





دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی
گروه مدیریت ورزشی

بررسی باورهای کارآمدی و استرس شغلی دبیران تربیت بدنی
(مطالعه موردی استان گلستان)

دانشجو: محبوبه میرعرب رضی

استاد راهنما:

دکتر حسن بحر العلوم

استاد مشاور:

دکتر سیدرضا حسینی نیا

پایان نامه ارشد جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد

بهمن ماه ۱۳۹۲

تقدیم به پدر

مادر

همسر

و فرزندان عزیزم

منت خدای را عز و جل، که طاعتش موجب قربت است و به شکر اندرش مزید نعمت.

اگر خزان را امید بهاری نبود، اگر درد را امید شفائی نبود، بی شک تلاش که مهم‌ترین عامل سازندگی و رشد انسان است در گرداب تنبلی هلاک می‌گشت. اما تقدیر این نبود، تا زندگی معنا یابد و آنان که می‌خواهند همیشه زنده بمانند به تلاشی بزرگ برای رسیدن به امیدی در دور دست وا داشته شوند.

این مجموعه، تلاش ناچیزی است برای رسیدن به امید.

خداوند را شکر می‌گوییم که به من توفیق زیستن و اندیشیدن داد و اسبابی فراهم نمود تا با اندیشیدن معاشر شوم و عظمت الهی را بیش از پیش دریابم.

در انجام این پژوهش نیز لطف خداوندی شاملم گردید. چرا که از محضر اساتیدی برجسته فیض و صف‌ناپذیر بردم.

در ابتدا از پدر و مادر مهربانم که دعای خیرشان همیشه بدرقه راهم است و همسر و فرزندان عزیزم که سختی‌های زیادی را متحمل شدند کمال تشکر را دارم و از خدای منان سلامت و توفیق روزافزون ایشان را مسألت دارم.

صمیمانه‌ترین مراتب سپاس خود را به استاد برجسته و بی‌نظیر، جناب آقای دکتر حسن بحر العلوم تقدیم می‌نمایم.

و با تشکر فراوان از اساتید ارجمند جناب آقای دکتر حسینی نیا و جناب آقای دکتر اندام که از محضر گرامیشان بهره برده‌ام.

در نهایت از همه کسانی که در طول دوران تحصیل کلمه‌ای از آنها آموختم، کمال تشکر را دارم و برایشان سلامتی و موفقیت را از خداوند منان خواستارم.

تعهد نامه

اینجانب محبوبه میرعرب رضی دانشجوی دوره کارشناسی ارشد رشته مدیریت ورزشی دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه صنعتی شاهرود نویسنده پایان نامه بررسی باورهای کارآمدی و استرس شغلی دبیران تربیت بدنی (مطالعه موردی استان گلستان) تحت راهنمایی دکتر حسن بحرالعلوم متعهد می شوم.

- تحقیقات در این پایان نامه توسط اینجانب انجام شده است و از صحت و اصالت برخوردار است.
- در استفاده از نتایج پژوهشهای محققان دیگر به مرجع مورد استفاده استناد شده است.
- مطالب مندرج در پایان نامه تاکنون توسط خود یا فرد دیگری برای دریافت هیچ نوع مدرک یا امتیازی در هیچ جا ارائه نشده است.
- کلیه حقوق معنوی این اثر متعلق به دانشگاه صنعتی شاهرود می باشد و مقالات مستخرج با نام « دانشگاه صنعتی شاهرود » و یا « Shahrood University of Technology » به چاپ خواهد رسید.
- حقوق معنوی تمام افرادی که در به دست آمدن نتایج اصلی پایان نامه تأثیرگذار بوده اند در مقالات مستخرج از پایان نامه رعایت می گردد.
- در کلیه مراحل انجام این پایان نامه ، در مواردی که از موجود زنده (یا بافتهای آنها) استفاده شده است ضوابط و اصول اخلاقی رعایت شده است.
- در کلیه مراحل انجام این پایان نامه، در مواردی که به حوزه اطلاعات شخصی افراد دسترسی یافته یا استفاده شده است اصل رازداری ، ضوابط و اصول اخلاق انسانی رعایت شده است .

تاریخ

امضای دانشجو

مالکیت نتایج و حق نشر

- کلیه حقوق معنوی این اثر و محصولات آن (مقالات مستخرج، کتاب، برنامه های رایانه ای، نرم افزار ها و تجهیزات ساخته شده است) متعلق به دانشگاه صنعتی شاهرود می باشد. این مطلب باید به نحو مقتضی در تولیدات علمی مربوطه ذکر شود.
- استفاده از اطلاعات و نتایج موجود در پایان نامه بدون ذکر مرجع مجاز نمی باشد.

چکیده

مطالعات بسیاری استرس معلم را به عنوان یک پدیده پیچیده ناشی از عوامل استرس‌زای مختلف بیان داشته‌اند. همچنین برخی مطالعات نیز نشان داده‌اند که افراد کارآمد به هنگام مواجهه با مسائل و مشکلات راه‌حل‌های منطقی و واقع‌بینانه‌تری را به کار می‌گیرند و اهداف متناسب با توانایی خود را انتخاب می‌کنند. هدف از این مطالعه، بررسی ارتباط بین باورهای کارآمدی و استرس شغلی معلمان تربیت‌بدنی در استان گلستان است. پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. نمونه آماری ۲۵۰ نفر از معلمان تربیت‌بدنی استان گلستان در سال ۹۱-۹۲ بودند که به صورت تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه باورهای کارآمدی معلمان تربیت‌بدنی (محقق‌ساخته) و استرس شغلی (گلابی، ۱۳۸۰) جمع‌آوری شدند. برای تعیین روایی صوری و محتوایی، پرسش‌نامه‌ها از نظر ۱۰ نفر از متخصصان تربیت‌بدنی استفاده شد. پایایی پرسش‌نامه باورهای کارآمدی و استرس شغلی معلمان تربیت‌بدنی با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۹۵ به دست آمد. همچنین روایی سازه پرسش‌نامه‌ها با روش تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفت. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (محاسبه شاخص‌های پراکندگی نظیر میانگین و انحراف استاندارد) و استنباطی (ضریب همبستگی اسپیرمن، یومن‌ویتنی و کروسکال - والیس) برای آزمون فرضیه‌های پژوهش استفاده شد. بررسی یافته‌های پژوهش نشان داد که بین باورهای کارآمدی و استرس شغلی معلمان ارتباط منفی و معنادار ($r = -0/185, p = 0/003$) وجود دارد. همچنین باورهای کارآمدی معلمان بر اساس متغیرهای مقطع تدریس، وضعیت استخدامی و سابقه خدمت تفاوت معناداری را نشان داد ($\alpha \leq 0/05$) و استرس شغلی نیز بر اساس متغیرهای جنسیت، سن و سابقه خدمت تفاوت معناداری را نشان داد ($\alpha \leq 0/05$).

با عنایت به ارتباط منفی بین باورهای کارآمدی و استرس شغلی معلمان تربیت‌بدنی، مسئولین با سرمایه‌گذاری بر روی ارتقاء خودکارآمدی معلمان می‌توانند در کنترل و کاهش استرس شغلی کمک کنند.

واژگان کلیدی: کارآمدی تکنیکی و مهارتی، کارآمدی شخصیت‌سازی، استرس شغلی

فهرست

صفحه	عنوان
	فصل اول: طرح تحقیق
۲	۱-۱ مقدمه
۵	۲-۱ بیان مسأله
۷	۳-۱ ضرورت انجام پژوهش
۱۰	۴-۱ اهداف پژوهش
۱۰	۱-۴-۱ هدف کلی
۱۰	۲-۴-۱ اهداف اختصاصی
۱۱	۵-۱ فرضیه‌های پژوهش
۱۱	۶-۱ پیش‌فرض‌های پژوهش
۱۱	۷-۱ محدودیت‌های پژوهش
۱۱	۱-۷-۱ محدودیت‌های قابل کنترل
۱۱	۲-۷-۱ محدودیت‌های غیرقابل کنترل
۱۲	۸-۱ تعریف واژه‌ها و اصطلاحات تحقیق
۱۲	۱-۸-۱ تعاریف مفهومی
۱۳	۲-۸-۱ تعاریف عملیاتی
	فصل دوم: مبانی نظری و پیشینه پژوهش
۱۶	۱-۲ مقدمه

- ۲-۲ مبانی نظری باورهای کارآمدی معلم ۱۶
- ۲-۲-۱ نظریه شناختی اجتماعی ۱۶
- ۲-۲-۲ مفهوم باورهای معلمان ۱۹
- ۳-۲ مدل کارآمدی معلم ۲۲
- ۴-۲ منابع اطلاعات کارآمدی معلم ۲۳
- ۲-۴-۱ تجربیات تبحری ۲۴
- ۲-۴-۲ تجربیات جانشینی ۲۴
- ۳-۴-۲ متقاعدسازی کلامی (ترغیب) ۲۵
- ۴-۴-۲ حالات عاطفی (برانگیختگی فیزیولوژیکی) ۲۶
- ۵-۲ شکل‌گیری و تغییر باورهای کارآمدی معلم ۲۶
- ۶-۲ باورهای کارآمدی دانشجو معلمان ۲۶
- ۷-۲ باورهای کارآمدی معلمان تازه‌کار ۲۸
- ۸-۲ باورهای کارآمدی معلمان باتجربه ۲۸
- ۹-۲ ارزیابی کارآمدی معلم ۲۹
- ۲-۹-۱ تئوری مرکز مهار راتر ۲۹
- ۲-۹-۲ پرسش‌نامه کارآمدی معلم گاسکی ۳۰
- ۳-۹-۲ مقیاس اندازه‌گیری رز و مدوی ۳۰
- ۴-۹-۲ مقیاس وب ۳۰
- ۵-۹-۲ مقیاس اشتون ۳۱

- ۳۱ ۶-۹-۲ مقیاس کارآمدی گیسون و دمبو
- ۳۱ ۷-۹-۲ مقیاس خودکارآمدی معلم بندورا
- ۳۲ ۸-۹-۲ مقیاس کارآمدی معلم تشانن- موران و وولفولک
- ۳۲ ۱۰-۲ استرس شغلی
- ۳۴ ۱۱-۲ رویکردهای نظری استرس شغلی
- ۳۴ ۱-۱۱-۲ نظریه هانس سلیه
- ۳۵ ۲-۱۱-۲ نظریه لازاروس
- ۳۶ ۳-۱۱-۲ نظریه ضعف بدنی
- ۳۷ ۴-۱۱-۲ نظریه تحول تدریجی و توازن خودکار
- ۳۷ ۵-۱۱-۲ دیدگاه‌های روان تحلیل‌گری
- ۳۸ ۶-۱۱-۲ نظریه‌های شرطی‌سازی
- ۳۸ ۷-۱۱-۲ نظریه‌های شخصیت
- ۴۰ ۸-۱۱-۲ نظریه فروپاشی هویت
- ۴۰ ۱۲-۲ مدل استرس معلم
- ۴۲ ۱۳-۲ ارزیابی استرس معلم
- ۴۳ ۱۴-۲ شیوع استرس در بین معلمان
- ۴۴ ۱۵-۲ منابع استرس
- ۴۴ ۱-۱۵-۲ تدریس به محصلان بی‌انگیزه
- ۴۴ ۲-۱۵-۲ حفظ نظم و ترتیب

- ۴۵ فشارهای زمانی و زیادی کار ۳-۱۵-۲
- ۴۵ روبه‌رو شدن با تغییر ۴-۱۵-۲
- ۴۵ ارزیابی شدن از ناحیه دیگران ۵-۱۵-۲
- ۴۶ روبه‌رو شدن با همکاران ۶-۱۵-۲
- ۴۶ عزت‌نفس و موقعیت شغلی ۷-۱۵-۲
- ۴۶ بخش اداری و مدیریت ۸-۱۵-۲
- ۴۷ تعارض‌های نقشی و ابهامات ۹-۱۵-۲
- ۴۷ شرایط کاری بد ۱۰-۱۵-۲
- ۴۸ نشانه‌های استرس ۱۶-۲
- ۵۱ راه‌کارهای مقابله با استرس ۱۷-۲
- ۵۱ راهبردهای عملکرد مستقیم ۱-۱۷-۲
- ۵۳ راهبردهای تسکین دهنده ۲-۱۷-۲
- ۵۵ پیشینه پژوهش ۱۸-۲
- ۵۵ تحقیقات صورت گرفته در زمینه باورهای کارآمدی معلمان ۱-۱۸-۲
- ۶۱ تحقیقات صورت گرفته در زمینه استرس معلمان: ۲-۱۸-۲
- ۶۸ جمع بندی ۱۹-۲

فصل سوم: روش‌شناسی پژوهش

- ۷۲ مقدمه ۱-۳
- ۷۲ روش پژوهش ۲-۳

۳-۳	جامعه و نمونه آماری	۷۲
۴-۳	ابزار گردآوری اطلاعات	۷۳
۵-۳	روایی و پایایی پرسشنامه	۷۳
۶-۳	روایی سازه	۷۵
۱-۶-۳	روایی سازه پرسشنامه باورهای کارآمدی معلمان تربیت بدنی	۷۶
۲-۶-۳	روایی سازه پرسشنامه استرس شغلی معلمان تربیت بدنی	۸۴
۷-۳	روش اجرای پژوهش	۸۸
۸-۳	روش‌های تجزیه و تحلیل آماری	۸۸

فصل چهارم: یافته‌های پژوهش

۱-۴	مقدمه	۹۰
۲-۴	ویژگی‌های فردی نمونه تحقیق	۹۰
۳-۴	توصیف ابعاد سازنده متغیرهای تحقیق	۹۲
۱-۳-۴	توصیف ابعاد باورهای کارآمدی معلمان تربیت بدنی	۹۲
۲-۳-۴	توصیف ابعاد استرس شغلی معلمان تربیت بدنی	۹۲
۴-۴	بررسی توزیع متغیرهای تحقیق	۹۳
۵-۴	آمار استنباطی	۹۴
۱-۵-۴	آزمون فرضیه‌های پژوهش	۹۴

فصل پنجم: بحث و نتیجه‌گیری

۱-۵	مقدمه	۱۰۲
-----	-------	-----

۲-۵ خلاصه پژوهش	۱۰۲
۳-۵ بحث و نتیجه گیری	۱۰۵
۴-۵ پیشنهادهای برخاسته از تحقیق	۱۱۰
۵-۵ پیشنهادهای برای پژوهش‌های آینده	۱۱۱
منابع و مأخذ	۱۱۳
پیوست‌ها	۱۲۳

شکل‌ها

شکل (۱-۲) رابطه جبر متقابل بندورا (۱۹۹۷)	۱۹
شکل (۲-۲) مدل احساس کارآمدی معلم (تشانن- موران و همکاران، ۱۹۹۸)	۲۳
شکل (۳-۲) مدل استرس معلم (کی‌ریاکو، ۲۰۰۱)	۴۱

جدول‌ها

جدول (۱-۳) ضرایب آلفای کرونباخ	۷۵
جدول (۲-۳) پارامترهای الگوی اندازه‌گیری کارآمدی تکنیکی و مهارتی	۷۷
جدول (۳-۳) شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اندازه‌گیری کارآمدی تکنیکی و مهارتی	۷۷
جدول (۴-۳) پارامترهای الگوی اندازه‌گیری کارآمدی انگیزش در تحلیل عاملی تأییدی	۷۹
جدول (۵-۳) شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اندازه‌گیری کارآمدی انگیزش	۷۹
جدول (۶-۳) پارامترهای الگوی اندازه‌گیری کارآمدی استراتژی تدریس	۸۰
جدول (۷-۳) شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اندازه‌گیری کارآمدی استراتژی تدریس	۸۰
جدول (۸-۳) پارامترهای الگوی اندازه‌گیری کارآمدی مدیریت کلاس	۸۱
جدول (۹-۳) شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اندازه‌گیری کارآمدی مدیریت کلاس	۸۱

- جدول (۳-۱۰) پارامترهای الگوی اندازه‌گیری کارآمدی در شخصیت‌سازی ۸۲
- جدول (۳-۱۱) شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اندازه‌گیری کارآمدی در شخصیت‌سازی ۸۲
- جدول (۳-۱۲) پارامترهای الگوی اندازه‌گیری کارآمدی در ارتباطات در تحلیل عاملی ۸۳
- جدول (۳-۱۳) شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اندازه‌گیری کارآمدی در ارتباطات ۸۳
- جدول (۳-۱۴) پارامترهای الگوی اندازه‌گیری عامل مدیریتی استرس شغلی ۸۴
- جدول (۳-۱۵) شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اندازه‌گیری عامل مدیریتی استرس شغلی .. ۸۵
- جدول (۳-۱۶) پارامترهای الگوی اندازه‌گیری عامل سازمانی استرس شغلی ۸۵
- جدول (۳-۱۷) شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اندازه‌گیری عامل سازمانی استرس شغلی ... ۸۶
- جدول (۳-۱۸) پارامترهای الگوی اندازه‌گیری عامل ویژه کلاس تربیت‌بدنی ۸۷
- جدول (۳-۱۹) شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اندازه‌گیری عامل ویژه کلاس تربیت‌بدنی ۸۷
- جدول (۴-۱) ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آزمودنی‌ها ۹۱
- جدول (۴-۲) میانگین و انحراف استاندارد زیرمقیاس‌های پرسشنامه باورهای کارآمدی ۹۲
- جدول (۴-۳) میانگین و انحراف استاندارد زیرمقیاس‌های پرسش‌نامه استرس شغلی ۹۳
- جدول (۴-۴) نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف متغیرهای پرسش‌نامه باورهای کارآمدی ۹۳
- جدول (۴-۵) نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف مربوط به پرسش‌نامه استرس شغلی ۹۴
- جدول (۴-۶) نتایج آزمون همبستگی اسپیرمن ۹۴
- جدول (۴-۷) مقایسه باورهای کارآمدی با توجه به جنسیت ۹۵
- جدول (۴-۸) مقایسه باورهای کارآمدی با توجه به ویژگی‌های جمعیت‌شناختی ۹۶
- جدول (۴-۹) آزمون یومن‌ویتنی مربوط به مقایسه میانگین باورهای کارآمدی معلمان ۹۶
- جدول (۴-۱۰) آزمون یومن‌ویتنی مربوط به مقایسه میانگین باورهای کارآمدی معلمان ۹۷
- جدول (۴-۱۱) آزمون یومن‌ویتنی مربوط به مقایسه میانگین باورهای کارآمدی معلمان ۹۷
- جدول (۴-۱۲) مقایسه استرس شغلی با توجه به جنسیت ۹۸

جدول (۴-۱۳) مقایسه استرس شغلی با توجه به ویژگی‌های جمعیت‌شناختی ۹۸

جدول (۴-۱۴) آزمون یومن‌ویتنی مربوط به مقایسه میانگین استرس شغلی معلمان ۹۹

جدول (۴-۱۵) آزمون یومن‌ویتنی مربوط به مقایسه میانگین استرس شغلی ۱۰۰

فصل اول

طرح تحقيق

۱-۱ مقدمه

در دوره کنونی سازمان‌ها جایگاه والا و برجسته‌ای در ساختار فرهنگی و اجتماعی جوامع پیدا کرده‌اند. بسیاری از فعالیت‌های اساسی و حیاتی مربوط به زندگی مردم، در سازمان‌ها انجام می‌شود و زندگی بدون وجود سازمان‌های گوناگون آموزشی، صنعتی، خدماتی، بازرگانی تقریباً غیر ممکن است. بدون وجود سازمان‌ها اهداف تحقق نمی‌یابند و بدین منظور به سازمان‌های کارآمد و اثربخش نیاز است. از بین انواع سازمان‌ها، سازمان آموزش و پرورش از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا فرآیند آموزش و پرورش متوجه انسان است. آموزش و پرورش به عنوان اساس و زیربنای توسعه فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی هر جامعه است [۱].

امروزه بیشترین یادگیری، در محیط‌های آموزشی صورت می‌گیرد. مدرسه‌ها از شناخته شده‌ترین محیط‌های آموزشی محسوب می‌شوند و فرآیند آموزش مدرسه‌ای نیز از تعامل مؤلفه‌هایی چون دبیر، دانش‌آموزان، کلاس درس و موضوع تدریس شکل می‌گیرد. این مؤلفه‌ها و تعاملات متقابل آن‌ها تعیین‌کننده پویایی و اثربخشی و یا به عکس ایستایی و ناکارآمدی فرآیند آموزش مدرسه‌ای هستند [۲].

یکی از این مؤلفه‌ها دبیر می‌باشد که از ارکان مهم و مؤثر نظام آموزشی محسوب می‌گردد. مسلش و همکاران^۱ (۱۹۹۷)، حرفه دبیری را یکی از بزرگ‌ترین و قابل توجه‌ترین مشاغل در سراسر دنیا، معرفی می‌نمایند [به نقل از منبع ۲].

دبیر یک متخصص آموزشی و پرورشی است که صاحب ویژگی‌ها، باورها، عقاید، ارزش‌ها و نیازهایی است که درک درست و شناخت این خصایص، برای رسیدن به اهداف آموزش و پرورش ضروری می‌نماید. زیرا این خصایص به همراه حرفه تدریس دبیر در کلاس درس حاضر می‌شوند و تمام زوایای تدریس را تحت تأثیر قرار می‌دهند [۲].

دنیای صنعتی و فراصنعتی، رفتاری‌های بسیاری در پی داشته است. نگرانی افراد نسبت به کار،

^۱- Maslach et al

خانواده، فرزند، دوری اعضای خانواده از یکدیگر، نگرانی‌های مادران کارمند نسبت به وضع کودکان خود، احساس گناه از نرسیدن به فرزندان، مشکلات اجتماعی، وضع اقتصادی و نیازهای گوناگون، انتظارات و توقعات سازمان‌ها از کارمندان، پیشرفت تکنولوژی و نگرانی از کهنه شدن معلومات و اطلاعات، مشکلات مدیریت و توقعات کارکنان همگی سبب می‌شوند که فرد از لحظه بیداری تا هنگام آرمیدن همواره دچار هیجان، تنش‌ها، نگرانی‌ها، بیم‌ها و امیدهای گوناگونی باشد که گاه با ظرفیت بدنی، عصبی و روانی وی متناسب است و گاه با آن سازگار نیست، مجموعه چنین حالت‌ها و فشارهای ناشی از آن در اصطلاح استرس نامیده می‌شود [۳].

استرس^۱ به مفهوم عام و "استرس شغلی"^۲ در مفهوم خاص پدیده‌ای روان شناختی است که توجه اندیشمندان و متخصصان امر را به شدت به سمت خود جلب نموده است تا جایی که قرن حاضر را "قرن استرس" نامیده‌اند. دگرگونی‌های مداوم، افراد را در معرض شرایط جدید و به دنبال آن کنش‌های جدیدتر قرار می‌دهد و در این شرایط، میزان آگاهی از ابعاد دگرگونی، شیوه‌های تطابق و مقابله، توانایی فرد را در کنار آمدن با وضعیت جدید مشخص می‌نماید. اما در بسیاری از مواقع تأثیر تغییرات به حدی است که فرد توانایی مقابله و تطابق با آن را ندارد، بنابراین به شیوه‌های مختلف از خود واکنش نشان می‌دهد. واکنش‌هایی که تأثیر مستقیم بر فرد و عملکرد وی در محیط کار دارد [۳].

هانس سلیه^۳ نخستین کسی است که در سال ۱۹۳۶ استرس را به عنوان مفهوم تازه‌ای در نوع خود به طور گسترده مورد بحث و بررسی قرار داده است [به نقل از منبع ۱]. استرس عبارت است از مجموعه واکنش‌های عمومی انسان نسبت به عوامل ناسازگار و پیش‌بینی نشده داخلی و خارجی، بدین گونه که هرگاه تعادل و سازگاری فرد به علت عوامل خارجی یا داخلی از میان برود، استرس پدید می‌آید [۳].

1 - Stress

2 - Job stress

3 - HansSelye

از طرفی استرس دبیران برای اولین بار توسط کی ریاکو و ساتکلیف^۱ در سال ۱۹۷۸ به طور رسمی مورد تحقیق قرار گرفت و آن‌ها "استرس دبیر را به هیجان‌های منفی ناخوشایند مانند خشم، ناامیدی، نگرانی، افسردگی و عصبیت در نتیجه بعضی از جنبه‌های کاری او تعریف کردند" [به نقل از منبع ۴].

یکی از عوامل مرتبط با شغل هر فرد باور داشتن توانایی‌ها و نقاط قوت خود (خودکارآمدی) است. می‌توان گفت خودکارآمدی^۲ عاملی مهم برای داشتن عملکرد موفقیت‌آمیز و مهارت‌های اساسی لازم برای انجام آن است. عملکرد مؤثر، هم به داشتن مهارت‌ها و هم به باور در توانایی به‌کارگیری آن مهارت‌ها نیازمند است. اداره کردن موقعیت‌های قابل تغییر، مبهم، غیرقابل پیش‌بینی و استرس‌زا مستلزم داشتن مهارت‌های چندگانه است. بنا بر نظر بندورا^۳، خودکارآمدی توان‌سازنده‌ای است که بدان وسیله مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف به گونه‌ای اثربخش سازماندهی می‌شود [به نقل از منبع ۵].

بر طبق نظریه شناختی اجتماعی بندورا (۱۹۸۶) افراد دارای باورهایی هستند که آن‌ها را قادر می‌سازد درجه‌ای از کنترل را بر روی افکار، احساسات و عملکردشان اعمال نمایند. از میان باورهای شخصی، خودکارآمدی که به باور فرد نسبت به توانایی‌اش جهت انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف ویژه اشاره دارد، اصلی‌ترین و پرنفوذترین مکانیزم در کارکرد شناختی انسان است. باورهای خودکارآمدی نقش نیرومندی در گزینه‌های انتخابی افراد، تلاشی که صرف خواهند کرد، مدت زمانی که در رویارویی با چالش‌ها صرف می‌کنند و درجه اضطراب یا اطمینانی که در رویارویی با یک تکلیف ویژه نشان خواهند داد، بازی می‌کند [به نقل از منبع ۶]. ورسوا و مالا^۴ (۲۰۱۲) بیان داشتند که هر چه باورهای کارآمدی دبیران قویتر باشد، واکنش آن‌ها به عامل‌های استرس‌زا (فیزیکی، اجتماعی، روانی، شناختی) کمتر شده و همچنین عملکرد آن‌ها تحت تأثیر استرس قرار نمی‌گیرد [۷].

1- Kyriacou & Sutcliffe

2- self- efficacy

3- Bandura

4- veresova & mala

بنابراین با توجه به نقش مهم متغیر کارآمدی در تعدیل و کاهش استرس شغلی، این پژوهش به دنبال بررسی رابطه بین باورهای کارآمدی و استرس شغلی دبیران تربیت بدنی در استان گلستان است.

۲-۱ بیان مسأله

هدف آموزش و پرورش تربیت همه جانبه فرد از لحاظ جسمانی، ذهنی، عقلی، اخلاقی و احساسی- اجتماعی می‌باشد. تربیت بدنی نیز دارای همان قصد و هدف آموزش و پرورش یعنی رشد و تکامل و تعالی همه دانش آموزان به نیکوترین وجه می‌باشد [۸]. همچنین به دلیل این که تربیت کودکان یک جامعه در ابعاد مختلف بدنی، اجتماعی، ذهنی و روانی، از طریق فعالیت‌های بدنی متناسب با شرایط رشد و وضع جسمانی بهتر می‌تواند در انسجام شخصیت آن‌ها مؤثر باشد؛ لذا آموزش تربیت بدنی از اهم وظایف آموزش و پرورش به‌شمار می‌رود [۹]. مسئولیت تحقق بخشیدن به هدف‌های تربیت بدنی و شرح و تفسیر فواید آن به دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها و سایر افراد جامعه بر عهده دبیران تربیت بدنی نهاده شده است [۸].

شغل دبیر تربیت بدنی در مدارس فعالیت‌های متنوع، سنگین، هیجان‌انگیز و چند وجهی است. آموزش مهارت‌های بنیادی و پایه، مهارت‌های بازی و ورزش، اصول بهداشت و تندرستی، برگزاری مسابقات ورزشی و برنامه‌ها و اردوهای تفریحی- فرهنگی، نگهداری از ابزار و امکانات ورزشی، طراحی و اجرای برنامه‌های درون کلاسی و به ویژه رعایت اصول تربیتی جهت رشد مطلوب جسمانی، عاطفی، اجتماعی و روانی کودکان و نوجوانان و ایجاد نگرش مثبت نسبت به فعالیت‌های جسمانی و حرکتی در آینده از وظایف و فعالیت‌های دبیران در مدارس است [۱۰].

هم اکنون در جامعه ما بیش از گذشته از حوزه‌های متعدد تربیت بدنی و نقش و اهمیت آن‌ها سخن به میان می‌آید. دبیران و مربیان تربیت بدنی به عنوان اعضای اصلی جامعه تربیت بدنی بیش از هر عضو دیگری در تلاش هستند تا پیرامون این حوزه‌ها به افزایش اطلاعات و دانش خود

بپردازند [۱۱].

تغییرات اخیر جهانی در ایجاد چالش‌های جدید به شکل رقابت‌های جهانی، پیشرفت‌های تکنولوژی، تضمین کیفیت، به حداقل رساندن هزینه‌ها به شدت هر بخشی در سراسر جهان را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد که بخش آموزش و پرورش نیز از آن مستثنی نیست. از این منظر دبیران برای برآورده کردن انتظارات افرادی که با آن‌ها سر و کار دارند، اعم از دانش‌آموزان، والدین آن‌ها و مدیران تحت فشار قرار دارند. در این فرآیند دبیران در معرض عوامل محیطی داخلی (مدرسه) مانند پاداش کمتر، کار بیش از حد، تعداد دانش‌آموزان زیاد، قوانین بدون انعطاف مدارس، رابطه ضعیف با مدیر و همکاران و ارتقاء شغلی کم و عوامل محیطی خارج از مدرسه شامل انتظارات خانواده، سیاست‌های در حال تغییر و اصلاحات آموزش، قوانین سخت دولتی مربوط به آموزش و پرورش قرار می‌گیرند که احساس خستگی و فشار مانع بروز توانایی آن‌ها در امر تدریس می‌شود و استرس را در آن‌ها ایجاد می‌کند. به طور کلی فرض بر این است که تدریس تربیت‌بدنی، شغلی استرس‌زا نیست؛ به دلیل این‌که آموزش تربیت‌بدنی از آموزش درس‌های دیگر ساده‌تر به نظر می‌رسد، در حالی‌که آموزش غلط در محیطی ناامن زیان‌جبران‌ناپذیری بر دانش‌آموزان وارد می‌کند [۱۲]. شوارزر و هالم^۱ (۲۰۰۸) بیان می‌دارند که ساختار خودکارآمدی در زمان مقابله با سختی، اثری محافظتی دارد و اطمینان فرد به شایستگی خود، انگیزه او را برای مقابله با چالش‌های روزمره افزایش می‌دهد. بنابراین دبیران کارآمد نسبت به آن دسته از دبیرانی که در مورد عملکرد خود شک و تردید دارند، مطالبات و اهداف آموزشی را کمتر به عنوان تهدید می‌دانند [۱۳].

محققان بسیاری تحقیقات خود را بر روی بررسی خودکارآمدی در رابطه با آموزش تحصیلی متمرکز کرده‌اند. اما این پژوهش‌ها در حیطه تربیت‌بدنی به‌ندرت وجود دارد. با توجه به این کمبود تحقیقات و اهمیت کلاس‌های تربیت‌بدنی، مارتین و کولینا^۲ (۲۰۰۳) مقیاس خودکارآمدی

1- Schwarzer & Hallum

2-Martin & Kulinna

فعالیت بدنی دبیران تربیت بدنی (PETPAS)^۱ را در چهار بعد (دانش آموز^۲، فضا^۳، زمان^۴ و سازمان^۵) تنظیم کردند [به نقل از منبع ۱۴].

این پرسش نامه خودکارآمدی دبیران را برای تدریس در کلاس هایی که دانش آموزان خود را در سطوح بالای فعالیت بدنی (حداقل ۵۰٪ از زمان کلاس) درگیر می کنند مورد ارزیابی قرار می دهد [۱۵] و از جنبه های مهم دیگر تربیت بدنی با کیفیت غفلت می کند [۱۶].

چیس و لیریگ^۶ (۲۰۰۱) نیز مقیاس کارآمدی دبیر تربیت بدنی (TESPE)^۷ را در چهار بعد (انگیزه^۸، تجزیه و تحلیل مهارت^۹، آماده سازی^{۱۰} و ارتباطات^{۱۱}) آماده کردند [به نقل از منبع ۱۷]. در این پرسش نامه ها تأکید صرف و یک جانبه به برخی از اهداف اختصاصی مانند هدف مهارتی، ورزشی شده است [۱۰].

بنابراین نیاز به تدوین پرسش نامه ای با ساختار چند وجهی وجود دارد تا ابعاد بیشتری از کارآمدی دبیران تربیت بدنی را تحت پوشش قرار دهد. با توجه به آنچه بیان شد، هدف اصلی این تحقیق بررسی ارتباط باورهای کارآمدی با استرس شغلی دبیران تربیت بدنی می باشد. همچنین طراحی و تحلیل عاملی پرسش نامه ای با ساختاری چند وجهی در باورهای کارآمدی دبیران تربیت بدنی از اهداف دیگر این تحقیق می باشد.

۳-۱ ضرورت انجام پژوهش

آموزش و پرورش اساس و زیربنای توسعه فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی هر جامعه است.

1- physical education teachers' physical activity self-efficacy

2- Student

3 - Space

4 - Time

5 - Organization

6- Chase and Lirgg

7 - Teacher Efficacy Scale in Physical Education

8 - Motivation

9 - Analysis of Skills

10 - Preparation

11 - Communication

امروزه همه کشورهای توسعه یافته بخش عمده‌ای از بودجه خود را در آموزش و پرورش صرف می‌کنند. در نظام آموزشی هر کشور، دبیران موقعیتی حیاتی دارند. به دلیل این که موفقیت مؤسسات آموزشی و همچنین آموزش، عمدتاً وابسته به دبیران است، بنابراین عملکرد دبیران نگرانی اساسی تمام مؤسسات آموزشی است. آن‌ها دانش و مهارت را به دانش‌آموزان انتقال می‌دهند، تا پس از اتمام تحصیلاتشان به بخش‌های مختلف کشور پیوسته و به توسعه اقتصادی کشور کمک کنند [۱۲].

تربیت بدنی بخشی از برنامه آموزش و پرورش است که سهم عظیمی در تربیت و تندرستی نسل جوان دارد، تربیت بدنی را تنها برنامه ضروری‌ای می‌دانند که باید به صورت آموزشی از کلاس اول ابتدایی تا پایان دوره دبیرستان به طور مستمر ادامه داشته باشد [۸].

مدیریت کلاس‌های تربیت حرکتی و ورزش به سازماندهی، نظارت و کنترل مستمر نیاز دارد. ذوق و سلیقه شاگردان متغیر است و به طور مداوم می‌خواهند فعالیت‌های ورزشی خود را تغییر دهند. برخی از آنان تمایل و انگیزه لازم را برای اجرای فعالیت‌های حرکتی مقدماتی ندارند و برخی نیز صرفاً طرفدار مسابقه و رقابت‌های ورزشی‌اند. این ویژگی‌های خاص کلاس ورزش، مسئولیت‌های شغلی مربیان را سنگین‌تر کرده و برنامه‌ریزی دقیق را اجتناب‌ناپذیر ساخته است [۱۰].

استرس در دبیران قلمرو خاصی ندارد، بلکه مسئله‌ای جهانی است که توسط پژوهشگران زیادی گزارش شده است. افرادی که درباره استرس تحقیق می‌کنند بر این باورند استرس در جامعه در حال افزایش است و باعث مشکلات اجتماعی، شخصی و روانی متعددی می‌شود که دبیران از این منظر مستثنی نیستند [۱۸]. بر اساس پژوهش‌های انجام شده اکثر دبیران، تحت تأثیر استرس شدید می‌باشند و بخش وسیعی از این استرس ناشی از حرفه آن‌هاست، از نظر میزان استرس شغلی، ۳۰/۵ درصد از دبیران در ناحیه خطر بالا و ۳/۲ درصد در ناحیه خطر خیلی بالا قرار دارند [۱۹]. استرس با برون‌دادهای کاری متفاوتی مانند قصد جابجایی، رضایت شغلی، فرسودگی شغلی و کارایی در تدریس نشان داده شده و عدم کنترل آن، عوارض زیادی برای دبیران و دانش‌آموزان ایجاد می‌کند [۲۰]. پس از روشن شدن این موضوع که استرس می‌تواند بر عملکرد دبیر و تعامل وی در کلاس درس، زندگی

شخصی، سلامتی و از همه مهم‌تر بر دانش‌آموزان تأثیر منفی داشته باشد [۲۱] تحقیق در مورد استرس دبیران ضرورت یافته است.

افراد کارآمد بدون شک به هنگام مواجهه با مسائل و مشکلات راه‌های منطقی و واقع‌بینانه‌تری را به کار خواهند برد و اهداف متناسب با توانایی خود را انتخاب خواهند نمود و در مواجهه با مشکلات و فشارهای روانی به جای روی گردانی از موقعیت‌های دشوار به استقبال آن‌ها خواهند رفت و احساس آرامش و سلامتی جسمی و روانی بیشتری خواهند داشت [۲۲]. اما با توجه به پیشرفت سریع کشور در سال‌های اخیر و دگرگونی در ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی و بالطبع تغییر در جنبه‌های مختلف روابط دبیر- دانش‌آموز، شاهد شکل‌گیری این باور هستیم که آن‌ها فاقد کارآمدی و توانایی لازم برای مدیریت کلاس و در نتیجه تحت تأثیر قرار دادن یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند. هم‌چنین وجود مشکلات بسیار در ساختار نظام تعلیم و تربیت کشور و تأثیر منفی این مشکلات و موانع در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان باعث شده است که دبیران نسبت به توانایی‌های خود برای رسیدن به اهداف آموزشی دچار تردید شوند. در چنین شرایطی ضرورت بررسی و مطالعه باورهای کارآمدی دبیر و پیدا کردن شیوه‌های مؤثر جهت اصلاح و بهبود باورهای کارآمدی دبیر آشکار می‌شود [۶].

مشکلات متعددی در اندازه‌گیری کارآمدی دبیر وجود دارد به عنوان مثال اختلاف نظر در مفهوم کارآمدی باعث ایجاد عدم وضوح در ابزار اندازه‌گیری شده است و همچنین متأسفانه تحقیق در مورد خودکارآمدی دبیران با کاستی‌هایی در مفهوم و روش اندازه‌گیری آن همراه است [۱۵].

وضعیت در حال گذار و تغییر نظام آموزش و پرورش در راستای سند چشم‌انداز آموزشی در کشور ما نیز به نوبه خود ضرورت مطالعه و پژوهش درباره مؤلفه‌های تأثیرگذار بر فرآیند نظام آموزشی را مضاعف می‌سازد [۲]. به دلیل این که دبیران تصمیم‌گیرندگان و دست‌اندرکاران نوآوری برنامه‌های آموزشی و هم‌چنین مسئول اجرای سند چشم‌انداز آموزشی جدید هستند، از عوامل اصلی تغییرات و اصلاحات آموزشی به شمار می‌روند [۱۵].

با توجه به این که تربیت‌بدنی یکی از مواد درسی حائز اهمیت در آموزش و پرورش ایران و جهان است و ورزش یکی از عوامل بسیار مهم و اساسی تأمین سلامت، نشاط جامعه و افزایش بهره‌وری ملی است و ضمن این که مطالعات انجام شده نشان می‌دهد توجه کمتری به کارآمدی دبیران تربیت‌بدنی و ارتباط آن با استرس شغلی شده است، بررسی این موضوع می‌تواند نتایج ارزشمندی، به همراه داشته باشد. همچنین می‌توان به عنوان ضرورت انجام پژوهش حاضر موارد زیر را اضافه کرد:

- ۱- طراحی و تحلیل عاملی تأییدی پرسش‌نامه باورهای کارآمدی دبیران تربیت‌بدنی ابزاری بومی شده در اندازه‌گیری باورهای کارآمدی دبیران تربیت‌بدنی ایجاد خواهد کرد.
- ۲- بررسی عوامل استرس‌زای دبیران تربیت‌بدنی می‌تواند رهنمودهایی برای مدیران ارشد آموزش و پرورش ارائه کند.

۴-۱ اهداف پژوهش

۴-۱-۱ هدف کلی

هدف کلی از این پژوهش، بررسی باورهای کارآمدی و استرس شغلی دبیران تربیت‌بدنی استان گلستان است.

۴-۱-۲ اهداف اختصاصی

- ۱- تعیین رابطه بین باورهای کارآمدی و استرس شغلی دبیران تربیت‌بدنی استان گلستان.
- ۲- تعیین تفاوت بین باورهای کارآمدی در دبیران تربیت‌بدنی استان گلستان بر اساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی (جنسیت، سن، مقطع تدریس، وضعیت استخدامی، سطح تحصیلات و سابقه خدمت).
- ۳- تعیین تفاوت استرس شغلی در دبیران تربیت‌بدنی استان گلستان بر اساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی (جنسیت، سن، مقطع تدریس، وضعیت استخدامی، سطح تحصیلات و سابقه خدمت).

۵-۱ فرضیه های پژوهش

- ۱- بین باورهای کارآمدی و استرس شغلی دبیران تربیت بدنی استان گلستان رابطه معناداری وجود دارد.
- ۲- بین باورهای کارآمدی دبیران تربیت بدنی استان گلستان بر اساس ویژگی های جمعیت شناختی (جنسیت، سن، مقطع تدریس، وضعیت استخدامی، سطح تحصیلات و سابقه خدمت) تفاوت معناداری وجود دارد.
- ۳- بین استرس شغلی دبیران تربیت بدنی استان گلستان بر اساس ویژگی های جمعیت شناختی (جنسیت، سن، مقطع تدریس، وضعیت استخدامی، سطح تحصیلات و سابقه خدمت) تفاوت معناداری وجود دارد.

۶-۱ پیش فرض های پژوهش

- ۱- مجموعه سؤال های پرسش نامه ها به خوبی اهداف پژوهش را مورد سنجش قرار می دهند.
- ۲- سؤالات پرسش نامه ها توسط نمونه ها قابل درک بوده است.
- ۳- نمونه های پژوهش با علم، آگاهی و صداقت به تمام سؤال ها پاسخ داده اند.

۷-۱ محدودیت های پژوهش

۱-۷-۱ محدودیت های قابل کنترل

- ۱- فقط دبیران تربیت بدنی استان گلستان در دامنه پژوهش قرار داشته اند.
- ۲- دوره زمانی اجرای این پژوهش و توزیع پرسش نامه ها در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ می باشد.

۲-۷-۱ محدودیت های غیرقابل کنترل

- ۱- امکانات و تجهیزات مربوط به درس تربیت بدنی در شهرستان های مختلف متفاوت بوده است.
- ۲- عدم همکاری برخی از دبیران در تکمیل و پاسخگویی به پرسشنامه ها.

۸-۱ تعریف واژه‌ها و اصطلاحات تحقیق

۱-۸-۱ تعاریف مفهومی

تعاریف مفهومی به شناسایی ماهیت یک پدیده به وسیله واژه‌های انتزاعی و ملاک‌های فرضی کمک می‌نماید و نقش مهمی در فرآیند منطقی تدوین فرضیه‌ها ایفا می‌کند.

باورهای کارآمدی دبیر: کارآمدی یک دبیر عبارت است از باورهای او درباره قابلیت و توانایی‌اش برای سازمان دادن و به اجرا در آوردن اعمال ضروری و لازم برای تدریس موفقیت‌آمیز و رسیدن به نتایج مورد نظر [۲۳].

