

رابطه استرس حرفه‌ای با کارآمدی معلمان و سابقه تدریس آنان

دکتر لیلا گنجی^۱

چکیده:

مقدمه: هدف پژوهش حاضر بررسی روابط میان استرس حرفه‌ای معلمان با کارآمدی، مؤلفه‌های کارآمدی، و سابقه تدریس آنان بوده است. روش: روش پژوهش از نوع همبستگی بوده، جامعه آماری پژوهش را کلیه معلمان مدارس دولتی شهر تهران تشکیل می‌داد. به این منظور، تعداد ۶۰۰ معلم (۲۵۹ مرد و ۳۴۱ زن) از مدارس ابتدایی، راهنمایی، و دبیرستان شهر تهران به شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب و با پرسشنامه استرس حرفه‌ای و ندردروف و مقیاس کارآمدی معلم (OSTES) مورد آزمون قرار گرفتند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از رگرسیون چند گانه با روش گام به گام استفاده شد. یافته‌ها: تحلیل داده‌ها نشان داد که بین کارآمدی معلمان و استرس حرفه‌ای آنان ارتباط منفی و معنادار وجود دارد. ارتباط میان کارآمدی و سابقه تدریس، مثبت و معنادار است. و از میان مؤلفه‌های کارآمدی، مؤلفه کارآمدی نسبت به متعهد سازی دانش‌آموزان از همبستگی منفی با استرس حرفه‌ای و همبستگی مثبت با سابقه تدریس برخوردار است. همچنین، نتایج رگرسیون گام به گام نشان داد که کارآمدی و سابقه تدریس با ضریب تعیین ۰/۳۸۳ استرس حرفه‌ای را پیش بینی می‌کنند. نتیجه‌گیری: معلمان دارای کارآمدی بالا استرس حرفه‌ای کمتری را تجربه می‌نمایند، آنان قادر به برانگیزاندن دانش‌آموزان خویش در راستای فعالیت‌های

^۱ دکترای روانشناسی تربیتی از دانشگاه علامه طباطبایی؛ هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد

رابطه استرس حرفه ای با کارآمدی معلمان و ...
یادگیری هستند، با افزایش سابقه تدریس، اعتماد بیشتری به توانایی خود در انجام
وظایف خویش کسب می‌نمایند و در نتیجه، از استرس حرفه‌ای کمتری برخوردارند.

کلید واژه‌ها:

استرس حرفه‌ای، خودکارآمدی معلم، کارآمدی برای متعهد سازی، کارآمدی
برای آموزشی، کارآمدی مدیریت کلاس.

مقدمه:

همه ما در زندگی، در بسیاری از موقعیت‌ها و شرایط، استرس را تجربه
می‌کنیم. استرس، ویژگی طبیعی و غیرقابل اجتناب زندگی افرادی محسوب
می‌شود که در دنیای کار و حرفه به سر می‌برند. در میان محققان، بر سر این
موضوع توافق کامل وجود دارد که استرس، پدیده‌ای تک بعدی نیست. استرس
را از هر جنبه‌ای که مورد بررسی قرار دهیم، درمی‌یابیم به یک حیطه خاص از
زندگی محدود نمی‌شود، بلکه گستره‌ای از زندگی فردی و حرفه‌ای ما را دربر
می‌گیرد. ساندرز (۱۹۸۳، نقل از حنیف ۲۰۰۴) معتقد بود استرس، گرچه، به
بخشی از واژگان روزمره تبدیل شده است، اما واگرایی قابل توجهی در میان
رشته‌گوناگونی وجود دارد که این مفهوم در آن‌ها با توجه به تعاریف و معانی
ضمنی خود مورد استفاده قرار می‌گیرد.

استرس، اساساً، از واژه لاتین stringer به معنی محکم کشیدن گرفته
شده است (فرهنگ لغت هریتج^۱ ۱۹۹۳، نقل از ادمانسیاه^۲ ۲۰۰۸). فرهنگ لغت
پژشکی تا بر^۳ استرس را یک پیامد می‌داند؛ این پیامد هنگامی به وجود می‌آید
که ساختار، نظام، یا موجود زنده به نیروهایی که تعادل را به هم زده یا

¹ American Heritage Dictionary

² Edmansyah

³ Taber

فشاری را ایجاد کرده‌اند، واکنش نشان می‌دهد (کنی^۱ و همکاران ۲۰۰۰). تعاریف موجود استرس بسیار زیاد و گوناگون‌اند، و واژه‌های ساده‌ای هم‌چون تنش یا فشار تا تبیین‌های پزشکی برای واکنش‌های زیستی بدن انسان به محرک‌های معین را دربرمی‌گیرند. به طور کلی، استرس را می‌توان احساس تنش، اضطراب، نگرانی، یا غم توصیف نمود. این احساسات از نظر علمی، تظاهرات استرسی هستند که واکنش برنامه‌ریزی شده و پیچیده‌ای به تهدید ادراک شده محسوب می‌شوند و می‌توانند نتایج مثبت یا منفی به دنبال داشته باشند. با وجود این، استرس واکنشی جسمانی، روانی یا عاطفی برخاسته از پاسخ فرد به تنش‌ها، تعارض‌ها، فشارها، محرک‌های مشابه محیطی است. درواقع، استرس، یک الگوی مخرب از واکنش‌های زیستی و روانی به وقایعی است که توانایی شخص برای کنار آمدن با موقعیت استرس‌زا را مورد تهدید قرار می‌دهد.

با این اوصاف، استرس در محیط کار را می‌توان با عنوان حالتی هیجانی در نظر گرفت که افراد هنگامی آن را تجربه می‌نمایند که نوعی عدم توازن میان انتظاراتی که از آنان می‌رود و توانایی‌هایشان برای برآوردن آن انتظارات ادراک کنند. بییر و نیومن^۲ (۱۹۷۸، نقل از حنیف ۲۰۰۴) استرس شغلی را شرایطی برخاسته از تعامل افراد و شغل‌شان تعریف می‌کنند، و ویژگی آن را تغییراتی در درون افراد برمی‌شمرند که آنان را وادار به انحراف از عملکرد بهنجار می‌نماید.

انجمن ملی سلامت و امنیت شغلی^۳ (NIOSH ۱۹۹۹، نقل از حنیف ۲۰۰۴) تعریف دقیق‌تری از استرس شغلی به عمل آورده و آن را

^۱ Kenny

^۲ Beehr & Newman

^۳ National Institute of Health and Safety

رابطه استرس مزمنه ای با کارآمدی معلمان و ...

پاسخ‌های جسمانی و عاطفی زیانبار در نظر می‌گیرد و معتقد است هنگامی رخ می‌دهد که الزامات شغل با توانایی‌ها، منابع، یا نیازهای کارکنان همخوانی نداشته باشد. تعریف دیگری که از استرس شغلی به عمل آمده آنرا واکنشی عاطفی، شناختی، رفتاری و زیستی به جنبه‌های آزارنده و اضطراب‌آور شغل، محیط‌های کاری و سازمان‌ها در نظر گرفته است. ویژگی این استرس، میزان بالایی از برانگیختگی و اضطراب است و اغلب با احساسات حاکی از عدم توانایی در کنار آمدن با این جنبه‌ها همراه است.

تدریس نیز، به عنوان یک حرفه، در محیطی پیچیده صورت می‌گیرد، که همین پیچیدگی محیط و شرایط، آن را به حرفه‌ای استرس‌زا تبدیل نموده است. معلمان برای افزایش کارایی خویش باید منابع جسمانی، عاطفی، و عقلانی خویش را در کلاس درس و مدرسه به کار گیرند. در بسیاری از کشورهای دنیا معلمان بندرت از کمک‌ها و منابع حمایتی مورد نیاز برای انجام وظایف شان (از جمله نظارت بر پروژه‌های دانش آموزان، ارزشیابی از فعالیت و تکالیف آنان، ارائه درس، و اجرای امتحانات) برخوردارند؛ این کمبودها در کنار فشارهای محیطی گوناگون می‌توانند به راحتی سلامت جسمانی و روانی معلمان را به خطر اندازند.

کریاکو و ساتکلیف^۱ (۲۰۰۱) استرس معلم را واکنش به سندرم عاطفه منفی (مانند خشم و افسردگی) توصیف نموده‌اند که معمولاً واسطه ادراک وی از تهدیدآمیز بودن موقعیت برای عزت نفس و بهزیستی اش محسوب می‌شود. پژوهش درباره استرس حرفه‌ای از ۲۵ سال پیش افزایش قابل توجهی یافته است و معلمان موضوع مورد علاقه چنین پژوهش‌هایی بوده‌اند (مانند میلنر و خوزا^۲، ۲۰۰۸؛ آدیمو و اوگونیمی^۱، ۲۰۰۵؛ کوکینوس^۲، ۲۰۰۷؛ کریاکو،

¹ Kyriacou & Sutcliffe

² Milner & Khoza

۲۰۰۱؛ حبیبی و همکاران، ۱۳۸۶). نتایج حاکی از آن است که بیشتر معلمان هر از گاهی استرس را تجربه می‌نمایند. کریاکو و ساتکلیف (۲۰۰۱) به این نتیجه رسیدند که معلمان شغل خود را از بسیار تا بی نهایت استرس زا توصیف می‌نمایند.

واکنش‌ها به استرس، هم در میان افراد، هم در یک فرد در زمان‌های مختلف، متفاوت است. برخی افراد به طور عمده نشانگان جسمانی را تجربه می‌کنند، در حالی که برخی دیگر ممکن است آشفتگی‌های روانی را تجربه نمایند. الگوهای متعددی که از عوامل استرس معلمان به عمل آمده حاکی از آن است که ویژگی‌های فردی واسطه رویدادهای استرس زای حرفه‌ای و تجربه استرس از سوی معلمان محسوب می‌شوند.

خودکار آمدی معلم به «اعتقادات معلم نسبت به توانایی خود برای سازماندهی و اجرای مجموعه‌ای از اعمال، که برای انجام موفقیت‌آمیز یک وظیفه خاص، مربوط به امر تدریس، در یک زمینه معین لازم‌اند» اشاره دارد (شانن - موران و هوی^۳ ۲۰۰۱). برمن^۴ و همکاران (۱۹۷۷) حس کارآمدی معلم را به عنوان «این اعتقاد که معلم می‌تواند حتی به دشوارترین و بی‌انگیزه‌ترین دانش‌آموزان نیز کمک کند» (نقل از بریانت^۵ ۲۰۰۹) تعریف نموده‌اند. گیبسون و دمبو^۶ (۱۹۸۴) کارآمدی معلم را به عنوان «متغیری برای تبیین تفاوت‌های فردی در کارایی تدریس» در نظر گرفته‌اند. اشتون و وب^۷ (۱۹۸۶)، نقل از بریانت، (۲۰۰۹) حس کارآمد معلم را به عنوان یک «سازه چند بعدی و موقعیتی»

¹ Adeyemo & Ogunyemi

² Kokinnos

³ Tschannen-Moran & Hoy

⁴ Berman

⁵ Bryant

⁶ Gibson & Dembo

⁷ Ashton & Webb

رابطه استرس مزمنه ای با کارآمدی معلمان و ...

