

رابطه بین تاب آوری و رضایت‌مندی شغلی در میان معلمان

مدارس عادی و استثنایی شهر تهران

دکتر صغری ابراهیمی قوام^۱

تاریخ پذیرش: ۹۰/۳/۲۲

تاریخ وصول: ۹۰/۲/۵

چکیده

به منظور بررسی ارتباط میان تاب آوری و رضایت‌مندی شغلی، تحقیقی کاربردی و به روش همبستگی میان معلمان مدارس عادی و استثنایی منطقه ۱۸ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۹ با حجم نمونه ۲۷۰ معلم زن و مرد (۱۳۵ معلم مدارس عادی و ۱۳۵ معلم مدارس استثنایی) انجام شده و این انتخاب تصادفی صورت گرفته و آنها به دو پرسشنامه تاب آوری و رضایت‌مندی شغلی هرزبرگ پاسخ گفتند. برای تعیین میزان همبستگی از روش ضریب همبستگی پیرسون و برای تعیین میزان اختلاف ضرایب همبستگی از Z فیشر و تعیین تفاوت میانگین‌ها از آزمون تی مستقل استفاده شده است. یافته‌ها نشان دادند هرچند بین تاب‌آوری معلمان مدارس استثنایی و عادی تفاوت معناداری دیده نشد. اما رابطه‌ی مثبت و بالایی بین دو متغیر تاب آوری و رضایت‌مندی شغلی وجود دارد و واریانس مشترک بین دو متغیر ۲۷ درصد بدست آمد. این به آن معناست که رضایت‌مندی شغلی و تاب‌آوری دارای ارتباط متقابل می‌باشند و می‌توان با اجرای مداخله‌های مناسب بر هریک، خواه تاب‌آوری و یا رضایت‌مندی شغلی، سطح متغیر دیگر را ارتقا بخشید و از این ارتباط برای توانمندسازی روان‌شناختی معلمان بهره جست.

واژگان کلیدی: تاب‌آوری معلمان، مدارس عادی و استثنایی، رضایت‌مندی شغلی.

The Relationship between Resiliency and Job satisfaction in the Teachers of Conventional and Exceptional Schools in Tehran

S. Ebrahimi Ghvam

Abstract

In order to study the relationship between resiliency and job satisfaction in teachers of Conventional and Exceptional Schools in Tehran in the Academic of 2009-2010.

In this regard, 270 male and female teachers (135 teacher of Conventional and 135 Exceptional Schools) were selected randomly and completed the relevant questionnaires.

Data were analyzed with Pearson correlation coefficient and in order to investigate the differences between the correlation coefficients, Fisher's Z was applied. The results revealed that although, a strong positive relationship between the two variables (27%). On the contrary there was not any significant difference between the resiliency and job satisfaction values obtained from the teachers of conventional and exceptional schools.

Resiliency is the main factor to determine job satisfaction in an academic setting. And the role of job satisfaction is critical in the quality of work in occupational and academic environments.

Key word: teacher's resiliency, conventional and exceptional schools, job satisfaction.

مقدمه

حرفه معلمی دارای منابع استرس زای درونی و بیرونی است. منابع درونی استرس زای حرفه معلمی شامل ماهیت نقش معلم، سطح آمادگی، صلاحیت‌ها و قابلیت‌ها با وظایف است. پایین بودن سطح صلاحیت‌ها می‌تواند حاصل فقدان آموزش‌های پیش از خدمت باشد. محیط مدرسه می‌تواند شرایط پرتنشی را برای معلمان به وجود آورد که شامل رفتارهای مخرب دانش‌آموزان، ساختار تشویقی ناکافی، انزوای شغلی، نقش‌های متضاد و چندگانه است (برک و گرینگیس^۱ ۱۹۹۶ و ایوانسکی^۲ ۱۹۸۳).

