

## مقایسه خودارزشیابی های مرکزی و شیفتگی مرتبط با کار در معلمان

### آموزش ویژه و عادی

## Comparing and contrasting the central Self-evaluations and the captivation related to jobs in Teachers special education and general education

سیدحسین سیادتیان (نویسنده مسئول)

**Seyed Hosein Siadatian \***

MSc in Psychology of Children  
with Special Needs  
h.siadatian@gmail.com

**Dr Ahmad Yarmohammadian**  
Assistant Professor, Department  
of Psychology, Children with  
Special Needs, University of  
Isfahan

**Dr Amir Ghamrani**

Assistant Professor, Department  
of Psychology, Children with  
Special Needs, University of  
Isfahan

**Ali Asghar Dadmehr**

MSc in Psychology of Children  
with Special Needs

کارشناس ارشد رشته روانشناسی کودکان با  
نیازهای خاص

دکتر احمد یارمحمدیان

استادیار گروه روانشناسی کودکان با نیازهای  
خاص، دانشگاه اصفهان

دکتر امیر قمرانی

استادیار گروه روانشناسی کودکان با نیازهای  
خاص، دانشگاه اصفهان

علی اصغر دادمهر

کارشناسی ارشد رشته روانشناسی کودکان با  
نیازهای خاص، دانشگاه اصفهان

### Abstract

The present research aims to compare and contrast the central self-evaluations- Which mean that the person is an assessment of the value, capabilities and provides its adequacy- and the captivations related to jobs- Means the intrinsic motivation to do the work involved and enjoy- in Teachers special education and general education. in a descriptive and segmental study, the central self-evaluations and the captivations related to jobs are compared and contrasted in normal teachers and exceptional students` teachers (40 Teachers special education and general education teachers); teachers are homogenized in terms of degree, experience,

### چکیده

مطالعه حاضر با هدف مقایسه خودارزشیابی های مرکزی - بمعنای یک ارزیابی که فرد از ارزشمندی، توانمندیها و کفایت هایش به عمل می آورد - و شیفتگی مرتبط با کار - بمعنای انگیزش درونی به انجام، درگیری و لذت بردن از کار- در معلمان آموزش ویژه و عادی بود. جامعه آماری شامل کلیه معلمان مدارس آموزش ویژه و عادی شهرستان قم بود و نمونه ای از معلمان مدارس آموزش ویژه و عادی (۴۰ نفر معلم مدارس آموزش ویژه و ۴۰ نفر معلم مدارس عادی) انتخاب گردید. ابزار جمع آوری

educational grade, marital status and settlement. The participants are sampled simple-randomly. Data-collecting instruments are a questionnaire containing demographic specifications and Bakker's questions of central self-evaluations and captivations related to jobs. Analyzing data is done using the analysis of multi-variable variance and descriptive statistics. The results demonstrate there is a meaningful difference between normal teachers and exceptional students' teachers in the factors of central self-evaluations and captivations related to jobs ( $p < 0/001$ ); exceptional students' teachers performed poorly. According to the results, Always identify ways of communication and learning for teachers of students in special education are things that should be supported, and professional services.

**Key words:** captivations related to jobs, central self-evaluations, exceptional students' teachers

داده پرسشنامه ها مشتمل بر مقیاس های خودارزشیابی های مرکزی جوج و شیفنگی مرتبط با کار باکر بود. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از روش های آماری تحلیل واریانس چند متغیره و آمار توصیفی انجام شد. نتایج حاصل از پژوهش مبین آن بود که بین معلمان مدارس آموزش ویژه و معلمان مدارس عادی در مولفه خودارزشیابی های مرکزی و شیفنگی مرتبط با کار تفاوت معنادار ( $p < 0/001$ ) وجود دارد، که در این بین معلمان مدارس آموزش ویژه نمره پایین تری داشته اند. با توجه به نتایج بدست آمده همواره شناسایی راه های ارتباط و یادگیری دانش آموزان آموزش ویژه برای معلمانشان از مواردیست که می بایست مورد پشتیبانی و ارائه خدمات تخصصی واقع شود.

