

مقایسه معلمان با نیم‌رخ‌های گوناگون انگیزشی از لحاظ راهبردهای آموزشی و

انضباطی: تحلیل مبتنی بر فرد

احسان عظیم پور*، دکتر جواد مصر آبادی** دکتر پیمان یارمحمدزاده***

دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

چکیده

هدف از این پژوهش مقایسه معلمان با نیم‌رخ‌های گوناگون انگیزشی از لحاظ راهبردهای آموزشی و انضباطی بود. شرکت کنندگان پژوهش شامل ۳۵۴ معلم (۱۵۸ مرد و ۱۹۶ زن) مقاطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه شهرهای شمالی استان آذربایجان غربی بود که به روش ترکیبی نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و طبقه‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه انگیزش خودتعیین‌گری بلیس و پرسش‌نامه‌های محقق ساخته راهبردهای آموزشی و راهبردهای انضباطی استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل خوشه‌ای، آزمون چندمتغیری T^2 هاتلینگ و آزمون تی برای گروه‌های مستقل استفاده شد. بر اساس نتایج، دو خوشه انگیزشی برای معلمان شناسایی گردید که نخستین خوشه انگیزشی که در آن مقدار بالای انگیزش درونی، انگیزش یکپارچه شده و انگیزش همانند سازی شده و مقادیر پایین انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی مشاهده گردید، به عنوان خوشه انگیزش خودتعیین‌گری و خوشه‌ای که در آن همه انگیزش‌ها تقریباً در یک سطح قرار دارند، خوشه برخوردار از همه انگیزش‌ها نامیده شد. در ادامه، برای بررسی تفاوت دو خوشه انگیزشی از لحاظ راهبردهای آموزشی و انضباطی از T^2 هاتلینگ و آزمون t برای گروه‌های مستقل استفاده شد که نتایج نشان دادند بین خوشه‌های انگیزشی معلمان براساس راهبردهای آموزشی و راهبردهای انضباطی، تفاوتی معنادار وجود دارد. لذا می‌توان نتیجه گرفت انگیزش خودتعیین‌گری از عوامل مهم درافزایش عملکردهای شغلی معلمان بشمار می‌آید.

واژه‌های کلیدی: نیم‌رخ انگیزشی، راهبردهای آموزشی و انضباطی، معلمان.

* کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.

** دانشیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.

*** استادیار مدیریت آموزشی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (نویسنده مسئول)

Ehsan.azimpoor1366@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۹۴/۱۰/۱۹

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۴/۹/۲۳

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۹/۲۴

مقدمه

مأموریت اصلی آموزش و پرورش، آموزش به دانش‌آموزانی است که قادر به یادگیری هستند. به همین دلیل، تمامی تلاش‌های معلمان حول محور این فعالیت اساسی است. معلمان در جامعه به عنوان آموزش‌دهنده‌ای برجسته به دانش‌آموزان که شامل آموزش کارآمد دانش، ارزش‌ها و مهارت‌های لازم در عمل و اجرا می‌شود، در نظر گرفته می‌شوند (بلانتین^۱، ۲۰۰۱). در این راستا، معلمان مجبورند با شناخت کامل ویژگی‌ها، استعدادها و توانایی‌های دانش‌آموزان، از یک سری روش‌ها و راهبردهایی در کار آموزش و تدریس بهره بگیرند که در نهایت، به آموزشی کارآمد و باکیفیت منجر گردد. آموزش، تنها دادن یک سلسله آگاهی‌ها به افراد نیست بلکه نیازمند مشارکت فعال دانش‌آموزان، تعامل متقابل بین آنان، هدایت فراگیران به انجام فعالیت‌های مناسب یادگیری، کمک به فراگیرندگان برای تمرین و تکرار، رمزگذاری و پردازش بهتر داده‌ها و در نهایت، تسهیل فرآیند یادگیری است. موثر نمودن فرایند آموزش، متضمن طراحی راهبردهای آموزشی مناسب است (سیف، ۱۳۹۱). راهبرد یک برنامه با نقشه کلی است که از مجموعه‌ای عملیات تشکیل و برای رسیدن به یک هدف معین مطرح می‌شود. راهبردهای آموزشی تعیین‌کننده وظایف معلم، و زمینه‌ساز فعالیت‌های دانش‌آموزان در کلاس درس است (مریل^۲، ۲۰۰۰).

هم‌چنین، شرایط محیط کاری باید یاری‌کننده معلمان در امر آموزش باشد و خود معلمان نیز باید دارای توانایی‌هایی ویژه باشند تا بتوانند وظیفه خود را به بهترین گونه به انجام برسانند. پژوهش‌های زیادی نشان می‌دهند که مدیریت کلاس درس یکی از اجزای مهم آموزش کارآمد در کلاس است (ایمر و استو^۳، ۲۰۰۱؛ بروفی^۴، ۲۰۰۶؛ کارتر، کوشینگ، سابرز، استاین و برلینر^۵، ۱۹۸۸؛ سوآر و سوآر^۶، ۱۹۷۹؛ تاف و سسیونز^۷، ۲۰۰۵ و وانگ، هرتل و ولبرگ^۸، ۱۹۹۳). راگ^۹ (۲۰۰۶)، مدیریت کلاس درس را کاری می‌داند که معلم برای اطمینان یافتن از درگیر کردن دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی انجام می‌دهد. مینگ^{۱۰} (۲۰۰۷) نیز انضباط را یکی از جنبه‌های بسیار مهم در اثربخشی مدیریت کلاس درس می‌داند (به نقل از رضانی، کاظمی، علایی، ۱۳۹۱). معلمان برای این که بتوانند مدیریتی کارآمد در کلاس برقرار کنند، از راهبردهای انضباطی برای پیشگیری یا مقابله با انواع بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان بهره می‌جویند.

