

مقایسه صلاحیت حرفه‌ای، تاب‌آوری و استرس شغلی در معلمان مدارس استثنایی و عادی مقطع ابتدایی شهر یاسوج

فرخنده شفیعی پور، لاله مقتدی*^۲

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۲۶

چکیده

مقدمه و هدف: معلمان نقش اساسی در ارتقای کیفیت آموزش دارند، اما فشارهای کاری و شرایط محیطی می‌تواند بر تاب‌آوری، صلاحیت حرفه‌ای و استرس شغلی آنان اثر بگذارد. در این میان، معلمان مدارس استثنایی به دلیل مواجهه با نیازهای ویژه دانش‌آموزان، ممکن است با چالش‌های بیشتری نسبت به معلمان مدارس عادی روبه‌رو شوند. بنابراین، هدف این پژوهش مقایسه صلاحیت حرفه‌ای، تاب‌آوری و استرس شغلی معلمان مدارس استثنایی و عادی مقطع ابتدایی شهر یاسوج بود.

روش شناسی پژوهش: به لحاظ ماهیت و اهداف، این پژوهش کاربردی و روش پژوهش، علی-مقایسه‌ای بوده است. جامعه آماری تمامی معلمان مدارس ابتدایی استثنایی و عادی شهر یاسوج بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس ۶۰ نفر از معلمان عادی و ۶۰ نفر از معلمان استثنایی انتخاب شد. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه صلاحیت حرفه‌ای معلمان بابایی (۱۳۹۳)، پرسشنامه تاب‌آوری کانرودیوید سون (۲۰۰۳) و پرسشنامه استرس شغلی رسولی (۱۳۹۴) بودند. روایی و پایایی پرسشنامه‌ها توسط پژوهش‌های پیشین تأیید شده بود. جهت تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و استنباطی (تحلیل واریانس چند متغیری) استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج تحلیل‌ها، نشان داد که بین صلاحیت حرفه‌ای معلمان استثنایی و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. بین تاب‌آوری معلمان استثنایی و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین بین استرس شغلی معلمان استثنایی و عادی تفاوت معناداری وجود دارد.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش نشان داد که بین معلمان مدارس استثنایی و عادی در متغیرهای مورد بررسی تفاوت معناداری وجود دارد. این امر بیانگر آن است که شرایط کاری و ویژگی‌های محیط آموزشی می‌تواند بر ابعاد مختلف شغلی و حرفه‌ای معلمان اثرگذار باشد و ضرورت توجه به حمایت‌ها و برنامه‌ریزی‌های متناسب با نیازهای آنان را آشکار می‌سازد.

کلیدواژه‌ها: صلاحیت حرفه‌ای، تاب‌آوری، استرس شغلی، معلمان استثنایی و عادی.

^۱ گروه علوم تربیتی، واحد نورآباد ممسنی، دانشگاه آزاد اسلامی، نورآباد ممسنی، ایران. Farkhondehshafiepour@iau.ir

^۲ گروه علوم تربیتی، واحد نورآباد ممسنی، دانشگاه آزاد اسلامی، نورآباد ممسنی، ایران. (نویسنده مسئول). ایمیل:

lalehmoghtadi@iau.ac.ir

مقدمه

نقش معلمان در پیشبرد اهداف توسعه پایدار یک نقش کلیدی است و حتی از این که معلم به عنوان وسیله اجرا محسوب شود، همواره ناخشنودی‌هایی وجود داشته است، زیرا این ذهنیت نقش اساسی این حرفه را در تامین آموزش با کیفیت و محیط یادگیری توانمند ساز نادیده می‌گیرد. در چارچوب عمل ۲۰۳۰ آمده است که معلمان باید: به تعداد کافی استخدام گردیده، تعلیم یافته، توانمند شده، انگیزه یافته و مورد حمایت قرار بگیرند. البته نحوه مورد حمایت قرار گرفتن معلمان بیشتر به نحوه سیاست گذاری دولت‌ها و حکومت‌ها بر می‌گردد، مثل میزان پرداخت‌ها، شرایط کار و محیط کاری، کارگزینی و بازرسی و... با توجه به آنچه در مورد نقش آموزش برای رسیدن به توسعه پایدار بیان شد، ناگفته پیداست که حرفه معلمی به عنوان یکی از ارکان اصلی آموزش و در واقع وسیله آموزش و حتی فراتر از آن باید کانون توجه برنامه ریزی‌ها باشد.

یکی از سازه‌های این پژوهش صلاحیت حرفه‌ای^۱ معلمان است. مفهوم صلاحیت حرفه‌ای ابتدا بوسیله واینرت^۲ خلق شد. او این مفهوم را به معنی توانایی خاص موردنیاز یک شغل یا حرفه به کار برد. از نظر وی، ساختار نظری عمل شایستگی ترکیب جامعی از توانایی‌های فکری، دانش محتوایی خاص، مهارت‌های شناختی، راهبردهای حوزه خاص، روال‌ها و جزئیات معمول، تمایلات انگیزشی، سیستم‌های کنترل ارادی، جهت‌گیری‌های ارزشی شخصی و رفتارهای اجتماعی در نظامی پیچیده است. به طور کلی این نوع سیستم پیش‌نیازهای موردنیاز برای حرفه‌ای خاص را تحقق می‌بخشد (کانتر و باومرت،^۳ ۲۰۱۸). در تعریف دیکین کریک^۴ نیز صلاحیت به عنوان ترکیبی پیچیده از دانش، مهارت درک کردن، ارزش‌ها و نگرش‌ها و تمایلات که منجر به اثربخشی و تجسم بخشیدن به عمل در حوزه‌ای خاص می‌گردد، بیان شده است (دیکین کریک،^۴ ۲۰۱۸). بدین ترتیب انجام عملکرد مطلوب در هر حرفه‌ای نیاز به مجموعه‌ای از توانایی‌های ذاتی و اکتسابی دارد که مجموعه این توانایی‌ها تحت عنوان "صلاحیت حرفه‌ای" تصویر مطلوبی از کارایی فردی را نشان می‌دهد و قابلیت و توانایی لازم برای انجام یک شغل را پیش‌بینی می‌کند؛ چرا که نقش‌آفرینی در دنیای پیچیده تعلیم و تربیت نیازمند مهارت، توانایی و صفات خاصی است. بر این اساس، اهمیت مسئله تربیت و میزان ظرافت و دقت در آن سبب مطرح شدن صلاحیت حرفه‌ای در این حوزه و متمایز شدن آن نسبت به سایر حوزه‌ها شده است.

