

تأثیر آموزش ایمن سازی روانی اجتماعی بر اساس آموزه های مثنوی معنوی بر تاب آوری دانش آموزان دوره متوسطه دوم شهرستان مهاباد

◆ منصور حاجی^۱ ◆ دکتر سید داود حسینی نسب^۲ ◆ دکتر شعله لیوارجانی^۳

چکیده:

هدف پژوهش حاضر تعیین تأثیر آموزش ایمن سازی روانی اجتماعی بر اساس آموزه های مثنوی معنوی بر تاب آوری دانش آموزان دوره متوسطه دوم مهاباد بود. پژوهش از نوع آزمایشی و طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری شامل همه دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم مهاباد بود که از میان آنها ۳۸ نفر با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. دانش آموزان انتخاب شده به میزان مساوی به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. فابل بسته آموزش (شامل ۶ مهارت خود آگاهی هیجانی، جرأت ورزی، مشارکت، مسئولیت پذیری، احترام به خود و روابط اجتماعی) در قالب ۱۲ جلسه از طریق سامانه شاد آموزش مجازی به صورت زنده برای دانش آموزان گروه آزمایش ارسال شد. در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات مورد نظر از مقیاس تاب آوری کانر و دیویدسون استفاده شده است. برای تحلیل داده ها از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شده است. نتایج نشان داد که نمرات میانگین تعدیل شده میزان تاب آوری پس از اجرای آموزش ایمن سازی روانی اجتماعی بر اساس آموزه های مثنوی معنوی در افراد گروه مداخله بالاتر از میزان تاب آوری در افراد گروه کنترل است. بر اساس یافته های این پژوهش می توان گفت که از آموزه های مثنوی معنوی می توان برای ارتقای میزان تاب آوری دانش آموزان بهره برد.

کلید واژگان: آموزش ایمن سازی روانی اجتماعی، آموزه های مثنوی معنوی، تاب آوری

◎ تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۱۵

◎ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۴/۲۶

این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.

۱. دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۲. استاد گروه روان شناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران (نویسنده مسئول). E-mail: d.hosseininasab@iaut.ac.ir

۳. استادیار گروه روان شناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

مقدمه

یکی از شاخه‌های روان‌شناسی که در اواخر سده بیستم پا به عرصه نهاد و افقی تازه پیش‌روی روان‌شناسان گشود، روان‌شناسی مثبت‌نگر است. ردیابی ریشه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر نشان می‌دهد که نقاط مثبت، فضایل، اهداف و حالات شخصی انسانها، عقاید اصلی روان‌شناسی انسان‌گرا را تشکیل می‌دهند. تأکید بر جنبه‌های مثبت انسان رویکردی نوین بود که مسیر حرکت روان‌شناسی را با آنچه وجود داشت، متمایز می‌کرد. آنچه روان‌شناسی در گذشته در پی آن بود متفاوت است با آنچه روان‌شناسی مثبت‌نگر سعی در تبیین آن دارد. روان‌شناسی در گذشته بر بیماری بیشتر از سلامت تکیه داشته و تأکید چندانی بر کمک به مردم برای شادتر بودن، تکامل‌یافته‌تر بودن، نوع‌دوست بودن، امیدوارتر بودن، عاشق‌تر و خوش‌بین‌تر بودن نداشته است (سلیگمن^۱، ۲۰۰۲). درمقابل رویکرد مثبت‌نگر نقاط قوت و کمال انسانی را بررسی می‌کند. هدف این رویکرد، شناسایی شیوه‌هایی است که بهزیستی انسان را در پی دارد (پیترسون^۲ و همکاران، ۱۹۸۸). روان‌شناسی مثبت‌نگر صرف نداشتن بیماری را دلیل بر سلامت نمی‌داند، بلکه مؤلفه‌هایی دیگر را برای داشتن سلامت دارای اهمیت می‌داند. داشتن احساس رضایت از زندگی، پیشرفت بسنده، تعامل کارآمد و مؤثر با جهان و پیشرفت مثبت، از مؤلفه‌های سلامت است (رایان و دسی^۳، ۲۰۰۰؛ کارادماس^۴، ۲۰۰۷). بر همین اساس سازه‌هایی نوین با تعاریفی جدید به وجود آمدند. بهزیستی روان‌شناختی^۵ و تاب‌آوری^۶ از اصلی‌ترین مفاهیم مورد مطالعه این رویکرد است.

تاب‌آوری، قابلیت فرد در برقراری تعادل زیستی - روانی - معنوی در برابر شرایط مخاطره‌آمیز است. پژوهشگران توجه به مفهوم تاب‌آوری را به علت روبه‌رو شدن نوجوانان با شرایط نامساعد و نیز اهمیت رشد عاطفی و اجتماعی مهم تلقی کرده‌اند (سامانی و همکاران، ۱۳۸۶). یکی از عوامل پرورش تاب‌آوری، حمایت بیرونی، از جمله مدرسه است. بر این اساس اگر به دانش‌آموزان تاب‌آوری آموزش داده شود تا بتوانند چالش‌های خود را حل و فصل کنند و در مواقع لزوم واکنشی مناسب نشان دهند، بخشی از هزینه‌های مربوط به درمان و آموزش پزشکی کاهش می‌یابد (تورنتون و سانچز^۷، ۲۰۱۰). در پی آموزش تاب‌آوری، بهزیستی روان‌شناختی ارتقا می‌یابد و مسیر رشد سلامت روان مهیا می‌شود.

تاب‌آوری به معنای مقاومت موفقیت‌آمیز در برابر موقعیتهای مشکل‌ساز در زندگی است که نقشی بسزا در سازگاری فرد به عهده دارد. همچنین یک عامل اساسی در راستای حل مشکلات و چیرگی بر آنهاست. براساس مبانی ارائه‌شده درباره مفهوم تاب‌آوری می‌توان گفت: انسان اسیر ناتوانیهای ذاتی نیست

1. Seligman
2. Peterson
3. Ryan & Deci
4. Karademas
5. Psychological well-being
6. Resilience
7. Thornton & Sanchez

که تغییرناپذیر باشند، بلکه دارای تواناییهای بالقوه نامحدود است. این ادعا به این معناست که بهبودی پس از شکست و شرایط سخت امری امکان‌پذیر است. براین اساس تاب‌آوری در هر موقعیتی که فرد در آن حاضر می‌شود، به‌عنوان یک نیروی کمکی و تأثیرگذار حضور خواهد داشت (کلانترهرمزی و همکاران، ۱۳۹۴). تاب‌آوری تا حد زیادی با مفاهیمی مانند هوش هیجانی کلمن، یادگیری خوش‌بینی سلیگمن، خودیاری فریدمن^۱، احساس به‌هم‌پیوستگی آنتونوفسکی^۲، احساس معنای فرانکل^۳، کامیابی سبیرت و تری‌ونت^۴، یادگیری کاردانی روزننهان و خودباوری راجرز^۵ مترادف در نظر گرفته شده است (مدی و خوشابا^۶، ۲۰۰۵). تاب‌آوری که مقاومت در برابر فشار روانی یا رشد پس‌ضربه‌ای (صفاری‌نیا و همکاران، ۱۳۹۳) نیز نامیده شده است، در امتداد یک پیوستار با درجات متفاوت از مقاومت در برابر آسیب‌های روان‌شناختی قرار می‌گیرد (اینگرام و پرایس^۷، ۲۰۰۱).