**واژه گان کلیدی:** شیفنگی مرتبط با کار،

خودارزشیابی های مرکزی، معلمان مدارس آموزش ویژه

## مقدمه

دانش آموزان استثنایی شامل گروهی از افرادی که از نظر جسمی یا خصوصیات رفتاری و ذهنی با اکثر افراد تفاوت فاحش داشته و نیازمند آموزش ویژه هستند. به زعم بسیاری از محققان، انحرافات هوشی (اعم از تیزهوش و کم توان ذهنی)، نقایص حسی، دشواریهای ارتباطی، نابهنجاری رفتاری، دشواریهای حرکتی از طبقات دانش آموزان استثنایی محسوب می-شود؛ آمارها مبین آنست این گروه حدود ۱۵ درصد از کل دانش آموزان را تشکیل می دهند؛ این گروه از دانش آموزان علاوه بر ویژگی های روانشناختی مختص به خود، دارای ویژگی ها و نیازهای آموزشی جداگانه ای می باشند از اینرو اصلی ترین وظیفه تعلیم و تربیت استثنایی، هموار نمودن مسیر رشد و آموزش دانش آموزان استثنایی می باشد (افروز، ۱۳۸۸). با عنایت به این اصل شاهد آن هستیم که علاوه بر ایجاد تغییر در مواد و منابع آموزشی، نیاز به مربیان و معلمان آموزش ویژه، بعضاً در خصوصیات و ویژگی های شخصیتی معلمان آنان تغییر ایجاد

می‌شود (روحانی، معنوی پور، ۱۳۸۸)؛ به طوری که گروهی از محققان معتقدند حرفه مربیان و معلمان استثنایی بیش از سایر مربیان و معلمان مستعد فرسودگی شغلی، خستگی روانی و بیماری‌های روانی-تنی می‌باشد (ویدمر<sup>۱</sup>، کمپف<sup>۲</sup>، ساپین<sup>۳</sup> و کارمیناتی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲). همچنین مهرابی زاده هنرمند، آتش افروز، شهنی بیلاق و رضایی (۱۳۹۱) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که در تمام ابعاد، فرسودگی شغلی معلمان مدارس استثنایی (آموزش ویژه) بیشتر از معلمان مدارس عادی می‌باشد. در پژوهش دیگر مرزوقی، نوروزی و نیکخو (۱۳۹۲)، نیز به این نتیجه دست یافتند که کیفیت زندگی شغلی معلمان مدارس آموزش ویژه پایین‌تر از معلمان آموزش عادی است. در خارج از کشور نیز سینگر<sup>۵</sup> (۲۰۰۲) به منظور بررسی مسیر شغل در بین معلمان آموزش استثنایی کشور آمریکا، ۶۶۴۲ نفر از معلمان این بخش از تعلیم و تربیت را در طول ۱۳ ساله مورد مطالعه قرار داد که نتایج مبین آن بود که معلمان تازه کار و جدیدتر دو برابر بیشتر از دیگران شغل خود را عوض می‌کنند و به طرف تدریس در بخش آموزش کودکان عادی کشیده می‌شوند. در پژوهشی دیگر مشابه نیز مشخص گردید که نرخ‌های رها سازی شغل برای معلمان زیر ۳۵ سال در مقایسه با معلمان بالای این سن به طور معناداری بیشتر است (فنگ<sup>۶</sup> و ساس<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳).

جوج<sup>۸</sup>، لوکی<sup>۹</sup> و دورهام<sup>۱۰</sup> در سال ۱۹۹۷ برای اولین بار اقدام به طراحی یک سازه‌ی شخصیتی کلی و یکپارچه تحت عنوان "خودارزشیابی‌های مرکزی"<sup>۱۱</sup> نمودند. خودارزشیابی‌های مرکزی شامل ارزشیابی‌های اساسی و خط پایین هستند که افراد درباره خودشان، جهان و دیگران دارند. خودارزشیابی‌های مرکزی همچنین بعنوان نتیجه‌گیری‌هایی که یک فرد درباره خودش و فعالیت‌هایش انجام می‌دهد، تعریف شده است. بگونه‌ای که آن عقاید شخص درباره توانمندی‌هایش (کنترل زندگی)، کفایت‌هایش (عملکرد، فرایند مقابله، موفقیت) و ... را نیز

- 
1. Widmer
  2. Kempf
  3. Sapin
  4. Carminati
  5. Singer
  6. Feng
  7. Sass
  8. Judge
  9. Loki
  10. Dorman
  11. Core Self- Evaluations

در برمی‌گیرد، عبارت دیگر فرد برای تائید توانمندیها و کفایت‌هایش در حوزه های مختلف (از قبیل شغلی) نیازمند برقراری یک رابطه منطقی با نتایج بدست آمده می‌کند، بطوری که هر چه میزان نتایج با میزان تلاش‌ها همخوان تر باشد، احساس خودارزشیابی در فرد بیشتر شکل خواهد گرفت (جوج، ۲۰۰۹).

