرزنش و تحقیر را بر سر راه فرزندان خود قرار می‌دهند. مری به عنوان یک فرد فرهیخته نباید همانند این والدین ناآگاه و بی‌تجربه عمل کند. کودکان نباید بازیچه افکار غلط، باور نادرست معلم و والدین خود شوند. با نشان دادن اصول درست مسیر زندگی است که کودک یاد می‌گیرد در برابر هر مشکلی چگونه برخورد کند. مری باید همراه و همیار کودک خود باشد، نه ناظم و ناظر سخت‌گیر. در جلسات گفت‌وگو با والدین باید حتماً بر موضوعات سرزنش نکردن، مقایسه نکردن، حق انتخاب دادن، عدم دعوا و تنبیه بدنی و لفظی و هر موضوع دیگری که به روان کودک آسیب می‌زند، تأکید شود.

هیچ‌کس به گنج دلسوزی، مهربانی و سخاوت نهفته در روح کودک پی نبرده است. یقیناً تلاش هر آموزش واقعی باید باز کردن قفل این گنج باشد. «اما گلدمن»

– **دادن حق انتخاب به دانش‌آموزان:** نظرسنجی، سؤال کردن، شنونده‌آگاه بودن، کلام دانش‌آموز را قطع نمودن و... باعث می‌شود دانش‌آموز این قدرت را در خود ببیند که «من هم می‌توانم انتخاب کنم». با این کار بزرگ اعتماد به نفس را در دل آن‌ها کاشته می‌شود.

– **ارتقا دادن نقاط مثبت دانش‌آموزان:** زمانی که بچه‌ها متوجه شوند در کاری بی‌نظیر هستند و می‌توانند به خوبی از پس آن برآیند، خود دوستی و عشق‌ورزی به خود در آن‌ها تقویت می‌شود؛ در این مرحله مری کودک را به مسیر لذت‌بخش تشکیل عزت‌نفس همراهی کرده است. به عنوان مثال اگر مری می‌داند دانش‌آموز مورد نظر به خوبی و درستی می‌تواند کلمه‌ای را بنویسد، ابتدا از او بخواهد که آن کار را انجام بدهد و سپس فعالیت دیگر که در آن مشکل دارد، ارائه شود. این اقدام باعث از بین رفتن و نادیده گرفته شدن ضعف او می‌شود؛ دختر عزیزم شما همیشه جمله «مامان آب داد» را به شیوه‌ی درست و عالی می‌نویسی؛ حالا از تو می‌خواهم جمله‌ی «خواهری به من انار داد» را یکبار دیگر با هم شروع به نوشتن کنیم.

– **انجام تکالیف به صورت گروهی:** در اکثر کلاس‌ها دانش‌آموزی که گوشه‌گیر و خجالتی باشد وجود دارد؛ این دانش‌آموزان بیشتر از سایر اعضا به تقویت اعتماد به نفس نیاز دارند. بهتر است آن‌ها به گروه‌هایی تقسیم‌بندی شوند و حتماً به سرگروه‌ها گوشزد شود که به تمام اعضا مسئولیت واگذار کند. زمانی که کودکان بتوانند کاری را انجام دهند، بیش از حد آن‌ها را راضی و خوشحال می‌کند.

– **پیوند دادن مبحث جدید به قدیم:** بهتر است در هر جلسه به موضوعات جلسه‌ی قبل اشاره‌ای شود. اقدام این عمل منجر می‌شود دانش‌آموز مبحث را به وضوح بیاموزد. تحقیقات نشان داده است، زمانی که بچه‌ها تجربه‌ی گذشته را به خوبی انجام داده‌اند و از آن آموخته‌اند، در تجربه‌های بعدی حتماً از آن استفاده می‌کنند و این مسئله باعث تقویت انگیزه و شور و نشاط برای فعالیت‌ها می‌شود.

– **ایجاد باور درست در دانش‌آموزان:** اکثر دانش‌آموزانی که اعتماد به نفس ضعیفی دارند، باور درستی نسبت به خودشان ندارند. فکر می‌کنند اگر در کاری شکست خوردند لایق آن بوده‌اند و قرار است



اختلالات خلقی با تمرکز بر پدیده خودکشی در نوجوانان

روشنک منجری | دانشجوی روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

خانواده، طلاق والدین، خاتمه رابطه دوستی نزدیک یا رمانتیک، ناکامی و شکست تحصیلی.

تشخیص افتراقی

علائم اضطراب و اختلال سلوک ممکن است توأم با اختلالات افسردگی ظاهر شوند؛ بنابراین توجه درمانگر به این موضوع ضرورت دارد. همچنین تمایز افسردگی از اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی که در آن فعالیت مفرط و بی‌قراری ممکن است سردرگمی ایجاد نماید از اهمیت خاصی برخوردار است.

تفاوت‌های جنسی

چرا دخترها بیشتر از پسرها مستعد افسردگی‌اند؟ به نظر می‌رسد که وقایع استرس‌زای زندگی و سبک‌های مقابله‌ای دسته‌بندی شده جنسیتی، مسئول باشند. دخترانی که زود بالغ می‌شوند، مستعد افسردگی هستند. تشدید جنسیت نوجوان ممکن است نافع‌الی، وابستگی و گرایش به نشخوار فکری درباره اضطراب‌ها و مشکلات دخترها را نیرومند کند: رویکردهای ناسازگارانه به تکالیفی که در فرهنگ‌های پیچیده از نوجوانان انتظار می‌رود. هماهنگ با این توجیه، نوجوانانی که قویاً با صفات زنانه همانندسازی می‌کنند، صرف‌نظر از جنسیتشان بیشتر نشخوار می‌کنند و افسرده‌ترند. همچنین داشتن دوستان مبتلا به نشانه‌های افسردگی، با افزایش نشانه‌های افسردگی در نوجوانان ارتباط دارد، شاید به این علت که نشخوار مشترک در این‌گونه روابط زیاد است.

دخترانی که احساس می‌کنند آشفته و نایمن‌اند، پاسخ استرس فیزیولوژیکی بیش از حد واکنشی را پرورش می‌دهند و به صورت نامناسب‌تری از عهده چالش‌های آینده برمی‌آیند. به این طریق تجربه‌های استرس‌زا و واکنش‌پذیری استرس، یکدیگر را تقویت می‌کنند و افسردگی را نگه می‌دارند. افسردگی عمیق می‌تواند به افکار خودکشی بینجامد که خیلی وقت‌ها به عمل درمی‌آیند.

سیروپیش‌آگهی

سیرو و پیش‌آگهی اختلالات خلقی از جمله افسردگی در کودکان و نوجوانان، به سن شروع، میزان و شدت علائم و وجود اختلالات همراه بستگی دارد. در اکثر موارد سن شروع پایین‌تر و وجود اختلالات متعدد هم‌زمان، نشانگر پیش‌آگهی بدتری است. طول متوسط دوره افسردگی اساسی در کودکان و نوجوانان حدود ۹ ماه است و احتمال برگشت علائم ظرف دو سال، ۴۰٪ و ظرف پنج سال، ۷۰٪ است. طبق گزارش‌های موجود، در کودکان و نوجوانانی که در خانواده‌هایی با تعارضات طولانی زندگی می‌کنند، احتمال بازگشت اختلال بیشتر می‌باشد. هم‌چنین ۲۰ تا ۴۰ درصد نوجوانان مبتلا به افسردگی اساسی، ظرف ۵ سال پس

اختلالات خلقی کودکان و نوجوانان در طول سه دهه گذشته بیش‌ازپیش مورد توجه صاحب‌نظران و پژوهشگران بوده است. بر اساس یافته‌ها گرچه غمگینی و یأس گذرا و سایر مشکلات خلقی در نوجوانان پدیده‌ای شناخته شده است؛ اما ملاک‌های کامل اختلالات پایدار خلقی نیز حتی در نوجوانان پیش از سن بلوغ امکان‌بروز دارد.

