

بررسی رابطه بین خودکارآمدی، خودانگاره و فرسودگی شغلی معلمان زبان انگلیسی ایرانی: رویکرد مدل معادلات ساختاری^۱

جلیل فتحی^۲

سعید نورزاده^۳

مهران صمدی^۴

آرش سحرخیز عربانی^۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۲/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۱۰

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

در فرایند آموزش زبان در دوره جدید، آموزگاران به عنوان بخش اصلی و مهم نظام‌های آموزشی قلمداد شده‌اند و از نقش بسیار بااهمیتی برخوردارند. زیرا آن‌ها مسئولیت پیش‌برد آموزش را بر عهده دارند. لازم به گفتن است که آموزگاران نقش تأثیرگذاری در برنامه‌ریزی و ارائه یک برنامه آموزشی کارا و معتبر نیز دارند. در زمینه‌های گوناگون آموزشی، به طور گسترده به نقش بااهمیت متغیرهای مرتبط با آموزگاران، در

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.31200.1872

^۲ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی و زبان‌شناسی، دانشگاه کردستان (نویسنده مسئول)؛ j.fathi@uok.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، استادیار گروه زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه دامغان؛ saeednourzadeh@du.ac.ir

^۴ کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه کردستان؛ mehransamadi@uok.ac.ir

^۵ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، استادیار گروه زبان انگلیسی، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی؛ saharkhiz.arash@iaurasht.ac.ir

تأثیرگذاری بر عملکرد آن‌ها و پیامدهای یادگیری دانش‌آموزان گواهی شده است. با این وجود، پژوهش‌های تا اندازه محدودی در پیوند با متغیرهای معلمان در زمینه آموزش زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی انجام گرفته است. به منظور از بین بردن این کمبود، پژوهش حاضر با هدف مطالعه نقش خودانگاره و خودکارآمدی در پیش‌بینی فرسودگی شغلی آموزگاران زبان انگلیسی ایرانی انجام گردید. به این منظور، سه پرسش‌نامه اعتبارسنجی شده برای اندازه‌گیری این متغیرها در میان ۱۸۴ معلم به عنوان شرکت‌کننده به کار گرفته شد. این شرکت‌کننده‌ها شامل آموزگاران مرد و زن با میزان تحصیلات گوناگون دانشگاهی بودند. همچنین برای تحلیل داده‌ها از رویکرد مدل معادلات ساختاری برای بررسی مدل ساختاری مفروض بهره گرفته شد. یافته‌های به دست آمده نشان داد که خودانگاره معلم ۱۴/۵ درصد واریانس، و خودکارآمدی معلم ۲۲/۶ درصد واریانس فرسودگی شغلی را تبیین می‌کند. همچنین یافته‌ها بیانگر این بود که با وجود تأثیر یکنای هر دو متغیر بر فرسودگی شغلی، خودکارآمدی معلمان پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای فرسودگی شغلی آن‌ها بود. در پایان، دستاوردها و پیامدهای یافته‌ها مورد بحث قرار گرفت.

واژه‌های کلیدی: خودانگاره معلم، خودکارآمدی معلم، معلمان زبان انگلیسی، فرسودگی شغلی، مدل معادلات ساختاری

۱. مقدمه

به طور کلی آموزگاران، در معرض خطر فرسودگی شغلی^۱ قرار دارند؛ به این سبب که تدریس، حرفه‌ای بسیار اضطراب‌برانگیز به شمار آمده و معلمان به ناچار باید با عوامل گوناگون استرس‌زا روبه‌رو شوند (Friedman, 2003) برای نمونه، می‌توان به عواملی همچون فشار زمانی^۲، شرایط نامناسب کاری (Kyriacou, 2001)، رسیدگی به مشکلات انضباطی دانش‌آموزان و ترغیب دانش‌آموزان بی‌انگیزه اشاره کرد (Chang, 2009). رویارویی طولانی‌مدت با این عوامل استرس‌زا، ممکن است معلم‌هایی که نمی‌توانند به شیوه‌ای مناسب اضطراب خود را مدیریت کنند را دچار فرسودگی شغلی کند (Maslach & Leiter, 2008). این امر می‌تواند ناتوان‌سازی نظام آموزشی و یا حتی فروپاشی کامل جامعه آموزشی را در پی داشته باشد (Friedman & Farber, 1992). برای کاهش و یا حتی از بین بردن آثار ویران‌گر فرسودگی شغلی و اطمینان‌بخشی از بهبود کیفیت تدریس، پژوهش‌های بسیاری به شیوه‌های گوناگون برای بررسی فرسودگی شغلی،

¹ burnout

² time pressures

شیوه‌های اندازه‌گیری، عوامل پیش‌بینی‌کننده و ساختار آن انجام شده است. افزون بر این، اشاره به این نکته لازم است که هر معلمی ویژگی‌های شخصیتی، شیوه تفکر، نگرش و ارزش‌های ویژه خود را دارد که بر تصمیم‌هایی که می‌گیرد و فعالیت‌هایی که در کلاس انجام می‌دهد، بسیار تأثیر می‌گذارد (Donald, 2000). در نتیجه، پژوهش‌های فراوانی به بررسی متغیرهای فردی و روانی معلمان پرداخته است (Hoomanfarad & Rahimi, 2020). در این آثار، بررسی ارتباط بین برخی از متغیرهای مرتبط با معلم‌ها همچون خودکارآمدی^۱، فرسودگی شغلی، هوش هیجانی، تعهد، انعطاف‌پذیری و رضایت شغلی بیشتر مورد پژوهش قرار گرفته است (Fathi & Derakhshan, 2019; Greenier, Derakhshan, & Fathi, 2021; Shirazizadeh & Karimpour, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010, 2017). مفهوم خودکارآمدی نخستین بار در سال ۱۹۹۷ به وسیله بندورا^۲ مطرح گردید. به باور وی، خودکارآمدی که ریشه در نظریه شناختی - اجتماعی دارد به معنای «اعتقاد به توانایی‌های شخصی برای سازماندهی و اجرای اقدامات مورد نیاز جهت کسب موفقیت در یک موقعیت مشخص» است. با توجه به نقش این سازه در بافت‌های آموزشی و تأثیر آن بر عملکرد معلم‌ها، مفهوم خودکارآمدی معلم در سال ۱۹۹۸ توسط شنن - موران^۳، هوی^۴ و هوی^۵ ارائه شد. این مفهوم مشتمل بر اعتقاد معلم به توانایی‌های خود برای سازماندهی و اجرای اقدامات مورد نیاز برای انجام موفقیت‌آمیز یک کار آموزشی در یک بافت ویژه است. پژوهش‌های پیشین، شواهد فراوانی در مورد پیوند میان خودکارآمدی و ویژگی‌های مثبت آموزگاران را ارائه داده‌اند. معلم‌هایی که خود را کارآمدتر می‌پندارند، متعهدترند و کمتر در معرض خطر فرسودگی شغلی قرار دارند (Fathi, Derakhshan, & Saharkhiz Arabani, 2020; Fathi & Savadi Rostami, 2018). آن‌ها گرایش بیشتری به بهره‌گیری از روش‌های تدریس خلاقانه دارند (Thurlings, Evers, & Vermeulen, 2015). از رضایت شغلی بیشتری برخوردارند (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003) و توانایی بیشتری برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان خود نیز دارند (Tournaki & Podell, 2005).

یکی دیگر از متغیرهای مرتبط با معلم، فرسودگی شغلی است که به عنوان یک واکنش ناکارآمد به عوامل اضطراب‌برانگیز مزمن هیجانی و بین فردی در محیط کار تعریف می‌شود. این

¹ self-efficacy

² Bandura

³ M. Tschannen-Moran

⁴ A. Hoy

⁵ W. K. Hoy

ناهنجاری بیشتر در شغل‌های میان فردی همچون کار تدریس رخ می‌دهد (Maslach & Jackson, 1981; Maslach & Leiter, 2008). افرادی که دچار فرسودگی شغلی می‌شوند، اضطراب بیش از اندازه‌ایی را تحمل نموده و سبب تنزل ارزش‌های خود و دیگران نیز می‌شوند، در نتیجه آن‌ها مجموعه‌ای از علائمی همچون فرسودگی عاطفی^۱، زوال شخصیتی^۲ و حس پیشرفت فردی اندکی^۳ را از خود نشان می‌دهند (Maslach, 1999). به طور ویژه، فرسودگی عاطفی ناشی از کمبود یا فراوانی منابع عاطفی است. زوال شخصیتی به نگرشی بی‌اعتنا یا بی‌علاقه نسبت به مخاطبان اشاره دارد و حس پیشرفت فردی اندک بر احساس ناکارآمدی اشخاص در محیط کاری دلالت دارد. این سه عامل به این دلیل که تحت تأثیر فرآیندهای گوناگونی هستند، به عنوان بنیان‌های فرسودگی شغلی مورد تأیید هستند (Skaalvik & Skaalvik, 2010) و در این پژوهش نیز به عنوان سه متغیر نهفته مورد بررسی قرار گرفته‌اند. یکی از نخستین الگوهای فرسودگی شغلی به وسیلهٔ ماسلاچ و لایتر (Maslach & Leiter, 2008)، برای مشخص کردن عوامل و پیامدهای فرسودگی شغلی معلمان ارائه شده است که دربردارندهٔ ویژگی‌های معلم‌ها، تکالیف و بافت مورد نظر است. در این مدل پشتیبانی جامعه، کیفیت تکالیف، خصوصیت‌های سازمانی و ویژگی‌های مربوط به مدرسه و معلم‌ها به عنوان عوامل موثر بر فرسودگی شغلی معلمان پیشنهاد شده‌اند که پس از این بر رفتار معلم‌ها، دیدگاه دانش‌آموزان و یافته‌های به‌دست آمده از آن تأثیرگذار خواهند بود. بر پایهٔ این مدل، خصوصیت‌های مربوط به آموزگاران در شکل‌گیری و یا بهبود فرسودگی شغلی نقش اساسی دارد. یکی از عواملی که به عنوان عامل حمایتی نقش آفرینی می‌کند کارآمدی معلم‌ها است (Fathi & Saedian, 2020; Friedman, 2003) که در هنگام بررسی عوامل مؤثر بر فرسودگی شغلی آموزگاران به طور کامل مورد بررسی قرار گرفته است.

یکی دیگر از متغیرهای مورد بررسی در این مطالعه، خودانگاره^۴ معلم است. خودانگاره آموزگاران را می‌توان به طور کلی به عنوان دیدگاه معلم‌ها از میزان اثربخشی تدریس خود تعریف نمود. پژوهشگران همواره بر اهمیت دیدگاه معلم‌ها نسبت به اثربخشی خود که اغلب خودکارآمدی یا خودانگاره نامیده می‌شود، تأکید کرده و بیان کرده‌اند که این دیدگاه‌ها ممکن است، متغیرهای روان‌شناختی مرتبط با آموزگاران را تحت تأثیر قرار دهند (Klassen & Chiu, 2010; Lee & Tsai, 2010). بدیهی است برای برگزارکنندگان دوره‌های آموزش معلمان بسیار اهمیت دارد که از تقویت خودانگاره تدریس آموزگاران پیش از خدمت، اطمینان به دست

¹ emotional exhaustion

² depersonalization

³ reduced personal accomplishment

⁴ self-concept

آورند. این امر، نه تنها به عنوان هدف اصلی به شمار می آید، بلکه به عنوان یک عامل واسطه نیز به شمار می آید که می تواند تأثیر مثبتی بر دیگر یافته های مربوط به بافت های آموزشی داشته باشد (Roche & Marsh, 2000). بنابراین مهم است در هنگام برگزاری دوره هایی که معلم ها را برای تدریس اثربخش آماده می کنند، تقویت خودانگاره آموزگاران را در دستور کار خود قرار داد. با این وجود، به پژوهش های بیشتری نیاز است تا رابطه بین خود انگاره معلم ها و دیگر متغیرها به طور کامل درک شود.

بینش آموزگاران از خود و تدریس شان می تواند بر شیوه آموزشی آن ها در کلاس تأثیر گذار باشد. روش تدریس معلم ها با تأثیرپذیری از بینش و تجربه های آن ها شکل می گیرد (Gow & Kember, 1993). بنابراین، به طور کلی این دیدگاه که پیشرفت واقعی آموزگاران با تغییر در نگرش و عقیده های مرتبط با تدریس و یادگیری، در درون آنان آغاز خواهد می گردد، هم اکنون پذیرفته شده است (Gow & Kember, 1993; Ho, Watkins, & Kelly, 2001). در این مقاله، به جای بهره گیری از اصطلاح های تخصصی تر که اغلب برای در نظر گرفتن تفاوت میان کارآمدی معلم ها از جنبه مدیریت کلاس، آموزش و عوامل دیگر به کار می روند، از اصطلاح «خودانگاره» برای اشاره به درک کلی شخص از کارآمدی تدریس خود بهره گرفته شده است (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

خود ادراکی معلم ها بیش از پیش به عنوان یکی از عوامل مؤثر بر فرسودگی شغلی آموزگاران مورد بررسی قرار گرفته است (Zhu et al., 2018). دو عامل بسیار مرتبط به خودباوری (Guskey, 1988) از جمله «اثر بخشی معلم» و «خود انگاره» به صورت جداگانه به عنوان عوامل مؤثر بر فرسودگی شغلی مورد بررسی قرار گرفته اند. در پژوهش حاضر، به طور همزمان نقش دوسازه خودانگاره و خودکارآمدی معلم ها در پیش بینی فرسودگی شغلی آنان مورد بررسی قرار گرفته است. اگر چه پیشینه پژوهشی فراوانی در زمینه روان شناختی آموزگاران وجود دارد اما برای پی بردن کامل به عوامل مؤثر بر تخصص شغلی معلم ها به پژوهش های تجربی بیشتری نیاز است. با وجود نقش غیر قابل انکار متغیرهای مرتبط با معلم بر روی عملکرد آنان، پژوهش های بسیار محدودی تأثیر خود انگاره معلم ها بر فرسودگی شغلی آنان را در بافت های آموزشی بررسی کرده اند. همچنین، بیشتر پژوهش هایی که رابطه بین خودکارآمدی معلمان و فرسودگی شغلی آنان را مورد بررسی قرار داده اند، در حوزه علوم تربیتی انجام پذیرفته اند و کمبود چنین پژوهش هایی در حوزه آموزش زبان انگلیسی هنوز احساس می شود. مهم تر از همه تا جایی که نگارندگان آگاهی دارند تاکنون هیچ پژوهشی تأثیر همزمان خودکارآمدی معلم ها و خود انگاره آنان را بر فرسودگی شغلی معلم های زبان انگلیسی در ایران بررسی نکرده است. در نتیجه، هدف از انجام پژوهش

کنونی این است که به بررسی تأثیر حس خودکارآمدی و خودانگاری به عنوان عوامل پیش‌بینی‌کننده فرسودگی شغلی معلمان زبان انگلیسی در بافت ایران پردازد.

۲. پیشینه پژوهش

طی دو دهه گذشته، پیشینه پژوهش نمایانگر علاقه شدید پژوهشگران به بررسی تأثیر برخی از متغیرهای مرتبط با معلم بر نارضایتی شغلی و فرسودگی آموزگاران است (Fathi & Derakhshan, 2019; Khani & Mirzaee, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010, 2017; Ware & Kitsantas, 2007). اگر چه هدف از انجام این پژوهش، بررسی همه پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه نیست، اما برخی از پژوهش‌های مرتبط تر مورد بررسی قرار می‌گیرند. برای نمونه، سارچام و ساکز (Sarıçam & Sakız, 2014) ارتباط بین احساس معلم‌ها و فرسودگی شغلی آنان را در مؤسسه‌های آموزشی ویژه^۱ در ترکیه مورد بررسی قرار دادند. ۱۱۸ معلم از چهار مؤسسه رسمی آموزشی ویژه و شش مرکز توان‌بخشی غیر رسمی^۲ در پژوهش آن‌ها شرکت کردند. برای گردآوری داده‌ها از مقیاس حس خودکارآمدی معلمان^۳ و پرسش‌نامه فرسودگی شغلی ماسلاچ^۴ بهره گرفته شده است. یافته‌های به‌دست آمده نمایانگر آن بود که میان خودکارآمدی معلمان و فرسودگی شغلی آنان رابطه مستقیمی وجود دارد. تجزیه و تحلیل بیشتر مدل ساختاری با مدل معادلات ساختاری نشان‌دهنده این بود که خودکارآمدی یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های قابل توجه برای مؤلفه‌های فرسودگی شغلی معلمان است. بر پایه ادعای پژوهشگران، میزان اضطراب و فرسودگی عاطفی که به وسیله معلمان آموزش ویژه احساس می‌شود به دیدگاه آنان از توانایی آموزشی خود مرتبط است.

در پژوهش دیگری ونتورا و همکاران (Ventura et al., 2015) اهمیت خودکارآمدی شغلی را به عنوان عوامل پیش‌بینی‌کننده سلامت روانی-اجتماعی^۵ مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها خودکارآمدی شغلی را از جنبه عملیاتی به عنوان فرسودگی شغلی و اشتیاق شغلی تعریف شده‌اند. داده‌های گردآوری‌شده از جامعه گسترده شرکت‌کنندگان با بهره‌گیری از مدل‌سازی معادلات ساختاری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان‌دهنده آن بود که خودکارآمدی شغلی معلم‌ها پیش‌بینی‌کننده هر دو عامل فرسودگی و اشتیاق شغلی معلمان است. خودکارآمدی شغلی با اشتیاق شغلی رابطه مستقیم و با فرسودگی شغلی رابطه وارونه دارد. همچنین شوفلی و همکاران

¹ special education institutions

² non-formal rehabilitation centers

³ teachers' sense of efficacy scale

⁴ Maslach burnout inventory

⁵ psychosocial well-being

(Schaufeli et al., 2009) ارتباط بین متغیرهای تقاضای شغلی، منابع^۱، فرسودگی شغلی، اشتیاق شغلی و غیبت به علت بیماری^۲ را بررسی کردند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که نبود منابع و تقاضای فراوان شغلی می‌تواند فرسودگی شغلی را به میزان قابل توجهی پیش‌بینی کنند و فرسودگی شغلی با غیبت به دلیل بیماری رابطه مستقیم دارد. افزون بر این، مشخص شد که بین این متغیرها همبستگی وجود دارد. همچنین معلوم گردید که اشتیاق اولیه شغلی، منابع را تحت تأثیر قرار می‌دهد که این خود موجب افزایش اشتیاق شغلی و کاهش فرسودگی شغلی می‌گردد.

در پژوهشی دیگر، خانی و میرزایی (Khani & Mirzaee, 2015) به بررسی ارتباط بین عوامل استرس‌زا، متغیرهای بافتی، خودکارآمدی و فرسودگی معلمان زبان انگلیسی در بافت ایران پرداختند. ۲۱۶ معلم زبان انگلیسی یک نظرسنجی مشتمل بر مجموعه‌ای از پرسش‌نامه‌ها را کامل کردند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که خودکارآمدی می‌تواند فرسودگی شغلی آموزگاران را به میزان چشمگیری کاهش دهد و خودکارآمدی می‌تواند به عنوان یک عامل واسطه‌ای در کاهش تأثیرات منفی متغیرهای بافتی و عوامل استرس‌زا بر فرسودگی شغلی معلمان مؤثر باشد. همچنین فتحی و سوادی رستمی (Fathi & Savadi Rostami, 2018) الگویی فرضیه‌ای از کارآمدی جمعی معلم‌ها^۳، خودکارآمدی معلمان، رضایت شغلی و تعهد کاری را بررسی کردند. آن‌ها همچنین یک الگویی واسطه‌ای را مورد بررسی قرار دادند که بر پایه آن مشخص شد تعهد شغلی به عنوان یک واسطه تأثیرگذار بر کارآمدی جمعی معلم‌ها و خودکارآمدی معلمان بر روی رضایت شغلی آنان تأثیر می‌گذارد. ۳۱۲ معلم زبان انگلیسی در ایران نسخه‌های پرسش‌نامه‌های اعتبارسنجی شده را کامل کردند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری نیز، متناسب بودن مدل ساختاری را تأیید نموده و نشان داد که دو عامل خودکارآمدی معلم‌ها و کارآمدی جمعی معلمان می‌توانند رضایت شغلی معلمان زبان انگلیسی را به میزان قابل توجهی پیش‌بینی کنند.

افزون بر این، پژوهش‌های گوناگونی با شیوه‌های اندازه‌گیری مختلف پیوند میان خودانگاره معلم‌ها و فرسودگی شغلی آن‌ها را مورد بررسی قرار داده‌اند. فریدمن و فاربر (Friedman & Farber, 1992) نمونه‌ای ۶۴۱ نفره از آموزگاران مدرسه‌های ابتدایی که به یک مقیاس خودانگاره شامل مواردی همچون رضایت شغلی، مهارت حرفه‌ای، توانایی شخصی و فرسودگی شغلی پاسخ دادند، را مورد تجزیه و تحلیل قرار دادند. آن‌ها دریافتند معلم‌هایی که از رضایت شغلی کمتری بهره می‌برند، درصد فرسودگی شغلی بالاتری دارند. راد و نصیر (Rad & Nasir,

¹ resources

² sickness absenteeism

³ collective teacher efficacy

2010) به رابطه وارونه بین خودانگاره آموزگاران و فرسودگی شغلی با استفاده از نمونه‌ای ۱۵۰ نفره متشکل از معلمان باتجربه در یک مرکز تربیتی، پرداخته‌اند. ویلا و کالوت (Villa & Calvete, 2001) با بهره‌گیری از مقیاس خودانگاره معلمان که شامل کارآمدی درک شده معلم‌ها، رابطه بین فردی، رضایت، گرایش به خطرپذیری، خودپذیری و رابطه با دانش‌آموزان است، دریافتند که بین خودانگاره معلمان و فرسودگی شغلی رابطه وارونه‌ای وجود دارد.

ژو و همکاران (Zhu et al., 2018) عوامل پیش‌بینی‌کننده فرسودگی شغلی را با بررسی همزمان خودانگاره و کارآمدی معلم‌ها برای کشف احتمال کارآمدی معلمان به عنوان یک عامل واسطه بین خودانگاره معلمان و فرسودگی شغلی پرداختند. آن‌ها به بررسی این پرسش پرداختند که آیا چنین رابطه‌ای در بین همه معلم‌ها با جنسیت و تجارب متفاوت از تدریس پایدار می‌ماند. به این منظور، ۱۸۹۲ معلم از هفت ناحیه متفاوت در کشور چین به یک پرسش‌نامه خودسنجی که در آن متغیرهای جمعیت شناختی، خودانگاره، اثربخشی و فرسودگی شغلی مورد بررسی قرار می‌گیرند، را پاسخ دادند. مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که خودانگاره معلم‌ها بر ابعاد خستگی شغلی همچون فرسودگی عاطفی و زوال شخصیتی تأثیر می‌گذارد و مانع پیشرفت شخصی می‌شود. یافته‌های به دست آمده از پژوهش نشان داد که کارآمدی معلمان به عنوان عامل واسطه‌ای بین خودانگاره معلم‌ها و فرسودگی شغلی عمل می‌کند.

در این مقاله، خودانگاره معلمان به عنوان دیدگاهی کلی از توانایی تدریس در نظر گرفته شده است و با خودکارآمدی تفاوت بسیاری دارد (Bong & Clark, 1999; Bong & Skaalvik, 2003). به این صورت که خودانگاره یک دیدگاه کلی است که اقدامات کلی تری را در بر می‌گیرد، پیامدهای قابل ارزیابی بیشتری دارد؛ به شدت به مقایسه اجتماعی وابسته است؛ نمایانگر شایستگی درک شده است؛ متمایل به گذشته است و پایداری نسبی بیشتری دارد. در مقابل، خودکارآمدی به وسیله ارزیابی جزئی بافت اندازه‌گیری می‌شود، متمرکز بر این است که آیا توانایی دستیابی به اهداف و معیارهای عینی را دارد، نشان‌دهنده اعتماد به نفس درک شده است، متمایل به آینده و انعطاف‌پذیرتر است.

۳. روش پژوهش

۳.۱. شرکت کنندگان

نمونه‌ای مشتمل بر ۱۸۴ معلم زبان انگلیسی شاغل به تدریس در مدرسه‌های دولتی و مؤسسه‌های زبان خصوصی در ایران، بر پایه روش نمونه‌گیری آسان^۱ به عنوان شرکت کنندگان این پژوهش

^۱ convenience sampling

انتخاب شدند. گردآوری داده‌های مورد نیاز با توزیع پرسش‌نامه‌های مربوط به سه متغیر بین شرکت کنندگان آغاز شد. با توجه به تسلط کافی شرکت کنندگان به زبان انگلیسی و توانایی آن‌ها در درک پرسش‌ها، از نسخه انگلیسی پرسش‌نامه‌ها برای معلم‌ها بهره گرفته شد. شرکت کنندگان مشتمل بر معلمان مرد (N = ۶۹) و زن (N = ۱۱۵) با میزان تحصیلات گوناگون دانشگاهی از جمله کارشناسی (۱۰۹ نفر)، کارشناسی ارشد (۶۳ نفر) و دکترا (۱۲ نفر) بودند. شرکت کنندگان مابین ۲۰ تا ۴۸ سال، سن داشتند و میانگین سنی آن‌ها ۱۳ تا ۲۷ سال بود. در زمینه تجربه تدریس، تجربه معلم‌ها از ۱۱ ماه تا ۲۵ سال متغیر بود و میانگین تجربه تدریس آن‌ها هم ۲۷ تا ۵ سال بود.

۲.۳. ابزار پژوهش

۱.۲.۳. مقیاس خودکارآمدی معلمان^۱

به منظور ارزیابی حس کارآمدی معلم‌ها، از مقیاس ایجادشده توسط شنن-موران و هوی (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) بهره گرفته شد. این مقیاس شامل ۲۴ پرسش است که سه مؤلفه اساسی شامل مشارکت دانش‌آموزان، راهبردهای آموزشی و مدیریت کلاس درس را اندازه‌گیری می‌کند. کارآمدی در مشارکت دانش‌آموزان، باور معلم‌ها به توانایی خود در درگیر کردن دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی را ارزیابی می‌کند. کارآمدی راهبردهای آموزشی مرتبط با ادراک معلم‌ها از کارآمدی راهبردی است که در کلاس درس به کار می‌گیرند. کارآمدی مدیریت کلاس درس به باور معلمان در پیوند با شایستگی‌شان در مدیریت کلاس درس خود می‌پردازد.

۲.۲.۳. پرسش‌نامه فرسودگی شغلی معلمان زبان انگلیسی^۲

برای اندازه‌گیری فرسودگی شغلی معلمان از پرسش‌نامه فرسودگی شغلی^۳ ماسلاچ و جکسون (Maslach & Jackson, 1981) بهره گرفته شد؛ بر پایه پژوهش‌های نگارندگان، این پرسش‌نامه دارای روایی و پایایی بسیار بالایی است. این ابزار شامل ۲۲ پرسش با مقیاس شش نقطه‌ای لیکرت است که شامل سه مؤلفه است. خستگی عاطفی^۴، زوال شخصیت^۵ و موفقیت فرد^۶. سطح بالای خستگی عاطفی و مسخ شخصیت و سطح پائین موفقیت فردی بیانگر فرسودگی شغلی بسیار است.

¹ TSES

² ELTBI

³ MBI

⁴ emotional exhaustion (EE)

⁵ depersonalization (D)

⁶ personal accomplishment (PA)

۳.۲.۳. مقیاس خود انکاره معلم^۱

خودانگاره معلم با استفاده از مقیاس ارزیابی خودانگاره معلم^۲ (Villa & Calvete, 2001) اندازه گیری می شود. این مقیاس شامل پنج مؤلفه است که مشتمل اند بر مهارت^۳، ادراک بین فردی^۴، رضایت^۵، خطر و ابتکار^۶، پذیرش خود^۷، و روابط با دانش آموزان^۸. پرسش های این پرسش نامه با مقیاس ۶ نقطه ای لیکرت از بسیار مخالفم (۱) تا بسیار موافقم (۶) متغیر بود. معلمانی که نمره کل آن ها بیشتر باشد خودانگاره آن ها هم بیشتر خواهد بود.

۳.۳. گردآوری داده ها و مراحل کار

برای دستیابی به اهداف این پژوهش، داده ها با توزیع مجموعه پرسش نامه ها مربوط به سه متغیر گردآوری شد. گردآوری داده ها در پاییز ۱۳۹۸ آغاز گردید. نخست، روی هم رفته ۲۵۰ پرسش نامه به هر دو صورت الکترونیکی و چاپی در میان شرکت کنندگان پخش شد که از میان آن ها ۱۸۴ مورد تکمیل و بازگردانده شد (۷۳٪ نرخ بازگشت). در میان پرسش نامه های بازگردانده شده، در نتیجه، ۱۸۴ مورد پرسش نامه تکمیل شده به عنوان مجموعه داده های این پژوهش در نظر گرفته شد. پرسش نامه ها شیوه نامه ها و راهنمایی ها و توضیح هایی در مورد چگونگی پر کردن آن ها را در بر می گرفت. برای افزایش سهولت گردآوری و تحلیل داده ها، نسخه های برخط پرسش نامه با قرار دادن پرسش های پرسش نامه در گوگل داک^۹ ایجاد شد و سپس در کانال ها و گروه های اینترنتی که در آن ها آموزگاران زبان انگلیسی منطقه های گوناگون کشور عضو بودند، به اشتراک گذاشته شد. پیش از پاسخ دادن به پرسش های پرسش نامه ها، از شرکت کنندگان خواسته شد تا اطلاعات فردی خود مانند نام و نام خانوادگی، جنسیت، سن، میزان تحصیلات و سابقه تدریس را بنویسند. افزون بر این، به این معلم ها گفته شد که اطلاعاتشان محرمانه باقی خواهد ماند و فقط برای این پژوهش مورد استفاده قرار می گیرد.

¹ TSC

² teacher self-concept evaluation scale

³ competence

⁴ interpersonal perceptions

⁵ satisfaction

⁶ risk and initiative

⁷ self-acceptance

⁸ relations with pupils

⁹ Google Docs

۳.۴. تحلیل داده‌ها

داده‌های گردآوری شده با نرم افزار اس.پی.اس.اموس ۲۰^۱، تحلیل گردید. ابتدا مجموعه داده‌ها از جنبه مقادیر گم شده و دورافتاده مورد بررسی قرار گرفت. این تحلیل نخست، نشان داد که هیچ گونه داده کدگذاری شده اشتباهی وجود ندارد. همچنین، ضمن تحلیل مقادیر گم شده، چند مورد گم شده به طور تصادفی با الگوریتم امید ریاضی-بیشینه سازی^۲ مقداردهی شد. پس از آن، روش مدل معادلات ساختاری^۳ برای بررسی پیش‌بینی متغیرهای مستقل از روی متغیرهای وابسته به کار گرفته شد و شاخص‌های مختلف نیکویی برازش تحلیل گردید. شاخص‌های برازش مورد استفاده برای ارزیابی مدل‌های این پژوهش شامل χ^2/df (خی دو تقسیم بر درجه آزادی)، شاخص نیکویی برازش^۴، شاخص برازش مقایسه‌ای^۵، شاخص تاکر-لوئیس^۶ و ریشه میانگین مربعات خطای برآورد^۷ بود. مدل زمانی پذیرفتنی به شمار می‌آمد که $GFI > 0.95$ ، $\chi^2/df < 3$ ، $CFI > 0.95$ ، $TLI > 0.95$ و $RMSEA < 0.06$ باشد (Hu & Bentler, 1999).