همچنین باکر<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) برای اولین بار شیفتگی در موقعیت کاری را مطرح کرد و آن را به عنوان تجربه‌ی اوج کوتاه مدت درکار تعریف کرد که هنگامی رخ می‌دهد که بین انتظارات شغلی و توانایی حرفه‌ای کارکنان تعادل وجود داشته باشد. بر طبق نظر باکر شیفتگی مرتبط با کار به وسیله سه عنصر جذب، لذت کاری و انگیزش درونی کار مشخص می‌شود. جذب به حالتی از تمرکز کامل اشاره دارد که به موجب آن کارکنان کاملاً در کارشان درگیر می‌شوند و زمان به سرعت می‌گذرد و آنان چیزهای اطراف خود را فراموش می‌کنند. از سوی دیگر لذت کاری باعث می‌شود که کارکنان احساس شادی‌کنند و قضاوتشان درباره‌ی کیفیت دوران کاریشان مثبت شود. لذت و شادی پیامد ارزیابی عاطفی و شناختی تجربه‌ی شیفتگی است. و در نهایت انگیزش درونی به انجام کار با هدف تجربه‌ی لذت و خشنودی درونی اشاره دارد. کارکنان با انگیزش درونی همیشه به کارشان علاقه نشان می‌دهند و شیفته‌ی انجام کارشان هستند. بیان شده است که شیفتگی مرتبط با کار ناشی از تعادل بین مهارت مورد نیاز برای انجام فعالیت و چالش ناشی از فعالیت است، بگونه‌ای که اگر چالش بیشتر از مهارت باشد، اضطراب ایجاد می‌شود، اگر چالش کمتر از مهارت باشد، کسالت ایجاد می‌شود و اگر چالش و مهارت هردو کم باشد بی‌علاقگی ظاهر می‌شود (باکر، ۲۰۰۸).

از جمله مطالعات صورت گرفته در مورد مفهوم شیفتگی مرتبط با کار می‌توان به پژوهش های ذیل اشاره نمود: استیوم<sup>۲</sup> و کریستیانسن<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) در پژوهشی بر روی کارکنان یک شرکت صنعتی دریافتند که میان شیفتگی مرتبط با کار، انگیزش و خشنودی شغلی رابطه مثبت وجود دارد و شیفتگی با اثرگذاری بر خشنودی کارکنان باعث بهبود عملکرد شغلی آنان می‌شود. علاوه بر این مزبرگ<sup>۴</sup> (۲۰۰۸) در پژوهش خود که بر روی صد کارمند از دو سازمان مختلف انجام داد، به این نتیجه رسید که کارمندان هنگامی بیشترین تجربه‌ی شیفتگی کار را دارند که بین

1. Bakker

2. Stiaume

3. Christiansen

4. Mosberg

تمایلات شخصی و آنچه که در محیط کاری از آن‌ها انتظار می‌رود، هماهنگی وجود داشته باشد. با توجه به کارایی مدل خودارزشیابی‌های مرکزی در پیش بینی رضایت شغلی، عملکرد شغلی، انگیزش شغلی، انتخاب پرسنل و موفقیت شغلی (جوج، ۲۰۰۹) و شیفتگی مرتبط با کار، در بهزیستی روانشناختی و عملکرد و رضایت شغلی کارکنان، این پژوهش به دنبال بررسی این موضوع است که آیا وجود دانش‌آموز استثنایی می‌تواند خودارزشیابی‌های مرکزی و شیفتگی مرتبط با کار معلمان را تحت تاثیر قرار دهد؟ بررسی‌های محقق در ایران و خارج از کشور گویای آنست که که تاکنون پژوهشی به منظور پاسخگویی به سوال فوق انجام نشده است. بر این اساس هدف اصلی پژوهش حاضر مقایسه خودارزشیابی‌های مرکزی و شیفتگی مرتبط با کار در معلمان آموزش ویژه و عادی می‌باشد.

### روش پژوهش

در یک مطالعه توصیفی-مقطعی از نوع تحلیلی خودارزشیابی‌های مرکزی و شیفتگی مرتبط با کار در معلمان آموزش ویژه و عادی مقایسه شد.

**جامعه آماری:** پژوهش شامل کلیه معلمان پایه اول تا سوم مقطع ابتدایی آموزش ویژه و عادی سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۵ شهر قم بود. که از بین آنها نمونه آماری شامل ۸۰ نفر از معلمان (۴۰ نفر معلم آموزش ویژه و ۴۰ نفر معلم آموزش عادی) انتخاب شدند. برای گروه معلمان آموزش ویژه به علت تعداد کم آنها از سه گروه کم توان ذهنی، نابینا و ناشنوا در سه پایه تحصیلی اول تا سوم ابتدایی (معلمان گروه کم توان ذهنی ۱۵ نفر، معلمان گروه نابینا ۱۵ نفر و معلمان گروه ناشنوا ۱۰ نفر) انتخاب شدند. معلمان عادی نیز از کلاس‌های اول تا سوم ابتدایی (معلمان کلاس اول ۱۴ نفر، دوم ۱۳ نفر و سوم ۱۳ نفر) انتخاب شدند.

