

بررسی رابطه بین تعهد شغلی و اشتیاق معلّمی در معلمان ابتدایی: نقش تعدیل کننده خودکارآمدی معلّمی

اسما مظفری بی صفر

دانشجوی کارشناسی روانشناسی دانشگاه ارومیه

چکیده

هدف پژوهش بررسی رابطه تعهد شغلی با اشتیاق شغلی و خودکارآمدی معلمان بود. پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری پژوهش کلیه معلمان مدارس ابتدایی ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند که به شیوه نمونه گیری طبقه ای در دسترس تعداد ۲۶۷ معلم با استفاده از فرمول نمونه گیری کوکران به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار جمع آوری اطلاعات سه پرسشنامه صلاحیتهای حرفه ای معلّمی، اشتیاق شغلی و خودکارآمدی معلم تچانن-موران و وولفولک (۲۰۰۱) بود. برای تعیین پایایی پرسشنامه ها از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد. روشهای آماری برای تجزیه و تحلیل داده ها ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام با کمک نرم افزار SPSS16 بود. یافته ها نشان داد تعهد معلّمی با اشتیاق شغلی معلمان رابطه مثبت و معناداری دارد. یافته دیگر نشان داد تعهد معلّمی با خودکارآمدی معلمان رابطه مثبت و معناداری دارد. بنابراین میتوان نتیجه گیری کرد که با افزایش تعهد شغلی معلمان، بر میزان اشتیاق شغلی و خودکارآمدی آنان افزوده میگردد.

کلید واژهها: اشتیاق، تعد، معلمان، خودکارآمدی

۱- مقدمه

از سالیان دور تاکنون اشتیاق معلم^۱ توجه پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت، سیاستگذاران آموزشی، معلمان و اولیاء را به خود اختصاص داده است. زیرا، یکی از ویژگی‌هایی است که بی‌گمان برای معلم خوب بودن ضروری است. با این حال، پژوهشگران از دهه ۶۰ میلادی شروع به تعریف، مفهوم‌سازی و پژوهش روی آن کردند (کلر، وولفولک هوی، گوئتز و فرنزل^۲، ۲۰۱۶). مطالعات ارزشمند روزنشین^۳ (۱۹۷۰) و بتنکورت، گیلت، گال و هال^۴ (۱۹۸۳؛ به نقل از یانگ، جین و سیترو^۵، ۲۰۱۸) بنیانگذار نظریه‌ها و پژوهش‌های معاصر درباره موضوع اشتیاق معلم بوده‌اند. به لحاظ تاریخی پژوهش‌ها و متخصصان حوزه آموزش و پرورش سال‌ها اشتیاق معلم را به عنوان یک راهبرد تدریسی کارآمد و رفتار غیرکلامی بیرونی و قابل مشاهده او تلقی می‌کردند که علت آن را در نبود یک تعریف روشن و مورد توافق می‌توان جستجو کرد. در کل، برای مطالعات مربوط به اشتیاق معلم می‌توان دو رویکرد اساسی قائل شد:

الف- اشتیاق نشان داده شده؟ در این چارچوب اشتیاق رفتارهای کلامی، رفتارهای غیرکلامی بیانگر^۶، و گروهی از رفتارهای آموزشی را دربرمی‌گیرد:

- کالینز^۸ (۱۹۷۸) اشتیاق معلم را مجموعه رفتارهای غیرکلامی بیانگر و کلامی تعریف کرده و هشت شاخص برای آن برمی‌شمرد: ارائه صوتی (تغییرات ناگهانی و مشهود در تن صدا، تلفظ واژگان)، چشم‌ها (تماس چشمی، تنگ و گشاد کردن چشم‌ها، پلک زدن، چشمک زدن)، حرکات (حرکت دادن کل بدن؛ راه رفتن در کلاس، خم و راست کردن بدن)، وضعیت بدنی/ژست‌ها (حرکت‌های بیانگر با سر، دست‌ها و بدن، دست زدن)، صدای شاد و سرزنده، بیانات چهره‌ای (نشان دادن هیجانان در چهره)، انتخاب واژه‌های توصیفی روشن، پذیرش نظرات و احساسات معلمان و سطح بالای انرژی مشخص می‌شود (به نقل از فیشر، لابوده، نومان و ویری^۹، ۲۰۱۴). مورای^{۱۰} (۱۹۸۳) اشتیاق را از منظر اثربخشی تدریس مورد توجه قرار داده است. وی معتقد است تدریس اثربخش حاصل ویژگی‌های معلم مانند اشتیاق و شفافیت و دستاوردهای دانش‌آموز در یادگیری و کلاس است. او این متغیر را برآیند رفتارهای تدریسی بیانگر یازده‌گانه‌ای می‌داند که عبارتند از: استفاده از شوخ طبعی، صحبت کردن همدلانه و بیانگر، ابراز بیانات چهره‌ای، تنوع در تن صدا، حرکت در اطراف هنگام سخنرانی، نشان دادن هیجان و برانگیختگی، تماس چشمی، لبخند زدن یا خندیدن، ژست گرفتن با دست‌ها و بازوها، علاقه عمیق به موضوع و نخواندن سخنرانی از روی یادداشت‌ها. بر این اساس، اشتیاق از مهم‌ترین وجوه تدریس اثربخش است.

