



«نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی»

سال یازدهم - شماره ۴۱ - بهار ۱۳۹۷

ص. ص. ۲۹-۱۳

## مدل علی تأثیر انگیزش شغلی خودتعیین‌گری معلمان بر بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی<sup>۱</sup>

جواد مصرآبادی<sup>۲</sup>

پیمان یارمحمدزاده<sup>۳</sup>

احسان عظیم‌پور<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۰/۱۷

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۷/۰۱/۲۷

### چکیده

هدف از این پژوهش طراحی و برازش مدلی ساختاری از روابط بین متغیرهای انگیزش شغلی خودتعیین‌گری و راهبردهای آموزشی و انضباطی بود. روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی با آزمون مدل معادلات ساختاری می‌باشد. جامعه این پژوهش شامل ۴۴۷۸ از معلمان مقاطع تحصیلی ابتدایی، دوره اول متوسطه (راهنمایی) و دوره دوم متوسطه (دیپارتمان) شهرهای شمالی استان آذربایجان غربی بود که از این تعداد ۳۵۴ نفر (۱۵۸ نفر مرد و ۱۹۶ نفر زن) به شیوه‌های نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و طبقه‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌ی انگیزش خودتعیین‌گری بلیس (۱۹۹۴)، پرسشنامه‌های محقق ساخته راهبردهای آموزشی معلمان و راهبردهای انضباطی معلمان استفاده شد. داده‌ها با روش تحلیل معادله‌های ساختاری و نرم افزارهای آماری SPSS16 و AMOS22 تحلیل شدند. نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی، مدل نظری قوی برای پیش‌بینی بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان می‌باشد. انگیزش خودتعیین‌گری اثر مستقیم ۰/۳۱ و ۰/۳۶ بر روی راهبردهای انضباطی و آموزشی دارد. همچنین از لحاظ انواع انگیزش خودتعیین‌گری و انواع راهبردهای آموزشی و انضباطی بین معلمان بر حسب جنسیت تفاوتی وجود نداشت.

**واژگان کلیدی:** انگیزش شغلی خودتعیین‌گری، راهبردهای آموزشی و انضباطی، معلمان

۱. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه مقطع کارشناسی‌ارشد نویسنده سوم بوده و تحت حمایت مالی دانشگاه شهیدمدنی آذربایجان قرار دارد.

۲. نویسنده مسئول؛ استاد روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان Mesrabadi@azaruniv.edu

۳. دانشیار مدیریت آموزشی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان Dr.peyman.yzm@gmail.com

۴. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران (نویسنده

مسئول) Ehsan.azinpoor1366@gmail.com

## Impact Model Self-Determination Job Motivation of Teachers the Use of Instructional and Disciplinary Strategies

Javad Mesrabadi  
Peyman Yarmohammdzade  
Ehsan Azimpour

Data of receipt: 2016.01.07  
Data of acceptance: 2018.01.16

### Abstract

The purpose of this research was design and fit a structural model of the relationship between Self-determination job motivation and instructional and disciplinary strategies. The research method was descriptive correlation with test structural equation modeling. The population of this project was involving 4478 elementary, guidance and high school teachers of north towns of Azarbajejan Qarbi, in which 354 teachers (158 Men, 196 Women) were selected with multistep and categorical cluster sampling methods. In order to collect data was used the Bliss (1994) questionnaire of self-determining motivation, and the questionnaire of educational and disciplinary strategies. Data were analyzed by method structural equation and software spss16 and AMOS22. The results showed that the proposed model, a strong theoretical model to predict the use of educational and disciplinary strategies of teachers. Self-determination motivation 0.31 and 0.36 direct effect on disciplinary and educational strategies. Furthermore, regarding the self-determining motivation types and educational and disciplinary strategies between teachers there was no sexual differences.

**Keywords:** Self-determination job motivation, instructional and disciplinary strategies, teachers

## مقدمه

هدف هر نظام آموزشی، ارتقای یادگیری دانش‌آموزان است. اجراکننده‌ی این هدف نظام آموزشی، معلمان هستند که نقش اساسی در تحقق آن دارند. چون اگر آموزش به طریق صحیح طراحی و اجرا شود، یادگیری مؤثرتر افراد را در بر دارد. هیچ آموزشی بدون طراحی ممکن نیست و اگر ممکن شود، کارایی لازم را ندارد. در این راستا معلمان مجبورند با شناخت کامل ویژگی‌ها، استعدادها و توانایی‌های دانش‌آموزانشان از یک سری روش‌ها و راهبردهایی در امر آموزش و تدریس بهره بگیرند که نهایتاً به آموزشی اثربخش منجر گردد. راهبردهای آموزشی را می‌توان تعیین‌کننده‌ی نوع وظایف معلم که زمینه‌ساز فعالیت‌های دانش‌آموزان در کلاس درس است تعریف نمود (مریل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). همچنین تحقیقات زیادی نشان می‌دهد که مدیریت کلاس درس یکی از اجزای مهم آموزش مؤثر در کلاس می‌باشد (ایمر و استو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱؛ بروفی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶؛ کارتر، کوشینگ، سابرز، استاین و برلینر<sup>۴</sup>، ۱۹۸۸؛ سوآر و سوآر<sup>۵</sup>، ۱۹۷۹؛ ترف و سسیونز<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵؛ وانگ، هرتل و ولبرگ<sup>۷</sup>، ۱۹۹۳). همچنین مارزانو و مارزانو<sup>۸</sup> (۲۰۰۳)، مهارت مدیریت کلاس درس یکی از اجزای مهم دستورالعمل کلاس‌های کارآمد می‌داند که با فرآیند آموزش و یادگیری دانش‌آموزان در ارتباط است. راگ<sup>۹</sup> (۲۰۰۶) نیز، مدیریت کلاس درس را کاری می‌داند که معلم برای اطمینان یافتن از درگیر نمودن دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی انجام می‌دهد. مینگ<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۷) نیز انضباط را یکی از جنبه‌های بسیار مهم در اثربخشی مدیریت کلاس درس می‌داند (به نقل از رضایی، کاظمی، علایی، ۱۳۹۱). معلمان برای اینکه بتوانند انضباط را در کلاس برقرار نمایند یا از توانایی پیشگیری یا مقابله با انواع بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان را برخوردار باشند از راهبردهای انضباطی بهره می‌جویند. استفاده از راهبردهای آموزشی و انضباطی را می‌توان از مهم‌ترین کارکردهای شغلی معلمان در کلاس درس به شمار آورد. با توجه به تنوع، گستردگی و میزان بالای شیوع رفتارهای قانون‌شکنانه در کلاس‌های درس و لزوم بکارگیری انواع راهبردهای آموزشی از سوی معلمان با توجه به امکانات، جو کلاسی، ویژگی‌ها و استعدادهای دانش‌آموزان، به نظر می‌رسد تنوع بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی از سوی معلمان نیاز به روحیه و نیروی محرکه خاصی دارد.

1. Meril
2. Emmwr & Stough
3. Brophy
4. Carter, Cushing, Sabers, Stein & Berliner
5. Soar & Soar
6. Torff & Sessions
7. Wang, Haertel, & Walberg
8. Marzano & Marzano
9. Wragg
10. Ming

انتخاب یا طراحی راهبرد مناسب آموزشی برعهده‌ی طراح آموزشی (معلم) می‌باشد. هنگامی که طراح با کمک متخصص محتوا به تهیه‌ی محتوای آموزشی خاصی (نظری یا عملی) می‌پردازد، پیشنهاد شیوه‌ی خاص آموزش آن نیز بر عهده‌ی طراح است (فردانش، ۱۳۸۴). از این طریق، فعالیت‌های آموزشی را برای معلمان تازه‌کار آسان می‌کند. مارزانو و مارزانو (۲۰۰۳) معتقد است که راهبردهای آموزشی، دستاوردهای یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد و به معلمان اجازه می‌دهد از برنامه‌های آموزشی متنوعی استفاده نمایند. همچنین راهبردهای آموزشی به طور مستقیم بر کیفیت فرآیند آموزش تأثیرگذار می‌باشند (جک، ۲۰۱۰؛ اُکلف و وانسکوی، ۲۰۱۰). معلمان از طریق اجرای راهبردهای آموزشی محیط‌های مناسب یادگیری را فراهم می‌آورند و کوشش‌های لازم را برای کمک به یادگیری دانش‌آموزان و هدایت فعالیت‌های آنان انجام می‌دهند (سیف، ۱۳۹۱). گانیه (۱۹۹۷)، برای تسهیل فرآیند یادگیری (که هدف اصلی هر آموزش است)، نه راهبرد آموزشی برای معلمان مورد تأکید قرار می‌دهد که عبارتند از: جلب توجه فراگیرنده، آگاه ساختن فراگیرنده از هدف‌های آموزشی، فراخوانی یادگیری‌های گذشته‌ی فراگیرنده، ارائه‌ی مواد آموزشی، راهنمایی یادگیری، آزمون عملکرد، ارائه‌ی بازخورد، ارزیابی عملکرد و ترغیب و تسهیل یادآوری انتقال یادگیری. مارزانو، دبرا و جان (۲۰۰۱)، نیز نه راهبردهای آموزشی برای معلمان پیشنهاد داده‌اند که عبارتند از: ۱- شناخت تفاوت‌ها و شباهت‌های دانش‌آموزان، ۲- ارائه تکلیف و تمرین، ۳- بازنمایی غیرکلامی، ۴- یادگیری مشارکتی، ۵- تنظیم اهداف و ارائه بازخورد، ۶- تولید و آزمایش فرضیه، ۷- استفاده از سوالات مناسب و پیش سازمان دهنده‌ها، ۸- مدیریت فرآیندهای کلاسی، ۹- تقویت تلاش و شناخت دانش‌آموزان. الجبار (۲۰۰۴)، راهبردهای آموزشی را به دو صورت معلم محور و دانش‌آموز محور در نظر گرفته است و این طبقه‌بندی را شامل سوالاتی مانند چگونه تدریس کنم؟ و چگونه دانش‌آموزان می‌توانند یاد بگیرند؟ می‌داند. به علاوه اُبرین (۲۰۰۵)، راهبردهای آموزشی را در سه گروه راهبردهای آموزشی مؤثر، راهبردهای آموزشی معلم محور و راهبردهای آموزشی دانش‌آموز محور تقسیم‌بندی کرده است. رای (۲۰۰۵)، راهبردهای آموزشی مبتنی بر وب را در هفت گروه قرار می‌دهد: ۱- ترغیب به تعامل دانش‌آموز محور، ۲- ترغیب فعالیت‌های گروهی میان دانش‌آموزان، ۳- ترغیب یادگیری مؤثر، ۴- ارائه بازخورد فوری، ۵- ایجاد انگیزش مناسب، ۶- تأکید بر انجام وظایف، ۷- تأکید بر فراهم‌سازی محیطی. هنری (۲۰۰۳) راهبردهای آموزشی را به دو دسته کلی راهبردهای آموزشی سازنده و سنتی تقسیم‌بندی نموده که این طبقه‌بندی شامل سه گروه مدیریت کلاس، فعالیت‌های یاددهی و یادگیری و ارزیابی می‌باشد. همچنین به گفته وزارت آموزش و پرورش

