

ذهن‌آگاهی در تعلیم و تربیت: نیاز به فهم درست یک سازه اثربخش

Mindfulness in education: The need to properly understand an effective construct

Marziyeh Sadeghzadeh¹

مرضیه صادق‌زاده^۱

Abstract

In the recent years, the Iranian studies on mindfulness has only repeated the positive effectiveness of mindfulness-based training on the various constructs of teachers' professional and personal lives, however, they neglected the usefulness of these trainings. In addition, these studies do not address the theoretical and practical challenges raised by the issue of mindfulness in education over the past decade. The purpose of this paper is to answer questions that are raised in relation to these challenges. This paper reports a descriptive-analytical research and it has been developed in two parts: the basis of usefulness of mindfulness for teachers and the recent challenges to mindfulness in education. In the first part, the neurological basis of mindfulness practices has been dealt with. In the second part, in addition to the common challenges around the mindfulness, the concept of mc-mindfulness and its threat to the realm of education has been considered. The most important weakness of this version of mindfulness is ignoring the ontological basis, and moral end in training of a truly mindful personality. In what follows, the distinction between the two concepts of 'thin mindfulness' and 'thick mindfulness' has been presented as the first step to face the challenges of mindfulness in

چکیده

پژوهش‌هایی که در سال‌های اخیر به موضوع ذهن‌آگاهی پرداخته، تنها به تکرار اثربخشی مثبت آموزش‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر سازه‌های مختلف زندگی حرفه‌ای و شخصی معلمان توجه نموده و مبنای سودمندی این آموزش‌ها را مغفول گذارده است. به علاوه، در این پژوهش‌ها به چالش‌های نظری و عملی که درخصوص مبحث ذهن‌آگاهی در تعلیم و تربیت در دهه گذشته مطرح گردیده نیز توجهی نشده است. هدف از مقاله حاضر پاسخ به پرسش‌هایی است که در رابطه با این چالش‌ها مطرح می‌گردند. این مقاله از نوع پژوهش‌های توصیفی-تحلیلی است و در دو بخش الف- مبنای سودمندی ذهن‌آگاهی برای معلمان و ب- چالش‌های موجود در بحث ذهن‌آگاهی برای معلمان تدوین یافته است. در بخش نخست، مبنای عصب‌شناختی تمرین‌های ذهن‌آگاهی مورد توجه قرار گرفته است؛ در بخش دوم نیز علاوه بر چالش‌های معمول پیرامون ذهن‌آگاهی به مفهوم ذهن‌آگاهی تجاری و تهدید آن برای قلمروی تعلیم و تربیت توجه شده است. چنان‌که در متن مقاله نیز مطرح شده، مهم‌ترین ضعف این نسخه ذهن‌آگاهی، نادیده انگاشتن مبنای هستی‌شناختی و غایت اخلاقی در تربیت یک شخصیت به‌واقع ذهن‌آگاه است. در

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۱۵

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۹/۲۴

۱. استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه سلمان فارسی کازرون، کازرون، ایران.

Sadeghzadeh.mr@gmail.com

Received: 20/12/14

Accepted: 21/06/05

1. Assistant professor, Educational Psychology, Faculty of Literature and Humanity, Salman Farsi University of Kazerun

education. Finally, it is pointed out that the future research must necessarily refrain from merely repeating the effectiveness of mindfulness on students and teachers and pay attention to new challenges regarding mindfulness in education. In particular, it should be remembered that the goal of mindfulness is to achieve a personality that is characterized by compassion for oneself and others.

Keywords: Mindfulness; Descriptive-Analytical, Education; Mc-mindfulness; Thin Mindfulness; Thick Mindfulness

ادامه نیز تمایز میان دو مفهوم ذهن‌آگاهی غلیظ و ذهن‌آگاهی رقیق، به‌عنوان نخستین گام برای مواجهه با چالش‌های ذهن‌آگاهی در حوزه تعلیم و تربیت مطرح شده است. در نهایت نیز خاطرنشان می‌گردد که پژوهش‌های آتی به‌طور ضروری بایستی از تکرار صرف موضوع اثربخشی ذهن‌آگاهی بر دانش‌آموزان و معلمان دست کشیده و به چالش‌های جدید درخصوص ذهن‌آگاهی در تعلیم و تربیت توجه نمایند. به‌ویژه بایستی به خاطر سپرد که غایت ذهن‌آگاهی در دستیابی به شخصیتی است که از ویژگی شفقت به خود و دیگران برخوردار باشد.

واژگان کلیدی: ذهن‌آگاهی، تعلیم و تربیت، توصیفی-تحلیلی، ذهن‌آگاهی تجاری، ذهن‌آگاهی رقیق، ذهن‌آگاهی غلیظ.

مقدمه

از زمانی که مطالعه (Kabat-Zinn, 1990) به طراحی برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی انجامید، تنها سه دهه می‌گذرد، اما در همین مدت کوتاه نیز ذهن‌آگاهی به قلمرویی پرطرفدار در زمینه پژوهش‌های روانشناسی تبدیل شده است (Quoted from Bernstein et al, 2019). البته این جذابیت از همان ابتدای امر تنها در حوزه پژوهش باقی نماند و خیلی زود به جایگاهی بی‌رقیب و خلل‌ناپذیر در حوزه درمان نیز منجر گردید. کاملاً آشکار است که دامنه نفوذ مباحث مربوط به ذهن‌آگاهی به سرعت از روان‌شناسی و درمان فراتر رفته و سایر زمینه‌های علوم انسانی را نیز متأثر ساخته است، چنان‌که طی دو دهه گذشته، مقالات مروری و فراتحلیل‌های بسیاری به ارزیابی اثر ذهن‌آگاهی بر هزاران معلم و دانش‌آموز در سرتاسر دنیا توجه نموده‌اند (Quoted from Ergas, 2019).

پژوهش‌هایی که در سال‌های اخیر در ایران نیز انجام گرفته، موید اثربخشی مثبت آموزش‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی در میان معلمان ایرانی بوده است. چنان‌که مطالعه رحمانی و همکاران (۱۳۹۸) نشان می‌دهد که جلسات آموزش ذهن‌آگاهی در نهایت منجر به بهبود روحیه شغلی و افزایش احساس خودکارآمدی در میان معلمان می‌گردد. پژوهش راستگو و همکاران (۱۳۹۵) از تاثیر آموزش گروهی ذهن‌آگاهی بر افزایش نمرات رضایتمندی شغلی و نیز کاهش نمرات فرسودگی شغلی معلمان خبر داده و بر بهبود برخی نشانگان آسیب‌روان‌شناختی معلمان در اثر آموزش ذهن‌آگاهی صحه می‌گذارد. به‌طور مشابه، سایر پژوهش‌های انجام گرفته (همچون جناآبادی و همکاران، ۱۳۹۵؛ کاظمی و همکاران، ۱۳۹۸) نیز از اثربخشی مثبت آموزش‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر طیف متنوعی از متغیرها در معلمان ایرانی حکایت کرده و به‌طور واضح یا ضمنی برگنجانده شدن چنین

آموزش‌هایی در برنامه‌های ضمن خدمت یا حتی بدو خدمت معلمان و نومعلمان تاکید می‌نمایند.

البته موضوع تاثیر مثبت ذهن آگاهی، تنها به پژوهش‌های شبه‌آزمایشی متمرکز بر آموزش ذهن آگاهی محدود نیست. در مطالعه‌هایی که از طرح‌های همبستگی سود جسته‌اند (به‌طور مثال باقرپور و مردانی، ۱۳۹۵؛ حمیدی، ۱۳۹۵؛ شمس، ۱۳۹۶؛ طباطبایی و همکاران، ۱۳۹۵؛ نریمانی و میهن‌پرست، ۱۳۹۷) نیز قدرت پیش‌بینی ذهن آگاهی در خصوص متغیرهایی همچون خوش‌بینی آموزشی^۱، انگیزش شغلی، تاب‌آوری، فرسودگی شغلی، رضایتمندی شغلی معلمان دوره‌های مختلف مورد تایید قرار گرفته است. اما به‌رحال، صرف‌نظر از طرح پژوهش به کار رفته در این پژوهش‌ها، به‌نظر می‌رسد که پیام ضمنی تمامی این مطالعه‌ها بر سودمندی تمرین‌های ذهن آگاهی برای معلمان دلالت داشته و در نهایت، به این توصیه ختم می‌گردد که معلمین ایرانی، چه به‌صورت رسمی و در قالب برنامه‌های مدون آموزش و پرورش و چه به‌صورت شخصی و در قالب شرکت در دوره‌های آموزشی بیرون از مدرسه، از فواید این سازه روان‌شناختی برخوردار گردند.

