



مروری سیستماتیک بر مطالعات حوزه ذهن آگاهی و فرسودگی تحصیلی مژده کریم زاده محمدآبادی

نویسنده مسئول، استخراج شده از پایان نامه ارشد، کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه پیام‌نور نطنز؛ استان اصفهان، ایران.

چکیده

امروزه ذهن آگاهی و فرسودگی تحصیلی یک موضوع جدید در حوزه روان‌شناسی و تحصیلی مورد توجه قرار گرفته است. مطالعاتی که در این زمینه انجام شده است، مبین نقش و اهمیت ذهن آگاهی و مؤلفه‌های آن در جنبه‌های مختلف زندگی فرد همچون تحصیلی، خانواده، ازدواج و روابط اجتماعی و ... می‌باشد. **ذهن آگاهی** به افراد مهارت‌هایی را آموزش می‌دهد که بدون هیچ‌گونه قضاوتی بتوانند از افکارشان آگاه‌تر شوند و هم‌چنین قادر باشند به‌جای این که افکار منفی (مثبت یا خنثی) را به‌عنوان انعکاسی از واقعیت در نظر بگیرند به آن‌ها تنها به‌عنوان رخدادهای ذهنی گذرا نگاه کنند. **فرسودگی تحصیلی** در بین دانش‌آموزان و دانشجویان اشاره دارد به احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیلی (خستگی تحصیلی) داشتن یک حس بدبینانه و بی‌علاقگی نسبت به تکالیف درسی (بی‌علاقگی تحصیلی) و احساس عدم شایستگی به‌عنوان یک دانش‌آموز و یا دانشجو (احساس ناکارآمدی) لذا این پژوهش به مرور مطالعات حوزه **ذهن آگاهی و فرسودگی تحصیلی** می‌پردازد. **کلیدواژه:** ذهن آگاهی، فرسودگی تحصیلی، دانش‌آموزان



تردیدی نیست که یکی از اهداف و وظایف آموزش و پرورش، آماده کردن دانش آموزان برای پذیرفتن و درک تحولات علمی دنیای آینده است؛ باوجوداین، مهم‌ترین هدف آن، شکوفا کردن کامل شخصیت دانش آموزان و پرورش ارزش‌های متعالی است (کدیور، ۱۳۹۰).

از سویی دیگر پیشرفت علم و گسترش دامنه علوم مختلف ضرورت کسب معلومات بیشتر و بادوام‌تر در زمان کوتاه‌تر را اجتناب‌ناپذیر می‌سازد؛ بنابراین یکی دیگر از وظایف متخصصین تعلیم و تربیت، شناسایی شیوه‌های مناسب جهت یادگیری سریع‌تر و بهتر دانش آموزان و استفاده بهینه یادگیرندگان از زمان محدود آموزش می‌باشد (عمار پور، ۱۳۸۵).

یکی از توانایی‌هایی که مدرسه به دانش آموزان می‌دهد قدرت سازگاری با محیط و دیگر انسان‌ها است. مارتین و مارش (۲۰۰۸، ۲۰۰۹) بیان می‌کنند که پایسته شدن دانش آموزان مؤلفه مهمی در سازگار شدن با چالش‌های تحصیلی می‌باشد.

تعداد زیادی از دانش آموزان چالش، شکست و استرس را به‌عنوان بخشی از زندگی روزمره مدرسه تجربه می‌کنند (مارتین، کلمر، دیوی و مارش، ۲۰۱۰). مارتین و مارش (۲۰۰۸، ۲۰۰۹) بیان می‌کنند که یک مؤلفه مهم در سازگاری دانش آموزان در مقابل چالش‌های تحصیلی این است که پایسته شوند. بارت (۲۰۱۲) با بررسی پژوهش‌ها بیان می‌کند که سازه پایستگی تحصیلی از تحقیقات مربوط به تاب‌آوری که از ادبیات مرتبط به کودکان درخطر آسیب‌پذیری روانی قرار دارند به وجود آمد و دانش‌آموزانی را توصیف می‌کند که علی‌رغم تجربه گرفتاری وخیم، شدید و مزمن از عهده مشکلات برمی‌آمدند و در تحصیل موفق شدند (مارتین و مارش، ۲۰۰۸).

یکی دیگر از چالش‌های تحصیلی برای دستیابی به هدف‌های یادگیری در محیط‌های آموزشی، فرسودگی تحصیلی می‌باشد. فرسودگی تحصیلی یک اصطلاح شناخته‌شده در نظریه و عمل است که توجه پژوهشگران را از ۴۰ سال پیش تاکنون به خود جلب کرده است. فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان مدارس منعکس‌کننده احساس خستگی ناشی از تقاضاها و ضرورت‌های تحصیل، بدبینی و عدم علاقه به تکالیف درسی و احساس عدم صلاحیت به‌عنوان یک دانش‌آموز با کارآمدی پایین است (زانگ و چام، ۲۰۰۷).

یکی از این روش‌ها، مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی می‌باشد. ذهن آگاهی از درمان‌های شناختی رفتاری مشتق شده و از مؤلفه‌های مهم موج سوم مدل‌های درمانی روان‌شناختی به شمار می‌رود (مک کارنی، شولز و گیری، ۲۰۱۲). ذهن آگاهی تحول نوینی در عرصه روان‌درمانگری در قرن حاضر به شمار می‌رود و درعین حال که تأکید کم‌تری بر تغییر شناختی می‌کند، همگی مبتنی بر مفهوم ذهن آگاهی می‌باشد (ایسندراث، چارتیر و مک‌لین، ۲۰۱۱).

با توجه به نقش حساس و بااهمیت ذهن آگاهی و فرسودگی تحصیلی، این مطالعه به بررسی مفاهیم و مطالعات مرتبط با این دو متغیر خواهد پرداخت.

۲- بررسی مفاهیم متغیرها

۱-۲- ذهن آگاهی

ماهیت و تعریف ذهن آگاهی



ذهن آگاهی ریشه در عهد باستان دارد و می‌توان آن را در فرهنگ‌های غربی و شرقی یافت. ذهن آگاهی ترجمه‌ی کلمه هندی Sati در زبان مقدس بوداییان است.

به معنای، آگاهی، توجه و یادآوری

دکتر جان کابات - زین، کسی که برای اولین بار از ذهن آگاهی باهدف روان‌درمانی استفاده کرد می‌گوید: در ذهن آگاهی «توجه» معنای خاصی دارد که عبارت است از: توجه در زمان حال و تا حد امکان همراه واسعه صدر، بدون بروز واکنش خودکار و بدون جبهه‌گیری (شیرازی، ۱۳۹۲). ذهن آگاهی، مشاهده محرک‌های درونی و بیرونی همان‌گونه که اتفاق می‌افتد بدون هیچ‌گونه قضاوت و پیش‌داوری است و درواقع مهارتی است که به فرد اجازه می‌دهد در زمان حال، حوادث را کمتر از آن میزان که ناراحت‌کننده است دریافت کنند (کابات زین، ۲۰۰۵).

ذهن آگاهی، نوعی آگاهی است که در زمان توجه ما به تجربیاتمان نسبت به موضوع خاصی شکل می‌گیرد. توجهی که متمرکز بر هدف است (توجه به‌طور آشکار روی جنبه‌های خاصی از تجربه معطوف می‌شود) و در زمان حال وقتی ذهن برگزیده یا آینده معطوف می‌شود آن را به زمان حال بازمی‌گردانیم و بدون قضاوت (فرآیندی که باروح پذیرش نسبت به آنچه رخ داده است، همراه است) صورت می‌گیرد (کابات زین، ۱۹۹۴).

ذهن آگاهی روشی است که هر فردی می‌تواند از طریق آن به همه تجارب مثبت، منفی و خنثی خود آگاه شود و از درد و رنج خود کاسته و بهزیستی‌اش را افزایش دهد (گرمر، ۲۰۰۵).

ذهن آگاهی یک درمان سریع نیست، بلکه یک ماجراجویی مادام‌العمر است. ذهن آگاهی مسیر - محور است نه هدف - محور، یعنی در حقیقت شما به نقطه هدف نمی‌رسید. قرار نیست زمانی در آینده به زمان حال برسید، بلکه فقط «همین حالا» می‌توانید در لحظه کنونی باشید (شیرازی، ۱۳۹۲).

ذهن آگاهی یک روش یا فن نیست. اگرچه در انجام آن روش‌ها و فنون مختلف زیادی به‌کاررفته است. ذهن آگاهی را می‌توان به‌عنوان یک شیوهی «بودن» یا یک شیوهی «فهمیدن» توصیف کرد که مستلزم درک کردن احساسات شخصی است (باثر، ۲۰۰۳).

درروش ذهن آگاهی به افراد آموزش داده می‌شود که اندیشه‌ها و احساساتشان را مشاهده کنند. مشاهده طولانی‌مدت رویدادهای ناخوشایند خصوصی در طول زمان باعث کاهش اجتناب عاطفی از محرک درونی می‌شود که قبلاً تحمل نشده است. ذهن آگاهی مشاهده باورها را بدون پذیرش آن‌ها به‌عنوان حقیقت ممکن می‌سازد و درنتیجه دامنه زیادی از پاسخ‌ها در دسترس قرار می‌گیرند و روش‌های عادت شده پاسخ‌دهی با روش‌های آگاهانه پاسخ‌دهی که غیر خودکار انتخاب می‌شوند، جابه‌جا می‌گردند. در پاسخ به افکار فقط آگاهی و پذیرش آن‌ها و سپس برگرداندن توجه به تنفس انجام می‌شود که با تغییرات ضمنی در الگوهایی که افکار از آن‌ها مشتق شده‌اند، همراه است (مارس وابی، ۲۰۱۰).

