

تنیدگی شغلی و بهزیستی عاطفی معلمان: آزمون الگوی اثر میانجی‌گر باورهای خودکارآمدی

انور نوری^۱، امید شکری^{۲*} و مسعود شریفی^۳

دریافت مقاله: ۹۲/۲/۲؛ دریافت نسخه نهایی: ۹۲/۸/۱۷؛ پذیرش مقاله: ۹۲/۱۰/۲۱

چکیده

هدف: هدف مطالعه حاضر آزمون میانجی‌گری باورهای خودکارآمدی شغلی در رابطه بین تنیدگی شغلی و بهزیستی عاطفی معلمان بود. روش: روش پژوهش همبستگی و جامعه آماری تمامی معلمان مدارس پسرانه کلیه مقاطع در شهرستان دیوان‌دره در سال ۹۱-۱۳۹۰ به تعداد ۲۸۴ نفر بود. با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، ۲۵۰ معلم مرد انتخاب شدند و به نسخه تجدیدنظرشده فهرست تنیدگی شغلی آسیپو (۱۹۹۸)، نسخه کوتاه مقیاس خودکارآمدی معلم شوارزر، اسپیتزر و دیتنر، (۱۹۹۹) و مقیاس بهزیستی عاطفی ونکاتویک، فاکس، اسپکتور و کیلووای (۲۰۰۰) پاسخ دادند. برای آزمون میانجی‌گری خودکارآمدی در رابطه بین تنیدگی شغلی و بهزیستی عاطفی از روش الگویایی معادلات ساختاری استفاده شد. یافته‌ها: نتایج نشان داد رابطه تنیدگی شغلی با خودکارآمدی شغلی و بهزیستی عاطفی منفی و رابطه باورهای خودکارآمدی و بهزیستی عاطفی مثبت؛ و باورهای خودکارآمدی میانجی‌گر رابطه تنیدگی شغلی و بهزیستی عاطفی معلمان است. در الگوی مفروض تمامی وزن‌های رگرسیونی از لحاظ آماری معنی‌دار بود و متغیرهای پیش‌بین ۶۴٪ از پراکندگی بهزیستی عاطفی را تبیین کرد. نتیجه-گیری: چون بخشی از تمایز در پاسخ‌های هیجانی معلمان به تجارب شغلی تنیدگی‌زا، از طریق تفاوت در میزان خودکارآمدی آن‌ها قابل تبیین است، می‌توان بر ضرورت تقویت باورهای خودکارآمدی در معلمان به‌عنوان عاملی ضربه‌گیر در مواجهه با تجارب شغلی تنیدگی‌زا تاکید کرد.

کلید واژه‌ها: باورهای خودکارآمدی، بهزیستی عاطفی، تنیدگی شغلی، میانجی‌گر

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه شهید بهشتی

۲. نویسنده مسئول، استادیار دانشگاه شهید بهشتی

۳. استادیار دانشگاه شهید بهشتی

مقدمه

مرور شواهد تجربی متعدد نشان می‌دهد که یکی از پویاترین قلمروهای پژوهشی در قرن اخیر به موضوع محوری تنیدگی مربوط می‌شود، به طوری که قرن اخیر را قرن تنیدگی نامیده‌اند (آلیسون، ۲۰۰۷). در همین راستا، گروه کثیری از پژوهشگران موضوع تنیدگی را در بین معلمان مطالعه کرده‌اند (چان، ۲۰۰۲؛ آلیسون، ۲۰۰۷؛ راویچاندان و راجندران، ۲۰۰۷؛ شرم‌آف، متا، آتکینس، تراف و اسپنسر، ۲۰۱۱). آلیسون (۲۰۰۷) ضمن تاکید بر شیوع پدیده تنیدگی در بین معلمان در سطوح مختلف، یادآور می‌شود که حرفه معلمی در ردیف حرفه‌های تنیدگی‌زا قرار دارد. گروه دیگری از پژوهشگران علاقه‌مند به موضوع تنیدگی شغلی با تاکید بر نقش محوری معلم به عنوان یکی از ارکان اساسی نظام تعلیم و تربیت و با تاکید بر ضرورت کسب اطلاع از کیفیت نقش آفرینی برخی منابع درون فردی مانند تاب‌آوری (بلمن، منسفیلد و پریس، ۲۰۱۱)، باورهای خودکارآمدی (ویلاف، کانتر و ویجبر، ۲۰۱۳؛ کلاسن، فاستر، راجانی و بومن، ۲۰۱۱)، حمایت اجتماعی ادراک شده (وی، شاجانب و کویبا، ۲۰۱۱؛ شن، ۲۰۰۹) سخت‌رویی (چان، ۲۰۰۳)، و سبک‌های مقابله (پارکر، مارتین، کالمار و لیم، ۲۰۱۲؛ ورسوا و مالا، ۲۰۱۲؛ شارپلین، آنیل و چاپمن، ۲۰۱۱) در مواجهه با تجارب کاری انگیزاننده، بر اهمیت مطالعه نظام‌مند پسایندهای چندگانه مواجهه با تجارب تنیدگی‌زا در بین معلمان اصرار ورزیده‌اند. در این بین، گروهی کثیری از پژوهشگران با تمرکز بر توان تفسیری منابع اطلاعاتی مزبور کوشیده‌اند تا به طور نظام‌مند دلایل تمایز در الگوی کیفی پسایندهای مواجهه با تجارب تنیدگی‌زای حرفه‌ای مانند کیفیت زندگی (هاماما، رانن، شاکار و روزنهام، ۲۰۱۳؛ یانگ، جی، هو، چای و وانگ، ۲۰۰۹)، فرسودگی شغلی (پیتارینن، پیالتو، لوینی و سالما - آرو، ۲۰۱۳؛ اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۰)، میزان جابه‌جایی و تمایل به ترک کار (آلیسون، ۲۰۰۷) و رضایت شغلی (بدری، موهایدات، فرناندو و مراد، ۲۰۱۳) را در معلمان تبیین کنند.

بر این اساس، مطالعه حاضر در صدد است تا از طریق الگویی مفروض، نقش تبیینی باورهای خودکارآمدی را در رابطه بین تجارب تنیدگی‌زای حرفه‌ای و بهزیستی عاطفی در گروهی از معلمان مرد بیازماید. در این مطالعه با استناد به روی‌آورد پیشنهادی آسیپو (۱۹۹۸) تنیدگی شغلی بخش جدایی‌ناپذیر تجربه نقش‌های حرفه‌ای متفاوت تلقی می‌شود و دارای شش بُعد وابسته به نقش‌های شغلی ابهام نقش، عدم کفایت نقش، اضافه بار نقش، حدود نقش مسئولیت و محیط فیزیکی است که در فراخوانی سطوح متمایزی از تنیدگی اثرگذارند. ابهام نقش دلالت به میزان وضوح اولویت‌ها، انتظارات و ملاک‌های ارزیابی افراد در محیط‌های کاری دارد؛ عدم کفایت نقش به میزان تناسب آموزش، مهارت‌ها و تجربه فرد با خواست‌های زندگی حرفه‌ای اشاره دارد؛ اضافه بار نقش دلالت بر فزونی یافتن خواست‌های شغلی از منابع فردی و توانایی فرد در انجام

آن‌ها دارد؛ حدود نقش یا تعارض نقش دلالت بر تجربه‌خواست‌ها و وظایف نقش مخالف در محیط کاری، مسئولیت بر میزان احساس مسئولیت فرد برای رفاه دیگران دارد و در نهایت، محیط فیزیکی به این که چه میزان افراد در معرض آسیب‌های احتمالی موقعیت‌های کاری قرار می‌گیرند، دلالت دارد (آسیبو، ۱۹۹۸). نتایج پژوهش آلیسون (۲۰۰۷) نشان داد تنیدگی شغلی ادراک‌شده در معلمان با نقصان انگیزش، نگرش منفی نسبت به دانش‌آموزان و نیز طیف وسیعی از نشانه‌های جسمانی و روان‌شناختی مانند سردرد، زخم معده، دردهای مزمن، عصبانیت، احساس عدم کارآمدی و افسردگی رابطه دارد.

