

Predicting of Teachers Autonomy Support based on Job Stressors by Mediating Coping Strategies

Mojtaba Ebrahimi¹, Rajabali Mohammadzadeh Edmalai^{2*}, Jamal Sadeghi³, Ali Asghar Shojis⁴

1. Ph.D. Student in Educational Psychology, Islamic Azad University, Babol Branch, Babol, Iran

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran

3. Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Babol, Iran

4. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Babol Branch, Babol, Iran

(Received: July 5, 2020; Accepted: July 31, 2021)

Abstract

The aim of this study was to predicting teachers' autonomy support based on job stressors by mediating coping strategies. The research method was descriptive, and the research design was correlational and structural equations. The statistical population included first and second secondary school teachers in noor and chamestan public schools in the academic year 1398-99 numbering 636 teachers. Based on the Cochran's formula and stratified random sampling were selected 240 teachers. To collect data, the questionniar was used. Teacher as Social Context questionnaire of Wellborn et al (1992), Job stressors questionnaire of Otero-Lopez et al (2006) and the coping strategies of Carver (1997). Structural equation modeling was used to analyze the data. The results of the study showed that job stressors have a direct effect on coping strategies and autonomy support. Coping strategies have a direct effect on autonomy support. Job stressors indirectly affect autonomy support through coping strategies. The results of this study support the mediating role of coping strategies in the relationships between job stressors with the teachers' autonomy support.

Keyword: Autonomy support, Coping strategies, Job stressors.

* **Corrensponding Author, Email:** mohammadzadehpnu@gmail.com

پیش‌بینی حمایت خودمختاری معلمان براساس عوامل استرس‌زای شغلی با میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای

مجتبی ابراهیمی^۱، رجبعلی محمدزاده ادملائی^{۲*}، جمال صادقی^۳، علی اصغر شجاعی^۴

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران.
۲. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
۳. استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران.
۴. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران.

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۱۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۵/۰۹)

چکیده

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی حمایت خودمختاری معلمان براساس عوامل استرس‌زای شغلی با میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای بود. روش پژوهش توصیفی و طرح پژوهش، همبستگی و از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل همه معلمان متوسطه اول و دوم مدارس دولتی شهرستان نور و چمستان در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ به تعداد ۶۳۶ نفر بود که براساس فرمول کوکران و با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ۲۴۰ نفر انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه معلم به عنوان متن اجتماعی ولبورن و همکاران (۱۹۹۲)، پرسشنامه عوامل استرس‌زای شغلی اترو-لوپس و همکاران (۲۰۰۶) و پرسشنامه راهبردهای مقابله‌ای کارور (۱۹۹۷) استفاده شد. تمام تحلیل‌ها به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شدند. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که عوامل استرس‌زای شغلی بر راهبردهای مقابله‌ای و حمایت خودمختاری اثر مستقیم دارد. راهبردهای مقابله‌ای بر حمایت خودمختاری اثر مستقیم دارد. همچنین، عوامل استرس‌زای شغلی به صورت غیرمستقیم و از طریق راهبردهای مقابله‌ای بر حمایت خودمختاری تأثیر می‌گذارد. نتایج این پژوهش از نقش میانجی راهبردهای مقابله‌ای در روابط بین عوامل استرس‌زای شغلی با حمایت خودمختاری معلمان حمایت کرد.

واژگان کلیدی: حمایت خودمختاری، راهبردهای مقابله‌ای، عوامل استرس‌زای شغلی.

* نویسنده مسئول، رایانامه: mohammadzadehpnu@gmail.com

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی با عنوان «مدل‌یابی روابط ساختاری عوامل استرس‌زای شغلی و حمایت خودمختاری معلمان با میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای و خستگی هیجانی» است.

مقدمه

امروزه اهمیت و نقش نیروی انسانی در سازمان‌ها انکارناپذیر است، نیروی انسانی، کارسازترین ابزار، برای دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده است. بی‌توجهی به فراهم کردن محیط مناسب برای آنان می‌تواند مسائل زیادی را برای سازمان‌ها در بر داشته باشد (خرده‌گیر، عسگری و رنجبر، ۱۳۹۶). معلمی یکی از مشاغل مهم و اساسی هر جامعه محسوب می‌شود و معلمان بر تعیین فرایندهای آموزشی و کیفیت منابع انسانی و اجتماعی جامعه تأثیرگذار هستند (زلاتکوویچ^۱ و همکاران، ۲۰۱۷). از جمله عواملی که در افزایش پایدار عملکرد معلمان، به عنوان محور آموزش در کشور، مؤثر است، موضوع حمایت خودمختاری^۲ در میان آنان است که داشتن اختیارات و اراده کافی در مسیر شغلی را مورد توجه قرار می‌دهد.

حمایت خودمختاری سبکی بین فردی است که موجب تقویت اراده، علاقه و احساس ابتکار عمل در افراد می‌شود (سوئینز^۳ و همکاران، ۲۰۱۲) و نیز بیان‌کننده احساسات و رفتارهای بین فردی است که معلم هنگام آموزش برای شناسایی، پرورش، توسعه، تقویت و رشد منابع انگیزشی درونی دانش‌آموزان ارائه می‌دهد (ریو^۴، ۲۰۰۹). وقتی نیروهای بیرونی افراد را وادار می‌کنند به شیوه خاصی فکر، احساس یا رفتار کنند، آنان خودمختار نیستند؛ چرا که رفتارشان را دیگران تعیین کرده‌اند (نیمیک و ریان^۵، ۲۰۰۹). رفتار زمانی خودمختار است که با احساس اراده و داشتن فرصت انتخاب در تصمیم‌گیری برای شروع کردن و تنظیم یک رفتار همراه باشد (سبزی‌پورو همکاران، ۱۳۹۳). از این رو، در این شرایط است که احساس اختیار و اراده‌داشتن در انجام کار معنا پیدا می‌کند و بخش عمده‌ای از عوامل فشار ناشی از پیش‌فرض‌ها و تحکیمات شغلی را از دوش شاغل برمی‌دارد (حمیدی^۶، ۲۰۱۲). معلمان حامی خودمختاری، رفتارهای مزاحم و ناشایست دانش‌آموزان را کنترل

1. Zlatkovic
2. Autonomy support
3. Soenens
4. Reeve
5. Niemiec & Ryan
6. Hamidi

می‌کنند و به ایده‌ها و دیدگاه‌های آن‌ها احترام می‌گذارند (دسی و ریان^۱، ۲۰۰۰). نظریه خودمختاری، انگیزش و رفتار را براساس سطوح مختلف انگیزشی، اثر بافت محیطی و ادراکات بین فردی توضیح می‌دهد. این نوع راهبرد می‌تواند حالت یک سپر، حایل و ضربت‌خور را در برابر فشار کاری معلمان پدید آورد و اثرات منفی محرک‌های تنش‌زا را کاهش دهد (سبزی‌پور و همکاران، ۱۳۹۳). بنابراین، موضوع خودمختاری معلمان و حمایت از آن از جمله منابعی است که می‌تواند فرد را برای مقابله با عوامل استرس‌زای شغلی توانا سازد و نقش مهمی در حفظ سلامتی و افزایش بهره‌وری معلمان ایفا کند (گانل^۲ و همکاران، ۲۰۱۴).

یکی از مهمترین عوامل مؤثر بر حمایت خودمختاری معلمان، عوامل استرس‌زای شغلی است (چئون، ریف و جان^۳، ۲۰۱۴؛ اندام و اسعدی، ۱۳۹۴). استرس شغلی وضعیتی است که از تعامل بین افراد و مشاغل حاصل می‌شود و پاسخی است سازش‌پذیر به موقعیت بیرونی که به نابهنجاری‌های جسمانی، روانی و رفتاری اعضای سازمان‌ها منتج می‌شود (اویانگ^۴، ۲۰۰۹). منشأ معمول استرس که افراد در محیط کار یا سازمان با آن مواجه هستند و ممکن است خوب یا بد باشد، عوامل استرس‌زای شغلی نامیده می‌شوند (فیشر^۵، ۲۰۰۱). منابع استرس معلمان در پژوهش‌های مختلف شامل تقاضای زمان، تراکم دانش‌آموزی در کلاس، منابع آموزشی ناکافی، اندازه کلاس، روابط ضعیف کارکنان، فشار زمان، حجم کار، مشکلات انضباطی دانش‌آموزان، آموزش ناکافی، فقدان آگاهی از موضوعات آموزشی جدید و تغییرات مداوم در برنامه درسی گزارش شده‌اند (ویلی^۶، ۲۰۰۰؛ فورلین^۷، ۲۰۰۱؛ کرای و راپتی^۸، ۲۰۱۳). یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که فشارهای شغلی بر زندگی شخصی کارکنان و بر کیفیت عملکرد آن‌ها در کار اثر سوء بر جا می‌گذارد و در صورت

1. Deci & Ryan
2. Gunnell
3. Cheon, Reeve & Jang
4. Ouyang
5. Fisher
6. Wiley
7. Forlin
8. Karaj & Rapti

تجمع با کانون‌های فشارزای دیگر، افراد را در محیط شغلی با مشکلات زیادی روبه‌رو می‌کند (سرمد، ۱۳۸۵). تراورس و کوپر^۱ (۱۹۹۶) در پژوهش‌های خود دریافتند معلمان در مقایسه با کارکنان دیگر، سطوح بالاتری از استرس را تجربه می‌کنند. یافته‌های پژوهش دروگنبروک، اسپریت و وانرولن^۲ (۲۰۱۴) نشان داد که افزایش خودمختاری معلمان سبب می‌شود معلمان با عوامل استرس‌زای شغلی از جمله حجم زیاد کار و شرایط نامساعد کاری مقابله کنند. فلکمن و مسکوویتز^۳ (۲۰۰۰) مقابله را پاسخ‌های شناختی و عاطفی به‌کار گرفته شده توسط افراد برای مدیریت نمودن بر استرس می‌دانند. راسل، آلتمایر و وان ولزن^۴ (۱۹۸۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند معلمانی که از حمایت مدیران و همکاران خود در محیط مدرسه برخوردار بودند استرس کمتری را نشان دادند.

راهبردهای مقابله‌ای^۵ تلاش فرد برای مدیریت خواسته‌های محیطی است (لازاروس^۶ و فلکمن، ۱۹۸۴). دو نوع راهبرد مقابله‌ای اصلی در برابر استرس وجود دارد، راهبرد مسأله‌مدار^۷ و هیجان‌مدار^۸ (لازاروس، ۲۰۰۰). راهبرد مسأله‌مدار شامل رفتارهایی است که هدفش تغییر عوامل استرس‌زا یا از بین بردن منبع استرس است (تامرز، جانسکی و هلگسون^۹، ۲۰۰۲). این راهبرد در جهت کنترل مشکل است و تمایل به تسلط بر موقعیت دارد و تا زمانی که احساس شود کارهای بنیادی و سودمندی می‌توان انجام داد، مورد استفاده قرار می‌گیرد (کارور و شی‌یر^{۱۰}، ۱۹۹۴). راهبرد هیجان‌مدار شامل تلاش برای تنظیم آشفته‌گی عاطفی به منظور مدیریت وضعیت استرس‌زا است

1. Travers & Cooper
2. Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen
3. Folkman & Moskowitz
4. Russell, Altmaier & Van Velzen
5. Coping strategies
6. Lazarus
7. Problem-focused strategy
8. Emotion-focused strategy
9. Tamers, Janicki & Helgeson
10. Carver & Shiere

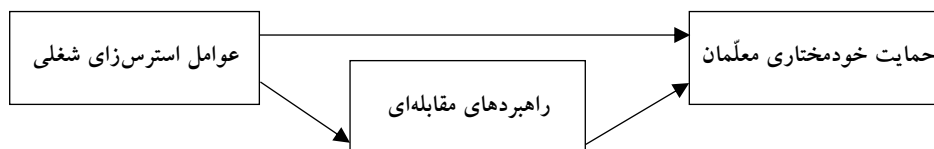
(گرنان و وودهامز^۱، ۲۰۰۷). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهند راهبردهای مقابله‌ای واسطه تأثیر عوامل استرس‌زا بر پیامدهای کوتاه‌مدت و طولانی‌مدت استرس هستند (هرمان^۲ و همکاران، ۲۰۲۰؛ هانگ^۳، ۲۰۱۱؛ بتورت^۴، ۲۰۰۶). راس و آلتمایر (۱۳۹۲) معتقدند راهبرد مقابله‌مسأله‌مدار بر عامل استرس‌زا متمرکز است؛ در حالی که هیجان‌مدار، به فرد امکان می‌دهد تا پیامدهای هیجانی همراه استرس را مهار کند (راس و آلتمایر، ۱۳۹۲). پوخره^۵ و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که عوامل استرس‌زای شغلی به صورت غیر مستقیم از طریق راهبردهای مقابله‌ای بر حمایت خودمختاری معلمان تأثیر می‌گذارد. همچنین، یافته‌های پژوهش صفرزاده و حبیبی (۱۳۹۶) نشان داد راهبردهای مقابله‌ای مسأله‌مدار به‌طور منفی و معنادار ولی راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار به‌طور مثبت و معناداری استرس شغلی کارکنان را پیش‌بینی می‌کند. علاوه بر این، نتایج پژوهش بوید^۶ و همکاران (۲۰۰۹) نشان داد عوامل محیطی بر نوع انتخاب راهبردهای مقابله‌ای توسط افرادی که با عوامل استرس‌زا درگیر هستند، تأثیر می‌گذارد. کارمندانی که در محیط کار از حمایت کافی برخوردارند و در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت داده می‌شوند، بیشتر از راهبردهای مقابله‌ای مناسب استفاده می‌کنند.

با وجود ملاحظات نظری و پژوهشی که بیان شد، حمایت خودمختاری معلمان یکی از مسائل عمده در نظام آموزش و پرورش کشور محسوب می‌شود. معلمانی که از حمایت خودمختاری کمتری برخوردارند و از آن رنج می‌برند، دچار استرس شده و در کاربرد راهبردهای مؤثر و کارآمد، موفق عمل نمی‌کنند. بنابراین، با توجه به اهمیت مفهوم حمایت خودمختاری، لزوم بررسی دقیق و موشکافانه معدودی از متغیرهای تأثیرگذار بر آن مانند عوامل استرس‌زای شغلی و راهبردهای مقابله‌ای، به درک بهتر این مفاهیم و شناسایی آثار دقیق آن خواهد انجامید.

با ادله نظری و عملی، هدف از این پژوهش بررسی عوامل استرس‌زای شغلی و حمایت

-
1. Grennan & Woodhams
 2. Herman
 3. Hung
 4. Betoret
 5. Pogere
 6. Boyd

خودمختاری معلمان با میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای بود. براساس هدف پژوهش، مدل و فرضیه‌های زیر ارائه شده است:



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

- براساس مدل مفهومی فوق، فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر بیان می‌شود.
۱. عوامل استرس‌زای شغلی بر حمایت خودمختاری معلمان اثر مستقیم دارد.
 ۲. راهبردهای مقابله‌ای بر حمایت خودمختاری معلمان اثر مستقیم دارد.
 ۳. عوامل استرس‌زای شغلی بر حمایت خودمختاری معلمان با میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای اثر غیر مستقیم دارد.

روش‌شناسی پژوهش

با توجه به ماهیت موضوع و هدف پژوهش، روش اجرای این پژوهش همبستگی و از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. با استفاده از این روش می‌توان اثرات مستقیم و غیر مستقیم متغیرها را در مدل مفروض، بررسی کرد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل همه معلمان مرد و زن دوره‌های متوسطه اول و دوم مدارس دولتی شهرستان نور و چمستان در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ بود. طبق آمار ارائه شده از آموزش و پرورش دو شهرستان تعداد معلمان مشغول به تدریس تمام‌وقت در کلاس ۶۳۶ نفر بود که از این تعداد براساس فرمول کوکران، ۲۴۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای انتخاب گروه نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی استفاده شد. روش انتخاب نمونه به این صورت بود که به نسبت تعداد افرادی که در طبقات جامعه وجود داشت (بر حسب تعداد معلمان هر یک از دوره‌های تحصیلی) تعداد نمونه محاسبه شد که از این تعداد، ۱۲۵ نفر (۵۲٫۰۸ درصد) معلمان متوسطه اول و ۱۱۵ نفر (۴۷٫۹۲ درصد) معلمان متوسطه دوم انتخاب شدند. از ۲۴۰ نفر

نمونه منتخب، ۱۲۳ (۵۱٫۲۵ درصد) مرد و ۱۱۷ (۴۸٫۷۵ درصد) زن بودند. برای گردآوری داده‌ها نیز از ابزار پرسشنامه استفاده شد.

حمایت خودمختاری: به منظور اندازه‌گیری این متغیر از پرسشنامه معلّم به عنوان متن اجتماعی^۱ ولبورن^۲ و همکاران (۱۹۹۲) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۴۲ سؤال بوده که مؤلفه‌های درگیری، ساختار و حمایت خودمختاری را می‌سنجد. در این پژوهش، سؤالات مربوط به مؤلفه حمایت خودمختاری که دارای چهار خرده‌مقیاس انتخاب^۳، کنترل^۴، احترام^۵ و ارتباط^۶ بوده، در نظر گرفته شده است که دارای ۱۲ سؤال است. هر خرده‌مقیاس دارای سه سؤال، انتخاب (سؤال‌های ۱-۳)، کنترل (سؤال‌های ۴-۶)، احترام (سؤال‌های ۷-۹) و ارتباط (سؤال‌های ۱۰-۱۲) که براساس طیف لیکرت چهاردرجه‌ای کاملاً مخالفم، امتیاز (۱)، مخالفم (۲)، موافقم (۳)، کاملاً موافقم (۴) برای گویه‌های مثبت و معکوس آن برای گویه‌های منفی (سؤال‌های ۲، ۳، ۸، ۹ و ۱۲) و گویه‌های خرده‌مقیاس کنترل تنظیم شده است. اعتبار مؤلفه حمایت از خودمختاری بین ۰٫۸۸-۰٫۷۲ گزارش شده است (ولبورن و همکاران ۱۹۹۲؛ پوخره و همکاران، ۲۰۱۹؛ ایگلسیاس-گارسیا^۷ و همکاران، ۲۰۲۰). نتایج پژوهش سازندگان پرسشنامه نشان داد ابزار از اعتبار و روایی مطلوبی برخوردار است. در پژوهش حاضر برای محاسبه اعتبار از نوع همسانی درونی مؤلفه حمایت از خودمختاری از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که برای کل، ۰٫۹۴، خرده‌مقیاس‌های انتخاب ۰٫۸۳، کنترل ۰٫۷۷، احترام ۰٫۷۹ و ارتباط ۰٫۸۳ به دست آمد که نشان‌دهنده ثبات و همسانی درونی خوب است.

به منظور استفاده از این پرسشنامه، ابتدا عبارات آن توسط دو تن از متخصصان زبان انگلیسی به فارسی ترجمه شدند. سپس، از دو نفر دیگر از متخصصان زبان انگلیسی خواسته شد تا با استفاده از

1. Teacher as Social Context Inventory
2. Wellborn
3. Choice
4. Control
5. Respect
6. Relevance
7. Iglesias-Garcia

ترجمه معکوس آن را به زبان انگلیسی برگردانند. سپس محتوای متن انگلیسی و فارسی بررسی شد و بر این اساس، برخی ویرایش‌های ادبی و تغییرات در متن گویه‌ها ایجاد شد. متن پرسشنامه به سه نفر از اساتید روان‌شناسی و علوم تربیتی و دو تن از دانشجویان دکتری روان‌شناسی تربیتی ارائه شد تا روایی صوری عبارات آن را برای سنجش حمایت خودمختاری در بین معلمان ارزیابی شوند. همچنین، قبل از اجرای اصلی، پرسشنامه به چند نفر از معلمان متوسطه برای تکمیل ارائه و اصلاح گویه‌ها و رفع ابهام واژگان صورت پذیرفت. با اطمینان از صحت ترجمه، پرسشنامه در اختیار جمعیت نمونه قرار گرفت و داده‌های ۲۴۰ نفر از معلمان تجزیه و تحلیل قرار شد.

پرسشنامه عوامل استرس‌زای شغلی^۱: این پرسشنامه توسط اترو- لویس^۲ و همکاران (۲۰۰۶) طراحی شده است. این پرسشنامه شامل ۶۶ سؤال است که ده عامل مختلف (رفتارها و مسائل انضباطی دانش‌آموزان، مهارت و ایمنی معلم، جنبه‌های عملکردی و رابطه‌ای در مدرسه، تدریس، انگیزه‌ها و نگرش‌ها و ویژگی‌های دانش‌آموزان یا نگرانی معلم برای دانش‌آموزان، حجم زیاد کار، تغییرات در سیستم برنامه‌ریزی و آموزش، وضعیت پیشرفت معلم، شرایط کاری و جنبه‌های ساختاری مدرسه) را می‌سنجد. در پژوهش حاضر تنها ۳ عامل از ۱۰ عامل مورد استفاده قرار گرفت (نگرانی برای دانش‌آموزان^۳، حجم زیاد کار^۴ و شرایط کار^۵). این سه عامل در مجموع، دارای ۲۰ سؤال می‌باشند. نحوه نمره‌گذاری سؤالات این پرسشنامه براساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از هرگز (۰) تا همیشه (۴) ماستی‌باشد. همسانی درونی این پرسشنامه بین ۰/۹۱-۰/۷۸ گزارش شده است (اترولویس و همکاران، ۲۰۰۶؛ اترولویس و همکاران، ۲۰۱۰؛ پوخره و همکاران، ۲۰۱۹). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای مجموع عوامل ۰/۹۴، عامل نگرانی برای دانش‌آموزان ۰/۸۹، حجم زیاد کار ۰/۸۶ و شرایط کار ۰/۷۹ محاسبه شد. سازندگان پرسشنامه برای محاسبه روایی از تحلیل عامل و همبستگی با آزمون‌های مشابه استفاده کردند و ابزار از روایی مطلوبی برخوردار بود.

1. Job Stressors Inventory
2. Otero- López
3. Concern for students
4. Work overload
5. Working conditions

به منظور استفاده از این پرسشنامه، ابتدا عبارات آن به فارسی ترجمه شدند. سپس از دو تن از متخصصان زبان اسپانیایی خواسته شد تا با استفاده از ترجمه معکوس آن را به زبان اسپانیایی برگردانند. سپس، محتوای متن اسپانیایی و فارسی بررسی شد و بر این اساس، برخی ویرایش‌های ادبی و تغییرات در متن گویه‌ها ایجاد شد. متن پرسشنامه به سه نفر از اساتید روان‌شناسی و علوم تربیتی و دو تن از دانشجویان دکتری روان‌شناسی تربیتی ارائه شد تا روایی صوری عبارات آن را برای سنجش عوامل استرس‌زای شغلی در بین معلمان ارزیابی کنند. همچنین، قبل از اجرای اصلی، پرسشنامه به چند نفر از معلمان متوسطه برای تکمیل ارائه و سوالات مبهم و گیج‌کننده اصلاح شد. با اطمینان از صحت ترجمه، پرسشنامه در اختیار جمعیت نمونه قرار گرفت و داده‌های ۲۴۰ نفر از معلمان تجزیه و تحلیل شد.