استفاده از راهبردهای آموزشی و انضباطی را می‌توان از مهم‌ترین عملکردهای شغلی معلمان در کلاس درس بشمار آورد. با توجه به تنوع، گستردگی و مقدار بالای شیوع رفتارهای قانون‌شکنانه در کلاس‌های درس و لزوم بکارگیری انواع راهبردهای آموزشی از سوی معلمان با توجه به امکانات، جوکلاس، ویژگی‌ها و استعدادهای دانش‌آموزان، به نظر می‌رسد تنوع بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی از سوی معلمان نیاز به روحیه و نیروی محرکه ای ویژه دارد. انگیزش شغلی، یکی از مهم‌ترین متغیرهای پیش‌بینی‌کننده نگرش‌های مثبت شغلی و نیز عملکرد بهینه فردی و سازمانی است. انگیزش شغلی مجموعه‌ای از نیروهای اثربخش است که از درون و ورای وجود شخص سرچشمه می‌گیرد تا آغازگر رفتار مربوط به کار باشد و شکل، جهت، شدت و مداومت آن را تعیین می‌کند (پیندر^{۱۱}، ۱۹۹۸، به نقل از نعمانی، پیریایی، ۱۳۹۰). این گونه انگیزش در حوزه صلاحیت و توسعه حرفه‌ای معلمان، اهمیت ویژه ای دارد و از عوامل تعیین‌کننده فرآیند آموزش، تعامل اجتماعی، خود شکوفایی و توسعه حرفه‌ای معلمان می‌باشد (بجکیچ، ویوچتیچ، زلاتیچ^{۱۲}، ۲۰۱۴، گوکسه، ۲۰۱۰^{۱۳}). کیزلیک^{۱۴} (۲۰۰۹) نشان داد که انتخاب بهترین راهبرد مدیریت متناسب با کلاس درس، نیاز به دانش، انگیزش و تجربه‌ای ویژه دارد، زیرا لزوماً تمام راهبردها، برای همه کلاس‌ها نیستند. در رابطه با اهمیت انگیزش در میان معلمان، لاتام^{۱۵} (۲۰۰۷) بیان می‌کند که هراندازه فعالیت معلمان همراه با انگیزه باشد، روحیه کاری آن‌ها در تدریس مطلوب و در صورت عکس روحیه کاری آن‌ها پایین و نامطلوب خواهد بود (به نقل از ویسی، ۱۳۹۱). نبود انگیزش مناسب معلمی، نگرش منفی نسبت به کار (لدوکس^{۱۶}، ۲۰۰۰)، احساس خستگی روانی (ایزارد^{۱۷}، ۱۹۹۵)، رفتن به کلاس بدون آمادگی قبلی (لوسنسون^{۱۸}، ۱۹۹۹)، غیبت‌های مکرر (باکستر^{۱۹}، ۱۹۹۸) و فراموشی و افسردگی (استوارت^{۲۰}، ۲۰۰۲) را در پی خواهد داشت (ذبیحی، ۱۳۸۵، به نقل از ویسی، ۱۳۹۱). نظریه خودتعیین‌گری^{۲۱} (دسی و رایان، ۱۹۹۱) یکی از نظریه‌های نوین در زمینه انگیزش شغلی است که بر انواع گوناگون انگیزش در افراد به جای مقدار آن تمرکز دارد و توجهی ویژه به مفهوم انگیزش خودمختاری، انگیزش کنترل شده و بی‌انگیزگی به عنوان پیش‌بین‌های مهم پیامدهای عملکرد و بهزیستی دارد (گاگنه و دسی^{۲۲}، ۲۰۰۵). در نظریه خودتعیین‌گری چهار سطح برای انگیزش بیرونی بر مبنای سبک‌های تنظیمی افراد با عنوان تنظیم بیرونی^{۲۴}، تنظیم درون‌فکنی شده^{۲۵}، تنظیم همانند سازی شده^{۲۶} و تنظیم یکپارچه

شده^{۲۷} مطرح شده است. مطابق این نظریه، 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.

والرند^{۳۳} (۱۹۹۷، به نقل از نعیمی و پیریایی، ۱۳۹۰) بر مبنای نظریه خود تعیین‌گری، انگیزش شغلی را مورد تحلیل قرار داده است. مطابق تحلیل وی، بی‌انگیزگی به حالتی اشاره دارد که در آن فرد بدون انگیزه است و هیچ دلیلی برای انجام کار ندارد. این بی‌انگیزگی می‌تواند منشاء درونی یا بیرونی داشته باشد. در تحلیل والر، تنظیم بیرونی زمانی رخ می‌دهد که افراد با نیت کسب پیامدهای مطلوب و یا پرهیز 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 درون‌فکنی شده از نظر نوع تنظیم شبیه به تنظیم بیرونی است و رفتار در آن به وسیله پاداش‌ها و تنبیه‌ها هدایت می‌شود با این تفاوت که در تنظیم درون‌فکنی شده پاداش‌ها و تنبیه‌ها به وسیله خود فرد اعمال می‌شود و کم‌تر تحت کنترل محیط بیرونی و دیگران قرار می‌گیرد. در تنظیم همانند سازی شده افراد احساس آزادی و خودمختاری بیش‌تری می‌کنند زیرا 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 یکپارچه شده است که در آن نوعی انسجام یا یکپارچگی با ارزشها و علائق و نیازهای صورت. در این نوع تنظیم، رفتار با سایر جنبه‌های شغل و زندگی فرد ترکیب می‌شود 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 رابطه‌ای مثبت دارد. افرادی که از خودتعیین‌گری بالاتری برخوردارند، در مقایسه با کسانی که دارای انگیزش کنترل شده هستند، به مقدار کم‌تری دچار درگیری و کشمکش‌های بین فردی می‌شوند (دسی و رایان،

