



مقالات

پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی



شروېشگاه علوم انساني و مطالعات فرهنگي
پرتال جامع علوم انساني

آموزش عالی و دانشگاه

حمیدرضا حسین شاهی*

نیمتاج سیاح سیار

چکیده

امروزه آنچه مسلم است آن است که محیط آموزش عالی - چه یک مؤسسه‌ی آموزش عالی کوچک باشد چه یک دانشگاه بزرگ - بر روی افق ذهنی دانشجو تأثیرات شگرفی داشته، دیدگاه او را گسترده می‌کند و در سیستم و نظام پیشداوری‌ها و نگرش و ارزش‌های اجتماعی مورد قبول وی دگرگونی‌های گسترده‌ای به وجود می‌آورد.

ورود به دانشگاه و به طور کلی، ورود به دوره‌ی آموزش عالی از زمره‌ی عمده‌ترین وقایع زندگی یک فرد محسوب می‌گردد؛ چراکه برمسائلی همچون: نوع اشتغال، میزان درآمد، نوع انتخاب همسر و روابط اجتماعی فرد و به طور کلی دیدگاه فرد نسبت به مسائل سیاسی، اقتصادی، فرهنگ و... تأثیر غیرقابل انکاری برجای می‌گذارد.

ورود به این محیط علمی، علاوه بر تأثیراتی که بر شمرده شد، با آفات و اختلال‌هایی نیز همراه است. اینک مقاله‌ای که در پیش روی دارید، این موارد و مسائل را بصورت علمی و ریشه‌ای مورد بررسی

*. اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن

قرار داده است.

واژگان کلیدی

دانشگاه، آموزش عالی، دانشجو، گروه‌های مرجع، هنجارها، عوامل فشارزای، اختلالهای دوره‌ی دانشجویی، مسائل شخصی، بحران هویت، خودکشی، مسائل عاطفی، ارتباطات دانشجویی.

ورود به دانشکده در زندگی فرد واقعه‌ی مهمی محسوب می‌شود؛ چرا که بر عواملی چون نوع شغل، درآمد، روابط اجتماعی و انتخاب همسر او در آینده تأثیرگذار است. در کشورهای پیشرفته در حالی که در گذشته ورود به دانشکده در انحصار معدودی از برگزیدگان بود، امروزه به دانشگاه نرفتن بیشتر یک گناه شخصی تلقی می‌شود. ورود به دانشکده با بهره‌ی هوشی و پایگاه اجتماعی - اقتصادی خانواده‌ی فرد در رابطه است. هر قدر یک محصل دارای بهره‌ی هوشی بیشتری باشد و والدین از رفاه بیشتری برخوردار باشند احتمال این که به دانشکده برود بیشتر است.

اعم از اینکه دانشجو در یک دانشگاه بزرگ به تحصیل پردازد و یا در یک مؤسسه آموزش عالی کوچک، بی‌تردید محیط آموزش عالی، افق ذهنی او را گسترده‌تر می‌کند و در نظام پیشداوری‌ها و ارزش‌های اجتماعی مورد قبول او دگرگونی‌هایی به وجود می‌آورد. صرف‌نظر از اینکه علت را آموزش دانشگاهی بدانیم و یا پختگی ذهن و یا صرفاً دوری بیشتر از خانواده، آنچه که قابل‌سنجش است تغییراتی است که در نگرش‌های اجتماعی دانشجو به وجود می‌آید. بررسی‌های انجام شده در ایالات متحده آمریکا نشان می‌دهند که دانشجویان سال‌های آخر دانشگاه‌ها، از نظر عقاید سیاسی و

اختلاف نظرهای موجود در این زمینه‌ها، در مقایسه با دانشجویان سال‌های اول و دوم نرمش بیشتری از خود نشان می‌دهند. در آمریکا با ورود به دانشگاه، پیشداوری‌های نژادی سست می‌گردد و انعطاف مذهبی بیشتر می‌شود. در این مورد، صرف‌نظر از این که مسأله‌ی کیفیت انتخاب در دانشگاه مطرح است، تأثیر افزایش سطح آموزش در دگرگونی نگرش‌ها را نیز نباید نادیده انگاشت.

گروه‌های مرجع و تغییر نگرش

به تقریب هر گروهی که ما به آن تعلق داریم؛ از خانواده گرفته تا کل جامعه، مجموعه‌ای از باورها، نگرش‌ها و رفتارهای ضمنی یا علنی دارد که «درست» تلقی می‌شوند. هر عضوی از گروه که از آن هنجارها تخلف کند، با خطر منزوی شدن یا عدم تأیید رو به رو می‌شود. به این ترتیب، گروه‌ها از طریق پاداش و تنبیه اجتماعی، اعضای خود را سازماندهی می‌کنند. مهمتر از آن، گروه‌ها برای ما یک «چارچوب دآوری» فراهم می‌آورند که در واقع الگوی حاضر و آماده‌ای برای تفسیر رویدادها و مسائل به دست می‌دهد. این گروه‌ها، عینکی در اختیار ما می‌نهند که با آن جهان اطراف خود را می‌بینیم. هر گروهی که یکی از این دو نوع شیوه‌ی نفوذ اجتماعی؛ یعنی سازماندهی و تفسیر را به کار می‌برد، یکی از گروه‌های مرجع ما است. ما به چنین گروه‌هایی مراجعه می‌کنیم تا اعتقادات، نگرش‌ها و رفتارهای خود را ارزیابی و مشخص کنیم. همان طور که در بالا اشاره کردیم اگر سعی کنیم که مانند این گروه‌ها شویم، گفته می‌شود که با آنها «همانند سازی» می‌کنیم. افراد لزوماً در همه‌ی گروه‌های مرجع خود عضویت ندارند. مثلاً افراد لایه‌ی

پایین طبقه‌ی متوسط، غالباً طبقه‌ی متوسط را به عنوان گروه مرجع خود انتخاب می‌کنند. یک جوان جوای نام در ورزش، ممکن است ورزشکاران حرفه‌ای را به عنوان گروه مرجع خود به کارگیرد و دیدگاه‌های آنان را اقتباس کرده و سعی کند که آن‌ها را سرمشق خود قرار دهد و این یکی از علل عدم شکل‌گیری هویت دانشجویی است.

اگر هر یک از ما فقط با یک گروه مرجع همانندسازی می‌کردیم، زندگی شکل ساده‌تری می‌داشت؛ اما اغلب ما با چندین گروه مرجع همانندسازی می‌کنیم و این خود سبب می‌شود که اعتقادات، نگرش‌ها و رفتارهای ما تحت تأثیر رفتارهای متعارض قرار گیرد.

شاید دیرپاترین نمونه‌ی گروه‌های مرجع رقیب در تعارضی نمایان است که احتمالاً جوانان بین گروه مرجع خانواده و گروه مرجع دانشکده یا همگنان خود تجربه می‌کنند؛ تعارضی که در هر نسلی تکرار می‌شود. گسترده‌ترین تحقیق درباره‌ی این نوع تعارض، تحقیق کلاسیک بنینگتون است که به وسیله‌ی تئودور نیوکام انجام شده است و در آن نگرش‌های سیاسی تمام جمعیت کالج بنینگتون مورد مطالعه قرار گرفته است. بنینگتون دانشکده‌ی کوچکی است در ورسونت که از لحاظ سیاسی جو لبرالی دارد. تاریخ این تحقیق (۱۹۳۵-۱۹۳۹) نکته‌ی قابل توجهی برای کسانی است که این روزها مفهوم شکاف بین نسل‌ها را به تازگی کشف می‌کنند و باید گفت که این یک پدیده‌ی تازه نیست.

امروزه کالج بنینگتون، دانشجویان لیبرال را به خود جذب می‌کند، اما در سال ۱۹۳۵، بیشتر دانشجویان آن از خانواده‌های ثروتمند و محافظه‌کار آمده بودند. (در ضمن در حال حاضر این دانشکده یک دانشکده‌ی مختلط است

در حالی که در ۱۹۳۵ ویژه‌ی زنان بود). در آن زمان در حدود دو سوم والدین دانشجویان بنینگتون وابسته به حزب جمهوریخواه بودند. در دهه‌ی ۱۹۳۰ این دانشکده جوّ لیبرالی داشت، اما چنین نبود که غالب دانشجویان به همین خاطر این دانشکده را انتخاب کرده باشند.

یافته‌ی اصلی نیوکام این بود که دانشجویان بنینگتون هر سال نسبت به سال پیش، از نگرش‌های والدین خود دورتر و به نگرش‌های جامعه‌ی دانشکده نزدیک‌تر می‌شدند. مثلاً در مبارزات انتخاباتی ریاست جمهوری سال ۱۹۳۶ در حدود ۶۶ درصد والدین دانشجویان، بیشتر با کاندیدای حزب جمهوریخواه؛ یعنی آندِن موافق بودند تا با روزولت که کاندیدای حزب دموکرات بود.

