

آزمون الگوی شناختی – اجتماعی رضایت شغلی معلمان مقطع متوسطه شهر ارومیه

فرزانه میکائیلی منیع*
مجتبی عاشوری**
محمد حسنی***

چکیده

در چند سال اخیر مدل شناختی – اجتماعی در تلاش برای تبیین عوامل شکل دهنده رضایت شغلی بوده و در این راستا، توجه پژوهشی قابل توجهی را برای درک ابعاد مختلف این متغیر به خود اختصاص داده است. از این رو، هدف مطالعه حاضر بررسی روایی الگوی شناختی – اجتماعی رضایت شغلی جامعه معلمان مقطع متوسطه شهر ارومیه بود. برای رسیدن به این مهم از بین این جامعه ۳۸۲ نفر به شکل تصادفی چندمرحله ای انتخاب شدند. از این تعداد ۱۹۴ نفر زن و ۱۸۸ نفر مرد بودند. آزمون‌های رضایت شغلی، عاطفه مثبت، حمایت از رسیدن به هدف، خودکارآمدی، شرایط کار و پیشروی اهداف که هر کدام چند سنجه را دربرمی گرفتند، اجرا شدند. داده‌ها با استفاده از روش مدل معادلات ساختاری مورد تحلیل قرار گرفت.

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۱۰/۵ تاریخ شروع بررسی: ۹۰/۱۰/۱۱ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۲/۱۷

* دانشیار دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه ارومیه f.michaeli.manee@gmail.com

** کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

*** دانشیار دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه ارومیه

نتایج حاصل نشان داد که داده‌های به‌دست آمده برازش مناسبی با الگوی نظری شناختی- اجتماعی داشته و این الگو در نمونه اخیر مدلی رواست. شاخص مربوط به نسبت مجذور خی به درجه آزادی کمتر از عدد ۳ است که مقدار مناسبی بوده و نشان می‌دهد ساختار کوواریانس یافته‌ها با مدل نظری مطابقت دارد. شاخص RMSEA نیز برابر ۰/۰۷ بود که مقداری مناسب به‌شمار می‌آید. سایر شاخص‌های برازش هم نشان دادند که داده‌های حاصل از مطالعه تجربی برازش مناسبی با مدل نظری رضایت شغلی دارند. علاوه بر این مسیر علی بین تمام مؤلفه‌ها معنادار بوده و همگی بر هم تأثیر مثبت می‌گذارند. بررسی ضرایب مسیر حاکی از این بود که متغیر برون‌زای عاطفه مثبت بالاترین تأثیر را بر خودکارآمدی و حمایت از رسیدن به هدف و سپس بر رضایت شغلی دارد. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که الگوی شناختی- اجتماعی رضایت شغلی الگوی تبیینی مناسبی برای رضایت معلمان ایرانی به‌شمار می‌رود و می‌توان از آن، جهت پیش‌بینی رضایت شغلی و تدوین برنامه‌های ارتقای بهزیستی، روان‌شناختی و رفاهی معلمان بهره گرفت.

کلیدواژه‌ها: مدل شناختی- اجتماعی، رضایت شغلی، معلمان

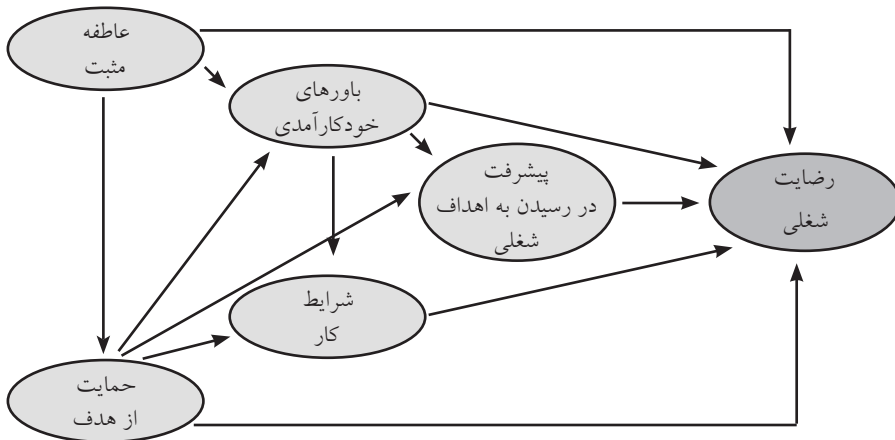
مقدمه

رضایت شغلی به‌عنوان متغیری تأثیرگذار در عملکرد شاغلان، سال‌هاست مورد توجه پژوهشگران مختلف قرار گرفته و تلاش گردیده تا عوامل تأثیرگذار بر آن مطالعه و کشف شود. این مفهوم به‌عنوان میزان لذتی که افراد از شغل خود کسب می‌کنند (اسپکتور، ۱۹۹۷) یا یک حالت هیجانی مثبت یا خوشایند که از ارزیابی خود شغل یا شرایط شغلی به‌دست می‌آید (لوکه، ۱۹۷۶ به نقل از اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۱) تعریف شده است. حوزه مفهومی رضایت شغلی بسیار گسترده است، به این معنی که همه ویژگی‌های خود شغل، محیط کار، روابط انسانی و رسمی حاکم بر کار، خصوصیات شخصیتی و جمعیت شناختی شاغلین، جایگاه اجتماعی شغل، سلسله مراتب قدرت و مزایای اقتصادی آن را دربرمی‌گیرد (اسنیس، اسوالد، لاتور و آرمینیکا^۳، ۲۰۰۵؛ هو و آیو، ۲۰۰۶؛ دمیرتاش^۵، ۲۰۱۰). از این رو، الگوهای مختلفی تدوین شده‌اند که هر یک با تکیه بر متغیرهای متفاوت به دنبال تبیین و پیش‌بینی رضایت شغلی هستند. برخی از این الگوها کانون توجه و مطالعه خود را ویژگی‌های شغل و برخی دیگر ویژگی‌های فرد شاغل قرار داده‌اند. در این بین معلمان به‌عنوان گروهی تأثیرگذار در رشد و پیشرفت جامعه و انتقال دانش و اندیشه به نسل

آینده همواره مورد توجه محققان بوده و مدل‌های نظری مختلف رضایت شغلی روی معلمان آزمون شده‌اند.

در سالیان اخیر مدل جدیدی توسط لنت، براون و هاکت^۶ (۱۹۹۴)، لنت (۲۰۰۴)، لنت و براون (۲۰۰۶ a، ۲۰۰۶ b) و براون و لنت (۲۰۰۸) با عنوان مدل شناختی- اجتماعی ارائه شده است که در آن تلاش گردیده مدل یک‌پارچه‌ای از طریق ادغام رویکردهای رضایت شغلی شخص محور و موقعیت محور تدوین گردد که تمام متغیرهای مهم و مؤثر را دربرگیرد. تمام این متغیرها به شکل جداگانه در مطالعات دیگر با رضایت شغلی ارتباط داشته‌اند (لنت، لوپز، هانگ- بین و لوپز^۷ ۲۰۱۱). علاوه بر این در مدل فوق تلاش شده است تا با استفاده از متغیرهای شناختی- اجتماعی رضایت از زندگی و تحصیل نیز تبیین و مفهوم‌سازی گردد (سینگلی، لنت و شو^۸ ۲۰۱۰).

مدل رضایت شغلی لنت با بهرگیری از نظریه شناختی- اجتماعی بندورا و نظریه شناختی- اجتماعی حرفه^۹ (لنت و همکاران، ۱۹۹۴) طراحی شده است. مدل لنت فرض می‌کند که ترکیب عوامل شخصی، بافت و تجربه شکل دهنده علائق، اهداف، اعمال و پیامدهای مربوط به کار (حرفه) هستند. بر این اساس مدل اخیر ۵ دسته متغیر خودکارآمدی مربوط به کار^{۱۰}، صفات شخصیتی/ عاطفی، مشارکت در دستیابی به اهداف و فعالیت‌های هدف محور، شرایط کار ادراک شده، موانع یا حمایت‌های مربوط به کارآمدی و هدف را به‌عنوان متغیر پیش‌بینی کننده رضایت شغلی معرفی کرده و مدل تبیینی ارائه داده است (دافی و لنت^{۱۱}، ۲۰۰۹) که در شکل شماره یک آورده شده است:



شکل یک: مدل رضایت شغلی لنت و براون (۲۰۰۶ a ص ۲۴۱)

مؤلفه نخست در پیش‌بینی رضایت شغلی عاطفه مثبت^{۱۲} است که نوعی صفت شخصیتی به‌شمار می‌رود. ویژگی‌های شخصیتی از دیرباز نقش مهمی در نظریه‌های انتخاب و رضایت شغلی ایفا نموده‌اند (به‌عنوان مثال در نظریه هالند). از این دیدگاه مؤلفه شخصی متغیرهای تفاوت‌های فردی مانند پیش‌آمدگی‌ها (عواطف و خلق و خو)، جنسیت، نژاد و وضعیت سلامتی هستند که هر یک می‌توانند به نوعی رضایت و عملکرد شغلی فرد را تحت تاثیر قرار دهند (شوب و توکر، ۲۰۰۵). مبحث تاثیر عاطفه، به‌عنوان ویژگی شخصیتی، بر رضایت شغلی از دهه ۱۹۳۰ و کارهای کسانی مانند فیشر و هانا (۱۹۳۱)، کورنهاوسر و شارپ (۱۹۳۲) وارد مطالعات این حوزه شده است (بریف و وایس^{۱۳}، ۲۰۰۲). عاطفه هم می‌تواند جنبه حالت^{۱۴} و هم جنبه صفت^{۱۵} داشته باشد. در شکل حالت، مراد از عاطفه مثبت میزان شور و شوق فرد برای زندگی، احساس فاعلیت و هشیاری است. عاطفه مثبت بر انرژی زیاد، تمرکز کامل و اشتغال لذت بخش دلالت دارد، در حالی که عاطفه مثبت پایین بر غمگینی و رخوت مربوط می‌شود. عاطفه منفی حاکی از یک بعد عام ناراحتی درونی و اشتغال ناخوشایند بوده و حالات خلقی ناخوشایندی مانند خشم، نفرت، بیزاری و ترس را نشان می‌دهد. عاطفه مثبت در بعد خصیصه‌ای یا صفتی تمایل به درگیری و رویارویی با محیط از جمله محیط اجتماعی را دربرمی‌گیرد. افراد دارای عاطفه مثبت بالا فعالانه، توانمندانه و توأم با شور و نشاط به زندگی رو می‌کنند، از آن لذت می‌برند و در تعاملات اجتماعی خود از اعتماد و رضایت برخوردارند. در مقابل، افراد دارای عاطفه منفی به سمت ناخرسندی گرایش دارند، نسبت به خود دید منفی دارند و در مجموع افرادی ناراضی به‌شمار می‌روند (بخشی‌پور و دژکام، ۱۳۸۴).