ریشه‌های تاریخی ذهن آگاهی

به لحاظ تاریخی، ذهن آگاهی بیش از آن‌که با روند کلی روان‌شناسی مرتبط باشد با جنبش‌های معنوی در ارتباط است. ذهن آگاهی تکنیک اصلی مورداستفاده در مراقبه بودایی است و ریشه‌های آن به سنت بودایی برمی‌گردد. سنت بودایی



۵۰۰ سال پیش از میلاد مسیح در شمال هندوستان توسط یک رهبر مذهبی به نام سیدارتا گوتاما در واکنش به رنج ناشی از فقر، بیماری، کهولت و مرگ انسان‌ها پایه‌گذاری شد (کومار، ۲۰۰۲؛ اسمیت، ۱۹۸۶). مطابق با نگرش چهار حقیقت ناب بودا، وجود انسان همواره آکنده از رنج است که این رنج ناشی از تمایل خودکار انسان به دل‌بستگی می‌باشد و راه رهایی از این رنج از طریق تمرین مسیر هشت‌گانه والایی به دست می‌آید. در مسیر هشت‌گانه والایی، بودا، روش‌های رسیدن به نیروانا که به معنای رهایی از ناخشنودی است را ترسیم کرد. این روش‌ها شامل درک و ادامه صادقانه فلسفه بودا، وفادار بودن به خطوط راهنمای اخلاقی در خصوص گفتار، ارتباط و وظیفه انسانی، انضباط ذهن و انجام مراقبه می‌باشد. مسیر هشت‌گانه والایی به انسان‌ها کمک می‌کند تا به همه تجارب زندگی متعهد شوند درحالی‌که تمایل به دل‌بستگی نسبت به هر پدیده‌ای را کاهش می‌دهند (کومار، ۲۰۰۲).

پس از مرگ بودا در سال ۴۸۳ قبل از میلاد مسیح، سنت بودایی کم‌ارزش و بی‌اهمیت باقی‌مانده بود تا این‌که یک امپراتور مائورایی به این سنت گرویده می‌شود. از آن زمان سنت بودایی شروع به انتشار از هند به جاهای دیگر آسیا می‌کند و بسته به تعبیرهای متفاوت از آموزش‌های بودا به دوشاخه متفاوت تقسیم می‌شود. این دوشاخه اصلی تراودا و مهاییانا هستند. بوداییان تراودا آموزه‌های بودا را به‌طور محافظه‌کارانه‌ای تفسیر کردند متمرکزشان بر روی رهایی فرد بر اساس تلاشش، تأکید عمده بر مراقبه و تمرکز وزندگی راهبانه خارج از جامعه است؛ اما بوداییان مهاییانه تفسیرهای لیبرال‌تری از آموزه‌های بودا دارند که موجب شده تا افراد بیش‌تری به این آیین بگردند و تأکیدشان بر رستگاری از طریق یک زندگی کاری خوب و نیکو و مهرورزی است. باین‌حال تراودا بودیسم در سریلانکا، تایلند و برمه اشاعه یافت؛ و مهاییانه بودیسم در مغولستان، تبت، چین، ژاپن، کره، ویتنام و نپال اشاعه یافت (دانشنامه بریتانیا، ۲۰۰۳).

در قرن ۸ میلادی برخی از شاخه‌های بودایی رشد و گسترش یافتند. ذن بودیسم شاخه‌ای از مهاییانه بودیسم است که در قرن ۹ میلادی به وسیله یک بودایی چینی به نام چان در ژاپن معرفی شد. ذن واژه‌ای ژاپنی معادل چان است که به‌عنوان مراقبه ترجمه شده است. ذن بودیسم بر یک نگرش «عدم دل‌بستگی»، مراقبه برای افزایش خودآگاهی و تمرکز بر لحظه حال تأکید دارد که موجب یک حالت روان‌شناختی رها از رنج و محنت می‌شود (کریستین - میر، ۱۹۸۸). مراقبه بودایی در غرب از طریق ذن بودیسم ژاپنی شناخته می‌شود. مهاجرانی از آسیا که در قرن ۱۹ میلادی به ایالات متحده آمریکا مسافرت می‌کنند معابد و مجامعی را در آنجا بنیان می‌گذارند (دانشنامه بریتانیا، ۲۰۰۳). باین‌حال زمانی که مفهوم ذن وارد آمریکا می‌شود تأثیر بسیار محدودی بر روی فرهنگ آمریکا داشت (اسمیت، ۱۹۸۶).

ورود ذهن آگاهی به دنیای روانشناسی

در سال‌های ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰ ذن از طریق انتشار کتاب‌هایی همچون ذن در هنر کمانگیری، ذن بودیسم و روانکاوی و روان‌درمانی در شرق و غرب به تدریج در آمریکا رشد و گسترش یافت. باین‌حال، در اواخر دهه ۱۹۵۰ و سراسر دهه ۱۹۶۰ مراقبه مبتنی بر ذن بودیسم در نگاه‌های روان‌درمانگران بزرگ بیشتر نمود می‌یابد. برای مثال یونگ (۱۹۶۱) از سمبل‌های مراقبه‌ای در نگاه‌هایش استفاده می‌کند. همچنین مراقبه ذن هماهنگ با روان‌درمانی دیده می‌شد که بر آگاهی



حال محور، خودانگیختگی و پذیرش تأکید داشت (اسمیت، ۱۹۸۶)، برای مثال، بودیسم اهمیت زیادی برای رشد و تکامل قائل است چیزی که توسط وجودی نگران و انسان‌گرایان در روان‌شناسی بالینی مورد پذیرش و استقبال است (کومار، ۲۰۰۲).

ویژگی‌های ذهن آگاهی

ویژگی‌های ذهن آگاهی پاسخ‌های شناختی و هیجانی هستند که ما در هنگام توجه کردن به زمان حال به آن‌ها نائل می‌شویم. متعهد شدن به این ویژگی‌ها اثرات درون فردی و بین فردی قابل توجهی را پدید می‌آورد. این ویژگی‌ها با همدیگر هم پوش بوده و موجب بهبود ویژگی‌های دیگر در میان خودمان و ب همان اندازه در تعامل با دیگران و دنیا می‌شوند. این ویژگی‌ها را می‌توان به مشابه مفاهیم مهم برای مکاشفه و مراقبه، مستقیماً به مراجع ارائه نمود. همچنین می‌توان از شعرها، استعاره‌ها و معماها برای درک این ویژگی‌ها توسط مراجع استفاده کرد. مراقبه‌ها و راهبردهای ذهن آگاهانه خاصی موجب ایجاد و قدرتمند شدن این ویژگی‌ها می‌شوند. برخی از تکنیک‌ها بر ویژگی ذهن آگاهانه خاصی تأکید دارند و برخی دیگر بر همه ویژگی‌های ذهن آگاهی تأکید دارند (لابه، ۲۰۱۱).

ویژگی‌های هیجانی ذهن آگاهی

شاپیرو، شوارتز و بونر (۱۹۹۸) ویژگی‌های هیجانی ذهن آگاهی را مشخص کردند. این ویژگی‌ها زمانی ایجاد می‌شوند که ما با ویژگی‌های شناختی توصیف شده توسط کابات - زین به زمان حال توجه می‌کنیم. از طرف دیگر پروراندن ویژگی‌های هیجانی موجب بهبود توانایی مشاهده و توجه واضح تر به لحظه حال می‌شود. این ویژگی‌ها شامل:

نرم‌خویی: این ویژگی در پاسخ‌های ملایم، آرام و ظریف انعکاس می‌یابد. این به معنای منفعل بودن نیست بلکه شما در زمانی که قضاوت‌هایی درباره عملکردها، افکار و احساس‌هایتان در ذهنتان پدیدار می‌شود، نرم‌خو می‌شوید و موجب رشد بخشندگی و قدردانی شده، خشم، ناکامی و گناه را کاهش می‌دهد (لابه، ۲۰۱۱).

بخشندگی: بخشش همراه با عشق و علاقه نسبت به خودتان و دیگری بدون ذره‌ای چشم‌داشت. فرد می‌تواند با خدمت کردن، انجام کارها، دادن اشیایی، با قلبش و به همان اندازه ذهنش بخشنده باشد و موجب ایجاد گشودگی شود که به ما اجازه می‌دهد فضایی را برای هر اتفاقی در لحظه حال در نظر بگیریم (لابه، ۲۰۱۱).

هم‌دلی: کیفیتی که ما را قادر می‌سازد تا احساس‌های دیگران را بدون قضاوت یا سوءاستفاده بیشتر و بهتر، فهم و درک کنیم. همدلی موجب پدید آیی ارتباط متقابل با همه انسان‌ها می‌شود، توهم جدا بودن را می‌شکند و مرحله‌ای برای اثرات شفا بخش حمایت اجتماعی فراهم می‌کند (لابه، ۲۰۱۱).

سپاس‌گزاری: شامل قدردانی برای هر چیزی است که در زمان حال وجود دارد. سپاس‌گزاری مستلزم این است که فرد در هر لحظه از زندگی‌اش قدردان تمام جنبه‌های زندگی باشد. این ویژگی دربرگیرنده چیزهای خوب و بد است. قدردانی از طریق عمل کردن و به همان اندازه از طریق تشکر ساده برای هدیه‌های گران‌بهای زندگی ابراز می‌شود (لابه، ۲۰۱۱).



