

نقش عوامل فردی و محیطی در استرس معلمان مراکز استثنایی شهرستان یزد

کاظم برزگر بفرویی^۱

اعظم شیرجهانی^۲

چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی عوامل مؤثر در استرس معلمان مراکز استثنایی شهر یزد بود. بدین منظور، ۹۳ معلم شاغل در این بخش مورد آزمون قرار گرفتند که شامل ۷۳ زن و ۲۰ مرد بودند. با کمک ابزارهای متعددی میزان استرس معلمان، جوّ مدرسه، شخصیت نوروپیک، تیپ آ و منبع کنترل بیرونی اندازه‌گیری شد. نتایج نشان داد که ۳۵/۵ درصد از معلمان مورد پژوهش، استرس بسیار بالا، ۵۷ درصد استرس متوسط و ۷/۵ درصد از آنان استرس پایین دارند. در مورد تعیین میزان استرس برحسب متغیرهای سن، جنسیت، سابقه‌ی تدریس و پایه‌ی تدریس، اگرچه یافته‌های پژوهش نشان داد که میانگین استرس معلمان سنین بالا بیشتر از سنین پایین، زنان بیشتر از مردان و با سابقه‌ها بیشتر از کم سابقه‌ها بوده است اما، نتایج آزمون‌های معناداری آماری، نشان داد که هیچکدام از این یافته‌ها از لحاظ آماری معنی دار نیستند. برای بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش با استرس معلمان، همبستگی پیرسون محاسبه شد که نتایج حاکی از آن بود که بین شخصیت نوروپیک، تیپ آ و منبع کنترل بیرونی با استرس رابطه مستقیم و معنی‌دار و بین جوّ مدرسه با استرس، رابطه معکوس و معنی‌دار وجود دارد. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که از میان متغیرهای چهارگانه، تنها شخصیت نوروپیک و جوّ حاکم بر مدرسه قادر به پیش‌بینی استرس معلمان مراکز استثنایی شهر یزد هستند. با توجه به یافته‌های حاصل از این تحقیق پیشنهاد می‌شود با ایجاد جوّی مثبت در مدارس استثنایی و آموزش مهارت‌ها و راهبردهای مقابله با ویژگی‌های شخصیتی ناسالم می‌توان میزان استرس معلمان استثنایی را به میزان چشم‌گیری کاهش دهد.

کلیدواژگان: تیپ شخصیتی نوروپیک، تیپ آ، منبع کنترل بیرونی، جوّ حاکم بر مدرسه، استرس

در ادبیات مربوط به رفتار سازمانی، استرس کارکنان، توجه بسیاری را به خود جلب کرده است، چرا که به نظر می‌رسد بر عملکرد کلی شخص، چه از نظر بهره‌وری و چه از نظر ارائه‌ی مناسب خدمات، تأثیر

۱- استادیار دانشگاه یزد k. barzegar@yazd. ac. ir

۲-آموزش و پرورش یزد k. barzegar@yazd. ac. ir

دومین کنگره روان‌شناسی اجتماعی ایران

تهران- ۱۴ و ۱۵ اسفند ۱۳۹۲

دارد. در مقایسه با مشاغل دیگر، معلّمی را حرفه‌ای بسیار پر استرس می‌دانند (مک شین و فون گلینو، ۲۰۰۵). استرس معلّم را می‌توان به صورت "تجربه‌ی عواطف ناخوشایند و منفی نظیر خشم، اضطراب، تنش، ناکامی یا افسردگی" تعریف کرد که از برخی جنبه‌های شغل معلّمی، نتیجه می‌شود (کریاکو، ۲۰۰۱). در پژوهش انجام گرفته به وسیله‌ی میل و می (۱۹۹۷) مشخص شد که ۸۰ درصد از معلّمان مدارس استثنایی بریتانیا، معلّمی را به عنوان حرفه‌ای بسیار پر استرس می‌دانند و بیش از ۵۰ درصد از آنها گزارش داده اند که جدّاً خواهان خارج شدن از این شغل هستند. بررسی‌ها نشان داده اند که منابع عمده‌ی استرسی که به وسیله‌ی یک معلّم خاص تجربه می‌شود، منحصر به او و خاص اوست و به تعامل دقیقی میان شخصیت، ارزشها، مهارتها، و وضع زندگی او بستگی دارد. علاوه بر این، منابع عمده‌ی استرس معلّمان از کشوری به کشور دیگر تفاوت می‌کند و دلیل این تفاوتها می‌تواند ویژگی‌های خاص نظام آموزشی ملی، شرایط خاص معلّمان و مدارس در آن کشور، و نگرشهایی که جامعه به عنوان یک کلّ به شغل معلّمی دارد و ارزشی که برای معلّمان و مدارس قائلند، باشد (کریاکو، ۲۰۰۱). حتّی مشخص شده است که میزان استرس شغلی در فرهنگهای مختلف (تراورس و کوپر، ۱۹۹۷) و مقاطع تحصیلی مختلف (میل و می، ۱۹۹۸) تفاوت می‌کند. بنابراین، مشخص است که برای توضیح پدیده‌ی استرس معلّم، به مجموعه‌ای از عوامل گوناگون از جمله عوامل مربوط به شغل، عوامل محیطی، و نیز عوامل فردی نیاز است. جوّ مدرسه و نگرش معلّم نسبت به آن به عنوان یک استرس زای بالقوه معرفی شده و مشخص گردیده است که جوّ مثبت در مدرسه با استرس پایین تر معلّمان در ارتباط است (اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۰۹؛ دنی، ۲۰۱۰؛ کوهن و همکاران، ۲۰۰۹). واژه‌ی جوّ، به ارزشهای جمعی، باورها و ساختار سازمانی درون مدرسه گفته می‌شود که تعاملات میان معلّمان و دانش‌آموزان و انتظارات مربوط به روابط میان معلّمان و دانش‌آموزان را شکل می‌دهد (کوهن و همکاران، ۲۰۰۹).

اکثر پژوهشهایی که رابطه صفات شخصیتی را با استرس شغلی و پیامدهای مرتبط با استرس بررسی کرده اند، تمرکز خود را بر الگوهای رفتاری تیپ آ، معطوف داشته اند. اینگونه افراد، در تقابل با گروه دارای شخصیت تیپ ب قرار می‌گیرند که نگرشی آسان گیر و راحت نسبت به زندگی دارند (کریاکو، ۲۰۰۰، ترجمه وحدتی ۱۳۸۴). افراد دارای تیپ آ به این علّت، مستعد ابتلا به میزان بالایی از استرس هستند که کار زیادی را متعهد می‌شوند و در نتیجه خود را تحت فشار قرار می‌دهند (همان منبع). دیگر زمینه‌ی پژوهشی مربوط به عوامل فردی، منبع کنترل است، که بیشترین حمایت تجربی را به عنوان وابسته‌ی استرس به دست آورده است. افراد دارای منبع بیرونی کنترل به شدت بر این گمانند که نمی‌توانند بر مسائل مهمی که در زندگی‌شان رخ می‌دهد، کنترل مناسبی داشته باشند. به همین دلیل، وقتی با مشکلاتی روبرو می‌شوند که باید به آنها بپردازند، احساس آسیب پذیری و عجز می‌کنند.

دومین کنگره روان‌شناسی اجتماعی ایران

تهران- ۱۴ و ۱۵ اسفند ۱۳۹۲

داشتن شخصیت نوروپیک عامل دیگری است که اثرگذاری آن در استرس معلم بررسی شده است. معلمان که شخصیت نوروپیک دارند، به شدت مستعد نگران شدن هستند. آنها مدتی طولانی به مشکلاتی فکر می‌کنند که فرضی هستند و شاید با آنها روبرو شوند. فردی با شخصیت نوروپیک زودرنج، مغموم و افسرده، فاقد اعتماد به نفس، و مبتلا به سردرد و دردهای دیگر است. او گفتگو با غریبه‌ها را دشوار می‌داند، از بدشانسی‌های احتمالی نگران است؛ اغلب در حضور مافوق خود، خجالتی است؛ و از تجربیات تحقیرآمیز به مدت طولانی و به شدت، رنج می‌برد (همان منبع). دیگر عوامل کمک دهنده‌ی فردی که می‌توانند بر احساس استرس در معلمان اثر داشته باشند عبارتند از: جنسیت معلمان و میزان تجربه آنها در تدریس (چپسون و فارست، ۲۰۰۶). پژوهش نشان داده است که معمولاً زنان - به طور متوسط - در مقایسه با مردان، به طور معناداری سطوح بالاتری از استرس را تجربه می‌کنند (گاردینر و تیگمان، ۱۹۹۹). اما باید خاطر نشان ساخت که تفاوت‌های جنسیتی در بین پژوهش‌های انجام شده یک دست نیستند. مثلاً آنتونیو و همکاران (۲۰۰۶) چنین تفاوت‌هایی را در میان زنان و مردان معلم، نیافتند. با این همه، جالب توجه خواهد بود که جنسیت معلم را به عنوان یک عامل بالقوه مؤثر در ایجاد استرس شغلی معلمان، مورد بررسی قرار دهیم. علاوه بر این، چنین انگاشته شده است که میزان استرس می‌تواند بسته به مقطعی که معلم در آن تدریس می‌کند و مدت زمان تدریس در هفته، تفاوت کند. سالهای تجربه در شغل مورد نظر نیز می‌تواند در میزان استرس، مؤثر باشد (چپسون و فارست، ۲۰۰۶). آنچه از پژوهش‌های انجام گرفته بر می‌آید این است که "استرس معلمان می‌تواند به عنوان مشکلی جدی در راه رسیدن به اهداف فردی، سازمانی و حتی اجتماع بزرگتر عمل کند و پرداختن به این سازه و تعیین همبسته‌های شخصی و محیطی آن امری حیاتی است. به نظر می‌رسد جامعه‌ی آموزشی ما از فقدان پژوهش‌های مدون و هدفمند در راستای کشف عوامل مؤثر در یادگیری و آموزش رنج می‌برد و شاید تأمل برانگیزتر آن است که هیچ علاقه‌ای برای به کارگیری یافته‌های پژوهشی در امور روزمره‌ی آموزشی و ایجاد روابط سازمانی متناسب با اهداف توسعه و پیشرفت آموزشی وجود ندارد.

روش

روش پژوهش حاضر از نوع علی - مقایسه‌ای یا پس رویدادی بود. کلیه معلمان شاغل در مدارس استثنایی شهر یزد، جامعه‌ی آماری را تشکیل می‌دادند که به دلیل تعداد اندک آنها، کل جامعه به عنوان نمونه انتخاب گردید (روش سرشماری). در کل، نمونه پژوهش حاضر تعداد ۹۳ نفر (۷۳ زن و ۲۰ مرد) از معلمان شاغل در بخش آموزش و پرورش استثنایی بودند. از این تعداد، ۱۶ نفر در پایه آمادگی، ۲۲ نفر در پایه اول ابتدایی، ۶ نفر در پایه دوم، ۱۰ نفر در پایه سوم، ۶ نفر در پایه چهارم و ۱۱ نفر در پایه پنجم، ۵ نفر در دوره راهنمایی تحصیلی و ۱۷ نفر نیز در مدارس اختلالات یادگیری تدریس می‌کردند. در این پژوهش برای اندازه‌گیری استرس معلمان از مقیاس استرس معلمان کریاکو و ساتکلایف (۱۹۷۸ و ۱۹۷۹) و مقیاس استرس تصویری (کوهن و همکاران، ۱۹۸۳)، برای سنجش رفتار تیپ آ از مقیاس بورثنر (۱۹۶۹)، برای اندازه‌گیری مکان

دومین کنگره روان‌شناسی اجتماعی ایران

تهران- ۱۴ و ۱۵ اسفند ۱۳۹۲

کنترل از مقیاس راتر (۱۹۶۹)، برای سنجش جو حاکم بر مدرسه از سیاهه ریچارد آرنلدز و شخصیت نورو تیک از پرسشنامه کریاکو (۲۰۰۰) استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی استرس، شخصیت نورو تیک، تیپ آ، منبع کنترل بیرونی و جو مدرسه در جدول ۱ ارائه شده اند.

انحراف استاندارد	میانگین	
۱۱/۱۲۹	۲۲/۶۶	استرس
۹/۹۸۴	۲۱/۱۷	شخصیت نورو تیک
۸/۶۲۴	۲۳/۲۶	تیپ آ
۷/۸۶۶	۱۵/۳۴	منبع کنترل بیرونی
۲۰/۸۴۶	۵۷/۵۴	جو مدرسه

در جدول ۱، یافته‌های توصیفی پژوهش نشان داد که ۳۵/۵ درصد از معلمان مورد پژوهش، استرس بسیار بالا، ۵۷ درصد استرس متوسط و ۷/۵ درصد از آنان استرس پایین را گزارش دادند. در مورد تعیین میزان استرس برحسب متغیرهای سن، جنسیت، سابقه تدریس و پایه تدریس، اگرچه یافته‌های پژوهش نشان داد که میانگین استرس معلمان سنین بالا بیشتر از سنین پایین، زنان بیشتر از مردان و با سابقه‌ها بیشتر از کم سابقه‌ها بوده است اما، نتایج آزمون‌های معناداری آماری، نشان داد که هیچکدام از این یافته‌ها از لحاظ آماری معنی دار نیستند.

برای بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش با استرس معلمان، همبستگی پیرسون محاسبه شد که نتایج نشان داد بین شخصیت نورو تیک، تیپ آ و منبع کنترل بیرونی با استرس رابطه مستقیم و معنی دار و بین جو مدرسه با استرس، رابطه معکوس و معنی دار وجود دارد. همچنین، نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که تیپ شخصیتی نورو تیک و جو حاکم بر مدرسه، قادر به پیش بینی استرس معلمان مراکز استثنایی شهر یزد هستند.

نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که درصد بسیار بالایی (۹۲/۵ درصد) از معلمان مراکز استثنایی شهرستان یزد، دچار استرس شغلی متوسط به بالا هستند که از این میان، بیش از یک سوم از شرکت کنندگان (۳۵/۵ درصد) میزان بسیار بالای استرس شغلی را گزارش داده اند. این یافته‌ها، همگام با یافته‌های دیگر (از جمله، تراورس و کوپر، ۱۹۹۶) است که معلمی را به طور کلی، و تدریس در مراکز استثنایی را به طور خاص (از جمله، میل و می، ۱۹۹۷؛ آنتونیو و کوترونی، ۲۰۰۹) پراسترس یافته اند. فقدان امکانات و منابع

دومین کنگره روان‌شناسی اجتماعی ایران

تهران- ۱۴ و ۱۵ اسفند ۱۳۹۲

لازم، داشتن مسئولیت در قبال دانش آموزان، فشار زمانی در محل کار، تبعیض شغلی (آنتونیو و کترونی، ۲۰۰۹) و یادگیری افراد استثنایی و نیازهای عاطفی دانش آموزانی که دارای اختلالات ذهنی، جسمی و یا حسی هستند (چپمن و استون، ۱۹۹۶؛ نقل از آنتونیو و کترونی، ۲۰۰۹) می‌تواند میزان بالایی از استرس را تولید نماید. هرچند این جنبه‌ها به طور خاص در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفته‌اند. علی‌رغم وجود تفاوت در میانگین نمره‌های استرس مربوط به "معلمان مسن تر، زنان و معلمان با سابقه" نسبت به میانگین نمره‌های "معلمان جوانتر، مردان و کم سابقه‌ها"، این تفاوتها از نظر آماری معنادار نبودند. پژوهش‌های پیشین، نشان داده‌اند که جنسیت (چپسون و فارست، ۲۰۰۶) می‌تواند بر احساس استرس معلمان، اثر داشته باشد. با این حال باید خاطر نشان ساخت که تفاوت‌های جنسیتی در بین پژوهش‌های انجام گرفته، یک دست نیستند. برخی پژوهشگران (از جمله، آنتونیو و همکاران، ۲۰۰۶) چنین تفاوت‌هایی را در میان زنان و مردان معلم نیافته‌اند و حتی برخی گزارش داده‌اند که معلمان مرد، در مقایسه با زنان معلم، استرس بالاتری را نشان داده‌اند. این وضعیت شاید نشان دهنده‌ی آن است که نمی‌توان جنسیت (یعنی صرف‌زن یا مرد بودن) را به عنوان عامل مؤثر در احساس استرس در نظر گرفت. شاهد این مدعا، یافته‌های دیگر پژوهش حاضر و پژوهش‌های دیگری است که بر نقش انکارناپذیر شخصیت و محیط در درک استرس، تأکید کرده‌اند. در مجموع، می‌توان بررسی این پرسش را با این گفته به پایان رساند که "به نظر می‌رسد، صفات شخصیتی، و نه ویژگی‌های جمعیت شناختی، تعیین‌کننده‌های مهمتری برای استرس معلم باشند. همه‌ی معلمان با عوامل شغلی و استرس‌زاهای محیطی مشابهی روبرو هستند که تصور می‌رود برای همه‌ی کسانی که در شرایط همانند کار می‌کنند، اثرات نسبتاً ثابتی داشته باشد. با این حال، همه از سطوح بالای استرس رنج نمی‌برند، چراکه برخی از افراد، مستعدتر از دیگرانند و تنها درصد اندکی به مرحله‌ی فرسودگی شغلی می‌رسند (چپسون و فارست، ۲۰۰۶) و این، چیزی است که یافته‌های این پژوهش نیز آن را مورد تأیید قرار داده است.