عاطفه مثبت و منفی مورد نظر در این مدل جنبه صفتی یا خصیصه‌ای عاطفه است. در کل، این صفات به‌عنوان شاخص‌های کنش‌وری مثبت و منفی محسوب شده و پیش‌بینی‌کننده رضایت فرد از شغل و اثرگذار بر آن تلقی می‌شوند (شو و لنت، ۲۰۰۹). عاطفه مثبت می‌تواند به شکل مستقیم و غیرمستقیم رضایت شغلی را تحت تاثیر قرار دهد. به‌عنوان نمونه داشتن عواطف مثبت موجب می‌شود تا فرد نگرشی مثبت اتخاذ کرده و بیشتر پیامدهای مثبت را در نظر گیرد، که این دو به‌دنبال خود کار بیشتر، احساس کارآمدی و موفقیت و رضایت را ایجاد می‌کنند (ایسن و ریو^{۱۶}، ۲۰۰۵). از سوی دیگر، عاطفه مثبت با فعال‌سازی خزانه تفکر عملی می‌تواند باعث شود تا فرد در رفتارهای هدفمند و سازنده در محیط کار درگیر شده و بیشتر به رفتارها و فعالیت‌های آینده محور بپردازد. این عوامل به شکل غیر مستقیم موجب رشد احساس خودکارآمدی و هدف‌گرایی و رضایت از کار خواهند شد (تسای، چن و لیو^{۱۷}، ۲۰۰۷؛ شو و لنت، ۲۰۰۹؛ بیندل و

پارکر^{۱۸}، ۲۰۱۰). نتایج مطالعات مشابه نیز حاکی از رابطه عاطفه مثبت با رضایت شغلی بوده‌اند (مانند فیشر، ۲۰۰۰؛ نادری، حیدری و مشعل‌پور، ۱۳۸۹؛ جاج و ایلیس^{۲۰}، ۲۰۰۴). یافته‌های چند فرا تحلیل هم نشان داده‌اند که عاطفه مثبت بین ۰/۳۴ تا ۰/۴۹ واریانس رضایت شغلی را تبیین می‌کند (مانند تورسن و همکاران، ۲۰۰۳؛ کانلی و ویسوس واران، ۲۰۰۰).

دومین مؤلفه در مدل شناختی - اجتماعی مشارکت در فعالیت‌های هدفمند یا داشتن هدف است. اهداف در این نظریه به‌عنوان رسیدن به سطح خاصی از عملکرد (بندورا^{۲۱}، ۱۹۸۶) یا نیت و قصد فرد برای درگیر شدن و انجام فعالیت‌های معین (لنت و براون، ۲۰۰۲) تعریف شده‌اند که نقش بسیار مهمی در انگیزش برای انتخاب و رفتار دارند (رایان و دسی^{۲۲}، ۲۰۰۱). در حقیقت، اهداف بعد شناختی مؤثر بر احساس رضایت هستند که حالت نسبتاً پایدار و صفت گونه دارند (لنت، ۲۰۰۴). فعالیت‌های هدف محور نشانگر ارزشی است که فرد برای اهداف شغلی خویش قائل بوده و در جهت تأمین آن‌ها تلاش می‌کند (چانگ، ۲۰۰۹). اهداف کار یا شغل می‌توانند گستره وسیعی از تأمین نیازهای ابتدایی (مانند غذا و مسکن)، رسیدن به اهداف خاص درونی یا بیرونی (مانند رسیدن به سطح خاصی از مولد بودن در حیطه کار) تا اهداف سطح بالا (مانند خودشکوفایی) را دربرگیرند (براون و لنت، ۲۰۰۸). از این رو، نقش انگیزشی دارند و می‌توانند فرد را به انجام کار و فعالیت برانگیزند. ضمن این که اهداف، تعیین‌کننده استانداردهای فردی بوده و نشانگر سطح انتظار فرد از خود و کار هستند (الکساندر و همکاران^{۲۳}، ۲۰۱۰).

شو و لنت (۲۰۰۹) معتقدند رفتار هدف محور، هدفمند بودن و میزان و امکان پیشرفت فرد در دستیابی به آن‌ها تعیین‌کننده میزان رضایت وی است، از این رو متغیر اخیر حتی از متغیرهای شخصیتی هم مهم‌تر است. در این راستا، مطالعات متعدد نشان داده‌اند داشتن اهداف شغلی و امکان تلاش برای رسیدن به آنان (مایر و برونشتاین^{۲۴}، ۲۰۰۱)، ویژگی‌های مختلف هدف (مانند ارزشمندی و اهمیت، سهولت دستیابی، همخوانی با اهداف پیشرفت شخصی، ارتقا دهنده مهارت‌ها و احساس شایستگی) (رایان و دسی، ۲۰۰۱؛ لنت و براون، ۲۰۰۶)، خودمختاری و امکان مشارکت در تعیین اهداف (بروتتی^{۲۵}، ۲۰۰۱؛ وایس و فرود^{۲۶}، ۲۰۰۵) با احساس رضایت شغلی رابطه دارند. مؤلفه بعدی باورهای خودکارآمدی است که به قضاوت‌های فرد درباره توانایی خود برای اجرا و سازمان‌دهی عمل مورد نیاز برای انجام انواع کارهای معین برمی‌گردد (بندورا، ۱۹۸۶ ص ۳۹۱). در حقیقت خودکارآمدی احساس قدرت برای تولید اثر بر بنیاد عمل شخصی است (بونیتز، لارسن و آرمسترانگ^{۲۷}، ۲۰۱۰). در مدل شناختی - اجتماعی این متغیر مجموعه پویایی از باورهاست که طی زمان تغییر می‌کند. این مجموعه در تعامل با شخص، عملکرد، رفتار و

عوامل محیطی بوده و با کسب تجربیات توفیق و شکست تغییر می‌کند (لنت و همکاران، ۱۹۹۴). خودکارآمدی در حوزه شغل به اطمینان فرد برای کنترل تجربیات محل کار مربوط می‌شود (کانینگهام و همکاران^{۲۸}، ۲۰۰۲). فلچر (۱۹۹۰) به نقل از کانینگهام و همکاران، (۲۰۰۲) نخستین کسی است که مفهوم خودکارآمدی را وارد حوزه مطالعات شغلی کرد. او اعتقاد داشت در آغاز کار حس شایستگی موجب تجربه موفقیت‌آمیز شغلی شده و پس از توفیق در شغل تبدیل به یکی از منابع احساس خودکارآمدی می‌شود. علاوه بر این، خودکارآمدی در حوزه کار و شغل موجب می‌گردد تا فرد برای انتخاب اهداف بلندمدت و چالش برانگیز برانگیخته شده، برای آینده و پی آمدهای آتی برنامه‌ریزی کند و وظایف مهم خود را به شکل موفقیت‌آمیزی انجام دهد (لاپان^{۲۹}، ۲۰۰۴). یافته‌های مطالعات مختلف حاکی از این بوده‌اند که خودکارآمدی متغیری تعیین‌کننده در عملکرد مناسب شغلی و توان مقابله با تنش‌ها و مشکلات شغلی است (زللارس، پرو، لپر و فریس^{۳۰}، ۲۰۰۸؛ کانینگهام و همکاران، ۲۰۰۲). از این دیدگاه، افرادی از شغل خود رضایت دارند که در انجام وظایف شغلی یا رسیدن به اهداف کاری احساس شایستگی می‌کنند (شوب و توکر، ۲۰۰۵؛ جاج و همکاران، ۲۰۰۵). یافته‌های بررسی‌های دیگر نیز حاکی از این بوده‌اند که همبستگی خودکارآمدی شغلی با رضایت شغلی بین ۰/۴۰ (چن، گودارد و کاسپر^{۳۱}، ۲۰۰۴) تا ۰/۵۶ (کاپرا، باربارانی، بورگوگنی و استکا^{۳۲}، ۲۰۰۳) بوده است.

در مدل شناختی- اجتماعی رضایت شغلی معلمان، خودکارآمدی در قالب سه مفهوم و شاخص خودکارآمدی هدف مرتبط با کار (میزان احساس شایستگی فرد در رسیدن به اهداف مهم کاری)، خودکارآمدی مرتبط با تکالیف کاری یا وظایف شغلی (درجه احساس کفایت در تکمیل و به انجام رساندن تکالیف و وظایف شغلی) و خودکارآمدی معلمی (میزان احساس شایستگی در انجام وظایف معلمی) بررسی شده است. این متغیرها هر کدام به صورت جداگانه در مطالعات متعدد به شکل مثبت و معنادار توانسته‌اند رضایت شغلی را تبیین و پیش‌بینی کنند (مانند دافی و لنت، ۲۰۰۹؛ جاج و بونو، ۲۰۰۱).

