

Structural Model of Psychological Capital and Teachers Job Satisfaction: The Mediating Role of Psychological and Structural Empowerment

Masomeh Bahamin¹ , Nooshin Taghinezhad²  , Seyyed Abdolhadi Samavi³ , and Kobra Hajializadeh⁴ 

1. PhD Student, Department of Psychology, BA.C., Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran.
Email: masomeh.bahamin@iau.ac.ir
2. Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Psychology, BA.C., Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran. Email: nooshin.taghinejad@iau.ac.ir
3. Assistant Professor, Department of Psychology, BL.C., Islamic Azad University, Bandar Lengeh, Iran.
Email: hadi.samavi@iau.ac.ir
4. Associate Professor, Department of Psychology, BA.C., Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran.
Email: hajializadehk@iau.ac.ir

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:
Received 23 January 2026
Received in revised form 25 April 2026
Accepted 26 May 2026
Available online 22 June 2026

Keywords:
Job Satisfaction,
Psychological Capital,
Structural Model,
Teacher empowerment

ABSTRACT

Objective: Teacher empowerment is a complex and multidimensional process requiring dynamic policymaking across various dimensions. The present study was conducted to examine the structural model of the relationship between psychological capital and teachers job satisfaction, with the mediating role of psychological and structural empowerment. The study is applied in terms of purpose.

Method: In terms of data collection, it is descriptive-correlational, employing structural equation modeling (SEM). The statistical population comprised teachers in Bandar Abbas County, from whom 500 were selected through multistage cluster sampling, with analysis conducted on 494 participants. For data collection, the following instruments were used: the Minnesota Job Satisfaction Questionnaire developed by Weiss et al. (1967), the Psychological Capital Questionnaire by Luthans (2007), the Empowering Teacher Structure Scale by Altinkurt and Yilmaz (2017), and the Psychological Empowerment Scale by Spreitzer and Mishra (1995). The relationship between psychological capital and job satisfaction, with the mediating role of psychological and structural empowerment, and the analysis of path coefficients were examined using LISREL software.

Results: According to the results of this study, the comparative fit indices of the developed model exceed 0.9, indicating model acceptance, and the RMSEA index is less than 0.05, equal to 0.009, which is appropriate. Therefore, overall, considering all indices, the general model possesses adequate fit. Based on the findings, the empowering structure had the greatest direct effect and a total effect of approximately 0.59 on job satisfaction.

Conclusion: The findings confirm the validity of the Empowering Teacher Structure Scale within the Iranian cultural context and, while enriching the theoretical literature on empowerment, make significant contributions to human capital theories and organizational empowerment. The proposed model emphasizes the dynamic interaction of internal and external factors and presents job satisfaction as a complex outcome of the intersection of psychological resources, organizational conditions, and cognitive-emotional processes.

Cite this article: Bahamin, M., Taghinezhad, N., Samavi, S. A., & Hajializadeh, K. (2026). Structural Model of Psychological Capital and Teachers Job Satisfaction: The Mediating Role of Psychological and Structural Empowerment. *New Research in Islamic Humanities Studies*, 5 (10), 1-24. <https://doi.org/10.22034/api.2026.2088494.1730>



© Author(s) retain the copyright and full publishing rights.

DOI: <https://doi.org/10.22034/api.2026.2088494.1730>

Publisher: Lorestan University.

Introduction

In contemporary times, the significance of human resources is widely acknowledged. Organizations aspiring to excel in their educational and professional endeavors and maintain a competitive edge must possess a workforce that is specialized, creative, and motivated. Human capital forms the fundamental basis of an organization's true wealth. An effective educational system, by enhancing individual and professional skills, lays the groundwork for increased human resource productivity. Conversely, if such a system is not designed and implemented in alignment with contemporary needs and business transformations, individual and collective employee efforts will not yield optimal outcomes. One effective strategy for augmenting the efficiency of the educational system is the empowerment of managers, employees, and other relevant stakeholders within the organization (Habibi, 2020). The contemporary world is characterized by rapid change and globalization. In such an era, human resource capability is an indispensable condition for the success and sustained existence of organizations. A significant challenge confronting organizations today, particularly in the education sector, is the underutilization of the intellectual capacities, cognitive abilities, and potential of human capital. Within the education system, teachers are considered fundamental pillars of the human resource, and their empowerment is of vital necessity. Consequently, one of the strategies recommended by management experts to achieve this objective is teacher empowerment (Hajji et al., 2023). Teachers, as the most valuable and effective resources in any school, constitute the primary cornerstone of the teaching-learning process. When teachers are capable of exhibiting extra-role behaviors, they experience higher self-esteem, possess a more positive self-concept, and exhibit a significantly increased level of job satisfaction (Khojastehpour et al., 2022). Given the critical role of teachers within the educational system, examining the relationship between their psychological capital and job satisfaction while considering the mediating roles of psychological and structural empowerment can contribute to a deeper understanding of the mechanisms that enhance teachers' quality of work life. This study seeks to elucidate these relationships and to propose strategies for improving teachers' psychological well-being and occupational conditions, thereby taking an effective step toward enhancing the efficiency of the educational system. Although numerous studies have investigated the relationships among these variables, the mediating role of structural and psychological empowerment in the relationship between psychological capital and job satisfaction has not received sufficient scholarly attention. Therefore, this study aims to address this research gap and provide insights relevant to teachers and the broader field of education. Accordingly, in the second phase of this research, the primary research question is formulated as follows: Does the structural equation model of the relationship between psychological capital and job satisfaction, with the mediating roles of psychological and structural empowerment, demonstrate an adequate fit among teachers in Bandar Abbas?

Method

The present study is applied in purpose, cross-sectional in terms of data collection time, and methodologically classified as a correlational-descriptive study employing structural equation modeling (SEM). The statistical population comprised all teachers in Bandar Abbas County during the 2024–2025 academic year, totaling 3,886 individuals. To determine the sample size, a random cluster sampling method was utilized, resulting in a sample of 520 participants.

Results

The results of the structural equation modeling analysis indicate that the proposed model exhibits a good fit with the data. The model fit indices corroborate this finding. Specifically, the structural equation modeling results demonstrate a very good fit between the proposed model and the empirical data. All model fit indices, including the Bentler-Bonett Non-Normed Fit Index (NFI = 0.91), the Relative Fit Index (RFI = 0.86), the Incremental Fit Index (IFI = 1.00), the Tucker-Lewis Index (TLI = 1.00), the Comparative Fit Index (CFI = 1.00), the Goodness of Fit Index (GFI = 0.92), the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA = 0.009), and the Chi-Square to Degrees of Freedom ratio (CMIN/DF = 0.666), fall within acceptable or desirable ranges (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2015). Notably, the low values of RMSEA and the CMIN/DF ratio suggest a minimal error in matching the model to the observed data. Conversely, the high values of the incremental fit indices (IFI, TLI, CFI) indicate a substantial improvement of the model compared to a null model. This empirical evidence strongly supports the structural validity and stability of the proposed theoretical model, demonstrating that the conceptual structure under investigation is well-supported by the actual data from teachers in Iranian educational settings.

Conclusion

Path analysis findings reveal three key direct relationships among the model's primary variables. First, psychological capital (comprising hope, self-efficacy, resilience, and optimism) demonstrates a significant positive relationship with job satisfaction ($\beta = 0.18$, $t = 7.75$, $p < 0.001$). This finding aligns with previous research, including Asghari and Jabari (2021), Asadi and Hajizadeh (2021), Kim (2015), and Mutanputra and Biswaz (2018), underscoring the importance of internal, stable psychological resources for maintaining motivation and coping with occupational challenges in high-stress professions such as education. Second, empowering structure (encompassing participative decision-making environment, organizational accountability, professional development support, facilitating conditions, and autonomy) exerts the most substantial direct effect on teachers' job satisfaction ($\beta = 0.59$, $t = 21.77$, $p < 0.001$). This result is consistent with the literature on structural empowerment, including Altimunkort and Ilman (2017) and Hoy and Sweetland (2001), indicating that supportive organizational structures, which grant employees

autonomy and developmental opportunities, significantly and directly influence their sense of satisfaction. In explaining the findings of this research, it can be stated that this study introduces a comprehensive and dynamic model of teacher empowerment, resting on three fundamental pillars. Firstly, the model conceptualizes empowerment as a dual-dimensional phenomenon, encompassing both structural (organizational and environmental factors) and psychological (individual internal characteristics) aspects. Secondly, the model emphasizes that cognitive resources, or teachers psychological capital, can only yield effectiveness if reinforced by the organization's supportive structures. Finally, this model highlights the critical role of teachers' perceptions and feelings particularly their sense of work meaning, impact, competence, and autonomy within the occupational environment in transforming objective and contextual conditions into tangible and desirable outcomes, such as job satisfaction. This theoretical framework, while acknowledging the distinct importance of each empowerment dimension, underscores the dynamic interplay between internal and external factors, suggesting that job satisfaction is not merely a result of a single cause but a complex product of the confluence of psychological capital, organizational conditions, and individual cognitive-emotional processes. This study also contributes three significant theoretical advancements in the field of teacher empowerment. Firstly, the dual-dimensional model of empowerment (structural and psychological), previously discussed in the research literature, was empirically tested simultaneously within a specific cultural context and its validity was confirmed. This approach addresses the existing research gap concerning the concurrent examination of these dimensions. Secondly, the precise mediating pathways through which psychological capital influences job satisfaction, particularly via the channel of psychological empowerment, were identified and elucidated. Thirdly, the positive and significant relationship between psychological capital and structural empowerment was validated. This finding indicates that teachers with stronger psychological resources are better able to leverage existing structural opportunities within the organization more effectively. Furthermore, the present research provides robust empirical evidence for the construct validity of the "Teacher Empowering Structure" scale within the Iranian cultural context, paving the way for its application in future studies. This research makes substantial contributions in three key areas of organizational theories. Initially, drawing upon Human Capital Theory, the results indicate that psychological capital, particularly hope, self-efficacy, and resilience, are viewed as cultivable resources by organizations and exert significant influences on organizational outcomes, including job satisfaction. This finding reinforces a strategic perspective on employees psychological assets. Secondly, within the framework of Empowerment Theory, this study, by highlighting the mediating role of psychological empowerment, argues that structural empowerment only achieves true effectiveness when it leads to positive transformations in employees perceptions and feelings. This emphasizes the necessity of attending to perceptual and emotional aspects in empowerment processes.

Author Contributions

All authors contributed equally to the conceptualization of the article and writing of the original and subsequent drafts.

Data Availability Statement

Data available on request from the authors.

Acknowledgements

The authors would like to thank the anonymous reviewers for their insightful comments and constructive feedback, which significantly improved the quality of this manuscript. We also extend our gratitude to our colleagues for their valuable discussions and technical support throughout this research.

Ethical Considerations

The authors strictly adhered to the highest standards of research integrity. The authors avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and any other form of scientific misconduct.

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.



بررسی مدل ساختاری رابطه بین سرمایه های روان شناختی و رضایت شغلی معلمان با نقش واسطه ای توانمندسازی روان شناختی و ساختاری

معصومه بهامین^۱، نوشین تقی نژاد^۲ ✉، سید عبدالهادی سماوی^۳، کبری حاجی علیزاده^۴

۱. دانشجوی دکتری، گروه روان شناسی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران. رایانامه: masomeh.bahamin@iau.ac.ir

۲. نویسنده مسئول، استادیار، گروه روانشناسی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران. رایانامه: nooshin.taghinejad@iau.ac.ir

۳. استادیار، گروه روانشناسی، واحد بندر لنگه، دانشگاه آزاد اسلامی، بندر لنگه، ایران. رایانامه: hadi.samavi@iau.ac.ir

۴. دانشیار، گروه روانشناسی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران. رایانامه: hajializadehk@iau.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی،	هدف: توانمندسازی معلمان فرایندی پیچیده و چندبعدی است که نیازمند سیاست گذاری پویا در ابعاد متعددی است. پژوهش حاضر با بررسی مدل ساختاری رابطه بین سرمایه های روان شناختی و رضایت شغلی معلمان با نقش واسطه ای توانمندسازی روان شناختی و ساختاری انجام شد. مطالعه حاضر از لحاظ هدف کاربردی است.
تاریخچه مقاله: تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۰۳ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۲/۰۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۰۳ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۱	روش پژوهش: از نظر نحوه گردآوری داده ها، توصیفی از نوع همبستگی با استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش شامل معلمان شهرستان بندرعباس بود که با روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای، ۵۰۰ نفر از آنان انتخاب و تحلیل بر روی ۴۹۴ نفر انجام شد. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه های رضایت شغلی مینه سوتا ساخته ویس و همکاران (۱۹۶۷)، پرسشنامه سرمایه روان شناختی لوتانز (۲۰۰۷)، مقیاس ساختار توانمندسازی معلمان التینکورت و ایلمان (۲۰۱۷) و مقیاس توانمندسازی روان شناختی اسپریتزر و میشر (۱۹۹۵) استفاده گردید. رابطه سرمایه های روان شناختی و رضایت شغلی با نقش واسطه ای توانمندسازی روان شناختی و ساختاری و تحلیل ضرایب مسیر با نرم افزار لیزرل بررسی شد.
کلیدواژه ها: رضایت شغلی، ساختار توانمندسازی، سرمایه روان شناختی، مدل ساختاری	یافته ها: براساس نتایج این پژوهش، شاخص های برازش تطبیقی مدل تدوین شده بالاتر از ۹/۰ هستند و این نشان دهنده پذیرش مدل است و شاخص RMSEA کمتر از ۰۰۵/۰ و برابر ۰۰۹/۰ می باشد که مناسب است. لذا در کل با توجه به کلیه شاخص ها مدل کلی از برازش مناسبی برخوردار می باشد. طبق نتایج به دست آمده از پژوهش، ساختار توانمندسازی بیشترین اثر مستقیم و اثر کلی در حدود ۵۹/۰ بر رضایت شغلی داشته است.
	نتیجه گیری: نتایج یافته ها، اعتبار مقیاس ساختار توانمندسازی معلمان در بافت فرهنگی ایران را تأیید کرده و ضمن غنی سازی ادبیات نظری توانمندسازی، مشارکت های مهمی در نظریه های سرمایه انسانی و توانمندسازی سازمانی دارد. مدل پیشنهادی بر تعامل پویای عوامل درونی و بیرونی تأکید دارد و رضایت شغلی را نتیجه پیچیده ای از تلاقی منابع روان شناختی، شرایط سازمانی و فرآیندهای شناختی-احساسی معرفی می کند.

استناد: بهامین، معصومه؛ تقی نژاد، نوشین؛ سماوی، سید عبدالهادی و حاجی علیزاده، کبری. (۱۴۰۵). بررسی مدل ساختاری رابطه بین سرمایه های روان شناختی و رضایت شغلی معلمان با نقش واسطه ای توانمندسازی روان شناختی و ساختاری. *پژوهش های نوین در مطالعات علوم انسانی اسلامی*، (۱۰) ۵، ۲۴-۱.

<https://doi.org/10.22034/api.2026.2088494.1730>



DOI: <https://doi.org/10.22034/api.2026.2088494.1730>

© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه لرستان.

مقدمه

امروزه نقش و اهمیت منابع انسانی بر هیچ کس پوشیده نیست. هر سازمانی که در پی پیشتازی در عرصه آموزش و فعالیتهای حرفه‌ای خود و حفظ جایگاه رقابتی باشد، ناگزیر باید از نیروی انسانی متخصص، خلاق و با انگیزه برخوردار گردد. منابع انسانی، بنیان اصلی ثروت واقعی هر سازمان را تشکیل می‌دهند. نظام آموزشی کارآمد با ارتقای سطح مهارت‌های فردی و حرفه‌ای، زمینه‌ساز افزایش بهره‌وری نیروی انسانی است. در مقابل، اگر چنین نظامی متناسب با نیازهای زمان و تحولات کسب‌وکار طراحی و اجرا نشود، تلاش‌های فردی و جمعی کارکنان نیز به نتایج مطلوب نخواهد انجامید. یکی از راهکارهای مؤثر در جهت افزایش کارآمدی نظام آموزشی، توانمندسازی^۱ مدیران، کارکنان و سایر افراد ذی‌ربط در سازمان است (حبیبی، ۱۳۹۹). جهان معاصر، عصر تغییرات سریع و جهانی‌شدن است. در چنین دوره‌ای، توانمندی منابع انسانی شرطی ضروری برای موفقیت و تداوم حیات سازمان‌ها به شمار می‌رود. امروزه یکی از مهم‌ترین چالش‌های پیش‌روی سازمان‌ها - به‌ویژه در حوزه آموزش و پرورش - عدم بهره‌گیری کامل از ظرفیتهای فکری، توان ذهنی و قابلیت‌های بالقوه سرمایه انسانی است. در سازمان آموزش و پرورش، معلمان از ارکان اساسی نیروی انسانی محسوب می‌شوند و توجه به توانمندسازی آنان ضرورتی حیاتی دارد. از این‌رو، یکی از راهبردهایی که صاحب‌نظران حوزه مدیریت برای تحقق این هدف توصیه می‌کنند، توانمندسازی معلمان است (حاجی و همکاران، ۱۴۰۲). معلمان به‌عنوان ارزشمندترین و مؤثرترین منابع هر مدرسه، رکن اصلی فرایند یاددهی-یادگیری را تشکیل می‌دهند. زمانی که معلمان توانایی انجام رفتارهای فراتر از نقش را دارا باشند، احساس عزت‌نفس بالاتری خواهند داشت، خودپنداره مثبت‌تری را تجربه می‌کنند و سطح رضایت شغلی آنان به‌طور قابل‌توجهی افزایش می‌یابد (خجسته‌پور و همکاران، ۱۴۰۱).

معلمان با طراحی و اجرای فرایند یادگیری با کیفیت در مؤسسات آموزشی نقش مهمی در افزایش پیشرفت دانش‌آموزان و ارائه یادگیری مفهومی دارند. یکی از عناصر کلیدی در اکثر اصلاحات آموزشی معلمان هستند (حسینی طبقدهی و طاهری، ۱۴۰۴). مدیران مدارس افرادی هستند که توانمندسازی دانش‌آموزان و معلمان را در مدرسه تسهیل می‌کنند (مورالس^۲، ۲۰۱۵). مفهوم توانمندسازی معلم توسط محققان مختلف با تعاریف متفاوتی بررسی می‌شود. بنابر نظر شارما^۳ (۲۰۱۴)، توانمندسازی معلمان، حمایت از معلمان برای تبدیل شدن به یک شکل دهنده با حمایت از تجربیات، اختیارات تصمیم‌گیری و قدرت آنها است و باعث می‌شود آنها احساس کنند که یک فرد کلیدی واقعی در شیوه‌ها و شرایط مدرسه دارند. بوگلر و سامچ^۴ (۲۰۰۴) توانمندسازی معلمان را فرآیندی تعریف می‌کنند که در آن معلمان با رشد خود سروکار دارند و توانایی حل مشکلات خود را دارند. توانمندسازی معلمان کنترل شخصیت، شناخت و انگیزه خود است. زیمرمن^۵ (۲۰۰۰) استدلال می‌کند که توانمندسازی معلمان هم یک فرایند و هم یک نتیجه است.

نتایج پژوهش‌های تجربی نشان داده است که توانمندسازی معلمان به‌طور کلی نقش مثبتی در محیط‌های آموزشی ایفا می‌کند. به عنوان مثال، محققان دریافته‌اند که توانمندسازی معلمان رضایت شغلی معلمان را افزایش می‌دهد (رایس و اشنایدر^۶، ۱۹۹۴؛ راینهارت و شورت^۷، ۱۹۹۴)، تعهد حرفه‌ای و رفتارهای شهروندی سازمانی (بوگلر و سامچ، ۲۰۰۴)، تعهد سازمانی (سومچ^۸، ۲۰۰۵)، حرفه‌ای بودن و اعتماد به نفس را افزایش، اما فرسودگی شغلی معلمان را کاهش می‌دهد (دی و همکاران^۹، ۲۰۰۳). بنابراین، تصور می‌شود که توانمندسازی معلمان و بیدار کردن حس توانمندی آنان می‌تواند منجر به بسیاری از رفتارهای سازمانی مثبت شود و در نهایت می‌تواند نقش مهمی در موفقیت سازمانی و کار پایدار معلمان داشته باشند (بوگلر و سامچ، ۲۰۰۴).

1. Empoverment
2. Morales
3. Sharma
4. Bogler & Somech
5. Zimmerman
6. Rice & Schneider
7. Rinehart & Short
8. Somech
9. Dee et al.

برای توانمندسازی کارکنان دو رویکرد اساسی مطرح است: رویکرد اول، توانمندسازی از منظر ساختاری که توانمندسازی ارتباطی و مکانیکی نیز نامیده می‌شود؛ توانمندسازی ساختاری به معنای تقسیم قدرت یا تفویض اختیارات است و زمانی به دست می‌آید که کارکنان به اطلاعات لازم، فرصت‌های یادگیری و پیشرفت، حمایت و منابع در محل کار دسترسی داشته باشند. در این رویکرد رهبران با مهیا کردن شرایط مور نیاز و پشتیبانی مناسب، تسهیم قدرت با کارکنان، مشارکت دادن در تصمیم‌های مهم و سهیم کردن آنان در جریان اطلاعات، به توانمند کارکنان کمک می‌کنند (جیناگ و همکاران^۱، ۲۰۱۹). رویکرد دوم، توانمندسازی از منظر روان‌شناختی است که توانمندسازی ارگانیک نیز نامیده می‌شود و به معنای قبول ریسک، رشد، تغییر و اعتماد به کارکنان و تحمل اشتباهات آنهاست؛ در واقع، توانمندسازی روان‌شناختی به معنای ایجاد یک حس درونی در افراد است که بتوانند آزادانه در روند کاری‌شان تصمیم‌گیری کنند. در این دیدگاه، بینش و نحوه برداشت کارکنان از وظایف کاری و نقش آنان در سازمان مدنظر است این دو دیدگاه در کنار یکدیگرند و همراه با هم، احساس توانمندی کارکنان در سازمان را تشکیل می‌دهند (آوزر و همکاران^۲، ۲۰۱۳).

براساس بررسی ادبیات و سابقه پژوهش، متغیر دیگری که می‌تواند بر رضایت شغلی تاثیر گذار باشد، سرمایه های روان شناختی است، کارکنانی که دارای سرمایه های روان شناختی بالا هستند، دارای منابع روان شناختی غنی و حالت احساسی مثبت هستند و هنگامی که با مشکلات در محل کار روبرو می شوند، همیشه امیدوار و خوش بین هستند (لی و همکاران^۳، ۲۰۱۸)؛ بنابراین، به عنوان یک وضعیت روان شناختی مثبت، سرمایه روان شناختی به بهبود رضایت شغلی فردی کمک می کند (جی، ۲۰۱۶). براساس گزارش پژوهش های اصغری و جباری (۱۴۰۰)؛ اسدی و حاجی زاده (۱۴۰۰)؛ حسینی و همکاران (۱۳۹۹)؛ اسماعیلی و کلوتی (۱۳۹۹)؛ میرزایی و گل پرور (۱۳۹۸)؛ حیدری نسب (۱۳۹۶)؛ کیم (۲۰۱۵)؛ موتان پوترا و بیسوز (۲۰۱۸) و یاکین و اردیل (۲۰۱۲) نتایج نشان می دهد که افزایش در سرمایه روانشناختی در افزایش عملکرد مثبت در محیط کاری و افزایش رضایت شغلی سودمند است. رضایت شغلی کارکنان نیز می تواند با داشتن امید و خوش بینی در محیط کاری تقویت گردد. به طور خاص، کارکنانی که امیدوارند، چندین روش و مسیر را برای دستیابی به اهداف شخصی خود دنبال می کنند و کارکنان خوش بین تمایل دارند تا دیدگاه های مثبت کاری خود را حفظ نمایند تا در نهایت به احساس موفقیت دست پیدا کنند.

براساس گزارش رمضان و میرزایی (۱۴۰۲) که به بررسی تأثیر نظارت غیر مستقیم بر رضایت شغلی کارکنان با تأکید بر نقش انگیزه درونی و توانمندسازی روانشناختی در شرایط دورکاری در زمان کرونا در معلمان آموزش و پرورش مقطع متوسطه شهر تهران پرداختند نتایج نشان داد، توانمندی روان شناختی اثر معناداری (۰/۳۳) بر رضایت شغلی دارد. اصغری و جباری (۱۴۰۰) که به بررسی رابطه بین سرمایه روان شناختی با رضایت شغلی و استرس شغلی در کارکنان آموزش و پرورش شهرستان ساری در دوران همه گیری اپیدمی کوید-۱۹ پرداختند نتایج نشان داد، که سرمایه های روان شناختی با رضایت شغلی رابطه معناداری (۰/۷۹) دارد. اسدی و حاجی زاده (۱۴۰۰) که به بررسی رابطه سرمایه روانشناختی با کیفیت زندگی کاری و نقش میانجی گری رضایت شغلی در کارکنان آموزش و پرورش جیرفت پرداختند نتایج نشان داد، که سرمایه های روان شناختی با رضایت شغلی رابطه معناداری (۰/۸۲۱) دارد. در پژوهش آکان^۴ (۲۰۲۱) که به بررسی رابطه بین رهبری یادگیری محور و توانمندسازی ساختاری معلمان در معلمان شاغل در موسسات آموزش متوسطه ناحیه مرکزی استان بولو کشور ترکیه در سال تحصیلی ۲۰۲۰-۲۰۲۱ با نمونه آماری شامل ۲۶۱ معلم بود. برای اندازه گیری مقیاس توانمندسازی ساختاری از مقیاس توانمندسازی ساختاری معلمان آلتینکورت ایلیمان^۵ (۲۰۱۷) و در مجموع ۳۰ گویه با طیف نمره گذاری ۵ درجه ای لیکرت (۱- کاملاً مخالفم و ۵ کاملاً موافقم) که شامل پنج عامل فرعی: محیط تصمیم گیری مشارکتی (۹ مورد)، محیط پاسخگو (۴ مورد)، محیط حمایتی توسعه حرفه ای (۴ مورد)، محیط مدرسه تسهیل کننده (۷ مورد)، محیط حمایتی خودمختاری (۶ مورد). آلفای کرونباخ برای ثبات داخلی از ۰/۷۷ تا ۰/۹۵ است. در پژوهش آکان (۲۰۲۱)؛ نمره آلفای کرونباخ مقیاس در مجموع ۰/۹۷، برای محیط تصمیم گیری مشارکتی ۰/۹۴، برای محیط پاسخگو ۰/۸۳، برای

1. Jiang et al.
2. Ozer et al.
3. Lee et al.
4. Akgun
5. Altinkurt & Ilman

محیط حمایتی توسعه حرفه ای ۰.۸۲، برای محیط مدرسه تسهیل کننده ۰.۹۱ محاسبه شد. و ۹۰. برای محیط حامی استقلال. آلتینکورت و ایلمان (۲۰۱۷) مطالعه ای با هدف بررسی ابزار گردآوری داده ها به منظور تعریف سطوح توانمندسازی ساختاری معلمان انجام شد. برای اعتبار مقیاس، همبستگی های کل گویه ها، ضرایب همسانی درونی آلفای کرونباخ و میانگین گویه های گروه های ۲۷ درصد بالا و پایین مورد بررسی قرار گرفت. نتایج یافته ها نشان داد که مقیاس برازش خوبی دارد و در نتیجه، یک ابزار جمع آوری داده ها از نظر روان سنجی کافی، معتبر و قابل اعتماد برای ارزیابی توانمندی ساختاری معلمان ایجاد شد.

با توجه به اهمیت نقش معلمان در نظام آموزشی، بررسی رابطه سرمایه روان شناختی و رضایت شغلی آنان، با در نظر گرفتن نقش واسطه ای توانمندسازی روان شناختی و ساختاری، می تواند به درک بهتر سازوکارهای ارتقای کیفیت زندگی کاری معلمان کمک کند. این پژوهش در پی آن است که با تبیین این روابط، راهکارهایی برای بهبود وضعیت روان شناختی و شغلی معلمان ارائه دهد و بدین ترتیب گامی مؤثر در جهت ارتقای کارایی نظام آموزشی بردارد. این پژوهش، با توجه به اینکه مطالعات مختلفی در رابطه بین متغیرها صورت پذیرفته است؛ اما نقش میانجیگری توانمندسازی ساختاری و روان شناختی در رابطه بین سرمایه های روان شناختی و رضایت شغلی مورد توجه پژوهشگران قرار نگرفته است. به همین دلیل، این مطالعه می تواند در راستای پر کردن شکاف های پژوهشی و در مسائل معلمان و حوزه آموزش راهگشا باشد؛ لذا در مطالعه دوم این پژوهش این سوال اصلی مطرح می گردد که " آیا مدل معادله ساختاری رابطه سرمایه های روان شناختی و رضایت شغلی با نقش واسطه ای توانمندسازی روان شناختی و ساختاری معلمان شهر بندرعباس برازش دارد؟

روش پژوهش

مطالعه حاضر بر اساس هدف کاربردی، برحسب زمان گردآوری داده ها مقطعی و از نظر روش شناسی جزو مطالعات همبستگی-توصیفی از نوع مدل یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش همه معلمان شهرستان بندرعباس در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به تعداد ۳۸۸۶ نفر بودند. برای تعیین حجم نمونه از روش نمونه گیری خوشه گیری تصادفی استفاده گردید و نمونه ای به حجم ۵۲۰ نفر تعیین شد. حجم نمونه در پژوهش های مدل یابی معادله ساختاری براساس نظر هومن (۱۳۹۵)، با توجه به اینکه روش شناسی مدل یابی معادلات ساختاری، تا حدود زیادی با برخی از جنبه های رگرسیون چند متغیری شباهت دارد، می توان از اصول تعیین حجم نمونه در تحلیل رگرسیون چند متغیری برای تعیین حجم نمونه در مدل یابی معادلات ساختاری استفاده نمود. مدل یابی معادله ساختاری یک رویکرد جامع برای آزمون فرضیه هایی درباره روابط متغیرهای آشکار (مشاهده شده) و پنهان (نهفته یا مکنون) است. مدل معادله ساختاری توسعه یافته در این پژوهش رابطه بین متغیرهای مستقل (سرمایه های روان شناختی)، متغیرهای میانجی (توانمندسازی روان شناختی و ساختاری) و متغیر وابسته (رضایت شغلی) را نشان می دهد. داده های جمع آوری شده با استفاده از از برنامه های تحلیل آماری SPSS، Excel، LISREL، Noharm و روش های آماری ضریب همبستگی، رگرسیون و مدل یابی معادله ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به ماهیت این پژوهش، روش گردآوری اطلاعات در ابتدا بصورت کتابخانه ای بوده و سپس با استفاده از مقیاس ساختار توانمندساز معلمان، مقیاس سرمایه روان شناختی و پرسشنامه رضایت شغلی بصورت میدانی داده های لازم برای اعتباریابی و ویژگی های روان سنجی از طریق پرسشنامه ذیل جمع آوری شد. جهت سنجش متغیرها از ابزارهای زیر استفاده شد.

ابزار پژوهش

پرسشنامه رضایت شغلی مینه یوتا (۲۰۱۶)

این پرسشنامه توسط ویس، دیویس، لاندون و لافگوئیست (۱۹۶۷) ساخته شده است. پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا دارای ۱۹ گویه و ۶ خرده مقیاس شامل: نظام پرداخت (۳ سوال: ۱ تا ۳)، نوع شغل (۴ سوال: ۴ تا ۷)، فرصت های پیشرفت (۳ سوال: ۸ تا ۱۰)، جو سازمانی (۲ سوال: ۱۱ و ۱۲)، سبک رهبری (۴ سوال: ۱۳ تا ۱۶) و شرایط فیزیکی (۳ سوال: ۱۷ تا ۱۹) تشکیل شده

است که به منظور سنجش رضایت شغلی بکار می رود. نمره گذاری پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا بصورت طیف لیکرت می باشد که برای گزینه های «کاملاً مخالفم»، «مخالفم»، «نظری ندارم»، «موافقم» و «کاملاً موافقم» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ در نظر گرفته می شود. برای بدست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا، امتیاز تمامی گویه ها را با همدیگر جمع نمایید. پس از بدست آورده نمره پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا، میتوانید میزان رضایت شغلی را در جامعه آماری خود مشخص کنید. امتیازات بین ۱۹ تا ۳۸ نشان می دهد که میزان رضایت شغلی ضعیف می باشد. امتیازات بین ۳۸ تا ۵۷ نشان می دهد که میزان رضایت شغلی متوسط می باشد. امتیازات بالای ۵۷ نشان می دهد که میزان رضایت شغلی بسیار خوب می باشد. پایایی پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ / ۸۶۰ بدست آمده است (محمدی، ۱۳۹۰). در پژوهش بختیار نصرآبادی و همکاران (۱۳۸۸)، ضریب پایایی پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا از طریق فرمول آلفای کرونباخ ۰/۹۲ بدست آمد که نشانه ی پایایی بالای اندازه گیری مورد استفاده در این پژوهش می باشد. همچنین در پژوهش بختیار نصرآبادی و همکاران (۱۳۸۸) به منظور اندازه گیری روایی صوری و محتوایی پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا در اختیار استادان راهنما و مشاور و سایر استادان صاحب نظر در رشته ی مدیریت و روانشناسی علوم تربیتی دانشگاه اصفهان و مدیران و مهندسان و سرپرستان و کارگران ارشد شرکت ذوب آهن اصفهان قرار گرفت. پس از دریافت نظر ها و اصلاح برخی موارد، پرسشنامه به مورد اجرا گذاشته شد.