**روش نمونه‌گیری .** معلمان مدارس استثنایی به روش صورت تصادفی ساده از بین مراکز آموزش و پرورش استثنایی (کم‌توان ذهنی، نابینا، ناشنوا) و معلمان آموزش عادی نیز از طریق نمونه‌گیری در دسترس، از بین مدارس آموزش و پرورش شهرستان قم انتخاب شدند. حجم نمونه با استفاده از فرمول حجم نمونه کوکران و برآورد حداقل میزان خطا  $p=q=0/05$ ،  $t=1/96$ ،  $p<0/05$  تعیین شد. قبل از تکمیل پرسشنامه‌ها پژوهشگر توضیحاتی در جهت آشنایی با روند تحقیق و لزوم پاسخ صادقانه ارائه داد و پس از اخذ رضایتنامه کتبی از تک تک افراد، پرسشنامه‌ها توسط معلمان تکمیل شد. اجرای پرسشنامه‌ها به صورت گروهی، در یک

جلسه و با حضور محقق به منظور رفع ابهامات احتمالی معلمان انجام پذیرفت. در این پژوهش برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه های خودارزشیابی های مرکزی جوج<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) و شیفتگی مرتبط با کار باکر<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) استفاده شد.

**مقیاس خودارزشیابی های مرکزی:** این مقیاس توسط جوج، ارز، بونو و دورسین<sup>۳</sup> در سال ۲۰۰۳ ساخته شد و دارای ۱۲ سوال می باشد. نمره گذاری این مقیاس در طیف لیکرت ۵ گزینه ای و از صفر تا چهار (کاملاً موافقم=۴ تا کاملاً مخالفم=۰) صورت می گیرد و سوالات؛ ۲، ۴، ۶، ۸، ۱۰ و ۱۲، بصورت معکوس نمره گذاری می شوند. کف نمره در این پرسشنامه صفر و سقف برابر با ۴۸ می باشد که نمره بالاتر معرف احساس ارزشمندی، توانایی انجام تکالیف و کنترل در شغل و زندگی می باشد. روایی و پایایی مقیاس در پژوهشی توسط جوج و همکاران مورد ارزیابی قرار گرفت. در این پژوهش روایی مقیاس را با استفاده از روشهای تحلیل عوامل اکتشافی و تاییدی بررسی کردند، نتایج حکایت از وجود یک عامل عمومی بزرگتر از ۱ داشت. همچنین پایایی مقیاس از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ و اجرای مقیاس بر روی ۴ گروه نمونه متفاوت، ۰/۸۰ برآورد گردید (جوج و همکاران، ۲۰۰۳). در ایران روایی و پایایی مقیاس با اجرا بر روی ۲۰۰ کارمند پایایی مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ بدست آمد (شریعتی، گروسی، باباپور، ۱۳۸۸).

**مقیاس شیفتگی مرتبط با کار:** این مقیاس در سال ۲۰۰۵ توسط باکر تهیه شد و دارای ۱۳ سوال می باشد. کف نمره در این پرسشنامه ۱۳ و سقف ۶۵ می باشد و نمره بالاتر در این مقیاس نشان از آن دارد که فرد شیفته شغل خود می باشد و در حین انجام آن احساس لذت و شادی را تجربه می کند. باکر در پژوهشی نشان داد که پرسشنامه دارای سه عامل جذب، لذت کاری و انگیزش درونی کار می باشد و از همسانی درونی بالا (آلفای کرونباخ) برخوردار است بطوری که عامل جذب از ضریب آلفا با دامنه ۰/۷۵ تا ۰/۸۶ و عامل لذت کاری از ضریب آلفای ۰/۸۸ تا ۰/۹۶ و عامل انگیزش درونی کار از ضریب ۰/۶۳ تا ۰/۸۲ برخوردار است (باکر، ۲۰۰۵). نمره گذاری این پرسشنامه در طیف لیکرت ۵ گزینه ای و از صفر تا چهار (کاملاً موافقم=۴ تا کاملاً مخالفم=۰) صورت می گیرد و فاقد نمره گذاری منفی می باشد. در ایران نیز