افسردگی

افسردگی - احساس غمگینی، ناکامی و ناامیدی درباره زندگی همراه با فقدان علاقه به اغلب فعالیت‌ها و اختلال در خواب، اشتها، تمرکز و انرژی - شایع‌ترین مشکل روان‌شناختی نوجوانان است. افسردگی جدی فقط ۱ تا ۲ درصد کودکان را مبتلا می‌کند که خیلی از آن‌ها (به ویژه دختران) تا نوجوانی افسرده می‌مانند. به علاوه افسردگی در کشورهای صنعتی از ۱۲ تا ۱۶ سالگی به طور ناگهانی افزایش می‌یابد. به طوری که دختران بیشتری از پسرها، در شروع نوجوانی این اختلال را نشان می‌دهند. دختران نوجوان دوبرابر پسرها از خلق افسرده مداوم خبر می‌دهند؛ تفاوتی که در طول عمر ادامه می‌یابد. متأسفانه پندار قالبی درباره دوره نوجوانی به عنوان دوره طوفانی و استرس، منجر به دست‌کم گرفتن افسردگی نوجوانان توسط بزرگسالان می‌شود و آن را به اشتباه به عنوان مرحله‌ای گذرا تعبیر می‌کنند.

عوامل مرتبط با افسردگی

ترکیب دقیق عوامل زیستی و محیطی مؤثر در افسردگی در هر فرد متفاوت است. تحقیقات خویشاوندی نشان داده وراثت نقش مهمی دارد. آن‌ها می‌توانند با تأثیرگذاری بر توازن نوروترنسمیترها در مغز، رشد مناطق مغزی که در مهار کردن هیجان منفی درگیرند، یا پاسخ هورمونی بدن به استرس، موجب افسردگی شوند.

تجربه هم می‌تواند افسردگی را فعال کرده و منجر به هر یک از این تغییرات زیستی شود. والدین کودکان و نوجوانان افسرده، شیوع بالای افسردگی و اختلالات روانی دیگر را نشان می‌دهند. با این که امکان دارد عامل خطر به طور ژنتیکی منتقل شده باشد؛ ولی والدینی که افسرده یا تحت استرس هستند، اغلب فرزندپروری ناسازگارانه دارند. در نتیجه خودتنظیمی هیجانی، دلبستگی و عزت‌نفس فرزند آن‌ها ممکن است معیوب بوده و پیامدهای جدی برای مهارت‌های شناختی و اجتماعی آن‌ها داشته باشد. نوجوانان افسرده معمولاً سبک اسنادی درماندگی آموخته شده را نشان می‌دهند. رویدادهای متعددی می‌توانند افسردگی را در نوجوانان آسیب‌پذیر ایجاد کنند؛ برای مثال وضعیت اجتماعی-اقتصادی



از افسردگی، دچار اختلال دوقطبی نوع ۱ می‌شوند. خصوصیات بالینی دوره‌ای افسردگی که نشان‌دهنده خطر بالاتر ابتلا به اختلال دوقطبی نوع ۱ هستند، عبارت‌اند از: وجود هذیان، کندی روانی-حرکتی و سابقه خانوادگی اختلال دوقطبی. خطر خودکشی که علت ۱۲٪ مرگ‌ومیرها در دوره نوجوانی است، در نوجوانان مبتلا به اختلال افسردگی بالا می‌باشد.

خودکشی

میزان خودکشی از کودکی تا پیری افزایش می‌یابد؛ ولی در نوجوانی به شکلی ناگهانی بالا می‌رود.

عوامل مرتبط با خودکشی نوجوانان

با وجود میزان بالای افسردگی در دختران، آن‌ها اقدامات خودکشی ناموفق‌تری نسبت به پسران دارند. انتظارات نقش جنسیتی ممکن است در این مسئله دخالت داشته باشند؛ مردها کم‌تر از زنان می‌توانند احساس درماندگی و تلاش‌های ناموفق را تحمل کنند. خودکشی در دو تیپ از نوجوانان روی می‌دهد. گروه اول نوجوانان بسیار باهوشی را شامل می‌شود که تنها و منزوی‌اند و نمی‌توانند معیارهای عالی خود یا افراد مهم در زندگی خویش را برآورده کنند. افراد گروه دوم که گروه بزرگ‌تری است، گرایش‌های ضداجتماعی دارند و ناخشنودی خود را از طریق تهدید و ارباب، جنگ و ستیز، دزدی، مخاطره جویی زیاد و سوء‌مصرف مواد نشان می‌دهند. آن‌ها علاوه بر این که متخاصم و مخرب‌اند، خشم و ناامیدی خود را به درون برمی‌گردانند. نوجوانان خودکشی‌گرا اغلب سابقه خانوادگی اختلالات هیجانی و ضداجتماعی دارند. به علاوه آن‌ها احتمالاً رویدادهای زندگی استرس‌زای متعدد، از جمله وضع مالی نامساعد، طلاق والدین، تعارض مکرر والد-فرزند و سوء‌استفاده و غفلت را تجربه کرده‌اند. معمولاً عوامل استرس‌زا در مدت قبل از اقدام به خودکشی افزایش می‌یابند. رویدادهای راه‌انداز خودکشی شامل این مواردند: سرزنش کردن نوجوانان توسط والدین به خاطر مشکلات خانواده، قطع رابطه مهم با همسالان یا حس شرمساری ناشی از دستگیر شدن به خاطر اعمال ضداجتماعی.

چرا خودکشی در نوجوانی افزایش می‌یابد؟

به نظری رسد یک عامل، توانایی بهتر نوجوانان در برنامه‌ریزی در مقایسه با قبل باشد. گرچه برخی نوجوانان به صورت تکانشی عمل می‌کنند، ولی بسیاری از آن‌ها گام‌های هدف‌مندی را به سمت کشتن خودشان برمی‌دارند. تغییرات شناختی دیگر هم مشارکت دارند. اعتقاد به افسانه شخصی باعث می‌شود که بسیاری از نوجوانان افسرده نتیجه بگیرند که هیچ‌کس نمی‌تواند رنج شدید آن‌ها را درک کند، در نتیجه یأس، ناامیدی و انزوای آن‌ها عمیق می‌شود. افسانه شخصی یک تصور تحریف شده از رابطه بین خود و دیگران است. چون نوجوانان اطمینان دارند که دیگران آن‌ها را مشاهده و به آن‌ها فکر می‌کنند، عقیده کاذبی را درباره اهمیت خود پرورش می‌دهند و احساس منحصربه‌فرد بودن می‌کنند. این احساس در کنار کمک به نوجوان در برآمدن از عهده چالش‌های این دوران، در عین حال

به خاطر تمرکز بر متمایز بودن تجربه‌های شخصی، در تشکیل روابط نزدیک و خشنودکننده که در مواقع استرس‌زا برای نوجوان حمایت اجتماعی تأمین می‌کند، اختلال ایجاد می‌کند و به نظری رسد ترکیب افسانه شخصی با شخصیت هیجان‌خواه، با کاهش دادن حس آسیب‌پذیری نوجوانان، به مخاطره جویی آن‌ها کمک می‌کند.

علائم هشداردهنده خودکشی

۱. اقداماتی برای نظم دادن به کارهای شخصی مانند رفع و رجوع کردن روابط آشفته، بخشیدن اموال ارزشمند.
۲. نشانه‌های کلامی از جمله خدا حافظی با اعضای خانواده و دوستان، اشارات مستقیم و غیرمستقیم به خودکشی («دیگر مجبور نخواهم بود درباره این مسائل خیلی نگران باشم»؛ «ای کاش مرده بودم»)
۳. احساس غم، دل‌مردگی، دیگر «اهمیت ندادن» به چیزی
۴. خستگی شدید، نداشتن تاب و توان، بی‌حوصلگی
۵. بی‌میلی نسبت به معاشرت، کناره‌گیری از دوستان
۶. به راحتی ناکام شدن
۷. طغیان‌های هیجانی: به گریه افتادن یا خندیدن، فوران انرژی
۹. ناتوانی در تمرکز، حواس‌پرتی
۱۰. افت نمرات، غیبت از مدرسه، مشکلات انضباطی
۱۱. بی‌توجهی به سرووضع
۱۲. تغییر در خواب، بی‌خوابی یا خواب‌آلودگی زیاد
۱۳. تغییر در اشتها: خوردن بیشتر یا کمتر از حد معمول
۱۵. شکایت‌های جسمانی: معده‌درد، کمردرد، سردرد.

