

The Mediating Role of Teaching Self-efficacy in the Relationship between Perceived School Stress and Job Burnout

Raziye Keramati*

Ph.D. of Counseling, Ferdowsi University of Mshhad, Mashhad, Iran

Extended Abstract

Introduction

Kyriacou (2001) believes that teachers face stresses such as low motivation of students to do their homework, lack of opportunities for career advancement, low income, lack of facilities, large number of students, little time and opportunities, and lack of appropriate social status; and, these cases have increased their job burnout. Research shows that teachers' burnout is influenced by the occupational stress of their work environment (Montano et al., 2023). Job stress explicitly refers to the characteristics of teachers' work environment. However, some personal characteristics of teachers may also influence their job burnout. Teachers' self-efficacy is one of these personal influencing factors (Skalvik & Skalvik, 2016).

Self-efficacy is a person's perception or confidence in their ability to do things or achieve desired goals (Former & Dupre, 2022). Bandura (2006) argues that self-efficacy is a mediator construct. This means that it mediates the effect of antecedent psychological structures on psychological outcomes. Based on this, it seems that this construct may play a mediating role in the relationship between teachers' *perceived stress in schools* and their *job burnout*. This is because, according to the research background, perceived stress has an effect on job burnout. On the other hand, self-efficacy is related to job burnout. In addition, the research background has shown that teachers' self-efficacy has a negative relationship with school stress and emotional exhaustion in them (Bilt et al., 2023). In a study, Jenesh et al. (2023) showed that teachers' stress is related to their self-efficacy and can mediate the relationship between stress and teachers' job satisfaction. Based on the existing research background and considering the challenges in the field of primary teachers' careers, such as



*Corresponding Author: keramati@mail.um.ac.ir

DOI: <https://doi.org/10.22034/rip.2024.190534>

Original Research

Received: 2024/01/30

Accepted: 2024/02/12

working in remote nomadic and rural areas, the necessity of living in the service area and being away from the family, as well as the family consequences of this, teaching in multi-grade and bilingual or multilingual classes, economic weakness and low parents' educational levels and consequently their low participation in the educational process, it seems necessary and urgent to investigate the factors that influence teachers' job burnout. Based on this, the aim of the present study was to investigate the mediating role of *teaching self-efficacy* in the relationship between perceived school stress and job burnout.

Method

The research methodology was descriptive and correlational. The statistical population included primary school teachers in Bojnourd. 300 of these teachers were selected using multi-stage random sampling. Data were collected using the Teachers' Stress Prevalence, Source and Symptoms Scale (TSS), the Teacher Self-Efficacy Scale (TSES) and the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES). The data were analyzed using structural equation modelling (SEM). Analyses were performed using SPSS version 27 and AMOS version 24 software.

Results

The results show that there is a negative relationship between *perceived school stress* and *teaching self-efficacy* and a positive and significant relationship with the dimensions and total score of *job burnout* ($P < 0.05$). Other results show that teaching self-efficacy has a negative and significant relationship with the dimensions and total score of job burnout ($P < 0.01$). The burnout prediction model had a good fit ($\chi^2/df = 1.93$, GFI=0.99, CFI=0.99, RMSEA=0.06). The path analysis showed that perceived school stress has the highest and lowest path coefficient to emotional exhaustion ($\beta = 0.28$) and lack of personal fulfilment ($\beta = 0.16$), respectively. Teacher self-efficacy also has the highest and lowest path coefficients to lack of personal accomplishment ($\beta = -0.20$) and depersonalization ($\beta = -0.13$). Examination of the indirect effects also showed that teaching self-efficacy had the greatest mediating role in the relationship between perceived school stress and lack of personal fulfilment. All indirect effects were also positive and significant ($P < 0.05$).

Discussion

The present study was conducted to examine the mediating role of *teaching self-efficacy* in the relationship between *perceived school stress* and *job burnout*. The results showed that perceived school stress was positively and teaching self-efficacy was negatively related to job burnout. These findings are consistent with the research findings of Gluschkoff et al. (2016) and Skalvik and Skalvik (2017). It seems that the issues of the teachers' working environment, such as the geographical conditions of the workplace and the comfort and educational facilities on the one hand, the motivational and academic problems of the students on the other hand, as well as the cultural and economic issues of the parents, can pose challenges to them that are the source of job stress, and these stresses over time cause *emotional exhaustion*, *depersonalization related to work* and *lack of personal fulfilment* in them.

On the other hand, teachers' self-efficacy in planning and implementing the teaching-learning process may also have a negative impact on their job burnout. The results of the present study showed that teaching self-efficacy plays a mediating role in the relationship between perceived school stress and teachers burnout. In a study, Jentsch, et al. (2023) showed that teachers' stress is related to their self-efficacy and can mediate the relationship between stress and teachers' job satisfaction. This means that as perceived school stress increases, the level of teaching self-efficacy decreases and thus the level of job burnout increases. It seems that realizing teachers' ability to manage the teaching and learning processes can reduce the role of environmental stressors. However, this finding needs to be replicated in future research.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: In order to maintain the ethical principles of this research, an attempt was made to collect information after obtaining the consent of the participants. All participants were treated equally. It was assured about confidentiality in maintaining personal information and providing results without the names and details of people's birth certificates.