آندِن مورد حمایت ۶۲ درصد دانشجویان سال اول و ۴۳ درصد دانشجویان سال دوم و فقط ۱۵ درصد دانشجویان سال‌های سوم و چهارم بنینگتون بود.

گسترش لیبرالیسم در بین این زنان نشانگر آن بود که آنان آگاهانه یکی از دو گروه مرجع رقیب را بر دیگری ترجیح داده‌اند. دو نفر از آنان درباره‌ی چگونگی این انتخاب سخن می‌گویند:

«در تمام طول زندگی، از حمایت‌های دایه و پدر، مادر متنفر بوده‌ام، در دانشکده از این حمایت‌ها راحت شدم، یا شاید بهتر است بگویم که به جای آن، مجذوب تاییدهای روشنفکرانه‌ی استادان و دانشجویان سال‌های بالاتر گردیدیم. آنگاه دریافتم که نمی‌توانم ارتجاعی بودم هم مورد احترام از نظر فکری.

برای من رادیکال بودن به این معنا بود که مستقل
فکر کنم و مجازاً به معنای دهن کجی کردن به خانواده‌ام
بود. همچنین به معنی همانندسازی با استادان و
دانشجویانی بود که آرزو داشتم مثل آنها باشم.»

برآورد می‌شود که از ۱۹۷۵ تا سال ۱۹۸۵ بیش از ۱۱۳۲۸۰۰۰ مدرک
کارشناسی داده شده است. (سویت و همکاران، ۱۹۸۱، مرکز ملی آمار
آموزش). علاوه بر این دانشجویان، حداقل ۱۱ میلیون نفر دیگر بدون این که
یک مدرک رسمی دریافت کنند در کالج حضور داشته‌اند. تمامی این
دانشجویان خود را در موقعیتی می‌یابند که اریکسون (۱۹۷۱) توصیف کرده
است.

«البته، کالجها از جمله پیشتازترین مؤسساتی هستند
که امکان بررسی مسائل درونی قابل مقایسه را، تحت
شرایطی که می‌توان آنها را نمایش داد ایجاب می‌کنند.»

دانشجویان؛ مردان و زنانی با گروه سنی مشترک هستند که گستره‌ی
معینی از بهره‌ی هوشی دارند و مجموعه انگیزه‌های تقریباً مشترکی را نشان
می‌دهند. علاوه بر این، این گروه با مشکلات و وظایف زندگی - که به
وسیله‌ی سنت شناخته‌ای به آنها تحمیل می‌گردد - مبارزه می‌کنند.

آنها یک سبک زندگی قابل اعتمادتر را انتخاب می‌کنند. کالجها... صرفاً
محیط‌های مطالعاتی خوب نیستند بلکه زمینه‌ی رشد رفتارهای منحرف از
هر نوع که باشد، به شمار می‌آیند. (ص ۱۰ به نقل از دیوک و ناویکی ۱۹۸۶)
با این که میزان ورود دانشجویان مسن به کالج افزایش یافته است، لیکن
اکثریت دانشجویان در سنین ۱۷ تا ۲۵ سال هستند. بسیاری از دانشجویان در

مراحل پایانی با تعارضات و بحران‌های دوران نوجوانی مواجه بوده، با مسائل منحصر به فرد اوایل بزرگسالی رو به رو می‌گردند. ولی تمامی دانشجویان نمی‌توانند با این مسائل کنار بیایند. برآورد می‌شود که در سال‌های دوره‌ی کارشناسی، حدود ۲٪ از دانشجویان به یک اختلال روان‌پریشی، که مستلزم بستری شدن در بیمارستان است، دچار می‌شوند (رایل ۱۹۶۹) و انگهی ۱۵ درصد دیگر از دانشجویان احتمالاً از چنان مشکل عاطفی برخوردارند که بایستی از سوی متخصصان تحت درمان قرار بگیرند. ۲۰ درصد دیگر ممکن است نشانه‌های گذرای راکه ناشی از یک یا چند عامل فشارزای (استرسور) اصلی مربوط به زندگی دانشجویی است، تجربه کنند. این عوامل عبارتند از: امتحانات، تعامل اجتماعی و انتخاب شغلی. شاید به خاطر این عوامل، دانشجویان نسبت به همسالان غیردانشجویان بیشتر نیازمند کمک‌های روانشناختی باشند. این که آیا استفاده‌ی بیشتر دانشجویان از کمک‌های روانشناختی به نیاز آنان مربوط است یا در دسترس بودن این خدمات، مسأله‌ای است که هنوز معلوم نشده است؛ اما یک چیز مشخص است و آن این که، در کالج ممکن است دانشجویان در معرض استرس‌های شدیدی قرار بگیرند و غالباً بسیاری از این دانشجویان به خاطر هویت فردی، اعتماد به نفس و نوع مشغله‌ای که دارند از آمادگی خاصی برای کنار آمدن با این استرس‌ها برخوردارند.

استرس تنها جنبه‌ی زندگی دانشجویی به شمار نمی‌آید. اریکسون اظهار می‌دارد با وجود این که احساس بیگانگی ممکن است با تمامی سنین همراه باشد، لیکن این احساسات به ندرت واضح‌تر و نمایان‌تر از آن چیزی است که در نزد دانشجویان دیده می‌شود.

جوزه لین (۱۹۵۴) این سخن را پیش می‌کشد که:

«نوجوان دانشجو تغییراتی که در احساس‌های بدنی وجود دارند پیاموزد... احساس‌هایی که برای فرد ناشناخته هستند و یا قبلاً به صورت‌های دیگری تجربه شده‌اند اینک وی را آشفته می‌کنند. نوجوان (دانشجو) احساس می‌کند که متفاوت است... او با خودش بیگانه است.» (ص ۲۲۳ به نقل از دیوک و ناویکی ۱۹۸۶)

اختلال‌های مربوط به سال‌های دانشگاهی

در حالی که بیشتر شکل‌های اختلال و آشفتگی می‌توانند در دانشجویان رخ نمایند و همین طور نیز هست، نظام‌های متفاوت و رایج طبقه‌بندی را غالباً با دشواری می‌توان برای این اختلال‌ها به کار برد. بلاس (۱۹۴۶) در پی کوششی که برای استفاده از نظام رایج طبقه‌بندی تشخیص انجام داد مجبور شد چنین نتیجه بگیرد: هنگامی که سعی کردم ۳۸۷ مورد را طبقه‌بندی کنم، دریافتم که در واقع این طبقه‌بندی آنها را براساس نسخ‌شناسی با تخت پروکراستین جور می‌کند. بر من معلوم شد با مواردی سروکار داشته‌ام که اساساً با افرادی که در یک کلینیک بهداشت روانی یا راهنمایی کودکان دیده می‌شوند متفاوتند. (ص ۵۷۱)

از این سخنان بیش از ۵۰ سال می‌گذرد، لیکن به نظر می‌رسد که این امر در مورد DSMIV نیز صادق است. با توجه به همین مسأله برآورد می‌شود که ۲۵ تا ۵۰ درصد از دانشجویانی که به خاطر مشکلات روانی به متخصصان مراجعه می‌کنند با طبقه‌ی «زیاله دانی» تشخیص‌های دشوار جور می‌شوند.

(بلین و مک آرتور ۱۹۷۱) [در DSM طبقه‌هایی تحت عنوان «نامتمايز، يا به گونه‌ای ديگر طبقه‌بندی نشده است» وجود دارد.]

در پرتو مشکلات تشخيص، عده‌ای از پژوهشگران به طبقه‌بندی اختلال‌های روانی دانشجویان دست زده‌اند. (لوکاس ۱۹۷۶، ویسی ۱۹۷۷) به عنوان مثال، هند نورث (۱۹۸۱) یک نظام طبقه‌بندی براساس دشواری‌های درس خواندن پیشنهاد کرد. علاوه بر این، یک زمینه‌یابی گسترده راجع به مشکلات و مسائل عاطفی دانشجویان از سوی وکسلر و همکاران (۱۹۸۱) صورت گرفته است. این پژوهشگران از بیش از ۷۰۰۰ دانشجوی دوره‌ی کارشناسی در نیویانگلند خواستند تا به فهرستی از «۲۱ مسأله و احساس مشترکی که از سوی بسیاری از دانشجویان تجربه شده است» پاسخ دهند (ص ۷۲۰). این ۲۱ مسأله به ۴ گروه گسترده تقسیم می‌شود:

اضطراب (احساس تنش؛ تحریک شدن)؛ عاطفه‌ی افسرده (احساس بی‌ارزشی، ناامیدی، افسردگی)؛ مشکلات انگیزشی (احساس ملال، دشواری در تمرکز) و مشکلات بین فردی (احساس خجالت، تنهایی) وکسلر و همکاران دریافتند که ۴۷ درصد از پاسخ‌دهندگان اعتراف کرده‌اند که حداقل یکی از موارد ۲۱ گانه را به عنوان مشکل دارند. مسائل مربوط به اضطراب بیشترین فراوانی را داشتند (۳۳ درصد) و به دنبال آن مشکلات بین فردی (۲۳٪)؛ مشکلات انگیزشی (۲۰٪) و عاطفه‌ی افسرده (۱۴٪). زنان بیش از مردان گزارش می‌کردند که دچار مشکل در زمینه‌های اضطراب و افسردگی هستند. زنان متعلق به اقلیت‌های نژادی از زنان سفید پوست مشکلات انگیزشی بیشتری داشتند (۳۱ درصد در برابر ۲۰ درصد)

یافته‌های دیگر در این پژوهش نشان دادند که دانشجویان سنگین وزن مشکلات بیشتری دارند. کنترل وزن برای تقریباً $\frac{1}{4}$ زنان دانشجو (۲۳٪) یک مشکل تلقی می‌شد، در حالی که این مشکل تنها برای ۵ درصد از مردان دانشجو وجود داشت. حدود نیمی از زنان دانشجو که وزن خود را بیش از اندازه می‌دانستند، از لحاظ اضطراب و روابط بین فردی نیز دچار مشکل بودند. از آن جایی که این میزان نسبت به میزان کلی گروه بالاتر بود، معرف این نکته بود که دانشجویان مزبور ممکن است گروهی را تشکیل دهند که در خطر ابتلا به اختلال‌های روانی قرار دارند.

علاوه بر طبقه‌بندی‌های غیر متعارفی که برای مسائل و مشکلات دانشجویان وجود دارد، از DSMIII نیز استفاده شده است. استنجر و پرینس (۱۹۸۰) داده‌های تشخیصی DSMIII را که بر روی ۵۰۰ دانشجو در مرکز خدمات بهداشت دانشجویان جمع‌آوری شده بود، گزارش کردند. از آن جایی که این پژوهشگران گزارش نکرده بودند که چه کسی این تشخیص را داده است و آیا این تشخیص از روایی برخوردار است بایستی این اطلاعات را با دقت تفسیر نماییم. لیکن نشانه‌های افسردگی برای خیل بیشماری از تشخیص‌ها به کار می‌روند. این اختلال که در زنان شایع‌تر است از لحاظ فراوانی وقوع جای مشکل دارند.

یکی از ملاکها باید وجود نشانه‌های افسردگی به مدت ۲ سال پیش از مراجعه باشد. چنین افسردگی‌های مزمنی برای مداخلات درمانی کوتاه مدت که برای اکثر مراکز بهداشت روانی دانشجویان وجود دارد بسیار کم اتفاق می‌افتد.

یافته‌های معنادار دیگر شامل فراوانی بالای مراجعان زن (۶۴٪) و مرد

(۳۶٪) بود. از لحاظ فراوانی اختلالات، در زنان، اختلال هویت، جوع و اختلال‌های هیستریانیک در راس بقیه‌ی اختلالات قرار داشتند، در مردان اختلال‌های وسواس رایج‌تر بود. این پژوهشگران به ویژه از فراوانی جوع در میان جمعیت دانشجویی متعجب بودند.

در واقع دانشجویان در موقعیتی قرار دارد که مسائل خاصی را به وجود می‌آورد. اریکسون دانشجویان را به عنوان «آمیزه‌ای از تکانشوری انفجاری و درون‌نگری وسواسی» توصیف می‌کند که مشکلات عمده‌اش ظاهراً میل به ماندن در کالج و نیاز فراوان به محبت است. (در کتاب به نقل از بلین و مک آرتور ۱۹۷۱). با وجود توافق درباره‌ی وجود این مشکلات در میان دانشجویان، باید گفت که دانشجویان، مسائل و مشکلات دیگری نیز دارند. در یک مطالعه‌ی ۲ ساله که بر روی دانشجویانی صورت گرفته بود که برای درمان به مرکز خدمات مشاوره‌ای دانشگاه راموری آمده بودند (دیوک و نوویکی ۱۹۷۸) از نظر پژوهشگران، مشکلات کسانی را که برای درمان مراجعه می‌کنند می‌توان در سه مقوله جای داد. افسردگی وجودی؛ که به صورت بیان مشکلاتی مانند: «نیاز به آن دارم بدانم چرا شاد نیستم؟» یا «در زندگی به کجا می‌روم؟». مشکلات اجتماعی؛ که در شکایاتی مانند «فقدان زندگی اجتماعی» و «استفاده از سکس برای ارتباط برقرار کردن» یا «دشواری در همراهی و ایجاد رابطه با افراد جنس مقابل» منعکس می‌گردد. آخرین دسته مشکلات مربوط به والدین هستند که در جملاتی مانند «چگونه می‌توانم باعث افتخار والدینم شوم؟» یا «چگونه می‌توانم شر مادرم را از سرم کم‌کنم؟» به چشم می‌خورند.

در حالی که اکثر مشکلات دانشجویان به نظر می‌رسد که در این سه

مقوله جای می‌گیرند، لیکن اثرات این مشکلات بر زندگی دانشجو ممکن است فرق کند. نشانه‌ها ممکن است در مطالعه، عملکرد در آزمون‌ها، کارکرد مشخص و پیشرفت شغلی ظاهر شوند. با ترکیب این پژوهش با دیگر پژوهش‌ها، دو طبقه از مشکلات دانشجویان را می‌توان مشخص کرد:

- ۱- اختلال‌های مربوط به مسائل غیرآموزشگاهی (غیرآکادمیک) و شخصی،
- ۲- اختلال‌های مربوط به مسائل آموزشگاهی

اختلال‌های مربوط به مسائل شخصی و غیرآموزشگاهی

در این قسمت، مشکلات دانشجو بیشتر در زمینه‌های شخصی است تا آموزشی. در این قسمت اختلال‌های مربوط به بحران هویت، خودکشی، اختلال‌های مربوط به خوردن و واکنش بی‌تفاوتی (عاطفی) مطرح می‌شوند.

بحران هویت

بسیاری از مؤلفان موافق این عقیده‌اند که مهمترین وظیفه‌ی دانشجو، تکوین یک هویت است (برنارد ۱۹۸۱، گود ۱۹۷۸، لویشن ۱۹۷۸). در واقع فرایند جستجو برای یک هویت، احتمالاً از سال‌های دبیرستانی آغاز می‌شود. به نظر هرنیر (۱۹۸۱) سال اول دبیرستان زمان بحرانی برای دانش‌آموز به شمار می‌آید که از دوره‌ی کودکی عبور کرده و به تجربه‌های دبیرستانی مشغول است. وی معتقد است که بسیاری از دانش‌آموزان نمی‌توانند این تکلیف را در طی دوره‌ی دبیرستان تمام کنند و این فرایند در سال‌های دانشگاهی ادامه پیدا می‌کند.

لذا، ما دانشجویانی را می‌بینیم که با سوالاتی مانند: «چرا من وجود دارم؟» «به چه چیز واقعاً ایمان دارم؟» «آیا خدا هست؟» «آیا من تماماً

چیزهایی را که می‌خواهم مادی هستند؟» مواجه هستند.

بحران هویت چنان شدید است که دانشجو را از توان می‌اندازد. این دانشجویان ممکن است از کارهای کلاسی دست برداشته و یا توجهی به کلاس نداشته باشند و در نتیجه با نظام آموزشی دچار اشکال می‌شوند. از آن جایی که آنها با خودشان راحت نیستند، ممکن است از دوستان و فعالیت‌های سازمانی کناره‌گیری کرده، به دنبال جستجو در وجود و هستی خود باشند.

دیوک و نوویکی (۱۹۷۸) گزارش دادند که تقریباً از هر سه دانشجویی که برای مشاوره‌ی شخصی مراجعه کرده بودند یک نفر را می‌توان در طبقه‌ی مشکل هویت جای داد.

در اواسط بروز این مشکل (بحران هویت)، فرد در برابر هر رویدادی که ممکن است بر خود پنداره‌ی آنها تأثیر بگذارد حساسیت زیادی نشان می‌دهد. شکست در زمینه‌های اجتماعی یا تحصیلی در کسی که در پی معنای خویشتن است مکرراً گزارش می‌شود.

عده‌ای دیگر از متخصصان، تکوین یک هویت رضایتبخش را به عنوان هدف مهمی در نظر می‌گیرند. برنارد (۱۹۸۱) اظهار می‌دارد که متخصصان می‌توانند به این فرایند رشد و تحول هویت از سه طریق کمک کنند:

۱- ارائه‌ی دوره‌هایی «درباره‌ی تکوین هویت»؛ که بر رشد بزرگسال تأکید دارد.

۲- فراهم ساختن خدمات مشاوره‌ای؛ که به ایجاد محیط مشوق کاوش در خود و حمایت‌کننده‌ی اواخر نوجوانی - که در آن تکوین هویت صورت می‌پذیرد - کمک کند.