مؤلفه چهارم شرایط کاری^{۳۳} است. این مؤلفه تقریباً در بیشتر مدل‌های رضایت شغلی وجود داشته و مفهوم تطابق شخص-محیط نیز برآمده از همین اهمیت بوده است (لنت و براون، ۲۰۰۶b). این مؤلفه به‌عنوان وضعیت محیط کار تعریف شده و متغیرهایی مانند حمایت سازمانی و میزان تطابق ادراک شده بین انتظارات فرد از شغل و آنچه را که در واقع شغل برای او فراهم می‌آورد دربرمی‌گیرد (دافی و لنت، ۲۰۰۹). لنت (۲۰۰۸) بر اساس نظریه‌ها و مطالعات پیشین دو گروه مؤلفه را در قالب این مؤلفه قرار داده است. گروه نخست، تطابق ادراک شده مرتبط با کار که

تطابق نیازها/امکانات^{۳۴} و تطابق شخص/شغل^{۳۵} را دربرمی‌گیرد. تطابق نیازها/امکانات به تجانس بین نیازهای شاغل و تقویت های کار و تطابق شخص/شغل تناسب بین ارزش‌های شاغل و فرهنگ سازمانی برمی‌گردد. گروه دوم، متغیر حمایت سازمانی ادراک شده^{۳۶} است که به احساس فرد شاغل درباره میزان حمایتی که از سازمان خود دریافت می‌نماید برمی‌گردد. بررسی‌ها نشان داده‌اند که هر دو گروه مؤلفه فوق با رضایت شغلی رابطه دارند. به‌عنوان مثال، کریستوف - براون و همکاران (۲۰۰۵) در فراتحلیل ۶۵ مطالعه مرتبط، دریافتند تطابق نیازها/امکانات و شخص/شغل ارتباط نیرومندی با رضایت شغلی افراد شاغل دارند. در همین راستا، نتایج مطالعات نشان داده‌اند در محیط‌های کاری مبتنی بر حمایت و ارتباطات انسانی همکارانه، باز و آزادمنشانه، افراد احساس هویت و معنا کرده و رضایت بیشتری از شغل خود دارند (هودسون^{۳۷}، ۱۹۹۷؛ گویی، باری بال و وایل^{۳۸}، ۲۰۰۹؛ اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۱).

آخرین مؤلفه، موانع یا حمایت‌های محیطی مرتبط با خودکارآمدی و اهداف شغلی است. این مؤلفه در حقیقت، به محدودیت‌ها و تسهیلاتی که بافت یا محیط، برای احساس خودکارآمدی و رشد آن یا رسیدن به اهداف شخصی ایجاد می‌کند، اشاره دارد (لنت و براون a، ۲۰۰۶). حمایت‌ها و منابع محیطی خاص هدف (مانند مواد و ابزارها یا حمایت احساسی و اجتماعی) می‌توانند از طریق فراهم آوردن بازخورد، تقویت منفی یا مثبت یا فراهم ساختن تجربه جانشینی بر حس خودکارآمدی و تلاش برای رسیدن به هدف تأثیر گذاشته و به دنبال آن‌ها بر رضایت شغلی نیز مؤثر واقع شوند. این مؤلفه کمترین پژوهش را در بین سایر مؤلفه‌ها به‌خود اختصاص داده و حالت آزمایشی دارد. اندک مطالعات انجام یافته در این خصوص نشان می‌دهد که همکاران، مسئولان، دوستان و خانواده می‌توانند از مهم‌ترین منابع مربوط به این مؤلفه باشند (دافی و لنت، ۲۰۰۹).

نتایج بررسی‌های مختلف حاکی از این بوده که این مؤلفه‌ها با هم نیز ارتباط دارند و بنابراین می‌توانند در یک مدل برای پیش‌بینی و تبیین رضایت شغلی قرار گیرند. در یکی از این مطالعات تسای و همکاران (۲۰۰۷) نتیجه گرفتند عواطف مثبت و منفی می‌توانند احساس خودکارآمدی فرد را تحت تأثیر قرار داده و از این طریق احساس بهزیستی و رضایت وی را تغییر دهند. این یافته در مطالعات ساوردا و ایرلی (۱۹۹۱ به نقل از بریف و وایس، ۲۰۰۲)، جاج و ایلیس (۲۰۰۴) و کاشدان و رابرتز (۲۰۰۶) نیز تأیید شده است. رابطه عاطفه مثبت/منفی با احساس هدفمندی، تعهد نسبت به هدف‌های شخصی و شغلی و پیگیری اهداف (جاج، بونو، ارز و ولاک^{۳۹}، ۲۰۰۵)؛ خودکارآمدی شغلی با فعالیت‌های هدف محور (لنت، سینگلی، شو، اشمیت و اشمیت^{۴۰}، ۲۰۰۷) و حمایت‌های محیطی (لنت و همکاران، ۲۰۰۵)؛ حمایت‌های محیطی و رفتار هدف محور (لنت

و براون، ۲۰۰۶b)؛ عواطف مرتبط با کار و شرایط کاری (بریف و وایس، ۲۰۰۲)؛ عواطف و حمایت‌های محیطی (سوانسون و پاور^{۴۱}، ۲۰۰۱) هم در بررسی‌های مختلف نشان داده شده‌اند. در این بین معلمان به‌عنوان گروهی مهم و مؤثر در رشد و پیشرفت جامعه مورد توجه محققان بوده‌اند. در این راستا، مدل‌های نظری مختلف رضایت شغلی روی گروه معلمان آزمون شده است. اما مدل شناختی- اجتماعی رضایت شغلی بیشتر روی رضایت از زندگی تحصیلی و رضایت از زندگی مورد آزمون قرار گرفته‌اند (مانند لنت، لویز، لویز و شو^{۴۲}، ۲۰۰۸؛ کوپانی، دِمینزی، پرز و باتاسی^{۴۳}، ۲۰۱۰). این مطالعات صحت مدل فوق را تا حدود قابل توجهی در حوزه تحصیلی و رضایت از تحصیل نشان داده‌اند. دو مطالعه نیز این مدل را روی رضایت شغلی معلمان مدارس بررسی کرده‌اند. در یکی از این مطالعات دافی و لنت (۲۰۰۹) برازش مدل فوق را روی معلمان آمریکایی بررسی نمودند. نتایج حاصل نشان داد که مدل شناختی- اجتماعی قادر به پیش‌بینی رضایت شغلی معلمان بوده و برازش مناسبی دارد. به این معنا که معلمانی که از شغل خود رضایت داشتند محیط کار را حمایت‌گر تلقی کرده، نسبت به توانایی‌های خود برای رسیدن به اهداف شغلی و شخصی اطمینان داشته و سطوح بالای عاطفه مثبت صفت را گزارش می‌کردند.

در مطالعه‌ای دیگر لنت و همکاران (۲۰۱۱) مدل فوق را در معلمان ایتالیایی بررسی کردند. یافته‌های حاصل برازش مناسبی نشان داد اما همه مسیرهای بین متغیرها معنادار نبودند. از ۵ پیش‌بینی‌کننده سه پیش‌بینی‌کننده شرایط کاری مطلوب، حمایت‌های مربوط به کارآمدی و عاطفه مثبت رابطه معناداری با رضایت شغلی داشتند.

در حال حاضر مدل شناختی- اجتماعی مهم‌ترین نظریه تبیینی رضایت شغلی به‌شمار می‌رود که توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده و در حوزه مشاوره شغلی، انتخاب شغل و روان‌شناسی سازمانی نیز کاربرد یافته است (موریس، شافنر و نیوسام^{۴۴}، ۲۰۰۹). از این رو، هدف مطالعه حاضر بررسی صحت و برازش مدل رضایت شغلی شناختی- اجتماعی در گروهی از معلمان متوسطه ایرانی است. نتایج این پژوهش ضمن فراهم آوردن دانش بنیادین در خصوص روایی یکی از مدل‌های جدید رضایت شغلی، دانش کاربردی مناسبی در اختیار مشاوران شغلی و دست‌اندرکاران مسائل رفاهی معلمان قرار خواهد داد.

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه مطالعه همه معلمان زن و مرد

شاغل در مقطع متوسطه شهر ارومیه را دربرمی گرفت. از بین این جامعه ۳۸۲ نفر از معلمان دوره متوسطه شهر ارومیه به شکل خوشه‌ای انتخاب شدند. از این تعداد ۱۹۴ نفر زن و ۱۸۸ نفر مرد، میانگین سنی آن‌ها ۳۸/۷ و میانگین سال‌های تدریس ۱۶/۲ سال بود. این عده در سال تحصیلی ۸۹-۹۰ در دبیرستان‌های دولتی شاغل به تدریس بودند و دروس پایه‌های مختلف را تدریس می‌کردند. مدرک تحصیلی ۲۹۴ نفر لیسانس، ۸۵ نفر فوق لیسانس و ۲ نفر دکتری است.

روش اجرا

نخست ابزارها تهیه و جهت اجرا در نمونه ایرانی آماده شدند. این آزمون‌ها، ابزارهای استفاده شده در مطالعه دافی و لنت (۲۰۰۹) بودند. در گام اول آزمون‌ها توسط یک نفر روان‌شناس و یک نفر مترجم زبان انگلیسی به زبان فارسی ترجمه شدند^{۴۵} و سپس توسط دو نفر از اعضای هیئت علمی گروه زبان دانشگاه ارومیه مجدداً به انگلیسی برگردانده شدند. تفاوت‌های مشاهده شده بین نسخ فارسی و انگلیسی ارزیابی شد و مورد تجدید نظر قرار گرفت. آزمون روی گروهی ۵۰ نفری از معلمان (غیر نمونه اصلی) اجرا شد. جملات از نظر روانی و قابل درک بودن بررسی و مجدداً سؤال‌های مبهم اصلاح گردید. نسخه نهایی جهت تعیین پایایی روی گروهی صد نفری از معلمان اجرا گردید و ضریب پایایی از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شد. نتایج حاصل در بخش معرفی هر آزمون آورده شده است.