Funding: This research is a personal study without financial support.

Authors' contribution: All steps of the research were carried out by the author.


Conflict of interest: The author declares no conflicts of interest with regard to this study.

Acknowledgements: Author would like to acknowledge the participants in the study.

Keywords: perceived school stress, teaching self-efficacy, job burnout.

Citation: Keramati, R. (2024). The Mediating Role of Teaching Self-efficacy in the Relationship between Perceived School Stress and Job Burnout. *Recent Innovations in Psychology*, 1(1), 40-51. <https://doi.org/10.22034/rip.2024.190534>

نقش میانجی خودکارآمدی تدریس در رابطه استرس آموزشگاهی ادراک شده و فرسودگی شغلی

راضیه کرامتی*  دکتری مشاوره، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تدریس در رابطه استرس آموزشگاهی ادراک شده با فرسودگی شغلی بود. در یک طرح همبستگی ۳۰۰ نفر از آموزگاران شهر بجنورد با روش تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با مقیاس میزان، منابع و علایم استرس معلمان (TSS)، مقیاس خودکارآمدی معلمان (TSES) و مقیاس فرسودگی شغلی نسخه معلمان (MBI-ES) گردآوری شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با مدل سازی معادلات ساختاری انجام شد. نتایج نشان داد که استرس آموزشگاهی ادراک شده بیشترین اثر مستقیم را بر خستگی هیجانی ($\beta=0/28$) دارد. خودکارآمدی تدریس نیز بیشترین اثر مستقیم را بر نقصان تحقق شخصی ($\beta=-0/20$) داشت. اثرات غیر مستقیم استرس آموزشگاهی ادراک شده بر ابعاد فرسودگی شغلی با نقش میانجی خودکارآمدی تدریس مثبت و معنادار بودند. به نظر می‌رسد استرس‌های محیط آموزشگاه، بر کارآمدی معلمان در امر تدریس اثرگذار بوده و از این طریق به فرسودگی شغلی آنان منتهی می‌شوند. بر این اساس لازم بر کاهش منابع استرس‌زا در محیط مدرسه تمرکز بیشتری صورت گیرد.

کلیدواژه‌ها: استرس آموزشگاهی ادراک شده، خودکارآمدی تدریس، فرسودگی شغلی

استناد: کرامتی، راضیه. (۱۴۰۲). نقش میانجی خودکارآمدی تدریس در رابطه استرس آموزشگاهی ادراک شده و فرسودگی شغلی. نوآوری‌های اخیر در روان‌شناسی، ۱(۱)، ۵۱-۴۰.

<https://doi.org/10.22034/rip.2024.190534>

مقدمه

فرویدنبرگر (۱۹۸۹) فرسودگی شغلی^۱ را ناتوانی برای عمل موثر در شغل در نتیجه استرس‌های ناشی از آن توصیف کرد. ماسلاچ (۲۰۰۳) با اتخاذ رویکرد پژوهشی، فرسودگی شغلی را کاهش قدرت سازگاری فرد به دلیل عوامل فشارزا تعریف کرد که به صورت نشانگان جسمی و عاطفی بروز پیدا می‌کند. این نشانگان منجر به ایجاد خودپنداره منفی، نگرش منفی نسبت به شغل و بی‌تفاوتی در هنگام برقراری ارتباط با مراجعان می‌گردد (لی‌تر و ماسلاچ، ۲۰۲۴).

فرسودگی شغلی در معلمان یکی از چالش‌های موجود نظام آموزشی است (چنگک، فن و لائو، ۲۰۲۳). کایریاکو (۲۰۰۱) بر این باور است که معلمان با استرس‌هایی از قبیل انگیزه کم دانش‌آموزان برای انجام تکالیف‌شان، عدم وجود فرصت‌های ارتقای شغلی، درآمد کم، عدم دریافت تسهیلات، تعداد زیاد دانش‌آموزان، زمان و فرصت کم و عدم جایگاه اجتماعی مناسب مواجه هستند و این موارد فرسودگی شغلی آنان را بالا برده است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که فرسودگی شغلی معلمان از استرس‌های شغلی محیط کار آنان تأثیر می‌پذیرد (اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۶؛ گلاشکوف و همکاران، ۲۰۱۶؛ مونتانو، مارتینز و لمس، ۲۰۲۳). اسکالویک و اسکالویک (۲۰۱۷) نشان دادند که استرس شغلی معلمان با رضایت شغلی و تعهد شغلی آنان رابطه منفی و با فرسودگی شغلی و کناره‌گیری از شغل رابطه مثبت دارد. بردی، مک دنیل و چوی (۲۰۲۳) نیز نشان دادند که کمیت و کیفیت کار معلمان بر فرسودگی شغلی آنان اثر دارد. آنان نتیجه گرفتند که شرایط کاری پر استرس می‌تواند زمینه افزایش فرسودگی شغلی را در معلمان فراهم کند.