لوئین استین^۳ (۱۹۹۱) معتقد است که حرفه معلمان بیش از سایر مشاغل آنها را مستعد فرسودگی شغلی می‌کند. در مطالعه‌ای بر روی کار معلمان و مدیران مشخص شد، معلمان سطح بالاتری از خستگی روانی و فرسودگی را نسبت به مدیران تجربه می‌کنند. خستگی روانی و افسردگی از عوامل وابسته به فرسودگی محسوب می‌شوند (برک و گرینگلس ۱۹۹۶). علاوه بر این موضوع تاب‌آوری در مباحث مربوط به فرایند آموزش عامل تأثیرگذاری شناخته شده است. سطح تاب‌آوری بر توانایی معلمان در مدیریت پاسخ‌ها و عکس‌العمل‌ها که فرآیندی دشوار و پیچیده است، تأثیر می‌گذارد. و از این جنبه به عنوان عاملی یاد می‌شود که می‌تواند موجب ارتقای کیفیت و استانداردهای حرفه‌ای می‌شود (گو و دی^۴ ۲۰۰۶).

تاب‌آوری به سه دلیل در آموزش بسیار اهمیت دارد. اول اینکه بر انتظارات معلم از دانش‌آموز تأثیرگذار است چرا که خود معلم الگویی برای نشان دادن رفتار تاب‌آورانه است (هندرسون و میلستون^۵ ۲۰۰۳). دوم اینکه تدریس حرفه‌ای سخت و پیچیده است و مستلزم آن است که معلم با ابهامات، سختی‌ها و دشواری‌هایی که در کلاس درس آموزشی مواجه

1. Burke & Greenglass
2. Iwanicki
3. Lowenstien
4. Gu & Day
5. Henderson & Milstein,

می‌شود، برخورد درست و منطقی داشته باشد و این نیاز به سبک رفتاری تاب‌آورانه دارد. معلم از یک سو باید استرس خود را مدیریت کند و از سوی دیگر، باید به وظایف حرفه‌ای خود به نحو درست عمل نماید تا بدین شیوه در گذر زمان انگیزه و تعهد خود را نسبت به حرفه معلمی حفظ کند (هارگریوز و فینک^۱ ۲۰۰۶). سوم اینکه تاب‌آوری در معنی توانایی حل مسأله، بازیابی سریع راه‌حل‌های ممکن و عمل جسارت‌آمیز در رویارویی با مسائل گوناگون به صورت کارآمد تعریف می‌شود و دقیقاً با حس تعهد به کار، مدیریت بر خود داشتن انگیزه در تدریس برای دستیابی همه‌جانبه دانش‌آموزان ارتباط دارد. در پژوهش انجام شده بر روی ۳۰۰ معلم از مدارس ابتدایی و دبیرستان مشخص شد که معلمان نگرانی‌ها و ویژگی‌های مشترکی با توجه به میزان سابقه کاری داشتند. میان دیدگاه معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزانشان نیز رابطه وجود داشت و این امر با میزان تعهد حرفه‌ای و حس مؤثر بودن در ارتباط است. تاب‌آوری معلمان با عوامل حمایتی درونی و بیرونی تأثیرگذار ربط پیدا می‌کند و این بر سطح زندگی و پیشرفت حرفه‌ای آنان مؤثر است (دی و همکاران ۲۰۰۶).

با افزایش برنامه‌های نوآورانه و اصلاح استانداردهای آموزشی حجم کار معلمان و در نتیجه استرس حرفه‌ای آنان افزایش یافته است. چیتی^۲ (۲۰۰۴)، والدروف^۳ (۲۰۰۵) گودسون، نیومان^۴ (۲۰۰۵). در کشورهای سوئد و نیوزیلند نیز اصلاحات استانداردسازی یکسان و گسترش الگوهای سیاسی و اجرایی کنترل معلمان را مطرح ساخته‌اند. برنامه‌های استانداردسازی مشابهی نیز در اتریش و ایالات متحده آمریکا و بسیاری از کشورهای دیگر در عرصه جهانی اعمال شده است. هارگریوز^۵ (۲۰۰۶) هشدار داد که کار معلمان روزافزون سخت‌تر شده و از معلمان معلمان انتظار می‌رود در قبال فشارهای بیشتری نیز پاسخگو باشند.

-
1. Hargreaves & Fink_۱
 2. Chitty
 3. Walford
 4. Goodson and Numan
 5. Hargreaves

یافته‌های نیتو^۱ (۲۰۰۳) در بررسی تاب‌آوری معلمان دبیرستان‌های آمریکا، نشان داد چیزی که معلمان را وادار به ادامه‌ی حرفه‌ی خود می‌کند، بنیانی احساسی دارد. او تدریس را فعالیتی ذهنی توأم با عشق، عصبانیت، افسردگی و امید توصیف کرد. نیتو (۲۰۰۵) استدلال می‌کند که در شرایط کنونی تدریس برخوردار از روابط اثربخش انگیزه‌مهمی در ادامه کار معلمان محسوب می‌شود. معلمان با حس تعلق و مسئولیت‌پذیری، روابط خود را تحکیم بخشیده و دلگرم به کار می‌شوند. آنان تأثیرگذاری خود را درک کرده و ظرفیت تاب‌آوری خود را گسترش می‌دهند و به لحاظ اجتماعی و حرفه‌ای پیشرفت می‌نمایند. علاوه بر آن، آنها در مقابل تأثیرات منفی محیطی و محدودیت‌ها به نحو اثربخشی عمل می‌کنند و توانمندتر می‌شوند (بنارد ۱۹۹۱^۲، دی و همکاران^۳ ۲۰۰۵، هندرسون و میلستین^۴ ۲۰۰۳، لوتار^۴ ۱۹۹۶ و اوسوالد و دیگران^۵ ۲۰۰۳). در مطالعه دیگری آلبرشت و دیگران^۶ (۲۰۰۹) مشخص کردند که محیط مدرسه و فضای عمومی آن بر میزان رضایت‌مندی شغلی معلمان تأثیر گذار است.

همچنین لیتی وود و مک آدی^۷ (۲۰۰۷) در بررسی تحلیلی جامعی، درباره شرایط کاری معلمان مدارس آموزش استثنایی در کانادا انجام دادند، عوامل مشترک مربوط به رضایت شغلی را تعیین ساختند. یافته‌های آنان نشان داد بالابودن حجم کار و پیچیدگی آن در کلاس درس بیشترین تأثیر را بر رضایت شغلی معلمان می‌گذارد. علاوه بر این در سطح مدرسه، فرهنگ مدرسه، ساختار مدرسه و نحوه رهبری مدیرمدرسه دربراز حمایت یا انتقاد، شرایط ارتقای حرفه‌ای تأثیر معناداری بر شرایط رضایت‌مندی معلمان دارد. معلمان دانش‌آموزان استثنایی همواره با کمبودهای مواجه‌اند. این کمبودها شامل فقدان مدارک تحصیلی آموزش استثنایی مناسب در کار اثربخش با دانش‌آموزان استثنایی است.

-
1. Nieto
 2. Benard
 3. Day et al
 4. Luthar
 5. Oswald et al
 6. Albrecht
 7. Leithwood & Mc Adie

در ایران نیز موسوی (۱۳۷۷) در بررسی میزان خشنودی شغلی و انگیزه پیشرفت با سلامت روانی و مسئولیت‌پذیری مربیان مرد آموزشگاه‌های اهواز به این نتیجه رسید که رضایت شغلی با انگیزه پیشرفت مربیان تربیتی ارتباط مثبت معناداری دارد (به نقل از دارابی عمارتی، ۱۳۸۲).

حسنی (۱۳۷۲) در بررسی ارتباط میان رضایت شغلی، دلبستگی شغلی و تعهد سازمانی با میل به ماندن در یک شغل و عملکرد شغلی در بین معلمان شرق گیلان به این نتیجه رسید که روابط چندگانه‌ای بین این متغیرها وجود دارد. کسانی که رضایت شغلی بالاتری دارند، تعهدشان نسبت به سازمان و عملکرد شغلیشان نیز بهتر است.

یافته‌های باطنی (۱۳۷۵) در بررسی عوامل مؤثر بر رضایت شغلی معلمان شهر تبریز نشان داد که متغیرهایی مانند مدرک تحصیلی، سن، جنس، حقوق مناسب، اطلاعات تخصصی، افزایش معلومات از طریق دوره‌های آموزش ضمن خدمت با میزان رضایت‌مندی شغلی ارتباط تنگاتنگی دارند.

مظفری (۱۳۷۵) در بررسی رضایت شغلی مدیران مدارس ابتدایی و همخوانی آن با کارآیی معلمان در نواحی ۱ و ۲ اردبیل دریافت که میان میزان سن و سابقه کار با رضایت شغلی ارتباطی دیده نمی‌شود اما تحصیلات و کارآیی معلمان با رضایت شغلی به هم مرتبطاند (به نقل از دارابی عمارتی ۱۳۸۲).

وفایی (۱۳۷۹) در بررسی اثربخشی معلمان نشان داد رضایت شغلی معلمان حاصل احساس اثربخشی آنان است شرایط مطلوب کاری مانند رفتار مناسب همکاران، شرکت در تصمیم‌گیری، امکانات رشد حرفه‌ای برای معلمان، دریافت پاداش‌های مناسب و موفقیت معلمان موجب رضایت شغلی آنان می‌شود.

با توجه به هدف کلی تحقیق حاضر که تعیین ارتباط میان تاب‌آوری و رضایت‌مندی شغلی معلمان مدارس عادی و استثنایی، فرضیه این تحقیق بررسی وجود رابطه معنادار بین رضایت شغلی و تاب‌آوری در مدارس عادی و استثنایی است. همچنین تفاوت ضرایب همبستگی رضایت شغلی و تاب‌آوری معلمان زن و مرد در مدارس عادی و استثنایی نیز محاسبه می‌شود.

روش تحقیق

تحقیق حاضر از نوع کاربردی است که به شیوه همبستگی انجام شده است. جامعه تحقیق حاضر کلیه معلمان مدارس استثنایی و عادی مقطع ابتدایی منطقه ۱۸ شهر تهران در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۹ هستند که جمعاً شامل ۱۰۲۷ نفر معلم مدارس عادی و ۱۰۳۵ معلم مدرسه استثنایی می‌شوند.

حجم نمونه تحقیق در ابتدا براساس جدول مورگان ۴۰۰ نفر تعیین شد که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، ۲۰۰ معلم مدرسه عادی و ۲۰۰ معلم مدرسه استثنایی انتخاب شدند که به علت تکمیل نکردن دقیق پرسش نامه‌ها، حجم نمونه تحقیق به ۱۳۵ معلم مدرسه استثنایی و ۱۳۵ معلم مدرسه عادی کاهش یافت. از این تعداد ۱۹۸ نفر زن و ۷۲ نفر مرد بودند.

جدول ۱. توزیع فراوانی و درصد نمونه به تفکیک وضعیت تاهل، مقطع تحصیلی و سابقه خدمت

مجرد		متاهل		مقطع تحصیلی				سابقه خدمت			
				ابتدایی		راهبرنی		زیر ۵ سال		۱۰ تا ۱۵ سال	
%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F
۱۳/۷	۲۳۳	۸۶	۱۵۸	۵۸/۵	۱۱۲	۴۱/۵	۲۰	۷/۴	۲۱	۱۱/۵	۹۶
۱۲/۲	۳۳	۳۳/۳	۹۰	۳۵/۶	۳۳	۳۳/۳	۹۰	۳۳	۳۳	۳۳	۳۳

همان گونه که در جدول فوق ملاحظه می‌شود از نظر وضعیت تاهل بیشترین فراوانی متعلق به افراد متاهل ۸۶٪ (۲۳۳ نفر) و به لحاظ مقطع تحصیلی، که معلمان در آن تدریس می‌کردند، بیشترین فراوانی مربوط به مقطع ابتدایی ۵۸/۵٪ (۱۵۸ نفر) است و در مورد سنوات خدمت بیشترین فراوانی برای افراد با سابقه بین ۱۰ الی ۱۵ سال با ۳۳/۳ درصد (۹۰ نفر) است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌های فرضیه پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون، آزمون اختلاف میانگین‌ها تی مستقل و برای تعیین تفاوت میان ضرایب همبستگی از Z فیشر استفاده شد.

ابزارهای تحقیق

در این تحقیق از دو مقیاس تاب‌آوری بزرگسالان^۱ و مقیاس رضایت‌مندی شغلی هرزبرگ استفاده شد.

مقیاس تاب‌آوری بزرگسالان که فرایبرگ و همکارانش در سال ۲۰۰۳ تهیه کرده‌اند، شامل ۴۳ گویه است این گویه‌ها با ویژگی‌های طبقه‌بندی شده تاب‌آوری مطابقت دارند (ورنر، ۱۹۸۹؛ راتر، ۱۹۹۰؛ ورنر، ۱۹۹۳؛ گارمزی، ۱۹۹۳). روش نمره‌گذاری این پرسشنامه براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت است. بدین نحو که به پاسخ‌های از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق به ترتیب نمره‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ تعلق می‌گیرد. در ایران برای اولین بار روایی و پایایی مقیاس تاب‌آوری بزرگسالان در پژوهش جوکار و سامانی (۱۳۸۷)، بر روی ۳۷۲ دانشجوی کارشناسی دانشگاه شیراز ارزیابی شد. روایی مقیاس به روش تحلیل عوامل و همبستگی با مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ $a = 0.93$ بدست آمد که در مجموع نسخه فارسی این پرسشنامه ابزار مناسبی باروایی و اعتبار بالا برای اندازه‌گیری سطح تاب‌آوری در بزرگسالان است. در پژوهش شیرازی (۱۳۸۹) نیز میزان پایایی این مقیاس از طریق آلفای کرونباخ 0.96 محاسبه شد. در مطالعه حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ 0.93 بدست آمد.

مقیاس رضایت‌مندی شغلی هرزبرگ را دالت و همکارانش در سال ۱۹۶۶ بر اساس پرسشنامه دو عاملی هرزبرگ تهیه کردند که حاوی ۷۲ سؤال است. مقابل هر یک مقیاس ۷ درجه‌ای وجود دارد که نشان‌دهنده کمترین و بیشترین موافقت با سؤال مذکور است. ضریب

پایایی محاسبه شده برای این مقیاس در تحقیق حاضر ۰/۹۵ بدست آمد و به دو بخش رضایت شغلی و نارضایتی شغلی تقسیم شد. در پژوهش حاضر از بخش رضایت مندی شغلی استفاده شده است که ضریب پایایی محاسبه شده آن برابر ۰/۹۰ می باشد.

یافته‌های پژوهش

جدول ۲، شاخص‌های گرایش به مرکز و پراکندگی متغیرهای رضایت شغلی و تاب آوری را در سطوح مدارس عادی و استثنایی نشان می دهد.

جدول ۲. شاخص‌های گرایش به مرکز و پراکندگی متغیرهای رضایت شغلی و تاب آوری

مدارس استثنایی			مدارس عادی			شاخص آماری متغیرها
انحراف معیار	واریانس	میانگین	انحراف معیار	واریانس	میانگین	
۲۲/۹	۵۲۶	۱۸۳	۳۶	۱۳۵۲	۱۷۸	رضایت شغلی
۳۰	۹۰۲	۱۹۷	۴۴	۱۹۴۲	۱۹۱	تاب آوری

همان گونه که در جدول فوق ملاحظه می شود میانگین نمرات رضایت شغلی در مدارس عادی ۱۷۸ و در مدارس استثنایی ۱۸۳ و میزان تاب آوری در مدارس عادی ۱۹۱ و در مدارس استثنایی ۱۹۷ است که این امر حکایت از بالابودن سطح این دو متغیر در مدارس استثنایی نسبت به مدارس عادی دارد.

جدول ۳. ضریب همبستگی بین رضایت شغلی و تاب آوری

متغیرها	ضریب همبستگی	درصد واریانس تبیین شده	سطح معناداری
رضایت شغلی تاب آوری	۰/۵۲	٪۲۷	۰/۰۱

این جدول، ضرایب همبستگی میان دو متغیر رضایت شغلی و تاب آوری را نشان می دهد. نتایج نشان دهنده ارتباط مثبت و بالایی میان دو متغیر است. واریانس مشترک دو متغیر برابر با ۲۷ درصد است.

جدول ۴. بررسی تفاوت ضرایب همبستگی بین معلمان مدارس عادی و استثنایی

سطح معناداری	فیشر Z	تفاوت ضرایب	ضرایب همبستگی	مدارس
۰/۰۵	۰/۸۴	۰/۰۸	۰/۵۴	عادی
			۰/۴۶	استثنایی

همان‌گونه که در جدول فوق ملاحظه می‌شود تفاوت ضرایب همبستگی میان رضایت‌شغلی و تاب‌آوری در بین مدارس عادی و استثنایی با استفاده از آزمون فیشر نشان از لحاظ آماری معنادار نیست.

جدول ۵. تفاوت ضرایب همبستگی بین رضایت‌شغلی و تاب‌آوری به تفکیک مردان و زنان

سطح معناداری	فیشر Z	تفاوت ضرایب	ضریب همبستگی r	متغیرها	جنسیت
۰/۰۵	۰/۷۲	۰/۲۰	۰/۲۶	عادی	مرد
			۰/۴۶	استثنایی	
۰/۰۵	۰/۲۰	۰/۰۹	۰/۵۶	عادی	زن
			۰/۴۷	استثنایی	

جدول ۴، تفاوت ضرایب همبستگی را میان رضایت‌شغلی و تاب‌آوری را در معلمان مرد و زن در سطوح عادی و استثنایی نشان می‌دهد. نتایج نشان داد تفاوت ضرایب همبستگی به تفکیک مردان و زنان در مدارس عادی و استثنایی معنادار نیست.

جدول ۶. تفاوت ضرایب همبستگی در مدارس عادی و استثنایی برای زنان و مردان

سطح معناداری	فیشر Z	تفاوت ضرایب همبستگی	ضریب همبستگی r	جنسیت	مدارس
۰/۰۵	۲	۰/۳۰	۰/۲۶	مرد	عادی
			۰/۵۶	زن	
۰/۰۵	۰/۰۴	۰/۰۱	۰/۴۶	مرد	استثنایی
			۰/۴۷	زن	

جدول ۵، تفاوت ضرایب همبستگی به تفکیک مدارس عادی و استثنایی در بین معلمان مرد و زن را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد در مدارس عادی ارتباط رضایت شغلی و تاب‌آوری در زنان بیشتر از مردان است. اما در مدارس استثنایی تفاوت ضرایب همبستگی در جنسیت معنادار نیست.

جدول ۷. اختلاف میانگین‌های تاب‌آوری در دو گروه معلمان مدارس عادی و استثنایی

گروه‌ها	میانگین‌ها	انحراف معیار	تفاوت بین میانگین‌ها	درجه آزادی	تی محاسبه شده
عادی	۱۷۳/۹	۳۶	۵/۴	۲۲۵	۱/۴۷
استثنایی	۱۷۳/۳	۲۲			

نتایج بدست آمده از اجرای تی مستقل نشان‌دهنده وجود تفاوت میانگین تاب‌آوری در بین دو گروه در سطح ۰/۵ نیست و تی مشاهده شده کوچکتر از تی بحرانی است. از این رو می‌توان گفت هر دو گروه تاب‌آوری یکسانی را تجربه می‌کنند.

جدول ۸. اختلاف میانگین‌های رضایت‌مندی شغلی در دو گروه معلمان مدارس عادی و استثنایی

گروه‌ها	میانگین‌ها	انحراف معیار	تفاوت بین میانگین‌ها	درجه آزادی	تی محاسبه شده
عادی	۱۸۴	۴۳	۶/۷	۲۲۵	۱/۴
استثنایی	۱۱۸	۲۹			

نتایج حاصله از اجرای آزمون تی مستقل نشان می‌دهد تفاوت میان میانگین نمره رضایت‌مندی شغلی در دو گروه معلمان مدارس عادی و استثنایی در سطح ۰/۵ معنادار نمی‌باشد و تی مشاهده شده کوچکتر از تی بحرانی است و از این رو هر دو گروه از سطح رضایت‌مندی شغلی یکسانی برخوردارند.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به موضوع پژوهش حاضر، که بررسی رابطه تاب‌آوری و رضایت‌مندی شغلی معلمان مدارس عادی استثنایی است، یافته‌های به دست آمده حاکی از وجود همبستگی میان این دو متغیر در بین معلمان مورد مطالعه است. با توجه به اینکه تاب‌آوری سازه‌ای چند وجهی و