البته چنین توصیه‌ای چندان تازه و غیرمتعارف نیست. چنان‌که تقریباً تمامی پژوهش‌هایی که در سال‌های گذشته در جوامع دیگر نیز صورت گرفته نیز آموزش ذهن آگاهی را به‌عنوان موضوعی اثربخش در حرفه معلمی توصیه نموده‌اند. اما آنچه اهمیت دارد و به راستی می‌تواند مورد پرسش قرار گیرد، این است که آیا حجم انبوه پژوهش‌های منتشر شده در رابطه با ذهن آگاهی، توجه خاص معلمان ایرانی و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت را به سودمندی‌ها و در عین حال چالش‌های مطرح در رابطه با این سازه اثربخش برانگیخته است یا خیر. به‌طور ویژه، آیا نومعلمانی که در حین تحصیل در دانشگاه و از طریق پژوهش‌های منتشر شده از سوی جامعه روان‌شناسی ایران با مفهوم ذهن آگاهی آشنا می‌گردند، با شمشیر دو لبه آن در حوزه تعلیم و تربیت نیز آشنا گردیده‌اند؟

واقعیت این است که در سال‌های اخیر، پژوهش‌های انجام گرفته در غرب از آموزش‌های مبتنی بر ذهن آگاهی به‌عنوان موضوعی پرفایده، اما نیازمند توجهی همه‌جانبه برای حوزه تعلیم و تربیت سخن گفته‌اند؛ در حالی که پژوهش‌های منتشر شده در ایران هنوز هم تنها از اثربخشی این سازه، آن هم در بستر پژوهش‌های شبه‌آزمایشی یا همبستگی سخن می‌گویند.

1. academic optimism

مقاله حاضر با توجه به این موضوع و به قصد آشنایی معلمان و به‌ویژه نومعلم‌ان با ابعاد مختلف بحث ذهن‌آگاهی در تعلیم و تربیت به دو بحث اساسی زیر پرداخته است:

الف. آیا به راستی ذهن‌آگاهی می‌تواند در حرفه معلمی (یا حتی به‌طور کلی در تعلیم و تربیت) اثربخش باشد و اگر بلی، مبنای این سودمندی در کجاست؟

ب. چالش‌هایی که به لحاظ نظری و عملی در حوزه تعلیم و تربیت بر سر راه اثربخشی ذهن‌آگاهی مورد توجه قرار گرفته، کدام است؟

روش پژوهش

مطالعه حاضر را می‌توان از نوع پژوهش‌های توصیفی-تحلیلی^۱ دانست. بدین ترتیب که نخست بر اساس اطلاعاتی که در پیشینه پژوهشی مربوط به ذهن‌آگاهی وجود داشته، به توضیحی مشخص برای سودمندی ذهن‌آگاهی پرداخته و سپس بر اساس پژوهش‌هایی که به مفهوم ذهن‌آگاهی در تعلیم و تربیت پرداخته، چالش‌های مربوط به نفوذ این مفهوم در قلمرو خاص تعلیم و تربیت را بر شمرده است.

مفهوم ذهن‌آگاهی و نسبت آن با تعلیم و تربیت

ذهن‌آگاهی برگردانی است که از واژه mindfulness در زبان فارسی رایج شده و برخی حتی عبارت پراگماتی را بر آن ترجیح می‌دهند. اصل کلمه نیز گرچه قرن‌ها در زبان انگلیسی وجود داشته، اما مفهوم معاصر آن به ترجمه‌ای بازمی‌گردد که (Rhys-Davids, 1921) از واژه sati در متون مقدس بوداییان که به زبان پالی^۲ نوشته شده، انجام داده است (Quoted from Gethin, 2011). خود کلمه sati مفاهیمی از حافظه، تجدیدخاطر^۳، فراخواندن به ذهن، آگاه شدن و یکپارچه ساختن آگاهی نسبت به ناپایداری تجربه جاری در یک لحظه را در بردارد (Gethin, 2011). از سوی دیگر، در متون مربوط به مناسک بودایی، ذهن‌آگاهی به عنوان ظرفیت اساسی برای عمل درست بودایی در نظر گرفته شده است. این ظرفیت، به‌طور ویژه، برای تمیز میان نیت درست از نیت نادرست و به نحوی مشابه برای تشخیص کلام درست، عمل درست و امرار معاش درست لازم است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که

1. descriptive-analytic

2. Pali

3. recollection

آنچه ریس-دیویدز به ذهن آگاهی ترجمه نموده، در واقع همان بنیانی است که آیین بودایی برای هدف فراگیر رفع درد و رنج انسان قائل شده است (McCaw, 2020). آنچه پیشگامانی همچون کابات‌زین به دنبال آن بوده‌اند، در واقع بازخوانی مدرنی از همین میراث بودایی بوده است (Quoted from Williams & Kabat-Zinn, 2011).

به‌هرحال این بازخوانی مدرن، به تعبیر رایجی از ذهن آگاهی در سال‌های اخیر منجر گردیده که نفوذ تدریجی آن را می‌توان در سیاست‌های کلان آموزش و پرورش امروز مشاهده نمود. در پژوهشی که سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۱ (۲۰۱۸) بر روی شرایط و رویه‌هایی که باعث یا مانع رشد مهارت‌های اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان ۳۷ کشور دنیا در سنین بین ده تا پانزده سال انجام داده، ذهن آگاهی در دستور کار سیاست‌گذاری‌های آموزش و پرورش قرار گرفته است. در برخی از این کشورها همچون استرالیا و انگلیس، این توجه، به تدوین سیاست‌های عمومی مرتبط با ذهن آگاهی نیز منجر گردیده است. به‌علاوه، در کشورهایی که ذهن آگاهی به‌عنوان یکی از زمینه‌های مهم رشد مهارت‌های اجتماعی و عاطفی کودکان و نوجوانان پذیرفته شده، هر ساله بر تعداد مدارس که بر مبنای اصول ذهن آگاهی کار می‌کنند، افزوده شده است (Quoted from McCaw, 2020). این موضوع در کنار انبوه پژوهش‌هایی که به میزان اثربخشی ذهن آگاهی بر ابعاد مختلف زندگی معلمان و دانش‌آموزان پرداخته‌اند – و پیش از این به برخی از آن‌ها در جامعه ایرانی اشاره شد – بر نفوذ قابل توجه ذهن آگاهی در حوزه آموزش و پرورش دلالت می‌کند.

الف. مبنای سودمندی ذهن آگاهی برای معلمان

عمده سودمندی ذهن آگاهی در فرایند آموزش و یادگیری را بایستی در طبیعت خاص ذهن انسان جستجو نمود. به کلام روشن‌تر، ذهن در حالت معمول خود، جریانی است که از یک موضوع به موضوع دیگر می‌رود و در این حرکت نیز از شیوه‌ای تصادفی و پراکنده برخوردار است (Hyland, 2009). به‌علاوه به نظر می‌رسد که وضعیت ذهنی معمول افراد یک حالت «بی‌ذهنی»^۲ است؛ چنان‌که می‌توان از اصطلاح آشنای «خلبان خودکار»^۳ برای فهم دقیق‌تر آن استفاده نمود (Siegel et al, 2009) از همین روست که در تجربه هرروزه اکثریت مردم،

1. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)

2. mindless

3. autopilot

موارد بسیاری زیادی را می‌توان مشاهده نمود که فرد کارهای بسیار زیادی را انجام داده، بی‌آنکه وقوفی بر آن‌ها داشته یا حتی از چگونگی انجام آن‌ها توسط خود آگاهی داشته باشد. هدف نهایی فرایند ذهن‌آگاهی نیز مواجهه با تقلای نهفته در همین حرکت پنهان ذهن است که حتی از دیدگان خود فرد نیز پنهان باقی می‌ماند؛ اما در حقیقت امر، تمامی فرایندهای روانی او را متأثر می‌سازد.