پژوهشهای اولیه درباره تاب‌آوری در پی یافتن پاسخ برای این پرسش بودند که در هنگام برخورد با بحران و حضور عوامل مخرب چرا عده‌ای از افراد به شکلی سالم‌تر می‌توانند سازگار شوند و حتی در برخی موارد سازگارتر از شرایط پیش از بحران به زندگی ادامه دهند. پژوهشگران در بررسیهای خود در مورد تاب‌آوری این پرسش را مطرح می‌کنند که مردم چگونه می‌توانند سلامتی و بهزیستی روانی خود را در یک محیط چالش‌برانگیز حفظ کنند؟

ورنر^۸ براین باور است که تاب‌آوری صرف‌نظر از شیوه برخورد با خطرات تهدیدکننده که می‌تواند در مسیر رشد عادی وجود داشته باشد عاملی اساسی در همه افراد برای تجربه تغییر است. بلاک^۹ نیز این ادعا را مطرح می‌نماید که خودتاب‌آوری توانایی سازگاری و کنترل برحسب شرایط محیطی است (مظفری، ۱۳۹۶)، بنابراین تغییر در خود و در محیط براساس نیازهای ایجادشده از ویژگیهای افراد تاب‌آور است.

با توجه به اهمیت تاب‌آوری، یکی از وظایف نظامهای تعلیم و تربیت ارتقای سطح تاب‌آوری در دانش‌آموزان است. بر همین اساس پژوهشگران معتقدند که یکی از برنامه‌های مناسب برای ارتقای تاب‌آوری در دانش‌آموزان ارتقای مهارتهای اجتماعی است. توجه به شایستگیهای اجتماعی هیجانی عاملی مهم برای انجام دادن مداخلات پیشگیرانه است که به شکل جهانی برای اجرا در مدارس تأیید شده است. این برنامه (الف) با پیامدهای اجتماعی، هیجانی و تحصیلی که برای رشد سالم از اهمیت

1. Friedman
2. Antonovsky
3. Frankel
4. Siebert & Trivent
5. Rogers
6. Maddi & Khoshaba
7. Ingram & Price
8. Werner
9. Block

برخوردارند، در ارتباط است؛ ب) نتایج مهم زندگی در بزرگسالی را پیش‌بینی می‌کند؛ ج) امکان ارتقای برنامه‌های آن با دیگر برنامه‌های مداخله‌ای پیشگیرانه وجود دارد؛ و د) نقشی بسیار مهم در روند ایجاد رفتارهای مؤثر ایفا می‌کند. گذشته از این، در میان بسیاری از مهارت‌ها و شایستگی‌های مورد نیاز دانش‌آموزان این مهارت‌ها جهت آماده شدن برای رفتن به دانشگاه و یافتن شغل جا گرفته است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که شرکت کردن دانش‌آموزان در برنامه‌هایی که به‌شیوه مستقیم آموزش داده می‌شوند و امکان کاربرد مهارت‌های اجتماعی‌هیجانی را می‌دهند، سبب ارتقای یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. روش‌های دیگری نیز برای آموزش تاب‌آوری معرفی شده‌اند. به‌عنوان مثال روش‌هایی مانند شیوه‌های تفکر سازنده و اجتناب از افکار آزاردهنده و روش‌های برقراری ارتباط مثبت با دیگران از روش‌هایی‌اند که مورد پذیرش قرار گرفته‌اند. کاوه و همکاران (۱۳۹۰) در بررسی خود اظهاری می‌دارند که از عناصر مهم آموزش تاب‌آوری ایجاد الگوی تفکر سازنده و تاب‌آورانه، درک ارزش خود، اجتناب از خودآزارگری و همچنین استفاده از سبک تفکر خوش‌بینانه به‌جای سبک تفکر بدبینانه‌اند. استرنبرگ و برای^۱ (۱۹۹۴) معتقدند که با آموزش مهارت‌های ارتباطی، مقابله، جرأت‌ورزی و ابراز خود می‌توان تاب‌آوری و سطح سلامت افراد را افزایش داد.

نوجوانی دوران شور و هیجان است که با سال‌های تحصیل در دوره متوسطه همراه است. تغییرات روانی گسترده و به‌تبع آن انزوای طلبی، در رؤیا فرو رفتگی، خجالت، بی‌ثباتی و عدم تعادل، کج خلقی، گستاخی و منفی‌گرایی مشکلاتی‌اند که نوجوان با آن دست‌به‌گریبان است. عدم توانایی در مهار کردن هیجان، نوجوان را در مسیر نزولی عملکرد قرار می‌دهد. براین اساس علل کاهش ناگهانی و شدید انگیزه پس از ورود به دوره متوسطه یکی از رایج‌ترین پرسش‌هایی است که ذهن مربیان را به خود مشغول کرده است. از این رو، یکی از وظایف اساسی نظام تعلیم و تربیت و خانواده تربیت نوجوانانی است که شاد زندگی کنند و همچنین توانایی روبه‌رو شدن با مشکلات را به‌دست آورده باشند.

مرور مجموعه تلاش‌های پژوهشی موجود با پیروی از آموزه‌های مفهومی جنبش فکری روان‌شناسی مثبت‌نگر، نشان می‌دهد که ضرورت بهره‌گیری از جهت‌گیری‌های این نهضت، در قلمروهای مطالعاتی متفاوت مانند مداخلات بالینی/آموزشی، همواره در کانون توجه بوده است (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹). یکی از حوزه‌های منتخب مورد علاقه روان‌شناسان مثبت‌نگر، آموزش و پرورش مثبت‌نگر است. ایده زیربنایی این جنبش این است که مفهوم پیشرفت، فقط به بعد رشدیافتگی کمی و تجهیز خزانه دانش فنی در قلمروهای گوناگون محدود نمی‌شود. براین اساس، گروهی از پژوهشگران با هدف کمک کردن به تحقق‌پذیری ایده ایمن‌سازی روانی بر ضرورت بهره‌گیری از برنامه‌های آموزشی مانند برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا، روان‌درمانگری مثبت‌نگر^۲، برنامه شاهزاده کوچک افسرده^۳، برنامه آموزش

1. Sternberg & Bry

2. Positive psychotherapy

3. The Little Prince is Depressed (LPD)

راهبردهای مدیریت اضطراب^۱ و بهزیستی درمانی^۲، خوش‌بینی استرالیایی: برنامه مهارت‌های تفکر مثبت^۳، برنامه مداخله‌ای مدرسه - محور^۴، برنامه بازآموزی اسنادی، آموزش تاب‌آوری، غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین - فردی و توانمندسازی خودنظم‌جویی تأکید کردند (غلامی و واحدی، ۱۳۹۴).

ایمن‌سازی و توانمند ساختن افراد برای روبه‌رو شدن با مشکلات پیش رو و عملکرد مناسب در حوزه وظایف رشدی اهمیت بسیار دارد. براساس دیدگاه مثبت‌نگر، هیجانات و توانمندیها از بهترین عوامل جلوگیری از آسیب‌های روانی‌اند. پژوهشگران معتقدند که پیشگیری تأکیدی است برای ساختن توانمندیها و نه صرفاً اصلاح ضعفها، بنابراین می‌توان گفت که توانمندیهای انسان، محافظی در برابر بیماریهای روانی‌اند. شهامت، خوش‌بینی، مهارت‌های ارتباط میان - فردی، رعایت کردن اخلاق کار، امید و صداقت نمونه‌ای از این توانمندیها هستند (سلیگمن، ۲۰۱۰). پژوهشها در مورد اثربخشی پیشگیرانه مداخلات مثبت‌نگر (گیلهم و ریویچ^۵، ۱۹۹۹؛ ریف و سینگر^۶، ۱۹۹۶؛ دنر^۷ و همکاران، ۲۰۰۱) نشان می‌دهند که شناسایی و ارتقای هیجانات مثبت و افزایش بهزیستی روان‌شناختی به مثابه سدی محافظت‌کننده، از ابتلای افراد به افسردگی، اضطراب، آسیب‌های مزمن و تنش‌های زندگی پیشگیری می‌کنند.