- برخی از پژوهشگران از اشتیاق معلم به عنوان رفتار آموزشی ویژه‌ای یاد می‌کنند که به ارائه بانشاط، جذاب و علاقمندان محتوای درسی و کلاسی برمی‌گردد (کانتر، تسای، کلاوسمن، برونر، کراوس و بومن^{۱۱}، ۲۰۰۸؛ اوروز، توئ-کیرالی، بوئه، کوژتور، کوواش و جانواری^{۱۲}، ۲۰۱۵). در این دیدگاه، اشتیاق تدریس با رفتارهای تدریسی سر و کار دارد که انواع شیوه‌های موثر ارائه و انتقال اطلاعات، تدریس مستقیم یا فنون آموزشی را دربرمی‌گیرد (کلر و همکاران، ۲۰۱۶). معلم مشتاق معلمی است که می‌تواند محیطی برانگیزاننده و مفید برای آموزش و یادگیری ایجاد کرده، انرژی مثبتی دارد که به تمام اعضای کلاس تسری پیدا می‌کند و انگیزش و علاقمندی در تمام رفتارهای غیرکلامی فرد آشکار است (دی^{۱۳}، ۲۰۰۴).

- 1 - teacher enthusiasm
- 2 - Keller, Woolfolk Hoy, Goetz, & Frenzel
- 3 - Rosenshine,
- 4 - Bettencourt, Gillett, Gall, & Hull
- 5 - Young, Jean, & Citro
- 6 - Displayed
- 7 - nonverbal behaviors of expressiveness
- 8 - Collins
- 9 - Fischer, Labudde, Neumann, & Viiri
- 10 - Murray
- 11 - kunter, Tsai, Klusmann, Brunner, Krauss, Baumert
- 12 - Orosz, Tóth-Király, Bóthe, Kusztor, Üllei Kovács, & Jánvár
- 13 - Day

ب- اشتیاق تجربه شده^{۱۴}: در این رویکرد اشتیاق معلّم به مثابه یک تمایل یا گرایش^{۱۵} شخصی تعریف می‌شود که مولفه شناختی انگیزش بشمار می‌آید. این متغیر بازنمایانگر یک هیجان رگه مانند^{۱۶}، عادت‌ی و بازرخ دهنده است که به شکل خاص بازتاب درجه لذت، شور و تهییج، و خوشی است که معلّمان معمولاً در فعالیت‌های حرفه‌ای خود تجربه می‌کنند (کانتر و همکاران، ۲۰۰۸؛ ص. ۴۷۰). به عبارتی، اشتیاق معلّم یکی از ویژگی‌های شخصیتی و عاطفی وی است که منعکس کننده تجربه‌های ذهنی یک معلّم در زمان فعالیت آموزشی می‌باشد. در این رویکرد، مفهوم اشتیاق تجربه شده به لحاظ تجربی و مفهومی به دو مولفه اشتیاق مربوط به موضوع و اشتیاق مربوط به فعالیت تدریس تقسیم می‌شود. در مولفه نخست معلّم نسبت به موضوع یا محتوای درسی که تدریس می‌کند از خود شور و هیجان مثبت نشان می‌دهد و در مولفه دوم معلّم لذت و خوشی خود از عمل تدریس ابراز می‌کند (کانتر و همکاران، ۲۰۱۱). این دو مولفه با هم ارتباط دارند و ابعاد یک سازه واحد هستند. در حقیقت، این نوع اشتیاق احساسات و لذت مثبت نسبت به تدریس و تعامل با معلمان را دربرمی‌گیرد، اما اشتیاق حالتی بیش از لذت بردن صرف از درس یا محتواست. در حالی که اشتیاق برای آموزش از متغیرهای بافتی تاثیر می‌پذیرد، اشتیاق برای موضوع کمتر تحت تاثیر ویژگی‌های بافتی است. اشتیاق دارای توان بسیار بالا برای فعال سازی بوده، درون انگیزه و بانرژی بیشتری همراه است، بنابراین بیش از لذت قادر به ایجاد انگیزش و درگیری در تکلیف در فرد می‌باشد (ونتزل و میله^{۱۷}، ۲۰۰۹). در این راستا، یک معلّم مشتاق هم نسبت به موضوع و تدریس احساس واقعی و اصیل دارد و همیشه راه‌هایی برای برانگیختن معلمان پیدا می‌کند (موئی، پازاگلیا و رونکونی^{۱۸}، ۲۰۱۰).