مقیاس ساختار توانمندساز معلمان آلتینکورت و ایلمان (۲۰۱۷)

مقیاس ساختار توانمندساز معلمان توسط آلتینکورت و ایلمان^۱ (۲۰۱۷) تدوین و اعتباریابی شده است. این مقیاس شامل ۳۰ گویه که پاسخ به هر گویه براساس طیف لیکرت پنج درجه ای از «۱-کاملاً مخالفم» تا «۵-کاملاً موافقم» است. دارای ساختار پنج عاملی شامل: محیط تصمیم گیری مشارکتی (۹ مورد)، محیط پاسخگو (۴ مورد)، محیط حمایتی توسعه حرفه ای (۴ مورد)، محیط مدرسه تسهیل کننده (۷ مورد)، محیط حمایتی خودمختاری (۶ مورد) است. آلتینکورت و ایلمان (۲۰۱۷) در پژوهشی که بر روی معلمان مقاطع ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان کشور ترکیه انجام داد برای بررسی روایی سازه، از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده نمودند که ساختار پنج عاملی در نتیجه تحلیل عاملی اکتشافی، شامل: محیط تصمیم گیری مشارکتی، محیط پاسخگو، محیط حمایتی توسعه حرفه ای، محیط مدرسه تسهیل کننده و محیط حمایتی خودمختاری پدیدار شد. این ساختار پنج عاملی ۶۵/۰۱ درصد از کل واریانس را تبیین کرد. همچنین از طریق تحلیل عاملی تأییدی نتایج نشان داد که مقیاس برازش خوبی دارد ($\chi^2/df = 2.93$, RMSEA = 0.079, NFI = 0.96, NNFI = 0.97, CFI = 0.97, IFI = 0.97, SRMR = 0.05). برای اعتبار مقیاس، همبستگی های کل گویه ها، ضرایب همسانی درونی آلفای کرونباخ و میانگین گویه های گروه های ۲۷ درصد بالا و پایین مورد بررسی قرار گرفت در نتیجه، یک ابزار جمع آوری داده ها از نظر روان سنجی معتبر و قابل اعتماد برای ارزیابی توانمندی ساختاری معلمان که آلفای کرونباخ برای ثبات داخلی از ۰/۷۷ تا ۰/۹۵ است. همچنین براساس پژوهش آکان (۲۰۲۱) که به بررسی رابطه بین رهبری یادگیری محور و توانمندسازی ساختاری معلمان در معلمان شاغل در موسسات آموزش متوسطه ناحیه مرکزی استان بولو کشور ترکیه در سال تحصیلی ۲۰۲۰-۲۰۲۱ با نمونه آماری شامل ۲۶۱ معلم بود. برای اندازه گیری توانمندسازی ساختاری معلمان از مقیاس توانمندسازی ساختاری معلمان آلتینکورت ایلمان (۲۰۱۷) استفاده کرد. در پژوهش آکان (۲۰۲۱): نمره آلفای کرونباخ مقیاس در مجموع ۰/۹۷، برای محیط تصمیم گیری مشارکتی ۰/۹۴، برای محیط پاسخگو ۰/۸۳، برای محیط حمایتی توسعه حرفه ای ۰/۸۲، برای محیط مدرسه تسهیل کننده ۰/۹۱ محاسبه شد. و ۹۰٪ برای محیط حامی استقلال گزارش شده است.

مقیاس سرمایه های روان شناختی لوتانز (۲۰۰۷)

مقیاس سرمایه روانی لوتانز^۲ (۲۰۰۷) شامل ۲۴ گویه در چهار خرده مقیاس خودکارآمدی امیدواری (۷ تا ۱۲)، تاب آوری (۱۳) تا (۱۸)، و خوش بین بودن (۱۹ تا ۲۴) و پاسخ به هر گویه به صورت طیف لیکرت شش درجه ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم

1. Alenkovork & Illman s' Teacher Empowerment Scale
2. Luthan s' Psychological Capital Questionnaire (PCQ)

می باشد. این مقیاس توسط لوتانز (۲۰۰۷) تدوین و اعتبار آن را ۰/۹۰ گزارش کرده است. همچنین در بررسی این مقیاس برای جامعه ایرانی آلفا کرونباخ ۰/۸۵ بنا بر پژوهش (فرهادی و همکاران، ۱۳۹۵)، (کیانی و همکاران، ۱۳۹۷) ۰/۶۵ تا ۰/۸۸، قدیمی نوران و یونس (۱۳۹۵) ۰/۹۲ و بهادری خسروشاهی و همکاران (۱۳۹۱) ۰/۸۵ گزارش شده است. در پژوهش کیانی (۱۴۰۱) ضریب همسانی درونی با آلفای کرونباخ ۰/۸۳ تا ۰/۹۰ محاسبه شد.

مقیاس توانمندسازی روان شناختی اسپریتزر و میشر (۱۹۹۵)

مقیاس توانمندسازی روان شناختی اسپریتزر و میشر^۱ (۱۹۹۵) این پرسشنامه با ۱۵ گویه، در مقیاس پنج درجه ای لیکرت (به صورت خیلی کم = ۱ تا خیلی زیاد = ۵) به منظور سنجش میزان توانمندسازی روان شناختی کارکنان تنظیم شده است. این پرسشنامه پنج مؤلفه توانمندسازی روان شناختی (شایستگی، خودمختاری، مؤثر بودن، معنی داری و اعتماد) را مورد سنجش قرار می دهد، گویه های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲ مؤلفه "شایستگی"، گویه های ۱۳، ۱۴، ۱۵ مؤلفه "خودمختاری"، گویه های ۱۶، ۱۷، ۱۸ مؤلفه "مؤثر بودن"، گویه های ۱۹، ۲۰، ۲۱ مؤلفه "معنی داری" و گویه های ۲۲، ۲۳، ۲۴ مؤلفه "اعتماد" را مورد سنجش قرار می دهند. پرسشنامه توانمندسازی روان شناختی را شلتون (۲۰۰۲) و سیگال و گاردنر (۲۰۰۰) اجرا کردند که ضریب پایایی آنها به ترتیب (۰/۹ و ۰/۷) گزارش شد. در پژوهش رضایی و همکاران (۱۳۹۴) نیز پایایی پرسشنامه توانمندسازی روان شناختی از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد، همچنین ضریب آلفای شایستگی ۰/۸۲، خودمختاری ۰/۷۹، مؤثر بودن ۰/۸۱، معنیداری ۰/۷۶ و اعتماد ۰/۷۲ برآورد شد.

در فرایند گردآوری داده های این پژوهش، ضمن قدردانی از همکاری معلمان به عنوان نمونه های تحقیق، از آنان درخواست شد از درج نام و نام خانوادگی خودداری کنند و به ایشان اطمینان داده شد که کلیه اطلاعات ارائه شده کاملاً محرمانه باقی خواهد ماند و اصل رازداری به طور کامل رعایت می شود. همچنین پرسشنامه های مورد استفاده، که توسط پژوهشگران پیشین طراحی شده اند، به گونه ای تنظیم شده بودند که از ایجاد هرگونه حساسیت یا نگرانی برای پاسخ دهندگان جلوگیری شود. افزون بر این، در تمامی مراحل پژوهش، اصل امانت داری علمی در استناددهی و ذکر منابع به طور دقیق رعایت شده است.

یافته های پژوهش

در این پژوهش رابطه سرمایه های روان شناختی و رضایت شغلی با نقش واسطه ای توانمندسازی روان شناختی و ساختاری و تحلیل ضرایب مسیر با نرم افزار لیزرل بررسی شد. برای بررسی رابطه دو متغیری رضایت شغلی، سرمایه های روان شناختی، توانمندسازی روان شناختی و ساختاری با از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد، که نتایج آن در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

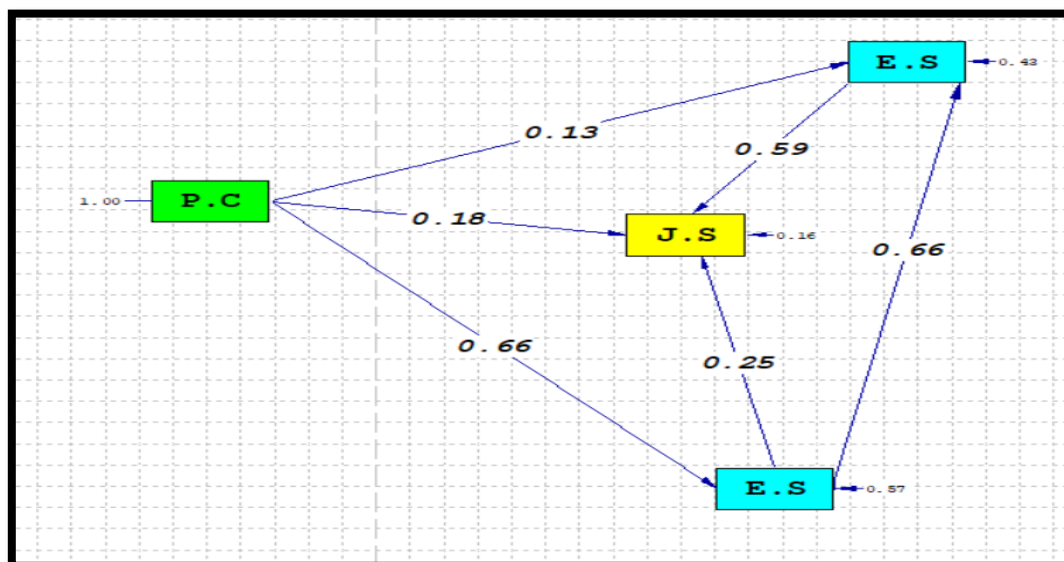
متغیرها	رضایت شغلی	سرمایه های روان شناختی	توانمند سازی روان شناختی	توانمندسازی ساختاری
رضایت شغلی	۱			
سرمایه های روان شناختی	۰/۶۸۰**	۱		
توانمند سازی روان شناختی	۰/۷۸۲**	۰/۵۳۹**	۱	
توانمندسازی ساختاری	۰/۸۰۸**	۰/۶۵۹**	۰/۷۱۱**	۱

N= 520 * p<0.05 ** p< 0.01

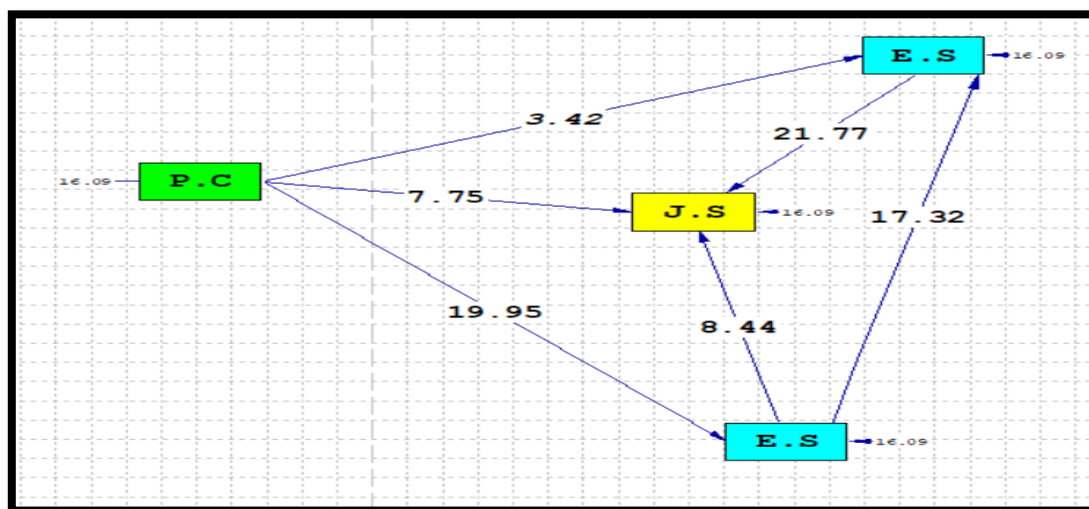
براساس نتایج جدول (۱) بین متغیرهای پژوهش، همبستگی معناداری در سطح ۹۹ و ۹۵ درصد اطمینان مشاهده می شود.