از چالش‌های پیش روی دانش‌آموزان امروزی در مدارس ضعف در مهارت‌های اجتماعی است. مهارت‌های اجتماعی، مجموعه‌ای از مهارتها هستند که موجب پرورش روابط سالم و عملکرد کلی انسان در روابط بین‌فردی می‌شوند و به افراد برای ارتباط متقابل با دیگران کمک می‌نمایند (گله‌گیریان و همکاران، ۱۳۹۸). اگر آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی با برنامه منظم و مدون و به شکل مستمر در طول دوران تحصیل دانش‌آموزان ادامه داشته باشد، سبب رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان و برقراری ارتباط مؤثر میان آنها و معلمان و مربیان خواهد شد. این امر باعث می‌شود تا زندگی و حضور در مدرسه تبدیل به فرصتی ارزشمند شود که نوجوانان در آن محیط ویژگی‌هایی مانند استقلال، مسئولیت‌پذیری و برقراری روابط مؤثر را بیاموزند و در انجام فعالیتهای درسی و فوق‌برنامه همکاری نمایند و در نتیجه از عزت‌نفس بالاتری نیز برخوردار شوند (قدیری و همکاران، ۱۳۹۸).

بخش قابل توجهی از این آموزشها در راستای ایمن‌سازی و توانمندسازی از طریق آموزشهای رسمی امکان‌پذیر نیست. تنوع در به‌کارگیری منابع و روشها از مواردی است که در تعلیم و تربیت باید مدنظر قرارگیرد. بهره‌گیری از ادبیات برای آموزش مهارت‌های زندگی و اجتماعی می‌تواند کمکی قابل توجه در این زمینه باشد، چرا که میان روان‌شناسی و ادبیات از دیرباز پیوندی عمیق برقرار بوده و تا به امروز

1. Anxiety-management strategies training program
2. Well-Being Therapy
3. Aussie Optimism: Positive Thinking Skills Program (AOP-PTS)
4. School-based intervention program
5. Gillham & Reivich
6. Ryff & Singer
7. Danner

نیز ادامه داشته است. پیوند روان‌شناسی و ادبیات چنان پررنگ شده است که در درمان بسیاری از روان‌نژندیها، از هنردرمانی بهره‌گیری می‌شود. نگاهی به پژوهشهای معاصر تبیین‌کننده این موضوع است که ساختار بسیاری از آثار ادبی با محتوای روان‌شناختی بسته می‌شود، حتی متخصصان حوزه روانی دست به آفرینش آثار هنری می‌زنند. فروید برای اثبات بسیاری از یافته‌های خود به ادبیات روی آورد. مثلاً عقده ادیپ، الکتر، اقتدارگری و دگرآزاری مفاهیمی‌اند که از اساطیر و ادبیات وام گرفته شده‌اند. در حال حاضر نیز یکی از روان‌شناسان پر آثار جهان، اروین یالوم^۱، مبنای فعالیت‌های خود را با تأکید بر داستان‌گویی و انتقال مفاهیم روان‌شناختی در قالب داستان و رمان قرار داده است. کتابهایی مانند مامان و معنای زندگی، وقتی نیچه گریست، داستان شوپنهاور، مسئله اسپینوزا و کتابهای دیگر گواه استفاده از داستان برای انتقال دادن مفاهیم روان‌شناختی‌اند.

با توجه به مشکلات رو به افزایش در حوزه‌های گوناگون رفتاری و اجتماعی که نظام تعلیم و تربیت با آن روبه‌روست، تأکید بر ایمن‌سازی روانی اجتماعی در پیشگیری از بحرانهای روانی اجتماعی می‌تواند مفید واقع شود. با وجود اهمیت موضوع، بهره‌گیری از منابع ایرانی - اسلامی برای استفاده در حوزه توانمندسازی کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

شایان ذکر است که انتخاب اثر مناسب هم بخشی ویژه از این فرایند است. تغییرات گسترده‌ای که به دلیل حضور فناوریهای جدید در سبک زندگی انسان معاصر ایجاد شده است و حضور در دنیای مجازی و تسلط گفتمانی خاص در این فضا، موجبات دوری و بیگانگی با آثار گران بها و ارزشمند ایرانی - اسلامی را به‌ویژه در میان نسل امروزی فراهم کرده است. یکی از برنامه‌های جوامع هوشمند و قوی در مقابله با فرهنگهای تحمیلی برای حفظ و استحکام فرهنگ خود، استفاده از آثار ارزشمند گذشتگان است (غنی‌زاده حاجی‌خواجه‌لو، ۱۳۹۳). یکی از آثار ارزشمند در زمینه آموزش مهارتهای زندگی و مهارتهای روانی اجتماعی، کتاب مثنوی معنوی است.

مولوی در مجموعه شش دفتر مثنوی دستورالعملهایی را برای زندگی انسان ارائه کرده است که کاربردی، جامع و کلیدی‌اند. مولوی با اشراف به مجموعه ابعاد و زوایای وجودی انسان از یک سو و رنجها و دردهای او از سوی دیگر، معرفتی جامع از انسان، هدف و نتیجه زندگی را عرضه کرده که دستورالعمل لازم و کافی برای رسیدن به معنای اصیل زندگی و تحذیر انسان از بحرانهایی است که مانع وصول او به معنای حیات است (کاکاوندقلعه‌نویی، ۱۳۹۳).

مولوی شاعری است ژرف‌نگر با بینش انسانی و اجتماعی و دیدی روانکاوانه که افکار و آثارش از مرزهای جغرافیایی گذشته و اقبال جهانی یافته است و شایسته است که اندیشه‌هایش از زوایای مختلف مورد بررسی قرار گیرند. با وجود پژوهشهای بی‌شماری که در زمینه مثنوی انجام شده، تأثیر ملموس آموزه‌های مثنوی و بررسی جایگاه آن در ترمیم آسیبهای اجتماعی کمتر مورد توجه واقع شده است،

1. Irvin Yalom

لذا انجام تحقیقی مناسب در این زمینه ضروری است (کاکاوند قلعه‌نویی، ۱۳۹۳). توجه به مؤلفه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر در فعالیتهای رسمی و غیررسمی تعلیم و تربیت و ارتقای سطح تاب‌آوری در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم می‌تواند کمکی شایان برای رشد مهارت‌های فردی و اجتماعی و ایمن‌سازی روانی اجتماعی آنها باشد. مثنوی، به‌منزله یک اثر جامع و گران‌سنگ در زمینه‌های گوناگون اخلاقی، اجتماعی، تعلیمی، عرفانی، فلسفی و به‌ویژه روان‌شناسی معارفی را بیان کرده است که دانش‌های مختلف بشری سالهاست که در پی کشف آن بوده‌اند. مولوی در مثنوی با روشی که خاص خود اوست (رو به‌رو کردن انسان با ساختار و عملکرد نفس) برای دردها و مجهولات بشری پاسخ‌هایی را بیان کرده است که اندیشمندان امروزه بر آن صحنه می‌گذارند. یکی از مهم‌ترین موضوعات مثنوی و در عین حال اساسی‌ترین موضوع علم روان‌شناسی، شناخت انسان، شخصیت و هویت اوست که مولوی با دقت تمام به آن پرداخته است:

بشنوید ای دوستان این داستان خود حقیقت نقد حال ماست آن
نقد حال خویش را گر پی بریم هم ز دنیا هم ز عقبی برخورداریم

مثنوی معنوی دفتر اول / ۳۶-۳۵

با مروری بر مثنوی بیشتر می‌توان متوجه این موضوع شد که شاد زیستن و زندگی همراه با شادکامی برای مولوی از اهمیت برخوردار است، یعنی دقیقاً آن چیزی که روان‌شناسی از گذشته و با تأکیدی خاص، امروزه در پی دستیابی به آن است. مثنوی دربرگیرنده داستانهای گوناگونی است که هر کدام از آنها برای بیان مقصود و موضوعی خاص سروده شده است. مثنوی به مقتضای تعلیمی بودنش اثری است که مستعد جستارهای اخلاقی و الگوبرداری در رفتارهای اجتماعی است. در پژوهش حاضر شش مهارت خودآگاهی هیجانی، جرأت‌ورزی، مشارکت اجتماعی، مسئولیت‌پذیری، احترام به خود و روابط اجتماعی در داستانهای مثنوی مورد بررسی قرار گرفته و ابیات و مفاهیم مورد نظر در قالب یک بسته آموزشی طراحی و تدوین شده‌اند. در ادامه برای هر یک از مهارت‌ها شواهدی ارائه خواهد شد.