در پژوهش حاضر اشتیاق معلّم بعنوان اشتیاق تجربه شده تلقی شده و از این منظر مورد مطالعه قرار گرفته است، زیرا تجربه مثبت از فعالیت و حرفه باید توسط فرد دریافت شود و این تجربه کاملاً شخصی و ذهنی است. تا زمانی که معلّم این تجربه را نداشته باشد، نمودهای بیرونی آن ظاهر نخواهد شد. بررسی‌های متعدد نشان می‌دهند این متغیر می‌تواند هم بر معلّم و هم دانش‌آموز تاثیر مثبت گذارد (فرنزل، گوئتز، لودکه، پکران و ساتن^{۱۹}، ۲۰۰۹). این ویژگی یک عامل کلیدی و بسیار مهم در آموزش با کیفیت و تدریس اثربخش است (مانند موئی و همکاران، ۲۰۱۰؛ کانتر، فرنزل، ناجی، بومرت، پکران^{۲۰}، ۲۰۱۱؛ کِلر، گوئتز، بکر، مورگر، هنسلی^{۲۱}، ۲۰۱۴؛ هاجفیلد، هان، شرودر، آندرس و کانتر، ۲۰۱۵؛ کِلر و همکاران، ۲۰۱۶؛ ماهلر، گرویشلد و هارمس^{۲۲}، ۲۰۱۸؛ کِلر، بکر، فرنزل و تاکسر^{۲۳}، ۲۰۱۸؛ بوریچ^{۲۴} و موئی، ۲۰۲۰). علاوه بر این، اشتیاق معلّم با بهزیستی روانشناختی (ساتون و ویتلی^{۲۵}، ۲۰۰۳؛ کانتر و همکاران، ۲۰۰۸، ۲۰۱۱؛ هوانگ و یین^{۲۶}، ۲۰۱۸)؛ بهزیستی حرفه‌ای (کانتر و همکاران، ۲۰۱۱؛ تاکسر و فرنزل، ۲۰۱۸؛ کِلر و همکاران، ۲۰۱۸)؛ انگیزش معلم (لازاریدیس و همکاران، ۲۰۲۱) و رضایت شغلی (وی‌کی^{۲۷}، ۲۰۰۷؛ کانتر و همکاران، ۲۰۱۳؛ کِلر و همکاران، ۲۰۱۶؛ هوانگ و یین، ۲۰۱۸؛ بوریچ و موئی، ۲۰۲۰) وی دارد. ضمن این که اشتیاق می‌تواند به افزایش بازده کاری و رسیدن به اهداف سازمانی منجر شود (کانتر، تسای، کلاسمن، برونر، کراوس، بومرت^{۲۸}، ۲۰۰۸).

همانطور که گفته شد، اشتیاق معلّم بر معلمان نیز اثر می‌گذارد. یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند معلّمان مشتاق نسبت به تدریس و موضوعی که تدریس می‌کنند قادر به افزایش انگیزش معلمان از طریق شکل‌دهی و پرورش اهداف تسلطی هستند (شیفله و

-
- 14 - experienced enthusiasm
 - 15 - disposition
 - 16 - trait-like
 - 17 - Wentzel, & Miele
 - 18 - (Moe, Pazzaglia, & Ronconi
 - 19 - Frenzel, Goetz, Ludtke, Pekrun, & Sutton
 - 20 - kunter, Frenzel, Nagy, Baumert, Pekrun
 - 21 - Keller, Goetz, Becker, Morger, Hensley
 - 22 - Mahler, Großsiedl, & Harms
 - 23 - Taxer
 - 24 - Burić
 - 25 - Sutton, & Wheatley
 - 26 - Huang, & Yin
 - 27 - Weiqi
 - 28 - kunter, Tsai, Klusmann, Brunner, Krauss, Baumert

