

رابطه رضایت شغلی با بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان

محمد رضا سعدی^۱

سریه جلیلی^۲

احسان عظیم پور^۳

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۲/۲۳

تاریخ پذیرش: ۹۵/۰۲/۲۵

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه رضایت شغلی با بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان است. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی می باشد. جامعه این پژوهش معلمان دوره ابتدایی، دوره اول و دوم متوسطه شهرستان چابپاره در استان آذربایجان غربی بود که از این تعداد ۲۰۱ معلم (۱۱۷ نفر مرد و ۸۴ نفر زن) به روش نمونه گیری طبقه ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده ها از رضایت شغلی مینه سوتا (MSQ) (۱۹۵۱)، پرسش نامه های راهبردهای آموزشی عظیم پور (۱۳۹۳) و راهبردهای انضباطی عظیم پور (۱۳۹۳) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده ها، از روش های آمار استنباطی همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه گام به گام استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد رابطه مثبت و تقریباً بالایی بین رضایت شغلی درونی با متغیرهای راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان وجود دارد و رابطه رضایت شغلی بیرونی با متغیر راهبردهای آموزشی غیرمعنادار و با متغیر راهبردهای انضباطی رابطه کمی دارد. همچنین نتایج نشان داد براساس انواع رضایت شغلی معلمان می توان بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی را پیش بینی کرد.

کلید واژه ها: رضایت شغلی، راهبردهای آموزشی و انضباطی، معلمان.

^۱ کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران mohamadrezasadi08@gmail.com

^۲ کارشناس آموزش ابتدایی، شاغل در آموزش و پرورش

^۳ کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

مقدمه

ماموریت 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 آموزش دهنده‌ای برجسته به دانش‌آموزان که شامل آموزش موثر دانش، ارزش‌ها و مهارت‌های لازم در عمل و اجرا می‌شود، در نظر گرفته می‌شوند (بلانتین^۱، ۲۰۰۱). به نقل از عظیم‌پور (۱۳۹۳: ۲)، 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 موثر و باکیفیت منجر گردد. راهبردهای آموزشی را می‌توان تعیین‌کننده نوع وظایف معلم که زمینه‌ساز فعالیت‌های دانش‌آموزان در کلاس درس است تعریف نمود. انتخاب یا طراحی راهبرد مناسب آموزشی برعهده معلم می‌باشد. هنگامی که طراح با کمک متخصص محتوا به تهیه محتوای آموزشی خاصی (نظری یا عملی) می‌پردازد، پیشنهاد شیوه خاص آموزش آن نیز بر عهده طراح است (فردانش، ۱۳۸۴). این طریق، فعالیت‌های آموزشی را برای معلمان تازه‌کار آسان می‌کند. مارزانو و مارزانو (۲۰۰۳) معتقدند که راهبردهای آموزشی، دستاوردهای یادگیری را تحت تاثیر قرار می‌دهد و به معلمان اجازه می‌دهد از برنامه‌های آموزشی متنوعی استفاده نمایند. همچنین راهبردهای آموزشی به طور مستقیم بر کیفیت فرآیند آموزش تاثیرگذار می‌باشند (جک^۲، ۲۰۱۰؛ اُکلف و وانسکوی^۳، 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). گانه (۱۹۹۷) برای تسهیل فرآیند یادگیری، ۹ راهبرد آموزشی برای معلمان مورد تاکید قرار می‌دهد: 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 ۹ راهبرد آموزشی برای معلمان پیشنهاد داده‌اند که عبارتند از: ۱- شناخت تفاوت‌ها و شباهت‌های دانش‌آموزان، ۲- ارائه تکلیف و تمرین، ۳- بازنمایی غیر کلامی، ۴- یادگیری مشارکتی، ۵- تنظیم اهداف و ارائه بازخورد، ۶- تولید و آزمایش فرضیه، ۷- استفاده از سوالات مناسب و پیش‌سازمان 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

1. Bellantine

2. Jeck

3. Oakleaf & Vanscoy

بگیرند؟ می‌داند. به علاوه اُبرین^۱ (۲۰۰۵) راهبردهای آموزشی را در سه گروه راهبردهای آموزشی موثر، راهبردهای آموزشی معلم محور و راهبردهای آموزشی دانش آموز محور تقسیم‌بندی کرده است. رای (۲۰۰۵) راهبردهای آموزشی مبتنی بر وب را در هفت گروه قرار می‌دهند: ۱- ترغیب به تعامل دانش آموز محور، ۲- ترغیب فعالیت‌های گروهی میان دانش‌آموزان، ۳- ترغیب یادگیری موثر، ۴- ارائه بازخورد فوری، ۵- ایجاد انگیزش مناسب، ۶- تاکید بر انجام وظایف، ۷- تاکید 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. به نظر ساسکاچوان^۲ (۱۹۸۵؛ ۱۹۹۱) راهبردهای آموزشی پنج زمینه آموزش مستقیم، آموزش غیر مستقیم، آموزش تعاملی، مطالعه مستقل، و آموزش تجربی را شامل می‌شود.

تحقیقات زیادی نشان می‌دهد که مدیریت کلاس درس یکی از اجزای مهم آموزش موثر در کلاس می‌باشد (ایمر و استو^۳، ۲۰۰۱؛ کارتر، کوشینگ، سابرز، استاین و برلینر^۴، ۱۹۸۸؛ تاف و سسیونز^۵، ۲۰۰۵؛ به نقل از مهدی نژاد، ۱۳۸۸: ۷۷). مهارت مدیریت کلاس درس یکی از اجزای مهم دستورالعمل کلاس‌های کارآمد می‌باشد که با فرآیند آموزش و یادگیری دانش‌آموزان در ارتباط است (مارزانو و مارزانو^۶، ۲۰۰۳: ۴). راگ^۷ (۲۰۰۶) مدیریت کلاس درس را کاری می‌داند که معلم برای اطمینان یافتن از درگیر نمودن دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی انجام می‌دهد.