استرس شغلی به طور صریح به ویژگی‌های محیط شغلی معلمان اشاره دارد. اما برخی از ویژگی‌های فردی معلمان نیز می‌توانند بر فرسودگی شغلی آنان موثر باشند. خودکارآمدی معلمان یکی از این عوامل اثرگذار شخصی است (اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۶). خودکارآمدی برداشت یا اعتماد شخص به توانایی‌های خود برای انجام کارها یا رسیدن به اهداف مورد نظر است (بندورا، ۱۹۷۷؛ فورمر و دوپره، ۲۰۲۲). خودکارآمدی معلمان به قضاوت آنان در خصوص توانمندی‌شان برای ایجاد تمایل برای درگیری دانش‌آموزان در فرایند یادگیری اشاره دارد. به عبارت دیگر خودکارآمدی معلم به باور شخصی وی در خصوص توانایی‌اش برای برنامه‌ریزی، سازماندهی و اجرای فعالیت‌های لازم برای رسیدن به اهداف آموزشی مربوط است (موریس، یوشر و چن، ۲۰۱۷). اسکالویک و اسکالویک (۲۰۰۹) در پژوهشی نشان دادند که خودکارآمدی معلم با ابعاد مسخ شخصیت و خستگی عاطفی رابطه منفی و معناداری دارد. در پژوهش دیگری آنان رابطه منفی میان خودکارآمدی و فرسودگی شغلی را گزارش کردند (اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۷). لی (۲۰۲۳) نیز در مطالعه‌ای نشان داد که خودکارآمدی معلمان اثر منفی بر فرسودگی شغلی آنان دارد. آنان همچنین نشان دادند که خودکارآمدی با افزایش تاب‌آوری معلمان به کاهش فرسودگی شغلی آنان منجر می‌شود. بندورا (۲۰۰۶) بر این باور است که خودکارآمدی یک سازه میانجی است. بدین معنی که اثر سازه‌های روان‌شناختی پیشاینده بر پیامدهای روان‌شناختی را واسطه‌گری می‌کند.

بر این اساس به نظر می‌رسد این سازه می‌تواند در رابطه استرس ادراک شده معلمان در آموزشگاه با فرسودگی شغلی آنان نقش واسطه‌ای داشته باشد. چرا که بر اساس پیشینه پژوهشی، از سوی استرس ادراک شده بر فرسودگی شغلی اثر دارد. از سوی دیگر خودکارآمدی با فرسودگی شغلی در ارتباط است. علاوه بر آن پیشینه

پژوهشی نشان داده است که خودکارآمدی معلمان با استرس آموزشگاهی و خستگی هیجانی در آنان رابطه منفی دارد (اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۶، بیلت، تورنر و لی، ۲۰۲۳). جنس، هوفریچتر، بلومک، کوینگ و کیسر (۲۰۲۳) در پژوهشی نشان دادند که استرس معلمان با خودکارآمدی آنان در ارتباط است و می‌تواند رابطه استرس با رضایت شغلی معلمان را واسطه‌گری کند.

بر اساس پیشینه پژوهشی موجود و نیز با توجه به چالش‌های موجود در زمینه شغلی آموزگاران ابتدایی از قبیل کار در مناطق دورافتاده عشایری و روستایی، لزوم اسکان اجباری در منطقه محل خدمت و دوری از خانواده و نیز تبعات خانوادگی این امر، تدریس در کلاس‌های چندپایه و دوزبانه یا چندزبانه، ضعف اقتصادی و سطح پایین تحصیلات والدین و در نتیجه مشارکت کم‌رنگ آنان در فرایند تعلیم و تربیت، بررسی عوامل موثر بر فرسودگی شغلی آموزگاران لازم و ضروری به نظر می‌رسد. بر این اساس هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تدریس در رابطه استرس آموزشگاهی ادراک شده با فرسودگی شغلی بود.

