

مقایسه تأثیر شیوه استخدام معلمان بر میزان رضایت شغلی آنان؛ تجربه جذب از طریق کنکور سراسری یا آزمون استخدامی^۱

حمید رفیعی افوسی^۲، فاطمه خالوندی^۳

چکیده

شهر اصفهان بوده است. تعداد ۱۲۰ نفر شامل ۶۱ نومعلم فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان و ۵۹ نومعلم جذب شده از طریق آزمون استخدامی با روش سرشماری به عنوان نمونه مورد مطالعه انتخاب شدند. جهت بررسی رضایت شغلی از پرسش‌نامه استاندارد بری فیلد و روث (۱۹۵۱) استفاده شد. پایایی پرسشنامه با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه شد و روایی با نظر متخصصان تأیید شد. نتایج تحلیل واریانس دوره‌ها نشان داد که میزان رضایت شغلی نومعلمان جذب شده از دوره تربیت معلم ۴ ساله دانشگاه فرهنگیان، نسبت به نومعلمان جذب شده از طریق آزمون استخدامی بیشتر است.

واژگان کلیدی: دوره چهار ساله تربیت معلم، رضایت شغلی، دانشگاه فرهنگیان، آزمون استخدامی، علی-مقایسه‌ای.

تعلیم و تربیت یکی از مهمترین نهادهای اجتماعی است که پیشرفت جامعه به سمت آرمان‌ها به آن وابسته است. در میان مؤلفه‌های نظام تعلیم و تربیت، معلم نقش کانونی را بر عهده دارد. به همین دلیل بررسی عوامل موثر بر رضایت شغلی معلم به عنوان یکی از عناصر کیفیت بخش به عملکرد وی، قابل توجه است که شیوه استخدام معلمان یکی از این عوامل است. هدف این پژوهش، مقایسه تأثیر شیوه‌های جذب و استخدام معلم بر میزان رضایت شغلی بوده است. به این منظور، رضایت شغلی نومعلمان جذب شده از طریق دوره‌های چهار ساله تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان، با نومعلمان جذب شده از مسیر آزمون استخدامی با یکدیگر مقایسه شدند. پژوهش حاضر، کاربردی است و با روش علی-مقایسه‌ای انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه معلمان جدیدالورود با ۱ تا ۵ سال سابقه تدریس در

۱. تاریخ وصول: ۱۴۰۰/۱۱/۰۶

تأیید نهایی: ۱۴۰۱/۱۱/۱۸

۲. کارشناسی ارشد، مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران، ایران (نویسنده مسئول) afos3002@gmail.com

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران، ایران

Comparing the Effectiveness of Teachers' Employment Methods with Their Job Satisfaction; Recruitment Experience Through the National Entrance Exam or the Employment Test

Abstract

Education is one of the most important social institutions on which the progress of society towards ideals depends on it. Among the components of the education system, the teacher plays a central role. Therefore, the study of effective factors in teacher job satisfaction as one of the quality-enhancing elements of his performance is significant that the method of recruitment and employing teachers is one of these factors. This study aimed to compare the effect of teacher recruitment and employment methods on job satisfaction. Thus, job satisfaction of new teachers recruited through four-year teacher training courses at Farhangīān University were compared with new teachers recruited through the recruitment test. The present study was applied, and the research method was causal-comparative. The research population included all new teachers with 1 to 5 years of teaching experience in

Isfahan and from which 120 people, including 61 graduate teachers of Farhangīān University and 59 new teachers recruited through the employment test was selected by the census method as the research sample. The Barry Field and Ruth (1951) standard questionnaire was used to assess the job satisfaction. Chronbach's alpha was used to examine the questionnaire's reliability ($\alpha = 0.86$), and its validity was confirmed by experts. The results of two-way analysis of variance showed that the level of job satisfaction of new teachers recruited from the 4-year teacher training course of Farhangīān University is higher than the number of new teachers recruited through the recruitment test.

Keywords: Teacher Training, Job Satisfaction, Farhangīān University, Recruitment exam, Comparative causal

مقدمه

آموزش و پرورش یکی از مهمترین و موثرترین نظام‌های اجتماعی است که در زندگی بشر نقش جدی دارد. مردم سراسر دنیا، بر اهمیت نقش قدرتمند و حیاتی سیستم آموزش و پرورش در قرن بیست و یکم تأکید داشته و مفاهیمی همچون توسعه پایدار، متأثر از نقش اساسی آموزش و پرورش در زندگی و آینده جامعه است (Michelsen & Wells, 2017). در کشور ایران نیز، تعلیم و تربیت از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌باشد و وزارت آموزش و پرورش در حکم مهمترین نهاد و متولی فرآیند تعلیم و تربیت در همهٔ ساحت‌های تربیتی، قوام‌بخش فرهنگ عمومی و تعالی‌بخش جامعه اسلامی براساس نظام معیار عنوان شده است (شورای انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). از طرف دیگر، محققان معتقدند که معلم به عنوان مهم‌ترین عنصر این نظام، نقشی بسیار جدی در کیفیت آن داشته و به عبارتی کیفیت عملکرد اوست که کیفیت نظام آموزشی را تضمین و محقق می‌سازد (Coffman, 2013). آنچه به طور گسترده پذیرفته شده این است که معلمان و کیفیت آن‌ها، عامل مهمی در فرآیند یادگیری و نتایج یادگیری دانش‌آموزان می‌باشد و با توجه به اینکه کمبود معلم باکیفیت، یک مشکل بین‌المللی است، تلاش برای نگه‌داشت معلمان با کیفیت، درخور توجه بیشتر می‌باشد (Toropova et al., 2021).

یکی از عوامل مؤثر بر نگه‌داشت نیروی انسانی در سازمان، رضایت شغلی است. رضایت شغلی یکی از مفاهیم پرکاربرد در روانشناسی صنعتی و سازمانی می‌باشد که به طور گسترده مورد بررسی قرار گرفته و عبارت است از دوست داشتنِ وظایف مربوط به یک شغل، شرایطی که شغل در آن انجام می‌گیرد، و پاداشی که برای آن دریافت می‌شود (گودرزی، ۱۳۹۰). برای تعیین میزان رضایت کارکنان از کار، پنج بُعد: خود شغل، مدیریت، حقوق، ترفیع و شرکای کاری از اهمیت برخوردار است. رضایت شغلی به گفتهٔ بسیاری از کارشناسان، یکی از چالش‌برانگیزترین مفاهیم سازمانی و پایهٔ بسیاری از سیاست‌ها و خط‌مشی‌های مدیریتی برای افزایش بهره‌وری و کارآیی سازمان می‌باشد (سیفی و اسدی، ۱۳۹۵).

رضایت شغلی به نوع شغل وابستگی بسیاری داشته و در حقیقت احساسی است که شخص نسبت به حرفهٔ خود دارد (Inayat & JahanzebKhan, 2021). این احساس، از عوامل مهم موفقیت بوده و عاملی است که به افزایش بهره‌وری، کارآیی و نیز رضایت فرد می‌انجامد. به عبارت دیگر، رضایت شغلی، عاملی مؤثر و مهم در بقا، علاقه، رشد و افزایش کارآیی شخص در یک حرفه است و زمانی حاصل می‌شود که میزان قابل توجهی از نیازهای

فرد در شغلیش برآورده شود (عیدی و همکاران، ۱۳۹۴). مفهوم رضایت شغلی کارکنان در ادبیات روابط انسانی و رفتار سازمانی، آن‌چنان حائز اهمیت است که محققان، از زوایای مختلف، پیش‌بینی‌کننده‌های این سازه کلیدی را مورد بررسی قرار داده‌اند. به عبارت دیگر، رضایت شغلی، عامل مهمی است که بر تعهد و اشتیاق کارکنان تأثیر می‌گذارد و فقدان آن می‌تواند به افزایش غیبت یا استعفای کارکنان سازمان منجر شود (Elssadig, 2021).

از طرف دیگر، باید توجه داشت که در بسیاری از کشورها، تنش فزاینده‌ای در بازار کار معلمان وجود دارد که منجر به کمبود معلم باکیفیت می‌شود (Ortan et al., 2021). در نتیجه، با عنایت به این‌که افزایش نرخ خروج معلمان و متعاقب آن کمبود معلمان واجد شرایط یک نگرانی فزاینده در سطح بین‌المللی می‌باشد، توجه به مسئله رضایت شغلی، اهمیت پیدا کرده است. خروج معلم، شامل مفاهیم مرتبط با مهاجرت و فرسودگی معلم می‌باشد که در آن، مقصود از مهاجرت معلمان، رفتن آن‌ها به ادارات یا مدارس دیگر توصیف می‌شود و فرسودگی، مربوط به معلمانی است که به طور کلی حرفه معلمی را ترک می‌کنند. از جمله دلایل پدید آمدن چنین رخدادی، شرایط نامناسب کاری است که وضعیت این حرفه را تضعیف می‌کند و جذب معلمان جدید را نیز دشوار می‌سازد. در چنین موقعیتی، تا زمانی که تعداد زیادی از معلمان جدید از وضعیت حرفه‌ای و محیط کاری خود ناراضی هستند، استخدام معلمان بیشتر هم نمی‌تواند مشکل ترک خدمت را حل کند (Toropova et al., 2021). در مجموع و از آنجایی که رضایت شغلی، عاملی است که بر استعفا و ترک شغل معلمان نیز تأثیرگذار می‌باشد (Li et al., 2021)، توجه به این مسئله از اهمیت بالایی برخوردار است و رضایت شغلی معلمان، پیامدهای مهم و گسترده‌ای دارد. یافته‌های پژوهش‌ها حکایت از آن دارد که نه تنها رضایت شغلی رابطه نزدیکی با کیفیت و حفظ معلم دارد، بلکه به رفاه معلمان و دانش‌آموزان آن‌ها، انسجام کلی مدرسه و ارتقا سطح حرفه معلمی نیز کمک می‌کند (Toropova et al., 2021). بنابراین، نکته قابل توجه این است که با وجود آن که کمبود معلم یک مشکل بین‌المللی می‌باشد، اما رضایت شغلی از مؤلفه‌های مهم و تأثیرگذاری است که در ماندگاری نیروی کار و جبران کمبود معلم، نقش بسزایی دارد.

شواهدی وجود دارد که معلمان راضی، کمتر مستعد استرس و فرسودگی شغلی هستند و دانش‌آموزان نسبت به معلمانی که از رضایت شغلی بیشتری برخوردار هستند، احساس بهتری دارند. از سوی دیگر، معلمان راضی، کیفیت آموزشی بالاتر و پشتیبانی یادگیری بهتری را برای دانش‌آموزان خود فراهم ساخته و تعهد شغلی آنان قوی‌تری است و کمتر مستعد ترک این حرفه هستند (Toropova et al., 2021). به عبارت دیگر، معلمانی که رضایت شغلی بالایی دارند، یک وضعیت عاطفی مثبت را تجربه می‌کنند که ناشی از قدردانی شخصی از حرفه شغلی خود است. معلمانی که سطح رضایت شغلی بالایی دارند نسبت به معلمانی که رضایت شغلی سطح پایینی دارند، در ارتقای عملکرد دانش‌آموزان مؤثرتر هستند. مطالعات انجام شده توسط (Roszi et al., 2021)، (Mohd Noh et al., 2021)، (Yusaini et al., 2021)، (Een et al., 2021)، (Nik et al., 2021)، (Rosnee et al., 2021) نشان می‌دهد که بهزیستی معلمان می‌تواند انگیزه معلمان را در انجام وظایف افزایش دهد. نتایج پژوهش (Li et al., 2020)، نشان می‌دهد که (۱) توانمندسازی معلم و رضایت شغلی وی، جو سازمانی را پیش‌بینی می‌کند، (۲) توانمندسازی معلم، رضایت شغلی معلم را پیش‌بینی می‌کند و (۳) رضایت شغلی تا حدی واسطه ارتباط بین توانمندسازی معلم و جو سازمانی است. از سوی دیگر، تحقیقات روانشناسی سازمانی تأیید می‌کند که توانمندسازی، کارکنان را قادر می‌سازد تا احساس مراقبت و حمایت کنند و فاصله قدرت بین مافوق و زیردستان را کاهش می‌دهد (Li et al., 2020). نتایج مطالعات حاکی از آن است که معلمان با سطوح بالایی از رضایت شغلی، به احتمال زیاد، در کار خود احساس مشارکت دارند و این باعث می‌شود که برای ادامه کار در مدارس احساس راحتی کنند. این دسته از معلمان که از رضایت شغلی بالایی برخوردار هستند، در اجرای برنامه‌های مدرسه و آموزش و پرورش و کمک به دستیابی به اهداف و مقاصد سازمانی همکاری وافر دارند (Wang, et al., 2022).

از میان پیش‌بینی‌کننده‌های متعدد، رضایت شغلی معمولاً به عنوان یکی از قوی‌ترین متغیرهای نگرشی در پیش‌بینی سطح تعهد سازمانی معلمان گزارش می‌شود. رضایت شغلی معلمان تحت تأثیر چندین عامل درونی و بیرونی مثل انصاف سازمانی، اعتماد و پاداش است و با ادراک معلمان از عدالت در محیط کار مرتبط می‌باشد. این احساس انصاف که به عنوان

انصاف سازمانی نیز شناخته می‌شود، به رضایت و عملکرد بهتر فرد در کار منجر می‌شود (Fung et al., 2021). از سوی دیگر، رضایت شغلی، نقش مهمی در تقویت تأثیر مثبت تعامل شغلی، رهبری، جو یادگیری، فرهنگ سازمانی، حمایت سازمانی، جو مدرسه، تعادل بین کار و زندگی با تعهد سازمانی مریبان دارد (Ashraf et al, 2020). از سوی دیگر، خودکارآمدی معلم، تأثیر شرایط کاری استرس‌زا را بر تعهد شغلی معلم تعدیل می‌کند. Collie et al., (2012) در مطالعه‌ای در مورد روابط بین استرس معلم، خودکارآمدی و رضایت شغلی معلمان کانادایی نشان دادند که وقتی شرایط کاری پر استرس همراه با احساس قوی خودکارآمدی معلم باشد، به عنوان چالشی در نظر گرفته می‌شود که می‌توان بر آن غلبه کرد و در نتیجه بر رضایت شغلی تأثیر منفی نمی‌گذارد. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که سطح خودکارآمدی معلمان برای معلمان بی‌تجربه پایین، برای معلمان نیمه‌حرفه‌ای در اوج، و برای معلمان در مرحله پیش از بازنشستگی، رو به کاهش است (Toropova et al., 2021). خودکارآمدی، ارتقاء، رفتار مثبت دانش‌آموز، و شرایط کاری، تأثیر معناداری بر رضایت شغلی دارند. این عوامل بر رضایت شغلی و رفاه در حرفه معلمی تأثیر می‌گذارند؛ زیرا محیط کاری مثبتی را تضمین می‌کنند که در آن، معلمان و دانش‌آموزان شکوفا می‌شوند. بنابراین به سطوح بالاتری از مشارکت معلمان، دانش‌آموزان و والدین منجر می‌شود. یک محیط کار کارآمد؛ فرسایش، فرسودگی شغلی، خستگی عاطفی، و جابجایی معلم را کاهش می‌دهد در حالی که رضایت شغلی، رفاه معلم و نرخ ماندگاری او را افزایش می‌دهد (Ortan et al., 2021).

از متغیرهای مؤثر دیگر در رضایت شغلی معلمان، تجربه تدریس است. تحقیقات در مورد اثرات تجربه تدریس بر رضایت شغلی معلمان، هنوز نتایج متناقضی را نشان می‌دهد که احتمالاً به ویژگی‌های خاص مدارس در کشورهای مختلف و همچنین شرایط بازار کار معلمان در آن کشورها بستگی دارد (Kukla, 2021). علاوه بر این، شمار زیادی از شواهد بین‌المللی نشان می‌دهد که روابط بین تجربه تدریس و رضایت شغلی، از یک الگوی غیرخطی پیروی می‌کند. در مقابل، تحقیق در مورد ارتباط بین میزان صلاحیت‌های معلمان و شرکت آن‌ها در دوره‌های تربیت معلم و رضایت شغلی، نتایج متفاوتی را نشان می‌دهد. به عبارت دیگر، یافته‌های پژوهش‌های بین‌المللی، حاکی از ارتباط مثبت و



معناداری بین توسعه حرفه‌ای معلمان و رضایت شغلی آنان است (Sims, 2018)، (Ma Liu & Ramsey, 2008). (Kraft et al., 2021) & MacMillan, 1999) خودکارآمدی، تعهد و رضایت شغلی معلمان را حاصل صلاحیت حرفه‌ای و میزان برخورداری معلمان از مهارت‌های اصلی معلمی می‌دانند. (Dong et al., 2021) پژوهشی، آموزش معلمان را از مهمترین عوامل مؤثر بر رضایت شغلی آنان می‌دانند و بر ضرورت شکل‌گیری صلاحیت‌های حرفه‌ای در آنها تأکید می‌کنند. (Wang & Mat, 2022) نیز در پژوهش خود، توسعه حرفه‌ای معلمان را مهم دانسته و شیوه تربیت و آموزش معلمان را به عنوان کلید افزایش رضایت شغلی معرفی می‌کنند. به عبارتی، دوره‌های تربیت معلم و ارتقای صلاحیت‌های معلمی، نقش مهمی در این حوزه ایفا می‌کند. در مجموع، در سازمان آموزش و پرورش نیز می‌توان انتظار داشت معلمانی که از رضایت بیشتری برخوردار هستند بتوانند خواسته‌های شغلی^۴ (انتظارات شغلی) بیشتری را بپذیرند و با خستگی عاطفی کمتری مواجه شوند و اثرات مثبت بیشتری بر دانش‌آموزان خود بگذارند (Liliu et al., 2021). پژوهش‌ها نشان می‌دهد معلمانی که از رضایت شغلی بالایی برخوردار می‌باشند، در ارتقای عملکرد دانش‌آموزان مؤثرتر هستند (Fung & Norizan, 2022) و رضایت شغلی معلمان و فرهنگ مدرسه، رابطه مثبتی با رشد خواندن دانش‌آموزان و پیشرفت آن‌ها در درس ریاضی دارد. (Li & Yu, 2022)

(Li & Yu, 2022) همچنین به این نتیجه رسیدند که رضایت شغلی، تأثیر مهمی بر فرهنگ مدرسه، آموزش زبان، پیشرفت‌ها و دستاوردهای تحصیلی دانش‌آموزان می‌گذارد و تأثیر بسیاری در ارائه عملکردهای حرفه‌ای کارآمدتر، ایجاد نگرش مثبت نسبت به کار و زندگی، و اجرای برنامه‌های خاص ایفا می‌کند. تردیدی نیست که موفقیت حاصل از تلاش در کار، باعث ایجاد حس رضایت خواهد شد. معلمان بزرگ و باهوش که از مهارت‌های بالایی برخوردار هستند و آموزش‌های خوبی دیده‌اند، معمولاً از کار خود رضایت دارند (Farah et al., 2021). همچنین، تنوع مهارت‌ها تأثیر زیادی بر رضایت شغلی دارد؛ به این معنا که هر چه تنوع مهارت‌هایی که معلمان می‌توانند در کار خود به کار ببرند بیشتر باشد، سطح

رضایت آن‌ها بیشتر می‌شود (Elssadig et al., 2021). این مسئله نشان می‌دهد که میزان آموزش معلمان بر رضایت شغلی آنان مؤثر است.

با توجه به این‌که شیوه تربیت و آموزش کارکنان و سرمایه‌گذاری در توسعه حرفه‌ای مستمر آن‌ها، غالباً به عنوان کلید افزایش رضایت شغلی و تعهد سازمانی کارکنان سازمان‌ها مطرح شده است (Wang & Mat, 2022)، در نظام تعلیم و تربیت نیز، شیوه تربیت و جذب معلمان، از عوامل مهم و مؤثر بر رضایت شغلی آنان است. اگر چه جذب معلم به عنوان یکی از جنبه‌های مهم نظام آموزش معلمان در بسیاری از کشورها تلقی می‌شود، با این حال، سؤال‌های در خور توجهی در خصوص این‌که کدام شیوه تربیت معلم در ارتقای مهارت‌های معلمان و میزان صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان مؤثر است، همچنان مطرح می‌باشد (Reeves et al., 2022). بر این اساس، دگرگونی در نظام‌های آموزشی به ویژه تربیت معلم در بسیاری از کشورها آغاز شده و در کشور ما نیز اراده نظام، بر تغییر بنیادین آموزش و پرورش قرار گرفته و اسناد تحولی تدوین و تصویب شده است (سمیعی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۵).

بر این اساس به نظر می‌رسد که توجه به تربیت معلم شایسته و متعهد است که می‌تواند در کنار رفاه شغلی بر رضایت شغلی معلمان مؤثر بوده و اسباب نگهداشت نیروی انسانی را فراهم آورد. اما اختلاف نظر پیرامون نهاد صلاحیت‌دار تربیت معلم و شیوه‌های مطلوب تربیت معلم، متولیان امر را دچار سردرگمی کرده است؛ به نحوی که رویکردهای متفاوتی در میان آن‌ها دیده می‌شود. گروهی اعتقاد دارند که به دلیل گسترش دانشگاه‌ها و مراکز عالی کشور و افزایش فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های کشور و تصویب به کارگیری معلمان دارای درجه کارشناسی و کارشناسی ارشد در دوره ابتدایی و کارشناسی ارشد در دوره‌های راهنمایی و متوسطه در هیأت دولت و قانون مدیریت خدمات کشوری در سال ۱۳۶۸، لازم است آموزگاران و دبیران مورد نیاز دوره‌های مختلف تحصیلی وزارت آموزش و پرورش از میان فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های کشور و با گذراندن دوره‌های یکساله یا دو ساله مهارت‌های تعلیم و تربیت تأمین گردند. از سوی دیگر، گروه دوم معتقدند که معلمی امری است حرفه‌ای و تخصصی و معلمان باید دارای صلاحیت‌های عمومی (اخلاقی، مذهبی، روانی و جسمانی) و صلاحیت‌های حرفه‌ای و تخصصی باشند. این معلمان لازم است در مراکز تربیت معلم زیر نظر وزارت آموزش و پرورش و با الهام از تجارب گذشته تربیت شوند (صافی، ۱۳۹۸). در



آیین‌نامه تشکیل گروه هماهنگی تربیت معلم (شورای انقلاب فرهنگی، ۱۳۶۵) نیز با تأکید بر آموزش مادام‌العمر معلمان و ضرورت تداوم آن در طول اشتغال به خدمت معلمان، معلمی را یک حرفه تخصصی و با نیاز به دانش، بینش و مهارت خاص دانسته است که اشتغال به معلمی فقط از طریق نظام تربیت معلم و کسب مجوز از مراجع قانونی ذیربط و گواهینامه کیفیت معلمی امکان‌پذیر است.

با توجه به اهمیت و نقش رضایت شغلی معلم بر کیفیت فرایند یاددهی و یادگیری که در بیشتر پژوهش‌ها بر آن تأکید شده است و همچنین نگهداشت معلمان با کیفیت به عنوان یک مؤلفه مهم، ضرورت دارد که تأثیر شیوه‌های تأمین و تربیت معلم بر رضایت شغلی معلمان مورد بررسی قرار گیرد. از این رو، این پژوهش در پی آن است تا ارتباط بین شیوه‌های جذب و به کارگیری معلمان و رضایت شغلی آنان را مورد مطالعه قرار داده و بررسی نماید که کدام گروه از نومعلمان جذب شده از رضایت شغلی بیشتری برخوردار هستند. نتایج این بررسی، سیاست‌گذاران را یاری خواهد کرد تا بتوانند با انتخاب مطلوب‌ترین شیوه، به بهبود کیفیت نظام آموزش و پرورش کمک نمایند.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی بوده که به روش علی-مقایسه‌ای انجام شده است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان جدیدالورود با سابقه ۱ تا ۵ سال تدریس در شهر اصفهان می‌باشد که تعداد آنها ۱۵۳ نفر بوده است. جهت انتخاب نمونه آماری از شیوه سرشماری استفاده گردید که به علت محدودیت‌های موجود، تعداد ۱۲۰ نفر از میان جامعه آماری به شرح زیر در پژوهش مشارکت داشتند. با توجه به تفاوت‌هایی که در استخدام وجود داشت، امکان هم‌تاسازی در سن فراهم نشد.

جدول ۱. مشخصات نمونه آماری به تفکیک جنسیت

زن	مرد	نمونه مورد مطالعه
۳۱	۲۸	جذب شده از آزمون استخدامی
۲۹	۳۲	جذب شده از دوره ۴ ساله دانشگاه فرهنگیان

ابزار سنجش، پرسش‌نامه استاندارد شده رضایت شغلی Brayfield & Rothe (1951) می‌باشد که در قالب ۱۹ گویه در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (نمره ۱) تا کاملاً موافق (نمره ۵) طراحی شده است و مجموع امتیازات هر فرد پاسخگو، به عنوان نمره رضایت شغلی او محسوب می‌شود. مختاری (۱۳۷۳)، ضریب اعتبار این آزمون را با استفاده از روش دو نیمه کردن، معادل ۰/۷۸ و ضریب اعتبار آن را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، معادل ۰/۹۳ گزارش کرده است. کاوه‌ای و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود، با محاسبه همبستگی نمره‌های افراد در این تست و تست رضایت شغلی (Hoppock (1935)، ضریب همبستگی را معادل ۰/۹۲ برآورد کرده‌اند و با توجه به اینکه ضریب همسانی درونی ۰/۹۳ است، این آزمون دارای یکی از شواهد روایی سازه می‌باشد. مختاری (۱۳۷۳)، نیز ضریب همبستگی دو رشته‌ای سؤالات آزمون را با هم محاسبه کرده و نتیجه گرفته است که این همبستگی‌ها در سطح ۰/۰۰۰۱ معنی دارند؛ بنابراین بین سؤال‌ها و کل مقیاس، هماهنگی و همسانی درونی وجود دارد. در این پژوهش نیز پایایی پرسشنامه با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه شد و روایی با نظر متخصصان تأیید شد.

در این پرسش‌نامه مجموع نمرات پاسخ‌دهندگان، بین ۱۹ و ۹۵ بوده و میانگین نمرات ۵۷ می‌باشد. در نتیجه اگر مجموع نمرات فردی بیشتر از ۵۷ باشد، دارای رضایت شغلی بالایی بوده و اگر کمتر از ۵۷ باشد، آن فرد رضایت شغلی کمی دارد. به عبارت دیگر، مجموع امتیازات هر فرد پاسخگو، به عنوان نمره رضایت شغلی او محسوب می‌شود. کسانی که نمره‌های بالاتر از میانگین کسب کرده‌اند به عنوان افراد دارای رضایت شغلی و افرادی که نمره‌های کمتر از میانگین کسب کرده‌اند به عنوان افرادی که رضایت شغلی ندارند، در نظر گرفته می‌شوند.

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش، با هدف بررسی میزان تأثیر شیوه جذب بر رضایت شغلی نومعلمان، پرسش‌نامه Brayfield & Rothe (1951) در بین نمونه آماری توزیع و نتایج بررسی شد. قبل از استفاده از آزمون تحلیل واریانس دوره‌ها، برای رعایت فرض همگنی واریانس‌ها، از آزمون لوین استفاده شد. بر اساس آزمون لوین و معنی‌دار نبودن آن برای متغیرها، شرط همگنی واریانس‌ها رعایت شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس دوره‌ها

متغیر وابسته	متغیر مستقل	مجموع توان دوم	درجه آزادی	واریانس	F	سطح معنا داری	اندازه اثر	توان آزمون
رضایت شغلی	گروه(شیوه جذب)	۷۳۵/۰۷۵	۱	۷۳۵/۰۷۵	۶/۲۱۹	۰/۰۱۴	۰/۶۵۲	۰/۹۹۹
	جنسیت	۹۳۵/۲۰۸	۱	۹۳۵/۲۰۸	۷/۹۱۲	۰/۰۰۶	۰/۷۱۳	۱/۰۰۰
	گروه* جنسیت	۲۰۵/۴۰۸	۱	۲۰۵/۴۰۸	۱/۷۳۸	۰/۱۹۰	۰/۰۰۴	۰/۱۰۷
	خطا	۱۳۷۱۱/۰۹	۱۱۶	۱۱۸/۲۰۶				
	کل	۵۲۹۵۰۱	۱۲۰					

نتایج تحلیل واریانس دوره‌ها در جدول ۲ نشان می‌دهد میزان واریانس گروه به میزان ۷۳۵/۰۷۵ می‌باشد که در سطح احتمال پنج صدم معنادار است. به عبارتی، میان شیوه پذیرش و استخدام نومعلمان و میزان رضایت شغلی آنها رابطه معناداری وجود دارد. از سوی دیگر، میزان واریانس جنسیت ۹۳۵/۲۰۸ می‌باشد که در سطح احتمال پنج صدم معنادار است. نتایج نشان می‌دهد که تأثیر متغیر جنسیت نیز در این آزمون معنادار است اما با توجه به آنکه میزان واریانس ترکیب گروه و جنسیت (۲۰۵/۴۰۸) در سطح پنج صدم معنا دار نیست، استنباط می‌گردد، اثر تعامل متغیرهای گروه و جنسیت در رضایت شغلی موثر نیست. برای بررسی دقیق‌تر متغیر رضایت شغلی، از آزمون تعقیبی توکی استفاده می‌شود.

جدول ۳. آزمون تعقیبی تأثیر شیوه جذب بر میزان رضایت شغلی

سطح اطمینان ۹۵٪		انحراف معیار	میانگین	شیوه جذب معلم
حد بالا	حد پایین			
۷۰/۶۹۷	۶۵/۱۳۷	۱/۴۰۴	۶۷/۹۱۷	تربیت معلم ۴ ساله
۶۵/۷۴۷	۶۰/۱۸۷	۱/۴۰۴	۶۲/۹۶۷	آزمون استخدامی

بر اساس نتایج آزمون، میانگین گروه تربیت معلم ۴ ساله، مقدار ۶۷/۹۱۷ و انحراف معیار ۱/۴۰۴ و میانگین گروه آزمون استخدامی ۶۲/۹۶۷ و انحراف معیار ۱/۴۰۴ گزارش شده است. بر اساس نتایج جدول شماره ۳ و تحلیل واریانس و معنادار بودن شیوه پذیرش و استخدام نومعلمان در سطح احتمال پنج صدم نشان می‌دهد که نومعلمان جذب شده از طریق دوره‌های ۴ ساله تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان از رضایت شغلی بیشتری نسبت به معلمان جذب شده از طریق آزمون استخدامی برخوردار هستند. البته با توجه به میانگین حاصل از نمرات پرسش‌نامه، رضایت شغلی هر دو گروه مطلوب ارزیابی می‌شود.

جدول ۴. آزمون تعقیبی تأثیر جنسیت بر میزان رضایت شغلی

سطح اطمینان ۹۵٪		انحراف معیار	میانگین	جنسیت
حد بالا	حد پایین			
۶۵/۴۳۰	۵۹/۸۷۰	۱/۴۰۴	۶۲/۶۵۰	مرد
۷۱/۰۱۳	۶۵/۴۵۳	۱/۴۰۴	۶۸/۲۳۳	زن

از سوی دیگر، میانگین مردان ۶۲/۶۵۰ و انحراف معیار ۱/۴۰۴ و میانگین زنان ۶۸/۲۳۳ و انحراف معیار ۱/۴۰۴ گزارش می‌گردد. بر اساس تحلیل نتایج جدول ۴، با بررسی و مقایسه میانگین جنسیت معلمین جذب شده و معنادار بودن آن در سطح پنج صدم می‌توان اظهار کرد که نومعلمان زن نسبت به نومعلمان مرد رضایت شغلی بیشتری دارند. البته رضایت شغلی هر دو گروه نیز مطلوب و بالاتر از متوسط گزارش شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به تأثیر ویژه رضایت شغلی بر عملکرد معلمین و نیز تأثیر آن بر فرایند یاددهی و یادگیری در کلاس‌های درس، با بررسی تأثیر شیوه‌های جذب و تربیت معلم بر میزان رضایت شغلی معلمان، آشکار گردید که در سال‌های اخیر، نومعلمان جذب شده از هر دو دوره تربیت معلم ۴ ساله و آزمون استخدامی، از وضعیت مطلوب رضایت شغلی برخوردار بودند.



این یافته پژوهشی با نتایج پژوهش‌های آراین‌پور و همکاران (۱۳۹۵)؛ اسدی و همکاران (۱۳۹۶)؛ ترکمان و عابدی (۱۳۹۲)، و حقیقتیان و همکاران (۱۳۹۵) همخوانی دارد و با نتایج پژوهش رسولی و همکاران (۱۳۹۴) و کمایی‌نسب و همکاران (۱۳۹۴) ناهمخوان است. البته از منظر بسیاری، وضعیت اقتصادی و اجتماعی کشور و وضعیت بازار کار بر این امر بی‌تأثیر نبوده است. می‌توان در این راستا و با استناد به بالاتر بودن رضایت شغلی زنان نسبت به مردان در این پژوهش که با نتایج پژوهش سبکتکین ریزی و اکبری (۱۳۹۴)، اسدی و همکاران (۱۳۹۶)، و حقیقتیان و همکاران (۱۳۹۵) نیز مطابقت دارد، بر نقش مسائل اقتصادی و اجتماعی در این وضعیت تأکید داشت.

اما در میان این دو شیوه جذب معلم، نومعلمان جذب شده از دوره‌های تربیت معلم ۴ ساله دانشگاه فرهنگیان، از رضایت بالاتری برخوردار بودند. در این راستا، برخی از محققین، طراحی برنامه درسی در دو بُعد نظری و عملی (کارورزی و کارآموزی)، تبادل برنامه درسی (تسهیم و توزیع برنامه جهت آشنایی و درخواست همراهی)، تحقیق در تربیت معلم (تحقیق در مؤلفه‌های تدریس اثربخش، ارزیابی برنامه درسی، جو سازمانی) و تأثیر آن‌ها بر عملکرد معلم و نیز برنامه کارورزی به عنوان هسته اصلی برنامه‌های تربیت معلم را مهمترین پارامترهای مؤثر دانسته‌اند (میرکمالی، پورکریمی، فراستخواه و نامداری پژمان، ۱۳۹۶). اکبری (۱۳۹۶) در پژوهش خود، علت این وضعیت را همراستایی اهداف، ترکیب محتوا، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و گروه‌های یادگیری برنامه درسی تربیت معلم با اهداف معلمی می‌داند. گلکار و شریفیان (۱۳۹۵) نیز با تکیه بر نقش دوره کارورزی طی شده توسط دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان و شکل‌گیری تدریجی هویت آنان، این وضعیت را تأیید و توجیه می‌نمایند. Zeichner & Liston (1996) اظهار می‌دارند که دانشجومعلمان، در طی کارورزی فکورانه با دانش‌ها و مهارت‌های شغل معلمی آشنا می‌شوند، وظایف کاملی از معلمی را تجربه می‌کنند، و فرصت‌هایی را جهت آشنایی با برنامه، فضا و وظایف اعضا مدرسه در برنامه کارورزی ایجاد می‌کنند. همکاری مدارس با دانشگاه‌های تربیت معلم در دوره کارورزی، فرصتی را برای آموزش و تعلیم معلمان در اختیار می‌گذارد و زمینه‌هایی را برای عملی نمودن انواع دانش‌های معلمان مانند دانش موضوعی، دانش عمل تربیتی، دانش عمل

تربیتی موضوعی، مدیریت و سازماندهی کلاس درس، مهارت‌های مشارکتی، استفاده از تکنولوژی، و توانایی تأمل روی شیوه‌های عمل تربیتی فراهم می‌کند.

به نظر می‌رسد توجه به دوره‌های تربیت معلم ۴ ساله و افزودن واحد کاروزی به دوره‌های مهارت‌آموزی افراد جذب شده از آزمون استخدامی، بتواند بر بهبود رضایت شغلی و در پی آن کیفیت معلمان بکارگیری شده بیانجامد. در این راستا، اصلاح و تحول دوره‌های آموزشی و تربیت معلم و نیز تدوین استانداردهایی منطبق بر آخرین یافته‌های پژوهشی، برای افزایش کیفیت آموزش‌های این دوره‌ها ضرورتی انکارناپذیر دارد. Wenglinsky (2000) نیز در پژوهشی به این نتیجه رسید که مؤسسات تربیت معلم باید بیشتر بر محتوا و آمادگی دانش حرفه‌ای تأکید کنند. امرالله و حکیم‌زاده (۱۳۹۳) نیز در پژوهش خود، تربیت معلم را از حساس‌ترین مؤلفه‌های تعلیم و تربیت می‌دانند و معتقدند که موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام‌های آموزشی، منوط به توانمندی و قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان است که در واقع مجریان اصلی برنامه‌های درسی در محیط واقعی هستند. بر این اساس، توجه ویژه به دوره‌های تربیت معلم و اصلاح آن به بهترین شرایط، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و می‌تواند موجبات حفظ و نگهداشت نیروی انسانی کارآمد را فراهم آورد.

در انجام این پژوهش، به دلیل پاندمی ویروس کرونا، امکان دسترسی و حضور میدانی در مدارس وجود نداشت و لذا جمع‌آوری اطلاعات به شیوه غیرحضور و برخط انجام شد که با دشواری همراه بود. با توجه به نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌گردد که در پژوهش‌های آتی، تأثیر شیوه استخدام معلمان بر رضایت شغلی آنان در سطح ملی نیز مقایسه و بررسی شود و همچنین تأثیر شیوه‌های بکارگماری معلمان بر سایر متغیرهای مهم دخیل در امر آموزش، برای مثال عملکرد شغلی معلمان، مورد توجه قرار گیرد.

منابع

- اسدی، ب؛ زارعی، ح؛ حوریان، غ؛ و یونسی، م. (۱۳۹۶). نقش پیش بینی کنندگی سرسختی روانشناختی، انگیزه پیشرفت و نگرش معنوی در رضایت مندی شغلی معلمان دوره ابتدایی شهر همدان. کنفرانس بین المللی علوم انسانی، روان شناسی و علوم اجتماعی. انجمن علمی روانشناسان دانشجویان ایران.
- اکبری، ن. (۱۳۹۶). بررسی میزان انطباق برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان با صلاحیت های حرفه ای مورد نیاز معلمان مدارس متوسطه شهر اهواز، پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- امرالله، ا؛ و حکیمزاده، ر. (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۵ (۹)، ۷-۲۵.
- آرین پور، م؛ ملکی، ا؛ و وحیدحداد، ن. (۱۳۹۵). بررسی وضعیت رضایت شغلی معلمان سه پایه (ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان)، فصلنامه پیام فرهیختگان (علوم تربیتی)، ۱ (۱)، ۱۵-۲۶.
- ترکمان، ف؛ و عابدی، م. (۱۳۹۲). شناسایی عوامل مؤثر بر رضایت شغلی دبیران، تحقیقات روانشناختی، ۱ (۴)، ۳۸-۴۸.
- حقیقتیان، م؛ و سیف زاده، ع. (۱۳۹۵). سنجش مقدار رضایت شغلی معلمان زن، فصلنامه علمی پژوهشی زن و جامعه، ۷ (۲)، ۱۵۵-۱۷۴.
- رسولی، م؛ خداجوادی، ر؛ نظری، م؛ و حسنی، ج. (۱۳۹۴). بررسی عوامل فردی، اجتماعی و سازمانی مؤثر بر رضایت شغلی معلمان، مجله مطالعات روانشناسی صنعتی و سازمانی، ۲ (۲)، ۴۵-۶۰.
- سبکتکین ریزی، ق؛ اکبری، ی. (۱۳۹۴). بررسی عوامل مرتبط با رضایتمندی شغلی معلمان، فصلنامه خانواده و پژوهش، ۱۱ (۲)، ۸-۱۹.
- سمیعی نژاد، ب؛ علی عسگری، م؛ موسی پور، ن؛ و حاجی حسین نژاد، غ. (۱۳۹۵). فرایند تربیت معلم در تراز جمهوری اسلامی ایران، فرصت ها و تهدید ها، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۲ (۱۲۷).
- سیفی، م؛ و اسدی، ف. (۱۳۹۵). بررسی رضایت شغلی معلمان با میزان موفقیت تحصیلی دانش آموزان از دیدگاه معلمان ابتدایی ناحیه ۱ کرمانشاه، سومین همایش ملی راهکارهای توسعه و ترویج علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره و آموزش در ایران، تهران.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۶۵). آیین نامه تشکیل گروه هماهنگی برنامه ریزی تربیت معلم.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.

صافی، ا. (۱۳۹۱). تربیت معلم در ایران، ژاپن، مالزی، آلمان، انگلستان، هند و پاکستان. تهران: نشر ویرایش.

صافی، ا. (۱۳۹۸). صدسال تربیت معلم در ایران: فرصتها، تهدیدها و چشم انداز آینده، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۵(۱۳۸)، ۸۳-۱۰۶

عیدی، ح؛ لقمانی، م؛ و سرارودی، ا. (۱۳۹۴). پیش بینی رضایت شغلی کارمندان بر اساس رفتار اخلاقی مدیران ادارات ورزش و امور جوانان استان کرمانشاه. پژوهشنامه مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی، ۱۱(۲۲).

کاوه ای، ط؛ عاشوری، ا؛ و حبیبی، م. (۱۳۹۳). پیش بینی رضایت شغلی بر اساس باورهای خودکارآمدی، خودکارآمدی تدریس، استرس شغلی و سطح نیازهای معلمان استثنایی. تعلیم و تربیت استثنایی، ۱۴(۴).

کمایی نسب، م؛ بی نیاز، ا؛ یگانه منش، ف؛ و رجایی منش، ر. (۱۳۹۴). بررسی میزان رضایت شغلی معلمان شهر یاسوج در سال تحصیلی ۹۴-۹۵، سومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران.

گلکار، ر؛ و شریفیان، ف. (۱۳۹۵)، نقش و کاربرد پژوهش‌روایی در بهبود برنامه‌های تربیت معلم و رشد حرفه‌ای معلمان، دومین همایش ملی تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان اصفهان.

گودرزی، م. (۱۳۹۰). مدیریت رفتار سازمانی در ورزش. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

مختاری، م. (۱۳۷۳). بررسی ارتباط خویشتن‌پنداری و رضایت شغلی معلمان مدارس آموزش و پرورش شهرستانهای ساری. پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه آزاد واحد رودهن.

میرکمالی، س؛ پورکریمی، ج؛ فراس‌تخواه، م؛ و نامداری پژمان، م. (۱۳۹۶). طراحی الگوی تضمین کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی دانشجو-معلمان در دانشگاه فرهنگیان. نشریه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، ۶(۱۲).

Ashraf, M. A. (2020). Demographic factors, compensation, job satisfaction and organizational commitment in private university: an analysis using SEM. *Journal of Global Responsibility*, 11(4), 407-436 .

Brayfield, A.H. & Rothe, H.F. (1951). An index of job satisfaction. *Japplied Psychology*, 35, 307-311

Coffman, D. M. (2013). *Thinking about thinking: an exploration of preservice teachers' views about higher order thinking skills*. (Unpublished doctoral thesis). Dissertation.usa: University of Canas.

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189.

Dong, N.M., & Pi.S.G. (2021). Collective teacher innovativeness in 48 countries: Effects of teacher autonomy, collaborative culture, and professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 106 (4).

Een, N., Uah, M., Nia, P. M., & Norazmi, B. N. (2021). Socio-Economic Study: Middle Class Society Portraits in Drama "Sayang Ada Orang Lain" By Utuy Tatang Sontani. *Multicultural Education*, 7(2). 189-199.

Elssadig, A, E. (2021). The level of teachers' job satisfaction in secondary schools of East Darfur state in Suda. *Technium Social Sciences Journal*, 21(5), 250-265.

Farah,A.B., Noorsuraya, M. Farah, A., Nishaalni,M., & Norazmibin, N. (2021). A Review of the Job Satisfaction Theory for Special Education Perspective. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(11). 5224-5228.

Fung,L.Y., & Norizan,T.A. (2021). *Job satisfaction of teachers at private colleges*. Borneo Post Sabah.

Hoppock, r. (1935). *Job Satisfaction*. Harper and Brothers. New York.

Inayat,W., & JahanzebKhan, M.(2021). A Study of Job Satisfaction and Its Effect on the Performance of Employees Working in Private Sector Organizations, Peshawar. *Education Research International*, 3(7)

Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Shen-WeiYee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411–1449 .

Kukla-Acevedo, S. (2009). Leavers, movers, and stayers: The role of workplace conditions in teacher mobility decisions. *The Journal of Educational Research*, 102(6), 443–452 .

Li, M., & Yu, Z. (2022). Teachers' Satisfaction, Role, and Digital Literacy during the COVID-19 Pandemic. *Sustainabilit*, 3(14), 1121.

Li, P.& Chen, W. (2020). Lack of fairness and return: on the career dilemma of preschool teachers in china from the perspective of social exchange and the solutions. *J. Shaanxi Xueqian Normal Univ*, 36, 98–103.

Li,l., Chung,Y. & Dawei,H. (2021) How Do Empowered Leaders Influence the Job Satisfaction of Kindergarten Teachers in China? Evidence from Mediation Analysis. *Frontiers in Psychology*, 20 (11), 586943.

Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1173–1184.

Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39–47.

Michelsen, g., & Wells, p. j. (2017). *A decade of progress on education for sustainable development reflections*. From the unesco chairs programme, published in 2017 by the united nations educational, scientific and cultural organization, place de fontenoy, paris sp, france.

Mohd Noh, A. N., Razzaq, A. R. A., Mustafa, M. Z., Nordin, M. N., & Ibrahim, B. (2021). Unstainable Community Based Ecotourism Development. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt / Egyptology*, 17(9), 5049-5061.

Nik,N., Binti,N. H., Fahirah, S.M., NorAeini, H.M., & Mohd, N.N. (2021). Enforcement of Maritime Archaeology in Malaysia: A Review. *Journal of Contemporary Issues in Business and Government*, 27(2), 2201-2210.

Ortan,F .Simut,C., & Simut, R. (2021). *Self-Efficacy, Job Satisfaction and Teacher Well-Being in the K-12*.

Reeves,T.D., Hamilton.V., & Onder ,Y. (2022). Which teacher induction practices work? Linking forms of induction to teacher practices, self-efficacy, and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*. 20(109).

Rosnee A., Mohamad Z.M., Suhaimi M., NurHanim S. A., & MohdNorazmi, N. (2021). Work Attitude, Organizational Commitment and Emotional Intelligence of Malaysian Vocational College Teachers. *Journal of Technical Education and Training*. 13(1),15-21.

Roszi, N. N., Harniyati, H., MohdEsa, M., Noorizda, E., Mohd, A., Mohd, N., & Bin, N. (2021). What is a Population in Online Shopping Research? A perspective from Malaysia. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(4), 654-658.

Sims, S. (2018). *Essays on the recruitment and retention of teachers*. (Doctoral dissertation). University College London.

Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97.

Wang,G & Mat,R,A (2022) Job Satisfaction as the Mediator Between a Learning Organization and Organizational Commitment Among Lecturers. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 847 – 858.

Wenglinsky, H. (2000). *Teaching the teachers: Different settings, different results*. Princeton, NJ: Policy Information Center, Educational Testing Service.

Yusaini, H., Bin, M., Madya, A., Rahman, B., Abdul, R., Azanizawati B.M., & Mohd Norazmi. (2021). The Moderating Effect of Halal Traceability System on Halal Food Supply Chain Management and Halal Integrity Assurance Relationship. *Journal of Contemporary Issues in Business and Government*, 27(2), 5060-5075.

Zeichner, K.M., & Liston, D. (1996). *Enhancing Pre-Service Teacher Training: The Construction and Application of a Model for Developing Teacher Reflective Practice Online, Reflective teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