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 مهدی نژاد، ۱۳۸۸). مینگ^۸ (۲۰۰۷) انضباط را یکی از جنبه‌های بسیار مهم در اثربخشی مدیریت کلاس درس می‌داند (به نقل از رضانی و همکاران، ۱۳۹۱: ۸۴). 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. بروز رفتارهای نامطلوب انضباطی از سوی دانش‌آموزان، موجب بروز مشکلاتی در روند آموزشی شده و حتی می‌توان اذعان داشت از عمده‌ترین دلایل شکست معلمان و فشار روحی ناشی از آن است (رنک و همکاران^۹، ۲۰۰۶: ۷۵). اکثر پژوهش‌ها نیز

1. O'Brien

2. Saskatchewan Education Department

3. Emmer & Stough

4. Carter, Cushing, Sabers, Stein & Berliner

5. Torff & Sessions

6. Marzano & Marzano

7. Rag

8. Ming

9. Renk, Mckinney, Klein & Oliveros

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 (فولر و ساراپل^۱، ۲۰۱۰: ۹۴؛ روپرت و وودکچ^۲، ۲۰۱۰: ۱۲۶۲).

بروز رفتارهای نامطلوب انضباطی از سوی دانش‌آموزان، موجب بروز مشکلاتی در روند آموزشی شده و حتی می‌توان اذعان داشت از عمده‌ترین دلایل شکست معلمان و فشار روحی ناشی از آن است (رنک و همکاران، 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^۳، ۱۹۹۶؛ اسمیت^۴، ۲۰۰۰؛ ماینیک و بوچر^۵، ۲۰۰۳؛ سوکال، اسمیت و مووات^۶، ۲۰۰۳؛ فولر و ساراپل^۷، ۲۰۱۰؛ روپرت و وودکچ^۸، ۲۰۱۰). دوپل^۹ (۱۹۸۶) در پژوهشی پرداخته و به ۱۰ اصل 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. لوئیس^{۱۰} (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 گفت و گو، ۵- اشاره‌ای و ۶- پرخاشگری. وی معتقد است استفاده از راهبردهای انضباطی مناسب توسط معلمان به یادگیری دانش‌آموزان کمک کرده و آنان را از تهدید عاطفی و شناختی محافظت می‌کند. لذا آنچه مسلم است این است که معلمان در راستای آموزش و تدریس موثر و موفق ملزم به استفاده از انواع راهبردهای آموزشی و انضباطی مناسب با شرایط کلاسی هستند.

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 و همچنین اولین قدم در جهت رسیدن به کادر

1. Fowler & Saraple

2. Reupert & Woodcock

3. Weinstein

4. Smith

5. Manning & Bucher

6. Sokal, Smith & Mowat

7. Fowler & Saraple

8. Reupert & Woodcock

9. Doyle

10. Lewis

آموزشی موفق درک عواملی است که بر کیفیت فعالیت معلمان مؤثر است. لذا اولین قدم در جهت رسیدن به کادر آموزشی موفق درک عواملی است که بر کیفیت فعالیت معلمان مؤثر است. یکی از این عوامل رضایت شغلی آن‌ها است چرا که رابطه مستقیمی بین رضایت شغلی افراد و عملکرد وجود دارد (محمدی، ۱۳۸۶، به نقل از کاوه‌ای و همکاران، ۱۳۹۳: ۵).

رضایت شغلی نتایج مثبت گوناگونی از جهت فردی و سازمانی داشته و تاثیر قابل توجهی در میزان تلاش، تعهدات افراد در اثربخشی سازمان و مهم‌تر از همه در کارایی شغلی معلمان دارد (بیک، ۱۳۸۵، به نقل از کاوه‌ای و همکاران، ۱۳۹۳: ۶). اکثر صاحب‌نظران در خصوص ارتباط رضایت شغلی با عوامل روانی و اجتماعی اشتراک نظر دارند و معتقدند اگر شغل مورد نظر لذت‌مطلوب را برای فرد تامین نماید در این حالت فرد از شغلش راضی است (پرهیزکار، ۱۳۷۳: ۲۷). بین رضایت شغلی کارکنان یک سازمان و ثمربخشی و بازدهی بیشتر آن سازمان ارتباط مثبت و همبستگی وجود دارد (میر کمالی، ۱۳۸۸: ۱۸). پایین بودن رضایت شغلی را با تعداد علایم بالقوه آسیب‌رسان مرتبط دانسته‌اند (کول و فریدمن^۱، ۱۹۹۷؛ به نقل از کلدی و عسگری، ۱۳۸۲: ۱۰۵). براون و همکاران^۲ (۱۹۹۸) خاطر نشان می‌کنند که رضایت شغلی به منظور تضمین ارائه خدمات باکیفیت مطلوب به دانش‌آموزان ضروری است (به نقل از کلدی و عسگری، ۱۳۸۲: ۱۰۵). سطح رضایت شغلی بر اجرای موثر کار فرد تاثیر دارد (باچراچ، بامبرگر و میتچل^۳، ۱۹۹۰؛ ما و ماکمیان^۴، ۱۹۹۹؛ به نقل از کلدی و عسگری، ۱۳۸۲: ۱۰۵). مطالعات نشان می‌دهد که رضایت شغلی در سلامت روانی و جسمی فرد تاثیر دارد (کول و فریدمن، ۱۹۹۷؛ دوچارم و مارتین^۵، ۲۰۰۰؛ پاگلیسی^۶، ۱۹۹۹؛ به نقل از کلدی و عسگری، ۱۳۸۲: ۱۰۵)، و عدم رضایت شغلی با استرس و خستگی مرتبط است (لوبان، هیوستد و فارول^۷، ۱۹۹۸؛ مارتین^۸، ۱۹۹۸؛ ول پین، بورک و گرینگلس^۹، ۱۹۹۱؛ به نقل از کلدی و عسگری، ۱۳۸۲: ۱۰۵). همچنین عدم رضایت شغلی باعث کاهش بهره‌وری، کارایی و روحیه کارکنان می‌شود. تشویش، غیبت کاری، تاخیر در کار، ترک خدمت و بازنشستگی زودرس از علایم عدم رضایت شغلی است (سپهری، ۱۳۸۳).