پیشگیری و درمان

برای پیشگیری از خودکشی، معلمان و والدین باید آموزش ببینند تا علائمی را که نوجوانان آشفته ارسال می‌کنند، جدی بگیرند. مدارس و سازمان‌های تفریحی و مذهبی می‌توانند به وسیله نیرومند کردن ارتباط نوجوانان با میراث فرهنگی آن‌ها و تأمین مشاوره و حمایت کمک کنند. وقتی یک نوجوان گام‌هایی را به سمت خودکشی برمی‌دارد، در کنار او ماندن، گوش دادن به او، ابراز همدلی و علاقه، تا زمانی که بتوان کمک حرفه‌ای دریافت کرد، ضروری است. درمان‌ها برای نوجوان افسرده و خودکشی‌گرا از داروی ضد افسردگی تا درمان فردی، خانوادگی و گروهی گسترش دارند. تا وقتی نوجوان بهبود یابد، دور کردن اسلحه، چاقو، تیغ، قیچی و داروها از خانه ضروری است. بعد از خودکشی باید به خانواده و همسالان بازمانده کمک شود تا با آندوه، خشم و احساس گناه به خاطر ناتوانی در کمک کردن به قربانی، مقابله کنند. خودکشی‌های نوجوانان اغلب در گروه‌ها روی می‌دهند، به طوری که یک مرگ، احتمال مرگ‌های دیگر در بین همسالان افسرده که نوجوان قربانی را می‌شناختند یا از طریق رسانه‌های گروهی از آن باخبر شده‌اند، افزایش می‌دهند. با توجه به این روند باید بعد از وقوع خودکشی، نوجوانان آسیب‌پذیر دقیقاً زیر نظر گرفته شوند (البته نه به شکلی که احساس کنند دارند کنترل می‌شوند). محدود کردن روزنامه‌نگاران در گزارش دادن خودکشی‌های نوجوانان هم به پیشگیری از آن کمک می‌کند.

دلبستگی؛ رشد و تحول، و آسیب‌شناسی آن

گفت‌وگوی احسان صالحی با دکتر ولی‌الله زمانی

ساخت مهدکودک‌ها در نزدیکی محل کار مادران که بتوانند به فرزندانشان به‌صورت مرتب سر بزنند. پس این حرکت در واقع از زمان روانکاو کلاسیک و از زمان خود فروید شروع شد؛ اما بعدها پژوهش‌هایی انجام شد که کاملاً نشان داد که این نیاز به دلبستگی و رابطه صمیمی و پایدار یک نیاز بنیادی، فطری و ذاتی است، چیزی که بالبی به آن اعتقاد داشت. بعدها نظریه‌ای با عنوان self-determination theory یا نظریه خودتعیین‌گری این موضوع را در قالب پژوهش‌های بین‌المللی نشان داد که بیان داشت ما سه نیاز بنیادی روان‌شناختی داریم که اساساً یکی از آن‌ها همین نیاز به ارتباط و نیاز به دلبستگی یا ارتباط صمیمی است و دو نیاز دیگر، نیاز به شایستگی و خودمختاری بود.

جناب دکتر ولی‌الله رضانی عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی، مدرس در زمینه روان‌درمانی پویایی فشرده و کوتاه‌مدت (ISTDP) و دارای گواهی‌نامه بین‌المللی از انجمن IEDTA (انجمن بین‌المللی درمان‌های پویایی-تجربه‌ای) هستند، که افتخار مصاحبه با ایشان را در این شماره از روان‌یار داشتیم.

به‌عنوان مقدمه این سؤال مطرح می‌شود که آراء نظریه‌پردازان دلبستگی از کجا پایه‌ریزی شد و نظریه‌پردازان دلبستگی چه هدفی از پایه‌ریزی این آراء داشتند؛ زیرا تا قبل آن روانکاو یکه‌تاز زمینه‌فرزندپروری و مطالعات کودکی ورشد بود و اساساً نظریه دلبستگی چه بنیان‌های فکری‌ای دارد؟

می‌توانیم بگوییم این کشف بالبی یعنی نیاز بنیادی کودک به ارتباط و دلبستگی، وجه تمایز دلبستگی با آراء روانکاو اولیه است؟ خصوصاً فروید و ego-psychologist ها که در واقع نیازهای بدنی و فیزیولوژیک را به‌عنوان نیازهای ابتدایی معرفی کردند و با معرفی سائق زندگی معتقد بودند که ارتباط یک نیاز ثانویه است.

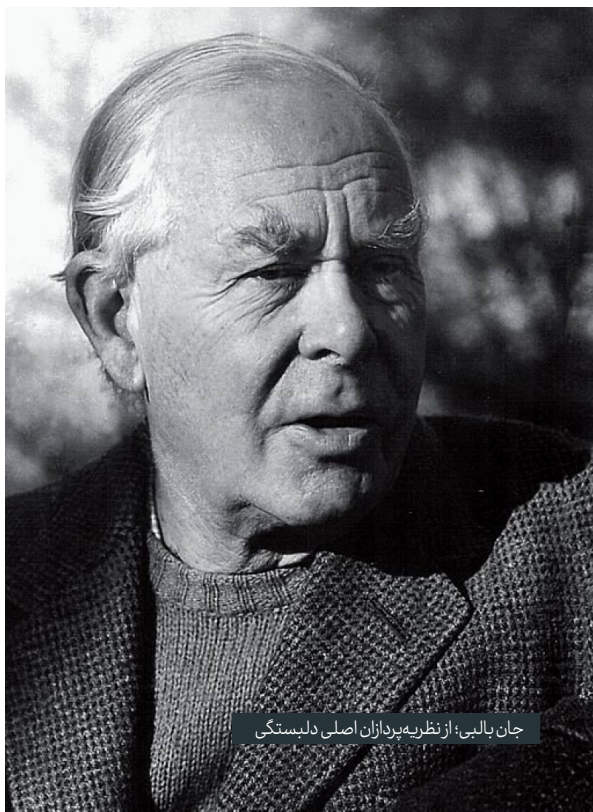
بله، می‌توان این وجه تمایز را قائل شد. بحثی که در روانکاو کلاسیک مطرح هست، تئوریک است و به‌واسطه تئوریک و فلسفی بودن و هم‌خوان نبودن با علم به معنای اثبات‌گرایانه، و همچنین سخت‌گیری خود روانکاو در خصوص راه پیدا کردن روان‌شناسان [غیر پزشکی] به جرگه روانکاو، باعث شد تضادی بین بدنه عمده روان‌شناسی (تحت سیطره رفتارگرایی و علم اثبات‌گرایانه) با روانکاو اتفاق بیفتد و به مدت خیلی طولانی تقریباً روانکاو به حاشیه رانده شود و به آن توجه نشود. به همین دلیل است که شاول و نیکولنسیئر مقاله‌ای در سال ۲۰۰۵ تحت عنوان «دلبستگی، رستاخیز روانکاو» می‌نویسند و بعد استدلال می‌کنند که نظریه بالبی در واقع احیای دوباره نظریه روانکاو است و به شکل عملیاتی با پشتوانه پژوهشی خوبی نشان می‌دهند اهمیت که روانکاوها در مورد اهمیت سال‌های اولیه کودکی در تحول شخصیت و سلامت قائل بودند، بی‌راه نبوده و این دوره، دوره بسیار مهمی در پایه‌ریزی شالوده‌های شخصیت و سلامت است. یعنی به‌طور کلی نیازهای بنیادی کودک به ارتباط، که پیش‌از این در روانکاو کلاسیک هم به آن اشاره شده بود، در نظریه دلبستگی شکل تجربی و معنای علمی پیدا کرد که باعث شد این آراء پذیرفتنی‌تر شوند و بعداً در آراء روانکاو دیگر مانند پیتروناگی به نظریاتی دامن زد مانند mentalization که شکلی کاملاً تجربی از روانکاو را ارائه می‌کند و می‌توان گفت این تجربی بودن نقطه عطف به حساب می‌آید. تجربی بودن نقطه عطفی محسوب