۳- کمک به معرفی دانشجویان با تمامی پیچیدگی که دارند به بزرگسالان؛ بطوری که بزرگسالان بتوانند الگوهای موثری برای انتخاب‌های دانشجو باشند.

خودکشی

استرس، اضطراب و شکست غالباً با زندگی دانشجویی همراه هستند. گاهی ممکن است احساسات منفی چنان شدت یابند که دانشجویان دست به خودکشی بزنند. نرخ خودکشی که به عنوان دومین علت مرگ در دانشجویان به شمار می‌آید، ۵۰ درصد بیش از کل است (دیوک و نوویکی ۱۹۸۲، استنرل ۱۹۶۴). رایل (۱۹۶۹) گزارش کرده است که میزان خودکشی دانشجویان سالانه تقریباً $\frac{4}{100,000}$ است، لیکن قسمت بیشتر خودکشی‌ها در دانشجویانی رخ می‌دهد که در سال‌های پیش از ورود به دانشگاه به اختلال افسردگی مبتلا بوده‌اند، به عبارت دیگر به ندرت خودکشی دانشجویان به عنوان پاسخی به یک رویداد منفرد که باعث اختلال روانی می‌گردد (شکست در یک آزمون یا فقدان قرار ملاقات با یک دوست) رخ می‌دهد. دانشجویانی که خودکشی می‌کنند، معمولاً از تاریخچه‌ای برخوردارند که در آن مشکل سازگاری به چشم می‌خورد و ممکن است نامرادی‌ها، شکست‌ها و فشارهای روانی دیگری را تجربه کرده باشند. وانگهی برای این خودکشی‌ها دوره‌ی خاصی در طی سال دوره‌ی دانشگاهی به چشم نمی‌خورد. (رایل ۱۹۶۹)

علاوه بر آنهایی که واقعاً دست به خودکشی می‌زنند، تعداد زیادی از دانشجویان به خودکشی فکر می‌کنند. در یک زمینه‌یابی که در دانشگاه سین سینتیاتی صورت گرفت، معلوم شد که نزدیک به ۳۰ درصد از دانشجویان در

طی سال‌های تحصیلی خود به خودکشی فکر کرده‌اند. تقریباً یکی از هر ۱۰ دانشجو این تفکرات را خیلی جدی درجه بندی کرده بود. (کریک و سنتر ۱۹۷۲). داده‌های جدیدتر حاکی از آنند که حتی مکن است ۳۰ درصد از این دانشجویان فراوانی تفکرات خودکشی را کمتر برآورد کرده باشند. دوسیتو و همکاران (۱۹۸۰) از ۸۰۰ دانشجو در ۹ کالج خواستند تا یک پرسشنامه‌ی نگرش مربوط به خودکشی را پر کنند. از این دانشجویان، ۷۶ درصد جمله‌ی زیر را علامت زدند:

«تقریباً هرکسی در برهه‌ای از زمان به خودکشی فکر می‌کند».

خودکشی دانشجویان علاوه بر خود فرد بر افراد دیگر نیز تأثیر می‌گذارد. به عنوان مثال سایدن (۱۹۶۶) اظهار می‌دارد که شوک خودکشی در فضای دانشگاه بیشتر است «برای این که در اینجا گروه نسبتاً فرهیخته‌ای از افراد وجود دارد که از مواهب جوانی، هوشمندی و فرصت‌های آموزشی برخوردارند. چرا اشخاصی که ظاهراً تا به این اندازه باهوش هستند باید در پی کشتن خودشان باشند؟» (ص ۳۸۹). سایدن (۱۹۶۶) دریافت دانشجویانی را که بعداً دست به خودکشی می‌زنند می‌توان از آنهایی که این کار را نمی‌کنند به چندین روش از هم جدا نمود. یک نمونه‌ی ۲۳ نفری از دانشجویان دانشگاه برکلی که به خودکشی دست زده بودند با کل دانشجویان مقایسه گردید. معمولاً، معلوم شده است که خودکشی در نزد دانشجویان مسن‌تر بیش از دانشجویان جوانتر، در مردان بیش از زنان (بیش از ۳ به ۱)، در دانشجویان فوق لیسانس بیش از دانشجویان لیسانس، در دانشجویان مجرد بیش از دانشجویان متأهل، در دانشجویان خارجی بیش از دانشجویان محلی، در دانشجویان زبان و ادبیات بیش از سایر رشته‌ها، در

دانشجویانی که معدل نمره بالایی دارند بیش از دانشجویانی که معدل نمره پایین دارند و در آنهایی که از یک مرکز بهداشت روانی می‌آیند بیش از آنهایی است که نمی‌آیند. وانگهی، ظاهراً ماه‌های مساعد برای خودکشی اکتبر (مهر) و فوریه (بهمن) بوده و به طور شگفتی آفرینی، تنها $\frac{1}{33}$ از خودکشی‌های مذکور در طی دوره‌ی امتحان نهایی بوده است.

در حقیقت، اکثر خودکشی‌ها در ۶ هفته‌ی اول فصل تحصیلی بوده و بیشترین احتمال خودکشی‌ها در دوشنبه یا جمعه بود و در زمان اقامت دانشجو اتفاق افتاد.

به نظر سایدن، اکثر دانشجویان هشدار داده‌اند که دارند دست به انتحار می‌زنند. به عنوان مثال، یک دانشجو در موقع کامل کردن فرم تاریخچه‌ی پزشکی، واژه‌ی «اورژانس» را خط زده و به جای آن در پرسش «در مواقع اورژانس به چه کسی خبر بدهیم؟ واژه‌ی «مرگ» را جایگزین کرده است. نشانه‌ها همیشه به این وضوح نیستند، لیکن سایدن گزارش می‌کند که «قربانیان خودکشی غالباً یک تصویر مثبت از نشانه‌های مرض «بی‌خوابی، بی‌اشتهایی و حساسیت خلقی شدید به ویژه خلق نوید را از خود نشان می‌دهند» (ص ۳۹۷). از جمله بحران‌های خاصی که باعث آشکار شدن خودکشی در نزد دانشجویان می‌گردد (عامل آشکار ساز)؛ نگرانی راجع به غده‌ها، شکایات جسمانی غیرعادی و دشواری در روابط بین فردی است. این عامل آشکار ساز آخری معمولاً در مورد دانشجویانی صدق می‌کند که غیر اجتماعی و کناره گیر هستند.

واکنش بی‌تفاوتی عاطفی

سعی ما بر آن است تا افرادی را که خودکشی گرا یا مبتلا به جوع هستند

از انجام اعمالی که بر طبق تکانه‌هایش انجام می‌دهند، بازداریم. گاهی از این که دانشجویان بی تفاوت، از خود تکانه‌ای نشان بدهند به شگفت می‌آییم. والترز (۱۹۷۱) بی تفاوتی عاطفی در دانشجویان را به عنوان «حالتی از کاهش ناستواری عاطفی، اشتغال فکری به مشکلات کاری فعلی، در حذف تجارب گذشته و انتظارات آینده و ناتوانی در مطالعه‌ی مؤثر و مفید به رغم کوشش فراوان» تعریف می‌کند. واکنش بی تفاوتی عاطفی که از سوی عده‌ای رکود و افت سال دوم نامیده می‌شود، چیزی بیش از افت انگیزشی است و می‌تواند کارکرد دانشجویان را به رغم سال تحصیلی آنها تحت الشعاع خود قرار دهد. دانشجوی بی تفاوت چیزی بیش از یک فرد بی‌علاقه است، وی فردی است «بی‌علاقه به همه چیز در طی دوره‌ای طولانی‌تر از آنچه تعریف می‌شود و غالباً تمامی موقعیتها را در بر گرفته و مکرراً به این بی‌علاقگی می‌چسبد تا آن که سستی تحصیلی منجر به کناره‌گیری و جدایی او از دانشگاه می‌گردد.» (والترز ۱۹۷۱ ص ۱۴۵). همچنین والترز خاطر نشان می‌سازد که برخلاف افراد افسرده، دانشجویان بی تفاوت به نظر نمی‌رسد که در پی کسب عشق و توجه از دنیای خارج باشند، و چنین به نظر می‌رسد که آنها متقاعد شده‌اند که جهان بیرونی آنچه را بدان نیاز دارند در اختیار ندارد. به خاطر همین نتیجه‌گیری، معمولاً مشکل آنها این نیست که اهداف آموزشی یا اجتماعی نادرستی دارند، بلکه به این خاطر است که آنها اصولاً هدفی ندارند. دانشجویان بی تفاوت معمولاً وقت اندکی را صرف اندیشیدن یا صورت‌بندی اهداف می‌کنند و در نتیجه بارها پیش می‌آید که به چیزی تعهد ندارند.

