

Examining the stress factors perceived by teachers in school: a phenomenological study

Anvar Dastbaz¹, Hamed Rezaei^{2*}, Ali Azimi³

پندیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۳/۲۵

دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۵/۱۶

Accepted Date: 2024/06/14

Received Date: 2023/08/07

Abstract

The present study was conducted with the aim of identifying stressful factors perceived by teachers in first secondary schools. This research was a qualitative and descriptive phenomenological method. The studied society was formed by all the first secondary teachers of Kermanshah city in 2023-2024. The sampling of this research was non-random and purposeful. In order to achieve the goal of the research, a semi-structured interview was conducted with the teachers and the data continued until saturation, that is, 12 teachers. Data analysis was done by Claysey method. Reviewing and analyzing the data from the conversation with 12 teachers in the field of their stress and concerns in the school, led to the identification of 6 general themes of student misbehavior, the problems of the principal and assistants, the problems of the teacher, the number of students, teaching in the outskirts of the city. And the educational base. The obtained themes of the misbehavior theme include 5 sub-themes of fear of the consequences of punishment, strict classroom management, rumination, teaching disorder, confusion; The problems of the manager and deputies include 5 sub-themes of the coalition, weakness in authority-seeking, insufficient support and support, excessive skepticism and lack of coordination and agreement; For the problems of the teacher's lesson, three sub-themes are not paying attention to the desire of the learners, stricter control and the content of the book; The themes obtained for the number of students are two themes: not respecting the distance with the teacher and making more noise; Teaching in the outskirts of the city includes two themes: few facilities and many negative emotions; In the main theme of the academic foundation, 4 sub-themes of communication with virtual networks, anti-social values, larger body and moral problems were identified. The results of the data showed that students' misbehavior, then teaching in the outskirts of the city, and then the principal and assistants are the most stressful factors for teachers.

Introduction: Teachers are one of the most key components and the most effective people in education and its educational programs (Datnow. 2020). The research background in this field shows the high impact of teachers on the academic

1. Assistant Professor of Counseling Department, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

2. Counseling Department, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran.

*Corresponding Author:

Email: hamedrezaeeatu@gmail.com

3. Counseling Department, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran.

performance and behavior of students (Pishkadam, Derakhshan & Jhaleh. 2019). There is no absolute and accepted definition of excitement to date (Chen. 2020) and many researchers have defined it differently. For example, Schutz et al (2006) have defined emotions as "socially constructed, personal ways of being". Emotions in education are considered as one of the important factors of students' learning and progress. Emotion is an important aspect of teachers' understanding and teaching, and studies on teacher's emotions show that teaching is an emotional activity and emotions Teachers are related to the well-being and quality of their teaching. Teacher emotions are defined as dynamic interactions between personal, professional and social environments, Research has shown that teachers' emotions may be triggered by various stimuli, including professional goals, educational policies, student behaviors, school climate, colleagues, and socio-cultural factors.

research method: The aim of the present study was to investigate the stressful factors perceived by first secondary school teachers. The studied community was formed by all the first secondary teachers of Kermanshah city in 1402-1403. In this research, a non-random and purposeful sampling method was used. In qualitative research, the number of samples is not known in advance, so data collection should be carried out until theoretical saturation. In the current study, the data reached saturation with 11 teachers, but the researchers interviewed another teacher for more certainty, so the researchers completed the sampling work with 12 samples. The participants were all primary school teachers who were present in the classroom. The researchers first entered into negotiations with the education and training of the entire Kermanshah province and explained the necessity of their research to the relevant department so that they could cooperate if possible. The data collection tool was a semi-structured interview. The first question asked to the teachers was "what is stress from your point of view". They were asked to specify that the phenomenon of stress is familiar to you and have you been involved in this phenomenon? Therefore, interviews were conducted with people who had struggled with this phenomenon and had a special view of stress in school, thus the essence of phenomenology is visible in the present research. The researcher encouraged the participants to talk freely about the phenomenon of stress in school as much as possible and express their views on the phenomenon openly. If necessary, the researcher would explain a specific view of the phenomenon to the teachers, then the participants would present their experiences and phenomenological world in the field of stress in school.

Discussion and conclusion One of the stressful factors for teachers is misbehavior of students. In the present study, teachers reported that students' misbehavior disrupts their teaching and disrupts the class and lesson process. Teachers reported that they react when faced with these problematic student behaviors. They reported that the misbehavior of the teacher in the classroom gives them more stress. They reported that they used punishment against behaviors that made them angry. Teachers reported that students' procrastination gives them the least stress. The teachers reported that these high stresses on the part of the students caused physical problems (such as hand tremors and digestive diseases) and psychological problems (such as depression). Data analysis showed that teachers' stress and anxiety are influenced by the teacher-student relationship. Teachers who had good relationships with students reported less stress and anxiety in the classroom. These teachers saw the students as worthy and

had a good view of them. They reported less negative emotions and more positive emotions (such as pride and enjoyment of teaching). These teachers' reports indicated easier classroom management and suitable classroom atmosphere, and they had higher self-confidence in teaching and classroom management. These teachers believed in the relationship and in order to improve their relationship, they emphasized student involvement in lesson interactions, responsibility, mutual respect, emotional atmosphere and controlled humor, etc. it was difficult.



Keywords: Perceived stress factors, Teaching conditions, Burnout, First secondary school students, School.

بررسی عوامل استرس‌زا درک شده توسط معلمان در مدرسه: یک مطالعه پدیدارشناسی

انور دست‌باز^۱، حامد رضایی^{۲*}، علی عظیمی^۳

چکیده

در سیستم تعلیم و تربیت معلمان از تأثیرگذارترین افراد در پیشبرد اهداف آموزشی و تربیتی هستند. توجه به شرایط روان‌شناختی و هیجان‌های آنان و عوامل تنش‌زا و مختل‌کننده مؤثر بر فرایند تدریس معلمان در مدرسه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در این راستا پژوهش حاضر باهدف شناسایی عوامل استرس‌زا درک شده توسط معلمان در مدارس مقطع متوسطه اول شهر کرمانشاه انجام گرفت. این پژوهش با روش کیفی و از نوع پدیدارشناسی توصیفی بود. جامعه‌ی مورد مطالعه شامل کلیه معلمان مقطع متوسطه اول شهر کرمانشاه در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. نمونه‌گیری پژوهش حاضر به روش غیرتصادفی و از نوع هدفمند با تأکید بر تنوع آرا بود. برای رسیدن به اهداف پژوهش با ۱۲ نفر از معلمان شاغل در مقطع متوسطه اول، مصاحبه نیمه ساختار یافته صورت گرفت و جمع‌آوری داده‌ها تا حد اشباع شدن ادامه یافت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش کلایزی صورت گرفت. بررسی و تجزیه و تحلیل داده‌ها از گفت‌وگو با ۱۲ معلم در حوزه‌ی استرس‌ها و نگرانی‌های آن‌ها در مدرسه با استفاده از نرم افزار MaxQda، منجر به شناسایی ۶ مضمون کلی بدرفتاری دانش‌آموزان، مشکلات مدیر و معاونان، مشکلات درس تدریس‌کننده، تعداد زیاد دانش‌آموزان، تدریس در حاشیه شهر و پایه تحصیلی شد. مضامین به‌دست‌آمده مقوله بدرفتاری دانش‌آموزان شامل ۵ مضمون فرعی ترس از پیامدهای تنبیه، مدیریت سخت کلاسی، نشخوار فکری، اختلال در تدریس، سردرگمی؛ مشکلات مدیر و معاونان شامل ۵ مضمون فرعی ائتلاف در مدرسه، ضعف در اقتدارطلبی، حمایت و پشتیبانی ناکافی، شکاکی بیش‌ازحد و عدم هماهنگی و هم‌خوانی.

کلیدواژه‌ها: عوامل استرس‌آدارک شده، شرایط تدریس، فرسودگی شغلی، دانش‌آموزان متوسطه اول، مدرسه.

۱. استادیار گروه مشاوره، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

۲. کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

Email: hamedrezaeeatu@gmail.com

نویسنده مسئول:

۳. کارشناس ارشد مشاوره، گروه مشاوره، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

مقدمه

معلمان^۱ از کلیدی‌ترین اجزا و مؤثرترین افراد در آموزش و پرورش و برنامه‌های آموزشی آن هستند (Datnow, 2020). پیشینه‌ی پژوهشی در این حیطه نشان از تأثیر بالای معلم بر عملکرد تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان^۲ دارد (Pishkadam, Derakhshan & Jhaleh, 2019). موفقیت در هر مدرسه و آموزشگاهی وابسته به توانمندی‌های معلم در کیفیت آموزش و مدیریت کلاس درس دارد؛ زیرا معلمان نقش اساسی در افزایش راندمان کلاس درس دارند (Derakhshan et al. 2020). بسیاری از صاحب‌نظران علوم تربیتی بر نقش تعیین‌کننده‌ی معلم در آموزش و پرورش واقفاند و معتقدند که معلمان توانمند، می‌توانند کودکان و نوجوانان بهتری تربیت کنند (Hajovski, Chesnut & Jensen, 2020). در این راستا با توجه به نقش محوری معلم در موفقیت نظام آموزشی، شناخت وضعیت هیجانی و روانشناختی معلمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (Frenzel, 2014).

تعریف مطلق و پذیرفته‌شده‌ای از هیجان^۳ تا به امروز وجود نداشته (chen, 2020)، و محققان زیادی تعاریف متفاوتی از آن ذکر کرده‌اند. به عنوان مثال (Schutz et al. 2006) عواطف را به عنوان "روش‌های وجودی ساخته شده اجتماعی، شخصی" تعریف کرده‌اند. عواطف در آموزش به عنوان یکی از عوامل مهم یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان به شمار می‌رود (Gustavsen et al. 2013). عاطفه جنبه مهمی از درک معلمان و تدریس است و مطالعات روی هیجانات معلم نشان می‌دهد که تدریس یک فعالیت عاطفی است و احساسات معلمان بر کیفیت تدریس آن‌ها تأثیر گذار است (Frenzel, 2014). احساسات معلم شامل تعاملات پویا بین محیط‌های شخصی، حرفه‌ای و اجتماعی تعریف شده است (Tsang & Kwong, 2017). تحقیقات نشان داده‌اند که احساسات معلمان ممکن است توسط محرک‌های مختلفی از جمله اهداف حرفه‌ای، سیاست‌های آموزشی، رفتارهای دانش‌آموزان، جو مدرسه، همکاران و عوامل اجتماعی- فرهنگی برانگیخته شود (Frenzel et al. 2020). (Torres, 2021) در پژوهشی بیان کرد ارزیابی معلمان از اجرای اهداف آموزشی ممکن است که تجارب عاطفی‌شان را شکل دهد به عبارت دیگر، احساسات معلم را می‌توان از منظر پیشرفت تحلیل کرد، جایی که دنبال کردن موفقیت و اجتناب از شکست هستند. مطالعات قبلی رابطه معناداری بین احساسات معلمان و خودانگیختگی را نشان داده است (Parr et al. 2021). معلمان با انگیزه بالا حتی زمانی که با خواسته‌ها و مشکلات چالش برانگیز روبرو می‌شوند، قادر به تنظیم هیجانات مثبت، غلبه بر احساسات بی‌حوصلگی و خشم‌شان هستند (Kamila et al. 2014)، اما برخی عوامل مانند بدرفتاری دانش‌آموزان می‌تواند این انگیزه را کاهش دهد یا به عبارت دیگر بدرفتاری دانش‌آموزان یک عامل پیش‌بینی‌کننده‌ی خستگی کاری و فرسودگی شغلی معلمان برآورد شده است (Chang, 2016). بدرفتاری دانش‌آموزان در کلاس یک رفتار مختل‌کننده‌ی تدریس معلم است که روند فراگیری را تضعیف می‌کند (Gustavsen, Nayga & Wu, 2015). این رفتارهای مشکل‌آفرین^۴ یادگیرندگان می‌تواند به وجود

1. teachers

2. students

3. excitement

4. Problem behaviors

آورنده‌ی هیجان‌های منفی مانند خشم و یأس در معلمان شود (Taxer & Gross, 2018)، و استفاده‌ی معلمان از راهبردهای تنظیم هیجان^۱ ناکارآمد مثل سرکوب و تظاهر، فرسودگی و دلزدگی شغلی معلمان را در مدرسه تشدید می‌کند (Chang & Taxer, 2021). معلمان در طول کار خود طیف گسترده‌ای از احساسات را تجربه می‌کنند و این احساسات معمولاً در تعامل با محیط خود آشکار می‌شود (Day & Gu, 2014). معلمان در کار خود با افراد مختلفی تعامل دارند (مانند همکاران^۲، والدین^۳ و دانش‌آموزان)، اما به نظر می‌رسد تعامل با دانش‌آموزان از نظر برانگیختن احساسات مثبت یا منفی، قوی‌ترین عامل است، به گونه‌ای که در مطالعه (O'Connor, 2006) معلمان لحظه‌های بزرگ خود را از نظر برانگیختگی هیجانی در آموزش ناشی از تعامل با دانش‌آموزان توصیف کردند. معلمان در طول کلاس هیجان‌های مثبت (شادی، غرور) و منفی (خشم، عصبانیت، استرس) را تجربه می‌کنند (Chen, 2016). از نظر عواطف منفی، مطالعه‌ی (Chang, 2009) نشان داد که احساسات منفی معلمان غالباً با بدرفتاری دانش‌آموزان یا عدم نظم و انضباط در کلاس مرتبط است که خطر فرسودگی شغلی^۴ را افزایش می‌دهد. (Tsouloupas et al., 2010) ادعا کردند که مشکلات نظم و انضباط کلاس درس یکی از عوامل اصلی پیش‌بینی استرس معلمان است.

استرس شغلی^۵ یک وضعیت تنشی است که بر فرایندهای فکری، احساسات و شرایط فرد تأثیر می‌گذارد و به عنوان ناهماهنگی نیازهای شغلی با توانایی، قابلیت‌ها و خواسته‌های درونی کارکنان تعریف می‌شود (Kwon, 2018). از آنجا که استرس شغلی یکی از موانع مهم بهسازی و تعالی منابع انسانی و عملکرد کارکنان دولت به خصوص در آموزش و پرورش به شمار می‌رود؛ از این رو، شناسایی و مداخله عوامل مؤثر بر استرس شغلی معلمان از اهمیت زیادی برخوردار است. در حالی که معلمان در شرایط عادی در مقایسه با سایر مشاغل دارای سطوح بالاتری از استرس شغلی هستند (Ouellette et al., 2018). همچنین اصلاحات و موقعیت‌های غیرقابل پیش‌بینی مثل آموزش‌های مجازی در زمان کووید ۱۹ این استرس را تشدید می‌کنند (Abadeyo et al., 2021).

مسائل مربوط به عملکرد معلمان و کمبود حمایت و منابع، سطح استرس معلمان را به میزان قابل توجهی افزایش داده است (Richards, 2012). استرسی که معلمان از فشارهای شغلی احساس می‌کنند اغلب منجر به نارضایتی و فرسودگی شغلی می‌شود (Pearson & Moomaw, 2005). هزینه‌های شخصی، اجتماعی و مالی مرتبط با فرسودگی شغلی بسیار زیاد است که نمی‌توان نادیده گرفت (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus, & Davidson, 2013). استرس معلمان و فرسودگی شغلی با عوامل بسیاری مرتبط است که نه تنها برای مربیان، بلکه برای مدیریت، کارکنان منطقه، دانش‌آموزان و جوامع مضر است. مطالعات

¹. Excitement regulation

². Partners

³. parents

⁴. Burnout

⁵ Job stress

متعدد سطح بالایی از استرس و فرسودگی شغلی معلمان مدرسه را گزارش داده‌اند (Ouellette et al. 2018). تجربه‌های مکرر استرس و نگرانی معلمان در کلاس درس، سبب خستگی هیجانی و جسمی آن‌ها شده است (Braket et al. 2010). استرس معلم^۱ را می‌توان به عنوان عدم تعادل در مورد عوامل خطر و عوامل حفاظتی تعریف کرد (Priltenky, Neff, & Bessel. 2016). معلمانی که سطح استرس بالایی را تجربه می‌کنند، میزان پایین‌تری از خودکارآمدی در تدریس و مدیریت کلاس را گزارش کردند (Herman et al. 2018). علاوه بر استرس و نگرانی‌های کلاسی، در سطح فراتر از کلاس درس عواملی مانند اختلاف در تعامل با همکاران و کمبود منابع و پشتیبانی می‌تواند استرس معلمان را بیشتر کند (Herman & Reinke. 2015). این استرس‌ها در طولانی مدت منجر به فرسودگی شغلی و خستگی کاری آن‌ها می‌شود (Li, Wong & Kim. 2017). فرسودگی شغلی یک متغیر جدیدی است که در شغل‌های پراسترس پدید می‌آید و منجر به کاهش عملکرد فرد، افزایش اختلالات روانی و افزایش مشکلات فیزیولوژی می‌شود (Chen, Chang & Wang. 2019).

میزان استرسی که بر معلمان وارد می‌شود، با سیاست‌های جدید آموزش و پرورش در حال افزایش است (Lavin. 2014). گاهی حجم این استرس آن قدر زیاد است که ممکن است معلم به دنبال راهی برای فرار از شرایط پراسترس باشد، بنابراین ممکن است به اهمال‌کاری و تلاش برای گریز از مسئولیت دست بزند (Brown et al. 2020). سطوح بالای استرس شغلی می‌تواند اثرات مضر بر سلامت جسمی و روانی معلمان بگذارد (Klasen. 2010). علاوه بر این موارد نتایج پژوهش‌های زیادی حاکی از آن است که گستردگی استرس‌های کلاس درس، موجب مشکلات جسمی (نظیر بیماری‌های قلبی عروقی، دیابت، چاقی و افزایش انتخاب‌های بد بهداشتی مانند سیگار کشیدن و عدم تحرک) و روانی (همچون خستگی، گوشه‌گیری و کاهش اشتیاق کاری) شده است (Bournes, Boutrovers & Anstey. 2016). گزارش داد (Sims. 2013) که استرس ناشی از فرسودگی ذهنی باعث شده است که بسیاری از معلمان دلسوز از دانش‌آموزان جدا شوند و نگرش‌های منفی را نشان دهند که بر پیشرفت دانش‌آموزان و روان معلمان تأثیر می‌گذارد. پژوهش (Howley, Howley & Yahn. 2014) در مورد نارضایتی از معلمان مدارس آمریکا نشان داد که مربیانی که دوره‌های طولانی استرس را تجربه می‌کنند از نظر فیزیولوژیکی رنج می‌برند و از شغل خود را ترک می‌کنند. (Prilletsnky et al. 2016) دریافتند که استرس معلمان نه تنها تأثیرات زیادی بر بهزیستی او دارد بلکه تأثیرات مخربی بر سلامت جسمی‌اش دارد.

با توجه به تأثیر بسیار زیاد استرس بر شرایط روانشناختی و کیفیت تدریس و راندمان معلمان، مطالعات کمی در این حیطه انجام شده است (Cui, et al. 2018)، و کمبود نظریه و پژوهش در این زمینه مشهود

¹ Teacher stress

است (Paterson & Granddam, 2016). بسیاری از پژوهش‌ها روی کیفیت تدریس و عوامل شناختی^۱ معلمان بوده است و متغیر مهم هیجانات از توجه پژوهشگران پنهان مانده است (Crawford, 2011; Sutton & Whitley, 2003). از طرفی اثرات استرس ناشی از شغل معلمی و رضایت آن به خوبی درک نشده است (Oluti et al, 2018) و مطالعات بیشتری برای افزایش درک از رابطه بین استرس و محیط کاری مورد نیاز است (Patterson & Grandham, 2016).

مرور ادبیات پیشینه نشان می‌دهد که تحقیقات کمی در حوزه‌ی استرس معلمان صورت گرفته است. اکثر تحقیقات صورت گرفته به صورت کمی بوده است و نیاز به تحقیق کیفی در این زمینه مشهود است (در داخل کشور خلاء پژوهشی بسیار محسوس است به طوری که هیچ گونه پژوهش کیفی در زمینه استرس معلمان یافت نشد). از طرفی چون هیجان‌های انسان وابسته به فرهنگ بوده و نیاز به بررسی عمیق دارد در نتیجه استفاده از پژوهش کیفی ضروری به نظر می‌رسد. در این راستا همان‌طور که ذکر شد معلمان مهم‌ترین عناصر آموزش و پرورش هستند و شناسایی عوامل استرس‌زای هیجانی به صورت عمیق لازم می‌باشد، پژوهش حاضر می‌تواند تبیین مناسبی از استرس آنان در مدرسه را نمایان کند. بنابراین این عوامل پژوهشگران را متقاعد کرد که به دنبال این سؤال باشد که عوامل استرس‌زا درک شده توسط معلمان متوسطه‌ی اول کدام‌اند؟

روش پژوهش

مطالعه حاضر به دنبال کشف عوامل استرس‌زا درک شده توسط معلمان متوسطه اول بود، در این راستا پژوهش در حوزه پژوهش‌های بنیادی-کاربردی، و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها، از نوع پژوهش کیفی با ماهیت اکتشافی بود. جامعه‌ی مورد مطالعه، کلیه معلمان مقطع متوسطه اول شهر کرمانشاه در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳ تشکیل دادند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی و از نوع هدفمند با تأکید بر تنوع آراء استفاده شد. از آنجا که در پژوهش‌های کیفی، تعداد نمونه از قبل مشخص نیست بنابراین گردآوری داده‌ها باید تا حد اشباع نظری ادامه خواهد یافت. در پژوهش حاضر داده‌ها با مصاحبه نیمه ساختارمند با ۱۱ معلم به اشباع رسید اما پژوهشگران برای اطمینان بیشتر با یک معلم دیگر مصاحبه کردند بنابراین پژوهشگران با ۱۲ نمونه، کار نمونه‌گیری را به اتمام رساندند. شرکت‌کنندگان همگی معلم متوسطه‌ی اول بودند که در کلاس درس حضور داشتند.

پژوهشگران ابتدا با گرفتن مجوزهای لازم وارد مدارس شدند و ضرورت و فرایند پژوهش را برای معلمان بیان می‌کرد تا همکاری آنان را جلب کند. تمام مصاحبه‌ها به صورت حضوری و فردی انجام شد. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه‌ی نیمه ساختاریافته بود. اولین سؤال پرسیده شده از معلمان این بود که «استرس از دیدگاه شما چیست؟». از آن‌ها خواسته شد که مشخص کنند که پدیده‌ی استرس برای شما

¹ Cognitive factors

آشنا هست و درگیر این پدیده بوده‌اید؟ بنابراین مصاحبه با افرادی صورت گرفت که با این پدیده دست و پنجه نرم کرده بودند و نگاه خاصی به استرس در مدرسه داشتند، بدین گونه جوهره‌ی پدیدارشناسی در پژوهش حاضر نمایان است. پژوهشگران شرکت‌کنندگان را تشویق می‌کرد تا حد امکان آزادانه درباره‌ی پدیده استرس در مدرسه صحبت کنند و دیدشان نسبت به پدیده را به صورت آشکار بیان کنند. در صورت لزوم پژوهشگر یک دید خاص به پدیده را برای معلمان توضیح می‌داد سپس شرکت‌کنندگان به ارائه تجربیات و دنیای پدیدارشناسی‌شان در حوزه استرس در مدرسه می‌پرداختند. معلمان موظف بودند که تجربیات استرس‌آورشان در مدرسه را به یاد بیاورند سپس سؤال می‌شد که این پدیده چه تأثیری بر روی حرفه‌تان دارد؟ معلمان استرس‌های حوزه شغلی‌شان را در اختیار پژوهشگران می‌گذاشتند و پژوهشگران با استفاده از مهارت‌های خرد مصاحبه مشاوره‌ای مثل انعکاس و پاسخ کوتاه سعی در تشویق معلمان به بیان کامل دنیای پدیدارشناسی‌شان به پدیده استرس در مدرسه بود. سپس سؤالاتی همانند چه عواملی باعث استرس‌تان در مدرسه می‌شود؟ کدام عامل استرس‌زا در مدرسه را در طبقه‌ی بالاتری می‌گذارید؟ می‌توانید تجربه‌ی یک روز استرس‌زا در مدرسه را در اختیار ما بگذارید؟ از معلمان پرسیده می‌شد.

قبل از گفت‌وگو با معلمان، پژوهشگر موضوع ضبط صوت را مطرح کرد و هدف آن را برای معلمان شرح داد تا رضایت آگاهانه‌ی آن‌ها را برای ضبط گفت‌وگو جلب کند. پژوهشگران بعد انجام گفت‌وگو، مصاحبه‌ها را دوباره گوش می‌داد و نت‌برداری می‌کرد سپس برای پایایی بیشتر متن مصاحبه، بعضی قسمت‌های مبهم مصاحبه را برای شرکت‌کننده می‌فرستاد تا از فهم کامل دیدگاه او آگاه شود. سپس برای پایایی بیشتر کدگذاری، متن مصاحبه برای پژوهشگران متخصص دیگر فرستاده شد. مصاحبه‌ها بین ۲۲ تا ۳۳ دقیقه طول کشید و پس از ضبط آن‌ها به متن در نرم افزار ورد تبدیل شد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش هفت مرحله‌ای کلایزی انجام شد که این مراحل شامل چگونگی توصیف شرکت‌کننده‌ی حاضر در پژوهش از پدیده مورد نظر یعنی محقق به مصاحبه ضبط شده گوش می‌دهد و تمام اظهارات شرکت‌کننده را ثبت می‌کند، خارج کردن عبارت‌های بنیادی از آن دست نوشته‌های مقدماتی یا به عبارت دیگر زیر موضوعات مهم خط‌کشیدن، بیان کردن معنای بنیادی هر عبارت، ساختار و طبقه‌بندی کردن گروه‌ها، ارائه دادن توصیف جامع از پدیده، بازگرداندن متن به شرکت‌کننده برای مقایسه فهم خود از پدیده با فهم او (برای درک صحیح از سخنان شرکت‌کننده و از بین رفتن ابهام) و در آخر پایایی اعتبار بخشی و اصلاح داده‌ها می‌باشد (Morrow, Rodriguez & King, 2015). برای تعیین صحت یافته‌های کیفی از چندین راهبرد استفاده می‌شود مثل هم سو سازی، بررسی توسط اعضا، توصیف انبوه و غنی و ... که در این پژوهش برای تعیین صحت یافته‌ها از راهبرد "بررسی توسط اعضا" استفاده شد (Creswell, 2012).

اعتبار پذیری: در پژوهش حاضر نیز معیار اعتبار پذیری تا حد امکان رعایت شد. بدین شکل که پژوهشگران در تمام مراحل پژوهش، هدف و سؤال پژوهش را در نظر داشتند و خط‌مشی خود را بر اساس آن تعیین کردند تا دست‌رسی به اطلاعات معتبر از صاحب‌ه شونده‌ها را مقدور سازند؛ پژوهشگران طی فرآیند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها دیدگاه و استراتژی خود را مورد بازبینی قرار دادند. قابلیت اعتماد: در این پژوهش نیز تلاش شد تا اصل اعتماد تا حد امکان رعایت شود. مراحل انجام پژوهش و تحلیل داده‌ها به روشنی توصیف شد تا هر خواننده و منتقدی بتواند آن را مورد بررسی قرار دهد. لازم به ذکر است که چندین بار فرایند پژوهش توسط پژوهشگران مورد ارزیابی و کنترل قرار گرفت. انتقال‌پذیری: در انتقال پذیری از روش‌های ویژه کدگذاری در طول مرحله تحلیل داده‌ها استفاده می‌شود. برای محاسبه پایایی بازآزمون از میان صاحب‌ه‌ها چند صاحب‌ه‌عنوان نمونه انتخاب شده و هر کدام از آن‌ها در یک فاصله زمانی کوتاه و مشخص دوباره کدگذاری شد. تأییدپذیری: در پژوهش حاضر، شاخص‌های اولیه به دست آمده بر اساس صاحب‌ه‌ها توسط پژوهشگران تفسیر شد و پس از آن، بار دیگر مراحل پژوهش و تحلیل داده‌ها توسط پژوهشگران بررسی شد.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش حاضر در دو دسته اطلاعات جمعیت شناختی و کدگذاری صاحب‌ه‌های نیمه ساختار یافته ارائه می‌شود. در ابتدا در جدول ۱ خلاصه‌ای از اطلاعات جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان ارائه می‌شود.

جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش

سن	مدرک تحصیلی	سابقه تدریس	درس
۴۵	لیسانس	۲۵	مطالعات اجتماعی
۳۵	فوق لیسانس	۱۳	کار و فناوری
۳۱	لیسانس	۱۰	ادبیات فارسی
۳۸	لیسانس	۱۹	هنر
۳۳	لیسانس	۱۲	زبان انگلیسی
۲۴	لیسانس	۲	تفکر و سبک زندگی
۴۲	فوق لیسانس	۱۷	عربی
۲۶	لیسانس	۳	دینی
۳۶	دکتر	۱۷	ریاضی
۲۹	فوق لیسانس	۹	تفکر و سبک زندگی
۴۹	لیسانس	۲۹	علوم
۳۲	فوق لیسانس	۱۱	ادبیات فارسی و انشاء

جدول شماره ۱، اطلاعات جمعیت شناختی صاحب‌ه‌شوندگان را مطرح می‌کند. تعداد صاحب‌ه‌شوندگان ۱۲ معلم شاغل در مقطع متوسطه اول شهر کرمانشاه بودند. صاحب‌ه‌ها با نفر ۱۱ معلم به اشباع رسید و ۱

مصاحبه پایانی جهت اطمینان از رسیدن به اشباع کامل انجام شد. جوان ترین معلم ۲۴ و مسن ترین معلم ۴۹ ساله بود. در ادامه ابتدا سؤال و سپس مضامین هر معلم را تشریح شده است.

جدول شماره ۲: کدهای به دست آمده از مصاحبه

مضامین اصلی	مضامین فرعی	فراوانی مضمون های فرعی
بدرفتاری دانش آموزان	ترس از پیامدهای تنبیه	۱۲
	مدیریت سخت کلاس	۱۵
	نشخوار فکری	۱۱
	اختلال در تدریس	۱۷
	سردرگمی	۴
مدیر و معاونان	ائتلاف	۴
	ضعف در اقتدارطلبی	۶
	حمایت و پشتیبانی ناکافی	۶
	شکاک و نظارت بیش از حد	۴
	عدم هماهنگی و هم خوانی	۵
درس تدریس کننده	توجه نکردن به رغبت فراگیران	۵
	کنترل سخت تر	۴
	محتوای کتاب	۳
تعداد دانش آموزان	رعایت نشدن فاصله با معلم	۷
	سروصدای بیشتر	۶
	امکانات کم	۱۰
تدریس در حاشیه شهر	هیجانات منفی زیاد	۸
	ارتباط با شبکه های مجازی	۳
پایه تحصیلی	ارزش های ضد اجتماعی	۴
	هیکل درشت تر	۷
	مشکلات اخلاقی	۸

با توجه به نتایج جدول شماره ۲، در تحلیل داده های کیفی با استفاده از روش کلایزری، ۶ مضمون استرس زا شناسایی شد که این مضامین شامل: بدرفتاری دانش آموزان، مشکلات مدیر و معاونان، مشکلات درس تدریس کننده، تعداد زیاد دانش آموزان، تدریس در حاشیه شهر و پایه تحصیلی بود. مضامین به دست آمده برای مقوله بدرفتاری دانش آموزان شامل ۵ مضمون فرعی ترس از پیامدهای تنبیه، مدیریت سخت کلاسی، نشخوار فکری، اختلال در تدریس، سردرگمی بود. مضامین به دست آمده برای مشکلات مدیر و معاونان شامل ۵ مضمون فرعی ائتلاف در مدرسه، ضعف در اقتدارطلبی، حمایت و پشتیبانی ناکافی، شکاک و بیش از حد و عدم هماهنگی و هم خوانی بود. مضامین به دست آمده برای مشکلات درس تدریس کننده ۳ مضمون فرعی توجه نکردن به رغبت فراگیران، کنترل سخت تر و محتوای غیر کاربردی کتاب بود.

مضامین به‌دست‌آمده برای تعداد دانش‌آموزان ۲ مضمون رعایت نشدن فاصله با معلم و جمعیت زیاد و سروصدای بیشتر بود. تدریس در حاشیه شهر شامل ۲ مضمون امکانات کم و هیجانات منفی زیاد و پایه تحصیلی شامل ۴ مضمون فرعی ارتباط با شبکه‌های مجازی، ارزش‌های ضداجتماعی، هیکل درشت‌تر و مشکلات اخلاقی شناسایی بود. در ادامه با توجه به سؤال پژوهش به تشریح این مضامین پرداخته می‌شود.

سؤال: عوامل استرس‌زای درک شده توسط معلمان متوسطه اول کدام‌اند؟

مضامین فرعی در مضمون اصلی بدرفتاری دانش‌آموزان

ترس از پیامدهای تنبیه: این مقوله ۱۲ بار توسط معلمان به کار رفت. نمونه‌هایی از گفته‌های آنان عبارت‌اند از:

- «یک‌بار یک دانش‌آموز را به علت دست‌کاری دفتر نمره تنبیه کردم. فردای روز بعد و الدین او آمدند و مدرسه را به هم ریختند».
- «یک‌بار در دفتر با همکاران در حال صحبت بودیم و درعین حال یک دانش‌آموز در دفتر در حال مسخرمزازی بود. به او گفتم بیرون برو و نرفت. عصبی شدم و با خط کش محکم به پشتش کوبیدم. دانش‌آموز برگشت و گفت آگه ازت شکایت نکنم مرد نیستیم. راستش ترسیدم نکنه شکایت بکنه چون دیده بودم همکاران دیگر سر چه مسئله پیش‌پاافتاده‌ای به دانش‌آموز دیه داده‌اند».

مدیریت سخت کلاس: این مضمون ۱۵ بار توسط معلمان به کار رفت. برخی عبارات آنان عبارت‌اند از:

- «وقتی دانش‌آموز بدرفتاری می‌کنه، استرس زیادی می‌گیرم. دیگه اصلاً نمیتونم کلاس رو مدیریت کنم».
- نشخوار فکری: این مقوله ۱۱ بار توسط معلمان به کار رفت. نمونه‌هایی از جملات آن عبارت‌اند از:
 - «یک روز یک دانش‌آموز را زدم. در دفتر که بودم مدام به آن فکر می‌کردم. چرا من باید با یک رفتار نسبتاً بی ادبانه باید همچین واکنشی نشان بدهم. دانش‌آموز خیلی مظلوم بود».
 - «من اکثر مواقع سر کلاس دانش‌آموز بدرفتاری می‌کنه چیزی نمیگم اما خانه که میرم همش به اون فکر می‌کنم. بوده دانش‌آموز را زدم بعد گفتم آخه چرا کتک کاری کردم بعد از طرفی دانش‌آموز را زدم بعدش گفتم باید حساب او را می‌رسیدم».

اختلال در تدریس: این مقوله ۱۷ بار توسط معلمان به کار رفت. نمونه‌هایی از صحبت معلمان عبارت است از:

- «من همیشه مطالب را روی تخته می‌نویسم چون ماهیت تدریس زبان انگلیسی این‌گونه است. یک‌بار یک دانش‌آموز به بهانه ریختن اشغال پایین آمد و بخشی از نوشته‌های منو پاک کرد. این کار منو خیلی ناراحت کرد و او را از کلاس بیرون انداختم».
- «دانش‌آموز وسط درس کاغذ داخل خود کار می‌زازه و روی گردن این دانش‌آموز و اون دانش‌آموز می‌زنه و حواس بقیه دانش‌آموزان را پرت می‌کنه».

سردرگمی: این مقوله ۴ بار توسط معلمان به کار رفت که نمونه‌هایی از آن عبارت‌اند از:

- «وسط درس مهم عربی بودم که پشت سرم را نگاه کردم و دیدم همه‌ی دانش‌آموزان بلند شده بودند. دانش‌آموز آخر کلاسی فحش داده بود که هیچ‌کس نباید بنشیند. پشت سرم را که نگاه کردم دیدم همه‌ی دانش‌آموزان برای مسخره‌بازی بلند شده بودند. با خودم گفتم خدایا اینا چرا این‌جوری می‌کنند حالا چیکار کنم؟»
- «دانش‌آموز آخر کلاسی را بیرون می‌کنم تا رفتار شو عوض کنه. نصیحتش می‌کنم، در دفتر می‌فرستمش اما بازم انگار نه‌انگار. واقعاً کلافه شدم که چیکارش کنم.»



شکل ۱. مضامین فرعی بدرفتاری دانش‌آموزان

مضامین فرعی در مضمون اصلی مدیر و معاونان

اقتلاف: این مقوله ۴ بار توسط معلمان به کار رفت که نمونه‌هایی از آن عبارت‌اند از:

- «من یک مدرسه بودم که در آن هم مری پرور شی بودم و چند ساعت هم تفکر و سبک زندگی درس داشتم. آنجا چون مدیر و معاونان هم دو ست بودند هم منافع اقتصادی داشتند، پشت هم رو خیلی می‌گرفتند و حتی اگر اشتباه می‌کردند باز هم پشت هم می‌گرفتند.»
 - «بین خود معاونان و مدیر یک روز دیر بیایند یا حتی یک روز غیبت کنند (که البته غیبت یک دیگر رو به اداره نمی‌فرستند) مهم نیست اما اگه معلم پنج دقیقه دیر کنه، هزارتا حرف می‌زنند و کلی هم تهدید می‌کنند. گاهی خیلی استرس می‌گیرم که ترافیک خیلی سنگین نباشد. هرچند که معاون اجرایی دو نوبت کار می‌کند و همیشه هم دیر می‌آید و ما حق گفتن چیزی نداریم چون اگر حرفی بزنیم، می‌پیچند به پاهمون، خیلی پشت هم دارن.»
 - «مدیر با معاونان مدرسه وقتی موضوعی پیش می‌آید که منافع خودشان یکم در خطر می‌افتد سریع می‌آیند و علیه یکی شورا تشکیل می‌دهند و همش پشت سر این معلم و اون معلم غیبت می‌کنند و حرف می‌زنند.»
- ضعف در اقتدار طلبی: این مقوله ۶ بار توسط معلمان به کار رفت که نمونه‌های آن عبارت‌اند از:

- «مدیر مدرسه‌ی ما قدرت مدیریت نداره و هر دفعه بچه‌های شلوغ کلاس را دفتر می‌فرستم که اصلاحش کنه یا حتی تنبیه یا یه جورایی قضیه رو درست کنه، اما برخورد تند نمیکنه. بچه‌های شلوغ که بیرون کرده بودم، برمی‌گردند و بازم شلوغ می‌کنند».
- «بچه‌های مدرسه اصلاً از مدیر و معاونان نمی‌ترسند مثلاً من خیلی مواقع چاقو و پنجه بکس دست بچه‌ها می‌بینم و حتی پیش معاون پرورشی هم چاقو شو درآورده و فقط بهش گفته پسر جان این جرمه و مدرسه نیار».
- «مدیر باید قلدر باشه مثلاً شیفت مخالف ما که من ۶ ساعت تدریس دارم، مدیرش کاملاً از مدیریت زده شده چون اون برندگی خاص رو نداره و اینا باعث میشن ما احساس امنیت نکنیم اما اقتدار مدیر و معاون آموزشی این مدرسه باعث شده تا کسی جرئت نکنه چاقو بیاره».
- «وقتی مدیر و معاونان مقتدر نیستند با خودم می‌گویم من هم باید نقش معاون آموزشی را داشته باشم هم معلمی و تازه سرکلاس باید به دانش‌آموزان بفهمانم که کلاس من کسی حق نداره هر کاری دلش می‌خواهد بکنه. واقعاً کلاس داری و نگرانی در این مدارس بیشتر است».
- حمایت و پشتیبانی ناکافی: این مقوله ۶ بار توسط معلمان به کار رفت. نمونه‌هایی از جملات آنان عبارت‌اند از:
 - یک‌بار توی تصحیح کردن ورقه‌های امتحانی یکی از بچه‌ها به جای علامت + من _ دیده بودم. مادر دانش‌آموز آمده بود و از دستم عصبی بود. مدیر حق رو به مادر دانش‌آموز می‌داد».
 - حمایت مدیر رو داشته باشی، خیالت راحت‌تره اما اگه در مقابل دانش‌آموزان و خانواده‌ها شون پشت او نارو بگیره و حق به اونا بده، فشار روانی روت زیاد میشه».
- شکاک‌ی و نظارت بیش از حد: این مقوله ۴ بار توسط معلمان به کار رفت. نمونه‌هایی از جملات آنان عبارت‌اند از:
 - «بعضی مدیران خیلی شکاک و گیرند مثلاً بوده مدیره همش در کلاس من یا اون یکی معلم قدم میزده که ببینه چیکار می‌کنیم یا چی درس میدیم».
 - «من چون مشاور مدرسه بودم و گاهی سرکلاس می‌رفتم، مدیری داشتیم که همش توی تدریس ما دخالت می‌کرد. جالب اینجاست که اوایل وقتی مشاوره می‌دادم می‌گفت در اتاق مشاوره رو باز بزار که به‌طور کلی منو از مدرسه و مشاوره و تدریس زده کرد. هرچند بعد ۳ ماه مدرسه مو عوض کردم».
- عدم هماهنگی و هم‌خوانی: این مقوله ۵ بار توسط معلمان به کار رفت. نمونه‌هایی از جملات آنان عبارت‌اند از:
 - «من می‌خواهم که اوایل مهر همیشه کلاس را سخت بگیرم و حتی تنبیه کنم تا بچه‌ها کلاس را شل نگیرند و رفتار بدی انجام ندهند اما هر ساله با مدیر بحث می‌شود که او می‌گوید اداره همش به من تذکر می‌دهد».

- «مدیر می‌آید و برای خود شیرینی خودش در اداره مدام در کلاس داری ما دخالت می‌کند مثلاً میگه فلائی این کارو بکن و اون کار رو نکن. من نمی‌توانم کلاس داری کس دیگه‌ای رادر کلا سم پیاده کنم. شاید من اصلاً گاهی با تنبیه کلاس مو اداره کنم».



شکل ۲. مضامین فرعی مدیر و معاونان

مضامین فرعی در مضمون اصلی درس تدریس کننده توجه نکردن به رغبت فراگیران: این مقوله ۵ بار توسط معلمان به کار رفت. نمونه‌هایی از جملات آنان عبارت‌اند از:

- «وقتی دانش آموز به من میگه من می‌خوام رشته‌ی تجربی بخونم و هنر به چه دردم می‌خوره، من چیکار کنم».
 - «خیلی از این بچه‌های حاشیه شهر میخوان برن رشته‌های فنی حرفه‌ای و کاردانش. من از شون امتحان می‌گیرم. کلاً خیلیا نمی‌خونن و از شون می‌پرسم چرا نمی‌خونی، اونا میگن آقا مطالعات به چه دردمان می‌خورد. موقع درس دادن هم علاقه‌ای نشون نمیدن».
- کنترل سخت‌تر: این مقوله ۴ بار توسط معلمان به کار رفت. نمونه‌هایی از جملات آنان عبارت‌اند از:
- «من سال قبل دو درس باکلاس هفتم‌ها داشتم. یکیش علوم و اون یکی هنر بود. بچه‌ها وقتی علوم باها شون درس داشتم قابل کنترل تر و حرف‌گوش‌کن تر بودند اما وقتی با همان کلاس هنر داشتم، به این درس اصلاً اهمیت نمی‌دادند و احساس می‌کردند که وقت شون داره تلف میشه».
 - «وقتی درس علوم با بچه‌ها داشتم کنترل کلاس راحت‌تر بود. چطور؟ ببین کسی بد رفتاری می‌کرد من می‌گفتم برات منفی می‌زارم و بعدش ساکت می‌شد اما کلاس هنر منفی گذاشتن برای کنترل کلاس اثر نمی‌کرد و شلوغی توی اون کلاسه‌ای هنرم خیلی بیشتر بود».

محتوای کتاب: این مقوله ۳ بار توسط معلمان به کار رفت. نمونه‌هایی از جملات آنان عبارت‌اند از:

- «خیلی از مطالب کتاباً اصلاً ارزش تدریس ندارند و من خودم وقتی می‌خواهم اونو تدریس کنم، حال بدی دارم. حس می‌کنم دانش‌آموز هم از اینا فراری ان.»
- «یکبار داشتم درباره‌ی نجسات حرف می‌زدم که وسط درس دانش‌آموز گفت آقا فردا برات شراب بپارم. یعنی منی که معلم دینی‌ام، به من مشروب تعارف کرد. محتوای این کتاب رو رو یک سری ادما توی تهران نوشتن که اصلاً تناسبی با دانش‌آموزان فقیر ندارد.»



شکل ۳. مضامین فرعی درس تدریس کننده

- مضامین فرعی در مضمون اصلی تعداد دانش‌آموز
- رعایت نشدن فاصله با معلم: این مقوله ۷ بار توسط معلمان به کار رفت. نمونه‌هایی از جملات آنان عبارت‌اند از:
- «کلاس‌هایی که ۵ تا دانش‌آموز داره تا کلاسی که تا نزدیک میز معلم نیمکت و دانش‌آموز هست، معلم خیلی بیشتر استرس و نگرانی دارد. کلاسی که جمعیت شون زیاده اب دهن و بوی دهن دانش‌آموز به دماغ معلم میرسه.»
 - «راستش من الان می‌خواهم برم روستا و بخاطر این که اونجا نهایتاً ۵ تا ۱۰ تا دانش‌آموز دارم. حس می‌کنم راحت‌ترم.»
 - هرچه دانش‌آموز کمتر، چالش‌ها و دغدغه‌ها کمتر. هر چی هم دانش‌آموز بیشتر، سردرد بیشتر.»
 - سروصدای بیشتر: این مقوله ۶ بار توسط معلمان به کار رفت. نمونه‌هایی از جملات آنان عبارت‌اند از:
 - «کلاسی که تعداد دانش‌آموز زیاده امو نگران‌تر می‌کنه. شما ببینید اگه ۴۰ جوجه هم بزاری توی یک کلاس بازهم کلاس داری خیلی سخت میشه.»
 - «در یک کلاس ۴۰ نفره اگر از هر دانش‌آموز یک صدای کوچیک بیاد، ببینید چه جوی پیش میاد.»
 - «توی کلاسی که جمعیت کمتری هست هم میشه شوخی کرد هم رابطه محکم تری باهاشون داشته باشی.»



شکل ۴. مضامین فرعی تعداد دانش

مضامین فرعی در مضمون اصلی تدریس در حاشیه شهر

امکانات کم: این مضمون ۱۰ بار توسط معلمان به کار رفت. نمونه‌هایی از جملات آنان عبارت‌اند از:

- «ما اینجا توی این مدرسه نه پارکینگی داریم که بتونیم ماشین مونو پارک کنیم چون بهر حال ممکنه دانش‌آموز خط بنداره روی ماشین مون نه په جای تمیزی داره که توش بشه چایی خورد».
 - «کلاس‌های کوچیک شرایطش سخت تره همیشه برم بین دانش‌آموزان قدم بزوم و بهتر کنترل شون کنم و اگر لازم باشد یک تذکر زبانی بدم».
 - «مدرسه‌ای که فقط یک توپ دارد و همان یک توپ برای تمام بچه‌ها استفاده همیشه با مدرسه‌ای که چمن مصنوعی داره، اتاق برای فوتبال دستی و پینگ‌پنگ داره، چندین توپ فوتبال و زمین بزرگ داره قابل مقایسه نیستن. صددرصد معلمی که توی مراکز شهر هست، استرس بیشتری داره».
 - «۳ سال پیش توی یه مدرسه‌ی محروم بودم که کیفیت بهداشتش خیلی بد بود، بیماری واگیردار هم بود یعنی کلاً بیشتر حواسم به این بود که خودم مریض نشم تا اینکه درس بدم، واقعا استرس داشتم».
- هیجانات منفی زیاد: این مقوله ۸ بار توسط معلمان به کار رفت. نمونه‌هایی از جملات آنان عبارت‌اند از:
- «دنیای حاشیه‌ی شهر با دنیای بالا شهر متفاوته. پایین شهر باید کتک بزنی چون شرطی شدن و تانزنی شون آرام نمیشن اما بالا شهر کفیه در دفتر بفرستی شون، کلی التماس می‌کنن که نفرستیم در دفتر».
 - «پایین شهر جنگ روانیش بی‌شتره، اصلاً به شلوغی هم معروفن مثلاً بین همکاران همش این صحبت هست که فلان مدرسه نرین چون بچه‌هاش چاقو میکشسن، کلاً یک دید بد داریم و وقتی میریم تجربه‌اش می‌کنیم، می‌بینیم که حق داشتن».



شکل ۵. مضامین فرعی تدریس در حاشیه شهر

مضامین فرعی در مضمون اصلی پایه تحصیلی

ارتباط با شبکه‌های مجازی: این مقوله ۳ بار توسط معلمان به کار رفت. نمونه‌هایی از جملات آنان عبارت‌اند از:

- «کلاس نهمها بیشتر تحت تأثیر این شبکه‌های اجتماعی مثل اینستاگرام و ... هستن مثلاً بارها دیدم که سرکلاس اسم این شاخ‌های مجازی رو میگن و می‌خوان که مثل اونا بشن، جو کلاس درباره موضوعات شبکه‌های اجتماعی زیاد میشه و منم هر چی به کلاس نهمها میگم به جای این چیزها به فکر شغل آینده و ابروی معلم پیش کادر دفتر باشین».
 - «من خیلی سرکلاس سال سومها گوش می‌بینم. اون آخر میشینن و فیلمای مستهجن می‌بینند».
- ارزش‌های ضداجتماعی این مضمون ۴ بار توسط معلمان به کار رفت. نمونه‌هایی از جملات آنان عبارت‌اند از:
- «کلاس هفتمها حرف‌گوش‌کن‌ترین تا کلاس نهمها. سال آخری‌ها چاقو و پنجه بکس دارن و چسبیدن به ارزش‌های پوچ از روی معلم در آمدن هم برای دانش‌آموزان یک ارزش شده».
 - «فکر می‌کنن هر کی زور بیشتری داشته باشه، چاقوی بیشتری داشته باشه، بالاتریم من نگران اینم که سر کلاس همو با چاقو بزنین».
- هیكل درشت‌تر: این مقوله ۷ بار توسط معلمان به کار رفت. نمونه‌هایی از جملات آنان عبارت‌اند از:
- «سرکلاس نهمها استرس و نگرانی بیشتری دارم. این که خیلی بزرگ و هیجکی ان و می‌ترسم نکنه پرخاشگری بکنن یا فحش بدن».
 - «خیلی از سال سومها از من گنده‌ترین، خیلی نمی‌تونم کنترل شون کنم، مخصوصاً وقتی چند نفر اون آخر میشینن. یکی شون بود دستاش دو برابر دستای من بود و وقتی میزد روی میز، صداش تا در دفتر می‌رفت».
- مشکلات اخلاقی: این مقوله ۸ بار توسط معلمان به کار رفت. نمونه‌هایی از جملات آنان عبارت‌اند از:
- «کلاس هفتمها بیشتر از خانواده‌شون می‌ترسن و اگر به خانواده‌هاشون زنگ بزنینم که پسرش شلوغی می‌کنه دیگه حدقل تا یک مدت ساکت‌اند اما کلاس نهمها خیلی تحت تأثیر دوستاشون هستن. دوستاشونم اکثراً از خودشون بدترند».
 - «دانش‌آموز سال سوم دیگه اوج بلوغه، مشکل اخلاقی زیاد دارن. مدام فحش میدن و اسم پدر همو میارن و پدر همو فحش میدن».



شکل ۶. مضامین فرعی پایه تحصیلی

بحث و نتیجه‌گیری

معلمان مؤثرترین و کلیدی‌ترین نیروهای آموزش و پرورش و نظام تعلیم و تربیت هستند، در صورتی که به دغدغه‌های آن‌ها توجه شود و نیازهای روان‌شناختی تأمین گردد، بدون شک میزان کارایی آن‌ها افزایش می‌یابد و نتیجه آن را می‌توان در نظام آموزشی توانمند درک کرد (Herman, Hickmon-Rosa, & Reinke, 2018)؛ در این راستا این پژوهش به دنبال شناسایی عوامل استرس‌زا درک شده توسط معلمان در مدرسه بود که در ادامه با توجه به سؤال پژوهش به تبیین نظری و پژوهشی این یافته‌ها پرداخته می‌شود.

سؤال: عوامل استرس‌زا درک شده توسط معلمان متوسطه‌ی اول کدام‌اند؟

بررسی و تجزیه و تحلیل داده‌ها از گفت‌وگو با ۱۲ معلم در مدارس متوسطه اول کرمانشاه در حوزه‌ی استرس‌ها و نگرانی‌های آن‌ها در مدرسه، منجر به شناسایی ۶ مضمون اصلی و ۲۱ مضمون فرعی و ۱۴۹ کد اولیه شد. مضامین کلی شامل بدرفتاری دانش‌آموزان، مشکلات مدیر و معاونان، مشکلات درس تدریس‌کننده، تعداد دانش‌آموزان، تدریس در حاشیه شهر و پایه تحصیلی شد.

یکی از عوامل استرس‌زای معلمان بدرفتاری دانش‌آموزان بود. در پژوهش حاضر معلمان گزارش دادند که بدرفتاری دانش‌آموزان موجب اختلال در تدریس‌شان می‌شود و روند کلاس و درس را مختل می‌کند. آن‌ها این رفتارهای مشکل‌آفرین دانش‌آموزان را بالاترین عامل استرس و فرسودگی شغلی‌شان گزارش دادند. این مطالعه همسویی با مطالعه (Chang, 2019) بود که در آن نشان داده شد، سوءرفتار دانش‌آموزان برجسته‌ترین عامل فرسودگی شغلی معلمان است.

همچنین معلمان گزارش کردند که در مواجهه با این رفتارهای مشکل‌آفرین دانش‌آموزان واکنش نشان می‌دهند. طبق گزارش آن‌ها بدرفتاری‌هایی که در کلاس منجر به استرس بیشتری برای آن‌ها شده است

و ناچارند در برابر رفتارهایی نامناسب دانش‌آموزان که باعث خشم بالای آن‌ها می‌شود، از تنبیه استفاده می‌کنند، که خود تنبیه عواقب مخربی برای آن‌ها خواهد داشت.

با توجه به گزارش‌های معلمان در برابر دانش‌آموزانی که به خود معلم توهین می‌کنند، از تنبیه خشن استفاده می‌کردند، بعد از استفاده از تنبیه، نگرانی شدید از عواقب تنبیه‌شان داشتند؛ بنابراین آن‌ها مرتباً گزارش‌هایی از نشخوار ذهنی بالا و نگرانی از عواقب کارشان ارائه می‌دادند. این مطالعه همسو با نتایج پژوهش (Tuerktozun, Weiher, & Horz, 2020) بود که در آن نشخوار فکری باعث مشکلات روان‌شناختی زیادی در معلمان می‌شود.

معلمان گزارش کردند که استرس‌های بالا از جانب دانش‌آموزان باعث مشکلات جسمانی (نظیر لرزش دست‌ها و بیماری‌های گوارشی) و روانی‌شان (مثل افسردگی) شده است. آن‌ها این مشکلات جسمی‌شان را به دلیل فشار کاری بالا و استرس مدام از جانب بدرفتاری دانش‌آموزان می‌دانستند. بنابراین این مطالعه با مطالعه‌ی (Bournes, Boutrover, & Anstey, 2016) همسو بود که فشار استرس بالا بر معلمان باعث مشکلات جسمی و روانی متعددی در آن‌ها می‌شود.

تحلیل داده‌ها نشان داد معلمان هنگامی که دچار استرس بالایی در مواجهه با رفتار ناشایست دانش‌آموزان در کلاس می‌شوند، دچار سردرگمی و خستگی زیاد ذهنی می‌شوند بنابراین سعی در اهمال کاری شغلی و فرار از مسئولیت دارند. در واقع معلمان از نشخوار فکری و احساس گناه زیاد، اهمال کاری در حوزه تدریس و امتحانات و عدم ارزیابی جامع و عادلانه‌ای از دانش‌آموزان گزارش دادند. البته شایان به ذکر است بسیاری از معلمان انگیزه‌ی بیرونی پایین‌شان را مهمترین عامل اهمال کاری‌شان بیان کردند. این مطالعه همسو بود با (Braun, 2020) و (Wolf & Peele, 2019) که فشار زیاد بر معلم سبب اهمال شغلی می‌شود. همچنین تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که استرس و نگرانی معلمان تحت تاثیر رابطه معلم- دانش‌آموز است. معلمانی که رابطه‌ی خوبی با دانش‌آموزان داشتند، استرس و نگرانی کمتری در کلاس درس گزارش دادند. این معلمان دانش‌آموزان را به عنوان فردی شایسته می‌دیدند و دید خوبی نسبت به آن‌ها داشتند. آن‌ها کمتر هیجانات منفی و بیشتر هیجانات مثبت (مثل غرور و لذت از تدریس) را گزارش می‌دادند. این معلمان در گزارش‌های خود از مدیریت راحت‌تر کلاس و جو مناسب کلاس‌داری نام بردند و اعتماد به نفس بالاتری در تدریس و مدیریت کلاسی داشتند. این معلمان اعتقاد به رابطه داشتند و برای بهبود رابطه‌شان بر درگیری دانش‌آموزان در تعاملات درسی، مسئولیت‌پذیری، احترام متقابل، جو هیجانی و شوخ طبعی کنترل شده و... تاکید می‌کردند در مقابل معلمانی که اعتقادی به رابطه معلم- دانش‌آموز نداشتند، مدیریت کردن کلاس‌شان سخت بود. گزارش‌هایشان حاکی از درگیری فیزیکی مدام با دانش‌آموزان و بیان هیجانات منفی در کلاس بود. بنابراین آن‌ها استرس بالاتر و نارضایتی بیشتری از کارشان گزارش دادند.

طبق گزارش معلمان، آن‌ها در اوایل خدمت استرس و دلهره‌ی بیشتری در کلاس داشتند. آن‌ها این استرس خودشان را تحریک‌کننده‌ی بدرفتاری بیشتر دانش‌آموزان می‌دانستند (معلمان با سابقه‌ی بالا خیلی بر افزایش تجربه معلم و مواجهه بیشتر در کلاس و مشکلات کلاس تاکید می‌کردند). مطالعه (Reinke, Herman & Newcomer, 2016) نشان داد که تعامل منفی و استرس بالای خود معلم پیش‌بینی‌کننده‌ی افزایش بدرفتاری دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی است. نبود مدیریت و اقتدار معلم باعث جو متشنج کلاسی و ضعیف شدن فرایندهای شناختی‌شان در نتیجه تصمیمات هیجانی بیشتری می‌شود، بنابراین معلمان مدیریت کلاسی ضعیف‌شان را انعکاسی از استرس بالای درونی خودشان گزارش می‌دادند. این مطالعه همسو با مطالعه (Herman, Hickmon-Rosa & Reinke, 2018) بود که گزارش شده بود معلمانی که معتقدند قادر به مدیریت کلاس‌های خود هستند، بیشتر از شیوه‌های تدریس فعال و خلاقانه استفاده می‌کنند و هیجانات منفی کمتری در کلاس تجربه می‌کنند.

طبق بررسی دیدگاه معلمان دومین عامل پر استرس‌شان تدریس در حاشیه شهر، مناطقی با جمعیت بالا اما امکانات کم بود. آنان گزارش کردند که تدریس در حاشیه‌ی شهر، منجر به تجربه هیجانات منفی بیشتر می‌شود. زیرا سن رشدی نوجوانان به گونه‌ای است که باید امکانات کافی در مدرسه برای خالی شدن انرژی‌شان داشته باشد و مدرسه نیازهای تفریح دانش‌آموزان را برآورد کند در غیر این صورت این نیازها در کلاس درس نمایان می‌شود و سختی کار معلم بیشتر می‌شود. آن‌ها همچنین نگرانی بالایی در فصل زمستان برای انتقال بیماری در اتاق‌های کوچک و جمعیت بالای کلاس‌ها داشتند. این مطالعه همسو با مطالعه‌ی (Arnold, Newman, Gaddy & Dean, 2005) بود که معلمان در مناطقی با امکانات کمتر، نگرانی‌های بیشتری دارند. علاوه بر این موارد ۶ معلم از امکانات کم برای همکاران مثل عدم دسترسی به کامپیوتر برای وارد کردن نمرات، نبود امکانات سمعی و بصری مناسب ابراز نگرانی کردند.

طبق گزارش معلمان سومین عامل پر استرس و نگرانی معلمان وجود مدیرانی با شکاک‌ی بالا، ائتلاف مدیر و معاونان علیه معلمان، عدم اقتدار صحیح مدیر و معاونان بود. آنان نیازهای امنیتی‌شان را به این عامل گره می‌زدند. حتی با اینکه بدرفتاری دانش‌آموزان بالاترین عامل استرس‌شان برآورد شد اما طبق گزارش معلمان وجود مدیران مقتدر و داشتن اتحاد با آن‌ها (برخلاف ائتلاف) باعث می‌شود که احساس امنیت بیشتری داشته باشند. طبق گزارش معلمان، وجود مدیر و معاونان مقتدر در مدرسه سبب ساختاردهی و نظم و انضباط در مدرسه و کلاس‌های درس می‌شود و عدم اقتدار و سلسله مراتبی قدرت در مدرسه را عامل تنش و نزاع، عدم طبیعت دانش‌آموزان از قوانین مدرسه و آوردن سلاح‌های سرد مثل چاقو (طبق گزارش معلمان این عامل استرس بالایی به خصوص در مواجهه با دانش‌آموزان کلاس نهم ایجاد کرد) می‌دانستند.

یکی دیگر از عوامل استرس‌زا درک شده توسط معلمان، درس تدریس کننده بود. طبق گزارش معلمان محتوا و سختی کتاب‌ها مقتضیات سن رشدی نوجوانان نبوده و محتوا مورد علاقه دانش‌آموزان نیست و باعث خستگی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان و در نتیجه رفتارهای تکانشی بیشتر علیه معلمان می‌شود. همچنین معلمان گزارش دادند در کلاس‌های دروس سخت (مثل ریاضی، زبان خارجه و علوم) استرس کمتر و دروسی که اولویت کمتری برای دانش‌آموزان دارد (مثل هنر) استرس بیشتری دارند زیرا دانش‌آموزان دروسی مثل هنر و کار و فناوری را مهم تلقی نمی‌کنند.

تعداد دانش‌آموزان عامل استرس‌زا درک شده‌ی دیگر توسط معلمان گزارش شد. طبق گزارش معلمان جمعیت بالا باعث استرس و تنوع مشکلات دانش‌آموزان در کلاس می‌شود و آن‌ها معمولاً برای کاهش این استرس به اصلاح موقعیت دست می‌زنند (مثلاً گزارش می‌دادند که به روستا می‌روند زیرا جمعیت آنجا کمتر است). گزارش‌ها نشان داد که معلمان در کلاس‌هایی که جمعیت کمتری وجود دارد، رابطه‌ی بهتری با دانش‌آموزان دارند، بیشتر از شوخی استفاده کند و مدیریت کلاسی راحت‌تر است.

طبق گزارش معلمان پایه تحصیلی یکی دیگر از عوامل استرس‌زا درک شده آن‌ها بود. طبق مصاحبه با معلمان، آن‌ها گزارش دادند که درس داشتن با کلاس نهم‌ها در مقایسه با کلاس هفتم‌ها، استرس و نگرانی بیشتری دارند. آن‌ها معتقد بودند که دانش‌آموزان سال سومی بیشتر تحت تأثیر ارزش‌های ضداجماعی و شبکه‌های اجتماعی و دوستان هستند (اما کلاس هفتمی‌ها تحت کنترل خانواده‌اند و وارد بحران نوجوانی نشده‌اند) و به علت درشت بودن هیکل‌شان در مواجهه با مشکلات اخلاقی‌شان نگرانی بالاتری گزارش دادند، بنابراین هر چه سن دانش‌آموزان بیشتر باشد، نگرانی و استرس بیشتری توسط معلم درک می‌شود. در پژوهش حاضر ۴ نفر از معلمان از اعتماد به نفس پایین در مدرسه گزارش دادند و در دنیای پدیدارشناسی‌شان نمره‌ی بالایی به استرس خودشان در مقایسه با سایر معلمان دادند. بنابراین ویژگی‌های شخصیتی در افزایش یا کاهش استرس درک شده در مدرسه می‌تواند عامل بسیار مهمی باشد. علاوه بر موارد مذکور ۵ نفر از معلمان، رویدادهای غیرمنتظره و تازه مثل الکترونیکی شدن ثبت نمرات و پدیده‌ی کرونا را نگرانی کننده، گزارش کردند. آن‌ها در این مورد از ضعف آموزش و پرورش ایران در مقایسه با سایر کشورها اشاره کردند که مدیریت و برنامه و زیر ساخت‌های مناسبی جهت آموزش مناسب به معلمان ندارد.

تحلیل مصاحبه با معلمان در حوزه اهمال کاری‌شان برای کاهش استرس‌ها نشان داد که این رفتار از جانب معلم می‌تواند مشکلات روان‌شناختی و هیجانات منفی آن‌ها را افزایش بدهد زیرا آزاد گذاشتن دانش‌آموزان در سرکلاس احتمالاً عامل برانگیخته‌ای برای افزایش شلوغی و سر و صدای بالا می‌شود زیرا دانش‌آموزان اگر در سرکلاس مشغول درس یا فراگیری نباشند، به دلیل سن نوجوانی‌شان رفتارهای

مشکل آفرین بیشتری انجام می‌دهند، از طرف دیگر بسیاری از معلمان دچار احساس گناه در این حیطه می‌شوند.

همچنین یافته دیگر این پژوهش نشان داد که معلمان کم سابقه استرس بیشتری دارند و به طبع در روبه رو شدن با مشکلات در مدرسه و بدرفتاری دانش‌آموزان استرس و ناامیدی بیشتری تجربه می‌کنند. در این راستا (Keller et al. 2014) در پژوهشی نشان دادند که معلمان با افزایش سن مدیریت کلاس داری بهتری دارند و بیشتر از راهبردهای تنظیم هیجان موثر مثل ارزیابی مجدد شناختی در مواجهه با سوءرفتارها و چالش‌ها در مدرسه استفاده می‌کنند زیرا طبق گزارش معلمان مسن‌تر، آن‌ها استرس و نگرانی کمتری دارند و اعتقاد داشتند که چالش‌ها و مسائل گوناگون است که توانایی و مهارت آن‌ها را محک جدی می‌زند. در این پژوهش به بررسی دنیای پدیداری معلمان مقطع متوسطه اول در مورد شناسایی عوامل استرس‌زا درک شده توسط معلمان در مدرسه بود که به شیوه کیفی از توهفت مرحله‌ای کلایزری و با مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۱۲ معلم شاغل در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ صورت گرفت با توجه به یافته‌های این پژوهش بدرفتاری دانش‌آموزان، تدریس در حاشیه شهر، ائتلاف مدیر و معاونان برعلیه معلمان، عدم اقتدار صحیح مدیر و معاونان و مفاهیم تدریس شده و ضعیف بودن مدیریت کلاس بیشترین استرس را به معلمان می‌دهد. در این راستا توجه به شرایط و دغدغه‌های معلمان زمینه و بستر مناسبی برای آرامش خاطر آن‌ها و تقویت سیستم آموزشی خواهد بود.

محدودیت‌های پژوهش

این پژوهش چون به شیوه کیفی و در مورد معلمان مرد شاغل در مقطع متوسطه اول شهر کرمانشاه صورت گرفت دارای محدودیت‌های می‌باشد که قابلیت تعمیم پذیری نتایج پژوهش را به خطر خواهد انداخت. همچنین با وجود سعی در ایجاد ارتباط سازنده برای اینکه معلمان دنیای پدیداری خویش را کامل بیان کنند اما باز هم معلمان از گفتن برخی موارد استرس‌زاشان احساس شرم می‌کردند و وقت زیادی برای مصاحبه در اختیار پژوهشگران نمی‌گذاشتند.

پیشنهاد‌های پژوهشی و کاربردی

با توجه به نتایج این پژوهش مبنی بر اینکه بیشترین عامل استرس‌زا برای معلمان بدرفتاری دانش‌آموزان شناسایی شد، لذا معلمان می‌توانند با بهبود رابطه‌شان با دانش‌آموزان و فعال کردن آن‌ها در جریان یادگیری بسیاری از بدرفتاری‌ها را کاهش دهند. آن‌ها با برقراری رابطه حسنه با دانش‌آموزان می‌توانند کلاس را بهتر مدیریت کنند بنابراین تدریس را به نحو مطلوب انجام دهند. در کنار معلمان لازم است مشاوران و روانشناسان مهارت‌های برقراری رابطه مؤثر را به دانش‌آموزان آموزش نمایند. همچنین با توجه به اینکه نتایج دیگر این پژوهش تأثیر مدیران و معاونان در کاهش استرس‌های معلمان لازم است در مرحله اول مدیران و معاونین توانمند به‌کارگیری شود سپس آموزش‌های لازم در مورد مدیریت صحیح مدرسه داده شود.

منابع مالی

در هیچ‌یک از مراحل انجام این پژوهش هیچ‌گونه منابع مالی دریافت نشده است.

تصریح درباره تعارض منافع

این پژوهش با منافع شخص یا سازمانی منافات ندارد و پژوهشگران در این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافی ندارند.

References:

- Adebayo, A., Oduntan, O. O., Fasola, B. O., & Adebisi, B. S. (2021). Psychological stress of covid-19 and teacher job performance in Ogun State, Nigeria. *UNILAG Journal of Curriculum and Instruction*, 2(1), 142-152.
- Arnold, M. L., Newman, J. H., Gaddy, B. B. & Dean, C. B. (2005). A look at the condition of rural education research: Setting a direction for future research. *Journal of research in Rural Education*, 20(6), 1-25.
- Arnold, M. L., Newman, J. H., Gaddy, B. B., & Dean, C. B. (2005). A look at the condition of rural education research: Setting a direction for future research. *Journal of research in Rural Education*, 20(6), 1-25.
- Bracket, M. A., Palomera, R., Mojsa Kaja, J., Reyes, M. R. & Salovey, P. (2010). Emotion regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A. & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101-110.
- Burns, R. A., Butterworth, P. & Anstey, K. J. (2016). An examination of the long-term impact of job strain on mental health and wellbeing over a 12-year period. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 51, 725-733.
- Chang, M. L., & Taxer, J. (2021). Teacher emotion regulation strategies in response to classroom misbehavior. *Teachers and Teaching*, 27(5), 353-369.
- Chang, M.L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01628>
- Chen, J. (2020). Development and validation of the Principal Emotion Inventory: A mixed-methods approach. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220919764>
- Chen, K. Y., Chang, C. W. & Wang, C. H. (2019). Frontline employees' passion and emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor strategies. *International Journal of Hospitality Management*, 76, 163-172.

Crawford, M. (2011). Rationality and emotions. In C. Day, & L. Chi-kin (Eds.), *New under-standings of teacher education: Emotions and educational change*. LaVergne, TN: Springer.

Creswell, J. (2012). *Qualitative research and research design: choosing among five approaches (narrative research, phenomenology, foundational data theory, ethnography, case study)*. Translated by Hasan Danaei Fard, Hossein Kazemi, Tehran, Eshraghi Publications, Safar. (in Persian).

Cui, Q., Chao, Q., Han, J., Zhang, X., Ren, Y. & Shi, J. (2018). Job stress, burnout and the relationship among the science and mathematics teachers in basic education schools. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(7), 3235-3244.

Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective. *Journal of Educational Change*, 21 (3), 431-441.

Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools. Building and sustaining quality in testing times*. London: Routledge.

Derakhshan, A., Coombe, C., Arabmofrad, A. & Taghizadeh M.S. (2020). efficacy beliefs in the development of teacher-student relationships. *Journal of School Psychology*, 82, 141-158.

Derakhshan, A., Coombe, C., Arabmofrad, A. & Taghizadeh, M. (2020). *Investigatigg tee fffctts ff iiiii ii leeeeeee eccrrr '' ffff ssiillll itttt ity ddd autonomy in their success. Issues in Language Teaching*, 9(1), 1-28.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182-195.

Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 494–519). New York: Routledge.

Frenzel, A. C., Fiedler, D., Marx, A. K. G., Reck, C., & Pekrun, R. (2020). Who enjoys teaching, and when? Between- and within-person evidence on teachers' appraisal-emotion links. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–14.

Gustavsen, G. W., Nayga, R. M., & Wu, X. (2015). Effects of Parental Divorce on Teenage Children's Risk Behaviors: Incidence and Persistence. *Journal of Family and Economic Issues*, 10, 121- 130.

Hajovsky, D. B., Chesnut, S. R. & Jensen, K. M (2020). The role of teachers' self-Autonomy in their success. *Issues in Language Teaching* 9 (1), 1-28.

Herman, K. C., & Reinke, W. M. (2015). Stress management training for teachers: A *proactive guide*. New York, NY: Guilford.

Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20, 90–100

Howley, C. B., Howley, A. & Yahn, J. (2014). Motives for dissertation research at the intersection between rural education and curriculum and instruction. *Journal of Research in Rural Education*, 29(5).

- Kamila, W., Nicola, B., Lis, F., Stefan, E., & Kenji, H. (2014). Live to work or love to work: Work craving and work engagement. *PLoS ONE*, 9(10), 1–7.
- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Hensley, L. (2014). Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study. *Teacher motivation*, 69-82.
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of educational research*, 103(5), 342-350.
- Kwon, E. K. (2018). The effect of job stress on job exhaustion on Middle School teacher. *Digital Convergence*, 16(8), 81-87.
- Lavigne, A. L. (2014). Exploring the intended and unintended consequences of high-stakes teacher evaluation on schools, teachers, and students. *Teachers College Record*, 116(1), 1-29.
- Li, J. J., Wong, I. A. & Kim, W. G. (2017). Does mindfulness reduce emotional exhaustion? A multilevel analysis of emotional labor among casino employees. *International Journal of Hospitality Management*, 64, 21-30.
- Morrow, R., Rodriguez, A., & King, N. (2015). Colaizzi's descriptive phenomenological method. *The psychologist*, 28(8), 643-644.
- O'Connor, K. E. (2006). You choose to care": teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117–126.
- Ouellette, R. R., Frazier, S. L., Shernoff, E. S., Cappella, E., Mehta, T. G., Maríñez-Lora, A., ... & Atkins, M. S. (2018). Teacher job stress and satisfaction in urban schools: Disentangling individual-, classroom-, and organizational-level influences. *Behavior therapy*, 49(4), 494-508.
- Parr, A., Gladstone, J., Rosenzweig, E., & Wang, M. T. (2021). Why do I teach? A mixed-methods study of in-service teachers' motivations, autonomysupportive instruction, and emotions. *Teaching and Teacher Education*, 98, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103228>
- Paterson, A. & Grantham, R. (2016). How to make teachers happy: An exploration of teacher wellbeing in the primary school context. *Educational & Child Psychology*, 33(2), 90-104.
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 1-17.
- Pishghadam, R., Derakhshan, A. & Zhaleh, K. (2019). The interplay of teacher success, credibility, and stroke with respect to EFL students' willingness to attend classes. *PolishPsychological Bulletin*, 50 (4), 284-292.
- Prilleltensky, I., Neff, M. & Bessell, A. (2016). Teacher stress: What it is, why it's important, how it can be alleviated. *Theory Into Practice*, 55(2), 104-111.
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Newcomer, L. (2016). The brief student–teacher classroom interaction observation: Using dynamic indicators of behaviors in the classroom to predict outcomes and inform practice. *Assessment for Effective Intervention*, 42, 342.
- Richards, J. (2012). Teacher stress and coping strategies: A national snapshot. *The Educational Forum*, 76(3), 299-316.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18(4), 343–360. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9030-3>

Sims, J. R. (2013). *What is the Transformational Learning Experience of Secondary Teachers Who Have Dealt with Burnout?*. University of Missouri-Saint Louis.

Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future re-search. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.

Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180–189.

Torres, A. S. (2021). Emotions, identity, and commitment among early leavers in the United States of America. *Teachers and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1889494>

Tsang, K. K., & Kwong, T. L. (2017). Teachers' emotions in the context of education reform: Labor process theory and social constructionism. *British Journal of Sociology of Education*, 38(6), 841–855.

Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehavior and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173–189. <https://doi.org/10.1080/01443410903494460>

Tuerktorun, Y. Z., Weiher, G. M. & Horz, H. (2020). Psychological detachment and work-related rumination in teachers: a systematic review. *Educational Research Review*, 31, 100354.

Wolf, S. & Peele, M. E. (2019). Examining sus-tained impacts of two teacher professional development programs on professional well-being and classroom practices. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102-112.

