



مقایسه ذهنیت فلسفی، استرس شغلی، ذهن آگاهی دبیران مدارس تیزهوش،

عادی و دبیران حق التدریس شهرستان خوی در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰

مهدی رحیم لو

شاغل در آموزش و پرورش، خوی، ایران

Rahimloo.mehdi@yahoo.com

یگانه حسن زاده کان اسماعیل کهریز

کارشناسی ارشد نرم افزار کامپیوتر دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوی، خوی، ایران

Yeganeh.72h@gmail.com

### چکیده

این پژوهش با هدف مقایسه ذهنیت فلسفی، استرس شغلی و ذهن آگاهی در بین دبیران مدارس تیزهوش، عادی و دبیران حق التدریس شهرستان خوی انجام شد. روش پژوهش این تحقیق از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری اطلاعات، پس رویدادی می‌باشد. جامعه آماری شامل دبیران مدارس تیزهوش ۱۱۵ نفر، عادی ۳۸۹ نفر و دبیران حق التدریس ۱۲۳ نفر شهرستان خوی می‌باشد. نمونه آماری برای جامعه آماری ۶۲۷ نفره، از طریق جدول مورگان ۲۴۲ نفر محاسبه می‌شود که به صورت تصادفی طبقه‌ای اقدام به انتخاب نمونه آماری شد. جهت جمع‌آوری داده‌ها از سه پرسشنامه ذهنیت فلسفی سیف هاشمی (۱۳۸۲)، استرس شغلی اسپوو (۱۹۸۷) و پرسشنامه ذهن آگاهی کنتاکی (۲۰۰۴) استفاده شد. روایی آنها توسط اساتید متخصص تایید و پایایی آنها از طریق ضریب آلفای کرونباخ، به ترتیب، ۰/۷۹۳، ۰/۸۸۷ و ۰/۸۳۳ بدست آمد، تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS صورت گرفت، برای تعیین وضعیت نرمال بودن داده‌ها از آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شد. با توجه به نرمال بودن توزیع داده‌ها از تحلیل واریانس یک راهه استفاده به عمل آمد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که ذهنیت فلسفی ( $f=48/8; p<0/05$ ) و ذهن آگاهی ( $f=48/3; p<0/05$ )، دبیران مدارس تیزهوش بالاتر از دبیران مدارس عادی و دبیران حق التدریس می‌باشد. همچنین، استرس شغلی دبیران مدارس تیزهوش کمتر از دبیران مدارس عادی و دبیران حق التدریس می‌باشد ( $f=31/32; p<0/05$ ).

واژگان کلیدی: ذهنیت فلسفی، استرس شغلی، ذهن آگاهی.

## بیان مسئله

دبیران مدارس، کسانی هستند که در امر تدریس دانش و تجربه‌ی کافی دارند و روش تدریس نیز می‌دانند؛ یعنی اینکه می‌داند چه روش‌ها و فنونی را در کجا و چگونه به کار گیرد تا کلاس کارآمد و اثر بخشی داشته باشد. دبیرانی که هر سه ویژگی دانش، تجربه و روش را توأمان دارا باشند، دبیر حرفه‌ای قلمداد می‌شوند و گرنه هر یک از ویژگی‌های مذکور به تنهایی نمی‌تواند فردی را به معلمی حرفه‌ای تبدیل کند (آخوندی و همکاران، ۱۳۹۳). لیکن یکی از مشخصه‌های مذکور می‌تواند شامل ذهنیت فلسفی باشد که در تحقیق حاضر مورد بررسی قرار گرفته است.

در این خصوص باید اشاره داشت که «ذهن اساس تفکر و ابزار جستجوگر انسان و به تبع آن ابزار اساس فلسفه به حساب می‌آید که به عنوان مجموعه‌ای منظم از اعمال عقلانی و فعالیت‌های روانی فرد تعریف شده است. اما «تفکر» آن چیزی است که باید به آن به عنوان مهمترین مسئله ذهن و ذهنیت فلسفی توجه کرد، زیرا ذهنیت فلسفی همان تفکر فلسفی است که دارای کارکرد نظری، تحلیلی و دستوری است» (نلر ترجمه بازرگان دیلعقانی، ۱۳۹۱). ذهنیت فلسفی نوعی تفکر با جهت‌گیری‌ها و ویژگی‌های خاص است (سخنور ماهروزاده، ۱۳۸۹). از سویی، یکی از اهداف اساسی هرنظام آموزشی تربیت انسان‌های هوشیار و آگاهی است که تفکر خود را برپایه استدلال صحیح و منطق بنا نهاده در برخورد با دنیای پیرامون خویش با اندیشه‌ای جامع و عمیق جوانب مختلف امور را بررسی نموده و از قابلیت انعطاف بالایی در مواجهه با مسائل زندگی برخوردارند و به عبارتی دارای ذهن فلسفی هستند، ذهن فلسفی به مدیر و کارکنان بینش و دانشی می‌دهد تا بتواند در مواجهه با مسائل سازمان از تنگ نظری، خودمحوری و یک‌جانبه‌نگری مصون بمانند (بهرنگی و همکاران، ۱۳۹۳).

همچنین متغیر دیگری که مربوط به مشخصه‌های دبیران در تحقیق حاضر مورد مطالعه قرار گرفته است، شامل استرس شغلی می‌باشد.

استرس‌های ناشی از شغل، مسائلی از قبیل احساس ناامنی شغلی، فشار کاری و عوامل مرتبط با محیط کار، تعارض نقش و ابهام نقش را در برمی‌گیرد (سیوارد، ۲۰۰۷). به طور کلی استرس با توجه به تغییرات و واکنش‌های خاصی که محرک‌های استرس‌زا در شناخت، هیجان، رفتار و فیزیولوژی ایجاد می‌کنند، توصیف می‌شود (استورا، ترجمه دادستان، ۱۳۸۹). براساس رویکردهای شناختی، محرک‌های استرس‌زا به خودی خود عامل بروز مشکل یا بیماری نیستند، بلکه چگونگی واکنش افراد در برابر آن‌ها و نحوه ارزیابی موقعیت عامل تعیین‌کننده می‌باشد (لازاروس و فولکمن، ۲۰۰۹). لذا در حوزه مطالعات استرس، مفهوم استرس ادراک شده مطرح شده است. استرس ادراک شده بیانگر این است که افراد رویدادهای استرس‌زا را تا چه میزان تهدیدآمیز یا چالش‌برانگیز ارزیابی می‌کنند (کوهن و مک‌کی، ۲۰۱۰). طبق رویکردهای شناختی، فرد زمانی استرس را تجربه می‌کند که تنش ارزیابی شده از امکانات او فراتر رفته و سلامتی‌اش را در معرض خطر قرار دهد (لازاروس و فولکمن، ۲۰۰۹). به عبارت دیگر، هنگامی که الزامات مربوط به فعالیت، فراتر از توانایی‌های فردی و اجتماعی افراد است، پاسخ‌هایی ارائه می‌شوند که به آن استرس می‌گویند (استپ‌تونی، ۲۰۱۱). بدین ترتیب، هنگامی که فرد در محیط کار یا زندگی با شرایطی روبه‌رو شود که با ظرفیت‌ها و امکانات کنونی درونی وی هماهنگ نباشد، دچار استرس خواهد شد. بسیاری از پژوهشگران بر این عقیده‌اند که عوامل فردی نقش مهمی در این که افراد به چه میزان استرس را تجربه کنند، دارند. پُر و همکاران (۲۰۱۱) رابطه مثبت آن‌ها با بهزیستی روانی، و شایستگی ادراک شده و رابطه منفی آن با استرس ادراک شده گزارش کردند.

ذهن آگاهی، مرحله‌ای از بودن است، بودن برتر که به خوبی به آگاهی مربوط می‌شود، فهمیدنی که مستلزم درک احساسات شخصی است (کاویانی و همکاران، ۱۳۸۷). بودن در لحظه با هرآنچه اکنون هست، بدون قضاوت و بدون اظهارنظر درباره آنچه اتفاق می‌افتد، یعنی تجربه واقعیت محض بدون توضیح، آگاهی بدون قضاوت درمورد تجربه شخصی که لحظه به لحظه آشکار می‌شود (موسوی مدنی و همکاران، ۱۳۹۰). ذهن آگاهی یعنی توجه کردن هدفمند در زمان کنونی خالی از پیش

داوری و قضاوت و زنده نگهداشتن هوشیاری فرد برای واقعیت حاضر (حمیدی و حیدری، ۱۳۹۲). ذهن آگاهی اشاره بر وضعیت از ذهن برای ترسیم موقعیت های جدید، بررسی اطلاعات از دیدگاه های جدید، و حساس بودن در برابر بافت و زمینه دارد و زمانی که فرد سه ویژگی کلیدی زیر را به کار گیرد، آشکار می گردد: خلق یک طبقه بندی جدید، پذیرا بودن اطلاعات جدید، و آگاهی از دید و زوایای دید ژرفتر (چمرکوهی و محمدامینی، ۱۳۹۱). به عبارتی دیگر، ذهن آگاهی مجموعه ای از دگرگونی ها در بودن، فکر کردن، احساس کردن و زندگی کردن است، یعنی رهایی از زندان عمل طبق یک دیدگاه خاص (حمیدی و حیدری، ۱۳۹۲). ذهن آگاهی یک وضعیت شناختی است که در افراد خلق شده است، حالتی ذهنی برای ارزیابی پیامدهای آن در وضعیت عملکرد شناختی و بهزیستی روانشناختی است (لانگر و مولدوینو، ۲۰۰۰).

همانطور که ذکر شد متغیرهای ذهنیت فلسفی، استرس شغلی و ذهن آگاهی می توانند در امر شغلی متفاوت عمل کند، لیکن نکته ابهام موجود عملکرد و مقایسه این متغیرها در عملکرد تدریس در انواع مدارس و وضعیت شغلی دبیران می باشد، لذا این موضوع به عنوان یک تحقیق کاربردی در پی پاسخ به این سوال است که آیا ذهنیت فلسفی، استرس شغلی و ذهن آگاهی در بین دبیران مدارس تیزهوش، عادی و دبیران حق التدریس شهرستان خوی متفاوت است؟

### ضرورت و اهمیت تحقیق

نظام آموزش و پرورش در جوامع معاصر، گسترش زیادی پیدا کرده است. پیامد این رشد روزافزون تبدیل نظام آموزشی به سازمان عظیمی است که با تعداد قابل ملاحظه ای از دانش آموزان سرو کار دارد؛ معلمان و کارکنان فراوانی به خدمت می گیرد، وظایف متنوع و متعددی را به انجام می رساند و نتایج گسترده ای را به بار می آورد (آخوندی و همکاران، ۱۳۹۳). معلمان در این میان نقش اصلی را بر عهده دارند و موفقیت و یا شکست برنامه ها تا حدودی به نوع تفکر، روحیه و بینش آنان بستگی دارد. بنابراین، سازمان آموزش و پرورش نیاز به معلمانی دارد که از طریق تلاش پیوسته برای رشد و آشکار سازی خصوصیات شیوه ی اندیشیدن خویش مانند جامعیت، تعمق و انعطاف پذیری در رفتار خویش، به تدریج متحول شوند و با کفایت و رضایت روزافزون به صورت فلسفی بیندیشند (بهرنگی و همکاران، ۱۳۹۳). همچنین اهمیت تحقیق حاضر در پرداختن به متغیر استرس شغلی دبیران در این نکته است که «استرس شغلی با توجه به وقوع و شدت آن در محل کار، به یک چالش مهم و جدی برای سازمان ها تبدیل شده است. استرس حالتی است که در آن بین درک افراد از فشار و سختی شرایط محیط و درک از توانایی هایشان جهت مقابله با این شرایط، رابطه مناسبی وجود ندارد. تعادل بین اینکه افراد چطور به فشار شرایط می نگرند و اینکه چطور می توانند با فشار شرایط مقابله کرده و با آن سازگار شوند (لوکر و گرگسون، ۱۳۹۱). به علاوه، اهمیت ذهن آگاهی در موضوع است که علت بسیاری از مشکلات روانی افراد عدم حضور آنها در همینجا و همین لحظه زندگیشان است، درحالیکه افراد ذهن آگاه واقعیات درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف ادراک می کنند و توانایی زیادی در مواجهه با دامنه گسترده ای از تفکرات، هیجانات و تجربه ها (اعم از خوشایند و ناخوشایند) دارند (نجاتی و همکاران، ۱۳۹۰). لذا ذهن آگاهی همچون ابزاری است که انسان برای آزادی خود از رنج روزافزون و مشکلات موجود به آن متوسل می شود (کرانی، ۲۰۰۸) و با پذیرش واقعیات موجود، تمایل به بودن با هر آنچه هست دارد که این احساس می تواند حتی در مواقع دشوار به آرامش بینجامد (رشیدی شیراز، ۱۳۹۲).

### ادبیات و پیشینه تحقیق

تعریف فلسفه

فلسفه از دو کلمه ی «فیلو» به معنی دوست داشتن و یا عشق ورزیدن و «سوفیا» به معنی خرد و دانش درست شده است. فلسفه معمولا به عنوان یک فعالیت و یک موضوع ذهنی تعریف می شود. فلسفه دستیابی به حقیقت است و خود منجر به

تکامل نفس می شود و سزاوار است انسان که اشرف مخلوقات است، تدریجاً خود را به کمال شایسته برساند (آموزگار، ۱۳۸۹).  
فلسفه در مفهومی بسیار کلی شامل تلاش انسان در جهت اندیشه نظری، تأملی و نظامدار درباره جهان و رابطه انسان با آن  
است (گوتک، ترجمه پاک سرشت، ۱۳۹۲).

### تعریف ذهنیت فلسفی

ذهنیت فلسفی معادل روح فلسفی، خصوصیتی است که در رفتار و طرز فکر فیلسوف، در برخورد وی با دیگران، روبه رو شدن  
با مشکلات و به طور کلی در کلیه شئون زندگی وی به چشم می خورد که باعث تمایز او از دیگران می شود.

تعریف استرس شغلی

لغت قدیمی دیسترس بر اثر حذف به کلمه متداول و روزمره استرس مبدل شده است. استراتژی ما باید در جهت به حداقل  
رساندن استرس منفی و به حداکثر رساندن استرس مثبت باشد (گملچ، ترجمه فیروز بخت و همکاران، ۱۳۹۵). مطالعه متون  
کهن نشان می دهد «بقراط» که اولین بار ناراحتی‌هایی را که به علت بیماری‌ها به وجود می آمد از رنج‌هایی که به دلیل مقاومت و  
پیکار با آن‌ها وجود داشت جداگانه در نظر می گرفت در انجام این عمل او به جنبه‌ای از بیماری که شبیه به فشار روانی بود،  
یعنی نیرو و دفاع به وجود آمده به وسیله تلاش برای فائق آمدن بر بیماری اشاره می کند (مجتهدی، ۱۳۸۳).

تعریف استرس شغلی

رنдал، در تعریف استرس شغلی، آن را عبارت از واکنش متقابل بین شرایط کار و ویژگی‌های فردی شاغل به گونه‌ای که  
خواست‌های محیط کار و در نتیجه فشارهای مرتبط با آن بیش از آن باشد که فرد بتواند از عهده آن‌ها برآید تعریف می کند (به  
نقل از دیوید، ترجمه روشن، ۱۳۸۵).

### استرس شغلی معلمان

معلمان از حیث مسئولیت در قبال بهزیستی، سعادت و فعالیت دانش آموزان دارای حرفه‌ای منحصر به فرد هستند آنان  
وظیفه نشر دانش، تربیت دانش آموزان و تأمین نظم در وقت مقتضی را بر عهده دارند. به همین دلیل، تجربه استرس معلمان  
با سایر مشاغل متفاوت است و نیاز به تعریف خاص خود دارد (تالبرت، ۲۰۰۷).

تعریف ذهن آگاهی

ذهن آگاهی به عنوان شیوه‌ای برای توجه کامل و لحظه به لحظه به تجربیات زمان حال، ریشه در تعالیم و آیین مذهبی شرقی  
خصوصاً بودایی دارد (شورت و مازمانیان، ۲۰۱۳). ذهن آگاهی، مرحله‌ای از بودن است، بودن برتر که به خوبی به آگاهی مربوط  
می شود (فاطمی، ۲۰۱۴). فهمیدنی که مستلزم درک احساسات شخصی است، بودن در لحظه با هر آنچه اکنون هست، بدون  
قضاوت و بدون اظهار نظر درباره آنچه اتفاق می افتد، یعنی تجربه واقعیت محض بدون توضیح، آگاهی بدون قضاوت در مورد  
تجربه شخصی که لحظه به لحظه آشکار می شود (موسوی مدنی و همکاران، ۱۳۹۰).

ذهن آگاهی و تدریس

ذهن آگاهی به عنوان یک کیفیت درونی و ذاتی در بسیاری از جنبه‌های زندگی و بدون هیچگونه آموزش رسمی صورت می  
گیرد. معلمان نیز به طور طبیعی ذهن آگاهی را در کلاس‌های خود و هنگام تدریس به کار می برند. ذهن آگاهی راهبردی  
است که با پذیرش و پراکندگی بالایی به عنوان وسیله‌ای برای افزایش بهزیستی دانش آموزان و معلمان در سرتاسر دنیا به کار  
برده می شود (آلبرتچ و همکاران، ۲۰۱۲). باتوجه به اینکه ذهن آگاهی در معلمان، پرورش دادن توانایی پیش بینی  
غافلگیر شدن توسط آنها، با تمرکز بر شکست، اجتناب از آسان سازی و حساس بودن در برابر عمل است و ارتباط مثبتی با

خودکارآمدی آنان دارد و توانایی فردی معلم را برای مدیریت تنش و کاستن میزان خستگی بالا می‌برد و باعث تأثیرگذاری بار دانش آموزان و واداشتن آنها به تفکر خلاقانه می‌گردد (فولک، ۲۰۱۳).

تحقیقات انجام شده در داخل کشور

امیدوار و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان رابطه ذهنیت فلسفی با بهره‌وری سازمانی معلمان مقطع ابتدایی منطقه زرقان انجام شد، نتایج نشان داد که ذهنیت فلسفی با بهره‌وری سازمانی رابطه مثبت و معنی‌دار دارد و هر سه مولفه‌ی ذهنیت فلسفی (جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری)، قادر به پیش‌بینی بهره‌وری سازمانی می‌باشند.

عالی‌پور و اندیشمند (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان بررسی تأثیر آموزش تکنیک‌های ذهن آگاهی بر عملکرد شغلی معلمان مقطع ابتدایی ناحیه دو کرمان نشان دادند که آموزش ذهن آگاهی می‌تواند به بهبود عملکرد شغلی معلمان کمک کند.

تحقیق خطیب زنجانی و ملازهی (۱۳۹۷) با عنوان بررسی رابطه ذهنیت فلسفی و سرمایه‌های روانشناختی با کیفیت تدریس معلمان (نمونه موردی معلمان مقطع ابتدایی شهر زاهدان) صورت گرفت؛ نتایج نشان داد که بین ذهنیت فلسفی و کیفیت تدریس معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

در تحقیقی که توسط رستگار و فاضلی (۱۳۹۷) با عنوان بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و میزان مسئولیت‌پذیری معلمان انجام دادند، یافته‌های پژوهش بیانگر وجود رابطه مستقیم بین ذهنیت فلسفی و ابعاد آن (جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری) با میزان مسئولیت‌پذیری معلمان می‌باشد.

5

در پژوهش دیگری که توسط شمس (۱۳۹۶) با عنوان رابطه مهارت‌های تنظیم هیجان و ذهن آگاهی با فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی شهر تبریز نشان می‌دهد که ذهن آگاهی با عملکرد فردی معلمان رابطه مثبت و معنی‌داری دارد.

تحقیقات انجام شده در خارج از کشور

منج و لیو (۲۰۱۸) پژوهشی تحت عنوان استرس در دبیران ریاضی دبیرستانهای چین انجام دادند. هدف از این پژوهش بررسی سطح عمومی استرس دبیران ریاضی چین، منابع اصلی آن و روش‌های مقابله با آن بوده است. این مطالعه نشان داد که معلمان چینی سطح تجربه بالاتری از استرس کاری را نسبت به هم‌تایان غربی خود دارند. مشکلات مربوط به انگیزش و توجه دانش‌آموزان و بی‌توجهی والدین، همچنین بی‌توجهی عمومی به حجم کاری زیاد معلمان در صدر منابع استرس شغلی دبیران قرار گرفته است. نتایج نشان داد که استرس شغلی منجر به کاهش بهره‌وری آموزشی در دبیران می‌شود.

امیرتاش و همکاران (۲۰۱۷) به بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و عملکرد آکادمیک آموزش فیزیک اعضای هیئت علمی پرداختند. نمونه پژوهش شامل ۱۲۲ مشارکت‌کننده است. نتایج پژوهش نشان داد که بین ذهنیت فلسفی و عملکرد آموزشی رابطه مستقیمی وجود دارد.

المهندادی و کاپل (۲۰۱۴) در بررسی استرس در معلمان تربیت بدنی قطر هشت عامل عدم‌قدردانی از کار، حجم کار و مسئولیت، برنامه‌درسی، شأن و موقعیت اجتماعی، حقوق، تجهیزات نامناسب مدرسه، مسائل دانش‌آموزان و مسئولیت در برابر ایمنی دانش‌آموزان را به عنوان عوامل استرس‌زا شناسایی نمودند.

هیجان و همکاران (۲۰۱۴) در تحقیقی جهت بررسی شاخصهای ارزشیابی تدریس معلمان هنگ کنگ به انجام رساندند به این نتیجه رسیدند که در سطح مربوط به آموزش و یادگیری، شاخصهایی چون تسلط بر موضوع دانش‌درسی و داشتن ذهنیت جامع تفکر فلسفی می‌تواند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود ببخشد.

کورودا (۲۰۱۴) نیز در تحقیقی درباره رویکردهای آموزشی تعمقی برای دوره‌های مقدماتی آماده‌سازی معلمان پی‌برد که این آموزش می‌تواند به واسطه بهبود توجه، همدردی، تجهیز مهارت‌های باطنی و کاهش تنش معلم، فضای کلاس را سامان بخشد (به نقل از حمیدی، ۱۳۹۵).

### فرضیه های تحقیق

۱. ذهنیت فلسفی دبیران مدارس تیزهوش، عادی و دبیران حق التدریس شهرستان خوی تفاوت دارد.
  ۲. استرس شغلی دبیران مدارس تیزهوش، عادی و دبیران حق التدریس شهرستان خوی تفاوت دارد.
  ۳. ذهن آگاهی دبیران مدارس تیزهوش، عادی و دبیران حق التدریس شهرستان خوی تفاوت دارد.
- معماری (۱۳۹۴) در تحقیقی با عنوان پیش‌بینی سبک مدیریت کلاسی معلمان زن بر اساس ذهن‌آگاهی و خوش‌بینی تحصیلی آنان نشان می‌دهد که بین مولفه‌های ذهن‌آگاهی، مولفه آگاهی از پیرامون، نقش معناداری نسبت به سایر مولفه‌ها در تبیین سبک مدیریت کلاسی معلمان دارند.
- در تحقیقی که توسط اسدی مهر و صفرزاده (۱۳۹۳) با عنوان بررسی رابطه استرس شغلی با عملکرد شغلی در معلمان ابتدایی شهرستان باغملک انجام شد. نشان دادند که بین استرس شغلی و عملکرد شغلی رابطه منفی معنی داری وجود دارد.

### روش تحقیق

طرح کلی این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها جزو مطالعات توصیفی و از نوع پس‌رویدادی می‌باشد. از این رو در پژوهش حاضر به توصیف و مقایسه ذهنیت فلسفی، استرس شغلی، ذهن آگاهی پرداخته شده است.

### جامعه آماری

جامعه آماری شامل دبیران مدارس تیزهوش ۱۱۵ نفر، عادی ۳۸۹ نفر و دبیران حق التدریس ۱۲۳ نفر شهرستان خوی می‌باشد.

### نمونه و روش نمونه‌گیری

نمونه آماری برای جامعه آماری ۶۲۷ نفره، از طریق جدول مورگان ۲۴۲ نفر محاسبه می‌شود که به صورت تصادفی طبقه‌ای اقدام به انتخاب نمونه آماری می‌شود. نمونه آماری شامل دبیران مدارس تیزهوش ۴۵ نفر، عادی ۱۵۰ نفر و دبیران حق التدریس ۴۷ نفر شهرستان خوی می‌باشد.

### ابزارهای پژوهش

در این پژوهش از سه پرسشنامه استفاده می‌شود که در ادامه به معرفی آنها پرداخته می‌شود.

### ۱- پرسشنامه ذهنیت فلسفی

در پژوهش حاضر، نمره‌ای است که دبیران از پرسشنامه ذهنیت فلسفی که براساس مدل اسمیت و با اقتباس از کار تحقیقی سیف هاشمی (۱۳۸۲) ساخته شده است بدست می‌آورند. این پرسشنامه حاوی ۴۲ سؤال است که ذهنیت فلسفی دبیران شهرستان خوی را در سه مقوله جامعیت، تعمق و انعطاف پذیری مورد ارزیابی قرار می‌دهد.

جامعیت: در این پژوهش، جامعیت به معنای یکی از ابعاد ذهنیت فلسفی است که ۱۴ سؤال از ۴۲ سؤال پرسشنامه ذهنیت فلسفی، شامل سؤال‌های ۱-۲-۹-۱۰-۱۱-۱۳-۱۵-۱۹-۲۰-۲۲-۲۶-۲۹-۳۴-۳۵ به سنجش بعد جامعیت می‌پردازد.

تعمق: در این پژوهش، تعمق به معنای یکی از ابعاد ذهنیت فلسفی است که ۱۴ سؤال از ۴۲ سؤال پرسشنامه تفکر فلسفی، شامل سؤال‌های ۳-۴-۵-۱۲-۱۴-۱۶-۱۸-۲۵-۲۸-۳۲-۳۳-۳۸-۴۰-۴۲ به سنجش بعد تعمق می‌پردازد.

انعطاف پذیری: در این پژوهش انعطاف پذیری به معنای یکی از ابعاد ذهنیت فلسفی است که ۱۴ سؤال از ۴۲ سؤال پرسشنامه تفکر فلسفی، شامل سؤال‌های ۶-۷-۸-۱۷-۲۱-۲۳-۲۴-۲۷-۳۰-۳۱-۳۶-۳۷-۳۹-۴۱ به سنجش بعد انعطاف پذیری می‌پردازد.

روایی ابزار مذکور در پژوهش سیف هاشمی (۱۳۸۲) بررسی و مورد تایید قرار گرفته است و پایایی آن ۰/۹۱ بوسیله ضریب آلفای کرونباخ بدست آمد. در تحقیق حاضر نیز، روایی پرسشنامه توسط اساتید متخصص تایید و پایایی آن قبل از اجرای اصلی و با اجرای پرسشنامه در بین ۵۰ نفر از دبیران با تحلیل ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹۳ بدست آمد که نتایج مولفه های ابزار در جدول ذیل مورد اشاره قرار گرفته است:

جدول ۱-۳، نتایج پایایی پرسشنامه ذهنیت فلسفی از طریق ضریب آلفای کرونباخ

متغیرها	ضریب آلفای کرونباخ
ذهنیت فلسفی	۰/۷۹۳
جامعیت	۰/۷۵۴
تعمق	۰/۷۹۹
انعطاف پذیری	۰/۷۸۸

7

## ۲- پرسشنامه ذهن آگاهی

این پرسشنامه توسط بیر، اسمیت، هپکینز، کریتمیر و همکارانش در سال ۲۰۰۴ ساخته شده است و یک ابزار خودگزارشی ۳۹ سؤالی است. سؤالات این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت پنج درجه ای از هیچ وقت، به ندرت، بعضی اوقات، اغلب اوقات، همیشه درجه بندی می شود که این گزینه ها به ترتیب ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ نمره گذاری می شوند. نمره کلی و خرده مقیاس های این آزمون از همسانی درونی (آلفای کرونباخ) بالایی در دامنه ۰/۷۶ تا ۰/۹۰ برخوردارند (دهقان مانشادی، ۱۳۹۲).

نمره گذاری ابزار مذکور به صورت است که ابتدا سوالات ۳-۴-۸-۱۱-۱۴-۱۶-۱۷-۱۸-۲۰-۲۲-۲۳-۲۴-۲۷-۳۲-۳۸-۳۶ به صورت معکوس نمره گذاری می شود. مولفه های پرسشنامه ذهن آگاهی به شرح ذیل می باشند:

۱- مشاهده گری: ۱-۵-۹-۱۳-۱۷-۲۱-۲۵-۲۹-۳۰-۳۳-۳۷-۳۹

۲- توصیف کردن: ۲-۶-۱۰-۱۴-۱۸-۲۲-۲۶-۳۴

۳- عمل کردن همراه با آگاهی: ۳-۷-۱۱-۱۵-۱۹-۲۳-۲۷-۳۱-۳۵-۳۸

۴- پذیرش بدون قضاوت: ۴-۸-۱۲-۱۶-۲۰-۲۴-۲۸-۳۲-۳۶

ضریب آلفای کرونباخ این آزمون در یک نمونه ایرانی برابر ۰/۸۲ و اعتبار همگرای خرده مقیاس های آن نیز در دامنه ۰/۴۷ تا ۰/۷۸ گزارش شده است (دهقان مانشادی، ۱۳۹۲).

در تحقیق حاضر نیز، روایی پرسشنامه توسط اساتید متخصص تایید و پایایی آن قبل از اجرای اصلی و با اجرای پرسشنامه در بین ۵۰ نفر از دبیران با تحلیل ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸۷ بدست آمد که نتایج مولفه های ابزار در جدول ذیل مورد اشاره قرار گرفته است:

جدول ۲-۳، نتایج پایایی پرسشنامه ذهن آگاهی از طریق ضریب آلفای کرونباخ

متغیرها	ضریب آلفای کرونباخ
ذهن آگاهی	۰/۸۸۷
مشاهده‌گری	۰/۸۲۵
توصیف‌کردن	۰/۸۳۹
عمل کردن همراه با آگاهی	۰/۹۲۱
پذیرش بدون قضاوت	۰/۸۹۱

### ۳- پرسشنامه استرس

پرسشنامه نقش‌های شغلی در سال ۱۹۸۷ توسط اسپیو برای ارزیابی استرس فرد از شش بُعد: ۱- بارکاری نقش، ۲- بی‌کفایتی نقش، ۳- دوگانگی نقش، ۴- محدوده نقش، ۵- مسئولیت و ۶- محیط فیزیکی تهیه و مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسشنامه شامل ۶۰ سوال می‌باشد که ابعاد ۶ گانه یاد شده هر کدام به ترتیب توسط دو عبارت مورد ارزیابی قرار می‌گیرند.

- ۱- بُعد بارکاری نقش، وضعیت شخص را نسبت به تقاضاهای محیط کار مورد بررسی قرار می‌داد: ۱۰ سوال اول.
- ۲- بُعد بی‌کفایتی نقش، تناسب میزان مهارت، تحصیلات و ویژگی‌های آموزشی و تجربی فرد را با نیازهای محیط کار ارزیابی می‌کند: ۱۰ سوال دوم.
- ۳- بُعد دوگانگی نقش، آگاهی فرد از اولویت‌ها، چشم‌داشت‌های محیط کار و معیارهای ارزشیابی را ارزیابی می‌کند: ۱۰ سوال سوم.
- ۴- بُعد محدوده نقش، تضادهایی را که فرد از نظر وجدان کاری و نقشی که از او در محیط کار انتظار می‌رود مورد ارزیابی قرار داده: ۱۰ سوال چهارم.
- ۵- بُعد مسئولیت، احساس مسئولیت فرد از نظر کارایی و رفاه دیگران در محیط کار را می‌سنجد: ۱۰ سوال پنجم.
- ۶- بُعد محیط فیزیکی، شرایط نامساعد فیزیکی محیط کار که فرد در معرض آن قرار دارد را بررسی می‌کند: ۱۰ سوال ششم.

طی پژوهش شریفیان و همکاران (۲۰۰۵) روایی محتوایی این پرسشنامه بسیار مطلوب گزارش شده است و پایایی آن به شیوه بازآزمایی در سطح رضایت بخشی محاسبه گردید و ضریب آلفای کرونباخ آن نیز برابر با ۰/۸۹ محاسبه و گزارش شده است. در تحقیق حاضر نیز، روایی پرسشنامه توسط اساتید متخصص تایید و پایایی آن قبل از اجرای اصلی و با اجرای پرسشنامه در بین ۵۰ نفر از دبیران با تحلیل ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳۳ بدست آمد که نتایج مولفه‌های ابزار در جدول ذیل مورد اشاره قرار گرفته است.



### روش تجزیه و تحلیل و یافته های تحقیق

به منظور تجزیه و تحلیل داده ها و اطلاعات به دست آمده ، از روش آمار توصیفی و استنباطی استفاده می شود. در بخش آمار توصیفی جهت طبقه بندی و توصیف داده های مربوط به قسمت اول پرسشنامه ها، یعنی سوالات زمینه ای (سابقه خدمت، میزان تحصیلات و سن) آمارهای توصیفی میانگین، انحراف معیار، واریانس، مینیمم و ماکزیمم و نمودارها ارائه می شود و همچنین جهت بررسی فرضیه ها آزمون تحلیل واریانس یک راهه با فرض نرمال بودن متغیرها استفاده شد. یافته ها

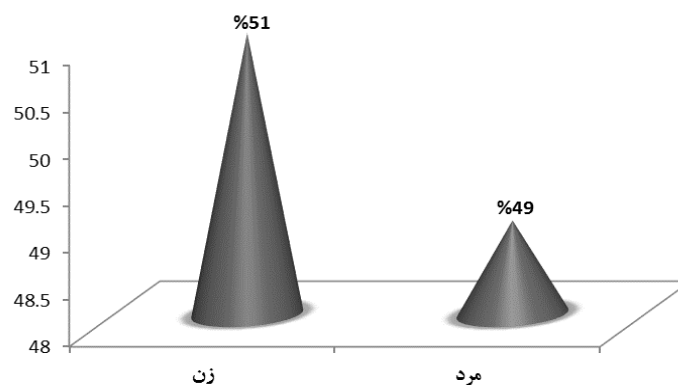
در ابتدا به توصیف جنسیتی دبیران مدارس نمونه تحقیق پرداخته می شود.

جدول ۱-۴، توصیف داده ها بر حسب جنسیت

جنسیت	تعداد	درصد
زن	۱۲۳	۵۱
مرد	۱۱۹	۴۹
جمع	۲۴۲	۱۰۰

9

مطابق با جدول ۱-۴، ۵۱ درصد از دبیران مدارس دارای جنسیت مونث و ۴۹ درصد مذکر می باشند. نمودار میله ای زیر مویید مطلب فوق می باشد.



نمودار ۱-۴، توصیف داده ها بر حسب جنسیت

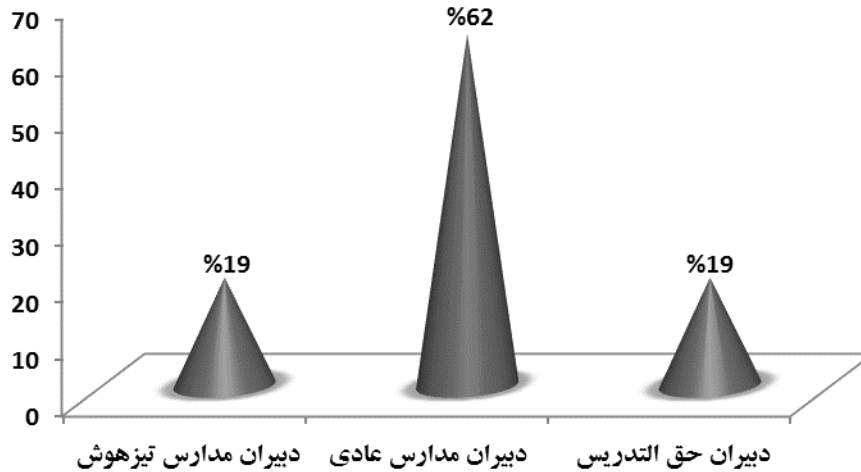
در ادامه به توصیف تفکیک دبیران مدارس نمونه تحقیق پرداخته می شود.

جدول ۴-۲، توصیف داده‌ها بر حسب تفکیک دبیران

تفکیک دبیران	تعداد	درصد
دبیران مدارس تیزهوش	۴۵	۱۹
دبیران مدارس عادی	۱۵۰	۶۲
دبیران حق التدریس	۴۷	۱۹
جمع	۲۴۲	۱۰۰

مطابق با جدول ۴-۲، ۱۹ درصد از نمونه آماری، دبیران مدارس تیزهوش، ۶۲ درصد دبیران مدارس عادی و ۱۹ درصد دبیران حق التدریس می‌باشند. نمودار میله‌ای زیر موید مطلب فوق می‌باشد.

10



نمودار ۴-۲، توصیف داده‌ها بر حسب تفکیک دبیران

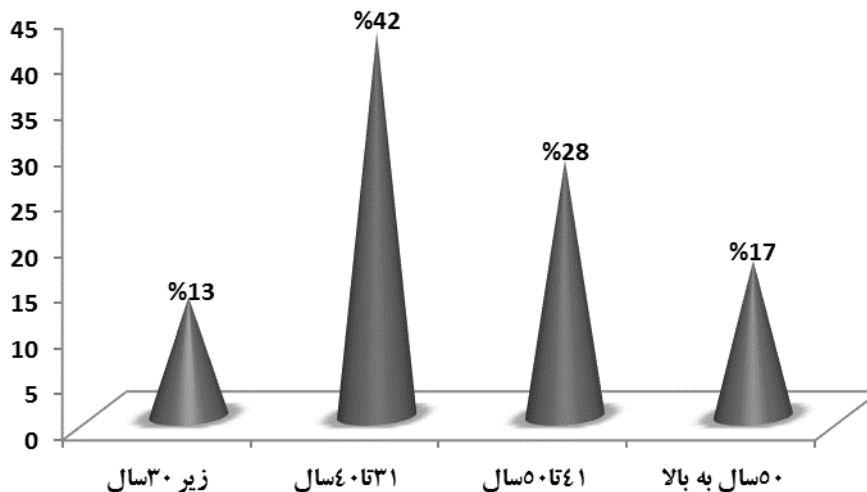
در ادامه به توصیف سن نمونه تحقیق پرداخته می شود.

جدول ۳-۴، توصیف داده ها بر حسب تفکیک سن

سن	تعداد	درصد
زیر ۳۰ سال	۳۱	۱۳
۳۱ تا ۴۰ سال	۱۰۲	۴۲
۴۱ تا ۵۰ سال	۶۸	۲۸
۵۰ سال به بالا	۴۱	۱۷
جمع	۲۴۲	۱۰۰

مطابق با جدول ۳-۴، ۱۳ درصد از نمونه آماری، دارای سن زیر ۳۰ سال، ۴۲ درصد ۳۱ تا ۴۰ سال، ۲۸ درصد ۴۱ تا ۵۰ سال و ۱۷ درصد ۵۰ سال به بالا می باشند. نمودار میله ای زیر مویید مطلب فوق می باشد.

11



نمودار ۳-۴، توصیف داده ها بر حسب سن

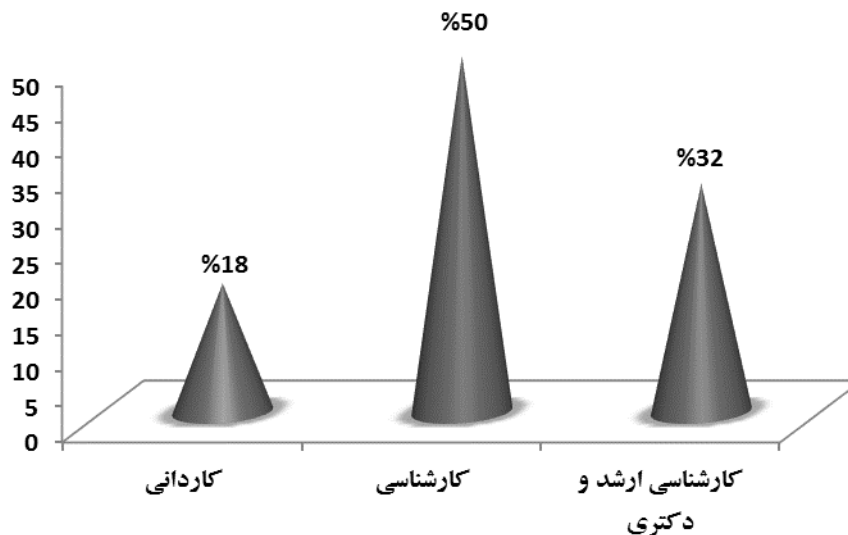
در ادامه به توصیف مدرک تحصیلی نمونه تحقیق پرداخته می شود.

جدول ۴-۴، توصیف داده ها بر حسب تحصیلات

تحصیلات	تعداد	درصد
کاردانی	۴۳	۱۸
کارشناسی	۱۲۱	۵۰
کارشناسی ارشد و دکتری	۷۸	۳۲
جمع	۲۴۲	۱۰۰

مطابق با جدول ۴-۴، ۱۸ درصد از نمونه آماری، دارای مدرک کاردانی، ۵۰ درصد دارای مدرک کارشناسی و ۳۲ درصد دارای مدرک کارشناسی ارشد و دکتری می باشند. نمودار میله ای زیر موید مطلب فوق می باشد.

12



نمودار ۴-۴، توصیف داده ها بر حسب تحصیلات

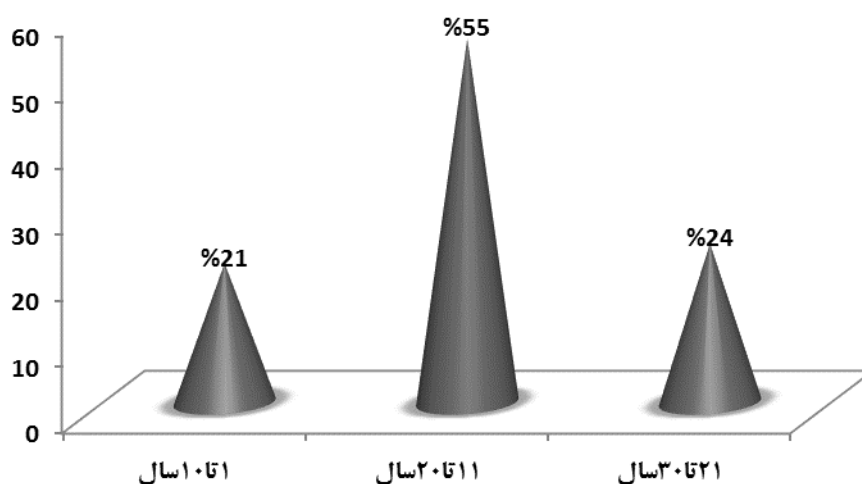
در ادامه به توصیف سابقه معلمی نمونه تحقیق پرداخته می شود.

جدول ۴-۵، توصیف داده ها بر حسب سابقه معلمی

سابقه معلمی	تعداد	درصد
۱ تا ۱۰ سال	۵۱	۲۱
۱۱ تا ۲۰ سال	۱۳۴	۵۵
۲۱ تا ۳۰ سال	۵۷	۲۴
جمع	۲۴۲	۱۰۰

مطابق با جدول ۴-۵، ۲۱ درصد از نمونه آماری، دارای سابقه شغلی ۱ تا ۱۰ سال، ۵۵ درصد دارای سابقه ۱۱ تا ۲۰ سال و ۲۴ درصد دارای سابقه ۲۱ تا ۳۰ سال می باشند. نمودار میله ای زیر موید مطلب فوق می باشد.

13



نمودار ۴-۵، توصیف داده ها بر حسب سابقه معلمی

در ادامه، توصیف آماره های تحقیق آورده می شود.

جدول ۴-۱، توصیف متغیرهای تحقیق

متغیر	مؤلفه	میانگین	انحراف	حداقل	حداکثر
ذهنیت فلسفی	دبیران مدارس تیزهوش	۱۷۶/۵۱	۱۱/۷۸	۱۵۶	۱۹۴
	دبیران مدارس عادی	۱۶۸	۵/۵۲	۱۵۴	۱۸۲
	دبیران حق التدریس	۱۴۸	۲۹/۵۶	۹۶	۱۷۶
استرس شغلی	دبیران مدارس تیزهوش	۱۱۱/۸	۱۱/۹۳	۸۸	۱۲۷
	دبیران مدارس عادی	۱۲۳/۹۸	۱۵/۱	۱۰۶	۲۳۶
	دبیران حق التدریس	۱۵۴/۵۳	۵۵/۱۸	۱۱۲	۲۵۴
ذهن آگاهی	دبیران مدارس تیزهوش	۱۶۱/۰۶	۱۰/۲۴	۱۴۸	۱۸۰
	دبیران مدارس عادی	۱۵۱/۸	۱۴/۵۸	۱۰۶	۱۶۸
	دبیران حق التدریس	۱۲۳/۸۰	۳۴/۹۲	۶۸	۱۶۹

در جدول فوق، متغیرهای تحقیق به تفکیک گروه‌های دبیران مدارس تیزهوش، دبیران مدارس عادی و دبیران حق التدریس عادی ارایه شده است.

اولین پیش فرض مربوط به نرمال بودن داده می باشد، در ادامه این فصل، نرمال بودن متغیرهای تحقیق با استفاده از آزمون کالموگروف - اسمیرنوف و شاپیرو ویلک مورد بررسی قرار می گیرد.

14

جدول ۴-۲، بررسی نرمال بودن داده ها

متغیر	گروه	کالموگروف - اسمیرنوف		شاپیرو - ویلک	
		آماره	درجه سطح	معنی آماره	درجه سطح معنی داری
ذهنیت فلسفی	دبیران مدارس تیزهوش	۰/۰۷۱	۴۵	۰/۲	۰/۸۹
	دبیران مدارس عادی	۰/۰۷۷	۱۵۰	۰/۲	۰/۷۰۲
	دبیران حق التدریس	۰/۱۲۳	۴۷	۰/۰۵۵	۰/۱۰۶
استرس شغلی	دبیران مدارس تیزهوش	۰/۱۱۰	۴۵	۰/۱۸۲	۰/۱۴۱
	دبیران مدارس عادی	۰/۰۹۵	۱۵۰	۰/۲	۰/۳۳۸
	دبیران حق التدریس	۰/۱۱۳	۴۷	۰/۰۸۸	۰/۱۷۸

۰/۲۰۳	۴۵	۱۹۶۹	۰/۲	۴۵	۰/۰۹۱	دبیران مدارس تیزهوش
۰/۰۶	۱۵۰	۱۹۵۹	۰/۲	۱۵۰	۰/۱	دبیران مدارس عادی
۰/۶۱	۴۷	۱۹۸۱	۰/۲	۴۷	۰/۱۰۱	دبیران حق التدریس

مطابق با جدول فوق، در آزمون‌های کالموگروف - اسمیرنوف و شاپیرو ویلک چون مقدار سطح معنی داری از ۰/۰۵ بیشتر است توزیع در متغیرها به صورت نرمال می باشد. لذا برای تحلیل فرضیه‌ها از آزمون آماری پارامتریک تحلیل واریانس یک راه استفاده می شود.

در جدول زیر همگنی واریانس مشاهده می شود.

15

جدول ۳-۴، بررسی همگنی واریانس

Sig.	F	Df	آمار لون	مقیاس‌ها
۰/۱۱۱	۲۳۹	۲	۳/۷۶۴	ذهنیت فلسفی
۰/۷۵۹	۲۳۹	۲	۰/۲۷۷	استرس شغلی
۰/۱۲۳	۲۳۹	۲	۲/۱۴۳	ذهن آگاهی

مطابق با جدول فوق، در آزمون لون چون مقدار سطح معنی داری از ۰/۰۵ بیشتر است لذا همگنی واریانس رعایت شده است.

#### ۴-۴- تحلیل داده‌ها

فرضیه اول

ذهنیت فلسفی دبیران مدارس تیزهوش، عادی و دبیران حق التدریس شهرستان خوی تفاوت دارد. برای بررسی فرضیه فوق از تحلیل واریانس یک راه برای مقایسه میانگین سه گروه (دبیران مدارس تیزهوش، دبیران مدارس عادی و دبیران حق التدریس عادی) استفاده می شود.

جدول ۴-۴، آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه ذهنیت فلسفی دبیران سه گروه طبق جدول ۴-۴، چون میزان f برابر با ۴۸/۸۱، درجه آزادی کل برابر ۲۴۱ و سطح معناداری هم کمتر ۰/۰۱ است، پس

شاخصهای آماری منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار f	سطح معناداری
بین گروهها	۲۰۷۷۷/۷۳	۲	۱۰۳۸۸/۹۸		
درون گروهها	۵۰۸۶۹/۲۴	۲۳۹	۲۱۲/۸۴	۴۸/۸۱	۰/۰۱
کل	۷۱۶۴۶/۹۷	۲۴۱			

نتیجه می گیریم که بین میانگین نمرات ذهنیت فلسفی در سه گروه دبیران مدارس تیزهوش، دبیران مدارس عادی و دبیران حق التدریس عادی تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی دقیقتر این تفاوت از آزمون توکی استفاده می شود.

جدول ۴-۵، آزمون تعقیبی توکی برای متغیر ذهنیت فلسفی

گروه	گروه ها	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معنی داری
دبیران مدارس	دبیران مدارس عادی	۸/۵۱	۲/۴۷	۰/۰۱
تیزهوش	دبیران حق التدریس	۲۸/۵۱	۳/۰۴	۰/۰۱
دبیران مدارس	دبیران مدارس تیزهوش	۸/۵۱	۲/۴۷	۰/۰۱
عادی	دبیران حق التدریس	۲۰	۲/۴۳	۰/۰۱
دبیران حق	دبیران مدارس تیزهوش	۲۸/۵۱	۳/۰۴	۰/۰۱
التدریس	دبیران مدارس عادی	۲۰	۲/۴۳	۰/۰۱

طبق جدول فوق، استفاده از آزمون تعقیبی توکی نشان داد که ذهنیت فلسفی در گروه دبیران مدارس تیزهوش، به صورت معنی داری از دو گروه دبیران مدارس عادی و دبیران حق التدریس عادی، بالاتر می باشد، همچنین نمرات گروه دبیران مدارس عادی از نمرات دبیران حق التدریس به صورت معنی داری بالاتر می باشد. در ادامه به مقایسه مولفه های ذهنیت فلسفی در دبیران مدارس تیزهوش، دبیران مدارس عادی و دبیران حق التدریس عادی پرداخته می شود.



جدول ۴-۶، آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه مولفه های ذهنیت فلسفی سه گروه

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه	میانگین	مقدار f	سطح
جامعیت	بین گروهها	۲۲۵۰/۵	۲	۱۱۲۵/۲۵	۳۵/۵	۰/۰۱
	درون گروهها	۷۵۷۳/۹۹	۲۳۹	۳۱/۶۹		
	کل	۹۵۲۴/۹۸	۲۴۱			
تعمق	بین گروهها	۲۳۰۴/۳۶۱	۲	۱۱۵۲/۱۸	۴۰/۹۸	۰/۰۱
	درون گروهها	۶۷۶۶/۱۱۸	۲۳۹	۲۸/۱		
	کل	۹۰۲۲/۴۷	۲۴۱			
انعطاف پذیری	بین گروهها	۲۳۹۴/۶۱	۲	۱۱۹۷/۳	۴۲/۱۲	۰/۰۱
	درون گروهها	۶۷۹۲/۳۸	۲۳۹	۲۸/۴۲		
	کل	۹۱۸۶/۹۹	۲۴۱			

طبق جدول فوق، بین میانگین نمرات مولفه های ذهنیت فلسفی در سه گروه دبیران مدارس تیزهوش، دبیران مدارس عادی و دبیران حق التدریس تفاوت معناداری وجود دارد. بررسی دقیقتر این تفاوت از طریق آزمون توکی نشان داد که مولفه های ذهنیت فلسفی در گروه دبیران مدارس تیزهوش، به صورت معنی داری از دو گروه دبیران مدارس عادی و دبیران حق التدریس عادی، بالاتر می باشد، همچنین نمرات گروه دبیران مدارس عادی از نمرات دبیران حق التدریس به صورت معنی داری بالاتر می باشد.

فرضیه دوم

استرس شغلی دبیران مدارس تیزهوش، عادی و دبیران حق التدریس شهرستان خوی تفاوت دارد.

برای بررسی فرضیه فوق از تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه میانگین سه گروه (دبیران مدارس تیزهوش، دبیران مدارس عادی و دبیران حق التدریس عادی) استفاده می شود.

جدول ۴-۷، آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه استرس شغلی دبیران سه گروه

طبق جدول ۴-۷، چون میزان f برابر با ۳۷/۳۷، درجه آزادی کل برابر ۲۴۱ و سطح معناداری هم کمتر ۰/۰۱ است، پس

شاخصهای آماری	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین	مقدار f	سطح معناداری
بین گروهها		۴۷۲۸۱/۹۶	۲	۲۳۶۴۰/۹۸		
درون گروهها		۱۸۰۳۴۸/۸۷	۲۳۹	۷۵۴/۵۹	۳۱/۳۲	۰/۰۱
کل		۲۲۷۶۳۰/۸	۲۴۱			

نتیجه می گیریم که بین میانگین نمرات استرس شغلی در سه گروه دبیران مدارس تیزهوش، دبیران مدارس عادی و دبیران حق التدریس عادی تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی دقیقتر این تفاوت از آزمون توکی استفاده می شود.

جدول ۴-۸، آزمون تعقیبی توکی برای متغیر استرس شغلی

گروه	گروه ها	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معنی داری
دبیران	مدارس دبیران مدارس عادی	-۱۲/۱۸	۷/۶۶	۰/۰۲۶
تیزهوش	دبیران حق التدریس	-۴۲/۷۳	۵/۷۲	۰/۰۱
دبیران	مدارس دبیران مدارس تیزهوش	۱۲/۱۸	۴/۶۶	۰/۰۲۶
عادی	دبیران حق التدریس	-۳۰/۵۴	۴/۵۹	۰/۰۱
دبیران	حق دبیران مدارس تیزهوش	۴۲/۷۳	۵/۷۲	۰/۰۱
التدریس	دبیران مدارس عادی	۳۰/۵۴	۴/۵۹	۰/۰۱

طبق جدول فوق، استفاده از آزمون تعقیبی توکی نشان داد که استرس شغلی در گروه دبیران مدارس تیزهوش، به صورت معنی داری از دو گروه دبیران مدارس عادی و دبیران حق التدریس عادی، کمتر می باشد، همچنین نمرات گروه دبیران مدارس عادی از نمرات دبیران حق التدریس به صورت معنی داری کمتر می باشد. در ادامه به مقایسه مولفه های استرس شغلی در دبیران مدارس تیزهوش، دبیران مدارس عادی و دبیران حق التدریس عادی پرداخته می شود.

جدول ۴-۹، آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه مولفه های استرس شغلی سه گروه

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه	میانگین	مقدار f	سطح
بارکاری نقش	بین گروهها	۱۵۲۹/۴۹	۲	۷۶۴/۷۵	۲۷/۸۱	۰/۰۱
	درون گروهها	۶۴۷۰/۵	۲۳۹	۲۷/۴۹		
	کل	۸۱۰۰	۲۴۱			
بی کفایتی نقش	بین گروهها	۱۴۳۱/۴	۲	۷۱۵/۷	۲۶	۰/۰۱
	درون گروهها	۶۵۷۸/۴۹	۲۳۹	۲۷/۵۲		
	کل	۸۰۰۹/۹	۲۴۱			
دوگانگی نقش	بین گروهها	۱۳۴۳/۶۲	۲	۶۷۱/۸۱	۲۴/۳	۰/۰۱
	درون گروهها	۶۶۰۶/۳۵	۲۳۹	۲۷/۶۴		
	کل	۷۹۴۹/۹۸	۲۴۱			
محدوده نقش	بین گروهها	۱۰۱۲/۱۲	۲	۵۰۶/۰۶	۱۸/۷۳	۰/۰۱
	درون گروهها	۶۵۶۴/۴۱	۲۳۹	۲۷/۰۱		
	کل	۷۴۴۸/۵۳	۲۴۱			
مسئولیت	بین گروهها	۱۴۴۸/۲۴	۲	۷۲۲/۶۲	۲۶/۳۲	۰/۰۱
	درون گروهها	۶۵۳۱/۲۱	۲۳۹	۲۷/۴۶		
	کل	۸۰۰۸/۴۶	۲۴۱			
محیط فیزیکی	بین گروهها	۱۲۳۵/۰۶۵	۲	۶۱۷/۵۳	۲۴/۸	۰/۰۱
	درون گروهها	۵۹۳۳/۳۷	۲۳۹	۲۴/۸۲		
	کل	۷۱۶۶/۳	۲۴۱			

طبق جدول فوق، بین میانگین نمرات مولفه های استرس شغلی در سه گروه دبیران مدارس تیزهوش، دبیران مدارس عادی و دبیران حق التدریس تفاوت معناداری وجود دارد. بررسی دقیقتر این تفاوت از طریق آزمون توکی نشان داد که مولفه های استرس شغلی در گروه دبیران مدارس تیزهوش، به صورت معنی داری از دو گروه دبیران مدارس عادی و دبیران حق التدریس عادی، کمتر می باشد، همچنین نمرات گروه دبیران مدارس عادی از نمرات دبیران حق التدریس به صورت معنی داری کمتر می باشد.

فرضیه سوم

ذهن آگاهی دبیران مدارس تیزهوش، عادی و دبیران حق التدریس شهرستان خوی تفاوت دارد. برای بررسی فرضیه فوق از تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه میانگین سه گروه (دبیران مدارس تیزهوش، دبیران مدارس عادی و دبیران حق التدریس عادی) استفاده می شود.

جدول ۴-۱۰، آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه ذهن آگاهی دبیران سه گروه طبق جدول ۴-۴، چون میزان f برابر با ۴۸/۳، درجه آزادی کل برابر ۲۴۱ و سطح معناداری هم کمتر ۰/۰۱ است، پس نتیجه

شاخصهای آماری منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار f	سطح معناداری
بین گروهها	۳۷۳۶۰/۵۳	۲	۱۶۸۶۶/۲۶		
درون گروهها	۹۲۴۲۵/۴	۲۳۹	۳۸۶/۷۱	۴۸/۳	۰/۰۱
کل	۱۲۹۷۸۶	۲۴۱			

می گیریم که بین میانگین نمرات ذهن آگاهی در سه گروه دبیران مدارس تیزهوش، دبیران مدارس عادی و دبیران حق التدریس عادی تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی دقیقتر این تفاوت از آزمون توکی استفاده می شود.

جدول ۴-۱۱، آزمون تعقیبی توکی برای متغیر ذهن آگاهی

گروه	گروه ها	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معنی داری
دبیران مدارس	دبیران مدارس عادی	۹/۲۶	۳/۳۴	۰/۰۱۷
تیزهوش	دبیران حق التدریس	۳۷/۲۵	۴/۱	۰/۰۱
دبیران مدارس	دبیران مدارس تیزهوش	-۹/۲۶	۳/۳۴	۰/۰۱۷
عادی	دبیران حق التدریس	۲۷/۹۹	۳/۲۸	۰/۰۱
دبیران حق	دبیران مدارس تیزهوش	-۳۷/۲۵	۴/۱	۰/۰۱
التدریس	دبیران مدارس عادی	-۲۷/۹۹	۳/۲۸	۰/۰۱

طبق جدول فوق، استفاده از آزمون تعقیبی توکی نشان داد که ذهن آگاهی در گروه دبیران مدارس تیزهوش، به صورت معنی داری از دو گروه دبیران مدارس عادی و دبیران حق التدریس عادی، بالاتر می باشد، همچنین نمرات گروه دبیران مدارس عادی از نمرات دبیران حق التدریس به صورت معنی داری بالاتر می باشد. در ادامه به مقایسه مولفه های ذهن آگاهی در دبیران مدارس تیزهوش، دبیران مدارس عادی و دبیران حق التدریس عادی پرداخته می شود.

جدول ۴-۱۲، آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه مولفه های ذهن آگاهی سه گروه

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه	میانگین	مقدار f	سطح
مشاهده‌گری	بین گروهها	۳۵۷۳/۲۶	۲	۶۲۱۷۶۵	۴۶/۷۵	۰/۰۱
	درون گروهها	۹۱۳۳	۲۳۹	۳۸/۲۱		
	کل	۱۲۷۰۶/۲۶	۲۴۱			
توصیف کردن	بین گروهها	۱۵۱۶/۰۱	۲	۷۵۸	۳۵/۹۹	۰/۰۱
	درون گروهها	۵۰۳۲/۴۲	۲۳۹	۲۱/۰۵		
	کل	۶۵۴۸/۴۳	۲۴۱			
عمل کردن همراه	بین گروهها	۲۴۲۹/۳۳۵	۲	۱۲۴۴/۶۶	۳۹/۱۲	۰/۰۱
	درون گروهها	۷۴۱۹/۶	۲۳۹	۳۱/۰۴		
	کل	۹۸۴۸/۹۴	۲۴۱			
پذیرش بدون قضاوت	بین گروهها	۲۰۴۶/۱۳	۲	۱۰۳۲/۰۶	۴۱/۰۱	۰/۰۱
	درون گروهها	۶۰۱۳/۴۵	۲۳۹	۱۶۲۵		
	کل	۸۰۷۷/۵۸	۲۴۱			

طبق جدول فوق، بین میانگین نمرات مولفه های ذهن آگاهی در سه گروه دبیران مدارس تیزهوش، دبیران مدارس عادی و دبیران حق التدریس تفاوت معناداری وجود دارد. بررسی دقیقتر این تفاوت از طریق آزمون توکی نشان داد که مولفه های ذهن آگاهی در گروه دبیران مدارس تیزهوش، به صورت معنی داری از دو گروه دبیران مدارس عادی و دبیران حق التدریس عادی، بالاتر می باشد، همچنین نمرات گروه دبیران مدارس عادی از نمرات دبیران حق التدریس به صورت معنی داری بالاتر می باشد.

### بحث و نتیجه گیری

تحلیل صورت گرفته در فصل قبل نشان داد که ذهنیت فلسفی دبیران مدارس تیزهوش به صورت معنی داری بالاتر از دبیران مدارس عادی و دبیران حق التدریس می باشد، همچنین نمرات دبیران مدارس عادی در متغیر ذهنیت فلسفی از نمرات دبیران حق التدریس به صورت معنی داری بالا می باشد به معنی دیگر، دبیران مدارس تیزهوش دارای ذهنیت فلسفی بالایی می باشند و همچنین تحلیل صورت گرفته در فصل قبل نشان داد که استرس شغلی دبیران مدارس تیزهوش به صورت معنی داری کمتر از دبیران مدارس عادی و دبیران حق التدریس می باشد، همچنین نمرات دبیران مدارس عادی در متغیر استرس شغلی از نمرات دبیران حق التدریس به صورت معنی داری کمتر می باشد به معنی دیگر، دبیران مدارس تیزهوش دارای استرس شغلی کمتری می باشند و نتیجه اصلی تحقیق حاضر این است که ذهنیت فلسفی و ذهن آگاهی دبیران مدارس تیزهوش بالاتر از عادی و حق التدریس می باشد همچنین، استرس شغلی دبیران مدارس تیزهوش کمتر از عادی و حق التدریس می باشد، در واقع، ذهنیت فلسفی از مباحث ارزشمندی است که ظرفیت و قابلیت ایجاد و پرورش مهارت‌های ذهنی در دبیران

را دارد. این مهارت موجب بهبود کیفیت فعالیت‌های تدریس می‌شود. ذهنیت فلسفی، دبیران را در تفکر صحیح و منطقی آموزش کلاسی کمک می‌کند. تفکر منطقی اساس کار دبیران است و دبیران باید با تفکر منطقی از شناسایی مساله تا پیدا کردن راه‌حل‌های مناسب برای آموزش دانش آموزان پیش بروند و این کار امکان‌پذیر نیست، مگر اینکه از خصوصیات تفکر منطقی برخوردار باشد. آنچه در ذهنیت فلسفی مهم به نظر می‌رسد، قواعد و قالب فکری دبیران است که نسبت به مسائل یادگیری و برنامه درسی دارند و همین مساله بخش عظیمی از نگرش‌ها و چگونگی انجام فعالیت‌ها را در بر می‌گیرد، وقتی دبیران در برخورد با مسائل کلاسی از خود جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری فکر نشان می‌دهند، احساس می‌کنند که آسان‌تر می‌توانند مشکلات یادگیری دانش آموزان را رفع نمایند. همچنین باید اشاره داشت که استرس پدیده‌ای است که تمام معلمان برخی اوقات آن را تجربه می‌کنند. معلم مضطرب از جهتی به خاطر دارا بودن سطحی از فشارهای روانی علاقمندی و اشتیاق خود را در کلاس نسبت به تدریس و فعالیت‌های آموزشی از دست می‌دهد و از جهتی دیگر اضطراب سبب می‌شود که از کیفیت تعامل معلم با دانش آموزان کاسته شود و این امر می‌تواند در دبیران حق التدریس به صورت بالا مشاهده شود. نیز باید اشاره نمود که بالا بودن ذهن آگاهی در دبیران می‌تواند این امکان را می‌دهد تا به جای آنکه به رویدادها به طور غیر ارادی و بی تامل پاسخ دهد با تفکر و تامل پاسخ دهد، ذهن آگاهی به جهت توانا بودن در زمان حال، فضا دادن به افکار و احساسات و انجام آنچه که مهم است می‌تواند به کاهش رفتارهای غیرمرتبط در کلاس منجر شود، هر چه توانایی فرد برای هوشیاری کامل، باز بودن نسبت به تجربیات و انجام عمل مبتنی بر ارزش‌ها بالاتر باشد، کیفیت تدریس هم بالاتر خواهد بود و این امر در بین دبیران مدارس تیزهوش می‌تواند بیشتر مشاهده شود.

### پیشنهادات

#### پیشنهادات کاربردی

با عنایت به اینکه ذهنیت فلسفی دبیران مدارس تیزهوش، عادی و دبیران حق التدریس شهرستان خوی تفاوت دارد و ذهنیت فلسفی دبیران مدارس تیزهوش بالاتر می‌باشد پیشنهاد می‌شود که در انتخاب دبیران از طریق گزینش مدیریت، به شاخص ویژگی ذهنیت فلسفی توجه داشته و از طریق مصاحبه‌های عمیق، این معیار را در نظر داشته باشند و مدیریت آموزش و پرورش منطقه از طریق دعوت از افراد متخصص و اجرای دوره‌های آموزشی نسبت به بهبود ذهنیت فلسفی دبیران اقدام لازم را صورت دهد.

با عنایت به اینکه استرس شغلی دبیران مدارس تیزهوش، عادی و دبیران حق التدریس شهرستان خوی تفاوت دارد و استرس شغلی دبیران مدارس تیزهوش کمتر می‌باشد پیشنهاد می‌شود که نیازهای شغلی دبیران از طریق بهبود مزایا و حقوق خوب رفع شود و به نیازهای روانی و عاطفی دبیران توجه بیشتری گردد در این رابطه یک از راهکارها این است که اردوهای تفریحی و علمی از سوی مدیریت برای همکاران ترتیب داده شود.

با عنایت به اینکه ذهن آگاهی دبیران مدارس تیزهوش، عادی و دبیران حق التدریس شهرستان خوی تفاوت دارد و ذهن آگاهی دبیران مدارس تیزهوش بالاتر می‌باشد پیشنهاد می‌شود که مدیریت منطقه از روانشناسان سرشناس یا کارشناسان مشاوره خبره، دعوت به عمل آورده تا در خصوص موضوع مراقبه و ذهن آگاهی، مهارت‌های مربوطه را به دبیران ارائه دهند.

#### پیشنهادات پژوهشی

- موضوع تحقیق حاضر در شهرستان‌های دیگر بررسی شود.
- به موضوع تحقیق حاضر جنسیت و محل خدمت اضافه شود و مقایسه‌های لازم صورت گیرد.

## منابع

- آتش پور، حمید؛ شفتی، عباس (۱۳۹۴). شغل و فشار روانی. تهران: صنایع فولاد.
- آخوندی، محمد؛ پورشافعی، هادی؛ راشدی، فرزانه (۱۳۹۳). استرس شغلی، نتایج و پیامدها با نگرش ویژه به شغل معلمی. اولین همایش ملی پرستاری، روانشناسی، ارتقای سلامت و محیط زیست سالم، همدان، انجمن ارزیابان محیط زیست هگمتانه، دانشکده شهید مفتح.
- آذرگون، حسن؛ کجیاف، محمدباقر (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر کاهش نگرش ناکارآمد و افکار خودآیند دانشجویان افسرده دانشگاه اصفهان. مجله روانشناسی، سال ۱۴، صص ۷۹-۹۴.
- آموزگار، محمدحسن (۱۳۸۹). فلسفه و مکتب های تربیتی. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- ابراهیم زاده، عیسی (۱۳۹۰). فلسفه تربیت (فلسفه آموزش و پرورش). تهران: انتشارات پیام نور
- اپستاین، رابرت (۱۳۹۲). فعالیت های آرام بخش. ترجمه حمید جعفر یزدی و همکاران، تهران: انتشارات جوانه رشد.
- استورا، جان بنیامین (۱۳۸۹). تنیدگی یا استرس: بیماری جدید تمدن. ترجمه پریخ دادستان، تهران: رشد.
- اسدی مهر، عصمت؛ صفرزاده، سحر (۱۳۹۳). بررسی رابطه استرس شغلی با عملکرد شغلی در معلمان ابتدایی شهرستان باغملک. اولین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی آسیب های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی، انجمن علمی توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.
- اسمیت، ف (۱۳۹۳). در آمدی بر نظریه های فرهنگی. ترجمه: حسن پویان، تهران: چاپ غزال.
- اسمیت، فیلیپ جی؛ هولفیش، گوردون اچ (۱۳۹۳). تفکر منطقی روش تعلیم و تربیت. ترجمه علی شریعتمداری، تهران: انتشارات سمت.
- اشتاین متز، جنی و همکاران (۱۳۸۸). بر فشارهای عصبی خود غلبه کنید پیش از آن که او بر شما چیره شود. ترجمه نازلی سیدگرگانی، تهران: نشر هزاران.
- امیدوار، سعید؛ خادم صادق، مرضیه؛ امیدوار، وحید (۱۳۹۸). رابطه ذهنیت فلسفی با بهره وری سازمانی معلمان مقطع ابتدایی منطقه زرقان. دومین همایش بین المللی افق های نوین در علوم پایه و فنی و مهندسی، تهران، انجمن افق نوین علم و فناوری.
- ایمانی، محمدنقی؛ عبداللهی، محبوبه؛ همتی، مسعود (۱۳۹۱). رابطه ذهنیت فلسفی مدیران مدارس و عملکرد معلمان. فصلنامه علمی- پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی. سال ۴، شماره ۱، صص ۶۳-۸۴.
- باقری مالک آبادی، لیلیا؛ دفتری اکباتان، مژگان (۱۳۹۶). بررسی رابطه استرس شغلی با عملکرد شغلی معلمان مقطع متوسطه شهرستان اندیکا در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵. دومین همایش بین المللی انسجام مدیریت و اقتصاد در توسعه، تهران، دانشگاه اسوه، دانشگاه تهران.
- بدری آذرین، یعقوب؛ عبدوی، فاطمه؛ اکبرزاده، آزاده (۱۳۹۳). رابطه استرس شغلی و کیفیت زندگی کاری معلمان تربیت بدنی استان آذربایجان شرقی. فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی، سال ۹، شماره ۳، صص ۲۱-۴۳.
- بهرنگی، محمدرضا؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم؛ یوسف زاده اندواری، رضا (۱۳۹۳). ذهنیت فلسفی مدیران مدارس متوسطه آمل در ارتباط با روحیه دبیران در پذیرش الگوی مدیریت آموزش علوم. فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال ۵، شماره ۱، صص ۱-۲۰.
- حمیدی، فریده؛ حیدری، سارا (۱۳۹۲). بررسی رابطه ذهن آگاهی و راهبردهای فراشناخت با سبک های یادگیری دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی. دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران.
- خداپرست، ابوالفضل (۱۳۸۹). فرهنگ روان شناسی دو سویه. تهران: انتشارات پیوسته.

- خجسته چترودی، سعیده؛ الهی زاده، محمد(۱۳۹۷). رابطه ذهنیت فلسفی با تعهد شغلی و سرمایه های روانشناختی معلمان. یازدهمین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران، شرکت همایشگران مهر اشراق.
- خطیب زنجانی، نازیلا؛ ملا زهی، شهریار(۱۳۹۷). بررسی رابطه ذهنیت فلسفی و سرمایه های روانشناختی با کیفیت تدریس معلمان (نمونه موردی معلمان مقطع ابتدایی شهر زاهدان). پنجمین همایش ملی پژوهش های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران(با رویکرد فرهنگ مشارکتی). تهران، خانه فرهنگ مشارکتی ایران.
- دیوید، دلیو(۱۳۸۵). فشار روانی ناشی از کار کارمندان. فصلنامه تازه‌های مدیریت، ترجمه حسن روشن، شماره ۱۵.
- رجب پور، محمدرضا (۱۳۸۸). بررسی رابطه جو سازمانی مدارس با میزان استرس شغلی دبیران دبیرستان های دولتی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز: دانشکده روانشناسی و علم تربیتی.
- رشیدی شیراز، آیدا(۱۳۹۲). اصول و مبانی مایندفولنس مدیتیشن قرن بیست و یکم. تهران: نشر ساوالان.
- رستگار، احمد؛ فاضلی، مهدی(۱۳۹۷). بررسی رابطه ی بین ذهنیت فلسفی و میزان مسیولیت پذیری معلمان. ششمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار -موسسه آموزش عالی مهر اروند.
- رنال و همکاران(۱۳۹۱). استرس شغلی. ترجمه غلامرضا خواجه پور، تهران: انتشارات سازمان مدیریت صنعتی.
- زکی، محمدعلی(۱۳۸۷). بررسی ابعاد اجتماعی ذهنیت فلسفی مدیران. دانش مدیریت، سال ۱۱، شماره ۴۱.
- سخنور، ناهید؛ ماهرزاده، طیبه(۱۳۸۹). ذهنیت فلسفی و نگرش به روش های تدریس فعال در میان معلمان ریاضی(مقطع راهنمایی). اندیشه های نوین تربیتی، دوره ۶، صص ۶۷-۹۴.
- سلیمان پور، جواد(۱۳۹۳). مهارت های تدریس و یادگیری(کاربرد مهارت های تفکر، روش تعلیم و تربیت). تهران: احسن.
- سیف هاشمی، فخر السادات(۱۳۸۲)، بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و میزان خلاقیت مدیران مدارس متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۲-۸۱، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان.
- شرفی، محمدرضا(۱۳۹۱). تفکر برتر. تهران: انتشارات سروش.
- شمس، ثریا(۱۳۹۶). رابطه مهارت های تنظیم هیجان و ذهن آگاهی با فرسودگی شغلی معلمان ابتدائی شهر تبریز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- نوین در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی ایران، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی.
- معظمی، مجتبی؛ والا، رضا(۱۳۹۱). بررسی رابطه ذهنیت فلسفی با میزان افزایش خلاقیت کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال. فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی، سال ۴، شماره ۲، صص ۷۳-۹۱.
- Ablard, k.(2003) implicit theories of intelligence and self: perception s of academically talented adolescents and children , journal of youth and adolescence.
- Amirtash,A-M, Abkar,A. and Mozaffari,A-A. (2017). The Relationship Between Philosophic-Mindeness and Academic Performance of Physical Education Faculty Members,World Applied Sciencses Journal 15 (6): 885-889
- Antoniou, A.-S; Polychroni, F. & Vlachakis, A.-N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. Journal of Managerial Psychology . 21 (7), 682-690 .
- Al-Mohannadi, Ahmad & Capel, Susan (2014). Stress in physical education teachers in Qatar, Social Psychology of Education, Vol.10, No.1, pp.55-75.
- Allison M. G. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviors associated with teacher stress. Teaching and Teacher Education. 23, 624-640
- Albrecht, N.; Albrecht, P. & Cohen, M. (2012). Mindfully Teaching in the Classroom: A Literature Review. Australian Journal of Teacher Education. Vol. 37(12): 1 -14.

- Astin, J. A. (1997). Stress reduction through mindfulness meditation. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 66.
- Bern, Eric (2001) *Games People Play, The Psychology of Human Relationship*, Gower Press, Inc. New York.
- Baer, R.A. (2013). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125–143.
- Baer, R. A., Smith, G. T., and Allen, K. B. (2009). Assessment of Mindfulness by Self-Report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11, 191- 206.
- Bohlmeijer, E., Klooster, P. M., Fledderus, M., Veehof, M., and Baer, R. (2011). Psychometric Properties of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in Depressed Adults and Development of a Short Form. *Journals Permissions*. 18 (3), 308–320.
- Brandy, R., Maynard, G., Michael, R., Solis, H. & Veronica Miller, S. (2014). Mindfulness-Based Interventions for Improving Academic Achievement, Behavior and Socio-Emotional Functioning of Primary and Secondary Students: A Systematic Review. [www.ampbellcollaboration.org](http://www.ampbellcollaboration.org).
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211 – 237
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000 ). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education* , 16, 239-253.
- Cardaciotto, L. A. (2005). Assessing mindfulness: The develop of a bi \_dimensional measure of awareness and acceptance Doctoral dissertation. University of Drexel, USA
- Crane, R. (2010). Mindfulness-Based cognitive- therapy, first published in the Taylor & Francis e-library *American Journal of Occupational Therapy*; 64 (3): 462-73.
- Chan, D. W. (2002). Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Psychological Distress Among Prospective Chinese Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*. 22 (5), 557 – 569.
- Cohen, S., and Mckey, G. (2010) , Social support , stress , and hypothesis In A.Baum, et.al. (Eds) , *the Handbook of psychology and Health (vol.IV)*. Hillsdale NJ : Evlboam.
- Cameron, K. S. (2002). Effective organizational downsizing: paradoxical processes and practices. *Academy of Management*.
- Cooper, Cary (2002), *Handbook of Stress, Medicine and Health*, FL Boca Raton, CRC Press.
- Fatemi, M. (2014). Questioning the unquestionability of the expert's perspective in psychology. *Humanistic psychology*, 1 -29.
- Forlin, C. (2001 ). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research* , 43, 235-245
- Flook, L., Goldberg, L., Pringer, L., Bonus, K., & Davidson, R. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*. Vol. 7(3): 182-195.
- Geving, Allison M (2016). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, Vol.23, pp.624- 640.
- Hartup, W. (2014) *The Peer System*. In e.m. Hetherington (ed). *Hand Books Col Publishing Company*. V. u.a
- Haigh, E.; Moore, M.; Kashdan, T. & Fresco, D. (2011 ). Examination of the Factor Structure and Concurrent Validity of the Langer Mindfulness / Mindlessness Scale. *Assessment*. Vol. 18(1 ): 11 -26.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G. (2003). Mindfulness: method and process. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 161-165.
- Hart, R.; Ivtzan, I. (2010 ). Mind the gap in mindfulness research: A comparative account of the leading schools of thought. – Papacharissi, Z. (2012). *Without You, I'm Nothing: Performances of the Self on Twitter*. *International Journal of Communication*, 6 .



- Hechuan Sun Ying Liu, Hong Zheng, Yang Wang (2014) A Research on the Indicators for Evaluating Teachers in Hong Kong, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 116, 21 February 2014, Pages 1459–1463.
- Heppner, P. P., Wampold, B. E., & Kivlighan, D. M., Jr. (2008). *Research design in counseling (Research, Statistics, & Program Evaluation)* (3rd ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Hughes, J. C. (2006). *Teacher stress, teacher efficacy, and standardized testing: A study of New York city public school teachers*. Unpublished Ph. D. Dissertation, University of Fordham.
- Jongsma, A.E., & Palge, K. (2008). *The camplte about psychotherapy treatment planner*. John Wiley & Sons-INC.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future. *Clinical psychological: Science & Practice*, 10(2), 144-156
- Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocially responses. *Emotion*, 12(2), 338–350.
- Kyriacou, Chris & Chien, P., (2004). Teacher stress in Taiwanese primary schools. *Journal of Educational Enquiry*, Vol.5, pp.86-104
- Kumarakulasingam, T. M. (2002). *Relationships between classroom management teacher stress, teacher burnout, and teachers levels of hope*. Unpublished Ph. D. Dissertation. University of Kansas.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*. 4, 1–6.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 229-243.
- Langer, E. & Moldoveanu, M. (2000). The construct of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 1-9.
- Langer, E. (2009). *Counterclockwise: mindful health and the power of possibility*. New York, NY: Ballantine Books.
- Lieber, ron (1999) *reinvent your self*. [http:// www.fast company.com/ online/29reinvent .html](http://www.fastcompany.com/online/29/reinvent.html).
- Menge, Lingqi & Liu, Shujie (2018). Mathematics teacher stress in Chinese secondary schools. *Journal of Educational Enquiry*, Vol.8, No.1, pp.73 -96.
- Por, J., Barriball, L., Fitzpatrick, J., & Roberts, J. (2011). Emotional intelligence: Its relationship to stress, coping, well-being and professional performance in nursing students. *Nurse Education Today*, 31(8), 855-860.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2010). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudemonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141–166.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167-173.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (Third editions, pp. 3-36). New York: Macmillan.
- Shapiro PA. Cardiovascular disorders . In: Sadock B, Sadock V (eds). (2010) *Kaplan and Sadock's comperehensive textbook of psychiatry*. New York: Williams & Wilkins , 2005.
- Steptoe, A. (2011). Stress management. In: A. Baum, S. Newman, J. Weinman, R. West, & C. McManus (Eds.). *Cambridge Handbook of Psychology, Health, and Medicine*. Cambridge university press.
- Short, M.M, & Mazmanian, D. (2013). Perfectionism and negative repetitive thoughts: Examining a multiple mediator model in relation to mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 716-721

- Sun, J., Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4): 499-523.
- Taylor, S. E. (2010). Health. In D. Gilbert, S. Fiske, and G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Teasdale, J. D. (2010). *Mindfulness-Based Cognitive Behavior Therapy for Depression: A New Approach to Preventing Relapse*. New York, NY: Guilford Press.
- Torff, B., & Sternberg, R. J. (2001). Intuitive conceptions among learners and teachers. In B. Torff & R.J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (3-26). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tolbert, M. D. (2007). *NO teacher left behind: A predictive model of teacher stress and coping*. Unpublished Ph. D. Dissertation, University of South Carolina.
- Vilson, J(2003). Perspectives on the philosophy of education, p 279-283.
- Waterman, A. S. (2011). Identity as an aspect of optimal psychological functioning. In G. R. Adams, T. P. Gullotta, & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp. 50-72). Newbury Park, CA: Sage.
- Wily, C. (2000 ). A synthesis of research on the causes, effects, and reduction.