معلوم شده است که همه به جز یک مورد از نمونه‌ی دانشجویان

بی تفاوت، مرد هستند (ناویکی و دیوک ۱۹۷۸) آنها معمولاً در زمان‌های فشار تحصیل یا مشکل تصمیم‌گیری مورد توجه دیگران قرار گرفته‌اند و از خود بی‌علاقگی به امور آموزشی، اجتماعی و بین فردی را نشان داده‌اند و عمومی‌ترین شکایت آنها ناتوانی در تمرکز در حین درس خواندن است. والترز (۱۹۷۱) چنین نتیجه می‌گیرد که بی‌تفاوتی اغلب، از سوی دانشجویان ممکن است به منظور خشمگین و تحریک کردن دیگران بکار رود.

اختلالاتی که در رابطه با مسائل تحصیلی بروز می‌کنند

اختلال‌هایی که با مسائل شخصی همراه هستند بر کارکرد شخص تأثیر می‌گذارند و معمولاً به وسیله‌ی خانواده، هم‌اتاقی‌ها یا دوستان فرد مشخص می‌گردند. از سوی دیگر، مسائلی که در رابطه با مشکلات تحصیلی بروز می‌کنند؛ دشواری‌هایی که با تکالیف فنی لازم برای کار موفقیت‌آمیز در سطح دانشگاهی ارتباط دارند، به احتمال زیاد مورد توجه مشاوران، مدیران یا هیأت علمی دانشگاه قرار می‌گیرند. دانشجویان ممکن است در مورد درس خواندن یا امتحان دادن مشکل داشته باشند که هر دو ممکن است از لحاظ آکادمیک مضر باشند. خواب و خیال روزانه، ناتوانی در آرام بودن حتی برای دوره‌های زمانی کوتاه، ناتوانی در تمرکز، اختلال حافظه، فقدان مهارت‌های مطالعه و مواردی دیگر از این قبیل ممکن است همگی مشکل در درس خواندن را به وجود آورند. ناتوانی‌های مطالعه می‌توانند عمومی (دانشجو نمی‌تواند هیچ مطلبی را مطالعه کند) یا اختصاصی باشند (دانشجو ممکن است به خوبی هنر را مطالعه کند، لیکن قادر به مطالعه‌ی فیزیک نیست) ناتوانی در مطالعه - که غالباً به آن سدذهنی اطلاق می‌شود - ممکن

است دور معیوبی را به وجود آورد که باعث ایجاد اضطراب در مطالعه کردن می‌گردد.

تجربیات نشان می‌دهد که شیوع ناگهانی یک ناتوانی عمومی در مطالعه غالباً به اختلال‌های گذرای زندگی، مانند: مشکلات خانوادگی یا قطع رابطه‌ی شخصی با یک نفر مربوط است. اما ناتوانی‌های اختصاصی مطالعه به دفعات بیشتری مربوط به تعارض در انتخاب شغل است. به عنوان نمونه، یک دانشجو که دوره‌ی پزشکی خود را هنوز شروع نکرده است و واقعاً مشتاق است که هنرمند شود ممکن است در کلاس‌های هنر در بالاترین مکان قرار بگیرد، اما قادر به مطالعه‌ی شیمی آلی نیست. ناتوانی در مطالعه غالباً با این هدف است که توجه والدین را به این نکته جلب کند که پزشکی یا مشاغل دیگری که مورد تایید والدین هستند نمی‌توانند مورد پذیرش دانشجو باشند.

برخلاف مشکلات مطالعه، که در آن دانشجویان مواد آموزشی مورد لزوم را نمی‌آموزند، در دشواری‌های امتحان دادن، دانشجو ممکن است مواد درسی را بلد باشد، لیکن قادر به عرضه‌ی این معلومات نیست. مشخصه‌ی این اشکال، که اضطراب آزمون نامیده می‌شود، (مندلر و ساراسون ۱۹۵۲) اضطراب ناتوان کننده‌ی شدیدی است که در زمان امتحانات یا درست پیش از آن تجربه می‌شود. دانشجویی که دچار اضطراب آزمون است، ممکن است از امتحان محروم شود یا آن را گرفته لیکن ضعیف عمل کند. معمولاً این دانشجویان برای امتحان مطالعه‌ی بسیاری می‌کنند و معتقدند که «درس خود را بلدند، لیکن هر چه زمان آزمون نزدیک تر می‌شود، این دانشجویان توالی خاصی از رویدادها را تجربه می‌کنند (واین ۱۹۷۱).

اولاً، آنها به دانش خود تردید می‌کنند. دانشجویان دیگر بیش از آنها می‌دانند و فکر می‌کنند قادر به گذراندن امتحان نیستند. ثانیاً، این دانشجویان گرایش به آن دارند تا اهمیت آزمون را بیش از اندازه تلقی کنند؛ یعنی آزمون به چیزی بیش از یک شاخص معلومات درسی مبدل می‌گردد؛ این آزمون به شاخص ارزشی دانشجو مبدل می‌گردد. ظاهراً این افراد بسیار «نگران» هستند. این نگرانی توأم با گفتگو با خود است که در آن بیاناتی منفی راجع به فرد مطرح می‌شود و بدین وسیله عملکرد دانشجو در جلسه‌ی امتحان را مختل می‌کند.

علاوه بر نگرانی (که مسأله‌ای شناختی است) اضطراب آزمون، تعامل یک مولفه‌ی احساسی (که مسأله‌ای فیزیولوژیایی است) نیز می‌گردد و تحقیقات اخیر حاکی از آنند که افرادی که دارای اضطراب آزمون بالا یا پایین هستند از لحاظ هیجان‌پذیری کلی (انگیختگی فیزیولوژیکی) با یکدیگر تفاوتی ندارند، هنگامی که در حالت استراحت هستند (اسمیت و موریس ۱۹۷۶) یا هنگامی که در حال امتحان دادن هستند (هال روید و همکاران ۱۹۷۸) و تریون (۱۹۸۰) چنین نتیجه گرفته است که نگرانی اثر منفی بر عملکرد دارد، اما چون در پرسشنامه‌هایی که در پی جدا کردن مولفه‌های شناختی و هیجانی اضطراب امتحان هستند این دو عامل بسادگی با یکدیگر ترکیب می‌شوند، تریون اظهار می‌دارد «درمانی که منجر به کاهش اضطراب دفاعی آزمون در خود می‌شود ممکن است منجر به افزایش نمرات نگردد (ص ۳۴۸). لذا، ارزش هرگونه درمان برای دانشجویان باید براساس بهبود نمرات و نه تغییر در گزارش‌های فردی در آزمون‌های اضطراب امتحان اندازه‌گیری شود.»

دیدگاه‌های نظری راجع به اختلال در دانشجویان

تبیین منابع اختلال‌های اختصاصی در دانشجویان کار آسانی نیست. دو تبیین عمده که در زمره‌ی مدل‌های روانی اجتماعی جای دارند در اینجا مطرح می‌گردند. واضح است که دانشجو در دوره‌ای از رشد قرار دارد که اغلب سرشار از تنش‌ها، تغییرات ناگهانی و آشوب‌ها است و با این که این امر در مورد نوجوانان صادق است، سن دانشگاهی نیز غالباً زمان رشد و نمو، سردرگمی و انجام تکالیف اختصاصی رشد به شمار می‌آید. در اینجا دو دیدگاه را ارائه می‌کنیم. اولین دیدگاه آن است که مرحله‌ی دانشجویی نوعی نوجوانی بسط یافته است و نظر دوم این است که دانشجو در مرحله‌ای متفاوت و قابل تفکیک از نوجوان قرار دارد. مرحله‌ای که نوجوانی نامیده می‌شود.

سن دانشگاهی به عنوان نوجوانی تداوم یافته

برخی افراد به لحاظ تقویمی نوجوانی را ترک می‌گویند آن هم پیش از آن که آمادگی روانی داشته باشند. به عبارت دیگر بسیاری از دانشجویان هنوز سردرگمی دوران نوجوانی را حل نکرده‌اند و هویت جنسی، اجتماعی و شخصی خویش را ایجاد ننموده‌اند. در نتیجه مشکلاتی در سال‌های دانشگاهی [برای آنها] پیش می‌آید (لوینسون ۱۹۷۸، رایل ۱۹۶۹)

ورود به دانشگاه را می‌توان یک مرحله‌ی انتقالی عمده به سوی بزرگسالی تلقی کرد، مرحله‌ای که اقتدار والدین در ذهن دانشجو جای خود را به هیأت امنای دانشگاه می‌دهد. هر چند این اقتدار به رغم حضور آن از فراوانی کمتری برخوردار است. بنابراین ناآرامی و طغیانهای دانشجو را می‌توان ناشی از تداوم و جابجایی طغیانهای ناتمام نوجوانی دانست.