۲۰۰۰). اگر دو فعالیت اصلی هر معلمی را آموزش و مدیریت کلاسی بدانیم، بی‌گمان، این دو فعالیت تحت تأثیر چگونگی انگیزش معلمان خواهد بود. بنابراین، با توجه به رابطه بین انگیزش شغلی خودتعیین‌گری و عملکرد شغلی کارآمد، لازم است که نیم‌رخ‌های انگیزشی معلمان با توجه به بکارگیری انواع راهبردهای آموزشی و انضباطی که شاخصی برای ارزیابی عملکرد شغلی کارآمد معلمان می‌باشند، بررسی شود. این بررسی می‌تواند پاسخی با این پرسش فراهم آورد که آیا معلمان دارای نیم‌رخ‌های انگیزش شغلی متفاوت، راهبردهای آموزشی و انضباطی متفاوت دارند؟ با توجه به مبانی نظری و تجربی ذکر شده، وجود روابط احتمالی بین شاخص‌های گوناگون انگیزشی با بکارگیری انواع راهبردهای آموزشی و انضباطی، محسوس به نظر می‌رسد. لذا، در این پژوهش به شیوه روش‌شناختی مبتنی بر فرد به بررسی متغیرهای مورد پژوهش پرداخته می‌شود. در پژوهش‌های پیشین بیش‌تر بر روابط این‌گونه متغیرها از راه روابط رگرسیونی تأکید شده است در حالی که در این پژوهش ابتدا به خوشه‌بندی افراد براساس مؤلفه‌های انگیزشی پرداخته می‌شود و سپس تفاوت معلمان داخل خوشه‌های گوناگون از لحاظ بکارگیری انواع راهبردهای آموزشی و انضباطی، مورد بررسی قرار می‌گیرد. مزیت استفاده از تحلیل مبتنی بر فرد نسبت به بررسی روابط بین متغیرها، مشخص شدن گروه‌بندی‌های گوناگون از افراد براساس ویژگی‌های مورد پژوهش است که در نتیجه، امکان مداخلات عملی در گروه‌هایی را که مشکل‌دار هستند، فراهم می‌سازد.

روش پژوهش

از آن‌جا که در این پژوهش هدف پژوهشگر، مقایسه معلمان با خوشه‌های انگیزش شغلی متفاوت از لحاظ راهبردهای آموزشی و انضباطی می‌باشد، این پژوهش ترکیبی از روش‌های توصیفی-مقایسه‌ای می‌باشد. روش پژوهش بدین صورت بود که ابتدا معلمان انگیزش شغلی خودتعیین‌گری خود را براساس پاسخ به پرسش‌نامه انگیزش شغلی خودتعیین‌گری مشخص کردند. در ادامه، معلمان با پاسخ‌گویی به دو پرسش‌نامه راهبردهای آموزشی و راهبردهای انضباطی، نوع راهبردهای بکار رفته خود را نیز تعیین کردند. با اختیار داشتن نمره‌های دیدگاه‌های گوناگون معلمان براساس انواع انگیزش خودتعیین‌گری، با استفاده از تحلیل خوشه‌ای، آزمودنی‌ها در خوشه‌های گوناگون انگیزشی

قرار گرفتند. ملاک خوشه‌بندی، وضعیت انگیزشی آزمودنی‌ها در انواع گوناگون انگیزش براساس نظریه انگیزشی خودتعیین‌گری بود که شش نوع انگیزش در این نظریه تعریف شده است. پس از خوشه‌بندی، به مقایسه این خوشه‌ها براساس راهبردهای آموزشی و انضباطی پرداخته شد.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری مربوط به این پژوهش، شامل تمامی معلمان مقاطع تحصیلی ابتدایی، دوره اول متوسطه (راهنمایی) و دوره دوم متوسطه (دبیرستان) شهرهای شمالی استان آذربایجان غربی (شامل شهرهای سلماس، خوی، ماکو، چالدران، چابپاره، شوط و پلدشت)، در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بودند که براساس آمار اعلامی اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی، تعداد کل آن‌ها ۴۴۷۸ نفر بودند. نمونه آماری این پژوهش نیز بر اساس جدول کرجسی و مورگان^{۲۸} (۱۹۷۰) شامل ۳۵۴ نفر تعیین شد که به شیوه‌ی نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای طبقه‌ای انتخاب شدند. در مرحله‌ی اول، شهرهای خوی، چابپاره و شوط، از بین شهرهای شمالی استان آذربایجان غربی، به صورت خوشه‌ای تصادفی انتخاب شد. سپس، در هر یک از این شهرها، از بین مدارس شهری، با توجه به حجم جامعه‌ی 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 پژوهش

پرسش‌نامه انگیزش خودتعیین‌گری: برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه انگیزش شغلی خودتعیین‌گری بلیس^{۲۹} (۱۹۹۴)، استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۶ مولفه شامل تنظیم درونی، تنظیم درون فکنی شده، تنظیم همانند سازی شده، تنظیم یکپارچه شده، تنظیم بیرونی و بی‌انگیزگی می‌باشد که هر یک از این مؤلفه‌ها دارای سه گویه می‌باشند. نعامی و پیریایی (۱۳۹۰)، در پژوهش خود پایایی این پرسش‌نامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ برای کل پرسش‌نامه گزارش کردند. هم‌چنین، نعیمی و پیریایی، پایایی هر یک از شش