مطابق تعریفی که (Kabat-Zinn, 2003) ارائه می‌کند، ذهن‌آگاهی توجه به شیوه‌ای خاص است؛ چنان‌که این توجه، هدفمند، متمرکز بر زمان حال و عاری از قضاوت بوده و پذیرش و آگاهی بیشتری نسبت به واقعیت حاضر در زمان حال ایجاد نماید. (Shapiro et al, 2012) براساس همین تعریف، ذهن‌آگاهی را به‌عنوان مجموعه‌ای از تمرین‌های مراقبه‌ای^۱ در نظر می‌گیرند که سه مولفه مجزا و در عین حال به‌هم پیوسته توجه^۲، قصدمندی^۳ و نگرش^۴ را در برمی‌گیرد. به باور (Ergas, 2019) نگاهی کوتاه به جلسات یکی از برنامه‌های ذهن‌آگاهی (همچون برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی) می‌تواند حضور توأمان این سه مولفه را مورد تأیید قرار دهد. چنان‌که حضور مولفه توجه در همان معمولی‌ترین تمرینی که در برنامه‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی یاد داده می‌شود، یعنی توجه به آهنگ دم و بازدم، قابل مشاهده است. مولفه نگرش نیز به پذیرش و برخورد عاری از قضاوتی بازمی‌گردد که فرد در ضمن جلسات ذهن‌آگاهی می‌آموزد نسبت به افکار، عواطف و حس‌هایی که توجه او را منحرف می‌سازند، نشان دهد. مضاف بر این‌که مولفه نگرش، فرد را از تقلاد راه ممیزی، سرکوب یا ممتوعیت افکار و عواطفی که تجربه می‌کند، بازمی‌دارد. حضور مداوم مولفه سوم یعنی قصدمندی نیز برای تداوم و حتی از سرگرفتن فرایند توجه، مانند‌گاری نگرش و تسلیم نشدن در برابر تشخوار فکری^۵، سرگردانی ذهن^۶ یا طرح‌ریزی‌های تعمدی^۷ ذهن ضروری است.

به‌هر حال به‌نظر می‌رسد که به‌واسطه متاثر ساختن همین سه مولفه است که آموزش‌های

-
1. meditative practices
 2. attention
 3. intention
 4. attitude
 5. rumination
 6. mind-wondering
 7. deliberate planning

ذهن‌آگاهی در فرایند کار معلمان در حوزه آموزش و یادگیری، موثر واقع می‌شود. هرچند محققان مختلف پیرامون راهی که به ثمربخشی این سه مولفه می‌انجامد، اختلاف نظر دارند و سرانجام دو گزینه متفاوت را پیشنهاد می‌دهند. بدین ترتیب که گروه اول یعنی پژوهشگرانی همچون Crain et al (2017) و Flook et al (2013) تاثیر این سه مولفه در بطن آموزش‌های ذهن‌آگاهی را به نقش درمانی آنها در هدف قرار دادن استرس منتسب کرده و بهبود عملکرد شناختی و بالتبع پیامدهای آموزشی معلم را از نتایج غیرمستقیم آن می‌دانند. این در حالی است که گروه دوم یعنی پژوهشگرانی همچون Jennings et al (2017) یا Mrazek et al (2013) باور دارند که آموزش‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی دقیقاً به خاطر حضور سه مولفه توجه، قصدمندی و نگرش، به‌طور مستقیم در عملکرد شناختی و همین‌طور در کفایت عاطفی-اجتماعی معلم برای تعامل در کلاس تاثیر می‌گذارد. به کلام روشن‌تر، در دیدگاه دوم بر تاثیر مستقیم ذهن‌آگاهی بر فرایندهای شناختی تاکید گردیده، در حالی که دیدگاه اول چنین تاثیر مستقیمی را نادیده گرفته و سودمندی ذهن‌آگاهی را به تاثیر بر بستر هیجانی فرایندهای شناختی مربوط دانسته و کاهش اضطراب را به‌عنوان مکانیسم واسطه میان ذهن‌آگاهی و بهبود پیامدهای آموزشی و یادگیری در نظر گرفته است.

البته واقعیت این است که هر دو دیدگاه به ظاهر متفاوت بالا، از زاویه دید عصب‌شناسی بین فردی^۱ کاملاً امکان‌پذیر بوده و در واقعیت امر بایستی ذهن‌آگاهی را به‌عنوان مساله‌ای بسیار تاثیرگذار بر فرایندهای عصبی مغز پذیرفت. تاحدی که (Holzel et al, 2011) از افزایش تراکم ماده خاکستری مغز در اثر تمرین چندساله ذهن‌آگاهی خبر می‌دهند یا چنان‌که (Davidson et al, 2003) روایت می‌کنند حتی یک تمرین ذهن‌آگاهی ۸ هفته‌ای نیز می‌تواند به فعالیت در قشر چپ پیشانی منجر گردد که به احساس بهزیستی و سعادتمندی اختصاص دارد و افزایش فعالیت آن با بهبود سیستم ایمنی در برابر واکنش آنفلوآنزا نیز همراه است. (Siegel, 2007b, 2007a, 2009) نیز در توجه به مساله ذهن‌آگاهی به دو مفهوم عصب‌شناختی یکپارچگی عصبی^۲ و تجربه پایین به بالا^۳ اشاره می‌کند که به‌نظر می‌رسد هر دو دیدگاه فوق در رابطه با سودمندی ذهن‌آگاهی برای معلمان را توجیه خواهد نمود.

(Siegel, 2009, 2007b) برای توضیح ساده اما روشن یکپارچگی عصبی، به ساده‌ترین و

1. Interpersonal neurology
2. Neural integration
3. Bottom-up experience

در عین حال بنیادی‌ترین نوع تمرین ذهن‌آگاهی توجه نموده و به عملکرد نوروهای آینه‌ای^۱ مغز تمسک می‌جوید. ساز و کار این نوروها به نحوی است که در نهایت ظرفیت خاصی را برای درک قصد و نیت دیگران در اختیار آدمی گذارده است. به کلام ساده‌تر، تحت تاثیر عملکرد همین نوروهاست که فرد با مشاهده فعل عامدانه شخص روبرو، خود نیز مهبای انجام همان کار می‌شود. این نوروها در هماهنگی با بخشی از قشر مخ که قشر عالی گیجگاهی^۲ نامیده می‌شود، فرایند عصبی خاصی را راه‌اندازی می‌کنند که (Siegel 2009) آن را با استفاده از تکنیک سرواژه،^۳ SIMA نامیده است. این فرایند در مغز آدمی مسئول ادراک قصدمندی دیگران است که بر مبنای پیش‌بینی رویداد بعدی عمل می‌نماید. به عبارت دقیق‌تر، در این فرایند مغز قادر است تا لحظه بلافصل زمان حاضر را پیش‌بینی نماید. بدین ترتیب در هر لحظه، رویداد یک لحظه بلافصل بعدی نیز پیش‌بینی شده و در نهایت امر، مغز به توالی رویدادها دست پیدا می‌کند.

به باور (Siegel 2009) تمرین‌های ذهن‌آگاهی بر همین ظرفیت نوروهای آینه‌ای استوار است. اما به خلاف هدف معمول آنها در درک قصدمندی دیگران، این بار به نحوی خاص برای تمرکز بر قصدمندی خود شخص مورد استفاده قرار می‌گیرد. چنان‌که گفته شد، (2009) Siegel این موضوع را با توجه به تنفس به عنوان پایه اکثر تمرین‌های مراقبه و ذهن‌آگاهی توضیح می‌دهد. بدین ترتیب که وقتی فرد در هنگام نفس کشیدن بردم و بازدم خود متمرکز می‌شود، فرایند SIMA فعال می‌گردد تا یک توالی قصدمند احتمالی را پیگیری نماید. به کلام روشن‌تر، فرایند SIMA در همان لحظه‌ای که دم جاری است، بازنمایی عصبی بازدم و در لحظه‌ای که بازدم جریان دارد، بازنمایی عصبی دم را هم خلق می‌کند. این توالی نیز به نوبه خود به طنینی^۴ در مغز منجر می‌شود که هماهنگی میان وضعیت پیش‌بینی شده توسط فرایند SIMA (دم یا بازدم) و آنچه به طور واقعی بعد از لحظه حال می‌آید را در کل مغز منتشر می‌نماید. نتیجه این طنین، یک وضعیت خاص عصبی در مغز است که (Siegel 2007b) آن را یکپارچگی عصبی یا به طور ویژه انسجام بازتابی^۵ می‌نامد. بنابراین می‌توان نتیجه

1. Mirror neurons

2. Superior temporal cortex

۳. حروف اول کلمات این عبارت Sensory Implications of Motor Action که می‌توان به فارسی، «پیامدهای حسی فعل حرکتی» ترجمه نمود.