خودآگاهی هیجانی

خدمین‌تر از تو هیچ افسانه نیست بر لبِ گور خراب خویش ایست
ای فرورفته به قعر جهل و شک چند جویی لاغ و دستان فلک

(۱۷۱۱/۶ - ۱۷۱۰)

جرأت‌ورزی

دایه را بگذار در خشک و بران
گر ترا مادر بترساند ز آب
تو بطنی بر خشک و بر تر زنده‌ای
اندر آ در بحر معنی، چون بطن
تو مترس و سوی دریا ران شتاب
نی چو مرغ خانه، خانه گنده‌ای
(۳۷۷۲-۳۷۷۱)

مشارکت اجتماعی

دست دادست خدا، کاری بکن
هر که او در مکسبی پا می‌نهد
ز آنکه جمله کسب ناید از یکی
این به هنبازست عالم برقرار
طبل خواری در میانه شرط نیست
مکسبی کن، یاری یاری بکن
یاری یاران دیگر می‌کند
هم دروگر، هم سقا، هم حایکی
هر کسی کاری گزیند ز افتقار
راه سنت، کار و مکسب کردنیست
(۲۴۲۴-۲۴۲۰)

مسئولیت‌پذیری

قصده گنجی کن که این سود و زیان
هر که کارَد، قصده گندم باشدش
در تبع آید تو آن را فرع دان
گاه خود اندر تبع می‌آیدش
(۲۲۲۶-۲۲۲۲)

احترام به خود

آلت زرگر به دسِت کفشگر
آلت اسکاف پیش برزگر
همچو دانه کشت کرده ریگ در
پیش سگ که، استخوان در پیش خر
(۳۰۴-۳۰۳)

روابط اجتماعی

آن درختی کو شود با یار جُفت
در خزان چون دید او یارِ خلاف
از هوای خوش ز سر تا پا شکفت
در کشید او رُو و سر زیر لحاف
(۳۶-۳۴)

هدف این پژوهش بررسی اثر بسته آموزشی طراحی شده ایمن‌سازی روانی اجتماعی بر اساس آموزه‌های مثنوی بر تاب‌آوری دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم بوده است. از این رو، پژوهش در پی پاسخ به این سؤال بوده است که آیا استفاده از مفاهیم مرتبط با ایمن‌سازی روانی اجتماعی مندرج در مثنوی در شش حوزه (خودآگاهی هیجانی، جرأت‌ورزی، مشارکت اجتماعی، مسئولیت‌پذیری، احترام به خود و روابط اجتماعی) بر تاب‌آوری دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم تأثیر دارد؟

روش

در پژوهش حاضر از روش تحقیق آزمایشی و طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر مهاباد است. با توجه به نوع طرح و با در نظر گرفتن این نکته که حجم نمونه در طرح‌های آزمایشی حداقل ۳۰ نفر در دو گروه آزمایش و گواه توصیه شده است (دلاور، ۱۳۸۶)، نمونه ۳۸ نفری به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و افراد به شیوه تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل به میزان مساوی قرار گرفتند. دانش‌آموزان از پایه‌های دهم تا دوازدهم انتخاب شدند. از نظر توزیع سنی، میانگین (انحراف معیار) سن گروه کنترل برابر با ۱۶/۱ (۰/۸۰۹) سال و میانگین (انحراف معیار) سن گروه مداخله برابر با ۱۶/۰۵ (۰/۸۴۸) سال بوده است.

موضوعات مورد آموزش در قالب ۱۲ جلسه، در هر هفته دو جلسه و هر جلسه ۴۵ دقیقه، به شرح جدول ۱ تنظیم شد. این موضوعات به صورت فایل و از طریق سامانه شاد به صورت زنده برای گروه دانش‌آموزان آزمایش ارسال شد. در مرحله اول پرسشنامه تاب‌آوری کاتر و دیویدسون (۲۰۰۳) برای دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل از طریق سامانه شاد ارسال شد. بعد از برگزاری جلسات، پرسشنامه‌ها دوباره ارسال و گردآوری شد.

جدول ۱. زمان‌بندی و محتوای جلسات بسته آموزشی طراحی شده

جلسه‌ها	محتوا
اول و دوم	معارفه و اجرای پیش‌آزمون. تعریف خودآگاهی هیجانی، استفاده از ابیات مثنوی در مورد خودآگاهی
سوم و چهارم	تعریف جرأت‌ورزی. استفاده از ابیات مثنوی در مورد جرأت‌ورزی
پنجم و ششم	تعریف احترام به خود. استفاده از ابیات مثنوی در مورد احترام به خود
هفتم و هشتم	تعریف مشارکت اجتماعی. استفاده از ابیات مثنوی در مورد مشارکت
نهم و دهم	تعریف مسئولیت‌پذیری اجتماعی و شاخصه‌های مربوط به آن. استفاده از ابیات مثنوی در مورد مسئولیت‌پذیری اجتماعی
یازدهم و دوازدهم	تعریف روابط اجتماعی و شاخصه‌های مربوط به آن. استفاده از ابیات مثنوی در مورد روابط اجتماعی

برای بررسی روایی بسته طراحی شده، محتوای بسته در اختیار صاحب‌نظران در سه حوزه روان‌شناسی، ادبیات و فلسفه قرار داده شد. پس از گردآوری نظرات متخصصان، تغییرات لازم در بسته مورد توجه قرار گرفت، سپس برای ارزیابی کمی روایی محتوا و اطمینان‌یافتن از اینکه مهم‌ترین و صحیح‌ترین محتوا انتخاب شده است، نسبت روایی محتوا^۱ و برای اطمینان از اینکه بسته آموزشی به بهترین نحو جهت اندازه‌گیری محتوا طراحی شده، از شاخص روایی محتوا^۲ استفاده شد. برای تعیین روایی محتوایی بسته آموزشی، این بسته به ده نفر از متخصصان رشته‌های ادبیات (۴ نفر)، فلسفه (۲ نفر) و روان‌شناسی (۴ نفر) ارسال و از آنان درخواست شد که درباره هر یک از اهداف و محتوای جلسات آموزشی به‌صورت «ضروری است»، «ضروری نیست ولی مفید است» و «ضرورتی ندارد»، پاسخ دهند. سپس براساس پاسخهای آنها شاخص نسبت روایی محتوا محاسبه و با جدول لاوشه^۳ انطباق داده شد. براساس جدول لاوشه، میزان قابل قبول برابر با ۰/۶۲ است که در این پژوهش مطابق جدول شماره ۲ میزان نسبت روایی محتوا برای همه هدفها در بسته آموزشی ۰/۶ تا ۱ به‌دست آمده است.

پس از محاسبه نسبت روایی محتوا، بررسی شاخص روایی محتوا مد نظر قرار گرفت. به این منظور بسته آموزشی دوباره به ده نفر از متخصصان مذکور، داده شد و از آنان خواسته شد که در مورد هر یک از موضوعات، براساس سه معیار و در طیف لیکرتی چهار قسمتی اظهار نظر کنند: مربوط بودن، ساده بودن و واضح بودن. (مثلاً ۱: غیرمرتبط، ۲: تاحدودی مرتبط، ۳: مرتبط و ۴: کاملاً مرتبط). به همین منظور امتیاز شاخص روایی محتوا با تقسیم کردن مجموع امتیازات موافق برای هر هدف که رتبه ۳ و ۴ (بالاترین نمره) کسب کرده‌اند، بر تعداد کل رای‌دهندگان محاسبه شد. مقدار قابل قبول شاخص روایی محتوا با توجه به تعداد متخصصان، برابر با ۰/۷۹ است که در این مطالعه میزان این شاخص برای همه هدفها در بسته طراحی شده بین ۰/۷ تا ۱ قرار داشت (جدول ۲).