مؤلفه انگیزش شغلی خودتعیین‌گری را برای تنظیم درونی ۰/۹۱، تنظیم همانند سازی شده ۰/۹۷، تنظیم درون فکنی شده ۰/۸۶، تنظیم یکپارچه شده ۰/۹۷، تنظیم بیرونی ۰/۹۴ و بی‌انگیزگی ۰/۹۲ بدست آوردند. در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه نخست که به وسیله پژوهش‌گر انجام گرفت، پس از انجام اصلاحات لازم مقدار شاخص برازش مطلق کای-اسکوئر (CMIN)، ۲۶۴/۲، مقدار شاخص‌های برازش تطبیقی برای CFI و شاخص IFI، ۰/۹۳ و مقدار شاخص‌های مقتصد برای RMSEA، ۰/۰۵ بدست آمد که براساس ملاک‌های براون (۲۰۰۶)، مدل عاملی تأییدی مرتبه نخست سنجش پرسش‌نامه انگیزش شغلی خودتعیین‌گری بلیس (۱۹۹۴)، برازشی مطلوب با داده‌های تجربی بود.

پرسش‌نامه راهبردهای آموزشی معلمان: برای بررسی انواع راهبردهای آموزشی معلمان، پرسش‌نامه محقق ساخته راهبردهای آموزشی که دارای ۲۸ گویه با طیف لیکرت چهار وجهی می‌باشد، بکار گرفته شد. پژوهشگران در راستای ساخت این پرسشنامه، از یک مقیاس باز پاسخ برای مشخص کردن گویه‌های پرسشنامه‌ی راهبردهای آموزشی استفاده نمودند که شامل یک سوال باز پاسخ بود که طی آن از معلمان (شامل ۴۳ نفر)، خواسته شد تا به سوال: شما از چه راهبردهایی برای آموزش در کلاس خود استفاده می‌کنید (لطفاً به صورت واضح و روشن نام ببرید)، پاسخ دهند. در ادامه به روش تحلیل محتوا و حذف پاسخ‌های تکراری، تحلیل عاملی اکتشافی در مورد گویه‌های اولیه انجام گرفت که نتایج این تحلیل، هفت مؤلفه راهبرد محوریت دانش‌آموز، راهبرد آموزش مبتنی برگروه، راهبرد ایجاد تمرکز و انگیزه، راهبرد تدارک محیط بهینه، راهبرد تدریس مستقیم و راهبرد کنترل فرآیند آموزش را نشان داد که پایایی درونی مؤلفه‌های آن براساس آزمون آلفای کرونباخ^{۳۰} به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۶۷، ۰/۶۸، ۰/۷۲، ۰/۷۰، ۰/۷۱ و ۰/۷۵ محاسبه شد. هم‌چنین، ضریب پایایی درونی کل پرسشنامه راهبردهای آموزشی ۰/۸۹ بدست آمد.

پرسش‌نامه راهبردهای انضباطی معلمان: برای بررسی انواع راهبردهای انضباطی معلمان از پرسش‌نامه محقق ساخته راهبردهای انضباطی که دارای ۳۰ گویه با طیف لیکرت چهار وجهی می‌باشد، استفاده شد. پژوهشگران در راستای ساخت این پرسشنامه، از یک مقیاس باز پاسخ برای مشخص کردن گویه‌های پرسشنامه‌ی راهبردهای انضباطی استفاده نمودند

که شامل یک سوال باز پاسخ بود که طی آن از معلمان (شامل ۴۳ نفر)، خواسته شد تا به سوال: شما از چه راهبردهای انضباطی در کلاس خود استفاده می‌کنید؟ (شامل راهبردهای پیش‌گیرانه و راهبردهای مقابله با بی‌انضباطی)، استفاده شد. در ادامه به روش تحلیل محتوا و حذف پاسخ‌های تکراری، تحلیل عاملی اکتشافی در مورد گویه‌های اولیه انجام گرفت که نتایج این تحلیل، به شناسایی هشت مؤلفه راهبرد قیمی (مستقیم)، راهبرد پیشگیری مبتنی بر قانون‌گذاری، راهبرد انسانی (غیرمستقیم)، راهبرد واکنش سریع، راهبرد مبتنی بر رابطه و شناخت، راهبرد غیرکلامی، راهبرد نمونه و مدل‌سازی و راهبرد ارجاع منجر شد که براساس آزمون آلفای کرونباخ، پایایی درونی هر یک از مؤلفه‌ها به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۶۵/۷۰، ۰/۰، ۰/۰، ۰/۶۴/۶۵، ۰/۰، ۰/۷۴، ۰/۶۶ محاسبه گردید. هم‌چنین، ضریب پایایی درونی برای کل پرسشنامه راهبردهای انضباطی ۰/۸۴ بدست آمد.

یافته‌ها

برای خوشه‌بندی معلمان براساس انواع انگیزش شغلی خودتعیین‌گری، سه تحلیل خوشه‌ای به روش K-Means با استفاده از نرم افزار SPSS انجام شد. هدف از تحلیل خوشه‌ای^{۳۲} کشف یک طرح طبقه‌بندی از افراد در خوشه‌هاست، به گونه‌ای که افراد درون خوشه‌ها از برخی جهات به هم شبیه و از برخی جهات از افراد دیگر خوشه‌ها متفاوت باشند (آلدندرfer و بلشفیلد^{۳۱}، ۱۹۸۴، به نقل از مصرآبادی، احمدی و عرفانی آداب، ۱۳۸۹). به دلیل حساس بودن تحلیل خوشه‌ای به داده‌های پرت، با استفاده از نمودار جعبه‌ای برای شناسایی داده‌های پرت تک متغیره و ملاک فاصله ماهالانویس^{۳۳} برای شناسایی داده‌های پرت چند متغیره، توزیع داده‌ها بررسی گردید و شش داده پرت در بخش تک متغیره شناسایی و حذف شد و داده پرتی در بخش چندمتغیره مشاهده نشد. برای تعیین تعداد خوشه‌های کشف شده از تحلیل واریانس چند متغیره با در نظر گرفتن خوشه‌ها به عنوان متغیر مستقل و نمره‌های شش مؤلفه پرسشنامه انواع انگیزش شغلی خودتعیین‌گری به عنوان متغیرهای وابسته استفاده شد. در این شیوه بالاترین مقدار F معادل در سه آزمون چندمتغیری ناشی از اجرای MANOVA در بین گروه‌ها ملاک تشخیص تعداد خوشه‌ها قرار گرفت. هم‌چنین، برای بررسی درستی گروه‌بندی معلمان براساس منابع شش‌گانه انگیزشی از آزمون تجزیه تابع تشخیص استفاده شد. در ادامه برای بررسی تفاوت