سیاهه راهبردهای مقابله‌ای^۱: برای اندازه‌گیری راهبردهای مقابله‌ای از فرم کوتاه راهبردهای مقابله‌ای کارور^۲ (۱۹۹۷) استفاده شد. این ابزار ۱۴ مؤلفه و ۲۸ گویه دارد. مؤلفه خودگیج‌گردانی^۳ (مواد ۱ و ۱۹)، مقابله فعال^۴ (مواد ۲ و ۷)، انکار^۵ (مواد ۳ و ۸)، استفاده از مواد^۶ (مواد ۴ و ۱۱)، استفاده از حمایت هیجانی^۷ (مواد ۵ و ۱۵)، استفاده از حمایت ابزاری^۸ (مواد ۱۰ و ۲۳)، عدم درگیری رفتاری^۹ (مواد ۶ و ۱۶)، تخلیه هیجانی^{۱۰} (مواد ۹ و ۲۱)، بازچارچوب‌دهی مثبت^{۱۱} (مواد ۱۲ و ۱۷)، برنامه‌ریزی^{۱۲} (مواد ۱۴ و ۲۵)، شوخی^{۱۳} (مواد ۱۸ و ۲۸)، پذیرش^{۱۴} (مواد ۲۰ و ۲۴)، مذهب^{۱۵} (مواد

1. Cope Strategies Inventory
2. Carver
3. Self-distraction
4. Active coping
5. Denial
6. Substance use
7. Use of emotional support
8. Use of instrumental support
9. Behavioral disengagement
10. Abreaction
11. Positive reframing
12. Planning
13. Humor
14. Acceptance
15. Religion

۲۲ و ۲۷) و خودسرزنشگری^۱ (مواد ۱۳ و ۲۶) دارد. برخی از این مؤلفه‌ها سازش‌یافته و برخی دیگر روش‌های مقابله‌ای دشوار و کمتر سازش‌یافته محسوب می‌شوند. این سیاهه سه شیوه کلی مقابله یعنی مقابله مسأله‌مدار، هیجان‌مدار و غیر مؤثر را می‌سنجد. هر یک از این مؤلفه‌ها، دارای ۲ ماده و هر ماده شامل ۴ گزینه است. برای هر مؤلفه، یک نمره مستقل به دست می‌آید که میزان آن از ۴ تا ۸ است. برای به دست آوردن نمره فرد در هر سبک، نمرات مؤلفه‌های مربوط به آن سبک با هم جمع می‌شود، سپس میانگین این نمرات به عنوان نمره فرد در آن سبک محسوب می‌شود. نحوه نمره‌گذاری سوالات این سیاهه براساس مقیاس لیکرت چهاردرجه‌ای از اصلاً (۰) تا زیاد (۴) است. در این پژوهش از راهبردهای مسأله‌مدار (برنامه‌ریزی، مقابله فعال و حمایت‌ابزاری) و هیجان‌مدار (پذیرش، انکار و حمایت هیجانی) استفاده شد. بررسی‌های عاملی پرسشنامه راهبردهای مقابله‌ای توسط کارور (۱۹۹۷) بر روی ۱۶۸ نفر افراد شاغل با ملیت‌های مختلف (امریکایی، اسپانیایی، افریقایی و آسیایی) به روش تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس نشان داد مقیاس دارای سه عامل و چهارده خرده‌مقیاس بوده که نه مورد آن ۷۲٫۴ درصد واریانس داده‌ها را به خود اختصاص دادند. آقاییوسفی (۱۳۸۸) روایی همزمان مقیاس را ۰٫۶۲ گزارش کرده است (عماد، ۱۳۹۱). اعتبار این ابزار بین ۰٫۹۳ - ۰٫۷۴ گزارش شده است (کارور، ۱۹۹۷؛ بریستل^۲، شی‌یر و کارور، ۲۰۰۲؛ فولی و مورفی^۳، ۲۰۱۵). محمدخانی (۱۳۷۱) ضریب اعتبار کل سیاهه را ۰٫۹۳ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر اعتبار ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل سیاهه ۰٫۹۴، راهبرد مسأله‌مدار ۰٫۹۲ و راهبرد هیجان‌مدار ۰٫۸۹ به دست آمد.

به منظور اجرای پژوهش، ابتدا مکاتبات اداری با ادارات آموزش و پرورش انجام شد. سپس با دریافت مجوز از ادارات آموزش و پرورش، به ۲۵ مدارس دولتی مراجعه شد و پرسشنامه‌های مربوطه در ساعت تفریح در اختیار معلمان قرار گرفت. پاسخ به سؤالات عمدتاً در مدت زمانی بین ۱۵ تا ۲۵ دقیقه طول کشید.

برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (شاخص‌های پراکندگی و شاخص‌های گرایش به

1. Self-blame
2. Brissette
3. Foley & Murphy

مرکز) و روش‌های آمار استنباطی استفاده شد. برای تحلیل عاملی، تحلیل عامل تأییدی و مدل‌یابی معادلات ساختاری (مدل اندازه‌گیری و مدل تابع ساختاری) برای برآزش مدل مفهومی پژوهش از نرم‌افزارهای SPSS و SmartPLS2 استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

نمونه پژوهش شامل ۱۲۳ نفر مرد و ۱۱۷ نفر زن بود که براساس داده‌های جمعیت‌شناختی، از این تعداد، ۷ نفر مدرک کاردانی، ۱۶۰ نفر کارشناسی، ۶۹ نفر کارشناسی ارشد و ۴ نفر دکتری داشتند. از لحاظ سنی نیز ۲۹ نفر کمتر از ۳۰ سال، ۶۹ نفر بین ۳۰ تا ۴۰ سال و ۱۴۲ نفر بیش از ۴۱ سال بودند. همچنین، ۴۳ نفر کمتر از ۱۰ سال، ۶۱ نفر بین ۱۰ تا ۲۰ سال و ۱۳۶ نفر بیش از ۲۱ سال سابقه کار داشتند. برای بررسی توصیفی داده‌ها، شاخص‌های میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی محاسبه شد. قبل از بررسی فرضیه‌ها، بررسی نرمال بودن داده‌ها و مقدمات تحلیل شامل آگاهی از نحوه همبستگی متغیرها و نیز اطمینان از مطلوب بودن شاخص‌های برآزش مدل، انجام شد.

جدول ۱. آمار توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

نام متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
استرس شغلی	۲۴۰	۳۸٫۷۶۳	۱۸٫۶۹۸	۰٫۰۳	-۰٫۲۵۳
نگرانی	۲۴۰	۱۷٫۳۵۴	۸٫۵۶۴	-۰٫۰۲۴	-۰٫۱۷۶
حجم زیاد کار	۲۴۰	۱۳٫۳۰۴	۶٫۹۵۱	۰٫۰۸۳	-۰٫۴۰۳
شرایط کار	۲۴۰	۸٫۱۰۴	۴٫۱۶۲	-۰٫۰۱۵	-۰٫۵۹۴
راهبردهای مقابله	۲۴۰	۲۹٫۱۳۳	۱۰٫۱۶	-۰٫۲۰۳	-۰٫۶۹۱
راهبرد مقابله‌ای مسأله‌مدار	۲۴۰	۱۵٫۳۲۵	۵٫۴۷۱	-۰٫۳۸۷	-۰٫۸۶۵
راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار	۲۴۰	۱۳٫۸۰۸	۵٫۰۴۸	۰٫۱۳۶	-۰٫۶۰۴
حمایت خودمختاری	۲۴۰	۳۰٫۸۴۲	۱۰٫۲۲۲	-۰٫۲۶۵	-۰٫۶۳۱
انتخاب	۲۴۰	۷٫۴۷۱	۲٫۷۴۱	-۰٫۱۱۶	-۰٫۸۲
کنترل	۲۴۰	۷٫۷۳۳	۲٫۶۰۱	-۰٫۱۵۹	-۰٫۶۹
احترام	۲۴۰	۷٫۷۲۹	۲٫۷۰۱	-۰٫۲۸	-۰٫۷۵
ارتباط	۲۴۰	۷٫۹۰۸	۲٫۸۰۶	-۰٫۴۳۲	-۰٫۷۷۸

با توجه به جدول ۱، ضرایب چولگی^۱ و کشیدگی^۲ برای همه شاخص‌های پژوهش در بازه (۲) و (۲-) قرار دارند، بنابراین، با در نظر گرفتن این ضرایب، فرض نرمال بودن داده‌ها برای این شاخص‌ها تأیید می‌شود.