جدول ۲. نسبت روایی محتوا و شاخص روایی محتوای بسته آموزشی

ردیف	اهداف	نسبت روایی محتوا	شاخص روایی محتوا		
			مربوط بودن	ساده بودن	واضح بودن
۱	اهداف و محتوای خودآگاهی هیجانی	۰/۸	۰/۹	۱	۱
۲	اهداف و محتوای جرأت‌ورزی	۰/۶	۰/۷	۰/۸	۰/۸
۳	اهداف و محتوای احترام به‌خود	۰/۸	۰/۸	۰/۹	۱

۱. Content Validity Ratio (CVR)

۲. Content Validity Index (CVI)

۳. Lawshe

جدول ۲. (ادامه)

ردیف	اهداف	نسبت روایی محتوا	شاخص روایی محتوا		
			مربوط بودن	ساده بودن	واضح بودن
۴	اهداف و محتوای مشارکت اجتماعی	۰/۶	۰/۷	۰/۸	۰/۹
۵	اهداف و محتوای مسئولیت‌پذیری اجتماعی	۰/۸	۰/۹	۰/۹	۱
۶	اهداف و محتوای روابط اجتماعی	۱	۱	۱	۱

برای گردآوری اطلاعات پژوهش از مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون^۱ (۲۰۰۳) استفاده شده است. این مقیاس دارای ۲۵ گویه است که در مقیاس لیکرت و بین صفر (هرگز) و پنج (همیشه) نمره‌گذاری شده است. این مقیاس اگرچه سطوح مختلف تاب‌آوری را بررسی می‌کند، ولی یک نمره کل را در اختیار می‌گذارد. سازندگان آزمون در گروه‌های مختلف، روایی (به روش تحلیل عاملی و روایی همگرا و واگرا) و پایایی (به روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ) مقیاس را به‌دست آورده‌اند. نتایج مطالعات ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس را تائید کرده است (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳). در ایران پایایی و روایی فرم فارسی را بشارت در سال ۱۳۸۶ بررسی و تائید کرده است. نادری و همکاران (۱۳۸۷) از طریق همبسته کردن آن با مقیاس سرسختی روان‌شناختی اهواز با محاسبه ضریب همبستگی $r=0/64$ ، در سطح معناداری $p<0/001$ نشان داده است که این سازه از روایی نسبتاً بالایی برخوردار است. محمدی (۱۳۸۴) با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ضریب همسانی آن را $0/89$ به‌دست آورده است. سامانی و همکاران (۱۳۸۶) نیز در پژوهشی روی ۵۷۷ دانش‌آموز دبیرستانی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ همسانی درونی $0/93$ را برای این مقیاس گزارش داده‌اند. سوری و همکاران (۱۳۹۳) آلفای کرونباخ $0/87$ را برای این پرسشنامه گزارش کرده‌اند. احمدی و شریفی‌درآمدی (۱۳۹۳) پایایی این پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ $0/85$ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ $0/854$ به‌دست آمده است.

یافته‌ها

جدول شماره ۳ شاخصهای آمار توصیفی متغیر تاب‌آوری را نشان می‌دهد. به‌طوری‌که میانگین نمره تاب‌آوری پیش‌آزمون در گروه آزمایش برابر با $73/84$ است، درحالی‌که در مرحله پس‌آزمون به $84/05$ افزایش پیدا کرده است، ولی در گروه کنترل میان نمره تاب‌آوری پیش‌آزمون ($74/10$) و پس‌آزمون ($73/37$) تفاوت بسیار اندک مشاهده می‌شود.

1. Connor-Davidson Resilience Scale

جدول ۳. شاخصهای آمار توصیفی نمرات تاب‌آوری در دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل

مؤلفه‌ها	آزمون	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
تاب‌آوری	پیش‌آزمون	کنترل	۷۴/۱۰	۷/۱۴
		آزمایش	۷۳/۸۴	۱۲/۸۷
	پس‌آزمون	کنترل	۷۳/۳۷	۶/۸۲
		آزمایش	۸۴/۰۵	۹/۴۲

نرمال بودن داده‌ها از طریق آزمون شاپیرو-ویلک بررسی شده است. این آزمون برای تک‌تک متغیرها انجام و نتایج آن در جدول شماره ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات تاب‌آوری پیش‌آزمون و پس‌آزمون برحسب

گروه (کنترل و مداخله)

متغیرها	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		آماره	سطح معناداری	آماره	سطح معناداری
تاب‌آوری (کنترل)	۱۹	۰/۹۶۸	۰/۷۴۱	۰/۹۳۷	۰/۲۳۷
تاب‌آوری (مداخله)	۱۹	۰/۹۷۳	۰/۸۳۷	۰/۹۴۲	۰/۲۸۷

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده در جدول ۴ و عدم معناداری آزمون شاپیرو-ویلک، فرض نرمال بودن داده‌ها را پذیرفته و می‌توان از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده کرد.

با استفاده از تحلیل کوواریانس، نه تنها اثر متغیر مستقل بر متغیر وابسته بررسی می‌شود، بلکه اثر متغیر دیگر (پیش‌آزمون) که یک متغیر تصادفی کمکی است نیز بررسی می‌شود. قبل از اجرای آزمون آماری، وجود همگنی شیبهای رگرسیون، فرض همگنی واریانسها و وجود رابطه خطی بین متغیر تصادفی کمکی (پیش‌آزمون) با متغیر وابسته یعنی تاب‌آوری پس از آموزش ایمن‌سازی روانی اجتماعی براساس آموزه‌های مثنوی مورد بررسی قرار گرفت.

در بررسی وجود رابطه خطی بین متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته مشخص شد که شیب خطهای گروه آزمایش و گواه غیرصفر است و این نشانگر وجود ارتباط خطی میان نمرات پیش‌آزمون با متغیر وابسته است. همچنین بررسی همگنی شیبهای رگرسیون نشان داد که خطوط رگرسیون نیز موازی‌اند (همگن و برابراند) که نشانه عدم وجود اثر تعاملی میان متغیر تصادفی کمکی (پیش‌آزمون) با متغیر گروه است (جدول ۵).

جدول ۵. اثرات آزمون بین گروهی جهت بررسی همگنی شیبهای رگرسیون

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنا داری
گروه	۵۸/۷۵۴	۱	۵۸/۷۵۴	۲/۷۲۳	۰/۱۰۸
تاب‌آوری پیش‌آزمون	۱۳۶۰/۰۸۳	۱	۱۳۶۰/۰۸۳	۶۳/۰۲۴	۰/۰۰۱
گروه × تاب‌آوری پیش‌آزمون	۱۴/۶۸۶	۱	۱۴/۶۸۶	۰/۶۸۱	۰/۴۱۵
میزان خطا	۷۳۳/۷۳۴	۳۴	۲۱/۵۸۰		
مجموع	۲۳۸۹۴۳	۳۸			

با توجه به اینکه در جدول شماره ۵ اثر تعاملی (گروه × تاب‌آوری پیش‌آزمون) معنادار نیست ($F(1/34) = 0/681, p = 0/415$)، پس مفروضه همگنی شیبهای رگرسیون نیز برقرار و اجرای تحلیل کوواریانس صحیح است.

برای بررسی همگنی واریانسها نیز از آزمون لوین استفاده شده و نتایج نشان می‌دهد که فرض تساوی واریانسها میان دو گروه مداخله و کنترل برقرار است ($F(1/36) = 1/385, p = 0/247$). حال که همه پیش‌فرضها برقرارند، برای پاسخ به سؤال پژوهش، آزمون تحلیل کوواریانس اجرا شده است (جدول ۶).