مقایسه معلمان با نیم‌رخ‌های گوناگون انگیزشی از لحاظ راهبردهای آموزشی و... ۱۳۲

خوشه‌های انگیزشی بدست آمده از تحلیل خوشه‌ای، آزمون چندمتغیری T^2 هاتلینگ و آزمون t برای گروههای مستقل استفاده گردید.

برای پاسخ به پرسش پژوهش، سه تحلیل خوشه‌ای مجزا در مورد نمره‌های انواع انگیزش شغلی خودتعیین‌گری انجام شد. در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار نمره‌های معلمان در منابع شش‌گانه انگیزش شغلی خودتعیین‌گری ارایه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، بالاترین میانگین نمره انگیزشی در منبع انگیزش درونی 18/۷۹ و پایین‌ترین نمره انگیزشی در منبع انگیزش بیرونی ۹/۴۶ می‌باشد.

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار نمره‌های معلمان در منابع شش‌گانه انگیزشی.

انحراف معیار	میانگین	منابع انگیزشی
۱/۸۹	۱۸/۷۹	انگیزش درونی
۱/۷۱	۱۸/۷۴	تنظیم یکپارچه شده
۲/۵۱	۱۷/۱۲	تنظیم همانند سازی شده
۳/۹۰	۱۵/۴۴	تنظیم درون‌فکنی شده
۳/۸۸	۱۰/۸۱	بی‌انگیزگی
۴/۶۱	۹/۴۶	تنظیم بیرونی

نتایج مقدار آماره F در آزمون چندمتغیری MANOVA در مورد گروههای گوناگون (دوگروهی، سه گروهی و چهارگروهی) نشان دادند که مقدار F در حالت دو گروهی دارای بیش‌ترین مقدار معنادار است ($F=۱۳۲/۳۰$)؛ از این رو، حالت دوگروهی برای خوشه‌بندی استفاده شد. در جدول ۲، میانگین و انحراف معیار نمره‌های منابع انگیزشی معلمان خوشه انگیزشی یک و دو ارایه شده است. همان‌گونه که مشخص است، میانگین منابع انگیزش درونی، تنظیم یکپارچه شده و تنظیم درون‌فکنی شده در هر دو خوشه بسیار شبیه به هم می‌باشد؛ در منبع تنظیم همانند سازی شده شبیه به هم و در منابع تنظیم بیرونی و بی‌انگیزگی از یکدیگر متفاوت می‌باشند به گونه‌ای که در خوشه دو، این دو مقدار از خوشه یک بالاتر است. نخستین خوشه انگیزشی که در آن مقدار بالای انگیزش درونی، انگیزش یکپارچه شده و انگیزش همانند سازی شده و مقادیر پایین انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی مشاهده گردید، به عنوان خوشه انگیزش خودتعیین‌گری و خوشه‌ای که در آن

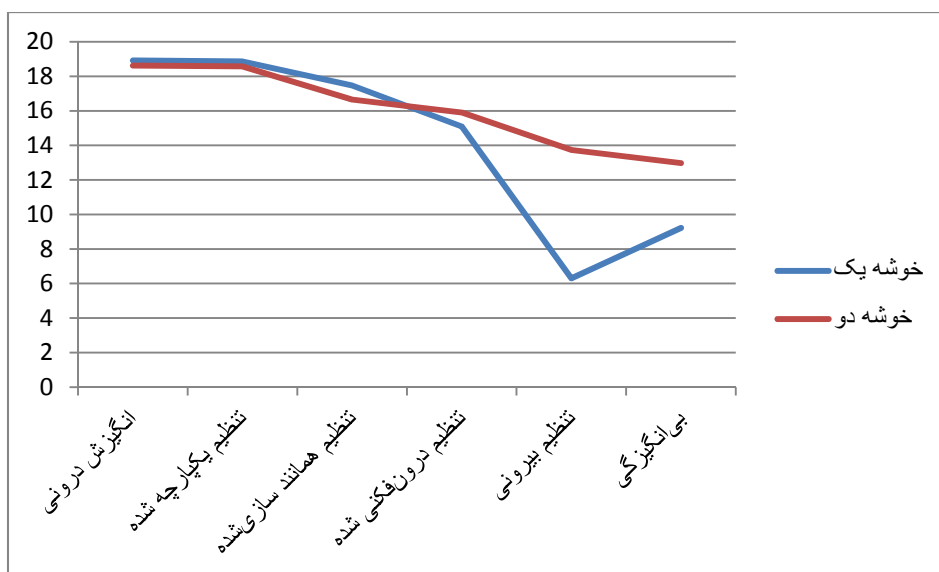
مقایسه معلمان با نیم‌رخ‌های گوناگون انگیزشی از لحاظ راهبردهای آموزشی و ... ۱۳۳

همه انگیزش‌ها تقریباً در یک سطح قرار دارند، خوشه برخوردار از همه انگیزش‌ها نامیده شد.

