

The Effectiveness of Group Mindfulness Training on Organizational Silence, Job Stress, and Perceived Competence of Elementary School Teachers with Job Burnout

Nilufar Mikayili¹ *nmikaeili@uma.ac.ir*
Nima Sadeghzadeh belil² *nimasadeghzadehbilil@gmail.com*
Hosein Ashiayi³ *mrashiani@gmail.com*

Abstract:

The present study aimed to investigate the effectiveness of group mindfulness training on organizational silence, job stress, and perceived competence among elementary school teachers experiencing job burnout. Teacher burnout is a widespread issue that negatively impacts educators' performance and mental health, as well as the quality of education. Given the internal components associated with burnout namely, organizational silence, job stress, and perceived competence this study employed a quasi-experimental design with pre-test, post-test, and follow-up assessments along with a control group. The statistical population included all elementary school teachers in Ardabil during the 2023–2024 academic year. Multistage cluster sampling technique was employed for school selection. Eight elementary schools were systematically selected from diverse educational districts. Subsequently, purposive sampling was utilized to recruit 30 teachers meeting predetermined criteria for job burnout (Maslach Burnout Inventory score ≥ 27). Participants were then randomly allocated into either the experimental (n=15) or control (n=15) group using computer-generated randomization. The experimental group participated in an 8-week mindfulness training program consisting of 11 structured sessions. Data were collected using standardized questionnaires measuring job burnout, organizational silence, job stress, and perceived competence, and analyzed through repeated-measures ANOVA. The results showed that mindfulness training significantly reduced organizational silence and job stress, while it enhanced teachers' perceived competence. These positive effects remained stable during the follow-up phase. The findings highlight the beneficial role of mindfulness-based interventions in improving psychological and professional outcomes for teachers. Given its simplicity, cost-effectiveness, and strong impact, mindfulness training could be implemented as a practical strategy within in-service teacher education to promote mental health and teaching effectiveness in educational settings.

Keywords: Job Burnout, Organizational Silence, Job Stress, Perceived Competence, Mindfulness, Teachers

¹ Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences & Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

² Ph.D. Student in Psychology, Faculty of Educational Sciences & Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran

³ Ph.D. Student in Psychology, Faculty of Educational Sciences & Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran



پښتو ښکته علمون انساني و مطالعات فرېښتې
پرتال جامع علمون انساني

اثربخشی آموزش گروهی ذهن آگاهی بر سکوت سازمانی، استرس شغلی و ادراک شایستگی معلمان ابتدایی با فرسودگی شغلی

نیلوفر میکائیلی^{۱*}نیما صادق زاده بلبل احسین آشیانی^۲

صص ۳۱-۵۰

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۱/۱۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱/۳۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش گروهی ذهن آگاهی بر سکوت سازمانی، استرس شغلی و ادراک شایستگی در معلمان ابتدایی با فرسودگی شغلی انجام شد. فرسودگی شغلی یکی از معضلات شایع به‌ویژه در معلمان ابتدایی است که نه تنها عملکرد آن‌ها را کاهش می‌دهد، بلکه سلامت روانی و کیفیت آموزش را در مدارس تحت تأثیر قرار می‌دهد. با توجه به مؤلفه‌های درون‌ساختی مرتبط با این پدیده مانند سکوت سازمانی، استرس شغلی و ادراک شایستگی، این پژوهش در قالب یک طرح نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه کنترل انجام گرفت. جامعه آماری شامل معلمان شاغل در مدارس ابتدایی شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. برای نمونه‌گیری، پس از هماهنگی با اداره آموزش و پرورش، از میان مناطق آموزشی مختلف، ۸ مدرسه ابتدایی با روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و سپس با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، ۳۰ نفر از معلمان این مدارس به‌عنوان نمونه و به صورت هدفمند براساس ملاک‌های فرسودگی شغلی انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش ($n=15$) و کنترل ($n=15$) جای گرفتند. گروه آزمایش طی ۸ هفته در ۱۱ جلسه آموزش گروهی ذهن آگاهی شرکت کردند. داده‌ها از طریق پرسش‌نامه‌های فرسودگی شغلی، سکوت سازمانی، استرس شغلی و ادراک شایستگی گردآوری و با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شدند. نتایج نشان داد که آموزش ذهن آگاهی موجب کاهش معنادار در سکوت سازمانی و استرس شغلی و افزایش معنادار در ادراک شایستگی معلمان شد؛ این تغییرات در مرحله پیگیری نیز پایدار ماندند. یافته‌ها بیانگر نقش اثربخش آموزش ذهن آگاهی در بهبود شاخص‌های روان‌شناختی مؤثر بر فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی هستند. این مداخله می‌تواند به‌عنوان یک راهکار عملی برای ارتقاء سلامت روان معلمان و بهبود کیفیت نظام آموزشی به‌کار گرفته شود.

کلیدواژه‌ها: فرسودگی شغلی، سکوت سازمانی، استرس شغلی، ادراک شایستگی، ذهن آگاهی، معلمان

۱ استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران (نویسنده مسئول)

۲ دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

۳ دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

مقدمه

در جوامع بشری، تعلیم و تربیت فرایندی پویا و مداوم است که نقش اساسی در توسعه فردی و اجتماعی ایفا می‌کند؛ بخش عمده این فرایند بر عهده نظام آموزش و پرورش است (کامران مهر و همکاران، ۱۴۰۳). معلمان، به‌عنوان ستون اصلی تعلیم و تربیت و نیروی محرکه نظام آموزشی، نقشی کلیدی در تحقق اهداف این نظام دارند. جامعه از مدرسه و معلمان انتظار دارد که دانش‌آموزان را برای زندگی در جامعه آینده آماده کنند و مهارت‌ها و شایستگی‌های لازم را در آن‌ها پرورش دهند. بنابراین، دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های نسل آینده به دانش، توانایی، تعهد و احساس مسئولیت معلمان امروز وابسته است (محمدزاده و همکاران، ۱۳۹۹).

یکی از چالش‌های جدی در حوزه آموزش و پرورش، فرسودگی شغلی^۴ معلمان است که می‌تواند تأثیرات مخربی بر عملکرد و کیفیت آموزش آن‌ها داشته باشد (کارلوتو و کامارا؛ ۲۰۱۹). فرسودگی شغلی نوعی واکنش تأخیری به عوامل استرس‌زا و تنش‌زای محیط کار است که با علائمی همچون احساس خستگی و کاهش احساس موفقیت شخصی همراه است (خانقایی، ۱۴۰۲). فرویدنبرگ^۵ (۱۹۷۰) برای اولین بار مفهوم فرسودگی شغلی را مطرح کرد؛ به عقیده او، فرسودگی شغلی را می‌توان به‌عنوان شکست، خستگی و تقاضای بیش از حد توان تعریف کرد که منجر به کم‌رنگ شدن اهداف، علایق و تمایلات در افراد می‌شود. به‌عبارت‌دیگر، فرسودگی شغلی تهی شدن جسمی و روانی کارمند است که تبدیل به منبع مشکلات شخصی و حرفه‌ای فرد می‌شود (یلدیریم و سولماز؛ ۲۰۲۰). تعویض مکرر شغل و محل کار، افزایش نقل‌وانتقالات در شغل، غیبت‌ها و مرخصی‌های فراوان تنها بخشی از این مشکلات است که ادارات و سازمان‌ها به واسطه فرسودگی شغلی تجربه می‌کنند (دامیکو و همکاران؛ ۲۰۲۰). مطابق با نظر ماسلاچ، فرسودگی شغلی سندرمی است که در پاسخ به تنش روانی مزمن به وجود می‌آید و ۳ عنصر خستگی عاطفی، شخصیت‌زدایی و فقدان موفقیت فردی را در بر می‌گیرد (ماسلاچ؛ ۲۰۰۳). این سندرم منجر به رفتار و نگرش منفی نسبت به خود، کار و مراجعین می‌شود و در مشاغل شایع است که قسمت عمده زمان صرف‌شده در آن صرف حمایت از سایر افراد می‌شود (امیری و همکاران، ۱۳۹۵). محیط مدارس، نحوه برخورد مدیران و عوامل اجرایی آموزشگاه، توقعات والدین، مشکلات انضباطی و اختلالات رفتاری دانش‌آموزان و درآمد پایین، همگی از عوامل هستند که با افزایش فشار روانی به معلمان، خطر فرسودگی شغلی را افزایش می‌دهند (اوغبا و همکاران؛ ۲۰۲۰). فرسودگی شغلی در بین معلمان می‌تواند پیامدهای زیادی به همراه داشته باشد؛ معلمان با تجربه فرسودگی شغلی بیش‌تر، تعهد کمتری به کلاس و یادگیری دانش‌آموزان داشته و تعامل کمتری با دانش‌آموزان و مدرسه خواهند داشت و بیشتر از سایر معلمان احساس خستگی و محرومیت عاطفی می‌کنند (عمادیان و همکار، ۱۴۰۱).

از منظر روان‌شناختی، می‌توان مؤلفه‌هایی همچون سکوت سازمانی، استرس شغلی و ادراک شایستگی را نه صرفاً به‌عنوان علل فرسودگی، بلکه به‌عنوان مؤلفه‌هایی درون‌ساختی و بازنمایان فرسودگی شغلی در نظر گرفت؛ به‌عبارت دیگر، این متغیرها در درون فرایند فرسودگی شغلی معلمان حضور دارند و ارزیابی آن‌ها می‌تواند تصویر واضح‌تری از نحوه شکل‌گیری و تداوم این پدیده در محیط آموزشی ارائه دهد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که سکوت سازمانی، یکی از رفتارهای رایج در میان معلمان فرسوده است (چاکیکی؛ ۲۰۰۸)؛ مظاهری و همکاران، ۲۰۱۶؛ عبداللهی و چهره برق، ۱۴۰۱). وقتی سکوت سازمانی رخ می‌دهد، افراد به دلایل مختلف از بیان ایده‌ها، نظرات یا دغدغه‌های

