

تبیین نقش خودکارآمدی در رابطه بین فرسودگی شغلی و توانمندسازی روان‌شناختی

ملیحه آبی حسن‌پور

کارشناس ارشد موسسه غیردولتی سناباد

سمیرا پور*

استادیار دانشگاه بیرجند

سید مرتضی غیور باغبانی

استادیار دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع)

DOI: 10.22067/pmt.v10i2.65710

چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی تأثیر خودکارآمدی و توانمندسازی روان‌شناختی معلمان زن در مقطع ابتدایی بر روی فرسودگی شغلی آنان بوده است. خودکارآمدی معلمان، نقش اساسی در تربیت و آموزش دانش آموزان دارد. هدف اصلی از توانمندسازی این است که مدیران مغزهای کارکنان را همانند بازوانشان به کار بیندازند. یک شغل رضایت‌بخش می‌تواند به منع نارضایتی تبدیل شود و فرسودگی شغلی را به دنبال داشته باشد. روش پژوهش حاضر، توصیفی و از نوع همبستگی و به‌طور مشخص مبتنی بر معادلات ساختاری بوده است؛ بدین منظور نمونه‌ای به حجم ۳۲۵ آزمودنی از بین معلمان زن مدارس ابتدایی منطقه تبادلگان شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ که تعداد ۲۱۰۰ نفر گزارش شده است، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شد. جهت جمع‌آوری اطلاعات از پرسش‌نامه استفاده گردید که به روش انفرادی توسط آزمودنی‌ها تکمیل و پایایی و روایی پرسش‌نامه‌ها بررسی شد. به‌منظور برآزش مدل مفهومی و نیز آزمون فرضیات از نرم‌افزار لیزرل استفاده گردید. نتایج نشان داد بین توانمندسازی روان‌شناختی و خودکارآمدی، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ همچنین بین توانمندسازی روان‌شناختی و فرسودگی شغلی رابطه منفی و معنادار و بین خودکارآمدی و فرسودگی شغلی نیز رابطه منفی و معناداری وجود دارد. از این رو پیشنهاد می‌شود سازمان‌های آموزش و پرورش با روش‌های مختلف ایجاد و تقویت توانمندسازی روان‌شناختی و بالابردن سطح خودکارآمدی نیروی انسانی خود بکوشند تا بتوانند فرسودگی را در بین نیروی انسانی کاهش دهند.

کلیدواژه‌ها: خودکارآمدی، فرسودگی شغلی، توانمندسازی روان‌شناختی، معلمان.

s.pour@birjand.ac.ir

* نویسنده مسئول:

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۵/۰۷

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۹/۱۲

مقدمه

فرسودگی شغلی^۱، موجب تباهی در کیفیت خدماتی می‌گردد که به وسیله کارکنان ارائه می‌شود و می‌تواند عاملی برای ترک کار، غیبت، کاهش روحیه و مسئولیت‌پذیری گردد. علاوه بر این، فرسودگی شغلی با نگرانی‌های شخصی مانند خستگی جسمی، بی‌خوابی، افزایش مصرف دارو و مسائل خانوادگی همبستگی دارد. پدیده فرسودگی شغلی دامن‌گیر افراد مختلف در مشاغل گوناگون می‌گردد که فرد را متحمل فشار کاری زیاد و رضایت کم می‌نماید. فرسودگی شغلی واکنشی است در برابر فشارهای مزمن کاری یا سازمانی. مشاهده شده است که کارکنان مراکز خدمات اجتماعی، به سهولت دچار فرسودگی شغلی می‌شوند؛ زیرا زمان و نیروی خود را صرف کمک به سایرین می‌کنند. به این ترتیب، فرسودگی شغلی نه تنها سلامت میلیون‌ها نفر از کارکنان بخش‌های خدمات اجتماعی را به مخاطره می‌اندازد، بلکه مددجویان را نیز دچار اضطراب و تنش می‌نماید. در جوامع امروزی، فرسودگی شغلی شیوع زیادی پیدا کرده و تمام شئون زندگی مردم را در بر گرفته است و موجبات کاهش نیروی مولد کاری و ضربه به اقتصاد و تولید کشور را فراهم آورده است. این پدیده، جامعه را در همه ابعاد، با خطر مواجه می‌کند (p.7 Motamedi, 2011). از جمله شغل‌هایی که کارکنان آن دچار فرسودگی شغلی می‌شوند شغل معلمی است؛ زیرا افرادی که در این شغل فعالیت دارند در معرض فشار زیاد ناشی از کار فکری، تربیتی و آموزشی قرار می‌گیرند (Barari, 2015, p.182) و معلمانی که فرسودگی شغلی را تجربه می‌کنند معمولاً از لحاظ جسمانی، عاطفی و نگرشی خسته هستند و به تدریج احساس می‌کنند که نمی‌توانند با کلاس درس و دانش‌آموز روبرو شوند، ممکن است از لحاظ جسمانی ضعیف شده باشند و کار کردن برایشان سخت باشد، شوق و اشتیاق آن‌ها کم می‌شود و به علائم جسمی از جمله سردرد، اختلالات پوستی و گوارشی، فشارخون بالا و دردهای کمری و ... مبتلا می‌شوند، نگرش‌های منفی نسبت به دانش‌آموز، محیط کاری و ... پیدا می‌کنند و ممکن است شروع به تهدید دانش‌آموزان کنند و به آنان نه به عنوان انسان بلکه به مانند اشیا بنگرند و به این ترتیب، روابط معلم و دانش‌آموز و همکاران رنج‌آور می‌شود و شغل معلمی بجای اینکه چالش‌انگیز، فعالانه و خلاق باشد، بسیار خسته‌کننده خواهد شد. معلم از کارش رضایتی نخواهد داشت و نگرش منفی در او به وجود می‌آید.

¹ . Jub Burnout

بسیاری از مطالعات، فرسودگی معلمان را یکی از اجزای حیاتی که تأثیرگذار بر خستگی معلم است، شناسایی می‌کند. پیش بینی شده است که خودکارآمدی یک عامل محافظ در برابر فرسودگی شغلی است (Ariel, 2014, p. 101). بسیاری از رفتارهای انسان با سازوکارهای نفوذ بر خود برانگیخته و کنترل می‌شوند. در میان مکانیسم‌های نفوذ بر خود، هیچ کدام مهم تر و فراگیرتر از باور به خودکارآمدی شخصی نیست. اگر فردی باور داشته باشد که نمی‌تواند نتایج مورد انتظار را به دست آورد و یا به این باور برسد که نمی‌تواند مانع رفتارهای غیرقابل قبول شود، انگیزه او برای انجام کار کم خواهد شد. اگرچه عوامل دیگری وجود دارند که به‌عنوان برانگیزنده‌های رفتار انسان عمل می‌کنند اما همه آن‌ها تابع باور فرد هستند (Poorahmad, 2012, p. 63). خودکارآمدی معلمان نقش اساسی در تربیت و آموزش دانش آموزان دارد. لذا، وجود هرگونه مشکل در خودکارآمدی معلمان می‌تواند بر عملکرد شغلی آن‌ها تأثیر گذاشته و به جامعه دانش‌آموزی و طبیعتاً آینده کشور منتقل شود. تقویت و توجه به ویژگی خودکارآمدی در عملکرد معلمان مستلزم شناسایی عوامل پیش‌بینی یا تعیین‌کننده آن است. از آنجاکه معلمان بنا به شرایط شغلی خود نیازمند به درجه بالایی از خودکارآمدی هستند تا بتوانند آموزه‌های خود را به‌خوبی به دانش آموزان منتقل کنند، نبود خودکارآمدی در آن‌ها می‌تواند مشکلات عدیده‌ای را در اداره کلاس توسط آن‌ها ایجاد نماید (Golchin, 2012).

توانمندسازی نیز یکی از راهکارهای مهم برای گسترش سازمان‌ها و انطباق با تغییرات خارجی است. از آنجاکه منابع انسانی شاغل یعنی کارکنان، اصلی‌ترین و اساسی‌ترین سرمایه‌های هر سازمان بوده بیشترین سهم را در تحقق اهداف بر عهده دارند، ارزیابی‌ها و اتخاذ تدابیر و راهکارهای مفید و سازنده موجب فرایند توانمندسازی و افزایش بهره‌مندی از توانمندی‌های ایشان می‌شود. استفاده از توانایی‌های بالقوه منابع انسانی برای هر سازمانی مزیتی بزرگ به شمار می‌رود (Sajedi, 2007, p.65). توانمندسازی روان‌شناختی با تغییر در باورها، افکار و طرز تلقی‌های کارکنان شروع می‌شود. بدین معنی که آن‌ها باید به این باور برسند که توانایی و شایستگی لازم را برای انجام وظایف به‌طور موفقیت‌آمیز داشته و احساس کنند توانایی تأثیرگذاری و کنترل بر نتایج شغلی را دارند، احساس کنند که اهداف شغلی معنادار و ارزشمند را دنبال می‌کنند و باور داشته باشند که با آن‌ها صادقانه و منصفانه رفتار می‌شود (Barari, 2015, p. 185). از این‌رو، می‌تواند به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر در کاهش میزان فرسودگی شغلی افراد نقش آفرین باشد. لیکن در تحقیق حاضر محققان بر آن شدند تا در جهت کاهش فرسودگی شغلی معلمان به‌عنوان قشر بسیار تأثیرگذار بر روی نیروهای کاری آینده در جامعه، مطالعه‌ای را انجام دهند و بدین

ترتیب از به هدر رفتن نیرو و امکانات و توانمندی‌های افراد شاغل در این سازمان جلوگیری شود. لذا، تحقیق حاضر به بررسی نقش توانمندسازی روان‌شناختی و خودکارآمدی معلمان زن بر فرسودگی شغلی آنان در مدارس ابتدایی منطقه تبادکان شهرستان مشهد پرداخت. با توجه به اینکه معمولاً تعداد معلمان زن مقطع ابتدایی بیشتر است و همچنین، زن‌ها علاوه بر وظایف و مسئولیت‌های شغلی در جامعه، عهده‌دار مسئولیت‌هایی در خانه و خانواده نیز هستند و از طرفی، رابطه عاطفی و صمیمی که معلم زن با دانش‌آموز برقرار می‌کند (به‌نوعی نقش مادری). از این رو، در تحقیق حاضر صرفاً معلمان زن مورد بررسی قرار گرفتند. انتخاب مقطع ابتدایی نیز در تحقیق حاضر به‌واسطه اهمیت آن در تعلیم و تربیت است که به‌عنوان دوره حساس تربیتی کودک و نوجوان محسوب می‌شود.

مبانی نظری تحقیق

خودکارآمدی معلمان نقش اساسی در تربیت و آموزش دانش‌آموزان دارد. لذا، وجود هرگونه مشکل در خودکارآمدی معلمان می‌تواند بر عملکرد شغلی آن‌ها تأثیر گذاشته و به جامعه دانش‌آموزی و طبیعتاً آینده کشور منتقل شود. تقویت و توجه به ویژگی خودکارآمدی در عملکرد معلمان، مستلزم شناسایی عوامل پیشاینده یا تعیین‌کننده آن است. دو مورد از مواردی که می‌تواند خودکارآمدی معلمان را تحت تأثیر قرار دهد و در این تحقیق مورد بررسی قرار گرفته است، شامل فرسودگی شغلی و توانمندسازی روان‌شناختی معلمان می‌باشد. یک شغل رضایت‌بخش می‌تواند به منبع نارضایتی تبدیل شود و فرسودگی شغلی را به دنبال داشته باشد. هدف اصلی از توانمندسازی این است که مدیران مغزهای کارکنان را همانند بازوانشان به کار بیندازد (Rahimi Dadkan, 2016, p.19). در ادامه به شرح هر یک از این متغیرها در تحقیق حاضر پرداخته شده است:

فرسودگی شغلی

فرسودگی شغلی یکی از عوامل اساسی در کاهش کارایی، از دست رفتن نیروی انسانی، ایجاد عوارض جسمی و روانی، کاهش کیفیت خدمات ارائه شده به مشتریان و به دنبال آن نارضایتی از خدمات، مخصوصاً در حرفه‌های خدمات انسانی می‌باشد که این نتایج همگی پیامدهای منفی برای سازمان و افراد به همراه دارد (Abdi, Kaviani, Khaghanizadeh & Momeni Iraqi, 2007). به نقل از (Hadadian, 2014, p.135).

یکی از شاخص‌های مهم میزان موفقیت سازمان‌ها، افزون بر منابع مالی، وجود نیروی انسانی سالم، توانمند و متعهد است و این مسئله به‌خصوص در حرفه‌هایی مانند معلمی که با خدمات انسانی سروکار دارند از حساسیت بیشتری برخوردار است. معلمان به‌واسطه ماهیت شغلی خود با استرس‌های متعددی

مانند حقوق و مزایای ناکافی و عدم علاقه دانش آموزان به تحصیل، سروکار دارند (Grayson & Alvarez, 2008)؛ اما مشکل زمانی بروز پیدا می‌کند که توانایی‌های آن‌ها برای تقاضای محیط کار کافی نباشد (Talaei, 2008)، تا جایی که این استرس‌ها نهایتاً منجر به فرسودگی شغلی می‌شود (Lugau, 2008). فرسودگی شغلی می‌تواند باعث کاهش عملکرد شغلی و تعامل با دیگران، افزایش غیبت از کار، ترک شغل (Gariand, 2002 & Neveu, 2007)، عدم رضایت از شغل (Zimmerman, 1989) و کاهش تعهد شغلی (Refferty & Gordo, Lemkau, 1994) شود (به نقل از Khoshoei, 2014, pp. 39-42). تعریفی که در این پژوهش از فرسودگی شغلی شده است تعریف مسلچ و جکسون (۱۹۹۷) است که تعریف دقیق‌تری از فرسودگی شغلی ارائه داده‌اند. به نظر آن‌ها فرسودگی شغلی یک سازه چندبعدی است که شامل ابعاد زیر می‌باشد:

۱) خستگی (تحلیل) عاطفی: خستگی عاطفی بعد اصلی در فرسودگی شغلی است که آشکارترین نشانه فرسودگی است. این عامل مبین وجود احساساتی است که در آن شخص نیروهای هیجانی خود را از دست داده و قادر به برقراری ارتباط با دیگران نیست.

۲) مسخ شخصیتی: نتیجه نادیده گرفتن توانایی‌های فرد در ارائه خدمات شغلی است و باعث ایجاد فاصله بین او و گیرندگان خدمات می‌شود و تداوم آن موجب بی‌علاقگی و بدبینی به کار و در نتیجه، افزایش ناامیدی می‌شود. سردی روابط بین فرد و کار، واکنش سریع به فرسودگی شغلی است (Saatchi, 2008, p. 147).

۳) احساس عدم موفقیت فردی: شرایط کاری همراه با نیازهای دائم و خسته‌کننده به بدبینی و خستگی عاطفی منجر می‌شود که تداوم آن موجب افت کارایی و در نتیجه از بین رفتن احساس کارآمدی و مؤثر بودن را در فرد در پی خواهد داشت (Saatchi, 2008, p. 148).

توانمندسازی و توانمندسازی روان‌شناختی

توجه به موضوع توانمندسازی کارکنان در دهه‌های اخیر، اهمیت فزاینده‌ای یافته و به یکی از چالش‌های مدیران تبدیل شده است. توانمندسازی یکی از راهکارهای مهم برای گسترش سازمان‌ها و انطباق با تغییرات خارجی است. توانمندسازی روان‌شناختی^۱، توانمندسازی^۲ را به معنای قدرت بخشیدن می‌داند و این یعنی به افراد کمک کنیم تا احساس اعتماد به نفس خود را بهبود بخشند، بر ناتوانی یا درماندگی خود

¹ . Psychological Empowerment

² . Empowerment

چیره شوند و در افراد شور و شوق فعالیت ایجاد و انگیزه‌های درونی آنان را برای انجام دادن وظیفه بسیج کنیم (Blanchard, 1996, p. 68). توانمندسازی روان‌شناختی منابع انسانی، به‌عنوان یک رویکرد نوین انگیزش درونی شغل، به معنی آزاد کردن نیروهای درونی کارکنان و فراهم کردن بسترها و به وجود آوردن فرصت‌ها برای شکوفایی استعدادها، توانایی‌ها و شایستگی‌های افراد است. توانمندسازی روان‌شناختی با تغییر در باورها، افکار و طرز تلقی‌های کارکنان شروع می‌شود. بدین معنی که آن‌ها باید به این باور برسند که توانایی و شایستگی لازم را برای انجام وظایف، به‌طور موفقیت‌آمیز داشته و احساس کنند توانایی تأثیرگذاری و کنترل بر نتایج شغلی را دارند؛ احساس کنند که اهداف شغلی معنادار و ارزشمند را دنبال می‌کنند و باور داشته باشند که با آن‌ها صادقانه و منصفانه رفتار می‌شود (Barari, 2015). هرچند توانمندسازی به مدیران این امکان را می‌دهد که از دانش، مهارت و تجربه همه افراد سازمان استفاده کنند اما متأسفانه تعداد مدیران و گروه‌هایی که راه و رسم ایجاد فرهنگ توانمندسازی را بدانند، اندک است. تحقیقات نشان می‌دهد که در سازمان‌های سنتی و سلسله‌مراتبی که مدیریت مبتنی بر دیدگاه «فرماندهی و کنترل» حاکم است، تنها ۲۵ تا ۳۰ درصد ظرفیت منابع انسانی به کار گرفته می‌شود (Blanchard, 1996, p. 68). محققین و نظریه‌پردازان سازمانی و مدیریت تا دهه ۱۹۹۰ توانمندسازی را فرایند تفویض اختیار و مشارکت کارکنان در تصمیم‌گیری‌ها می‌دانستند، اما از دهه ۹۰ به بعد نظریه‌پردازان و صاحب‌نظران روان‌شناسی سازمانی، توانمندسازی را مفهومی چند بعدی می‌دانند که این ابعاد از نظر اسپریتزر (۱۹۹۵) عبارتند از:

- ۱) احساس شایستگی: اطمینان داشتن به توانایی خود در انجام وظایف به‌طور موفقیت‌آمیز
- ۲) احساس خودمختاری: داشتن آزادی عمل در انتخاب روش و چگونگی انجام کار
- ۳) احساس مؤثر بودن: باور داشتن به توانایی تأثیرگذاری با کنترل شخصی بر نتایج فعالیت‌ها
- ۴) احساس معنی‌دار بودن: ارزش قائل شدن برای اهداف شغلی براساس ایده‌آل‌ها و استانداردهای شخصی
- ۵) احساس اعتماد: احساس امنیت کردن و باور داشتن به صادقانه و منصفانه رفتار کردن با آن‌ها

خودکارآمدی

افرادی که احساس کارآیی کمی دارند، بر این باور هستند که توانایی کنترل رویدادهای زندگی را ندارند. وقتی آن‌ها با موانعی روبرو می‌شوند، چنانچه تلاش مقدماتی آن‌ها برای برخورد با مشکل بی-

ثمر باشد، سریعاً قطع امید می‌کنند؛ اما افرادی که احساس کارآیی بالایی دارند در کارها استقامت به خرج می‌دهند و فعالانه در جستجوی موقعیت‌های تازه هستند. خودکارآمدی^۱ به افراد کمک می‌کند تا با به کارگیری مهارت‌های خود، در برابر مشکلات و مسائل پیرامون به صورت مطلوبی عمل کنند و احساس موفقیت فردی در آن‌ها ایجاد شده یا افزایش یابد. بسیاری از رفتارهای انسان با سازوکارهای نفوذ بر خود، برانگیخته و کنترل می‌شوند. در میان مکانیسم‌های نفوذ بر خود، هیچ کدام مهم‌تر و فراگیرتر از باور به خودکارآمدی شخصی نیست. اگر فردی باور داشته باشد که نمی‌تواند نتایج مورد انتظار را به دست آورد و یا به این باور برسد که نمی‌تواند مانع رفتارهای غیرقابل قبول شود، انگیزه او برای انجام کار کم خواهد شد. اگرچه عوامل دیگری وجود دارند که به عنوان برانگیزنده‌های رفتار انسان عمل می‌کنند، اما همه آن‌ها تابع باور فرد هستند. خودکارآمدی یعنی داشتن باور به توانایی انجام کار در موقعیت‌های مختلف شغل. خودکارآمدی، انسان را قادر می‌سازد تا با استفاده از مهارت‌ها در برخورد با موانع، کارهای فوق العاده‌ای انجام دهند. خودکارآمدی عاملی مهم برای انجام موفقیت‌آمیز عملکرد و مهارت‌های اساسی لازم برای انجام آن‌هاست (Pour Ahmad, 2012, pp. 68-72).

شانن (۲۰۰۱)، خودکارآمدی معلم را به عنوان قضاوت وی درباره قابلیت‌های خود جهت ایجاد پیامدهای مثبت برای یادگیری دانش آموزان و درگیر کردن آن‌ها در امور تحصیلی حتی با وجود دانش آموزان مشکل‌دار یا بی‌انگیزه تعریف می‌کند. خودکارآمدی معلمان دارای ابعاد زیر می‌باشد:

۱) درگیر کردن فراگیران

۲) راهبردهای آموزشی

۳) مدیریت کلاس

به‌طور کلی به نظر می‌رسد جامعه‌ای که افراد آن توانمندتر و خودکارآمدتر باشند با علاقه بیشتری مشغول خدمت هستند و به کار خود متعهد هستند و کمتر دچار فرسودگی می‌شوند. از این رو و با توجه به اهمیت پرداختن این مسئله در مورد معلمان، تحقیق حاضر به بررسی تأثیر توانمندسازی روان‌شناختی و خودکارآمدی معلمان بر فرسودگی شغلی آنان پرداخته است.

^۱ . Self-Efficacy

پیشینه تحقیق

کج باف (۲۰۱۵)، در پژوهش خود در شهرستان اصفهان به این نتیجه رسید که توانمندسازی و خودکارآمدی رابطه معناداری با یکدیگر دارند. رضایی (۲۰۱۵)، در پژوهش خود به این نتایج رسید که سازمان‌ها به فرایند توانمندسازی کارکنان نیاز دارند زیرا توانمندسازی باعث افزایش توانایی، تصمیم‌گیری، خودکارآمدی بیشتر و عملکرد شغلی و تعهد بالاتری می‌شود.

اصغری و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهشی نشان دادند که بین خودکارآمدی و توانمندسازی رابطه مستقیمی وجود دارد. زارعی (۲۰۱۰) در پژوهش خود نشان داد که بین ابعاد توانمندسازی با خودکارآمدی رابطه معناداری وجود دارد. لذا، با توجه به مطالب بیان شده فرضیه ۱ به صورت زیر مطرح می‌شود:

فرضیه ۱- توانمندسازی روان‌شناختی بر خودکارآمدی معلمان تأثیر معناداری دارد.

خوشویی (۲۰۱۴) در مطالعه خود به این نتایج رسید که توانمندسازی روان‌شناختی با خستگی عاطفی و مسخ شخصیت که از ابعاد فرسودگی شغلی می‌باشد، رابطه منفی و معناداری دارد و با کفایت فردی رابطه مثبت و معناداری دارد. براساس پژوهش آرچر (۱۹۹۱)، نیز احساس فقدان خودمختاری و استقلال که از ابعاد توانمندسازی روان‌شناختی می‌باشد در کار باعث فرسودگی شغلی می‌شود. لذا، با توجه به مطالب بیان شده فرضیه ۲ به صورت زیر مطرح می‌شود:

فرضیه ۲- توانمندسازی روان‌شناختی بر فرسودگی شغلی معلمان تأثیر معناداری دارد.

پوراحمد (۲۰۱۲) در پژوهش خود نشان داد خودکارآمدی با خستگی هیجانی و مسخ شخصیت که از ابعاد فرسودگی شغلی می‌باشد، رابطه منفی و معنادار دارد اما رابطه موفقیت فردی با خودکارآمدی، مثبت و معنادار است. شالویک (۲۰۰۷) در پژوهش خود نشان داد که بین خودکارآمدی معلمان با فرسودگی شغلی آن‌ها رابطه منفی قوی وجود دارد، بدین ترتیب که هرچه میزان خودکارآمدی بیشتر باشد فرسودگی شغلی کاهش می‌یابد. شرت و اگید (۲۰۰۶) نشان دادند که رابطه معکوسی بین احساس خودکارآمدی با فرسودگی شغلی معلمان وجود دارد؛ یعنی با افزایش احساس خودکارآمدی، فرسودگی شغلی کمتری در بین معلمان احساس می‌شود. بروورس (۲۰۰۳)، در مطالعه خود به این نتیجه رسید که باورهای خودکارآمدی معلمان به سطح فرسودگی شغلی آنان مرتبط است؛ به عبارت دیگر معلمان با باورهای خودکارآمدی قوی، کمتر در معرض فرسودگی شغلی قرار می‌گیرند. شووارزر (۲۰۰۸) در مطالعه خود به این نتیجه رسید که معلمان با خودکارآمدی بیشتر به طور قابل توجهی کمتر دچار فرسودگی شغلی می‌شوند. نایاتی یوتامی (۲۰۱۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که غلبه بر

فرسودگی شغلی آسان نیست، به جز برای افرادی که خودکارآمد هستند. وی اعلام کرد که خودکارآمدی به عنوان یک ابزار ارزیابی توانایی یا صلاحیت یک فرد برای انجام یک کار به منظور رسیدن به اهداف خاص و برای غلبه بر موانع آنها را تجربه می کند. علاوه بر این، افراد با خودکارآمدی بالا تمایل به انجام یک کار دشوار را دارند و به عنوان یک چالش در رفع آن تلاش می کنند. نتایج پژوهش های دیگر نشان داده است که سطح پایین خودکارآمدی با سطح بالای نشانه های اختلال اضطرابی و نشانه های افسردگی و نیز رگه اضطرابی و روان آزردهی همراه بوده است. خودکارآمدی به طور معنی داری با بعضی از مؤلفه های سلامت روان از جمله افسردگی، اضطراب، حساسیت بین شخصی، خصومت، شکایت های جسمانی و پرخاشگری رابطه منفی و معناداری دارد (Muris, 2002; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli & Kim, 2003; Karademas, Kalantzi & Azizi, 2004; Cervone, 2004 (به نقل از Kajbaf, 2015, pp.90-91). لذا با توجه به مطالب بیان شده فرضیه ۳ به صورت زیر مطرح می شود:

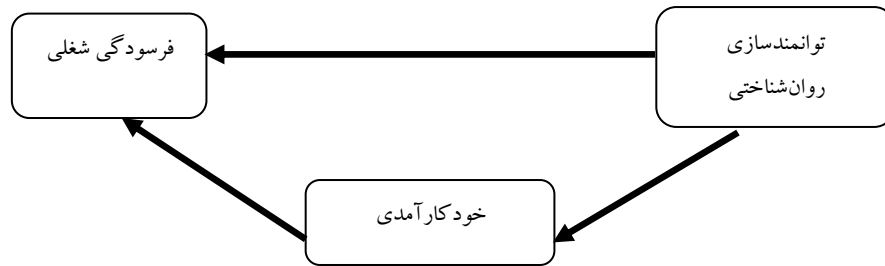
فرضیه ۳- خودکارآمدی بر فرسودگی شغلی معلمان تأثیر معناداری دارد.

معلمان حلقه ارتباطی نظام آموزش و دانش آموزان می باشند و به بار نشستن برنامه های آموزشی تدوین شده در سیستم آموزش تا حد قابل توجهی مرهون خودکارآمدی و توانمندسازی معلمان است؛ بنابراین با بررسی این دو عامل می توان گامی بلند در راستای اهداف متعالی آموزشی برداشت. در این پژوهش سه متغیر مورد نظر است و تحت عنوان تأثیر توانمندسازی روان شناختی بر فرسودگی شغلی معلمان زن منطقه تبادکان شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ مورد بررسی قرار گرفته است که متغیرهای مستقل و وابسته و میانجی این پژوهش به ترتیب توانمندسازی روان شناختی-فرسودگی شغلی و خودکارآمدی می باشد. لذا، فرضیه ۴ را می توان به صورت زیر بیان نمود:

فرضیه ۴- توانمندسازی روان شناختی بر فرسودگی شغلی از طریق خودکارآمدی معلمان تأثیر معناداری دارد.

مدل مفهومی تحقیق

با توجه به مبانی نظری و پیشینه تحقیق که بدان اشاره شد مدل مفهومی تحقیق حاضر به صورت زیر ارائه گردید که در این مدل، توانمندسازی روان شناختی به عنوان متغیر مستقل، فرسودگی شغلی به عنوان متغیر وابسته و خودکارآمدی به عنوان متغیر میانجی در نظر گرفته شده است. این مدل، براساس تحقیقاتی که محققان در مطالعات خود داشته اند و در پیشینه تحقیق بدان اشاره گردید ارائه شده است.



شکل ۱: مدل مفهومی تحقیق

روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش با رویکردی کمی انجام شده است. تحقیق حاضر به لحاظ هدف، از این جهت که به بررسی و دانش کاربردی در یک زمینه خاص توجه و کمک می‌کند، می‌توان آن را در زمره پژوهش‌های کاربردی دانست. به لحاظ ماهیت تحقیق نیز در زمره پژوهش‌های تبیینی و از نظر روش گردآوری اطلاعات در طبقه پژوهش‌های توصیفی-همبستگی قرار می‌گیرد. برای تدوین مبانی و الگوی نظری تحقیق از مطالعات کتابخانه‌ای استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی معلمان زن مدارس ابتدایی منطقه تبادکان مشهد در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ است که با توجه به آمار به دست آمده تعداد آنان ۲۱۰۰ نفر می‌باشد. روش نمونه‌گیری مورد استفاده با توجه به در اختیار داشتن مشخصات مربوط به تمام اعضای جامعه، نمونه‌گیری تصادفی ساده بوده است. حجم نمونه مورد نیاز نیز با استفاده از فرمول کوکران تعداد ۳۲۵ نفر در سطح خطای ۰/۰۵ محاسبه شده است.

در تحقیق حاضر برای جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز از پرسش‌نامه استفاده شده است. پرسش‌نامه مورد استفاده برای سنجش توانمندسازی روان‌شناختی، پرسش‌نامه اسپریتزر (۱۹۹۵) می‌باشد که شامل ۱۵ گویه است و پاسخگو در یک طیف پنج درجه‌ای از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف به آن پاسخ می‌دهد و هر چه نمره‌ها بالاتر باشد نشان از توانمندی بهتر معلم دارد. پایایی این مقیاس در این پژوهش عدد ۰/۹۲ به دست آمده است. پرسشنامه خودکارآمدی معلمان توسط شانن و همکاران در سال (۲۰۰۱) ساخته شد و در ایران در سال (۲۰۱۰) توسط مژگان محمدی، عبدالوهاب سماوی و مسعود حسین چاری به فارسی برگردان شده است. این مقیاس از ۲۳ گویه تشکیل شده است. سؤالات این پرسش‌نامه به صورت مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت بر روی یک پیوستار (خیلی زیاد تا خیلی کم) تهیه شده است. پایایی این پرسش‌نامه در این پژوهش عدد ۰/۸۸ محاسبه گردیده است. پرسشنامه فرسودگی شغلی توسط مسلج برای سنجش میزان و شدت فرسودگی در ۲۲ گویه طراحی شده است و براساس طیف ۵ تایی لیکرت می‌باشد. در این پژوهش ۰/۸۳ آلفای کرونباخ به دست آمده از این پرسشنامه است که مورد تأیید می‌باشد.

به منظور سنجش روایی پرسشنامه‌های مورد استفاده در تحقیق حاضر علاوه بر استفاده از روایی محتوایی که از نظر اساتید مدیریت و علوم تربیتی استفاده گردید، از روایی عاملی نیز به کمک تحلیل عاملی تائیدی استفاده شده است که البته شایان ذکر است علاوه بر تحلیل عاملی تائیدی از روایی افتراقی و همگرایی هم بهره گرفته شده است. طبق گفته بیرن (۲۰۱۰)، در اعتبار همگرا هر یک از بارهای عاملی باید معنادار باشند و در اعتبار واگرا برای بررسی عدم همپوشانی بین سازه‌های پرسشنامه در ارتباط با گویه های مورد سنجش آن، همبستگی یا کواریانس بین هر دو سازه نباید بیش از ۰/۹ باشد. همچنین، در اعتبار همگرا هر یک از بارهای عاملی باید از ۰/۵ بزرگ‌تر یا مساوی باشد در غیر این صورت باید حد مطلوب و قابل قبول روایی مرکب (CR) مورد بررسی قرار گیرد که حد مطلوب روایی مرکب ۰/۷ و بالاتر از آن است (Bagozzi & Yi, 1988). نتایج بررسی روایی همگرایی پرسشنامه در جدول ۱ ارائه شده است:

جدول (۱): نتایج تحلیل عاملی تائیدی متغیرهای تحقیق

متغیرها و ابعاد	شماره سؤالات	بار عاملی	آماره t	روایی مرکب (CR)
درگیر کردن فراگیران	۲	۰/۴۶	۱۱/۵۱	۸/۸۶۱
	۴	۰/۵۰	۱۴/۴۶	۱۰/۰۸۵
	۶	۰/۴۹	۱۱/۴۸	۸/۹۲۲
	۹	۰/۴۹	۱۳/۹۵	۹/۹۶۱
	۱۲	۰/۴۵	۱۱/۹۹	۹/۱۱۲
	۱۴	۰/۴۶	۱۳/۹۳	۹/۹۷۹
	۲۲	۰/۴۵	۱۱/۴۳	۶/۸۲۲
خودکارآمدی	۷	۰/۴۷	۱۰/۴۸	۶/۸۶۱
	۸	۰/۴۴	۱۲/۸۶	۸/۹۶۳
	۱۰	۰/۴۰	۱۳/۳۰	۹/۲۵۳
	۱۱	۰/۴۷	۱۴/۳۵	۹/۵۵۳
	۱۷	۰/۵۳	۱۵/۸۴	۹/۸۹۶
	۱۸	۰/۵۱	۱۶/۰۶	۹/۹۷۰
	۲۰	۰/۴۴	۱۴/۸۷	۹/۶۷۹
	۲۳	۰/۴۷	۱۲/۵۶	۸/۹۵۳
مدیریت کلاس	۲۴	۰/۴۵	۱۰/۲۷	۷/۸۹۶
	۱	۰/۴۹	۹/۸۸	۸/۲۹۹
	۳	۰/۵۲	۱۲/۵۶	۹/۷۱۶

ادامه جدول (۱) از صفحه قبل:

۷/۳۶۲	۸/۰۶	-/۴۶	۵		
۷/۴۷۶	۸/۴۵	-/۴۵	۱۳		
۱۱/۰۷۰	۱۶/۵۴	-/۶۰	۱۵		
۱۰/۵۳۰	۱۴/۳۲	-/۵۰	۱۶		
۱۰/۳۲۸	۱۴/۱۹	-/۴۷	۱۹		
۷/۱۵۰	۱۱/۸۵	-/۵۱	۲۱		
۷/۰۵۵	۹/۸۱	-/۶۷	۲۵	خستگی عاطفی	
۷/۵۳۶	۱۰/۰۰	-/۵۸	۲۶		
۷/۷۹۷	۱۰/۴۷	-/۵۷	۲۷		
۹/۵۰۵	۱۶/۲۹	-/۷۳	۳۰		
۸/۵۲۰	۹/۸۴	-/۶۸	۳۲		
۹/۸۸۳	۱۸/۱۹	-/۷۳	۳۷		
۹/۸۵۸	۱۸/۰۷	-/۷۹	۳۸		
۹/۱۵۵	۱۴/۵۷	-/۵۶	۴۰		
۸/۹۱۷	۱۳/۵۳	-/۵۵	۴۴		
۷/۱۰۹	۱۲/۶۹	-/۶۲	۲۹		
۱۲/۰۷۰	۱۷/۳۰	-/۷۶	۳۴		
۱۲/۰۰۷	۱۷/۲۴	-/۷۱	۳۵		
۱۱/۲۴۱	۱۴/۷۰	-/۵۶	۳۹		
۸/۱۸۸	۹/۰۹	-/۵۳	۴۶		
۶/۷۱۹	۶/۹۸	-/۴۳	۲۸	فقدان موفقیت فردی	
۸/۸۰۹	۹/۳۰	-/۵۱	۳۱		
۷/۰۷۱	۷/۵۴	-/۴۴	۳۳		
۱۲/۹۶۸	۱۴/۶۶	-/۶۴	۳۶		
۱۲/۷۳۰	۱۳/۶۰	-/۶۴	۴۱		
۱۴/۳۵۱	۱۵/۷۲	-/۶۸	۴۲		
۱۴/۷۴۳	۱۶/۶۸	-/۷۲	۴۳		
۶/۹۸۸	۱۵/۶۶	-/۷۲	۴۵		
۱۳/۴۲۳	۱۲/۵۱	-/۶۷	۴۷	شایستگی	توانمندسازی روان‌شناختی
۲۴/۷۹۹	۲۱/۶۶	-/۷۸	۴۸		

ادامه جدول (۱) از صفحه قبل:

۹/۸۳۸	۲۰/۷۸	۰/۷۵	۴۹	خودمختاری
۹/۵۵۹	۱۹/۹۳	۰/۶۰	۵۰	
۲۳/۷۵۸	۲۰/۹۱	۰/۶۵	۵۱	
۲۲/۲۴۷	۱۹/۸۳	۰/۶۰	۵۲	
۱۸/۱۵۴	۱۷/۱۶	۰/۶۱	۵۳	تأثیرگذاری
۲۲/۰۱۵	۲۰/۴۰	۰/۷۶	۵۴	
۹/۸۵۳	۱۹/۳۴	۰/۷۲	۵۵	معنی دار بودن
۷/۹۷۹	۱۸/۷۵	۰/۷۴	۵۶	
۲۱/۲۳۱	۲۰/۱۴	۰/۸۲	۵۷	
۲۰/۲۵۲	۱۹/۵۹	۰/۷۷	۵۸	اعتماد
۱۶/۴۰۳	۱۶/۶۳	۰/۷۹	۵۹	
۱۹/۹۶۰	۲۱/۴۹	۰/۹۴	۶۰	
۵/۹۵۰	۱۷/۶۰	۰/۸۲	۶۱	

با توجه به جدول فوق و طبق گفته هومن (۲۰۱۴)، مشاهده می شود مقدار آماره t در تمام سؤالات مربوط به متغیرهای پژوهش از ۱/۹۶ بزرگ تر می باشد؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت که سؤالات انتخاب شده، ساختارهای عاملی مناسبی را جهت اندازه گیری متغیرها و ابعاد مورد مطالعه در مدل تحقیق فراهم می کنند و همچنین گویه هایی که بار عاملی کمتر از ۰/۵ داشتند با توجه به اینکه CR آن ها در حد مطلوب و قابل قبولی قرار داشت لذا، این گویه ها در سؤالات پرسشنامه باقی ماندند. بدین ترتیب همگرایی ابزار سنجش مورد اندازه گیری قرار گرفت و تأیید شد. نتایج حاصل از سنجش روایی و اگر نیز در جدول زیر آمده است:

همان طور که از جدول ۲ ملاحظه می شود، همبستگی بین هر دو متغیر کمتر از ۰/۹ است لذا، عدم همپوشانی در قالب اعتبار افتراقی نیز تأیید می گردد. به منظور برازش مدل و آزمون فرضیات از مدل یابی معادلات ساختاری استفاده گردید که در ادامه به تفصیل بیان شده است.

در این پژوهش از نرم افزار لیزرل جهت بررسی فرضیه ها استفاده شده است. جهت ارزیابی مدل معادلات ساختاری شاخص های مختلفی وجود دارد که شاخص های برازندگی^۱ نامیده می شوند. این شاخص ها پیوسته در حال مقایسه، توسعه و تکامل می باشند، اما هنوز درباره حتی یک آزمون بهینه نیز توافق همگانی

1. Fitting Indexes

وجود ندارد. شاخص‌هایی که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است، عبارتند از: کای اسکوتر نسبی که از تقسیم ساده مقدار کای اسکوتر بر درجه آزادی مدل محاسبه می‌شود (χ^2/df) که مقدار قابل قبول برای این شاخص مقادیر بین ۱ تا ۳ می‌باشد. شاخص^۱ RMSEA که مدل‌های قابل قبول دارای مقدار کمتر از ۰/۰۸ هستند. همچنین شاخص‌های 'AGFI'، 'GFI'، 'IFI'، 'CFI' و 'NFI' که مقدار قابل قبول برای این شاخص‌ها باید بزرگ‌تر از ۰/۹ باشد (Human, 2014). نتایج در جدول ۳ نشان داده شده است:

جدول (۲): نتیجه اعتبار افتراقی تحلیل عاملی

متغیر	شاخص اول	شاخص دوم	همبستگی
خودکارآمدی	درگیر کردن فراگیران	روش‌های تدریس	۰/۸۴۰
		مدیریت کلاس	۰/۸۶۱
	روش‌های تدریس	مدیریت کلاس	۰/۷۵۰
فرسودگی شغلی	خستگی عاطفی	شخصیت زدایی	۰/۸۹۰
		فقدان موفقیت فردی	۰/۶۰۹
	شخصیت زدایی	فقدان موفقیت فردی	۰/۷۰۸
توانمندسازی روان‌شناختی	شایستگی	خودمختاری	۰/۷۴۹
		تأثیرگذاری	۰/۷۴۴
		معنی‌دار بودن	۰/۶۶۴
		اعتماد	۰/۸۰۸
	خودمختاری	تأثیرگذاری	۰/۷۹۸
		معنی‌دار بودن	۰/۷۰۷
		اعتماد	۰/۸۲۱
	تأثیرگذاری	معنی‌دار بودن	۰/۸۱۰
		اعتماد	۰/۶۵۰
	معنی‌دار بودن	اعتماد	۰/۸۳۳

جدول (۳): شاخص‌های برازش مدل تحقیق حاضر

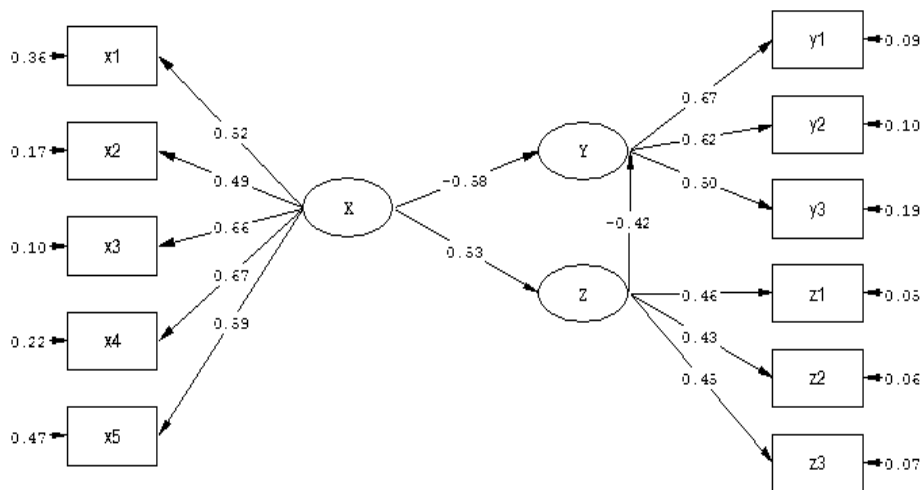
χ^2/df	RMSEA	NFI	GFI	AGFI	IFI	CFI
۲/۵۵	۰/۰۷	۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۹۱

1. Root Mean Squared Error of Approximation
2. Adjusted Goodness of Fit Index
3. Goodness – for- Fit Index
4. Incremental Fit Index
5. Comparative Fit Index
6. Normal Fit Index

یافته‌های تحقیق

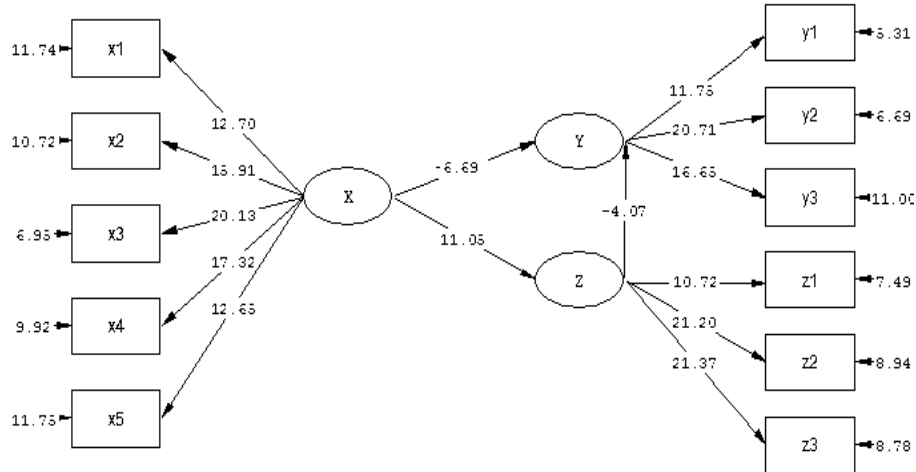
اطلاعات توصیفی در این پژوهش شامل مشخصات فردی پاسخ دهندگان یعنی وضعیت استخدامی رسمی، سن، میزان تحصیلات و سابقه خدمت می‌باشد. وضعیت استخدامی از نوع رسمی بیشترین آمار را دارد (۲۴۳ نفر). سن اکثر معلمان مورد مطالعه در بازه سنی ۳۱-۴۰ سال قرار داشتند (۱۴۸ نفر). اکثر افراد میزان تحصیلات لیسانس داشتند به تعداد ۲۴۵ نفر. سابقه خدمت بیشتر معلمان در بازه ۱۰-۵ و ۲۱ سال به بالا بود با تعداد به ترتیب ۸۷، ۸۸ نفر.

در ادامه با استفاده از معادلات ساختاری به بررسی فرضیه‌های پژوهش پرداخته شده است. پژوهش حاضر شامل چهار فرضیه می‌باشد که برای آزمون فرضیه‌ها، مدل عاملی مرتبه دوم طراحی گردیده است. در این بخش با استفاده از مدلسازی معادله ساختاری به تجزیه و تحلیل و برآورد پارامترهای پژوهش پرداخته شد و فرضیه‌های پژوهش مورد آزمون قرار گرفت. در ادامه، مدل مربوط به آزمون فرضیه‌های پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد. شکل ۲ و ۳ به ترتیب نمودار ضرایب مسیر و مقادیر آماره t مربوط به مدل فرضیه‌های پژوهش می‌باشد.



Chi-Square=110.34, df=41, P-value=0.00000, RMSEA=0.073

شکل ۲: نمودار ضرایب عاملی و ضریب مسیر مدل فرضیه‌های پژوهش



Chi-Square=110.34, df=41, P-value=0.00000, RMSEA=0.073

شکل ۳: مقادیر آماره t

که در شکل های ۲ و ۳:

X: توانمندسازی (متغیر مستقل)، Y: فرسودگی شغلی (متغیر وابسته)، Z: خودکارآمدی (متغیر میانجی)
 X1: شایستگی، X2: خودمختاری، X3: تأثیر گذاری، X4: معنی دار بودن، X5: اعتماد (ابعاد متغیر مستقل)
 Y1: خستگی عاطفی، Y2: شخصیت زدایی، Y3: فقدان موفقیت فردی (ابعاد متغیر وابسته)
 Z1: درگیر کردن فراگیران، Z2: روش های تدریس، Z3: مدیریت کلاس (ابعاد متغیر میانجی) می باشد.
 با توجه به نمودارهای فوق، خلاصه نتایج بدست آمده از برازش مدل در جدول زیر نشان داده شده است که با استفاده از نتایج این جدول به آزمون فرضیه های پژوهش پرداخته می شود. همان طور که گفته شد مسیرهایی که مقدار آماره t آنها بیشتر از ۱/۹۶ و یا کمتر از ۱/۹۶- باشد، معنادار هستند.

جدول (۴): نتایج آزمون فرضیه های پژوهش

فرضیه	رابطه مورد آزمون	ضریب مسیر ^۱	آماره t	نتیجه
اول	توانمندسازی ← خودکارآمدی	۰/۵۳	۱۱/۰۵	معنادار است
دوم	توانمندسازی ← فرسودگی شغلی	-۰/۵۸	-۶/۶۹	معنادار است
سوم	خودکارآمدی ← فرسودگی شغلی	-۰/۴۲	-۴/۰۷	معنادار است
چهارم	توانمندسازی ← خودکارآمدی ← فرسودگی شغلی	$۰/۵۳ \times -۰/۴۲ = -۰/۲۲$	---	معنادار است

^۱ Path Coefficients

بررسی فرضیه اول: توانمندسازی روان‌شناختی بر خودکارآمدی معلمان تأثیر معناداری دارد. در این فرضیه با توجه به جدول شماره ۴، ضریب مسیر بین توانمندسازی روان‌شناختی و خودکارآمدی معلمان برابر با ۰/۵۳ است که مقداری مثبت می‌باشد. مقدار آماره (t) برابر ۱۱/۰۵ است که بیشتر از ۱/۹۶ می‌باشد؛ بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان نتیجه گرفت که این ضریب مسیر در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است و وجود رابطه معنادار و مثبتی بین توانمندسازی روان‌شناختی و خودکارآمدی معلمان تأیید می‌شود و می‌توان گفت توانمندسازی روان‌شناختی بر خودکارآمدی معلمان تأثیر مثبت و معناداری دارد؛ بنابراین، فرضیه اول پژوهش حاضر تأیید می‌گردد.

بررسی فرضیه دوم: توانمندسازی روان‌شناختی بر فرسودگی شغلی معلمان تأثیر معناداری دارد. در این فرضیه با توجه به جدول شماره ۴، ضریب مسیر بین توانمندسازی روان‌شناختی و فرسودگی شغلی معلمان برابر با ۰/۵۸- است که مقداری منفی می‌باشد. مقدار آماره تی (t) برابر ۶/۶۹- است که کمتر از ۱/۹۶- می‌باشد؛ بنابراین، با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان نتیجه گرفت که این ضریب مسیر در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است و وجود رابطه معنادار و منفی بین توانمندسازی روان‌شناختی و فرسودگی شغلی معلمان تأیید می‌شود و می‌توان گفت توانمندسازی روان‌شناختی بر فرسودگی شغلی معلمان تأثیر منفی و معناداری دارد؛ بنابراین، فرضیه دوم پژوهش تأیید می‌گردد.

بررسی فرضیه سوم: خودکارآمدی بر فرسودگی شغلی معلمان تأثیر معناداری دارد. در این فرضیه با توجه به جدول شماره ۴، ضریب مسیر بین خودکارآمدی و فرسودگی شغلی معلمان برابر با ۰/۴۲- است که مقداری منفی می‌باشد. مقدار آماره (t) برابر ۴/۰۷- است که کمتر از ۱/۹۶- می‌باشد؛ بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان نتیجه گرفت که این ضریب مسیر در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است و وجود رابطه معنادار و منفی بین خودکارآمدی و فرسودگی شغلی معلمان تأیید می‌شود و می‌توان گفت خودکارآمدی بر فرسودگی شغلی معلمان تأثیر منفی و معناداری دارد؛ بنابراین فرضیه سوم پژوهش تأیید می‌گردد.

بررسی فرضیه چهارم: توانمندسازی روان‌شناختی بر فرسودگی شغلی از طریق خودکارآمدی آنان تأثیر معناداری دارد.

این فرضیه به بررسی اثر واسط متغیر خودکارآمدی (متغیر میانجی) در رابطه بین متغیر مستقل "توانمندسازی روان‌شناختی" با متغیر وابسته "فرسودگی شغلی" می‌پردازد. طبق آنچه توسط بارون و کنی (۱۹۸۶) بیان داشته‌اند، برای بررسی تأثیر غیرمستقیم متغیر مستقل بر متغیر وابسته ضرورت دارد تا شروط

زیر ابتدا برقرار باشد: شرط اول این است که معناداری رابطه بین متغیر مستقل و واسطه تأیید شود و شرط دوم نیز تأیید معناداری رابطه بین متغیر واسطه و وابسته می‌باشد. شرط سوم برقراری رابطه معنادار بین متغیر مستقل و وابسته است. سپس در صورت برقرار بودن شروط فوق، ضریب مسیر رابطه غیر مستقیم از ضرب بین ضریب مسیر رابطه بین متغیر مستقل با واسطه و ضریب مسیر رابطه بین متغیر واسطه با وابسته بدست می‌آید. در ادامه این شروط بررسی می‌شوند:

با توجه به جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود که "توانمندسازی روان‌شناختی" بر "خودکارآمدی" با ضریب مسیر ۰/۵۳، تأثیر مثبت و معناداری دارد و همچنین "خودکارآمدی" بر "فرسودگی شغلی" با ضریب مسیر ۰/۴۲، تأثیر منفی و معناداری دارد و نیز توانمندسازی روان‌شناختی بر فرسودگی شغلی تأثیر معناداری دارد. لذا، شرایط برقرار است و ضریب مسیر رابطه غیرمستقیم توانمندسازی روان‌شناختی بر فرسودگی شغلی معلمان از طریق متغیر میانجی خودکارآمدی به صورت زیر محاسبه می‌شود:

$$-۰/۲۲ = -۰/۴۲ \times ۰/۵۳$$

بنابراین می‌توان گفت توانمندسازی روان‌شناختی از طریق نقش میانجی خودکارآمدی بر فرسودگی شغلی معلمان تأثیر منفی و معناداری دارد و بدین ترتیب، فرضیه چهارم پژوهش حاضر تأیید می‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از اجرای این پژوهش، بررسی رابطه بین توانمندسازی و خودکارآمدی با فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی زن شهر مشهد آموزش و پرورش تبادکان سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بوده است. نتایج این پژوهش نشان داد توانمندسازی روان‌شناختی بر خودکارآمدی معلمان تأثیر مثبت و معناداری دارد. کج‌باغ (۲۰۱۵) و رضایی (۲۰۱۵) در مطالعات خود نیز به همین نتیجه دست یافتند. زارعی (۲۰۱۰) نشان داد که ابعاد توانمندی با خودکارآمدی رابطه معناداری دارد. یوتامی (۲۰۱۴) نشان داد با افزایش توانمندسازی، خودکارآمدی افراد نیز افزایش می‌یابد. عسگری و همکاران (۲۰۰۸) به رابطه مستقیم و معناداری میان این دو متغیر دست یافتند. همخوانی یافته‌های این پژوهش و پژوهش‌های دیگر را می‌توان چنین تبیین کرد که با توانمند ساختن معلمان، مدیران به اهداف دیگری هم دست پیدا می‌کنند، آن‌ها کارمندانی خواهند داشت که بسیار فعال و مسئولیت‌پذیر هستند، به توانایی‌ها و شایستگی‌های خود آگاه هستند، و چون فکر می‌کنند که مؤثر و کارآمدند، می‌توانند احساس بهتری نیز در مورد خود داشته باشند. در همین زمینه بنیس و نانوس (۱۹۸۵) به نقل از اسپریتزر و دنسون (۲۰۰۸) معتقدند که افراد توانمند، احساس معنادار بودن می‌کنند. آنان برای مقصود و فعالیتی که بدان اشتغال دارند، ارزش قایل‌اند.

آرمان‌ها و معیارهایشان با آنچه در حال انجام دادن هستند، متجانس دیده می‌شود و فعالیت در نظام ارزشی آن‌ها مهم تلقی می‌گردد. همچنین، مطالعات گسترده از متون پژوهشی رفتار سازمانی نشان داده است که توانمندسازی ادراکات و رفتارهای کارکنان مانند استفاده آنان از نوآوری را بیشتر می‌نماید یا آن را افزایش می‌دهد. توانمندی معلمان و افزایش خودکارآمدی آنان باعث می‌شود که یک محیط کاری قابل اطمینان و حمایت‌کننده‌ای به وجود بیاید، معلمان در حل مسائل مشارکت و همکاری داشته باشند، دانش، آگاهی و مهارت‌های آنان تقویت شود و در برابر شرایط جدید و دشوار قدرت مهار داشته باشند (Bak, 1990، به نقل از Rezaei, 2015, p. 37).

در پژوهش حاضر نشان داده شد که توانمندسازی روان‌شناختی بر فرسودگی شغلی معلمان تأثیر منفی و معناداری دارد. خوشویی (۲۰۱۲) در پژوهش خود در مورد این دو متغیر به رابطه‌ای معنادار رسید. نایاتی یوتامی (۲۰۱۴)؛ برین (۲۰۱۰) و شالویک (۲۰۰۷) نیز نشان دادند رابطه منفی و معناداری بین توانمندسازی روان‌شناختی و فرسودگی وجود دارد. کارستن (۲۰۱۱) بیان داشت رابطه معناداری بین توانمندسازی و خستگی عاطفی که یکی از ابعاد فرسودگی شغلی است، وجود دارد. فرسودگی شغلی می‌تواند عواقب جدی را برای فرد و مدرسه به وجود آورد. تأثیر منفی و معنادار توانمندسازی روان‌شناختی بر فرسودگی شغلی را می‌توان این‌گونه تعبیر کرد که توانمندسازی روان‌شناختی بالاتر با فرسودگی شغلی کمتری از سوی معلمان همراه است یا بالعکس، فرسودگی شغلی کمتر با توانمندسازی روان‌شناختی بالاتری همراه است. معلمانی که توانمندتر هستند با علاقه و انگیزه بیشتری مشغول به خدمت هستند و کمتر احساس نارضایتی و بی‌علاقگی دارند.

در این پژوهش نشان داده شد که بین خودکارآمدی و فرسودگی شغلی معلمان رابطه منفی و معناداری وجود دارد. پوراحمد (۲۰۱۲) نشان داد خودکارآمدی با فرسودگی شغلی رابطه معناداری دارد. براورس (۲۰۰۳) نشان داد که باورهای خودکارآمدی معلمان به میزان فرسودگی شغلی آنان مرتبط است و معلمان با باورهای خودکارآمدی قوی، کمتر در معرض فرسودگی شغلی قرار می‌گیرند. نایاتی یوتامی (۲۰۱۴) به این نتیجه رسید که غلبه بر فرسودگی شغلی آسان نیست، به جز برای کسانی که خودکارآمد هستند. وی اعلام کرد که خودکارآمدی به‌عنوان یک ابزار ارزیابی توانایی یا صلاحیت یک فرد برای انجام یک کار به‌منظور رسیدن به اهداف خاص و برای غلبه بر موانع آن‌ها را تجربه می‌کند. علاوه بر این، افراد با خودکارآمدی بالا تمایل به دیدن یک کار دشوار را دارند و به‌عنوان یک چالش در رفع آن تلاش می‌کنند. زار (۲۰۰۸) در مطالعه خود بیان نمود که درک خودکارآمدی برای پیش‌بینی فرسودگی شغلی در

معلمان قابل استفاده است و معلمان خودکارآمد به طور قابل توجهی به فرسودگی کمتری دچار می‌شوند. شرت و اگیڈ (۲۰۰۶) معتقد بودند که رابطه معکوسی بین احساس خودکارآمدی با فرسودگی شغلی معلمان وجود دارد یعنی با افزایش احساس خودکارآمدی، فرسودگی شغلی کم می‌شود. شالویک (۲۰۰۷) و شرت و اگیڈ (۲۰۰۶) در پژوهش خود نشان دادند رابطه منفی و نیرومندی بین خودکارآمدی و فرسودگی شغلی وجود دارد. این یافته‌ها را می‌توان به این صورت تبیین کرد که خودکارآمدی از نظر آن‌ها یعنی اعتقاد افراد به اثر بخشی خود. خودکارآمدی بالا با ایجاد احساس آرامش در روبه رو شدن با فعالیت‌های دشوار به فرد کمک می‌کند و بر عکس، افراد با خودکارآمدی پایین ممکن است باور کنند که همه چیز سخت‌تر از آن چیزی است که آن‌ها از عهده آن برآیند. باوری که به استرس، فرسودگی و ناکارآمدی در چگونگی حل مشکلات منجر می‌شود. افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند در مواجهه با مشکل به جای اجتناب از مشکل با آن روبه رو شده و تعهد بالایی در رسیدن به اهداف خود داشته و شکست را به تلاش کمتر و مهارت ناقص خود نسبت می‌دهند و آن را جبران پذیر می‌دانند. بنابراین، پس از شکست به سرعت بهبود می‌یابند و با اطمینان کامل به راه حل‌های خود، کمتر دچار استرس و فرسودگی می‌گردند (Pajares, 2003, p. 42).