پویاست، ماهیت تاب‌آوری به واسطه کنش متقابل میان عوامل درونی فرد و محیط‌های بیرونی، که در آن بزرگ شده و زندگی می‌کند و رشد و تکوین می‌یابد مشخص می‌شود. بنابراین، تاب‌آوری در عین حال، که سازه‌ای فردی است، مفهومی چند بعدی و اجتماعی را نیز داراست و برای درک آن باید به پویایی‌های درونی و روابط میان فردی هم‌زمان توجه داشت (بنارد ۱۹۹۱ و ۱۹۹۵، گوردون^۱ ۱۹۹۵، هندرسون و میلستین^۲ ۲۰۰۳، لوتار و همکاران ۲۰۰۰، جنسون و همکاران^۲ ۱۹۹۹). سطح تاب‌آوری بالا در معلمان زمینه‌ساز مواجهه موفقیت‌آمیز آنان را با موقعیت‌های چالش‌برانگیز فراهم می‌آورد و از این رو تاب‌آوری در تدریس از دید محققان به سه دلیل حایز اهمیت دانسته شده است، نخست، آنکه معلم نقش الگو یا سرمشق را برای دانش‌آموزان دارد و از این رو برخوردار بودن از سطح تاب‌آوری بالا زمینه ارتقا و رشد تاب‌آوری را در دانش‌آموزان فراهم می‌آورد (هندرسون و میلستین، ۲۰۰۳). دوم، فرایند تدریس امری دشوار و پیچیده است و نیازمند به مدیریت بر خود و امور است (هارگریوز و فینک، ۲۰۰۶) و همین امر موجب تغییر توجه از فرسودگی شغلی به تاب‌آوری شده است تا بر توانایی‌های فرد به عنوان نقاط قوت بیشتر مورد تأکید قرار گیرد. سوم، آنکه تاب‌آوری ظرفیت بازگشت مستمر و ارتقای سریع و اثربخش نقاط قوت در مواجهه با استرس است و می‌تواند به شدت بر خودکارآمدی و انگیزه تدریس معلم تأثیر گذارد. این امر برای ارتقا و پیشرفت همه جانبه زندگی حرفه‌ای معلمان بسیار تعیین‌کننده است. از سوی دیگر، نیتو (۲۰۰۳) تدریس را تلاشی ذهنی می‌داند، که در بردارنده عشق، خشم، غم، امید و... است. بنابراین، معلمان دارای احساس تعلق، مسئولیت‌پذیری، خودکارآمدی ادراک شده، و ویژگی‌های تاب‌آورانه‌ای هستند که می‌تواند اثربخشی و احساس کفایت آنها را درگیر سازد.

از سوی دیگر یافته‌های دیگر تحقیق حاکی از نبود اختلاف بین معلمان مدارس عادی و استثنایی است. شاید این امر را بتوان از طریق عوامل دیگری، که ایفا کننده نقش میانجی را در

1. Gordon
2. Johnson et al

این میان‌اند، توضیح داد. این عوامل شامل هوش، که توانایی حل مسأله و قابلیت‌های شناختی است و عاملی دیگر درونی بودن منبع کنترل است، که اعتقاد به اثربخشی خود دارد و اغلب حاصل تجارب و آموخته‌های پیشین فرد است و سرانجام اینکه مهارت‌های اجتماعی افراد را برای ارتباط و تعامل با دیگران به طور مناسب و درخواست کمک در موقع لزوم قادر می‌سازد. همه این عوامل چگونگی تاب‌آوری را توصیف می‌کند (ریوج و شات ۲۰۰۲ و نیومن ۲۰۰۵).

همچنین گوردون (۱۹۹۵) اشاره می‌کنند معلمان و مدیران می‌توانند به طرقي تاب‌آوری را در محیط مدرسه تسهیل سازند که عبارتند از: شیوه مواجهه با استرس، پیش‌بینی و پیشگیری از رویدادهای منفی، ارتقای سطح عزت نفس، انعطاف پذیری. وقتی استرس کاهش یابد، رویدادهای منفی بعدی نیز کاهش می‌یابد، ارزش‌های فردی منزلت بیشتری می‌یابد و شرایط برای کسب موفقیت‌های بیشتر مهیا می‌شود. در برنامه‌های مطرح شده برای افزایش تاب‌آوری معلمان در مدارس، برخورداری از حمایت اجتماعی و پدیدآوردن فرصت تعامل‌های پر معنا تأکید شده است. بنابراین، به سایر محققان پیشنهاد می‌شود تا در بررسی سازه تاب‌آوری در معلمان متغیرهای مداخله‌گر به ویژه متغیرهای محیط اجتماعی را بررسی کنند. همچنین عوامل تأثیرگذار درون مدرسه‌ای و برون مدرسه‌ای را بر رضایت‌مندی شغلی در میان مقاطع گوناگون معلمان مدارس عادی و استثنایی مقایسه کرده و نقش عوامل درون فردی همچون مهارت حل مسأله، منبع کنترل، شیوه‌های مقابله، خوش بینی با تاب‌آوری، و رضایت شغلی را در بین معلمان مدارس عادی و استثنایی بررسی کنند