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها در زمره مطالعات همبستگی قرار داشت. جامعه آماری شامل آموزگاران شهر بجنورد بود. برای تعیین حجم نمونه بنا به پیشنهاد تاباکنیک و فیدل (۲۰۱۹) حداقل حجم نمونه بیست برابر پارامترهای مدل در نظر گرفته شد. با توجه به وجود پانزده پارامتر در مدل مفهومی پژوهش، حجم نمونه ۳۰۰ نفر تعیین شد. نمونه‌گیری به روش تصادفی چندمرحله‌ای انجام شد. بدین ترتیب که ابتدا هر بجنورد به پنج منطقه شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز تقسیم شد. سپس از منطقه شش مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس به مدارس مراجعه شده و پرسشنامه‌ها در اختیار آموزگاران که تمایل به شرکت در پژوهش داشتند، قرار گرفت. اجرای پرسشنامه‌ها به صورت انفرادی انجام شد. به شرکت‌کنندگان در خصوص اهداف پژوهش توضیحاتی داده شد و محرمانه بودن اطلاعات فردی شرکت‌کنندگان مورد تأکید قرار گرفت. تمامی شرکت‌کنندگان در تکمیل پرسشنامه‌ها آزاد بودند. گردآوری داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه‌های زیر صورت گرفت:

مقیاس میزان، منابع و علائم استرس معلمان^۱ (TSS): این پرسش‌نامه توسط کریاکو و ساتکلیف (۱۹۷۸) تدوین گردیده و دارای ۲۵ عبارت است که در طیف لیکرت چهار درجه‌ای از هرگز (۰) تا خیلی زیاد (۳) نمره‌گذاری می‌شوند. مجموع نمرات عبارت‌ها محاسبه شده و نمرات بالاتر نشان‌دهنده ادراک بالاتر از منابع استرس آموزشگاهی است. حبیبی عسگرآباد، بشارت و وفایی (۱۳۸۶) روایی عاملی اکتشافی و پایایی مطلوبی را برای این مقیاس گزارش کردند. سلیمانی و معین زاده (۲۰۱۲) نیز پایایی مطلوبی را برای این مقیاس به دست آوردند. در پژوهش حاضر روایی مقیاس با تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که ساختار یک عاملی مقیاس از برازش مطلوبی برخوردار است ($\chi^2/df=2/66$ ، $GFI=0/93$ ، $CFI=0/96$ ، $RMSEA=0/07$). در بررسی پایایی مقیاس نیز ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۲ و ضریب دو نیمه کردن اسپیرمن بروان برابر با ۰/۸۷ به دست آمد.

مقیاس خودکارآمدی معلمان^۲ (TSES): این مقیاس توسط اسکالویک و اسکالویک (۲۰۰۷) تدوین شده و دارای ۲۴ عبارت است که در طیف لیکرت هفت درجه‌ای از هرگز نمی‌توانم (۱) تا قطعاً می‌توانم (۷)

1. Teachers' stress prevalence, source and symptoms scale (TSS)

2. Teacher Self-Efficacy Scale (TSES)

نمره‌گذاری می‌شود. نمرات بالاتر در این مقیاس نشان دهنده خودکارآمدی بالاتر است و بالعکس. در مطالعه اسکالوویک و اسکالوویک (۲۰۰۷؛ ۲۰۱۶؛ ۲۰۱۷) روایی عاملی تأییدی مطلوب گزارش شده و آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمده است. در پژوهش حاضر روایی مقیاس با تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد. نتایج نشان داد که ساختار یک عاملی مقیاس از برازش مطلوبی برخوردار است ($\chi^2/df=2/23$ ، $GFI=0/95$ ، $CFI=0/96$ ، $RMSEA=0/06$). پایایی مقیاس نیز با ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۷ و با ضریب دو نیمه کردن اسپیرمن برون برابر با ۰/۸۹ بود.

مقیاس فرسودگی شغلی ماسلاچ- نسخه‌ی معلمان^۱ (MBI-ES): این مقیاس توسط ماسلاچ و همکاران (۱۹۹۷) تدوین شده است. این مقیاس دارای ۲۲ عبارت است که در طیف لیکرت هفت درجه‌ای از هرگز (۰) تا هر روز (۶) نمره‌گذاری می‌شوند و سه خرده‌مقیاس خستگی هیجانی^۲، شخصیت‌زدایی^۳ و نقصان تحقق شخصی^۴ را می‌سنجد. نمرات بالاتر در هر زیرمقیاس به معنای وضعیت نامطلوب‌تر فرد در آن زیرمقیاس است. ماسلاچ و همکاران (۱۹۹۷) ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌ها را از ۰/۷۱ تا ۰/۹۰ گزارش کردند. ضریب اعتبار این مقیاس در نمونه ایرانی از ۰/۷۴ تا ۰/۸۴ برای زیرمقیاس‌های فرسودگی و ۰/۸۲ برای کل مقیاس فرسودگی شغلی گزارش شده است (عارفی، قهرمانی و طاهری، ۱۳۸۹). در این پژوهش روایی عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت و ساختار سه‌عاملی از برازش مطلوبی برخوردار بود ($\chi^2/df=2/13$ ، $GFI=0/96$ ، $CFI=0/97$ ، $RMSEA=0/05$). ضرایب آلفای کرونباخ از ۰/۶۱ تا ۰/۸۶ و ضرایب دو نیمه کردن اسپیرمن برون از ۰/۶۳ تا ۰/۷۳ در تغییر بودند.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. در ابتدا به بررسی مفروضات تحلیل شامل نرمال بودن تک‌متغیره و چندمتغیره، عدم همخطی چندگانه^۵ و استقلال خطاها پرداخته شد. برآورد خطای استاندارد با روش بوت‌استرپ^۶ (تنهاوس، وینزی، چاتلین و لاورو، ۲۰۰۵) و بازتولید مدل با ۲۰۰۰ تکرار انجام شد. تحلیل‌ها با نرم افزارهای SPSS نسخه ۲۷ و AMOS نسخه ۲۴ انجام شد.