1. Jeck

2. Oakleaf &amp; Vanscoy

3. O'Brien

ساسکاچوان<sup>۱</sup> (۱۹۸۵؛ ۱۹۹۱)، راهبردهای آموزشی پنج زمینه‌ی آموزش مستقیم، آموزش غیر مستقیم، آموزش تعاملی، مطالعه مستقل، و آموزش تجربی شامل می‌شود.

در هر موقعیت آموزشی می‌توان شاهد انواع بی‌انضباطی از نوع ریز و درشت بود. در این ارتباط، سو رفتارها یا بی‌انضباطی‌های کلاسی دانش‌آموزان، به هر رفتاری اطلاق می‌شود که جریان آموزش و یادگیری را در یک موقعیت خاص تهدید می‌کند (ترکانلو و گالتون، ۲۰۰۱، به نقل از مهدی‌نژاد، ۱۳۸۸). بروز رفتارهای نامطلوب انضباطی از سوی دانش‌آموزان، موجب بروز مشکلاتی در روند آموزشی شده و حتی می‌توان ادعان داشت از عمده‌ترین دلایل شکست معلمان و فشار روحی ناشی از آن است (رنک، ام سی ککینی، کلاین و اولیورس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). اکثر پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهند که بی‌انضباطی دانش‌آموزان و به دنبال آن اداره و کنترل کلاس یکی از بزرگترین چالش‌ها و دغدغه‌های بیشتر معلمان در امر آموزش است، به خصوص آنهایی که حرفه معلمی را تازه شروع کرده‌اند (وینستین<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶؛ اسمیت<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰؛ ماینیک و بوچر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳؛ سوکال، اسمیت و مووات<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳؛ فولر و ساراپل<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰؛ روپرت و وودکچ<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰). دوپل<sup>۹</sup> (۱۹۸۶) در پژوهشی مشابه به بررسی راهبردهای انضباطی معلمان پرداخته و به ده اصل یا راهبرد انضباطی برای معلمان پی برده است. ۱- اصل ایجاد تمرکز، ۲- اصل برخورد مستقیم، ۳- اصل نظارت، ۴- اصل مدل‌سازی، ۵- اصل غیرکلامی، ۶- اصل کنترل فضای کلاسی، ۷- اصل مداخله، ۸- اصل برخورد قاطعانه، ۹- اصل انسانی، ۱۰- اصل تقویت مثبت. یافته‌های پژوهش دوپل (۱۹۸۶) نشان داد، استفاده مناسب و به هنگام معلمان از این اصول می‌تواند در حد چشمگیری آنان را بر مسائل و مشکلات بوجود آمده بر اثر بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان مسلط سازد. همچنین لوئیس<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۱) نیز برای اندازه‌گیری راهبردهای انضباطی معلمان در کلاس درس پرسشنامه‌ای ۲۴ سوالی طراحی نموده است که شامل شش راهبرد می‌باشد که عبارتند از ۱- تنبیه، ۲- شناخت، ۳- پاداش، ۴- بحث و گفت‌وگو، ۵- اشاره‌ای و ۶- پرخاشگری. لوئیس (۲۰۰۱) معتقد است استفاده از راهبردهای انضباطی مناسب توسط معلمان به یادگیری دانش‌آموزان کمک کرده و آنان را از تهدید عاطفی و شناختی محافظت می‌کند.

با وجود تنوع و گوناگونی در راهبردهای آموزشی و انضباطی، از جمله عواملی که می‌تواند تأثیرگذار بر بکارگیری این راهبردها توسط معلمان باشد انگیزش شغلی می‌باشد. بجکیچ، ویوچتیچ و زلاتیچ<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۴)،

1. Saskatchewan Education Department

1. Renk, Mckinney, Klein & Oliveros

3. Weinstein

4. Smith

5. Manning & Bucher

6. Sokal, Smith & Mowat

7. Fowler & Saraple

8. Reupert & Woodcock

9. Doyle

10. Lewis

11. Bjekić, Vučetić & Zlatić

نیز تأکید کردند که فرآیند تدریس و آموزش معلمان به وسیله‌ی نوع انگیزش کاری آنها تعیین می‌گردد؛ صلاحیت حرفه‌ای معلمان سیستمی از دانش، مهارت و ویژگی‌های شخصی، توانایی‌ها و تمایلات انگیزشی است که منجر به تحقق تدریس مؤثر می‌شود. همچنین متغیرهای شکل‌دهنده‌ی مدرسه‌ی مثبت از نظر معلمان، ترکیبی از عوامل آموزشی، عوامل مرتبط با کنترل و نحوه‌ی اداره‌ی کلاس، عوامل عاطفی - اجتماعی و عوامل مرتبط با رشد شخصی و کفایت‌های فردی معلم می‌باشند. در حقیقت چنین به نظر می‌رسد که معلمان، مدرسه‌ای را مثبت می‌دانند که در آن، خودراهبر یا خودتعیین‌گر، به همان مفهومی باشند که در نظریه‌ی معروف خودتعیین‌گری (دسی و رایان، ۱۹۸۵، ۲۰۰۲) آمده است. همچنین پارکر، جیمیسون و آمیوت (۲۰۰۹)، در پژوهش خود یافتند که افرادی که از نظر خودتعیین‌گری در سطح بالایی هستند احساس کنترل و اشتیاق شغلی بیش‌تری نسبت به کار خود دارند. در مقابل افرادی که از نظر خود خودتعیین‌گری در سطح پایینی قرار دارند به میزان بیش‌تری دچار گران‌باری نقش و شغل شده و شکایات جسمانی بیش‌تری دارند که این موضوع توسط ریچ<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) تأیید گردید.

در حوزه صلاحیت و توسعه حرفه‌ای معلمان، تمایلات انگیزشی معلمان از اهمیت بالایی برخوردار است. همچنین انگیزش شغلی از عوامل تعیین‌کننده‌ی فرآیند آموزش، تعامل اجتماعی، خود شکوفایی حرفه‌ای و توسعه حرفه‌ای معلمان می‌باشد (بجکیچ، ویوچتیچ و زلاتیچ، ۲۰۱۴). علاوه بر این سطح انگیزش معلمان نقش مهم‌تری نسبت به صلاحیت حرفه‌ای در آموزش و یادگیری دانش‌آموزان دارد (گوکسه<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). کیزلیک (۲۰۰۹) نشان داد که انتخاب بهترین راهبرد مدیریت متناسب با کلاس درس نیاز به دانش، انگیزش و تجربه خاصی دارد زیرا همه راهبردهای مدیریت متناسب برای همه کلاس‌ها نیستند. یکی از رویکردهای انگیزشی که در سال‌های اخیر توجه زیادی به خود جلب کرده، نظریه خودتعیین‌گری است که توسط دسی و رایان (۲۰۰۲-۱۹۸۴) مطرح شد که تمرکز عمده‌ی این نظریه بر انگیزه درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی می‌باشد. نظریه خودتعیین‌گری که بر انواع گوناگون انگیزش در افراد به جای مقدار آن تمرکز دارد و توجه ویژه‌ای به مفهوم انگیزش خودتعیین‌گری، انگیزش کنترل شده و بی‌انگیزگی به عنوان پیش‌بین‌های مهم پیامدهای عملکرد و بهزیستی دارد (گاگنه و دسی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). به اعتقاد والرند<sup>۵</sup> (۱۹۹۷)؛ به نقل از نعامی و پیریایی، (۱۳۹۰) انگیزش شغلی دارای سه سطح انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی است. در نظریه خودتعیین‌گری چهار سطح برای انگیزش بیرونی بر مبنای سبک‌های تنظیمی افراد تحت عنوان تنظیم بیرونی<sup>۶</sup>، تنظیم درون‌فکنی شده<sup>۷</sup>، تنظیم