جدول ۶. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای بررسی تفاوت دو گروه کنترل و مداخله در متغیر تاب‌آوری

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنا داری	مجزور اتای تفکیکی
تاب‌آوری پیش‌آزمون	۱۶۸۶/۹۴۸	۱	۱۶۸۶/۹۴۸	۷۸/۸۹۰	< ۰/۰۰۱	۰/۶۹۳
گروه	۱۱۱۹/۶۸۵	۱	۱۱۱۹/۶۸۵	۵۲/۳۶۲	< ۰/۰۰۱	۰/۵۹۹
میزان خطا	۷۴۸/۴۲۱	۳۵	۲۱/۳۸۳			
مجموع	۲۳۸۹۴۳	۳۸				

براساس یافته‌های جدول شماره ۶، میان میزان تاب‌آوری در دو گروه مداخله و کنترل پس از آموزش ایمن‌سازی روانی اجتماعی با توجه به آموزه‌های مثنوی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهرستان مهاباد تفاوت معنادار مشاهده شده است ($F(1/35) = 52/362, p < 0/001$).

جدول ۷. میانگین تعدیل‌شده تاب‌آوری پس‌آزمون بر حسب گروه (مداخله و کنترل)

فاصله اطمینان ۹۵ درصد	خطای معیار	میانگین	تعداد	گروه	
حد بالایی	حد پایینی				
۸۶/۲۹۳	۸۱/۹۸۵	۱/۰۶۱	۸۴/۱۴	۱۹	آزمایش
۷۵/۴۳۶	۷۱/۱۲۸	۱/۰۶۱	۷۳/۲۸	۱۹	کنترل

با توجه به نتایج جداول شماره ۶ و ۷ می‌توان گفت که نمرات میانگین تعدیل‌شده میزان تاب‌آوری پس از اجرای آموزش ایمن‌سازی روانی اجتماعی براساس آموزه‌های مثنوی در افراد گروه مداخله (۸۴/۱۴) بالاتر از میزان تاب‌آوری در افراد گروه کنترل (۷۳/۲۸) است. به عبارت دیگر، آموزش ایمن‌سازی روانی اجتماعی براساس آموزه‌های مثنوی بر افزایش تاب‌آوری دانش‌آموزان تأثیر داشته است. با در نظر گرفتن مجذور اتای تفکیکی، می‌توان گفت که در حدود ۶۰ درصد این تغییرات ناشی از تأثیر مداخله یا آموزش ایمن‌سازی روانی اجتماعی براساس آموزه‌های مثنوی بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی اثر بسته آموزشی طراحی‌شده ایمن‌سازی روانی اجتماعی براساس آموزه‌های مثنوی بر تاب‌آوری دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم بوده است. براساس یافته‌ها، میان میزان تاب‌آوری در دو گروه مداخله و کنترل پس از آموزش ایمن‌سازی روانی اجتماعی براساس آموزه‌های مثنوی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر مهاباد تفاوت معنادار مشاهده شده است، به این صورت که میانگین نمرات تعدیل‌شده میزان تاب‌آوری پس از اجرای آموزش ایمن‌سازی روانی اجتماعی براساس آموزه‌های مثنوی در افراد گروه مداخله بالاتر از میزان تاب‌آوری در افراد گروه کنترل بوده است. به عبارت دیگر، آموزش ایمن‌سازی روانی اجتماعی براساس آموزه‌های مثنوی بر افزایش تاب‌آوری دانش‌آموزان تأثیر داشته است.

یافته‌های این پژوهش همسوسست با نتایج پژوهشهای دیگر که اثر برنامه‌های مداخله‌ای ایمن‌سازی را مورد تأیید قرار داده‌اند. مثلاً کردمیرزا نیکوزاده و همکاران (۱۳۸۸) اثربخشی دو مداخله مثبت‌نگر و مداخله روایت‌شناسی را در افزایش تاب‌آوری افراد معتاد نشان داده‌اند. نعیمی و همکاران (۱۳۹۵) نیز به مطالعه اثربخشی دیدگاه مثبت‌نگر و قرآن کریم به عنوان یک عامل مداخله‌ای به منظور افزایش امید پرداخته‌اند که نتایج به دست آمده سودمندی این مداخلات را تأیید کرده است. محبی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «تأثیر برنامه آموزش تاب‌آوری بر ارزیابیهای شناختی، مقابله و هیجانها» عنوان کرده‌اند که مرور شواهد تجربی مرتبط با مسئله منتخب نشان

می‌دهد که استفاده از برنامه‌های آموزشی مبتنی بر تقویت مهارت‌های مقابله‌ای اساساً بر استفاده از چنین راهبردهایی استوار بوده است؛ مانند ایجاد فرصت برای مشارکت در فعالیتهای مختلف (تحریک حس کنجکاوی و طرح پرسش در کلاسهای درس)، طراحی و حفظ انتظارات واقع‌نگرانه از دانش‌آموزان، ایجاد جو حمایتی مبتنی بر مراقبت و همچنین تلاش برای اعتمادآفرینی در تعاملات میان - فردی، افزایش تمایلات سازگارانه در فراگیران با هدف کمک به تجربه روابط ایمن و رضایت‌بخش با معلمان و دانش‌آموزان، تعیین هنجارها و قوانین رفتاری و آموزش مهارت‌های اجتماعی مانند مهارت‌های ارتباطی و توانایی حل مسئله اجتماعی و درنهایت پذیرش و تعهد (پنگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۴؛ کامپفر^۲، ۱۹۹۹). استرنبرگ و برای (۱۹۹۴) با پیشنهاد «برنامه آموزش ۳ آر ۲» بر ضرورت چگونگی حل مؤثر مشکلات فردی و میان - فردی با تمرکز بر یادگیری مهارت‌های استدلال، تاب‌آوری و مسئولیت‌پذیری، تأکید کرده‌اند. همچنین در طرح پژوهشی تاب‌آوری بین‌المللی تأکید شده است که هرگونه برنامه‌ای برای ارتقای سطح تاب‌آوری نیازمند شناسایی ظرفیتهای فردی (احساسات، بازخوردها و باورهای فردی)، منابع بیرونی (توسعه ایمنی و احساس حفاظت‌شدگی) و همچنین تقویت مهارت‌های ارتباطی و توانایی حل مسئله اجتماعی (خلاقیت، شوخ‌طبعی، ایستادگی و تعامل) است (پنگ و همکاران، ۲۰۱۴).

از مرور نتایج پژوهشهای پیشین و نتیجه پژوهش حاضر می‌توان تأثیر برنامه‌های مداخله‌ای ایمن‌سازی را بر افزایش تاب‌آوری مشاهده نمود. مثنوی سرشار از آموزه‌هایی است که در راستای آموزش مهارت‌های زندگی، اصلاح روابط اجتماعی، مسئولیت‌پذیری، احترام به خود و ... است. مولانا در داستانهای مثنوی با طراحی شرایطی منطبق با واقعیات زندگی امکان همذات‌پنداری مخاطب را بالا می‌برد و از این طریق ضمن آموزش مهارت‌های خاص، پیامدهای عملکرد مناسب را نیز نشان می‌دهد. در بخشهای قابل توجهی مولانا تحمل درد و رنج و امکان تحول و رشد را پس از تحمل رنج ممکن می‌داند.

گر تو مُشک و عنبری را بشکنی عالمی از فوح ریحان پُر کنی
ورشکستی ناگهان سرگین خر خانه‌ها پُر گند گردد سربه‌سر

(۴۵۰۰-۴۵۰۱/۳)

داشتن نگرش منفی در میان نوجوانان و جوانان از عوامل کاهش تاب‌آوری در آنهاست. رحمتی و همکاران (۱۳۹۴) اثربخشی آموزش توانمندسازی روانی اجتماعی را بر نگرش شناختی و عاطفی نوجوانان بررسی کرده‌اند. آنها گزارش کرده‌اند که آموزش توانمندسازی روانی اجتماعی بر کاهش

1. Peng
2. Kumpfer
3. 3R Training Program

نگرش منفی نوجوانان مؤثر بوده است. آموزه‌های مثنوی فضایی آکنده از امید و امیدواری را نشان می‌دهد. همین امر می‌تواند منشأ ارتقای تاب‌آوری در جامعه مخاطب باشد.