در این مطالعه ساختار زیربنایی واکنش‌های هیجانی در موقعیت‌های کاری، مبتنی بر الگوی بهزیستی عاطفی درباره‌تجربه‌حالت‌های هیجانی ویژه «وار» (۱۹۸۷؛ نقل از ونکاتویک، فاکس، اسپکتور و کیلووای، ۲۰۰۰) است. ساختار بهزیستی عاطفی در الگوی پیشنهادی «وار» از الگوی دو بُعدی راسل (۱۹۸۰؛ ونکاتویک و همکاران، ۲۰۰۰) درباره‌تجارب هیجانی منتج شده است. در این الگو فرض می‌شود گستره‌حالت‌های عاطفی، هیجان‌های مستقل و ناپیوسته نیستند بلکه به‌طور نظام‌داری به یکدیگر وابسته‌اند. در الگوی «وار» هیجان‌ها به‌صورت دایره‌ای پیوسته به‌گونه‌ای ارائه شده‌اند که هیجان‌های هم‌معنی نزدیک به یکدیگر و هیجان‌های مغایر دور از یکدیگراند. ابعاد دو قطبی «لذت^۱» و «انگیزختگی^۲»، قلمرو معنایی منتخب در الگوی «وار» را به‌خوبی توصیف می‌کند. لذت - ناخرسندی، بُعد افقی و برانگیزختگی، بُعد عمودی الگو را نشان می‌دهد. بنابراین، وضعیت قرارگرفتن یک حالت هیجانی در فضای دو بُعدی، فرصت تمایزگذاری بین حالت‌های هیجانی مختلف را فراهم می‌آورد. مزیت الگوی دو بُعدی هیجان‌ها در این است که نه تنها گروه کثیری از هیجان‌ها را نمایش می‌دهد، بلکه بر اساس درجاتی از تشابه و تغییرپذیری ممتد، بر هم‌پیوندی بین طبقات هیجانی نیز تاکید می‌کند.

نتایج برخی مطالعات از اعتبار آموزه‌های نظری الگوی پیشنهادی «وار» به‌طور تجربی حمایت کرده‌اند (ونکاتویک و همکاران، ۲۰۰۰). بر این اساس، همسو با برخی شواهد تجربی مانند چان (۲۰۰۹ و ۲۰۱۳) گریزناپذیری مواجهه با تجارب شغلی تنیدگی‌زا در بین معلمان، ضرورت انجام مطالعاتی درباره‌قلمرو مطالعاتی بهزیستی معلمان را به‌مثابه نشان‌گر کیفی چگونگی زندگی حرفه‌ای آن‌ها فراهم آورده است. مرور پیشینه‌تجربی نشان می‌دهد که بخشی از پراکندگی الگوی آسیب‌پذیری معلمان در مواجهه با تجارب تنیدگی‌زا از طریق برخی کیفیت‌های روان‌شناختی مانند باورهای خودکارآمدی قابل تبیین است (اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۲؛ شن، ۲۰۰۹؛ مک‌کورمیک و آیرس، ۲۰۰۸؛ ریگوتی، اسپینس و مور، ۲۰۰۸؛ جکس و بلیس، ۱۹۹۹).

-
1. pleasure
 2. arousal

بندورا (۲۰۰۶) نشان داد که باورهای خودکارآمدی به طرق متفاوتی بر الگوی پیشرفت و بهزیستی افراد و چگونگی احساس، تفکر، نگرش و رفتار آن‌ها اثرگذار است. در محیط کار، اطمینان افراد به توانایی خویشتن در کاهش سطح تنیدگی و افزایش میزان علاقه درونی آن‌ها به شغلشان مؤثر است. افرادی که به توان‌مندی‌های خود شک دارند، معمولاً وظایف دشوار را به صورت تهدیدآمیز ارزیابی می‌کنند. در مقابل، افراد دارای باورهای خودکارآمدی بالا، در موقعیت‌های مختلف، از انجام فعالیت‌های چالش‌انگیز، لذت می‌برند (بندورا، ۱۹۹۳). به علاوه، کارادیماس (۲۰۰۶) و هاگز (۲۰۰۶) خاطر نشان ساختند معلمانی که مطمئن هستند می‌توانند تکالیف خود را به خوبی انجام دهند، برای انجام وظایف خود بیشتر احساس آمادگی می‌کنند و در مواجهه با فشارها و تغییرات، کمتر دچار تنیدگی می‌شوند. در مقابل، معلمانی که از باورهای خودکارآمدی پایینی برخوردارند، بیشتر در معرض تجربه تنیدگی و پساپندهای هیجانی منفی وابسته به تجارب تنیدگی‌زا قرار می‌گیرند. هم‌چنین، بندورا (۲۰۰۲) تاکید می‌کند سطوح پایین تجربه ممکن است با برخی از نشانه‌های جسمانی مانند خستگی، درد مزمن، تنش عضلانی، آشفتگی ذهنی و لرزش دست‌ها همراه باشد؛ در مقابل مواجهه با رخدادهای انگیزاننده کاری به مثابه منبع عظیم اطلاعاتی می‌تواند باورهای خودکارآمدی افراد را تقویت کند. طبق دیدگاه بندورا (۲۰۰۲) عدم اطمینان به قابلیت‌های فردی برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف، سطح برانگیختگی افراد را افزایش و باعث تشدید ادراک ناکارآمدی آن‌ها می‌شود. به علاوه، احساس ناکارآمدی برای مدیریت بهینه مطالبات انگیزاننده محیط کاری منجر به فراخوانی افکار فاجعه‌آمیز، انگیختگی هیجانی، و احساس ناراحتی و اضطراب می‌شود. بنابراین فقر اطلاعاتی درباره توان تفسیری کیفیت روان-شناختی باورهای خودکارآمدی در پیش‌بینی الگوی تجارب هیجانی معلمان در مواجهه با رخدادهای شغلی تنیدگی‌زا سبب شد در مطالعه حاضر نقش میانجی‌گر باورهای خودکارآمدی در رابطه بین تنیدگی شغلی و بهزیستی عاطفی وابسته به شغل با فرضیه‌های زیر آزمون شود.

۱. باورهای خودکارآمدی میانجی‌گر رابطه تنیدگی شغلی و بهزیستی عاطفی وابسته به شغل است.

۲. رابطه تنیدگی شغلی و باورهای خودکارآمدی منفی است.

۲. رابطه تنیدگی شغلی و بهزیستی عاطفی وابسته به شغل منفی است.

۳. رابطه باورهای خودکارآمدی و بهزیستی عاطفی وابسته به شغل مثبت است.

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل تمامی معلمان مدارس پسرانه مقاطع ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان شهرستان دیوان‌دره در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ به تعداد ۲۸۴ نفر بود. در این پژوهش، چون فهرست کامل اعضای جامعه یا «چارچوب نمونه‌گیری» در دسترس

بود، از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و قرعه‌کشی استفاده شد. در استفاده از روش الگویابی معادلات ساختاری هیچ راهبرد دقیقی برای تعیین حجم نمونه وجود ندارد. کلاین (۲۰۰۵) تاکید می‌کند که حداقل نسبت حجم نمونه برای هر پارامتر برآورد شده ۵ نفر است. البته نسبت ۱۰ به ۱ مناسب‌تر و نسبت ۲۰ به ۱ مطلوب قلمداد می‌شود. در پژوهش حاضر چون ۲۰ پارامتر باید اندازه‌گیری می‌شد. بنابراین، بر اساس پیشنهاد کلاین، از قاعده ۱۵ به ۱ استفاده و نمونه‌ای برابر با ۲۵۰ معلم مرد انتخاب شد.

ابزار پژوهش

۱. نسخه تجدیدنظرشده فهرست تنیدگی شغلی^۱. آسیپو (۱۹۹۸) نسخه تجدیدنظر شده فهرست تنیدگی شغلی را توسعه داد که مشتمل بر سه وجه تنش‌گرهای نقش شغلی، منابع مقابله‌ای و فشارهای فردی است. الگوی عاملی نسخه تجدیدنظرشده فهرست تنیدگی شغلی مبتنی بر منطق نظری مستدل و بر این فرض استوار است که تجربه عوامل تنیدگی‌زا در محیط حرفه‌ای بر چگونگی ادراک نقش‌های شغلی افراد اثرگذار است و وقتی تجارب شغلی تنیدگی‌زا با نقش‌های کاری انگیزاننده تنیدگی تعامل‌یابد، فرد سطوح بالایی از فشار فردی یا روان‌شناختی تجربه می‌کند. درنهایت، نیرومندی و سطح بهره‌گیری از منابع مقابله‌ای فردی در پیش‌بینی سطوح متمایزی از فشار روان‌شناختی نقش دارد. نسخه تجدید نظر شده فهرست تنیدگی شغلی مشتمل بر ۱۴۰ گویه است که مشارکت کنندگان به هر گویه روی طیف پنج درجه‌ای از هرگز صدق نمی‌کند = ۱ تا غالب اوقات صدق می‌کند = ۵ پاسخ می‌دهند. در این مطالعه از پرسش‌نامه تنیدگی وابسته به نقش‌های شغلی که ۶۰ گویه‌ای استفاده شد. ۶ زیرمقیاس وجه تنیدگی وابسته به نقش‌های شغلی شامل اضافه بار نقش (سوال‌های ۱ تا ۱۰)، عدم کفایت نقش (سوال‌های ۱۱ تا ۲۰)، ابهام نقش (سوال‌های ۲۱ تا ۳۰)، حدود نقش (سوال‌های ۳۱ تا ۴۰)، مسئولیت پذیری (سوال‌های ۴۱ تا ۵۰) و محیط فیزیکی (سوال‌های ۵۱ تا ۶۰) است. نتایج مطالعات همکس، فوجیوارا و بار (۲۰۰۶)، راس (۲۰۰۵) و آسیپو (۱۹۹۸) که با هدف آزمون روایی عاملی نسخه تجدید نظر شده فهرست تنیدگی شغلی انجام شد، به‌طور تجربی از منطق نظری زیربنایی آن حمایت کرد. در مطالعه راس (۲۰۰۵) ضریب همسانی درونی ۰/۸۸ برای آن به‌دست آمد. در مطالعه حاضر، ضریب همسانی درونی نمره کلی پرسش‌نامه برابر با ۰/۸۸ و برای ۶ زیرمقیاس اضافه بار نقش ۰/۶۸، عدم کفایت نقش ۰/۷۰، ابهام نقش ۰/۷۶، حدود نقش ۰/۶۹، مسئولیت-پذیری ۰/۶۷ و محیط فیزیکی ۰/۸۰ به‌دست آمد.

1. Occupational Stress Inventory- Revised (OSI-R)

۲. نسخه کوتاه مقیاس خودکارآمدی معلم^۱. توسط شوارزر، اسپیتزر و دیتنر (۱۹۹۹) برای ساختن این مقیاس ابتدا مهارت‌های شغلی متمایز در محدوده حرفه معلمی را شناسایی کردند؛ که شامل چهار قلمرو اصلی پیشرفت کاری، بسط و توسعه مهارت در کار، تعامل اجتماعی با دانش‌آموزان، والدین و همکاران و مقابله با تنیدگی شغلی بود. سپس برای سنجش صرفه‌جویانه و اقتصادی باورهای خودکارآمدی در بین معلمان و توسعه نسخه کوتاه مقیاس خودکارآمدی معلم، نسخه اولیه مشتمل بر ۲۷ گویه را بین ۳۰۰ معلم آلمانی اجرا و پیاده‌سازی و در نهایت برای توسعه نسخه کوتاه ۱۰ سوالی مقیاس خودکارآمدی معلم، برای هر یک از قلمروهای چهارگانه مهارت‌های کاری معلمان ۲ گویه انتخاب کردند که هر سوال روی طیف چهار درجه‌ای از کاملاً نادرست = ۱ تا کاملاً درست = ۴ قرار دارد. بنابراین، کمترین ارزش عددی این مقیاس ۱۰ و بالاترین آن ۴۰ خواهد بود. طبق دیدگاه شوارزر و همکاران (۱۹۹۹) نمره‌های بین ۱۰ تا ۲۰ بیان‌گر خودکارآمدی پائین، نمره‌های بین ۲۱ تا ۳۰ مبین خودکارآمدی متوسط و در نهایت نمره‌های بالاتر از ۳۰ بر خودکارآمدی بالا است. در مطالعه شوارزر و همکاران (۱۹۹۹) ضرایب آلفای کرونباخ برای مهارت‌های چهار گانه بین ۰/۷۶ تا ۰/۸۲ به دست آمد. روایی سازه نسخه کوتاه مقیاس خودکارآمدی معلم در مطالعه شوارزر و همکاران (۱۹۹۹) از طریق رابطه منفی و معنی‌دار این مقیاس با فشار کاری و فرسودگی شغلی و در مطالعه ریگوتی و همکاران (۲۰۰۸) آن در پنج کشور اروپایی به‌طور تجربی تأیید شد. ضریب آلفای کرونباخ آن در مطالعه شوارزر و هالام (۲۰۰۸) برای معلمان سوئیه ۰/۸۰ و برای معلمان آلمان ۰/۸۱ به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضریب همسانی درونی نمره کلی برابر با ۰/۸۰ و برای زیرمقیاس اطمینان به توانایی فردی خویشتن برای پاسخ‌دهی به مطالبات بین‌فردی در موقعیت‌های تحصیلی و اطمینان به توانایی فردی خویشتن برای دستیابی به تجارب حرفه‌ای ۰/۷۲ و برای زیرمقیاس مقابله انطباقی با موقعیت‌های چالش‌انگیز ۰/۶۷ به دست آمد.

۳. مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل^۲. این مقیاس توسط وکتاتویک و همکاران (۲۰۰۰) برای اندازه‌گیری الگوی پاسخ‌های هیجانی افراد به تجارب کاری ساخته شد. نسخه بلند آن ۳۰ گویه و نسخه کوتاه آن ۲۰ گویه دارد. ماده‌های مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل هیجانات و احساسات مختلفی را توصیف می‌کنند و هر یک در یک مقیاس عاطفه مثبت و یا عاطفه منفی گروه‌بندی و به آن‌ها روی طیف پنج درجه‌ای لیکرت از هرگز = ۱ که بیان‌گر عدم تجربه هیجان تا همیشه = ۵ که بیان‌گر تجربه بسیار زیاد هیجان است پاسخ داده می‌شود. وکتاتویک و همکاران (۲۰۰۵) یادآور شدند این مقیاس به سه شیوه نمره‌گذاری می‌شود. ۱.

1. Teacher Self-Efficacy Scale- Short Version (TSE-SV)

2. Job-Related Affective Well-Being Scale (JAWS)

تندگی شغلی و بهزیستی عاطفی در معلمان ...

محاسبه نمره کلی بر اساس جمع ۳۰ گویه با نمره‌گذاری معکوس هیجان‌های منفی، ۲. محاسبه نمره‌های جداگانه برای ۱۵ گویه منفی و ۱۵ گویه مثبت که استفاده از این روش دو نمره کلی جداگانه برای هیجان‌های منفی و مثبت مرتبط با شغل به دست می‌دهد و در نهایت ۳. محاسبه چهار نمره بر اساس سطوح متمایز ترکیب مقوله‌های لذت و برانگیختگی، لذت بالا- برانگیختگی پایین، لذت بالا- برانگیختگی پایین، لذت پایین- برانگیختگی بالا و لذت پایین- برانگیختگی پایین. در مطالعه و تکاتویک و همکاران (۲۰۰۰) ضرایب آلفای کرونباخ نمره کلی این مقیاس و چهار زیرمقیاس لذت-برانگیختگی بین ۰/۸۰ تا ۰/۹۵ به دست آمد و مقادیر همبستگی معنی‌دار بین نمره کلی مقیاس و چهار زیرمقیاس لذت-برانگیختگی با نمره کلی برنامه عاطفه مثبت و منفی و رضامندی شغلی از روایی همگرایی این مقیاس به‌طور تجربی حمایت کرد.

یافته‌ها

میانگین سن نمونه معلمان مرد در مطالعه حاضر برابر ۳۳/۲۸ با انحراف معیار ۲/۱۲ بود. از ۲۷ معلم ابتدایی ۹ نفر مدرک دیپلم، ۱۱ نفر فوق دیپلم و ۷ نفر کارشناسی داشتند. از ۶۸ معلم راهنمایی ۳ نفر مدرک دیپلم، ۱۴ نفر فوق دیپلم، ۴۳ نفر کارشناسی و ۸ نفر کارشناسی ارشد و از ۱۵۵ معلم متوسطه ۱۱ نفر مدرک دیپلم، ۲۴ نفر فوق دیپلم، ۹۷ نفر کارشناسی و ۲۳ نفر کارشناسی ارشد داشتند.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش (تعداد = ۲۵۰ معلم)

عامل کلی	زیرمقیاس‌ها	میانگین	انحراف معیار
تندگی شغلی ادراک شده	اضافه بار نقش	۳۰/۹۹	۵/۰۶
	عدم کفایت نقش	۳۳/۲۴	۴/۸۲
	ابهام نقش	۳۴/۵۲	۴/۴۸
	حدود نقش	۳۰/۶۶	۴/۴۲
	مسئولیت‌پذیری	۳۲/۰۳	۵/۴۵
	محیط فیزیکی	۲۳/۲۲	۶/۹۸
خودکارآمدی شغلی	نمره کلی تندگی نقش‌های شغلی	۱۸۴/۶۶	۲۳/۰۳
	اطمینان به توانایی خود برای پاسخ‌دهی به مطالبات بین فردی در موقعیت‌های تحصیلی	۱۸/۱۳	۲/۷۴
	اطمینان به توانایی خود برای دستیابی به تجارب حرفه‌ای مثبت و مقابله انطباقی با موقعیت‌های چالش‌انگیز	۱۲/۲۹	۲/۰۸
بهزیستی عاطفی	نمره کلی خودکارآمدی شغلی معلم	۲۹/۹۱	۴/۳۱
	هیجان‌های مثبت	۴۹/۱۹	۱۱/۱۲
	هیجان‌های منفی	۵۶/۸۳	۱۰/۰۶
	نمره کلی بهزیستی عاطفی	۱۰۶/۰۲	۱۸/۰۱

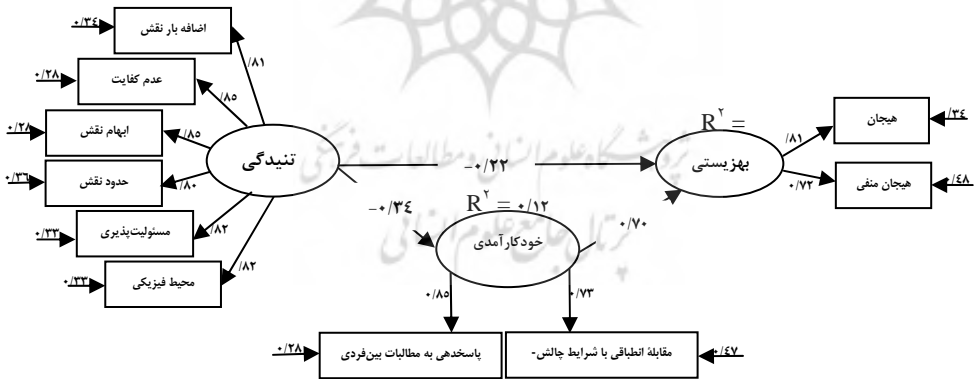
نتایج جدول ۱، اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش شامل تندگی شغلی ادراک شده، خودکارآمدی شغلی و بهزیستی عاطفی را برای معلمان مرد نشان می‌دهد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

هیجان منفی	هیجان مثبت	مقایله با چالش	پاسخ‌دهی به مطالبات	محیط فیزیکی	مسئولیت‌پذیری	حدود نقش	ابهام نقش	عدم نقش	افزافه بار	زیرمقیاس
										افزافه بار نقش
								۱	۰/۶۷**	عدم کفایت نقش
							۱	۰/۷۸**	۰/۵۸**	ابهام نقش
						۱	۰/۶۹**	۰/۶۹**	۰/۷۰**	حدود نقش
					۱	۰/۷۳**	۰/۶۰**	۰/۶۷**	۰/۷۲**	مسئولیت‌پذیری
				۱	۰/۵۱**	۰/۵۳**	۰/۳۶**	۰/۳۹**	۰/۵۹**	محیط فیزیکی
			۱	-۰/۳۷**	-۰/۲۲**	-۰/۲۳**	-۰/۲۵**	-۰/۲۵**	-۰/۳۰**	پاسخ‌دهی به مطالبات
		۱	۰/۶۲**	-۰/۳۵**	-۰/۱۷*	-۰/۱۷**	-۰/۱۳*	-۰/۱۷**	-۰/۲۲**	مقایله با شرایط چالشی
	۱	۰/۴۹**	۰/۵۶**	-۰/۳۷**	-۰/۲۵**	-۰/۲۱**	-۰/۲۵**	-۰/۲۱**	-۰/۳۰**	هیجان‌های مثبت
۱	۰/۵۸**	۰/۳۸**	۰/۴۳**	-۰/۶۱**	-۰/۴۵**	-۰/۳۹**	-۰/۲۷**	-۰/۳۱**	-۰/۴۴**	هیجان‌های منفی

* $P < /0.05$ ** $P < /0.01$

جدول ۲ نشان می‌دهد رابطه زیرمقیاس‌های شش‌گانه تنیدگی نقش‌های شغلی با زیر مقیاس‌های باورهای خودکارآمدی شغلی و زیرمقیاس‌های بهزیستی عاطفی شغلی منفی و معنی‌دار و رابطه بین زیرمقیاس‌های باورهای خودکارآمدی شغلی و زیر مقیاس‌های بهزیستی عاطفی شغلی مثبت و معنی‌دار است. طبق دیدگاه کلاین (۲۰۰۵) قبل از تحلیل داده‌ها، مفروضه‌های زیربنایی به‌نجاری چندمتغیری، هم‌خطی چندگانه و خطی بودن، آزمون و تایید شد.



شکل ۱. الگوی واسطه‌گری باورهای خودکارآمدی شغلی در پیش‌بینی بهزیستی عاطفی از طریق تنیدگی شغلی

شکل ۱ روابط ساختاری بین متغیرهای مکنون چندگانه پژوهش را نشان می‌دهد. شاخص مجذور خی = ۴۷/۵۴، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی = ۱/۹۸، شاخص برازش مقایسه‌ای = ۰/۹۴، شاخص نیکویی برازش = ۰/۹۳، شاخص نیکویی برازش انطباقی = ۰/۹۱ و خطای ریشه

تنیدگی شغلی و بهزیستی عاطفی در معلمان ...

مجذور میانگین تقریب = $0/055$ است. بنابراین، طبق دیدگاه هو و بنتلر (۱۹۹۹) مقدار بزرگتر از $0/90$ برای شاخص برازش مقایسه‌ای، شاخص نیکویی برارزش و شاخص نیکویی برازش انطباقی، و مقدار کوچکتر از $0/06$ برای شاخص خطای ریشه مجذور میانگین تقریب بر برازش مطلوب الگوی مفروض با داده‌ها دلالت دارد. هم-چنین شکل ۱ نتایج مربوط به پیش‌بینی نمره‌های بهزیستی عاطفی شغلی را با واسطه‌گری باورهای خودکارآمدی شغلی و زیر مقیاس‌های آن نشان می‌دهد. مرور دقیق شاخص‌های نیکویی برازش الگوی ساختاری نشان می‌دهد که الگوی مزبور با داده‌ها برازش مناسبی دارد. در این الگو، $0/64$ از پراکندگی نمره‌های بهزیستی عاطفی شغلی در معلمان از طریق متغیرهای تنیدگی وابسته به نقش‌های شغلی و باورهای خودکارآمدی شغلی، و $0/12$ از پراکندگی نمره‌های باورهای خودکارآمدی شغلی معلمان از طریق تنیدگی وابسته به نقش‌های شغلی تبیین می‌شود. در الگوی ساختاری شکل ۱ تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون، از لحاظ آماری معنی‌دار و رابطه بین عامل تنیدگی شغلی با باورهای خودکارآمدی شغلی و بهزیستی عاطفی شغلی در معلمان منفی و معنی‌دار، و رابطه بین باورهای خودکارآمدی شغلی و بهزیستی عاطفی شغلی مثبت و معنی‌دار بود. بر اساس الگوی ساختاری فوق، اثر غیرمستقیم متغیر نهفته برون‌زای پژوهش یعنی تنیدگی وابسته به نقش‌های شغلی، بر بر متغیر نهفته وابسته پژوهش یعنی بهزیستی عاطفی شغلی از طریق باورهای خودکارآمدی شغلی = $0/24-$ و اثر کل استاندارد شده آن‌ها = $0/46-$ است، که حاکی از معنی‌دار بودن اثر غیرمستقیم و اثر کل استاندارد شده متغیر نهفته برون‌زای پژوهش، بر متغیر نهفته وابسته پژوهش است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج روش آماری معادلات ساختاری پژوهش حاضر نشان داد رابطه بین تجارب تنیدگی نقش‌های شغلی با باورهای خودکارآمدی شغلی و بهزیستی عاطفی شغلی معلمان منفی و معنی‌دار و رابطه بین باورهای خودکارآمدی شغلی و بهزیستی عاطفی شغلی مثبت و معنی‌دار است؛ و معنی‌داری آماری اثر غیرمستقیم باورهای خودکارآمدی شغلی در رابطه بین تنیدگی وابسته به نقش‌های شغلی و بهزیستی عاطفی وابسته به شغل نیز از اثر میانجی‌گر باورهای خودکارآمدی شغلی به‌طور تجربی حمایت کرد. طبق پیشنهاد جکس و بلیس (۱۹۹۹) ضرورت و اهمیت مطالعه نظام‌دار نقش میانجی‌گر باورهای خودکارآمدی در مواجهه با تجارب شغلی تنیدگی‌زا در دو سطح فردی و گروهی قابل تبیین است. به بیان دیگر، جکس و بلیس (۱۹۹۹) با تاکید بر نقش با اهمیت باورهای خودکارآمدی فردی و گروهی، ضرورت مطالعه باورهای خودکارآمدی را در موقعیت‌های حرفه‌ای تبیین کردند. در سطح فردی، شواهد تجربی مختلف تاکید کرده‌اند که سطح باورهای خودکارآمدی افراد در پیش‌بینی شیوه ترجیحی مواجهه آن‌ها با رخداد‌های

تنیدگی‌زا از اهمیت بلامنازعی برخوردار است. به‌عنوان مثال نتایج برخی مطالعات نشان داده‌اند که افراد با سطوح بالای باورهای خودکارآمدی در رویارویی با تجارب تنیدگی‌زا از راهبردهای مقابله‌ای انطباقی مانند راهبردهای مساله‌مدار استفاده می‌کنند. در مقابل، افراد فاقد باورهای خودکارآمدی در مواجهه با رویدادهای چالش‌انگیز، از راهبردهای مقابله‌ای سازش‌نا یافته مانند راهبردهای هیجان‌مدار استفاده می‌کنند (شن، ۲۰۰۹؛ دیوانپورت و لانی، ۲۰۰۶؛ پاکنهام، سافرانوف و سامیوس، ۲۰۰۴؛ لینلی و جوزف، ۲۰۰۴). علاوه بر این، وضعیت باورهای خودکارآمدی افراد در پیش‌بینی سطح عملکرد شغلی آن‌ها موثر است. در سطح گروهی، نقش آفرینی باورهای خودکارآمدی در موقعیت‌های کاری به روشی متمایز از سطح فردی است. طبق دیدگاه جکس و بلیس (۱۹۹۹) احساس خودکارآمدی گروهی بر جو بین‌فردی مثبت و تقویت روحیه همکاری بین اعضای گروه اثرگذار است. به بیان دیگر، فضای بین‌فردی مثبت از طریق فراهم‌آوری حمایت هیجانی و اطلاعاتی برای اعضا، در مواجهه با تجارب تنیدگی‌زای شغلی مانند عامل ضربه‌گیر ایفای نقش می‌کند.

نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های مطالعات شن (۲۰۰۹)، مک‌کارمیک و آیرس (۲۰۰۹)، در قلمرو مطالعاتی الگوی فرایندی تجارب شغلی تنیدگی‌زا و پسایندهای این تجارب ضرورت تاکید بر ایده‌آزمون متغیرهای میانجی‌گر متمایزکننده پاسخ ترجیحی افراد به تجارب تنیدگی‌زا در موقعیت‌های کاری را به‌طور تجربی حمایت می‌کند. نتایج پژوهش حاضر با تاکید بر میانجی‌گری الگوی اثرات باورهای خودکارآمدی شغلی در رابطه بین تجارب تنیدگی‌زای شغلی و بهزیستی عاطفی شغلی نشان می‌دهد که باورهای خودکارآمدی به‌مثابه منبعی در دسترس، بخشی از تمایز و پراکندگی در پاسخ‌ترجیحی به تنش‌گرهای شغلی و پسایندهای مواجهه با این تجارب را تبیین می‌کنند. با استناد به شواهد نظری و تجربی موجود به‌منظور تبیین نقش با اهمیت باورهای خودکارآمدی در بافت مطالعاتی تنیدگی-مقابله، بر مفروضه «بسط» مقابله تاکید می‌شود (شوارزر و کنول، ۲۰۰۷).

بر اساس فرضیه بسط نمره بالا در ویژگی غیربافتی باورهای خودکارآمدی از طریق گسترش منابع مقابله‌ای فردی و موقعیتی سبب می‌شود که فرد در مواجهه با رخدادها تنیدگی‌زا در موقعیت‌های مختلف از جمله رویدادهای چالش‌انگیز کاری در مدیریت الگوی پاسخ فردی به تجارب تنیدگی‌زا احساس اثربخشی کند. به بیان دیگر، بر اساس فرضیه بسط در قلمرو مطالعاتی تنیدگی-مقابله تاکید می‌شود که نمره بالا در باورهای خودکارآمدی از طریق همبستگی مثبت با تجارب حمایتی ادراک شده - به‌مثابه یک منبع مقابله‌ای موقعیتی ارزشمند - و منابع مقابله‌ای فردی و در نهایت، افزایش در استفاده از راهبردهای مقابله‌ای انطباقی در مدیریت پاسخ به رویدادهای تنیدگی‌زا اثرگذار است (شوارزر و کنول، ۲۰۰۷). علاوه بر این، بر اساس آموزه‌های

تنیدگی شغلی و بهزیستی عاطفی در معلمان ...

قلمرو مطالعاتی تنیدگی - مقابله، نقش با اهمیت باورهای خودکارآمدی به مثابه منبع تغذیه کننده ظرفیت‌های مقابله‌ای - از طریق فرضیه «توان‌مندسازی» قابل تبیین است. در این فرضیه تاکید می‌شود که تجربه بسط در منابع مقابله‌ای اجتماعی و فردی از طریق تحریض باورهای خودکارآمدی در پیش‌بینی الگوی انطباقی پاسخ به تجارب تنیدگی‌زا در موقعیت‌های مختلف، موثر واقع می‌شود. بنابراین، همسو با پیشنهاد بندورا (۲۰۰۲) فرض می‌شود که ظرفیت مدیریت پرکیفیت واکنش‌های هیجانی و جسمانی به رخداد‌های تنیدگی‌زا در موقعیت‌های مختلف، منبع با اهمیت تقویت باورهای خودکارآمدی است. در مجموع، نتایج مطالعه حاضر، ضمن افزودن قطعه دیگری به شواهد تجربی موجود در قلمرو مطالعاتی تجارب شغلی تنیدگی‌زا، بر اهمیت نقش عامل درون‌فردی باورهای خودکارآمدی در پیش‌بینی پساایندهای مواجهه با رخداد‌های تنیدگی‌زا در بافت‌های کاری تاکید می‌کند؛ به این صورت که باورهای خودکارآمدی در پیش‌بینی و تبیین چگونگی تمایز در اثرگذاری تجارب تنیدگی‌زای شغلی بر وضعیت هیجانی غالب در معلمان، از اهمیت زیادی برخوردار و بخشی از تمایز در الگوی پاسخ به تنش‌گرهای کاری در بین معلمان، از طریق باورهای خودکارآمدی قابل تبیین است.

نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های مطالعه شن (۲۰۰۹) و فلاک، گلدبرگ، پنگر، باناس و دیویدسن (۲۰۱۳) نشان می‌دهد که طرح برنامه‌های مداخله‌ای و تنظیم محتوای جلسات مشاوره‌های روان‌شناختی برای معلمان با هدف تجهیز و غنی‌سازی منابع مقابله‌ای آن‌ها برای مدیریت تجارب شغلی تنیدگی‌زا، از ضرورت ویژه‌ای برخوردار است؛ و نمی‌توان اهمیت تمرکز بر بسط و گسترش باورهای خودکارآمدی و فراهم‌آوری تجارب حمایتی برای آن‌ها را نادیده گرفت. علاوه بر این، همسو با یافته‌های مطالعات دیوانپورت و لانی (۲۰۰۶)، پاکنهام و بارسنال (۲۰۰۶) و لازسینسکا، مامد و شوارزر (۲۰۰۵) طرح مداخلاتی به‌منظور بسط راهبردهای مقابله‌ای انطباقی، بستر مناسبی را برای حصول نتایج مثبت در رویارویی با رخداد‌های تنیدگی‌زا فراهم می‌آورد. بنابراین، از آن‌جا که مواجهه با تجارب تنیدگی‌زا در سطوح مختلف وجه جدایی‌ناپذیر و غیرقابل اجتناب موقعیت‌های کاری محسوب می‌شود، بسط و گسترش برنامه‌ای با هدف تحریض باورهای خودکارآمدی در معلمان، مهم‌ترین پیشنهاد پژوهشی برآمده از نتایج مطالعه حاضر برای پژوهشگران علاقه‌مند به این قلمرو مطالعاتی تلقی می‌شود. هم‌چنین همسو با نتایج مطالعه جکس و بلیس (۱۹۹۹) تمرکز بر نقش محوری باورهای خودکارآمدی گروهی به مثابه یک متغیر بافتی در مطالعه تنیدگی شغلی در بین معلمان، ضرورت پژوهشی غیرقابل انکار است. در نهایت، درحالی‌که، در مطالعه حاضر از طریق تاکید بر بهزیستی عاطفی شغلی، الگوی غالب پساایندهای هیجانی مواجهه با تجارب شغلی تنیدگی‌زا در بین معلمان در کانون توجه پژوهشگران قرار گرفت، همسو با نتایج مطالعه یانگ، گی، هو، چی و وانگ (۲۰۰۹) در بین معلمان ایرانی، تمرکز

بر مفهوم محوری کیفیت زندگی و نشان‌گرهای چندگانه آن شامل کارکرد جسمانی، محدودیت‌های نقش مربوط به مشکلات جسمانی، درد بدنی، ادراک از سلامت عمومی، نشاط، کارکرد اجتماعی، محدودیت‌های نقش مربوط به مشکلات هیجانی و سلامت روانی از ضرورت بلامنازعی برخوردار است.

با آن‌که، نتایج مطالعه حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره نقش باورهای خودکارآمدی شغلی در تبیین تفاوت‌های مشاهده شده در الگوی پسایندهای مواجهه با تجارب تنیدگی‌زا در بافت‌های کاری در معلمان فراهم کرد، اما تعمیم‌پذیری نتایج آن به دلایل زیر محدودیت‌هایی دارد. اول، این مطالعه هم‌چون بسیاری از مطالعات دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی، ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تایید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. بنابراین پیشنهاد می‌شود، به‌منظور تایید مقیاس‌های خودگزارشی از مشاهده رفتاری و دیگر شاخص‌های بالینی استفاده شود. دوم، در مطالعه حاضر به‌منظور تحلیل روابط بین متغیرهای چندگانه در الگوی مفهومی پیشنهادی، از طرح مقطعی^۱ استفاده شد. بنابراین، تکرار و بسط این یافته‌ها مستلزم به-کارگیری طرح‌های طولی است. بر این اساس، تحلیل نقش تبیینی باورهای خودکارآمدی شغلی در رابطه بین عوامل تنیدگی‌زای شغلی و پسایندهای هیجانی مواجهه با این تجارب، از طریق طرح مطالعات طولی، برای پژوهشگران علاقه‌مند به این قلمرو پژوهشی، یک اولویت پژوهشی با اهمیت و محوری قلمداد می‌شود. سوم، نمونه پژوهشی حاضر فقط شامل معلمان مرد بود. بنابراین، همسو با نتایج مطالعه یانگ و همکاران (۲۰۰۹) درباره نقش تعیین‌کننده متغیر جمعیت‌شناختی جنس در پیش‌بینی پسایندهای رویارویی با تجارب شغلی تنیدگی‌زا، به-منظور تعیین ظرفیت تعمیم‌پذیری یافته‌های مطالعه حاضر به گروه معلمان زن، شمول آن‌ها در مطالعات بعدی ضروری است. در مجموع، در پژوهش حاضر، مرور شاخص‌های برانزندی الگوی مفروض نشان داد که الگوی پیشنهادی با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد و الگوی مفروض در پیش‌بینی پراکندگی نمره‌های بهزیستی عاطفی شغلی در گروه نمونه معلمان به‌طور موفقیت‌آمیزی ایفای نقش می‌کند. در نهایت، معنی‌داری الگوی واسطه‌گری باورهای خودکارآمدی شغلی در رابطه بین تجارب تنیدگی‌زای شغلی و الگوی پاسخ‌های هیجانی مرتبط با این تجارب نشان داد که همسو با منطق نظری پیشنهادی آسیپو (۱۹۹۸) درباره چگونگی اثرگذاری عوامل تنیدگی‌زای شغلی بر میزان فشارهای روان‌شناختی، در تعیین ظرفیت پیش‌بینی‌کننده این تجارب، تمرکز بر نقش محوری برخی کیفیت‌های روان‌شناختی مانند باورهای خودکارآمدی از اهمیت بلامنازعی برخوردار است.

1. cross-sectional

منابع

سرمد، زهره، بازرگان، عباس. و حجازی، الهه. (۱۳۸۳). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه.

- Allison, M. G. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviors associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23, 624-640.
- Badri, M. A., Mohaidat, J., Ferrandino, V., & Mourad, T. E. (2013). The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation. *International Journal of Educational Research*, 57, 12-24
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51, 269-290.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1e43). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6, 185-207.
- Chan, D. W. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22 (5), 557 – 569.
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19, 381-395.
- Chan, D. W. (2009). The hierarchy of strengths: Their relationships with subjective well-being among Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 25 (6), 867-875.
- Chan, D. W. (2013). Subjective well-being of Hong Kong Chinese teachers: The contribution of gratitude, forgiveness, and the orientations to happiness. *Teaching and Teacher Education*, 32, 22-30.
- Devonport, T. J., & Lane, A. M. (2006). Relationships between self-efficacy, coping and student retention. *Social Behavior and Personality*, 34, 127-138.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain and Education*, 7 (3), 182-195.
- Hamama, L., Ronen, T., Shachar, K., & Rosenbaum, M. (2013). Links between stress, positive and negative affect, and life satisfaction among teachers in special education schools. *Journal Happiness Studies*, 14, 731-751.
- Hicks, R. E., Fujiwara, D., & Bahr, M. (2006). *Confirmatory factor analysis of the Occupational Stress Inventory-Revised, among Australian teachers*. In Social science methodology conference. University of Sydney: Australian Consortium for Social and Political Research Inc.

- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hughes, J. C. (2006). Teacher stress, teacher efficacy, and standardized testing: A study of New York City public school teachers. Unpublished Dissertation, University of Fordham.
- Jex, S. M., & Bliese, P. D. (1999). Efficacy beliefs as a moderator of the impact of work-related stressors: A multilevel study. *Journal of Applied Psychology*, 84 (3), 349-361.
- Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40, 1281-1290.
- Klassen, R. M., Foster, R. Y., Rajani, S., Bowman, C. (2009). Teaching in the Yukon: Exploring teachers' efficacy beliefs, stress, and job satisfaction in a remote setting. *International Journal of Educational Research*, 48, 381-394.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2th Ed.). Guilford Press, New York & London.
- Linley, P. A., & Joseph, S. (2004). Positive change following trauma and adversity: A review. *Journal of Traumatic Stress*, 17, 11-21.
- Luszczynska, A., Mouamed, N. E., & Schwarzer, R. (2005). Self-efficacy and social support predict benefit finding 12 months after cancer surgery: The mediating role of coping strategies. *Psychology, Health & Medicine*, 10, 365-375.
- McCormick, J., & Ayres, P. L. (2009). Teacher self-efficacy and occupational stress: A major Australian curriculum reform revisited. *Journal of Educational Administration*, 47 (40), 463-476.
- Osipow, S. H. (1998). Occupational Stress Inventory-Revised Edition (OSI-R): Professional Manual. USA- Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pakenham, K. I., & Bursnall, S. (2006). Relations between social support, appraisal and coping and both positive and negative outcomes for children of a parent with multiple sclerosis and comparisons with children of healthy parents. *Clinical Rehabilitation*, 20, 709-723.
- Pakenham, K. I., Sofronoff, K., & Samios, C. (2004). Finding meaning in parenting a child with Asperger syndrome: Correlates of making sense and benefit finding. *Research in Developmental Disabilities*, 25, 245-264.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28, 503-513.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach *Teaching and Teacher Education*. 35, 62-72.
- Ravichandran, R., & Rajendran, R. (2007). Perceived sources of stress among the teachers. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 33 (1), 133-136.

- Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A short version of the occupational self-efficacy scale: structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment*, 16 (2), 238–255.
- Ross, J. J. (2005). *Factor analysis of the Occupational Stress Inventory-Revised, and an investigation into the relationships between occupational stress, time and job satisfaction among school psychologists*. Indiana University of Pennsylvania.
- Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology*, 42, 243–252.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T. (1999). *The Teacher Self-Efficacy scale* [On-line publication]. Available at: http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/t_se.htm.
- Serrano, M. A., Moya-Albiol, L., & Salvador, A. (2008). The Role of Gender in Teachers' perceived stress and heart rate. *Journal of Psychophysiology*, 22 (1), 58–64.
- Sharplin, E., O'Neill, M., & Chapman, A. (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: Intervention for retention. *Teaching and Teacher Education*, 27, 136e146.
- Shen, Y. E. (2009). Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teacher. *Stress and Health* 25, 129–138.
- Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R., & Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among Urban teachers. *School Mental Health*, 3, 59–69.
- Shirom, A., Oliver, A., & Stein, E. (2009). Teachers' stressors and strains: A longitudinal study of their relationships. *International Journal of Stress Management*, 16 (4), 312–332.
- Van Katwyk, P. T., Fox, S., Specter, P. E., & Kelloway, E. K. (2000). Using the job-related affective well-being scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5 (2), 219-230.
- Veresova, M., & Mala, D. (2012). Stress, Proactive Coping and Self- Efficacy of Teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 55, 294 – 300.
- Vieluf, S., Kunter, M., & Vijver, F. J. R. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92-103.
- Wei, S., Shujuanb, Z., & Qiboc, H. (2011). Resilience and social support as moderators of work stress of young teachers in engineering college. *Procedia Engineering*, 24, 856 – 860.
- Yang, X., Ge, C., Hu, B., Chi, T., & Wang, L. (2009). Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. *Public Health*, 123, 750–755.

پرسشنامه تنیدگی شغلی آسیپو

هرگز صدق نمی‌کند = ۱، به ندرت صدق می‌کند = ۲، گاهی صدق می‌کند = ۳، اغلب صدق می‌کند = ۴، همیشه صدق می‌کند = ۵

ردیف	سوال‌ها	همیشه صدق می‌کند	اغلب صدق می‌کند	گاهی صدق می‌کند	به ندرت صدق می‌کند	هرگز صدق نمی‌کند
۱	در کارم، از من انتظار می‌رود که در مدت زمان کوتاهی، کارهای زیادی انجام دهم.	۴	۳	۲	۱	۵
۲	همان‌طور که انتظار داشتیم، وضعیت شغلی من در حال پیشرفت است.	۴	۳	۲	۱	۵
۳	معمولاً رییس‌ام در رابطه با عملکردم به من بازخورد مثبت می‌دهد.	۴	۳	۲	۱	۵
۴	احساس می‌کنم بین کاری که رییس‌ام از من انتظار دارد انجام دهم و کاری که خود علاقه‌مند به انجام آن هستم تضاد وجود دارد.	۴	۳	۲	۱	۵
۵	من در طول یک‌روز، بیشتر از حد انتظارم با افراد مختلف سر و کار دارم.	۴	۳	۲	۱	۵
۶	من در محیط کارم در معرض سر و صدای زیادی هستم.	۴	۳	۲	۱	۵
۷	احساس می‌کنم که مسئولیت‌های شغلی من در حال افزایش‌اند.	۴	۳	۲	۱	۵
۸	احساس می‌کنم که شغلم با مهارت‌ها و علاقه‌ام هماهنگ است.	۴	۳	۲	۱	۵
۹	کاملاً برای من واضح است که برای پیشرفت در شغلم چه کارهایی را باید انجام دهم.	۴	۳	۲	۱	۵
۱۰	من احساس می‌کنم که در محیط کارم بین جناح‌های کاری مختلف گرفتار شده‌ام.	۴	۳	۲	۱	۵
۱۱	من اغلب نگران مشکلاتی هستم که دیگران در محیط کار برایم ایجاد می‌کنند.	۴	۳	۲	۱	۵
۱۲	من در محیط کارم در معرض رطوبت زیادی هستم.	۴	۳	۲	۱	۵
۱۳	در کارم، از من انتظار می‌رود، کارهایی را انجام دهم که برای انجام آن‌ها آموزش‌های لازم را ندیده‌ام.	۴	۳	۲	۱	۵
۱۴	شغلم حوصله‌ام را سر می‌برد.	۴	۳	۲	۱	۵
۱۵	مطمئن نیستم که دقیقاً چه کارهایی را در رابطه با شغلم، باید انجام دهم.	۴	۳	۲	۱	۵
۱۶	احساس می‌کنم که در محیط کارم، بیش از یک نفر برایم تعیین تکلیف می‌کند.	۴	۳	۲	۱	۵
۱۷	احساس می‌کنم که در محیط کارم، من مسئول رفاه زیردستان خود هستم.	۴	۳	۲	۱	۵
۱۸	من در محیط کارم، در معرض گرد و غبار زیادی هستم.	۴	۳	۲	۱	۵
۱۹	من به دلیل حجم کار زیاد، باید قسمتی از کارهایم را در خانه انجام دهم.	۴	۳	۲	۱	۵
۲۰	من احساس می‌کنم که در شغلم، به اندازه کافی، مسئولیت دارم.	۴	۳	۲	۱	۵
۲۱	وقتی در رابطه با کارم، با وظایف متعددی روبه‌رو می‌شوم، می‌دانم که کدام را باید نخست انجام دهم.	۴	۳	۲	۱	۵
۲۲	من می‌دانم که در محیط کارم، چه سمتی برایم مناسب است.	۴	۳	۲	۱	۵
۲۳	احساس می‌کنم که در محیط کارم برای مدیریت امور، افراد چشم امیدشان به من است.	۴	۳	۲	۱	۵
۲۴	من در محیط کارم، در معرض گرما یا سرمای شدید هستم.	۴	۳	۲	۱	۵
۲۵	من برای انجام کارم، به منابع مورد نیازم، دسترسی دارم.	۴	۳	۲	۱	۵
۲۶	انجام وظایف شغلی من، مستلزم استفاده از استعدادهای فردی‌ام است.	۴	۳	۲	۱	۵
۲۷	در کارم، وقتی پروژه جدیدی به من محول می‌شود، می‌دانم که از کجا باید شروع کنم.	۴	۳	۲	۱	۵
۲۸	من نسبت به شغلم، احساس خوبی دارم.	۴	۳	۲	۱	۵
۲۹	در محیط کارم، در قبال فعالیت‌های دیگران، احساس مسئولیت می‌کنم.	۴	۳	۲	۱	۵
۳۰	من در محیط کارم در معرض نور شدیدی هستم.	۴	۳	۲	۱	۵
۳۱	من کارم را به خوبی انجام می‌دهم.	۴	۳	۲	۱	۵
۳۲	من احساس می‌کنم که شغلم آینده خوبی دارد.	۴	۳	۲	۱	۵
۳۳	من احساس می‌کنم که رئیس‌ام نمی‌تواند وظایف کاری مرا به‌طور مشخص بیان کند.	۴	۳	۲	۱	۵
۳۴	من احساس می‌کنم که روسای‌ام درباره‌ی وظایف شغلی من با یک‌دیگر اختلاف نظر دارند.	۴	۳	۲	۱	۵

تئیدگی شغلی و بهزیستی عاطفی در معلمان ...

