

# توانمندسازی روان‌شناختی معلمان تازه‌کار: اثر مداخله تلفیقی ذهن-آگاهی و یادگیری اجتماعی/عاطفی

محمد رستمی\* پیمان قلندی\*\* آراز بوکانی\*\*\*

\* (نویسنده مسئول) استادیار گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

[m.rostami@uok.ac.ir](mailto:m.rostami@uok.ac.ir)

<https://orcid.org/0000-0002-5696-543X>

\*\* کارشناسی ارشد مشاوره توانبخشی، گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

[p.ghalandary@uok.ac.ir](mailto:p.ghalandary@uok.ac.ir)

<https://orcid.org/0009-0001-2570-195X>

\*\*\* دکترای مشاوره، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

[Arezbookani@yahoo.com](mailto:Arezbookani@yahoo.com)

<https://orcid.org/0000-0003-4010-3496>

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۵/۱۷ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۴/۵/۱۸ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۸/۳۰

- این مطالعه مستخرج از طرح پژوهشی بوده که زیر نظر معاونت پژوهشی اداره کل آموزش و پرورش استان کردستان انجام شده و از حمایت مالی آن سود برده است.

## چکیده

هدف پژوهش حاضر، توانمندسازی روان‌شناختی معلمان تازه کار از طریق مداخله تلفیقی و ابتکاری ذهن‌آگاهی و یادگیری اجتماعی/عاطفی بود. این مطالعه به شیوه نیمه‌تجربی و با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل معلمان زن و مرد مقطع ابتدایی شهرستان سنندج در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. از میان آن‌ها، ۳۲ نفر به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در چهار گروه آزمایش و کنترل (دو گروه مردان و دو گروه زنان، هر کدام شامل ۸ نفر) جایگزین شدند. گروه‌های آزمایش طی هفت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای یک‌بار) تحت آموزش مداخله تلفیقی ذهن-آگاهی و یادگیری اجتماعی/عاطفی قرار گرفتند، در حالی که گروه‌های کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه فرسودگی شغلی و نسخه کوتاه مقیاس تعامل معلم-دانش‌آموز بود که در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری اجرا شدند. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره با اندازه‌گیری‌های مکرر در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد مداخله تلفیقی در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل به صورت کلی به کاهش خستگی هیجانی و افزایش کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز منجر شده است. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که این مداخله ابتکاری و نوین می‌تواند به طور مؤثری به ارتقاء سلامت روانی معلمان تازه‌کار کمک کند و نقش مشاوران مدرسه را در خصوص اجرای آن و در بهبود تعاملات آموزشی و ارتقاء کارایی معلمان برجسته سازد.

**کلید واژه‌ها:** ارتباط معلم دانش‌آموز، خستگی هیجانی، ذهن‌آگاهی، معلمان تازه‌کار، نظریه یادگیری اجتماعی/عاطفی

# Psychological Empowerment of Novice Teachers: The Effect of an Integrated Mindfulness and Social-Emotional Learning Intervention

*Mohammad Rostami<sup>1\*</sup>, Peyman Ghalandary<sup>2</sup>, Araz boukani<sup>3</sup>*

1. Assistant Professor, Department of Counseling, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan. Corresponding Author  
Email: [m.rostami@uok.ac.ir](mailto:m.rostami@uok.ac.ir)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5696-543X>  
Phone: 09144742871
2. M.A. in Rehabilitation Counseling, Department of Counseling, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan.  
Email: [p.ghalandary@uok.ac.ir](mailto:p.ghalandary@uok.ac.ir)  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2570-195X>  
Phone: 09149849556
3. Ph.d. in Counseling, Department of Counseling, Faculty of Education and Psychology, University of Mohagheh Ardabili, Ardabili, Iran  
Email: [Arezbookani@yahoo.com](mailto:Arezbookani@yahoo.com)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4010-3496>  
Phone: 09364980427

## Abstract

The present study aimed to enhance the psychological empowerment of novice teachers through an integrated and innovative intervention combining mindfulness and social-emotional learning (SEL). This quasi-experimental study employed a pretest-posttest-follow-up design with a control group. The statistical population included male and female elementary school teachers in Sanandaj during the 2024–2025 academic year. A total of 32 participants were selected using purposive sampling and randomly assigned to four groups: two experimental and two control groups (one male and one female group in each condition, with 8 participants per group). The experimental groups received seven weekly 90-minute sessions of the integrated mindfulness and SEL intervention, while the control groups did not receive any intervention. The study employed the the Maslach Burnout Inventory (MBI) and the the student–Teacher Relationship Scale-Short Form (STRS-SF), which were administered at pretest, posttest, and follow-up phases. Data were analyzed using repeated measures multivariate analysis of variance in SPSS version 26. The findings revealed that the integrated intervention significantly reduced emotional exhaustion and enhanced the quality of teacher–student relationships in the experimental groups compared to the control groups. These results suggest that this innovative intervention can effectively promote the psychological well-being of novice teachers and highlight the critical role of school counselors in its implementation to improve educational interactions and teacher effectiveness.

**Keywords:** Emotional Exhaustion, Mindfulness, Novice Teachers, Teacher Self-Efficacy, Teacher–Student Relationship.

## مقدمه

ورود به حرفه معلمی معمولاً مرحله‌ای چالش‌برانگیز و از نظر روان‌شناختی دشوار توصیف می‌شود (کلندینین<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۵؛ تیلاور<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). معلمان تازه‌کار با سطح بالایی از استرس و خستگی مواجه‌اند که از آن با عنوان «شوک واقعیت» یاد می‌شود (دیک<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۵؛ ووس<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۷) و ناشی از فشارهای مدرسه، آشنفگی‌های کلاسی، تعامل با والدین (وینمن<sup>۵</sup>، ۱۹۸۴) و محدودیت زمانی است (اسکالویک و اسکالویک<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷). این وضعیت ممکن است به کاهش احساس شایستگی، تجربه هیجانات منفی و در نهایت ترک شغل منجر شود (هارمسن<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). در واکنش به این چالش‌ها، پژوهشگران بر لزوم اجرای برنامه‌های حمایتی برای ارتقاء سلامت روانی معلمان تازه‌کار تأکید کرده‌اند (پرلیتسنسکی<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). یکی از خدمات مؤثر در این زمینه، مشاوره مدرسه است که می‌تواند با ارائه حمایت حرفه‌ای و راهبردهای روان‌شناختی، به کاهش فشارهای روانی معلمان کمک کند. معلمان معتقدند این خدمات در شناسایی منابع آموزشی جدید و بهبود تجربه حرفه‌ای آنان مؤثر است (چولوا<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). مشاوران مدرسه علاوه بر مداخلات مستقیم برای دانش‌آموزان، از طریق مشورت<sup>۱۰</sup>، همکاری و ارجاع، به بهبود سلامت روان محیط مدرسه نیز کمک می‌کنند (انجمن مشاوران مدرسه آمریکا [ASCA]<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۹). یکی از رویکردهای نوین و مؤثر در قالب برنامه مشاوره، رویکرد حمایت از دانش‌آموز درون مدرسه (ASE)<sup>۱۲</sup> است که شامل ترکیب دو مؤلفه‌ی ذهن‌آگاهی و یادگیری اجتماعی/عاطفی<sup>۱۳</sup> می‌باشد (لمبرگر و هاچیسون<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۴). این رویکرد می‌تواند با کاهش هیجانات منفی و بهبود کیفیت تعاملات معلم-دانش‌آموز، به توانمندسازی روان‌شناختی معلمان تازه‌کار در دو حوزه خستگی هیجانی و ارتباط مؤثر معلم-دانش‌آموز کمک کند. پژوهش حاضر در همین راستا طراحی شده است.

حرفه معلمی از جمله مشاغل دشوار محسوب می‌شود و ورود به آن، به‌ویژه برای معلمان تازه‌کار، با چالش‌های روان‌شناختی متعددی همراه است (شفر<sup>۱۵</sup>، و همکاران، ۲۰۱۲). یکی از مسائل عمده در این مرحله، خستگی هیجانی و استرس بالا است (چانگ<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۹) که اغلب در قالب «شوک واقعیت» یا «شوک گذار» نمود می‌یابد؛ وضعیتی که در آن انتظارات خوش‌بینانه اولیه جای خود را به واقعیت سخت تدریس می‌دهد (گاویش و فریدمن<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۰). این تجربه ممکن است به احساس فرسودگی روانی و تخلیه هیجانی منجر شود (مسلج<sup>۱۸</sup> و همکاران، ۱۹۹۶). پژوهش‌ها نیز از میزان بالای فرسودگی در میان معلمان تازه‌کار، به‌ویژه در سال اول خدمت، حکایت دارند (چپلین<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۸؛ شفر و همکاران، ۲۰۱۱). در این میان، حمایت‌های سازمانی و اجتماعی، به‌ویژه

---

1. Clandinin

2. Taylor

3. Dick

4. Voss

5. Veenman

6. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S

7. Harmsen

8. Prilleltensky

9. Cholewa

10. Consultation

11. American School Counselor Association (ASCA)

12. the Advocating Student-within-Environment (ASE)

13. Social/Emotional Learning (SEL)

14. Lemberger & Hutchison

15. Schaefer

16. Chang

17. Gavish, B., & Friedman

18. Maslach

19. Chaplain

از سوی مشاوران مدرسه و همکاران، نقش مهمی در کاهش این فرسودگی و افزایش رضایت شغلی ایفا می‌کنند (آلهیجا و فرسکو<sup>۲۰</sup>، ۲۰۱۰؛ جو<sup>۲۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۵).