ابزارهای اندازه‌گیری

۱. رضایت از کار

برای سنجش این متغیر از دو آزمون استفاده شد: یکی از آن‌ها مقیاس سنجش رضایت شغلی بود. این مقیاس رضایت شغلی کلی معلمان را می‌سنجد و دارای پنج سؤال هفت گزینه‌ای است (از گزینه کاملاً مخالف تا کاملاً موافق). این مقیاس همبستگی نیرومندی با شاخص توصیف شغل^{۴۶} (۰/۲۱/۸۹) =، درجه‌بندی‌های مشاهده‌گر از رضایت شغل^{۴۷} (۰/۲۱/۵۹) = دارد و آلفای کرونباخ این مقیاس در پژوهش‌های مختلف ۰/۸۲ تا ۰/۹۵ گزارش شده است (دافی و لنت، ۲۰۰۹؛ لنت و همکاران، ۲۰۱۱؛ جاج و همکاران، ۱۹۹۸). در مطالعه حاضر آلفای به‌دست آمده برابر ۰/۷۴ بود. مقیاس دیگر، سنجش رضایت شغلی معلمان^{۴۸} بود. این مقیاس برای سنجش میزان رضایت از شغل معلمی تدوین شده و رضایت از تدریس را می‌سنجد و دارای پنج سؤال پنج گزینه‌ای (از گزینه کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) است. شرکت کنندگان در یک مقیاس ۵ گزینه‌ای از کاملاً

مخالفم تا کاملاً موافقم پاسخ می‌دهند. آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۷۱ برآورد شده است (اوانز ۱۹۹۷ به نقل از دافی و لت، ۲۰۰۹). در مطالعه فعلی آلفای به‌دست آمده ۰/۷۵ بود.

۲. مقیاس سنجش ویژگی‌های عاطفی مثبت و منفی^{۴۹}

مقیاس عاطفه مثبت و منفی که توسط (واتسون، کلارک و تلجن، ۱۹۸۸ به نقل از بخشی‌پور و دژکام، ۱۳۸۴) تدوین شده است شامل دو مجموعه ۱۰ سؤالی است که بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای نمره گذاری می‌شود در این مطالعه فقط از صفات مثبت استفاده شد. آلفای کرونباخ برای این مقیاس در مطالعات متعدد ۰/۷۶ و بیش از آن برآورد شده است (واتسون و کلارک، ۱۹۹۲؛ واتسون و همکاران، ۱۹۸۸ به نقل از لت و همکاران، ۲۰۰۸). در ایران این مقیاس مکرراً مورد استفاده قرار گرفته است. گل پرور و کرمی (۱۳۸۹) در پژوهش خود آلفای کرونباخ عاطفه مثبت را ۰/۷۶ و عاطفه منفی را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. در مطالعه حاضر نیز آلفای کرونباخ عاطفه مثبت ۰/۸۰ به‌دست آمد.

۳. مقیاس سنجش پیشرفت هدف شغلی^{۵۰}

این مقیاس توسط لت و همکاران (۲۰۰۵) برای اندازه‌گیری پیشرفت در هدف شغلی تدوین شده و حاوی پنج سوال پنج گزینه‌ای است که از گزینه کاملاً مخالف تا کاملاً موافق تنظیم شده است. آلفای کرونباخ برآورد شده برای این مقیاس ۰/۸۹ است. جهت تعیین ساختار عاملی این ابزار از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد که نشان داد سوالات یک و ۵ یک عامل و سوالات ۲، ۳ و ۴ زیر یک عامل بار می‌گیرند. عامل اول احساس پیشرفت در کار و عامل دوم رضایت از تلاش‌های اختصاص یافته برای پیشرفت در جهت هدف نام گرفت. این مقیاس همبستگی متوسط تا قوی با خودکارآمدی هدف حوزه خاص (۰/۴۹/۰۲) و رضایت از زندگی (۰/۴۲/۰۲) دارد (لت و همکاران، ۲۰۰۵). آلفای به‌دست آمده برای عامل اول در مطالعه حاضر برابر ۰/۸۵ و برای عامل دوم ۰/۷۷ بود.

۴. سنجش خودکارآمدی شغل معلمی

سه مقیاس برای سنجش خودکارآمدی شغل معلمی به کار رفت. مقیاس نخست مقیاس خودکارآمدی مرتبط با کار^{۵۱} است که خودکارآمدی مرتبط با هدف شغلی، یعنی میزان احساس توانایی فرد در رسیدن به اهداف مهم مربوط به شغل خود، را می‌سنجد. این پرسش‌نامه توسط

کارولی و روهلن (۱۹۹۵ به نقل از دافی و لنت، ۲۰۰۹) ساخته شده که حاوی چهار سوال پنج گزینه‌ای (از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) است. لنت و همکاران (۲۰۰۵) دریافتند که ارتباط متوسطی ($r=0.2/38$) بین خودکارآمدی مرتبط با هدف شغل و رضایت شغلی وجود دارد و آلفای کرونباخ این مقیاس در مطالعات اخیر ۰/۹۱ برآورد شده است. در پژوهش حاضر آلفای به دست آمده برابر ۰/۸۱ بود که مقدار مناسبی به شمار می‌رود.

آزمون بعدی مقیاس خودکارآمدی معلم-فرم کوتاه^{۵۲} است که جهت سنجش خودکارآمدی رفتارهای خاص تدریس توسط تسچانن- موران و وولفولک- هوی (۲۰۰۱) تدوین شده و توسط محققان مختلف از جمله دافی و لنت (۲۰۰۹) استفاده شده است. در این آزمون پاسخگو باید در یک مقیاس پنج درجه‌ای احساس خود را نسبت به عملکردش در ۱۲ رفتار تدریسی تعیین کند. تسچانن- موران و وولفولک- هوی (۲۰۰۱) به نقل از دافی و لنت، (۲۰۰۹) آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۹۰ برآورد کردند و همچنین دریافتند که این مقیاس با اندازه‌گیری‌های قبلی در مورد خودکارآمدی معلمان ($r=0.2/48$)، منبع کنترل معلم ($r=0.2/33$) و مسئولیت عملکرد دانش‌آموزان ($r=0.2/46$) همبستگی مثبت دارد. لنت و همکاران (۲۰۱۱) در مطالعه خود آلفای این ابزار را ۰/۹۱ گزارش نموده‌اند. در مطالعه حاضر آلفای به دست آمده برابر ۰/۸۸ بود.

مقیاس سوم مقیاس باورهای کارآمدی شخصی^{۵۳} بود که به تمام وظایف شغل معلم مربوط می‌شود. این مقیاس، که به مقیاس خودکارآمدی تکالیف یا وظایف شغلی^{۵۴} نیز مشهور است، توسط (ریگس و همکاران، ۱۹۹۴) تدوین گردیده و ۱۰ سؤال پنج گزینه‌ای با پاسخ‌هایی در دامنه کاملاً مخالف تا کاملاً موافق را دربرمی‌گیرد. تحقیقات پیشین (لام و همکاران، ۲۰۰۲؛ شابروک و همکاران، ۲۰۰۰) آلفای کرونباخ این مقیاس را بین ۰/۹۰ تا ۰/۹۵ اعلام کرده‌اند (به نقل از دافی و لنت، ۲۰۰۹). در پژوهش فعلی آلفای کرونباخ حاصل ۰/۸۹ بود.

۵. مقیاس سنجش حمایت از هدف شغلی

این مقیاس، حمایت دریافتی معلم برای عملکرد و هدف شغلی را می‌سنجد که توسط (برونشتاین و همکاران، ۱۹۹۶ به نقل از دافی و لنت، ۲۰۰۹) ساخته شده و حاوی شش سؤال هفت گزینه‌ای (کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) است. این پرسش‌نامه بر پایه سه جزء مهم نظریه شناختی - اجتماعی، از قبیل بازخورد عملکردی، الگوبرداری و منابع تشویقی اجتماعی خودکارآمدی بندورا طراحی شده و حمایت سایر معلمان، کادر اداری و مدیر را مورد توجه قرار می‌دهد. در مطالعات اخیر، آلفای کرونباخ این مقیاس برای حمایت معلم، حمایت کادر اداری و

مدیر به ترتیب ۰/۶۱، ۰/۷۱ و ۰/۸۲ برآورد شده است (دافی و لنت، ۲۰۰۹). در پژوهش اخیر آلفای به دست آمده برای هر خرده مقیاس به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۲ و ۰/۷۶ بود.

