فصـــلنامه مشاوره شـغلی و سـازمانی
دوره ۱۸، شماره ۶۹، زمستان ۱۴۰۵، ۲۰۲-۱۸۵

مدل یابی معادلات ساختاری اجتناب تجربی و فرسودگی شغلی معلمان؛ با نقش میانجی سرمایه روانشناختی

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۵/۲/۱۵، تاریخ دریافت نسخه نهایی: ۱۴۰۵/۵/۱۶، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۵/۵/۲۳

نوع مقاله: علمی – پژوهشی

علی اکبر گودینی[۱]* و محمد گراوندنیا[۲]

چکیده

هدف: اجتناب تجربی در معلمان با فرسایش منابع روانی، نقش تعیین کننده‌ای در بروز فرسودگی روانی دارد و تهدیـدی جـدی برای کیفیت فرایند آموزش و سلامت سازمان محسوب می‌شود. پژوهش حاضر بـا هـدف مـدل‌یابی معـادلات سـاختاری اجتنـاب تجربی و فرسودگی شغلی معلمان؛ با نقش میانجی سرمایه روانشناختی انجام شد. **روش:** پژوهش حاضر ازنظـر روش، توصـیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه معلمان شاغل در ناحیه یک آموزش‌وپرورش شـهر کـرج در سـال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳بود که ۳۳۱ نفر از آنان به روش نمونه گیری خوشه ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشـنامه سرمایه روانشناختی لوتانز(۲۰۰۷)، پرسشنامه فرسودگی شغلی مسلش(۱۹۸۱) و پرسشـنامه چندبعـدی اجتنـاب تجربـی گـامز و همکاران (۲۰۱۱) استفاده شده است. داده‌ها با روش‌های همبسـتگی پیرسـون و مدل‌سـازی معـادلات سـاختاری تجزیـه‌وتحلیل شدند. **یافته‌ها:** نتایج نشان دادکه فرسودگی شغلی رابطه مثبت و معناداری با اجتناب‌تجربی دارد. همچنین سرمایه روانشـناختی به عنوان متغیر میانجی، تاثیر منفی و معناداری با فرسودگی شغلی و اجتناب تجربی نشان داد. شاخص‌های این مدل در معلمـان ناحیه یک کرج دارای برازش مناسبی بود. **نتیجه‌گیری:** یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که مداخلات روان‌شـناختی مبتنـی بـر سرمایه شناختی می‌تواند به‌طور مؤثری در کاهش فرسودگی شغلی و اجتناب تجربی نقش ایفا کند.

کلمات کلیدی: اجتناب تجربی، فرسودگی شغلی، سرمایه روانشناختی، معلمان

۱ - نویسنده مسئول: استادیار گروه آموزش روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.
Email: drgodini@cfu.ac.ir
https://orcid.org/0000-0001-9217-374X

۲ - دکترای روانشناسی تربیتی.

Copyright: © 2026 by the authors- Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https: //creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Journal of Career & Organizational Counseling
Vol 18, No 69, winter *2026, 185-202*

Structural Equation Modeling of Experiential Avoidance and Teacher Burnout: With the Mediating Role of Psychological Capital

Ali Akbar Goodini (Assistant Professor)[1]* **&**
Mohammad Garavandnia (PhD in Educational Psychology)[2]

Abstract
Aim: The use of experiences by teachers with the erosion of psychological resources becomes a determining factor in the occurrence of psychological burnout and a serious threat to the quality of education and the health of the organization.The present study aimed to model the structural equations of experiential avoidance and burnout in teachers: with the mediating role of psychological capital. **Method**: The present study is descriptive in terms of method and correlation. The statistical population of this study was teachers in the first district of Karaj Education and Training in the academic year 1403-1404, of which 331 people were randomly selected. To collect data, Luthans' Psychological Capital Questionnaire (2007), Meslash's Burnout Questionnaire (1981) and the Multidimensional Experiential Avoidance Questionnaire of Gams et al. (2011) were used. The data were analyzed using Pearson correlation and structural equation modeling methods. **Results**: The results showed that burnout has a direct and significant relationship with experiential avoidance. Also, psychological capital as a mediating variable showed a positive and significant effect in this relationship. The indicators of this model had a good fit in teachers of District 1 of Karaj**. Conclusion**: The research findings show that psychological interventions based on cognitive capital can effectively play a role in reducing burnout and experiential avoidance.
Key words: Experiential avoidance, burnout, psychological capital, teachers

1- Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Educational Psychology and Counseling, Farhangian University, Tehran, Iran.
Email: drgodini@cfu.ac.ir
https://orcid.org/0000-0001-9217-374X
2- PhD in Educational Psychology.

Copyright: © 2026 by the authors- Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https: //creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمه

فرسودگی شغلی معلمان یک چالش عمده است که معلمان در سراسر جهان با آن مواجه هستند (گارسیا-کارمونا و همکاران[1]، ۲۰۱۸) و تدریس به عنوان یکی از استرس‌زاترین حرفه‌ها در صنعت خدمات انسانی شناخته شده است (کان[2]، ۱۹۹۳؛ ساوتل و همکاران[3]، ۲۰۱۵؛ شونرت-ریچل[4]، ۲۰۱۷). ماهیت طاقت‌فرسای تدریس اغلب منجر به استرس عاطفی، خستگی، فرسودگی شغلی و نگرش‌های منفی در بین معلمان می‌شود (فیوریلی و همکاران[5]، ۲۰۱۷؛ هو و لاو[6]، ۲۰۱۵) و همچنین سطوح بالای استرس شغلی بر رضایت شغلی معلمان و تعامل آن‌ها با کارشان تأثیر منفی می‌گذارد و منجر به کاهش انگیزه و تعهد می‌شود (ابوس و همکاران[7]، ۲۰۱۸؛ هرمان و همکاران[8]، ۲۰۱۸). قرار گرفتن مداوم در معرض این استرس‌ها می‌تواند اثرات مضری بر سلامت جسمی و روانی معلمان داشته باشد (بوگارت و همکاران[9]، ۲۰۱۴؛ چمبرز مک و همکاران[10]، ۲۰۱۹) و همچنین می‌تواند منجر به افزایش غیبت به دلیل بیماری و درگیری با همکاران شود (صالح نشان و همکاران، ۱۴۰۴؛ راباسا و همکاران[11]، ۲۰۱۶؛ اسکالویک و اسکالویک[12]، ۲۰۱۱). هزینه فرسودگی شغلی معلمان از نظر کیفیت آموزش ارائه شده به دانش‌آموزان قابل توجه است و منجر به کاهش انگیزه، پیشرفت تحصیلی و رفاه دانش‌آموزان می‌شود (کان، ۱۹۹۳؛ کلوسمن و همکاران[13]، ۲۰۱۶؛ ساوتل و همکاران[14]، ۲۰۱۵؛ شونرت رایشل[15]، ۲۰۱۷؛ تیکانن و همکاران[16]،۲۰۲۱؛ ونتزل و همکاران[17]، ۲۰۱۰). تحقیقات نشان داده است که فرسودگی شغلی معلمان بر مشارکت دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (ولف و همکاران[18]، ۲۰۱۹) و بر عملکرد

1- García-Carmona et al
2- Kahn
3- Sautelle et al
4- Schonert-Reichl
5- Fiorilli et al.
6- Hue & Lau
7- Abós et al.
8- Herman,
9- Bogaert et al
10- Chambers Mack et al
11- Rabasa et al
12- Skaalvik & Skaalvik,
13- Klusmann et al
14- Sautelle et al
15- Schonert-Reichl
16- Tikkanen et al
17- Wentzel et al
18- Wolf et al

تحصیلی تأثیر منفی دارد و نقش حیاتی رفاه معلمان را در موفقیت دانش‌آموزان برجسته می‌کند (مادیگان و کیم[1]، ۲۰۲۱). لازم به ذکر است تعداد فزاینده معلمانی که علائم استرس را نشان می‌دهند، فرسودگی شغلی را تجربه می‌کنند (تیکانن و همکاران، ۲۰۲۱؛برنارد[2]، ۲۰۱۶) و این امر چالشی مهم برای جامعه و افراد می‌باشد. در نتیجه، تلاش‌های متعددی برای مقابله با این چالش با استفاده از مداخلاتی که هدفشان کاهش یا جلوگیری از استرس و فرسودگی شغلی معلمان و حمایت از رفاه آنها است، انجام شده است.

گرچه مطالعات متعددی در مورد مداخلات برای رفاه معلمان و همچنین تجزیه و تحلیل سیستماتیک و بررسی مداخلات و نتایج آنها انجام شده است (وو و آلن[3]، ۲۰۲۲)، اما با این‌حال منابع علمی در مورد مکانیسم‌های زیربنایی فرسودگی شغلی کم است. یکی از مسیرهایی که ممکن است به توضیح این رابطه کمک کند، اجتناب تجربی[4] است. این سازه یکی از شش فرآیند هسته‌ای زیربنایی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد می‌باشد (هیز و همکاران[5]، ۱۹۹۹) که منجر به انعطاف‌پذیری روانشناختی می‌شود (هیز و همکاران[6]، ۱۹۹۹). طبق گفته‌های هیز و همکاران (۲۰۱۲)، به نظر می‌رسد اجتناب تجربی یکی از عوامل اصلی است که در انعطاف‌پذیری روانشناختی نقش دارد. اجتناب تجربی یک مکانیسم تنظیمی (کارکلا و پانایوتو[7]، ۲۰۱۱) و شامل تلاشی برای تغییر فراوانی یا شکل رویدادهای خصوصی استرس‌زا یا دردناک مانند افکار، احساسات، خاطرات و احساسات بدنی است (هیز و همکاران، ۱۹۹۹). همچنین باید گفت، اجتناب تجربی به عنوان یک عامل کلیدی در تشدید تجارب درونی ناخوشایند عمل می‌کند (هیز، ۱۹۹۰). مطالعه‌ای که توسط ترینداد و همکاران[8] (۲۰۲۰) انجام شد، نشان می‌دهد که اجتناب تجربی ممکن است به طور مثبت با علائم استرس، افسردگی و اضطراب مرتبط باشد. یافته‌های این مطالعه همچنین نشان می‌دهد که اجتناب تجربی ممکن است به طور منفی با رفاه عاطفی و رضایت از زندگی مرتبط باشد (ترینداد و همکاران، ۲۰۲۰). این در حالی است که این رویکرد، تسکین کوتاه‌مدتی را فراهم می‌کند و اغلب رنج عاطفی را در طول زمان تشدید می‌کند (هیز و همکاران، ۱۹۹۹؛ گالهاردو و همکاران[9]، ۲۰۱۹). از منظر استیون هیز، اجتناب تجربی به

1- Madigan & Kim
2- Bernard et al
3- Vo & Allen
4- experiential avoidance
5- Hayes et al.
6- Hayes et al
7- Karekla, M., & Panayiotou
8- Trindade et al.
9- Galhardo et al.

تلاشی هدفمند و آگاهانه برای کنترل یا حذف تجارب درونی ناخواسته (افکار، احساسات، خاطرات، یا احساسات بدنی) اطلاق می‌شود (هیز، استروسال، ویلسون[1]، ۲۰۱۲). در تعریف فوق از از مفهوم اجتناب تجربی سه نکته نهفته است.

۱. **تلاش برای کنترل:** هسته اصلی اجتناب، تلاش فعال برای جلوگیری از حضور یک تجربه ذهنی خاص است. این تلاش به جای تغییر محتوای آن تجربه، بر روی کنترل شکل و دفعات آن تمرکز دارد.

۲. **ناکارآمدی بلندمدت:** هیز تأکید می‌کند که این استراتژی‌ها در بلندمدت ناکارآمد هستند؛ زیرا تلاش برای سرکوب یا اجتناب از محتوای درونی، خود به یک درد روانی ثانویه تبدیل می‌شود و انرژی شناختی زیادی را مصرف می‌کند.

۳. **ارتباط با درد:** همان‌طور که در بحث‌های پیشین ذکر شد، هیز معتقد است که اجتناب، خود عاملی برای تشدید و تداوم درد روانشناختی است (هیز، استروسال، ویلسون[2]، ۲۰۱۲).