شفر ۲۹، ۲۰۱۵؛ لازاریدیس، بوچهولز و روباج ۳۰، ۲۰۱۸). ضمناً، این متغیر بر انگیزش درونی (پاتریک، هسلی و کمپلر، ۲۰۰۰؛ فرنزل و همکاران، ۲۰۰۹؛ کلر، نومان و فیشر، ۲۰۱۴؛ اوروز و همکاران، ۲۰۱۵؛ کلر و همکاران، ۲۰۱۸)؛ علاقه (کلر و همکاران، ۲۰۱۴؛ کیم و شالرت ۳۱، ۲۰۱۴)؛ احساس ملال و خستگی در کلاس (داشمن، گوئتز و استاپنیسکی ۳۲، ۲۰۱۱؛ کویی، یائو و ژانگ ۳۳، ۲۰۱۷)؛ یادگیری و پیشرفت تحصیلی (ماتسومو ۳۴، ۲۰۰۷؛ میچل ۳۵، ۲۰۱۳؛ کانتر و همکاران، ۲۰۱۳؛ اوروز و همکاران، ۲۰۱۵؛ ماهلر و همکاران، ۲۰۱۸؛ بوریچ، ۲۰۱۹) معلمان تاثیر می‌گذارد. به علاوه، اشتیاق معلم عامل مهمی برای آموزش به دانش آموزان با زمینه‌های متفاوت و درگیر شدن متناسب با توانمندی هر دانش آموز (فرویدنبرگ، سامروسکی ۳۶، ۲۰۱۴؛ فرویدنبرگ، ۲۰۱۲) و افزایش مقاومت معلم در مواجهه با مشکلات و موانع (گیبسون و دمبو ۳۷، ۱۹۹۴؛ پودل و سوداک ۳۸، ۱۹۹۳) است.

تحقیقات متعددی درباره پیامدهای اشتیاق معلم بر ابعاد و اجزای مختلف آموزش انجام شده است، اما کمتر پیشایندها و عوامل موثر بر ایجاد آن مورد بررسی قرار گرفته‌اند. اگر اشتیاق معلم نوعی متغیر انگیزشی تلقی شود، می‌توان پیشایندهای متعددی برای آن در نظر گرفت که می‌توانند مستقیماً یا بواسطه متغیرهای دیگر بر ایجاد، کاهش یا افزایش آن تاثیر گذارند.

۱. خودکارآمدی ۳۹ معلمی: خودکارآمدی یکی از ابعاد خویشتن است که توانایی ادراک شده یا قضاوت افراد درباره توانایی‌شان در انجام یک وظیفه یا موقعیت خاص می‌باشد (بندورا، ۱۹۸۶). این مفهوم بازنمایانگر مولفه شناختی در رویکردهای انگیزشی مختلف است که ویژگی وابسته به بافت یا تکلیف دارد (ماهلر و همکاران، ۲۰۱۷). بر این اساس، خودکارآمدی معلم به باورهای وی درباره توانایی‌اش برای مقابله موفقیت‌آمیز با وظایف، چالش‌ها، محدودیت‌ها، مشکلات و مسائل مرتبط با نقش حرفه‌ای (مانند مشکلات انضباطی کلاس، مواجهه با والدین و ..) برمی‌گردد (کاپرا و همکاران، ۲۰۰۶). بعبارت دیگر، اطمینان معلم به سازمان‌دهی و دست زدن به فعالیت‌هایی که با تکالیف خاص تدریسی ارتباط دارند، معنای خودکارآمدی معلم است که ریشه در عامل محیط، رفتار و عوامل فردی داشته و به عنوان بخش مهمی از نظام خود، باور معلم به توانایی انجام برنامه‌های مرتبط با اهداف تربیتی است (تچانن- موران و ولفولک- هوی، ۱۹۹۸؛ ۲۰۰۱). با توجه به ویژگی بافت وابسته بودن این مفهوم، می‌توان ابعاد مختلفی برای آن قائل شد. خودکارآمدی به باورهای شخصی معلمان درباره توانایی جهت رسیدن به اهداف مهم شغلی، باور فرد به توانایی انجام وظایف و امور مربوط به شغل معلمی، باورهای کارآمدی شخصی و خودکارآمدی تدریس از جمله باورهای اثربخشی معلمان هستند که می‌توانند عملکرد، شناخت و هیجان‌های آن‌ها و معلمان را تحت تاثیر قرار دهند. در این راستا، یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند معلمان با خودکارآمدی در توانایی‌های تدریس خود، فرصت‌های بیشتری را برای عملکرد موفق معلمان فراهم می‌کنند، بر انگیزش و پیشرفت دانش آموزان تاثیر مثبت می‌گذارند، دارای شایستگی در تدریس هستند، کمتر از شغل خود سرخورده و خسته می‌شوند (گوا، لورا، جاستیس و کادراوک ۴۰، ۲۰۱۰؛ براون ۴۱، ۲۰۱۲؛ کلاس و تزه ۴۲، ۲۰۱۴؛ کیم، یورگ ۴۳، و کلاس، ۲۰۱۹؛ مارتین و مولویهل، ۲۰۱۹).