4. resonance

5. Reflective coherence

گرفت که وقتی فرد در حین تمرین‌های ذهن آگاهی بر روی تنفس خویش تمرکز می‌نماید، در حقیقت نظام عصبی مغز خود را به یکپارچگی دعوت نموده است. این موضوع، البته در دیگر انواع تمرین‌های ذهن آگاهی هم روی داده و هر دو مسیر مستقیم و غیرمستقیم را برای اثربخشی ذهن آگاهی بر عملکرد شناختی فرد باز می‌نماید.

از طرفی تمرین منظم این وضعیت یکپارچگی در مغز، پنج ویژگی انعطاف‌پذیری^۱، سازگاری^۲، انسجام^۳، انرژی^۴ و ثبات^۵ را برای نظام عصبی مغز به ارمغان می‌آورد (Siegel, 2007b) که در عرصه ذهنی نیز به صورت یک صفت ماندگار ذهن آگاهی تجربه می‌شود. Baer et al (2006) این صفت را شامل پنج توانایی ذهن برای عمل توأم با آگاهی^۶، واکنش کمتر^۷، عاری از قضاوت‌گری^۸، توصیف دنیای درون از طریق کلمات^۹ و مشاهده‌گری خویشتن^{۱۰} می‌دانند. مورد نخست یعنی عمل توأم با آگاهی، به هوشیاری ذهن در قبال تجربه‌های حسی بازمی‌گردد؛ مورد دوم یعنی واکنش کمتر به این موضوع اشاره می‌کند که فرد علیرغم این‌که دارای واکنش‌های هیجانی نسبت به رویدادهای مختلف است، اما به سرعت به تعادل بازمی‌گردد؛ مورد سوم یعنی عاری از قضاوت بودن، در واقع به این معناست که ذهن در بند قضاوت‌های خود گرفتار نیست و امکان ظهور افکار جدید به خاطر انتظارات ذهنی قبلی سلب نشده است؛ مورد چهارم نوعی درمان‌گری درونی ذهنی مبتنی بر فرایند عصب‌شناختی یکپارچگی دوجانبه^{۱۱} است که به شکلی ظریف کاربرد کلمات تولید شده در نیمکره چپ مغز را در ارتباط با فرایندهای نیمکره راست قرار می‌دهد؛ و در نهایت مورد پنجم یعنی مشاهده‌گری خویشتن، به توانایی ذهن فرد برای مشاهده عینی افعال، افکار و احساسات او بازمی‌گردد.

تمامی پنج توانایی ذهنی فوق بر مبنای تداوم همان وضعیت یکپارچگی عصبی مورد نظر Siegel (2009, 2007b, 2007a) به وجود می‌آیند. به کلام دیگر، به شرط استمرار وضعیت

-
1. flexibility
 2. adaptiveness
 3. coherence
 4. energy
 5. stability
 6. act with awareness
 7. less reactivity
 8. non judgmentally
 9. the ability to describe with words the internal world
 10. self-observation
 11. bilateral integration

یکپارچگی عصبی در مغز، این پنج توانایی ذهنی نیز به نوبه خود پدیدار شده و تمامی فرایندهای شناختی را به صورت مستقیم متاثر از خویش می‌سازند. البته چنان‌که پیش از این نیز گفته شد، (Siegel 2007a) در توجه به مساله ذهن‌آگاهی و اثربخشی آن، به تجربه عصب شناختی پایین-به-بالا در مغز نیز اشاره می‌کند. وی در توضیح این نکته به تشکیل قشر مخ از شش لایه اشاره کرده و توضیح می‌دهد که مغز آدمی به واسطه یادگیری‌های پیشین در برخورد با بخش زیادی از اطلاعات ورودی، به صورت بالا-به-پایین، یعنی با فعالیت لایه‌های اول تا سوم قشر مخ عمل می‌کند. همین موضوع باعث می‌شود که داده‌های حسی شکننده و ظریفی که در لایه‌های چهارم تا ششم جریان دارد، تحت الشعاع عملکرد لایه‌های بالاتر نادیده گرفته شود. به باور (Siegel 2007a) نتیجه تدریجی این فرایند عصبی بالا-به-پایین در عرصه ذهنی افراد این است که بی‌آنکه خود بدانند در یک زندان ادراکی ساخته شده توسط آموخته‌های قبلی ذهن گرفتار آمده و به نوعی رکود، ملالت و نبود شادابی مبتلا می‌گردند. در واقع، از آنجا که تمرین‌های ذهن‌آگاهی به طور معمول با تمرکز بر تجربه حسی فرد آغاز می‌گردند، این فرصت را فراهم می‌کنند تا فرایند عصبی پایین-به-بالا نیز در مغز احیا شده و در نتیجه ذهن از زندان یادگیری‌های پیشین خود رهایی یابد.

این تغییرات از آنجا که در فرایندهای عصبی مغز روی می‌دهند، دامنه تاثیر تمرین‌های ذهن‌آگاهی را به شیوه خاصی گسترش می‌بخشند. چنان‌که (Napoli 2004) نیز در پژوهش خویش تاکید می‌نماید که تاثیر تمرین‌های ذهن‌آگاهی حداقل در چهار حوزه از زندگی یک معلم قابل انتظار است: نخست در تدوین برنامه‌های درسی؛ دوم در رویارویی با اضطراب و تعارض بین فردی دانش‌آموزان؛ سوم در تغییر جو و فضای کلاسی و در نهایت مورد چهارم، در بهبود کیفیت زندگی شخصی خود معلم.

در رابطه با تدوین برنامه‌های درسی، می‌توان گفت که ذهن‌آگاهی معلم به او این امکان را می‌دهد تا در برنامه درسی موجود، بیشتر بر روی ایده‌های اصلی و مهم تمرکز نموده و بدین ترتیب بر عمق و غنای برنامه درسی بیفزاید. به علاوه می‌توان انتظار داشت که معلم ذهن‌آگاه، ضمن توانایی بهتر در اولویت‌بندی مطالب در طرح درس، از توان بالاتری برای انتقال مطالب به دانش‌آموزان نیز برخوردار باشد. در رابطه با مورد دوم یعنی رویارویی با اضطراب و تعارض بین فردی دانش‌آموزان نیز طبیعی است که معلم ذهن‌آگاه، به واسطه

تجربه‌های ذهن آگاهی خویش به الگوی مناسبی برای دانش‌آموزان خود تبدیل خواهد شد. به علاوه چنین معلمی قادر خواهد بود تا ۱. بهترین مداخله را در رفع اضطراب امتحان ارائه داده، ۲. تمرکز بر روی تکلیف را به دانش‌آموزان آموخته و ۳. چگونگی حفظ آرامش در یک موقعیت تعارضی بین فردی را به آن‌ها آموزش دهد.

در رابطه با مورد سوم یعنی تغییر جو و فضای کلاسی نیز (Napoli 2004) به سه ویژگی مشترک معلمان ذهن آگاه اشاره می‌کند: نخست این‌که چنین معلمانی در کلاس‌های خویش از فعالیت‌های ذهن آگاهی استفاده کرده و دانش‌آموزان خود را از طریق بازی، تمرکز بر تنفس یا تمرین‌های مراقبه با ذهن آگاهی آشنا می‌کنند. دوم این‌که معلم ذهن آگاه، آشنایی با گفتگوهای درونی و بالتبع توانایی تکیه بر توانمندی‌های ذهنی را به دانش‌آموز یاد داده و از این رهگذر به استقلال فردی آن‌ها کمک خواهد نمود. و در نهایت، این‌که معلمان ذهن آگاه همواره قبل از آغاز درس برای افزایش تمرکز خود و دانش‌آموز اقداماتی (همچون اسکن بدنی) را انجام می‌دهند.