ضمن تعریف اجتناب‌تجربی باید اشاره کرد که، ارتباط منفی بین اجتناب تجربی معلمان از شغل‌شان و میزان فرسودگی شغلی آن‌ها از طریق مکانیسم‌هایی چون تخلیه منابع شناختی و تثبیت احساس درماندگی صورت می‌گیرد، که این خود، تداوم مشکلات روانشناختی (کارکلا و پانایوتو، ۲۰۱۱) و کاهش کیفیت کلی زندگی را به دنبال دارد (هیز و همکاران، ۲۰۰۴). در چارچوب رابطه میان اجتناب تجربی و فرسودگی شغلی معلمان، سرمایه روان شناختی (PsyCap)به عنوان یک متغیر تعدیل‌کننده شخصیتی عمل می‌کند. این بدان معناست که میزان سرمایه روان شناختی متفاوت در میان معلمان، شدت و جهت رابطه منفی بین اجتناب و پیامدهای شغلی را تعیین خواهد کرد؛ به طوری که سطوح بالاتر سرمایه روان‌شناختی می‌تواند اثر مخرب اجتناب تجربی بر فرسودگی شغلی را تضعیف نماید. سرمایه روانشناختی یک سازه محوری در روانشناسی مثبت است که در چارچوب رفتار سازمانی مثبت (POB) بنا نهاده شده است (لوتانز و یوسف،[3] ۲۰۰۴). سرمایه روان‌شناختی با ویژگی‌های قابل اندازه‌گیری و توسعه‌ای مشخص می‌شود که به طور قابل توجهی بر عملکرد و رفاه فردی در محیط‌های مختلف تأثیر می‌گذارد. این سرمایه به طور هم‌افزایی مکانیسم‌های مقابله‌ای امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی را در یک سازه اصلی ترکیب می‌کند و از طریق توسعه ظرفیت‌های شخصی، مزایای رقابتی ارائه می‌دهد (لوتانز و همکاران[4]، ۲۰۰۵). سرمایه روانشناختی شامل چهار مؤلفه اصلی

1- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G
2- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G
3- Luthans and Youssef
4- Luthans et al.

است (لوتانز و یوسف، ۲۰۰۴): امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی. هر عنصر به طور منحصر به فردی نتایج شخصی و سازمانی را افزایش می‌دهد و یک محیط کاری مثبت را پرورش می‌دهد. امید، که به عنوان توانایی پیش‌بینی و دنبال کردن مسیرهای رسیدن به اهداف مطلوب تعریف می‌شود، خودکارآمدی و انعطاف‌پذیری شناختی را افزایش می‌دهد (اسنایدر و همکاران[1]، ۱۹۹۱). این امر به افراد اجازه می‌دهد تا استراتژی‌های متنوعی را برای رسیدن به اهداف خود توسعه داده و اجرا کنند. در رهبری، حضور قوی امید می‌تواند عملکرد سازمانی را به طور قابل توجهی افزایش دهد، تعهد نیروی کار را تعمیق بخشد و رضایت کارکنان را بالا ببرد (لوتانز و جنسن[2]، ۲۰۰۲).

سرمایه روانشناختی به صورت هم‌افزایی، این چهار مؤلفه را در یک ساختار اصلی مرتبه بالاتر ترکیب می‌کند که از مجموع اجزای آن بزرگ‌تر است (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷). این هم‌افزایی توانایی فرد را در مقابله با استرس، سازگاری با تغییر و عملکرد مؤثر افزایش می‌دهد. در حالی که هر مؤلفه به صورت جداگانه در نتایج مثبت نقش دارد، تأثیر ترکیبی آنها از طریق سرمایه روانشناختی، پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری از عملکرد و رفاه ارائه می‌دهد (آوی و لوزانس[3]، ۲۰۱۱).

در این راستا باید اذعان داشت، شغل معلمی به‌دلیل ماهیت پرفشار، تعاملات مستمر بین‌فردی، مسئولیت‌های چندگانه و نیاز دائمی به مدیریت استرس‌های روزمره، معلمان را به‌طور فزاینده‌ای در معرض خطر فرسودگی شغلی قرار می‌دهد. در این میان، یکی از راهبردهای مقابله‌ای ناسازگار و رایج در مواجهه با چنین فشارهایی، اجتناب تجربی است؛ راهبردی که اگرچه ممکن است در کوتاه‌مدت نوعی تسکین روانی ایجاد کند، اما در بلندمدت با کاهش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، تخلیه منابع شناختی و تشدید نشانه‌های آسیب‌شناختی همراه می‌شود. با این حال، نقش عوامل محافظتی در تضعیف این چرخه معیوب هنوز به‌طور کامل روشن نشده است. ازاین‌رو، پژوهش حاضر با هدف بررسی مدل ساختاری رابطه میان اجتناب تجربی و فرسودگی شغلی در معلمان تدوین شده است؛ با این تأکید که آیا سرمایه روان‌شناختی به‌عنوان مجموعه‌ای از منابع مثبت روانی، می‌تواند نقش حائل/تعدیل‌کننده داشته و اثر منفی اجتناب تجربی بر فرسودگی شغلی را به‌طور معناداری کاهش دهد، تا از این طریق زمینه‌های مداخله برای ارتقاء تاب‌آوری و سلامت شغلی معلمان فراهم شود.

1- Snyder et al
2- Luthans, F., & Jensen
3- Avey, J.B., Reichard, R. J., Luthans

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان شاغل در ناحیه یک آموزش و پرورش شهر کرج در سال تحصیلی ۱۴۰۴–۱۴۰۳ به تعداد ۳۳۲۶ نفر بود (اداره آموزش و پرورش ناحیه یک، ۱۴۰۵). حجم نمونه بر اساس قاعده استیونس (۲۰۰۲)، به ازای هر نشانگر ۵ تا ۱۰ نفر، برآورد شد. همچنین، با توجه به اینکه بسیاری از پژوهشگران حداقل حجم نمونه ۲۰۰ نفر را برای تحلیل عاملی و مدل‌یابی معادلات ساختاری مناسب می‌دانند (کالین، ۲۰۱۵)، با در نظر گرفتن احتمال ریزش نمونه، تعداد ۳۸۲ نفر از معلمان واجد شرایط ورود به پژوهش به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. پس از بررسی پرسشنامه‌ها، حذف موارد ناقص و داده‌های پرت، داده‌های ۳۳۱ نفر برای تحلیل نهایی مورد استفاده قرار گرفت. معیارهای ورود به این پژوهش عبارت بودند از: تشخیص فرسودگی شغلی، مبتلا نبودن به اختلالات روانی و جسمی شدید، دامنه سنی، ۳۰ الی ۵۰ سال. معیارهای خروج نیز شامل داشتن بیماری روانی شدید و مصرف داروهای تأثیرگذار بر خلق و عدم تمایل به شرکت در پژوهش بود. در این پژوهش، ملاحظات اخلاقی ازجمله توضیح اهداف به نمونه پژوهش و کسب رضایت کتبی آگاهانه از آنان برای شرکت در پژوهش، رعایت شد.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه سرمایه روانشناختی لوتانز

پرسشنامه استاندارد سرمایه روانشناختی دارای ۲۴ سوال بوده که توسط لوتانز و همکارانش در سال ۲۰۰۷ طراحی و ساخته شده است و بر اساس طیف لیکرت (از خیلی مخالفم تا خیلی موافقم) نمره گذاری شده است و دارای چهار مولفه (خودکارآمدی، امیدواری، تاب آوری و خوش بینی) و هر مولفه دارای شش سوال می‌باشد. میزان ضریب پایایی با روش آلفای کرونباخ ۹۰ درصد به‌دست آمده و روایی آن مورد تائید قرار گرفت (قدیمی و یونسی، ۱۳۹۵). در این پژوهش نیز میزان ضریب پایایی با روش آلفای کرونباخ ۸۷ درصد به دست آمد.

پرسشنامه فرسودگی شغلی

این مقیاس که توسط مسلش در سال ۱۹۸۱ ساخته شد، دارای ۲۲ گویه است که سه خرده مقیاس خستگی عاطفی (۹ گویه)، مسخ شخصیت (۵ گویه) و احساس فقدان کفایت فردی (۹ گویه) را مورد سنجش قرار می‌دهد. طیف اندازه‌گیری سؤالات لیکرت هفت درجه‌ای از هرگز تا

خیلی زیاد (۰ تا ۶) است. ثبات درونی پرسشنامه با ضریب آلفای کرونباخ ۷۱٪ تا ۹۰٪ و ضریب بازآزمایی آن ۶۰٪ تا ۸۰٪ گزارش شده است (مسلش، شوفلی و لیتر، ۲۰۰۱). این پرسشنامه برای اولین بار در ایران توسط فیلیان (۱۳۷۱) مورد تائید قرارگرفته و ضریب قابلیت اعتماد آن با ضریب آلفای کرونباخ ۷۸٪ برآورد شده است. نجفی، صولتی دهکردی و فروزبخش (۱۳۷۹) برای سنجش درستی مالکی همزمان این پرسشنامه همبستگی آن را با پرسشنامه رضایت شغلی اسمیت، کندال و هالین(JDI) ٪۷۶- گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای این ابزار ۸۶٪ به دست آمده است.

پرسشنامه چند بعدی اجتناب تجربی

این پرسشنامه ۴۲ عبارتی را گامز و همکاران (۲۰۱۱) ساخته‌اند که ۶ خرده مقیاس دارد و در طیف لیکرتی ۶ درجه‌ای از شدیداً موافقم تا شدیداً مخالفم را با خرده مقیاس‌های اجتناب رفتاری، پریشان گریزی، تعویق، حواس پرتی/ فرونشانی، انکار/ سرکوبی و تحمل پریشانی می سنجد. سوال های ۲۳ و ۳۰ وارونه نمره‌گذاری می‌شود. گامز و همکاران(۲۰۱۱) ضرایب آلفای کرونباخ را در نمونه های مختلف، از ۹۱٪ تا ۹۵٪ و همبستگی این ابزار را با پرسشنامه تعهد و عمل هایز، استروساهل، بانتینگ، تووهیگ و ویلسون، ۲۰۰۴ برابر با ۷۴٪ به عنوان شاخصی از روایی مناسب گزارش کردند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس اجتناب رفتاری، پریشانی ناسازگار، تعویق، حواسپرتی/فرونشانی، انکار/سرکوبی و تحمل پریشانی به ترتیب ٪۷۷، ٪۷۰، ٪۵۵، ٪۸۰، ٪۷۸ و ۷۹٪ به دست آمد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مولفه‌های این ابزار شامل اجتناب رفتاری، پریشانی ناسازگار، تعویق، حواسپرتی/فرونشانی، انکار/سرکوبی و تحمل به ترتیب مقادیر ۷۵٪، ۷۲٪، ۶۹٪، ۷۶٪، ۸۱٪ و ۸۰٪ به دست آمد.

یافته‌ها

تجزیه و تحلیل اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر نشان داد که ۳۳۱ نفر شرکت کننده ۱۹۶ نفر (۵۹/۲ درصد) از شرکت‌کنندگان را معلمان زن و ۱۳۵ نفر (۴۰/۷) از شرکت‌کنندگان را معلمان مرد تشکیل دادند. در ادامه، در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
فرسودگی شغلی	۱۱۳/۸۵	۱۱/۹۳	۰/۳۱۴	۰/۶۹۷
اجتناب تجربی	۲۹۸/۴۸	۱۹/۵۱	۰/۳۳۶	۰/۷۵۳
سرمایه روانشناختی	۹۶/۷۶	۹/۳۱	۰/۲۵۹	۰/۸۵۳

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود جهت بررسی نرمال بودن داده‌های پژوهش از کجی و کشیدگی استفاده شده است. به باور کلاین (۲۰۲۳)، توزیع با کجی بزرگتر از ۱+ یا کوچکتر از ۱- و کشیدگی بیش از ۳+ و کمتر از ۳- از توزیع نرمال فاصله زیادی دارد. با توجه به نتایج جدول شماره ۱ قدر مطلق کجی و کشیدگی تمامی متغیرها در دامنه ۲- تا ۲+ قرار دارد. بنابراین، مفروضه نرمال بودن متغیرهای پژوهش برقرار است. در جدول ۲ ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳
۱ـ اجتناب تجربی	۱		
۲- سرمایه روانشناختی	-۰/۳۹۸** (۰/۰۰۷)	۱	
۳- فرسودگی شغلی	-۰/۵۳۱** (۰/۰۰۴)	۰/۵۷۶** (۰/۰۰۲)	۱

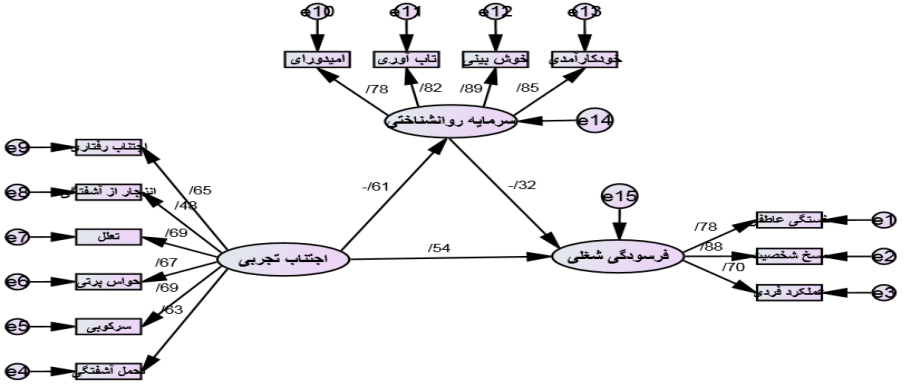
** p <۰/۰۱ و *p<۰/۰۵ (آزمون دو دامنه)

