

بررسی روابط ساختاری خودتنظیمی شناختی و بهزیستی شغلی در معلمان دوره متوسطه دوم: نقش

میانجی فرسودگی شغلی و رضایت شغلی

The Study of Structural Relationships of Cognitive Self-Regulation and Occupational Wellbeing in Secondary HighSchool Teachers: Mediating Role of Job- Burnout and Job- Satisfaction

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۱/۲۰، تاریخ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۹۸/۰۴/۱۷، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۹/۱۰

SH.Abkhiz., (M.A.), & F.Michaelimane., (Ph.D)

شهر آبخیز^۱ و فرزانه میکائیلی منبع^۲

چکیده

Abstract

Aim: The aim of the current research was the study of the structural relationships of cognitive self-regulation and occupational-wellbeing with mediating role of job-burnout and job-satisfaction in secondary highschool teachers. **Method:** The research was descriptive, correlational and through structural equation modeling. The research society included 837 people of male and female teachers working in the secondary highschools in Urmia in 2017-2018 academic year that from them 204 people was gained through multistage cluster sampling method. The means included Shultz (2008) Occupational Well-being Scale, Mattern and Bauer (2014) Teacher Cognitive Self-Regulation Questionnair, Maslach Burnout Inventory-Educators Survey(1986), and Judge, Locke, Durham, Kluger (1998) Index of Job Satisfaction, Lim-Ho & Tung-Au (2006) Teacher Satisfaction Scale. the data was analysed by SPSS-22 and AMOS-22 and with structural equations modeling method. **Results:** The results indicated insignificant direct effect of the cognitive self-regulation ($\beta=0.09$, $P=0.398$) and significant indirect effect of it on the occupational well-being and confirmed model after correcting it ($GFI=0.90$, $CFI=0.90$, $RMSEA=0.08$ / $PNFI=0.64$, $PRATIO=0.76$, $R^2=0.77$). **Conclusion:** Regarding the results of the current research, it could be concluded that cognitive self-regulation by decreasing in the job-burnout and increasing in the job-satisfaction has an effect on the improving occupational well-being of the teachers.

Keywords: occupational-wellbeing, cognitive self-regulation, job-satisfaction, job-burnout, teachers.

هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی روابط ساختاری خودتنظیمی شناختی و بهزیستی شغلی با نقش میانجی فرسودگی شغلی و رضایت شغلی معلمان مقطع متوسطه دوم بود. **روش:** نوع پژوهش توصیفی، همبستگی و در قالب مدلسازی روابط ساختاری بود. جامعه پژوهشی شامل ۸۳۷ نفر از معلمان مرد و زن شاغل در مدارس دولتی دوره دوم متوسطه در ارومیه در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ بود که از بین آنان ۲۰۴ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به دست آمد. ابزارهای مورد استفاده شامل پرسشنامه‌های بهزیستی شغلی شولتز (۲۰۰۸)، خودتنظیمی شناختی مترن و باوئر (۲۰۱۴)، پرسشنامه فرسودگی ماسلاچ - نظرسنجی معلمان (۱۹۸۶)، شاخص رضایت شغلی جاج، لاکه، دورهام و کلوگر (۱۹۹۸)، مقیاس رضایت معلم لیم‌هو و تانگ‌آو (۲۰۰۶) بودند. داده‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS-22 و AMOS-22 و به روش مدلسازی معادله ساختاری تحلیل شد. یافته‌ها: یافته‌ها حاکی از غیرمعناداری اثر مستقیم خودتنظیمی شناختی ($\beta=0.09$, $p=0.398$) و معناداری اثر غیرمستقیم آن بر بهزیستی شغلی و تأیید مدل بعد از اصلاح آن بود ($GFI=0.90$, $CFI=0.90$, $RMSEA=0.08$ / $PNFI=0.64$, $PRATIO=0.76$, $R^2=0.77$). **نتیجه‌گیری:** با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که خودتنظیمی شناختی بواسطه کاهش فرسودگی شغلی و افزایش رضایت شغلی بر بهبود بهزیستی شغلی معلمان اثر دارد.

کلیدواژه‌ها: بهزیستی شغلی، خودتنظیمی شناختی، رضایت شغلی، فرسودگی شغلی، معلمان

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

f.michaelimane@urmia.ac.ir

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

مقدمه

بهبودی شغلی^۱ سازه‌ای چندبعدی و برگرفته از حیطه روان‌شناسی سلامت شغلی مثبت است (لکا و هاودمونت^۲، ۲۰۱۰) و از نقطه‌نظر نظریه‌پردازان و پژوهشگران مختلف تعاریف متعددی دارد. بعنوان نمونه، این سازه بصورت غیاب مفاهیم منفی مانند اضطراب و افسردگی (تتریک و لاروکو^۳، ۱۹۸۷) و از سوی دیگر، بصورت حضور مفاهیم مثبت مانند رضایت مرتبط با شغل در نظر گرفته شده است (دانا و گریفین^۴، ۱۹۹۹). ون‌هورن، تاريس، شاوفلی و شرورز^۵ (۲۰۰۴) بهبودی شغلی را بصورت «ارزیابی مثبت‌گونه‌ای که فرد از جوانب مختلف شغل خود شامل ابعاد عاطفی، انگیزشی، رفتاری، شناختی و روان‌تنی انجام می‌دهد» تعریف کرده‌اند (ص. ۳۶۶). در کنار تنوعی از تعاریف و روش‌های سنجش مختلف برای بهبودی شغلی، شولتز^۶ (۲۰۰۸) برای دستیابی به تعریف و ابزار سنجش مناسب برای این سازه، با درپیش گرفتن رویکرد فضیلت‌گرا، نظریه روانشناختی ریف^۷ (۱۹۸۹) را در نظر گرفت. بر این اساس، سازه بهبودی شغلی دارای ۶ مؤلفه است: روابط مثبت سازمانی^۸ (روابطی که افراد با همکاران و مدیران دارند)، خود-پذیرشی حرفه‌ای^۹ (احساس مثبت فرد درباره خود و گذشته‌اش، در قالب خودکارآمدی و عزت نفس بالا)، خودمختاری شغلی^{۱۰} (حق انتخاب داشتن کارکنان در تعیین زمان، مکان و چگونگی انجام کار)، هدف شغلی^{۱۱} (احساس معناداری شغل)، تسلط بر محیط^{۱۲} (دانش و آگاهی نسبت به تقاضاهای شغلی و داشتن مهارت‌های کنترل) و رشد شغلی^{۱۳} (فرصت رشد و پیشرفت شغلی) (شولتز، ۲۰۰۸).