به صراحت می‌توان گفت کارایی و رضایت شغلی معلمان از عواملی مهمی هستند که باید در توسعه و پیشرفت نظام‌های آموزش و پرورش مورد توجه دقیق قرار گیرند. در دستگاه عظیم آموزش و پرورش، معلم به عنوان یکی از ارکان نظام آموزشی، از اهمیت قابل توجهی برخوردار است و بهبود

1. Coll, Freeman

2. Brown, Hohenshil, & Brown

3. Bacharach, Bamberger & Mitchell

4. Ma, MacMillan

5. Ducharme, Martin

6. Pugliesi

7. Lobban, Husted & Farewell

8. Martin

9. Wolpin, Burke & Greenglass

وضعیت تعلیم و تربیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تا حدودی زیادی به رضایت شغلی معلمان وابسته است. به نظر می‌رسد که افت تحصیلی شدید دانش‌آموزان می‌تواند یکی از پیامدهای مرتبط با عدم رضایت شغلی معلمان تلقی شود. به اعتقاد صاحب نظران رضایت در بهبود کارایی و عملکرد مؤثر است (شریعت دلجو، ۱۳۷۴: ۱۴۳). بنابراین با توجه با آنچه گفته شد فرضیه‌های پژوهشی زیر مطرح گردید:

- ۱- بین راهبردهای آموزشی و راهبردهای انضباطی معلمان با مولفه‌های رضایت شغلی رابطه وجود دارد.
- ۲- می‌توان براساس انواع رضایت شغلی، راهبردهای آموزشی معلمان را پیش‌بینی کرد.
- ۳- می‌توان براساس انواع رضایت شغلی، راهبردهای انضباطی معلمان را پیش‌بینی کرد.

روش پژوهش

این پژوهش از نظر نحوه گردآوری داده‌ها، جزء تحقیقات توصیفی و از نوع همبستگی بوده و براساس اهداف تحقیق در زمره تحقیقات کاربردی می‌باشد. جامعه آماری، شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی، دوره اول و دوم متوسطه شهرستان چابهاره در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ می‌باشد. حجم نمونه، طبق فرمول کرجسی و مورگان ۲۰۱ نفر تعیین شد که براساس روش نمونه‌گیری طبقه‌ای با در نظر گرفتن جنسیت معلمان به عنوان زیرگروه جامعه، ۵۸ درصد نمونه حاضر به تعداد ۱۱۷ نفر برای مردان و ۴۲ درصد نمونه حاضر به تعداد ۸۴ نفر برای زنان به دست آمد. ابزارهای پژوهش، پرسشنامه راهبردهای آموزشی عظیم‌پور (۱۳۹۳)، پرسشنامه راهبردهای انضباطی عظیم‌پور (۱۳۹۳) و پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا (MSQ) (۱۹۵۱) می‌باشد.

پرسشنامه راهبردهای آموزشی: این پرسشنامه دارای هفت مولفه‌ی راهبرد محوریت دانش‌آموز (فعال‌سازی شناختی)، راهبرد آموزش مبتنی بر گروه، راهبرد ایجاد تمرکز و انگیزه، راهبرد تدارک محیط بهینه، راهبرد تدریس مستقیم (معلم محوری)، راهبرد کنترل فرآیند آموزش، راهبرد آماده‌سازی می‌باشد. پایایی هر یک از مولفه‌های پرسشنامه راهبردهای آموزشی معلمان به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۳، ۰/۷۴، ۰/۷۷، ۰/۷۵، ۰/۷۶ و ۰/۸۰ به دست آمد.

پرسشنامه راهبردهای انضباطی: این پرسشنامه دارای ۲۸ گویه می‌باشد. این پرسشنامه دارای هفت مولفه‌ی راهبرد قیمی (مستقیم)، راهبرد پیش‌گیری مبتنی بر قانون‌گذاری، راهبرد انسانی (غیرمستقیم)، راهبرد واکنش سریع، راهبرد مبتنی بر رابطه و شناخت، راهبرد غیر کلامی و راهبرد نمونه و مدل‌سازی می‌باشد. پایایی هر یک از مولفه‌های پرسشنامه راهبردهای انضباطی معلمان به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۶۹، ۰/۷۵، ۰/۷۸، ۰/۷۰، ۰/۷۵ و ۰/۷۵ به دست آمد.

پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا (M S Q): این پرسشنامه دارای ۲۰ گویه می‌باشد. دو زیرمقیاس برای این پرسشنامه وجود دارد که عبارتند از: رضایت شغلی درونی^۱ و رضایت شغلی بیرونی^۲. پایایی هر یک از مولفه‌های رضایت شغلی درونی و رضایت شغلی بیرونی به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۵ به دست آمد.

یافته‌ها

جدول 1 شاخص‌های توصیفی، شامل میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌ها را در متغیرهای پژوهش، در کل نمونه نشان می‌دهد.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش (n=201)

متغیرها	جنسیت	میانگین	انحراف معیار
رضایت شغلی درونی	مرد	۴۲/۸۴	۳/۵۵
	زن	۴۶/۷۷	۴/۵۶
رضایت شغلی بیرونی	مرد	۴۰/۳۷	۳/۷۷
	زن	۳۶/۳۷	۴/۶۷
رضایت شغلی	مرد	۷۸/۲۵	۵/۲۳
	زن	۸۴/۳۷	۴/۳۴
راهبردهای انضباطی	مرد	۸۹/۲۳	۸/۷۰
	زن	۸۶/۲۶	۸/۵۴
راهبردهای آموزشی	مرد	۹۳/۳۳	۸/۹۶
	زن	۹۰/۵۱	۹/۵۵

فرضیه اول: بین راهبردهای آموزشی و راهبردهای انضباطی معلمان با مولفه‌های رضایت شغلی رابطه وجود دارد.

در جدول ۲، ماتریس همبستگی بین راهبردهای آموزشی و راهبردهای انضباطی معلمان با مولفه‌های رضایت شغلی ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود رابطه‌ی مولفه‌ی رضایت شغلی درونی با متغیرهای راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان به ترتیب با ضریب همبستگی پیرسون ۰/۵۵ و ۰/۴۷ از لحاظ آماری معنادار می‌باشد ($p \leq 0/001$). همچنین مشاهده می‌گردد رابطه‌ی مولفه‌ی رضایت شغلی بیرونی با متغیر راهبردهای آموزشی با مقدار ضریب همبستگی پیرسون ۰/۲۳ از لحاظ آماری معنادار نمی‌باشد ($p \geq 0/1$). همچنین رابطه‌ی مولفه‌ی رضایت شغلی بیرونی با متغیر راهبردهای انضباطی معلمان با ضریب همبستگی پیرسون ۰/۲۶ از لحاظ آماری معنادار می‌باشد ($p \leq 0/001$). یافته‌ی دیگر این آزمون رابطه‌ی بین مولفه‌های رضایت بیرونی و رضایت درونی متغیر رضایت شغلی

¹. Intrinsic
². extrinsic

با مقدار $0/38$ می‌باشد که از لحاظ آماری نیز معنادار می‌باشد ($p \leq 0/001$). لذا رابطه‌ی رابطه مثبت و تقریباً بالایی بین مولفه‌ی رضایت شغلی درونی با متغیرهای راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان وجود دارد و رابطه مولفه‌ی رضایت بیرونی با متغیر راهبردهای آموزشی غیرمعنادار و با متغیر راهبردهای انضباطی رابطه‌ی کمی دارد.

جدول ۲: ماتریس همبستگی بین راهبردهای آموزشی و راهبردهای انضباطی معلمان با مولفه‌های رضایت شغلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴
رضایت درونی	۱			
رضایت بیرونی	$0/38^*$	۱		
راهبردهای آموزشی	$0/55^*$	$0/23$	۱	
راهبردهای انضباطی	$0/47^*$	$0/26^*$	$0/46^{**}$	۱

$$P < /.. 1^* \quad P < /.. 5^{**}$$

فرضیه دوم: می‌توان براساس انواع رضایت شغلی، راهبردهای آموزشی معلمان را پیش‌بینی کرد.

به منظور بررسی این فرضیه، از تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه‌ی گام به گام استفاده شد. ابتدا لازم بود پیش‌فرض‌های آماری این آزمون بررسی شود که این کار با استفاده از داده‌های آماری انجام شد که نتایج نشان داد آماره‌ی دوربین- واتسون با مقدار $1/55$ نشان داد پیش‌فرض استقلال نمرات باقی‌مانده رعایت شده است. همچنین از شاخص‌های VIF و تحمل برای بررسی عدم وجود چند هم خطی استفاده شد که مقدار شاخص VIF، $1/16$ و مقدار شاخص تحمل، $0/86$ می‌باشد. اگر شاخص VIF بالای 10 و شاخص تحمل پایین‌تر از $0/1$ باشند دلیلی بر چندهم خطی می‌باشند (میرز و همکاران، ۱۳۹۱) که در این پژوهش هر دو مقدار رعایت شده است. سپس تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه‌ی گام به گام انجام شد، به گونه‌ای که در آن متغیر راهبردهای آموزشی معلمان به عنوان متغیر ملاک (وابسته) و مولفه‌های رضایت شغلی به عنوان متغیر پیش‌بین (مستقل) وارد مدل شدند که نتایج در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی بکارگیری راهبردهای آموزشی معلمان براساس مولفه‌های رضایت شغلی

معناداری	F	R ²	R	معناداری	t	بتا	خطای معیار	B	
$0/001$	$88/01$	$0/31$	$0/55$						مدل اول
				$0/001$	$5/10$		$5/95$	$15/1$	ضریب ثابت
				$0/001$	$9/39$	$0/55$	$0/07$	$0/63$	رضایت درونی
$0/001$	$52/51$	$0/35$	$0/59$						مدل دوم
				$0/001$	$6/11$		$3/06$	$18/71$	ضریب ثابت
				$0/001$	$10/24$	$0/63$	$0/07$	$0/73$	رضایت درونی
				$0/001$	$-3/47$	$-0/21$	$0/06$	$-0/19$	رضایت بیرونی

با توجه به جدول ۳ مشاهده می‌شود ابتدا در مدل اول تنها رضایت درونی وارد مدل می‌شود ولی در مدل دوم رضایت درونی و رضایت بیرونی به همراه هم وارد مدل می‌شوند. براساس یافته‌های جدول فوق می‌توان گفت که براساس مولفه‌های رضایت شغلی می‌توان بکارگیری راهبردهای آموزشی را در معلمان به صورت خطی پیش‌بینی نمود ($P \leq 0/001$). ضریب بتا نشان می‌دهد به ازای هر واحد افزایش رضایت درونی، بکارگیری راهبردهای آموزشی در معلمان $0/۶۳$ افزایش می‌یابد. همچنین ضریب بتا نشان داد به ازای هر واحد افزایش رضایت بیرونی، بکارگیری راهبردهای آموزشی در معلمان $0/۲۱$ - کاهش می‌یابد. براساس یافته‌های این جدول می‌توان گفت رضایت شغلی درونی به تنهایی ۳۱ درصد و رضایت شغلی درونی و بیرونی ۳۵ درصد از واریانس بکارگیری راهبردهای آموزشی معلمان را تبیین می‌کنند.

فرضیه سوم: می‌توان براساس انواع رضایت شغلی، راهبردهای انضباطی معلمان را پیش‌بینی کرد.

به منظور بررسی فرضیه سوم نیز، از تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه‌ی گام به گام استفاده شد. ابتدا لازم بود پیش‌فرض‌های آماری این آزمون بررسی شود که این کار با استفاده از داده‌های آماری انجام شد که نتایج نشان داد آماره‌ی دوربین - واتسون با مقدار $۱/۱۴$ نشان داد پیش‌فرض استقلال نمرات باقی‌مانده رعایت نشده است. همچنین از شاخص‌های VIF و تحمل برای بررسی عدم وجود چند هم خطی استفاده شد که مقدار شاخص VIF، $۱/۱۵$ و مقدار شاخص تحمل، $0/۸۷$ می‌باشد. اگر شاخص VIF بالای ۱۰ و شاخص تحمل پایین‌تر از $0/۱$ باشند دلیلی بر چندهم خطی می‌باشند (میرز و همکاران، ۱۳۹۱) که در این پژوهش هر دو مقدار رعایت شده است. سپس تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه‌ی گام به گام انجام شد، به گونه‌ای که در آن متغیر راهبردهای انضباطی معلمان به عنوان متغیر ملاک (وابسته) و مولفه‌های رضایت شغلی به عنوان متغیر پیش‌بین (مستقل) وارد مدل شدند که نتایج در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی بکارگیری راهبردهای انضباطی معلمان براساس مولفه‌های رضایت شغلی

معناداری	F	R ²	R	معناداری	t	بتا	خطای معیار	B	
0/001	۵۷/۶۵	0/۲۲	0/۴۷						مدل اول
				0/001	۵/0۵		۳/۲۶	۱۶/۵۰	ضریب ثابت
				0/001	۷/۶۰	0/۴۷	0/۰۷	0/۵۶	رضایت درونی
0/001	۴۸/۸۹	0/۳۲	0/۵۷						مدل دوم
				0/001	۶/۱۴		۳/۱۴	۱۶/۳۴	ضریب ثابت
				0/001	۵/۶۲	0/۳۵	0/۰۶	0/۴۲	رضایت درونی
				0/001	۵/۳۱	0/۳۳	0/۰۴	0/۴۰	رضایت بیرونی

با توجه به جدول ۴ مشاهده می‌شود ابتدا در مدل اول تنها رضایت درونی وارد مدل می‌شود ولی در مدل دوم رضایت درونی و رضایت بیرونی به همراه هم وارد مدل می‌شوند. براساس یافته‌های جدول فوق می‌توان گفت که براساس مولفه‌های رضایت شغلی می‌توان بکارگیری راهبردهای انضباطی را در معلمان به صورت خطی پیش‌بینی نمود ($P \leq 0/001$). ضریب بتا نشان می‌دهد به ازای هر واحد افزایش رضایت درونی، بکارگیری راهبردهای انضباطی در معلمان ۰/۳۵ افزایش می‌یابد. همچنین ضریب بتا نشان داد به ازای هر واحد افزایش رضایت بیرونی، بکارگیری راهبردهای انضباطی در معلمان ۰/۳۳ افزایش می‌یابد. براساس یافته‌های این جدول می‌توان گفت رضایت شغلی درونی به تنهایی ۴۷ درصد و رضایت شغلی درونی و بیرونی ۳۲ درصد از واریانس بکارگیری راهبردهای انضباطی معلمان را تبیین می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج فرضیه پژوهشی اول نشان داد رابطه‌ی رابطه مثبت و تقریباً بالایی بین مولفه‌ی رضایت شغلی درونی با متغیرهای راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان وجود دارد و رابطه مولفه‌ی رضایت بیرونی با متغیر راهبردهای آموزشی غیرمعنادار و با متغیر راهبردهای انضباطی رابطه‌ی کمی دارد. بررسی مبانی تجربی نشان داد نتایج مربوط به این قسمت از پژوهش با پژوهش‌های آزادی (۱۳۹۰)، اسماعیلی (۱۳۷۴)، پورصفر (۱۳۷۸)، به نقل از صادقی و فتحی (۱۳۸۱)، قمری زارع، پورفرزاد، انوشه، سراجی و قربانی (۱۳۹۱)، شبخیز (۱۳۹۰)، یحیی‌زاده جلودار (۲۰۱۱)، یوسوپ، اسکندر، کادتونگ و اونوتان (۲۰۱۳)^۱، پواس^۲ (۲۰۱۳)، هین^۳ و همکاران (۲۰۱۲) همسو و با قسمتی از پژوهش اسماعیلی (۱۳۷۴) غیرهمسو دانست.

