فصلنامه ایرانی کودکان استثنایی/ سال یازدهم، شماره ۱، ۱۳۹۰ / ۸۲-۶۹
Iranian Journal of Exceptional Children, 2011, Vol.11, No. 1, 69-82

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

کاظم برزگر بفرویی[۱]، حسن خضری[۲]

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

چکیده

هدف: هدف اصلی این پژوهش، بررسی عوامل مؤثر در استرس معلّمان مراکز استثنایی شهر یزد بود. **روش:** تعداد ۹۳ نفر از معلّمان 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 جوّ حاکم بر مدرسه ریچارد آرنز استفاده شد. داده ها با استفاده از آمار توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل واریانس و تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام با نرم افزار SPSS13 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. **یافته ها:** یافته های پژوهش نشان داد که ۳۵/۵ درصد از معلّمان 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=۰/۷۱۱)، تیپ الف(r=۰/۴۶۲) و منبع کنترل بیرونی (r=۰/۴۲۱) با نمره استرس رابطه مستقیم و معنادار؛ و نیز، نمره جوّ حاکم بر مدرسه با نمره استرس(r=-۰/۳۴۷)، رابطه معکوس و معنادار به دست آمد .**نتیجه گیری:** با توجه به یافته‌های حاصل از این تحقیق به نظر می‌رسد ایجاد جوّی مثبت در مدارس استثنایی و آموزش مهارتها و راهبردهای مقابله با ویژگیهای شخصیتی ناسالم می‌توان میزان استرس معلمان استثنایی را تا حد چشمگیری کاهش دهد.

واژه‌های کلیدی : *تیپ شخصیتی نوروتیک، تیپ الف، منبع کنترل بیرونی، جوِّ حاکم برمدرسه و استرس معلّم*

۱-نویسنده رابط: مدرس تربیت معلّم شهید پاک نژاد یزد و دانشجوی دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی
۲-عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد فیروزآباد و دانشجوی دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.

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

Kazem Barzegar Bafrooee,[1] Hassan Khezri[2]

Received: 1.3. 10 Revised: 31.10.10 Accepted:11.1 . 11

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*

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.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]
[DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.1.6.4]

مقدمه

استرس[1] به‌مثابه یکی از مهم‌ترین عوامل اثرگذار در رفتار آدمی، در نظر گرفته شده است (وینر، ۲۰۰۱). استرس به عنوان نشانگانِ عواطف منفی، شناخته می‌شود و هنگامی به‌وجود 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 محیطیِ تصوّریِ فوق العاده‌ای، وارد آید. نکته‌ای که باید در این باره بدان اشاره شود، واژه ی"ادراکی[2]" است؛ که توضیح می دهد، 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، امّا به نظر می‌رسد که عوامل فردی در این باره دخالت داشته باشند. بدین ترتیب می توان گفت که "واکنشهای ما به شرایط زندگی و موقعیتهای اجتماعی، به شیوه‌ای بستگی دارد که ما به این تجارب معنا می دهیم یا آنها را ارزیابی می کنیم" (جِپسون و فارست، ۲۰۰۶). در ادبیات مربوط به رفتار سازمانی، استرس کارکنان، توجّه بسیاری را به خود جلب کرده است، چرا که به نظر می رسد بر عملکرد کلّیِ شخص، چه از نظر بهره‌وری و چه از نظر خدمات دهی مناسب، تأثیر دارد (مک شَین و فون گلینو، ۲۰۰۵). استرس شغلی، یکی از مشکلات قابل توجّه در بازار کار محسوب می‌شود. شاهدِ این مدّعا 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 می برند که به وسیله شغل فعلی یا گذشته آنها، ایجاد یا تشدید شده است (جونز، هَکس تیبل، هاجسون و پرایس، ۲۰۰۳).

معلّمی در مقایسه با مشاغل دیگر، حرفه ای بسیار پر استرس شناخته می‌شود (مک شین و فون گلینو، ۲۰۰۵). استرس معلّم را می‌توان به صورت "تجربه عواطف ناخوشایند و منفی نظیر خشم، اضطراب، تنش، ناکامی یا افسردگی تعریف کرد که از برخی جنبه‌های شغل معلّمی، نتیجه می شود" ساتکلیف[3] و (کریاکو ، ۱۹۷۸). این تعریف، اساساً استرس را به مثابه تجربه عاطفی منفی‌ای می بیند که با این باور معلّم که "شرایط شغلی‌اش تهدیدی برای عزت نفس یا سلامت اوست" شروع می‌شود (کریاکو، ۲۰۰۱).

تقریباً یک سوّم معلّمانِ شرکت‌کننده در پژوهشِ بورگ (۱۹۹۰) شغل خود را بسیار پر استرس می‌دانستند. تراورس و کوپر(۱۹۹۶) نیز دریافتند که در مقایسه با مشاغل دیگر، معلّمان سطوح بالاتری از استرس را تجربه می‌کنند. این یافته را گزارش پژوهشی اداره بهداشت و امنیت بریتانیا نیزکه معلّمی را یکی از پر استرس‌ترین مشاغل دانسته، تأیید کرده است: براساس این گزارش، ۴۱ درصد از معلّمان، سطوح بالایی از استرس شغلی را نشان دادند و این در حالی بود که ۳۱ درصدِ پرستاران؛ ۲۹ درصدِ 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 معلّمان مدارس استثنایی بریتانیا، معلّمی را حرفه‌ای بسیار پراسترس می‌دانند و بیش از ۵۰ درصد از آنها گزارش داده‌اند که جدّاً 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 معلّم را شناسایی کنند. در آنچه تحت عنوان منابع استرس آورده شد، دو دسته اصلی عوامل، تفکیک‌پذیرند که می‌توان آنها را تحت عنوان "عوامل

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.1.6.4]

محیطی"، مانند تعارض نقشها، روابط با همکاران، استرس‌زاهای محیطیِ 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، حجم‌کاری نامتناسب و بی‌ثبات در طول سال تحصیلی، نیاز به مدیریت کلاسی، و نگرانیهای مربوط به ارزشیابی(جپسون و فارست، ۲۰۰۶).

بااین‌حال، 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 آموزشیِ ملّی، شرایط خاصِّ معلّمان و مدارس آن کشور، و نگرشهای کلی جامعه به شغل معلّمی و ارزشی که برای معلّمان و مدارس قائل‌اند، باشد (کریاکو، ۲۰۰۱). حتّی 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 عبارت‌دیگر، تفاوتهای فردی برای درکِ تنوّعِ موجود در استرس شغلی معلّمان، اصلی اساسی است. همه معلّمان، با استرس‌زاهای محیطیِ مشابهی روبه‌رو هستند که تصوّر می‌رود برای همه کسانی که در شرایط همانند کار می‌کنند، تاثیرات نسبتاً ثابتی داشته باشند. بااین‌حال، همه از سطوح بالای استرس، رنج نمی برند چرا که برخی از افراد، مستعدتر از دیگران هستند و تنها درصد اندکی به مرحله فرسودگی شغلی می‌رسند (جپسون وفارست، 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 کلّی، قرار داده است: اداری[اجرایی][۴] (مانند حجم کاری زیاد، تعارض نقشها، یا نقشهای اضافی، ابهام در نقش، مشکلات زمانی/ امکاناتی)؛ *کلاسی*[۵] (مثل جوّ کلاسی، تعداد زیاد دانش‌آموزان، پیشرفت محدود دانش‌آموزان با تأکید بر رفتارهای مخرب آنها) و *شخصی*[۶] (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 ، امّا عوامل فردی در تغییر و تعدیل استرسِ ادراکی، نقش عمده‌ای دارند. تراورس و کوپر(۱۹۹۶) خاطر نشان می‌دارند که استرس، معمولاً پدیده‌ای بسیار شخصی است و براین اساس، صفات شخصیتیِ بالقوّه‌ای وجود دارند که می‌توانند بر واکنش به استرس، اثر بگذارند.

جوِّ مدرسه[۷] و نگرش معلّم به آن به‌مثابه استرس‌زای بالقوه‌ای معرفی و مشخص شده است که جوِّ مثبت در مدرسه با استرس پایین‌ترِ معلّمان در ارتباط است (اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۰۹؛ دِنی، ۲۰۱۰؛ کوهن، مک کیب، میشِلی و پیکِرال، ۲۰۰۹؛ فیلدینگ و گال، ۱۹۸۲). واژه جوّ، به ارزشهای جمعی، باورها و ساختار سازمانی درون مدرسه گفته می شود 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

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.1.6.4]

به بی‌صبری، خصومت، تحریک‌پذیری، رقابت‌جویی، و مبارزه جویی برای پیشرفت اشاره کرد. این‌گونه افراد، در تقابل با گروه دارای شخصیت تیپ ب قرار می‌گیرند که نگرشی آسان‌گیر 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 محیطیِ یکسانی مواجه شوند، فرد دارای تیپ الف، واکنشهای عاطفی و زیست‌شناختی برجسته‌تری را نشان خواهد داد از جمله: نشانه های التهاب روده و معده، علائم تنفسی، اختلالات خواب، دردهای قلفسه سینه، سردرد و میگرن (جمال، ۱۹۹۰). افراد دارای تیپ الف به این علّت، مستعد ابتلا به میزان بالایی از استرس هستند که کار زیادی را متعهد می شوند و در نتیجه خود را تحت فشار قرار می‌دهند (کریاکو، ۲۰۰۰، ترجمه وحدتی ۱۳۸۴، ص. ۳۵).

دیگر زمینه پژوهشی مربوط به عوامل فردی، منبع کنترل[۸] است که بیشترین حمایت تجربی را به عنوان وابسته استرس به دست آورده است (فیلدینگ و گال،۱۹۸۲). افراد دارای منبع بیرونی کنترل[۹] 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 معلّمانی هستند که عوامل درونی بر آنها حاکم است (یعنی افرادی که دارای مکان کنترل درونی[۱۰] 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 نمی تواند به درستی از عهده آن، برآید. از آنجا که این افراد، بیشترِ 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، تهدیدآمیزتر 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. ۳۷-۳۶). پژوهشِ 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 نوروتیک[۱۱] عامل دیگری است که اثرگذاری آن در استرس معلّم بررسی شده است. معلّمانی که شخصیت نوروتیک دارند، به شدّت مستعد نگران شدن هستند. آنها مدتی طولانی به مشکلات فرضی فکر می کنند و شاید با آنها روبه‌رو شوند. فردی با شخصیت نوروتیک زودرنج، مغموم و افسرده، فاقد اعتماد به نفس، و مبتلا به سردرد و دردهای دیگر است. او گفت‌وگو با غریبه‌ها را دشوار می‌داند، 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 نوروتیک دارند، مستعد استرس هستند چرا که آستانه ذهنیِ آنها در تهدیدآمیز دیدن هرموقعیت، پایین است. آنها به ویژه تمایل دارند تا بدترین سناریوها را در ذهن خود بسط دهند و فکر کنند که چه‌طور به رویدادهای احتمالی و بعید، خواهند پرداخت؛ در نتیجه، بیشترِ استرس آنها از فکر کردن درباره موقعیتهایی که رخ نخواهند داد، ناشی می شود. اگرچه، افراد دیگر نیز تا اندازه‌ای همین کار را می کنند، امّا افرادی که شخصیت نوروتیک دارند، این کار را در حدِّ افراط و بیمارگونه انجام می‌دهند (کریاکو، ۲۰۰۰، ترجمه وحدتی ۱۳۸۴، صص. ۳۸-۳۷).

دیگر عوامل کمک دهنده فردی که می‌توانند

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.1.6.4]

بـر احسـاس اسـترس در معلّمـان اثـر داشـته باشـند عبارت‌اند از: جنسیت معلّمان و میـزان تجربـه آنهـا در تدریس (بـه‌ویـژه نـوع مدرسـه‌ای کـه در آن تـدریس می‌کنند، مدت زمانی کـه معلّـم هسـتند، و اینکـه آیـا تمام‌وقت کـار مـی کننـد یـا پـاره‌وقـت). (جپسـون و فارِست، ۲۰۰۶). پژوهش نشان داده است کـه معمـولاً زنان- به طور متوسط- در مقایسه با مـردان، بـه طـور معناداری سطوح بالاتری از استرس را تجربه می‌کننـد امّا باید خاطر نشان ساخت که تفاوتهـای جنسـیتی در بین پژوهشهای انجـام شـده یکدسـت نیسـتند؛ مـثلاً آنتونیـو، پـولیکرونی، و والکـاکیس (۲۰۰۶) و کریـاکو (۲۰۰۰) چنین تفاوتهـایی را در میـان زنـان و مـردان معلّم، نیافتند. با این همه، جالب توجّه خواهد بود کـه جنسیت معلّم را به صورت عامل بالقوه مـؤثر در ایجـاد استرس شغلی معلّمان، مورد بررسی قرار دهیم.

علاوه‌بر این، ظاهراً میزان استرس می‌تواند بسته به مقطعی که معلّم در آن تدریس می‌کند و مـدت زمـان تدریس در هفته، تفاوت کند. سالهای تجربـه در شـغل مورد نظر نیز می‌تواند در میزان اسـترس، مـؤثّر باشـد. اگر چنین باشد- مثـل اسـترس کـه مـاهیتی تجمعـی دارد- هرچه فرد، سالهای بیشتری معلّم باشد، استرس بیشتری را تجربه خواهد کرد؛ از سوی دیگـر، معلّمـان باتجربه‌تـر، بهتـر و اثـربخش‌تـر مـی‌تواننـد مهارتهـای مقابله‌ای خود را به کـار گیرنـد و اسـترس را مـدیریت کنند (جپسون و فارست، ۲۰۰۶).

در نتیجـــه پـــژوهش میـــل و مـــی (۱۹۹۷) و پژوهشـگران دیگـر (نظیـر ویلیـامز و گـرش، ۲۰۰۴) مشـخص شـد کـه ایـن متغیرهـا، تجربـه اسـترس در معلّمـــان شـــاغل در محیطهـــای اســـتثنایی را نیـــز میانجی‌گری می‌کنند. با این همـه، معلّمـان شـاغل در مـدارس اسـتثنایی، ممکـن اسـت سـطوح بـالاتری از استرس را در مقایسه با همکاران شاغل در محیطهـای عادی، تجربه کنند (میل و مـی، ۱۹۹۷) کـه علـت آن مـی‌توانـد دانـش‌آمـوزان اخـلال‌گـر، نگـرش منفـی دانش‌آموزان به تکـالیف مدرسـه، فقـدان زمـان کـافی برای پرداختن به تک تک دانـش‌آمـوزان و بازدیـدها و ارزشیابیهای بیشتر در مقایسه با معلّمان عـادی، باشـد (ویلیامز و گـرش، ۲۰۰۴). منـابع دیگـر اسـترس کـه معلّمان مـدارس اسـتثنایی آنهـا را تجربـه مـی‌کننـد، مـی‌توانـد بـا یـادگیریِ فـردی و نیازهـای عـاطفیِ دانش‌آموزانی که دارای اختلالات ذهنـی، جسـمی/ یـا حسّی هستند، مـرتبط باشـد (لکـاوالی، لئـون و ولتـز، ۲۰۰۶).

آنچه از پژوهشهای انجام گرفتـه بـر مـی‌آیـد ایـن است که "استرس معلّمان می‌تواند به مثابـه مشـکلی جدی در راه رسیدن به اهداف فردی، سازمانی و حتـی اجتماع بزرگ‌تر عمل کند و پرداختن بـه ایـن سـازه و تعیین همبسـته هـای شخصـی و محیطـی آن، امـری حیاتی است" (آنتونیو و کوترونی، ۲۰۰۹).

بـه نظـر مـی‌رسـد جامعـه آموزشـی مـا از فقـدان پژوهشهای مدون و هدفمند در راستای کشـف عوامـل مؤثر در یادگیری و آمـوزش آسـیب مـی‌بینـد و شـاید تأمل برانگیزتر آن است کـه هـیچ علاقـه‌ای بـرای بـه کارگیری یافته های پژوهشی در امور روزمره آموزشـی و ایجاد روابط سـازمانی متناسـب بـا اهـداف توسـعه و پیشرفت آموزشی، وجود ندارد. این پژوهش بـه دنبـال آن است که زوایای پنهان استرس شغلی و جنبـه‌هـای مختلف و عوامل متعـدد اثرگـذار بـر آن را در معلّمـان شهر یزد با تمرکز بر شرایط آموزش استثنایی بررسـی کند. بدین ترتیب، کوشش شده است تا به پرسشـهای عمده زیر پاسخ داده شود:

- میـزان اسـترس شـغلی معلّمـان اسـتثنایی در چـه وضعیتی است؟
- آیا میزان استرس شغلی معلّمان استثنایی برحسـب متغیرهـای سـن، جنسـیت، سـابقه تـدریس و پایـه تدریس، متفاوت است؟
- آیا بین عوامل فـردی (تیـپ شخصـیتی نوروتیـک، تیپ الف، منبع کنترل بیرونی و محیطی (جوِّ مدرسـه) با استرس معلّم رابطه معنادار وجود دارد؟
- سهـم معنـادار ویـژگیهـای فـردی و محیطـی در

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.1.6.4]

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 می دادند 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 اندازه گیری شد:

نخستین ابزار، پرسشنامه‌ای تک ماده‌ای بود – "به طور کلّی، معلّم بودن، تا چه اندازه برای شما استرس‌آور است؟- که به روی یک مقیاس ۵ درجه ای – 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 اندازه گیری میزان استرس معلّمان بریتانیایی به کار برده‌اند، هیچ‌گونه آزمون مربوط به پایایی[۱۲] اجرا نشده است. امّا پژوهشگران فوق، بر این مدّعا هستند که ابزارشان از اعتبارِ[۱۳] 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 = ۰/۵۱). همچنین با ۱۷ نشانه استرس نظیر فرسودگی (خستگی مفرط) (r = ۰/۶۱) و سرخوردگی و دلسردی (r = ۰/۵۲) رابطه همبستگی بالایی دارد. بدین ترتیب، به نظر می رسد که میزان استرس معلّمان را می‌توان بر مبنای تنها یک پرسش مستقیم، اندازه گرفت.

ابزار دوّم، مقیاس استرس ادراک شده[۱۴](SPSS، کوهن، کامراک، و مِرمالشتائِن[۱۵]، ۱۹۸۳) بود که ۱۴ ماده دارد و گزینه های 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 جمعِ 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 بهره گیری از مقیاس بورْتْنِر[۱۶](۱۹۶۹) اندازه گیری شد. این مقیاس نیز ۱۴ ماده دارد و پاسخ‌دهی به این ماده ها از ۱۱-۱ 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[۱۷] (بورتنر، ۱۹۶۹) و اعتبار پیش بینِ[۱۸](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 کنترلِ درونی و بیرونی در این پژوهش، با مقیاس راتر[۱۹](۱۹۶۹) اندازه‌گیری شد که مشتمل بر ۲۹ عبارتِ جفتی است؛ برای مثال، "وقوع بسیاری از چیزهای ناخوشایند در زندگیِ افراد، تا حدودی به خاطر بدشانسی آنهاست"؛ با عبارتِ "بدبیاریهای افراد، به خاطر اشتباهاتی است که مرتکب می شوند"، 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 پراستفاده‌ترین مقیاس برای اندازه‌گیری مکان کنترل در پژوهشهای روان‌شناختی و به‌ویژه پژوهشهای مربوط به استرس معلّم بوده است. اعتبار و پایایی مقیاس راتر به خوبی

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.1.6.4]

تعیین شده است. راتـر در سـال ۱۹۶۶ (نقـل از راتـر، ۱۹۶۹) ضـریب کـودر-ریچاردسـونِ ۰/۷۰ را گـزارش کرده است. در همان زمان، یک پایایی بازآزمـایی[۲۰] بـا فاصله زمانی یـک مـاه اجـرا شـده و ضـریب ۰/۷۲ بـه دست داده است. علت آخر اینکه، اکثریت پژوهشـگران علاقه‌مند بـه مکـان کنتـرل، مقیـاس راتـر را بـه کـار گرفته‌اند و شواهد فراوانی مبنـی بـر وجـود تفاوتهـای فردیِ مربوط به مکـان کنتـرل، وجـود دارد و مقیـاس راتـر بـه ایـن تفاوتهـا حسّـاس اسـت و آنهـا را نشـان می‌دهد.

۴- جوّ حاکم بر مدرسه: برای اندازه‌گیری کیفیـت مدرسه در جایگاه محیط کاری، ۱۴ مـاده از سـیاهه[۲۱] ۸۴ ماده ایِ مربوط به محیط مدرسه استفاده شـد کـه ریچارد آرندز، تهیه کرده و فیلـدینگ و گـال (۱۹۸۲) مـورد اسـتفاده قـرار داده‌انـد. ایـن ۱۴ مـاده، کیفیـت مدرسه را در ۵ زمینـه انـدازه مـی‌گیـرد: (۱) روشـنیِ روابـط و تصـمیم‌گیریهـا، (۲) همکـاری و همبسـتگی کارکنان، (۳) مهیا بودنِ مشوقها و پاداشـها در صـورت پیشرفت، (۴) میزان فراهم بودن حمایت و منابع مـورد نیاز معلّم، و (۵) حس افتخار معلّمان به مدرسه. نمـره بالا نشان‌دهنده این است که مدرسه از کیفیت مثبتـی برخوردار است.

به منظور ارزیابی اعتبار صوری[۲۲] این آزمـون، از دو تن از معلّمـان راهنمـایی، دو تـن از معلّمـان ابتـدایی، یکـی از مـدیران مقطـع ابتـدایی، یـک مـدیر مقطـع راهنمایی، و یک استاد دانشگاه در رشـته برنامـه‌ریـزی درسی، به صورت مستقل خواسته شد تا مواد آزمون را بررسـی و تأییـد کننـد کـه مـاده‌هـای مـذکور، تعیین‌کننده‌های بسیار مهم مربوط به کیفیت مدرسـه را نشان می دهند. همه ارزیابان توافق داشتند که ایـن مقیاس ۱۴ ماده‌ای، ابزار مناسبی است که "سلامت[۲۳]" "سلامت[۲۳]" یـا "عـدم سـلامتِ[۲۴]" محـیط مدرسـه را نشان می‌دهد. برای تعیین اینکه آیا مقیاس مذکور می تواند جوّ مدرسه را در نمونه مدارس پژوهش حاضـر از یکدیگر تمیز دهد، مقیاس بـر روی ۳-۲ معلّـم در هـر مدرسه اجرا شد. از سوی دیگر، رتبه‌بنـدی مـدارس از ناحیه آموزشی شهر به دست آمد. مدارسی کـه ناحیـه آموزش و پرورش، رتبه ی بـالاتری بـه آنهـا داده بـود، معلّمانشان نیز رتبه بالایی کسـب کردنـد. بـااین‌حـال، مدارسی که از سوی ناحیـه بـا عنـوان "دارای کیفیـت متوسط" مشخص شده بودند، در مقیاس فـوق، درجـه ی "متوسط یا پایین" گرفتند که این امر نشان‌دهنـده آن است که این مقیاس به ویژه به تفاوتهای موجود در میان مدارس متوسط و پایین، حسّاس نیسـت. ضـریب همسانی درونیِ این ابزار را فیلـدینگ و گـال (۱۹۸۲) معادل ۰/۸۱گزارش کرده‌اند که نشان‌دهنده این اسـت که ماده های مقیاس با یکدیگر مرتبط‌اند و ظاهراً سازه مورد نظر را اندازه می‌گیرند.

۵- شخصیت نوروتیـک: بـرای انـدازه‌گیـری ایـن سازه، از پرسشـنامه کریـاکو (۲۰۰۰، ترجمـه وحـدتی ۱۳۸۴، ص. ۳۷) استفاده شده اسـت؛ ایـن پرسشـنامه حاوی ۱۰ ماده است که کـه بـه روی یـک مقیـاس ۵ درجه ای پاسخ داده می‌شود. به علت فقدان داده‌هـای مربوط به اعتبار و پایایی این ابزار، ویژگیهای فنی فوق را پژوهشگران تعیین کرده‌اند. به منظور ارزیابی اعتبـار صوری این آزمون، از سه تن از مشاوران مـدارس، و دو استاد دانشـگاه در رشـته روان شناسـی و مشـاوره، بـه صورت مستقل خواسته شد تا مواد آزمون را بررسـی و تأیید کنند که ماده هـای مـذکور، تعیـین‌کننـده‌هـای بسیار مهم مربوط به شخصیت نوروتیک را نشـان مـی دهند. همه ارزیابان توافق داشتند که ایـن مقیـاس ۱۰ ماده‌ای، ابزار مناسبی است کـه شخصـیت نوروتیـک را می‌تواند مشخص سازد. به منظـور تعیـین پایـایی ایـن ابزار، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد کـه مقـدار آن ۰/۶۸ به دست آمد.

روشهای آماری: در این پژوهش، از روشهای آماری محاسبه میانگین، انحراف معیـار، آزمـون مجـذور کـا، ضریب همبسـتگی پیرسـون، رگرسـیون چندگانـه بـه شیوه گام به گام و آزمـون F بـا اسـتفاده از نـرم‌افـزار SPSS13 استفاده شده است.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.1.6.4]

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

سطح استرس	فراوانی	درصد	مجذور 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 معلّمان استثنایی دارای استرس پایین، ۵۷ درصد 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 میانگینِ استرس معلّمان با سنین بالا بیشتر از سنین پایین، زنان بیشتر از مردان و با سابقه‌ها بیشتر از کم سابقه‌ها بوده است امّا، نتایج آزمونهای معناداری آماری (تحلیل واریانس) نشان داد که هیچ کدام از این یافته‌ها از لحاظ آماری معنی‌دار نیستند (جدول۲)

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	۰/۱۰۲	(۹۰ و ۲)	۰/۹۰۳
	بین ۲۸ تا ۳۵ سال	۴۵	۴۸/۴	۲۲/۷۴			
	۳۵ سال به بالا	۳۵	۳۷/۶	۲۳			
جنسیت	مرد	۲۰	۲۱/۵	۲۱/۴۵	۰/۲	(۹۱ و ۱)	۰/۶۵۶
	زن	۷۳	۷۸/۵	۲۲/۷۳			
سابقهٔ تدریس	بین ۱ تا ۷ سال	۱۲	۱۲/۹	۲۰	۰/۳۷۱	۹۰ و ۲)	۰/۶۹۱
	بین ۸ تا ۱۵ سال	۵۴	۵۸/۱	۲۲/۶۴			
	۱۶ سال به بالا	۲۷	۲۹	۲۳/۱۱			
پایه تدریس	آمادگی	۱۶	۱۷/۲	۲۵/۲۵	۰/۸۸۳	(۸۵ و۷)	۰/۵۲۳
	اول	۲۲	۲۲/۷	۲۰/۵۵			
	دوم	۶	۶/۵	۲۲/۳۲			
	سوم	۱۰	۱۰/۸	۲۳/۸۰			
	چهارم	۶	۶/۵	۲۵/۸۳			
	پنجم	۱۱	۱۱/۸	۱۶/۰۹			
	راهنمایی	۵	۵/۴	۲۴/۲۰			
	اختلالات یادگیری	۱۷	۱۸/۳	۲۳/۹۴			
کل		۹۲	۱۰۰	۲۲/۶۶			