توصیف نموده‌اند. آنان معتقدند که محیط خاص تدریس برای یک معلم، همراه با نوع احساس وی نسبت به موضوعی که باید تدریس شود، احساسی که نسبت دانش‌آموزانش دارد، همگی در حس کارآمدی سهیم‌اند.

شانن- موران و همکاران (۱۹۹۸) اظهار می‌دارند که کارآمدی به دلیل ماهیت بالینی خود، سازه‌ای قدرتمند محسوب می‌شود. به این معنی که اگر معلمی از سطوح بالای کارآمدی برخوردار باشد، معمولاً کوشش و انرژی بیشتری صرف می‌کند، بنابراین، عملکرد بهتری دارد، و همین عملکرد بهتر موجب افزایش کارآمدی وی می‌شود. با وجود این، کارآمدی معلم می‌تواند در جهت معکوس نیز عمل نماید. اگر معلمی کارآمدی پایینی داشته باشد، کوشش کمتری به خرج می‌دهد، که عملکرد ضعیف را به دنبال دارد، و در نتیجه کارآمدی‌اش کاهش می‌یابد. (شانن- موران و همکاران ۱۹۹۸، نقل از بریانت ۲۰۰۹). دو عامل در کارآمدی معلم سهیم است: (۱) چگونگی ادراک معلم از کفایت تدریس خویش (ارزشیابی از منابع درونی) و (۲) باورهای مربوط به تکالیف در دست اقدام در موقعیت‌های خاص تدریس (ارزشیابی از منابع بیرونی). آنان بر اهمیت حمایت از معلمان برای ایجاد و گسترش باورهای کارآمدی در اوایل شغل تدریس خویش تاکید می‌نمایند. معلمان با گذشت زمان مجموعه‌ای از باورهای کارآمدی را ایجاد و تثبیت می‌کنند این باورها به تدریج با نفوذ بسیاری از منابع دچار تغییر می‌شوند (شانن- موران و همکاران ۱۹۹۸).

در پژوهش پارکای^۱ و همکاران (۱۹۸۸) که به بررسی روابط میان کارآمدی معلمان در ۱۸ مدرسه در ایالت فلوریدا پرداخته شد، سه مدرسه با استرس بالا و سه مدرسه با استرس پایین در سه مقطع ابتدایی، راهنمایی و

^۱ Parkay

دبیرستان مورد مشاهده قرار گرفت و این نتیجه به دست آمد که استرس به طور منفی با کارآمدی و موفقیت دانش‌آموزان همبستگی دارد. پارکای و همکاران (۱۹۸۸، نقل از بریانت، ۲۰۰۹) همچنین، معلمانی که احساس کارآمدی می‌کردند، از مزیت‌های عمده‌ای در کلاس درس و محیط زندگی خویش برخوردار بودند. آنان این احساس را داشتند که بر دانش‌آموزان خود تاثیر مثبتی بر جای می‌گذارند و دانش‌آموزان‌شان از مشکلات رفتاری کمتری برخوردارند، ارتباط مثبت‌تری با مدیر و والدین دارند، و نشانگان جسمی و روان‌شناختی کمتری در ارتباط با استرس را نشان می‌دهند، و از روش‌های مدیریت استرس به شیوه موثرتری سود می‌جویند. در پژوهشی دیگر، بروئرز و تومیک^۱ (۲۰۰۰) با استفاده از الگویابی معادلات ساختاری، برای تحلیل روابط میان کارآمدی و فرسودگی شغلی در ۲۴۳ معلم مقطع راهنمایی، دریافتند خودکارآمدی پایین، تاثیری همزمان بر فرسودگی هیجانی دارد. رابطه علی میان کارآمدی و نشانه‌شناسی استرس، رابطه‌ای قوی بود، و نشان می‌داد مداخلات شناختی که برای بهبود کارآمدی طراحی شده‌اند، می‌توانند واسطه تاثیرات استرس باشند.

کارآمدی معلم از سه مؤلفه کارآمدی نسبت به مدیریت کلاس، کارآمدی نسبت به راهبردهای آموزشی، و کارآمدی نسبت به متعهد نمودن دانش‌آموزان به انجام وظایف برخوردار است. کارآمدی نسبت به راهبردهای آموزشی به معنی باور معلم به توانایی خویش در استفاده از راهبردهای گوناگون آموزشی و سنجش یادگیری دانش‌آموزان است. کارآمدی نسبت به مدیریت کلاس درس به اعتقاد معلم به توانایی‌هایش در ایجاد حفظ نظم و انضباط، سرپرستی یا مدیریت کلاس درس اشاره دارد. و کارآمدی نسبت به

رابطه استرس حرفه ای با کارآمدی معلمان و ...
متعهد نمودن دانش‌آموزان به معنی اعتماد معلم به توانایی‌اش در به
برانگیزاندن دانش‌آموزان و درگیر ساختن آنان در فعالیتهای یادگیری است
(ولترز و دوئرتی^۱، ۲۰۱۰)

از سوی دیگر، پژوهش‌ها حاکی از آن است که بین معلمان دارای سابقه
کم در تدریس و معلمان با سابقه به لحاظ دانش تخصصی و آموزشی،
مهارت‌های مدیریت کلاس درس، حل مسئله، تصمیم‌گیری، و حساسیت نسبت
به رویدادهای کلاس درس تفاوت قابل ملاحظه‌ای وجود دارد (برلاینر^۲، ۱۹۹۴؛
پالمر^۳ و همکاران، ۲۰۰۵).

در مجموع، نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که هر چه منابع کارآمدی
معلمان قوی‌تر باشد، آنان استرس حرفه‌ای کمتری را تجربه می‌نمایند. در این
پژوهش به دنبال این هستیم که سطوح کارآمدی برای مدیریت کلاس،
راهبردهای آموزشی، و متعهد سازی دانش‌آموزان به چه میزان است؟ آیا بین
مؤلفه‌های کارآمدی معلمان و استرس حرفه‌ای آنان رابطه وجود دارد؟
همبستگی‌های میان حس کارآمدی معلمان برای مدیریت کلاس، راهبردهای
آموزشی و متعهد سازی دانش‌آموزان با استرس به چه میزان است؟ آیا سابقه
تدریس (تعداد سال‌های تدریس) را می‌توان با حس کارآمدی معلمان و استرس
آنان مرتبط دانست؟ کدام یک از متغیرهای کارآمدی معلمان یا سابقه تدریس
آنان پیش‌بینی کننده قوی‌تر استرس حرفه‌ای در این قشر به شمار می‌آید؟

¹ Wolters & Daugherty

² Berliner

³ Palmer

روش:

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود. جامعه آماری آن را کلیه معلمان زن و مرد مقاطع دبستان، راهنمایی، و دبیرستان دولتی شهر تهران تشکیل می‌دادند که مجموعاً ۷۱۵۳۷ نفر بودند. از بین جامعه آماری مورد نظر، با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی نمونه‌ای با حجم ۶۱۲ (۲۵۹ مرد و ۳۵۳ زن) نفر انتخاب شد، به این صورت که ابتدا از میان مناطق ۱۹ گانه شهر تهران، ۳ منطقه به صورت تصادفی انتخاب، در مرحله بعد، با مراجعه به هر منطقه فهرستی از مدارس آن منطقه تهیه گردید. سپس، از هر منطقه ۲۴ مدرسه (۱۲ دخترانه و ۱۲ پسرانه به تفکیک مقطع ابتدایی، راهنمایی، و متوسطه) به شکل تصادفی انتخاب، و در نهایت، از هر مدرسه ۱۰ معلم برای اجرای پرسشنامه در نظر گرفته شدند. برای تحلیل داده‌ها از رگرسیون چند متغیری با روش گام به گام استفاده شد.

پرسشنامه استرس حرفه‌ای و ندردوف: این پرسشنامه استرس شغلی افراد را نشان می‌دهد، دارای نه مؤلفه (نگرش به مهارت، قدرت تصمیم‌گیری، کنترل وظایف، فشار کاری و زمانی، عدم امنیت شغلی، کمبود ارزش، حمایت اجتماعی مدیر و حمایت اجتماعی همکاران) می‌باشد و شامل ۴۲ گویه است. پرسشنامه در طول مقیاس چهار درجه‌ای کاملاً موافقم، امتیاز (۴)، موافقم، امتیاز (۳)، مخالفم، امتیاز (۲)، و کاملاً مخالفم، امتیاز (۱) برای گویه‌های مثبت و معکوس آن برای گویه‌های منفی قرار گرفته است.

وندردوف، تهیه‌کننده پرسشنامه، اولین بار با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ضریب اعتبار ۰/۷۶ را برای پرسشنامه گزارش کرد. علیپور (۱۳۷۹)، نقل از امینی فر (۱۳۸۶) نیز در بررسی اعتبار پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ، ضریب اعتبار ۰/۸ را گزارش کرده است. امینی فر (۱۳۸۶) در بررسی اعتبار پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ روی ۳۰ نفر از دبیران دبیرستان‌های

رابطه استرس مزمنه ای با کارآمدی معلمان و ...

دخترانه دولتی شهر تهران ضریب اعتبار ۸۲٪ را گزارش نمود. در پژوهش حاضر، به منظور بررسی روایی محتوایی پرسشنامه استرس شغلی و ندردوف، پرسشنامه به رؤیت اساتید قرار گرفت و روایی آن مورد تأیید قرار گرفت؛ پایایی آن نیز با محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به دست آمد.

مقیاس اوهایو برای کارآمدی معلم^۱ (OSTES): این مقیاس توسط تعدادی از محققان (شانن- موران و هوی، ۲۰۰۱، بریانت، ۲۰۰۱) دانشکده آموزش در دانشگاه ایالتی اوهایو تهیه گردیده است. فرم بلند مقیاس آهایو، ۲۴ آیتمی و فرم کوتاه آن، دوازده آیتمی است. هر سؤال در این مقیاس، نه درجه‌ای و از نوع لیکرت است. به این صورت که پاسخ‌دهندگان یکی از گزینه‌های نه گانه را انتخاب کرده و به همان اندازه امتیاز کسب می‌کنند. حداکثر امتیازی که هر آزمودنی در هر یک از ابعاد سه‌گانه این مقیاس می‌تواند به دست آورد، نمره ۷۲ است. این مقیاس از سه عامل برخوردار است، که عبارت اند از: (۱) خود-کارآمدی نسبت به راهبردهای آموزشی، (۲) خود-کارآمدی درباره مدیریت کلاس، و (۳) خود-کارآمدی درباره متعهد نمودن دانش آموزان نسبت به انجام وظایف تحصیلی. در پژوهش حاضر، از فرم کوتاه این مقیاس استفاده شد. جدول ۱-۳، شماره سؤالات مربوط به هر یک از زیر مقیاس‌ها را نشان می‌دهد. اعتبار این مقیاس برای کل مقیاس ۰/۹۴ و برای زیر مقیاس‌های خود-کارآمدی راهبردهای آموزشی، خود-کارآمدی مدیریت کلاس، و کارآمدی متعهد نمودن دانش‌آموزان به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۹۰، و ۰/۸۷ گزارش شده است.

برای تعیین نمرات زیر مقیاس‌های کارآمدی متعهد سازی، کارآمدی راهبردهای آموزشی، و کارآمدی مدیریت کلاس، میانگین‌های غیر وزنی

¹ Ohio State Teacher Efficacy Scale

مربوط به هر یک از عامل‌ها محاسبه گردیده است. در پژوهش حاضر، اعتبار ۰/۸۹ برای کل مقیاس، و اعتبار ۰/۹۰، ۰/۹۲ و ۰/۸۹ به ترتیب برای زیر مقیاس‌های خود-کارآمدی راهبردهای آموزشی، خود-کارآمدی مدیریت کلاس، و خود-کارآمدی متعهد نمودن دانش آموزان به دست آمد.

همچنین، برای دستیابی به سابقه تدریس معلمان (منظور، همان میزان سال‌های تدریس آنان) در بخش مربوط به اطلاعات جمعیت شناختی هر یک از پرسش شوندگان میزان سال‌های تدریس آنان نیز پرسیده شد.

یافته‌ها:

در جدول ۱ مؤلفه‌های آماری نمرات آزمودنی‌ها در تحصیلات، سن و سابقه تدریس ارائه شده است:

جدول ۱- شفاف‌سازی آماری مربوط به تحصیلات، سن و سابقه تدریس

متغیرها	شرح	مرد f(%)	زن f(%)	جمع f(%)
تحصیلات	دیپلم	۶(۱)	۲۰(۳/۳)	۲۶(۴/۲)
	فوق دیپلم	۸۲(۱۳/۴)	۱۳۵(۲۲/۱)	۲۱۷(۳۵/۵)
	لیسانس	۱۴۴(۲۳/۵)	۱۵۹(۲۰)	۳۰۳(۴۹/۵)
	بالتر از لیسانس	۲۷(۴/۴)	۳۹(۶/۴)	۶۶(۱۰/۸)
	جمع	۲۵۹(۴۲/۳)	۳۵۳(۵۷/۷)	۶۱۲(۱۰۰)
سن	میانگین سن معلمان (سال)	۴۴/۱۷	۴۱/۲۰	۴۲/۴۶
	± انحراف معیار	۶/۱۴	۵/۱۰	۵/۷۴
سابقه تدریس	میانگین سابقه تدریس (سال)	۲۱/۶۳	۲۰/۵۸	۲۱/۰۲
	± انحراف معیار	۴/۹۳	۶/۱۷	۵/۷۰

همان طور که در جدول یک مشاهده می‌شود، ۴/۲ درصد معلمان دارای

تحصیلات دیپلم، ۳۵/۵ درصد فوق دیپلم، ۴۹/۵ درصد لیسانس، و ۱۰/۸ درصد فوق لیسانس هستند. بنابراین، بیشتر حجم نمونه را معلمان دارای تحصیلات

رابطه استرس مرفه ای با کارآمدی معلمان و ...

لیسانس تشکیل می‌دهند. میانگین سن معلمان ۴۲/۴۶ با انحراف معیار ۵/۷۴ سال می‌باشد. سابقه تدریس معلمان نمونه پژوهش به لحاظ میانگین ۲۱ درصد، با انحراف معیار ۵/۷ بدست آمده است.

جدول ۲- فراوانی، میانگین، و انحراف معیار مؤلفه های کارآمدی

و استرس مرفه ای معلمان

ابعاد کارآمدی	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف معیار
کارآمدی متعهد سازی	۶۱۲	۱۲	۳۶	۲۶/۷۱	۴/۷۱
کارآمدی راهبردهای آموزشی	۶۱۲	۱۲	۳۶	۲۴/۲۷	۴/۷۰
خودکارآمدی مدیریت کلاس	۶۱۲	۱۲	۳۶	۲۷/۴۹	۴/۵۲
کارآمدی کل	۶۱۲	۳۶	۱۰۸	۸۱/۴۴	۱۲/۰۸
استرس	۶۱۲	۵۱	۱۲۳	۸۸/۳۹	۱۷/۰۳

برای بررسی سؤال اول پژوهش، مبنی بر سطوح کارآمدی برای مدیریت کلاس، راهبردهای آموزشی، و متعهدسازی دانش‌آموزان، نمرات میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های کارآمدی در جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که از میان سه مؤلفه کارآمدی، به ترتیب، مؤلفه مدیریت کلاس درس از بالاترین میزان (با میانگین ۲۷/۴۹ و انحراف معیار ۴/۵۲)، و پس از آن، کارآمدی نسبت به متعهدسازی دانش‌آموزان (با میانگین ۲۶/۷۱ و انحراف معیار ۴/۷۱)، و کارآمدی نسبت به راهبردهای آموزشی (با میانگین ۲۴/۲۷ و انحراف معیار ۴/۷۰) برخوردار است.

جدول شماره ۳ ماتریس همبستگی سابقه تدریس، استرس، خودکارآمدی و مؤلفه های آن

متغیرها	تدریس سابقه	خودکارآمدی مدیریت کلاس	خودکارآمدی راهبردها	خودکارآمدی متعهد سازی	خودکارآمدی	استرس
سابقه تدریس	۱					
خودکارآمدی مدیریت کلاس	*.۰/۰۸۸	۱				
خودکارآمدی راهبردها	**۰/۱۱۷	**۰/۵۶۴	۱			
خودکارآمدی متعهد سازی	**۰/۱۲۹	**۰/۶۳۰	**۰/۶۸۲	۱		
خودکارآمدی	**۰/۱۲۹	**۰/۸۴۰	**۰/۸۶۷	**۰/۸۹۲	۱	
استرس	**۰/۳۱۳	**۰/۴۳۹	**۰/۵۱۲	**۰/۵۲۸	**۰/۵۷۰	۱

۰.۰۵ ** معنی دار در سطح ۰.۰۱ و * معنی دار در سطح

معناداری در سطح ۰/۰۱ (***) و معناداری در سطح ۰/۰۵ (*)

جدول شماره ۳ ضرایب همبستگی میان سابقه تدریس، استرس، کارآمدی و مؤلفه‌های آن نشان می‌دهد که قوی‌ترین ضریب همبستگی با مقدار $(r = ۰/۵۷۰)$ و بشکل معکوس بین خود کارآمدی و استرس حرفه‌ای بدست آمده است. کمترین ضریب همبستگی معکوس معنی دار نیز بین نمرات سابقه تدریس با استرس حرفه‌ای به مقدار $(r = ۰/۳۱۳)$ به دست آمد. ضرایب بین دیگر تیپ‌ها با استرس حرفه‌ای بین این دو مقدار به دست آمد که می‌توان برای بررسی آنها به جدول ۳ مراجعه نمود. از میان مؤلفه‌های کارآمدی، کارآمدی نسبت به متعهدسازی دانش‌آموزان بیشترین ارتباط $(r = ۰/۱۲۹)$ و کارآمدی نسبت به مدیریت کلاس درس، کمترین ارتباط $(r = ۰/۰۸۸)$ را با سابقه تدریس معلمان دارد. از طرفی، نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که کارآمدی نسبت به متعهدسازی دانش‌آموزان، از میان مؤلفه‌های کارآمدی، با استرس نیز بالاترین همبستگی $(r = -۰/۵۲۸)$ را از میان دو مؤلفه دیگر کارآمدی دارد.

رابطه استرس مزمنه ای با کارآمدی معلمان و ...
 همچنین، جهت تعیین این که از میان دو متغیر کارآمدی معلمان و سابقه تدریس آنان کدام یک پیش بینی کننده قوی تر استرس حرفه ای هستند، از تحلیل آماری رگرسیون چند متغیری با روش گام به گام استفاده شد، که خلاصه ای از یافته های آن در جدول ۴ گزارش شده است. در این جدول مقادیر ضرایب رگرسیون، بتای استاندارد، خطای استاندارد برآورد، مقادیر t و سطح معناداری ضریب رگرسیون، ضریب تعیین (R^2)، مقدار F و سطح معنی داری ضریب تعیین گزارش شده است.

جدول ۴- نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام برای رابطه استرس

با فود کارآمدی و سابقه تدریس

متغیر پیشین	B	SEB	β	t	p	R2	F	Sig.
خود کار آمدی	-۰/۸۰۳	۰/۰۴۷	-۰/۵۷۰	-۱۷/۱۱	۰/۰۰۰	۳۶۸/۰	۸۷/۸۸۱	۰/۰۰۰
خود کار آمدی	-۰/۷۵۹	۰/۰۴۵	-۰/۵۳۸	-۱۶/۷۵	۰/۰۰۰	۸۷۸/۰	۱۸۸۸۸	۰/۰۰۰
سابقه تدریس	-۰/۷۴۰	۰/۰۹۸	-۰/۲۴۴	-۷/۵۸	۰/۰۰۰			

همانگونه که در جدول ۳ مشاهده می شود متغیری که در گام اول وارد معادله شده است خود کارآمدی است. برای خود کارآمدی مشاهده می کنیم که مقدار ضریب رگرسیونی به دست آمده $-۰/۸۰۳$ و مقدار بتای به دست آمده $-۰/۵۷۰$ با مقدار $t = -۱۷/۱۱$ در سطح ($p < ۰/۰۰۰$) معنی دار می باشد. بدین معنی که بین خود کارآمدی و استرس حرفه ای رابطه معکوس و معنی داری بدست آمده است.

در گام اول تحلیل مشاهده می شود مقدار ضریب تعیین برای متغیر ورودی به تحلیل ۰/۳۲۴ به دست آمده که این ضریب تعیین با مقدار (۲۹۲/۸۷) = F) و در سطح (p<0/000) معنی دار است.

در گام دوم مشاهده می شود که متغیر سابقه تدریس نیز وارد تحلیل شده است که با مقدار ضریب رگرسیونی بدست آمده ۰/۷۴۰- و مقدار بتای به دست آمده ۰/۲۴۴- با مقدار $t = -۷/۵۸$ در سطح (p<۰/۰۰۰) معنی دار می باشد. با ورود سابقه تدریس به تحلیل (به دلیل همبستگی متغیرهای پیشین) ضریب رگرسیونی کارآمدی از ۰/۸۰۳- به ۰/۷۵۹- کاهش یافته است. از طرف دیگر مقدار ضریب تعیین در گام دوم از ۰/۳۲۴ به ۰/۳۸۳ افزایش یافته است. در گام دوم با مقایسه بتاهای خود کارآمدی و سابقه تدریس (۰/۲۴۴<۰/۵۳۸) درمی یابیم که خودکار آمدی تاثیر بیشتری بر روی استرس دارد.

جدول ۵- نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام برای رابطه

استرس با مولفه های خود کارآمدی

متغیر پیشین	B	SEB	β	t	p	R2	F	Sig.
کارآمدی متعهد سازی	-۱/۹۰۷	۰/۱۲۴	-۰/۵۲۸	-۱۵/۳۴	۰/۰۰۰	۰/۲۷۹	۵۳۵/۵۱	۰/۰۰۰
کارآمدی متعهد سازی	-۱/۲۰۹	۰/۱۶۵	-۰/۳۳۴	-۷/۳۲۳	۰/۰۰۰	۰/۳۲۱	۱۴۴/۲۳	۰/۰۰۰
کارآمدی راهبردها	-۱/۰۲۷	۰/۱۶۶	-۰/۲۸۳	-۶/۲۰۴	۰/۰۰۰			
کارآمدی متعهد سازی	-۱/۰۰۹	۰/۱۸۰	-۰/۲۷۹	-۵/۶۱۳	۰/۰۰۰	۰/۳۳۰	۹۹/۶۹	۰/۰۰۰
کارآمدی راهبردها	-۰/۹۱۷	۰/۱۶۹	-۰/۲۵۳	-۵/۴۱۴	۰/۰۰۰			
کارآمدی مدیریت کلاس	-۰/۴۵۴	۰/۱۶۶	-۰/۱۲۱	-۲/۷۴۱	۰/۰۰۶			

رابطه استرس مزمنه ای با کارآمدی معلمان و ...

در جدول ۵ مشاهده می‌شود متغیری که در گام اول وارد معادله شده است «کارآمدی متعهد سازی» است. برای «کارآمدی متعهد سازی» مشاهده می‌کنیم که مقدار ضریب رگرسیونی بدست آمده $-۱/۹۰۷$ و مقدار بتای بدست آمده $-۰/۵۲۸$ با مقدار $t = -۱۵/۳۴$ در سطح $(p < ۰/۰۰۰)$ معنی‌دار می‌باشد. در گام اول تحلیل مشاهده می‌شود مقدار ضریب تعیین برای متغیر ورودی به تحلیل $۰/۲۷۹$ بدست آمده که این ضریب تعیین با مقدار $(F = ۵۱/۲۳۵)$ در سطح $(p < 0/000)$ معنی‌دار است.

در گام دوم، مشاهده می‌شود که متغیر کارآمدی راهبردها وارد تحلیل شده است که با مقدار ضریب رگرسیونی بدست آمده $-۱/۲۰۷$ و مقدار بتای به دست آمده $-۰/۲۸۳$ با مقدار $t = -۶/۲۰۴$ در سطح $(p < ۰/۰۰۰)$ معنی‌دار می‌باشد. با ورود سابقه کارآمدی راهبردها به تحلیل ضریب رگرسیونی خود کارآمدی متعهد سازی از $-۱/۹۰۷$ به $-۱/۲۰۹$ کاهش یافته است. از طرف دیگر مقدار ضریب تعیین در گام دوم از $۰/۲۷۹$ به $۰/۳۲۱$ افزایش یافته است.

در گام سوم، مشاهده می‌شود که متغیر کارآمدی مدیریت کلاس وارد تحلیل شده است که با مقدار ضریب رگرسیونی بدست آمده $-۰/۴۵۴$ با مقدار بتای بدست آمده $-۰/۱۲۱$ با مقدار $t = -۲/۷۴$ در سطح $(p < ۰/۰۰۶)$ معنی‌دار می‌باشد. با اضافه شدن کارآمدی مدیریت کلاس ضرایب مولفه‌های دیگر تعدیل یافته است. از طرف دیگر مقدار ضریب تعیین در گام سوم از $۰/۳۲۱$ به $۰/۳۳۰$ افزایش یافته است. این ضریب تعیین با مقدار $(F = ۹۹/۶۹)$ در سطح $(p < 0/000)$ معنی‌دار است.

بحث و نتیجه گیری:

در این پژوهش تلاش شد تا روابط میان کارآمدی معلم و سابقه تدریس با استرس حرفه‌ای معلمان مورد بررسی قرار گیرد. همان طور که ملاحظه شد، ضریب همبستگی میان استرس حرفه‌ای با کارآمدی معلم معکوس و معنادار است. همچنین، طبق نتایج تحلیل رگرسیون مشخص شد که از میان دو متغیر سابقه تدریس و کارآمدی معلمان، کارآمدی تأثیر بیشتری بر استرس دارد. این نتیجه همسو با نتیجه پژوهش بریانت (۲۰۰۹)، شانن-موران و هوی (۲۰۰۱)، و پارکای و همکاران (۱۹۸۸) است. در واقع، معلمان دارای حس کارآمدی بالاتر، استرس پایین تری را تجربه می‌نمایند. شانن-موران و همکاران (۱۹۹۸)، نقل از بریانت (۲۰۰۹) اظهار می‌دارند که کارآمدی به دلیل ماهیت بالینی خود، سازه‌ای قدرتمند محسوب می‌شود. به این معنی که اگر معلمی از سطوح بالای کارآمدی برخوردار باشد، معمولاً کوشش و انرژی بیشتری صرف می‌کند، بنابراین، عملکرد بهتری دارد، و همین عملکرد بهتر موجب افزایش کارآمدی وی می‌شود، و در نتیجه احساس می‌کنند نسبت به امور تسلط کافی دارند و رویدادهای استرس را تأثیر کمتر بر آنان دارد. برآورده نساختن تقاضاهای شغلی می‌تواند برای معلمانی که کارآمدی پایینی دارند استرس‌زا باشد و پیامدهای جدی به بار آورد. معلمانی که نسبت به کارآیی خویش در کلاس درس اطمینان ندارند، اغلب تعهد کمتری نسبت به تدریس دارند و زمان زیادی از صرف موضوعات تحصیلی نمی‌کنند. این معلمان که به توانایی کارآمدی خود اعتماد ندارند، از چالش‌های تحصیلی اجتناب می‌کنند و در عوض، در پی تسکین نگرانی‌های خویش در این مورد هستند. همچنین، این یافته پژوهش که تز میان مؤلفه‌های کارآمدی، مؤلفه کارآمدی نسبت به متعهد سازی دانش‌آموزان، از میان دو مؤلفه دیگر، بیشترین ارتباط را با استرس دارد، با یافته‌های پژوهشگرانی همچون پارکای و همکاران (۱۹۸۸) هماهنگ، و با

رابطه استرس مزمنه ای با کارآمدی معلمان و ...

پژوهش بتورت (۲۰۰۶) ناهمخوان است. وی در پژوهش خویش روی معلمان ابتدایی و راهنمایی اسپانیایی دریافت کارآمدی نسبت به مدیریت کلاس و کارآمدی آموزشی تاثیری معکوس و معنادار بر استرس حرفه‌ای معلمان دارند. معلمانی که کارآمدی بالاتری دارند، نسبت به توانایی خویش در درگیر نمودن دانش‌آموزان در پرداختن به امور یادگیری و انجام تکالیف ایمان دارند. این اعتماد به توانایی موجب می‌شود تا رودادها را به میزان کمتری استرس زا و منفی ارزیابی نمایند. آنان این احساس را دارند که بر دانش‌آموزان خود تاثیر مثبتی بر جای می‌گذارند و دانش‌آموزان‌شان از مشکلات رفتاری کمتری برخوردارند، ارتباط مثبت‌تری با مدیر و والدین دارند، و نشانگان جسمی و روان‌شناختی کمتری در ارتباط با استرس را نشان می‌دهند، و از روش‌های مدیریت استرس به شیوه موثرتری سود می‌جویند.

همبستگی مثبت و معنادار میان کارآمدی و سابقه تدریس حاکی از آن است که کسب تجربه در خلال سال‌های تدریس به تدریج بر حس کارآمدی معلمان می‌افزاید. این یافته همسو با ولترز و دوئرتی (۲۰۰۷) و گلیگمن و تاماشیرو (۱۹۸۲، نقل از بریانت، ۲۰۰۹) می‌باشد. معلمان دارای سابقه بیشتر در طی سال‌های تدریس خود فرصت‌های بیشتری را جهت ایجاد و گسترش مهارت‌های مورد نیاز یک معلم موفق بودن در اختیار داشته‌اند.

همان‌طور که مشاهده شد، از میان مؤلفه‌های کارآمدی، مؤلفه کارآمدی نسبت به متعهد سازی دانش‌آموزان بالاترین همبستگی را با سابقه تدریس معلمان دارد. یافته‌های همسو با این یافته در میان پژوهش‌های صورت گرفته مشاهده نگردید. دومین مؤلفه که بیشترین ارتباط را با سابقه تدریس داشت، مؤلفه کارآمدی نسبت به راهبردهای آموزشی بود. این یافته همخوان با یافته‌های پژوهش ولترز و دوئرتی (۲۰۰۷) است. به نظر می‌رسد معلمان با سابقه‌تر، اعتماد بیشتری به توانایی خود در استفاده از راهبردهای گوناگون

آموزش و سنجش دارند به طوری که معتقدند راهبردهایشان حتی برای دانش‌آموزان دارای مشکلات درسی مفید است.

به طور کلی، معلمان دارای کارآمدی بالا با تکالیف پیچیده به‌عنوان یک چالش برخورد می‌کنند. معلمان کارآمد، اهداف سطح بالا و چالش برانگیز تدوین می‌نمایند و نسبت به اهداف خود متعهد می‌مانند. آنان همچنین به سرعت از شکست‌های خود درس می‌گیرند. دیدگاهی چنین نسبت به کارآمدی، دستاوردهای فردی را به دنبال دارد، استرس را کاهش می‌دهد و آسیب‌پذیری نسبت به استرس را به حداقل می‌رساند.

کتابنامه:

- امینی فر، فاطمه (۱۳۸۶). بررسی رابطه سلامت سازمانی و استرس شغلی دبیران دبیرستان‌های دخترانه دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۶-۸۵، کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- حبیبی عسگرآبادی مجتبی، بشارت محمدعلی، فدایی زهرا (۱۳۸۶). -هنجارپایی مجدد مقیاس میزان، منابع و علایم استرس معلمان کایر یاکو و ساتکلیف (TSS). فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز، ۲(۶): ۱-۳۲.
- Adeyemo, D.A., Ogunyemi, B. (2005). Emotional Intelligence And Self-Efficacy As Predictors Of Occupational Stress Among Academic Staff In A Nigerian University. E-Journal of organizational Learning and Leadership, Vol 4, Num 1.
- Bryant, P. (2009). The relationship between pre-service teacher's psychological types, critical thinking abilities, and teacher efficacy on perceived performance. A Thesis In Agricultural Education For the Degree of Master Of Science. Texas Tech University.
- Betoret F.D. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout Among Secondary School Teachers in Spain. Educational psychology, Vol.26, No.4, August 2006, PP. 519-539.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Percieved Self Efficacy in Classroom Management. Teaching and Teacher Education, 16, 239-253.
- Berliner, D. (1994). Expertise: The wonder of exemplary performances. In J. Mangieri & C. Block (Eds.), Creating powerful thinking in teachers and students: Diverse perspectives, pp. 161-186.

- Edmansyah, A.(2008). Assessing and Managing Risk of occupational Stress in Male Automative Assembly Workers in Malaysia. Dissertation For degree of Doctorate in Phiosophy. University of Maleysia.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Hanif, R. (2004). Teacher Stress, Job Performance, and Self-Efficacy of Woman School Teachers. Adissertation For The Degree of Philosophy In Psychology, National Institute of Psychology, Quid-i-Azam University, Islam Abad.
- Kokkinos, M. (2007). Job Stressors, Personality, and Burnout in Primary Scholl Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229 – 243.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Milner, K., & Khoza, H. (2008). Acomparison of Teacher Stress And School Climate Across Schools With Different Matric Success Rates. *South African Journal of Education*, 28, 155-173.
- Palmer, D., Stough, L., Burdenski, T., & Gonzales, M. (2005). Identifying teacher expertise: An examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist*, 40, 13–26.
- Parkay, F. W., Greenwood, G., Olejnik, S., & Proller, N. (1988). A study of the relationships among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21(4), 13-22.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

رابطه استرس مزمنه ای با کارآمدی معلمان و ...

- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal Structures and Teachers' Sense of Efficacy: Their Relation and Association To Teaching Experience and Academic level. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, 1, 181-193.