

اثربخشی آموزش گروهی ذهن آگاهی بر فرسودگی شغلی، رضایت شغلی و  
برخی نشانگان آسیب‌شناسی روانی معلمان

The Effectiveness of a Group-Based Mindfulness Training on teacher's burnout,  
job satisfaction, and some psychopathological symptoms

ناهید راستگو<sup>۱\*</sup>، منصور حرفه‌دوست<sup>۲</sup> و اسماعیل خیرجو<sup>۳</sup>

پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۹/۳۰

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۱/۳۶

چکیده

**هدف:** این پژوهش به منظور بررسی اثربخشی بودن آموزش کوتاه‌مدت گروهی مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش علائم مربوط به فرسودگی شغلی و برخی نشانگان آسیب‌شناسی روانی (نظیر افسردگی، و استرس) و افزایش رضایت شغلی معلمان به روش نیمه‌آزمایشی پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد.

**روش:** پژوهش حاضر در سال ۱۳۹۳ در شهر ارومیه انجام شد. جامعه آماری شامل معلمانی بود که در رشته‌های علوم تربیتی دانشگاه آزاد ارومیه مشغول به تحصیل بودند. بعد از غربالگری اولیه آزمون فرسودگی شغلی مازلاچ ۲۸ نفر از معلمان شهر ارومیه (دانشجویان رشته‌های علوم تربیتی دانشگاه آزاد) که دارای ۱/۵ نمره انحراف معیار بالای میانگین در فرسودگی شغلی بودند، انتخاب و به روش تصادفی به دو گروه کنترل و آزمایش گماشته شدند. همه معلمان قبل و بعد از مداخله به پرسش‌نامه‌های فرسودگی شغلی مازلاچ، رضایت شغلی برافیلد و روث، مقیاس رضایت معلم لیم-هو و تانگ-آو (۲۰۰۶)، افسردگی بک، و مقیاس استرس ادراک‌شده (PSS) پاسخ گفتند. مداخله در ۱۱ جلسه ۸ هفته‌ای (۳۶ ساعت) روی گروه آزمایش صورت گرفت.

**یافته‌ها:** داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس چند متغیری برای نمرات تفاضلی (پیش‌آزمون از پس‌آزمون) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در کل نتیجه این پژوهش نشان‌گر این بود که برنامه آموزش گروهی مبتنی بر ذهن آگاهی تأثیر معنی‌داری در کاهش مشکلات مربوط به فرسودگی شغلی معلمان و برخی از مشکلات آسیب‌شناختی روانی نظیر استرس، افسردگی و اضطراب و همچنین افزایش مثبتی در نمرات رضایت شغلی معلمان شرکت‌کننده در این برنامه‌ها دارد. نتایج حاکی از اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر ذهن آگاهی در معلمان دارای فرسودگی شغلی بود. **نتیجه‌گیری:** با توجه به شیوع بالای فرسودگی شغلی و علایم آسیب‌شناختی روانی در بین معلمان، برنامه آموزش گروهی ذهن آگاهی را می‌توان برای کاهش نشانگان فرسودگی در مدارس پیشنهاد کرد.

**کلیدواژه‌ها:** آسیب‌شناسی روانی، آموزش ذهن آگاهی، رضایت شغلی، فرسودگی شغلی، معلم.

۱. کارشناس ارشد روانشناسی بالینی دانشگاه علامه طباطبائی تهران

۲. دکتری سنجش و اندازه‌گیری تربیتی دانشگاه علامه‌طباطبائی

۳. استادیار گروه مطالعات خانواده دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

\* نویسنده مسئول:

## ۱. مقدمه

امروزه تنیدگی و فرسودگی شغلی<sup>۱</sup> مشکلی شایع و جدی در میان افرادی است که در مشاغل خدمات انسانی مشغول به فعالیت هستند (بویله، بورگ، فالزون و باگلیونی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵؛ لوی، استوارت، کرون بوریسکی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱؛ کیاروکو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱). این پدیده زمینه‌ساز بیماری فیزیکی و عاطفی است که می‌تواند به افزایش غیبت از کار، ترک کار و کاهش تولید منجر شود (ماسلاچ، لایتر، شافلی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰). کارکنانی که از فرسودگی شغلی رنج می‌برند در کار خود کم‌انگیزه و کم‌فعالیت و از نظر روانی بی‌تفاوت، افسرده، خستگی‌پذیر و زودرنج می‌شوند (جینت، هاریس، و مسیبو<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳)؛ از تمام جنبه‌های محیط کار خود، از جمله همکاران ایراد می‌گیرند و به پیشنهادهای دیگران واکنش منفی نشان می‌دهند. کیفیت کار آن‌ها، و نه لزوماً کمیتشان، کاهش می‌یابد (ولپین و همکاران، ۱۹۹۱؛ به نقل از صادقی، ۱۳۸۳). تحقیقات نشان داده‌اند که بیش از یک‌سوم معلمان استرس‌های شغلی بسیار بالایی را تجربه می‌کنند (بورگ<sup>۷</sup>، ۱۹۹۰). معلمان تفاوت‌های فردی مشخصی در واکنش به عوامل استرس‌زا در حرفه تدریس نشان می‌دهند (ایورز، تومیک، بروویرز<sup>۸</sup>، ۲۰۰۶). برخی از معلمان نشانگان آسیب‌شناختی روانی زیادتری نسبت به معلمان دیگر نشان می‌دهند که از فرسودگی خفیف و تحریک‌پذیری به فرسودگی هیجانی تا نشانگان افسردگی و روانی تنی شدید می‌تواند متغیر باشد (موندال، شریستا، هایلا<sup>۹</sup>، ۲۰۱۱؛ کی ریاکو و کلایف<sup>۱۰</sup>، ۱۹۸۷؛ اسکونفلد<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۲). در کل، فرسودگی شغلی معلم با تجربه هیجانات عاطفی منفی بیشتر می‌شود. فرسودگی شغلی به صورت فرسودگی فیزیکی و هیجانی و همچنین نگرش‌های منفی توصیف می‌شود، که موجب مشکلات شدید در تعاملات کاری با مردم می‌شود (بکر، شافلی، سیکسما، و بوسولد<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۱؛ ماسلاچ، ۱۹۹۹). ماسلاچ و شافلی (۱۹۹۳) فرسودگی را به صورت سه مؤلفه مثلثی فرسودگی هیجانی، مسخ شخصیت و کاهش عملکرد شخصی توصیف می‌کند. فرسودگی هیجانی اشاره بر تحلیل رفتگی از نظر هیجانی؛ مسخ شخصیت اشاره بر نگرش منفی یا پاسخ‌های بی‌رحمانه نسبت به دیگران؛ و کاهش عملکرد شخصی اشاره بر کاهش در حس فردی شایستگی و موفقیت در کار با دیگران دارد (ماسلاچ و

1. occupational burnout
2. Boyle , Borg , Falzon & Baglioni
3. Levy, M., Stewart, M., & Krown Buirski
4. Kyriacou
5. Maslach, Leiter, & Schaufeli
6. Jennett, Harris & Mesibov
7. Borg
8. Evers, Tomic, & Brouwers
9. Mondal, Shrestha, Bhaila
10. Sutcliffe
11. Schonfeld
12. Bakker, Schaufeli, Sixma, Bosveld