کارآمدی تکنیکی و مهارتی: توانایی دبیر در اجرا و آموزش مهارت‌های ورزشی.

کارآمدی انگیزش: انعکاس اعتماد به نفس دبیر در مورد توانایی‌اش به منظور ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان.

کارآمدی استراتژی تدریس: توانایی دبیر برای آماده‌سازی و برنامه‌ریزی آموزش.

کارآمدی مدیریت کلاس: مدیریت کلاس درس، تهیه تدارکات و اتخاذ شیوه‌های لازم برای ایجاد و حفظ محیطی اثربخش برای آموزش و یادگیری است که بستگی به چگونگی سازماندهی کلاس درس، تدریس، چگونگی ارزشیابی، دلایل انگیزش رفتار دانش‌آموزان، ایجاد جو یادگیری مطلوب و سبک‌های مدیریتی دبیر دارد [۲۴].

کارآمدی در شخصیت‌سازی: توانایی دبیر در کمک به دانش‌آموزان در درک درستی از تعهد و تمایل به رفتاری مطابق با ارزش‌های اخلاقی [۲۵].

کارآمدی در ارتباطات: توانایی دبیر در برقراری ارتباط با همکاران، دانش‌آموزان و والدین آنها.

استرس شغلی دبیران: استرس دبیر را می‌توان به هیجان‌های منفی ناخوشایند مانند خشم، ناامیدی، نگرانی، افسردگی و عصبانیت در نتیجه بعضی از جنبه‌های کاری او تعریف کرد [۴].

استرس شغلی سازمانی: عبارت است از استرس حاصل از آن دسته عواملی که به مقتضیات سازمانی ارتباط دارد از جمله: توسعه منابع انسانی، شیوه سرپرستی، ساختار سازمان، جریان کار، پاداش‌ها، مشارکت و استفاده کمیته از نیروها [۲۶].

استرس شغلی مدیریتی: عبارت است از استرس حاصل از آن دسته عواملی که به ویژگی‌های یک شغل خاص ارتباط دارد و فرد در آن شغل با آن‌ها روبروست، همچون ابهام نقش، تضاد نقش، فشار بیشینه حجم کار، فشار بیشینه کیفیت و حساسیت کار، جریان رشد و ارتقاء، فشار زمان و فن‌آوری مربوط به شغل [۲۶].

۱-۸-۲ تعاریف عملیاتی

تعریف عملیاتی تعریفی است که بر ویژگی‌های قابل مشاهده استوار است و فعالیت‌های محقق را در اندازه‌گیری یا دست‌کاری یک متغیر مشخص می‌سازد.

باورهای کارآمدی دبیران: در این پژوهش منظور از باورهای کارآمدی دبیران نمره اکتسابی دبیر از پرسش‌نامه محقق ساخته، با عنوان "پرسش‌نامه باورهای کارآمدی دبیران تربیت بدنی" می‌باشد که دارای ۴۵ گویه و شش خرده‌مقیاس (کارآمدی تکنیکی و مهارتی، کارآمدی انگیزش، کارآمدی استراتژی تدریس، کارآمدی مدیریت کلاس، کارآمدی در شخصیت‌سازی و کارآمدی در ارتباطات) است.

کارآمدی تکنیکی و مهارتی: در این پژوهش منظور از کارآمدی تکنیکی و مهارتی، نمره اکتسابی دبیر از گویه‌های ۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۸، پرسش‌نامه باورهای کارآمدی دبیران تربیت‌بدنی می‌باشد.

کارآمدی انگیزش: در این پژوهش منظور از کارآمدی انگیزش، نمره اکتسابی دبیر از گویه‌های ۹-۱۰-۱۱-۱۳-۱۵-۲۷-۳۳، پرسش‌نامه باورهای کارآمدی دبیران تربیت‌بدنی می‌باشد.

کارآمدی استراتژی تدریس: در این پژوهش منظور از کارآمدی استراتژی تدریس، نمره

اكتسابی دبیر از گویه‌های ۱۶-۱۷-۱۹-۲۰-۲۱-۳۶، پرسش‌نامه باورهای کارآمدی دبیران تربیت‌بدنی می‌باشد.

کارآمدی مدیریت کلاس: در این پژوهش منظور از کارآمدی مدیریت کلاس، نمره اکتسابی دبیر از گویه‌های ۱۲-۲۲-۲۵-۲۶-۲۸-۲۹-۳۰-۳۱-۳۲-۳۴-۴۰-۴۵، پرسش‌نامه باورهای کارآمدی دبیران تربیت‌بدنی می‌باشد.

کارآمدی در شخصیت‌سازی: در این پژوهش منظور از کارآمدی در شخصیت‌سازی، نمره اکتسابی دبیر از گویه‌های ۱۸-۲۴-۳۵-۳۷، پرسش‌نامه باورهای کارآمدی دبیران تربیت‌بدنی می‌باشد.

کارآمدی در ارتباطات: در این پژوهش منظور از کارآمدی در ارتباطات نمره اکتسابی دبیر از گویه‌های ۱۴-۳۸-۳۹-۴۱-۴۲-۴۳-۴۴-۴۷، پرسش‌نامه باورهای کارآمدی دبیران تربیت‌بدنی می‌باشد.

استرس شغلی دبیران: منظور از استرس شغلی دبیران تربیت‌بدنی نمره‌ای است که دبیران از پرسش‌نامه استرس شغلی (گلابی، ۱۳۸۰) کسب می‌نمایند. این پرسش‌نامه دارای ۴۴ سؤال با سه خرده‌مقیاس عامل‌های مدیریتی با ۱۶ سؤال، عامل‌های سازمانی با ۱۹ سؤال و عامل‌های ویژه کلاس درس با ۹ سؤال می‌باشد.

دبیر تربیت‌بدنی: در این پژوهش دبیر تربیت‌بدنی کسی است که آموزش و تدریس تربیت‌بدنی را به صورت تئوری و عملی در حیاط مدرسه، محدوده کلاس و یا سالن‌های سرپوشیده در سه مقطع ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان استان گلستان به عهده دارد.

فصل دوم

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

۱-۲ مقدمه

با توجه به این که پژوهش حاضر به بررسی ارتباط باورهای کارآمدی و استرس شغلی معلمان تربیت بدنی پرداخته است، مطالب این فصل در دو بخش آورده شده است. بخش نخست مربوط به مبانی نظری باورهای کارآمدی و استرس شغلی معلمان ارائه شده است. بخش دوم نیز شامل پیشینه و ادبیات پژوهش در داخل و خارج از کشور است.

۲-۲ مبانی نظری باورهای کارآمدی معلم

سابقه پدیدآیی مفهوم خودکارآمدی به مقاله سال ۱۹۷۷ بندورا با عنوان خودکارآمدی: به سوی یک نظریه یک پارچه تغییر رفتار^۱ باز می گردد. خودکارآمدی به باورهای شخصی درباره ظرفیت های خود برای یاد گرفتن یا انجام فعالیت ها در سطوح معین اشاره دارد. براساس نظر بندورا (۱۹۹۷)، احساس کارآمدی یک سازوکار تنظیم کننده است که بر فرآیندهای شناختی^۲، انگیزشی^۳، عاطفی^۴ و فرآیندهای انتخاب^۵، تأثیرگذار است [به نقل از منبع ۲].

۱-۲-۲ نظریه شناختی اجتماعی

یکی از نظریه های مهم روان شناسی یادگیری^۶، که دارای جنبه رفتاری و شناختی است، نظریه شناختی اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) است. به زعم بندورا انسان نه اسیر نیروهای درونی است و نه مقهور محرک های محیطی، بلکه کارکردهای روان شناختی بر حسب یک تعامل دو جانبه بین شخص و عوامل تعیین کننده محیطی تبیین می شوند [به نقل از منبع ۲].

1-self – efficacy: toward a unifying theory of behavioral change

2-a regulatory mechanism

3 - cognitive processes

4- motivational processes

5- affective processes

6- selection processes

7- learning psychology

نظریه شناختی اجتماعی بر تکامل و استفاده از عاملیت انسان تمرکز دارد. مفهوم این عقیده به معنای قادر بودن افراد بر اعمال تأثیر روی رفتارهایشان می‌باشد. این مسئله پایه نظری خودکارآمدی را تعیین می‌کند.

نظریه شناختی اجتماعی نشان می‌دهد که شخص، محیط و رفتار بر هم تأثیر متقابل دارند و هیچ کدام از این سه جزء نمی‌توانند به تنهایی به عنوان تعیین کننده رفتار انسان محسوب شوند. این نظریه همچنین نشان می‌دهد که افراد دارای باورهایی هستند که آن‌ها را قادر می‌سازد تا درجه‌ای از کنترل را بر روی افکار، احساسات و فعالیت‌هایشان اعمال نمایند. این باورها از یک خود-تنظیمی^۱ به همراه توانایی نمادسازی، آینده نگری، یادگیری جانشینی و خود-تنظیمی تشکیل شده است. رفتار انسان نتیجه تعامل بین این سیستم شخصی و عوامل مؤثر بیرونی است [۲۷].

بر طبق نظریه شناختی اجتماعی، هر فرد دارای یک سیستم خود-تنظیم^۲ است که انگیزش و یادگیری او را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این سیستم بیانگر فرآیندی است که به وسیله ارتباط به هم پیوسته رفتار، تجارب شخصی و محیط تحت تأثیر قرار می‌گیرد و ارتباط بین آن‌ها یک تعامل سه جانبه است که انگیزش و باورهای فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به عبارت دیگر این سیستم بخشی از یک سیستم خود-نظارتی است که هر فردی دارای آن است و در شکل‌گیری باورها و رفتارهای آینده او مؤثر است [۲].

فرضیات اصلی مرتبط با نظریه شناختی اجتماعی عبارتند از: عاملیت فردی^۳ و جبر متقابل^۴. عاملیت فردی: انسان‌ها تلاش می‌کنند که محیط زندگی خود را تحت کنترل درآورند و در این تلاش بر اساس اهداف مطلوب‌شان عمل می‌کنند. منظور از عاملیت، عمل‌هایی هستند که متعمدانه برای کنترل یک وضعیت انجام می‌شوند [۲].

نخستین اصلی که عاملیت فردی از آن حمایت می‌کند این است که انسان‌ها به جای این که

¹ - self - regulatory

² -self - regulation

³ -personal agency

⁴ - reciprocal determinism

صرفاً واکنش‌گر باشند؛ مولد^۱، خلاق^۲ و فعال^۳ هستند. پس ذهن انسان یک ظرف غیرفعال برای اطلاعات نیست. افراد به جای آن که یقین داشته باشند که توانایی تولید نتایج مطلوب را دارند، تلاش می‌کنند تا آن را به تحقق برسانند. به عبارت دیگر عاملیت فردی تحت تأثیر احساس کارآمدی فرد قرار می‌گیرد [۲].

جبر متقابل: بندورا (۱۹۹۷)، این ایده را پیشنهاد کرد که عاملیت فردی دارای ابعاد مستقل سه‌گانه می‌باشد که از آن به تعیین‌گری متقابل یا جبر دوسویه یاد می‌شود. طبق نظریه تعیین‌گری متقابل، محیط به خودی خود بر رفتار اثر نمی‌گذارد و تأثیر محیط بر افراد مختلف نیز یکسان نیست. بلکه نحوه عمل فرد بر یک محیط معین، مشخص می‌کند که چه جنبه‌هایی از آن محیط بر فرد تأثیر خواهد گذاشت. به گفته دقیق‌تر او، رفتار حتی می‌تواند محیط را بسازد [۲].

بندورا (۱۹۹۷)، بیان می‌دارد، رفتار می‌تواند شرایط محیطی را به وجود آورد و تأثیر آن را تنظیم نماید. در تعاملات اجتماعی، رفتار هر یک از افراد تعیین می‌کند که چه رفتارهایی از دیگران سر بزند و کدام رفتارها اجازه بروز نیابند. در این دیدگاه متعاملانه^۴ خود و اجتماع، عوامل شخصی درونی^۵ به شکل رخدادهای شناختی، عاطفی و زیستی^۶، رفتار و رخدادهای محیطی^۷ همگی به عنوان تعیین‌کنندگانی در تعامل با هم عمل می‌کنند که بر یکدیگر به صورت دو طرفه تأثیر می‌گذارند. بندورا (۱۹۹۷) همچنین می‌افزاید، عوامل فردی، رفتارها و عوامل محیطی درجات متفاوتی از تأثیر را بر یکدیگر اعمال می‌نمایند. به عنوان مثال برای استفاده از یک موقعیت مرتبط با تدریس، معلمان تازه کار مایلند قبل از ورود به محیط کلاس، احساس کارآمدی (عامل فردی) بالایی داشته باشند، در طی نخستین سال کاری، احساس کارآمدی این معلمان، با تجربه کردن واقعیت‌های کلاس (محیط) به

1- generative

2- creative

3- proactive

4- transactional view

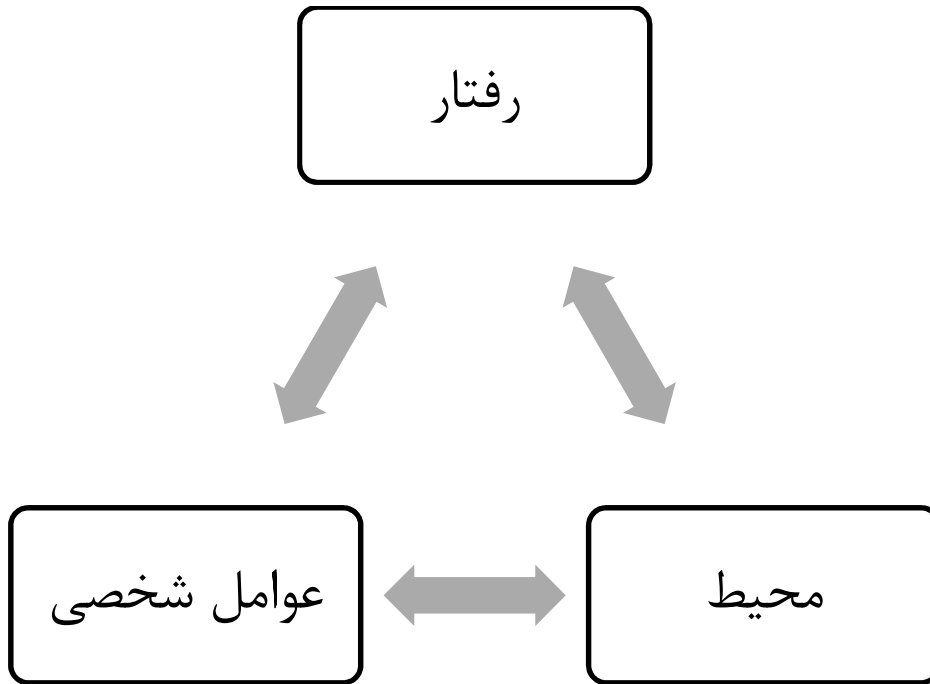
5- internal personal factors

6- in the form of cognitive, affective, and biological events

7- environmental events

طور قابل توجهی کاهش می‌یابد و به تلاش برای مدیریت کلاس واداشته می‌شوند (رفتار) [به نقل از منبع ۲].

بندورا (۱۹۹۷)، این روابط را به صورت زیر نشان می‌دهد [۲۸].



شکل (۱-۲) رابطه جبر متقابل بندورا (۱۹۹۷)

۲-۲-۲ مفهوم باورهای معلمان

باورهای معلمان^۱ به عنوان یک محرک نیرومند کلاس مورد مطالعات گسترده‌ای قرار گرفته است. محققان شناختی درصد تعیین و توصیف اثر رفتارهای غیر قابل مشاهده معلمان بر یادگیری دانش‌آموزان هستند. مطالعه پژوهش‌ها در مورد باورهای معلمان نشان می‌دهد، بیشتر پژوهش‌های روان‌شناسی آموزشی^۲، بر محور سنت‌های رفتاری متمرکز بود. از دهه ۱۹۷۰، محققان به پژوهش‌هایی فراتر از عملکردهای قابل مشاهده معلمان و دانش‌آموزان پرداختند که محور این پژوهش‌ها، این سؤال بود: ادراک معلمان از کارشان چیست و درباره فرآیندها، قضاوت‌ها و تصمیماتی که

^۱-teacher beliefs

^۲- school psychology

مرتبط با کار آن‌ها است، چگونه می‌اندیشند؟

بسیاری از روان‌شناسان شناختی دریافته‌اند که الگوهای فکری معلمان بر طرح‌ریزی، سازمان‌دهی و اجرای بیشتر و بهتر تعاملات میان دانش‌آموزان و معلمان تأثیر دارند.

ریچاردسون^۱ (۱۹۹۶) باورها را ادراکات حفظ شده از نظر روان‌شناختی، نظریات یا فرضیاتی درباره جهان که واقعی بودن آن احساس می‌شود، تعریف نمود. او همچنین تجارب شخصی، تجارب محیط مدرسه و تجارب ناشی از مکاشفه علمی را منشأ باورها معرفی کرده است [به نقل از منبع ۲]. متون تحقیقات بنیادی مربوط به دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ نیز ضرورت تحقیق درباره تفکر معلمان را مورد تأیید قرار می‌دهد [به نقل از منبع ۲]. در سال ۱۹۷۶ محققانی از مؤسسه رند^۲ دو آیتم به یک پرسش‌نامه جامع از پیش موجود افزودند که مجموع این دو آیتم کارآمدی معلم نامیده شد و بدین ترتیب مفهوم کارآمدی معلم متولد شد. رشته مفهومی دومی از نظریه و تحقیق بر روی کارآمدی معلم، از کار بندورا (۱۹۷۷) نشأت گرفته است که کارآمدی معلم را به عنوان شکلی از خودکارآمدی در نظر می‌گیرد [به نقل از منبع ۶].

کارآمدی معلم به عنوان متغیری که بر مبنای آن یک معلم باور می‌کند که برای تحت تأثیر قرار دادن عملکرد دانش‌آموزان توانایی دارد تعریف شده است. یا باور معلمان که آن‌ها می‌توانند چگونگی یادگیری بهتر دانش‌آموزان، حتی دانش‌آموزان بی‌انگیزه را تحت تأثیر قرار بدهند، تعریف شده است [۶]. تشانن-موران و همکاران^۳ (۱۹۹۸) کارآمدی معلم را عبارت از باور یک معلم نسبت به توانایی‌اش برای سازمان دادن و به اجرا در آوردن اعمال لازم و ضروری برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف تدریس مشخص در یک بافت ویژه تعریف می‌کنند [به نقل از منبع ۲].

مطالعات کارآمدی معلم اغلب دو بعد یا عامل جداگانه را کشف کرده‌اند که عامل اول معمولاً

^۱-Richardson

^۲-RAND

^۳-Tschannen-Moran et al

کارآمدی تدریس شخصی^۱ و عامل دوم کارآمدی تدریس عمومی^۲ نامیده شده است. اندرسون^۳ و همکاران (۱۹۹۸) این دو نوع کارآمدی را به شرح زیر تعریف می‌کنند: کارآمدی تدریس شخصی، باورهای معلمان است مبنی بر این که آن‌ها قادر خواهند بود تا اعمال و فعالیت‌هایی را که منجر به یادگیری دانش‌آموزان می‌شوند انجام بدهند و کارآمدی تدریس عمومی این باور است که توانایی یک معلم برای انجام دادن این فعالیت‌ها به وسیله عوامل خارج از کنترل مدرسه محدود نمی‌شود [به نقل از منبع ۶].

در رویکردی دیگر، چرنیس^۴ (۱۹۹۳) اظهار داشته است که کارآمدی معلم باید شامل سه حوزه باشد: تکلیف^۵ (سطح مهارت یک معلم در تدریس، برقراری نظم و انگیزش دانش‌آموزان)؛ بین فردی^۶ (توانایی معلم برای همکاری و برقراری روابط مسالمت‌آمیز با دیگران، به ویژه دریافت‌کنندگان خدمات، همکاران و سرپرستان مستقیم) و سازمان (توانایی معلم برای تحت تأثیر قرار دادن نیروهای اجتماعی و سیاسی سازمان). چرنیس (۱۹۹۳) در مورد مفهوم‌سازی پیشنهادی خود بیش از تعریف پایه‌ای آن توضیح نمی‌دهد و پیشنهاد می‌کند که این مدل سه بعدی خودکارآمدی معلم می‌تواند به درک این مفهوم و جلوگیری از فرسودگی معلم کمک کند. بر پایه سه حوزه کارآمدی معلم (تکلیف، روابط و سازمان)، فریدمن^۷ (۲۰۰۰) راهبردهایی برای فایق آمدن بر استرس‌های معلم، افزایش نیاز به تقویت احساس خودکارآمدی‌شان در این سه حوزه پیشنهاد می‌کند. او تأکید می‌کند که یک حوزه مهم و نامشخص عملکرد معلم، بافت مدرسه است و این که دنیای حرفه‌ای معلمان از کلاس و همچنین از حوزه مدرسه تشکیل می‌شود [به نقل از منبع ۶].

^۱-Personal teaching efficacy

^۲-General teaching efficacy

^۳ - Andersen

^۴-Cherniss

^۵-Task

^۶-Inter-Personal

^۷-Friedman

۲-۳ مدل کارآمدی معلم

مدل نظری پیشنهادی تشانن- موران و همکاران (۱۹۹۸) که بر مبنای متون کارآمدی معلم پیشنهاد شده است در شکل (۲-۲) ارائه شده است. این مدل شامل عوامل تعیین کننده کارآمدی معلم یا منابع چهارگانه اطلاعات کارآمدی (تجارب تبحری^۱، تجارب جانشینی^۲، متقاعدسازی کلامی^۳ و حالات عاطفی یا برانگیختگی فیزیولوژیکی^۴) و پردازش شناختی، در دو سطح، تحلیل تکلیف تدریس و بافت و ارزیابی قابلیت تدریس شخصی می باشد [به نقل از منبع ۲].

گودارد^۵ و همکاران (۲۰۰۰) بیان می دارند، تحلیل تکلیف تدریس شامل ارزیابی نسبت به توانایی ها و انگیزه های دانش آموزان، در دسترس بودن لوازم آموزشی، وجود منابع اجتماعی، محدودیت ها و امکانات فیزیکی مناسب می باشد. به عبارت دیگر تحلیل تکلیف با موانع و منابع خارجی که می توانند درک معلمان را نسبت به توانایی هایشان برای تربیت دانش آموزان تحت تأثیر قرار دهند، ارتباط دارد. ارزیابی قابلیت تدریس شامل دریافت هایی درباره مهارت ها و توانایی های اعضای مدرسه است که میزان توانایی های معلمان برای تعلیم و تربیت موفق دانش آموزان مدرسه را نشان می دهد. بنابراین اگر بعد تحلیل تکلیف بر آثار ناشی از استنباط های معلم درباره توانایی ها و مهارت های درونی اش متمرکز است.

این مدل قابلیت ادراک شده در بروز رفتارهای ویژه معلمان و تدریس و بافت ویژه آن را در نظر می گیرد. تشانن- موران و همکاران (۱۹۹۸) بیان می دارند که معلمان در حین قضاوت های کارآمدی خود، عناصر ویژه ای که برای تدریس ضروری هستند را نیز در نظر می گیرند. به عنوان مثال آن ها انگیزش دانش آموزان، امکانات آموزشی، راهبردهای تدریس و جو مدرسه را مورد ارزیابی قرار می دهند. این تحلیل از منابع و موانع موجود منجر به ایجاد باورهایی راجع به چگونگی موفقیت آن ها در بافت

¹-Mastery experiences

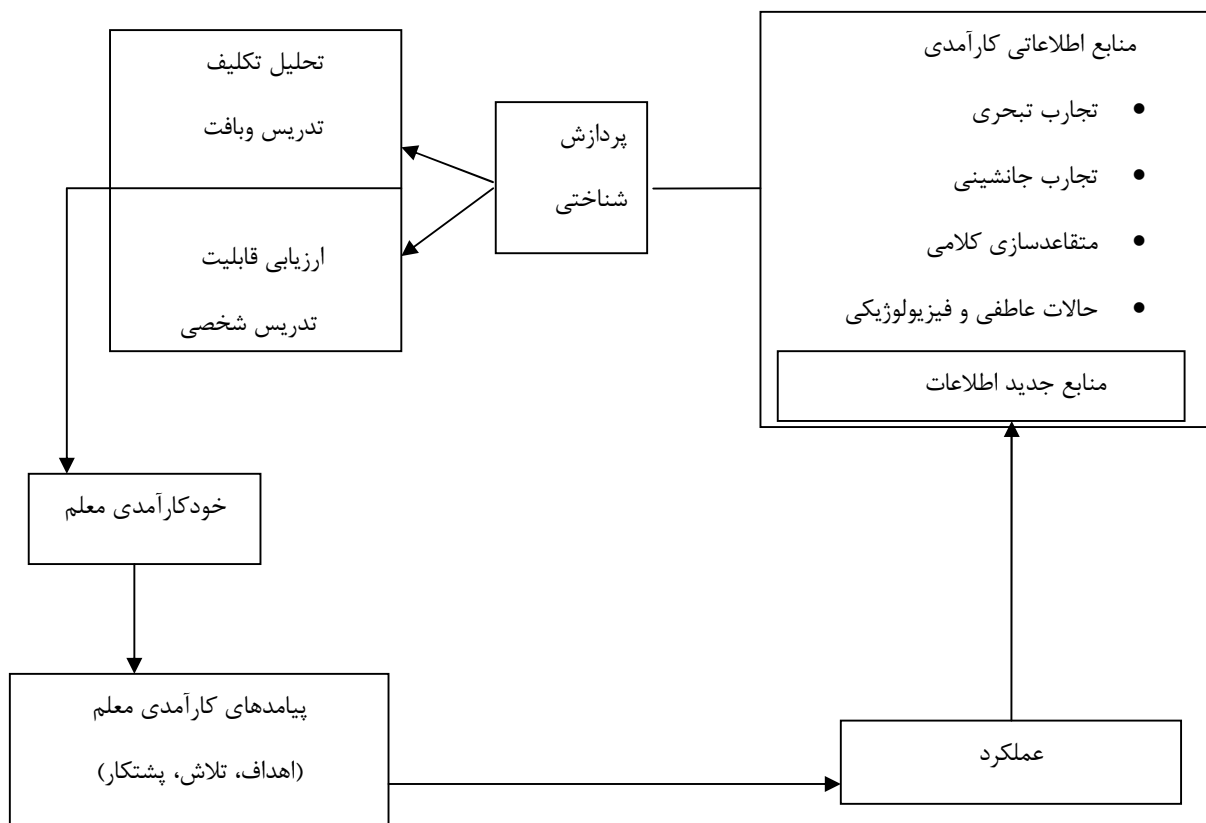
²-Vicarious experiences

³-Verbal persuasion

⁴-Physiological arousal

⁵-Goddard

مورد نظر می‌شود. محققان فوق‌همچنین بر پایه مدل خود اظهار داشته‌اند که یک ابزار معتبر کارآمدی معلم باید هم توانایی شخصی و هم تحلیل تکلیف تدریس را در ارتباط با منابع و محدودیت‌های موجود در بافت‌های تدریس ویژه مورد ارزیابی قرار دهد [به نقل از منبع ۲۸].



شکل (۲-۲) مدل احساس کارآمدی معلم (تشانن- موران و همکاران، ۱۹۹۸) [به نقل از منبع ۲۸].

۲-۴ منابع اطلاعات کارآمدی معلم

بندورا (۱۹۸۶) چهار منبع اطلاعات را برای کارآمدی فرض کرده است. این چهار منبع شامل:

- ۱- تجربیات تبحری
- ۲- تجربیات جانشینی
- ۳- متقاعدسازی کلامی (ترغیب)
- ۴- حالات عاطفی (برانگیختگی فیزیولوژیکی)

بر اساس منابع کارآمدی می‌توان پیش‌بینی کرد، معلمانی که دارای کارآمدی تدریس پایینی هستند، ممکن است کمترین تلاش را برای کارشان انجام دهند، چون آن‌ها فکر نمی‌کنند که دارای مهارت‌ها و منابعی برای ایجاد تغییر هستند. این‌گونه معلمان همواره مواردی از قبیل مشاهده جانشینی شکست دیگران، شکست‌های گذشته، پس‌خوراند منفی و حالات فردی از قبیل افسردگی، اضطراب و استرس را پیش خود مجسم می‌کنند. در مقابل، معلمانی که دارای کارآمدی تدریس بالایی هستند می‌توانند تلاش قابل توجهی در کلاس داشته باشند و بر تلاش‌شان ادامه دهند و در صورت بروز شرایط سخت به این موارد توجه کنند: فرصت مشاهده موفقیت‌های معلمان دیگر، تاریخچه‌ای از تجربیات مثبت، پس‌خوراند مثبت و حالات فردی از قبیل امیدواری، خوش‌بینی و خوداتکایی [۲].

در زیر به توضیح هر یک از منابع چهارگانه کارآمدی معلم می‌پردازیم.

۲-۴-۱ تجربیات تبحری

تجربه‌های شخصی تبحری از پر نفوذترین منابع کارآمدی است. ادراک این‌که یک عملکرد موفقیت‌آمیز بوده است، موجب افزایش باورهای کارآمدی می‌گردد و به فرد کمک می‌کند که انتظار عملکرد بهتری در آینده داشته باشد، این تجارب همچنین اطلاعاتی را درباره پیچیدگی تکلیف تدریس در اختیار معلم قرار می‌دهند. معلم تنها در یک موقعیت واقعی تدریس می‌تواند توانایی‌ها و شایستگی‌هایی را که برای تدریس کسب کرده است مورد ارزیابی قرار دهد و پیامدهای این توانایی را تجربه کند [۲۸].

۲-۴-۲ تجربیات جانشینی

مشاهده افرادی که به گونه موفقیت‌آمیزی تکالیف تدریس را به اجرا می‌گذارند، می‌تواند انتظار موفقیت شخص در همان تکلیف را افزایش دهد. همچنین مشاهده شکست‌های معلمان دیگر، کارآمدی معلم را کاهش می‌دهد. خصوصاً اگر شکست‌های آنان از پی تلاش زیاد رخ دهد، زیرا ممکن است این باور را القاء کند، که نتیجه شکست به علت دشواری و پیچیدگی بیش از حد تکلیف بوده

است مگر این که مشاهده کننده، باور داشته باشد که صاحب مهارتی بیش از الگو می باشد [۱۶].

جکسون^۱ (۲۰۰۲)، بیان می دارد مشاهده افرادی که عملی را به نحوی شایسته انجام می دهند، مشاهده گر را متقاعد می سازد که اگر آن ها می توانند، پس من هم می توانم. البته تجربه جانشینی از طریق دیگری نیز عمل می کند. مشاهده فردی که در انجام دادن کاری ناتوان است، می تواند انتظار کارآمدی فرد را کاهش دهد. یعنی اگر آن ها نمی توانند آن را به انجام برسانند چه چیزی باعث می شود که من فکر کنم می توانم آن را انجام دهم. شانک^۲ (۱۹۸۷) توضیح می دهد که تجارب جانشینی خصوصاً برای افرادی که اطمینان کمتری نسبت به توانایی هایشان دارند یا زمانی که تجربه قبلی اندکی با یک تکلیف مرتبط داشته اند می تواند مفید واقع شود [به نقل از منبع ۲].

۲-۴-۳ متقاعدسازی کلامی (ترغیب)

در متقاعدسازی کلامی دیگران یادگیرنده را متقاعد می سازند که ظرفیت موفقیت در تکلیف ویژه را دارد. بندورا (۱۹۹۷) ترغیب کلامی را روشی ضعیف در تغییر باورهای کارآمدی می داند و اظهار می دارد که متقاعدسازی کلامی ممکن است در انجام بعضی تکالیف به عنوان عاملی تأثیرگذار بر یادگیرنده در نظر گرفته شود، اما در صورتی که صحت موفقیت آمیز بودن یک تکلیف برای یادگیرنده تأیید نشود، وی ممکن است گفته های متقاعدکننده را نادیده بگیرد [۲۸].

بر اساس نظر جکسون (۲۰۰۲) دلگرمی برای ترغیب افراد در تمرکز کردن بر نقاط قوت خود و شایستگی هایشان و نادیده گرفتن نارسایی ها و عملکردهای ناموفق گذشته شان به کار می روند. اگر قانع سازی کلامی نتیجه بخش باشد، احتمالاً فرد عملکرد مؤثری از خود نشان می دهد و برای موفق شدن تلاش می نماید [به نقل از منبع ۲].

^۱-Jackson

^۲-Schunk

۲-۴-۴ حالات عاطفی (برانگیختگی فیزیولوژیکی)

حالات عاطفی نیز اطلاعات مفیدی در اختیار معلمان قرار داده و احساس آرامش و عواطف مثبت، اعتماد به نفس و موفقیت در آینده را علامت می‌دهند. افزایش ضربان قلب، تنفس سریع، تعریق و دلهره هر کدام می‌توانند به عنوان ناتوانی و ناکارآمدی شخص تعبیر شوند. با این حال، سطوح متوسط برانگیختگی می‌تواند عملکرد فرد را از طریق تمرکز توجه و انرژی بر روی تکلیف بهبود بخشد [۲].

۲-۵ شکل‌گیری و تغییر باورهای کارآمدی معلم

محققان اظهار می‌کنند که احساس کارآمدی معلم نقش نیرومندی در تعلیم و تربیت بازی می‌کند. با توجه به اهمیت یک احساس کارآمدی قوی برای انگیزش بهینه در تدریس، ما باید بررسی کنیم که باورهای کارآمدی چگونه ایجاد می‌شوند، چه زمانی انعطاف‌پذیرتر هستند و چه عواملی منجر به بهبود آن می‌شود. با فرض این که کارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به طور متقابلی مرتبط هستند، این امر احساسی برای در نظر گرفتن این که چگونه کارآمدی ممکن است تقویت شود، ایجاد می‌کند. قضاوت‌ها درباره کارآمدی زمانی که تجربه یک تکلیف افزایش می‌یابد خیلی عادی و خودکار می‌شوند، اما زمانی که تکالیف جدید هستند، زمانی که تغییراتی در شخص یا تکلیف اتفاق افتاده که عملکرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد، یا زمانی که تکلیف برای افراد برجسته یا مهم است این احتمال بیشتر است که آن‌ها در یک تحلیل خیلی جدی در خصوص عوامل مؤثر در باورهای کارآمدی‌شان درگیر شوند. همچنین بندورا (۱۹۷۷) فرض کرد که کارآمدی در اوایل یادگیری بسیار انعطاف‌پذیر و قابل تغییر است. این مطلب منجر به این شده است که تعدادی از محققان بر روی کارآمدی معلمان پیش از خدمت متمرکز شوند [به نقل از منبع ۶].

۲-۶ باورهای کارآمدی دانشجو معلمان

باورهای کارآمدی معلمان پیش از خدمت با نگرش‌های آن‌ها نسبت به کودکان و کنترل آن‌ها

ارتباط داشته است. دانشجو معلمان دوره لیسانس با یک احساس کارآمدی پایین تمایل به داشتن یک جهت گیری نسبت به کنترل دانش آموزان، داشتن یک نگرش بدبینانه از انگیزش دانش آموزان، اتکا به مقررات کلاسی خشک و خشن، پاداش های خارجی و تنبیه برای واداشتن آنها به مطالعه را از خود نشان دادند. دانشجویان با یک احساس کارآمدی بالا دارای یک جهت گیری کنترل انسان گرایانه بودند [۶].

ایجاد و شکل گیری باورهای کارآمدی در میان معلمان آینده تعداد زیادی از تحقیقات جالب را به وجود آورده است. زیرا به محض این که باورهای کارآمدی تثبیت شدند، به نظر می رسد که تا اندازه ای نسبت به تغییر مقاوم باشند. شواهدی وجود دارند مبنی بر این که سابقه تدریس تأثیرات متفاوتی بر روی کارآمدی تدریس شخصی و کارآمدی تدریس عمومی دارد. به نظر می رسد زمانی که دانشجویان در معرض یادگیری جانشینی یا متقاعدسازی کلامی قرار می گیرند، بیشتر احتمال دارد که کارآمدی تدریس عمومی تغییر بکند، در حالی که تجارب تدریس واقعی در جریان تمرین تدریس دارای تأثیر بیشتری بر روی کارآمدی تدریس شخصی است [۶].

تدریس به دانش آموزان فرصتی برای به دست آوردن اطلاعاتی درباره توانایی های شخصی معلم برای تدریس فراهم می کند. دانشجو معلمان اغلب پیچیدگی تکلیف تدریس را دست کم می گیرند و توانایی شان را برای اداره هم زمان امور مختلف کلاسی کم تر از حد برآورد می کنند. برنامه های تربیت معلم نیاز دارند که فرصت های بیشتری را برای تجارب واقعی به همراه آموزش و مدیریت کلاس در بافت های متنوع تدریس بدهند که با افزایش سطوح پیچیدگی و چالش برای فراهم کردن تجارب تبحری و بازخورد ویژه به معلمان همراه باشد. بازخورد عملکرد (متقاعدسازی کلامی) در اوایل یادگیری که پیشرفت های معلم کارآموز را برجسته می سازد و تأکید بر روی اسنادهایی که قابل کنترل و قابل تغییر (مثل پشتکار و تلاش) هستند را تشویق می نماید، نیز تأثیر مثبتی بر شکل گیری باورهای کارآمدی دارد [۶]. محول کردن کلاس های کوچک و دانش آموزان توانمندتر به معلمان تازه کار در سال اول تدریس کارآمدی آنها را افزایش می دهد [۲۷].

۲-۷ باورهای کارآمدی معلمان تازه کار

به نظر می‌رسد باورهای کارآمدی معلمان در سال اول به استرس و تعهد در تدریس و همچنین رضایت از حمایت و آمادگی وابسته است. معلمان تازه کاری که سال اول تدریس خود را با احساس کارآمدی سپری کرده بودند و از تدریس خود رضایت داشتند، واکنش مثبت تری نسبت به تدریس داشتند و استرس کمتری را تجربه کردند. معلمان تازه کار نسبت به معلمانی که سال تحصیلی را با یک احساس ضعیف از کارآمدی به پایان رسانده بودند، نظر خوش‌بینانه تری به آن‌چه یک معلم می‌تواند انجام دهد، داشتند. معلمان مبتدی کارآمد نسبت به معلمانی که کارآمدی کمتری داشتند، آمادگی خود را در سطح بالاتر و مشکلات تدریس را در سطح پایین‌تر ارزیابی کردند. همچنین معلمان تازه کار نسبت به باقی ماندن در حوزه تدریس خوش‌بینی بیش‌تری ابراز کردند.

با توجه به عواملی که موجب تداوم احساس کارآمدی قوی در بین معلمان تازه کار و با تجربه می‌شوند، به نظر می‌رسد که عامل‌های تلاش و تجربه دخیل باشند، به طوری که باورهای کارآمدی معلمان با تجربه به علت تثبیت شدن، کمتر دچار تغییر می‌شود [۲۷].

۲-۸ باورهای کارآمدی معلمان با تجربه

تحقیقات پیشین نشان داده‌اند که کارآمدی معلم، همراه با اندکی کاهش در هر دو کارآمدی تدریس شخصی و کارآمدی تدریس عمومی، احتمال دارد که در میان معلمان در حال خدمت بیشتر ثبات داشته باشد؛ البته در صورتی که آن‌ها به مدت طولانی در حرفه خود باقی بمانند [۶]. بندورا (۱۹۹۷) متذکر می‌شود که برای ایجاد تغییرات مثبت در باورهای کارآمدی تثبیت شده، نیاز به بازخورد محکمی است که بتواند با قدرت هرچه تمام‌تر ناباوری‌های از پیش موجود یک فرد در مورد توانایی‌هایش را به بحث گذارد. ایجاد تغییر در باورهای کارآمدی معلمان ضمن خدمت بسیار مشکل‌تر از ایجاد و نگهداری آن است. باورهای کارآمدی معلمان با تجربه کاملاً تثبیت شده است [به نقل از منبع ۲۷].

۲-۹ ارزیابی کارآمدی معلم

در راستای ساخت ابزار اندازه‌گیری و مقیاس کارآمدی معلم دو مسیر را می‌توان ذکر کرد. مسیر اول، این مسیر به محققان مؤسسه آمریکایی، به خصوص کارهای تحقیقاتی راتر^۱ (۱۹۶۶) مبتنی است و مسیر دوم به نظریه خودکارآمدی بندورا (۱۹۷۷) مربوط می‌شود. بنابراین تمام پژوهش‌های انجام شده برای اندازه‌گیری کارآمدی معلم در راستای این دو مسیر بوده است [۲۷]. مسیر مفهومی اول شامل موارد زیر می‌باشد:

۲-۹-۱ تئوری مرکز مهار راتر^۲

این فکر که ادراک معلمان از توانایی‌های خودشان مهم است، با یک اندازه‌گیری ساده توسط دو گویه شروع شد. گویه اول که کارآمدی تدریس عمومی معلم نامیده شده بود، نشان‌دهنده باورهای معلمان درباره تأثیر عوامل بیرونی (وضعیت اجتماعی-اقتصادی) در یادگیری دانش‌آموزان است و گویه دوم کارآمدی تدریس شخصی نام گرفت که شامل باورهای معلمان درباره این که توانایی‌های یک معلم می‌تواند بر عوامل محیطی فائق آید. مجموع این دو گویه کارآمدی معلم نامیده شد [۲۸].

محققان مؤسسه رند اظهار داشتند که منبع الهام آن‌ها برای گنجاندن این دو گویه کارآمدی در پرسش‌نامه، نظریه مرکز کنترل راتر بوده است. محققان رند کارآمدی را به عنوان باور معلمان در مورد کنترل تقویت اعمال‌شان که می‌تواند در درون خود آن‌ها یا در محیط باشد، فرض کردند، معلمانی که عقیده داشتند نفوذ محیط تأثیر توانایی معلم را بر یادگیری دانش‌آموزان تضعیف می‌کند، باور داشتند که تقویت کارآمدی تدریس‌شان خارج از کنترل آن‌ها بوده و بیرونی است و یا حداقل در اختیار آن‌ها نیست. معلمانی که در توانایی‌شان مبنی بر آموزش دانش‌آموزان مشکل‌دار و بی‌انگیزه اطمینان کامل داشتند، بر این باور بودند که تقویت فعالیت‌های آموزشی‌شان درونی^۳ بوده و در اختیار خودشان است [به نقل از منبع ۲۸].

^۱-Rotter

^۲-Rotter's locus of control theory

^۳- Internal

۲-۹-۲ پرسش نامه کارآمدی معلم گاسکی^۱

گاسکی (۱۹۸۱) یک ابزار اندازه گیری حاوی ۳۰ گویه تحت عنوان مسئولیت برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان (RSA)^۲ را توسعه داد. در این مقیاس از هر پرسش شونده خواسته می شود که هر یک از گویه ها را روی یک پیوستار صد درجه ای، نمره گذاری کنند. در یک طرف پیوست علت به معلم نسبت داده شده بود و در طرف دیگر علت به عواملی خارج از معلم نسبت داده شده بود [به نقل از منبع ۲۸].

۲-۹-۳ مقیاس اندازه گیری رز و مدوی^۳

رز و مدوی (۱۹۸۱) یک مقیاس ۲۸ گویه ای به نام مرکز کنترل معلم (TLC)^۴ تهیه نمودند. این پرسش نامه از معلمان می خواست تا مسئولیت موفقیت یا شکست را با انتخاب یکی از دو توضیح ارائه شده متناقض، مشخص کنند. نصف گویه ها موفقیت را بیان می نمودند و نصف دیگر شکست را نشان می دادند. معمولاً در یکی از دو بیان موجود، مسئولیت به معلم و در دیگری مسئولیت به خارج از معلم نسبت داده می شد [به نقل از منبع ۲۸].

