



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Development of a Causal Model of Job Burnout among Primary School Teachers in Multigrade Classrooms of Marivan: The Role of Achievement Goals (Mastery-Oriented and Performance-Oriented) and Self-Efficacy

A. Khodadadi ¹ , A. Farid ^{*,2} , Gh. Golmohammadnejad Bahrami ³ , S. Memari ⁴ 

¹ M.A. in Educational Psychology, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Madani University of Azerbaijan, Tabriz, Iran

² Full Professor of Educational Psychology, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Madani University of Azerbaijan, Tabriz, Iran

³ Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Madani University of Azerbaijan, Tabriz, Iran

⁴ M.A. in Educational Psychology, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Marlik Institute of Higher Education, Nowshahr, Mazandaran, Iran

ARTICLE INFO

Received: 2026-02-24

Revised: 2026-06-16

Accepted: 2026-06-18

Available online:
2026-06-26

KEYWORDS:

Job burnout,
goal orientations,
multi-grade education,
teacher self-efficacy,
structural equation modeling

¹ Corresponding author
farid614@azaruniv.ac.ir
① (+98914) 4038121

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: In recent years, rapid educational changes, increasing occupational demands, and growing expectations of teachers have made job burnout a major concern in the teaching profession worldwide (Avola et al., 2025; Wang et al., 2026). Burnout arises when teachers' personal and professional resources are insufficient to cope with prolonged occupational stress, often leading to diminished well-being and intentions to leave the profession (Li, 2023; Salama, 2025). Originally conceptualized by Freudenberger, burnout was later defined by Maslach and Jackson as a multidimensional construct comprising emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment (Despoina et al., 2024; Kinman, 2025; Lai & Ng, 2026). Excessive workload, limited autonomy, and poor workplace relationships have been identified as key antecedents of burnout (Mańkowska, 2025). The risk of burnout is particularly pronounced among teachers working in multi-grade classrooms, where students from different grade levels are taught simultaneously, and instructional demands are considerably more complex (Bunga et al., 2025; Qangule & Letuma, 2025). Limited resources, diverse student needs, and the management of multiple curricula further increase occupational stress and emotional exhaustion while reducing teaching effectiveness (Abbasi, 2025; Alipour et al., 2023; Mortazavizadeh & Hassani, 2021; Ruelan & Ebisa, 2025; Salamat & Majid, 2025). Among the psychological factors associated with burnout, achievement goals and self-efficacy have received considerable attention. Mastery-oriented teachers emphasize learning and professional growth, whereas performance-oriented teachers rely more on social comparison and external evaluation, increasing their susceptibility to burnout (Bruce et al., 2026; Lüftenegger & Muth, 2024; Schweder et al., 2025). These motivational orientations are closely linked to self-efficacy, a central construct in Bandura's social cognitive theory reflecting beliefs about one's capability to perform professional tasks successfully (Sims et al., 2026; Woodcock & Hardy, 2025). Therefore, the present study tested a structural model in which self-efficacy mediates the relationship between achievement goals and job burnout among rural elementary school teachers working in multi-grade classrooms in Marivan County.

Methods and Data: This applied study employed a descriptive-correlational design. Structural Equation Modeling (SEM) was used to examine the direct and indirect relationships among the study variables. The statistical population consisted of all elementary school teachers working in rural multi-grade schools in Marivan County

during the 2023–2024 academic year. According to official statistics provided by the Department of Education, the population comprised 410 teachers. Based on the Krejcie and Morgan sample size table, a sample of 154 teachers was selected through convenience sampling, including 21 females (13.6%) and 133 males (86.4%). Data were collected through visits to rural multi-grade schools and during in-service training programs organized by the local Department of Education. Before participation, teachers were informed about the study objectives, the voluntary nature of participation, and the confidentiality of their responses. Informed consent was obtained from all participants. Regarding educational attainment, 2 participants (1.3%) held doctoral degrees, 18 (11.7%) held master’s degrees, 126 (81.8%) held bachelor’s degrees, and 8 (5.2%) held associate degrees. In terms of teaching assignment, 49 teachers (31.8%) taught two-grade classrooms, 57 (37.0%) taught three-grade classrooms, 16 (10.4%) taught four-grade classrooms, 6 (3.9%) taught five-grade classrooms, and 26 (16.9%) taught six-grade classrooms. Data were collected using three standardized instruments. Job burnout was assessed using the Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1986), a 22-item measure of emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment rated on a seven-point Likert scale. Cronbach’s alpha coefficient for the scale in the present study was 0.78. Self-efficacy was measured using the General Self-Efficacy Scale (Sherer et al., 1982), consisting of 17 items rated on a five-point Likert scale. The Cronbach’s alpha coefficient for this scale was 0.76. Achievement goals were assessed using the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS; Midgley et al., 1988), which includes 14 items measuring mastery, performance, and avoidance goal orientations on a five-point Likert scale. Cronbach’s alpha coefficients were 0.72 for the subscales and 0.89 for the overall scale. Data were analyzed using IBM SPSS Statistics 22 and AMOS 22.

Findings: The results revealed that both mastery and performance goal orientations had significant direct and indirect effects on job burnout, mediated by self-efficacy. Table 1 presents the model fit indices. They indicated that all goodness-of-fit indices fell within the acceptable ranges. Moreover, the proposed model demonstrated an adequate fit relative to the independence model, supporting the structural model's overall fit to the observed data.

Table 1. Goodness-of-Fit Indices for the Structural Model

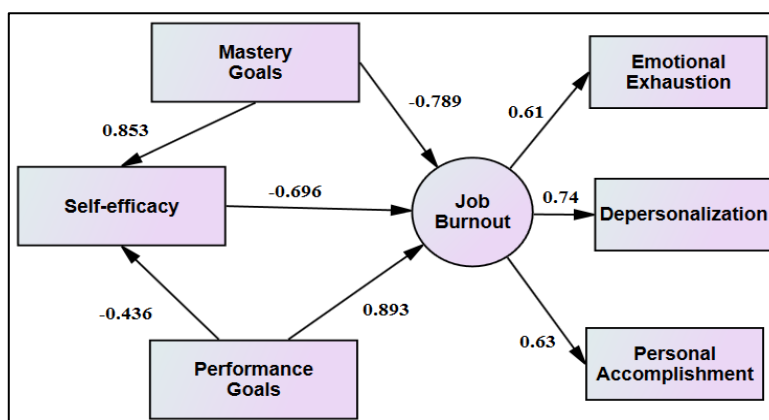
| Model Fit Criteria | Final Model | Independence Model | Acceptable Threshold | Interpretation |
|--|-------------|--------------------|----------------------|----------------|
| Chi-square to Degrees of Freedom Ratio (χ^2/df) | 2.60 | 20.47 | < 3 | Acceptable |
| Goodness-of-Fit Index (GFI) | 0.95 | 0.69 | > 0.90 | Acceptable |
| Normed Fit Index (NFI) | 0.93 | 0.000 | > 0.90 | Acceptable |
| Comparative Fit Index (CFI) | 0.97 | 0.000 | > 0.90 | Acceptable |
| Incremental Fit Index (IFI) | 0.97 | 0.000 | > 0.90 | Acceptable |
| Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) | 0.06 | 0.35 | < 0.08 | Acceptable |

As shown in Table 2, the hypothesized direct and indirect paths were evaluated, with t-values exceeding 1.96 indicating significance.

Table 2. Estimates of Direct and Indirect Effect Coefficients

| PATH | T-VALUE | P | ESTIMATE (B) | EFFECT TYPE |
|--|---------|------|--------------|-------------|
| Mastery-Oriented Goals → Job Burnout | -3.92 | .001 | -0.789 | Direct |
| Performance-Oriented Goals → Job Burnout | 3.35 | .001 | 0.893 | Direct |
| Mastery-Oriented Goals → Self-Efficacy | 3.72 | .001 | 0.853 | Direct |
| Performance-Oriented Goals → Self-Efficacy | -3.86 | .001 | -0.436 | Direct |
| Self-Efficacy → Job Burnout | -7.67 | .001 | -0.696 | Direct |
| Mastery-Oriented Goals → Self-Efficacy → Job Burnout | -2.74 | .005 | -0.594 | Indirect |
| Performance-Oriented Goals → Self-Efficacy → Job Burnout | 2.11 | .005 | 0.303 | Indirect |

Figure 1. Structural Model of the Research Estimate (β)



Discussion and Conclusion: The present study was conducted to investigate job burnout among elementary school teachers working in multi-grade classrooms in Marivan County. Within the proposed model, teachers' achievement goals served as predictor variables, whereas teacher self-efficacy functioned as a mediating mechanism underlying the relationship between achievement goals and job burnout. The findings indicated that both mastery-oriented goals ($\beta = -0.789$) and performance-oriented goals ($\beta = 0.893$) exerted significant effects on teachers' job burnout. Furthermore, the mediating role of self-efficacy in these relationships was supported. Bootstrap analyses based on 2,000 resamples revealed that mastery-oriented goals demonstrated a significant indirect effect on job burnout through self-efficacy ($\beta = -0.594$). Specifically, teachers who endorsed mastery-oriented goals tended to report higher levels of self-efficacy, which in turn was associated with lower levels of job burnout. In contrast, performance-oriented goals also demonstrated a significant indirect effect on job burnout through self-efficacy ($\beta = 0.303$). These findings suggest that self-efficacy represents an important psychological mechanism through which teachers' achievement goals influence their vulnerability to burnout in demanding educational contexts such as multi-grade classrooms. Overall, the results underscore the pivotal role of achievement goals and self-efficacy in explaining job burnout among teachers working in multi-grade settings. Promoting mastery-oriented goals and strengthening teachers' self-efficacy beliefs may serve as effective strategies for reducing burnout and enhancing professional well-being. Accordingly, educational policymakers and school administrators should seek to create supportive environments that foster adaptive motivational orientations and empower teachers to cope more effectively with the complex demands of multi-grade teaching.



NUMBER OF REFERENCES

81



NUMBER OF FIGURES

2



NUMBER OF TABLES

6

Authors' Contributions

All authors contributed to the study design, execution, and manuscript preparation.

Acknowledgements

The authors would like to express their sincere gratitude to Shahid Madani University of Azerbaijan for providing the academic and administrative support necessary for conducting this study. We also extend our appreciation to Dr. Abolfazl Farid and Dr. Gholamreza Golmohammadnejad Bahrami for their valuable scientific guidance and support throughout the research process. Special thanks are extended to the Department of Education of Marivan County and the elementary school teachers of multi-grade classrooms whose cooperation and participation made this study possible.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflict of interest.

Ethical Considerations

All ethical considerations were observed in this study. Participation was voluntary, informed consent was obtained from all participants, and the confidentiality of the data was maintained.

Citation (APA): Khodadadi, A., Farid, A., Golmohammadnejad Bahrami, Gh., Memari, S. (2026), Developing a causal model of job burnout among elementary school teachers in multigrade classes in Marivan: The role of educational goals (mastery-oriented and performance-oriented) and self-efficacy. *Interdisciplinary Studies in Education*, 5(2), 204-231. DOI:

 <https://doi.org/10.48310/ise.2026.22556.1582>



COPYRIGHTS



© 2026 This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0); The Authors retain the copyright and full publishing rights. Published by Farhangian University.

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

مقاله پژوهشی

تدوین مدل علی فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی کلاس‌های چندپایه مریوان؛ نقش اهداف آموزشی (تسلط‌گرا و عملکردگرا) و خودکارآمدی

آزاد خدادادی^۱، ابولفضل فرید^{۲*}، غلامرضا گل محمدنژاد بهرامی^۳، سارا معماری^۴

^۱ کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

^۲ استاد تمام روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

^۳ دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

^۴ کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، مؤسسه آموزش عالی مارلیک، نوشهر، مازندران، ایران

چکیده

اطلاعات مقاله

پیشینه و اهداف: پژوهش حاضر با هدف آزمون الگوی علی فرسودگی شغلی معلمان کلاس‌های چندپایه ابتدایی بر اساس اهداف آموزشی تسلط‌گرا و عملکردگرا با میانجی‌گری خودکارآمدی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ انجام شد.

روش‌ها: این مطالعه از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت، توصیفی-همبستگی بود که با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری اجرا شد. جامعه آماری تمامی معلمان کلاس‌های چندپایه مناطق روستایی شهرستان مریوان (۴۱۰ نفر) بودند که ۱۵۴ نفر (۲۱ زن و ۱۳۳ مرد) بر اساس جدول مورگان با روش در دسترس انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه فرسودگی شغلی ماسلاچ و جکسون (۱۹۸۶)، ساختار هدف کلاسی میجلی و همکاران (۱۹۸۸) و خودکارآمدی شرر و همکاران (۱۹۸۲) بودند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS-22 و AMOS-22 انجام شد.