آزادی (۱۳۹۰) در پژوهش خود نشان داد که بین عملکرد آموزشی و رضایت شغلی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. اسماعیلی (۱۳۷۴) در پژوهش خود نشان داد بین رضایت درونی از شغل و عملکرد آموزشی معلمان رابطه معنی‌داری وجود دارد. پورصفر (۱۳۷۸)، به نقل از صادقی و فتحی (۱۳۸۱)، در پژوهش خود همبستگی مثبت و معنی‌داری بین رضایت شغلی و عملکرد کارکنان را گزارش نمود. همچنین قمری زارع، پورفرزاد، انوشه، سراجی و قربانی (۱۳۹۱) در پژوهش خود ارتباط معناداری بین سطح صلاحیت سرپرستار، کیفیت فرآیند و برآیند ارزشیابی عملکرد با احساس رضایت شغلی را گزارش نمودند.

اگر بکارگیری راهبردهای انضباطی را جزئی از سبک‌های مدیریتی معلمان قلمداد کنیم می‌توان نتایج مربوط به این فرضیه پژوهشی را با نتایج پژوهش شبخیز (۱۳۹۰) همسو دانست. شبخیز (۱۳۹۰)

^۱. Usop, Askandar, Kadtong, Onotan

^۲. Pawase

^۳. Hein

در پژوهش خود رابطه مثبتی بین سبک‌های مدیریتی معلمان و رضایت شغلی آنان گزارش کرده است. نتایج این فرضیه پژوهشی نیز رابطه‌ی مثبتی بین رضایت شغلی درونی و راهبردهای انضباطی را نشان داد. یحیی‌زاده جلودار (۲۰۱۱)، در پژوهش خود نشان داد ارتباط معناداری بین رضایت شغلی و شش راهبرد انضباطی (بحث و گفت و گو، شناخت، دخالت، اشاره، پرخاشگری و مجازات) وجود دارد. نتایج این فرضیه پژوهشی نیز رابطه‌ی مثبتی بین رضایت شغلی درونی و راهبردهای انضباطی را نشان داد.

نتایج پژوهش یوسوپ، اسکندر، کادتونگ و اونوتان (۲۰۱۳) نشان داد بین معلمان از لحاظ عملکرد شغلی و رضایت شغلی رابطه وجود دارد؛ بدین معنی که اگر معلمان از شغل خود راضی باشند، سطح بالایی از عملکرد را نشان می‌دهند و فرآیند یادگیری و آموزش را کارآمدتر دنبال می‌کنند. پاپاس (۲۰۱۳) نیز در پژوهش خود نشان داد که رضایت شغلی رابطه مستقیمی با عملکرد شغلی کارکنان دارد. هین و همکاران (۲۰۱۲) نیز در پژوهش خود نشان دادند رابطه‌ی مثبتی بین سبک‌های تدریس و رضایت درونی شغلی معلمان وجود دارد. همچنین نتایج مربوط به این فرضیه با قسمتی از پژوهش اسماعیلی (۱۳۷۴) غیرهمسو می‌باشد. او در پژوهش خود بین رضایت بیرونی از شغل و عملکرد آموزشی معلمان رابطه معنی‌داری را گزارش کرده است ولی نتایج مربوط با این فرضیه نشان داد هیچ رابطه معناداری بین رضایت شغلی بیرونی با راهبردهای آموزشی معلمان وجود ندارد. در تبیین نتایج مربوط به فرضیه پژوهشی اول می‌توان این‌گونه اظهار کرد هر اندازه رضایت درونی از شغل بالا باشد عملکردهای شغلی نیز بهتر و بالاتر خواهد بود. همان‌گونه که فیشر و هاننا رضایت شغلی را عاملی درونی می‌دانند و آن را نوعی سازگاری عاطفی با شغل و شرایط اشتغال می‌انگارند. یعنی اگر شغل مورد نظر، لذت‌مطلوبی را برای فرد تامین کند او از شغلش راضی است. در مقابل، چنانچه شغل مورد نظر رضایت و لذت‌مطلوبی را به فرد ندهد، در این حال او از کار خود راضی یا خشنود نبوده و درصدد تغییر و یا ترک آن بر می‌آید (شفیع آبادی، ۱۳۷۶: ۱۲۳).

نتایج مربوط به فرضیه پژوهشی دوم نیز نشان داد ۳۵ درصد از واریانس راهبردهای آموزشی معلمان براساس انواع رضایت شغلی تبیین می‌گردد. همچنین مشاهده شد که ۰/۶۳ از واریانس راهبردهای آموزشی معلمان براساس رضایت شغلی درونی آنان پیش‌بینی می‌گردد. یعنی به ازای هر واحد افزایش رضایت شغلی درونی معلمان (X_1) به مقدار ۰/۶۳ به راهبردهای آموزشی آنان اضافه می‌گردد. به علاوه مشاهده گردید که رضایت شغلی بیرونی به صورت ۰/۲۱-، راهبردهای آموزشی معلمان را پیش‌بینی می‌نماید. یعنی با ازای هر واحد افزایش رضایت شغلی بیرونی معلمان (X_2) ۰/۲۱-، از راهبردهای آموزشی آنان کاسته می‌گردد.