۴. یافته‌ها

به عنوان نخستین گام در تحلیل داده‌ها، یک تحلیل عاملی تأییدی^۸ برای بررسی برازش هر سه پرسش‌نامه انجام شد. به بیان دیگر، تا آن جا که به ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه‌ها مربوط بود، تحلیل عاملی تأییدی برای آزمایش مدل مفروض اجرا شد. یافته‌های شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی نمایانگر یک برازش خوب بود ($\chi^2/df = 1.92$ ، $p = 0.00$ ، $GFI = 0.99$ ، $CFI = 0.98$ ، $TLI = 0.98$ ، $RMSEA = 0.05$). در پیوند با پایایی پرسش‌نامه‌ها و مؤلفه‌های آن‌ها، یافته‌ها بیانگر این بود که ضرایب همسانی درونی این سه پرسش‌نامه بالاتر از ۰/۷۰ بود که نمایانگر شاخص‌های پایایی قابل قبول همه پرسش‌نامه بود. افزون بر این، پایایی مرکب^۹ از ۰/۷۸ (خود انگاره معلم) تا ۰/۸۹ (خودکارآمدی معلم) متغیر بود. همچنین، بار عامل برای همه پرسش‌های سه پرسش‌نامه معنادار ($P < 0.001$) و قابل قبول بود. به دلیل بالا بودن مقادیر محاسبه شده پایایی ترکیبی و بار عاملی، می‌توان گفت که این مدل دارای روایی هم‌گرا^{۱۰} است (Anderson & Gerbing, 1988).

^۱ Spss Amos 20

^۲ EM

^۳ SEM

^۴ GFI

^۵ CFI

^۶ TLI

^۷ RMSEA

^۸ CFA

^۹ composite reliability

^{۱۰} convergent validity

جدول ۱: آمار توصیفی و همبستگی^۱

	M (SD)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Com	30.15 (6.71)	1.00											
IP	17.38 (3.28)	.35**	1.00										
Sat	16.78 (4.35)	.39**	.36**	1.00									
RI	18.16 (4.24)	.37**	.32**	.33**	1.00								
SA	19.45 (5.22)	.29*	.41**	.35**	.29*	1.00							
RP	14.25 (3.12)	.33*	.38**	.41**	.36**	.32**	1.00						
Total SC	114.29(29.13)	.43**	.40**	.33**	.37**	.41**	.38**	1.00					
SE	42.13 (13.58)	.23*	.32**	.27*	.21*	.27*	.29*	.32**	1.00				
IP	43.87 (13.57)	.23*	.26*	.27*	.22*	.23*	.29*	.28*	.32**	1.00			
CM	46.26 (14.97)	.17	.22*	.24*	.28*	.22*	.32**	.35**	.34**	.30**	1.00		
Total SE	138.24(32.01)	.27*	.34**	.41**	.37**	.38**	.39**	.43**	.34**	.28*	.33**	1.00	
Burnout	62.54 (19.13)	-.29*	-.26*	-.31**	-.33**	-.29*	-.31**	-.43**	-.31**	-.24*	-.36**	-.64**	1.00

^۱ علامت‌های اختصاری جدول از این قرارند: IP = ادراک بین فردی؛ Sat = رضایت؛ RI = ریسک‌پذیری و ابتکار؛ SA = رضایت؛ RP = ارتباط با دانش آموز؛ Total SC = مجموع خودانگاره معلم؛ SE = مشارکت دانش آموز؛ IP = شیوه‌های آموزشی؛ CM = مدیریت کلاسی؛ Total SE = مجموع خودکارآمدی معلمان.

در گام پسین، آمار توصیفی و همبستگی بین سازه‌ها و مؤلفه‌های آن‌ها محاسبه گردید. آمار توصیفی و همبستگی بین خودانگاره معلم، خودکارآمدی معلم، و فرسودگی شغلی معلم در جدول (۱) نشان داده شده‌است. همان‌گونه که در جدول (۱) اشاره شد، همبستگی بین خودکارآمدی معلم و فرسودگی شغلی معلم ($p < 0.01$, $r = 0.64$) بالاتر از همبستگی بین مجموع خودانگاره معلم و فرسودگی شغلی است ($p < 0.01$, $r = 0.43$).

سپس، برای بررسی نقش معنادار خودکارآمدی و خودانگاره معلم در پیش‌بینی فرسودگی شغلی معلم از مدل معادلات ساختاری استفاده شد. در واقع، از مدل معادلات ساختاری به‌عنوان یک روش آماری چندمتغیره قدرتمند برای رویکرد فرضیه‌آزمایی تأییدی مدل ساختاری مفروض در این مقاله به کار گرفته شد.

برای تحلیل داده‌های این پژوهش به‌وسیله مدل معادلات ساختاری، دو مدل ارائه شده که در شکل (۱) نشان داده شده‌است. ماهیت روابط برای هر دو مدل یکسان است. در نتیجه، آن‌ها از نظر آماری تفاوتی با هم ندارند. با این وجود، به منظور اعتبارسنجی نتایج آماری، این دو مدل مورد بررسی قرار گردید. به منظور بررسی نقش هر یک از دو متغیر پیش‌بینی‌کننده (یعنی خودکارآمدی معلم و خودانگارهمعلم) به تنهایی، شاخص‌های نیکویی برازش برای بررسی کفایت مدل‌های مفروض استفاده شد. ارزیابی این مدل برازش خوبی با داده‌ها نشان داد (جدول ۲). مدل A نشان داد که همبستگی‌های میان این سه سازه^۱ معنادار است. خودکارآمدی معلم و خودانگاره معلم دارای ۵٪ واریانس مشترک بوند ($R^2 = 0.234$). خودکارآمدی و فرسودگی شغلی معلم‌ها ۲۲.۶٪ واریانس مشترک را نشان داد ($R^2 = 0.476$). به همین ترتیب، خودانگاره معلم و فرسودگی شغلی دارای واریانس مشترک ۵.۱۴٪ بود ($R^2 = 0.382$). به طور مشابه، این یافته‌ها نشان داد که خودکارآمدی معلم پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای فرسودگی شغلی معلم در مقایسه با خودانگاره معلم است.

همچنین، برای بررسی نقش خودکارآمدی و خودانگاره معلم فراتر و مستقل از یک‌دیگر به تنهایی، نموهای R^2 از طریق مقایسه درصد تغییرپذیری فرسودگی شغلی نشان داده در مدل‌های A و B بررسی گردید. در مدل B، خودکارآمدی معلم و خودانگارهمعلم با هم ۲۵٪ واریانس فرسودگی شغلی را شامل می‌شوند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که خودانگاره معلم ۴٪ اضافی واریانس فرسودگی شغلی معلم، فراتر از عامل توضیحی خودکارآمدی معلم به تنهایی را شرح می‌دهد ($\Delta R^2 = 0.25 - 0.22 = 0.03$). همچنین، نقش یکتای خودکارآمدی معلمان در

¹ latent constructs

پیش‌بینی فرسودگی شغلی ۱۱٪ بود ($\Delta R^2 = 0.25 - 0.14 = 0.11$). این یافته‌ها همچنین نشان می‌دهد که نقش خودکارآمدی معلم به تنهایی در پیش‌بینی فرسودگی شغلی بیشتر از خودانگارهمعلم است.

جدول ۲: شاخص‌های نیکویی برازش^۱

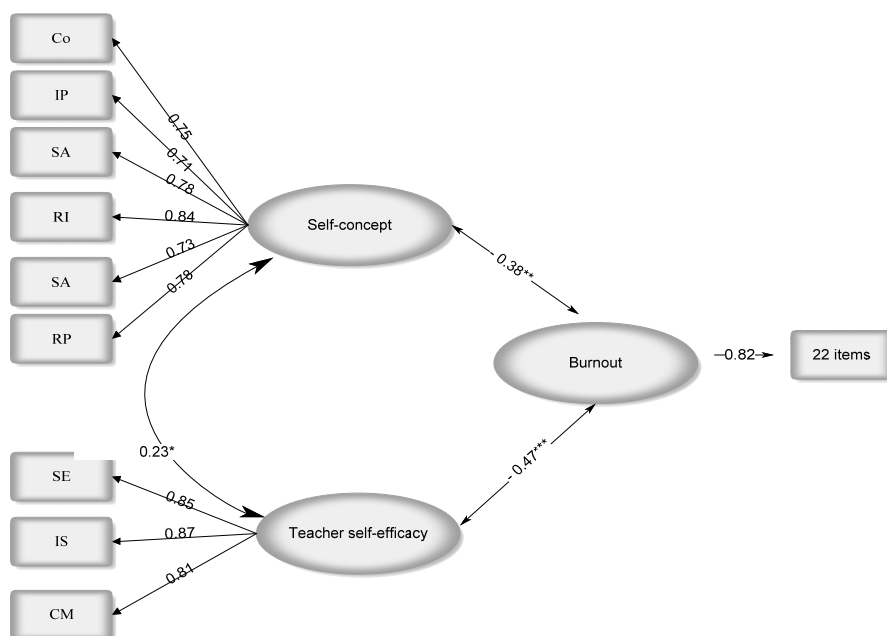
	χ^2	χ^2/df	GFI	TLI	CFI	RMSEA	$\Delta\chi^2$
Models A and B	6.12	1.92	.99	.98	.98	.05	
Model A1 (β SC = 0)	11.16	2.68	.98	.97	.97	.05	5.48*
Model A2 (β TSE = 0)	12.03	2.93	.97	.95	.95	.04	5.91*

پس از آن، نقش یکتای خودانگاره معلم و خودکارآمدی معلم در فرسودگی شغلی معلم با محدود کردن تمام وزن‌های متناظر بتا به صفر بررسی گردید و سپس تفاوت χ^2 آن‌ها در مدل B مورد بررسی قرار گرفت. محدود کردن وزن بتا به صفر منجر به کاهش قابل توجه χ^2 شد؛ اثر یکتای هر یک از متغیرها در پیش‌بینی فرسودگی شغلی معلم معنادار بررسی شده است. جدول (۲)، شاخص‌های برازش برای این مدل‌ها را نشان می‌دهد. محدود کردن وزن بتا به صفر در هر دو مدل A1 (β خود خودانگاره معلم = ۰) و مدل A2 (β خودکارآمدی معلم = ۰) به تغییرات معنادار خی دو منجر گردید که از این قرار است:

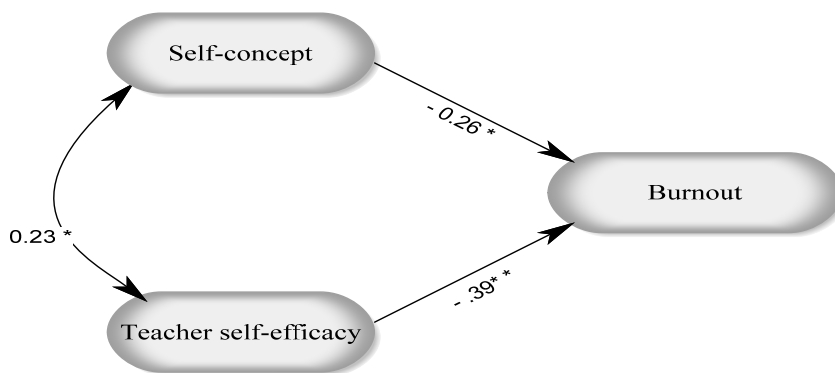
(model A1 (β SC = 0): $\Delta\chi^2 (1, N=184) = 5.48, p < .05$; model A2 (β TSE = 0): $\Delta\chi^2 (1, N=184) = 5.91, p < .05$).

این یافته‌ها نقش یکتای معنادار خودانگاره معلم و خودکارآمدی معلم به عنوان پیش‌بینی‌کنندگان برای فرسودگی شغلی را آشکار ساخت.

^۱ علامت‌های اختصاری جدول از این قرارند: SC = خودانگاره معلم؛ TSE = خودکارآمدی معلم. همچنین باید توجه داشت $p < 0.05$ *



مدل A



مدل B

شکل ۱. خودانگاره معلم و خودکارآمدی معلمان به عنوان پیش‌بینی کننده فرسودگی شغلی^۱

^۱ علامت‌های اختصاری جدول از این قرارند: IP = ادراک بین فردی؛ Sat = رضایت؛ RI = خطرپذیری و ابتکار؛ SA = رضایت؛ RP = ارتباط با دانش آموز؛ Total SC = مجموع خودانگاره معلم؛ SE = مشارکت دانش آموز؛ IP = شیوه‌های آموزشی؛ CM = مدیریت کلاسی؛ Total SE = مجموع خودکارآمدی معلمان.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این مقاله بررسی نقش خودانگاره و خودکارآمدی در پیش‌بینی فرسودگی شغلی معلمان زبان انگلیسی در ایران بود. یافته‌های به‌دست آمده از بررسی مدل ساختاری بیانگر این بود که خودکارآمدی معلمان به میزان چشم‌گیر و معناداری فرسودگی شغلی آن‌ها را پیش‌بینی می‌کند. یافته‌های این پژوهش همسو با نتایج بررسی‌هایی است که نمایانگر وجود رابطه‌ای معنادار بین خودکارآمدی معلم و فرسودگی شغلی آن‌ها بودند (Betoret, 2006; Khani & Mirzaee, 2015; Sariçam & Sakız, 2014; Schwarzer & Hallum 2008; Skaalvik & Llorens, 2015). (Salanova, & Llorens, 2015). این یافته همچنین مطالعاتی را تأیید می‌کند که نشان می‌دهند که باور اشخاص در مورد کارآمدی آنان ممکن است بر دلهره، از کار افتادگی عاطفی^۱ و زوال شخصیتی آن‌ها تأثیرگذار باشد (Jepson & Forrest, 2008; Leiter & Schaufeli, 1996; Maslach & Leiter, 2008). به بیان دیگر، باور معلمان زبان انگلیسی به توانایی‌های خود در بهره‌گیری از راهکارهای مناسب آموزشی، مدیریت کلاس درس و استفاده از راهکارهای مناسب برای درگیر کردن زبان آموزان می‌تواند احتمال فرسودگی شغلی آنان را تحت تأثیر قرار دهد. معلم‌هایی که به توانایی‌های خود در بهبود یادگیری دانش آموزان، مدیریت کلاس‌های خود و بهره‌گیری از راهکارهای آموزشی مناسب بیشتر باور دارند، کمتر احتمال دارد که دچار فرسودگی شغلی شوند. این یافته همچنین با یافته‌های پژوهش جیپسون و فارست (Jepson & Forrest, 2006) سازگار است که آن‌ها دریافتند درک قوی‌تری از خودکارآمدی خطر ابتلا به فرسودگی را کاهش می‌دهد. افزون بر این یافته، تأییدکننده یافته‌های شوارزر و هالوم (Schwarzer & Hallum, 2008) است که نویسندگان اعتقاد به خودکارآمدی را مؤثر بر استرس و فشار شغلی می‌دانستند و معتقد بودند که خودکارآمدی پائین‌تر ممکن است اضطراب آموزشی را افزایش دهد که خود موجب فرسودگی شغلی معلم‌ها می‌شود. افزون بر این، در این پژوهش مشخص گردید که خودانگاره معلم‌ها می‌تواند به میزان قابل توجهی فرسودگی شغلی آموزگاران انگلیسی در ایران را پیش‌بینی کند. از آنجایی که می‌توان به طور کلی خودانگاره معلمان را به عنوان درک معلمان از اثربخشی تدریس خود تعریف نمود (Yeung, Craven, & Kaur, 2014)، معلم‌هایی که خودانگاره ضعیفی دارند ممکن است از استرس یا مشکلات عاطفی رنج ببرند (Villa & Calvete, 2001). این ارزیابی شناختی ناکارآمد ممکن است سبب یک اختلال روانی^۲ یا فرسودگی شغلی شود. به بیان دیگر، خودانگاره

