رابطه خوش‌بینی تحصیلی و جهت‌گیری هدف شغلی با رضایت شغلی معلمان

دکتر رحیم بدری گرگری*
دکتر منصور بیرامی**
سمیه غلامی***

چکیده

رضایت شغلی تحت تأثیر عوامل شناختی - اجتماعی متعددی است که از زوایای مختلف روان‌شناختی و جامعه شناختی مورد بررسی قرار گرفته است. پژوهش حاضر با در نظر گرفتن متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی (تاکید تحصیلی، اعتماد و خودکارآمدی معلم) و نیز جهت‌گیری هدف به عنوان متغیرهای پیش‌بین برای رضایت شغلی معلمان، در پی آزمون روابط میان این متغیرهاست. بدین منظور، نمونه‌ای مشتمل بر ۲۷۴ نفر (شامل ۱۸۰ معلم زن و ۹۴ معلم مرد) به روش خوشه‌ای از میان معلمان مقطع ابتدایی شهر تبریز، انتخاب شدند و پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی معلم، رضایت شغلی و جهت‌گیری هدف را پاسخ دادند. داده‌های پژوهش با روشهای آماری تحلیل مسیر و با استفاده از نرم افزار AMOS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که میان رضایت شغلی، ابعاد خوش‌بینی تحصیلی و تبحرگرایی رابطهٔ مثبت معنادار وجود دارد. همچنین یافته‌ها نشان دادند که مدل مفهومی با داده‌ها برازشی مناسب دارد. متغیر خوش‌بینی تحصیلی و جهت‌گیری هدف بخش مهمی از رضایت شغلی معلمان را تبیین می‌نماید. از میان متغیرهای برونزای پژوهش، اعتماد و تاکید تحصیلی اثری مستقیم بر رضایت شغلی داشته است و خودکارآمدی تنها به صورت غیرمستقیم و به واسطه جهت‌گیری هدف تبحرگرایی رضایت شغلی را پیش‌بینی می‌نماید. عملکردگرایی سهمی در پیش‌بینی رضایت شغلی نداشته است. مطالعه حاضر پیشنهادی برای برانگیختن رضایت شغلی معلمان دارد. با توجه به اثر پیش‌بینی‌کنندگی اعتماد و تاکید می‌توان با تلاش جمعی مدیران و والدین، محیطی بهتر را برای معلمان و بهبود شغلی آنها برگزید.

کلید واژگان: خوش‌بینی تحصیلی، رضایت شغلی، جهت‌گیری هدف شغلی، معلمان

تاریخ دریافت: ۹۲/۶/۵ تاریخ پذیرش: ۹۳/۶/۱۱

*دانشیار بخش علوم تربیتی دانشگاه تبریز Badri_rahim@yahoo.com
**استاد دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز dr.bayrami@yahoo.com
***دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه تبریز somayeg@yahoo.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.3.4]

مقدمه

روانشناسان صنعتی و سازمانی و مشاوران شغلی همواره در پی فهم عوامل مؤثر بر رضایت شغلی هستند. رضایت شغلی به عنوان میزانی از احساسات و نگرشهای مثبت که افراد نسبت به شغل خود دارند، تعریف می‌شود. وقتی یک شخص می‌گوید که واقعاً شغلش را دوست دارد و احساسات خوبی نسبت به کارش دارد و برای شغلش ارزش زیادی قائل است، یعنی دارای رضایت شغلی بالایی است (اسپکتور[1]،۱۹۹۷؛ به نقل از لنت[2] و همکاران، ۲۰۱۱).

به منظور توضیح رضایت شغلی شمار بسیاری از مدلهای نظری وجود دارند که هر کدام از این مدلها مجموعه‌ای متفاوت از پیش‌بینی‌کننده‌ها مانند ویژگیهای شغل، نگرشهای مثبت به شغل و محیط فردی مناسب را برجسته می‌سازد. لنت و براون[3] (۲۰۰۸) مدل ترکیبی را بر مبنای این فرض که رضایت شغلی از طریق تعامل میان عاملهای چندگانه تعیین می‌شود، ارائه نموده‌اند. این مدل ادغامی نتیجه کارکرد مشترک چندین متغیر پیش‌بینی‌کنندهٔ رضایت شغلی است. همچنین مدل مذکور از مدل شناختی- اجتماعی کار (لنت، براون و هاکت[4]، ۱۹۹۴) استفاده نموده است و در صدد ایجاد چارچوبی یکپارچه با تمرکز بر روابط میان متغیرهایی چون: الف) صفات عاطفی شخصیت، ب) مشارکت و موفقیت در فعالیتهای معطوف به هدف، پ) خودکارآمدی شغلی، ت) شرایط شغلی ادراک شده[5] ج) اهداف و میزان کارآمدی وابسته به حمایتها یا به عکس موانع محیطی و د) رضایت از زندگی است.

بر اساس این مدل وقتی افراد از کار خود احساس رضایت می‌کنند که در درجه نخست خود را برای انجام کار محوله و دستیابی به اهداف تعیین شده با کفایت تلقی کنند (خودکارآمدی)، همچنین شرایط کاری مطلوب و تقویت کننده‌ای را تجربه نمایند. دستیابی به اهداف، برخورداری از حمایت در جهت رسیدن به اهداف و برخوردار بودن از صفات شخصیتی که تأثیری مثبت در مواجهه با اکثر موقعیتهای زندگی دارد از دیگر عوامل پیش‌بینی‌کننده رضایت شغلی در مدل شناختی- اجتماعی است. پژوهش حرفه دوست و همکاران (۱۳۹۱) و میکائیلی منیع، عاشوری و حسنی (۱۳۹۱) نیز به اعتبارسنجی مدل رضایت شغلی لنت و براون (۲۰۰۶) به ترتیب در میان معلمان شهر کرج و ارومیه پرداخته‌اند. براساس یافته‌های تحقیق آنان، مدل مفروض شده لنت و

1 . Spector
2 . Lent
3 . Brown
4 . Hackett
5 . Perceived work conditions

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.3.4]

براون (۲۰۰۶) با داده‌ها در نمونه ایرانی، برازش خوبی دارد. همچنین، نتایج نشان داده است که عاطفه مثبت توان پیش‌بینی رضایت شغلی را دارد و عامل حمایت هدف به طور غیرمستقیم و از طریق متغیر میانجیگر محیط کاری بر رضایت شغلی تاثیر می‌گذارد، اما اثر ضریب پیش‌بینی آن بر رضایت شغلی معنادار نیست. به علاوه، حمایت از هدف بر پیشرفت هدف تأثیر مثبت و معنادار داشت، ولی اثر پیشرفت هدف بر رضایت شغلی معنادار نبود. این محققان بیان نموده‌اند که پژوهشهای انجام شده گامی اساسی در جهت اعتبارسنجی یکی از مهمترین مدلهای رضایت شغلی معلمان بوده است و نتایج آن هم از نظر نظری و هم از دیدگاه کاربردی می‌تواند در بافت مدرسه اثربخش باشد.