29 - Schiefele, & Schaffner

30 - Lazarides, Buchholz, & Rubach

31 - Kim, & Schallert

32 - Daschmann, Goetz, & Stupnisky

33 - Cui, Yao, & Zhang

34 - Matsumoto

35 - Mitchel

36 - Freudenberg, Samarkovski

- Gibson & Dembo ۳۷

- Podell & Soodak ۳۸

39 self-efficacy

40 Guo, Laura, Justice, Kaderavek

41 - Brown

42 - Klassen & Tze

43 - Jörg

در برخی مدل های نظری انگیزش پیشرفت، مانند مدل ارزش-انتظار^{۴۴}، خودکارآمدی معلم و اشتیاق معلم دو عنصر اصلی انگیزش معلم هستند (لازاریدیس و همکاران، ۲۰۲۱). از سوی دیگر، احساس شایستگی و کارآمدی و انگیزش برای تدریس و پیشرفت معلمان می توانند اشتیاق معلم را برانگیخته و حفظ کند (بوریچ و موئه^{۴۵}، ۲۰۲۰). برای معلمی که خود را در انجام وظایف شغلی کارآمد می داند، اهداف و برنامه هایی را سازماندهی می کند که به آن ها دست یابد، دستیابی به اهداف می تواند موجب انگیزش و اشتیاق برای کار و موفقیت بیشتر شود. تحقیقات نیز نشان داده اند معلمان دارای خودکارآمدی معلمی اشتیاق بیشتری برای تدریس و فعالیت کلاسی دارند (کانتر و همکاران، ۲۰۱۱؛ دکر، کانتر و ووس، ۲۰۱۵؛ بوریچ و موئه، ۲۰۲۰). بنابراین، به نظر می رسد خودکارآمدی معلم یکی از پیش بینی کننده های اشتیاق معلمی باشد.

هدف این پژوهش، مطالعه برخی پیشایندهای شخصی و محیطی اشتیاق معلمی است. اگرچه اثرات اشتیاق بر ابعاد مختلف آموزش، بویژه معلمان مورد بررسی قرار گرفته است، اما پیشایندها و عوامل موثر بر آن کمتر مورد توجه قرار گرفته اند.

۲. روش پژوهش

در این پژوهش با توجه به ماهیت موضوع، اهداف و فرضیات پژوهش، روش اجرای این پژوهش توصیفی (غیرآزمایشی) و طرح پژوهش از نوع طرحهای همبستگی است.

جامعه آماری مطالعه حاضر شامل تمامی معلمان ابتدایی شهر تهران بود که در یکی از مدارس دولتی این شهر تدریس می کردند. از این جامعه به روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای ۴۰۰ نفر انتخاب شدند. موافقت تمام شرکت کنندگان برای شرکت در پژوهش جلب شد، پرسشنامه های ناقص حذف و در نهایت داده های ۴۰۰ نفر وارد تحلیل گردید متوسط سنی شرکت کنندگان ۳۰ سال و ۶ ماه ($SD=۶,۹۰$) و سال های تدریس ۱۵,۴۵ ($SD=۷,۸۳$) بود.

جهت اندازه گیری متغیرها از سنجه های زیر استفاده شد:

مقیاس اشتیاق شغل معلمی: این مقیاس خودگزارشی توسط کانتر و همکاران (۲۰۱۳) با هدف سنجش اشتیاق معلمان درس ریاضی ساخته شده است. این سنجه اشتیاق به تدریس درس ریاضی و اشتیاق به موضوع ریاضی را می سنجد. پرسشنامه مذکور ۱۰ سوال دارد که ۵ سوال آن مربوط به اشتیاق موضوع ریاضی و ۵ سوال آن مربوط به اشتیاق تدریس درس ریاضی است. تحلیل عاملی تاییدی انجام شده توسط سازندگان موید ساختار دو عاملی آن بوده است. سازندگان، آلفای کرونباخ کلی پرسشنامه را ۰/۸۶؛ اشتیاق تدریس را ۰/۹۰ و اشتیاق موضوع را ۰/۶۹ گزارش کرده اند.

مقیاس سنجش خودکارآمدی: سه مقیاس برای سنجش خودکارآمدی به کار رفت. مقیاس نخست، خودکارآمدی مرتبط با کار است که خودکارآمدی مرتبط با هدف شغلی، یعنی میزان احساس توانایی فرد در رسیدن به اهداف مهم مربوط به شغل خود را می سنجد. این پرسشنامه توسط (کارولی و روهلمن، ۱۹۹۵) ساخته شده که حاوی چهار سوال پنج گزینه ای (از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) است. لنت و همکاران (۲۰۰۵) دریافتند که ارتباط متوسطی (۰/۳۸) بین خودکارآمدی مرتبط با هدف شغل و رضایت شغلی وجود دارد. مقیاس دوم، مقیاس باورهای کارآمدی شخصی بود که به تمام وظایف شغل معلم مربوط می شود. این مقیاس، که به مقیاس خودکارآمدی تکالیف یا وظایف شغلی نیز مشهور است، توسط (ریگز، وارکا، بایاسا، بتانکوت و هوکر، ۱۹۹۴) تدوین گردیده و ۱۰ سؤال