در پناه شیر، کم نایب کباب	روبها، تو سوی جیفه کم شتاب
ای دلا، منظور حق آنکه شوی	که چو جزوی سوی کلّ خود روی
حق همی گوید: نظرمان بر دل است	نیست بر صورت، که آن آب و گل است

(۲۲۴۲-۲۲۴۴/۳)

اصلاح شیوه نگرش به رخدادها و همچنین انتظار برای تغییرات مطلوب را می‌توان از آموزه‌های مثنوی استنباط و استخراج کرد.

دُر اگر چه خُرد و اشکسته شود	توتیای دیده خسته شود
ای دُر، از اشکست خود بر سر مزن	کز شکستن روشنی خواهی شدن
گندم از بشکست و از هم در سکست	بر دکان آمد که نک نان درست

(۳۴۲-۳۴۵/۴)

درمجموع می‌توان گفت که مثنوی با رویکردی امیدبخش بذر تاب‌آوری را در دل می‌نشانَد. اصلاح روابط اجتماعی و ارزش وجودی انسان بارها در مثنوی مورد نظر قرار گرفته است.

من غلام آنکه نفروشد وجود	جز بدان سلطان با افضال و جود
چون بگرید، آسمان گریان شود	چون بنالد، چرخ یا رب خوان شود
من غلام آن مس همت پرست	کو به غیر کیمیا نارد شکست

(۴۹۰-۴۹۲/۲)

در مثنوی بارها اعتماد به نفس و خودرهبری مورد توجه قرار گرفته است. اشتاین‌هارت و دولبیر^۱ (۲۰۰۸) گزارش کرده‌اند که برنامه افزایش تاب‌آوری برای دانشجویان گروه آزمایش که شامل مداخلات مبتنی بر درمان شناختی - رفتاری، درمان عقلانی - هیجانی و آموزش روان‌شناختی بوده است، سبب افزایش استفاده از راهبردهای مقابله‌ای مؤثرتر، ارتقای عوامل حفاظتی مانند عواطف مثبت، اعتماد به نفس و خودرهبری و کاهش عواطف منفی، فشار روانی و افسردگی شده است.

هین به هر مستی، دلا، غره مشو	هست عیسی مست حق، خر مست جو
------------------------------	----------------------------

(۲۶۹۱/۴)

1. Steinhardt & Dolbier

پنگ و همکاران (۲۰۱۴) تأکید کرده‌اند که هرگونه برنامه‌ای برای ارتقای سطح تاب‌آوری نیازمند این است که فراگیران ظرفیت فردی خود را بشناسند و مهارت‌های ارتباطی و توانایی حل مسئله اجتماعی خود را تقویت کنند. همسو با این نتایج یکی از مؤلفه‌های مدنظر در بسته طراحی شده خودآگاهی و احترام به خود است و همان‌طور که نشان داده شد بر تاب‌آوری دانش‌آموزان تأثیر گذاشته است.

پژوهش‌های متعددی همچون پژوهش چانگ و یارنال^۱ (۲۰۱۸) به رابطه مثبت تاب‌آوری با حمایت اجتماعی اشاره کرده‌اند. اهمیت ارتباطات اجتماعی برای سلامت انسان همواره مورد توجه بوده است (گرسون^۲، ۲۰۱۸). مشارکت، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و روابط اجتماعی سه زمینه مورد نظر در بسته طراحی شده بوده است. براساس نتایج پژوهش‌های صورت گرفته و همسو با آنها اثرگذاری بسته طراحی شده در راستای ارتقای سطح تاب‌آوری دانش‌آموزان قابل مشاهده بوده است.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر انتخاب نمونه مورد پژوهش به دلیل وضعیت ناشی از شیوع بیماری کووید-۱۹ در مدارس بود. با توجه به عدم دسترسی به همه دانش‌آموزان، انتخاب نمونه در دسترس یکی از محدودیت‌های پیش رو بود. عدم امکان آموزش رودررو و حضوری از دیگر محدودیت‌هایی بود که دریافت بازخورد قابل اطمینان را با مشکل مواجه کرد. مطالعه آزمایشی بسته طراحی شده بر اساس آموزه‌های مثنوی با توجه به گستردگی موضوعات و تعداد اشعار منتخب از دیگر مشکلات پژوهش حاضر بود. محدودیت دیگر، انجام دادن این پژوهش در گروه دختران بود. با توجه به غنای داستان‌های مثنوی پیشنهاد می‌شود که تدوین بسته آموزشی مبتنی بر داستان‌های مثنوی برای آموزش مفاهیم مرتبط با روان‌شناسی مثبت‌نگر مدنظر قرار گیرد. همچنین با توجه به نیاز به بسته‌های آموزشی در زمینه آموزش مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های زندگی، مثنوی معنوی یکی از منابع در دسترس و غنی برای تهیه بسته‌های آموزشی است.

1. Chang & Yarnal

2. Gerson

- احمدی، رضا و شریفی درآمدی، پرویز. (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی آموزش تاب‌آوری بر سلامت روان افراد مبتلا به وابستگی مواد در کانون توسکای شهر تهران. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۴ (۱۶)، ۱-۱۷.
- بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۶). تاب‌آوری، آسیب‌پذیری و سلامت روانی. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۶ (۲۴)، ۳۷۳-۳۸۳.
- دلاور، علی. (۱۳۸۶). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. نشر ویرایش.
- رحمتی، رباب؛ محمدخانی، شهرام و محسن‌پور، محمدرضا. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش توانمندسازی روانی - اجتماعی بر نگرش شناختی و عاطفی نوجوانان به مصرف مواد مخدر (نیروی انتظامی بخش مبارزه با مواد مخدر). *فصلنامه روان‌شناسی نظامی*، ۶ (۲۳)، ۱۷-۲۶.
- سامانی، سیامک؛ جوکار، بهرام و صحراگرد، نرگس. (۱۳۸۶). تاب‌آوری، سلامت روانی و رضایت‌مندی از زندگی. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۳ (۳)، ۲۹۰-۲۹۵.
- سوری، حسین؛ حجازی، الهه و سوری‌نژاد، محسن. (۱۳۹۳). رابطه تاب‌آوری و بهزیستی روان‌شناختی: نقش واسطه‌ای خوش‌بینی. *تشریه دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۵ (۱)، ۵-۱۵.
- صفاری‌نیا، مجید؛ ترخان، مرتضی و مهرآبادی، فاطمه. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مصون‌سازی در مقابل فشار روانی بر فرسودگی شغلی و تاب‌آوری کارکنان دانشگاه. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱۰ (۱)، ۸۹-۱۰۸.
- Doi: 10.22051/psy.2014.1767
- غلامی، سمیه و واحدی، شهرام. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش برنامه تاب‌آوری پن بر تنظیم شناختی هیجان افراد افسرده. *مجله پزشکی ارومیه*، ۲۶ (۱۲)، ۱۰۱۹ - ۱۰۲۷.
- غنی‌زاده حاجی خواجه‌لو، ابوالفضل. (۱۳۹۳). *واکاوی همخوانی‌های دفتر اول مثنوی معنوی با نظریه‌های روان‌شناسی مکاتب غرب (انسان‌گرایی، رفتارگرایی، روان‌کاوی و شناخت‌گرایی)*. رساله دکتری، دانشگاه پیام نور.
- قدیری، فاطمه؛ عالی، شهربانو و آقامحمدیان شهرباف، حمیدرضا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بر تاب‌آوری و سازگاری نوجوانان پسر دانش‌آموز مدارس شبانه‌روزی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۱ (۲)، ۸۷-۷۱.
- Doi: 10.22099/jsli.2020.35147.2992
- کاکاوندقلعه‌نویی، فاطمه. (۱۳۹۳). *جایگاه آموزه‌های مثنوی معنوی در کاهش و ترمیم آسیب‌های اجتماعی دنیای معاصر*. رساله دکتری تخصصی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی. دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- کواه، منیژه؛ علیزاده، حمید؛ دلاور، علی و برجعلی، احمد. (۱۳۹۰). تدوین برنامه افزایش تاب‌آوری در برابر استرس و تأثیر آموزش آن بر مؤلفه‌های کیفیت زندگی والدین دارای کودک کم‌توان ذهنی خفیف. *کودکان استثنایی*، ۱۱ (۲)، ۱۱۹-۱۴۰.
- Dor: 20.1001.1.16826612.1390.11.2.2.2
- کردمیرزا نیکوزاده، عزت‌اله؛ برجعلی، احمد؛ اسکندری، حسین؛ سهرابی، فرامرز و دلاور، علی. (۱۳۸۸). *الگویابی زیستی - روانی - معنوی در افراد وابسته به مواد و تدوین برنامه مداخله برای ارتقای تاب‌آوری مبتنی بر روایت‌شناسی شناختی و روان‌شناسی مثبت‌نگر*. *فصلنامه علمی اعتیادپژوهی*، ۳ (۱۰)، ۹۷-۱۱۴.
- کلاترهرمزی، آتوسا؛ علی‌طالکوئی، سکینه و مرادی‌لیاوی، فاسم. (۱۳۹۴). پیش‌بینی تاب‌آوری روان‌شناختی براساس میزان پایبندی مذهبی در زنان متأهل. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۵ (۱۹)، ۱۱۹-۱۳۸.
- گله‌گیریان، صدیقه؛ پولادی‌ری‌شهری، علی و کیخسروانی، مولود. (۱۳۹۸). اثربخشی درمان مثبت‌نگر بر نشاط ذهنی، تاب‌آوری و شفقت به خود در مادران دارای کودکان مبتلا به فلج مغزی. *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی*، دانشگاه علامه طباطبائی، ۹ (۳۵)، ۱۹۳-۲۱۳.
- Doi: https://doi.org/10.22054/jpe.2020.27093.1666
- محبی، سمیه؛ شکری، امید و پورشهریار، حسین. (۱۳۹۷). تأثیر برنامه آموزش تاب‌آوری بر ارزیابی‌های شناختی، مقابله و هیجانها. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۵ (۵۷)، ۸۳-۹۹.