1. Parker, jimmison & Amiot

2. Rich

3. Gokce

4. Gagne & Deci

5. Valerlan

6. External regulation

7. Introjected regulation

تشخیص داده شده<sup>۱</sup> و تنظیم هماهنگ شده<sup>۲</sup> مطرح شده است. مطابق با نظریه خودتعیین‌گری، افراد تلاش می‌کنند تا نقش‌های اجتماعی و تقاضاهایی که از آنها انتظار می‌رود و به صورت درونی برانگیزاننده نیست را طی فرایند درونی‌سازی به ارزش‌های شخصی و خودتنظیمی تبدیل کنند. بی‌انگیزگی به حالتی اشاره دارد که در آن فرد فاقد انگیزه است و هیچ دلیلی برای انجام کار ندارد. به پیشنهاد والرند (۱۹۹۷، نعیمی و پیریایی، ۱۳۹۰)، بی‌انگیزگی در افراد دارای دو منشأ درونی و بیرونی است. در تنظیم بیرونی، افراد با نیت کسب پیامدهای مطلوب و یا اجتناب از پیامدهای نامطلوب به کار می‌پردازند؛ در نتیجه تنها تا زمانی انرژی خود را در کار صرف می‌کنند که آن کار، وسیله‌ای برای رسیدن به اهدافشان باشد. تنظیم درون فکنی شده از نظر نوع تنظیم شبیه به تنظیم بیرونی است و رفتار در آن توسط پاداش‌ها و تنبیه‌ها هدایت می‌شود؛ با این تفاوت که در تنظیم درون فکنی شده پاداش‌ها و تنبیه‌ها توسط خود فرد اعمال می‌شود و کمتر تحت کنترل محیط بیرونی و دیگران قرار می‌گیرد. در تنظیم تشخیص داده شده افراد احساس آزادی و خودمختاری بیشتری می‌کنند؛ چرا که رفتارهای آنها بازتاب جنبه‌هایی از خودشان است. در این سطح افراد ارزش هر رفتار را درک کرده و آن را به‌عنوان ارزش خود پذیرفته‌اند. کامل‌ترین نوع درونی‌سازی که به انگیزه بیرونی اجازه می‌دهد تا کاملاً خودمختار و ارادی باشد، تنظیم هماهنگ شده است که در آن همانندسازی با دیگر جنبه‌های شخصی مانند ارزش‌ها و علائق تلفیق می‌شود. در این نوع تنظیم، رفتار با سایر جنبه‌های شغل و زندگی فرد ترکیب می‌گردد و افراد حس می‌کنند که رفتار آنها بخش لازم و مکمل خودشان است و در نتیجه خود تعیین شده می‌باشد (دسی و رایان، ۲۰۰۰). در نهایت، شکل کاملاً خودتعیین‌گری، انگیزش درونی است. انگیزش درونی به‌عنوان تلاشی که در غیاب پیامدها و پاداش‌های بیرونی صورت می‌گیرند، تعریف می‌شود (دسی و رایان، ۱۹۹۱). افرادی که دارای انگیزش درونی هستند، برای خود اهدافی تعیین می‌کنند و در جهت رسیدن به آن می‌کوشند.

انگیزش خودتعیین‌گری با پیامدهای فردی و سازمانی مطلوبی هم‌چون عملکرد شغلی اثربخش، خشنودی شغلی و میل به ماندن در شغل رابطه مثبتی دارد. افرادی که از خودتعیین‌گری بالاتری برخوردارند، در مقایسه با کسانی که دارای انگیزش کنترل شده هستند، به میزان کمتری درگیر منازعات و تعارض‌های بین فردی می‌شوند (دسی و رایان، ۲۰۰۰). در پژوهشی که توسط انجمن روان‌شناسی آمریکا<sup>۳</sup> (APA، ۱۹۹۸) براساس مطالعات محققانی چون امر و همکاران او<sup>۴</sup> (۱۹۹۴) و واینشتاین و مینانو<sup>۵</sup> (۱۹۹۳)، انجام شده است؛ خودتعیین‌گری می‌تواند در انتخاب نوع راهبرد آموزشی معلم و نوع

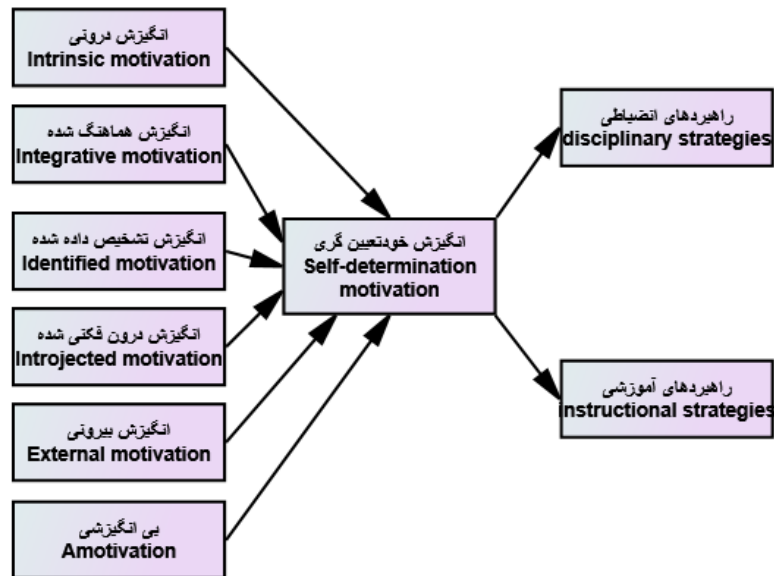
- 
1. Identified regulation
  2. Integrative regulation
  3. American Psychological Association (APA)
  4. Emmer & et al
  5. Weinstein & Mignano

راهبرد انضباطی نیز تأثیرگذار باشد(هین و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). در خصوص اهمیت انگیزش در میان معلمان، لاتام<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) بیان می‌کند که هر اندازه فعالیت معلمان توأم با انگیزه باشد؛ روحیه‌ی کاری آن‌ها در تدریس مطلوب و در صورت عکس روحیه‌ی کاری آن‌ها پایین و نامطلوب خواهد بود(به نقل از ویسی، ۱۳۹۱). عدم انگیزش مناسب معلمی، نگرش منفی نسبت به کار(لدوکس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰)، احساس خستگی روانی(ایزارد<sup>۴</sup>، ۱۹۹۵)، رفتن به کلاس بدون آمادگی قبلی(لوسنسون<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹)، غیبت‌های مکرر(باکستر<sup>۶</sup>، ۱۹۹۸)، فراموشی و افسردگی(استوارت<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲)، را به دنبال خواهد داشت(ذبیحی، ۱۳۸۵، به نقل از ویسی، ۱۳۹۰). با این وجود اگر چه رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان از موضوعات مهم در مجلات آموزش و پرورش می‌باشد ولی انگیزش شغلی معلمان کمتر بصورت میدانی بررسی می‌گردد (بجکیچ و همکاران، ۲۰۱۴).

با جمع‌بندی مطالب گفته شده در مورد انگیزش شغلی خودتعیین‌گری، آموزش و انضباط و راهبردهای متنوع معلمان در این زمینه می‌توان بیان نمود که اگر به آموزش و پرورش به دید واقعی نگریسته شود و به آن اهمیت داده شود باعث پیشرفت جامعه می‌شود و شاید در کشورهای توسعه یافته، آموزش و پرورش آن‌ها دلیل پیشرفت آن‌ها بوده است. برنامه‌ریزی مناسب و جذاب بودن مدارس، برقراری نظم و انضباط در مدارس، جهت دار بودن آموزش و پرورش و در نهایت بوجود آوردن انگیزش کافی در معلمان، باعث به ثمر رسیدن اهداف از پیش تعیین شده جامعه می‌شود. لذا توجه مسئولان آموزش و پرورش به کیفیت زندگی شغلی معلمان و برنامه‌ریزی جهت بوجود آوردن انگیزش کافی در معلمان امری مهم و غیرقابل اجتناب به نظر می‌رسد. با توجه به اینکه انگیزش متغیری چند بعدی می‌باشد و چون به نظر می‌رسد نوع انگیزش شغلی معلمان ارتباط تنگاتنگی با نوع آموزش و انضباط کلاسی معلمان مرد و زن دارد و به دلیل اینکه تعداد تحقیقات انجام گرفته با این موضوع خصوصا برای معلمان در ایران کم می‌باشد لذا پژوهش حاضر در این راستا انجام گرفت. نتایج این پژوهش می‌تواند به گسترش مبانی نظری موجود در زمینه‌ی انگیزش شغلی خودتعیین‌گری و انواع راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان بیانجامد. بر این اساس و با توجه به مدل ارائه شده، سوال پژوهش حاضر این است که: انواع انگیزش شغلی خودتعیین‌گری معلمان چه تأثیری در بکارگیری انواع راهبردهای آموزشی و انضباطی توسط آنان دارد؟

- 
- 1 . Hein & et al
  2. Latam
  - 3 . Ledox
  - 4 .Izarde
  - 5 .Losensoon
  - 6 . Bakter
  - 7 . Astovart





نمودار ۱: مدل مفهومی پژوهش

Figure 1  
Study Conceptual Model

## روش

## طرح پژوهش، جامعه آماری و نمونه

روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی- همبستگی با آزمون مدل یابی معادلات ساختاری می باشد که به بررسی رابطه ساختاری علی مستقیم و غیرمستقیم متغیرها می پردازد. جامعه آماری مربوط به این پژوهش، شامل کلیه معلمان مقاطع تحصیلی مقاطع تحصیلی ابتدایی، دوره اول متوسطه (راهنمایی) و دوره دوم متوسطه (دبیرستان) شهرهای شمالی استان آذربایجان غربی (شامل شهرهای سلماس، خوی، ماکو، چالدران، چاپاره، شوط و پلدشت) در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ بودند که براساس آمار اعلامی اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی، تعداد کل آن‌ها ۴۴۷۸ نفر بودند. نمونه آماری این پژوهش نیز طبق جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) شامل ۳۵۴ نفر تعیین شد که به شیوه‌های نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای طبقه‌ای انتخاب شدند. در مرحله اول، شهرهای خوی، چاپاره و شوط، از بین شهرهای شمالی استان آذربایجان غربی، به صورت خوشه‌ای تصادفی انتخاب شد. سپس، در هر یک از شهرها، از بین مدارس شهری، با توجه به حجم جامعه مربوط به هر شهر و ترکیب نسبت جنسیتی و تعداد معلمان مقاطع تحصیلی مختلف آن شهر، پرسشنامه‌ها در بین مدارس که به صورت تصادفی، به

عنوان خوشه‌های مرحله‌ی دوم، انتخاب شده بودند توزیع گردید که از این تعداد ۱۵۸ نفر مرد و ۱۹۶ نفر زن بودند.