44 expectancy-value model

45 Burić & Moé

پنج گزینه‌ای با پاسخ‌هایی در دامنه کاملاً مخالف تا کاملاً موافق را در برمی‌گیرد. تحقیقات پیشین (لام و همکاران، ۲۰۰۲؛ شاپروک و همکاران، ۲۰۰۰) آلفای کرونباخ این مقیاس را بین ۰/۹۰ تا ۰/۹۵ اعلام کرده‌اند (دافی و لنت، ۲۰۰۹). مقیاس سوم برای سنجش خودکارآمدی، خودکارآمدی تدریس بود که توسط (تچانن - موران و وولفولک - هوی، ۲۰۰۱) فراهم شده و حاوی ۱۲ سوال برای سنجش خودکارآمدی مرتبط با رفتارهای خاص تدریس است. پاسخگو باید پاسخ خود را در پنج گزینه، از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق مشخص کند. از پاسخ‌دهنده درخواست می‌شود که از پنج گزینه، آن مقدار از ۱۲ رفتارهای خاص تدریس را که احساس می‌کند می‌تواند انجام دهد، انتخاب کند. تچانن - موران و وولفولک - هوی (۲۰۰۱) آلفای کرونباخ ۰/۹۰ را برای این مقیاس برآورد کردند.

۳. یافته‌ها

جدول ۱- شاخص های توصیفی متغیرهای تحقیق

متغیر	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
خودکارآمدی	۱۳	۳۶	۲۸/۰۹	۴/۵۴	-۰/۶۷	۰/۴۷
امیدواری	۱۰	۳۶	۲۸/۱۵	۴/۳۲	-۰/۵۶	۰/۴۱
تاب آوری	۷	۳۶	۲۴/۰۳	۶/۶۳	-۰/۲۸	-۰/۲۰
خوش بینی	۹	۳۶	۲۴/۸۴	۴/۷۶	-۰/۵۷	۰/۵۲
تعهد شغلی	۵۸	۱۱۴	۱۰۸/۸۹	۱۵/۶۷	-۰/۴۲	۰/۴۲
بی کفایتی	۲	۱۲	۶/۲۷	۲/۱۲	۰/۶۵	-۰/۶۱
اشتباک شغلی	۹	۵۰	۲۶/۲۷	۵/۶۶	۰/۲۹	-۰/۵۶

جدول ۹- ماتریس همبستگی مؤلفه‌های پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
خودکارآمدی	۱				
امیدواری	۰/۶۳**	۱			
شورو شوق	۰/۵۸**	۰/۵۲**	۱		
اشتباک شغلی	۰/۴۲**	۰/۵۸**	۰/۷۴**	۱	
تعهد شغلی	۰/۸۱**	۰/۸۴**	۰/۳۰**	۰/۷۴**	۱

بحث و نتیجه گیری

با توجه به اینکه فرضیه اول پژوهش به دنبال بررسی رابطه بین تعهد شغلی با اشتیاق معلمی معلمان بوده است، نتایج نشان دادند رابطه تعهد شغلی با اشتیاق معلمی رابطه مثبت معنی داری می باشد. همچنین بین مؤلفه های تعهد شغلی با اشتیاق معلمی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. با توجه به این یافته ها فرضیه اول پژوهش تأیید می شود. یعنی می توان گفت که بین تعهد شغلی با اشتیاق معلمی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد و با افزایش تعهد شغلی معلمان اشتیاق معلمی آنان افزایش یابد.

"تعهد شغلی" یکی از شاخص های روان شناسی مثبت گرا می باشد. برخوردار بودن از تعهد شغلی افراد را قادر می سازد تا علاوه بر مقابله در برابر موقعیت های استرس زا، کمتر دچار تنش شده، در برابر مشکلات از توان بالایی برخوردار باشند و به دیدگاه روشنی در مورد خود برسند. استرس و خودکارآمدی کلی با اشتیاق معلمی رابطه دارند همچنین مطالعات انجام شده حکایت از آن دارد که خودکارآمدی پیش بینی کننده اشتیاق معلمی است. خودکارآمدی تحصیلی در رابطه با اشتیاق معلمی در نتایج پژوهش های متفاوت پیشین نیز تأیید شده است.