در باب بررسی عوامل مؤثر بر بهبودی شغلی، بر خودتنظیمی^{۱۴} که در نظریه شناختی-اجتماعی بندورا^{۱۵} بخشی از فرایندهای شناختی در سیستم «خود» - شامل باورها، نگرش‌ها، توانایی‌ها و مهارت‌های هر فرد (به نقل از عاشوری، ۱۳۹۰) و برخاسته از ویژگی‌های عاملیت

1. Occupational wellbeing
2. Leka and Houdmont
3. Tetrick, & LaRocco
4. Danna and Griffin
5. Van Horn, Taris, Schaufeli, Schreurs
6. Shultz
7. Ryff
8. Positive Organizational Relationships
9. Professional Self-Acceptance
10. Job Autonomy
11. Job Purpose
12. Environmental mastery
13. Job Growth
14. self-regulation
15. Bandura

بررسی روابط ساختاری خودتنظیمی شناختی و بهزیستی شغلی در معلمان دوره متوسطه دوم: نقش میانجی فرسودگی ...

انسانی (قصدمندی، پیش‌اندیشی، خودواکنشی و خودتأملی) که منجر به نظم‌دهی رفتار انسان می‌شوند (بندورا، ۲۰۰۱؛ ۲۰۰۶) است، تمرکز می‌شود. خودتنظیمی به «افکار، احساسات و اعمال خودتولیدی اشاره می‌کند که برنامه‌ریزی و برای دستیابی به اهداف شخصی بصورت چرخه‌ای مطابقت داده می‌شود» (زیمرن^۱، ۲۰۰۰، ص. ۱۴). در حیطه کار معلّمی نیز خودتنظیمی شناختی^۲ عبارتست از: «فرایندی فعال که معلمان از طریق آن، راهبردهای شناختی- فراشناختی خود را جهت رفتار کاری مؤثر و کارا هدایت و حفظ می‌کنند» و یا «راهبردهایی که معلمان در محیط کاری‌شان اجرا می‌کنند تا به اهداف حرفه‌ای‌شان برسند و بر موانع حرفه‌ای مانند بار کاری زیاد، غلبه کنند» (مترن و باوئر^۳، ۲۰۱۴، ص. ۵۹). در حوزه روان‌شناسی تربیتی مدل جدید خودتنظیمی شناختی توسط مترن و باوئر (۲۰۱۴) با ترکیب نظریه‌های کلاسیک یادگیری خودتنظیمی (پینتریچ^۴، ۲۰۰۰؛ زیمرن، ۲۰۰۰) بصورت فرایند چهار مرحله‌ای برنامه‌ریزی عمل^۵، کنترل عملکرد^۶، خودنظارتی^۷ و خودتأملی^۸ مفهوم‌سازی و عملیاتی‌سازی شده است. آن‌ها نشان دادند که استفاده از راهبردهای خودتنظیمی شناختی در هنگام انجام وظایف بیرون از ساعات کلاسی، می‌تواند بر رضایت شغلی، خستگی هیجانی و در نتیجه بهزیستی شغلی اثر بگذارد. پس یکی از متغیرهای متأثر از خودتنظیمی و مؤثر بر بهزیستی شغلی می‌تواند فرسودگی شغلی^۹ باشد. فرسودگی شغلی «یک نشانگان روانشناختی شامل خستگی هیجانی، مسخ شخصیت و کاهش موفقیت شخصی^{۱۰} است که ممکن است در افرادی که به طریقی با افراد دیگری کار می‌کنند، رخ بدهد» (ماسلاچ، جکسون و لیتز^{۱۱}، ۱۹۹۷، ص. ۱۹۲). می‌توان فرسودگی شغلی معلمان را به این شکل توصیف کرد که «در بعد خستگی هیجانی، معلمان درمی‌یابند که نمی‌توانند همانند سابق، کارشان را درست انجام دهند و احساس بی‌رمقی و ته کشیدن انرژی هیجانی دارند. در بعد مسخ شخصیت، معلمان دیگر نمی‌توانند نسبت به دانش‌آموزان خود احساس مثبتی داشته باشند و برعکس، نگرشی منفی و بی‌تفاوت نسبت به نیاز و احساس دانش‌آموزان دارند. بعد کاهش

1. Zimmerman
2. Cognitive self- regulation
3. Mattern, Bauer
4. Pintrich
5. action planning
6. performance control
7. self-monitoring
8. self-reflection
9. Job-burnout
10. Emotional exhaustion, depersonalization, reduced person accomplishment
11. Maslach; Jackson, & Leiter

موفقیت شخصی (از این موضوع ناشی می‌شود که) اغلب معلمان، با انگیزه کمک به یادگیری، شغل معلّمی را انتخاب می‌کنند و اگر در این راه موفق نشوند، احساس کاهش کارآمدی شخصی خواهند داشت» (ماسلاچ و همکاران، ۱۹۹۷، ص. ۲۰۵). در مدل فرسودگی شغلی ماسلاچ و جکسون (۱۹۹۶) منابع مانند مقابله، حمایت اجتماعی، مهارت، خودمختاری (به نقل از ماسلاچ و گلدبرگ^۱، ۱۹۹۸) و در مدل منابع- تقاضای شغلی ویرایش شده شاولفی و باکر^۲ (۲۰۰۴) و باکر و دمروتی^۳ (۲۰۰۷) منبع شخصی بصورت خودارزیابی مثبت که با مفاهیم تاب‌آوری، خودکارآمدی و توانایی کنترل موفقیت‌آمیز محیط در راستای رسیدن به اهداف، محافظت در برابر شرایط تهدیدآمیز شغلی و تحریک برای رشد و پیشرفت شخصی مرتبط است (به نقل از تاريس، لیزینک و شاولفی^۴، ۲۰۱۷)، نمایشی از عاملیت انسانی بعنوان عاملی تأثیرگذار بر کاهش فرسودگی شغلی و افزایش رضایت شغلی^۵ و در نتیجه بهبود بهزیستی شغلی می‌باشند. افزون بر این، در مدل ترکیبی استرس شغلی (ارزیابی‌ها، اسنادها، انطباق) افراد بسته به نوع رفتار مقابله‌ای متأثر از توانایی خودتنظیمی، یا فشار شغلی و تبعات آن و یا سلامت و بهزیستی شغلی را تجربه خواهند کرد (مک‌کی و پررو^۶، ۲۰۱۴). عبارت دیگر خودتنظیمی می‌تواند فرد را به پیشگیری یا مقابله موفق با فرسودگی شغلی (مطلبی، کیانی (۱۳۹۶) و یا تجربه رضایت شغلی (سهرابی، ۱۳۹۵) سوق دهد. متغیر مورد بحث دیگر رضایت شغلی است.

