

تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی از ذهن آگاهی حین تدریس: یک پژوهش کیفی

مهدی محمدی^{۱*}، رضا ناصری جهرمی^۲، زینب مختاری^۳، زهرا حسامپور^۴، راحیل ناصری جهرمی^۵

M. Mohammadi^{1*}, R. Naseri Jahromi², Z. Mokhtari³, Z. Hesampoor⁴, R. Naseri Jahromi⁵

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۱۲/۲۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۷/۰۷

Received Date: 2019/09/29

Accepted Date: 2020/03/15

چکیده

هدف: معلمان رکن اساسی در فرایند یاددهی-یادگیری هستند، لذا از تجربیات زیسته آن‌ها می‌توان اطلاعات مفید و گران‌بهایی استخراج کرد. هدف اصلی از انجام پژوهش حاضر، فهم تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی از ذهن آگاهی حین تدریس بود.

روش: این پژوهش کیفی با استفاده از روش پدیدارشناسی اجرا شد. روش گردآوری اطلاعات استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختمند بود. بر این اساس، از بین معلمان دوره ابتدایی ۱۹ نفر براساس معیارهای ورود به پژوهش انتخاب شدند. تحلیل مصاحبه‌ها، با استفاده از الگوی هفت مرحله‌ای (1978) Colaizzi و روش تحلیل مضمون انجام شد. اعتبار داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از تکنیک‌های تأییدپذیری (خودبازبینی پژوهش‌گران)، اعتمادپذیری (هدایت دقیق جریان جمع‌آوری اطلاعات) و هم‌سوسازی پژوهش‌گران تأیید شد.

یافته‌ها: پس از استخراج موضوعی و طبقه‌بندی آن‌ها، یافته‌ها در سه مقوله اصلی؛ "مدیریت مؤثر کلاس درس"، "تسهیل در یادگیری اثربخش" و "ارتقاء سلامت روانی دانش‌آموزان" و ۱۲ مقوله فرعی طبقه‌بندی شدند. بررسی تجارب معلمان دوره ابتدایی نشان داد که معلمان با مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی و پیاده‌سازی در کلاس درس، علاوه بر اینکه از استرس کاری خود و فرسودگی شغلی‌شان می‌کاهند، بر پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان نیز اثر داشته‌اند. معلمان با تقویت ارتباط معنوی با خالق هستی، ارتقای توان ذهنی و روانی خود برای درک حال، دوری از قضاوت‌های زود هنگام، و به‌کارگیری فعالیت‌های ذهن-بدن در زندگی خود می‌توانند پدیده ذهن آگاهی را در حین تدریس افزایش داده و به اثربخشی کلاس درس تسهیل بخشند.

کلید واژه‌ها: تجربه زیسته، ذهن آگاهی، کیفیت تدریس، کلاس درس، مدیریت کلاس

Email: m48r52@gmail.com

۱. دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
* نویسنده مسئول:

۲. استادیار گروه روان‌شناسی مؤسسه آموزش عالی فاطمیه شیراز، شیراز، ایران

۳. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

۴. دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه پیام نور شیراز، شیراز، ایران

۵. کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد فیروزآباد، فیروزآباد، ایران

مقدمه و بیان مسئله

آموزش یک شغل استرس بار است که در آن سطح بالایی از انرژی روانی و جسمانی به صورت روزانه مورد نیاز است (McAvoy & Thousand, 2017). استرس معلم یک دغدغه جدی و ماندگار است. مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی (Mindfulness)، کاهش استرس (Taylor, Harrison,) و افزایش بهزیستی را با (Haimovitz, Oberle, Thomson, Schonert-Reichl & Roeser, 2016) پرورش ذهن‌آگاهی و خودرحمی پیش‌بینی کرده‌اند (Beshai, McAlpine, Weare & Kuyken, 2016). فعالیت‌های ذهن‌آگاهی در ابتدا بسیار ساده به نظر می‌رسد، اما در واقع اهداف فوق‌العاده‌ای دارند. یکی از منافع بسیار مهمی که این فعالیت‌ها به یک فرد می‌رساند این است که چگونه استرس را کنترل کند (Dunn, 2017). ذهن‌آگاهی از فزونی است که به منظور کاهش استرس و افزایش بهزیستی روان‌شناختی به کار می‌رود (Jenaabadi, Pilechi, Salmabadi, & Tayarani Rad, 2017). مسائل مرتبط با استرس به‌عنوان دلایلی برای جابه‌جایی بالای معلمان دوران دبستان در ژاپن و آمریکا ذکر شده است. مراقبه ذهن‌آگاهی یک اقدام پیش‌گیرانه در زمینه فرسودگی شغلی و جابه‌جایی معلمان آموزش ابتدایی است (Miyahara, Harada, Tanaka, Fukuhara, Kano, Ono, & Sadato, 2017).

مفهوم ذهن‌آگاهی اولین بار توسط Kabat Zinn (1990) مطرح شد. ذهن‌آگاهی، آگاهی پذیرا و عاری از قضاوت پدیده در حال وقوع (Taghvaei, 2017) راهی برای پاسخ غیرحرفه‌ای به استرس (Le & Trieu, 2014)، روشی مدرن برای فرار از خیالات و اقامت در زمان اکنون، (Sheykholeslami, 2014) و حواس جمع‌بودن و بیداری صد درصد و آگاهی نسبت به همه رخدادها در حال وقوع بدون پیش‌داوری نسبت به درستی یا نادرستی آن (Kabat Zinn, 1990)، فنی با ترکیب با مراقبه و جهت‌گیری‌های ذهنی خاص نسبت به یک تجربه (Potek, 2012)، توجه به شیوه خاص، با هدف، در زمان حاضر و بدون قضاوت (Moore, 2009) و حالتی از هوشیاری که از طریق توجه پذیرا و آگاهی از رویدادها و تجربیات فعلی، بدون ارزیابی، داوری و فیلترهای شناختی تعریف شده است (Brown, Ryan & Creswell, 2007). فنون ذهن‌آگاهی در افزایش آرام‌بخشی عضلانی و کاهش نگرانی، استرس و اضطراب مؤثر است. ذهن‌آگاهی معمولاً به حوزه شناخت برمی‌گردد. این یک روش آموزش ذهن، قلب و بدن است که به‌طور کامل با زندگی همراه است. اگرچه اغلب با مراقبه همراه است، اما ذهن‌آگاهی بیش از یک فن مراقبه است. ذهن‌آگاهی یک آگاهی عمیق است؛ شناسایی و تجربه زندگی در زمانی که به وجود می‌آید و در هر لحظه که از بین می‌رود (Schonert-Reichl & Roeser, 2016). برای ساختار پیشنهادی آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی، هنوز هیچ اتفاق نظری وجود ندارد.

پژوهش‌گران برای آموزش ذهن‌آگاهی روش‌های متفاوتی به کار می‌برند، روش‌هایی که از نظر گستردگی، نوع شیوه‌ها و فنون تدریس، محتوای آموزش، طول جلسات و به‌طور کلی مدت‌زمان دوره

آموزش، باهم متفاوت‌اند. مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر روی کودکان و نوجوانان در محیط مدرسه سازگاری دارند. شواهد نشان می‌دهند که تأثیرات آموزش ذهن‌آگاهی در محیط‌های آموزشی مشابه آنچه است که برای بزرگسالان در زمینه‌های سلامت مشاهده می‌شود (Tatton-Ramos, Simoes, Niquice, Bizarro, & Russell, 2016). مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی به‌عنوان یکی از درمان‌های شناختی رفتاری نسل سوم (Ost, 2008) و شامل استفاده از مراقبه و فعالیت‌های ذهن بدن است که برای ترویج آگاهی ذهنی در زندگی روزمره استفاده می‌شود. عملیاتی کردن ساختار ذهن‌آگاهی برای تعیین سازوکار تغییرات درمانی که توسط تمرین ذهنی ایجاد شده، مهم است (Li, Black & Garland, 2016). در دو دهه اخیر تعداد زیادی از مداخلات و درمان‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی ظهور کرده است (Baer, 2008) که از آن جمله می‌توان به دو روش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی (Kabat Zinn, 2003) و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی اشاره کرد که بر تمرین‌های نشستن، مراقبه قدم زدن و برخی تمرین‌های یوگا تأکید می‌کنند. ذهن‌آگاهی به‌عنوان یک حیطه کلی پژوهش علمی؛ به‌طور فزاینده‌ای به‌عنوان یک موضوع محبوب برای دانشمندان علوم اجتماعی، مریبان و روان‌شناسان در طول سی سال اخیر ظهور کرده (Felver & Jennings, 2016) و مطالعات بر روی مزایای آموزش ذهن‌آگاهی بر بهزیستی و سلامت جسمانی و روان‌شناختی به‌طور فزاینده‌ای متداول شده است (McDougall, 2017). علاقه‌مندی وافر به مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی در مدیریت مسائل متعدد سلامت روانی و جسمانی وجود دارد (Cormack, Jones & Maltby, 2018). ذهن‌آگاهی به‌عنوان پیشرفتی حرفه‌ای برای بهبود سطح مدیریت مطالبات آموزشی و برنامه‌های موجود در نظر گرفته شده است و به نظر می‌رسد که این نوع آموزش نیازمند انجام دادن تحقیقات و مطالعاتی در این زمینه است (Roeser, Skinner, Beers, & Jennings, 2012). کاربردهای ذهن‌آگاهی برای معلمان در کلاس درس، به‌تازگی با چندین تحقیق در زمینه تأثیرات ذهن‌آگاهی بر آموزش معلمان، موردبررسی قرار گرفته است. از نظر (Cormack et al, 2018) هم معلمان و هم دانش‌آموزان در مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی، فرایندهای گروهی را به‌عنوان تجارب ذهن‌آگاهی ضروری و قدرتمند درک کرده‌اند. هم‌چنین اذعان داشتند زمانی که معلمان یک محیط گروهی امن و حمایتی را از یک موقعیت تجسمی ایجاد می‌کنند، دانش‌آموزان از طریق مجموعه‌ای از مراحل تجربه گروهی حرکت می‌کنند و از تجربیات جمعی بهره‌مند می‌شوند. استفاده از فن‌های ذهن‌آگاهی در کلاس درس، هم‌چنان که توسط معلمان و گزارش‌های دانشجویی بیان شده است، می‌تواند منجر به افزایش انعطاف‌پذیری معلم شود و تأثیر مثبتی بر جو کلی کلاس داشته باشند (McAvoy & Thousand, 2017).

در پژوهش (Lopez-Hernaez, 2016) معلمان؛ کاهش خستگی، افزایش رضایت، پیشرفت (بهبود) در سازمان‌دهی کلاس درس، وظایف تیمی و تعاملات دانش‌آموزان را نشان داده‌اند. در پژوهش دیگری دریافتند که مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی برای مدارس باید با ادغام بیشتر

تمرینات ذهن‌آگاهی با فعالیت‌های روزانه، اکتشاف بیشتر حس‌های پنج‌گانه، افزایش استفاده از استعاره‌ها، زبان بصری و فن‌آوری و در نهایت مشارکت اعضای خانواده، معلمان و مربیان سازمان‌دهی شود (Tatton-Ramos et al, 2016). در پژوهش دیگری نتیجه گرفته‌اند که آموزش ذهن‌آگاهی انواع مهارت‌های عاطفی-اجتماعی معلمان را پرورش می‌دهد و برخی از این مهارت‌ها کاهش استرس بر اثر نتایج آموزش ذهن‌آگاهی برای معلمان را تبیین می‌کند (Taylor et al, 2016). نتایج پژوهش (Beshai et al, 2016) نشان داد که افراد در شرایط مداخله، کاهش قابل‌توجهی در استرس همچنین افزایش قابل‌توجهی در موفقیت پس از مداخله در مقایسه با هم‌تایان خود دارد. همچنین به این نتیجه رسیده‌اند که یک برنامه مبتنی بر ذهن‌آگاهی برای معلمان، رویکردی امیدوارکننده برای کاهش استرس و افزایش بهزیستی، ذهن‌آگاهی و خود‌رحمی است. Napoli (2004) نشان داد که با استفاده از رویکرد ذهن‌آگاهی، در توانایی مدیریت تعارض، فشار روانی و اضطراب معلمان در کلاس درس بهبودی حاصل‌شده است. پژوهش Gold, Smith, Hopper, Herne, Tansey & Hulland (2010) نشان داده است که میزان استرس معلمان پس از تمرینات مراقبه استاندارد کاهش‌یافته و در دوره یک‌ماهه پیگیری، مسخ شخصیت که یکی از مؤلفه‌های فرسودگی شغلی است نیز کمتر در معلمان مشاهده می‌شود. Flook, Goldberg, Pinger, Bonus & Davidson (2003) دریافتند که مداخله ذهن‌آگاهی برای معلمان، جنبه‌های تمرکز حواس و احساسات همدلانه معلم را تقویت و علائم روان‌شناختی و خستگی آن‌ها را کمتر می‌نماید. نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش Taghvaei (2017) حاکی از آن است که آموزش فن‌های ذهن‌آگاهی بر سلامت عمومی، اضطراب، عملکرد اجتماعی و افسردگی اثر دارد. نتایج پژوهش (Jenaabadi et al, 2017) نشان داد که آموزش ذهن‌آگاهی موجب شد میزان استرس شغلی در معلمان کاهش یابد و این روش بر زیرمقیاس‌های بارکاری نقش، بی‌کفایتی نقش، دوگانگی نقش و مسئولیت نقش اثربخش بود. اما بر زیرمقیاس‌های مرز نقش و محیط فیزیکی از استرس شغلی اثر معناداری نداشت. Hamidi (2016) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که هرچه ذهن‌آگاهی برون‌گرایی گشودگی به تجربه، وظیفه‌شناسی و مقبولیت معلمان بیشتر باشد، خوش‌بینی آموزشی آنان نیز بیشتر است. پژوهش در زمینه مداخلات ذهن‌آگاهی در سال‌های اخیر رواج یافته و ادغام برنامه‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی در محیط‌های مدرسه در صدر اجرای پژوهش‌ها قرار گرفته است. بررسی‌های اخیر مطالعات ارزیابی اثربخشی برنامه‌های ذهن‌آگاهی در مدارس، یافته‌های آمیخته‌ای را به همراه داشته است که البته احتمالاً به دلیل تفاوت‌های روش‌شناختی مطالعات تا به امروز و همچنین سازواری این مفاهیم با مجموعه مدرسه برای اجرای این مداخلات است (Emerson, Dediaz, Sherwood, Waters & Farrell, 2020). شواهد قابل‌توجهی حاکی از استرس و خطرات سلامتی دانش‌آموزان و معلمان مدارس مدرن است. در سال‌های اخیر، مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی به‌عنوان پاسخی برای این فشار روبه‌رشد ظاهر شده است.

نتایج پژوهش (Luong, Gouda, Bauer, & Schmidt, 2019) حاکی از آن است که فواید خودآگاهی برای دانش‌آموزان بارزتر است اما همچنان به نقش حمایتی که ذهن‌آگاهی می‌تواند در بین معلمان داشته باشد تأکید دارد. (Hirshberg, Flook, Enright, & Davidson, 2020) معتقدند که توانایی معلمان در اجرای شیوه‌های مؤثر تدریس متفاوت است و بر این اساس آموزش ذهن‌آگاهی موجب بهبود توانایی معلمان برای مشاهده تجربه می‌شود. در پژوهش (Felver & Jennings, 2016) معلمانی که تمرین ذهن‌آگاهی داشتند، آگاهی نوپدید از احساسات منفی‌شان، امکان بیشتر رهایی از عوامل استرس‌زا، تأکید بیشتر بر اهمیت مراقبت از خود و استفاده از راه‌کارها برای ارتقای آن را گزارش کرده‌اند. به‌زعم McDougall (2017) بسیار مهم است که توجه شود چگونه افراد، به‌ویژه معلمان برای استفاده از ذهن‌آگاهی می‌توانند آموزش ببینند. آموزش افراد برای ارائه مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی در حال تبدیل‌شدن به یک فعالیت مهم است زیرا ذهن‌آگاهی در موقعیت‌های گسترده دارای منافع بالینی شناخته شده است. دوره‌های آموزشی نه‌تنها باید اصول، مهارت‌ها و تئوری‌های ذهن‌آگاهی را دربر داشته باشند بلکه باید مربیان بتوانند این فعالیت را تجسم کنند (Whitesman & Mash, 2016). کیفیت روابط معلم با دانش‌آموزان یکی از پیش‌بینی‌های کلیدی برای پیشرفت تحصیلی و شایستگی‌های عاطفی-اجتماعی آنان در آینده است. مداخلات برای افزایش ذهن‌آگاهی میان معلمان در درجه اول بر تأثیرگذاری بر بهزیستی ذهنی آنان متمرکز است و نه بر کیفیت روابط آنان با دانش‌آموزان. علاوه بر این هیچ‌یک از این مداخلات شامل معلمان پیش‌دبستانی نمی‌شود (Becker, Gallagher & Whitaker, 2017).

معلمان ذهن‌آگاه محور، بر پیامدهای سودمندی چون احساس تعلق دانش‌آموزان در کلاس درس، انگیزه برای یادگیری، مشارکت در یادگیری و رفتار مؤثر در کلاس درس کمک می‌کنند (McDougall, 2017). مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی یک گزینه امیدوارکننده برای رفع اضطراب و افسردگی در دانش‌آموزان ابتدایی است (Malboeuf-Hurtubise, Lacourse, Taylor, Joussemet, & Amor, 2017). با توجه به هدف ذهن‌آگاهی که برانگیختن توجه آگاهانه در لحظه فعلی و در نتیجه دستیابی به سطوح بالای بهزیستی ذهنی و جسمانی است (Lopez-Hernaez, 2016)، و کاربرد آن در کلاس درس می‌تواند به اثربخشی کلاس درس کمک شایانی کرد. شاید بالاترین سطح ذهن‌آگاهی زمانی به‌دست آید که معلمان نه تنها آرام، واضح و مهربان عمل کنند، بلکه زمانی آن‌ها نیز احساسات درونی را تجربه کنند، یعنی ممکن است ذهن‌آگاهی واقعی انسجام یا هماهنگی تفکر، احساس، کلمه را دربر بگیرد (Rickert, Skinner & Roeser, 2019). یکپارچگی ذهن‌آگاهی درون زندگی معلمان حداقل در سه حیطه اهدافی مفید واقع می‌شود: (۱) خودمراقبتی (۲) تبدیل‌شدن به یک معلم ذهن‌آگاه و تأمل‌گر؛ (۳) ایجاد مبنایی برای ارائه آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی به دانش‌آموزان جهت حمایت از یادگیری عاطفی-اجتماعی و تحصیلی آنان (Schonert-Reichl & Roeser, 2016). معلمان در کلاس‌های امروزی با بسیاری از موانع و موقعیت‌های دشوار مواجه

هستند مانند پرداخت‌های ناکافی، کلاس‌های بزرگ، دانشجویان با نرخ بالای مشکلات رفتاری، دانش‌آموزانی که از نظر تحصیلی آمادگی ندارند و فشار برای پاسخ‌گویی به نیازهای روزافزون آزمون‌های استاندارد شده (Felver, 2016). این معلمان سطح بالایی از استرس را گزارش می‌دهند که بر مشارکت آنان با شاگردان و اثربخشی آن‌ها به‌عنوان یک معلم اثرگذار است. مداخلات اولیه یا رویکردهای پیشگیرانه می‌تواند به معلمان برای ایجاد بهبود مثبت و کاهش تجربه و تأثیر استرس کمک کند (Emerson, Leyland, Hudson, Rowse, Hanley & Hugh-Jones, 2017). علیرغم پژوهش‌های اشاره‌شده، هنوز مطالعات نظام‌مندی در مورد مقدار مناسب توصیه‌شده برای تمرینات ذهن آگاهی که بتواند منجر به تغییر بشود وجود ندارد و هیچ اطلاعات تجربی برای آگاهی از بهترین شیوه‌های ذهن آگاهی برای جوانان در دست نیست. از سوی دیگر، نه تنها مطالعه‌ای درباره کاوش بهترین شیوه‌های تدریس فعالیت‌های ذهن آگاهی برای جوانان انجام نشده بلکه مطالعه‌ای نیز درباره نتایج بلندمدت مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی که بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار هستند انجام نشده است (Felver & Jennings, 2016). از سوی دیگر، ادبیات موجود به‌طور مداوم بر اهمیت معلمانی ذهن آگاه تأکید دارد که علاوه بر دانش تئوری، برای این که یک معلم اثربخش باشند؛ مشارکت تجربی مستمر با فعالیت‌های مراقبه ذهن آگاهی نیز داشته باشند. با این حال، تحقیقات نظام‌مند بسیار کمی درباره نقش معلم ذهن آگاه وجود دارد (Van Aalderen, Breukers, Reuzel & Speckens, 2014).

بر این اساس، این پژوهش با هدف توصیف و تبیین ساختار و ماهیت تجارب معلمان از کاربرد ذهن آگاهی انجام شد و به دنبال روشن‌تر شدن این مفهوم و بررسی تجارب معلمان بوده است. درک تجارب ذهن آگاهی در حرفه معلمی مهم بوده و به افزایش دانش متولیان امر خطیر تعلیم و تربیت کمک می‌نماید. از سوی دیگر با ارائه تصویری روشن از تجارب معلمان می‌تواند راهنمایی برای عملکرد معلمان تازه‌کار باشد و بصیرت و دانشی غنی درباره این مفهوم حاصل نماید. بنابراین با توجه به آنچه گفته شد، هدف اصلی این پژوهش، فهم تجارب معلمان از ذهن آگاهی است. بر این اساس سؤال اصلی پژوهش به این صورت مطرح شد: «تجربه شخصی شما از ذهن آگاهی در زمان تدریس چیست؟».

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش جزء پژوهش‌های کیفی و از نوع پدیدارشناسی بوده که از الگوی هفت مرحله‌ای (1978) Colaizzi استفاده شده است. این روش شامل هفت مرحله: (۱) خواندن دقیق همه توصیف‌ها و یافته‌های مهم شرکت‌کنندگان؛ (۲) استخراج عبارت‌های مهم و جمله‌های مرتبط با پدیده؛ (۳) مفهوم‌بخشی به جمله‌های مهم استخراج‌شده؛ (۴) مرتب‌سازی توصیف‌های شرکت‌کنندگان و مفاهیم مشترک در دسته‌های خاص؛ (۵) تبدیل همه نظرات استنتاج شده به توصیف‌های جامع و

کامل؛ ۶) تبدیل توصیف‌های کامل پدیده به یک توصیف واقعی خلاصه و مختصر و ۷) معتبرسازی نهایی است. براساس این الگو، در ابتدا به توصیف مفهوم ذهن‌آگاهی پرداخته و سپس اقدام به جمع‌آوری توصیفات و قرائت‌های مشارکت‌کنندگان پیرامون موضوع با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختمند (semi structural) شده است. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش تمامی معلمان دوره ابتدایی بودند. برای انتخاب از رویکرد هدفمند ملاکی و معیار اشباع نظری (theoretical saturation) استفاده شد. شرط انتخاب، تمایل به شرکت در پژوهش و دارا بودن حداقل ۱۰ سال سابقه معلمی در دوره ابتدایی بود. در ابتدای هر مصاحبه، ضمن جلب توجه و علاقه‌مند کردن معلمان به موضوع، در مورد هدف‌های پژوهش توضیحاتی داده شد. مصاحبه‌ها بین ۳۰ تا ۴۵ دقیقه انجام گرفتند و روی نوار ضبط شدند. پس از طرح سؤال اصلی پژوهش، سؤال‌های بعدی با توجه به توصیف‌های ارائه‌شده توسط شرکت‌کنندگان مطرح شدند. مطالب ضبط‌شده برگردانده شدند و پس از انجام دو مرحله اول تجزیه و تحلیل، برای اطمینان از صحت تفسیر و برداشت پژوهش‌گران از اظهارات هر شرکت‌کننده، مجدداً به وی مراجعه، صحت تفسیرها با نظر وی بررسی و در صورت نیاز تغییرات لازم انجام شد. با انجام ۱۹ مصاحبه و اشباع اطلاعات، انجام مصاحبه خاتمه یافت و در مرحله آخر تجزیه و تحلیل انجام شد.

برای رعایت ملاحظات اخلاقی، پس از ارائه توضیحات لازم در مورد اهمیت و هدف‌های پژوهش، رضایت شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش و ضبط مصاحبه اخذ و به آنان توضیح داده شد که در مورد انصراف از شرکت در پژوهش آزاد هستند. پژوهش‌گران مشخصات کامل خود را در اختیار شرکت‌کنندگان قرار دادند. هنگام انجام مصاحبه خلوت و راحتی شرکت‌کنندگان فراهم شد. مشخصات فردی شرکت‌کنندگان محرمانه حفظ و به آنان اطمینان داده شد که فایل صدا پس از تکمیل یادداشت‌ها پاک خواهد شد. مطالب استخراج‌شده از هر مصاحبه به اطلاع شرکت‌کنندگان رسانده شد. همچنین به آنان اعلام شد که در صورت تمایل می‌توانند از نتایج پژوهش مطلع شوند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون (thematic analysis) صورت پذیرفت. با مطالعه دقیق این متون، ابتدا برای هر یک از مصاحبه‌های تهیه‌شده تمامی ایده‌های مستقل در قالب مقولات اصلی و فرعی شناسایی و سپس به هر کدام یک کد اختصاص داده شد. چنین کاری برای هر کدام از مصاحبه‌ها انجام شد و در صورت وجود بخش‌هایی با مضامین مشابه در متن مصاحبه‌های قبلی، از همان کدهای قبلی اختصاص داده شده به‌عنوان نشانگر آن‌ها استفاده شد. مقولات شناسایی‌شده مجدداً در جلسه بحث گروهی متمرکز (focus group discussion) مورد بررسی قرار گرفتند. براساس رویکرد توافق محور (consensus-based approach)، روی مقولات استخراج‌شده توافق نهایی حاصل شد. در ادامه موارد به‌دست‌آمده با تأویلات پژوهش‌گران و سایر پژوهش‌ها مقایسه شدند و در نهایت این فرآیند به بیان عمیقی از ارتباطات کلامی از سوی معلمان انجامید.

اعتبار داده‌های کیفی با استفاده از تکنیک‌های تأییدپذیری (credibility) از طریق خودبازبینی پژوهش‌گران و اعتمادپذیری (dependability) با هدایت دقیق جریان جمع‌آوری اطلاعات و هم‌سوسازی پژوهش‌گران (investigator triangulation) تعیین شد. علاوه بر پژوهش‌گران، متن مصاحبه‌ها در اختیار متخصص دیگری قرار داده شد و ایشان دوباره مقولات فرعی را از متن مصاحبه استخراج کرد و مقایسه مقولات استخراج‌شده، نشان‌دهنده هم‌سویی نگرش پژوهش‌گران و متخصص موضوعی بود.

یافته‌های پژوهش

پس از تحلیل داده‌ها، ۳ مقوله اصلی و ۱۲ مقوله فرعی استخراج شدند که می‌تواند نشان‌دهنده تجربیات معلمان از ذهن آگاهی باشد. در جدول ۱ مقولات اصلی و فرعی استخراج‌شده از پژوهش به‌طور خلاصه آورده شده‌اند. در ادامه هر یک از مقولات چهارگانه به تفصیل بیان می‌شوند.

جدول (۱): مقولات اصلی و فرعی استخراج‌شده از پژوهش

مقوله اصلی	مقوله فرعی
مدیریت مؤثر کلاس درس	الگوپذیری اجتماعی تعامل اثربخش معلم با دانش‌آموزان تقویت مهارت‌های اجتماعی تقویت مهارت‌های خودکنترلی تدریس اثربخش
تسهیل در یادگیری اثربخش	افزایش تمرکز بر فعالیت‌های درسی لذت از یادگیری درک تفاوت در قدرت یادگیری شناخت ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان
ارتقاء سلامت روانی دانش‌آموزان	کاهش اضطراب دانش‌آموزان مدیریت هیجانات دانش‌آموزان ارتباط عاطفی با دانش‌آموزان

الف) مدیریت مؤثر کلاس درس

یکی از مقولات اصلی استخراج شده که به طور مکرر در مصاحبه‌ها بیان شد، مدیریت مؤثر کلاس درس بود. این مقوله براساس برقراری انضباط، بروز رفتارهای مناسب، تقویت مهارت‌های اجتماعی و تقویت مهارت‌های خودکنترلی تعیین شد.

الگوپذیری اجتماعی در کلاس بدین معناست که معلم، خود و دانش‌آموزان خود را بر آن دارد تا به قوانین موجود احترام بگذارند و در چارچوب شیوه آموزشی اتخاذ شده و برنامه آموزشی از پیش آماده شده حرکت کنند. به طوری که شرکت کننده شماره ۷ بیان کرد: «وقتی ما معلما خیلی سطحی و سرسری از کنار مسائل می‌گذریم، بچه‌ها هم رفتار ما رو تکرار می‌کنن. در نتیجه فکر می‌کنم ذهن‌آگاهی معلم و اولیای مدرسه هم باعث ایجاد ارتباط صمیمانه‌تر با بچه‌ها میشه و حرف‌شنوی اونا رو افزایش می‌ده و هم باعث می‌شه بچه‌ها در مورد کاراشون یاد بگیرن دقت و توجه بیشتری داشته باشن. مطمئناً می‌تونه توی یادگیری اونا و انجام تکالیف و مسئولیت‌پذیری‌شون و توی نظم و انضباط و قانون‌مندی اونا تو مدرسه تأثیر زیادی داشته باشه.» در جای دیگری، شرکت کننده شماره ۱۰ بیان کرد: «... وقتی بچه‌ها یاد بگیرن چطور باید رفتار کنن، مهارت‌های اجتماعی رو یاد بگیرن، برخورد و ارتباط خوب با همکلاسی هاشون را بلد باشن، خودشون هم راضی‌تر هستن. از موضوع آموزش مهم‌تر همین یاد دادن مهارت‌های اجتماعی به بچه‌ها هست. شاید درس رو هر کس دیگه‌ای تو هر زمان دیگه‌ای بتونه جبران کنه ولی اگر بچه‌ها تو مدرسه مخصوصاً مقطع ابتدایی مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی رو یاد بگیرن، هیچ اجتماع دیگه‌ای وجود نداره که اینا رو به بچه‌ها یاد بده. همین که معلم با ذهن‌آگاهی و با صبر و حوصله و بدون عصبانیت‌های بی‌مورد، اقدام به حل مشکلات می‌کنه، همین هم واسه بچه‌ها درسه، آموزسه. بهشون یاد میده که اونا هم چطور با مشکلات مواجه بشن و چطور حلش کنن. من واقعاً وقتی رفتار بعضی مردم رو تو جامعه می‌بینم که هم به خودشون و هم به دیگران آسیب میرسونن، خیلی تأسف می‌خورم. از این که ما معلما این قدر که به فکر آموزش و یاد دادن درس به بچه‌ها هستیم به فکر این نیستیم که رفتارهای صحیح و مهارت‌های ارتباطی یادشون بدیم که چقدر تو زندگی آینده‌شون، حتی تو موفق شدنشون در هر شغلی به دردشون می‌خوره...»

از دیگر مقولات فرعی این مقوله اصلی، تعامل اثربخش معلم با دانش‌آموزان بود. شرکت کننده شماره ۱۱ اظهار داشت: «... من فکر می‌کنم اون معلمایی که تو کلاس ذهن‌آگاه هستند برخورد خیلی مناسب‌تری با دانش‌آموزان دارن، صبر و حوصله بیشتری در قبال اشتباهات بچه‌ها به خرج میدن، خیلی بهتر با بچه‌ها صحبت می‌کنن. همون‌طور که گفتم، رفتار معلم واقعاً خیلی مهمه. معلمی که رفتار بهتری با بچه‌ها داره، بچه‌ها هم بیشتر به حرفش گوش می‌دن، بیشتر دوشش دارن، سعی و تلاش می‌کنن که دانش‌آموزای خوبی باشن، چه از لحاظ درسی و چه از لحاظ اخلاقی. وقتی رفتار معلم خوب باشه، بچه‌ها هم یاد می‌گیرن که با هم خوب رفتار کنن ولی وقتی معلم پرخاش

کنه؛ خوب روی رفتار بچه‌ها هم اثر بد می‌ذاره، هم بچه‌ها این رفتار رو یاد می‌گیرن و هم اینکه بچه‌ها از لحاظ روانی آسیب می‌بینن و اعصابشون خرد میشه، از مدرسه بدشون میاد...»
تقویت مهارت‌های اجتماعی مقوله سوم بود که معلمان به آن اشاره داشتند.

مقوله چهارم، تقویت مهارت‌های خودکنترلی دانش‌آموزان بود. شرکت‌کننده شماره ۵ اظهار داشت: «... قانونمند شدن بچه‌ها باید به صورتی باشه که احتیاجی به این نباشه حتماً یکی بالای سر اونا باشه تا قانون رو رعایت کنن، باید بچه‌ها درشون خودکنترلی به وجود بیاد یعنی احساس نکنند که این قانون مدرسه رو چون ممکنه دعوام کنن باید رعایت کنم، دانش‌آموز باید قانون رو به خاطر خود قانون بپذیره و رعایت کنه. خب اینو اگه ما بتونیم تو مدرسه مخصوصاً توی مقطع ابتدایی نهادینه کنیم، مسلماً در آینده اثرات خیلی مثبتی رو توی جامعه ازش می‌بینیم. حالا اینکه بچه واقعاً به خودکنترلی برسه اصلاً کار راحت و سریع‌الوصولی نیست و من فکر می‌کنم یکی از راه‌های ایجاد اون همین مسأله ذهن‌آگاهی کادر مدرسه است و نه فقط معلم. ذهن‌آگاه بودن معلم و عوامل مدرسه باعث میشه بچه‌ها هم توی همه کارا و رفتاراشون هوشیارتر عمل کنن...»

ب) تسهیل در یادگیری اثربخش
تسهیل در یادگیری اثربخش مقوله اصلی دیگری بود که در این تحلیل شناسایی و نام‌گذاری شد. این مقوله اصلی شامل استفاده تدریس اثربخش، افزایش تمرکز بر فعالیت‌های درسی، لذت از یادگیری و درک تفاوت در قدرت یادگیری بود.

بسیاری از معلمان بر این باور بودند که ذهن‌آگاهی به استفاده از روش‌های نوین تدریس کمک شایانی می‌کند. شرکت‌کننده شماره ۶ می‌گفت: «... معلمانی که شخصیتاً خوش‌بین هستند و به توانایی‌های خود در تدریس اعتقاد دارند، خیلی راحت از شیوه‌های جدید تدریس در کارشان استفاده می‌کنند. این معلمان رابطه خوبی با والدین بچه‌ها دارند و مسلماً بر سلامت روانی دانش‌آموزان نیز اثرگذاری مطلوب خواهند داشت. خوش‌بینی و امید در این معلمان وجود داشته و یقیناً عملکرد حرفه‌ای بهتری در موقعیت‌های چالشی خواهند داشت...». یا شرکت‌کننده شماره ۸ بیان کرد: «... اگر دقت کنیم همه روش‌های جدید تدریس مراحل مختلفی داره که قطعاً با وجود ذهن‌آگاهی معلم قابل‌اجراست. مشارکت بچه‌ها در تمام طول تدریس هم که اصل و اساس روش‌های جدید تدریس هست، با ذهن‌آگاهی بچه‌ها و معلم هدفمند و مؤثر میشه ...»

دومین مقوله، افزایش تمرکز بر فعالیت‌های درسی بود. شرکت‌کننده شماره ۳ اظهار داشت: «معلم همیشه باید در کلاس درس ذهن‌آگاه باشه، چون باعث می‌شه عصبانیتش کم بشه و از تنبیه کم‌تر استفاده کنه. ارتباط عاطفی بین معلم و دانش‌آموزان بیشتر می‌شه. با ذهن‌آگاهی، معلم در کنار بچه‌ها قرار می‌گیره و با تمرکز بیشتری کارش رو انجام می‌ده. اتفاقاً تمرکز بالای معلم توی کلاس باعث تمرکز دانش‌آموزان هم می‌شه. حتی من گاهی شده البته به ندرت، زمانی که می‌خواستم املا بگم، خیلی تمرکز نداشتم با وجود اینکه کلمات و جملات رو مثل همیشه می‌خوندم

اما مرتب بچه‌ها عقب می‌موندن و راحت املا پیش نمی‌رفت و انگار اونا هم خیلی حواسشون جمع نبود. یه بار که به همکارا این قضیه رو گفتم اونا هم همین تجربه رو داشتن. می‌خوام بگم ببینید چقدر تمرکز داشتن معلم به دانش‌آموزان هم منتقل میشه. واقعاً یه حالت مسری داره و اگه معلم توی کلاس کاملاً ذهن‌آگاه باشه بچه‌ها هم ذهن‌آگاه خواهند بود، خوب این به یادگیری بچه‌ها خیلی کمک می‌کنه ...»

یا شرکت‌کننده شماره ۲ بیان کرد: «... به نظر من بخش زیادی از موفقیت معلمان مطرح آموزش و پرورش در نتیجه همین موضوع ذهن‌آگاهی، چون معلمی که واقعاً با تمام وجود در کلاس حضور داشته باشه، نتیجه خیلی بیشتری از مدت زمانی که بچه‌ها در اختیارش هستند می‌گیره. من فکر می‌کنم با کوچک‌ترین تغییر در میزان ذهن‌آگاهی و حضور فکری معلم در کلاس، تغییر زیادی توی عملکردش دیده می‌شه. تمرکز معلم روی کارش در کلاس خیلی روی تمرکز بچه‌ها هم تأثیر می‌ذاره. معلمی که ذهن‌آگاهی داره می‌دونه داره چکار می‌کنه و فعالیت‌های توی کلاس گسسته نیست. می‌دونه مثلاً باید بچه‌ها رو از نقطه الف به نقطه ب برسونه و از نقطه ب به نقطه ج. همین باعث می‌شه بچه‌ها هم فعالیت‌ها رو به‌خوبی درک و دنبال کنن ...»

اکثر معلمان بر لذت از یادگیری تأکید داشتند. شرکت‌کننده شماره ۱ اظهار داشت: «... بچه‌ها همچنان که در تدریس مشارکت دارن به قوانین و نظم کلاس هم توجه دارن و مطمئناً یادگیری بهتری هم خواهند داشت. جالب اینکه بچه‌ها هم از مدت زمانی که توی کلاس بودند خسته نمیشن و از یادگیری لذت می‌برن، خیلی مواقع که این اتفاق توی کلاس میفته، بچه‌ها میگن خانم چقدر زود زنگ خورد. یا حتی دوست دارن که فعالیتشون رو ادامه بدن و باید به زور بفرستمشون که برن زنگ تفریح تو حیاط، درحالی‌که دیدم بعضی معلما وقتی معاون یا مدیر یادشون بره و پنج دقیقه دیرتر زنگ رو بزنین معترض میشن که بچه‌ها کلافمون کردند. خود بچه‌ها هم می‌گفتند که خانم چرا زنگ رو نمیزنین ...»

درک تفاوت در قدرت یادگیری، آخرین مقوله این بخش بود. شرکت‌کننده شماره ۷ اظهار داشت: «... می‌دونید که ارزشیابی به‌صورت تکوینی و در حین فعالیت‌های بچه‌ها در طول یک سال انجام می‌شه و مثل قبل نیست که با یه امتحان یا چند تا امتحان بچه‌ها رو ارزیابی کنن. خب اگه یه معلم بخواد واقعاً درست و دقیق بچه‌ها رو با این روش سنجش کنه، باید تمام فعالیت‌های تک‌تک بچه‌ها رو ببینه و بسنجه، توی تمام سال باید این‌جوری باشه. واقعاً بدون دقت و توجه معلم در تمام لحظاتی که با دانش‌آموزاش در ارتباط هست، همیشه این کار رو انجام داد. اینکه معلم سر کلاس فقط حضور فیزیکی نداشته باشه و کاملاً حواسش به کلاس و بچه‌ها و فعالیت‌ها باشه، به بچه‌ها هم منتقل می‌شه. بچه‌ها هم بهتر همکاری میکنن و بهتر یاد میگیرن.

اجرای کامل تمام مراحل آموزش مفاهیم هم به وجود ذهن‌آگاهی معلم توی کلاس احتیاج داره. ببینید اگه معلم بخواد یه تدریس خوب داشته باشه، فقط این کافی نیست که درس رو خوب توضیح

بده و بچه‌ها رو تو تدریس مشارکت بده و با استفاده از ابزار و وسایل، درس رو ارائه بده، البته اینا لازم هست ولی کافی نیست. به نظر من، معلم باید در طول انجام تمام فعالیت‌های بچه‌ها این قدر دقت و توجه داشته باشه تا بفهمه آیا بچه‌ها درس رو یاد گرفتند یا آیا تک تک دانش‌آموزان دقت و تمرکز توی کلاس دارند. همین طرح شهاب که پارسال شروع شده در مورد استعدادیابی بچه‌ها هست. همین طرح هم به دقت نظر معلم نسبت به تک تک بچه‌ها نیاز داره تا بتونه استعدادهای بچه‌ها رو پیدا کنه و حالا تا اونجایی که بشه تقویت هم کنه تا در سال‌های بعد هم معلمای بعدی این کار رو برای اون دانش‌آموز انجام بدن.»

ج) ارتقاء سلامت روانی دانش‌آموزان

ارتقاء سلامت روانی دانش‌آموزان مقوله اصلی سوم بود که شناسایی شد. این مقوله اصلی شامل شناخت ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان، کاهش اضطراب دانش‌آموزان، مدیریت هیجانات دانش‌آموزان و ارتباط عاطفی با دانش‌آموزان بود.

تنظیم فعالیت‌های یاددهی توسط معلم بر مبنای ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان، با تسهیل و تسریع فرآیند یاددهی - یادگیری، راهبردی مؤثر در ارتقاء سلامت روانی دانش‌آموزان است. شرکت‌کننده شماره ۵ اظهار داشت: «... اگر معلم و حتی تمام عوامل مدرسه مثل مدیر، معاونان، مربی پرورشی و بقیه کادر در انجام وظایفشون ذهن آگاه باشن باعث می‌شه با دقت نظر بیشتری به امور بچه‌ها بپردازند و این دقت نظر داشتن نسبت به کارهای بچه‌ها خیلی خوب توسط بچه‌ها درک می‌شه. کسانی که با بچه‌ها سروکار دارن اگر ذهن آگاه باشن، خصوصیات اخلاقی و رفتاری بچه‌ها رو می‌شناسن، زمینه خانوادگی شون رو می‌شناسن بنابراین در قضاوتاشون در مورد رفتاری اشتباه بچه‌ها بهتر عمل می‌کنن، بهتر تجزیه و تحلیل می‌کنن و نقاط قوت بچه‌ها رو هم خیلی دقیق‌تر و بهتر متوجه می‌شن. از طرف دیگه، همین دقت نظر بچه‌ها رو هم ذهن آگاه می‌کنه. مثلاً وقتی یه معلم تو کلاس یا یه ناظم توی حیاط مدرسه با حضور ذهن و با توجه و دقت مسائل رو پیش می‌بره، مسلماً بچه‌ها هم در مورد کارهاشون با توجه و دقت بیشتری عمل می‌کنن. هر چه شناختم از دانش‌آموزان بیشتر باشه، روی نقاط قوتشون بیشتر کار می‌کنم در نتیجه هم حرف شنوی بچه‌ها رو افزایش می‌ده و هم باعث میشه راحت‌تر یاد بگیرن. برا یکی لازمه چند بار تکرار کنم، بعضی‌ها هم زود یاد می‌گیرن ...»

دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری، انواع مختلف اضطراب را تجربه می‌کنند و آن چنان شدید است که تحصیل و حتی زندگی روزمره آنان را دشوار می‌سازد. کاهش اضطراب، دومین مقوله این بخش بود. شرکت‌کننده شماره ۶ بیان کرد: «وقتی یه فرد ذهن آگاهی داره، نسبت به اتفاقات پیرامونش حساسیت کمتری داره یا شاید هم واکنشی نشون نده، نتیجه این عدم واکنش کاهش استرس هست. وقتی دانش‌آموزی استرس نداشته باشه طبیعتاً قدرت یادگیری بالاتر خواهد بود. وقتی استرس نداشته باشیم افکارمون پریشان نخواهد شد و قدرت یادگیری ما به خاطر تمرکزی که داریم

بالاتر، به همین دلیل احساسات و هیجان‌انگیز بودن رو کنترل کردیم و افکارمون روی یک موضوع متمرکز شده، کما اینکه افرادی که ذهن‌آگاهی خیلی بالایی دارن یا حتی تقریباً ذهن‌آگاه هستند می‌تونن بعضی از مشکلات روحی و روانی خودشون رو درمان کنن.»

مدیریت هیجانات دانش‌آموزان از دیگر مواردی بود که معلمان به آن اشاره داشتند. موقعیت‌های بسیاری وجود دارند که بحران‌های کوچکی ایجاد می‌کنند و اگر دانش‌آموزان و معلم هر دو آمادگی داشته و به‌درستی بدانند چه کاری باید انجام شود می‌توان این وقایع را به‌سادگی و بدون تهدید رفع کرد. شرکت‌کننده شماره ۱۴ اظهار داشت: «... آدم ذهن‌آگاه خیلی ماهرانه روی احساساتش کنترل داره. یه معلم وقتی وارد کلاس می‌شه و می‌بینه که بچه‌ها دارن دعوا می‌کنن، می‌تونه با کنترل احساساتش و بدون هیچ واکنش ناگهانی مسأله رو حل و فصل کنه. معلم ذهن‌آگاه در هر لحظه می‌تونه در رابطه با مشکلات پیش اومده در کلاس به‌خوبی مدیریت کنه و از حاد شدن مشکلات جزئی جلوگیری کنه. معلم ذهن‌آگاه می‌تونه در لحظات بحرانی خونسردی خودش رو حفظ کنه و با درایت به حل مشکل بپردازه. اینها همه منجر میشه به اینکه معلم، مدیریت کلاسی خوبی داشته باشه...»

یا شرکت‌کننده شماره ۹ بیان کرد: «... اگه معلم بخواد در مقابل تنش‌هایی که در کلاس به‌وجود میاد، موضع حل مسأله داشته باشه و به‌صورت ریشه‌ای مشکلات رفتاری بچه‌ها رو حل کنه، نیاز به ذهن‌آگاهی داره که هم روی رفتار خودش کنترل داشته باشه و هم متوجه بشه که دلایلی که هر دانش‌آموزی رفتار ناهنجار از خودش نشون می‌ده چیه. خیلی از رفتارهای دانش‌آموزان واسه اینه که دوست دارن دیده بشن. متأسفانه با وجود اینکه تعداد بچه‌ها نسبت به قدیم کم شده، اما پدر و مادرا فقط به فکر تأمین احتیاجات مادی بچه‌ها هستند و وقت خیلی کمی رو با بچه‌هاشون می‌گذرونن. همین کم شدن تعداد بچه‌ها و تک‌فرزندی، باعث شده بچه‌ها نیاز بیشتری به هم‌صحبتی با کسانی مثل معلم‌هاشون پیدا کنن و دوست دارن یه شنونده خوب داشته باشن. بچه‌های امروزی خیلی هم حرف واسه گفتن دارن، چون خیلی باهوش هستند ولی متأسفانه هم‌صحبت ندارند. معلم‌ها با ذهن‌آگاهی بهتر میتونن با بچه‌ها هم‌صحبت بشن...»

ارتباط عاطفی با دانش‌آموزان مقوله دیگری بود که شناسایی گردید. به‌زعم معلمان وقتی چنین رابطه‌ای میان معلم و دانش‌آموز شکل بگیرد، دانش‌آموز احساس می‌کند معلم او را دوست دارد و این یک سرمایه بزرگ برای رشد و شکوفایی استعدادهای نهفته دانش‌آموزان است.

شرکت‌کننده شماره ۱۰ می‌گفت: «... ذهن‌آگاهی به ارتباط عاطفی خوب معلم با بچه‌ها خیلی کمک می‌کنه. معلمی که ارتباط عاطفی خوبی داره، به‌راحتی می‌تونه از روش‌های فعال تدریس استفاده کنه. درعین‌حال، کنترل کلاس و روند تدریس از دستش بیرون نره. می‌دونید که روش‌های نوین تدریس نیاز به کار گروهی یا فعالیت‌های دست‌ورزی توسط بچه‌ها داره، در صورتی‌که در کلاس مخصوصاً مقطع ابتدایی قابل‌اجرا و نتیجه‌بخش هست که معلم بتونه به‌خوبی فعالیت بچه‌ها رو

کنترل کنه و درعین حال یادگیری هم/اتفاق بیفته ...» در جای دیگری، شرکت کننده شماره ۹ بیان کرد: «... معلمی که ارتباط عاطفی خوبی با بچه‌ها برقرار نکرده باشه به‌سختی و با هدر دادن وقت زیادی می‌تونه فعالیت‌های گروهی رو در کلاس اجرا کنه که مسلماً به نتیجه دلخواهش هم نمی‌رسه، اما معلمی که رابطه مؤثر و عاطفی با بچه‌ها برقرار کرده و اونها رو با خودش همراه کرده به راحتی و با نتیجه بهتری این فعالیت‌ها رو در کلاس دنبال می‌کنه. هر وقت معلمی رو دیدید که ارتباطش با بچه‌ها صمیمانه و دوستانه‌ست، البته با حفظ قاطعیت لازم، حتماً در زمان برخورد با بچه‌ها ذهن آگاه بوده و در ارتباط با بچه‌ها، اونا رو دیده و صحبت‌هاشون رو شنیده تا اینکه تونسته رابطه عاطفی خوب و مؤثری با اونها برقرار کنه. چیزی که بچه‌ها تلاش می‌کنن در همه ارتباطاتشون با بزرگترها مخصوصاً معلمانشون اتفاق بیفته همین دیده شدن و شنیده شدن هست...»

بحث و نتیجه‌گیری

ذهن آگاهی به‌عنوان یک حیطة کلی پژوهش علمی؛ به‌طور فزاینده‌ای به‌عنوان یک موضوع محبوب برای دانشمندان علوم اجتماعی، مربیان و روان شناسان در طول سی سال اخیر ظهور کرده (Felver & Jennings, 2016) است. پژوهش حاضر با هدف فهم تجارب معلمان دوره ابتدایی از ذهن آگاهی انجام گرفت. نتایج نشان دادند تجربیات معلمان از ذهن آگاهی را می‌توان در سه مقوله اصلی خلاصه کرد:

مقوله اول، مدیریت مؤثر کلاس درس بود که با نتایج پژوهش‌های (McAvoy & Thousand, 2017)، (Lopez-Hernaez, 2016) و (Flook et al, 2013) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت؛ اداره کلاس در امر تعلیم و تربیت بسیار حائز اهمیت بوده و از گذشته‌های دور نیز به منزله یکی از مسئولیت‌های اساسی معلم به‌حساب آمده است چرا که مهارت‌های اداره کلاس و چگونگی تدریس معلم بر رفتار، احساس، تفکر و یادگیری‌های دانش‌آموزان تأثیر اساسی می‌گذارد. مدیریت کلاس مفهومی فراتر از برقرار کردن انضباط در کلاس درس دارد. هدف مدیریت کلاس فقط ساکت کردن دانش‌آموزان در کلاس نبوده بلکه هدف‌های آموزشی معلم را در برمی‌گیرد. این مفهوم شامل اجرای طرح‌های آموزشی توسط معلم برای یادگیری بهتر دانش‌آموزان و استفاده از اصول نظم و کنترل کلاس است (Liaw, 2009). یک معلم موفق، در فرایند فعالیت‌های آموزشی باید سعی در شناخت دانش‌آموزان خود داشته باشد زیرا شناخت استعدادها، توانایی‌ها، علایق و رغبت آنان می‌تواند او را در برقراری ارتباط و تدریس موفق گرداند و معلم می‌تواند براساس گرایش‌ها و زمینه‌های علمی مخاطبان خود، مفاهیم موردنظر خود را سازمان‌دهی کند و با تأثیر بیش‌تری انتقال دهد (McClowry, Snow, Tamis-LeMonda & Rodriguez, 2010). وقتی معلم، محور اصلی آموزش‌های خود را بر یادداشت‌های قبلی دانش‌آموز بنا می‌کند، در این حالت در بهترین حالت ارتباط با وی قرار باید این نکته را متذکر شد که دانش‌آموزان در دوران ابتدایی بیش از آنکه دانش و اطلاعات معلم برای آن‌ها ملاک باشد رفتار و اخلاق او در برخورد با دانش‌آموزان مهم

است. اگر معلم در اداره کلاس با همه آنان به‌طور عادلانه برخورد کند و تبعیضی را بین آنها به هر دلیلی قائل نشود دانش‌آموزان او را دوست خواهند داشت، از او الگو گرفته و عدالت را می‌آموزند، در آینده نیز در جامعه آن را اجرا می‌کنند (Naser Zadeh & Sheykhi, 2014). مقوله دوم، تسهیل در یادگیری اثربخش بود که با نتایج پژوهش‌های (Cormack et al (2018), McDougall (2017) و Beshai et al (2016) همسوست. یکی از اصلی‌ترین رسالت‌ها و دلایل شکل‌گیری نظام‌های تربیتی و توسعه آن به شکل کنونی، تربیت و آماده‌سازی شهروندانی متعهد، فعال، مسئولیت‌پذیر، مشارکت‌جو، خلاق، مسأله‌گشا، اهل تفکر و تأمل، دارای روحیه تفکر انتقادی، مهارت‌های فراشناختی و اجتماعی و دارای ارتباطی قوی است. افرادی که نه تنها ارزش‌های مطلوب جامعه را دارند، بلکه بتوانند برای بهسازی و ارتقای فرهنگ جامعه تلاش مؤثری نمایند (McClowry, Rodriguez, Tamis-LeMonda, Spellmann, Carlson, & Snow, 2013). نظام‌های آموزش و پرورش و مدارس باید برای پاسخ‌گویی اثربخش به تقاضاهای به‌سرعت در حال تغییر جوامع، ابعاد و ارکان اساسی خود را پیوسته در حال تغییر قرار دهند که یکی از مهم‌ترین آنها، تغییر و نوآوری در مدیریت فرآیند یاددهی- یادگیری است (Bernard, 2012). به‌زعم Linn & Gronlund (2000) کیفیت فرآیند یاددهی- یادگیری وضعیت مطلوب آموزش است که در آن پدیده یادگیری در دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد و معلم خود را برای رعایت شرایط اثربخش یاددهی موظف می‌دانند. مقوله سوم، ارتقاء سلامت روانی دانش‌آموزان بود که با نتایج پژوهش‌های (McDougall (2017), Taylor et al (2016) و Hamidi (2016) همسوست. مدارس همان‌گونه که در پرورش و شکوفایی استعداد دانش‌آموزان مهم‌ترین نقش را ایفا می‌کنند، در برقراری آرامش روانی، نشاط، سلامت روح و جسم آنان یا برعکس، افسردگی و گوشه‌گیری آنها نیز دخیل‌اند. معلمان باید مانند والدین دانش‌آموز یا حتی مهربان‌تر از آنان باشند.

دانش‌آموزان در رده‌های مختلف از لحاظ مسائل روانی گروه حساسی محسوب می‌شوند و هر آنچه در این دوره تجربه می‌کنند در شخصیت بزرگ‌سالی و آینده آنان تأثیرگذار خواهد بود لذا سلامت و بهداشت روان دانش‌آموزان موضوعی مهم و قابل‌توجه است. آنان زمان بسیاری را در مدارس می‌گذرانند و بسیاری از عوامل مؤثر بر بهداشت روانی آنان به مدرسه و شرایط آن باز می‌گردد. در عین حال مسائل مربوط به خانواده نیز قطعاً در زمینه بهداشت روانی دانش‌آموزان مؤثر خواهد بود (Linn & Gronlund, 2000). همواره چیزی بیشتر از محتوای افکار، تجارب گذشته، احساس‌های بدنی، هیجانات و غیره در زندگی وجود دارد. اینها همه مسائل و موضوعاتی نیستند که افراد را شامل می‌شوند. فوق‌العاده آزادانه و ساده‌انگارانه به نظر می‌رسد که این دیدگاه در تجارب فرد وجود داشته باشد. به‌تدریج دانش‌آموزان می‌آموزند که این شیوه‌های جدید را متناسب زندگی روزانه خود به‌کارگیرند. آنها به علت کسب دانش کافی می‌آموزند که در مورد اتفاقاتی که در زندگی‌شان رخ می‌دهد قضاوت نکنند (Williams, Duggan, Crane, & Fennell, 2005). به‌زعم (2012)

Bernard در چنین مواردی فقط یک معلم مهربان، دلسوز و فداکار می‌تواند با جلب اطمینان کودک به خود، مشکل او را جویا شده و این موجود بی‌پناه را از سرگردانی، دلهره و اضطراب نجات دهد. محیط مدرسه باید به‌گونه‌ای باشد که کودک در آن احساس امنیت کند و با میل و رغبت به آنجا قدم گذارد. باید توجه داشت در نظر گرفتن مدرسه تنها به‌عنوان یک محیط آموزشی با مجموعه‌ای از قوانین خشک انضباطی و تربیتی نمی‌تواند در برانگیختن انگیزه کودکان به‌سوی علم و دانش مؤثر واقع شود. معلم به‌عنوان یک الگو تأثیر زیادی بر رفتار دانش‌آموزان دارد. در واقع مسئولیت معلمان فقط در پرورش ذهن و آشنایی شاگردان به مسائل اجتماعی و اخلاقی خلاصه نمی‌شود، بلکه آنان مسئول تغییر و اصلاح رفتارهای ناسازگار، تأمین بلوغ عاطفی و سلامت روانی دانش‌آموزان هستند (McClowry et al, 2013). تلاش معلم نباید تنها در جهت کسب بهترین نتیجه آموزشی و نمرات عالی باشد بلکه معلم باید بکوشد به هر فرد به‌اندازه توانایی او مسئولیت دهد و تا حد امکان به پرورش فکری، روانی و جسمانی کودک بپردازد. دانش‌آموزان در مدرسه فرصت تجربه کردن دوست داشتن و دوست داشته شدن را پیدا می‌کنند و مریبان با محبت و توجه می‌توانند آنان را در مسیری قرار دهند که چگونگی برقراری روابط درست عاطفی، سازگاری با دیگران، مسئولیت پذیری و... را یاد بگیرند. به‌بیان دیگر معلم با پذیرش کودک و احترام به او و ارج نهادن به توانایی‌هایش می‌تواند به سلامت روان او کمک کند و به‌عنوان فردی قابل اعتماد از طرف دانش‌آموزان مورد پذیرش قرار بگیرد (Emerson et al, 2020). از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به نبود پژوهش کیفی داخلی و خارجی در این زمینه اشاره کرد که می‌توانست در مقایسه و بررسی هم‌سویی نتایج پژوهش حاضر با سایر پژوهش‌ها مفید باشد. براساس نتایج حاصل، پیشنهادات زیر مطرح می‌شوند:

- معلمان ارتباط معنوی با خالق هستی که همانا تمامی دل‌ها به یاد او آرامش می‌یابد تقویت نموده و بر تداوم آن اهتمام ویژه نمایند.
- معلمان توان ذهنی و روانی خود را برای درک لحظه حال و سکون قلبی و درونی خویش، تقویت نمایند.
- از قضاوت و پیش‌داوری‌های معمول و زودگذر دوری جسته و تلاش نمایند نسبت به وقایع دیدی کل‌نگر و همه‌جانبه داشته باشند.
- کارگاه‌های آموزشی ویژه‌ای در جهت ارتقای دانش و تجربه معلمان و مشاوران مدرسه‌ها با هدف بهبود مهارت‌های ارتباطی آنان برگزار شود.
- از تمرینات مراقبه و فعالیت‌های ذهن بدن در زندگی روزمره خود بیشتر استفاده نمایند.

منابع

- Baer, R. A. (2008). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10: 125-143.
- Becker, B. D., Gallagher, K. C., & Whitaker, R. C. (2017). Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in Head Start classrooms. *Journal of School Psychology*, 65: 40-53.
- Bernard, J. (2012). *A place to learn: Lessons from research on learning environments*. Quebec: UNESCO institute for statistics.
- Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K., & Kuyken, W. (2016). A non-randomized feasibility trial assessing the efficacy of a mindfulness-based intervention for teachers to reduce stress and improve well-being. *Mindfulness*, 7 (1): 198-208.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18: 211-237.
- Colaizzi, P. (1978). Psychological research as a phenomenologist views it. In: Valle, R. S. & King, M. (1978). *Existential Phenomenological Alternatives for Psychology*. Open University Press: New York.
- Cormack, D., Jones, F. W., & Maltby, M. (2018). A Collective Effort to Make Yourself Feel Better: The Group Process in Mindfulness-Based Interventions. *Qualitative health research*, 28 (1): 3-15.
- Dunn, M. S. (2017). *Habits of Mind: A Case Study of Three Teachers' Experiences with a Mindfulness-Based Intervention*. Doctoral dissertation, USA: University of Maryland.
- Emerson, L. M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching mindfulness to teachers: A systematic review and narrative synthesis. *Mindfulness*, 8 (5): 1136-1149.
- Emerson, L. M., Dediaz, N. N., Sherwood, A., Waters, A., & Farrell, L. (2020). Mindfulness interventions in schools: Integrity and feasibility of implementation. *International Journal of Behavioral Development*, 44 (1): 62-75.
- Felver, J. C., & Jennings, P. A. (2016). Applications of mindfulness-based interventions in school settings: An introduction. *Journal of Mindfulness*. 7 (1): 1-4.
- Felver, J. C. (2016). *Patricia A. Jennings: Mindfulness for Teachers: Simple Skills for Peace and Productivity in the Classroom*. New York: WW Norton.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind Brain Education*, 7 (13): 123-130.
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., & Hulland, C. (2010). Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) for Primary School Teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 19 (2): 184- 189.
- Hamidi, F. (2016). The Relationship between Mindfulness, Personality Traits and Academic Optimism among Teachers. *Quarterly Journal of Family and Research*, 12 (4): 57-76.
- Hirshberg, M. J., Flook, L., Enright, R. D., & Davidson, R. J. (2020). Integrating mindfulness and connection practices into preservice teacher education improves classroom practices. *Learning and Instruction*, 66: 101- 117.
- Jenaabadi, H., Pilechi, L., Salmabadi, M., & Tayarani Rad, A. (2017). The Effectiveness of Training Mindfulness Skills in Professional Stress and Psychological Well-being of Female Teachers. *Journal of Iran Occupational Health*, 13 (6): 58- 69.

- Kabat Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: The program of the stress reduction clinic at the University of Massachusetts Medical Center*. New York: Delta.
- Kabat Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 10 (2): 44- 56.
- Liaw, E. C. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*, 25: 176-180.
- Lopez-Hernaiz, L. (2016). Mindfulness Techniques in the Schools. Academic & Personal Development of its Participants. *Dubois Journal of Asian and International Bioethics*, 25 (5): 210- 215.
- Le, T. N., & Trieu, D. T. (2014). Feasibility of a mindfulness-based intervention to address youth issues in Vietnam. *Health Promotion International*, 31 (2): 470-479.
- Li, M. J., Black, D. S., & Garland, E. L. (2016). The Applied Mindfulness Process Scale (AMPS): A process measure for evaluating mindfulness-based interventions. *Personality and individual differences*, 93: 6-15.
- Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and assessment in teaching (8th Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Luong, M. T., Gouda, S., Bauer, J., & Schmidt, S. (2019). Exploring Mindfulness Benefits for Students and Teachers in Three German High Schools. *Mindfulness*, 10 (12): 2682- 2702.
- McAvoy, E., & Thousand, J. (2017). *Mindfulness for Teachers and Students*. London: National Professional Resources Inc.
- McClowry, S. G., Snow, D. L., Tamis-LeMonda, C. S., & Rodriguez, E. T. (2010). Testing the Efficacy of INSIGHTS on Student Disruptive Behavior, Classroom Management, and Student Competence in Inner City Primary Grades. *School Mental Health*. 2 (1): 23–35.
- Malboeuf-Hurtubise, C., Lacourse, E., Taylor, G., Joussemet, M., & Amor, L. (2017). A mindfulness-based intervention pilot feasibility study for elementary school students with severe learning difficulties: effects on internalized and externalized symptoms from an emotional regulation perspective. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 22 (3): 473-481.
- Malboeuf-Hurtubise, C., Lacourse, E., Herba, C., Taylor, G., & Amor, L. (2017). Mindfulness-based intervention in elementary school students with anxiety and depression: a series of n-of-1 trials on effects and feasibility. *Journal of evidence-based complementary & alternative medicine*, 22 (4): 856-869.
- McClowry, S. G., Rodriguez, E. T., Tamis-LeMonda, C. S., Spellmann, M. E., Carlson, A., & Snow, D. L. (2013). Teacher/Student Interactions and Classroom Behavior: The Role of Student Temperament and Gender. *Journal of Research in Childhood Education*, 27 (3): 283-301.
- McDougall, D. F. M. (2017). *Exploring the Experiences of Mindfulness-Based Teachers in Saskatchewan Schools*. Ph.D. Dissertation: USA: New York University.
- Miyahara, M., Harada, T., Tanaka, S., Fukuhara, H., Kano, T., Ono, T., & Sadato, N. (2017). Mindfulness meditation for future early childhood teachers in Japan. *Teaching and Teacher Education*, 65: 136-144.
- Moore, A. (2009). Malinowski P. Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and cognition*, 18 (1): 76-86.
- Naser Zadeh, N. A., & Sheykhi, S. (2014). Investigating the management of teachers' classes in schools as a part of the hidden curriculum and its relationship with the self-

- esteem of female sixth grade elementary school students in Abdanan. *NAMA Journal of Educational Studies*, 3 (1): 9- 21.
- Napoli, M. (2004). Mindfulness training for teachers: A pilot program. *Complementary Health Practice Review*, 9 (1): 31– 42.
- Ost, L. G. (2008). Efficacy of the third wave of behavioral therapies: A systematic review and meta-analysis. *Behavior Research and Therapy*, 46: 296-321.
- Potek, R. (2012). *Mindfulness as a School-Based Prevention Program and Its Effect on Adolescent Stress, Anxiety and Emotion Regulation*. Ph.D. Dissertation: USA: New York University.
- Rickert, N. P., Skinner, E. A., & Roeser, R. W. (2019). Development of a multidimensional, multi-informant measure of teacher mindfulness as experienced and expressed in the middle school classroom. *International Journal of Behavioral Development*, 44 (1): 5- 19.
- 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.
- Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (Eds.). (2016). *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. Springer.
- Sheykholeslami, A., & Seyedesmaili Ghomi, N. (2014). Comparing the effect of mindfulness-based stress reduction program and study skills training on the test anxiety in students. *Journal of School Psychology*, 3 (2): 104- 121.
- Taghvaei, D. (2017). The effectiveness of mindfulness education on the general health of girls at the guidance schools of Arak. *Research in Clinical Psychology and Counseling*, 7 (1): 67- 76.
- Tatton-Ramos, T. P., Simoes, R. A. G., Niquice, F. L. A., Bizarro, L., & Russell, T. A. (2016). Mindfulness in school settings: adjustments and emerging protocols. *Teams em Psicologia*, 24 (4): 1375-1388.
- Taylor, C., Harrison, J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., Schonert-Reichl, K., & Roeser, R. W. (2016). Examining ways that a mindfulness-based intervention reduces stress in public school teachers: A mixed-methods study. *Mindfulness*, 7 (1): 115-129.
- Van Aalderen, J. R., Breukers, W. J., Reuzel, R. P., & Speckens, A. E. (2014). The role of the teacher in mindfulness-based approaches: a qualitative study. *Mindfulness*, 5 (2): 170- 178.
- Whitesman, S., & Mash, R. (2016). Examining the effects of a mindfulness-based distance learning professional training module on personal and professional functioning: a qualitative study. *BMC Medical Education*, 16 (1): 287.
- Williams, J. M., Duggan, D. S., Crane, C., & Fennell, M. J. (2005). Mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62 (2): 201-210.