۶. مقیاس سنجش شرایط کاری

سه مقیاس برای سنجش متغیر شرایط کاری به کار رفته است. این مقیاس‌ها میزان مورد علاقه بودن محیط کاری معلم (مدرسه) را می‌سنجند. مقیاس اول، تناسب شخص/ سازمان و مقیاس دوم، تناسب نیاز/منابع را می‌سنجید. این دو مقیاس، دو جنبه از تطابق بین فرد و محیط شغلی را می‌سنجند. هر دو مقیاس شامل سه آیتم ۷ گزینه‌ای بودند. کابل و درو (۲۰۰۲) آلفای کرونباخ را برای مقیاس‌های تطابق شخص/ زمان و تطابق نیاز/ منابع بین دامنه ۰/۹۶ و ۰/۹۲ برآورد کردند. مقیاس سوم، حمایت سازمانی ادراک شده است که آن مقدار درجه‌ای که فرد حس می‌کند به وسیله سازمان حمایت شده است را می‌سنجند. این مقیاس ۱۶ آیتم را دربرمی‌گیرد که پاسخ دهندگان باید در مقیاسی ۷ گزینه‌ای (از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) جواب دهند. آلفای کرونباخ این مقیاس در دامنه بین ۰/۸۰ تا ۰/۹۳. برآورد شده است (ایزنبرگر و همکاران، ۱۹۸۶ به نقل از دافی و لنت، ۲۰۰۹). در مطالعه حاضر آلفای کرونباخ به دست آمده برای مقیاس نخست ۰/۹۱، مقیاس دوم ۰/۹۳ و مقیاس سوم ۰/۷۵ بود که برای اهداف پژوهشی مقداری مناسب به‌شمار می‌رود.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات و بررسی برازش مدل شناختی- اجتماعی در معلمان از روش معادلات ساختاری و نرم افزار لیزرل نوشتار ۸/۵۱ استفاده شد. لازم به توضیح است که در روش معادلات ساختاری برای هر متغیر اعم از درون‌زا یا برون‌زا حداقل باید دو شاخص یا سنجه وجود داشته باشد (جورسکاگ و سوربوم^{۵۵}، ۱۹۹۳)، به همین سبب در این مطالعه جهت سنجش برخی متغیرها بیش از یک سنجه (مانند رضایت شغلی) اجرا شده است یا با توجه به همسانی درونی بالای آزمون‌ها، برخی ابزارها به دو نیمه تقسیم شده و به‌عنوان دو سنجه به‌کار رفته‌اند (مانند عاطفه مثبت). در این مطالعه متغیرهای عاطفه مثبت، حمایت از هدف، باورهای خودکارآمدی مربوط به کار، شرایط کار ادراک شده، پیشرفت در رسیدن به هدف شغلی برون‌زا (مستقل) و رضایت شغلی متغیر درون‌زا (وابسته) بود.

یافته‌ها

در این بخش نخست نتایج مربوط به ماتریس همبستگی بین متغیرهای برونزا (مستقل) و درونزا (وابسته) ارائه می‌شود.

جدول ۱. ماتریس کوواریانس متغیرهای درونزا و برونزا

متغیر مکنون	عاطفه مثبت	حمایت‌های هدف	خودکارآمدی	شرایط کار	پیشرفت در جهت هدف
عاطفه مثبت	-	-	-	-	-
حمایت‌های هدف	۰/۳۲	-	-	-	-
خودکارآمدی	۰/۶۶	۰/۴۶	-	-	-
شرایط کار	۰/۴۴	۰/۸۹	۰/۳۱	-	-
پیشرفت در جهت هدف	۰/۵۰	۰/۴۷	۰/۴۹	۰/۴۲	-
رضایت شغلی	۰/۶۴	۰/۵۲	۰/۶۳	۰/۶۱	۰/۵۴

نتایج به دست آمده نشان می‌دهند که بالاترین ضرایب همبستگی به ترتیب بین متغیرهای مکنون شرایط کار و حمایت‌های هدف (۰/۸۹)، عاطفه مثبت و خودکارآمدی (۰/۶۶) و عاطفه مثبت و رضایت شغلی (۰/۶۴) است. در ادامه شاخص‌های نیکویی برازش به دست آمده حاصل از برازش داده‌های مطالعه با مدل تئوریک ارائه می‌شوند:

جدول ۲. شاخص‌های نیکویی برازش مدل رضایت شغلی

مجذور خی (۲χ)	درجه آزادی (df)	۲χ/df	Sig.	RMSEA	GFI	AGFI	RMR
۲۲۱/۰۷	۷۵	۲/۹۴	۰/۰۰۰	۰/۰۷	۰/۹۱	۰/۸۷	۰/۰۳

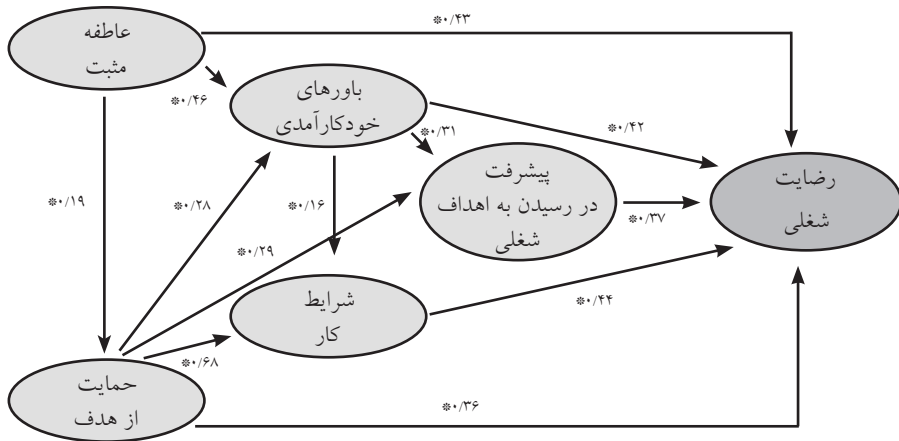
آماره‌های برازش مدل حاکی از مناسب بودن شاخص‌هاست، شاخص مربوط به نسبت مجذور خی به درجه آزادی کمتر از عدد ۳ است که بر اساس نظر کلاین (۱۹۹۸) مقدار مناسبی بوده و نشان می‌دهد ساختار کوواریانس یافته‌ها با مدل پیشنهادی تئوریک مطابقت دارند. دومین شاخص RMSEA است که برابر ۰/۰۷ بوده و مطابق ملاک‌های مربوط (مقدار برابر یا کمتر

از ۰/۰۸) مناسب است (گارسون، ۲۰۰۴). شاخص دیگر GFI است که برابر ۰/۹۱ و مقداری مناسب به‌شمار می‌آید. سایر شاخص‌های برازش نیز نشان می‌دهند داده‌های حاصل از مطالعه تجربی برازش مناسبی با مدل تئوریک رضایت شغلی دارند. با توجه به مناسب بودن آماره‌های برازش، در ادامه نخست شاخص‌های مدل اندازه‌گیری و سپس مدل ساختاری ارائه خواهد شد:

جدول ۳. شاخص‌های مدل اندازه‌گیری متغیرهای مکنون

t	B	شاخص‌های متغیرهای نهفته
-	۰/۸۸	عاطفه مثبت (بخش یک)
**۲۰/۱۸	۰/۹۰	عاطفه مثبت (بخش دو)
-	۰/۷۸	حمایت‌های هدف (حمایت همکار)
**۱۱/۴۲	۰/۷۹	حمایت‌های هدف (حمایت نماینده معلمان)
**۱۲/۱۲	۰/۸۱	حمایت‌های هدف (حمایت مدیر)
-	۰/۸۹	خودکارآمدی (خودکارآمدی هدف)
**۱۲/۵۸	۰/۸۵	خودکارآمدی (خودکارآمدی تکلیف)
**۱۳/۸۷	۰/۹۲	خودکارآمدی (خودکارآمدی معلمی)
-	۰/۹۵	شرایط کار (تناسب شخص / سازمان)
**۱۰/۳۴	۰/۹۱	شرایط کار (تناسب نیاز/منابع)
**۸/۷۶	۰/۸۹	شرایط کار (حمایت سازمانی ادراک شده)
-	۰/۷۷	پیشرفت در جهت هدف (احساس پیشرفت در کار)
**۹/۸۷	۰/۷۸	پیشرفت در جهت هدف (رضایت از تلاش‌های برای پیشرفت در جهت هدف)
-	۰/۸۲	رضایت شغلی (رضایت از شغل)
**۹/۲۲	۰/۷۹	رضایت شغلی (رضایت از تدریس)

همان‌گونه که نتایج به‌دست آمده نشان می‌دهند بار عاملی (یا ضرایب اعتبار) هر یک از شاخص‌های استفاده شده برای متغیرهای مکنون و t (بزرگ تر از دو) مربوط به هر یک از مقدار مناسبی برخوردار بوده و به‌شکل معناداری (۰/۰۵ و ۰/۰۱) در اندازه‌گیری متغیرهای مکنون سهیم هستند. با عنایت به مناسب بودن آماره‌های برازش و مدل اندازه‌گیری متغیرهای مکنون و شاخص‌های آن‌ها، در ادامه مدل ساختاری پژوهش ارائه خواهد شد:



شکل دو: مدل ساختاری رضایت شغلی در نمونه پژوهش

نتایج به دست آمده مربوط به ضرایب مسیر نشان می‌دهند که تمام مسیرهای علی به طرف رضایت از کار مثبت و معنادار هستند. در این رابطه بزرگ‌ترین مقدار مربوط به مسیر بین شرایط کار و رضایت از کار ($t=7/29$ و $B=0/44$) و پس از آن به ترتیب به مسیرهای عاطفه مثبت و رضایت از کار ($t=6/49$ و $B=0/43$)، باورهای خودکارآمدی و رضایت از کار ($t=6/42$ و $B=0/42$)، پیشرفت در رسیدن به اهداف شغلی ($t=6/26$ و $B=0/37$)، رضایت از کار ($t=4/79$ و $B=0/37$) و حمایت‌های مربوط به هدف ($t=4/54$ و $B=0/36$) قرار می‌گیرند.