جکسون، ۱۹۸۱؛ شافلی و سالانوا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). اگر از این دیدگاه به مسأله نگاه کنیم، فرسودگی معلم می‌تواند مسأله بسیار مهمی باشد، چراکه می‌تواند کیفیت تدریس را تحت تأثیر قرار داده و همچنین منجر به عدم رضایت شغلی، ازخودبیگانگی کاری، مشکلات در سلامتی فیزیکی و هیجانی شود. با این حال، درحالی‌که معلمان تحت شرایط استرس کاری مزمین به مدت‌زمان طولانی کار می‌کنند، احتمالاً نسبت به فرسودگی آسیب‌پذیر می‌شوند، معلمان تازه‌وارد نیز نسبت به آسیب‌دیدگی از این شرایط ایمن نیستند، چراکه فرسودگی احتمالاً از شکاف بزرگ بین انتظار عملکرد موفق و نارضایتی از فعالیت مشاهده‌شده حاصل می‌شود (بوریسچ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). فرسودگی به‌گونه‌ای که ماحصل استرس شغلی بلندمدت در بین کارکنان خدمات انسانی، که شامل معلمان نیز می‌شود، مفهوم‌سازی می‌شود (جنیت، هاریس و مسیبو، ۲۰۰۳). به علت نرخ بالای فرسودگی شغلی در بین معلمان، یک نیاز فزاینده‌ای برای مدیریت استرس، به‌منظور کاهش اختلال روانی و بهبود سلامت، افزایش شادکامی، و کاهش فرسودگی شغلی احساس می‌شود. در حوزه مربوط به آموزش، چندین مطالعه به بررسی سطوح فزاینده استرس که معلمان تجربه می‌کنند، و اثرات این استرس‌ها بر سلامت و شغل آن‌ها و درنهایت ماندن آن‌ها در شغل پرداخته‌اند (کیاراکو، ۲۰۰۱).

رویکردهای زیادی برای حفظ سلامت و کاهش استرس در بافت‌های مختلف به‌کار رفته است. برخی از این رویکردهای اساسی شامل درمان شناختی رفتاری (بوتلر و هوپ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷؛ گیلنستین و پالمر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵)، درمان شناختی رفتاری کامپیوتری (سانتوچی<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۸)، مداخلات فیزیکی معطوف بر فنون آرامش (جانسون<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۸) می‌باشند. از طرف دیگر، اکثر مداخلات معطوف بر مدرسه برای دانش‌آموزان یا دانشجویان طراحی شده‌اند (برای مثال، افشاری نیا، کاکابرابی، امیری، ۱۳۹۲). تلاش‌های کمی برای کاهش استرس و فرسودگی شغلی و افزایش سلامت روان در بین معلمان صورت گرفته است. برنامه‌های که برای حل این مشکل معلمان تدارک دیده‌شده در هدف خود متفاوت از هم هستند و درجات متغیری از موفقیت را به همراه داشته‌اند (ریچاردسون و رودیستین<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸). با این حال، نیاز به برنامه‌ای وجود دارد که به‌طور سیستماتیک به‌عنوان بخشی از آموزش حرفه‌ای برای معلمان دیده می‌شود. یکی از رویکردهای اخیر برای کاهش فرسودگی شغلی معلمان رویکردهای معطوف به ذهن آگاهی هست. این رویکردها

1. Schaufeli, Salanova
2. Burisch
3. Butler, Hope
4. Gyllensten, Palmer
5. Santucci, McHugh, Elkins, Schechter, Ross, Landa, Eisen, Barlow
6. Johansson, Tibe, Kanne, Skantz
7. Richardson, & Rothstein

به‌عنوان روش‌های مؤثر برای حفظ و نگه‌داری سلامت و بهزیستی روانی مشخص شده‌اند (بائر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳؛ براون، رایان و کرسول<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷؛ ویلیامز<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۱).

درمان معطوف به ذهن آگاهی (MBSR و کابات-زین<sup>۴</sup>، ۱۹۹۰) به کرات به‌عنوان روشی برای کاهش اضطراب مورد تأیید قرار گرفته است. برای مثال، کابات-زین، لیپورث، برنی<sup>۵</sup> (۱۹۸۵) التیام در درد، کاهش مسائل مربوط به تصویر بدنی، کاهش سطوح اضطراب، بهبود نشانگان درمانی، خلق، عاطفه، جسمانی‌سازی، اضطراب، افسردگی، و عزت‌نفس را به‌عنوان پیامدهای درمانی گزارش کردند. مطالعات دیگر مزایای کمک به افراد در مواجهه با بیشتر مشکلات، نظیر درد مزمن (سوروی و روبرتز<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴)، کاهش استرس (آستین<sup>۷</sup>، ۱۹۹۷؛ چانگ<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۴)، اشکال گوناگون سرطان (اسمیت و همکاران، ۲۰۰۵)، بیماری قلبی (تاکون و همکاران، ۲۰۰۳)، دیابت نوع دوم (روزنویگ و همکاران، ۲۰۰۷)، بیماری‌های پوستی (کابات-زین و همکاران، ۱۹۹۸)، و بی‌خوابی (یوک و همکاران، ۲۰۰۸) را گزارش کرده‌اند.

اخیراً، ذهن آگاهی در ادبیات روانشناسی صنعتی و سازمانی توجه زیادی را به خود جلب کرده است. تحقیقات انجام‌شده در مورد نقش بالقوه ذهن آگاهی در محل کار گویای این هستند که ذهن آگاهی در پیامدهای مرتبط با کار مثل اجرای تکلیف (دین، ۲۰۱۱؛ گلامب، دافی، بونو، و یانگ<sup>۹</sup>، ۲۰۱۱)؛ بهبود باورهای فراشناختی (قدم پور، غلامرضایی، رادمهر، ۱۳۹۵) یا سلامت جسمانی و روان‌شناختی نقش مؤثری دارد (گلامب و همکاران، ۲۰۱۱). هرچند که تحقیقات تجربی انجام‌شده در زمینه تأثیر ذهن آگاهی در کاهش استرس و فرسودگی شغلی محدود می‌باشند. با این حال محدود تحقیقات صورت گرفته در این حیطه دال بر اهمیت و اثربخش بودن آموزش ذهن آگاهی در کاهش استرس کارکنان دارد (ولور<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۱۲). علی‌رغم این شواهد اولیه، تحقیق تجربی روی ذهن آگاهی در محل کار هنوز اندک است. همان‌طور که گولمب و همکاران<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۱) ذکر کرده‌اند، اکثریت وسیع مطالعاتی که اثرات سودمند ذهن آگاهی را نشان می‌دهند در خارج از بافت کاری با استفاده از نمونه‌های دانش‌آموزی یا نمونه‌های بالینی انجام شده‌اند، به‌گونه‌ای که شاید نتوان نتایج این یافته‌های تجربی را به بافت کاری تعمیم داد. گولمب و همکاران (۲۰۱۱) به بررسی چگونگی

- 
1. Baer
  2. Brown, K., Ryan, R., & Creswell
  3. Williams, Kolar, Reger, Pearson
  4. Kabat-Zinn
  5. Lipworth, Burney
  6. Surawy Roberts, Silver
  7. Astin
  8. Chang
  9. Dane, Glomb, Duffy, Bono, Yang
  10. Wolever
  11. Glomb

تأثیر ذهن آگاهی بر بهزیستی و شادکامی کارمندان پرداخته‌اند. آن‌ها بر این عقیده‌اند که اکثریت کارمندان در بخش خدماتی یا بخش مشاغل خدماتی تعاملی کار می‌کنند که آن‌ها را بدون داشتن هیچ ارتباطی با بخش اقتصادی، ملزم به تعامل مستقیم با مشتری یا مرجع می‌کند (لیدنر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹). در این دسته از مشاغل، کارمندان مکرراً با فعالیت‌هایی مواجه می‌شوند، که مستلزم هزینه گذاری روانی بوده و نیاز دارند با عواطف و احساساتشان به‌عنوان جزئی از کارشان مدارا کنند. کار و درگیری عاطفی، کارمندان را به‌طور خاصی در معرض فرسودگی هیجانی و رضایت شغلی کاهش‌یافته قرار می‌دهد (مورگان<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). فرسودگی شغلی و رضایت شغلی نتایج و پیامدهای سازمانی مهم دیگر همچون اجرای تکلیف و عملکرد زمینه‌ای، تعداد افرادی که جابجا می‌شوند و غیبت از محل کار ارتباط دارد (اسمولدر و بونگر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰) که همین مسأله فرسودگی شغلی و رضایت شغلی را به‌عنوان دو عامل کلیدی در ادبیات تحقیقی روانشناسی صنعتی سازمانی و استرس شغلی، مطرح می‌سازد (وینسنت، ۲۰۱۰).

درمان ذهن آگاهی (MT)، مجموعه‌ای از منابع را (ذهن آگاهی و شفقت شغلی) برای معلمان فراهم می‌سازد که به آن‌ها کمک کند با چالش‌های شناختی و اجتماعی-هیجانی اصلی و قابل توجه تدریس در کلاس درس، به‌طور مؤثرتری مدارا کرده و سریع‌تر از این مشکلات نجات یابند. معلمان با مدارای کارآمدتر و انعطاف‌پذیری بیشتر، انرژی جسمانی و ذهنی را ذخیره می‌کنند که این انرژی بعداً در مدیریت مؤثرتر مرتبط با انگیزش و تعلیم و تربیت دانش آموزان در دسترس قرار می‌گیرد. علاوه بر این، با کمک به معلمان در رشد و پرورش انواع تکنیک‌های خودتنظیمی و خصیصه‌های خودآگاهی که برای مدیریت استرس و تدریس کارآمد حیاتی هستند، معلمان برای دانش آموزان قرن بیست و یکم الگویی از انواع مهارت‌ها و طرز فکری می‌شوند که این شاگردان نیز برای موفقیت در مدرسه و زندگی بدان‌ها نیازمندند (دارلاک، ویسبرگ و تیلر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱). به این طریق فرض می‌شود که آموزش ذهن آگاهی برای معلمان، هم تأثیرات مستقیم روی ظرفیت آن‌ها برای تدریس کارآمدتر و هم تأثیرات غیرمستقیم روی ظرفیت دانش آموزان به‌منظور فراگیری مؤثرتر، اعمال می‌کند (گرین برگ<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹).

با توجه به اینکه فرسودگی شغلی مسئله‌ای شایع در بین معلمان بوده و از طرف دیگر درمان‌ها و آموزش‌های روانی کمتری برای حل این مشکل در جامعه ایرانی صورت گرفته است، در این پژوهش علاوه بر بسط ادبیات این حوزه به بررسی سودمندی و اثربخشی یکی از آموزش‌های روانی کوتاه‌مدت پرداخته شده است. با توجه به اینکه آموزش ذهن آگاهی در حیطه فرسودگی و رضایت

- 
1. Lidner
  2. Morgan
  3. Smulder, bunger
  4. Durlak, Weissberg and Taylor
  5. Greenberg

شغلی معلمان روش نسبتاً جدیدی محسوب می‌شود، در این تحقیق به اثربخشی این آموزش در فرسودگی شغلی، رضایت شغلی، و برخی از نشانگان آسیب‌شناسی روانی معلمان پرداخته شده است. به‌طور خلاصه این تحقیق به دنبال بررسی اهداف زیر هست.

- تعیین اثربخشی آموزش گروهی معطوف بر ذهن آگاهی بر فرسودگی شغلی
- تعیین اثربخشی آموزش گروهی معطوف بر ذهن آگاهی بر رضایت شغلی معلمان
- تعیین اثربخشی آموزش گروهی معطوف بر ذهن آگاهی بر استرس و افسردگی معلمان

## ۲. روش پژوهش

### ۲-۱. طرح پژوهش

به‌کار رفته در این تحقیق از نوع طرح‌های نیمه آزمایشی پیش-پس‌آزمون با گروه کنترل-آزمایش است. بدین ترتیب که بعد از گمارش تصادفی آزمودنی‌ها به دو گروه آزمایش و کنترل و اخذ پیش‌آزمون بعد از اتمام جلسات درمانی برای گروه آزمایش دوباره از آزمودنی‌های هر دو گروه پس‌آزمون اخذ شد.

### ۲-۲. جامعه آماری

پژوهش حاضر در سال ۱۳۹۳ در شهر ارومیه اجرا شده است. جامعه پژوهشی را معلمان تشکیل می‌دادند که در دانشگاه آزاد ارومیه در رشته‌های علوم تربیتی مشغول به تحصیل بودند.

### ۲-۳. نمونه آماری

در مرحله اول، بعد از معرفی اهداف تحقیق در کلاس‌های درس یکی از محققان تحقیق، معلمان که علاقه‌مند به شرکت در برنامه آموزشی ذهن آگاهی بودند انتخاب شدند. بعد از اجرای پرسش‌نامه فرسودگی شغلی معلم بر روی ۱۰۰ نفر از معلمان داوطلب، ۲۸ نفر از معلمان که نمرات فرسودگی شغلی آن‌ها در هر سه بعد فرسودگی شغلی در حدود ۱/۵ انحراف معیار بالاتر از میانگین بود به‌عنوان نمونه اصلی پژوهش انتخاب شدند. بعد از این مرحله با تهیه فهرست اسامی شماره‌های فرد به گروه کنترل و شماره‌های زوج به گروه آزمایش اختصاص داده شدند (هر گروه ۱۴ نفر). ۲۲ نفر از معلمان را زنان (۷۸/۵۷) و ۶ نفر از آن‌ها را مردان تشکیل می‌دادند (۲۱/۴۲). میانگین سنی گروه کنترل برابر با ۳۴/۶۵ (با انحراف معیار ۴/۳۱) و میانگین سنی گروه آزمایش برابر با ۳۲/۸۹ (با انحراف معیار ۵/۴۳) تشکیل می‌دادند. ۱۱ نفر از آزمودنی‌های هر دو گروه را زنان و ۳ نفر را مردان تشکیل می‌دادند.

### ۲-۴. ابزارهای پژوهش

۲-۴-۱. پرسش‌نامه فرسودگی معلم ماسلاچ (۱۹۸۶)، این پرسش‌نامه ۲۲ گویه را شامل می‌شود که فرسودگی را در سه بعد خستگی هیجانی (۹ سؤال)، مسخ شخصیت (۵ سؤال) و کاهش موفقیت

فردی (۸ سؤال) اندازه‌گیری می‌کند. ماسلاچ و همکاران (۱۹۹۶) اعتبار درونی را برای هر یک از سه بعد را به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۷۹، ۰/۷۱ گزارش کرده‌اند. عزیزی، فیض‌آبادی، صالحی (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان تحلیل عاملی تأییدی و اکتشافی پرسش‌نامه فرسودگی شغلی ماسلاچ در بین کارکنان دانشگاه تهران ساختار سه عاملی این پرسش‌نامه را مورد تأیید قرار دادند. در این پژوهش با استفاده از روش آلفای کرونباخ، پایایی این پرسش‌نامه برای سه خرده مقیاس خستگی هیجانی، مسخ شخصیت، و کاهش عملکرد فردی به ترتیب برابر ۰/۸۶، ۰/۷۷ و ۰/۷۰ به دست آمد. جملاتی که این سه بعد فرسودگی شغلی را موردسنجش قرار می‌دهند بر اساس فراوانی وقوع از نمره صفر برای هرگز تا نمره ۶ برای هر روز نمره‌گذاری می‌شوند. همچنین سه بعد فرسودگی شغلی بر اساس شدت پاسخ نیز مورد اندازه‌گیری واقع می‌شود که نمره صفر تا ۶ محدوده پاسخدهی را مشخص می‌سازد.

۲-۴-۲. رضایت شغلی: به منظور سنجش رضایت شغلی از دو نشانگر رضایت شغلی استفاده شد: شاخص پنج سؤالی رضایت شغلی برایفیلد و روث (۱۹۵۱) (جاج، لاک، دورام، و کلاگر، ۱۹۹۸) و مقیاس رضایت معلم (لیم-هو و تانگ-آو، ۲۰۰۶). از آزمودنی‌ها خواسته شد که به سؤالات شاخص رضایت شغلی در یک طیف ۷ درجه‌ای لیکرتی که نمره ۱ برای کاملاً مخالفم و نمره ۷ برای کاملاً موافقم بود، جواب دهند. جاج و همکاران روایی این پرسش‌نامه را در همبستگی قوی این پرسش‌نامه با شاخص توصیفی شغلی، درجه‌بندی مشاهده‌گر از رضایت شغلی، و رضایت زندگی، خوب ارزیابی کردند. ضریب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه در تحقیق فعلی برابر ۰/۸۶ به دست آمد. همچنین مقیاس رضایت معلم از پاسخ‌هایی با طیف لیکرتی ۵ درجه‌ای ساخته شده است (۱ برای کاملاً مخالف و ۵ برای کاملاً موافقم). ضریب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه در تحقیق فعلی برابر با ۰/۸۳ به دست آمد.

۲-۴-۳. پرسش‌نامه افسردگی بک، پرسش‌نامه افسردگی بک به منظور سنجش میزان افسردگی معلمان به کار برده شد. این پرسش‌نامه از ۲۱ سؤال تشکیل شده است، که هر سؤال از ۴ جمله مرتبط با افسردگی تشکیل می‌شود. ویژگی‌های روان‌سنجی در کل رضایت‌بخش هست. برای نمره‌گذاری، پاسخ‌های داده شده به سؤالات جمع می‌شوند و میزان افسردگی از ۰ تا ۶۳ هست. اندازه آلفای کرونباخ برای این پرسش‌نامه در تحقیق فعلی برابر با ۰/۸۵ به دست آمد.

۲-۴-۴. مقیاس استرس ادراک شده (PSS)، این پرسش‌نامه از ۱۰ سؤال برای سنجش میزان ادراک فرد از موقعیت‌های عادی زندگی که در طی یک ماه اخیر منجر به استرس فرد در زندگی می‌شود طراحی شده است (مثلاً، "در یک ماه اخیر، شما به خاطر اتفاق نامنتظره‌ای که برایتان رخ داده چقدر ناراحت هستید؟"). پاسخ‌ها براساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرتی (۰ هرگز، ۴ در اغلب اوقات) درجه‌بندی شده‌اند. این مقیاس دارای پایایی درونی بالا (کوهن، کامراک، و مرملاستاین، ۱۹۸۳) بوده

و به‌طور مثبت با نشانگان فیزیکی اضطراب همبسته است (کوهن و همکاران، ۱۹۸۳). ضریب آلفای کرونباخ در نمونه مربوط به پژوهش فعلی برابر با ۰/۸۷ به‌دست آمد.

## ۲-۵. برنامه آموزشی

برنامه آموزش ذهن آگاهی از برنامه ۱۱ جلسه‌ای ۸ هفته‌ای تشکیل می‌شود که در حدود ۳۶ ساعت زمان برای آموزش لازم دارد. آموزش ذهن آگاهی از رویکردها و فعالیت‌های گوناگونی که همگی آن‌ها برای افزایش ذهن آگاهی و خود شفقتی به‌عنوان منبعی که معلمان می‌توانند برای مواجهه با استرس به‌طور خیلی مؤثر به‌کار ببرند و مقاومت هیجانی خود را به‌سرعت بروز دهند، طراحی شده است. این برنامه آموزشی توسط گولن و والانس (۲۰۱۰) توسعه داده شده است. این برنامه آموزشی شامل تمرینات آموزشی ذهنی اختصاصی نظیر تمرکز بر افکار یا تنفس، تمرینات خانگی، نظیر تکالیف روزانه تمرینات نشستن و بازبینی پاسخ‌های هیجانی و رفتاری می‌شود. یک جلسه به‌طور معمول متشکل از دوره‌های سؤال و پاسخ، سخنرانی آموزشی و بحث گروهی، الگو یابی تمرینات ذهن آگاهی، و تمرینات گروهی ذهن آگاه هست.

برنامه آموزشی ذهن آگاهی برای معلمان از پنج فعالیت آموزشی اصلی برای تدریس ذهن آگاهی و خود شفقتی برای معلمان بهره می‌برد: تمرینات یوگا و ذهن آگاهی، بحث گروهی تمرینات ذهن آگاهی، فعالیت گروه کوچک برای تمرین مهارت‌های عملی در سناریوهای واقعی زندگی، تمرینات خانگی و سخنرانی، و تکالیف خانگی (رونسر، هورن-کیلر، استادیک، و اردان، ۲۰۱۲). نقطه عطف در تمام فعالیت‌های تدریس استخراج توانایی‌های معلمان برای هدایت و نگهداری توجه به‌طور غیرداورانه و غیر هدفمندانه بر تجربیات روانی و بدنی زمان حال به شکل سناریوها، احساسات، تصاویر ذهنی و افکار جسمانی از طریق تمرینات ویژه است (یانگ، ۲۰۱۲). چنین تمریناتی می‌تواند شامل اسکن بدنی باشند که شرکت‌کنندگان به‌طور تدریجی از طریق بدن خود برای بردن آگاهی بر تجربیات بدنی/هیجانی توجه نشان می‌دهند؛ و معطوف بر مراقبه برای توسعه تمرکز می‌شوند، که توجه خود را معطوف بر تک شی نظیر تنفس یا صدای بیرونی می‌کنند؛ و مراقبه نظارتی که فرد یاد می‌گیرد تا به آگاهی لحظه‌به‌لحظه از همه وجوه تجربه بدون اینکه از نظر هیجانی واکنش نشان دهند یا درگیر افکار مفهومی شوند (کابات-زین، ۱۹۹۴). تمرین چهارم مربوط به مراقبه می‌شود که از توجه متمرکز بر استخراج هیجان مثبت نسبت به خود و دیگران می‌شود (سالزبرگ، ۲۰۰۸).

این برنامه شامل دو سخنرانی ۶ ساعته (جلسه ۲ و ۹) و ۹ جلسه ۲ ساعته می‌شود. جلسات آموزشی ذهن آگاهی برای تنظیم هیجان‌ات و استرس و همچنین نحوه استفاده از ذهن آگاهی برای تنظیم هیجان‌ات و استرس به شکل بسیار مؤثر کمک می‌کند (بیشاپ و همکاران، ۲۰۰۴؛ چامپیر، گالون و آلن، ۲۰۰۹). توصیفات گروهی هفتگی از تکالیف و تمرینات خانگی به معلمان در توسعه و اعمال ذهن آگاهی و خود عطفی در زندگی حرفه‌ای‌شان کمک می‌کند. تکالیف خانگی از معلمان



تقاضا می‌کند که مهارت‌های ذهن آگاهی را اعمال کنند و آن‌ها را به گروه دوباره گزارش کنند. برای مثال، از معلمان درخواست می‌شود تا دایره‌ی هیجانی ذهن آگاهانه را به مدت یک هفته حفظ کنند، که آن‌ها هیجان‌ات خود "ماشه چکاننده‌های هیجانی"، و روش‌های مواجهه در کلاس درس را ثبت می‌کنند. آن‌ها این تجربیات را در یک جلسه بعدی شرح می‌دهند و به بررسی احتمال کمک ذهن آگاهی به آن‌ها در مواجهه به صورت متفاوت بر آن‌ها می‌پردازند. به طور خلاصه، همه این فعالیت‌ها، تمرینات، مباحثه‌ها و تکالیف خانگی ذهن آگاهی وسیله‌ای برای افزایش فرصت‌های معلم برای یادگیری ذهن آگاهی و عطوفت نسبت به خود و دیگران و یادگیری استفاده از منابع در جهت مواجهه بهتر با جنبه‌های استرس‌زای شغل آن‌ها فراهم می‌کنند. در پیوست ۱ به طور خلاصه محتوای جلسات نشان داده شده است.