مشکلات دانشجو را می توان به خاطر فقدان تکوین مناسب نقشها در دوران نوجوانی تلقی کرد. به عقیده‌ی این دیدگاه، مشکلات معمولاً در حکم احیای تعارضاتی است که قبلاً حل نشده است (رایل، ۱۹۶۹ ص ۲۷) دانشجو را می توان نوجوانی تداوم یافته به شمار آورد. کسانی که وارد جرگه‌ی بزرگسالان نشده‌اند، مجبور به ادامه‌ی نوجوانی هستند تا آن که وارد مرحله‌ی بزرگسالی و تبعات آن شوند.

دانشجویی به عنوان یک مرحله‌ی مجزا از جوانی

عده‌ای قبول ندارند کسی که ۲۲ ساله باشد، در عین حال نوجوان تلقی شود. یکی از این افراد، کنیستون (۱۹۷۵ و ۱۹۷۰) است. وی می‌گوید با وجود آن که عده‌ای از افرادی که در سنین دانشگاهی هستند در واقع قربانیان نوجوانی ادامه یافته (دوام یافته) هستند، لیکن بسیاری از دیگران بیشتر تحت تاثیر مخاطرات یا بی‌عدالتی‌های دنیایی که در آن زندگی می‌کنند هستند و نه خود بزرگ بینی ناشی از جوانی، (۱۹۷۵ ص ۳۰۴) به نظر او، جامعه‌ی نوین با آنچه استنلی هال (۱۹۰۴) اولین بار شناسایی کرد و اصطلاح نوجوانی را برای آن وضع نمود، تفاوت‌های شایانی کرده است. با توجه به تاکید فزاینده برآموزش پیشرفته، برای عده‌ی بسیاری از افراد ورود به دنیای بزرگسالی کاری بس دشوار شده است. در سال ۱۹۰۰ فقط ۲۳۸ هزار دانشجو وجود داشته است حال آن که در ۱۹۹۰ حدود ۱۰ میلیون نفر در دانشگاه‌های امریکا مشغول [به تحصیل] هستند که از این میان ۸ میلیون نفر بین ۱۸ تا ۲۵ سالگی قرار دارند. به نظر کنیستون این تغییر اجتماعی باعث گردیده تا دوره‌ی تحولی جدیدی، که جوانی نام دارد، پدیدار شود. جوانی مثل نوجوانی یک مرحله‌ی انتقالی است (نه یک نقطه‌ی پایانی)

که از انتهای نوجوانی تا آغاز بزرگسالی را در بر می‌گیرد. دانشجو نیز به این مرحله تعلق دارد. اما پیش از آن که بتوان ویژگی‌های مرحله‌ی جوانی را شناخت، ابتدا باید به این نکته توجه داشت که تغییرات اجتماعی - فرهنگی موجب می‌شوند تا مراحل جدیدی به مراحل قبلی رشد اضافه شود. بنابراین برای درک بهتر مفهوم جوانی، بستر اجتماعی مناسب با آن را باید در نظر گرفت.

زمینه‌ی تاریخی

فیلیپ اریس در تحقیق جالبی تحت عنوان «قرون کودکی»، مفهوم دوران زندگی را از قرون وسطی تا عصر حاضر مورد بررسی قرار داده است. او نتیجه‌گیری می‌کند که در قرون وسطی مفهوم کودکی به صورت امروز آن مطرح نبوده است. دوران طفولیت، از تولد تا حدود هفت سالگی مورد قبول بوده است، اما افراد پس از هفت سالگی دیگر به جهان بزرگسالان راه می‌یافته‌اند. اسناد اجتماعی و هنری قرون وسطی، کودکان و بزرگسالان را در یک جمع واحد، با البسه‌ی همانند و با کارکردهای مشابه، نشان می‌دهد، بدون این که پایگاه اجتماعی یا رشد روانی متفاوتی برایشان در نظر گرفته شود. البته اکثریت قاطعی از کودکان و بزرگسالان کاملاً از سواد محروم بودند و حتی آنان که حداقل سوادی برای احراز مقام کشیشی یا منشی‌گری کسب می‌کردند در مدارس طبقه‌بندی نشده که کودکان، نوجوانان و بزرگسالان در آن بودند، همه با هم تحصیل می‌کردند.

پدیدار شدن کودکی

در قرون هفدهم و هجدهم که مفهوم کودکی به عنوان دوره‌ای جدا از دوران زندگی به تدریج شکل گرفت، نسبت به دوره‌ی کودکی نظری تازه پیدا

شد که رنگ عاطفی داشت و به همراه آن نظریه‌های تازه‌ی تعلیم و تربیت درباره‌ی رشد ذهنی و اخلاقی کودک و محافظتش از فساد و شرارت دنیای بزرگسالان، و حفظ فضایل واقعی یا تصویری کودک پدیدار شد. در همان حال مدارس بر مبنای سن به کلاس‌های متعددی تقسیم شدند و طول زمان دوره‌ی تحصیلی و تعداد کودکانی که تحت تعلیم و تربیت رسمی قرار گرفتند افزایش یافت.

شواهد تاریخی نشان می‌دهد که؛ زمانی کودکی به منزله‌ی دوره‌ای مجزا از زندگی به حساب آمد که تعداد زیادی از مردمان جزو طبقه‌ی متوسط شدند، اوقات فراغت افزایش یافت و میزان مرگ و میر کودکان کاهش یافت و به همراه افزایش افراد طبقه‌ی متوسط، به کار کودکان برای تأمین بقای اقتصادی خانواده نیاز کمتری احساس شد. مرگ و میر کمتر کودکان به والدین اجازه می‌داد که از احتیاط بیش از حد در مورد کودکان بکاهند و سرمایه‌داری نو ایجاب می‌کرد که تعداد بیشتری از افراد با سواد باشند؛ و از این رو کودکان بیشتری می‌بایست به مدرسه بروند.

تحلیل اریس از پیدایش مفهوم کودکی دلالت عمده‌ای در فهم رابطه بین تغییر تاریخی و رشد روانی دارد. زیرا با وجود این که اریس صریحاً از مفاهیم کودکی صحبت می‌کند، تجربه‌ی کودکی نیز تغییر عمده‌ای نمود. در قرون وسطی، بیشتر کودکان قبل از سن ۷ سالگی می‌مردند و آنها که باقی می‌ماندند بکاری گماشته می‌شدند و یا به شاگردی استادی حرفه‌ای وادار می‌گشتند. در رفتار با آنان اثر بسیار کمی از ملایمت، محافظت، توجه یا ملاحظت دیده می‌شود. والدین تعلق خاطر بسیار کمتر از آنچه امروز مشاهده می‌شود، نسبت به آنان داشتند. کودکان به ندرت به صورت

عزیزانی که بایستی مواظبت و محافظت بشوند، تلقی می‌شدند.

اما با پیدایش دوره‌ی کودکی تعداد زیادتری از افراد بین سنین ۶ و ۱۴ سالگی به مدارس راه یافتند و به نحو فزاینده‌ای از انجام اعمال مربوط به بزرگسالان معاف شدند. کودکان برای بازی و تجربه فرصت بیشتری یافتند و نیز فرصت‌هایی برای پرورش مهارت‌های فنی و روابط با افراد پیدا کردند. در جوامع پیشرفته‌ی غربی در حال حاضر جریان جداسازی دوره‌ی کودکی کامل است، ولی فقط در این قرن است که علاوه بر کودکان اشراف و افراد طبقه‌ی متوسط، افراد طبقات پایین نیز می‌توانند از فرصت‌های تحصیلی بهره‌برگیرند. تأسیس و شناخت کامل دوره‌ی کودکی با تعلیم و تربیت همگانی در دوره‌ی ابتدایی مشخص می‌شود. در مدت چهار قرن از عصری که در آن دوره‌ی کودکی به رسمیت شناخته نمی‌شد، به عصری قدم نهاده‌ایم که در آن نه تنها این دوره به رسمیت شناخته شد، بلکه با مؤسسات تربیتی، اجتماعی و قانونی از آن دفاع و محافظت می‌شود.

پیدایش نوجوانی

مفهوم نوجوانی حتی از مفهوم کودکی دیرتر پا به عرصه‌ی وجود نهاده است. فقط هنگامی که دوره‌ی کودکی از دوره‌ی بزرگسالی جدا شد، دوره‌ی نوجوانی بین این دو متصور گردید. نوجوانی آن‌طور که امروزه در ذهن ماست، فقط از قرون نوزدهم و بیستم پدیدار شد و نوجوانی به صورت دوره‌ای از رشد جوانی هنوز کاملاً جا نیفتاده است. البته بلوغ جنسی، به معنای رشد زیستی آن، در تمام جوامع شناخته شده است، اما در جوامع غربی در گذشته توجه کافی بدان نمی‌شد؛ موقعی که کودکان نه معصوم تلقی شوند و نه این که تفاوتی اساسی بین آنها و بزرگسالان متصور شود، واقعیت

بلوغ جنسی نه ازالهی معصومیت به حساب می‌آید و نه تغییری در پایگاه اجتماعی ایجاد می‌کند، از این رو اهمیت خاصی برای آن در نظر گرفته نخواهد شد.

موقعی که دوره‌ی پس از بلوغ جنسی در قرون هجده، نوزده، برای اولین بار مورد توجه قرار گرفت، مفاهیم نوجوانی در حالت دو تصور تمرکز یافته بود؛ نوجوان خنثی و سرباز جوان در حال خدمت فقط در عصر ما (دقیق‌تر بگوییم پس از جنگ جهانی اول) مفهوم تازه‌ی نوجوانی به اذهان راه یافت و امروزه تصورات مربوط به نوجوانی دستخوش تغییراتی است. وسایل ارتباط جمعی هنوز در تصویر نمودن نوجوانان، تصورات قبلی مانند: ناشی‌گری، جوش نمودن و اندوهگین بودن را با تغییرات تازه‌ی نوجوان چون: انحراف، خودسری، غیرقابل کنترل بودن، یا انتقادی آرمانی یا واقعی از جامعه، یعنی گنج امید آینده، می‌آموزند. پیدایش تازه‌ی مفهوم نوجوانی بدان معنی نیست که هیچکس قبل از پیدایش مفهوم، این دوره را نگذرانیده است. روشن است که استعداد این تجربه بخشی از وجودمان به عنوان موجود انسان است، و بسیاری مردان و زنان آنچه را که اکنون نوجوانی می‌نامیم تجربه کرده‌اند و اما سه چیز در قرن گذشته تغییر کرده است. اول: از نظر اجتماعی، نوجوانی به عنوان دوره‌ای از زندگی شناخته شده است.

دوم: اجتماع شروع به پشتیبانی از نوجوانی نموده، تسهیلات تربیتی، خانواده‌ای و اقتصادی برای این دوره‌ی خاص فراهم می‌آورد. سوم: این تسهیلات تازه، همراه با تغییراتی در جامعه به تعداد فزاینده‌ای از جوانان، امکان رشد روانی مستمر بین سنین ۱۳ تا ۱۸ سالگی می‌دهد.

حمایت در قبال مسؤولیت‌های بزرگسال داده شده، تأسیسات تربیتی برای این دوره‌ی آزادی از وظایف بزرگسالی بوجود آمده و یک تصویر مثبت از دوره‌ی زندگی پس از کودکی و پیش از بزرگسالی، نوجوانی، تقریباً قبول عام یافته است.

شناسایی نوجوانی نیز مانند شناسایی کودکی ارتباط نزدیک با تغییرات تاریخی، اقتصادی و اجتماعی داشته است. صنعتی شدن روز افزون برای آنها که از مرحله‌ی بلوغ جنسی گذشته‌اند این امکان را فراهم آورده که از الزامات مربوط به مزرعه و کار در کارخانه آزاد باشند. در واقع امروزه تعالی معیارهای بارآوری اقتصادی، امکان استخدام نوجوان، علی‌الخصوص نوجوان تعلیم نیافته را تقریباً غیرممکن می‌سازد. طرز تلقی تازه در مورد نوجوانی به صورت قوانینی که استخدام تمام وقت را قبل از سن ۱۶ سالگی غیرقانونی اعلام می‌نماید، جلوه‌گر شده است. رفاه روز افزون اجتماعی، خانواده‌ها و جامعه را به حمایت اقتصادی نوجوانانی که در مدرسه هستند قادر می‌سازد و تمام این تغییرات، به مقیاس وسیعی در زمان حیات ما رخ داده است، حتی قوانین کار مربوط به کودکان در قرن بیستم از مجلس گذشته است.

چشم انداز جامعه‌ی معاصر

صنعتی شدن موجب ازدیاد توقع جامعه از شخصیت بزرگسالان گردید و به نظر می‌رسد که دوره‌ی رشد روانی نوجوانی در برآوردن این توقع کمک می‌کند و مثال روشن آن این است که برای یافتن یک شغل آبرومند در یک اقتصاد صنعتی، مهارت‌های فوق العاده‌ای لازم می‌آید. بعلاوه فرزندان اجتماع اغلب باید مهارت‌هایی پیدا کنند که والدینشان با آنها چندان آشنا نیستند و تمام این احوال، مستلزم دوره‌های بالنسبه طولانی تعلیم و تربیت

رسمی است که تا مدتی بعد از سن بلوغ جنسی ادامه می‌یابد.

از جمله توقعات جامعه‌ی صنعتی، ویژگی‌های خاص روانی است. در یک جامعه‌ی پیچیده‌ی متغیر، متشکل صنعتی یا در حال صنعتی شدن، فرد باید حالت استقلال، قابلیت انطباق، و رهبری خود را داشته باشد. او باید قادر به ترک والدین و خویشاوندانش بوده، خانواده‌ای برای خود تشکیل دهد که معمولاً به همان اندازه‌ی فاصله‌ی جغرافیایی، فاصله‌ی روانی بتواند ایجاد کرده و در جامعه‌ای دائم‌التغیر، فرد باید بیاموزد که با تغییرات و نوآوری‌های مداوم، اغلب اوقات، به تنهایی رو به رو شود. باید بتواند عنداللزوم از لذات آنی بگذرد، سطح بالایی از تفکر و عمل از خود نشان دهد، و با پاداش‌های نسبتاً غیرعادی خود را ارضاء نماید تا آنجا که روانشناسان درباره‌ی رشد موفقیت‌آمیز در نوجوانی مطلع‌اند، تجربیات این دوره‌ی زندگی درست به رشد همان چیزهایی کمک می‌کند که جامعه‌ی معاصر لازم دارد؛ استقلال، قابلیت انطباق، و رهبری خود. توسعه‌ی فزاینده‌ی مفهوم نوجوانی بدان معنی نیست که رشد در این دوره کامل می‌شود، آنها که سعی در مطالعه‌ی گروه‌هایی نمونه از نوجوانان آمریکایی نموده‌اند به این نتیجه رسیده‌اند که بیشتر آنها نسبت به جریان تغییر و رشد درونی مطلوب در نوجوانی، مقاومت، رکود، مخالفت و حالت منع عاطفی از خود بروز می‌دهند. الیزابت دووان و جوزف آدلسون از طریق مصاحبه‌های طولانی و عمیق با گروه‌های زیادی از نوجوانان دریافته‌اند که رشد در جهت خود مختاری روانی، جدایی از خانواده، و نیز رشد مجموعه‌ی قواعد اخلاقی و معنوی در افکار و رفتار شخصی، فقط در اقلیتی جسور و گاهی لجوج و ناراضی صورت می‌گیرد.

پیدایش مرحله

هر چند دوران زندگی به صورت توالی منظمی از رشد روانی توصیف می‌شود. این تعریف متضمن آن نیست که زندگی چون پلکانی برقی است که تمام افراد بشر بدون توجه به موقعیت اجتماعی و مقتضیات تاریخی با آن بالا می‌روند، بلکه نردبانی است که عده‌ای از آن فرو می‌افتند و بسیاری هم قبل از این که به بالای آن برسند از آن پایین می‌آیند. روشن است که بعضی افراد استثنایی بدون توجه به محیطشان از لحاظ روانی رشد می‌کنند. اما برای رشد روانی مداوم، بسیاری دیگر نیازمند تایید اجتماعی، حمایت، محافظت و رقابت هستند. این نیازمندی‌ها محرکی برای رشد روانی می‌تواند باشد. هنگامی که این گونه محرکات وجود ندارد، رشد روانی به تعویق می‌افتد و یا کاملاً متوقف می‌گردد. ممکن است برخی جوامع، یا گروه‌های فرهنگی خاص در درون جامعه عمداً موجب عقب ماندگی رشد روانی در دوره‌های کودکی و نوجوانی گردند و نتیجه به طور کلی این است که رشد روانی افراد این جوامع نسبت به دیگر گروه‌ها و فرهنگ‌های معاصر کمتر است.

برخی دیگر از فرهنگ‌ها و گروه‌های فرعی، تحت شرایط تاریخی خاص قادرند که نردبان صعود روانی را بلندتر کنند و یا سرعت صعود از این نردبان را افزایش دهند.

در این زمان، در میان ملل پیشرفته‌تر؛ یعنی محیط مرئی و سازنده‌ی دوره‌ای دیگر از زندگی، دوره‌ای که میان نوجوانی و بزرگسالی می‌آید؛ یعنی جوانی، در حال پدیدار شدن است.

محدوده‌ی تاریخی

در درک تطویل دوره‌ی جوانی؛ عوامل تاریخی، اجتماعی و روانی اهمیت فراوان دارند. اهمیت دو عامل کاملاً روشن است. اول؛ این که میزان تعلیم و تربیت در ملل پیشرفته، افزایش سریع و روز افزونی یافته است و از لحاظ تاریخی سابقه ندارد که ۸۰٪ افراد جامعه‌ای دوره‌ی دبیرستان و تقریباً نصف آنها دوره‌های آموزش عالی را گذرانده، نصف عده‌ی اخیر درجه‌ی دانشگاهی بگیرند و نصف این عده به سطح فوق لیسانس برسند و به تعلیم و تربیت به عنوان حرفه بپردازند. این نوع تطویل تعلیم و تربیت در آمریکا و دیگر کشورهای پیشرفته و صنعتی ورود به یک مرحله‌ی بین نوجوانی و بزرگسالی را تسهیل می‌کند.

