

The Role of Teachers' Burnout (Emotional Exhaustion and Decreased Personal Accomplishment) and The Dimensions of Teacher-Student Interactions in Students' Happiness

Atefeh Mollajafari^{*}, Mehdi Rahimi^{}**

Abstract

The research aimed to study the role of teachers' Burnout (Emotional exhaustion and Decreased personal accomplishment) and the dimensions of teacher-student interactions in students' happiness. The statistical population of the study includes all Yazd teachers and students of elementary schools (sixth grade) in the 2018-2019 academic year. The sample group consisted of 50 teachers (25 men and 25 women) and 350 students (175 boys and 175 girls) selected by stratified random sampling method. The two components of emotional exhaustion and decreased personal accomplishment from the Maslach burnout inventory (1981) were completed by teachers and the students were asked to complete the teacher-student interaction questionnaires by Wabels et al. (1993) and the Oxford happiness questionnaire by Argyle and Lu (1991). Data were analyzed by independent T-test and stepwise multiple regression method. Generally, the results showed that the teachers with lower emotional exhaustion and decreased personal accomplishment have happier students. Among teacher-student interactions dimensions, negative predictors of students' happiness included Dissatisfied and Strict behavior variables, and positive predictors included Leadership and Helping/Friendly behavior.

Keywords: Teachers' emotional exhaustion and decreased personal accomplishment, teacher-student interactions, and happiness.

^{*} Master of Educational Psychology, Yazd University, Yazd, Iran (Corresponding author),
M.Jafari2203@Gmail.com

^{**} Associate Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, Yazd University, Yazd, Iran,
Mehdirahimi@Yazd.ac.ir

Date received: 2023/02/14, Date of acceptance: 2023/05/22



Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

نقش فرسودگی شغلی معلمان (فرسودگی هیجانی و نقصان کفایت شخصی) و ابعاد تعامل معلم - دانش آموز در شادکامی دانش آموزان

عاطفه ملاجعفری*

مهدی رحیمی**

چکیده

هدف از این مطالعه بررسی نقش فرسودگی شغلی معلمان (فرسودگی هیجانی و نقصان کفایت شخصی) و ابعاد تعامل معلم - دانش آموز در شادکامی دانش آموزان بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان و دانش آموزان پایه ششم ابتدایی ناحیه دو یزد که در سال ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل و تدریس بودند را شامل می شود. نمونه ای مشتمل بر ۵۰ معلم (۲۵ مرد و ۲۵ زن) و ۳۵۰ دانش آموز (۱۷۵ پسر و ۱۷۵ دختر) به صورت تصادفی طبقه ای انتخاب گردید. دو مؤلفه ی فرسودگی هیجانی و نقصان کفایت شخصی از پرسشنامه فرسودگی شغلی مزلاچ (۱۹۸۱) توسط معلمان و پرسشنامه های تعامل معلم - دانش آموز وابلز و همکاران (۱۹۹۳) و شادکامی آکسفورد آرگیل و لو (۱۹۹۱) توسط دانش آموزان تکمیل گردید. داده ها با استفاده از آزمون t مستقل و رگرسیون چندگانه با روش گام به گام تحلیل شد. به طور کلی نتایج حاکی از آن بود که دانش آموزان مربوط به معلمان دارای فرسودگی هیجانی و نقصان کفایت شخصی پایین تر، از میزان شادکامی بیشتری برخوردارند و از بین ابعاد تعامل معلم - دانش آموز،

* کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه یزد، یزد، ایران (نویسنده مسئول)، M.Jafari2203@Gmail.com

** دانشیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه یزد، یزد، ایران، Mehdirahimi@Yazd.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۲۵، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۰۱



Copyright © 2018, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose.

متغیرهای عدم رضایت و رفتار سخت‌گیرانه پیش‌بینی‌کننده‌های منفی و رهبری و رفتار کمک‌کننده/دوستانه، پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت شادکامی دانش‌آموزان می‌باشند.

کلیدواژه‌ها: فرسودگی هیجانی و نقصان کفایت شخصی معلمان، تعامل معلم- دانش‌آموز، شادکامی.

۱. مقدمه

در سال‌های اخیر، موفقیت مدارس تا حد زیادی براساس موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان ارزیابی می‌شود و معلمان و والدین بر افزایش موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تمرکز دارند. امروزه بیش از هر زمان دیگری مدارس باید افزایش احساس شادی در بین دانش‌آموزان را سرلوحه کار خود قرار دهند و فعالیت‌های آموزشی مدارس باید به گونه‌ای باشد که باعث افزایش رشد در دانش‌آموزان شود (Sezer & Can, 2018). ایجاد محیط آموزشی بانشاط، یکی از نیازهای اساسی دانش‌آموزان در مقاطع مختلف تحصیلی می‌باشد زیرا باعث افزایش انگیزه در بین دانش‌آموزان شده و منجر به پیشرفت‌های چشمگیری در زمینه‌های علمی خواهند داشت (ابراهیم صالحی و میمنت عابدینی، ۱۳۹۷). اگر در فضای مدرسه و کلاس درس حس شادی و هیجان دانش‌آموزان ارضا نشود و از حضور در مدرسه لذت نبرند، هیچگونه انگیزه و رغبتی برای یادگیری ندارند و تلاش و کوشش معلم برای یادگیری به جایی نخواهد رسید و هرچه معلم پافشاری و تلاش بیشتری کند، نه تنها هیچ پیشرفت و موفقیتی در یادگیری دانش‌آموزان حاصل نمی‌شود بلکه باعث افت تحصیلی آن‌ها می‌شود (پرویز، پیروزه، جمالیان زاده، ۱۳۹۸). شادکامی (Happiness) درحوزه روانشناسی تجربه‌ای از هیجان مثبت و احساس پایدار است که به فرد درادراک واقع‌بینانه در زندگی کمک می‌کند. شادکامی را می‌توان یک رویکرد و احساس خوشایند پایدار تعریف کرد که در برگیرنده احساسات مثبتی مانند لذت، آرامش، حس جریان داشتن و علاقه به زندگی است. به عبارتی شادکامی را می‌توان به عنوان یک احساس کلی از بهزیستی، لذت، کامیابی و رشد ذهنی تعریف کرد (David, Boniwell & Ayers, 2013). افرادی که از شادکامی برخوردارند به شرایط و اتفاقات به شیوه مثبت‌تر و سازگارانه‌تری پاسخ می‌دهند و دارای سطح استرس کمتر و سیستم ایمنی قوی‌تر و خلاق‌تر از افراد ناشاد هستند. افراد شادکام از نظر ساختار فکری، قضاوت و انگیزش با افراد ناشاد تفاوت دارند و از بازدهی فردی، خانوادگی، شغلی، تحصیلی و اجتماعی بالاتری برخوردار هستند (سیستانی الله‌آبادی، البرزی و خوشبخت، ۱۳۹۹). فردریکسون و همکاران (Fredrickson et al, 2013) نظریه‌های شادکامی را

درد و طبقه کلی؛ نظریه‌هایی که بر افزایش لذت، عواطف مثبت، تعادل عاطفی، هیجانات مثبت و رضایت از زندگی تأکید ورزیده‌اند و نظریه‌های مبتنی بر سعادت‌مندی، مؤلفه‌هایی چون رشد قابلیت‌ها، فضیلت‌ها، خودشکوفایی، هدفمندی و معناداری زندگی را شامل می‌شوند، مفهوم سازی نمودند (امام‌قلی‌وند، کدیور و پاشا شریفی، ۱۳۹۷). با توجه به اینکه شادکامی یکی از نیازهای اساسی انسان و لازمه زندگی اوست، توجه به آن در مدارس به عنوان مهمترین فضای آموزشی از کودکی تا نوجوانی مهم است. شادی و نشاط در مدرسه به عنوان بهزیستی عاطفی بیان می‌شود که نتیجه آن هماهنگی بین انتظارات مدرسه و نیازهای دانش‌آموزان است. به طوری که بیرد و مارکل (Bird & Markle, 2012) در بررسی شادی و نشاط در مدرسه به این نتیجه رسیدند که محیط نه تنها در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارد بلکه بر سایر جنبه‌های زندگی دانش‌آموزان مانند ارتباطات سالم و خودشکوفایی نیز مؤثر است. آیدین (Aydin, 2016) نیز بیان می‌کند که شادکامی باید در اولویت آموزش دانش‌آموزان باشد و باید به آنان آموخت که زندگی، طبیعت و همه موجودات زنده را دوست داشته باشند.

معلمان به عنوان مهمترین افرادی که دانش‌آموزان با آنها در ارتباط هستند، بیشترین تأثیر را بر شادکامی دانش‌آموزان دارند. معلمان در نظام تعلیم و تربیت، نقش مهمی را در اجرای برنامه‌های آموزشی اجرا می‌کنند و مهمترین نقش آنان تدریس است. تدریس شغل بسیار استرس‌زایی است و معلمان از مشکلات سلامت روان بیشتری در مقایسه با شاغلان دیگر رنج می‌برند (نبوی و همکاران، ۱۳۹۶). عوامل استرس‌زا با هزینه‌های فیزیولوژیک و یا روان‌شناختی همراه می‌شود زیرا مستلزم تلاش زیاد با مهارت‌های بیشتر است. حقوق و مزایای کم، حجم کار زیاد، ساعات کار طولانی و پشتیبانی نکردن مدیر، عوامل استرس‌زایی به شمار می‌روند که معلمان را به چالش می‌کشند. به همین دلیل اکثر معلمان در شغل خود فرسودگی و کاهش در انگیزه و کارایی را تجربه می‌کنند (ساداتی فیروزآبادی و نورانی کوتنایی، ۱۳۹۷). فرسودگی شغلی (Job Burnout) سه بعد؛ فرسودگی هیجانی (Emotional exhaustion)، مسخ شخصیت (Depersonalization) و نقصان کفایت شخصی (Decreased personal accomplishment) را در بر می‌گیرد. فرسودگی هیجانی؛ احساس خستگی و تحلیل منابع هیجانی فرد در اثر کار با افراد را نشان می‌دهد. این بعد از فرسودگی شغلی نشان دهنده تأثیر بنیادی مؤلفه استرس فردی در فرسودگی شغلی است. مسخ شخصیت؛ به واکنش‌های منفی، عیب جوینانه یا بسیار غیر شخصی به سایر افراد در محیط کار اشاره دارد و نشان دهنده بعد بین فردی فرسودگی شغلی است و نقصان کفایت شخصی؛ عملکرد شخصی کاهش یافته، احساس کاهش در شایستگی و

بهره‌وری فردی است و پایین بودن باورهای کارآمدی فردی را نشان می‌دهد. این مؤلفه بیانگر بعد خودارزیابی فرسودگی شغلی است (جوادی، رسولی، نظری و حسنی، ۱۳۹۶). از میان سه مؤلفه‌ی فرسودگی شغلی، فرسودگی هیجانی مهم‌ترین بعد استرس‌محور در رویکرد مزلاچ و جکسون (Maslach & Jackson, 1981) است. این بعد از فرسودگی مشتمل بر احساس تخلیه هیجانی، عاطفی و بی‌انگیزگی همراه با اجتناب روانشناختی و هیجانی از شغل و وظایف محوله است. قرائن و شواهد قابل توجهی در دسترس است که نشان می‌دهد، فرسودگی هیجانی با طیف گسترده و وسیعی از متغیرهای عاطفی، رفتاری و جسمی در ارتباط است. همین دست شواهد نشان داده که وقتی افراد دچار فرسودگی هیجانی می‌شوند، به طور خواسته و ناخواسته تعلق و وابستگی هیجانی و شناختی خود را نسبت به شغلشان از دست می‌دهند (گل‌پرور، دهقان و مهداد، ۱۳۹۵). در آموزش‌های حرفه‌ای، معلمان؛ به دلیل تقاضاهای هیجانی و نیز عوامل استرس‌زای متعدد از جمله گستردگی میزان کار و ساعات طولانی آن، خستگی جسمی، خستگی روانی، احساس عدم وابستگی، احساس ناکارآمدی و خستگی شناختی با فرسودگی هیجانی مواجه هستند (Fiorilli, 2015). فرسودگی هیجانی معلم ممکن است بر کیفیت آموزش در کلاس درس اثر گذارد و به صورت مستقیم یا غیرمستقیم بر سازگاری دانش‌آموزان به علت بروز مشکلات رفتاری معلم اثرگذار باشد. بنابراین هرچه سطح استرس و فرسودگی هیجانی معلمان کمتر باشد، میزان انتقاد و تنبیه کمتری نسبت به دانش‌آموزان اعمال خواهد شد (Breeman et al, 2015). مؤلفه‌ی دیگری که در این پژوهش مورد توجه قرار گرفته، نقصان کفایت شخصی است. نقصان کفایت شخصی در واقع کم شدن احساس شایستگی در انجام وظیفه‌ی شخصی و ارزیابی منفی فرد از خود و رابطه‌اش با انجام کار را در بر می‌گیرد. نقصان کفایت شخصی موجب احساس عدم موفقیت در کار که منجر به کاهش انگیزه و عملکرد ضعیف فرد می‌شود. از جمله عوامل مؤثر بر نقصان کفایت شخصی؛ عدم خشنودی از روابط بین‌فردی، عدم خشنودی از امنیت و تداخل کاری و عدم خشنودی و رضایت از پیشرفت کاری است (محمودی و قصلانی، ۱۳۹۴). زمانی که فرد در انجام وظایف خود احساس شایستگی نمی‌کند، صلاحیت او زیر سوال رفته و صلاحیت حرفه‌ای معلم که شاخصی اساسی در ارتباط با یادگیرنده می‌باشد، میزان یادگیری و الگوی آموزش‌پذیری او را دستخوش تغییر می‌کند و در زمینه آموزش او اثری مشخص دارد (شریف پهل و عابدینی، ۱۳۹۸). براساس مدل رشدی صلاحیت حرفه‌ای معلمان، ویژگی‌های روانشناختی معلم در به وجود آوردن فرصت‌های

یادگیری و جنبه‌های دیگری از معلم مانند باور معلمان و ویژگی‌های انگیزشی و عاطفی، پیش‌نیازهای مهمی برای آموزش و انگیزه دادن به دانش‌آموزان می‌باشند (Neumann et al, 2017). دانش‌آموزان بیشتر ساعات حضور در کلاس را در مدرسه می‌گذرانند، اشتیاق و پویایی آنان در کلاس به فضای آموزشی بستگی دارد که معلم آن را ایجاد می‌کند. شیوه مدیریت و کلاس‌داری، ارتباطات کلاسی و غیرکلاسی معلمان با دانش‌آموزان در برگیرنده تعامل معلم-دانش‌آموز است (Zendarski et al, 2020). در صورتی که تعامل معلم و دانش‌آموز مثبت باشد، فرد را در برابر جو خانگی نامطلوب محافظت می‌کند و معلمان منبع برجسته حمایتی از دانش‌آموزان برای بهبود عملکرد تحصیلی، هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان هستند (Capp, 2016). تعامل معلم و دانش‌آموز یک منبع مهم حمایت اجتماعی است که در یادگیری دانش‌آموزان نقش محوری دارد و به عنوان جنبه اصلی حرفه تدریس به پیامدهای آموزشی کمک می‌کند (Lan & Moscardino, 2019). وقتی تعامل معلم و دانش‌آموز سازنده و مؤثر باشد، یعنی اینکه معلم هم فراهم‌کننده و هم هدایت‌کننده فرصت یادگیری است و دانش‌آموزان احساس شایستگی و استقلال می‌کنند (حسین چاری، قزل‌بیگلر و جوکار، ۱۳۹۸). نتایج پژوهش اسکالز و همکاران (Scales et al, 2019) نشان داد که دانش‌آموزان دارای ارتباط مثبت و سازنده با معلمان، علایق تحصیلی، درگیری تحصیلی و موفقیت بالاتری نسبت به سایرین دارند. نتایج پژوهش کروچ و همکاران (Crouch et al, 2018) نیز نشان داد که دانش‌آموزانی که روابط حمایت‌آمیز و دوستانه با معلمان برقرار می‌کنند، نگرش تحصیلی مثبت، رضایت از مدرسه، درگیری تحصیلی و امید بیشتری برای ادامه تحصیل دارند. در این مورد لری (Lery, 1975) در مدلی الگوی ارتباطی را مطرح کرد که چگونگی روابط معلم-دانش‌آموز را براساس ۲ بعد کلی از تسلط تا تسلیم به معنی کنترل ارتباط و از همکاری تا مخالفت به معنای میزان همکاری متقابل، در هشت نوع ارتباط؛ رهبری (Leadership)، رفتار سختگیرانه (Strict)، عدم اطمینان (Uncertain)، مسئولیت و آزادی به دانش‌آموزان (Student Responsibility/freedom)، رفتار کمک‌کننده/دوستانه (Helping/friendly)، درک و فهم (Understanding)، عدم رضایت (Dissatisfied) و سرزنش کردن (Admonishing) را توصیف می‌کند. در باب اهمیت روابط معلم و دانش‌آموز، ویژگی‌هایی مانند گشودگی در ارتباطات، همدلی و حمایت‌گری در معلمان اهمیت بسیاری در یادگیری و اثربخشی ارتباطات بین معلم و دانش‌آموز دارد (یارمحمدیان و شفیعی پور مطلق، ۱۳۹۲). با استفاده از روش‌های شادی‌بخش در جریان آموزش و برنامه‌ریزی آموزشی دانش‌آموزان می‌توان علاوه بر ایجاد محیطی رضایت‌بخش، با بسیاری دیگر از

مشکلات از جمله میزان غیبت، دیرآمدن و بی‌حوصلگی و امراض جسمی، روحی و افت تحصیلی مقابله کرد (کارگر، ایمان، شوازی، ۱۳۹۷).

در باب اهمیت و ضرورت پژوهش باید گفت که باتوجه به اینکه مدارس به عنوان یکی از مهمترین نهادهای سازمان‌یافته اجتماعی است که کودکان و نوجوانان بیشترین زمان دوره رشدی خود را در آن سپری می‌کنند. لذا در نظر گرفتن مدرسه تنها به عنوان یک محیط آموزشی با مجموعه‌ای از قوانین خشک و انضباطی، نمی‌تواند مدرسه را به هدف خود یعنی پرورش افرادی سالم‌تر و توانمندتر برای ساختن فردای بهتر جامعه، نائل کند و حتی در برانگیختن انگیزه افراد به سوی علم و دانش صرف هم، مؤثر نخواهد بود؛ بنابراین محیط مدرسه باید به گونه‌ای باشد که افراد در آن احساس امنیت و شادابی کنند و با میل و رغبت به آنجا قدم بگذارند، زیرا که شادکامی در برگیرنده حالت کوتاه‌مدت و رگه‌های بلندمدت مثبت است و هدف نهایی و مشترک همه انسان‌هاست (قربانی، ۱۳۹۴). اما دانش‌آموزان معمولاً این احساس شادی و نشاط را از معلمان خود که به عنوان مهمترین افرادی که بیشترین زمان را با آنان می‌گذرانند دریافت می‌کنند. زمانی که معلمان ساعات کاری طولانی و استرس زیاد با درآمد کم را تجربه می‌کنند، دچار فرسودگی شده و در تعامل خود با دانش‌آموزان این فشار و تنش وارد شده را انتقال می‌دهند. لذا هدف پژوهش حاضر این است که نقش فرسودگی شغلی معلمان (فرسودگی هیجانی و نقصان کفایت شخصی) و ابعاد تعامل معلم-دانش‌آموز را در شادکامی دانش‌آموزان بررسی نماید.

۲. روش‌شناسی

پژوهش حاضر توصیفی و بطور ویژه از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان و دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم ابتدایی ناحیه دو یزد که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تدریس و تحصیل بوده‌اند می‌باشد. بدین منظور نمونه‌ای مشتمل بر ۵۰ معلم (۲۵ زن و ۲۵ مرد) و ۳۵۰ دانش‌آموز (۱۷۵ دختر و ۱۷۵ پسر) انتخاب گردیدند، که از بین مدارس ابتدایی ناحیه دو یزد ۲۵ مدرسه و به طور متوسط از هر مدرسه ۲ معلم پایه ششم انتخاب شدند و پرسشنامه فرسودگی شغلی مزلاج و جکسون را تکمیل کردند. در ادامه، ۷ نفر از دانش‌آموزان هر کدام از این معلمان (به تصادف) پرسشنامه تعامل معلم-دانش‌آموز و شادکامی آکسفورد را تکمیل نمودند.

۳. ابزار پژوهش

در این پژوهش از ۳ پرسشنامه فرسودگی شغلی مزلاج، تعامل معلم-دانش‌آموز و شادکامی آکسفورد استفاده گردید که پرسشنامه فرسودگی شغلی توسط معلم و دو پرسشنامه دیگر توسط دانش‌آموزان تکمیل گردیدند.

پرسشنامه فرسودگی شغلی مزلاج (MBI)

این پرسشنامه یکی از رایج‌ترین ابزارهایی است که برای مطالعه فرسودگی شغلی گروه‌های حرفه‌ای مانند معلمان، پرستاران و ... به کار برده می‌شود و توسط مزلاج و جکسون (Maslach & Jackson, 1981) ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۲۲ ماده و دارای سه زیرمقیاس فرسودگی هیجانی، شخصیت زدایی و نقصان کفایت شخصی می‌باشد. مزلاج و جکسون پایایی خرده مقیاس‌های این پرسشنامه بر روی معلمان را بدین شکل گزارش نمودند: فرسودگی هیجانی ۰/۹۰، شخصیت زدایی ۰/۷۹ و نقصان کفایت شخصی ۰/۷۱. عزیزی، فیض‌آبادی و صالحی (۱۳۷۸) به بررسی پایایی سه مقیاس موجود در این پرسشنامه پرداختند. آن‌ها ضریب آلفای فرسودگی هیجانی را ۰/۸۸، نقصان کفایت شخصی ۰/۷۷ و شخصیت زدایی را ۰/۶۲ گزارش نمودند و با انجام تحلیل عاملی تأییدی روایی این پرسشنامه را مورد تأیید قرار دادند. در پژوهش حاضر از دو زیرمقیاس فرسودگی هیجانی و نقصان کفایت شخصی استفاده گردید. ضریب آلفای کرونباخ جهت بررسی پایایی برای بعد فرسودگی هیجانی ۰/۸۲ و برای بعد نقصان کفایت شخصی ۰/۷۶ به دست آمد.

پرسشنامه تعامل معلم و دانش‌آموز (QTI)

این پرسشنامه برای سنجش و ارزیابی ماهیت و کیفیت تعامل بین معلمان و دانش‌آموزان توسط وابلز و همکاران (Wubbles et al, 1993) و براساس مدل لری (Leary, 1975) ساخته شد. این پرسشنامه تصویری از ادراک دانش‌آموزان از رفتارهای معلم در کلاس درس ارائه می‌کند و در سه فرم مختلف سبک تعاملی معلم را ارزیابی می‌کند. در پژوهش حاضر از پرسشنامه دانش‌آموزان استفاده گردید. این پرسشنامه هشت جزء رفتاری معلم و دانش‌آموز را در دو بعد کلی تسلط و همکاری ارزیابی می‌کند. پرسشنامه مذکور دارای دو فرم می‌باشد. فرم اصلی آن از ۷۷ سؤال در طیف پنج‌درجه‌ای (کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) تشکیل شده است که فرم کوتاه شده‌ی آن ۴۸ سؤال دارد. در پژوهش حاضر از فرم ۴۸ سؤالی کوتاه شده آن استفاده گردید. این پرسشنامه هشت ویژگی رفتاری معلم را که شامل قدرت رهبری، رفتار کمک‌کننده/دوستانه،

درک و فهم، مسئولیت و آزادی، عدم اطمینان، عدم رضایت، سرزنش کردن و نهایتاً رفتار سخت‌گیرانه می‌باشد از سوی دانش‌آموزان مورد ارزیابی قرار می‌دهد. در ایران، خیر و البرزی (۱۳۸۴) پرسشنامه تعامل معلم و دانش‌آموز را ترجمه کرده و مورد استفاده قرار دادند. روایی این پرسشنامه به شیوه‌ی روایی سازه‌ایی با استفاده از روش تحلیل عامل و همبستگی هر گویه با نمره‌ی کل هر بعد و روایی تفکیکی (گروه بالا و پایین)، توسط وابلز و لوی (Wubbles & Levy, 1991) و بروک و همکاران (Brok et al, 2006) محاسبه شده است. پایایی این پرسشنامه به شیوه‌ی آلفای کرونباخ را وابلز و لوی (Wubbles & Levy, 1991) و بروک و همکاران (Brok et al, 2006) مطلوب گزارش نموده اند (خوشبخت، ۱۳۷۸). علاوه بر آن غلامی (۱۳۹۰) ضریب آلفای کرونباخ برای بعد حمایت و هدایت معلم ۰/۹۱ برای بعد عدم اطمینان معلم ۰/۷۴ و برای بعد کنترل و جهت رهبری معلم ۰/۶۳ به دست آورد. در پژوهش حاضر نیز برای ابعاد رهبری، رفتار سختگیرانه، عدم اطمینان، مسئولیت، رفتار کمک‌کننده/دوستانه، درک و فهم، عدم رضایت و سرزنش کردن به ترتیب ضرایب آلفای ۰/۷۵، ۰/۶۰، ۰/۷۰، ۰/۶۲، ۰/۶۲، ۰/۷۸، ۰/۸۰ و ۰/۶۳ به دست آمد.

پرسشنامه شادکامی آکسفورد

فهرست ۲۹ گزاره‌ای شادکامی آکسفورد توسط آرگیل و لو (Argyle & Lu, 1991) ساخته شد. برای نمره‌گذاری پرسشنامه در هر گویه به گزینه‌ای که بیانگر حداکثر شادی است، نمره‌ی سه و عبارتی که بیانگر عدم شادی است، نمره‌ی صفر تعلق می‌گیرد. نور (Noor, 1993) با استفاده از فرم کوتاه‌تری از فهرست شادکامی، ضریب آلفای ۰/۸۴ را در مورد ۱۸۰ آزمودنی به دست آورد. فرانسیس و همکاران (Francis et al, 1998) در یک پژوهش بین‌فرهنگی در کشورهای انگلیس، آمریکا، استرالیا و کانادا به ترتیب ضرایب آلفای ۰/۸۹، ۰/۹۰، ۰/۸۹ و ۰/۸۹ را گزارش کردند. این آزمون را در ایران، علی پور و نور بالا (۱۳۷۸) هنجاریابی نمودند و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۸ و پایایی تصنیف ۰/۹۲ را برای آن گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر از ضریب آلفای کرونباخ جهت بررسی پایایی پرسشنامه استفاده شد که ضریب آلفای ۰/۹۲ به دست آمد.

۴. یافته‌ها

ابتدا میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر	ابعاد	میانگین	انحراف استاندارد
فرسودگی شغلی	فرسودگی هیجانی	۴۳/۵۲	۹/۴۱
	نقصان کفایت شخصی	۳۷/۴۴	۸/۶۷
رابطه معلم و دانش آموز	رهبری	۲۶/۷۶	۳/۶۶
	رفتار سختگیرانه	۱۷/۵۶	۴/۶۳
	عدم اطمینان	۱۲/۱۶	۴/۷۴
	مسئولیت	۱۵/۴۶	۳/۹۱
	رفتار کمک کننده	۲۲/۹۳	۴/۵۶
	درک و فهم	۲۵/۳۵	۴/۹۵
	عدم رضایت	۱۲/۹۶	۵/۶۵
	سرزنش	۱۶/۶۵	۴/۶۷
	شادکامی دانش آموز	۵۳/۰۹	۱۴/۴۰

به منظور بررسی نقش فرسودگی هیجانی و نقصان کفایت شخصی در شادکامی دانش آموزان، گروه نمونه مبتنی بر میانه نمرات فرسودگی هیجانی (۴۷) و نقصان کفایت شخصی (۳۸/۵) معلمان (به تفکیک) به دو قسمت تقسیم گردید. در ادامه از طریق دو آزمون تی مستقل، میزان شادکامی دانش آموزان مبتنی بر میزان فرسودگی هیجانی و نقصان کفایت شخصی معلمانشان مقایسه گردید. جدول ۲ نتیجه آزمون‌های مذکور را نشان می‌دهد.

جدول ۲. آزمون تی مستقل جهت مقایسه شادکامی مبتنی بر فرسودگی شغلی معلمان (فرسودگی هیجانی و نقصان کفایت شخصی)

متغیر	گروه	تعداد معلم	تعداد دانش آموز	میانگین	T	Df	P
فرسودگی هیجانی	پایین	۲۶	۱۸۲	۵۱/۶۲	-۲/۲۲	۳۴۸	۰/۰۲۷
	بالا	۲۴	۱۶۸	۵۴/۸۸			
نقصان کفایت شخصی	پایین	۲۵	۱۷۵	۵۱/۴۶	-۲/۰۲	۳۳۰/۱۵	۰/۰۴۷
	بالا	۲۵	۱۷۵	۵۴/۵۷			

نتیجه آزمون‌های تی مستقل حاکی از آن است که در خصوص هر دو متغیر فرسودگی هیجانی و نقصان کفایت شخصی، دانش آموزان مربوط به معلمان دارای فرسودگی هیجانی (T: -۲/۲۲، P<۰/۰۵) و نقصان کفایت شخصی (T: -۲/۰۲، P<۰/۰۵) پایین‌تر، از میزان

شادکامی بیشتری برخوردارند. لازم به ذکر است که برابر نبودن تعداد اعضای دانش‌آموزان در گروه‌های بالا و پایین فرسودگی هیجانی، به دلیل مساوی بودن نمره یکی از معلمان با نمره میانه می‌باشد که قرار دادن وی در هر گروه به همراه دانش‌آموزانش، برابر بودن تعداد را به هم می‌ریزد. در ضمن با حذف وی، نتایج تغییر قابل توجهی نمی‌کند. لذا به دلیل حفظ تعمیم‌پذیری بالاتر، نمره وی نیز در محاسبات منظور گردید. بعلاوه، اعشاری بودن درجه آزادی مربوط به متغیر صلاحیت نیز به دلیل رد فرض صفر در آزمون همگنی واریانس لوین و استفاده از آزمون تی با فرض ناهمگنی واریانس‌ها می‌باشد.

در ادامه، جهت تعیین نقش پیش‌بینی‌کنندگی ابعاد تعامل معلم و دانش‌آموز در میزان شادکامی دانش‌آموزان، از تحلیل رگرسیون چندگانه با روش گام به گام بهره گرفته شد. مبتنی بر این تحلیل طی ۴ مرحله، بترتیب متغیرهای عدم رضایت، رهبری، رفتار کمک‌کننده/دوستانه و سخت‌گیری وارد تحلیل شدند. جدول ۳ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش و جدول ۴ نتایج آزمون تحلیل رگرسیون (مرحله آخر) را نشان می‌دهد. لازم به ذکر است که خطی بودن روابط بین متغیرهای پژوهش براساس نمودار پراکنندگی بررسی و عدم تخطی از این مفروضه تأیید شد.

جدول ۳. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱
۱. رهبری								۱
۲. رفتار سخت‌گیرانه							۱	۰/۱۱ ^x
۳. عدم اطمینان						۱	۰/۰۱	-۰/۵۰ ^{xx}
۴. مسئولیت					۱	۰/۴۰ ^{xx}	-۰/۲۶ ^{xx}	۰/۲۵ ^{xx}
۵. رفتار کمک‌کننده				۱	۰/۰۰۶	-۰/۲۸ ^{xx}	-۰/۱۰ ^x	۰/۴۰ ^{xx}
۶. درک و فهم			۱	۰/۴۸ ^{xx}	-۰/۰۴	-۰/۳۶ ^{xx}	-۰/۱۸ ^{xx}	۰/۴۵ ^{xx}
۷. عدم رضایت		۱	-۰/۴۸ ^{xx}	-۰/۴۴ ^{xx}	۰/۱۹ ^{xx}	۰/۵۱ ^{xx}	۰/۳۰ ^{xx}	-۰/۳۵ ^{xx}
۸. سرزنش	۱	۰/۴۶ ^{xx}	-۰/۵۱ ^{xx}	-۰/۲۷ ^{xx}	-۰/۰۴	۰/۳۲ ^{xx}	۰/۳۵ ^{xx}	-۰/۲۰ ^{xx}
۹. شادی	-۰/۱۳ ^{xx}	-۰/۳۱ ^{xx}	۰/۱۹ ^{xx}	۰/۰۷	-۰/۰۱	-۰/۲۰ ^{xx}	-۰/۱۶ ^{xx}	۰/۲۶ ^{xx}

*p<0.05, **p<0.01

جدول ۴. تحلیل رگرسیون گام به گام پیش‌بینی شادکامی بر اساس ابعاد روابط معلم-دانش‌آموز

P	F	R square	R	P	T	β	S.E.	B	
				۰/۰۰۱	-۴/۱۸	-۰/۲۵	۰/۱۵	-۰/۶۴	عدم رضایت
				۰/۰۰۱	۴/۳۷	۰/۲۵	۰/۲۲	۰/۹۸	رهبری
۰/۰۰۱	۱۵/۸۰	۰/۱۵	۰/۳۹	۰/۰۰۸	۲/۶۵	۰/۱۵	۰/۱۸	۰/۴۸	کمک
				۰/۰۱۵	-۲/۴۴	-۰/۱۳	۰/۱۶	-۰/۴۰	سخت‌گیری

نتایج تحلیل رگرسیون حاکی از آن است که از بین ابعاد تعامل معلم و دانش‌آموز (عدم رضایت؛ $\beta: -0/25$ ؛ رهبری؛ $\beta: 0/25$ ؛ رفتار کمک‌کننده/دوستانه؛ $\beta: 0/15$ و سخت‌گیری؛ $\beta: -0/13$ ؛ β) متغیرهای عدم رضایت و رفتار سخت‌گیرانه پیش‌بینی‌کننده‌های منفی و رهبری و کمک پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت شادی دانش‌آموزان می‌باشند. در مجموع این چهار متغیر ۱۵ درصد از واریانس شادکامی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند. مابقی تغییرات متغیر وابسته به دلیل پیچیده بودن و چند بعدی بودن این متغیر و به حساب نیامدن برخی از متغیرهایی است که بر متغیر شادی تأثیرگذار هستند.

۵. نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش فرسودگی شغلی معلمان (فرسودگی هیجانی و نقصان کفایت شخصی) و ابعاد تعامل معلم-دانش‌آموز بر شادکامی دانش‌آموزان بود. که براین اساس ۵۰ معلم (۲۵ مرد و ۲۵ زن) و ۳۵۰ دانش‌آموز (۱۷۵ پسر و ۱۷۵ دختر) با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای که به طور متوسط دو مدرسه از ۲۵ مدرسه از بین مدارس ناحیه دو یزد انتخاب گردیده و مورد بررسی قرار گرفتند.

یافته‌های پژوهشی نشان داد، معلمانی که فرسودگی هیجانی ($T: -2/02$ ، $P < 0/05$) و نقصان کفایت شخصی ($T: -2/22$ ، $P < 0/05$) پایین‌تری داشتند، میزان شادکامی در میان دانش‌آموزان آنان بیش‌تر بود. این یافته‌ها با نتایج بیلینگزلی و بتینی (Billingsley & Bettini, 2019) که نشان دادند فرسودگی شغلی معلمان می‌تواند موجب کاهش انگیزه و پیشرفت تحصیلی و افزایش استرس در دانش‌آموزان شود همسو است. برمن، شونرت رایشل و روزر (Braun, Schonert-Reichl & Roeser, 2020) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند، زمانی که معلمان فرسودگی هیجانی دارند، دیدگاه مثبت، نشاط و تعاملات اجتماعی در دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. اما این نتایج با پژوهش مادیگان و کیم (Madigan & Kim, 2021) ناهمسو است، زیرا آنان در پژوهش

خود دریافتند که اگرچه فرسودگی شغلی معلمان با بدتر شدن تحصیلات دانش آموزان مرتبط بوده و این دانش آموزان در امتحانات و آزمون‌ها عملکرد ضعیف‌تری از خود نشان می‌دهند، اما فرسودگی شغلی معلمان نتوانسته است بر میزان شادکامی دانش آموزان اثرگذار باشد. مؤلفه‌ی دیگری که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت، بررسی احساس عدم کفایت شخصی در میان معلمان بود. نتایج این بررسی نشان داد معلمانی که احساس کفایت شخصی بالاتری داشتند، میزان شادکامی در دانش آموزان آنان بالاتر است. این یافته با نتایج پژوهش کوربین و همکاران (Corbin et al, 2019) همسو است. آن‌ها با بررسی احساس کفایت شخصی معلمان متوجه شدند معلمانی که احساس کفایت بالاتری دارند، احساسات مثبت در آنان برانگیخته می‌شود و بر دانش آموزان آنان نیز مؤثر است. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که فرسودگی هیجانی به عنوان اولین مؤلفه‌ی فرسودگی شغلی در معلمان موجب خستگی عاطفی و احساس زیر فشار گرفتن می‌شود و اگر دانش آموزان در کنار معلمانی که دارای فرسودگی هیجانی هستند قرار گیرند، ممکن است استرس روانی و فیزیولوژیکی در آنان افزایش یابد و به مرور این دانش آموزان دچار استرس و افسردگی شوند. همچنین زمانی که معلم احساس عدم شایستگی در انجام وظایف شخصی را دارد علاوه بر اینکه بر روابط معلم و دانش آموز مؤثر است، این احساس را به دانش آموزان انتقال داده و باعث بدتر شدن وضعیت تحصیلی آنان می‌گردد (Shen et al, 2015). با توجه به اینکه فرسودگی شغلی معلمان پیامدهای منفی زیادی برای خود معلمان دارد (Aloe, Amo, C., & Shanahan, 2014) و (Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, 2015). لذا داشتن انگیزه و رضایت در معلمان همبستگی مستقیمی با سطوح بالاتر رفتار اجتماعی در کلاس درس دارد و مشکلات هیجانی و رفتاری کودکان را کاهش می‌دهد. بدین ترتیب یک شیوه مناسب برای هدف قرار دادن سازگاری اجتماعی، هیجانی و رفتاری کودکان، کاهش میزان فرسودگی عاطفی - هیجانی در معلمان از طریق به کارگرفتن و اجرای شیوه‌های حمایت رفتارهای مثبت در سطح مدرسه است (Ross, Romer & Horner, 2012).

در ادامه در بررسی اثر تعاملات معلم - دانش آموز بر شادکامی دانش آموزان مشخص شد که رفتار سختگیرانه معلم و عدم رضایت، پیش‌بینی‌کننده‌های منفی برای شادکامی است. این نتایج با پژوهش بهاریان (۱۳۹۸) و فریس آبادی و همکاران (۱۳۹۴) همسو است. چن و لو (Chen & Lu, 2022) در پژوهشی به بررسی نحوه‌ی رفتار و تعامل معلم با دانش آموزان هنگ کنگ و انگلستان پرداختند. نتایج نشان داد که اگرچه نحوه تعامل معلم همچون ایجاد رفتار صمیمانه موجب افزایش اشتیاق و احساسات در دانش آموزان انگلیسی اثرگذار بود اما این مسئله بر روی

دانش‌آموزان هنگام کنگی مؤثر نبود. در تبیین این یافته می‌توان گفت رفتار سخت‌گیرانه معلم برای حفظ نظم در کلاس، فرصت کمتری در اختیار وی جهت برقراری ارتباط با دانش‌آموزان قرار می‌دهد و از این رو چون در واقع تعاملی صورت نگرفته، تأثیرگذاری نیز رخ نداده و بنابراین رفتار سخت‌گیرانه قادر به پیش‌بینی مثبت شادکامی دانش‌آموزان نبوده است. همچنین بعد عدم رضایت از معلم نیز پیش‌بینی کننده منفی شادکامی دانش‌آموزان است. این نتایج با پژوهش باغملایی و یوسفی (۱۳۹۷) و راترلی و دوچسنی (Ratelle & Duchesne, 2014) همسو است. در تبیین این یافته باید گفت زمانی که دانش‌آموزان از ارتباط خود با معلم رضایت دارند، این مسئله باعث می‌شود تا مدرسه را محیطی امن و مورد اطمینان ارزیابی کنند و با رویدادها و عوامل آموزشی سازگارتر باشند و زمانی که ارتباط معلم و دانش‌آموز در جهت مثبت و سازنده باشد، دانش‌آموز احساس رضایت می‌کند.

یکی دیگر از یافته‌های حاصل از تحلیل مورد نظر در این قسمت، پیش‌بینی مثبت شادکامی به وسیله بعد رفتار کمک‌کننده/دوستانه و بعد رهبری از بین ابعاد تعامل معلم - دانش‌آموز بود. از جمله عوامل مهمی که می‌تواند بر جو کلاس اثر گذارد، ماهیت ارتباط معلم - دانش‌آموز است. محیط مشوق و حمایت‌گر در مدرسه و کلاس‌هایی که در آن احترام متقابل میان معلم و دانش‌آموزان حاکم باشد، رضایت و شادکامی دانش‌آموزان را تأمین می‌کند. بنابراین دانش‌آموزانی که در کلاس حامی و مساعد داشته باشند، دارای نگرش مثبت نسبت به یادگیری هستند و رابطه خوب و سازنده‌ای بین دانش‌آموزان با معلمان و کارکنان مدرسه دارند و فعالیت‌های مدرسه را به خوبی انجام می‌دهند (باغملایی و یوسفی، ۱۳۹۷). نتایج پژوهش یارمحمدیان و شفیعی پورمطلق (۱۳۹۲) نشان داد که هر چه معلمان با دانش‌آموزان خود ارتباطی با همدلی، گشودگی، حمایت‌گر، مثبت‌گرا و عادلانه‌گرا داشته باشند، انگیزه یادگیری آن‌ها تقویت می‌شود و باعث ایجاد روحیه مثبت‌تر و شادتر در دانش‌آموزان می‌شود. از آنجایی که محیط مدرسه بسیاری از عواطف متفاوت را تحت تأثیر قرار می‌دهد، این باعث می‌شود که عواطف جزء مکمل فعالیت برنامه‌های آموزشی و از اهداف مهم در مدرسه قرار گیرند. در این میان نقش معلمان به دلیل ارتباط تنگاتنگی که با دانش‌آموزان دارند برجسته‌تر می‌شود و مسلماً رفتار آن‌ها بر انگیزه‌های دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۲). نتیجه حاصل بیانگر آن است که رفتارهای همکارانه و دوستانه معلم برخلاف رفتارهای سخت‌گیرانه و تسلطی تأثیر بسزایی در پیامدهای عاطفی و شناختی دانش‌آموزان دارد. روابط همکارانه معلم با دانش‌آموز علاوه بر این که بر یادگیری و شناخت وی تأثیر بسزایی دارد بر ارتباط دانش‌آموز نیز تأثیر

زیادی دارد. اعطای مسئولیت و آزادی از سوی معلم به دانش آموز به قدرت رهبری و تصمیم گیری او نقش بسزایی دارد. معلم الگو و نمونه‌ای برای دانش آموزان در زمینه ارتباط برقرار کردن با دیگران می‌باشد. در نتیجه هر چه معلم درک و فهم و کمک و یاری بیشتری از خود در روابط با دانش آموزان نشان دهند، آنان نیز همین اعمال را در برقراری ارتباط با دیگران خواهند داشت.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر بر نقش فرسودگی شغلی (فرسودگی هیجانی و نقصان کفایت شخصی) و ابعاد تعامل معلم- دانش آموز بر شادکامی دانش آموزان تأکید می‌کند. یافته‌های این پژوهش اطلاعات مهمی هم برای معلمان و هم برای دانش آموزان در بر دارد. توجه به جنبه‌های کاربردی پژوهش نیز از اهمیت قابل توجهی برخوردار است. در این راستا معلمان می‌توانند با تعامل مثبت با دانش آموز رفتار توأم با حمایت، توجه و پاسخگویی به دانش آموز، زمینه‌ی رشد شادکامی را در دانش آموزان به وجود آورند. با توجه به اینکه پژوهش حاضر در پایه ششم ابتدایی صورت گرفته است، انجام پژوهش‌های مشابه با این پژوهش در دوره‌های تحصیلی دیگر و مقایسه‌ی تأثیر معلمان در هر دوره می‌تواند مفید باشد. مطالعه‌ی بیشتر در خصوص بررسی میزان اثربخشی شادکامی و سلامت روانی معلمان بر شادکامی دانش آموزان و همچنین بررسی دلایل فرسودگی شغلی معلمان و آگاه کردن مدیران و مسئولین برای اجرای کارگاه‌های آموزشی؛ مدیریت استرس، مقابله با هیجانات منفی و افزایش عزت نفس برای معلمان، در کاهش علائم فرسودگی شغلی می‌تواند مؤثر باشد.

کتاب‌نامه

- ابراهیم صالحی، عمران و میمنت عابدینی، بلترک. (۱۳۹۷). بررسی رابطه شادکامی با موفقیت تحصیلی دانش آموزان در فضاهای آموزشی استان مازندران با تأکید بر نقش برنامه‌ریزی آموزشی. *دوفصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۷(۳)، ۱۴۵-۱۲۲.
- امام‌قلی‌وند، فاطمه؛ کدیور، پروین و پاشا شریفی، حسن. (۱۳۹۷). پیش‌بینی شادکامی و خلاقیت براساس جو مدرسه با میانجی‌گری درگیری تحصیلی و شایستگی هیجانی اجتماعی دانش آموزان دختر دبیرستانی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی*، ۱۵(۵۲)، ۱۸۱-۱۵۵.
- باغملایی، حیدر و یوسفی، فریده. (۱۳۹۷). رابطه‌ی ساختاری تعامل معلم-دانش آموز، درگیری تحصیلی و سازگاری دانش آموزان با مدرسه. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰(۲)، ۷۵-۹۹.

نقش فرسودگی شغلی معلمان ... (عاطفه ملاجعفری و مهدی رحیمی) ۲۹۱

بهاریان، علی. (۱۳۹۸). بررسی رابطه سبک مدیریت کلاس با تفکر تأملی و شادکامی دانش آموزان ششم ابتدایی شهر بردسکن، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی. دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بردسکن.

پرویز، سیده فائزه؛ پیروزه، خدیجه؛ جمالیان زاده، برزو. (۱۳۹۸). تأثیر شادی و نشاط بر روی یادگیری دانش آموزان مقطع ابتدایی، سومین همایش ملی راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی ایران، ۸-۱.

جوادی، رحم خدا؛ رسولی، محسن؛ نظری، علی محمد و حسنی، جعفر. (۱۳۹۶). پیش‌بینی کیفیت زندگی کاری معلمان زن بر اساس تعارض کار، خانواده و تعهد سازمانی. آموزش و ارزشیابی علوم تربیتی، ۱۰ (۳۸)، ۹۴-۷۹.

حسین چاری، مسعود؛ قزل‌بیگلو، فتانه و جوکار، بهرام. (۱۳۹۸). تعامل معلم-دانش آموز و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف. روانشناسی تربیتی (روانشناسی و علوم تربیتی)، ۱۵ (۵۲)، ۸۵-۴۵.

خوشبخت، فریبا. (۱۳۷۸). بررسی اثرات مدرسه، کلاس و ویژگی‌های دانش آموزان در تبیین عملکرد ریاضی و نگرش نسبت به تحصیل در مدارس ابتدایی: شواهد تجربی مدل اثربخشی آموزشی. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه شیراز. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

ساداتی فیروزآبادی، سمیه و نورانی کوتنایی، ژیلدا. (۱۳۹۷). تبیین تاب‌آوری شغلی معلمان مدارس استثنائی: براساس سبک مقابله‌ای و نقش واسطه‌ای باورهای مذهبی. فصلنامه کودکان استثنائی، ۱۸ (۱)، ۱۰۸-۹۷. سیستانی‌الله‌آبادی، محبوبه؛ البرزی، محبوبه و خوشبخت، فریبا. (۱۳۹۹). رابطه بین متغیرهای هوش معنوی والدین و معلمان و شادکامی دانش آموزان دوره ابتدایی: نقش واسطه‌گری بهزیستی معنوی دانش آموزان. فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۵ (۱)، ۳۵-۶۰.

شریف پهل، محمد؛ عابدینی، مهنوش (۱۳۹۸). نگاهی به عوامل مرتبط با کارایی و صلاحیت حرفه‌ای معلمان، مجله مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۵ (۴)، ۷۶-۸۷.

عزیزی، لیلا؛ فیض‌آبادی، زهرا و صالحی، مریم. (۱۳۸۷). تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی پرسشنامه فرسودگی شغلی مزلاج در کارکنان دانشگاه تهران، مطالعات روانشناختی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء، ۴ (۳)، ۹۲-۷۳.

علی پور، احمد و نوربالا، احمدعلی. (۱۳۸۷). بررسی مقدماتی پایایی و روایی پرسش‌نامه‌ی شادکامی آکسفورد در دانشجویان دانشگاه‌های تهران. فصلنامه‌ی اندیشه و رفتار، ۵ (۲ و ۱)، ۶۵-۵۵.

غلامی، سمیه و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۰). پیش‌بینی شادکامی دانش آموزان با توجه به ادراک آن‌ها از انتظارات معلم، نحوه تعامل معلم و خودکارآمدی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۳ (۱)، ۱۰۷-۸۳.

فریس آبادی، لیلا؛ خسروی، معصومه و صباحی، پرویز. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بین فردی و حل مسأله اجتماعی بر بهبود رفتار سازگارانه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر با کم‌توانی ذهنی، *روانشناسی افراد استثنائی*، ۵ (۱۸)، ۱۰۱-۱۲۱.

قربانی، سکینه. (۱۳۹۴). *رابطه بین ویژگی شخصیتی معلمان و ادراک دانش‌آموزان از مهارت ارتباطی آن‌ها با شادکامی دانش‌آموزان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده پردیس خواهران، دانشگاه کاشان.

کارگر، سعید؛ محمدتقی، ایمان؛ عباسی شوازی، محمدتقی (۱۳۹۷). *رابطه سبک زندگی فراغتی و دینی با شادکامی اجتماعی، مجله راهبرد فرهنگ*، ۴۴، ۱۷۱-۲۱۱.

گل‌پرور، محسن؛ دهقان، صفورا و مهداد، علی. (۱۳۹۵). *نقش پنج عامل بزرگ شخصیت در رابطه میان استرس شغلی با فرسودگی هیجانی و خستگی. مجله مطالعات روانشناسی صنعتی و سازمانی*، ۱(۱)، ۹۵-۱۱۸.

محمودی، محمدهادی و قصلانی، روژین. (۱۳۹۴). *بررسی رابطه میان مؤلفه‌های هوش هیجانی، تأمل عمیق و فرسودگی شغلی و تفاوت سطح این مؤلفه‌ها نسبت به سطح تحصیلات معلمان زبان انگلیسی. مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۸(۲)، ۷۶-۵۰.

نبوی، صادق؛ سهرابی، فرامرز؛ افروز، غلامعلی؛ دلاور، علی و حسینیان، سیمین. (۱۳۹۶). *پیش‌بینی سلامت روان معلمان براساس متغیرهای خودکارآمدی و حمایت اجتماعی، فصلنامه علمی پژوهشی آموزش بهداشت و ارتقای سلامت*، ۵ (۲)، ۱۳۸-۱۲۹.

نریمانی، محمد؛ خشنودنیای چماچایی، بهنام؛ زاهد، عادل؛ ابوالقاسمی، عباس (۱۳۹۲). *نقش درک حمایت معلم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری، مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۱)، ۱۱۰-۱۲۸.

یارمحمدیان، محمدحسین؛ شفیعی پورمطلق، فرهاد (۱۳۹۲). *ارائه مدلی جهت ارزیابی عوامل مؤثر بر توسعه ارتباط کارآمد ادراک شده بین دانش‌آموز و معلم در مدارس هوشمند، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۰ (۲)، ۱۶-۲۶.

Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101-126.

Aydın, A. (2016). *Mutluluk*. (First Edition). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Billingsley, B., & Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 89, 697-744.

Bird, J. M., & Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82, 61-66.

- 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*, Article 101151.
- Breeman, L. D., Wubbels, T., Vanleir, P. A. C., Verhulst, F. C., Van der Ende, J., Maras, A., Hopman, J. A. B., & Tick, N. T. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social-emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology, 53*, 87-103.
- Brok, P. D. Fisher, P., Brekelmans, M. Wubbels, T. & Rickards, T. (2006). Secondary teacher's interpersonal behavior in Singapore, Brunie and Australia: A cross-national comparison Asia-Pacific. *Journal of Education, 26* (1), 99-115.
- Capp, G., Berkowitz, R., Sullivan, K., Astor, R. A., De Pedro, K., Gilreath, T. D., ... & Rice, E. (2016). Adult relationships in multiple contexts and associations with adolescent mental health. *Research on Social Work Practice, 26*(6), 622-629.
- Chen, X & Lu, L. (2022). How classroom management and instructional clarity relate to students' academic emotions in Hong Kong and England: A multi-group analysis based on the control-value theory. *Learning and Individual Differences, 98*, 102-183.
- Corbina, C. M., Alamosa, P., Lowensteinb, A., Downera, T., Brown, B. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology, 77*, 12-1.
- Crouch, J. L., Jamil, F., Pianta, R. C., Rudasill, K. M. & De Coster, J. (2018). Observed quality and consistency of fifth graders' teacher-student interactions: Associations with feelings, engagement, and performance in school. *SAGE OpenResearch Paper*, 1-11.
- David, S. A., Boniwell, I., & Ayers, A. C. (2013). Conclusion: The future of happiness. *International Journal of Wellbeing, 3*, 213-228.
- Fiorilli, C. (2015). The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome; A comparison between Italy and Switzerland. *Revue Europeenne de Psychologie Appliquee, 65*(6), 275-283.
- Francis, L. J., Brown, I. B. Lester, D. & Phlip, C. (1998). Happiness as stable extroversion: A cross-cultural examination of reliability and validity of Oxford Happiness Inventory among students in the U. K., U. S. A., Australia, and Canada. *Journal of Personality and In Dividual Differences, 24*, 167-171.
- Fredrickson, B. L., Grewen, K. M., Coffey, K. A., Algoe, S. B., Firestine, A. M., Arevalo, J. M. & Cole, S. W. (2013). A functional genomic perspective on human well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 110*(33), 13684-13689.
- Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S. (2015). Teacher burnout: A review of sources and ramifications. *Journal of Education Society and Behavioural Science, 24-39*.
- Lan, X. & Moscardino, U. (2019). Direct and interactive effects of perceived teacher-student relationship and grit on student wellbeing among stay-behind early adolescents in urban China. *Learning and Individual Differences, 69*, 129-137.

- Madigan, D. & Kim, L. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 1-12.
- Neumann, K., Härtig, H., Harms, U., & Parchmann, I. (2017). Science teacher preparation in Germany. In J., Pedersen, T., Isozaki, and T. Hirano, T. (ed.), *Model science teacher preparation programs: An international comparison of what works best*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 29-52.
- Ratelle, C. F., & Duchesne, S. (2014). Trajectories of Psychological need satisfaction from early to late adolescence as a predictor of adjustment in school. *Contemporary Psychology*, 39, 388-400.
- Ross, S. W., Romer, N. & Horner, R. H. (2012). Teacher Well-being and the implementation of school-wide positive behavior intervention supports. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 14, 118-128.
- Scales, P. C., Pekel, K., Sethi, J., Chamberlain, R. & Van Boekel, M. (2019). Academic year changes in student-teacher developmental relationships and their linkage to middle and high school students' motivation: A mixed methods study. *Journal of Early Adolescence*, 1-38.
- Sezer, Ş., & Can, E. (2018). School happiness: Parents' opinion on required qualifications for school happiness. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 191-220.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *The British Journal of Educational Psychology*, 85, 519-532.
- Wubbles, T. & Levy, J. (1991). A Comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relationships*, 15, 1-18.
- Wubbles, T. Creton, H. Levy, J. & Hooymayers, H. (1993). The model for interpersonal behavior. In, T. Wubbles., & J. Levy. (ED), *Do you know what you look like? Interpersonal relations in Education*. London: The Flamer press.
- Zendarski, N., Haebich, K., Bhide, S., Quek, J., Nicholson, J. M., Jacobs, K. E., Efron, D. & Sciberras, E. (2020). Student teacher relationship quality in children with and without ADHD: A cross-sectional community-based study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 275-284.