از این رو پژوهش حاضر با در نظر گرفتن چارچوب مدل مذکور متغیر خوش بینی تحصیلی[۱] که متغیری شناختی است را متغیر برونزای فرض نموده است. همچنین در این مدل، جهت‌گیری هدف به عنوان متغیر انگیزشی پیش‌بین و واسطه‌ای برای رضایت شغلی در میان معلمان در نظر گرفته شده است و این پژوهش در پی آزمون روابط میان این متغیرهاست.

خوش‌بینی تحصیلی یک سازۀ روان‌شناختی جدید است که هوی، تارتر و ولفولک هوی[۲] (۲۰۰۶) مطرح کرده‌اند و متشکل از خصوصیات جمعی تأکید تحصیلی،[۳] اعتماد[۴] و کارآمدی[۵] معلم است که در سطح سازمانی (مدرسه) و فردی (معلم) تأیید شده است. تأکید تحصیلی بدین معناست که معلمان به کارهای آموزشی اولویت دهند و انتظارات بالایی از موفقیت دانش‌آموزان داشته باشند. به بیان دیگر، تأکید تحصیلی معرف زمانی است که دانش‌آموز به فعالیت مؤثر آموزشی می‌پردازد. رابطۀ اعتمادآمیز شامل احساس خیرخواهی، قابلیت اطمینان، صلاحیت، راست‌گویی و پذیرا بودن است. هنگامی که معلمان خوش‌بین باشند، به تواناییهای خود در یاددهی و به والدین برای حمایت از کلاس درس اعتماد خواهند داشت. تمایل معلمان بر اعتماد به دانش‌آموزان و والدین آنان بسیار مهم است. فقط هنگامی‌که معلمان میان خود، دانش‌آموز و والدین احساس وابستگی متقابل کنند، امکان تسریع یادگیری از ورای دیوارهای مدرسه به خانه‌ها وجود خواهد داشت. احساس کارآمدی معلم به صورت قضاوتهای وی درمورد قابلیتش برای دستیابی به نتایج مطلوب در زمینه مشارکت و یادگیری آنها، حتی دربارۀ دانش آموزان سرسخت یا بی‌انگیزه تعریف می شود

1. Academic optimism
2 . Hoy, Tarter & Woolfolk Hoy
3 .Academic emphasis
4. Trust
5 . Efficacy

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.3.4]

و ارتباط تنگاتنگی با پیشرفت دانش آموز از یک سو و اشتیاق در تدریس از سوی دیگر دارد (هوی و همکاران، ۲۰۰۶). با نیم نگاهی به ساز و کار اعتقادات کارآمدی می‌توان عنوان کرد که این باورها تعیین‌کننده این موضوع هستند که فرد چگونه فرصتهای محیط و ایرادات محیط را درک می‌کند (بندورا[1]، ۲۰۰۶) و چه انتخابهایی داشته باشد و وقتی که با موانع روبه‌رو می شود چه رفتاری داشته باشد (پاجارس، بریتنر و والیانت[2]، ۲۰۰۰). به‌نظر می‌رسد که فرد خودکارآمد انتظارات چیرگی[3] را در خود افزایش می‌دهد و خود را فردی با کفایت قلمداد می‌کند (بندورا، ۲۰۰۶). خودکارآمدی اهداف و آرزوهای[4] معلم را پیش بینی می‌کند (مویس و رینولدز[5]، ۲۰۰۲)، نگرش معلم را نسبت به تغییرات نشان می‌دهد (فوکس[6] و همکاران، ۱۹۹۲) و همچنین نمایانگر تمایلات معلمان به آموزش ویژه دانش‌آموزان دشوار است (میجر و فاستر[7]، ۱۹۸۸؛ سوداک و پودل[8]، ۱۹۹۳؛ به نقل از اسکالویک[9] و اسکالویک، ۲۰۰۹).

ساختار خوش‌بینی تحصیلی به همراه مؤلفه‌هایش، خودکارآمدی، اعتماد و تأکید تحصیلی، موجب پرورش یافتن محیط آموزشی با این ویژگیها می‌شود: الف) معلمان دارای باور کارآمدی بالا، ب) ارتباط قوی میان مدرسه و والدین، ج) جمع حرفه‌ای با تاکید بر کار گروهی همراه با تعهد به پیشرفت، و د) انتظارات بالا در مدرسه. گرایش «می‌توانیم» در احساس کارآمدی معلم نهفته است. اعتماد معلم به والدین و دانش‌آموزان، همکاری سازنده‌ای میان دانش‌آموزان، والدین و معلمان ایجاد می‌کند و ارتباطی مثبت میان مدرسه و والدین فراهم می‌آورد. مدارس و معلمان دارای خوش‌بینی تحصیلی، دانش‌آموزانی دارند که دارای انگیزهٔ بالایی هستند، زیرا اهداف مبارزه طلبانه، تلاشهای سخت، استقامت، انعطاف و بازخوردهای سازنده در آنان وجود دارد (لاک و لِیثم[10]، ۲۰۰۴). الگوی معلمان خوش‌بین از لحاظ تحصیلی نشان‌دهندهٔ کسانی است که شیوهٔ انسان دوستانه و اعتمادآمیز در مدیریت دانش‌آموزان دارند، آنان را در طرح‌ریزی و ارزیابی کارهای خود مشارکت می‌دهند، از ارزیابیهای غیر رسمی بهره می‌برند، پذیرای والدین در کلاس هستند و بیش از وظیفهٔ

1 . Bandura
2 . Pajares, Britner & Valiante
3 . Mastery
4. Aspiration
5. Muijs & Reynolds
6 . Fuchs
7 . Meijer & Foster
8 . Soodak & Podell
9 . Skaalvik
10 . Locke & Latham

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.3.4]

رسمی، زمان و انرژی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند و آنان را یاری می‌کنند و به جای اعمال فشار و تنبیه، به همکاری و پیوند بیشتر گرایش دارند.

شایان توجه است که معلم در بافت مدرسه که یک نظام اجتماعی گسترده است، انجام وظیفه می‌کند. لذا عوامل مربوط به خوش‌بینی تحصیلی ترکیبی از تأثیرات شخص، کلاس و مدرسه است. مطالعاتی که در حیطه خوش‌بینی تحصیلی انجام شده نشان داده است که با کنترل جنس، سن، نژاد و سطح اقتصادی- اجتماعی خوش‌بینی تحصیلی منجر به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان فقیر و گروه اقلیت می‌شود (گودارد،[1] سویتلند[2] و هوی، ۲۰۰۰). آلیگ- میلکرک[3] (۲۰۰۳) نیز کلید پیشرفت تحصیلی را تاکید تحصیلی معلم می‌داند. شوردفگر[4] و همکاران (۲۰۰۸) نشان داده‌اند که خودکارآمدی می‌تواند به منزلهٔ عاملی حمایت‌کننده برای بهزیستی روانی محسوب شود. بر اساس مطالعهٔ کارادماس[5] (۲۰۰۶)، انتظارات خودکارآمدی به مثابه بازنمایی از تواناییهای شخصی، سبب خوش‌بینی می‌شود و خوش‌بینی به طور مؤثری جنبه‌های گوناگون سلامت ذهنی را پیش‌بینی می‌کند و درنهایت به رضایت از زندگی می‌انجامد. کورتس[6] (۲۰۰۶) نیز به مطالعه رابطه خوش‌بینی تحصیلی و تعهد شغلی پرداخته است. یافته‌های او نشان داد که تعهد شغلی تحت تأثیر خوش‌بینی شغلی است. در ایران قلایی، کدیور، صرامی و اسفندیاری (۱۳۹۱) نیز خودکارآمدی را یکی از متغیرهای پیش‌بین رضایت شغلی معلمان می‌دانند.