تأثیر تمرین‌های ذهن آگاهی بر زندگی شخصی خود معلم نیز موضوعی کاملاً واضح است که به باور (Napoli 2004) لااقل در چهار مورد ملموس و قابل مشاهده است. ۱. معلم ذهن آگاه نسبت به بدن و تغییرات محیط اطراف خود کاملاً هوشیار است. ۲. معلم ذهن آگاه از انجام هم‌زمان چند کار اجتناب نموده و تمامی توجه خود را بر روی یک تکلیف در زمان حال نگاه می‌دارد. ۳. معلم ذهن آگاه تمامی کارهای روزمره خویش (حتی غذا خوردن) را با هوشیاری و توجه متمرکز انجام می‌دهد و ۴. معلم ذهن آگاه در هنگام استرس بسیار متفاوت با کسانی عمل می‌کند که تجربه تمرین‌های ذهن آگاهی را ندارند.

ب. چالش‌های موجود در بحث ذهن آگاهی برای معلمان

این چهار حوزه می‌تواند از تمرین‌های ذهن آگاهی معلمان متأثر شده و مطابق پیشینه پژوهشی، بهبود قابل توجهی را در متغیرهای متنوعی از انگیزه شغلی گرفته تا بهزیستی روان‌شناختی معلمان ایجاد نماید. اما چنان‌که گفته شد، مساله آموزش‌های مبتنی بر ذهن آگاهی در هیچ یک از قلمروهای تحت تأثیر خود، به اندازه تعلیم و تربیت، به صورت یک موضوع دوگانه یا شمشیر دو لبه ظاهر نگردیده است. به عبارت بهتر، آموزش‌های ذهن آگاهی به همان اندازه که می‌تواند مورد توجه معلمان قرار گرفته و از ناحیه آن‌ها به عنوان

مساله‌ای اثربخش و مفید در امر آموزش و یادگیری تلقی شود، بایستی به عنوان موضوعی چالش‌برانگیز، دارای ظرافت‌های خاص و محتاج دقت و مطالعه نیز به حساب آید. البته نخستین چالش را به واقع نمی‌توان تنها مختص معلمان دانست بلکه باید آن را به تمامی کسانی که با آموزش‌های ذهن‌آگاهی و تاثیرهای مثبت آن آشنا می‌گردند، تذکر داد. چنان‌که (Siegel et al (2009) نیز تاکید می‌نمایند آنچه در اثربخشی‌های مربوط به آموزش‌های ذهن‌آگاهی مشاهده می‌گردد، منوط به ایجاد صفت ذهن‌آگاهی در افراد است. چنان‌که پیش‌تر نیز گفته شد، این صفت بر مبنای پنج توانمندی ذهنی (Baer et al, 2006)، شامل عمل توأم با آگاهی، واکنش کمتر، عاری از قضاوت بودن، توصیف دنیای درون از طریق کلمات، و مشاهده‌گری خویشتن شکل می‌گیرد و مستلزم گذشت زمان و در عین حال ممارست و پشتکار فرد در تمرین ذهن‌آگاهی است. از این رو، انتظار تغییرات بزرگی که در رابطه با ذهن‌آگاهی مورد تایید قرار گرفته، در یک بازه زمانی کوتاه و بی‌کوشش، نخستین چالشی است که در این حوزه به ذهن می‌رسد.

هرچند (Siegel et al (2009) مدعی هستند که دامنه بدفهمی‌های رایج پیرامون موضوع ذهن‌آگاهی از این نیز فراتر رفته و موارد متنوع‌تری را در برمی‌گیرد. به باور آن‌ها لااقل پنج مورد را می‌توان در توصیف انتظارات اغلب افراد از ذهن‌آگاهی به سهولت تشخیص داد. نخست این‌که غالب مردم می‌پندارند که هدف از ذهن‌آگاهی، داشتن یک ذهن خالی است، حال آن‌که تمرین‌های مختلف ذهن‌آگاهی در واقع شامل تربیت ذهن برای آگاه بودن از تمامی چیزهایی است که در طول زمان روی می‌دهند (از جمله افکاری که در ذهن پدید می‌آیند). دوم این‌که اکثر افراد گمان می‌کنند هدف از ذهن‌آگاهی، دستیابی به یک وضعیت عاری از هیجان^۱ است. در حالی که تمرین ذهن‌آگاهی فی‌الواقع با توجه به محتوای ذهنی و هیجانی که در هر لحظه وجود دارد، اثری کاملاً متضاد را به جای می‌گذارد. سوم این‌که برخی از مردم می‌پندارند ذهن‌آگاهی عقب‌نشستن از زندگی^۲ است؛ در حالی که صرف زمان بیشتر برای توجه نسبت به تجربه‌های لحظه به لحظه، به طور واضح به تجربه بیشتر فرصت‌های زندگی منجر می‌شود. چهارم این‌که اغلب مردم گمان می‌کنند که هدف ذهن‌آگاهی، جستجوی سعادت‌مندی است؛ در حالی که اصل بنیادین مراقبه‌های ذهن‌آگاهی تنها فراهم ساختن

1. Common misunderstandings
2. emotionless
3. withdrawing from life

مجاللی است که فرد طی آن بتواند به وضعیت‌های ذهنی توجه نماید، نه اینکه از افکار ناخوشایند دوری کرده و به افکار مربوط به سعادت‌مندی بها دهند. و در نهایت، پنجمین بدفهمی اکثر افراد این است که گمان می‌برند هدف ذهن‌آگاهی فرار از درد و رنج‌هاست، در حالی که تمرین‌های مرتبط با ذهن‌آگاهی به فرد کمک می‌کنند تا به جای فرار از درد، توانایی خود را برای از سرگذراندن تجربه‌های درد افزایش دهند.

به هر حال، بدفهمی‌های مرتبط با ذهن‌آگاهی در تمامی حوزه‌هایی که این مفهوم در آن‌ها نفوذ کرده، به عنوان یک چالش مطرح می‌گردد (Siegel et al, 2009) اما موارد دوم و سوم، چالش‌هایی هستند که به باور (Hyland 2015b, 2015a, 2013, 2009) به طور خاص در زمینه تعلیم و تربیت بروز پیدا می‌کنند. مورد دوم را (Hyland 2015b, 2009) در ارتباط با موضعی بیان می‌کند که در دو دهه گذشته از سوی برخی از معلمان، اندیشمندان و دست‌اندرکاران حوزه تعلیم و تربیت بیان شده است و طی آن آموزش‌های ذهن‌آگاهی به عنوان بخشی از گردش‌درمانی^۱ روان‌شناسی قلمداد شده و در نتیجه، توجه فعلی حوزه تعلیم و تربیت به آن نادرست شمرده شده است. منظور از اصطلاح «گردش‌درمانی»، گرایش روان‌شناسی به نفوذ در سایر حوزه‌ها از طریق مباحث درمانی است.

بدین ترتیب منتقدین توجه حوزه تعلیم و تربیت به مبحث ذهن‌آگاهی، آموزش‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی را شیوه‌ای اصالتاً درمانی می‌دانند که بایستی در قلمرو درمان‌های روان‌شناختی باقی مانده و به جای خود و در موارد مقتضی برای درمان استرس یا اضطراب افراد از سوی درمانگر ذیصلاح به کار گرفته شود. ولی ورود آن به حوزه تعلیم و تربیت، به ویژه در قالب بخشی از آموزش‌های حرفه‌ای به معلمان و بعد کاربرد فنون مختلف ذهن‌آگاهی به عنوان بخشی از فرایند آموزش و یادگیری در کلاس‌های درس، نه تنها یک امر غیرحرفه‌ای، بلکه دور شدن از اهداف اصلی تعلیم و تربیت به حساب می‌آید. این موضع، البته نه تنها در قبال آموزش ذهن‌آگاهی، بلکه از سوی اندیشمندانی همچون (Ecclestone & Hayes 2008) به عنوان «افزایش خطرناک آموزش درمان‌گونه^۲ در سطوح مختلف تعلیم و تربیت» هشدار داده شده است (Quoted from Hyland, 2009).