شفقت: یک پاسخ شادی بخش و کامل به خود، دیگران و دنیا است. شامل دلسوزی، پذیرش بی قید و شرط و عشق و علاقه نسبت به خود و دیگران است. شفقت همه ویژگی های عاطفی ذهن آگاهی را در یک پاسخ عاشقانه زیر نفوذ خود می برد و می تواند موجب پدید آیی عشق بیش تر، دل سوزی بیش تر و بخشایش گری شود (لابه، ۲۰۱۱).

شفقت (احساس امنیت، آرامش، سلامت و رها از رنج) کیفیتی از ذهن است که به نحو مطلوبی بر دیگر تمرین های مراقبه سایه می افکند (سیگل، جرمر و اولندزگی، ۲۰۰۹).

ویژگی های شناختی ذهن آگاهی

کابات - زین (۱۹۹۰) مفهوم پردازی بودایی ذهن آگاهی را با تعریف «ویژگی های هفت گانه ذهن آگاهی» گسترش داد که اشاره به چگونگی توجه کردن به اطلاعات در طول مراقبه ذهن آگاهی است و شامل:

عدم قضاوت: به معنی ملایم و مهربان بودن نسبت به جریان تجربه صرفاً همان طور که هست، بدون افزودن تعبیر و تفسیر یا قضاوت می باشد و ابراز واکنش به تجربه تسهیل می گردد (کرین، ۲۰۰۹).

وقتی فرد تجربه را از روی عادت، مورد طبقه بندی یا قضاوت قرار می دهد، صرف نظر از اینکه ادراکش مثبت یا منفی باشد از تجربه مستقیم هر لحظه و آشکار کردن واقعیت بازمی ماند.

شکیبایی: توانایی تحمل کردن مشکلات با یک حالت آرامش و خود کنترلی است. شکیبایی نه تنها مستلزم فهمیدن این است که چیزها در زمان خودشان آشکار می شوند بلکه گسترش این دیدگاه که شخص ناکامی های درک شده موقعیت اخیر را تحمل کند. احساس بی صبری و بی حوصله بودن باعث می شود که ذهن موقعیت را به صورت منفی مورد قضاوت قرار دهد یا احساس اضطراب یا هیجان زدگی کند (کابات - زین، ۱۹۹۰).

ذهن مبتدی: به معنی داشتن نگرش تازه به سوی هر تجربه ای است که در لحظه رخ می دهد گویی که آن تجربه برای نخستین بار ایجاد شده است و اینکه هر نفس، احساس یا تجربه، خاص و منحصر به فرد است و در لحظه حال رخ می دهد (برنتلی، ۲۰۰۵).

فرآیند داشتن ذهن مبتدی در نهایت موجب ایجاد حس شادابی و سرزندگی در افراد می شود. این فرآیند در خصوص «چگونگی» و «چیستی» تجارب افراد است و در خصوص «چرایی» این تجارب حرفی برای گفتن ندارد. هدف این فرآیند اجتناب از تحلیل تاریخچه و علت های آنچه اتفاق می افتد، است. فرد یاد می گیرد تجارب خود را به گونه ای که برای حال حاضر مناسب باشد، شفاف سازی کند نه آنکه تجارب خود را از میان فضای مه آلود پیش داوری ها بررسی و مسرور کند (کرین، ۲۰۰۹).

اطمینان: یک مفهوم اساسی آموزش ذهن آگاهی این است که نسبت به خود و احساساتمان صادق و روراست باشیم. هم زمان با اینکه توانایی فرد برای ذهن آگاه بودن افزایش می یابد. شخص می تواند به طور دقیق تشخیص دهد چه چیزی در جسم و روحش در حال اتفاق افتادن است، همان طور که در اطرافش اتفاق می افتد. تمرینات ذهن آگاهی یعنی یاد گرفتن



اینکه با تجربیات خودمان روراست باشیم. هر چه صداقت بیشتر در درون فرد رشد یابد، دیدن خوبی دیگران و اعتماد کردن به آن‌ها آسان‌تر است (کابات - زین، ۱۹۹۹).

عدم کوشش رها کردن عادت تلاش برای تغییر دادن چیزهایی است که طی مراقبه ایجاد می‌شوند مثلاً بی‌حوصلگی، درد یا خواب‌آلودگی با نگرش غیر کوششی روبرو می‌شود (کرین، ۲۰۰۹). غیر کوشش بودن مشکل‌ترین و متناقض‌ترین نگرش است چون بیشتر زندگی انسان صرف انجام دادن چیزها و یا تلاش برای تغییر آن‌ها است (کابات - زین، ۱۹۹۰). پذیرش: یعنی گرایش به دیدن چیزها دقیقاً همان‌گونه که در لحظه حاضر هستند (برنتلی، ۲۰۰۵). پذیرش شیوه‌ای از بودن باتجربه واقعی، بدون تلاش برای تغییر دادن آن است (کرین، ۲۰۰۹).

رها کردن: ایجاد نگرش عدم دل‌بستگی است. وقتی شخص توجه کردن به تجربه درونی را در مراقبه آغاز می‌کند، ذهن می‌خواهد به احساسات و افکار خاص متکی و وابسته باشد. رها کردن به این معنی است که اجازه دهیم تجربه هر آنچه هست باشد و بدون سرکوب کردن یا برجسته کردن آن و یا وابسته بودن به آن، صرفاً توجه کنیم (برنتلی، ۲۰۰۵).

ذهن آگاهی موج سوم رفتاردرمانی

روان‌درمانی‌های موج سوم با خیز گرفتن درمان‌های رفتارگرایی مبتنی بر اصول شرطی‌سازی عاملی و پاسخگو آغاز شد که می‌توان این پدیده را واکنش به رویکردهای روان‌تحلیلی در دهه ۱۹۵۰ تلقی کرد (والرواگویو، کونبرگ، نوگارسیا و تسی ۲۰۱۱).

خیز دوم نیز علیه افراط‌گرایی‌های دیدگاه رفتارگرایی کلاسیک و در واکنش به نادیده گرفتن بعد شناختی اختلالات در دهه ۱۹۷۰ توسط آرون تی بک ابتدا برای درمان افسردگی و بعدها برای اختلالات اضطرابی و خوردن روی کارآمد که بر نقش فرآیندهای شناختی در پدید آیی، بقا و درمان اختلالات روان‌شناختی تأکید می‌کرد. در پایان دهه‌ی ۸۰ و اوایل دهه ۹۰ رویکردهای خیز اول و دوم باهم ادغام شده و مجموعه‌ای از درمان‌ها را تحت عنوان درمان‌های شناختی و رفتاری ایجاد کردند (هایز، ۲۰۰۴). موج سوم، تلفیقی از سنت‌های معنوی شرقی، از جمله فنون مراقبه، تفکر نظاره‌ای با رفتار درمانی شناختی نسبتی است که هایز و همکاران از این تلفیق به‌عنوان موج سوم رفتاردرمانی یاد می‌کنند که در اوایل دهه ۱۹۹۰ شروع شد و روی آگاهی نسبت به لحظه حال و پذیرش آن تأکید می‌کردند. درمان‌های موج سوم را می‌توان به دو گروه تقسیم کرد. ۱- مداخلاتی که بر اساس آموزش ذهن آگاهی هستند (مانند کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی) ۲- مداخلاتی که ذهن آگاهی را به‌عنوان یک مؤلفه کلیدی به کارمی‌برند (مانند درمان پذیرش و تعهد و رفتار دیالکتیک). هدف اولیه درمان‌های نسل اول و دوم حذف یا کاهش مشکلات مراجعان بود، در مقابل، هدف درمان‌های نسل سوم پذیرش فعال اشکال گوناگون درد و ناراحتی‌های روان‌شناختی به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر زندگی می‌باشد و به آن‌ها به‌عنوان مانع در مقابل رسیدن اهداف نگاه نکنند. (هایز، ۲۰۰۴).

کابات - زین (۱۹۹۰) روش‌های سنتی، مراقبه بودایی و ذهن آگاهی را به شکل یک برنامه مناسب آموزش روایی به نام ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس (MBSR) ادغام کرد، درمان شناختی مبتنی بر حضور ذهن ترکیب از تمرین‌های



مراقبه، یوگا و شناخت درمانی است که به وسیله سگال و همکاران پدید آمد (سگال، ۲۰۰۲). این رویکرد آمیزه‌ای مبتکرانه از جنبه‌های شناخت درمانی یک و کاهش استرس کابات - زین است (کاویانی، جواهری و حاتمی، ۲۰۱۱).

موج سوم رفتاردرمانی: درمان‌های مبتنی بر ذهن آگاهی و پذیرش

موج سوم رفتاردرمانی در اوایل دهه ۱۹۹۰ با رشد درمان‌های ابتکاری شروع شد که از اصول ذهن آگاهی استفاده کردند و روی آگاهی نسبت به لحظه حال و پذیرش آن تأکید می‌کردند.

روان‌درمانی‌های مبتنی بر پذیرش و ذهن آگاهی به‌عنوان درمان‌های موج سوم شناختی - رفتاری تعریف می‌شوند و دارای پشتوانه تجربی هستند که شامل درمان پذیرش و تعهد (ACT)، رفتاردرمانی دیالکتیکی (DBT) شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (MBCT) کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی (MBSR) فعال‌سازی رفتار (BA) روان‌درمانی تحلیل تابعی (FAP) زوج‌درمانی رفتاری تلفیقی (IBCT) سیستم تحلیل رفتاری - شناختی (CBASP) طرح‌واره درمانی (St) است.