یکی دیگر از عواملی که در مدل لنت و همکاران (۲۰۱۱) بر آن تأکید کرده اند و نقش میانجی و واسطه‌ای دارد، جهت‌گیری هدف معلمان است. نظریه جهت‌گیری هدف از مؤثرترین رویکردها در انگیزش است و تلویحات انگیزشی مهمی در یادگیری و عملکرد دارد (الیوت[7]، ۱۹۹۹؛ پنتریچ[8] و شانک[9]،۲۰۰۲؛ وندوال[10]،۲۰۰۱؛ به نقل از خرمایی، ۱۳۸۵). الیوت (۱۹۹۷، به نقل از خرمایی، ۱۳۸۵) جهت‌گیری هدف را روشی می‌داند که فرد بر اساس آن دربارهٔ شایستگی خود قضاوت می‌کند.

1. Goddard
2. Sweetland
3 . Alig-Mielcarek
4 . Schwerdtfeger
5 . Karademas
6. Kurz
7 . Elliot
8 . Pintrich
9 . Schunk
10. Vandewall

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.3.4]

در واقع تئوری هدف پیشرفت فرض می‌کند که افراد اهداف و مقاصد گوناگونی برای رفتارهای پیشرفت دارند. این اهداف چارچوبی را فراهم می‌کنند که از طریق آن در موقعیتهای پیشرفت واکنش نشان می‌دهد (بارنیک، بارون و فینی[1]، ۲۰۰۷؛ به نقل از بدری گرگری و عباس پور، ۱۳۸۹). وندوال (۱۹۹۷) مدل سه مؤلفه‌ای از انگیزش هدف پیشرفت را در حوزه شغلی ارائه نمود. در این دیدگاه جهت‌گیری هدف، تبحرگرایی شغلی تمایل به رشد و توسعه از طریق کسب مهارتهای جدید شغلی، تبحر و چیرگی بر موقعیتهای جدید و بهبود کفایتمندی و شایستگی خود تلقی می-شد. جهت‌گیری عملکردگرایی شغلی گرایش تأیید کفایتمندی خود و به دست آوردن قضاوت مثبت از طرف همکاران و بالاخره جهت‌گیری عملکردگریزی، تمایل به اجتناب از قضاوت منفی نسبت به خود و تلاش برای دور کردن فقدان شایستگی از نظر دیگران فرض می‌شد.

در زمینهٔ مفهوم جهت گیری هدف، باتلر[2] (۲۰۰۷) مدرسه را در حکم میدان پیشرفت[3] نه تنها برای دانش آموزان بلکه برای معلمان نیز می‌داند و کاربرد نظریه جهت‌گیری هدف را برای مطالعه انگیزش معلمان پیشنهاد می‌نماید. او در راستای پیشنهاد خود یک مقیاس برای آزمون جهت‌گیری هدف شغلی طراحی و اجرا کرد و چهار نوع جهت‌گیری شغلی را به‌دست آورد که عبارت‌اند از: تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکرد گریزی. معلمان در مدرسه و در شغل خود در پی پیشرفت و موفقیت هستند، اما معنای پیشرفت و موفقیت برای افراد گوناگون متفاوت است. بعضی به رشد صلاحیتها و شایستگیهای خود می‌اندیشند (تبحرگراها) و برخی موفقیت را روزی می‌دانند که در آن تلاش کمتری انجام دهند؛ مثلاً اظهار می‌کنند: تمایل دارند که کار چنان سختی نداشته باشند (تبحرگریزی). باتلر (۲۰۰۷) در ادامه توصیف ویژگیهای انواع هدف‌گرایی شغلی معتقد است که معلمان تبحرگرا از راهبردهای کمک خواهی به خوبی بهره می گیرند که این عامل منجر به بهبود در حرفه، افزایش دانش و کارآمدی می شود. به خلاف این دسته از معلمان، آن دسته از معلمانی که رویکرد عملکرد گریزی دارند از درخواست کمک کردن اجتناب می‌کنند و آن را عدم توانایی تلقی می‌کنند. درباره پیوند جهت‌گیری هدف شغلی معلمان با سایر متغیرها یافته‌ها حاکی از آن هستند که انواع جهت‌گیری هدف با میزان سرمایه‌گذاری فرد در کار مدرسه و درگیری

1 . Baranik, Barron, & Finney
2. Butler
3 . Achievement arena

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.3.4]

با حرفه، یادگیری دانش‌آموزان، انگیزش، فرسودگی شغلی، میزان علاقه به تدریس و بهزیستی روانی در رابطه است (رتلسدورف[1] و همکاران، ۲۰۱۰).

مرور پژوهشها (کورتس، پال،[2] هاریوت- وایت[3] و اسکون[4]، ۲۰۰۶) نیز نشان می‌دهد که خوش‌بینی تحصیلی می‌تواند در پدیدآوری پیامدهای مثبت مانند عواطف مثبت فرد، هدف‌گذاری و رضایت از شغل و تعهد شغلی تأثیر داشته باشد. ذکر این نکته نیز لازم است که کنکاش در مورد عوامل پدیدآورنده رضایت شغلی به این دلیل مهم است که بر رابطه معلم و دانش‌آموزان (وندن برگ[5]، ۲۰۰۲)، اشتیاق معلم (چن[6]، ۲۰۰۸) و عدم ترک حرفهٔ معلمی (اینگرسول[7]، ۲۰۰۱) اثرگذار است. از سویی هم آموزش و پرورش مهم‌ترین نهاد اجتماعی برآمده از متن جامعه است که در عین حال سازنده و تکامل‌دهندهٔ آن قلمداد می‌شود و تاثیر آن در پیشرفت جامعه امری محسوس است (نوربخش و میرنادری، ۱۳۸۴). معلم به عنوان یکی از عناصر این نظام اهمیت خاصی در تحقق بخشیدن به اهداف آموزش و پرورش دارد و رضایت او می‌تواند در تحقق یافتن اهداف آموزشی سهمی بسزا داشته باشد. معلم، افکارش، کارش در مدرسه، مدیریت کلاس، سازماندهی تکالیف کلاسی، نحوه بازخورد دادن به تکالیف و نحوه ارائه دروس از عناصر مهمی است که از یک معلم، معلمی خوب و کارآمد می‌سازد (اندرسون[8]، ۲۰۰۴). بنابراین رضایت شغلی معلمان از عاملهای بسیار مهم در امر توسعه و رفاه اجتماعی است (عبداله، ۲۰۰۹؛ به نقل از علی‌پور و اعراب شیبانی، ۱۳۹۰).