لنت^۷ (۲۰۰۸) رضایت شغلی را بصورت «حدی را که مردم شغل خود را دوست دارند یا ندارند که شرایط کاری که شغل در آن جا داده شده است، را نیز شامل می‌شود» تعریف کرده است (به نقل از دافی^۸ و لنت، ۲۰۰۹، ص. ۲۱۲). علاوه بر این، رضایت شغلی معلمان عبارتست از: «واکنش عاطفی آن‌ها نسبت به شغل معلّمی و یا تدریس» (اسکالویک^۹ و اسکالویک، ۲۰۱۳، ص. ۲۰۱). در واقع بنا به رویکردهای مختلف، تعاریف متنوعی نیز برای رضایت شغلی آورده شده است. از بین رویکردهای متنوع، به الگوی شناختی- اجتماعی رضایت شغلی با پایه نظریه شناختی اجتماعی بندورا (۱۹۸۶)، اشاره می‌شود. در این الگو مسیرهای مؤثر بر رضایت شغلی عبارتند از؛ شرایط کاری، پیشرفت در هدف، خودکارآمدی، حمایت مرتبط با کارآمدی و هدف و

-
1. Goldberg
 2. Bakker
 3. Demerouti
 4. Leisink
 5. Job-satisfaction
 6. Mackey & Perrewé
 7. Lent
 8. Duffy
 9. Skaalvik

بررسی روابط ساختاری خودتنظیمی شناختی و بهزیستی شغلی در معلمان دوره متوسطه دوم: نقش میانجی فرسودگی ...

صفات شخصیتی (مانند عاطفه مثبت) (لنت و براون^۱، ۲۰۰۶) هدف یکی از متغیرهای کلیدی این الگو است. هدف مفهومی مشترک در همه نظریه‌های خودتنظیمی از جمله نظریه تنظیم هدف (لاکه و لاتهام^۲، ۱۹۹۰، ۲۰۰۲) می‌باشد. مطابق با این نظریه، فرد عامدانه به تنظیم هدف و آگاهانه به فعالیت‌های هم سو با اهدافش توجه می‌کند و برای تلاش و پافشاری در انجام کارها و کسب دانش درباره راهبردهای دستیابی به اهداف انگیزه می‌یابد. با این وجود، کارایی فعالیت تنظیم هدف، به تعیین اهدافی روشن، تعهد به دستیابی به آن‌ها، آگاهی از راهبردهای مؤثر و دریافت بازخورد درباره نحوه پیشروی خود بستگی دارد (به نقل از سیتزمن و الی^۳، ۲۰۱۱). همچنین جهت‌گیری هدف با راهبردهای مقابله‌ای معلم (از نوع مسأله مدار شامل فعالیت‌های مرتبط با خودتنظیمی/هیجانی) رابطه قوی دارد که با اثر بر فرسودگی شغلی و درگیری در کار، بر بهزیستی شغلی اثر دارد (پارکر، مارتین، کولمار و لیم^۴، ۲۰۱۲). درکل، معلمانانی که الگوی خودتنظیمی‌شان در سطح بالا است، رضایت شغلی بیشتری، فرسودگی شغلی کمتر و بهزیستی شغلی بیشتری را تجربه می‌کنند (کلوزمن، کانتر، تراوتوین، لوتکه و باومرت^۵، ۲۰۰۸).

درمجموع، بهزیستی ضعیف کارکنان می‌تواند توجیهی برای کمبود انگیزش دانش‌آموزان برای حضور در مدرسه باشد. بنابراین، سلامت روانی معلمان برای بازده‌های تربیتی، رشد هیجانی - اجتماعی و سلامت روانی دانش‌آموزان اهمیت دارد (کیدگر، بروکمن، تایلینگ، و کمپل^۶، ۲۰۱۶). همچنین، بهزیستی ضعیف با درک استرس‌زایی شغل، نشانه‌های متوسط تا شدید افسردگی و فقدان رضایت شغلی رابطه دارد (راستگو، حرفه دوست و خیرجو، ۱۳۹۵) و در طولانی مدت منجر به اختلال در کیفیت آموزش و کیفیت بازده نظام آموزشی می‌شود (کولومیسچی^۷، ۲۰۱۴). این در حالی است که رویارویی معلمان با مواردی استرس‌زا، مانند تدریس در کلاس، روابط با همکاران و دانش‌آموزان، اهداف و عملکرد، شرایط کاری، بارکاری و کار مدیریتی امری اجتناب‌ناپذیر است. بنابراین، مجهز کردن معلمان به مهارت‌هایی برای نظارت بر حالات درونی و بهزیستی‌شان سودمند بوده و معلمان می‌توانند از توانایی خودمدیریتی و راهبردهای خودتنظیمی به منظور پیشگیری از افت انگیزش و نیز افزایش درگیر شدن در کار و بهزیستی (وینتیلا و ایستریتا^۸، ۲۰۱۴) یا شیوه‌های مرتبط با خودکنترلی در کنار ویژگی‌های شخصیت یا بجای آن‌ها

1. Brown
2. Locke & Latham
3. Sitzmann & Ely
4. Parker, Martin, Colmar & Leim
5. Klusmann, Kunter, Trautwein, Lu'dtke, and Baumert
6. Kidger, Brockman, Tilling, Campbell
7. Colomeischi
8. mnaaaaa& Istrata

(لنت، ۲۰۰۴) بهره ببرند. با این اوصاف، بررسی بهزیستی معلمان ضروری می‌باشد. با این وجود در پژوهش‌ها به بهزیستی شغلی معلمان توجه اندکی شده است. همچنین پژوهش‌های کمی خودتنظیمی‌شناختی را در بافت شغلی بخصوص معلمی بررسی کرده است و در پژوهش حاضر مطالعه متغیر خودتنظیمی‌شناختی با تمرکز بر فعالیت‌های خارج از کلاس (مانند نوشتن طرح درس، طراحی سؤال، اصلاح اوراق امتحانی برای اولین بار در داخل کشور انجام می‌گیرد. افزون بر این، به کمک مدارک موجود از امکان‌پذیر بودن آموزش مهارت خودتنظیمی‌شناختی (مترن، ۲۰۱۴، ۲۰۱۲) و یافته‌های پژوهش حاضر، شرایط تأمل در چگونگی اجرای دوره‌های آموزشی فراهم می‌شود. لذا، یافته‌های این پژوهش می‌تواند خلاء دانشی موجود را پر کند. بر این اساس آیا روابط ساختاری پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤال پژوهشی می‌باشد که: خودتنظیمی‌شناختی، بهزیستی‌شغلی با میانجی‌گری فرسودگی شغلی و رضایت‌شغلی در نمونه معلمان دوره متوسطه دوم مدلی روا است؟ در این راستا مدل مفهومی شکل (۱) پیشنهاد شد.