<sup>1</sup> Judge

<sup>2</sup> Bakker

<sup>3</sup> Judge, Erez, Bono & Thoresen

در پژوهشی مشخص گردید که ساختار سه عاملی (جذب، لذت کاری وانگیزش درونی کار) بهترین برازش را دارد. بطوریکه عامل‌ها در مجموع ۷۱/۳۷ درصد از واریانس را تبیین می‌کنند. علاوه بر این، ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه و خرده مقیاس‌های جذب، لذت وانگیزش درونی به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۹۴، ۰/۸۸ و ۰/۸۰ به دست آمد (گلکاری، قمرانی، صالحی، عرب، ۱۳۹۵). تجزیه و تحلیل یافته‌ها با استفاده از روش‌های آماری توصیفی، تحلیل واریانس چند متغیره (Manova) و نرم افزار SPSS نسخه ۱۶ صورت گرفت.

### یافته‌ها

در این بخش به بیان یافته‌های توصیفی و استنباطی پژوهش پرداخته می‌شود. دامنه سنی ۸۰ معلم حاضر در پژوهش بین ۲۷ تا ۵۲ سال بود. ۵۹ نفر از معلمان با مدرک تحصیلی لیسانس و ۲۱ نفر با مدرک فوق لیسانس مشغول به کار بوده‌اند. در ادامه به بررسی و مقایسه نمرات معلمان حاضر در پژوهش پرداخته خواهد شد.

جدول ۱: مقایسه میانگین و انحراف معیار نمرات خود ارزشیابی مرکزی و شیفتگی مرتبط با کار در معلمان آموزش ویژه و عادی

متغیر	معلمان آموزش ویژه		معلمان عادی	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
خود ارزشیابی مرکزی	۴۵/۱۵	۷/۱۳	۴۷/۷۷	۸/۶۷
شیفتگی مرتبط با کار	۴۸/۵۲	۷/۶۱	۵۱/۳۳	۷/۷۲

همانگونه که نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد در دو متغیر خود ارزشیابی مرکزی و شیفتگی مرتبط با کار معلمان آموزش ویژه در مقایسه با معلمان عادی، نمرات کمتری کسب کرده‌اند. در ادامه بمنظور بررسی رعایت پیش فرض تساوی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد. همچنین برای بررسی میزان معناداری این تفاوت‌ها از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول ۲: نتایج آزمون لوین مبنی بر پیش فرض تساوی واریانس‌ها در دو گروه

متغیرها/شاخص	ضریب F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
خود ارزشیابی مرکزی	۰/۰۰۶	۱	۸۷	۰/۹۴
شیفتگی مرتبط با کار	۰/۰۲۹	۱	۸۷	۰/۸۶

مقایسه خودارزشیابی های مرکزی و شیفتگی مرتبط با کار در معلمان آموزش ویژه و عادی

نتایج جدول ۲ گویای آنست که در متغیرهای تحقیق پیش فرض تساوی واریانس‌ها رعایت گردیده لذا می‌توان برای تحلیل‌های تکمیلی از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده نمود.

جدول ۳: نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره مقایسه خود ارزشیابی مرکزی و شیفتگی مرتبط با کار در

معلمان آموزش ویژه و عادی

متغیرها	SS	D f	MS	F	P	میزان تاثیر	توان آماري
متغیرهای سابقه کار	۸/۰۶	۱	۳/۸۶	۰/۶۳	۰/۴۲	۰/۰۰۹	۰/۰۰۹
شیفتگی مرتبط با کار	۷/۲۸	۱	۲/۰۷	۰/۴	۰/۵۲	۰/۰۰۶	۰/۰۰۶
عضویت گروهی	۳۲۵	۱	۱۱۳۷	۳/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۹۷	۱
شیفتگی مرتبط با کار	۲۶۵	۱	۱۹۹۴	۲/۹۹	۰/۰۰۱	۰/۹۷	۱

نتایج جدول ۳ گویای آنست که بین دو گروه معلمان آموزش ویژه و عادی به لحاظ دو متغیر خودارزشیابی مرکزی و شیفتگی مرتبط با کار تفاوت معناداری وجود دارد ( $p < 0/001$ ) وجود دارد. لذا با توجه به جدول ۱ و نتایج جدول ۳ می‌توان بیان داشت که معلمان آموزش ویژه در قیاس با معلمان آموزش عادی خود ارزشیابی مرکزی و شیفتگی مرتبط با کار کمتری کسب می‌نمایند.