دوم؛ چون تغییر اجتماعی در این دوران سریع‌تر و کلی‌تر از دوران‌های تاریخی معاصر است، فرد در ارتباط با رسوم فرهنگی، اجتماعی و شخصی بیشتر دچار شک می‌شود. صنایع و روش‌های گذشته به سرعت از اعتبار می‌افتند و مهمتر از آن، ایدئولوژی‌ها، ارزش‌ها و نظام‌های تغییرات رمزی که از نظر والدین و اجداد مسأله‌ی حل شده‌ای بودند، اغلب اوقات نا مربوط و بی فایده به نظر می‌رسند. مبرزترین جوانان امروزه با وضوح و حتی همراه با اندوه، می‌گویند که میراث فرهنگی‌شان محتملاً نه برای جهان معاصر و نه جهان آینده کافی نیست. از نظر سیاسی این احساس به صورت شعارهایی درباره‌ی فرسودگی ایدئولوژی‌های کهنه و نیاز به دوباره‌سازی آینده بیان می‌شود. از لحاظ روانی، احساسی مشابه وجود دارد که طبق آن، والدین به عنوان کهنه‌پرست عقب افتاده از زمان و ناکافی به نظر می‌آیند و تغییری سریع در ارزش‌های هر دوران، جوانان را به جستجوی ارزش‌های نو، نهادهای جدید سوق می‌دهد.

خصوصیات روانی

به نظر می‌رسد که خصوصیات روانی خاصی مشخص‌کننده‌ی دوره‌ی جوانی باشد؛ اول، تمرکز اساسی و آگاهانه‌ای که به این جوانان وحدتی می‌بخشد عبارت از آزمایش ارتباط موجود جامعه است که واجد تناقضی عاطفی است. آنچه که جوان را از بزرگسال متمایز می‌سازد این است که طبیعت علقه‌ی جوان با جامعه متزلزل می‌ماند. فرد بزرگسال خود را نسبت به سبک ارتباط با مؤسسات اجتماعی مستقر متعهد می‌داند. این سبک ممکن است کجروانه، انقلابی و جنایی، از روی هم‌رنگی یا تناسب باشد، اما به هر حال مقرر و معین است. جوان هنوز درگیر تعیین وضع خود در ارتباط با جامعه است. بنابراین وضع روانی - تاریخی جوان به صورت رهایی از قید جامعه است بدون توجه به ارتباط رسمی اش با جامعه به صورت دانشجوی، اخراجی از مدرسه، انقلابی و یا داوطلب خدمت، وضع درونی اش همان عدم تعهد نسبت به مؤسسات اجتماعی است و این بی‌قیدی الزاماً به رد اجتماع نمی‌انجامد. خیلی اوقات طرز تلقی این جوانان بیشتر جنبه‌ی سوال و آماده نبودن است تا رد اصلاح طلبانه‌ی جامعه. خصوصیات دیگر این دوره از زندگی، قبول هویت‌های خاص جوانی است که معمولاً انتظار نمی‌رود از حدود سودمندی جوانان آن خارج گردد. تفاوت این هویت‌ها با هویت بزرگسالان در این است که این جوانان می‌دانند این هویت‌شان موقت، محدود و گذرا است. برای نمونه، اصلاح طلبان جوان از خود انتظار ندارند که تا پیری به این نوع اصلاح طلبی ادامه دهند و در عین حال نمی‌خواهند رابطه‌شان با اجتماع درست همانند کسانی باشد که روابطشان با اجتماع غیراصلاح طلبانه است. هر چند هویت‌های جوانی از نظر زمانی محدودند،

تفاوتشان با انجذابات متغیر و سطحی نوجوانی در این است که سال‌ها دوام داشته، عموماً برای جوانان نقطه‌ی عطفی است که از آن پس جستجوگری در خود و جامعه هر دو ادامه یافته، جوان را بسوی ارتباطی بالنسبه پایدار ولی متفاوت از آنچه که در گریز است سوق می‌دهد. به محض این که جوان به نوعی مقید به جامعه می‌شود - خواه این قید به صورت تعهد پایدارتر به انقلاب و تغییر اجتماعی باشد، یا پذیرش قطعی‌تر جامعه‌ی مستقر، و یا وضعی بین این دو - دوره‌ی جوانی خاتمه یافته است.

در مجموع، کنیستون ۱۰ ویژگی برای جوانان قائل است. این خصوصیات عبارتند از:

۱- تنش میان خویشتن و جامعه؛ برعکس نوجوانانی که معمولاً در تلاش برای تعریف «من کیستم» بسر می‌برند، جوانان غالباً خویش را می‌شناسند و فرق زیادی بین خویش و جامعه قائل‌اند.

۲- دو سوگرایی پیوسته؛ دو سوگرایی در خصوص خویشتن و جامعه ممکن است احساس شود. طرد هویت نوجوانی باعث کوشش برای تبدیل خویشتن از طریق مراقبه یا مذهب می‌شود. همچنین ممکن است میان خود پیروی و هویت اجتماعی دو سوگرایی مشاهده شود.

۳- کاوشهای محتاطانه؛ ویژگی جوانی عبارت است از کاوش دقیق و جدی در دنیای افراد بزرگسال، کاوش‌های نوجوانان یا کاوش‌های آزمایشی جوانان می‌تواند به تعهد دائمی منجر گردد. خودکاوی نیز دیده می‌شود: «نقاط قوت و ضعف من کدام است؟ آسیب‌پذیری‌های من کجاست؟»

۴- بیگانگی و همه چیز توانی متناوب احساس انزوا، پوچی، یا غیر واقعی بودن در روابط اجتماعی و شخصی

و همچنین جهان پدیدارشناختی می‌تواند رخ دهد: من کیستم؟ چرا اینجا هستم؟ همچنین احساس همه چیز توانی - آزادی کلی، توانایی تغییر دادن یا انجام هر کار، توانایی تغییر کامل زندگی دیگران و انجام کارهای غیر ممکن رواج دارد.

۵ - امتناع از جامعه‌پذیری؛ در جوانان، جامعه‌پذیری‌های قبلی خود مورد سوال قرار می‌گیرد و ممکن است به هم‌نمایی دوران نوجوانی انتقاد شود. امکان دارد به دنبال قواعد اجتماعی جدید بگردد و در برابر «تسلیم» مقاومت کند.

۶ - ظهور و پدید آیی هویت‌های خاص دوران جوانی؛ این هویت‌ها معمولاً در دوران نوجوانی به سرعت به دست می‌آیند و مثل دوران بزرگسالی بسیار خشک و انعطاف‌پذیر نیستند. این هویت‌ها از چند ماه تا چند سال به درازا می‌کشند و شامل پیوستن به گروه‌هایی مثل: پوچی‌ها، رادیکال‌ها و فرزندان ماه است. برخی از این هویت‌ها مبنای زندگی بعد می‌شوند، اما به نظر می‌رسد که بسیاری از آنها بکناری گذاشته شوند.

۷ - ارزشگذاری برای حرکت و تغییر
 جوانی نیازمند تغییر است. ماندن در یک مکان مادی، موقعیت روانی برای مدت طولانی، باعث تنش و عدم تعادل می‌شود. نیاز به تحرک خویشتن (یعنی رشد و نمو) با تحرک در آوردن دیگران (تغییر اجتماعی و سیاسی) و حرکت در دنیا (گردش به صورت بیقراری) رواج دارد. ایستایی باعث وحشت می‌شود.

۸ - وقفه در تحرک به معنای «مرگ» است. بزرگترین ترس یک جوان را احتمالاً می‌توان ناتوانی در تغییر دانست و یا «از دست دادن سرزندگی و

جوانی»، در برخی موارد، فرد خودکشی را به فقدان توان تحرک یا شکست در تغییرات مورد نظر ترجیح می‌دهد.

۹- افراد بزرگسال افرادی «ایستا» و بی‌جان هستند. آنها بزرگ شدن را به معنای توقف زندگی می‌دانند. تغییرات تحولی کندتر متعلق به دوران بزرگسالی به منزله‌ی توقف کامل است. گاه ممکن است فرد از بزرگ شدن بترسد یا از آن اجتناب ورزد.

۱۰- ظهور فرهنگهای تقابلی جوانی؛ در تلاش برای عدم ورود به دنیای بزرگسال، او با سایر جوانان ارتباط و وحدت برقرار می‌کند. گروه‌های ویژه و فرهنگ خاص جوانان ممکن است به حدی باشد که از نظم اجتماعی فاصله بگیرد.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی