

تأثیر ابعاد توانمندی روان‌شناختی بر عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی (مورد مطالعه: استان‌های شمال غرب کشور)

لیلا صفا^{۱*}، روح‌اله رضائی^۲ و کریم آذرنژاد^۳

(دریافت: ۹۷/۱۰/۱۶؛ پذیرش: ۹۸/۰۴/۱۵)

چکیده

شواهد حاکی از آن است که عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی در سطح مطلوبی نمی‌باشد که این مسأله ضرورت شناخت متغیرهای تأثیرگذار بر بهبود عملکرد شغلی آن‌ها را افزایش داده است. از این‌رو، هدف اصلی این تحقیق توصیفی-همبستگی بررسی تأثیر ابعاد توانمندی روان‌شناختی بر عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی استان‌های شمال غرب کشور بود. جامعه آماری این تحقیق را ۲۹۵ نفر از آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی در استان‌های آذربایجان غربی، آذربایجان شرقی، اردبیل و زنجان تشکیل دادند که ۲۱۰ نفر از آن‌ها با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شد. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه استفاده شد. روایی محتوایی پرسشنامه با نظر پانلی از متخصصان مورد تأیید قرار گرفت و روایی سازه و پایایی ترکیبی ابزار تحقیق نیز از طریق برآورد مدل اندازه‌گیری و پس از انجام اصلاحات لازم به دست آمد. داده‌های گردآوری شده با استفاده از تکنیک چند متغیره مدل‌سازی معادلات ساختاری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج تحقیق نشان داد که فرضیه‌های تحقیق مورد تأیید قرار گرفته و پنج بعد توانمندی روان‌شناختی شامل احساس شایستگی، احساس خودمختاری، احساس مؤثر بودن، احساس معنی‌دار بودن و احساس اعتماد از اثر معنی‌داری بر متغیر وابسته برخوردار بودند و ۴۰ درصد از واریانس عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی را تبیین کردند. در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که یکی از پیش‌شرط‌های اصلی برای افزایش سطح عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی، بهبود سطح توانمندی روان‌شناختی آموزشگران به‌واسطه توجه به ابعاد اصلی آن به‌ویژه احساس معنی‌داری و احساس شایستگی (خودکارآمدی) است.

واژه‌های کلیدی: عملکرد وظیفه‌ای و زمینه‌ای، احساس معنی‌دار بودن و شایستگی، نظام آموزش کشاورزی.

^۱ استادیار گروه ترویج، ارتباطات و توسعه روستایی، دانشگاه زنجان. زنجان، ایران.

^۲ دانشیار گروه ترویج، ارتباطات و توسعه روستایی، دانشگاه زنجان. زنجان، ایران.

^۳ دانش‌آموخته کارشناسی ارشد گروه ترویج، ارتباطات و توسعه روستایی، دانشگاه زنجان. زنجان، ایران.

* نویسنده مسئول، پست الکترونیک: safa@znu.ac.ir

امروزه، بهبود عملکرد شغلی یکی از مهم‌ترین اهدافی است که مدیران سازمان‌های مختلف از جمله سازمان‌های آموزشی به دنبال آن هستند، چرا که این امر منجر به افزایش کیفیت خدمات سازمان‌ها و بهره‌وری در جامعه و در نهایت، تقویت اقتصاد ملی کشورها می‌شود (افجه و همکاران، ۱۳۹۴). در این زمینه، از آنجایی که آموزشگران از رکن‌های اساسی نظام آموزشی به شمار می‌آیند که هدف‌ها و کارکردهای مختلف نظام توسط آن‌ها محقق می‌شود (درخشان‌فر و آری‌ن‌مهر، ۱۳۹۳)، بنابراین، ارزیابی و شناخت عملکرد شغلی آن‌ها از پیش‌شرط‌های اصلی بهبود بهره‌وری مؤسسات آموزشی (از جمله هنرستان‌ها) محسوب می‌شود (Konig & Lauermann, 2016). در خصوص مفهوم عملکرد شغلی، لی و همکاران (Li et al., 2018) آن را به‌عنوان مجموعه رفتارهایی تعریف می‌کنند که یک فرد در راستای دستیابی به اهداف سازمان انجام می‌دهد. به بیان دیگر، عملکرد شغلی ارزش مورد انتظار برای یک سازمان است که از فعالیت‌ها و اقدامات شغلی افراد در یک دوره زمانی مشخص به‌دست می‌آید (Mohamad & Jais, 2016). بر این اساس، عملکرد شغلی آموزشگران را به‌طور ساده می‌توان اثربخشی و کارایی حاصل از فعالیت‌های آن‌ها در درون کلاس در نظر گرفت (Minono, 2017). در واقع، عملکرد شغلی آموزشگران به استفاده عملی آن‌ها از دانش و مهارت خود برای ایفای اثربخش کارکرد اصلی‌شان یعنی تدریس به فراگیران اشاره دارد (آذرنژاد، ۱۳۹۶؛ Pule, 2015). به‌منظور درک بهتر و سنجش دقیق‌تر مفهوم عملکرد شغلی، در سال‌های اخیر پژوهشگران مختلف دسته‌بندی‌های گوناگونی را در خصوص مؤلفه‌های عملکرد شغلی ارائه کرده‌اند. در این باره، در یک دسته‌بندی که از جامعیت و چارچوب شفاف‌تری برخوردار بوده و تناسب بیشتری نیز با محیط‌های آموزشی دارد، لوگان (Logan, 2014) مؤلفه‌های عملکرد شغلی آموزشگران را در قالب مؤلفه‌های عملکرد وظیفه‌ای و عملکرد زمینه‌ای در نظر گرفته است. به‌طور معمول، عملکرد وظیفه‌ای (Task performance) رفتاری است که به شکل مستقیم با تکمیل وظایف اصلی شغلی مرتبط بوده و به‌عنوان یک الزام رسمی از کار افراد شناخته می‌شود (Kappagoda, 2018). بر این اساس، عملکرد وظیفه‌ای آموزشگران به رفتارها و فعالیت‌های فنی اشاره دارد که به‌طور مستقیم در ارتباط با کارکرد اصلی آن‌ها یعنی تدریس قرار می‌گیرد و شامل مواردی همچون تعیین اهداف آموزشی مناسب و تبدیل آن‌ها به اهداف رفتاری، استفاده از محتوا و منابع علمی روزآمد، تدوین طرح درس مناسب و جامعیت و پیوستگی در ارائه مطالب، استفاده از روش تدریس اثربخش متناسب با اهداف و محتوای درس و سایر موارد، می‌شود (Oluwakemi & Olanrewaju, 2014). در مقابل، عملکرد زمینه‌ای (Contextual performance) در بر گیرنده آن دسته از رفتارهایی است که در شرح شغلی افراد آورده نمی‌شوند، اما یک جزء اصلی عملکرد شغلی به شمار می‌روند؛ این رفتارها شبکه اجتماعی و محیط روان‌شناختی سازمان را حفظ و تقویت کرده و با حمایت از عملکرد وظیفه‌ای، اثربخشی یک سازمان را افزایش می‌دهند (Kappagoda, 2018). با توجه به این موضوع، عملکرد زمینه‌ای آموزشگران را می‌توان به‌عنوان وظایف و مسئولیت‌هایی تعریف کرد که انجام آن‌ها از سوی آموزشگران منجر به تسهیل شرایط برای انجام وظایف اصلی آن‌ها در ارتباط با تدریس و آموزش فراگیران می‌شود و می‌تواند اثربخشی فعالیت‌های وظیفه‌ای اصلی را تا حدود زیادی افزایش دهد (آذرنژاد، ۱۳۹۶). از مهم‌ترین اقدامات مرتبط با عملکرد زمینه‌ای می‌توان به مواردی مانند بهره‌گیری از اردوهای آموزشی برای تکمیل و بهبود کیفیت یادگیری فراگیران، ارائه تکالیف و فعالیت‌های مناسب به فراگیران در راستای موضوعات مورد تدریس، استفاده از فناوری‌ها و رسانه‌های کمک‌آموزشی در فرایند تدریس، ایجاد انگیزه و رغبت در فراگیران جهت تحقیق و مطالعه بیشتر و سایر موارد اشاره کرد (Logan, 2014).

امروزه، بسیاری از سازمان‌ها راه‌حل بهبود عملکرد کارکنان و افزایش انگیزه و تعهد آن‌ها را اجرای برنامه‌های توانمندسازی کارکنان و ذینفعان تشخیص داده و تلاش کرده‌اند با اجرای این برنامه‌ها ضمن اصلاح متغیرهای مؤثر بر احساس افراد از توانمندسازی، بر موانع درونی و بیرونی غلبه کرده و زمینه لازم برای پرورش کارکنان توانمند را به وجود آورند (فرزانه و همکاران، ۱۳۹۴). در حقیقت، در شرایط متغیر کنونی سازمان چاره‌ای جز بهره‌برداری مناسب از نیروی انسانی ندارد و تنها عامل ایجاد تعادل در سازمان، توانمندسازی به‌ویژه توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان است (رستمی و همکاران، ۱۳۹۴). توانمندسازی کارکنان امروزه، از چنان اهمیتی در محیط‌های کاری برخوردار است که می‌تواند مزیت رقابتی پایداری را نصیب سازمان‌ها کند (Dewettink & Van Ameijde, 2011). به همین منوال، ژو و همکاران (Zhu et al., 2019) تأکید دارند که توانمندسازی آموزشگران یک پیش‌شرط ضروری برای تحریک رفتارهای نوآورانه آن‌ها به شمار می‌رود که می‌تواند از طریق