یافته‌ها: نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که مدل مفروض از برازش قابل قبولی با داده‌ها برخوردار است. به علاوه هدف تسلط‌گرا بر فرسودگی شغلی اثر مستقیم منفی و بر خودکارآمدی اثر مستقیم مثبت دارد. هدف عملکردگرا نیز بر فرسودگی شغلی اثر مستقیم مثبت و بر خودکارآمدی اثر مستقیم منفی دارد. خودکارآمدی نیز اثر مستقیم منفی بر فرسودگی شغلی دارد. همچنین نتایج بوت‌استرپ با ۲۰۰۰ نمونه‌گیری مجدد، نقش میانجی خودکارآمدی را در رابطه هدف تسلط‌گرا و عملکردگرا تأیید کرد.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد که نوع اهداف آموزشی کلاس‌های چندپایه ابتدایی تعیین‌کننده فرسودگی شغلی معلمان است؛ به طوری که جهت‌گیری تسلط‌گرا به‌عنوان عامل محافظتی و جهت‌گیری عملکردگرا به‌عنوان عامل تشدیدکننده عمل می‌کنند. علاوه بر این، نقش میانجی خودکارآمدی، سازوکار شناختی زیربنایی این روابط را تبیین می‌نماید. در مجموع، تقویت همزمان جهت‌گیری تسلط‌گرا و خودکارآمدی معلمان، راهبردی مؤثر برای کاهش فرسودگی شغلی در محیط کلاس‌های چندپایه به شمار می‌رود.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۰۵
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۲۶
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۲۸
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۵

واژگان کلیدی:

فرسودگی شغلی، جهت‌گیری‌های هدف، آموزش چندپایه، خودکارآمدی معلمان، مدل معادلات ساختاری.

^۱ نویسنده مسئول

farid614@azaruniv.ac.ir

۰۹۱۴-۴۰۳۸۱۲۸ ①

مقدمه

امروزه، همسو با شتاب فزاینده تحولات آموزشی، رقابت بالا در حوزه کاری و افزایش انتظارات از معلمان مقطع ابتدایی، فرسودگی شغلی^۱ به یکی از چالش‌های بنیادین این قشر در سطح جهانی بدل شده است (وانگ^۲ و همکاران، ۲۰۲۶؛ آولا^۳ و همکاران، ۲۰۲۵). البته بسیاری از معلمان می‌توانند فشارهای روزمره کلاس را مدیریت کنند اما زمانی که تلاش‌های مقابله‌ای ناکارآمد شوند، فرسودگی شغلی به‌عنوان پیامد طبیعی تنش‌های حل نشده در محیط آموزشی بروز می‌کند و می‌تواند ترک خدمت را به دنبال داشته باشد (سالاما^۴، لی^۵، ۲۰۲۳). این مفهوم نخستین بار در دهه ۱۹۷۰ توسط هربرت فرویدنبرگر^۶ در فضای دانشگاهی و به‌عنوان پاسخی روان‌شناختی به فشارهای شغلی مداوم مطرح شد. این پدیده حالتی از خستگی و سرخوردگی است که افراد خود را وقف یک هدف یا سبک زندگی خاص می‌کنند، بی‌آنکه پاداش یا نتیجه مورد انتظار را دریافت کنند (لای و ان‌جی^۷، ۲۰۲۶؛ دسپوینا^۸ و همکاران، ۲۰۲۴). بعدها اولین ابزار استاندارد آن توسط کریستینا ماسلاچ^۹ و سوزان جکسون^{۱۰} در قالب مدل سه بعدی شامل خستگی هیجانی، مسخ شخصیت و کاهش احساس موفقیت تدوین شد (کینمن^{۱۱}، ۲۰۲۵). همچنین ماسلاچ در مطالعات خود، عوامل خطر ساز فرسودگی شغلی از جمله حجم کاری بیش از حد، فقدان کنترل بر محیط کار و فروپاشی روابط اجتماعی در فضای حرفه‌ای را شناسایی کرد (مانکوفسکا^{۱۲}، ۲۰۲۵).

بر مبنای پژوهش‌های متعدد، دو عامل موقعیتی یعنی نوع تدریس و شرایط خاص کلاس‌های چندپایه^{۱۳}، نقش مهمی در تشدید فرسودگی شغلی معلمان ایفا می‌کنند. تدریس در کلاس چندپایه مستلزم آموزش همزمان دانش‌آموزان دو یا چند پایه متفاوت در یک فضای کلاسی توسط یک معلم است. این امر برنامه‌ریزی درسی چندگانه، چرخش میان پایه‌ها و به‌کارگیری راهبردهای تدریس متمایزی چون گروه‌بندی انعطاف‌پذیر و یادگیری همیارانه را ضروری می‌سازد (بونگا^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۵؛ قانگوله و لتوما^{۱۵}، ۲۰۲۵). از سوی دیگر، شرایط خاص کلاس‌های چندپایه این محیط را با عواملی نظیر کمبود نیروی انسانی، نبود امکانات و تجهیزات متناسب با کلاس‌های تک‌پایه، تنوع سنی و ناهمگونی در توانایی یادگیری دانش‌آموزان، تراکم مسئولیت‌ها جهت هماهنگ‌سازی محتوای درسی چندپایه و محدودیت زمانی برای پوشش کامل برنامه‌های درسی مواجه می‌کند که همگی فشار کاری را مضاعف می‌کنند (روئلان و ابیسا^{۱۶}، ۲۰۲۵؛ سلامات و مجید^{۱۷}، ۲۰۲۵). افزون بر این، چنین کلاس‌هایی تلاش بیشتری از معلمان برای پاسخگویی به نیازهای آموزشی متنوع

1. Burnout
2. Wang, M
3. Avola, P
4. Salama, A
5. Li, S
6. Freudenberger, H.J
7. Lai, K.K & NG, T.K
8. Despoina, A
9. Maslach, C
10. Jackson, S.E
11. Kinman, G
12. Mańkowska, B
13. Multigrade classes
14. Bunga, J. B
15. Qangule, T & Letuma, M. C
16. Ruelan, M & Ebisa, E
17. Salamat, R & Majeed, A

دانش‌آموزان را طلب می‌کنند (عباسی، ۱۴۰۴). در این شرایط، معلم ناگزیر از مدیریت همزمان چند پایه تحصیلی است؛ وضعیتی که به عدم توجه برابر به همه دانش‌آموزان و دشواری در مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری می‌انجامد (علی‌پور و همکاران، ۱۴۰۲). این فشار کاری فزاینده معمولاً به احساس خستگی شدید و درماندگی منجر می‌شود. از این رو، معلمان شاغل در کلاس‌های چندپایه که سطح بالایی از فرسودگی شغلی را تجربه می‌کنند، غالباً چنین می‌انگارند که شغلشان دیگر از اهمیت و اثربخشی لازم برای جامعه برخوردار نیست (مرتضوی‌زاده و حسنی، ۱۴۰۱).

نوع جهت‌گیری هدف^{۱۸} معلمان عامل مؤثری در شکل‌گیری فرسودگی شغلی است؛ به طوری که گرایش اجتناب از کار آنان را بیشتر در معرض خطر فرسودگی قرار می‌دهد؛ بنابراین، در چارچوب نظریه اهداف پیشرفت دو نوع اهداف تسلط‌گرا^{۱۹} و عملکردگرا^{۲۰}، افکار، احساسات و کنش معلمان را شکل داده و نگرش کلی آنان نسبت به این حرفه را تحت تأثیر قرار می‌دهند (چانگ^{۲۱}، ۲۰۲۵؛ ییلدیزی^{۲۲}، ۲۰۱۹). معلمان با اهداف تسلط‌گرا، رشد حرفه‌ای خود را در مقایسه با عملکرد گذشته‌شان می‌سنجند و موفقیت را در پیشرفت شخصی، یادگیری عمیق، بهبود مهارت‌های تدریس و تلاش برای درک بهتر نیازهای دانش‌آموزان تعریف می‌کنند. این نوع جهت‌گیری هدف معمولاً با رفتارهای سازگارانه‌ای از جمله کمک‌خواهی فعالانه، مشارکت مستمر در آموزش ضمن خدمت و تمایل به کاربست روش‌های تدریس نوآورانه و تبحری همراه است که از فرسودگی شغلی پیشگیری می‌کند (شودر^{۲۳} و همکاران، ۲۰۲۵؛ دومیلر^{۲۴} و همکاران، ۲۰۲۳؛ کوهن^{۲۵} و همکاران، ۲۰۲۴). در مقابل، معلمان با اهداف عملکردگرا، برآیند فعالیت خود را در مقایسه با دیگران ارزیابی کرده و به جای تمرکز بر فرآیند یادگیری و رشد واقعی، عمدتاً نگران نظر مدیران، همکاران و دانش‌آموزان درباره عملکرد خود هستند. این نوع جهت‌گیری می‌تواند زمینه‌ساز رفتارهای ناسازگارانه‌ای مانند اجتناب از کمک‌خواهی، ترس از ابراز ناتوانی، کاهش تمایل به نوآوری در تدریس و تمرکز بر عملکرد ظاهری باشد؛ رفتارهایی که فرسودگی شغلی را تشدید می‌کنند (لوفتنگر و موث^{۲۶}، ۲۰۲۴). این اهداف متمایز معلمان نشان می‌دهد که آنان نه تنها در تعریف شایستگی، بلکه در نوع هدفی که دنبال می‌کنند و در نتیجه، در مسیریایی که به فرسودگی شغلی یا سلامت حرفه‌ای منجر می‌شود، رفتار متفاوت و قابل توجهی از خود بروز می‌دهند (چازان^{۲۷} و همکاران، ۲۰۲۲؛ بروس^{۲۸} و همکاران، ۲۰۲۶).

جهت‌گیری هدف پیشرفت با سازه‌های انگیزشی از جمله باورهای خودکارآمدی معلمان^{۲۹} مرتبط است (هو^{۳۰} و همکاران، ۲۰۲۴؛ کیلمن^{۳۱}، ۲۰۲۲). بر اساس دیدگاه باتلر^{۳۲} (۲۰۰۷)، این گرایش، باور آن‌ها را نسبت به توانایی‌های خود در مدیریت کلاس تقویت می‌کند.

18. Goal Orientation
 19. Mastery Goals
 20. Performance Goals
 21. Chang, Y.F
 22. Yildizli, H
 23. Schweder, S
 24. Daumiller, M
 25. Kuhn, C
 26. Lüftenegger, M & Muth, J
 27. Chazan, D.J
 28. Bross, T
 29. Teacher self-efficacy
 30. Hu, C
 31. Kilmen, S
 32. Butler, B

از این منظر، بررسی هم‌زمان این دو سازه امکان یکپارچه‌سازی دیدگاه‌های نظری و درک روشن‌تری از نقش هر یک در عملکرد شغلی معلمان را فراهم می‌سازد (دومیلر^{۳۳} و همکاران، ۲۰۲۵؛ لی^{۳۴} و همکاران، ۲۰۲۵؛ پترسون^{۳۵}، ۲۰۲۶). مفهوم خودکارآمدی معلمان، که نخستین بار توسط آلبرت بندورا^{۳۶} در نظریه شناختی-اجتماعی^{۳۷} معرفی شد، به ادراک آنان از شایستگی خود در هدایت و اجرای موفقیت‌آمیز فرآیندهای آموزشی اشاره دارد. این باور، کیفیت عملکرد و واکنش‌های هیجانی آنان در کلاس را تحت تأثیر قرار می‌دهد. تحقیقات متعدد نشان داده‌اند که خودکارآمدی سطح بالا با تدریس اثربخش، تعامل سازنده با ذینفعان آموزشی، نگرش مثبت به آموزش و به‌کارگیری راهبردهای متنوع برای پاسخ‌گویی به نیازهای یادگیرندگان همراه است. علاوه بر این، معلمان خودکارآمد، با طراحی فعالیت‌های چالش‌برانگیز و تسهیل مشارکت معنادار دانش‌آموزان، در یادگیری هرچه بهتر آنان مؤثر هستند (سیمز^{۳۸} و همکاران، ۲۰۲۶). سطح خودکارآمدی معلمان یکی از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های فرسودگی و رضایت شغلی آن‌ها است و به‌عنوان یکی از پایه‌های کلیدی در موفقیت حرفه معلمی تلقی می‌شود (کوزیان و پیوک^{۳۹}، ۲۰۲۶؛ وودکاک و هاردی^{۴۰}، ۲۰۲۵). بر مبنای مطالعات انجام شده، معلمان خودکارآمد کمتر احتمال دارد قصد ترک حرفه خود را داشته باشند. این در حالی است که معلمان با خودکارآمدی سطح پایین بیشتر مستعد فرسودگی شغلی هستند (پیکچ یوگوویچ^{۴۱}، ۲۰۲۵). به‌طور دقیق‌تر، خودکارآمدی با تقویت مهارت‌های مقابله‌ای، نقش تعیین‌کننده‌ای در کاهش پیامدهای مرتبط با استرس‌های کاری معلمان دارد (یووانوویچ^{۴۲} و همکاران، ۲۰۲۵). زیرا معلمان خودکارآمد، الزامات شغلی را کمتر تهدیدآمیز و استرس‌زا ادراک می‌کنند، در مقابل سطح پایین خودکارآمدی موجب می‌شود معلمان ضمن تردید نسبت به عملکرد حرفه‌ای خود، فشار بیشتری را تجربه کنند. از این رو، خودکارآمدی با کاهش اثرات منفی فشار کاری، به‌عنوان عامل محافظتی در پیشگیری از فرسودگی شغلی معلمان و سازگاری مؤثر با رویدادهای چالش‌برانگیز محیط حرفه‌ای در نظر گرفته می‌شود (نادون و همکاران^{۴۳}، ۲۰۲۰؛ هلادو^{۴۴} و همکاران، ۲۰۲۵؛ یانگ و دو^{۴۵}، ۲۰۲۴).

اگرچه مطالعات متعددی به بررسی روابط بین اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و فرسودگی شغلی معلمان پرداخته‌اند، اما شواهد تجربی کافی در بافت فرهنگی و آموزشی کلاس‌های چندپایه ابتدایی مناطق روستایی وجود ندارد. بر این اساس، مطالعه حاضر با هدف آزمون الگوی علی فرسودگی شغلی بر اساس اهداف آموزشی تسلط‌گرا و عملکردگرا با نقش میانجی خودکارآمدی در میان معلمان کلاس‌های ابتدایی چندپایه مناطق روستایی شهرستان مریوان انجام شده است.