بررسی مسیرهای بین متغیرهای مکنون برون‌زا نیز حاکی از این است که ضرایب مربوط به این مسیرها همگی مثبت و معنادار هستند. بر این اساس متغیرها، هم به شکل مستقیم و هم غیر مستقیم، بر رضایت از کار تأثیر مثبت داشته‌اند. با توجه به این که متغیر اصلی برون‌زا در این مدل عاطفه مثبت بوده است، اثر کلی یا ضریب اثر (مجموع اثرات مستقیم و غیرمستقیم) این متغیر تعیین شد که برابر $0/68$ بود که عددی قابل توجه به‌شمار می‌رود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه بررسی صحت مدل شناختی- اجتماعی رضایت شغلی در گروهی از معلمان ایرانی بود. جهت رسیدن به این مهم نخست مناسب بودن مدل اندازه‌گیری آزمون شد. نتایج حاصل نشان دادند که شاخص‌ها یا سنج‌های بکار برده شده جهت اندازه‌گیری متغیرهای مکنون درون‌زا

و برون‌زا به‌خوبی روی آن‌ها بار گرفته‌اند و مدل به‌کار رفته مدل بسنده‌ای است. از این رو می‌توان گفت سنجه‌ها توانسته‌اند متغیرهای مکنون را عملیاتی کنند. علاوه بر این، مدل اندازه‌گیری ۶ عاملی مدل برازنده‌ای است که علی‌رغم داشتن همبستگی‌های بالا با هم، ساختارهای مرتبط اما مستقلی هستند که در کنار هم یک مدل را شکل می‌دهند. این یافته‌ها همسو با نتایج دافی و لنت (۲۰۰۹) و لنت و همکاران (۲۰۱۱) است. نکته مهم و قابل توجه ساختار چند بعدی متغیرهای مهمی چون شرایط کار و رضایت شغلی در نمونه مورد مطالعه بود. این موضوع نشان می‌دهد که احتمالاً در سنجش رضایت شغلی در گروه‌های مختلف، به‌ویژه معلمان، لازم است آن را با بهره‌گیری از سنجه‌های مختلف سنجید تا ابعاد متفاوت آن پوشش داده شود.

این امر درباره متغیر شرایط کار، که نقش مهمی در رضایت شغلی دارد (مانند مویس، شاو و نیوسام^{۵۶}، ۲۰۰۸؛ بیندل و پارکر، ۲۰۱۰)، نیز صادق است. در مدل اندازه‌گیری آزمون شده سه شاخص تناسب شخص / سازمان، تناسب نیاز/منابع و حمایت سازمانی ادراک شده این متغیر مکنون را عملیاتی کرده‌اند. به‌عبارت دیگر، ادراک فرد از میزان هماهنگی و تطابق خود با کار (سکیگوچی^{۵۷}، ۲۰۰۴)، میزان انطباق بین نیازهای شاغل و پاداش‌های دریافتی از سازمان (کابل و دی رو، ۲۰۰۲) و باور فرد به بها و اهمیت دادن سازمان به مشارکت و سلامت او (ریگل، اِدمانسون و هان سن^{۵۸}، ۲۰۰۹) در مجموع درک معلمان از شرایط کار را تشکیل می‌دهند. این نکته از آنجا حائز اهمیت است که شرایط و محیط کار از عوامل تأثیرگذار بر عملکرد شغلی (مانند بیرن و هاجوارتر، ۲۰۰۸) و رضایت شغلی (مانند اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۱) به‌شمار می‌آیند. بنابراین، در مطالعات مرتبط و تمهید محیط‌های کاری توجه به باورهای شاغلین و ساختار چندبعدی این متغیر ضروری است.

پس از برازش مدل اندازه‌گیری، مدل ساختاری آزمون گردید که نتایج حاصل نشان دادند داده‌های تجربی پژوهش برازش بسیار مناسبی با مدل تئوریک پیشنهادی دارند. به‌عبارتی تمام مسیرهای علی طراحی و بررسی شده برای رضایت شغلی معنادار بوده و متغیرهای برون‌زا توانستند به‌شکل معناداری متغیر درون‌زا را پیش‌بینی نمایند. این در حالی است که در دو پژوهش پیشین که دافی و لنت (۲۰۰۹) و لنت و همکاران (۲۰۱۱) تلاش کرده بودند مدل فوق را در معلمان آمریکایی و ایتالیایی آزمون کنند برخی مسیرها معنادار نبودند. در مطالعه نخست گرچه شاخص‌های برازش به‌دست آمده برای کل مدل مناسب بودند اما مسیر علی مستقیم بین متغیرهای حمایت از هدف و پیشرفت در رسیدن به هدف شغلی به رضایت شغلی معنادار نیستند. به نظر می‌رسد علت این امر در مطالعه دافی و لنت (۲۰۰۹) پایین بودن سطح ضریب

همبستگی این دو متغیر (شاخص‌های آن) با رضایت شغلی است. در حالی که در مطالعه حاضر ضرایب همبستگی بین این متغیرها با متغیر درون‌زا در حد بالایی است. نتایج به دست آمده از آزمون مدل شناختی - اجتماعی روی معلمان ایتالیایی (لنت و همکاران، ۲۰۱۱) نیز حاکی از برآزش مناسب مدل بود، اما در این پژوهش نیز تمام مسیرها معنادار نبودند.

بررسی مدل ساختاری به دست آمده در تحقیق حاضر حاکی از رابطهٔ نیرومند و اثرگذار متغیرعاطفه مثبت بر سایر متغیرها به‌ویژه متغیر رضایت شغلی است. این یافته موافق با نتایج مطالعات دافی و لنت (۲۰۰۹)، لنت و همکاران (۲۰۱۱) و بیندل و پارکر (۲۰۱۰) می‌باشد، از این رو می‌توان نتیجه گرفت که بدون توجه به بافت فرهنگی و تفاوت‌های مربوط به قوانین، انتظارات و پاداش‌های برآمده از نقش معلمی در کشورهای آمریکا، ایتالیا و ایران متغیر شخصیتی عاطفه مثبت می‌تواند بر رضایت شغلی مؤثر واقع شده و بخشی از واریانس آن را تبیین نماید. عاطفه مثبت با ایجاد تمایل به درگیری و رویارویی با محیط، از جمله محیط اجتماعی، می‌تواند حس کنترل و توانایی در فرد به وجود آورده و موجب حس رضایت و خشنودی وی گردد. علاوه بر این از آنجا که عاطفه مثبت از شاخص‌های کنش‌وری مثبت محسوب می‌شود با تأثیر بر رفتار یاری‌رسانی در محیط کار، دقت، تمرکز و همکاری با دیگران بر رضایت فرد از شغل اثر گذارد (شو و لنت، ۲۰۰۹).

از طرفی، عاطفه مثبت می‌تواند موجب شود تا فرد نگرشی مثبت اتخاذ کرده و بیشتر پیامدهای مثبت را در نظر گیرد، که این دو به دنبال خود کار بیشتر، احساس کارآمدی و موفقیت و رضایت را ایجاد می‌کنند (ایسن و ریو، ۲۰۰۵). از سوی دیگر، عاطفه مثبت با فعال‌سازی خزانهٔ تفکر عملی می‌تواند باعث شود تا فرد در رفتارهای هدفمند و سازنده در محیط کار درگیر شده و بیشتر به رفتارها و فعالیت‌های آینده محور بپردازد. این عوامل به شکل غیر مستقیم موجب رشد احساس خودکارآمدی و هدف‌گرایی و رضایت از کار خواهند شد (تسای و همکاران، ۲۰۰۷؛ شو و لنت، ۲۰۰۹؛ بیندل و پارکر، ۲۰۱۰). نتایج مطالعات مشابه نیز حاکی از رابطهٔ عاطفه مثبت با رضایت شغلی بوده است (مانند فیشر، ۲۰۰۰؛ نادری و همکاران، ۱۳۸۹؛ جاج و ایلیس، ۲۰۰۴). یافته‌های چند فرا تحلیل نیز نشان داده‌اند که عاطفه مثبت مقدار قابل توجهی از واریانس رضایت شغلی را تبیین کرده و می‌تواند نقش تعیین کننده‌ای در عملکرد مؤثر شغلی ایفا نماید (مانند تسای و همکاران، ۲۰۰۷؛ تورسن، کاپلان، برسکی، وارن و دچرمونت، ۲۰۰۳؛ کانلی و ویسوس واران، ۲۰۰۰).

از دیگر مسیرهای معنادار در این مدل مسیر خودکارآمدی به رضایت شغلی است. در حقیقت،

این رابطه نشان می‌دهد افرادی که در انجام وظایف شغلی خود احساس لیاقت و شایستگی می‌کنند بیشتر از آن رضایت دارند. این یافته با نتایج مطالعات کانینگهام و همکاران (۲۰۰۲)، جاج و همکاران (۲۰۰۵)، کاپرا، و استکا^{۶۲} (۲۰۰۶)، بولینگ^{۶۳} (۲۰۰۷) و زلارس و همکاران (۲۰۰۸) همسوست. خودکارآمدی از طریق تأثیر بر احساس کنترل‌پذیری محیط و شرایط کار، توان فرد برای مقابله با مشکلات و موانع را افزایش می‌دهد که با توفیق و احساس خشنودی همراه است. علاوه بر این، معلمان با احساس خودکارآمدی شغلی بالا با احتمال بیشتری جهت تغییر محیط و شرایط کاری خود تلاش نموده و از شیوه‌های جدید که موجب ارتقای عملکرد آن‌ها گردد استقبال می‌کنند. اینان با برنامه‌تر و سازمان‌دارتر عمل کرده، اشتیاق بیشتری برای تدریس دارند، نسبت به شغل خود متعهدند و در نهایت به تأمین نیازها و خواسته‌های دانش‌آموزان خود توجه دارند (بولینگ، ۲۰۰۷). تمام این ویژگی‌ها در کنار هم احساس رضایت درونی در معلم ایجاد می‌کند که به مفهوم دقیق رضایت شغلی اشاره دارد.

مسیر علی دیگر، مسیر حمایت‌های مربوط به موانع یا حمایت‌های محیطی مرتبط با خودکارآمدی و اهداف شغلی به رضایت شغلی است (حمایت از هدف). این مؤلفه در حقیقت، به محدودیت‌ها و تسهیلاتی که بافت یا محیط برای احساس خودکارآمدی و رشد آن یا رسیدن به اهداف شخصی ایجاد می‌کند اشاره دارد (لنت و براون، ۲۰۰۶). این مسیر در مطالعه دافی و لنت (۲۰۰۹) معنادار نبوده و نتوانسته است به شکل مستقیم و مستقل از سایر متغیرها رضایت شغلی را پیش‌بینی نماید. در تبیین این یافته می‌توان به تفاوت‌های فرهنگی و بافتی دو کشور اشاره کرد. این احتمال وجود دارد که رضایت شغلی معلمان ایرانی بیش از معلمان آمریکایی به حمایت‌ها و منابع محیطی خاص هدف (مانند مواد و ابزارها یا حمایت احساسی و اجتماعی) وابستگی داشته باشد. به عبارتی در گروه اخیر متغیرهای محیطی مانند همکاران، مدیر، دانش‌آموزان، اولیا و خانواده از طریق فراهم آوردن بازخورد، تقویت منفی یا مثبت یا فراهم ساختن تجربه جانشینی بر حس خودکارآمدی و تلاش برای رسیدن به هدف تأثیر گذاشته و به دنبال آن‌ها بر رضایت شغلی نیز مؤثرند. در این راستا، مطالعه آگیلار وفایی (۱۳۸۱) نشان داده است متغیرهای بافتی مانند فرهنگ و جو سازمانی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر رضایت شغلی معلمان ابتدایی ایرانی است. بیکر^{۶۴} (۲۰۰۷) نیز در مطالعه خود دریافت که یکی از مهم‌ترین علل عدم رضایت شغلی و ترک شغل در معلمان، عدم دریافت حمایت از سوی مدیران و مسئولان مدرسه است. این نتیجه در مطالعات مربوط به معلمان پاکستانی (مالیک، نواب، نعیم و دانیس^{۶۵}، ۲۰۱۰) نیز مشاهده شده است.

علاوه بر این، مطالعات مختلف نشان داده که در کل کارمندان و افراد شاغلی که در محیطی غنی و حمایت گر کار می کنند، یعنی محیطی که در آن آزادی عمل وجود داشته و موانع پیشرفت کمی وجود دارد، رقابتی سالم و مبتنی بر عدالت حاکم است و رابطه همکاران مبتنی بر صمیمیت و احترام می باشد؛ از یک سو سطح رضایت شغلی بالا بوده و از سوی دیگر سازمان نیز عملکرد مناسبی دارد (پری، بیکر و واتنر^{۶۶}، ۱۹۹۷؛ ابرهارد، رین هارد-موندراگون و استات لمیر^{۶۷}، ۲۰۰۰؛ برونٹی، ۲۰۰۱؛ لی، ۲۰۰۲). لازم به ذکر است که در خصوص این مؤلفه پژوهش های بسیار کمی صورت گرفته و قرار گرفتن این مؤلفه در مدل فوق حالت آزمایشی دارد. اما اندک مطالعات انجام یافته در این خصوص نشان می دهد که همکاران، مسئولان، دوستان و خانواده می توانند از مهم ترین منابع مربوط به این مؤلفه باشند و هر قدر فرد از همکاران و مسئولان خود رضایت بیشتری داشته و ارتباط انسانی تری بین آنها برقرار باشد، خشنودی شغلی بالاتری احساس خواهد کرد (دافی و لنت، ۲۰۰۹؛ کایا، یاوزکان، ایزسیلر و توفکسنی^{۶۸}، ۲۰۱۱).

علاوه بر مسیرهای فوق، مسیر علی شرایط کار به رضایت شغلی نیز معنادار است. این یافته مطابق نتایج مطالعات دافی و لنت (۲۰۰۹)، لنت و هکاران (۲۰۱۱)، پری (۱۹۹۷)، ابرهارد و همکاران (۲۰۰۰) می باشد که نشان داده اند ادراک و رضایت افراد از شرایط کار با خشنودی از شغل رابطه دارد. در مطالعاتی که با استفاده از شاخص های شرایط کار (تناسب شخص/ سازمان، تناسب نیاز/منابع و حمایت سازمانی ادراک شده) انجام شده نیز یافته ها حاکی از این بوده که هر قدر بین شخص و سازمان تناسب وجود داشته باشد، یعنی دارای ویژگی های مشترکی بوده و به تأمین نیازهای هم کمک نمایند، میزان رضایت و خشنودی فرد از کاری که برای سازمان انجام می دهد بیشتر خواهد بود (سکیگوچی، ۲۰۰۴). از سوی دیگر هر اندازه میان نیازهای شخصی (اجتماعی، جسمی و روان شناختی) با منابع و امکانات فراهم آمده از سوی سازمان (مادی و معنوی) هماهنگی وجود داشته باشد، فرد رضایت بالاتری از شغل خود احساس خواهد کرد (کابل و دی رو، ۲۰۰۲). حمایت سازمانی ادراک شده از مهم ترین متغیرهای مربوط به محیط کار بوده است که مکرراً در ادبیات پژوهشی ارتباط آن با رضایت شغلی بررسی گردیده است. ریگل و همکاران (۲۰۰۹) در فراتحلیل مطالعاتی که طی ۲۰ سال اخیر روی رابطه این دو متغیر انجام شده بود، دریافتند حمایت سازمانی ادراک شده تأثیری مثبت و قوی روی رضایت شغلی دارد. این یافته ها در مطالعه میائو^{۶۹} (۲۰۱۰) و آنامالی، خانسان عبدالله و الزیدین^{۷۰} (۲۰۱۰) نیز تکرار شده اند.

مجموع نتایج این مطالعه نشان دادند که مدل شناختی - اجتماعی رضایت شغلی لنت، مدل

تبینی و پیش‌بینی مناسبی برای رضایت شغلی گروهی از معلمان ایرانی است. این یافته حاکی از وجود متغیرها و عوامل مشابه تأثیر گذار در رضایت شغلی معلمان در کشورهای مختلف است. با عنایت به این که تاکنون در پژوهش‌های اندکی از متغیرهای نظریه شناختی-اجتماعی در محیط‌های شغلی استفاده شده است، این مطالعه می‌تواند راهگشای پژوهش‌هایی با محوریت این نظریه باشد.

علاوه بر این، دست‌اندرکاران امور رفاهی معلمان می‌توانند با بهره‌گیری از متغیرهای مهم و معنادار این مدل، برای ارتقای سطح رضایت شغلی معلمان برنامه‌ریزی نمایند. پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی پژوهشگران این مدل را روی معلمان رشته‌های مختلف و معلمان با سطوح مختلف رضایت شغلی آزمون نمایند.

منابع

- آگیلار وفایی، ماریا. (۱۳۸۱). رضایت شغلی معلمان مدرسه: توسعه الگوی رضایت شغلی در نظام‌های تربیتی و سازمانی. مدرس، ۱)۶، ۱۷۷-۲۳۵.
- بخشی پور، عباس و دژکام، محمود. (۱۳۸۴). تحلیل عاملی تاییدی مقیاس عاطفه مثبت و منفی. *مجله روانشناسی*، ۴)۹، ۳۶۵-۳۵۱.
- گل پرور، محسن و کرمی، مهرانگیز. (۱۳۸۹). نقش تعدیل‌کننده عاطفه مثبت و منفی در پیوند میان بی‌عدالتی سازمانی و رفتارهای مخرب کارکنان. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۳)۱۵، ۷-۲۳.
- نادری، فرح؛ حیدری، علیرضا و مشعل پور، مرضیه. (۱۳۸۹). رابطه بین انعطاف‌پذیری کنشی، عاطفه مثبت و منفی با خودکارآمدی و رضایت شغلی در کارکنان شهرداری اهواز. *یافته‌های نو در روان‌شناسی*، ۲)۶، ۴۳-۵۳.

Alexander, P. M., Holmner, M., Lotriet, H. H., Matthee, M. C., Pieterse, H. V., Naidoo, S., Twinomurinz, H., & Jordaan, D. (2010). Factors Affecting Career Choice: Comparison Between Students from Computer and Other Disciplines. *J Sci Educ Technology*, 20(3), 300-315.

Annamalai, T., Kanesan Abdullah, A. G., & Alazidiyeen, N. J. (2010). The Mediating Effects of Perceived Organizational Support on the Relationships between Organizational Justice, Trust and Performance Appraisal in Malaysian Secondary Schools. *European Journal of Social Sciences*, 13(4), 623-634.

Baker, V. D. (2007). The relationship between job satisfaction and the perception of administrative support among early career secondary choral music educators. *Journal of Music Teacher Education*, 17(1), 77-91.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bindl, U. K. & Parker, S. K. (2010). Feeling good and performing well? Psychological engagement and positive behaviors at work. In S. Albrecht (Ed.). *Handbook of Employee Engagement: Perspectives, Issues, Research and Practice* (pp. 385-398). Cheltenham: Edward-Elgar Publishing.

Bonitz, V. S., Larson, L. M., & Armstrong, P. I. (2010). Interests, self-efficacy, and choice goals: An experimental manipulation. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 223-233.

Bowling, N. (2007). Is the job satisfaction-job performance relationship spurious? A meta-analytic examination. *Journal of Vocational Behavior* 71, 167-185

Brief, A. P., & Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, 279-307.

Brown, S.D., & Lent, R.W. (Eds.). (2008). *Handbook of counseling psychology* (4th ed.). New York: Wiley.

Brunetti, G. J. (2001). Why Do They Teach? A Study of Job Satisfaction among Long-Term High School Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49-74.

Byrne, Z. S., & Hochwarter, W. A. (2008). Perceived organizational support and performance. *Journal of Managerial Psychology*, 23, 54-72.

Cable, D.M., & DeRue, D.S. (2002). The convergent and discriminant validity of subjective fit perceptions. *Journal of Applied Psychology*, 87(5), 875-884.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832.

Caprara, G. V., & Steca, P. (2006). The contribution of self-regulatory efficacy beliefs in managing affect and family relationships to positive thinking and hedonic balance. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 25, 603-627.

Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.

Chen, G., Goddard, T., & Casper, W. J. (2004). Relating general and work-specific self-evaluations and work-related control beliefs to an expanded job attitudes criterion. *Applied Psychology: An International Review*, 53, 349-370.

Connolly, J. J., & Viswesvaran, C. (2000). The role of affectivity in job satisfaction: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 29, 265-281.

