


MDOI-01-2026.0133
MNR--1-E110D7

# توسعه سواد سلامت روان در معلمان ابتدایی: نقش شفقت‌ورزی به خود (Self-Compassion) در پیشگیری از فرسودگی عاطفی ناشی از تدریس

**شیرین باوی، شهین ورناصری قندعلی**
**کارشناسی علوم تربیتی**
**کاردانی مربی بهداشت مدارس**

## چکیده

معلمی در دوره ابتدایی، فراتر از انتقال دانش و آموزش مهارت‌های پایه، فعالیتی عاطفی، ارتباطی و تربیتی است که مستلزم توجه مستمر به نیازهای شناختی، هیجانی و رفتاری دانش‌آموزان است. معلمان ابتدایی در طول روز با موقعیت‌هایی مانند تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، دشواری‌های یادگیری، مشکلات رفتاری، انتظارات خانواده‌ها، فشارهای اداری، محدودیت منابع آموزشی و ضرورت حفظ آرامش در شرایط دشوار روبه‌رو می‌شوند. تداوم این فشارها، به‌ویژه هنگامی که با خودانتقادی شدید، احساس ناکافی‌بودن و ناتوانی در بازیابی انرژی روانی همراه باشد، می‌تواند زمینه‌ساز فرسودگی عاطفی شود. یکی از رویکردهای قابل‌توجه برای پیشگیری از این وضعیت، توسعه سواد سلامت روان و تقویت شفقت‌ورزی به خود در میان معلمان است. شفقت‌ورزی به خود، مفهومی در روان‌شناسی است که به توانایی مواجهه مهربانانه، آگاهانه و واقع‌بینانه با رنج‌ها، ناکامی‌ها و محدودیت‌های شخصی اشاره دارد. این رویکرد به معنای نادیده‌گرفتن اشتباهات، کاهش مسئولیت‌پذیری یا چشم‌پوشی از کیفیت آموزش نیست؛ بلکه به معلم کمک می‌کند تا ضمن پذیرش واقعیت دشواری‌ها، از سرزنش مخرب خود فاصله بگیرد و به اصلاح رفتار و بازیابی توان روانی بپردازد. مقاله حاضر با رویکردی تحلیلی ـ تبیینی، ارتباط میان سواد سلامت روان، شفقت‌ورزی به خود و پیشگیری از فرسودگی عاطفی معلمان ابتدایی را بررسی می‌کند. همچنین، نقش خودمهربانی، ذهن‌آگاهی، احساس انسانیت مشترک، تنظیم هیجان، حمایت سازمانی و فرهنگ مدرسه در ارتقای سلامت روان معلمان تبیین می‌شود. در ادامه، راهکارهایی مانند بازنگری در گفت‌وگوی درونی، تمرین مکث آگاهانه، تحلیل غیرسرزنشگرانه اشتباهات، ایجاد گروه‌های همیار معلمی و طراحی برنامه‌های حمایتی در مدرسه پیشنهاد می‌شود. نتیجه اصلی مقاله آن است که مراقبت از سلامت روان معلم نباید صرفاً مسئولیتی فردی تلقی شود؛ بلکه ترکیبی از مهارت‌های روان‌شناختی، آموزش حرفه‌ای، روابط حمایتی و اصلاح شرایط سازمانی می‌تواند به حفظ انرژی عاطفی معلمان و ارتقای کیفیت تعامل آموزشی کمک کند.

**کلمات کلیدی :**سواد سلامت روان، شفقت‌ورزی به خود، فرسودگی عاطفی، معلمان ابتدایی، سلامت روان معلم، تنظیم هیجان، خودمهربانی، حمایت سازمانی.




**مقدمه: سلامت روان معلم، زیربنای پایداری فرایند آموزش**

مدرسه یکی از مهم‌ترین محیط‌های شکل‌گیری شخصیت، یادگیری اجتماعی، رشد شناختی و پرورش هیجانی کودکان است. در این محیط، معلم ابتدایی جایگاهی فراتر از آموزش خواندن، نوشتن، محاسبه و مفاهیم علمی دارد. او در بسیاری از موقعیت‌ها نخستین فردی است که نگرانی دانش‌آموز را تشخیص می‌دهد، به پرسش‌های او پاسخ می‌دهد، اختلاف میان همسالان را مدیریت می‌کند و برای ایجاد احساس امنیت در کلاس تلاش می‌کند. چنین نقشی مستلزم صرف انرژی ذهنی و عاطفی فراوان است؛ زیرا معلم باید هم‌زمان به محتوای آموزشی، رفتار دانش‌آموزان، تفاوت‌های فردی، زمان‌بندی درس و کیفیت روابط کلاس توجه داشته باشد.

در دوره ابتدایی، اهمیت این موضوع دوچندان است. کودکان هنوز در حال یادگیری شیوه‌های بیان هیجان، کنترل تکانه، حل تعارض و سازگاری با قواعد اجتماعی هستند. بنابراین، رفتار آنان همیشه مطابق انتظار بزرگسالان نیست. ممکن است دانش‌آموزی چندین بار یک دستور را فراموش کند، دانش‌آموز دیگری به دلیل اضطراب از پاسخ‌گویی خودداری کند و دانش‌آموزی دیگر با رفتارهای پرتحرک یا مخالفت‌آمیز نظم کلاس را مختل سازد. معلم در چنین شرایطی باید میان حفظ نظم، حمایت از کودک، پیشبرد برنامه درسی و مدیریت هیجان‌های خود تعادل برقرار کند.

این مسئولیت زمانی دشوارتر می‌شود که معلم فرصت کافی برای استراحت، گفت‌وگو با همکاران، دریافت حمایت تخصصی یا بازنگری در تجربه‌های روزانه نداشته باشد. گاهی فشارهای محیط کار به‌تدریج به احساس خستگی عاطفی، کاهش انگیزه، بدبینی نسبت به کار و تردید درباره شایستگی حرفه‌ای منجر می‌شوند. معلم ممکن است در ظاهر همچنان به کلاس وارد شود، درس بدهد، تکالیف را بررسی کند و وظایف اداری را انجام دهد، اما در درون احساس کند توان همدلی، صبر و اشتیاق سابق را از دست داده است.

در این میان، یک مسئله کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد: معلمی که برای درک احساسات دانش‌آموزان آموزش می‌بیند، تا چه اندازه می‌آموزد که با احساسات و محدودیت‌های خودش نیز برخوردی سالم داشته باشد؟ ممکن است از معلم انتظار برود در برابر اشتباه دانش‌آموز صبور باشد، اما هنگام اشتباه شخصی خود را به‌شدت سرزنش کند. ممکن است او دانش‌آموز مضطرب را به آرام‌شدن دعوت کند، ولی برای اضطراب خویش فرصتی برای شناخت و تنظیم هیجان در نظر نگیرد. همچنین ممکن است




برای تقویت اعتمادبه‌نفس کودکان تلاش کند، اما ارزش حرفه‌ای خود را تنها با نمرات، رضایت والدین، سکوت کلاس یا موفقیت همه دانش‌آموزان بسنجد.

این تناقض نشان می‌دهد که مراقبت از سلامت روان معلم باید بخشی از آموزش حرفه‌ای او باشد. برخورداری از دانش تخصصی درباره اختلالات روان‌شناختی، آگاهی از نشانه‌های فشار روانی، شناخت عوامل خطر و محافظت‌کننده و توانایی تشخیص زمان مناسب برای درخواست کمک، از مؤلفه‌های مهم سواد سلامت روان محسوب می‌شوند. بااین‌حال، دانستن اطلاعات مربوط به سلامت روان به‌تنهایی تضمین نمی‌کند که فرد در موقعیت‌های واقعی بتواند با خود رفتاری سازنده داشته باشد. معلم ممکن است بداند استراحت ضروری است، اما به دلیل احساس گناه از استراحت صرف‌نظر کند؛ یا بداند اشتباه بخشی از یادگیری است، ولی پس از یک کلاس ناموفق، خود را معلمی بی‌کفایت بداند.

در این نقطه، مفهوم شفقت‌ورزی به خود اهمیت پیدا می‌کند. نف (۲۰۰۳) شفقت‌ورزی به خود را سازه‌ای متشکل از سه مؤلفه اصلی معرفی می‌کند: مهربانی با خود به‌جای خودداوری افراطی، درک انسانیت مشترک به‌جای احساس انزوای ناشی از شکست و ذهن‌آگاهی به‌جای غرق‌شدن در افکار و هیجان‌های ناخوشایند. این سه مؤلفه می‌توانند به معلم کمک کنند تا دشواری‌های حرفه‌ای را بدون انکار واقعیت و بدون تبدیل هر ناکامی به داوری کلی درباره شخصیت خود مدیریت کند.

برای مثال، معلمی را در نظر بگیریم که در یک روز شلوغ، هنگام پاسخ‌گویی به رفتار نامناسب دانش‌آموز، صدای خود را بالا برده است. او ممکن است پس از پایان کلاس بارها این صحنه را در ذهن مرور کند و به خود بگوید: «من اصلاً توانایی اداره کلاس را ندارم» یا «یک معلم خوب هیچ‌وقت عصبانی نمی‌شود». چنین گفت‌وگوی درونی‌ای نه‌تنها اشتباه را اصلاح نمی‌کند، بلکه با افزایش شرم و احساس ناتوانی، احتمال واکنش‌های هیجانی مشابه را نیز افزایش می‌دهد. در مقابل، رویکرد شفقت‌ورزانه به او اجازه می‌دهد بپذیرد که رفتارش مناسب نبوده است، فشارهای مؤثر بر واکنش خود را بررسی کند، در صورت لزوم از دانش‌آموز عذرخواهی کند و برای موقعیت‌های مشابه برنامه‌ای واقع‌بینانه تدوین کند.

در این رویکرد، مهربانی با خود به معنای تأیید رفتار نادرست نیست؛ بلکه تفاوت میان ارزیابی رفتار و محکوم‌کردن هویت فرد را روشن می‌سازد. فرد می‌تواند بگوید «من در این موقعیت واکنش مناسبی نداشتم» بدون آنکه نتیجه بگیرد «من انسانی بی‌ارزش یا معلمی کاملاً ناتوان هستم». همین تمایز، امکان یادگیری از اشتباه را افزایش می‌دهد.




بر اساس دیدگاه سازمان جهانی بهداشت، سلامت روان صرفاً به معنای نبود اختلال روانی نیست، بلکه با توانایی مقابله با فشارهای زندگی، استفاده از ظرفیت‌های فردی، یادگیری، کار و مشارکت در جامعه ارتباط دارد (سازمان جهانی بهداشت، ۲۰۲۲). بنابراین، سلامت روان معلم نیز نباید فقط بر مبنای غیبت از کار، وجود یا نبود تشخیص بالینی و انجام وظایف رسمی ارزیابی شود. کیفیت تجربه روزمره کار، احساس تعلق به مدرسه، توانایی تنظیم هیجان، رضایت حرفه‌ای و برخورداری از منابع حمایتی نیز اهمیت دارند.

هدف این مقاله، تبیین نقش شفقت‌ورزی به خود در چارچوبی گسترده‌تر از سواد سلامت روان است. در این چارچوب، معلم نه فردی شکست‌ناپذیر، بلکه انسانی حرفه‌ای در نظر گرفته می‌شود که برای انجام مسئولیت‌های خود به دانش، مهارت، حمایت، استراحت و فرصت رشد نیاز دارد. چنین نگاهی می‌تواند زمینه‌ساز شکل‌گیری فرهنگی باشد که در آن مراقبت از سلامت روان، نشانه ضعف تلقی نشود و درخواست کمک، بخشی از مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای به شمار آید.

**سواد سلامت روان در معلمان ابتدایی: از دانستن نشانه‌ها تا توانایی مراقبت از خود**

سواد سلامت روان را می‌توان مجموعه‌ای از دانش، نگرش و مهارت‌هایی دانست که به افراد کمک می‌کند مسائل مرتبط با سلامت روان را بشناسند، نشانه‌های احتمالی مشکلات را تشخیص دهند، اطلاعات معتبر را ارزیابی کنند و در صورت نیاز از منابع حمایتی مناسب بهره بگیرند. جورم و همکاران (۱۹۹۷) در تبیین مفهوم سواد سلامت روان بر دانش و باورهایی تأکید کردند که به شناسایی، مدیریت و پیشگیری از مشکلات روانی کمک می‌کنند. این تعریف، مبنایی برای توجه به نقش آموزش سلامت روان در محیط‌های آموزشی فراهم می‌سازد.

برای معلمان ابتدایی، سواد سلامت روان تنها به شناخت اضطراب، افسردگی یا اختلالات رفتاری دانش‌آموزان محدود نمی‌شود. آنان باید بتوانند وضعیت روانی خود را نیز تا حدی بشناسند، علائم هشداردهنده فشار مزمن را جدی بگیرند و میان خستگی طبیعی پس از کار و فرسودگی پایدار تمایز قائل شوند. همچنین لازم است بدانند چه زمانی راهکارهای فردی کافی نیستند و باید از مدیر، مشاور، روان‌شناس یا سایر منابع تخصصی کمک بخواهند.

یکی از ابعاد مهم سواد سلامت روان، تشخیص زبان پنهان ناراحتی روانی است. همه معلمان فشار روانی خود را با واژه‌هایی مانند اضطراب یا فرسودگی بیان نمی‌کنند. گاهی فرد می‌گوید «دیگر حوصله هیچ‌کس را ندارم»، «صبح‌ها برای رفتن به مدرسه انرژی ندارم»، «هر اشتباه کوچکی مرا به هم می‌ریزد» یا «احساس می‌کنم هرچه تلاش می‌کنم کافی نیست». این




عبارت‌ها به‌تنهایی نشانه تشخیص بالینی خاصی نیستند، اما اگر مداوم شوند و با افت عملکرد یا اختلال در زندگی روزمره همراه باشند، نیازمند توجه‌اند.

سواد سلامت روان به معلم کمک می‌کند این تجربه‌ها را نه با برچسب‌زنی عجولانه و نه با انکار کامل تفسیر کند. خستگی پس از یک روز دشوار، تجربه‌ای معمول است؛ اما خستگی عاطفی مداوم، احساس درماندگی، اختلال خواب، تحریک‌پذیری شدید یا کاهش پایدار علاقه به فعالیت‌های پیشین می‌توانند نشانه‌هایی باشند که بررسی دقیق‌تری را ضروری می‌کنند. تشخیص قطعی اختلال روانی در صلاحیت فرد غیرمتخصص نیست، اما شناخت نشانه‌های هشداردهنده و مراجعه به متخصص، بخشی از مراقبت مسئولانه محسوب می‌شود.

**ابعاد سواد سلامت روان در محیط مدرسه**

نخستین بُعد، **دانش پایه درباره سلامت روان** است. معلم باید بداند سلامت روان پدیده‌ای پویا و متأثر از عوامل زیستی، روان‌شناختی، اجتماعی و شغلی است. فشار کاری، تعارض نقش‌ها، ناامنی شغلی، کمبود حمایت، مشکلات خانوادگی، کم‌خوابی و نگرانی‌های اقتصادی ممکن است بر وضعیت روانی اثر بگذارند. ازاین‌رو، نمی‌توان تمام مشکلات روانی را به ضعف شخصیت یا ناتوانی فرد در مدیریت احساسات نسبت داد.

دومین بُعد، **خودآگاهی هیجانی** است. معلم لازم است بتواند هیجان‌های خود را شناسایی و نام‌گذاری کند. تشخیص تفاوت میان خشم، خستگی، اضطراب، ناامیدی، شرم و درماندگی، نقطه آغاز تنظیم هیجان است. برای مثال، معلمی که رفتار دانش‌آموز را بی‌احترامی تلقی می‌کند، ممکن است خشم شدیدی تجربه کند؛ اما اگر دریابد که بخش مهمی از واکنش او از خستگی و احساس ازدست‌دادن کنترل ناشی شده است، فرصت بیشتری برای انتخاب پاسخی سنجیده خواهد داشت.

سومین بُعد، **شناخت راهبردهای محافظت‌کننده** است. خواب کافی، استراحت متناسب، فعالیت بدنی، روابط اجتماعی حمایتی، برنامه‌ریزی واقع‌بینانه و مهارت‌های تنظیم هیجان از منابع مهم مراقبت از سلامت روان‌اند. البته تأکید بر این عوامل نباید شرایط نامناسب کاری را نادیده بگیرد. نمی‌توان از معلمی که با حجم کار غیرواقع‌بینانه، کلاس پرجمعیت و فقدان امکانات مواجه است، انتظار داشت تنها با چند تمرین تنفسی همه مشکلات خود را حل کند.

چهارمین بُعد، **توانایی ارزیابی اطلاعات و دریافت کمک** است. در فضای مجازی، توصیه‌های فراوانی درباره سلامت روان منتشر می‌شوند که برخی از آن‌ها ساده‌انگارانه یا فاقد پشتوانه علمی‌اند. معلم باید بتواند میان توصیه عمومی، مداخله تخصصی




و ادعای غیرمعتبر تمایز بگذارد. همچنین باید بداند که مراجعه به روان‌شناس یا روان‌پزشک به معنای شکست حرفه‌ای نیست؛ همان‌گونه که مراجعه به پزشک برای مشکل جسمانی، نشانه بی‌کفایتی فرد محسوب نمی‌شود.

پنجمین بُعد، **آگاهی از محدودیت‌های نقش معلم** است. معلمان به دلیل تماس نزدیک با دانش‌آموزان، گاهی در معرض فشار ناشی از تلاش برای حل همه مشکلات آنان قرار می‌گیرند. ممکن است معلم تصور کند باید به‌تنهایی مشکلات خانوادگی، رفتاری، تحصیلی و عاطفی هر کودک را برطرف کند. چنین انتظاری، اگر با منابع و اختیارات واقعی فرد تناسب نداشته باشد، می‌تواند احساس مسئولیت افراطی و درماندگی ایجاد کند.

سواد سلامت روان به معلم کمک می‌کند میان مسئولیت حرفه‌ای و مسئولیت نامحدود تفاوت بگذارد. مسئولیت معلم، مشاهده دقیق، رفتار محترمانه، آموزش مناسب، گزارش نگرانی‌های جدی از مسیرهای رسمی و همکاری با متخصصان است؛ نه تشخیص مستقل اختلال، درمان تخصصی دانش‌آموز یا حل تمام مشکلات خانواده او.

**چرا سواد سلامت روان بدون مهارت‌های خودمراقبتی کافی نیست؟**

ممکن است فرد اطلاعات مناسبی درباره فرسودگی شغلی داشته باشد، اما در عمل برای خود هیچ فرصتی جهت بازیابی انرژی در نظر نگیرد. او شاید بداند استراحت اهمیت دارد، ولی به دلیل نگرانی از عقب‌ماندن برنامه درسی، حتی در زمان استراحت نیز تکالیف را بررسی کند. ممکن است درباره ضرورت ارتباط سالم با دانش‌آموزان آگاه باشد، اما هنگام مواجهه با یک اشتباه آموزشی، خود را به‌شدت سرزنش کند.

این فاصله میان دانستن و عمل‌کردن، یکی از دلایلی است که آموزش سلامت روان باید به تمرین‌های رفتاری و هیجانی پیوند بخورد. شفقت‌ورزی به خود می‌تواند یکی از سازوکارهای این پیوند باشد؛ زیرا به معلم کمک می‌کند مراقبت از خود را نه امتیازی غیرضروری، بلکه بخشی از حفظ توانایی حرفه‌ای بداند.

برای نمونه، معلمی که در پایان روز احساس خستگی می‌کند، ممکن است با خود بگوید: «اگر واقعاً معلم متعهدی بودم، خسته نمی‌شدم.» این باور، خستگی طبیعی را به نشانه‌ای از ناکارآمدی تبدیل می‌کند. در مقابل، گفت‌وگوی درونی واقع‌بینانه می‌تواند چنین باشد: «امروز انرژی زیادی صرف تدریس و مدیریت کلاس کردم. خستگی من قابل‌درک است و لازم است برای بازیابی توانم برنامه داشته باشم.» این تغییر زبانی، مشکلات بیرونی را برطرف نمی‌کند، اما می‌تواند از تشدید فشار روانی ناشی از خودسرزنشگری بکاهد.




همچنین، سواد سلامت روان باید به معلم بیاموزد که میان ناراحتی موقت و وضعیت نیازمند مداخله تخصصی تفاوت قائل شود. شفقت‌ورزی به خود جایگزین روان‌درمانی، درمان دارویی یا حمایت سازمانی نیست. این مهارت می‌تواند در کنار سایر اقدامات، به فرد کمک کند نسبت به نیازهایش آگاه‌تر شود و با آمادگی بیشتری برای دریافت کمک اقدام کند.

از منظر مدیریت مدرسه، توسعه سواد سلامت روان زمانی اثربخش‌تر است که در برنامه‌های توانمندسازی حرفه‌ای معلمان جای گیرد. کارگاه‌های کوتاه درباره تنظیم هیجان، شناخت نشانه‌های فرسودگی، مهارت گفت‌وگوی حمایتی، مدیریت تعارض و شفقت‌ورزی به خود می‌توانند فرصت مناسبی برای تمرین ایجاد کنند. بااین‌حال، برگزاری کارگاه بدون پیگیری، بدون فرصت عملی برای اجرای آموخته‌ها و بدون توجه به عوامل ساختاری، احتمالاً تأثیر محدودی خواهد داشت.

بنابراین، سواد سلامت روان در معلمان ابتدایی باید به‌صورت فرایندی مستمر دیده شود؛ فرایندی که از افزایش دانش آغاز می‌شود، به شناخت بهتر تجربه‌های شخصی می‌رسد، مهارت‌های خودمراقبتی را تقویت می‌کند و در نهایت، به استفاده مناسب از منابع حمایتی فردی، اجتماعی و سازمانی منتهی می‌شود.

**شفقت‌ورزی به خود؛ مفهوم، مؤلفه‌ها و کاربرد آن در زندگی حرفه‌ای معلم**

شفقت‌ورزی به خود یکی از مفاهیم مهم در روان‌شناسی معاصر است که به چگونگی برخورد فرد با رنج، شکست، ناکامی و محدودیت‌های شخصی می‌پردازد. در این رویکرد، فرد هنگام تجربه دشواری به‌جای آنکه صرفاً خود را سرزنش کند یا از احساسات ناخوشایند فرار کند، تلاش می‌کند وضعیت خود را با مهربانی، آگاهی و واقع‌بینی درک کند. نف (۲۰۰۳) این سازه را در قالب سه مؤلفه اصلی تبیین کرده است: مهربانی با خود، احساس انسانیت مشترک و ذهن‌آگاهی. هر مؤلفه در کنار قطب مقابل خود، مانند خودداوری افراطی، انزوای روان‌شناختی و همانندسازی بیش از اندازه با افکار منفی، معنا پیدا می‌کند.

در محیط مدرسه، این مفهوم می‌تواند به شیوه‌ای عملی در تجربه روزمره معلمان وارد شود. معلمی که پس از یک جلسه دشوار احساس می‌کند عملکرد مطلوبی نداشته است، ممکن است با دو مسیر متفاوت مواجه شود. مسیر نخست، سرزنش مداوم، مقایسه خود با دیگران و تعمیم یک اشتباه به کل توانایی حرفه‌ای است. مسیر دوم، پذیرش ناراحتی، بررسی واقعیت‌های موقعیت و انتخاب گام‌هایی برای بهبود عملکرد است. مسیر دوم به معنای بی‌اهمیت‌دانستن اشتباه نیست؛ بلکه تلاش می‌کند از تبدیل اشتباه به بحرانی برای ارزشمندی شخصی جلوگیری کند.




پژوهش‌های جدید نیز اهمیت بررسی این مفهوم را در حرفه معلمی تأیید می‌کنند. مرور نظام‌مند و فراتحلیل یو و همکاران (۲۰۲۵) که نتایج ۱۹ مطالعه با مجموع ۴۴۲۰ معلم را بررسی کرده است، از ارتباط مثبت شفقت‌ورزی به خود با بهزیستی معلمان و ارتباط منفی آن با استرس حکایت دارد. در این بررسی، شفقت‌ورزی به خود با رضایت شغلی نیز رابطه مثبت داشته است؛ بااین‌حال، این روابط به‌تنهایی اثبات نمی‌کنند که شفقت‌ورزی به خود در همه شرایط مستقیماً موجب کاهش فرسودگی می‌شود. کیفیت طراحی مطالعات و تفاوت شرایط کاری معلمان در تفسیر یافته‌ها اهمیت دارد

**مهربانی با خود؛ جایگزینی حمایت درونی به‌جای سرزنش**

مهربانی با خود به معنای آن است که فرد هنگام مواجهه با ضعف یا اشتباه، با همان احترام و درکی رفتار کند که احتمالاً در موقعیت مشابه به یک دوست یا همکار نزدیک ارائه می‌دهد. بسیاری از معلمان در ارتباط با دانش‌آموزان، رویکردی حمایتگر دارند. اگر کودکی در حل مسئله ریاضی اشتباه کند، ممکن است معلم به او بگوید: «اشتباه‌کردن طبیعی است؛ دوباره تلاش کن تا راه‌حل را پیدا کنیم.» اما همین معلم، اگر در توضیح یک مفهوم موفق نباشد، ممکن است با خود بگوید: «من حتی نمی‌توانم یک درس ساده را درست تدریس کنم».

این تفاوت نشان می‌دهد که مهربانی با دیگران لزوماً به معنای مهربانی با خود نیست. معلم می‌تواند فردی همدل باشد، اما در مواجهه با عملکرد خودش معیارهایی سخت‌گیرانه و غیرواقع‌بینانه به کار ببرد. در چنین شرایطی، توسعه شفقت‌ورزی به خود مستلزم آن است که زبان حمایتگرانه‌ای را که برای دانش‌آموزان به کار می‌رود، به گفت‌وگوی درونی نیز منتقل کند.

برای مثال، پس از بروز یک مشکل در کلاس، معلم می‌تواند به‌جای گفتن «من همیشه کلاس را خراب می‌کنم»، از خود بپرسد: «در این موقعیت چه چیزی دشوار بود؟ چه بخشی از واکنش من قابل اصلاح است؟ برای دفعه بعد به چه حمایتی نیاز دارم؟» این پرسش‌ها هم مسئولیت‌پذیری را حفظ می‌کنند و هم ذهن را از چرخه خودسرزنشگری به سمت حل مسئله هدایت می‌کنند.

مهربانی با خود به معنای کاهش استانداردهای حرفه‌ای نیست. معلم همچنان باید برای کیفیت آموزش، رعایت حقوق دانش‌آموزان و اصلاح رفتارهای نامناسب خود تلاش کند. تفاوت در این است که انگیزه اصلاح از تمایل به رشد سرچشمه می‌گیرد، نه از تلاش بی‌پایان برای فرار از احساس بی‌ارزشی.




در واقع، خودسرزنشگری شدید ممکن است در کوتاه‌مدت احساس کنترل ایجاد کند؛ زیرا فرد تصور می‌کند با سخت‌گیری بیشتر می‌تواند از تکرار اشتباه جلوگیری کند. اما هنگامی که این سخت‌گیری با احساس شرم، اضطراب و نشخوار ذهنی همراه شود، توانایی تمرکز بر راه‌حل را کاهش می‌دهد. در مقابل، حمایت درونی می‌تواند به معلم اجازه دهد انرژی بیشتری برای تحلیل موقعیت و انتخاب راهکار مناسب حفظ کند.

**انسانیت مشترک؛ پایان‌دادن به تصور معلم بی‌نقص**

دومین مؤلفه شفقت‌ورزی به خود، درک انسانیت مشترک است. بر اساس این مؤلفه، اشتباه، خستگی، ناکامی و تجربه هیجان‌های دشوار بخشی از زندگی انسانی‌اند و مختص یک فرد نیستند. در محیط مدرسه، این اصل اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا تصویر اجتماعی معلم گاهی با انتظار بی‌نقص‌بودن همراه می‌شود.

از معلم انتظار می‌رود صبور، منظم، خلاق، عادل، آگاه، خوش‌برخورد و همیشه آماده پاسخ‌گویی باشد. این انتظارات اگر بدون توجه به محدودیت‌های واقعی انسان مطرح شوند، ممکن است معلم را به این باور برسانند که هرگونه خستگی یا اشتباه، نشانه ضعف حرفه‌ای است.

برای نمونه، آموزگاری را تصور کنیم که در طول یک هفته با چندین دانش‌آموز دارای مشکلات رفتاری، حجم زیاد تکالیف و نگرانی‌های خانوادگی روبه‌رو بوده است. او ممکن است هنگام شنیدن اینکه یکی از همکارانش کلاس آرام‌تری دارد، نتیجه بگیرد که خودش توانایی کمتری دارد. درحالی‌که شرایط کلاس‌ها، ترکیب دانش‌آموزان، امکانات، تجربه حرفه‌ای و حمایت‌های دریافتی می‌توانند متفاوت باشند.

درک انسانیت مشترک به معنای مقایسه بی‌پایه یا توجیه همه رفتارها نیست. هدف آن است که فرد موقعیت خود را در زمینه‌ای گسترده‌تر ببیند و از احساس انزوای ناشی از شکست فاصله بگیرد. معلم می‌تواند بپذیرد که دیگران نیز با دشواری‌های مشابه مواجه می‌شوند، بی‌آنکه مشکلات آنان را کوچک بشمارد یا مسئولیت اصلاح رفتار خود را کنار بگذارد.

این مؤلفه، زمینه شکل‌گیری روابط حمایتی میان همکاران را نیز فراهم می‌کند. هنگامی که معلمان بتوانند درباره دشواری‌های کلاس، اشتباهات آموزشی و فشارهای عاطفی بدون ترس از تحقیر صحبت کنند، امکان یادگیری جمعی افزایش می‌یابد. در چنین فضایی، تجربه یک معلم به فرصتی برای تبادل راهکار تبدیل می‌شود، نه ابزاری برای قضاوت درباره شایستگی او.




مدیر مدرسه در ایجاد این فرهنگ نقش مهمی دارد. اگر اشتباه معلم در جلسات عمومی به موضوع تمسخر یا سرزنش تبدیل شود، احتمال دارد افراد مشکلات خود را پنهان کنند. اما اگر بررسی خطاها با هدف یادگیری و اصلاح صورت گیرد، معلمان با اطمینان بیشتری درباره نیازهای حرفه‌ای خود گفت‌وگو خواهند کرد.

**ذهن‌آگاهی؛ مشاهده احساسات بدون غرق‌شدن در آن‌ها**

ذهن‌آگاهی سومین مؤلفه اصلی شفقت‌ورزی به خود است. ذهن‌آگاهی به معنای توجه آگاهانه به تجربه لحظه حاضر، بدون قضاوت شتاب‌زده و بدون انکار واقعیت است. در زمینه معلمی، این مهارت به فرد کمک می‌کند احساسات خود را در همان مراحل اولیه تشخیص دهد و پیش از آنکه واکنش هیجانی به رفتاری آسیب‌زا تبدیل شود، فرصت انتخاب پاسخ مناسب را پیدا کند.

برای مثال، ممکن است معلم هنگام بی‌توجهی مکرر یک دانش‌آموز، ابتدا احساس ناراحتی، سپس خشم و در نهایت میل به واکنش تند را تجربه کند. اگر او بتواند این فرایند را تشخیص دهد، می‌تواند برای چند لحظه مکث کند، به تنفس خود توجه داشته باشد و پیش از پاسخ‌گویی، رفتار دانش‌آموز را از برداشت شخصی خود جدا سازد.

ذهن‌آگاهی به معنای سرکوب هیجان نیست. معلم مجبور نیست خشم خود را انکار کند یا وانمود سازد که همیشه آرام است. هدف، شناخت هیجان و جلوگیری از تسلط کامل آن بر رفتار است. فرد می‌تواند عصبانی باشد و در عین حال تصمیم بگیرد که به دانش‌آموز توهین نکند، تهدید نکند و مسئله را با روشی تربیتی پیگیری کند.

همچنین، ذهن‌آگاهی به معلم کمک می‌کند از نشخوار ذهنی فاصله بگیرد. نشخوار ذهنی زمانی رخ می‌دهد که فرد بارها یک رویداد ناخوشایند را مرور کند، بدون آنکه به راه‌حلی روشن برسد. برای نمونه، معلم ممکن است تا ساعت‌ها پس از پایان مدرسه، گفت‌وگوی نامناسب خود با یکی از والدین را در ذهن بازسازی کند. توجه آگاهانه به تجربه حاضر می‌تواند به او کمک کند متوجه شود که ذهنش بار دیگر به گذشته بازگشته است و سپس تصمیم بگیرد آیا اقدام مشخصی برای اصلاح موقعیت لازم است یا بهتر است به فعالیت فعلی خود بازگردد.

نف (۲۰۲۳) در مرور نظریه، پژوهش‌ها و مداخلات مرتبط با شفقت‌ورزی به خود، بر پیوند میان مهربانی با خود، انسانیت مشترک و ذهن‌آگاهی تأکید می‌کند. این رویکرد، پذیرش واقعیت را با حمایت از خود ترکیب می‌کند و از این نظر می‌تواند برای موقعیت‌هایی مناسب باشد که فرد هم‌زمان با احساسات دشوار و مسئولیت اصلاح عملکرد مواجه است .




**تفاوت شفقت‌ورزی به خود با خودخواهی، تنبلی و بی‌مسئولیتی**

یکی از موانع گسترش شفقت‌ورزی به خود، برداشت نادرست از مفهوم آن است. برخی افراد تصور می‌کنند مهربانی با خود به معنای آسان‌گرفتن بیش از حد، توجیه اشتباهات یا کاهش تلاش است. در محیط‌های آموزشی، این نگرانی ممکن است با باورهایی مانند «معلم باید همیشه از خودش بگذرد» یا «هرچه بیشتر خسته شوی، یعنی متعهدتری» همراه باشد.

اما شفقت‌ورزی به خود با بی‌مسئولیتی تفاوت اساسی دارد. فرد شفقت‌ورزانه می‌تواند اشتباه خود را بپذیرد، پیامدهای آن را بررسی کند، از افراد آسیب‌دیده عذرخواهی کند و برای اصلاح رفتار برنامه بریزد. آنچه کاهش می‌یابد، شدت محکوم‌کردن خود و تبدیل خطا به داوری کلی درباره ارزش شخصی است.

همچنین، شفقت‌ورزی به خود با خودخواهی یکسان نیست. خودخواهی ممکن است با نادیده‌گرفتن نیازهای دیگران همراه باشد؛ درحالی‌که شفقت‌ورزی به خود، نیازهای فرد را در کنار مسئولیت‌هایش نسبت به دیگران به رسمیت می‌شناسد. معلمی که برای استراحت، خواب و بازیابی انرژی برنامه‌ریزی می‌کند، لزوماً از مسئولیت خود در برابر دانش‌آموزان فاصله نمی‌گیرد. برعکس، ممکن است با حفظ انرژی روانی، توان بیشتری برای پاسخ‌گویی مسئولانه داشته باشد.

از سوی دیگر، شفقت‌ورزی به خود به معنای تحمل بی‌پایان شرایط نامناسب نیست. اگر معلم با حجم کاری غیرقابل‌مدیریت، رفتار تحقیرآمیز یا کمبود حمایت مواجه باشد، مهربانی با خود می‌تواند به او کمک کند نیازهایش را جدی بگیرد، مرزهای حرفه‌ای تعیین کند و از مسیرهای قانونی و سازمانی درخواست حمایت کند.

در نتیجه، شفقت‌ورزی به خود را باید مهارتی برای مواجهه سالم‌تر با دشواری‌ها دانست؛ مهارتی که می‌تواند به حفظ مسئولیت‌پذیری، اصلاح خطاها و مراقبت از توان روانی کمک کند، اما به‌تنهایی جایگزین تغییر شرایط آسیب‌زا نیست.

**فرسودگی عاطفی معلمان ابتدایی؛ نشانه‌ها، زمینه‌ها و پیامدها**

فرسودگی شغلی پدیده‌ای مرتبط با فشار مزمن محیط کار است که مدیریت مؤثر آن با دشواری مواجه شده است. سازمان جهانی بهداشت در طبقه‌بندی بین‌المللی بیماری‌ها، فرسودگی شغلی را پدیده‌ای شغلی معرفی می‌کند، نه بیماری مستقل. این مفهوم با احساس تخلیه انرژی، فاصله‌گیری ذهنی یا بدبینی نسبت به کار و کاهش احساس اثربخشی حرفه‌ای ارتباط دارد (سازمان جهانی بهداشت، ۲۰۱۹.)




در میان ابعاد فرسودگی شغلی، فرسودگی عاطفی به احساس تحلیل‌رفتن منابع هیجانی و نداشتن انرژی کافی برای پاسخ‌گویی به تقاضاهای شغلی اشاره دارد. در معلمی، این تجربه ممکن است به شکل احساس خستگی مداوم پیش از شروع کلاس، دشواری در حفظ صبر، کاهش اشتیاق برای طراحی فعالیت‌های آموزشی یا احساس تهی‌شدن عاطفی پس از تعامل با دانش‌آموزان ظاهر شود.

باید توجه داشت که هر خستگی یا روز دشوار، نشانه فرسودگی شغلی نیست. تدریس فعالیتی پرتحرک و نیازمند تمرکز است و احساس خستگی پس از یک روز کاری می‌تواند طبیعی باشد. نگرانی زمانی بیشتر می‌شود که خستگی تداوم پیدا کند، با استراحت معمول کاهش نیابد و به‌تدریج بر کیفیت زندگی، روابط شخصی یا عملکرد حرفه‌ای اثر بگذارد.

**چرا معلمان ابتدایی در معرض فشار عاطفی قرار دارند؟**

نخستین عامل، **تقاضاهای هم‌زمان شغلی** است. معلم ابتدایی باید در یک زمان محدود، آموزش محتوای درسی، مدیریت رفتار، ارزیابی یادگیری، پاسخ‌گویی به نیازهای فردی و ارتباط با خانواده‌ها را مدیریت کند. این وظایف همیشه از یکدیگر جدا نیستند. ممکن است در میانه توضیح یک مفهوم، دانش‌آموزی دچار ناراحتی شود، دانش‌آموز دیگری نیازمند کمک باشد و هم‌زمان نظم کلاس نیز به توجه نیاز داشته باشد.

دومین عامل، **کار عاطفی** است. کار عاطفی به مدیریت و تنظیم هیجان‌ها در راستای انتظارات شغلی اشاره دارد. معلم ممکن است در شرایطی که خسته، نگران یا ناراحت است، ناچار باشد لحن آرام خود را حفظ کند و پاسخ مناسبی ارائه دهد. این توانایی بخشی از حرفه معلمی است، اما اگر همواره بدون فرصت بازیابی و حمایت انجام شود، می‌تواند فشارزا باشد.

سومین عامل، **انتظارات غیرواقع‌بینانه از خود** است. بعضی معلمان موفقیت خود را به این وابسته می‌دانند که همه دانش‌آموزان در همه درس‌ها پیشرفت یکسانی داشته باشند، کلاس همیشه آرام باشد و هیچ خانواده‌ای از عملکرد آنان ناراضی نباشد. چنین معیارهایی نه‌تنها غیرواقع‌بینانه‌اند، بلکه اختیار و مسئولیت معلم را بیش از اندازه گسترش می‌دهند.

چهارمین عامل، **کمبود حمایت سازمانی** است. هنگامی که معلم در مواجهه با مشکلات رفتاری یا آموزشی تنها بماند، احتمال دارد احساس کند تمام بار مسئولیت بر دوش او قرار دارد. نبود فرصت مشورت با همکاران، دسترسی محدود به خدمات مشاوره‌ای، ابهام در انتظارات مدیریتی و بازخوردهای تنبیهی می‌توانند فشار روانی را افزایش دهند.




پنجمین عامل، **تعارض میان ارزش‌های حرفه‌ای و امکانات موجود** است. ممکن است معلم بخواهد برای هر دانش‌آموز بازخورد اختصاصی ارائه دهد، اما تعداد زیاد دانش‌آموزان یا محدودیت زمانی امکان این کار را کاهش دهد. در چنین شرایطی، فاصله میان آنچه معلم از نظر حرفه‌ای مطلوب می‌داند و آنچه عملاً می‌تواند انجام دهد، ممکن است احساس ناکامی ایجاد کند. مرور نظام‌مند مطالعات طولی درباره عوامل مؤثر بر فرسودگی معلمان نشان داده است که عواملی مانند فشار محیط کار، شرایط سازمانی، اختلال در کلاس، تعارض و برخی ویژگی‌های فردی با فرسودگی عاطفی ارتباط دارند. این مرور همچنین به محدودیت‌های روش‌شناختی بخشی از مطالعات اشاره می‌کند؛ بنابراین، نتایج باید با توجه به تفاوت زمینه‌های کاری و کیفیت شواهد تفسیر شوند (میژاکوسکی و همکاران، ۲۰۲۲

**نشانه‌های اولیه فرسودگی عاطفی**

شناخت نشانه‌های اولیه می‌تواند به پیشگیری از تشدید مشکلات کمک کند. این نشانه‌ها ممکن است در چند حوزه ظاهر شوند:

**نشانه‌های هیجانی :**تحریک‌پذیری، کاهش صبر، احساس درماندگی، نگرانی مداوم پیش از رفتن به مدرسه، احساس گناه پس از پایان کلاس و کاهش اشتیاق به فعالیت‌های آموزشی.

**نشانه‌های شناختی :**دشواری در تمرکز، فراموش‌کاری بیشتر از حد معمول، نشخوار ذهنی درباره اشتباهات، بدبینی نسبت به امکان پیشرفت دانش‌آموزان و ارزیابی منفی مداوم از توانایی‌های حرفه‌ای.

**نشانه‌های رفتاری :**تمایل به کناره‌گیری از تعامل با همکاران، کاهش مشارکت در فعالیت‌های مدرسه، واکنش‌های تندتر به رفتارهای معمول کودکان یا انجام وظایف صرفاً از روی اجبار.

**نشانه‌های جسمانی :**خستگی مداوم، اختلال خواب، تنش عضلانی و شکایت‌های جسمانی تکرارشونده که ممکن است با فشار روانی همراه باشند. این علائم اختصاصی نیستند و می‌توانند علل جسمانی یا روان‌شناختی متفاوتی داشته باشند؛ بنابراین، در صورت تداوم باید به‌درستی بررسی شوند.

معلمی که این نشانه‌ها را تجربه می‌کند، نباید بلافاصله خود را دچار اختلال یا ناتوانی حرفه‌ای بداند. بهتر است مدت، شدت و تأثیر نشانه‌ها بر زندگی روزمره را بررسی کند و در صورت نیاز از خدمات تخصصی بهره بگیرد.

**پیامدهای فرسودگی عاطفی برای معلم و دانش‌آموز**




فرسودگی عاطفی تنها تجربه‌ای شخصی نیست؛ بلکه می‌تواند بر کیفیت روابط و محیط یادگیری نیز اثر بگذارد. معلمی که منابع هیجانی او تحلیل رفته‌اند، ممکن است برای پاسخ‌گویی صبورانه به پرسش‌های تکراری دانش‌آموزان دشواری بیشتری داشته باشد. همچنین ممکن است تحمل کمتری در برابر سروصدا، کندی یادگیری یا اختلاف‌های بین‌فردی نشان دهد.

این مسئله به‌ویژه در دوره ابتدایی اهمیت دارد؛ زیرا کودکان از واکنش‌های معلم برای درک امنیت کلاس و ارزیابی ارزشمندی خود استفاده می‌کنند. واکنش تند و مکرر ممکن است باعث شود برخی دانش‌آموزان از پرسیدن سؤال بترسند، اشتباهات خود را پنهان کنند یا مشارکت کمتری نشان دهند. البته نباید همه مشکلات یادگیری یا رفتاری را به وضعیت روانی معلم نسبت داد؛ زیرا عوامل خانوادگی، اجتماعی، آموزشی و فردی متعددی در این زمینه نقش دارند.

فرسودگی همچنین ممکن است بر روابط همکارانه اثر بگذارد. فرد خسته ممکن است تمایل کمتری به مشارکت در جلسات گروهی یا تبادل تجربه داشته باشد و در نتیجه، از منابع حمایتی حرفه‌ای فاصله بگیرد. این فاصله‌گیری می‌تواند احساس تنهایی شغلی را افزایش دهد و چرخه‌ای از خستگی، کاهش ارتباط و کاهش حمایت ایجاد کند.

از سوی دیگر، فرسودگی عاطفی ممکن است کیفیت زندگی خارج از مدرسه را نیز تحت تأثیر قرار دهد. معلمی که تمام انرژی خود را در محیط کار مصرف می‌کند، شاید برای روابط خانوادگی، فعالیت بدنی، تفریح و علایق شخصی فرصت کمتری داشته باشد. کاهش فرصت‌های بازیابی می‌تواند بازگشت به محیط کار را دشوارتر کند.

به همین دلیل، پیشگیری از فرسودگی عاطفی باید هم به تجربه درونی معلم و هم به شرایط واقعی کار او توجه کند. تقویت شفقت‌ورزی به خود می‌تواند بخشی از راه‌حل باشد، اما هنگامی بیشترین ارزش را خواهد داشت که در کنار حمایت مدیریتی، توزیع منطقی وظایف و فراهم‌کردن فرصت‌های واقعی استراحت قرار گیرد.

**نقش شفقت‌ورزی به خود در پیشگیری از فرسودگی عاطفی؛ سازوکارهای روان‌شناختی و راهکارهای کاربردی**

شفقت‌ورزی به خود را می‌توان یکی از منابع روان‌شناختی بالقوه برای مقابله سازنده با فشارهای شغلی دانست. این مفهوم به معلم کمک می‌کند تجربه‌های دشوار را بدون انکار و بدون تشدید غیرضروری رنج روانی مدیریت کند. اهمیت این رویکرد در آن است که بسیاری از موقعیت‌های دشوار مدرسه را نمی‌توان به‌طور کامل حذف کرد؛ اما می‌توان شیوه مواجهه با آن‌ها را تغییر داد.




برای مثال، معلم نمی‌تواند تضمین کند که همه دانش‌آموزان همیشه آرام باشند، همه خانواده‌ها از عملکرد مدرسه رضایت داشته باشند یا تمام درس‌ها بدون مشکل پیش بروند. بااین‌حال، می‌تواند بیاموزد که هنگام بروز مشکل، از خودسرزنشگری فاصله بگیرد، احساساتش را تشخیص دهد، درباره عوامل مؤثر بر موقعیت فکر کند و در صورت نیاز از دیگران کمک بخواهد.

مرور نظام‌مند و فراتحلیل یو و همکاران (۲۰۲۵) شواهد امیدوارکننده‌ای درباره ارتباط شفقت‌ورزی به خود با بهزیستی معلمان ارائه می‌کند. در این پژوهش، میان شفقت‌ورزی به خود و استرس رابطه منفی و میان آن و رضایت شغلی رابطه مثبت گزارش شده است. نویسندگان همچنین به آثار امیدوارکننده مداخلات ذهن‌آگاهی بر تقویت شفقت‌ورزی به خود اشاره کرده‌اند؛ بااین‌حال، برای تعیین میزان اثربخشی بلندمدت این مداخلات و تعمیم نتایج به همه گروه‌های معلمان، به پژوهش‌های باکیفیت بیشتری نیاز است.

**کاهش خودسرزنشگری و جلوگیری از چرخه فرسودگی**

یکی از مسیرهای احتمالی اثرگذاری شفقت‌ورزی به خود، کاهش خودسرزنشگری مخرب است. خودسرزنشگری زمانی مشکل‌ساز می‌شود که فرد به‌جای ارزیابی یک رفتار مشخص، کل شخصیت و توانایی‌های خود را زیر سؤال ببرد.

فرض کنیم معلمی در کلاس دوم ابتدایی تلاش کرده است مفهوم جمع را آموزش دهد، اما تعدادی از دانش‌آموزان هنوز در انجام تمرین‌ها مشکل دارند. او ممکن است نتیجه بگیرد: «من معلم خوبی نیستم» یا «هرگز نمی‌توانم این مفهوم را درست آموزش بدهم». چنین نتیجه‌گیری‌هایی فراتر از شواهد موجود هستند؛ زیرا دشواری یادگیری ممکن است به روش تدریس، پیش‌نیازهای دانش‌آموزان، سرعت ارائه محتوا، تفاوت‌های فردی یا نیاز به تمرین بیشتر مربوط باشد.

رویکرد شفقت‌ورزانه به معلم کمک می‌کند ارزیابی خود را از داوری کلی به بررسی مشخص تغییر دهد. او می‌تواند بپرسد: «کدام بخش از مفهوم برای دانش‌آموزان دشوار بود؟ آیا مثال‌های ملموس کافی ارائه کردم؟ آیا لازم است فعالیت را با وسایل عینی تکرار کنم؟» در این حالت، انرژی ذهنی به‌جای صرف‌شدن در احساس بی‌ارزشی، در خدمت اصلاح آموزش قرار می‌گیرد.

این تغییر می‌تواند از ایجاد چرخه‌ای نامطلوب جلوگیری کند: اشتباه آموزشی، خودسرزنشگری، افزایش اضطراب، کاهش اعتمادبه‌نفس، واکنش‌های عجولانه و تجربه دوباره ناکامی. البته این چرخه در همه معلمان یکسان نیست و شفقت‌ورزی به خود نیز تضمین نمی‌کند که تمام فشارهای ناشی از اشتباه برطرف شوند؛ اما می‌تواند شیوه ارزیابی تجربه را سازنده‌تر کند.

**تنظیم هیجان و افزایش فاصله میان محرک و پاسخ**




در کلاس درس، فاصله زمانی میان بروز یک رفتار و واکنش معلم گاهی بسیار کوتاه است. دانش‌آموزی ممکن است صحبت همکلاسی خود را قطع کند، تکلیفش را انجام ندهد یا با اعتراض به دستور معلم پاسخ دهد. واکنش فوری و هیجانی ممکن است در برخی موقعیت‌ها به تشدید تعارض منجر شود.

شفقت‌ورزی به خود، به‌ویژه هنگامی که با ذهن‌آگاهی همراه است، می‌تواند به معلم کمک کند نشانه‌های اولیه برانگیختگی هیجانی خود را تشخیص دهد. برای مثال، او متوجه می‌شود که فک خود را منقبض کرده، تنفسش سریع شده یا میل دارد با صدای بلند پاسخ دهد. همین تشخیص می‌تواند فرصتی برای مکث ایجاد کند.

مکث کوتاه به معنای نادیده‌گرفتن رفتار نامناسب دانش‌آموز نیست. معلم همچنان می‌تواند قانون کلاس را اجرا کند، پیامد منطقی رفتار را توضیح دهد یا گفت‌وگو را به زمان مناسبی موکول کند. تفاوت در آن است که تصمیم از روی آگاهی بیشتری گرفته می‌شود.

یک روش کاربردی، تمرین «توقف، مشاهده، انتخاب» است:

- **توقف :**پیش از واکنش تند، برای چند ثانیه مکث کنید.
- **مشاهده :**احساس خود، رفتار دانش‌آموز و شرایط موقعیت را بدون قضاوت شتاب‌زده بررسی کنید.
- **انتخاب :**پاسخی را برگزینید که با هدف تربیتی و قواعد مدرسه سازگارتر است.

برای نمونه، اگر دانش‌آموزی چند بار هنگام تدریس صحبت کند، معلم می‌تواند به‌جای گفتن «تو همیشه کلاس را به هم می‌ریزی»، بگوید: «الان نوبت توضیح است. حرفت را نگه دار تا بعد از توضیح، فرصت صحبت داشته باشی.» این پاسخ هم مرز رفتاری را مشخص می‌کند و هم از برچسب‌زدن به شخصیت کودک پرهیز دارد.

البته تنظیم هیجان به معنای مسئولیت‌پذیری نامحدود معلم برای کنترل همه رفتارهای کلاس نیست. کلاس پرجمعیت، کمبود نیروی حمایتی، نیازهای ویژه برخی دانش‌آموزان و شرایط نامناسب کاری می‌توانند اجرای این مهارت را دشوار کنند. ازاین‌رو، آموزش تنظیم هیجان باید با حمایت‌های عملی مدرسه همراه باشد.

**بازنگری در کمال‌گرایی و معیارهای غیرواقع‌بینانه**

کمال‌گرایی در برخی معلمان به شکل تلاش برای ارائه بهترین آموزش ظاهر می‌شود؛ اما زمانی که با معیارهای انعطاف‌ناپذیر و ترس شدید از اشتباه همراه شود، می‌تواند فشار روانی را افزایش دهد. معلم کمال‌گرای آسیب‌پذیر ممکن است باور داشته باشد




که هر درس باید بی‌نقص اجرا شود، همه دانش‌آموزان باید به یک اندازه پیشرفت کنند و هرگونه انتقاد نشان‌دهنده شکست حرفه‌ای است.

شفقت‌ورزی به خود به معنای کنارگذاشتن کیفیت نیست؛ بلکه به معلم کمک می‌کند میان «استاندارد بالا» و «انتظار ناممکن» تفاوت بگذارد. استاندارد بالا فرد را به یادگیری، برنامه‌ریزی و اصلاح تشویق می‌کند؛ اما انتظار ناممکن، ارزشمندی او را به نتیجه‌ای وابسته می‌سازد که همیشه در کنترلش نیست.

برای کاهش این فشار، معلم می‌تواند اهداف خود را در سه سطح تنظیم کند:

**اهداف ضروری :**اقداماتی که برای حفظ امنیت، احترام، نظم پایه و تحقق هدف اصلی درس لازم‌اند.

**اهداف مطلوب :**فعالیت‌هایی که کیفیت یادگیری را افزایش می‌دهند، اما ممکن است اجرای همه آن‌ها در هر جلسه امکان‌پذیر نباشد.

**اهداف توسعه‌ای :**ایده‌هایی که می‌توان در هفته‌های آینده آزمایش کرد و به‌تدریج بهبود داد.

این دسته‌بندی کمک می‌کند که اجرانشدن یک فعالیت تکمیلی به معنای شکست کل جلسه تلقی نشود. همچنین معلم می‌تواند پس از هر کلاس، به‌جای ارزیابی کلی خود، سه پرسش مطرح کند: «چه چیزی مؤثر بود؟ چه چیزی نیاز به اصلاح دارد؟ گام کوچک بعدی چیست؟«

در چنین رویکردی، رشد حرفه‌ای به فرایندی پیوسته تبدیل می‌شود و اشتباه‌ها به اطلاعاتی برای اصلاح عمل آموزشی تبدیل می‌شوند، نه دلیلی برای محکوم‌کردن خود.

**خودمراقبتی حرفه‌ای؛ تبدیل مهربانی با خود به رفتار روزانه**

شفقت‌ورزی به خود هنگامی اثربخش‌تر است که از سطح نگرش فراتر برود و در تصمیم‌های روزانه نمود پیدا کند. ممکن است معلم از نظر ذهنی بپذیرد که به استراحت نیاز دارد، اما در عمل هیچ زمانی برای بازیابی انرژی اختصاص ندهد. بنابراین، خودمراقبتی باید به رفتارهای کوچک و قابل‌اجرا تبدیل شود.

یکی از این رفتارها، تعیین مرز میان کار و زندگی شخصی است. در صورت امکان، معلم می‌تواند زمان مشخصی را برای بررسی تکالیف و آماده‌سازی درس تعیین کند و از گسترش بی‌پایان فعالیت‌های کاری به تمام ساعات زندگی جلوگیری کند. البته رعایت این مرزها به حجم وظایف، امکانات و سیاست‌های مدرسه نیز وابسته است.




رفتار دیگر، استفاده هدفمند از استراحت‌های کوتاه است. چند دقیقه دورشدن از میز کار، نوشیدن آب، حرکت بدنی ملایم یا انجام چند تنفس آرام می‌تواند فرصتی برای تغییر وضعیت توجه ایجاد کند. این فعالیت‌ها درمان فرسودگی نیستند، اما ممکن است در مدیریت خستگی روزانه مفید باشند.

حفظ روابط اجتماعی نیز اهمیت دارد. معلم نباید تنها در نقش حرفه‌ای خود تعریف شود. ارتباط با خانواده، دوستان، همکاران مورداعتماد و فعالیت‌های موردعلاقه می‌تواند به حفظ تعادل زندگی کمک کند. در مقابل، اگر تمام تعاملات فرد به مشکلات مدرسه محدود شود، ممکن است احساس کند زندگی او به مجموعه‌ای از وظایف پایان‌ناپذیر تبدیل شده است.

یکی دیگر از اقدامات مهم، ثبت تجربه‌های مثبت روزانه است. معلم می‌تواند در پایان هر روز، حتی در یک یا دو جمله، موقعیتی را یادداشت کند که در آن به دانش‌آموزی کمک کرده، راهکار تازه‌ای آزموده یا در برابر یک موقعیت دشوار واکنش سنجیده‌تری نشان داده است. هدف این تمرین، انکار مشکلات نیست؛ بلکه جلوگیری از تمرکز انحصاری ذهن بر اشتباهات و ناکامی‌هاست.

در نهایت، خودمراقبتی باید با شناخت محدودیت‌ها همراه باشد. اگر معلم نشانه‌های شدید یا مداوم اضطراب، افسردگی، اختلال خواب یا فرسودگی را تجربه می‌کند، نباید خود را موظف بداند که همه مشکلات را با تمرین‌های فردی حل کند. در چنین شرایطی، مراجعه به متخصص سلامت روان و بررسی وضعیت جسمانی و شغلی می‌تواند ضروری باشد.

**برنامه عملی توسعه شفقت‌ورزی به خود در مدرسه ابتدایی**

برای آنکه شفقت‌ورزی به خود از یک مفهوم نظری به مهارتی حرفه‌ای تبدیل شود، می‌توان برنامه‌ای چهارهفته‌ای و قابل‌انطباق با شرایط مدرسه طراحی کرد.

**هفته نخست: شناخت تجربه‌های هیجانی**

در این هفته، معلم روزانه یک موقعیت دشوار را ثبت می‌کند و به سه پرسش پاسخ می‌دهد: چه اتفاقی افتاد؟ چه احساسی داشتم؟ چه فکری درباره خودم کردم؟ هدف، افزایش خودآگاهی است، نه قضاوت درباره کیفیت عملکرد.

**هفته دوم: اصلاح گفت‌وگوی درونی**




معلم جمله‌های خودسرزنشگرانه را شناسایی می‌کند و می‌کوشد آن‌ها را به عبارت‌های واقع‌بینانه تبدیل کند. برای مثال، «من هیچ‌وقت نمی‌توانم کلاس را اداره کنم» به «امروز مدیریت این موقعیت دشوار بود و لازم است راهکار دیگری را امتحان کنم» تغییر می‌یابد.

**هفته سوم: تمرین مکث آگاهانه**

در موقعیت‌های تنش‌زا، معلم تلاش می‌کند پیش از پاسخ‌گویی چند ثانیه مکث کند، احساس خود را تشخیص دهد و سپس تصمیم بگیرد. این تمرین باید متناسب با شرایط کلاس باشد و مانع واکنش فوری در موقعیت‌های مرتبط با ایمنی دانش‌آموزان نشود.

**هفته چهارم: دریافت حمایت و برنامه‌ریزی برای تداوم**

معلم یک مسئله تکرارشونده را با همکار مورداعتماد، مدیر یا مشاور مدرسه در میان می‌گذارد و برای آن راهکاری مشترک طراحی می‌کند. در پایان هفته، بررسی می‌شود که کدام تمرین قابل‌اجرا بوده و چه موانعی بر سر راه استمرار آن وجود داشته است.

این برنامه پیشنهادی، یک الگوی عملی اولیه است و نباید به‌عنوان مداخله‌ای با اثربخشی قطعی یا تضمین‌شده معرفی شود. ارزیابی علمی اثربخشی آن به طراحی پژوهشی مناسب، ابزارهای معتبر و بررسی نتایج در طول زمان نیاز دارد.

**الگوی پیشنهادی مدرسه برای توسعه سواد سلامت روان و تقویت شفقت‌ورزی به خود**

اگرچه مهارت‌های فردی نقش مهمی در مدیریت فشار روانی دارند، اما سلامت روان معلمان را نمی‌توان صرفاً به توانایی آنان در کنترل احساسات تقلیل داد. معلم درون یک ساختار آموزشی فعالیت می‌کند و تجربه روانی او از روابط مدیریتی، حجم کار، امکانات، فرهنگ سازمانی و حمایت‌های حرفه‌ای تأثیر می‌پذیرد.

مرور نظام‌مند عوامل مؤثر بر فرسودگی معلمان نشان می‌دهد که ویژگی‌های محیط کار و فشارهای سازمانی نیز باید در برنامه‌های پیشگیری مورد توجه قرار گیرند (میژاکوسکی و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین، مرور پژوهش‌های مربوط به مداخلات مدیریت استرس معلمان، از آثار امیدوارکننده برخی مداخلات روان‌شناختی حکایت دارد؛ هرچند تفاوت میان مطالعات و ناهمگونی نتایج، ضرورت احتیاط در تعمیم یافته‌ها را نشان می‌دهد (دانگ و همکاران، ۲۰۲۲).




بر این اساس، می‌توان الگویی چندسطحی برای مدرسه طراحی کرد که در آن، رشد مهارت‌های فردی با اصلاح محیط کار و گسترش حمایت‌های حرفه‌ای همراه باشد.

**سطح فردی: آموزش مهارت‌های روان‌شناختی به معلمان**

در سطح فردی، برنامه‌های توانمندسازی باید بر شناخت هیجان، تنظیم استرس، شفقت‌ورزی به خود، حل مسئله، ارتباط مؤثر و تشخیص نشانه‌های فرسودگی تمرکز کنند.

این آموزش‌ها بهتر است به‌جای سخنرانی‌های صرف، مبتنی بر موقعیت‌های واقعی مدرسه باشند. برای نمونه، می‌توان از معلمان خواست موقعیتی را توصیف کنند که در آن احساس ناکامی داشته‌اند و سپس آن را از سه منظر بررسی کنند: واقعیت قابل‌مشاهده، برداشت شخصی و اقدام اصلاحی.

فرض کنیم معلمی می‌گوید: «دانش‌آموزان به درس من توجه نکردند؛ پس من معلم ضعیفی هستم.» در تحلیل موقعیت، نخست باید مشخص شود چه رفتارهایی مشاهده شده‌اند. سپس باید برداشت معلم از آن رفتارها بررسی شود و در نهایت، راهکارهای ممکن مانند تغییر فعالیت، استفاده از مثال عینی یا بررسی خستگی دانش‌آموزان مطرح شوند.

چنین تمرینی به معلم کمک می‌کند میان رویداد و تفسیر خود فاصله بگذارد. همچنین فرصت مناسبی برای تمرین گفت‌وگوی درونی واقع‌بینانه فراهم می‌سازد.

در طراحی این برنامه‌ها، تفاوت‌های فردی معلمان نیز باید در نظر گرفته شود. برخی افراد از تمرین‌های نوشتاری سود می‌برند، برخی گفت‌وگوهای گروهی را ترجیح می‌دهند و برخی دیگر به آموزش فردی یا مشاوره تخصصی نیاز دارند. یکسان‌انگاشتن نیازهای روان‌شناختی همه معلمان می‌تواند اثربخشی برنامه را کاهش دهد.

**سطح بین‌فردی: شکل‌دهی به شبکه‌های همیار معلمی**

در سطح بین‌فردی، مدرسه می‌تواند گروه‌های کوچک همیار معلمی تشکیل دهد. در این گروه‌ها، معلمان به‌صورت منظم درباره چالش‌های آموزشی، راهبردهای مدیریت کلاس و تجربه‌های هیجانی خود گفت‌وگو می‌کنند.

هدف این جلسات، تبدیل‌شدن آن‌ها به محلی برای شکایت مداوم یا قضاوت درباره همکاران نیست. گفت‌وگو باید ساختاری مشخص داشته باشد: تعریف مسئله، بیان تجربه، بررسی راهکارهای قبلی، پیشنهاد گزینه‌های تازه و تعیین اقدام بعدی.




برای مثال، اگر یکی از معلمان با رفتارهای پرخاشگرانه یک دانش‌آموز مواجه است، همکاران می‌توانند به او کمک کنند محرک‌های احتمالی رفتار را شناسایی کند، شیوه‌های ارتباطی خود را بازنگری کند و از امکانات حمایتی مدرسه بهره ببرد. در صورت وجود نگرانی جدی درباره ایمنی یا وضعیت روانی دانش‌آموز، موضوع باید از مسیرهای رسمی و تخصصی پیگیری شود.

اصل مهم در این گروه‌ها، حفظ احترام و محرمانگی حرفه‌ای است. اطلاعات شخصی معلمان یا دانش‌آموزان نباید بدون ضرورت و مجوز مناسب در اختیار افراد غیرمرتبط قرار گیرد. همچنین، مشارکت در گفت‌وگوهای حساس نباید به اجبار یا ابزاری برای ارزیابی تنبیهی عملکرد تبدیل شود.

حمایت همکاران می‌تواند احساس تنهایی شغلی را کاهش دهد و امکان بهره‌گیری از تجربه‌های جمعی را فراهم کند. بااین‌حال، گروه همیار جایگزین خدمات تخصصی سلامت روان یا مسئولیت مدیریتی برای رفع مشکلات ساختاری نیست.

**سطح مدیریتی: ایجاد فرهنگ سازمانی حمایتگر**

مدیر مدرسه نقش مهمی در تعیین این موضوع دارد که سلامت روان در محیط کار چگونه فهمیده شود. اگر خستگی معلم نشانه ضعف، درخواست کمک نشانه ناتوانی و اشتباه حرفه‌ای دلیلی برای تحقیر تلقی شود، افراد احتمالاً مشکلات خود را پنهان خواهند کرد.

در مقابل، مدیری که به بازخورد سازنده، گفت‌وگوی محترمانه و حل مسئله جمعی اهمیت می‌دهد، می‌تواند شرایط مساعدتری برای یادگیری حرفه‌ای ایجاد کند. در چنین محیطی، معلمان می‌توانند مشکلات خود را مطرح کنند، بدون آنکه از قضاوت شخصیتی یا پیامدهای غیرمنصفانه بترسند.

یکی از اقدامات مهم، بررسی واقع‌بینانه حجم وظایف است. مدیر می‌تواند وظایف اداری را بازنگری کند، از تکرار فعالیت‌های غیرضروری بکاهد و در صورت امکان، زمان‌هایی برای برنامه‌ریزی مشترک یا تبادل تجربه فراهم سازد.

اقدام دیگر، فراهم‌کردن دسترسی به منابع حمایتی است. این منابع ممکن است شامل مشاور، روان‌شناس، دوره‌های توانمندسازی، خدمات مشاوره شغلی یا معرفی به مراکز تخصصی باشد. ارائه این خدمات باید با حفظ حریم خصوصی و احترام به اختیار معلم همراه باشد.




مدیر همچنین باید از تبدیل برنامه‌های شفقت‌ورزی به خود به ابزاری برای انتقال مسئولیت سازمان به فرد جلوگیری کند. اگر حجم کار غیرواقع‌بینانه است، توصیه به مثبت‌اندیشی یا تمرین تنفس به‌تنهایی پاسخ مناسبی نیست. برنامه سلامت روان باید هم‌زمان به منابع فشار و امکانات واقعی برای کاهش آن‌ها توجه کند.

**سطح نظام آموزشی: گنجاندن سلامت روان در توسعه حرفه‌ای معلمان**

در سطح کلان، توسعه سواد سلامت روان باید بخشی از آموزش‌های ضمن خدمت و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای باشد. این برنامه‌ها می‌توانند موضوعاتی مانند شناخت فرسودگی شغلی، مهارت‌های ارتباطی، تنظیم هیجان، مدیریت تعارض، شفقت‌ورزی به خود و روش‌های دریافت کمک را پوشش دهند.

بهتر است این آموزش‌ها به‌صورت مستمر و در قالب فعالیت‌های کوتاه، کاربردی و قابل‌ارزیابی اجرا شوند. یک دوره فشرده بدون پیگیری ممکن است اطلاعات مفیدی ارائه کند، اما برای تبدیل مهارت‌ها به عادت‌های روزانه کافی نباشد.

همچنین، لازم است سیاست‌های مدرسه و نظام آموزشی از مرزهای حرفه‌ای معلمان حمایت کنند. انتظار پاسخ‌گویی نامحدود، حجم زیاد فعالیت‌های غیرآموزشی، نبود فرصت استراحت و فقدان دسترسی به حمایت‌های تخصصی می‌توانند اثر برنامه‌های فردی را محدود سازند.

**ارزیابی اثربخشی برنامه‌های مدرسه**

برای بررسی نتیجه برنامه‌های توسعه سواد سلامت روان، باید شاخص‌های مشخصی تعیین شود. این شاخص‌ها می‌توانند شامل تغییر در دانش معلمان درباره سلامت روان، میزان آشنایی با راهبردهای خودمراقبتی، احساس حمایت همکاران، کیفیت تجربه کاری و نشانه‌های خودگزارش‌شده استرس و فرسودگی باشند.

ارزیابی بهتر است در چند مرحله انجام شود: پیش از اجرای برنامه، بلافاصله پس از پایان دوره و در یک پیگیری زمانی مناسب. این شیوه کمک می‌کند مشخص شود که آیا تغییرات اولیه پایدار مانده‌اند یا خیر.

در صورت استفاده از پرسش‌نامه، باید ابزارهای معتبر و متناسب با زبان و جامعه موردنظر انتخاب شوند. نتایج نیز باید با رعایت محرمانگی گزارش شوند و نباید برای برچسب‌زدن به معلمان یا تصمیم‌گیری تنبیهی درباره آنان مورد استفاده قرار گیرند.




افزون بر شاخص‌های روان‌شناختی، تجربه خود معلمان باید شنیده شود. ممکن است یک برنامه از نظر محتوایی مناسب باشد، اما به دلیل کمبود زمان یا نامتناسب‌بودن با شرایط مدرسه اجرا نشود. دریافت بازخورد شرکت‌کنندگان می‌تواند به اصلاح برنامه کمک کند.

از منظر علمی، اگر مدرسه بخواهد ادعا کند که برنامه موجب کاهش فرسودگی شده است، باید میان تغییر مشاهده‌شده و رابطه علّی تفاوت بگذارد. کاهش نمرات استرس پس از یک دوره آموزشی، به‌تنهایی اثبات نمی‌کند که تمام تغییرات ناشی از همان دوره بوده‌اند؛ زیرا عوامل دیگری مانند کاهش موقت حجم کار، تعطیلات یا تغییر شرایط خانوادگی نیز ممکن است مؤثر باشند. بنابراین، الگوی پیشنهادی این مقاله باید به‌عنوان چارچوبی کاربردی برای طراحی و ارزیابی برنامه‌های مدرسه در نظر گرفته شود، نه مداخله‌ای که اثربخشی قطعی آن از پیش اثبات شده است.

**نتیجه‌گیری**

سلامت روان معلمان ابتدایی یکی از مؤلفه‌های مهم پایداری و کیفیت نظام آموزشی است. معلمی که هر روز با نیازهای آموزشی، هیجانی و رفتاری کودکان مواجه می‌شود، برای انجام مسئولیت‌های خود به دانش تخصصی، مهارت‌های ارتباطی، توانایی تنظیم هیجان و منابع حمایتی مناسب نیاز دارد. بااین‌حال، گاهی از معلم انتظار می‌رود در برابر همه دشواری‌ها صبور و توانمند باقی بماند، بدون آنکه فرصت کافی برای شناخت نیازهای روانی خود یا بازیابی انرژی داشته باشد.

توسعه سواد سلامت روان می‌تواند به معلمان کمک کند نشانه‌های فشار روانی را بهتر بشناسند، درباره عوامل مؤثر بر سلامت خود آگاهی بیشتری به دست آورند و در زمان مناسب از منابع حمایتی استفاده کنند. اما این آگاهی هنگامی به رفتار روزمره تبدیل می‌شود که با مهارت‌های عملی خودمراقبتی، تنظیم هیجان و ارزیابی واقع‌بینانه تجربه‌های حرفه‌ای همراه باشد.

شفقت‌ورزی به خود در این زمینه جایگاه ویژه‌ای دارد. این رویکرد به معلم می‌آموزد که هنگام مواجهه با ناکامی، به‌جای محکوم‌کردن کل شخصیت خود، رفتار مشخص را بررسی کند؛ به‌جای احساس انزوای ناشی از اشتباه، انسانیت مشترک را به یاد آورد؛ و به‌جای غرق‌شدن در هیجان‌های ناخوشایند، آن‌ها را آگاهانه مشاهده کند. چنین فرایندی می‌تواند زمینه یادگیری از اشتباه، بازیابی توان روانی و انتخاب پاسخ‌های سازنده‌تر را فراهم سازد.

بااین‌حال، نباید شفقت‌ورزی به خود را راه‌حلی مستقل و کافی برای همه مشکلات شغلی دانست. فشارهای سازمانی، حجم کار، محدودیت منابع، تعارض نقش‌ها و فقدان حمایت حرفه‌ای همچنان اهمیت دارند. ازاین‌رو، پیشگیری مؤثر از فرسودگی عاطفی




به رویکردی چندسطحی نیاز دارد که در آن مهارت‌های فردی با حمایت همکاران، مدیریت حمایتگر و سیاست‌های مناسب آموزشی همراه شوند.

پیشنهاد می‌شود مدارس ابتدایی برنامه‌های توسعه سواد سلامت روان را با تمرین‌های عملی شفقت‌ورزی به خود، گروه‌های همیار معلمی و ارزیابی منظم شرایط کاری تلفیق کنند. این برنامه‌ها باید با مشارکت معلمان طراحی شوند و به تفاوت‌های فردی و محدودیت‌های واقعی محیط کار توجه داشته باشند.

همچنین، لازم است پژوهش‌های آینده نقش شفقت‌ورزی به خود را در میان معلمان ابتدایی، با توجه به تفاوت‌های جنسیتی، سابقه تدریس، پایه تحصیلی، شرایط مدرسه و میزان حمایت سازمانی بررسی کنند. مطالعات طولی و مداخلات کنترل‌شده می‌توانند روشن سازند که تقویت این مهارت تا چه اندازه با کاهش پایدار فرسودگی عاطفی ارتباط دارد و کدام مؤلفه‌های برنامه بیشترین فایده را دارند.

در نهایت، معلمی که از خود مراقبت می‌کند، لزوماً معلمی کم‌تعهد نیست؛ همان‌گونه که خستگی مداوم نشانه تعهد بیشتر محسوب نمی‌شود. پذیرش محدودیت‌های انسانی، شناخت نیازهای روانی و درخواست کمک در زمان مناسب می‌توانند بخشی از مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای باشند. مدرسه زمانی به محیطی سالم‌تر برای یادگیری تبدیل می‌شود که در کنار توجه به رشد دانش‌آموزان، برای سلامت روان کسانی که مسئولیت آموزش آنان را بر عهده دارند نیز ارزش واقعی قائل شود.

**منابع**

سازمان جهانی بهداشت. (۲۰۱۹). طبقه‌بندی بین‌المللی بیماری‌ها، ویرایش یازدهم: فرسودگی شغلی به‌عنوان پدیده‌ای مرتبط با کار. سازمان جهانی بهداشت.

سازمان جهانی بهداشت. (۲۰۲۲). گزارش جهانی سلامت روان: دگرگون‌سازی سلامت روان برای همه. سازمان جهانی بهداشت.

Crego, A., Yela, J. R., Gómez-Martínez, M. Á., & Karim, A. A. (۲۰۲۲). The benefits of self-compassion in mental health professionals: A systematic review of empirical research. Psychology Research and Behavior Management, ۱۵, ۲۵۹۹–۲۶۲۰.

https://doi.org/۱۰,۲۱۴۷/PRBM.S۳۵۹۳۸۲




Dong, H., Zhang, X., & Chen, Y. (۲۰۲۲). Effectiveness of interventions on the stress management of schoolteachers: A systematic review and meta-analysis. BMJ Open. [ برای استفاده نهایی در مقاله، مشخصات کامل جلد، شماره و شناسه مقاله باید از رکورد اصلی بررسی شود.]

Jorm, A. F., Korten, A. E., Jacomb, P. A., Christensen, H., Rodgers, B., & Pollitt, P. (۱۹۹۷). Mental health literacy: A survey of the public's ability to recognise mental disorders and their beliefs about the effectiveness of treatment. The Medical Journal of Australia, ۱۶۶(۴), ۱۸۲–۱۸۶. https://doi.org/۱۰,۵۶۹۴/j.۵۳۷۷,۱۹۹۷-۱۳۲۶.tb۱۴۰۰۷۱.x

Mijakoski, D., Cheptea, D., Marca, S. C., Shoman, Y., Caglayan, C., Godderis, L., Kiran, S., & Guseva Canu, I. (۲۰۲۲). Determinants of burnout among teachers: A systematic review of longitudinal studies. International Journal of Environmental Research and Public Health, ۱۹(۹), Article ۵۷۷۶. https://doi.org/۱۰,۳۳۹۰/ijerph۱۹۰۹۵۷۷۶

Neff, K. D. (۲۰۰۳). The development and validation of a scale to measure self-compassion. Self and Identity, ۲(۳), ۲۲۳–۲۵۰. https://doi.org/۱۵۲۹۸۸۶۰۳۰۹۰۲۷/۱۰,۱۰۸۰

Neff, K. D. (۲۰۲۳). Self-compassion: Theory, method, research, and intervention. Annual Review of Psychology, ۷۴, ۱۹۳–۲۱۸. https://doi.org/۱۰,۱۱۴۶/annurev-psych-۰۳۱۰۴۷-۰۳۲۴۲۰

Ormiston, H. E., Nygaard, M. A., & Apgar, S. (۲۰۲۲). A systematic review of secondary traumatic stress and compassion fatigue in teachers. School Mental Health, ۱۴(۴), ۸۰۲–۸۱۷. https://doi.org/۱۰,۱۰۰۷/s۲-۰۹۵۲۵-۰۲۲-۱۲۳۱۰




World Health Organization. (۲۰۱۹). Burn-out an occupational phenomenon: International Classification of Diseases. https://www.who.int/news/item/۲۰۱۹-۰۵-۲۸-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases

World Health Organization. (۲۰۲۲). World mental health report: Transforming mental health for all. World Health Organization.

Yu, M., Wong, C., Fung, H. W., Yuan, G. F., & Tao, S. (۲۰۲۵). The role of self-compassion in teachers' well-being: A systematic review and meta-analysis. International Journal of Psychology, ۶۰(۵), Article e۷۰۰۹۸. https://doi.org/۱۰,۱۰۰۲/ijop.۷۰۰۹۸