33. Daumiller, M

34. Li, Z

35. Peterson, J.M

36. Bandura, A

37. Social-Cognitive Theory

38. Sims, S

39. Kozina, A & Pivec, T

40. Woodcock, S & Hardy, I

41. Pikić Jugović, I

42. Jovanović, VR

43. Nadon, L

44. Hlado, P

45. Yang & Du

مروری بر ادبیات

اکنون در ادامه، به منظور تبیین پیشینه مرتبط با پژوهش حاضر، برخی از مطالعات انجام شده در زمینه نقش جهت‌گیری اهداف و خودکارآمدی معلمان در فرسودگی شغلی آنان مرور می‌شود. مطالعه هتفیلد و کوواس^{۴۶} (۲۰۲۶) با عنوان «ادراک اهداف به‌عنوان امری تغییرناپذیر: نقش واسطه‌ای خودمختاری شغلی و خودکارآمدی در انگیزش درونی، فرسودگی شغلی و تمایل به ترک خدمت معلمان و مدیران نروژی» با تحلیل داده‌های ۳۱۷۸ معلم و ۴۶۱ مدیر مدارس نروژ نشان داد که ادراک اهداف مدرسه به‌عنوان اهدافی ثابت، انعطاف‌ناپذیر و خارج از کنترل، با کاهش خودکارآمدی معلمان همراه است. نتایج پژوهش نشان داد زمانی که معلمان اهداف آموزشی را از پیش تعیین‌شده و غیرقابل تغییر ادراک می‌کنند، احساس کنترل و اثرگذاری آنان بر فرآیند تدریس و یادگیری کاهش می‌یابد. این وضعیت به تضعیف باورهای خودکارآمدی منجر شده و در نهایت احتمال تجربه فرسودگی شغلی، به‌ویژه فرسودگی عاطفی و احساس ناکارآمدی حرفه‌ای را افزایش می‌دهد. به بیان دیگر، حاکمیت ساختارهای هدف‌گذاری انعطاف‌ناپذیر در محیط مدرسه می‌تواند از طریق کاهش خودمختاری و خودکارآمدی، زمینه‌ساز فرسودگی شغلی و افزایش تمایل به ترک خدمت در معلمان شود.

در زمینه نقش اهداف تسلط‌گرا و عملکردگرا بر فرسودگی شغلی معلمان، پارک و سون^{۴۷} (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای با عنوان «تأثیر کمال‌گرایی خودمدار و کمال‌گرایی تحمیل‌شده از جامعه بر فرسودگی روانی معلمان دوره ابتدایی: نقش میانجی‌گری جهت‌گیری هدف تبحری» با تحلیل داده‌های حاصل از ۳۶۷ معلم مقطع ابتدایی در سراسر کشور کره جنوبی دریافتند که جهت‌گیری هدف تسلط‌گرای معلمان نقش کلیدی در کاهش فرسودگی آنان دارد. به عبارت دیگر، جهت‌گیری تسلط‌گرا به‌عنوان عامل محافظتی، می‌تواند اثرات منفی کمال‌گرایی ناسالم را خنثی کرده و از فرسودگی شغلی معلمان مقطع ابتدایی بکاهد. نوروزی و شایسته‌فر (۱۴۰۵) در مطالعه‌ای با عنوان «مدل‌سازی و نقش جو تسلطی و عملکردی در خستگی عاطفی و رفتار جستجوی بازخورد در میان معلمان زبان انگلیسی» دریافتند که جو تسلط‌گرا و یادگیری‌محور با جستجوی بازخورد برای خودسازی معلمان همراه است، در حالی که جو عملکردگرا با افزایش خستگی عاطفی و تمایل به دریافت بازخورد تأییدکننده درباره توانایی‌ها مرتبط است. نتایج این پژوهش که روی ۵۴۹ معلم زبان انگلیسی انجام شد، تأکید می‌کند که اهداف عملکردی به‌طور قابل توجهی با افزایش خستگی عاطفی معلمان همراه است. لی^{۴۸} و همکاران (۲۰۲۱) در مطالعه‌ای با عنوان «چرا معلمان می‌خواهند شغل خود را ترک کنند؟ نقش اهداف پیشرفت، فرسودگی شغلی و زمینه ادراک‌شده مدرسه» به بررسی ارتباط جهت‌گیری اهداف معلمان و فرسودگی شغلی پرداختند. آنان داده حاصل از ۱۰۲۸ معلم در ۴۸ مدرسه مقطع راهنمایی و دبیرستان شهر پکن کشور چین را تحلیل کردند. نتایج نشان داد که اهداف تسلط‌گرا، ضمن تأکید بر یادگیری و پیشرفت شخصی، فرسودگی شغلی معلمان را کاهش می‌دهند. در مقابل انتخاب هدف عملکردگرا، معلمان را به مقایسه با دیگران و ترس از شکست وادار می‌کند که با تحلیل رفتگی حرفه‌ای آنان پیوند خورده است. به عبارت دیگر، معلمان با اهداف عملکردگرا، به دلیل نگرانی از قیاس با

46. Hatfield, J. L. & Kuvaas, B

47. Park, M. -J & Son, B. -Y

48. Li, R

دیگران، به میزان بیشتری در معرض خطر این پدیده قرار می‌گیرند. اوسان سوپرویا و سالورا بورداس^{۴۹} (۲۰۲۰) در مطالعه‌ای با عنوان «سندرم فرسودگی شغلی، مشارکت و جهت‌گیری هدف در معلمان مقاطع مختلف تحصیلی» به بررسی نقش فرسودگی شغلی، جهت‌گیری هدف تسلط‌گرا و عملکردگرا و خودکارآمدی با مشارکت بین معلمان پرداختند. آنان داده حاصل از ۵۷۶ معلم (۲۴۴ مرد و ۳۳۲ زن) در کشور اسپانیا را تحلیل کردند. از این تعداد ۱۷۲ نفر (۲۹٪/۸۶) معلم مقطع ابتدایی بودند. نتایج نشان داد که تأکید بر اهداف تسلط‌گرا می‌تواند به بهبود مشارکت و کاهش فرسودگی شغلی در معلمان کمک کند. به‌طور دقیق‌تر جهت‌گیری تسلط‌گرا با مشارکت و خودکارآمدی همبستگی مثبت و با فرسودگی شغلی همبستگی منفی داشت. جهت‌گیری عملکردگرا نیز با مشارکت و تعهد همبستگی منفی و با فرسودگی شغلی رابطه مثبت داشت.

در زمینه نقش خودکارآمدی بر فرسودگی شغلی معلمان، وانگ^{۵۰} و همکاران (۲۰۲۶) در مطالعه‌ای با عنوان «نقش مثبت شایستگی اجتماعی-هیجانی معلمان در فرسودگی شغلی: اثرات واسطه‌ای خودکارآمدی» با تحلیل داده‌های حاصل از ۹۲۴ معلم مقطع ابتدایی و متوسطه چین دریافتند که خودکارآمدی معلمان رابطه بین شایستگی اجتماعی-هیجانی و فرسودگی شغلی را واسطه‌گری می‌کند و به‌عنوان یک منبع فردی کلیدی، می‌تواند در کاهش فرسودگی شغلی معلمان نقش مؤثری داشته باشد. ژانگ و ایشاک^{۵۱} (۲۰۲۶) در مطالعه‌ای با عنوان «تحلیل شبکه سرمایه روانشناختی: ترسیم پویایی به‌هم‌پیوسته در رفاه معلم و تعهد حرفه‌ای» با تحلیل داده‌های حاصل از ۱۲۷۱ معلم مقطع اول متوسطه در کشور چین دریافتند که خودکارآمدی و تاب‌آوری دو مؤلفه اصلی سرمایه‌های روان‌شناختی معلمان هستند که قوی‌ترین همبستگی منفی را با فرسودگی شغلی دارند. هلاادو^{۵۲} و همکاران (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای با عنوان «نقش فرسودگی شغلی، سلامت خودارزیابی‌شده و خودکارآمدی معلم در پرورش توانایی کاری ادراک‌شده آنان» داده حاصل از ۸۵۳ معلم مدارس ابتدایی و متوسطه در کشور جمهوری چک را تحلیل کردند. نتایج نشان داد که فرسودگی به‌عنوان یکی از عوامل اصلی کاهش توانایی کار در محیط آموزشی عمل می‌کند. معلمان با سطوح بالای فرسودگی، توانایی کمتری در انجام وظایف شغلی خود داشتند و خودکارآمدی معلمان به‌عنوان یک عامل کلیدی در برابر کاهش فرسودگی نقش داشت. گایدا و زلینسکا^{۵۳} (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای با عنوان «پیش‌بینی فرسودگی شغلی در معلمان مقطع ابتدایی: نقش خودکارآمدی، تنظیم هیجان، ذهن‌آگاهی و عوامل مرتبط با مدرسه» با تحلیل داده‌های حاصل از ۲۴۰ معلم شاغل در مدارس ابتدایی دولتی در شهر ورشو کشور لهستان دریافتند که خودکارآمدی به‌تنهایی پیش‌بین معناداری برای فرسودگی شغلی نیست، بلکه عواملی مانند تنظیم هیجان، ذهن‌آگاهی و رضایت از محیط مدرسه نقش پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری دارند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که عوامل شخصی و سازمانی هر دو نقش کلیدی در رفاه معلمان ایفا می‌کنند. یان^{۵۴} و همکاران (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای با عنوان «بررسی تعامل ذهن‌آگاهی، خودکارآمدی و فرسودگی شغلی در بین معلمان پیش‌دبستانی

49. Usán Supervía, P & Salavera Bordás, C

50. Wang J

51. Zhang, Y & Ishak, Z

52. Hlado, P

53. Gajda, M & Ziełińska, A

54. Yan L

چینی: یک رویکرد شبکه‌ای» با تحلیل داده‌های حاصل از ۵۷۲ معلم پیش‌دبستانی در استان‌های سیچوان و یونان کشور چین دریافتند که بین خودکارآمدی معلم و فرسودگی شغلی رابطه منفی وجود دارد و خودکارآمدی قوی‌ترین همبستگی منفی را با ابعاد مختلف فرسودگی شغلی نشان داد. داداندی^{۵۵} (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای با عنوان «نقش واسطه‌ای افسردگی در رابطه بین خودکارآمدی و فرسودگی شغلی معلمان» با تحلیل داده‌های حاصل از ۳۲۸ معلم شاغل در استان‌های مختلف کشور ترکیه دریافتند که خودکارآمدی معلمان به‌طور منفی و معناداری فرسودگی شغلی را پیش‌بینی می‌کند و افسردگی نقش واسطه‌ای جزئی در این رابطه دارد. حقایقی و مقدم‌زاده (۱۴۰۴) در مطالعه‌ای با عنوان «نقش واسطه‌ای کارآمدی معلم در ارتباط بین خودپنداره معلم و فرسودگی شغلی: یک رویکرد واسطه‌ای تعدیل‌شده» داده حاصل از ۸۶۹ معلم مقطع ابتدایی شهر مشهد را تحلیل کردند. نتایج نشان داد که معلمانی با احساس کارآمدی بالا پیش از اینکه فشارهای کاری به مرحله فرسودگی برسد با اتکا به حس توانمندی خود راه حلی کارآمد می‌سازند و اجازه نمی‌دهند که استرس روزمره به موقعیت شغلی آنان لطمه وارد کند. حسن و ایبورک^{۵۶} (۲۰۲۱) در مطالعه‌ای با عنوان «فرسودگی شغلی، خودکارآمدی و رضایت شغلی در میان معلمان مدارس ابتدایی» با تحلیل داده‌های حاصل از ۴۰۴ معلم از شهر قلعه سراغنه^{۵۷} به بررسی ساختار سه مقیاس اندازه‌گیری خودکارآمدی، فرسودگی شغلی و رضایت شغلی معلمان ابتدایی کشور مراکش پرداختند. یافته‌ها نشان داد که خودکارآمدی اثر منفی معناداری بر فرسودگی شغلی دارد؛ به‌گونه‌ای که معلمان با سطوح بالاتر خودکارآمدی و رضایت شغلی، به میزان کمتری خستگی هیجانی و بی‌تفاوتی نسبت به کار را تجربه می‌کنند. این نتایج بر اهمیت ارتقای خودکارآمدی و رضایت شغلی به‌عنوان عوامل کلیدی در پیشگیری و کاهش فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی تأکید دارد و نشان می‌دهد که چنین رویکردی می‌تواند در بهبود سلامت روان و افزایش عملکرد حرفه‌ای آنان مؤثر واقع شود. رضاوندی و همکاران (۱۴۰۰) در مطالعه‌ای با عنوان «بررسی پیش‌بینی‌پذیری فرسودگی شغلی براساس ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی در معلمان ابتدایی» به تبیین نقش خودکارآمدی معلمان در پیش‌بینی فرسودگی شغلی آنان پرداختند و با تحلیل داده‌های ۱۳۲ معلم مقطع ابتدایی شهر کرمان، دریافتند که خودکارآمدی به‌عنوان یک سازه شناختی و انگیزشی، به‌طور قابل توجهی می‌تواند تغییرات فرسودگی شغلی معلمان را مورد پیش‌بینی قرار دهد. بنابراین باورهای مرتبط با کارآمدی معلمان ضمن کاهش سطح فرسودگی شغلی، در پیشرفت حرفه‌ای آنان نقش مؤثری دارند.