¹ emotional breakdown

² psychological disorder

معلمان می‌توانند در برابر فرسودگی شغلی به عنوان یک عامل حمایتی عمل کنند. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های پیشین است (Rad & Nasir, 2010; Villa & Calvete, 2001) که رابطه معکوس بین خودانگاره معلمان و فرسودگی شغلی را آشکار کرده بود. یکی از توضیح‌های محتمل این است که خودانگاره بازتاب‌دهنده دیدگاه یا ارزیابی کلی از توانایی‌های خود است. بنابراین خودانگاره ضعیف می‌تواند مستقیماً منجر به ضعیف شدن حس باور به توانایی‌های خود شود و به این صورت، استرس و فرسودگی شغلی در شخص به وجود می‌آید. همچنین، می‌توان این گونه ادعا نمود که معلمانی که دیدگاه یا ارزیابی مثبتی نسبت به توانایی‌های خود دارند در کنترل کردن جوهای سیاسی-اجتماعی^۱ مدارس و آموزشگاه‌هایی که در آن مشغول به کار هستند، تواناترند. به بیان دیگر، معلمانی که خودانگاره بهتری دارند کمتر دچار فرسودگی عاطفی می‌شوند، رضایت شغلی بیشتری داشته و توانایی بیشتری در حفظ تعامل موثر با دیگران دارند. چنین معلمانی استرس شغلی کمتری را تجربه می‌کنند که سبب پایین آمدن احتمال فرسودگی شغلی نیز می‌شود (Howard & Johnson, 2004).

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که به نظر می‌رسد خودکارآمدی معلمان نسبت به خودانگاره معلمان عامل تأثیرگذارتری برای پیش‌بینی فرسودگی شغلی باشد. به بیان دیگر، معلوم گردید که اگر چه هر یک از دو عامل خودکارآمدی و انعطاف‌پذیری تأثیر منحصر به فردی بر فرسودگی شغلی داشتند اما احساس کارآمدی معلمان عامل مهم‌تری نسبت به انعطاف‌پذیری آن‌ها در پیش‌بینی فرسودگی شغلی به شمار می‌آید. این یافته را می‌توان به تأثیرگذاری خودکارآمدی به عنوان یک متغیر مؤثر بر اثربخشی معلمان، تعهد شغلی، رضایت شغلی، سلامت روانی و استرس آن‌ها نسبت داد (Caprara, et al., 2003; Klassen & Chiu, 2010; Klassen & Tze, 2014; Zee & Koomen, 2014). به بیانی روشن‌تر، معلمانی که حس خودکارآمدی بالاتری دارند رضایت شغلی بیشتری داشته، متعهدترند و کمتر دچار فرسودگی شغلی می‌شوند (Chesnut & Burley, 2015). این یافته همچنین، نتایج پژوهش‌های بتورت (Betoret, 2006) و خانی و میرزایی (Khani & Mirzaee, 2015) را تأیید می‌کند. آن‌ها نشان دادند خودکارآمدی و اجزای آن می‌توانند به میزان قابل توجهی بر فرسودگی شغلی معلمان تأثیرگذار باشند و منجر به کاهش فرسودگی شغلی آن‌ها شوند.

این پژوهش، نمایانگر ضرورت ایجاد حس خودانگاره و کارآمدی در معلمان برای جلوگیری از فرسودگی شغلی است. باید اطمینان به دست‌آید که مدارس مکان‌هایی هستند که معلمان

¹ sociopolitical atmospheres

می توانند با ارتقای یادگیری دانش آموزان، احساس موفقیت بیشتری داشته باشند تا خودانگاره و احساس کارآمدی آنان تقویت شود و به فرسودگی شغلی دچار نشوند. روش عملی برای مدارس و یا مؤسسه‌های آموزشی فراهم آوردن فرصت‌های گوناگون برای معلمان است تا بتوانند تدریسی موفقیت‌آمیز یا حداقل مفید را تجربه نمایند. برگزاری دوره آزاد^۱ با گروهی متشکل از دانش آموزان با انگیزه می‌تواند این فرصت را به معلمان بدهد (Tsui & Wong, 2009). با بهره‌گیری از این روش، می‌توان معلمان را به توسعه سبک خود ترغیب نموده و آن را به دیگر معلمان آموزش داد. کار کردن با دیگر همکاران یا معلمان با تجربه در هنگام آماده‌سازی دروس نیز می‌تواند مفید واقع شود. با بهره‌گیری از چنین خودآموزه‌هایی^۲ یا آموختن از دیگران، معلمان می‌توانند به تسلط فراوانی دست یابند یا تجارب نیابتی^۳ فراوانی کسب کنند، همچنین می‌توانند شیوه‌های مناسب تقدیر و تشویق کلامی را از معلمان باتجربه بیاموزند که موجب تقویت اعتقاد به کارآمدی و خودانگاره آن‌ها خواهد شد (Bandura, 1997; Tschannen-Moran et al., 1998). افزون بر این، امید است که این یافته‌ها بتوانند پژوهشگران و مربیان را به تلاش برای مشخص کردن پیوندهای احتمالی بین خودآگاهی^۴ معلمان، ارزش قائل شدن برای اعتقادات معلمان و رفتارهای آموزشی ترغیب نمایند. این یافته‌ها، همچنین برای پژوهشگران آموزشی، مدیران مدارس و مربیان تربیت معلم پیامدهای مهمی دارد به این دلیل که این یافته‌ها بیانگر این موضوع اند که خودانگاره معلمان و ارزش قائل شدن برای یادگیری با رویکردهای آموزشی که منجر به تقویت یادگیری دانش آموزان می‌شوند، رابطه مستقیمی دارند.

با این وجود، پژوهش حاضر محدودیت‌هایی نیز دارد. نخست اینکه، این پژوهش یک مطالعه مقطعی است اما عواملی همچون دیدگاه معلمان از خودکارآمدی، انعطاف‌پذیری و فرسودگی شغلی ممکن است در گذشت زمان تغییر کنند. بنابراین، برای دستیابی به یافته‌های معتبرتر، پژوهشگران می‌توانند از طرح‌های تحقیق طولی^۵ استفاده کنند تا بتوانند به مرور زمان خط سیر طولی و نوسانات این متغیرها را دنبال نموده و مورد بررسی قرار دهند. افزون بر این پژوهشگران می‌توانند از روش‌های پژوهش کمی^۶ یا آمیخته^۷ استفاده نمایند تا به طور کامل ارتباط بین این سه متغیر را دریافته و همچنین به تفسیر ارتباط بین این متغیرها نیز کمک کنند. همچنین بهره‌گیری از

¹ open course
² self-learning
³ vicarious experience
⁴ self-perception
⁵ longitudinal designs
⁶ qualitative method
⁷ mixed-methods

نمونه گیری آسان و شمار محدود شرکت کنندگان یکی دیگر از محدودیت های مقاله حاضر است که باید در پژوهش های آینده مورد بررسی قرار گیرد.

فهرست منابع

هومان فرد، محمد حامد و محمد رحیمی. (۱۳۹۸). «مقایسه تاثیر بازخورد برخط معلم و همتایان بر بهبود کیفیت نگارش فراگیران ایرانی زبان انگلیسی». *زبان پژوهی*. دوره ۱۱. شماره ۳۳. صص ۳۲۷-۳۵۲.

References

- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self - efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26 (4), 519-539.
- Bong, M., & Clark, R. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34, 139-153.
- Bong, M., & Skaalvik, E. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21(3), 193-218.
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16.
- Donald, J. G. (2000). *Indicators of success: From concepts to classrooms*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, April 24-28 2000, New Orleans, USA.
- Fathi, J., & Derakhshan, A. (2019). Teacher self-efficacy and emotional regulation as predictors of teaching stress: An investigation of Iranian English language teachers. *Teaching English Language*, 13(2), 117-143.
- Fathi, J., & Savadi Rostami, E. (2018). Collective teacher efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction among Iranian EFL Teachers: The mediating role of teaching commitment. *Journal of Teaching Language Skills*, 37(2), 33-64.
- Fathi, J., & Saeedian, A. (2020). A structural model of teacher self-efficacy, resilience, and burnout among Iranian EFL teachers. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 9(2), 14-28.
- Friedman, A. I. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- Friedman, A. I., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35.

- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-23.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Ho, A., Watkins, D., & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42(2), 143-169.
- Hamed Hoomanfar, M. & Rahimi, M. (2020). A comparative study of the efficacy of teacher and peer online written corrective feedback on EFL learners' writing ability. *Zabanpazhuhi*, 11 (33), 327-352 [In Persian].
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- 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(1), 183-197.
- Khani, R., & Mirzaee, A. (2015). How do self-efficacy, contextual variables and stressors affect teacher burnout in an EFL context? *Educational Psychology*, 35(1), 93-109.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lee, M.-H., & Tsai, C.-C. (2010). Exploring teachers' perceived self-efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the world wide web. *Instructional Science*, 38, 1-21.
- Leiter, M. P., & Schaufeli, W. B. (1996). Consistency of the burnout construct across occupations. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9(3), 229-243.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498.
- Rad, A. Z., & Nasir, R. (2010). Burnout and career self-concept among teachers in Mashhad, Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 464-469.
- Roche, L.A., & Marsh, H.W. (2000). Multiple dimensions of university teacher self-concept: Construct validation and the influence of students' evaluations of teaching. *Instructional Science*, 28, 439-468.
- Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Van Rhenen, W. (2009). How changes in job

- demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 30(7), 893-917.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171.
- Shirazizadeh, M., & Karimpour, M. (2019). An investigation of the relationships among EFL teachers' perfectionism, reflection and burnout. *Cogent Education*, 6(1), 1667708.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160.
- Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*, 85 (3), 430-471.
- Tournaki, N., & Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 299-314.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tsui, A. B. M., & Wong, J. L. N. (2009). In search of a third space: Teacher development in mainland China. In C. K. K. Chan & N. Rao (Eds.), *Revisiting the Chinese learner: Changing contexts, changing education* (pp. 281-311). Hong Kong: Springer/The University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre.
- Ventura, M., Salanova, M., & Llorens, S. (2015). Professional self-efficacy as a predictor of burnout and engagement: The role of challenge and hindrance demands. *The Journal of Psychology*, 149(3), 277-302.
- Villa, A., & Calvete, E. (2001). Development of the teacher self-concept evaluation scale and its relation to burnout. *Studies in Educational Evaluation*, 27(3), 239-255.
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310.
- Yeung, A. S., Craven, R. G., & Kaur, G. (2014). Teachers' self-concept and valuing of learning: Relations with teaching approaches and beliefs about students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 305-320.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.
- Zhu, M., Liu, Q., Fu, Y., Yang, T., Zhang, X., & Shi, J. (2018). The relationship between teacher self-concept, teacher efficacy and burnout. *Teachers and Teaching*, 24(7), 788-801.

The relationship among self-efficacy, self-concept, and burnout among Iranian EFL teachers: A structural equation modelling analysis

Jalil Fathi¹
Mehran Samadi²
Saeed Nourzadeh³
Arash Saharkhiz Arabani⁴

Received: 09/05/2020
Accepted: 31/08/2020
Article Type: Research

Abstract

It should be noted that every teacher has his/her particular personality factors, value systems, ideologies, and cognition which greatly influence the decisions they make and the activities they do in the classroom (Donald, 2000). As a result, a bulk of studies have been carried out to shed more light on the individual and psychological variables of teachers. In this line of inquiry, the investigation of the associations among some teacher-related variables such as teacher self-efficacy, burnout, emotional intelligence, commitment, resilience, and job satisfaction has enjoyed much research attention.

Grounded in social cognitive theory and first introduced by Bandura (1997), self-efficacy is defined as “belief in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (p.3). As far as educational contexts and teachers are concerned, self-efficacy was defined by Tschannen-Moran, Hoy, and Hoy (1998) as “the teacher's belief in his or her capability to organize and execute courses of action required to accomplish a specific teaching task in a particular context” (p.22).

As another teacher-related variable, burnout is defined as a dysfunctional response to chronic emotional and interpersonal stressors at work. It occurs more in interpersonally oriented occupations such as the teaching profession (Maslach, 1999; Maslach & Leiter, 1999). Individuals who burn out are enduring stress overload and devaluating others as well as themselves, accordingly, they show a syndrome of emotional exhaustion (EE), depersonalization (DE), and reduced personal accomplishment (RPA) (Maslach, 1999).

¹ Assistant Professor in TEFL, University of Kurdistan (corresponding author);
j.fathi@uok.ac.ir

² MA student in TEFL, University of Kurdistan; saeednourzadeh@du.ac.ir

³ Assistant Professor in TEFL, Damghan University; mehransamadi@uok.ac.ir

⁴ Assistant Professor in TEFL, Rasht Branch, Islamic Azad University;
saharkhiz.arash@iaurasht.ac.ir

Teacher self-concept can be broadly defined as teachers' self-perceptions of their teaching effectiveness. Researchers have emphasized the importance of teachers' competence beliefs (often labeled as self-efficacy or self-concept), which may influence teacher-related psychological variables (Devos, Dupriez, & Paquay, 2012). Overall, the purpose of the present study was set to investigate the role of teachers' sense of efficacy and self-concept as predictors of teacher burnout in the Iranian EFL context.

To this end, three validated scales measuring these variables were administered to 184 male and female teachers. The collection of the required data was initiated by distributing the questionnaires of the three variables to the participants. To ease the data collection procedure, both online and paper-and-pencil versions of the questionnaires were used. As the participants had a good command of English proficiency, the English version of the questionnaires was administered to the EFL teachers. The online versions of the questionnaires were created by placing the items of the questionnaires on Google Docs and then shared on internet channels and groups in which Iranian EFL teachers from various parts of the country are joined.

The gathered data were analyzed by the SPSS AMOS 20. First, the dataset was examined with regard to the missing and outlier values. The analysis initially indicated that there were no wrongly coded data. Additionally, while analyzing the missing values, few missing items were randomly assigned through the expectation-maximization (EM) algorithm. Afterward, Structural Equation Modelling (SEM) was employed to examine the prediction of independent over dependent variables and various goodness of fit indices were analyzed.

The results indicated that teacher self-concept accounted for 14.5% of the variance, and teacher self-efficacy accounted for 22.6% of the variance in burnout. Although both variables had a unique effect on teaching burnout, teacher self-efficacy turned out to be a stronger predictor of burnout. Concerning the implications of this study, teacher education programs should pay more serious attention to teacher self-efficacy and self-concept as they proved to play a significant role in reducing teacher burnout. From this perspective, EFL teacher educators are recommended to adopt a practical course of action to foster both teacher self-concept and self-efficacy in order to help both pre-service and in-service teachers to cope with stressful situations in a more effective way. To this end, teacher education programs should focus on teachers' professional identity which is closely associated with both teacher reflection and self-efficacy. Development of teacher identity requires interpretation and reinterpretation of who the teacher is and whom he aspires to be. Through this process of identity re-construction, ELT teachers can become more reflective, thereby becoming more emotionally attached to their jobs (Holland & Lachicotte, 2007). If the Iranian ELT community gets closer to professionalism by re-constructing identities of ELT practitioners more effectively, enhanced teachers' self-efficacy and their improved reflectivity would reduce their stress and burnout.

As for the suggestions for further research, the generalizability of these findings can be enhanced if future researchers utilize qualitative or mixed methods research designs. Such studies are likely to provide a more in-depth understanding of the variables influencing teaching burnout in EFL contexts.

Keywords: Burnout, EFL Teachers, Structural Equation Modelling, Teacher Self-Concept, Teacher Self-Efficacy