### بحث و نتیجه‌گیری

در بررسی مقایسه‌ای خودارزشیابی‌های مرکزی و شیفتگی مرتبط با کار در معلمان آموزش ویژه و عادی نتایج پژوهش مبین آنست که معلمان آموزش ویژه از خودارزشیابی‌های مرکزی و شیفتگی مرتبط با کار کمتری بهره‌مندند. یافته‌های بدست آمده از پژوهش حاضر با نتایج تحقیقات مشابه که روگاتکو<sup>۱</sup> (۲۰۰۹)، ماندل<sup>۲</sup> (۲۰۰۰، ص ۲۸۰۲)، فولاگر<sup>۳</sup>، کلوی<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) و

1 . Rogatko  
2 . Mundell  
3 . Fullagar



چیانگ، لین، چنگ، لیو<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) انجام داده‌اند، هم راستا بود. در تبیین نمره پایین معلمان آموزش ویژه در مولفه خودارزشیابی های مرکزی می‌توان چنین استدلال نمود که این مولفه به عنوان یک صفت انگیزشی عمل می‌کنند؛ افراد با خودارزشیابی های مرکزی بالا (مثبت) فرایند هدف گذاری را بهتر انجام می دهند، انتظار دارند تکالیف دشوار را بهتر مدیریت کنند و باور دارند که عملکرد موفقیت آمیز آنها می تواند به عنوان ابزاری در جهت پیشبرد شغل شان به کار آید از اینرو رضایتمندی بالاتری از شغل خویش پیدا می کنند (کامیار-مولر، جوج، اسکات<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹)؛ با نگاهی اجمالی بر حرفه‌ی معلمان آموزش ویژه که دارای دانش آموزشی با محدودیت و وابستگی های فراوان هستند، این نکته مشخص می گردد که گاه فعالیت‌ها و تلاش های فشرده آموزشی و پرورشی و نیز تحمل فشار و تیدگی از سوی این گروه از معلمان کم اثر ارزیابی می گردد (میلانی فر، ۱۳۹۲) که این امر موجب می شود فرد تصور عدم کنترل بر موفقیت شغلی را در ذهن پروراند. همچنین این گروه از معلمان با قبول شکست در امر آموزشی خود به لیاقت و شایستگی خود شک کرده و در نهایت احساس بی ارزشی و ناامیدی را تجربه خواهند نمود. البته نکته ای که لازم به ذکر است اینکه نمی توان به طور کامل علت پایین بودن نمره معلمان آموزش ویژه را در خودارزشیابی مرکزی را در محدودیت و مشکلات دانش آموزان این مدارس دید چراکه گاه علت در انتخاب اشتباه در استفاده از اصول آموزش، عدم توجه به تفاوت های فردی دانش آموزان یا مشکلاتی شخصی خود معلم می باشد (وحدانی، محرمزاده، سیدعامری، ۱۳۹۱).

نکته قابل توجه دیگر آنست که آن دسته از کارکنانی که خودارزشیابی های مرکزی مثبت (بالایی) دارند از زندگی خود راضی ترند، رضایتمندی از زندگی و عواطف مثبت بیشتری را تجربه می کنند و برعکس کارکنانی که خودارزشیابی های مرکزی پایین داشته اند، شور و شوق کمتر در زندگی و شغل، استرس، زود رنجی، احساس شرمساری و گناه بالاتری را تجربه نموده اند (نوبین، بورتیرو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶) و این در حالیست که در برخی پژوهش ها که در جامعه معلمان آموزش ویژه صورت پذیرفته است برخی اثرات پایین بودن مولفه خودارزشیابی های مرکزی، همچون رضایت شغلی پایین و میانگین استرس بالا (برزگر

- 
1. Kelloway
  2. Chiang, Lin, Cheng, Liv
  3. Kammeyer-Mueller, Judge, Scott
  4. Nguyen & Borteyrou

مقایسه خودارزشیابی های مرکزی و شیفتگی مرتبط با کار در معلمان آموزش ویژه و عادی

برفرویی، اربابی، ۱۳۹۴)، کیفیت زندگی کاری پایین(ندرلو، یغمایی، ۱۳۹۳)، (مرزوقی، نوروزی، نیکخو، ۱۳۹۲) مشخص شده است.