منابع فارسی

- باطنی، حافظ. (۱۳۷۲). بررسی عوامل مؤثر در رضایت و عدم رضایت شغلی معلمان تبریز. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تبریز.
- حسینی، امید. (۱۳۷۲). بررسی رابطه رضایت شغلی، دلبستگی شغلی و تعهد سازمانی با میل ماندن در شغل و عملکرد شغلی در بین معلمان شرق گیلان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
- سرمدی، محمدرضا. (۱۳۷۲). بررسی رابطه بین تأثیر ویژگی‌های رفتاری مدیران بر عملکرد معلمان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم.
- دارابی عمارتی، عابدین. (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین جو سازمانی و رضایت شغلی دبیران مرد در مدارس متوسطه دولتی آموزش و پرورش منطقه ۲ شهر تهران. کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی.
- مقیم، سید محمد. (۱۳۷۷). سازمان و مدیریت (رویکرد پژوهشی). نشر ترمه. چاپ اول.
- وفایی، احمدرضا. (۱۳۷۹). رابطه بین سبک مدیریتی و رضایت شغلی دبیران مقطع متوسطه استان سمنان. پایان نامه کارشناسی ارشد مرکز آموزش مدیریت دولتی استان سمنان.

منابع لاتین

- Albrecht, S.F, Johns, B., Mounstevwen, j & Oloruvda (2009). Working condition as risk or resiliency factors for teachers of students with emotional and behavioural disabilities. *Psychology in the Schools*, Vol. 46(10).
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*, WestEd Regional Educational Laboratory, San Francisco.
- Benard, B. (1995) *Fostering resilience in children*. *ERIC/EECE Digest*, EDO-PS-99.
- Burke, R., Greenglass, E.R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubt on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 9(3), 261-275.
- Chitty, C. 2004. *Education policy in Britain*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Day, C., Kington, A., & Gu, Q. (2005). The role of identity in variations in teachers' work, lives and effectiveness. Paper presented at, *ESRC teaching and learning research programme: Thematic seminar series*, Tuesday, 15th March 2005.

- Day, C. W., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., et al. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. Final report for the VITAE Project, DfES.
- Gordon, K.A. 1995. The self-concept and motivational patterns of resilient African American high school students, *Journal of Black Psychology* 21 (1995), pp. 239–255.
- Goodson, I.F and Numan, U. 2002. Teacher's life worlds, agency and policy contexts, *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 8 (3, 4) (2002), pp. 269–277.
- Gu' Qing' and Day' Christopher (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*. Volume 23, Issue 8, Pages 1302-1316.
- Hargreaves, A and Fink, D. 2006. *Sustainable leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA (2006).
- Henderson and Milstein, 2003 N. Henderson and M. Milstein, *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*, Corwin Press, Thousand Oaks, California (2003).
- Iwanicki, E.F (1993). Toward understanding and alleviating teacher burnout. *Theory Into Practice*, 22(1):27-32.
- Johnson, B., Howard, S., & Oswald, M. (1999). Quantifying and prioritising resilience-promoting factors: Teachers' views. Paper presented at, *The Australian association for research in education and New Zealand association for research in education conference*, Melbourne, 29 November–2 December.
- Leithwood, K., & McAdie, P. (2007). Teacher working conditions that matter. *Education Canada*, 47(2), 42 – 45
- Luthar, S., 1996. Resilience: A construct of value? Paper presented at, *The 104th annual convention of the American psychological association*, Toronto.
- S. Luthar, S., Cicchetti, D. and Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work, *Child Development* 71 (3) (2000), pp. 543–562.
- Newman, R. (2005). APAs resiliency initiatives. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(3), 227-229
- Nieto, S. 2003 *What keeps teachers going?*, Teachers College Press, New York (2003).
- Nieto, S. (2005). Qualities of caring and committed teachers. In S. Nieto (Ed.), *Why we teach* (pp. 203–220). New York: Teachers College Press.
- Oswald, M. Johnson B, and Howard, S. 2003 Quantifying and evaluating resilience-promoting factors—teachers' beliefs and perceived roles, *Research in Education* 70 (2003), pp. 50–64.
- Walford, G. 2005. Introduction: Education and the Labour Government, *Oxford Review of Education* 31 (1) (2005), pp. 3–9.