

## پیش بینی رضایت شغلی بر اساس باورهای خودکارآمدی، خودکارآمدی تدریس،

### استرس شغلی و سطح نیازهای معلمان استثنایی استان لرستان

طیبه کاوه ای / کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی

دکتر احمد عاشوری / استادیار انستیتو روان‌پزشکی تهران

دکتر مجتبی حبیبی / استادیار پژوهشکده خانواده دانشگاه شهید بهشتی

#### چکیده:

**هدف:** هدف پژوهش حاضر ارائه و ارزیابی الگویی است که در قالب آن پیش‌بینی رضایت شغلی بر اساس باورهای خودکارآمدی، خودکارآمدی تدریس، استرس شغلی و سطح نیازهای معلمان استثنایی، مورد بررسی قرار گیرد.

**روش:** بدین منظور ۱۶۵ نفر (۹۹ زن و ۶۶ مرد)، از جمعیت معلمان مدارس استثنایی مقطع ابتدایی، در استان لرستان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های رضایت شغلی (JDI)، خودکارآمدی عمومی شرر (SGSES)، خودکارآمدی تدریس (TSES) و سلسله مراتب نیازهای مازلو، پاسخ دادند.

**یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد رضایت شغلی افراد پایین‌تر از متوسط است. در مرحله اول نتایج تحلیل مسیر نشان دهنده عدم برازش مدل بود، اما استخراج شاخص‌های برازش در خصوص مدل اصلاح شده همسانی بین مدل اصلاح شده و مدل پیش‌بینی شده را مورد تأیید قرار می‌دهند. بر اساس ضرایب مسیر استاندارد شده، اثر خودکارآمدی عمومی بر کارآمدی تدریس، و اثر خودکارآمدی تدریس و سطح نیازها بر رضایت شغلی تأیید شد. همچنین رابطه معناداری بین رضایت شغلی و نیازهای ایمنی و اجتماعی مشاهده شد. بررسی متغیرهای جمعیت‌شناختی نشان داد که رضایت شغلی معلمان گروه کم‌توان ذهنی بیشتر از معلمان گروه ناشنوا است اما بین سن، تحصیلات و سنوات شغلی با هیچ یک از ابعاد رضایت شغلی رابطه معنادار یافت نشد و رابطه‌ی جنسیت با رضایت شغلی صرفاً در بعد رضایت از همکار معنادار بود. تفاوت بین زنان و مردان در متغیرهای خودکارآمدی تدریس و نیازهای انگیزشی (به جز نیاز ایمنی) معنادار بود اما در خودکارآمدی عمومی و استرس شغلی بین دو گروه تفاوت معنادار یافت نشد.

**نتایج:** رضایت شغلی یک مفهوم چند بعدی است که تنها یک عامل در آن دخیل نیست.

**واژه‌های کلیدی:** رضایت شغلی، باورهای خودکارآمدی، خودکارآمدی تدریس، استرس شغلی، سلسله مراتب نیازهای مازلو، معلمان کودکان

استثنایی.

#### مقدمه

به علت شرایط خاص آموزشی که در آن فعالیت می‌کنند، وظایفی دشوارتر و به تبع آن آسیب‌پذیری بیشتری نیز دارند. اولین قدم در جهت رسیدن به کادر آموزشی موفق درک عواملی است که بر کیفیت فعالیت معلمان مؤثر است. یکی از این عوامل رضایت شغلی آن‌ها است چرا که رابطه مستقیمی بین رضایت شغلی افراد و عملکرد وجود دارد (محمدی، ۱۳۸۶). فیشر و هانا<sup>۱</sup> (۱۹۳۲)، رضایت شغلی را عاملی روانی می‌پندارند و آن را نوعی سازگاری عاطفی با شغل و شرایط اشتغال می‌انگارند.

تعلیم و تربیت امری وقت گیر، پرثمر و در عین حال دشوار است که در آن معلمان به عنوان نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی، بیشترین و برترین نقش را عهده دار هستند. همین طور باید باور داشته باشیم که «زیباترین طرح اصلاح و بازسازی آموزش و پرورش در صورتی که معلم به تعداد کافی و با کیفیت مطلوب در اختیار نداشته باشیم با شکست رو به رو خواهد شد» (صداقت، ۱۳۸۹). این مسئله به‌ویژه در آموزش و پرورش کودکان استثنایی مطرح می‌باشد چرا که معلمان استثنایی

1- Fisher & Hanna

داشته باشد به عنوان وسیله ای برای رسیدن به رضایت شغلی می‌توان از آن استفاده نمود. معلمان و پرورش دهندگان کودکان این سرزمین (اعم از عادی و استثنایی)، اگر در محیط کاری خود احساس نارضایتی و بی‌عدالتی داشته باشند نمی‌توانند به خوبی به وظایف خویش عمل نمایند. اگر معلمی به شغل خود علاقه مند باشد، خلاقیت و استعداد وی در زمینه کاریش شکوفا خواهد شد و هرگز دچار خستگی و افسردگی نخواهد شد اما اگر رضایت شغلی کافی وجود نداشته باشد، نه تنها خود معلم دچار افسردگی می‌گردد بلکه کارش نیز بی نتیجه خواهد بود و از این رهگذر جامعه نیز دچار آسیب خواهد شد (میردریگوندی، ۱۳۷۹). طبق نظریه‌ی شناختی - اجتماعی بندورا، عوامل شخصی (از جمله باورها، انتظارات، نگرش‌ها، دانش، راهبردها و...)، رویدادهای محیطی (فیزیکی و اجتماعی) و رفتارهای فرد (عملی و کلامی) با یکدیگر تأثیر متقابل دارند (به نقل از سیف، ۱۳۸۷). خودکارآمدی<sup>۳</sup>، یکی از مفاهیم اساسی نظریه بندورا است (پازارس و والیانت<sup>۴</sup>، ۱۹۹۷). پازارس و والیانت عقیده دارند که باورهای خودکارآمدی و یافته‌های مرتبط با آن، در حوزه‌های مختلف از جمله روان‌شناسی، روان‌پزشکی و تعلیم و تربیت کاربرد دارد. باورهای خودکارآمدی<sup>۵</sup>، شامل باورهای فرد در مورد توان سازماندهی و اجرای مؤثر تکالیف در حیطه‌ی مشخصی است که به هدف‌های خاصی می‌انجامد (بندورا، ۱۹۹۷). پژوهش‌ها نشان می‌دهد یکی از عوامل مؤثر در رضایت شغلی معلمان، باورهای خودکارآمدی به طور عام و همچنین خودکارآمدی تدریس معلمان می‌باشد. این عقیده که باورهای معلم تعیین‌کننده‌ی رفتارهای او در حین آموزش است، عقیده‌ای ساده اما نیرومند است (وولفولک<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷). اعتقاد بر این

