



<https://sanad.iau.ir/Journal/jcdepr/Article/1126392>

## تحلیلی پدیدارشناسانه از بهزیستی آموزشی معلمان: نقش سازنده و کاهنده عوامل اجتماعی

سید کریم موسوی<sup>۱</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۰۸

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۲۳

### چکیده

بهزیستی معلمان یکی از مسایل نوین در حوزه تربیت معلم است. پژوهش حاضر یک مطالعه پدیدار شناختی به منظور بررسی و تامل در دیدگاه‌ها و نظرات معلمان درباره بهزیستی و خود مراقبتی آموزشی می‌باشد. نمونه‌گیری از طریق روش گلوله برفی انجام گرفت و در نهایت، نه معلم شاغل در مقاطع مختلف تحصیلی در مدارس شهر چالوس در فرآیند پژوهش شرکت داده شدند. برای جمع‌آوری داده‌های کیفی این پژوهش از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. داده‌ها از طریق تحلیل محتوای مضمونی و با استفاده از کدگذاری تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های بدست آمده، در نهایت، سه مضمون کلی (نقش سازنده بهزیستی آموزشی، عناصر مهم بهزیستی آموزشی، و موانع بهزیستی آموزشی) را بدست داد. نتایج نشان داد که از نظر معلمان، بهزیستی آموزشی پدیده‌ای بااهمیت و تاثیرگذار است. علاوه، از نظر ایشان، همکاری دانش‌آموزان در کنار حمایت مدیران و همکاران مهم‌ترین عوامل دخیل در بهزیستی آموزشی معلمان شناخته می‌شوند. همچنین، استرس در محیط کار و فضای رقابتی ناسالم مهم‌ترین موانع تحقق آن معرفی شدند. یافته‌ها نمایان‌گر این مساله هستند که درک معلمان از بهزیستی آموزشی امری است که با عوامل اجتماعی، ارتباطی و فرهنگی درهم‌تنیده است. لذا، توجه سیاستگذاران و مدیران به این موضوع ضروری و حیاتی می‌باشد.

**واژگان کلیدی:** بهزیستی آموزشی، معلمان، روابط اجتماعی، فضای مدرسه

## مقدمه

چنان که مرور پژوهش‌های پیشین به روشنی نشان می‌دهد، عمده تحقیقات انجام یافته بر دو جنبه اصلی متمرکز بوده‌اند. نخست، پژوهشگران در تلاش بودند تا تعریفی نظری، مدون و ملموس از بهزیستی معلمان و خودمراقبتی ایشان ارائه دهند (مک‌کالوم<sup>۱۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۷؛ ورونیز<sup>۱۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). این دسته از مطالعات توجه چندانی به چالش‌ها نیازها و زمینه‌های عملی موضوع نشان ندادند. دوم، بخش بزرگی از محققان نیز کوشیدند تا ارتباطات بالقوه میان این متغیرها با انبوهی از متغیرهای دیگر از قبیل ویژگی‌های شناختی، عاطفی، روانشناختی، اجتماعی و غیره را بررسی و ارزیابی نمایند. در میان این گروه از مطالعات نیز، بیشتر تحقیقات کمی به چشم می‌خورد که بیشتر با استفاده از پرسشنامه سعی نموده‌اند تا روابط میان بهزیستی با برخی عناصر دیگر را آشکار سازند (بختیاری<sup>۱۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۱؛ واگنر<sup>۱۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۶؛ کولی<sup>۱۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۵؛ فرناندز<sup>۱۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). نگاهی به مجموعه تحقیقات یاد شده نشان‌گر آن است که دیدگاه‌ها، باورها و نظرات شخصی معلمان در این مورد بسیار کمتر از دو هدف مذکور مورد توجه قرار گرفته است.

با بررسی پژوهش‌های گذشته مشخص می‌گردد که بهزیستی آموزشی موضوعی نوپا محسوب شده و پژوهش‌ها در رابطه با آن پرشمار نیستند. به ویژه این موضوع در ایران چندان مورد توجه قرار نگرفته است (تنهای رشوانلو<sup>۲۰</sup> و همکاران، ۲۰۱۹؛ هداوند<sup>۲۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). با عنایت به اثرگذاری بالقوه بهزیستی آموزشی، می‌توان به این نتیجه رسید که پژوهش در این حوزه برای بهبود و ارتقای تعلیم و تربیت و به خصوص تربیت معلمان کارآمد بسیار ارزشمند است. بنابراین، هدف اصلی از پژوهش حاضر آن است که دیدگاه و نظرات معلمان درباره بهزیستی آموزشی مورد بررسی قرار گیرد. این هدف با طرح سوالات عمیق از معلمان درباره تجربیات زیسته‌شان

امروزه، بهزیستی معلمان موضوعی پراهمیت در عرص نظام تعلیم و تربیت و حتی در سطح جامعه شده است (هاشر و وابر<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱). پژوهش‌ها ارتباطی میان این موضوع و اثربخشی تدریس، موفقیت تحصیلی دانش آموز و دستیابی به اهداف آموزشی یافته‌اند (داکورت<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۹؛ پارکر<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۲). از تحقیقات موجود چنین برمی‌آید که بهزیستی معلمان بالا به مدارس کمک می‌کند تا عملکرد خود را ارتقا دهند و تعهد کارکنان را افزایش دهند (کامرون و لاوت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵). سطح پایین بهزیستی معلم نیز مانعی برای بهبود مدرسه و اجرای اصلاحات آموزشی است و حتی می‌تواند منجر به افزایش فرسودگی معلمان گردد (فرناندز<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۹؛ آلونه<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). همچنین، این متغیر با متغیرهای دیگر، مانند رضایت شغلی، انگیزه و تاب‌آوری مرتبط است (ویاک و فریزر<sup>۷</sup>، ۲۰۲۰؛ بلتمن<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۱). در شماری از تحقیقات موجود، بهزیستی آموزشی معلمان برای داشتن یک کلاس موثر و کارآمد و دستیابی به اهداف یادگیری مهم دانسته شده است (پاترسون و گرانتام<sup>۹</sup>، ۲۰۱۶؛ اوون<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۶). سویینی<sup>۱۱</sup> و همکاران (۲۰۱۰) فرایند اصلی کار معلم را متأثر از بهزیستی آموزشی ایشان تلقی کرده‌اند که معنی آن توسعه و پیشرفت فرایند آموزش و یادگیری است. بهره‌مندی از بهزیستی آموزشی می‌تواند آستانه تحمل یک معلم را افزایش دهد که به سهم خود می‌تواند باعث شود که معلمان به جای گریز از چالش‌های یادگیری و تدریس با آغوش باز آنها را بپذیرند (مورفی<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۰؛ هالووی و براس<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۸).

<sup>1</sup> Hascher & Waber

<sup>2</sup> Duckworth

<sup>3</sup> Parker

<sup>4</sup> Cameron & Lovett

<sup>5</sup> Fernandes

<sup>6</sup> Aloe

<sup>7</sup> Viac & fraser

<sup>8</sup> Beltman

<sup>9</sup> Paterson & Grantham

<sup>10</sup> Owen

<sup>11</sup> Soini

<sup>12</sup> Murphy

<sup>13</sup> Holloway & Brass

<sup>14</sup> McCallum

<sup>15</sup> Veronese

<sup>16</sup> Bakhtiari

<sup>17</sup> Wagner

<sup>18</sup> Collie

<sup>19</sup> Fernandes

<sup>20</sup> Tanhaye Reshvanloo

<sup>21</sup> Hodavand

برخی از تحقیقات نشان داده‌اند که بین نحوه ارتباط معلم با دانش آموز با احساس تعالی حرفه‌ای و مفید بودن ارتباط تنگاتنگی وجود دارد. همین درک در بسیاری از منابع مترادف با بهزیستی آموزشی معلمان در نظر گرفته می‌شود (خدایی و معزالدینی<sup>۳</sup>، ۲۰۲۳؛ اسپیل<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۱). بر اساس یافته‌های اسپیل و همکاران (۲۰۱۱) مشخص شد که معلمان نیاز اساسی به ارتباط با دانش آموزان کلاس خود دارند. هنگامی که چنین نیازهایی برآورده شد، معلمان درک عمیق‌تر و خوشایندتری از ارزش کار خود دارند و به این ترتیب، بهزیستی آموزشی بیشتری را تجربه خواهند کرد (مک-کالوم و پرایس<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰).

### بهزیستی آموزشی معلمان و تعامل با همکاران

چندین پژوهش، ارتباط بین بهزیستی آموزشی و روابط میان معلمان را تایید کرده‌اند. سویکان<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۱۹) دریافتند که گروه‌های حرفه‌ای و تشکلهای کوچک معلمان به غیر از ایجاد فضایی برای حمایت‌های عاطفی، یک جامعه حرفه‌ای مشارکتی می‌سازد که مسوولیت‌های یادگیری و رشد دانش‌آموزان و همچنین پیشرفت آنها را بر عهده می‌گیرد. تاپا<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۱۳) به خوبی نشان داد که این گروه‌ها و تشکلهای تعدادی معلم که به عنوان یک تیم در جهت پیشرفت یکدیگر و برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان تلاش می‌کنند، تشکیل یافته است. علاوه بر این، پژوهش‌های بعدی هم بیان داشتند که در چنین اجتماعاتی همه اعضا به طور منظم در حال ابداع و ایجاد مهارت‌های آموزشی جدید می‌باشند که خود به پیشبرد اهداف آموزشی کمک شایانی می‌کند (اوون<sup>۸</sup>، ۲۰۱۴). هیدر<sup>۹</sup> (۲۰۱۹) و همچنین هانگ<sup>۱۰</sup> و همکاران (۲۰۱۶) نیز به طرز مشابهی به این نتیجه نائل آمدند که وجود آرامش و خوش‌بینی ناشی از فضای سالم و حمایتی در محیط مدرسه نقش بسیار پررنگی در افزایش بهزیستی آموزشی دارد.

از موضوع دنبال شده است تا بینشی ژرف‌تر از معنای این پدیده را در اختیار بگذارد.

### ادبیات پژوهش

تعدد رویکردها در مطالعه بهزیستی باعث ایجاد تعاریف مبهم و گسترده‌ای از آن شده است، به طوری که محققان از این واژه به معنای مترادف با شادی، کیفیت زندگی یا رضایت از زندگی هم بهره می‌برند (هاشر و وابر، ۲۰۲۱). تعاریف جدید از بهزیستی آموزشی، دو مفهوم کلی را شناسایی و عرضه کرده‌اند: درک عینی و درک ذهنی. ابعاد عینی بهزیستی آموزشی بیرون از خود فرد رخ می‌دهد و معمولاً شامل شرایط اقتصادی و رفاهی مانند میزان درآمد و امکانات، شرایط سیاسی، و سلامت و نظایر آن می‌گردد (فرناندز و همکاران، ۲۰۱۹). در حقیقت، ابعاد ذهنی که در درون فرد قرار دارند دربرگیرنده عناصری چون شادی، وضعیت عاطفی، مشارکت، هدف، رضایت-مندی از زندگی، روابط اجتماعی، و موفقیت را در بر می‌گیرد و به مفهوم بهزیستی معنا می‌دهد (دیئر<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۰). اکتون و گلاسگو<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) نیز، به شیوه مشابهی، معتقدند که بهزیستی حوزه‌ای از روانشناسی اجتماعی است که با شادی یا رضایت از زندگی مرتبط است. بختیاری و همکاران (۲۰۲۱) هم این پدیده را در چهارچوب روانشناختی بررسی کرده و دریافتند که بهزیستی معلمان کاملاً تحت تاثیر عدالت در محیط کار است و درک عدالت و هنجار سازمانی موجب تقویت آن می‌گردد. در تعریفی دیگر، بر اساس تشریح سویینی و همکاران (۲۰۱۰) بهزیستی آموزشی معلمان دارای سه بعد اساسی است: بهزیستی آموزشی معلمان و تعامل با دانش-آموزان؛ بهزیستی آموزشی معلمان و تعامل با همکاران؛ و بهزیستی آموزشی معلمان و فعالیت‌های آموزشی، شامل ارزیابی، برنامه‌ریزی کلاسی، و انتخاب و ابداع ابزارهای آموزشی. هر یک از این وجوه بطور خلاصه در ادامه مبحث شرح داده شده است و مبنای تعریف این پدیده در پژوهش پیش‌رو قرار می‌گیرد.

### بهزیستی آموزشی معلمان و تعامل با دانش‌آموزان

<sup>3</sup> Khodaei & Moezzodini

<sup>4</sup> Spilt

<sup>5</sup> McCallum & Price

<sup>6</sup> Soykan

<sup>7</sup> Thapa

<sup>8</sup> Owen

<sup>9</sup> Heyder

<sup>10</sup> Huang

<sup>1</sup> Diener

<sup>2</sup> Acton & Glasgow

### بهزیستی آموزشی معلمان و فعالیت‌های آموزشی

کوه<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) تاکید دارد که معلمان نیاز دارند تا در بیرون از کلاس درس مشغول کسب تجربه علمی و دانش بیشتر باشند. این عمل می‌تواند پیامدهای مستقیمی در برنامه‌ریزی فعالیت‌های کلاسی داشته باشد. بنابراین از نظر او ربط دادن منابع درسی به دنیای واقعی دانش‌آموزان باید مورد تاکید فراوان باشد. این فرآیند می‌تواند باعث شود که دانش‌آموزان تعامل بهتری با معلم داشته باشند و انگیزه بیشتری برای یادگیری منابع درسی از خود نشان دهند.

گاهی معلمان در ارزیابی دانش‌آموزان خود دچار چالش می‌شوند. به سبب تغییرات اساسی در فلسفه آموزش و نظام‌های تعلیم و تربیت، معلمان گاهی در تعریف نقش و وظیفه خود سردرگم می‌شوند. آنها نمی‌دانند که باید یک فرد باسواد با قابلیت موفقیت در آزمون-های علمی تربیت کنند یا یک متفکر پرسش‌گر را تحویل جامعه بدهند (کیدگر<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). بسیاری از معلمان از آزمون‌های طاقت فرسایی که تدریس آنها را بی‌روح و عاری از معنا می‌کند، گلایه کرده‌اند. تحقیقات یو و کارتر<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) نشان داده است که معلمانی که می‌خواهند فراتر از منابع تدریس خود عمل کنند با دشواری‌های متعددی رو به رو می‌شوند و اغلب این نوع آزمون‌های معیار را مانع کار خود و یادگیری دانش‌آموز خوانده‌اند. واکنش‌های معلمان به این فشارها و محدودیت‌ها می‌تواند بر احساسات کلی آنها از بهزیستی آموزشی تاثیر بگذارد (بریچنو<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۹؛ خلیلی<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۲).

چنان که گفته شد، توجه زیاد به آزمون‌ها باعث دلسرد شدن معلم‌ها، به خصوص آنهایی که درک بهتری از هدف آموزش دارند می‌شود. نگاه اوون (۲۰۱۶) این است که با استفاده از تمرین‌های کلاسی می‌توانیم به درک بهتری از آموزش برسیم که به سبب آن به فهم بهتری از یادگیری به عنوان یک اولویت در کلاس درس دست می‌یابیم. تاپا و همکاران (۲۰۱۳) معتقد بودند که درک خود معلمان از این موضوع می‌تواند جایگاه ویژه‌ای داشته باشد

و می‌تواند مسبب کشف روش‌های جدید در تدریس شود. در نگاه آنها، ایجاد یک نگاه علمی جدید، همراه با همکاران و دانش‌آموزان در قلب یادگیری معنادار معلم می‌تواند باعث تشکیل شیوه‌های آموزشی شود که یادگیری معنادار و همچنین بهزیستی را در مدارس افزایش می‌دهد.

### روش پژوهش

رویکرد پژوهش حاضر کیفی و روش آن از نوع پدیدارشناسی بود. نمونه مورد نیاز برای گردآوری داده‌ها از معلمان مقاطع تحصیلی مختلف شهرستان چالوس انتخاب شد. به این منظور، با استفاده از نمونه‌گیری گلوله برفی از میان معلمانی که علاقمند به شرکت در پژوهش بودند و دارای گرایش به تفکر و گفتگو در زمینه موضوع تحقیق بودند، تعداد نه نفر انتخاب شدند و در فرآیند تحقیق شرکت نمودند. پس از تشریح اهداف پژوهش و تبیین ملاحظات اخلاقی، از جمله حفظ حریم خصوصی افراد و عدم استفاده از اطلاعات و داده‌های پژوهش برای مقاصد غیر از اهداف پژوهش حاضر، معلمان یاد شده رضایت دادند تا در این پژوهش شرکت نمایند. معلمان حاضر در پژوهش از مقاطع ابتدایی، متوسطه اول، و متوسطه دوم بودند. سن نامبردگان از ۲۹ تا ۴۵ سال با میانگین ۳۴/۶۶ بوده است. تجربه تدریس ایشان هم از ۲ تا ۲۰ سال با میانگین ۱۱/۵ سال بود است. خلاصه‌ای از اطلاعات مربوط به شرکت کنندگان در جدول ۱ قابل رویت است.

<sup>1</sup> Kuh

<sup>2</sup> Kidger

<sup>3</sup> Yoo & Carter

<sup>4</sup> Bricheno

<sup>5</sup> Khalili

جدول ۱. اطلاعات عمومی شرکت کنندگان

مقطع آموزشی	تعداد	زن	مرد	میانگین تجربه تدریس	میانگین سن
ابتدایی	۳	۲	۱	۸/۵	۳۲
متوسطه اول	۴	۲	۲	۹/۶	۳۵/۳
متوسطه دوم	۲	۱	۱	۱۲/۳	۴۴/۶

صلاح دیدند، برای استراحت و حتی پایان دادن به مصاحبه، آن را قطع نموده و جلسه را تمام کنند. تمام گفتگوها، با اجازه از مصاحبه شونده‌گان، به صورت صوتی ضبط شد. هر جلسه مصاحبه بین ۴۵ تا ۵۵ دقیقه به طول انجامید.

### تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های این پژوهش از تبدیل مصاحبه‌ها به متن بدست آمد. پس از آن، با پیروی از روش تحلیل محتوای مضمونی، داده‌ها به نرم افزار MAXQDA داده شد و طی سه مرحله کدگذاری، تحلیل و بررسی شد. در مرحله نخست کدگذاری اولیه انجام شد. به این ترتیب که محقق متن داده‌ها را چند دور خواند و پس از کسب آشنایی با فضای معنایی و محتوای آن، بخش‌هایی که حاوی معنا یا محتوایی بودند که به موضوع پژوهش مربوط می‌شد را نشانه‌گذاری نمود و یک کد، در قالب یک واژه یا عبارت، برای آن نوشت. این مرحله به پیدایش مجموعه کدهای اولیه منجر شد. سپس، با بازخوانی، مرور و مقایسه کدها و تطبیق مجدد آنها با محتوای مربوطه، تغییرات لازم اعمال شد و اگر لازم بود، برخی کدها ادغام شده و برخی دیگر به کدهای مجزایی تقسیم شدند. در گام دوم، کدهای اولیه مورد بررسی قرار گرفتند و در قالب مقولات بزرگتر و جامع‌تر دسته بندی شدند. در گام سوم، مقولات نیز با تحلیل و تطبیق بیشتر با هم ادغام شدند تا مضامین کلان را بسازند. در نهایت کار، تعداد ۵۶ کد اولیه، پنج مقوله و سه مضمون حاصل شد.

### یافته‌ها

مضمون‌های اصلی که پس از انجام فرآیند تحلیل داده‌ها بدست آمدند در این بخش به تفصیل مورد بررسی قرار می‌گیرند و شواهد کافی برای تایید آنها ارائه می‌گردد. برای حفظ حریم افراد، به جای ذکر نام ایشان از اعداد برای شناسایی استفاده شده است.

### ابزار پژوهش

ابزار پژوهش مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. برای این کار، سه پرسش اصلی برای هدایت کلی مصاحبه طراحی شد تا پس از طرح سوالات، پاسخ دهندگان بتوانند بر اساس خواست خود به گفتگو جهت بدهند و نکات مرتبط دیگر را مطرح نمایند. در این میان، مصاحبه‌کننده نیز امکان دارد تا با طرح سوالات جزئی‌تر، متناسب با سخنان فرد مخاطب در مدیریت گفتگو موثر باشد و اطلاعاتی که بیشتر به موضوع پژوهش ارتباط دارد را از او استخراج نماید. پرسش‌های اصلی به شرح زیر بودند:

۱. با توجه به تجربه شما، بهزیستی معلمان به چه

معناست؟

۲. درک شما از بهزیستی آموزشی معلمان چه تاثیر

سازنده، حمایت و یا تشویقی را به همراه داشته است؟

۳. چه موانع مهمی بر سر راه تحقق و اجرای

بهزیستی آموزشی معلمان وجود دارد؟

### اجرای پژوهش

برای اجرای این پروژه، پس از دریافت رضایت از شرکت کنندگان، از ایشان خواسته شد تا در جلسات مصاحبه انفرادی در مکانی آرام و مناسب برای گفتگو حضور یابند. پس از سلام و احوالپرسی اولیه و گفتگوی مقدماتی که به منظور ایجاد فضای صمیمانه و راحت انجام شد، پرسشهای اصلی تحقیق مطرح شدند. از معلمان خواسته شد تا درباره بهزیستی آموزشی معلمان فکر کنند و به سوالات پاسخ دهند. آنها آزاد بودند تا به هر میزان که میل داشتند سخن بگویند و به طور طبیعی مسیر گفتگو به مسایل مرتبط دیگر نیز کشیده می‌شد. به این ترتیب آنها این امکان را داشتند تا پاسخ‌ها را به سبک و سیاق خود و بر اساس ترجیحات خودشان ارائه نمایند. مصاحبه‌کننده نیز بر مبنای روند گفتگو سوالات جزئی‌تر را مطرح می‌نمود تا مسیر گفتگو را مدیریت کرده، ضم جلوگیری از اتلاف وقت، اطلاعات بیشتری درباره موضوع پژوهش بدست بیاورد. شرکت کنندگان آزاد بودند تا هر زمان

### تاثیر سازنده بهزیستی آموزشی

نخستین مضمون پدید آمده، باور به اهمیت و نقش موثر بهزیستی آموزشی بود. معلمان اعتقاد داشتند که بهزیستی آموزشی در عمل کارایی دارد. معلم ۸ در این باره گفت: «وجود بهزیستی آموزشی یعنی در شرایط بهتری تدریس کنید.» او همچنین گفت: « [بهزیستی آموزشی] تدریس معلمان را شادتر می‌کند.» معلم ۳ معتقد بود که بهزیستی آموزشی معلمان باعث افزایش بهره‌وری در کلاس می‌شود. او همچنین اظهار کرد که: «موضع مربوط به بهره‌وری است... راجع به بازدهی دانش-آموزان است... اینکه نسبت به خودمان و حرفه و کارمان چه حسی داریم... بهزیستی آموزشی یک ارتباط دو سویه در این مورد است.»

معلمان همچنین معتقد بودند که بهزیستی آموزشی نه تنها در درون کلاس بلکه در بیرون از آن هم مهم است. معلم ۵ که گفت: «آگاهی از بهزیستی بر همه چیز از زندگی شخصی گرفته تا زندگی آموزشی و عملکرد بچه‌ها تاثیر می‌گذارد.» معلم ۹ با اشاره به تجارب خود از بهزیستی آموزشی معلمان در محیط آموزشی اظهار کرد: «من از نظر ذهنی تحت فشار هستم و مرتب فکر می‌کنم که با این همه بچه با توانایی‌های متفاوت چه کاری انجام بدهم.» ارتباط نزدیک تجارب بهزیستی آموزشی کسب شده معلمان مدرسه با تدریس آنها در کلاس و احساس موفقیتشان کاملاً مشهود است. آنها همچنین به ارتباط بهزیستی آموزشی با خودمراقبتی معلمان نیز اشاره کردند.

### عناصر مهم بهزیستی آموزشی

شرکت کنندگان در مصاحبه سه عنصر اصلی را در بطن بهزیستی آموزشی شناسایی و بیان کردند. این سه عنصر عبارتند از مدیریت مدرسه، وجود همدلی بین همکاران، ارتباط مثبت با دانش‌آموزان. موارد مذکور در ادامه مبحث مورد بررسی بیشتر قرار می‌گیرند.

### مدیریت مدرسه

معلم ۷ معتقد بود که باید یک نگاه آینده‌نگر به مدیریت مدرسه داشت که در آن می‌توان در جهت پیشرفت روابط کارکنان اقدامات و مداخلاتی انجام داد. از منظر او، این اقدامات به منظور ایجاد تغییرات سازنده و مطلوب ضرورت دارند. او بیان کرد: «ما و مدیر مدرسه زمانهایی را با هم می‌گذرانیم و فعالیت‌های مشترکی انجام می‌دهیم که ما را به هم نزدیکتر و مدیریت شرایط را آسان‌تر می‌نماید.» معلم ۲ نیز تاکید داشت که مدیریت

باید بابت تلاش‌ها و کارهای موثر و سازنده معلمان از ایشان قدردانی نماید و نشان دهد که آنها را می‌بیند.

### همدلی بین همکاران

معلم ۹ بر اهمیت رابطه خوب با همکاران تاکید کرد. او ابراز داشت که وجود یک همکار صمیمی یا به اصطلاح زوج کاری که بتوان با او درد دل کرد و مکتوبات قلبی را با او در میان گذاشت، امری بسیار موثر و کارگشا است. معلم ۴ نیز به چنین فردی اشاره کرد و او را «بهترین دوست» نامید. اهمیت همدلی بین همکاران توسط این معلم بیان شد. او مدرسه‌ای که در آن کار می‌کرد را محیط دوستانه-ای دانست که همه در آن یک دوست نزدیک دارند که می‌توانند با هم بخندند و گفتگو کنند. او افزود که محیطی که در آن گوش شنوا وجود دارد می‌تواند در زمانی که کار پر از فشار و استرس است آرامش بیاورد. همدل بودن برای معلم‌های تازه کار بسیار مهم است زیرا به قول معلم ۷ آنها می‌توانند از تجربیات معلم‌های قدیمی‌تر استفاده کنند و دانش و فن تدریس خود را بهبود دهند. معلم ۳ هم معتقد بود که چنین مشاوره‌ای می‌تواند برای معلمان سودمند باشد. او گفت که معلمان تازه کار نباید خود را فقط درگیر تدریس کنند بلکه باید با همکاران خود ارتباط بگیرند، در نتیجه می‌توانند با نظرات و تجربیات آنها آشنا بشوند و در زمان نیاز از حمایت و دلگرمی عاطفی آنها بهره بگیرند. او باور داشت که معلمان تازه‌کار باید سعی کنند «کمتر درس بدهند و بیشتر ارتباط بسازند.»

### ارتباط با دانش‌آموزان

تاثیر مشارکت دانش‌آموزان و تاثیر فراوان آن بر بهزیستی آموزشی معلمان هم بارها توسط معلمان مطرح شد. برای نمونه معلم ۱ اظهار داشت: «رابطه خوب بین معلم و دانش‌آموز خیلی مهم است و اگر سازگاری و رابطه مناسبی بین آنها باشد گام بزرگی در راستای تحقق بهزیستی آموزشی برداشته می‌شود.» او اشاره کرد که در مدرسه‌اش، دانش‌آموزان از نزدیکی و صمیمیت سو استفاده نمی‌کنند و هر وقت شرایط به این منوال باشد، ارتباط سازنده معلم و دانش‌آموز رخ می‌دهد.

### موانع بهزیستی آموزشی

در داده‌های بدست آمده، دو مانع اصلی که صد راه تحقق بهزیستی آموزشی تلقی شد وجود استرس در محیط کار و نیز پیدایش فضای رقابتی ناسالم بودند. هر یک از این دو مضمون در ادامه توضیح داده می‌شوند.

### استرس

درصد بالاتری از سوالات کنکور یا مسابقات مشابه را پاسخ می‌دهند، که به نوبه خود یکی از شاخصهای کیفیت کار معلم به شمار می‌رود. اهمیت بیش از حد نتایج می‌تواند باعث سرخوردگی معلمان از نوع کارشان بشود. معلم ۸ در این مورد گفته است: «گاهی نکته‌ای را مطرح می‌کنم، کلاس علاقه زیادی به آن نشان می‌دهد و من هم که می‌دانم چقدر لذتبخش است می‌خواهم برایش وقت بگذارم اما تکالیف خشک و مکانیکی فرصتی نمی‌دهند.»

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش کیفی با بهره از رویکرد پدیدارشناسی در جستجوی شناخت بهتری از مفهوم بهزیستی آموزشی معلمان بود. به این منظور، مصاحبه عمیق با شماری از معلمان انجام شد و نتایج بدست آمده نشان داد که آنان دارای درک مشخصی از این پدیده بوده و عوامل موثر بر آن را که می‌توانند موجب تقویت یا تضعیف شوند، بر اساس تجربه و دیدگاه شخصی خود شناسایی نموده‌اند. معلمان نشان دادند که در درجه نخست، به وجود و اهمیت بهزیستی آموزشی واقفند و آن را یک موضوع مهم و تاثیرگذار در زندگی حرفه‌ای همه معلمان قلمداد می‌نمایند. همچنین، تعامل سازنده میان معلم با همکاران، مدیریت و نیز دانش‌آموزان را مهم‌ترین عوامل بهبود و تثبیت بهزیستی برمی‌شمرند. از سوی دیگر، هر عاملی که باعث افتراق یا فاصله‌گیری میان معلم و همکارانش و یا فضای کار آموزشی بشود را مایه نزول بهزیستی و حتی تخریب آن به حساب می‌آورند. برخی تحقیقات پیشین هم به طرز مشابهی بر وجود آگاهی در معلمان نسبت به بهزیستی آموزشی تاکید کرده بودند (پاترسون و گرانتام، ۲۰۱۶؛ کور و سینگ، ۲۰۱۹؛). بر اساس مشاهدات و ادبیات تحقیق در دسترس می‌توان گفت که بهزیستی آموزشی یک سازه روانشناختی است که به عوامل بسیاری حساس است، در تحقیقات پیشین هم به ندرت می‌توان متغیری را یافت که هیچ ارتباطی با آن نشان نداده باشد (هاشر و وابر، ۲۰۲۱). بدیهی است که ابعاد مختلف بهزیستی آموزشی روابط متفاوتی با سایر عناصر نشان می‌دهد و در هر پژوهشی با در نظر گرفتن عوامل محیطی و فردی، ابعاد محدودی از آن برجسته می‌شود. در پژوهش حاضر، نقش عوامل ارتباطی و اجتماعی در درجه نخست و محیط کار در درجه دوم برجسته‌تر از سایر عوامل دخیل شد و بیشتر به چشم آمد.

از دیدگاه معلم ۳ فرهنگ رفتار بی‌پروا و قضاوت-مدارانه تاثیر مخربی بر بهزیستی آموزشی معلمان دارد. او به روال بعضی از مدارس اشاره کرد که در آن ناکامی دانش‌آموزان علنی می‌شود و گاهی نتایج امتحانات دانش-آموزان به صورت عمومی اطلاع‌رسانی می‌شود. او افزود: «این کار فوق‌العاده ناصحیحی است که من گاهی دیده‌ام و وقتی درباره بهزیستی معلمان صحبت می‌کنیم، نمی‌توانیم از این نوع رفتارها چشم‌پوشی کنیم و تاثیر بسیار منفی آن را بر روی نه تنها دانش‌آموزان بلکه معلمان نبینیم.» یکی دیگر از معلمان، یعنی معلم ۹، بیان کرد که مدیریت ضعیف در کلاس نقش به‌سزایی در افزایش استرس در کلاس دارد. او اضافه کرد که اگر مشکلات انضباطی در کلاس وجود داشته باشد، رسیدن به سطح مطلوبی از بهزیستی آموزشی معلمان، بسیار دشوار است «زیرا اگر حال و هوای بدی در کلاس حاکم باشد، داشتن یک کلاس خوب برای تدریس و یادگیری تقریباً غیرممکن است. لذا، بهزیستی اصولاً بی‌معنی می‌شود.» یکی دیگر از دلایل افزایش استرس در کلاس در واقع عوامل خارج از کلاس هستند. به طور مثال، معلم ۵ بیان کرد که اگر در فضای بیرون از محیط آموزشی مشکلی برایش پیش آمده باشد و به همین دلیل مضطرب یا نگران باشد عملکردش در تدریس افت قابل توجهی می‌کند.

### فضای رقابتی شدید

بعضی از شرکت‌کنندگان در رابطه با افزایش رقابت کاری در محیط‌های آموزشی سخن گفتند و تاثیر منفی آن را برشمردند. معلم ۶، برای نمونه، یادآور تجربه شخصی خود در مدارس مختلف شد که در برخی از آنها احساس رقابت باعث شد تا معلمان تمایل چندانی به اشتراک مساعی و کوشش برای سهیم شدن در منابع نداشته باشند. بدیهی است که این فاصله‌گذاری و تلاش در پنهان کردن عوامل موفقیت و پیشرفت از همکاران پیامدهایی نامناسب برای همدلی همکاران پدید می‌آورد. معلمان اذعان داشتند که گاهی یک مسابقه پنهان و نانوشته برای کسب شهرت یا اعتبار میان همکاران شکل می‌گیرد که حس ناامنی پدید آورده و تاثیر به‌سزایی در فعالیتهای تعاملی بین معلمان خواهد داشت و حتی دامن‌گیر دانش-آموزان نیز می‌شود. یکی از دلایل مهم این امر، نتیجه-گرایی مدارس و تلاش برای تربیت دانش‌آموزانی است که

به انبوه تحقیقاتی که نتایج معکوس آن را نشان داده‌اند، می‌توان بر تاثیرگذاری روابط اجتماعی تاکید نمود.

وجود فضای مثبت و اطمینان بخش که در آن بتوان به مدیران و همکاران اعتماد نمود و در کنار آنها فعالیت کرد نیز حائز ارزش و اهمیت زیادی است. یافته‌ها نشان داد که ذهن معلمان برای رسیدن به بهزیستی، نیازمند آرامش و خوش‌بینی است. این شرایط در حالت آرمانی خود زمانی بدست می‌آید که شرایط معلمان در محیط زندگی و کار به طور متوازن مطلوب و آرامش بخش باشد. وجود شرایط مساعد و عاری از تنش و استرس مقدمه لازم برای بهزیستی آموزشی است. این یافته نیز با نظرات و دیدگاه‌های برخی تحقیقات قبلی همخوانی کامل دارد (سویکان و همکاران، ۲۰۱۹؛ هیدر، ۲۰۱۹؛ هانگ و همکاران، ۲۰۱۶). البته اینکه کدام یک از ابعاد این مساله تاثیرگذارتر است می‌تواند به ویژگی‌های زیادی مربوط باشد. شاید شرایط فردی مانند سن، تجربه تدریس و نظایر آنها، باعث شود تا شرایط محیطی تاثیر متفاوتی بر معلمان داشته باشد. به خصوص که معلمان با شرایط متفاوت فردی و شغلی، مانند سابقه، پایه تدریس و غیره چالشهای متفاوتی را پیش روی خود می‌بینند. این موضوع نیازمند تحقیقات بیشتر است.

بررسی نظرات معلمان در این پژوهش پدیدارشناختی نشان دهنده این امر بود که بین ایجاد محیط سالم کار و ارتباطات مثبت ناشی از آن و بهزیستی ارتباط تنگاتنگی وجود دارد. بنا به یافته‌های به دست آمده می‌توان به این نتیجه رسید که زمانی که یک مدرسه ای دارای زیربنای مناسب شامل حمایت مدیریت و همکاران و تعامل سازنده دانش‌آموزان باشد، محیط مدرسه برای ارتقا و بهبود بهزیستی آموزشی مساعد می‌شود. همچنین، روشن است که حضور فزاینده فرهنگ رقابت‌جویی و نتیجه‌گرایی در مدارس بهزیستی آموزشی معلمان را به شدت تهدید می‌کند. در این پژوهش، این باور حاصل شد که امکان تغییر شرایط برای همه معلمان در هر شرایط وجود دارد. آنچه اهمیت دارد این است که نگاه سیاستگذاران به مدرسه، نقش آن و ساختار مناسب پرورش و تعلیم و تربیت نیازمند اصلاحاتی است تا مدارس را به محیطی با ضریب امنیتی روانشناختی بالا برای همه افراد حاضر در آن تبدیل کند که سازگاری و حمایت عاطفی مهم‌ترین ویژگی آن است.

بی‌تردید، یکی از عواملی که در داده‌ها عمومیت چشمگیری داشت، نقش روابط اجتماعی است. این موضوع که به ساختار فرهنگی نیز گره خورده است، بویژه تا آنجا که به مساله تعامل و کنش‌گری میان معلمان و شاگردانشان مربوط است، مورد توجه خاص مصاحبه شوندگان قرار داشت. نوع رابطه‌ای که میان افراد حاضر در محیط مدرسه و کلاس درس شکل می‌گیرد، در تقویت بهزیستی نقش اساسی دارد. طرح موضوعات مورد علاقه دانش‌آموزان، ایجاد صمیمیت و اعتماد متقابل با آنها، شکل دادن به گروه‌ها و اجتماعات دوستانه با همکاران و نیز ایجاد رابطه سازنده و تفاهم با مدیران، همگی نمونه‌هایی از اهمیت تعامل فرهنگی و رفتار اجتماعی بودند. پژوهشهای پیشین نیز اهمیت این موضوع را نادیده نگرفته و بر آن تاکید ورزیده‌اند (اکتون و گلاسگو، ۲۰۱۵؛ بریچنو و همکاران، ۲۰۰۹؛ هالووی و براس، ۲۰۱۸). علاوه بر این، این یافته با نتایج پژوهش‌هایی که روابط بین حمایت اجتماعی و تاب‌آوری (بلتمن و همکاران، ۲۰۱۱)، بدرفتاری و فرسودگی شغلی (آلونه و همکاران، ۲۰۱۴)، روابط معلم و دانش‌آموز و استرس (رافی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲؛ اسپیلد و همکاران، ۲۰۱۱)، و روابط با کیفیت با مدیران و جو مدرسه (تاپا و همکاران، ۲۰۱۳) را نشان می‌دهند نیز سازگاری دارد. این نتیجه را می‌توان با توجه به ویژگی اجتماعی حرفه معلمی درک کرد و به اهمیت برآوردن نیاز اساسی معلمان به ایجاد روابط حمایتی اجتماعی اشاره نمود. ارتباط داشتن با دیگران و احساس درک شدن توسط دیگران در ارتقا انگیزه و بهزیستی انسان بسیار ارزشمند است و به طریق اولی در بهزیستی آموزشی معلمان ارزشی مضاعف می‌یابد. معلمان در حرفه‌ای شاغلند که ماهیت کاملاً اجتماعی دارد و به طور پیوسته درگیر تعاملات و کنش‌گری اجتماعی با دانش‌آموزان، همکاران، مدیران، والدین و سایر عناصر مدرسه و جامعه هستند. همانطور که در این تحقیق نشان داده شد، نه تنها فراوانی، بلکه کیفیت و چگونگی تعاملات اجتماعی به معلمان کمک می‌کند تا درک بهتر و عمیق‌تری از جایگاه و نقش خود داشته باشند. البته در پژوهش کیدگر و همکاران (۲۰۱۶) خلاف این یافته حاصل شد. آنها دریافتند که بهزیستی آموزشی به حمایت همکاران و دانش‌آموزان وابستگی چندانی ندارد. با این حال، با عنایت

<sup>1</sup> Roffey



## References

- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher well-being in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 99-114. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Bakhtiari, E., Sabahi, P., Karami, A., & Saffarinia, M. (2021). The Effect of perceived organizational justice and organizational norms on teacher's psychological well-being. *Journal of School Psychology*, 9(4), 2-19. <https://doi.org/10.32598/JSPI.9.4.1>
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. (2009). *Teacher wellbeing: A review of the evidence*. Teacher Support Network Research Services.
- Cameron, M., & Lovett, S. (2015). Sustaining the commitment and realising the potential of highly promising teachers. *Teachers and Teaching*, 21(2), 150-163. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928132>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744-756. <https://doi.org/10.1177/0734282915587990>
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.-W., Oishi, S., et al. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540-547. <https://doi.org/10.1080/17439760903157232>
- Fernandes, L., Peixoto, F., Gouveia, M. J., Silva, J. C., & Wosnitza, M. (2019). Fostering teachers' resilience and well-being through professional learning: Effects from a training programme. *Australian Educational Researcher*, 46, 681-698. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00344-0>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.10.0411>
- Heyder, A. (2019). Teachers' beliefs about the determinants of student achievement predict job satisfaction and stress. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102926. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102926>
- Holloway, J., & Brass, J. (2018). Making accountable teachers: The terrors and pleasures of performativity. *Journal of Education Policy*, 33(3), 361-382. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1372636>
- Hung, C.-H., Lin, C.-W., & Yu, M.-N. (2016). Reduction of the depression caused by work stress for teachers: Subjective well-being as a mediator. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 3, 25-35. <https://doi.org/10.5861/ijrsp.2016.1461>
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., & Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross-sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*, 192, 76-82. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.054>
- Kuh, L. P. (2016). Teachers talking about teaching and school: Collaboration and reflective practice via critical friends groups. *Teachers and Teaching*, 22(3), 293-314. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1058589>
- McCallum, F., & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19-34. <https://doi.org/10.21913/JSW.v4i1.599>

- McCallum, F., & Price, D. (2016). *Nurturing wellbeing development in education*. Routledge
- Murphy, T. R. N., Masterson, M., Mannix-McNamara, P., Tally, P., & McLaughlin, E. (2021). The being of a teacher: teacher pedagogical well-being and teacher self-care. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 588-601. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913403>
- Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2), 54-77.
- Owen, S. (2016). Professional learning communities: Building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher well-being and “flourishing” within significantly innovative schooling contexts. *Educational Review*, 68(4), 403-419. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1119101>
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers’ workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503-513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.001>
- Paterson, A., & Grantham, R. (2016). How to make teachers happy: An exploration of teacher wellbeing in the primary school context. *Educational and Child Psychology*, 33(2), 90-104. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2016.33.2.90>
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing-teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8-17.
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers’ work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(6), 735-751. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>
- Soykan, A., Gardner, D., & Edwards, T. (2019). Subjective wellbeing in New Zealand teachers: An examination of the role of psychological capital. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 29(2), 130-138. <https://doi.org/10.1017/jgc.2019.14>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170>
- Tanhaye Reshvanloo F., Soleimani, A. A., & Torkamani, M. (2019). The role of personal and occupational factors in Social welfare in teachers on the brink of retirement. *Rooyesh*, 8(9) 31-40.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D’Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Veronese, G., Pepe, A., Dagdukee, J., & Yaghi, S. (2018). Social capital, affect balance and personal well-being among teachers in Israel and Palestine. *Teachers and Teaching*, 24(8), 951-964.
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers’ well-being: A framework for data collection and analysis*. In OECD: Education working papers No. 213. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>
- Wagner, L., Baumann, N., & Hank, P. (2016). Enjoying influence on others: Congruently high implicit and explicit power motives are related to teachers’ well-being. *Motivation and Emotion*, 40(1), 69-81. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9516-8>
- Yoo, J., & Carter, D. (2017). Teacher emotion and learning as praxis: Professional development that matters. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(3), 38-52. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>