درمان‌های موج سوم مبتنی بر ذهن آگاهی

در ادامه‌ی مطلب به شرح مختصری از انواع روان‌درمانی‌های رایج موج سوم پرداخته می‌شود.

درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد: درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد ACT رویکردی فرآیند مدار است که برخلاف شناخت درمانی سنتی، محتوای افکار باورهای بیماران مورد ارزیابی قرار نمی‌گیرد. در عوض به فرایندهای شکل‌گیری آسیب‌شناسی روانی در بافت و زمینه مشکل توجه می‌شود. (هایز، لوما، بوند، مسودا و لیلیس، ۲۰۰۶).

دو مفهوم کلیدی در این نوع درمان انعطاف‌پذیری روانی و اجتناب تجربی است. انعطاف‌پذیری روان‌شناختی یعنی ایجاد توانایی انتخاب عملی در بین گزینه‌های مختلف که متناسب‌تر باشد، نه این‌که عملی صرفاً جهت اجتناب از افکار، احساسات و تمایلات آشفته ساز انجام یا در حقیقت به فرد تحمیل شود اجتناب تجربی هم‌زمانی اتفاق می‌افتد که شخص تمایلی به ماندن در تجربیات خصوصی خاصی را ندارد و در جهت اصلاح شکل یا فراوانی این تجربیات برمی‌آید (حسینیان، ۱۳۹۳).

رفتاردرمانی دیالکتیکی: رفتاردرمانی دیالکتیکی (DBT) رویکردی روان‌درمانگرانه است که توسط مارشال لینهان برای درمان مشکلات افراد مبتلا به اختلال شخصیت مرزی که به‌طور مزمز در معرض خودکشی قرار داشتند، ابداع شد و سال ۲۰۰۱ به‌عنوان یک درمان با پیشینه تجربی برای اختلال شخصیت مرزی را دریافت کرد و در حال حاضر تنها شکل درمان سرپایی مؤثر این اختلال است و مبتنی بر نظریه زیست - اجتماعی تبدلی است که به سبب‌شناسی مشکلات تنظیم خلق اختلال شخصیت مرزی می‌پردازد و راهبردهای درمان شناختی - رفتاری را با جنبه‌هایی از مراقبه (عمل ذن) ادغام می‌کند. این روش همچنین از فلسفه دیالکتیکی برای سنتز (ساختن) این دو دیدگاه متضاد در قالب یک مجموعه منسجم از اصول درمانی استفاده می‌کند (سوالس و هیرد، ۲۰۰۹).



شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی: شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (MBCT) در ابتدا به منظور پیشگیری از عود افسردگی معرفی شد و جنبه‌هایی از شناخت درمانی را با تکنیک‌های مراقبه ترکیب می‌کند هدفش آموزش کنترل توجه به بیماران است تا بتوانند تغییرات خلقی خود را شناسایی و از شروع دوره‌ی مجدد اختلال پیشگیری کنند. همچنین بیماران یاد می‌گیرند که توجه خود را از افکار و احساسات ناکارآمد منحرف کنند و در عوض به بدن و طبیعت اطرافشان بیشتر توجه کنند (سگال، ویلیامز و تسدال، ۲۰۰۲). به علاوه این مدل درمانی فرض می‌کند که مکانیسم درمانی فعال، تغییر مفروضه‌های ناکارآمد باورهای هسته‌ای بر اساس ساختارهای منطقی است و به دنبال این تغییرات است که نشانه‌ها فروکش می‌کنند.

کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی: کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی (MBSR) را نخستین بار کابات زین (۱۹۹۰) برای دامنه وسیعی از افراد مبتلا به اختلالات مرتبط با استرس و درد مزمن در دانشگاه پزشکی ماساچوست عنوان کرد و مبنای ذهن آگاهی مبتنی بر شناخت درمانی می‌باشد (سگال، ویلیامز و تسدال، ۲۰۰۲). در این الگو، ذهن آگاهی یعنی متمرکز کردن توجه عمدی شخص بر تجربه‌ای است که در حال حاضر جریان دارد، این توجه دارای ویژگی غیر قضاوتی و همراه با پذیرش است و روی تمرین‌های نشستن، مراقبه‌ی قدم زدن و برخی تمرین‌های یوگا تأکید می‌کنند.

فعال سازی رفتاری: فعال سازی رفتاری (BA)، نوعی رفتاردرمانی محض مبتنی بر تحلیل تابعی رفتار است که در درمان افسردگی بیشتر به کاربرده می‌شود هرچند در درمان سایر اختلالات نیز کاربرد دارد. اجتناب رفتاری کانون درمان فعال سازی رفتاری است. در این درمان به بیمار آموخته می‌شود که در مقابله با شرایط محیطی آزارنده و ناکام کننده، به جای اجتناب با رفتار فعالانه‌تر واکنش نشان دهد. از جمله مهم‌ترین خصوصیات این درمان، مقرون به صرفه بودن از نظر زمان، هزینه، امکانات و سهولت در اجرا، داشتن راهنمای درمانی و منطبق بودن پروتکل درمان با ویژگی‌های فردی بیمار می‌باشد (پرهون، ۱۳۹۱).

روان درمانی تحلیل تابعی: روان درمانی تحلیل تابعی (FAP) بر اصول رفتارگرایی رادیکالی اسکینر و تحلیل رفتار مبتنی است و بر نقش تقویت مشروط تأکید دارد. این مدل دارای رویکردی رفتاری به درمان است که تأکید دقیق بر جنبه‌های درمانی و روابط (تعاملات) نزدیک درمانگر - مراجع به منظور فراهم کردن فرصتی برای شکل‌دهی فوری و تقویت رفتار بهبودیافته دارد. اصول تحلیل تابعی در تبیین نحوه رخداد مشکلات زندگی در جلسه درمان، فراهم کردن فرصت‌هایی برای تغییر درمانی و سپس تعمیم غیرمستقیم بهبودی‌های جلسه درمان به زندگی روزمره واقعی کاربرد دارد (عظیمیان، ۱۳۹۲).

زوج درمانی رفتاری تلفیقی: زوج درمانی رفتاری تلفیقی (IBCT) توسط آندرو کریستنسن ونیل جاکوبسون به وجود آمد که از زوج درمانی رفتاری سنتی نشأت گرفته است و به عنوان یک درمان ابتکاری اولین بار در سال ۱۹۹۵ به صورتی جامع معرفی شد. هدف پذیرش عاطفی از طریق رهاسازی احساسات آسیب‌پذیر که احساس همدلی را تقویت می‌کنند و تغییر رفتار میسر می‌گردد، است. این مدل نشان می‌دهد که ناراحتی‌های بین زن و شوهر توسط تفاوت‌های دو نفر به وجود



نمی آید بلکه به وسیله، طریقه واکنش نشان دادن به این تفاوت های اجتناب ناپذیر و تلاش برای حذف آن ها ایجاد می شود (کریستنسن و جاکوبسون، ۲۰۰۰).

درمان سیستم تحلیل رفتاری - شناختی: درمان سیستم تحلیل رفتاری - شناختی (CBASP) توسط جیمز پی. مک کالوگ استاد روان پزشکی و روانشناسی دانشگاه ویرجینیا آمریکا در نتیجه ی بالغ بر ۳۰ سال پژوهش و کار بالینی و درمانی ابداع شد. این مدل، درمان جدیدی است که به ویژه برای درمان افسردگی مزمن طراحی شده است و مدل درمان بین فردی را با درمان شناختی - رفتاری ترکیب می کند. به لحاظ مفهومی، علائم و نشانه های زیستی - روانی و اجتماعی افسردگی مزمن، در نتیجه رشد متوقف شده در مرحله پیش عملیاتی پیازه (در بیماران با شروع زودرس) یا تشدید بازگشت هیجانی کلی (در بیماران با شروع دیررس) دیده شده است. در این درمان، بیماران یاد می گیرند که چگونه الگوهای رفتاری و شناختی شان، مشکلات بین فردی و الگوهای غیر انطباقی از رفتار بین فردی را ایجاد و تداوم می بخشند. تمرکز اولیه در این درمان بر تعاملات بین فردی است (اسوان و هول، ۲۰۰۷).

۲-۲- فرسودگی تحصیلی

ماهیت و تعریف فرسودگی تحصیلی

خواستگاه نظریه فرسودگی

اولین استفاده فرسودگی در رمان یک مورد فرسوده (۱۹۶۱) رخ داد. طبق نظر یکی از کارشناسان نیویورک تایمز، این رمان یک معمار خسته و جدا شده را مدنظر قرار داده که انگیزش خود را برای کار کردن از دست داده است. چون چنین سندرمی با این نوع ناتوانی هیچ علامتی از آسیب فیزیکی را نشان نمی داد به عنوان یک خطر محیط کار تلقی نشد (ماسلاچ و جکسون، ۱۹۸۱). اصطلاح فرسودگی نخست در یک نمایشنامه آکادمیک توسط فریودنبرگر (۱۹۷۴) این گونه معرفی شد «شکست خوردن، فرسوده شدن یا خسته شدن به وسیله ی صرف انرژی، قدرت یا منابع زیاد». فریودنبرگر (۱۹۷۴) فرسودگی را حاکی از خستگی یا ناکامی می داند که به علت از خودگذشتگی فرد، روش زندگی یا ارتباطاتی که منجر به وصول نتیجه دل خواه نمی شود، به وجود می آید. مفهوم فرسودگی با توسعه ی سیاهه ی فرسودگی ماسلاچ عمومی تر می - شود (ماسلاچ و جکسون، ۱۹۸۱).