نظریه‌پرداز نظریه دلبستگی، جان بالبی، خود تحصیل‌کرده مکتب روانکاو بود. این که به‌صورت کلی به دوران قبل از سه سالگی یا اصطلاحاً قبل از ادیپ و حتی ماه‌های اولیه تولد توجه شود، از دوره زیگموند فروید با کارهای افرادی مثل اتورنک و همچنین ملانی کلاین شروع شد که سردمدار این حوزه از روانکاو بود و بعد توسط دسته‌ای از نظریه‌پردازان روابط موضوعی، این مسیر ادامه پیدا کرد. در این مسیر برای مثال رشته‌ی مطالعات و پژوهش‌هایی بیشتر به‌شکل تجربی توسط افرادی مثل هری هارلو و رنه اشپیترز انجام شد؛ مخصوصاً مقوله بیمارستان‌زدگی توسط رنه اشپیترز مطرح شد که بیان کرد افراد و کودکانی که در ماه‌های اول بعد از تولد به خوبی از آن‌ها مراقبت نمی‌شود، دچار مشکلات و بیماری‌هایی می‌شوند و گاهی از دنیا می‌روند. سپس بحث به جان بالبی رسید، او مأمور انجام پژوهشی در خصوص کودکانی شد که در پرورشگاه‌ها و شیرخوارگاه‌ها نگهداری می‌شدند. او براساس مطالعات پیشین و مشاهداتی که داشت متوجه شد که کودکان این مؤسسات دچار برخی مشکلات عاطفی می‌شوند. عمده‌ترین مشکلات عاطفی هم مشکل در برقراری روابط صمیمانه و پایدار با دیگران است؛ به‌نوعی ترس از صمیمیت در این افراد دیده می‌شود. این‌گونه بود که بالبی تقریباً متقاعد شد که به نظر می‌رسد این نیاز به دلبسته شدن و حتی به معنای Attach شدن و چسبیدن به یک موضوع عشق و یک مراقب در انسان وجود دارد؛ از این نظر دلبستگی را یک رابطه عاطفی نسبتاً پایدار بین کودک و یک یا چند نفر از مراقبین اصلی که در تعامل واقعی و منظم با فرد باشد در نظر گرفت. این تعامل واقعی و منظم، کلیدواژه‌هایی هستند که در نظریه دلبستگی مهم هستند. به همین دلیل در ادامه بحثی در خصوص این موضوع که آیا فرزندان مادران شاغل از نظر دلبستگی آسیب‌هایی می‌بینند یا خیر درگرفت. سپس در ادامه بحث‌های دیگر مطرح شد: مرخصی‌های پس از زایمانی که با مدت نسبتاً قابل توجه به مادران داده می‌شد و همچنین

می‌شود که بخشی از این مسئله را نظریه دلبستگی تأمین می‌کند و بخشی را هم یافته‌های چند حوزه دیگر که مرتبط با روان‌شناسی شناختی و همچنین یافته‌های نورولوژی و نوروسایکولوژی هستند. همین‌ها باعث شد روان‌کاوی پشتوانه‌های علمی و پژوهشی پیدا کند و این خود بحثی است که Drew Westen در مقاله‌ای مطرح می‌کند که در سال ۱۹۹۸ تحت عنوان میراث علمی فروید چاپ می‌کند. در این مقاله پنج یا شش مفروضه از نظریه روان‌کاوی با پشتوانه پژوهشی باز می‌شود.

حال آرام‌آرام این موضوع را باز کنیم که در نظریه دلبستگی چه اتفاقی می‌افتد و این موضوع را هم از منظر نظریه دلبستگی باز می‌کنم هم از منظر نظریات پویایی. دلبستگی را تقریباً از دو منظر روان‌کاوانه می‌توانیم بررسی کنیم. یکی خود نظریه دلبستگی بالبی است؛ بالبی به زبان ساده به ما می‌گوید که یک مادر خوب یا بهتر عرض کنم یک مادر نسبتاً خوب چه ویژگی‌هایی دارد. بالبی معتقد است که یک مادر یا یک مراقب (در ادبیات امروزی دلبستگی، خیلی از کلمه مادر استفاده نمی‌شود و بیشتر از caregiver یا تصویر دلبستگی گفته می‌شود؛ زیرا مراقب لزوماً مادر نیست؛ مراقب یعنی مادر یا جایگزین مناسب مادر) لازم است سه ویژگی داشته باشد که این سه ویژگی برای تحول سلامت بسیار مهم است. یک مراقب خوب مراقبی است که نخست در دسترس کودک باشد، سپس به سیگنال‌هایی که از سمت کودک ارسال می‌شود از جمله علامت‌های جسمی و کلامی حساس باشد و سوم اینکه به شکل بهینه‌ای به این سیگنال‌ها و علامت‌ها پاسخ بدهد. پس مراقب خوب باید در دسترس، حساس، و پاسخگو باشد. بالبی معتقد است که بر اساس کیفیت رابطه مراقب با کودک، دو بازنمایی یا representation در ذهن کودک شکل می‌گیرد. این بازنمایی‌ها بر اساس این نحوه تعامل و ارتباط یک مقدار ما را به نگاه constructivism در روان‌شناسی نزدیک می‌کند که در حوزه شناختی معروف‌ترینشان شاید ژان پیاژه است و در حوزه روان‌کاوی ملانی کلاین؛ که در واقع بیان می‌کنند ذهن در تعامل با محیط ساخته و بنا می‌شود. این بازنمایی‌ها در تعامل نوزاد با مراقب شروع به شکل گرفتن می‌کند که بالبی آن‌ها را الگوهای فعال درونی یا الگوهای کاری درونی می‌نامد. این مدل‌ها از منظر بالبی دو دسته هستند: internal working models of self و internal working models of others: الگوهای فعال درونی یا بازنمایی‌های ذهنی من از خودم در تعامل با مراقب، و بازنمایی‌های ذهنی من از دیگران که باز نتیجه و محصول تعامل من با مراقب است. حال اگر بخواهیم عملیاتی‌تر ترسیم کنیم، می‌توان نوزادی را تصور کرد و از زبان او صحبت کرد؛ نوزادی که مراقب در دسترس، حساس به سیگنال‌ها و پاسخگو دارد. در نتیجه این ارتباط دو تصویر در ذهن کودک شکل می‌گیرد: اگر از این نوزاد بپرسیم که نظرش در مورد خودش در ارتباط با فردی که از او مراقبت می‌کند چیست، احتمالاً با این زبان به ما می‌گوید که رفتارهای این مراقب به من نشان می‌دهد که «من آدم ارزشمندی و دوست‌داشتنی‌ای هستم» و چه بسا با توجه به این که هنوز