در زمینه نقش اهداف تسلط‌گرا و عملکردگرا بر خودکارآمدی معلمان، کاکس^{۵۸} (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای با عنوان «بررسی خودکارآمدی تدریس و جهت‌گیری هدف در معلمان ابتدایی» داده حاصل از ۶۵ دانشجوی-معلم شهر لینکلن در کشور آمریکا را تحلیل کردند. نتایج نشان داد که رابطه معناداری بین اهداف تسلط‌گرای معلمان و خودکارآمدی آنان وجود دارد. ژو^{۵۹} و همکاران (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای با عنوان «بررسی رابطه بین محیط‌های یادگیری تربیت معلم، آمادگی آموزشی و خودکارآمدی تدریس مبتنی بر عدالت»، با تحلیل داده‌های حاصل از ۴۱۳ دانشجوی-معلم در کشور چین دریافتند که اهداف تسلط‌گرا اثر مثبت و مستقیمی بر خودکارآمدی معلمان دارند، در حالی

55. Dadandi, I

56. Hassan, O & Ibourk, A

57. El Kelaa des Sraghna

58. Cox, D.S

59. Zhou, Y

که اثر اهداف عملکردی بسیار ضعیف است. همچنین، این مطالعه نشان داد که سطح آمادگی معلمان در تدریس نقش واسطه‌ای مهمی در رابطه بین اهداف تسلط و خودکارآمدی ایفا می‌کند. فرانزن^{۶۰} و همکاران (۲۰۲۴) در مطالعه‌ای با عنوان «پیش‌بینی‌کننده‌های باورهای خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی» داده حاصل از ۳۵۵ معلم مقطع ابتدایی کشور آلمان را تحلیل کردند. نتایج نشان داد که تجربیات تسلطی معلمان قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده باورهای خودکارآمدی آنان در محیط‌های آموزشی است. همچنین سطح خودکارآمدی معلمان به تجربیات موفقیت‌آمیزشان در تدریس بستگی دارد و این باور به‌طور قابل توجهی بر تمایل آن‌ها برای اجرای آموزش اثربخش تأثیر می‌گذارد. سکاالویک و سکاالویک^{۶۱} (۲۰۲۳) در مطالعه‌ای با عنوان «فرهنگ جمعی معلم و ساختار هدف مدرسه: ارتباط با خودکارآمدی و تعامل معلم» با تحلیل داده‌های حاصل از ۱۱۴۵ معلم در مقاطع ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان در کشور نروژ نشان دادند که ساختار هدف تسلط‌گرا و عملکردگرای معلمان به ترتیب به‌طور مثبت و منفی با خودکارآمدی معلمان مرتبط است. ییلدیزلی^{۶۲} (۲۰۱۹) در مطالعه‌ای با عنوان «روابط ساختاری بین جهت‌گیری‌های هدف معلمان برای تدریس، خودکارآمدی، فرسودگی شغلی و نگرش نسبت به تدریس» داده‌های ۴۹۵ معلم در سه مقطع ابتدایی، متوسطه اول و دوم منطقه آناتولی مرکزی کشور ترکیه را با استفاده از مدل معادلات ساختاری تحلیل کرد. یافته متناظر با این تحقیق به تقویت اهداف تسلط‌محور در برنامه توسعه حرفه‌ای معلمان اشاره می‌کند. نتایج نشان داد که هدف تسلط‌گرا به‌طور معناداری خودکارآمدی معلمان را افزایش داده و از شدت فرسودگی شغلی می‌کاهد. در حالی که هدف عملکردگرا با کاهش خودکارآمدی و افزایش سطح فرسودگی شغلی معلمان همراه است و خودکارآمدی نقش میانجی‌گری مهمی در انتقال اثر اهداف پیشرفت بر فرسودگی شغلی دارد.

در جمع‌بندی پیشینه پژوهش می‌توان گفت که فرسودگی شغلی معلمان پدیده‌ای چندبعدی است که تحت تأثیر هم‌زمان عوامل محیطی و روان‌شناختی قرار دارد. در این میان، ادراک معلمان از نوع اهداف انتخابی خود در محیط کار و باورهای خودکارآمدی آنان نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری یا کاهش فرسودگی شغلی دارند. به‌طور کلی، شواهد پژوهشی حاکی از آن است که تقویت خودکارآمدی و ایجاد ساختارهای هدف‌گذاری انعطاف‌پذیر می‌تواند از بروز فرسودگی شغلی معلمان پیشگیری کند. در ادامه، فرضیات پژوهش همراه با مدل مفهومی ارائه می‌شوند.

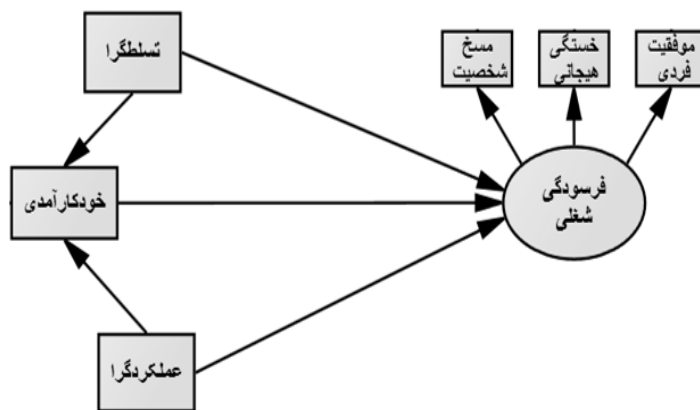
۱. هدف تسلط‌گرا اثر مستقیم و معناداری بر فرسودگی شغلی معلمان دارد.
۲. هدف عملکردگرا اثر مستقیم و معناداری بر فرسودگی شغلی معلمان دارد.
۳. خودکارآمدی اثر مستقیم و معناداری بر فرسودگی شغلی معلمان دارد.
۴. هدف تسلط‌گرا اثر مستقیم و معناداری بر خودکارآمدی معلمان دارد.
۵. هدف عملکردگرا اثر مستقیم و معناداری بر خودکارآمدی معلمان دارد.

60. Franzen, K

61. Skaalvik, E.M & Skaalvik, S

62. Yıldızlı, H

۶. هدف تسلط‌گرا به واسطه میانجی‌گری خودکارآمدی اثر غیرمستقیم و معناداری بر فرسودگی شغلی معلمان دارد.
۷. هدف عملکردگرا به واسطه میانجی‌گری خودکارآمدی اثر غیرمستقیم و معناداری بر فرسودگی شغلی معلمان دارد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

Figure 1. The Conceptual Model of the Study

روش‌شناسی تحقیق

پژوهش حاضر با توجه به هدف، از نوع مطالعات کاربردی و از لحاظ ماهیت اجرا و جمع‌آوری اطلاعات از نوع مطالعات توصیفی همبستگی است که در آن اثرات مستقیم و غیرمستقیم میان متغیرها با تکنیک آماری مدل معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفته‌اند. تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز با استفاده از SPSS-22 و AMOS-22 انجام شد.

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری مطالعه حاضر شامل کلیه معلمان کلاس‌های چندپایه ابتدایی مناطق روستایی شهرستان مریوان در سال ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود. حجم جامعه بر اساس استعلام از اداره آموزش و پرورش ۴۱۰ نفر برآورد شد. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان، ۱۵۴ نفر شامل ۲۱ زن (۱۳/۶٪) و ۱۳۳ مرد (۸۶/۴٪) برآورد شده است که به روش نمونه‌گیری غیراحتمالی در دسترس انتخاب شدند. برای این منظور، با مراجعه حضوری به مدارس چندپایه روستایی که از لحاظ مسیر رفت‌وآمد در دسترس‌تر بودند و همچنین حضور در جلسات ضمن خدمت اداره آموزش و پرورش شهرستان مریوان، معلمان حاضر به همکاری، در مطالعه مشارکت داشتند. پیش از شروع فرآیند اجرا، اصول اخلاقی پژوهش از جمله اهداف مطالعه حاضر و اصل محرمانگی اطلاعات شرح داده شد و رضایت‌نامه حضور داوطلبانه از معلمان دریافت شد. از نمونه آماری مورد نظر، ۲ نفر (۱/۳٪) در مقطع دکتری، ۱۸ نفر (۱۱/۷٪) در مقطع کارشناسی ارشد، ۱۲۶ نفر (۸۱/۸٪) در مقطع کارشناسی و ۸ نفر (۵/۲٪) در مقطع کاردانی بودند. به‌طور کلی ۴۹ نفر (۳۱/۸٪) معلم دوپایه، ۵۷ نفر (۳۷٪) معلم سه‌پایه، ۱۶ نفر (۱۰/۴٪) معلم چهارپایه، ۶ نفر معلم پنج‌پایه (۳/۹٪) و ۲۶ نفر (۱۶/۹٪) معلم شش‌پایه بودند.

ابزار سنجش

جهت سنجش متغیرهای تحقیق از سه پرسشنامه استاندارد به شرح زیر استفاده شد.

پرسشنامه فرسودگی شغلی ماسلاچ و جکسون^{۶۳} (۱۹۸۶)

این پرسشنامه توسط ماسلاچ و جکسون (۱۹۸۶) ساخته شده است که برآورد جدیدی از پدیده تنیدگی، یعنی فرسودگی شغلی ارائه می‌دهد. این پرسشنامه شامل ۲۲ گویه است که به سنجش خستگی هیجانی (گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۶، ۸، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۲۰)، مسخ شخصیت (گویه‌های ۲۲، ۱۵، ۱۱، ۱۰، ۵) و فقدان موفقیت فردی در چارچوب فعالیت حرفه‌ای (گویه‌های ۲۱، ۱۹، ۱۸، ۱۷، ۱۲، ۹، ۷، ۴) پرداخته است و مخصوص برای سنجش و پیشگیری از فرسودگی در گروه‌های حرفه‌ای مانند پرستاران و معلمان به کار می‌رود. نحوه نمره‌گذاری گویه‌های پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای (هرگز نمره ۱، خیلی کم نمره ۲، کم نمره ۳، متوسط نمره ۴، بالای متوسط نمره ۵، زیاد نمره ۶، خیلی زیاد نمره ۷) صورت می‌گیرد. ماسلاچ و جکسون ضریب پایایی را برای خستگی هیجانی ۰/۹۰، مسخ شخصیت ۰/۷۹ و فقدان موفقیت فردی ۰/۷۱ گزارش کرده‌اند. این پرسشنامه برای اولین بار در ایران توسط فیلیان (۱۳۷۱) اعتباریابی شده است و ضریب پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ برآورد شد. در مطالعه نیک‌سیرت و همکاران (۱۴۰۳) ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس مسخ شخصیت ۰/۷۲، خستگی هیجانی ۰/۸۶ و فقدان موفقیت فردی ۰/۷۴ گزارش شد. در مطالعه حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ محاسبه شد، بنابراین با عنایت به استاندارد بودن این پرسشنامه، اعتبار لازم برای سنجش میزان فرسودگی شغلی معلمان را دارا است.

پرسشنامه خودکارآمدی شرر^{۶۴} (۱۹۸۲)

این پرسشنامه توسط شرر و همکاران (۱۹۸۲) جهت سنجش میزان حس خودکارآمدی افراد با ۱۷ گویه طراحی شد. نمره‌گذاری آن به صورت لیکرت ۵ درجه‌ای است (کاملاً مخالفم نمره ۱، مخالفم نمره ۲، تقریباً مخالفم نمره ۳، موافقم نمره ۴، کاملاً موافقم نمره ۵). این پرسشنامه برای اولین بار در ایران توسط براتی (۱۳۷۵) ترجمه و اعتباریابی شد؛ در پژوهش عابدینی بلترک و کریمی مزیدی (۱۴۰۰) ضریب پایایی ۰/۸۳ گزارش شد. در مطالعه حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمد.

پرسشنامه ساختار هدف کلاسی میجلی و همکاران^{۶۵} (۱۹۸۸)

این پرسشنامه توسط میجلی^{۶۶} و همکاران (۱۹۸۸) با ۱۴ گویه و در سه خرده مقیاس ساخته شد. نمره‌گذاری این پرسشنامه از طریق طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالفم نمره ۱، مخالفم نمره ۲، نه مخالف نه موافق نمره ۳، موافقم نمره ۴، کاملاً موافقم نمره ۵) انجام می‌شود. سؤالات ۱ تا ۶ ساختار هدف تسلط‌گرا یا تبحری، ۷ تا ۹ ساختار هدف عملکردگرا و ۱۰ تا ۱۴ ساختار هدف اجتنابی را می‌سنجند. نیکدل و عرب‌زاده (۱۳۹۸) به بررسی شاخص‌های روانسنجی این پرسشنامه پرداختند؛ یافته‌های آنان نشان داد که ضرایب

63. Maslach and Jackson Burnout Inventory (MBI)

64. Sherer General Self-Efficacy Scale (SGSES)

65. Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)

66. Midgley

آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های پرسشنامه در دامنه ۰/۷۹ تا ۰/۹۱ قرار دارد که حاکی از پایایی مطلوب ابزار است. همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی، ساختار چندبعدی پرسشنامه را تأیید و از روایی سازه در حد قابل قبول حمایت کرد. در مطالعه عاشوری (۱۳۹۲) و الله‌یاری و همکاران (۱۴۰۰) ضریب آلفای ۰/۷۰ گزارش شده است. در مطالعه حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ به‌طور تفکیکی برای هدف عملکردگرا و هدف تسلط‌گرا ۰/۷۲ محاسبه شد. همچنین پایایی کل برابر ۰/۸۹ بود که نشان از قابلیت اعتماد بالای پرسشنامه دارد.