بهبود سطح خودکارآمدی و اعتماد به نفس افراد و کمک به آن‌ها جهت انطباق فعال با شرایط محیط پیرامونی منجر به بهبود توانایی آموزشگران برای انجام وظایف شغلی‌شان شود. درباره مفهوم توانمندسازی روان‌شناختی، هوآنگ (Huang, 2017) به نقل از اسپریتزر (Spreitzer, 1995) آن را مفهومی در نظر می‌گیرد که در بردارنده جهت‌گیری فعال یک فرد نسبت به نقش کاری خود است به نحوی که بر مبنای آن، افراد توانمند شرایط کاری خود را به گونه‌ای درک می‌کنند که می‌توانند آن را با اقدامات و فعالیت‌های خود شکل دهند. به عبارت دیگر، توانمندسازی روان‌شناختی مجموعه‌ای از فرایندهای شناختی بر مبنای احساس معنی‌داری، شایستگی، تأثیرگذاری و استقلال در انجام وظایف شغلی است که ادراک ذهنی افراد و محیط یا زمینه کاری آن‌ها را بهبود می‌بخشد (Llorente-Alonso & Topa, 2018; Zhu et al., 2019). محققان و صاحب‌نظران مختلف با توجه به پیچیدگی و چندبعدی بودن مفهوم توانمندی روان‌شناختی، برای آن پنج بعد شناختی احساس شایستگی، احساس خودمختاری (حق انتخاب)، احساس مؤثر بودن، احساس معنی‌دار بودن و احساس اعتماد را در نظر گرفته‌اند که این دسته‌بندی در مطالعات فروانی به کار گرفته شده است (دهقانان و مفاخری، ۱۳۹۴؛ Spreitzer, 1995). در این خصوص، احساس شایستگی به درجه‌ای که یک فرد می‌تواند وظایف شغلی را با مهارت انجام دهد و به عبارت دیگر، به اطمینان فرد به توانایی خود جهت انجام وظایف به‌طور موفقیت‌آمیز اشاره دارد (Sigler & Pearson, 2002). احساس خودمختاری مربوط به احساس داشتن انتخاب و کنترل روی کار است. در واقع، حق انتخاب در کار، نیاز کارکنان برای استقلال در یک دوره کاری است (Fock et al., 2011). به همین منوال، احساس مؤثر بودن انعکاس دهنده احساس یک فرد درباره میزان تأثیرگذاری او بر راهبردها، مدیریت و برندهای یک سازمان است (Kebriaei et al., 2013). به‌طور مشابه، معنی‌دار بودن به‌عنوان انطباق بین ارزش‌ها و باورهای کارکنان با نقش‌های کاری آن‌ها تعریف شده است (Hancer & Kim, 2005). در نهایت، احساس اعتماد به روابط بین فرادستان و زیردستان (اعتماد مدیر به کارمند و بالعکس) و نیز به علاقه‌مندی، تعامل و اطمینان به دیگران و در مجموع، به احساس امنیت شخصی کارکنان در محیط سازمان مربوط می‌شود (فرزانه و همکاران، ۱۳۹۴).

هنرستان‌های کشاورزی یکی از اجزاء نظام آموزش کشاورزی رسمی کشور و از مراکز آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش هستند که با هدف تربیت تکنسین و نیروی کار ماهر و کاردان کشاورزی پا به عرصه نهاده‌اند (اسکندری و همکاران، ۱۳۹۴). هنرجویان کشاورزی پس از گذراندن پایه اول متوسطه که برای تمامی رشته‌ها مشترک است به مدت دو سال تحصیلی دیگر در زمینه‌ی مهارت‌های علم کشاورزی آموزش دیده و مدرک تحصیلی دیپلم کشاورزی اخذ می‌کنند (سلیمی نژادیان، ۱۳۹۱). در ایران سنگ بنای نخستین مدارس آموزش و پرورش فنی- حرفه‌ای به بیش از یکصد سال پیش بر می‌گردد که در محتوای برنامه‌های آموزشی این مدارس، علاوه بر خواندن و نوشتن، علوم و فنون جدید نیز گنجانده شده بود. در واقع، هنرستان‌ها در کشور با هنرستان‌های فنی (نخستین هنرستان در تهران در سال ۱۲۸۶) آغاز شده و سپس هنرستان‌های کشاورزی و بعد از آن‌ها هنرستان‌های خدمات فنی حرفه‌ای شروع به کار کرده‌اند. در سال تحصیلی ۴۹-۱۳۴۸ هنرستان‌های کشاورزی تعطیل شد، اما تعداد هنرستان‌های دیگر افزایش یافت و از سال تحصیلی ۵۹-۱۳۵۸ هنرستان‌های کشاورزی دوباره احیاء شدند (علائی، ۱۳۸۹). به‌طور کلی، انواع رشته‌های تحصیلی هنرجویان در هنرستان‌های کشاورزی در قالب دو شاخه فنی- حرفه‌ای (در رشته‌هایی همچون امور زراعی، امور باغی، صنایع غذایی، ماشین‌های کشاورزی و غیره) و شاخه کاردانش (در رشته‌هایی مانند پرورش صنعتی دام سنگین، مرغداری صنعتی، پرورش گیاهان جالیزی و سبزی، مکانیکی تراکتور و تیلر و غیره) دسته‌بندی شده‌اند. از نظر ساختار سازمانی، هنرستان‌های کشاورزی علاوه بر مدیریت، دارای معاونت‌های مختلف آموزشی، پرورشی، فنی و اجرایی هستند که در بین آن‌ها، مسئولیت آموزش‌های عملی بر عهده معاونت فنی است که سرپرستان بخش‌های مختلف هنرستان زیر نظر این معاونت به اجرای آموزش‌های مربوطه می‌پردازند (اسکندری و همکاران، ۱۳۹۴). به‌رغم اهمیت و نقش هنرستان‌های کشاورزی در تربیت نیروی انسانی ماهر و کارآمد در بخش کشاورزی، نتایج برخی بررسی‌ها نشان می‌دهد که آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی عملکرد شغلی مطلوبی ندارند؛ برای نمونه، نتایج پژوهش بردبار و موسوی (۱۳۹۰) نشان داد که بنا به دلایل مختلف از جمله رغبت نداشتن به کار کشاورزی، آشنا نبودن با علوم و فنون جدید کشاورزی و نداشتن مهارت عملی، آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی از عملکرد شغلی پایینی برخوردار بودند. همچنین، نتایج تحقیق نویدی (۱۳۸۹) حاکی از آن بود که ویژگی‌ها و توانایی‌های علمی، مهارت‌های تدریس و نحوه برخورد هنرآموزان با هنرجویان چندان مطلوب نبوده که این مسأله به‌نوبه خود منجر به پایین آمدن کیفیت تدریس و در

نهایت کاهش عملکرد شغلی آن‌ها شده است. افزون بر موارد اشاره شده، نداشتن مهارت کافی، پایین بودن اثربخشی دوره‌های آموزشی، نبود امکان دسترسی به اطلاعات شغلی مناسب، نبود نظام ارزشیابی عملکرد، نظام انگیزشی ناکارآمد و غیره، از دیگر تنگناها و نارسایی‌هایی هستند که سبب شده‌اند تا سطح عملکرد شغلی آموزشگران تا حدود زیادی کاهش یابد (آذرنژاد، ۱۳۹۶). با توجه به نارسایی‌های اشاره شده، در سال‌های اخیر هنرستان‌های کشاورزی تا حدود زیادی تضعیف شده و تعداد هنرجویان آن‌ها به‌طور چشمگیری کاهش یافته است (زارع و همکاران، ۱۳۹۷)، برای نمونه، بر اساس آمار سال ۱۳۹۷، از مجموع ۹۵۰ هزار هنرجوی هنرستان‌های کشور تنها ۲۰ هزار نفر در ۱۰۴ هنرستان کشاورزی مشغول تحصیل هستند که سهم بسیار پایینی است. به همین منوال، در حال حاضر در استان‌های شمال غرب کشور نیز تنها دو هنرستان در استان زنجان، سه هنرستان در استان آذربایجان غربی، شش هنرستان در استان آذربایجان شرقی و ۱۲ هنرستان کشاورزی در استان اردبیل دایر هستند که به ترتیب در حدود ۱۰۲، ۴۶، ۶۸ و ۳۵۰ نفر هنرجو در آن‌ها در رشته‌های مختلف اعم از امور زراعی و باغی، امور دامی، پرورش گیاهان جالیزی و سبزی و مکانیک و ماشین‌های کشاورزی و غیره مشغول به تحصیل هستند (صفا و آذرنژاد، ۱۳۹۶). به هر حال، آنچه مسلم است عدم برنامه‌ریزی برای رفع مشکلات جاری و توقف روند کنونی می‌تواند در آینده‌ای نه چندان دور صدمات جبران‌ناپذیری را به پیکره آموزش‌های کشاورزی در کشور وارد کرده و بخش کشاورزی را با کمبود نیروی انسانی ماهر و کاردان مواجه کند. بر این اساس و با در نظر گرفتن نقش هنرآموزان به‌عنوان یکی از ارکان اصلی هنرستان‌های کشاورزی، این پژوهش با هدف اصلی بررسی تأثیر ابعاد توانمندی روان‌شناختی بر عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی استان‌های شمال غرب کشور انجام گرفت. بدیهی است که انجام این تحقیق علاوه بر تقویت پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه‌ی هنرستان‌های کشاورزی که در آن‌ها عملکرد شغلی آموزشگران تاکنون کمتر مورد توجه قرار گرفته، می‌تواند با کمک به درک و شناخت وضعیت موجود عملکرد شغلی آموزشگران و نیز تعیین عوامل تأثیرگذار بر بهبود آن، داده‌ها و اطلاعات مناسبی را در اختیار دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان ذی‌ربط جهت بهبود عملکرد شغلی هنرآموزان قرار دهد. با توجه به هدف اشاره شده، در ادامه نتایج برخی از پژوهش‌های تجربی مرتبط در داخل و خارج از کشور به‌طور خلاصه مرور شده است.

آذرنژاد (۱۳۹۶) در مطالعه‌ای به بررسی تأثیر مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای بر عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی پرداخته است. بر اساس نتایج این تحقیق، عملکرد شغلی آموزشگران مورد مطالعه در سطح پایینی قرار داشته است. همچنین، نتایج این تحقیق نشان داد که بین متغیرهای تعداد ساعت مشاوره به هنرجویان و میزان شرکت در کارگاه روش تدریس با عملکرد شغلی آموزشگران رابطه معنی‌دار وجود داشته است. ربیعی مندجین و قلی‌زاده نرگسی (۱۳۹۶) در تحقیقی پیرامون بررسی تأثیر توانمندسازی از طریق سطح انگیزه بر عملکرد شغلی کارکنان مشخص کردند که توانمندسازی روان‌شناختی و ابعاد آن که شامل احساس معنی‌داری، شایستگی و تأثیرگذاری می‌باشند از طریق بهبود سطح انگیزه بر عملکرد شغلی کارکنان تأثیرگذار بوده‌اند؛ این در حالی است که از میان ابعاد توانمندسازی، احساس خودمختاری (استقلال کارکنان) بر عملکرد شغلی اثر معنی‌داری نداشته است. اسکندری و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود در خصوص کیفیت تدریس و نیازهای آموزشی هنرجویان هنرستان‌های کشاورزی استان فارس دریافتند که متغیرهای سن، معدل و محل سکونت از عامل‌های تأثیرگذار بر کیفیت تدریس در هنرستان‌های کشاورزی مورد مطالعه بوده‌اند. در مطالعه دیگری، نصیری ولیک بنی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی درباره رابطه توانمندسازی کارکنان با عملکرد شغلی و بهره‌وری نیروی انسانی سازمان آموزش و پرورش استان فارس نشان دادند که عملکرد شغلی کارکنان در سطح متوسط بوده است. همچنین، نتایج این پژوهش نشان داد که تنها بعد احساس خودمختاری بر عملکرد شغلی اثر معنی‌دار داشته و سه بعد دیگر شامل احساس مؤثر بودن، معنی‌دار بودن و شایستگی به‌تنهایی پیش‌بینی‌کننده مناسبی برای عملکرد شغلی نبوده‌اند. به‌طور مشابه، علیخانی دادوکلایی و چرمچیان لنگرودی (۱۳۹۳) در مطالعه‌ای عامل‌های مؤثر بر رضایت شغلی آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی مازندران را بررسی کرده‌اند. نتایج این تحقیق حاکی از آن بود که چهار عامل انگیزشی، محیطی، آموزشی و سازمانی در حدود ۴۴/۸ درصد از تغییرات رضایت شغلی آموزشگران مورد مطالعه را تبیین کرده‌اند. بهادری و صدیقی (۱۳۹۳) در فراتحلیل عوامل تأثیرگذار بر عملکرد شغلی و حرفه‌ای عاملین ترویج کشاورزی نشان دادند که ویژگی‌های حرفه‌ای بیشترین تأثیر را بر عملکرد شغلی و حرفه‌ای عاملین ترویج کشاورزی داشته‌اند. همچنین، مهارت و لیاقت فنی، تعداد بازدید میدانی، عضویت در تشکل‌ها، شرکت