### ۲-۶. روش اجرا

قبل از آموزش ذهن آگاهی برای گروه آزمایش، هر دو گروه شرکت‌کننده در تحقیق به پرسش‌نامه‌های تحقیق پاسخ گفتند (مرحله پیش‌آزمون)، در مرحله بعد گروه آزمایش به مدت دو ماه در جلسات آموزش ذهن آگاهی شرکت کردند و بر روی گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای صورت نگرفت. کلیه مداخلات توسط یکی از محققان که دارای دکترای روانشناسی و متخصص در امر درمان‌های روان‌شناختی بود، صورت گرفت. بعد از این مرحله دوباره از آزمودنی‌های هر دو گروه خواسته شد که به پرسش‌نامه‌های تحقیق پاسخ دهند (مرحله پس‌آزمون). همه شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در جلسات آموزش گروهی شرکت کردند و هیچ ریزشی از نظر شرکت در تحقیق مشاهده نشد.

### ۳. یافته‌های پژوهش

در جدول ۱ آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای وابسته تحقیق به تفکیک برای گروه آزمایش و کنترل در دو مرحله سنجش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون) نشان داده شده است.

جدول ۱: نمرات توصیفی (میانگین و انحراف معیار) متغیرهای تحقیق در دو مرحله اندازه گیری به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

انحراف	میانگین	گروه	
۳/۷۰	۳۶/۷۸	آزمایش	پیش آزمون تحلیل رفتگی شغلی (فراوانی)
۴/۲۹	۳۶/۲۱	کنترل	
۱/۸۹	۲۰/۷۱	آزمایش	پس آزمون تحلیل رفتگی شغلی (فراوانی)
۵/۲۶	۳۳/۰۰	کنترل	
۲/۰۶	۱۴/۶۴	آزمایش	پیش آزمون مسخ شخصیت (فراوانی)
۲/۲۰	۱۵/۴۲	کنترل	
۲/۰۵	۱۰/۲۸	آزمایش	پس آزمون مسخ شخصیت (فراوانی)
۲/۳۹	۱۴/۲۱	کنترل	
۳/۰۳	۳۵/۰۰	آزمایش	پیش آزمون عدم موفقیت فردی (فراوانی)
۳/۶۰	۳۸/۰۷	کنترل	
۲/۳۵	۲۱/۴۹	آزمایش	پس آزمون عدم موفقیت فردی (فراوانی)
۳/۴۹	۳۶/۵۱	کنترل	
۲/۴۷	۴۳/۴۲	آزمایش	پیش آزمون تحلیل رفتگی شغلی (شدت)
۴/۷۸	۴۵/۸۵	کنترل	
۴/۳۹	۳۰/۲۸	آزمایش	پس آزمون تحلیل رفتگی شغلی (شدت)
۷/۷۷	۴۰/۶۴	کنترل	
۲/۳۷	۱۸/۴۲	آزمایش	پیش آزمون مسخ شخصیت (شدت)
۲/۱۶	۱۶/۹۲	کنترل	
۱۳/۳۵	۱۳/۰۰	آزمایش	پس آزمون مسخ شخصیت (شدت)
۴۴/۶۱	۱۶/۲۸	کنترل	
۳/۸۹	۳۹/۶۴	آزمایش	پیش آزمون عدم موفقیت فردی (شدت)
۳/۲۲	۳۳/۳۵	کنترل	
۴/۹۳	۴۶/۷۸	آزمایش	پس آزمون عدم موفقیت فردی (شدت)
۴/۵۴	۳۵/۷۱	کنترل	
۲/۸۰	۲۸/۹۵	آزمایش	پیش آزمون رضایت شغلی ۱
۳/۸۹	۲۷/۶۴	کنترل	
۲/۷۸	۳۵/۷۱	آزمایش	پس آزمون رضایت شغلی ۱
۳/۷۲	۲۸/۰۰	کنترل	
۲/۳۲	۱۹/۷۸	آزمایش	پیش آزمون رضایت شغلی ۲
۲/۷۵	۲۱/۲۸	کنترل	
۳/۸۵	۲۴/۷۱	آزمایش	پس آزمون رضایت شغلی ۲
۲/۸۰	۲۱/۶۴	کنترل	
۲/۵۳	۲۹/۵۰	آزمایش	پیش آزمون استرس
۲/۷۹	۳/۵۷	کنترل	
۲/۵۰	۲۰/۸۵	آزمایش	پس آزمون استرس
۳/۰۹	۲۸/۷۱	کنترل	
۴/۲۲	۳۵/۸۵	آزمایش	پیش آزمون افسردگی
۴/۳۱	۳۷/۱۴	کنترل	
۳/۱۷	۲۲/۵۷	آزمایش	پس آزمون افسردگی
۴/۰۹	۳۵/۸۵	کنترل	

به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از تحلیل واریانس چند متغیره برای نمرات تفاضلی استفاده شد. علت استفاده نکردن از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره به این سبب بود که در نرم‌افزارهای آماری امکان این تحلیل وجود ندارد. به عبارت دیگر، نرم‌افزارهای آماری این امکان را نمی‌دهند که هر متغیر پیش‌آزمون به عنوان متغیر هم‌تغییر برای معادل پس‌آزمون خود باشد، بلکه طراحی نرم‌افزارهای آماری نظیر SPSS به گونه‌ای است که هر متغیر به طور هم‌زمان هم‌تغییری برای همه متغیرهای وابسته به حساب می‌آید. آزمون تحلیل واریانس چند متغیره برای نمرات تفاضلی آزمونی معادل با تحلیل کوواریانس چند متغیره برای تحلیل داده‌های دارای طرح اندازه‌گیری پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و آزمایش که هم‌زمان دارای چند متغیر وابسته هستند به کار می‌رود.

استفاده از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره مستلزم برقراری چندین مفروضه آماری است. قبل از تحلیل داده‌ها مفروضه‌های نرمال بودن متغیرهای تحقیق، همسانی واریانس‌های خطا (آزمون لوین)، و همسانی ماتریس کوواریانس (آزمون باکس) و آزمون لوین (شرط همسانی واریانس‌های خطا) مورد بررسی قرار گرفتند که همه این مفروضه‌ها برقرار بودند. یکی از مهم‌ترین مفروضه‌های مفهومی برای استفاده صحیح از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره ارتباط منطقی و نظری متغیرهای وابسته تحقیق است. به عبارت دیگر، متغیرهای وابسته باید اساساً مربوط به یک سازه نظری باشند و از نظر همبستگی باید همبستگی بین متغیرهای وابسته در حدود ۰/۱ تا ۰/۶ باشد. بررسی همبستگی بین ابعاد مختلف فرسودگی شغلی (سه بعد فراوانی، و سه بعد شدت)، رضایت شغلی (دو بعد)، و آسیب‌شناسی روانی (افسردگی و استرس) نشانگر برقراری این مفروضه بود. نتایج تحلیل واریانس چند متغیره برای ابعاد فرسودگی شغلی، رضایت شغلی، و آسیب‌شناسی روانی برای عامل گروهی در جدول ۲ نشان داده شده است. در انجام تحلیل واریانس چند متغیره کلیه ابعاد فرسودگی شغلی (۳ بعد فراوانی و سه بعد شدت) باهم، دو بعد رضایت شغلی باهم، و دو بعد آسیب‌شناسی باهم دیگر وارد طرح تحلیل شدند. یعنی تحلیل واریانس چند متغیره به طور مجزا برای سه متغیر فرسودگی شغلی، رضایت شغلی و آسیب‌شناسی روانی صورت گرفت.

جدول ۲: آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (اثر پیلاپی) برای مقایسه دو گروه در ترکیب خطی ابعاد

متغیرهای تحقیق					
ابعاد	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معنی‌داری واقعی (p)
متغیرهای پژوهش	فرسودگی شغلی	۱۱/۳۱	۶	۲۱	۰/۰۰۱
	رضایت شغلی	۴۹/۷۷	۲	۲۵	۰/۰۰۱
	آسیب‌شناسی روانی	۴۶/۰۶	۲	۲۵	۰/۰۰۱

نتیجه تحلیل واریانس چند متغیره (جدول ۲) گویای این است که اندازه آزمون پیلایی نشانگر این است که بین دو گروه آزمایش و کنترل در نمرات ترکیبی متغیرهای وابسته (نمرات تفاضلی) در هر سه متغیر وابسته تفاوت معنی دار وجود دارد. برای مثال برای بعد فرسودگی شغلی داریم:  $F(6,21)=11.31, P<0/01$  و  $\eta^2=0/764$  = اثر پیلایی. چون اندازه آزمون‌های چند متغیره برای هر سه متغیر تحقیق معنی است، به منظور روشن شدن تفاوت بین گروه‌ها در ابعاد متغیرهای تحقیق از آزمون تعقیبی یک متغیره با اصلاح بن فرنی استفاده شد. نتیجه آزمون بن فرنی در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳: آزمون تک متغیری با اصلاح بن فرنی برای مقایسه دو گروه کنترل و آزمایش در ابعاد مختلف متغیرهای تحقیق

متغیر	ابعاد	مقدار	F	درجه آزادی	F	سطح معنی داری	مربع ایتا
فرسودگی شغلی (فراوانی)	تحلیل رفتگی شغلی (فراوانی)	۱۱۵۷/۱۴	۱	۱ و ۲۷	۳۸/۱۱	۰/۰۱	۰/۵۹
	مسخ شخصیت (فراوانی)	۶۹/۱۴	۱	۱ و ۲۷	۱۸/۸۱	۰/۰۱	۰/۴۲
	عدم موفقیت فردی (فراوانی)	۶۹۰/۰۳	۱	۱ و ۲۷	۲۹/۸۵	۰/۰۱	۰/۵۳
فرسودگی شغلی (شدت)	تحلیل رفتگی شغلی (شدت)	۴۴۰/۰۳	۱	۱ و ۲۷	۱۰/۶۷	۰/۰۱	۰/۲۹
	مسخ شخصیت (شدت)	۱۶۰/۳۲۱	۱	۱ و ۲۷	۳۷/۰۰	۰/۰۱	۰/۵۸
	عدم موفقیت فردی (شدت)	۱۶۰/۳۲	۱	۱ و ۲۷	۱۲/۰۱	۰/۰۱	۰/۳۱
رضایت شغلی	رضایت شغلی (بعد اول)	۲۸۷/۳۶	۱	۱ و ۲۷	۴۹/۷۰	۰/۰۱	۰/۶۵
	رضایت شغلی (بعد دوم)	۸۹/۲۶	۱	۱ و ۲۷	۱۲/۷۵	۰/۰۱	۰/۳۲
آسیب شناسی روانی	استرس	۳۲۲/۳۲	۱	۱ و ۲۷	۵۵/۵۳	۰/۰۱	۰/۶۸
	افسردگی	۸۴۷/۰۰	۱	۱ و ۲۷	۵۴/۵۴	۰/۰۱	۰/۶۷

با توجه به جدول ۳ مشخص است که بین دو گروه کنترل و آزمایش در همه ابعاد متغیرهای تحقیق تفاوت معنی‌داری وجود دارد. چون اندازه نمونه کوچک بود، بهترین شاخص برای مقایسه نمرات گروه‌ها استفاده از شاخص اندازه اثر هست. با توجه به جدول ۳ مشخص است که اندازه اثر (مربع ای‌تا) برای تمام ابعاد از مقدار متوسط تا بالا برخوردار است. به طوری که بیشترین اندازه اثر مربوط به تأثیر برنامه آموزشی ذهن آگاهی بر استرس و افسردگی هست (در حدود ۰/۶۷). این نتایج نشانگر تأثیر مثبت و مهم برنامه ذهن آگاهی در کاهش نشانگان فرسودگی شغلی، افسردگی، استرس و افزایش رضایت شغلی معلمان هست.

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش تعیین اثربخشی برنامه آموزشی ذهن آگاهی در کاهش فرسودگی شغلی، استرس، اضطراب و افسردگی و همچنین افزایش رضایت شغلی معلمان بود. در کل نتیجه این تحقیق نشان‌گر این بود که برنامه آموزشی گروهی مبتنی بر ذهن آگاهی تأثیر معنی‌داری در کاهش مشکلات مربوط به فرسودگی شغلی معلمان و برخی از مشکلات آسیب‌شناختی روانی نظیر استرس، افسردگی و اضطراب و همچنین افزایش مثبتی در نمرات رضایت شغلی معلمان شرکت‌کننده در این برنامه‌ها دارد.

این یافته‌ها همسو با دیگر مطالعات است که نشانگر آثار مثبت ذهن آگاهی در سلامت روان و کاهش استرس شرکت‌کنندگان در برنامه‌های آموزشی است (بین<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۲؛ روئسر و همکاران، ۲۰۱۳؛ میک‌جان<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۲). نتایج این تحقیق همچنین گویای این است که در مقایسه با گروه کنترل، معلمان شرکت‌کننده در برنامه آموزشی کاهش معنی‌داری در استرس و نشانگان فرسودگی شغلی، اضطراب، و افسردگی نشان می‌دهند. یافته‌های این تحقیق با پژوهش‌های مختلف کنترل‌شده و کنترل نشده‌ای که به بررسی آثار آموزش ذهن آگاهی در کاهش استرس، اضطراب، و افسردگی معلمان پرداخته‌اند همسو است (برای مثال بین و همکاران، ۲۰۱۲؛ فرانکو، ماناس، کانگاس، مورنو، و گالگو، ۲۰۱۰؛ کیمینی<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۲؛ وینزلب‌برگ و لوسکین<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹). بر اساس مطالعات قبلی در مورد ارتباط بین ذهن آگاهی و تنظیم هیجانی (برای مثال، داویدسون<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۳؛ جها<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۰)، به نظر می‌رسد استنباط این امر معقول باشد که شرکت‌کنندگانی که در جلسات آموزش ذهن آگاهی شرکت می‌کنند از پاسخ‌های نوعی خود

1. Benn
2. Meiklejohn
3. Kemeny, Foltz, Cullen, Jennings, Gillath, Wallace, Ekman
4. Winzelberg & Luskin
5. Davidson, McEwen
6. Jha, Stanley, Kiyonaga, Wong, Gelfand

به‌عنوان ماشه چکان‌های هیجانی مخفی (راهبردهای معطوف بر پیشایندها)، و یادگیری نحوه رهایی سریع از مواجهه گرهای استرس‌زا، با استفاده از فنون جدید ذهن آگاهی، نظیر برجسب گذاشتن و مورد ملاحظه قرار دادن (یک راهبرد معطوف بر پاسخ) آگاهی بیشتری بدست می‌آورند. استفاده از این نوع راهبردهای تنظیم هیجانی معطوف بر پیشایندها و پاسخ‌ها احتمالاً مکانیسم اساسی برای تبیین اثربخش بودن ذهن آگاهی در کاهش استرس و افزایش بهزیستی روانی و تعادل روحی باشد (بائر، ۲۰۰۳؛ چامبرز، گالون، و آلن، ۲۰۰۹؛ والاس و شاپیرو، ۲۰۰۶).

دومین و مهم‌ترین مکانیسمی که احتمالاً تبیین‌کننده کاهش استرس و افزایش سلامت روان که با ذهن آگاهی مرتبط است احتمالاً به استخراج نگرش‌های خود راهبردی مثبت مربوط باشد. زمانی که شرکت‌کنندگان یاد می‌گیرند تا از فرایندهای ذهنی خود، برای مثال هیجانات، رفتارها، و تمایلات شناختی عاداتی خودآگاه شوند، آن‌ها قادر می‌شوند تا از خود ارزشیابی منفی و جذب شدن در تمایلات نشخواری پرهیز کنند (جین و همکاران، ۲۰۰۷؛ سگال، ویلیامز، و تیزدل، ۲۰۰۲). شاپیرو، آستین، و فریدمن (۲۰۰۶) این فرایند را به‌عنوان عکس‌العمل واکنشی قلمداد می‌کنند، درحالی‌که جابه‌جایی اساسی در رابطه فرد با تجربیات وجود دارد و این فرایند فرض می‌شود در تغییر فرایندهای خودکار نقش بسیار کمک‌کننده دارد و بین افکار، احساسات، و رفتارها کنش شرطی برقرار می‌شود.