شکل ۱: مدل مفهومی پیشنهادی

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی با طرح همبستگی در قالب مدلسازی معادله ساختاری بود. جامعه آماری شامل ۸۳۷ نفر از معلمان زن و مرد ارومیه مدرس در مدارس دوره متوسطه دوم دولتی در سال ۱۳۹۶-۱۳۹۷ بود. حجم مناسب از فرمول کوکران ۲۶۴ نفر شد. حجم نمونه حاصل از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای با توزیع ۳۵۰ عدد پرسشنامه، ۲۰۴ نفر بود (نرخ تکمیل ۵۸٪ شد). حجم نمونه مطلوب در این روش حداقل ۲۰۰ نفر است (لوهلین^۱، ۲۰۰۴؛ کومری و لی^۲، ۱۹۹۲، به نقل از قاسمی، ۱۳۹۱).

1. Loehlin
2. Comrey and Lee

ابزارهای اندازه‌گیری

الف) شاخص رضایت شغلی^۱ و مقیاس رضایت معلم^۲، برای اندازه‌گیری متغیر رضایت شغلی از این دو ابزار استفاده شد. شاخص رضایت شغلی نسخه‌ای ۵ گویه‌ای است که توسط جاج، لاکه، دورهام و کلورگر^۳ (۱۹۹۸) با مقیاس پاسخ‌دهی تورستون (۱۰ درجه‌ای) (سوالات ۳ و ۵ نمره معکوس دارند) تهیه شد و پایایی ابزار ۰/۸۸ شد. دافی و لنت (۲۰۰۹) برای مقیاس ۷ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۷ (کاملاً موافق) در نمونه معلمان، پایایی همسانی درونی را ۰/۸۱ آوردند. لیم‌هو و تانگ‌او^۴ (۲۰۰۶) مقیاس رضایت معلم را با مقیاس پاسخ‌دهی ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) ساختند و در کار آنان آلفای کرونباخ ۰/۷۷ شد. در ایران برای اولین بار میکائیلی‌منیع، عاشوری و حسنی (۱۳۹۱)، این دو سنج را ترجمه کردند و آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۴ و ۰/۷۵ شد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این دو سنج به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۷۹ و پایایی کل ابزار رضایت شغلی ۰/۸۸ شد. همچنین تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم روایی مناسب را نشان داد.

ب) مقیاس بهزیستی شغلی^۵، این مقیاس ۵۴ گویه‌ای توسط شولتز (۲۰۰۸) بر اساس مقیاس بهزیستی روانشناختی ریف (۱۹۸۹) و پیشنهادات هینکین (۱۹۹۸) با مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت-از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) تهیه شد. پایایی ابعاد آن از ۰/۷۱ تا ۰/۸۲ شد (شولتز، ۲۰۰۸). در ایران نعمی و پیریایی (۱۳۹۲) برای اولین بار این مقیاس را ترجمه کردند که برطبق آن، ابعاد سنج عبارت است از: خودمختاری در شغل (۱-۹)، تسلط بر محیط (۱۰-۱۸)، رشد شغلی (۱۹-۲۷)، روابط سازمانی مثبت (۲۸-۳۶)، هدفمندی شغلی (۳۷-۴۵) و خود-پذیری حرفه‌ای (۴۶-۵۴). گویه‌های با بار معنایی منفی نمره معکوس دارند. در کار آنان آلفای کرونباخ ۰/۸۵ برای کل مقیاس و برای ابعاد آن از ۰/۷۷ تا ۰/۸۹ شد. در پژوهش حاضر پایایی کل برابر با ۰/۹۰ و برای ابعادها از ۰/۶۲ تا ۰/۷۸ شد. تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم روایی مطلوبی را نشان داد.

ج) پرسشنامه فرسودگی ماسلاچ - نظرسنجی معلمان^۶: این پرسشنامه بر پایه نسخه ۲۲ گویه‌ای پرسشنامه فرسودگی ماسلاچ^۷ تهیه شده و برای اولین بار در سال ۱۹۸۶ در ویرایش دوم کتاب راهنمای پرسشنامه فرسودگی ماسلاچ منتشر شد. مقیاس پاسخ‌دهی هفت درجه‌ای از ۰)

1. Index of Job Satisfaction
2. Teacher Satisfaction Scale(TSS)
3. Judge, Locke, Durham, Kluger
4. Lim-Ho & Tung-Au
5. Occupational Well-being Scale
6. Maslach Burnout Inventory- Educators Survey(MBI-ES)
7. Maslach Burnout Inventory(MBI)

هرگز) تا ۶ (هرروز) است. در پژوهش ایمان-ایسکی و شواب^۱ ۱۹۸۱ در معلمان ماساچوست، آلفای کرونباخ برای خستگی هیجانی ۰/۹۰، مسخ شخصیت ۰/۷۶، کاهش موفقیت شخصی ۰/۷۶ شد (به نقل از ماسلاچ و همکاران، ۱۹۹۷). ابعاد عبارتند از: خستگی هیجانی (۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰) و کاهش موفقیت شخصی با نمره‌گذاری معکوس (۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰) (اکبری، غفارثمر و همکاران، ۱۳۹۰). در ایران برای اولین بار فیلیان (۱۳۷۱) آن را ترجمه کرد و در کار او پایایی کل ۰/۷۸ شد (به نقل از سردارزاده و فراهانی‌مشهدی، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای خستگی هیجانی ۰/۸۴، مسخ شخصیت ۰/۶۷ و کاهش موفقیت شخصی ۰/۷۸ و پایایی کل ۰/۸۷ شد. تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم روایی مطلوبی را نشان داد.