یافته‌ها

بخش توصیفی

مطابق با جدول شماره ۱، شاخص‌های توصیفی مرتبط با نمونه آماری پژوهش حاضر از جمله میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی ارائه می‌شوند. با توجه به اینکه ضریب چولگی و کشیدگی متغیرهای فرسودگی شغلی، خودکارآمدی، هدف تسلط‌گرا و هدف عملکردگرا در بازه ± 2 است بنابراین چولگی و کشیدگی توزیع متغیرهای مورد نظر شدید نیست.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی پژوهش

Table 1. Descriptive indicators of the study

| متغیر | میانگین | انحراف معیار | چولگی | کشیدگی |
|---------------|---------|--------------|--------|--------|
| فرسودگی شغلی | ۵۱/۳۱ | ۱۵/۱۱ | ۰/۳۶۹ | -۰/۵۶۸ |
| خودکارآمدی | ۴۹/۴۳ | ۱۰/۷۶ | -۱/۳۶۹ | ۱/۸۴۰ |
| هدف تسلط‌گرا | ۱۱/۸۹ | ۳/۴۰ | ۰/۳۸۵ | ۰/۵۵۹ |
| هدف عملکردگرا | ۸/۸۰ | ۳/۵۷ | ۱/۴۹۶ | ۱/۶۵۸ |

به‌منظور بررسی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد نظر از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف (K-S) استفاده شد و نتیجه آن در جدول شماره ۲ به شرح زیر است. با توجه به اینکه سطح معناداری این آزمون در چهار متغیر مورد نظر بزرگتر از ۰/۰۵ است، تفاوت معناداری بین توزیع مورد نظر و توزیع نرمال وجود ندارد؛ بنابراین چهار متغیر نرمال هستند و می‌توانیم از روش آماری پارامتریک از جمله ضریب همبستگی پیرسون استفاده کنیم.

جدول ۲. پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش

Table 2. Test of normality assumption for research variables

| متغیر | سطح معناداری | نوع توزیع |
|---------------|--------------|-----------|
| فرسودگی شغلی | ۰/۰۷۹ | نرمال |
| خودکارآمدی | ۰/۱۵۹ | نرمال |
| هدف تسلط‌گرا | ۰/۲۶۳ | نرمال |
| هدف عملکردگرا | ۰/۱۲۰ | نرمال |

نتایج ماتریس همبستگی مطابق با جدول شماره ۳ به شرح زیر است. معناداری ضرایب در سطح ۰/۰۱ محاسبه و با نماد دو ستاره مشخص شدند. ضریب همبستگی پیرسون بین فرسودگی شغلی با خودکارآمدی و هدف تسلط‌گرا به ترتیب برابر ۰/۵۹۱- و ۰/۳۶۷- بوده و در سطح ۰/۰۱ $p <$ معنی‌دار و معکوس می‌باشند؛ بین فرسودگی شغلی با هدف عملکردگرا ۰/۴۳۹ در سطح ۰/۰۱ $p <$ مثبت و معنی‌دار می‌باشد. همچنین ضریب همبستگی بین خودکارآمدی با هدف تسلط‌گرا و عملکردگرا برابر ۰/۳۰۴ و ۰/۲۸۳- و بین اهداف تسلط‌گرا و عملکردگرا ۰/۱۷۲- در سطح ۰/۰۱ $p <$ معنی‌دار می‌باشند^{۶۷}.

جدول ۳. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

Table 3. Correlation matrix among the research variables

| متغیر | فرسودگی شغلی | خودکارآمدی | هدف تسلط‌گرا | هدف عملکردگرا |
|--|--------------|------------|--------------|---------------|
| فرسودگی شغلی | ۱ | | | |
| خودکارآمدی | ۰/۵۹۱** | ۱ | | |
| هدف تسلط‌گرا | ۰/۳۶۷** | ۰/۳۰۴** | ۱ | |
| هدف عملکردگرا | ۰/۴۳۹** | ۰/۲۸۳** | ۰/۱۷۲** | ۱ |
| ** همبستگی در سطح معنی داری ۰/۰۱ * همبستگی در سطح معنی داری ۰/۰۵ | | | | |

بخش استنباطی

در این بخش به بررسی آزمون مدل اندازه‌گیری و ساختاری می‌پردازیم تا کفایت و برازش مدل مورد ارزیابی قرار بگیرد.

آزمون مدل اندازه‌گیری

از آنجا که در مدل حاضر تنها سازه پنهان، فرسودگی شغلی است که از سه خرده مقیاس خستگی هیجانی، مسخ شخصیت و فقدان موفقیت فردی تشکیل شده است، بنابراین آزمون مدل اندازه‌گیری صرفاً برای این سازه اجرا شد و شاخص‌های برازش مربوط به آن در جدول ۴ به شرح زیر گزارش شده است.

جدول ۴. شاخص‌های برازش آزمون مدل اندازه‌گیری

Table 4. Goodness-of-fit indices of the measurement model

| شاخص برازش | نام اختصاری | فرسودگی شغلی | حد مطلوب | تفسیر |
|--------------------------------|-------------|------------------|----------|-------|
| نسبت کای دو به درجه آزادی | χ^2/df | $X^2(206) = 350$ | < 3 | مطلوب |
| | | $X^2/df = 1.7$ | | |
| ریشه میانگین مربعات خطای تقریب | RMSEA | ۰/۰۶۷ | < 0.08 | مطلوب |
| شاخص نیکویی برازش | GFI | ۰/۹۱ | > 0.90 | مطلوب |
| شاخص نیکویی برازش تعدیل شده | AGFI | ۰/۸۷ | > 0.85 | مطلوب |

آزمون مدل ساختاری

۶۷. بازه بین ۰/۴۰ تا ۰/۶۹ نشانه ضریب همبستگی متوسط و کمتر از ۰/۳۹ نشانه ضریب همبستگی ضعیف است (دلاور ۱۳۹۶: ۲۶۰).

به منظور ارزیابی برازش مدل ساختاری پژوهش حاضر، شاخص‌های برازش به همراه دامنه قابل قبول هر کدام، در جدول ۵ به شرح زیر گزارش شده‌اند. بر اساس نتایج، شاخص‌های مدل به این صورت مورد بررسی قرار گرفتند: نسبت کای دو به درجه آزادی ۲/۶۰، شاخص نیکویی برازش ۰/۹۵، شاخص برازش هنجار شده ۰/۹۳، شاخص برازش تطبیقی ۰/۹۷، شاخص برازش افزایشی ۰/۹۷ و در نهایت ریشه میانگین مربعات خطای تقریب برابر با ۰/۰۶ می‌باشد. همانطور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی در تمامی موارد با حد مطلوب مطابقت دارند و در مقایسه با مدل استقلال، بهبود چشمگیر نشان می‌دهند که گویای برازش قابل قبول است.

جدول ۵. شاخص‌های برازش مدل پژوهش
Table 5. Model fit indices of the structural model

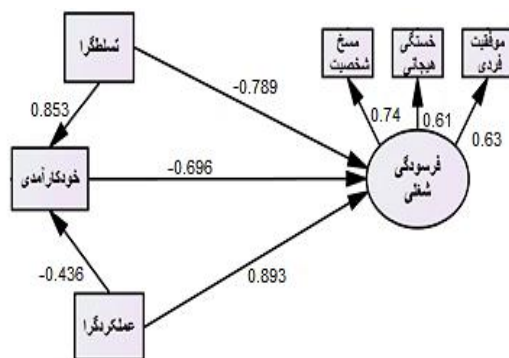
| تفسیر | حد مطلوب | مدل استقلال | مدل نهایی | نام اختصاری | معیارهای برازش مدل |
|-------|----------|-------------|-----------|-------------|--------------------------------|
| مطلوب | <۳ | ۲۰/۴۷ | ۲/۶۰ | χ^2/df | نسبت کای دو به درجه آزادی |
| مطلوب | >۰/۹۰ | ۰/۶۹ | ۰/۹۵ | GFI | شاخص نیکویی برازش |
| مطلوب | >۰/۹۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۹۳ | NFI | شاخص برازش هنجار شده |
| مطلوب | >۰/۹۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۹۷ | CFI | شاخص برازش تطبیقی |
| مطلوب | >۰/۹۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۹۷ | IFI | شاخص برازش افزایشی |
| مطلوب | <۰/۰۸ | ۰/۳۵ | ۰/۰۶ | RMSEA | ریشه میانگین مربعات خطای تقریب |

در جدول شماره ۶ مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم مدل ساختاری ارائه شده است. بر این اساس اثر مستقیم هدف تسلط‌گرا بر فرسودگی شغلی منفی و معنادار است ($\beta = -۰/۷۸۹$)، اثر مستقیم هدف عملکردگرا بر فرسودگی شغلی مثبت و معنادار است ($\beta = ۰/۸۹۳$)، اثر مستقیم هدف تسلط‌گرا بر خودکارآمدی، مثبت و معنادار است ($\beta = ۰/۸۵۳$)، اثر مستقیم هدف عملکردگرا بر خودکارآمدی، منفی و معنادار است ($\beta = -۰/۴۳۶$)، اثر مستقیم خودکارآمدی بر فرسودگی شغلی، منفی و معنادار است ($\beta = -۰/۶۹۶$). برای بررسی اثر غیرمستقیم از روش بوت‌استرپ با ۲۰۰۰ نمونه‌گیری مجدد و سطح اطمینان ۹۵ درصد استفاده شد. اثر غیرمستقیم هدف تسلط‌گرا به واسطه خودکارآمدی بر فرسودگی شغلی، منفی و معنادار است ($\beta = -۰/۵۹۴$)؛ اثر غیرمستقیم هدف عملکردگرا به واسطه خودکارآمدی بر فرسودگی شغلی، مثبت و معنادار است ($\beta = ۰/۳۰۳$). بنابراین نقش میانجی‌گری خودکارآمدی در این روابط مورد تأیید است.

جدول ۶. برآوردهای ضرایب اثر مستقیم و غیر مستقیم
Table 6. Estimates of Direct and Indirect Effect Coefficients

| نوع اثر | t-value | ضریب مسیر | | مسیر |
|-----------|---------|-----------|----------|---|
| | | P | Estimate | |
| مستقیم | -۳/۹۲ | ۰/۰۰۱ | -۰/۷۸۹ | هدف تسلط‌گرا <--- فرسودگی شغلی |
| مستقیم | ۳/۳۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۹۳ | هدف عملکردگرا <--- فرسودگی شغلی |
| مستقیم | ۳/۷۲ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۵۳ | هدف تسلط‌گرا <--- خودکارآمدی |
| مستقیم | -۳/۸۶ | ۰/۰۰۱ | -۰/۴۳۶ | هدف عملکردگرا <--- خودکارآمدی |
| مستقیم | -۷/۶۷ | ۰/۰۰۱ | -۰/۶۹۶ | خودکارآمدی <--- فرسودگی شغلی |
| غیرمستقیم | -۲/۷۴ | ۰/۰۵ | -۰/۵۹۴ | هدف تسلط‌گرا <--- خودکارآمدی <--- فرسودگی شغلی |
| غیرمستقیم | ۲/۱۱ | ۰/۰۵ | ۰/۳۰۳ | هدف عملکردگرا <--- خودکارآمدی <--- فرسودگی شغلی |

شکل ۲، مدل نهایی مطالعه حاضر را نشان می‌دهد که در آن جهت‌گیری هدف تسلط‌گرا و عملکردگرا به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین، خودکارآمدی نقش میانجی و فرسودگی شغلی به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده‌اند. ضرایب مسیر ارائه شده بیانگر نحوه اثرگذاری انواع جهت‌گیری هدف بر فرسودگی شغلی از طریق نقش میانجی‌گری خودکارآمدی هستند.



شکل ۲. مدل ساختاری پژوهش
Figure 2. Structural equation model of the study

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به جایگاه خطیر و ارزشمند حرفه معلمی، به‌ویژه در کلاس‌های چندپایه که با تنوع وظایف آموزشی، محدودیت منابع و فشارهای کاری مضاعف همراه است، شناسایی عوامل مؤثر بر فرسودگی شغلی معلمان از اهمیت بالایی برخوردار است. در همین راستا، یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از آن است که اهداف آموزشی معلمان (شامل اهداف تسلط‌گرا و عملکردگرا) و خودکارآمدی نقش مهمی در تبیین و پیش‌بینی فرسودگی شغلی معلمان مدارس ابتدایی چندپایه روستایی شهرستان مریوان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ دارند. از آنجا که کاهش فرسودگی شغلی یکی از پیش‌شرط‌های اساسی ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری محسوب می‌شود و معلمان این مدارس به‌طور مستمر با چالش‌های حرفه‌ای متعددی مواجه‌اند، در این پژوهش هفت فرضیه تدوین و آزمون شد تا به غنای دانش موجود و پر کردن خلأ پژوهشی این حوزه کمک شود.

مطابق با نتایج فرضیه اول، اثر مستقیم هدف تسلط‌گرا بر فرسودگی شغلی معلمان منفی و معنادار است ($\beta = -0/789$, $p < 0/001$);

به این معنا که با افزایش جهت‌گیری تسلط‌گرای معلمان، سطح فرسودگی شغلی آنان کاهش می‌یابد. این یافته با مطالعه اوسان سوپرویا

و سالورا بورداس (۲۰۲۰) همسو بود. پارک و سون^{۶۸} (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای نشان دادند که جهت‌گیری هدف تبحری یک عامل محافظتی کلیدی در برابر فرسودگی شغلی معلمان به شمار می‌رود. بر اساس نظریه کنترل-ارزش هیجان‌های پیشرفت^{۶۹} پکران^{۷۰} (۲۰۰۶) و پکران و پری^{۷۱} (۲۰۱۵)، معلمان دارای اهداف تسلط‌گرا، فعالیت‌های آموزشی را ارزشمند تلقی کرده و احساس کنترل بیشتری بر فرآیند تدریس دارند؛ بنابراین کمتر دچار فرسودگی شغلی می‌شوند. در مقابل، جهت‌گیری عملکردگرا معمولاً با ادراک کنترل پایین‌تر و تمرکز بیشتر بر نتایج و ارزیابی‌های بیرونی همراه است که می‌تواند زمینه‌ساز فرسودگی شغلی باشد (موسلیو^{۷۲} و همکاران، ۲۰۲۴). در تبیین این یافته می‌توان گفت زمانی که معلمان مقطع ابتدایی در مدارس چندپایه با تمرکز عمیق، پیشرفت فردی و تسلط بر مهارت‌های تدریس به فعالیت حرفه‌ای خود می‌پردازند، فشارهای شغلی را کمتر فرساینده تجربه می‌کنند. جهت‌گیری تسلط‌گرای این دسته از معلمان نوعی نگاه رشدمحور ایجاد می‌کند که در این تجربه ارزشمند، چالش‌های کلاس به‌ویژه در شرایط پیچیده تدریس و استرس حضور در کلاس‌های چندپایه به‌عنوان فرصتی برای یادگیری اثربخش دیده می‌شود. چنین نگرشی، احساس کنترل، شایستگی و معنابخشی را در حوزه کاری و در محیط آموزشی کلاس‌های چندپایه تقویت می‌کند و همین امر از بروز دلزدگی، خستگی هیجانی و احساس ناکارآمد بودن معلمان می‌کاهد. بنابراین افزایش هدف تسلط‌گرای معلمان می‌تواند نقشی محافظتی داشته‌باشد و شدت فرسودگی شغلی آنان را به‌طور قابل توجهی کاهش دهد (فیزج^{۷۳} و همکاران، ۲۰۲۶؛ سان^{۷۴} و همکاران، ۲۰۲۵؛ سیمونتون^{۷۵} و همکاران، ۲۰۲۴).

نتایج فرضیه دوم نشان داد که اثر مستقیم هدف عملکردگرا بر فرسودگی شغلی معلمان مثبت و معنادار است ($\beta = 0.1893$ ، $p < 0.001$)؛ به این معنا که هرچه جهت‌گیری معلم به سوی اهداف عملکردمحور افزایش یابد، به احتمال تجربه خستگی هیجانی، کاهش انگیزش و احساس ناکارآمدی شغلی نیز افزوده می‌شود. در همین زمینه مطالعه نوروژی و شایسته‌فر (۱۴۰۵) نشان داد که ساختار هدف عملکردی و محیط رقابتی به‌طور قابل توجهی با افزایش مؤلفه خستگی هیجانی فرسودگی شغلی معلمان همراه است. مطالعه لی^{۷۶} و همکاران (۲۰۲۱) نیز نشان داد که تمرکز بر اهداف عملکردگرا، می‌تواند به افزایش اضطراب و احساس ناکامی منجر شود. بنابراین انتقال اهداف عملکردگرا به اهداف تسلط‌گرا توسط معلمان ضرورت می‌یابد؛ زیرا اهداف تسلط‌گرا، با تمرکز بر یادگیری عمیق و پیشرفت شخصی، نه‌تنها می‌توانند به افزایش اعتماد به نفس و احساس شایستگی معلمان کمک کنند، بلکه موجب بهبود کیفیت آموزشی و انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان خواهند شد. همچنین سواری و همکاران (۱۴۰۲) در مطالعه خود نشان دادند که فرسودگی شغلی معلمان کلاس‌های چندپایه روستایی می‌تواند با تجربه استرس شغلی همراه باشد. این اثرگذاری را می‌توان از منظر سازوکارهای روان‌شناختی و موقعیتی توضیح داد. در رویکرد عملکردگرا، معلم ارزش حرفه‌ای خود را عمدتاً بر اساس قضاوت بیرونی، مقایسه اجتماعی و نتایج قابل سنجش تعریف می‌کند. چنین جهت‌گیری موجب می‌شود معلم در معرض فشارهای مستمر برای اثبات توانایی، ترس از ارزیابی منفی و حساسیت

68. Park, M. -J & Son, B.-Y

69. The control-value theory of achievement emotions

70. Pekrun, R

71. Pekrun, R & Perry, R. P

72. Musliu, A

73. Fijes, J.B

74. Sun, Y

75. Simonton, K.L

76. Li, R

بالا نسبت به پیامدهای آموزشی قرار گیرد. این وضعیت، سطح برانگیختگی هیجانی و تنش شناختی را به‌طور مزمّن افزایش می‌دهد و معلمان را به‌ویژه در کلاس‌های چندپایه فرسوده می‌سازد (شرعی و حاجی‌آبادی، ۱۴۰۳). از سوی دیگر، اهداف عملکردگرا معمولاً با کاهش تمرکز بر فرآیند یاددهی-یادگیری و افزایش توجه بر پیامدهای بیرونی همراه‌اند. این جابه‌جایی کانون توجه، تجربه اثربخش بودن حرفه معلمی را تضعیف کرده و احساس کنترل درونی را کاهش می‌دهد؛ دو عاملی که نقش مؤثری در برابر افزایش سطح فرسودگی شغلی دارند؛ بنابراین هنگامی که معلم در چارچوبی فعالیت کند که موفقیت او به‌طور مداوم در معرض مقایسه، رقابت و ارزیابی بیرونی قرار دارد، احتمال فرسوده شدن او در محیط آموزشی کلاس چندپایه افزایش می‌یابد (هان^{۷۷} و گائو، ۲۰۲۳؛ چانگ^{۷۸}، ۲۰۲۵؛ استاوروپولو^{۷۹} و همکاران، ۲۰۲۳).

در این بین سازوکار شناختی-انگیزشی خودکارآمدی معلمان می‌تواند بر فرسودگی شغلی آنان در کلاس‌های چندپایه مقطع ابتدایی اثرگذار باشد. یافته فرضیه سوم نشان داد که اثر مستقیم خودکارآمدی معلمان بر فرسودگی شغلی آنان منفی و معنادار است (۰/۶۹۶- $\beta = 0/001 < p$). در تبیین آن می‌توان به مدل تقاضا-منابع شغلی^{۸۰} دمروتی و همکاران^{۸۱} (۲۰۰۱) استناد کرد که خودکارآمدی را یکی از مهم‌ترین منابع فردی می‌دانند؛ منبعی که با کاهش تأثیر فشارهای شغلی و تسهیل بهره‌گیری از منابعی چون حمایت اجتماعی و استقلال عمل، زمینه‌ساز افزایش درگیری شغلی و کاهش فشارهای شغلی و به‌ویژه تحلیل‌رفتگی هیجانی می‌شود (تورتوریان^{۸۲} و همکاران، ۲۰۲۶؛ رحیمی و همکاران، ۱۴۰۲). این یافته با مطالعه هلاو^{۸۳} و همکاران (۲۰۲۵)، حسن و ایبورک^{۸۴} (۲۰۲۱) و رضوندی و همکاران (۱۴۰۰) همسو است. البته مطالعه گابدا و زیلینسکا^{۸۵} (۲۰۲۵) این اثرگذاری را مشروط به عواملی از جمله تنظیم هیجان، ذهن‌آگاهی و رضایت از محیط مدرسه می‌داند. نادون^{۸۶} (۲۰۲۳) در مطالعه‌ای نشان داده شد که کاهش خودکارآمدی نومعلمان می‌تواند به تشدید فرسودگی شغلی و افزایش تمایل به ترک حرفه منجر شود. زمانی که معلمان احساس کنند توانایی لازم برای تأثیرگذاری بر یادگیری دانش‌آموزان را ندارند، زمینه برای شکل‌گیری احساس نارضایتی، خستگی هیجانی و فاصله‌گیری از نقش حرفه‌ای فراهم می‌شود. تداوم این وضعیت، شغل معلمی را به منبعی پایدار از فشار روانی تبدیل کرده و مسیر رشد و پیشرفت حرفه‌ای را با دشواری مواجه می‌سازد (پیکچ جوگوویچ^{۸۷} و همکاران، ۲۰۲۵). در چنین شرایطی، هر روز کاری به‌جای تجربه‌ای معنادار، به منبعی از فشار و فرسایش روانی تبدیل می‌شود و معلم احساس می‌کند توان و انگیزه لازم برای ادامه فعالیت را ندارد؛ وضعیتی که تمایل به ترک حرفه را افزایش

77. Han, J & Gao, C

78. Chang, YF

79. Stavropoulou, G

80. Job Demands-Resources Model (JD-R Model)

81. Demerouti, Bakker & Nachreiner

82. Turtorean, M

83. Hlado, P

84. Hassan, O & Ibourk, A

85. Gajda, M & Zielińska, A

86. Nadon, L

87. Pikić Jugović, I

می‌دهد. این فرآیند نشان می‌دهد که فرسودگی شغلی همراه با خودکارآمدی پایین، علاوه بر تضعیف کیفیت تدریس، به کاهش اثربخشی نیروی انسانی نظام آموزشی منجر می‌شود (کرامر^{۸۸} و همکاران، ۲۰۲۵؛ چلیک‌کالی^{۸۹} و همکاران، ۲۰۲۵).

یافته حاصل از فرضیه چهارم ($\beta = ۰/۸۵۳$) و پنجم ($\beta = -۰/۴۳۶$) نشان داد که جهت‌گیری هدف تسلط‌گرا و عملکردگرای معلمان می‌تواند نحوه شکل‌گیری خودکارآمدی آنان را در سطح $p < ۰/۰۰۱$ تبیین کند. این دو یافته با مطالعه گایدا و زیلینسکا^{۹۰} (۲۰۲۵)؛ فرانزن^{۹۱} و همکاران (۲۰۲۴)؛ ژنگ^{۹۲} و همکاران (۲۰۲۴)، همسو است. در تبیین آن می‌توان گفت این دو جهت‌گیری هدف از مسیرهای متفاوتی بر ادراک معلم از سطح خودکارآمدی اثر می‌گذارد. معلمانی با جهت‌گیری هدف تسلط‌گرا، مواردی از جمله تلاش برای یادگیری عمیق دانش‌آموزان و پیشرفت فردی خود را مبنای فعالیت کلاسی قرار می‌دهند. آن‌ها خطا را بخش طبیعی فرآیند رشد تلقی می‌کنند و هر تجربه آموزشی را فرصتی برای تقویت مهارت‌های تدریس می‌بینند. این نگاه رشدمحور، احساس توانایی در مدیریت کلاس، طراحی فعالیت‌های یادگیری و مواجهه با چالش‌های آموزشی را افزایش می‌دهد و در نهایت در تقویت خودکارآمدی معلمان مؤثر است (رابسون و الن^{۹۳}، ۲۰۲۵؛ فنگ^{۹۴} و همکاران، ۲۰۲۳). در نقطه مقابل، معلمانی با جهت‌گیری هدف عملکردگرا، بیش از هر چیز بر قضاوت بیرونی، مقایسه با دیگران و کسب تأیید از اطرافیان خود تأکید دارند؛ در نتیجه موفقیت یا شکست را نه به تلاش و راهبردهای قابل کنترل بلکه به ارزیابی بیرونی نسبت می‌دهند. چنین رویکردی موجب می‌شود حضور در محیط مدرسه تجربه‌ای منفی و خسته‌کننده تلقی شود و احساس ناکارآمدی سریع‌تر شکل بگیرد؛ در این شرایط ارزش حرفه معلمی به قیاس با سایرین گره می‌خورد. بنابراین نوع هدفی که معلمان در کلاس‌های خود دنبال می‌کنند، کیفیت تجربه حرفه‌ای و باور آنان به توانایی‌هایشان را به‌طور بنیادین شکل می‌دهد (هدایت‌الله^{۹۵} و همکاران، ۲۰۲۴؛ کیلمن^{۹۶}، ۲۰۲۲).