دغدغه اساسی این رویکرد، در نقد آموزش درمان‌گونه یا وجه درمانی تعلیم و تربیت در

1. Therapeutic turn

2. Dangerous rise of therapeutic education

دو موضوع خلاصه می‌گردد: نخست این‌که به زعم آنها تأکیدی که در چند دهه گذشته در حوزه تعلیم و تربیت بر اهداف درمانی (همچون بهبود عزت‌نفس، هوش هیجانی و امثالهم) صورت گرفته، توجه معلمان را از اهداف سنتی آموزش و یادگیری منحرف ساخته و در نتیجه به ضعف و ناتوان‌سازی دانش‌آموزان در این اهداف منجر شده است. در ثانی، وجه درمانی تعلیم و تربیت از نگاه منتقدین آن به پرورش ویژگی‌های درون‌نگرانه خاصی منجر می‌گردد که در نهایت به قطع رابطه میان یادگیری و اصلاح در ساختارهای اجتماعی و فرهنگی موجود منجر خواهد شد. به کلام روشن‌تر، به نظر منتقدین وجه درمانی تعلیم و تربیت، یا همان آموزش‌هایی که مبتنی بر ذهن‌آگاهی هستند، فرد را به تمرکز بر تجربه‌های حسی و درونی خویش سوق داده و او را به توجه به زمان حال فرا می‌خوانند، در حالی که اصلاح و بهبود ساختارهای اجتماعی و فرهنگی، به فراتر رفتن فرد از تجربه‌ها و دانسته‌های خویش نیاز دارد و مستلزم نگاهی معطوف به آینده است.

در پاسخ به این دغدغه‌ها، (Hyland 2015b, 2009) بر موضوعی در رابطه با ذهن‌آگاهی تکیه می‌نماید که به نظر می‌رسد در تردید معلمان نسبت به آموزش‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی (خواه برای خود آن‌ها و خواه برای دانش‌آموزان)، گره‌گشا خواهد بود. به باور وی، آموزش فنون مختلف ذهن‌آگاهی به فرد کمک می‌کند تا به درک عمیق‌تری از آگاهی خویش دست پیدا کند. در نتیجه می‌تواند فرد (چه معلم و چه دانش‌آموز) را در رها ساختن تقلای بی‌وقفه‌ای که در قلب فرایندهای ذهنی و رفتارهای عادت‌گونه او پنهان شده، یاری نماید. این موضوع چنان‌که پیش از این در توضیح سودمندی‌های ذهن‌آگاهی نیز مطرح گردید، مورد تأیید دانسته‌های فعلی پیرامون عصب‌شناختی مغز نیز می‌باشد.

در واقع، (Hyland 2015b) بر این نکته پافشاری می‌کند که بین فنون مختلف ذهن‌آگاهی و تکالیف آموزش و یادگیری، پیوندهای مستقیم و عملی بسیار نزدیکی وجود دارد. چنان‌که معتقد است «واقعیت زمان حاضر» که در ذهن‌آگاهی مورد توجه قرار می‌گیرد، همان مبحثی است که در روان‌شناسی تربیتی نه تنها به عنوان موضوعی اثربخش در یادگیری مورد تأکید قرار گرفته، بلکه در توصیف لذت بردن فرد از یادگیری، به عنوان بخش مهمی از فرایند غرقگی^۲ نیز در نظر گرفته شده است. از این رو (Hyland 2015b, 2009) به صراحت

1. The present reality

2. Flow

تاکید می‌کند که تکیه بر فنون ذهن‌آگاهی نه تنها اهداف رسمی تعلیم و تربیت در خصوص آموزش و یادگیری را تضعیف نکرده، بلکه با اصلاح فرایندهای شناختی به قوت آنها نیز کمک خواهد نمود. این در حالی است که وی در رابطه با چالش‌سومی که در خصوص مساله ذهن‌آگاهی پیش روی حوزه تعلیم و تربیت قرار گرفته، معلمان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت را به چاره‌اندیشی و یافتن راه‌حل دعوت نموده است.

به باور (Hyland, 2013, 2015a) نگرانی اصلی پیرامون مساله ذهن‌آگاهی، در تبدیل شدن آن به صنعت ذهن‌آگاهی یا چنان‌که خود او توصیف نموده «ذهن‌آگاهی تجاری»^۱ می‌باشد. وی در این عبارت، در واقع به وضعیتی اشاره می‌نماید که آموزش‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی بدان دچار شده و در واقع نه تنها از نوعی برخورد مینیمالیستی با فرایند ذهن‌آگاهی پرده برمی‌دارد، بلکه دغدغه تبدیل شدن تمرینات ذهن‌آگاهی به یکی از کالاهای تجاری جدید در سرمایه‌داری مدرن را هم به ذهن متبادر می‌کند. در واقع، (Hyland, 2015a) اذعان می‌نماید که آموزش‌های ذهن‌آگاهی که در قالب جلسات کوتاه و فشرده تمرین‌مركز و توجه عرضه گردیده و به تدریج به عنوان راه‌حل سریع یا نوشداروی تمامی درد و رنج‌ها شناخته شده، یک برخورد کاملاً تجاری با مساله ذهن‌آگاهی است. او از این موضوع با عبارت «نادیده‌انگاری معنوی»^۲ یاد کرده و هشدار می‌دهد که به‌ویژه معلمان و دست‌اندرکاران حوزه تعلیم و تربیت بایستی مراقب چنین دامی بر سر راه برنامه‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی باشند. به باور وی، هرچند توانایی توجه ذهن‌آگاه در بسیاری از فعالیت‌های یادگیری مفید و سودمند است، اما چنین توجهی به تنهایی برای دستیابی به اهداف گسترده‌تر ذهن‌آگاهی که با پرورش کیفیت‌های اخلاقی شفق‌ورزی و صداقت سروکار دارد، کافی نیست.

البته این موضوع در نوشته‌های اخیر خود کابات‌زین به عنوان مبدع برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی نیز مورد تاکید قرار گرفته است. چنان‌که وی ضمن انتقاد از بسته‌های آموزشی جدید ذهن‌آگاهی که به سرعت و در تمامی کشورها در عرصه پژوهش و عمل مورد استفاده قرار گرفته، وضعیت نهایی یک شخص ذهن‌آگاه را با عبارت‌هایی همچون سخاوت‌مندی، امانت‌داری، مهربانی، همدلی، شفقت، حق‌شناسی، شادی از بخت دیگران و صداقت توصیف می‌نماید (Kabat-Zinn, 2013). (Siegel, 2009) نیز علی‌رغم

1. Mmindfulness

2. Spiritual bypassing

تاکید بر فرایندهای عصب‌شناختی مغز، ماحصل نهایی ذهن‌آگاهی را ظهور تجربه شفقت^۱ در فرد عنوان کرده و به صراحت اعلام می‌دارد که ذهن‌آگاهی نه تنها عنصر بنیادین در شفقت‌ورزی فرد نسبت به خودش، بلکه ستون اصلی در شق گسترده^۲ شفقت به دیگران نیز به‌شمار می‌آید. منظور وی از شق گسترده، شکلی از شفقت‌ورزی است که در آن شفقت، نه به واسطه پیوندهای خونی یا روابط دلبستگی یا تعلق‌های گروهی بلکه به واسطه درک وحدت با جهان یا چنان‌که (Neff (2003 در تعریف شفقت‌ورزی بیان داشته، درک انسانیت مشترک^۳، روی می‌دهد.

(Hyland (2015a نیز با رجوع به همین مفاهیم، تاکید می‌نماید که خطر تکیه بر یک برداشت سطحی و تجاری از ذهن‌آگاهی، در هیچ کجا به اندازه حوزه تعلیم و تربیت جدی نیست. چرا که نادیده گرفتن اصول معنوی در نسخه تجاری ذهن‌آگاهی به ضعف اساسی آن تبدیل شده و در نهایت نیز با دستیابی به اهداف تعلیم و تربیت در پرورش ارزش‌های مثبت اجتماعی مرتبط با همدلی و شفقت‌ورزی به خود، در تناقض قرار خواهد گرفت. به باور وی، بهزیستی روانی و جسمانی که از ذهن‌آگاهی انتظار می‌رود، تنها در پرتو معنویت آمیخته در ذهن‌آگاهی، آن هم به مدد تمرین مداوم در طول زمان به دست می‌آید و از این رهگذر به خود تعلیم و تربیت که بنا به گفته Peters (Quoted from Cooper, 1973) سفری تدریجی و مادام‌العمر به سوی آگاهی است، همانند می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

چنان‌که پیش از این نیز گفته شد هدف اصلی مقاله حاضر، فراهم ساختن زمینه‌آشنایی معلمان، به‌ویژه نومعلمان، با ابعاد مختلف بحث ذهن‌آگاهی در تعلیم و تربیت بوده است. البته این هدف، نه در قالب تاکید مجدد بر اثربخشی مثبت آموزش‌های ذهن‌آگاهی در زمینه شخصی و حرفه‌ای زندگی معلمان، بلکه با مطرح ساختن پرسش پیرامون مبنای سودمندی ذهن‌آگاهی و در عین حال، چالش‌هایی که به لحاظ نظری و عملی بر سر راه این اثربخشی مورد توجه قرار گرفته، پیگیری شده است.

از همین رو، مبنای سودمندی ذهن‌آگاهی بر پایه تبیین‌های عصب‌شناختی بین‌فردی

1. compassion
2. extended
3. common humanity

پیرامون دو فرایند پایین-به-بالا و یکپارچگی عصبی توضیح داده شد تا ابهام و تردید احتمالی گروهی از معلمان نسبت به آموزش‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی (خواه برای خود آن‌ها و خواه برای دانش‌آموزان) مورد خطاب قرار گرفته باشد. در واقع، تنها بر مبنای همین دو فرایند عصبی است که صفت ذهن‌آگاهی با پنج توانمندی ذهنی مورد توجه در پژوهش‌های ذهن‌آگاهی امکان ظهور می‌یابد؛ اما در نهایت، لاقلاً در چهار حوزه زندگی حرفه‌ای و شخصی معلمان را متأثر می‌سازد.

در رابطه با پرسش دوم یعنی چالش‌های پیش روی مساله ذهن‌آگاهی در تعلیم و تربیت، به‌طور عمده به پژوهش‌های (Hyland 2015b, 2015a, 2013, 2009) اشاره شده است. چنان‌که در متن مقاله نیز گفته شده است، وی چالش مطرح شده از سوی منتقدین جنبه درمانی تعلیم و تربیت را مساله‌ای نه چندان دشوار تلقی نموده و مصرانه تأکید می‌نماید که آموزش‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی (خواه برای معلمان و خواه برای دانش‌آموزان)، نه تنها اهداف رسمی تعلیم و تربیت را به خطر نینداخته، بلکه حتی در مواردی که نظام سنتی تعلیم و تربیت از توفیق بازمانده نیز، گره‌گشا خواهد بود. اما چالش اصلی تعلیم و تربیت با مساله ذهن‌آگاهی زمانی هویدا می‌شود که ضعف بسیار بزرگ ذهن‌آگاهی تجاری در بی‌توجهی و حتی نادیده‌گرفتن معنویت در جلسات کوتاه‌مدت آموزشی ذهن‌آگاهی هویدا می‌شود. بدیهی است که این موضوع در هیچ یک از قلمروهای تحت تأثیر ذهن‌آگاهی به اندازه تعلیم و تربیت به صورت یک آسیب جدی خودنمایی نکرده است.

به هر حال، آموزش‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی، چنان‌که انبوه پژوهش‌های مربوط به این حوزه نیز نشان می‌دهد، از چنان سودمندی‌های ویژه‌ای برخوردار است که نه می‌توان بر آن چشم فرو بست و نه می‌توان با تعارف از کنار آن گذشت. هر نظام تعلیم و تربیتی ناگزیر است برای برخورداری از مزایای آن، با چالش‌های گریزناپذیر آن نیز روبرو گردد. (Hyland 2015a) چاره کار را در توجه به مبنای معنوی خود ذهن‌آگاهی می‌داند.

(McCaw 2020) ضمن تأکید بر موضوع مورد توجه هایلند به تمایز میان دو مفهوم ذهن‌آگاهی رقیق^۱ و ذهن‌آگاهی غلیظ^۲ می‌پردازد که به نظر می‌رسد نخستین قدم مطمئن برای مواجهه با چالش‌های فوق باشد. وی عبارت ذهن‌آگاهی رقیق را برای اشاره به تعبیری

1. thin mindfulness
2. thick mindfulness

از ذهن‌آگاهی به‌کار می‌گیرد که فی‌الواقع یک مفهوم روان‌شناختی با هدف نهایی به‌سازی خویشتن^۱ است. براساس این مفهوم‌سازی، ذهن‌آگاهی به‌عنوان یک صفت ذاتی و پایدار، اما قابل بهبود آدمی در نظر گرفته شده و در واقع مجموعه‌ای از مهارت‌های شناختی قابل اندازه‌گیری است که فاقد هرگونه مبنای اخلاقی نیز تلقی می‌شود. در نتیجه این تلقی از ذهن‌آگاهی، تمرینات ذهن‌آگاهی نیز به‌عنوان ابزاری آموزشی برای تقویت گسترده‌ای از ویژگی‌های روان‌شناختی مطلوب و ارتقای موفقیت‌های فردی فهمیده می‌شود.

به باور (McCaw 2020)، پرکاربردترین و بانفوذترین تعریف ذهن‌آگاهی در تعلیم و تربیت، همین تعبیر رقیق از ذهن‌آگاهی است که به یمن تعبیر خنثی، غیرروحانی^۲ و روان‌شناختی آن، امکان سازگاری و محبوبیت در جوامع مختلف را پیدا کرده است. اما تعبیر غیررایج ذهن‌آگاهی که (McCaw 2020) با عبارت ذهن‌آگاهی غلیظ از آن یاد می‌کند، از مبنایی هستی‌شناختی برخوردار بوده و یک غایت اخلاقی معطوف به استحاله^۳ نیز برای آن ترسیم می‌گردد. از این رو، نسخه خاصی از ذهن‌آگاهی را مطرح می‌سازد که تمرینات و نگرش‌هایی متنوع‌تر از مشاهده بدون قضاوت زمان حال را در بر گرفته و از یک رژیم آموزش ذهنی صرف برای بهزیستی فرد فراتر می‌رود. به عبارت بهتر، هدف اصلی ذهن‌آگاهی غلیظ، پرورش یک شخصیت اخلاقی است که به باور (McCaw 2020) چندان هم در حوزه تعلیم و تربیت، چه در عرصه پژوهش و چه در عرصه عمل، با اقبال روبرو نشده است. از نگاه وی، نتیجه مشهود این عدم استقبال نیز پیامد بسیار زیان‌آوری را به همراه داشته است؛ چنان‌که بدون یک جهت‌نمای اخلاقی یا چارچوب انتقادی-اجتماعی، ذهن‌آگاهی به‌عنوان یک برنامه روان‌شناختی صرف، رفته‌رفته به یک کالای تجاری برای سازگاری با استرس‌ها و فشارهای زندگی مدرن تبدیل شده است. (McCaw 2020) نیز همچون (Hyland 2015a) نشانه‌های آشکار این تجاری شدن را در کاربست تازه ذهن‌آگاهی در آموزش‌های خشن نظامی یا به‌عنوان وسیله‌ای سودجویانه برای افزایش بهره‌وری و ثبات هیجانی کارکنان مورد توجه قرار داده است.

به‌رحال چنان‌که پیش از این نیز گفته شد، شناخت تمایز میان این دو تعبیر از ذهن‌آگاهی هم از سوی پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت و هم از جانب معلمان، گام

1. self-improvement
2. secular
3. transformation

نخست در مواجهه با چالش‌های مربوط به مفهوم ذهن‌آگاهی در حوزه تعلیم و تربیت است. در نتیجه شناخت این تمایز، دو جریان اصلی منتج از ذهن‌آگاهی در حوزه تعلیم و تربیت هویدا می‌گردد که هر یک دارای هدف و مسیر خاص خویش است. جریان اول که همسوبا ذهن‌آگاهی رقیق پیش می‌رود و بر نقش بهزیستی فردی، دستاوردهای دانش‌آموز و اثربخشی معلم و شکل‌گیری سرمایه انسانی تاکید می‌کند و جریان دوم که همسوبا ذهن‌آگاهی غلیظ پیش می‌رود و بر خردمندی، بینش و توجه به جنبه‌های عمیق آلام بشری تاکید می‌نماید. نکته جالب این که به باور (McCaw 2020) نباید این دورا به صورت دو جریان متضاد یا متناقض در نظر داشت؛ چرا که ذهن‌آگاهی غلیظ و ذهن‌آگاهی رقیق را نمی‌توان به صورت دو نقطه انتهایی یک پیوستار در نظر گرفت. در واقع بایستی این موضوع را پذیرفت که همچون یک دایره بزرگ‌تر که دایره کوچک‌تری را در بر گرفته، ذهن‌آگاهی غلیظ نیز ذهن‌آگاهی رقیق را در بر گرفته و از آن هم فراتر می‌رود.