(د) پرسشنامه خودتنظیمی شناختی معلمان^۲: این پرسشنامه توسط مترن و باوئر (۲۰۱۴) با ۱۱ گویه و چهار بعد بمنظور اندازه‌گیری خودتنظیمی شناختی معلمان، تدوین شد. با استفاده از نرم‌افزار Mplus-7011 و مدلسازی معادلات ساختاری مدل عاملی مرتبه دوم تأیید شد (خی‌دو = ۰/۸۸، $P < ۰/۰۰۱$ ، $CFI = ۰/۹۶$ ، $SRMR = ۰/۰۴$ ، $RMSEA = ۰/۰۴$) و آلفای کرونباخ ۰/۷۸ شد (مترن و باوئر، ۲۰۱۴). در پژوهش حاضر از طریق ایمیل با درخواست از پروفسور جوهرانس باوئر^۳ به این پرسشنامه دسترسی یافتیم. پرسشنامه از زبان آلمانی به فارسی ترجمه و بازترجمه گردید. ابعاد عبارتند از: برنامه‌ریزی کارها (۶، ۷)، کنترل عملکرد (۱، ۳، ۵، ۱۰)، خودنظارتی (۸، ۲) و خودتأملی (۴، ۹، ۱۱). مقیاس پاسخ‌دهی ۴ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم) است. روایی محتوایی آن با نظر متخصصان و معلمان بررسی و از محتوای گویه‌ها رفع ابهام شد. پایایی ۰/۸۲ شد. تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم روایی مطلوبی را نشان داد ($\frac{GMIN}{DF} = ۱/۷۵$ ، $CFI = ۰/۹۶$ ، $RMSEA = ۰/۰۴$).

شیوه اجرای پژوهش

پس از اخذ مجوز و اطلاعات لازم از اداره آموزش و پرورش کل و هر دو ناحیه، از بین کل مدارس ارومیه به طور تصادفی ۲۵ مدرسه دولتی دخترانه و پسرانه (خوشه‌ها) انتخاب و پرسشنامه‌ها در هر مدرسه و سپس بین معلمان مدرس توزیع و بعد از یک هفته جمع‌آوری شد. نرم افزار SPSS-22 برای وارد کردن داده‌ها، محاسبه شاخص‌های توصیفی، پایایی ابزارها و بررسی

1. Iman-icki
2. Teacher Cognitive Self-Regulation Questionnaire
3. Johannes Bauer

بررسی روابط ساختاری خودتنظیمی شناختی و بهزیستی شغلی در معلمان دوره متوسطه دوم: نقش میانجی فرسودگی ...

پیش‌فرض‌های روش مدل‌سازی روابط ساختاری، نرم‌افزار AMOS-22 برای تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم (جهت بررسی روایی سازه، برآزش مدل‌های اندازه‌گیری و مدل مفهومی پیشنهادی) و مدل‌سازی معادله ساختاری بعنوان روش آماری (جهت تجزیه و تحلیل سؤال پژوهشی) استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

نمونه شامل ۵۶/۸۶٪ زن و ۴۳/۱۳٪ مرد، با میانگین سنی ۴۴/۲۸، میانگین سابقه تدریس ۲۲ سال، ۴۶/۱٪ مدرک لیسانس، ۵۰/۵٪ مدرک فوق‌لیسانس، ۲/۹٪ مدرک دکترا و ۱ نفر با دو مدرک لیسانس و تقریباً ۹۵/۵۹ درصد متأهل بود. جدول ۱ شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی را ارائه می‌دهد.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی متغیرهای اصلی

متغیرهای پژوهشی	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴
خودتنظیمی شناختی	۳۷/۸۵	۴/۲۲	۱			
رضایت شغلی	۳۹/۰۵	۸/۹	۰/۲۸۶**	۱		
فرسودگی شغلی	۲۳/۹۹	۱۴/۵۶	-۰/۳۲۰**	-۰/۶۳۰**	۱	
بهزیستی شغلی	۱۲۵/۳۸	۱۵/۸۱	۰/۴۲۷**	۰/۴۹۸**	-۰/۶۰۷**	۱

**P < 0/01

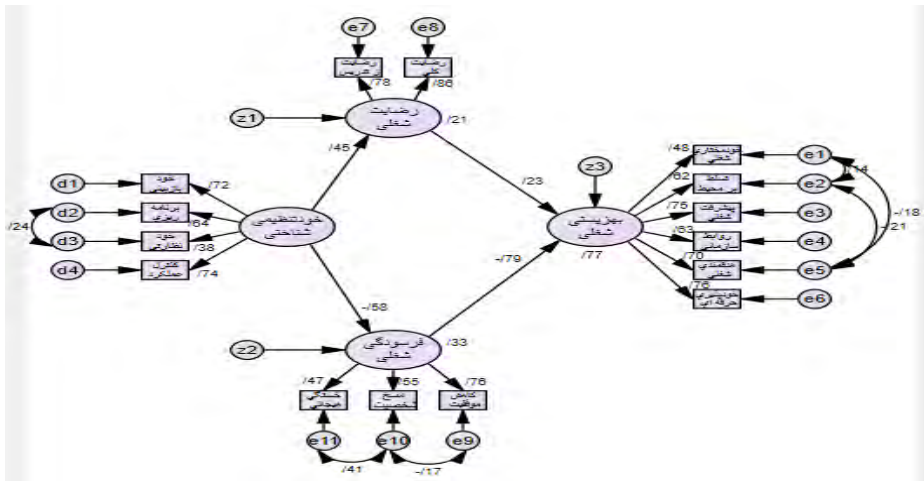
از جدول ۱ چنین برمی‌آید که بهزیستی شغلی قوی‌ترین رابطه را با فرسودگی شغلی و سپس به ترتیب، با رضایت شغلی و خودتنظیمی شناختی دارد (سطح معناداری ۰/۰۰۱). مطابق با مدل پیشنهادی فرض بر اینست که خودتنظیمی شناختی با اثر بر هر یک از متغیرهای فرسودگی شغلی و رضایت شغلی اثرهای غیرمستقیم و به‌تنهایی اثری مستقیم بر بهزیستی شغلی دارد... در ادامه، نتایج بررسی این مسیرهای مفروض ارائه می‌شود.

جدول ۲: ضرایب مسیر در مدل پیشنهادی و نهایی و شاخص‌های برازش کلی

نتیجه		ضریب مسیر در مدل نهایی		ضریب مسیر در مدل پیشنهادی	مسیرهای مفروض
اثر مستقیم دارد		۰/۴۵**		۰/۴۴**	خودتنظیمی شناختی به رضایت شغلی
اثر مستقیم دارد		-۰/۵۸**		-۰/۵۵**	خودتنظیمی شناختی به فرسودگی شغلی
اثر مستقیم ندارد		۰		۰/۰۹	خودتنظیمی شناختی به بهزیستی شغلی
اثر مستقیم دارد		۰/۲۳		۰/۱۹	رضایت شغلی به بهزیستی شغلی
اثر مستقیم دارد		-۰/۷۹**		-۰/۷۳**	فرسودگی شغلی به بهزیستی شغلی
اثر غیر مستقیم دارد		حد پایین	ضریب مسیر	حد بالا	خودتنظیمی شناختی به بهزیستی شغلی (نقش میانجی فرسودگی شغلی)
		۰/۲۷	۰/۴۷**	۰/۶۳	
اثر غیر مستقیم دارد		حد پایین	ضریب مسیر	حد بالا	خودتنظیمی شناختی به بهزیستی شغلی (نقش میانجی رضایت شغلی)
		۰/۱۱	۰/۲۶**	۰/۴۳	
PNFI > ۰/۶۰	GFI	CFI	RMSEA < ۰/۱۰	$2 < \frac{CMIN}{DF} < 3$	شاخص‌های برازش کلی
۰/۶۴	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۰۸	۲/۳۴	مدل نهایی

**P < ۰/۰۱

تنها مسیر مستقیم غیر معنادار، مسیر خودتنظیمی شناختی به بهزیستی شغلی است. پس از بررسی تمام اصلاحات پیشنهادی گام به گام، با حذف آن، تمامی شاخص‌های برازش کلی به سطح مطلوب‌تری رسیدند. از طرفی خروجی بوت‌استرپ با (۹۵٪ اطمینان) برای هر یک از اثرهای غیرمستقیم، معناداری ضرایب مسیر (با سطح معناداری ۰/۰۰۱) را نشان داد (جدول ۲). اعمال اصلاحات، مقدار R^2 مدل را از ۰/۷۳ به ۰/۷۷ افزایش داد که بمعنای قدرت تبیین بالای بهزیستی شغلی با متغیرهای میانجی متأثر از متغیر خودتنظیمی شناختی در پژوهش حاضر است (شکل ۲).



شکل ۲: مدل مفهومی تجربی

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی روابط ساختاری خودتنظیمی شناختی و بهزیستی شغلی با نقش میانجی فرسودگی شغلی و رضایت شغلی در نمونه معلمان دوره متوسطه دوم بود. نتایج نشان داد که اثر مستقیم خودتنظیمی شناختی بر بهزیستی شغلی غیرمعنادار و اثر غیرمستقیم آن با میانجیگری فرسودگی شغلی و رضایت شغلی معنادار است. نتایج با یافته پژوهش‌های اسکارشمیت، کیسچک و فیشر^۱ (۱۹۹۹)، کلوزمن و همکاران (۲۰۰۸)، مترن (۲۰۱۲)، مترن (۲۰۱۴)، مترن و باوئر (۲۰۱۴) مبنی بر معناداری اثر غیرمستقیم خودتنظیمی شناختی بر بهزیستی شغلی بواسطه رضایت شغلی و فرسودگی شغلی همسو است.

در تبیین اثر غیرمستقیم خودتنظیمی شناختی بر بهزیستی شغلی بواسطه فرسودگی شغلی می‌توان گفت خودتنظیمی بعنوان یک راهبرد مقابله‌ای و دانش مهارت‌های مرتبط با فعالیت‌های حرفه‌ای می‌تواند معلمان را برای مقابله با فشار کاری مانند فشار ناشی از مدیریت زمان و برای خودانگیزی و ساختاردهی به شیوه اجرای فعالیت‌های بیرون از مدرسه مرتبط با تدریس، آماده کند (مترن، ۲۰۱۲). راهبردهای خودتنظیمی به معلمان کمک می‌کنند تا کنترل و پیش‌بینی بیشتری را در مورد انجام وظایف خارج از مدرسه اعمال کنند، زیرا آنها با توانایی‌های شخصی و سرعت کارشان آشنا می‌شوند و شیوه‌های کار موفق را مشخص می‌کنند و به این طریق از آسیب تجربه‌هیجانی در امان می‌مانند. درواقع، راهبردهای خودتنظیمی از یک طرف به معلمان کمک

1. Schaarschmidt, Kieschke, & Fischer

می‌کنند تا با پیش‌بینی امور شغلی خود و افزایش حس تسلط و کنترل در وظایف مدرسه رضایت شغلی‌شان بهبود یابد (مترن و باوئر، ۲۰۱۴) و از طرف دیگر، با القای حضور نیرویی درونی و مدیریت نیازها، انتظارات و تقاضاهای شغلی در رویارویی با استرس‌ها (مک‌کی و پروو، ۲۰۱۴) تجربه فرسودگی شغلی‌شان کاهش و در مجموع با بهبود توانایی تسلط بر محیط مطابق با نظریه شولتز (۲۰۰۸) بهزیستی شغلی فرد بهبود یابد. همچنین بنظر می‌رسد خودتنظیمی‌شناختی با اثرگذاری بر ابعاد بهزیستی شغلی ون هورن و همکاران (۲۰۰۴) - بهزیستی رفتاری/ اجتماعی (شامل مسخ شخصیت و شدت روابط اجتماعی) و بهزیستی روان‌تنی (مرتبط با شرایط کاری نامطلوب) و بعد بهزیستی عاطفی این اثر غیر مستقیم را بر بهزیستی شغلی داشته است.

در تبیین معناداری مسیر خودتنظیمی‌شناختی به بهزیستی شغلی بواسطه رضایت شغلی می‌توان گفت اهداف کاری می‌تواند از تأمین نیازهای بقا تا دستیابی به پیامدهای خاص درونی و بیرونی و اهدافی مانند تحقق پتانسیل فرد را در بر بگیرد. نقش اهداف و پیگیری آن‌ها این است که میزانی که افراد خود را متعهد به تمرکز، توجه و تلاش در رسیدن به اهداف کاری‌شان می‌دانند، با رضایت فرد از شغل مرتبط است. علاوه بر این، رفتارهای هدف‌مدار فرصت‌هایی فراهم می‌سازد که عاملیت انسانی در جریان تجربه رضایت از زندگی و رضایت از کار فعال شود. به این صورت که، افراد خود فرصت تنظیم اهداف، کنترل رفتار در جهت رسیدن به آن اهداف و به‌طور کلی باور به نتیجه‌بخش بودن تلاش‌های هدف‌مدارشان را به دست می‌آورند و می‌توانند با تنظیم شرایط، شادکامی‌شان را در مدرسه و بافت‌های دیگر زندگی ارتقاء ببخشند (لنت و براون، ۲۰۰۶). همچنین افراد به کارهایی که حس خوشایند و رضایت را به دنبال دارد، گرایش دارند. بنابراین، زمانی که تجربه احساس رضایت مشروط به دستیابی به اهداف‌شان باشد، به اعمال‌شان جهت داده و خود، انگیزه لازم برای پافشاری بر تلاش‌هایشان را ایجاد می‌کنند (بندورا، ۱۹۹۱) که به موجب آن باورهای خودانگیزی تقویت، اساس احساس عاملیت شخصی تشکیل و ادامه تلاش‌های چرخه‌ای خودتنظیمی و در نهایت، رسیدن به اهداف قوت می‌یابد (زیمرمن، ۲۰۰۰) که بنا به گفته بندورا (۱۹۹۱) رضایت فرد را به همراه می‌آورد. در پیرو این واکنش‌های رضایت از خود، باورهای خودکارآمدی درباره تسلط نهایی بر مهارت انجام کار، جهت‌گیری هدف و علاقه درونی نسبت به وظیفه تقویت می‌شود (زیمرمن، ۲۰۰۰) که در مجموع مشارکت در فعالیت‌های هدفمند شغلی، درک پیشرفت شغلی و خودپذیرشی حرفه‌ای بنا به بهزیستی شغلی شولتز (۲۰۰۸) بهبود بهزیستی شغلی را در پی دارد.