یافته حاصل از فرضیه ششم ($\beta = -۰/۵۹۴$) و هفتم ($\beta = ۰/۳۰۳$) نشان داد که نقش میانجی‌گری خودکارآمدی در اثرگذاری اهداف تسلط‌گرا و عملکردگرا بر فرسودگی شغلی معلمان در سطح $p < ۰/۰۵$ معنادار است. این یافته با مطالعه ییلدیزیلی^{۹۷} (۲۰۱۹)، داومیلر^{۹۸} و همکاران (۲۰۲۵) و حقایقی و مقدم‌زاده (۱۴۰۴) همسو است. در تبیین آن می‌توان گفت جهت‌گیری اهداف کلاسی معلمان دو منطق روان‌شناختی کاملاً متفاوت هستند و کیفیت تجربه حرفه‌ای را دگرگون می‌سازند (توربرگسن^{۹۹} و همکاران، ۲۰۲۵). معلم با هدف تسلط‌گرا، یادگیری را یک فرآیند پویا، رو به توسعه و وابسته به تلاش می‌بیند. او به رشد حرفه‌ای خود نگاهی بلندمدت دارد و به جستجوی راهبردهای جدید، بازاندیشی در شیوه تدریس و تفسیر چالش‌ها به‌عنوان داده‌های ارزشمند علاقه‌مند می‌شود. این راهبرد باورهای

88. Kramer, C

89. Çelikkaleli, Ö

90. Gajda, M & Zielińska, A

91. Franzen, K

92. Zeng, Y

93. Robson, D.A & Allen, M.S

94. Feng, X

95. Hidayatullah, A

96. Kilmen, S

97. Yıldızlı, H

98. Daumiller, M

99. Torbergsen, H

خودکارآمدی معلمان را تقویت می‌کند زیرا آنان خود را در حل مسئله و مدیریت موقعیت‌های پیچیده، توانمند ادراک می‌کنند (کوی^{۱۰۰} و همکاران، ۲۰۲۶؛ کید^{۱۰۱} و همکاران، ۲۰۲۵). در مقابل معلم با هدف عملکردگرا، بروز اشتباه در تدریس را نه یک فرصت برای یادگیری بلکه یک تهدید هویتی می‌داند؛ در چنین شرایطی، معلم به شدت نسبت به ارزیابی و برداشت دیگران از شخصیت حرفه‌ای خود حساس می‌شود و این نگرانی مداوم به تدریج باور او به کارآمدی شخصی را تضعیف می‌کند (ماهاوونگ و فچس^{۱۰۲} و همکاران، ۲۰۲۶). علاوه بر این، احساس ناکارآمدی و عدم موفقیت شخصی، فرسودگی شغلی معلم را افزایش داده و می‌تواند باعث شود که او علیرغم تلاش‌هایش به میزان بیشتری پریشانی عاطفی را تجربه کند. بنابراین سطح پایین خودکارآمدی معلمان با نارضایتی شغلی و عدم تعهد آنان به انجام وظایف حرفه‌ای خود مرتبط است (بوداواری^{۱۰۳} و همکاران، ۲۰۲۶؛ لیو و زی^{۱۰۴}، ۲۰۲۵).

علیرغم تلاش برای اجرای دقیق پژوهش، چند محدودیت وجود داشت که باید در تفسیر نتایج مورد توجه قرار گیرند. نخست آنکه جامعه پژوهش شامل معلمان ابتدایی کلاس‌های چندپایه مناطق روستایی شهرستان مریوان بود، این مسئله تعمیم‌پذیری نتایج به سایر مناطق و مقاطع تحصیلی را محدود می‌کند. داده‌ها از طریق پرسشنامه‌های خودگزارش‌دهی گردآوری شد و احتمال سوگیری پاسخ‌دهی یا تمایل به ارائه پاسخ‌های مطلوب اجتماعی وجود دارد. افزون بر این، عوامل زمینه‌ای از جمله حجم کار معلمان، شیفت کاری صبح و عصر، شرایط مدارس و ویژگی‌های خلقی و فردی معلمان در مدل کنترل نشدند که ممکن است بر نتایج اثرگذار باشند. تحلیل‌ها نیز در چارچوب یک مدل علی و در یک مقطع زمانی انجام شد بنابراین نتایج باید در محدوده شرایط و مفروضات این پژوهش تفسیر شوند. در مجموع نتایج این مطالعه توانست بخشی از سازوکارهای شناختی و انگیزشی مؤثر بر فرسودگی شغلی معلمان مقطع ابتدایی کلاس‌های چندپایه بخش روستایی شهرستان مریوان را روشن سازد و نقش اهداف آموزشی و خودکارآمدی معلمان را در این فرآیند تبیین کند. امید است یافته‌های این مطالعه زمینه‌ساز پژوهش‌های آینده و برنامه‌ریزی مؤثرتر در جهت بهبود شرایط حرفه‌ای معلمان به ویژه در کلاس‌های چندپایه مقطع ابتدایی باشد.

در این راستا، نویسندگان مطالعه حاضر پیشنهادات زیر را ارائه می‌دهند:

- پژوهش‌های آینده با نمونه‌های گسترده‌تر و در مناطق مختلف انجام شوند تا قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج افزایش یابد.
- از ابزارهای گوناگون از جمله مشاهده کلاس درس و مصاحبه استفاده شوند تا سوگیری در پاسخ‌دهی کاهش یابد.
- نقش متغیرهایی از جمله تعداد پایه‌های تحت تدریس، کیفیت تعامل با دانش‌آموزان و ارزیابی منابع آموزشی در دسترس بررسی شوند تا توسعه و تبیین مدل‌یابی فرسودگی شغلی معلمان با دقت بیشتری انجام شود.
- مطالعات طولی انجام شوند تا روند تغییرات اهداف آموزشی تسلط‌گرا و عملکردگرای معلمان، سطح خودکارآمدی آنان و میزان فرسودگی شغلی را در طول زمان روشن‌تر سازد و امکان بررسی پایداری روابط علی را فراهم آورد.

100. Cui, Y

101. Kidd, J

102. Mahavong, A & Fejes, J.B

103. Budavari, A.C

104. Liu, Y & Xie, J

- از تجربه زیسته معلمان کلاس‌های چندپایه مقطع ابتدایی در آموزش ضمن خدمت استفاده بیشتری به عمل آید تا نیروی کار جوان با الگوی عینی در تعامل مؤثر باشند.

مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش مشارکت داشته‌اند.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله مراتب سپاس و قدردانی صمیمانه خود را از مسئولان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان که بستر علمی و اجرایی لازم را برای انجام این مطالعه فراهم ساختند ابراز می‌داریم. همچنین از اساتید محترم، جناب آقای دکتر ابوالفضل فرید و جناب آقای دکتر غلامرضا گل محمدنژاد بهرامی که با حمایت‌های علمی و همراهی دلسوزانه خود در تمامی مراحل پژوهش ما را یاری نمودند، سپاسگزاریم. تشکر ویژه داریم از اداره آموزش و پرورش شهرستان مریوان و معلمان محترم کلاس‌های چندپایه مقطع ابتدایی که با مشارکت صادقانه خود با ما همکاری داشتند. بی‌تردید بدون حضور این عزیزان انجام مطالعه حاضر ممکن نبود.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

منابع

- الله یاری، س.، مرزیه، الف و پناهی، غ. (۱۴۰۰). رابطه ساختار هدفی کلاس با درگیری تحصیلی و سازگاری اجتماعی با تأکید بر نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت اجتماعی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸ (۴۳)، ۱۷۲-۱۹۴. <https://doi:10.22111/jeps.2021.6527>
- حقایقی، م.، و مقدم‌زاده، ع. (۱۴۰۴). نقش واسطه‌ای کارآمدی معلم در ارتباط بین خودپنداره معلم و فرسودگی شغلی: یک رویکرد واسطه‌ای تعدیل‌شده. *مجله سلامت عمومی*، ۳۳، ۱۷۳-۱۸۵. <https://doi.org/10.1007/s10389-023-01998-y>
- دلاور، ع. (۱۳۹۶). *روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی* (چاپ چهل و هفتم، ویرایش چهارم)، تهران: انتشارات ویرایش.
- رحیمی، م.، حسنی، م.، فلاوندی، ح. (۱۴۰۲). بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه‌ی بین ابهام نقش و حمایت سازمانی ادراک‌شده بر رفاه کارکنان بر اساس مدل تقاضا-منابع شغلی. *ارگونومی*، ۱۱ (۴)، ۲۸۳-۲۹۲. <http://journal.iehfs.ir/article-1-987-fa.html>
- رضاوندی، ع.، ایرانمنش، ز.، و منطری‌توکلی، و. (۱۴۰۰). بررسی پیش‌بینی‌پذیری فرسودگی شغلی براساس ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی در معلمان ابتدایی. *دوفصلنامه پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره*، ۷ (۱۵)، ۶۸-۵۷. https://journals.cfu.ac.ir/article_2148.html
- سواری، م.، سواری، ز.، مرادی، م.، و سلیمانی، ع. (۱۴۰۲). بررسی رابطه فرسودگی شغلی و استرس شغلی با عملکرد حرفه‌ای معلمان کلاس‌های چندپایه عشایری استان خوزستان. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۵ (۵۰)، ۲۷۰-۲۷۰. <https://civilica.com/doc/1712041>
- شرعی، ز.، حاجی‌آبادی، ه. (۱۴۰۳). عملکرد نوآورانه معلمان و کارکنان آموزش و پرورش با کاوش شخصیت خلاق و جهتگیری هدف. *نشریه علمی فناوری آموزش*، ۱۸ (۳)، ۵۹۱-۶۰۴. <https://www.sid.ir/paper/1410757/fa>
- عابدینی بلترک، م.، و کریمی مزیدی، ع. (۱۴۰۰). بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه ویژگی‌های شخصیتی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. *پژوهش در آموزش راهنمایی و مشاوره*، ۷ (۱۵)، ۱-۱۹. https://educationscience.cfu.ac.ir/article_2145.html

- عباسی، م. (۱۴۰۴). استراتژی تلفیق در مدیریت و برنامه‌ریزی کلاس‌های چندپایه. *انگاره‌های نو در تحقیقات آموزشی*، ۴(۱)، ۱۵۰-۱۶۷. <https://www.ensani.ir/fa/article/621344>
- علی‌پور، خ.، دهقانی، م.، و جوادی‌پور، م. (۱۴۰۲). روایت‌پژوهی چالش‌ها و راهکارهای آموزش در کلاس‌های چندپایه ابتدایی. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۲۰(۱)، ۷۹-۹۸. <https://doi.org/10.22070/TLR.2023.16959.1350>
- فیلیان، ع. (۱۳۷۱). بررسی میزان فرسودگی شغلی و ارتباط آن با روش‌های مقابله‌ای به کار گرفته شده توسط پرستاران شاغل در بیمارستان‌های آموزشی، عمومی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- مرتضوی‌زاده، س. ح.، حسنی، م. (۱۴۰۱). واکاوی تجارب زیسته معلمان تازه‌کار از چالش‌های تدریس در کلاس‌های چندپایه. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۶(۳۳)، ۱۱۵-۱۴۰. <https://doi.org/10.22108/NEA.2022.130682.1686>
- نوروزی، م.، و شایسته‌فر، پ. (۱۴۰۴). مدلسازی و نقش جو تسلطی و عملکردی در فرسودگی هیجانی و رفتار جستجوی بازخورد در میان معلمان زبان انگلیسی خارجی. *تحقیقات زیان‌شناسی کاربردی*، ۴(۱)، ۸۸-۱۰۳. https://ali.birjand.ac.ir/article_3914.html
- نیکدل، فریبرز و عرب‌زاده، مهدی. (۱۳۹۸). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه ساختار هدفی کلاس و ارتباط آن با هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌سنجی*، ۸(۳۰)، ۲۸-۷. <https://www.magiran.com/paper/2180795>
- نیک سیرت، ف.، خادمی اشکذری، م.، و نقش، ز. (۱۴۰۳). پژوهشی میدانی در مفاهیم فرسودگی شغلی، تعارض کار-خانواده، سرمایه روان‌شناختی و سلامت روان معلمان با تأکید بر نقش جنسیت. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۲۳(۱۴۴)، ۲۹۱-۲۷۵. <https://psychologicalscience.ir/article-1-2392-fa.html>
- Avola, P., Soini-Ikonen, T., Jyrkiäinen, A., & Pentikäinen, V. (2025). Interventions to teacher well-being and burnout: A scoping review. *Educational Psychology Review*, 37(11), 1–38. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2>
- Bross, T., Frenzel, A. C., Götz, T., & Nett, U. E. (2026). Teachers' situational joy, anger and achievement goals linked by control- and value-appraisals. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 105352. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105352>
- Budavari, A. C., McDaniel, H. L., Morgan-López, A. A., Musci, R. J., Downer, J. T., Ialongo, N. S., & Bradshaw, C. P. (2026). Addressing methodological challenges in follow-up RCTs during the COVID-19 pandemic: The impact of the Good Behavior Game and MyTeachingPartner™ on teacher burnout and self-efficacy. *Prevention Science*, 27(1), 79-95. <https://doi.org/10.1007/s11121-024-01757-9>
- Bunga, J. B., Olano, M. L. R., & Morga, M. R. (2025). Differentiated instruction in multigrade classrooms: bridging theory and practice. *International Journal of Educational Methodology*, 11(3), 377-390. <https://doi.org/10.12973/ijem.11.3.377>
- Çelikkaleli, Ö., Ata, R., Alpaslan, M.M. et al. (2025). The effect of psychological resilience and regulatory emotional self-efficacy on burnout among pre-service teachers: the mediating role of future anxiety. *Curr Psychol*, 44, 16106–16120. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-08325-6>
- Chang, YF. (2025). Teachers' two dimensions of emotional labor characterized by distinct motivational qualities, and their associations with future goals, achievement goals, and job burnout. *Soc Psychol Educ*, 28(۳), 58-70. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10144-3>
- Chazan, D. J., Pelletier, G. N., & Daniels, L. M. (2022). Achievement goal theory review: An application to school psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 1–17. <https://doi.org/10.1177/08295735211058319>
- Cox, D. S. (2025). *Investigating preservice elementary teachers' STEM teaching self-efficacy and goal orientation*. [Ph.D. dissertation], University of Nebraska. <https://digitalcommons.unl.edu/dissunl/418>
- Cui, Y., Meng, Y., Zhang, X. et al. (2026). The mediating effect of performance-approach goals and mastery-approach goals on the relationship between teacher and peer support, emotions and flow: A multigroup analysis. *Eur J Psychol Educ*, 41(1), 21-35. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-01047-0>
- Dadandi, İ. (2025). The mediating role of depression in the relationship between teachers' self-efficacy and burnout levels. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 20(47), 1145–1165. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/article/1677748>