۵	۴	۳	۲	۱	من اغلب نگرانم که آیا افرادی که با من یا برای من کار می‌کنند، کارها را به‌درستی انجام می‌دهند یا خیر.	۳۵
۵	۴	۳	۲	۱	احساس می‌کنم که می‌توانم از طریق شغلم، به موفقیت و شهرتی که آرزو دارم، دست یابم.	۳۶
۵	۴	۳	۲	۱	از رفتارهای فردی قابل قبول در شغلم مانند نوع لباس پوشیدن و روابط با دیگران، اطلاع دارم.	۳۷
۵	۴	۳	۲	۱	انجام وظایف کاری من مستلزم همکاری با افراد در گروه‌ها و قلمروهای کاری مختلف، است.	۳۸
۵	۴	۳	۲	۱	انجام وظایف شغلی من مستلزم اتخاذ تصمیمات مهمی است.	۳۹
۵	۴	۳	۲	۱	من احساس می‌کنم که برنامه کاری نامنظمی دارم.	۴۰
۵	۴	۳	۲	۱	ای کاش می‌توانستم برای انجام وظایف کاری خود کمک بیشتری دریافت کنم.	۴۱
۵	۴	۳	۲	۱	من احساس می‌کنم که برای انجام وظایف کاری خود واجد شرایط لازم هستم.	۴۲
۵	۴	۳	۲	۱	من احساس می‌کنم که اولویت‌های شغلی‌ام برایم مشخص هستند.	۴۳
۵	۴	۳	۲	۱	من احساس می‌کنم که برای انجام وظایف کاری خود واجد شرایط لازم هستم.	۴۴
۵	۴	۳	۲	۱	من احساس می‌کنم که اولویت‌های شغلی‌ام برایم مشخص هستند.	۴۵
۵	۴	۳	۲	۱	برایم کاملاً مشخص است که در محیط کارم چه کسی کارها را پیش می‌برد.	۴۶
۵	۴	۳	۲	۱	می‌دانم اگر در کارم اشتباهی را مرتکب شوم، پیامد این اشتباه برای دیگران مضر است.	۴۷
۵	۴	۳	۲	۱	در محیط کارم به تنهایی کار می‌کنم.	۴۸
۵	۴	۳	۲	۱	وضعیت کاری من به گونه‌ای است که باید در چند زمینه مهم، به‌طور هم‌زمان، فعالیت داشته باشم.	۴۹
۵	۴	۳	۲	۱	انجام وظایف شغلی من مستلزم یادگیری مهارت‌های جدید است.	۵۰
۵	۴	۳	۲	۱	من از دیدگاه رئیس‌ام درباره ی چگونگی گذراندن وقت‌م در محیط کار، اطلاع کامل دارم.	۵۱
۵	۴	۳	۲	۱	من مسئولیت‌های شغلی مشخصی دارم.	۵۲
۵	۴	۳	۲	۱	اغلب درباره ی مسئولیت‌های کاری خود احساس نگرانی می‌کنم.	۵۳
۵	۴	۳	۲	۱	من در محیط کارم، در معرض بوهای نامطبوع هستم.	۵۴
۵	۴	۳	۲	۱	در محیط کارم، از من انتظار می‌رود که بیش از حد معمول کار کنم.	۵۵
۵	۴	۳	۲	۱	من ناچارم کارهایی انجام دهم که سطح‌شان از توانایی من کمتر است.	۵۶
۵	۴	۳	۲	۱	من می‌دانم که در محیط کار، عملکردم براساس چه ملاک‌هایی ارزیابی می‌شود.	۵۷
۵	۴	۳	۲	۱	اغلب در محیط کارم، با افراد سایر واحدهای کاری، موافق نیستم.	۵۸
۵	۴	۳	۲	۱	در محیط کار، افرادی را که با آن‌ها کار می‌کنم، دوست دارم.	۵۹
۵	۴	۳	۲	۱	من در محیط کارم، در معرض مواد سمی هستم.	۶۰

پرسش‌نامه خودکارآمدی شغلی شوارزر

همیشه صدق می‌کند	اغلب صدق می‌کند	گاهی صدق می‌کند	بندارن صدق می‌کند	هرگز صدق نمی‌کند	سوال‌ها	ردیف
۵	۴	۳	۲	۱	من اطمینان دارم که می‌توانم در شرایط پرتنش، رابطه مثبتی با همکارانم داشته باشم.	۱
۵	۴	۳	۲	۱	من اطمینان دارم که وقتی به‌طور جدی تلاش می‌کنم، می‌توانم به دشوارترین یادگیرنده‌ها آموزش دهم.	۲
۵	۴	۳	۲	۱	من اطمینان دارم که در هر شرایطی، برای پاسخ‌دهی به نیازهای یادگیرندگانم از هیچ تلاشی فروگذار نیستم.	۳
۵	۴	۳	۲	۱	من اطمینان دارم که حتی وقتی در حال تدریس حواسم پرت می‌شود، می‌توانم تدریس خود را به‌خوبی ادامه دهم.	۴

۵	۴	۳	۲	۱	من اطمینان دارم که حتی اگر روز بدی داشته باشم، با علاقه به نیازهای یادگیرندگان خود پاسخ می‌دهم.	۵
۵	۴	۳	۲	۱	من اطمینان دارم که اگر به اندازه کافی تلاش کنم، بر رشد فردی و تحصیلی یادگیرندگانم تأثیر مثبتی می‌گذارم.	۶
۵	۴	۳	۲	۱	من اطمینان دارم که می‌توانم یادگیرندگان را برای مشارکت در طرح‌های نوآورانه، تشویق کنم.	۷
۵	۴	۳	۲	۱	من اطمینان دارم که می‌توانم حتی در مواقعی که همکاران شکاک و بدبینی دارم، طرح‌های نوآورانه‌ای را اجرا کنم.	۸
۵	۴	۳	۲	۱	من اطمینان دارم که می‌توانم برای مقابله با محدودیت‌های محیط کاری خود مانند مشکلات مدیریتی، از روش‌های خلاقانه‌ای استفاده کنم و تدریس خود را به‌خوبی ادامه دهم.	۹
۵	۴	۳	۲	۱	من اطمینان دارم که می‌توانم موضوعات درسی مربوط به‌خود را به‌طور موفقیت‌آمیزی، به دشوارترین یادگیرندگان، آموزش دهم.	۱۰

پرسش‌نامه بهزیستی عاطفی مربوط به شغل و نکاتویک و همکاران

همیشه صدق می‌کند	اغلب صدق می‌کند	گاهی صدق می‌کند	بندرت صدق می‌کند	هرگز صدق نمی‌کند	سوال‌ها	رتبه
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که عصبانی شوم.	۱
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که احساس راحتی کنم.	۲
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که آزرده شوم.	۳
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که عصبی شوم.	۴
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که حوصله‌ام سر برود.	۵
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که شاد شوم.	۶
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که آرام شوم.	۷
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که گیج شوم.	۸
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که احساس رضایت کنم.	۹
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که احساس افسردگی کنم.	۱۰
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که احساس تنفر کنم.	۱۱
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که دل‌سرد شوم.	۱۲
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که احساس سرزندگی کنم.	۱۳
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که پر از انرژی شوم.	۱۴
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که هیجان زده شوم.	۱۵
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که کاملاً به وجد بیایم.	۱۶
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که اشتیاقم زیاد شود.	۱۷
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که احساس ترس کنم.	۱۸
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که احساس خستگی مفرط کنم.	۱۹
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که به شدت خشمگین شوم.	۲۰
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که به شدت خسته شوم.	۲۱
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که خوشحال شوم.	۲۲
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که به شدت بترسم.	۲۳
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم برایم الهام بخش است.	۲۴
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که احساس خیلی بدی داشته باشم.	۲۵
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که احساس خوبی داشته باشم.	۲۶
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که احساس غرور کنم.	۲۷
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که از همه چیز راضی باشم.	۲۸
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که احساس آرامش کنم.	۲۹
۵	۴	۳	۲	۱	شغلم باعث می‌شود که غمگین شوم.	۳۰