رضایت شغلی<sup>۱</sup> عبارت است از حدی از احساسات و نگرش‌های مثبت که افراد نسبت به شغل خود دارند (مقیمی، ۱۳۸۹). بنابراین لازم است آموزش و پرورش به موضوع رضایت شغلی معلمان استثنایی بیش از پیش توجه نشان دهد. رضایت شغلی نتایج مثبت گوناگونی از جهت فردی و سازمانی داشته و تأثیر قابل توجهی در میزان تلاش، تعهدات افراد در اثربخشی سازمان و مهم‌تر از همه در خودکارآمدی معلمان دارد (بیک لیک، ۱۳۸۵). از طرفی انجام مطلوب نقش معلمی، مستلزم داشتن انگیزه‌ای بس قوی و نیرومند از طرف آنان می‌باشد و این میسر نمی‌شود مگر این که مریبان از شغل خود رضایت داشته باشند و ریشه رضایت و نارضایتی آنها چه بسا در میزان ارضای نیازهای آنها قرار داشته و بی توجهی به برطرف نمودن این نیازها، نتیجه ای جز داشتن معلمان فاقد انگیزه و ناراضی نمی‌تواند در بر داشته باشد (عابدینی، ۱۳۸۶). بنابراین شناسایی عوامل مؤثر بر رضایت شغلی، خودکارآمدی، نیازهای معلمان و استرس آن‌ها و آگاهی از شیوه‌های مقابله با آن، برای بسیاری از شاغلین در این حرفه سودمند خواهد بود. رضایت شغلی معلمان به عنوان یک شاخص مهم و مؤثر در آموزش، توجه مجریان و پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت را جلب کرده است (زانگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). بررسی نظریه‌های انگیزش شغلی و پیشرفت درباره‌ی رضایت شغلی نشان می‌دهد که رضایت شغلی مفهومی چند بعدی است و با عوامل متعددی ارتباط دارد (ساعتچی، ۱۳۸۸).

رضایت شغلی که مهم‌ترین متغیر در رفتار سازمانی محسوب می‌شود، عاملی است که باعث افزایش کارایی و نیز احساس رضایت فردی می‌گردد (عابدینی، ۱۳۸۶). رضایت معلمان اگر به روش صحیح و با توجه به نیازهای مادی، معنوی و روحی، با حال یکایک معلمان هماهنگی

3- Self-Efficacy  
4- Pajares & Valiant  
5- Self-Efficacy Beliefs  
6- Woolfolk, A. E

1. Job Satisfaction  
2- Zhang, Z

ارضای نیازهای روحی همچنین بر باور کارآمدی فرد در محیط سازمانی تأثیر می‌گذارد. ارضای نیازها در فرد ایجاد انگیزه نموده ولی عدم ارضای نیازها او را دچار یأس و ناکامی می‌نماید. به همین خاطر اندیشمندان معتقدند چنانچه نیازهای واقعی و اساسی کارکنان در سازمان به درستی درک و بها داده نشود و مدیران درصدد ارضای آن‌ها نباشند، بهره‌وری در سازمان کاهش می‌یابد. پس با شناسایی نیازهای غالب معلمان می‌توانیم رفتار آنها را تا حدودی پیش‌بینی کنیم و شرایط لازم را برای رضایت شغلی آنها فراهم آوریم. از طرفی می‌توان از اتلاف نیروی انسانی و منابع اقتصادی جلوگیری نموده و از نتایج حاصل از پژوهش در زمینه‌های دیگر سود جست. معلمان استثنایی که یکی از ارکان اصلی آموزش و پرورش استثنایی به شمار می‌روند، در صورتی که در جریان آموزش بهتر آماده شوند، اثربخشی لازم را در آموزش و پرورش کودکان استثنایی خواهند داشت. با وجود این چنانچه به نیازها و کمبودهای مادی و معنوی معلمان استثنایی توجه لازم مبذول نگردد و یا آنکه این نیازها به مادیات و به طور اخص پول محدود شده و این نیاز نیز با کمبود بودجه توجیه شود، معلمان برای ارضای علائق خود چشم به منبع دیگری می‌دوزند. علاوه بر این، شواهد زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد حرفه آموزش کودکان استثنایی، از اعتبار و وجهه لازم برای جذب فارغ‌التحصیلان ممتاز مدارس برخوردار نبوده و اغلب این حرفه را در صدر حرفه‌های مورد نظر برای آینده قرار نمی‌دهند. تا زمانی که نیازهای این معلمان اعم از مادی و معنوی برآورده نشود، رضایت شغلی آنها در سطح پایینی خواهد بود و کارآیی آنها در آموزش کودکان استثنایی کاهش خواهد داشت.

توجه به این که پژوهش‌های کمی به رضایت شغلی در معلمان کودکان استثنایی و بررسی عوامل مؤثر بر آن پرداخته‌اند، ما را بر آن داشت تا پژوهشی در زمینه