- Daumiller, M., Gaspard, H., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2025). Bridging teacher motivation and instruction: Relevance of student-oriented goals for teaching alongside personal achievement goals and self-efficacy. *British Journal of Educational Psychology*, 95(1), 98–114. <https://doi.org/10.1111/bjep.12776>
- Daumiller, M., Rinas, R., & Dresel, M. (2023). *Professional development of teachers in online contexts: differences in learning engagement and relevance of achievement goals* [Paper presentation]. The 17th International Conference of the Learning Sciences – ICLS. <https://doi.org/10.22318/icls2023.795214>
- Despoina, A., Despoina, A., & Adamos, A. (2024). The level of professional burnout of primary and secondary education teachers. *ESP International Journal of Science, Humanities and Management Studies*, 2(2), 80–86. [doi:10.56472/25849756/IJSHMS-V2I2P109](https://doi.org/10.56472/25849756/IJSHMS-V2I2P109)
- Feng, X., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. (2023). Teachers' intrinsic orientation, self-efficacy, background characteristics, and effective teaching: a multilevel moderated mediation modeling. In Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Klassen, R.M. (eds), *Effective teaching around the world: Theoretical, empirical, methodological and practical insights*. (pp. 543-574). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4_24
- Fejes, J.B., Mahavong, A., Shernoff, D.J. et al. (2026). Motivational climate through the eyes of teachers: a scoping review based on achievement goal theory. *Soc Psychol Educ*, 29(13), 1-46. <https://doi.org/10.1007/s11218-026-10181-6>
- Franzen, K., Moschner, B., & Hellmich, F. (2024). Predictors of primary school teachers' self-efficacy beliefs for inclusive education. *Front. Educ.* 9, 1437839. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1437839>
- Gajda, M., & Zielińska, A. (2025). Predicting teacher burnout in primary school teachers: the roles of self-efficacy, emotion regulation, mindfulness, and school-related factors. *Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)*, 2(57), 23-44. <https://doi.org/10.12775/PBE.2025.027>
- Han, J., & Gao, C. (2023). Teachers' achievement goal orientations: A systematic review of 15 years of published empirical research. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104146. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104146>
- Hassan, O., & Ibourk, A. (2021). Burnout, self-efficacy and job satisfaction among primary school teachers in Morocco. *Social Sciences & Humanities Open*, 4(1), 100148. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100148>
- Hatfield, J. L., & Kuvaas, B. (2026). Perceiving goals as invariable: The mediating role of job autonomy, self-efficacy on Norwegian teachers' and principals' intrinsic motivation, burnout, and turnover intention. *Learning and Instruction*, 10(2), 58-70. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102306>
- Hidayatullah, A., Csíkos, C. & Setiyawan, R. (2024). The role of belief sources in promoting goal orientation beliefs, self-efficacy, and beliefs about the role of teachers in mathematics learning. *Asia-Pacific Edu Res*, 33, 1383–1393. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00813-w>
- Hlado, P., Juhaňák, L. & Harvankova, K. (2025). The roles of burnout, self-rated health, and teacher self-efficacy in fostering perceived teacher work ability. *Humanit Soc Sci Commun*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05603-3>
- Hu, C., Wang, C., Chen, B., & Li, S. (2024). Examining the influence of work engagement on the relationship between self-efficacy, job satisfaction, and professional goals of special education teachers in China. *Curr Psychol*, 43, 23729–23748. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06126-x>
- Jovanović, VR., Miljević, Č., Hinić, D., Mitrović, D., Vranješ, S., Jakovljević, B., Stanisavljević, S., Jovčić L., Jugović, KP., Simić, N., Mihajlović, G. (2025). Job Demands and Resources as Predictors of Burnout Dimensions in Special Education Teachers. *Eur J Investig Health Psychol Educ*, 15(12), 2-17. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15120258>
- Kidd, J., Gutierrez, K., Lee, M.J. et al. (2025). Teaching to whom and with whom: the role of context in developing preservice teachers' self-efficacy for teaching engineering and coding via robotics. *Int J Technol Des Educ*, 35, 1515–1542. <https://doi.org/10.1007/s10798-024-09955-w>
- Kilmen, S. (2022). Prospective teachers' professional achievement goal orientations, their self-efficacy beliefs, and perfectionism: A mediation analysis. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101165. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101165>
- Kinman, G. (2025). Maslach burnout inventory. *Occup Med (Lond)*, 74(9), 630-631. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqae116.PMID:39820398>

- Kozina, A., Pivec, T. (2026). *Positive teacher development model: Pathways to teachers' job satisfaction and burnout. Teaching and Teacher Education*, 175, 105475. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105475>
- Kramer, C., Strauß, S. & König, J. (2025). Student teachers' learning about effective classroom management: efficacy and transfer of a video-based intervention aimed at promoting situation-specific skills and self-efficacy. *Z Erziehungswiss*, 28, 1501–1523. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01359-3>
- Kuhn, C., Hagenauer, G., & Gröschner, A. (2024). Mentor teachers' achievement goal orientations for mentoring during the practicum. *European Journal of Teacher Education*, 47(5), 970–987. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2328060>
- Lai, K.K., Ng, T.K. (2026). Academic stress, negative affect, and subjective academic performance: The mediating role of academic exhaustion and the moderating role of the growth mindset of intelligence. *Curr Psychol*, 45(2), 371–382. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-09013-1>
- Li, R., Liu, H., Chen, Y., & Yao, M. (2021). Why teachers want to leave? The roles of achievement goals, burnout, and perceived school context. *Learning and Individual Differences*, 89, 102032. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102032>
- Li, S. (2023). The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: a mediation model. *Front. Psychol*, 14, 1185079. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185079>
- Li, Z., Chen, J., Li, Q. (2025). The relationship between teacher professional development and students' social and emotional skills: examining the mediating roles of teacher self-efficacy and teaching practices. *Curr Psychol*, 44, 12661–12678. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-08031-3>
- Liu, Y., Xie, J. (2025). Happiness training effect on primary school teachers' academic burnout and teaching effectiveness: narratives from teachers. *BMC Psychol*, 13, 684. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02985-6>
- Lüftenegger, M., & Muth, J. (2024). Teachers' mindset meaning system: Achievement goals, beliefs and classroom practices. *Social Psychology of Education*, 27, 2923–2942. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09952-w>
- Mahavong, A., & Fejes, J. B. (2026). How are Lao teachers' goals for teaching associated with their instructional practices?. *Instr Sci*, 54(6), 111–130. <https://doi.org/10.1007/s11251-025-09756-1>
- Mańkowska, B. (2025). Burnout phenomenon still unresolved. The current state in theory and implications for public interest. *Front. Organ. Psychol*, 3, 1549253. <https://doi.org/10.3389/forop.2025.1549253>
- Musliu, A., Perolli Shehu, B., & Jashari, V. (2024, August 28). *Emotional dynamics and burnout in teacher identity formation: A study on curriculum reform implementation in Kosovo* [Paper presentation]. European Conference on Educational Research (ECER) 2024, Nicosia, Cyprus. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/29/contribution/59188>
- Nadon, L., Babenko, O., Chazan, D., & Daniels, L. M. (2020). Burning out before they start? An achievement goal theory perspective on medical and education students. *Social Psychology of Education*, 23(2), 1055–1071. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09572-0>
- Park, M.-J., & Son, B.-Y. (2025). Effects of self-oriented perfectionism and social imposition perfectionism of elementary school teachers on psychological burnout: Mediating effect of mastery goal orientation. *Korean Journal of Elementary Education*, 36(4), 423–440. <https://doi.org/10.20972/kjee.36.4.202512.423>
- Peterson, J. M. (2026). Teacher self-efficacy, classroom social climate, and reading comprehension in CLD classrooms: A multilevel longitudinal analysis. *Learning Environments Research*, 29, Article 7. <https://doi.org/10.1007/s10984-025-09617-3>
- Pikić Jugović, I., Marušić, I., & Matić Bojić, J. (2025). Early career teachers' social and emotional competencies, self-efficacy and burnout: A mediation model. *BMC Psychology*, 13(1), Article 9. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02323-2>

- Qangule, T., & Letuma, M. C. (2025). One teacher, many grades: Foundation Phase teachers' experiences in multigrade classroom management. *Frontiers in Education*, *10*, 1685825. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1685825>
- Robson, D.A., Allen, M.S. (2025). Teacher self-efficacy and two-year change in children's internalizing and externalizing problems. *J Child Fam Stud*, *34*, 1048–1057. <https://doi.org/10.1007/s10826-025-030289>
- Ruelan, M. & Ebisa, E. (2025). Diverse classrooms: Challenges and coping practices of multigrade teachers. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, *44*(5), 588-602. <https://doi.org/10.70838/pemj.440507>
- Salama, A. (2025). Tertiary teacher burnout. In Griffiths, C. (ed.) *Teacher burnout from a complex systems perspective* (pp. 155–178). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-85024-0_8
- Salamat, R., & Majeed, A. (2025). Multigrade teaching environment: Unleashing the impact on students' literacy outcomes in under-resourced areas. *IJLTP*, *3*(1), 1–16. <https://doi.org/10.30971/ijltp.v3i1.2938>
- Schweder, S., Hagenauer, G., Grahl, L. et al. (2025). Achievement goal profiles and profile transitions in teacher- and self-directed learning and the association with self-efficacy and interest. *Motiv Emot*, *49*, 593–623. <https://doi.org/10.1007/s11031-025-10142-0>
- Simonton, K. L., Mercier, K., Richards, K. A.R., Gaudreault, K.L., & Gray, A. (2024). Relationships and differences between goal orientations and emotional experiences of physical education teachers. *Teaching and Teacher Education*, *151*, 104738. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104738>
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., Godfrey-Faussett, T., Mccrea, P., & Meliss, S. (2026). Modelling evidence-based practice in initial teacher training: effects on teachers' skills, knowledge and self-efficacy. *Instr Sci*, *54*(32). <https://doi.org/10.1007/s11251-026-09779-2>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2023). Collective teacher culture and school goal structure: Associations with teacher self-efficacy and engagement. *Social Psychology of Education*, *26*, 945–969. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09778-y>
- Stavropoulou, G., Stavropoulou, D., & Gonida, S-E. (2023). Probing the effects of perceived teacher goals and achievement-goal orientations on students' self-efficacy, cognitive and metacognitive strategies in writing: A person-centered approach. *Learning and Motivation*, *82*, 101888. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2023.101888>
- Sun, Y., Wang, B., Ruan, L., Liu, X., & Zhen, R. (2025). Latent patterns and influencing factors of job burnout among primary and secondary school teachers in China. *Teaching and Teacher Education*, *15*(2), 121-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104982>
- Torbergsen, H. K. S., Paulsby, T. E., Haugan, G., & Utvær, B. K. (2025). Students' motivation, study-effort and perceptions of teachers' goals when engaging in a learning design within the flipped classroom. *BMC Med Educ*, *25*, 1160. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07729-z>
- Turturean, M. (2026). Beyond stress: Emotion regulation, burnout, and work engagement as predictors of teachers' occupational self-efficacy in sustainable education systems. *International Journal of Social and Educational Innovation (IJSEIro)*, *13*(25), 71-89. <https://journals.aseiacademic.org/index.php/ijsei/article/view/622>
- Usán Supervía, P., & Salavera Bordás, C. (2020). Burnout syndrome, engagement, and goal orientation in teachers from different educational stages. *Sustainability*, *12*(17), 6882. <https://doi.org/10.3390/su12176882>
- Wang, J., Yang, Z., Chen, X & Chen, H. (2026). The positive role of teachers' social–emotional competence in burnout: the mediating effects of teaching efficacy. *Front. Psychol*, *17*(3),1744311. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1744311>
- Wang, M., Li, X., Zhu, Z., Sun, Y., Yang, L., Gao, J., ... & Anme, T. (2026). The moderating role of resilience in the relationship between teacher stress and burnout in Chinese primary schools. *Discov Psychol*, *6*(109). <https://doi.org/10.1007/s44202-026-00657-z>

- Woodcock, S., & Hardy, I. (2025). Teacher self-efficacy, inclusion and professional development practices: Cultivating a learning environment for all. *Professional Development in Education*, 51(5), 890–904. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2267058>
- Yan, L., Lin, Y., Li, W & Hu, C. (2025). Exploring the interplay of mindfulness, self-efficacy, and burnout among Chinese preschool teachers: a network approach. *Front. Psychol*, 16(1), 56-70 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1483099>
- Yang, X., & Du, J. (2024). The effect of teacher self-efficacy, online pedagogical and content knowledge, and emotion regulation on teacher digital burnout: a mediation model. *BMC Psychol*, 12(51). <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01540-z>
- Yıldızlı, H. (2019). Structural Relationships among Teachers' Goal Orientations for Teaching, Self-efficacy, Burnout, and Attitudes towards Teaching. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 12(4), 111-125. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2019.120402>
- Zhou, Y., Koul, R., Narmluk, M., & Srisupawong, Y. (2025). *Investigating the relationship between teacher education learning environments, pedagogical readiness, and equity-based teaching self-efficacy*. 10th International STEM Education Conference, iSTEM-Ed 2025. Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc. <https://doi.org/10.1109/iSTEM-Ed65612.2025.11129424>
- Zhang, Y., & Ishak, Z. (2026). Network analysis of psychological capital: Mapping interconnected dynamics in teacher well-being and professional commitment. *Frontiers in Psychology*, 17(1), 1784108. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2026.1784108/abstract>
- Zeng, Y., Liu, Y., & Peng, J. E. (2024). Noticing the unnoticed: Teacher self-efficacy as a mediator between school context and teacher burnout in developing regions. *Revista de Psicodidáctica*, 29(2), 107-117. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/27636>