۲-۹-۴ مقیاس وب^۵

در این مقیاس، از گویه های با شکل چند گزینه ای استفاده شده است. وب و همکاران دریافتند معلمانی که در مقیاس وب نمرات بیشتری به دست می آورند، تعامل بین عصبانیت و بی صبری آنها با تدریس شان کمتر است. به بیان واضح تر عصبانیت و بی صبری معلم تأثیر مخرب کمتری بر عملکرد تدریس شان دارد. به هر حال این مقیاس نیز با استقبال چندانی روبرو نشد و کمتر مورد استفاده محققان قرار گرفت [به نقل از منبع ۲۲].

^۱-Guskey

^۲- Responsibility for student achievement

^۳- Rose & Medway

^۴- Teacher Locus of Control

^۵- Webb

مسیر مفهومی دوم، بر مبنای نظریه شناختی اجتماعی بندورا شامل موارد زیر می باشد.

۲-۹-۵ مقیاس اشتون^۱

این مقیاس در دو قسمت تهیه شده است. در قسمت اول از معلمان خواسته می شد که بیان کنند، چنانچه اگر در موقعیت فرض شده که قبلاً توصیف شد، قرار بگیرند چه عملکردی از خود نشان می دهند. در قسمت دوم از معلمان خواسته می شده تا بین معلمانی که از همه اثربخشی کمتری دارند و معلمانی که بیش تر از همه اثربخش هستند، مقایسه ای انجام دهند. این مورد از اندازه گیری کارآمدی معلم کاربردهای محدودی داشته است [به نقل از منبع ۲۷].

۲-۹-۶ مقیاس کارآمدی گیبسون و دمبو^۲

این مقیاس که بر مبنای مسیر مفهومی بندورا ساخته شده است، مقیاس اندازه گیری گیبسون و دمبو (۱۹۸۴) می باشد. آن ها در تحلیل عاملی مقیاس خود یک ساختار دو عاملی را مشاهده کرده اند. محققان فوق فرض کردند که این دو عامل منعکس کننده دو مؤلفه نظریه شناختی اجتماعی بندورا، یعنی خودکارآمدی و انتظار پیامد^۳ است. گیبسون و دمبو عامل اول را کارآمدی تدریس شخصی نامیدند، با فرض این که این عامل خودکارآمدی معلم را منعکس می کند و عامل دوم را کارآمدی تدریس عمومی نامیدند، با فرض این که عامل دوم می تواند انتظار پیامد را ثبت کند [به نقل از منبع ۲۷].

۲-۹-۷ مقیاس خودکارآمدی معلم بندورا

بندورا (۱۹۹۷) خاطر نشان ساخت لازم نیست که احساس کارآمدی معلمان در تکالیف و موضوع های درسی متفاوت به یک شکل باشد. بر همین اساس بندورا یک مقیاس چند وجهی از کارآمدی معلم را به وجود آورد که دارای هفت خرده مقیاس بود. این هفت خرده مقیاس عبارت بودند

^۱- Ashton

^۲- Gibson & Dembo

^۳- Outcome expectancy

از: کارآمدی آموزشی، کارآمدی انضباطی، کارآمدی برای جلب مشارکت والدین، کارآمدی برای جلب مشارکت جامعه، کارآمدی برای تحت تأثیر قرار دادن تصمیم‌گیری‌ها، کارآمدی برای تحت تأثیر قرار دادن منابع و امکانات مدرسه و کارآمدی برای ایجاد یک جو مثبت در مدرسه [به نقل از منبع ۲۷].

۲-۹-۸ مقیاس کارآمدی معلم تشانن- موران و وولفولک^۱

برای داشتن یک مقیاس اندازه‌گیری از کارآمدی معلم، که هم قابل تعمیم باشد و هم مفید، باید ابتدا سنجش معلمان از توانایی‌هایشان در رابطه با فعالیت‌هایشان مشخص شود.

تشانن- موران و همکاران (۱۹۹۸) بر اساس الگوی خود اظهار داشتند که یک ابزار معتبر از کارآمدی معلم، باید هم توانایی شخصی و هم تحلیل تکلیف تدریس در ارتباط با منابع و الزامات موجود در زمینه تدریس ویژه را مورد ارزیابی قرار دهد [به نقل از منبع ۲۷].

تشانن- موران و وولفولک (۲۰۰۱) اظهار نمودند که ابزار کارآمدی معلم باید ارزیابی‌های معلمان از توانایی‌هایش در محدوده وسیعی از فعالیت‌ها و تکالیفی که از آن‌ها خواسته می‌شود، را اندازه‌گیری کند. بر همین اساس آن‌ها ابزار جدیدی (TSES)^۲ را برای اندازه‌گیری کارآمدی معلم پیشنهاد کردند که شامل سه خرده مقیاس می‌شد [به نقل از منبع ۲۷].

۱- کارآمدی معلم برای راهبردهای آموزشی^۳

۲- کارآمدی معلم برای مدیریت کلاس^۴

۳- کارآمدی معلم برای درگیر کردن دانش‌آموزان^۵.

۲-۱۰ استرس شغلی

استرس و مخصوصاً استرس شغلی، نه فقط در سطح مراکز آموزشی، بلکه در صنعت و دولت نیز

^۱- Woolfolk

^۲- Teachers' Sense of Efficacy Scale

^۳-Efficacy for instructional strategies

^۴-Efficacy for classroom management

^۵- efficacy for student engagement

به یک حوزه مورد علاقه تبدیل شده است. این امر به دلیل هزینه‌های بالقوه‌ای است که استرس شغلی برای افراد، سازمان‌ها و کارهایی که به منظور کاهش آن در محل کار انجام می‌دهند، ایجاد می‌کند. استرس مربوط به کار یکی از بزرگ‌ترین چالش‌ها برای سلامتی کارکنان و سازمان محسوب می‌شود و کاهش هزینه‌های ناشی از آن برای فرد، مدیران و سازمان بسیار اهمیت دارد [۱].

استرس شغلی معلمان نیز، یک واقعیت در حال گسترش است که به عنوان یک مسئله و علت بیماری‌های احتمالی، مشکلات و گرفتاری شخصی و به اندازه موضوعات پزشکی و علمی مورد توجه قرار گرفته است [۲۹].

استرس معلمان از سال ۱۹۳۰ تاکنون موضوع تحقیقات زیادی بوده است و اخیراً به عنوان مسئله شماره یک برای سلامتی معلمان توصیف شده است [۲۹].

تعاریف مختلفی از استرس وجود دارد، اعم از توضیحات یک کلمه‌ای ساده مانند تنش و فشار و یا توضیحات پزشکی پیچیده در مورد پاسخ‌های فیزیولوژیک بدن انسان نسبت به محرک‌های خاص [۳۰]. البته استرس می‌تواند مثبت یا منفی باشد [۳۰، ۳۱]، استرس زمانی مثبت است که معلمان آن را محرک و هیجان‌انگیز بدانند و زمانی منفی و خطرناک است که سبب حالات مختلفی از اضطراب و افسردگی باشد [۳۰]. هانس سلیه (۱۹۵۶)، الگویی با چهار ویژگی برای فشار روانی طرح کرده است که عبارتند از [به نقل از منبع ۲۹]:

الف- فشار روانی زیاد: زمانی که دارای ظرفیت کاری بالایی هستیم و نیازهای شغلی ما خارج از توانایی شخصی ما برای اداره آن‌ها باشد.

ب- فشار روانی کم: زمانی که کاری برای انجام دادن نداریم که منجر به کم‌ترکی، بی‌حوصلگی و فقدان انگیزه و افسردگی می‌شود.

ج- فشار روانی خوب: زمانی که بعضی چیزها را انگیزه‌بخش و چالش‌برانگیز می‌یابیم.

د- فشار روانی بد: زمانی که احساس خستگی، زودرنجی و ناامیدی داریم.

ریتانو و کلایئر^۱ (۲۰۰۴) بیان داشته‌اند، استرس شغلی عبارت است از رویداد یا زنجیره ای از رویدادهای متوالی و طبیعتاً غیر جسمانی، که از طرف دریافت کننده به عنوان تهدید تلقی شده، به پاسخ‌ها و درگیری‌های جسمانی، روانی و یا هیجانی منجر می‌شوند. این تهدید درونی یا واکنش‌های دفاعی در مدت طولانی احتمالاً تشدید شده و سلامت جسمانی، روانی و هیجانی فرد را به مخاطره می‌اندازند. اگر چه عوامل متعددی در این نوع استرس نقش دارند ولی بیشتر این محرک‌ها ناشی از ابهام نقش و نفوذ سازمان هستند [به نقل از منبع ۱].

کی‌ریاکو و ساتکلایف (۱۹۷۸) در رابطه با استرس شغلی معلمان اظهار داشته‌اند، استرس معلم به عنوان تجربه آموزگار از احساسات منفی ناخوشایند از قبیل خشم و سرخوردگی، اضطراب، افسردگی و عصبانیت ناشی از برخی از جنبه‌های آموزگاری می‌باشد [به نقل از منبع ۳۲].

۲-۱۱ رویکردهای نظری استرس شغلی

اگرچه تحقیقات فراوانی در زمینه استرس صورت گرفته است اما بر خلاف استفاده گسترده از این مفهوم در مکالمات روزمره، هنوز ابهامات فراوانی در حیطه علت شناختی وجود دارد. برخی از نظریات در هنگام صحبت درباره استرس، در واقع به محرک‌های بیرونی توجه دارند و برخی دیگر استرس را به عنوان پاسخی به محرک محیطی می‌بینند. عده‌ای هم آن را در تعامل محرک محیطی و پاسخ جستجو می‌کنند. نظریه پردازان و محققان مختلف نیز هر کدام استرس را از زاویه متفاوتی تحلیل کرده‌اند و در این میان دیدگاه‌های سلیه و لازاروس^۲ نقطه عطفی برای تمام نظریات پیش از خود محسوب می‌شوند [۳].

۲-۱۱-۱ نظریه هانس سلیه

در سال ۱۹۳۶، هانس سلیه مقاله‌ای منتشر ساخت که منتج به متحول گردانیدن درک ما از این اختلال گردید و تعریفی نوین و کاملاً متفاوت برای استرس ارائه کرد. او استرس را به درجه فرسودگی

^۱-Ritano & kleiner

^۲-Lazarus

و از هم گسیختگی بر اثر فشار زندگی تعریف کرد. در سال ۱۹۵۰ مفهوم استرس با ارائه مفهوم دیگری به نام سندروم عمومی سازگاری از طرف سلیه کامل تر شد. سلیه فشار را به مثابه حالتی توصیف می‌کند که به صورت یک نشانگان ظاهر می‌شود؛ یعنی فشار روانی با توالی حوادث ویژه‌ای آشکار می‌شود. او این توالی را اصطلاحاً سندروم عمومی سازگاری می‌نامد و در آن سه گام را مشخص می‌سازد:

گام اول واکنش اخطار ، دوم گام مقاومت ، و سوم گام فرسودگی.

واکنش اخطار: پاسخ پیچیده‌ای که به تعبیر سلیه از عامل فشار نشأت می‌گیرد.

مرحله مقاومت: که در این مرحله بدن برای مبارزه با فشار آماده می‌شود.

مرحله فرسودگی: بدن در مقابل امراض و بدکار کردن اعضایش آسیب‌پذیر می‌شود و امراض

مربوط به فشار روانی خود را نشان می‌دهند.

سلیه نظر خود را این گونه بیان می‌کند که چنانچه عامل فشار موجود باشد به دنبال آن واکنش اخطار است که نشانه و هشدار از وجود استرس در فرد می‌باشد و آشناترین عنصر واکنش اخطار ترشح آدرنالین در جریان خون است و عوارضی مانند تند شدن ضربان قلب، ضعف در تنفس، تنیدگی عضلانی را در بردارد. چنانچه این عوارض و مرحله مقاومت زیاد طولانی شده و ادامه یابد، بدن توانایی مقاومت را از دست داده و وارد مرحله سوم یعنی فرسودگی گردیده و امراض مربوط به فشار روانی شروع می‌شوند. وی فشار روانی را ناشی از عوامل متعدد و متفاوتی دانسته و ذهن را در درک عامل فشار مهم می‌داند [به نقل از منبع ۳].

۲-۱۱-۲ نظریه لازاروس

لازاروس (۱۹۶۰) با طرح نظام شناختی- ارزیابی خود، که در مقایسه با الگوهای ایستای پیش از آن تحول مهمی به حساب می‌آید، سر فصل تازه‌ای در تحقیقات استرس گشود. وی که آغازگر دوران تفکر تعامل‌گرا بود، در حالی که محرک‌های محیطی و واکنش‌های فردی را به عنوان دو عامل فعال

مؤثر بر یکدیگر معرفی نمود، خاطر نشان کرد که هیچ یک از آن‌ها به تنهایی مبین استرس نیستند؛ بلکه در این زمینه کیفیت و رابطه بین این دو عامل از اهمیت خاصی برخوردار است. وی معتقد بود استرس توسط ادراک شخص از موقعیت روان‌شناختی تعریف می‌شود. این ادراک شامل تهدیدها، آسیب‌های بالقوه، چالش‌ها و ادراک شخص از توانایی مقابله خود آن‌هاست. لازاروس همچنین بر مفاهیم تعارض، ناکامی و تهدید تأکید نمود. تعارض زمانی اتفاق می‌افتد که دو هدف ناسازگار وجود دارد. ناکامی زمانی روی می‌دهد که دستیابی به یک هدف مانع تحقق هدف دیگر گردد و تهدید شامل پیش‌بینی و انتظار کشیدن برای ضرر فقدان است که هنوز اتفاق نیفتاده و براساس آن که شخص فکر می‌کند تا چه حد توانایی مقابله با آن را دارد، می‌تواند خفیف یا شدید باشد^۱به نقل از منبع^۳].

۲-۱۱-۳ نظریه ضعف بدنی^۱

دیویدسن و نیل^۲ (۱۹۹۰) اظهار داشته‌اند، بر اساس نظریه ضعف بدنی، آنچه استرس و یک اختلال خاص روانی، فیزیولوژیکی را به هم پیوند می‌دهد، ضعف در یک اندام جسمی خاص است. عوامل ژنتیکی، بیماری‌های قلبی، رژیم غذایی ممکن است دستگاه عضوی خاص را مختل سازد. این دستگاه در برابر استرس‌های آتی، حتی استرس‌های خفیف و ملایم، آسیب‌پذیر خواهد بود. براساس این نظریه بدن انسان مانند یک تیر که از نازک‌ترین قسمت خود هوا را بیرون می‌دهد عمل می‌کند و به عنوان مثال یک دستگاه تنفس ممکن است فرد را مستعد ابتلاء به آسم نماید. به این ترتیب براساس این نظریه، بیماری ناشی از تعامل بین فیزیولوژی شخص و استرس خواهد بود^۱به نقل از منبع^۳].

^۱-Somatic weakness Theory

^۲-Davidson & Neal

۲-۱۱-۴ نظریه تحول تدریجی و توازن خودکار^۱

در یک بدن سالم، همیشه باید توازن ظریف و پیچیده اعمال دو دستگاه سمپاتیک و پاراسمپاتیک حفظ شود. شلیک یا شروع فعالیت دستگاه سمپاتیک، باید به زودی توسط فعالیت افزایش یافته پاراسمپاتیک جبران شود. برای این که رگ‌های خونی و غدد صدمه نبینند، نباید هیچ یک از دستگاه‌ها انرژی خود را به مدت طولانی یا بیش از حد به جریان بیندازند. خطر جسمی واقعی معمولاً گذرا است ولی از خطرات اجتماعی، افسوس خوردن‌ها در مورد گذشته‌ها و نگرانی در مورد آینده به راحتی نمی‌توان گریخت. آن‌ها می‌توانند دستگاه سمپاتیک را تا مدت‌ها برانگیخته نگه‌دارند و بدن را در یک حالت اضطراری مداوم باقی نگه‌دارند. چنین وضعیتی به عدم توازن دستگاه سمپاتیک و پاراسمپاتیک دامن می‌زند و موجب تغییرات بدنی‌ای می‌شود که فراتر از توان جسمانی ارگانیزم تداوم می‌یابند و در نتیجه اختلال‌های روانی- فیزیولوژیکی بروز می‌کنند [۳].

۲-۱۱-۵ دیدگاه‌های روان تحلیل‌گری^۲

الکساندر^۳ (۱۹۶۸) برجسته‌ترین نظریه‌پرداز روان تحلیل‌گری در زمینه واکنش‌های روانی- فیزیولوژیکی، این نوع اختلال‌ها را پیامد حالات عاطفی یا هیجانی ناهشیار خاص در برابر هر اختلال می‌داند.

وی فرض کرد بیماران مبتلا به زخم معده تمایل خود برای عشق به والدین را در کودکی سرکوب کرده‌اند و این نگرش‌های سرکوب شده سبب فعالیت بیش از حد دستگاه عصبی خودکار شده و در معده زخم تولید می‌کنند. از نقطه نظر فیزیولوژیکی، معده به طور دائم در حال آماده ساختن خود برای دریافت غذا است و فرد به طور نمادین آن غذا را با عشق به والدین معادل ساخته است. برانگیختگی‌های تخلیه نشده خصمانه نیز به وجود آورنده حالت هیجانی یا عاطفی مزمن هستند که فشار خون اساسی را ایجاد می‌کنند [به نقل از منبع ۳].

^۱-Evolution Theory and Autonomic Balance

^۲-Psychoanalytic Theories

^۳-Alexander

۲-۱۱-۶ نظریه‌های شرطی‌سازی

نظریه‌های شرطی‌سازی کلاسیک و ابزاری، برای خود جایگاهی در اختلال‌های روانی - فیزیولوژیکی باز کرده‌اند. البته بهتر است شرطی‌سازی را عامل تحریک یا تشدید بیماری قلمداد کنیم و نه عامل ایجاد آن. به عنوان مثال فردی که به گرده گل حساسیت دارد و در مقابل حمله‌های آسم آسیب‌پذیر و مستعد است، می‌تواند از طریق شرطی‌سازی کلاسیک به یک محرک که با گرده گل همراه شده و قبلاً هم خنثی بوده است نیز حساسیت پیدا کند. حمله‌های آسم را همچنین می‌توان به عنوان پاسخ‌های عملی‌ای در نظر گرفت که به وسیله پاداش‌ها یا تقویت‌ها ایجاد می‌شوند. مثلاً یک کودک می‌تواند آسم را به عنوان بهانه‌ای برای فرار از فعالیت‌های ناخوشایند مورد استفاده قرار دهد.

نیل^۱ و همکاران (۱۹۹۰) پیشنهاد کرده‌اند که فشار خون نیز می‌تواند تقویت کننده باشد. به این ترتیب که با تحریک گیرنده‌ها به بازداری پاسخ‌های پرخاشگرانه فرد در محیط کمک خواهد کرد [به نقل از منبع ۳].

۲-۱۱-۷ نظریه‌های شخصیت

کوباسا^۲ و مدی^۳ (۱۹۹۷) برای تبیین این موضوع که بعضی اشخاص در مواجهه با مقدار مشخصی استرس بیمار می‌گردند و حال آن‌که بعضی دیگر در برخورد با همان مقدار استرس سلامت خود را حفظ می‌کنند، از نظریه‌های شخصیت سود جسته و الگوی شخصیت قوی^۴ را پیشنهاد داده‌اند. شخصیت‌های قوی، اشخاصی هستند که توانایی دارند استرس را تحمل کنند و در دام بیماری نیفتند. سه مشخصه بارز این اشخاص تعهد^۵، چالش‌گری و درونی بودن مرکز کنترل^۶ است [به نقل از منبع

^۱ -Niel

^۲ -Kobasa

^۳ -Maddi

^۴ -Hardy personality

^۵ -commitment

^۶ -Internal Focus of control

الگوی دیگر شخصیت که آسیب‌پذیری اشخاص را نسبت به استرس بالا می‌برد تیپ A رفتاری^۱ است که ظاهراً مخصوص کسانی است که دچار حمله قلبی می‌شوند. این گروه از مردم به شدت رقابت‌جو و اهل پیشرفت هستند، به فوریت‌های زمانی حساسند، آرمیدن برای آن‌ها دشوار است و اگر کارشان به درازا بکشد یا مجبور شوند با افرادی به زعم خود بی‌کفایت کار کنند، بی‌تابی و خشم نشان می‌دهند. آمیزه‌ای از احساس فشار برای پیشرفت و یک احساس خصومت کلی در این افراد را، متحمل‌ترین ویژگی‌هایی به شمار آورده‌اند که باعث بیماری قلبی در ایشان می‌شود [۳]. در مقابل افراد با تیپ B رفتاری^۲ دید واقعی‌تری از کار و زندگی خود داشته و خود را سازگارتر می‌کنند و تمایلی به انجام بیش از اندازه کارها برای غلبه بر مشکلات ندارند [۲۹] و در مجموع در برخورد با زندگی نگرش ملایم‌تری دارند [۴]. برخی تحقیقات نیز بین شخصیت قوی و تیپ A رفتاری، وجود یک ارتباط معکوس را پیشنهاد داده‌اند و قوی بودن شخصیت را سپری در مقابل رشد الگوهای رفتاری که عامل اصلی بروز بیماری‌های قلبی هستند معرفی کرده‌اند [۳].

افراد با شخصیت روان‌رنجور نیز آمادگی زیادی دارند که در معرض استرس قرار بگیرند. علت این که شخصیت‌های روان‌رنجور در برابر استرس آسیب‌پذیرند این است که از آستانه کوتاهی برای تهدیدآمیز بودن اوضاع برخوردارند. اشخاصی که دارای شخصیت روان‌رنجور هستند، اغلب انتظار بدترین حوادث را دارند و به بسیاری از حوادث احتمالی و فرضی فکر می‌کنند. در نتیجه بخش قابل ملاحظه‌ای از استرس آنها ناشی از فکر کردن به حوادثی است که ممکن است اتفاق نیفتد [به نقل از منبع ۴].

شافر^۳ (۱۹۸۴) برای افرادی که در مقابل استرس مقاوم هستند یک الگوی شخصیت با این ویژگی‌ها پیشنهاد داده است [۳]:

^۱-Type "A" Behavior

^۲-Type "B" Behavior

^۳-Shaffer

- واگرا و خلاق هستند.
- مصمم هستند که زندگی کنند.
- برای زندگی کردن اشتیاق دارند.
- برای سبک مناسب زندگی خود با برنامه‌ریزی عمل می‌کنند.
- خوش‌بین هستند.
- بر سرنوشت خود کنترل و تسلط دارند.
- در تعیین سرنوشت خود نقش فعال دارند.
- نگرش‌ها و سبک عمل آنان بر مسئول بودن ایشان تأکید می‌ورزند.
- به تغییرات و رویدادهای استرس‌زای زندگی به عنوان فرصت و چالش می‌نگرند و با چالش‌ها به روش حل مسئله برخورد می‌کنند.

۸-۱۱-۲ نظریه فروپاشی هویت^۱

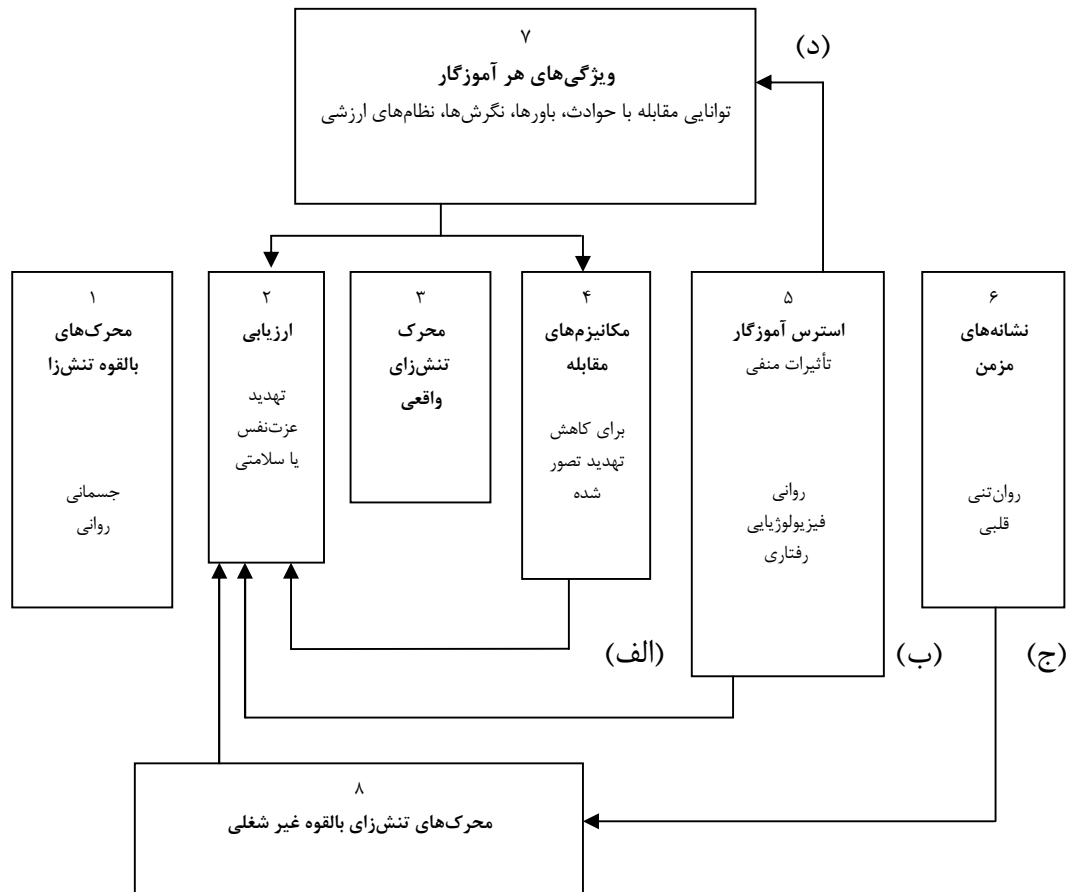
بر اساس این نظریه، افرادی که سطوح پایین حرمت خود را تجربه می‌کنند، اتفاقات خوبی را که برایشان رخ می‌دهد به سختی می‌پذیرند؛ زیرا رویدادهای مثبت در خارج از بستر احساس هویت آنان جای دارد. بر عکس وقتی برای اشخاص دارای سطح بالاتری از حرمت خود اتفاق خوبی رخ می‌دهد، هویت آنان فروپاشیده نمی‌شود. براساس این الگو، هر چه رویدادهای زندگی اشخاص را بیشتر وادار کنند تا آن چه را در مورد خود می‌پندارند تغییر دهند، خطر بروز بیماری برای آن‌ها بیشتر است [۳].

۱۲-۲ مدل استرس معلم

چندین مدل به منظور توضیح استرس معلم ارائه شده است. اکثر این مدل‌ها، از مدل ارائه شده توسط کی‌ریاکو و ساتکلیف (۲۰۰۱)، که در شکل (۲-۳) آمده است، استناد کرده و آن را مبنای کار قرار داده‌اند [به نقل از منبع ۴]. اساس این مدل با «استنباط تهدید» آغاز می‌شود. آنچه که منابع

^۱ - Identity Disruption

بالقوه استرس یک معلم را به منابع واقعی تبدیل می کند، به استنباط بالقوه استرس به عنوان یک تهدید، بستگی دارد.



شکل (۲-۳) مدل استرس معلم (کی‌ریاکو، ۲۰۰۱)

در این مدل، عبارت «محرك تنش‌زا» در اشاره به منبع استرس به کار رفته است. برخورد موفقیت‌آمیز با آن‌ها، تأثیر زیادی بر فرآیند استرس می‌گذارد. این مدل، همچنین چهار حلقه بازخورد دارد. حلقه (الف) نشان می‌دهد مکانیزم‌های مقابله‌ای مورد استفاده یک آموزگار می‌تواند روی فرآیند ارزیابی او تأثیر بگذارد. حلقه (ب) و (ج)، به روشی مربوط می‌شوند که معلمان بر اثر آن، استرس شدید را تجربه می‌کنند و همراه با علایمی از بیماری است و می‌تواند با حساس‌تر کردن معلم نسبت به مسئولیت‌های جدید بر فرآیند ارزشیابی اثر بگذارد، به عبارتی بازخوردهای (ب) و (ج) می‌توانند روی ارزیابی معلم تأثیر گذاشته و آن‌ها را در برابر مشکلات جدید آسیب‌پذیرتر سازد و حلقه چهارم

بازخورد (د) بدین معناست که رو به رو شدن با منابع بالقوه استرس در بیرون از مدرسه می‌تواند مسائل موجود در مدرسه را تهدید آمیزتر بکند [۴].

۲-۱۳ ارزیابی استرس معلم

یکی از مسائل پژوهشگران اندازه‌گیری استرس معلمان است [۴]. روش‌های بررسی، ارزیابی و اندازه‌گیری استرس بسیار متعدد است. روش‌های آزمایشگاهی، رفتاری، شناختی، خود گزارش‌دهی^۱ از طریق تکمیل پرسش‌نامه، فهرست‌های بازبینی و مقیاس‌های درجه‌بندی، از مهم‌ترین روش‌ها به‌شمار می‌آیند [۱]. پرسش‌نامه‌هایی که به همین منظور تهیه شده است بیشترین مورد استفاده را داشته‌اند. این پرسش‌نامه‌ها به لحاظ شکل و نوع با هم تفاوت‌های اصولی دارند. در بسیاری از مطالعات با استفاده از ابزار تک عاملی یا یک پرسش‌میزان کلی سطح استرس معلم را مورد ارزیابی قرار می‌دهند و سؤالات مستقیم و ساده هستند (مانند، به طور کلی، شما در وجود یک معلم چه چیز پر تنش می‌یابید؟) [۳۳]. در بعضی از پرسش‌نامه‌ها از معلمان خواسته شده است تا تناوب و شدت منابع استرس و یا نشانه‌های استرس را گزارش کنند. برخی از بررسی‌ها به نشانه‌های فیزیولوژیایی، رفتاری و پزشکی استرس (مانند غیبت از مدرسه، ترک شغل معلمی، تنش و اضطراب مزمن، بی‌خوابی، کاهش میل جنسی و تغییرات هورمونی در طی هفته) توجه کرده‌اند [۴]. در حالی که از پرسش‌نامه‌های خودسنجی به شکل وسیع برای تشریح استرس معلمان استفاده شده است و این ابزار در کسب اطلاعات درباره‌ی استرس معلم بسیار موفقیت آمیز بوده و مبنای مناسبی برای ساخت مدل و مقایسه بین زیرگروه‌ها فراهم کرده است، اما باید از استفاده آن در تهیه اطلاعات درباره میزان استرس معلمی خاص، احتیاط کرد. اخیراً مطالعات انجام شده نشان داده‌اند که قالب شناختی، منابع و عواملی که منجر به استرس شغلی در افراد می‌شوند از روزی به روزی دیگر تفاوت دارند. این نتایج و بینش‌های جدید به ما یادآور می‌شوند که به منظور سنجش استرس شغلی، فقط از پرسش‌نامه‌ها و مقیاس‌های

^۱-Self-Report

کمی استفاده نکنیم. یکی از روش‌های کیفی مفید برای سنجش استرس شغلی استفاده از دفترچه یادداشت روزانه است. با استفاده از این روش، خود گزارش‌دهی تسهیل شده و گزارش از یک بهبود کیفیت برخوردار خواهد شد [۱].

۱۴-۲ شیوع استرس در بین معلمان

در چندین سال گذشته پژوهش‌گران توجه شایانی به استرس شغلی و عوارض آن نشان داده‌اند و اخیراً ادبیات قابل توجهی در مورد یکی از موارد خاص آن یعنی استرس معلم پدید آمده است. میزان بالای استرس معلم بر کارآمدی تدریس و زندگی شخصی او تأثیر منفی می‌گذارد. همچنین تعهد و مسئولیت او را در قبال عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کاهش می‌دهد [۱].

تدریس یک حرفه پراسترس می‌باشد و سطوح بالای استرس شغلی اثری قوی بر عملکرد، تصمیم‌گیری، سلامت جسمانی و روانی و به طور کلی رضایت شغلی معلمان دارد [۳۳]. استرس معلم در شرایط چالش‌برانگیز غیر قابل اجتناب است، آن‌ها در مدرسی که ارتباط خوبی بین کارکنان وجود دارد سطح پایین‌تری از استرس و سطح بالاتری از تعهد و رضایت شغلی را اظهار می‌کنند [۳۳].

تعدادی از پژوهش‌ها به ماهیت نسبتاً پراسترس حرفه آموزش اشاره کرده‌اند. کاکس و همکارانش^۱ (۱۹۷۸) گزارش دادند، بیش از ۶۰٪ معلمان شغل‌شان را به عنوان منبع اصلی استرس در زندگی معرفی کرده‌اند. کی‌ریاکو (۱۹۸۰) نشان داد هنگامی که معلمان با افراد دیگر در مشاغل دیگر مقایسه می‌شوند سطح بالاتری از استرس را تجربه می‌کنند [به نقل از منبع ۳۲]، براساس تحقیقات وی حدود ۵ درصد از معلمان تدریس را بی‌نهایت استرس‌زا و بیش از ۲۰ درصد آنان، این شغل را بسیار استرس‌زا گزارش کرده‌اند، که این نسبت هر چه به پایان ترم نزدیک شویم بیشتر می‌شود [۴].

یک نظرسنجی در میان معلمان ابتدایی و متوسطه چین نشان داد که ۵۱/۴۳ درصد از معلمان دچار مشکلات روحی و روانی هستند که از این میان: ۳۲/۱۸ درصد دارای پریشانی روانی خفیف، ۱۶/۵۶

^۱- Cox et al

درصد دارای پریشانی روانی متوسط و ۲۴/۹ درصد دارای پریشانی روانی بالا می‌باشند [۳۱]. به هر حال، استرس جزئی از زندگی معلمان است. معلمان خود را به عنوان افرادی که شدیداً مضطرب و پریشان هستند، توصیف می‌کنند. آن‌ها وظایف خطیری چون تأمین نیازهای دانش‌آموزان، رعایت انصاف در درس دادن و آماده کردن بچه‌ها در آزمون‌های استاندارد را بر عهده دارند. از آنجایی که استرس ماهیت بیولوژی دارد، این نوع استرس مرتبط با کار، نه تنها به جسم، بلکه به روان معلمان هم آسیب می‌رساند [۱].

۱۵-۲ منابع استرس

براساس مطالعاتی که کی‌ریاکو (۲۰۰۱) در زمینه استرس معلمان انجام داد ده منبع شایان ذکر برای ایجاد استرس شناسایی کرد. این ده منبع عبارتند از:

۱-۱۵-۲ تدریس به محصلان بی‌انگیزه

یکی از منابع عمده استرس که بسیاری از معلمان به آن اشاره دارند ناراحتی و فرسودگی ناشی از تشویق به درس محصلینی است که اصولاً انگیزه‌ای به این کار ندارند. زمانی که از این دانش‌آموزان سؤال می‌شود، علاقه‌ای به جواب دادن ندارند. اضافه کاری نمی‌کنند، از برقراری مراودات اجتماعی لذت می‌برند و تکالیف‌شان را نیمه کاره تحویل می‌دهند [به نقل از منبع ۴].

۲-۱۵-۲ حفظ نظم و ترتیب

دو جنبه از حفظ نظم و انضباط برای معلمان تولید استرس می‌کند. نخست آن که معلمان باید پیوسته مترصد و گوش به زنگ باشند تا در ساعات درس دانش‌آموزان بدرفتاری نکنند. جنبه دوم حفظ نظم و انضباط برخورد با آن بدرفتاری است که به راستی بروز می‌کند. این بدرفتاری‌ها می‌توانند کاملاً جزئی و بی‌اهمیت باشند. مثل زمانی که دانش‌آموز به درس توجه نمی‌کند. اما گاه موارد بسیار جدی‌تر است. ممکن است دانش‌آموزی به معلم ناسزا بگوید [به نقل از منبع ۴].

سوء رفتار مداوم دانش‌آموزان به عنوان یکی از قوی‌ترین منابع استرس و فرسودگی شغلی

معلمان رتبه‌بندی شده است [۳۳].

۲-۱۵-۳ فشارهای زمانی و زیادی کار

بخش مهمی از استرس معلمان ناشی از بار کاری سنگین و به انجام رساندن برنامه‌ها در زمان تعیین شده است. معلمان باید همه روزه برای تدریس مطالب به‌خصوصی آمادگی داشته باشند. یکی دیگر از مسائل، تفاوت‌هایی است که در زمینه‌های یادگیری، علاقه و انگیزه در دانش‌آموزان هست [به نقل از منبع ۴]. در پژوهشی که در سال ۲۰۱۲، در کشور نپال انجام شد نیز حجم کار زیاد، بیشترین میانگین را در بین دیگر منابع استرس به خود اختصاص داده است [۳۲].

۲-۱۵-۴ روبه‌رو شدن با تغییر

کار معلمی به گونه‌ای است که پیوسته با تغییر روبه‌رو می‌شود. برنامه‌های آموزشی، شیوه‌های تدریس و ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان و تهیه گزارشات لازم در این خصوص پیوسته در حال تغییر است. اما در مواقعی وسعت این تغییرات به حدی است که معلمان باید به سرعت در نحوه کاری که به آن عادت کرده‌اند تجدید نظر کنند و پذیرای شیوه‌های جدید گردند که در بسیاری از موارد به آن عادت ندارند و از تبحر کافی بی‌بهره‌اند [به نقل از منبع ۴].

۲-۱۵-۵ ارزیابی شدن از ناحیه دیگران

کار معلمان به طور غیررسمی پیوسته از ناحیه محصلین، سایر معلمان و گاه والدین ارزیابی می‌شود. افزوده بر این، خود معلمان نیز عملکردشان را با عملکردی که برای خودشان در نظر گرفته‌اند مقایسه می‌کنند. سوای این ارزیابی غیر رسمی انواعی از ارزیابی‌های رسمی هم هستند که به طور منظم انجام می‌شوند که از جمله می‌توان به برنامه‌های ارزیابی کارکنان، ارزیابی از سوی بازرسان آموزش و پرورش و یا سایر نهادهای بیرونی اشاره کرد [به نقل از منبع ۴]. لیو^۱ و همکارانش (۲۰۱۲) در چین نشان داد که سیاست‌های ارزیابی معلم در مدارس و همچنین آزمون‌هایی که خود معلم در

^۱-Liu

آن‌ها شرکت می‌کند به همراه عوامل دیگر از جمله جامعه، دانش‌آموزان و والدین آن‌ها، حجم کار سنگین، وضعیت اقتصادی از منابع اصلی استرس معلمان به شمار می‌رود [۳۴].

۲-۱۵-۶ روبه‌رو شدن با همکاران

گاه‌گاه اتفاق می‌افتد که اختلافاتی میان معلمان بروز می‌کند. یکی از دلایل بروز این اختلافات، اختلاف نظر آن‌ها درباره کم و کیف چگونگی کارهاست. اغلب معلمان در می‌توانند به‌طرز حرفه‌ای و مثبت اختلاف سلیقه‌ها را از میان بردارند. اما در مواقعی ممکن است که این اختلاف سلیقه بسیار شدید باشد به طوری که از میان برداشتن آن ممکن نباشد. اگر این اختلاف هم‌چنان باقی بماند برای یکی از معلمان و یا هر دو آن‌ها تولید استرس می‌کند [به نقل از منبع ۴].

۲-۱۵-۷ عزت‌نفس و موقعیت شغلی

منبع دیگر استرس برای معلمان زمانی است که عزت‌نفس آن‌ها به مخاطره می‌افتد. حملات عمومی از سوی سیاست‌مداران یا نهادهای دیگر به حرفه تدریس می‌تواند روی احساس خود ارزشمندی معلمان تأثیر سوء بگذارد و از عزت‌نفس‌شان بکاهد. بنابراین عوامل استرس‌زای فردی که شامل سن، سال‌های تجربه و عدم آموزش مناسب شغلی می‌باشند، یکی از منابع استرس هستند که در تقویت و یا تضعیف روحیه معلم نقش بسزایی دارند [به نقل از منبع ۱].

۲-۱۵-۸ بخش اداری و مدیریت

اغلب معلمان از آن رو به حرفه تدریس روی می‌آورند که پیش‌بینی می‌کنند از تدریس در کلاس لذت می‌برند، موضوعات درسی مورد علاقه‌شان را یاد می‌گیرند و بعد به محصلان کمک می‌کنند تا مطالب درسی را بیاموزند. اما معلمان سوای تدریس در کلاس‌ها، وظایفی اداری نیز بر عهده دارند که از آن جمله می‌توان به ترتیب دادن برگزاری مراسم، تهیه اطلاعات برای مؤسسات و نهادهای بیرونی، بودجه‌بندی، به کارگیری و انتخاب کارکنان جدید و کمک به تصمیم‌گیری‌های مقامات مدرسه اشاره کرد. بسیاری از معلمان از این نوع کارهای اداری و دفتری خوششان نمی‌آید و احساس می‌کنند که

زیر فشار کاری شدید قرار گرفته‌اند. این شرایط نیز می‌تواند استرس شدید ایجاد کند [۴]. بر اساس پژوهشی در هنگ کنگ (۲۰۰۸) شش منبع استرس معلمان عبارتند: وظایف غیر آموزشی، دانش‌آموزان، دیگران، برنامه درسی، حجم کار آموزش و به رسمیت نشناختن معلم [۳۵].

۹-۱۵-۲ تعارض‌های نقشی و ابهامات

معلمان اغلب مجبورند در نقش‌های مختلفی ظاهر شوند. برای مثال معلمی احساس می‌کند باید برای دانش‌آموزی که بدرفتاری نشان می‌دهد قاطعیت به خرج دهد. از سوی دیگر ممکن است که دانش‌آموز بدرفتار در منزلش با مشکلات عدیده‌ای روبه‌رو باشد و شدیداً احتیاج به حمایت عاطفی داشته باشد. در این زمان است که معلم با تعارض نقش روبه‌رو می‌شود. اگر معلم به این نتیجه برسد که تحت تأثیر این تعارض نقش نمی‌تواند در برخورد با مشکل موجود توفیق یابد گرفتار استرس می‌شود [۴].

در پژوهش کایاستا^۱ و همکارش (۲۰۱۲)، نشان داده شد که پس از حجم کار بالا، به ترتیب داشتن تعارض، رابطه ضعیف همکاران، مسئولیت و فشار سیاسی افراد ناکارآمد جزء منابع استرس به شمار می‌آیند [۳۲].

ابهامات نقشی در شرایطی ایجاد می‌شود که معلم باید در نقش ویژه‌ای ظاهر شود اما انتظاری که از وی دارند مشخص نیست. بنابراین خطر آن است که معلم به علت انجام ندادن کاری به آن شکل که انتظار می‌رود مورد انتقاد قرار گیرد [۴].

۱۰-۱۵-۲ شرایط کاری بد

شرایط کاری بد می‌تواند یکی از منابع مهم استرس باشد. از جمله این‌ها می‌توان به نبود منابع و مواد لازم، شرایط فیزیکی ضعیف ساختمان‌های مدرسه، نبود حمایت کافی از ناحیه کارکنان اداری و ستادی، نبود فرصت لازم برای آماده شدن و فعالیت‌های حرفه‌ای اشاره کرد. در واقع هر عاملی که

^۱-Kayastha

نگذارد معلم به هدف‌هایش در مدرسه برسد در او تولید استرس می‌کند [۴].