### ابزارهای سنجش

**پرسشنامه انگیزش خودتعیین‌گری:** برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌ی انگیزش شغلی خودتعیین‌گری بلیس<sup>۱</sup> (۱۹۹۴)، استفاده گردید. این پرسشنامه دارای ۱۸ گویه و ۶ مولفه شامل تنظیم درونی (گویه‌های ۴، ۸، ۱۵)، تنظیم درون فکنی شده (گویه‌های ۱۱، ۱۳، ۱۶)، تنظیم تشخیص داده‌شده (گویه‌های ۱، ۷، ۱۱)، تنظیم هماهنگ شده (گویه‌های ۱۰، ۱۱، ۱۸)، تنظیم بیرونی (گویه‌های ۲، ۹، ۱۶) و بی‌انگیزگی (۳، ۱۲، ۱۷) می‌باشد. این ابزار براساس مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری شده است. نعامی و پیریایی (۱۳۹۰)، در پژوهش خود پایایی این پرسشنامه را با روش آلفای کرانباخ ۰/۷۰ برای کل پرسشنامه گزارش کردند. همچنین نعامی و پیریایی (۱۳۹۰)، پایایی هر یک از شش مولفه انگیزش شغلی خودتعیین‌گری را برای تنظیم درونی ۰/۹۱، تنظیم تشخیص داده‌شده ۰/۹۷، تنظیم درون فکنی شده ۰/۸۶، تنظیم هماهنگ شده ۰/۹۷، تنظیم بیرونی ۰/۹۴ و بی‌انگیزگی ۰/۹۲ به دست آوردند. در تحلیل عاملی تاییدی مرتبه اول که توسط پژوهش‌گر انجام گرفت بعد از انجام اصلاحات لازم مقدار شاخص برازش مطلق کای اسکوتر (CMIN)، ۲۶۴/۲، مقدار شاخص‌های برازش تطبیقی برای CFI، برابر با ۰/۹۳ و برای شاخص IFI، ۰/۹۳ و مقدار شاخص‌های مقتصد برای RMSEA، ۰/۰۵ به دست آمد که براساس ملاک‌های براون (۲۰۰۶)، مدل عاملی تاییدی مرتبه‌ی اول سنجش پرسشنامه انگیزش شغلی خودتعیین‌گری بلیس (۱۹۹۴)، برازشی مطلوب با داده‌های تجربی بود. در این پژوهش نیز پایایی کل پرسشنامه ۰/۸۵ به دست آمد. همچنین پایایی هر یک از مولفه‌های تنظیم درونی، تنظیم هماهنگ شده، تنظیم تشخیص داده‌شده، تنظیم درون فکنی شده، تنظیم بیرونی و بی‌انگیزگی در پژوهش حاضر به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۹، ۰/۸۸، ۰/۹۱، ۰/۸۴ و ۰/۸۸ به دست آمد.

**پرسشنامه راهبردهای آموزشی معلمان:** همچنین برای بررسی انواع راهبردهای آموزشی معلمان از پرسشنامه‌ی محقق ساخته راهبردهای آموزشی که دارای ۲۸ گویه با طیف لیکرت چهار وجهی می‌باشد استفاده شد. روند ساخت این پرسشنامه به این صورت بود که بعد از نظرسنجی از معلمان و تحلیل محتوا و حذف موارد تکراری، تحلیل عاملی اکتشافی بر روی گویه‌های اولیه انجام گرفت که نتایج این تحلیل، هفت مولفه راهبرد محوریت دانش‌آموز، راهبرد آموزش مبتنی بر گروه، راهبرد ایجاد تمرکز و انگیزه، راهبرد تدارک محیط بهینه، راهبرد تدریس مستقیم، راهبرد کنترل فرآیند آموزش را نشان داد که

1. Blais Work Motivation Inventory (BWMI)

پایایی درونی مولفه‌های آن براساس آزمون آلفای کرانباخ<sup>۱</sup> به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۶۷، ۰/۶۸، ۰/۷۲، ۰/۷۰، ۰/۷۱ و ۰/۷۵ محاسبه گردید. همچنین ضریب پایایی درونی برای کل پرسشنامه‌ی راهبردهای آموزشی ۰/۸۹ به دست آمد.

**پرسشنامه راهبردهای انضباطی معلمان:** برای بررسی انواع راهبردهای انضباطی معلمان از پرسشنامه‌ی محقق ساخته راهبردهای انضباطی که دارای ۳۰ گویه با طیف لیکرت چهار وجهی می‌باشد استفاده شد. روند ساخت این پرسشنامه نیز به این صورت بود که بعد از نظرسنجی از معلمان و تحلیل محتوا و حذف موارد تکراری، تحلیل عاملی اکتشافی بر روی گویه‌های اولیه انجام گرفت که نتایج این تحلیل، منجر به شناسایی هشت مولفه راهبرد قیمی (مستقیم)، راهبرد پیشگیری مبتنی بر قانون گذاری، راهبرد انسانی (غیرمستقیم)، راهبرد واکنش سریع، راهبرد مبتنی بر رابطه و شناخت، راهبرد غیرکلامی، راهبرد نمونه و مدل‌سازی و راهبرد ارجاع شد که براساس آزمون آلفای کرانباخ پایایی درونی هر یک از مولفه‌ها به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۱، ۰/۶۵/۷۰، ۰/۶۴/۶۵، ۰/۷۴، ۰/۶۶ محاسبه گردید. همچنین ضریب پایایی درونی برای کل پرسشنامه‌ی راهبردهای انضباطی ۰/۸۴ به دست آمد.

### روش جمع‌آوری داده‌ها

برای جمع‌آوری داده‌ها، ابتدا معرفی‌نامه از دانشگاه شهید مدنی آذربایجان به اداره‌ی کل آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی اخذ شد و با مراجعه به اداره‌ی کل آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی، آمار معلمان شهرهای شمالی استان در هر سه مقطع ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان، به تفکیک شهرهای خوی، چابپاره، شوط و سایر شهرها و نیز جنسیت معلمان، تهیه شد. لازم به ذکر است که این اداره‌ی کل، از دادن آمار به صورت تفکیکی، برای سایر شهرهای شمالی استان (شامل سلماس، ماکو، چالدران و پلدشت)، خودداری کرد. سپس، از اداره‌ی کل، معرفی‌نامه به ادارات آموزش و پرورش شهرهای خوی، چابپاره و شوط اخذ شد. در مرحله‌ی بعد، با مراجعه به هر یک از اداره‌های آموزش و پرورش این شهرها و تهیه‌ی معرفی‌نامه برای مدارس و نیز تهیه لیست مدارس ابتدایی، راهنمایی و متوسطه شهری، با توجه به مراحل نمونه‌گیری، به مدارس مراجعه شد. بعد از هماهنگی با مدیر مدرسه، توضیحات لازم به معلمان ارائه و پرسشنامه‌ها بین آن‌ها توزیع شد و بعد از ۴۵ دقیقه در مدارس ابتدایی و در مدارس دبیرستان و راهنمایی بعد از ۹۰ دقیقه جمع‌آوری گردید. البته در مدارس هم معلمان به دلیل مشغله‌ی کاری درخواست کردند که پرسشنامه‌ها را بعد چند روز به مدیریت مدرسه تحویل دهند و در مراجعات بعدی از مدیر مدرسه تحویل گرفته شد. لازم به توضیح است تعداد ۶ پرسشنامه به علت ناقص بودن از تحلیل کنار گذاشته شدند.

## یافته‌ها

این قسمت شامل یافته‌های پژوهش براساس شاخص‌های آمار توصیفی و تحلیل‌های استنباطی است.

**الف) یافته‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرها**

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی، شامل میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌ها را در متغیرهای پژوهش، در کل نمونه نشان می‌دهد.

جدول ۱: آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش (n=348)

Table 1

Descriptive Statistics (n=348)

انحراف معیار Standard deviation	میانگین Mean	جنسیت Sex	متغیرها Variables	مؤلفه‌های انواع انگیزش شغلی Components of the types of job motivation
1.83	18.90	Man مرد	انگیزش درونی Intrinsic motivation	
1.94	18.70	Female زن		
1.66	18.91	Man مرد	انگیزش هماهنگ شده Integrative motivation	
1.74	18.60	Female زن		
1.17	17.62	Man مرد	انگیزش تشخیص داده شده Identified motivation	
2.40	16/89	Female زن		
3.90	15.42	Man مرد	انگیزش درون فکنی شده Introjected motivation	
3.90	15.45	Female زن		
4.43	9.51	Man مرد	انگیزش بیرونی External motivation	
4.76	9.42	Female زن		
4.06	10.71	Man مرد	بی انگیزگی Amotivation	
3.73	10.90	Female زن		
7.75	89.47	Man مرد	کل انگیزش شغلی Total job motivation	
7.84	88.74	Female زن		
8.70	91.45	Man مرد	کل راهبردهای انضباطی Total disciplinary strategies	
8.54	89.43	Female زن		
8.96	94.38	Man مرد	کل راهبردهای آموزشی Total instructional strategies	
9.55	92.52	Female زن		

در جدول ۱، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود مقدار میانگین انگیزش هماهنگ شده در مردان (۱۸/۹۱) بیشترین و مقدار میانگین انگیزش بیرونی در زنان (۹/۴۲)، کم‌ترین مقدار انگیزش می‌باشد. همچنین مشاهده می‌شود مقدار کل میانگین نمرات انگیزش شغلی، راهبردهای انضباطی و راهبردهای آموزشی در مردان با مقادیر ۸۹/۴۷، ۹۱/۴۵ و ۹۴/۳۸ بیشتر از زنان با مقادیر ۸۸/۷۴، ۸۹/۴۳ و ۹۲/۵۲ می‌باشد. این تفاوت مقادیر میانگین‌ها تفاوت چشم‌گیری را نشان نمی‌دهد.

## ماتریس همبستگی متغیرها

در جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است که به وضوح مقدار همبستگی، معناداری و یا عدم معناداری آن نشان داده شده است.

جدول ۲: آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی همبستگی بین متغیرها (n=۳۴۸)

Table 2  
Pearson Correlation Coefficient Among Variables(n=348)

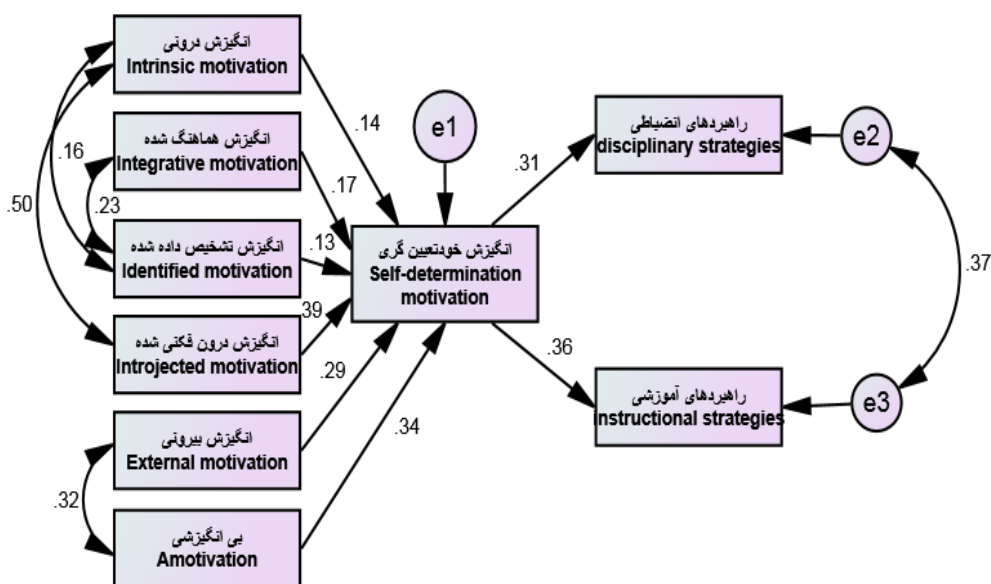
متغیرها Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
انگیزش درونی Intrinsic motivation	-								
انگیزش هماهنگ شده Integrative motivation	0.49*	-							
انگیزش تشخیص داده شده Identified motivation	0.51*	0.28*	-						
انگیزش درون فکنی شده Introjected motivation	0.25*	-0.09	0.08	-					
انگیزش بیرونی External motivation	*-0.14	-0.08	-0.09	0.35*	-				
بی انگیزگی Amotivation	-0.16*	-0.09	0.07	0.34*	0.32*	-			
کل انگیزش شغلی Total job motivation	0.49*	0.22*	0.19*	0.53*	0.49*	0.59*	-		
کل راهبردهای انضباطی Total disciplinary strategies	0.19*	0.18*	0.26*	0.09	-0.14**	-0.12**	0.32*	-	
کل راهبردهای آموزشی Total instructional strategies	0.28*	0.19*	0.27*	0.19*	-0.21*	-0.05	0.37*	0.44*	-

P<0/05\*\* P<0/01 \*

## ب) یافته‌های مربوط به آزمون مدل معادلات ساختاری پیشنهادی

به منظور بررسی این نکته که مدل علی تأثیر انگیزش شغلی خودتعیین‌گری معلمان بر بکارگیری انواع راهبردهای آموزشی و انضباطی برازنده داده‌ها می‌باشد، از شیوه آماری مدل یابی معادله ساختاری استفاده شد که نتایج این شیوه آماری در ادامه آورده شده است. براین اساس، اگر  $(X^2/df)$  کوچک‌تر از سه، شاخص‌های CFI و TLI بزرگ‌تر از ۰/۹۰، و شاخص‌های GFI و AGFI بزرگ‌تر از ۰/۹۰، و همچنین شاخص RMSEA کوچک‌تر از ۰/۰۵ باشند، نشان دهنده‌ی برازش مناسب و مطلوب است. نمودار ۲ بارهای استاندارد شده این مدل را نشان می‌دهد. شایان ذکر است که مدل اولیه پژوهش برازش مطلوبی با داده‌های حاصل از پژوهش نداشت به طوری که شاخص  $(X^2/df)$  برابر با ۹۰/۳۷، شاخص‌های CFI و TLI به ترتیب برابر با ۰/۷۵ و ۰/۷۲، شاخص‌های GFI و AGFI به ترتیب برابر با ۰/۷۶ و ۰/۷۴ و شاخص RMSEA برابر با ۰/۱۵ بود. لذا تصمیم به اصلاح مدل پیشنهادی پژوهش

گرفته شد. این مدل اولیه نتواند به برازش کافی برسد، غیرمعمول نیست و پژوهشگران به فکر اصلاح آن می‌افتند (یعنی مشخص کردن مجدد). هنگام مشخص کردن مجدد مدل، پژوهشگران برای پالایش مدل ممکن است ضرایب غیرمعنی‌دار را حذف کنند. به علاوه پژوهشگران می‌توانند به منظور توسعه و بهبود مدل خود، بین عامل‌ها و متغیرهای نشانگر ضرایبی را که پیش از این نادیده گرفته شده بودند اضافه کنند. همچنین بنتلر و چو<sup>۱</sup> (۱۹۸۷) و بنتلر (۱۹۸۸)، خاطر نشان کرده‌اند که ویژگی ناهمبسته بودن کلیه‌ی خطاها در یک مدل، به ندرت با داده‌های واقعی متناسب است. بنابراین، الحاق چنین خطاهایی در مدل، نه تنها به اعتبار مدل لطمه‌ای نخواهد زد، بلکه بازنمایی واقع‌گرایانه‌تری را از داده‌های مشاهده شده فراهم می‌کند (به نقل از بدری، مصرآبادی، پلنگی و فتحی، ۱۳۹۱). براساس نتایج محاسبات مربوط به مدل نهایی پژوهش (نمودار ۲)، شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی در جدول ۳ نشان داده شده است.



نمودار ۲: ضرایب استاندارد شده مدل فرضی تأثیر انگیزش خودتعیین‌گری معلمان بر راهبردهای انضباطی و آموزشی

Figure 2

Standardized coefficients of hypothetical effect model of teachers' Self-determination job motivation on the instructional and disciplinary strategies

جدول ۳: شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی تحقیق

Table 3

## Suggested research model Fit Indexes

مقدار	شاخص
Quantity	Index
35.65	آزمون نیکویی برازش مجذور کای ( $\chi^2$ ) chi-square
23	درجه آزادی (df) Degrees of freedom
0.32	ارزش (P) Value
1.55	نسبت مجذور کای به درجات آزادی (CMIN/df) normed chi-square
0.97	شاخص نیکویی برازش (GFI) Goodness-of-Fit Index
0.95	شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) Adjusted Goodness of Fit Index
0.96	شاخص استاندارد شده برازش (NFI) Normed Fit Index
0.98	شاخص برازش غیر نرم یا شاخص تاکر - لوئیس (TLI) Tucker-Lewis Index
0.95	شاخص برازش تطبیقی (CFI) Comparative fit index
0.113	ریشه میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA) the root mean square error of approximation
0.26	احتمال نزدیکی برازندگی (PCLOSE) Parsimony Ratio

طبق دیدگاه هومن (۱۳۸۷) و کلانتری (۱۳۸۸) این شاخص‌ها را نمی‌توان به تنهایی دلیل برازندگی دانست، بلکه آن‌ها را باید در کنار یکدیگر تفسیر کرد. اگر مجذور کای از لحاظ آماری معنادار نباشد و نسبت مجذور کای به درجات آزادی کمتر از ۲ باشد بر برازندگی مناسب الگو دلالت می‌کند، همان‌گونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود این مقدار کمتر از ۲ است. اگر شاخص‌های GFI، AGFI، NFI، CFI و TLI بزرگتر از ۰/۹۰ باشد بر برازش مناسب و مطلوب مدل دلالت دارند. همان‌گونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود این شاخص‌ها همگی بزرگ‌تر از ۰/۹۰ هستند همچنین شاخص RMSEA احتمال نزدیکی برازندگی نشان می‌دهند که الگوی اصلی از برازش مناسبی برخوردار است. شاخص RMSEA ریشه میانگین مجذور خطای تقریب می‌باشد. زمانی که مقدار این آماره کمتر از ۰/۰۵ باشد، نشان می‌دهد که مدل از برازش خوبی برخوردار است. در صورتی که بین ۰/۵۰ و ۰/۰۸ باشد برازش قابل قبول، و اگر بین ۰/۰۸ و ۰/۱ باشد برازش متوسط و اگر بزرگ‌تر از ۰/۱ باشد برازش ضعیف است. برای آزمون RMSEA مشخصه‌ای به نام PCLOSE وجود دارد که از طریق آن می‌توان این فرضیه صفر را که RMSEA بزرگ‌تر از صفر نیست آزمود. چنانچه PCLOSE بزرگ‌تر از ۰/۰۵ باشد، می‌توان نتیجه گرفت که مدل از برازش مناسبی برخوردار است. همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود.

شود احتمال نزدیکی برازندگی مدل پژوهش بزرگ تر از ۰/۰۵ است. لذا مدل اصلی پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است.