محمدی، مسعود. (۱۳۸۴). بررسی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری در افراد در معرض خطر سوء مصرف مواد. رساله دکتری. دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی تهران.

مظفری، زهرا. (۱۳۹۶). رابطه تنظیم شناختی هیجان با تاب‌آوری و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان دوم متوسطه ناحیه ۴ شهر اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

نادری، فرح؛ حیدری، علی‌رضا و مشعل‌پور، مرضیه. (۱۳۸۷). رابطه بین انعطاف‌پذیری کنش‌های عاطفه مثبت و منفی با خودکارآمدی و رضایت شغلی در کارکنان شهرداری اهواز. یافته‌های نو در روان‌شناسی، ۳ (۹)، ۲۴-۷.

نعیمی، ابراهیم؛ شفیع‌آبادی، عبدالله و داوودآبادی، فاطمه. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی با تأکید بر آموزه‌های دینی بر تاب‌آوری و رغبت‌های شغلی دانش‌آموزان. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۷ (۲۸)، ۲۶-۱.

Doi: <https://doi.org/10.22054/qccpc.2017.7089>

- Chang, P.-J., & Yarnal, C. (2018). The effect of social support on resilience growth among women in the Red Hat Society. *The Journal of Positive Psychology*, 13(1), 92-99.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1374442>
- Conner, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Conner-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76-82.
<https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Danner, D. D., Snowdon, D. A., & Friesen, W. V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: Findings from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 804-813.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.804>
- Gerson, M. W. (2018). Spirituality, social support, pride and contentment as differential predictors of resilience and life satisfaction in emerging adulthood. *Psychology*, 9(3), 485-517.
DOI: 10.4236/psych.2018.93030
- Gillham, J. E., & Reivich, K. J. (1999). Prevention of depressive symptoms in school children: A research update. *Psychological Science*, 10(5), 461-462
<https://doi.org/10.1111/1467-9280.00188>
- Ingram, R. E., & Price, J. M. (2001). The role of vulnerability in understanding psychopathology. In R. E. Ingram, & J. M. Price (Eds.), *Vulnerability to psychopathology: Risk across the lifespan* (pp. 3-19). The Guilford Press.
- Karademas, E. C. (2007). Positive and negative aspects of well-being: Common and specific predictors. *Personality and Individual Differences*, 43(2), 277-287.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.031>
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D. Glantz, & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 179-224). Kluwer Academic Publishers.
- Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (2005). *Resilience at work: How to succeed no matter what life throws at you*. NY: AMACOM.
- Peng, L., Li, M., Zuo, X., Miao, Y., Chen, L., Yu, Y., ... Wang, T. (2014). Application of the Pennsylvania resilience training program on medical students. *Personality and Individual Differences*, 61-62, 47-51. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.006>
- Peterson, C., Seligman, M. E., & Vaillant, G. E. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty - five-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(1), 23-27. doi: 10.1037//0022-3514.55.1.23
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). Self - determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

doi: 10.1037//0003-066x.55.1.68

Ryff, C. D., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65(1), 14-23.

doi: 10.1159/000289026

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.

Seligman, M. (2010). *Flourish: Positive psychology and positive interventions*. The Tanner Lectures on Human Values. Delivered at the University of Michigan.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>

Steinhardt, M., & Dolbier, C. (2008). Evaluation of a resilience intervention for enhance coping strategies and protective factors and decrease sympathy. *Journal of American College Health*, 56(4), 445-453. doi: 10.3200/JACH.56.4.445-454

Sternberg, J. A., & Bry, B. H. (1994). Solution generation and family conflict over time in problem-solving therapy with families of adolescents: The impact of therapist behavior. *Child & Family Behavior Therapy*, 16(4), 1-23. https://doi.org/10.1300/J019v16n04_01

Thornton, B., & Sanchez, J. E. (2010). Promoting resiliency among native American students to prevent dropouts. *Education*, 131(2), 255-264.

The Impact of Psychosocial Immunization Training Based on the Masnavi Teachings on Resilience in Senior High School Students in Mahabad

■ M. Haji¹ ■ S. D. HosseiniNasab, Ph.D.^{2*} ■ S. Livarjani, Ph.D.³

Abstract

The primary aim of this study was to determine the impact of psychosocial immunization training based on the teachings of Masnavi Ma'navi on the resilience of senior high school students in Mahabad. This experimental research employed a pretest-posttest design with a control group. The statistical population consisted of all female senior high school students in Mahabad, from whom 38 participants were selected through convenience sampling and randomly assigned to equal experimental and control groups. The intervention package, comprising six skills-emotional self-awareness, assertiveness, participation, responsibility, self-respect, and social relationships-was delivered in 12 live virtual sessions via the Shad educational platform to the experimental group. Data were collected using the Connor-Davidson Resilience Scale and analyzed through univariate analysis of covariance. Results showed that the adjusted mean scores of resilience in the intervention group were significantly higher than those in the control group after the training. These findings suggest that the teachings of Masnavi Ma'navi can be effectively utilized to enhance students' resilience.

Keywords: Psychosocial immunization training, Masnavi Ma'navi teachings, resilience

Date received: Feb. 4, 2023

Date accepted: July 17, 2023

This paper is derived from the first author's Doctoral Dissertation.

1. Doctoral Student in Educational Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.
2. Professor, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran (Corresponding Author).
E-mail: d.hosseininasab@iaut.ac.ir
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.