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار نمره های منابع انگیزشی معلمان خوشه انگیزشی یک و دو.

خوشه دو (N=۱۴۸)		خوشه یک (N=۲۰۰)		منابع انگیزشی
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۱/۸۸	۱۸/۶۲	۱/۹۰	۱۸/۹۲	انگیزش درونی
۱/۷۴	۱۸/۵۷	۱/۷۰	۱۸/۸۶	تنظیم یکپارچه شده
۲/۷۳	۱۶/۶۵	۲/۲۸	۱۷/۴۷	تنظیم همانند سازی شده
۳/۲۶	۱۵/۹۰	۴/۲۸	۱۵/۱۰	تنظیم درون فکنی شده
۲/۹۸	۱۳/۷۳	۲/۶۴	۶/۳۰	تنظیم بیرونی
۳/۰۲	۱۲/۹۷	۳/۶۷	۹/۲۲	بی انگیزگی

همان‌گونه که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، برای هر کدام از میانگین‌های منابع انگیزشی معلمان در خوشه‌های یک و دو، نمودار خطی رسم شده است که در این نمودار در محور افقی نوع منبع انگیزشی و در محور عمودی مقدار این انگیزه‌ها آرایه شده است که از راه نقطه‌ها میانگین انگیزه برای هر منبع مشخص است. با وصل این نقطه‌ها به هم می‌توان نیم‌رخ انگیزشی مربوط به آن خوشه را نشان داد. این نمودار موجب افزایش امکان مقایسه بین نمره‌های انگیزه‌های مربوط به منابع گوناگون را فراهم می‌آورد.



شکل ۱- میانگین نیم‌رخ‌های انگیزشی معلمان در خوشه‌های انگیزشی یک و دو.

نتایج آزمون تجزیه تابع تشخیص³⁴ (جدول ۳) جهت بررسی درستی گروه‌بندی معلمان براساس منابع شش‌گانه انگیزشی نشان دادند؛ ۸ نفر از اعضای خوشه یک به خوشه دو منتقل شده‌اند و درستی گروه‌بندی خوشه یک ۹۶ درصد می‌باشد. هم‌چنین، ۵ نفر از اعضای خوشه دو به خوشه یک منتقل شده‌اند و درستی گروه‌بندی ۹۶/۶ درصد می‌باشد. در ضمن، در کل ۹۶/۳ افراد در خوشه اصلی طبقه‌بندی شده‌اند.

جدول ۳- نتایج آزمون تجزیه تابع تشخیص جهت بررسی صحت گروه‌بندی معلمان.

مجموع	پیش‌بینی عضویت در گروه		خوشه	
	۲	۱		
۲۰۰	۸	۱۹۲	یک	تعداد گروه‌بندی اصلی
۱۴۸	۱۴۳	۵	دو	
%۱۰۰	%۴	%۹۶	یک	درصد
%۱۰۰	%۹۶/۶	%۳/۴	دو	

در ادامه برای بررسی تفاوت خوشه‌های بدست آمده از لحاظ راهبردهای آموزشی و انضباطی از آزمون T^2 هاتلینگ استفاده شد (محاسبه از راه فرمول: اثرهاتلینگ) × تعداد

مقایسه معلمان با نیم‌رخ‌های گوناگون انگیزشی از لحاظ راهبردهای آموزشی و... ۱۳۵

خوشه- تعداد اعضای نمونه) که نتایج در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۴- آماره‌های توصیفی خوشه‌های انگیزشی معلمان از لحاظ نمره های راهبردهای آموزشی و انضباطی.

متغیر	خوشه	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
راهبردهای انضباطی	۱	۲۰۰	۹۳/۴۸	۷/۹
	۲	۱۴۸	۹۱/۴۸	۹/۵۱
راهبردهای آموزشی	۱	۲۰۰	۹۵/۲۴	۹/۶۴
	۲	۱۴۸	۹۴/۸۶	۸/۷

در جدول ۴، آماره‌های توصیفی خوشه‌های انگیزشی معلمان از لحاظ نمره های راهبردهای آموزشی و انضباطی ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، میانگین نمره های هر دو متغیر راهبردهای انضباطی (۹۳/۴۸) و آموزشی (۹۵/۲۴) در خوشه یک بیش‌تر از خوشه دو می‌باشد. برای بررسی معناداری تفاوت مشاهده شده بین میانگین نمره های راهبردهای انضباطی و آموزشی به بررسی نتایج آزمون چند متغیری T^2 هاتلینگ پرداخته شد.

جدول ۵- آماره چندمتغیری T^2 هاتلینگ برای بررسی معناداری تفاوت خوشه‌های انگیزشی معلمان از لحاظ راهبردهای آموزشی و انضباطی.

اثر	مقدار	F	df فرضیه	df خطا	معناداری
T^2 هاتلینگ	۷/۹۶	۴/۰۲	۲	۳۴۵	۰/۰۲

نتایج این آزمون نشان دادند که مقدار آماره T^2 هاتلینگ ۷/۹۶ است که با مقدار F معادل ۴/۰۲، از لحاظ آماری معنادار است ($P \leq 0/05$). پس می‌توان نتیجه گرفت که دست‌کم از لحاظ یکی از متغیرهای راهبردهای آموزشی و انضباطی در بین خوشه‌های انگیزشی معلمان تفاوت وجود دارد. برای بررسی این که تفاوت بین خوشه‌ها در کدام یک از راهبردهای ذکر شده معنادار است، از دو آزمون t برای گروههای مستقل استفاده شد.

جدول ۶- نتایج آزمون t برای گروه‌های مستقل جهت بررسی تفاوت میانگین نمره های خوشه‌های انگیزشی معلمان از لحاظ راهبردهای انضباطی.

خوشه	میانگین خوشه‌ها	انحراف معیار	درجه آزادی	t	سطح معناداری
۱	۹۳/۴۸	۷/۹	۳۴۶	-۲/۱۴۶	۰/۰۳۳
۲	۹۱/۴۸	۹/۵۱			

جدول ۷- نتایج آزمون t برای گروه‌های مستقل برای بررسی تفاوت میانگین نمره های خوشه‌های انگیزشی معلمان از لحاظ راهبردهای آموزشی.

خوشه	میانگین خوشه‌ها	انحراف معیار	درجه آزادی	t	سطح معناداری
۱	۹۳/۴۸	۷/۹	۳۴۶	-۲/۶۱	۰/۰۰۹
۲	۹۱/۴۸	۹/۵۱			

همان‌گونه که در جدول های (۶ و ۷) مشاهده می‌شود، تفاوت خوشه‌های انگیزشی معلمان از لحاظ راهبردهای انضباطی با مقدار t مشاهده شده ۲/۱۴۶ و راهبردهای آموزشی با t مشاهده شده ۲/۶۱ از لحاظ آماری معنادار می‌باشد ($P \leq 0/05$). لذا، در نهایت نتایج پژوهش نشان دادند، بین خوشه‌های انگیزشی معلمان براساس هر دو متغیر راهبردهای آموزشی و انضباطی تفاوتی معنادار وجود دارد. به این ترتیب، در بکارگیری انواع راهبردهای آموزشی و انضباطی، خوشه نخست که معلمان آن دارای انگیزش خودتعیین‌گری بودند، نسبت به خوشه دوم که معلمان آن تقریباً از همه انگیزش‌ها در یک سطح برخوردار بودند، از وضعیتی بهتر برخوردارند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش، مقایسه نیم‌رخ‌های انگیزش شغلی خودتعیین‌گری معلمان براساس راهبردهای آموزشی و انضباطی بود. یافته‌های پژوهش نشان دادند که بین دو نیم‌رخ (خوشه) انگیزشی که برای معلمان شناسایی شد، از لحاظ بکارگیری انواع که یکی از

شاخص‌های عملکرد شغلی معلمان بشمار می‌رود، تفاوتی معنا دار وجود دارد. در این پژوهش دو نیمرخ انگیزشی برای معلمان شناسایی شد. نیمرخ نخست که به عنوان نیمرخ خودتعیین‌گری نامیده شد، در آن معلمان سطوح بالای انگیزش درونی، انگیزش یکپارچه شده و انگیزش همانند سازی شده و سطوح پایین انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی را نشان دادند و نیمرخ دوم که در آن معلمان از لحاظ انواع انگیزش شغلی تقریباً در یک سطح قرار دارند، نیمرخ برخوردار از همه انگیزش‌ها نامیده شد. نتایج نشان دادند که معلمانی که در نیمرخ انگیزشی خودتعیین‌گری قرار داشتند، نسبت به معلمانی که در نیمرخ برخوردار از همه انگیزش‌ها قرار گرفته بودند، عملکرد شغلی بهتری از نظر بکارگیری انواع راهبردهای آموزشی و انضباطی داشتند. بر اساس یافته‌های موجود، انگیزش خودتعیین‌گری در سازمان‌های آموزشی بسیار مفید و اثربخش است. به باور 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 تعیین‌کننده رفتار و فعالیت‌های وی خواهند بود (دسی و رایان، ۱۹۸۵). هم‌چنین، متغیرهای شکل‌دهنده مدرسه مثبت از نظر معلمان، ترکیبی از عوامل آموزشی، عوامل مرتبط با کنترل و روش اداره 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 نظریه خودتعیین‌گری آمده است. بر اساس پژوهش‌ها انگیزش خودتعیین‌گری را می‌توان از عوامل مهم و تاثیرگذار در عملکرد شغلی معلمان بشمار آورد. برای نمونه یافته‌های پژوهش‌های دسی، رایان و ویلیامز (۱۹۹۶)، نیمیک و رایان (۲۰۰۹) و ریو (۲۰۰۲) نشان دادند که انگیزش خودتعیین‌گری ابزاری برای عملکرد بهینه معلمان در مجموعه‌های آموزشی می‌باشد.

پژوهش‌های کانتر و همکاران (۲۰۰۸)؛ مو، پازاگلیا و رنسونی (۲۰۱۰)؛ پلتیر، سگاین، لوسکو، لگایولت (۲۰۰۲)؛ رتلسدروف، بوتلر، استریلاو، اسپچفل (۲۰۱۰) و وود (۱۹۹۹)، نیز نشان دادند که معلمان با جهت‌گیری انگیزش خودتعیین‌گری، دارای عملکرد و کیفیت آموزشی بهتری می‌باشند. ماری (۲۰۰۵)، رابطه‌ای مثبت بین انگیزش درونی و عملکرد معلمان گزارش کرد. هم‌چنین، نتایج پژوهش‌های عنایت‌الله و جهانگیر (۲۰۱۲) و شاری،

یعکوب و هاشیم (۲۰۰۲) رابطه ای مثبت بین انگیزش شغلی بالا و عملکرد شغلی معلمان گزارش کردند. در نهایت، نتایج پژوهش عبدالسلام و ماوالی (۲۰۱۲) نشان دادند که همبستگی و رابطه ای مثبت بین انگیزش و عملکرد آموزشی وجود دارد.

می‌توان نتایج بدست آمده از این پژوهش را این‌گونه تبیین کرد که معلمان در گروه نخست دارای انگیزش خودتعیین‌گری بالایی بودند، در انجام وظایف شغلی از درون برانگیخته می‌شوند و چون از انجام آن لذت می‌برند با گذشت زمان و در نبود یا کم شدن اثر عوامل و محرک‌های بیرونی، تغییری در عملکرد شغلی آنان ایجاد نمی‌شود، اما در گروه دوم که دارای انگیزش بیرونی بالایی بودند، بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی به وسیله این گروه از معلمان وابسته به محرک‌های بیرونی بود، ولی چون در نظام آموزشی کشورمان به انگیزش‌های بیرونی توجهی ویژه نمی‌شود یا با کاستی‌هایی همراه است، مشخص است که عملکرد شغلی این گروه از نظر بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی در سطحی پایین‌تر نسبت به گروه نخست خواهد بود. هم‌چنین، در گروه دوم بی‌انگیزگی بالایی مشاهده شد. بی‌انگیزگی مهم‌ترین عاملی است که منجر به کاهش چشمگیر در مقدار درگیری و غرق شدن افراد در مشاغل خود می‌شود که بی‌گمان، نتیجه‌اش کاهش عملکرد شغلی اثربخش می‌باشد. با توجه به نتایج پژوهش، انگیزش خودتعیین‌گری را می‌توان از عوامل مهم در افزایش عملکردهای شغلی معلمان بشمار آورد. لذا، به مسئولان آموزش و پرورش توصیه می‌شود با ایجاد یک جو حمایتی در مدارس که معلمان را به استقلال تشویق کرده و از نظرات آن‌ها حمایت کند، 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. از جمله محدودیت‌های مهم این پژوهش می‌توان به در دسترس نبودن پرسشنامه استاندارد بر اساس موضوع پژوهش مورد نظر، طولانی بودن فرایند ساخت و آزمودن پرسشنامه‌های راهبردهای آموزشی و انضباطی، جمع‌آوری داده‌های پژوهش صرفاً از راه پرسشنامه و وجود محدودیت‌های ذاتی این ابزار اشاره کرد.

یادداشت‌ها

1- Bellantine	9- Wragg	17- Izarde	25- Introjected Regulation
2- Meril	10- Ming	18- Losensoon	26- Identified Regulation
3- Emmwr & Stough	11- Pinder	19- Bakter	27- Integrative Regulation
4- Brophy	12- Bjekić, Vučetić & Zlatić	20- Astovart	28- Krejcie & Morgan
5- Carter, Cushing, Sabers, Stein & Berliner	13- Gokce	21- Self- Determination (SDT)	29- Blais Work Motivation Inventory (BWMI)
6- Soar & Soar	14- Kizlik	22- Gagne & Deci	30- Cronbach's Alpha
7- Torff & Sessions	15- Latam	23- Valerlan	31- Aldenderfer and Blashfield
8- Wang, Haertel, & Walberg	16- Ledox	24- External Regulation	32- Cluster analysis
33- Mahalanobis	34- Discriminant analysis		

منابع

الف: فارسی

- رمضانی، سیده گل افروز؛ کاظمی، یحیی وعلایی، حبیبه. (۱۳۹۱). رابطه‌ی منبع کنترل دانش‌آموزان با گرایش آنها به انواع سبک‌های انضباطی معلمان. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۴ (۲)، ۸۳-۹۸.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۱). روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش). تهران: انتشارات دوران.
- مصراآبادی، جواد؛ احمدی، زینب، و عرفانی آداب، الهام. (۱۳۸۹). خوشه‌های انگیزشی دانشجویان در درس عمومی، تربیتی و اختصاصی دانشگاه تربیت معلم آذربایجان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۵۸، ۷۲-۵۷.
- نعامی، 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 پاوه و جوانرود در سال تحصیلی ۹۱-

۹۰، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان تبریز.

ب) انگلیسی

- Abdulsalam, D. Mawoli, M. A.(2012). Motivation and job performance of academic staff of state universities in nigeria: The case of Ibrahim Badamasi Babangida University, Lapai, Niger State. *International Journal of Business and Management*, 7(14), 144-148.
- Bjekića, D., Vučetićb, M., & Zlatićc, L.(2014). Teacher work motivation context of in-service education changes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 557 – 562.
- 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.
- 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.
- 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. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165–183.
- 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.
- Gagné, M., Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Gokce, F. (2010). Assessment of teacher motivation. *School Leadership and Management*, 30(5), 487-499.
- Inayatullah, A. Jehangir, P.(2012). Teacher’s job performance: The role of motivation. *Abasyn Journal of Social Sciences*, 5(2), 78- 99.
- Krejcie, R. V., Morgan, D. W.(1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30,607-610.

- 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.
- Mary, A. (2005). Motivation and the performance of primary school teachers in Uganda: A case of Kimaanya-Kyabakuzi division, Masaka district. Retrieved December 29, 2014. <http://docs.mak.ac.ug/books>
- Merrill, M. D. (2000). Instructional strategies that teach. *CBT Solutions*, N/D, 1–11.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. (2003). Key to classroom management. *educational leadership*, 24, 1–13.
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145–1153.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to education practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144.
- Pelletier, L. G., Seguin-Levesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186–196.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblo, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20(1), 30–46.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational setting. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183–203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- 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.
- Shaari, Sh, A. Yaakub, N, F. Hashim, R, A. (2002). Job motivation and performance of secondary school teachers. *Malaysian Management Journal* 6 (I &2), 17–24.
- Torff, B., Sessions, D. N. (2005). Principals' perceptions of the causes of teacher ineffectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 97, 530–537.
- Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.
- 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>
- Wood, A. M. (1999). *The effects of teacher enthusiasm on student motivation, selective attention, and text memory*. Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning, US.