نمی‌تواند مرز بین واقعیت و خیال را تشخیص دهد، بگوید «من خیال می‌کنم که هر موقعی که چیزی را اراده می‌کنم برایم فراهم می‌شود»؛ و به دلیل این که هنوز نمی‌تواند تمایز قائل شود، یک احساس همه‌توانی در او شکل می‌گیرد که انگار «من در حال انجام همه این کارها و برآورده کردن نیازها هستم پس حتی این‌گونه تصور می‌کنم که من پادشاه عالم هستم!». بنابراین پایه‌های عزت‌نفس از این جا با فکر «من آدم مهم، دوست‌داشتنی و ارزشمندی هستم» ریخته می‌شود. از آن جایی که دنیای او در واقع مراقب او است و بر اساس نظریه ملانی کلاین که رابطه نوزاد با ابژه، جزئی است و حتی ابژه کلی را هم نمی‌تواند ببیند، پس این ابژه جزئی که دارد او را ارضا می‌کند، تمام دنیای او است. تنها چیزی که در عالم با او در تعامل است؛ بنابراین چنین تصویری وجود دارد که تمام دنیا در خدمت اوست! حال در نظریات روان‌کاوانه گفته می‌شود که با محرومیت‌های بهینه‌ای که در رابطه مراقب و کودک اتفاق می‌افتد، این خودشیفتگی اولیه آرام‌آرام دگرپرسی پیدا کند و به حالت سالمی از عزت‌نفس متحول می‌شود. یعنی کودک با واقعیت‌های دنیا روبرو می‌شود، در عین حال یک مراقب مهربان در کنار اوست و کمک می‌کند که او بتواند با چالش‌های عمومی زندگی کنار بیاید و رشد پیدا کند. روی دیگر داستان به این‌گونه است که یک تصویر یا بازنمایی ذهنی از دنیایی که کودک با آن در ارتباط است، اگرچه خیلی هم خودش را با آن تمایز نمی‌دهد، ولیکن به هر حال نشان‌دهنده این است که به واسطه آن فواصلی که بین ارضای نیازها اتفاق می‌افتد پس یک منبعی است که او ارضا می‌کند، نظر کودک در مورد آن منبع چه خواهد بود؟ خب باز اگر از زبان نوزاد ما حرف بزنیم احتمالاً نوزاد به ما بگوید: «چه دنیای قشنگی! چه دنیای قابل‌اعتمادی!» و از این منظر می‌رسیم به بحث اعتماد در نظریه اریکسون، اعتماد پایه‌ای که در درون کودکان در سال اول زندگی شکل می‌گیرد، که «اصلاً آیا این دنیا قابل‌اعتماد و امن است؟» پایه‌های اعتماد و خوش‌بینی بهینه (ابتدا افراطی و سپس در مواجهه با واقعیت‌ها به خوش‌بینی سالم تبدیل می‌شود و در



برابرساده‌لوحی و خوش‌بینی آسیب‌زا قرار می‌گیرد) از این جا شکل می‌گیرد. آسیب‌شناسی از منظر نظریه دلبستگی برعکس این موارد می‌شود، یعنی با یک آسیب‌شناسی تحولی در این زمینه اگر مراقب به اندازه کافی در دسترس نباشد، از یک سمت حساس و پاسخگو نباشد، یا به شکلی افراطی باشد و اجازه ندهد کودک محرومیت‌های طبیعی زندگی را بچشد، اتفاقات دیگری در زندگی کودک می‌افتد و آسیب می‌بیند. او دیگر نه خودش را آن قدر آدم ارزشمندی می‌بیند و نه دنیا را جای امن و قابل اعتماد. پس وقتی به آسیب‌شناسی از منظر خود نظریه دلبستگی می‌پردازیم باز در قالب *internal working models* صحبت می‌کنیم. این الگوهای فعال درونی قابلیت مثبت و منفی شدن دارند. الگوی فعال درونی من از خودم مثبت یا منفی و الگوی فعال درونی من از دیگری مثبت یا منفی.

این الگوها با هم در یک ارتباط دوسویه هستند؟ یعنی بازنمایی من از خودم و دیگران به موازات یکدیگر رشد می‌کنند؟

چیزی که مطرح می‌شود این است که ما یک ترکیب چهارگانه‌ای خواهیم داشت؛ یعنی به عبارتی دیگر، به نظر می‌رسد در فرایند تحول گاهی به دلیل اتفاقاتی که در رابطه با موضوع عشق می‌افتد، چهار حالت من «خوبم تو بدی، من خوبم تو هم خوبی، من بدم تو خوبی و من بدم تو هم بد هستی» ایجاد می‌شود! بارتلومو، یکی از پژوهشگران ایتالیایی دلبستگی، در نظریه خود این چهار وضعیت را مشخص می‌کند و سبک‌های دلبستگی را بر اساس ترکیب الگوهای فعال درونی مطرح می‌کند. در پژوهش مری اینسورث بر اساس آزمایشی تحت عنوان موقعیت ناآشنا سبک‌های دلبستگی بررسی شد. اینسورث به این نتیجه رسید که ما سه سبک دلبستگی داریم: ایمن، نایمن اجتنابی و نایمن اضطرابی دوسوگرا. بعدها دو پژوهشگر به نام‌های مین و سولومون دیدند که یک دسته‌ی چهارم است که وضعیت وخیم‌تری دارد: سبک دلبستگی نایمن آشفته و سردرگم. نظریه بارتلومو یک مقدار متفاوت با این ماجرا همان سبک‌ها را با استفاده از نظریه مطرح می‌کند. او می‌گوید اگر الگوهای فعال درونی هر دو مثبت بودند، دلبستگی ایمن و اگر که هر دو منفی بودند دلبستگی ترس‌آگین شکل می‌گیرد، یعنی کودک به شدت وحشت‌زده (شبیه همان الگوی آشفته، سردرگم) می‌شود. در وضعیتی که من خوب باشم تو بد باشی، دلبستگی اجتنابی می‌شود و در وضعیتی که من بد باشم تو خوب باشی، دلبستگی اضطرابی یا دل‌مشغول می‌شود. یک نگاه آسیب‌شناسی دیگر داریم که می‌توانیم در تئوری‌های attachment based پویایی پیدا کنیم. در تئوری‌های attachment based پویایی نگاه دیگری به این موضوع دارند و از منظر دیگری به آسیب‌شناسی روانی نگاه می‌شود. ما به یک پیوند دلبستگی نیاز داریم. حبیب دوانلو معتقد است که دلبستگی یک نیاز بنیادین است و حتی به صورت افراطی هم به این موضوع نگاه می‌کند و می‌گوید که شاید تنهاترین نیاز بنیادین

بشر باشد. یعنی روی این موضوع تأکید می‌کند که چه قدر این دلبستگی اولیه مهم است. زمانی که مراقب، مراقب خوبی نیست و به اندازه‌ی کافی در دسترس و پاسخگو نیست، لاجرم فرزند خود یا کسی که از او مراقبت می‌کند را با یک ضربه مواجه می‌سازد که آن را یک تروما و ضربه‌ی دلبستگی می‌بیند. زمانی که من یک ضربه‌ی جسمی به شما بزنم، آن ضربه، دردی را در بدن شما ایجاد می‌کند. ضربه‌ی روانی هم یک دردی را در روان ما ایجاد می‌کند که آن درد روانی است. ما با عقل سلیم می‌توانیم این را درک کنیم که اگر کسی به ما ضربه‌ای بزند و دردی را به ما وارد کند، پاسخ احساسی ما به این ضربه و درد، خشم است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ضربه، توهین، ناکام کردن و اذیت کردن محرک احساساتی مثل خشم و نفرت است. زمانی که به یک پیوند عاطفی که نامش عشق است، ضربه‌ای وارد شود و دردی را ایجاد کند، موجب خشم می‌شود و این عشق با خشم من درهم می‌آمیزد. یا به عبارت دیگر، عشق من به خشم آلوده می‌شود. زمانی که عشق به خشم آلوده شد، در واقع من از دست کسی عصبانی شده‌ام که عاشق او و به او وابسته هستم. اگر از دیدگاه تکاملی هم نگاه کنیم، بقای من به وجود او وابسته است و وجود چنین مراقبی کاملاً لازم و ضروری است. پس اکنون من از دست کسی که عاشق او هستم، عصبانی‌ام و خشم من می‌خواهد به او حمله کند. چون من قادر به تمایز خیال از واقعیت نیستم، انگار عصبانی شدن از موضوع عشق، عین این است که به او ضربه زده‌ام. محصول آمیزش خشم و عشق، احساس گناه است. یعنی من به کسی که به او وابسته‌ام، ضربه زده‌ام. درست است که من خیالی آسیب زده‌ام، اما خیال و واقعیت برای من یکی است. در این صورت احساس گناه ایجاد می‌شود؛ و واقعیت این است که من تحمل این همه احساس متعارض را ندارم. از سوی دیگر احساس گناه، از نظر دکتر دوانلو، سنگین‌ترین احساس بشری است و طبیعتاً من با آن ساختار اولیه نوزادی و کودکی خود، قادر به تحمل این حجم از احساس نیستم و مجبور هستم که بر سر این احساسات آمیخته و پیچیده یک بلایی بیاورم. پس باید از روش‌هایی استفاده کنم که آن‌ها اجازه‌ی بروز و ظهور نداشته باشند. در نتیجه لاجرم از موضوع عشق خود، فاصله می‌گیرم و داستان این جا غم‌انگیز می‌شود؛ زیرا که فقدان ایجاد می‌شود. اگر طبق نظریه‌ی ملانی کلاین به این موضوع نگاه کنیم، چون من به موضوع عشق خود ضربه زده‌ام و حتی گاهی او را در دل خود کشته‌ام، دچار سوگ و فقدان می‌شوم. مجموعه‌ی این احساسات از نظر دیدگاه روان‌پویایی شامل عشق، خشم، احساس گناه و غم است. چهار احساسی که در نگاه پویایی به آن توجه می‌شود *Complex mixed feelings* یا *Complex* *transference feelings* نام دارد. مخلوط شدن احساسات دیگر برای من قابل تحمل نیست. در این زمان من باید از یک‌سری مکانیزم دفاعی استفاده کنم تا مخلوط شدن احساسات نتواند از سطح ناهشیار به سمت هشیار بیاید. چون توان تحمل چنین چیزی را ندارم، مجبورم از دو وجه علیه این‌ها دفاع کنم. من یک‌سری سازمان دفاعی در درون خودم تشکیل می‌دهم تا علیه احساساتی