بررسی روابط ساختاری خودتنظیمی شناختی و بهزیستی شغلی در معلمان دوره متوسطه دوم: نقش میانجی فرسودگی ...

در تبیین غیرمعنادار بودن مسیر مستقیم، می‌توان گفت مطابق با نظریه کنترل عمل هک‌هاوزن^۱ (۱۹۹۱) و کوهل^۲ (۱۹۸۴)، در نظام آموزش و پرورش از نوع متمرکز، معلمان تنها در مرحله فرایند پس‌تصمیمی تنظیم اهداف یعنی اهداف فرایندی، از طریق فعالیت‌های ارادی و مرتبط با خودتنظیمی فعالیت دارند (به نقل از پینترچ و شانک^۳، ۱۳۸۶)، بدون آنکه امکان متناسب کردن اهداف با شرایط وجود داشته باشد. اسکالویک و اسکالویک (۲۰۱۵) نیز دریافته‌اند که معلمان معتقدند اهداف آموزشی غالب در مدرسه با ارزش‌ها و باورهای آموزشی خود معلمان مطابقت نداشته و در نتیجه آن‌ها در اجرای برنامه‌ها احساس «جبار» می‌کنند که به عقیده آن‌ها این وضعیت، کمبود خودمختاری و عدم تأثیرگذاری قوه ذهنی معلمان را در حرفه معلمی منعکس می‌کند. در این راستا، اسکالویک و اسکالویک (۲۰۱۴) حس خودمختاری معلم را بصورت «آزادی در انتخاب اهداف، روش‌های تدریس و راهبردهای آموزشی هم‌ساز با باورها و ارزش‌های آموزشی شخصی معلم» تعریف می‌کنند (ص. ۶۹). عبارتی دیگر، در این نوع نظام، تدوین‌گران برنامه درسی به جای اینکه خبرگان آشنا به محیط و شرایط باشند، قشر متخصصان دانشگاهی هستند (امین‌خندقی و گودرزی، ۱۳۹۰). پس، معلمان بهره‌مند از مهارت‌های خودتنظیمی باید قادر باشند که اهدافی واقعی را با احتساب توانایی‌ها و محدودیت‌هایشان برای کنار آمدن با وظایف مشمول، تنظیم نمایند (مترن، ۲۰۱۴). عدم تنظیم اهداف فرایندی کارا که متناسب با شرایط و در عین حال هم‌سو با اهداف فرآورده‌ای از پیش تعیین شده باشد، انگیزش معلمان را برای شناسایی اصلاحات و تغییرات لازم و اعمال آن‌ها که در مرحله خودنظارتی اتفاق می‌افتد، کاهش می‌دهد.

با توجه به اینکه، جامعه آماری پژوهش حاضر معلمان مقطع دوره متوسطه دوم بود، لازم است تعمیم نتایج برای معلمان سایر مقاطع با احتیاط صورت گیرد. بنا به یافته سؤال پژوهشی که خودتنظیمی شناختی با تأثیر بر رضایت‌شغلی و فرسودگی شغلی، می‌تواند اثری علی بر بهزیستی شغلی داشته باشد، اجرای دوره‌های آموزشی برای خودتنظیمی شناختی دانشجو معلمان یا معلمان سال‌های اولیه تدریس جهت بهره‌مندی از آثار مفید آن پیشنهاد می‌شود. همچنین، پیشنهاد می‌شود این پژوهش به همراه متغیرهای منابع شخصی (مانند ویژگی‌های شخصیتی / یا انگیزشی مانند خودکارآمدی) و متغیرهای سازمانی تکرار شود. در پایان از کادر اداری مدارس و معلمان بزرگوار و همه عزیزانی که در اجرای پژوهش حاضر همکاری نمودند، نهایت سپاسگزاری می‌شود.

-
1. Heckhausen
 2. Kuhl
 3. schunk

منابع

- اکبری، رامین؛ غفار ثمر، رضا؛ کیانی، غلامرضا و اقتصاد، احمد رضا (۱۳۹۰). *اعتبار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه فرسودگی شغلی ماسلاچ (نسخه فارسی)*. فصلنامه دانش و تندرستی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی شاهرود، ۶ (۳).
- امین خندقی، مقصود و گودرزی، محمدعلی (۱۳۹۰). *طراحی نظام برنامه ریزی درسی منطقه‌ای برای آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران*. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۶ (۲۳)، ۱۰۹-۷۶. پینتریچ، پال آر. و شانک دیل اچ. (۲۰۰۲). *انگیزش در تعلیم و تربیت: نظریه‌ها، تحقیقات و راهکارها*. ترجمه: مهرناز شهرآرای، تهران: علم، ۱۳۸۶.
- راستگو، ناهید؛ حرفه دوست، منصور و خیرجو، اسماعیل (۱۳۹۵). *اثربخشی آموزش گروهی ذهن آگاهی بر فرسودگی شغلی، رضایت شغلی و برخی نشانگان آسیب شناسی روانی معلمان*. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۴ (۷)، ۱۹۸-۱۷۹.
- سردارزاده، فرشته؛ ژیان باقری، معصومه؛ فراهانی‌مشهدی، ملکه (۱۳۹۵). *نقش تاب‌آوری در کاهش استرس شغلی و فرسودگی کارمندان طرح اقماری شرکت نفت فلات قاره ایران*. مجله روان‌شناسی و روان پزشکی شناخت، ۳ (۴)، ۶۱-۷۷.
- سهرابی، گلناز (۱۳۹۵). *بررسی رابطه سبک‌های اسناد، هوش هیجانی و خودتنظیمی با رضایت شغلی و رضایت از زندگی در زنان معلم در آموزش و پرورش شهر کرمانشاه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد گروه روان‌شناسی، دانشگاه رازی.
- قاسمی، وحید (۱۳۹۰). *برآورد حجم بهینه نمونه در مدل‌های معادله ساختاری و ارزیابی کفایت آن برای پژوهشگران اجتماعی*. جامعه‌شناسی ایران، ۱۲ (۴)، ۱-۱۷.
- عاشوری، مجتبی (۱۳۹۰). *بررسی مدل شناختی-اجتماعی رضایت شغلی دوره متوسطه شهر ارومیه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه.
- مطلبی، کبری و کیانی، قمر (۱۳۹۶). *رابطه فرسودگی شغلی با سلامت روان معلمان مدارس استثنایی: نقش میانجی مشارکت شغلی*. نشریه مدیریت ارتقای سلامت، ۷ (۶)، ۶۰-۵۲.
- میکائیلی منبع، فرزانه؛ عاشوری، مجتبی؛ حسینی، محمد (۱۳۹۱). *آزمون الگوی شناختی-اجتماعی رضایت شغلی معلمان مقطع متوسطه شهر ارومیه*. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۱ (۴۴)، ۷-۳۱.
- نعامی، عبدالزهر؛ پیریایی، صالحه (۱۳۹۲). *نقش موفقیت شغلی ادراک شده در پیش‌بینی بهزیستی شغلی در کارکنان یک شرکت صنعتی*. علوم رفتاری، ۷ (۴)، ۳۱۵-۳۲۰.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation, *Organizational Behavior and Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura A. (2001). SOCIAL COGNITIVE THEORY: An Agentic Perspective. *Annu. Rev. Psychol*, 52, 1-26.
- Bandura A. (2006). Toward a psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological science*, 1, (2), 164-180.

- Colomeischi A. A. (2014). Teachers' Burnout in Relation with Their Emotional Intelligence and Personality Traits. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 180, 1061-1073.
- Danna, K., & Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature, *Journal of Management*, 25, 357-384.
- Duffy, R. D; Lent, R. W.(2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of vocational behavior*.75, 212-223
- Judge T. A; Locke E. A; Durham C. C; Kluger A. N. (1998). Dispositional Effects on Job and Life Satisfaction: The Role of Core Evaluations. *Journal of Applied Psychology*. 83 (1), 17-34.
- Leka S., & Houdmont J. (2010). An Introduction to Occupational Health Psychology. In Stravroula Leka, & Jonathan Houdmont (Eds.), *Occupational Health Psychology* (PP. 1-31). BlackWell Publishing LTD.
- 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., & Brown S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view, *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236-247.
- Kidger, J; Brockman R; Tilling, K; Campbell R; Ford, T; Araya, R; King M; Gunnell D. (2016). Teachers' Wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*, 192, 76-82.
- Klusmann, U; Kunter, M; Trautwein, U; Lüdtke, O; Baumert, J. (2008). Teachers' Occupational Well-being and Quality of Instruction: The Important Role of Self-Regulatory Patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 702-715.
- Lim-Ho, C. & Tung-Au, W. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 172-185.
- Maslach, C. & Jackson S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *JOURNAL OF OCCUPATIONAL BEHAVIOUR*, 2, 99-113.
- Maslach, C; Jackson S. E., & Leiter, M. P. (1997). *The Maslach Burnout Inventory Manual* (3d ed.).
- Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and preventive psychology*.7, 63-74.
- Mackey, J. D., & Perrewe P. L. (2014). The AAA (appraisals, attributions, adaptation) Model of job Stress. *Organizational Psychology Review*, 4(3), 258-278.
- Mattern, J. (2012). Selbstregulation im Lehrerberuf: Entwicklung eines Trainings für angehende Lehrkräfte (Teacher Self-Regulation: Development of a Training Program for Pre-Service Teachers). *Unterrichtswissenschaft*, 40, 156-173.
- Mattern, J. (2014). Hilft Selbstregulation bei der Unterrichtsvorbereitung? Studien zur Relevanz und Förderung von Selbstregulation in der Lehrerbildung (Does self-regulation help with lesson preparation? Studies on the relevance and promotion of self-regulation in teacher education) (Doctoral thesis, the faculty TUM School of Education of the Technical University of Munich).
- Mattern, J., & Bauer, J. (2014). Does teacher's cognition self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*, 43, 58-68.

- Parker, P. D; Martin, A. J; Colmar, S., & Leim, G. A. (2012). Teachers' Workplace Well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28, 503-513.
- Pintrich, P. R. (2000). THE ROLE OF GOAL ORIENTATION IN SELF-REGULATED LEARNING. *Handbook of self-regulation*. Chapter 14.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness Is Everything, Or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.
- Schaarschmidt, U; Kieschke, U., & Fischer, A. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf [Patterns of teachers' occupational stress]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (46), 44–268.
- Shultz, M. (2008). Occupational Well-being: The development of a theory a measure (AN ABSTRACT OF A DOCTORAL DISSERTATION OF PHILOSOPHY), Manhattan, Kansas university.
- Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A Meta- Analysis of Self Regulated Learning in Work-Related Training and Educational Attainment: What We Know and What Where We Need to Go. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421-492.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What Do Teachers Say?. *International Education Studies*, 8 (3), 181-192.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self- efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology and Marketing*, 114, (1), 68-77.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 62, 199-209.
- Taris, T. W; Leisink, P. L. M., & Schaufeli, W. B. (2017). Applying Occupational Health Theories to Educator Stress: Contribution of the Job Demands-Resources Model. In McIntyre, Teresa Mendonça, McIntyre, Scott E., Francis, David J. (Eds.), *Educator Stress, Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being* (PP. 237-260). © Springer International Publishing AG 2017.
- Tetrick, L. E., & LaRocco, J. M. (1987). Understanding, prediction, and control as moderators of the relationships between perceived stress, satisfaction, and psychological well-being. *Journal of Applied Psychology*, 72, 538-543.
- Van Horn, J. E; Taris, T. W; Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2004). The structure of occupational well- being: A study among Dutch teachers. *Journal of occupational and organizational Psychology*. 77, 365-375.
- Vintilă a, M., & Istrata, D. (2014). Improving the Skills For True Wellbeing of Adult Educators and Learners, Procedia. *Social and Behavioral Sciences*. 142 , 610 – 615.
- Zimmerman B. J. (2000). Attaining self- regulation a social cognitive perspective. *Handbook of self-regulation*. PP. 13-39.