جدول ۴: اثر مستقیم و غیرمستقیم و اثر کل استاندارد شده‌ی متغیرهای پژوهش بر یکدیگر

Table 4

*Direct, indirect and total effects*

متغیر Variables	اثرهای مستقیم Direct effects	اثرهای غیرمستقیم Indirect effects	اثرهای کل Total effects	واریانس تبیین شده Explained variance
به روی راهبردهای آموزشی از To the educational strategies of				
انگیزش شغلی خودتعیین‌گری Self-determination job motivation	0.36**	-	0.36**	0.13
انگیزش درونی Intrinsic motivation	-	0.14**	0.14**	
انگیزش هماهنگ شده Integrative motivation	-	0.14**	0.14**	
انگیزش تشخیص داده شده Identified motivation	-	0.12**	0.12**	
انگیزش درون فکنی شده Introjected motivation	-	0.11**	0.11**	
انگیزش بیرونی External motivation	-	-0.10**	-0.10**	
بی انگیزگی Amotivation	-	-0.12**	-0.12**	
به روی راهبردهای انضباطی از To the disciplinary strategies				
انگیزش شغلی خودتعیین‌گری Self-determination job motivation	0.31**	-	0.31**	0.10
انگیزش درونی Intrinsic motivation	-	0.11**	0.11**	
انگیزش هماهنگ شده Integrative motivation	-	0.10*	0.10*	
انگیزش تشخیص داده شده Identified motivation	-	0.13**	0.13**	
انگیزش درون فکنی شده Introjected motivation	-	0.13**	0.12**	
انگیزش بیرونی External motivation	-	-0.13*	-0.13*	
بی انگیزگی Amotivation	-	-0.10**	-0.10**	

\*\* در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. \* در سطح ۰/۰۵ معنادار است.



در جدول ۴، اثر مستقیم و غیرمستقیم و اثر کل استاندارد شده‌ی متغیرهای پژوهش بر یکدیگر ارائه شده است. در پاسخ به سؤال پژوهش همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌شود انگیزش شغلی خودتعیین‌گری اثر مستقیم معادل ۰/۳۶ بر روی راهبردهای آموزشی دارد که از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. همچنین انگیزش درونی، انگیزش هماهنگ شده، انگیزش تشخیص داده شده، انگیزش درون فکنی شده، انگیزش بیرونی و بی انگیزگی به ترتیب اثر غیرمستقیم معادل ۰/۱۴، ۰/۱۴، ۰/۱۲، ۰/۱۱، ۰/۱۰- و ۰/۱۲- بر روی راهبردهای آموزشی دارند که از لحاظ آماری در سطوح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ معنادار می‌باشند. همچنین مشاهده می‌گردد انگیزش شغلی خودتعیین‌گری اثر مستقیم معادل ۰/۳۱ بر روی راهبردهای انضباطی دارد که از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. همچنین انگیزش درونی، انگیزش هماهنگ شده، انگیزش تشخیص داده شده، انگیزش درون فکنی شده، انگیزش بیرونی و بی انگیزگی به ترتیب اثر غیرمستقیم معادل ۰/۱۱، ۰/۱۰، ۰/۱۰، ۰/۱۳، ۰/۱۲، ۰/۱۳- و ۰/۱۰- بر روی راهبردهای انضباطی دارند که از لحاظ آماری در سطوح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ معنادار می‌باشند.

در ادامه برای بررسی تفاوت معلمان از لحاظ انواع انگیزش شغلی خودتعیین‌گری، انواع راهبردهای آموزشی و انضباطی براساس جنسیت از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) استفاده شد. برای این کار، ابتدا پیش‌فرض‌های این روش، مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۵: آزمون ام‌باکس برای بررسی همسانی ماتریس واریانس- کوواریانس متغیرهای وابسته در بین گروه‌ها

Table 5

*Box's M Test for homogeneity of dependent variables; covariance matrices between groups*

معناداری Sig.	Df2	Df1	F	آماره ام‌باکس Box's M Test
0.3	335577.95	231	1.04	255.64

نتایج جدول ۵ نشان داد مقدار آماره ام‌باکس ۲۵۵/۶۴ می‌باشد که از لحاظ آماری معنادار نمی‌باشد (۰/۰۵ > P). لذا نتیجه گرفتیم که همگنی ماتریس واریانس- کوواریانس بین متغیرهای وابسته رعایت شده است.

جدول ۶: آزمون کرویت بارتلت برای بررسی همبستگی کافی بین متغیرهای وابسته انواع انگیزش و انواع راهبردهای آموزشی و انضباطی

Table 6

*Bartlett's Sphericity test to examine the correlation between variables of motivational types and various educational and disciplinary strategies*

معنی داری Sig.	درجه آزادی df	مجذور کای Approx. Chi-Square
0.001	230	4915.29

برای بررسی همبستگی کافی بین متغیرها نیز از آزمون کرویت بارتلت استفاده شد که بر این اساس آزمون مجذور کای ۴۹۱۵/۲۹ با درجه آزادی ۲۳۰ می‌باشد که از لحاظ آماری معنادار شده است (۰/۰۰۱ ≤ P).

(P). معنادار شدن آزمون کرویت بارتلت دلیلی بر وجود همبستگی بین متغیرها می‌باشد (جدول ۶). با اطمینان از رعایت شدن پیش فرض‌ها تحلیل واریانس چندمتغیری انجام شد.

جدول ۷: آماره‌ی لامبدای ویلکز برای بررسی معناداری تفاوت انواع انگیزش شغلی و انواع راهبردهای آموزشی و انضباطی در بین معلمان براساس جنسیت

Table 7

*Wilks' Lambda Statistic to examine the significant of occupational variety and educational and disciplinary strategies difference among teachers based on gender*

معناداری Sig.	Df خطا Error df	Df فرضیه Hypothesis df	F	لامبدای ویلکز Wilks' Lambda
0.4	326	21	1.05	0.93

در جدول ۷، آماره‌ی لامبدای ویلکز برای بررسی معناداری تفاوت انواع انگیزش شغلی خودتعیین‌گری و انواع راهبردهای آموزشی و انضباطی در بین معلمان براساس جنسیت ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، مقدار آماره‌ی لامبدای ویلکز،  $0/93$  است که از لحاظ آماری معنادار نمی‌باشد ( $P > 0/05$ )، یعنی در هیچ کدام از انواع انگیزش شغلی خودتعیین‌گری، راهبردهای آموزشی و انضباطی در بین معلمان براساس جنسیت، تفاوت معنادار وجود ندارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

براساس یافته‌های پژوهش حاضر، مدل پیشنهادی، مدل نظری قوی برای پیش بینی بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان می‌باشد. نتایج نشان می‌دهد انگیزش شغلی خودتعیین‌گری اثر مستقیم بر روی راهبردهای آموزشی و انضباطی دارد. همچنین انگیزش درونی، انگیزش هماهنگ شده، انگیزش تشخیص داده شده، انگیزش درون فکنی شده، انگیزش بیرونی و بی انگیزگی به ترتیب اثر غیرمستقیم بر روی راهبردهای آموزشی و انضباطی دارند. نتایج این یافته را می‌توان با پژوهش لام، چنگ و چوی (۲۰۱۰)، هم سو دانست. آنان معتقد بودند تأثیرگذاری بر انگیزش معلمان، همراهی آموزشی و نگرش‌های آنان را در آینده به صورت مستقیم و غیرمستقیم پیش‌بینی می‌کند. به علاوه کاماردین (۲۰۱۳)، معتقد بود مدل جدید انگیزه محور و توجه با انگیزش معلمان، می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش بیانجامد؛ به کیفیت یادگیری کمک کند و در ارائه اطلاعات به دانش‌آموزان مؤثر است. بچکیچ و همکاران (۲۰۱۴)، نیز بر این باور بودند که فرآیند تدریس و آموزش معلمان به وسیله‌ی نوع انگیزش کاری آنها تعیین می‌گردد. هین و همکاران (۲۰۱۲) معتقد بودند خودتعیین‌گری می‌تواند در انتخاب نوع راهبرد آموزشی معلم تأثیرگذار باشد. با توجه به مبانی نظری نیرلاتام (۲۰۰۷)، معتقد است که هر اندازه فعالیت معلمان توأم با انگیزه باشد؛ روحیه‌ی کاری آن‌ها در تدریس مطلوب و در صورت عکس روحیه‌ی کاری آن‌ها پایین و نامطلوب خواهد بود. پس با توجه به آن چه گفته شد نتایج سوال پژوهشی سوم را با

پژوهش‌های لام، چنگ و چوی (۲۰۱۰)، کاماردین (۲۰۱۳)، بچکیچ و همکاران (۲۰۱۴)، هین و همکاران (۲۰۱۲) و لاتام (۲۰۰۷) هم سو دانست.

در تبیین نتایج این یافته می‌توان گفت که انگیزش خودتعیین‌گری در افراد باعث می‌شود که آنها سرسختانه درگیر کار خود شوند و پرداختن به فعالیت‌های شغلی را امری لذت‌بخش ادراک کنند. طبق یافته‌های موجود، انگیزش خودتعیین‌گری در سازمان‌ها بسیار مفید و اثربخش است. به اعتقاد دسی و رایان (۲۰۰۰) خودتعیین‌گری زمانی رخ می‌دهد که فرد دارای احساس انتخاب و خودمختاری بوده و بر رفتارهای خود احاطه داشته باشد. خودتعیین‌گر بودن به معنای داشتن توانایی فرد در انتخاب این است که چه مشوق‌هایی از نوع درونی یا بیرونی تعیین‌گر رفتار و فعالیت‌های وی خواهند بود (دسی و رایان، ۱۹۸۵). بر طبق آنچه در بین معلمان مشاهده شد انگیزش بیرونی تأثیر منفی غیرمستقیم بر بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان می‌باشد. معلمانی که تنها به دلیل مالی و کسب ثروت به این عرصه پا نهاده‌اند به خاطر وجود مشکلاتی مادی که امروز به هر دلیلی گریبان‌گیر این وزارت خانه شده است، خیلی زود عرصه را خالی کرده و دچار انفعال در عملکردهای شغلی خود می‌شوند. با وجود این که هر دو انگیزش تشخیص داده‌شده و درون‌فکنی شده به انگیزش بیرونی تعلق دارند اما انگیزش تشخیص داده شده بیشتر درونی شده است و زمانی رخ می‌دهد که فردی به طور آگاهانه و ارادی به کار به عنوان چیزی که به لحاظ شخصی برای او مهم است، ارزش می‌گذارد. در مقابل در سطح درون‌فکنی شده، فرد کار را به عنوان هدف و ارزش شخصی خود قبول نمی‌کند و تحت احساس فشار و به اجبار به انجام آن کار می‌پردازد. به عبارتی انگیزش تشخیص داده شده خودمختار تلقی می‌شود حال آن که انگیزش درون‌فکنی شده چنین نیست. بدیهی است که انگیزش تشخیص داده شده اثر برجسته‌تری بر انجام راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان و عملکرد شغلی معلمان خواهد داشت. بی‌انگیزگی به عنوان یک سبک کاملاً غیر خودمختار در سبک‌های تنظیمی خودتعیین‌گری، به حالتی اطلاق می‌شود که فرد در آن هیچ‌گونه تعلق خاطر و احساس همانندسازی با وظایف کاری خود نداشته و هیچ دلیلی برای انجام مطلوب کارها در خود نمی‌بیند. در این شرایط، فرد به نوعی حالت انفعال دچار می‌شود به گونه‌ای که هیچ‌گونه انگیزش درونی و یا بیرونی او را به انجام کار برانگیخته نمی‌کند. طبیعی است که افراد در چنین شرایطی هیچ‌گونه علاقه‌ای به شغل خود ندارند، انرژی زیادی در کار صرف نمی‌کنند و اشتیاقی نیز نسبت به شغل خود ندارند. معلمی که به شغل خود علاقه یا تمایلی نداشته باشد قطعاً در انجام موفق عملکردهای شغلی خود توفیقی نخواهد داشت. برنیوس، ویلسون و گاردنر (۲۰۰۹)، معتقدند انگیزش معلمان با استفاده آنان از راهبردهای کلاسی در ارتباط است که این ارتباط با انگیزش دانش‌آموزان و موفقیت آنان در ارتباط است. بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی هر دو از عملکردهای شغلی معلمان محسوب می‌شود و اصولاً انجام هر عملکردی، نیازمند انگیزش‌های متنوعی می‌باشد.

آخرین یافته این پژوهش نیز نشان داد تفاوت معناداری بین معلمان مرد و زن از لحاظ انواع انگیزش شغلی خودتعیین‌گری و راهبردهای آموزشی و انضباطی وجود ندارد. بررسی پیشینه تجربی مربوط به این یافته نشان داد که می‌توان نتایج این یافته از پژوهش را با پژوهش یاشار (۲۰۰۸) همسو دانست. او در پژوهش خود نشان داد که هیچ تفاوتی در روش‌های مدیریتی معلمان براساس جنسیت وجود ندارد. همچنین یافته‌های مربوط به این یافته را می‌توان با پژوهش تابانچالی و یوکسل شاهین (۲۰۱۴)، همسو دانست. آن‌ها در این پژوهش به عدم تفاوت نظرات معلمان مرد و زن در مورد رفتارهای مخرب دانش‌آموزان پی بردند. به علاوه نتایج این سوال با پژوهش عالی و امین یزدی (۱۳۸۷) نیز همسو می‌باشد. آن‌ها نیز رابطه‌ای بین جنسیت معلمان با سبک مدیریت مشاهده نکردند. به علاوه می‌توان نتیجه را با پژوهش اسماعیلی، کتابیان و خداداد (۱۳۹۱) نیز همسو دانست. آن‌ها در پژوهش خود هیچ تفاوت معناداری بین معلمان مرد و زن در سه سبک مدیریتی (پیش‌گیرانه، حمایتی و اصلاحی) گزارش نکردند. از طرفی نتایج این یافته با پژوهش بیابانگرد (۱۳۷۵) در تضاد می‌باشد. بیابانگرد گزارش کرده بود که در کنترل کلاس‌داری معلمان مرد در مقایسه با معلمان زن، بیش‌تر از روش مستقیم استفاده می‌کنند؛ حال آن‌که در نتایج این یافته هیچ تفاوتی مشاهده نشد. به علاوه با نتایج پژوهش مارتین، بین و مایال (۲۰۰۶)، نیز در تضاد می‌باشد. مارتین و همکارانش گزارش کردند که تفاوت معناداری بین معلمان زن و مرد در نمره‌های زیر مقیاس مدیریت آموزش وجود دارد و همچنین معلمان زن مداخلات بیش‌تری نسبت به مردان در مدیریت کلاس اعمال می‌کنند؛ در حالی که نتایج این یافته تفاوتی را در راهبردهای آموزشی و انضباطی به دست نداد. همچنین با پژوهش گیوپتا و گلاوات (۲۰۱۳)، هم‌سو می‌باشد. آن‌ها در پژوهش خود گزارش کردند هیچ تفاوت معناداری بین معلمان مرد و زن از لحاظ انگیزش کاری وجود ندارد. به علاوه با نتایج پژوهش سعید و مونیر (۲۰۱۲)، گیوپتا، پایسجا و بانسال (۲۰۱۲) و السلامه (۲۰۱۴) در تضاد می‌باشد. آن‌ها در پژوهش خود گزارش کردند که معلمان زن از انگیزش کاری بالاتری نسبت به مردان برخوردار می‌باشند. همچنین با پژوهش کایور و سیدانا (۲۰۱۱) نیز در تضاد می‌باشد. آن‌ها گزارش کردند که انگیزش کاری معلمان مرد بیشتر از انگیزش کاری هم‌تایان زن خود می‌باشد. به علاوه با پژوهش کومار، یودایاسوریان و ویمالا (۲۰۰۸)، نیز در تضاد می‌باشد. آن‌ها تفاوت قابل توجهی در انگیزش کاری معلمان براساس جنس گزارش کردند.

یکی از دلایل مهم بهره‌گیری معلمان از انواع راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان در کلاس درس را می‌توان در نوع یا میزان انگیزش کاری آنان جست‌وجو کرد. معلمان اگر از انگیزش کاری بالا یا متنوعی برخوردار باشند می‌توان امیدوار بود که از راهبردهای آموزشی و انضباطی متنوعی نیز در کلاس درس بهره بگیرند و از ویژگی‌ها و استعداد‌های دانش‌آموزانشان غافل نگردند و با توجه به نوع بی‌انضباطی با راهبردی مشخص با آن برخورد نمایند ولی در نتایج مربوط به این یافته هیچ تفاوتی در انواع انگیزش شغلی معلمان از لحاظ جنسیت مشاهده نگردید. عدم تفاوت در انگیزش شغلی می‌تواند

زمینه‌ساز عدم تفاوت در نوع راهبردهای آموزشی و انضباطی نیز باشد. یکی دیگر از دلایل عدم تفاوت در راهبردهای آموزشی و انضباطی را برخورداری از دوره‌های آموزشی یکسان قلمداد نمود. غافل از این که استعدادها، ویژگی‌ها و نوع رفتارهای دانش‌آموزان دختر و پسر با همدیگر تفاوت دارد. با توجه به این که پژوهش حاضر در جامعه‌ای نسبتاً بزرگ انجام گردید ولی دارای محدودیت زمانی و مکانی می‌باشد. همچنین چون نتایج پژوهش مبتنی بر پرسشنامه می‌باشد، امکان بروز مطلوبیت اجتماعی و سوگیری پاسخ‌ها وجود دارد. به دلیل محدودیت جامعه آماری که فقط شامل شهرهای شمالی استان آذربایجان غربی می‌باشد، تعمیم نتایج به شهرهای دیگر باید با احتیاط صورت پذیرد. با توجه به نتایج یافته‌های پژوهش حاضر به مسئولان آموزش و پرورش توصیه می‌گردد با ایجاد یک جو حمایتی در مدارس که معلمان را به استقلال تشویق کرده و از نظرات آنها حمایت می‌کند، تعیین اهمیت وظایف هر یک از معلمان، دادن حس کنترل بر شغل به افراد و برنامه‌هایی مانند غنی‌سازی شغلی و جلب مشارکت افراد در کار، زمینه را برای افزایش سطح حس خودمختاری و پیامدهای مطلوب آن فراهم آورند. همچنین به پژوهشگران آتی توصیه می‌گردد تا رابطه بین انگیزش خودتعیین‌گری را با سایر متغیرهای مربوط به شغل معلمی مثلاً فرسودگی شغلی، نوآوری‌های آموزشی و سلامت شغلی بررسی نمایند.

#### Reference:

#### منابع:

- اسماعیلی، محمدرضا؛ کتابیان، شهره و خداداد، شعله (۱۳۹۱). رابطه خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاس معلمان تربیت بدنی شهر تهران. *مجله مدیریت و رفتار سازمانی در ورزش*، ۱(۱)، ۲۸-۲۱.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۱). *روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش)*. تهران: انتشارات دوران.
- رمضانی، سیده گل افروز؛ کاظمی، یحیی و علایی، حبیبه (۱۳۹۱). رابطه‌ی منبع کنترل دانش‌آموزان با گرایش آنها به انواع سبک‌های انضباطی معلمان. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۴(۲)، ۸۳-۹۸.
- عالی، آمنه؛ امین یزدی، امیر (۱۳۸۷). تأثیر ویژگی‌های معلم بر سبک مدیریت کلاس. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۴(۱)، ۱۰۳-۱۳۷.
- کلانتری، خلیل (۱۳۸۸). *مدل سازی معادلات ساختاری در تحقیقات علوم اجتماعی و اقتصادی*. تهران: فرهنگ صبا.
- فردانش، هاشم (۱۳۸۴). *مبانی نظری تکنولوژی آموزشی*. تهران: انتشارات سمت.
- لاورنس اس، میرز؛ گامست، گلن، و گارینو، ا. جی (۱۳۹۱). *پژوهش چندمتغیری کاربردی (طرح و تفسیر)* (ترجمه حسن پاشا شریفی و همکاران). تهران: انتشارات رشد.