افزایش تعهد شغلی امید و اعتماد به نفس را افزایش داده و بر میزان تلاش افراد می افزاید. معلمان با ظرفیت امیدواری بالا، توانایی زیادی در تنظیم اهداف و افزایش یادگیری دارند، این افراد به منظور دستیابی به هدف های خود تلاش زیادی می کنند. نتایج پژوهش های پیشین مبنی بر رابطه مثبت بین امید (به عنوان یکی از ابعاد سرمایه روانشناختی) و موفقیت تحصیلی هم خوانی دارد. بدین معنی که دانشجویانی که دارای سطوح بالاتر امیدواری هستند، بیشتر بر هدف ای خود متمرکز می شوند و از انگیزه بیشتری، نسبت به همتایان، خود برخوردارند. همچنین، این افراد دارای پشتکار و عزم جدی در انجام فعالیت ها هستند. زیرا معتقدند که تلاش منجر به پیشرفت و رضایت آن ها می شود. به عبارت دیگر، امید به عنوان یک نیروی روانشناختی مثبت، انگیزشی را در افراد به وجود می آورد که آن ها را برای رسیدن به موفقیت تشویق می کند و سبب تلاش بیشتر آنها برای دستیابی به موفقیت می شود. همچنین، این یافته با نتایج مطالعات پیشین مبنی بر رابطه بین خوش بینی و موفقیت تحصیلی همسو است، به این معنی که درگیری و مشارکت فعال دانشجویان در فعالیت های تحصیلی و کنار آمدن با چالش ها و موانع تحصیلی مستلزم باورهای خوش بینانه واقع گرایانه است. بین مؤلفه تاب آوری و اشتیاق معلمی نیز رابطه منفی و معناداری دیده شد که با یافته های پژوهش های پیشین همخوانی دارد. و بسیاری از محققان بین تاب آوری و مشکلات روانشناختی رابطه ای معنادار و منفی را گزارش کرده اند و چنین بیان می دارند که این سازه می تواند به عنوان عامل میانجی بین سلامت روان و بسیاری دیگر از متغیرها قرار گیرد. و با ارتقای تاب آوری، فرد می تواند در برابر عوامل استرس زا، اضطراب آور (پیش بینی کننده های فرسودگی تحصیلی) و همچنین عواملی که مسبب به وجود آمدن بسیاری از مشکلات روان شناختی آنها می شود از خود مقاومت نشان داده و بر آنها غلبه نمایند.

با توجه به اینکه فرضیه بعدی پژوهش به دنبال بررسی رابطه بین خودکارآمدی با اشتیاق معلمی بود، نتایج نشان دادند که رابطه خودکارآمدی با اشتیاق معلمی معنی دار می باشد. با توجه به این یافته ها فرضیه دوم پژوهش تأیید می شود. یعنی می توان گفت که بین خودکارآمدی با اشتیاق معلمی رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد. و با افزایش سطح سرزندگی در معلمان اشتیاق معلمی آنان افزایش پیدا می کند. پیشینه ای که به صورت مستقیم

رابطه این دو متغیر را نشان دهد مشاهده نشد. با مروری بر تحقیقات انجام شده در خصوص روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، باورهای مذهبی، ادراک از ساختار کلاس، خودگردانی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی به عنوان پیش‌بینی کننده های خودکارآمدی و پیش بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس خودکارآمدی می‌توان گفت افراد با خودکارآمدی بالا در مواجهه با مسائل چالش برانگیز واهمه ندارند و توانایی انطباق، سازگاری، تاب‌آوری و عملکرد مناسب موجب پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی سطح بالا در آنها می‌شود.

با توجه به اینکه فرضیه سوم پژوهش به دنبال بررسی رابطه بین انگیزش تحصیلی با اشتیاق معلمی بود، نتایج نشان دادند. رابطه انگیزش تحصیلی با اشتیاق معلمی معنی دار می باشد. هم چنین در بررسی مولفه های انگیزش تحصیلی، انگیزش درونی رابطه منفی اما انگیزش بیرونی رابطه معنی داری با اشتیاق معلمی ندارد. با توجه به این یافته‌ها فرضیه سوم پژوهش تأیید می شود. یعنی می توان گفت که بین انگیزش تحصیلی با اشتیاق معلمی رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد. و با افزایش سطح انگیزش تحصیلی در معلمان اشتیاق معلمی آنان می‌تواند کاهش یابد. در تبیین این یافته می‌توان اظهار داشت که انگیزش تحصیلی، انگیزه روانشناختی فراگیری است که با اثرگذاری بر انواع مختلف فعالیت‌های تحصیلی به تمایل فرد برای رسیدن به هدف‌های تحصیلی اشاره دارد. این سازه با حصول آگاهی از چگونگی تأثیر فرآیندهای شناختی -انگیزشی شخص، روی فعالیت‌هایی که برای پیشرفت تحصیلی وی اهمیت دارد، برآورد می‌شود.