یافته‌ها

توصیف جمعیت‌شناختی نشان داد که ۵۹/۳ درصد شرکت‌کنندگان را زنان و ۴۰/۷ درصد را مردان تشکیل می‌دادند. میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۳۹/۵۵ با انحراف معیار ۷/۱۵ و دامنه ۲۲ و ۶۳ سال بود. در کل نمونه ۶/۷ درصد مجرد، ۹۳ درصد متأهل و ۰/۳ درصد مطلقه بودند. سایر تحلیل‌ها نشان داد که ۷ درصد شرکت‌کنندگان تحصیلات دیپلم، ۳۸/۷ درصد دارای تحصیلات کاردانی، ۵۰/۳ درصد دارای تحصیلات کارشناسی و ۴ درصد دارای تحصیلات کارشناسی ارشد و بالاتر بودند.

غربالگری داده‌ها نشان داد که مقادیر گمشده‌ای در داده‌ها وجود ندارد. پرت‌های تک‌متغیره نیز با نمودار جعبه‌ای بررسی و با در نظر گرفتن میانگین و یک انحراف معیار ($M \pm 1SD$) اصلاح شدند. شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

1. The Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES)
2. emotional exhaustion
3. depersonalization
4. reduced personal accomplishment.
5. multicollinearity
6. bootstrapping

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

| متغیرها | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ |
|---------------------------|--------|--------|-------|-------|-------|------|
| ۱. استرس آموزشی ادراک شده | - | | | | | |
| ۲. خودکارآمدی تدریس | -.۱۹** | - | | | | |
| ۳. خستگی هیجانی | .۳۱** | -.۲۲** | - | | | |
| ۴. شخصیت زدایی | .۲۰* | -.۱۶** | .۳۱** | - | | |
| ۵. نقصان تحقق شخصی | .۲۰* | -.۲۳** | .۱۶** | .۱۹** | - | |
| ۶. فرسودگی شغلی | .۴۱** | -.۳۴** | .۷۲** | .۵۷** | .۵۹** | - |
| میانگین | ۳۷/۹۲ | ۱۲۹/۰۲ | ۱/۳۸ | ۱/۰۰ | ۱/۹۰ | ۱/۷۱ |
| انحراف معیار | ۱۳/۰۶ | ۲۵/۱۱ | ۱/۲۹ | ۰/۶۹ | ۰/۹۹ | ۰/۸۹ |
| کجی | ۰/۰۱ | -.۰۵۵ | ۰/۷۱ | ۰/۶۵ | ۰/۲۶ | ۰/۹۹ |
| کشیدگی | -.۰۲۱ | -.۰۳۰ | -.۰۴۲ | -.۰۶۹ | -.۰۹۶ | ۱/۰۷ |