برای بررسی برازش مدل ساختاری نقش میانجی توانمندسازی روان شناختی و ساختاری در رابطه سرمایه های روان شناختی و رضایت شغلی از نرم افزار لیزرل استفاده شد و نتایج ضرایب مسیر در شکل (۲) و مقادیر آماره t در شکل (۳) گزارش شده است.

شکل ۱. ضرایب مسیر مدل ساختاری متغیرهای پژوهش



شکل ۲. مقادیر آماره t مدل ساختاری متغیرهای پژوهش



برای بررسی برازش مدل ساختاری پژوهش از چندین معیار استفاده می شود که اولین و اساسی ترین معیار، ضرایب معنی داری t یا همان مقادیر t -values می باشد. مهمترین معیار برای سنجش رابطه بین متغیرها در مدل ساختاری، معناداری مقدار آماره t است. در صورتی که این مقدار از ۲.۵۴ بیشتر شود، بیانگر معنادار بودن رابطه بین متغیرها و در نتیجه تایید فرضیه پژوهش در سطح اطمینان ۰.۹۹ است. البته باید توجه داشت که مقدار آماره t ، معناداری رابطه را نشان می دهند و شدت رابطه بین متغیرها براساس ضرایب تعیین می شود.

جدول ۲. ضریب مسیر و مقادیر T-Value روابط متغیرهای پژوهش

روابط	ضریب مسیر	آماره t	نتیجه
۱. سرمایه های روان شناختی با رضایت شغلی	۰/۱۸	۷/۷۵	۹۹ درصد اطمینان
۲. سرمایه های روان شناختی با ساختار توانمندساز	۰/۱۳	۳/۴۲	۹۹ درصد اطمینان
۳. سرمایه های روان شناختی با توانمندی روان شناسی	۰/۶۶	۱۹/۹۵	۹۹ درصد اطمینان
۴. ساختار توانمندساز با رضایت شغلی	۰/۵۹	۲۱/۷۷	۹۹ درصد اطمینان
۵. توانمندی روان شناسی با رضایت شغلی	۰/۲۵	۸/۴۴	۹۹ درصد اطمینان
۶. توانمندی روان شناسی با ساختار توانمندساز	۰/۶۶	۱۷/۳۲	۹۹ درصد اطمینان
مجذور واریانس تعدیل شده	۰/۸۴۰	۱۶/۰۹	۹۹ درصد اطمینان

با توجه به نتایج جدول (۲)، مقدار T-Value و ضریب مسیر روابط متغیرها از لحاظ آماری در سطح ۹۹ درصد اطمینان معنادار می باشد و ضریب مسیر روابط مورد تایید می باشد.

برای بیان مقبولیت مدل از شاخصهای برازش هنجار شده بنتلر-بونت، برازش نسبی، برازش افزایشی، توکر-لویس، شاخص های تطبیقی و مجذور کامل استفاده شده است که نتایج بدست آمده از مدل در جدول (۳) قابل بررسی می باشد.

جدول ۳. شاخص های برازش مدل ساختاری

Indexe	نوع شاخص	میزان استاندارد	برازش مدل	نتیجه
NFI	شاخص برازش هنجار شده بنتلر-بونت	۰/۹۰ <	۰/۹۱	مطلوب
RFI	شاخص برازش نسبی	۰/۹۰ <	۰/۸۶	مطلوب
IFI	شاخص برازش افزایشی	۰/۹۰ <	۱/۰۰	مطلوب
TLI	شاخص برازش توکر-لویس	۰/۹۰ <	۱/۰۰	مطلوب
CFI	شاخص برازش تطبیقی	۰/۹۰ <	۱/۰۰	مطلوب
GFI	شاخص نیکویی برازش	۰/۹۰ <	۰/۹۲	مطلوب
RMSEA	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	۰/۰۵ >	۰/۰۰۹	مطلوب
CMIN/DF	نسبت کای دو به درجه آزادی	۳ >	۰/۶۶۶	مطلوب
p-value	سطح معناداری	۰/۰۵ <	۱/۰۰	مطلوب

براساس جدول (۳)، شاخصهای برازش تطبیقی مدل تدوین شده بالاتر از ۰/۹ هستند و این نشان دهنده پذیرش مدل است و شاخص RMSEA کمتر از ۰/۰۵ و برابر ۰/۰۰۹ می باشد که مناسب است. لذا در کل با توجه به کلیه شاخصها مدل کلی از برازش مناسبی برخوردار می باشد.

نتایج اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای سرمایه های روان شناختی، توانمندسازی روان شناختی و ساختاری بر رضایت شغلی در جدول (۴) مشاهده می شود.

جدول ۴. اثر مستقیم و غیرمستقیم سرمایه های روان شناختی، توانمندسازی روان شناختی و ساختاری بر رضایت شغلی

متغیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کلی
۱. سرمایه های روان شناختی	۰/۱۸	۰/۴۹۸	۰/۶۶۹
۲. ساختار توانمندساز	۰/۵۹	-	۰/۵۹۰
۳. توانمندی روان شناسی	۰/۲۵	۰/۳۸۹	۰/۶۳۹

با توجه به نتایج جدول (۴) ساختار توانمندساز بیشترین اثر مستقیم، سرمایه های روان شناختی بیشترین اثر غیرمستقیم و اثر کلی را بر رضایت شغلی دارد.

برای بررسی نقش میانجی توانمندسازی روان شناختی و ساختاری در رابطه سرمایه های روان شناختی و رضایت شغلی از رگرسیون چندگانه سلسله مراتبی استفاده شد. در رگرسیون چندگانه سلسله مراتبی ترتیب ورود متغیرها براساس یک چارچوب نظری یا تجربی مورد نظر پژوهشگر صورت می گیرد. تحلیل های مقدماتی به منظور اطمینان از عدم تخطی از مفروضه های نرمال بودن، خطی بودن، عدم همخطی و یکسانی پراکندگی انجام شد.

در مرتبه اول سرمایه های روان شناختی به عنوان متغیر پیش بین و رضایت شغلی به عنوان متغیر ملاک وارد تحلیل که ۶۸ درصد واریانس رضایت شغلی را در سطح ۹۹ درصد اطمینان تبیین و ضریب استاندارد پیش بینی رضایت شغلی براساس سرمایه های روان شناختی ($\beta = 0.680$; $P < 0.01$) بود. در مرحله دوم متغیرهای توانمندسازی روان شناختی و ساختاری وارد مدل شدند که مجموع واریانس تبیین شده کل مدل به ۸۷.۵ درصد افزایش یافت و ضریب استاندارد پیش بینی رضایت شغلی براساس سرمایه های روان شناختی ($\beta = 0.212$; $P < 0.01$)، توانمندسازی روان شناختی ($\beta = 0.389$; $P < 0.01$) و توانمندسازی ساختاری ($\beta = 0.393$; $P < 0.01$) محاسبه شد که نتایج آن در جداول (۵)، (۶) و (۷) گزارش شده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی برای پیش بینی رضایت شغلی

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.680 ^a	.463	.461	4.711	0.463	445.77	1	518	.000
2	.875 ^b	.765	.764	3.119	0.303	332.61	2	516	.000

a. پیش بین ها: (ثابت)، سرمایه های روان شناختی

b. پیش بین ها: (ثابت)، سرمایه های روان شناختی، توانمندسازی روان شناختی و ساختاری

جدول ۶. خلاصه نتایج تحلیل واریانس در تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی برای پیش بینی رضایت شغلی

	Model	Sum of Squares	Df	Mean Square	F
1	Regression	9891.758	1	9891.758	445.778
	Residual	11494.347	518	22.190	
	Total	21386.106	519		
2	Regression	16364.972	3	5454.991	560.586
	Residual	5021.133	516	9.731	
	Total	21386.106	519		

پیش بین ها: (ثابت)، سرمایه های روان شناختی

پیش بین ها: (ثابت)، سرمایه های روان شناختی، توانمندسازی روان شناختی و ساختاری

جدول ۷. خلاصه نتایج ضرایب استاندارد و غیراستاندارد رگرسیون سلسله مراتبی پیش بینی رضایت شغلی

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	32.146	1.121		28.671	.000
	سرمایه های روان شناختی	.271	.013	.680	21.113	.000
2	(Constant)	26.458	.775		34.128	.000
	سرمایه های روان شناختی	.084	.011	.212	7.397	.000
	توانمندسازی روان شناختی	.222	.018	.389	12.703	.000
	توانمندسازی ساختاری	.124	.011	.393	11.464	.000

جدول (۷) خلاصه نتایج ضرایب استاندارد و غیراستاندارد رگرسیون سلسله مراتبی در پیش بینی رضایت شغلی را نشان می دهد. در مدل نخست، سرمایه های روان شناختی به تنهایی وارد معادله رگرسیون شده است. نتایج نشان می دهد که این متغیر تأثیر مثبت و معناداری بر رضایت شغلی دارد ($\beta = 0.680$, $p < 0.001$) و مقدار ضریب غیراستاندارد آن ($B = 0.271$) بیانگر آن است که با افزایش یک واحد در سرمایه های روان شناختی، رضایت شغلی به میزان ۰.۲۷۱ واحد افزایش می یابد. مقدار آماره t نیز (۲۱.۱۱۳) بیانگر معناداری بالای این پیش بین است.

در مدل دوم، متغیرهای توانمندسازی روان شناختی و توانمندسازی ساختاری به همراه سرمایه های روان شناختی وارد معادله شدند. در این مدل، همچنان سرمایه های روان شناختی اثر مثبت و معناداری بر رضایت شغلی دارد ($\beta = 0.212$, $p < 0.001$)، اما مقدار ضریب استاندارد آن نسبت به مدل نخست کاهش یافته است که می تواند نشان دهنده نقش میانجی گری توانمندسازی باشد. همچنین توانمندسازی روان شناختی ($\beta = 0.389$, $p < 0.001$) و توانمندسازی ساختاری ($\beta = 0.393$, $p < 0.001$) هر دو دارای اثر مثبت و معنادار بر رضایت شغلی هستند و از میان متغیرهای وارد شده در مدل دوم، توانمندسازی ساختاری اندکی سهم بیشتری در پیش بینی رضایت شغلی نشان می دهد. در مجموع، نتایج حاکی از آن است که با ورود متغیرهای توانمندسازی، قدرت تبیین مدل افزایش یافته و بخشی از اثر سرمایه های روان شناختی بر رضایت شغلی از طریق این متغیرها تبیین می شود.

نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی مدل ساختاری رابطه بین سرمایه های روان شناختی و رضایت شغلی معلمان با نقش واسطه ای توانمندسازی روان شناختی و ساختاری با بهره گیری از مدل بای معادلات ساختاری انجام شد. نتایج تحلیل معادلات ساختاری نشان داد که مدل پیشنهادی برازش مناسبی با داده ها دارد. شاخص های برازش مدل را تأیید می کنند. نتایج تحلیل معادلات ساختاری نشان دهنده برازش بسیار خوب مدل پیشنهادی با داده های تجربی است. تمامی شاخص های برازش مدل، شامل شاخص برازش هنجار شده بنتلر-بونت ($NFI = 0.91$)، شاخص برازش نسبی ($RFI = 0.86$)، شاخص برازش افزایشی ($IFI = 1.00$)، شاخص برازش توکر-لوئیس ($TLI = 1.00$)، شاخص برازش تطبیقی ($CFI = 1.00$)، شاخص نیکویی برازش ($GFI = 0.92$)، ریشه میانگین مربعات خطای برآورد ($RMSEA = 0.009$) و نسبت کای دو به درجه آزادی ($CMIN/DF = 0.666$)—در محدوده های پذیرفتنی یا مطلوب قرار دارند. به طور خاص، مقادیر پایین $RMSEA$ و نسبت $CMIN/DF$ نشان دهنده کمبود خطای تطبیق مدل در برابر داده های مشاهده شده است، در حالی که مقادیر بالای شاخص های افزایشی (IFI , TLI , CFI) حاکی از بهبود قابل توجه مدل نسبت به مدل صفر است. این شواهد تجربی، اعتبار ساختاری و پایداری مدل نظری پیشنهادی را به خوبی تأیید می کنند و نشان می دهند که ساختار مفهومی مورد پژوهش، توسط داده های واقعی معلمان در محیط های آموزشی ایران تقویت می شود.

یافته های تحلیل مسیر، سه رابطه مستقیم کلیدی را بین متغیرهای اصلی مدل مشخص می کند. اول، سرمایه های روان شناختی (تشکیل شده از امید، خودکارآمدی، تاب آوری و خوش بینی) رابطه مثبت و معناداری با رضایت شغلی دارند ($\beta = 0.18$, $t = 7.75$, $p < 0.001$). این یافته با پژوهش های پیشین—از جمله اصغری و جباری (۱۴۰۰)، اسدی و حاجی زاده (۱۴۰۰)، کیم (۲۰۱۵) و موتان پوترا و بیسواز (۲۰۱۸)—هم خوانی دارد و بر اهمیت منابع درونی و پایدار روان شناختی برای حفظ انگیزه و مقابله با چالش های شغلی در حرفه های پر تنش—مانند آموزش—تأکید می کند. دوم، ساختار توانمندساز (شامل محیط تصمیم گیری مشارکتی، پاسخگویی سازمانی، حمایت توسعه حرفه ای، تسهیل کنندگی و خودمختاری) بالاترین اثر مستقیم را بر رضایت شغلی معلمان دارد ($\beta = 0.59$, $t = 21.77$, $p < 0.001$). این نتیجه با ادبیات توانمندسازی ساختاری—از جمله آلتینکورت و ایلمان (۲۰۱۷) و هوی (۲۰۰۴)—مطابقت دارد و نشان می دهد که ساختارهای سازمانی داعم، که به کارکنان اختیار و فرصت توسعه می دهند، به طور مستقیم و قابل توجهی بر احساس رضایت تأثیر می گذارند. سوم، توانمندسازی روان شناختی (معنا، تأثیر، شایستگی و خودمختاری) نیز اثر مستقیم معناداری بر رضایت شغلی دارد ($\beta = 0.25$, $t = 8.44$, $p < 0.001$)، که بر نقش ادراکات درونی و احساسات مرتبط با شغل به عنوان عوامل تعیین کننده رضایت شغلی تأکید می کند.

یکی از یافته‌های کلیدی این پژوهش، تأیید نقش میانجی توانمندسازی روان‌شناختی در رابطه بین سرمایه‌های روان‌شناختی و رضایت شغلی است. اثر غیرمستقیم سرمایه‌های روان‌شناختی از طریق توانمندسازی روان‌شناختی برابر با ۰.۳۸۹ بود، که نشان‌دهنده این است که بیش از ۶۸ درصد از اثر کلی سرمایه‌های روان‌شناختی ($0.389 + 0.18 = 0.569$) از طریق این مسیر میانجی انجام می‌شود. این یافته، پیش‌فرض نظری را تقویت می‌کند که بر اساس آن، سرمایه‌های روان‌شناختی تنها زمانی به رضایت شغلی منجر می‌شوند که از طریق تقویت ادراکات درونی—مانند احساس معنا و تأثیر—فرآیند توانمندسازی روان‌شناختی را تحریک کنند. از سوی دیگر، ساختار توانمندساز نیز نقش میانجی دارد (اثر غیرمستقیم = ۰.۴۹۸)، اما اثر مستقیم قابل توجه آن ($\beta = 0.59$) نشان می‌دهد که این متغیر علاوه بر توانمندسازی روان‌شناختی، اثر مستقیم و مستقلی بر رضایت شغلی دارد. این نتیجه حاکی از آن است که ساختارهای سازمانی داعم، هم به صورت مستقیم و هم از طریق تقویت ادراکات درونی، بر رضایت تأثیر می‌گذارند. تحلیل اثرات کلی متغیرها نشان می‌دهد که سرمایه‌های روان‌شناختی، با اثر کلی ۰.۶۶۹، نقشی قابل توجه در تبیین رضایت شغلی دارند، اما بیشتر این اثر (۰.۴۹۸) از طریق مسیرهای غیرمستقیم—به ویژه از طریق توانمندسازی روان‌شناختی—انجام می‌شود. ساختار توانمندساز، با اثر کلی ۰.۵۹ (که کاملاً مستقیم است)، بالاترین اثر مستقیم را بر رضایت شغلی دارد و به عنوان یکی از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های رضایت شغلی معلمان شناخته می‌شود. توانمندسازی روان‌شناختی نیز با اثر کلی ۰.۶۳۹ (۰.۲۵ مستقیم + ۰.۳۸۹ غیرمستقیم)، به عنوان یک متغیر پیونددهنده حیاتی بین منابع سازمانی و نتایج فردی عمل می‌کند. این یافته، اهمیت توانمندسازی روان‌شناختی را به عنوان یک فرآیند ترجمه‌کننده از شرایط ساختاری به احساسات و رفتارهای فردی تأکید می‌کند.

در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت که این مطالعه مدلی جامع و پویا از توانمندسازی معلمان را معرفی می‌نماید که بر سه محور اساسی استوار است. نخست، این مدل، توانمندسازی را پدیده‌ای دویبعدی قلمداد می‌کند که شامل هر دو جنبه ساختاری (عوامل سازمانی و محیطی) و روان‌شناختی (ویژگی‌های درونی فرد) می‌شود. دوم، مدل بر این نکته تأکید دارد که منابع شناختی یا همان سرمایه‌های روان‌شناختی معلمان، تنها در صورتی قادر به ایجاد اثربخشی خواهند بود که توسط ساختارهای حمایتی سازمان تقویت گردند. در نهایت، این مدل، نقش حیاتی ادراکات و احساسات معلمان—به ویژه درک آن‌ها از معنای کار، میزان تأثیرگذاری، شایستگی فردی و خودمختاری در محیط شغلی—را در تبدیل شرایط عینی و موضوعی به پیامدهای ملموس و مطلوب، نظیر رضایت شغلی، برجسته می‌سازد. این چارچوب نظری، ضمن تأیید اهمیت مجزای هر یک از ابعاد توانمندسازی، بر تعامل پویای میان عوامل درونی و بیرونی تأکید ورزیده و نشان می‌دهد که رضایت شغلی، صرفاً حاصل یک عامل واحد نیست، بلکه محصولی پیچیده از تلاقی سرمایه‌های روان‌شناختی، شرایط سازمانی و فرآیندهای شناختی—احساسی فرد است. این مطالعه همچنین سه دستاورد نظری مهم را در حوزه توانمندسازی معلمان به ارمغان آورده است. اولاً، مدل دویبعدی توانمندسازی (ساختاری و روان‌شناختی) که پیشتر در ادبیات پژوهشی مطرح شده بود، در این تحقیق به صورت تجربی و همزمان در بستری فرهنگی مورد آزمون قرار گرفت و اعتبار آن تأیید شد. این رویکرد، خلاء تحقیقاتی موجود در خصوص بررسی همزمان این ابعاد را تا حدی مرتفع می‌سازد. ثانیاً، مسیرهای دقیق میانجی‌گری که از طریق آن‌ها سرمایه‌های روان‌شناختی بر رضایت شغلی تأثیر می‌گذارند، به ویژه از کانال توانمندسازی روان‌شناختی، شناسایی و تبیین گردید. ثالثاً، رابطه مثبت و معنادار میان سرمایه‌های روان‌شناختی و توانمندسازی ساختاری تأیید شد. این یافته حاکی از آن است که معلمان با منابع روان‌شناختی قوی‌تر، قادرند از فرصت‌های ساختاری موجود در سازمان به نحو مؤثرتری بهره‌برداری نمایند. علاوه بر این، پژوهش حاضر شواهد تجربی مستدلی را برای اعتبار سازه‌ای مقیاس «ساختار توانمندساز معلمان» در بافت فرهنگی ایران ارائه می‌دهد و زمینه را برای کاربرد این ابزار در مطالعات آتی فراهم می‌آورد. این پژوهش در سه حوزه کلیدی نظریه‌های سازمانی مشارکت بسزایی دارد. در ابتدا، با استناد به نظریه سرمایه انسانی، نتایج نشان می‌دهند که سرمایه‌های روان‌شناختی، به خصوص امید، خودکارآمدی و تاب‌آوری، به عنوان منابعی قابل پرورش توسط سازمان‌ها تلقی می‌شوند و تأثیرات معناداری بر نتایج سازمانی، از جمله رضایت شغلی، بر جای می‌گذارند. این یافته، نگاه راهبردی به سرمایه‌های روانی کارکنان را تقویت می‌کند. ثانیاً، در چارچوب نظریه توانمندسازی، این پژوهش با برجسته‌سازی نقش میانجی توانمندسازی روان‌شناختی، استدلال می‌کند که توانمندسازی ساختاری تنها زمانی به اثربخشی واقعی دست می‌یابد که بتواند منجر به تحولات مثبت در ادراکات و احساسات کارکنان شود. این امر بر لزوم توجه به جنبه‌های ادراکی و هیجانی در فرآیندهای توانمندسازی تأکید دارد.