^۱ professional competence

^۲ Weinert

^۳ Kunter & Baumert

^۴ Deakin Crick

احمدی در «بررسی صلاحیت های حرفه ی معلمی» نشان می دهد که معلمانی که دارای صلاحیت حرفه ای بالاتری هستند، شغل خود را جذاب می دانند و تلاش بیشتری برای موفق شدن در شغل خود دارند؛ و شیوه های مدیریتی مناسب با محیط کلاس خود به کار می بردند و بر عکس معلمان دارای صلاحیت حرفه ای پایین به دلیل بی علافگی به شغل خود، انگیزه و تلاش کمی در شغل خود نشان می دهند (احمدی، ۱۳۹۹). علیرغم پیامدهای مثبتی که توجه به صلاحیت های حرفه ای معلمان به دنبال دارد، این مسأله در آموزش و پرورش کشور کمتر مورد توجه قرار گرفته و بیشتر صرفاً به بحث آموزش ضمن خدمت پرداخته شده است. در حقیقت ارتقای صلاحیت حرفه ای به منزله یک پیوستاری است که پیش از خدمت شروع و با آموزش، نظارت و حمایت مسئولین در حین خدمت تداوم می یابد. این در حالی است که در کشور، کانون توجه برنامه ریزان و دست اندرکاران تعلیم و تربیت بیشتر به آموزش های پیش از خدمت معلم، معطوف است و موضوع ارتقای صلاحیت حرفه ای در حین خدمت، کمتر مورد توجه واقع شده است، زیرا رویکرد تربیت حرفه ای معلمان در کشور یک رویکرد متمرکز سنتی است و مسؤل تمام برنامه های تربیت حرفه ای، آموزش و پرورش است. با وجود اهمیت این موضوع، در بررسی ادبیات این حوزه، خلایق محسوس در زمینه کاوش انگاره های مرتبط با امر صلاحیت حرفه ای معلمان به چشم می خورد و پژوهش ها و نگارش های اندکی در این زمینه وجود دارند.

یکی دیگر از متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش تاب آوری است. کارمزی و ماستن^۱ (۲۰۰۶) تاب آوری را یک فرآیند توانایی یا پیامد سازگاری موفقیت آمیز علی رغم شرایط تهدید کننده تعریف کرده اند که نقش مهمی در مقابله با تنیدگی ها و تهدیدهای زندگی و آثار نامطلوب آن دارد. والر^۲ (۲۰۰۱) بیان می کند که تاب آوری سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار است. کانرو و دیویدسون^۴ (۲۰۰۳) تاب آوری را توانمندی فرد در برقراری تعادل زیستی - روانی فرد در شرایط ناگوار تعریف کرده اند. می توان گفت تاب آوری به عوامل و فرآیندهایی اطلاق می شود که خط سیر رشدی را از مسیر رفتارهای مشکل زا و آسیب های روانشناختی جدا می کند و با وجود شرایط ناگوار به پیامدهای سازگارانه منتهی می شود (محمدی، ۱۳۸۴؛ به نقل از دریکوند، ۱۳۹۶).

تاب آوری به سه دلیل در آموزش بسیار اهمیت دارد: اول اینکه بر انتظارات معلم از دانش آموز تاثیر گذار است، چرا که خود معلم الگویی از رفتار تاب آوران است. دوم اینکه تدریس حرفه ای سخت و پیچیده است و مستلزم آن است که معلم با ابهامات و دشواری هایی که در کلاس درس آموزشی مواجه می شود، برخورد درستی و منطقی داشته باشد و این نیاز به سبک رفتاری

^۱. resilience

^۲. Garmzey & Masten

^۳. waller

^۴. Conroe and Davidson

تاب آورانه دارد. معلم از یک سو باید استرس خود را مدیریت کند و از سوی دیگر باید وظایف حرفه‌ای خود را به نحو احسن عمل نماید. سوم اینکه تاب‌آوری در معنی توانایی حل مسأله، بازیابی راه حل‌های ممکن و عمل جسارت‌آمیز در رویارویی با مسائل گوناگون به صورت کارآمد تعریف می‌شود (لیتی وود و مک‌آدی، ۲۰۰۷؛ به نقل از دریکوند، ۱۳۹۶).

یکی دیگر از سازه‌های این پژوهش استرس شغلی^۱ است. زندگی پر اضطراب قرن بیست و یکم استرس شغلی را به یک مسئله مهم در مباحث رفتار سازمانی تبدیل نموده است. امروزه استرس به یکی از رایج‌ترین و پرهزینه‌ترین مشکلات محیط‌های کاری تبدیل شده است. سازمان ملل متحد تنش شغلی را بیماری قرن بیستم دانست و چندی بعد سازمان بهداشت جهانی آن را مشکل همه‌گیر در جهان اعلام نمود. انجمن بین‌المللی کارهزینه‌های وارد به کشورها به علت تنش شغلی ۱ تا ۵٫۳ درصد تولید ناخالص داخلی تخمین زده است. در تحقیقات مشخص شده است که ۷۵ تا ۹۰ درصد بیماری افرادی که به پزشکان مراجعه می‌کنند، به علت استرس است و ۳۰ درصد نیروی کار در کشورهای توسعه‌یافته از تنش کاری رنج می‌برند و این میزان در کشورهای توسعه‌یافته بیشتر نیز است. بر اساس تحقیقات مشخص شده است که استرس‌های شغلی بسیار جدیتر از سایر عوامل استرس‌زای دیگر مثل مشکلات خانوادگی و مالی است (اسپکتور، ۲۰۰۸).

استرس جزء جدایی‌ناپذیر زندگی امروزی است و اگر در محیط کاری و در ارتباط با عوامل محیط کاری به وجود آید، بیانگر استرس شغلی است. استرس شغلی را می‌توان روی هم جمع شدن عامل‌های استرس‌زا و آن‌گونه وضعیت‌های مرتبط با شغل دانست که بیشتر افراد نسبت به استرس‌زا بودن آن اتفاق نظر دارند. استرس مزمن مقاومت فرد را کاسته و سبب پیامدهای منفی برای کارمند و سازمان می‌گردد. همه مشاغل به گونه‌ای با استرس مواجه هستند، اما تدریس و شغل معلمی به عنوان یکی از مشاغل پرفشار روانی در نظر گرفته شده است. به ویژه اینکه کار روزانه معلم بر اساس تعامل اجتماعی است و معلم علاوه بر کنترل خود و احساساتش باید در کنترل احساسات دانش‌آموزان والدین و همکاران نیز تلاش نماید. پیامدهای فیزیولوژیک روانی و رفتاری ناشی از استرس شغلی ضمن صدمه رساندن به خود فرد هزینه‌های گزافی را به سازمان‌ها تحمیل می‌کند (جعفری و همکاران، ۱۳۹۳). روان‌شناسان و محققین نقش استرس را در وضعیت‌های مختلفی بررسی نموده‌اند. در این میان تأثیر استرس بر معلمان به دلیل پیچیدگی کاری بسیار چشمگیرتر است. همچنین استرس دارای پیامدهای سازمانی از جمله کاهش عملکرد مناسب سازمان، افزایش تعداد تیب‌ها، موارد استعفا، کاهش رضایت شغلی در بین کارکنان و مدیران و کاهش تعهد سازمانی می‌باشد (فیاض‌بخش، ۱۴۰۰). بنابراین این پژوهش با هدف

^۱. leithwood & McAdie

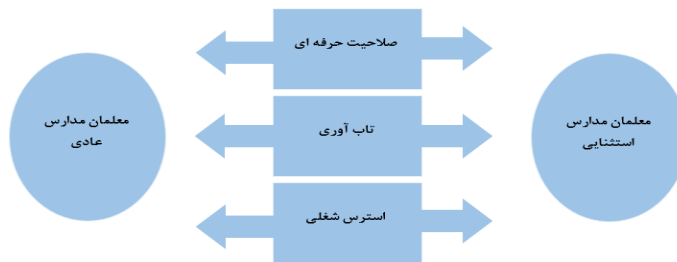
^۲. job stress

^۳. Spector

مقایسه صلاحیت حرفه‌ای، تاب‌آوری و استرس شغلی در معلمان مدارس استثنایی و عادی مقطع ابتدایی شهر یاسوج انجام می‌گیرد.