۱۶-۲ نشانه‌های استرس

نشانه‌های استرس شغلی از یک شخص به شخص دیگر، وابسته به موقعیت خاص و مدتی که فرد تحت تأثیر منبع استرس بوده است و شدت استرس بستگی دارد. علائم مخصوص به استرس شغلی می‌تواند موارد ذیل باشد [۳]:

- بی‌خوابی
- فقدان تمرکز ذهنی
- اضطراب و استرس
- غیبت در محل کار
- افسردگی
- سوء مصرف مواد
- عصبانیت و ناکامی شدید
- تعارض خانوادگی
- بیماری‌های جسمانی همچون بیماری قلبی، میگرن، سردردها، مشکلات معده‌ای و مشکلات کمر درد.

پارکینسون^۱، به منظور کمک به معلمان و مدیران آن‌ها پنج عامل زیر را به عنوان نشانه فشار روانی معلمان مورد توجه قرار داده است [به نقل از منبع ۲۷].

الف- جسمی^۲

علائم آن شامل سردرد، دردهای مختلف دیگر مانند عرق کردن زیاد ناشی از کار سخت، نفس نفس زدن، بی‌خوابی، تغییرات در فشارخون، افزایش ضربان قلب، افزایش ابتلا به بیماری‌های خفیف،

^۱-Parkinson

^۲-Physiological

خشک شدن دهان و گلو و داشتن سوء هاضمه است.

ب- شناختی^۱

علائم آن شامل بی حالی و گیجی، بی علائقی به کار، تمرکز اندک، دوره‌های فراموشی و غیره می‌باشد.

ج- هیجانی^۲

علائم آن شامل دلواپسی، گریه بدون دلیل خاص، افسردگی، تند مزاجی، عصبی شدن، عقب نشینی از انجام کارها و غیره می‌باشد.

د- رفتاری^۳

علائم آن شامل وابستگی زیاد به داروهای تجویز شده، افزایش نوشیدن و سیگار کشیدن، تغییرات در عادات‌های تغذیه، تیز کردن دندان، تیک‌های عصبی، خنده‌های بی‌مورد، عصبانیت، جنبش و حرکات‌های آنی، لرزیدن و غیره می‌باشد.

ه- روانی^۴

علائم آن شامل احساس نا امید، انجام وظایف سؤال برانگیز، پرسیدن در مورد این که چرا باید کار کرد و هدف از این کارها چیست، می‌باشد.

کی‌ریاکو (۲۰۰۱) نیز بیان می‌کند تنها نشانه استرس که همه از آن شکایت دارند وجود تنش است. البته احساس استرس روی اشخاص تأثیرهای متفاوت بر جای می‌گذارد. یکی از این تفاوت‌های عمده در این است که استرس روی بعضی‌ها تأثیرهای روانی و روی جمعی تأثیرهای جسمانی بر جای می‌گذارد. وی نشانه‌های شایع استرس در محیط کار را شامل: تحریک‌پذیری، میل به گریه، افسردگی، بی‌خوابی، احساس بی‌قراری، کاهش میل جنسی، بدخلقی، احساس خستگی، پریدن رنگ، تیک‌های

¹-Cognitive

²-Excitmental

³-Behavioural

⁴-Spritual

عصبی، ناراحتی معده، زخم در ناحیه دهان، دردهای عمومی، گوارش بد، افکار وسواس گونه، حملات وحشت، احساس تنش می‌داند [به نقل از منبع ۴].

تجربه استرس ناشی از کار به مدت زیاد گاه به شرایطی منجر می‌شود که به آن «تحلیل قوای روانی معلم^۱» یا فرسودگی شغلی می‌گویند [۱].

فرسودگی معلم:

یکی از مقبول‌ترین تعاریفی که بسیار مورد تحقیق و بررسی واقع شده و توسط مسلش و همکاران (۱۹۹۷) ارائه شده است، فرسودگی مربوط به علائم روان شناختی خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و کاهش موفقیت فردی را شامل می‌شود که برای افرادی که به طور مستقیم و با نوعی رابطه‌ی کمک‌رسانی با دیگر افراد کار می‌کنند، اتفاق می‌افتد [به نقل از منبع ۱].

فرسودگی هیجانی؛ به احساسی در شخص گفته می‌شود که در آن فرد از لحاظ عاطفی بیش از حد وسعت یافته و از منابع عاطفی خود تهی شده است.

مسخ شخصیت؛ به پاسخ منفی، بی‌احساسی و فاصله بیش از حد با دیگران تعریف شده است (در این حالت فرد منزوی شده و به انسان‌ها مثل اشیاء می‌نگرد).

کاهش موفقیت فردی؛ به کاهش احساس توانایی و موفقیت فرد در کارش اشاره دارد [۱].

و در جای دیگر آمده که تحلیل قوای روانی معلم سه عامل اصلی دارد:

فرسودگی نگرشی: به فقدان اشتیاق به کار و پایین بودن حس رضایت از آن اطلاق می‌شود.

فرسودگی جسمی: بیشتر اوقات به خستگی معلمان در مدرسه گفته می‌شود.

فرسودگی عاطفی و احساسی: حفظ احساس مثبت در طول روز کاری، برای معلمان دشوار می‌شود. احساس غالب بر آن‌ها در طول روز، تمایل شدید به چشم پوشی از انجام مسئولیت‌ها و وظایف خود در برابر دانش‌آموزان است هر چند پژوهش‌های بسیاری نشان داده است که در تلاش برای مدارا با استرس، کم‌کاری و بی‌تعهدی مؤثر نیست و اغلب زیان بخش هم هست [۴].

¹-Teacher Burnout

۱۷-۲ راهکارهای مقابله با استرس

در رویکردی جامع کی‌ریاکو (۲۰۰۱) راهبردهای فردی مقابله با استرس معلمان را به دو نوع اصلی مستقیم و تسکین‌دهنده تقسیم کرده است [به نقل از منبع ۱].

۱-۱۷-۲ راهبردهای عملکرد مستقیم

روش‌های عملکرد مستقیم یا حل مسأله اشاره به اقدام‌هایی دارد که معلم می‌تواند با استفاده از آن‌ها منبع استرس خود را برطرف کند. در این روش ابتدا معلم تصور روشنی از منبع استرس‌زای خود به دست آورده و آن را کاملاً مشخص می‌کند و سپس اقداماتی برای تعدیل خواسته‌های استرس‌زای خود یا تغییر موقعیت استرس‌زا انجام می‌دهد. در این روش معلم منبع استرس را مورد توجه قرار داده و سعی می‌کند آن را به شکل موفقیت‌آمیزی برطرف نموده یا مانع از بروز آن در آینده شود. روش‌های مستقیم ممکن است به سادگی شامل مدیریت کردن و سازمان دادن اثربخش‌تر خود شخص باشد و یا ممکن است شامل توسعه دانش‌های جدید؛ مهارت‌ها و تمرین‌های عملی باشد، همچنین ممکن است شامل گفت‌وگو و کمک گرفتن از همکاران باشد، بنابراین جوانب یک موقعیت با کمک دیگران تغییر داده شده یا کاهش می‌یابد. تحقیق‌های گذشته نشان داده‌اند معلمانی که در مقابله با استرس از راهبردهای مستقیم و متمرکز بر مسئله استفاده می‌کنند، در غلبه بر استرس موفق‌تر هستند و استرس کمتری نشان می‌دهند [۱].

راه‌کارهای اقدام مستقیم

برای برخورد با استرس ناشی از کار راه‌کارهای اقدام مستقیم (اگر امکانش باشد) باید همیشه به کار برده شود. دلیلش این است که اقدام مستقیم سعی دارد به منبع استرس حمله کند و آن را از میان بردارد. پنج نوع اقدام مستقیم عبارتند از:

حمله مستقیم

حمله مستقیم شامل دست به کار شدن در شرایطی است که معلم پیشاپیش از مهارت و

توانمندی‌هایی برای برخورد مؤثر با منبع استرس برخوردار است. در این شرایط تنها کاری که باید انجام دهد اقدام مؤثر است. اقداماتی از قبیل برخورد محکم‌تر با دانش‌آموز بدرفتار، صرف وقت بیشتر برای تصحیح اوراق امتحانی و یا نمایش رفتار دوستانه با همکار.

مهارت‌ها و توانایی‌های خود را برای دست به کار شدن افزایش دهد

در بسیاری از مواقع معلم فاقد مهارت یا توانایی لازم است و در واقع ممکن است همین عامل و دلیل پیدا کردن استرس باشد. افزایش مهارت‌ها و توانمندی‌ها مستلزم آن است که اقداماتی برای تغییر رفتار صورت گیرد تا در آینده بتوان با مسئله‌ای که تولید استرس می‌کند مانند تدریس درباره موضوعی که علم و اطلاع کافی ندارد برخورد بهتری داشته باشد.

سازگاری با موقعیت

بخش قابل ملاحظه‌ای از استرسی که آموزگاران تجربه می‌کنند ناشی از استانداردها و معیارهایی است که معلمان، خود، برای خویشتن در نظر می‌گیرند. بسیاری از آموزگاران از خود و یا از دانش‌آموزان انتظارات غیر واقع‌بینانه دارند. سازگاری خود با موقعیت بدین معناست که انتظارات، واقع‌بینانه‌تر باشند.

از میان برداشتن منبع استرس

در این صورت باید توجه داشت که آیا می‌توان منبع استرس را به شکلی از میان برداشت. مثلاً دانش‌آموز بدرفتار را به کلاس دیگری منتقل کرد.

کمک گرفتن از سایر همکاران

این کار به دو طریق ممکن است. نخست آن که همکار می‌تواند به طور مستقیم برای برخورد با منبع استرس فرد را یاری دهد.

راه دیگر این است که با طرح مشکل بین همکاران این امکان را می‌دهد که اگر راه مؤثری برای برطرف شدن موضوع باشد از آن استفاده شود [۴].

۲-۱۷-۲ راهبردهای تسکین دهنده

روش‌های تسکین دهنده یا کنترل هیجان به طور مستقیم منبع استرس را مورد توجه قرار نمی‌دهند، بلکه هدف از کاربرد آن‌ها کاهش تجربه هیجانی منفی ناشی از استرس است. در واقع منبع استرس هنوز وجود دارد، ولی به هنگام بروز، فرد دچار استرس کمتری می‌شود. روش‌های تسکین دهنده شامل راهبردهای ذهنی و جسمی می‌شوند. راهبردهای ذهنی شامل روش‌هایی می‌شوند که معلم سعی می‌کند با استفاده از آن‌ها ارزیابی خود را از موقعیت ایجاد شده تغییر دهد. راهبردهای جسمی شامل فعالیت‌هایی هستند که به معلم کمک می‌کنند تا با بازبینی تنش‌ها و اضطراب‌های ایجاد شده، آرامش خود را حفظ کند یا دوباره آن را به دست آورد.

تکنیک‌های ذهنی:

تکنیک‌های ذهنی به هر عملی که شما بتوانید برای تغییر نگرش خود نسبت به یک موقعیت انجام دهید اطلاق می‌شود. استرس با استنباط شما از تهدید نسبت به عزت نفس یا سعادتتان آغاز می‌شود. اگر نگرش شما نسبت به یک موقعیت، کمتر تهدید کننده باشد، استرس شما تخفیف می‌یابد. چهار تکنیک ذهنی که معلمان می‌توانند به کار ببرند عبارتند از:

- مسائل را در حد خود دیدن: در این تکنیک معلم نباید مسائل جزئی را بزرگ در نظر بگیرد.
- مشاهده طنز در هر موقعیت: توجه به جنبه‌های جالب و خوشایند هر حادثه‌ای در مدرسه.
- فکر کردن به چیزهای مثبت و خوش‌بین بودن.
- کنترل هیجان: کنترل هیجان این اطمینان را ایجاد می‌کند که شما نمی‌گذارید احساساتتان از کنترل خارج شود. برای این کار دو روش اصلی وجود دارد. اول این که به خود بگویید آرام باش (تلقین آرامش). راه حل دیگر کم کردن زمانی است که درباره مشکلاتتان فکر می‌کنید. نداشتن عزت نفس می‌تواند با تمایل به تکرار رویدادها در ذهن، ربط داشته باشد، بنابراین هر فعالیتی که موجب تقویت اعتماد بنفس بشود در کاهش استرس فرد، مفید واقع می‌شود [۱].

تکنیک‌های جسمی:

به کارهایی اطلاق می‌شود که شما می‌توانید انجام دهید تا از نظر جسمی، احساس تنش و درماندگی را که در نتیجه استرس حاصل می‌شود، کاهش دهید. پنج تکنیک جسمی زیر کلیدی هستند که شما را از توسعه یک چرخه استرس نجات می‌دهد:

کاهش تنیدگی بدنی در مدرسه: می‌توان این مهارت را از طریق ایفای نقش آموخت، برای مثال از چنین موقعیت‌های ایفای نقش، می‌تواند مقابله با یک گروه از دانش‌آموزان باشد که مطمئن هستید در جلسه امتحان تقلب کرده‌اند و به والدین عصبانی آن‌ها توضیح می‌دهید که به چه دلیل کار آن‌ها را نمره نداده‌اید. در اینجا این نظریه مطرح است اگر معلمان یاد بگیرند چگونه در چنین موقعیت‌هایی آرامش خود را حفظ کنند، به تدریج خیلی بهتر می‌توانند با یک موقعیت دشوار روبه‌رو شوند بدون این که دچار استرس شدیدی شوند.

استراحت در مدرسه: با نشستن و استراحت کردن و یک فنجان چای نوشیدن، قوای بدنتان تجدید می‌شود. فایده چنین استراحتی این است که بدن آرامش می‌یابد و در ضمن فاصله‌ای، بین مشکلات متصل به هم ایجاد می‌شود. شوخی سالم و تعامل اجتماعی که به طور رایج در زنگ‌های تفریح در اتاق همکاران جریان دارد، در افزایش این حس آرامش مؤثر است و از تنش می‌کاهد. اگر چه می‌توانید در ساعت استراحت و کار با همکارانتان برخی از کارها را هم انجام دهید ولی باید مواظب باشید تا در ساعت استراحت، خود را آنقدر با کارهای زیاد مشغول نکنید که بعد متوجه شوید که اصلاً استراحت نکرده‌اید.

استراحت بعد از مدرسه: برای تمام معلمان لازم است که در پایان یک روز کاری وقتی که به خانه می‌رسند کارهایی را برای تمدد اعصاب خود انجام دهند. مثلاً حمام آرامش‌بخشی بگیرند، به موسیقی آرامش‌دهنده‌ای گوش کنند یا خود را در یک سرگرمی غرق کنند. تمام این کارها به سرعت بدن را به حالت آرامش برمی‌گرداند.

ورزش بعد از مدرسه: البته وقتی که بیشتر خستگی ذهنی احساس می‌کنید (مثلاً تمام روز را به

تصحیح اوراق پرداخته‌اید) ورزش پیاده‌روی، شنا و یا فعالیت‌های آرامش دهنده‌ی دیگر مثل باغبانی یا نوازندگی، به شما کمک می‌کند که بدن خود را در فرم متناسبی حفظ کنید و در عین حال، هر نوع احساس تنش را هم که با فشارهای کاری به وجود می‌آید، برطرف سازید.

انجام دادن کارهای تفریحی و لذت‌بخش بعد از مدرسه: استراحت درون مدرسه، به راحتی به درون خانه کشیده می‌شود و برعکس، هیچ‌کس به طور یقین نمی‌داند که فعالیت‌هایی که برای لذت بردن شما ترتیب می‌دهد، دقیقاً همان فعالیت‌های مورد علاقه شما هستند. بنابراین هر چند وقت یک‌بار باید به فعالیت‌هایی که برایتان لذت‌بخش است، فکر کنید سپس برای آن‌ها برنامه‌ریزی کنید. بنابراین بسیاری از معلمان تشخیص نمی‌دهند که عضلات آن‌ها در یک روز کاری چقدر تنیده می‌شود. معلم با فراگیری روش‌های استراحت فیزیکی از نظر ذهنی آمادگی بیشتری برای تطبیق با کلاس پیدا می‌کند و کمتر خسته می‌شود. پس به همان اندازه که برخورداری از توانایی‌های شناختی برای کنترل مهم هستند؛ مهارت‌های فیزیکی استرس مانند تنش عضلانی نیز مفید می‌باشد. به این منظور برای معلمان می‌توان روش‌هایی مانند تمرین تنفس، آرامش عضلانی و آرامش به وسیله تخیل را ارائه و تمرین نمود [۴].

۱۸-۲ پیشینه پژوهش

۱-۱۸-۲ تحقیقات صورت گرفته در زمینه باورهای کارآمدی معلمان

تحقیقاتی که در طی سال‌های اخیر در زمینه کارآمدی معلم انجام گرفته عموماً ارتباط آن را با متغیرهای مهمی به اثبات رسانده‌اند. از جمله آشکار شده است که کارآمدی معلم به طور معناداری با پیامدهای آموزشی مهم هم‌چون پشتکار، علاقه و اشتیاق، تعهد و رفتارهای آموزشی معلم و همچنین با پیامدهای تحصیلی مثل انگیزش، پیشرفت تحصیلی و باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان ارتباط دارد. در ادامه به چند مورد از این مطالعات در ایران و خارج از کشور اشاره می‌شود.

ا قدمی باهر و همکاران (۱۳۸۸) پژوهشی را با عنوان رابطه احساس خودکارآمدی و هوش

هیجانی با فرسودگی شغلی در بین کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، با حضور ۲۶۰ نفر از کارکنان انجام دادند. پرسش‌نامه‌های فرسودگی شغلی (مسلش)، احساس خودکارآمدی عمومی و هوش هیجانی بار- ان مورد استفاده قرار گرفتند. آزمون فرضیه‌ها نشان داد که بین احساس خودکارآمدی و هوش هیجانی با مؤلفه احساس موفقیت فردی رابطه وجود دارد ولی با دو مؤلفه دیگر فرسودگی شغلی یعنی مسخ شخصیت و خستگی هیجانی ارتباطی وجود ندارد [۵].

احدی و همکاران (۱۳۸۸) پژوهشی را تحت عنوان بررسی ارتباط هوش هیجانی، سبک اسناد و خودکارآمدی با رضایت از زندگی در زنان شاغل، انجام دادند. در این پژوهش ۱۲۰ نفر از زنان ۳۰ تا ۴۰ ساله به عنوان نمونه تحقیق مشارکت کردند. یافته‌ها نشان داد که بین هوش هیجانی و خودکارآمدی با رضایت از زندگی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین نتایج رگرسیون نشان داد که خودکارآمدی توان پیش‌بینی رضایت از زندگی را دارد [۳۶].

عبدلی سلطان احمدی و همکاران (۱۳۹۱) پژوهشی را با عنوان رابطه باورهای کارآمدی جمعی و باورهای خودکارآمدی با رضایت شغلی دبیران مرد دوره متوسطه شهر قم، انجام دادند. در این تحقیق ۲۸۵ دبیر به عنوان نمونه انتخاب و برای جمع‌آوری اطلاعات از مقیاس کارآمدی جمعی (گودارد، هوی و ولفوک هوی، ۲۰۰۰) و باورهای کارآمدی (تشانن- موران و ولفوک هوی، ۲۰۰۱) و رضایت شغلی (مینه سوتا) استفاده شد. تحلیل داده‌ها نشان داد که باورهای کارآمدی جمعی با رضایت شغلی رابطه مثبت و معناداری دارد و دو متغیر باورهای کارآمدی جمعی و باورهای کارآمدی معلم به صورت معناداری حدود ۱۹/۵ درصد تغییرات رضایت شغلی معلمان را پیش‌بینی می‌کند [۳۷].

سلا- شوتز^۱ (۲۰۰۹) با هدف بررسی ارتباط بین آموزش پیشگیری از خشونت در مدرسه و خودکارآمدی معلمان در جلوگیری از حوادث خشونت‌آمیز پژوهشی را با عنوان برخورد با خشونت: اثر آموزش پیشگیری بر خودکارآمدی معلمان در برخورد با حوادث خشونت‌آمیز، انجام داد. در این پژوهش ۱۴۷ معلم از مقاطع مختلف تحصیلی مشارکت کردند. سه شاخص برای بررسی خودکارآمدی

¹-Sela-Shayovitz

معلمان مورد استفاده قرار گرفت: کارآمدی شخصی در آموزش (PTE)، کارآمدی معلم در مدرسه به عنوان یک سازمان (TESO) و نتایج کارآمدی معلم (TOE). یافته ها نشان دادند که بین شرکت در آموزش پیشگیری از خشونت در مدرسه و نتایج کارآمدی معلم ارتباط معناداری وجود دارد. در صورتی که با کارآمدی شخصی در آموزش و کارآمدی معلم در مدرسه ارتباط معناداری وجود ندارد. همچنین در معلمانی که مورد حمایت مدارس خود هستند ارتباط معناداری بین نتایج کارآمدی و برخورد با خشونت وجود دارد [۳۸].

بوز^۱ و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان ماهیت رابطه بین نگرانی‌های تدریس و احساس کارآمدی، ۳۳۹ دانشجو معلم درس علوم و ریاضی را به عنوان نمونه تحقیق انتخاب کردند. در این پژوهش پرسشنامه‌های نگرانی‌های معلم (بوریچ، ۱۹۹۲) و باورهای کارآمدی معلم (تشانن- موران و وولفولک هوی، ۲۰۰۱) برای ارزیابی نگرانی و کارآمدی معلم مورد استفاده قرار گرفتند. نتایج نشان داد که دانشجو معلمان سال پنجم نسبت به سایر دانشجویان کارآمدی بیشتر و نیز نگرانی کمتر از خود نشان دادند. همچنین به طور کلی متغیرهای نگرانی ارتباط منفی با متغیرهای کارآمدی دارند [۳۹].

اسکالویک^۲ و همکاران (۲۰۱۰) پژوهشی را با عنوان خودکارآمدی و فرسودگی شغلی معلم: مطالعه روابط، انجام دادند. ۲۲۴۹ معلم به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شده و پرسشنامه‌های خودکارآمدی معلم (NTSES)، اسکالویک و اسکالویک، (۲۰۰۷) و کارآمدی جمعی (اسکالویک، ۲۰۰۷) را پاسخ دادند. یافته‌ها نشان داد که خودکارآمدی معلم و کارآمدی جمعی معلم همبستگی مثبت دارند. همچنین خودکارآمدی و کارآمدی جمعی معلم ارتباط قوی با متغیرهای جو مدرسه دارند در حالی که کنترل خارجی ارتباط کمی با متغیرهای جو مدرسه دارد. علاوه بر این خودکارآمدی معلم ارتباط منفی با فرسودگی شغلی دارد [۴۰].

یاوز^۳ (۲۰۱۰) پژوهشی با حضور ۴۹۵ دانشجو معلم به عنوان نمونه پژوهش، با عنوان تجزیه و

^۱-Boz

^۲- Skaalvik

^۳-Yavuz

تحلیل ادراک خودکارآمدی دانشجو معلمان، به انجام رسانید. در این پژوهش از مقیاس باورهای کارآمدی معلم (تشانن- موران و هوی، ۲۰۰۱) استفاده کرد و به این نتایج دست یافت: ۱- تفاوت معناداری بین خودکارآمدی در دانشجو معلمان وجود ندارد. ۲- دانشجویان دانشکده‌های مختلف از نظر ادراک خودکارآمدی با هم متفاوت هستند [۴۱].

کوپاران^۱ و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهشی تحت عنوان مقایسه ادراک خودکارآمدی و سطح اضطراب جسمانی اجتماعی دانشجو معلمان تربیت‌بدنی، که در آن ۱۴۹ دانشجو معلم سال پایانی دانشگاه به عنوان نمونه پژوهش شرکت کردند، به منظور تعیین میزان خودکارآمدی معلم از مقیاس خودکارآمدی معلم (آیدین، ۲۰۰۴) و تعیین اضطراب جسمانی اجتماعی از پرسش‌نامه اضطراب جسمانی اجتماعی (هارت و همکاران، ۱۹۹۸) استفاده کردند. ایشان دریافتند که بین خودکارآمدی دانشجو معلمان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد، در صورتی که بین اضطراب جسمانی اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین بین سطح ادراک خودکارآمدی و اضطراب جسمانی اجتماعی رابطه منفی وجود دارد [۴۲].

اندرسون (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان گوناگونی معلم: آیا معلمان مرد و زن خودکارآمدی و رضایت شغلی متفاوتی دارند؟ ۳۴۳۹ معلم را به عنوان نمونه پژوهش انتخاب کرد. نتایج این بررسی نشان داد که معلمان زن خودکارآمدی و رضایت شغلی بالاتری نسبت به مردان دارند و این تفاوت به دلیل سطح بالای همدلی در زنان قابل توجیه می‌باشد [۴۳].

تشانن- موران و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی تحت عنوان بررسی باورهای خودکارآمدی معلمان در آموزش سواد: منابع بالقوه‌ای که ایفای نقش می‌کنند، پرسش‌نامه باورهای کارآمدی معلم در آموزش سواد (TSELI) و پرسش‌نامه باورهای کارآمدی معلم (TSES)، تشانن- موران و وولفورک هوی، (۲۰۰۱) را مورد مقایسه قرار دادند. و دریافتند که ارتباط متوسطی بین TSELI و TSES وجود دارد و این دو پرسش‌نامه ابزار مشابهی نیستند. عواملی که در باورهای کارآمدی معلم در آموزش سواد

^۱-Koparan

مؤثرند عبارتند از کیفیت آموزش دانشگاه محل تحصیل، سطح بالای آموزش، عضویت در کتابخانه، سطح مدرسه، منابع در دسترس برای آموزش کتاب‌های درسی، باورهای کارآمدی معلم در استراتژی‌های آموزش و فعال کردن دانش‌آموزان در آموزش [۴۴].

گوا^۱ و همکاران (۲۰۱۱) با استفاده از پرسشنامه خودکارآمدی معلم (بندورا، ۱۹۹۷) و مشارکت ۴۸ معلم پیش دبستانی به بررسی عوامل مرتبط بر خودکارآمدی معلمان پیش‌دبستانی پرداختند. آنها در این پژوهش با عنوان بررسی عوامل مرتبط بر خودکارآمدی معلمان پیش‌دبستانی، نشان دادند که تعامل معلم با همکاران و فعال نگه‌داشتن دانش‌آموزان در یادگیری عامل‌های پیش‌بین خودکارآمدی معلم هستند؛ در صورتی که تجربه و تأثیرگذاری معلم در تصمیم‌گیری‌های مدرسه با خودکارآمدی معلم مرتبط نمی‌باشد [۴۵].

هسیائو^۲ (۲۰۱۱) در پژوهشی تحت عنوان تأثیر خودکارآمدی معلمان بر کار نوآورانه، نشان داد که ارتباط قوی و مثبت بین خودکارآمدی معلمان و کارهای خلاقانه وجود دارد. ۵۴۶ معلم دوره متوسطه به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند و از پرسشنامه‌ای که شامل دوبخش، بخش خودکارآمدی معلم (TSE) با مؤلفه‌های باورهای خودکارآمدی در هدایت گروه به وسیله روش‌های مختلف، باورهای خودکارآمدی در مشارکت دانش‌آموزان در کارها و باورهای خودکارآمدی در استفاده از شیوه‌های نوین آموزشی و بخش رفتار کاری خلاقانه (IWB) بود استفاده شد. نتایج نشان داد که معلمان با خودکارآمدی بالاتر در محل کار خود رفتار خلاقانه بیشتری نشان می‌دهند، در نتیجه دانش‌آموزان موفقیت تحصیلی بیشتری به دست می‌آورند [۴۶].

آلکان^۳ و همکاران (۲۰۱۲) در مطالعه‌ای تحت عنوان ارتباط خودکارآمدی و درک شایستگی در دانشجو معلمان شیمی، ارتباط بین خودکارآمدی و شایستگی‌های خاص رشته شیمی را مورد بررسی قرار دادند. نمونه مطالعه شامل ۱۲۲ دانشجو معلم بود. پرسشنامه‌های استفاده شده در این پژوهش

¹-Guo

²- Hsiao

³-Alkan

مقیاس شایستگی خاص رشته شیمی (گوسن، کاواک و یاما، ۲۰۱۱) و مقیاس باورهای کارآمدی معلم (تشانن- موران، ۲۰۰۱) می‌باشد. در این بررسی نشان داده شد که رابطه مثبت و متوسطی بین شایستگی های خاص رشته شیمی و باورهای کارآمدی معلم در دانشجو معلمان وجود دارد [۴۷].

دواس^۱ و همکاران (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان آیا محیط کار اجتماعی، خودکارآمدی و احساس افسردگی معلمان را پیش‌بینی می‌کند؟ ۲۹۵ معلم تازه کار را به عنوان نمونه تحقیق مورد پژوهش قرار داد و به این نتایج دست یافت؛ خودکارآمدی و افسردگی معلمان تازه کار با ساختار فرهنگی مدرسه ارتباط قوی دارد و همچنین با عوامل تعامل با همکاران و کیفیت حمایت و جلسات با مدیر مدرسه نیز مرتبط می‌باشد [۴۸].

خزولو (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان خودکارآمدی معلم به عنوان پیش‌بین کننده فرسودگی شغلی در میان معلمان زبان انگلیسی ایران و ترکیه، سطح فرسودگی شغلی و تعیین نقش پیش‌بین خودکارآمدی معلم را مورد بررسی قرار داد. در این پژوهش ۲۳۰ معلم زبان انگلیسی از ایران و ۱۵۶ معلم زبان انگلیسی از کشور ترکیه به عنوان نمونه انتخاب شدند. پرسش‌نامه‌های فرسودگی شغلی (مسلش) و پرسش‌نامه خودکارآمدی معلم نروژی (NTSES) در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفت. نتایج نشان داد که تفاوت متوسط معناداری بین گروه‌های ایرانی و ترکی در خرده مقیاس خستگی عاطفی وجود دارد و در خرده مقیاس‌های مسخ شخصیت و کاهش موفقیت فردی تفاوت معناداری وجود ندارد. از شش خرده مقیاس خودکارآمدی معلم نیز انطباق آموزش با نیازهای فردی و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان ارتباط معناداری با فرسودگی شغلی ندارد. در حالی که حفظ نظم و انضباط و تغییر پذیری خرده مقیاس‌هایی هستند که ارتباط معناداری با فرسودگی شغلی دارند [۴۹].

ملنین^۲ و همکاران (۲۰۱۲) مطالعه‌ای بر روی خودکارآمدی و نگرش معلمان نسبت به آموزش فراگیر با عنوان خودکارآمدی و نگرش معلمان نسبت به آموزش فراگیر در پکن، انجام دادند. در این

¹-Devos

²-Malinen

پژوهش ۴۵۱ معلم از مدارس عادی و خاص شهر پکن مشارکت کردند. پرسش‌نامه‌های استفاده شده در این پژوهش مقیاس نگرش نسبت به آموزش فراگیر (لورمن، ۲۰۰۷) و پرسشنامه خودکارآمدی معلم در شیوه‌های فراگیر (TEIP) بودند. تحلیل عاملی تأییدی در این پژوهش سه خرده مقیاس خودکارآمدی، کارآمدی در استفاده از دستورالعمل‌های طرح فراگیر، کارآمدی در همکاری و کارآمدی در مدیریت رفتار را مورد تأیید قرار داد [۵۰]. ایشان همچنین (۲۰۱۳) پژوهشی را با عنوان بررسی خودکارآمدی معلم در استفاده از شیوه‌های فراگیر در سه کشور مختلف، در کشورهای چین، فنلاند و آفریقای جنوبی انجام دادند. ۱۹۱۱ معلم به عنوان نمونه تحقیق پرسشنامه خودکارآمدی معلم در شیوه‌های فراگیر (TEIP) پاسخ دادند. آنها دریافتند که تجربه تدریس به دانش‌آموزان معلول یکی از قوی‌ترین پیش‌بین‌های خودکارآمدی بوده در حالی که قدرت پیش‌بینی متغیرهای دیگر از کشوری به کشور دیگر متغیر است [۵۱].

آوانزی^۱ و همکاران (۲۰۱۳) در تحقیقی تحت عنوان هنجاریابی مقیاس خودکارآمدی معلم در نروژ (NTSES)، پرسش‌نامه خودکارآمدی معلم (اسکالویک، اسکالویک، ۲۰۰۷) را در دو کشور ایتالیا و نروژ مورد بررسی قرار دادند و در این پژوهش ۳۴۸ معلم از ایتالیا و ۵۵۸ معلم از کشور نروژ به عنوان نمونه تحقیق شرکت کردند. تحلیل عاملی تأییدی در هر دو نمونه ایتالیایی و نروژی شش عامل (آموزش، انطباق آموزش و نیازهای فردی، تعامل با همکاران و والدین دانش‌آموزان، تغییرپذیری، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان و حفظ نظم و انضباط) در این پرسش‌نامه را مورد تأیید قرار داد. نتایج این بررسی نشان داد در نمونه ایتالیایی خودکارآمدی مردان بالاتر و در نمونه نروژی خودکارآمدی زنان بالاتر از مردان بوده است [۵۲].

۲-۱۸-۲ تحقیقات صورت گرفته در زمینه استرس معلمان:

در مورد استرس معلمان در ایران و جهان پژوهش‌های بسیاری انجام شده است. البته بیشتر این تحقیقات از نوع پیمایشی و همبستگی بوده و به بررسی میزان و منابع استرس شغلی معلمان و رابطه

^۱-Avanzi

این متغیرها با متغیرهای دیگری از قبیل رضایت شغلی، منبع کنترل، جهت گیری مذهبی، فرسودگی شغلی و جو سازمانی پرداختند. اکثر این تحقیقات میزان بالایی از استرس شغلی معلمان را در مناطق و دوره‌های تحصیلی مختلف گزارش کرده اند. در ادامه به چند مورد از این مطالعات در ایران و خارج از کشور اشاره می‌شود.

رضانی‌نژاد و همکاران (۱۳۷۹) پژوهشی را با عنوان بررسی عوامل استرس‌زای شغلی در بین مربیان تربیت‌بدنی و ورزش دانشگاه‌های دولتی کشور، به انجام رساندند. ۱۹۳ مربی به عنوان نمونه آماری تحقیق انتخاب و پرسش‌نامه عوامل استرس‌زای شغلی پاسخ گفتند. تجزیه و تحلیل اطلاعات نشان داد که مربیان تربیت‌بدنی بیش‌تر از حد متوسط با عوامل استرس‌زا روبرو هستند و عوامل استرس‌زای حساسیت کار، حجم کار و فشار زمان (کمبود زمان)، به ترتیب شایع‌ترین عوامل استرس‌زا در بین مربیان می‌باشد [۵۳]. ایشان همچنین (۱۳۸۳) پژوهشی را با عنوان بررسی عامل‌های استرس‌زای شغلی دبیران تربیت‌بدنی، انجام دادند. در این پژوهش ۱۵۶ معلم تربیت‌بدنی به عنوان نمونه تحقیق، پرسش‌نامه استرس شغلی دبیران تربیت‌بدنی (گلابی، ۱۳۸۰) را پاسخ دادند. این پرسش‌نامه عامل‌های استرس‌زای سازمانی، مدیریتی و ویژه کلاس درس را مورد بررسی قرار می‌دهد. یافته‌ها نشان دادند ۷۲ درصد دبیران شیوع کل عامل‌های استرس‌زای شغلی را در حد زیاد و بسیار زیاد می‌دانند، که عامل‌های استرس‌زای سازمانی بیش‌ترین تأثیر را در شیوع استرس در بین دبیران داشته است. همچنین در میزان استرس بین دبیران زن و مرد تفاوتی دیده نشد [۵۴].

مظفری و همکاران (۱۳۸۳) در پژوهشی با عنوان ارتباط بین عوامل فشارزای شغلی با ویژگی‌های فردی در بین اعضای هیأت علمی تربیت‌بدنی و علوم ورزشی دانشگاه‌های دولتی، به بررسی ارتباط بین عوامل فشارزای شغلی با ویژگی‌های شغلی پرداختند. در این پژوهش ۲۶۳ نفر به عنوان نمونه تحقیق مشارکت کردند. پرسش‌نامه عوامل فشارزای شغلی (اسپیل برگر) و ویژگی‌های فردی مورد استفاده قرار گرفت. نتایج نشان داد که میزان عوامل فشارزای شغلی در بین اعضای هیأت علمی تربیت‌بدنی کمی بالاتر از میانگین است، و بین عوامل فشارزای شغلی با میزان تحصیلات تفاوت

معناداری وجود دارد. افراد دارای مدرک کارشناسی فشار روانی شغلی بیش‌تری را متحمل می‌شوند. در صورتی که بین عوامل فشارزای شغلی با جنسیت، تأهل، وضعیت استخدامی و سابقه خدمت تفاوت معناداری وجود ندارد [۵۵].

قاسمی نژاد و همکاران (۱۳۸۳) در پژوهشی با عنوان رابطه جو سازمانی با استرس شغلی و آثار آن بر دبیران مدارس متوسطه، به این نتایج دست یافتند. بین جو سازمانی و استرس شغلی رابطه معنادار و منفی وجود دارد و در تعیین رابطه بین جو سازمانی با شاخص‌های استرس شغلی، بیشترین رابطه به شاخص مسائل مربوط به دانش‌آموزان تعلق دارد [۵۶].

خوی‌نژاد و همکاران (۱۳۸۷) پژوهشی با عنوان مقایسه استرس شغلی در مدیران مدارس با منبع کنترل درونی و بیرونی، با حضور ۱۲۰ مدیر مدرسه به عنوان نمونه پژوهش انجام دادند. پرسش‌نامه‌های منبع کنترل راتر و استرس شغلی (قاسمی، ۱۳۷۷) ابزارهای این پژوهش را شامل شامل می‌شدند. نتایج تحقیق نشان داد که بین میزان استرس شغلی مدیران با منبع کنترل درونی و بیرونی تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین بین میزان استرس شغلی مدیران زن و مرد تفاوت معناداری وجود ندارد، اما میزان استرس مدیران با سوابق مختلف تفاوت معناداری وجود دارد، مدیران با سابقه بیش از ۱۰ سال، نسبت به مدیران با سابقه زیر ۵ سال از استرس کمتری برخوردار بودند [۵۷]. مسعودنیا (۱۳۸۷) در مقاله‌ای با عنوان مقایسه دانشجویان با سطوح مختلف عزت‌نفس از لحاظ سبک‌های مقابله با استرس، با حضور ۳۱۳ دانشجو به عنوان نمونه پژوهش به این نتایج دست یافت. افراد از نظر سطح عزت‌نفس به سه گروه، عزت‌نفس بالا، متوسط و پایین تقسیم شده و تفاوت معناداری در میان این افراد در سه سطح از عزت‌نفس از نظر سبک‌های مقابله با استرس وجود دارد [۵۸].

زارع و همکاران (۱۳۸۹) پژوهشی با عنوان بررسی رابطه جو سازمانی با استرس شغلی و خلاقیت کارکنان (مرد و زن) اداری آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی، انجام دادند. ابزارهای پژوهش شامل پرسش‌نامه‌های جو سازمانی (هاپلین و کرافت)، استرس شغلی (رایس) و آزمون مداد- کاغذی

خلاقیت عابدی بوده است. ۴۷۸ نفر از کارکنان اداری آموزش و پرورش به عنوان نمونه تحقیق انتخاب و پرسش‌نامه‌ها را پاسخ گفتند. نتایج نشان داد جو سازمانی به عنوان متغیر پیش‌بین، هم‌زمان متغیرهای ملاک خلاقیت و استرس شغلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنین نتایج مربوط به بررسی تفاوت خلاقیت و استرس شغلی زنان و مردان به لحاظ آماری معنادار نشد [۵۹].

طاهری (۱۳۸۹) در پایان‌نامه‌ای با عنوان تأثیر دوره آموزشی مدیریت استرس بر میزان استرس شغلی و کارآمدی معلمان زن مدارس ابتدایی غیرانتفاعی منطقه ۶ تهران در سال ۸۷-۸۶، با حضور ۴۰ معلم که بالاترین استرس را گزارش کرده بودند و با استفاده از پرسش‌نامه‌های استرس شغلی (کی ریاکو و ساتکلایف، ۱۹۷۸) و باورهای کارآمدی معلم (تشانن- موران و وولفولک‌هوی، ۲۰۰۱) و همچنین ۸ جلسه دوره آموزشی مدیریت استرس به انجام رسانید. بررسی نتایج حاصل از این تحقیق نشان دهنده میزان بالای استرس شغلی در بین معلمان است. عدم امنیت شغلی، تعارض و ابهام نقش، عملکرد مدیریت و سرپرستی، فشار زمانی، کار زیاد و تأکید بر بودجه‌بندی کتاب، ارزشیابی معلم از طریق مدرسه به عنوان مهم‌ترین منابع استرس معلم گزارش شده است. معلمان برخوردار از دوره آموزشی نسبت به معلمان گروه گواه پس از طی دوره آموزشی در پس‌آزمون استرس کم‌تری گزارش کردند. همچنین باورهای کارآمدی معلمان در مدیریت کلاس ارتقاء یافته بود اما در کارآمدی راهبردهای آموزشی و کارآمدی در فعال کردن دانش‌آموزان تفاوت معناداری بین گروه‌ها مشاهده نشد [۲۱].

غفوریان و همکاران (۱۳۹۰) در تحقیقی با عنوان بررسی تأثیر میزان استرس شغلی بر رضایت شغلی مدیران مدارس، با حضور ۱۲۳ مدیر مقاطع مختلف به عنوان نمونه پژوهش به این نتایج دست یافتند. بین رضایت شغلی و استرس شغلی مدیران رابطه منفی و معناداری وجود دارد. مقایسه میانگین‌های این سه مقطع نشان داد که مدیران دوره متوسطه از استرس شغلی بالاتری نسبت به مدیران دوره‌های دیگر برخوردارند. همچنین مدیران زن استرس شغلی بالاتری را نسبت به مردان تجربه می‌کنند [۶۰].

کریمی و همکاران (۱۳۹۰) در مقاله‌ای با عنوان بررسی ابعاد استرس شغلی دبیران دوره متوسطه، ۳۵۵ معلم را به عنوان نمونه تحقیق انتخاب و با استفاده از پرسشنامه استرس شغلی (کی ریاکو و ساتکلیف) به بررسی استرس شغلی معلمان پرداختند. یافته‌های پژوهش نشان داد که هر یک از ابعاد استرس شغلی یعنی حجم زیاد کار، فقدان رشد حرفه‌ای، عدم منزلت اجتماعی، روابط سرد و نامناسب میان همکاران، مسائل مربوط به دانش‌آموزان و کمی حقوق و مزایا بیش از حد متوسط در ایجاد استرس شغلی دبیران مؤثر بوده است. معلمان مرد بیش از معلمان زن از داشتن احساس عدم منزلت در شغل خود دچار استرس می‌شوند [۶۱].

پورقاز و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان بررسی مقایسه‌ای استرس شغلی دبیران تربیت‌بدنی مدارس دولتی راهنمایی، با حضور ۱۷۲ دبیر تربیت‌بدنی استان سیستان و بلوچستان به عنوان نمونه تحقیق و با استفاده از پرسش‌نامه استرس شغلی ویلیام دایر به این نتایج دست یافت. دبیران تربیت‌بدنی استرس شغلی بالایی را تجربه می‌کنند و استرس دبیران تربیت‌بدنی زن بالاتر از دبیران تربیت‌بدنی مرد می‌باشد. نتایج همچنین نشان داد که بین استرس شغلی دبیران مدارس برخوردار و غیربرخوردار و دبیران باسابقه کم و دبیران با سابقه زیاد تفاوت معناداری وجود ندارد. مقایسه نتایج به دست آمده از مناطق مختلف حاکی از این است که تفاوت معناداری در بین بعضی از مناطق مشاهده می‌شود [۶۲].

کریمی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان بررسی نقش سبک‌های دلبستگی، هوش هیجانی و استرس شغلی بر رضایت شغلی دبیران مقطع متوسطه شهر مشهد در سال تحصیلی (۹۰-۸۹)، با حضور ۳۰۰ دبیر مقطع متوسطه به عنوان نمونه تحقیق و گردآوری داده‌ها توسط پرسش‌نامه‌های سبک دلبستگی بزرگسالان (RAAS)، هوش هیجانی (شرینگ)، استرس شغلی (کی-ریاکو و ساتکلیف) و رضایت شغلی (بری فیلدون) به این نتایج دست یافت. استرس شغلی به وسیله خودکنترلی، خودانگیزی، مهارت اجتماعی، خودآگاهی از ابعاد هوش هیجانی و دلبستگی اضطرابی از ابعاد سبک‌های دلبستگی قابل پیش‌بینی است. و همچنین رضایت شغلی به وسیله استرس شغلی و

خودکنترلی قابل پیش‌بینی است [۶۳].

محمدی و همکاران (۲۰۱۲) پژوهشی را با مشارکت ۱۰۶ معلم تربیت‌بدنی به عنوان نمونه تحقیق با عنوان بررسی رابطه جو سازمانی مدارس و استرس شغلی در میان معلمان تربیت‌بدنی، انجام دادند. در این مطالعه از پرسش‌نامه‌های جو سازمانی (لیتونز و استرینگرز) و استرس شغلی (استیمتز، ۱۹۷۷) استفاده شد و یافته‌ها نشان دادند رابطه معکوس و معناداری بین جو سازمانی و استرس شغلی وجود دارد و این ارتباط معکوس در دو بعد حمایت مدیران از معلم و هویت سازمانی در میان ابعاد دیگر جو سازمانی بیشتر می‌باشد [۶۴].

المحنادی^۱ و همکاران (۲۰۰۷) مطالعه‌ای را با عنوان استرس در معلمان تربیت‌بدنی قطر، انجام دادند. در این مطالعه از پرسش‌نامه استرس شغلی (کاهل، ۱۹۹۹) استفاده و ۲۴۰ نفر به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. نتایج نشان داد که در ابتدا و انتهای سال تحصیلی، عاملی که بیشترین نقش را در استرس معلمان زن و مرد دارد مشکلات دانش‌آموزان است [۶۵].

جین^۲ و همکاران (۲۰۰۸) علائم روان‌تنی استرس و منابع آن را در پژوهشی با عنوان شناسایی معلمان در معرض خطر: علائم روان‌تنی استرس و منابع آن، مورد شناسایی قرار دادند. در این پژوهش ۲۶۱ معلم به عنوان نمونه تحقیق انتخاب و به پرسش‌نامه استرس معلم (TSI) پاسخ دادند. تحلیل عاملی تأییدی شش عامل استرس معلم: دانش‌آموزان و افراد دیگر، برنامه درسی، وظایف غیر آموزشی، حجم کار آموزش و به رسمیت شناختن معلم را مورد تأیید قرار داد. در این پژوهش نشان داده شد که تمام منابع استرس ارتباط مثبتی با علائم روان‌تنی معلمان دارد [۶۶].

الفودایل^۳ و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهشی با عنوان بررسی استرس معلم در زمان استفاده از تکنولوژی، با استفاده از سه روش ۱- مشاهده مستقیم به وسیله سیستم ویدئویی در کلاس، ۲- ثبت پاسخ گالوانیک پوست (GSR) در هنگام تدریس و ۳- مصاحبه، به مطالعه بر روی ۹ معلم پرداختند.

^۱-Al-Mohannadi

^۲-Jin

^۳- Al-Fudail

در این پژوهش نشان داده شد، هنگامی که معلمان در کلاس درس از تکنولوژی استفاده می‌کنند چار استرس می‌شوند که این امر ناشی از عدم تناسب بین معلم و محیط تکنولوژیکی، بین خواسته‌های محیط تکنولوژیکی و آماده‌سازی (فن آوری و رفع خطاها) و همچنین بین نیاز معلمان (فن آوری متناسب با آموزش) و توانایی در استفاده از تکنولوژی می‌باشد [۶۷].

شن^۱ (۲۰۰۹) در مقاله‌ای تحت عنوان روابط بین خودکارآمدی، حمایت اجتماعی و راهبردهای مقابله‌ای استرس در میان معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه چین، نشان داد که خودکارآمدی عمومی معلمان و حمایت اجتماعی به طور مستقیم و غیر مستقیم راهبردهای مقابله‌ای مختلف را پیش‌بینی می‌کند. همچنین نشان داد که معلمان با خودکارآمدی و حمایت اجتماعی بالا تمایل به اتخاذ راهبردهای مقابله‌ای انطباقی و یا راهبردهای مقابله‌ای احساسات‌گرا دارند. در این پژوهش ۵۳۰ معلم به عنوان نمونه تحقیق مشارکت کردند و پرسش‌نامه‌های مقیاس مقابله (کارور و همکاران، ۱۹۸۱) و مقیاس خودکارآمدی عمومی (۱۹۹۹) و حمایت اجتماعی (۱۹۹۴) مورد استفاده قرار گرفت [۳۱].

کلاس^۲ (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان استرس معلم: نقش میانجی باورهای کارآمدی جمعی، با حضور ۹۵۱ معلم به عنوان نمونه تحقیق و با استفاده از پرسش‌نامه‌های مقیاس باورهای کارآمدی جمعی (تشانن- موران و بار، ۲۰۰۴) و رضایت شغلی (کاپارا و همکاران) و استرس شغلی (بویل و همکاران، ۱۹۹۵) به این نتایج دست یافت. کارآمدی جمعی می‌تواند استرس ناشی از رفتار دانش‌آموزان را کاهش دهد. همچنین معلمان زن سطح بالاتری از استرس ناشی از حجم کار و سوء رفتار دانش‌آموزان را نشان می‌دهند [۳۳].

لیو و همکاران (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان استرس شغلی معلمان و ترک خدمت آن‌ها در چین، را با حضور ۵۱۰ معلم به عنوان نمونه آماری و با استفاده از پرسش‌نامه‌های الف) سطح استرس شغلی و عوامل مؤثر بر آن و ب) احتمال ترک خدمت و دلایل آن، تحقیقی کمی و کیفی را انجام دادند.

¹-Shen

²-Klassen

عوامل مؤثر بر استرس معلمان را جامعه، دانش‌آموزان و والدین آن‌ها، سیاست‌های ارزیابی معلم در مدارس، حجم کار سنگین، وضعیت اقتصادی و انواع آزمون‌هایی که خود معلم در آن‌ها شرکت می‌کنند، بیان داشتند. همچنین یکی از عوامل ترک خدمت در معلمان سطح بالای استرس شغلی ذکر شده است [۳۴].

کاپاستا و همکاران (۲۰۱۲) پژوهشی را با عنوان مطالعه استرس شغلی و رضایت شغلی معلمان مدارس متوسطه نپال: مطالعه تجربی، انجام دادند و پرسش‌نامه‌های استرس شغلی (OSI، ۱۹۸۱) و شاخص توصیفی شغلی (JDI، اسمیت و همکاران، ۱۹۶۹) را در این پژوهش مورد استفاده قرار دادند. نتایج نشان داد که پس از حجم بالای کار، به ترتیب داشتن تعارض، رابطه ضعیف همکاران، مسئولیت و فشار سیاسی افراد ناکارآمد و عدم قابلیت سودآوری از عوامل مؤثر بر استرس شغلی معلمان می‌باشد. و همچنین کاهش استرس شغلی می‌تواند منجر به رضایت شغلی بالا در میان معلمان می‌شود [۳۲].

فلوستینا^۱ و همکاران (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان ابزار مدیریت استرس برای جلوگیری از پدیده فرسودگی شغلی در معلمان آموزش و پرورش استثنایی، با حضور ۱۲۰ معلم به عنوان نمونه تحقیق به این نتایج دست یافتند. سبک کاری مشخص، حفظ نظم و انضباط در کلاس، نیاز به انطباق با تغییرات در نظام آموزش، شرایط کاری نامناسب چند نمونه از عوامل مشخص استرس هستند [۶۸]. ورسوا و مالا (۲۰۱۲) پژوهشی را با عنوان استرس، مقابله فعال و خودکارآمدی معلمان، با حضور ۲۹۱ معلم به عنوان نمونه تحقیق انجام دادند. در این پژوهش از پرسش‌نامه های هنینگ و کلر (۱۹۹۶)، مقابله فعال گرین گلس و همکاران (۱۹۹۹) و مقیاس خودکارآمدی شوارزر و همکاران (۱۹۹۹) استفاده شد. نتایج نشان داد که همبستگی منفی و معناداری بین خودکارآمدی معلمان و استرس وجود دارد. همچنین ارتباط مثبت و معناداری بین خودکارآمدی و مقابله با استرس وجود دارد [۷].

^۱-Folostina

۲-۱۹ جمع بندی

معلمی شغل مهمی است که ضرورت آن بر کسی پوشیده نمی‌باشد. این ضرورت از نظر کارشناسان، عمدتاً شکل‌دهی تجربیاتی است که منجر به تغییرات مطلوب رفتاری در دانش‌آموزان می‌شود، به خاطر همین ضرورت آشکار است که نقش معلم جنبه نهادی پیدا کرده است. نیروی انسانی (معلم) به عنوان ارزشمندترین سرمایه سازمان با مسائل و مشکلات عدیده‌ای روبروست که بر افزایش و یا کاهش کارآمدی آن تأثیرگذار است. از آنجایی که معلمی یکی از مشاغل پرسترس می‌باشد، پژوهشگران توجه شایانی به مطالعه در مورد آن نشان داده‌اند که به بررسی میزان و منابع استرس شغلی معلمان و رابطه این متغیرها با متغیرهای دیگر از قبیل رضایت شغلی، منبع کنترل، جهت‌گیری مذهبی، فرسودگی و جو سازمانی پرداخته‌اند. همچنین با توجه به این‌که باورهای کارآمدی در معلمان، باعث افزایش توانمندی آن‌ها می‌شود، در دهه‌های اخیر مطالعات بسیاری از سوی پژوهشگران درباره عوامل مؤثر بر کارآمدی معلمان صورت گرفته است.

آنچه مشخص است، این است که با وجود اهمیت باورهای کارآمدی و استرس شغلی معلمان (معلمان تربیت‌بدنی)، تعداد پژوهش‌های صورت گرفته در این رابطه، به‌خصوص در کشور ما اندک است.

در نتیجه محقق در نظر دارد در این پژوهش ضمن بررسی باورهای کارآمدی و استرس شغلی معلمان تربیت بدنی به طراحی و ساخت پرسش‌نامه باورهای کارآمدی بپردازد و با استفاده از نتایج راهکارهایی را برای مدیران ارشد آموزش و پرورش ارائه دهد.

فصل سوم

روش شناسی پژوهش

۱-۳ مقدمه

روش تحقیق، بخش مهم و اصلی هر پژوهش است. هر کدام از پژوهش‌های انجام شده در مدیریت ورزشی دارای روش و طرح خاص خود می‌باشد که با توجه به نوع پژوهش و بسته به متغیرهای آن، روش‌های آماری مناسب برای تحلیل داده‌های آماری آن انتخاب می‌گردد. در این فصل از پژوهش، به بیان روش، جامعه و نمونه آماری و نحوه گزینش آن‌ها، معرفی ابزار اندازه‌گیری و روش‌های آماری به کار رفته در تحلیل داده‌ها به همراه روش جمع‌آوری داده‌ها پرداخته می‌شود.

۲-۳ روش پژوهش

روش انجام این پژوهش توصیفی-همبستگی است و در دسته‌بندی تحقیقات بر حسب هدف، در دسته تحقیقات کاربردی جای می‌گیرد.

۳-۳ جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش را کلیه معلمان تربیت بدنی در سه مقطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه استان گلستان تشکیل دادند. آمار معلمان تربیت بدنی در استان گلستان بر اساس مراجعه به سازمان آموزش و پرورش استان در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ به تفکیک مقطع، ۳۲۲ نفر در مقطع ابتدایی، ۱۷۰ نفر در مقطع راهنمایی و ۱۷۷ نفر در مقطع متوسطه می‌باشد. به دلیل استفاده از پرسش‌نامه محقق ساخته و استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی، تعداد نمونه‌های تحقیق در این روش بر اساس تعداد گویه‌های پرسش‌نامه (حداقل ۲ برابر و حداکثر ۱۰ برابر متغیرها) تعیین می‌شوند [۶۹]. بر این اساس، با وجود ۴۷ گویه در پرسش‌نامه باورهای کارآمدی و ۴۴ گویه در پرسش‌نامه استرس شغلی معلمان تربیت بدنی، ۲۵۰ نفر از معلمان تربیت بدنی استان گلستان به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند.

۳-۴ ابزار گردآوری اطلاعات

جهت گردآوری داده‌ها، از پرسش‌نامه‌های استرس شغلی معلمان تربیت بدنی (گلابی، ۱۳۸۰) و باورهای کارآمدی معلمان تربیت بدنی (محقق ساخته) استفاده گردید.

پرسش‌نامه استرس شغلی، شامل سه بعد (سازمانی، مدیریتی و ویژه کلاس تربیت بدنی) و ۴۴ سؤال است. پاسخ‌ها در مقیاس پنج ارزشی لیکرت (از خیلی کم تا خیلی زیاد) تنظیم شده است. این پرسش‌نامه در تحقیقات گلابی (۱۳۸۰) و رضانی‌نژاد (۱۳۸۳) مورد استفاده قرار گرفته است [۵۲، ۲۵].

برای طراحی پرسش‌نامه باورهای کارآمدی معلمان تربیت بدنی، پس از انجام مصاحبه با معلمان تربیت بدنی و طرح سؤالی با این مضمون "به نظر شما یک معلم تربیت بدنی کارآمد چه ویژگی دارد؟" و همچنین مطالعه مبانی نظری و پرسش‌نامه‌های باورهای کارآمدی معلمان (تشانن و وولفولک، ۲۰۰۱)، خودکارآمدی معلمان نروژی (اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۰۷)، خودکارآمدی (بندورا، ۱۹۹۱)، باورهای خودکارآمدی (اورز و همکاران^۱، ۲۰۰۲)، باورهای کارآمدی در شخصیت‌سازی (میلسون و مهلیگ^۲، ۲۰۰۲)، خودکارآمدی فعالیت بدنی معلمان تربیت بدنی (مارتین و کولینا، ۲۰۰۳)، کارآمدی معلمان تربیت بدنی (چیس و لیریگ، ۲۰۰۱) متغیرهای فراوانی به دست آمد [۲۳، ۴۰، ۷۰، ۷۱، ۲۵، ۷۲، ۱۷]. پس از آن، برای غربالگری، متغیرهایی که در مصاحبه کمتر تکرار شده بودند حذف، گویه‌هایی که مضامین یکسان داشتند ترکیب و همراه با گویه‌هایی که بیشترین تکرار را داشتند برای استفاده در پرسش‌نامه حفظ شدند و پرسش‌نامه‌ای با ۶ عامل و ۴۷ گویه در مقیاس پنج ارزشی لیکرت (از اصلاً اعتماد ندارم تا کاملاً اعتماد دارم) طراحی شد.

۳-۵ روایی و پایایی پرسش‌نامه

برای تعیین روایی صوری و محتوایی، پرسش‌نامه‌های تحقیق بین ۱۰ نفر از اساتید مدیریت

¹- Evers

²- Milson & Mehlig

ورزشی، مدیران مدارس و معلمان تربیت‌بدنی توزیع گردید تا نظرات تخصصی خود را در مورد چگونگی نگارش سؤالات، تعداد سؤالات، گزینه سؤالات، هماهنگی گزینه‌ها با سؤالات، هماهنگی سؤالات با اهداف تحقیق، حذف یا اضافه کردن سؤالات و سایر موارد اعلام نمایند.

پس از توزیع و عودت پرسش‌نامه‌ها، نظرات و پیشنهادهای جهت اصلاح ادبی ابزار، با نظر استاد راهنما مورد بررسی قرار گرفت و در پرسش‌نامه‌های نهایی لحاظ گردید.

پرسش‌نامه باورهای کارآمدی نیز پس از اصلاحات صوری و محتوایی شامل ۴۷ گویه شد که با مقیاس ۵ ارزشی لیکرت (اصلاً اعتماد ندارم = ۱، اعتماد ندارم = ۲، تا حدودی اعتماد دارم = ۳، اعتماد دارم = ۴ و کاملاً اعتماد دارم = ۵) تدوین گردید.

برای تعیین روایی پرسش‌نامه‌ها، اجرای مطالعه مقدماتی صورت گرفت تا ضمن تشخیص محدودیت‌های اجرایی و برطرف کردن ابهامات احتمالی، پایایی پرسش‌نامه‌ها نیز مشخص شود. بدین منظور برای تأیید پایایی ابزار اندازه‌گیری تعداد ۳۰ پرسش‌نامه در جلسه گروه‌های آموزشی شهرستان آزادشهر در بین معلمان تربیت‌بدنی توزیع گردید که با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مقادیر زیر به دست آمد. با توجه به مقدار این ضرایب می‌توان گفت که دو پرسش‌نامه از پایایی بالایی برخوردار است.

جدول (۱-۳) ضرایب آلفای کرونباخ

میزان آلفای کرونباخ	شماره گویه‌ها	مؤلفه‌ها	پرسش‌نامه
۰/۹۵	۰/۸۳ (۱-۲-۳-۴-۵-۷-۸-۱۰-۱۱-۱۲-۱۴-۱۷-۱۹-۲۰-۲۲-۳۰)	عامل‌های مدیریتی	استرس شفلی
	۰/۹۳ (۹-۲۳-۲۴-۲۵-۲۶-۲۷-۲۸-۲۹-۳۱-۳۲-۳۳-۳۴-۳۵-۳۶-۳۷-۳۸-۴۱-۴۰-۳۹)	عامل‌های سازمانی	
	۰/۸۱ (۶-۱۳-۱۵-۱۶-۱۸-۲۱-۲۱-۴۳-۴۲)	عامل‌های ویژه کلاس تربیت بدنی	
۰/۹۱	۰/۸۱ (۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۸-۴۷)	کارآمدی تکنیکی و مهارتی	ناب‌روهای کارآمدی
	۰/۸۴ (۹-۱۰-۱۱-۱۳-۱۵-۲۷-۳۳)	کارآمدی انگیزش	
	۰/۸۵ (۱۶-۱۷-۱۹-۲۰-۲۱-۲۱-۳۶)	کارآمدی استراتژی تدریس	
	۰/۸۷ (۱۲-۲۲-۲۵-۲۶-۲۸-۲۹-۳۰-۳۱-۴۵-۴۰-۳۴-۳۲)	کارآمدی مدیریت کلاس	
	۰/۶۹ (۱۸-۲۴-۳۵-۳۷)	کارآمدی شخصیت‌سازی	
	۰/۸۳ (۱۴-۲۳-۲۸-۳۹-۴۱-۴۲-۴۳-۴۴-۴۶)	کارآمدی ارتباطات	

۳-۶ روایی سازه^۱

در روایی سازه بهره‌گیری از روش‌های آماری پیشرفته مورد تأکید است. بهترین شیوه برای تعیین روایی سازه، شیوه تحلیل عاملی است، که توسط اسپیرمن مطرح شده است. این نوع روایی در راستای شناسایی عوامل سازنده یک سازه به کار برده می‌شود. به این ترتیب که براساس همبستگی‌های به‌دست آمده بین شاخص‌های گوناگون، عوامل سازنده یک سازه را شناسایی می‌نماید. نرم‌افزار با استفاده از ضرایب همبستگی بین شاخص‌های متفاوت، آن را تحت عنوان یک عامل جایگزین می‌نماید.

^۱-Construct Validity

در ابتدا تحلیل عاملی صرفاً یک روش اکتشافی بود؛ اما اخیراً این امکان به وجود آمده است که بتوان با استفاده از تحلیل عاملی فرض آزمایی^۱ کرد. این روش که توسط یورس کوگ^۲ (۱۹۷۳) ابداع شد، تحلیل عاملی تاییدی نامیده می‌شود. در این روش محقق مطالعه خود را بر مبنای ساختار عاملی از پیش تعیین شده دنبال می‌کند و در صدد است تا صحت و سقم ساختار عاملی مجموعه‌ای از متغیرهای مشاهده شده را مورد آزمون قرار دهد. این تکنیک به محقق اجازه می‌دهد تا به آزمون این فرضیه که بین متغیرهای آشکار و سازه‌های نهفته رابطه وجود دارد را مورد بررسی قرار دهد. به‌علاوه می‌توان بر اساس برخی از شاخص‌هایی که ارائه می‌گردد میزان موفقیت برازندگی را نیز سنجید. به طور کلی برای ارزیابی مدل‌های تحلیل عاملی چندین مشخصه برازندگی وجود دارد. در اینجا طبق پیشنهاد تامپسون (۲۰۰۴) از شاخص‌های مجذور کای (که در ایموس با برچسب CMIN مشخص می‌شود)، شاخص برازش نرم شده (NFI)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، نیکویی برازش (GFI) و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) استفاده شده است [۷۳].

۳-۶-۱ روایی سازه پرسش‌نامه باورهای کارآمدی معلمان تربیت بدنی

با توجه به این که عامل‌های پرسش‌نامه باورهای کارآمدی بر مبنای مطالعات کتابخانه‌ای، مقالات و پرسش‌نامه‌های کارآمدی موجود مشخص شده بود، از بین شیوه‌های متفاوت تحلیل عاملی، از شیوه تحلیل عاملی تاییدی استفاده گردید و عوامل اصلی پرسش‌نامه‌ها مورد تایید قرار گرفتند. بنابراین می‌توان گفت، عوامل استخراج گردیده به صورت نظری و تجربی با مفروضات ابزار اندازه‌گیری منطبق است. در جداول (۳-۲) تا (۳-۱۲) پارامترهای الگوی اندازه‌گیری این مقیاس مشخص شده‌اند.

^۱Hypotheses testing

^۲Jores kog

جدول (۲-۳) پارامترهای الگوی اندازه‌گیری کارآمدی تکنیکی و مهارتی در تحلیل عاملی تأییدی

نسبت بحرانی (C.R.)	خطای استاندارد (S.E.)	برآورد استاندارد (β)	برآورد غیر استاندارد (b)	ارتباط بین گویه‌ها با عامل
---	---	۰/۴۷۳	۱	تکنیکی و مهارتی --- < سؤال ۱
۶/۹۵۷	۰/۱۵۷	۰/۷۰۸	۱/۰۹۰	تکنیکی و مهارتی --- < سؤال ۲
۶/۲۴۰	۰/۱۵۰	۰/۶۹۰	۰/۹۳۷	تکنیکی و مهارتی --- < سؤال ۳
۵/۵۳۲	۰/۱۵۰	۰/۵۳۰	۰/۸۳۲	تکنیکی و مهارتی --- < سؤال ۴
۷/۱۷۲	۰/۱۳۷	۰/۵۷۷	۰/۹۸۱	تکنیکی و مهارتی --- < سؤال ۵
۶/۰۰۹	۰/۱۷۴	۰/۶۲۸	۱/۰۴۴	تکنیکی و مهارتی --- < سؤال ۶
۵/۵۹۳	۰/۱۵۱	۰/۵۴۶	۰/۸۴۲	تکنیکی و مهارتی --- < سؤال ۷
۵/۶۹۳	۰/۱۷۰	۰/۵۶۴	۰/۹۶۶	تکنیکی و مهارتی --- < سؤال ۸
۱/۵۳۳	۰/۷۷	۰/۱۰۷	۰/۱۱۸	تکنیکی و مهارتی --- < سؤال ۴۷

همان‌طور که در جدول (۲-۳) مشاهده می‌شود مقادیر برآورد استاندارد برای سؤالات ۱ تا ۸ نشان دهنده بار عاملی آن‌ها روی متغیر نهفته مربوطه بوده که مقدار t بزرگتر از $\pm ۱/۹۶$ (که در ایموس با برجسب نسبت بحرانی C.R مشخص می‌شود) متناظر آن‌ها نیز معناداری سهم آن‌ها در اندازه‌گیری متغیر نهفته را نشان می‌دهد. بنابراین بر اساس مقدار نسبت بحرانی به‌دست آمده برای هر سؤال می‌توان عنوان کرد که هر یک از سؤالات دارای نقش مهم و معنادار در اندازه‌گیری عامل کارآمدی تکنیکی و مهارتی هستند. از آنجا که مقدار نسبت بحرانی به‌دست آمده برای سؤال ۴۷ کمتر از $۱/۹۶+$ می‌باشد این گویه از پرسش‌نامه حذف شد.

جدول (۳-۳) شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اندازه‌گیری کارآمدی تکنیکی و مهارتی

CFI	NFI	GFI	RMSEA	P	DF	CMIN	CMIN/DF
۰/۹۶۰	۰/۹۳۳	۰/۹۵۹	۰/۰۷۳	۰/۰۰۱	۱۷	۳۹/۷۵۲	۲/۳۳۸

وقتی حجم نمونه برابر با ۷۵ تا ۲۰۰ باشد مقدار مجذور کای یک شاخص مناسب برای برازندگی است اما برای الگویی با n بزرگتر، مجذور کای تقریباً همیشه از لحاظ آماری معنادار است. درچنین مواردی استفاده از کای اسکوئر نسبی^۱ پیشنهاد می‌شود که از تقسیم ساده مقدار کای اسکوئر بر درجه آزادی مدل محاسبه می‌شود. هرچند این شاخص فاقد یک معیار ثابت برای یک الگوی قابل قبول است اما اندازه‌های کوچکتر از سه معمولاً به عنوان شاخص مطلوب برای نیکویی برازش در نظر گرفته می‌شود. با این حال افرادی مانند شوماخر و لومکس (۱۳۸۸) مقادیر یک تا پنج را قابل قبول می‌دانند.

مقدار شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص برازش نرم شده (NFI) و شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) از صفر تا یک در نوسان هستند که هر چه مقدار این شاخص‌ها به یک نزدیکتر باشد نیکویی برازش الگو بیشتر است. اما ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) باید تا حد امکان کوچک باشد و مقادیر کمتر از ۰/۰۵ نشان‌دهنده برازش کاملاً مناسب، تا ۰/۰۸ نشانگر برازش مناسب و تا ۰/۱ یا بیشتر حاکی از برازش ضعیف است [۷۳].

همان‌طور که در جدول (۳-۳) مشاهده می‌شود کلیه شاخص‌ها بالاتر از ۰/۹۰ و شاخص RMSEA کمتر از ۰/۰۸ (۰/۰۷) می‌باشد که نشانگر قابل قبول بودن شاخص‌های برازندگی (تناسب) و در نتیجه برازش و صحت مناسب و مطلوب مدل اندازه‌گیری می‌باشد. مدل تأییدی در پیوست آمده است (نمودار ۱).

^۱ Relative chi-square

جدول (۳-۴) پارامترهای الگوی اندازه‌گیری کارآمدی انگیزش در تحلیل عاملی تأییدی

ارتباط بین گویه‌ها با عامل	برآورد غیر استاندارد (b)	برآورد استاندارد (β)	خطای استاندارد (S.E.)	نسبت بحرانی (C.R.)
انگیزش ---< سؤال ۹	۱	۰/۷۰۳	---	---
انگیزش ---< سؤال ۱۰	۱/۲۲۳	۰/۸۳۱	۰/۱۰۵	۱۱/۶۴۷
انگیزش ---< سؤال ۱۱	۱/۲۶۷	۰/۸۴۲	۰/۱۰۸	۱۱/۷۵۰
انگیزش ---< سؤال ۱۳	۰/۸۱۹	۰/۵۷۱	۰/۰۹۹	۸/۲۴۰
انگیزش ---< سؤال ۱۵	۰/۸۸۷	۰/۶۷۱	۰/۰۹۲	۹/۶۴۳
انگیزش ---< سؤال ۲۷	۰/۶۹۵	۰/۴۷۶	۰/۱۰۰	۶/۹۳۶
انگیزش ---< سؤال ۳۳	۰/۵۵۶	۰/۴۱۴	۰/۰۹۲	۶/۰۴۹

مقادیر برآورد استاندارد برای هر یک از عوامل نشان‌دهنده بار عاملی آنها روی متغیر نهفته مربوط بوده که نسبت بحرانی بزرگتر از $\pm 1/96$ متناظر آنها نیز معناداری سهم آنها در اندازه‌گیری متغیر نهفته را نشان می‌دهد. بنابراین بر اساس مقدار (C.R.) به دست آمده برای هر سؤال می‌توان عنوان کرد که هر یک از سؤالات دارای نقش مهم و معنادار در اندازه‌گیری عامل کارآمدی انگیزش هستند.

جدول (۳-۵) شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اندازه‌گیری کارآمدی انگیزش

CFI	NFI	GFI	RMSEA	P	DF	CMIN	CMIN/DF
۰/۹۹۱	۰/۹۷۳	۰/۹۸۰	۰/۰۴۶	۰/۱۰۷	۱۲	۱۸/۳۰۲	۱/۵۲۵

همان‌طور که مشاهده می‌شود سه شاخص (CFI، GFI و NFI) بالاتر از $0/90$ و شاخص RMSEA کمتر از $0/05$ می‌باشد که نشان‌دهنده برازش کاملاً مناسب و در نتیجه برازش و صحت مناسب و مطلوب مدل اندازه‌گیری می‌باشد. مدل تأییدی در پیوست آمده است (نمودار ۲).

جدول (۳-۶) پارامترهای الگوی اندازه‌گیری کارآمدی استراتژی تدریس در تحلیل عاملی تأییدی

نسبت بحرانی (C.R.)	خطای استاندارد (S.E.)	برآورد استاندارد (β)	برآورد غیر استاندارد (b)	ارتباط بین گویه‌ها با عامل
---	---	۰/۶۰۱	۱	استراتژی تدریس --- < سؤال ۱۶
۷/۲۶۶	۰/۱۲۶	۰/۵۹۳	۰/۹۱۹	استراتژی تدریس --- < سؤال ۱۷
۸/۴۲۵	۰/۱۴۶	۰/۷۴۸	۱/۲۲۶	استراتژی تدریس --- < سؤال ۱۹
۸/۳۲۹	۰/۱۵۵	۰/۷۳۲	۱/۲۹۱	استراتژی تدریس --- < سؤال ۲۰
۷/۷۵۸	۰/۱۵۴	۰/۶۵۱	۱/۱۹۸	استراتژی تدریس --- < سؤال ۲۱
۴/۱۱۷	۰/۱۱۸	۰/۳۰۲	۰/۴۸۶	استراتژی تدریس --- < سؤال ۳۶

مقادیر برآورد استاندارد برای هر یک از عوامل، نشان‌دهنده بار عاملی آن‌ها روی متغیر نهفته مربوط بوده که نسبت بحرانی بزرگتر از $\pm 1/96$ متناظر آن‌ها نیز معناداری سهم آنها در اندازه‌گیری متغیر نهفته را نشان می‌دهد. بنابراین بر اساس مقدار نسبت بحرانی به‌دست آمده برای هر سؤال می‌توان عنوان کرد که هر یک از سؤالات دارای نقش مهم و معنادار در اندازه‌گیری عامل کارآمدی استراتژی تدریس هستند.

جدول (۳-۷) شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اندازه‌گیری کارآمدی استراتژی تدریس

CFI	NFI	GFI	RMSEA	P	DF	CMIN	CMIN/DF
۰/۹۷۱	۰/۹۴۸	۰/۹۷۶	۰/۰۶۹	۰/۰۲۱	۹	۱۹/۵۲۴	۲/۱۶۹

همان‌طور که در جدول (۳-۷)، مشاهده می‌شود، شاخص‌ها در سطح قابل قبولی هستند. سؤال‌ها متجانس هستند و یک عامل زیر بنایی یعنی کارآمدی انگیزش برای سؤال‌ها وجود دارد. مدل تأییدی در پیوست آمده است (نمودار ۳).

جدول (۸-۳) پارامترهای الگوی اندازه‌گیری کارآمدی مدیریت کلاس در تحلیل عاملی تأییدی

نسبت بحرانی (C.R.)	خطای استاندارد (S.E.)	برآورد استاندارد (β)	برآورد غیر استاندارد (b)	ارتباط بین گویه‌ها با عامل
---	---	۰/۴۰۵	۱	مدیریت کلاس --- < سؤال ۱۲
۵/۳۴۹	۰/۲۲۵	۰/۵۲۷	۱/۲۰۶	مدیریت کلاس --- < سؤال ۲۲
۵/۲۳۹	۰/۲۲۷	۰/۵۰۵	۱/۱۹۰	مدیریت کلاس --- < سؤال ۲۵
۵/۲۴۱	۰/۲۵۲	۰/۵۰۵	۱/۳۲۰	مدیریت کلاس --- < سؤال ۲۶
۵/۷۵۹	۰/۲۲۲	۰/۶۲۸	۱/۲۷۸	مدیریت کلاس --- < سؤال ۲۸
۶/۰۸۳	۰/۲۹۸	۰/۷۳۸	۱/۸۱۲	مدیریت کلاس --- < سؤال ۲۹
۶/۱۷۹	۰/۲۸۵	۰/۷۸۰	۱/۷۶۱	مدیریت کلاس --- < سؤال ۳۰
۶/۲۰۳	۰/۳۰۷	۰/۷۹۱	۱/۹۰۷	مدیریت کلاس --- < سؤال ۳۱
۶/۰۹۶	۰/۳۰۲	۰/۷۴۳	۱/۸۴۲	مدیریت کلاس --- < سؤال ۳۲
۵/۶۱۰	۰/۲۳۵	۰/۵۸۷	۱/۳۱۹	مدیریت کلاس --- < سؤال ۳۴
۵/۰۹۹	۰/۲۱۸	۰/۴۷۸	۱/۱۱۳	مدیریت کلاس --- < سؤال ۴۰
۵/۲۸۲	۰/۲۱۸	۰/۵۱۳	۱/۱۵۲	مدیریت کلاس --- < سؤال ۴۵

در زمینه بررسی معنادار بودن ارتباط بین متغیرهای مشاهده شده (سؤالات) و متغیرهای مکنون (عامل‌ها)، نمی‌توان بر اساس بزرگی یا کوچکی ضرایب قضاوت نمود، بلکه باید از شاخص (C.R) یا t جهت تعیین معناداری این ضرایب مسیر استفاده کرد [۷۳]. مقادیر نسبت بحرانی تمامی سؤالات نیز بزرگتر از ۱/۹۶ می‌باشد که نشان‌دهنده رابطه معنی‌دار بین سؤالات و عامل‌های مربوطه است. بنابراین، تمامی متغیرهای مشاهده شده (سؤالات) قادر به پیشگویی عامل‌های خود می‌باشند.

جدول (۹-۳) شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اندازه‌گیری کارآمدی مدیریت کلاس

CFI	NFI	GFI	RMSEA	P	DF	CMIN	CMIN/DF
۰/۹۳۶	۰/۸۹۶	۰/۹۲۱	۰/۰۷۴	۰/۰۰۱	۵۱	۱۲۰/۶۲۴	۲/۳۶۵

همان طور که مشاهده می شود به جز شاخص NFI، مابقی شاخص ها بالاتر از ۰/۹۰ و شاخص RMSEA کمتر از ۰/۰۸ (۰/۰۷) می باشد که نشانگر قابل قبول بودن شاخص های برازندگی (تناسب) و در نتیجه برازش و صحت مناسب و مطلوب مدل اندازه گیری می باشد. مدل تأییدی در پیوست آمده است (نمودار ۴).

جدول (۳-۱۰) پارامترهای الگوی اندازه گیری کارآمدی در شخصیت سازی در تحلیل عاملی تأییدی

ارتباط بین گویه ها با عامل	برآورد غیر استاندارد (b)	برآورد استاندارد (β)	خطای استاندارد (S.E.)	نسبت بحرانی (C.R.)
شخصیت سازی --- سؤال ۱۸	۱	۰/۶۹۶	---	---
شخصیت سازی --- سؤال ۲۴	۱/۱۶۸	۰/۸۰۷	۰/۱۱۶	۵/۱۰۴
شخصیت سازی --- سؤال ۳۵	۰/۴۰۶	۰/۳۱۲	۰/۱۰۰	۴/۰۶۰
شخصیت سازی --- سؤال ۳۷	۰/۵۷۸	۰/۳۹۳	۰/۱۱۶	۴/۹۹۶

مقادیر برآورد استاندارد برای هر یک از سؤالات، نشان دهنده بار عاملی آن ها روی متغیر نهفته مربوطه بوده که نسبت بحرانی بزرگتر از $\pm 1/96$ متناظر آن ها نیز معناداری سهم آن ها در اندازه گیری متغیر نهفته را نشان می دهد. بنابراین بر اساس مقدار نسبت بحرانی به دست آمده برای هر سؤال می توان عنوان کرد که هر یک از سؤالات دارای نقش مهم و معنادار در اندازه گیری عامل کارآمدی در شخصیت سازی هستند.

جدول (۳-۱۱) شاخص های نیکویی برازش الگوی اندازه گیری کارآمدی در شخصیت سازی

CFI	NFI	GFI	RMSEA	P	DF	CMIN	CMIN/DF
۰/۹۸۰	۰/۹۷۶	۰/۹۹۰	۰/۰۷۷	۰/۰۲۱	۱	۴/۳۲۹	۴/۳۲۹

همان طور که مشاهده می شود سه شاخص (NFI و CFI، GFI) بالاتر از ۰/۹۰ و شاخص RMSEA

نشانه‌گر برازش مناسب و در نتیجه برازش و صحت مناسب و مطلوب مدل اندازه‌گیری می باشد. مدل تأییدی در پیوست آمده است (نمودار ۵).

جدول (۳-۱۲) پارامترهای الگوی اندازه‌گیری کارآمدی در ارتباطات در تحلیل عاملی تأییدی

ارتباط بین گویه ها با عامل	برآورد غیر استاندارد (b)	برآورد استاندارد (β)	خطای استاندارد (S.E.)	نسبت بحرانی (C.R.)
ارتباطات <--- سؤال ۱۴	۱	۰/۲۹۱	---	---
ارتباطات <--- سؤال ۲۳	۰/۶۳۰	۰/۲۳۸	۰/۲۲۳	۱/۵۶۳
ارتباطات <--- سؤال ۳۸	۱/۹۹۷	۰/۶۲۶	۰/۴۷۸	۴/۱۸۱
ارتباطات <--- سؤال ۳۹	۲/۴۶۸	۰/۷۳۳	۰/۵۷۴	۴/۳۰۱
ارتباطات <--- سؤال ۴۱	۲/۳۶۷	۰/۶۷۳	۰/۵۵۸	۵/۲۳۹
ارتباطات <--- سؤال ۴۲	۲/۵۳۱	۰/۷۱۴	۰/۵۹۱	۴/۲۸۳
ارتباطات <--- سؤال ۴۳	۲/۷۱۳	۰/۷۷۱	۰/۶۲۶	۴/۳۳۳
ارتباطات <--- سؤال ۴۴	۲/۲۲۳	۰/۶۴۸	۰/۵۲۸	۴/۲۱۰
ارتباطات <--- سؤال ۴۶	۲/۱۵۱	۰/۶۷۴	۰/۵۰۷	۴/۲۴۱

همان‌گونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود، مقادیر برآورد استاندارد برای هر یک از سؤالات به جز سؤال ۲۳ نشان دهنده بار عاملی آن‌ها روی متغیر نهفته مربوطه بوده که نسبت بحرانی بزرگتر از $\pm 1/96$ متناظر آن‌ها نیز معناداری سهم آن‌ها در اندازه‌گیری متغیر نهفته را نشان می‌دهد. بنابراین بر اساس مقدار نسبت بحرانی به دست آمده برای هر سؤال می‌توان عنوان کرد که هر یک از سؤالات دارای نقش مهم و معنادار در اندازه‌گیری عامل کارآمدی در ارتباطات هستند. از آنجا که مقدار نسبت بحرانی به دست آمده برای سؤال ۲۳ کمتر از $1/96+$ می‌باشد این گویه از پرسش‌نامه حذف گردید.

جدول (۳-۱۳) شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اندازه‌گیری کارآمدی در ارتباطات

CFI	NFI	GFI	RMSEA	P	DF	CMIN	CMIN/DF
۰/۹۵۸	۰/۹۳۲	۰/۹۵۵	۰/۰۷۶	۰/۰۰۱	۲۰	۴۸/۶۶۴	۲/۴۳۳

همان‌طور که مشاهده می‌شود سه شاخص (GFI, CFI و NFI) بالاتر از ۰/۹۰ و شاخص RMSEA نشانگر برازش مناسب و در نتیجه برازش و صحت مناسب و مطلوب مدل اندازه‌گیری می‌باشد. مدل تأییدی در پیوست آمده است (نمودار ۶).

۳-۶-۲ روایی سازه پرسش‌نامه استرس شغلی معلمان تربیت بدنی

از تحلیل عاملی تأییدی جهت شناسایی و تأیید عوامل مقیاس استرس شغلی معلمان تربیت بدنی استفاده شد، و در جداول (۳-۱۴) تا (۳-۱۸) پارامترهای الگوی اندازه‌گیری این مقیاس مشخص شده‌اند.

جدول (۳-۱۴) پارامترهای الگوی اندازه‌گیری عامل مدیریتی استرس شغلی در تحلیل عاملی تأییدی

نسبت بحرانی (C.R.)	خطای استاندارد (S.E.)	برآورد استاندارد (β)	برآورد غیر استاندارد (b)	ارتباط بین گویه‌ها با عامل
---	---	۰/۶۰۴	۱	مدیریتی --- < سؤال ۱
۱۰/۳۳۰	۰/۱۱۶	۰/۶۶۰	۱/۱۹۳	مدیریتی --- < سؤال ۲
۸/۶۳۵	۰/۱۴۱	۰/۶۶۳	۱/۲۲۰	مدیریتی --- < سؤال ۳
۸/۱۳۷	۰/۱۱۹	۰/۶۱۴	۰/۹۶۷	مدیریتی --- < سؤال ۴
۹/۱۰۶	۰/۱۳۱	۰/۷۱۴	۱/۱۹۶	مدیریتی --- < سؤال ۵
۸/۱۶۸	۰/۱۲۱	۰/۶۱۷	۰/۹۹۲	مدیریتی --- < سؤال ۷
۸/۴۶۵	۰/۱۲۰	۰/۶۴۶	۱/۰۲۰	مدیریتی --- < سؤال ۸
۸/۲۷۹	۰/۱۲۷	۰/۶۲۷	۱/۰۴۹	مدیریتی --- < سؤال ۱۰
۸/۸۸۰	۰/۱۳۴	۰/۶۸۹	۱/۱۸۸	مدیریتی --- < سؤال ۱۱
۶/۹۲۸	۰/۱۲۳	۰/۵۰۲	۰/۸۵۱	مدیریتی --- < سؤال ۱۲
۹/۳۴۵	۰/۱۳۴	۰/۷۴۰	۱/۲۴۸	مدیریتی --- < سؤال ۱۴
۸/۸۹۸	۰/۱۲۱	۰/۶۹۱	۱/۰۷۳	مدیریتی --- < سؤال ۱۷
۸/۷۸۰	۰/۱۲۸	۰/۶۷۸	۱/۱۲۲	مدیریتی --- < سؤال ۱۹
۹/۲۰۴	۰/۱۲۵	۰/۷۲۴	۱/۱۵۲	مدیریتی --- < سؤال ۲۰
۷/۳۸۶	۰/۱۱۸	۰/۵۴۳	۰/۸۷۰	مدیریتی --- < سؤال ۲۲

مدیریتی --- سؤال ۳۰	۰/۹۶۴	۰/۵۸۴	۰/۱۲۳	۷/۸۳۸
---------------------	-------	-------	-------	-------

همان گونه که در جدول (۳-۱۴) مشاهده می شود، مقادیر برآورد استاندارد برای هر یک از سؤالات نشان دهنده بار عاملی آنها روی متغیر نهفته مربوطه بوده که نسبت بحرانی بزرگتر از $\pm 1/96$ متناظر آن ها نیز، معناداری سهم آنها در اندازه گیری متغیر نهفته را نشان می دهد. بنابراین بر اساس مقدار نسبت بحرانی به دست آمده برای هر سؤال می توان عنوان کرد که هر یک از سؤالات دارای نقش مهم و معنادار در اندازه گیری عامل مدیریتی استرس شغلی هستند.

جدول (۳-۱۵) شاخص های نیکویی برازش الگوی اندازه گیری عامل مدیریتی استرس شغلی

CFI	NFI	GFI	RMSEA	P	DF	CMIN	CMIN/DF
۰/۹۳۸	۰/۸۹۰	۰/۹۰۵	۰/۰۶۶	۰/۰۰۱	۱۰۰	۲۱۰/۰۴۳	۲/۱۰۰

همان طور که مشاهده می شود به جز شاخص NFI، مابقی شاخص ها بالاتر از ۰/۹۰ و شاخص RMSEA نشانگر برازش مناسب و در نتیجه برازش و صحت مناسب و مطلوب مدل اندازه گیری می باشد. مدل تأییدی در پیوست آمده است (نمودار ۸).

جدول (۳-۱۶) پارامترهای الگوی اندازه گیری عامل سازمانی استرس شغلی در تحلیل عاملی تأییدی

ارتباط بین گویه ها با عامل	برآورد غیر استاندارد (b)	برآورد استاندارد (β)	خطای استاندارد (S.E.)	نسبت بحرانی (C.R.)
سازمانی --- سؤال ۹	۱	۰/۶۱۶	---	---
سازمانی --- سؤال ۲۳	۱/۱۸۹	۰/۷۱۸	۰/۱۲۴	۹/۶۰۴
سازمانی --- سؤال ۲۴	۱/۱۷۴	۰/۶۶۹	۰/۱۲۹	۹/۱۰۴
سازمانی --- سؤال ۲۵	۱/۰۶۷	۰/۵۹۱	۰/۱۲۹	۸/۲۴۷
سازمانی --- سؤال ۲۶	۱/۳۹۱	۰/۷۴۷	۰/۱۴۱	۹/۸۹۴
سازمانی --- سؤال ۲۷	۱/۳۱۵	۰/۶۸۳	۰/۱۴۲	۹/۲۵۱
سازمانی --- سؤال ۲۸	۱/۱۲۲	۰/۶۶۴	۰/۱۲۴	۹/۰۴۶
سازمانی --- سؤال ۲۹	۱/۱۹۸	۰/۷۰۰	۰/۱۲۷	۹/۴۱۷
سازمانی --- سؤال ۳۱	۱/۱۷۵	۰/۷۲۱	۰/۱۲۲	۹/۶۳۳

۱۰/۳۸۳	۰/۱۳۲	۰/۷۹۹	۱/۳۷۵	سازمانی <--- سؤال ۳۲
۹/۲۰۴	۰/۱۲۸	۰/۶۷۹	۱/۱۸۰	سازمانی <--- سؤال ۳۳
۱۰/۰۴۳	۰/۱۲۹	۰/۷۶۳	۱/۲۹۷	سازمانی <--- سؤال ۳۴
۱۰/۹۲۳	۰/۱۴۲	۰/۸۵۹	۱/۵۴۹	سازمانی <--- سؤال ۳۵
۱۰/۷۰۰	۰/۱۳۲	۰/۸۳۴	۱/۴۱۴	سازمانی <--- سؤال ۳۶
۹/۷۱۲	۰/۱۳۶	۰/۷۲۹	۱/۳۲۱	سازمانی <--- سؤال ۳۷
۱۰/۶۳۳	۰/۱۳۵	۰/۸۲۶	۱/۴۳۳	سازمانی <--- سؤال ۳۸
۱۰/۳۶۹	۰/۱۲۸	۰/۷۹۷	۱/۳۲۳	سازمانی <--- سؤال ۳۹
۱۰/۱۱۸	۰/۱۲۷	۰/۷۷۱	۱/۲۸۷	سازمانی <--- سؤال ۴۰
۹/۵۱۷	۰/۱۳۳	۰/۷۰۹	۱/۲۶۵	سازمانی <--- سؤال ۴۱

همان‌گونه که در جدول (۳-۱۶) مشاهده می‌شود، مقادیر برآورد استاندارد برای هر یک از سؤالات نشان‌دهنده بار عاملی آن‌ها روی متغیر نهفته مربوطه بوده که نسبت بحرانی بزرگتر از $\pm 1/96$ متناظر آن‌ها نیز معناداری سهم آن‌ها در اندازه‌گیری متغیر نهفته را نشان می‌دهد. بنابراین بر اساس مقدار نسبت بحرانی به‌دست آمده برای هر سؤال می‌توان عنوان کرد که هر یک از سؤالات دارای نقش مهم و معنادار در اندازه‌گیری عامل سازمانی استرس شغلی هستند.

جدول (۳-۱۷) شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اندازه‌گیری عامل سازمانی استرس شغلی

CFI	NFI	GFI	RMSEA	P	DF	CMIN	CMIN/DF
۰/۹۰۰	۰/۹۴۰	۰/۸۶۲	۰/۰۷۳	۰/۰۰۱	۱۴۸	۳۴۴/۸۳۸	۲/۳۳۰

همان‌طور که مشاهده می‌شود بجز شاخص GFI، مابقی شاخص‌ها بالاتر از $0/90$ و شاخص RMSEA نشانگر برازش مناسب و در نتیجه برازش و صحت مناسب و مطلوب مدل اندازه‌گیری می‌باشد. مدل تأییدی در پیوست آمده است (نمودار ۹).

جدول (۳-۱۸) پارامترهای الگوی اندازه‌گیری عامل ویژه کلاس تربیت‌بدنی در تحلیل عاملی تأییدی

نسبت بحرانی (C.R.)	خطای استاندارد (S.E.)	برآورد استاندارد (β)	برآورد غیر استاندارد (b)	ارتباط بین گویه‌ها با عامل
---	---	۰/۵۶۲	۱	ویژه کلاس --- < سؤال ۶
۸/۳۲۵	۰/۱۱۹	۰/۵۸۷	۰/۹۹۴	ویژه کلاس --- < سؤال ۱۳
۳/۴۶۸	۰/۱۲۰	۰/۲۳۰	۰/۴۱۷	ویژه کلاس --- < سؤال ۱۵
۷/۶۶۵	۰/۱۰۵	۰/۴۸۶	۰/۸۰۱	ویژه کلاس --- < سؤال ۱۶
۶/۲۹۹	۰/۱۱۶	۰/۴۷۸	۰/۷۲۸	ویژه کلاس --- < سؤال ۱۸
۶/۴۸۰	۰/۱۲۹	۰/۴۹۷	۰/۸۳۹	ویژه کلاس --- < سؤال ۲۱
۹/۲۴۷	۰/۱۵۷	۰/۸۶۵	۱/۴۴۹	ویژه کلاس --- < سؤال ۴۲
۹/۰۸۲	۰/۱۴۸	۰/۸۳۱	۱/۳۴۳	ویژه کلاس --- < سؤال ۴۳
۸/۹۸۷	۰/۱۵۱	۰/۸۱۴	۱/۳۵۲	ویژه کلاس --- < سؤال ۴۴

همان‌گونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود، مقادیر برآورد استاندارد برای هر یک از سؤالات نشان دهنده بار عاملی آن‌ها روی متغیر نهفته مربوطه بوده که نسبت بحرانی بزرگتر از $\pm 1/96$ متناظر آن‌ها نیز معناداری سهم آن‌ها در اندازه‌گیری متغیر نهفته را نشان می‌دهد. بنابراین بر اساس مقدار نسبت بحرانی به‌دست آمده برای هر سؤال می‌توان عنوان کرد که هر یک از سؤالات دارای نقش مهم و معنادار در اندازه‌گیری عامل ویژه کلاس تربیت‌بدنی هستند.

جدول (۳-۱۹) شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اندازه‌گیری عامل ویژه کلاس تربیت‌بدنی

CFI	NFI	GFI	RMSEA	P	DF	CMIN	CMIN/DF
۰/۹۷۵	۰/۹۵۹	۰/۹۶۴	۰/۰۷۸	۰/۰۰۱	۱۶	۴۰/۱۵۲	۲/۵۱۰

همان‌طور که مشاهده می‌شود سه شاخص (GFI، CFI و NFI) بالاتر از ۰/۹۰ و شاخص RMSEA نشانگر برازش مناسب و در نتیجه برازش و صحت مناسب و مطلوب مدل اندازه‌گیری می‌باشد. مدل تأییدی در پیوست آمده است (نمودار ۱۰).

۳-۷ روش اجرای پژوهش

پس از جمع‌آوری اطلاعات کتابخانه‌ای و بررسی پیشینه تحقیق و همچنین با توجه به نظرات استاد راهنما، پرسش‌نامه‌های نهایی تهیه گردید. سپس با مراجعه حضوری به سازمان آموزش و پرورش استان گلستان آخرین آمار مربوط به معلمان تربیت‌بدنی و مجوز توزیع پرسش‌نامه‌ها در میان معلمان تربیت‌بدنی اخذ گردید. از ۱۴ شهرستان استان گلستان، شهرستان‌های مراوه‌تپه و گمیشان به علت تعداد کم معلمان تربیت‌بدنی و عدم دسترسی به آن‌ها حذف گردیدند.

با کسب اجازه از حراست ادارات آموزش و پرورش و هماهنگی با کارشناسی تربیت‌بدنی توزیع پرسش‌نامه‌ها در ۱۲ شهرستان، توسط محقق، با حضور در مدارس استان بین معلمان انجام گردید. جمع‌آوری داده‌ها در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ انجام و تعداد ۳۵۰ پرسش‌نامه توزیع و پس از حذف پرسش‌نامه‌های مخدوش، تعداد ۲۵۰ پرسش‌نامه (۷۱٪) تکمیل شده، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. با توجه به آن که در تدوین پرسش‌نامه از طرح سؤالات خصوصی و همچنین نام افراد کاملاً اجتناب شده بود، این اطمینان به پاسخ دهندگان داده شد که اطلاعات تکمیل شده نزد محقق محفوظ و نتایج به صورت کلی در پایان‌نامه ارائه خواهد شد.

۳-۸ روش‌های تجزیه و تحلیل آماری

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. از آمار توصیفی برای طبقه‌بندی داده‌ها، محاسبه فراوانی‌ها و محاسبه شاخص‌های میانگین و انحراف معیار استفاده گردید. در بخش آمار استنباطی نیز از آزمون همبستگی اسپیرمن، یومن‌ویتنی و کروسکال-والیس استفاده شد. همچنین در پژوهش حاضر از برنامه‌های نرم‌افزاری SPSS ver ۱۹،

۲۱ AMOS ver جهت بررسی داده‌های خام و رسم جداول استفاده شد.



فصل چهارم

یافته‌های پژوهش

۱-۴ مقدمه

مطالب فصل چهارم به دو قسمت تقسیم شده است. در قسمت اول، ویژگی های فردی نمونه تحقیق و در قسمت دوم نیز نتایج تحقیق مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. همچنین قابل ذکر است که برای کلیه محاسبه های آماری از نرم افزار Spss ver ۱۹ استفاده شده است.

۲-۴ ویژگی های فردی نمونه تحقیق

بر اساس اطلاعات قسمت اول پرسش نامه تحقیق که ویژگی های فردی دبیران تربیت بدنی را اندازه گیری کرده است؛ متغیرهای جنسیت، سن، وضعیت تأهل، مقطع تدریس، سابقه تدریس، رشته تحصیلی، میزان تحصیلات به صورت جدول توصیفی بررسی شده است.

بررسی مشخصات جمعیت شناختی آزمودنی های تحقیق نشان داد که ۵۰/۸ درصد از آزمودنی ها زن و بقیه مرد می باشند. همچنین بیشترین و کمترین آزمودنی ها به ترتیب با ۲۰ و ۴۴ درصد، مربوط به گروه سنی (۴۱ سال و بالاتر) و (۳۱-۴۰ سال) می باشند. اغلب آزمودنی ها متأهل بوده و ۱۳/۶ درصد از آن ها را افراد مجرد تشکیل می دادند. از نظر مقطع تدریس بیشترین و کمترین آزمودنی ها به ترتیب در مقطع ابتدایی (۴۷/۲٪) و مقطع دبیرستان (۲۴٪) مشغول به خدمت بودند. از نظر سابقه خدمت به ترتیب بیشترین و کمترین ۴۲/۴ و ۹/۶ درصد مربوط به آزمودنی های با سابقه (کمتر از ۵ سال) و (۶-۱۰ سال) می باشد. نتایج همچنین نشان داد که بیشتر آزمودنی ها (۷۵/۶٪) دارای مدرک کارشناسی و (۹۳/۶٪) از آن ها در رشته تربیت بدنی تحصیل کرده اند.

جدول (۱-۴) ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آزمودنی‌ها

درصد	تعداد	ویژگی‌های جمعیت‌شناختی
جنسیت		
۵۰/۸	۱۲۷	زن
۴۹/۲	۱۲۳	مرد
سن		
۳۶	۹۰	کمتر از ۳۰ سال
۴۴	۱۱۰	۳۱-۴۰ سال
۲۰	۵۰	۴۱ سال و بالاتر
وضعیت تأهل		
۱۳/۶	۳۴	مجرد
۸۶/۴	۲۱۶	متأهل
مقطع تدریس		
۴۷/۲	۱۱۸	ابتدایی
۲۸/۸	۷۲	راهنمایی
۲۴	۶۰	دبیرستان
سابقه تدریس		
۴۲/۴	۱۰۶	کمتر از ۵ سال
۹/۶	۲۴	۶-۱۰ سال
۱۲/۴	۳۱	۱۱-۱۵ سال
۳۵/۶	۸۹	۱۶ سال و بالاتر
رشته تحصیلی		
۹۳/۶	۲۳۴	تربیت بدنی
۶/۴	۱۶	غیر تربیت بدنی
مدرک تحصیلی		
۱/۲	۳	دیپلم
۸/۸	۲۲	کاردانی
۷۵/۶	۱۸۹	کارشناسی
۱۴/۴	۳۶	کارشناسی ارشد و بالاتر

۳-۴ توصیف ابعاد سازنده متغیرهای تحقیق

۱-۳-۴ توصیف ابعاد باورهای کارآمدی معلمان تربیت‌بدنی

میانگین و انحراف استاندارد زیرمقیاس‌های پرسش‌نامه باورهای کارآمدی معلمان تربیت‌بدنی (کارآمدی تکنیکی و مهارتی، کارآمدی انگیزش، کارآمدی استراتژی تدریس، کارآمدی مدیریت کلاس، کارآمدی در شخصیت‌سازی و کارآمدی در ارتباطات)، را در جدول (۲-۴) ملاحظه می‌کنید.

جدول (۲-۴) میانگین و انحراف استاندارد زیرمقیاس‌های پرسش‌نامه باورهای کارآمدی

عامل‌های باورهای کارآمدی	تکنیکی و مهارتی	انگیزش	استراتژی تدریس	مدیریت کلاس	شخصیت‌سازی	ارتباطات	باورهای کارآمدی معلمان
میانگین	۲/۰۰	۱/۸۶	۱/۹۳	۱/۸۴	۱/۷۶	۱/۸۸	۱/۸۸
انحراف استاندارد	۰/۵۷	۰/۵۹	۰/۵۶	۰/۵۴	۰/۶۰	۰/۵۸	۰/۴۸

همان‌طور که در جدول (۲-۴) ملاحظه می‌کنید، شاخص‌های آماری میانگین و انحراف استاندارد عوامل شش‌گانه پرسش‌نامه باورهای کارآمدی معلمان تربیت‌بدنی ارائه شده است. نتایج نشان می‌دهد که عامل تکنیکی و مهارتی ($2/00 \pm 0/57$) بیشترین مقدار میانگین و عامل کارآمدی در شخصیت‌سازی با ($1/76 \pm 0/60$) کمترین مقدار میانگین را به خود اختصاص داده‌اند.

۲-۳-۴ توصیف ابعاد استرس شغلی معلمان تربیت‌بدنی

میانگین و انحراف استاندارد زیرمقیاس‌های پرسش‌نامه استرس شغلی معلمان تربیت‌بدنی (مدیریتی، سازمانی و ویژه کلاس تربیت‌بدنی) را در قالب جدول (۳-۴) ملاحظه می‌کنید.

جدول (۳-۴) میانگین و انحراف استاندارد زیرمقیاس‌های پرسش‌نامه استرس شغلی

عامل‌های استرس شغلی	مدیریتی	سازمانی	ویژه کلاس تربیت‌بدنی	استرس شغلی
میانگین	۳/۱۹	۳/۳۵	۳/۳۷	۳/۳۱
انحراف استاندارد	۰/۷۸	۰/۸۹	۰/۸۴	۰/۷۹

در جدول (۳-۴) شاخص‌های آماری میانگین و انحراف استاندارد عوامل سه‌گانه ابزار استرس شغلی معلمان تربیت‌بدنی را ملاحظه می‌کنید. نتایج نشان می‌دهد که زیرمقیاس ویژه کلاس تربیت‌بدنی ($۳/۳۷ \pm ۰/۸۴$) بیشترین و عامل مدیریتی ($۳/۱۹ \pm ۰/۷۸$) کمترین مقدار میانگین را به خود اختصاص داده‌اند.

۴-۴ بررسی توزیع متغیرهای تحقیق

آزمون فرضیات تحقیق در صورتی امکان‌پذیر است که فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد اندازه‌گیری رد نشود. در صورت رد فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها، آزمون‌های ناپارامتریک می‌بایست مورد استفاده قرار گیرد. لذا به منظور بررسی نرمال بودن توزیع داده‌های مربوط به متغیرهای تحقیق (باورهای کارآمدی و استرس شغلی) از آزمون کلموگروف اسمیرنوف استفاده شد که نتایج آن در جدول (۴-۴) و (۵-۴) آمده است.

جدول (۴-۴) نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف متغیرهای پرسش‌نامه باورهای کارآمدی

شاخص	تکنیکی و مهارتی	انگیزش	تدریس	استراتژی	مدیریت کلاس	شخصیت‌سازی	ارتباطات	باورهای کارآمدی
میانگین	۲/۰۰	۱/۸۶	۱/۹۳	۱/۸۴	۱/۷۶	۱/۸۸	۱/۸۸	۱/۸۸
انحراف استاندارد	۰/۵۷	۰/۵۹	۰/۵۶	۰/۵۴	۰/۶۰	۰/۵۸	۰/۴۸	۰/۴۸
Z	۱/۶۶	۲/۳۰	۲/۲۷	۲/۰۷	۲/۳۶	۱/۶۷	۱/۴۷	۱/۴۷
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۸	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۷	۰/۰۲۷

جدول (۴-۵) نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف مربوط به پرسش نامه استرس شغلی

شاخص	مدیریتی	سازمانی	ویژه کلاس تربیت بدنی	استرس شغلی
میانگین	۳/۱۹	۳/۳۵	۳/۳۷	۳/۳۱
انحراف استاندارد	۰/۷۸	۰/۸۹	۰/۸۴	۰/۷۹
Z	۱/۰۰	۱/۵۳	۱/۱۲	۱/۵۸
سطح معنی داری	۰/۲۶۸	۰/۰۱۸	۰/۱۶۲	۰/۰۱۳

همان طور که در جداول (۴-۴) و (۴-۵) گزارش شده است، با توجه به این که سطح معنی داری برای زیرمقیاس های باورهای کارآمدی و عامل سازمانی استرس شغلی کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد، لذا فرض نرمال بودن توزیع داده ها تأیید نمی گردد، بنابراین در ادامه جهت تحلیل داده ها از آزمون های ناپارامتریک استفاده می گردد.

۴-۵ آمار استنباطی

۴-۵-۱ آزمون فرضیه های پژوهش

در زیر به آزمون فرضیه های پژوهشی پرداخته می شود.

۴-۵-۱-۱ فرضیه اول

فرضیه H_0 : بین باورهای کارآمدی و استرس شغلی دبیران تربیت بدنی استان گلستان رابطه معناداری وجود ندارد.

جدول (۴-۶) نتایج آزمون همبستگی اسپیرمن

متغیرها	استرس شغلی
بآورهای کارآمدی	همبستگی اسپیرمن
	سطح معناداری دوسویه
	تعداد
	۰/۱۸۵-
	۰/۰۰۳
	۲۵۰

همان طور که در جدول (۴-۶) ملاحظه می‌گردد، با توجه به ضریب همبستگی (۰/۱۸۵-) و سطح معناداری در آزمون همبستگی اسپیرمن فرضیه صفر تأیید نمی‌شود؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین باورهای کارآمدی و استرس شغلی معلمان تربیت‌بدنی رابطه معنادار وجود دارد ($p < 0/01$)، که با توجه به علامت منفی همبستگی با افزایش باورهای کارآمدی، میزان استرس شغلی معلمان کاهش می‌یابد.

۴-۵-۱-۲ فرضیه دوم

فرضیه H_0 : بین باورهای کارآمدی بر اساس ویژگی‌های جمعیت شناختی (جنسیت، سن، مقطع تدریس، وضعیت استخدامی، سطح تحصیلات و سابقه خدمت) دبیران تربیت‌بدنی استان گلستان تفاوت معناداری وجود ندارد.

با توجه به سطح معناداری به دست آمده (جدول‌های ۴-۷ و ۴-۸)، می‌توان نتیجه گرفت تفاوت معناداری بین متغیرهای مقطع تدریس، وضعیت استخدامی و سابقه خدمت وجود دارد. اما در مورد متغیرهای جنسیت، سن و سطح تحصیلات تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول (۴-۷) مقایسه باورهای کارآمدی با توجه به جنسیت

آزمون یومن‌ویتنی			میانگین رتبه‌ای	متغیرها	
سطح معناداری	Z محاسبه شده			زن	مرد
۰/۸۳۴	۷۶۹۱/۰۰	-۰/۲۰۹	۱۲۴/۵۶	زن	باورهای کارآمدی
			۱۲۶/۴۷	مرد	

جدول (۸-۴) مقایسه باورهای کارآمدی با توجه به ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

آزمون کروسکال-والیس		میانگین رتبه‌ای	متغیرها		ناورهای کارآمدی
سطح معناداری	مربع کای		سن	مقطع تدریس	
۰/۱۵۳	۰/۷۵۹	۱۱۵/۵۳	کمتر از ۳۰ سال	سن	
		۱۲۷/۱۰	۳۱ - ۴۰ سال		
		۱۳۹/۹۴	۴۱ سال و بالاتر		
۰/۰۱۱	۹/۰۵۹	۱۱۱/۲۱	ابتدایی	مقطع تدریس	
		۱۴۱/۵۷	راهنمایی		
		۱۳۴/۳۲	دبیرستان		
۰/۱۷۰	۵/۰۲۸	۲۰۶/۰۰	دیپلم	سطح تحصیلات	
		۱۲۳/۸۶	کاردانی		
		۱۲۲/۲۲	کارشناسی		
		۱۳۷/۰۰	کارشناسی ارشد و بالاتر		
۰/۰۱۱	۸/۹۶۶	۱۱۲/۰۰	حق التدریس	وضعیت استخدامی	
		۱۰۸/۳۲	پیمانی / قراردادی		
		۱۳۶/۲۸	رسمی		
۰/۰۱۵	۱۰/۴۳۲	۱۰۸/۴۵	کمتر از ۵ سال	سابقه خدمت	
		۱۳۲/۸۳	۶ - ۱۰ سال		
		۱۴۱/۷۱	۱۱ - ۱۵ سال		
		۱۳۸/۱۸	۱۶ سال و بالاتر		

جدول (۹-۴) آزمون یومن‌ویتنی مربوط به مقایسه میانگین باورهای کارآمدی معلمان سه مقطع

سطح معنی‌داری	Z محاسبه شده	میانگین رتبه‌ای	مقطع تدریس
۰/۰۰۶	-۲/۷۶۲	۸۶/۸۹	ابتدایی
		۱۰۹/۶۰	راهنمایی
۰/۰۷۹	-۱/۴۱۳	۸۳/۸۹	ابتدایی
		۱۰۰/۵۴	دبیرستان
۰/۵۱۲	-۰/۶۵۶	۶۸/۴۹	راهنمایی
		۶۴/۱۱	دبیرستان

نتایج جدول (۴-۹) نشان داد که تفاوت میانگین باورهای کارآمدی معلمان بین دو مقطع ابتدایی و راهنمایی از نظر آماری معنادار است.

جدول (۴-۱۰) آزمون یومن ویتنی مربوط به مقایسه میانگین باورهای کارآمدی معلمان از نظر وضعیت استخدامی

وضعیت استخدامی	میانگین رتبه‌ای	Z محاسبه شده	سطح معنی‌داری
حق التدریس	۵۵/۰۰	-۰/۳۷۹	۰/۷۸۱
پیمانی / قراردادی	۵۰/۸۴		
حق التدریس رسمی	۶۱/۰۰ ۷۶/۹۲	-۰/۷۱۴	۰/۴۷۵
پیمانی / قراردادی رسمی	۱۰۶/۷۱ ۱۳۳/۶۸	-۲/۹۱۲	۰/۰۰۴

نتایج جدول (۴-۱۰) نشان داد که تفاوت میانگین باورهای کارآمدی معلمان پیمانی / قراردادی و رسمی از نظر آماری معنادار است.

جدول (۴-۱۱) آزمون یومن ویتنی مربوط به مقایسه میانگین باورهای کارآمدی معلمان از نظر سابقه خدمت

سابقه خدمت	میانگین رتبه‌ای	Z محاسبه شده	سطح معنی‌داری
کمتر از ۵ سال	۶۳/۲۴	-۱/۴۴۰	۰/۱۵۰
۶ - ۱۰ سال	۷۵/۵۰		
کمتر از ۵ سال	۶۴/۷۰	-۲/۳۴۶	۰/۰۱۹
۱۱ - ۱۵ سال	۸۳/۷۱		
کمتر از ۵ سال	۸۸/۰۲	-۲/۶۹۵	۰/۰۰۷
۱۶ سال و بالاتر	۱۰۹/۸۹		
۶ - ۱۰ سال	۲۶/۷۵	-۰/۵۰۹	۰/۶۱۱
۱۱ - ۱۵ سال	۲۸/۹۷		
۶ - ۱۰ سال	۵۴/۲۹	-۰/۴۵۶	۰/۶۴۸
۱۶ سال و بالاتر	۵۷/۷۳		
۱۱ - ۱۵ سال	۶۱/۱۵	-۰/۱۲۰	۰/۹۰۵
۱۶ سال و بالاتر	۶۰/۲۸		

نتایج جدول (۴-۱۱) نشان داد که بین میانگین باورهای کارآمدی معلمان با سابقه کمتر از ۵

سال با معلمان با سابقه ۱۱- ۱۵ و ۱۶ سال به بالا از نظر آماری تفاوت معنادار وجود دارد.

۴-۵-۱-۳ فرضیه سوم

فرضیه H₀: بین استرس شغلی بر اساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی (جنسیت، سن، مقطع تدریس، وضعیت استخدامی، سطح تحصیلات و سابقه خدمت) دبیران تربیت‌بدنی استان گلستان تفاوت معناداری وجود ندارد.

با توجه به سطح معناداری به دست آمده (جدول‌های ۴-۹ و ۴-۱۰)، می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت معناداری بین متغیرهای جنسیت، سن و سابقه خدمت وجود دارد. اما در مورد متغیرهای مقطع تدریس، وضعیت استخدامی و سطح تحصیلات تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول (۴-۱۲) مقایسه استرس شغلی با توجه به جنسیت

آزمون یومن‌ویتنی		میانگین رتبه‌ای	متغیرها	
سطح معنی‌داری	Z محاسبه شده		زن	مرد
۰/۰۲۴	۷۶۹۱/۰۰	-۲/۲۶۳	۱۱۵/۳۱	استرس شغلی
			۱۳۶/۰۲	

جدول (۴-۱۳) مقایسه استرس شغلی با توجه به ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

آزمون کروسکال-والیس		میانگین رتبه‌ای	متغیرها		استرس شغلی
سطح معناداری	مربع کای		سن	مقطع تدریس	
۰/۰۴۱	۶/۳۸۵	۱۲۴/۹۷	کمتر از ۳۰ سال	مقطع تدریس	
		۱۱۶/۰۶	۳۱-۴۰ سال		
		۱۴۷/۲۱	۴۱ سال و بالاتر		
۰/۱۸۸	۳/۳۴۲	۱۱۶/۶۶	ابتدایی	سطح تحصیلات	
		۱۳۳/۴۰	راهنمایی		
		۱۳۳/۴۲	دبیرستان		
۰/۸۳۹	۰/۸۴۵	۱۳۲/۱۷	دیپلم	سطح تحصیلات	
		۱۲۶/۲۳	کاردانی		
		۱۲۷/۲۴	کارشناسی		

		۱۱۵/۳۶	کارشناسی ارشد و بالاتر	
۰/۵۰۷	۱/۳۵۸	۱۵۲/۵۰	حق التدریس	وضعیت استخدامی
		۱۱۹/۵۸	پیمانی/ قراردادی	
		۱۲۷/۸۱	رسمی	
۰/۰۴۹	۷/۸۵۷	۱۱۹/۷۸	کمتر از ۵ سال	سابقه خدمت
		۱۱۹/۵۴	۶-۱۰ سال	
		۱۰۴/۰۳	۱۱-۱۵ سال	
		۱۴۱/۳۹	۱۶ سال و بالاتر	

جدول (۴-۱۴) آزمون یومن ویتنی مربوط به مقایسه میانگین استرس شغلی معلمان از نظر سابقه خدمت

سطح معنی داری	Z محاسبه شده	میانگین رتبه‌ای	سابقه خدمت
۰/۹۷۶	-۰/۰۳۰	۶۵/۵۵	کمتر از ۵ سال
		۶۵/۲۹	۶-۱۰ سال
۰/۲۱۵	-۱/۲۴۰	۷۱/۲۷	کمتر از ۵ سال
		۶۱/۲۳	۱۱-۱۵ سال
۰/۰۳۰	-۲/۱۷۰	۸۹/۹۶	کمتر از ۵ سال
		۱۰۷/۵۷	۱۶ سال و بالاتر
۰/۵۷۱	-۰/۵۶۰	۲۹/۳۸	۶-۱۰ سال
		۲۶/۹۴	۱۱-۱۵ سال
۰/۲۳۰	-۱/۲۰۰	۴۹/۸۸	۶-۱۰ سال
		۵۸/۹۲	۱۶ سال و بالاتر
۰/۰۱۹	-۲/۳۴۷	۴۸/۸۷	۱۱-۱۵ سال
		۶۴/۹۰	۱۶ سال و بالاتر

نتایج جدول (۴-۱۴) نشان داد که بین میانگین استرس شغلی معلمان با سابقه ۱۶ سال به بالا و

معلمان با سابقه کمتر از ۵ سال و ۱۱-۱۵ سال از نظر آماری تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول (۴-۱۵) آزمون یومن ویتنی مربوط به مقایسه میانگین استرس شغلی گروه‌های سنی مختلف معلمان

سن	میانگین رتبه‌ای	Z محاسبه شده	سطح معنی داری
کمتر از ۳۰ سال ۳۱ - ۴۰ سال	۱۰۴/۴۱ ۹۷/۳۰	-۰/۸۶۴	۰/۳۸۷
کمتر از ۳۰ سال ۴۱ سال و بالاتر	۶۶/۰۶ ۷۸/۴۹	-۱/۷۳۷	۰/۰۸۲
۳۱ - ۴۰ سال ۴۱ سال و بالاتر	۷۴/۲۶ ۹۴/۲۲	-۲/۵۲۵	۰/۰۱۲

نتایج جدول (۴-۱۵) نشان داد که تفاوت میانگین استرس شغلی بین معلمان گروه‌های سنی

۳۱ - ۴۰ سال با ۴۱ سال و بالاتر از نظر آماری معنادار است.

فصل پنجم

بحث و نتیجه گیری

۵-۱ مقدمه

در این فصل ابتدا خلاصه‌ای از طرح پژوهش، مبانی نظری، پیشینه و نتایج پژوهش ارائه می‌گردد. سپس یافته‌های پژوهش با توجه به اهداف ویژه و نتایج سایر تحقیقات مورد بحث و بررسی قرار خواهد گرفت. در انتها نیز بر اساس نتایج برخاسته از پژوهش، پیشنهادهایی ارائه و همچنین راهکارهایی جهت ادامه این گونه تحقیقات توسط دیگر محققین ارائه خواهد شد.

۵-۲ خلاصه پژوهش

شغل معلم تربیت‌بدنی در مدارس فعالیتی متنوع، سنگین، هیجان‌انگیز و چند وجهی است. آموزش مهارت‌های بنیادی و پایه، آموزش مهارت‌های بازی و ورزش، آموزش اصول بهداشت و تندرستی، برگزاری مسابقات ورزشی و برنامه‌ها و اردوهای تفریحی- فرهنگی، نگهداری از ابزار و امکانات ورزشی، طراحی و اجرای برنامه‌های درون کلاسی و به ویژه رعایت اصول تربیتی جهت رشد مطلوب جسمانی، عاطفی، اجتماعی و روانی کودکان و نوجوانان و ایجاد نگرش مثبت نسبت به فعالیت‌های جسمانی و حرکتی در آینده از وظایف و فعالیت‌های معلمان در مدارس است [۱۰].

هم اکنون در جامعه ما بیش از گذشته از حوزه‌های متعدد تربیت‌بدنی و نقش و اهمیت آن‌ها سخن به میان می‌آید. معلمان و مربیان تربیت‌بدنی به عنوان اعضای اصلی جامعه تربیت‌بدنی بیش از هر عضو دیگری در تلاش هستند، که پیرامون این حوزه‌ها به افزایش اطلاعات و دانش خود بپردازند [۱۱].

تغییرات اخیر جهانی در ایجاد چالش‌های جدید به شکل رقابت‌های جهانی، پیشرفت‌های تکنولوژی، تضمین کیفیت، به حداقل رساندن هزینه‌ها به شدت هر بخشی در سراسر جهان را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد که بخش آموزش و پرورش نیز از آن مستثنی نیست، از این منظر معلمان برای برآورده کردن انتظارات افرادی که با آن‌ها سر و کار دارند اعم از دانش‌آموزان و والدین آن‌ها و مدیران تحت فشار قرار دارند [۱۲].

محققان بسیاری تحقیقات خود را بر روی بررسی خودکارآمدی در رابطه با آموزش تحصیلی متمرکز کرده‌اند. اما این پژوهش‌ها در حیطه تربیت‌بدنی به ندرت وجود دارد [۱۳]. با توجه به این که تربیت‌بدنی یکی از مواد درسی حائز اهمیت در آموزش و پرورش ایران و جهان است و ورزش یکی از عوامل بسیار مهم و اساسی تأمین سلامت، نشاط جامعه و افزایش بهره‌وری ملی است و ضمن این که بررسی مطالعات انجام شده نشان می‌دهد توجه کمتری به کارآمدی دبیران تربیت‌بدنی و ارتباط آن با استرس شغلی شده است بررسی این موضوع می‌تواند نتایج ارزشمندی، به همراه داشته باشد.

هدف پژوهش حاضر، بررسی باورهای کارآمدی و استرس شغلی معلمان تربیت‌بدنی بود تا از این طریق بتوان ارتباط این متغیرها را تعیین کرد.

روش انجام پژوهش توصیفی-همبستگی است که به شکل میدانی انجام شد. جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش را کلیه معلمان تربیت‌بدنی در سه مقطع تحصیلی استان گلستان تشکیل می‌دادند. محقق با کسب مجوز لازم جهت جمع‌آوری نتایج، با حضور در مدارس ۱۲ شهرستان استان گلستان، پرسش‌نامه‌ها را بین تمام معلمان شرکت‌کننده در جلسه توزیع و جمع‌آوری کرد. تعداد ۳۵۰ پرسش‌نامه توزیع و پس از حذف پرسش‌نامه‌های مخدوش، تعداد ۲۵۰ پرسش‌نامه (۷۱٪) تکمیل شده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار تحقیق، پرسش‌نامه محقق ساخته باورهای کارآمدی و پرسش‌نامه استرس شغلی معلمان تربیت‌بدنی (گلابی، ۱۳۸۰) بود که جهت تعیین روایی محتوایی و صوری ابتدا در اختیار چند تن از اساتید مدیریت ورزشی، معلمان تربیت‌بدنی و مدیران مدارس قرار گرفت. سپس با توجه به این که عامل‌های پرسش‌نامه باورهای کارآمدی بر مبنای مطالعات کتابخانه‌ای مقالات و پرسش‌نامه‌های کارآمدی مشخص شده بود، پرسش‌نامه به وسیله نرم افزار AMOS، مورد تحلیل عاملی تأییدی قرار گرفت. از ۴۷ سؤال پرسش‌نامه باورهای کارآمدی ۴۵ گویه آن در شش عامل تکنیکی و مهارتی (۸ گویه)، انگیزش (۷ گویه)، استراتژی تدریس (۶ گویه)، مدیریت کلاس (۱۲ گویه)، ارتباطات (۸ گویه) مورد تأیید قرار گرفت.

روایی سازه پرسش‌نامه استرس شغلی نیز در سه عامل مدیریتی (۱۶ سؤال)، سازمانی (۱۹ سؤال) و عامل‌های ویژه کلاس (۹ سؤال) مورد تأیید قرار گرفت. پرسش‌نامه‌های پژوهش بر اساس پیوستار پنج گزینه‌ای لیکرت تنظیم شده است.

بررسی اطلاعات پرسشنامه ویژگی‌های فردی نشان داد که از نظر سنی، بیشترین درصد (۴۴٪) از معلمان تربیت بدنی استان گلستان متعلق به گروه‌های سنی (۳۱-۴۰ سال) هستند. در نمونه تحت بررسی ۵۰٪ افراد را دبیران زن و ۴۹٪ درصد را دبیران مرد تشکیل دادند. درصد دبیران مشغول به تدریس در مقاطع ابتدایی (۴۷٪)، راهنمایی (۲۸٪) و دبیرستان (۲۴٪) بود. از نظر مدرک تحصیلی بیشترین درصد (۷۵٪) مربوط به افراد لیسانس بود و از نظر سابقه کار بیشترین درصد (۴۲٪) مربوط به گروه (کمتر از ۵ سال) بود. در بخش ارزیابی باورهای کارآمدی، عامل کارآمدی تکنیکی و مهارتی بیشترین مقدار میانگین و کارآمدی در شخصیت‌سازی کمترین مقدار میانگین را به خود اختصاص داده بود. در بین زیرمقیاس‌های استرس شغلی عامل ویژه کلاس تربیت بدنی بیشترین مقدار میانگین و عامل مدیریتی کمترین مقدار میانگین را در به خود اختصاص داده بود. همچنین نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف برای تشخیص نرمال بودن داده‌ها نشان داد که، توزیع داده‌ها در باورهای کارآمدی و استرس شغلی و مؤلفه‌های آن‌ها غیر نرمال است. نتایج تحقیق نشان داد، باورهای کارآمدی و استرس شغلی به ترتیب با میانگین و انحراف استاندارد (۱/۸۸±۰/۷۹ و ۳/۳۱±۰/۴۸) نشان دهنده باورهای کارآمدی پایین و استرس شغلی بالای معلمان تربیت بدنی آن‌ها می‌باشد.

یافته‌های استنباطی حاصل از پژوهش نشان داد که بین باورهای کارآمدی و استرس شغلی معلمان رابطه منفی و معناداری وجود دارد؛ یعنی با افزایش باورهای کارآمدی معلمان از میزان استرس شغلی آن‌ها کاسته می‌شود. یافته‌ها حاکی از آن است که، تفاوت معناداری بین متغیرهای مقطع تدریس، وضعیت استخدامی و سابقه خدمت در سنجش باورهای کارآمدی وجود دارد. اما در مورد متغیرهای جنسیت، سن و سطح تحصیلات تفاوت معناداری وجود ندارد.

همچنین نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین متغیرهای جنسیت، سن و سابقه خدمت در سنجش استرس شغلی وجود دارد. اما در مورد متغیرهای، مقطع تدریس، وضعیت استخدامی و سطح تحصیلات تفاوت معناداری وجود ندارد.

۵-۳ بحث و نتیجه گیری

در این قسمت، تحلیل یافته‌ها با توجه به ادبیات پژوهش مبنی بر چگونگی و چرایی حضور هر یک از مؤلفه‌های باورهای کارآمدی معلمان تربیت‌بدنی، توضیح داده می‌شود، سپس تحلیل یافته‌های پژوهش و در نهایت پیشنهادها ارائه می‌شود.

بررسی تحقیق حاضر نشان داد که از ۴۷ گویه موجود، ۴۵ گویه قادر به اندازه‌گیری متغیرهای مکنون بودند و به وسیله تحلیل عاملی تأییدی، مورد تأیید قرار گرفتند. این ۴۵ گویه با توجه به مضمون و محتوا در قالب ۶ عامل تحت عناوین «کارآمدی تکنیکی و مهارتی، کارآمدی انگیزش، کارآمدی استراتژی تدریس، کارآمدی مدیریت کلاس، کارآمدی در شخصیت‌سازی، کارآمدی در ارتباطات» نامگذاری شدند. پیدایش عوامل شش‌گانه در این پژوهش، نتایج مطالعات پیشین با عنوان این که کارآمدی (خودکارآمدی) یک مفهوم چند بعدی است را مورد تأیید قرار می‌دهد و با نتایج تشانن و وولفولک (۲۰۰۱)، اسکالویک و اسکالویک (۲۰۰۷)، ملنین و همکاران (۲۰۱۲)، اورز و همکاران (۲۰۰۲)، میلسون و مهلیگ (۲۰۰۲)، مارتین و کولینا (۲۰۰۳)، چیس و لیریگ (۲۰۰۱) و بندورا (۱۹۹۱) همسو می‌باشد [۲۳، ۴۰، ۵۰، ۷۱، ۲۵، ۷۲، ۱۷، ۷۰]. این نتایج با پرسش‌نامه‌های تک‌بعدی شرر^۱ و همکاران (۱۹۹۸)، وانگ (۱۹۹۹) و شوارزر و همکاران (۱۹۹۹) مغایر است [۳۶، ۳۱، ۱۳].

اگر چه مفهوم کارآمدی به طور گسترده مورد مطالعه قرار گرفته است، اما در مورد قابلیت اطمینان در اندازه‌گیری و مبانی نظری آن تردید وجود دارد. با وجود این که بندورا (۱۹۹۷)

^۱-Scheerer

خودکارآمدی را یک ساختار چند وجهی تعریف کرده است، مقیاس‌های تک‌بعدی به صورت فراگیر توسط پژوهشگران استفاده می‌شود [۵۲]. البته بیشتر این مقیاس‌ها مربوط به معلمانی است که در کلاس حاضر می‌شوند و با توجه به تفاوت درس تربیت‌بدنی با سایر دروس نمی‌توان از آن‌ها به منظور سنجش کارآمدی معلمان تربیت‌بدنی استفاده کرد. همچنین دو پرسش‌نامه کارآمدی معلمان تربیت‌بدنی حاضر نیز تمام جوانب شغل معلمی را مورد توجه قرار نداده است.

یکی از عواملی که در تحقیق حاضر از سوی معلمان تربیت‌بدنی به آن اشاره گردید، عامل کارآمدی تکنیکی و مهارتی است که با مؤلفه‌های تجزیه و تحلیل چیس و لیریگ (۲۰۰۱)، آموزش بندورا (۱۹۹۱) و اسکالویک و اسکالویک (۲۰۰۷) متناسب می‌باشد [۴۰، ۷۰، ۱۷].

عامل کارآمدی انگیزش با عامل انگیزش در دانش‌آموزان اسکالویک و اسکالویک (۲۰۰۷)، انگیزش چیس و لیریگ (۲۰۰۱) و دانش‌آموز مارتین و کولینا (۲۰۰۳) همسو می‌باشد [۷۲، ۱۷، ۴۰]. عامل کارآمدی استراتژی تدریس با عامل استراتژی آموزشی تشانن و وولفولک (۲۰۰۱)، آماده سازی چیس و لیریگ (۲۰۰۱) و زمان مارتین و کولینا (۲۰۰۳) متناسب است [۷۲، ۱۷، ۲۳].

عامل کارآمدی مدیریت کلاس با عامل مدیریت کلاس تشانن و وولفولک (۲۰۰۱)، برقراری انضباط اسکالویک و اسکالویک (۲۰۰۷)، هدایت گروه اورز و همکاران (۲۰۰۲) و مدیریت رفتار ملنین و همکاران (۲۰۱۲) همخوانی دارد [۵۰، ۷۱، ۴۰، ۲۳].

عامل کارآمدی در شخصیت‌سازی با آموزش شخصیت میلسون و مهلیگ (۲۰۰۲) همسو است [۲۵].

عامل کارآمدی در ارتباطات با عامل ارتباطات چیس و لیریگ (۲۰۰۱)، جلب کمک‌های والدین بندورا (۱۹۹۱)، همکاری با والدین و همکاران اسکالویک و اسکالویک (۲۰۰۷)، همکاری ملنین و همکاران (۲۰۱۲)، مشارکت دانش‌آموزان در انجام تکالیف اورز و همکاران (۲۰۰۲)، سازمان (مدرسه) مارتین و کولینا (۲۰۰۳) همسو می‌باشد [۷۲، ۷۱، ۵۰، ۴۰، ۷۰، ۱۷].

بنابر یافته‌های پژوهش شیوع عوامل استرس‌زای شغلی در بین معلمان تربیت‌بدنی، بالاتر از حد

متوسط است که عامل استرس‌زای ویژه کلاس تربیت‌بدنی بیشترین میانگین را نسبت به دو عامل سازمانی و مدیریتی دارد. دومین عامل، عامل سازمانی است که با توجه به سند تحول بنیادین و اهمیت درس تربیت‌بدنی در آن، عملاً اجرای آن در مدارس با نواقصی همراه است و از طرف مسئولان حمایت‌های لازم برای اجرایی کردن آن در مدارس وجود ندارد. سومین عامل نیز عامل مدیریتی است که به مدیران مدارس مرتبط است. کیفیت پایین و غیراستاندارد بودن وسایل و ابزار ورزشی که از سوی مدیران برای کلاس تربیت‌بدنی فراهم می‌شود. همچنین در کمتر مدرسه‌ای معلمان تربیت‌بدنی از جانب مدیران در لیست معلمان مطرح و نمونه ظاهر می‌شوند و مورد تشویق قرار می‌گیرند که این امر باعث بی‌عدالتی و همچنین استرس معلمان تربیت‌بدنی می‌شود. این یافته‌ها با نتایج گلابی (۱۳۸۰)، رمضان‌نژاد و همکاران (۱۳۸۳)، پورقاز و همکاران (۱۳۹۰) و المحنادی و همکاران (۲۰۰۷) همسو می‌باشد [۲۶، ۵۴، ۶۲، ۶۵].

یکی از نتایج پژوهش حاضر ارتباط معنادار و منفی باورهای کارآمدی و استرس شغلی معلمان تربیت‌بدنی می‌باشد. این یافته با نتایج شوارزر و هالم (۲۰۰۸)، سلیم و همکاران (۲۰۱۱)، پاجارس^۱ و همکاران (۱۹۹۴) و طاهری (۱۳۸۷) همسو می‌باشد [۱۳، ۱۸، ۷۴، ۲۱]. کارآمدی پایین موجب استرس زیاد در حرفه تدریس می‌شود و این موضوع با توجه به ماهیت چرخه‌ای باورهای کارآمدی معلم قابل توجیه است [۲۱]. سطوح بالاتری از رفتارهای مخرب منجر به سطوح پایین‌تری از کارآمدی معلمان می‌شود؛ استرس و فرسودگی زیادتر به نوبه خود منجر به بروز سطح بالاتری از رفتارهای مخرب از سوی دانش‌آموزان و در نتیجه کاهش سطح باورهای کارآمدی معلمان می‌شود. به‌طور کلی می‌توان گفت همان عواملی که باورهای کارآمدی معلمان را افزایش می‌دهند مانند توجه مدیران به نگرانی‌های معلمان و تشویق آنان به نوآوری [۷۵] سلامت سازمانی و جو مثبت [۷۶]، رابطه حمایت‌گرانه میان همکاران [۷۵] موجب کاهش استرس در آن‌ها می‌شوند. برعکس عواملی مانند فشارهای نقش، روحیه ضعیف، حقوق ناکافی، منزلت اجتماعی پایین و فقدان قدردانی [۷۷] همان‌طور

¹ Pajares

که باورهای کارآمدی معلم را کاهش می‌دهند موجب ایجاد استرس در آن‌ها می‌شوند. بنابراین خودکارآمدی معلم می‌تواند یک عامل میانجی مؤثر بر استرس او باشد [۳۱].

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر تفاوت معنادار بین باورهای کارآمدی معلمان با توجه به وضعیت استخدامی، سابقه تدریس و تدریس در مقاطع مختلف تحصیلی می‌باشد. این نتایج نشان داد که، معلمانی به صورت رسمی در استخدام آموزش و پرورش هستند از کارآمدی بیشتری برخوردارند، که می‌توان گفت دبیران رسمی از امنیت شغلی بیشتری برخوردارند و همین امر باعث می‌شود که آن‌ها نسبت به معلمان پیمانی و حق التدریس کارآمدی بالاتری داشته باشند. نتایج مطالعه حاضر با نتایج تحقیق گلابی (۱۳۸۰) مغایرت دارد و علت این مغایرت می‌تواند تفاوت در منطقه جغرافیایی مورد مطالعه باشد.

همچنین نتایج نشان داد که، معلمان با سابقه ۱۱-۱۵ سال و معلمان با سابقه ۱۶ سال و بیشتر نسبت به معلمان با سابقه کمتر از ۵ سال از کارآمدی بالاتری برخوردارند. نتایج بررسی‌های والترز و داگرتی^۱ (۲۰۰۷)، پونیا و کاشیک^۲ (۲۰۱۲)، سلا- شوتز (۲۰۰۹) نشان داد که معلمان با سابقه نسبت به معلمان کم‌تجربه از کارآمدی بیشتری برخوردارند [۳۸، ۷۹، ۷۸]. این نتیجه می‌تواند به دلیل این باشد که افراد باتجربه فرصت‌های بیشتری برای توسعه مهارت‌های مورد نیاز یک معلم موفق را داشته و همچنین آموزش‌های بیشتر و خاص‌تری را از طریق آموزش‌های ضمن خدمت و ارتباط با همکاران خود می‌بینند. از دیگر نتایج این پژوهش این است که معلمانی که در مقطع راهنمایی تدریس می‌کنند از کارآمدی بیشتری برخوردارند. این یافته با نتایج پژوهش والترز و داگرتی (۲۰۰۷)، آوانزی (۲۰۱۳)، کاپا (۲۰۰۵)، مبنی بر بالا بودن کارآمدی معلمان مقطع ابتدایی، مخالف و با یافته سلا- شوتز (۲۰۰۹) همخوانی دارد [۳۸، ۲۸، ۵۲، ۷۸]. با توجه به این که ۴۲/۴ درصد از آزمودنی‌ها، معلمانی با سابقه کمتر از ۵ سال بودند، که بیشتر این معلمان در مقطع ابتدایی تدریس می‌کنند و از

¹-Wolters & Daugherty

²-Punia & Kaushik

نظر استخدامی در وضعیت پیمانی هستند، می توان گفت که معلمان ابتدایی نمی توانند از کارآمدی بالاتری نسبت به معلمان مقطع راهنمایی برخوردار باشند.

براساس نتایج، معلوم گردید که بین استرس شغلی و متغیرهای جنسیت، سن و سابقه خدمت در میان معلمان تربیت بدنی تفاوت معناداری وجود دارد. یافته‌ها نشان دادند که مردان بیشتر از زنان دچار استرس شغلی می‌شوند. دلیل این امر می‌تواند، شرایط سخت زندگی اجتماعی و اقتصادی در این برهه از زمان و همچنین عدم منزلت اجتماعی و بی‌توجهی به وجهه و شأن آن‌ها و همچنین عدم قدر شناس بودن مسئولان آموزش و پرورش از زحمات و فعالیت‌های آن‌ها و دریافت حقوق ناکافی باشد. نتایج این مطالعه با نتایج گلابی (۱۳۸۰)، آلاع (۱۹۹۹)، خوی‌نژاد و همکاران (۱۳۸۷)، قاسمی‌نژاد و سیادت (۱۳۸۳)، مظفری و بروجردی (۱۳۸۳)، زارع و همکاران (۱۳۸۹) و رضانی‌نژاد و همکاران (۱۳۸۳) که نشان دادند تفاوت معناداری بین استرس شغلی زنان و مردان وجود ندارد، مخالف است [۲۶، ۳۰، ۵۷، ۵۶، ۵۵، ۵۹، ۵۴]. دلایل احتمالی تفاوت در نتیجه می‌تواند تفاوت در منطقه جغرافی مورد مطالعه، ابزار پژوهش، نمونه‌های مورد بررسی باشد. یافته‌ها همچنین با نتایج والی‌زاده (۱۳۸۱)، احمدی (۱۳۷۴) و کریمی و مرادمند (۱۳۹۰) همسو می‌باشد [۸۱، ۸۲، ۶۱].

نتایج همچنین نشان داد که معلمانی که ۴۱ سال و بالاتر سن دارند از استرس بیشتری برخوردارند. در این مورد می‌توان گفت که مسائلی از قبیل وجود هزینه‌های روزافزون زندگی و حفظ وضعیت کنونی در دوران بازنشستگی، توجه به بیمه و مسائل رفاهی و مواردی که به مسائل مالی مربوط می‌شود، از مواردی است که موجب استرس شغلی این گروه از معلمان می‌شود. این یافته با نتیجه گلابی (۱۳۸۰) مبنی بر این که تفاوت معناداری در استرس شغلی گروه‌های مختلف سنی وجود ندارد، مخالف است [۲۶]. همچنین با یافته رضانی‌نژاد و همکاران (۱۳۸۳) که اشاره کردند معلمان جوان از استرس بیشتری برخوردارند نیز ناهمخوان است [۵۴]. دلیل احتمالی این ناهمخوانی‌ها می‌تواند منطقه جغرافی مورد مطالعه باشد.

نتایج تحقیق نشان داد که بین میزان استرس شغلی معلمان با سابقه خدمت آن‌ها، تفاوت

معناداری وجود دارد و میزان استرس در معلمان با سابقه ۱۶ سال و بالاتر بیشتر است. معلمان با سابقه، با توجه به انتظارات بیشتری که خود و دیگران به عنوان پیشکسوت و خیره از آنان دارند، دارای حساسیت بیشتر و طبعاً استرس بالاتری می‌باشند. دبیران کم‌تجربه با تکیه بر سابقه اندک خود مشکلات ناشی از شرایط شغلی را به بی‌تجربگی و کم سابقه بودن خود نسبت داده و از کنار مسائل سهل‌تر می‌گذرند. این نتیجه با یافته مظفری و بروجردی (۱۳۸۳) به دلیل تفاوت در نمونه‌ها، پورقاز و همکاران (۱۳۹۰) به دلیل تفاوت در ابزار مورد استفاده، گلابی (۱۳۸۰) و رضانی‌نژاد و همکاران (۱۳۸۳) به علت اختلاف در منطقه جغرافی مورد مطالعه، مخالف است و با نتیجه رضانی‌نژاد و همکاران (۱۳۷۹) همخوانی دارد [۵۳، ۵۴، ۲۶، ۶۲، ۵۵].

۴-۵ پیشنهادهای برخاسته از تحقیق

اصولاً برای این که نتایج و یافته‌های حاصل از پژوهش‌ها بتوانند در عمل مورد استفاده قرار گیرند بایستی در آن حوزه خاص تحقیقات و مطالعات کافی صورت بگیرد تا بتوان نتایج حاصل از آن‌ها را با قاطعیت به کار گرفت. لذا، برخی از یافته‌های پژوهش حاضر را می‌توان با احتیاط در عمل نیز به کار گرفت که در پایین به برخی از آن‌ها اشاره خواهد شد.

۱- نتایج ارتباط منفی را بین باورهای کارآمدی و استرس شغلی معلمان تربیت‌بدنی را نشان می‌دهد لذا می‌توان پیشنهاد داد مسئولان دوره‌های آموزشی را جهت ارتقاء کارآمدی معلمان تربیت‌بدنی تدارک ببینند تا آن‌ها را قادر به کنترل استرس‌های شغلی خود نمایند.

۲- با توجه به نتایج پژوهش حاضر مبنی بر پایین بودن باورهای کارآمدی معلمان حق‌التدریس و پیمانی/قردادی پیشنهاد می‌شود که آموزش و پرورش از نیروهای رسمی استفاده نماید.

۳- با توجه به نتایج مبنی بر پایین بودن باورهای کارآمدی معلمان کم‌سابقه، پیشنهاد می‌شود که دانشگاه فرهنگیان تمهیداتی جهت تقویت و افزایش این باورها در برنامه‌های آموزشی خود بگنجد و همچنین به منظور مدیریت استرس افرادی را که برای حرفه معلمی

تربیت بدنی، تربیت می‌شوند را به پیچیدگی‌های حرفه تدریس آگاه نمایند.

۵-۵ پیشنهادها برای پژوهش‌های آینده

با توجه به یافته‌های این تحقیق و اهمیت و نقشی که باورهای کارآمدی و استرس شغلی معلمان تربیت بدنی در کارایی زنگ ورزش ایفا می‌کند، لازم است که تحقیقات گسترده‌ای در این زمینه صورت گیرد تا شناخت بیشتری در این خصوص به دست آید. بر این اساس پیشنهادهایی به شرح زیر ارائه می‌گردد.

۱- جهت کسب اطلاعات عمیق و کاربردی‌تر از روش‌های تحقیقی دیگر (کیفی و آمیخته)

جهت گردآوری داده‌ها در مورد استرس و کارآمدی استفاده گردد.

۲- مطالعات نشان داده‌اند که کارآمدی معلمان در مراحل مختلف حرفه‌ای تغییر می‌کند،

بنابراین پژوهش در زمینه باورهای کارآمدی معلمان در مراحل مختلف حرفه‌ای (دانشجو

معلمان، معلمان تازه کار و معلمان باتجربه) انجام شود.

۳- علل و نحوه تغییر این باورها و همچنین نقش استرس شغلی در طی این مراحل و

ارتباط آن‌ها با عملکرد دانش‌آموزان ضروری به نظر می‌رسد.

منابع و ماخذ

۱. کیانی و، (۱۳۸۸) " بررسی رابطه سلامت سازمانی با استرس شغلی دبیران دبیرستان های پسرانه دولتی شهر دلفان در سال ۸۸-۸۷" پایان نامه ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
۲. خاکی س، (۱۳۸۹) "رابطه نگرش شغلی، احساس کارآمدی، کارآمدی جمعی و تعهد شغلی معلمان راهنمایی منطقه کهریزک استان تهران" پایان نامه ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
۳. افروز غ، صالح ع، (۱۳۸۷)" استرس در محیط های شغلی و روش های مقابله" انتشارات دانشگاه الزهرا، تهران.
۴. کریاکو ک، (۱۳۸۱)"آموزگار و فشارهای روانی :راهنمایی کاربردی برای برخورد با استرس در محیط کار" ترجمه فراخه داعی م، انتشارات پیک بهار، تهران.
۵. اقدمی باهر ع، نجارپور استادی س، لیوارجانی ش، (۱۳۸۸) "رابطه احساس خودکارآمدی و هوش هیجانی با فرسودگی شغلی در بین کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز" مجله علوم تربیتی، شماره ۷، دوره ۲، ص ۹۹-۱۱۹.
6. Veresova.M. and Mala.D. (2012) "Stress, Proactive Coping and Self- Efficacy of Teachers" J.of. Procedia - Social and Behavioral Sciences.55. pp294.300.
۷. خان محمدی ذ، (۱۳۸۴)" بررسی رابطه باورهای کارآمدی معلم، باورهای خودکارآمدی ریاضی با عملکرد ریاضی دانش آموزان پایه اول دبیرستان شهرستان ابهر" پایان نامه ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
۸. پویانفرد ع، معینی ه، (۱۳۷۲)"راهنمایی تدریس تربیت بدنی در مدارس متوسطه" چاپ دوم، انتشارات اداره کل تربیت بدنی وزارت آموزش و پرورش، تهران.
۹. عسگریان م، مظلومی سادات ط، دباغان ا، (۱۳۸۷)" برنامه ریزی درس تربیت بدنی(دوره

آمادگی و اول ابتدایی" چاپ اول، انتشارات تربیت، تهران.

۱۰. رضایی نژاد ر، (۱۳۹۰) "تربیت بدنی در مدارس" چاپ ششم، انتشارات سمت، تهران.

۱۱. هلیسون د، (۱۳۸۱) "اهداف و راهبردها در آموزش تربیت بدنی" ترجمه حلاجی م،

چاپ اول، انتشارات دفتر تحقیقات و توسعه، تهران.

12. Khan .A. and Shah. I. M. and Khan.s. (2012) **"Teachers' Stress, Performance & Resources The Moderating Effects of Resources on Stress & Performance"**J. of. International Review of Social Sciences and Humanities.2. pp 21-29.

13. Schwarzer. R and Hallum. S.(2008) **"Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses"** J. of. Applied Psychology., 57, pp 152-171.

14. Ramezanejad R and Hemmatinejad M and Hemmatinejad M.(2011) **"The Relationship Between the Self - Efficacy of Physical Education Teachers and Styles of Physical Education Classroom Management"** J. of .Australian Journal of Basic and Applied Sciences. 5,11, pp 1573-1579

15. Pan Y.H.(2012) **"The Development of a Teachers 'Self-Efficacy Instrument for High School Physical Education Teacher"** J. of. World Academy of Science, Engineering and Technology. 6 , 6 .

16. Buns M, (2010), Phd. thesis **"Environmental Support and Physical Education Teacher Self-Efficacy: A Test of Social Cognitive Theory"** Iowa State University.

17. Chase M.A. and Lirgg C.D. (1999) **"Development of the Physical Education Teacher Efficacy Scale: Evaluation of Reliability, Concurrent and Construct Validity"** Aahperd research grantprogram award.

18. Saleem A. and Shah A.(2011) **"Self-efficacy as a stress-coping mechanism among teachers: A critical literature review"** J.of. African Journal of Business Management - 33 . 5. pp 13435-13441.

۱۹. حبیبی عسگرآباد م، بشارت م، فدایی ز، (۱۳۸۶) "هنجاریابی مجدد مقیاس میزان،

منابع و علائم استرس معلمان کایریاکو و ساتکلیف (TSS)" فصلنامه علمی - پژوهشی

روانشناسی دانشگاه تبریز، شماره ۶، دوره ۶، ص ۸.

۲۰. طاهری م، (۱۳۸۷) "تأثیر دوره آموزشی مدیریت استرس بر میزان استرس شغلی و کارآمدی معلمان زن مدارس ابتدایی غیرانتفاعی منطقه ۶ تهران در سال ۸۶-۸۷" پایان نامه ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

۲۱. طاهری م، محب‌زادگان ی، زمانپور ع، (۱۳۸۸) "تأثیر دوره آموزشی مدیریت استرس، بر استرس شغلی و باورهای کارآمدی معلمان" مجله پژوهش در نظام های آموزشی، ص ۱۵۶-۱۳۵.

۲۲. عابدینی ف، آریں خ، (۱۳۸۹) "اثر بخشی آموزش مدیریت نقش‌های کار- خانواده مبتنی بر رویکرد بوم شناختی بر افزایش خودکارآمدی معلمان زن" فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، شماره ۵، دوره ۲، ص ۷۰-۵۱.

23. Fives. H and Buehl.M.M.(2010) “ **Examining the Factor Structure of the Teachers’ Sense of Efficacy Scale**” J.of. The Journal of Experimental Education., 78, pp 118-134 .

۲۴. خلخالی ع، سلیمانپور ج، فردی م، (۱۳۸۹) "ارایه مدلی جهت استقرار مدیریت کلاس درس سالم" فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، شماره ۲، دوره ۱، ص ۷۱-۶۰.

25. Milson .J. A and Mehlig .M. L.(2002) “ **Elementary School Teachers’ Sense of Efficacy for Character Education**” J.of. The Journal of Educational Research .96.

۲۶. گلابی ا، (۱۳۸۰) "تحلیل عوامل تنیدگی شغلی دبیران تربیت بدنی مدارس متوسطه شهر تهران" پایان نامه ارشد، دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی، دانشگاه تهران.

۲۷. عبدلی سلطان احمدی ج، (۱۳۸۸) "بررسی رابطه باورهای کارآمدی جمعی و باورهای خودکارآمدی با رضایت شغلی دبیران مرد دوره متوسطه شهر قم" پایان نامه ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

28. Capa Y.(2005), Phd. thesis **"Factors influencing first- year teachers'sense of effecacy"** .The Ohio State University.

۲۹. براون م، الف س، (۱۳۸۶) "مدیریت فشار روانی در مدارس (راهبردهای اثربخش برای

معلمان)" ترجمه صادقی ع، ابراهیمی ا، انتشارات حق شناس، تهران.

30. Alay .S and Kocak . S. (1999) **"A study of stress sources, symptoms and strategies of physical educators in elementary schools"** J. of. Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi. pp11-14 .

31. Shen Y.E.(2009) **" Relationships between self - efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers"** J. of. Stress and Health.25. pp129-138.

32. Kayastha D.P.and Kayastha.R.(2012) **" A study of occupational stress on job satisfaction among teachers with particular reference to corporate, higher secondary school of nepal: Empirical study"** J.of. Journal of Management Sciences and Education. 2.1.

33. Klassen.R.M.(2010) **" Teacher Stress: The Mediating Role of Collective Efficacy Beliefs"** J.of. The Journal of Educational Research. 103. pp342-350.

34. Liu.S. and Onwuegbuzie. A.J. (2012) **" Chinese teachers'work stress and their turnover intention"**J.of. International Journal of Educational Research. 53. pp160-170 .

35. Jin. P. and Yeung.A.S. and Tang.T. and Low.R.(2008) **"Identifying teachers at risk in Hong Kong: Psychosomatic symptoms and sources of stress"** J. of. sychosomatic Research. 65. pp 362-357.

۳۶. احدی ب، نریمانی م، ابوالقاسمی ع، آسیایی م، (۱۳۸۸) " بررسی ارتباط هوش هیجانی،

سبک اسناد و خودکارآمدی با رضایت از زندگی در زنان شاغل " مجله مطالعات تربیتی و

روانشناسی دانشگاه فردوسی، شماره ۱، دوره ۱۰، ص ۱۱۷-۱۲۷.

۳۷. عبدلی سلطان احمدی ج، عیسی زادگان ع، غلامی م، محمودی ح، (۱۳۹۱) " رابطه باورهای

کارآمدی جمعی و باورهای خودکارآمدی با رضایت شغلی دبیران مرد دوره متوسطه شهر

38. Sela-Shayovitz. R.(2009) “ **Dealing with school violence: The effect of school violence prevention training on teachers’ perceived self-efficacy in dealing with violent events**” J.of. Teaching and Teacher Education.25.pp1061.1066.

39. Boz.Y and Boz. N. “**The nature of the relationship between teaching concerns and sense of efficacy**” J.of. European Journal of Teacher Education. 33.3.

40. Skaalvik. S and Skaalvik. E.M.(2010) “ **Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations**” J.of.Teaching and Teacher Education.26.pp1059-1069.

41. Yavuz.M.(2010) “ **An analyze of teacher candidate students ‘perception of self efficacy**” J.of. Procedia Social and Behavioral Sciences. 2.pp1394-1398.

42.Koparan. S.and sahin. E. and Kuter.F.(2010) “ **A comparison on of self-efficacy perception and social physical anxiety levels of teacher candidates at Physical Education Department**” J.of. Procedia Social and Behavioral Sciences. 2.pp3932-3937.

43. Andersen. L.B.(2011) “**Teacher diversity: Do male and female teachers have different self-efficacy and job satisfaction**”.

44.Tschannen-Moran. M. and Johnson.D.(2011) “**Exploring literacy teachers ‘ self-efficacy beliefs: Potential sources at play**”J.of.Teaching and Teacher Education. 27. pp751-761.

45.Guo.Y. and Justice.L.M. and Sawyer. B. and Tompkins.v.(2011). “ **Exploring factors related to preschool teachers’self-efficacy**” J.of.Teaching and Teacher Education. 27. pp961-968.

46.Hsiao.H and Chang.J.and Tu.Y and Chen.S.(2011) “**The Influence of Teachers’ Self-efficacy on Innovative Work Behavior**” J.of. International Conference on Social Science and Humanity.

47. Alkan.F. and Erdem.E.(2012) “ **The relationship between teacher self-efficacy and competency perceptions of chemistry teacher candidates**” J.of. Procedia - Social and Behavioral Sciences.47.pp1927-1932.

48. Devos.C. and Dupriez.V.and Paquay.L.(2012) “**Does the social working environment predict beginning teachers’ self-efficacy and feelings of depression**”

J.of. Teaching and Teacher Education • 28.pp 206-217.

49. Khezerlou.E. (2013) **“Teacher self-efficacy as a predictor of job burnout among Iranian and Turkish EFL teachers”** J.of. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 70. pp1186-1194.

50. Malinen.O. and Savolainen.H. and Xu. J.(2012) **“Beijing in-service teachers’self-efficacy and attitudes towards inclusive education”** J.of. Teaching and Teacher Education. 28 pp 526-534.

51. Malinen. O. and Savolainen.H. and Engelbrecht. P. (2013) **“Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries”** J.of.Teaching and Teacher Education. 33. pp34-44.

52. Avanzi.L. and Miglioretti.M. and Velasco.V. (2013) **“Cross-validation of the Norwegian Teacher’s Self-Efficacy Scale (NTSES)”** J.of. Teaching and Teacher Education. 31.pp69-78.

۵۳. رضانی نژاد ر، خبیری م، اسدی ح، همتی نژاد م، (۱۳۷۹) " بررسی عوامل استرس زای شغلی در بین مربیان تربیت بدنی و ورزش دانشگاه های دولتی کشور " مجله حرکت، شماره ۶، ص ۷۱-۵۹.

۵۴. رضانی نژاد ر، همتی نژاد م، محمدی م، (۱۳۸۳) "بررسی عامل های استرس زای شغلی دبیران تربیت بدنی و ورزش " مجله المپیک، شماره ۱، دوره ۱۲، ص ۳۶-۲۷.

۵۵. مظفری ا، صادقی بروجردی س، (۱۳۸۳) "ارتباط بین عوامل فشارزای شغلی با ویژگی های فردی در بین اعضای هیأت علمی تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه های دولتی " مجله علوم حرکتی و ورزش، شماره ۳، دوره ۱، ص ۱۱۴-۱۰۱.

۵۶. قاسمی نژاد ا، سیادت ع، (۱۳۸۳) "رابطه جو سازمانی با استرس شغلی و آثار آن بر دبیران مدارس متوسطه " مجله دانشور رفتار، شماره ۸، دوره ۱۱، ص ۶۴-۵۵.

۵۷. خوی نژاد غ، رجایی ع، شکیب ع، رحیمی ف، (۱۳۸۷) " مقایسه استرس شغلی در

مدیران مدارس با منبع کنترل درونی و بیرونی" پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، شماره ۱۶، ص ۱-۱۷.

۵۸. مسعودنیا، ا. (۱۳۸۷) "مقایسه دانشجویان با سطوح مختلف عزت نفس از لحاظ سبک های مقابله با استرس" مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، شماره ۱، دوره ۳، ص ۸۱-۸۹.

۵۹. زارع ح، فیضی، ا، محبوبی ط، (۱۳۸۹) "بررسی رابطه جو سازمانی با استرس شغلی و خلاقیت کارکنان (مرد و زن) اداری آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی" مجله تحقیقات علوم رفتاری، شماره ۲، دوره ۸، ص ۱۱۴-۱۲۴.

۶۰. غفوریان ه، قاسمی، ا، ابراهیمی م، (۱۳۹۰) "بررسی تأثیر میزان استرس شغلی بر رضایت شغلی مدیران مدارس" فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی، شماره ۴، دوره ۶، ص ۳۳-۴۸.

۶۱. کریمی ف، مرادمنند ر، (۱۳۹۰) "بررسی ابعاد استرس شغلی دبیران دوره متوسطه" مجله علوم تربیتی، شماره ۱۳، دوره ۴، ص ۱۰۷-۱۲۲.

۶۲. پورقاز ع، کیخانزاد م، فرجی ارمکی، ا، (۱۳۹۰) "بررسی مقایسه ای استرس شغلی دبیران تربیت بدنی مدارس دولتی راهنمایی" فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، شماره ۹، دوره ۳، ص ۶۱-۷۳.

۶۳. کریمی، ا، کیمیایی س، مهدیان ح، (۱۳۹۱) "بررسی نقش سبک های دلبستگی، هوش هیجانی و استرس شغلی بر رضایت شغلی دبیران مقطع متوسطه شهر مشهد در سال تحصیلی (۹۰-۸۹)" فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، شماره ۱۰، دوره ۴، ص ۳۱-۴۵.

64. Mohammadi. A. and Youzbashi.A. (2012) "Investigation Relationship of schools organization climate with job stress among physical education teachers" J.of. Procedia - Social and Behavioral Sciences.47.pp 138-140.

65. Al-Mohannadi.A. and Cape. S. (2007) "Stress in physical education teachers

in Qatar” J.of. Social Psychology of Education.1.10.pp55-75.

66. Jin.P. and Yeung.A.S. and Tang.T. (2008) “**Identifying teachers at risk in Hong Kong: Psychosomatic symptoms and sources of stress**” J.of. Psychosomatic Research. 65.pp 362-357.

67. Al-Fudail.M. and Mellar.H. (2008) “**Investigating teacher stress when using technology**” J.of. Computers & Education. 51.pp 1103-1110.

68. Folostina.R. and Tudorache.A. (2012) “**Stress management tools for preventing burnout phenomenon at teachers from special education**” J.of. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 69. pp933-941.

۶۹. کلاین پ، (۱۳۸۰) "راهنمای آسان تحلیل عاملی" ترجمه صدرالسادات ج، مینایی ا،

انتشارات سمت، تهران

70. . Woolfolk Hoy.A.(2000) “**Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching**” Qualitative and Quantitative Approaches to Examining Efficacy in Teaching and Learning, p22, NewOrleans, American.

71. Evers.W.J and Brouwers.A.and Tomic.W. (2002) “ **Burnout and self-efficacy: A study on teachers’ beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands**” J. of. British Journal of Educational Psychology. 72. pp227-243.

72. Martin.J.J. and Kulinna.P.H. (2003) “**The Development of a Physical Education Teachers’ Physical Activity Self-Efficacy Instrument**” J.of.Teaching in Physical Education. 22.2.pp219 .

۷۳. میرز ل، گامست گ، گارینوا "پژوهش چند متغیری کاربردی (طرح و تفسیر)" ترجمه

شریفی ح و همکاران، انتشارات رشد، تهران

74. Pajares.F.and Miller. M.D. (1994) “**The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis**” J.of.Educational Psychology.86.2. pp193-203.

75. Newmann.F.M. and Rutter.R.A. and Smith.M.S. (1998) “**Organizational factors that affect school sense of efficacy,community, and expectations**” J.of. Sociology of Education. 62- 4. pp 221-238.

76. Hoy wayne.K. and Woolfolk Hoy.A. (1993) “**Teachers’ sense of efficacy and the organizational health of schools**” J.of. The Elementary School. 93. 4. pp356-372.

77. Goddard.R.D and Hoy Wayne. K. and Hoy Woolfolk.(2000) **“Collective teacher efficacy: It’s meaning, measure and impact on student achievement”** J.of. American Educational Research. 37. pp 479-507.

78. Wolters.C.A. and Daugherty.S.G. (2007) **“Goal Structures and Teachers’ Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Level”** J.of. Educational Psychology.99.pp181-193.

79. Punia.V. and Kaushik.A. (2012)**“Self-perceived efficacy of teachers- A comparative study of India and Bhutan”** J.of. Educational Quest. 3. 3. pp 319-326.

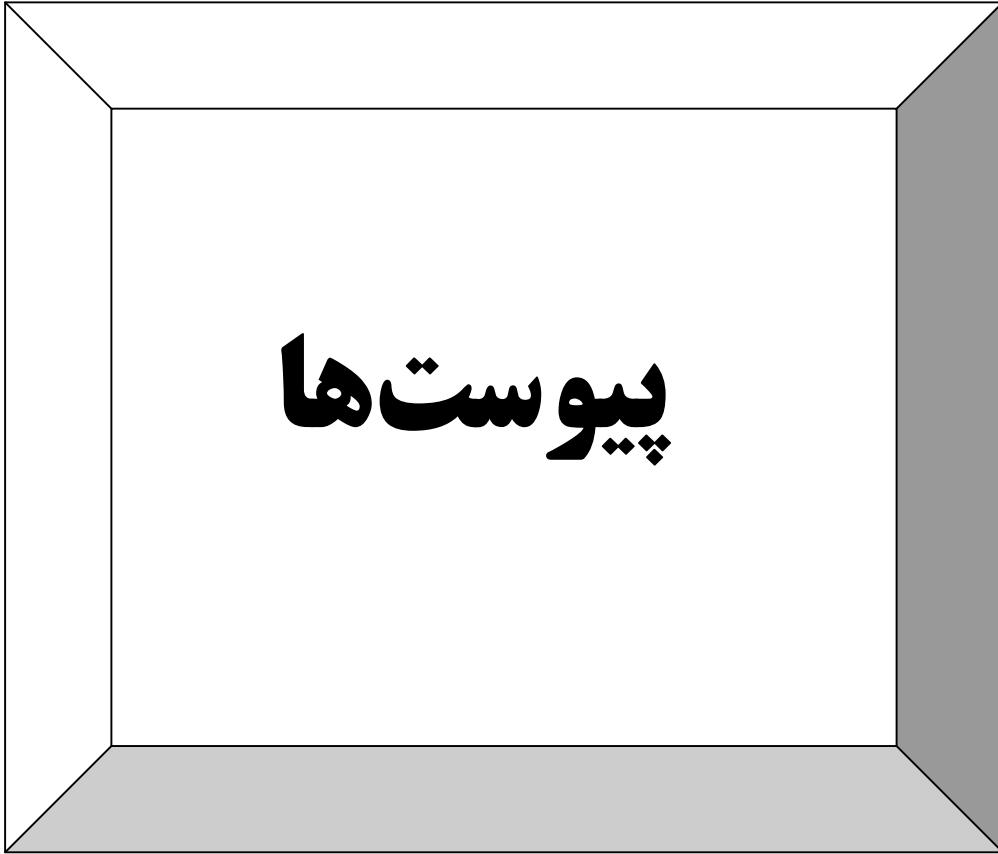
80. Hicks.S.D. (2012) Phd. thesis **“Self-efficacy and classroom management: a correlation study regarding the factors that influence classroom management”** Liberty University.

۸۱. والیزاده م، (۱۳۸۱) **“رابطه بین سبکهای رهبری و استرس مدیران مدارس شهرستان**

خرم آباد” مجله پژوهشکده تعلیم و تربیت لرستان.

۸۲. احمدی ع، (۱۳۷۴) **“منابع استرس مدیران آموزشی و مقایسه آن در بین زنان و**

مردان” پایان نامه ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.



بسمه تعالی

همکارگرامی:

با سلام و آرزوی توفیق، این پرسشنامه جهت انجام یک کار پژوهشی ارائه شده است، خواهشمندم با پاسخگویی به تمامی سؤالات اینجانب را در اجرای این فعالیت علمی یاری فرمایید.
صمیمانه از همکاری شما متشکرم

پرسش نامه مشخصات فردی

۱- منطقه محل خدمت:			
..... سال			۲- سن:
<input type="checkbox"/> متأهل	<input type="checkbox"/> مجرد	<input type="checkbox"/> مرد	<input type="checkbox"/> زن
۳- جنسیت و وضعیت تأهل:			
کارشناسی ارشد و دکتری <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> کارشناسی	<input type="checkbox"/> کاردانی	<input type="checkbox"/> دیپلم
۴- سطح تحصیلات:			
<input type="checkbox"/> رسمی	<input type="checkbox"/> قراردادی-پیمانی	<input type="checkbox"/> حق التدریس	
۵- وضعیت استخدامی:			
<input type="checkbox"/> ۱۶ سال به بالا	<input type="checkbox"/> ۱۱ تا ۱۵ سال	<input type="checkbox"/> ۶ تا ۱۰ سال	کمتر از ۵ سال <input type="checkbox"/>
۶- سابقه خدمت:			
<input type="checkbox"/> دبیرستان	<input type="checkbox"/> راهنمایی	<input type="checkbox"/> ابتدایی	
۷- مقطع تدریس:			

همکار گرامی، لطفاً نظر خود را پیرامون توانایی خود در تدریس تربیت بدنی صادقانه و در دامنه اصلاً اعتماد

ندارم تا کاملاً اعتماد دارم مشخص کنید.

ردیف	گویه‌ها	اصلاً اعتماد ندارم	اعتماد ندارم	تا حدودی اعتماد	اعتماد دارم	کاملاً اعتماد دارم
۱	آیا شما به توانایی خود در آموزش مهارت‌ها به دانش‌آموزان بدون کمک دیگران اعتماد دارید؟					
۲	آیا شما به توانایی خود در شناخت استعداد‌های ورزشی دانش‌آموزان اعتماد دارید؟					
۳	آیا شما به توانایی خود در شناسایی اشکالات مهارتی دانش‌آموزان اطمینان دارید؟					
۴	آیا شما به توانایی خود در استفاده از جدیدترین روش‌ها و شیوه‌های تدریس در تربیت بدنی اطمینان دارید؟					
۵	آیا شما به توانایی خود در انتقال سریع از یک فعالیت به فعالیت دیگر در تدریس اطمینان دارید؟					
۶	آیا شما به توانایی خود در آموزش موضوعات اصلی به دانش‌آموزانی که ضعف حرکتی دارند اعتماد دارید؟					
۷	آیا شما به توانایی خود در دستیابی به آمادگی جسمانی و ارتقاء آن و حفظ سطح سلامت خود اطمینان دارید؟					
۸	آیا شما به توانایی خود در آموزش مهارت بر اساس نیازها و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان اعتماد دارید؟					
۹	آیا شما به توانایی خود در آماده سازی روانی دانش‌آموزان برای اجرای برنامه‌های درسی اعتماد دارید؟					
۱۰	آیا شما به توانایی خود در اِلْقای حس مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان در حین انجام فعالیت‌ها اطمینان دارید؟					
۱۱	آیا شما به توانایی خود در ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان برای فراگیری مهارت‌های جدید اعتماد دارید؟					
۱۲	آیا شما به توانایی خود در حفظ خونسردی و تداوم تدریس در صورت بروز اختلال در کلاس اطمینان دارید؟					
۱۳	آیا شما به توانایی خود در ایجاد انسجام گروهی در دانش‌آموزان اطمینان دارید؟					
۱۴	آیا شما به توانایی خود در تعامل مثبت با والدین دانش‌آموزان اعتماد دارید؟					
۱۵	آیا شما به توانایی خود در ایجاد اعتماد و اطمینان تیمی در دانش‌آموزان اعتماد دارید؟					
۱۶	آیا شما به توانایی خود در سازگاری با موقعیت‌های متفاوت در تدریس اطمینان دارید؟					

ردیف	گویه‌ها	اصلاً اعتماد ندارم	اعتماد ندارم	تا حدودی اعتماد دارم	اعتماد دارم	کاملاً اعتماد دارم
۱۷	آیا شما به توانایی خود در شناخت ضعف‌های دانش‌آموزان در حین آموزش فعالیت‌های ورزشی اعتماد دارید؟					
۱۸	آیا شما به توانایی خود در القای نگرش احترام به دیگران در دانش‌آموزان اطمینان دارید؟					
۱۹	آیا شما به توانایی خود در به حداکثر رساندن نقاط قوت دانش‌آموزان حین آموزش اطمینان دارید؟					
۲۰	آیا شما به توانایی خود در تعدیل و سازگار کردن تمرینات با استعداد دانش‌آموزان اعتماد دارید؟					
۲۱	آیا شما به توانایی خود در انجام برنامه‌های درسی در شرایط کمبود امکانات با استفاده از روش‌های خلاقانه اعتماد دارید؟					
۲۲	آیا شما به توانایی خود در ایجاد حداکثر مشارکت از طریق گروه‌بندی مناسب دانش‌آموزان اطمینان دارید؟					
۲۳	آیا شما به توانایی خود در القای شخصیت اخلاقی خوب و الگو بودن برای دانش‌آموزان اطمینان دارید؟					
۲۴	آیا شما به توانایی خود در درگیر کردن همه دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی اطمینان دارید؟					
۲۵	آیا شما به توانایی خود در کنترل تهاجمی‌ترین و پرخاشگرترین دانش‌آموزان کلاس اعتماد دارید؟					
۲۶	آیا شما به توانایی خود در ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان پس از ناکامی در یادگیری مهارت‌ها اطمینان دارید؟					
۲۷	آیا شما به توانایی خود در استفاده از زمان برای به حداکثر رساندن فرصت‌های یادگیری در درس تربیت‌بدنی اعتماد دارید؟					
۲۸	آیا شما به توانایی خود در ارزیابی درک مهارت‌ها یا مفاهیم توسط دانش‌آموزان هنگام تدریس اطمینان دارید؟					
۲۹	آیا شما به توانایی خود در برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های ورزشی با توجه به امکانات و فضای مدرسه اعتماد دارید؟					
۳۰	آیا شما به توانایی خود در آشنا کردن دانش‌آموزان به قوانین کلاس، انتظارات رفتاری و عواقب ناشی از بی‌انضباطی اطمینان دارید؟					
۳۱	آیا شما به توانایی خود در اصلاح رفتارهای نامناسب دانش‌آموزان اعتماد دارید؟					
۳۲	آیا شما به توانایی خود در ایجاد اعتمادبه‌نفس در دانش‌آموزان اعتماد دارید؟					

ردیف	گویه‌ها	اصلاً اعتماد ندارم	اعتماد ندارم	تا حدودی اعتماد دارم	اعتماد دارم	کاملاً اعتماد دارم
۳۳	آیا شما به توانایی خود در ایجاد رقابت در کلاس‌هایی که دانش‌آموزان توانایی‌های متفاوت دارند اطمینان دارید؟					
۳۴	آیا شما به توانایی خود در القای نگرش بازی جوانمردانه در دانش‌آموزان اعتماد دارید؟					
۳۵	آیا شما به توانایی خود در اخذ تصمیمات لازم حین آموزش مهارت‌های ورزشی اعتماد دارید؟					
۳۶	آیا شما به توانایی خود در القای کمک به یکدیگر در دانش‌آموزان جهت بر طرف کردن ضعف همکلاسی خود اطمینان دارید؟					
۳۷	آیا شما به توانایی خود در شناسایی و تقویت رفتارهای مناسب با دانش‌آموزان در خودتان اعتماد دارید؟					
۳۸	آیا شما به توانایی خود در القای پذیرش اشتباهات به عنوان بخشی از یادگیری به دانش‌آموزان اطمینان دارید؟					
۳۹	آیا شما به توانایی خود در ایجاد محیطی ایمن و بی‌خطر برای اجرای فعالیت-بدنی در مدرسه اعتماد دارید؟					
۴۰	آیا شما به توانایی خود در ارزیابی مداوم عملکرد دانش‌آموزان و انتقال نتایج آن به مدرسه و والدین آن‌ها اعتماد دارید؟					
۴۱	آیا شما به توانایی خود در کمک و مشاوره ورزشی به مدیر، همکاران و اولیای دانش‌آموزان اعتماد دارید؟					
۴۲	آیا شما به توانایی خود در ایجاد علاقه‌مندی به رشته تربیت‌بدنی در دانش‌آموزان و همکاران و اولیای دانش‌آموزان اطمینان دارید؟					
۴۳	آیا شما به توانایی خود در پذیرفتن انتقادهای و پیشنهادهای دیگران اطمینان دارید؟					
۴۴	آیا شما به توانایی خود در ایجاد فرصت تمرین مهارت برای همه دانش‌آموزان اعتماد دارید؟					
۴۵	آیا شما به توانایی خود در شناخت و تقویت مداوم رفتارهای مناسب دانش‌آموزان اطمینان دارید؟					

همکار گرامی، لطفاً نظر خود را پیرامون میزان تأثیر هر یک از عوامل فوق بر استرس تان به عنوان یک دبیر ورزش صادقانه و در دامنه خیلی کم تا خیلی زیاد مشخص فرمایید.

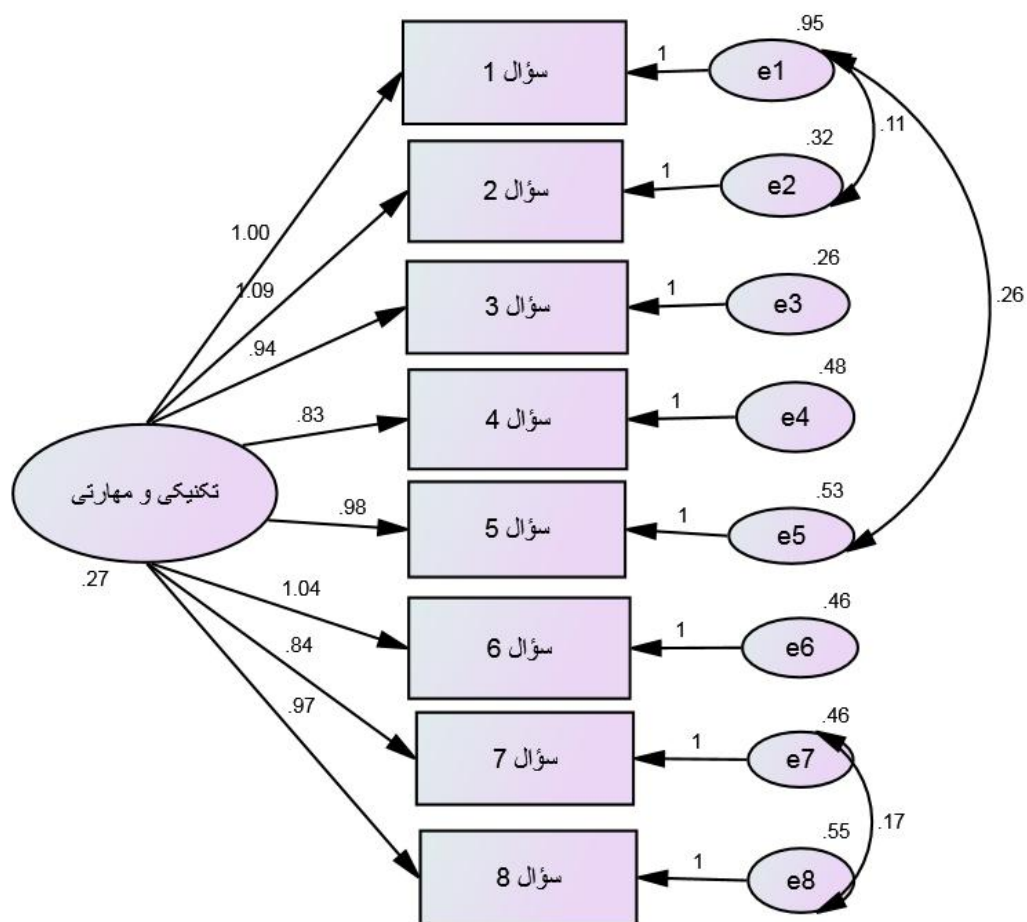
ردیف	رویدادهای مربوط به شغل	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۱	روشن نبودن شرح وظایف دبیر تربیت بدنی چه میزان در فشار عصبی- روانی شما نقش دارد؟					
۲	عدم آگاهی نسبت به چگونگی ارزیابی مدیر از عملکرد شما تا چه میزان ایجاد استرس می کند؟					
۳	نگرش منفی به شغل معلمی ورزش به چه میزان ایجاد استرس می نماید؟					
۴	لزوم توجه هم زمان به ورزش قهرمانی و ورزش همگانی تا چه میزان در شما ایجاد استرس می کند؟					
۵	حجم زیاد کارهای متعددی که باید در مدرسه انجام دهید چه میزان موجب فشار عصبی- روانی در شما می گردد؟					
۶	عدم همکاری مدیر و معلمین سایر دروس با درس تربیت بدنی به خصوص در فصل مسابقات تا چه میزان باعث استرس شما می گردد؟					
۷	آگاهی نداشتن شما از آخرین اطلاعات ورزشی و مقررات رشته های مختلف تا چه میزان در استرس شما نقش دارد؟					
۸	مسئولیت تیم های ورزشی که کیفیت مربیگری سطح بالا و کسب مقام قهرمانی را از شما انتظار دارند چه میزان ایجاد استرس می کند؟					
۹	عدم توجه به مشارکت شما در تصمیم گیری مربوط به تربیت بدنی آموزش و پرورش چه میزان در فشار عصبی- روانی شما اثر دارد؟					
۱۰	کار با دانش آموزانی که به نحوی دچار مشکل هستند؛ ولی از ورزش معاف نیستند تا چه اندازه در استرس شما مؤثر است؟					
۱۱	نداشتن زمان بیکاری برای رسیدگی به امور زندگی تا چه میزان در ایجاد استرس مؤثر است؟					
۱۲	ترس از تنزل و هراس از نیروی کار جدید تا چه میزان در فشار عصبی- روانی شما مؤثر است؟					

ردیف	رویدادهای مربوط به شغل	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۱۳	احتمال آسیب دیدگی دانش آموزان حین فعالیت های بدنی تا چه میزان باعث استرس شما می گردد؟					
۱۴	عدم وجود نظام مشخص و همچنین بی عدالتی در رشد و ارتقاء شغلی تا چه میزان در شما ایجاد استرس می کند؟					
۱۵	ضرورت تعویض لباس حین تدریس تربیت بدنی تا چه میزان در فشار عصبی- روانی شما مؤثر است؟					
۱۶	عدم توجه به درجه سختی کار و فرسودگی جسمانی شما تا چه میزان ایجاد استرس می کند؟					
۱۷	کمبود زمان برای انجام وظایف محوله در تدریس تربیت بدنی تا چه میزان ایجاد استرس می کند؟					
۱۸	ناکافی بودن تغذیه دانش آموزان جهت انجام فعالیت های جسمانی و عوارض ناشی از آن تا چه میزان در شما ایجاد استرس می کند؟					
۱۹	عدم آشنایی با آسیب های ورزشی چه میزان در فشار عصبی- روانی شما تأثیر دارد؟					
۲۰	کیفیت پایین و غیر استاندارد بودن وسایل و ابزارهای ورزشی چقدر در فشار عصبی- روانی شما اثر دارد؟					
۲۱	عدم وجود فضای ورزشی سر پوشیده در مدرسه تا چه میزان باعث ایجاد استرس شما می گردد؟					
۲۲	ضرورت استفاده از تکنولوژی (فن آوری) بالا در شغل شما تا چه حد در بروز فشار عصبی- روانی شما مؤثر است؟					
۲۳	عدم توجه مسئولین به رشد قابلیت ها و توانایی های شما تا چه میزان ایجاد استرس می کند؟					
۲۴	عدم توجه مسئولین به برگزاری کلاس های آموزشی و پیشرفت و توسعه نیروی انسانی در تربیت بدنی آموزش و پرورش تا چه میزان در فشار عصبی- روانی شما مؤثر است؟					
۲۵	تغییر هر ساله مدرسه محل خدمت تا چه میزان ایجاد استرس می کند؟					
۲۶	عدم وجود نظام مشخص و روشن در پاداش دهی به کارهای ویژه و برجسته به چه میزان ایجاد استرس می کند؟					

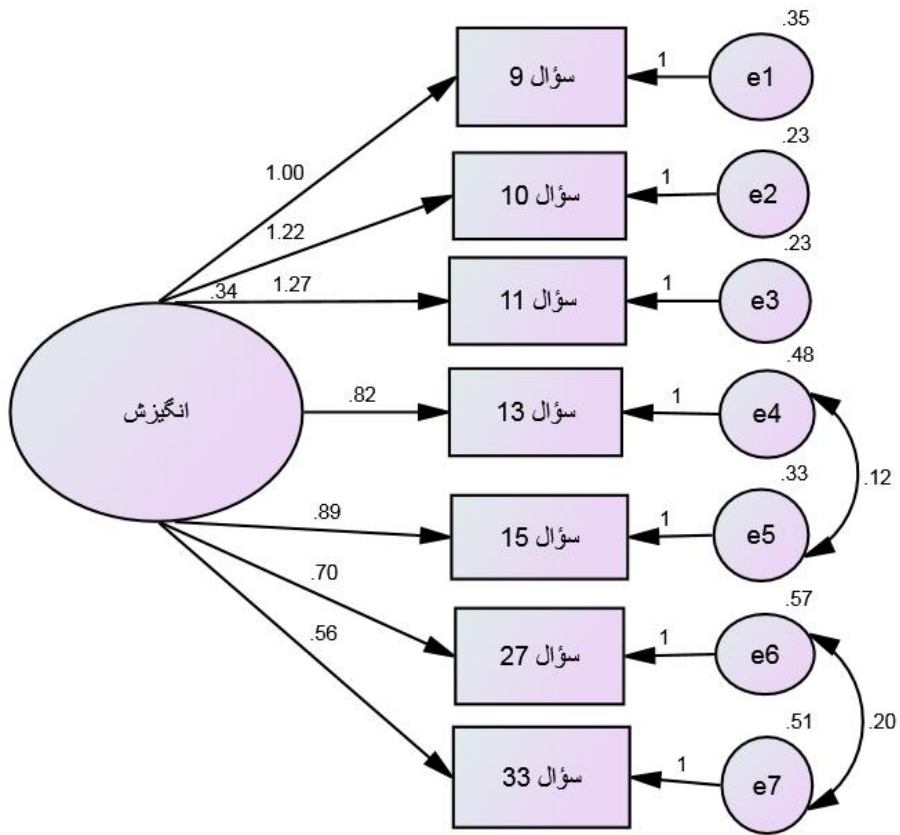
رتبه	رویدادهای مربوط به شغل	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۲۷	نا متعادل بودن درآمد شما با احتیاجات و نیازهای روزمره چه تأثیری در فشار عصبی-روانی شما دارد؟					
۲۸	فقدان فرصت های مناسب برای شرکت شما در مسائل مهم و جاری آموزش و پرورش تا چه میزان ایجاد استرس می کند؟					
۲۹	عدم توجه به پیشنهادات، انتقادات و نظرات شما در شوراها و جلسات مدرسه تا چه میزان ایجاد استرس می کند؟					
۳۰	انتظارات دانش آموزان ، مدیران و اولیا از شما برای اجرای کیفی و دقیق کلاس های تربیت بدنی تا چه میزان ایجاد استرس می کند؟					
۳۱	اگر در شغل شما از همه قابلیت ها و مهارت های شما استفاده نمی شود این موضوع تا چه میزان ایجاد استرس می کند؟					
۳۲	عدم آگاهی مدیران مدارس از مهارت های مدیریتی و شیوه سرپرستی مناسب تا چه میزان ایجاد استرس می کند؟					
۳۳	جو و فرهنگ حاکم بر آموزش و پرورش تا چه میزان در فشار عصبی-روانی شما نقش دارد؟					
۳۴	چنانچه دوره های زمانی در شغل شما وجود دارد که از تلاش و فعالیت شما استفاده نمی شود این موضوع چه تأثیری در فشار عصبی - روانی شما دارد؟					
۳۵	عدم حمایت مسئولین تربیت بدنی اداره با توجه به انتظارات شما چه میزان ایجاد فشار عصبی- روانی می کند؟					
۳۶	عدم وجود ساختار سازمانی مطلوب در تربیت بدنی آموزش و پرورش تا چه میزان در استرس شما مؤثر است؟					
۳۷	نحوه امتیاز دهی به فعالیت سالانه شما در فرم سازمان دهی تا چه میزان باعث استرس شما می شود؟					
۳۸	وجود بی نظمی در اجرای امور و عدم انجام هر کار، به موقع و در جای خود تا چه میزان باعث ایجاد استرس شما می گردد؟					
۳۹	عدم وجود تعریف مشخصی از جریان کار در شغل شما تا چه میزان ایجاد استرس می کند؟					

خوب بسیار	رویدادهای مربوط به شغل	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
	عدم آگاهی مسئولین تربیت بدنی اداره از مهارت‌های مدیریتی و شیوه سرپرستی مناسب تا چه میزان باعث استرس شما می‌گردد؟					
	جو و فرهنگ حاکم بر مدرسه تا چه میزان در فشار عصبی- روانی شما مؤثر است؟					
	رعایت نکردن اصول انضباطی و اخلاقی توسط دانش‌آموز تا چه میزان در شما ایجاد استرس می‌کند؟					
	عدم علاقه دانش‌آموزان به انجام فعالیت‌های ورزشی با قاعده چه تأثیری در فشار عصبی- روانی شما دارد؟					
	عدم استفاده دانش‌آموزان از لباس و کفش ورزشی تا چه میزان باعث فشار عصبی-روانی شما می‌گردد؟					

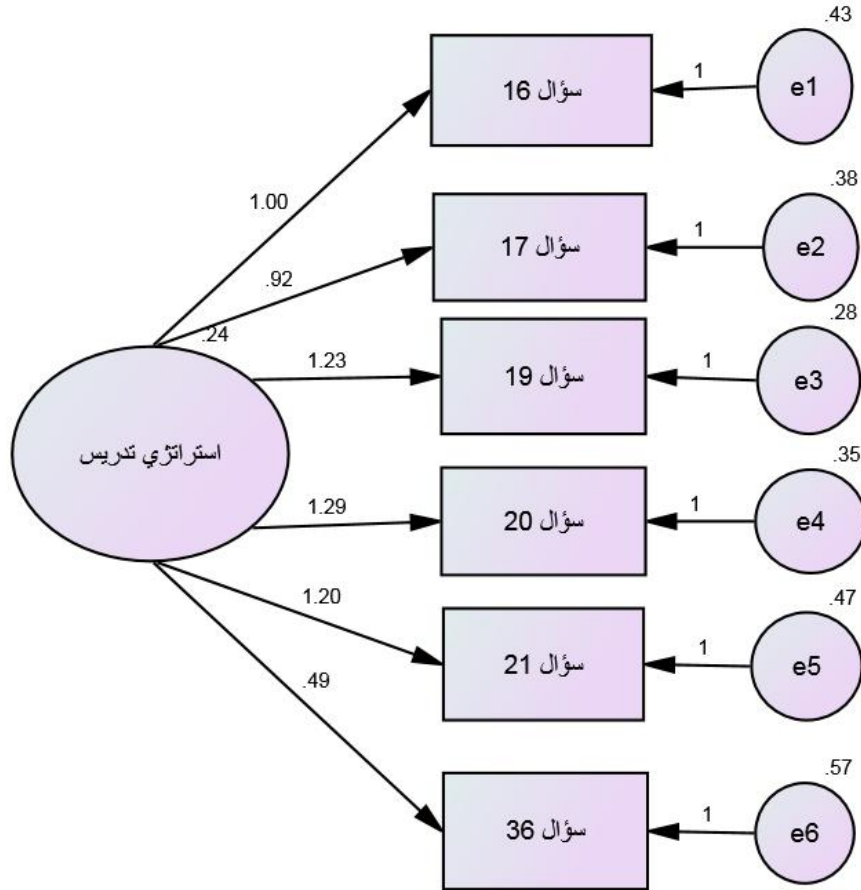
نمودار (1) بررسی روایی سازه متغیر تکنیکی و مهارتی



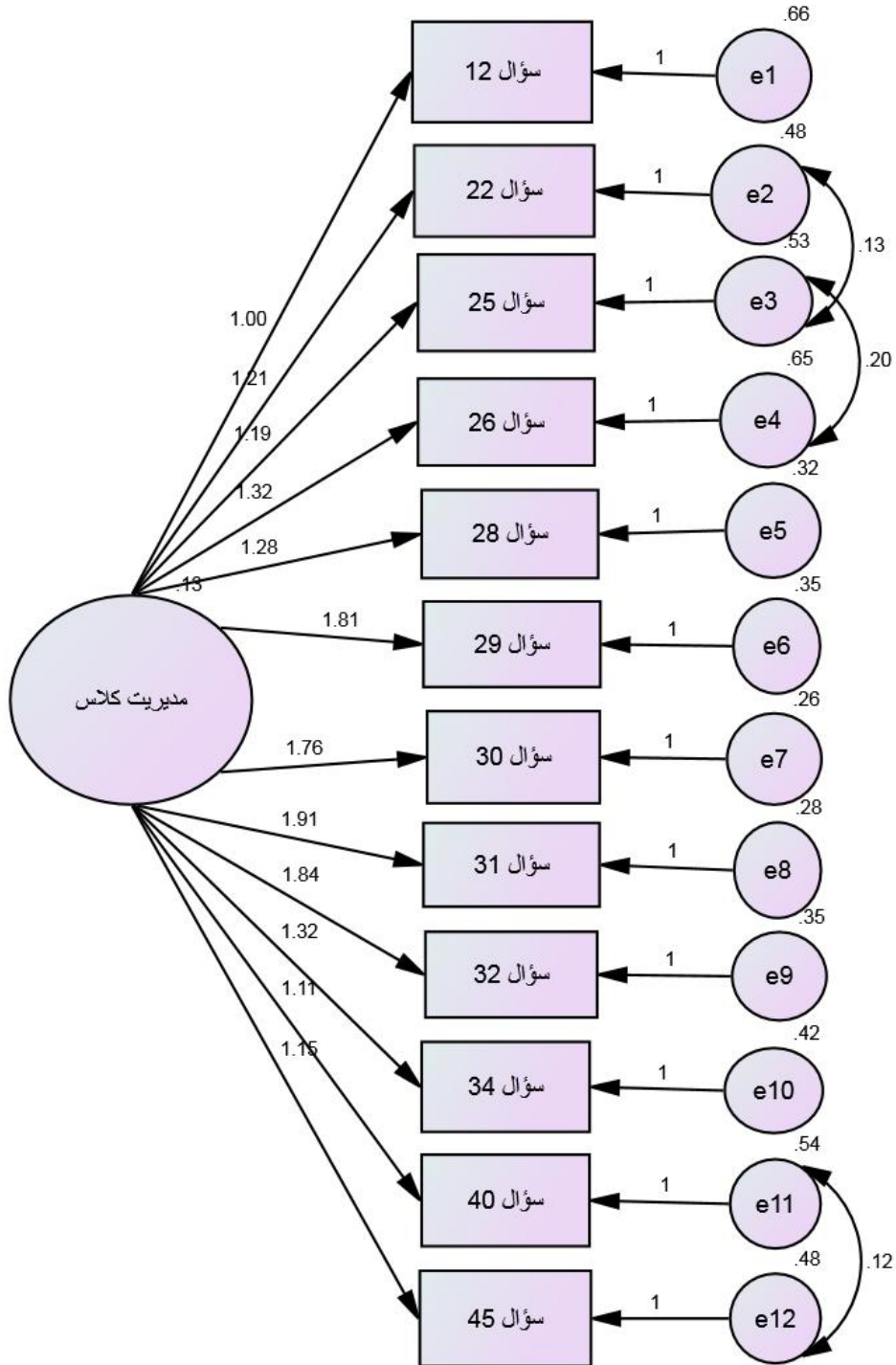
نمودار (۲) بررسی روایی سازه متغیر انگیزش



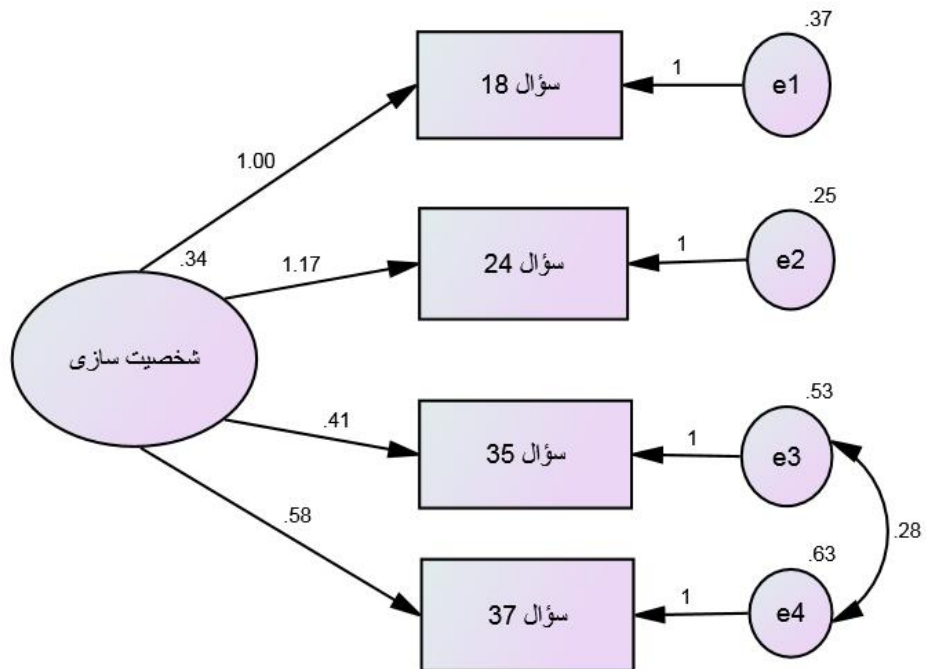
نمودار (۳) بررسی روایی سازه متغیر استراتژی تدریس



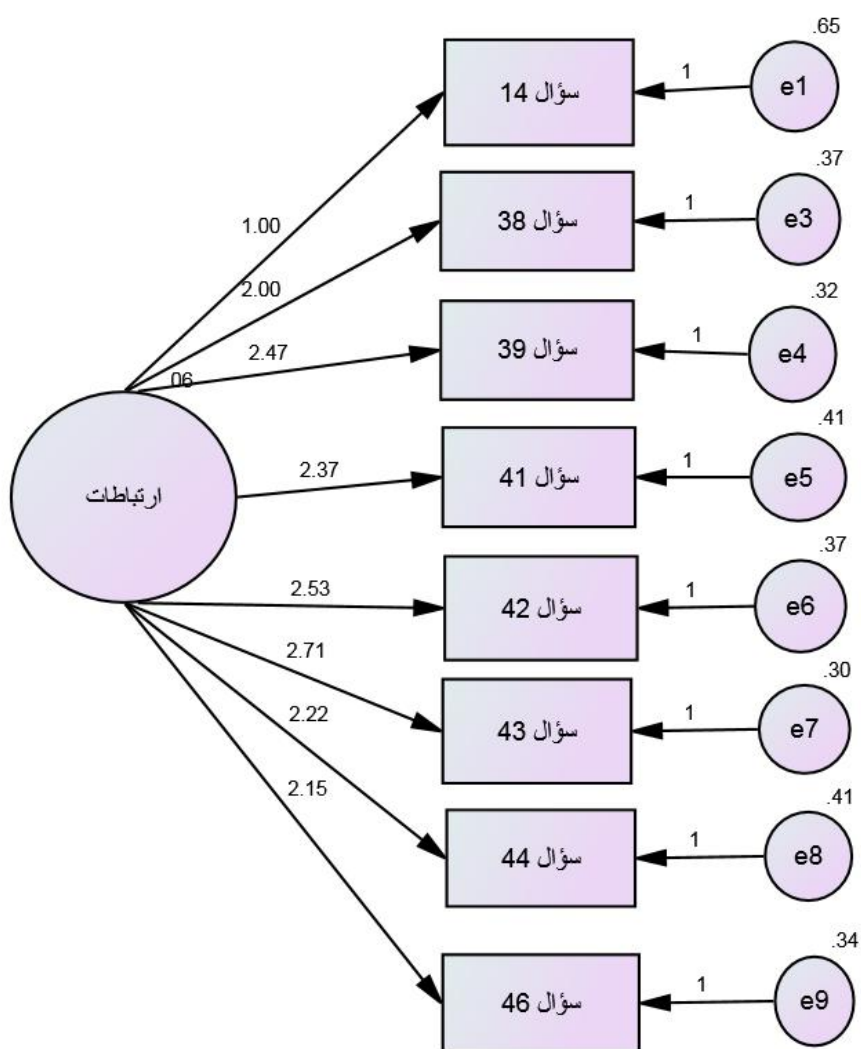
نمودار (۴) بررسی روایی سازه متغیر مدیریت کلاس



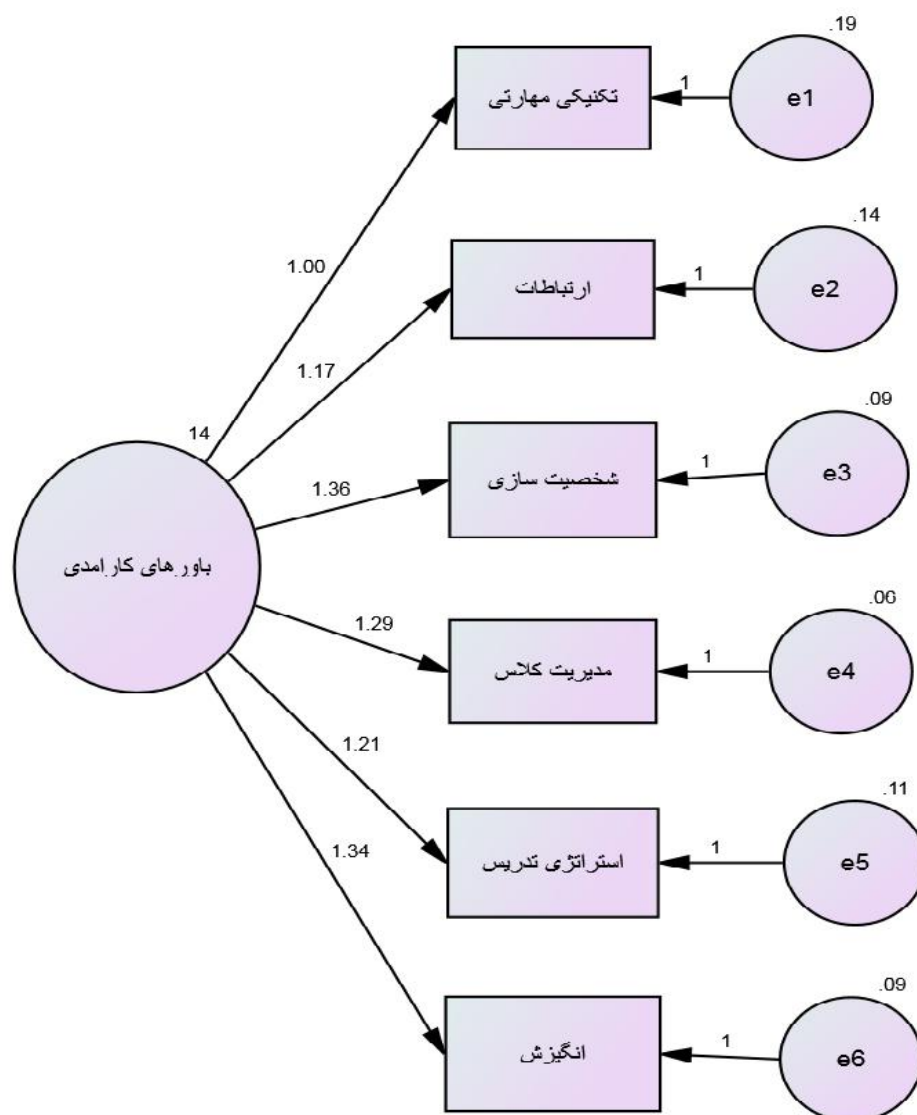
نمودار (۵) بررسی روایی سازه متغیر شخصیت‌سازی



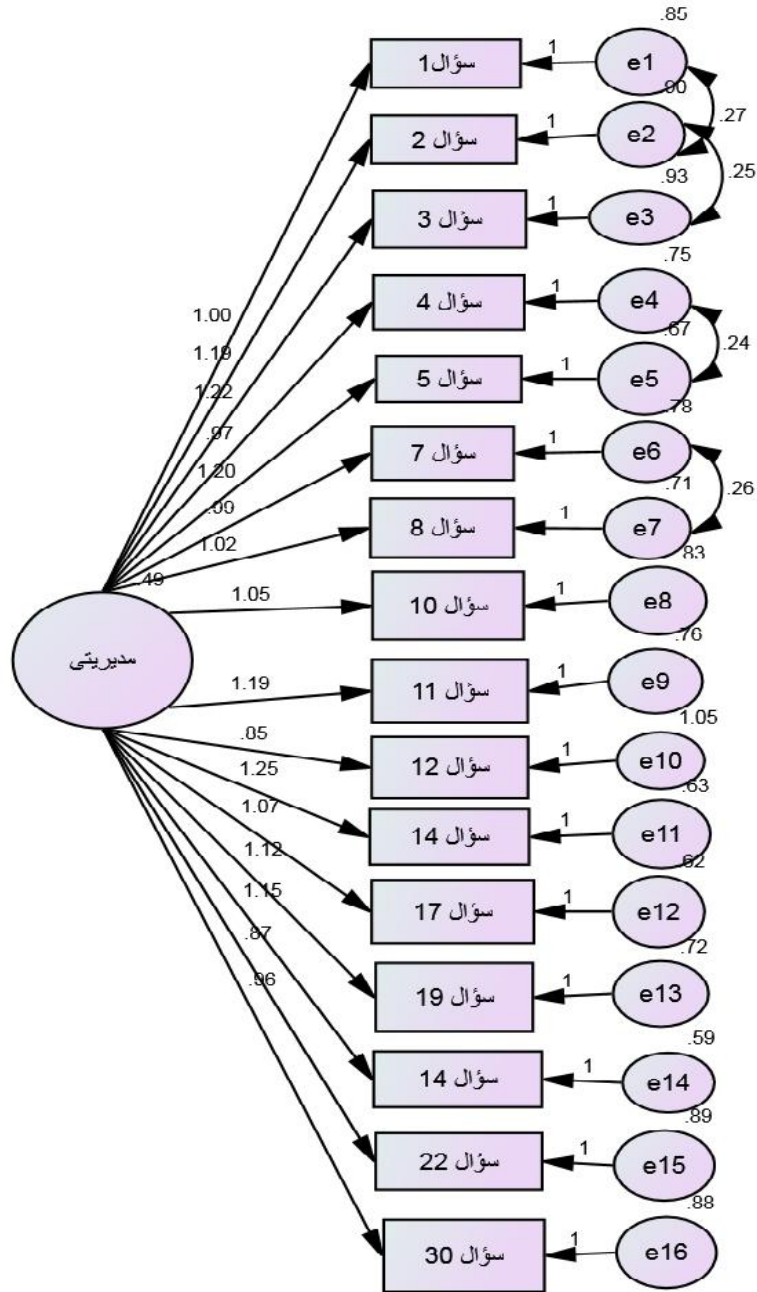
نمودار (۶) بررسی روایی سازه متغیر ارتباطات



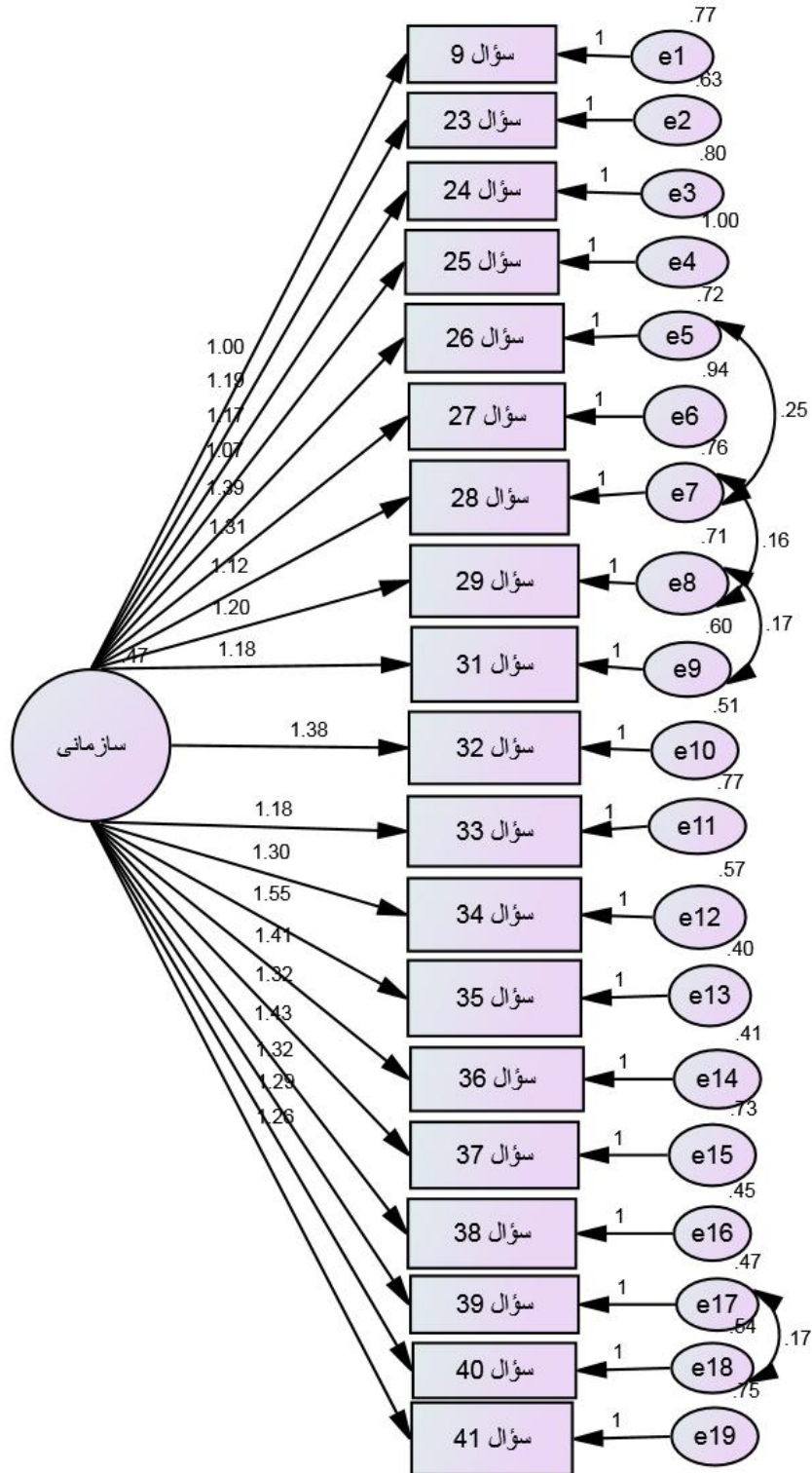
نمودار (۷) بررسی روایی سازه متغیر باورهای کارامدی با استفاده از تحلیل عاملی مرتبه دوم



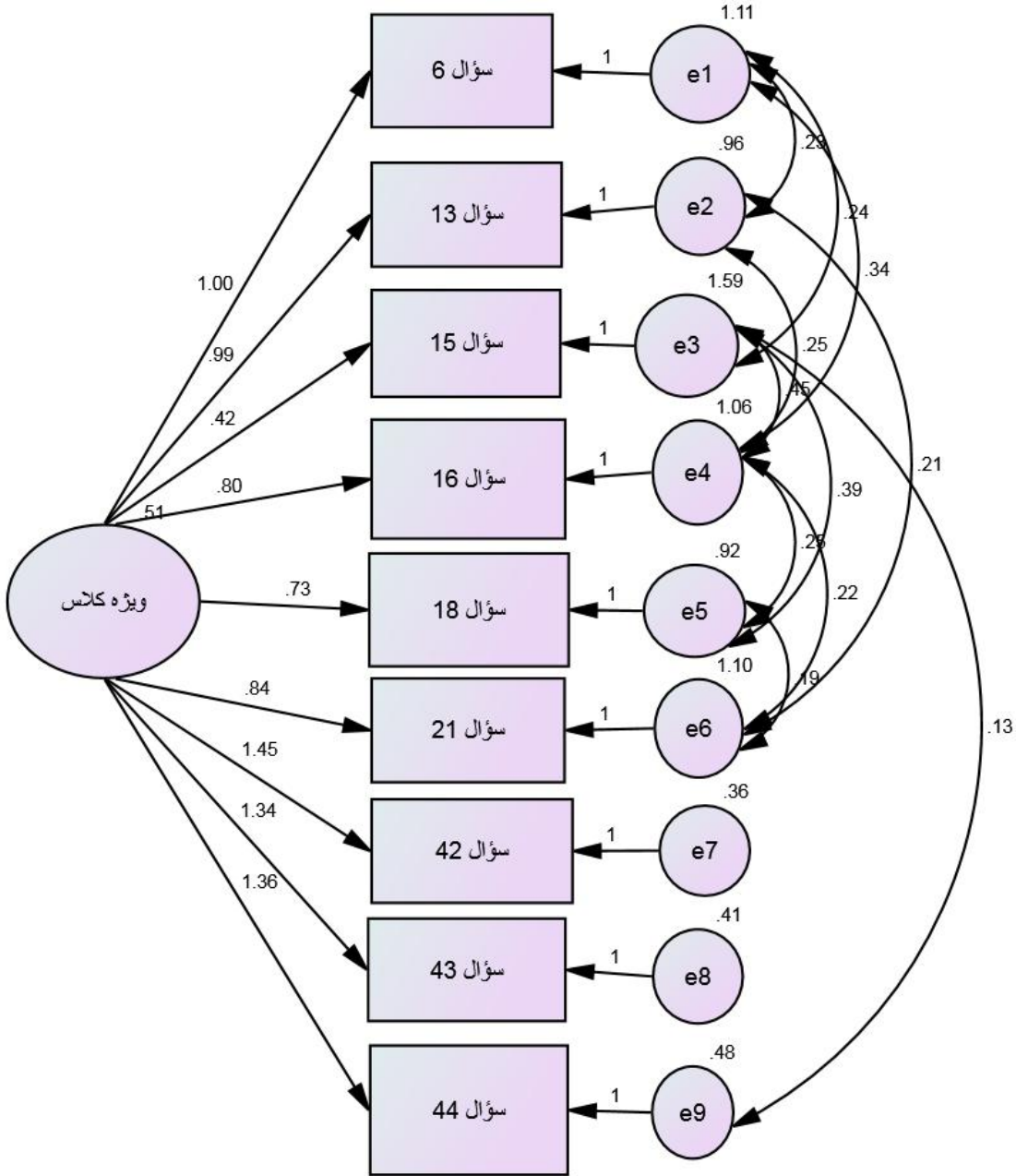
نمودار (۸) بررسی روایی سازه متغیر مدیریتی



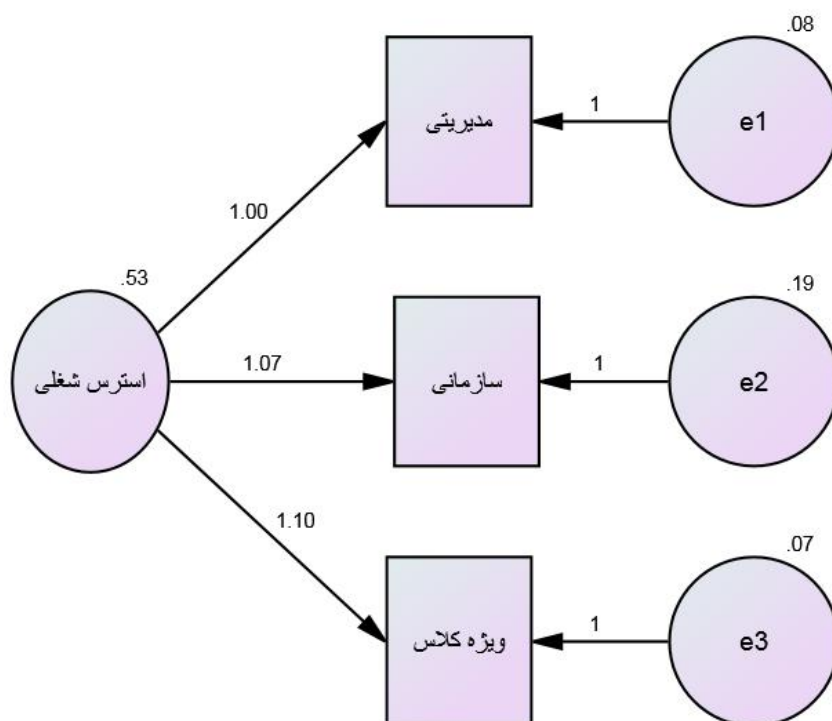
نمودار (۹) بررسی روایی سازه متغیر سازمانی



نمودار (۱۰) بررسی روایی سازه متغیر ویژه کلاس



نمودار (۱۱) بررسی روایی سازه متغیر استرس شغلی با استفاده از تحلیل عاملی مرتبه دوم

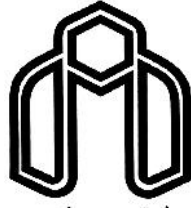


ABSTRACT

Many studies have reported, teacher stress as an intricate problem that affected by various stressors. Also, some studies have shown that efficient people when facing to problems, finds logical and realistic solutions; and select proper goals. The purpose of this study was to investigation the relations between teachers' sense of efficacy and job stress in the physical education teachers of Golestan province. The method which was applied in this research was descriptive-correlation. In this study randomly selected 250 subjects from the whole Population of physical education teachers in Golestan during 2012-2013 year via cluster random sampling procedure. For data collection utilized researcher- made scale for "Physical Education Teacher Sense of Efficacy" and Physical Education Teacher job stress questionnaire (Golabi, 2001). This scales checked with content and face validity and confirmed by expert panel. Cronbach's Alpha coefficient was used to test the reliability of the Physical Education Teacher Sense of Efficacy Scale ($\alpha = 0.910$) and Physical Education Teacher job stress questionnaire ($\alpha = 0.950$). Also to determine the structural validity of the questionnaires, Confirmatory factor Analysis were applied. For data analysis, used descriptive statistics (mean and standard deviation) and inferential (spearman's correlation coefficients, Mann Whitney U and Kruskal-Wallis H).The results show that: job stress have a negatively significant relationship with Teacher Sense of Efficacy ($r = -0.185$, $p = 0.003$). Also there has been found a significant difference between the grade of school,teachers experience, employment type and average of teachers' sense of efficacy($\alpha \leq 0.05$). Also results show significant difference on age, gender and experience of teacher ' job stress. According research findings, planning a teacher self-efficacy program can help to stress management($\alpha \leq 0.05$).

In regard to the negative relationship between sense of efficacy and job stress of physical education teachers, authorities with investigation on promoting of teacher efficacy can control and reduce their job stress.

Key word: Technical efficacy, skill efficacy, Character building efficacy, Job stress



Shahrood University of Technology

Faculty of Physical Education and Sports Science

**The investigation teachers' sens of efficacy and job stress
(case study golestan province)**

Mahboubeh mirarab Razi

**Supervisor:
Hasan Bahrololoum**

Date: February 2014