پیرو اهمیت این بحث شاید بتوان ادعا کرد که برای جامعه جوان ایران که در نیمه «در حال رشد» دنیا زندگی می‌کند و باید با سختی و تلاش فراوان به جبران عقب‌ماندگیهای علمی و فکری خود بپردازد، هیچ چیز به اندازه برخورداری از روحیهٔ «مثبت نگریستن در خود و آینده» و «اثربخش دانستن خود» ضروری نیست (داورپناه، ۱۳۸۴). روان‌شناسی مثبت‌گرا در جست وجوی کشف و توضیح محیطهای بهینه است. روان‌شناسان مثبت‌گرا با تحلیل احساسات، ویژگیها و گرایشهای مثبت، موقعیتهایی را شناسایی می‌کنند که سبب رشد و پیشرفت انسانها می‌شوند (مزارعی، ۱۳۸۹). در این میان مطالعه و ارتقای رضایت شغلی در سازمانهای آموزشی در مقایسه با

1 . Retelsdorf
2 . Paul
3 . Harriott-White
4 . Skon
5 . Van den Berg
6 . Chen
7 . Ingersoll
8 . Anderson

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.3.4]

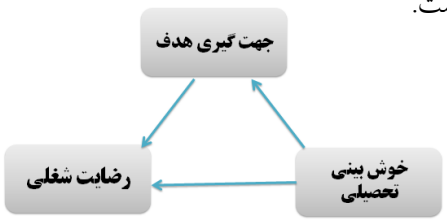
سازمانهای صنعتی، تولیدی و سایر سازمانهای خدماتی از اهمیت و ضرورت دو چندانی برخوردار است؛ زیرا در سازمانهای آموزشی کارکنان ارتباط تنگاتنگی با ارباب رجوع سازمان (دانش‌آموزان) دارند. به طور خلاصه، پژوهش حاضر به منظور تحقق بخشیدن به هدف زیر اجرا شده است:

بررسی نقش ابعاد خوش‌بینی تحصیلی و جهت‌گیری هدف شغلی معلمان بر رضایت شغلی در قالب یک مدل علّی.

با توجه به هدف پژوهش حاضر سؤالات زیر طراحی شده است:

۱. آیا ابعاد خوش‌بینی تحصیلی رضایت شغلی معلمان را پیش بینی می‌کند؟
۲. آیا جهت‌گیری هدف رضایت شغلی معلمان را پیش بینی می‌کند؟
۳. آیا در ارتباط بین ابعاد خوش‌بینی تحصیلی و رضایت شغلی، جهت‌گیری هدف می‌تواند نقش واسطه‌ای داشته باشد؟

الگوی فرضی نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف میان خوش‌بینی تحصیلی و رضایت شغلی در شکل شماره یک ارائه شده است.



شکل شماره ۱. الگوی فرضی نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف میان خوش‌بینی تحصیلی و رضایت شغلی

روش

روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر، همه معلمان مقاطع ابتدایی شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ بوده است. از آنجا که در پژوهش حاضر تحلیل مسیر مدل رضایت شغلی مدنظر بوده است در نمونه‌گیری تعداد متغیرهای مدل مبنای تعداد نمونه مورد نیاز در نظر گرفته شده است. با توجه به وجود شش متغیر در مدل، ۳۰۰ معلم (به ازای هر متغیر ۵۰ نفر) در نظر گرفته شد. از این عده ۲۶ مورد به دلیل عدم همکاری مناسب و ناقص بودن پاسخها از نمونه حذف شدند و در نهایت نمونه پژوهش به ۲۷۴ نفر تقلیل یافت. به دلیل بزرگ بودن حجم نمونه، معلمان یعنی ۲۷۴ نفر (۱۸۰ زن و ۹۴ مرد) با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این ترتیب که از میان نواحی پنجگانه شهر تبریز دو ناحیه (۳ و ۴) به صورت تصادفی انتخاب شد، سپس از میان مدارس هر ناحیه ۹ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند و پس از آن همه معلمان آن مدارس مورد آزمون قرار گرفتند. دامنه سنی معلمان

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.3.4]

شرکت کننده در پژوهش حاضر از ۲۴ تا ۵۰ سال بود. مقاطع تحصیلی معلمان نیز دیپلم و فوق دیپلم (۹۲/۱ درصد) و کارشناسی (۵/۷) بود.

ابزار پژوهش

الف) پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی: این پرسشنامه خود-گزارش دهی را ولفولک هوی، هوی و کورتز (۲۰۰۸) با استفاده از مقیاسهای معتبر موجود در زمینه خودکارآمدی، اعتماد به والدین و دانش‌آموزان، تاکید تحصیلی و باورهای معلم درباره مدیریت کلاس تهیه کرده اند. این پرسشنامه ۲۲ سؤال دارد و سه بُعد کارآمدی معلم، اعتماد و تاکید تحصیلی را اندازه گیری می‌کند. پاسخهای این مقیاس در یک طیف لیکرت ۶ درجه‌ای از بسیار زیاد تا بسیار کم قرار دارند. متن اصلی این پرسشنامه ترجمه شده و روایی صوری آن مورد تایید سه تن از اساتید روانشناسی و علوم تربیتی قرار گرفته است. خرده مقیاس کارآمدی معلم[1] دارای ۱۲ گویه است که در واقع همان فرم کوتاه شده خودکارآمدی معلم چَنن-موران[2] و ولفولک هوی (۱۹۹۸) است. کسانی که نمره بالاتری در این خرده مقیاس کسب نمایند، خودکارآمدی بالاتری دارند. در مطالعات قبلی ضریب پایایی این خرده مقیاس میان ۰/۹۲ تا ۰/۹۵ بوده است (ولفولک و همکاران، ۲۰۰۸). در مطالعه حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به‌دست آمد. خرده مقیاس تاکید تحصیلی نیز با اقتباس از شاخص جو سازمانی[3] هوی، سویت‌لند و اسمیت[4] (۲۰۰۲) تهیه شده است. شش گویه برای سنجش این متغیر در پرسشنامه مذکور وجود دارد. روایی سازه و پیش‌بین این خرده مقیاس مطلوب گزارش شده است. ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ نیز برای پایایی این خرده مقیاس گزارش شده است (هوی و تارتر، ۱۹۹۷). خرده مقیاس اعتماد معلمان به والدین و دانش آموزان نیز از شش گویه تشکیل شده است. نمره بالاتر در این خرده مقیاس حاکی از اعتماد بیشتر معلم به دانش‌آموزان و والدین است. مطالعات قبلی ضریب پایایی میان ۰/۹۰ تا ۰/۹۸ را به‌دست آورده اند. ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰ حاکی از پایایی این خرده مقیاس است.

ب) پرسشنامه جهت‌گیری هدف معلم: این پرسشنامه دارای ۳۲ گویه است که چهار بعد جهت‌گیری هدف شغلی معلمان شامل تبحرگرایی، عملکردگرایی، تبحرگریزی و عملکرد اجتنابی را ارزیابی می‌کند. این پرسشنامه را نیچه، دیخوزر، فاشینگ و درسل در سال ۲۰۱۱ ساخته اند.

1. Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)
2 . Tschannen-Moran
3 . Organizational Climate Index
4. Smith

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.3.4]

همسانی درونی این پرسشنامه قابل قبول گزارش شده است. آلفای کرونباخ نیز در دامنه‌ای میان ۰/۷۱ تا ۰/۷۸ قرار داشته است (رتلسدورف و همکاران، ۲۰۱۰). در پژوهش امامی (۱۳۹۰) روایی سازه با روش تحلیل عامل تائیدی مورد بررسی قرار گرفته است. مدل نهایی از چهار مؤلفهٔ تبحرگرایی (۵ گویه)، تبحر گریزی (۳ گویه)، عملکرد گرایی (۹ گویه) و عملکرد گریزی (۸ گویه) تشکیل یافته است. روایی سازه آن با روش تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار گرفته است. در مدل نهایی با حذف ۱۲ گویه شاخصهای CFI برابر با ۰/۹۵ و۰/۰۳= RMSEA به دست آمده است که برازندگی کامل مدل را نشان می دهد. پایایی آن با آلفای کرونباخ برای هر چهار خرده مقیاس تبحرگرایی، تبحر گریزی، عملکرد گرایی و عملکرد گریزی به ترتیب برابر با ۰/۸۰، ۰/۹۴، ۰/۹۴ و ۰/۶۶ به دست آمده است (امامی، ۱۳۹۰). شایان ذکر است که در پژوهش حاضر تنها از ابعاد تبحرگرایی و عملکردگرایی استفاده شده است.

ج) پرسشنامه رضایت شغلی: این ابزار را شریعت‌نیا (۱۳۷۹) تهیه کرده است که دارای ۲۲ گویه در طیف چهار درجه‌ای لیکرت است. دامنه نمرات از حداقل ۲۲ تا حداکثر ۸۸ است. پایایی این ابزار به روش همسانی درونی ۰/۹۰ و ضریب آلفای کرونباخ آن میان ۰/۸۶ تا ۰/۹۲ به دست آمده است. در پژوهش حاضر پایایی ابزار با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ محاسبه شده است.

یافته ها

در این قسمت ابتدا یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۱ آورده شده است.

جدول شماره ۱. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
رضایت شغلی	۲۸۱	۶۶/۶۹	۱۱/۷۳
اعتماد	۲۸۱	۱۷/۶۴	۲/۸۸
تاکید تحصیلی	۲۸۱	۱۶/۸۵	۲/۷۲
خودکارآمدی	۲۸۱	۴۸/۴	۷/۲۳
تبحرگرایی	۲۸۱	۳۴/۷	۴/۰۴
عملکردگرایی	۲۸۱	۲۴/۲۴	۹/۸

به منظور بررسی ارتباط میان متغیرها، ابتدا همبستگی میان ابعاد متغیرها محاسبه شده که در جدول شماره ۲ آورده شده است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.3.4]

جدول شماره ۲. ضرایب همبستگی میان رضایت شغلی، ابعاد خوش بینی تحصیلی و جهت گیری هدف

	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. رضایت شغلی	۱					
۲. اعتماد	۰/۵۵**	۱				
۳. تاکید تحصیلی	۰/۵۶**	۰/۵۹**	۱			
۴. خودکارآمدی	۰/۳۸*	۰/۳۶**	۰/۴۶**	۱		
۵. تبحرگرایی	۰/۴۰**	۰/۳۴**	۰/۳۴**	۰/۳۸**	۱	
۶. عملکردگرایی	۰/۰۰۹	۰/۰۳	۰/۱۵**	۰/۰۶	۰/۱۰	۱

**P≤۰/۰۱

همان‌گونه که نتایج مندرج در جدول شماره ۲ نشان می‌دهد میان رضایت شغلی، ابعاد خوش-بینی تحصیلی و تبحرگرایی رابطهٔ مثبت معنادار وجود دارد. همچنین میان تبحرگرایی و ابعاد خوش بینی تحصیلی نیز رابطه مثبت و معنادار برقرار است. بعد عملکردگرایی از میان ابعاد جهت-گیری هدف تنها با تاکید تحصیلی از میان ابعاد سه‌گانه خوش بینی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد. به منظور بررسی تأثیر اثر مستقیم و غیرمستقیم ابعاد خوش‌بینی تحصیلی و هدف‌گرایی از تحلیل مسیر استفاده شده است.

تحلیل مسیر

بررسی برازش مدل با بهره‌گیری از مشخصه‌های برازش انجام گرفته است. به طور کلی در این پژوهش از میان مشخصه‌های برازش متنوعی که وجود دارد، از شاخص مجذور کای ($\chi 2$)، شاخص برازندگی مقایسه‌ای[1]، شاخص تاکر لوئیس[2] و شاخصهای برازش پیش‌بین AIC و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب[3] استفاده شده است. همانطور که جدول شماره ۳ نشان می‌دهد شاخص مجذور کای در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است، اما چون حجم نمونه تقریباً بزرگ است، نمی‌توان بر معناداری آن به منزله رد فرض صفر و موجه بودن آن برای جامعه تأکید کرد. بنابراین، برای کاهش اثر وابستگی آن به اندازه نمونه به سایر شاخصها و تفاسیر آن می‌پردازیم. ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب RMSEA=۰/۰۵ به‌دست آمده است. این شاخص برای مدلهای خوب کمتر از ۰/۰۵ و معمولاً در مدلهای ضعیف اندازه آن بزرگتر از ۰/۱۰ است (هومن، ۱۳۸۸). شاخص برازندگی تطبیقی (CFI=۰/۹۵) و شاخص تاکر لوئیس (TLI=۰/۹۷) نیز محاسبه شد. این شاخصها

1 . Comparative Fit Index (CFI)
2 . Tucker Lewis Index (TLI)
3 . Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

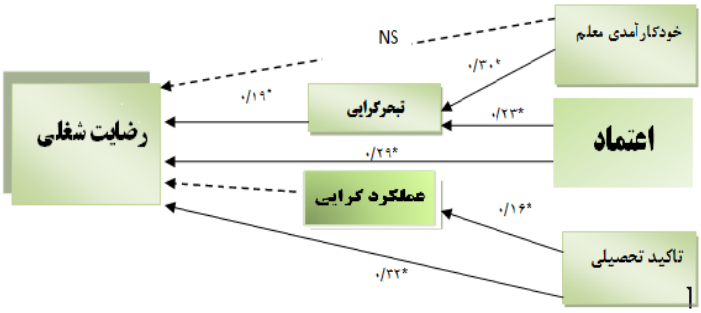
[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.3.4]

برای مدلهای خوب میان ۰/۹۰ تا ۰/۹۵ تفسیر می شود. با توجه به شاخصهای مذکور مدل با داده‌ها برازشی مناسب دارد.