در نتیجه، افراد با احتمال زیاد بخشایش و شفقت نسبت به خود و دیگران را تمرین می‌کنند. تحقیقات انجام‌شده نشان می‌دهند که افرادی که در تمرینات مهربانی و عشق‌ورزی با عطوفت مشارکت نشان می‌دهند، از نظر سلامت روان و تعادل هیجانی بهبود نشان می‌دهند (کان و فریدریکسون، ۲۰۱۰؛ لاسکین، ۲۰۰۲). آموزش ذهن آگاهی موجب می‌شود تا فرد این فرصت را پیدا کند که نسبت به دیگران پذیراتر شود و دیگران را بدون قضاوت‌های پیش‌داورانه و منفی پذیرش کند، همچنین افراد را تشویق می‌کند تا مهربان‌تر شده و نسبت به نیازهای دیگران بسیار حساس می‌کند. در حقیقت، با افزایش ظرفیت افراد در خودآگاهی، نگرانی‌های همدلانه، و تنظیم هیجانی ذهن آگاهی مراحل برای افزایش ظرفیت ارتباطی معلمان فراهم می‌سازد.

یافته‌های این پژوهش نه‌تنها دلالت‌های مهمی برای سلامت روان و بهداشت معلمان دارد، بلکه دلالت‌های مهمی برای پیامدهایی نظیر هزینه مراقبت‌های بهداشتی، جو کلاسی، به اشتیاق واداشتن و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

این پژوهش دارای محدودیت‌های چندی هست. اولاً، یافته‌های اصلی این تحقیق بر اساس پرسش‌نامه‌های خود سنجی که توسط معلمان تکمیل شد، به‌دست آمد. چون نمی‌توان مطلوب بودن اجتماعی را در این مقیاس‌ها کنترل کرد، توصیه می‌شود که در تحقیقات آتی از سایر مقیاس‌های رفتاری که تنظیم هیجانات و رضایت را موردسنجش قرار می‌دهند استفاده شود، مقیاس‌های زیستی

برای سنجش میزان استرس نظیر میزان کورتیزولی که فرد ترشح می‌کند و سایر مقیاس‌های زیستی نظیر تغییرپذیری آهنگ قلب به‌عنوان نشانگرهای استرس و از مقیاس‌های که توسط افراد دیگر نظیر همسر یا خانواده معلمان برای درجه‌بندی استرس، افسردگی و سایر نشانگرهای سلامت روان معلمان استفاده شود. چون معلمانی که در این تحقیق شرکت کرده بودند به مدت ۲ ماه در برنامه‌های آموزشی شرکت کردند، علاقه‌مندی و تعهد خاصی به درمان نشان دادند و نتایج حاصل از این تحقیق احتمالاً به‌خوبی برای معلمانی که در بافت عادی مشغول به تدریس باشند قابل‌تعمیم نباشد. آثار بلندمدت آموزش ذهن آگاهی بر پیامدهای شغلی، و آسیب‌شناسی روانی در این تحقیق مورد بررسی قرار نگرفت. توصیه می‌شود در تحقیقات دیگر به بررسی اثربخشی بلندمدت برنامه آموزشی ذهن آگاهی پرداخته شود. نقش میانجی ذهن آگاهی در ارتباط بین متغیرهای پیش‌آزمون و پس‌آزمون و آثار بلندمدت متغیرهای تحقیق در این تحقیق مورد بررسی قرار نگرفت. توصیه می‌شود در تحقیقات دیگر نقش واسطه ذهن آگاهی مورد بررسی قرار گیرد.

در کل نتیجه این پژوهش نشان داد که برنامه آموزشی ذهن آگاهی به‌عنوان یک آموزش گروهی کوتاه‌مدت در کاهش نشانگان فرسودگی شغلی، استرس و افسردگی و افزایش رضایت شغلی مفید و مؤثر است. بنابراین، توصیه می‌شود ذهن آگاهی به‌عنوان یک برنامه آموزشی مؤثر موردتوجه مشاوران، روانشناسان مدرسه موردتوجه قرار گیرد.



## منابع

- افشاری‌نیا، کریم؛ کاکابرای، کیوان؛ امیری، حسین. (۱۳۹۲). «بررسی و مقایسه اثربخشی روش آموزش ذهن‌آگاهی و روش بازسازی شناختی در کاهش اضطراب امتحان دانشجویان». *راهبردهای شناختی در یادگیری*. دوره (۱)۱: ۶۱-۷۴.
- صادقی، افسانه. (۱۳۸۲). بررسی میزان فرسودگی شغلی و رابطه‌ی آن با سلامت عمومی در کارکنان بهداشتی درمانی مرکز روان‌پزشکی رازی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.
- قدم‌پور، عزت‌الله؛ غلامرضایی، سیمین؛ رادمهر، پروانه. (۱۳۹۵). «تأثیر آموزش شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر بهبود باورهای فراشناختی در مبتلایان به اختلال همبودی اضطراب اجتماعی و افسردگی». *راهبردهای شناختی در یادگیری*. دوره (۶)۴: ۳۸-۵۹.
- Astin, J.A. (1997), "Stress reduction through mindfulness meditation". *Psychotherapy and Psychosomatics*, 66: 97-106.
- Baer, R.A. (2003), "Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review". *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2): 125-143.
- Bakker, A. B.; Schaufeli, W B.; Sixma, H. and Bosveld, W (2001), "Burnout contagion among general practitioners". *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20: 82-98.
- Benn, R.; Akiva, T.; Arel, S. and Roeser, R. W. (2012), "Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs". *Developmental Psychology*, 48: 1476-1487.
- Bishop, S. R.; Lau, M.; Shapiro, S.; Carlson, L.; Anderson, N.; Carmody, J. and Devins, G. (2004), "Mindfulness: A proposed operational definition". *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11: 230-241.
- Boyle, G. J.; Borg, M. G.; Falzon, J. M. and Baglioni, A. J. (1995). "A structural model of the dimensions of teacher stress." *British Journal of Educational Psychology*, 65: 49-67.
- Brown, K.; Ryan, R. and Creswell, J. (2007). "Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects". *Psychological Inquiry*, 18(4): 211-237.
- Burisch, M. (2002). "A longitudinal study of burnout: The relative importance of dispositions and experiences". *Work & Stress*, 16: 1-17.
- Butler, G. and Hope, T., (2007). *Manage your mind: the mental fitness guide*. 2nd edn. Oxford: Oxford University Press.
- Chang, V. Y.; Palesh, O.; Caldwell, R.; Glasgow, N.; Abramson, M.; Luskin, F. and et al. (2004). "The effects of a mindfulness-based stress reduction program on stress, mindfulness self-efficacy, and positive states of mind". *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 20: 141-147.
- Davidson, R. J. and McEwen, B. S. (2012). "Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being". *Nature Neuroscience*, 15: 689-695.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching*. (2nd ed) .London, UK :Routledge.