در دوره‌های آموزشی ضمن خدمت و دسترسی به امکانات و تجهیزات آموزشی، از دیگر متغیرهای اصلی تأثیرگذار بر عملکرد شغلی و حرفه‌ای پاسخگویان مورد مطالعه بوده‌اند. موحدی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی به آسیب‌شناسی ابعاد آموزشی هنرستان‌های کشاورزی در استان‌های همدان و کردستان پرداخته‌اند. با توجه به نتایج این تحقیق، کمبود وسایل و امکانات و قدیمی بودن تجهیزات، کم اهمیت بودن روش‌های ارزشیابی عملی، کمبود فرصت‌های شغلی برای دانش‌آموختگان، عدم استفاده از روش‌های فعال و فناوری‌های نوین و برنامه‌ریزی نامناسب دروس کشاورزی، اصلی‌ترین مشکلات فراروی هنرآموزان هنرستان‌های کشاورزی برای بهبود کیفیت آموزش و در نهایت عملکرد شغلی‌شان بوده‌اند. به همین منوال، فتحی و همکاران (۱۳۹۱) در بررسی تأثیر توانمندسازی روان‌شناختی بر بهبود عملکرد شغلی کارکنان در دانشگاه ارومیه نشان دادند که بین ابعاد توانمندسازی روان‌شناختی با بهبود عملکرد شغلی کارکنان همبستگی قوی و مستقیمی وجود داشته و ابعاد توانمندسازی روان‌شناختی نقش پیش‌بینی کننده قوی را در عملکرد شغلی کارکنان داشته‌اند. مؤذن و همکاران (۱۳۹۰) در مطالعه خود عوامل مؤثر بر عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی استان تهران را مورد بررسی قرار داده‌اند. نتایج این تحقیق حاکی از آن بود که بین عملکرد شغلی با متغیرهای مهارت حرفه‌ای، رضایت شغلی و ویژگی‌های حرفه‌ای آموزشگران رابطه مثبت و معنی‌دار و با متغیر سن رابطه منفی و معنی‌دار وجود داشته است. در مطالعه دیگری، تتیک (2016) در بررسی اثرات توانمندسازی روان‌شناختی بر رضایت و عملکرد شغلی راهنمایان گردشگری در ترکیه نشان داد که توانمندی روان‌شناختی بر روی هر دو متغیر رضایت و عملکرد شغلی اثر مثبت و معنی‌داری داشته است. همچنین، نتایج این پژوهش حاکی از آن بود که بعد احساس مؤثر بودن، قوی‌ترین متغیر پیش‌بینی کننده عملکرد شغلی بوده است. سان (Sun, 2016) در مطالعه خود به بررسی رابطه بین توانمندی روان‌شناختی با عملکرد شغلی با تأکید بر نقش میانجی رضایت شغلی پرداخته است. بر اساس نتایج تحلیل رگرسیون مشخص شد که به غیر از بعد احساس خودمختاری، سه بعد دیگر توانمندی روان‌شناختی شامل احساس معنی‌دار بودن، احساس مؤثر بودن و احساس شایستگی (خودکارآمدی) اثر مثبت و معنی‌داری بر هر دو بعد عملکرد شغلی شامل عملکرد وظیفه‌ای و زمینه‌ای داشته‌اند. لی و همکاران (Li *et al.*, 2015) در بررسی اثر متغیرهای کنترل درونی، توانمندی روان‌شناختی و انگیزش درونی بر عملکرد شغلی دریافتند که توانمندی روان‌شناختی بر هر دو مؤلفه عملکرد شغلی (یعنی عملکرد زمینه‌ای و وظیفه‌ای) اثر معنی‌داری داشته است. همچنین، نتایج این تحقیق حاکی از آن بود که جنس و سطح تحصیلات، هیچ‌یک تأثیر معنی‌داری بر ابعاد عملکرد شغلی نداشته‌اند. به همین ترتیب، حامد و واحد (Hameed & Waheed, 2015) در مطالعه‌ای پیرامون نقش توانمندی روان‌شناختی کارکنان در بهبود عملکرد شغلی آن‌ها به این نتیجه رسیدند که ابعاد احساس معنی‌دار بودن، احساس خودمختاری و احساس مؤثر بودن اثر مثبت و معنی‌داری بر عملکرد شغلی کارکنان داشته‌اند. در نهایت، جاوید و همکاران (Javed *et al.*, 2014) در بررسی عوامل تعیین‌کننده رضایت شغلی و تأثیر آن بر عملکرد کارکنان مشخص کردند که بین توانمندی روان‌شناختی کارکنان، محیط کار، وفاداری و رضایت شغلی با عملکرد شغلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود داشته است.

با توجه به مطالب اشاره شده در بخش‌های پیشین و در قالب هدف اصلی پژوهش و بر اساس مرور ادبیات نظری و مطالعات تجربی مرتبط، در این بخش مدل مفهومی پژوهش در نگاره ۱ ترسیم و ارائه شده است.

همچنین، بر اساس مدل مفهومی ترسیم شده، فرضیه‌های اصلی این تحقیق شامل موارد زیر بودند:

فرضیه ۱: احساس شایستگی بر عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی اثر معنی‌داری دارد.

فرضیه ۲: احساس خودمختاری بر عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی اثر معنی‌داری دارد.

فرضیه ۳: احساس مؤثر بودن بر عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی اثر معنی‌داری دارد.

فرضیه ۴: احساس معنی‌دار بودن بر عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی اثر معنی‌داری دارد.

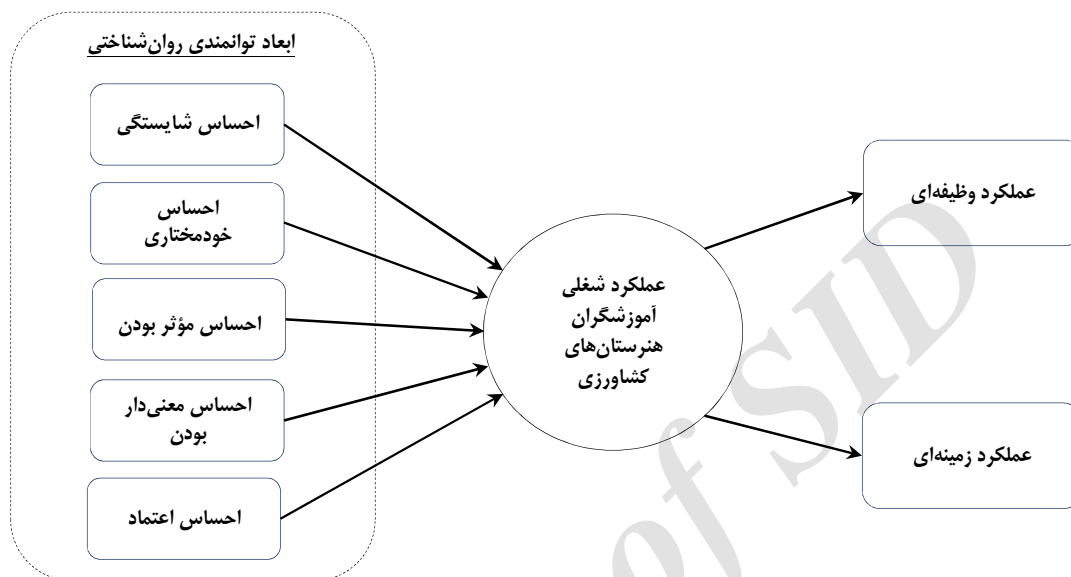
فرضیه ۵: احساس اعتماد بر عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی اثر معنی‌داری دارد.

روش پژوهش

این تحقیق از نظر هدف، کاربردی و به لحاظ نحوه گردآوری اطلاعات، توصیفی و از نوع علی- رابطه‌ای و به‌طور مشخص مبتنی بر مدل‌سازی معادلات ساختاری است. جامعه آماری این تحقیق شامل تمامی آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی در استان‌های شمال غرب کشور شامل آذربایجان شرقی، آذربایجان غربی، زنجان و اردبیل می‌باشد که شمار آن‌ها در حدود ۲۹۵

تأثیر ابعاد توانمندی روان‌شناختی بر عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان‌های...

نفر بود (جدول ۱). برای تعیین حجم نمونه در این پژوهش از جدول بارتلت و همکاران (Bartlett et al., 2001) استفاده شد که بر اساس آن با در نظر گرفتن $p=0/50$ و $t=2/58$ ، حجم نمونه ۲۱۰ نفر تعیین گردید. با توجه به توزیع ناهمگن آموزشگران در چهار استان مورد بررسی، به منظور دستیابی به نمونه‌ها از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای با انتساب متناسب استفاده شد، به نحوی که بر مبنای حجم جامعه آماری در هر یک از استان‌ها، تعداد نمونه متناسب به هر یک از طبقه‌ها اختصاص یافته و پرسشنامه‌ها به صورت تصادفی در بین اعضای نمونه آماری توزیع شد (جدول ۱).



نگاره ۱- مدل مفهومی پژوهش: تأثیر ابعاد توانمندی روان‌شناختی بر عملکرد شغلی

شماره	نام استان	تعداد آموزشگران	تعداد نمونه اختصاص یافته
۱	آذربایجان شرقی	۶۱	۴۳
۲	آذربایجان غربی	۶۹	۵۰
۳	زنجان	۶۳	۴۴
۴	اردبیل	۱۰۲	۷۳
	کل	۲۹۵	۲۱۰

ابزار گردآوری داده‌ها در این تحقیق پرسشنامه بود که از سه بخش مشخصه‌های فردی و حرفه‌ای پاسخگویان و پرسش‌های مرتبط با سنجش عملکرد شغلی و توانمندی روان‌شناختی تشکیل شده بود. شایان ذکر است که برای استخراج متغیرها در بخش‌های مختلف پرسشنامه مبانی نظری و تجربی تحقیق به طور دقیق مرور شده و گویه‌های مرتبط در قالب پرسشنامه اولیه تحقیق تدوین شد. در این زمینه، به طور مشخص برای سنجش عملکرد وظیفه‌ای (شامل هشت پرسش بر مبنای طیف شش سطحی از ۰=هیچ تا ۵=خیلی زیاد) از مطالعات مؤذن و همکاران (۱۳۹۰)، مؤذن و همکاران (۱۳۹۲) و انزولوا (Nzulwa, 2014) و عملکرد زمینه‌ای (شامل هشت پرسش بر مبنای طیف شش سطحی از ۰=هیچ تا ۵=خیلی زیاد) از پژوهش‌های حجازی و ایروانی (۱۳۸۱)، مؤذن و همکاران (۱۳۹۰) و مؤذن و همکاران (۱۳۹۲) بهره گرفته شد (جدول ۵). همچنین، برای سنجش هر یک از پنج بعد توانمندی روان‌شناختی شامل احساس شایستگی، احساس خودمختاری، احساس مؤثر بودن، احساس معنی‌دار بودن و احساس اعتماد از سه پرسش (بر مبنای طیف لیکرت پنج سطحی از ۱=کاملاً مخالف تا ۵=کاملاً موافق) استفاده شد که این پرسش‌ها بر اساس پرسشنامه استاندارد اسپریترز (Spreitzer, 1995) تدوین شده بودند (جدول ۵).

البته، با توجه به اینکه بستر و زمینه انجام این پژوهش را آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی تشکیل می‌داد، جهت متناسب‌سازی پرسش‌ها، برخی اصلاحات ضروری در پرسشنامه اولیه با در نظر گرفتن ماهیت و مشخصه‌های خاص زمینه مورد پژوهش انجام گرفت. پس از تدوین پرسشنامه اولیه، برای اطمینان از مناسب بودن گویه‌های استخراج شده، به بررسی روایی محتوایی و سازه (شامل روایی همگرا و تشخیصی) و پایایی ابزار تحقیق پرداخته شد. در ارتباط با روایی محتوایی، پرسشنامه اولیه در اختیار اعضای هیأت علمی دانشگاه قرار گرفته و از نظر معیارهای مختلف اعم از رعایت دستور زبان، دقیق و مرتبط بودن پرسش‌ها و قرار گرفتن آن‌ها در جای مناسب خود، استفاده از واژه‌های مناسب برای پرسش‌ها و واضح بودن معانی آن‌ها، مناسب بودن مقیاس سنجش پرسش‌ها، عدم ایجاد حساسیت در پاسخگویان، ساده بودن پرسش‌های طرح شده و امکان پاسخگویی آسان به آن‌ها، کافی بودن کمیت و کیفیت پرسش‌ها و اندازه‌گیری جامع جنبه‌های اصلی مفاهیم مورد مطالعه، بررسی شده و بر اساس نظرات آن‌ها مورد ویرایش قرار گرفت. در خصوص روایی سازه، برای ارزیابی روایی همگرا از دو معیار میانگین واریانس استخراج شده (Average Variance Extracted) مساوی و بزرگ‌تر از ۰/۵ و پایایی ترکیبی (Composite Reliability) برابر و بزرگ‌تر از ۰/۷ استفاده شد (Hair et al., 2010). همچنین، جهت بررسی روایی تشخیصی، از دو شاخص میانگین مجذور واریانس مشترک (Average Shared Squared Variance) و حداکثر مجذور واریانس مشترک (Maximum Shared Squared Variance) استفاده شد، به نحوی که بایستی مقادیر این شاخص‌ها برای تک تک متغیرهای پنهان از مقادیر میانگین واریانس استخراج شده برای همان متغیر پنهان بزرگ‌تر باشد (پهلوان‌شریف و مهدویان، ۱۳۹۴). افزون بر بررسی روایی ابزار تحقیق در قالب موارد اشاره شده، به منظور بررسی پایایی ابزار تحقیق نیز از پایایی ترکیبی استفاده شد که مقدار آن برای هر یک از متغیرهای پنهان باید بزرگ‌تر از ۰/۷ باشد (Hair et al., 2010). در نهایت، برای آزمون درست بودن مدل و برازش آن با داده‌های میدانی از شاخص‌های مختلف برازندگی شامل مربع کای نسبی (χ^2/df)، شاخص برازندگی فزاینده (IFI)، شاخص برازندگی نسبی (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، میانگین مجذور پس‌ماندها (RMR) و شاخص ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب (RAMSEA) استفاده شد (پهلوان‌شریف و مهدویان، ۱۳۹۴؛ رضائی و همکاران، ۱۳۹۶؛ Hair et al., 2010). شایان ذکر است که تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS Win22 و AMOS20 در دو بخش توصیفی (شامل درصد، فراوانی، میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (شامل مدل‌سازی معادلات ساختاری بر مبنای رویکرد دو مرحله‌ای از طریق برآورد مدل‌های اندازه‌گیری و مدل ساختاری تحقیق) انجام گرفت. البته در بخش توصیفی، برای تعیین سطح هر یک از مؤلفه‌های عملکرد شغلی، از فرمول تفاوت انحراف معیار از میانگین (Interval of Standard Deviation from the Mean) استفاده شد. بر اساس این فرمول، سطح هر مؤلفه با توجه به فاصله مؤلفه مورد نظر از میانگین و انحراف معیار همان مؤلفه در کل جامعه، تعیین می‌شود. در این فرمول، C مؤلفه بررسی‌شده، M میانگین مؤلفه و SD انحراف معیار مؤلفه است (رضائی و همکاران، ۱۳۹۵): همچنین، ۱- طبقه پایین: $M - 1/2 SD < C < M - 1/2 SD$ ؛ ۲- طبقه متوسط: $M - 1/2 SD \leq C \leq M + 1/2 SD$ ؛ و ۳- طبقه بالا: $C > M + 1/2 SD$ می‌باشد.

یافته‌ها و بحث

نتایج تحقیق حاکی از آن بود که ۷۵/۷ درصد از پاسخگویان مورد مطالعه را مردان و در حدود ۲۴/۳ درصد از آن‌ها را زنان تشکیل داده‌اند. با توجه به نتایج کسب شده، میانگین سن و سابقه تدریس آموزشگران به ترتیب ۳۸/۲۸ و ۱۳/۲۸ سال بود. از نظر محل تولد، ۴۸/۱ درصد از پاسخگویان در روستا و ۵۱/۹ درصد در شهر متولد شده بودند. همچنین، ۱۶/۲ درصد از آموزشگران مجرد و بیشتر آن‌ها (یعنی ۸۳/۸ درصد) متأهل بودند. توزیع فراوانی پاسخگویان بر حسب سطح تحصیلات نشان داد که بیشترین درصد فراوانی در بین پاسخگویان مربوط به آموزشگرانی بود که تحصیلات آن‌ها در سطح کارشناسی (۶۴/۳ درصد) قرار داشت. در خصوص رشته تحصیلی، بر اساس نتایج تحقیق مشخص شد که ۶۶/۷ درصد از پاسخگویان دارای مدرک تحصیلی کشاورزی و ۳۳/۳ درصد نیز از مدرک تحصیلی در سایر رشته‌ها برخوردار بودند. نتایج به‌دست آمده در خصوص توزیع درصدی پاسخگویان بر حسب شرکت در کارگاه‌های روش تدریس در سه سال گذشته حاکی از آن بود که ۶۰/۵ درصد از آموزشگران در سه سال گذشته در کارگاه‌های روش تدریس شرکت کرده‌اند. همچنین بر اساس نتایج تحقیق،

تأثیر ابعاد توانمندی روان‌شناختی بر عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان‌های...

میانگین تعداد ساعت اختصاص‌یافته از سوی آموزشگران برای مشاوره و رفع مسائل هنرجویان در طول هفته، در حدود سه ساعت با انحراف معیار ۲/۵۲ بود.

نتایج حاصل از توزیع درصد فراوانی آموزشگران بر حسب سطح عملکرد شغلی به تفکیک هر یک از دو مؤلفه عملکرد وظیفه‌ای و عملکرد زمینه‌ای در جدول ۲ نشان داده شده است. بر اساس نتایج کسب شده، بیشترین درصد فراوانی در هر دو مؤلفه عملکرد وظیفه‌ای (۴۵/۱ درصد) و زمینه‌ای (۴۷/۶ درصد) مربوط به سطح متوسط بود. این در حالی است که در حدود یک‌سوم از آموزشگران سطح عملکرد وظیفه‌ای و زمینه‌ای خود را در سطح پایین ارزیابی کرده‌اند.

جدول ۲- توزیع درصد فراوانی پاسخگویان بر حسب سطح مؤلفه‌های عملکرد شغلی

مؤلفه‌های عملکرد شغلی	سطح مؤلفه‌ها (بر حسب درصد)		
	پایین	متوسط	بالا
عملکرد وظیفه‌ای	۳۳/۳	۴۵/۱	۲۱/۶
عملکرد زمینه‌ای	۳۶/۴	۴۷/۶	۱۶

به‌منظور بررسی رابطه بین متغیرهای مرتبط با مشخصه‌های فردی- حرفه‌ای آموزشگران با عملکرد شغلی آن‌ها از تحلیل همبستگی (اسپیرمن و پیرسون) استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آورده شده است. همان‌طور که از نتایج پیداست، از بین متغیرهای مطالعه شده تنها رابطه متغیر میزان ساعات اختصاصی برای مشاوره دانشجویان با عملکرد شغلی آموزشگران معنی‌دار بود. این در حالی است که رابطه سایر متغیرها شامل سن، سابقه تدریس و سطح تحصیلات با متغیر عملکرد شغلی معنی‌دار نشده است (جدول ۳). آذرنژاد (۱۳۹۶) در خصوص رابطه معنی‌دار بین عملکرد شغلی آموزشگران و میزان ساعات اختصاص یافته جهت مشاوره و رفع مسائل هنرجویان بیان می‌کند، از آنجایی که دانش‌آموزان مخاطبان و ارباب‌رجوعان اصلی برنامه‌ها و مؤسسات آموزشی مختلف از جمله هنرستان‌های کشاورزی به شمار آمده و اصلی‌ترین عامل در تعیین سطح عملکرد شغلی آموزشگران محسوب می‌شوند، بدیهی است که با افزایش میزان زمان اختصاص یافته برای آن‌ها از سوی آموزشگران، میزان رضایت آن‌ها بالاتر رفته و این موضوع از تأثیر مثبتی بر عملکرد شغلی آموزشگران به‌ویژه عملکرد وظیفه‌ای آن‌ها که به‌طور مستقیم در ارتباط با هنرجویان قرار دارد، برخوردار است. در واقع، آموزشگران با اختصاص زمان بیشتر برای مشاوره و رفع مسائل هنرجویان به آن‌ها اعتماد به نفس می‌دهند تا مسائل را خوب درک کرده و آن‌ها را بهتر حل کنند. همچنین، ممکن است در بین هنرجویان کسانی باشند که نتوانند در سر کلاس و بین همکلاسی‌های خود مشکلات خویش را طرح کنند که اختصاص زمان به آن‌ها در خارج از کلاس به‌طور قابل‌توجهی می‌تواند در کیفیت یادگیری آن‌ها اثرگذار باشد. البته، ذکر این نکته هم ضروری است که هنرآموزان باید امین و مورد اعتماد هنرجویان بوده و مسائل و مشکلاتی که هنرجویان با آن‌ها در میان می‌گذارند را به‌صورت راز در پیش خود نگه دارند. با اختصاص زمان مشاوره به هنرجویان می‌توان در جریان ایرادات آن‌ها قرار گرفت و میزان اطلاعات آن‌ها در مورد مسائل آموزشی را فهمید و بر اساس آن برنامه‌ریزی کرد تا بهترین عملکرد حاصل شود.