البته بایستی در نظر داشت که چاره مورد نظر (McCaw 2020) در نظام تعلیم و تربیت ایران با چالش‌های ویژه‌ای نیز روبرو خواهد بود که بایستی مورد توجه تمامی دست‌اندرکاران حوزه تعلیم و تربیت قرار گیرد. بدین ترتیب که ذهن‌آگاهی غلیظ با مبنای هستی‌شناختی و غایت اخلاقی خاص خود، بر سه قانون فلسفه بودایی پیرامون وجود بشری تکیه دارد. این سه قانون به طور خلاصه بر ناپایداری جهانشمول در تمامی پدیده‌ها، دشواری و سختی فراگیر در طبیعت زندگی بشری و به هم پیوستگی وجود در تمامی چهره‌های عالم تاکید می‌نماید. از این رو به نظر می‌رسد حتی قبل از تفکیک میان دو جریان مبتنی بر تعابیر رقیق و غلیظ از ذهن‌آگاهی، بایستی همخوانی این مبنای معنوی را با ساختار خاص نظام تعلیم و تربیت ایران مورد پرسش قرار داد. این پرسشی است که به نظر می‌رسد پژوهش‌های آتی مربوط به ذهن‌آگاهی، به جای تکرار مکرر بحث اثربخشی جلسات کوتاه مدت ذهن‌آگاهی، بایستی به آن پاسخ گویند. هر چند باز هم باید این نکته را به خاطر سپرد که تکیه بر ذهن‌آگاهی تجاری، آن‌چنان که به نظر می‌رسد هم‌اکنون در شرف ترویج است؛ قادر به پرورش افرادی با شخصیت واقعی ذهن‌آگاه که به باور (Kabat-Zinn 2013) از صفاتی همچون سخاوت‌مندی، امانت‌داری، مهربانی، همدلی، شفقت، حق‌شناسی، شادی از بخت دیگران و صداقت برخوردار است، نخواهد بود.

منابع

- باقرپور، م و مردانی، خ. (۱۳۹۵). رابطه بین شادکامی و ذهن‌آگاهی با انگیزش شغلی معلمان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۷(۲۸)، ۳۹-۴۹.
- جناآبادی، ح؛ پیله‌چی، ل؛ سلم‌آبادی، م؛ و طیرانی‌راد، ع. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی براسترس شغلی و بهزیستی روان‌شناختی معلمان زن. مجله سلامت کار ایران، ۱۳(۶)، ۵۸-۶۹.
- حمیدی، ف. (۱۳۹۵). بررسی رابطه ذهن‌آگاهی و ویژگی‌های شخصیتی معلمان با خوش‌بینی آموزشی آنان. فصلنامه خانواده و پژوهش، ۱۲(۲۹)، ۵۷-۷۶.
- راستگو، ن؛ حرفه‌دوست، م؛ و خیرجو، ا. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش گروهی ذهن‌آگاهی بر فرسودگی شغلی، رضایت شغلی و برخی نشانگان آسیب‌روانی معلمان. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۴(۷)، ۱۷۹-۱۹۸.
- رحمانی، م؛ کرامتی، م؛ و علیزاده موسوی، ا. (۱۳۹۸). بررسی اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی و روحیه معلمان زن شهرستان مشهد. مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۱۰(۳۶)، ۱۶۵-۱۷۶.
- شمس، ث. (۱۳۹۶). رابطه مهارت‌های تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی با فرسودگی شغلی معلمان ابتدائی شهر تبریز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز.
- طباطبایی، س.؛ آریاپوران، س؛ منتظری، س. س.؛ و طلایی‌مزرعه‌نو، ا. (۱۳۹۵). رابطه مهارت‌های تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی با فرسودگی شغلی معلمان ابتدائی شهر تبریز. دومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت و علوم انسانی، تهران، ایران.
- کاظمی، ن؛ حسین‌خاتزاده، ع؛ رسول‌زاده، و.؛ و محمدی، س. ن. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر فرسودگی شغلی و خوش‌بینی آموزشی در معلمان ابتدایی. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، ۱۲(۴۳)، ۵۱-۷۲.
- نریمانی، ف.؛ و میهن‌پرست، ز. (۱۳۹۷). بررسی رابطه ذهن‌آگاهی و نگرش مذهبی در تاب‌آوری معلمان دبیرستان شهرستان مهران. نخستین همایش ملی پژوهش‌های کاربردی در مدیریت، روانشناسی و علوم تربیتی، ساوه، ایران.

- Bernstein, A., Vago, D. R., & Barnhofer, T. (2019). Understanding mindfulness, one moment at a time: an introduction to the special issue. *Current Opinion in Psychology*, 28, vi-x.
- Crain, T. L., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2017). Cultivating teacher mindfulness: Effects of a randomized controlled trial on work, home, and sleep outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(2), 138-152.
- Cooper, B. A. (1973). Peters' Concept of Education. *Educational Philosophy and Theory*, 5(2), 59-76.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K. & Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic medicine*, 65(4), 564-570.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182-195.
- Ergas, O. (2019). Mindfulness In, As and Of Education: Three Roles of Mindfulness in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 340-358.
- Gethin, R. (2011). On some definitions of mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 263-279.
- Hyland, T. (2009). Mindfulness and the therapeutic function of education. *Journal of Philosophy of Education*, 43(1), 119-131.
- Hyland, T. (2013). Moral education, mindfulness, and social engagement: Fostering social capital through therapeutic Buddhist practice. *Sage Open*, 3(4), 1-9.
- Hyland, T. (2015a). The limits of mindfulness: Emerging issue for education. *British Journal of Educational Studies*, 63(3), 1-21.
- Hyland, T. (2015b). On the contemporary applications of mindfulness: Some implications of education. *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 170-184.
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1), 36-43.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
- Kabat-Zinn, J. (2013). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. In J.M.G. Williams and J. Kabat-Zinn (Eds) *Mindfulness: Diverse Perspectives on Its Meaning, Origins and Applications* (Abingdon, Routledge), 281-307.
- McCaw, C. T. (2020). Mindfulness 'thick' and 'thin'—a critical review of the uses of mindfulness in education. *Oxford Review of Education*, 46(2), 257-278.
- Mrazek, M. D., Franklin, M. S., Phillips, D. T., Baird, B., & Schooler, J. W. (2013). Mindfulness training improves working memory capacity and GRE performance while reducing mind wandering. *Psychological Science*, 24(5), 776-781.
- Napoli, M. (2004). Mindfulness training for teachers: A pilot program. *Complementary Health Practice Review*, 9(1), 31-42.
- Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101.
- OECD. (2018). *Social and emotional skills - Well-being, connectedness and success*. Retrieved from: [https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf)
- Orgas, O. (2019). Mindfulness in, as and of education: Three roles of mindfulness in education. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 1-19, 340-358.

- Shapiro, S. L., Jazaieri, H., & Goldin, P. R. (2012). Mindfulness-based stress reduction effects on moral reasoning and decision making. *The Journal of Positive Psychology, 7*(6), 504–515.
- Siegel, D. J. (2007a). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-being*. New York: W. W. Norton
- Siegel, D. J. (2007b): Mindfulness training and neural integration. *Journal of Social, Cognitive, and Affective Neuroscience, 2*(4), 259–263.
- Siegel, D. J. (2009). Mindful awareness, mindsight, and neural integration. *The Humanistic Psychologist, 37*(2), 137-158.
- Siegel, R. D., Germer, C. K., & Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What is it? Where did it come from? In Fabrizio Didonna. (Ed), *Clinical Handbook of Mindfulness*. 1nd ed. Springer Science, p 17-37.
- Williams, J. M., & Kabat-Zinn, J. (2011). Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins, and multiple applications at the intersection of science and dharma. *Contemporary Buddhism, 12*(1), 1–18.