از طرفی دیگر در تبیین نمره پایین معلمان آموزش ویژه می توان به تجربه شخصی نگارندگان مقاله حاضر در مصاحبه با معلمان اشاره نمود. چرا که افرادی که تجربه‌ی شیفتگی بالایی را دارا می باشند، منجر به تحریف ادراک زمان می شوند، به طوری که ساعتها برایشان مانند دقیقه میگذرد و احساس کنترل تمام بر تکلیف دارند و احساسی از اینکه خود فعالیت ذاتاً (بدون نیاز به پاداشهای بیرونی) رضایتبخش است (باکر، ۲۰۰۸)؛ و این در حالی است که این مهم در اکثر معلمان آموزش ویژه مورد پژوهش، بسیار کم گزارش می شد. یافته جالب توجه پژوهش حاضر در هم راستایی نظرات محققین حوزه مولفه شیفتگی با یافته های نگارندگان مقاله حاضر بوده است. بنابر مشاهدات صورت گرفته معلمینی که در کارشان شیفتگی را تجربه می کنند، عموماً از کارشان رضایت دارند. بعبارت دیگر پیامد شیفتگی، لذت، کامروایی و رضایت در این گروه از معلمان است که این امر سبب می شود آنها عمیقاً بر روی کارشان تمرکز داشته باشند و کار را در کنترل خویش قلمداد کنند که این یافته در گفتگو با معلمان آموزش عادی بیشتر قابل دریافت بود.

نکته دیگر پژوهش حاضر نحوه شکل گیری شیفتگی می باشد. وقوع شیفتگی امری تدریجی، اکتسابی و وابسته به داشتن اهداف روشن و دریافت بازخورد مثبت می باشد(قمرانی، صالحی، گلکاری، عرب، ۱۳۹۵). لذا در در بررسی های بعمل آمده مشخص شد معلمان آموزش ویژه گرچه در فراهم آوری اهداف روشن(اعم از آموزشی و پرورشی) موفق بوده اند اما در دریافت بازخورد مثبت(ناشی از فعالیت های خود) از طرف دانش آموزان شان موفق نبوده اند و این مهم شاید علت اصلی پایین بودن شیفتگی مرتبط با کار در معلمان آموزش ویژه در مقایسه با معلمان عادی باشد. از طرف دیگر مشخص شده است که می توان بدون افزایش حقوق و دستمزد و صرفاً از طریق ایجاد شرایط شیفتگی شغلی(با ایجاد مکانیسم دریافت بازخورد مثبت)، رضایت شغلی کارکنان را ارتقا بخشید(باکر، ۲۰۰۵).

با توجه به نتایج بدست آمده و نقش مهم مولفه خودارزشیابی های مرکزی و شیفتگی مرتبط با کار در زندگی شغلی کارکنان به ویژه معلمان آموزش ویژه و عادی همواره تدوین برنامه های عملی در جهت ارتقاء دو مولفه مورد بررسی ضرورت می یابد. برگزاری دوره های

ضمن خدمت برای معلمان آموزش ویژه در جهت شناسایی راه های ارتباط و روش های نوین آموزش دانش آموزان، انجام سنجش های دوره ای از این گروه معلمان در خصوص افزایش یا کاهش انگیزه شغلی، تشکیل پرونده های انفرادی برای هریک از دانش آموزان مدارس آموزش ویژه - که می تواند شامل ظرفیت و استعداد یادگیری آنان، گام ها و نقاط روشن موفقیت در آموزش (بمنظور ارائه بازخورد مثبت برای معلم) باشد، ضرورت می یابد. سنجش نتایج این پژوهش بر روی دیگر معلمان آموزش ویژه در سایر استانها و نیز کارکنان دیگر سازمانها از پیشنهادات پژوهشی می باشد. از جمله محدودیت های پژوهش حاضر عدم همکاری برخی از معلمان و کارکنان مدارس آموزش ویژه و همچنین، عدم دسترسی کامل به مشخصات دموگرافیک معلمان از جمله سن و سوابق تدریس و در نتیجه عدم دخالت این عوامل بر روی متغیرهای پژوهش بود.