فرضیه‌های تحقیق حاضر عبارتند از:

- ۱- بین صلاحیت حرفه‌ای معلمان مدارس عادی و استثنایی مقطع ابتدایی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.
- ۲- بین تاب‌آوری معلمان مدارس عادی و استثنایی مقطع ابتدایی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.
- ۳- بین استرس شغلی معلمان مدارس عادی و استثنایی مقطع ابتدایی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.



شکل شماره ۱: مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی پژوهش

تحقیق حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای می‌باشد. در تحقیق علی-مقایسه‌ای، تغییرات در متغیر مستقل قبلاً رخ داده‌اند و محقق باید آنها را با بازنگری تأثیرات احتمالی آنها بر روی یک متغیر وابسته مشاهده شده، مطالعه کند (بیابانگرد، ۱۳۸۴). در این پژوهش متغیرهای وابسته صلاحیت حرفه‌ای، تاب‌آوری و استرس شغلی در دو گروه معلمان استثنایی و عادی (متغیر مستقل) با هم مقایسه شده است. و با توجه به تعداد متغیرهای وابسته و مستقل، از روش تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا) برای تحلیل داده‌ها استفاده شد.

جامعه مورد مطالعه در پژوهش حاضر، تمامی معلمان مدارس عادی و استثنایی مقطع ابتدایی شهر یاسوج بوده است. تعداد معلمان مدارس استثنایی ۶۰ نفر و تعداد معلمان مدارس عادی ۴۳۶ نفر بوده‌اند. تمامی معلمان استثنایی (۶۰ نفر) به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و همچنین با توجه به تعداد نفرات معلمان استثنایی، ۶۰ نفر از معلمان عادی نیز به روش

نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. بدین ترتیب که لیست اسامی معلمان را از مدیران مدارس دریافت کرده و به آن‌ها عددی اختصاص داده شد. سپس با قرعه‌کشی معلمان به عنوان نمونه انتخاب شدند. بدیهی است که در صورت عدم همکاری برخی از معلمان دوباره قرعه‌کشی با حفظ شرایط تساوی افراد انجام می‌گرفت.

(۱) پرسشنامه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان:

این پرسشنامه توسط بابایی (۱۳۹۳) به منظور سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان طراحی شده است. شامل ۳۹ گویه می‌باشد. دارای سه خرده‌مقیاس صلاحیت شناختی (گویه‌های شماره ۱ تا ۱۴)، صلاحیت نگرشی (گویه‌های شماره ۱۵ تا ۲۳) و صلاحیت مدیریتی (گویه‌های شماره ۲۴ تا ۳۹) می‌باشد. پرسشنامه در طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت تنظیم شده، که گزینه‌های آن از خیلی کم تا خیلی زیاد است و شیوه نمره‌گذاری به ترتیب به خیلی کم یا هرگز (نمره ۱)، کم یا تقریباً هرگز (نمره ۲)، متوسط یا بندرت (نمره ۳)، زیاد یا اغلب (نمره ۴) و خیلی زیاد یا همیشه (نمره ۵) می‌باشد و نمره معکوس ندارند. روایی^۱ این پرسشنامه در سه روش صوری، محتوایی و سازه مورد تایید اساتید روان‌شناسی و جامعه‌شناسی قرار گرفته است. پایایی^۲ این پرسشنامه در پژوهش بابایی (۱۳۹۳) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای عامل کلی صلاحیت حرفه‌ای و زیرمقیاس‌های شناختی، نگرشی و مدیریتی به ترتیب برابر با ۰/۹۶، ۰/۹۱، ۰/۹۰ و ۰/۹۸۰ به دست آمده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه صلاحیت حرفه‌ای و خرده‌مقیاس‌های آن با روش آلفای کرونباخ محاسبه شده است. در جدول ذیل این ضریب آورده شده‌اند.

جدول ۱: ضرایب پایایی پرسشنامه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و خرده‌مقیاس‌های آن

صلاحیت حرفه‌ای و ابعاد آن	تعداد سئوالات	آلفای کرونباخ
صلاحیت شناختی	۱۴ سؤال	۰/۸۲
صلاحیت نگرشی	۹ سؤال	۰/۸۵
صلاحیت مدیریتی	۱۶ سؤال	۰/۸۶
پایایی کل	۳۹ سؤال	۰/۸۵

(۲) پرسشنامه تاب‌آوری: این پرسشنامه توسط کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) به منظور سنجش تاب‌آوری طراحی شده است. شامل ۹ گویه می‌باشد. خرده‌مقیاس ندارد و تک‌بعدی است. بر اساس مقیاس ۵

^۱Validity

^۲Reliability

درجه ای لیکرتی از هرگز (نمره ۱) تا تقریباً همیشه (نمره ۵) به سنجش تاب آوری می پردازد. روایی این پرسشنامه در سه روش صوری، محتوایی و سازه مورد تایید اساتید روان شناسی و جامعه شناسی قرار گرفته است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ بدست آمده است (کیهانی و همکاران، ۱۳۹۳). پایایی پرسشنامه در پژوهش کیهانی و همکاران (۱۳۹۳) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به دست آمده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه تاب آوری با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه شده است.

۳) پرسشنامه استرس شغلی: پرسشنامه استرس شغلی در سال ۱۳۸۴ توسط رسولی طراحی شد. این پرسشنامه دارای ۱۵ گویه بوده و دارای ۶ خرده مقیاس های مطالبات (گویه های شماره ۱ تا ۳)، کنترل (گویه های شماره ۴ تا ۶)، حمایت مدیران (گویه های شماره ۷ تا ۸)، حمایت همکاران (گویه های شماره ۹ تا ۱۱)، ارتباطات (گویه های شماره ۱۲ تا ۱۳) و نقش (گویه های شماره ۱۴ تا ۱۵) می باشد. بر اساس مقیاس ۵ درجه ای از هیچ وقت (۱) تا تقریباً همیشه (۵) به سنجش استرس شغلی معلمان می پردازد. روایی پرسشنامه با استفاده از نظرات اساتید راهنما و مشاور، خوب ارزیابی و تایید شده است (رسولی، ۱۳۸۴). پایایی این پرسشنامه توسط رسولی (۱۳۸۴) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ بدست آمده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه استرس شغلی و خرده مقیاس های آن با روش آلفای کرونباخ محاسبه شده است. در جداول ذیل این ضریب آورده شده اند.

جدول ۲: ضرایب پایایی پرسشنامه استرس شغلی

آلفای کرونباخ	تعداد سؤالات	استرس شغلی و ابعاد آن
۰/۸۱	۳	مطالبات
۰/۸۴	۳	کنترل
۰/۷۶	۲	حمایت مدیران
۰/۸۶	۳	حمایت همکاران
۰/۸۳	۲	ارتباطات
۰/۸۴	۲	نقش
۰/۸۲	۱۵	پایایی کل

یافته‌ها

با توجه به تحلیل داده‌ها، ۷۶ نفر (۶۳/۳۳ درصد) از پاسخ‌دهندگان مرد و ۴۴ نفر (۳۶/۶۷ درصد) از آنها زن بودند. بیشتر پاسخ‌دهندگان دارای مدرک تحصیلی لیسانس (۶۰/۸۳ درصد) و بعد از آن به ترتیب؛ فوق‌دیپلم (۲۱/۶۷ درصد) و فوق‌لیسانس و بالاتر (۱۷/۵ درصد) بودند. ۱۷/۵ درصد از شرکت‌کنندگان در رده سنی ۳۰-۳۴ سال، ۲۶/۶۷ درصد در رده سنی ۴۰-۳۱ سال و ۴۲/۵ درصد در رده سنی ۵۰-۴۱ سال و ۱۳/۳۳ درصد در رده سنی ۵۰ سال و بالاتر قرار داشتند که بیشترین شرکت‌کننده در گروه سنی ۵۰-۴۱ سال قرار دارند و کمترین شرکت‌کننده در گروه سنی ۵۰ سال و بالاتر قرار داشتند. در جدول شماره ۳ یافته‌های توصیفی از قبیل میانگین و انحراف معیار هر دو گروه از معلمان استثنایی و عادی در متغیرهای پژوهش، به تفکیک آورده شده است.

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار نمرات معلمان مدارس استثنایی و عادی در متغیرهای پژوهش

متغیرها		میانگین		انحراف معیار	
	استثنایی	عادی	استثنایی	عادی	
صلاحیت حرفه‌ای (کلی)	۵۷/۲۶	۸۳/۱۶	۹/۰۰	۶/۱	عادی
شناختی	۱۷/۱	۲۴/۷	۳/۵	۳/۹	
نگرشی	۱۲/۴	۲۱/۲	۳/۰۳	۳/۱	
مدیریتی	۲۴/۳	۳۶/۴	۵/۴	۴/۰۶	
تاب‌آوری	۱۷/۵۶	۲۲/۸۲	۴/۲	۴/۴	
استرس شغلی (کلی)	۴۰/۴	۳۳/۶	۴/۵	۶/۳	
مطالبات	۷/۶	۷/۳	۱/۵	۱/۸	
کنترل	۷/۲	۶/۲	۱/۸	۲/۰۱	
حمایت مدیران	۵/۴	۴/۴	۱/۶	۱/۷	
حمایت همکاران	۸/۱	۶/۳	۱/۶	۱/۷	
ارتباطات	۵/۲	۴/۱	۵/۲	۱/۷	
نقش	۶/۱	۵/۱	۶/۱	۱/۶	

با توجه به جدول فوق میانگین نمرات صلاحیت حرفه‌ای و مولفه‌های آن در بین معلمان مدارس عادی نسبت به معلمان مدارس استثنایی بالاتر بوده است. میانگین نمرات تاب‌آوری در بین معلمان مدارس عادی نسبت به معلمان مدارس استثنایی بالاتر بوده است. همچنین میانگین نمرات استرس شغلی و مولفه‌های آن در بین معلمان مدارس عادی نسبت به معلمان مدارس استثنایی پایین‌تر بوده است.

جدول ۴: نتایج نرمال بودن متغیرهای موجود در پژوهش

ضریب کسیدگی (kurtosis)		ضریب چولگی (skewness)		متغیرها	نتیجه آزمون
مقدار آماره	خطای استاندارد	مقدار آماره	خطای استاندارد		
-۰/۴۰۱	-۰/۵۸۸	-۰/۲۰۲	-۰/۱۴۹	تاب آوری	نرمال است
-۰/۴۰۱	-۰/۲۸۹	-۰/۲۰۲	-۰/۱۳۸	صلاحیت حرفه ای	نرمال است
-۰/۴۰۱	-۰/۲۲۶	-۰/۲۰۲	-۰/۰۲۳	صلاحیت شناختی-مهارتی	نرمال است
-۰/۴۰۱	-۰/۴۱۵	-۰/۲۰۲	-۰/۲۳۳	صلاحیت نگرشی- رفتاری	نرمال است
-۰/۴۰۱	-۰/۲۱۹	-۰/۲۰۲	-۰/۲۱۰	صلاحیت مدیریتی	نرمال است
-۰/۴۰۱	-۰/۰۶۹	-۰/۲۰۲	-۰/۵۷۱	استرس شغلی (کلی)	نرمال است
-۰/۴۰۱	-۰/۵۵۰	-۰/۲۰۲	-۰/۶۹۲	مطالبات	نرمال است
-۰/۴۰۱	-۰/۲۶۴	-۰/۲۰۲	-۰/۱۰۳	کنترل	نرمال است
-۰/۴۰۱	-۰/۱۳۵	-۰/۲۰۲	-۰/۶۵۸	حمایت مدیران	نرمال است
-۰/۴۰۱	-۰/۱۶۴	-۰/۲۰۲	-۰/۰۰۶	حمایت همکاران	نرمال است
-۰/۴۰۱	-۰/۴۰۵	-۰/۲۰۲	-۰/۲۱۳	ارتباطات	نرمال است
-۰/۴۰۱	-۰/۲۰۰	-۰/۲۰۲	-۰/۲۲۰	نقش	نرمال است

همانطور که در جدول فوق مشخص است، ضریب چولگی و کسیدگی تمامی متغیرهای مورد مطالعه در بازه (+۲ و -۲) قرار دارد و همچنین مقدار خطای استاندارد ضریب چولگی و کسیدگی در بازه (+۲ و -۲) قرار گرفته است و نشان از نرمال بودن داده‌ها است. همچنین طبق قضیه حد مرکزی که ادعا می‌کرد اگر حجم نمونه آماری بالارود (بالای ۳۰ نفر) توزیع داده‌های آن متغیر به توزیع نرمال نزدیکتر خواهد شد. بنابراین می‌توان گفت که توزیع داده‌های تمامی متغیرها نرمال یا حداقل نزدیک به نرمال می‌باشد. همچنین به منظور بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش، از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف (K-S test) استفاده شد.

جدول ۵: نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنف برای برازندگی توزیع نرمال

تعداد	سطح معنی داری	آماره کولموگروف-اسمیرنف	متغیرها	متغیرها
۱۲۰	۰/۲۷	۱/۶۲	تاب آوری	تاب آوری
۱۲۰	۰/۳۳	۱/۶۵	صلاحیت شناختی-مهارتی	
۱۲۰	۰/۲۱	۱/۱۷	صلاحیت نگرشی- رفتاری	صلاحیت حرفه ای
۱۲۰	۰/۰۹	۱/۲۵	صلاحیت مدیریتی	
۱۲۰	۰/۱۵۴	۱/۴۴	مطالبات	استرس شغلی
۱۲۰	۰/۱۱۶	۱/۰۶	کنترل	
۱۲۰	۰/۲۵	۱/۳۳	حمایت مدیران	
۱۲۰	۰/۰۷۲	۱/۴۵	حمایت همکاران	
۱۲۰	۰/۲۲	۱/۶۱	ارتباطات	
۱۲۰	۰/۱۹	۱/۱۵	نقش	

همانطور که در جدول ۵ مشاهده می شود، سطح معنی داری در هر کدام از متغیرهای مذکور در جدول، همگی بزرگتر از ۰/۰۵ می باشند، پس با اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت این متغیرها دارای توزیع نرمال هستند. با پذیرفتن نرمال بودن داده ها و با توجه به اینکه متغیرهای مستقل و وابسته تحقیق در سطح فاصله ای قرار داشته، بنابراین برای بررسی فرضیه ها می توان از روشهای پارامتری استفاده کرد، بدین سبب به منظور مقایسه بین متغیرها از آزمون تحلیل مانوا استفاده شده است. آزمون فرضیات تحقیق:

فرضیه شماره یک: بین صلاحیت حرفه ای معلمان استثنایی و معلمان عادی تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی این فرضیه از تحلیل مانوا استفاده شد. نتایج بدست آمده در جدول ۶ قابل مشاهده است.

جدول ۶: نتایج تحلیل چند متغیره (مانوا) مولفه های صلاحیت حرفه ای در دو گروه

شاخص	ارزش	مقدار F	درجه آزادی	سطح معنی داری	ضریب اتا	توان آماری
لامبدای ویلکز	۰/۲۲۵	۹۹/۲	۳	$P < ۰/۰۵$	۰/۷۷	۱

نتایج تحلیل چند متغیره $F=۹۹/۲$ $P < ۰/۰۵$ ، $WILKS\ Lambda = ۰/۲۲۵$ در جدول فوق نشان می دهد که تفاوت بین دو گروه از نظر سه متغیر به سطح معنی داری رسیده است ($P < ۰/۰۵$) لذا فرضیه مورد تایید قرار گرفته است. میزان تفاوت ۰/۷۷ بوده است. یا به عبارت دیگر ۷۷ درصد تفاوت ها ناشی از عضویت

گروهی است و توان آماری ۱ نیز بیانگر کفایت حجم نمونه است. بنابراین در ادامه هر کدام از متغیرها به تفکیک مورد بررسی قرار می‌گیرد.

جدول ۷: بررسی تفاوت نمرات ابعاد صلاحیت حرفه‌ای در بین معلمان استثنایی و عادی

منبع پراکنندگی	متغیرها	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره آزمون	P	مجذور اتا
گروه	صلاحیت شناختی	۲۲۴۴/۶۷۵	۱	۲۲۴۴/۶۷۵	۱۴۷/۴	$P < .05$	۰/۵۵
	صلاحیت نگرشی	۲۳۶۷/۴۰۸	۱	۲۳۶۷/۴۰۸	۲۴۵/۳	$P < .05$	۰/۶۷
	صلاحیت مدیریتی	۵۹۹۲/۵۳۳	۱	۵۹۹۲/۵۳۳	۲۴۵/۷	$P < .05$	۰/۶۸
خطا	صلاحیت شناختی	۱۷۹۶/۶۵	۱۱۸	۱۵/۲			
	صلاحیت نگرشی	۱۱۳۸/۵۸۳	۱۱۸	۹/۶			
	صلاحیت مدیریتی	۲۸۷۷/۳۳۳	۱۱۸	۲۴/۳			
کل	صلاحیت شناختی	۶۴۳۸۷/۰۰	۱۲۰				
تصحیح شده	صلاحیت نگرشی	۴۱۷۰۵/۰۰	۱۲۰				
	صلاحیت مدیریتی	۱۳۴۵۸۲/۰۰	۱۲۰				

نتایج تحلیل یک متغیره در جدول ۷ بیانگر آن است که میزان این تفاوت به نا به ستون مجذور اتا برای مولفه‌های شناختی، نگرشی و مدیریتی به ترتیب برابر با ۵۵، ۶۷ و ۶۸ درصد می‌باشد. همچنین با مشاهده میانگین این مولفه‌ها در جدول ۳ می‌توان متوجه شد که میانگین تمامی مولفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان عادی نسبت به معلمان استثنایی بالاتر است.

فرضیه شماره دو: بین تاب‌آوری معلمان استثنایی و معلمان عادی تفاوت معناداری وجود دارد.

برای بررسی این فرضیه از تحلیل مانوا استفاده شد. نتایج بدست آمده در جدول ۸ قابل مشاهده است.

جدول ۸: نتایج تحلیل چند متغیره (مانوا) متغیر تاب آوری در دو گروه

شاخص	ارزش	مقدار F	درجه آزادی	سطح معنی داری	ضریب اتا
لامبدا	۱۳۴/۶	۱۳۴/۶	۱	$P < 0.05$	۰/۷۲۹

نتایج تحلیل چند متغیره $F = 134/6$, $WILKS \text{ Lambda} = 0/201$, در جدول فوق نشان می دهد که تفاوت بین دو گروه از نظر متغیر تاب آوری به سطح معنی داری رسیده است ($P < 0/05$) لذا فرضیه مورد تایید قرار گرفته است. میزان تفاوت ۰/۷۲۹ بوده است. یا به عبارت دیگر ۷۲/۹ درصد تفاوت ها ناشی از عضویت گروهی است و توان آماری ۱ نیز بیانگر کفایت حجم نمونه است. بنابراین در ادامه هر کدام از متغیرها به تفکیک مورد بررسی قرار می گیرد.

جدول ۹: بررسی تفاوت نمرات تاب آوری در بین معلمان استثنایی و عادی

منبع پراکندگی	متغیرها	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره P	مجذور اتا
گروه	تاب آوری	۱۴۱۴/۵۳۳	۱	۱۴۱۴/۵۳۳	$P < 0/05$	۰/۳۰
خطا	تاب آوری	۳۴۴۱/۱۶۷	۱۱۸	۲۹/۱۶		
کل	تاب آوری	۱۷۸۵۹۲/۰۰	۱۲۰			

تصحیح شده

نتایج تحلیل یک متغیره در جدول ۹ بیانگر آن است که میزان این تفاوت به نا به ستون مجذور اتا برای تاب آوری برابر با ۳۰ درصد می باشد. همچنین با مشاهده میانگین این متغیر در جدول ۳ می توان متوجه شد که میانگین تاب آوری در معلمان عادی نسبت به معلمان استثنایی بالاتر است. فرضیه شماره سه : بین استرس شغلی معلمان استثنایی و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی این فرضیه از تحلیل مانوا استفاده شد. نتایج بدست آمده در جدول ۱۰ قابل مشاهده است.

جدول ۱۰: نتایج تحلیل چند متغیره (مانوا) مولفه های استرس شغلی در دو گروه

شاخص	ارزش	مقدار F	درجه آزادی	سطح معنی داری	ضریب اتا
لامبدا ویلکز	۰/۶۷۲	۹/۲	۶	$P < 0/05$	۰/۳۲۸

نتایج تحلیل چند متغیره $F = 9/2$, $P = 0/001$, $WILKS \text{ Lambda} = 0/672$ در جدول فوق نشان می دهد که تفاوت بین دو گروه از نظر شش متغیر به سطح معنی داری رسیده است ($P < 0/05$). لذا فرضیه مورد

تایید قرار گرفته است. میزان تفاوت ۰/۳۲۸ بوده است، یا به عبارت دیگر ۳۲/۸ درصد تفاوت‌ها ناشی از عضویت گروهی است و توان آماری ۱ نیز بیانگر کفایت حجم نمونه است. بنابراین در ادامه هر کدام از متغیرها به تفکیک مورد بررسی قرار می‌گیرد.

جدول ۱۱: بررسی تفاوت نمرات ابعاد استرس شغلی در بین معلمان استثنایی و عادی

منبع پراکندگی	متغیرها	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره P	مجذور اتا
گروه	مطالبات	۲/۱۳۳	۱	۲/۱۳۳	$P < 0.05$	۰/۰۹
	کنترل	۱۱۸/۰۰۸	۱	۱۱۸/۰۰۸	$P < 0.05$	۰/۲۱
	حمایت مدیران	۳۲/۰۳۳	۱	۳۲/۰۳۳	$P < 0.05$	۰/۱۰
	حمایت همکاران	۸۸/۴۰۸	۱	۸۸/۴۰۸	$P < 0.05$	۰/۱۹
	ارتباطات	۲۰/۸۳۳	۱	۲۰/۸۳۳	$P < 0.05$	۰/۰۶
	نقش	۳۲/۰۳۳	۱	۳۲/۰۳۳	$P < 0.05$	۰/۱۱
خطا	مطالبات	۳۳۵/۷۳۳	۱۱۸	۲/۸		
	کنترل	۴۵۲/۹۸۳	۱۱۸	۳/۸		
	حمایت مدیران	۲۸۳/۸۳۳	۱۱۸	۲/۴		
	حمایت همکاران	۲۸۲/۵۸۳	۱۱۸	۳/۲		
	ارتباطات	۲۹۶/۶۳۳	۱۱۸	۲/۵		
	نقش	۲۷۲/۳۳۳	۱۱۸	۲/۳		
کل	مطالبات	۷۱۴۸/۰۰	۱۲۰			
تصحیح شده	کنترل	۹۳۶۸/۰۰	۱۲۰			
	حمایت مدیران	۳۲۷۶/۰۰	۱۲۰			
	حمایت همکاران	۷۶۶۳/۰۰	۱۲۰			
	ارتباطات	۳۳۳۸/۰۰۰	۱۲۰			
	نقش	۴۰۹۰/۰۰	۱۲۰			

نتایج تحلیل یک متغیره در جدول ۱۱ بیانگر آن است که میزان این تفاوت به نا به ستون مجذور اتا برای مولفه‌های مطالبات، کنترل، حمایت مدیران، حمایت همکاران، ارتباطات و نقش به ترتیب برابر با ۹، ۲۱، ۱۰، ۱۹، ۶ و ۱۱ درصد می‌باشد. همچنین با مشاهده میانگین این مولفه‌ها در جدول ۳ می‌توان متوجه شد که میانگین مولفه‌های استرس شغلی در بین معلمان عادی نسبت به معلمان استثنایی پایین است.

بحث و نتیجه گیری:

در فرضیه شماره یک این پژوهش، این مسأله مطرح بود که تفاوت معنی داری بین صلاحیت حرفه ای معلمان مدارس استثنایی و عادی وجود دارد. همانطور که مشاهده گردید، با توجه به جداول ۶ و ۷ نتایج بیانگر آن بودند که صلاحیت حرفه ای معلمان مدارس استثنایی به طور معنی داری کمتر از صلاحیت حرفه ای معلمان مدارس عادی است. این نتایج با یافته های ملین و همکاران (۲۰۱۳)، حیاتی و همکاران (۱۳۹۲) و کریم نیای (۱۳۹۰) همخوانی دارد. در تبیین این یافته باید گفت که معلمان در مدارس استثنایی نسبت به معلمان دیگر با چالش ها و دشواری های جدی تری مواجه اند که می تواند بر باورها و خودکارآمدی آنان تأثیر گذارد. این معلمان ممکن است به دلیل مواجه شدن با دانش آموزان اخلاکگر، معلول، کم توان ذهنی، بیش فعال و اوتیسم و فقدان زمان کافی برای پرداختن به تک تک دانش آموزان میزان استرس بالایی را تجربه کنند. بر این اساس صلاحیت حرفه ای تدریس معلمان بر حسب اینکه به آموزش چه نوع دانش آموزانی می پردازند ممکن است متفاوت باشد (میل و می، ۱۹۹۷). این معلمان ممکن است به دلیل مواجه شدن با شکست های مداوم در یادگیری دانش آموزان، به این نتیجه برسند که یادگیری به میزان زیادی به هوش و قابلیت های ارثی وابسته است و اگر دانش آموزی دارای معلولیت های حسی یا ذهنی است، کار چندانی نمی توان برای یادگیری او انجام داد (برزگر بفرویی، ۱۳۹۴).

همچنین بر اساس نظریه ی بندورا (۲۰۰۱) که بیان می کند تجارب اجتماعی، پیش آیند خودکارآمدی و تعیین کننده میزان خودکارآمدی افراد است. بر این اساس انتظارهای خودکارآمدی از چهار منبع اساسی اطلاعات تاریخچه عملکرد فرد، تجارب جانشینی، ترغیب کلامی و نشانه های جسمانی ناشی می شوند، به نظر می رسد که در کار با دانش آموزان استثنایی نسبت به دانش آموزانی عادی معلم با تاریخچه شکست بیشتری همراه است. همچنین معلم بیشتر مشاهده می کند که همکارانش نیز چندان نمی توانند در امر یادگیری دانش استثنایی موفقیت کسب کنند (تجارب جانشینی). از طرف دیگر باید گفت که افرادی که معتقدند در یک تکلیف خاص موفق می شوند به احتمال زیاد به نتایج مطلوب می رسند؛ زیرا تلاش خود را دو چندان می کنند و در برابر ناملایمت ها از خود مقاومت نشان می دهند. در حوزه تعلیم و تربیت، خودکارآمدی عبارت است از باور معلم در مورد توانایی اش برای سازماندهی و اجرای فعالیت های آموزشی جهت موفقیت در یک تکلیف آموزشی خاص در یک بافت ویژه (تشانن) - موران، وولفولک هوی و هوی، ۱۹۸۸). این تعریف نشان می دهد که خودکارآمدی باوری وابسته به بافت است و خودکارآمدی معلم ممکن است در طول کلاس های متفاوت تغییر کند. معلم ممکن است در زمان هایی بر این باور باشد که یادگیری سریع اتفاق می افتد به ویژه، اگر دانش آموزان برای انجام تکالیف یادگیری جدید به دانش قبلی مجهز باشند. بنابراین، باورهای معرفت شناختی خام در یک موقعیت ممکن است در بافتی دیگر جایگزین باورهای معرفت شناختی پیشرفته شوند. به همین

دلیل لازم است پژوهشگران بافت حاکم بر باورهای معرفت شناختی معلمان را در پژوهش های خود در نظر بگیرند. یکی از این عوامل بافتی کار با دانش آموزان با نیازهای ویژه است (برزگر بفرویی، ۱۳۹۴).

در فرضیه شماره دو این پژوهش، این مسأله مطرح بود که تفاوت معنی داری بین تاب آوری معلمان مدارس استثنایی و عادی وجود دارد. همانطور که مشاهده گردید، با توجه به جداول ۸ و ۹ نتایج بیانگر آن بودند که تاب آوری معلمان مدارس استثنایی به طور معنی داری کمتر از تاب آوری معلمان مدارس عادی است. این نتایج با یافته های کولی و همکاران (۲۰۱۲)، هالاها (۲۰۱۹)، مهرابی (۱۳۹۳)، بختیاری پور (۱۳۹۸)، تمنایی فر (۱۳۹۸)، صیامی (۱۴۰۰) و قدم پور (۱۳۹۷) همخوانی دارد. در تبیین این یافته باید گفت تاب آور بودن معلمان مدارس استثنایی باعث می شود که آنان در برابر مشکلات موجود در محل کار و مخصوصاً مشکلات مربوط به تدریس برای کودکان استثنایی از خود مقاومت نشان داده و کمتر دچار استرس و پریشانی شوند. در نتیجه به نظر می رسد چنین معلمانی با صبوری و سعه صدر بالا، به توانایی های خود برای انجام وظائف ایمان دارند و در برخورد با کودکان استثنایی سعی می کنند تا با خلاقیت خود بهترین شرایط را برای خود و دانش آموزان شان فراهم آورند. تاب آوری با تأثیر بر نوع احساس ها و هیجان های فرد، باعث نگرش مثبت می شود. ویژگی های مثبت اشخاص تاب آور، لذت بردن از چالش، تفسیر مثبت هیجانات منفی و استفاده از راهبردهای انطباقی متناسب با موقعیت است که این راهبردها باعث می شود فرد با نگاه و دیدگاهی متفاوت به ارزیابی رویدادها و وقایع منفی بپردازد. لذا ناراحتی و تنیدگی کمتری را تجربه می کند و بهتر با آن رویداد کنار می آید. در نتیجه این معلمان استثنایی تاب آوری بیشتری دارند. افراد تاب آور در رویارویی با شرایط ناگوار با احتمال بیشتری در جستجوی معنا هستند. داشتن ایمان، تحمل افراد را در برابر سختی ها افزایش داده و آنها را برای غلبه بر چالش ها و تغییرات در زندگی یاری می دهد. افراد با تاب آوری بالا می توانند با وجود موانع و دشواری ها، پشتکار و تلاش خود را به میزان زیادی حفظ کنند. از طرفی تاب آوری پایین باعث می شود که فرد توانایی و ظرفیت لازم را برای برخورد با مشکلات نداشته باشد و به جای مقابله مؤثر و سازنده، اجتناب کند یا انجام کارهای مهم را به تأخیر اندازد. می توان گفت، افراد تاب آور علی رغم وجود تهدید و شرایط ناگوار محیطی قادر به تطابق موفقیت آمیز هستند.

در فرضیه شماره سه این پژوهش، این مسأله مطرح بود که تفاوت معنی داری بین استرس شغلی معلمان مدارس استثنایی و عادی وجود دارد. همانطور که مشاهده گردید، با توجه به جداول ۱۰ و ۱۱ نتایج بیانگر آن بودند که استرس شغلی معلمان مدارس استثنایی به طور معنی داری بالاتر از تاب آوری معلمان مدارس عادی است. این نتایج با یافته های کولی و همکاران (۲۰۱۲) و هالاها (۲۰۱۹) همخوانی دارد. اگرچه هر شغلی استرس های خاص خودش را دارد، اما معلمان استثنایی فشارهای ویژه ای را متحمل می شوند که در کمتر حرفه ای می توان نظیر آن را یافت. برنامه ریزی برای دروس متنوع، حجم زیاد کار و فشار زمان، ارزشیابی، ساختار فضای آموزشی، آینده ی مبهم شغلی، برقراری

انضباط در کلاس، وجود فراگیران دشوار، درآمد ناکافی، تعارض با همکاران و مدیران، شرایط نامساعد و فشار برای ارتقا، به عنوان بخشی از منابع استرس معلمان استثنایی فهرست شده اند که همراه با فشارهای ناشی از زندگی شخصی، خانوادگی و اجتماعی منجر به احساس فرسودگی در آنان می شود؛ همچنین اثرات نامطلوبی بر روابط معلم - شاگرد، کیفیت تدریس و ایفای تعهدات داشته و منجر به گریز از کار و غیبت های مکرر، تغییر شغل، ناآرامی در محیط کار و ناامنی شغلی می گردد. معلمان مدارس استثنایی مجبورند با صدای بلندتر و با استفاده از الفبای دستی، لبخوانی و حرکات سر و صورت با شاگردانشان ارتباط برقرار کنند و معلمان استثنایی می بایست خط بریل، آموزش جهت یابی و غیره را آموزش دهند و همچنین معلمان کودکان عقب مانده ذهنی مجبورند چندین برابر معلمان کودکان عادی مطالب درسی را تکرار کنند که همه ی این فعالیت ها پرزحمت و فشارزا هستند و استرس زا می باشد.

از نگرانی های عمده ی معلمان کودکان استثنایی، تراکم و سنگینی کارهای نوشتاری از جمله: تکمیل کار برگ های ارسالی از سوی ادارات مربوط، یادداشت از همه ی ملاقات ها و جلسات، ثبت گزارش ارزیابی تخصصی دانش آموزان، تماس های تلفنی والدین، یادداشت هایی برای والدین، گزارش های رفتاری و انضباطی و ... می باشد. شرایط دانش آموزان به گونه ای است که هر یک از آنها نیازمند یک برنامه ی آموزشی انفرادی است و نوشتن این برنامه مبتنی بر انجام فعالیت های بسیار دیگری است. آموزگار استثنایی همیشه باید بخشی از وقت استراحتشان در منزل را صرف نقاشی، طراحی، کارت های آموزشی و سایر وسایل کمک آموزشی کنند که در غیر این صورت قادر به آموزش و تدریس نخواهند بود. زیرا برای فهم مطالب درسی نیاز به وسایل کمک آموزشی متنوع است. علاوه بر این گاهی هم آموزگاران استثنایی کلاس های چند پایه تدریس می کنند. تفاوت های فردی دانش آموزان استثنایی، عدم هماهنگی در پیشرفت درسی و تدریس انفرادی برخی دانش آموزان، مشکلات را برای آموزگاران استثنایی مضاعف می کند. با توجه به شرایط اقتصادی موجود و وضعیت معیشتی فرهنگیان، اکثرا دارای شغل دوم هستند و یا بصورت حق التدریس، در تایم مخالف مشغول هستند که همین امر منجر به ایجاد استرس بیشتر در معلمان استثنایی می شود.

محدودیت های تحقیق: نمونه آماری این پژوهش، با تعداد معلمانی محدود از مراکز استثنایی انتخاب شده است. بنابراین نتایج این پژوهش قابل تعمیم به کلیه معلمان کشور نیست و این یکی از محدودیت های پژوهش است. در صورت نیاز و تعمیم به سایر معلمان، با احتیاط و دانش کافی این کار صورت بگیرد. محدودیت دیگر این پژوهش، مربوط به نوع مطالعه (استفاده از روش علی-مقایسه ای) بوده، که در این روش نمی توان روابط کشف شده را به عنوان روابط علی فرض کرد. شاید این روابط ناشی از سایر متغیرها باشد. علیرغم اینکه این پژوهش در یک محیط علمی انجام می شد، اما تعدادی از معلمان و عوامل اجرایی آموزگاران برداشت مناسبی از ضرورت انجام این پژوهش نداشتند.

پیشنهاد می‌شود که سازمان آموزش و پرورش به منظور کاهش استرس شغلی معلمان استثنایی و همچنین افزایش تاب‌آوری و صلاحیت حرفه‌ای با ایجاد مراکز مشاوره برای معلمان و خانواده‌های آنان و با فراهم آوردن تسهیلات و امکانات حمایتی برای خانواده معلمان در این زمینه کمک‌شایانی نماید. ناظران آموزشی برای اصلاح نظام آموزشی کشور، شناسایی معلمان تنبل، ناکارآمد و معلمان که دچار فرسودگی شغلی شده‌اند را به‌جد در دستور کار خود قرار دهند، تا با جابجایی شغلی آنان، معلمانی پرکار، با وجدان و مصمم در سیستم آموزشی کشور جایگزین شوند. برای ارتقای تاب‌آوری و ایجاد شادی در معلمان مدارس استثنایی، جهت مقابله با تنیدگی‌ها و پریشانی‌های روان‌شناختی ناشی از فشار کاری و خستگی‌های ناشی از آموزش دانش‌آموزان، نیازمند یاری جستن از ایمان و باورهای دینی است؛ زیرا باور به قدرت خداوند و نیایش او و سرنهادن به خواست و اراده الهی در تسکین دردها به انسان توان تحمل می‌دهد. در این حال است که نیازهای روحی تأمین می‌شوند، سرمایه‌های اخلاقی تبلور می‌یابند و انسان توان آن را پیدا می‌کند که در هر محیطی چنان آرامش یافته که تنیدگی‌ها و پریشانی‌ها را تجربه نکند. داشتن چنین نگرشی تضمین‌کننده تاب‌آوری و شادمانی بعدی در این افراد است.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در این مطالعه، تمامی مراحل پژوهش بر اساس اصول اخلاقی و معیارهای پژوهشی معتبر انجام شد. پیش از آغاز مداخله، فرم رضایت‌نامه آگاهانه توسط والدین یا سرپرستان قانونی آزمودنی‌ها تکمیل گردید و مشارکت دانش‌آموزان به صورت داوطلبانه و با رعایت محرمانگی اطلاعات صورت گرفت.

حامی مالی

این پژوهش هیچ‌گونه حمایت مالی از سازمان‌ها یا نهادهای تأمین مالی دریافت نکرده است و تمامی هزینه‌های مربوط به انجام مطالعه توسط پژوهشگر تأمین گردیده است.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است. نویسنده اظهار می‌دارد که در ارتباط با انجام این پژوهش و نگارش مقاله هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

تقدیر و تشکر:

بدین‌وسیله از تمامی معلمان که با مشارکت فعال خود در اجرای این پژوهش همکاری کردند صمیمانه تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

منابع فارسی

- احمدی پور، معصومه؛ هاشمی، سیداحمد؛ رنجبر، مختار و بهروزی، محمد. (۱۴۰۰). بررسی الگوی صلاحیت های حرفه ای دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان استان بوشهر، *مجله توسعه آموزش جندی شاپور*، سال دوازدهم، شماره ۱، ۲۹۲-۳۰۴.
- بابایی، رضا (۱۳۹۳). *مقایسه صلاحیت حرفه ای و الگوی تدریس مورد استفاده بین معلمان فارغ التحصیل از مراکز تربیت معلم و سایر دانشگاه ها*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه محقق اردبیلی.
- رسولی، رضا. (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین توانمندسازی کارکنان با خشنودی شغلی، استرس شغلی و تعهد سازمانی. *پیام مدیریت*، شماره ۱۵ و ۱۶.
- صافی، احمد. (۱۳۹۵). *تربیت معلم در ایران، ژاپن، آلمان، انگلستان، هند و پاکستان*، تهران: نشر ویرایش.
- صافی، احمد. (۱۳۹۸). *سیمای معلم، تکریم شخصیت، صلاحیت ها، مهارت ها، خاطرات و تجارب معلمان*، چاپ پنجم، تهران: انجمن اولیا و مربیان.
- عظیمی و وحیدی، اعظم. (۱۳۹۹). *مقایسه صلاحیت های حرفه ای معلمان ابتدایی فارغ التحصیل دانشگاه فرهنگیان و سایر دانشگاه ها در شهرستان کبودرآهنگ*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور استان همدان، مرکز پیام نور همدان.
- گل محمدی، صبا. (۱۳۹۴). *مقایسه فرسودگی شغلی، بهزیستی روانشناختی و استرس شغلی در بین معلمان مدارس استثنایی و عادی شهر اصفهان*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه کاشان، دانشکده علوم انسانی.

منابع انگلیسی

- Bandura, A. (2006). Adolescent development from and agnatic perspective. In F. Pajares and T. Urda (Eds.). *self-efficacy beliefs of Adolesent*, 5: 143-146
- Collie, R.J. & Perry, N.E. (2019). Cultivating teacher thriving through social-emotional competence and its development. *The Australian Educational Researcher*; 46(1): 699-714.
- Conner, K. , M. and Davidson, j. R. T. (2016). Development of a new resilience scale: The Conner Davidson Resilience scale (CD-RISC) *Depression and Anxiety*. 18, 76-82.

- Deakin Crick, R. (2018). *Pedagogy for citizenship. In: Oser F, editor. Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values. Rotterdam: Sense publisher. p. 31-55.*
- Kunter, M. Baumert, J. (2018). *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project.* New York: Springer Science & Business Media.
- Waller, M. A. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(3), 290-297.

A Comparison of Professional Competence, Resilience, and Job Stress among Elementary School Teachers in Special Education and Mainstream Schools in Yasuj

*^۱Farkhondeh Shafiepour, ^۲Laleh Moghtadi

Abstract

Introduction and goal: Teachers play a key role in improving the quality of education, but work pressures and environmental conditions can affect their resilience, professional competence, and job stress. In the meantime, teachers in special schools may face more challenges than teachers in regular schools due to dealing with the special needs of students. Therefore, the aim of this study was to compare the professional competence, resilience, and job stress of teachers in special and regular primary schools in Yasuj.

Research methodology:

In terms of nature and objectives, this study was applied and the research method was causal-comparative. The statistical population was all teachers in special and regular primary schools in Yasuj. Using the convenience sampling method, 60 regular teachers and 60 exceptional teachers were selected. The data collection tools in this study were Babaei Teachers' Professional Competency Questionnaire (2014), Conroy-Davidson's Resilience Questionnaire (2003), and Rasouli's Occupational Stress Questionnaire (2015). The validity and reliability of the questionnaires were confirmed by previous studies. Descriptive (mean, standard deviation) and inferential (multivariate analysis of variance) statistical methods were used to analyze the data.

Findings: The results of the analyses showed that there is a significant difference between the professional competence of exceptional and ordinary teachers. There is a significant difference between the resilience of exceptional and ordinary teachers. There is also a significant difference between the occupational stress of exceptional and ordinary teachers.

Conclusion: The results of the study showed that there is a significant difference between teachers in exceptional and ordinary schools in the variables under study. This indicates that working conditions and characteristics of the educational environment can affect various aspects of teachers' careers and professional development, and highlights the need to pay attention to support and planning that is tailored to their needs.

Keywords: Professional Competence, Resilience, Job Stress, Exceptional and Ordinary Teachers.

^۱Department of Educational Sciences, NM.C, Islamic Azad University, Noorabad Momsani, Iran. Farkhondehshafiepour@iau.ir

^۲Department of Language Teaching, NM.C, Islamic Azad University, Noorabad Momsani, Iran. (Corresponding author). Email: lalehmoghtadi@iau.ac.ir