پژوهش‌های زیادی در خصوص اینکه سبک‌های دلبستگی به لحاظ آسیب‌شناختی چه نتایجی به دنبال دارد، انجام شده است. به نظر شما، سبک‌های دلبستگی چه تأثیری بر روی آسیب‌های تشخیصی آینده خواهند داشت؟

از منظر نظریه دلبستگی، ما دو نوع الگوی فعال درونی داریم. از منظر *internal working models* ها که شامل الگوهای فعال درونی از خود و دیگری هستند و دربارہ آن‌ها صحبت شد. بر اساس اصلی در روانکاوی به نام پدیده انتقال، این الگوهای فعال درونی میل دارند که در روابط بعدی تکرار شوند. یعنی زمانی که شکل می‌گیرند، در روابط آینده جاری می‌شوند. درست شبیه زمانی که وقتی شکل می‌گیرد و شروع به کار می‌کند، بر اساس پایه‌ی اولیه‌ای که شروع به کار کرده به جلو می‌رود؛ مگر این که اتفاق دیگری بیفتد و آن را از خط و پایه اولیه خارج کند. پس اگر سازمان‌محور نگاه کنیم، سازمان روانی ما هم که شکل می‌گیرد، بر اساس روابط اولیه، اصل انتقال و اصل *repetition compulsion* (یک اصلی اقتصادی است که سیستم‌ها بر اساس آن چیزی که شکل گرفتند، میل به ثبات و تکرار دارند) است. این الگو و سازمان‌ها به روابط آینده انتقال می‌یابند و خودشان را در روابط آینده نشان می‌دهند. چنین الگوهایی پایه شکل‌گیری شخصیت ما شده‌اند و در تکرارهای متعددی که در روابط وجود دارد، شکل و شمایل باثبات‌تری به خود می‌گیرند و در نهایت قالب شخصیتی یک انسان را شکل می‌دهند؛ بنابراین این الگوهای فعال درونی در آینده مدام تکرار می‌شوند و الگوهای رفتاری نسبتاً ثابت را ایجاد می‌کنند که ما به آن‌ها سازمان یا تیپ‌های شخصیتی، یا طبق دیدگاه آسیب‌شناسانه، اختلالات شخصیتی می‌گوییم. در سبک‌های دلبستگی نایمن، آن چیزی که با سازمان‌های شخصیتی مرزی تداعی می‌شوند، سبک دلبستگی نایمن آشفته و در حالت خفیف‌تر آن، سبک دلبستگی نایمن اضطرابی-دوسوگرا است. این‌ها تقریباً در ساختارهای شخصیت مرزی قرار می‌گیرند. همچنین می‌توانیم دلبستگی نایمن اجتنابی را در ساختار شخصیتی نوروتیک قرار دهیم. من ساختار شخصیتی را به چهار دسته‌ی سالم، نوروتیک، مرزی و سایکوتیک طبقه‌بندی می‌کنم. سبک دلبستگی نایمن آشفته اگرچه می‌تواند به مرزی دامن بزند، به سمت سایکوتیک حرکت می‌کند و سبک دلبستگی اضطرابی-دوسوگرا در مرزی قرار دارد، اما به سمت نوروتیک متمایل می‌شود. سبک دلبستگی اجتنابی به این علت در قسمت نوروتیک قرار دارد که سبک افراد نوروتیک بیشتر *act in* است تا *act out*. یعنی ساختارهای دفاعی‌ای که معمولاً استفاده می‌کنند، از لحاظ تحولی در سطح بالاتری قرار دارند.

که می‌خواهند از سطح ناهشیار وارد هشیار شوند، اقدام کنند. همچنین باید یک ساختار دفاعی در برابر دنیای بیرون تشکیل دهیم؛ یعنی اجازه ندهیم که کسی از دنیای بیرون وارد دنیای درون من شود. این سیستم دفاعی در رویکردهای پویایی، سیستم‌های دفاعی تاکتیکی نام دارد. به عبارتی دیگر، اجازه نمی‌دهد که فردی نزدیک او شود که این می‌تواند ترس از صمیمیت، عاطفه‌هراسی یا دفاع‌های تاکتیکی نام داشته باشد. یک دیواری بین من و تو ایجاد می‌کند و اجازه نمی‌دهد که وارد دنیای درونی من شوی یا من وارد دنیای درونی تو شوم. پس دو لایه‌ی دفاعی از منظر آسیب‌شناسی شکل می‌گیرد: یک لایه‌ی دفاعی در برابر دنیای بیرون به درون و دیگری، لایه‌ی دفاعی در برابر دنیای درون به بیرون. اگر بخواهیم به اولی از دیدگاه فرویدی نگاه کنیم، احساسات را به سمت درون واپس می‌رانند.

دفاع‌های اصلی از نظر تحولی سه دسته هستند. دفاع‌های بدخیم بدوی که شامل *projective-identification*، *sexualization* و فانتزی‌ها هستند. یک سری دفاع‌ها *regressive* هستند که شامل *somatization*، *acting out* و قشقرق می‌شوند و دسته سوم شامل *repressive* هستند که شامل *repression*، *reaction formation* و *displacement* می‌شوند. نوع دیگر دفاع‌ها، دفاع‌های عایق‌بندی هستند که *rationalization* و *in trance* جزو آن‌ها به‌شمار می‌رود.

دلبستگی در آراء جدیدتر، چه در روانکاوی و چه در سایر گرایش‌ها، چه کاربردی داشته است؟

امروزه یک سری از رویکردها، رویکردهای *attachment based* نام دارند، فارغ از اینکه مبنای نظری آن‌ها روانکاوی باشد یا خیر. مثلاً رویکردهایی وجود دارند که جزو رویکردهای روانکاوانه محسوب می‌شوند. مثل رویکردهای پویایی-تجربیه‌ای؛ و رویکردهایی هم هستند که در زمره رویکردهای روانکاوانه قرار نمی‌گیرند ولی *attachment based* اند. به عبارتی دیگر، مبنای سلامت و آسیب روان‌شناختی در آن‌ها به پیوند عاطفی یا دلبستگی برمی‌گردد. از جمله این موارد، *mentalization* و *EFT* است. درست است که جزو رویکردهای روانکاوانه محسوب نمی‌شوند، اما *attachment based* هستند. رد پای این رویکرد را در حتی در موج سوم *CBT* هم می‌توان دید. مثلاً در رویکردهای طرحواره‌درمانی یا درمان دیالکتیکی هم تا حدودی اهمیت رابطه عاطفی و احساسات قابل‌مشاهده است. پس امروزه در رویکردهای معاصر، فارغ از مبنای نظری اولیه‌شان که روانکاوانه، شناختی-رفتاری یا شناختی است، خط دیگری به اسم کار مبتنی بر دلبستگی یا بخشی از نظریه تحول و آسیب، خودشان را از منظر دلبستگی نگاه می‌کنند.

دوستان خیالی

آتوسا قیصری | دانشجوی روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

نمادین، به آن‌ها کمک می‌کند تا از تخیل خود برای کشف چیزهایی که برایشان اهمیت دارد، استفاده کنند یا به خودشان کمک کنند در مورد چیزی احساس بهتری داشته باشند. همه این‌ها برای رشد شناختی، عاطفی و اجتماعی کودکان خوب است.»

بنابر بسیاری از تحقیقات در چند دهه اخیر، دوستان خیالی به کودکان خردسال کمک می‌کنند تا در مورد محیط خود بیاموزند، با دیگران کنار بیایند و مشکلات را حل کنند. این دوستان می‌توانند به کودک در مدیریت یک تغییر زندگی مانند نقل مکان خانواده، تولد خواهر یا برادر جدید، طلاق، پیدا کردن دوستان جدید و... کمک کنند. دوستان خیالی برای مدیریت موقعیت‌های ناراحت کننده‌ی کودک مفید هستند و به عنوان راهی

برای بروز احساسات یا هیجاناتی که او درک نمی‌کند یا قادر به بیان آن‌ها نیست، کاربرد دارند. جالب است بدانیم که کودکانی که دوستان خیالی دارند، از ارتباطات اجتماعی لذت بیشتری می‌برند، کمتر خجالتی هستند و خلاق‌ترند. در جریان یک آزمایش، از کودکان خواسته شد که داستان نیمه‌تمامی را با استفاده از تخیل خود تکمیل کنند، نتیجه نشان داد که کودکانی که دوستان خیالی داشتند، پایان خلاقانه‌تری برای داستان ارائه دادند.

تک‌فرزنده‌ها و بچه‌اولی‌ها، به دلیل آنکه زمان بیشتری را در تنهایی سپری کرده‌اند، بیشتر احتمال دارد دوستانی خیالی ابداع کنند. برخلاف تصور عموم، داشتن دوستان خیالی، یک پدیده‌ی خاص دوره‌ی پیش‌دبستانی نیست و کودکان با سن بالاتر هم می‌توانند دوستان خیالی داشته باشند. بنا بر پژوهش‌های قدیمی‌تر، حدود ۲۸ درصد از کودکان ۵-۱۲ ساله، دوستان خیالی داشتند. به لحاظ جنسیتی، داشتن دوستان خیالی در دختران بیشتر از پسران دیده می‌شود.

والدین چگونه باید واکنش نشان دهند؟

اگر کودکتی در مورد دوستی خیالی صحبت می‌کند، والدین باید در این باره از او سؤالاتی بپرسند. از این راه می‌توانند در مورد شخصیت فرزندشان، علایق او و این که دوست خیالی‌اش چه نقشی در زندگی او بازی می‌کند، بیشتر بفهمند. برای مثال، دوست خیالی، ممکن است به او یاد دهد که در روابط دوستانه‌ی واقعی‌اش چگونه عمل کند. همراهی کردن کودک و اعتبار دادن به تجربیات و تخیلات او مفید است؛ اما تا زمانی که منجر به درسر و چالش نشود.

بیشتر دوستان خیالی کودکان در قالب شخصیت‌هایی حامی، خوش‌اخلاق و مهربان ظاهر می‌شوند، اما گاهی این‌گونه نیست. برخی از کودکان دوستان خیالی خود را مزاحم، قانون‌شکن یا خشن توصیف می‌کنند. این گونه تخیلات، ممکن است برای کودک هراس‌آور و مشکل‌زا باشند، با وجود آن که عده‌ای، قادر به کنترل تأثیرات منفی آن‌ها هستند، عده‌ای دیگر، احساس می‌کنند که قدرت

برای دهه‌ها، تحقیقات زیادی در این باره انجام شده است که آیا داشتن دوست خیالی در کودکان، پدیده‌ای نرمال است و یا ناشی از مشکلات قابل توجه در سلامت روان آن‌هاست. بیشتر تحقیقات اولیه در این حوزه (حدود ۶۵ درصد) فرض اول را تأیید کرده‌اند و اذعان دارند که دوست خیالی، بخشی طبیعی و حتی سالم از فرایند رشد کودک است. این دوست یا همراه خیالی می‌تواند در فرم‌های متعددی ظاهر شود: یک دوست نامرئی، یک حیوان یا یک موجود کاملاً تخیلی. حتی یک شیء خاص مانند اسباب‌بازی می‌تواند برای کودک ماهیتی زنده داشته باشد. این شیء که کودک ماهیتی تخیلی به آن می‌دهد، شیء شخصی شده یا personified object نامیده می‌شود و معمولاً یک حیوان (اسباب‌بازی) است؛ این در حالی است که دوستان خیالی، بیشتر در قالب انسان هستند.

تحقیقات نشان داده‌اند که داشتن دوستان خیالی، می‌تواند فایده‌های زیادی برای تحول روانی کودک به همراه داشته باشد، برخی از این فواید عبارت‌اند از: شناخت اجتماعی برتر، افزایش خلاقیت و درک هیجانات، اجتماعی‌تر شدن و بهبود مهارت‌های مقابله‌ای. به طور کلی، داشتن دوست خیالی برای کودک، هدف یا کارکرد مهم دارد.

اول) حل مسئله و مدیریت هیجانات

دوم) اکتشاف و کاوش ایده‌ها

سوم) داشتن همراه برای بازی‌های خیالی

چهارم) داشتن همراهی برای غلبه بر احساس تنهایی

پنجم) تمرین رفتارها و نقش‌ها در روابط بین فردی

به نقل از پروفیسور تیلر، تفریح و سرگرمی معمولاً علت اولیه‌ی خلق شدن دوستان خیالی توسط کودک است. در این حالت، دوستان خیالی بیشتر در قالب انسان ظاهر می‌شوند و اسامی متعارف دارند و از نظر جنس، قد، جنس و سن، بیشتر به همسالان کودک شبیه هستند. به طور کلی، ابداع همراهان خیالی، بیشتر از آن که برای برطرف ساختن یک نیاز روان‌شناختی عمیق باشد، به منظور بازی و سرگرمی خلق می‌شود.

برخی از والدین ممکن است از این که فرزندشان دوست خیالی دارد، ابراز نگرانی کنند، این در حالی است که مطالعات نشان داده‌اند کودکانی که دوستان خیالی دارند و آن‌هایی که ندارند، از نظر بیشتر ویژگی‌های شخصیتی، ساختار خانواده، تعداد دوستان واقعی و تجاربشان از مدرسه، تفاوت معناداری ندارند. هرچند که در گذشته، دوست خیالی را نشانه‌ی مشکلات سلامت روان در کودک می‌دانستند، اما در حال حاضر این‌گونه فرضیات رد شده‌اند و اعتباری ندارند.

دکتر کارن میجرز، روان‌شناس آموزشی در مؤسسه تربیتی دانشگاه کالج لندن، تأکید می‌کند: «زمان آن رسیده که این تصور را که این کودکان در اقلیت هستند یا هر نوع بیماری روانی دارند را کنار بگذاریم. بازی

کنترل همراه خیالی ترسناکشان را ندارند. هنوز دقیقاً مشخص نشده است که چرا کودکان درگیر این دوستان خیالی دوست نداشتنی و پردردمی شوند، با این حال گمان می‌رود که حتی این فرم از دوست خیالی نیز می‌تواند مزایایی برای کودک در دنیای واقعی، به خصوص در راستای مقابله با روابط چالش برانگیز داشته باشد.

یکی دیگر از نگرانی‌های والدین این است که کودکانی که دوست خیالی دارند، قابلیت مرزگذاری میان تخیلشان و واقعیت را ندارند. اما حقیقت این است که اکثر کودکان درک می‌کنند که دوست خیالی‌شان، «من‌درآوردی» است و وجود خارجی ندارد. این که آن‌ها دقیقاً در چه سنی، دوست خیالی‌شان را رها می‌کنند، از کودکی به کودکی دیگر متفاوت است، بنا بر گزارش‌هایی که در این باره منتشر شده‌اند، دوستان خیالی در بازه‌ی سنی زیر ۷ سال، شیوع بیشتری دارند، اما داشتن دوست خیالی، تا سن ۱۲ سالگی هم می‌تواند به طول بینجامد. به والدین توصیه می‌شود که در صورت مشاهده رفتارهای غیرعادی در کودکانشان (و نه صرف داشتن دوست خیالی) به متخصص سلامت روان کودک مراجعه کنند.