است که این باورها بر فعالیت‌ها، تلاش و پشتکار معلم در آموزش تأثیرگذار خواهد بود (بندورا، ۱۹۹۷). همسو با حجم انبوه پژوهش درباره مفهوم خودکارآمدی به طور عام، تشانن- موران و وولفولک<sup>۱</sup> (۲۰۰۱)، خودکارآمدی معلم<sup>۲</sup> را به عنوان قضاوت وی درباره قابلیت‌های خود جهت ایجاد پیامدهای مثبت برای یادگیری دانش‌آموزان و درگیر کردن آنها در امور تحصیلی، حتی با وجود دانش‌آموزان مشکل‌دار یا بی‌انگیزه، تعریف می‌کنند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد معلمان با خودکارآمدی تدریس مثبت، سطوح بالاتری از تعهد و اشتیاق در قبال کار خود (آلیندر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۴) و سطوح پایین‌تری از استرس (گرین وود، الجنیک و پارکی<sup>۴</sup>، ۱۹۹۰)، را گزارش کرده‌اند. شانک و میک<sup>۵</sup> (۲۰۰۶) مطابق با نظر بندورا (۲۰۰۶)، معتقدند که خودکارآمدی معلم، اهداف و رفتارهای وی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. همچنین استرس شغلی<sup>۶</sup> عامل مهمی در سطح انگیزشی و احتمال باقی ماندن افراد در شغل معلمی است. مسائل شغلی، فقدان کنترل مؤثر در محیط کار، نارضایتی از حقوق دریافتی، الگوهای رفتاری دانش‌آموزان استثنایی و ... از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های استرس و تحلیل قوای روانی معلمان کودکان استثنایی به شمار می‌آید (اساک و فریدمن<sup>۷</sup>، ۱۹۹۵).

از طرفی ارضای نیازها و به ویژه ارضای عالی‌ترین نیاز (خودشکوفایی و تحقق خویش) باعث می‌شود فرد در اصلاح سازمان، جامعه و خویش فعالانه تلاش نماید. مازلو<sup>۸</sup> معتقد است که ارضای نیازها نه تنها موجب نگهداری فرد در سازمان و شغل می‌شود بلکه زمینه رضایت مندی او را فراهم می‌نماید (قاسمی، ۱۳۸۲).

1- Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy

2- Teacher's Sense Of Efficacy

3- Allinder, R. M

4- Green Wood, G. E, Olejnik, S. F. & Parkay, F.W

5. Schunk, D. H. & Meece, J. L

6- Job Stress

7- Issac, A. & Friedman, N

8- Maslow

۲۹۴ نفر است. نمونه این پژوهش شامل ۱۶۵ نفر (۹۹ زن ۶۶ مرد) از معلمان مقطع ابتدایی مدارس استثنایی استان لرستان بود که بر اساس جدول مورگان و به روش نمونه-گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که ابتدا از بین تمام شهرهای استان، به عنوان خوشه‌ی اول چند شهر به صورت تصادفی برگزیده شد. پس از آن از هر شهر چند مدرسه و سپس از هر مدرسه چند معلم به صورت تصادفی انتخاب شده و مورد آزمون قرار گرفتند. لازم به یادآوری است که جهت تشویق آزمودنی‌ها به پاسخ‌گویی دقیق به سؤالات، به همراه هر پرسشنامه نوشته‌ای که حاوی اهداف پژوهش، چگونگی تکمیل پرسشنامه‌ها و اطمینان بخشیدن در جهت محرمانه ماندن نظر افراد پاسخ دهنده، در اختیار آنان قرار گرفت. همچنین پژوهشگر نیز در کنار آزمودنی‌ها می‌ایستاد که در صورت وجود هر گونه ابهام در مورد سؤالات، به آنان پاسخ داده شود و معلمان از پر کردن بی دقت پرسشنامه‌ها خودداری کنند.

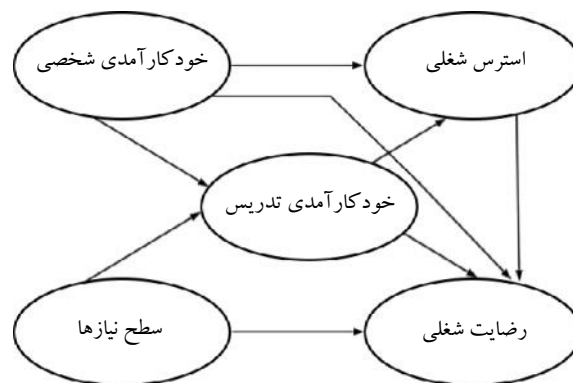
ابزار سنجش در این پژوهش عبارتند از:

### ۱- مقیاس رضایت شغلی (JDI)<sup>۱</sup>

برای ارزیابی میزان رضایت شغلی معلمان، از پرسشنامه رضایت شغلی (JDI) استفاده گردید که توسط اسمیت، کندالی و هیولین (۱۹۶۳) تهیه و تنظیم شده است. این مقیاس دارای ۷۲ سؤال بوده و هدف آن سنجش خشنودی شغلی فرد در پنج شاخص نوع کار، سرپرست، همکاران، حقوق و ترفیعات می‌باشد. در پژوهشی در دانشگاه اصفهان، شاخص توصیف شغل با استفاده از روش اعتبار صوری، دارای اعتبار تشخیص داده شد و در مورد محاسبه همبستگی و استواری درونی این آزمون، با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب این نتایج به دست آمد: ماهیت کار (۰/۸۰)، سرپرست (۰/۸۹)، همکاران

رضایت شغلی این گروه از معلمان انجام دهیم. هدف اصلی این پژوهش ارائه و ارزیابی یک مدل پیشنهادی بود که در قالب آن پیش بینی رضایت شغلی بر اساس باور خودکارآمدی، خودکارآمدی تدریس، استرس شغلی و سطح نیازهای معلمان استثنایی، قابل بررسی باشد. بنابراین ما به جای فرضیه واحد یا مجموعه‌ای از فرضیه‌ها، الگویی را ارائه و آزمون خواهیم کرد که مجموعه‌ای از مسیرهای علی است (شکل ۱). همچنین رابطه برخی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی با متغیرهای پژوهش نیز مورد بررسی قرار گرفته است.

شکل ۱- الگوی پیشنهادی روابط علی بین رضایت شغلی، باور خودکارآمدی، خودکارآمدی تدریس و سطح نیازها



### روش

پژوهش حاضر از نوع طرح‌های غیرآزمایشی و به طور دقیق‌تر طرح همبستگی از نوع معادلات ساختاری است. در پژوهش‌هایی که هدف، آزمودن مدل خاصی از روابط میان متغیرهاست، از تحلیل مدل معادلات ساختاری یا مدل‌های علی استفاده می‌شود (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۷۹).

جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی معلمان مقطع ابتدایی اداره آموزش و پرورش استثنایی استان لرستان بود که تعداد آنها بر اساس فهرست ارائه شده توسط مسوولان

1- Job Discriptive Index

آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۹۱ گزارش کرده است. بر پایه پژوهش‌های انجام شده در ایران، از جمله پژوهش سجادیان (۱۳۷۸)، مقیاس سلسله مراتب نیازهای مازلو دارای ضرایب اعتبار ۰/۸۶ به روش آلفای کرونباخ و ۰/۸۴ بر پایه روش اجرای مجدد آزمون بوده است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در پژوهش میهن دوست (۱۳۷۹)، ۰/۸۰ به دست آمده است. میهن دوست ضریب همبستگی این پرسشنامه را با مقیاس عزت نفس اهواز (۰/۶۶) و مقیاس خودشکوفایی اهواز (۰/۶۹)، معنادار گزارش کرده است.

**رضایت شغلی که مهم‌ترین متغیر در رفتار سازمانی محسوب می‌شود، عاملی است که باعث افزایش کارایی و نیز اساس رضایت فردی می‌گردد**

**۴- مقیاس باورهای کارآمدی معلم (TSES)<sup>۱</sup>**  
 برای اندازه‌گیری باورهای کارآمدی معلمان از مقیاس ساخته شده توسط تشانن موران و ولفولک هوی (۲۰۰۱) استفاده شده است. این مقیاس با نام اختصاری (OSTES) نیز نامیده شده است و اخیراً با نام مقیاس حس کارآمدی معلم نیز خوانده می‌شود. این مقیاس شامل گویه‌هایی است که ماهیت چند بعدی تدریس را از طریق تکالیف تدریس ویژه و در چندین حیطه عملکردی به خوبی می‌سنجد. این مقیاس دارای دو فرم بلند (۲۴ گویه) و کوتاه (۱۲ گویه) بوده و متشکل از سه خرده مقیاس است و بر مبنای مقیاس لیکرت ۹ درجه‌ای از ۱ (خیلی کم) تا ۹ (خیلی زیاد) تنظیم شده است و در پژوهش حاضر از فرم بلند آن استفاده شده است. تشانن - موران و ولفولک (۲۰۰۱) به منظور بررسی ساختار عاملی و قابلیت اعتماد این مقیاس آن را در یک نمونه ۴۱ نفری از معلمان اجرا

(۰/۸۷)، حقوق (۰/۹۰)، ترفیع (۰/۹۰) و محیط کار (۰/۸۰). همچنین ضریب اعتبار کلی توسط عطار (۱۳۷۴)، ۰/۷۵ و ضریب اعتبار خرده آزمون‌ها بین ۰/۵۹ تا ۰/۸۷ گزارش شده است.

**۲- مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر (SGSES)<sup>۱</sup>**  
 برای اندازه‌گیری میزان خودکارآمدی معلمان، از مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران (۱۹۸۲) استفاده شد که دارای ۱۷ عبارت است. میانگین و انحراف استاندارد این آزمون به ترتیب ۵۷/۹۹ و ۱۲/۰۸ است. شرر و مادوکس معتقدند که این مقیاس سه جنبه از رفتار شامل میل به آزارگری، میل به گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف و روش متفاوت در رویارویی با موانع را اندازه‌گیری می‌کند. ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۳ و ضریب عامل‌های اول تا سوم به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۶۸ و ۰/۵۶ محاسبه شده است. جهت مطالعه روایی ملاکی، همبستگی درونی این مقیاس با مقیاس منبع کنترل راتر (۱۹۶۶)، محاسبه شده است. همبستگی جزئی مقیاس خودکارآمدی شرر و پیرسون بین این مقیاس‌ها در مطالعه شرر و همکاران (۱۹۸۲)، ۰/۲۸- به دست آمده است.

**۳- مقیاس سلسله مراتب نیازها**  
 برای تعیین سطح نیازهای معلمان، از پرسشنامه سلسله مراتب نیازهای مازلو استفاده می‌شود. این پرسشنامه توسط لستر (۱۹۹۰)، تنظیم شده است و دارای ۵ مقیاس و هر مقیاس دارای ۱۲ ماده می‌باشد که بر اساس سلسله مراتب نیازهای مازلو<sup>۲</sup>، تنظیم شده است. پاسخ به این سؤال‌ها، وضعیت پاسخ دهنده را از نظر سلسله مراتب نیازهای مازلو (سطوح ۵ گانه نیازها) مشخص می‌کند. لستر ضریب

3- Teacher's Sense Of Efficacy Scale

1- Sherer General Self Efficacy Scale  
 2- Maslow's Hierarchy Of Needs

تحلیل عاملی حاکی از آن بود که بخش دوم مقیاس - منابع استرس روانی معلمان - شش خرده (مقیاس وضعیت اقتصادی، اجتماعی و خانوادگی نامساعد معلمان، مسائل مربوط به فضا و امکانات مدرسه، مسائل و مشکلات رفتاری دانش آموزان، شایستگی و صلاحیت حرفه‌ای معلمان، پایین بودن انگیزه تحصیل در دانش آموزان و استرس زمانی) را می‌سنجد. بنا به گزارش حبیبی و فدایی (۱۳۸۶) ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده مقیاس‌های فوق به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۱، ۰/۷۷، ۰/۷۸، ۰/۷۰، ۰/۷۷ و برای زنان و مردان و کل نمونه بر اساس همه سؤال‌ها به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۲ و ۰/۹۳ گزارش شده است که نشانه همسانی درونی خوب مقیاس می‌باشند. حبیبی و دیگران (۱۳۸۶) دو نوع روایی سازه و ملاک را برای این مقیاس گزارش داده‌اند؛ نتایج تحلیل عاملی، به روش مؤلفه‌های اصلی و با استفاده از چرخش واریماکس نشان دهنده این است که بر روی هم ۴۹/۴۱ درصد از واریانس استرس روانی معلمان توسط این مقیاس تبیین می‌شود.

برای بررسی نحوه‌ی رابطه بین متغیرهای رضایت شغلی، خودکارآمدی عمومی، کارآمدی تدریس، استرس شغلی و سطح نیازها، از روش تحلیل مسیر استفاده شد. سایر فرضیه‌های پژوهش با استفاده از روش‌های آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و آزمون آماری MANOVA)، مورد آزمون قرار گرفته و معنی دار بودن آنها بررسی شده است. همچنین از نرم‌افزارهای SPSS و Excel جهت توصیف داده‌های خام، رسم نمودارها، جداول و آزمون فرضیه‌ها استفاده گردید.

#### یافته‌ها

نتایج مربوط به بررسی رضایت شغلی معلمان نشان داد که میانگین رضایت شغلی در کل گروه نمونه برابر ۱/۲۴ می‌باشد که با توجه به اینکه حداکثر نمره برای رضایت

کردند. ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده مقیاس‌های کارآمدی معلم در راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس و در درگیر کردن دانش آموزان به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۹۰ و ۰/۸۷ و برای کل مقیاس ۰/۹۴ گزارش شده است که نشانه همسانی درونی خوب مقیاس می‌باشند. بخشایی (۱۳۸۷) به منظور شناسایی و تأثیر عوامل اندازه-گیری سازه باورهای کارآمدی معلم، اعتبار سازه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی انجام داده است. نتایج تحلیل عاملی و شاخص‌های نیکویی برازش گزارش شده نشان دهنده همسانی درونی مطلوب مقیاس است.

#### ۵- مقیاس میزان، منابع و علائم استرس روانی معلمان کی‌ریاکو و ساتکلیف (TSS)

برای سنجش میزان و علائم روان‌شناختی و فیزیولوژیکی استرس روانی معلمان از پرسشنامه میزان، منابع و علائم استرس روانی معلمان کی‌ریاکو و ساتکلیف (۱۹۷۸) استفاده شد. این پرسشنامه ۶۶ سؤال دارد که از چهار بخش تشکیل شده است. بخش اول پرسشنامه یک سؤال کلی خودسنجی درباره میزان استرس روانی تجربه شده آزمودنی در طی یک سال گذشته می‌باشد. بخش دوم مقیاس - منابع استرس روانی معلمان - ۵۰ سؤال دارد که عوامل استرس‌زای روانی تجربه شده طی سال گذشته را بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت می‌سنجد. بخش سوم پرسشنامه علائم روان‌شناختی و فیزیولوژیک (۱۵ مورد) تجربه شده در طی سال گذشته را بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای می‌سنجد. بخش چهارم ویژگی‌های فردی (جنس، سن، میزان تحصیلات، میزان تجربه کاری در طول دوره تدریس) آزمودنی را مشخص می‌کند و در ابتدای پرسشنامه آمده است. این پرسشنامه توسط حبیبی، بشارت و فدایی (۱۳۸۶) در یک نمونه ۴۳۰ نفری از معلمان استان آذربایجان غربی هنجاریابی شده است. نتایج

نتایج حاصل از تحلیل واریانس نشان داد که به طور کلی بین معلمان گروه‌های مختلف دانش‌آموزان استثنایی، از نظر رضایت شغلی تفاوت وجود دارد. بین معلمان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و ناشنوا از نظر میزان رضایت شغلی تفاوت معنادار مشاهده می‌شود و رضایت شغلی معلمان گروه کم‌توان ذهنی بیشتر از گروه ناشنوا می‌باشد و مقایسه بین سایر گروه‌ها نتایج معناداری را نشان نمی‌دهد.

جدول ۳- مقایسه گروه‌ها از نظر مولفه‌های رضایت شغلی

مؤلفه‌ها	مجموعه مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
رضایت از کار	گروه	۱	۰/۱۰	۱۸۶	۰/۶۷
	خطا	۱۶۳	۰/۵۷		
رضایت از سرپرست	گروه	۱	۰/۰۰	۰/۰۱۷	۰/۹۰
	خطا	۱۶۳	۰/۳۲		
رضایت از همکار	گروه	۱	۴/۶۷	۷/۴۵۶	۰/۰۱
	خطا	۱۶۳	۰/۶۲		
رضایت از حقوق و مزایا	گروه	۱	۰/۰۱	۰/۰۲۴	۰/۸۸
	خطا	۱۶۳	۰/۳۶		
رضایت از ترفیع و ارتقاء	گروه	۱	۰/۶۹	۳/۰۳۲۲	۰/۰۹
	خطا	۱۶۳	۰/۲۲		

نتایج آزمون تحلیل واریانس برای بررسی تفاوت بین گروه‌های آموزشی از نظر رضایت شغلی نشان داد که به طور کلی بین معلمان دانش‌آموزان استثنایی به تفکیک سطح تحصیلات از نظر رضایت شغلی تفاوتی مشاهده نمی‌شود.

بررسی میزان رضایت مندی شغلی به تفکیک جنسیت نشان داد که میزان رضایت زنان و مردان از کار به ترتیب برابر با ۱/۴۰ و ۱/۴۵، از سرپرست ۰/۰۸ و ۲/۰۹، از همکار ۱/۸۲ و ۱/۴۸، از حقوق و مزایا ۰/۵۳ و ۰/۵۴، از ترفیع و ارتقا ۰/۴۴، ۰/۵۸ و در کل در متغیر رضایت شغلی به همان ترتیب برابر با ۱/۲۵ و ۱/۲۳ می‌باشد. همچنین نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه گروه‌های زن

شغلی ۵ می‌باشد، این میانگین پایین‌تر از میزان متوسط است. میانگین و انحراف معیار رضایت گروه نمونه از شاخص‌های رضایت شغلی به شرح زیر می‌باشد:

۱. رضایت از سرپرست (۲/۰۸ - ۰/۵۶)
۲. رضایت از همکار (۱/۶۹ - ۰/۸۰)
۳. رضایت از کار (۱/۴۲ - ۰/۷۵)
۴. رضایت از حقوق و مزایا (۰/۵۳ - ۰/۵۹)
۵. رضایت از ترفیع و ارتقا (۰/۵۰ - ۰/۴۷)

استخراج شاخص‌های برآزش در خصوص مدل اصلاح شده همسانی بین مدل اصلاح شده و مدل پیش‌بینی شده را مورد تایید قرار می‌دهند. بر اساس مدل اصلاح شده، ضرایب مسیر بین باور خودکارآمدی و کارآمدی تدریس، نیازها و رضایت شغلی و باور خودکارآمدی و رضایت شغلی، از لحاظ آماری معنادار می‌باشد.