در اوایل فرسودگی توجه علمی کمی به دست آورده بود. به گونه ای که روان شناسی گذرا، هوس زودگذر یا مد و زبان قلمبه سلنبه یا یاهوهای روان شناسی انگاشته می شود. طبق نظر پژوهشگران اولیه نظریه فرسودگی، فرسودگی به خاطر کارهای پیش گام فریودنبرگر (۱۹۷۴)، روان پزشکی که سلامت کارکنان را بررسی می کرد به تدریج به عنوان پدیده ای ارزشمند برای مطالعه مطرح شد. (فاربر ۲۰۰۰).

کوردز و داگرتی (۱۹۹۳) هنگام شناخته شدن کار اولیه فریودنبرگر مطالعات او را به صورت کیفی متمایز کردند؛ زیرا که این کارها بر پایه تجربیات شخصی نباشد بود و مطالعه ی تجربی فرسودگی تا دهه ی ۱۹۸۰ به وسیله ی محققانی چون ماسلاچ و جکسون شروع نشده بود. تفاوت دیگر کار فریودنبرگر در مورد فرسودگی با کار سایرین، باور فریودنبرگر (۱۹۷۴) بود که کارکنان هنگام مواجه با فرسودگی بیش تر کار می کنند در مقابل ماسلاچ و جکسون (۱۹۸۱) دریافتند که



تولید گری و بارآوری در این حالت روبه‌زوال دارد. باور بدتر شدن کیفیت کار در طی چند دهه تا زمان حاضر تداوم یافت.

اکثر تحقیقات انجام‌شده درباره فرسودگی، در مشاغلی مانند فروشندگان، معلمان، پرستاران و روان‌شناسان بوده است که با عنوان فرسودگی شغلی معروف است (ماسلاچ و جکسون، ۱۹۸۴).

با تداوم بررسی در رابطه با فرسودگی محققان مسائل و مشکلات متنوع با فرسودگی معلمان را شناسایی کردند. گلد، باچلر و میچل (۱۹۸۹) آن‌ها را این‌گونه برشمردند: رفتار مخرب، فقدان علاقه دانش‌آموزان به کارها و تکالیفشان، برنامه‌های جدید، آزمون پاسخگویی، کاغذبازی و تشریفات اداری مفرط. یافته‌های گلد، باچلر و میچل (۱۹۸۹) نشان دادند که آزمون پاسخ‌گویی ابتدا به‌عنوان یک مسئله مرتبط با فرسودگی معلمان تشخیص داده شد. سندرم روان‌شناختی که نشانگان آن اکنون موردبازنگری قرار گرفته است. شواهد تجربه جمع‌آوری‌شده نشان می‌دهند که فرسودگی فرآیندی است که به تدریج در طی زمان ایجاد می‌شود.

مطابق الگوی تقاضا - منابع اسکافلی و بیکر (۲۰۰۴) مصرف زیاد و بدون بازگشت انرژی موجب می‌شود انرژی ذخیره‌شده فرد از بین برود. اگر عدم تعادل بین مصرف انرژی و تولید مجدد آن برای مدت طولانی ادامه یابد، فرسودگی اتفاق می‌افتد. مطابق با الگوی تقاضا - منابع می‌توان گفت دو فرایند در فرسودگی تحصیلی اتفاق می‌افتد: از یک طرف در دوره جدید تحصیلی تقاضاهای و درخواست‌های معلمان از دانش‌آموزان برای مطالعه و تلاش بیشتر می‌شود و از طرف دیگر دانش‌آموزان به دلیل آگاهی از تفاوت‌های فردی، در توانایی‌های خود منابع انگیزشی کافی برای برخورد با این مطالبات و تقاضاهای تحصیلی را ندارند، این دو فرایند موجب فشار روانی و درنهایت فرسودگی تحصیلی می‌شوند. پژوهش‌های زمینه‌یابی اخیر نیز نشان می‌دهد که در مدارس کشورهای اروپایی فشارهای روانی مربوط به مدرسه و مشکلات سلامتی مربوط به فشارهای روانی تحصیلی افزایش فوق‌العاده‌ای داشته است. مخصوصاً دانش‌آموزان نوجوانی که گذر تحصیلی جدیدی داشتند یعنی وارد مقطع تحصیلی بالاتری شده‌اند، این گذر تحصیلی موجب فشار روانی و فرسودگی تحصیلی می‌شود و لذا این روند هشداردهنده باید جدی تلقی شود (سالما-آرو، لیوور و پیتیک، ۲۰۰۸).

انتظارات آرمان‌گرایانه‌ی اولیه و آرزوهای اصیل به‌عنوان منابع ایجادکننده‌ی ناکامی بعدی و بنابراین به‌عنوان علل اصلی فرسودگی به حساب می‌آید. مانوی و برودسکی در مدل سرخوردگی پیش‌رونده خود چهار مرحله را تشخیص داده‌اند. ۱- شور و اشتیاق، ۲- رکود، ۳- ناکامی و ۴- بی‌علاقگی. طبق نظر پژوهشگران این حیطه، فرسودگی نمایان‌گر شاخص نابسامانی بین آنچه افراد هستند و آنچه باید انجام دهند، عارضه‌ای که به تدریج و پیوسته در طی زمان رشد می‌کند و افراد را در ماریجی نرولی قرار می‌دهد که بهبود آن دشوار است، می‌باشد (فاربر، ۲۰۰۰؛ ماسلاچ و جکسون، ۲۰۰۱).

عوامل زمینه‌ساز و مرتبط با فرسودگی

فرسودگی شغلی و تحصیلی، یک تجربه فردی و درعین حال خاص زمینه‌های کاری و تحصیلی است؛ بنابراین تحقیقات انجام شد، در طول ۲۵ سال گذشته تمرکز خود را معلول دو عامل مرتبط با فرسودگی تحصیلی و شغلی نموده‌اند یعنی



عوامل موقعیتی و ویژگی‌های آن که هر دو عامل ارتباط تنگاتنگی با پدیده فرسودگی دارند. عوامل مرتبط با فرسودگی تعارض نقش، ابهام نقش و ازدیاد نقش است. (رید، موتیکا، موبلی و مولدوروم، ۲۰۰۶).

تعارض نقش:

شخصی که مسئولیت‌های متعارضی دارد، این احساس را خواهد داشت که به چند جهت کشیده می‌شود. چنین شخصی مجبور خواهد بود چندین کار را هم‌زمان به انجام برساند و در نتیجه، به خستگی از کار و نهایتاً فرسودگی تحصیلی و شغلی مبتلا خواهد شد (رید و همکاران، ۲۰۰۶).

ابهام نقش:

بعضی از افراد، از انتظاراتی که از آن‌ها می‌رود آگاه نیستند. چنین افرادی تنها می‌دانند که از آن‌ها انتظار می‌رود شخص کارآمدی در تحصیل و حرفه خود باشند اما مطمئن نیستند که چگونه می‌توانند این انتظار را برآورده سازند و این عدم اطمینان، بدان دلیل است که برای ایفای نقش خود، الگو یا راهنمایی ندارند که از او پیروی کنند یا الگو برداری نمایند نتیجه این عدم آگاهی نسبت به وظیفه محوله این خواهد بود که فرد شاغل هرگز این احساس را تجربه نخواهد نمود که می‌تواند در انجام کار خود، ارزشمند و موفق باشد (پولمن، ۲۰۰۵).

فرسودگی تحصیلی

متغیر فرسودگی به موقعیت‌ها و بافت‌های آموزشی نیز گسترش پیدا کرده است که از آن به‌عنوان فرسودگی تحصیلی نام برده می‌شود (سالملآرو، لیوور و پیتیک، ۲۰۰۹). یانگ (۲۰۰۴) بر این باور است که یادگیرندگان نیز به سبب داشتن مشغولیت با تکالیف درسی نوعی شاغل محسوب می‌شوند و آن‌ها نیز مستعد فرسودگی هستند. می‌توان گفت که موقعیت‌های آموزشی محل کار فراگیران محسوب می‌شود. اگرچه فراگیران در موقعیت‌های آموزشی به‌عنوان کارمند، کار نمی‌کنند یا شغل خاصی در آنجا ندارند؛ اما از دیدگاه روان‌شناختی، فعالیت‌های آموزشی و درسی آن‌ها را می‌توان به‌عنوان یک کار در نظر گرفت (سالملآرو، لیوور و پیتیک، ۲۰۰۹). آن‌ها در کلاس حضور پیدا می‌کنند مجموعه تکالیفی را برای موفقیت در امتحانات و کسب نمره قبولی انجام می‌دهند. این موضوع اخیراً مطالعات متعددی را در دانشگاه‌ها به خود اختصاص داده است (گلد، باچلر و میچل، ۱۹۸۹).

فرسودگی تحصیلی نتیجه قرار گرفتن بیش از حد در معرض عوامل تنش‌زای دائمی محیط تحصیلی است. در نتیجه، به‌سرعت ظاهر نمی‌گردد و در طی مدتی طولانی در افراد و در ارتباط با تحصیلشان ظهور می‌یابد و اگر اشخاص در همان وضعیت به تحصیل خود ادامه دهند این فرسودگی به‌صورت پایدار و دائمی باقی خواهد ماند (تاباچیک و فیدل، ۲۰۰۷). از سوی دیگر بررسی‌ها نشان داده است که سختی شرایط تحصیل برای ایجاد فرسودگی تحصیلی مؤثر است و مخصوصاً این تأثیر بر روی کسانی که مسئولیت بیشتری دارند زیادتر است. فرسودگی تحصیلی می‌تواند بر ابعاد مختلف زندگی افراد اثرگذار باشد (دیاز و هیداکو، ۱۹۹۴). پیناس و آروموسوم (۱۹۹۰) فرسودگی تحصیلی را سندرم خستگی جسمانی و



عاطفی دانسته‌اند که در نتیجه توسعه گرایش‌های منفی تحصیلی و از دست دادن احساس و علاقه نسبت به تحصیل یا معلم ایجاد می‌شود.