نتایج این یافته را می‌توان با پژوهش هالزبرگر، فیلیپ و کانتز^۱ (۲۰۱۴) همسو دانست. آن‌ها در پژوهش خود نشان دادند خودکارآمدی و رضایت از نیازهای درونی به طور جداگانه رفتارهای آموزشی معلمان را پیش‌بینی می‌کند. نتایج مربوط با فرضیه پژوهشی دوم نشان داد به مقدار بالایی راهبردهای آموزشی معلمان براساس رضایت شغلی درونی آنان پیش‌بینی می‌گردد. همچنین گوروزیدیس و پاپایاننو^۲ (۲۰۱۳) نشان دادند که رضایت شغلی درونی در معلمان شرکت در دوره‌های آموزشی مرتبط و اجرای نوآوری‌های آموزشی در آینده را پیش‌بینی می‌کند. نتایج فرضیه پژوهشی دوم از این نظر با پژوهش گوروزیدیس و پاپایاننو (۲۰۱۳) همسو می‌باشد که اجرای نوآوری‌های آموزشی در معلمان را می‌توان جزء جدایی‌ناپذیر راهبردهای آموزشی معلمان در نظر گرفت.

پژوهش مو و همکاران^۳ (۲۰۱۰) نشان داد که احساسات مثبت درونی و خودکارآمدی در رابطه بین آموزش و رضایت شغلی نقش واسطه‌ای دارد. لام، چنگ و چوی^۴ (۲۰۱۰) در پژوهش خود نشان داد رضایت شغلی در معلم برای اجرای نوآوری‌های آموزشی مهم است. ناسما^۵ (۱۹۹۴) در پژوهش خود نشان داد رضایت شغلی به طور قابل توجهی به اثربخشی معلم در امر تدریس کمک می‌کند.

با توجه به مبانی نظری هر اندازه فعالیت معلمان توأم با انگیزه و رضایت شغلی درونی باشد؛ روحیه‌ی کاری آن‌ها در تدریس مطلوب و در صورت عکس روحیه‌ی کاری آن‌ها پایین و نامطلوب خواهد بود. در تبیین نتایج این فرضیه می‌توان گفت که رضایت شغلی درونی در افراد باعث می‌شود که آنها سرسختانه درگیر کار خود شوند و پرداختن به فعالیت‌های شغلی را امری لذت‌بخش ادراک کنند. برطبق آنچه در بین معلمان مشاهده شد رضایت شغلی بیرونی، بعد از رضایت شغلی درونی، بهترین پیش‌بینی‌کننده راهبردهای آموزشی معلمان می‌باشد؛ البته به صورت منفی. 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.

نتایج مربوط به فرضیه پژوهشی سوم نیز نشان داد ۳۲ درصد از واریانس راهبردهای انضباطی معلمان براساس انواع رضایت شغلی تبیین گردید. همچنین مشاهده شد که ۰/۳۵ از واریانس راهبردهای انضباطی معلمان براساس رضایت شغلی درونی آنان پیش‌بینی شد. یعنی به ازای هر واحد افزایش رضایت شغلی درونی معلمان (x₁) به مقدار ۰/۳۵ به راهبردهای انضباطی آنان اضافه می‌گردد. به علاوه مشاهده شد که رضایت شغلی بیرونی با مقدار ۰/۳۳ راهبردهای انضباطی معلمان

¹ . Holzberger, Philipp & Kunter

² . Gorozidis, Papaioannou

³ . Moè, Pazzaglia & Ronconi

⁴ . Lam, Cheng & Choy

⁵ . Naseema

را پیش‌بینی می‌نماید. یعنی با ازای هر واحد افزایش رضایت شغلی بیرونی معلمان (X_۲) ۰/۳۳ به راهبردهای انضباطی آنان افزوده می‌شود.

تبیین نتایج این فرضیه را می‌توان مشابه تفسیر نتایج فرضیه قبلی قلمداد نمود. چون تنوع در بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی هر دو از عملکردهای شغلی معلمان محسوب می‌شود و اصولاً انجام هر عملکردی، نیازمند رضایت از شغل می‌باشد. تنها تفاوت نتایج مربوط به فرضیه با فرضیه قبلی در این می‌باشد که در این فرضیه رضایت شغلی بیرونی، راهبردهای انضباطی معلمان را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند. یعنی برای اجرای راهبردهای انضباطی متنوع، معلمان به رضایت بیرونی هم احتیاج دارند.

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 رضایت شغلی و پیامدهای مطلوب آن فراهم آورند.

کتابنامه:

آزادی، احمد (۱۳۹۰). بررسی رابطه‌ی رضایت شغلی و عملکرد آموزشی معلمان منطقه گله‌دار در سال تحصیلی ۹۰-۱۹. کارشناسی ارشد؛ رشته مدیریت آموزشی؛ دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی؛ دانشگاه شیراز.

افخمی عقدا، محمد و همکاران. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین رضایت شغلی با رضایت زناشویی کارکنان شاغل سازمان بهزیستی شهرستان یزد. طلوع بهداشت، ۱۲ (۱)، ۱۲۰-۱۳۲.

پرهیزکار، کمال (۱۳۷۳). مدیریت منابع انسانی و اداره امور استخدامی. تهران: نشر دیدار.