⁴ job burnout

⁵ Carlotto & Camara

⁶ Freudenberger

⁷ Yıldırım & Solmaz

⁸ D'Amico et al

⁹ Maslach

¹ Ogba et al

0

¹ Çakıcı

1

خود درباره مسائل شغلی خودداری می‌کنند (تاخشا و همکاران؛ ۲۰۲۰^۱). سکوت سازمانی شامل سه بُعد اصلی سکوت مطیعانه، تدافعی و نوع‌دوستان است؛ در سکوت مطیعانه افراد به دلیل باور به بی‌تأثیر بودن اظهارنظرهایشان، تصمیم به سکوت می‌گیرند و تسلیم شرایط موجود می‌شوند، با این امید که شاید اوضاع در آینده بهبود یابد (فروغانی و همکاران، ۱۴۰۰). در سکوت تدافعی، افراد، به‌ویژه معلمان، به دلیل ترس از پیامدهای منفی یا تجربه‌های ناخوشایند گذشته، از بیان نظرات خودداری می‌کنند. این نوع سکوت که گاهی سکوت دفاعی نیز نامیده می‌شود، باعث حذف اطلاعات حیاتی از فرایند تصمیم‌گیری می‌شود و کیفیت تصمیمات را کاهش می‌دهد (فهامی و همکاران، ۱۳۹۶). در نهایت سکوت نوع‌دوستانه زمانی رخ می‌دهد که افراد به دلایل اجتماعی و برای حفظ روابط یا ملاحظات همکاران خود، از مطرح کردن برخی مسائل چشم‌پوشی می‌کنند (کردفیروزجایی و همکاران، ۱۳۹۵). سکوت سازمانی در محیط‌های آموزشی، مانند مدارس، به‌عنوان یکی از چالش‌های مهم شناخته شده است (شفیعی سروستانی و همکاران، ۱۳۹۶؛ القرنی؛ ۲۰۲۰^۲). در این محیط‌ها، سکوت می‌تواند به کاهش عملکرد، افزایش غیبت، خستگی و فرسودگی شغلی معلمان منجر شود (مظاهری و همکاران، ۲۰۱۶). نظریه حفظ منابع نشان می‌دهد که اگر کارکنان گمان کنند که اظهارنظر کردنشان خطرناک است و پیامدهای زیان‌باری به دنبال دارد، سکوت می‌کنند (هابفول؛ ۱۹۸۹^۳؛ دهقانان، ۱۳۹۹). سکوت سازمانی علاوه بر اثرات فردی، بر عملکرد سازمانی نیز تأثیر منفی دارد؛ این پدیده منجر به حذف اطلاعات مهم از فرایند تصمیم‌گیری می‌شود، تحقق اهداف سازمانی را به تأخیر می‌اندازد و بهره‌وری کلی را کاهش می‌دهد (رحیمی و مظاهری‌راد، ۱۳۹۵؛ قوش و همکاران؛ ۲۰۲۳^۴). این موضوع به نگرانی ۸۰ درصد مدیران درباره سکوت کارکنان در سازمان‌های مختلف منجر شده است (مهدی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲). به‌طور کلی، سکوت سازمانی به‌عنوان یک پدیده نامطلوب شناخته می‌شود که اثرات مضر بالقوه‌ای بر کارکنان و سازمان‌ها دارد؛ در محیط‌های آموزشی، این اثرات با توجه به نقش حیاتی معلمان در تحقق اهداف تربیتی، بسیار حائز اهمیت است (امناور و هاریسا؛ ۲۰۲۱^۵).

استرس شغلی^۶ دیگر مسئله معلمان با فرسودگی شغلی است. استرس بخشی اجتناب‌ناپذیر از زندگی انسان است و ماهیت بسیاری از مشاغل به‌گونه‌ای است که فشار روانی زیادی به افراد وارد می‌کند (سالاری و همکاران، ۱۳۹۹). استرس آن‌چنان همگانی شده است که از آن به‌عنوان مشخصه زندگی انسان‌ها یاد می‌شود. تمامی افراد در زندگی روزمره با استرس‌های متعددی مواجه هستند و اثرات مختلفی از آن می‌پذیرند (کیم و همکاران؛ ۲۰۲۰^۷). عوارض ناشی از استرس، سالانه باعث هدررفت صدها روز کاری می‌شود و تخمین زده می‌شود که روزانه حدود یک میلیون نفر به دلیل اختلالات مرتبط با استرس از حضور در محل کار خودداری کنند (دهدشتی و همکاران، ۱۳۹۷). این فشارها می‌توانند منجر به نارضایتی شغلی شوند (عاشوری، ۱۳۹۶). همچنین ماهیت برخی مشاغل، به‌ویژه حرفه‌هایی با استرس بالا، خطر فرسودگی را افزایش می‌دهد (گلاناکیس و همکاران؛ ۲۰۲۰^۸). معلمان یکی از گروه‌های شغلی هستند که به‌احتمال زیاد استرس شغلی را تجربه می‌کنند (بیرمیچو و همکاران، ۲۰۱۵^۹). استرس شغلی پیامدهای منفی متعددی در زندگی خانوادگی، اجتماعی، فردی و سازمانی دارد؛ از مهم‌ترین پیامدهای سازمانی می‌توان به غیبت از کار، ترک خدمت، تأخیرهای مکرر و کاهش کیفیت عملکرد اشاره کرد (تلس و همکاران؛ ۲۰۲۰^{۱۰}). فشارهای شغلی که فرد برای سازگاری با الزامات حرفه خود متحمل می‌شود، در کوتاه‌مدت ممکن است قابل تحمل باشد، اما در بلندمدت موجب تحلیل قوای جسمانی و روانی می‌شود (عامری و همکاران، ۱۴۰۰). استرس شغلی رابطه مستقیمی با افسردگی دارد و معمولاً منجر به کاهش عملکرد می‌شود (چوی و کیم، ۲۰۲۰^{۱۱}).

1	Takhsha et al	2
1	Alqarni	3
1	Hobfoll	4
1	Ghosh et al	5
1	Emnawer & Haraisa	6
1	job stress	7
1	Kim et al	8
1	Galanakis et al	9
2	Bermejo et al	0
2	Teles et al	1
2	Choi & Kim	2

به عقیده مسعودی همت‌آبادی و همکاران (۱۴۰۱)، عوامل ایجادکننده استرس شغلی شامل مشکلات محیط کار، تغییرات خارج از کنترل، جابه‌جایی‌های مکرر، اضافه‌کاری، ساعات کاری طولانی و بی‌نظمی در برنامه کاری است. این نوع استرس، علاوه بر آسیب به سلامت جسمانی و روانی فرد، زندگی حرفه‌ای او را تهدید کرده و باعث کاهش کارایی و کیفیت ارائه خدمات می‌شود (لی و همکاران، ۲۰۲۱).

ادراک شایستگی^۴ از دیگر عوامل مرتبط با معلمان مبتلا به فرسودگی شغلی است؛ ادراک شایستگی به رغبت فرد برای تعامل مؤثر با محیط اشاره دارد و به‌عنوان یک ویژگی درونی در نظر گرفته می‌شود (ایمامورا و همکاران، ۲۰۱۹). به‌عبارت‌دیگر، این مفهوم به انگیزه‌ای اشاره دارد که فرد را به سمت عملکردهای مؤثر سوق می‌دهد و احساس کارآمدی و لذت درونی را تقویت می‌کند (شینکل و همکاران، ۲۰۲۲). ادراک شایستگی باعث افزایش تلاش برای موفقیت می‌شود، در حالی که فقدان این ادراک و نارضایتی ناشی از آن می‌تواند به اضطراب و کاهش تلاش منجر شود (موحدزاده و رحمت‌وند، ۱۳۹۷). مفهوم ادراک شایستگی به لذتی درونی مرتبط است که فرد از دستیابی به موفقیت در کار تجربه می‌کند و انگیزه بیشتری برای کوشش و دستیابی به موفقیت فراهم می‌آورد؛ در مقابل، درک نادرست از شایستگی خود می‌تواند اضطراب ایجاد کرده و از جدیت و پشتکار فرد در رسیدن به اهداف بکاهد (کارا و همکاران، ۲۰۱۸). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ادراک شایستگی بر آگاهی عاطفی و هیجانی فرد تأثیر می‌گذارد و ارتقاء این ادراک می‌تواند مدیریت مؤثر احساسات را تسهیل کند (لین و همکاران، ۲۰۲۱). این موضوع نشان می‌دهد که ادراک شایستگی نه تنها بر عملکرد فردی بلکه بر جنبه‌های عاطفی و روان‌شناختی افراد نیز تأثیر دارد.

به‌طور کلی، فرسودگی شغلی معلمان با بروز هیجانات منفی بیشتر همراه است؛ این پدیده به صورت فرسودگی فیزیکی و هیجانی، همراه با نگرش‌های منفی نسبت به کار توصیف می‌شود که موجب اختلالات شدید در تعاملات حرفه‌ای فرد می‌شود (بیکر و همکاران، ۲۰۰۲). با توجه به شیوع زیاد فرسودگی شغلی در میان معلمان، نیاز فزاینده‌ای به مداخلاتی برای مدیریت استرس، بهبود سلامت روان، افزایش رضایت و پیشگیری از فرسودگی شغلی احساس می‌شود. در حوزه آموزش، اگرچه برخی رویکردهای درمانی مانند درمان شناختی-رفتاری (باتلر و هوپ، ۲۰۰۷؛ گیلنستن و پالمر، ۲۰۰۵)، درمان شناختی رفتاری رایانه‌محور (سانتوچی و همکاران، ۲۰۰۳) یا فنون آرام‌سازی فیزیکی (یوهانسون و همکاران، ۲۰۰۲) به کار رفته‌اند، اما اغلب این مداخلات بر دانش‌آموزان متمرکز بوده‌اند، نه معلمان (افشاری‌نیا و همکاران، ۱۳۹۸).

با وجود تلاش‌های محدود برای بهبود سلامت روان معلمان، هنوز نیاز به برنامه‌ای ساختاریافته و مؤثر احساس می‌شود که در چارچوب آموزش حرفه‌ای معلمان قابل اجرا باشد. یکی از رویکردهای نوظهور و نویدبخش، مداخله‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی است. این رویکردها به عنوان ابزارهای مؤثر برای بهزیستی روانی و حفظ سلامت هیجانی معرفی شده‌اند (بائر، ۲۰۰۳؛ براون و همکاران، ۲۰۰۷؛ ویلیامز و همکاران، ۲۰۰۱). ذهن‌آگاهی یک فرایند روان‌شناختی است که در آن فرد به‌صورت غیرواکنشی و بی‌طرفانه، محتوای ذهنی خود شامل افکار و هیجانات را نظاره

2	Li et al	3
2	competence perception	4
2	Imamura et al	5
2	Schinkel et al	6
2	Kara et al	7
2	Lane et al	8
2	Bakker et al	9
3	Butler & Hope	0
3	Gyllensten & Palmer	1
3	Santucci et al	2
3	Johansson et al	3
3	Baer	4
3	Brown et al	5
3	Williams et al	6

می‌کند (فلت و همکاران، ۲۰۱۶^۳). این مفهوم به‌عنوان شکلی از توجه متمرکز بر زمان حال، با نگرشی پذیرا و عاری از پیش‌فرض و قضاوت، تعریف شده است (کابات‌زین و همکاران، ۲۰۰۶^۳). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که این مهارت ذهنی، کاربردهای گسترده‌ای هم در توسعه فردی و هم در محیط‌های تخصصی دارد (کابات‌زین، ۲۰۰۳).

درمان‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی با تغییر مسیر فرایندهای شناختی از الگوهای فکری منفی به مثبت، به معلمان کمک می‌کنند تا با چالش‌های هیجانی ناشی از فرسودگی شغلی به شیوه‌ای سازنده مواجه شوند. این درمان به ویژه در استرس‌های شغلی و تنش‌های بین فردی معلمان در محیط کار، منابع روان‌شناختی ارزشمندی را در اختیار آن‌ها قرار می‌دهد که امکان مدیریت مؤثرتر فشارهای شناختی، اجتماعی و عاطفی مرتبط با حرفه تدریس را فراهم می‌سازد (کابات‌زین، ۲۰۰۳؛ سگال و همکاران، ۲۰۰۳) و این مسئله ممکن است سکوت سازمانی را کاهش و استفاده از روش‌های مسئله‌مدارتر را افزایش دهد. تحقیقات نشان می‌دهد معلمان که از ذهن‌آگاهی بیشتری برخوردارند، معمولاً انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بیشتری دارند (سلیگمن، ۲۰۱۴). این ویژگی به آن‌ها امکان می‌دهد منابع انرژی جسمانی و ذهنی خود را بهینه‌سازی کنند. چنین ذخیره انرژی‌ای به بهبود فرایندهای انگیزشی و کیفیت آموزشی دانش‌آموزان منجر می‌شود (امانور و هاریسا، ۲۰۲۱). این مهارت‌ها که شامل توانایی مدیریت استرس و تدریس کارآمد می‌شود، نه تنها عملکرد حرفه‌ای معلمان را ارتقا می‌دهد، بلکه الگوی ارزشمندی از تفکر و رفتار را برای موفقیت دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی و زندگی فراهم می‌آورد (کابات‌زین، ۱۹۹۰). درمان‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی، اثربخشی خود را در کاهش اضطراب، افسردگی، اختلالات روان‌تنی و افزایش کیفیت زندگی به تأیید رسانده‌اند (کابات‌زین و همکاران، ۱۹۸۵). نتایج مطالعات متعدد، از جمله در حوزه درد مزمن، سرطان، بیماری‌های قلبی، دیابت، بیماری‌های پوستی و بی‌خوابی، اثربخشی این درمان‌ها را تأیید کرده‌اند (آستین، ۱۹۹۷؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۰۵^۴؛ تاکون و همکاران، ۲۰۰۳^۳؛ روزنزویگ و همکاران، ۲۰۰۷^۴؛ یوک و همکاران، ۲۰۰۳^۴).

در سال‌های اخیر، ذهن‌آگاهی به عنوان حوزه‌ای نوپا در روان‌شناسی صنعتی و سازمانی نیز مطرح شده است. تحقیقات نشان داده‌اند که این رویکرد می‌تواند در پیامدهایی چون اجرای وظایف شغلی، باورهای فراشناختی، سلامت جسمانی و روانی مؤثر باشد (گلوب و همکاران، ۲۰۱۱^۴؛ دین، ۲۰۱۴). با وجود شواهد اولیه امیدوارکننده، تحقیقات تجربی اندکی در زمینه اثربخشی ذهن‌آگاهی در محیط‌های کاری، به‌ویژه برای معلمان، صورت گرفته است (ولور و همکاران، ۲۰۱۳^۸).

به‌طور کلی، فرسودگی شغلی در میان معلمان به یکی از چالش‌های اساسی نظام آموزش و پرورش تبدیل شده است؛ چالشی که در صورت بی‌توجهی، می‌تواند پیامدهایی نظیر افت کیفیت تدریس، نارضایتی شغلی، کاهش سلامت روان و تنزل عملکرد آموزشی را در پی داشته باشد (کارنیا، ۲۰۲۳^۹). حسونند (۱۴۰۱)، با بررسی فرسودگی شغلی معلمان در ایران، فرسودگی شغلی را عامل مؤثری در به‌وجود آمدن غیبت‌های مکرر، تأخیرهای متوالی، شکایت‌های روان‌تنی، کشمکش با والدین و کودکان، ترک حرفه شغلی، سوء مصرف الکل و سیگار و مشکلات افسردگی و اضطراب دانست و بیان کرد که این مشکلات در مدیران و معلمان ابتدایی بیش از سایرین است. خاکی و همکاران (۱۴۰۲)، شیوع فرسودگی شغلی

3 Flett et al	7
3 Kabat-Zinn et al	8
3 Segal et al	9
4 Seligman	0
4 Astin	1
4 Smith et al	۲
4 Tacon et al	3
4 Rosenzweig et al	4
4 Yook et al	5
4 Glomb et al	۶
4 Dane	7
4 Wolever et al	8
4 Karnia	9



در معلمان را حدود ۳۸ درصد گزارش کردند که این آمار نشان می‌دهد که از هر ۱۰ معلم حدود ۴ نفر با چالش فرسودگی شغلی مواجه هستند. با توجه به این مشکلات شایع و شیوع زیاد فرسودگی شغلی در معلمان، شناخت مؤلفه‌هایی که در بروز یا تشدید این پدیده نقش دارند، ضروری به نظر می‌رسد. مرور ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که سکوت سازمانی، استرس شغلی و ادراک شایستگی، سه سازه‌ای هستند که در درون ساختار فرسودگی شغلی جای می‌گیرند و نه تنها بر احساس ناکارآمدی معلمان، بلکه بر وضعیت روانی و رفتاری آنان در محیط کاری تأثیرگذارند. به‌ویژه در مقطع ابتدایی که کیفیت ارتباط هیجانی و ادراکی معلمان با دانش‌آموزان نقش پررنگ‌تری در تحقق اهداف آموزشی ایفا می‌کند، بی‌توجهی به این متغیرها می‌تواند فرسودگی را تشدید کند. از سوی دیگر، با وجود تأکید بر اهمیت این متغیرها در پژوهش‌های نظری، خلأ پژوهش‌های تجربی به‌ویژه با رویکرد نیمه‌آزمایشی در زمینه مداخلات روان‌شناختی برای معلمان ابتدایی کاملاً مشهود است. همچنین، اگرچه آموزش ذهن‌آگاهی به‌عنوان رویکردی نوین در روان‌شناسی مثبت‌گرا شناخته می‌شود، اما شواهد تجربی کافی درباره اثربخشی آن بر کاهش شاخص‌های درونی فرسودگی شغلی مانند سکوت سازمانی، استرس شغلی و ادراک شایستگی در محیط‌های آموزشی ایران، به‌ویژه در سطح آموزش ابتدایی، وجود ندارد.

بنابراین، با توجه به اهمیت ارتقاء سلامت روان معلمان در بهبود کیفیت فرآیندهای یاددهی-یادگیری، ضرورت دارد تا اثربخشی برنامه‌های آموزشی همچون آموزش گروهی ذهن‌آگاهی با رویکردی تجربی و نیمه‌آزمایشی بررسی شود تا بتوان گامی مؤثر در طراحی راهکارهای کاربردی برای پیشگیری از فرسودگی شغلی معلمان برداشت. در این راستا، پژوهش حاضر با تمرکز بر اثربخشی آموزش گروهی ذهن‌آگاهی در کاهش سکوت سازمانی، استرس شغلی و بهبود ادراک شایستگی معلمان ابتدایی مبتلا به فرسودگی شغلی، به دنبال ارزیابی این مداخله در تقویت سلامت روان معلمان و ارتقاء کیفیت آموزش است.

روش تحقیق

روش پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه آزمایش و کنترل بود و با هدف بررسی اثربخشی آموزش گروهی ذهن‌آگاهی بر سکوت سازمانی، استرس شغلی و ادراک شایستگی معلمان دارای فرسودگی شغلی انجام شد. این پژوهش از حیث هدف، کاربردی و از نظر ماهیت، کمی و مداخله‌ای محسوب می‌شود که در آن تلاش شده است تا از طریق یک مداخله روان‌شناختی ساختاریافته، تأثیر یک عامل آموزشی (ذهن‌آگاهی) بر مجموعه‌ای از متغیرهای روانی و شغلی در میان معلمان ابتدایی بررسی شود. جامعه آماری شامل کلیه معلمان شاغل در مدارس ابتدایی شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. برای نمونه‌گیری، پس از هماهنگی با اداره آموزش و پرورش، از میان مناطق آموزشی مختلف، ۸ مدرسه ابتدایی با روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. سپس، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و با در نظر گرفتن معیارهای ورود، ۳۰ نفر از معلمان که نشانه‌هایی از فرسودگی شغلی داشتند، انتخاب شدند. ملاک ورود به مطالعه شامل داشتن حداقل سه سال سابقه تدریس در مقطع ابتدایی، اشتغال تمام‌وقت، تمایل به مشارکت داوطلبانه، نداشتن سابقه شرکت در دوره‌های ذهن‌آگاهی، عدم ابتلا به اختلالات روان‌پزشکی شدید و کسب نمره بالا در پرسش‌نامه فرسودگی شغلی «فاسلاچ و جکسون» (۱۹۸۱) بود. در مقابل، عدم حضور در بیش از دو جلسه مداخله، ابتلا به بیماری جسمی یا روانی حاد در طول مطالعه، یا انصراف داوطلبانه از ادامه همکاری به‌عنوان معیارهای خروج در نظر گرفته شد. لازم به ذکر است که در این پژوهش هیچ یک از شرکت‌کنندگان گروه آزمایش و کنترل از پژوهش خارج نشدند و مطالعه بدون ریزش تا مرحله پیگیری ادامه یافت.

برای افزایش روایی درونی طرح و اطمینان از هم‌ارزی گروه‌ها، شرکت‌کنندگان ابتدا در مرحله پیش‌آزمون بر اساس نمرات به‌دست‌آمده در متغیرهای پژوهش (فرسودگی شغلی، سکوت سازمانی، استرس شغلی و ادراک شایستگی) هم‌تاسازی شدند. سپس، با استفاده از روش تصادفی ساده (قرعه‌کشی)، آن‌ها به‌صورت مساوی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند، به نحوی که ترکیب جنسیتی، سابقه خدمت و میانگین سنی

⁵ Job burnout Questionnaire ⁰

⁵ Maslach & Jackson ¹

در دو گروه متوازن باقی بماند. آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس^۵ گه نخستین بار توسط کابات‌زین (۱۹۹۰) تدوین شده است، به‌عنوان چارچوب مداخله به کار رفت. این برنامه شامل تکنیک‌هایی نظیر اسکن بدن، تنفس آگاهانه، مدیتیشن نشسته، تمرین‌های یوگا، و تمرین‌های پذیرش و مشاهده بدون قضاوت است. مداخله شامل ۱۱ جلسه در ۸ هفته و هر جلسه ۹۰ تا ۱۲۰ دقیقه بود که در یک فضای آموزشی آرام در یکی از مدارس منتخب برگزار شد. جلسات توسط روان‌شناس بالینی آموزش‌دیده در حوزه ذهن‌آگاهی اجرا شد و شرکت‌کنندگان موظف بودند تکالیف خانگی را با استفاده از دفترچه تمرین ثبت کنند. فاصله بین جلسات یک هفته بود و گروه کنترل در طول این مدت هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد. ارزیابی هر دو گروه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری (یک ماه پس از پایان مداخله) با استفاده از پرسشنامه‌های پرسش‌نامه فرسودگی شغلی ماسلاچ و جکسون (۱۹۸۱)، پرسش‌نامه سکوت سازمانی^۶ دینه و همکاران^۴ (۲۰۰۳)، پرسش‌نامه استرس شغلی بومی‌سازی شده توسط صارمی و همکاران (۱۳۹۰) و پرسش‌نامه شایستگی حرفه‌ای معلمان مطهری‌نژاد و جهانگرد (۱۳۹۷) صورت گرفت.

در نهایت، داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از نرم افزار آماری SPSS22 پس از بررسی رعایت‌پیش‌فرض‌های آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر^۵ (نرمال بودن داده‌ها با سنجش کشیدگی و چولگی، عدم وجود داده‌های پرت، مفروضه کرویت موخلی و مفروضه همگنی با آزمون ام‌باکس) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت تا تغییرات معنادار بین گروه‌ها و در طول زمان بررسی شود. این رویکرد به پژوهشگران امکان داد تا علاوه بر اثرات فوری مداخله، پایداری نتایج در مرحله پیگیری را نیز ارزیابی کنند. شرح ابزارهای گردآوری داده‌ها در این پژوهش در ادامه ذکر شده‌اند:

- پرسش‌نامه فرسودگی شغلی ماسلاچ و جکسون (۱۹۸۱)

پرسش‌نامه فرسودگی شغلی توسط ماسلاچ و جکسون (۱۹۸۱) با هدف ارزیابی تجربه فرسودگی در مشاغل مختلف و به‌صورت خودگزارشی تهیه شده است که سه خرده‌مقیاس خستگی عاطفی (۹ گویه)، مسخ شخصیت (۵ گویه) و فقدان موفقیت فردی (۸ گویه) را می‌سنجد. این ابزار ۲۲ گویه دارد که بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای از خیلی کم (یک) تا خیلی زیاد (پنج) نمره‌گذاری می‌شود. حداقل و حداکثر نمره در این پژوهش به ترتیب ۲۲ و ۱۱۰ است و نمره بیش از ۶۶ فرسودگی شغلی زیاد را نشان می‌دهد. روایی پرسش‌نامه در پژوهش ماسلاچ و جکسون (۱۹۸۱) از طریق تحلیل عاملی تأییدی و اکتشافی مورد تأیید قرار گرفت. پایایی این ابزار در پژوهش ماسلاچ و جکسون (۱۹۸۱) برای فرسودگی شغلی کل حدود ۰/۹۰ و برای خرده‌مقیاس‌ها بین ۰/۷ تا ۰/۹۰ گزارش شد؛ در مطالعه کوچی (۱۳۹۴) پایایی ابزار با ضریب آلفای کرونباخ برای فرسودگی شغلی کل ۰/۹۱ و برای خستگی عاطفی ۰/۸۱، مسخ شخصیت ۰/۷۵ و فقدان موفقیت فردی ۰/۷۹ گزارش شد. در این پژوهش پایایی ابزار با ضریب آلفای کرونباخ برای فرسودگی شغلی کل ۰/۸۳ حاصل شد.

- پرسش‌نامه سکوت سازمانی دینه و همکاران (۲۰۰۳)

پرسش‌نامه سکوت سازمانی توسط دینه و همکاران (۲۰۰۳) با هدف سنجش و بررسی سکوت سازمانی کارکنان سازمان‌های مختلف تهیه شده است که دو خرده‌مقیاس سکوت مطیع (۵ گویه) و سکوت تدافعی (۶ گویه) را می‌سنجد. این ابزار دارای ۱۱ گویه است که بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم (پنج) تا کاملاً مخالفم (یک) نمره‌گذاری می‌شود؛ حداقل و حداکثر نمره در این پژوهش به ترتیب ۱۱ و ۵۵ است و نمره بیش از ۳۴ سکوت سازمانی زیاد را نشان می‌دهد. دینه و همکاران (۲۰۰۳) پایایی ابزار را در پژوهش خود با ضریب آلفای کرونباخ حدود ۰/۸۶ تعیین کردند. سرمد و همکاران (۱۳۹۰) نیز ضریب آلفای کرونباخ را برای این ابزار ۰/۷۸ برآورد کردند. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای کل مقیاس ۰/۷۶ حاصل شد.

⁵ Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR)

⁵ Organizational silence Questionnaire

⁵ Dina et al

⁵ Repeated Measures ANOVA

-پرسش‌نامه استرس شغلی صارمی و همکاران (۱۴۰۰)

پرسش‌نامه استرس شغلی توسط صارمی و همکاران (۱۴۰۰) با هدف سنجش استرس شغلی در محیط کاری به‌ویژه مشاغل معلمان و پرستاران بومی‌سازی شده‌است که چهار خرده‌مقیاس بارکاری (۱۱ گویه)، روابط بین فردی (۵ گویه)، استرس ناشی از تکنولوژی (۴ گویه) و قدرشناسی از زحمت (۴ گویه) را می‌سنجد. این ابزار دارای ۲۴ گویه است که بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت از بدون استرس (صفر) تا استرس خیلی زیاد (چهار) نمره گذاری می‌شود؛ حداقل و حداکثر نمره در این پژوهش به ترتیب صفر و ۹۶ است و نمره بیشتر بیانگر استرس شغلی بیشتر است. در پژوهش صارمی و همکاران (۱۴۰۰)، شاخص روایی محتوا ۰/۹۵ و نسبت روایی محتوای کلی پرسش‌نامه یک بدست آمد؛ همچنین در پژوهش وی، پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و مقدار همسانی درون خوشه‌ای ۰/۸۵ حاصل شد. در مطالعه حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای استرس شغلی ۰/۷۹ برآورد شد.

-پرسش‌نامه شایستگی حرفه‌ای معلمان مطهری‌نژاد و جهانگرد (۱۳۹۷)

پرسش‌نامه شایستگی حرفه‌ای معلمان توسط مطهری‌نژاد و جهانگرد (۱۳۹۷) با هدف سنجش شایستگی حرفه‌ای معلمان طراحی و تدوین شده است که سه خرده‌مقیاس برنامه‌ریزی برای آموزش، اخلاق و مسئولیت حرفه‌ای و مدیریت منابع را می‌سنجد. این ابزار دارای ۳۰ گویه است که بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود؛ نمره بیشتر در این ابزار بیانگر شایستگی حرفه‌ای بیشتر است. در پژوهش مطهری‌نژاد و جهانگرد (۱۳۹۷) شاخص‌های پایایی گویه و پایایی مرکب بیانگر پایایی مناسب ابزار است؛ در پژوهش آن‌ها، ضریب آلفای کرونباخ برای هر مؤلفه به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۹۲ و ۰/۹۰ بدست آمد. همچنین نتایج روایی همگرا و تفکیکی نیز نشان داد که ابزار از روایی قابل قبولی برخوردار است. سرمد و همکاران (۱۳۹۰) ضریب آلفای کرونباخ را در این پرسش‌نامه ۰/۷۰ برآورد کردند؛ همچنین در این پژوهش، آلفای کرونباخ برای شایستگی حرفه‌ای معلمان ۰/۸۲ حاصل شد.

- پروتکل مداخله آموزش ذهن‌آگاهی گولن و والانس (۲۰۱۱)

مداخله آموزش ذهن‌آگاهی مورد استفاده در این پژوهش، برنامه‌ای ساختاریافته و مبتنی بر رویکرد آموزشی گولن و والانس (۲۰۱۱) بود که به‌طور ویژه برای افزایش ذهن‌آگاهی در معلمان طراحی شده است. این برنامه در قالب ۱۱ جلسه فشرده در طی ۸ هفته و مجموعاً حدود ۱۲ ساعت آموزش اجرا شد. هر جلسه به‌طور میانگین ۹۰ تا ۱۲۰ دقیقه به طول انجامید و دربرگیرنده مجموعه‌ای از آموزش‌های نظری، تمرینات عملی ذهن‌آگاهی، تکالیف خانگی و بحث‌های گروهی بود. تمرکز اصلی این برنامه بر تقویت توانمندی‌های هیجانی، تنظیم استرس، افزایش خودآگاهی و کاهش واکنش‌پذیری هیجانی در محیط آموزشی است.

این آموزش‌ها شامل تمریناتی چون مراقبه ذهن‌آگاه، اسکن بدن، تمرین تنفس آگاهانه، تمرکز بر افکار و صداها، بیرونی، تمرینات نشستن و بازیابی پاسخ‌های هیجانی در کلاس و استفاده از الگوهای مواجهه غیرقضاوت‌گرایانه با تنش‌ها بود. همچنین از معلمان خواسته شد تا فعالیت‌هایی چون نگاه‌داشتن دفترچه ثبت هیجان، توصیف ماشه‌های هیجانی و تجربه‌های کلاسی را به‌عنوان تکالیف خانگی انجام داده و در جلسات بعدی درباره آن‌ها بازخورد دهند. در مجموع، این برنامه از پنج فعالیت آموزشی محوری تشکیل شده بود: تمرینات یوگا و مراقبه ذهن‌آگاه، بحث گروهی، تمرین مهارت‌های عملی در قالب سناریو، تمرینات خانگی، و سخنرانی آموزشی که شرح آن در جدول ۱ ذکر شده است.

جدول ۱. شرح جلسات درمانی مداخله آموزش ذهن‌آگاهی گولن و والانس (۲۰۱۱)

شماره جلسه	موضوع اصلی جلسه	شرح جلسه	حوزه‌های هدف	تکالیف خانگی
جلسه اول	مقدمه‌ای بر ذهن‌آگاهی	در این جلسه معلمان با مفهوم ذهن‌آگاهی، نقش آن در کاهش استرس، و تکنیک‌های پایه مانند تنفس آگاهانه و تمرین تجسم ذهنی آشنا شدند.	آگاهی بدنی، تنفس، تمرکز	تمرین تنفس آگاهانه روزانه و یادداشت‌برداری از افکار حین تمرکز

تمرین خوردن آگاهانه و مشاهده صداها و رنگ ها در محیط روزمره	توجه، حس های بدنی، ادراک	بر تمرکز حواس، آگاهی از ادراک‌های حسی، صدا، تصویر و خوردن آگاهانه تمرکز شد. هدف، افزایش توجه در لحظه حال است.	ادراک‌ها	جلسه دوم
ثبت واکنش‌های هیجانی و تلاش برای توقف و مشاهده آن‌ها	هیجان، خودتنظیمی، وقفه رفتاری	موضوع جلسه تمایز بین پاسخ‌دهی آگاهانه و واکنش‌های هیجانی خودکار بود. تکنیک‌هایی برای توقف، مشاهده و بازبینی واکنش‌ها آموزش داده شد.	پاسخ‌دهی در برابر واکنش نشان دادن	جلسه سوم
رسم جدول هیجانات روزانه و تحلیل محرک های هیجانی	تنظیم هیجانی، شناخت هیجانات	شرکت‌کنندگان با مفهوم هیجانات مثبت، منفی و خنثی آشنا شدند و از طریق تمرین‌های آگاهی از صداها و خاطرات، نحوه مدیریت آن‌ها را آموختند.	هیجانات مطلوب، نامطلوب و خنثی	جلسه چهارم
تمرین مراقبه بخشایش و نوشتن نامه‌ای بدون ارسال به فرد مورد کینه	بخشایش، پذیرش، رهایی هیجانی	بخشایش به عنوان یک رویکرد ذهن آگاهانه معرفی شد. مراقبه بخشایش و تجسم‌سازی هیجانی به عنوان راهکارهایی برای کاهش رنج شخصی به کار گرفته شد.	بررسی بخشایش	جلسه پنجم
تمرین گفت‌وگوی ذهن آگاهانه با همکار یا دانش آموز	ارتباط ذهن آگاه، تعارضات شغلی	بحث درباره تعارض‌های شغلی و درونی معلمان انجام گرفت. از طریق تمرین‌های ارتباط ذهن آگاهانه و شناخت افکار و احساسات، نحوه مواجهه سازنده بررسی شد.	کار با تعارض	جلسه ششم
تمرین مراقبه مهربانی به مدت ۱۰ دقیقه در روز	مهربانی، خودشفقتی، همدلی	این جلسه بر شفقت به خود و دیگران تمرکز داشت. تمرین‌های مراقبه مهربانی، گفت‌وگوی ذهن آگاهانه و توجه غیرقضاوت‌گرایانه اجرا شد.	شفقت و مهربانی	جلسه هفتم
نوشتن ماشه‌های خشم و پاسخ جایگزین غیرواکنشی	مدیریت خشم، کنترل هیجان	خشم به عنوان هیجانی طبیعی بررسی شد و شرکت‌کنندگان تکنیک‌هایی برای مواجهه غیرواکنشی و هدایت خشم تمرین کردند.	کارکردن با خشم	جلسه هشتم
ثبت تجربه سکوت در محیط خانه یا مدرسه	درون‌نگری، حضور، سکوت	مراقبه سکوت، مشاهده بدن و تنفس، تمرین‌های بدون گفت‌وگو برای درک عمیق‌تر ذهن آگاهی محور اصلی جلسه بود.	بازگشت در سکوت	جلسه نهم
تمرین مواجهه تدریجی با موضوعی که از آن می ترسند	شجاعت، مواجهه با ترس	ترس و انتخاب آگاهانه در موقعیت‌های دشوار تدریس شد. شرکت‌کنندگان از تمرین‌های بدنی و تنفسی برای مواجهه با ترس استفاده کردند.	کارکردن با ترس	جلسه دهم
تهیه گزارش کامل از تأثیر ذهن آگاهی در زندگی شغلی و شخصی	ادامه تمرین، بازتاب فردی، انسجام	در این جلسه، شرکت‌کنندگان آموخته‌ها را مرور کردند، مسیر تداوم تمرین را طراحی کردند و گزارش شخصی از پیشرفت خود ارائه دادند.	پایان بخشی و تداوم تمرین	جلسه یازدهم

یافته‌ها

از مجموع ۳۰ شرکت‌کننده، ۲۰ زن (۶۷٪) و ۱۰ نفر مرد (۳۳٪) بودند. از لحاظ سطح تحصیلات، ۲۱ نفر (۷۰٪) کارشناسی و ۹ نفر (۳۰٪) کارشناسی ارشد و بالاتر بودند. ۲۴ نفر (۸۰٪) در مدارس شهری و ۶ نفر (۲۰٪) در مدارس روستایی تدریس می‌کردند. میانگین سابقه تدریس معلمان ابتدایی در این پژوهش ۷ سال و نیم و میانگین سنی حدوداً ۳۷ سال بود که تلاش شد این حدود میانگین در هر دو گروه توزیع شود. این اطلاعات نشان‌دهنده تنوع نسبی در ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه می‌باشد که به افزایش تعمیم‌پذیری نتایج کمک می‌کند. شرح ویژگی‌های دموگرافیک شرکت‌کنندگان به تفکیک گروه آزمایش و کنترل در جدول ۲ ذکر شده است.

جدول ۲. ویژگی‌های دموگرافیک شرکت‌کنندگان در پژوهش

گروه	جنسیت		سطح تحصیلات			میانگین سابقه تدریس (به سال)	میانگین سنی (به سال)
	مرد	زن	کارشناسی ارشد و بالاتر	شهری	روستایی		
آزمایش	۵	۱۰	۴	۱۲	۳	۷/۵	۳۷/۲
کنترل	۵	۱۰	۵	۱۲	۳	۷/۵	۳۶/۶
کل	۱۰	۲۰	۹	۲۴	۶	۷/۵	۳۶/۹

به منظور بررسی دقیق‌تر توزیع و وضعیت آماری داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش، آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش و کنترل در جدول ۳ ذکر شده است.

جدول ۳. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش برای دو گروه

متغیر	مرحله	گروه	میانگین	انحراف معیار	کشیدگی	چولگی
سکوت سازمانی	پیش‌آزمون	آزمایش	۲/۴۰	۱/۳	-۰/۲۱	-۰/۴۵
		کنترل	۱/۳۹	۳/۳	-۰/۱۹	-۰/۴۲
	پس‌آزمون	آزمایش	۸/۲۷	۷/۲	۰/۳۶	-۰/۲۲
		کنترل	۵/۳۸	۲/۳	-۰/۲۲	-۰/۳۹
	پیگیری	آزمایش	۱/۲۹	۹/۲	۰/۱۱	-۰/۱۰
		کنترل	۹/۳۸	۱/۳	-۰/۲۱	-۰/۴۰
استرس شغلی	پیش‌آزمون	آزمایش	۳/۶۵	۵/۴	-۰/۱۵	-۰/۵۰
		کنترل	۷/۶۴	۴/۴	-۰/۱۲	-۰/۴۸
	پس‌آزمون	آزمایش	۷/۴۸	۸/۳	۰/۴۴	-۰/۳۵
		کنترل	۹/۶۳	۳/۴	-۰/۱۰	-۰/۴۶
	پیگیری	آزمایش	۵/۴۹	۹/۳	۰/۲۲	-۰/۲۰
		کنترل	۲/۶۴	۲/۴	-۰/۱۱	-۰/۴۷
ادراک شایستگی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱/۵۶	۲/۵	۰/۰۸	-۰/۱۸
		کنترل	۷/۵۵	۰/۵	۰/۰۷	-۰/۱۶
	پس‌آزمون	آزمایش	۴/۷۲	۶/۴	-۰/۳۲	-۰/۳۰
		کنترل	۱/۵۶	۱/۵	۰/۰۶	-۰/۱۴
	پیگیری	آزمایش	۹/۷۰	۷/۴	-۰/۲۸	-۰/۲۵
		کنترل	۹/۵۵	۲/۵	۰/۰۵	-۰/۱۵

داده‌های آمار توصیفی نشان می‌دهند که آموزش تغییرات قابل توجهی بر کاهش سکوت سازمانی، استرس شغلی و افزایش ادراک شایستگی معلمان داشته است. در متغیر سکوت سازمانی، میانگین گروه آزمایش از ۲/۴۰ در پیش‌آزمون به ۸/۲۷ در پس‌آزمون کاهش یافته و در مرحله پیگیری نیز پایین باقی مانده (۱/۲۹)، در حالی که میانگین گروه کنترل تقریباً ثابت مانده است. کاهش چولگی از ۴۵/۰ به مقادیر منفی و افزایش کشیدگی به سمت مثبت در گروه آزمایش، بازتابی از کاهش نمرات بالا و تمرکز نمرات پیرامون میانگین پایین‌تر است.

در مورد استرس شغلی نیز، کاهش میانگین از ۳/۶۵ به ۷/۴۸ و سپس تثبیت در ۵/۴۹ در گروه آزمایش، بیانگر کاهش قابل توجه فشار روانی پس از مداخله است. این کاهش با تغییر چولگی از مثبت به منفی و افزایش کشیدگی به سمت مثبت همراه شده که نشان می‌دهد سطح استرس پایین در میان شرکت‌کنندگان غالب شده است. در گروه کنترل، تغییر معناداری مشاهده نمی‌شود و چولگی مثبت و کشیدگی منفی نشان‌دهنده ماندگاری الگوی پرتنش قبلی است.

در ادراک شایستگی، میانگین نمرات گروه آزمایش از ۱/۵۶ به ۴/۷۲ افزایش یافته و در مرحلهٔ پیگیری نیز در سطح بالایی باقی مانده (۹/۷۰)، در حالی که گروه کنترل بدون تغییر محسوس باقی مانده است. چولگی منفی اولیه در گروه آزمایش به چولگی مثبت در مراحل بعدی تبدیل شده و کشیدگی منفی افزایش یافته، که گویای افزایش مداوم احساس کفایت و تمرکز نمرات در سطوح بالا است. در مجموع، شاخص‌های آماری نشان می‌دهند که مداخلهٔ ذهن‌آگاهی نه تنها بر میانگین متغیرها تأثیرگذار بوده بلکه ساختار توزیع نمرات را نیز در جهت مطلوب تغییر داده است. در ادامه برای پاسخ به سؤال پژوهش، نیاز به انجام تحلیل واریانس مکرر است که پیش از آن، پیش‌فرض‌های آزمون مورد مطالعه قرار می‌گیرد. برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای سکوت سازمانی، استرس شغلی و ادراک شایستگی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد. نتایج این آزمون‌ها نشان داد که مقادیر آماری به طور معناداری از توزیع نرمال انحراف نداشتند ($p > 0.05$). بنابراین، پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها رعایت شده است و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد. به منظور بررسی پیش‌فرض کرویت برای اجرای تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، از آزمون موچلی^۵ استفاده شد. نتایج آزمون در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. آزمون موچلی به منظور بررسی پیش‌فرض کرویت

متغیر	مقدار W موچلی	خی‌دو	درجهٔ آزادی	سطح معناداری (p)	اپسیلون گرین-هاوس	اپسیلون هاین-فلت	حد پایین
سازمانی سکوت	۰/۴۱	۲۸/۳۵	۲	۰/۰۰۱	۰/۶۳	۰/۵۸	۰/۵۱
شغلی استرس	۰/۳۸	۳۰/۶۲	۲	۰/۰۰۱	۰/۵۹	۰/۵۴	۰/۴۹
شایستگی ادراک	۰/۴۵	۲۶/۴۸	۲	۰/۰۰۱	۰/۶۵	۰/۶۱	۰/۵۴

از آنجا که مقدار p برای هر سه متغیر کمتر از ۰/۰۵ بود، فرض کرویت رد شد. بنابراین، از شاخص گرین-هاوس-گیسر برای تصحیح درجات آزادی استفاده شد. با توجه به فراهم بودن پیش‌شرط‌های پژوهش، به منظور بررسی تأثیر آموزش گروهی ذهن‌آگاهی بر متغیرهای پژوهش، تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر با تصحیح گرین-هاوس-گیسر انجام گرفت. نتایج این تحلیل در جدول ۵ ارائه شده است:

جدول ۵. آزمون موچلی به منظور بررسی پیش‌فرض کرویت

متغیر	تغییرات منبع	مجذورات مجموع	df	مربعات میانگین	F	اندازهٔ اثر
سازمانی سکوت	گروه	۹۰/۲۷	۱	۹۰/۲۷	۳۳/۴۱	۰/۵۷
	مراحل	۱۳۸/۴۰	۱/۲۶	۱۰۹/۸۴	۶۷/۱۲	۰/۶۴
	تعامل گروه×مراحل	۶۴/۱۳	۲/۵۲	۲۵/۴۵	۱۹/۸۵	۰/۵۲
شغلی استرس	گروه	۱۲۱/۰۵	۱	۱۲۱/۰۵	۳۹/۲۲	۰/۶۱
	مراحل	۱۶۵/۸۸	۱/۱۸	۱۴۰/۵۸	۷۵/۲۲	۰/۶۶
	تعامل گروه×مراحل	۷۲/۴۷	۲/۳۶	۳۰/۶۹	۲۱/۱۳	۰/۵۳
شایستگی ادراک	گروه	۱۵۸/۱۹	۱	۱۵۸/۱۹	۴۵/۰۹	۰/۶۸
	مراحل	۱۷۰/۳۵	۱/۲۹	۱۳۲/۱۱	۶۳/۳۴	۰/۷۰
	تعامل گروه×مراحل	۸۶/۹۲	۲/۵۸	۳۳/۶۸	۲۴/۱۹	۰/۵۶

⁵ Mauchly's Test of Sphericity

همان‌گونه که در جدول مشاهده می‌شود، اثرات اصلی «گروه»، «مراحل»، و «تعامل مراحل و گروه» برای هر سه متغیر در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار بوده‌اند. مجذور اتای جزئی برای همه‌ی متغیرها بیشتر از ۰/۵ است که نشان‌دهنده‌ی اندازه‌ی اثر بالا است. برای بررسی دقیق‌تر تفاوت‌ها میان گروه‌ها، آزمون‌های مقایسه‌ی زوجی در سه مرحله انجام شد. نتایج در جدول ۶ ذکر شده است.

جدول ۶. نتایج مقایسه‌ی میانگین گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای پژوهش

متغیر	مرحله	(کنترل - آزمایش) میانگین تفاوت	استاندارد خطای	(p) معناداری سطح
سازمانی سکوت	آزمون پیش	۱/۳۲	۰/۵۵	۰/۰۳۴
	آزمون پس	-۱۱/۴۶	۰/۵۸	۰/۰۰۱
	پیگیری	-۱۰/۲۳	۰/۵۲	۰/۰۰۱
شغلی استرس	آزمون پیش	۱/۹۶	۰/۶۴	۰/۰۲۹
	آزمون پس	-۱۳/۷۵	۰/۶۰	۰/۰۰۱
	پیگیری	-۱۲/۸۹	۰/۵۹	۰/۰۰۱
شایستگی ادراک	آزمون پیش	-۱/۲۴	۰/۶۱	۰/۰۸۳
	آزمون پس	۱۱/۳۸	۰/۵۷	۰/۰۰۱
	پیگیری	۱۰/۲۷	۰/۵۳	۰/۰۰۱

مطابق جدول ۶ در متغیرهای سکوت سازمانی و استرس شغلی، تفاوت میانگین‌ها در مراحل پس‌آزمون و پیگیری به‌طور معناداری به نفع گروه آزمایش کاهش یافته است ($p < 0/001$). این در حالی است که در متغیر ادراک شایستگی، افزایش چشمگیری در میانگین نمرات گروه آزمایش در این دو مرحله مشاهده می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش گروهی ذهن‌آگاهی بر کاهش سکوت سازمانی، کاهش استرس شغلی و افزایش ادراک شایستگی در معلمان ابتدایی با فرسودگی شغلی بود. امروزه تنش‌ها و فشارهای روانی مختلفی وجود دارد که بعضی از این تنش‌ها مختص محیط کار است، این تنش‌ها و فشارها ممکن است باعث ایجاد نارضایتی از کار شود و منجر به فرسودگی شغلی شود (روشن، ۱۴۰۰). فرسودگی شغلی به‌عنوان سندرومی که ناشی از استرس مزمن در محل کار است که با موفقیت مدیریت نشده است (بوی و همکاران ۲۰۲۳^۷). فرسودگی شغلی شامل خستگی‌های هیجانی، گسست از خویشتن و نقصان تحقق شخصی است که به احساس خستگی، واکنش‌های منفی و پایین‌بودن باورهای کارآمدی فرد اشاره دارد؛ به عبارتی، فرسودگی شغلی به‌عنوان کاهش انرژی و افت عملکرد شغلی در محل کار تعریف می‌شود (بوکران و همکاران ۲۰۱۹^۸). یافته‌های این پژوهش نشان داد که مداخله‌ی ذهن‌آگاهی موجب تغییرات معنادار و مثبت در هر سه متغیر بررسی شد. به‌عبارت دقیق‌تر، آموزش ذهن‌آگاهی توانست میزان سکوت سازمانی و استرس شغلی را کاهش داده و سطح ادراک شایستگی را در معلمان افزایش دهد. این نتایج مؤید تأثیر عمیق چنین آموزش‌هایی بر تجربه‌ی ذهنی، هیجانی و حرفه‌ای معلمان است؛ چراکه معلمان پس از تجربه این نوع آموزش، با درکی تازه از خود، جایگاه‌شان در مدرسه و توانایی‌هایشان روبه‌رو شدند.

در رابطه با سکوت سازمانی، نتایج پژوهش نشان داد که پس از اجرای مداخله، معلمان گروه آزمایش تمایل بیشتری به ابراز نظرات، انتقادات و دیدگاه‌های خود در مدرسه داشتند و سکوت انفعالی یا دفاعی در آنان کاهش یافت. این تغییر می‌تواند ناشی از تقویت مهارت خودآگاهی و پذیرش هیجان‌ها از طریق تمرین‌های ذهن‌آگاهی باشد که افراد را به تجربه بدون قضاوت افکار و احساسات تشویق می‌کند. از طرفی، یافته‌های این بخش با نتایج پژوهش‌هایی همچون پژوهش عبداللهی و چهره‌برق (۱۴۰۱)، فهامی و همکاران (۱۳۹۶)، شفیع‌ی سروستانی و همکاران (۱۳۹۶) و

⁵ Bui et al 7

⁵ Bocéréan et al 8

چاکچی (۲۰۰۸) سازگار است. بر اساس نظر دهقانان (۱۳۹۹) و نظریه حفظ منابع هابفول (۱۹۸۹)، افراد زمانی که احساس کنند بیان دیدگاه‌ها برایشان تهدیدآمیز است یا باعث از دست رفتن منابع روانی و اجتماعی می‌شود، ترجیح می‌دهند سکوت پیشه کنند. آموزش ذهن‌آگاهی با کاهش نگرانی‌های ذهنی، کمک می‌کند تا افراد با احساس امنیت و آگاهی بیشتر، در تعاملات سازمانی شرکت کنند و مشارکت فعال‌تری در تصمیم‌گیری‌ها داشته باشند.

این یافته را می‌توان از منظر نظریه‌های روان‌شناسی شناختی، هیجانی و اجتماعی تبیین کرد. بر اساس نظریه پردازش اطلاعات اجتماعی، رفتار فرد در سازمان نتیجه‌ی تعامل بین ادراکات ذهنی و تجربه‌های هیجانی اوست؛ زمانی که افراد یاد می‌گیرند افکار و هیجانات خود را بدون قضاوت مشاهده کنند، همان‌طور که در تمرین‌های ذهن‌آگاهی آموزش داده می‌شود، به‌جای اجتناب، تمایل به درگیری سازنده و ابراز پیدا می‌کنند (والاس و شاپیرو، ۲۰۰۶). همچنین طبق نظریه شناخت اجتماعی بندورا، باور به خودکارآمدی نقش مهمی در بروز رفتارهای ارتباطی و ابراز نظر در محیط کار دارد؛ آموزش ذهن‌آگاهی با افزایش خودآگاهی و کاهش خودانتقادی، احساس کارآمدی را تقویت می‌کند و افراد را به مشارکت فعال‌تر در تعاملات سازمانی ترغیب می‌نماید (بندورا، ۲۰۰۱، به نقل از امامورا و همکاران، ۲۰۱۶). افزون بر این، نظریه تنظیم هیجان گراس نیز تأکید دارد که توانایی بازشناسی و بازتنظیم هیجانات منفی می‌تواند فرد را از پاسخ‌های اجتنابی مانند سکوت تدافعی به سمت پاسخ‌های انطباقی سوق دهد (گراس، ۲۰۱۵). در نتیجه، ذهن‌آگاهی با ارتقاء خودتنظیمی هیجانی، زیرساخت روان‌شناختی لازم برای شکستن سکوت سازمانی را فراهم می‌سازد و افراد را به سوی تعاملات مؤثر، ایمن و اثربخش‌تر در سازمان سوق می‌دهد.

در حوزه استرس شغلی نیز، کاهش معنادار در میانگین نمرات گروه آزمایش مشاهده شد. شرکت‌کنندگانی که در جلسات ذهن‌آگاهی شرکت کردند، توانستند با استفاده از تکنیک‌هایی مانند تنفس آگاهانه، مشاهده بدون قضاوت، اسکن بدن و پذیرش هیجانات، فشارهای کاری و روانی خود را بهتر مدیریت کنند. این نتیجه با پژوهش‌هایی چون پژوهش امیری و همکاران (۱۳۹۵)، دهقانان و همکاران (۱۳۹۹)، سالاری و همکاران (۱۳۹۶)، و کیم و همکاران (۲۰۲۰) همخوانی دارد که نشان می‌دهند استرس در حرفه معلمی از عوامل جدی در بروز فرسودگی شغلی است. استیگل و میکولایچاک (۲۰۱۸) و وو و همکاران (۲۰۲۱)، استرس طولانی‌مدت در محیط کار به‌عنوان یکی از عوامل خطر جدی فرسودگی شغلی مطرح شده است. از دیدگاه باقر (۲۰۱۳)، چامبرز، گایون و آین (۲۰۰۹)، و والاس و شاپیرو (۲۰۰۶)، آموزش ذهن‌آگاهی با ایجاد فاصله بین افکار منفی و پاسخ‌های هیجانی خودکار، نوعی آرامش درونی و کنترل ذهنی به همراه دارد که نقش کلیدی در کاهش فشار روانی ایفا می‌کند. تمرینات ذهن‌آگاهی با ایجاد تجربه‌های بدنی و شناختی در زمان حال، به فرد این امکان را می‌دهد که به جای واکنش‌های عجولانه و اضطرابی، با تأمل بیشتری به شرایط شغلی پاسخ دهد و در نتیجه استرس کمتری را تجربه کند.

در مورد ادراک شایستگی نیز، نتایج نشان داد که شرکت‌کنندگان پس از گذراندن جلسات آموزشی، باور بیشتری به توانایی‌های حرفه‌ای و آموزشی خود پیدا کردند. آنان خود را در کلاس مؤثرتر، توانمندتر و شایسته‌تر از قبل ارزیابی کردند. این یافته با نتایج پژوهش‌های سینکل و همکاران (۲۰۲۲)، موحذزاده و رحمت‌وند (۱۳۹۷)، و امامورا و همکاران (۲۰۱۹) همسو است. ذهن‌آگاهی به افراد کمک می‌کند تا از افکار منفی، خودگویی‌های انتقادی و تجربه‌های ناکامی فاصله بگیرند و در عوض بر نقاط قوت خود تمرکز کنند. براون و همکاران (۲۰۰۷) نیز بیان کرده‌اند که ذهن‌آگاهی با ارتقاء خودآگاهی و خودپذیری، نوعی باور مثبت نسبت به توانمندی‌ها در فرد ایجاد می‌کند که به افزایش ادراک شایستگی می‌انجامد. در محیط آموزشی، این موضوع تأثیر ویژه‌ای دارد، چراکه معلمانی که خود را شایسته می‌دانند، انگیزه و انرژی بیشتری برای تدریس، تعامل با دانش‌آموزان و غلبه بر چالش‌های شغلی دارند.

5	Imamura	9
6	Wallace & Shapiro	0
6	Szczygiel & Mikolajczak	1
6	Wu et al	2

آنچه در مجموع از یافته‌های این پژوهش می‌توان دریافت، آن است که آموزش ذهن‌آگاهی بر سلامت روانی و حرفه‌ای معلمان تأثیری چندلایه دارد؛ نه تنها باعث کاهش فشارهای روانی و سکوت‌های مخرب می‌شود، بلکه موجب ارتقاء شناختی-هیجانی افراد از توانمندی‌ها و نقش‌شان در محیط آموزشی می‌گردد. این یافته‌ها با پژوهش‌های انجام‌شده توسط کارنیا (۲۰۲۳)، گلامب و همکاران (۲۰۱۱)، و وولور و همکاران (۲۰۱۲) همخوانی دارد که آموزش ذهن‌آگاهی را ابزاری مؤثر در بهبود کیفیت زندگی شغلی و افزایش تعهد سازمانی معرفی کرده‌اند. همچنین همان‌گونه که در پژوهش دین (۲۰۱۱) و تاکون و همکاران (۲۰۰۳) نیز آمده، شرکت در تمرینات ذهن‌آگاهی باعث می‌شود افراد از الگوهای رفتاری خودکار و منفی فاصله بگیرند و با انتخاب‌های آگاهانه‌تری زندگی و کار کنند.

با وجود دستاوردهای حاصل‌شده، محدودیت‌هایی نیز در این پژوهش وجود دارد. از جمله اینکه مطالعه تنها بر معلمان مقطع ابتدایی شهر اردبیل متمرکز بود و نتایج آن به سایر مناطق یا مقاطع تحصیلی قابل تعمیم مستقیم نیست. همچنین، دوره پیگیری تنها یک ماه پس از مداخله انجام شد که برای بررسی پایداری بلندمدت تغییرات کافی نیست. استفاده از ابزارهای خودگزارشی نیز ممکن است به دلیل سوگیری پاسخ‌دهی، دقت اندازه‌گیری را تحت تأثیر قرار داده باشد. همچنین، مداخله ذهن‌آگاهی در این پژوهش با سایر روش‌های روان‌شناختی مقایسه نشد و اثربخشی نسبی آن مشخص نگردید.

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با حجم نمونه بیشتر، در مناطق جغرافیایی مختلف و با دوره‌های پیگیری بلندمدت‌تر انجام گیرد. همچنین، مقایسه بین رویکرد ذهن‌آگاهی و سایر مداخلات مانند درمان شناختی رفتاری یا برنامه‌های ارتقاء تاب‌آوری می‌تواند در شناسایی روش‌های مؤثرتر یاری‌رسان باشد. به‌علاوه، طراحی یک برنامه آموزشی بومی‌سازی‌شده ذهن‌آگاهی برای معلمان، با توجه به زمینه‌های فرهنگی و آموزشی ایران، و ادغام آن در آموزش‌های ضمن خدمت فرهنگیان، می‌تواند گامی مؤثر در ارتقاء سلامت روانی، کیفیت تدریس و رضایت شغلی معلمان باشد. در پایان، می‌توان گفت آموزش ذهن‌آگاهی نه تنها مداخله‌ای درمانی بلکه فرآیندی توانمندساز برای معلمان است که از طریق آن می‌توان تعامل سالم‌تر با محیط شغلی، درک دقیق‌تر از خود و عملکرد حرفه‌ای اثربخش‌تری را برای آن‌ها فراهم ساخت. با توجه به اثربخشی مداخله حاضر، سادگی اجرا و هزینه کم، پیشنهاد می‌شود تا آموزش ذهن‌آگاهی گروهی به‌عنوان بخشی از برنامه‌های راهبردی ارتقاء سلامت روان و بهداشت حرفه‌ای معلمان در سطح آموزش و پرورش کشور گنجانده شود؛ سیاست‌گذاران آموزشی، برگزاری کارگاه‌های منظم ذهن‌آگاهی را برای پیشگیری از فرسودگی شغلی در نظر گیرند و در نهایت پژوهش‌های آینده، به بررسی پایداری اثرات در بلندمدت و تعمیم‌پذیری این مداخله به سطوح مختلف نظام آموزشی بپردازند.

References

- Abdollahi M, chehrebargh F.(2021), The relationship between organizational silence and organizational forgetfulness with the performance of employees of the Ministry of Science, *Research and Technology* <http://noo.rs/navKO> [in Persian, 1401]
- Alqarni, S. A. Y. (2020). How School Climate Predicts Teachers' Organizational Silence. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 12-27. <https://doi.org/10.5897/IJEAPS2020.0642>
- Ameri, M., Fadaee Aghdam, N., Khajeh, M., Goli, S., & Baha, R. (2021). Factors related to job stress in different work shifts of nurses working in hospitals affiliated to Shahroud University of Medical Sciences. *Nursing and Midwifery Journal*, 19(2), 149–157. <http://unmf.umsu.ac.ir/article-1-4289-en.html> [in Persian, 1400]
- Amiri, M., Chaman, R., Arabi, M., Ahmadinasab, A., Hejazi, A., & Khosravi, A. (2016). Factors influencing the intensity of burnout among rural health workers (Behvarz) in Northeastern Provinces of Iran. *Razi Journal of Medical Sciences (RJMS)*, 22(141), 116–125. <http://rjms.iuums.ac.ir/article-1-2916-en.html> [in Persian, 1401]
- An analytical study of the opinions of a sample of Administrators staff in the Colleges of Salahaddin
- Ashoori, J. (2017). Prediction of nurse's job burnout based on social capital, perceived social support, and organizational citizenship behavior. *Pajouhan Scientific Journal*, 15(2), 13–19. <https://doi.org/10.21859/psj-15023> [in Persian, 1401]
- Astin, J. A. (1997). Stress reduction through mindfulness meditation: Effects on psychological symptomatology, sense of control, and spiritual experiences. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 66(2), 97–106. <https://doi.org/10.1159/000289116>
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125–143. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Sixma, H. J., & Bosveld, W. (2000). Burnout in general practice: A comparison of three groups of practitioners. *British Journal of General Practice*, 50(473), 195–200.
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2015). Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481–501. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>
- Bocéréan, C., Dupret, E., & Martine, M. (2019). Maslach Burnout Inventory – General Survey: French validation in a representative sample of employees. *SCIREA Journal of Health*, 3(1), 34- 61. <https://hal.science/hal-02480484v1>
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211–237. <https://doi.org/10.1080/10478400701598298>
- Bui, T. H. T., Tran, T. M. D., Nguyen, T. N. T., Vu, T. C., Ngo, X. D., Nguyen, T. H. P., & Do, T. L. H. (2022). Reassessing the most popularly suggested measurement models and measurement invariance of the Maslach Burnout Inventory–human service survey among Vietnamese healthcare professionals. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 10(1), 104-120. <https://doi.org/10.1080/21642850.2021.2019585>
- Butler, G., & Hope, T. (2007). *Managing your mind: The mental fitness guide*. Oxford University Press.



Çakıcı, Y. (2008). Örgütlerde Sessiz Kalınan Konular Sessizliğin Nedenleri Ve Algılanan Sonuçları Üzerine Bir Araştırma. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(1), 117-134. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4378/60013>

Carlotto, M., S. and Câmara, S., G. (2019). Burnout Syndrome in Public Servants: Prevalence and association with Occupational Stressors. *PsicoUSF*, 24(3), 425-435. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240302>

Choi, J. S., & Kim, K. M. (2020). Effects of nursing organizational culture and job stress on Korean infection control nurses' turnover intention. *American journal of infection control*, 48(11), 1404-1406. <https://doi.org/10.1016/j.ajic.2020.04.002>

D'Amico, A., Geraci, A. i Tarantino, C. (2020). The Relationship between Perceived Emotional Intelligence, Work Engagement, Job Satisfaction, and Burnout in Italian School Teachers: An Exploratory Study. *Psihologijske teme*, 29 (1), 63-84. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.4>

Dane, E. (2011). Paying attention to mindfulness and its effects on task performance in the workplace. *Journal of Management*, 37(4), 997-1018. <https://doi.org/10.1177/0149206310367948>

Dehdashti, A., Karami, M., Samari, B. S., Bahrami, M., & Jahed, A. (2018). Occupational stress among health nurses working in health services centers in Gonbad Kavous - 2016. *Occupational Hygiene and Health Promotion Journal*, 2(1), 40-50. <http://ohhp.ssu.ac.ir/article-1-97-fa.html> [in Persian, 1397]

Dehghanan, H., Shakeri, E., & Azarirad, S. (2020). Investigating the Relationship between Poor Volunteers' Fit with their Organization and Intention to Quit with Emphasis on the Role of Burnout, Spirituality and Narcissism. *Public Administration Perspective*, 11(2), 149-176. <https://doi.org/10.48308/jpap.2020.96865> [in Persian, 1399]

Emadian, A. & Shafyabadi, A. (2022). The Effectiveness of Job Empowerment Based on Gottfredson's Theory in Improving Teachers' Burnout Components. *MEJDS*, 12 (82), 1-9. <http://jdisabilstud.org/article-1-2402-en.html> [in Persian, 1401]

Emnawer, Y., & Haraisa, A. (2021). The Influence of Organizational Silence on Job Burnout: A Practical Stud on Shipping on Shipping Companies in Jordan, *International Journal of Business and Management*, 16(10), 569-579. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v16n10p29> [in Persian, 1400]

Fahami, M., Mahmoudi, M. T. & Shahtalebi, B. (2019). Identification of Organizational Silence Factors in the Faculty Members of Universities of Iran: A Qualitative Study. *Organizational Culture Management*, 17(1), 21-44. <https://doi.org/10.22059/jomc.2019.266102.1007613> [in Persian, 1396]

Flett, A. L., Haghbin, M., & Pychyl, T. A. (2016). Procrastination and depression from a cognitive perspective: An exploration of the associations among procrastinatory automatic thoughts, rumination, and mindfulness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 34(3), 169-186. <https://doi.org/10.1007/s10942-016-0235-1>

Forghani Ozrudi, M., Ranjbar, J., & Khakestarian, N. (2022). A Study of the Effect of Organizational Silence on *Organizational Performance with the Intervention Effect of Physical Education Teachers' Happiness at Work*. *Applied Research in Sports Science and Health*, 1(2), 68-86. https://jsports.qom.iau.ir/article_697404.html [in Persian, 1400]

Galanakis, M. , Alexiou, E. , Androutopoulou, A. , Chiotaki, I. , Mouselimidou, I. , Mylona-Fountzoula, M. , Papadopoulou, C. and Tsirozidi, S. (2020) Occupational Stress Relation to Tenure and Educational Level in Primary School Teachers in Greece. *Psychology*, 11, 865-873. <https://doi.org/10.4236/psych.2020.116056>

Ghosh, M., Jansz, J., & Ghosh, A. (2022). Effect of COVID-19 Pandemic on Traditional Teaching. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)*, 4(2). <https://doi.org/10.46328/ijonse.63>

- Glomb, T. M., Duffy, M. K., Bono, J. E., & Yang, T. (2011). Mindfulness at work. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 30, 115–157. [https://doi.org/10.1108/S0742-7301\(2011\)0000030005](https://doi.org/10.1108/S0742-7301(2011)0000030005)
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gyllensten, K., & Palmer, S. (2005). The role of gender in workplace stress: A critical literature review. *Health Education Journal*, 64(3), 271–288. <https://doi.org/10.1177/001789690506400307>
- Hasanvand, M. (2022). Examining the causes of teacher burnout and its effects. *Journal of Psychology and Educational Sciences*, *8*(2), 570-581. <https://civilica.com/doc/1735943/>
- Hobfoll S. E. (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *The American psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.44.3.513>
- Imamura, K., Criscuolo, D., Jurczynska, A., Kesselring, G., Stonier, P., Tsuda, T., & Silva, H. (2019). International Perception of Competence, Education, and Training Needs Among Biomedical Professionals Involved in Medicines Development. *Frontiers in pharmacology*, 10, 188. <https://doi.org/10.3389/fphar.2019.00188>
- Johansson, B., Tiba, H., Kanne, M., & Skantz, J. (2002). Relaxation training in the workplace: A pilot study. *Occupational Medicine*, 52(8), 401–406.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delacorte Press.
- Kamranmehr, M., Kaviani, E., Saadatmandi, R., & Fatahi, M. (2024). Investigating the relationship between primary maladaptive schemas and job burnout in principals and assistants of primary schools in the three districts of Karaj. *Mental Health in School*, 2(3), 119-132. <https://doi.org/10.22034/jmhs.2024.464952.1077> [in Persian, 1403]
- Kara, F. M., Gürbüz, B., & Sarol, H. (2018). An investigation of adults' leisure boredom, perceived social competence, and self-esteem. *International Journal of Sport, Exercise & Training Sciences*, 4(4), 113–121. <http://dx.doi.org/10.18826/useeabd.473994>
- Karnia, R. (2023). An Evaluation of Stress and Burnout in Education and Its Impact on Job Performance and Work Life Quality. *International Journal of Psychological Studies*. <https://doi.org/10.5539/ijps.v15n4p13>
- Khaki, Sh., Kheradmand Fard, S. G., & Mahmoudi, N. (2023). Prevalence and factors affecting job burnout among elementary school teachers in Marivan city. *Proceedings of the First International Conference of Outstanding Teachers and Leading Schools in the Third Millennium*, Bushehr, Iran. <https://civilica.com/doc/1942783>
- Khaneghai K., Parvin, A., Vaisi Raygani, A.A., Abdi, A., Salari, N. & Mohammadi, M.M. (2023). Predicting Job Burnout based on Job Satisfaction, Organizational Commitment, Emotional Intelligence, and Five Personality Traits in Kermanshah Nurses. *Nursing and Midwifery Journal*, 20 (11), 939-953. <https://doi.org/10.52547/unmf.20.11.939> [in Persian, 1402]
- Kim, J., Shin, Y., Tsukayama, E., & Park, D. (2020). Stress mindset predicts job turnover among preschool teachers. *Journal of school psychology*, 78, 13–22. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.002>
- Kouchi, A. (2015). *Examining the effect of conflict in the workplace on occupational depression according to the role of the organizational climate of Mehran customs employees*. [Master's Thesis of Business Administration, Islamic Azad University of Ilam]. [In Persian, 1394]

- Kourdfirouzjaie, F., Zynabadi, H., Arasteh, H., & Abdollahi, B. (2017). Symptoms of teacher silence at the school: the a qualitative study. *Journal of School Administration*, 4(2), 69-85. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.25384724.2016.4.2.5.8> [In Persian, 1395]
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610. <https://psycnet.apa.org/record/1971-03263-001>
- Lane, R. D., & Smith, R. (2021). Levels of Emotional Awareness: Theory and Measurement of a Socio-Emotional Skill. *Journal of Intelligence*, 9(3), 42. <https://doi.org/10.3390/jintelligence9030042>
- Li, X., Jiang, T., Sun, J. *et al.* The relationship between occupational stress, job burnout and quality of life among surgical nurses in Xinjiang, China. *BMC Nurs* 20, 181 (2021). <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00703-2>
- Mahdzadeh I, Rajaeipour S, Siadat A.(2023), Predicting and explaining organizational silence using positive leadership strategies and the mediating role of psychological empowerment, 15(1), 67-93 <https://sid.ir/10.22059/jipa.2022.348537.3213> [in Persian, 1402]
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192. <https://doi.10.1111/1467-8721.01258>
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 99-113. <http://dx.doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Masoudi Hemmatabadi, F., Haji Hosseini Mesgar, M., Azad Yekta, M., & Nasrollahi, B. (2022). Investigating the Relationship between Work-Family Conflict and Job Stress with Emotional Exhaustion with Mediation of Personnel Capabilities in Male and Female Employees. *Journal of Applied Family Therapy*, 3(4), 585-601. <https://doi.10.22034/aftj.2022.329823.1406> [in Persian, 1401]
- Mazaheri S. (2016), Presenting a structural model of organizational silence based on leadership style and organizational learning mediated by organizational commitment. *Jundishapour Educational Development*, 13(3), 578-592 <https://sid.ir/paper/1097608/fa> [in Persian, 1401]
- Mohammadzadeh, M., Eftekhari Soadi, Z., Bakhtiarpour, S., & Joharifard, R. (2021). Investigate the moderating role of mobile phone dependency in the model of predicting subjective vitality based on perceived social support and Alexithymia mediated by academic procrastination. *Psychological Models and Methods*, 11(42), 115-131. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.22285516.1399.11.42.9.5> [in Persian, 1399]
- Motahari Nejad, H., & Jahangard, H. (2020). Constructing and validating the teachers' professional competence evaluation instrument. *Teaching and Learning Research*, 15(1), 43-53. <https://doi.org/10.22070/tlr.2020.2519>
- Movahedzadeh, B., & Rahmatvand, M. (2018). Investigating the relationship between the perception of competence and academic achievement, taking into account the moderating role of perceived self-efficacy in high school female students of the 2nd district of Shiraz. *New Developments in Behavioral Sciences*, 3(23), 1-21. <http://ijndibs.com/article-1-231-fa.html> [in Persian, 1397]
- Ogba, F. N., Onyishi, C. N., Victor-Aigbodion, V., Abada, I. M., Eze, U. N., Obiweluozo, P. E., Ugodulunwa, C. N., Igu, N. C. N., Okorie, C. O., Onu, J. C., Eze, A., Ezeani, E. O., Ebizie, E. N., & Onwu, A. O. (2020). Managing job stress in teachers of children with autism: A rational emotive occupational health coaching control trial. *Medicine*, 99(36), e21651. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000021651>

- Rahimi, Gh., & Mazaheri Rad, H. (2016). The effect of transformational leadership on organizational silence with the mediating role of psychological empowerment of employees. *Research of the Nations*, 22. <https://civilica.com/doc/722799/> [in Persian, 1396]
- Rosenzweig, S., Reibel, D. K., Greeson, J. M., Brainard, G. C., & Hojat, M. (2007). Mindfulness-based stress reduction lowers psychological distress in medical students. *Teaching and Learning in Medicine*, 15(2), 88–92. https://doi.org/10.1207/s15328015tlm1502_03
- Roshan, Z. (2021). The role of work-family conflict, family-work conflict, and fatigue on nurses' burnout during coronary heart disease. *Journal of Nursing and Intensive Care (JNIP)*, 8(12), 1–12. <http://jnip.ir/article-1-473-en.html> [in Persian, 1400]
- Salari, N., Hosseini-Far, A., Jalali, R., Vaisi-Raygani, A., Rasoulpoor, S., Mohammadi, M., Rasoulpoor, S., & Khaledi-Paveh, B. (2020). Prevalence of stress, anxiety, depression among the general population during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *Globalization and health*, 16(1), 57. <https://doi.org/10.1186/s12992-020-00589-w> [in Persian, 1396]
- Santucci, L. C., McHugh, R. K., Elkins, R. M., Schechter, B., Ross, M. S., Landa, C. E., Eisen, J. L., & Barlow, D. H. (2002). Developing a computerized CBT for anxious youth: Feasibility and preliminary efficacy. *Behavior Therapy*, 43(2), 341–355.
- Saremi, M., Noori Anvar, Z. S., Khodakarim, S., Tabatabaei, S., & Ramezankhan, A. (2022). Cross Cultural Adaptation and Psychometric Evaluation of the Persian Version of Teachers Stress Inventory. *Journal of Behdasht Dar Arseh (i.E., Health in the Field)*, 9(2), 21–30. <https://doi.org/10.22037/jhf.v9i2.36742>
- Sarmad, Z & Hejazi, E, Bazargan, A. (1390). *Research methods in behavioral sciences*. Aghah Publications
- Schinkel, M., Nanayakkara, P. W. B., & Wiersinga, W. J. (2022). Sepsis Performance Improvement Programs: From Evidence Toward Clinical Implementation. *Critical care (London, England)*, 26(1), 77. <https://doi.org/10.1186/s13054-022-03917-1>
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. Guilford Press.
- ShafieeSarvestani, M., Mohammadi, M., & Khalili, Z. (2017). Relationship between teachers' organizational silence and their organizational memory in girls high schools in Shiraz. *Journal of School Administration*, 5(1), 1-21. [In Persian]. [https://doi.org/JSA-1705-1134\(R1\)](https://doi.org/JSA-1705-1134(R1))
- Smith, J. E., Richardson, J., Hoffman, C., & Pilkington, K. (2005). Mindfulness-based stress reduction as supportive therapy in cancer care: Systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 52(3), 315–327. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03592.x>
- Szczygiel, D. D., & Mikolajczak, M. (2018). Emotional Intelligence Buffers the Effects of Negative Emotions on Job Burnout in Nursing. *Frontiers in psychology*, 9, 2649. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02649> [in Persian, 1396]
- Tacon, A. M., McComb, J., Caldera, Y., & Randolph, P. (2003). Mindfulness meditation, anxiety reduction, and heart disease: A pilot study. *Family & Community Health*, 26(1), 25–33. <https://doi.org/10.1097/00003727-200301000->
- Takhsha, M., Barahimi, N., Adelpahan, A., & Salehzadeh, R. (2020). The effect of workplace ostracism on knowledge sharing: The mediating role of organization-based self-esteem and organizational silence. *Journal of Workplace Learning*, 32(6), 417–435. <https://doi.org/10.1108/JWL-07-2019-0088>

- Teles, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Regueiro, B. (2020). Perceived Stress and Indicators of Burnout in Teachers at Portuguese Higher Education Institutions (HEI). *International journal of environmental research and public health*, 17(9), 3248. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093248>
- Van Dyne, L., Ang, S. and Botero, I.C. (2003) Conceptualizing Employee Silence and Employee Voice as Multidimensional Constructs. *Journal of Management Studies*, 40, 1359-1392. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00384>
- Wallace, B. A., & Shapiro, S. L. (2006). Mental balance and well-being: Building bridges between Buddhism and Western psychology. *American Psychologist*, 61(7), 690–701. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.7.690>
- Williams, K., Kolar, M., Reger, B., & Pearson, J. (2001). Evaluation of a wellness-based mindfulness stress reduction intervention: A controlled trial. *American Journal of Health Promotion*, 15(6), 422–432. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-15.6.422>
- Wolever, R. Q., Bobinet, K. J., McCabe, K., Mackenzie, E. R., Fekete, E., Kusnick, C. A., & Baime, M. (2012). Effective and viable mind-body stress reduction in the workplace: A randomized controlled trial. *Journal of Occupational Health Psychology*, 17(2), 246–258. <https://doi.org/10.1037/a0027278>
- Wu, F., Ren, Z., Wang, Q., He, M., Xiong, W., Ma, G., Fan, X., Guo, X., Liu, H., & Zhang, X. (2021). The relationship between job stress and job burnout: the mediating effects of perceived social support and job satisfaction. *Psychology, health & medicine*, 26(2), 204–211. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1778750>
- Yıldırım, M., & Solmaz, F. (2020). COVID-19 burnout, COVID-19 stress and resilience: Initial psychometric properties of COVID-19 Burnout Scale. *Death Studies*, 46(3), 524–532. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1818885>
- Yook, K., Lee, S. H., Ryu, M., Kim, K. H., Choi, T. K., Suh, S. Y., & Lee, H. S. (2002). Usefulness of mindfulness-based cognitive therapy for insomnia. *Korean Journal of Clinical Psychology*, 21(2), 275–290.