فرسودگی تحصیلی می‌تواند به‌عنوان یک واکنش استرس مزمن در دانشجویانی که در ابتدا با الزامات دوره تحصیلی درگیر شده‌اند مطرح شود که ناشی از یک تفاوت بین توانایی دانشجویان و انتظارات خودشان با دیگران برای موفقیتشان در تحصیل است. (سالما-آرو، لیوور و پیتیک، ۲۰۰۹).

یانگ و فارن (۲۰۰۵) فرسودگی تحصیلی را بدین گونه تعریف می‌کند «دانش آموزان در فرآیند یادگیری به دلیل استرس دوره تحصیلی، بار ناشی از دوره تحصیلی یا دیگر مؤلفه‌های روان‌شناختی که موجب حالت خستگی هیجانی، تمایل به عدم توجه به هویت فردی (زوال شخصیت) و احساس پیشرفت شخصی کم می‌باشد را نشان می‌دهند». فرسودگی تحصیلی، شامل سه حیطه: خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی، ناکارآمدی تحصیلی می‌شود. فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان دانشکده اشاره به احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی) داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی فرد (بی‌علاقگی) و احساس عدم شایستگی به‌عنوان یک دانشجو (کارآمدی پایین) دارد (ژانگ، ۲۰۰۷).

فرسودگی تحصیلی یک موضوع جاری تحصیل است که حوزه پژوهش در حیطه استرس مرتبط با دانش‌آموزان و دانشجویان با فرسودگی را افزایش می‌دهد. استرس دانش‌آموزان و دانشجویان ممکن است با زمینه‌ی اقتصادی-اجتماعی، شرایط خانوادگی، سبک‌های تدریس معلمان در مدرسه یا دانشکده، درگیری و کمک والدین و بسیاری خصیصه‌های شخصیتی دیگر آن‌ها همبستگی یافته باشد. یک برنامه مداخله‌جویانه ممکن است ایجاد شود تا از افزایش استرس تحصیل جلوگیری کند تا آن‌ها را از خستگی هیجانی، فردیت زدایی و ناکارآمدی نجات بخشد. تعداد زیادی پژوهش در حیطه فرسودگی شغل به‌خصوص فرسودگی معلمان، پرستاران، پزشکان، مدیران و سایر مشاغل وجود دارد، اما پژوهش‌های بسیار کمی در حیطه‌ی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان شناسایی شده‌اند. بیش‌تر این پژوهش‌ها درباره‌ی فرسودگی تحصیلی بر دانشجویان دانشکده‌ها متمرکز هستند. این پژوهش‌ها باید به حیطه‌ی دانش‌آموزان دبیرستانی هم کشانده شود

عوارض و اثرات فرسودگی تحصیلی

اولین آسیب فرسودگی، رنج بردن از فرسودگی فکری و روحی است. افرادی که از این عارضه رنج می‌برند دچار کاهش انرژی و احساس شدید می‌گردند. به‌علاوه این افراد برخی از نشانه‌های فشار بدنی نظیر سردرد، تهوع، کم‌خوابی و تغییراتی در عادات غذایی را به‌طور فراوان گزارش می‌دهند. هم‌چنین افراد مبتلا به این عارضه خستگی عاطفی را نیز تجربه می‌کنند. افسردگی، احساس درماندگی، احساس عدم کارایی در تحصیل و هم‌چنین ایجاد نگرش‌های منفی نسبت به خود و نسبت به زندگی نشان‌گر فرسودگی‌های نگرشی هستند و نهایتاً این‌که اغلب مبتلایان، احساس پایین بودن پیشرفت و ترقی شخصی را گزارش می‌دهند؛ بنابراین توجه به این مسئله مهم است که خستگی هیجانی ناشی از فرسودگی با خستگی عادت‌ی متفاوت است. خستگی عادی معمولاً با خواب و استراحت برطرف می‌شود. درواقع خستگی عادی فیزیولوژیک



قابل جبران است اما همین خستگی ساده ممکن است در اثر فشارهای کاری یکنواخت و طولانی و انجام کار در شرایط نامساعد و به تدریج به صورت مزمن درآید و پس از مدتی عوارض و ناراحتی‌هایی مانند کوفتگی، خواب، تب، اختلالات خواب و روحی در فرد ایجاد کند که اگر در این مرحله درمان نشود به صورت خستگی‌های مزمن، خستگی عمومی و خستگی عصبی و در نهایت خستگی مفرط درمی‌آید و تمام اعمال جسمی و ذهنی فرد را مختل می‌کند (موفات، کوناچی و راسن، ۲۰۰۴).

مروری بر ادبیات فرسودگی بسیاری از علائم همراه با فرسودگی را مشخص می‌نماید:

۱- فرسودگی تحصیلی می‌تواند بر میزان یادگیری، سلامت روانی و تسلط کم‌تر به وظایف حرفه‌ای اثرگذار باشد و نیز کاهش انگیزش جهت انجام تقاضاها و الزامات محیط تحصیل، غیبت زیاد منجر شود (یانگ، ۲۰۰۵).

۲- یافته‌های تحقیق تجربی بر روی فرسودگی تحصیلی تاکنون نشان می‌دهد که آن با مشکلات روان‌شناختی و رفتاری مهم مانند افسردگی، منفی‌گرایی و افت تحصیلی رابطه دارد (سالما-آرو، لیوور و پیتیک، ۲۰۰۹؛ یانگ، ۲۰۰۴؛ پارکر، ۲۰۱۱).

۳- احساس بی‌اهمیتی، بیهودگی، خستگی و کوفتگی (فاربر، ۲۰۰۰).

۴- بی‌حسی عاطفی و خودارزیابی منفی (فاربر، ۲۰۰۰).

۵- کنار کشیدن و مسئولیت کمتر (کودز و داگرتی، ۱۹۹۳).

۶- احساس درماندگی، تحلیل رفتن جسمانی و تخلیه هیجانی (گلد، باچلر و میچل، ۱۹۸۹).

۷- کاهش انگیزش جهت انجام تقاضای محیط کار و افزایش در انصراف از تحصیل (رامیست، ۱۹۸۱).

۳- مروری بر پژوهش‌های انجام‌شده

۳-۱- پژوهش‌های انجام‌شده در ایران

- **کاویانی، جواهری، بحیرایی (۱۳۸۴)** در تحقیقی به بررسی اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش افکار خود ایند منفی، نگرش ناکارآمد، افسردگی، و اضطراب: پیگیری ۶۰ روزه پرداختند. نتایج تحقیق آنان نشان داد که روش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش افکار خود ایند منفی، نگرش ناکارآمد، افسردگی و اضطراب مؤثر می‌باشد.

- **بیرامی و عبدی (۱۳۸۸)** در تحقیقی به اثربخشی تأثیر آموزش فنون مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان پرداختند. آنان ۱۱ نفر را به‌طور تصادفی به‌عنوان گروه آزمایش و ۱۱ نفر را به‌عنوان گروه گواه انتخاب کردند. یافته‌ها نشان داد جلسات گروهی آموزش ذهن آگاهی کاهش اضطراب امتحان را موجب می‌شود.

- **حناسب زاده و همکاران (۱۳۸۹)** نشان دادند که شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (MBCT) بر کاهش افسردگی و افکار خود ایند منفی، افزایش علاقه‌مندی به زندگی و میل به زنده ماندن، کنار آمدن با مشکلات زندگی و نیز بهبود عملکرد خانوادگی، تحصیلی و شغلی در بیماران افسرده خودکشی‌گرا سودمند است.



- **آریاپورن، ابوالقاسمی، احدی (۱۳۸۹)** در تحقیقی به بررسی مقایسه اثربخشی آموزش‌های ذهن آگاهی و تنظیم هیجان بر سلامت روان جانبازان شیمیایی پرداختند. آنان به این نتیجه رسیدند که آموزش‌های ذهن آگاهی و تنظیم هیجان بر سلامت روان جانبازان مؤثر بوده است.

- **کریمی (۱۳۹۱)** در تحقیق خود به این نتیجه رسید که بین ادراک خود، خودآگاهی شناختی، کنترل‌پذیری تفکر شناختی و پایداری تحصیلی رابطه وجود دارد. ادراک از خود و خودآگاهی مفاهیم بسیار نزدیک با ذهن آگاهی می‌باشد.
- **ستاری، کفاش زاده (۱۳۹۴)** آموزش روش ذهن آگاهی در کاهش اضطراب امتحان مؤثر می‌باشد. همچنین آموزش این روش بر مؤلفه هیجانی و شناختی اضطراب نیز مؤثر می‌باشد.

- **صادقی (۲۰۰۲)** در بررسی اثربخشی آموزشی گروهی مهار خشم، به شیوه عقلانی، رفتاری و عاطفی بر کاهش پرخاشگری دانش آموزان پسر دبیرستان شهر اصفهان با نمونه ۲۴ نفری، در دو گروه آزمایش (۱۲ نفر) و گواه (۱۲ نفر) نشان داد که آموزش گروهی مهار خشم، رفتار پرخاشگری دانش آموزان را به طور معناداری کاهش داده است.