منابع:

- Arens, A. K., & Morin, A. J. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800.
- Block, R. I., Bair, H. L., & Carillo, J. F. (2020). Is exhaustion more sensitive than disengagement to burnout in academic anesthesia? A study using the Oldenburg burnout inventory. *Psychological reports*, 123(4), 1282-1296.
- Bilge, F. (2006). Examining the burnout of academics in relation to job satisfaction and other factors. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 34(9), 1151-1160.
- Babenko, O., Mosewich, A., Abraham, J., & Lai, H. (2018). Contributions of psychological needs, self-compassion, leisure-time exercise, and achievement goals to academic engagement and exhaustion in Canadian medical students. *Journal of educational evaluation for health professions*, 15.
- Esteban, R. F. C., Mamani-Benito, O., Morales-García, W. C., Caycho-Rodríguez, T., & Mamani, P. G. R. (2022). Academic self-efficacy, self-esteem, satisfaction with studies, and virtual media use as depression and emotional exhaustion predictors among college students during COVID-19. *Heliyon*, 8(11).
- Fuller, M., Schadler, A., & Cain, J. (2020). An investigation of prevalence and predictors of disengagement and exhaustion in pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(10), ajpe7945.
- Estrada Araoz, E. G., Velásquez Giersch, L., Valencia Martínez, J. C., Farfán Latorre, M., Lavilla Condori, W. G., & Paricahua Peralta, J. N. (2022). Academic

- stress and emotional exhaustion in university students in the context of virtual education. *Archivos Venezolanos de Farmacologia y Terapeutica*, 41(6).
- Ghorpade, J., Lackritz, J., & Singh, G. (2007). Burnout and personality: Evidence from academia. *Journal of career assessment*, 15(2), 240-256.
- Guidetti, G., Viotti, S., & Converso, D. (2020). The interplay between work engagement, workaholism, emotional exhaustion and job satisfaction in academics: A person-centred approach to the study of occupational well-being and its relations with job hindrances and job challenges in an Italian university. *Higher Education Quarterly*, 74(3), 224-239.
- Hunter, K. H., & Devine, K. (2016). Doctoral students' emotional exhaustion and intentions to leave academia. *International Journal of doctoral studies*, 11(2), 35-61.
- Joo, Y. J., Chung, A. K., & Lim, E. G. (2012). The prediction of academic self-efficacy, learning flow, academic stress, and emotional exhaustion on course satisfaction of cyber university students. *The Journal of Korean association of computer education*, 15(3), 61-69.
- Kusurkar, R. A., Croiset, G., Galindo-Garré, F., & Ten Cate, O. (2013). Motivational profiles of medical students: association with study effort, academic performance and exhaustion. *BMC medical education*, 13(1), 1-8.
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193.
- Law, D. W. (2007). Exhaustion in university students and the effect of coursework involvement. *Journal of American College Health*, 55(4), 239.
- Lee, M., Lee, K. J., Lee, S. M., & Cho, S. (2020). From emotional exhaustion to cynicism in academic burnout among Korean high school students: Focusing on the mediation effects of hatred of academic work. *Stress and Health*, 36(3), 376-383.
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and individual differences*, 61, 120-126.
- Lian, P., Sun, Y., Ji, Z., Li, H., & Peng, J. (2014). Moving away from exhaustion: How core self-evaluations influence academic burnout. *PLOS one*, 9(1), e87152.
- Lee, M. Y., Cho, S., Huy, V. N., & Lee, S. M. (2021). A multilevel analysis of change in emotional exhaustion during high school: Focusing on the individual and contextual factors. *Current Psychology*, 40, 5648-5657.
- Lee, J., Puig, A., Kim, Y. B., Shin, H., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2010). Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress and Health*, 26(5), 404-416.
- Pouratashi, M., & Zamani, A. (2020). Students' psychological characteristics and its relationship with exhaustion, cynicism, and academic inefficacy. *International Journal of Knowledge and Learning*, 13(2), 98-109.
- Raisi Hassanlangi, M., Afrooz, G. A., & Akbari Zardkhaneh, S. (2021). Psychological and Social Roots of Academic Exhaustion of High School Students in

- Hormozgan Province: Developing a Model of The Education Sustainability. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 3(4), 457-470.
- Rigg, J., Day, J., & Adler, H. (2013). Emotional exhaustion in graduate students: The role of engagement, self-efficacy and social support. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(2), 138.
- Tijdink, J. K., Vergouwen, A. C., & Smulders, Y. M. (2014). Emotional exhaustion and burnout among medical professors; a nationwide survey. *BMC medical education*, 14, 1-7.
- Yedidia, M. J., Chou, J., Brownlee, S., Flynn, L., & Tanner, C. A. (2014). Association of faculty perceptions of work–life with emotional exhaustion and intent to leave academic nursing: Report on a national survey of nurse faculty. *Journal of Nursing Education*, 53(10), 569-579
- Zivin, K., Brower, K. J., Sen, S., Brownlee, R. M., & Gold, K. J. (2020). Relationship between faculty characteristics and emotional exhaustion in a large academic medical center. *Journal of occupational and environmental medicine*, 62(8), 611-617.