براساس یافته‌های این مطالعه، دو متغیر توانمندسازی و خودکارآمدی از عوامل تأثیرگذار بر فرسودگی شغلی در بین معلمان می‌باشند به طوری که معلمان دارای خودکارآمدی و توانمندسازی بالاتر، کمتر دچار فرسودگی شغلی می‌شوند و بنابراین، تقویت این دو متغیر در معلمان که معمولاً سطح بالایی از فرسودگی شغلی را تجربه می‌کنند سبب بهبود عملکرد شغلی آن‌ها خواهد شد. از طرفی، با توجه به آنچه که بارون و کنی (۱۹۸۶) در مورد بررسی نقش واسط میانجی یک متغیر بیان داشته‌اند و براساس اینکه شروط لازم برای ایفاگری نقش واسط توسط خودکارآمدی در تحقیق حاضر وجود دارد لذا، نقش واسط خودکارآمدی مورد تأیید قرار گرفته است و این فرضیه صادق است که توانمندسازی روان‌شناختی بر فرسودگی شغلی معلمان از طریق خودکارآمدی آنان تأثیر معناداری دارد.

براساس تأیید فرضیه اول سه پیشنهاد را می‌توان ارائه نمود: برنامه‌های توانمندسازی معلمان را به گونه‌ای طراحی نمایند که باعث افزایش احساس شایستگی در شغل شود و زمینه آزادی عمل و استقلال بیشتر در کارها (تفویض اختیار) را به آنان بدهند تا بتوانند روش انجام وظایف محوله و سرعت انجام آن‌ها را در خودشان تعیین کنند. برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت برای آشنایی معلمان با فناوری‌ها و تکنولوژی‌های جدید در حوزه آموزش و پرورش به منظور ارتقای سطح خودکارآمدی معلمان صورت گیرد.

براساس تأیید فرضیه دوم پیشنهاد می‌شود سطح آگاهی مدیران و مسئولین در زمینه برنامه ریزی هرچه بیشتر و بهتر افزایش یابد و بدین ترتیب، استرس در محیط کار کاهش می‌یابد و به کارگماردن افراد در پست‌های مختلف سازمانی با توجه به تخصص و توانایی‌های معلمان صورت گیرد. به‌عنوان نمونه، در پست سازمانی مربی پرورشی باید علاقه و توانایی فرد در نظر گرفته شود.

براساس تأیید فرضیه سوم می‌توان پیشنهاد داد با برگزاری کارگروه‌های آموزشی-بیان روش‌های نوین تدریس و کم کردن تعداد دانش آموزان در کلاس از فرسودگی شغلی معلمان بکاهیم.

References

- Amirkhani, A. H. (2006). Psychological empowerment of human resources (Views and Dimensions), *Quarterly Peik Noor*, 6(1), 41-52. (in Persian)
- Arches, J. (1991). Social structure, burnout, and job satisfaction. *Social Work*, 36(3), 202-206
- Ariel, M. A., & Amomichele, E. S. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: a multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101-126.
- Asghari, A.; Khodapanahi, M., & Sedghpour, B. (2008). The relationship between empowerment and self-efficacy with job satisfaction. *Quarterly Journal of Psychology*, 12(2), 227- 239. (in Persian)
- Azadeh, S. (2014). *The effect of burnout on employees' organizational citizenship behavior by emphasizing the model gio and gink shay research at the general directorate of marine ports Gilan state*, Quarterly Didgoh the summer, 93, 88-121. (in Persian)
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Bandura, A. (1997). Effect of perceived control ability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 805-814.
- Bandura, A. (2000). *Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness*. handbook of principles of organization behavior. Oxford, uk: Blachwell, 120-137.
- Barari, R., & Jamshidi, L. (2015). The role of mediators of self-efficacy of teachers in the relationship between emotional intelligence and job burnout Primary Teachers, *Quarterly Scientific research New Approach in Educational Management*, 6(4), 177-200. (in Persian)
- Blanchard, K.; Carios, J. P., & Randelph, A. (1996). *Empowerment takes more a minute*. Sanfaroncisco barrettkeehler publisbers. Inc. 68.

- Brouwers, A. (2003). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Social Psychology of Education, 6*(3), 191-215.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers organizational commitment professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education, 20*, 277-289.
- Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1057-1069.
- Egyed, C., & Short, R. J. (2006). Teacher self – efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International, 27*(4), 462-474.
- Freudenberger, H. J. (1983). *Burnout: contemporary issues, trends, and concerns*. in B. A. Farber (ED). Stress and burnout in the human service profession, New York, pergamon press, 23-28.
- Gist, M. E. (1989). The influence of training method on self-efficacy and idea generation among managers. *Personnel Psychology, 42*, 805-787.
- Golchin, R. (2012). *Relationship between spiritual intelligence and self-efficacy of high school teachers*. Master's Thesis, Payame Noor University of Tehran Province. (in Persian)
- Hadadian, A., & Mohammadzade, Z. (2014). Investigating the effect of work-family conflict on burnout with the mediating role of psychological capital in state banks of Gonabad. *Research Transformation Management, 12*(6), 135-158. (in Persian)
- Human, H. A. (2014). *Structural equation modeling with laserl software application*, Tehran, publications of the study and compilation of human sciences books. (in Persian)
- Kajbaf, M. B.; Naghvi, M., & Arabi, H. R. (2015). Impact of self-efficacy-Empowerment and happiness on the expression of teachings. *Quarterly Knowledge and Research in Psychology, 16*(1), 88-96. (in Persian)
- Khaleghinejad, M. (2009). *The relationship between burnout and organizational justice with organizational citizenship behavior among middle-level teachers city neyriz*, master's thesis Islamic Azad University, Marvdasht Branch. (in Persian)
- Khoshoei, M., & Bahrami, M. (2014). The role of psychological empowerment and organizational commitment on teacher's burnout. *Journal School Psychology, 3*(37-54.1), 37-53. (in Persian)
- Liden, R., & Wayne, S. j. (2000). An examination of the mediating role of psychological empowerment on the relations between the job, interpersonal relationships and work outcomes. *Journal of Applied Psychology, 85*(3), 407-416.

- Jackson, S. E.; Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon, *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1997). *Manual of the maslach burnout inventory*, 2nd edition. Palo Alto, CA: consulting psychologists press.
- Matani, M. (2009). Human resources through in-service training. *Quarterly Beyond management*, 3(9), 7-30. (in Persian)
- Motamedi, J. (2011). *Factors affecting burnout of teachers of education in the city barkhar and solutions to prevent it* master's thesis Payame Noor University of Tehran Province. (in Persian)
- Nayati, U. H. (2014). The effect of psychological empowerment on self-efficacy, burnout, emotional intelligence, job satisfaction, and individual performance. *International Journal of Management and Administrative Sciences (IJMAS)*, 3(5), 23-34.
- O'Brien, J. L. (2010). *Structural empowerment, psychological empowerment and burnout in registered staff nurses working in outpatient dialysis centers*. Rutgers the state.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading Writing Quarterly*, 19(2), 39-59.
- Paktinat, E., & Fathi Zadeh, A. R. (2008). Empowering employees (Needs and Solutions), *Quarterly Management*, 5(11), 33-47. (in Persian)
- Pourahmad, F., & Ebrahimi Moghaddam, H. (2012). The relationship between emotional tool and self-efficacy with burnout in municipal employees, *Quarterly Scientific Occupation of Labor Medicine*, 4(3), 62-72. (in Persian)
- Quinn, R. E., & Gretchen M. S. (1997). The rood to empowerment: seven question every leader should consider, *Organizational Dynamic*, 26(2), 37-51.
- Rezaei, M.; Saki, R., & Nemati, H. (2015). The study of the relationship between ability and self-efficacy with the job performance of teachers in government girls' high schools city Tehran, *Journal of Research Research in education*, 1(5), 32-51. (in Persian)
- Rahimi, D., & Nastizaiy, N. (2016). The relationship between job compatibility with psychological empowerment and burnout of faculty members, *Journal Research in medical science education*, 8(4), 19-28. (in Persian)
- Saatchi, M. (2008). *Mental health at work (emphasizing stress and burnout)*. Tehran: Publishing Edit. (in Persian)
- Sajedi, F., & Omidvari, A. (2007). Powerful staff and today's organizations, *Journal Tadbir*, 181. (in Persian)
- Schermuly, C. C.; Schermuly, R. A., & Meyer, B. (2011). The psychological empowerment of vice- principals, its antecedents, and its effects on job satisfaction and burn-out, *International Journal of Educational Management*, 25(3), 252-264.

- Schwarzer, R. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Journal Academy of Management*, 33(4), 29-44.
- Shahbazi, B.; Allahyari, R., & Mirkamali, M. (2010). Empowering employees (Definitions-Requirements-Models), *Quarterly Human Resources NAJA*, 21, 33-58. (in Persian)
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relation with strain factors, perceived collective teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Spreitzer, G. (1995). Psychological empowerment in the work place: dimensions—measurement and validation. *Journal Academy of Management*, 38(5), 1442-1465.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681.
- Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Education Development*, 24(3), 283-301.
- Zarei, H. (2010). *Relationship between dimensions of empowerment with self-efficacy and job satisfaction of teachers*, Master's Thesis. (in Persian)
- Zimmerman, M. (1995). Psychological empowerment: issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-600.