در پاسخ به پرسش سوم این پژوهش، نتایج نشان داد که عوامل شخصیتی و محیطی با میزان استرس معلم، رابطه‌ی معناداری دارند و از میان عوامل فوق‌الذکر، جو مدرسه و شخصیت نوروپیک، واجد بیشترین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی برای وقوع استرس معلمان هستند. این یافته‌ها، حمایت پژوهشی فراوانی را به همراه دارد که نشان می‌دهند داشتن شخصیت نوروپیک (مثلاً، کریاکو، ۲۰۰۱)، منبع بیرونی کنترل (کریاکو، ۲۰۰۱؛ آوریل، ۱۹۷۴؛ فیلدینگ و گال، ۱۹۸۲؛ لفقورت، ۱۹۷۶؛ به نقل از آنتونیو و کترونی، ۲۰۰۹)، و تیپ رفتاری آ (مثلاً کریاکو، ۲۰۰۱؛ جمال، ۱۹۹۰) رابطه‌ی مستقیمی با تجربه‌ی سطوح بالای استرس دارد. افراد دارای شخصیت نوروپیک از این جهت مستعد سطوح بالای استرس‌اند که آستانه‌ی ذهنی آنها در تهدیدآمیز دیدن یک موقعیت، پایین است. آنها به ویژه تمایل دارند تا بدترین سناریوها را در ذهن خود بسط دهند و فکر کنند که چطور به رویدادهای احتمالی و بعید، خواهند پرداخت. در نتیجه، بیشتر استرس آنها از فکر کردن درباره‌ی موقعیتهایی که رخ نخواهند داد، ناشی می‌شود (کریاکو، ۲۰۰۱). افراد دارای منبع بیرونی کنترل نیز به شدت بر این گمانند که نمی‌توانند بر مسائل مهمی که در زندگیشان رخ می‌دهد، کنترل مناسبی داشته