جدول شماره ۳. شاخصهای آماری برازندگی انطباق

χ2	p	CFI	TLI	AIC	RMSEA
۴۴/۲۷	۰/۰۰۵	۰/۹۵	۰/۹۷	۹۵/۲۷	۰/۰۵

نتایج تحلیل مسیر به طور خلاصه در شکل شماره ۲ نشان داده شده است.



شکل شماره ۲. مدل پیش بینی رضایت شغلی معلمان

$^{*}P \leq 0/05$

جدول شماره ۴ و شکل ۲ ضرایب مسیر برای روابط پیشنهاد شده میان متغیرهای مدل را نشان می‌دهد. با توجه به مسیرهای پیش‌بینی شده، رضایت شغلی معلمان به وسیله تأکید تحصیلی ($\beta = ۰/۱۶$)، اعتماد ($\beta = ۰/۲۹$)و تبحرگرایی ($\beta = ۰/۱۹$) همچنین عملکردگرایی از طریق عامل تأکید تحصیلی($\beta = ۰/۱۶$=) و تبحرگرایی به وسیله خودکارآمدی ($\beta = ۰/۳۰$) و اعتماد معلم ($\beta = ۰/۲۳$=) پیش بینی شد.

جدول شماره ۴. اثرات کل، مستقیم و غیر مستقیم در مدل نهایی تحلیل

متغیر پیش بینی کننده	متغیر ملاک	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
اعتماد	تبحرگرایی	۰/۲۲۹	–	۰/۲۲۹
	رضایت شغلی	۰/۲۹۳	۰/۰۴۴	۰/۳۳۸
خودکارآمدی	تبحرگرایی	۰/۳۰۱	–	۰/۳۰۱
	رضایت شغلی	–	۰/۰۵۸	۰/۰۵۸
تبحرگرایی	رضایت شغلی	۰/۱۹۴	–	۰/۱۹۴
تاکید تحصیلی	عملکرد گرایی	۰/۱۵۶	–	۰/۱۵۶
	رضایت شغلی	۰/۳۲۵	–	۰/۳۲۵

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.3.4]

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش به منظور پیش‌بینی رضایت شغلی معلمان مقطع ابتدایی با تاکید بر متغیر جهت-گیری هدف و خوش‌بینی تحصیلی انجام شده است. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که بعد اعتماد از میان ابعاد خوش‌بینی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده مثبت جهت‌گیری پیشرفت تبحری و رضایت شغلی است. همان‌گونه که پیش از این گفته شد، رابطهٔ اعتمادآمیز شامل احساس خیرخواهی، قابلیت اطمینان، صلاحیت، راست‌گویی و پذیرا بودن است. هنگامی که معلمان خوش-بین باشند، به تواناییهای خود در یاددهی و به والدین برای حمایت از کلاس درس اعتماد خواهند داشت. تمایل معلمان بر اعتماد به دانش‌آموزان و والدین آنان بسیار مهم است. فقط هنگامی که معلمان میان خود، دانش‌آموز و والدین احساس وابستگی متقابل کنند، امکان تسریع یادگیری از ورای دیوارهای مدرسه به خانه‌ها وجود خواهد داشت. بعد اعتماد که نشانگر همکاری مناسب والدین و معلم است، اضطراب معلم را کاهش می‌دهد و احساس اینکه شغل او خوب است، به وی القا می‌شود که موجبات دلگرمی وی را در امر آموزش فراهم می‌سازد. همسو با این یافته جِنت، هریس و مسی‌بوف[1] (۲۰۰۳) اذعان می‌دارند که همه معلمان تجارب کاری استرس‌زایی را دارند که منجر به افت رضایت شغلی آنها می‌شود. مشارکت والدین و تغییر راهبردهای تدریس از استرسهای شغلی می‌کاهد. در تبیین دیگر این نتیجه روآدس و آیزنبرگر[2] (۲۰۰۲) نیز بیان می‌کنند که حمایت اجتماعی به طور قوی با رضایت شغلی رابطه دارد. حمایت والدین می‌تواند تا حدودی محدودیت حقوق، استرسهای مربوط به شغل و به ویژه نحوه برخورد با دانش‌آموزان بد رفتار را حل کند و متعاقب آن رضایت شغلی را افزایش دهد.

از دیگر نتایجی که در پژوهش حاضر خود را نشان داد پیش‌بینی‌کنندگی مثبت بعد تاکید تحصیلی به معنای اولویت دادن معلمان به کارهای آموزشی و داشتن انتظارات بالا از دانش‌آموزان برای موفقیت، بر رضایت شغلی است. این یافته همسو با یافته لنت و براون (۲۰۰۶) است. در توضیح این مطلب باید گفت معلم برای آموزش و کمک به دانش‌آموزان برای پیشرفت در مدرسه حضور دارد و عامل ایجاد کننده شرایط مطلوب یادگیری – یاددهی است و بعد از شاگرد دومین عنصر مهم نظام آموزش و پرورش به شمار می‌رود. از این رو معلمی که به کارهای آموزشی اولویت می‌دهد، در حال ایفای نقش معلمی و اجرای مسئولیتی است که بر دوش وی نهاده شده

1. Jennett, Harris & Mesibov
2. Rhoades & Eisenberger

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.3.4]

است. این احساس انجام وظیفه در فرد و دنبال هدف بودن و اهداف کاری را پیگیری کردن احساس رضایت را در پی دارد.

یکی دیگر از نتایج پژوهش این است که تبحرگرایی پیش‌بینی‌کننده مثبت رضایت شغلی است. در تبیین این یافته باید گفت که جهت‌گیری هدف تبحرگرایی با ابعاد مختلف شناختی، عاطفی و رفتاری زیادی در ارتباط است (دودا،[1] ۲۰۰۵؛ کاپلان و مائر،[2] ۲۰۰۷؛ پین، یانگ کورت و بوبی‌ین،[3] ۲۰۰۷). وجود انگیزش در شغل برای ادامه اشتغال لازم و ضروری است و اگر فرد به شغل خود علاقه‌مند نباشد و برای انجام وظایفش برانگیخته نشود، ادامه حرفه برایش ملال آور خواهد بود. در اثر برآورده شدن نیازها از طریق حرفه، احساس رضایت نسبت به شغل ایجاد می‌شود. باتوجه به اهمیت و شدت وجود نیاز و میزان ارضای آن از طریق حرفه، احساس رضایت نیز بیشتر خواهد بود (هرسی و بلانچارد، ۱۳۷۲). معلمان با اهداف تبحرگرایی بیشتر در پی پیشرفت در کار و یادگیری روش تدریس‌های جدید هستند و در این راه از دیگران نیز یاری می‌گیرند. معلمانی که دارای جهت‌گیری هدفی تبحری هستند، سعی دارند که آگاهی و دانش خود را دربارهٔ موضوعاتی که تدریس می‌کنند بهبود ببخشند و احساس شایستگی در عملکرد و انتظارات مثبت شغلی نیز در پی اهداف چیرگی در فرد به‌وجود می‌آید (باتلر، ۲۰۰۷) که در نتیجه این موارد احساسات مثبتی به فرد دست می‌دهد. همچنین باتلر (۲۰۰۷) معتقد است که معلمان با جهت‌گیری هدف تبحرگرایی تعریف متفاوتی از حرفه، موفقیت در آن، تعهد و ملاکهای پیشرفت در کار را دارند که این عوامل تعامل با همکاران و مدیران را تحت تاثیر قرار می‌دهد. این عوامل که می‌توانند از عوامل جو سازمانی باشند، در محیطی خلق می‌شوند که کارآیی و رضایت شغلی را تحت تاثیر قرار می‌دهند.

نتیجه پژوهش همچنین حاکی از آن بود که جهت‌گیری هدف عملکردگرایی رابطه‌ای معنادار با رضایت شغلی ندارد. بنابر نظر کینزبرگ رضایت شغلی بر دو نوع است: رضایت درونی و بیرونی. رضایت درونی از دو منبع حاصل می‌شود: یکی احساس لذتی که انسان صرفاً از اشتغال به کار و فعالیت به دست می‌آورد و دیگری لذتی که بر اثر مشاهده یا انجام برخی مسؤلیتهای اجتماعی و به ظهور رساندن تواناییها و رغبتهای فردی به دست می‌آید. رضایت بیرونی با شرایط اشتغال و محیط کار ارتباط دارد و هر آن در حال تغییر است. از جمله این عوامل می‌توان به شرایط محیط کار، میزان دستمزد و پاداش، نوع کار و روابط موجود میان کارکنان و مدیران اشاره کرد (شفیع آبادی، ۱۳۷۴).

1. Duda
2. Kaplan & Maehr
3. Payne, Youngcourt & Beaubien

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.3.4]

گویه‌های پرسشنامه رضایت شغلی مورد استفاده در این پژوهش حاکی از نوعی رضایت شغلی درونی است و دور از ذهن نیست که جهت‌گیری هدف عملکردی که حاکی از روابط محیط کار (یعنی یکی از عوامل موثر بر رضایت بیرونی) است نتواند با رضایت شغلی مورد نظر پژوهش حاضر رابطه داشته باشد.

نتیجه دیگر پژوهش حاکی از آن است که خودکارآمدی معلم پیش‌بینی‌کننده مثبت جهت‌گیری هدف چیرگی است. تحقیقات بسیاری از نقش قابل تأمل باورهای خودکارآمدی بر انگیزش و عملکرد حمایت می‌کنند (بندورا، ۱۹۹۷؛ چَنن-موران و ولفولک هوی، ۱۹۹۸؛ ولفولک هوی، دیویس[1] و پیپ،[2] ۲۰۰۶). احساس نیرومند خودکارآمدی در یک معلم تعهد راسخ به شغل خود و تشریک مساعی با همکاران و والدین را بالا می‌برد. وربرگن و سلز[3] (۲۰۱۰) هم دریافتند که خودکارآمدی با اهداف رابطه دارد. خودکارآمدی سبب می‌شود که محیط یادگیری غنی و پر از انگیزه شود. معلمانی که دارای باورهای خودکارآمدی هستند، نسبت به معلمانی که در مورد باورهای خود احساس تردید می‌کنند، از دیگر اجزای مدرسه به سبب نقشی که در مدرسه ایفا می‌کنند قدردانی و تشکر می‌کنند و مدیر و سایر معلمان را به عنوان سیستمی می‌بینند که ماموریت خود را دنبال می‌کند.

نتایج حاصل همچنین حاکی از این بود که خودکارآمدی رضایت شغلی را پیش‌بینی نمی‌کند. این یافته همسو با نتایج تحقیق لنت و همکاران (۲۰۱۱) است که مطالعه‌ای روی گروه نمونه‌ای از معلمان ایتالیا انجام داده و رابطهٔ مستقیمی میان خودکارآمدی و رضایت شغلی نیافته‌اند، اما نتایج غیرمستقیم یافتند. آنها بیان می‌کنند که فرد خودکارآمد قادر به جذب حمایتهای بیشتری از محیط مدرسه است که از این طریق غیرمستقیم خودکارآمدی منجر به افزایش رضایت شغلی می‌شود. در تبیین یافته‌های فوق می‌توان گفت باورهای خودکارآمدی می‌توانند مستقیم و به تنهایی عمل نکنند و با مکانیزمهای دیگر تعیین کننده‌های روانی- اجتماعی روی انگیزش و عملکردهایی مانند آرزوهای شغلی و رضایت شغلی تاثیر بگذارند. مطالعات بسیاری رابطه خودکارآمدی و عملکرد و انگیزش را نشان داده‌اند. نتایج تحقیق کاپرارا[4] و همکاران (۲۰۰۳) نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی نقش بسیار مهمی در حفظ تعهد به مدرسه دارند. این تعهد می‌تواند انگیزش بخش

1. Davis
2. Pape
3. Verbruggen & Sels
4. Caprara

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.3.4]

برای درگیر شدن در فرآیند آموزش و انتقال دانش به فراگیران یا کسب ایده‌های جدید مربوط به انتقال دانش یعنی تبحرگرایی معلم باشد.

همچنین یافته‌های این مطالعه نشان داد که تاکید تحصیلی پیش‌بینی‌کننده جهت‌گیری هدف عملکردی نیز هست. در توضیح این یافته می‌توان گفت که معلمی که همواره بر اهداف تعلیم و تربیت تاکید می‌کند، شاید خود نیز سعی می‌کند به عنوان الگو برای شاگردانش عمل کند و نشان دهد که از دیگر معلمان بیشتر می‌داند و روشهای تدریس بهتری دارد تا از این طریق حس رقابت در دانش‌آموزانش را برانگیزد. برای معلمی که بر پیشرفت تأکید دارد، اینکه دیگران دربارهٔ آنها چگونه قضاوت می‌کنند نیز اهمیت قائل می‌شود و سعی می‌کند که خود را باهوش جلوه دهد، نه بی-کفایت تا حرفهای وی اثرگذار باشد.

به‌طور کلی یافته‌ها نشان دادند که مدل مفهومی با داده‌ها برازشی مناسب دارد. متغیر خوش‌بینی تحصیلی و جهت‌گیری هدف، بخش مهمی از رضایت شغلی معلمان را تبیین می‌نماید. از میان متغیرهای برونزای پژوهش، اعتماد و تأکید تحصیلی اثری مستقیم بر رضایت شغلی داشته است و خودکارآمدی تنها به صورت غیرمستقیم و به سبب جهت‌گیری هدف تبحرگرایی رضایت شغلی را پیش‌بینی می‌نماید.

مطالعه حاضر پیشنهادی برای برانگیختن رضایت شغلی معلمان دارد. اثر پیش‌بینی‌کنندگی اعتماد و تأکید را می‌توان با تلاش جمعی مدیران و والدین محیطی بهتر برای معلمان و بهبود شغلی آنها برگزید. همچنین در راستای پیشنهاد پژوهشی می‌توان اظهار نمود که احتمالاً خوش‌بینی تحصیلی معلم سبب به وجود آمدن خوش‌بینی تحصیلی دانش آموز می‌شود که البته نیاز به آزمون تجربی دارد. همچنین پیشنهاد می‌شود که تحقیقات آتی در پی بررسی مدلهایی برآیند که در آن به بررسی نقش اعتماد به مدیر و همکاران، جهت‌گیری هدف والدین و محیط آموزشی بپردازد. از محدودیتهای این تحقیق می‌توان به کمبود تحقیقات داخلی در زمینه جهت‌گیری هدف شغلی به دلیل جدید بودن این حوزه اشاره نمود.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.3.4]

منابع

امامی، پریسا. (۱۳۹۰). *رابطه جهت گیری هدف شغلی معلمان با فرسودگی شغلی و تعلل ورزی آنها*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تبریز.

بدری گرگری، رحیم و عباس‌پور، رحمان. (۱۳۸۹). تعلل ورزی کارکنان: رابطه تاخیر رفتاری با جهت‌گیری هدف شغلی. *مجله پژوهش‌های کاربردی روانشناسی*، ۱، ۸۹-۱۰۲.

حرفه دوست، منصور؛ کرمی باغطیفونی، زهرا؛ کریمی، یوسف؛ سبزی، رضا و شیخ زاده، مصطفی. (۱۳۹۱). اعتبارسنجی مدل رضایت شغلی معلمان بر اساس مدل شناختی- اجتماعی لنت و براون. *فصلنامه پژوهش های روان شناسی اجتماعی*، سال دوم، شماره ۷، ۵۳-۷۰.

خرمائی، فرهاد. (۱۳۸۵). *بررسی مدل علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری انگیزشی و سبک‌های شناختی*. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه شیراز.

داورپناه، فروزنده. (۱۳۸۴). *کودک خوش‌بین*. تهران: انتشارات رشد.

شریعت‌نیا، کاظم. (۱۳۷۹). *بررسی ارتباط رضامندی شغلی با عزت نفس در معلمان مرد مدارس تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی.

شفیع آبادی، عبداله. (۱۳۷۴). *راهنمایی تحصیلی و شغلی*. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.

علی‌پور، احمد و اعراب شیبانی، خدیجه. (۱۳۹۰). رابطه امیدواری و شادکامی با رضایت شغلی معلمان. *پژوهش های نوین روانشناختی*، سال ششم، شماره ۱۴، ۷۱-۸۴.

قلایی، بهروز؛ کدیور، پروین؛ صرامی، غلامرضا و اسفندیاری، محمد. (۱۳۹۱). ارزیابی مدل باورهای خودکارآمدی معلمان به عنوان تعیین کننده میزان رضایت شغلی آنها و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، سال ۹، دوره دوم، شماره ۵، ۹۵-۱۰۷.

مزارعی، فروغ. (۱۳۸۹). *رابطه ویژگی های فردی، سبک های هویت و تعهد هویت با خوش بینی تحصیلی معلمان زن و مرد*. پایان نامه کارشناسی. دانشگاه تهران.

میکائیلی منیع، فرزانه؛ عاشوری، مجتبی و حسنی، محمد. (۱۳۹۱). آزمون الگوی شناختی – اجتماعی رضایت شغلی معلمان مقطع متوسطه شهر ارومیه. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، شماره ۴۴، سال یازدهم، ۷-۳۱.

نوربخش، مهوش و میرنادری، علی اکبر. (۱۳۸۴). بررسی رابطه جو سازمانی با رضایت شغلی در معلمان تربیت بدنی دوره متوسطه شهر اهواز. *مجله المپیک*، ۱، ۷-۱۶.

هرسی، پال و بلانچارد، کنت. (۱۳۷۲). *مدیریت رفتار سازمانی*، (ترجمه قاسم کبیری). تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی (ماجد)، چاپ سوم.

هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۸). *مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل (با اصلاحات)*. تهران: سمت.

Alig-Mielcarek, J. M. (2003). *A model of school success: Instructional leadership, academic press, and student achievement.* Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Columbus.

Anderson, L. W. (2004). *Increasing teacher effectiveness*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.3.4]

Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 1-43). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientation and association with teachers' help-seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, *99*(2), 241-252.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, *95*(4), 821−832.

Chen, L.H. (2008). Job satisfaction among information system (IS) personnel. *Computers in Human Behavior*, 24, 105-118.

Duda, J. L. (2005). Motivation in sport: The relevance of competence and achievement goals. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 318-335). New York: Guilford Press.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86, 70- 84.

Goddard, R.D., Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, *36*(5), 683-702.

Hoy, W. K., & Tarter, L. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change, secondary edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, *38*(1), 77–93.

Hoy, W. K., Tarter, L.J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism: A second order confirmatory analysis. In W. K. Hoy, & Misker, C. G. (Eds.), *Contemporary issues in educational policy and school outcomes*, (pp. 135-149). Greenwich: Information Age Publishing.

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, *38*(3), 499-534.

Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *33*(6), 583–593.

Kaplan, A., & Maehr, M. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.

Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, *40*(6), 1281-1290.

Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession.* Doctor of Philosophy dissertation, Ohio State University.

Kurz, N., Paul, P., Harriott-White, R., & Skon, J. (2006). *Exploring beliefs of preservice candidates towards teaching all students: Recommendations for rethinking licensure.* Paper presented at the American Association of Colleges of Teacher Education, San Diego, CA.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.3.4]

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). 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. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment, 16*(1), 6−21.

Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Duffy, R. D., & Brown, S. D. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 91-97.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2004). What should we do about motivation theory? Six recommendations for the twenty – first century. *Academy of Management Review*, 29, 388-403.

Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters. *Journal of Classroom Interaction, 37*(2), 3-15.

Pajares, F., Britner, S., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(4), 406-422.

Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92, 128-150.

Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., & Schiefele, U. (2010). Teacher's goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching and burn out. *Learning and Instruction*, 20, 30-46.

Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87, 698−714.

Schwerdtfeger, A., Konermann, L., & Schonhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health protective resource in teacher? A biopsychological approach. *Health Psychology*, *27*(3), 358-368.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059 -1069.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, *68*(2), 202-248.

Van den Berg, R. (2002). Teachers' meaning regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.

Vandewalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 995-1015.

Verbruggen, M., & Sels, L. (2010). Social-cognitive factors affecting clients' career and life satisfaction after counseling. *Journal of Career Assessment, 18*(1), 3−15.

Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. (2006). Teachers' knowledge, beliefs, and thinking. In P. A. Alexander & P. H, Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 715–737). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., Kurz, N. (2008). Teachers' academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-834.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.3.4]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.3.4]
[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.3.4]
[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]