دوست خیالی واسکیزوفرنی

داشتن دوست خیالی با تجربه‌ی توهم که در اختلالات طیف روان‌پریشی شایع است، تفاوت دارد. دوست خیالی یک پدیده‌ی خاص کودکی است؛ ولی علائم اسکیزوفرنی تا زمان نوجوانی و بزرگسالی خود را نشان نمی‌دهند. (بازه‌ی بروز نشانه‌ها بین ۳۰-۱۶ سالگی است) کودکان هم ممکن است به روان‌پریشی دچار شوند، اما باید توجه داشت که بروز اسکیزوفرنی در کودکان، بسیار نادر و تشخیص آن مشکل است. نشانه‌های اسکیزوفرنی با شروع از کودکی، در بازه‌ی ۵ تا ۱۳ سالگی، ظاهر می‌شوند.

برخی نشانه‌های اسکیزوفرنی در کودکان عبارت‌اند از: سوءظن (پارانویا)، تغییرات خلقی، توهمات شنیداری یا دیداری، تغییرات ناگهانی در رفتار. اگر رفتارهای کودک به گونه‌ی ناگهانی و قابل توجهی تغییر کرده است و به نظر می‌رسد که با چیزی بیشتر از یک دوست خیالی، مشغولیت روانی دارد، باید مراجعه به متخصص اعصاب و روان را در نظر داشت. هرچند که مشخص شده است دوست خیالی و روان‌پریشی دو تجربه‌ی متفاوت هستند، داشتن دوست خیالی، می‌تواند با دیگر مشکلات روان‌شناختی و جسمانی همبستگی داشته باشد.

کودکانی که مستعد ابتلا به اختلالات تجزیه‌ای هستند، به احتمال بیشتری دوستان یا همراهان خیالی دارند. اختلالات تجزیه‌ای، اختلالات روان‌شناختی‌ای هستند که افراد مبتلا به آن‌ها، نوعی گسست از واقعیت را تجربه می‌کنند که البته با روان‌پریشی تفاوت دارد.

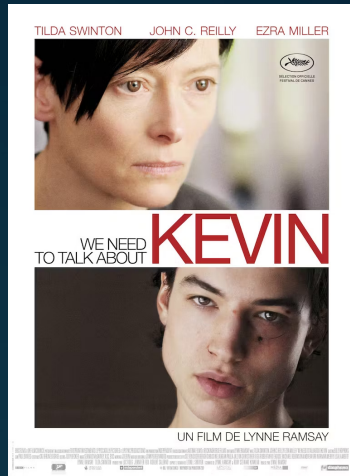
تحقیقات دیگری نشان می‌دهند که افراد مبتلا به سندروم داون، تجربیات بیشتری از داشتن دوستان خیالی داشتند و آن‌ها را تا بزرگسالی، حفظ کرده بودند.

پژوهش‌های زیادی در مورد بزرگسالانی که دوستان خیالی دارند، انجام نشده است. پژوهشی متأخر، نرخ بزرگسالانی را که دوست خیالی دارند ۷،۵ درصد برآورد می‌کند، هرچند که با توجه به محدودیت‌های پژوهش و نمونه‌ی آماری کوچک این پژوهش، تحقیقات بیشتری در این زمینه لازم است؛ با این حال به نظر نمی‌رسد که کارکرد یک دوست خیالی در بزرگسالی، چندان متفاوت با کارکرد آن در دوره‌ی کودکی باشد. اگر یک فرد بزرگسال با ادعای داشتن دوست خیالی، علائمی همچون توهمات شنیداری یا دیداری و یا هذیان‌رانی تجربه می‌کند، به احتمال زیاد مبتلا به اسکیزوفرنی تشخیص داده می‌شود.



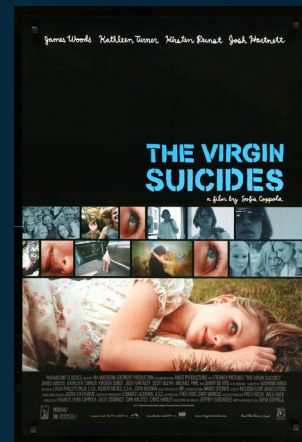
کیوسک

بسته‌ی فرهنگی روان‌یار هفتم | نگار ملکیان



فیلم "We need to talk about Kevin" به کارگردانی Lynne Ramsay، روایتی از زندگی پسرچه‌ای غیرعادی (دارای اختلال سلوک) است که همراه با مادر خود زندگی می‌کند. این فیلم با یک فلش بک رابطه کوین با مادرش را تحت بررسی قرار می‌دهد و میزان تاثیر افسردگی مادر بر رفتار فرزند را به خوبی به تصویر می‌کشد. در نهایت کشمکش بین مادر و فرزند تا آنجا ادامه می‌یابد که کوین به سیم آخز زده و اقدام به قتل دسته‌جمعی همکلاسی‌های خود می‌کند. نکته‌ی قابل توجه، خلا عاطفی کوین و همچنین "عدم وجود یک رابطه عاطفی صحیح بین مادر و فرزند" است.

فیلم "The virgin suicides"، اقتباسی است از رمانی با همین نام، نوشته جفری یوجینایدز. این فیلم درباره‌ی پنج خواهر بین سیزده تا هفده ساله در یک خانواده‌ی متوسط و به شدت مقرراتی و مذهبی آمریکایی است. این فیلم در طول زمان تبدیل به نقدی گزنده درباره‌ی نوعی از زندگی محافظه‌کار، بسته و منجر به یک فاجعه‌ی آمریکایی می‌شود که البته در بسیاری دیگر از کشورهای جهان نیز قابل مشاهده است. در این فیلم شاهد اعمال خودکشی‌گرایانه از سوی این خواهران خواهیم بود که ناشی از این شرایط و مسئله‌ی جهان‌شمول خانواده‌های مذهبی و محافظه‌کار است.



فیلم "Florida project" به کارگردانی شان بیکر، از دریچه دید دختری ۶ساله (مونی) به دنیا نگاه می‌کند که در نوع خودش بسیار بدیع و منحصر به فرد است. فیلم در بیشتر صحنه‌ها از زاویه دید مونی به وقایع نگاه می‌اندازد. بازی‌های مونی با دوستانش، بحث‌های نامفهوم که مختص آن سن است، سرخوشی و بی‌خیالی خاص بچه‌های این سن و سال، همه به زیبایی و ظرافت تمام به تصویر کشیده شده است. در واقع این فیلم قصد دارد عین کشف دوباره دنیای کودکی خالصانه، داستانی تلخ از زندگی مادر مونی (هیلی)، با روایت مونی، که هیچ درکی از تلخی قضایا ندارد، نظاره کند.



فیلم "The Edge of seventeen" به آشوب روانی دختری (ندین) در دوران حساس بلوغ می‌پردازد. ندین با آدم‌های دور و اطرافش بد و با طعنه صحبت می‌کند، از خودش متنفر است و همه چیز را به تمسخر می‌گیرد. او باور دارد که همه‌ی آدم‌های اطرافش زندگی ایده‌آلی دارند و به هر چیزی که می‌خواهند؛ می‌رسند. همه آدم‌ها چهره‌های مخفیانه‌ی ترسناک و زشتی دارند که پشت لبخند موذیان‌شان مخفی می‌کنند و هیچ کس بجز خود ندین متوجه آن‌ها نمی‌شود. علاوه بر این او باور دارد که هیچ راه فراری ندارد بنابراین دست به کارهای عجیب و غریب و خودخواهانه‌ای برای مبارزه با دنیا می‌زند.





روان‌یار

RAVANYAR
PSYCHOLOGY QUARTERLY

فصلنامه‌ی روان‌شناسی
سال دوم، شماره‌ی هفتم، بهار ۱۴۰۲

instagram: ravanyargroup

telegram: ravanyarmagazine

email: ravanyarmag@gmail.com