جدول ۱- رابطه بین رضایت شغلی و میزان نیازهای مازلو در گروه نمونه

فیزیولوژیک	ایمنی	اجتماعی	احترام	خودشکوفایی	رضایت شغلی
-۰/۰۴	**۰/۳۰	*۰/۲۰	۰/۱۳	۰/۰۱	

بررسی رابطه بین رضایت شغلی و میزان نیازهای مازلو نشان داد که بین میزان نیاز به ایمنی و رضایت شغلی رابطه معنادار و معکوس ( $r = -۰/۳۰$ ) با اطمینان آماری ۰/۹۹ و بین رضایت شغلی و نیازهای اجتماعی ( $r = ۰/۲۰$ ) رابطه معنادار و مستقیم با اطمینان آماری ۰/۹۵ مشاهده می‌شود.

جدول ۲- مقایسه دو به دو گروه‌های آموزشی از نظر رضایت شغلی

گروه‌های مقایسه‌ای	تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری
کم‌توان ذهنی / ناشنوایی	۱/۱۸	۰/۰۱
کم‌توان ذهنی / نابینایی	۰/۶۵	۰/۵۳
ناشنوایی / نابینایی	۰/۵۳	۰/۶۷

و مرد در هریک از ابعاد رضایت شغلی، نشان می‌دهد تفاوت مشاهده شده بین زنان و مردان صرفاً در بعد رضایت از همکار معنادار می‌باشد و در سایر ابعاد بین زنان و مردان از نظر رضایت شغلی تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود. همچنین بر اساس نتایج ضریب همبستگی پیرسون، بین سن و سنوات شغلی با هیچ یک از ابعاد رضایت شغلی، رابطه‌ی معناداری مشاهده نشد.

### بحث

هدف کلی این پژوهش پیش بینی رضایت شغلی بر اساس باورهای خود کارآمدی، خود کارآمدی تدریس، استرس شغلی و سطح نیازهای معلمان استثنایی، در استان لرستان بوده است.

یافته‌های پژوهش نشان داد که میانگین سنی معلمان ۳۲/۳۴ است که با توجه به دشواری‌های موجود در شرایط کاری معلمان استثنایی، لزوم برنامه‌ریزی هدفمند در جهت جایگزینی نیروی انسانی جوان احساس می‌شود. نتایج حاصل از تحلیل مسیر نشان داد که بر اساس جدول ضرایب مسیر استاندارد شده، ضرایب مسیر بین باور خود کارآمدی و کارآمدی تدریس، باور خود کارآمدی و رضایت شغلی و سلسله مراتب نیازها و رضایت شغلی معنادار می‌باشد. این یافته با نتایج پژوهش‌های قلائی و کدیور (۱۳۹۱)، زاهد و همکاران (۱۳۸۸)، فتاحی (۱۳۸۶)، یاکین و اردیل (۲۰۱۲) و ترنتهام، سیلورن و استیا (۲۰۰۳) همخوانی دارد. چرا که نتایج این پژوهش‌ها نیز حاکی از وجود رابطه معنادار بین خود کارآمدی و رضایت شغلی می‌باشد. اما این نتایج با پژوهش فتاحی (۱۳۸۶)، مغایرت دارد. در پژوهش قلائی و کدیور (۱۳۹۱) نیز رابطه معنی داری بین رضایت شغلی و خود کارآمدی تدریس یافت شد. بنابراین این تطابق می‌توان بیانگر مستدلی از وجود رابطه بین متغیرهای فوق باشد.

از دیگر یافته‌های این پژوهش می‌توان به رابطه معنادار بین رضایت شغلی و سطح نیازهای معلمان استثنایی اشاره کرد. بین میزان نیاز به ایمنی و رضایت شغلی رابطه معنادار و معکوس و بین رضایت شغلی و نیازهای اجتماعی رابطه معنادار و مستقیم مشاهده می‌شود. این یافته با پژوهش‌های محب‌زادگان (۱۳۸۱) و ادینکا (۲۰۰۷)، همخوانی دارد و این پژوهش‌ها نیز رابطه معنادار بین نیازهای انگیزشی و رضایت شغلی را تأیید می‌کنند. همچنین نتایج پژوهش عابدینی (۱۳۸۶)، نشان داد که بین رضایت شغلی و نیازهای فیزیولوژیک، ایمنی و احترام رابطه معنی داری وجود دارد. بنابراین با توجه به موارد ذکر شده، سازمان آموزش و پرورش استثنایی و مدیریت آن باید زمینه ساز ارضای نیازهای معلمان و همسویی آن با اهداف این سازمان باشند تا موجبات رضایت مندی معلمان استثنایی فراهم گشته و اعتلای فرد و سازمان را تحقق بخشند.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر این است که بین معلمان دانش آموزان کم توان ذهنی و ناشنوا از نظر میزان رضایت شغلی تفاوت معنادار مشاهده می‌شود و رضایت شغلی معلمان گروه کم توان ذهنی بیشتر از گروه ناشنوا می‌باشد. این یافته با نتایج پژوهش مروری (۱۳۸۹) همخوانی دارد. در مورد این تفاوت می‌توان گفت در گروه آموزشی کم توان ذهنی، محتوای آموزشی دارای حجم کمتر و ساده تر از محتوای آموزشی دانش آموزان ناشنوا می‌باشد. همچنین به علت نقص شنوایی دانش آموزان ناشنوا، برقراری ارتباط و آموزش به آنها دارای دشواری‌هایی می‌باشد و این امر موجب کاهش رضایت مندی معلمان این گروه نسبت به گروه کم توان ذهنی می‌گردد.

بررسی تفاوت بین گروه‌های آموزشی از نظر رضایت شغلی نشان داد که به طور کلی بین معلمان دانش آموزان استثنایی به تفکیک سطح تحصیلات از نظر رضایت شغلی تفاوتی مشاهده نمی‌شود. این یافته با یافته‌های مروری همخوانی داشته اما با یافته‌های پژوهش بیشای و برقی



برابر قرار دارند و رضایت شغلی جزء متغیرهای زیربنایی شخصیت محسوب نمی‌شود و عوامل محیطی و موقعیتی در آن دخیل است، لذا احتمال عدم وجود تفاوت بین معلمان زن و مرد مورد انتظار می‌باشد که در پژوهش حاضر این نتیجه حاصل شده است.

نتایج مقایسه گروه‌های جنسی از نظر خودکارآمدی تدریس نشان می‌دهد تفاوت مشاهده شده بین زنان و مردان از نظر آماری معنادار می‌باشد اما از نظر خودکارآمدی عمومی تفاوتی بین زنان و مردان مشاهده نشد. در پژوهش زاهد و همکاران (۱۳۸۸) و حسین چاری و همکاران (۱۳۸۹) بین جنسیت و خودکارآمدی تدریس رابطه معنی‌داری یافت نشد که این نتایج با پژوهش حاضر مغایرت دارد. اما پژوهش شولتز (نقل از قنبرزاده، ۱۳۸۰) و تیز و هاکت (نقل از نوری، ۱۳۸۸)، با پژوهش حاضر همسو می‌باشد.

بین سن و سنوات شغلی با هیچ یک از ابعاد رضایت شغلی، رابطه‌ی معناداری مشاهده نشد. دلیل احتمالی این وضعیت این است که رضایت شغلی بر دو نوع می‌باشد: رضایت درونی که مربوط به احساس لذت فرد از اشتغال به کار و پیشرفت است و رضایت بیرونی که با محیط و شرایط اشتغال ارتباط دارد (شفیع‌آبادی، ۱۳۸۶). به این صورت که رضایت درونی و بیرونی در معلمان دانش‌آموزان استثنایی سنین پایین و بالا از یک طیف خطی برخوردار نیستند. در سنین پایین رضایت درونی بالایی که همان لذت فرد از استخدام و پیشرفت در کار است، برخوردارند ولی به دلیل کم تجربه بودن و عدم ارتباط با دانش‌آموزان و شرایط اشتغال از رضایت بیرونی پایینی برخوردارند. در سنین بالا با افزایش سن، این رضایت بیرونی است که به دلیل کسب تجربه فرد و برخورد مناسب با محیط افزایش می‌یابد و از میزان رضایت درونی به دلیل عدم پیشرفت در کار و بازخوردهای مناسب از دانش‌آموزان به دلیل مشکلات آن‌ها، کاهش می‌یابد و

مغایرت دارد. یکی از دلایل عدم تفاوت رضایت شغلی با توجه به مدرک در معلمان استثنایی، می‌تواند همسانی مدرک تحصیلی بین معلمان در گروه نمونه باشد. به طوری که مدرک تحصیلی ۲۱/۲ درصد از معلمان کاردانی، ۶۱/۸ درصد کارشناسی و ۱۷ درصد کارشناسی ارشد بوده است. مدرک تحصیلی به دو گونه می‌تواند بر رضایت شغلی مؤثر واقع شود: ۱- افزایش دانش در زمینه مورد نظر. ۲- افزایش حقوق، با توجه به این که بیشتر معلمان این پژوهش دارای مدرک کارشناسی بودند، این دو عامل نمی‌تواند در بین آنها متفاوت باشد. از سوی دیگر در سازمان آموزش و پرورش استثنایی، معلمان با هر مدرکی که باشند، دوره‌های ضمن خدمت در مورد موضوع و محتوای درس‌ها و آموزش را در ابتدای سال تحصیلی دریافت می‌کنند. این دوره‌ها باعث افزایش سطح یادگیری و آموزش می‌شود و تفاوت مدرک تحصیلی را جبران می‌کند، به گونه‌ای که سطح آگاهی معلمان با مدارک مختلف تقریباً با هم برابر می‌شود و باعث عدم معناداری تفاوت‌ها در مدرک تحصیلی معلمان با رضایت شغلی آنها می‌شود (مروری، ۱۳۸۹).

بررسی میزان رضایت مندی شغلی به تفکیک جنسیت نشان داد که تفاوت مشاهده شده بین زنان و مردان صرفاً در بعد رضایت از همکار معنادار می‌باشد و در سایر ابعاد بین زنان و مردان از نظر رضایت شغلی تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود. این نتایج با نتایج پژوهش‌های عابدینی (۱۳۸۶) و برقی (۱۳۷۴)، همخوانی داشته اما با نتایج پژوهش‌های مروری (۱۳۸۹)، ایچنگر (۲۰۰۰) و بیشای (۱۹۹۶) همخوانی ندارد. چرا که در این پژوهش‌ها رابطه معناداری بین جنسیت و رضایت شغلی مشاهده شده است. با اینکه نتایج پژوهش‌ها در مورد تفاوت ویژگی‌های زنان و مردان متناقض می‌باشد ولی چون معلمان زن و مرد در زمینه تحصیلات، ویژگی‌های شغلی، شرایط ترفیح، دوره‌های ضمن خدمت، ارتباط با همکاران و ... در شرایط

رضایت‌شغلی را می‌توان بر اساس متغیرهای فوق پیش‌بینی کرد. با این حال چنین استنباط می‌گردد که رضایت‌شغلی و خودکارآمدی چون جزء عامل‌های اساسی و زیربنایی شخصیت نبوده و تحت تأثیر عوامل موقعیتی قرار دارند، لذا همسویی کامل با نتایج پژوهش‌های گذشته قابل انتظار نبوده و باید با احتیاط مورد بررسی قرار گیرد. علاوه بر این دقت پژوهش‌های انجام شده و مورد استناد در گزارش حاضر هم، موضوع مبهمی است که در تعمیم نتایج باید مورد توجه قرار گیرد. پیشنهاد می‌گردد جهت نتیجه‌گیری بهتر در این زمینه فراتحلیلی صورت گیرد تا نقاط قوت و ضعف پژوهش‌های گذشته مشخص گردد.

این تعامل افزایش و کاهش رضایت درونی و بیرونی شغل در سنین مختلف، باعث می‌شود که معناداری رابطه سن با رضایت‌شغلی به صفر نزدیک شود. یافته‌های پژوهش حاضر در این بخش، با یافته‌های عابدینی (۱۳۸۶)، برقی (۱۳۷۴)، فتاحی (۱۳۸۶) و مروری (۱۳۸۹)، همخوانی دارد.