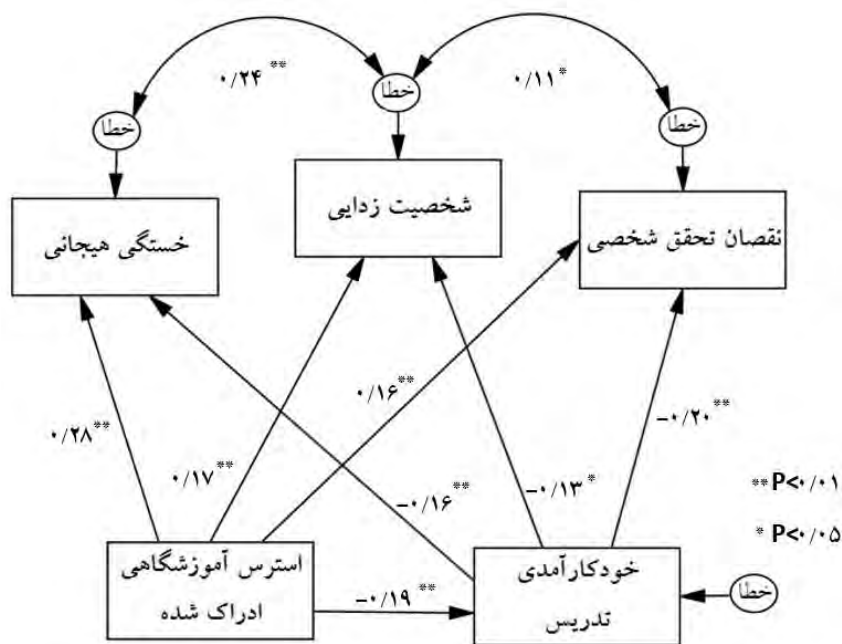
**P<۰/۰۱

*P<۰/۰۵

جدول ۱ نشان می‌دهد که میان استرس آموزشی ادراک شده با خودکارآمدی تدریس رابطه منفی و با ابعاد و نمره کل فرسودگی شغلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($P < 0/05$). سایر نتایج نشان می‌دهد که خودکارآمدی تدریس با ابعاد و نمره کل فرسودگی شغلی رابطه منفی و معناداری دارد ($P < 0/01$). جدول ۱ نشان می‌دهد که مفروضه نرمال بودن تک متغیره محقق شده است و ضرایب کجی در دامنه ± 2 و ضرایب کشیدگی در دامنه ± 7 قرار دارند. آزمون کالموگروف اسمیرنوف بر روی مقادیر باقیمانده‌های استاندارد شده نشان داد که نرمال بودن چندمتغیره نیز وجود دارد ($P > 0/05$, $Z = 0/05$, $df = 300$). شاخص تحمل^۱ و تورم واریانس^۲ (VIF) نیز به ترتیب ۰/۹۷ و ۱/۰۴ بوده و نشان از عدم همخطی چندگانه متغیرهای پیش بین داشتند. ضریب دوربین واتسون^۳ نیز ضریب ۱/۹۷ و در دامنه مطلوب (۱/۵ تا ۲/۵) قرار داشت و استقلال خطاها را نشان می‌داد.

پیش از بررسی ضرایب مسیر، به بررسی برازش مدل پرداخته شد. تحلیل اولیه نشان داد که مدل از برازش مطلوبی برخوردار نیست ($\chi^2/df = 8/41$, $GFI = 0/97$, $CFI = 0/79$, $RMSEA = 0/16$). بر این اساس به اصلاح مدل پرداخته شد. شاخص‌های اصلاح، برقراری کوواریانس خطای خستگی هیجانی و نقصان تحقق شخصی با شخصیت زدایی را نشان می‌داد. با برقراری این روابط شاخص‌های برازش در دامنه مطلوب قرار گرفتند ($\chi^2/df = 1/93$, $GFI = 0/99$, $CFI = 0/99$, $RMSEA = 0/06$). ضرایب مسیر استاندارد شده و سطوح معناداری در شکل ۱ آورده شده است.

1. tolerance
2. variance inflation factor (VIF)
3. Durbin-Watson



شکل ۱. ضرایب مسیر و سطوح معناداری در مدل پیش بینی فرسودگی شغلی

شکل ۱ نشان می‌دهد که استرس آموزشی ادراک شده بیشترین و کمترین ضریب مسیر را به ترتیب به خستگی هیجانی ($\beta=0.28$) و نقصان تحقق شخصی ($\beta=0.16$) دارد. خودکارآمدی تدریس نیز به ترتیب بیشترین و کمترین ضریب مسیر را به نقصان تحقق شخصی ($\beta=-0.20$) و شخصیت زدایی ($\beta=-0.13$) دارد. بررسی اثرات غیرمستقیم با روش بوت استرپ انجام شد. نتایج در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲. بررسی اثرات غیرمستقیم استرس آموزشی ادراک شده بر فرسودگی شغلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تدریس

| مسیرها | ضریب مسیر (β) | سطح معناداری |
|---|-----------------------|--------------|
| استرس آموزشی ادراک شده ← خودکارآمدی تدریس ← خستگی هیجانی | ۰/۰۳۱ | ۰/۰۰۲ |
| استرس آموزشی ادراک شده ← خودکارآمدی تدریس ← شخصیت زدایی | ۰/۰۲۵ | ۰/۰۱۴ |
| استرس آموزشی ادراک شده ← خودکارآمدی تدریس ← نقصان تحقق شخصی | ۰/۰۳۷ | ۰/۰۰۱ |

جدول ۲ نشان می‌دهد که خودکارآمدی تدریس بیشترین نقش میانجی را در رابطه استرس آموزشی ادراک شده با نقصان تحقق شخصی داراست. تمامی اثرات غیرمستقیم نیز مثبت و معنادار هستند ($P<0.05$).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تدریس در رابطه استرس آموزشی ادراک شده با فرسودگی شغلی انجام شد. نتایج نشان داد که استرس آموزشی ادراک شده به طور مثبت و خودکارآمدی تدریس به طور منفی با فرسودگی شغلی در ارتباط هستند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش گلاشکوف و همکاران (۲۰۱۶) و اسکالو یک و اسکالو یک (۲۰۰۷؛ ۲۰۱۶؛ ۲۰۱۷) همخوانی دارد. بورکه و گرینگس (۱۹۹۳) در پژوهشی به مقایسه نقش متغیرهای فردی و شغلی در فرسودگی معلمان پرداختند و به این نتیجه رسیدند که استرس‌های محیط کار بیشترین سهم را در پیش‌بینی فرسودگی معلمان دارد. به نظر می‌رسد مسائل محیط کاری

آموزگاران از قبیل شرایط جغرافیایی محل کار و امکانات رفاهی و آموزشی از یک سو، مشکلات انگیزشی و تحصیلی دانش آموزان از سوی دیگر و نیز مسائل فرهنگی و اقتصادی والدین می توانند چالش هایی را پیش روی آنان قرار دهند که منبع استرس شغلی در آنان بوده و این استرس ها به مرور زمان زمینه خستگی هیجانی، شخصیت‌زدایی در ارتباط با شغل و نقصان در تحقق شخصی را در آنان موجب شود.