مهدی‌نژاد، ولی (۱۳۸۸). بررسی میزان حساسیت دبیران نسبت به انواع بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان. *پژوهشنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۶(۹)، ۷۶-۹۴.

نعمی، عبدالزهرا و پیریایی، صالحه (۱۳۹۰). رابطه ابعاد انگیزش شغلی خودتعیین‌کنندگی با اشتیاق شغلی در کارکنان شرکت ذوب آهن اصفهان. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۳(۹)، ۲۳-۴۱.

ویسی، امید (۱۳۹۱). *بررسی رابطه انگیزش شغلی با سبک‌های مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس معلمان راهنمایی و دبیرستان شهرستان پاره و جوانرود در سال تحصیلی ۹۱-۹۰*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.

هومن، حیدرعلی (۱۳۸۷). *مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرول*. تهران: انتشارات سمت.

- Aljabber, J. M. (2004). *Attitudes of Saudi Arabian secondary preservice teachers toward teaching practices in science: The adequacy of prepreparation to use teaching strategies in classrooms*. (Unpublished doctoral dissertation). Bloomington, in: Indiana University Graduate School of Education.
- Al-Salameh, E. M. J. (2014). Teacher motivation: A study of work motivation of the primary stage teachers in Jordan. *American Journal of Applied Psychology*, 3(3), 57-61.
- Alii, A., Amin Yazdi, A. (2008). The Effect of Teacher Features on Classroom Style. *Quarterly Journal of Education*, 24 (1), 103-137 [In Persian].
- Ballantine, J. H. (2001). *The Sociology of Education: A Systematic Analysis (5th ed.)*. N.J.: Prentice Hall
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bjekića, D., Vučetićb, M., & Zlatićc, L. (2014). Teacher work motivation context of in-service education changes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 11(6), 557 – 562.
- Blais, M. R., Brière, N. M., Lachance, L., Riddle, A. S., & Vallerand, R. J. (1994). L'inventaire de motivation au travail de Blais (The Blais Work Motivation Inventory). *Revue Québécoise de Psychologie*, 14, 185-215.
- Carter, K., Cushing, K., Sabers, D., Stein, P., & Berliner, D. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of Teacher Education*, 39(3), 25-31.
- Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. NY: Macmillan.
- Deci, E.L., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(2), 227-268.
- Deci, E.L., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self – Determination in Human Behavior*. NY: Plenum Press.

- Fowler, J., & Saraple, O. (2010). Classroom management: what ELT students expect, *Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3(1), 94-97.
- Fardanesh, H. (2005). *Theoretical Foundations of Educational Technology*. Tehran: samt Publications [In Persian].
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103-112.
- Gokce, F. (2010). Assessment of teacher motivation. *School Leadership and Management*, 30(5), 487-499.
- Gupta, M., & Gehlawat, M. (2013). Job Satisfaction and Work Motivation of Secondary School Teachers in Relation to Some Demographic Variables: Comparative Study. *Educational Confab*, 2 (1), 10-19.
- Gupta, M., Pasrija, P., & Bansal, K. K. (2012). Job Satisfaction and Work Motivation of Secondary School Teachers in Relation to some Demographic Variables: A Comparative Study. *Journal of Education and Research for Sustainable Development*, 1(1), 8-17.
- Henry, B. B. (2003). *Frequency of use of constructivist teaching strategies: Effect on academic performance, student social behavior and relationship to class size* (Unpublished doctoral dissertation). Orlando, FL: University of Central Florida.
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J. H. & Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 123-130.
- Ismaili, M. R., Ketabiyan, S., & Khodadad, S. (2012). Relationship Self-efficacy with the management style of Tehran Teachers Physical Education. *Journal of Management and Organizational Behavior in Sport*, 1 (1), 21-28 [In Persian].
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Hooman, H. A. (2008). *Structural Equation Modeling Using Laser Software*. Tehran: samt Publications [In Persian].
- Kizlik, B. (2009). Adprima: Towards the best education information for new and future teachers. Retrieved February 26, 2009 <http://www.adprima.com/assertive.htm>.
- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). *Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction*. *Learning and Instruction*, 18(5), 468-482.
- Kamardeen, I. (2013). Motivation-driven learning and teaching model for construction education, *Australasian Journal of Construction Economics and Building*, 13 (1) 36-49.
- Kaur, G., & Sidana, J. J. (2011). Job satisfaction of college teachers of Punjab with respect to area, gender and type of institution. *Edutracks*, 10 (11), 27-35.

- Kumar, M. S., Udayasuriyan, G., & Vimala, B. (2008). Motivation among the employees of a public sector concern. *Journal of Community Guidance and Research*, 25 (3), 340-351.
- Kalantari, Kh. (2009). *Structural Equation Modeling in Social and Economic Sciences Research*. Tehran: Saba Culture Publications [In Persian].
- Jeck, D. C. (2010). *The relationship between levels of teacher efficacy and variability in instructional strategies* (Unpublished doctoral dissertation). Alexandria, VA: University of Virginia.
- Lam, S.-f., Cheng, R. W.-y., & Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20, 487-497.
- Lawrence S, M., Gamest, G., & Garin, A. J. (2012). *Applied Multivariate Research (Design and Interpretation)* (translated by Hasan Pasha Sharifi et al.). Tehran: Roshd Publishing. [In Persian].
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Manning, M. L., & Bucher, K. T. (2003). *Classroom management: Models, applications and cases*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.
- Martin, K.N., Yin, Z., & Mayal, H. (2006). *Classroom management teaching experience and gender: Do these variables impact teaching, attitudes and beliefs toward classroom management style?* An unpublished paper the University of Texas at San Antonio.
- Merrill, M. D. (2000). *Instructional strategies that teach*. CBT Solutions, November/December, 1-11.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). Key to classroom management. *Educational leadership*, 24, 1-13.
- Marzano, R. J. Debra. P. & Jane E. P. (2001). *Classroom Instruction That works: Research-based Strategies for Increasing Student chieivement*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mahdinezhad, V. (2009). Investigate the level of the sensitivity of teachers to types indiscipline students. *Journal of Educational Psychology*, 6(9), 94-76. [In Persian].
- Noami A., Piriaei S. (2011). The relationship between dimensions of self-determined work motivation with work engagement in employees of Esfahan Steel Company. *Quarterly Journal of Career & Organizational Counseling*, 3(9), 23-41 [In Persian].
- Oakleaf, M. & Vanscoy, A. (2010). Instructional strategies for digital reference: methods to facilitate student learning. *Reference & User Services Quarterly*, 49(4), 380-390.
- O'Brien, M. (2005). *Block Scheduling: A study of teaching strategies found in one public high school in south central Pennsylvania* (Unpublished doctoral dissertation). Pennsylvania: Immaculata University



- Parker, S. L., Jimmieson, N. L., & Amiot, C. E. (2010). Self-determination as a moderator of demands and control: Implications for employee strain and engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 52-67.
- Rich, B. L. (2006). *Job engagement: construct validation and relationships with job satisfaction, job involvement, and intrinsic motivation*. A dissertation presented to the graduate school of the university of Florida.
- Ray, J. B. (2005). *Examination of web-based teaching strategies at the University of North Texas*. Texas: University of North Texas.
- Ramezani, S. G. A., Kazemi, Y., & Alaei, H. (2012). The relationship between the source control of students with their tendency towards a variety of teacher discipline styles. *New Approach Quarterly in Educational Management*, 4 (2), 83-98 [In Persian].
- Reupert, A., & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 26(1):1261-1268.
- Renk, K., McKinney, C., Klein, J., & Oliveros, A. (2006). Childhood discipline perception of parents and current functioning in the female collegestudents. *Journal of adolescence*, 29, 73-88.
- Saskatchewan Education Department. (1991). *Instructional approaches: A framework for professional practice*. Regina, SK: Saskatchewan Education Department.
- Saeed, A., & Muneer, R. (2012). Work Motivation of Male and Female Secondary School Teachers in Karachi. Interdisciplinary, *Journal of Contemporary Research in Business*, 4(6), 462-467.
- Smith, B. (2000). Emerging themes in problems experienced by Student teachers: A framework for analysis. *Journal of College Student*, 34(4), 633-641.
- Sokal, L., Smith, D. G & Mowat, H. (2003). Alternative certification teachers' attitudes toward classroom management. *Journal of High School*, 86(3), 8-18.
- Seif, Aliakbar (2012). *New Educational Psychology (Psychology of Learning and Education)*. Tehran: Doran Publications [In Persian].
- Soar, R., & Soar, R. (1979). *Emotional climate and management*. In P. Peterson & H. Wahlberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications*. Berkeley, CA: McCutchan
- Torff, B., & Sessions, D. N. (2005). Principals' perceptions of the causes of teacher ineffectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 97, 530-537.
- Tabancali, E., Yuksel- Shahin, F. (2014). Evaluation of Teachers' Opinions Towards Disapproved Behaviors of Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1050 - 1058.
- Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Weinstein, C. S. (1996). *Secondary classroom management: Lessons from research and practice*. NY: McGraw-Hill.

- Weyssi, O. (2012). *Survey the relationship between job motivation and classroom styles and teaching styles of secondary and high school teachers in Paveh and Javanrood in the academic year of 2011-2012*, Master's thesis, Faculty of Education and Psychology. Azerbaijan Shahid Madani University. [In Persian].
- Wragg, T. (2006) *Classroom Management*, Part of the series 'Hot Research', Teachers' TV. Available at <http://archive.teachfind.com/ttv/www.teachers.tv/videos/hot-research-class-management.html>
- Yasar, S. (2008). Classroom management approaches primary school teachers. Retrieved November 02, 2013. *Etd .lib. metu .edu .tr/ upload /12610051 /index. pdf*.