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 ($p <۰/۰۱$) بین نمره متغیرهای شخصیت نوروتیک ($r=۰/۷۱۱$)، تیپ الف ($r=۰/۴۶۲$) و منبع کنترل بیرونی ($r=۰/۴۲۱$) 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 ($p <۰/۰۱$) با آزمون دو دامنه، بین نمره جوِّ مدرسه ($r= -۰/۳۴۷$) با نمره استرس رابطه معکوس و معنادار وجود دارد؛ به‌عبارت‌دیگر، هرچه سطح متغیر

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.1.6.4]

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 نوروتیک	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 نوروتیک، تیپ آ، منبع کنترل بیرونی و جوّ مدرسه

متغیر	استرس	شخصیت نوروتیک	تیپ آ	منبع کنترل بیرونی	جو مدرسه
استرس	۱	۰/۷۱۱**	۴۶۲**	۰/۴۲۱**	-۰/۳۴۶**
شخصیت نوروتیک	—	۱	۰/۵۵۸**	۰/۵۱۷**	-۰/۱۲۰
تیپ آ	—	—	۱	۰/۴۶۷**	-۰/۰۸۰
منبع کنترل بیرونی	—	—	—	۱	-۰/۰۷۱
جوّ مدرسه	—	—	—	—	۱

برای بررسی این نکته که استرس معلّمان 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 نوروتیک، تیپ الف، منبع کنترل بیرونی و جوِّ مدرسه استفاده شد.

همچنان که جدول ۵ نشان می‌دهد تنها دو متغیر شخصیت نوروتیک و جوِّ مدرسه پیش بینی کننده قابل اعتماد برای نمره استرس هستند. در مرحله اولِ رگرسیون، متغیر شخصیت نوروتیک وارد معادله شده که با ضریب رگرسیون ۰/۷۱۱، ۵۰ درصد نمره های استرس را به تنهایی پیش‌بینی می‌کند ($p < ۰/۰۱$). در مرحله دوم، متغیر جوِّ مدرسه با ضریب رگرسیون ۰/۷۵۸ به معادله افزوده شد که به همراه متغیر شخصیت نوروتیک ۵۶/۵ درصد نمره‌های استرس را پیش‌بینی می‌کند ($p < ۰/۰۱$).

جهت ضرایب بتا نشان می‌دهد که جوّ حاکم بر مدرسه منفی است؛ بنابراین، متغیر مذکور در تبیین و پیش‌بینی استرس معلّم 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 بتا	T	F	df_1	df_2	سطح معناداری
۱	شخصیت نوروتیک	۰/۷۱۱	۰/۵۰۵	۰/۶۷۹	۹/۷۴۶	۹۱/۸۶۹	۱	۹۰	۰/۰۰۱
۲	جو 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 معلّمان مراکز استثنایی شهرستان یزد، دچار استرس شغلیِ 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 معلّمی را به‌طور کلّی، و تدریس در مراکز استثنایی را به‌طور خاص (از جمله، میل و می، ۱۹۹۷؛ ویلیامز و گرش، ۲۰۰۴؛ آنتونیو و کوترونی، ۲۰۰۹) پراسترس یافته‌اند. پاسخ پرسشهای دیگر این پژوهش، می‌تواند زوایای مختلفِ میزان بالای استرس در میان معلّمان مدارس استثنایی را روشن سازد.

برای این منظور، کوشش شد تا متغیّرهای سن،

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.1.6.4]

جنسیّت، سابقه تدریس و پایه تدریس از نظر استرس‌زایی مورد بررسی قرار گیرد. علی رغم 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 (جپسون 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 والکاکیس۲۰۰۶؛ کریاکو، ۱۹۸۷) چنین تفاوتهایی را در میان زنان و مردان معلّم نیافته‌اند و حتّی برخی (مانند ریچاردسون، ۱۹۹۷) گزارش داده‌اند که معلّمانِ مرد، در مقایسه با زنانِ معلّم، استرس بالاتری را نشان داده‌اند. این وضعیت شاید نشان دهنده آن است که نمی توان جنسیت (یعنی صرفِ زن یا مرد بودن) را به عنوان عامل مؤثر در احساس استرس در نظر گرفت. شاهد این مدّعا، یافته های 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 ـ همچنانکه استرس که ماهیتی تجمّعی 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 (جپسون 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، 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). امّا پژوهشگران دیگری (از جمله، هادسون و میگر[۲۵]، ۱۹۸۳) از پژوهشهای خود نتیجه گرفته‌اند که تجربه کاری و سابقه تدریس، تفاوت معناداری را در میزان استرس تجربه‌شده به وسیله معلّم، ایجاد نمی‌کند. یافته های این پژوهش نیز تفاوت معناداری را میان معلّمان سطوح و پایه های مختلف تحصیلی، نشان نداده‌اند.

در مجموع، می‌توان بررسی این پرسش را با این گفته به پایان رساند که "به نظر می رسد، صفات شخصیتی، و نه ویژگیهای جمعیت‌شناختی، تعیین‌کننده‌های مهم‌تری برای استرس معلّم باشند. همه معلّمان با عوامل شغلی و استرس‌زاهای محیطیِ 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 نمی برند؛ چرا که برخی از افراد، مستعدتر از دیگران هستند و تنها درصد اندکی به مرحله فرسودگی شغلی می‌رسند (جپسون و فارست، ۲۰۰۶) و این، چیزی است که یافته های این پژوهش نیز آن را مورد تأیید قرار داده است.

مطابق با نتایج پرسش سوم این پژوهش، عوامل شخصیتی (مشتمل 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

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.1.6.4]

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

افراد دارای منبع بیرونی کنترل[۲۶] 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 معلّمانی هستند که عوامل درونی بر آنها حاکم‌اند (یعنی افرادی که دارای مکان کنترل درونی[۲۷] هستند)؛ افرادی که این اعتقاد را در خود تعمیم داده‌اند ،دارای قدرتی درونی هستند که بر رویدادهای مهمی که بر آنها تأثیر می گذارد، 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، بیشترِ موقعیتهای زندگی را خارج از کنترل خود می بینند، 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. ۳۷-۳۶). بدین ترتیب، می‌توان گفت که "فقدان کنترل تصوّری، 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 می گیرند که نگرشی آسان‌گیر 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 محیطیِ 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 علّت، مستعد ابتلا به میزان بالایی از استرس هستند که کار زیادی را متعهد می‌شوند و در نتیجه خود را تحت فشار قرار می دهند (کریاکو، ۲۰۰۰، ترجمه وحدتی ۱۳۸۴، ص. ۳۵). بدین ترتیب به نظر می رسد که عوامل شخصیتی بررسی‌شده در این پژوهش، نقش پررنگی در تجربه استرس شغلی در معلّمان 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 معلّمان داشت. واژه جوّ، به کیفیت روابط انسانیِ درون مدرسه و نیز به میزانی اشاره دارد که معلّمان احساس می‌کنند مدرسه نیازهای آنها به رشد شخصی، اثربخشی و تعلق را برآورده می سازد (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 معلّمان تبدیل شود. آنچنان که از یافته‌های پژوهش حاضر بر می آید، فقدان جوِّ مثبت، از مشکلات مدارس حاضر در این پژوهش است که می تواند "بر عملکرد کلّیِ [معلمان]، چه از نظر بهره‌وری و چه از نظر خدمات‌دهی مناسب، اثر بگذارد (مک شین و فون گلینو، ۲۰۰۵)".

امّا زمینه جالبی که در این پژوهش به بحث افزوده شد این است که سهم هر یک از متغیرهای شخصیتی و محیطیِ پیش‌گفته، در پیش‌بینیِ استرس معلّمان استثنایی تا چه اندازه است. نتایج نشان دادند که از میان عوامل فوق‌الذکر، جوِّ مدرسه و شخصیت

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.1.6.4]

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

نهایتا: استرس معلّمان مسئله‌ای بسیار مهم است چرا که بر مدارس، عملکرد معلّمان، یادگیری دانش‌آموزان و بهزیستی معلّمان و خانواده‌هایشان اثرگذار است (کلانیس-راس، لیتل و کلوهیس، ۲۰۰۸). یافته های این تحقیق نشان می‌دهد که نقش جوّ مدرسه و شخصیت نوروتیک در پیش‌بینی کردن تجربه سطوح بالای استرس بسیار مهم است؛ بدین ترتیب می‌توان با توجه به نکات شخصیتی ظریفی که بر عملکرد آموزشی معلّمان اثر دارد، تا اندازه زیادی از ورود معلّمان 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 امنیت برای همه اعضا، رویکرد آموزشی، و ارزشهای اجتماعی و آموزشی موجود در میان دانش آموزان" را شامل می شود (کوهن و همکاران، ۲۰۰۹). روشن است که برای داشتن محیط آموزشی غنی برای یادگیری، فراهم آوردن جوّ مثبت در مدارس ضرورتی است که اهتمام همه دست اندرکاران آموزشی را طلب می‌کند.

تشکر و سپاسگزاری

از همکاری مدیران و معلّمان 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

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.1.6.4]

Antoniou, 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.

Antoniou, 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 r 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.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.1.6.4]

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.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.1.6.4]