اسماعیلی، حسن (۱۳۷۴). بررسی رابطه رضایت شغلی و عملکرد آموزشی معلمان مقطع ابتدائی آموزش و پرورش منطقه ۱۸ تهران. کارشناسی ارشد؛ رشته مدیریت آموزشی؛ دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی؛ دانشگاه تربیت معلم تهران.

زارع شاه آبادی، اکبر؛ ترکان، رحمت اله و حیدری، محمود. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین رضایت شغلی و نشاط اجتماعی در دبیران مقطع متوسطه شهر جیرفت. *جامعه‌شناسی کاربردی*. ۲۳(۴): ۱۸۸-۱۶۵.

رضانی، 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 و ۲، ۹۸-۸۳.

سپهری، محمدرضا. (۱۳۸۳). *نقش راهنمایی و مشاوره شغلی در رضایت شغلی*، اولین همایش نقش راهنمایی و مشاوره شغلی در بازار کار. <http://www.civilica.com>. تاریخ رویت مقاله (۹۴/۳/۰۳).

سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۱). *روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش)*. تهران: انتشارات دوران.

شفیع آبادی، عبدالله. (۱۳۷۶). *راهنمایی و مشاوره شغلی و حرفه‌ای*. تهران: انتشارات رشد.

شبخیز، عباس. (۱۳۹۰). *بررسی رابطه بین سبک‌های مختلف مدیریتی با رضایت شغلی معلمان ابتدایی پسران شهرستان قم در سال تحصیلی ۹۰-۹۱*. کارشناسی ارشد؛ مدیریت آموزشی؛ دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی؛ دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

صادقی، عباس و فتحی، بهمن. (۱۳۸۱). *بررسی رابطه جو سازمانی و رضایت شغلی در شهرستان ماسال در استان گیلان*. پژوهش نامه علوم انسانی و اجتماعی. ۲(۵): ۷۹-۵۹.

عظیم‌پور، احسان. (۱۳۹۳). *تبیین راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان براساس نظریه خودتعیین‌گری*. کارشناسی ارشد؛ تحقیقات آموزشی؛ دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان تبریز.

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.

فردانش، هاشم. (۱۳۸۴). *مبانی نظری تکنولوژی آموزشی*. تهران: انتشارات سمت.

کلدی علیرضا و عسگری گیتا. (۱۳۸۲). *بررسی میزان رضایت شغلی معلمان ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران*. *روانشناسی و علوم تربیتی*. ۳۲(۱)، ص ۱۲۰-۱۰۳.

کاوه‌ای، طیبه؛ عاشوری، احمد و حبیبی، مجتبی. (۱۳۹۳). *پیش‌بینی رضایت شغلی براساس باورهای خودکارآمدی، خودکارآمدی تدریس، استرس شغلی و سطح نیازهای معلمان استثنایی استان لرستان*. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۴(۳): ۱۵-۵.

مهدی‌نژاد، ولی. (۱۳۸۸). *بررسی میزان حساسیت دبیران نسبت به انواع بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان*. *روانشناسی تربیتی*، ۹۴: ۷۶-۹۰.

Reference

- Aljabber, J.M. (2004). Attitudes of Saudi Arabian secondary preservice teachers toward teaching practices in science: The adequacy of preparation to use teaching strategies in classrooms.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. NY: Macmillan.
- Fowler, J ., Saraple, O. (2010). Classroom management: what ELT students expect. *Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3(1), 94-97.
- 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.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M.(2014). Predicting teachers' instructional behaviors: The interplay between self- efficacy and intrinsic needs. *Contemporary Educational Psychology* ,39, 100–111.
- 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.
- Gorozidis, G., Papaioannou, A. G.(2013). "Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations . *Teaching and Teacher Education*, 39: 1-11.
- Krejcie, R. V., Morgan, D. W.(1970). Determining sample size for researc activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607- 610.
- 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.
- 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.
- 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.
- Naseema, C. (1994). Teaching Competence of Secondary School Physical Science Teachers in Relation to Satisfaction of Teaching Physical Science, Unpublished Ph.D.Thesis, Department of Education, University of Calicut.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. (2003). Key to classroom Management. Educational leadership, 24, 1-13.
- Martins H, Proença T.(2012). "Minnesota Satisfaction Questionnaire – Psychometric Properties and Validation in a Population of Portuguese Hospital Workers". FEP Working papers.471:1-20.
- Pawase. D. B. (2 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 Achievement. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 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.
- Renk, K., Mckinney, C., Klein, J., & Oliveros, A. (2006) ."childhood discipline perception of parents and current functioning in the femal college students". Journal of adolescence. 29, 73-88.
- Ray, J. B. (2005). Examination of web-based teaching strategies at the University of North Texas. Texas: University of North Texa
- Reupert, A., Woodcock, S.(2010). Success and near misses:Pre-service teachers' use, confidence and success invarious

- 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 femal collegestudents. *Journal of adolescence*. 29, 73-88.
- Saskatchewan Education Department. (1991). *Instructional approaches: A framework for professional practice*. Regina, SK: Saskatchewan Education Department.
- Reupert, A., Woodcock, S.(2010). Success and near misses:Pre-service teachers' use, confidence and success invarious classroom management strategies. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 26(1): 1261-1268.
- Usop. A. M, Askandar. K, Kadlong. M. L, Onotan D. A .S.,(2013). " Work Performance and Job Satisfaction among Teachers". *International Journal of Humanities and Social Science*, 3 (5); 245-251.
- 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.
- Weinstein, C. S. (1996). *Secondary classroom managem ent: Lessons from research and practice*. NY: McGraw-Hill



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی