

مقایسه وضعیت خستگی از دلسوزی در آموزگاران مدارس آموزش ویژه شهر همدان براساس سن، جنسیت و تحصیلات

خسرو رشید*^۱، لیلا علی‌بلندی^۲، احمد بیات^۳

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۴/۱۰

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۷/۱۰

چکیده

آموزش در مدارس ویژه دشواری‌ها و ویژگی‌های خاص خود را دارد. از این رو، هدف این پژوهش مقایسه وضعیت خستگی از دلسوزی در آموزگاران مدارس آموزش ویژه شهر همدان (شامل ناتوانی هوشی، اختلال یادگیری ویژه، نابینا، ناشنوا و اوتیسم) براساس سن، جنسیت و تحصیلات بود. روش پژوهش همبستگی بود. ۱۰۰ نفر از آموزگاران مدارس ویژه شهر همدان به روش نمونه‌گیری دردسترس انتخاب شدند و پرسش‌نامه ۴۰ گوی‌های خستگی از دلسوزی (پرتنوی، ۱۹۹۶) را پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از آزمون t مستقل، ضریب همبستگی و تحلیل واریانس یک‌راهه تجزیه و تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که بین خستگی از دلسوزی و سن همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد ($P < 0/05$ و $r = 0/7$)؛ اما بین تحصیلات با خستگی از دلسوزی همبستگی معناداری به دست نیامد ($P > 0/05$). تفاوت بین خستگی از دلسوزی آموزگاران زن و مرد مدارس ویژه معنادار بود؛ همچنین بین آموزگاران دانش‌آموزان گروه‌های ناشنوا و اختلال یادگیری ویژه با آموزگاران دانش‌آموزان گروه‌های ناتوانی هوشی، اوتیسم و نابینا از نظر خستگی از دلسوزی تفاوت معنادار به دست آمد ($P < 0/05$)؛ بنابراین، خستگی از دلسوزی با سن رابطه معنادار داشت، اما با تحصیلات ارتباط معناداری نداشت. خستگی از دلسوزی در بین آموزگاران آموزشگاه‌های گروه‌های ناتوانی هوشی، اوتیسم و نابینا به‌طور معناداری بالاتر از گروه‌های ناشنوا و اختلال یادگیری ویژه است. پس توجه به سن آموزگاران و نیز گروه دانش‌آموزان استثنایی که آموزگار با آنان کار می‌کند، اهمیت بیشتری در خستگی از دلسوزی دارد.

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. (نویسنده مسئول).

khosrorashid@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

۳. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

واژگان کلیدی: خستگی از دلسوزی، آموزگاران مدارس ویژه.

مقدمه

آموزش و پرورش، نقش کلیدی در تربیت فرزندان کشور دارد و نقش مهم آموزگار در این خصوص، بر هیچ‌کسی پوشیده نیست (لطفی‌نیا و محسنی‌نیا، ۱۳۸۹). برآوردهای سازمان یونسکو نشان می‌دهد که حدود ۱۰ تا ۱۵ درصد از همه کودکان جهان را می‌توان در شمار کودکان استثنایی قرار داد. آموزش و پرورش ویژه، به نظامی از برنامه‌ها و خدمات آموزشی و پرورشی گفته می‌شود که به کودکان و افراد استثنایی، ناتوان و معلول یاری می‌رساند تا توانایی‌های خود را رشد دهند. آموزگاران آموزش و پرورش ویژه باید در راستای ایجاد فرصت‌های بیشتر جهت نزدیک کردن افراد استثنایی به زندگی عادی عمل کنند و حقوق پایه‌ای انسانی آنان را برای سرنوشتی مطمئن و رضایت‌بخش تأمین کنند. آموزگاران آموزش ویژه، آموزگارانی بسیار ماهر و آگاه هستند. این آموزگاران هم باید تحصیلات تخصصی آموزش و پرورش عادی کودکان را داشته باشد و هم باید با پیچیدگی‌های آموزش و پرورش کودکان استثنایی آشنا باشند و نیز آموزش‌های عملی را دیده باشند (والاس و مک‌لافین^۱، ۱۳۸۸). آموزگاران آموزش ویژه باید بتوانند با طیف وسیعی از دانش‌آموزان دچار معلولیت‌های خفیف تا شدید کار کنند. با این حال، کار با دانش‌آموزان استثنایی چالش‌های خاص خود را دارد. این چالش‌ها باعث می‌شود آموزگاران آن‌ها کمتر از تجربه‌های ایده‌آل در این زمینه برخوردار شوند. وقتی آموزگاران آموزش ویژه، نارضایتی و احساسات ناخوشایند پیدا کنند و تجربه‌ها با انتظاراتها برابری نکنند، فرسودگی شغلی آغاز می‌شود. این فرسودگی، به‌عنوان فرسودگی عاطفی، بی‌هویتی و بی‌احساسی تعریف می‌شود. خستگی از دلسوزی نوعی فرسودگی است که در افراد شاغل در یک حرفه رخ می‌دهد که به دنبال کمک به افراد دیگر است (اندروز و براون^۲، ۲۰۱۵).

-
1. Wallace & McLafeen
 2. Andrews & Brown

دلسوزی به عنوان آگاهی دلسوزانه از ناراحتی دیگران، همراه با تمایل به کاهش آن، تعریف شده است. به طور کلی، دلسوزی را می‌توان یک حالت چندبُعدی به جای یک ساختار منفرد در نظر گرفت (حالفاکس^۱، ۲۰۱۲). جزایری (۲۰۱۸) بر این باور است که شفقت و دلسوزی دو مؤلفه اصلی دارد: احساس عاطفی مراقبت از کسی که رنج می‌برد و انگیزه‌ی تسکین درد و رنج. واژه دلسوزی به چهار مؤلفه اصلی اشاره دارد. نخست، آگاهی از رنج (مؤلفه شناختی) است. دوم، نگرانی دلسوزانه در رابطه با انتقال احساسات توسط رنج (مؤلفه هیجانی) است. سوم، آرزو برای دیدن رهایی از آن رنج (مؤلفه عمدی) است. چهارم، پاسخ‌گویی یا آمادگی برای کمک به آرام شدن آن رنج (مؤلفه انگیزشی) است. از این رو، می‌توان گفت که دلسوزی به عنوان یک مفهوم چندعاملی، ترکیبی است از شناخت، هیجان و انگیزش که در نهایت ممکن است رفتارهای مشارکتی و نوع‌دوستی ایجاد کند (دورزنیک، ۲۰۱۸). خستگی از دلسوزی، به عنوان استرس آسیب‌زای ثانویه شناخته می‌شود، شرایطی که با کاهش تدریجی دلسوزی در طول زمان مشخص می‌شود. مالی^۲ (۲۰۱۸) خاطرنشان می‌کند که در بین افراد حرفه‌ای در مشاغل دیگر مانند وکلا، درمان‌گران، آموزگاران آموزش ویژه، روان‌شناسان، تکنسین‌های فوریت‌های پزشکی، آتش‌نشانان، اعضای خانواده و سایر مراقبان غیررسمی افرادی که از بیماری مزمن رنج می‌برند، ممکن است خستگی از دلسوزی دیده شود.

خستگی از دلسوزی نخستین بار در دهه‌ی ۱۹۵۰ در پرستاران تشخیص داده شد. خستگی از دلسوزی زمانی گسترش می‌یابد که فرد بیش از حد از شخص دیگری مراقبت کند. این یک نوع فرسودگی است که قبلاً با پرستاران و درمان‌گران در ارتباط بوده است که به عنوان «هزینه مراقبت» برای دیگران در درد عاطفی توصیف شده است. در صورت عدم شناخت و عدم درمان یا مداخله، این شرایط می‌تواند به یک حالت تمام‌عیار فرسودگی تبدیل شود و حتی می‌تواند به پیامدهای جدی‌تر منجر شود. افرادی که خستگی از دلسوزی را تجربه می‌کنند، معمولاً نشانه‌های گوناگونی از جمله ناامیدی، استرس و

1. Halifax
2. Maley

اضطراب مداوم، بی‌خوابی یا کابوس‌ها و یک نگرش منفی فراگیر را نشان دهند. چه از نظر حرفه‌ای و چه از نظر شخصی، این می‌تواند اثرات زیان‌آوری مانند کاهش بهره‌وری، عدم توانایی در تمرکز و ایجاد احساسات جدید از بی‌کفایتی، برای افراد داشته باشد (گالاترو و آنتونیو، ۲۰۱۷). برخی از نشانه‌های خستگی از دلسوزی شامل حالت تنش، کاهش رضایت، اضطراب زیاد، نگرش منفی فراگیر و انزوا است (دورزنیک^۲، ۲۰۱۸). خستگی دلسوزانه با خسته شدن، تحریک‌پذیری و بی‌تابی و همچنین با نشانه‌های جسمی مانند اختلال خواب، تغییر اشتها و افزایش فشارخون همراه است (علی و جونز^۳، ۲۰۱۸). پورتنوی^۴ (۱۹۹۶) گزارش داد که پیامدهای درازمدت خستگی از دلسوزی می‌تواند باعث بهره‌وری کم، غیبت از کار و بی‌کفایتی شود. با توجه به میزان استرس و خستگی پیش‌روی آموزگاران آموزش ویژه، در نظر گرفتن برخی راهکارهای خودمراقبتی که می‌تواند اثرات آن‌ها را کاهش دهد، ضروری است. پژوهش‌های روان‌شناختی قابل‌توجهی در زمینه اقدامات خودمراقبتی انجام شده که می‌تواند به آموزگاران ویژه کمک کند تا از خستگی از دلسوزی در آنان جلوگیری کنند (علی و جونز، ۲۰۱۸). پژوهش‌ها در این زمینه منجر به شناسایی دو مؤلفه مهم مراقبت از خود شده است که بیشترین اثر را در پیشگیری از خستگی از دلسوزی دارند: ذهن‌آگاهی و خوددلسوزی. ذهن‌آگاهی، حالت آگاهی از خود (احساسات، افکار و رفتارها)، محیط و نحوه تعامل این دو است (شارپ دوناهو، سیگریست و گرت‌رایت^۵، ۲۰۱۸). شارپ دوناهو، سیگریست و گرت‌رایت (۲۰۱۸) پنج عنصر ذهن‌آگاهی را مشخص کردند: ۱. تمرکز (حضور کامل و آگاه بودن از کاری که انجام می‌دهد)؛ ۲. مشاهده (توجه به تجربه درونی افکار و احساسات و همچنین احساس بوئیدن، دیدن و مانند آن)؛ ۳. توصیف (نام‌گذاری واژه‌ها و عبارات ساده با آنچه دیده می‌شود)؛ ۴. عدم واکنش (مهار انگیزه برای واکنش خودکار به محرک‌های درونی و

-
1. Galaterou & Antoniou
 2. Dworznik
 3. Ali & Johns
 4. Portnoy
 5. Sharp Donahoo, Siegrist, & Garrett-Wright

بیرونی و تصمیم‌گیری به‌سادگی)؛ ۵. عدم داوری (مقاومت در برابر ترکیب‌ها برای نشان دادن برجسب‌های ارزش به تجربه‌ها). نف^۱ (۲۰۱۱) با گسترش مفهوم ذهن آگاهی، آن را در کنار احساس انسانیت مشترک و مهربانی نسبت به خود قرار داد که منجر به خوددلسوزی می‌شود. وی بر ارزش پذیرفتن (نه نادیده گرفتن و نه شایع کردن) تأکیدهای شخصی با مهربانی، به‌عنوان بخشی از شرایط اشتراک انسانی تأکید کرد. پژوهش نف (۲۰۱۱) نشان داد که خوددلسوزی بیشتر از عزت‌نفس موجب افزایش مقاومت و پایداری هیجانی می‌شود؛ زیرا عزت‌نفس شامل ارزیابی انتقادی از خود است، اما خوددلسوزی پایه مثبتی را به افراد می‌دهد. با تغییر شیوه ارتباط افراد به تجربه‌های خود و افزایش خوددلسوزی، می‌توانند شیوه ادراک شرایط خود را دگرگون سازند و از این راه اثر آن شرایط را در کاهش عوارض خستگی از دلسوزی تجربه نمایند. در نظریه شناخت اجتماعی آلبرت بندورا (۱۹۹۶) رفتار تحت تأثیر ترکیبی از عوامل شخصی (مانند اندیشه‌ها و ترجیح‌ها)، عوامل رفتاری و عوامل محیطی است. این تعامل یک رابطه متقابل سه‌گانه است. درک آموزگاران آموزش ویژه از تجارب کنونی و ایده‌آل آن‌ها در فرآیند یاددهی اثر می‌گذارد. رفتار فرد و همچنین محیط آموزشگاه (مانند همکاران و یا ساختار آموزشگاه) بر آموزش ویژه تأثیر می‌گذارند. باور آموزگاران آموزش ویژه به توانایی آن‌ها در دستیابی به نتایج مطلوب می‌تواند بر درک آن‌ها از تجربه‌های کنونی و ایده‌آل و کاهش خستگی از دلسوزی اثر بگذارد (برونزل، استوکس و واترز^۲، ۲۰۱۸).

آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، یکی از کارهای دشوار است و آموزگاران که با دانش‌آموزان استثنایی کار می‌کنند، در معرض طیف وسیعی از چالش‌های هیجانی قرار دارند. ۳۹ درصد از آموزگاران آموزش استثنایی که از این رشته خارج شده‌اند، علت آن را فرسودگی و خستگی از دلسوزی گزارش کرده‌اند. کورران^۳ (۲۰۱۷) فرسودگی را به‌عنوان واژه‌ای برای توصیف سندرم خستگی عاطفی و بدینی می‌داند که در پاسخ به

1. Neff

2. Brunzell, Stokes, & Waters

3. Curran

عوامل استرس‌زا و فشارهای شخصی و حرفه‌ای رخ می‌دهد. ۲۶۰ نفر از آموزگاران مدارس ویژه در زمینه‌یابی الکترونیکی برای اندازه‌گیری شیوع خستگی از دلسوزی و رضایت از دلسوزی، شرکت نمودند. عوامل استرس‌زای آموزگاران مدارس ویژه (مدیریت زمان، نظم و انضباط، انگیزه و آشفتگی یا پریشانی حرفه‌ای) با افزایش خستگی از دلسوزی و استرس آسیب‌زای ثانویه ارتباط دارد. یافته‌ها حاکی از آن است که خستگی از دلسوزی بر همدردی تأثیر منفی دارد. همچنین، یافته‌ها حاکی از آن بود که بین خستگی از دلسوزی و فرسودگی آموزگاران مدارس ویژه با رضایت از دلسوزی همبستگی منفی است (ستین، ۲۰۱۹). مطلبی و کیانی (۱۳۹۶) در پژوهش خود به بررسی رابطه فرسودگی شغلی با سلامت روان آموزگاران مدارس ویژه پرداختند و به این نتیجه رسیدند که مشارکت شغل، نقش میانجی بین فرسودگی شغلی و سلامت روان آموزگاران مدارس ویژه دارد. مهرایی‌زاده و همکاران (۱۳۹۲) به مقایسه سلامت عمومی، استرس شغلی و فرسودگی شغلی آموزگاران مدارس ویژه و عادی پرداختند. آن‌ها دریافتند که آموزگاران مدارس ویژه از لحاظ سلامت عمومی نسبت به آموزگاران آموزشگاه‌های عادی وضعیت نامطلوب‌تری دارند. همچنین از لحاظ استرس شغلی، تفاوت معناداری بین دو گروه آموزگاران دیده نشد، اما فرسودگی شغلی آموزگاران مدارس ویژه در تمام ابعاد (تحلیل عاطفی و فقدان موفقیت فردی) بیشتر از آموزگاران مدارس عادی بود. در آموزش و پرورش استثنایی، آموزگار بودن شغلی تخصصی و دشوار است. عواملی مانند نیازهای گوناگون دانش‌آموزان، تفاوت‌های فردی، لزوم پاسخ‌گویی به والدین و مربیان، دگرگونی‌های سریع باورها و انتظارات در مورد نقش آموزگار، آموزش را بسیار پیچیده و دشوار ساخته و شرایط کاری آموزگاران مدارس ویژه، پرفشار است. میزان و ماهیت فشار روانی تجربه‌شده بر پایه گروه‌های گوناگون استثنایی، متفاوت است. جمع‌بندی ادبیات پژوهشی نمایان‌گر آن است که آموزگاران مدارس ویژه در معرض خستگی از دلسوزی هستند. با توجه به خلأ پژوهشی موجود در بررسی خستگی از دلسوزی آموزگاران

گروه‌های مختلف کودکان استثنایی، ضروری است تا پژوهشی در زمینه رابطه متغیرهای جمعیت‌شناختی با خستگی از دلسوزی در آموزگاران گروه‌های مختلف دانش‌آموزان مدارس ویژه (ناتوانی هوشی، ناشنوا، نابینا، اوتیسم و اختلال یادگیری ویژه) انجام شود و خستگی از دلسوزی در آموزگاران این پنج گروه از دانش‌آموزان استثنایی مقایسه شود. پس این پژوهش به دنبال پاسخ به این پرسش است که آیا بین سن و تحصیلات با خستگی از دلسوزی رابطه وجود دارد یا خیر؟ آیا بین خستگی از دلسوزی آموزگاران زن و مرد تفاوت وجود دارد یا خیر؟ و این که آیا بین خستگی از دلسوزی آموزگاران گروه‌های مختلف دانش‌آموزان مدارس ویژه (ناتوانی هوشی، ناشنوا، نابینا، اوتیسم و اختلال یادگیری ویژه) تفاوت وجود دارد؟

روش

روش این پژوهش از نوع همبستگی بود. جامعه آماری همه آموزگاران دوره ابتدایی پنج گروه مدارس ویژه (ناتوانی هوشی، ناشنوا، نابینا، اوتیسم و اختلال یادگیری ویژه) شهر همدان بود (۳۸ مرد و ۶۲ زن). به خاطر کم بودن تعداد آموزگاران مدارس ویژه، همه آن‌ها انتخاب شدند؛ بنابراین روش نمونه‌گیری این پژوهش به صورت در دسترس است. برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه استفاده شد. پس از مراجعه به شرکت‌کنندگان و جلب رضایت و اعتماد آنان، ضرورت انجام این پژوهش و نحوه پاسخ به پرسش‌نامه به آن‌ها توضیح داده شد. داده‌ها با نرم‌افزار SPSS-25 و به کمک روش‌های آمار توصیفی، آزمون t مستقل، ضریب همبستگی و تحلیل واریانس یک‌راهه تجزیه و تحلیل شد. اصول اخلاقی همانند رضایت آگاهانه و کمترین احتمال خطر در این پژوهش رعایت گردید. ملاک ورود به پژوهش این بود که شرکت‌کننده باید جزء آموزگاران مدارس ویژه شهر همدان باشد.

شرکت‌کنندگان پرسش‌نامه خستگی از دلسوزی دنیس پورتنوی (۱۹۹۶) را پاسخ دادند. این پرسش‌نامه ۴۰ گوی‌های براساس مقیاس لیکرت ۳ درجه‌ای (کاملاً درست است = ۱ تا اندازه‌ای درست است = ۲ و درست نیست = ۳) نمره‌گذاری می‌شود. نمره

هر آزمودنی بین ۴۰ تا ۱۲۰ خواهد بود. پورتنوی (۱۹۹۶) میزان آلفای کرونباخ برای مقیاس خستگی از دلسوزی را ۰/۸۹ گزارش کرده است. به کمک ضریب توافق کاپای کوهن، میزان همبستگی بین نظرات شرکت‌کنندگان محاسبه شد که این شاخص ۰/۸۳ به دست آمد. پایایی این پرسش‌نامه نیز با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۷۸ محاسبه شد.

نتایج

یافته‌های توصیفی این پژوهش نشان داد که ۶۰ نفر از شرکت‌کنندگان تحصیلات کارشناسی و ۴۰ درصد از آنان تحصیلات کارشناسی ارشد و بالاتر داشتند. از بین این افراد ۶۲ نفر زن و ۳۸ نفر مرد بودند. برای بررسی فرضیه نخست مبنی بر این که «بین سن و تحصیلات با خستگی از دلسوزی رابطه وجود دارد» از همبستگی (پیرسون برای سن و اسپیرمن برای تحصیلات) استفاده شد. نتایج نشان داد که بین خستگی از دلسوزی و سن همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد (۰/۷) که در سطح $P < ۰/۰۵$ معنادار است؛ اما بین تحصیلات با خستگی از دلسوزی همبستگی معناداری به دست نیامد. میزان همبستگی به دست آمده برای تحصیلات در ارتباط با خستگی از دلسوزی (۰/۱۷۹) بزرگ‌تر از ۰/۰۵ بود که این مقدار از نظر آماری معنادار نیست.

فرضیه دوم این پژوهش به این صورت بود که «بین خستگی از دلسوزی آموزگاران زن و مرد تفاوت وجود دارد». فرض نرمال بودن توزیع نمرات با آزمون آماری کولموگروف-اسمیرنوف بررسی و تأیید شد (Sig = ۰/۵۴۵). نتایج آزمون آماری t مستقل برای مقایسه خستگی از دلسوزی آموزگاران زن و مرد در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه خستگی از دلسوزی آموزگاران زن و مرد

شاخص‌ها	F	t	معناداری	درجه آزادی	میانگین تفاوت
خستگی از دلسوزی	۵۱/۶۰۱	-۳/۶۹۳	۰/۰۰۱	۹۸	-۴۰/۷۹۷

جدول ۱ نشان می‌دهد که F به دست آمده (۵۱/۶۰۱) برای مقایسه خستگی از دلسوزی آموزگاران زن و مرد معنادار است ($P < ۰/۰۵$)؛ بنابراین بین خستگی از دلسوزی آموزگاران زن و مرد در مدارس ویژه تفاوت وجود دارد. فرضیه سوم این پژوهش نیز به این صورت مطرح شد که «بین خستگی از دلسوزی آموزگاران گروه‌های استثنایی (ناتوانی هوشی، اختلال یادگیری ویژه، نابینا، ناشنوا و اوتیسم) تفاوت وجود دارد». با توجه به نرمال بودن توزیع داده‌ها از روش تحلیل واریانس یک‌راهه برای بررسی این فرضیه استفاده شد.

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه برای بررسی تفاوت بین آموزگاران

گروه‌های استثنایی ۵ گانه

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری
بین گروهی	۲۴۰/۸۵۱	۴	۸۱۰/۲۱۲	۸۸۹/۶	۰/۰۰۱
درون گروهی	۵۵۰/۲۹۳۴	۹۵	۸۹۰/۳۰	-	-
کل	۷۹۰/۳۷۸۵	۹۹	-	-	-

آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (جدول ۲) نشان داد که بین آموزگاران پنج گروه مدارس ویژه از نظر خستگی از دلسوزی تفاوت معنادار وجود دارد ($P < ۰/۰۵$). برای بررسی تفاوت بین آموزگاران پنج گروه استثنایی از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد (جدول ۳) و مشخص شد که این تفاوت بین آموزگاران دانش‌آموزان گروه‌های ناشنوا و اختلال یادگیری ویژه معنادار نمی‌باشد؛ همچنین بین آموزگاران دانش‌آموزان گروه‌های ناتوانی هوشی، اوتیسم و نابینا تفاوت معنادار وجود ندارد، اما بین آموزگاران گروه‌های ناشنوا و اختلال یادگیری ویژه با آموزگاران گروه‌های ناتوانی هوشی، اوتیسم و نابینا از نظر خستگی از دلسوزی تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۳. مقایسه‌های زوجی آزمون بون‌فرنی گروه‌های مورد بررسی

حد بالا	حد پایین	معناداری	خطای استاندارد میانگین	تفاوت میانگین‌ها	گروه I گروه J
-۰/۶۸	-۱۱/۷۲	۰/۰۱۹	۱/۷۵۸	-۶/۲۰۰*	ناتوانی هوشی اختلال یادگیری ویژه
۴/۳۷	-۶/۶۷	۰/۹۸۰	۱/۷۵۸	-۱/۱۵۰	نابینا
-۱/۱۸	-۱۲/۲۲	۰/۰۰۸	۱/۷۵۸	-۶/۷۰۰*	ناشنوا
۵/۰۲	-۶/۰۲	۰/۹۹۹	۱/۷۵۸	-۰/۵۰۰	اوتیسم
۱۱/۷۲	۰/۶۸	۰/۰۱۹	۱/۷۵۸	۶/۲۰۰*	اختلال یادگیری ویژه ناتوانی هوشی
۱۰/۵۷	-۰/۴۷	۰/۰۹۲	۱/۷۵۸	۵/۰۵۰	نابینا
۵/۰۲	-۶/۰۲	۰/۹۹۹	۱/۷۵۸	-۰/۵۰۰	ناشنوا
۱۱/۲۲	۰/۱۸	۰/۰۳۹	۱/۷۵۸	۵/۷۰۰*	اوتیسم
۶/۶۷	-۴/۳۷	۰/۹۸۰	۱/۷۵۸	۱/۱۵۰	نابینا ناتوانی هوشی
۰/۴۷	-۱۰/۵۷	۰/۰۹۲	۱/۷۵۸	-۵/۰۵۰	اختلال یادگیری ویژه
-۰/۰۳	-۱۱/۰۷	۰/۰۴۸	۱/۷۵۸	-۵/۵۵۰*	ناشنوا
۶/۱۷	-۴/۸۷	۰/۹۹۸	۱/۷۵۸	۰/۶۵۰	اوتیسم
۱۲/۲۲	۱/۱۸	۰/۰۰۸	۱/۷۵۸	۶/۷۰۰*	ناشنوا ناتوانی هوشی
۶/۰۲	-۵/۰۲	۰/۹۹۹	۱/۷۵۸	۰/۵۰۰	اختلال یادگیری ویژه
۱۱/۰۷	۰/۰۳	۰/۰۴۸	۱/۷۵۸	۵/۵۵۰*	نابینا
۱۱/۷۲	۰/۶۸	۰/۰۱۹	۱/۷۵۸	۶/۲۰۰*	اوتیسم
۶/۹۲	-۵/۰۲	۰/۹۹۹	۱/۷۵۸	۰/۵۰۰	اوتیسم ناتوانی هوشی
-۰/۱۸	-۱۱/۲۲	۰/۰۳۹	۱/۷۵۸	-۵/۷۰۰*	اختلال یادگیری ویژه
۴/۸۷	-۶/۱۷	۰/۹۹۸	۱/۷۵۸	-۰/۶۵۰	نابینا
۰/۶۸	-۱۱/۷۲	۰/۰۱۹	۱/۷۵۸	-۶/۲۰۰*	ناشنوا

* در سطح $P < ۰/۰۵$ معنادار می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین خستگی از دلسوزی آموزگاران زن و مرد مدارس ویژه تفاوت معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش رهبرکرباسدهی و خانزاده

(۱۳۹۵) همسو است. آن‌ها دریافتند که آموزگاران زن نسبت به آموزگاران مرد در دو گروه آموزشگاه‌های عادی و ویژه، رضایت شغلی کمتر، تنیدگی شغلی بیشتر و خستگی از دلسوزی بیشتری را تجربه می‌کنند. از طرف دیگر، نتایج پژوهش برونستینگ، اسرکوویچ و لان^۱ (۲۰۱۴) نشان داد که آموزگاران مرد، خستگی از دلسوزی بیشتری نشان می‌دهند. با توجه به این که در برخی از مدارس ویژه، آموزگاران هر دو جنس، در شرایط شغلی و همکاری یکسانی در حال آموزش به دانش‌آموزان گروه‌های مختلف استثنایی هستند، نتیجه این پژوهش، قابل تبیین است. البته این یافته با نتایج پژوهش زابل و زابل^۲ (۲۰۰۱) و جزایری (۲۰۱۸) ناهمسو می‌باشد. آن‌ها در پژوهش خود دریافتند که بین فرسودگی شغلی با توجه به جنسیت، تفاوت معناداری وجود ندارد. علت ناهمسو بودن این یافته‌ها را می‌توان تفاوت در تعداد جامعه و نمونه مورد بررسی در این پژوهش‌ها دانست.

همچنین، نتایج این پژوهش نشان داد که بین تحصیلات، از لحاظ خستگی از دلسوزی تفاوت معناداری بین آموزگاران مدارس ویژه وجود ندارد. این نتیجه با پژوهش اورکی (۱۳۸۷) همسو است. وی در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که تفاوت معناداری بین فرسودگی شغلی آموزگاران با مدارک تحصیلی گوناگون وجود ندارد، ولی بین سلامت روانی آن‌ها، تفاوت معنادار وجود دارد. در آموزش و پرورش، آموزگاران با هر مدرکی که باشند، دوره‌های ضمن خدمت در مورد موضوع و محتوای درس‌ها و آموزش را در ابتدای سال تحصیلی می‌گذرانند. این دوره‌ها باعث افزایش سطح یادگیری و آموزش می‌شود و تفاوت مدرک تحصیلی را جبران می‌کند؛ به گونه‌ای که سطح آگاهی آموزگاران با مدارک گوناگون تقریباً با هم برابر می‌شود و باعث عدم معناداری تفاوت‌ها در مدرک‌های آموزگاران با خستگی از دلسوزی آن‌ها می‌شود (مروری، ۱۳۸۹). در تبیین یافته دوم این پژوهش می‌توان گفت که هرچند سطح تحصیلات یک آموزگار، در دانش و آگاهی او اثرگذار است، اما با شاخص‌های شناختی و هیجانی همانند رضایت شغلی، فرسودگی شغلی و یا خستگی از دلسوزی ارتباط ندارد. ظاهراً این شاخص‌ها با ویژگی‌های

1. Brunsting, Sreckovic, & Lane

2. Zabel & Zabel

شخصیتی ارتباط بیشتری دارند؛ آن‌گونه که در پژوهش‌های پیشین نیز به آن اشاره شده است (مهرابی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۲).

بین خستگی از دلسوزی با سن رابطه مثبت و معناداری به دست آمد، به این معنا که هر چه سن افزایش می‌یابد، از میزان خستگی از دلسوزی، کاسته می‌شود. همچنین هر چه سن افزایش می‌یابد، از میزان فقدان اثر‌گذاری و احساس عدم قدرت، کاسته می‌شود. همین‌طور خوگرفتن با شغل، رشد واقع‌نگری و ایجاد تعادل بین خواسته‌ها و شرایط را می‌توان از عوامل دیگر در کاهش خستگی از دلسوزی آموزگاران با سن بالاتر دانست. بین خستگی از دلسوزی و سابقه کاری رابطه معنادار وجود دارد. هر چه سابقه‌ی کار بیشتر باشد، از میزان فرسودگی شغلی کاسته می‌شود. آموزگاران کم‌تجربه در شروع کار با وجود داشتن انگیزه بالاتر به خاطر عدم تحقق انتظارات خود، بیشتر در معرض خستگی از دلسوزی قرار دارند. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش غباری‌بناب و همکاران (۱۳۸۳) همسو است. آموزگاران با سابقه به خاطر تجربه کاری زیاد، توانایی اداره کردن کلاس و راهکارهای مفید و کوتاه آموزشی را آموخته‌اند و نیز به خاطر پختگی اجتماعی که دارند، سطح توقع و خواسته‌های واقع‌بینانه دارند؛ این خواسته‌ها به وسیله شغل و تجربه شغلی تغییر داده شده و سازگارتر شده‌اند؛ در مجموع، آن‌ها نسبت به آموزگاران کم‌سابقه با مسائل شغلی بهتر کنار می‌آیند و می‌توانند سازگاری بیشتری را تجربه کنند؛ که این خود موجب کاهش احتمال بروز و میزان خستگی از دلسوزی در بین آموزگاران مدارس ویژه می‌گردد.

بین خستگی از دلسوزی آموزگاران دانش‌آموزان پنج‌گروه ناتوانی هوشی، اختلال یادگیری ویژه، نابینا، ناشنوا و اوتیسم تفاوت معنادار به دست آمد. به این صورت که بین آموزگاران گروه ناشنوا و اختلال یادگیری ویژه با آموزگاران گروه ناتوانی هوشی، اوتیسم و نابینا تفاوت معنادار بود؛ اما بین آموزگاران گروه ناشنوا و اختلال یادگیری ویژه تفاوت معناداری به دست نیامد. بین آموزگاران گروه ناتوانی هوشی، اوتیسم و نابینا نیز تفاوت معنادار نبود. این یافته با نتایج پژوهش دیویس و پالادینو^۱ (۲۰۱۱) همسو می‌باشد. در این

راستا، پژوهش برزگر بفرویی (۱۳۹۴) نشان داد که آموزگاران گروه ناتوانی هوشی، نابینا و ناشنوا نسبت به آموزگاران گروه اختلال یادگیری ویژه، باورهای معرفت‌شناختی ناپخته‌تری دارند و خودکارآمدی یاددهی آموزگاران گروه ناتوانی هوشی نسبت به آموزگاران گروه اختلال یادگیری ویژه پایین‌تر است. یافته‌های پژوهش مذکور بر رشد باورهای معرفت‌شناختی و کاربرد راهبردهای مناسب برای بهبود خودکارآمدی یاددهی آموزگاران دانش‌آموزان استثنایی، به‌ویژه آموزگاران گروه ناتوانی هوشی، تأکید دارد. می‌توان گفت که خستگی از دلسوزی آموزگاران گروه ناتوانی هوشی ناشی از عدم پیشرفت کار و نبود بازخوردهای مناسب از سوی دانش‌آموزان به خاطر معلولیت آن‌ها است. همسو با این یافته، توتسیکا، هاستینگز، واگناس و امرسون^۱ (۲۰۱۴) دریافتند که برچسب ناتوانی هوشی، میزان یاددهی را کاهش می‌دهد. یافته‌های پژوهش گرایسون و آلوارز^۲ (۲۰۰۸) نشان داد که بین آموزگاران گروه ناتوانی هوشی و خستگی از دلسوزی رابطه وجود دارد. ساداتی و ملتفت (۱۳۸۷) نیز دریافتند که آموزگاران دانش‌آموزان اوتیسم دچار فرسودگی هیجانی و عدم موفقیت می‌شوند و این عوامل باعث می‌شود که بیشتر مستعد خستگی از دلسوزی شوند. بزچیلیکی^۳ (۲۰۱۸) دریافت که کودکان نابینا، قادر به دیدن و تصمیم‌گیری برای حرکت و کاوش نیستند. برخی از آن‌ها به لحاظ حرکتی محدودیت دارند، بنابراین در حرکت و انجام امور وابسته به آموزگار هستند. برخوردهای نوع‌دوستانه، می‌تواند سطح استرس را تا حد زیادی بالا ببرد که می‌تواند منجر به خستگی از دلسوزی شود (گری^۴ و تایی، ۲۰۱۵). در نتیجه، هرگونه تغییر محیط برای این دانش‌آموزان باعث آشفتگی آنان می‌شود و پس از آن آن‌ها منفعل می‌شوند و برای یادگیری ناتوان به نظر می‌رسند. آموزگاران گروه‌های آموزش ناتوانی هوشی، اوتیسم و نابینا نیز، پس از مدتی یاددهی، هنگامی که نمی‌توانند به‌خوبی از عهده وظایف خود برآیند، کم‌کم دچار خستگی از دلسوزی

1. Totsika, Hastings, Vagenas, & Emerson

2. Grayson & Alvarez

3. Bozgeyikli

4. Gray

می‌شوند. خستگی از دلسوزی، صرفاً یک احساس نیست که لحظه‌ای باشد، بلکه فرآیندی است که پیامد اندیشه فرد است. به عبارتی یک ریشه ذهنی و فکری دارد که در مورد آموزگاری که به خاطر احساس ناتوانی در انجام وظایف خود، دچار فرسودگی می‌شود. پس آموزگاران گروه‌های ناتوانی هوشی، اوتیسم و نایینا اگر راهکارهای مناسبی برای روبرو شدن با این مشکلات را پیدا نکنند، کم‌کم دچار احساس از کارافتادگی شده، در کارشان اهمال می‌کنند و بی‌انگیزه سر کلاس می‌روند و در نهایت فکر می‌کنند که ناموفق هستند یا به عبارتی دچار خستگی از دلسوزی می‌شوند. یافته‌های تامپسون، لینهان، گلین و کر^۱ (۲۰۱۳) نیز همسو با این یافته بود. آنان دریافتند که این عوامل زمینه را برای فرسودگی و تنیدگی شغلی فراهم می‌کند. در آموزگاران گروه اختلال یادگیری ویژه، هنگامی که دانش‌آموزان آموزش‌های لازم را دریافت کنند، احساس عدم موفقیت کم‌رنگ می‌شود و فرسودگی و خستگی از دلسوزی آموزگاران کاهش می‌یابد. آنچه در مورد دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری اهمیت دارد این است که اکثر این دانش‌آموزان به‌اندازه سایرین باهوش هستند، تنها لازم است آموزش آن‌ها به نحوی باشد که با شیوه یادگیری ویژه آن‌ها سازگاری داشته باشد (وارک، مایسین و ادواردز، ۲۰۱۴). آموزگاران دانش‌آموزان ناشنوا، خستگی از دلسوزی پایینی را گزارش کردند. در واقع، علت پایین بودن خستگی از دلسوزی این آموزگاران در تجربه مفید و بازخوردهای مناسب دانش‌آموزان ناشنوا به دلیل بالا بودن هوش آن‌ها است (مروری، ۱۳۸۹). پژوهش چانگ^۳ (۲۰۰۹) مؤید این نکته است که ناشنوایانی که در استفاده از زبان اشاره مهارت بیشتری دارند، در زمینه درک خواندن نمرات بالاتری به دست می‌آورند. برای تبیین پایین بودن خستگی از دلسوزی در آموزگاران آموزش ناشنوا می‌توان گفت که بازخورد دانش‌آموز از یاددهی آموزگار و کارهای دیگر او می‌تواند تأثیرسازنده‌ایی در تجربه آموزگار و درک او از موفقیت به وجود آورد (چانگ، ۲۰۰۹). محدودیت اصلی این پژوهش مربوط به نمونه و روش

1. Thompson, Linehanm, Glynn, & Kerr
2. Wark, Hussain, & Edwards
3. Chang

نمونه‌گیری در آن است که به خاطر تعداد کم آموزگاران استثنایی شهر همدان، به ناچار همه آنان در این پژوهش بررسی شدند. همچنین خودگزارشی بودن ابزار گردآوری داده‌ها محدودیت دیگری است که در این پژوهش می‌تواند یافته‌های آن را تحت تأثیر قرار دهد. از این رو، پیشنهاد می‌گردد که جامعه و نمونه بزرگ‌تری برای پژوهش‌های این‌چنینی انتخاب گردد. همچنین روش‌های دیگری مانند مشاهده و مصاحبه برای گردآوری داده‌ها استفاده شود. با توجه به این که جامعه پژوهش حاضر آموزگاران دوره ابتدایی بود، پیشنهاد می‌شود که در پژوهشی خستگی از دلسوزی آموزگاران مدارس ویژه مقاطع اول و دوم متوسطه بررسی و مقایسه شود.



منابع

- اورکی، م. (۱۳۸۷). مقایسه‌ی رضایت شغلی و سلامت روانی آموزگاران مدارس استثنایی و مدارس عادی مقطع ابتدایی. روان‌شناسی تربیتی، ۴(۱۱): ۴۳-۲۳.
- برزگر بفرویی، ک. (۱۳۹۴). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تدریس در معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه. روان‌شناسی افراد استثنایی، ۵(۲۰): ۷۱-۵۵.
- رهبر کرباسدهی، ف؛ و خان‌زاده، ح. (۱۳۹۵). مقایسه تنیدگی شغلی و رضایت شغلی در معلمان دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی و معلمان دانش‌آموزان عادی. تعلیم و تربیت استثنایی، ۱۶(۴): ۳۱-۲۵.
- ساداتی، س؛ و ملتفت، ق. (۱۳۸۷). اختلال در خودماندگی: راهنمای عملی برای والدین و مربیان. تعلیم و تربیت استثنایی، ۸۴ و ۸۵، ۵۲-۵۸.
- غباری‌بناب، ب.، خزائی، م.، علیزاده، ح؛ و طوفی، ز. (۱۳۸۳). بررسی عوامل پیش‌بینی‌کننده فرسودگی شغلی در معلمان کودکان عقب‌مانده و عادی. تازه‌های روان‌درمانی، ۹(۳۳ و ۳۴): ۱۴۷-۱۲۴.
- لطفی‌نیا، ح؛ و محسنی‌نیا، ح. (۱۳۸۹). بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی با فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی تبریز. علوم تربیتی، ۳(۱۱): ۱۰۶-۹۳.
- مروری، م. (۱۳۸۹). بررسی رابطه رضایت شغلی و متغیرهای جمعیت‌شناختی و مقایسه آن در معلمان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و ناشنوا استان مازندران. تعلیم و تربیت استثنایی، ۱۰۵، ۲۰-۱۱.
- مطلبی، ک؛ و کیانی، ق. (۱۳۹۶). رابطه فرسودگی شغلی با سلامت روان معلمان مدارس استثنایی. مدیریت ارتقای سلامت، ۶(۳): ۶۰-۵۲.
- مهرابی‌زاده هنرمند، م.، آتش‌افروز، ع؛ و رضایی، ش. (۱۳۹۲). مقایسه سلامت عمومی، استرس شغلی و فرسودگی شغلی معلمان مدارس استثنایی و عادی. روان‌شناسی بالینی و شخصیت، ۲(۹): ۶۴-۵۳.

- والاس، ج؛ و مک‌لافین، ج. (۲۰۰۰). *ناتوانی‌های یادگیری*. ترجمه محمدتقی منشی‌طوسی. (۱۳۸۸). مشهد: آستان قدس رضوی.
- Ali, M., & Johns, A. (2018). *Compassion fatigue and self-care for academic advisors*. <https://nacada.ksu.edu/Resources/Academic-Advising-Today/View-Articles/Compassion-Fatigue-and-Self-Care-for-Academic-Advisors.aspx>
- Andrews, A., & Brown, J. L. (2015). *Discrepancies in the ideal perceptions and the current experiences of special education teachers*. *Education and Training Studies*, 3(6): 126-131.
- Bozgeyikli, H. (2018). *Psychological needs as the working-life quality predictor of special education teachers*. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2): 289-295.
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). *Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013*. *Education and Treatment of Children*, 681-711.
- Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2018). *Why do you work with struggling students? Teacher perceptions of meaningful work in trauma-impacted classrooms*. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(2): 116-142.
- Chang, M. L. (2009). *An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers*. *Educational Psychology Review*, 21(3): 193-218.
- Curran, A. (2017). *Burnout: Special education teachers experiences with career demands (Doctoral Dissertation, Northeastern University)*.
- Davis, K. C., & Palladino, J. M. (2011). *Compassion fatigue among secondary special education teachers: A case study about job stress and burnout*. Online Submission.
- Dworznic, G. (2018). *Personal and organizational predictors of compassion fatigue symptoms in local television journalists*. *Journalism Practice*, 12(5): 640-656.
- Galaterou, J., & Antoniou, A. S. (2017). *Teachers' attitudes towards inclusive education: The role of job stressors and demographic parameters*. *Special Education*, 32(4): 643-658.
- Gray, L., & Taie, S. (2015). *Public school teacher attrition and mobility in the first five years: Results from the first through fifth waves of the 2007-08 beginning teacher longitudinal study*. *First Look*. NCES 2015-337. National Center for Education Statistics.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). *School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model*. *Teaching and Teacher Education*, 24(5): 1349-1363.

- Halifax, J. (2012). *A heuristic model of enactive compassion*. *Current Opinion in Supportive and Palliative Care*, 6(2): 228-235.
- Jazaieri, H. (2018). *Compassionate education from preschool to graduate school*. *Research in Innovative Teaching & Learning*. ISSN: 2397-7604
- Maley, M. (2018). *Combatting compassion fatigue with mindfulness*. *Doctoral Nursing Practice*, 11(1): 52-58.
- Neff, K. D. (2011). *Self-compassion, self-esteem, and well-being*. *Procedi-Social and Personality Psychology Compass*, 5(1): 1-12.
- Portnoy, D. (1996). *Compassion fatigue self-test: An assessment: A self-care guide for people in helping roles*.
- Sharp Donahoo, L. M., Siegrist, B., & Garrett-Wright, D. (2018). *Addressing compassion fatigue and stress of special education teachers and professional staff using mindfulness and prayer*. *School Nursing*, 34(6): 442-448.
- Steen, A. M. (2019). *Threats to teaching: An investigation into the constructs of compassion fatigue in the Classroom*.
- Thompson, R., Linehan, C., Glynn, M., & Kerr, M. P. (2013). *A qualitative study of carers' and professionals' views on the management of people with intellectual disability and epilepsy: a neglected population*. *Epilepsy & Behavior*, 28(3), 379-385.
- Totsika, V., Hastings, R. P., Vagenas, D., & Emerson, E. (2014). *Parenting and the behavior problems of young children with an intellectual disability: Concurrent and longitudinal relationships in a population-based study*. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 119(5): 422-435.
- Wark, S., Hussain, R., & Edwards, H. (2014). *The training needs of staff supporting individuals ageing with intellectual disability*. *Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(3): 273-288.
- Zabel, R., & Zabel, M. (2001). *Revisiting burnout among special education teachers: Do age, experience, and preparation still matter?* *Teacher Education and Special Education*, 24(2): 128-139.