در دو دهه اخیر، اهمیت روابط معلم-دانش‌آموز به‌طور فزاینده‌ای مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است (روردا<sup>۲۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۱). رابطه مثبت و حمایت‌گر معلم با دانش‌آموز، بستر مناسبی برای یادگیری بلندمدت فراهم می‌کند (همره و پیانتا<sup>۲۳</sup>، ۲۰۰۱) و موجب افزایش عملکرد تحصیلی و مشارکت مدرسه‌ای دانش‌آموزان می‌شود (وانگ و اکلس<sup>۲۴</sup>، ۲۰۱۳). شواهد متعدد حاکی از آن است که روابط نزدیک با معلم، با ارتقاء علاقه تحصیلی، پیشرفت، انگیزه و خودکارآمدی همراه است (فست<sup>۲۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۰؛ ساکیز<sup>۲۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۲). اهمیت این روابط در مقاطع تحصیلی مختلف نیز گزارش شده است (مک‌کولوم و یودر<sup>۲۷</sup>، ۲۰۱۱؛ ونتزل<sup>۲۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین، حمایت اجتماعی معلمان باعث افزایش مشارکت تحصیلی و علاقه به درس می‌شود (رافلد<sup>۲۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). روردا و همکاران (۲۰۱۱) در یک فراتحلیل، اندازه اثر ۰.۴۰ را برای رابطه معلم-دانش‌آموز و مشارکت مدرسه، و اندازه اثر ۰.۲۰ را برای همین رابطه با پیشرفت تحصیلی گزارش کرده‌اند. این ارتباط مثبت همچنین با افزایش خودکارآمدی تحصیلی در نوجوانان مرتبط دانسته شده است (پریوت<sup>۳۰</sup>، ۲۰۱۹).

ذهن‌آگاهی به‌عنوان یکی از رویکردهای شناختی-رفتاری، راهکاری مؤثر برای مقابله با استرس و رهایی از رنج‌های ذهنی محسوب می‌شود (بووید<sup>۳۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). درمان مبتنی بر ذهن‌آگاهی، مداخله‌ای تجربی و مراجع‌محور است که بر تمرین مراقبه آگاهانه و پذیرش بدون قضاوت لحظه حال تمرکز دارد (کابات زین<sup>۳۲</sup>، ۲۰۰۳). در کنار آن، یادگیری اجتماعی-عاطفی (SEL)<sup>۳۳</sup> نیز رویکردی سیستمی و مبتنی بر شواهد است که با ایجاد محیطی حمایتگر، مشارکتی و منصفانه، رشد هیجانی، اجتماعی و تحصیلی فراگیران را تقویت می‌کند. ذهن‌آگاهی از درون فرد آغاز می‌شود و بر ظرفیت‌های ذاتی همچون همدلی و مهربانی تأکید دارد، در حالی که یادگیری اجتماعی-عاطفی با تمرکز بیرونی، بر آموزش مهارت‌های رفتاری تکیه دارد؛ بنابراین این دو رویکرد مکمل یکدیگر هستند و در حقیقت دارای همپوشانی چشمگیری هستند و بسیاری از برنامه‌های ذهن‌آگاهی شامل جنبه‌های آشکاری از آموزش اجتماعی عاطفی‌اند (لانتیری و زاکروسکی<sup>۳۴</sup>، ۲۰۱۵). پژوهش‌ها مؤید اثربخشی بالای ترکیب این دو روش هستند. دی‌کاروالو<sup>۳۵</sup> و همکاران (۲۰۱۷) از اثربخشی این مداخلات بر بهبود خودمهربانی، مشاهده‌گری و موفقیت شخصی در معلمان گزارش داده‌اند. اگرچه پیش‌تر تمرکز بیشتر بر دانش‌آموزان بوده (آرنس و مورین<sup>۳۶</sup>، ۲۰۱۶؛ جنینگز و گرینبرگ<sup>۳۷</sup>، ۲۰۰۹)، اما شواهد نشان می‌دهند که معلمان و دانش‌آموزان در بستر مدرسه تجربیاتی مشترک دارند و مداخلات روان‌شناختی بر هر دو گروه مؤثر است (مولینا<sup>۳۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). در ایران، هنوز پژوهشی با تمرکز بر تأثیر مداخله تلفیقی ذهن‌آگاهی و SEL بر

20. Alhija, F. N.-A., & Fresko

21. Ju

22. Roorda

23. Hamre & Pianta

24. Wang & Eccles

25. Fast

26. Sakiz

27. McCollum & Yoder

28. Wentzel

29. Raufelder

30. Prewett

31. Boyd,

32. Kabat-Zin

33. Social-Emotional Learning (SEL)

34. Lantieri, L., & Zakrzewski

35. de Carvalho

36. Arens, A. K., & Morin

37. Jennings, P. A., & Greenberg

38. Molina

معلمان تازه‌کار انجام نشده است، هرچند مطالعاتی به‌طور مجزا به کاهش چالش‌های شغلی و مشکلات سلامت روان معلمان پرداخته‌اند (برای مثال راستگو و همکاران، ۱۳۹۵). در سطح بین‌المللی، مطالعه‌ای از مولینا و همکاران (۲۰۲۲) نشان داده است که این مداخلات می‌توانند ذهن‌آگاهی را افزایش، استرس را کاهش و کیفیت روابط کاری معلمان را بهبود بخشند. با توجه به این زمینه، هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی مداخله تلفیقی ذهن-آگاهی و یادگیری اجتماعی/عاطفی بر کاهش خستگی هیجانی و بهبود رابطه معلم-دانش‌آموز در معلمان تازه‌کار است.

### روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع کاربردی و با استفاده از طرح نیمه‌تجربی با الگوی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه معلمان زن و مرد شاغل در دوره ابتدایی شهرستان سنندج با سابقه خدمت ۱ تا ۳ سال در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. از میان آنان، ۳۲ نفر از معلمان ابتدایی مناطق روستایی به‌صورت هدفمند و بر اساس ملاک‌های ورود و خروج انتخاب و سپس به‌صورت تصادفی در چهار گروه جایگزین شدند: دو گروه آزمایش (۸ نفر مرد و ۸ نفر زن) و دو گروه کنترل (۸ نفر مرد و ۸ نفر زن). طرح پژوهش حاضر در جدول ۱ مشخص است. از آن‌جا که پژوهش به‌طور جداگانه برای معلمان زن و مرد طراحی شده بود، تعداد شرکت‌کنندگان در هر گروه برابر در نظر گرفته شد. حجم نمونه با استناد به منابع علمی که تعداد مناسب برای جلسات گروهی را بین ۶ تا ۱۴ یا ۸ تا ۱۵ نفر پیشنهاد می‌کنند (کوری و کوری<sup>۳۹</sup>، ۲۰۱۶) انتخاب شد. ملاک‌های ورود به مطالعه شامل: (۱) سابقه خدمت ۱ تا ۳ سال، (۲) عدم مشارکت هم‌زمان در سایر دوره‌های آموزشی یا درمانی، (۳) تمایل و رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، (۴) تدریس در دوره ابتدایی، و (۵) کسب نمره بالاتر از میانگین در پرسشنامه خستگی هیجانی و نمره پایین‌تر از میانگین در پرسشنامه تعامل معلم-دانش‌آموز بود. همچنین، ملاک‌های خروج شامل: (۱) عدم تکمیل کامل پرسشنامه‌ها در هر یک از مراحل سه‌گانه (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) و (۲) غیبت در حداقل دو جلسه از جلسات مداخله آموزشی بودند.

جدول ۱. طرح پژوهشی مطالعه حاضر

جنسیت	گروه‌ها	پیش‌آزمون	مداخله	پس‌آزمون	پیگیری
معلمان مرد	آزمایش	+	+	+	+
	کنترل	+	-	+	+
معلمان زن	آزمایش	+	+	+	+
	کنترل	+	-	+	+

### ابزار اندازه‌گیری

پرسشنامه فرسودگی شغلی مسلاچ (MBI) (۴۰): این پرسشنامه در سال ۱۹۸۱ توسط مسلاچ و جکسون<sup>۴۱</sup> طراحی شده و به‌عنوان رایج‌ترین ابزار سنجش فرسودگی شغلی شناخته می‌شود. این ابزار شامل ۲۲ گویه در سه زیرمقیاس است: خستگی هیجانی (۹ سؤال)، مسخ شخصیت (۵ سؤال) و فقدان موفقیت فردی (۸ سؤال). در پژوهش حاضر تنها از زیرمقیاس خستگی هیجانی استفاده شده است. نمره‌گذاری آن بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از «خیلی کم» تا «خیلی زیاد» انجام می‌گیرد. در نسخه‌ی اصلی پایایی درونی برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها بین ۰/۷۱ الی ۰/۹۰ گزارش شده است (مسلاچ و جکسون، ۱۹۸۱). در ایران ضرایب پایایی برای خستگی هیجانی، مسخ شخصیت و عملکرد شغلی به‌ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۱ و ۰/۷۵ بدست آمد (مکائیلی

39. Corey, G., & Corey, M. S

40. the Maslach Burnout Inventory

41. Maslach & Jackson

منیع و همکاران، ۱۴۰۲). همچنین یافته‌های تحلیل عاملی تأییدی و تحلیل عاملی اکتشافی، حاکی از آن بود که مدل سه عاملی این پرسشنامه، بیشترین تناسب را با داده‌های موجود دارد (اکبری و همکاران، ۱۳۹۰).

**فرم کوتاه مقیاس تعامل معلم-دانش‌آموز (STRS-SF)<sup>۴۲</sup>:** برای ارزیابی کیفیت رابطه بین معلمان و دانش‌آموزان از این مقیاس استفاده شد که توسط پیاننا (۲۰۰۱) طراحی شده است. این مقیاس شامل ۱۵ گویه بوده و دو بُعد «ارتباط نزدیک» و «تعارض» را می‌سنجد. پاسخ‌ها در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از «بسیار مخالفم» تا «بسیار موافقم» ارائه می‌شوند. گویه‌های مربوط به تعارض عبارت‌اند از: ۲، ۴، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳ و ۱۴ و گویه‌های ارتباط نزدیک شامل: ۱، ۳، ۵، ۶، ۷، ۹ و ۱۵ هستند. روایی سازه این مقیاس از طریق تحلیل عاملی تأیید شده و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ گزارش شده است. در مطالعه اولیه (پیاننا، ۲۰۰۱)، ضرایب آلفا برای زیرمقیاس نزدیکی ۰/۷۲ و برای زیرمقیاس تعارض ۰/۸۲ بود. در یک مطالعه ایرانی، مشخص شد که ۸۲/۴۱ درصد از واریانس نمرات توسط دو عامل «ارتباط نزدیک» و «تعامل» تبیین می‌شود. مقادیر ارزش ویژه این دو عامل به ترتیب برابر با ۴۱/۳ و ۸۶/۲ گزارش شد که بیانگر اعتبار مناسب این عوامل است. همچنین، بارهای عاملی برای عامل «ارتباط نزدیک» در بازه‌های بین ۰/۳۸ تا ۰/۷۳ و برای عامل «تعارض» بین ۰/۵۸ تا ۰/۷۳ قرار داشت. این نتایج در مجموع، مؤید روایی سازه نسخه فارسی این مقیاس هستند (صالحی و سیف، ۱۳۹۱).

