



Identifying the Features of Teacher Resilience and Approaches to Strengthen It

Kobra Khabareh¹ , Siroos Ghanbari² , Mostafa Jamali³ 

¹ Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. Corresponding Author, Email: k.khabareh@basu.ac.ir

² Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. Email: s.ghanbari@basu.ac.ir

³ PhD Student, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. Email: m.jamali@litr.basu.ac.ir

Abstract

Purpose: Education is a fundamental pillar of development, responsible for cultivating skilled human resources. Primary school teachers play a uniquely critical role in transmitting knowledge and shaping children's personalities during the most formative years. However, the teaching profession faces numerous challenges, including overcrowded classrooms, limited resources, high expectations, financial constraints, and psychological pressures, which can gradually lead to burnout, emotional exhaustion, and diminished performance. In this context, resilience—the dynamic capacity to adapt positively to stressful circumstances—has emerged as a crucial psychological resource that protects teachers against occupational stress and helps maintain professional engagement and effectiveness. Despite growing research on teacher resilience, the lived experiences of primary school teachers, especially in specific cultural and regional settings, have received limited empirical attention. This qualitative study aimed to explore and identify the core characteristics of resilient primary school teachers and extract practical strategies for strengthening their resilience.

Design/Methodology/Approach: This research employed a qualitative approach with a phenomenological design, suited for investigating lived experiences and subjective meanings. The study was conducted during the academic year 2024–2025 in Kermanshah, Iran. The target population consisted of primary school teachers in District 1 of Kermanshah, from whom 15 participants were selected through purposive sampling. Inclusion criteria included: (a) a minimum of five years of teaching experience; (b) a positive professional performance record; (c) a history of successfully coping with educational adversities; and (d) willingness to participate. Data were gathered through semi-structured interviews lasting 20 to 30 minutes, conducted at mutually agreed times and locations. All interviews were audio-recorded with participant consent, and key points were simultaneously noted. Data were transcribed verbatim and analyzed using a three-stage coding process: open coding, axial coding, and selective coding. To enhance trustworthiness, member checking was conducted by presenting preliminary results to participants for confirmation, and expert consultation was utilized to review the coding process, ensuring analytical consistency and reducing potential bias.

Findings: Analysis yielded 93 open codes, refined into 6 axial codes and 2 selective codes. Resilient teachers' characteristics fell into four dimensions: (1) behavioral-emotional regulation (e.g., anger control, active listening, patience); (2) professional identity and job attachment (e.g., sense of mission, love for students, motivation from student progress); (3) cognitive-perceptual traits (e.g., positive thinking, realistic acceptance, humor, self-care, cognitive reappraisal); and (4) professional knowledge and skills (e.g., content mastery, modern methods, classroom management). Strategies for strengthening resilience were identified at two levels: teacher-centered (e.g., dialogue, participatory rules, variety in teaching, self-rewarding) and organization-centered (e.g., supportive environment, welfare support, recognition, counseling access, resilience councils).

Discussion and Conclusion: Education, as a fundamental pillar of development, is responsible for cultivating human resources, with primary school teachers playing a crucial role in knowledge transmission and shaping children's personalities. However, challenges such as overcrowded classrooms, lack of resources, and psychological pressures can lead to teacher burnout. Resilience, defined as the ability to adapt to difficult circumstances, plays a vital role in maintaining teachers' professional performance. This qualitative study, employing a phenomenological approach, was conducted during the academic year 2024–2025 to identify the characteristics of resilient teachers and extract strategies to strengthen their resilience. The results indicated that teacher resilience can be explained across four dimensions: behavioral, professional identity, cognitive-personality, and knowledge-skills, and strengthening strategies were categorized into two levels: practical-field and structural-managerial. In conclusion, teacher resilience is a dynamic and multi-dimensional process resulting from the interaction between individual characteristics and environmental supports. Enhancing it requires an integrated approach comprising individual empowerment and structural reforms. These findings can be useful for educational policy-making and teacher training programs. Although the focus on a specific geographic area limits generalizability, adherence to validation principles ensures the authenticity of the data.

Keywords: Primary education, Phenomenology, Resilient teachers, Strengthening resilience.

Citation: Khabareh, K., Ghanbari, S., & Jamali, M. (2026). Identifying the Features of Teacher Resilience and Approaches to Strengthen It. *Psychological Research in Management*, 12(2), 51-75. (In Persian)

Received: December 19, 2025
Revised : May 27, 2026
Accepted: June 09, 2026
Published Online: July 15, 2026

P- ISSN: 2476-4833
E- ISSN: 2588-7084
Article Type: Research Paper
<https://doi.org/10.22034/jom.2026.2081345.1444>



Authors retain the copyright and full publishing rights.

Published by [Hazrat-e Masoumeh University](#). This article is an open access article licensed under the [Creative Commons Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](#)

شناسایی ویژگی‌های معلمان تاب‌آور و

راهکارهای تقویت تاب‌آوری آنان *

کبری خباره^۱، سیروس قنبری^۲، مصطفی جمالی^۳

^۱ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. رایانامه نویسنده مسئول:

k.khabareh@basu.ac.ir

^۲ استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. رایانامه: s.ghanbari@basu.ac.ir

^۳ دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. رایانامه: m.jamali@litr.basu.ac.ir

چکیده

آموزش و پرورش به عنوان رکن اصلی توسعه، مسئول پرورش نیروی انسانی است و معلمان ابتدایی نقشی مهم در انتقال دانش و شکل‌دهی شخصیت کودکان دارند. با این حال، چالش‌هایی مانند کلاس‌های شلوغ، کمبود امکانات و فشارهای روانی ممکن است زمینه‌ساز فرسودگی شغلی معلمان شوند. تاب‌آوری به عنوان توانایی سازگاری با شرایط دشوار، نقشی اساسی در حفظ عملکرد حرفه‌ای معلمان ایفا می‌کند؛ با وجود این، تجربه‌های زیسته معلمان ابتدایی در این زمینه کمتر مورد توجه قرار گرفته است. پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ انجام شد و هدف آن شناسایی ویژگی‌های معلمان تاب‌آور و استخراج راهکارهای تقویت تاب‌آوری آنان بود. جامعه پژوهش شامل معلمان ابتدایی ناحیه یک کرمانشاه بود که ۱۵ نفر از آنان به روش هدفمند و بر اساس معیارهایی همچون دست‌کم پنج سال سابقه خدمت، عملکرد حرفه‌ای مثبت و تمایل به همکاری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته ۲۰ تا ۳۰ دقیقه‌ای گردآوری و با استفاده از شناسه‌گذاری باز، محوری و گزینشی تحلیل شدند که به استخراج ۹۳ شناسه باز، ۶ شناسه محوری و ۲ مقوله اصلی انجامید. برای افزایش روایی یافته‌ها، از بازبینی مشارکت‌کنندگان و نظر متخصصان استفاده شد. نتایج نشان داد تاب‌آوری معلمان در چهار بُعد رفتاری، هویت حرفه‌ای، ادراکی-شخصیتی و دانشی-مهارتی قابل تبیین است و راهکارهای تقویت آن در دو سطح عملی-میدانی و ساختاری-مدیریتی قرار می‌گیرد. در مجموع، تاب‌آوری معلمان فرایندی پویا و چندبُعدی است که از تعامل ویژگی‌های فردی و حمایت‌های محیطی شکل می‌گیرد و تقویت آن نیازمند رویکردی تلفیقی شامل توانمندسازی فردی و اصلاحات ساختاری است.

کلیدواژه‌گان: آموزش ابتدایی، پدیدارشناسی، معلمان تاب‌آور، تقویت تاب‌آوری.

استناد: خباره، کبری، قنبری، سیروس، و جمالی، مصطفی (۱۴۰۵). شناسایی ویژگی‌های معلمان تاب‌آور و راهکارهای تقویت تاب‌آوری آنان. *پژوهش‌های روانشناختی در مدیریت*، ۱۲(۲)، ۵۱-۷۵.

مقدمه

آموزش و پرورش یکی از ارکان بنیادین جوامع انسانی است که در پرورش نیروی انسانی خلاق و تحقق توسعه پایدار نقشی حیاتی دارد (Widana et al., 2023). این نهاد با تأثیرگذاری بر گرایش‌های فکری و فرهنگی جامعه، زمینه‌ساز رشد اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی است (Vajen et al., 2023) و با هدف ارتقای تحصیلی کودکان و نوجوانان، آنها را برای موفقیت در جهان متحول امروز آماده می‌کند (Paloniemi et al., 2021). از این رو، کیفیت و انطباق‌پذیری نظام آموزشی با تغییرات محیطی از دغدغه‌های اصلی جوامع نوین است. به دلیل ماهیت پویا، مدارس بیش از دیگر سازمان‌ها نیازمند ارزیابی و بهبود مستمر هستند (Orishev & Achilov, 2023) و تحقق اهداف آنها به نیروی انسانی کارآمد، به‌ویژه معلمان، وابسته است (Paloniemi et al., 2021). اهمیت نقش معلمان در مقطع ابتدایی که پایه‌ریزی شخصیت، مهارت‌های اجتماعی و سواد اولیه دانش‌آموزان در این دوره شکل می‌گیرد، به طور ویژه برجسته است. معلمان به عنوان ستون فقرات نظام آموزشی، علاوه بر انتقال دانش، الگوهای رفتاری و اخلاقی دانش‌آموزان هستند و نقشی مهم در شکل‌گیری شخصیت آنان دارند (Bautista-Quispe et Parveen et al., 2021; al., 2024). آنها با ایفای نقش‌های چندگانه همچون راهنمایی و حمایت، ارزش‌های اخلاقی را منتقل و محیطی ایمن و مشارکتی برای یادگیری فراهم می‌کنند. با وجود تصور عمومی مبنی بر آسان بودن حرفه معلمی به دلیل تعطیلات مدارس، این حرفه با مسئولیت‌ها و فشارهایی گسترده همراه است و در زمره مشاغل پرخطر قرار می‌گیرد (Baatz & Wirzberger, 2025; Chen & Chi-Kin Lee, 2022). معلمان با چالش‌هایی همچون کلاس‌های شلوغ، کمبود امکانات، انتظارات بالا از سوی مدیران و والدین، مسائل مالی و مشکلات خانوادگی دانش‌آموزان مواجه هستند که مدیریت کلاس و انگیزه کاری را تحت تأثیر قرار می‌دهند (نیازی و همکاران، ۱۴۰۲). این فشارها در مقطع ابتدایی برجسته‌تر هستند؛ زیرا معلمان علاوه بر آموزش مفاهیم پایه، مسئولیت تربیت عاطفی و اجتماعی کودکان را نیز به عهده دارند (Collie & Mansfield, 2022). در چنین شرایطی، تاب‌آوری به عنوان یکی از مفاهیم کلیدی در آموزش اهمیت می‌یابد. تاب‌آوری توانایی سازگاری موفق با شرایط دشوار است و شامل آرامش، انعطاف‌پذیری، توانایی عبور از موقعیت‌های چالش‌برانگیز و نگرش مثبت به مشکلات می‌شود (Walsh et al., 2020). در روان‌شناسی مثبت‌نگر نیز تاب‌آوری به عنوان عاملی مؤثر در سلامت روان معرفی شده است و افراد را در مدیریت شرایط تهدیدآمیز یاری می‌کند (Liu et al., 2022). تاب‌آوری فرایندی پویا و فعال است که به معلمان کمک می‌کند در مواجهه با فشارهایی مانند حجم کاری، محدودیت زمانی و مدیریت رفتار دانش‌آموزان، تعادل روانی خود را حفظ کنند و عملکردی مطلوب داشته باشند (Villalobos Vergara et al., 2024). این ویژگی از منابع فردی، اجتماعی و محیطی تأثیر می‌پذیرد (Fokkens-Bruinsma et al., 2023)؛ به طوری که خودکارآمدی، انگیزش و خودتنظیمی در سطح فردی (رزم‌جو و ایوبیان، ۱۳۹۸)، حمایت همکاران و مدیران در سطح اجتماعی و سیاست‌ها و عدالت سازمانی در سطح

محیطی از عوامل تقویت آن هستند (قربانی‌منعم و همکاران، ۱۴۰۳). پژوهش‌ها نشان می‌دهند معلمان تاب‌آور با ذهنی انعطاف‌پذیر و آمادگی برای یافتن راه‌حل‌های نو، می‌توانند بر چالش‌های آموزشی غلبه و محیطی مقاوم در مدارس ایجاد کنند (Lu et al., 2024). آنها علاوه بر ارتقای کیفیت یادگیری، با الگوسازی رفتاری، الگوی پایداری و مهارت حل مسئله برای دانش‌آموزان نیز محسوب می‌شوند (Naimoli & Saxena, 2018). تاب‌آوری همچنین به حفظ آرامش در شرایط تنش‌زا و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌کند (Chen, 2024) و از فرسودگی شغلی معلمان می‌کاهد (ساداتی فیروزآبادی و نورانی کوتنایی، ۱۳۹۷؛ Daniilidou et al., 2020). در مقابل، تاب‌آوری کم ممکن است آسیب‌پذیری معلمان را افزایش دهد و پیامدهای فردی و سازمانی منفی در پی داشته باشد (Yildizoglu & Cemaloglu, 2023)، در حالی که معلمان تاب‌آور علاوه بر کاهش هزینه‌های ناشی از فرسودگی، به بهبود کیفیت مدارس و رشد دانش‌آموزان کمک می‌کنند (Baatz & Wirzberger, 2025). از این رو، شناسایی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری و تقویت راهکارهای تقویت آن اهمیت زیادی دارد (Zohrabi & Nasirfam, 2024)، به ویژه در جوامعی متنوع که معلمان با چالش‌های پیچیده‌تر روبه‌رو هستند (Bautista-Quispe et al., 2024). بنابراین، بررسی تجربه‌های زیسته معلمان و شناسایی ویژگی‌ها و راهکارهای تقویت تاب‌آوری آنان ضرورتی پژوهشی و عملی به شمار می‌آید. بنابراین، پژوهش حاضر با این پرسش اصلی انجام شد: ویژگی‌های تاب‌آوری و راهکارهای تقویت آن در معلمان ابتدایی کدام‌اند؟

پژوهش حاضر برای پاسخ‌گویی به پرسش اصلی، به پرسش‌های فرعی زیر نیز پاسخ می‌دهد:

۱- ویژگی‌های معلمان تاب‌آور کدام‌اند؟

۲- راهکارهای تقویت تاب‌آوری معلمان کدام‌اند؟

مبانی نظری

تاب‌آوری

تاب‌آوری در ادبیات روان‌شناسی معاصر به عنوان مفهومی فراتر از مقابله ساده با فشارها تعریف می‌شود و ناظر بر ظرفیت بازگشت، رشد و سازگاری مثبت فرد پس از تجربه موقعیت‌های دشوار است. در رویکردهای اولیه، تاب‌آوری بیشتر به صورت یک ویژگی فردی نسبتاً پایدار در نظر گرفته می‌شد؛ اما پژوهش‌های جدید آن را فرایندی پویا، سیال و وابسته به زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی معرفی می‌کنند (Woolard et al., 2022; Hammood et al., 2025). از دیدگاه نظریه نظام‌های بوم‌شناختی، تاب‌آوری حاصل تعامل مستمر میان فرد و لایه‌های مختلف محیطی او است. در این دیدگاه، عوامل خرد مانند ویژگی‌های شخصیتی و مهارت‌های شناختی، عوامل میانی همچون روابط بین‌فردی و حمایت اجتماعی، و عوامل کلان مانند سیاست‌ها و ساختارهای نهادی، همگی در شکل‌گیری یا تضعیف

تاب‌آوری نقش دارند (Gonçalves et al., 2025; Yao & Liu, 2022) بنابراین، تاب‌آوری نه صرفاً نتیجه تلاش فردی، بلکه محصولی از دسترسی به منابع حمایتی معنادار است. بر اساس نظریه سرمایه‌های روانشناختی، مؤلفه‌هایی مانند امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی و تاب‌آوری به عنوان منابع روانی قابل توسعه شناخته می‌شوند که می‌توانند عملکرد فرد را در شرایط پرتنش بهبود بخشند. در این چارچوب، تاب‌آوری به فرد امکان می‌دهد تا ناکامی‌ها را موقتی و قابل مدیریت تلقی کند و از آنها برای یادگیری و رشد بهره ببرد. این نگاه، تاب‌آوری را مفهومی آینده‌نگر و تحول‌پذیر می‌داند (Khedr et al., 2025; Liu et al., 2020). نظریه‌های شناختی نیز بر نقش تفسیر ذهنی رویدادها در تاب‌آوری تأکید دارند. مطابق الگوی ارزیابی شناختی لازاروس^۱، واکنش فرد به فشار روانی بیش از آنکه به خود رویداد وابسته باشد، به شیوه ادراک و معناگذاری آن بستگی دارد. افرادی که از انعطاف‌پذیری شناختی بیشتری برخوردار هستند، موقعیت‌های تهدیدکننده را قابل مدیریت‌تر ارزیابی می‌کنند و راهبردهای مقابله‌ای سازنده‌تری را به کار می‌گیرند؛ امری که به افزایش تاب‌آوری منجر می‌شود (Gieselmann et al., 2020; Koliadenko et al., 2024). در مجموع، مبانی نظری تاب‌آوری نشان می‌دهد این مفهوم سازه‌ای چندبعدی، اکتسابی و وابسته به زمینه است که از هم‌کنشی عوامل درونی و بیرونی شکل می‌گیرد. چنین برداشتی امکان تعمیم مفهوم تاب‌آوری به حوزه‌های حرفه‌ای مختلف، از جمله آموزش و معلمی، را فراهم می‌کند.

تاب‌آوری معلمان

تاب‌آوری معلمان به طور خاص به توانایی آنها در حفظ تعادل هیجانی، تداوم تعهد حرفه‌ای و سازگاری مؤثر با چالش‌های آموزشی و سازمانی اشاره دارد. با توجه به ماهیت پیچیده مدرسه به عنوان یک نظام اجتماعی، معلمان به طور مستمر در معرض فشارهایی همچون بار کاری زیاد، تنوع نیازهای دانش‌آموزان، تعارض نقش‌ها و محدودیت‌های ساختاری قرار دارند؛ شرایطی که تاب‌آوری را به یک شایستگی حرفه‌ای اساسی تبدیل می‌کند (Polat et al., 2023; Shur-kraspin et al., 2025). بر اساس الگوی «تاب‌آوری حرفه‌ای معلمان»، این سازه در پیوند با چرخه‌های زمانی تجربه معلمی شکل می‌گیرد و در طول مسیر شغلی دچار نوسان می‌شود. این الگو نشان می‌دهد تاب‌آوری معلمان نه یک وضعیت پایدار، بلکه نتیجه تعامل تجربه‌های موفق و ناموفق، بازخوردهای محیطی و بازاندیشی حرفه‌ای است (Squires et al., 2023). در نتیجه، معلمانی که فرصت بازتاب و یادگیری از تجربه‌های خود را دارند، تاب‌آوری پایدارتری نشان می‌دهند. برخی از رویکردهای نظری تاب‌آوری معلمان را در قالب «پایداری اخلاقی و حرفه‌ای» تبیین می‌کنند. از این دیدگاه، ارزش‌های حرفه‌ای، احساس مسئولیت اجتماعی و تعهد اخلاقی به یادگیری دانش‌آموزان، به عنوان منابع معنابخش، نقش محافظتی در برابر فرسودگی ایفا می‌کنند (Smetackova et al., 2019). این دیدگاه، با

¹ Lazarus

تأکید بر بُعد معنایی کار معلمی، تاب‌آوری را به هویت حرفه‌ای پیوند می‌زند.

در نظریه‌های سازمانی آموزش، تاب‌آوری معلمان به شدت تحت تأثیر شرایط مدرسه قرار دارد. مدارس یادگیرنده که در آنها همکاری حرفه‌ای، اعتماد متقابل و رهبری توزیعی حاکم است، بستری مناسب برای رشد تاب‌آوری معلمان فراهم می‌کنند. در مقابل، ساختارهای سازمان‌دهنده و فقدان حمایت مدیریتی می‌توانند ظرفیت تاب‌آوری را تضعیف کنند (Fu et al., 2023; Lin, 2022; Patriarca et al., 2018). مطالعات مفهومی اخیر بر این نکته تأکید دارند که تاب‌آوری معلمان باید به عنوان فرایندی جمعی نیز در نظر گرفته شود. در این رویکرد، تاب‌آوری فقط در سطح فردی تعریف نمی‌شود، بلکه از طریق شبکه‌های حمایتی، یادگیری همکارانه و فرهنگ مدرسه‌ای مثبت، به شکل «تاب‌آوری جمعی» بروز می‌یابد. این نگاه اهمیت سیاست‌گذاری آموزشی و مداخلات مدرسه‌محور را در تقویت تاب‌آوری برجسته می‌کند (Zhang & Luo, 2023; Yang et al., 2023).

پیشینه پژوهش

مرور پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد مفهوم تاب‌آوری معلمان در سال‌های اخیر در طیفی از مطالعات کیفی، کمی و مروری مورد توجه قرار گرفته است. در یکی از این پژوهش‌ها، زین‌آبادی و خباره (۱۳۹۹) با استفاده از رویکرد پدیدارشناسی تلاش کردند تا ابعاد تجربه‌شده تاب‌آوری در میان معلمان را آشکار کنند. یافته‌های آنان نشان داد تاب‌آوری نه فقط ساختاری چندلایه شامل جنبه‌های شناختی، هیجانی، اجتماعی، رفتاری و جسمانی است، بلکه بازتابی از نگرش‌ها و کنش‌های اخلاق حرفه‌ای معلمان محسوب می‌شود و می‌تواند کیفیت تدریس و تعامل آنها با دانش‌آموزان را ارتقا دهد. نیازی و همکاران (۱۴۰۲) در یک پژوهش فراترکیب، با هدف جمع‌آوری عوامل مؤثر بر تاب‌آوری معلمان، مدلی شش‌بُعدی شامل ابعاد آموزشی، دینی، ادراکی-هویت اجتماعی، فردی، سلامت و معیشتی-حقوقی را استخراج کردند. نوآوری این پژوهش در افزودن بُعد اقتصادی و معیشتی به عوامل مؤثر بر تاب‌آوری بود و نشان داد بهبود شرایط اقتصادی و معیشتی می‌تواند به معلمان کمک کند تا در برابر ناملایمات مسیر تعلیم و تربیت تاب‌آورتر باشند. قربانی‌منعم و همکاران (۱۴۰۳) در یک بررسی نظام‌مند، نقش تاب‌آوری را در کاهش فرسودگی شغلی برجسته و مجموعه‌ای از مداخلات فردی و سازمانی را برای تقویت آن پیشنهاد کردند. به باور آنان، تاب‌آوری به طور مستقیم با انگیزش تدریس، رضایت شغلی و عملکرد حرفه‌ای معلمان ارتباط دارد و می‌تواند زمینه‌ساز حفظ سلامت روانی آنان باشد. در همین راستا، کوشکی (۱۴۰۳) نیز از طریق تحلیل مطالعات داخلی به این نتیجه رسید که تاب‌آوری مجموعه‌ای از مهارت‌های مرتبط با مدیریت فشار روانی، تنظیم هیجان، ایجاد روابط مثبت و

سازگاری با موقعیت‌های چالش‌برانگیز است؛ مهارت‌هایی که به گفته او باید در برنامه‌های تربیت‌معلم به طور نظام‌مند آموزش داده شوند. در پژوهش‌های بین‌المللی نیز توجه مشابه به این موضوع مشاهده می‌شود. برای مثال، ژانگ و لو^۱ (۲۰۲۳) با مرور نظام‌مند چندین مطالعه نشان دادند تاب‌آوری معلمان با عواملی همچون خودکارآمدی، تنظیم هیجان، دریافت حمایت اجتماعی و شایستگی حرفه‌ای پیوند دارد. آنان تأکید کردند تاب‌آوری می‌تواند پیامدهایی مانند اضطراب، افسردگی و تمایل به ترک خدمت را کاهش دهد و محیط کاری حمایتگر نقشی مهم در تقویت آن ایفا می‌کند. در یک مطالعه کیفی دیگر، ژورنل^۲ و همکاران (۲۰۲۵) بیان کردند معلمان که از سطحی بالاتر از تاب‌آوری برخوردار هستند، معمولاً روابطی حمایتی‌تر با مدیران و همکاران خود تجربه می‌کنند. به گفته آنان، قدردانی سازمانی، بازشناسی تلاش‌های حرفه‌ای و تعاملات مثبت در محیط مدرسه از عوامل کلیدی شکل‌گیری تاب‌آوری محسوب می‌شوند. همچنین، نیومن و تایلوت^۳ (۲۰۲۲) در یک پژوهش نظری، ذهن‌آگاهی را رویکردی مؤثر برای تقویت تاب‌آوری معلمان معرفی کردند و یادآور شدند که تمرین‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌توانند تمرکز، ثبات هیجانی و توان مقابله با فشارهای شغلی را افزایش دهند. با وجود گسترش پژوهش‌ها در حوزه تاب‌آوری معلمان، تعدادی قابل ملاحظه از این مطالعات بر توصیف ابعاد کلی تاب‌آوری یا پیامدهای سازمانی آن متمرکز بوده‌اند و کمتر تجربه‌های زیسته معلمان، به ویژه معلمان دوره ابتدایی، را بررسی کرده‌اند. تورکوغللو^۴ و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهش خود نشان دادند عواملی مانند جنسیت، وضعیت آموزشی، سن، شرایط اقتصادی-اجتماعی و محل زندگی بر سطح تاب‌آوری تأثیر مستقیم دارند. یافته‌های آنان حاکی از آن است که افراد با وضعیت اقتصادی-اجتماعی بهتر، امید به آینده بیشتر و زندگی در مراکز شهری، از مهارت تاب‌آوری بیشتری برخوردار هستند و رابطه‌ای مثبت و معنادار میان تاب‌آوری و رضایت از زندگی وجود دارد. علاوه بر این، اتکای بیشتر پژوهش‌ها بر روش‌های کمی موجب شده است تا ابعاد معنایی و تجربی تاب‌آوری کمتر مورد توجه قرار گیرند. بر این اساس، پژوهش حاضر با اتخاذ رویکرد کیفی و بهره‌گیری از روش پدیدارشناسی، تلاش دارد تا از خلال روایت‌ها و تجربه‌های معلمان ابتدایی، عوامل اثرگذار بر تاب‌آوری آنان را شناسایی کند و زمینه‌ای برای ارائه راهکارهای عملی و مبتنی بر واقعیت‌های مدرسه‌ای فراهم آورد.

¹ Zhang & Luo

² Journell

³ Neumann & Tillott

⁴ Türkoğlu

روش پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ انجام شد و هدف آن درک عمیق پدیده تاب‌آوری معلمان از نظر تجربه‌های زیسته آنها بود. در رویکرد کیفی، داده‌ها معمولاً به صورت گفتاری، نوشتاری یا تصویری گردآوری می‌شوند و تمرکز اصلی بر فهم معانی و برداشت‌های شرکت‌کنندگان از پدیده مورد مطالعه است. روش پدیدارشناسی با کنار گذاشتن پیش‌فرض‌ها و تمرکز بر ادراک فردی مشارکت‌کنندگان، ساختار تجربه زیسته آنها را کشف می‌کند (پروری، ۱۳۹۸). جامعه آماری پژوهش شامل معلمان ابتدایی ناحیه یک کرمانشاه بود و ۱۵ نفر از معلمان به روش نمونه‌گیری هدفمند نوعی انتخاب شدند. معیارهای انتخاب شامل داشتن دست‌کم پنج سال سابقه تدریس در مقطع ابتدایی، سابقه عملکرد حرفه‌ای مثبت و تجربه موفق در مواجهه با چالش‌های آموزشی و تمایل به مشارکت در مصاحبه‌ها و ارائه تجربه زیسته خود بودند و انتخاب نمونه تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. در نمونه‌گیری هدفمند نوعی، پژوهشگر افرادی را انتخاب می‌کند که در ظاهر ممکن است معمولی به نظر برسند، اما ویژگی‌های خاص آنها برای فهم بهتر پدیده اهمیت دارد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری شدند. مصاحبه با پرسش‌های کلی آغاز شد و سپس با توجه به پاسخ‌ها ادامه یافت. پیش از انجام مصاحبه، زمان و مکان مناسب با هماهنگی مشارکت‌کنندگان تعیین شد و هر مصاحبه حدود ۲۰ تا ۳۰ دقیقه طول کشید. پرسش‌های اصلی شامل این بودند که ویژگی‌های معلمان تاب‌آور و راهکارهای مؤثر برای تقویت تاب‌آوری معلمان کدام‌اند. برای دستیابی به عمق بیشتر، از پرسش‌های تکمیلی و جست‌وجوگرانه نیز استفاده شد. تمامی مصاحبه‌ها با رضایت مشارکت‌کنندگان ضبط و نکات کلیدی هم‌زمان ثبت شدند. تحلیل داده‌ها به صورت استقرایی و در سه مرحله شناسه‌گذاری باز، محوری و گزینشی انجام شد (شکل ۱). برای افزایش روایی پژوهش، از روش بازبینی مشارکت‌کنندگان استفاده شد؛ به این معنا که نتایج تحلیل داده‌ها به شرکت‌کنندگان ارائه و صحت آنها تأیید شد. همچنین، برای ارتقای پایایی داده‌ها، طرح مصاحبه و فرایند تحلیل توسط اساتید متخصص بررسی و اصلاح شد.

وقتی با دانش‌آموزی روبه‌رو می‌شم که بی‌حوصله‌ست یا رفتارش تند و خشنه، سعی می‌کنم خودمو کنترل کنم و آرام باشم. معمولاً همین آرامش کمک می‌کنه فضا بهتر بشه و کلاس از دستم در نره. وقتی کارهای مدرسه خیلی زیاد می‌شن، مثل وقتی که باید کلی برگه تصحیح کنم یا توی جلسه‌های پشت سر هم باشم، اول کارهامو ردیف می‌کنم و به خودم می‌گم لازم نیست همه چی کامل باشه. اگه به جاهایی رو ول کنم، راحت‌تر می‌تونم ادامه بدم. بعضی وقتا بچه‌ها حرف گوش نمی‌دن یا با بی‌احترامی حرف می‌زنن، این جور وقتا به جای عصبانی شدن، سعی می‌کنم بفهمم چرا این طوری شدن. شاید تو خونه‌شون مشکلی دارن یا ناراحتن، شنیدن حرفاشون خیلی وقتا کمک می‌کنه. صحبت با همکارا برام خیلی مهمه. وقتی می‌فهمم اونا هم همچین چیزایی رو تجربه کردن، حس می‌کنم تنها نیستم. یه دل‌گرمی خاصی بهم می‌ده. بعد از مدرسه، دوست دارم یه کم از فکر کار بیرون بیام. مثلاً قدم می‌زنم، کتاب می‌خونم یا با خانواده‌م وقت می‌گذرونم. این کارا باعث می‌شن خستگی روز از تنم در بره. سعی می‌کنم به جای فکر کردن به چیزایی که بد پیش رفت، چیزای خوب روز رو ببینم. مثلاً اگه یه دانش‌آموز سوال خوبی پرسید یا یه چیز جدید یاد گرفت، همون برام کافیه تا دوباره انگیزه بگیرم.

۱. تعویق زمانی برای تصمیم‌گیری درست، ۲. مدیریت بار کاری و کاهش فشار، ۳. مهارت تحلیل علت‌های رفتاری، ۴. گوش‌دادن فعال و درک متقابل، ۵. بهره‌گیری از مشورت و اشتراک‌گذاری تجربیات، ۶. تعادل بین کار، استراحت و نشاط، ۷. مثبت‌نگری و بزرگ‌نمایی جنبه‌های مثبت، ۸. کسب انگیزه از طریق مشاهده پیشرفت دانش‌آموزان

شناسه‌های باز
استخراج‌شده در این

شکل ۱) یک نمونه از شناسه‌گذاری باز بر اساس بخشی از یک مصاحبه

پس از انجام مصاحبه با شرکت‌کنندگان در پژوهش، در ابتدا، ۲۵۹ شناسه باز شناسایی شدند که پس از چند مرحله خوانش و مرور مطالب و ادغام مواردی که هم‌پوشانی داشتند، در نهایت، ۹۳ شناسه باز استخراج شدند. این شناسه‌ها در مرحله شناسه‌گذاری محوری در قالب ۶ شناسه محوری (مؤلفه) قرار گرفتند و در نهایت، دو شناسه انتخابی (ویژگی‌های معلمان تاب‌آور) و (راهکارهای تقویت تاب‌آوری معلمان) تعیین شدند (شکل ۲). در این بخش، به کمک روش پدیدارشناسی و تنظیم و مرتب‌سازی پاسخنامه‌های مصاحبه‌شوندگان، ویژگی‌های معلمان تاب‌آور و راهکارهای تقویت تاب‌آوری معلمان دسته‌بندی شده‌اند (جدول‌های ۱ و ۲).

جدول ۱) ویژگی‌های معلمان تاب‌آور

شناسه انتخابی	شناسه محوری	شناسه‌های باز
ویژگی‌های معلمان تاب‌آور	ویژگی‌های تنظیم هیجانی و رفتاری	خودداری از واکنش آنی در برابر چالش‌ها (A1, E1, I1, N1) مدیریت خشم و حفظ آرامش در لحظات بحرانی (C1, G1, J1, K1)
		گوش‌دادن فعال و درک متقابل با دانش‌آموز (E2, I2, L1, M1, O1) سکوت حمایتی و فرصت‌دادن به دانش‌آموز برای بیان (M2) ابراز همدلی فعال در مواجهه با فشارها و مشکلات (B1, C2, E3,) (G2, J2, M3, N2, O2)

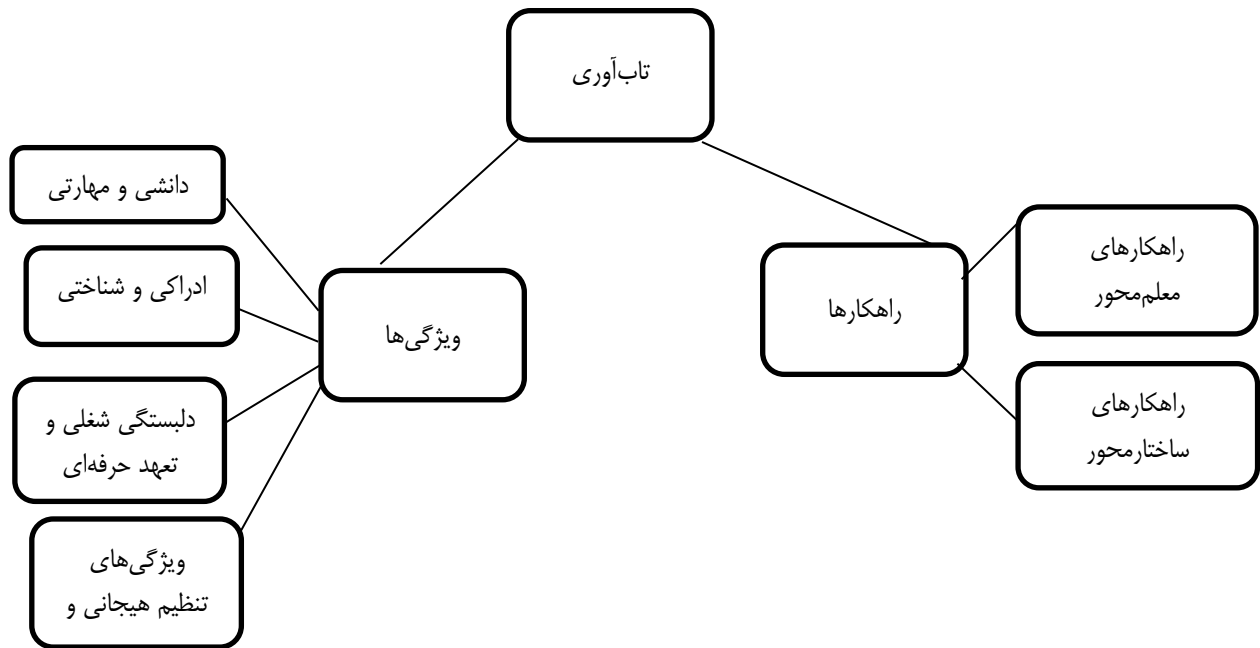
	تمرین صبر به عنوان پیش‌نیاز حرفه معلمی (B2, C3, F1) عادت به عذرخواهی صحیح برای جلوگیری از تکرار خطا (D1) تمرین لحن آرام و کنترل شده در شرایط بحرانی (B3)
دلبستگی شغلی و تعهد حرفه‌ای	تعهد حرفه‌ای و احساس رسالت معلمی (A2, C4, E4, F2, H1, J3, K2, N3) لذت‌بردن از نقش تربیتی و آموزشی (D2, F3) تعمیق عشق به دانش‌آموزان و اشتیاق به معلمی (E5, G3, H2, J4, M4) کسب انگیزه از طریق مشاهده پیشرفت‌های دانش‌آموزان (I3, N4) جاذبه شخصی حرفه‌ای به عنوان عامل عبور از چالش‌ها (H3) توجه مستمر به نقش الگویی معلم در زندگی دانش‌آموزان (G4, J5) تکرار روزانه عهد درونی با نقش معلمی (G5) افتخار به حرفه معلمی و اعتقاد به ارزش ذاتی آن (N5)
ویژگی‌های ادراکی و شناختی	ایجاد انگیزه با تکیه بر علایق شخصی (A3, C5, G6, H4, L2) مثبت‌نگری و تمرکز بر جنبه‌های مثبت رویدادها (D3, G7, J6, M4) نگاه گذرا و موقتی دانستن چالش‌ها (A4, B4, G8) عادی‌پنداری چالش‌ها و پذیرش واقع‌بینانه محدودیت‌ها (A5, D4, E6, G9, I4, K3, N6, O3) نگاه طنزآمیز به رویدادهای دشوار (B5) نگاه قدسی و معنوی به نقش دانش‌آموز (E7) خودپذیری و خودمراقبتی روانی (B6, E8, F4, G10, J7, M5, N7) درک تأثیر شرایط فردی و خانوادگی بر رفتار دانش‌آموز (B7, E9, H5, I5, J8, L3, M6) آمادگی ذهنی قبلی برای رفتارهای چالش‌برانگیز (H6, N8) معنویت‌گرایی به عنوان منبع آرامش‌بخش (C6, D5, G11, H7, K4, L4, M7, O4) تقویت کرامت نفس و خودارزشمندی (K5) نگاه بلندمدت به اثرگذاری فعالیت‌های تربیتی (H9) توانایی بازسازی روانی پس از ناکامی‌ها (F5)
ویژگی‌های دانشی و مهارتی	آشنایی با روش‌های آرام‌سازی ذهن و بدن (B8, D6, F6, H10, I6, K6, M8, N9) آموزش و یادگیری هدفمند برای رشد حرفه‌ای مداوم (B9, C7, D7, H11, J9) تسهیل و کاهش فشار کاری با ابزارهای چندرسانه‌ای و فناوری (G12, K7) شناخت دقیق خصوصیات رفتاری و روانی دوره‌های رشد (G13, K8) یادگیری اصول تربیتی و اجرای صحیح آنها در کلاس (F7) مدیریت رفتار دانش‌آموزان با روش‌های صحیح تشویق و تنبیه (L5)

	تسلط بر محتوای آموزشی و به‌روزرسانی روش‌های تدریس (J10, M9, O5) مهارت تحلیل دقیق مسأله برای انتخاب راه‌حل سنجیده (A6, B10, F8, I7, L6, N10) مهارت مدیریت ذهن و مقابله با افکار منفی (C8, I8, L7) مهارت تحلیل علت‌های رفتاری دانش‌آموزان (B11, C9, F9, H12, J11, L8, O6) بهره‌گیری از طنز برای بهبود جو کلاس (H13, M10) مدیریت بار کاری و کاهش فشار روانی (F10, G14, J12) کار با ابزارهای مدیریت توان شخصی (مانند زمان‌سنج ذهنی) (E10) مهارت مدیریت زمان در کلاس درس (K9)
--	--

جدول ۲) راهکارهای تقویت تاب‌آوری معلمان

شناسه انتخابی	شناسه محوری	شناسه‌های باز
راهکارهای تاب‌آوری معلمان	راهکارهای معلم‌محور (فردی و کلاسی)	گفت‌وگوی سازنده برای درک متقابل و حل چالش‌های کلاسی (D8, E11, G15, J13, L9, M11, N11, O7) مشارکت والدین در برطرف کردن چالش‌های آموزشی و تربیتی (E12, H14, K10) قانون‌گذاری مشارکتی در کلاس برای پیشگیری از چالش‌ها (G16, H15, N12) تشویق هدفمند و سازنده برای مدیریت چالش‌ها (C10, E13, G17, J14) ایجاد جذابیت و تنوع در تدریس (D9, E14, I9, J15) ایجاد تنوع محیطی برای افزایش سازگاری دانش‌آموزان (C11, M12) بهره‌گیری از بازی برای افزایش انعطاف و پایداری کلاس (A7, D10, G18, J16, O8) نادیده‌گیری آگاهانه رفتارهای نامطلوب جزئی (E15) اجازه بیان هیجانات دانش‌آموزان در چارچوب (F11) مسئولیت‌سپاری انگیزشی به دانش‌آموزان (I10) توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان (I11) بیان گلیه‌های سازنده برای تأثیرگذاری مثبت (J17) قدرت تفکیک مشکلات بیرونی از محیط کلاس (I12) تعویق زمانی در تصمیم‌گیری برای واکنش درست (C12, H16) تخلیه تنش از طریق تحرک جسمی و فعالیت بدنی (A8, C13, D11, E16, G19, L10) جداسازی فیزیکی یا ذهنی موقت برای کاهش تنش (H17) تنوع‌بخشی به فعالیت‌ها برای برطرف کردن خستگی (F12, J18, N13, O9)

	A9, D12, E15, G20,) حفظ تعادل بین کار، استراحت و نشاط (K11, M13, N14 پاداش‌دهی به خود پس از انجام موفقیت‌آمیز وظایف (D13, F13) نوشتن (ژورنال‌نویسی) برای تخلیه ذهنی و ثبت تجربیات (H18, I13, O10) نفوذ معلمی از طریق تحسین شایستگی‌های دانش‌آموزان (H19, I14, O11) مرور تجربیات مثبت روزانه (D14, F14, L13) فاصله‌گذاری ذهنی برای بازسازی روانی (E17, H20, J19, K12) داشتن برنامه روزانه با انعطاف و بدون فشردگی بیش از حد (C14) نوشتن دفتر شکرگزاری روزانه برای افزایش روحیه (A10)
راهکارهای ساختارمحور (سازمانی و مدیریتی)	B12, D15,) ایجاد فضای امن و حمایتی برای تنش‌زدایی از معلمان (E18, H21, L14 تغییر سبک رهبری مدیر به سمت حمایتی و دموکراتیک (D16, I15, J20, L15) حمایت سازمانی و اداری واقعی از معلمان (E19, J21) حمایت رفاهی و معیشتی از معلمان (J22) توجه به شأن اجتماعی و جایگاه معلمان در جامعه (O12) انتخاب مدیران جوان، پرتوان و با درک بالاتر از مسائل (L16) درک انسانی و همدلانه مدیر در قبال مشکلات معلمان (B13, L17) توانمندسازی مشاوره‌ای و روان‌شناختی مدیر مدرسه (I16) کارآمدسازی و عملیاتی‌سازی آموزش‌های ضمن خدمت (C15, G21) آموزش مهارت‌های مدیریت بحران و بحران‌های کلاسی (A11) تکریم و قدردانی رسمی و معنادار از زحمات معلمان (E20, K13, N15) فراهم‌سازی امکانات و تجهیزات تسهیل‌کننده آموزش (L18) کاهش دشواری و حجم کتب درسی و بار آموزشی (I17, O13) ایجاد انعطاف در مقررات اداری و وظایف غیرآموزشی معلمان (K14) دسترسی آسان و رایگان معلم به مشاور بالینی و روان‌شناس (H22, M14) تشکیل «شورای تاب‌آوری» در مدرسه برای هم‌اندیشی و حمایت جمعی (K15) فرهنگ‌سازی برای بازخورد مثبت و سازنده مدیران به معلمان (G22)



شکل ۲) ویژگی‌ها و راهکارهای تاب‌آوری معلمان

یافته‌ها

بعد ویژگی‌های معلمان تاب‌آور

ویژگی‌های معلمان تاب‌آور از جمله عوامل تعیین‌کننده‌ای است که می‌توانند نقشی مهم در تداوم اثربخشی آموزشی در شرایط پرفشار و چالش‌برانگیز ایفا کند. در واقع، نوع رفتار، نگرش، درک شخصی و سطح دانش و مهارت معلمان در مواجهه با شرایط دشوار، میزان تاب‌آوری آنها را مشخص می‌کند. این ویژگی‌ها را می‌توان در چهار بُعد اصلی دسته‌بندی کرد: ویژگی‌های رفتاری، ویژگی‌های هویت حرفه‌ای معلم، ویژگی‌های ادراکی-شخصیتی و ویژگی‌های دانشی و مهارتی. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد معلمان تاب‌آور معمولاً دارای رفتارهای انعطاف‌پذیر، خودانگیخته و همراه با مهارت‌های حل مسأله هستند، درک زیادی از نقش حرفه‌ای خود دارند، هویت معلمی را درونی کرده‌اند و از مهارت‌های آموزشی و روان‌شناختی متناسب با موقعیت‌های دشوار برخوردار هستند (Chen & Wong, 2022).

الف) ویژگی‌های تنظیم هیجانی و رفتاری

رفتار معلم در کلاس و تعامل با دانش‌آموزان نقشی مهم در تاب‌آوری حرفه‌ای او دارد. معلمانی که رفتارهای منعطف، صبورانه و همدلانه دارند، بهتر می‌توانند فشارهای شغلی و چالش‌های محیط آموزشی را مدیریت کنند. هرچه رفتار معلم مثبت‌تر و انعطاف‌پذیرتر باشد، تعاملات انسانی بهبود می‌یابد و محیط یادگیری برای دانش‌آموزان امن‌تر و جذاب‌تر می‌شود. در مقابل، رفتارهای سرد و غیرقابل انعطاف ممکن است به کاهش انگیزه و افزایش تنش منجر

شوند که در نهایت، تاب‌آوری معلم را تضعیف می‌کنند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند معلمانانی که از مهارت‌های مدیریت هیجان و حل تعارض برخوردار هستند، تاب‌آوری بیشتری دارند و می‌توانند فشارهای شغلی را بهتر پشت سر بگذارند (Deshazer et al., 2023). یافته‌های این پژوهش نشان داد رفتار معلم در کلاس و نحوه تعامل او با دانش‌آموزان نقشی تعیین‌کننده در حفظ تاب‌آوری حرفه‌ای دارد. معلمان تاب‌آور الگوهای رفتاری خاصی را در مدیریت هیجانات و پاسخ به چالش‌ها به کار می‌گیرند که این الگوها در قالب مضامین زیر از دل داده‌ها استخراج شدند:

خودداری از واکنش آنی و مدیریت خشم: مشارکت‌کننده شماره ۳ با اشاره به راهبرد خود بیان کرد: «من همیشه سعی می‌کنم وقتی مشکلی پیش می‌آید، فوری واکنش نشون ندم و اول خودم رو کنترل کنم. مدیریت خشم تو این شرایط خیلی کمک می‌کنه که فضا آروم‌تر بمونه.» این گواهی نشان‌دهنده تمایل به خودتنظیمی هیجانی و پرهیز از واکنش‌های تکانشی است.

گوش‌دادن فعال و همدلی: همان مشارکت‌کننده شماره ۳ ادامه داد: «گوش‌دادن به حرف‌های دانش‌آموزان و اینکه واقعاً بفهمم چی می‌خوان، باعث می‌شه بهتر بتونم باهاشون ارتباط برقرار کنم و مشکلات کمتر بشه.» همچنین، مشارکت‌کننده شماره ۱۰ بر «گوش‌دادن همدلانه» به عنوان ابزاری برای کاهش تنش تأکید داشت.

تمرین صبر و لحن آرام: مشارکت‌کننده شماره ۲ نیز به «تمرین لحن آرام و کنترل‌شده» در شرایط بحرانی اشاره و بیان کرد حفظ آرامش ظاهری به بازگشت آرامش درونی کمک می‌کند. این داده‌ها نشان می‌دهد «ویژگی‌های تنظیم هیجانی و رفتاری» به معنای توانایی معلمان در مدیریت واکنش‌های آنی، کنترل خشم و برقراری ارتباط همدلانه است.

ب) دلبستگی شغلی و تعهد حرفه‌ای

دلبستگی شغلی به معنای سرمایه‌گذاری هیجانی، شناختی و رفتاری فرد در نقش شغلی‌اش است. معلمان دارای تعهد حرفه‌ای زیاد نه فقط وظایف خود را به عنوان یک تکلیف اداری، بلکه به عنوان بخشی از هویت و ارزش‌های شخصی خود می‌بینند. این دلبستگی و تعهد باعث می‌شود معلمان حتی در مواجهه با فشارهای شغلی و چالش‌های محیطی، انگیزه و تمرکز خود را حفظ کنند و از فرسودگی شغلی در امان بمانند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند دلبستگی شغلی و تعهد حرفه‌ای قوی، با ایجاد حس معناداری در کار، تاب‌آوری معلمان را در برابر تنش‌های مزمن افزایش می‌دهد و کیفیت تعاملات آموزشی را ارتقا می‌بخشد (Simon & Nissim, 2023). در بُعد هویت حرفه‌ای، یافته‌های این پژوهش نشان داد معلمان تاب‌آور نقش معلمی را، فراتر از یک شغل اداری، به عنوان بخشی از هویت و ارزش‌های شخصی خود می‌بینند. این دلبستگی و تعهد منبع اصلی انگیزه آنها در روزهای سخت است. شواهد مصاحبه‌ها حاکی از آن است که این ویژگی در قالب موارد زیر تجلی می‌یابد:

عشق به دانش‌آموزان و نقش تربیتی: مشارکت‌کننده شماره ۵ بیان کرد: «عشق به معلمی و علاقه‌ای که به بچه‌ها دارد باعث شده حتی در روزهای سخت هم انگیزه‌اش کم نشود.» این جمله نشان‌دهنده عمق دلبستگی هیجانی به نقش شغلی است.

احساس رسالت‌مداری و الگوبودن: مشارکت‌کننده شماره ۱۰، با تأکید بر «الگوبودن»، گفت: «وقتی یادم می‌فته الگوی بچه‌ها، بیشتر مراقب رفتارم می‌شم و همین کمک می‌کنه راحت‌تر از موقعیت‌های سخت عبور کنم.» همچنین، مشارکت‌کننده شماره ۷ به «عهد درونی روزانه» برای معلم خوب بودن اشاره کرد که نشان‌دهنده تعهد پایدار به هویت حرفه‌ای است.

افتخار به حرفه و مشاهده پیشرفت دانش‌آموزان: مشارکت‌کننده شماره ۱۴ گفت: «حس ارزشمندبودن کارش و افتخاری که به حرفه معلمی داره، باعث شده محکم‌تر تو مسیر باقی بمونه.» همچنین، مشارکت‌کننده شماره ۹ اشاره کرد «مشاهده پیشرفت‌های دانش‌آموزان» منبع اصلی انگیزه او برای ادامه مسیر است. بنابراین، «دلبستگی شغلی و تعهد حرفه‌ای» کدی است که نشان‌دهنده درونی‌سازی نقش معلمی، احساس رسالت و لذت‌بردن از فرایند تربیت است.

پ) ویژگی‌های ادراکی و شناختی

در معلمان تاب‌آور، نحوه تفسیر و معناگذاری آنها از رویدادهای کلاس و محیط کار، تفاوتی بنیادین با سایرین دارد. این معلمان دارای «انعطاف‌پذیری شناختی» زیادی هستند؛ به این معنا که رویدادهای منفی را نه به عنوان فاجعه‌ای تمام‌شدنی، بلکه به عنوان چالش‌هایی موقتی و قابل مدیریت می‌بینند. آنها از «بازسازی شناختی» استفاده می‌کنند تا با تغییر زاویه دید، از بار هیجانی موقعیت‌های دشوار بکاهند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند این سبک‌های فکری پیش‌نیاز اصلی حفظ تعادل روانی در شرایط پرفشار هستند و مانع از ورود تنش به سطح هنجارهای شخصی فرد می‌شوند (Weiss et al., 2023). یافته‌های این پژوهش نشان داد معلمان تاب‌آور، در سطح ادراکی، الگوهای فکری سازنده‌ای دارند که از دل داده‌های مصاحبه استخراج شده‌اند:

تمرکز بر مثبت‌ها: مشارکت‌کننده شماره ۷ به راهبرد خود اشاره می‌کند و می‌گوید: «من همیشه تلاش می‌کنم به جای غرق‌شدن تو مشکلات، روی جنبه‌های مثبت تمرکز کنم و باور دارم چالش‌ها فقط موقتی‌ن.» این جمله نشان‌دهنده یک برداشت شناختی است (باور به موقت‌بودن)، نه یک رفتار خاص.

نگاه معنوی: مشارکت‌کننده شماره ۱۲ بر نقش «نگاه معنوی» در حفظ جهت‌گیری شغلی تأکید می‌کند: «علاقه‌م به یادگیری و رشد شخصی بهم کمک کرده توی موقعیت‌های پرتنش هم انگیزه‌م رو از دست ندم. سعی می‌کنم با

نگاهی معنوی به کارم نگاه کنم تا هدفم رو گم نکنم.» در اینجا، «نگاه معنوی» یک چارچوب تفسیری است که به فرد کمک می‌کند معنا پیدا کند.

پذیرش واقع‌بینانه: مشارکت‌کننده شماره ۱۴ نیز به «پذیرش واقع‌بینانه» اشاره دارد و بیان می‌کند: «با پذیرش بعضی محدودیت‌ها، دیگه فشار زیادی به خودم وارد نمی‌کنم و بهتر با شرایط کنار میام.» این مورد نشان‌دهنده یک باور شناختی درباره پذیرش ناکاملی‌هاست که از کمال‌گرایی مخرب جلوگیری می‌کند.

ت) تسلط حرفه‌ای و دانش‌های تخصصی

معلمان تاب‌آور، علاوه بر دانش عمیق محتوایی، از «سرمایه دانشی و مهارتی» غنی‌ای برخوردار هستند که به آنها امکان می‌دهد در شرایط پیچیده، بهترین راهبرد را انتخاب کنند. این ویژگی‌ها شامل تسلط بر اصول روان‌شناسی رشد، آشنایی با روش‌های نوین تدریس و مهارت در به‌کارگیری فناوری‌های آموزشی هستند. این دانش‌ها به معلمان «جعبه‌ابزار» لازم را می‌دهند تا به جای واکنش‌های هیجانی یا تصادفی، از راه‌حل‌های علمی و ساختاریافته برای مدیریت کلاس استفاده کنند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند این تسلط حرفه‌ای، با افزایش حس مدیریت بر محیط کلاس، تاب‌آوری شغلی را تقویت و از احساس ناتوانی و فرسودگی پیشگیری می‌کند (Rastegar & Rahimi, 2024). یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد معلمان تاب‌آور دانش‌های تخصصی خود را به طور مؤثر در عمل به کار می‌گیرند:

دانش تربیتی: مشارکت‌کننده شماره ۱۲ بر اهمیت «دانش تربیتی» تأکید و بیان می‌کند: «معلم باید اصول تربیتی رو خوب بدونه و بتونه اونها رو تو کلاس اجرا کنه... وقتی خصوصیات رفتاری تو دوره‌های رشد رو بشناسه، راحت‌تر می‌تونه به موقع تشخیص بده که چرا یه دانش‌آموز رفتار خاصی نشون می‌ده و برای رفع اون راه‌حل مناسبی پیدا کنه.» در اینجا، تأکید بر «شناخت علل» و «توانایی تشخیص» است که ریشه در دانش دارد.

مهارت فنی و فناوری: او همچنین اشاره می‌کند: «استفاده از ابزارهای چندرسانه‌ای کمک می‌کنه فشار کاری معلم کاهش پیدا کنه و جو کلاس بهتر بشه.» این مورد نشان‌دهنده «مهارت فنی» و استفاده از ابزارهای امروزی برای بهینه‌سازی فرایند آموزش است که مستقیماً بر کاهش تنش شغلی تأثیر می‌گذارد.

بعد راهکارهای تقویت تاب‌آوری معلمان

یافته‌های این پژوهش نشان داد راهکارهای تقویت تاب‌آوری در دو سطح اصلی قابل دسته‌بندی هستند: راهکارهای عملی-میدانی و راهکارهای ساختاری-مدیریتی. شواهد نشان می‌دهد مداخلات ساختاریافته در سطح مدرسه، مانند برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و حمایت اجتماعی هدفمند، می‌توانند تاب‌آوری معلمان را به طور معنادار افزایش دهند (Su, 2024). همچنین، ترکیب حمایت‌های فردی و سازمانی در قالب چارچوب‌های توسعه‌محور یکی از مؤثرترین رویکردها برای پیشگیری از فرسودگی شغلی و تقویت پایداری حرفه‌ای معلمان است (Masluk et al., 2022). این

راهکارها به طور کلی در دو سطح اصلی دسته‌بندی می‌شوند: راهکارهای عملی و میدانی، و راهکارهای ساختاری و مدیریتی.

الف) راهکارهای معلم‌محور

راهکارهای عملی و میدانی تقویت تاب‌آوری معلمان شامل مجموعه اقداماتی است که معلمان در فضای کلاس و حین فعالیت‌های آموزشی به کار می‌برند تا بتوانند فشارهای محیط کاری را مدیریت و مقاومت روانی خود را حفظ کنند. این راهکارها به معلمان کمک می‌کنند تا با چالش‌های روزمره مواجه شوند و در شرایط دشوار عملکردی مؤثر داشته باشند (Gearhart et al., 2024). بر اساس داده‌های مصاحبه، این راهکارها عبارت‌اند از:

تشویق هدفمند: مشارکت‌کننده شماره ۵ در این باره چنین می‌گوید: «تشویق هدفمند دانش‌آموزان به مدیریت چالش‌ها باعث ایجاد فضای مثبت‌تر تو کلاس و تقویت تاب‌آوری من می‌شه.»

بازی و تنوع آموزشی: مشارکت‌کننده شماره ۴ اظهار می‌کند: «بازی‌های آموزشی باعث افزایش انعطاف و پایداری من تو شرایط سخت کلاس شده.»

قانون‌گذاری مشارکتی: مشارکت‌کننده شماره ۸ چنین بیان می‌کند: «ایجاد قانون‌گذاری مشخص تو کلاس پیشگیری موثری در بروز چالش‌ها بوده و به حفظ تعادل روانی من کمک کرده.»

سایر اقدامات: در سایر مصاحبه‌ها، به راهکارهایی مانند «گفت‌وگوهای سازنده با دانش‌آموز»، «نادیده‌گیری آگاهانه رفتارهای مزاحم کوچک» و «تنظیم زمان استراحت‌های کوتاه در کلاس» نیز اشاره شد.

ب) راهکارهای ساختارمحور

راهکارهای ساختاری و مدیریتی تاب‌آوری معلمان شامل اقدامات و سیاست‌هایی هستند که توسط مدیران و نهادهای آموزشی طراحی و اجرا می‌شوند تا محیط کاری پشتیبان و توانمندساز برای معلمان فراهم شود. این راهکارها با ایجاد سازوکارهای حمایت سازمانی، تسهیل ارتباطات حرفه‌ای، فراهم کردن فرصت‌های توسعه شغلی و کاهش فشارهای غیرضروری، موجب تقویت تاب‌آوری و بهبود کارایی معلمان در مواجهه با چالش‌ها می‌شوند (Sadraei et al., 2022). مشارکت‌کنندگان موارد زیر را به عنوان راهکارهای کلیدی برشمردند:

فضای روانی امن: مشارکت‌کننده شماره ۱۲ می‌گوید: «وقتی فضای مدرسه امن و حمایت‌کننده باشه، معلمان راحت‌تر می‌تونن با فشارهای کاری کنار بیان و تاب‌آوریشون بیشتر می‌شه.»

رهبری حمایتی: مشارکت‌کننده شماره ۴ می‌گوید: «اگه مدیر سبک رهبری مناسبی داشته باشه، معلمان احساس حمایت و قدرت می‌کنن که بهتر مشکلات رو مدیریت کنن.»

شوراهای هم‌اندیشی: مشارکت‌کننده شماره ۱۱ هم معتقد است: «تشکیل شورای تاب‌آوری در مدرسه باعث می‌شه معلمان بتونن با هم مشورت کنن و تاب‌آوری جمعیشون افزایش پیدا کنه.»

سایر راهکارها: دسترسی به مشاوران بالینی، کاهش حجم کتب درسی و برگزاری دوره‌های ضمن خدمت تخصصی از دیگر موارد مطرح شده در این دسته بودند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش درک عمیق فرایند تاب‌آوری در حرفه معلمی و شناسایی ویژگی‌ها و راهکارهای مؤثر برای تقویت آن بود. یافته‌های این مطالعه نشان داد تاب‌آوری معلمان نه صرفاً یک ویژگی روان‌شناختی منفعل، بلکه فرایندی پویا، چندبُعدی و زمینه‌مند است که در تعامل میان ویژگی‌های فردی معلمان و بسترهای حمایتی محیطی شکل می‌گیرد. برخلاف برداشت سنتی از تاب‌آوری به عنوان نوعی سرسختی در برابر مشکلات، داده‌های این پژوهش حاکی از آن است که معلمان تاب‌آور کسانی هستند که هم‌زمان از منابع درونی دلبستگی شغلی و تعهد حرفه‌ای، تنظیم هیجانی-رفتاری، بازسازی شناختی و دانش‌های تخصصی بهره‌مند هستند و با به‌کارگیری راهبردهای معلم‌محور در کلاس و بهره‌گیری از حمایت‌های ساختارمحور در مدرسه، تاب‌آوری خود را بازسازی و تقویت می‌کنند.

در سطح ویژگی‌های فردی، چهار شناسه محوری اصلی استخراج شدند: ویژگی‌های تنظیم هیجانی-رفتاری، دلبستگی شغلی و تعهد حرفه‌ای، ویژگی‌های ادراکی-شناختی و تسلط حرفه‌ای و دانشی.

در بُعد تنظیم هیجانی و رفتاری، شرکت‌کنندگان بر الگوهای «خودداری از واکنش آنی»، «مدیریت خشم» و «گوش‌دادن همدلانه» تأکید داشتند. این یافته با نتایج پژوهش سباستین^۱ و همکاران (۲۰۱۹) هم‌سو است که مدیریت هیجان در تعاملات کلاسی را پیش‌نیاز پایداری هیجانی و مدیریت کلاس می‌دانند. در بُعد دوم، یعنی دلبستگی شغلی و تعهد حرفه‌ای، مواردی همچون «عشق به معلمی»، «احساس رسالت‌مداری»، «تعهد به نقش تربیتی» و «پذیرش صبر به عنوان بخشی از ذات معلمی» بارها تکرار شدند. شرکت‌کنندگان بیان داشتند نگاه درونی و قدسی به نقش معلمی، عاملی مهم در تاب‌آوری آنها در روزهای دشوار است. این نتایج با یافته‌های چن^۲ و همکاران (۲۰۲۰) مطابقت دارد که نشان می‌دهند توسعه تدریجی دلبستگی شغلی معلمان را نسبت به چالش‌های محیطی مقاوم‌تر می‌کند. در واقع، دلبستگی شغلی قوی نه فقط یک عامل انگیزشی، بلکه نوعی «سپر روانی» در برابر فرسودگی است که به معلمان کمک می‌کند حتی در شرایط دشوار، انگیزه خود را حفظ کنند. بُعد سوم پژوهش بر ویژگی‌های ادراکی-شناختی معلمان تمرکز داشت. نگرش مثبت (به صورت باور به موقتی‌بودن چالش‌ها)، خودپذیری، طنزگرایی در دشواری‌ها و

¹ Sebastian

² Chen

معنویت‌گرایی از جمله مفاهیمی بودند که در مصاحبه‌ها تکرار شدند. این داده‌ها نشان می‌دهند معلمان تاب‌آور از ظرفیت زیادی برای «بازسازی شناختی» و معناگذاری مجدد در شرایط دشوار برخوردار هستند. آنها با پذیرش واقعیت‌های محدودکننده و تکیه بر منابع معنوی، توانایی بازسازی روانی خود را تقویت می‌کنند. یافته‌های گاوسی موریرا^۱ و همکاران (۲۰۲۲) نیز بر همین نکته تأکید دارد که تاب‌آوری مؤثر با مهارت بازنگری شناختی و دیدگاه‌های معنابخش نسبت به رویدادها ارتباط تنگاتنگ دارد. چهارمین ویژگی فردی تسلط حرفه‌ای و دانش‌های تخصصی معلمان بود. از جمله موارد کلیدی که شرکت‌کنندگان بیان کردند، می‌توان به تسلط محتوایی، آشنایی با ابزارهای فناوری آموزشی و مهارت تحلیل رفتار دانش‌آموزان اشاره کرد. در این باره، شرکت‌کننده‌ای بیان کرد شناخت مراحل رشد روانی دانش‌آموزان و استفاده از ابزارهای چندرسانه‌ای در کاهش فشار کاری و حفظ آرامش او نقشی چشمگیر داشته است. این یافته‌ها با پژوهش کایا^۲ (۲۰۲۴) هم‌خوانی دارد که مهارت‌های حرفه‌ای شناختی و فناوریانه را از ارکان اصلی تاب‌آوری شغلی می‌داند. در کنار ویژگی‌های فردی، داده‌های این پژوهش نشان داد تاب‌آوری معلمان بدون حمایت بسترهای آموزشی و مداخلات هدفمند نمی‌تواند تداوم یابد. از این رو، دو شناسه محوری دیگر استخراج شدند: راهکارهای معلم‌محور و راهکارهای ساختارمحور.

راهکارهای معلم‌محور شامل اقداماتی مانند گفت‌وگوهای سازنده، قانون‌گذاری مشارکتی، تشویق هدفمند و مدیریت انرژی شخصی بودند. این اقدامات با یافته‌های لیو^۳ و همکاران (۲۰۲۲) هم‌راستا هستند که راهبردهای درون‌کلاسی و تعاملات پویای معلم-دانش‌آموز را مؤثرترین منابع ارتقای تاب‌آوری می‌دانند. در مقابل، راهکارهای ساختارمحور بستریهایی هستند که توسط مدیران و نهادهای بالاتر فراهم می‌شوند و در اختیار مستقیم معلمان نیستند؛ مانند ایجاد فضای روانی امن، سبک رهبری حمایتی، کاهش حجم کتب درسی، دسترسی به مشاوران بالینی و تکریم شأن اجتماعی معلم. یکی از شرکت‌کنندگان تأکید کرد در مدارس دارای مدیران با درک انسانی بالا، میزان فرسودگی به مراتب کمتر است. پیشنهاد تشکیل «شورای تاب‌آوری» نیز نشان‌دهنده نیاز به ساختارهای حمایتی جمعی است. این یافته‌ها، مطابق مطالعات کائسنس^۴ و همکاران (۲۰۲۰)، نقش تعیین‌کننده سیاست‌های کلان‌سازمانی در توان‌بخشی روانی معلمان را تأیید می‌کند. بنابراین، تقویت تاب‌آوری معلمان نیازمند رویکردی یکپارچه است: از یک سو، با توانمندسازی فردی (تقویت دلبستگی شغلی، مهارت‌های شناختی و دانشی در دوره‌های تربیت معلم و ضمن خدمت) و از سوی دیگر، با ایجاد بسترهای ساختاری حمایتی (حمایت مدیریتی، رفاهی و سازمانی). تاب‌آوری نه ویژگی‌ای

¹ Guassi Moreira

² Kaya

³ Liu

⁴ Caesens

ذاتی و ایستا، بلکه فرایندی قابل آموزش و تقویت‌پذیر است که هم بر کیفیت یادگیری تأثیر می‌گذارد و هم سلامت روانی معلمان را ارتقا می‌بخشد.

اگرچه این پژوهش با دقت در طراحی و اجرای مراحل کیفی دنبال شد، مانند هر پژوهش انسانی، با محدودیت‌هایی همراه بود. تمرکز بر معلمان یک ناحیه خاص و استفاده از رویکرد پدیدارشناسی ممکن است دامنه تعمیم یافته‌ها به سایر بافت‌های فرهنگی یا جغرافیایی را محدود کند. با این حال، اتخاذ راهبردهای اعتباربخشی مانند اشباع نظری و بازبینی مشارکت‌کنندگان باعث شد اصالت و انسجام داده‌ها حفظ شود.

پیشنهاد‌های اجرایی این پژوهش عبارت‌اند از:

۱. توجه به آموزش دلبستگی شغلی، ذهن‌آگاهی و مدیریت هیجان در دوره‌های تربیت معلم و برنامه‌های ضمن خدمت.
۲. طراحی برنامه‌های توانمندسازی معلمان در زمینه تحلیل رفتار دانش‌آموز و به‌کارگیری فنون آرام‌سازی ذهنی.
۳. تقویت رهبری حمایتی در مدارس از طریق ارتقای مهارت‌های ارتباطی و مشاوره‌ای مدیران.
۴. نهادینه‌سازی فرهنگ بازخورد مثبت و ایجاد شورای تاب‌آوری به منظور ارتقای تاب‌آوری جمعی در محیط‌های آموزشی.

در نهایت، همان‌طور که یکی از معلمان در این پژوهش گفت: «ما باید بتونیم قوی بمونیم، چون اگه ما فروبریزیم، کل کلاس فرو خواهد ریخت.» جمله‌ای که در اوج سادگی، جوهره تاب‌آوری آموزشی را فریاد می‌زند.

سپاسگزاری

به این وسیله از تمامی معلمان محترمی که با مشارکت داوطلبانه در مصاحبه‌ها، این پژوهش را یاری کردند، صمیمانه قدردانی و تشکر می‌شود.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافی در انتشار این پژوهش وجود ندارد.

منابع فارسی

۱. پروری، پیمان (۱۳۹۸). خوانشی نو از روش پدیدارشناسی؛ بنیان‌های فلسفی، رویکردها و چارچوب اجرای تحقیق پدیدارشناسی. *نشریه مطالعات جامعه‌شناسی*، ۱۲(۲)، ۸۷-۱۰۶.
<https://www.magiran.com/p2346999>
۲. رزم‌جو، سید آیت‌الله، و ایوبیان، حکیمه (۱۳۹۸). رابطاً بین خودکارآمدی و انعطاف‌پذیری معلمان زبان ایرانی. *مجله مطالعات آموزش و فراگیری زبان انگلیسی*، ۲۳، ۲۷۷-۲۹۲.
<https://www.magiran.com/p1983924>
۳. ساداتی فیروزآبادی، سمیه، و نورانی کوتنایی، ژیل (۱۳۹۷). تبیین تاب‌آوری شغلی معلمان دانش‌آموزان استثنایی: بر اساس سبک مقابله‌ای و نقش واسطه‌ای باورهای مذهبی. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۱۸(۱)، ۱۰۸-۹۷.
<http://joec.ir/article-1-593-fa.html>
۴. زین‌آبادی، حسن رضا، و خباره، کبری (۱۳۹۹). تأملی بر پدیده معلم تاب‌آور؛ پدیدارشناسی نگرش‌ها و تجربیات زیسته معلمان. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۳(۱)، ۱۳-۳۶.
<https://doi.org/10.29252/mpes.13.1.13>
۵. قربانی‌منعم، پروانه، احمدی، فاطمه، قائینی، فاطمه، و پاکباز، رضا (۱۴۰۳). *ارتقای تاب‌آوری معلمان و مداخلات و اقداماتی برای پیشگیری از فرسودگی شغلی آنها*. اولین همایش بین‌المللی تحولات نوین در علوم تربیتی، روان‌شناسی و آموزش و پرورش، ارومیه.
<https://civilica.com/doc/2222691>
۶. کوشکی، یزدان (۱۴۰۳). *نگاهی به تاب‌آوری معلمان در مواجهه با مسائل مدارس ابتدایی*. اولین همایش بین‌المللی ایده‌های تحول‌آفرین در زمینه مطالعات فرهنگی و آموزشی در آموزش و پرورش با تأکید بر اقدام‌پژوهی، درس‌پژوهی و روایت‌پژوهی در هزاره سوم.
<https://civilica.com/doc/2187332>
۷. نیازی، محسن، فرهادیان، علی، حاجی‌زاده، حجت‌الله، و خوش‌بیانی، فاطمه (۱۴۰۲). طراحی مدل فراترکیب تاب‌آوری معلمان. *نشریه آموزش و پرورش متعالی*، ۳(۳)، ۱۳-۲۷.
<https://www.magiran.com/p2665303>

References

1. Baatz, J., & Wirzberger, M. (2025). Resilience as a professional competence: A new way towards healthy teachers? *Social Psychology of Education*, 28, 56.
<https://doi.org/10.1007/s11218-024-10010-8>
2. Bautista-Quispe, J.A., Estrada-Araoz, E.G., Sillo-Sosa, J., Quispe-Aquise, J., Yabar-Miranda, P.S., Lujano-Ortega, Y., ..., & Cruz-Visa, G.J. (2024). Socio-emotional competence and resilience in Peruvian basic education teachers: A case study. *Salud, Ciencia Y Tecnología - Serie De Conferencias*, 3, 710. <https://doi.org/10.56294/sctconf2024710>
3. Caesens, G., Bouchat, P., & Stinglhamber, F. (2020). Perceived organizational support and psychological empowerment: A multi-sample study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 62(7), 526-531. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000001889>
4. Chen, J. (2024). Reimagining teacher resilience for flourishing. *The Asia-Pacific Education*

- Researcher*, 33, 1363–1372. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00810-5>
5. Chen, H., Liu, F., Pang, L., Liu, F., Fang, T., Wen, Y., ..., & Gu, X. (2020). Are you tired of working amid the pandemic? The role of professional identity and job satisfaction against job burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), Article 9188. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249188>
 6. Chen, J., & Chi-Kin Lee, J. (2022). Teacher resilience matters: A buffering and boosting effect between job driving factors and their well-being and job performance. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 28(7), 890–907. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2116574>
 7. Chen, S., & Wong, K.Y. (2022). Assessment of preservice music teachers' multicultural personality: Multicultural music education perspective. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 726209. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.726209>
 8. Collie, R.J., & Mansfield, C.F. (2022). Teacher and school stress profiles: A multilevel examination and associations with work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 116, Article 103759. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103759>
 9. Daniilidou, A., Platsidou, M., & Gonida, E. (2020). Primary school teachers' resilience: Association with teacher self-efficacy, burnout and stress. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(52), 549–582. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i52.3487>
 10. DeShazer, M.R., Owens, J.S., & Himawan, L.K. (2023). Understanding factors that moderate the relationship between student ADHD behaviors and teacher stress. *School Mental Health*, 15, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09586-x>
 11. Fokkens-Bruinsma, M., Tigelaar, E.H., van Rijswijk, M.M., & Jansen, E.P.W.A. (2023). Preservice teachers' resilience during times of COVID-19. *Teachers and Teaching*, 30(7–8), 1083–1096. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2172391>
 12. Fu, C., Ouyang, M., Liu, X., Xu, G., Wang, H., Ye, Z., & Zhao J. (2023). The role of school organizational conditions in teacher psychological resilience and stress during COVID-19 pandemic: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 13, 1047831. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1047831>
 13. Gearhart, C.A., McCarthy, C.J., & Lambert, R.G. (2024). Teachers' psychological stress and wellbeing during a pandemic: Exploring latent profiles. *School Psychology*, 39(5), 475–487. <https://doi.org/10.1037/spq0000598>
 14. Ghorbani Mone'm, P., Ahmadi, F., Gha'eini, F., & Pakbaz, R. (2024). *Promoting teachers' resilience and interventions and measures to prevent their burnout*. First International Conference on New Transformations in Educational Sciences, Psychology and Education, Urmia. <https://civilica.com/doc/2222691> (In Persian)
 15. Giesemann, A., Elberich, N., Mathes, J., & Pietrowsky, R. (2020). Nightmare distress revisited: Cognitive appraisal of nightmares according to Lazarus' transactional model of stress. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 68, 101517. <http://doi.org/10.1016/j.jbtep.2019.101517>
 16. Gonçalves, L., Evaldt, V.M.T., & Sica da Rocha, N. (2025). Personality traits and resilience mediated by depressive symptoms in a sample of psychotherapy patients: A cross-sectional

- study. *PLoS ONE*, 20(8), e0327846. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0327846>
17. Guassi Moreira, J.F., Sahi, R., Ninova, E., Parkinson, C., & Silvers, J.A. (2022). Performance and belief-based emotion regulation capacity and tendency: Mapping links with cognitive flexibility and perceived stress. *Emotion*, 22(4), 653–668. <https://doi.org/10.1037/emo0000768>
 18. Hammood, Y.M., Ismail, S.M., Prasad, K., Khasawneh, M.A.S., & Naeim, M. (2025). Multigenerational resilience: A novel theory on the psychological transmission of resilience and the role of culture and spirituality in indigenous communities: A narrative review. *Asian Journal of Psychiatry*, 107, 104485. <http://doi.org/10.1016/j.ajp.2025.104485>
 19. Journell, L., Miura, Y., & Saxen, C. (2025). Supporting teacher resilience: Strategies for school leaders. *Journal of School Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/10526846251356776>
 20. Kaya, A. (2024). The association between transformational leadership and teachers' creativity: Professional resilience and job satisfaction as mediators. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1514621. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1514621>
 21. Khedr, M.A., Adly, B.A.E., & Hussein, R.M. (2025). Efficacy of resilience-based intervention on psychological capital and satisfaction with life among mothers of children with autism spectrum disorders. *Journal of Pediatric Nursing*. <http://doi.org/10.1016/j.pedn.2025.05.020>
 22. Koliadenko, N.V., Mykhailiuk, I.V., Shopsha, M.M., Shopsha, O.L., Zhyvaho, K.S., Turynina, O.L., & Drevitska, O.O. (2024). Resilience factors of Ukrainian students in the conditions of a war situation. *Polski Merkuriusz Lekarski*, 52(6), 706–710. <http://doi.org/10.36740/Merkur202406113>
 23. Kooshki, Y. (2024). *A look at teachers' resilience in facing primary school issues*. First International Conference on Transformative Ideas in Cultural and Educational Studies in Education with Emphasis on Action Research, Lesson Study, and Narrative Inquiry in the Third Millennium. <https://civilica.com/doc/2187332/> (In Persian)
 24. Lin, Q. (2022). The relationship between distributed leadership and teacher innovativeness: Mediating roles of teacher autonomy and professional collaboration. *Frontiers in Psychology*, 13, 948152. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.948152>
 25. Liu, J.J.W., Reed, M., & Fung, K.P. (2020). Advancements to the multi-system model of resilience: Updates from empirical evidence. *Heliyon*, 6(9), e04831. <http://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04831>
 26. Liu, Y., Zhao, L., & Su, Y.S. (2022). The impact of teacher competence in online teaching on perceived online learning outcomes during the COVID-19 outbreak: A moderated-mediation model of teacher resilience and age. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), Article 6282. <https://doi.org/10.3390/ijerph19106282>
 27. Lu, J., Chen, J., Li, Z., & Li, X. (2024). A systematic review of teacher resilience: A perspective of the job demands and resources model. *Teaching and Teacher Education*, 151, Article 104742. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104742>
 28. Masluk, B., Gascón-Santos, S., Oliván-Blázquez, B., Bartolomé-Moreno, C., Albesa, A., Alda,

- M., & Magallón-Botaya, R. (2022). The role of aggression and maladjustment in the teacher-student relationship on burnout in secondary school teachers. *Front Psychol*, 1059899. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1059899>
29. Naimoli, J.F., Saxena, S. (2018). Realizing their potential to become learning organizations to foster health system resilience: Opportunities and challenges for health ministries in low- and middle-income countries, *Health Policy and Planning*, 33(10), 1083–1095, <https://doi.org/10.1093/heapol/czy100>
 30. Neumann, M. M., & Tillott, S. (2022). Why should teachers cultivate resilience through mindfulness? *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 32(1), 3–14. <https://doi.org/10.1017/jgc.2021.23>
 31. Niazi, M., Farhadian, A., Hajizadeh, H., & Khoshbani, F. (2023). Designing a meta-synthesis model of teachers' resilience. *Journal of Excellent Education*, 3(3), 13–27. <https://www.magiran.com/p2665303> (In Persian)
 32. Orishev, J., & Achilov, S. (2023). Digital technologies as an educational process in preparing future teachers for project activities. *Science and innovation*, 2(B3), 425-429. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7772979>
 33. Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E., & Björn, P.M. (2021). The work of special education teachers in the tiered support system: The Finnish Case. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 35–50. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983649>
 34. Parvari, P. (2019). A new reading of the phenomenological method: Philosophical foundations, approaches, and framework for conducting phenomenological research. *Journal of Sociological Studies*, 12(2). <https://www.magiran.com/p2346999> (In Persian)
 35. Parveen, N., Zamir, S., & Haroon, H. (2021). Assessment of resilience among college teachers. *International Review of Social Sciences*, 9(4). https://www.researchgate.net/publication/351158562_Assessment_of_Resilience_Among_College_Teachers
 36. Patriarca, R., Di Gravio, G., Costantino, F., Falegnami, A., & Bilotta, F. (2018). An analytic framework to assess organizational resilience. *Safety and Health at Work*, 9(3), 265–276. <http://doi.org/10.1016/j.shaw.2017.10.005>
 37. Polat, H., Karakose, T., Ozdemir, T.Y., Tülübaş, T., Yirci, R., & Demirkol, M. (2023). An examination of the relationships between psychological resilience, organizational ostracism, and burnout in K-12 teachers through structural equation modelling. *Behavioral Sciences*. <http://doi.org/10.3390/bs13020164>
 38. Rastegar, N., & Rahimi, M. (2023). Teachers' post-pandemic outlook on the role of technological and pedagogical content knowledge in coping with burnout under adverse conditions: How a job demand transformed into a job resource. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1129910. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1129910>
 39. Razmjoo, S.A., & Ayoubian, H. (2019). The relationship between self-efficacy and resilience of Iranian language teachers. *Journal of English Language Teaching and Learning Studies*, 23, 277–292. <https://www.magiran.com/p1983924> (In Persian)

40. Sadraei, F.S., Ebrahimi, Z., & Xodabande, I. (2022). Perfectionism, emotion regulation, and teacher retention: An examination of Iranian early career language teachers' well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), Article 7356. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36444>
41. Sadati Firoozabadi, S., & Norani Kotenaei, Z. (2018). Career resiliency, coping styles, and religious beliefs. *Exceptional Children's Quarterly*, 18(1), 97–108. <http://joec.ir/article-1-593-fa.html> (In Persian)
42. Sebastian, J., Herman, K.C., & Reinke, W.M. (2019). Do organizational conditions influence teacher implementation of effective classroom management practices: Findings from a randomized trial. *Journal of School Psychology*, 72, 134–149. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.008>
43. Shur-Kraspin, L., Slone, M., & Kanat-Maymon, Y. (2025). Youth exposed to armed conflict: The homeroom teacher as a protective agent promoting student resilience. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. <http://doi.org/10.3390/ijerph22081233>
44. Simon, E., & Nissim, Y. (2023). The role and motivation of Pre-Service Teacher (PST) mentors from pro-social to cognitive-effective perspectives. *Education Sciences*, 13(9), 930. <https://doi.org/10.3390/educsci13090930>
45. Smetackova, I., Viktorova, I., Pavlas Martanova, V., Pachova, A., Francova, V., & Stech, S. (2019). Teachers between job satisfaction and burnout syndrome: What makes difference in Czech Elementary Schools. *Frontiers in Psychology*, 10, 2287. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02287>
46. Squires, V., Clarke, M., & Walker, K. (2023). The teacher resilience model: A framework to understand the balancing of adversity and supportive resources. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 51(2). https://www.researchgate.net/publication/380427068_The_Teacher_Resilience_Model_A_Framework_to_Understand_the_Balancing_of_Adversity_and_Supportive_Resources
47. Su, Q. (2024). Beyond the walls of the classroom: The psychodynamics of professional commitment and job involvement among female primary school teachers. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1465880. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1465880>
48. Türkoğlu, D., Özbey, S., & Büyüktanır, A. (2014). Analysis of the life satisfaction of preschool prospective teachers according to some variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4175–4181. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.912>
49. Vajen, B., Kenner, S., & Reichert, F. (2023). Digital citizenship education—Teachers' perspectives and practices in Germany and Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 122, Article 103972. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103972>
50. Villalobos Vergara, P., Vergara Ortúzar, R., Sabando Gómez, M.C., Peixoto, F.J., & Castro Silva, J. (2024). Resilience and mental health in practicing Chilean teachers during the pandemic. *Teaching and Teacher Education*, 139, Article 104435.

- <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104435>
51. Walsh, P., Owen, P.A., Mustafa, N., & Beech, R. (2020). Learning and teaching approaches promoting resilience in student nurses: An integrated review of the literature. *Nurse Education in Practice*, 45, Article 102748. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102748>
 52. Weiss, S.S., Weiss, L., Clayton, R., Ruble, M.J., & Cole, J.D. (2024). The relationship between pharmacist resilience, burnout, and job performance. *Journal of Pharmacy Practice*, 37(3), 644–649. <https://doi.org/10.1177/08971900231164886>
 53. Widana, I.W., Sumandya, I.W., & Citrawan, I.W. (2023). The special education teachers' ability to develop an integrated learning evaluation of Pancasila student profiles based on local wisdom for special needs students in Indonesia. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 44(2), 527–536. <https://doi.org/10.22437/jiituj.v8i1.32608>
 54. Woolard, A., Bullman, I., Allahham, A., Long, T., Milroy, H., Wood, F., & Martin, L. (2022). Resilience and posttraumatic growth after burn: A review of barriers, enablers, and interventions to improve psychological recovery. *European Burn Journal*, 3(1), 89–121. <http://doi.org/10.3390/ejb3010009>
 55. Yang, M., Oh, Y., Lim, S., & Kim, T. (2023). Teaching with collective resilience during COVID-19: Korean teachers and collaborative professionalism. *Teaching and Teacher Education*, 126, 104051. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104051>
 56. Yao, S., & Liu, K. (2022). Actor-network theory: Insights into the study of social-ecological resilience. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. <http://doi.org/10.3390/ijerph192416704>
 57. Yildizoglu, H., & Cemaloglu, N. (2023). Examination of the relationship between teachers' organizational change fatigue levels and the organizational resilience levels of secondary education institutions. *Kastamonu Education Journal*, 31(2), 186–201. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1271471>
 58. Zeyn Abadi, H.R., & Khabare, K. (2020). Reflection on the phenomenon of resilient teachers: Phenomenology of attitudes and lived experiences of teachers. *Management and Planning in Educational Systems*, 13(1), 13–36. <https://doi.org/10.29252/mpes.13.1.13> (In Persian)
 59. Zhang, S., & Luo, Y. (2023). Review on the conceptual framework of teacher resilience. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1179984. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1179984>
 60. Zohrabi, M., & Nasirfam, F. (2024). The use of assessment for learning rather than assessment of learning in EFL context. *Applied Research on English Language*, 13(2), 1–30. <https://doi.org/10.22108/are.2024.140274.2210>