جدول ۲. نتایج ضرایب آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و روایی همگرا

متغیرهای پژوهش	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	میانگین واریانس استخراج‌شده
استرس شغلی	۰٫۹۴۸	۰٫۹۶۲	۰٫۸۹۳
نگرانی	۰٫۸۹۴	۰٫۹۱۴	۰٫۵۴۴
حجم زیاد کار	۰٫۸۶۲	۰٫۸۹۴	۰٫۵۴۸
شرایط کار	۰٫۷۹۲	۰٫۸۶۶	۰٫۶۲۱
راهبردهای مقابله	۰٫۹۴۸	۰٫۹۶۴	۰٫۹۳۱
راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار	۰٫۹۲۱	۰٫۹۴۱	۰٫۷۲۹
راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار	۰٫۸۹۱	۰٫۹۱۷	۰٫۶۴۹
حمایت خودمختاری	۰٫۹۴۹	۰٫۹۶۹	۰٫۸۸۵
انتخاب	۰٫۸۳۹	۰٫۹۰۳	۰٫۷۵۶
کنترل	۰٫۷۷۳	۰٫۸۶۹	۰٫۶۸۸
احترام	۰٫۷۹۹	۰٫۸۸۲	۰٫۷۱۳
ارتباط	۰٫۸۳۷	۰٫۹۰۳	۰٫۷۵۶

مطابق با جدول ۲، مقادیر آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی^۳ برای همه متغیرها بیشتر از ۰٫۷ است که پایایی مناسب متغیرهای مدل را نشان می‌دهد. برای بررسی روایی همگرا از میانگین واریانس استخراج‌شده استفاده شده است. مقدار AVE^۴ برای همه سازه‌ها مناسب و بالای ۰٫۵ است.

1. Skewness
2. Kurtosis
3. Composite Reliability
4. Average Variance Extracted

جدول ۳. نتایج روایی و اگری مؤلفه‌های اصلی پژوهش

نام متغیر	نگرانی	حجم زیاد کار	شرایط کار	راهبرد مقابله‌ای مسأله‌مدار	راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار	خستگی هیجانی	انتخاب	کنترل	احترام	ارتباط
نگرانی	۰,۷۳۸									
حجم زیاد کار	۰,۶۷۳	۰,۷۴۰								
شرایط کار	۰,۷۲۵	۰,۷۳۹	۰,۷۸۸							
راهبرد مقابله‌ای مسأله‌مدار	-۰,۶۶۸	-۰,۶۶۶	-۰,۶۴۲	۰,۸۵۴						
راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار	-۰,۷۰۷	-۰,۶۹۱	-۰,۶۸۸	۰,۷۶۳	۰,۸۰۶					
انتخاب	-۰,۶۸۴	-۰,۶۵۹	-۰,۶۵۳	۰,۶۵۵	۰,۶۸۸	-۰,۶۲۴	۰,۸۷۰			
کنترل	-۰,۶۷۲	-۰,۶۳۸	-۰,۶۳۷	۰,۶۳۸	۰,۶۸۶	-۰,۶۴۱	۰,۷۳۶	۰,۸۳۰		
احترام	-۰,۶۶۴	-۰,۶۶۱	-۰,۶۵۵	۰,۶۵۳	۰,۶۶۷	-۰,۶۰۲	۰,۷۸۶	۰,۸۰۷	۰,۸۴۵	
ارتباط	-۰,۶۹۱	-۰,۷۰۳	-۰,۶۹۶	۰,۷۲۲	۰,۷۰۲	-۰,۶۰۳	۰,۸۵۸	۰,۷۳۹	۰,۷۵۹	۰,۸۶۹

با توجه به جدول ۳، در جاهایی که با رنگ تیره مشخص شده است، مقدار جذر AVE هر عامل از مقدار همبستگی دو عامل بیشتر است. بنابراین، می‌توان گفت در مدل پژوهش، متغیرهای مکنون بیشتر با گویه‌های مربوط به خودشان تعامل دارند تا با سازه‌های دیگر. به بیان بهتر، جدول ۳ مطلوبیت روایی و اگری مدل را نشان می‌دهد.

جدول ۴. نتایج معیارهای برازش مدل‌های ساختاری

مسیر	ضریب مسیر	R ²	Q ²	f ²	جهت رابطه
استرس شغلی ← حمایت خودمختاری	-۰,۳۲۸	۰,۶۶۹	۰,۴۲۹	۰,۱۲۱	-
راهبردهای مقابله‌ای ← حمایت خودمختاری	۰,۳۸۷	۰,۶۶۹	۰,۴۲۹	۰,۱۹۶	+
استرس شغلی ← راهبردهای مقابله‌ای	-۰,۷۴۰	۰,۵۴۷	۰,۳۴۴	۱,۲۰۸	-
GOF نیکویی برازش مدل کلی		میانگین R ²		میانگین Communality	
		۰,۶۵۴		۰,۸۱۵	
سه مقدار ۰,۱۵، ۰,۲۰ و ۰,۳۵ به ترتیب، به عنوان قدرت پیش‌بینی کم، متوسط و قوی شاخص Q ²					
سه مقدار ۰,۱۹، ۰,۳۳ و ۰,۶۷ به ترتیب، به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای شاخص R ²					
سه مقدار ۰,۱۰، ۰,۲۵ و ۰,۳۶ به ترتیب، به عنوان ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای شاخص Gof					
سه مقدار ۰,۰۲، ۰,۱۵ و ۰,۳۵ به ترتیب به عنوان مقادیر کوچک، متوسط و بزرگ برای شاخص f ²					

براساس جدول ۴، مقدار ضریب تعیین حمایت خودمختاری و راهبردهای مقابله‌ای به ترتیب برابر ۰/۶۹۹ و ۰/۵۴۷ محاسبه شده است و نشان می‌دهد استرس شغلی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده‌ی ۰/۵۴۷ از تغییرات راهبردهای مقابله‌ای باشد. همچنین استرس شغلی و راهبردهای مقابله‌ای با همکاری یکدیگر توانسته‌اند ۰/۶۹۹ از تغییرات حمایت خودمختاری را برآورد کنند. معیار f^2 شدت رابطه بین سازه‌ها را مشخص می‌کند. شدت تأثیر استرس شغلی و راهبردهای مقابله‌ای بر حمایت خودمختاری به ترتیب، برابر با ۰/۱۲۱ و ۰/۱۹۶ و نیز شدت تأثیر استرس شغلی بر راهبردهای مقابله‌ای برابر ۱/۲۰۸ بود. مقدار برای سازه‌های درون‌زا حمایت خودمختاری (۰/۴۲۹) و راهبردهای مقابله‌ای (۰/۳۴۴) در حد مناسبی قرار دارد و نشان‌دهنده قدرت پیش‌بینی و برازش مناسب سازه‌های مدل است. همچنین، حصول مقدار ۰/۷۳۰ برای شاخص GOF، نشان از برازش مناسب مدل دارد.

جدول ۵. نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش

فرضیه	متغیر مستقل	متغیر میانجی	متغیر وابسته	تی	نتیجه
فرضیه ۱	استرس شغلی	-	حمایت از خودمختاری	۴۹۹۵	تأیید فرضیه
فرضیه ۲	راهبردهای مقابله	-	حمایت از خودمختاری	۵/۱۷۷	تأیید فرضیه
فرضیه ۳	استرس شغلی	راهبردهای مقابله	حمایت از خودمختاری	۵/۰۲۴	تأیید فرضیه
مسیر ساختاری					
اثرات مستقیم					
	استرس شغلی ←	حمایت از خودمختاری	۴۹۹۵	-۰/۳۲۸	بله
	راهبردهای مقابله ←	حمایت از خودمختاری	۵/۱۷۷	۰/۳۸۷	بله
اثر غیر مستقیم					
	استرس شغلی ←	راهبردهای مقابله ←	حمایت از خودمختاری	۵/۰۲۴	تأیید میانجی
			ضریب استاندارد بین دو متغیر راهبردهای مقابله‌ای و حمایت خودمختاری، ۰/۳۸۷ و خطای استاندارد ۰/۰۷۵		
			ضریب استاندارد بین دو متغیر استرس شغلی و راهبردهای مقابله‌ای، ۰/۷۴۰ و خطای استاندارد ۰/۰۳۳		
آزمون سوبل					
$T - \text{value} = \frac{ 0.740 \times 0.387 }{\sqrt{(0.740^2 \times 0.075^2) + (0.387^2 \times 0.033^2) + (0.033^2 \times 0.075^2)}} = 5.024$					

جدول ۵ روابط مستقیم و غیر مستقیم متغیرها در مدل را نشان می‌دهد. با توجه به جدول ۵، روابط بین متغیرهای اصلی پژوهش معنادار است. ضریب مسیر برابر با $0/328-$ و مقدار تی برابر با $4/995$ است. از آنجا که مقدار تی بیشتر از $1/96$ است، با اطمینان ۹۵ درصد، عوامل استرس‌زای شغلی بر حمایت از خودمختاری معلمان اثر مستقیم منفی دارد و فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود. ضریب مسیر برابر با $0/387$ و مقدار تی برابر با $5/177$ است. از آنجا که مقدار تی بیشتر از $1/96$ است، با اطمینان ۹۵ درصد، راهبردهای مقابله‌ای بر حمایت از خودمختاری معلمان اثر مستقیم دارد و فرضیه دوم پژوهش تأیید می‌شود. ضریب مسیر برابر با $0/286-$ و مقدار تی برابر با $5/024$ است. از آنجا که مقدار تی بیشتر از $1/96$ است، با اطمینان ۹۵ درصد، عوامل استرس‌زای شغلی بر حمایت از خودمختاری معلمان با میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای اثر غیر مستقیم دارد فرضیه سوم پژوهش نیز تأیید می‌شود. همچنین، برای تأیید نقش میانجی از آزمون سوبل استفاده شد در روش سوبل اگر مقدار ضریب معناداری آزمون بیشتر از $1/96$ باشد، در سطح اطمینان ۹۵ درصد می‌توان معنادار بودن یک متغیر میانجی را تأیید کرد. همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، مقدار تی در آزمون سوبل بیشتر از $1/96$ است، با اطمینان ۹۵ درصد رابطه میانجی تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی روابط ساختاری عوامل استرس‌زای شغلی و حمایت از خودمختاری معلمان با میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای بود. با توجه به داده‌های به دست آمده و تحلیل‌های صورت گرفته، نتایج یافته‌ها نشان داد عوامل استرس‌زای شغلی اثر مستقیم منفی بر حمایت از خودمختاری معلمان می‌گذارد. یافته پژوهش حاضر با نتایج تحقیقات اندام و اسعدی (۱۳۹۴)، راسل، آلتمایر و وان ولزن (۱۹۸۷) پوخره و همکاران (۲۰۱۹)، و چئون، ریف و جان (۲۰۱۴) همسو است. اندام و اسعدی (۱۳۹۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین استقلال شغلی و استرس شغلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش راسل، آلتمایر و وان ولزن (۱۹۸۷) نشان داد عوامل استرس‌زای شغلی اثر منفی بر حمایت از خودمختاری معلمان دارد. مطابق با نظر دسی و ریان (۲۰۰۰)، در محیط‌های آموزشی، منبع اصلی حمایت از خودمختاری، معلمان هستند. معلمان حامی

خودمختاری، رفتارهای مزاحم و ناشایست دانش‌آموزان را کنترل می‌کنند و به ایده‌ها و دیدگاه‌های آن‌ها احترام می‌گذارند. هنگامی که معلمان کنترل بیشتری روی شغل خود دارند، استرس شغلی آن‌ها کاهش پیدا می‌کند. بنابراین، در تبیین نتیجه‌آزمون این فرضیه می‌توان بیان کرد که بر مبنای نظریه خودتعیین‌گری، احساس حمایت از خودمختاری در شغل به دلیل ایجاد آزادی عمل بیشتر در انجام کار و تصمیم‌گیری، استرس‌های حاصل از انجام آن را کاهش می‌دهد. برای نمونه انتخاب راه‌حل‌ها و شیوه‌های انجام وظایف متناسب با توانایی‌ها و علایق فرد، تسلط بیشتر بر جنبه‌های مختلف کار می‌تواند به عنوان مزایای حمایت از خودمختاری معلمان در کاهش استرس‌های شغلی آنان در نظر گرفته شود. در واقع، حمایت از خودمختاری معلم بیان‌کننده احساسات و رفتارهای بین‌فردی است که او هنگام آموزش برای شناسایی، پرورش، توسعه، تقویت و رشد منابع انگیزشی درونی دانش‌آموزان ارائه می‌دهد. اما کنترل معلم، احساسات و رفتاری بین‌فردی است که معلم در هنگام آموزش برای تحت فشار قراردادن دانش‌آموزان به تفکر، احساس یا رفتار به شیوه‌ای که معلم فراهم می‌کند، به کار می‌گیرد (ریو، ۲۰۰۹). از این رو، در این شرایط است که احساس اختیار و اراده‌داشتن در انجام کار معنا پیدا می‌کند و بخش عمده‌ای از عوامل فشار ناشی از پیش‌فرض‌ها و تحکیمات شغلی را از دوش شاغل برمی‌دارد (حمیدی، ۲۰۱۲). به نظر می‌رسد بخش زیادی از فرایند افزایش استرس معلمان با میزان خودمختاری آنان در حیطه شغلی‌شان ارتباط دارد. به این معنا که هرچه بر استرس معلمان افزوده شود از سطح خودمختاری آن‌ها کاسته می‌شود که این امر کاهش بهره‌وری را برای آن‌ها در پی دارد.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که راهبردهای مقابله‌ای بر حمایت از خودمختاری معلمان اثر مستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش پوخره و همکاران (۲۰۱۹) و بوید و همکاران (۲۰۰۹) همسو است. پوخره و همکاران (۲۰۱۹) به این نتیجه رسیدند که بین راهبرد مسأله‌مدار با حمایت از خودمختاری رابطه مثبت وجود دارد. راهبرد هیجان‌مدار با حمایت از خودمختاری معلمان رابطه منفی دارد. معلمانی که در کلاس برای دانش‌آموزان خود بیشتر از راهبردهای مقابله‌ای مسأله‌مدار استفاده می‌شوند برای آنان فرصت‌های بیشتری برای انتخاب فراهم می‌آوردند. نتایج مطالعه بوید و

همکاران (۲۰۰۹) نشان داد عوامل محیطی بر نوع انتخاب راهبردهای مقابله‌ای توسط افرادی که با این درگیر هستند، تأثیر می‌گذارد. کارمندانی که در محیط کار از حمایت کافی برخوردارند و در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت داده می‌شوند، بیشتر از راهبرد مقابله‌ای مسأله‌مدار استفاده می‌کنند. افراد به طور معمول می‌خواهند خودشان تصمیم بگیرند، اعمالشان را تعیین کنند، و هدف‌های خود را آزادانه انتخاب کنند و آزادانه تصمیم بگیرند چه چیزی برای آن‌ها اهمیت دارد و چه چیزی اهمیت ندارد، بنابراین، انسان‌ها زمانی که احساس کنند کاری که انجام می‌دهند از درون خودشان شکل گرفته و براساس نیازها و خواست آنان است، انگیزه بسیار بیشتری می‌گیرند تا زمانی که فکر کنند مجبور به انجام چیزی هستند. راهبردهای مقابله‌ای بیان‌کننده تلاش فرد برای بهبود یک موقعیت دشوار مانند طراحی نقشه و اقدام عملی (راهبرد مسأله‌مدار) یا تنظیم درماندگی هیجانی مانند جست‌وجوی دیگران برای حمایت هیجانی یا کاهش دشواری موقعیت از نظر شناختی (راهبرد هیجان‌مدار) هستند (بشارت، ۱۳۸۶). شرایط حمایت از خودمختاری به معلمان این امکان را می‌دهد تا آنان بتوانند در مورد کار خود تصمیم‌های خاصی اتخاذ کنند و منطبق معنی‌داری را توسعه دهند که منجر به توسعه حرفه‌ای آن‌ها شود (فورتک و کانترا، ۲۰۱۲). بنابراین، می‌توان بیان کرد راهبردهایی که فرد در محیط شغلی خود به کار می‌برد و نیز راهبردهای مسأله‌مدار و هیجان‌مدار می‌توانند هر یک به سهم خود بر مؤلفه‌های حمایت از خودمختاری معلمان تأثیرگذار باشند.