### روش اجرا

پس از اخذ مجوزهای لازم از دانشگاه و اداره آموزش و پرورش استان کردستان و مراجعه به مدارس مورد نظر، ابتدا اهداف و ماهیت پژوهش به منظور جلب رضایت مدیران و معلمان تشریح شد. پس از اخذ موافقت و انجام هماهنگی‌های لازم برای زمان و مکان اجرای پژوهش، پرسشنامه‌هایی که قبلاً مجوزهای لازم از آموزش و پرورش را دریافت کرده بودند، در مرحله غربال‌گری در اختیار معلمان زن و مرد مقطع ابتدایی قرار گرفت. از معلمان خواسته شد با دقت به سؤالات پاسخ داده و گزینه‌هایی متناسب با ویژگی‌های فردی خود را انتخاب کنند. پس از غربال‌گری اولیه و شناسایی افراد واجد شرایط بر اساس ملاک‌های ورود و خروج، نمونه نهایی با تفکیک جنسیت و به صورت تصادفی در چهار گروه (دو گروه آزمایش و دو گروه کنترل) جای گرفتند. گروه‌های آزمایش (شامل دو گروه جداگانه از معلمان زن و مرد، هر کدام با ۸ نفر عضو) طی ۷ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای، آموزش گروهی مداخله تلفیقی ذهن‌آگاهی و یادگیری اجتماعی-عاطفی را دریافت کردند. ۴۸ ساعت پس از اتمام جلسات آموزشی، از هر دو گروه آزمایش و کنترل پس‌آزمون به عمل آمد و یک ماه بعد نیز آزمون پیگیری اجرا شد.

### مداخله تلفیقی ذهن-آگاهی و یادگیری اجتماعی/عاطفی

این مداخله ابتکاری نخستین‌بار در مطالعه‌ای توسط مولینا و همکاران (۲۰۲۲) طراحی و ارزیابی شده است. پایه نظری این مداخله، رویکرد حمایت از دانش‌آموزان درون مدرسه<sup>۴۳</sup> بوده و از تلفیق دو برنامه تشکیل شده است: برنامه آموزش ذهن‌آگاهی با عنوان «یادگیری تنفس<sup>۴۴</sup>» (برودریک<sup>۴۵</sup>، ۲۰۱۳) و رهنمودهای نظری مبتنی بر یادگیری اجتماعی/عاطفی (پالاسیوس و لمبرگر-ترلوو<sup>۴۶</sup>، ۲۰۱۹). این مداخله قبلاً برای اولین بار در مطالعه‌ای مورد استفاده قرار گرفته و اثربخشی آن مورد تأیید بوده است (احمدی و رستمی، ۲۰۲۶). در آن پژوهش حاضر، محققان کتابچه راهنمای اجرای این مداخله را از نویسندگان اصلی دریافت و پس از ترجمه آن به زبان فارسی، روایی صوری و محتوایی برنامه را به صورت کیفی و با نظر جمعی از اساتید حوزه مشاوره و روان‌شناسی بررسی کردند. اگرچه شواهد دیگری از اجرای این مداخله خاص در کشور یافت نشد، اما دو روش کلیدی ذهن‌آگاهی و یادگیری

42. The student-Teacher Relationship Scale-Short Form

43. the Advocating Student-within-Environment

44. Learning to Breathe

45. Broderick

46. Palacios & Lemberger-Truelove

اجتماعی/عاطفی به صورت جداگانه در مطالعات متعددی در کشور ارزیابی شده‌اند (برای مثال راستگو و همکاران، ۱۳۹۵؛ بهرامی و همکاران، ۱۴۰۳).

## جدول ۲. خلاصه‌ای از جلسات مداخله تلفیقی روش یادگیری اجتماعی/هیجانی و ذهن‌آگاهی.

عنوان جلسات	هفته
جلسه آغازین	هفته اول
آشنایی و طرح مشکل و بررسی ابعاد آن بررسی راه حل های قبلی و نتایج بدست آمده انتظارات و اهداف شرکت در جلسه	
بدن - خودآگاهی و خود مدیریتی برنامه تنفس عمیق را معرفی کنید ذهن آگاهی و ارتباط با سلامتی و تندرستی را شرح دهید نحوه نگه داشتن تنش و آگاهی از نفس، گوش دادن آگاهانه را تجربه کنید چگونه احساسات فرد بر دیگران تأثیر می گذارد و متوجه رفتارهای شخصی می شود	هفته دوم
انعکاس ها - خودآگاهی و تصمیم گیری مسئولانه خودگویی درونی، رابطه متقابل بین افکار و احساسات را درک کنید اثرات نشخوار ذهنی بر توجه و عملکرد مشاهده افکار و رها کردن آنها برای دستیابی به اهداف شخصی و کاوش ذهن، برنامه ریزی کنید	هفته سوم
احساسات - خودآگاهی و خود مدیریتی نقش احساسات در سلامتی، تعادل و قدرت درونی را درک کنید افزایش و محو شدن احساسات را درک کنید، تجربه کنید یاد بگیرید که با احساسات کار کنید دیدگاه های دیگران را در نظر بگیرید و قبل از پاسخ دادن فکر کنید	هفته چهارم
توجه - خودآگاهی توجه به بدن، افکار و احساسات کاهش خوبی از استرس است پاسخ استرس بدن را از طریق آگاهی بخشی به عوامل استرس زا درک کنید حرکات متفکر را تمرین کنید - کشش و تنفس برای رهایی از استرس به دنبال بازخورد دانش آموز باشید و فکر کنید	هفته پنجم
عادات ذهنی - آگاهی اجتماعی و مهارت های رابطه یاد بگیرید که با خودتان مهربان باشید و قدرت درونی خود را توسعه دهید ذهن را برای حمایت از رفاه و شادی تربیت کنید ذهن آگاهی را به مراقبت از خود و مراقبت از دیگران از طریق مهربانی محبت آمیز متصل کنید با دانش آموزان ارتباط برقرار کنید و دانش آموزان را تشویق و تأیید کنید	هفته ششم
خاتمه و بررسی میزان دسترسی به اهداف بررسی مشکلات احتمالی در آینده و راه حل ها برای مقابله اعلام جلسه پیگیری و توافق بروی چگونگی انجام آن	هفته هفتم

ملاحظات اخلاقی

در پژوهش حاضر، تمامی ملاحظات اخلاقی از جمله حضور داوطلبانه شرکت‌کنندگان در جلسات مداخله، کسب رضایت آگاهانه و امضای فرم رضایت‌نامه، رعایت محرمانگی اطلاعات و هویت افراد، جلوگیری از تداخل جلسات آموزشی با برنامه تدریس معلمان، ارائه جلسه آموزشی به گروه کنترل پس از اتمام پژوهش و انجام کلیه مراحل ارزیابی توسط محقق بدون حضور افراد غیر، به دقت رعایت شد. همچنین اطلاعات جمع‌آوری شده به صورت محرمانه نگهداری و در صورت انتشار، بدون اشاره به هویت افراد ارائه خواهد شد.

### روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش، به منظور تحلیل داده‌ها، ابتدا پیش‌فرض‌های آماری شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها، همگنی واریانس‌ها، آزمون موچلی برای بررسی فرض همبستگی درونی و آزمون ام‌باکس برای بررسی برابری ماتریس کوواریانس‌ها مورد بررسی قرار گرفت. پس از تأیید این پیش‌فرض‌ها، برای ارزیابی اثربخشی مداخله تلفیقی ذهن‌آگاهی و نظریه یادگیری اجتماعی/عاطفی، از تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری‌های مکرر استفاده شد. در نهایت، به منظور بررسی پایداری اثربخشی مداخله در مرحله پیگیری، آزمون بونفرونی به کار گرفته شد.

### یافته‌های پژوهش

نتایج جداول شماره ۳ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی معلمان را خلاصه کرده است. از لحاظ توزیع تأهل و تحصیلات از طریق آزمون مجذور کای تفاوت معناداری بین گروه‌های آزمایش و کنترل به دست نیامد ( $P < 0/05$ ) و افزون بر آن تفاوت سنی دو گروه نیز از طریق آزمون تی ( $T$ ) دو گروه مستقل تفاوت معناداری نشان نداد ( $P < 0/05$ ).

جدول ۳. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه کنترل و آزمایش معلمان (تعداد = ۳۲)

P - value	متغیر		تعداد (درصد)	تعداد (درصد)	
	آزمایش	کنترل			
۰/۲۵۴*	مجرد	۵ (۶۲/۵)	۴ (۵۰)	۰/۲۵۴*	
	متاهل	۳ (۳۷/۵)	۴ (۵۰)		
۰/۴۱۰*	کارشناسی	۷ (۸۷/۵)	۶ (۷۵)	۰/۴۱۰*	
	کارشناسی ارشد	۱ (۱۲/۵)	۲ (۲۵)		
۰/۶۰۵**	Mean±SD	۳۱/۶۳±۷/۹۴۵	۳۲/۶۳±۸/۴۳۴	۰/۶۰۵**	
۱*	مجرد	۵ (۶۲/۵)	۳ (۳۷/۵)	۱*	
	متاهل	۳ (۳۷/۵)	۵ (۶۲/۵)		
۰/۲۵۴*	کارشناسی	۴ (۵۰)	۵ (۶۲/۵)	۰/۲۵۴*	
	کارشناسی ارشد	۴ (۵۰)	۳ (۳۷/۵)		
۰/۰۹۷**	Mean±SD	۳۰/۲۵±۵/۵۷۴	۳۳/۸۸±۷/۸۸۲	۰/۰۹۷**	
		*: خی دو		**: T مستقل	

جدول ۴. داده‌های توصیفی متغیر خستگی هیجانی در معلمان تازه‌کار (تعداد = ۳۲)

معلمان خانم	معلمان	متغیر	F	p	آمار توصیفی			شاخص‌های مرکزی	شاخص‌های پراکندگی																			
					بیشترین	کمترین	تعداد		میانگین	میانگین	انحراف معیار	واریانس	دامنه تغییرات															
معلمان خانم	معلمان	خستگی هیجانی	پیش‌آزمون	۲۱	۱۶	۸	۱۸/۱۳	۱۸	۱/۵۵۳	۲/۴۱۱	۵																	
												پس‌آزمون	۱۹	۱۱	۸	۱۴/۳۸	۱۳/۵	۲/۸۲۵	۷/۹۸۲	۸								
																					کنترل	۱۶	۸	۱۹	۱۸/۵۰	۲/۸۷۸	۸/۲۸۶	۸

۶	۳/۳۵۷	۱/۸۳۲	۱۴	۱۴/۲۵	۸	۱۲	۱۸	آزمایش	پیگیری	خستگی هیجانی معلمان آقا
۹	۹/۶۹۶	۳/۱۱۴	۲۰/۵۰	۲۰/۶۳	۸	۹	۱۶	کنترل		
۶	۴/۲۶۸	۲/۰۶۶	۲۹/۵۰	۲۹/۶۳	۸	۲۷	۳۳	آزمایش	پیش‌آزمون	
۵	۲/۸۳۹	۱/۶۸۵	۲۷/۵۰	۲۷/۳۸	۸	۲۵	۳۰	کنترل		
۵	۲/۸۵۷	۱/۶۹۰	۲۴	۲۴	۸	۲۲	۲۷	آزمایش	پس‌آزمون	
۵	۲/۵۵۴	۱/۵۹۸	۳۰/۶۳	۳۰/۵۰	۸	۲۹	۳۴	کنترل		
۵	۲/۴۱۱	۱/۵۵۳	۲۱	۲۱/۱۳	۸	۱۹	۲۴	آزمایش	پیگیری	
۴	۱/۷۱۴	۱/۳۰۹	۳۲	۳۲	۸	۳۰	۳۴	کنترل		

براساس نتایج جدول ۴، میانگین نمرات پیش‌آزمون خستگی هیجانی معلمان زن در گروه آزمایش ۱۸/۱۳ و در گروه کنترل ۱۵/۸۸ بوده است. در پس‌آزمون، این میانگین در گروه آزمایش به ۱۴/۳۸ کاهش یافته، در حالی که در گروه کنترل به ۱۹ افزایش یافته است. در مورد معلمان مرد نیز، میانگین نمرات پیش‌آزمون خستگی هیجانی در گروه آزمایش ۲۹/۶۳ و در گروه کنترل ۲۷/۳۸ گزارش شده است؛ این مقادیر در پس‌آزمون به ترتیب به ۲۴ در گروه آزمایش و ۳۰/۵۰ در گروه کنترل رسیده‌اند.

**جدول ۵.** داده‌های توصیفی زیرمقیاس‌های تعارض و ارتباط نزدیک مربوط به ارتباط معلم-دانش آموز در معلمان تازه‌کار (تعداد = ۳۲)

معلمان	متغیر	تعارض	پیش‌آزمون	آزمایش	آمار توصیفی			شاخص‌های مرکزی			شاخص‌های پراکندگی						
					تعداد	کمترین	بیشترین	میانه	میانگین	دامنه	واریانس	انحراف معیار					
معلمان خانم	تعارض	پیش‌آزمون	۲۳	۲۸	۲۵/۵۰	۲۵/۵۰	۵	۲/۵۷۱	۱/۶۰۴	پیش‌آزمون	۲۳	۲۸	۲۵/۵۰	۲۵/۵۰	۵	۲/۵۷۱	۱/۶۰۴
		کنترل	۱۸	۲۴	۲۰	۲۰/۳۸	۲۰	۴/۸۳۹	۲/۲۰	کنترل	۱۸	۲۴	۲۰	۲۰/۳۸	۲۰	۴/۸۳۹	۲/۲۰
		پس‌آزمون	۱۵	۲۱	۱۶/۵۰	۱۶/۵۰	۶	۴/۲۸۶	۲/۰۷۰	پس‌آزمون	۱۵	۲۱	۱۶/۵۰	۱۶/۵۰	۶	۴/۲۸۶	۲/۰۷۰
		کنترل	۲۴	۲۹	۲۶/۵۰	۲۶/۵۰	۵	۳/۴۲۹	۱/۸۵۲	کنترل	۲۴	۲۹	۲۶/۵۰	۲۶/۵۰	۵	۳/۴۲۹	۱/۸۵۲
معلمان آقا	تعارض	پیگیری	۱۱	۱۷	۱۴/۵۰	۱۴/۲۵	۶	۳/۶۴۳	۱/۹۰۹	پیگیری	۱۱	۱۷	۱۴/۵۰	۱۴/۲۵	۶	۳/۶۴۳	۱/۹۰۹
		کنترل	۲۳	۲۸	۲۶	۲۵/۶۳	۲۶	۳/۴۱۱	۱/۸۴۷	کنترل	۲۳	۲۸	۲۶	۲۵/۶۳	۲۶	۳/۴۱۱	۱/۸۴۷
		پیش‌آزمون	۲۱	۲۷	۲۵	۲۴/۳۷	۲۵	۴/۵۵۴	۲/۱۳۳	پیش‌آزمون	۲۱	۲۷	۲۵	۲۴/۳۷	۲۵	۴/۵۵۴	۲/۱۳۳
		کنترل	۱۹	۲۷	۲۲	۲۲/۶۲۵	۲۲	۷/۹۸۲	۲/۸۲۵	کنترل	۱۹	۲۷	۲۲	۲۲/۶۲۵	۲۲	۷/۹۸۲	۲/۸۲۵
معلمان خانم	ارتباط نزدیک	پس‌آزمون	۱۶	۲۲	۱۸	۱۸/۳۷۵	۱۸	۵/۱۲۵	۲/۲۶۳	پس‌آزمون	۱۶	۲۲	۱۸	۱۸/۳۷۵	۱۸	۵/۱۲۵	۲/۲۶۳
		کنترل	۲۴	۳۰	۲۶	۲۶/۳۷۵	۲۶	۵/۱۲۵	۲/۲۶۳	کنترل	۲۴	۳۰	۲۶	۲۶/۳۷۵	۲۶	۵/۱۲۵	۲/۲۶۳
		پیگیری	۱۴	۱۹	۱۶/۵۰	۱۶/۵۰	۵	۳/۱۴۳	۱/۷۷۲	پیگیری	۱۴	۱۹	۱۶/۵۰	۱۶/۵۰	۵	۳/۱۴۳	۱/۷۷۲
		کنترل	۲۳	۳۰	۲۶	۲۶/۱۲۵	۲۶	۷/۵۵۴	۲/۷۴۸	کنترل	۲۳	۳۰	۲۶	۲۶/۱۲۵	۲۶	۷/۵۵۴	۲/۷۴۸
معلمان آقا	ارتباط نزدیک	پیش‌آزمون	۱۹	۲۴	۲۱/۵۰	۲۱/۶۳	۵	۳/۶۹۶	۱/۹۲۳	پیش‌آزمون	۱۹	۲۴	۲۱/۵۰	۲۱/۶۳	۵	۳/۶۹۶	۱/۹۲۳
		کنترل	۲۰	۲۶	۲۴/۵۰	۲۳/۷۵	۶	۶/۵۰	۲/۵۵۰	کنترل	۲۰	۲۶	۲۴/۵۰	۲۳/۷۵	۶	۶/۵۰	۲/۵۵۰
		پس‌آزمون	۲۹	۳۵	۳۲/۵۰	۳۲/۶۳	۶	۳/۴۱۱	۱/۸۴۷	پس‌آزمون	۲۹	۳۵	۳۲/۵۰	۳۲/۶۳	۶	۳/۴۱۱	۱/۸۴۷
		کنترل	۱۸	۲۲	۲۰	۲۰/۱۳	۲۰	۲/۹۸۲	۱/۷۲۷	کنترل	۱۸	۲۲	۲۰	۲۰/۱۳	۲۰	۲/۹۸۲	۱/۷۲۷
معلمان آقا	ارتباط نزدیک	پیگیری	۳۰	۳۴	۳۲/۵۰	۳۲/۵۰	۴	۲/۲۸۶	۱/۵۱۲	پیگیری	۳۰	۳۴	۳۲/۵۰	۳۲/۵۰	۴	۲/۲۸۶	۱/۵۱۲
		کنترل	۱۴	۲۰	۱۷/۵۰	۱۷/۵۰	۶	۳/۷۱۴	۱/۹۲۷	کنترل	۱۴	۲۰	۱۷/۵۰	۱۷/۵۰	۶	۳/۷۱۴	۱/۹۲۷
معلمان آقا	ارتباط	پیش‌آزمون	۱۹	۲۵	۲۲	۲۱/۸۷۵	۲۲	۴/۴۱۴	۲/۱۰۱	پیش‌آزمون	۱۹	۲۵	۲۲	۲۱/۸۷۵	۲۲	۴/۴۱۴	۲/۱۰۱
		کنترل	۲۲	۲۶	۲۲	۲۳/۵۰	۲۲	۲/۲۱۴	۱/۴۸۸	کنترل	۲۲	۲۶	۲۲	۲۳/۵۰	۲۲	۲/۲۱۴	۱/۴۸۸

۲/۴۴۵	۵/۹۸۲	۷	۳۰/۳۷۵	۲۹/۵۰	۳۵	۲۸	۸	آزمایش	پس‌آزمون
۲/۳۲۹	۵/۴۲۹	۶	۲۱	۲۱	۲۴	۱۸	۸	کنترل	
۱/۹۸۲	۳/۹۲۹	۶	۲۹/۷۵۰	۳۰/۵۰	۳۲	۲۶	۸	آزمایش	پیگیری
۱/۸۸۵	۳/۵۵۴	۵	۲۰/۱۲۵	۲۰	۲۲	۱۷	۸	کنترل	

براساس نتایج جدول ۵ میانگین نمرات پیش‌آزمون تعارض در معلمان خانم گروه آزمایش ۲۵/۵۰ و در گروه کنترل ۲۰/۳۸ بوده است. در پس‌آزمون، این میانگین در گروه آزمایش به ۱۷ کاهش یافته، در حالی که در گروه کنترل به ۲۶/۵۰ افزایش یافته است. همچنین، میانگین نمرات پیش‌آزمون تعارض در یکی دیگر از مقایسه‌ها، برای گروه آزمایش ۲۴/۳۷۵ و برای گروه کنترل ۲۲/۶۲۵ گزارش شده است؛ در پس‌آزمون، این مقادیر به ترتیب به ۱۸/۳۷۵ و ۲۶/۳۷۵ رسیده‌اند. در خصوص متغیر ارتباط نزدیک، میانگین نمرات پیش‌آزمون در گروه آزمایش ۲۱/۶۳ و در گروه کنترل ۲۳/۷۵ بوده است. پس از مداخله، نمره گروه آزمایش به ۳۲/۶۳ افزایش یافته، در حالی که در گروه کنترل به ۲۰/۱۳ کاهش یافته است. در مقایسه‌ای دیگر، میانگین نمرات پیش‌آزمون گروه آزمایش ۲۱/۸۷۵ و گروه کنترل ۲۳/۵۰ بوده و در پس‌آزمون، این مقادیر به ترتیب به ۳۰/۳۷۵ و ۲۱ رسیده‌اند.

### پیش‌فرض‌های آمار استنباطی

برای آزمون فرضیه‌های پژوهش حاضر از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. قبل اجرای این روش ابتدا لازم است پیش‌فرض‌های لازم از جمله توزیع نرمال داده‌ها، برابری ماتریس کوواریانس گروه‌های آزمایش و کنترل، همگنی واریانس‌ها و کروی بودن داده‌ها است، مورد بررسی قرار گیرد. نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای متغیرهای خستگی هیجانی، تعارض و روابط نزدیک در معلمان آقا و خانم نشان داد که توزیع نمرات در مرحله پیش‌آزمون از نرمال بودن برخوردار است ( $P > 0.05$ ). همچنین، آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌ها نیز در تمامی متغیرها معنادار نبود ( $P > 0.05$ ), که نشان‌دهنده برقراری پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها بین گروه‌های آزمایش و کنترل است. بنابراین، استفاده از تحلیل واریانس در مراحل بعدی بلامانع ارزیابی شد. «برای بررسی پیش‌فرض همگنی ماتریس‌های کوواریانس، از آزمون  $Box's M$  استفاده شد. نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین ماتریس‌های کوواریانس گروه‌های آزمایش و کنترل وجود ندارد (خستگی هیجانی) ( $F = 1/780, P = 0/100$ ), تعارض ( $Box's M = 13/986, F = 1/729, P = 0/111$ ), و ارتباط نزدیک ( $Box's M = 13/581, F = 1/729, P = 0/169$ ), و ارتباط نزدیک ( $Box's M = 3/930, F = 0/500, P = 0/809$ ), تعارض ( $Box's M = 7/232, F = 0/920, P = 0/990$ ), و ارتباط نزدیک ( $Box's M = 1/44, F = 0/146, P = 0/990$ ), در معلمان آقا، بنابراین پیش‌فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس رعایت شده و استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر مجاز است. همچنین، به‌منظور بررسی فرض کروی بودن واریانس‌های اختلاف نمرات در مراحل مختلف اندازه‌گیری، از آزمون موچلی استفاده شد. نتایج آزمون موچلی برای متغیر خستگی هیجانی ( $Mauchly's W = 0/949, \chi^2(2) = 0/675, P = 0/714$ ), تعارض ( $Mauchly's W = 0/935, \chi^2(2) = 0/873, P = 0/646$ ), و ارتباط نزدیک ( $Mauchly's W = 0/922, \chi^2(2) = 1/055, P = 0/590$ ), در معلمان خانم و برای متغیر خستگی هیجانی ( $Mauchly's W = 0/806, \chi^2(2) = 2/810, P = 0/245$ ), تعارض ( $Mauchly's W = 0/506, \chi^2(2) = 1/364, P = 0/506$ ), و ارتباط نزدیک ( $Mauchly's W = 0/915, \chi^2(2) = 1/156, P = 0/561$ ), در معلمان آقا، نشان داد که پیش‌فرض کروی بودن برقرار است بنابراین از آمار F استاندارد در تحلیل استفاده شد.

جدول ۶. نتایج تحلیل چند متغیره

منشا تأثیرات	مقدار لامبدای	F	درجه آزادی اثر	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
عرض از مبدا	۰/۰۰۳	۳۰۷۷/۲۲	۳	۲۶	۰/۰۰۱	۰/۹۹

جنسیت	۰/۱۳	۵۸/۱۵	۳	۲۶	۰/۰۰۱	۰/۸۷
گروه	۰/۰۴۷	۱۷۴/۸۶	۳	۲۶	۰/۰۰۱	۰/۹۵
تعامل جنسیت* گروه	۰/۸۰۸	۲/۰۶	۳	۲۶	۰/۱۳	۰/۱۹

بر اساس جدول ۶، نتایج آزمون چندمتغیره نشان داد اثر اصلی گروه و جنسیت بر ترکیب متغیرهای وابسته معنادار بود ( $F(3,26) = 58/15, P < 0/001, \eta^2p = 0/87$  و  $F(3,26) = 174/86, P < 0/001, \eta^2p = 0/47$ ،  $F(3,26) = 2/06, P < 0/808, \eta^2p = 0/13$  برای جنسیت) اما اثر تعامل گروه  $\times$  جنسیت معنادار نبود.

جدول ۷. آزمون اثرات بین گروهی متغیرهای پژوهش

متغیر وابسته	منبع	درجه آزادی	F	سطح معناداری	اندازه اثر
خستگی هیجانی	جنسیت	۱(۲۸)	۱۶۶/۶۴	۰/۰۰۱	۰/۸۵
	گروه	۱(۲۸)	۴۶/۷۱	۰/۰۰۱	۰/۶۲
	جنسیت*گروه	۱(۲۸)	۱/۴۸	۰/۲۳۵	۰/۰۵
تعارض	جنسیت	۱(۲۸)	۰/۶۹	۰/۴۱۱	۰/۰۲۴
	گروه	۱(۲۸)	۱۳۶/۳۸	۰/۰۰۱	۰/۸۳
	جنسیت*گروه	۱(۲۸)	۱	۰/۳۲۵	۰/۰۳۵
ارتباط نزدیک	جنسیت	۱(۲۸)	۰/۸۵	۰/۳۶۵	۰/۰۳
	گروه	۱(۲۸)	۲۱۵/۰۲	۰/۰۰۱	۰/۸۸
	جنسیت*گروه	۱(۲۸)	۴/۳۹	۰/۰۴۵	۰/۱۳۵

برای بررسی تغییرات سه متغیر (خستگی هیجانی، تعارض و ارتباط نزدیک) در سه مرحله (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر اجرا شد. نتایج آزمون اثرات بین گروهی نشان داد که مداخله تلفیقی ذهن آگاهی و یادگیری اجتماعی/عاطفی اثرات معناداری بر هر سه متغیر داشته است. برای متغیر خستگی هیجانی، اثر جنسیت معنادار بود ( $F(1,28) = 166/64, P < 0/001, \eta^2p = 0/856$ ) و همچنین، اثر گروه نیز معنادار بود ( $F(1,28) = 46/71, P < 0/001, \eta^2p = 0/625$ )، به طوری که گروه آزمایش در پس آزمون و پیگیری کاهش چشمگیری در خستگی هیجانی نشان داد. با این حال اثر تعامل جنسیت  $\times$  گروه معنادار نبود ( $F(1,28) = 1/48, P < 0/235, \eta^2p = 0/05$ ). در خصوص متغیر تعارض نیز، اثر گروه معنادار بود ( $F(1,28) = 136/38, P < 0/001, \eta^2p = 0/83$ )، که بیانگر کاهش معنادار تعارض در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بود. با این حال اثر جنسیت و تعامل جنسیت  $\times$  گروه معنادار نبودند (به ترتیب  $F(1,28) = 0/69, P < 0/411, \eta^2p = 0/024$  و  $F(1,28) = 1/00, P < 0/365, \eta^2p = 0/03$ ). و در نهایت برای متغیر ارتباط نزدیک، نتایج نشان داد که اثر گروه معنادار است ( $F(1,28) = 215/02, P < 0/001, \eta^2p = 0/885$ )، به این معنا که مداخله موجب بهبود قابل توجه ارتباط نزدیک شد. با این حال اثر جنسیت معنادار نبود ( $F(1,28) = 0/85, P < 0/365, \eta^2p = 0/03$ )، اما تعامل جنسیت  $\times$  گروه معنادار بود ( $F(1,28) = 4/39, P < 0/045, \eta^2p = 0/135$ )، که نشان دهنده تفاوت در میزان اثرگذاری مداخله میان زنان و مردان است.

جدول ۸. نتایج آزمون اثرات درون گروهی

متغیر وابسته	منبع	درجه آزادی	F	سطح معناداری	اندازه اثر
خستگی هیجانی	زمان	۲(۵۶)	۲/۱۸	۰/۱۲۳	۰/۰۷۲
	زمان*گروه	۲(۵۶)	۹۱/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۰۷۶
	زمان*جنسیت	۲(۵۶)	۴/۱۸	۰/۰۲	۰/۱۳
تعارض	زمان*گروه*جنسیت	۲(۵۶)	۳/۶۸	۰/۰۳۱	۰/۱۱۶
	زمان	۲(۵۶)	۱۶/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۳۶۶
	زمان*گروه	۲(۵۶)	۱۳۸/۰۹	۰/۰۰۱	۰/۸۳۱
ارتباط نزدیک	زمان*جنسیت	۲(۵۶)	۰/۴۹	۰/۶۱۵	۰/۰۱۷
	زمان*گروه*جنسیت	۲(۵۶)	۵/۰۰۱	۰/۰۱	۰/۱۵۲
	زمان	۲(۵۶)	۳۵/۷	۰/۰۰۱	۰/۵۶
	زمان*گروه	۲(۵۶)	۱۹۸/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۸۷۶
	زمان*جنسیت	۲(۵۶)	۰/۵۷	۰/۵۶	۰/۰۲
	زمان*گروه*جنسیت	۲(۵۶)	۶/۳۸	۰/۰۰۳	۰/۱۸۶

نتایج اثرات درون گروهی برای متغیر خستگی هیجانی نشان داد که اثر اصلی زمان معنادار نبود ( $P < 0.123$ ,  $\eta^2p = 0.072$ ).  $F(2, 56) = 2.18$ ، این بدان معناست که تغییرات کلی خستگی هیجانی در سه مرحله (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) بدون توجه به گروه‌ها تفاوت قابل توجهی نداشت. با این حال، اثر تعامل زمان  $\times$  گروه بسیار قوی و معنادار بود ( $P < 0.001$ ,  $\eta^2p = 0.766$ ).  $F(2, 56) = 91.47$ ، این نتیجه نشان می‌دهد که روند تغییر خستگی هیجانی در طول زمان بسته به گروه (مداخله و کنترل) تفاوت چشمگیری داشته است. به عبارت دیگر، مداخله به شکل معناداری باعث کاهش خستگی هیجانی در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شد. اثر زمان  $\times$  جنسیت نیز معنادار بود ( $P < 0.020$ ,  $\eta^2p = 0.130$ ).  $F(2, 56) = 4.18$ ، این موضوع نشان می‌دهد که تغییرات خستگی هیجانی در طول زمان بین زنان و مردان الگوهای متفاوتی داشته است. همچنین، اثر سه‌گانه زمان  $\times$  گروه  $\times$  جنسیت نیز معنادار بود ( $P < 0.031$ ,  $\eta^2p = 0.116$ ).  $F(2, 56) = 3.68$ ، این نتیجه بیانگر آن است که ترکیب جنسیت و نوع گروه در تغییرات خستگی هیجانی نقش داشته و اثر مداخله برای زنان و مردان متفاوت بوده است.

همچنین اثر اصلی زمان برای متغیر تعارض معنادار بود ( $P < 0.001$ ,  $\eta^2p = 0.366$ ).  $F(2, 56) = 16.18$ ، به این معنا که به طور کلی سطح تعارض در طول زمان تغییر کرده است. اثر زمان  $\times$  گروه نیز بسیار قوی و معنادار بود ( $P < 0.001$ ,  $\eta^2p = 0.831$ ).  $F(2, 56) = 138.09$ ، این نتیجه نشان‌دهنده تأثیر قابل توجه مداخله در کاهش تعارض در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل است. با این حال اثر زمان  $\times$  جنسیت معنادار نبود ( $P < 0.615$ ,  $\eta^2p = 0.017$ ).  $F(2, 56) = 0.49$ ، بنابراین، تغییرات تعارض در طول زمان بین زنان و مردان مشابه بوده است. با این حال، اثر سه‌گانه زمان  $\times$  گروه  $\times$  جنسیت معنادار بود ( $\eta^2p = 0.152$ ).  $F(2, 56) = 5.00$ ،  $P < 0.010$ ، این یافته بیان می‌کند که تأثیر مداخله بر تعارض تا حدی تحت تأثیر جنسیت قرار داشته و الگوهای متفاوتی در زنان و مردان مشاهده شده است.

در نهایت اثر اصلی زمان برای متغیر ارتباط نزدیک معنادار و بزرگ بود ( $P < 0.001$ ,  $\eta^2p = 0.560$ ).  $F(2, 56) = 35.70$ ، این یافته نشان می‌دهد که به طور کلی کیفیت ارتباط نزدیک در طول زمان افزایش یافته است. اثر زمان  $\times$  گروه نیز بسیار معنادار و بزرگ به دست آمد ( $P < 0.001$ ,  $\eta^2p = 0.876$ ).  $F(2, 56) = 198.58$ ، که این نشان‌دهنده تأثیر چشمگیر مداخله در بهبود ارتباط نزدیک در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل است. با این حال اثر زمان  $\times$  جنسیت معنادار نبود ( $\eta^2p = 0.020$ ).  $F(2, 56) = 0.57$ ،  $P < 0.560$ ، بنابراین تغییرات در ارتباط نزدیک برای زنان و مردان مشابه بوده است. اثر سه‌گانه زمان  $\times$

گروه × جنسیت معنادار بود ( $F(2, 56) = 6.38, P < 0.001, \eta^2 p = 0.186$ )، به این معنا که جنسیت در کنار گروه و زمان بر تغییرات ارتباط نزدیک تأثیر گذاشته است. این یافته‌ها نشان دادند که مداخله پژوهش به شکل معناداری توانست خستگی هیجانی و تعارض را کاهش دهد و ارتباط نزدیک معلم-دانش‌آموز را افزایش دهد.

**جدول ۹. نتایج آزمون بونفرونی مقایسه سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری معلمان**

معلمان	متغیر	زمان	آزمایش			کنترل		
			تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
معلمان خانم	خستگی هیجانی	پیش‌آزمون	۳/۷۵۰	۱/۰۴۸	۰/۰۰۹	۳/۱۲۵	۰/۱۸۵۴	۰/۰۰۸
		پس‌آزمون	۳/۸۷۵	۰/۹۳۴	۰/۰۰۴	۴/۷۵۰	۰/۷۹۶	۰/۰۰۱
		پیگیری	۰/۱۲۵	۰/۶۳۹	۰/۱۸۵۰	۱/۶۲۵	۱/۳۴۹	۰/۲۶۷
معلمان آقا	تعارض	پیش‌آزمون	۸/۵۰۰	۰/۷۷۹	۰/۰۰۰	۶/۱۲۵	۰/۶۹۳	۰/۰۰۰
		پس‌آزمون	۱۱/۲۵۰	۰/۷۹۶	۰/۰۰۰	۵/۲۵۰	۰/۸۱۸	۰/۰۰۰
		پیگیری	۲/۷۵۰	۰/۸۶۰	۰/۰۱۵	۰/۸۷۵	۰/۲۲۷	۰/۰۰۶
معلمان خانم	ارتباط نزدیک	پیش‌آزمون	-۱۱/۰۰۰	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰	۳/۶۲۵	۰/۴۶۰	۰/۰۰۰
		پس‌آزمون	-۱۰/۸۷۵	۰/۸۱۱	۰/۰۰۰	۶/۲۵۰	۰/۳۶۶	۰/۰۰۰
		پیگیری	۰/۱۲۵	۰/۶۶۶	۰/۱۸۵۷	۲/۶۲۵	۰/۳۲۴	۰/۰۰۰
معلمان آقا	خستگی هیجانی	پیش‌آزمون	۵/۶۲۵	۱/۹۲۵	۰/۰۰۰	۳/۲۵۰	۰/۵۵۹	۰/۰۰۱
		پس‌آزمون	۸/۵	۰/۹۰۶	۰/۰۰۰	۴/۶۲۵	۰/۴۶۰	۰/۰۰۰
		پیگیری	۲/۸۷۵	۰/۵۸۱	۰/۰۰۲	۱/۳۷۵	۰/۴۲۰	۰/۰۱۴
معلمان خانم	تعارض	پیش‌آزمون	۶	۱/۴۰۱	۰/۰۰۴	۳/۷۵۰	۰/۹۹۵	۰/۰۰۰
		پس‌آزمون	۷/۸۷۵	۰/۹۱۴	۰/۰۰۰	۳/۵۰۰	۰/۹۴۴	۰/۰۰۰
		پیگیری	۱/۸۷۵	۰/۸۹۵	۰/۰۷۴	۰/۲۵۰	۱/۱۶۱	۰/۸۳۶
معلمان آقا	ارتباط نزدیک	پیش‌آزمون	-۸/۵۰۰	۱/۰۶۹	۰/۰۰۰	۲/۷۵۰	۰/۹۲۰	۰/۰۲۰
		پس‌آزمون	-۷/۸۷۵	۰/۸۳۳	۰/۰۰۰	۳/۶۲۵	۰/۷۵۴	۰/۰۰۲
		پیگیری	۰/۶۲۵	۰/۹۶۲	۰/۵۳۷	۰/۸۷۵	۱/۰۷۶	۰/۴۴۳

بر اساس نتایج جدول ۹، مقایسه‌های زوجی نشان داد که تغییرات نمرات متغیرهای خستگی هیجانی، تعارض و ارتباط نزدیک در سه مرحله ارزیابی برای گروه آزمایش معنادار است. این یافته‌ها بیانگر آن است که مداخله تلفیقی موجب کاهش خستگی هیجانی و تعارض و نیز افزایش ارتباط نزدیک معلم-دانش‌آموز شده است. با این حال، بین مراحل پس‌آزمون و پیگیری، در برخی از متغیرها از جمله تعارض و ارتباط نزدیک در معلمان زن و خستگی هیجانی در معلمان مرد تفاوت معناداری مشاهده شد؛ اما در سایر متغیرها تفاوتی وجود نداشت. این نتایج نشان می‌دهد که اگرچه مداخله در برخی زمینه‌ها اثربخشی پایداری داشته، اما در برخی موارد، ثبات و ماندگاری اثرات آن در طول زمان با محدودیت‌هایی همراه بوده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

حرفه‌ی معلمی یکی از مشاغل پرتنش محسوب می‌شود که فشارهای مداوم آن می‌تواند به بروز مشکلاتی نظیر کاهش رضایت شغلی، افت عملکرد حرفه‌ای و شکل‌گیری اختلالاتی نظیر خستگی هیجانی منجر شود. پژوهش حاضر به بررسی توانمندسازی روان‌شناختی معلمان تازه‌کار با استفاده از مداخله تلفیقی ذهن‌آگاهی و یادگیری اجتماعی/عاطفی معلمان پرداخت. یافته‌های

پژوهش حاضر نشان داد که مداخله تلفیقی مبتنی بر ذهن‌آگاهی و یادگیری اجتماعی/عاطفی منجر به کاهش معنادار خستگی هیجانی در معلمان تازه‌کار گروه آزمایش شد. این نتیجه مؤید اثربخشی برنامه مداخله‌ای در بهبود وضعیت هیجانی و کاهش تجربه فرسودگی هیجانی معلمان در سال‌های آغازین حرفه تدریس است. این یافته با نتایج مطالعات پیشین از جمله پژوهش‌های روسر<sup>۴۷</sup> و همکاران (۲۰۱۳)، جنینگز و همکاران (۲۰۱۷)، براون<sup>۴۸</sup> و همکاران (۲۰۱۹) و پولین<sup>۴۹</sup> و همکاران (۲۰۰۸) همسو است که نشان داده‌اند مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی یا یادگیری اجتماعی/عاطفی در کاهش استرس شغلی و افزایش بهزیستی، تنظیم هیجانی و تاب‌آوری معلمان نقش بسزایی دارند.

از منظر نظری، می‌توان این یافته را این‌گونه تبیین کرد که تمرین‌های ذهن‌آگاهی از طریق افزایش آگاهی لحظه‌ای، پذیرش بدون قضاوت، و کاهش درگیری با افکار مزاحم، فرآیند تنظیم هیجان را تسهیل کرده و در نهایت به کاهش خستگی هیجانی منجر می‌شوند (شاپیرو<sup>۵۰</sup> و همکاران، ۲۰۰۶). زمانی که معلمان می‌آموزند احساسات منفی و چالش‌های محیط کار را به شیوه‌ای انعطاف‌پذیرتر مدیریت کنند، ظرفیت آن‌ها برای سازگاری با فشارهای شغلی به‌طور محسوسی افزایش می‌یابد. افزون بر این، اجزای یادگیری اجتماعی-عاطفی نظیر خودآگاهی، مدیریت هیجان، همدلی و مهارت‌های ارتباطی، با تقویت منابع روان‌شناختی درونی، نقش مهمی در تاب‌آوری و توانمندی معلمان ایفا می‌کنند (دورلاک<sup>۵۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۱). چنین مهارت‌هایی نه تنها به کاهش تنش‌های بین‌فردی و ایجاد روابط حرفه‌ای سالم‌تر کمک می‌کنند، بلکه موجب احساس کنترل، اثربخشی بیشتر و رضایت شغلی بالاتر در معلمان می‌شوند. از این‌رو، می‌توان نتیجه گرفت که کاهش خستگی هیجانی در معلمان نه فقط پیامد مثبت فردی دارد، بلکه به‌طور غیرمستقیم در بهبود کیفیت تدریس، روابط معلم-دانش‌آموز، و حتی ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز مؤثر خواهد بود (جنینگز و گرینبرگ، ۲۰۰۹).

نتایج مطالعه حاضر نشان داد که مداخله تلفیقی مبتنی بر ذهن‌آگاهی و یادگیری اجتماعی/عاطفی به‌طور معناداری موجب بهبود رابطه معلم-دانش‌آموز در معلمان تازه‌کار شده است. به‌طور مشخص، در گروه آزمایش، میانگین نمرات زیرمقیاس ارتباط نزدیک در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافته و در مقابل، نمرات زیرمقیاس تعارض کاهش یافته است. این یافته‌ها مؤید اثربخشی مداخله طراحی‌شده در تقویت کیفیت روابط معلم-دانش‌آموز بوده و با نتایج پژوهش‌های پیشین از جمله مطالعات مولینا و همکاران (۲۰۲۲)، پایتون<sup>۵۲</sup> و همکاران (۲۰۰۰)، و زینس و الیاس<sup>۵۳</sup> (۲۰۰۶) همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان اشاره کرد که تمرین‌های ذهن‌آگاهی موجب افزایش توجه معلمان به لحظه حال، کاهش افکار مزاحم و افزایش آگاهی هیجانی می‌شود. این عوامل به نوبه‌ی خود معلمان را قادر می‌سازد تا احساسات و نیازهای دانش‌آموزان را با حساسیت بیشتری درک کرده و پاسخ‌های هیجانی مناسب‌تری ارائه دهند (کنگ<sup>۵۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۱). همچنین، افزایش خودآگاهی، کاهش خودقضاوتی و تقویت کنترل هیجانی، به معلمان این امکان را می‌دهد که در موقعیت‌های چالش‌برانگیز کلاس، به جای واکنش‌های آنی، پاسخ‌هایی سنجیده و همدلانه ارائه دهند (برکوویچ-اوهانا<sup>۵۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). از سوی دیگر، یادگیری اجتماعی-عاطفی مهارت‌هایی چون همدلی، دیدگاه‌گیری، و حل مسئله بین‌فردی را در معلمان تقویت می‌کند. زمانی که این مؤلفه‌ها با آگاهی ذهن‌آگاهانه ترکیب شوند، منجر به توسعه یک پاسخ انعکاسی به جای واکنش تکانشی می‌شوند. برای مثال، معلمی که در لحظه به

47. Roeser

48. Braun

49. Poulin

50. Shapiro

51. Durlak

52. Payton

53. Zins, J. E., & Elias, M. J

54. Keng

55. Berkovich-Ohana

احساسات خود آگاه است، می‌تواند ابتدا هیجانات خود را بپذیرد و سپس با استفاده از اصول یادگیری اجتماعی-عاطفی، رفتاری همراه با همدلی و احترام به جای پرخاش یا تنبیه نشان دهد. این مداخله همچنین به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه و افزایش رفتارهای اجتماعی سازنده کمک می‌کند. آموزش ذهن‌آگاهی و مهارت‌های اجتماعی، دانش‌آموزان و معلمان را قادر می‌سازد تا در موقعیت‌های تعارض‌آمیز، از راهبردهای تنظیم هیجان و ارتباط مؤثر استفاده کنند؛ رویکردی که در نهایت به ارتقاء فضای روانی کلاس و افزایش کیفیت روابط بین‌فردی منجر می‌شود (گلمن<sup>۵۶</sup>، ۱۹۹۵؛ جونز و بوفارد<sup>۵۷</sup>، ۲۰۱۲).

اگرچه مداخله تلفیقی ذهن‌آگاهی و یادگیری اجتماعی/عاطفی در کاهش خستگی هیجانی، بهبود ارتباط نزدیک و کاهش تعارض اثربخش بوده است، اما نتایج نشان داد پایداری این اثرات در مرحله پیگیری برای برخی متغیرها از جمله خستگی هیجانی در معلمان مرد و تعارض در معلمان زن کمتر بوده است. ارائه تبیینی دقیق در این خصوص دشواری خاص خود را دارد اما با بررسی دقیق پیشینه در این حوزه ممکن است این محدودیت در ماندگاری نتایج در مرحله پیگیری، به چند عامل نسبت داده شود. نخست، نبود جلسات تقویتی یا پیگیری پس از پایان دوره آموزش اولیه می‌تواند باعث کاهش حفظ مهارت‌ها و راهبردهای مقابله‌ای در بلندمدت شده باشد (فیلور<sup>۵۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). دوم، قرار گرفتن مداوم معلمان در معرض عوامل استرس‌زای کلاسی و فشارهای نظام آموزشی ممکن است باعث فعال‌سازی مجدد واکنش‌های استرسی شده و ماندگاری پیامدهای مداخله را کاهش داده باشد (روسر و همکاران، ۲۰۱۳). سوم، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که برای پایداری اثرات مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی و یادگیری اجتماعی/عاطفی، لازم است حمایت سازمانی مستمر و فعالیت‌های بازاندیشانه ساختارمند وجود داشته باشد (جنینگز و گرینبرگ، ۲۰۰۹). همچنین، تفاوت‌های جنسیتی در تنظیم هیجان و راهبردهای مقابله نیز ممکن است بر نتایج متفاوت مردان و زنان در مرحله پیگیری تأثیر گذاشته باشد (ماتود<sup>۵۹</sup>، ۲۰۰۴). بنابراین، پیشنهاد می‌شود در مداخلات آینده، اجزای حمایتی و تقویتی پس از مداخله برای افزایش پایداری اثرات برنامه پیش‌بینی شود. این مطالعه از جمله نخستین کاربردهای مداخله تلفیقی ذهن‌آگاهی و یادگیری اجتماعی/عاطفی بر معلمان به شمار می‌رود. با توجه به تازه بودن این رویکرد، بررسی دقیق آثار، نقاط قوت و محدودیت‌های آن هنوز در مراحل اولیه قرار دارد. بنابراین، مطالعات آتی با تکرار و تعمیق نتایج و ارزیابی اثربخشی بیشتر این مداخله، می‌توانند زمینه‌ساز توسعه دانش و کاربردهای گسترده‌تر در این حوزه ارزشمند باشند. آموزش و پرورش می‌تواند از طریق مشاوران مدارس با شناسایی معلمان تازه‌کار دارای مشکلات روان‌شناختی و برگزاری جلسات گروهی و مشاوره‌های فردی، آموزش ذهن‌آگاهی و نظریه یادگیری اجتماعی/عاطفی را ارائه دهد. این اقدامات موجب کاهش خستگی هیجانی و ارتقای کیفیت ارتباط معلم و دانش‌آموز می‌شود. همچنین، آموزش فنون ارتباطی به معلمان می‌تواند روابط آنان با دانش‌آموزان را بهبود بخشد. این مداخلات می‌توانند توسط مشاوران مدارس در قالب دوره‌های بازآموزی و به عنوان بخشی از فرآیند تدریس معلمان برنامه‌ریزی و اجرا شوند. علاوه بر این، مشاوران قادرند چنین برنامه‌هایی را در مدارس و به ویژه پیش از آغاز تدریس در دانشگاه فرهنگیان برای دانشجو-معلمان برگزار نمایند.

در این بخش، به برخی از محدودیت‌ها و ملاحظات اشاره می‌شود که ممکن است بر یافته‌های پژوهش تأثیرگذار بوده باشند و در تفسیر نتایج باید مدنظر قرار گیرند. نخست، ابزارهای به‌کاررفته در این مطالعه از نوع خودگزارشی بوده‌اند؛ از این‌رو ممکن است داده‌های حاصل، بازتاب دقیقی از تجارب واقعی معلمان در زمینه خستگی هیجانی، و کیفیت رابطه با دانش‌آموزان نباشد. دوم، جامعه مورد بررسی صرفاً شامل معلمان دوره ابتدایی و بخش روستایی شهر سنندج بوده است؛ بنابراین، در تعمیم نتایج به سایر مقاطع تحصیلی یا مناطق جغرافیایی مختلف کشور، باید با احتیاط عمل کرد. در نهایت، متغیرهای محیطی و زمینه‌ای مانند شرایط اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی می‌توانند نقش مهمی در اثربخشی مداخلات ایفا کنند و کنترل کامل این عوامل در چنین مطالعاتی دشوار است. اگرچه مطالعه حاضر نتایج را به صورت جداگانه بروی معلمان آقا و خانم ارائه داده است اما لزوماً مقایسه‌ای در این

56. Goleman

57. Jones & Bouffard

58. Felver

59. Matud

خصوص انجام نشده است. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با طراحی گسترده‌تر و در نظر گرفتن این عوامل، اعتبار نتایج را در زمینه‌های مختلف مورد ارزیابی قرار دهند.

### سپاسگزاری

بدین‌وسیله صمیمانه‌ترین تشکر و قدردانی خود را از کلیه معلمان گرامی، اعم از آقایان و بانوان، که با همکاری و همیاری صادقانه‌شان در اجرای این مطالعه ما را یاری کردند، ابراز می‌داریم. همچنین لازم می‌دانیم اعلام کنیم که این مطالعه مستخرج از طرح پژوهشی بوده که تحت نظارت معاونت پژوهشی اداره آموزش و پرورش استان کردستان و با شماره قرارداد [۰۳/۹/۹۹۷۶/ص-۱۴۰۳/۰۳/۰۱] انجام شده است. این پژوهش از حمایت مالی آن معاونت بهره‌مند گردیده است که جا دارد از این حمایت صمیمانه نیز سپاس‌گزاری کنیم.

### منابع

اکبری، رامین، غفارثمر، رضا، کیانی، غلامرضا و اقتصادی، احمدرضا. (۱۳۹۰). اعتبار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه فرسودگی شغلی ماسلاچ (نسخه فارسی). *فصلنامه دانش و تندرستی*، ۶(۳)، ۸-۱۱.

<https://doi.org/10.22100/jkh.v6i3.99>

بهرامی، فاطمه، عشایری، حسن، رحمانی، سیفالله و جدیدی، هوشنگ. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش برخط یادگیری اجتماعی عاطفی مبتنی بر مدل کسل بر خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی و مدیریت اجتماعی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۸(۱)، ۸۴-۱۰۶.

<https://doi.org/10.48308/apsy.2022.227241.1322>

راستگو، ناهید، حرفه‌دوست، منصور و خیرجو، اسماعیل. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش گروهی ذهن‌آگاهی بر فرسودگی شغلی، رضایت شغلی و برخی نشانگان آسیب‌شناسی روانی معلمان. *راهنمای‌های شناختی در یادگیری*، ۴(۷)، ۱۷۹-۱۹۸.

<https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2017.1660>

صالحی، لیلی و سیف، دیبا. (۱۳۹۱). الگوی پیش‌بینی احساس تنهایی بر مبنای تعامل معلم با دانش‌آموز و ابعاد ادراک شایستگی در میان نوجوانان با و بدون نقص بینایی. *روانشناسی افراد استثنایی*، ۲(۵)، ۴۳-۶۴.

[https://jpe.atu.ac.ir/article\\_2135.html](https://jpe.atu.ac.ir/article_2135.html)

میکائیلی منیع، فرزانه، خلیلی، مریم و کاظمی فرد، داود. (۱۴۰۲). پیش‌بینی فرسودگی شغلی براساس بهزیستی ذهنی، سرمایه روان‌شناختی، تقاضاها و منابع شغلی در پرستاران. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۶۶(۵)، ۱۱۹۳-۱۲۰۵.

<https://doi.org/10.22038/mjms.2023.58940.3447>

Ahmadi, K., & Rostami, M. (2026). The effectiveness of a combined intervention of mindfulness and social-emotional learning on negative emotional states and teacher–student relationships in novice teachers. *Contemporary School Psychology*, 1–12. <https://doi.org/10.1007/s40688-026-00596-5>

Alhija, F. N. A., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592–1597. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.010>

American School Counselor Association. (2019). *ASCA national model: A framework for school counseling programs* (4th ed.). <https://schoolcounselor.org/About-School-Counseling/ASCA-National-Model-for-School-Counseling-Programs>

Arens, A. K., & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology, 108*(6), 800–813. <https://doi.org/10.1037/edu0000105>

Berkovich-Ohana, A., Jennings, P. A., & Lavy, S. (2019). Contemplative neuroscience, self-awareness, and education. *Progress in Brain Research, 244*, 355–385. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2018.10.015>

Boyd, J. E., Lanius, R. A., & McKinnon, M. C. (2018). Mindfulness-based treatments for posttraumatic stress disorder: A review of the treatment literature and neurobiological evidence. *Journal of Psychiatry and Neuroscience, 43*(1), 7–25. <https://doi.org/10.1503/jpn.170021>

Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness, 10*(2), 245–255. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2>

Broderick, P. C. (2013). *Learning to breathe: A mindfulness curriculum for adolescents to cultivate emotion regulation, attention, and performance*. New Harbinger Publications.

(Note: Formatted to APA book style. The SCIRP placeholder link was removed. The book has no direct free DOI, but can be accessed via publisher website or libraries).

Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review, 21*(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>

Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology, 28*(2), 195–209. <https://doi.org/10.1080/01443410701491858>

Cholewa, B., Goodman-Scott, E., Thomas, A., & Cook, J. (2016). Teachers' perceptions and experiences consulting with school counselors: A qualitative study. *Professional School Counseling, 20*(1), 77–88. <https://doi.org/10.5330/1096-2409-20.1.77>

Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., McKenzie Robblee, S., & Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning. *Teaching Education, 26*(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996746>

Corey, G., & Corey, M. S. (2016). Group psychotherapy. In J. C. Norcross, G. R. VandenBos, D. K. Freedheim, & R. Krishnamurthy (Eds.), *APA handbook of clinical psychology: Applications and methods* (pp. 289–306). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14861-015>

de Carvalho, J. S., Pinto, A. M., & Marôco, J. (2017). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on Portuguese elementary students and teachers: A quasi-experimental study. *Mindfulness*, 8(2), 337–350. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0603-z>

Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.003>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Ee, J., & Cheng, Q. L. (2013). Teachers' perceptions of students' social-emotional learning and their infusion of SEL. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 1(2), 59–72. <https://doi.org/10.12785/jtte/010201>

(Note: Corrected journal name casing).

Fast, L. A., Lewis, J. L., Bryant, M. J., Bocian, K. A., Cardullo, R. A., Rettig, M., & Hammond, K. A. (2010). Does math self-efficacy mediate the effect of the perceived classroom environment on standardized math test performance? *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 729–740. <https://doi.org/10.1037/a0018863>

Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, 7(1), 34–45. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4>

(Note: Cleaned typo in journal title “Mindfulness 丕”).

Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141–167. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0>

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

(Note: Formatted to APA book style. The SCIRP placeholder link was removed).

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>

Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & Van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626–643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., & 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. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>

Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.001>

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Constructivism in the Human Sciences*, 8(2), 73–107. <https://psycnet.apa.org/record/2004-19791-008>

Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robbins, C. J. (2011). The effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041–1056. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>

Lantieri, L., & Zakrzewski, V. (2015, October 27). How SEL and mindfulness can work together. *Greater Good Magazine*. [https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how\\_sel\\_and\\_mindfulness\\_can\\_work\\_together](https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_sel_and_mindfulness_can_work_together)

(Note: Reformatted to APA magazine/online article format, including exact date of publication).

Lemberger, M. E., & Hutchison, B. (2014). Advocating student within-environment. *Journal of Humanistic Psychology*, 54(1), 28–44. <https://doi.org/10.1177/0022167812469831>

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.

(Note: Formatted to APA book style. The SCIRP placeholder link was removed).

Matud, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1401–1415. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.010>

McCollum, E. C., & Yoder, N. P. (2011). School culture, teacher regard, and academic aspirations among middle school students. *Middle Grades Research Journal*, 6(2), 65–74.

(Note: The link was removed because it was pointing to an unrelated Wiley publication instead of the original MGRJ article).

Molina, C. E., Lemberger-Truelove, M. E., & Zieher, A. K. (2022). School counselor consultation effects on teachers' mindfulness, stress, and relationships. *Professional School Counseling, 26*(1a), 1–11. <https://doi.org/10.1177/2156759X221086749>

Palacios, A. F., & Lemberger-Truelove, M. E. (2019). A counselor-delivered mindfulness and social-emotional learning intervention for early childhood educators. *The Journal of Humanistic Counseling, 58*(3), 184–203. <https://doi.org/10.1002/johc.12119>

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health, 70*(5), 179–185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>

Poulin, P. A., Mackenzie, C. S., Soloway, G., & Karayolas, E. (2008). Mindfulness training as an evidenced-based approach to reducing stress and promoting well-being among human services professionals. *International Journal of Health Promotion and Education, 46*(2), 72–80. <https://doi.org/10.1080/14635240.2008.10708132>

Prewett, S. L., Bergin, D. A., & Huang, F. L. (2019). Student and teacher perceptions on student-teacher relationship quality: A middle school perspective. *School Psychology International, 40*(1), 66–87. <https://doi.org/10.1177/0143034318807743>

Prilleltensky, I., Neff, M., & Bessell, A. (2016). Teacher stress: What it is, why it's important, how it can be alleviated. *Theory Into Practice, 55*(2), 104–111. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148986>

(Note: Corrected journal casing to “Theory Into Practice”).

Raufelder, D., Scherber, S., & Wood, M. A. (2016). The interplay between adolescents' perceptions of teacher-student relationships and their academic self-regulation: Does liking a specific teacher matter? *Psychology in the Schools, 53*(7), 736–750. <https://doi.org/10.1002/pits.21937>

Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2013). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives, 6*(2), 167–173. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

Sakiz, G., Pape, S. J., & Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology, 50*(2), 235–255. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.10.005>

Schaefer, L., Long, J. S., & Clandinin, D. J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research, 58*(1), 106–121. <https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v58i1.55559>

Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology, 62*(3), 373–386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education, 20*(4), 775–790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>

Taylor, M., McLean, L., Bryce, C. I., Abry, T., & Granger, K. L. (2019). The influence of multiple life stressors during teacher training on burnout and career optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education, 86*, Article 102910. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102910>

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143–178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>

Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U., & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology, 51*, 170–184. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.002>

Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>

Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology, 35*(3), 193–202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2–3), 233–255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>