- Durlak, J. A.; Weissberg, R. P.; Dymnicki, A. B.; Taylor, R. D. and Schellinger, K. B. (2011). "The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions". *Child Development*, 82: 405-432.
- Evers, W. J. G.; Tomic, W. and Brouwers, A. (2004). "Burnout Among Teachers: Students' and Teachers' Perceptions Compared", *School Psychology International*. 25(2): 131-48.
- Franco, C.; Mañas, I.; Cangas, A. J.; Moreno, E. and Gallego, J. (2010). "Reducing teachers' psychological distress through a mindfulness program". *Spanish Journal of Psychology*. 13: 655-666.
- Gyllensten, K. and Palmer, S. (2005). "Can coaching reduce workplace stress? A quasi-experimental study". *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 3, 2: 75-85.
- Jennett, H.; Harris, S. and Mesibov, G. (2003). "Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout Among Teachers of Children with Autism". *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 33(6): 583-593.
- Jennings, P. A. and Greenberg, M. (2009). "The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes". *Review of Educational Research*. 79: 491-525.
- Jha, A. P.; Stanley, E. A.; Kiyonaga, A.; Wong, L. and Gelfand, L. (2010). "Examining the protective effects of mindfulness training on working memory and affective experience". *Emotion*, 10: 54-64.
- Johansson, K.; Tibe, K.; Kanne, L. and Skantz, H., (2004). "Controlled physical training for arm Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research". *Educational Review*, 53: 28-35.
- Kabat-Zinn, J. (1990). Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness. New York: Bantam Doubleday Dell.
- Kabat-Zinn, J.; Lipworth, L. and Burney, R. (1985). "The clinical use of mindfulness meditation for the selfregulation of chronic pain". *Journal of Behavioral Medicine*, 8: 163-190.
- Kemeny, M. E.; Foltz, C.; Cullen, M.; Jennings, P.; Gillath, O.; Wallace, B. A. and Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion*, 12: 338-350.
- Kyriacou, C. and Sutcliffe, J. (1978). "Teacher Stress: Prevalence, Sources and Symptoms". *British Journal of Educational Psychology*, 48: 159-167.
- Levy, M.; Stewart, M. and Krown Buirski, C. (2003); Denver analysts respond to the columbine tragedy. *The American Psychoanalyst*, 37(1). Retrieved May 22, 2006, from <http://www.apsa.org/tap/vol37no1.htm>. lymphedma patients', *Lymphology*, vol. 37, suppl, 37-39.
- Maslach, C.; Jackson, S. E. and Leiter, M. (1996). Maslach Burnout Inventory. Manual (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. and Schaufeli, W.B. (1993), "Historical and conceptual development of burnout", in Schaufeli, W.B., Maslach, C. and Marek, T. (Eds), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, Taylor & Francis, Washington, DC, 1-16.

- Maslach, C. and Jackson, S. E. (1981). "The measurement of experienced burnout", *Journal of Occupational Behavior*, Vol. 2: 99-113.
- Maslach, C.; Leiter, M. P. and Schaufeli, W. B. (2008). "Measuring burnout", in Cooper, C.L. and Cartwright, S. (Eds), *The Oxford Handbook of Organizational Wellbeing*, Oxford University Press, Oxford, 86-108.
- Mondal, J.; Shrestha, S. and Bhaila, A. (2011). "School Teachers : Job stress and Job Satisfaction, Kaski, Nepal". *International Journal of Occupational Safety and Health*, 1: 27-33.
- Richardson, K. M. and Rothstein, H. R. (2008). "Effects of occupational stress management intervention programs: A meta-analysis". *Journal of occupational health psychology*, 13(1): 69-93.
- Roeser, R. W.; Skinner, E.; Beers, J. and Jennings, P. A. (2012). "Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice". *Child Development Perspectives*, 6(2): 167-173.
- Santucci, L.C.; McHugh R.K.; Elkins R.M.; Schechter B.; Ross MS.; Landa CE.; Eisen S. and Barlow DH. (2013). "Pilot Implementation of Computerized Cognitive Behavioral Therapy in a University Health Setting". *Adm Policy Ment Health*. 3, 3: 45-76.
- Schaufeli, W. B. and Buunk, B. P. (2002). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C L. Cooper, *Handbook of Work and Health Psychology* (pp. 383-425). Chichester, UK: Wiley.
- Schaufeli, W.B. and Salanova, M. (2007), "Work engagement: an emerging psychological concept and its implications for organizations", in Gilliland, S.W., Steiner, D.D. and Skarlicki, D.P. (Eds), *Research in Social Issues in Management (Volume 5): Managing Social and Ethical Issues in Organizations*, Information Age Publishers, Greenwich, CT, 135-77.
- Schonfeld, I. S. (1992). A longitudinal study of occupational stressors and depressive symptoms in first-year female teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8(2): 151-158.
- Surawy, C.; Roberts J. and Silver, A. (2005). "The effect of mindfulness training on mood and measures of fatigue, activity, and quality of life in patients with chronic fatigue syndrome on a hospital waiting list: a series of exploratory studies". *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*. 33 (1): 103-109.
- Williams, K.A.; Kolar, M.M.; Reger, B.E. and Pearson, J.C. (2001). "Evaluation of a wellness-based mindfulness stress reduction intervention: A controlled trial". *American Journal of Health Promotion*, 15: 422-432.
- Winzelberg, A. L., & Luskin, F. M. (1999). "The effect of a meditation training in stress levels in secondary school teachers". *Stress Medicine*, 15: 69-77.

پیوست ۱: شرح جلسات

جلسه	موضوع اصلی جلسه	شرح مختصر فعالیت‌ها
۱	معرفی و مقدمه ای بر ذهن آگاهی	معرفی ذهن آگاهی؛ آموزش تجسم ذهنی؛ تمرین کشمش.
۲	ادراک‌ها	تنظیم اهداف، تمرین خلق و افکار؛ آموزش و شرح استرس؛ اسکن بدنی؛ خوردن بی‌سر و صدا؛ آموزش هیجانی؛ کشش ذهن آگاه؛ آگاهی تنفسی
۳	پاسخ‌دهی در برابر واکنش نشان دادن	کشش ذهن آگاهانه؛ اسکن بدنی؛ چرخه واکنش به استرس شرح و آموزش مواجهه
۴	عاطفه مطلوب، نامطلوب، و خنثی	آگاهی تنفسی و آگاهی از اصوات؛ شرح و تنظیم تقویم رخدادهای
۵	بررسی بخشایش	کشش توجه؛ آگاهی از تنفس، اصوات، و احساسات فیزیکی؛ تمرین زوجی و آموزش بخشایش؛ مجسم سازی هدایت شده
۶	کار کردن با تعارض	کشش ذهن آگاه؛ آگاهی از تنفس و افکار؛ آی کیدوی نقش بازی ارتباطی
۷	شفقت و مهربانی	کشش ذهن آگاهانه؛ آگاهی از تنفس، اصوات و احساسات، افکار، هیجانات و حالات روانی؛ شرح مهربانی و شفقت؛ مراقبه مهربانی
۸	کار کردن با خشم	مراقبه آگاهانه بی انتخاب؛ آموزش خشم؛ تمرین خشم فروکش یافته؛ اسکن بدنی؛ راه رفتن مراقبه وار؛ مجسم سازی هدایت شده؛ شرح و توصیف ماشه چکان‌های خشم؛ نیمرخ‌های خشم
۹	بازگشت در سکوت	آگاهی از آگاهی‌های بی انتخاب و تنفس؛ کشش ذهن آگاه؛ اسکن بدنی؛ مراقبه قدم زدن؛ تجسم فضایی هدایت شده؛ خوردن ذهن آگاه؛ حرکت ذهن آگاه به موسیقی؛ مراقبه نشستته؛ مراقبه در قدم زدن؛ مراقبه مهربانی؛ مراقبه در حال قدم زنی توأم با مهربانی
۱۰	کار کردن با ترس	کشش ذهن آگاه؛ آگاهی تنفسی و آگاهی بی انتخاب؛ کار با توصیف و آموزش ترس؛ تمرین کاهش ترس
۱۱	آغاز کردن‌ها و پایان بخشیدن‌ها	اسکن بدنی؛ مجسم سازی هدایت شده؛ کشش ذهن آگاه؛ منابع جامعه و شرح توالی تمرین؛ بازتاب‌های شخصی