

## Investigating the Relationship Between Type A, Neurotic Personality Type, External Locus of Control and School Climate with School Teachers' Stress in Yazd

Kazem Barzegar Bafrooe, <sup>1</sup> Hassan Khezri<sup>2</sup>

Received: 1.3.10 Revised: 31.10.10 Accepted: 11.1.11

## رابطه بین رفتار تیپ الف، شخصیت نوروتیک، منبع کنترل بیرونی و جو حاکم بر مدرسه با استرس شغلی معلمان مراکز استثنایی یزد

کاظم برزگر بفرویی<sup>۱</sup>، حسن خضری<sup>۲</sup>

دریافت: ۸۸/۱۲/۱۰، تجدیدنظر: ۸۹/۸/۹، پذیرش: ۸۹/۱۰/۲۱

### Abstract:

**Objective:** The main purpose of this research was studying influential factors on teachers' occupational stress in special schools of Yazd. **Method:** A total of 93 teachers were employed in this section were tested. Due to small population size, all the statistical population chosen as sample and were participated in the study. For assessing research variables were used scales and questionnaires such as Perceived Stress Scale (PSS, Cohen and Colleagues), Locus of Control (Rotter's scale, 1966), Type A Behavior (Bortner Scale), Kiryaco's 10 Item Questionnaire for assessing neurotic personality, and School Climate Scale. **Results:** The results revealed that 35.5% of the studied teachers had very high stress, 57% had medium stress, and 7.5% of them were The results demonstrated that, from among 4 variables, only neurotic personality variable and the variable of the climate dominating the school with Beta have the most fundamental role in predicting special teachers' stress in special schools of Yazd. **Conclusion:** According to Findings from the study d creating a positive climate in special schools and teaching skills and strategies to deal with dysfunctional personality characteristics can be exceptional teachers stress levels decrease dramatically.

**Keywords:** Neurotic Personality Type, Type A, External locus of Control, School Climate, and Teacher Stress

### چکیده

**هدف:** هدف اصلی این پژوهش، بررسی عوامل مؤثر در استرس معلمان مراکز استثنایی شهر یزد بود. **روش:** تعداد ۹۳ نفر از معلمان شاغل در این بخش، مورد آزمون قرار گرفتند. برای سنجش متغیرهای پژوهش، از مقیاس استرس ادراک شده کوهن و همکاران، مقیاس رفتار تیپ الف بورتنر، مقیاس مکان کنترل راتر، پرسشنامه ۱۰ ماده ای کریاکو جهت سنجش شخصیت نوروتیک و مقیاس جو حاکم بر مدرسه ریچارد آرنز استفاده شد. داده ها با استفاده از آمار توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل واریانس و تحلیل رگرسیون گام به گام با نرم افزار SPSS13 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. **یافته ها:** یافته های پژوهش نشان داد که ۳۵/۵ درصد از معلمان مورد پژوهش، استرس بسیار بالا، ۵۷ درصد استرس متوسط و ۷/۵ درصد از آنان استرس پایین را گزارش دادند. همچنین بین نمره متغیرهای شخصیت نوروتیک ( $r=0/711$ )، تیپ الف ( $r=0/462$ ) و منبع کنترل بیرونی ( $r=0/421$ ) با نمره استرس رابطه مستقیم و معنادار؛ و نیز، نمره جو حاکم بر مدرسه با نمره استرس ( $r=-0/347$ )، رابطه معکوس و معنادار به دست آمد. **نتیجه گیری:** با توجه به یافته های حاصل از این تحقیق به نظر می رسد ایجاد جو مثبت در مدارس استثنایی و آموزش مهارت ها و راهبردهای مقابله با ویژگیهای شخصیتی ناسالم می توان میزان استرس معلمان استثنایی را تا حد چشمگیری کاهش دهد.

**واژه های کلیدی:** تیپ شخصیتی نوروتیک، تیپ الف، منبع کنترل بیرونی، جو حاکم بر مدرسه و استرس معلم

1- **Corresponding Author:** Teacher of paknejad Teacher-Training Center And Ph.D. Candidate in Educational Psychology, Allame Tabatabaee University (Email: barzegar6003@yahoo.com)

2- Member of Academic Staff IAU(Firoozabad branch), and Ph.D. Candidate, Allame Tabatabaee University.

۱- نویسنده رابط: مدرس تربیت معلم شهید پاک نژاد یزد و دانشجوی دکتری رشته روان شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی

۲- عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد فیروزآباد و دانشجوی دکتری رشته روان شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.

## مقدمه

استرس<sup>۱</sup> به مثابه یکی از مهم‌ترین عوامل اثرگذار در رفتار آدمی، در نظر گرفته شده است (وینر، ۲۰۰۱). استرسبه عنوان نشانگانِ عواطف منفی، شناخته می‌شود و هنگامی به وجود می‌آید که فرد در معرض فشارهای مداوم و روزافزونی قرار داشته باشد و نتواند با راهبردهای مقابله‌ای کنونی‌اش، آنها را کنترل کند (کریاکو، ۲۰۰۰).

عامل استرس‌زا چیزی در محیط است که به مثابه نوعی محرک، عمل می‌کند و می‌تواند ماهیتی فیزیکی، روان شناختی، و یا رفتاری داشته باشد. استرس هنگامی رخ می‌دهد که بر توانایی "ادراکی" فرد، فشارها و تقاضاهای محیطی تصویری فوق العاده‌ای، وارد آید. نکته‌ای که باید در این باره بدان اشاره شود، واژه‌ی "ادراکی"<sup>۲</sup> است؛ که توضیح می‌دهد، برداشت فرد از رخدادها و نیز از توانایی خود برای مقابله با آنها، نقشی محوری در ایجاد احساس استرس دارد و می‌تواند از فردی به فرد دیگر، کاملاً تفاوت کند (تراورس و کوپر، ۱۹۹۶). بنابراین، اگرچه استرس زاهای محیطی، می‌توانند به احساس استرس منجر شوند، اما به نظر می‌رسد که عوامل فردی در این باره دخالت داشته باشند. بدین ترتیب می‌توان گفت که "واکنشهای ما به شرایط زندگی و موقعیتهای اجتماعی، به شیوه‌ای بستگی دارد که ما به این تجارب معنا می‌دهیم یا آنها را ارزیابی می‌کنیم" (چپسون و فارست، ۲۰۰۶). در ادبیات مربوط به رفتار سازمانی، استرس کارکنان، توجه بسیاری را به خود جلب کرده است، چرا که به نظر می‌رسد بر عملکرد کلی شخص، چه از نظر بهره‌وری و چه از نظر خدمات دهی مناسب، تأثیر دارد (مک شین و فون گلینو، ۲۰۰۵). استرس شغلی، یکی از مشکلات قابل توجه در بازار کار محسوب می‌شود. شاهد این مدعا آن است که در سالهای ۲۰۰۱ و ۲۰۰۲ برآورد شده که ۲/۳ میلیون نفر در بریتانیا بر این باور بوده‌اند که از بیماری‌ای رنج می‌برند که به وسیله شغل فعلی یا گذشته آنها، ایجاد

یا تشدید شده است (جونز، هکس نیبل، هاجسون و پرایس، ۲۰۰۳).

معلمی در مقایسه با مشاغل دیگر، حرفه‌ای بسیار پر استرس شناخته می‌شود (مک شین و فون گلینو، ۲۰۰۵). استرس معلم را می‌توان به صورت "تجربه عواطف ناخوشایند و منفی نظیر خشم، اضطراب، تنش، ناکامی یا افسردگی تعریف کرد که از برخی جنبه‌های شغل معلمی، نتیجه می‌شود" ساتکلیف<sup>۳</sup> و (کریاکو، ۱۹۷۸). این تعریف، اساساً استرس را به مثابه تجربه عاطفی منفی‌ای می‌بیند که با این باور معلم که "شرایط شغلی‌اش تهدیدی برای عزت نفس یا سلامت اوست" شروع می‌شود (کریاکو، ۲۰۰۱).

تقریباً یک سوم معلمان شرکت‌کننده در پژوهش بورگ (۱۹۹۰) شغل خود را بسیار پر استرس می‌دانستند. تراورس و کوپر (۱۹۹۶) نیز دریافته‌اند که در مقایسه با مشاغل دیگر، معلمان سطوح بالاتری از استرس را تجربه می‌کنند. این یافته را گزارش پژوهشی اداره بهداشت و امنیت بریتانیا نیز که معلمی را یکی از پر استرس‌ترین مشاغل دانسته، تأیید کرده است: براساس این گزارش، ۴۱ درصد از معلمان، در حالی بود که ۳۱ درصد پرستاران؛ ۲۹ درصد مدیران عامل شرکتها، و ۲۷ درصد از کارفرمایان و مدیران حرفه‌ای، استرس بالا را گزارش داده‌اند. در پژوهش میل و می (۱۹۹۷) مشخص شد که ۸۰ درصد از معلمان مدارس استثنایی بریتانیا، معلمی را حرفه‌ای بسیار پر استرس می‌دانند و بیش از ۵۰ درصد از آنها گزارش داده‌اند که جداً خواهان خارج شدن از این شغل هستند.

به منظور کاستن از آثار منفی این نوع استرس، پژوهشگران عرصه استرس، بررسیهای بسیاری انجام داده‌اند تا عوامل خطرآفرین احتمالی در استرس شغلی معلم را شناسایی کنند. در آنچه تحت عنوان منابع استرس آورده شد، دو دسته اصلی عوامل، تفکیک پذیرند که می‌توان آنها را تحت عنوان "عوامل

محیطی"، مانند تعارض نقشها، روابط با همکاران، استرس‌زاهای محیطی منفی، نگرشها و رفتارهای دانش‌آموزان اشاره کرد. پژوهشهای دیگر کوشیده‌اند تا به جنبه دیگر این مسئله پاسخ دهند که "عوامل خاصی که ذاتاً به شغل معلّمی مربوط اند" چگونه می‌توانند وقوع درجات بالایی از استرس را تسهیل کنند؛ این عوامل عبارت‌اند از: حجم کاری سنگین و ساعات کاری طولانی، نقشهای متناقض، حجم کاری نامتناسب و بی‌ثبات در طول سال تحصیلی، نیاز به مدیریت کلاسی، و نگرانیهای مربوط به ارزشیابی (چپسون و فارست، ۲۰۰۶).

باین‌حال، لازم به ذکر است که منابع عمده استرسی که یک معلّم خاص تجربه می‌کند، منحصر به او و خاص اوست و به تعامل دقیقی میان شخصیت، ارزشها، مهارتها، و وضع زندگی وی بستگی دارد. علاوه بر این، منابع عمده استرس معلّمان از کشوری به کشور دیگر، تفاوت می‌کند و علت این تفاوتها می‌تواند ویژگیهای خاص نظام آموزشی ملی، شرایط خاص معلّمان و مدارس آن کشور، و نگرشهای کلی جامعه به شغل معلّمی و ارزشی که برای معلّمان و مدارس قائل‌اند، باشد (کریاکو، ۲۰۰۱). حتی مشخص شده است که میزان استرس شغلی در فرهنگهای مختلف (تراورس و کوپر، ۱۹۹۷) و مقاطع تحصیلی مختلف (میل و می، ۱۹۹۸) تفاوت می‌کند؛ به عبارت دیگر، تفاوتهای فردی برای درک تنوع موجود در استرس شغلی معلّمان، اصلی اساسی است. همه معلّمان، با استرس‌زاهای محیطی مشابهی روبه‌رو هستند که تصوّر می‌رود برای همه کسانی که در شرایط همانند کار می‌کنند، تاثیرات نسبتاً ثابتی داشته باشند. باین‌حال، همه از سطوح بالای استرس، رنج نمی‌برند چرا که برخی از افراد، مستعدتر از دیگران هستند و تنها درصد اندکی به مرحله فرسودگی شغلی می‌رسند (چپسون و فارست، ۲۰۰۶).

بنابراین، مشخص است که برای توضیح پدیده استرس معلّم، به مجموعه‌ای از عوامل گوناگون از

جمله عوامل مربوط به شغل، عوامل محیطی، و نیز عوامل فردی نیاز است. فورلین (۲۰۰۱) منابع استرس معلّم را در ۳ دسته کلی، قرار داده است: اداری [اجرایی]<sup>۴</sup> (مانند حجم کاری زیاد، تعارض نقشها، یا نقشهای اضافی، ابهام در نقش، مشکلات زمانی / امکاناتی)؛ کلاسی<sup>۵</sup> (مثل جوّ کلاسی، تعداد زیاد دانش‌آموزان، پیشرفت محدود دانش‌آموزان با تأکید بر رفتارهای مخرب آنها) و شخصی<sup>۶</sup> (مانند رابطه ضعیف با همکاران، محیط کاری فقیر، مکان کنترل بیرونی، حقوق ناکافی و وضعیت دست پایین اجتماعی). کاکس (۱۹۷۸) این وضعیت را به صورت مدلی کاربردی توضیح داده است که در آن، کنش متقابل فراوانی میان محیط و فرد وجود دارد. اگرچه، احتمال دارد که عوامل بیرونی، احساس استرس را ایجاد کنند، اما عوامل فردی در تغییر و تعدیل استرس ادراکی، نقش عمده‌ای دارند. تراورس و کوپر (۱۹۹۶) خاطر نشان می‌دارند که استرس، معمولاً پدیده‌ای بسیار شخصی است و براین اساس، صفات شخصیتی بالقوه‌ای وجود دارند که می‌توانند بر واکنش به استرس، اثر بگذارند.

جوّ مدرسه<sup>۷</sup> و نگرش معلّم به آن به‌مثابه استرس‌زای بالقوه‌ای معرفی و مشخص شده است که جوّ مثبت در مدرسه با استرس پایین‌تر معلّمان در ارتباط است (اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۰۹؛ دنی، ۲۰۱۰؛ کوهن، مک کیب، میشلی و پیکرال، ۲۰۰۹؛ فیلدینگ و گال، ۱۹۸۲). واژه جوّ، به ارزشهای جمعی، باورها و ساختار سازمانی درون مدرسه گفته می‌شود که تعاملات میان معلّمان و دانش‌آموزان و انتظارات مربوط به روابط میان آنان را شکل می‌دهد (کوهن و همکاران، ۲۰۰۹).

بیشتر پژوهشهایی که رابطه صفات شخصیتی را با استرس شغلی و پیامدهای مرتبط با آن بررسی کرده‌اند، تمرکز خود را بر الگوهای رفتاری تیپ الف، معطوف داشته‌اند؛ رفتار تیپ الف، با بسیاری از صفات شخصیتی مختلف رابطه دارد که از آن جمله می‌توان

افراد، بیشتر موقعیتهای زندگی را خارج از کنترل خود می بینند، به احتمال زیاد، در محیط کار نیز با منبع استرس به عنوان موضوعی روبه رو می شوند که نمی توانند با آن مقابله کنند. در نتیجه، آنها موقعیت را از آنچه که هست، تهدیدآمیزتر می بینند و به جای اینکه راهبردهایی اتخاذ کنند تا با موفقیت با آن موقعیت روبه رو شوند، می گذارند تا منبع استرس تداوم یابد (کریاکو، ۲۰۰۰، ترجمه وحدتی ۱۳۸۴، صص. ۳۶-۳۷). پژوهش فیلدینگ و گال (۱۹۸۲) نیز نشان داده است که معلّمان دارای مکان بیرونی کنترل، در مقایسه با معلّمان دارای مکان درونی کنترل، استرس بالاتری را گزارش کردند.

داشتن شخصیت نورو تیپک<sup>۱۱</sup> عامل دیگری است که اثرگذاری آن در استرس معلّم بررسی شده است. معلّمانی که شخصیت نورو تیپک دارند، به شدت مستعد نگران شدن هستند. آنها مدتی طولانی به مشکلات فرضی فکر می کنند و شاید با آنها روبه رو شوند. فردی با شخصیت نورو تیپک زودرنج، مغموم و افسرده، فاقد اعتماد به نفس، و مبتلا به سردرد و دردهای دیگر است. او گفت وگو با غریبه ها را دشوار می داند، از بدشانسیهای احتمالی نگران است؛ اغلب در حضور مافوق خود، خجالتی است و از تجربیات تحقیرآمیز به مدت طولانی و به شدت، رنج می برد. افرادی که شخصیت نورو تیپک دارند، مستعد استرس هستند چرا که آستانه ذهنی آنها در تهدیدآمیز دیدن هر موقعیت، پایین است. آنها به ویژه تمایل دارند تا بدترین سناریوها را در ذهن خود بسط دهند و فکر کنند که چه طور به رویدادهای احتمالی و بعید، خواهند پرداخت؛ در نتیجه، بیشتر استرس آنها از فکر کردن درباره موقعیتهایی که رخ نخواهند داد، ناشی می شود. اگرچه، افراد دیگر نیز تا اندازه ای همین کار را می کنند، اما افرادی که شخصیت نورو تیپک دارند، این کار را در حد افراط و بیمارگونه انجام می دهند (کریاکو، ۲۰۰۰، ترجمه وحدتی ۱۳۸۴، صص. ۳۷-۳۸).

دیگر عوامل کمک دهنده فردی که می توانند

به بی صبری، خصومت، تحریک پذیری، رقابت جویی، و مبارزه جویی برای پیشرفت اشاره کرد. این گونه افراد، در تقابل با گروه دارای شخصیت تیپ ب قرار می گیرند که نگرشی آسان گیر و راحت به زندگی دارند (کریاکو، ۲۰۰۰، ترجمه وحدتی ۱۳۸۴، ص. ۳۴). اگر دو نفر که یکی از آنها تیپ الف و دیگری تیپ ب است، با فشارها و تقاضاهای محیطی یکسانی مواجه شوند، فرد دارای تیپ الف، واکنشهای عاطفی و زیست شناختی برجسته تری را نشان خواهد داد از جمله: نشانه های التهاب روده و معده، علائم تنفسی، اختلالات خواب، دردهای قفسه سینه، سردرد و میگرن (جمال، ۱۹۹۰). افراد دارای تیپ الف به این علت، مستعد ابتلا به میزان بالایی از استرس هستند که کار زیادی را متعهد می شوند و در نتیجه خود را تحت فشار قرار می دهند (کریاکو، ۲۰۰۰، ترجمه وحدتی ۱۳۸۴، ص. ۳۵).

دیگر زمینه پژوهشی مربوط به عوامل فردی، منبع کنترل<sup>۸</sup> است که بیشترین حمایت تجربی را به عنوان وابسته استرس به دست آورده است (فیلدینگ و گال، ۱۹۸۲). افراد دارای منبع بیرونی کنترل<sup>۹</sup> به شدت بر این گمان اند که نمی توانند بر مسائل مهمی که در زندگی شان رخ می دهد، کنترل مناسبی داشته باشند. به همین علت، وقتی با مشکلاتی روبه رو می شوند که باید به آنها پردازند، احساس آسیب پذیری و عجز می کنند. این افراد بر خلاف معلّمانی هستند که عوامل درونی بر آنها حاکم است (یعنی افرادی که دارای مکان کنترل درونی<sup>۱۰</sup> هستند)؛ افرادی که این اعتقاد را در خود تعمیم داده اند، دارای قدرتی درونی هستند که بر رویدادهای مهمی که بر آنها تأثیر می گذارد، چیره می شوند. افرادی که عوامل بیرونی بر آنها کنترل دارند، مستعد استرس اند. چون احساس استرس در موقعیتهایی افزایش می یابد که از آن موقعیت، نوعی تهدید، استنباط می شود و شخص احساس می کند که نمی تواند به درستی از عهده آن، برآید. از آنجا که این

برای پرداختن به تک تک دانش‌آموزان و بازدیدها و ارزشیابیهای بیشتر در مقایسه با معلمان عادی، باشد (ویلیامز و گرش، ۲۰۰۴). منابع دیگر استرس که معلمان مدارس استثنایی آنها را تجربه می‌کنند، می‌تواند با یادگیری فردی و نیازهای عاطفی دانش‌آموزانی که دارای اختلالات ذهنی، جسمی/ یا حسی هستند، مرتبط باشد (لکاوالی، لئون و ولتز، ۲۰۰۶).

آنچه از پژوهشهای انجام گرفته بر می‌آید این است که "استرس معلمان می‌تواند به مثابه مشکلی جدی در راه رسیدن به اهداف فردی، سازمانی و حتی اجتماع بزرگ‌تر عمل کند و پرداختن به این سازه و تعیین همبسته‌های شخصی و محیطی آن، امری حیاتی است" (آنتونیو و کوترونی، ۲۰۰۹).

به نظر می‌رسد جامعه آموزشی ما از فقدان پژوهشهای مدون و هدفمند در راستای کشف عوامل مؤثر در یادگیری و آموزش آسیب‌می‌بیند و شاید تأمل برانگیزتر آن است که هیچ علاقه‌ای برای به کارگیری یافته‌های پژوهشی در امور روزمره آموزشی و ایجاد روابط سازمانی متناسب با اهداف توسعه و پیشرفت آموزشی، وجود ندارد. این پژوهش به دنبال آن است که زوایای پنهان استرس شغلی و جنبه‌های مختلف و عوامل متعدد اثرگذار بر آن را در معلمان شهر یزد با تمرکز بر شرایط آموزش استثنایی بررسی کند. بدین ترتیب، کوشش شده است تا به پرسشهای عمده زیر پاسخ داده شود:

- میزان استرس شغلی معلمان استثنایی در چه وضعیتی است؟
- آیا میزان استرس شغلی معلمان استثنایی بر حسب متغیرهای سن، جنسیت، سابقه تدریس و پایه تدریس، متفاوت است؟
- آیا بین عوامل فردی (تیپ شخصیتی نورتیک، تیپ الف، منبع کنترل بیرونی و محیطی (جو مدرسه) با استرس معلمان رابطه معنادار وجود دارد؟
- سهم معنادار ویژگیهای فردی و محیطی در

بر احساس استرس در معلمان اثر داشته باشند عبارت‌اند از: جنسیت معلمان و میزان تجربه آنها در تدریس (به‌ویژه نوع مدرسه‌ای که در آن تدریس می‌کنند، مدت زمانی که معلم هستند، و اینکه آیا تمام وقت کار می‌کنند یا پاره‌وقت). (چپسون و فارست، ۲۰۰۶). پژوهش نشان داده است که معمولاً زنان - به طور متوسط - در مقایسه با مردان، به طور معناداری سطوح بالاتری از استرس را تجربه می‌کنند اما باید خاطر نشان ساخت که تفاوت‌های جنسیتی در بین پژوهشهای انجام شده یکدست نیستند؛ مثلاً آنتونیو، پولیکرونی، و والکاکیس (۲۰۰۶) و کریاکو (۲۰۰۰) چنین تفاوت‌هایی را در میان زنان و مردان معلم، نیافتند. با این همه، جالب توجه خواهد بود که جنسیت معلم را به صورت عامل بالقوه مؤثر در ایجاد استرس شغلی معلمان، مورد بررسی قرار دهیم.

علاوه بر این، ظاهراً میزان استرس می‌تواند بسته به مقطعی که معلم در آن تدریس می‌کند و مدت زمان تدریس در هفته، تفاوت کند. سالهای تجربه در شغل مورد نظر نیز می‌تواند در میزان استرس، مؤثر باشد. اگر چنین باشد - مثل استرس که ماهیتی تجمعی دارد - هرچه فرد، سالهای بیشتری معلم باشد، استرس بیشتری را تجربه خواهد کرد؛ از سوی دیگر، معلمان باتجربه‌تر، بهتر و اثربخش‌تر می‌توانند مهارت‌های مقابله‌ای خود را به کار گیرند و استرس را مدیریت کنند (چپسون و فارست، ۲۰۰۶).

در نتیجه پژوهش میل و می (۱۹۹۷) و پژوهشگران دیگر (نظیر ویلیامز و گرش، ۲۰۰۴) مشخص شد که این متغیرها، تجربه استرس در معلمان شاغل در محیط‌های استثنایی را نیز میانجی‌گری می‌کنند. با این همه، معلمان شاغل در مدارس استثنایی، ممکن است سطوح بالاتری از استرس را در مقایسه با همکاران شاغل در محیط‌های عادی، تجربه کنند (میل و می، ۱۹۹۷) که علت آن می‌تواند دانش‌آموزان اخلاص‌گر، نگرش منفی دانش‌آموزان به تکالیف مدرسه، فقدان زمان کافی

پیش‌بینی استرس معلّمان استثنایی چقدر است؟

## روش

### جامعه آماری و نمونه

کلیه معلّمان شاغل در مدارس استثنایی شهر یزد (۹۳ نفر)، جامعه آماری را تشکیل می‌دادند که به علت تعداد اندک آنها، کلّ جامعه به عنوان نمونه انتخاب شد و داده‌های این بررسی، از کلیه افراد جامعه به دست آمده است.

## ابزار

۱- استرس: در این پژوهش، استرس معلّمان با دو ابزار اندازه‌گیری شد:

نخستین ابزار، پرسشنامه‌ای تک ماده‌ای بود - "به طور کلی، معلّم بودن، تا چه اندازه برای شما استرس‌آور است؟- که به روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای - از "به هیچ وجه استرس‌زا نیست" تا "شدیداً استرس‌زاست" - پاسخ داده شد. برای این ابزار که کریاکو و ساتکلیف (۱۹۷۸ و ۱۹۷۹) آن را برای اندازه‌گیری میزان استرس معلّمان بریتانیایی به کار برده‌اند، هیچ‌گونه آزمون مربوط به پایایی<sup>۱۲</sup> اجرا نشده است. اما پژوهشگران فوق، بر این مدّعا هستند که ابزارشان از اعتبار<sup>۱۳</sup> بالایی برخوردار است؛ چرا که با درجه‌بندی معلّمان از ۵۱ منبع استرس نظیر "عدم پذیرش حاکمیت معلّم از سوی دانش‌آموزان"، همبستگی مثبت و معناداری دارد ( $r = 0/51$ ). همچنین با ۱۷ نشانه استرس نظیر فرسودگی (خستگی مفرط) ( $r = 0/61$ ) و سرخوردگی و دلسردی ( $r = 0/52$ ) رابطه همبستگی بالایی دارد. بدین ترتیب، به نظر می‌رسد که میزان استرس معلّمان را می‌توان بر مبنای تنها یک پرسش مستقیم، اندازه گرفت.

ابزار دوم، مقیاس استرس ادراک شده<sup>۱۴</sup> (SPSS، کوهن، کامراک، و مرمالشتاین<sup>۱۵</sup>، ۱۹۸۳) بود که ۱۴ ماده دارد و گزینه‌های پاسخ‌دهی آن از ۰=هرگز؛ ۱= تقریباً هرگز؛ ۲= گاهی اوقات؛ ۳= تقریباً همیشه؛ و ۴=

اکثر اوقات، گسترده است. نمره‌های مقیاس استرس ادراک، از طریق معکوس کردن هفت ماده مثبت (ماده‌های ۴، ۵، ۶، ۹، ۱۰، و ۱۳) و سپس جمع ۱۴ ماده به دست می‌آید. پژوهش‌های پیشین، اعتبار و پایایی این مقیاس را مورد تایید قرار داده‌اند (کوهن و همکاران، ۱۹۸۳).

۲- رفتار تیپ الف: رفتار تیپ الف، با بهره‌گیری از مقیاس بورثنیر<sup>۱۶</sup> (۱۹۶۹) اندازه‌گیری شد. این مقیاس نیز ۱۴ ماده دارد و پاسخ‌دهی به این ماده‌ها از ۱-۱۱ گسترده است. این مقیاس به شکلی گسترده در علوم بهداشتی و روان‌شناسی، به منظور تشخیص تیپ الف و ب به کار رفته است. پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که این ابزار، از پایایی، اعتبار سازه<sup>۱۷</sup> (بورتنر، ۱۹۶۹) و اعتبار پیش بین<sup>۱۸</sup> (جمال، ۱۹۹۰) مناسب و کافی برخوردار است. نمره ۸۴ و بالاتر در این مقیاس، تحت عنوان رفتار تیپ الف و نمره ۸۳-۱۴ تحت عنوان تیپ ب، دسته‌بندی می‌شود.

۳- مکان کنترل: مکان کنترل درونی و بیرونی در این پژوهش، با مقیاس راتر<sup>۱۹</sup> (۱۹۶۹) اندازه‌گیری شد که مشتمل بر ۲۹ عبارت جفتی است؛ برای مثال، "وقوع بسیاری از چیزهای ناخوشایند در زندگی افراد، تا حدودی به خاطر بدشانسی آنهاست"؛ با عبارت "بدبیاریهای افراد، به خاطر اشتباهاتی است که مرتکب می‌شوند"، جفت است. از پاسخ دهندگان خواسته شده بود تا در هر جفت از این عبارتها، آن عبارتی را برگزینند که بیش از عبارت دیگر، با احساس آنها درباره کنترل بر رویدادها، مطابقت دارد. به این علت که مقیاس مذکور براساس بعد بیرونی کنترل، نمره گذاری شده است، نمرات بالا نشان‌دهنده مکان کنترل بیرونی و نمرات پایین نشان‌دهنده مکان درونی کنترل هستند. برای این پژوهش، از مقیاس راتر بهره گرفته شد چرا که پرستفاده‌ترین مقیاس برای اندازه‌گیری مکان کنترل در پژوهش‌های روان‌شناختی و به‌ویژه پژوهش‌های مربوط به استرس معلّم بوده است. اعتبار و پایایی مقیاس راتر به خوبی

تعیین شده است. راتر در سال ۱۹۶۶ (نقل از راتر، ۱۹۶۹) ضریب کودر-ریچاردسون ۰/۷۰ را گزارش کرده است. در همان زمان، یک پایایی بازآزمایی<sup>۲۰</sup> با فاصله زمانی یک ماه اجرا شده و ضریب ۰/۷۲ به دست داده است. علت آخر اینکه، اکثریت پژوهشگران علاقه‌مند به مکان کنترل، مقیاس راتر را به کار گرفته‌اند و شواهد فراوانی مبنی بر وجود تفاوت‌های فردی مربوط به مکان کنترل، وجود دارد و مقیاس راتر به این تفاوت‌ها حساس است و آنها را نشان می‌دهد.

۴- جو حاکم بر مدرسه: برای اندازه‌گیری کیفیت مدرسه در جایگاه محیط کاری، ۱۴ ماده از سیاهه<sup>۲۱</sup> ۸۴ ماده ای مربوط به محیط مدرسه استفاده شد که ریچارد آرنرز، تهیه کرده و فیلدینگ و گال (۱۹۸۲) مورد استفاده قرار داده‌اند. این ۱۴ ماده، کیفیت مدرسه را در ۵ زمینه اندازه می‌گیرد: (۱) روشنی روابط و تصمیم‌گیریها، (۲) همکاری و همبستگی کارکنان، (۳) مهیا بودن مشوقها و پاداشها در صورت پیشرفت، (۴) میزان فراهم بودن حمایت و منابع مورد نیاز معلم، و (۵) حس افتخار معلمان به مدرسه. نمره بالا نشان‌دهنده این است که مدرسه از کیفیت مثبتی برخوردار است.

به منظور ارزیابی اعتبار صوری<sup>۲۲</sup> این آزمون، از دو تن از معلمان راهنمایی، دو تن از معلمان ابتدایی، یکی از مدیران مقطع ابتدایی، یک مدیر مقطع راهنمایی، و یک استاد دانشگاه در رشته برنامه‌ریزی درسی، به صورت مستقل خواسته شد تا مواد آزمون را بررسی و تأیید کنند که ماده‌های مذکور، تعیین‌کننده‌های بسیار مهم مربوط به کیفیت مدرسه را نشان می‌دهند. همه ارزیابان توافق داشتند که این مقیاس ۱۴ ماده‌ای، ابزار مناسبی است که "سلامت"<sup>۲۳</sup> "سلامت"<sup>۲۳</sup> یا "عدم سلامت"<sup>۲۴</sup> محیط مدرسه را نشان می‌دهد. برای تعیین اینکه آیا مقیاس مذکور می‌تواند جو مدرسه را در نمونه مدارس پژوهش حاضر از یکدیگر تمیز دهد، مقیاس بر روی ۳-۲ معلم در هر

مدرسه اجرا شد. از سوی دیگر، رتبه‌بندی مدارس از ناحیه آموزشی شهر به دست آمد. مدارس که ناحیه آموزش و پرورش، رتبه ی بالاتری به آنها داده بود، معلمانشان نیز رتبه بالایی کسب کردند. با این حال، مدارس که از سوی ناحیه با عنوان "دارای کیفیت متوسط" مشخص شده بودند، در مقیاس فوق، درجه ی "متوسط یا پایین" گرفتند که این امر نشان‌دهنده آن است که این مقیاس به ویژه به تفاوت‌های موجود در میان مدارس متوسط و پایین، حساس نیست. ضریب همسانی درونی این ابزار را فیلدینگ و گال (۱۹۸۲) معادل ۰/۸۱ گزارش کرده‌اند که نشان‌دهنده این است که ماده های مقیاس با یکدیگر مرتبط‌اند و ظاهراً سازه مورد نظر را اندازه می‌گیرند.

۵- شخصیت نوروپیک: برای اندازه‌گیری این سازه، از پرسشنامه کریاکو (۲۰۰۰)، ترجمه وحدتی ۱۳۸۴، ص. ۳۷) استفاده شده است؛ این پرسشنامه حاوی ۱۰ ماده است که به روی یک مقیاس ۵ درجه ای پاسخ داده می‌شود. به علت فقدان داده‌های مربوط به اعتبار و پایایی این ابزار، ویژگیهای فنی فوق را پژوهشگران تعیین کرده‌اند. به منظور ارزیابی اعتبار صوری این آزمون، از سه تن از مشاوران مدارس، و دو استاد دانشگاه در رشته روان شناسی و مشاوره، به صورت مستقل خواسته شد تا مواد آزمون را بررسی و تأیید کنند که ماده های مذکور، تعیین‌کننده‌های بسیار مهم مربوط به شخصیت نوروپیک را نشان می‌دهند. همه ارزیابان توافق داشتند که این مقیاس ۱۰ ماده‌ای، ابزار مناسبی است که شخصیت نوروپیک را می‌تواند مشخص سازد. به منظور تعیین پایایی این ابزار، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار آن ۰/۶۸ به دست آمد.

**روشهای آماری:** در این پژوهش، از روشهای آماری محاسبه میانگین، انحراف معیار، آزمون مجذور کا، ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه به شیوه گام به گام و آزمون F با استفاده از نرم‌افزار SPSS13 استفاده شده است.

استرس متوسط و ۳۵/۵ درصد دارای استرس شدید بوده‌اند.

در مورد تعیین میزان استرس برحسب متغیرهای سن، جنسیت، سابقه تدریس و پایه تدریس، اگرچه یافته‌های پژوهش نشان داد که میانگین استرس معلمان با سنین بالا بیشتر از سنین پایین، زنان بیشتر از مردان و با سابقه‌ها بیشتر از کم سابقه‌ها بوده است اما، نتایج آزمونهای معناداری آماری (تحلیل واریانس) نشان داد که هیچ کدام از این یافته‌ها از لحاظ آماری معنی دار نیستند (جدول ۲)

جدول ۱- توزیع فراوانی و درصد سطوح استرس در بین معلمان استثنایی شهرستان یزد

سطح استرس	فراوانی	درصد	مجدور کا	سطح معناداری
استرس در سطح پایین	۷	۷۵		
استرس در سطح متوسط	۵۳	۵۷	۳۴/۳۲	۰/۰۰۱
استرس در سطح بالا	۳۳	۳۵/۵		
کل	۹۳	۱۰۰		

### یافته‌ها

همان‌گونه که در جدول ۱ نشان داده شده است، یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که ۷/۵ درصد از معلمان استثنایی دارای استرس پایین، ۵۷ درصد

جدول ۲- مقایسه میزان استرس معلمان استثنایی شهرستان یزد با توجه به متغیرهای جمعیت شناختی و حرفه‌ای

متغیرها	مجموع	تعداد	درصد	میانگین	مقدار F	Df	P
سن	کمتر از ۲۷ سال	۱۳	۱۴	۲۱/۶۳			
	بین ۲۸ تا ۳۵ سال	۴۵	۴۸/۴	۲۲/۷۴	۰/۱۰۲	(۲ و ۹۰)	۰/۹۰۳
	۳۵ سال به بالا	۳۵	۳۷/۶	۲۳			
جنسیت	مرد	۲۰	۲۱/۵	۲۱/۴۵	۰/۲	(۱ و ۹۱)	۰/۶۵۶
	زن	۷۳	۷۸/۵	۲۲/۷۳			
سابقه تدریس	بین ۱ تا ۷ سال	۱۲	۱۲/۹	۲۰			
	بین ۸ تا ۱۵ سال	۵۴	۵۸/۱	۲۲/۶۴	۰/۳۷۱	(۲ و ۹۰)	۰/۶۹۱
	۱۶ سال به بالا	۲۷	۲۹	۲۳/۱۱			
	آمادگی	۱۶	۱۷/۲	۲۵/۲۵			
	اول	۲۲	۲۲/۷	۲۰/۵۵			
	دوم	۶	۶/۵	۲۲/۳۲			
	سوم	۱۰	۱۰/۸	۲۳/۸۰			
پایه تدریس	چهارم	۶	۶/۵	۲۵/۸۳	۰/۸۸۳	(۷ و ۸۵)	۰/۵۲۳
	پنجم	۱۱	۱۱/۸	۱۶/۰۹			
	راهنمایی	۵	۵/۴	۲۴/۲۰			
	اختلالات یادگیری	۱۷	۱۸/۳	۲۳/۹۴			
کل		۹۲	۱۰۰	۲۲/۶۶			

( $F=0/462$ ) و منبع کنترل بیرونی ( $F=0/421$ ) با نمره استرس رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد؛ یعنی هر چه سطح این سه متغیر بالاتر باشد، استرس شدیدتر است. همچنین، در سطح اطمینان ۹۹ درصد ( $p < 0/01$ ) با آزمون دو دامنه، بین نمره جو مدرسسه ( $F=-0/347$ ) با نمره استرس رابطه معکوس و معنادار وجود دارد؛ به عبارت دیگر، هرچه سطح متغیر

شاخصهای توصیفی (میانگین و انحراف معیار) متغیرهای مورد بررسی در جدول ۳ نشان داده شده است. برای بررسی رابطه بین متغیرها، ابتدا ضرایب همبستگی پیرسون محاسبه شد. همان‌گونه که در جدول ۴ نشان داده شده است، با آزمون دو دامنه در سطح اطمینان ۹۹ درصد ( $p < 0/01$ ) بین نمره متغیرهای شخصیت نوروتیک ( $F=0/711$ )، تیپ الف

مذکور بالاتر باشد، وضعیت استرس مطلوب‌تر است.

جدول ۳- شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار)

متغیرهای مورد مطالعه			
متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	N
استرس	۲۲/۶۶	۱۱/۲۹	۹۳
شخصیت نورو تیک	۲۱/۱۷	۹۹/۸۴	۹۳
تیپ آ	۲۳/۲۶	۸/۶۲۴	۹۳
منبع کنترل بیرونی	۱۵/۳۴	۷/۸۶۶	۹۳
جوّ مدرسه	۵۷/۵۴	۲۰/۸۴۶	۹۳

جدول ۴- ماتریس همبستگی استرس معلم، تیپ شخصیتی

نورو تیک، تیپ آ، منبع کنترل بیرونی و جوّ مدرسه				
متغیر	استرس	شخصیت نورو تیک	تیپ آ	منبع کنترل بیرونی
استرس	۱	۰/۷۱۱**	۰/۴۶۲**	۰/۳۴۶**
شخصیت نورو تیک	—	۱	۰/۵۵۸**	۰/۱۲۰**
تیپ آ	—	—	۱	۰/۴۶۷**
منبع کنترل بیرونی	—	—	—	۱
جوّ مدرسه	—	—	—	—

برای بررسی این نکته که استرس معلمان استثنایی از طریق کدام متغیرهای اندازه‌گیری شده به صورت مناسب پیش‌بینی می‌شود از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام به گام با حضور ۴ متغیر تیپ شخصیتی نورو تیک، تیپ الف، منبع کنترل بیرونی و جوّ مدرسه استفاده شد.

همچنان که جدول ۵ نشان می‌دهد تنها دو متغیر شخصیت نورو تیک و جوّ مدرسه پیش‌بینی کننده قابل اعتماد برای نمره استرس هستند. در مرحله اول رگرسیون، متغیر شخصیت نورو تیک وارد معادله شده که با ضریب رگرسیون ۰/۷۱۱، ۵۰ درصد نمره های استرس را به تنهایی پیش‌بینی می‌کند (۰/۱ < p). در مرحله دوم، متغیر جوّ مدرسه با ضریب رگرسیون ۰/۷۵۸ به معادله افزوده شد که به همراه متغیر شخصیت نورو تیک ۵۶/۵ درصد نمره‌های استرس را پیش‌بینی می‌کند (۰/۱ < p).

جهت ضرایب بتا نشان می‌دهد که جوّ حاکم بر مدرسه منفی است؛ بنابراین، متغیر مذکور در تبیین و پیش‌بینی استرس معلمان به صورت منفی، نقش دارد.

جدول ۵- نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام جهت پیش‌بینی استرس معلم

مرحله	متغیر وارد معادله شده	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب استاندارد	T	F	df <sub>1</sub>	df <sub>2</sub>	سطح معناداری
۱	شخصیت نورو تیک	۰/۷۱۱	۰/۵۰۵	۰/۶۷۹	۹/۷۴۶	۹۱/۸۶۹	۱	۹۰	۰/۰۰۱
۲	جوّ مدرسه	۰/۷۵۸	۰/۵۷۴	-۰/۲۶۵	-۳/۸۰	۶۰/۰۱۳	۲	۸۹	۰/۰۰۱

## بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که درصد بسیار بالایی (۹۲/۵ درصد) از معلمان مراکز استثنایی شهرستان یزد، دچار استرس شغلی متوسط به بالا هستند که از این میان، بیش از یک سوم از شرکت‌کنندگان (۳۵/۵ درصد) میزان بسیار بالای استرس شغلی را گزارش داده‌اند. این یافته ها، همگام با یافته های دیگری (از جمله، بورگ، ۱۹۹۰؛ تراورس

و کوپر، ۱۹۹۶) است که معلمان را به‌طور کلی، و تدریس در مراکز استثنایی را به‌طور خاص (از جمله، میل و می، ۱۹۹۷؛ ویلیامز و گرش، ۲۰۰۴؛ آنتونیو و کوترونی، ۲۰۰۹) پر استرس یافته‌اند. پاسخ پرسشهای دیگر این پژوهش، می‌تواند زوایای مختلف میزان بالای استرس در میان معلمان مدارس استثنایی را روشن سازد.

برای این منظور، کوشش شد تا متغیرهای سن،

معنادار نبود.

علاوه بر این، چنین انگاشته شده است که میزان استرس می‌تواند بسته به مقطعی که معلّم در آن تدریس می‌کند، تفاوت کند (میل و می، ۱۹۹۸). اما پژوهشگران دیگری (از جمله، هادسون و میگر<sup>۲۵</sup>، ۱۹۸۳) از پژوهشهای خود نتیجه گرفته‌اند که تجربه کاری و سابقه تدریس، تفاوت معناداری را در میزان استرس تجربه‌شده به وسیله معلّم، ایجاد نمی‌کند. یافته‌های این پژوهش نیز تفاوت معناداری را میان معلّمان سطوح و پایه‌های مختلف تحصیلی، نشان نداده‌اند.

در مجموع، می‌توان بررسی این پرسش را با این گفته به پایان رساند که "به نظر می‌رسد، صفات شخصیتی، و نه ویژگیهای جمعیت‌شناختی، تعیین‌کننده‌های مهم‌تری برای استرس معلّم باشند. همه معلّمان با عوامل شغلی و استرس‌زاهای محیطی مشابهی روبه‌رو هستند که تصور می‌رود برای همه کسانی که در شرایط همانند کار می‌کنند، آثار نسبتاً ثابتی داشته باشد. بااین‌حال، همه از سطوح بالای استرس رنج نمی‌برند؛ چرا که برخی از افراد، مستعدتر از دیگران هستند و تنها درصد اندکی به مرحله فرسودگی شغلی می‌رسند (چیسون و فارست، ۲۰۰۶) و این، چیزی است که یافته‌های این پژوهش نیز آن را مورد تأیید قرار داده است.

مطابق با نتایج پرسش سوم این پژوهش، عوامل شخصیتی (مشمول بر تیپ شخصیتی نوروتیک، تیپ الف، و منبع کنترل بیرونی) و محیطی (یعنی جوّ مدرسه) با میزان استرس معلّم، رابطه معناداری داشته‌اند. این یافته، حمایت پژوهشی فراوانی را به همراه دارد که نشان می‌دهند داشتن شخصیت نوروتیک (مثلاً، کریاکو، ۲۰۰۰، ترجمه وحدتی ۱۳۸۴)، منبع بیرونی کنترل (مثلاً، فیلدینگ و گال، ۱۹۸۲؛ کریاکو، ۲۰۰۰؛ فیلدینگ و گال، ۱۹۸۲؛ آنتونیو و کوترونی، ۲۰۰۹)، و تیپ رفتاری الف (مثلاً کریاکو، ۲۰۰۰؛ جمال، ۱۹۹۰) رابطه مستقیمی با

جنسیت، سابقه تدریس و پایه تدریس از نظر استرس‌زایی مورد بررسی قرار گیرد. علی‌رغم وجود تفاوت در میانگین نمره‌های استرس مربوط به "معلّمان مسن تر، زنان و معلّمان باسابقه" نسبت به میانگین نمره‌های "معلّمان جوان‌تر، مردان و کم سابقه‌ها"، این تفاوتها از نظر آماری معنادار نبودند (جدول ۳).

پژوهشهای پیشین، نشان داده‌اند که جنسیت (چیسون و فارست، ۲۰۰۶؛ گاردینر و تیگمان، ۱۹۹۹) می‌تواند بر احساس استرس معلّمان، اثر داشته باشد. بااین‌حال، باید خاطر نشان ساخت که تفاوتهای جنسیتی در بین پژوهشهای انجام گرفته، یکدست نیستند. برخی پژوهشگران (از جمله، آنتونیو، پولیکرونی، و والکاکیس ۲۰۰۶؛ کریاکو، ۱۹۸۷) چنین تفاوتهایی را در میان زنان و مردان معلّم نیافته‌اند و حتی برخی (مانند ریچاردسون، ۱۹۹۷) گزارش داده‌اند که معلّمان مرد، در مقایسه با زنان معلّم، استرس بالاتری را نشان داده‌اند. این وضعیت شاید نشان دهنده آن است که نمی‌توان جنسیت (یعنی صرف زن یا مرد بودن) را به عنوان عامل مؤثر در احساس استرس در نظر گرفت. شاهد این مدعا، یافته‌های دیگر پژوهش حاضر و پژوهشهای دیگری است که بر نقش انکارناپذیر شخصیت و محیط در درک استرس، تأکید کرده‌اند.

سالهای تجربه یا سابقه تدریس نیز متغیری است که اثرگذاری آن در استرس معلّمان، مورد توجه بوده است. اگر چنین باشد - همچنانکه استرس که ماهیتی تجمعی دارد - هرچه فرد، سالهای بیشتری معلّم باشد، استرس بیشتری را تجربه خواهد کرد؛ از سوی دیگر، معلّمان باتجربه تر، بهتر و اثربخش‌تر می‌توانند مهارت‌های مقابله‌ای خود را به کار گیرند و استرس را مدیریت کنند (چیسون و فارست، ۲۰۰۶). این گفته می‌تواند یافته‌های پژوهش حاضر را توجیه کند که براساس آن معلّمان باتجربه‌تر، میزان استرس بیشتری را گزارش داده‌اند که البته این تفاوت از نظر آماری،

و راحت به زندگی دارند (کریاکو، ۲۰۰۰، ترجمه وحدتی ۱۳۸۴، ص. ۳۴). اگر دو نفر که یکی تیپ الف و دیگری تیپ ب باشد، با فشارها و تقاضاهای محیطی یکسانی مواجه شوند، فرد دارای تیپ الف، واکنشهای عاطفی و زیست‌شناختی برجسته‌تری را نشان خواهد داد از جمله: نشانه‌های التهاب روده و معده، علائم تنفسی، اختلالات خواب، دردهای قفسه سینه، سردرد و میگرن (جمال، ۱۹۹۰). افراد دارای تیپ الف به این علت، مستعد ابتلا به میزان بالایی از استرس هستند که کار زیادی را متعهد می‌شوند و در نتیجه خود را تحت فشار قرار می‌دهند (کریاکو، ۲۰۰۰، ترجمه وحدتی ۱۳۸۴، ص. ۳۵). بدین ترتیب به نظر می‌رسد که عوامل شخصیتی بررسی‌شده در این پژوهش، نقش پررنگی در تجربه استرس شغلی در معلمان مراکز استثنایی، ایفا می‌کنند.

عوامل محیطی که در این پژوهش به صورت خاص بر "جوّ مدرسه" متمرکز بود نیز رابطه منفی و معناداری با استرس معلمان داشت. واژه جوّ، به کیفیت روابط انسانی درون مدرسه و نیز به میزانی اشاره دارد که معلمان احساس می‌کنند مدرسه نیازهای آنها به رشد شخصی، اثربخشی و تعلق را برآورده می‌سازد (فیلدینگ و گال، ۱۹۸۲). مشخص است که اگر مدرسه‌ای فاقد جوّ مثبت باشد و شرایطی کاملاً وارونه بر آن حاکم شود، خود می‌تواند به یکی از بزرگ‌ترین منابع استرس‌زا برای معلمان تبدیل شود. آنچنان که از یافته‌های پژوهش حاضر بر می‌آید، فقدان جوّ مثبت، از مشکلات مدارس حاضر در این پژوهش است که می‌تواند "بر عملکرد کلی معلمان، چه از نظر بهره‌وری و چه از نظر خدمات‌دهی مناسب، اثر بگذارد (مک شین و فون گلینو، ۲۰۰۵)".

اما زمینه جالبی که در این پژوهش به بحث افزوده شد این است که سهم هر یک از متغیرهای شخصیتی و محیطی پیش‌گفته، در پیش‌بینی استرس معلمان استثنایی تا چه اندازه است. نتایج نشان دادند که از میان عوامل فوق‌الذکر، جوّ مدرسه و شخصیت

تجربه سطوح بالای استرس دارد. افراد دارای شخصیت (کریاکو، ۲۰۰۰، ترجمه وحدتی ۱۳۸۴، صص. ۳۸-۳۷).

افراد دارای منبع بیرونی کنترل<sup>۲۶</sup> نیز به شدت بر این گمان‌اند که نمی‌توانند بر مسائل مهمی که در زندگی‌شان رخ می‌دهد، کنترل مناسبی داشته باشند؛ به همین علت، وقتی با مشکلاتی روبه‌رو می‌شوند که باید به آنها بپردازند، احساس آسیب‌پذیری و عجز می‌کنند. این افراد، بر خلاف معلمان هستند که عوامل درونی بر آنها حاکم‌اند (یعنی افرادی که دارای مکان کنترل درونی<sup>۲۷</sup> هستند)؛ افرادی که این اعتقاد را در خود تعمیم داده‌اند، دارای قدرتی درونی هستند که بر رویدادهای مهمی که بر آنها تأثیر می‌گذارد، چیره می‌شوند. افرادی که عوامل بیرونی بر آنها کنترل دارند، مستعد استرس‌اند. چون احساس استرس در موقعیتهایی افزایش می‌یابد که از آن موقعیت، نوعی تهدید، استنباط می‌شود و شخص احساس می‌کند که نمی‌تواند به درستی از عهده آن برآید. از آنجا که این افراد، بیشتر موقعیتهای زندگی را خارج از کنترل خود می‌بینند، به احتمال زیاد، در محیط کار نیز با منبع استرس به عنوان موضوعی روبه‌رو می‌شوند که نمی‌توانند با آن مقابله کنند؛ در نتیجه، آنها موقعیت را از آنچه که هست، تهدید آمیزتر می‌بینند و به جای اینکه راهبردهایی اتخاذ کنند تا با موفقیت با آن موقعیت روبه‌رو شوند، می‌گذارند تا منبع استرس تداوم یابد (کریاکو، ۲۰۰۰، ترجمه وحدتی ۱۳۸۴، صص. ۳۶-۳۷). بدین ترتیب، می‌توان گفت که "فقدان کنترل تصویری، لزوماً منجر به استرس می‌شود" (فیلدینگ و گال، ۱۹۸۲).

رفتار تیپ الف، با بسیاری از صفات شخصیتی مختلف رابطه دارد که از آن جمله می‌توان به بی‌صبری، خصومت، تحریک‌پذیری، رقابت‌جویی، و مبارزه‌جویی برای پیشرفت اشاره کرد (روزنمن، ۱۹۸۹). این‌گونه افراد، در تقابل با گروه دارای شخصیت تیپ ب قرار می‌گیرند که نگرشی آسان‌گیر

نوروتیک، واجد بیشترین قدرت پیش‌بینی کنندگی برای وقوع استرس معلمان هستند، اما دو متغیر دیگر، شامل منبع کنترل بیرونی و تیپ الف، از معادله رگرسیون، حذف شدند. به نظر می‌رسد اگر بتوان متغیرهای حاضر در پژوهش را در دو دسته ی کلی متغیرهای محیطی و شخصیتی قرار داد، نتیجه‌گیری از این یافته، آسان‌تر و پذیرفتنی‌تر خواهد بود؛ بدین ترتیب که متغیر محیطی جوّ مدرسه، پیش‌بینی کننده مطمئنی برای استرس معلمان است. به ویژه آنکه ضریب بتای منفی به دست آمده، نشان‌دهنده رابطه منفی میان جوّ مدرسه و استرس معلمان است. این یافته با نتایج تحقیق کالی (۲۰۱۰) همانند است که در آن، جوّ مثبت مدرسه توانست به شکل معناداری استرس پایین در معلمان را پیش‌بینی کند. اما از دسته ی متغیرهای شخصیتی تنها داشتن شخصیت نورو تیک توانست پیش‌بینی کننده قابل اعتمادی برای استرس معلمان به حساب آید. یکی از علل این امر و حذف دیگر متغیرها از معادله رگرسیون، شاید همپوشی مفهومی بالا میان این سازه‌ها باشد؛ به عبارت دیگر، متغیر شخصیت نورو تیک می‌تواند منبع کنترل بیرونی و تیپ الف را در خود داشته باشد.

نهایتاً: استرس معلمان مسئله‌ای بسیار مهم است چرا که بر مدارس، عملکرد معلمان، یادگیری دانش‌آموزان و بهزیستی معلمان و خانواده‌هایشان اثرگذار است (کلانسیس-راس، لیتل و کلوهایس، ۲۰۰۸). یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که نقش جوّ مدرسه و شخصیت نورو تیک در پیش‌بینی کردن تجربه سطوح بالای استرس بسیار مهم است؛ بدین ترتیب می‌توان با توجه به نکات شخصیتی ظریفی که بر عملکرد آموزشی معلمان اثر دارد، تا اندازه زیادی از ورود معلمان با ویژگیهای شخصیتی خاص جلوگیری کرد یا برای آنها شرایط آموزشی مناسب برای مواجهه با استرسهای ناشی از کار، فراهم آورد. موضوع دیگر جوّ مثبت در مدارس است. جوّ مدرسه، "محیط فیزیکی و روان‌شناختی، رابطه میان همه اعضا، میزان

### تشکر و سپاسگزاری

از همکاری مدیران و معلمان عزیز آموزش و پرورش استثنایی یزد در انجام این پژوهش قدردانی می‌شود.

### یادداشتها

- 1) stress
- 2) perceived
- 3) Sutcliffe
- 4) administrative
- 5) classroom-related
- 6) personal
- 7) school climate
- 8) locus of control
- 9) external locus of control
- 10) internal locus of control
- 11) neurotic personality
- 12) reliability
- 13) validity
- 14) perceived stress scale
- 15) Cohen, Amrack & Mermalestein
- 16) bortner scale
- 17) construct validity
- 18) predictive validity
- 19) rotter's scale for locus of control
- 20) test-retest reliability
- 21) inventory
- 22) face validity
- 23) healthiness
- 24) unhealthiness
- 25) Hudson & Meagher
- 26) external locus of control
- 27) internal locus of control

### منابع

- کریاکو، کریس (۱۳۸۴). *مهار استرس در معلمان* (ترجمه منصوره وحدتی احمدزاده). تهران: رشد. تاریخ انتشار به زبان اصلی (۲۰۰۰).
- گری کالین و کینیر پل (۱۳۸۳). *کتاب آموزشی SPSS 10*. (ترجمه اکبر فتوحی). تهران: نشر آصال

- Antonioni, A. S., & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: teachers' stressors and coping strategies, *International Journal of Special Education*, 24(1), 100-111.
- Antonioni, A.-S., Polychroni, F. & Vlachakis, A.-S. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.
- Borg, M. G. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology*, 10, 103-126.
- Bortner, R.W. (1969). A short rating scale as a potential measure of pattern A behaviour. *Journal of Chronic Diseases*, 22, 87-91.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behaviour*, 24, 385-396.
- Collie, R. J. (2010). *Social and emotional learning and school climate: predictors of teacher stress, job satisfaction, and sense of efficacy*. M. A. Thesis, The University of British Columbia (Vancouver, Canada).
- Cox, T. (1978). *Stress*. London: Mac millans.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28, 693-710.
- Denny, S. J. (2010). *Teachers perceptions of school climate: A multilevel factor analysis of school climate measures and their relationship to student socio-economic status and teacher burnout and wellbeing*, Paper presented at the second meeting of the EARLI SIG18 Educational Effectiveness, Leuven, 25-27, August 2010.
- Fielding, M. A. & Gall, M. D. (1982). *Personality and situational correlates of teacher stress and burnout*, paper presented at the annual meeting of the American educational research association, New York, March 1982.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43, 235-245.
- Hudson, F., & Meagher, K. (1983). *Variables associated with stress and burnout of regular and special education teachers*, Final report, Kansas University, Lawrence, Department of Special Education.
- Jamal, M. (1990). Relationship of job stress and Type-A behaviour to employees' job satisfaction, organizational commitment, psychosomatic health problems, and turnover motivation. *Human Relations*, 45(8), 727-738.
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: the role of achievement striving and occupational commitment, *British Journal of Educational Psychology*, 76, 183-197.
- Jones, J. R., Huxtable, C. S., Hodgson, J. T., & Price, M. J. (2003). *Self-reported work-related illness in 2001/02: Results from a household survey*. UK: Health and Safety Executive.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research, *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Kyriacou, C. (1987) Teacher stress and burnout: an international review, *Educational Research*, 29, 146-152.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4(1), 1-6.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: prevalence, sources and symptoms, *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Lecavalier, L., Leone, S. & Wiltz, J. (2006). The impact of behavior problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 172-183.
- Male, D. & May, D. (1997). Stress, burnout and workload in teachers of children with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 24, 133-140.
- Male, D., & May, D. (1998). Stress and health, workload and burnout in learning support coordinators in colleges of Further Education. *Support for Learning*, 13, 134-138.
- McShane, S. & Von Glinow, M. A. (eds) (2005) *Organizational Behavior*. New York: McGraw - Hill/Irwin.
- Richardson, A. G., (1997). *Stress in teaching: study of elementary school teachers in Caribbean*, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, March 24-28, 1997.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524.
- Travers, C.J. & Cooper, C.L. (1997). Stress in teaching. In D. Shorrocks-Taylor (Ed.), *Directions in educational psychology*. London: Whurr.
- Travers, C.J. & Cooper, C.L. (1996). *Teachers under Pressure: stress in the teaching profession*. London, Routledge.
- Viner, R. (1999). An international review of research in the social dimensions of science and technology. *Social Studies of Science*, 29(3), 391-399.
- Williams, M. & Gersch, I. (2004). Teaching in mainstream and special schools: are the stresses similar or different? *British Journal of Special Education*, 31(3), 157-162.