Cupani, M., de Minzi, M. C. R., Pérez, E. R., & Pautassi, R. M. (2010). An assessment of a social-cognitive model of academic performance in mathematics in Argentinean middle school students. *Learning and Individual Differences*, 20, 659-663.

Cunningham, C.E., Woodward, C.A., Shannon, H.S., MacIntosh, J., Lendrum, B, Rosenbloom, D., & Brown, J. (2002). Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological, and behavioral correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 377-392.

Demirtaş, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069–1073.

Duffy, R. D., & Lent, R. W. (2009). Test of social cognitive model of job satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 212-223.

Eberhard, J., Reinhardt-Mondragon, P., & Stottlemyer, B. (2000). *Strategies for new teachers' retention: Creating a climate of authentic professional development for teachers with three or less years of experience*. Corpus Christi, TX: South Texas Research and Development Center.

Fisher, C. D. (2000). Mood and emotions while working: missing pieces of job satisfaction? *J. Organ. Behavior*, 21, 185–202.

Garson, D. (2004). <http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa756>.

Gui, L., Barriball, K. L., & While, A. E. (2009). Job satisfaction of nurse teachers: A literature review. Part I: Measurement, levels and components. *Nurse Education Today*, 29, 469–476.

Hodson, R. (1997). Group relations at work: Solidarity, conflict, and relations with management. *Work & Occupations*, 24(4) 426-453.

Ho, C. L. & Au, W. T. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 172-185.

Isen, A. M., & Reeve, J. (2005). The influence of positive affect on intrinsic and extrinsic motivation: Facilitating enjoyment of play, responsible work behavior, and self control. *Motivation and Emotion*, 29(4), 297-325.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum.

Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80–92.

Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A., & Locke, E. A. (2005). Core self evaluations and job and life satisfaction: The role of self concordance and goal attainment. *Journal of Applied Psychology*, 90, 257-268.

Judge, T. A., & Ilies, R. (2004). Affect and job satisfaction: A study of their relationship at work and at home. *Journal of Applied Psychology*, 89, 661–673.

Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C., & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core self-evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83, 17-34.

Kashdan, T. B., & Roberts, J. E. (2006). Affective outcome in superficial and intimate interactions: Roles of social anxiety and curiosity. *Journal of Research in Personality*, 40, 140-167.

Kaya, Z., Yavuzcan, H. G., Izciler, M., & Tufekci, S. (2011). Job satisfaction of technology and design education teachers in Turkey. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 2(4), 112-125.

Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person–job, person–organization, person–group, and person–supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58, 281–342.

Lapan, R. (2004). *Career development across the K-16 Years: Bridging the present to*

- satisfying and successful futures*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Lee, A. M. (2002). *Job Satisfaction of 6th - 12th Grade Teachers in Florida's Charter Schools*. University of South Florida, Tampa.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Monograph: Towards a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482-509.
- Lent, R. W. (2008). Understanding and promoting work satisfaction. An integrative view. In S.D. Brown and R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed.). New York: Wiley.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2002). Social cognitive career theory and adult career development. In S. G. Niles (Ed.), *Adult career development: Concepts, issues, and practices* (3rd ed). Columbus, OH: NCDA.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006a). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236-247.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006b). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14, 12-35.
- Lent, R. W., Brown, S.D., Sheu, H., Schmidt, J., Brenner, B. R., Gloster, C. S., Wilkins, G., Schmidt, L., Lyons, H., & Treistman, D. (2005). Social cognitive predictors of academic interests and goals in engineering: Utility for women and students at historically Black universities. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 84-92.
- Lent, R.W., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J. A., & Schmidt, L.C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15, 87-97.
- Lent, R.W., Lopez, A.M., Lopez, F.G., & Sheu, H. (2008). Social cognitive career theory and the prediction of interests and choice goals in the computing disciplines. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 52-62.
- Lent, R. W., Lopez, F. G., Hung-Bin, S., & Lopez, A. J. (2011). Social cognitive predictors of the interests and choices of computing majors: Applicability to underrepresented students. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 184-192
- Maier, G.W, & Brunstein, J. C. (2001). The role of personal work goals in newcomers' job satisfaction and organizational commitment: a longitudinal analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 1034-42.
- Malik, M. E., Nawab, S, Naeem, B., & Danish, R. Q. (2010). Job Satisfaction and Organizational Commitment of University Teachers in Public Sector of Pakistan. *International Journal of Business and Management*, 5(6), 17-26.
- Miao, R. T. (2011). Perceived Organizational Support, Job Satisfaction, Task Performance and Organizational Citizenship Behavior in China. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 12, 105-127.
- Morris, C. A.W., Shoffner, M. F., & Newsome, D. W. (2009). Career Counseling for Women Preparing to Leave Abusive Relationships: A Social Cognitive Career Theory Approach. *The*

Career Development Quarterly, 58, 44-53.

Moyes G. D., Shao L. P., & Newsome, M. (2008). Comparative analysis of employee job satisfaction in the accounting profession. *Journal of Business & Economics Research*, 6(2), 65-81.

Perie, M., Baker, D., & Whitener, S. (1997). *Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.

Riggle, R. J., Edmondson, D. R., & Hansen, J. D. (2009). A Meta-Analysis of the Relationship between Perceived Organizational Support and Front-Line Employee Job Outcomes: 20 Years of Research. *Journal of Business Research*, 62(10), 1027-1030.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.

Schaub, M., & Tokar, D. M. (2005). The role of personality and learning experiences in Social Cognitive Career Theory. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 304-325.

Sekiguchi, T. (2004). Person-Organisation fit and Person-Job fit in Employee selection: A Review of the Literature. *Osaka Keidai Runshu*, 54(6), 179 - 196.

Sheu, H. B., & Lent, R. W. (2009). A social cognitive perspective on well-being in educational and work settings: Cross-cultural considerations. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9(1), 45-60.

Singley, D. B., Lent, R. W., & Sheu, H. B. (2010). Longitudinal test of a social cognitive model of academic and life satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 18(2), 133-146.

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, 1029-1038.

Snipes, R. L., Oswald, S. L., LaTour, M. & Armenakis, A. A. (2005). The effects of specific job satisfaction facets on customer perceptions of service quality: an employee-level analysis. *Journal of Business Research*, 58, 1330-1339.

Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences*. SAGE Publications, London.

Swanson, V., & Power, K. (2001). Employees' perceptions of organizational restructuring: The role of social support. *Work & Stress*, 15, 161-178

Thoresen, C. J., Kaplan, S. A., Barsky, A. P., Warren, C. R., & de Chermont, K. (2003). The affective underpinnings of job perceptions and attitudes: A meta-analytic review and integration. *Psychological Bulletin*, 129, 914-945.

Tsai, W. C., Chen, C. C., & Liu, H. L. (2007). Test of a model linking employee positive moods and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 92(6), 1570-1583.

Wiese, B. S., Freund, A. M. (2005). Goal progress makes one happy, or does it? Longitudinal findings from the work domain. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 287-304.

Zellars, K. L., Perrewe, P. L., Rossi, A. M., Tepper, B. J., & Ferris, G. R. (2008). Moderating effects of political skill, perceived control, and job-related self-efficacy on the relationship between negative affectivity and physiological strain. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 549-571.

1. Spector
2. Skaalvik & Skaalvik
3. Snipes, Oswald, LaTour & Armenakis
4. Ho & Au
5. Demirtaş
6. Lent, Brown & Hackett
7. Lent, Lopez, Hung-Bin & Lopez
8. Singley, Lent, & Sheu
9. social cognitive career theory
10. work-related self-efficacy
11. Duffy & Lent
12. positive affect
13. Brief & Weiss
14. state
15. trait
16. Isen & Reeve
17. Tsai, Chen & Liu
18. Bindl & Parker
19. Fisher
20. Judge & Ilies
21. Bandura
22. Ryan & Deci
23. Alexander & et al
24. Maier & Brunstein
25. Brunetti
26. Wiese & Freund
27. Bonitz, Larson & Armstrong
28. Cunningham & et al
29. Lapan
30. Zellars, Perrewe, Rossi, Tepper & Ferris
31. Chen, Goddard & Casper
32. Caprara, Barbaranelli, Borgogni & Steca
33. work conditions
34. needs/ supplies fit (NS)
35. person/occupation fit (PO)
36. perceived organizational support (POS)
37. Hodson
38. Gui, Barriball, & While
39. Judge, Bono, Erez & Locke
40. Lent, Singley, Sheu, Schmidt & Schmidt
41. Swanson & Power
42. Cupani, de Minzi, Pérez & Pautassi
43. Lent, Lopez, Lopez & Sheu
44. Morris, Shoffner & Newsome
۴۵. آزمون عاطفه مثبت ترجمه نشد زیرا قبلاً ترجمه و به شکل مکرر در ایران مورد استفاده قرار گرفته است.
46. Job Descriptive Index
47. observer ratings of job satisfaction
48. Teacher Satisfaction Scale (TS)
49. Positive & Negative Affect Scale (PANAS)
50. Work Related Goal Progress(WRGPE)
51. Work-Related Self-Efficacy(WRGSE)
52. Teacher Self-Efficacy Scal-Short form(TSS)
23. Personal Efficacy Beliefs Scale(WTSE)
54. Work Task Self-Efficacy
55. Jöreskog & Sörbom
56. Morris, Shao & Newsome
57. Sekiguchi
58. Riggle, Edmondson & Hansen
59. Byrne & Hochwarter
60. Thoresen, Kaplan, Barsky, Warren, & de
61. Chermont
62. Connolly & Viswesvaran
63. Caprara & Steca
64. Bowling
65. Baker
66. Malik, Nawab, Naeem & Danish
67. Perie, Baker & Whitener
68. Eberhard, Reinhardt-Mondragon & Stottlemeyer
69. Kaya, Yavuzcan, Izciler & Tufekci
70. Miao
71. Annamalai