یافته‌های این پژوهش بر اهمیت ترکیبی سرمایه‌های روان‌شناختی و ساختارهای سازمانی در ارتقای رضایت شغلی معلمان تأکید داشته و پیامدهای عملی و کاربردی آن را در سه سطح سیاست‌گذاری آموزشی، مدیریت مدرسه و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای قابل‌دسترس می‌سازد؛ در سطح کلان، سیاست‌گذاران باید رویکردی جامع به توانمندسازی اتخاذ کنند که ابعاد روان‌شناختی را در کنار اصلاحات ساختاری مد نظر قرار دهد، زیرا ساختار توانمندساز با ضریب تأثیر قوی مستقیماً بر رضایت شغلی اثرگذار است و ایجاد محیط‌های مشارکتی، پاسخگو، تسهیل‌کننده و حامی خودمختاری، همراه با تقویت سیستم‌های تصمیم‌گیری مشارکتی، سازوکارهای بازخورد رسمی، برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مستمر، نظام‌های حمایتی روان‌شناختی و ترویج فرهنگ سازمانی مبتنی بر یادگیری، منجر به ارتقای چشمگیر رضایت شغلی خواهد شد؛ در سطح میانی، مدیران مدارس به‌عنوان مجریان اصلی، با تسهیل مشارکت، تأمین منابع، حمایت از خودمختاری حرفه‌ای و ایجاد فرهنگ یادگیری سازمانی، نقشی حیاتی در تحقق توانمندسازی روان‌شناختی از طریق حمایت‌های ساختاری ایفا می‌کنند، چرا که این هم‌افزایی، منجر به افزایش احساس مالکیت، کاهش موانع عملی، رشد حرفه‌ای و بهبود فضای آموزشی می‌شود؛ و در سطح خرد، برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان باید با فراتر رفتن از مهارت‌آموزی صرف، بر تقویت منابع روان‌شناختی، آموزش مدیریت استرس و سلامت روان، افزایش آگاهی در مورد توانمندسازی و ارائه مشاوره حرفه‌ای تمرکز کنند؛ در نهایت، چشم‌انداز سیاستی هوشمندانه مستلزم توازن بین رویکردهای ساختاری و روان‌شناختی است، به‌گونه‌ای که مداخلات سازمانی اثرات خود را بر ادراکات روان‌شناختی معلمان نیز ارزیابی کنند، آموزش‌های لازم برای انطباق با تغییرات ساختاری ارائه شود و سیستم‌های بازخورد دوطرفه، پیشرفت در نتایج ساختاری و تغییرات مثبت در رضایت شغلی را به‌طور همزمان منعکس نمایند.

این پژوهش، علیرغم دستاوردهای نظری و عملی قابل‌توجه، با محدودیت‌های روش‌شناختی و مدل‌سازی مواجه است که در تفسیر یافته‌ها و هدایت پژوهش‌های آتی اهمیت دارد؛ محدودیت جغرافیایی نمونه (شهرستان بندرعباس) و شیوه نمونه‌گیری هدفمند و طبقه‌ای، تعمیم‌پذیری یافته‌ها را به سایر مناطق ایران، به‌ویژه با بافت‌های متفاوت، محدود می‌کند و ممکن است منجر به انحرافات در انتخاب شرکت‌کنندگان بر اساس ویژگی‌های خاص مانند سطح سرمایه‌های روان‌شناختی یا علاقه به مشارکت شده باشد؛ از منظر روش‌شناسی، طرح توصیفی-پیمایشی، امکان استنتاج علی را محدود ساخته و اتکای صرف به پرسشنامه‌های خودگزارش‌دهی، در معرض انحرافات شناختی مانند مطلوبیت اجتماعی، اثر هال یا سوگیری حافظه قرار دارد، ضمن اینکه جمع‌آوری داده‌ها در یک مقطع زمانی، از بررسی پویایی تغییرات متغیرها جلوگیری می‌کند؛ در حوزه مدل‌سازی، مدل معادلات ساختاری پیشنهادی تنها بخشی از تنوع رضایت شغلی را تبیین کرده و متغیرهای مهمی چون سبک رهبری، فرهنگ سازمانی، شرایط اقتصادی و ویژگی‌های شخصیتی را لحاظ نکرده است، همچنین فرض یک‌طرفه بودن روابط (سرمایه‌های روان‌شناختی → توانمندسازی روان‌شناختی → رضایت شغلی) در مقابل احتمال روابط دوطرفه یا بازخوردی، یک محدودیت محسوب می‌شود؛ برای رفع این محدودیت‌ها، پژوهش‌های آتی باید در سه جهت هدایت شوند: اول، مطالعات کمی شامل طرح‌های طولی برای بررسی تغییرات زمانی، مطالعات بین‌فرهنگی برای ارزیابی قابلیت تعمیم، آزمایش‌های میدانی برای سنجش اثربخشی مداخلات، و گسترش مدل با متغیرهای تعدیل‌کننده و میانجی جدید (مانند رهبری تحول‌گرا، فرهنگ سازمانی، شرایط اقتصادی)؛ دوم، پژوهش‌های کیفی (مصاحبه‌های عمیق، گروه‌های متمرکز، مطالعات موردی) برای درک عمیق‌تر مکانیسم‌های ترجمه ساختار به ادراک و ادراک به رضایت؛ و سوم، توسعه نظری از طریق ارائه مدل‌های جامع‌تر که روابط مستقیم، غیرمستقیم، جایگزین، تعدیل‌کنندگی و دوطرفه را در برگیرند، به‌ویژه با هدف تقویت و گسترش نظریه توانمندسازی بر اساس شواهد تجربی نوین.

در جمع‌بندی و بیان نتیجه‌گیری، این پژوهش به تبیین یک مدل جامع و چندبعدی از توانمندسازی معلمان با تأکید بر تعاملات متغیرها می‌پردازد. یافته‌ها حاکی از آن است که توانمندسازی معلمان پدیده‌ای دوجانبه شامل جنبه‌های ساختاری و روان‌شناختی است. اثربخشی سرمایه‌های روان‌شناختی (مانند امید، خودکارآمدی و تاب‌آوری) منوط به تقویت آن‌ها از طریق ساختارهای سازمانی حمایتی است. همچنین، ادراکات و احساسات معلمان (مانند درک معنا، تأثیر، شایستگی و خودمختاری) نقش حیاتی در تبدیل شرایط موضوعی به پیامدهای شغلی مطلوب، به‌ویژه رضایت شغلی، ایفا می‌کنند. مدل پیشنهادی بر تعامل پویای عوامل درونی و بیرونی تأکید دارد و رضایت شغلی را نتیجه پیچیده‌ای از تلاقی منابع روان‌شناختی، شرایط سازمانی و فرآیندهای شناختی-احساسی معرفی می‌کند. این

مطالعه، اعتبار مقیاس ساختار توانمندساز معلمان در بافت فرهنگی ایران را تأیید کرده و ضمن غنی سازی ادبیات نظری توانمندسازی، مشارکت های مهمی در نظریه های سرمایه انسانی و توانمندسازی سازمانی دارد.

ملاحظات اخلاقی

مشارکت نویسندگان

نویسندگان به نحو مساوی در نگارش مقاله همکاری داشتند.

تعارض منافع

بر اساس اظهارات نویسندگان، این مقاله تعارض منافی ندارد.

حامی مالی

بنابر اظهارات نویسندگان این پژوهش هیچگونه حامی مالی ندارد.

سپاسگزاری

از تمامی مشارکت کنندگان در این پژوهش سپاسگزاری می شود.

منابع

- اسدی خانوکی، امیرصدرا، و حاجی زاده، فائزه. (۱۴۰۰). رابطه سرمایه روان شناختی با کیفیت زندگی کاری و نقش میانجی گری رضایت شغلی در کارکنان آموزش و پرورش جیرفت. *فصلنامه پیشرفت های نوین در مدیریت آموزشی*، ۱(۳).
- اسماعیلی ثانی، محسن، و کلوتی، محدثه. (۱۳۹۹). مطالعه اثر رهبری تحول گرا بر رضایت شغلی با توجه به نقش میانجی سرمایه روان شناختی کارکنان ادارات ورزش و جوانان استان خراسان رضوی. *فصلنامه رویکردهای پژوهشی نوین در مدیریت و حسابداری*، ۴(۱۴). ۲۷-۴۳.
- <https://www.majournal.ir/index.php/ma/article/view/524>
- اصغری، فائزه، و جباری، محبوبه. (۱۴۰۰). رابطه بین سرمایه روان شناختی با رضایت شغلی و استرس شغلی در کارکنان آموزش و پرورش شهرستان ساری در دوران همه گیری اپیدمی کووید-۱۹. *فصلنامه پژوهش های کاربردی در مدیریت و علوم انسانی*، ۲(۴).
- بختیار نصرآبادی، حسنعلی، رجایی پور، سعید، سلیمی، قربانعلی، طاهرپور، فاطمه، و پرتوی، محمد. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین ماهیت شغل و رضایت شغلی. *پژوهشنامه مدیریت اجرایی*، ۱(۳۳). ۵۷-۷۶.
- <https://doi.org/20.1001.1.20086237.1388.1.33.3.2>
- بهادری خسروشاهی، جعفر، هاشمی نصرت آباد، تورج، و باباپورخیرالدین، جلیل. (۱۳۹۳). رابطه سرمایه اجتماعی با بهزیستی روان شناختی در دانشجویان دانشگاه تبریز. *شناخت اجتماعی*، ۳(۲). ۴۴-۵۴.
- <https://doi.org/20.1001.1.23223782.1393.3.2.3.1>
- حاجی، جمال، زاهدبابلان، عادل، وفایی فر، گلاویژ، و رحمانی باروجی، پریناز. (۱۴۰۲). تبیین نقش واسطه ای توانمندسازی معلمان در رابطه بین رهبری سطح پنج با تمایل به انجام رفتارهای فراتر از نقش. *پژوهش در نظام های آموزشی*، ۱۷(۶۳). ۱۹-۳۳.
- <https://doi.org/10.22034/jiera.2024.423986.3072>
- حسینی، سید صمد، نیکخواه تکمه داش، یونس، و صنوبر، ناصر. (۱۳۹۹). رابطه رهبری تحول گرا و سرمایه روان شناختی با رضایت شغلی: نقش میانجی مشارکت کاری در پرستاران. *فصلنامه پژوهش های نوین روان شناختی*، ۱۵(۶۰). ۳۲-۴۳.
- <https://doi.org/20.1001.1.27173852.1399.15.60.3.7>
- حسینی طبقدهی، لیلا، و طاهری، جواد. (۱۴۰۴). رابطه بین فرهنگ مدرسه، کیفیت آموزش و خودکارآمدی خلاق معلمان دوره ابتدایی. *فصلنامه پیشرفت های نوین در مدیریت آموزشی*، ۶(۲). ۱-۲۰.
- <https://doi.org/10.22034/njournal.2025.504849.1013>
- حیدری نسب، رضا. (۱۳۹۶). نقش سرمایه های فکری و روان شناختی بر رضایت شغلی کارکنان اداره کل ورزش و جوانان استان لرستان [پایان نامه کارشناسی ارشد]. دانشگاه پیام نور استان البرز، مرکز پیام نور کرج.
- رضایی، محبوبه، هویدا، رضا، و سماواتیان، حسین. (۱۳۹۴). پیش بینی ابعاد توانمندسازی روان شناختی با استفاده از مؤلفه های سرمایه روان شناختی در معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان. *دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی*، ۱۶(۱). ۷۸-۸۷.
- <https://sanad.iau.ir/Journal/jsrp/Article/889979>
- رمضان، مجید، و میرزایی، علی. (۱۴۰۲). بررسی تأثیر نظارت غیرمستقیم بر رضایت شغلی کارکنان با تأکید بر نقش انگیزه درونی و توانمندسازی روان شناختی در شرایط دورکاری در زمان کرونا (مورد: معلمان آموزش و پرورش مقطع متوسطه شهر تهران). *مدیریت فرهنگ سازمانی*، ۲۱(۴). ۳۲۵-۳۳۶.
- <https://doi.org/10.22059/jomc.2023.362689.1008574>
- کیانی، سعید، کدیور، پروین، کرامتی، هادی، و گرامی پور، مسعود. (۱۴۰۱). شاخص های روان سنجی مقیاس ویژگی های عاملیت انسانی: نظریه کلاسیک نمره آزمون و نظریه سؤال-پاسخ مدرج. *فصلنامه اندازه گیری تربیتی*، ۱۳(۴۷). ۱۱۳-۱۴۴.
- <https://doi.org/10.22054/jem.2021.58309.2134>

لوتانز، فرد، و همکاران. (۲۰۰۷). سرمایه روانشناختی سازمانی (ع. جمشیدیان و م. فروهر، مترجم). انتشارات آبیژ. (اثر اصلی منتشرشده در سال ۲۰۰۷؛ ترجمه ۱۳۹۰)

محمدی، صلاح‌الدین. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین هویت سازمانی، رضایت شغلی و تعهد سازمانی در میان دبیران دوره دبیرستان شهرستان سنندج [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]. دانشگاه تهران.

میرزایی، زینت، و گل‌پرور، محسن. (۱۳۹۸). تأثیر سرمایه روانشناختی بر عملکرد شغلی با توجه به نقش واسطه‌ای رضایت شغلی و تعهد سازمانی در کارکنان شرکت مخابرات. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۲۰(۱)، ۱-۱۲.

<https://doi.org/10.30486/jsrp.2019.663538>

نجفی، حبیب. (۱۳۹۹). مدل‌یابی توانمندسازی معلمان با سرمایه روان‌شناختی، مدیریت دانش و نقش میانجی کیفیت زندگی کاری. نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۶(۱۰)، ۱-۳۲.

<https://doi.org/20.1001.1.26457156.1399.6.10.1.8>

هومن، حیدرعلی. (۱۳۹۰). تحلیل داده‌های چندمتغیری در پژوهش رفتاری (ویراست سوم). انتشارات پیک فرهنگ.

References

- Akgun, N. (2021). The relation between learning-centered leadership and structural empowerment of teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(4), 965–983.
- Altinkurt, Y., & Iliman-Puskulluoglu, E. (2017). Development of Teachers Structural Empowerment Scale (TSES): A validity and reliability study. *Universitepark Bulten*, 6(1), 118–132.
- Altinkurt, Y., Turkkas-Anasız, B., & Ergin-Ekinci, C. (2016). The relationship between teachers structural and psychological empowerment and organizational citizenship behaviors. *Education and Science*, 41(187), 79–96.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2013). Development of organizational power scale at schools: A reliability and validity study. *E-International Journal of Educational Research*, 4(4), 1–17.
- Asadi-Khanuki, A. S., & Haji-Zadeh, F. (2021). The relationship between psychological capital and quality of work life with the mediating role of job satisfaction among education staff in Jiroft. *Journal of New Advances in Educational Management*, 1(3).
- Asghari, F., & Jabbari, M. (2021). The relationship between psychological capital, job satisfaction, and job stress among education staff in Sari during the COVID-19 pandemic. *Journal of Applied Research in Management and Humanities*, 2(4).
- Bahadori-Khosroshahi, J., Hashemi-Nosratabad, T., & Babapour-Kheiroddin, J. (2014). The relationship between social capital and psychological well-being among students of the University of Tabriz. *Social Cognition*, 3(2), 44–54. <https://doi.org/20.1001.1.23223782.1393.3.2.3.1>
- Bakhtiar-Nasrabadi, H. A., Rajaei-Pour, S., Salimi, G., Taher-Pour, F., & Partovi, M. (2009). Investigating the relationship between job characteristics and job satisfaction. *Journal of Executive Management*, 1(33), 57–76. <https://doi.org/20.1001.1.20086237.1388.1.33.3.2>
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287–306.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277–289.
- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Duemer, L. (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 257–277.
- Esmaili-Sani, M., & Kalouti, M. (2020). Studying the effect of transformational leadership on job satisfaction considering the mediating role of psychological capital among employees of sports and youth departments in Khorasan Razavi Province. *Journal of New Research Approaches in Management and Accounting*, 4(14), 27–43. <https://www.majournal.ir/index.php/ma/article/view/524>
- Haji, J., Zahed-Babolan, A., Vafaei-Far, G., & Rahmani-Barouji, P. (2023). Explaining the mediating role of teacher empowerment in the relationship between Level 5 leadership and the tendency to

- engage in extra-role behaviors. *Research in Educational Systems*, 17(63), 19–33. <https://doi.org/10.22034/jiera.2024.423986.3072>
- Heidari-Nasab, R. (2017). The role of intellectual and psychological capital on job satisfaction of employees of the General Directorate of Sports and Youth of Lorestan Province [Master's thesis]. Payame Noor University of Alborz Province, Karaj Center.
- Hooman, H. A. (2011). Multivariate data analysis in behavioral research (3rd ed.). Peik Farhang Publications.
- Hosseini, S. S., Nikkhah-Tekmehdash, Y., & Senobar, N. (2020). The relationship between transformational leadership and psychological capital with job satisfaction: The mediating role of work engagement among nurses. *Journal of Modern Psychological Research*, 15(60), 32–43. <https://doi.org/20.1001.1.27173852.1399.15.60.3.7>
- Hosseini-Tabaghdehi, L., & Taheri, J. (2025). The relationship between school culture, quality of education, and creative self-efficacy of primary school teachers. *Journal of New Advances in Educational Management*, 6(2), 1–20. <https://doi.org/10.22034/njournal.2025.504849.1013>
- Hoy, W. K. (2004). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87–108.
- Jiang, S., Wang, C., & Weiss, D. J. (2016). Sample size requirements for estimation of item parameters in the multidimensional graded response model. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 109. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00109>
- Jiang, Y., Li, P., Wang, J., & Li, H. (2019). Relationships between kindergarten teachers empowerment, job satisfaction, and organizational climate: A Chinese model. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(2), 257–270.
- Kiani, S., Kadivar, P., Keramati, H., & Geramipour, M. (2022). Psychometric properties of the Human Agency Characteristics Scale: Classical test theory and graded response theory. *Educational Measurement Quarterly*, 13(47), 113–144. <https://doi.org/10.22054/jem.2021.58309.2134>
- Kim, M. J. (2015). Positive organizational behavior in sport: The left and right of psychological capital in sport organizations [Doctoral dissertation, Florida State University].
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 123–133. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.2.123>
- Luthans, F., et al. (2007). Organizational psychological capital (A. Jamshidian & M. Forouhar, Trans.). Aijeh Publications. (Original work published 2007; Persian translation 2011)
- Mirzaei, Z., & Golparvar, M. (2019). The effect of psychological capital on job performance considering the mediating role of job satisfaction and organizational commitment among employees of the Telecommunications Company. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 20(1), 1–12. <https://doi.org/10.30486/jsrp.2019.663538>

- Mohammadi, S. (2011). Investigating the relationship between organizational identity, job satisfaction, and organizational commitment among high school teachers in Sanandaj [Master's thesis]. University of Tehran.
- Morales-Thomas, M. (2015). Practices that promote parent engagement in an urban elementary school: A phenomenological study of Latino parents of English language learners [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations and Theses Global. (UMI No. 3685358)
- Motanpotra, K. T., & Biswas, U. N. (2018). Psychological capital and workplace emotions among Indian nurses. *Indian Journal of Positive Psychology*, 9(1), 135–138.
- Najafi, H. (2020). Modeling teacher empowerment with psychological capital, knowledge management, and the mediating role of quality of work life. *Theory and Practice in Teacher Education*, 6(10), 1–32. <https://doi.org/20.1001.1.26457156.1399.6.10.1.8>
- Nering, M., & Ostini, R. (Eds.). (2011). Handbook of polytomous item response theory models. Taylor & Francis.
- Ozer, N., & DONmez, B. (2013). Reassessing the psychometric properties of the Turkish version of the Enabling School Structure Scale. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 3(4), 57–68. <https://doi.org/10.14527/C3S4M4>
- Ramezan, M., & Mirzaei, A. (2023). Investigating the effect of indirect supervision on employees' job satisfaction with emphasis on the role of intrinsic motivation and psychological empowerment under remote working conditions during COVID-19 (Case: Secondary school teachers in Tehran). *Organizational Culture Management*, 21(4), 325–336. <https://doi.org/10.22059/jomc.2023.362689.1008574>
- Rezaei, M., Hoveida, R., & Samavatian, H. (2015). Predicting the dimensions of psychological empowerment using components of psychological capital among primary school teachers in Isfahan. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 16(1), 78–87. <https://sanad.iaui.ir/Journal/jsrp/Article/889979>
- Rice, E. M., & Schneider, G. T. (1994). A decade of teacher empowerment: An empirical analysis of teacher involvement in decision making, 1980–1991. *Journal of Educational Administration*, 32(1), 43–58.
- Rinehart, J. S., & Short, P. M. (1994). Job satisfaction and empowerment among teacher leaders, reading recovery teachers, and regular classroom teachers. *Education*, 114(4), 570–580.
- Rinehart, J. S., Short, P. M., Short, R. J., & Eckley, M. (1998). Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process. *Educational Administration Quarterly*, 34(5), 630–649.
- Sharma, S. A. (2014). Coaching learning: Perspectives on teaching and learning. *Michigan Reading Journal*, 46(2), 57–74.
- Somech, A. (2005). Teachers personal and team empowerment and their relations to organizational outcomes: Contradictory or compatible constructs? *Educational Administration Quarterly*, 41(2), 237–266.

- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465.
- Yakin, M., & Erdil, O. (2012). Relationships between self-efficacy and work engagement and the effects on job satisfaction: A survey on certified public accountants. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 58, 370–378.
- Yeliz Ozkan Hidiroglu, & TanrıOgen, A. (2020). Development of Teachers Empowerment Scale: A validity and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(4), 753–772. <https://doi.org/10.21449/ijate.693398>
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43–63). Kluwer Academic/Plenum.