- **سمایی و فراهانی (۲۰۱۱)** نشان داده‌اند که ذهن آگاهی در عملکرد تحصیلی و کاهش اشتغال ذهنی مؤثر است.
۲-۳- مطالعات بین‌المللی:

- **میلر و همکاران (۱۹۹۵)** نشان داده‌اند که روش آموزشی مبتنی بر ذهن آگاهی می‌تواند در کاهش استرس و اضطراب دانش آموزان در مدارس مؤثر باشد.

- **فیلدر و ویس نر (۲۰۰۶)** آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی برای مدیریت خشم را برای نوجوانانی که اختلالات رفتاری دارند، مفید دانسته و آموزش ارائه‌شده را در کاهش مشکلات آنان سودمند ارزیابی کرده‌اند.

- **رایت، دی و هولز (۲۰۰۹)** در یک پژوهش مروری نشان دادند که مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی در درمان مشکلات خشم مؤثر است. به این صورت که ذهن آگاهی به کاهش واکنش‌های هیجانی فراخوانده شده توسط محرک‌های برانگیزاننده خشم (بدون پیش‌داوری و بدون تلاش) برای گریز یا اجتناب از آن‌ها کمک می‌کند.

- **کولینز - دونلر (۲۰۱۲)** طی پژوهشی نشان داد که مداخلات رفتاری - شناختی با محوریت آموزش مدیریت بر خشم در مشکلات رفتاری نوجوانان بر تغییرات معناداری منجر می‌شود.

- **تانی، لوتان و برنستین (۲۰۱۲)** در بررسی پیامدهای آموزش ذهن آگاهی دریافتند که آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی به لحاظ آماری و بالینی به طور معنی‌داری موجب کاهش نشانه‌های خلق آسیب‌پذیر و اضطراب می‌شود.

۴- بحث و نتیجه‌گیری

فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند پیچیدگی نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محوله است. فرسودگی یک سندرم سه‌بعدی خستگی هیجانی، زوال شخصیت و تمامیت فردی کاهش یافته است. خستگی هیجانی اشاره به احساس خالی شدن و تهی شدن از منابع هیجانی فرد دارد و به‌عنوان مؤلفه سندرم فردی موردتوجه قرار می‌گیرد. زوال شخصیت اشاره به پاسخ‌های



منفی بدینانه یا بیش از حد با بی رغبتی به سایر افراد در محل کار دارد که مؤلفه بین فردی فرسودگی را نشان می‌دهد و سرانجام تمامیت فردی کاهش یافته اشاره به احساس کاستی در شایستگی و میزان باروری و حس کارایی پایین فرد دارد که مؤلفه خودارزیابی فرسودگی را شامل می‌شود (اسچفلی، ۲۰۰۲؛ به نقل از عظیمی، پیری و زوار، ۱۳۹۲). فرسودگی تحصیلی شامل سه حیطه: خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی می‌باشد (میکایلی، افروز و قلی زاده، ۱۳۹۱). در تحقیقی که عظیمی، پیری و زوار (۱۳۹۲) نشان دادند که بین راهبردهای خودتنظیمی و فرسودگی تحصیلی رابطه منفی وجود دارد.

در همین راستا پژوهشگران بر این باورند شناخت عواملی که می‌تواند مانع فرسودگی تحصیلی و زورگیری سایبری شوند و به پایستگی تحصیلی کمک کنند، بسیار حائز اهمیت می‌باشد. یکی از راه‌های شناخت این عوامل، آموزش ذهن آگاهی است. ذهن آگاهی به معنای توجه به زمان حال به شیوه‌ای خاص، هدفمند و خالی از قضاوت است. ذهن آگاهی تعمق غیر عمد بر روی وقایع حاضر و جاری می‌باشد. ذهن آگاهی یعنی بودن در لحظه با هر آن چه اکنون هست، بدون قضاوت و اظهار نظر درباره آنچه اتفاق می‌افتد یعنی تجربه واقعیت محض بدون توضیح (براون و رایان، ۲۰۰۳). کابات زین (۲۰۰۳) با توصیف ذهن آگاهی به معنای شیوه بودن یا فهمیدن که مستلزم درک احساس فردی است، دو مؤلفه خود نظم دهی توجه یا تمرکز، اتخاذ جهت‌گیری باز و پذیرش تجارب فردی را معرفی می‌کند.

ذهن آگاهی، توانایی ایجاد رابطه‌ای متفاوت با تجربه احساس‌های درونی و رویدادهای بیرونی را از طریق ایجاد آگاهی لحظه‌به‌لحظه و جهت‌گیری رفتاری مبتنی بر مسئولیت عاقلانه به‌جای واکنش‌پذیری خودکار میسر می‌سازد و با به‌کارگیری هدفمند کنش‌های عالی ذهن از جمله توجه، آگاهی، نگرش توأم با مهربانی و دلسوزی، کنجکاوی، واکنش‌های هیجانی را از طریق بازداری قشری سیستم لیمبیک به‌طور مؤثر کنترل می‌کند. فنون ذهن آگاهی در افزایش آرام‌بخش عضلانی و کاهش نگرانی، تنیدگی و اضطراب مؤثر است (کابات زین، ۲۰۰۳). اگرچه هدف اصلی ذهن آگاهی آرام‌سازی نیست اما مشاهده غیر قضاوتی رویدادهای منفی درونی یا برانگیختگی فیزیولوژیک، سبب فعال شدن ناحیه‌ای از مغز می‌شود که به ایجاد عواطف مثبت و آثار سودمند در کنش‌های ایمن‌ساز بدن منجر می‌شود (آذرگون، کجباف، مولوی و عابدی، ۱۳۸۸).

این مطالعه توانست با بررسی جامع مطالعات حوزه و یک مرور سیستماتیک، مطالعات مشابه این حوزه را دسته‌بندی نماید تا مطالعات آتی بتوانند با تأکید بر شکاف‌های موجود، به سؤالات بیشتری در این حوزه پاسخ دهند.

منابع

- اسلاوین، ر. (۱۳۷۱). جمع‌بندی تحقیقات انجام‌شده پیرامون یادگیری مشارکتی. ترجمه: فاطمه فقیهی. فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره ۳۰.
- اسلاوین، ر. ا. (۲۰۰۶). روان‌شناسی تربیتی: نظریه و کاربرت. ترجمه: یحیی سید محمدی (۱۳۸۵). تهران: روان.



الیس، س؛ و وال، س. (۱۳۷۹). آشنایی با یادگیری از طریق همیاری. ترجمه: طاهره رستگار و مجید ملکان. چاپ سوم. نی.

ایمانی، م. (۱۳۸۳). زورگویی در مدرسه. مجله پیوند، دوره ۳۹۶، ص ۱۱۱-۱۰۶.
باتوانی آخوره، م. (۱۳۸۵). بررسی اثر بخشی روش یادگیری مشارکتی (الگوی جیگساو) بر یادگیری خود تنظیمی و پیشرفت یادگیری در درس تاریخ دانش آموزان سال سوم دوره متوسطه شهرستان نجف آباد. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، گروه روان شناسی.
بازرگان، ز؛ و لواسانی، غ. م. (۱۳۸۰). خشونت بدنی در مدرسه و راهکار هایی برای پیشگیری و کاهش آن. فصلنامه نوآوریهای آموزشی، دوره ۲، شماره ۶، ص ۳۰-۱۳.

بنتهام، س. (۱۳۸۴). روانشناسی تربیتی. ترجمه: اسماعیل بیابانگرد و علی نعمتی. چاپ اول. تهران: انتشارات رشد.
بهرنگی، ن؛ و آقایی، ط. (۱۳۸۳). تحول ناشی از تدریس مشارکتی از نوع جیگساو در وضعیت سنتی دانش آموزان پایه پنجم. فصلنامه نوآوری های آموزشی، دوره ۳، شماره ۱۰، ص ۱۴۴.

تقی زاده، ا. (۱۳۹۱). رابطه بین پذیرش اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی با زورگویی در دانش آموزان مقطع راهنمایی شهر گناباد. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، گروه روان شناسی.
جوکار، ب؛ و البرزی، م. (۱۳۸۶). رابطه ویژگیهای شخصیت با خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی. فصلنامه مطالعات روانشناختی، دوره ۶، ص ۸۹-۱۱.

خورشیدی، ع. (۱۳۸۱). روش ها و فنون تدریس. تهران: یسپرون.
دهقانی زاده، م؛ و حسین چاری، م. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. مطالعات آموزش و یادگیری، دوره ۲، شماره ۴، ص ۴۸-۲۱.
سامانی، س. (۱۳۸۳). روانشناسی نوجوانی. تهران: رشد.

سعیدی، ع. (۱۳۸۹). زورگویی در مدارس. پیوند، دوره ۳۷۱ و ۳۷۰، شماره ۳۶۹، ص ۶۵-۶۰.
سیف، ع. (۱۳۹۲). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران.
شعبانی، ح. (۱۳۸۳). مهارتهای آموزشی (روش ها و فنون تدریس). تهران: سمت.
صفوی، ا. (۱۳۸۲). روشها، فنون و الگوهای تدریس. جلد اول. تهران: سمت.

عباسی، خ. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین خودکارآمدی و پایستگی تحصیلی با تجربه بهینه در دانش آموزان سال دوم رشته علوم تجربی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، گروه روان شناسی.

علاقبند راد، ج. دشتی، ب؛ و مرادی، م. (۱۳۸۲). مواجهه با خشونت در نوجوانان: عوامل شناختی - رفتاری و انعطاف - پذیری. مجله تازه های علوم شناختی، دوره ۵، شماره ۲، ص ۳۶-۲۶.
فرد دانش، ه. (۱۳۸۴). مبانی نظری تکنولوژی آموزشی. تهران: سمت.