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد اجتناب تجربی با فرسودگی شغلی معلمان رابطه مثبت و معناداری در سطح (p<۰/۰۱) وجود دارد. همچنین، بین متغیر سرمایه روانشناختی و فرسودگی شغلی معلمان نیز رابطه منفی و معناداری وجود دارد (p<۰/۰۱). علاوه بر این، نتایج نشان داد که بین اجتناب تجربی و سرمایه روانشناختی نیز رابطه منفی و معناداری در سطح (p<۰/۰۱) وجود دارد. در ادامه شاخص‌های برازش مدل پژوهش مورد آزمون قرار گرفته است که نتایج آن در قالب جدول ۳ گزارش گردیده است.

جدول۳: شاخص‌های برازش مربوط به الگوی پژوهش

شاخص‌ها	ملاک برازندگی	مقدار مشاهده شده	وضعیت مدل
X^2/DF	بین ۱ تا ۳ قرار داشته باشد.	۲/۱۴۹	مطلوب
NFI	بین ۰/۹ تا ۱ باشد.	۰/۹۳	مطلوب
RFI	بین ۰/۹ تا ۱ باشد.	۰/۹۴	مطلوب
IFI	بین ۰/۹ تا ۱ باشد.	۰/۹۲	مطلوب
TLI	بین ۰/۹ تا ۱ باشد.	۰/۹۱	مطلوب
CFI	بین ۰/۹ تا ۱ باشد.	۰/۹۳	مطلوب
RSMEA	کمتر از ۰/۰۸ باشد.	۰/۰۶۷	مطلوب

به طور کلی، شاخص‌های برازش مدل مقادیری را نشان می‌دهند که به پژوهشگر در تصمیم-گیری برای انتخاب مدل مناسب‌تر کمک می‌کنند. بنابراین، اگر شاخص کای اسکوئر بر درجه آزادی کمتر از ۳ باشد، نشان دهنده برازش مطلوب مدل پیشنهادی پژوهش است؛ این مقدار برای مدل پژوهش حاضر برابر با ۲/۱۴۹ است که حاکی از برازش بالای مدل پیشنهادی است. با توجه به اینکه در جدول ۳ مقادیر تمامی شاخص‌های مدل پیشنهادی پژوهش شامل شاخص برازش هنجار شده (NFI)، شاخص تناسب نسبی (RFI)، شاخص برازش افزایشی (IFI)، شاخص توکر-لویس (TLI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI) و شاخص ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)، برای نمونه مورد بررسی در حد مطلوب قرار دارند، می‌توان گفت که مدل آزمون شده برازش مناسبی با داده‌های گردآوری شده دارد. ضرایب استاندارد مدل پژوهش در رابطه بین اجتناب تجربی و فرسودگی شغلی با نقش میانجی سرمایه روانشناختی در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱. مدل نهایی پژوهش

ضرایب مسیر در شکل ۱ حاکی از تأیید فرضیه‌های مستقیم پژوهش است. پارامترهای روابط مستقیم الگوی پژوهش، ضرایب مسیر استاندارد و مقادیر بحرانی تمامی متغیرهای مربوط به الگو در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴. پارامترهای اندازه‌گیری مسیرهای مستقیم در الگوی پژوهش

مسیر	برآورد غیراستاندارد	برآورد استاندارد	خطای استاندارد	آماره t	سطح معنی‌داری	نتیجه آزمون
اجتناب تجربی به فرسودگی شغلی	۱/۳۲	۰/۵۴	۰/۰۶۱	۸/۸۵۲	۰/۰۰۱	تأیید
سرمایه روانشناختی به فرسودگی شغلی	-۰/۹۳	-۰/۳۲	۰/۰۶۶	-۴/۸۴۸	۰/۰۰۱	تأیید
اجتناب تجربی به سرمایه روانشناختی	-۱/۱۴	-۰/۶۱	۰/۰۵۸	-۱۰/۵۱۷	۰/۰۰۱	تأیید

بر اساس ضرایب مسیر استاندارد و مقادیر بحرانی متناظر ارائه شده در جدول ۴ ملاحظه می‌شود که همه مسیرهای مستقیم معنی‌دار هستند. در بین روابط معنی‌دار مستقیم میان متغیرهای الگوی پیشنهادی پژوهش، به ترتیب ضرایب بتا و سطح معنی‌داری اجتناب تجربی به فرسودگی شغلی (β=۰/۵۴، P=۰/۰۰۱) و سرمایه روانشناختی به فرسودگی شغلی (β=-۰/۳۲، P=۰/۰۰۱)، بدست آمد. همچنین، مقادیر ضرایب بتا و سطح معنی‌داری برای مسیر اجتناب تجربی به سرمایه روانشناختی (β=-۰/۶۱، P=۰/۰۰۱) به دست آمده است. یکی از فرضیه‌های الگوی پیشنهادی پژوهش، حاکی از مسیرهای غیرمستقیم و واسطه‌ای بین متغیرهای پژوهش بود. برای بررسی فرضیات مبتنی بر اثرات غیرمستقیم و روابط واسطه‌ای بین متغیرها، از روش بوت‌استراپ بر روی نرم‌افزار AMOS-24 استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج بوت استراپ مربوط به روابط غیرمستقیم در مدل میانجی‌گری پژوهش

مسیرهای غیرمستقیم	اثر غیرمستقیم	خطای معیار	حد پایین	حد بالا	سطح معنی‌داری	نتیجه آزمون
اجتناب تجربی به فرسودگی شغلی از طریق سرمایه روانشناختی	۰/۱۹۵	۰/۰۴۹	۰/۰۲۱	۰/۲۴۸	۰/۰۰۱	تأیید

در جدول ۵، با توجه به مسیرهای غیرمستقیم موجود در مدل پژوهش به بررسی رابطه میانجی متغیرهای پژوهش پرداخته شد. به منظور آزمون مسیر واسطه‌ای الگوی ساختاری پژوهش از آزمون بوت‌استراپ استفاده شد. همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود حد پایین فاصله اطمینان برای سرمایه روانشناختی به عنوان متغیر میانجی در رابطه بین اجتناب تجربی و فرسودگی شغلی ۰/۰۲۱ و حد بالای آن ۰/۲۴۸ است؛ بنابراین، با توجه با اینکه حدود پایین و بالای رابطه غیرمستقیم اجتناب تجربی از طریق سرمایه روانشناختی به فرسودگی شغلی، صفر را در بر نمی‌گیرد، لذا نتایج ضرایب بدست حاکی از معنی‌داری اثر غیرمستقیم متغیر میانجی پژوهش حاضر است. علاوه بر این، ضریب بتا (β) و سطح معنی‌داری (P) برای مسیر اجتناب تجربی به فرسودگی شغلی از طریق سرمایه روانشناختی مقادیر (β=۰/۱۹۵، P=۰/۰۰۱) بدست آمد. بر اساس مندرجات جدول ۵ در مورد روابط غیرمستقیم پژوهش حاضر، نتایج آزمون بوت-استراپ نشان می‌دهد که مسیر غیرمستقیم در الگوی پیشنهادی پژوهش معنی‌دار هستند؛ به عبارت دیگر، متغیر سرمایه روانشناختی در رابطه بین اجتناب تجربی و فرسودگی شغلی معلمان نقش واسطه‌ای است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی مدل یابی معادلات ساختاری اجتناب تجربی و فرسودگی شغلی معلمان؛ با نقش میانجی سرمایه روانشناختی انجام شد. یافته‌ها نشان داد سرمایه روانشناختی به عنوان یک میانجی در رابطه‌ی بین اجتناب تجربی و فرسودگی شغلی عمل می‌کند. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های کوهی(۱۳۹۹)، علیپور و همکاران (۱۳۹۲)، تیکانن و همکاران (۲۰۲۱) و و آلن (۲۰۲۲) و ترینداد و همکاران (۲۰۲۰) همسو است که نشان دادند سرمایه روانشناختی به عنوان یک منبع شخصی، مانع از فرآیند تخریب سلامت روان می‌شود. همچنین، با همسو شدن با اصول نظریه اکت می‌توان استدلال کرد که سرمایه روانشناختی به‌واسطه افزایش انعطاف‌پذیری روانی از بروز اجتناب تجربی جلوگیری کرده و از این طریق مسیر رسیدن

به افسردگی شغلی را مسدود می سازد. پژوهش حاضر نشان داد که سرمایه روانشناختی به‌عنوان یک عامل میانجی می‌تواند این تأثیر را کاهش دهد؛ موضوعی که در مطالعات پیشین کمتر موردتوجه قرارگرفته است. با توجه به موارد فوق می‌توان تبیین کرد که سرمایه روانشناختی به عنوان یک منبع درونی، به تقویت انعطاف‌پذیری روانشناختی معلمان کمک می‌کند (بارنارد، ۲۰۲۲). معلمان با برخورداری از این سرمایه، کمتر دچار اقدام شناختی شده و در نتیجه، نیاز کمتری به استفاده از استراتژی های ناسازگار مانند اجتناب تجربی برای مدیریت تنش‌های شغلی خواهند داشت. در مقابل، ضعف در سرمایه روانشناختی معلم را به سمت سلب روانشناختی سوق می‌دهد؛ وضعیتی که فرد برای فرار از تجربیات دردناک، از حضور در لحظه‌ی حال و حرکت به سوی ارزش‌های حرفه‌ای خود باز می‌ماند. این فرایند دوری از ارزش‌ها و غرق شدن در چرخه‌های اجتنابی، به عنوان پیش ساز اصلی بروز افسردگی شغلی عمل می‌کند. به تعبیر دیگر وقتی معلم به دلیل ضعف در سرمایه روانشناختی، مدام در تلاش برای فرار از احساسات منفی است در واقع در یک بحران معنایی قرار خواهد گرفت و او دیگر در لحظه حال حضور ندارد و رفتارهای او نه بر اساس ارزش‌های آموزشی، بلکه بر اساس فرار از درد شکل می‌گیرد. این عدم تطابق بین رفتار و ارزش، منجر به احساس پوچی، بی انگیزگی و در نهایت افسردگی شغلی می‌شود (گارسیا-کارمونا و همکاران ، ۲۰۱۸).

همچنین از منظر شناختی نیز، مولفه‌های سرمایه روانشناختی (به ویژه امید و خوش بینی) سوگیری‌های روانشناختی را تعدیل می‌کنند (دیرزیت و پاتاپاس، ۲۰۲۲). معلمان دارای سرمایه روانشناختی بالا، رگه‌هایی از یاس آموخته شده را تجربه نمی‌کنند در مقابل معلمان فاقد این سرمایه، در مواجهه با چالش‌های آموزشی، به سمت اجتناب تجربی سوق داده می‌شوند تا از مواجهه با افکار مربوط به ناتوانی جلوگیری کنند (صالح نشان و همکاران، ۱۴۰۴؛ راباسا و همکاران، ۲۰۱۶). این الگوی اجتنابی باعث می‌شود که فرد از یادگیری مهارت‌های مقابله ای جدید محروم شده و در یک چرخه‌ی معیوب از انزوای عاطفی و کاهش کارآمدی گیر بیفتد که پیامد نهایی آن بروز علائم بالینی افسردگی شغلی است. بر اساس تئوری حفاظت از منابع (COR)، سرمایه روانشناختی به عنوان یک منبع درونی و استراتژیک تلقی می‌شود که می‌تواند مانع از چرخه فرسایش منابع گردد (ترینداد و همکاران، ۲۰۲۰). در واقع می‌توان این‌گونه عنوان نمود که سرمایه روانشناختی یک وضعیت توسعه‌ایِ مثبت روانشناختی با مشخصه‌های متعهد شدن و انجام تلاش‌های لازم برای موفقیت در کارها و وظایف چالش برانگیز (خود کارآمدی / اعتماد به نفس داشتن)، داشتن استناد مثبت درباره موفقیت‌های حال و آینده (خوش بینی)، پایداری در راه هدف و در صورت لزوم تغییر مسیر رسیدن به هدف برای دستیابی به موفقیت

(امیدواری) و پایداری هنگام مواجهه با سختی‌ها و مشکلات برای دسترسی به موفقیت (انعطاف پذیری) است (لوتانز و همکاران ۲۰۰۷). افراد با سرمایه‌های روانشناختی بالا، به دلیل سطح بالایی از خوش‌بینی به آینده (سلیگمن، ۱۹۸۸)، اعتماد به نفس در دنبال کردن کارهای چالش برانگیز (هیز، استروسال، ویلسون، ۲۰۱۲)، توانایی استقامت در مواجهه با موانع (بارنارد، ۲۰۲۲) ظرفیت استخراج مسیرهای متعدد به سمت موفقیت (وو و آلن ، ۲۰۲۲) و توانایی شان در برگشتن به عقب در مواجهه با موانع و شکست‌ها(مادیگان و کیم، ۲۰۲۱) احتمال کمتری دارد که اجتناب را به عنوان تهدید برای از دست دادن منابع ادراک کنند. به بیان دیگر اجتناب تجربی، عامل اصلی رنج است. معلمان وقتی با فشارهای شغلی (مثل بی‌انضباطی دانش‌آموزان یا خستگی مفرط) روبرو می‌شوند، اگر سرمایه روان‌شناختی کافی نداشته باشند، سعی می‌کنند با سرکوب احساس خستگی یا فرار از فکر کردن به مشکلات، از درد روانی فرار کنند و این اجتناب، خودِ مشکل است؛ زیرا باعث می‌شود معلم از «لحظه حال»جدا شود و از ارزش‌های حرفه‌ای خود (مانند آموزش موثر) فاصله بگیرد.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش جایگاه محوری سرمایه روان‌شناختی را به‌عنوان یکی از منابع فردی مؤثر در پیشگیری و کاهش فرسودگی شغلی در نظام آموزش‌وپرورش برجسته می‌کند. نتایج نشان می‌دهد که فرسودگی شغلی معلمان صرفاً حاصل فشارها و تنش‌های محیط کار نیست، بلکه از تعامل میان راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد، به‌ویژه اجتناب تجربی و کمبود منابع روان‌شناختی مثبت نظیر امید، تاب‌آوری، خودکارآمدی و خوش‌بینی ناشی می‌شود. بر این اساس، به نظر می‌رسد اتخاذ رویکردهای مداخله‌ای که بر توسعه ظرفیت‌های روان‌شناختی معلمان تمرکز دارند، در مقایسه با راهبردهای مبتنی بر کاهش عوامل تنش‌زای محیطی از اثربخشی بیشتری برخوردار باشند. با توجه به یافته های پژوهش حاضر به مسئولان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود که با اندیشیدن تمهیداتی همچون تقویت آموزش سرمایه روانشناختی، فشارهای روانی ناشی از تدریس را کاهش داده و همچنین با از بین بردن عوارض روانی و رفتاری اجتناب تجربی، زمینه را جهت کاهش فرسودگی شغلی و افزایش عملکرد شغلی فراهم نمایند. همچنین پیشنهاد می‌گردد که به عنوان پیش نیاز استخدام، افرادی که از سرمایه روانشناختی بالاتری برخوردار باشند را جذب نمایند. در ضمن واحد مشاوره در اداراه آموزش و پروش نواحی، می‌توانند کارگاه‌های کاربردی و اثر بخش را برای سایر معلمان ناحیه (در قالب آموزش ضمن خدمت) تدارک دیده و نکات کاربردی از سایر نظریه‌هایی که در این بخش به آن اشاره شد را آموزش دهند. در پایان همچنین باید گفت، با توجه به اثرگذاری مطلوب و بهینه این پژوهش، شایسته است کارگاه‌های آموزشی در راستای «فرسودگی شغلی معلمان»، «آموزش درمان

مبتنی بر پذیرش و تعهد با تاکید بر نقش اجتناب‌تجربی در شغل معلمی» و همچنین تقویت مولفه‌های «سرمایه‌ی روانشناختی» در سایر نواحی شهر کرج و یا سایر شهرها برگزار شود و نتایج آن با پژوهش حاضر مقایسه شود.

تعارض منافع

این مقاله از هیچ سازمان و ارگانی حمایتی دریافت نکرده است.

منابع

- اداره آموزش و پرورش ناحیه یک کرج.(۱۴۰۵). https://karaj1-alborz.medu.gov.ir/fa
- صالح نشان، محمد؛ سلیمی بجستانی، حسین و عزیزی ابرقوئی، محمد.(۱۴۰۴). اعتبارسنجی بسته مداخلاتی فرسودگی شغلی: دیدگاه متخصصان و مشاوران. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، ۱۷(۶۴)، ۱۷۶-۱۶۱.
- علیپور، احمد؛ صفارینیا، مجید؛ صرامی فروشانی، غلامرضا؛ آقاعلیخانی، علی محمد و آخوندی، نیلا.(۱۳۹۲). بررسی اثربخشی مداخله سرمایه روانشناختی لوتانز بر فرسودگی شغلی کارشناسان شاغل در شرکت ایران خودرو دیزل. فصلنامه علمی تخصصی طب کار، ۵(۳)، ۳۰-۴۱.
- کوهی، کمال.(۱۳۹۹). تبیین تاثیر سرمایه اجتماعی، سرمایه روانشناختی، جو سازمانی و سابقه شغلی بر فرسودگی شغلی مورد مطالعه: اعضای هیئت علمی دانشگاه تبریز. نشریه جامعه شناسی کاربردی، ۳۱(۷۸)، ۷۷-۹۴.
- نجفی، مصطفی؛ صولتی دهکردی، کمال و فروز بخش، فرهاد(۱۳۷۹).رابطه فرسودگی شغلی با سلامت روان در بین کارکنان مرکزتحقیقات و تولید سوخت هستهای اصفهان .مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد، ۲(۲)، ۳۴-۴۱.
- Avey, J.B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Metaanalysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. Human Resource Development Quarterly, 22, 127–152. https://doi.org/10.1002/ hrdq.20070..
- Bernard, M. E. (2016). Teacher beliefs and stress. Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 34(3), 209–224. https://doi.org/10.1007/s10942-016-0238-y.
- Bogaert, I., De Martelaer, K., Deforche, B., Clarys, P., & Zinzen, E. (2014). Associations between different types of physical activity and teachers' perceived mental, physical, and work-related health. BMC Public Health, 14(1), 534. https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-534.

