

تأثیر دوره آموزشی مدیریت استرس، بر استرس شغلی و باورهای کارامدی معلمان

مرتضی طاهری *
یوسف محب‌زادگان **
عنایت‌اله زمانپور ***

چکیده

پژوهش حاضر، بررسی تأثیر «دوره آموزشی مدیریت استرس» بر استرس شغلی و باورهای کارامدی معلمان است. روش پژوهش، شبه‌آزمایشی با اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون است و جامعه آماری این پژوهش را معلمان زن مدارس ابتدایی غیرانتفاعی منطقه ۶ تهران تشکیل می‌دهند. به روش نمونه‌گیری در دسترس، شش مدرسه شامل سه مدرسه پسرانه و سه مدرسه دخترانه انتخاب شد و پس از اجرای پیش‌آزمون، ۴۰ نفر از معلمان که بالاترین استرس را گزارش کرده بودند، به صورت تصادفی در قالب گروه‌های آزمایش و گواه تقسیم شدند. محتوای دوره آموزشی، طی هشت جلسه آموزشی، شامل: برنامه‌های متنوع مدیریت زمان، شیوه‌های مقابله مستقیم و غیرمستقیم، جرئت‌ورزی و مدیریت کلاس به گروه آزمایش آموزش داده شد. برای گردآوری اطلاعات پرسشنامه‌های استرس معلمان (کی‌ریاکو و سانت‌کلیف، ۱۹۷۸) و باورهای کارامدی معلم (تشان‌موران و ولفولک هوی، ۲۰۰۱) در پیش‌آزمون و پس‌آزمون اجراء شد. یافته‌ها، نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری (MANCOVA) نشان داد که میزان استرس معلمان برخوردار از دوره آموزشی مدیریت استرس نسبت به گروه گواه در برخی مؤلفه‌ها کاهش پیدا کرده است. همچنین باورهای کارامدی معلمان در مدیریت کلاس ارتقاء یافته بود اما در کارامدی راهبردهای آموزشی و کارامدی در درگیر کردن دانش‌آموزان تفاوت معنی‌داری بین گروه‌ها مشاهده نشد.

واژگان کلیدی: استرس معلم، کارامدی معلم، مدیریت استرس

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی
** محضو هیئت علمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و دانشجوی دوره دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی
*** کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی

مقدمه

به طور کلی، استرس یکی از فعال‌ترین حوزه‌های پژوهشی (۴۰۰۰۰) تحقیق در همین دهه) در سال‌های اخیر بوده است و قرن اخیر را عصر استرس نامیده‌اند کولرلی و وودز^۱، ۲۰۰۴، به نقل از آلیسون^۲، ۲۰۰۷). در همین راستا، طی سی سال گذشته در کشورهای مختلف، عدّه زیادی از محققان، نگرانی خود را از استرس شدیدی که معلمان گزارش کرده‌اند، ابراز کرده و در این مورد پژوهش‌هایی انجام داده‌اند (کی‌ریاکو، ۲۰۰۱؛ چان^۳، ۲۰۰۲، هاگز^۴، ۲۰۰۶؛ آلیسون، ۲۰۰۷؛ تالبرت^۵، ۲۰۰۷). استرس در حرفه تدریس پدیده‌ای شایع است و معلمان در پایه‌های مختلف و در دوره‌های زمانی متفاوت همگی میزانی از استرس شغلی را از خفیف تا شدید گزارش کرده‌اند. طبق پژوهش‌های انجام شده در کشورهای مختلف، تدریس یکی از ده حرفه استرس‌زای جهان محسوب می‌شود و یک سوم معلمان، اعتقاد دارند، تدریس، حرفه‌ای پرتنش و به شدت استرس‌زاست (آلیسون، ۲۰۰۷). همچنین این مطالعات سطوح بالایی از نارضایتی شغلی و افسردگی را در بین معلمان گزارش داده‌اند و می‌توان گفت استرس بخشی از شغل معلمی است (کی‌ریاکو، ۲۰۰۱).

معلمان از حیث مسئولیت در قبال بهزیستی، سعادت و فعالیت دانش‌آموزان دارای حرفه‌ای منحصر به فرد هستند. آنان وظیفه نشر دانش، تربیت دانش‌آموزان و تأمین نظم در وقت مقتضی را بر عهده دارند. به همین دلیل، تجربه استرس معلمان با سایر مشاغل متفاوت است و نیاز به تعریف خاص خود دارد (تالبرت، ۲۰۰۷). استرس معلم را می‌توان به عنوان هیجاناتی منفی ناخوشایند مانند خشم، ناامیدی، نگرانی، افسردگی و عصبیت در نتیجه بعضی از جنبه‌های کاری او تعریف کرد (کی‌ریاکو و ساتکلیف^۶، ۱۹۷۸).

استرس شدید می‌تواند عواقب ناخوشایندی در تدریس به بار آورد؛ روحیه معلم را تضعیف کند و توانایی او را در انتقال اشتیاقی که به تدریس دارد، کاهش دهد.

۱. Carlyle & Woods

۲. Allison

۳. Chan

۴. Hughes

۵. Talbert

۶. Sutcliffe

استرس می‌تواند به دو طریق اساسی از کیفیت تدریس معلم بکاهد: اول اینکه اگر معلم مدتی طولانی حرفه تدریس را استرس‌زا بیابد، ممکن است رضایت او از اشتغال در این حرفه کاهش یابد و این امر موجب دلسردی او شود و در درجه دوم استرس شدید ممکن است از کیفیت تعامل معلم با دانش‌آموزان در کلاس درس بکاهد (کی‌ریا کو، ۲۰۰۰؛ ترجمه وحدتی، ۱۳۸۴). استرس اثرات زیان‌باری بر معلم، دانش‌آموزانش و محیط یادگیری به همراه دارد. خستگی، نگرش منفی نسبت به دانش‌آموزان، افت کارآمدی معلمان در تدریس و ایجاد باورهای منفی در آنان برخی از این عوارض هستند. در ضمن سیستم مدرسه به تنهایی می‌تواند عملکرد و کارآمدی معلمان ضعیف را متأثر سازد و موجب افزایش غیبت از کار و میزان جا به جایی آنان شود. استرس فقط به معلمان آسیب نمی‌رساند، بلکه برای دانش‌آموزان نیز آثار زیان‌باری به همراه دارد و آنان را به سوی فرسودگی هیجانی، افت کارآمدی آنان، از دست دادن اشتیاق و سرانجام، ضعف آموزش سوق می‌دهد. این نتایج، به نوبه خود، کل مدرسه، سایر مدارس و در سطح بالاتر جامعه را متأثر می‌سازد (وایلی^۱، ۲۰۰۰).

مطالعات مختلف، تعدادی از منابع استرس معلمان را مشخص کرده‌اند. برخی از مهم‌ترین منابع استرس معلمان عبارت‌اند از: تدریس به دانش‌آموزان فاقد انگیزه (آلیسون، ۲۰۰۷)، کمبود وقت و کنترل دانش‌آموزان بدرفتار (کوکاینوس^۲، ۲۰۰۷)، عدم پیشرفت شغلی و مسائل اداری، کمبود وقت برای آماده شدن، دشواری تعامل متقابل با والدین، عدم استقلال^۳ (هاگز، ۲۰۰۶)، فقدان انگیزه (آنتونیو، پولی‌چرنی و ولاچاکیز^۴، ۲۰۰۶)، حمایت محدود از طرف دولت، آموزش ناکافی، فقدان آگاهی از موضوعات آموزشی جدید، تغییرات مداوم در برنامه درسی، مشکلات مربوط به ساختار کلاس، مشکلات انضباطی دانش‌آموزان، ناهماهنگی کلاس (فورلین^۵، ۲۰۰۱) و سازمانی بسته، اشتباه در کار و عدم درک مشکلات از سوی مدیر (رجب پور، ۱۳۷۷). به طور کلی، وضعیت اقتصادی، اجتماعی و خانوادگی نامساعد، مسائل مربوط به فضا و امکانات مدرسه، مسائل و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان، شایستگی

۱. Wily

۲. Kokkinos

۳. lake of autonomy

۴. Antoniou; Polychroni & Vlachakis

۵. Forlin

و صلاحیت حرفه‌ای معلمان، پایین بودن انگیزه تحصیل در دانش‌آموزان و فشار زمانی، از مهم‌ترین منابع استرس معلمان در ایران محسوب می‌شوند (حبیبی، بشارت و فدایی، ۱۳۸۶). در ضمن منابع موجود در این زمینه، علائم جسمی و روانی استرس معلمان را آشکار کرده‌اند: سردرد، زخم معده، دردهای مزمن، عصبانیت، احساس کارآمدی پایین و افسردگی برخی از عوارض استرس معلمان هستند (آلیسون، ۲۰۰۷).

بر اساس پژوهش‌های انجام‌شده در ایران نیز اکثر معلمان تحت استرس شدیدی هستند و بخش وسیعی از این استرس ناشی از حرفه آنان است؛ از نظر میزان استرس شغلی، ۳۰/۵ درصد معلمان در ناحیه خطر بالا و ۳/۲ درصد آنان در ناحیه خطر خیلی بالا قرار دارند (حبیبی و همکاران، ۱۳۸۶). این در حالی است که استرس معلم با بروندهای کاری متفاوتی مانند قصد جا به جایی (آلیسون، ۲۰۰۷)، رضایت شغلی (کی‌ریاکو و ساتکلیف، ۱۹۷۸) فرسودگی شغلی (چان، ۲۰۰۲)، کارآمدی تدریس (برویرز و تامیک، ۲۰۰۰) و کارآمدی در مدیریت کلاس (کامارکیولاسینگام، ۲۰۰۲) رابطه دارد و عدم کنترل آن، عوارض زیادی برای معلمان و دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. از سوی دیگر، بخش قابل توجهی از پژوهش‌ها در حوزه کلی استرس شغلی و مطالعه در مورد استرس معلم به شکل خاص اشاره کرده‌اند که باورهای کارآمدی معلم می‌تواند یک عامل میانجی مؤثر بر استرس او باشد (هاگز، ۲۰۰۶). «گیسون و دمبو^۳ ۱۹۸۴» باورهای کارآمدی معلم را این‌گونه تعریف کرده‌اند: «اعتقاد معلمان مبنی بر اینکه می‌توانند به دانش‌آموزان بدون انگیزه و دانش‌آموزانی که دارای مشکل هستند، کمک کنند». باورهای کارآمدی می‌تواند، پیشرفت انسان و بهزیستی شخصی او را از راه‌های زیادی افزایش دهد و چگونگی احساس، تفکر، نگرش و رفتار انسان را تعیین کند. در محیط کار، این اطمینان می‌تواند کمک کند تا استرس در سطح پایینی نگه داشته شود و علاقه درونی شخص نسبت به شغلش بالا برود. کسانی که در مورد قابلیت‌های خود شک دارند، ممکن است وظایف مشکل را یک تهدید شخصی تصور کنند؛ در حالی که افرادی با خودکارآمدی بالا با آغوش باز این وظایف را انجام می‌دهند (بندورا^۴، ۱۹۹۳).

۱. Tomic

۲. Kumarakulasingam

۳. Gibson & Dembo

۴. Bandura

احساس کارامدی می‌تواند به خصوص در مطالعه استرس معلم نقش مهمی ایفاء کند. معلمانی که مطمئن هستند می‌توانند کار خود را به خوبی انجام دهند ضرورتاً احساس آمادگی بهتری در انجام کار نشان می‌دهند و در مواجهه با فشار تغییرات کمتر دچار استرس می‌شوند. معلمانی با باورهای کارامدی پایین بادوام، نسبت به آنچه واقعاً هستند، به سمت استرس، افسردگی و تصور محدود از دستیابی به موفقیت سوق پیدا می‌کنند؛ از سوی دیگر، خودکارامدی بالا کمک می‌کند معلمان با آرامش بیشتری به وظایف و فعالیت‌های مشکل نزدیک شوند (هاگز، ۲۰۰۶). با این حال، طبق پژوهش انجام شده در ایران بعضی از معلمان دوره ابتدایی از مهارت‌های حرفه‌ای لازم برخوردار نبوده‌اند و یا کمبود امکانات آموزشی و کمک آموزشی کافی، مناسب نبودن شرایط فیزیکی کلاس و تعداد زیاد دانش‌آموزان موجب شده است که نتوانند از مهارت‌های خود به خوبی استفاده کنند (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۴) و همین عوامل موجب پایین آمدن باورهای کارامدی آنان شده و زمینه ایجاد استرس را در آنان افزایش داده است. «جسیس و کان‌بوی^۱ ۲۰۰۱» از جمله کسانی هستند که به مطالعه تأثیر باورهای غیرمنطقی بر آسیب‌پذیری و بسط نشانه‌های پریشانی در معلمان پرداخته‌اند، ایشان بر این عقیده استوارند، معلمانی که در معرض چنین باورهای هستند، وقتی در جلب رغبت دانش‌آموزان به کلاس شکست می‌خورند، تحمل کمی دارند و در مقابل استرس بیشتر آسیب‌پذیرند.

استرس معلم، عاملی محیطی است که می‌تواند تأثیر منفی بر سطح سازش‌یافتگی و یادگیری دانش‌آموزان در کلاس داشته باشد و وقتی معلم تنش داشته باشد، فضای کلاس برای یادگیری مناسب نیست؛ به خصوص که استرس معلم با کارامدی ضعیف وی در مدیریت کلاس و درگیر کردن دانش‌آموزان (چان، ۲۰۰۲) و عواطف منفی دانش‌آموزان همانند است. بر این اساس، یکی از راهبردهای پیشگیری از مشکلات کودکان که در چارچوب آموزش مطرح است، مداخله در سطح معلمان و تلاش برای کاهش استرس آنان و در نتیجه افزایش میزان یادگیری مشارکتی و بهبود محیط یادگیری است (اصغرنژاد؛ سالاری‌فر؛ هادیان و فرزاد، ۱۳۸۴). توانایی مقابله کردن با استرس، مهارت مهمی است که تمام معلمان به آن نیاز دارند و لازم است همه آنان در مرحله اول، راهبردهایی را فرا بگیرند که استرس ناشی از کار را به حداقل برسانند و در مرحله بعد به مهارت استرس ایجادشده بپردازند (کی‌ریاکو، ۲۰۰۱).

در سی سال گذشته تاکنون نتایج پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که، استرس‌های مربوط به کار، فقط علت بیماری و غیبت نیستند، بلکه بر جا به جایی کارکنان و کاهش کارآمدی و عملکرد آنان در سازمان نیز مؤثر هستند. برای مقابله با این مسئله، چندین سال است که روش‌های مدیریت استرس به منظور آموزش افراد برای چگونگی پیشگیری، کاهش و همچنین مقابله و سازگاری با استرس تدوین شده است (کی‌ریاکو، ۲۰۰۱). در مورد معلمان، آموزش و کاربرد این فنون موجب پیشرفت بهتر دانش‌آموزان می‌شود و وقتی دانش‌آموزان خوب عمل می‌کنند، خودکارآمدی معلم افزایش می‌یابد و احساس استرس کمتری می‌کند. مدیریت استرس، فرایند پیوسته نظارت، تشخیص و پیشگیری از محرک‌های تنش‌زای مفرط است که اثرات مضر بر بازدهی کارکنان و مدیران دارند. این محرک‌های تنش‌زا بیشتر تابع محیط و ادراک فرد از محیط هستند (ریتانو و کلاینر، ۲۰۰۴). به رغم استرس بالایی که معلمان در ایران گزارش می‌دهند و تحقیقات زیادی که در مورد منابع و میزان استرس شغلی آنان انجام شده است، متأسفانه کمتر اقدامی عملی برای مقابله با آن صورت گرفته است؛ بنابراین، مسئله اصلی در پژوهش حاضر، تعیین تأثیر اجرای یک برنامه آموزشی ضمن خدمت مدیریت استرس به منظور جلوگیری و کاهش استرس شغلی معلمان و در نتیجه بهبود باورهای کارآمدی آنان در مدیریت کلاس و درگیر کردن دانش‌آموزان در یادگیری است.

روش

طرح پژوهش حاضر از نوع شبه آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و با گروه گواه^۲ است. در این پژوهش، متغیر مستقل عبارت است از آموزش‌های مربوط به مدیریت استرس معلمان و متغیرهای وابسته استرس شغلی و باورهای کارآمدی معلمان است. از نظر هدف نیز، یک پژوهش کاربردی است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه مورد مطالعه در پژوهش حاضر را کلیه معلمان زن شاغل در دبستان‌های غیرانتفاعی (اعم از دخترانه و پسرانه) منطقه شش تهران در سال تحصیلی ۸۷ - ۸۶

۱. Raitano & Kleiner

۲. On-equivalent pretest – posttest control group design

تشکیل می‌دهند. بر اساس اطلاعات به دست آمده از سازمان آموزش و پرورش منطقه شش، ۲۱ دبستان غیرانتفاعی شامل ۱۰ مدرسه پسرانه و ۱۱ مدرسه دخترانه در این منطقه وجود دارد. تمامی کادر آموزشی مدارس دخترانه و حدود ۹۰ درصد کادر آموزشی مدارس ابتدایی پسرانه را معلمان زن تشکیل می‌دهند. به طور میانگین در هر مدرسه ۱۳ نفر معلم شاغل هستند و کل جامعه ۲۹۳ نفر است.

در پژوهش حاضر، از میان ۲۱ دبستان غیرانتفاعی موجود در منطقه شش، شش دبستان (سه دبستان پسرانه و سه دبستان دخترانه) با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده و پس از اجرای پیش‌آزمون (پرسشنامه میزان، منابع و علائم استرس معلمان) و تعیین حجم نمونه بر اساس جدول کوهن (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۵) ۴۰ نفر از معلمان که بیشترین استرس را گزارش کرده بودند (بالتر از صدک ۴۰) به صورت تصادفی و برابر به دو گروه آزمایش و گواه تقسیم شدند. همچنین نتایج آزمون t نشان داد که از نظر متغیرهای سن و سابقه تدریس نیز تفاوت معنی‌داری بین گروه آزمایش و گواه وجود ندارد.

ابزار پژوهش

الف) مقیاس میزان، منابع و علائم استرس معلمان کی‌ریاکو و ساتکلیف^۱: برای سنجش میزان استرس معلمان از مقیاس ۶۶ سؤالی میزان، منابع و علائم استرس معلمان کی-ریاکو و ساتکلیف (۱۹۷۸) استفاده شده است. بخش اول، مقیاس یک سؤال کلی خودسنجی در باره میزان استرس تجربه‌شده از سوی معلمان در طی یک سال گذشته است. بخش دوم، ۵۰ سؤال دارد که منابع استرس تجربه‌شده طی سال گذشته را بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای «لیکرت» می‌سنجد. بخش سوم، علائم روان‌شناختی و جسمانی (۱۵ مورد) تجربه‌شده را در طی سال گذشته بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای می‌سنجد. این مقیاس از سوی حبیبی، بشارت و فدایی (۱۳۸۶) در یک نمونه ۴۳۰ نفری از معلمان استان آذربایجان غربی هنجاریابی شده است. ضریب «آلفای کرونباخ» برای هر یک از خرده مقیاس‌های وضعیت اقتصادی، اجتماعی و خانوادگی نامساعد معلمان، مسائل مربوط به فضا و امکانات مدرسه، مسائل و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان، شایستگی و صلاحیت حرفه‌ای معلمان، پایین بودن انگیزه تحصیل در دانش‌آموزان و فشار زمانی به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۱، ۰/۷۷، ۰/۷۸، ۰/۷۰، ۰/۷۷ و

۱. Teacher Stress Scale: Prevalence, Sources Symptoms (TSS)

برای زنان و مردان و کل نمونه بر اساس همه سؤال‌ها به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۲ و ۰/۹۳ گزارش شده است که نشانه همسانی درونی خوب مقیاس است. همچنین پایایی آزمون به روش «بازآزمایی»^۱ بین دو بار اجراء در حد قابل قبول بوده است. ضریب قابلیت اعتماد این پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس داده‌های پیش‌آزمون و کل نمونه با روش «آلفای کرونباخ» محاسبه و به ترتیب برای هر یک از خرده مقیاس‌های این ضرایب عبارت‌اند از: ۰/۸۴، ۰/۸۰، ۰/۷۸، ۰/۷۹، ۰/۷۵، ۰/۷۹ و برای کل نمونه بر اساس همه سؤال‌ها کل مقیاس، ضریب آلفای برابر با ۰/۹۰ محاسبه شد. حبیبی و همکاران (۱۳۸۶) برای محاسبه روایی همگرا، همزمان با اجرای مقیاس استرس، مقیاس سلامت روانی^۲ را هم اجراء کردند. نتایج ماتریس همبستگی بیانگر آن بود که بین درماندگی روان‌شناختی^۳ با منابع استرس ($r = 0/13$) و با خرده مقیاس وضعیت اقتصادی، اجتماعی و خانوادگی نامساعد معلمان ($r = 0/17$) و با فشار زمانی ($r = 0/13$) همبستگی معنی‌دار و مثبت بوده است. آنان برای بررسی روایی واگرایی مقیاس منابع استرس معلمان از اجرای همزمان خرده‌مقیاس بهزیستی روان‌شناختی، سلامت روانی و فهرست توصیف شغل استفاده کردند. این نتایج، «روایی ملاکی» همزمان مقیاس استرس معلمان را تأیید کرده‌اند.

ب) مقیاس باورهای کارآمدی معلم: برای سنجش باورهای کارآمدی معلمان از مقیاس ساخته‌شده از سوی «تشانن موران و ولفولک هوی (۲۰۰۱)» استفاده شده است. این مقیاس دارای دو فرم بلند (۲۴گویه) و کوتاه (۱۲گویه) بوده و متشکل از سه خرده‌مقیاس است و بر مبنای مقیاس لیکرت ۹ درجه‌ای از ۱ (خیلی کم) تا ۹ (خیلی زیاد) تنظیم شده است و در پژوهش حاضر از فرم بلند آن استفاده شده است. که شامل سه خرده‌مقیاس کارآمدی راهبردهای آموزشی، کارآمدی در مدیریت کلاس و کارآمدی در درگیر کردن دانش‌آموزان است. بخشایی (۱۳۸۷) برای کل مقیاس ضریب آلفای ۰/۹۴ و برای مؤلفه‌ها به ترتیب ضرایب ۰/۸۵، ۰/۸۷ و ۰/۸۶ را گزارش داده است. ضریب قابلیت اعتماد این پرسشنامه در پژوهش حاضر، بر روی داده‌های پیش‌آزمون و کل نمونه با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد و به ترتیب کل

۱. Test - retest

۲. Mental Health Inventory

۳. Psychological Distress

۴. Sense of Teacher Efficacy Scale (STES)

مقیاس ۰/۹۲، کارآمدی در راهبردهای آموزشی ۰/۸۹، کارآمدی در مدیریت کلاس ۰/۹۰ و کارآمدی در درگیرکردن دانش‌آموزان ۰/۸۰ بود که نشانه همسانی درونی خوب مقیاس است. سازندگان مقیاس در پژوهشی از طریق اجرای همزمان مقیاس باورهای کارآمدی معلم، مقیاس رند^۱ و مقیاس کارآمدی معلم هوی و ولفولک هوی (۱۹۹۳) که، از مقیاس گیبسون و دمبو (۱۹۸۴) اقتباس شده است روایی همگرایی آن را بررسی کردند. نتایج ماتریس همبستگی نشان‌دهنده همبستگی مثبت (برای مقیاس رند $r=0/53$ و با پرسشنامه گیبسون و دمبو $r=0/64$) بین این مقیاس با سایر مقیاس‌های اجراء شده بود و این نتایج روایی همگرایی مقیاس باورهای کارآمدی معلمان را تأیید می‌کند (تشانن - موران و ولفولک هوی، ۲۰۰۱).

روش اجراء

برای جمع‌آوری اطلاعات و اجراء دوره آموزشی اقداماتی به شرح زیر انجام شد: پس از اجراء پرسشنامه‌های استرس معلم و باورهای کارآمدی معلم به عنوان پیش‌آزمون، دو گروه آزمایش و گواه به ترتیبی که پیش‌تر بیان شد انتخاب و با مراجعه به مدارس، ضمن تشریح طرح، هدف آن، ارائه معرفی‌نامه دانشگاه و خلاصه‌ای از محتوای دوره، نظر مدیران مدارس برای همکاری جلب شد. همچنین در مدارس گروه آزمایش طبق هماهنگی به عمل آمده با مدیر یکی از مدارس ضمن جلسه شورای معلمان، هدف طرح برای معلمان تشریح و توافق آنان برای شرکت در دوره تأمین شد. گروه آزمایش طی هشت جلسه مبتنی بر سر فصل‌ها و محتوای تعیین‌شده در مدت زمان دو ماه و هر جلسه به مدت ۱/۳۰ ساعت با استفاده از روش‌های سخنرانی، بحث آزاد، کارگروهی، ایفای نقش و با استفاده از «پاورپوینت» آموزش دریافت کردند. محتوای دوره بر مبنای مدل کی‌ریاکو و ساتکلیف (۱۹۷۸) از استرس معلمان و برنامه‌هایی که به منظور مهار استرس شغلی معلمان توسط کی‌ریاکو (۲۰۰۰؛ ترجمه وحدتی، ۱۳۸۴)، کی‌ریاکور (۲۰۰۱)، جیسس و کان‌بوی (۲۰۰۱)، کابالرو^۲ (۲۰۰۷) و تحقیقات انجام‌شده در مورد استرس معلمان در ایران، اصغر نژاد فرید و همکاران (۱۳۸۴)، حبیبی و همکاران (۱۳۸۶) تنظیم شد. این دوره در ۱۲

۱. Rand

۲. Caballero

ساعت تدارک دیده شد که، در قالب ۸ جلسه آموزشی طی ۸ هفته توزیع شده و مرکب از برنامه‌های متنوع زیر است:

جلسه اول: آشنایی با مفهوم استرس معلم و تقسیم تجربه‌های حرفه‌ای با همکاران،
جلسه دوم: تشخیص عوامل خاص استرس معلمان و آشنایی با منابع استرس حرفه معلمی،

جلسه سوم: آموزش راهبردهای مدیریت زمان و مهارت‌های سازمانی،
جلسه چهارم: آشنایی با مهارت‌های جرئت‌ورزی برای برقراری ارتباط بهتر،
جلسه پنجم: آموزش عملکردهای مستقیم برای مقابله با استرس شغلی،
جلسه ششم: آشنایی با راهبردهای مقابله غیرمستقیم (هیجان مدار) و کاهش تجربه استرس،

جلسه هفتم: آشنایی با مهارت‌های مدیریت کلاس و برقراری انضباط،
جلسه هشتم: آشنایی با راهکارهایی که مدارس می‌توانند برای به حداقل رساندن استرس معلمان انجام دهند و مرور مطالب.

همچنین جزوه خلاصه محتوای دوره در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت و به منظور ارزشیابی دوره دو هفته پس از پایان آموزش پس‌آزمون به عمل آمد.

یافته‌ها

در جدول (۱)، میانگین و انحراف معیار متغیرهای استرس معلم و کارآمدی معلم، معلمان برخوردار از دوره آموزشی مدیریت استرس (گروه آزمایش) و معلمان گروه گواه ارائه شده است. بر اساس شاخص‌های فوق، می‌توان گروه‌های آزمایش و گواه را به صورت ظاهری مقایسه کرد؛ ولی برای نشان دادن اینکه آیا این تفاوت از نظر آماری معنی‌دار است یا نه، از روش‌های مناسب آمار استنباطی استفاده شد.

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی متغیرهای میزان، منابع و علائم استرس معلم و باورهای کارآمدی در گروه‌های آزمایش و گواه

مقیاس‌ها	پیش‌آزمون				پس‌آزمون			
	گروه آزمایش		گروه گواه		گروه آزمایش		گروه گواه	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
میزان استرس	۱۳۸	۲۴/۰۹	۱۳۷/۵۵	۲۵/۵۶	۱۳۲/۷۵	۲۱/۷۴	۱۳۹/۲	۲۳/۸۴
علائم فیزیولوژیک استرس	۳۱/۴۵	۴/۲۱	۳۱/۶۵	۴/۵۸	۲۸/۷۵	۳/۰۲	۴۲/۸	۴/۲
وضعیت اقتصادی و اجتماعی نامساعد	۳۳/۲	۵/۳۲	۳۳/۴	۵/۸	۳۳/۹۵	۵/۲۵	۲۳/۶	۵/۶۲

۵/۲۸	۲۰/۷	۶/۳۴	۱۹/۸۵	۵/۴۴	۲۰/۵۵	۶/۳۳	۱۹/۹۵	مسائل مربوط به فضا و امکانات مدرسه
۴/۶۵	۲۱/۸	۳/۴۶	۲۱/۹۵	۴/۷۵	۲۱/۶	۴/۱۶	۲۳/۴	مسائل و مشکلات رفتاری دانش آموزان
۴/۴۴	۲۱/۲۵	۵/۸۸	۱۹/۵	۴/۷۶	۲۰/۴۵	۶/۳	۲۰/۹۵	شایستگی و صلاحیت حرفه‌ای معلمان
۳/۴۸	۱۷/۱	۲/۸۱	۱۶/۲۵	۳/۸	۱۷	۳/۵۵	۱۷/۵۵	پایین بودن انگیزه دانش آموزان
۴/۹۸	۲۲/۴	۳/۸۱	۱۹/۲	۵/۵۵	۲۲/۱۵	۴/۶۲	۲۰/۷	فشار زمان
۷/۳۸	۵۱/۴۵	۶/۷۳	۵۱/۸۰	۷/۷۳	۵۱/۳	۶/۲۴	۵۱/۱۵	کارآمدی در درگیرکردن دانش آموزان
۹/۰۷	۵۳/۶۵	۶/۷۵	۵۷/۴۰	۸/۸	۵۲/۹	۹/۰۲	۵۳/۰۵	کارآمدی در مدیریت کلاس
۶/۱۳	۵۴/۱۰	۶/۵۱	۵۵/۳۵	۶/۳۴	۵۴/۲	۷/۰۱	۵۴/۸	کارآمدی در راهبردهای آموزشی

برای تعیین تفاوت بین گروه آزمایش (معلمان شرکت‌کننده در دوره آموزشی) و گروه گواه در متغیرهای میزان، منابع و علائم فیزیولوژیکی استرس و کنترل تفاوت‌های آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون، تحلیل کواریانس چند متغیری (MANCOVA) انجام شد و نمرات مقیاس‌های میزان، منابع و علائم فیزیولوژیکی استرس معلم وارد تحلیل شدند. نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و گواه در متغیرهای استرس معلم تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P < ۰/۰۱$ و $۱۰/۱۵۸ = \lambda$ لامبدای ویلکز).

تحلیل کواریانس تک متغیری (ANCOVA) برای هر متغیر وابسته، به عنوان آزمون تک‌میلی تحلیل کواریانس چند متغیری انجام شد. جدول (۲) نتایج آزمون‌های تک متغیری تحلیل کواریانس را در متغیرهای میزان، منابع و علائم فیزیولوژیکی استرس معلم نشان می‌دهد.

جدول (۲) نتایج حاصل از آزمون‌های تحلیل کواریانس تک متغیری (ANCOVA) بر اساس گروه‌های مورد مطالعه در متغیرهای میزان، منابع و علائم فیزیولوژیکی استرس معلم

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
--------------	---------------	-------------	-----------------	---	---------------

۰/۰۱	۶۶/۵۳۴	۳۴۰/۷۷۷	۱ ۳۰	۳۴۰/۷۷۷ ۱۵۳/۶۵۶	بین گروه‌ها خطا	میزان استرس
۰/۰۱	۴۵/۴۲۹	۱۱۸/۰۳۴ ۲/۵۹۸	۱ ۳۰	۱۱۸/۰۳۴ ۷۷/۹۴۷	بین گروه‌ها خطا	علائم فیزیولوژیک استرس
۰/۲۶۵	۱/۲۹۳	۰/۶۰۵	۱ ۳۰	۰/۶۰۵ ۱۴/۰۴۱	بین گروه‌ها خطا	وضعیت اقتصادی و اجتماعی نامساعد
۰/۴۰۲	۰/۷۲۲	۰/۲۸۲ ۰/۳۹۰	۱ ۳۰	۰/۲۸۲ ۱۱/۷۰۴	بین گروه‌ها خطا	مسائل مربوط به فضا و امکانات مدرسه
۰/۰۱	۱۹/۱۲۷	۱۵/۷۳۵ ۰/۸۲۳	۱ ۳۰	۱۵/۷۳۵ ۲۴/۶۸۰	بین گروه‌ها خطا	مسائل و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان
۰/۰۱	۱۵/۷۲۶	۱۴/۴۶۹ ۰/۹۲۰	۱ ۳۰	۱۴/۴۶۹ ۲۷/۶۰۲	بین گروه‌ها خطا	شایستگی و صلاحیت حرفه‌ای معلمان
۰/۰۱	۱۵/۵۲۲	۱۰/۲۴۰ ۰/۶۶۶	۱ ۳۰	۱۰/۲۴۰ ۱۹/۷۹۱	بین گروه‌ها خطا	پایین بودن انگیزه دانش‌آموزان
۰/۰۱	۲۸/۴۸۰	۳۰/۱۷۷ ۱/۰۶۰	۱ ۳۰	۳۰/۱۷۷ ۳۱/۷۸۷	بین گروه‌ها خطا	فشار زمان

برای کنترل خطای نوع اول هر تحلیل، از روش «بن فرونی» استفاده شد. همان‌طور که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، تفاوت‌های معنی‌داری بین گروه‌های آزمایش و گواه در میزان استرس، علائم فیزیولوژیکی استرس و منابع استرس: مسائل و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان، شایستگی و صلاحیت حرفه‌ای معلمان، پایین بودن انگیزه تحصیل در دانش‌آموزان و فشار زمانی وجود دارد اما تفاوت معنی‌داری بین گروه‌های آزمایش و گواه در منابع استرس وضعیت اقتصادی، اجتماعی و خانوادگی نامساعد معلمان و مسائل مربوط به فضا و امکانات مدرسه مشاهده نشد. مقایسه میانگین نمرات معلمان گروه‌های آزمایش و گواه جدول (۱) نشان می‌دهد که میزان منابع (مسائل و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان، شایستگی و صلاحیت حرفه‌ای معلمان، پایین بودن انگیزه تحصیل در دانش‌آموزان و فشار زمانی) و علائم فیزیولوژیکی استرس معلمان شرکت‌کننده در دوره آموزشی مدیریت استرس پایین‌تر از معلمان مدارس غیر انتفاعی مشابه آنان در گروه گواه است.

برای بررسی تفاوت بین گروه آزمایش (معلمان شرکت‌کننده در دوره آموزشی مدیریت استرس) و گروه گواه (معلمان مدارس عادی هم سطح) در متغیرهای کارآمدی معلم تحلیل «کواریانس» چند متغیری انجام شد و نمرات خرده‌مقیاس‌های کارآمدی در درگیرکردن دانش‌آموزان، کارآمدی در مدیریت کلاس و کارآمدی در راهبردهای آموزشی به عنوان متغیرهای وابسته وارد تحلیل شدند. نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و گواه در متغیرهای

تأثیر دوره آموزشی مدیریت استرس ... ۱۴۷

کارامدی معلم تفاوت معنی داری وجود دارد ($P < 0/01$) و $F(2,33) = 16/622$ و $\lambda = 0/398$ (لامبدای ویلکز).

تحلیل کواریانس تک متغیری (ANCOVA) برای هر متغیر وابسته، به عنوان آزمون تکمیلی تحلیل کواریانس چند متغیری انجام شد. جدول (۳)، نتایج آزمون‌های تک متغیری تحلیل کواریانس را در متغیرهای کارامدی معلم نشان می‌دهد.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

جدول (۳) نتایج حاصل از آزمون‌های تحلیل کواریانس تک متغیری (ANCOVA) بر اساس گروه‌های مورد مطالعه در متغیر باورهای کارآمدی معلم

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
۱) کارآمدی در درگیر کردن دانش‌آموزان	۲/۲۰۰	۱	۲/۲۰۰	۱/۲۰۷	۲/۲۷۹
	۱۳۱/۴۶۱	۱	۱۳۱/۴۶۱	۷/۲۲۲	۰/۰۱
	۵/۰۲۷	۱	۵/۰۲۷	۲/۰۰۵	۷/۱۶۶
۲) کارآمدی در راهبردهای آموزشی	۶۳/۸۰۶	۳۵	۱/۸۲۳		
	۱۱۲/۹۸۸	۳۵	۳/۲۲۸		
	۸۷/۷۴۳	۳۵	۲/۵۰۷		
۳) کارآمدی در مدیریت کلاس	۶۱/۰۰۶	۳۶			
	۲۴۴/۴۴۹	۳۶			
	۹۲/۷۷۰	۳۶			

نتایج آزمون‌های کواریانس تک متغیری در خرده مقیاس کارآمدی در مدیریت با آلفای میزان شده بن فرونی در سطح $0/017$ ($0/017 = 3 \div 0/05$)، تفاوت معنی‌داری را بین گروه‌های آزمایش و گواه نشان داد؛ درحالی‌که تفاوت بین گروه‌های آزمایش و گواه در کارآمدی در درگیر کردن دانش‌آموزان و کارآمدی در راهبردهای آموزشی معنی‌دار نبود. مقایسه میانگین نمرات مقیاس کارآمدی در مدیریت کلاس معلمان در گروه‌های آزمایش و گواه نشان می‌دهد که آزمودنی‌های گروه آزمایش، یعنی معلمان شرکت‌کننده در دوره آموزشی مدیریت استرس، عملکرد بهتری در مدیریت کلاس نشان داده‌اند اما دوره آموزش اثر معنی‌داری بر کارآمدی در درگیر کردن دانش‌آموزان و کارآمدی در راهبردهای آموزشی نداشته است.

نتیجه‌گیری

در مورد استرس معلمان، در ایران و جهان پژوهش‌های بسیاری انجام شده است. اکثر این تحقیقات، میزان بالایی از استرس شغلی معلمان را در مناطق و دوره‌های تحصیلی مختلف گزارش داده‌اند. از آن جمله می‌توان به پژوهش‌های حبیبی و همکاران (۱۳۸۶)، رضانی‌نژاد (۱۳۸۰)، وفایی (۱۳۷۹)، رجب‌پور (۱۳۷۷)، آلیسون (۲۰۰۷)، کوکاینوس (۲۰۰۷)، آنتونیو و همکاران (۲۰۰۶) نام برد. بررسی نتایج حاصل از این تحقیق نیز در راستای پژوهش‌های فوق نشان‌دهنده میزان بالای استرس شغلی در بین

معلمان مدارس غیرانتفاعی در دوره ابتدایی است. عدم امنیت شغلی، تعارض و ابهام نقش، عملکرد مدیریت و سرپرستی، فشار زمانی، کار زیاد و تأکید بر رعایت بودجه بندی کتاب، ارزشیابی معلمان از طریق مدرسه، احساس مسئولیت شدید در مورد پیشرفت دانش آموزان، ارتباط با همکاران و مقایسه عملکرد آنان با معلمان کلاس های هم پایه، مشکلات ناشی از مدیریت کلاس، رفتار دانش آموزان و حفظ نظم، مشکلات ارتباط با والدین و جلسه های مکرر ملاقات با آنان و تدریس به دانش آموزانی که فاقد انگیزه هستند، به عنوان مهم ترین منابع استرس معلمان حاضر در این پژوهش گزارش شده است. این موارد به استثنای امنیت شغلی با منابعی که در سایر پژوهش ها (برای مثال، کی ریاکو، ۲۰۰۱) به آن اشاره شده است، هماهنگ است. احتمالاً دلیل این موضوع این است که اکثریت معلمان شاغل در این مدارس به صورت قراردادی (قراردادهای ۹ ماهه) مشغول به کار هستند و از ضمانت شغلی مناسب برخوردار نیستند و همین امر موجب ایجاد استرس در آنان می شود که نیاز به اقدامی اساسی برای برطرف کردن این مشکل ضروری به نظر می رسد و برنامه های مدیریت استرس از این قبیل در بهترین حالت فقط می توانند هیجاناتی منفی ناشی از این مشکل را تا حدودی تسکین دهند ولی قادر به رفع این مشکل نیستند. این امر در حالی است که طبق پژوهش های انجام شده (مک کورمیک اریس و بیچی، ۲۰۰۶) معلمان که در مقابله با استرس شغلی از راهبردهای متمرکز بر مسئله (مستقیم) استفاده می کنند، در مقایسه با معلمان که از تکنیک های تسکین دهنده (کم کاری و بی رغبتی) استفاده می کنند، در مقابله با استرس موفق تر هستند و در نتیجه از کارآمدی بهتری برخوردارند. از سوی دیگر، مهارت های آموزش داده شده فقط بر برخی از منابع استرس معلمان شرکت کننده در دوره شامل: مسائل و مشکلات رفتاری دانش آموزان، شایستگی و صلاحیت حرفه ای معلمان، پایین بودن انگیزه تحصیل در دانش آموزان و فشار زمانی تأثیر معنی داری داشته است. اینها منابعی هستند که در قالب دوره مورد توجه قرار گرفته اند و آموزش هایی برای مقابله با آنها آموزش داده شده بود. اما این دوره در پوشش سایر منابع استرس زا مانند: وضعیت اقتصادی، اجتماعی و خانوادگی نامساعد معلمان و مسائل مربوط به فضا و امکانات مدرسه ناتوان بوده است. با توجه به نتایج به دست آمده می توان گفت رفع منابع استرس فوق نیازمند فعالیت های جامع تری از دوره حاضر و اجرای برنامه مدیریت استرس اولیه به منظور پیشگیری از

استرس، اصلاح ساختار، به‌سازی امکانات فیزیکی مدارس و حل مشکلات معیشتی و اقتصادی معلمان است؛ چرا که دوره‌هایی از این قبیل، قادر به برطرف ساختن منابع استرس فوق نیستند.

نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و گواه در متغیرهای میزان، منابع و علائم فیزیولوژیکی استرس معلم تفاوت معنی‌داری وجود دارد و معلمان برخوردار از دوره آموزشی (گروه آزمایش) نسبت به معلمان گروه گواه پس از طی دوره آموزشی در پس‌آزمون استرس کمتری گزارش داده‌اند. تحقیقات گذشته کی‌ریاکو (۲۰۰۱)، جیسس و کان‌بوی (۲۰۰۱)، دانم و وارما (۱۹۹۸) نشان داده است که برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت مدیریت استرس و آموزش راهبردهای مقابله با آن در کاهش میزان استرس شغلی معلمان، منابع و علائم فیزیولوژیکی آن بسیار مؤثر بوده‌اند و منجر به بهبود کارایی آنان شده است؛ یافته‌های پژوهش حاضر نیز این مطلب را

تأیید می‌کند. علاوه بر این، بخش‌های مختلف برنامه‌های مدیریت استرس معلمان از پشتوانه تجربی قابل توجهی برخوردار هستند؛ برای مثال، تأثیر برنامه مدیریت استرس با تأکید بر شیوه‌های بازسازی شناختی (کابالرو، ۲۰۰۷)، تأثیر آموزش مهارت‌های مدیریت زمان و تأثیر آموزش مهارت‌های آرمیدگی (مارکال، ۱۹۸۴، به نقل از کامارکیولاسینگام، ۲۰۰۲) در کاهش استرس شغلی معلمان و علائم فیزیولوژیکی آن تأیید شده است و یافته‌های پژوهش حاضر نیز با آنها همسو است. به منظور مدیریت استرس معلمان در کشور به شکل خاص پژوهشی مشاهده نشد؛ فقط در مواردی، برخی از راهبردهای مدیریت استرس، به عنوان بخشی از برنامه‌های بهداشت روانی به معلمان آموزش داده شده است؛ برای مثال، اصغرنژاد فرید و همکاران (۱۳۸۴) و دهائی (۱۳۸۱) اثربخشی آموزش این راهبردها را در کاهش اضطراب و استرس معلمان، همچنین ارتقاء سلامت روانی آنان تأیید کرده‌اند. در ضمن دهائی (۱۳۸۱) آموزش مهارت‌های سلامت روانی را به صورت فراگیر که معلمان، دانش‌آموزان و والدین آنان را در برگیرد، در کاهش رفتارهای سازش‌نیافته دانش‌آموزان و ارتقاء سلامت عمومی دانش‌آموزان اثربخش گزارش کرده است.

تحقیقات انجام‌شده در این زمینه را می‌توان به دو گروه تفکیک کرد: گروه اول، تحقیقاتی که به بررسی رابطه بین استرس و کارآمدی معلم پرداخته‌اند و گروه دیگر، تحقیقاتی که تأثیر دوره‌های آموزشی مدیریت استرس را بر کارآمدی معلمان مورد مطالعه قرار داده‌اند. در مورد نخست، پژوهش‌های زیادی انجام شده است و نتایج آنان

نشان‌دهنده رابطه منفی بین استرس و فرسودگی شغلی با باورهای کارامدی معلم است که از آن جمله می‌توان به تحقیقات بخشایی (۱۳۸۷)، آنتونیو و همکاران (۲۰۰۶)، مک‌کورمیک و همکاران (۲۰۰۶)، چان (۲۰۰۲)، کامارکیولاسینگام (۲۰۰۲) اشاره کرد و یافته‌های این پژوهش نیز با نتایج آنان همسو است. گروه دیگر از پژوهش‌ها که با موضوع این پژوهش تناسب بیشتری دارند، پژوهش‌هایی هستند که در قالب مداخله‌های مدیریت استرس، راهبردهایی به منظور ارتقاء خودکارامدی (براورز و تامیک، ۲۰۰۰) و یا مهارت‌های مدیریت کلاس (جیسس و کان‌بوی، ۲۰۰۱) را آموزش داده‌اند؛ نتایج این پژوهش‌ها نشانگر ارتقاء باورهای کارامدی، ادراک بهزیستی، انگیزش شغلی و بهبود توانایی معلمان در مدیریت کلاس پس از طی دوره آموزشی است. یافته‌های پژوهش حاضر نیز، نتایج به دست آمده در این پژوهش‌ها را تأیید می‌کند.

یکی از جوانب مهم کارامدی معلم، کارامدی در مدیریت کلاس است. اما با توجه به پیشرفت سریع کشورها و دگرگونی در ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی و بالطبع تغییر در جنبه‌های مختلف روابط معلم و شاگرد شاهد شکل‌گیری این باور در معلمان هستیم که آنان فاقد کارامدی و توانایی لازم برای مدیریت کلاس و در نتیجه تحت تأثیر قرار دادن یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند. این امر، موجب ایجاد تردید و استرس در معلمان شده است (تشانن- موران و ولفولک‌هوی، ۲۰۰۱). از طرف دیگر، استرس زیاد در حرفه تدریس بر متغیرهای دیگری از جمله باورهای کارامدی معلمان اثر منفی دارند و موجب پایین آمدن احساس کارامدی آنان در مدیریت کلاس می‌شوند. این موضوع با توجه به ماهیت چرخه‌ای باورهای کارامدی معلم (تشانن- موران و همکاران، ۱۹۹۸) قابل توجه است. براورز و تامیک (۲۰۰۰) در مطالعات خود در مورد کارامدی معلم در مدیریت کلاس، به شواهدی برای حمایت از این مدل چرخه‌ای دست یافته‌اند. سطوح بالاتری از رفتار مخرب دانش‌آموزان منجر به سطوح پایین‌تری از کارامدی معلمان در مدیریت کلاس می‌شود که آن نیز موجب افزایش استرس و فرسودگی معلمان می‌شود؛ استرس و فرسودگی زیاد نیز به نوبه خود منجر به بروز سطوح بالاتری از رفتارهای مخرب از سوی دانش‌آموزان و در نتیجه، کاهش سطح باورهای کارامدی معلمان می‌شود.

به طور کلی می‌توان گفت، همان عواملی که باورهای کارامدی معلمان را افزایش می‌دهند؛ مانند، توجه مدیران به نگرانی‌های معلمان و تشویق آنان به نوآوری (نیومن؛

راتر و اسمیت^۱ (۱۹۹۸) سلامت سازمانی و جو مثبت (هوی و ولفولک هوی، ۱۹۹۳)، مشارکت معلم در تصمیم‌گیری‌های مربوط به کلاس و مدرسه و رابطه حمایت‌گرانه میان همکاران (نیومن و همکاران، ۱۹۹۸؛ تیلور، ۲۰۰۸)، موجب کاهش احساس استرس در آنان می‌شوند. برعکس عواملی مانند، فشارهای نقش، روحیه ضعیف، حقوق ناکافی، منزلت اجتماعی پایین و فقدان قدردانی (آشتون و وب، ۱۹۸۷، به نقل از گودارد، هوی و ولفولک هوی^۲، ۲۰۰۰) همان طور که باورهای کارامدی معلم را کاهش می‌دهند، موجب ایجاد استرس در آنان می‌شوند؛ بنابراین، خودکارامدی معلم می‌تواند یک عامل میانجی مؤثر بر استرس او باشد (هاگز، ۲۰۰۶) و می‌توان از طریق دوره‌های آموزشی مدیریت استرس و فراهم کردن منابع اطلاعاتی ارتقاء کارامدی مانند، تجارب تبحری، تجارب جانشینی، ترغیب کلامی و حالات عاطفی (بندورا، ۱۹۹۳) موجبات کاهش استرس شغلی و ارتقاء باورهای کارامدی معلمان را فراهم کرد. این امر در حالی است که در دوره آموزشی مراکز تربیت معلم، برنامه و درسی خاص به منظور آشناسازی دانشجو معلمان این مراکز با مهارت‌های مدیریت استرس یا مدیریت کلاس وجود ندارد؛ و با توجه به پایین بودن مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی و مشکلات آنان در تدریس (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵) استرس بیشتری در آنان ایجاد می‌شود. از سوی دیگر، مداخله انجام‌شده تأثیر معنی‌داری در باورهای کارامدی معلمان در راهبردهای آموزشی و کارامدی در درگیرکردن دانش‌آموزان ایجاد نکرده است. به نظر می‌رسد برای رفع این مشکل بهتر است دوره‌های مدیریت استرس معلمان به شکلی جامع‌تر اجراء و در قالب آنان یا در کنار آنان فنون جدید و فعال تدریس نیز به صورت کاربردی به معلمان آموزش داده شود تا شاهد پربارتر شدن این آموزش‌ها و اثربخشی آنها در زمینه ارتقاء باورهای کارامدی معلمان در به کارگیری راهبردهای آموزشی و درگیر کردن دانش‌آموزان باشیم.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. Newmann , Rutter & Smith

۲. Goddard, Hoy & Woolfolk

منابع

- اصغر نژاد فرید، علی اصغر و محمدحسین سالاری فر و مینا هادیان و ولی... فرزاد (۱۳۸۴). بررسی وضعیت بهداشت روانی معلمان و روش‌های ارتقاء و بهبود سطح بهداشت روانی آنان. طرح پژوهشی، پژوهشکده مطالعات آموزش و پرورش.
- بخشایی، فرح (۱۳۸۷). رابطه باورهای کارآمدی جمعی و باورهای خودکارآمدی با فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران: دانشکده روان‌شناسی و علم تربیتی.
- حبیبی، مجتبی؛ بشارت، محمدعلی و فدایی، زهرا (۱۳۸۶). هنجاریابی مجدد مقیاس میزان، منابع و علائم استرس معلمان کی‌ریاکو و ساتکلیف (TSS)، فصلنامه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز، سال دوم، ۶، ۱-۳۳. دانش پژوه، زهره و فرزاد، ولی... (۱۳۸۴). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال پنجم، ۱۳۵، ۱۸-۱۷۰.
- دهائی، شهناز (۱۳۸۱). مقایسه میزان اثربخشی آموزش‌های بهداشت روانی به والدین، دانش‌آموزان و معلمان در کاهش سطح مشکلات عاطفی- رفتاری- تأمین سلامت عمومی و افزایش کارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر بوشهر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران: دانشکده روان‌شناسی و علم تربیتی.
- رجب‌پور، محمدرضا (۱۳۷۷). بررسی رابطه مؤسسه‌سازی مدارس با میزان استرس شغلی دبیران دبیرستان‌های دولتی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز: دانشکده روان‌شناسی و علم تربیتی.
- رمضانی‌نژاد، رحیم (۱۳۸۰). بررسی و مقایسه رفتار حمایتی مدیر، عوامل نگهدارنده شغل و عوامل استرس‌زای شغلی در بین مربیان تربیت بدنی و ورزش دانشگاه‌های دولتی کشور. رساله دکترا، دانشگاه تهران.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۵). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. چاپ دوازدهم، تهران: انتشارات آگاه.
- کی‌ریاکو، کریس (۲۰۰۰). مهار استرس در معلمان. ترجمه منصوره وحدتی احمدزاده، (۱۳۸۴)، تهران: انتشارات رشد.
- وفایی، مریم (۱۳۷۹). استرس شغل معلمی: شیوع، منابع و پیامدهای استرس شغلی در میان معلمان مقاطع ابتدایی و متوسطه. پژوهش‌های روان‌شناختی، ۹۱، ۱۱-۶۳.

- Allison M. G. (۲۰۰۷). Identifying the types of student and teacher behaviors associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*. ۲۳, ۶۲۴-۶۴۰.
- Antoniou, A.-S; Polychroni, F. & Vlachakis, A.-N. (۲۰۰۶). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*. ۲۱ (۷), ۶۸۲-۶۹۰.
- Bandura, A. (۱۹۹۳). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, ۲۸, ۱۱۷-۱۴۸.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (۲۰۰۰). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, ۱۶, ۲۳۹-۲۵۳.
- Caballero, M. (۲۰۰۷). *A program designed for teacher in inclusion classrooms*. Unpublished Ph. D. Dissertation, Carlos Albizu University Miami, Florida.
- Chan, D. W. (۲۰۰۲). Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Psychological Distress Among Prospective Chinese Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*. ۲۲ (۵), ۵۵۷ - ۵۶۹.
- Dunham, J. & Varma, V(eds). (۱۹۹۸). *Managing Work-related Stress: A Guide for Managers and Teachers in the schools*. (۳rd Edition). London: HMSO.
- Forlin, C. (۲۰۰۱). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, ۲۳, ۲۳۵-۲۴۵.
- Gibson, S, & Dembo, M. (۱۹۸۴). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, ۷۶(۴), ۵۶۹-۵۸۲.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk, H. A. (۲۰۰۰). Collective teacher efficacy: It's meaning, measure and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, ۳۷, ۴۷۹-۵۰۷.

- Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. E. (١٩٩٣). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, ٩٣(٤), ٣٥٦-٣٧٢.
- Hughes, J. C. (٢٠٠٦). *Teacher stress, teacher efficacy, and standardized testing: A study of New York city public school teachers*. Unpublished Ph. D. Dissertation, University of Fordham.
- Jesus, S.N. & Conboy, J. (٢٠٠١), A stress management course to prevent teacher distress. *The International Journal of Educational Management*. ١٥ (٣), ١٣١-١٣٧.
- Kokkinos, C. M. (٢٠٠٧). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, ٧٧ (١), ٢٢٩-٢٤٣.
- Kumarakulasingam, T. M. (٢٠٠٢). *Relationships between classroom management teacher stress, teacher burnout, and teachers levels of hope*. Unpublished Ph. D. Dissertation. University of Kansas.
- Kyriacou, C. (٢٠٠١). Teacher stress: Direction for future research. *Educational Review*, ٥٣ (١), ٢٧-٣٥.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (١٩٧٨). A model of teacher stress. *Educational Studies*. ٤, ١-٦.
- McCormick, J; Ayres, P. L. & Beechey, B. (٢٠٠٦). Teaching self-efficacy, stress and coping in a major curriculum reform. *Journal of Educational Administration*. ٤٤ (١), ٥٣-٧٠.
- Newmann, F. M., Rutter, A. R., & Smith, M. S. (١٩٩٨). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Education*, ٦٢(٤), ٢٢١-٢٣٨.
- Raitano, R. E. & Kleiner, B. H.(٢٠٠٤). Stress Management: Stressors Diagnosis, and Preventative Measures. *Management Research News*. ٢٧. ٣٢-٣٨.

- Tolbert, M. D. (۲۰۰۷). *NO teacher left behind: A predictive model of teacher stress and coping*. Unpublished Ph. D. Dissertation, University of South Carolina.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (۲۰۰۱). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, ۱۷(۷), ۷۸۳-۸۰۵.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (۱۹۹۸). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, ۶۸(۲), ۲۰۲-۲۴۸.
- Wily, C. (۲۰۰۰). A synthesis of research on the causes, effects, and reduction.