- فقیهی، ف. (۱۳۷۱). جمع بندی تحقیقات انجام شده پیرامون یادگیری مشارکتی. فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره ۳۰. قدرتی، م. (۱۳۸۰). مقایسه تاثیر یادگیری مشارکتی با یادگیری انفرادی در میزان یادسپاری درک و فهم، تجزیه و تحلیل وقضاوت اطلاعات علمی درس علوم تجربی پایه پنجم شهر قم. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی تهران، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، گروه روان شناسی.
- کدیور، پ. (۱۳۹۰). روانشناسی تربیتی. چاپ هفتم. تهران: سمت.
- کرامتی، م. (۱۳۸۴). نگاهی نو و متفاوت به رویکرد یادگیری مشارکتی. چاپ دوم. تهران: انتشارات فرا انگیزش.
- کرامتی، م. (۱۳۸۷). تأثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس فیزیک. مجله روان شناسی و علوم تربیتی، دوره ۲، شماره ۳۸، ص ۱۶۵-۱۲۷.
- کریمی قرمطانی، م. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین پایداری تحصیلی با ادراک خود و فراشناخت در دانش آموزان دختر و پسر مقاطع متوسطه شهر اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، گروه روان شناسی.
- کیانی راد، د. (۱۳۸۹). ارتباط بین زورگویی در مدرسه با عزت نفس و تعلق به مدرسه در بین دانش آموزان سال دوم راهنمایی مدارس پسرانه شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، گروه روان شناسی.
- گلچین، م. (۱۳۸۱). تمایل به پرخاشگری در نوجوانان و نقش خانواده. مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی، دوره ۲۱، ص ۴۱-۳۶.

- AbuSeileek, A. F. (۲۰۱۲). The Effect of Computer-Assisted Cooperative Learning Methods and Group Size on the EFL Learners' Achievement in Communication Skills. *Computers & Education*, ۱ (۵۰), ۲۳۱-۲۳۹.
- Boon, c. (۲۰۱۰). *Woman After Divorce: Exploring the Psychology of Resilensy*. Doctoral dissertation yoneyesity of south Africa.
- Boon, H. J. Cottrell, A. King, D. Stevenson, R. B. & Millar, J. (۲۰۱۰). Bronfenbrenner's Bioecological Theory for Modelling Community Resilience to Natural Disasters. *Natural Hazards*, ۶۰, ۳۸۱-۴۰۸.
- Boyle, D. J. (۲۰۰۵). Youth Bullying: Incidence, Impact and Interventions. *Journal of the Newjersey Psychological Association*, ۳ (۵۳), ۲-۲۴.
- Cheng, Y. Y. chen, L. M. H. O. H. & cheng, C. L. (۲۰۱۱). *Definition of School Bulling in Taiwan: a Comparistion of Multiple Perspectives*. school psychology international.
- Cohen, E. (۱۹۹۴). *DESINING GROUP WORK: Strategies for the Heretoregeous Classrooms: Sociological Theory in Ptactice*. New York: Teachers college press.
- Corvo, K. & Delara, E. (۲۰۱۰). Towards an Integrated Theory of Relational Violence: Is Bullying a Risk Factor for Domestic Violence? *Journal of Aggression and Violent Behavior*, ۱۵, ۱۸۱-۱۹۰.



- Dahlheimer, J. M. (۲۰۰۴). *Teachers` Perceptions of Bullying Behavior*. Thesis of Master of Science in Guidance and Counseling. University of Wisconsin- Stout.
- DeVoe, J. F. (۲۰۰۷). *The Protective Behaviors of Student Victims: Responses to Direct and Indirect Bullying*. Thesis of Doctor of Philosophy. University of Maryland.
- Eisenbraun, K. D. (۲۰۰۷). Violence in Schools: Prevalence, Prediction, and Prevention. *Journal of Aggression and Violent Behavior*, ۱۲, ۴۵۹-۴۶۹.
- Elfstrom, J. L. (۲۰۰۷). *Bullying and Victimization: School Climate Matters*. Thesis of Master of Arts. University of Miami, Oxford.
- Felder, R. M. & Brend, R. (۱۹۹۴). *Cooperative Learning In Technical Courses: Procedures, Pitfalls and Payoffs*. Work Supported by national Science Foundation Division of Undergraduate Education Grant DUE-۹۳۰۴۳۷۹. Carolina University
- Felipe, M. T. Garcia, S. D. Babbarro, J. M. & Arias, R. M. (۲۰۱۱). Social Characteristics in Bullying Typology: Digging Deeper Into Description of Bully-Victim. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, ۲۹, ۸۶۹-۸۷۸.
- Gage, N. I. (۱۹۹۲). *Paradigms of Research on Teaching in.n.l.gage* (ed). handbook of teaching. Chicago: rand mc nally. research on
- Gilis, R. M. & Ashmanm, A. F. (۲۰۰۳). *The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups*. By Rouledge Falmer, London: EC £ p £ EE.
- Gini, G. (۲۰۰۶). Bullying as a Social Process: The Role of Group Membership and Student's Perception of Inter-Group Aggression at School. *Journal of School Psychology*, ۴۴, ۵۱-۶۵.
- Giovazolias, T. Kourkoutas, E. Mitsopoulou, E. & Georgiadi, M. (۲۰۱۰). The Relationship Between Perceived School Climate and the Pervallence of Bullying Behavior in Greek Schools: Implicatios for Preventive Inclusive Strategies. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, ۵, ۲۲۰۸-۲۲۱۵.
- Gokhal, A. (۱۹۹۵). *Collaborative Learning Enhances Critical Thinking*. From: <http://scholar.lib.vt.edu/journals/JTE/jte-v۷n۱/>. www.wcer.wisc.edu/nise/
- Görgülü, N. (۲۰۱۴). The Effects of Mobbing (Bullying) on Health Employes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ۱۵۲, ۵۰۳-۵۰۹.
- Ham, W. & Adams, E. (۲۰۰۴). Collaborative VS. from *Cooperative Learning*, Available: <http://www.Coe.Uga.edu/epltt/col.html>.
- Hay, D. F. & Murray, P. (۱۹۸۲). Giving and Requesting: Social Facilitation of Infants' Offers to Adults. *Infant Behavior and Development*, ۵ (۲-۴), ۳۰۱-۳۱۰.
- Henderson, N. Benard, B. & Sharp Light, N. (۲۰۰۷). *Resiliency in Action: Practical Ideas for Overcoming Risks and Building Strengths in Youth, Families, and Communities*. Ojai, CA: resiliency in action, Inc.
- Inoko, K. (۲۰۱۱). P۰۱-۲۹۹-Behavioral Characteristics of Bullies, Victims and Bully/Victims. *European Psychiatry 26, Supplement*, ۱, ۳۰۰-۳۰۱.
- Jacobs George, M. P. Micheal, A. & Lohwan, I. (۲۰۰۲). *The Teacher Sourcebook for Cooperative Learning*. USA: Corwinpress, Inc.
- Johnson, D. & Johnson, R. T. (۲۰۰۶). *The Cooperative Learning Center at University of p: Minnesota*. Available: <http://www.co-operation.org>.



- Johnson, D. & Others, W. (۲۰۰۱). *What is Cooperative Learning?* Available: <https://www.ntlf.com/html/lib/bib/۹۲-۲dig.htm>.
- Johnson, D. & Others, w. (۱۹۹۲). *Cooperative: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. ERIC Digest.
- Johnson, D. W. Marayama, G. & Johnson, D. (۱۹۸۱). Effects of Cooperative Competitive and Individualistic Goal Structures on Achievement Psychological Bulletin v.korean Middle School students. *Interpersonal Violence*, ۲۰ (۱), ۱۵۲-۱۷۶.
- Kaltiali-Heino, R. K. Rimpela, M. Rantanen, P. & Rimpela, A. (۲۰۰۰). Bullying at School: an Indicator of Adolescents at Risk for Mental Disorders. *Journal of Adolescence*, ۲۳ (۶), ۶۶۱-۶۷۴.
- Kepenecki, Y. K. & Cinkir, S. (۲۰۰۶). Bullying Among Turkish High School Students. *Journal of Child Abuse & Neglect*, ۳۰, ۱۹۳-۲۰۴.
- Lee, K. (۲۰۱۱). *School Climate and Culture: A Scan of Policy and Practice*. From: AES (Alliance for Education Solutions).
- Malmberg, L. E. (۲۰۱۳). Academic Buoyancy in Secondary School: Exploring Patterns of Convergence in English, Mathematics, Science, and Physical Education. *Learning and Individual Differences*, ۲۳, ۲۶۲-۲۶۶.
- Malmberg, L. E. Hall, J. & Martin, A. J. (۲۰۱۲). *Academic Buoyancy in Secondary School: Exploring Patterns of Convergence in English, Mathematics, Science, and Physical Education*. University of oxford, UK, University of Sydney, Australia: published by Elsevier inc.
- Martin, A. Colmer, S. H. L. A. & Marsh, H. W. (۲۰۱۰). Longitudinal Modeling of Academic Buoyancy and Motivation: Do the= ocs Hold up Over Time? *British Journal of Educational psychology*, ۸۰, ۴۷۳-۴۹۶.
- Martin, A. J. (۲۰۱۳). Academic Buoyancy and Psychological Risk: Exploring Reciprocal Relationships. *Learning and Individual Differences*, ۲۷, ۱۲۸-۱۳۳.