## منابع

- افروز، غلامعلی. (۱۳۸۸). آموزش و پرورش کودکان استثنایی. چاپ اول، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- برزگر بغروبی، کاظم و اربابی، یونس. (۱۳۹۴). رابطه بین منبع کنترل و تئیدگی شغلی با رضایت شغلی در معلمان و کارکنان مدارس استثنایی. *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، سال ۱۵، شماره ۱، صص: ۲۴-۱۵.
- روحانی، عباس و معنوی پور، داوود. (۱۳۸۸). مشوقها و بازدارنده ها در حرفه تدریس به دانش آموزان استثنایی. *فصلنامه کودکان استثنایی*، سال ۹، شماره ۳، صص: ۳۳۱-۳۲۱.
- شریعتی، مریم؛ گروسی، میرتقی و باباپور، جلیل. (۱۳۸۸). کارآیی مدل خودارزشیابی های مرکزی در پیش بینی بهزیستی ذهنی. *فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش در سلامت روانشناختی*، سال ۳، شماره ۴، صص: ۱۵-۵.
- قمرانی، امیر؛ صالحی، هاجر؛ گلکاری طاهره و عرب بافرانی حمیدرضا. (۱۳۹۵). ویژگیهای روانسنجی پرسشنامه ی شیفتگی مرتبط با کار (WOLF). *فصلنامه پژوهشهای کاربردی روان شناختی*، سال ۲، شماره ۷، صص: ۴۸-۳۳.
- مرزوفی، رحمت الله؛ نوروزی، نصراله و نیکخو، اسماعیل. (۱۳۹۲). بررسی کیفیت زندگی شغلی معلمان مدارس استثنایی استان بوشهر. *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، سال ۴، شماره ۱۱۷، صص: ۱۴-۲.
- مهرابی زاده هنرمند، مهناز؛ آتش افروز، عسکر، شهنی ییلاق، منیجه و رضایی، شبنم. (۱۳۹۲). مقایسه سلامت عمومی، استرس شغلی و فرسودگی شغلی معلمان مدارس استثنایی و عادی. *دوفصلنامه علمی پژوهشی روانشناسی بالینی و شخصیت*، سال ۲، شماره ۹، صص: ۶۴-۵۳.
- میلانی فر، بهروز. (۱۳۹۲). روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی. چاپ دوم؛ تهران: انتشارات فومش.

ندرلو، معصومه و یغمایی، فریده. (۱۳۹۳). کیفیت زندگی کاری معلمان شاغل در مدارس استثنایی. *نشریه روان پرستاری*، سال ۲، شماره ۲، صص: ۵۷-۶۶.

وحدانی، محسن؛ محرمزاده، مهرداد و سیدعامری، میرحسن. (۱۳۹۱). ارتباط بین ابعاد شخصیت (مدل ۵ عاملی) و فرسودگی شغلی در معلمان مدارس استثنایی استان خراسان شمالی، *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، جلد ۵، شماره ۱۱۳ صص: ۵-۱۴.

- Bakker, A.B.(2005). Flow among music teacher and their student: the crossover of peak experience. *Journal of Vocational Behavior*, 21 (66): 26-44.
- Bakker ,A.B.(2008). The work- related flow inventory: construction and initial validation of the wolf. *Journal of Vocational Behavior*,11 (72): 400-414.
- Chiang, Y .T., Lin, S. J., Cheng, C. Y.,& Liv, E. F.(2011). Exploring online game player's flow experiences and positive affect. *Journal of Educational Technology* , 41(10):106-114.
- Fullagar, C. , & Kelloway, E.K.(2009). Flow at work: an experience sampling aporach, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*,82(16): 595-615.
- Judge ,T.A.(2009). Core self-evaluations and work success. *Journal of Current Directions in Psychological Science*, 18(1):58- 62.
- Judge, T. A , Erez, A., Bono ,J.E., & Thoresen, C. J.(2003). The core self-evaluations scale: Development of a measure. *Journal of Personnel Psychology*,32( 56): 303-33.
- Nguyen N,& Borteyrou X. (2016).Core self-evaluations as a mediator of the relationship between person-environment fit and job satisfaction among laboratory technicians. *Personality and Individual Differences*, 99, 89-93.
- Mosberg, M.P. (2008). Flow in knowledge intensive organizations. *Journal of Applied Psychology*,51(1):27-56.
- Mundell, C.E. (2000). The role of perceived skill, perceived challenge, and flow in experience of positive and negative affect .*Dissertation Abstracts International: section B*, p 61.
- Kammeyer-Mueller, J. D., Judge, T. A., & Scott, B.A. (2009). The role of core self-evaluations in the coping process . *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 177-195.
- Rogatko, T.P. (2009). The influence of flow on positive affect in college students, *Journal of Hapiiness studies*, 10(54):133-148.
- Stiaume, V.L.,& Christiansen, B.(2005). Flow and positive psychology. *Journal of Department of Psychology*,19(42): 400-414.
- Singer, J,D. (2002). Are special educators' career paths 'special '? Results from a 13-year longitudinal study. *Journal of Exceptional children*, 59(2): 17-29.
- Widmer, E., Kempf ,N., Sapin, M., & Carminati, G.,(2012).The Study on Relationship between Organizational Justice and Job Satisfaction in Teachers Working in General, Special and Gifted Education Systems. *Journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46(12): 2900-2905.
- Judge T. A., Locke E. A., & Durham C. C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*, 19,151-188.