جدول ۳- رابطه بین عملکرد شغلی آموزشگران با مشخصه‌های فردی- حرفه‌ای آن‌ها

متغیر تصادفی اول	متغیر تصادفی دوم	نوع آزمون	مقدار ضریب همبستگی	سطح معنی‌داری
سن		پیرسون	۰/۰۶۷	۰/۳۳۷
عملکرد شغلی	سابقه تدریس	پیرسون	۰/۰۶۹	۰/۳۲۶
آموزشگران	سطح تحصیلات	اسپیرمن	-۰/۱۲۱	۰/۰۸۱
	میزان ساعات اختصاصی برای مشاوره	پیرسون	۰/۱۷۰*	۰/۰۱۴

* معنی‌داری در سطح ۰/۰۵

نتایج آزمون t برای مقایسه عملکرد شغلی آموزشگران در گروه‌های مورد مطالعه در جدول ۴ نشان داده شده است. با توجه به نتایج کسب شده، بین عملکرد شغلی پاسخگویان مطالعه شده بر حسب شرکت و عدم شرکت در کارگاه روش تدریس تفاوت معنی‌داری وجود داشته است، ولی نتیجه آزمون برای دو متغیر دیگر شامل جنس و رشته تحصیلی معنی‌دار نشده است (جدول ۴). بر این اساس، آموزشگرانی که در کارگاه روش تدریس شرکت کرده بودند، در مقایسه با آموزشگرانی که در کارگاه روش تدریس شرکت نکرده بودند، میانگین عملکرد شغلی بالاتری داشته‌اند. این یافته با نتایج پژوهش بهادری و صدیقی (۱۳۹۳) همخوانی داشت. در این باره، صفا (۱۳۸۷) استدلال می‌کند که شرکت در کارگاه روش تدریس جزء مؤلفه‌های اثربخش در فرایند تدریس در راستای افزایش کارایی و عملکرد شغلی و دستیابی به اهداف آموزشی است. با توجه به هدف و ماهیت کارگاه‌های روش تدریس، آموزشگران با شرکت در این کارگاه‌ها در وهله نخست به مهارت و فنون نوین برای بهبود برنامه‌های آموزشی دست می‌یابند؛ همچنین، به واسطه تعامل و تبادل اطلاعات با استادان صاحب‌نظر و دیگر آموزشگران در مورد مسائل مختلف آموزشی، نقایص احتمالی خود در روش تدریس را رفع می‌کنند. در چنین شرایطی، انتظار می‌رود که آموزشگران عملکرد شغلی بالایی داشته باشند، موضوعی که بر اساس نتایج این تحقیق نیز مورد تأیید قرار گرفته است.

جدول ۴- نتایج آزمون t برای مقایسه عملکرد شغلی آموزشگران در گروه‌های مورد مطالعه

سطح معنی‌داری	مقدار t	آماره			سطح متغیر	متغیر گروه‌بندی
		انحراف معیار	میانگین	تعداد		
۰/۰۷۴	-۱/۷۹	۱۴/۰۸	۱۲۴/۶۷	۱۵۹	زن	جنس
		۱۲/۲۶	۱۲۸/۶۲	۵۱	مرد	
۰/۰۵۵	۱/۹۲۶	۱۳/۵۶	۱۲۶/۲۹	۱۴۰	کشاورزی	رشته تحصیلی
		۱۳/۸۲	۱۲۳/۰۷	۷۰	غیر کشاورزی	
۰/۰۲۳*	۲/۱۲۷	۱۲/۱۸	۱۲۷/۳۰	۱۲۷	بلی	شرکت در کارگاه روش تدریس
		۱۵/۵۶	۱۲۳/۰۸	۸۳	خیر	

* معنی‌داری در سطح ۰/۰۵

نتایج به دست آمده از برآورد مدل‌های اندازه‌گیری تحقیق با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی در جدول ۵ نشان داد که مقادیر میانگین واریانس استخراج شده برای هفت متغیر پنهان مورد مطالعه شامل عملکرد وظیفه‌ای، عملکرد زمینه‌ای، احساس شایستگی، احساس خودمختاری، احساس مؤثر بودن، احساس معنی‌دار بودن و احساس اعتماد بیشتر از ۰/۵ بود. افزون بر این، نتایج تحقیق حاکی از آن بود که مقادیر پایایی ترکیبی محاسبه شده برای متغیرهای پنهان اشاره شده، بزرگ‌تر از ۰/۷ بودند. در مجموع، با توجه به نتایج کسب شده، روایی همگرایی ابزار تحقیق به دست آمد. البته، لازم به ذکر است که برای محاسبه مقادیر میانگین واریانس استخراج شده در هر یک از دو متغیر پنهان عملکرد وظیفه‌ای و عملکرد زمینه‌ای سه متغیر آشکار به دلیل پایین بودن بار عاملی آن‌ها از ۰/۵ و معنی‌دار نشدن مقدار t آن‌ها، از روند تحلیل حذف شدند. در مورد روایی تشخیصی با توجه به این که مقدار میانگین واریانس استخراج شده برای هر متغیر پنهان در قالب دو مدل اندازه‌گیری عملکرد شغلی و توانمندی روان‌شناختی، از مقادیر میانگین مجذور واریانس مشترک و حداکثر مجذور واریانس مشترک بین تمامی متغیرهای پنهان در تک‌تک مدل‌های اندازه‌گیری بزرگ‌تر بود، در نتیجه، ابزار تحقیق روایی تشخیصی مناسبی داشت (جدول ۵). همچنین، همان‌طور که در جدول ۵ نشان داده شده است، پس از اصلاحات صورت گرفته در مرحله محاسبه مقدار واریانس استخراج شده، مقادیر پایایی ترکیبی برای هر یک از متغیرهای پنهان بزرگ‌تر از ۰/۷ بوده و در نتیجه، پایایی ابزار تحقیق در سطح مطلوبی بود. در نهایت، نتایج کسب شده در خصوص شاخص‌های مختلف برازش در جدول ۵ نشان داد که برازش هر دو مدل اندازه‌گیری در سطح مناسبی بوده و روابط منطقی بین متغیرهای مورد بررسی برقرار بود.

پس از برآورد مدل‌های اندازه‌گیری پژوهش و انجام اصلاحات ضروری، در این بخش به منظور آزمون فرضیه‌های تحقیق، به برآورد مدل ساختاری تحقیق در قالب مدل‌سازی معادلات ساختاری پرداخته شد که نتایج به دست آمده از آن در نگاره ۲ و

تأثیر ابعاد توانمندی روان‌شناختی بر عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان‌های...

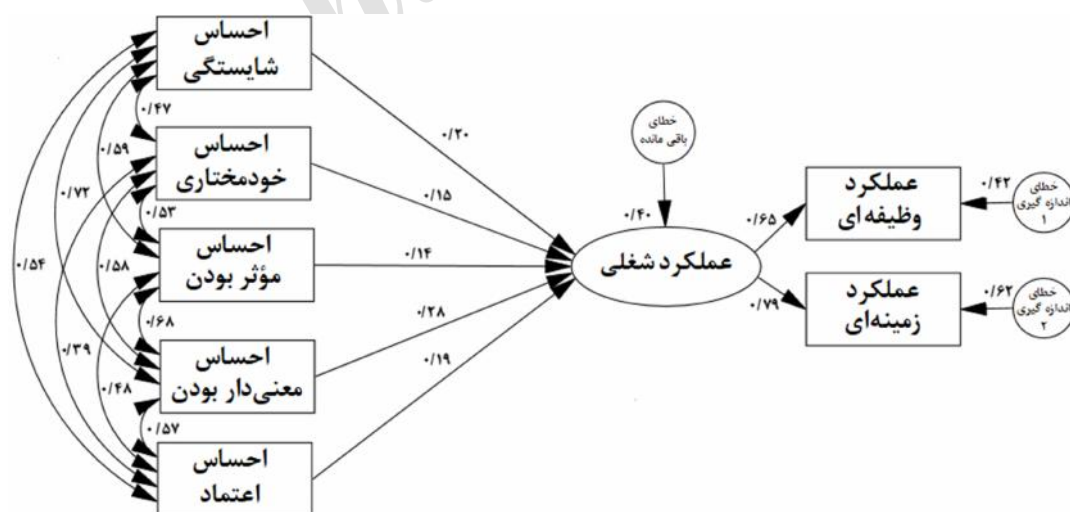
جدول ۶ آورده شده است. همان‌طور که از نتایج پیداست، پنج بعد توانمندی روان‌شناختی شامل احساس شایستگی، خودمختاری، مؤثر بودن، معنی‌دار بودن و اعتماد در حدود ۴۰ درصد از واریانس عملکرد شغلی را تبیین کرده‌اند (نگاره ۲).

جدول ۵- خلاصه نتایج در مورد روایی و پایایی ابزار تحقیق و برازش مدل‌های اندازه‌گیری به همراه متغیرهای تحقیق

متغیر پنهان	متغیر آشکار	شاخص‌های روایی و پایایی
مدل اندازه‌گیری (۱): عملکرد شغلی		
عملکرد وظیفه‌ای	تعیین هدف‌های آموزشی مناسب و تبدیل آن‌ها به هدف‌های رفتاری/ عملکردی؛ استفاده از محتوا و منبع‌های علمی روزآمد و کوشش برای طرح مباحث جدید؛ تدوین طرح درس مناسب و جامعیت و پیوستگی در ارائه مطالب؛ استفاده از روش تدریس اثربخش متناسب باهدف‌ها و محتوای درس؛ انتقال مطالب اساسی درس به فراگیران؛ بیان مثال‌های روشن، مناسب و کاربردی مرتبط با موضوع مورد تدریس؛ خلاصه و نتیجه‌گیری از مطالب تدریس شده در پایان کلاس؛ ارزشیابی مناسب از سطح یادگیری و پیشرفت فراگیران با توجه به هدف‌های درس	CR=۰/۸۵۷ AVE=۰/۵۵۶ ASV=۰/۲۲۱ MSV=۰/۲۷۸
	بهره‌گیری از اردوهای آموزشی برای تکمیل و بهبود کیفیت یادگیری فراگیران؛ توجه به حضور و غیاب فراگیران؛ ارائه بازخوردهای مناسب به فراگیران در زمینه‌ی وضعیت درسی آن‌ها؛ ارائه تکلیف‌ها و فعالیت‌های مناسب به فراگیران در راستای موضوع‌های مورد تدریس؛ استفاده از فناوری-ها و رسانه‌های کمک‌آموزشی در فرایند تدریس؛ فراهم کردن محیط کلاسی گرم و صمیمی برای فراگیران؛ مشارکت دادن و درگیر کردن فراگیران در جریان یادگیری و آموزش؛ ایجاد انگیزه و رغبت در فراگیران برای تحقیق بیشتر	CR=۰/۸۶۷ AVE=۰/۵۶۹ ASV=۰/۲۲۱ MSV=۰/۲۷۸
	شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری (۱): $\frac{\chi^2}{d}=۲/۲۲۰$, .IFI=۰/۹۶۶, .RMR=۰/۰۸۴, .CFI=۰/۹۶۶, .GFI=۰/۰۷۶, RAMSEA=۰/۰۷۶	
	مدل اندازه‌گیری (۲): توانمندی روان‌شناختی	
احساس شایستگی	نسبت به توانایی‌های خود برای انجام کار مطمئن هستیم؛ درباره شایستگی‌های خود برای انجام دادن وظایف خود اطمینان دارم (کارم در محدوده تبحر و قابلیت‌هایم قرار دارد)؛ بر مهارت‌هایی که برای انجام دادن وظایف شغلی موردنیاز است، تسلط دارم.	CR=۰/۸۵۱ AVE=۰/۶۵۶ ASV=۰/۴۲۲ MSV=۰/۶۳۸
	این فرصت را دارم که در انجام وظایف شغلی، از ابتکار شغلی خود استفاده کنم؛ می‌توانم در مورد چگونگی انجام وظایف شغلی خود تصمیم بگیرم (من قادرم مطابق میل خودم عمل کنم؛ در انجام دادن وظایف شغلی خود، استقلال زیادی دارم.	CR=۰/۷۷۱ AVE=۰/۵۲۹ ASV=۰/۴۴۳ MSV=۰/۵۰۴
احساس مؤثر بودن	تأثیر من بر آنچه در واحد کاری‌ام رخ می‌دهد، خیلی زیاد است؛ نسبت به آنچه در واحد کاری‌ام رخ می‌دهد، کنترل زیادی دارم؛ نظر من در تصمیم‌گیری واحد کاری‌ام مورد توجه قرار می‌گیرد.	CR=۰/۸۰۳ AVE=۰/۵۷۶ ASV=۰/۳۹۲ MSV=۰/۵۰۴
	کاری را که انجام می‌دهم، برایم بسیار مهم است؛ فعالیت‌های شغلی‌ام، برای من شخصاً ارزشمند (معنی‌دار) هستند؛ کاری که انجام می‌دهم، برایم ارزشمند (معنی‌دار) است.	CR=۰/۸۸۰ AVE=۰/۷۱۱ ASV=۰/۳۹۸ MSV=۰/۶۳۸
احساس اعتماد	اطمینان دارم که همکارانم با من کاملاً صادق هستند؛ اطمینان دارم که همکارانم اطلاعات مهم کاری را با من در میان می‌گذارند؛ اعتقاد دارم که همکارانم به پیشرفت و موفقیت من توجه دارند.	CR=۰/۸۸۳ AVE=۰/۷۱۶ ASV=۰/۳۱۹ MSV=۰/۴۲۰
	شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری (۲): $\frac{\chi^2}{d}=۱/۹۰۷$, .IFI=۰/۹۵۹, .RMR=۰/۰۲۲, .CFI=۰/۹۵۹, .GFI=۰/۹۱۳, RAMSEA=۰/۰۶۶	

همچنین بر اساس نتایج نشان داده شده در جدول ۶، هر پنج فرضیه پژوهش تأیید شده و هر یک از ابعاد توانمندی روان‌شناختی اثر معنی‌داری بر عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی مورد مطالعه داشته‌اند.

همان‌طور که نتایج تحقیق نشان داد، فرضیه ۱ تحقیق مورد تأیید قرار گرفته است؛ بر این اساس، آموزشگران با احساس شایستگی (خودکارآمدی) بالاتر، عملکرد شغلی بالاتری خواهند داشت. این یافته با نتایج پژوهش‌های ربیعی مندجین و قلی‌زاده نرگسی (۱۳۹۶)، لی و همکاران (Li et al., 2015) و سان (Sun, 2016) همخوانی داشت. در این خصوص، لی و همکاران (Li et al., 2015) تأکید دارند، زمانی که کارکنان اطمینان بیشتری به توانایی‌ها و صلاحیت‌های شغلی خود دارند، آن‌ها بهتر به‌طور فعالانه‌تری برای رسیدن به عملکرد بالاتر عمل می‌کنند. همچنین، بندورا (Bandura, 1997) بیان می‌کند که افراد با احساس شایستگی یا خودکارآمدی بیشتر، افزون بر داشتن اطمینان بالاتر به مهارت‌ها و توانایی‌های خود برای انجام بهتر فعالیت‌ها، از اشتیاق قوی‌تری برای تلاش به‌منظور انجام موفقیت‌آمیز کار نیز برخوردار بوده و بر این باورند که هیچ مانع خارجی آن‌ها را از انجام کار مورد نظر باز نخواهد داشت. در چنین شرایطی، افراد آمادگی ذهنی مناسب‌تری برای انجام اثربخش وظایف شغلی و در نتیجه بروز عملکرد شغلی بالاتر خواهند داشت. با توجه به تأیید فرضیه ۲ مشخص شد، زمانی که آموزشگران احساس قدرت کرده و از آزادی عمل کافی در تصمیم‌گیری‌های کاری خود برخوردار هستند، ممکن است که عملکرد شغلی بالاتری از خود نشان دهند. این یافته با نتایج تحقیقات نصیری ولیک بنی و همکاران (۱۳۹۴) و حامد و واحد (Hameed & Waheed, 2015) همخوانی داشت، ولی با نتایج پژوهش‌های ربیعی مندجین و قلی‌زاده نرگسی (۱۳۹۶) و سان (Sun, 2016) همسو نبود. در این‌باره، نتایج تحقیقات مختلف نشان می‌دهد که احساس خودمختاری از یک سو اعتماد به نفس کارکنان در انجام فعالیت‌های شغلی‌شان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (دهقانان و مفاخری، ۱۳۹۴) و از سوی دیگر، موجب افزایش و حفظ علاقه و انگیزه آن‌ها به‌منظور موفقیت در فعالیت‌های شغلی می‌شود. این مسأله بدان دلیل است که آن‌ها برای این موضوع که چه وقت و چگونه وظایف کاری خود را انجام دهند، ارزش قائل می‌شوند (عارف خانی و نظیف، ۱۳۹۷). افزون بر این، لیدن و همکاران (Liden et al., 2000) بیان می‌کنند، کارکنانی که از احساس استقلال و خودمختاری بالاتری در کار خود برخوردار هستند، در مواجهه با مسائل و مشکلات کاری به شکل بهتری به آن‌ها پاسخ می‌دهند، در حالی که کارکنان با احساس خودمختاری پایین‌تر در چنین شرایطی خود را نیازمند به کمک دیگران می‌دانند و بدون کمک آن‌ها نمی‌توانند فعالیت‌های شغلی خود را خوب انجام دهند.



نگاره ۲- مدل معادلات ساختاری مستقیم تأثیر ابعاد روان‌شناختی بر عملکرد شغلی با ضرایب استاندارد شده

تأثیر ابعاد توانمندی روان‌شناختی بر عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان‌های...

جدول ۶- نتایج به‌دست‌آمده از مدل ساختاری مستقیم ابعاد توانمندی روان‌شناختی و عملکرد شغلی

رابطه	مقدار غیراستاندارد	خطای استاندارد	ضریب استاندارد	نسبت بحرانی	نتیجه آزمون
شایستگی ← عملکرد شغلی	۰/۱۴۱	۰/۰۵۴	۰/۱۹۸	۲/۶۱۱	تأیید فرضیه
خودمختاری ← عملکرد شغلی	۰/۱۲۵	۰/۰۶۱	۰/۱۵۳	۲/۰۴۹	تأیید فرضیه
مؤثر بودن ← عملکرد شغلی	۰/۱۱۸	۰/۰۶۰	۰/۱۴۴	۱/۹۶۶	تأیید فرضیه
معنی‌دار بودن ← عملکرد شغلی	۰/۱۶۲	۰/۰۵۹	۰/۲۷۹	۲/۷۴۵	تأیید فرضیه
اعتماد ← عملکرد شغلی	۰/۱۳۵	۰/۰۵۲	۰/۱۹۲	۲/۵۹۶	تأیید فرضیه

بر اساس نتایج کسب شده از پژوهش، فرضیه (۳) تحقیق نیز تأیید شده است، به نحوی که اگر آموزشگران احساس خوبی درباره کار خود داشته باشند و تأثیرات کار خود را درک نمایند (احساس مؤثر بودن)، وظایف شغلی خود را بهتر انجام داده و در نتیجه عملکرد شغلی آن‌ها افزایش می‌یابد. این یافته با نتایج تحقیقات ربیعی مندجین و قلی‌زاده نرگسی (۱۳۹۶)، لی و همکاران (Li et al., 2015)، تتیک (Tetik, 2016) و سان (Sun, 2016) همخوانی داشت. در این زمینه، لی و همکاران (Li et al., 2015) بیان می‌کنند، زمانی که کارکنان اعتقاد دارند فعالیت‌های شغلی آن‌ها بر روی نتایج و دستاوردهای سازمانی اثرگذار است، ممکن است که سخت‌تر کار کنند، ایده‌های بیشتری را در خصوص مسائل کاری خود ارائه دهند و بر روی جهت‌گیری فعالیت‌های واحد کاری خود تأثیرگذارتر باشند. در چنین شرایطی، کارکنان انگیزه بیشتری برای تکمیل وظایف شغلی خود به‌صورت کارا تر خواهند داشت. در واقع، احساس مؤثر بودن ممکن است که به آموزشگران اشتیاق و تعهد کاری بالاتری برای انجام هرچه بهتر وظایف شغلی‌شان بدهد و در نتیجه عملکرد شغلی آن‌ها را بهبود بخشد (آذرزاد، ۱۳۹۶). با توجه به معنی‌دار شدن اثر بعد معنی‌دار بودن بر عملکرد شغلی، فرضیه (۴) تحقیق تأیید شده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های ربیعی مندجین و قلی‌زاده نرگسی (۱۳۹۶) و سان (Sun, 2016) همخوانی داشت. در این زمینه، عارف‌خانی و نظیف (۱۳۹۷) بر این باورند که وقتی کارکنان در فعالیت‌های کاری خود احساس معنی‌داری می‌کنند، تداوم بیشتری در سازمان، حتی در شرایط چالش‌انگیز خواهند داشت، وظایف شغلی خود را به‌خوبی انجام می‌دهند و بر کار خود تمرکز می‌کنند که این امر عملکرد آن‌ها را افزایش می‌دهد. به‌طور مشابه، اسپریتزر (Spreitzer, 1995) بیان می‌کند که احساس معنی‌دار بودن می‌تواند آگاهی کارکنان درباره ارزش کارها و فعالیت‌های شغلی‌شان را افزایش دهد که این امر به‌نوبه خود به آن‌ها انگیزه بیشتری برای انجام بهتر وظایف شغلی‌شان می‌دهد. همچنین، وتن و کامرون (Wetten & Cameron, 1998) تأکید می‌کنند که افراد با احساس معنی‌دار بودن بالاتر برای اهداف شغلی‌شان ارزش قائل هستند و اندیشه‌ها و استانداردهایشان با آنچه در حال انجام آن هستند، سازگار است. فعالیت‌های معنی‌دار برای کارکنان نوعی احساس هدفمندی، هیجان، یا مأموریت ایجاد می‌کند و به‌جای اینکه نیرو و اشتیاق افراد را هدر بدهند، برای آن‌ها منبعی از نیرو و اشتیاق فراهم می‌آورند. در مقابل، اشتغال در فعالیت‌های بی‌معنی می‌تواند ناسازگاری، آزدگی و نوعی احساس دل‌زدگی از کار را در افراد پدید آورده و آن‌ها را دل‌تنگ و فرسوده کند. در نهایت، با توجه به نتایج تحقیق مشخص شد که بعد احساس اعتماد نیز بر عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی اثرگذار بوده است (تأیید فرضیه ۵). آنچه مسلم است وجود احساس اعتماد بالا در بین کارکنان یک سازمان سبب می‌شود تا ارتباطات کاری بین آن‌ها به‌طور قابل‌توجهی تسهیل شده و افراد به شکل بهتری تجارب و اطلاعات خود را با دیگران تسهیم و تبادل کنند. افزون بر این، در چنین سازمان‌هایی زمینه مناسب‌تری برای انجام فعالیت‌های تیمی و شکل‌گیری گروه‌های کاری وجود داشته و افراد تلاش می‌کنند با کمک به همدیگر در راستای تحقق اهداف سازمانی گام بردارند که نتیجه ایجاد چنین شرایطی، ارتقای عملکرد شغلی کارکنان خواهد بود (آذرزاد، ۱۳۹۶).

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

با توجه به نقش آموزشگران به‌عنوان یکی از رکن‌های اساسی نظام آموزشی در هنرستان‌های کشاورزی و لزوم ارزیابی عملکرد شغلی آن‌ها و شناخت متغیرهای تأثیرگذار بر بهبود آن، هدف اصلی این پژوهش بررسی تأثیر ابعاد توانمندی روان‌شناختی بر عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی استان‌های شمال غرب کشور بود. به‌طور کلی، نتایج این پژوهش نشان داد که عملکرد شغلی آموزشگران مورد مطالعه به‌ویژه عملکرد زمینه‌ای آن‌ها در سطح مطلوب نبوده است. همچنین، بر اساس نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری مشخص شد که تمامی پنج بعد توانمندسازی روان‌شناختی شامل احساس شایستگی،

احساس خودمختاری، احساس مؤثر بودن، احساس معنی‌داری و احساس اعتماد اثر معنی‌داری بر عملکرد شغلی آموزشگران داشته است؛ به عبارت دیگر، می‌توان بیان کرد که ابعاد توانمندی روان‌شناختی آموزشگران با عملکرد شغلی آن‌ها در یک رابطه خطی مستقیم قرار دارند، به طوری که به هر میزان توانمندی روان‌شناختی آموزشگران افزایش یابد، به همان میزان عملکرد شغلی آن‌ها نیز افزایش خواهد یافت. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که یکی از پیش‌شرط‌های اصلی ارتقای عملکرد شغلی، بهبود سطح توانمندی روان‌شناختی آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی به واسطه توجه به ابعاد اصلی آن می‌باشد. البته، در بین پنج بعد اشاره شده نیز، معنی‌دار بودن در مقایسه با سایر ابعاد تأثیر قوی‌تری بر عملکرد شغلی آموزشگران داشته است؛ بنابراین، ایجاد انطباق بین ارزش‌ها و باورهای آموزشگران با نقش‌های کاری آن‌ها و به عبارت دقیق‌تر تقویت احساس معنی‌دار بودن در بین آموزشگران می‌تواند به آن‌ها انگیزه بیشتری برای افزایش سطح عملکرد شغلی‌شان بدهد. با توجه به نتایج به دست آمده از این پژوهش، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

- تبیین روشن نقش‌ها و وظایف شغلی و رسالت سازمانی برای آموزشگران و کمک به غنی‌سازی شغل و فراهم کردن فرصت‌های لازم برای رشد و یادگیری مداوم آن‌ها از راهکارهایی هستند که می‌توانند با افزایش احساس شایستگی و معنی‌دار بودن زمینه لازم برای بهبود عملکرد شغلی آموزشگران را فراهم کنند.

- پیشنهاد می‌شود مدیران هنرستان‌های کشاورزی آزادی عمل و استقلال بیشتری در انجام وظایف شغلی و حل مسائل و مشکلات احتمالی در محیط کار به آموزشگران داده و روحیه خلاقیت و نوآوری را در آن‌ها تشویق کنند به نحوی که آموزشگران بتوانند بدون ترس و نگرانی خاص، ایده‌های جدید خود را برای انجام بهتر و اثربخش‌تر وظایف شغلی‌شان اجرا کنند.

- استفاده از سازوکارهای تشویقی به منظور همکاری گروهی آموزشگران جهت تحقق اهداف هنرستان‌ها و مشارکت دادن بیشتر آموزشگران از سوی مدیران برای مدیریت هنرستان، از دیگر پیشنهادهایی هستند که با بهبود احساس اعتماد آموزشگران می‌توانند در ارتقای عملکرد شغلی آن‌ها تأثیرگذار باشند.

- انجام نیازسنجی آموزشی از آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی برای شناخت دقیق‌تر نیازهای آموزشی آن‌ها در حوزه تدریس و برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای آشناسازی آموزشگران با روش‌های نوین تدریس و استفاده از اساتید مجرب و صاحب‌نظر برای تدریس در این دوره‌ها، از دیگر راهکارهای پیشنهادی برای بهبود عملکرد شغلی آموزشگران می‌باشند.

منابع

- آذرینژاد، ک. (۱۳۹۶). تأثیر مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای بر عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی استان‌های شمال غرب کشور. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه زنجان.
- اسکندری، آ.، زارع، ا.، و شریف‌زاده، م. (۱۳۹۴). کیفیت تدریس و نیازهای آموزشی هنرجویان هنرستان‌های کشاورزی استان فارس. فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، سال ۳۵، صص ۹۴-۱۰۵.
- افجه، س.ع.، دهقانان، ح.، و مفاخری، ف. (۱۳۹۴). تأثیر حمایت سازمانی، توانمندسازی و رفتار شهروندی سازمانی بر عملکرد شغلی. فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع سازمانی، دوره ۵، شماره ۳، صص ۲۳-۴۷.
- بردبار، ب.، و موسوی، ن. (۱۳۹۰). به‌کارگیری کارآفرینی در کشاورزی: موانع و راهکارهای پیشرو. مجموعه مقالات اولین کنفرانس ملی کارآفرینی، تعاون، جهاد اقتصادی، اصفهان، ۲۸ و ۲۹ آذر، صص ۳۲-۴۰.
- بهادری، م.، و صدیقی، ح. (۱۳۹۳). فراتحلیل عوامل تأثیرگذار بر عملکرد شغلی و حرفه‌ای عاملین ترویج کشاورزی. مجموعه مقالات پنجمین کنگره علوم ترویج و آموزش کشاورزی و منابع طبیعی ایران و اولین کنفرانس بین‌المللی خدمات مشاوره‌ای روستایی در آسیا و اقیانوسیه: تسهیل اطلاعات و نوآوری‌ها برای توانمندسازی کشاورزان خانوادگی، زنجان، ۱۱ الی ۱۳ شهریور، صص ۹-۱.
- پهلوان‌شریف، س.، و مهدویان، و. (۱۳۹۴). مدل‌سازی معادلات ساختاری با AMOS (چاپ اول). تهران: انتشارات بیشه.
- حجازی، ی.، و ایروانی، م. (۱۳۸۱). رابطه میان ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد شغلی. مجله روانشناسی و علوم تربیتی، دوره ۳۲، شماره ۲، صص ۱۸۹-۱۷۱.

تأثیر ابعاد توانمندی روان‌شناختی بر عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان‌های...

- درخشان‌فر، ت. و آربین‌مهر، ا. (۱۳۹۳). بررسی رابطه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و عملکرد شغلی آن‌ها در مدارس ابتدایی شهر ری. مجموعه مقالات اولین کنفرانس بین‌المللی مدیریت و مهندسی صنایع، تهران، ۲ اسفند، صص ۱۵-۱.
- دهقانان، ح. و مفاخری، ف. (۱۳۹۴). تأثیر توانمندسازی روان‌شناختی بر عملکرد شغلی با میانجی‌گری رفتار شهروندی سازمانی. مجموعه مقالات اولین همایش سراسری مباحث کلیدی در علوم مدیریت و حسابداری، گرگان، ۲۴ اردیبهشت، صص ۱۱-۱.
- ربیعی‌مندجین، م. و قلی‌زاده نرگسی، س. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر توانمندسازی از طریق سطح انگیزه بر عملکرد شغلی ذی‌حساب‌ها (مطالعه موردی: وزارت امور اقتصادی و دارایی). *فصلنامه مدیریت، اقتصاد و حسابداری*، دوره ۳، شماره ۲، صص ۷۰-۵۹.
- رستمی، ر.، محمدی، ع.، نظری، م.، ویسمرادی، ا. و بحرینی، س. ص. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر کیفیت زندگی کاری بر عملکرد شغلی با میانجی‌گری توانمندسازی روان‌شناختی شهروندان. *فصلنامه مدیریت شهری*، شماره ۴۱، صص ۳۲۲-۳۰۹.
- رضائی، ر.، امین‌فک، د. و بادسار، م. (۱۳۹۵). رابطه یادگیری سازمانی و گرایش کارآفرینانه در سازمان‌های دولتی (مورد مطالعه: سازمان جهاد کشاورزی استان آذربایجان غربی). *فصلنامه علوم ترویج و آموزش کشاورزی ایران*، دوره ۱۲، شماره ۲، صص ۱۲۱-۱۰۷.
- رضائی، ر.، منگلی، ن. و صفا، ل. (۱۳۹۶). اثر میانجی‌بازاریابی کارآفرینانه در رابطه بین گرایش کارآفرینانه و عملکرد کسب و کارهای گلخانه‌ای در شهرستان جیرفت. *مجله علوم ترویج و آموزش کشاورزی*، دوره ۱۳، شماره ۱، صص ۲۱۰-۱۹۵.
- زارع، ا.، احمدوند، م.، نوشادی، ن. و شریف‌زاده، م. (۱۳۹۷). واکاوی وضعیت شغلی و تحصیلی دانش‌آموختگان هنرستان کشاورزی شهید مطهری شیراز: کاربردی از مطالعه پیگیرانه. *مجله علوم ترویج و آموزش کشاورزی*، دوره ۱۴، شماره ۱، صص ۲۲۸-۲۱۵.
- سلیمی‌نژادیان، ع. (۱۳۹۱). آسیب‌شناسی ابعاد آموزشی هنرستان‌های کشاورزی در استان‌های همدان و کردستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بوعلی سینا.
- صفا، ل. (۱۳۸۷). بررسی عوامل تبیین‌کننده کیفیت آموزش عالی کشاورزی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان رشته‌های کشاورزی پردیس کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- صفا، ل. و آذرنژاد، ک. (۱۳۹۶). تأثیر مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای بر عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی استان‌های شمال غرب کشور. *فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی*، شماره ۴۱، صص ۱۴۶-۱۳۰.
- عارف‌خانی، ف. و نظیف، م. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین توانمندسازی روان‌شناختی با عملکرد شغلی و اشتیاق شغلی در کارکنان. مجموعه مقالات هفتمین کنفرانس کلی کاربردهای حسابداری و مدیریت در صنایع ایران با رویکرد تدوین و توسعه سنجه‌های کسب و کار، تهران، ۱۸ شهریور، صص ۱۲-۱.
- علائی، ع. (۱۳۸۹). *آشنایی با هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای*. فصل اول گزارش طرح تحقیقاتی تدوین ضوابط و معیارها و برنامه فیزیکی عمومی هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای کشور، سازمان نوسازی، توسعه و تجهیز مدارس کشور.
- علیخانی دادوکلایی، م. و چرمچیان لنگرودی، م. (۱۳۹۳). عامل‌های مؤثر بر رضایت شغلی آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی مازندران. *فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی*، شماره ۲۸، صص ۸۲-۷۲.
- فتحی، ص.، حسنی، م.، حسین‌پور، ع. و قاسم‌زاده، ا. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر توانمندسازی روان‌شناختی بر بهبود عملکرد شغلی کارکنان در دانشگاه ارومیه. مجموعه مقالات اولین کنفرانس بین‌المللی مدیریت، نوآوری و تولید ملی، قم، ۲۳ و ۲۴ شهریور، صص ۱۰-۱.
- فرزانه، م.، پورکریمی، ج. و عزتی، م. (۱۳۹۴). بررسی رابطه صلاحیت‌های حرفه‌ای با توانمندسازی روان‌شناختی دبیران دوره متوسطه شهرستان شیران. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، دوره ۲، شماره ۸، صص ۸۸-۶۹.
- موحدی، ر.، سلیمی‌نژادیان، ع.، سعدی، ح. و یعقوبی‌فرانی، ا. (۱۳۹۲). آسیب‌شناسی ابعاد آموزشی هنرستان‌های کشاورزی در استان‌های همدان و کردستان. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزش*، دوره ۴، شماره ۴، صص ۶۶-۴۵.

- مؤذن، ز.، موحد محمدی، ح.، رضوانفر، ا.، و میرترابی، م. (۱۳۹۰). بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان‌های کشاورزی استان تهران. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، دوره ۱، شماره ۵، صص ۱۳۴-۱۱۵.
- مؤذن، ز.، موحدمحمدی، ح.، رضوانفر، ا.، و پورآتشی، م. (۱۳۹۲). بررسی عملکرد شغلی مدیران هنرستان‌های کشاورزی استان تهران از دیدگاه آموزشگران. *فصلنامه تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی*، دوره ۴۴، شماره ۲، صص ۲۲۰-۲۱۱.
- نصیری ولیک بنی، ف.، قلتاش، ع.، و سرچهنی، ز. (۱۳۹۴). رابطه توانمندسازی کارکنان با عملکرد شغلی و بهره‌وری نیروی انسانی سازمان آموزش و پرورش استان فارس. *فصلنامه مدیریت بر آموزش سازمان‌ها*، دوره ۴، شماره ۲، صص ۹۰-۶۳.
- نویدی، ا. (۱۳۸۹). ارزشیابی دوره‌های کاردانی آموزش فنی و حرفه‌ای در وزارت آموزش و پرورش. *مجله رشد آموزش*، دوره ۶، شماره ۲، صص ۵۶-۶۱.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Worth Publishers.
- Bartlett, J.E., Kotrlik, J.W., and Higgins, C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 19(1), 43-50.
- Dewettink, K., and Van Ameijde, M. (2011). Linking leadership empowerment behavior to employee attitudes and behavioural intentions. *Personal Review*, 40(3), 284-305.
- Fock, H., Chiang, F., Au, K., and Hui, M. (2011). The moderating effect of collectivistic orientation in psychological empowerment and job satisfaction relationship. *International Journal of Hospitality Management*, 30(2), 319-328.
- Hair, J., Black, W.C., Babin, B.J., and Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Pearson Publisher.
- Hameed, A., and Waheed, A. (2015). Impact of psychological empowerment on employees' performance. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 3(1), 1-15.
- Hancer, M., and Kim, P.B. (2005). An examination of dimensions of psychological empowerment scale for service employees. *Psychological Reports*, 97, 667-672.
- Huang, J. (2017). The relationship between employee psychological empowerment and proactive behavior: Self-efficacy as mediator. *Social Behavior and Personality*, 45(7), 1157-1166.
- Javed, M., Balouch, R., and Hassan, F. (2014). Determinants of job satisfaction and its impact on employee performance and turnover intentions. *Journal of Learning & Development*, 4(2), 120-140.
- Kappagoda, U.S. (2018). Self-efficacy, task performance and contextual performance: A Sri Lankan experience. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 6, 161-170.
- Kebriaei, A., Rakhshaninejad, M., Afshari, Z., and Mohseni, M. (2013). Psychological empowerment in hospital administrative staff predicts their organizational commitment. *International Journal of Hospital Research*, 2(4), 171-176.
- Konig, J., and Lauermaun, F. (2016). Teachers professional competence and wellbeing: Understanding the Links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9-19.
- Li, M., Pérez-Día, P.A., Mao, Y., and Petrides, K.V. (2018). A multilevel model of teachers' job performance: Understanding the effects of trait emotional intelligence, job satisfaction, and organizational trust. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-13.
- Li, Y., Wei, F., Ren, S., and Di, Y. (2015). Locus of control, psychological empowerment and intrinsic motivation relation to performance. *Journal of Managerial Psychology*, 30(4), 1-24.
- Liden, R.C., Wayne, S.J., and Sparrowe, R.T. (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.
- Llorente-Alonso, M., and Topa, G. (2018). Prevention of occupational strain: Can psychological empowerment and organizational commitment decrease dissatisfaction and intention to quit? *Journal of Clinical Medicine*, 7, 450-461.
- Logan, K. (2014). Exploring the construct validity of principal ratings as a measure of teacher performance using meta-analysis. Ph.D. Dissertation, University of Minnesota.
- Minono, C.G. (2017). Workplace spirituality, work ethics, and organizational justice as related to job performance among state university educators. *Journal of Teaching and Education*, 7(1), 407-418.
- Mohamad, M., and Jais, J. (2016). Emotional intelligence and job performance: A study among Malaysian teachers. *Procedia Economics and Finance*, 35, 674-682.

- Nzulwa, J. (2014). Motivational factors affecting high school teachers, professional conduct and work performance: A case of public high schools in Nairobi City. *International Journal of Humanities and Social Service*, 4(3), 60-66.
- Oluwakemi, A., and Olanrewaju, A. (2014). Counterproductive behaviour and job performance among secondary school teachers: School climate as a mediator. *Journal of Education and Practice*, 15(8), 198-204.
- Pule, K.G. (2015). The factors affecting educators' job performance and job satisfaction in selected Rekopantswe AO secondary schools. MSc Thesis, North-West University, South Africa.
- Sigler, T., and Pearson, C. (2002). Creating an empowering culture: Examining the relationship between organizational culture and perception of empowerment. *Journal of quarterly management*, 5(1), 27-52.
- Spreitzer, G.M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38, 1442-1465.
- Sun, X. (2016). Psychological empowerment on job performance- Mediating effect of job satisfaction. *Psychology*, 7, 584-590.
- Tetik, N. (2016). The effects of psychological empowerment on job satisfaction and job performance of tourist guides. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(2), 221-239.
- Wetten, D., and Cameron, K. (1998). *Developing Management Skills*. New Jersey: Pearson Publisher.
- Zhu, J., Yao, J., and Zhang, L. (2019). Linking empowering leadership to innovative behavior in professional learning communities: the role of psychological empowerment and team psychological safety. *Asia Pacific Education Review*, 6, 1-15.

Article Type: Research Article

**Effect of Psychological Empowerment Dimensions on Agricultural High School Educators' Job Performance
(The Case of North West Provinces of Iran)**

L. Safa^{1*}, R. Rezaei² and K. Azarnejad³

(Received: Jan, 06. 2019; Accepted: Jul, 06. 2019)

Abstract

Evidence shows that agriculture high school educators' job performance is not at a desirable level, which has increased the necessity to recognize the variables affecting improvement of their job performance. Therefore, the main objective of this descriptive-correlative research was to examine the effect of psychological empowerment dimensions on agricultural high school educators' job performance in the North West provinces. The statistical population consisted of all educators of agricultural high school in the four provinces of Iran, including West Azerbaijan, East Azerbaijan, Ardebil and Zanjan (N=295), of which a sample size of 210 people was selected using stratified random sampling method. A questionnaire was used to collect the data. A panel of experts confirmed the content validity of the questionnaire. The construct validity and the composite reliability of the research instrument were tested by estimating the measurement model and they were satisfied after making necessary corrections. Data were collected and analyzed using Structural Equation Modeling Multivariate Technique. The results verified the hypotheses of the research in the way that five dimensions of psychological empowerment including competence, self-determination, impact, meaning and trust had significant effects on the dependent variable of educators' job performance explaining about 40 percent of its variances. Overall, it can conclude that one of the main prerequisites for increasing the educators' job performance is to improve the level of psychological empowerment of educators by paying attention to its main dimensions, in particular, meaning and competence (self-efficacy).

Keywords: Contextual and Task Performance, Meaning and Competence, Agricultural Education System.

¹ Assistant Professor, Department of Extension, Communication and Rural Development, University of Zanjan, Zanjan, Iran.

² Associate Professor, Department of Extension, Communication and Rural Development, University of Zanjan, Zanjan, Iran.

³ Former M.Sc. Student, Department of Extension, Communication and Rural Development, University of Zanjan, Zanjan, Iran.

* Corresponding Author, Email: safa@znu.ac.ir