از سوی دیگر خود کارآمدی معلمان در برنامه‌ریزی و اجرای فرایند یاددهی-یادگیری نیز می‌تواند بر فرسودگی شغلی آنان اثر معکوس داشته باشد. اسکالویک و اسکالویک (۲۰۱۶) نشان دادند که معلمانی که از خود کارآمدی بالاتری برخوردارند سطوح پایین‌تری از فرسودگی شغلی را گزارش کرده‌اند و بالعکس. اسکالویک و اسکالویک (۲۰۱۷) در پژوهشی نشان دادند که رابطه منفی میان خود کارآمدی و فرسودگی شغلی معلمان وجود دارد. لی (۲۰۲۳) نیز در مطالعه‌ای نشان داد که خود کارآمدی معلمان اثر منفی بر فرسودگی شغلی آنان دارد. به نظر می‌رسد آموزگاران که از میزان مهارت پایین‌تری یا ادراکات منفی‌تری نسبت به مهارت‌های طرح‌ریزی تدریس، مدیریت کلاس درس، ایجاد انگیزه در دانش آموزان، استفاده از راهبردهای تدریس متنوع و اثربخش، ارزشیابی‌های مستمر و تراکمی مناسب برخوردارند، به احساس ناکارآمدی در شغل و خستگی هیجانی خواهند رسید.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که خود کارآمدی تدریس در رابطه استرس آموز شگاهی ادراک شده با فرسودگی شغلی آموزگاران نقش میانجی دارد. جنبش، هوفرچتر، بلومک، کونینگ و کیسر (۲۰۲۳) در پژوهشی نشان دادند که استرس معلمان با خود کارآمدی آنان در ارتباط است و می‌تواند رابطه استرس با رضایت شغلی معلمان را واسطه‌گری کند. بدین معنی که با افزایش استرس آموز شگاهی ادراک شده، میزان خود کارآمدی تدریس کاهش یافته و به همین طریق میزان فرسودگی شغلی نیز افزایش می‌یابد. به نظر می‌رسد ادراک از توانمندی آموزگاران برای راهبری فرایند یاددهی و یادگیری می‌تواند نقش عوامل استرس‌زای پیرامونی را کاهش دهد. اما این یافته نیازمند تکرار در پژوهش‌های آتی است.

مطالعه حاضر نیز با محدودیت‌هایی مواجه بود که تعمیم نتایج آن را تحت تأثیر قرار می‌دهد. استفاده از ابزار خود گزارشی جهت گردآوری داده‌ها از جمله این محدودیت‌هاست. بر این اساس تا اجرای پژوهش‌های دیگر و تکرار یافته‌های پژوهش حاضر، تعمیم آن به سایر مناطق که دارای شرایط اقلیمی، فرهنگی و اداری-آموزشی متفاوت هستند، باید با احتیاط صورت گیرد. به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود تا روابط میان متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش را در میان دبیران و هنرآموزان نیز مورد بررسی قرار دهند. علاوه بر این، می‌توان با در نظر گرفتن نمونه‌های بزرگتر، تغییرناپذیری جنسیتی این مدل را مورد بررسی قرار داد؛ چرا که به نظر می‌رسد جنسیت معلمان در میزان ادراک آنان از عوامل استرس‌زا اثرگذار باشد.

ملاحظات اخلاقی

شرکت‌کنندگان در پژوهش در تکمیل پرسشنامه‌ها آزاد بوده و این اقدام کاملاً داوطلبانه صورت گرفت. در ابتدای امر توضیحاتی در مورد اهداف پژوهش به شرکت‌کنندگان داده شد. تمامی پرسشنامه‌ها بدون نام بودند و به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات آنان تنها در اختیار پژوهشگران خواهد بود.

حمایت مالی و سپاسگزاری

این پژوهش از حمایت مالی برخوردار نبوده است. نویسندگان بدین وسیله از تمامی مدیران مدارس و آموزگاران شهر بجنورد تقدیر و تشکر می‌نمایند.