- Chambers Mack, J., Johnson, A., Jones-Rincon, A., Tsatenawa, V., & Howard, K. (2019). Why do teachers leave? A comprehensive occupational health study evaluating intent-to-quit in public school teachers. Journal of Applied Biobehavioral Research, 24(1), e12160. https://doi.org/10.1111/jabr.12160.
- Doherty, J. (2020). A systematic review of literature on teacher attrition and school-related factors that afect it. Teacher Education Advancement Network Journal, 12(1), 75–84.
- Hayes, R., Titheradge, D., Allen, K., Allwood, M., Byford, S., Edwards, V., Hansford, L., Longdon, B., Norman, S., Norwich, B., Russell, A. E., Price, A., Ukoumunne, O. C., & Ford, T. (2020). The Incredible Years® Teacher Classroom Management programme and its impact on teachers' professional self-efcacy, work-related stress, and general well-being: Results from the STARS 11 Page 34 of 38 Educational Psychology Review (2025) 37:11 randomized controlled trial. British Journal of Educational Psychology, 90(2), 330–348. https:// doi.org/10.1111/bjep.1228.
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profles of teacher stress, burnout, self-efcacy, and coping and associated student outcomes. Journal of Positive Behavior Interventions, 20(2), 90–100. https://doi.org/10.1177/1098300717732066.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. American Educational Research Journal, 38(3), 499–534. https://doi.org/10.3102/00028312038003499.
- Karekla, M., & Panayiotou, G. (2011). Coping and experiential avoidance: Unique or overlapping constructs? Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 42(2), 163–170. https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2010.10.002.
- Klusmann, U., Richter, D., Lüdtke, O., & Graham, S. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. Journal of Educational Psychology, 108(8), 1193–1203. https://doi.org/10.1037/edu0000125.
- Rabasa, B., Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R., & Llorca-Pellicer, M. (2016). The role of guilt in the relationship between teacher's job burnout syndrome and the inclination toward absenteeism of teachers in Secondary Education. Revista De Psicodidáctica, 21(1), 103–119. https://doi.org/10. 1387/RevPsicodidact.13076.
- Sautelle, E., Bowles, T., Hattie, J., & Arifn, D. N. (2015). Personality, resilience, self-regulation and cognitive ability relevant to teacher selection. The Australian Journal of Teacher Education, 40(4), 54–71. https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n4.4.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism*. New York: Pocket Books.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. The Future of Children, 27(1), 137–155. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. Teaching and Teacher Education, 27(6), 1029–1038. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001.

- Tikkanen, L., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2021). Crossover of burnout in the classroom - Is teacher exhaustion transmitted to students? International Journal of School & Educational Psychology, 9(4), 326–339. https://doi.org/10.1080/21683603.2021.194234.
- Vo, D. T., & Allen, K.-A. (2022). A systematic review of school-based positive psychology interventions to foster teacher well-being. Teachers and Teaching, Theory and Practice, 28(8), 964–999. https://doi. org/10.1080/13540602.2022.2137138
- Vo, D. T., Allen, K. A., & Kern, M. L. (2022). The use of positive psychology intervention to foster teacher well-being. In K. A. Allen, M. J. Furlong, D. Vella-Brodrick, & S. M. Suldo (Eds.), Handbook of positive psychology in schools: Supporting process and practice (3rd ed., pp. 542–558). Taylor and Francis.
- -Abós, A., Sevil, J., Julian, J. A., Martín-Albo, J., & García-González, L. (2018). Spanish validation of the Basic Psychological Needs at Work Scale: A measure to predict teacher well-being in the workplace. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 18(2), 127–148. https://doi.org/10.1007/s10775-017-9351-4.
- Barnard, M. (2022). Cultural capital in nonwhite majority schools: a critical exploration of cultural ethos and pedagogy. Critical Studies in Education, 63(3), 387-402.
- Dirzyte, A., & Patapas, A. (2022). Positive Organizational Practices, Life Satisfaction, and Psychological Capital in the Public and Private Sectors. Sustainability, 14 (2), 488-497.
- -Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined efect on student achievement. International Journal of Educational Research, 84, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001.
- -Galhardo, A., Alves, J., Moura-Ramos, M., & Cunha, M. (2019). Infertility-related stress and depressive symptoms - the role of experiential avoidance: A cross-sectional study. Journal of Reproductive and Infant Psychology, 38(2), 139–150. https://do i.org/10.1080/02646838.2019.1612046 ps://doi.org/10.1002/pon.5330
- Gámez, W., Chmielewski, M., Kotov, R., Ruggero, C., & Watson, D. (2011). Development of a measure of experiential avoidance: The multidimensional experiential avoidance questionnaire. *Psychological Assessment*, 23(3): 692-713.
- -García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2018). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. Social Psychology of Education, 22(1), 189–208. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9.
- -Hayes, S. C., Stroosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change (2nd ed.). Guildford.
- -Hue, M., & Lau, N. (2015). Promoting well-being and preventing burnout in teacher education: A pilot study of a mindfulness-based programme for pre-

service teachers in Hong Kong. Teacher Development, 19(3), 381–401. https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1049748.

- -Kahn, W. A. (1993). Caring for the caregivers: Patterns of organizational caregiving. Administrative Science Quarterly, 38(4), 539–563. https://doi.org/10.2307/2393336.
- -Luthans, F., & Jensen, S.M. (2002). Hope: a new positive strength for human resource development. Human Resource Development Review, 1(3), 304–322. https://doi.org/10.1177/1534484302013003.
- -Luthans, F., & Youssef, C.M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: investing in people for competitive advantage. Organizational Dynamics, 33(2), 143–160. https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003..
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology, 60*, 541-572.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology,* 52, 397-422.
- -Sautelle, E., Bowles, T., Hattie, J., & Arifn, D. N. (2015). Personality, resilience, self-regulation and cognitive ability relevant to teacher selection. The Australian Journal of Teacher Education, 40(4), 54–71. https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n4.4.
- -Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. The Future of Children, 27(1), 137–155. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007.
- -Snyder, C.R., Harris, C., Anderson, J.R., et al. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. Journal of Personality and Social Psychology, 60(4), 570–585. https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570.
- Stevens, J. P. (2002). Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences (4th ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- -Trindade, I. A., Marta-Simões, J., Mendes, A. L., Borrego, M., Ponte, A., Carvalho, C., Ferreira, C., & Pinto-Gouveia, J. (2020). A longitudinal preliminary analysis on the role of experiential avoidance in breast cancer patients' reported health outcomes. Psycho-Oncology,29(4), 812–814. Htt