علاوه بر این، نتایج پژوهش نشان داد عوامل استرس‌زای شغلی به صورت غیر مستقیم و از طریق راهبردهای مقابله‌ای بر حمایت خودمختاری معلمان تأثیر می‌گذارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های صفرزاده و حبیبی (۱۳۹۶)، پوخره و همکاران (۲۰۱۹)، هانگ (۲۰۱۱)، بوید و همکاران (۲۰۰۹) و بتورت (۲۰۰۶) همسو است. صفرزاده و حبیبی (۱۳۹۶) دریافتند راهبردهای مقابله‌ای مسأله‌مدار به طور منفی و معنادار ولی راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار به طور مثبت و معنادار استرس شغلی کارکنان را پیش‌بینی می‌کنند. مطالعه پوخره و همکاران (۲۰۱۹) نشان داد عوامل استرس‌زای شغلی علاوه بر تأثیر مستقیم، به صورت غیر مستقیم از طریق راهبردهای مقابله‌ای بر حمایت

خودمختاری تأثیر می‌گذارد. معلمانی که بیشترین نگرانی را برای دانش‌آموزان خود داشته‌اند و متحمل کار اضافی نبودند؛ بیشتر از راهبردهای مقابله‌ای مساله‌مدار و کمتر از راهبردهای هیجان‌مدار استفاده می‌کردند. بوید و همکاران (۲۰۰۹) معتقدند عوامل محیطی بر نوع انتخاب راهبردهای مقابله‌ای توسط افرادی که با عوامل استرس‌زا درگیر هستند، تأثیر می‌گذارد. کارمندانی که در محیط کار از حمایت کافی برخوردارند و در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت داده می‌شوند بیشتر از راهبرد مساله‌مدار استفاده می‌کنند. نتایج مطالعه بتورت (۲۰۰۶) حاکی از آن بود که معلمان دارای سطوح بالای خودکارآمدی و منابع مقابله‌ای مؤثر، استرس شغلی کمتری را تجربه می‌کنند، و منابع مقابله‌ای بیرونی (منابع حمایتی مدرسه) و درونی (خودکارآمدی مربوط به مدیریت کلاس و خودکارآمدی مربوط به آموزش) تأثیری منفی و قابل ملاحظه بر منابع استرس معلمان دارند. استرس شغلی واکنش عاطفی، شناختی، رفتاری و زیستی به جنبه‌های آزاردهنده و اضطراب‌آور شغل، محیط کاری و سازمان‌ها در نظر گرفته شده و ویژگی این استرس میزان بالایی از برانگیختگی و اضطراب است و اغلب با احساسات حاکی از عدم توانایی در کنار آمدن با این جنبه‌ها همراه است. سارافینو (۲۰۱۱) معتقد است راهبردهای مقابله‌ای مهارت‌ها و راهبردهایی هستند که افراد برای تغییر مساله یا نظم‌بخشیدن به پاسخ‌های هیجانی هنگام تجربه‌ی عامل تنیدگی‌زا به‌کار می‌برند. در برخورد افراد یک جامعه با مشکلات زندگی و روانی، هر اندازه راهبردهای عقلانی در جهت حل مسائل به کار گرفته شود، استرس ناشی از آن مساله کاهش می‌یابد و افراد به تبع آن با راهبردهای منطقی با قضیه برخورد می‌کنند و هیچ نیازی به مواجهه شدید و احساسی با قضیه نمی‌بینند. از نظر لازاروس (۲۰۰۰) دو نوع مقابله‌ی اصلی در برابر استرس وجود دارد. در مقابله‌ی مساله‌مدار فرد بر عامل استرس‌زا متمرکز می‌شود و سعی می‌کند اقدامات سازنده‌ای در راستای تغییر شرایط استرس‌زا یا حذف آن انجام دهد. در مقابل، در مقابله‌ی هیجان‌مدار فرد سعی می‌کند پیامدهای هیجانی رویداد استرس‌زا را مهار کند. راهبرد مقابله‌ی هیجان‌مدار در موقعیت‌هایی دیده می‌شود که فرد احساس کند موقعیت کنترل‌ناپذیر است. راهبردهای مقابله‌ای نه تنها نقش میانجی‌گری، بلکه نقش علی در پیامدهای هیجانی دارند. درباره‌ی نقش میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای باید خاطر نشان کرد در نظر داشتن ارزش آن‌ها بدون

در نظر داشتن بافتی که در آن اتفاق رخ می‌دهد، بی‌فایده خواهد بود. نتایج به طور مکرر نشان می‌دهد راهبردهایی که در یک فرد و در یک بافت نتایج مثبتی به دنبال داشته‌اند در شخص و بافت دیگر الزاماً همان نتایج را به دنبال نخواهد داشت. طبق گفته لازاروس و فلکمن (۱۹۸۴) راهبرد مقابله مسأله‌مدار می‌تواند فرد را قادر کند تا موقعیت‌های مشکل‌آفرین روزمره و تأثیر هیجانی آن‌ها را به‌خوبی کنترل کند و از این طریق، تنیدگی روان‌شناختی را کاهش داده یا به حداقل برساند و پیشگیری کند. استفاده از راهبردهای هیجان‌مدار منجر به عدم کنترل استرس‌های شغلی و ایجاد تنش‌های بیشتر می‌شود، بدیهی است که افراد مسأله‌مدار با دیدن موفقیت‌های خود در حل مسائل، احساس کفایت کنند و افراد هیجان‌مدار پس از برخورد‌های هیجانی با مشکلات شغلی و مشاهده ناتوانی خود در حل مسائل احساس عدم کفایت کنند. با توجه به یافته‌ها می‌توان این گونه عنوان کرد که راهبردهایی که افراد در محیط شغلی خود به کار می‌برند، می‌تواند بر حمایت از خودمختاری وی در محیط شغلیش اثرگذار باشد. به عبارت دیگر، راهبردهای مقابله‌ای می‌توانند افراد را وادار کنند تا راه حل مناسبی برای کاهش استرس شغلی و افزایش خودمختاری بیابند. این یافته‌ها به پژوهشگران، متخصصان، معلمان و مسئولان آموزشی سرنخ‌هایی را مبنی بر دانش در زمینه رفتار معلمان در داخل کلاس‌های درس ارائه می‌دهد تا اولویت‌های جدیدی را در آموزش اولیه معلمان و پیشرفت مداوم حرفه‌ای ایجاد کنند به طوری که آن‌ها نیازهای واقعی را منعکس کنند و به نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان پاسخ دهند.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر بیانکننده اهمیت و نقش متغیر عوامل استرس‌زای شغلی در کاهش حمایت خودمختاری معلمان و استفاده نادرست از راهبردهای مقابله‌ای است. بنابراین، با توجه به نقش عوامل استرس‌زای شغلی و اثرگذاری آن بر حمایت خودمختاری و راهبردهای مقابله‌ای، شایسته است متولیان آموزش و پرورش و نهادهای مرتبط با رفع عوامل استرس‌زای شغلی، زمینه افزایش خودمختاری معلمان را در محیط‌های آموزشی فراهم کنند. همچنین، پیشنهاد می‌شود برای استفاده درست از راهبردهای مقابله‌ای، سمینارها، کارگاه‌های آموزشی و نشست‌های تخصصی برای معلمان مدارس برگزار شود و نیز نظر به اهمیت حمایت از خودمختاری معلمان در

افزایش بهره‌وری آنان، پیشنهاد می‌شود مدیران و عوامل اجرایی مدارس، زمینه‌هایی را فراهم کنند تا معلمان در تصمیم‌گیری‌ها و تصمیم‌سازی‌ها مشارکت فعال داشته باشند و احساس خودمختاری در کار کنند. اما علی‌رغم نتایج کاربردی که از این پژوهش استنباط می‌شود به علت محدودیت‌هایی نظیر استفاده از ابزار خودگزارش‌دهی (که ممکن است به علت سوگیری و مطلوبیت اجتماعی در شرکت‌کنندگان، صحت گزارش آن‌ها تحت تأثیر قرار گرفته باشد) و محدود بودن نمونه به دو شهرستان و دوره تحصیلی خاص، باید در تعمیم نتایج احتیاط نمود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در مطالعات آتی از سایر روش‌های گردآوری داده‌ها استفاده شود تا شواهدی از بسط یافته‌ها از یک روش به روش دیگر فراهم شود. علاوه بر این مطالعه حاضر تعداد محدودی از عوامل استرس‌زا را بررسی کرد. بنابراین، تحقیقات آینده می‌تواند سایر عوامل استرس‌زای شغلی معلمان را ارزیابی کند.

منابع

- اندام، رضا، و اسعدی، مهناز (۱۳۹۴). رابطه بین استقلال شغلی و استرس معلمان تربیت بدنی شهرستان سبزوار. *پژوهش‌های کاربردی در مدیریت ورزشی*، ۳(۱۲)، ۶۲-۵۳.
- بشارت، محمدعلی (۱۳۸۶). شخصیت و سبک‌های مقابله با استرس. *پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۷(۲)، ۴۹-۲۵.
- خرده‌گیر، سعید، عسکری، احمد، و رنجبر، مختار (۱۳۹۶). بررسی شاخص‌های بهسازی منابع انسانی و تأثیر آن بر اثربخشی عملکرد کارکنان. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۸(۲)، ۲۶۲-۲۴۵.
- راس، رندال آر، و آلتمایر، الیزابت ام. (۱۳۹۲). *استرس شغلی*. ترجمه غلامرضا خواجه‌پور، تهران: بازتاب. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۴).
- سبزی‌پور، امیر، رشنودی، بهزاد، امیری، سمیه، و کرم‌الهی، علی (۱۳۹۳). رابطه بین تیپ شخصیتی درونگرایی-برونگرایی با میزان رضایت شغلی و تعهد سازمانی معلمان. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۲(۱۸)، ۱۹۴-۱۸۱.
- سرمد، غلامعلی (۱۳۸۵). *روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی*. تهران: سمت.
- صفرزاده، سحر، و حبیبی، فاطمه (۱۳۹۶). پیش‌بینی استرس شغلی بر اساس راهبردهای مقابله‌ای، هوش معنوی و تاب‌آوری در کارکنان مبتلا به دردهای مزمن شرکت ملی مناطق نفت خیز جنوب. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۳(۸)، ۸۵-۷۶.
- عماد، یاسمن (۱۳۹۱). *پیش‌بینی خطر خودکشی در دانشجویان بر مبنای جنسیت، وضعیت تأهل، راهبردهای مقابله‌ای، جهت‌گیری مذهبی و میزان افسردگی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- محمدخانی، پروانه (۱۳۷۱). *مقابله با استرس و نشانه‌ها در بیماران مبتلا به اختلال وسواسی جبری*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، انستیتو روان‌پزشکی تهران.

- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self efficacy, coping resources, and burnout among second school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440.

- Brissette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Personality and Social Psychology*, 82(1), 102-111.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief cope. *Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100.
- Carver, C., Shiere, M. F. (1994). Situational coping and coping dispositions in stressful, ransaction. *Personality and Psychology*, 66(1), 184-195.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Sport and Exercise Psychology*, 36(4), 331-346.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Droogenbroeck, F. V., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109.
- Fisher, R. T. (2001). Role stress, the type a behavior pattern, and external auditor job satisfaction and performance. *Behavioral Research in Accounting*, 13(1), 143-170.
- Foley, C., & Murphy, M. (2015). Burnout in Irish teachers: Investigating the role of individual differences, work environment and coping factors. *Teaching and Teacher Education*, 50, 46-55.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55(6), 647-654.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245.
- Furtak, E. M., & Kunter, M. (2012). Effects of autonomy-supportive teaching on student learning and motivation. *Experimental Education*, 80(3), 284-316.
- Glesias-Garcia, M. T., Maulana, R., Fernandez-Garcia, C. M., & Garcia-Perez, O. (2020). Teacher as social context (TASC) questionnaire in the Spanish setting: Teacher version. *Psicología Educativa*, 26(1), 17-26.
- Grennan, S., & Woodhams, J. (2007). The impact of bullying and coping strategies on the psychological distress of young offenders. *Psychology, Crime and Law*, 13(5), 487-504.
- Gunnell, K. E., Crocker, P. E., Mack, D. E., Wilson, P. M., & Zumbo, B. D. (2014). Goal contents, motivation, psychological need satisfaction, wellbeing and physical activity: A test of self-determination theory over 6 months. *Psychology of Sport and Exercise*, 15, 19-29.
- Hamidi, E. (2012). Burnout, consequences of permanent and repeated job strain. *Management in Engineering*, 6, 53-59.
- Herman, K.C., Prewitt, S. L., Eddy, C. L., Savale, A., Reinke, W.M. (2020). Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. *School Psychology*, 78, 54-68.
- Hung, C. L. (2011). Coping strategies of primary school teachers in Taiwan experiencing stress because of teacher surplus. *Social Behavior and Personality*, 39(9), 1161-1174.
- Karaj, S., & Rapti, E. (2013). Teacher job stress in Albania: Examining the role of students

- classroom disruptive behavior and other factors in the school context. *Problems of Education in the 21st century*, 54, 14-21.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, S. R. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55(6), 665-673.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Otero López, J. M., Castro, C., Santiago, M. J., & Villardefrancos Pol, E. (2010). Exploring stress burnout, and job dissatisfaction in secondary school teachers. *Psychology and Psychological Therapy*, 10(1), 107-124.
- Otero-López, J. M., Santiago, M. J., Castro, C., Pardiñas, M. C., Mirón, L., & Ponte, D. (2006). *Estres laboral y burnout en profesores de enseñanza secundaria*. [Job stressors and burnout among secondary education teachers]. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- Ouyang, Y. (2009). The mediating effects of job stress and job involvement under job instability: Banking service personnel of Taiwan as an example. *Money Investment and Banking*, 66, 62-62.
- Pogere, E. F., Lopez-Sangil, M. C., García-Senoran, M. M., & Gonzalez, A. (2019). Teachers' job stressors and coping strategies: Their structural relationships with emotional exhaustion and autonomy support. *Teaching and Teacher Education*, 85, 269-280.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Applied Psychology*, 72(2), 269-274.
- Sarafino, E. P. (2011). *Health psychology: Biopsychosocial interactions*. New York: John Wiley.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Educational Psychology*, 104(1), 108-120.
- Tamers, L., Janicki, D., & Helgeson, V.S. (2002). Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and Social Psychology Review*, 6(1), 2-30.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Wellborn, J., Connell, J., Skinner, E., & Pierson, L. (1992). *Teacher As Social Context (TASC). Two measures of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support technical report*. New York: University of Rochester.
- Wiley, C. (2000). A synthesis of research on the causes, effects, and reduction strategies of teacher stress. *Instructional Psychology*, 27(2), 80-87.
- Zlatković, B., Petrović, D. S., Erić, M., Leutwyler, B., & Jokić, T. (2017). Self-dimension of teachers' intercultural competence: Development and psychometric evaluation of new scales. *Psihološka Istraživanja*, 2, 199-220.