دومین کنگره روان‌شناسی اجتماعی ایران

تهران- ۱۴ و ۱۵ اسفند ۱۳۹۲

باشند. به همین دلیل، وقتی با مشکلاتی روبرو می‌شوند که باید به آنها بپردازند، احساس آسیب پذیری و عجز می‌کنند. رفتار تیپ الف، با بسیاری از صفات شخصیتی مختلف رابطه دارد که از آن جمله می‌توان به بی‌صبری، خصومت، تحریک پذیری، رقابت جویی، و مبارزه جویی برای پیشرفت اشاره کرد. اینگونه افراد، در تقابل با گروه دارای شخصیت تیپ ب قرار می‌گیرند که نگرشی آسان گیر و راحت نسبت به زندگی دارند (کریاکو، ۲۰۰۰، ترجمه وحدتی، ۱۳۸۴). اگر دو نفر که یکی دارای تیپ الف و دیگری دارای تیپ ب باشد، با فشارها و تقاضاهای محیطی یکسانی مواجه شوند، فرد دارای تیپ الف، واکنش‌های عاطفی و زیست‌شناختی برجسته تری را نشان خواهد داد از جمله: نشانه‌های التهاب روده و معده، علائم تنفسی، اختلالات خواب، دردهای قفسه‌ی سینه، سردرد و میگرن (جمال، ۱۹۹۰). افراد دارای تیپ الف به این علت، مستعد ابتلا به میزان بالایی از استرس هستند که کار زیادی را متعهد می‌شوند و در نتیجه خود را تحت فشار قرار می‌دهند (کریاکو، ۲۰۰۰، ترجمه وحدتی، ۱۳۸۴). بدین ترتیب به نظر می‌رسد که عوامل شخصیتی بررسی شده در این پژوهش، نقش پررنگی در تجربه استرس شغلی در معلمان مراکز استثنایی بازی می‌کنند. عوامل محیطی که در این پژوهش به صورت خاص بر "جوّ مدرسه" متمرکز بود نیز رابطه‌ی منفی و معناداری با استرس معلمان داشت. پژوهش‌های متعددی (مثلاً، مک لافلین و شی، ۱۹۶۰؛ دانهام، ۱۹۷۶؛ ن فیلدینگ و گال، ۱۹۸۲؛ به نقل از آنتونیو و کوترونی، ۲۰۰۹) جوّ مدرسه و نگرش معلم نسبت به آن را به عنوان یک استرس زای بالقوه معرفی کرده اند. مشخص است که اگر مدرسه‌ای فاقد جوّ مثبتی باشد و شرایطی کاملاً وارونه بر آن حاکم گردد، خود می‌تواند به یکی از بزرگترین منابع استرس زا برای معلمان تبدیل گردد. آنچنان که از یافته‌های پژوهش حاضر برمی آید، فقدان جوّ مثبت، از مشکلات مدارس حاضر در این پژوهش است که می‌تواند بر عملکرد کلی [معلمان]، چه از نظر بهره وری و چه از نظر ارائه‌ی مناسب خدمات، اثر بگذارد (مک شین و فون گلینو، ۲۰۰۵). طبق یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود با توجه به نکات شخصیتی ظریفی که بر عملکرد آموزشی معلمان اثر دارد تا اندازه‌ی زیادی از ورود معلمان با ویژگی‌های شخصیتی خاص جلوگیری کرد یا برای آنها شرایط آموزشی مناسب برای مواجهه با استرس‌های ناشی از کار فراهم آورد. موضوع دیگر جوّ مثبت در مدارس است. جوّ مدرسه، "محیط فیزیکی و روانشناختی، رابطه‌ی میان همه‌ی اعضا، میزان امنیت برای همه‌ی اعضا، رویکرد آموزشی، و ارزشهای اجتماعی و آموزشی موجود در میان دانش آموزان" را شامل می‌شود. روشن است که برای داشتن محیط آموزشی غنی برای یادگیری، فراهم آوردن جوّ مثبت در مدارس ضرورتی است که اهتمام همه‌ی دست اندرکاران آموزشی را طلب می‌کند.

منابع

- کریاکو، کریس. (۲۰۰۰). مهار استرس در معلمان. ترجمه‌ی منصوره وحدتی احمدزاده (۱۳۸۴). تهران: رشد.
- Antoniou, A. S. , & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: teachers' stressors and coping strategies, *International Journal of Special Education*, 24, 1, 100-111.
- Antoniou, A. S. , Polychroni, F. & Vlachakis, A. S. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 7, 682-690.
- Cohen, J. , McCabe, E. M. , Michelli, N. M. ,& Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213.

دومین کنگره روان‌شناسی اجتماعی ایران

تهران - ۱۴ و ۱۵ اسفند ۱۳۹۲

- Cohen, S. , Kamarck, T. , & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behaviour*, 24, 385-396.
- Denny, S. J. (2010). *Teachers perceptions of school climate: A multilevel factor analysis of school climate measures and their relationship to student socio-economic status and teacher burnout and wellbeing*, Paper presented at the second meeting of the EARLI SIG18 Educational Effectiveness, Leuven, 25-27, August 2010.
- Jamal, M. (1990). Relationship of job stress and Type-A behaviour to employees' job satisfaction, organizational commitment, psychosomatic health problems, and turnover motivation. *Human Relations*, 45,8, 727-738.
- Jepson, E. , & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: the role of achievement striving and occupational commitment, *British Journal of Educational Psychology*, 76, 183-197.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research, *Educational Review*, 53, 1, 27-35.
- Male, D. & May, D. (1997). Stress, burnout and workload in teachers of children with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 24, 133-140.
- Skaalvik, E. M. , & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524.