تعارض منافع

در این مقاله هیچ گونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع

عارفی، محبوبه، قهرمانی، محمد، و طاهری، مرتضی. (۱۳۸۹). میزان فرسودگی شغلی و رابطه آن با منتخبی از متغیرهای جمعیت شناختی در اعضای هیات علمی دانشگاه شهید بهشتی. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۴(۳)، ۷۲-۸۶. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20084331.1389.4.3.1.3>

حیبی‌عسگرآباد، مجتبی، بشارت، محمدعلی، و فدایی، زهرا. (۱۳۸۶). هنجاریابی مجدد مقیاس میزان، منابع و علایم استرس معلمان کایر یاکو و ساتکلیف (TSS). *پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۲(۶)، ۱-۳۲. URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_4365.html?lang=en

References

- Arefi, M., Ghahremani, M., & Taheri, M. (2010). Levels of burn out and its relationship with certain demographic factors among faculty members of Shahid Beheshti University. *Journal of Applied Psychology*, 4(3), 72-86 (In Persian). URL: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20084331.1389.4.3.1.3>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337. URL: <https://books.google.com/books>
- Billett, P., Turner, K., & Li, X. (2023). Australian teacher stress, well-being, self-efficacy, and safety during the COVID-19 pandemic. *Psychology in the Schools*, 60(5), 1394-1414. <https://doi.org/10.1002/pits.22713>
- Brady, L. L., McDaniel, S. C., & Choi, Y. J. (2023). Teacher stress and burnout: The role of psychological work resources and implications for practitioners. *Psychology in the Schools*, 60(6), 1706-1726. <https://doi.org/10.1002/pits.22805>
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological reports*, 73(2), 371-380. <https://doi.org/10.2466/pr0.1993.73.2.371>
- Cheng, H., Fan, Y., & Lau, H. (2023). An integrative review on job burnout among teachers in China: Implications for Human Resource Management. *The International Journal of Human Resource Management*, 34(3), 529-561. <https://doi.org/10.1080/09585192.2022.2078991>
- Farmer, H., Xu, H., & Dupre, M. E. (2022). Self-efficacy. In *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging* (pp. 4410-4413). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22009-9_1092
- Freudenberger, H. J. (1989). Burnout: Past, present, and future concerns. *Loss, Grief & Care*, 3(1-2), 1-10. https://doi.org/10.1300/J132v03n01_01
- Gluschkoff, K., Elovainio, M., Kinnunen, U., Mulla, S., Hintsanen, M., Keltikangas-Järvinen, L., & Hintsanen, T. (2016). Work stress, poor recovery and burnout in teachers. *Occupational medicine*, 66(7), 564-570. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqw086>
- Habibi Asgarabad, M., Basharat, M., & Fadayee, Z. (2007). Renormalization of Kyriacou and Sutcliffe's Teachers' Stress Prevalence, Source and Symptoms Scale (TSS). *Journal of Modern Psychological Researches*, 2(6), 1-32 (In Persian). URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_4365.html?lang=en
- Jentsch, A., Hoferichter, F., Blömeke, S., König, J., & Kaiser, G. (2023). Investigating teachers' job satisfaction, stress and working environment: The roles of self-efficacy and school leadership. *Psychology in the Schools*, 60(3), 679-690. <https://doi.org/10.1002/pits.22788>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159-167. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1978.tb02381.x>

- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2024). Job burnout. In L. E. Tetrick, G. G. Fisher, M. T. Ford, & J. C. Quick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (3rd ed., pp. 291–307). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000331-015>
- Li, S. (2023). The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: a mediation model. *Frontiers in Psychology, 14*, 1185079. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185079>
- Marschall, G. (2023). Teacher self-efficacy sources during secondary mathematics initial teacher education. *Teaching and Teacher Education, 132*, 104203. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104203>
- Maslach, C. (2003). *Burnout: The cost of caring*. Ishk. URL: <https://books.google.com/books>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191–218). Scarecrow Education. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1997-09146-011>
- Montano, M. D. L. N. V., Martínez, M. D. L. C. G., & Lemus, L. P. (2023). Interdisciplinary Exploration of the Impact of Job Stress on Teachers' Lives. *Interdisciplinary Rehabilitation/Rehabilitacion Interdisciplinaria, 3*, 57-57. <https://doi.org/10.56294/ri202357>
- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review, 29*, 795-833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational Psychology, 99*(3), 611-625. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education, 7*(13), 1785-1799. <https://doi.org/10.4236/CE.2016.713182>
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2017). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy: Relations and Consequences. In: McIntyre, T., McIntyre, S., Francis, D. (eds) *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_5
- Soleimani, H., & Moinzadeh, A. (2012). The Analysis of Job-Related Stress on Teachers of Junior High Schools and High Schools of Kermanshah Province. *Journal of Language Teaching & Research, 3*(6), 1272-1276. <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.3.6.1272-1276>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using Multivariate Statistics, 7th Edition*. Boston, MA: Pearson. URL: <https://www.amazon.com/Using-Multivariate-Statistics-Barbara-Tabachnick/dp/0134790545>