### نتیجه‌گیری

در مجموع در پژوهش حاضر با توجه به تأیید مدل پیشنهادی، بین باور خودکارآمدی، خودکارآمدی تدریس و سطح نیازها با رضایت‌شغلی، رابطه‌ای معنادار به دست آمده است. لذا این استدلال صورت می‌گیرد که

### منابع

- الوانی، سیدمهدی (۱۳۸۰). مدیریت عمومی. تهران. نشر نی.
- ایرانزاده، سلیمان (۱۳۸۸). «بررسی رابطه برخی عوامل اجتماعی با خوداثربخشی، رضایت‌شغلی و بهره‌وری کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی». پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی، سال ششم، شماره ۲۱، ص ۲۷-۴۲.
- پاداشی، سجاد (۱۳۸۸). «رابطه هوش هیجانی و رضایت‌شغلی با خودکارآمدی معلمان ابتدایی». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد ساوه.
- پورجواید، سهیلا (۱۳۹۰). «واکاوی عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تدریس آموزش‌گران مراکز آموزش کشاورزی». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده کشاورزی، دانشگاه رازی.
- حسن زاده، رمضان، (۱۳۹۰)، روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران. نشر ساوالان. چاپ دهم.
- حسین چاری، مسعود؛ سماوی، سیدعبدالوهاب؛ محمدی، مژگان (۱۳۸۹). «بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه خودکارآمدی معلم». مجله مطالعات آموزش و یادگیری. دوره دوم، شماره دوم، پیاپی ۵۹/۲، ص ۸۵-۱۰۶.
- حقیقی، محمدرضا (۱۳۸۷). «بررسی رابطه رضایت‌شغلی با نیازهای معلمان و مدیران بر اساس سلسله مراتب نیازهای مازلو». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. مرکز آموزش مدیریت دولتی، واحد زنجان.
- دلاور، علی (۱۳۸۹). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران، انتشارات رشد، چاپ هشتم.
- زاهد، عادل؛ نامور، یوسف؛ نوبخت، شهرام (۱۳۸۸). «رابطه رضایت‌شغلی با خودکارآمدی معلمان راهنمایی شهرستان مشکین‌شهر». مجله علوم تربیتی. سال دوم، شماره ۸، ص ۱۰۷-۱۲۸.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۷۹). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران. انتشارات آگاه.
- شفیع‌آبادی، عبد... «راهنمایی و مشاوره شغلی و حرفه‌ای و نظریه‌های شغل». تهران. انتشارات رشد. چاپ شانزدهم.
- عابدینی، جلیل (۱۳۸۶). «بررسی رابطه رضایت‌شغلی مربیان ورزش با سطح نیازهای آنها بر اساس نظریه مازلو». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شمال.

- فتاحی، محمود (۱۳۸۶). «رابطه بین باورهای خودکارآمدی و رضایت شغلی با استرس شغلی آموزگاران استثنایی». پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبائی.
- قاسمی، بهروز (۱۳۸۲). *تئوری‌های رفتار سازمانی*. تهران: انتشارات هیأت. چاپ اول.
- قلایی، بهروز؛ کدیور، پروین (۱۳۹۱). «ارزیابی مدل باورهای خودکارآمدی معلمان به‌عنوان تعیین‌کننده میزان رضایت شغلی آنها و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان». نشریه پژوهش در برنامه ریزی درسی. سال نهم، دوره دوم، شماره ۵ (پیاپی ۳۲).
- محب زادگان، یوسف (۱۳۸۱). «بررسی رابطه بین سلسله مراتب نیازهای مازلو و رضایت شغلی کارکنان وزارت علوم، تحقیقات و فناوری». پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- مروزی، مصطفی (۱۳۸۹). «بررسی رابطه رضایت شغلی و متغیرهای جمعیت‌شناختی در معلمان استثنایی استان مازندران». نشریه تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۱۰۵، ص ۲۰-۱۱.
- Allinder, R. M. 1994, "The relationships between Efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants". *Teacher Education and Special Education*, 17, PP 86-95.
- Bandura, A. 1977, Self-efficacy: Theory of behavioral change. *Psychological Review*, toward a unifying, 84, PP 191-215.
- Bandura, A. 1996, "Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning", *Educational Psychologist*, 28 (2), PP 117-148.
- Bandura, A. 1997, Self-efficacy: The exercises of control. *Educational Psychologist*, 28 (2), PP 117-148.
- Blackburn, J. J. & Robinson, J. S. 2008, Assessing teacher self-efficacy and job satisfaction of early career agriculture teachers in Kentucky. *Journal of agriculture Education*, 49 (3), PP 1-11.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P, 2003, "Efficacy Beliefs as Determinants of teacher's Job Satisfaction ", *Journal of Educational Psychology*, 95, PP 821-832.
- Dellinger, A. B. , Bobbett, Jacqueline, J. , Oliver, Dianne, F. & Ellet chad, D. , 2008, Measuring teachers self-efficacy belief: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and teacher Education*, 24, PP 751-766.
- Hess, Clara Eileen, 2008, "The Moderating Effects of Teacher Self-Efficacy on the Relationship Between Satisfaction and Intent to Turnover", Master's Thesis, North Carolina State University.
- Issac, A. & Friedman, N. 1995, "Student behavior patterns contributing to teacher burnout". *Journal of Educational Research*, 88, 281-289.
- Mostafa Yakin, Oya Erdil, 2012, "Relationship Between Self-Efficacy and Work Engagement and the Effects on Job Satisfaction", *Journal of Vocational Behavior*, 84, 149-171.
- Phipps, L. J., Osborne, E. W., Dayer, J. E. & Ball, A. L., 2008. *Hand book on Agricultural Education in public school*, Sixth Edition, PP 177-215.
- Trentham, L., Silvern, s. & Stea, R, 2003, "Teacher efficacy and teacher competency rating", *Psychology in the School*. 22, 343-352.
- Woolfolk Hoy, Anita, April 28, 2000, "Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching", The Ohio State University.
- Zhang, Z. 2007. Study of job satisfction among elementary school teacher in shanghai. *Journal articles; report-discriptive*. 40 (5). PP 40-46.