

## مطالعه تفاوت انگیزش شغلی، سبک‌های مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس معلمان بر اساس برخی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و شغلی

تقی زوار<sup>۱</sup>، امید ویسی<sup>۲\*</sup>

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، دکترای مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز؛ ۲. کارشناس ارشد، روان‌شناسی تربیتی

### چکیده

هدف: این پژوهش، بررسی تفاوت انگیزش شغلی، سبک‌های مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس معلمان مرد و زن شاغل در مقاطع راهنمایی و متوسطه است.  
روش: جامعه آماری پژوهش، کلیه معلمان شاغل در دو شهرستان پاره و جوانرود بود؛ که از میان آن‌ها تعداد ۳۰۰ نفر (۲۱۰ مرد، ۹۰ زن) با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. پژوهش، توصیفی بوده و داده‌ها به کمک سه پرسشنامه انگیزش شغلی هرزبرگ (۱۹۶۰)، سبک‌های مدیریت کلاس درس میتنی بر نظریه فرنج و راون (۱۹۶۰) و سبک تدریس پرشینگ (۲۰۰۲) جمع‌آوری گردید. در تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش‌های آمار توصیفی و روش‌های آمار استنباطی شامل تحلیل واریانس تک‌متغیری و چندمتغیری و آزمون t برای گروه‌های مستقل استفاده گردید.  
یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد که بین معلمان در متغیرهای اقتدار تشویقی و سبک تدریس براساس جنسیت تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین بین مؤلفه‌های موفقیت، قدردانی، ماهیت، پیشرفت، روابط، امنیت، حقوق و سبک تدریس سنتی معلمان، در دو مقطع تحصیلی راهنمایی و متوسطه تفاوت معناداری وجود دارد. در بعد دیگری از نتایج، در متغیرهای اقتدار قانونی، اقتدار تشویقی، اقتدار تنبیهی و اقتدار مرجع در معلمان دارای سوابق کاری مختلف، و در میانگین نمرات قدردانی، سرپرست، اقتدار تنبیهی و سبک انعطاف‌پذیر براساس مدارک تحصیلی معلمان، تفاوت‌های معنی‌دار وجود دارد. همچنین مشخص گردید که میان مؤلفه‌های قدردانی، حقوق و اقتدار تنبیهی براساس محل خدمت معلمان نیز تفاوت‌های معنی‌داری وجود دارد.

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۰/۲۱

پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۵/۲۳

کلیدواژه‌ها: انگیزش شغلی، سبک‌های مدیریت کلاس، سبک‌های تدریس، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و شغلی

## مقدمه و بیان مسأله

کلاس درس محور اصلی تعلیم و تربیت است که در آن معلم دلسوزانه فعالیت می‌کند تا در فراگیران ایجاد یادگیری کند. در این مسیر، مهم‌ترین کار، توانایی مدیریت و اداره ی کلاس، ایجاد رفتار مطلوب و پرهیز از وقوع رفتارهای نامطلوب است. بر این اساس مدیریت کلاس اولین سطح مدیریت آموزشی است که در شکل دادن به ساختار آموزش و فرآیند تدریس و ساخت شخصیت و روند ذهنی، عاطفی، آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان نقش اساسی دارد.

بر مبنای دیدگاه‌های فریدمن<sup>۱</sup> و تابر، برخورد معقول با نظام اجتماعی کلاس، از جمله عوامل مهم و مؤثر در رسیدن به هدف‌های تربیتی به شمار می‌آید. در این میان نظم و انضباط کلاس درس از اهمیت بسزایی برخوردار است و نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان و پیش بینی احتمالی هر تحرک و فعالیت را شامل می‌شود (Tauber, ۲۰۱۰). طبق تعریف ولفانگ و گلیگمن<sup>۲</sup> مدیریت کلاس درس<sup>۳</sup>، به مفهوم ایجاد شرایط لازم برای تحقق یادگیری است و هدف از روش‌های اداره کلاس، فراهم کردن جوی است که در آن تدریس راحت‌تر صورت پذیرد (Evertson et all, ۲۰۰۳). بورر<sup>۴</sup> (۲۰۰۳) و برلینر<sup>۵</sup> (۱۹۹۶) دریافته‌اند که مدیریت و سازماندهی کلاس راه را برای یادگیری مطلوب دانش‌آموزان هموار کرده و از افت تحصیلی آنها می‌کاهد (Reimond, ۲۰۰۹). بخش استرس‌زایی از زندگی معلمان نیز ریشه در مشکلات انضباطی فراگیران دارد و یک عامل مهم در فرسودگی شغلی آنها محسوب می‌گردد (Savage, ۱۹۹۱). از دیدگاه والتر و راونسل<sup>۶</sup> (۱۹۹۸) تدریس اثربخش نیازمند توانایی ایجاد انضباط و نظم به‌منظور هدایت و سازماندهی رفتار دانش‌آموزان است؛ بنابراین مهم‌ترین عامل در هدایت رفتار دانش‌آموز، شیوه عمل معلم در برقراری نظم و انضباط است (Becker, ۲۰۰۱).

کورتیس و بنت (Curtis and Bennett, ۲۰۰۹) معتقدند که اصولاً مدیریت کلاس به روش‌هایی مربوط است که معلمان به مدد آنها رفتار اجتماعی مثبت و مناسب دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشند و رفتارهای مخرب آنها را مورد بررسی و اصلاح قرار می‌دهند. روابط مبتنی بر محبت، احترام و باور متقابل میان معلم و دانش‌آموز می‌تواند بر گرایش انگیزشی دانش‌آموز و یادگیری او تأثیر گذارد؛ بنابراین برای اعمال مدیریت بر کلاس درس و ایجاد شرایط بهینه برای یادگیری، معلم باید فردی کارآ باشد تا از مهارت‌های مدیریت کلاس درس بهره گیرد و لازم است که با شیوه‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های ارتباط با دانش‌آموز آشنا بوده، برحسب موقعیت و فضای کلاس آن را

۱. Friedman

۲. Wolfgang & Glickman

۳. Classroom Management

۴. Borer

۵. Berliner

۶. Walter & Rawnsley

به نحو مطلوب به کار بندند (Samadi, ۲۰۱۰). یکی از مستندترین نظرات درباره اهمیت مدیریت کلاس و نقش آن در یادگیری مدرسه، فراتحلیلی است که وانگ و همکارانش، روی ۱۷۹ کتاب و مقاله معتبر در زمینه یادگیری انجام داده اند. آن‌ها با طراحی یک چارچوب مفهومی، ۲۲۸ متغیر مؤثر در یادگیری را در ۳۰ مقیاس، درون شش گروه طبقه‌بندی کرده‌اند. طبق نتایج این فراتحلیل، متغیر مدیریت کلاس با میانگین ۲/۰۷، بعد از متغیر فراشناخت، به‌عنوان دومین متغیر مهم و مؤثر بر یادگیری مدرسه مطرح شده است (Amini and Shaianjahromi, ۲۰۰۷).

بررسی‌های مرتبط با مدیریت کلاس درس همچنین نشان می‌دهد که نبود یک برنامه منسجم و سازماندهی متناسب با آن موجب بروز بسیاری از مشکلات رفتاری در بین دانش‌آموزان می‌شود. ایجاد نظم و هماهنگی شرط لازم برای آموزش سودمند است، اما کافی نیست (Toorani and Jani, ۲۰۱۱) مشکلات و مسائل انضباطی اغلب نشان‌دهنده نقص‌های اساسی و عمده در کار معلم است. هنگامی که شرایط مناسب کلاسی و مدرسه‌ای بر رفتار و فرآیند یادگیری حاکم است، فرصت بسیار اندکی برای عدم‌توجه یا سوء رفتارهای دانش‌آموزان به وجود می‌آید. دانش‌آموزانی که در حال یادگیری‌اند به‌ندرت نظم و موقعیت کلاسی را دچار اختلال می‌کنند (Tomic & Brouwers, ۲۰۱۰).

در بررسی نتایج پژوهش‌های میدانی این حوزه، (Sungar and Senler, ۲۰۱۰) دریافتند که بین آموزش‌های قبل از خدمت معلمان، سابقه تدریس و جنسیت معلمان با سبک مدیریت کلاس معلمان و میزان تعامل آن‌ها با شاگردانشان رابطه وجود دارد. دین بروک، برگن، استال و برکلمنس (Denbrok, Bergen, Stahl and Brekelmans, ۲۰۰۴) اشاره می‌کنند که دو متغیر بسیار مهم در تعیین کیفیت مهارت‌های تدریس معلم، یکی توانایی تنظیم روابط بین فردی با شاگردان و دیگری وضوح دستورالعمل‌های معلم است. در این تحقیق تأثیر جنسیت معلمان در اتخاذ شیوه مناسب مدیریت کلاس و همچنین درک دانش‌آموزان و قضاوت آن‌ها در مورد برداشت‌های معلم و سبک کنترل معلم در کلاس چشمگیر است.

به‌طور کلی بررسی‌های نظری و کاربردی مرتبط با مسأله مدیریت کلاس درس نشان می‌دهد چنانچه مدیریت در کلاس درس به‌خوبی اعمال شود، رفتارهای مناسب دانش‌آموزان تقویت شده و رفتارهای نامناسب آنان کاهش می‌یابد و این امر زمینه را برای آموزش و یادگیری هدفمند دانش‌آموزان فراهم می‌کند (Ahmadi, Rajaeepoor and Mohammadi, ۲۰۰۷). به نظر داک و جونز<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) برای معلمان جای تعجب نیست که رفتارهای گسیخته دانش‌آموزان، بزرگ‌ترین عامل فشار روانی بر معلم و احساس نارضایتی شغلی باشد؛ به‌طور کلی پژوهش‌هایی که در حال حاضر انجام می‌پذیرد، از اهمیت و نقش کلیدی مدیریت کلاس درس حمایت می‌کند (Saadat, ۲۰۱۱).

۱. Duke & Jones

مشکلات مرتبط با بدرفتاری دانش‌آموزان و فقدان انضباط بسیار جدی هستند و تأثیر مهمی بر اثربخش بودن فعالیت‌های آموزشی معلم دارند. معلمان برای مقابله با بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در کلاس درس نیاز به اقتدار دارند تا با استفاده از آن به ایجاد محیط آموزشی مطلوبی در کلاس بپردازند (Mesrabadi, Badri, Vahedi, ۲۰۱۰).

در مدارس و موسسات آموزشی لازم است که تمامی کارکردها مورد تأکید قرار گیرند. عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز موضوعی است که توجه بسیاری از محققان تربیتی را به خود جلب کرده است. این امر محققان را بر آن داشته است تا عوامل مؤثر در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را شناسایی کنند. نتایج پژوهش‌های بسیاری نشان می‌دهد که با کمترین لغزش و خطا در سبک تدریس کلاس<sup>۱</sup>، خسارت جبران‌ناپذیری بر شخصیت فراگیر وارد شده و در مقابل، هرگونه رفتار صحیح و سنجیده موجب آینده‌ای درخشان برای فرد می‌شود (Mahmoodi and Fathiazar and Esfandyari, ۲۰۰۹). به‌منظور بهبود کیفیت تعلیم و تربیتی که دانش‌آموزان دریافت می‌دارند، لازم و ضروری است آن‌چه در کلاس‌های درسی رخ می‌دهد بررسی شود. باید بدانیم چه بخش‌هایی از برنامه درسی واقعاً به کلاس درس راه می‌یابد و چه نوع فعالیت‌هایی در کلاس صورت می‌گیرد؛ به نظر بلوم نیز ما باید بررسی خود را از آن‌چه معلمان انجام می‌دهند آغاز کنیم (Fu, ۲۰۰۹).

مهم‌ترین متغیر مؤثر در فرآیند آموزش که از تدریس معلم در کلاس ناشی می‌شود و بیشترین همبستگی را با یادگیری شاگردان دارد، شامل سازمان‌بندی مطالب درسی، استفاده از نظریه‌های مختلف یادگیری و کاربرد فنون گوناگون آموزشی است. بروکس و باکر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۶ براساس شواهد موجود، توانایی در تدریس و ایجاد شرایط یادگیری هنگام تدریس مبتنی بر تفاوت در جنسیت معلمان و مدرک تحصیلی آنان، دو بعد اساسی در اثربخشی معلمان هستند (Ho and Hau, ۲۰۰۴). به گفته والبرگ (Walberg, ۱۹۸۴) معلم می‌تواند با به‌کارگیری سبک مطلوب تدریس امکان حق انتخاب را برای یادگیرندگان خود فراهم آورد. از این منظر با کاربرد سبک تدریس مناسب، انگیزش درونی فراگیر افزایش می‌یابد، مشارکت کلاسی بیشتر شده و سطح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بالا خواهد رفت (Khezriyazdan, ۲۰۰۵). تجربیات ملی و بین‌المللی حاکی از آن است که کیفیت فرآیند تدریس معلمان براساس سبک‌های موردنظر تدریس آن‌ها، ابزاری معتبر برای تمیز بین معلمان کارآمد و ناکارآمد است. علیرغم اهمیت این موضوع، نظام آموزشی کشور در تلاش برای یافتن سیستمی رضایت‌بخش برای تعیین سبک‌های تدریس موفق نبوده است (Abdekhodaei, Seif, Karimi, Biabangard, ۲۰۰۶).

۱. Teaching Styles

۲. Brooks & Baker

آموزش و پرورش به هر شکل که انجام گیرد، بر یادگیری مبتنی است. بدین لحاظ وقتی در آموزش مدرسه‌ای از روش‌های تدریس سخن به میان می‌آید و معلمی به دنبال آن است که بداند موضوع خاصی را چگونه باید تدریس کند، ناگزیر است به روان‌شناسی یادگیری و نظریه‌های آن مراجعه کرده، نحوه یادگیری متناسب هر یک از دانش‌آموزان را مورد مطالعه قرار دهد. این امر از آن جا ناشی می‌شود که روش تدریس تابع روش یا شیوه یادگیری است و از طرفی توفیق برنامه‌های نظام آموزشی نیز، وابسته به وجود معلمانی است که از صلاحیت‌ها و مهارت‌های شغلی لازم برخوردار باشند (Haggani et al, ۲۰۱۰). معلمان تدریس خود را براساس سبک انجام می‌دهند و آن را بهبود می‌بخشند. سبک تدریس دارای جنبه شخصی و اثرگذار بر دانش‌آموزان می‌باشد که در آن با ترکیب سبک‌های یاد-دهی و یادگیری می‌توان به نتایج ارزنده‌تری دست یافت (Gorbani et al, ۲۰۰۸). در آموزش و تدریس، تلاش معلم بر آن است که دانسته‌های خود را به فراگیران انتقال دهد اما فراگیران هر یک ویژگی‌های مختص به خود را دارند و همین امر موجب می‌شود که یک روش آموزش خاص، نیازهای یادگیری کلیه ی فراگیران را برآورده نسازد؛ بنابراین به منظور انتقال دانش و یادگیری به سبک‌های تدریس متنوعی نیاز داریم. در طول سال‌ها، پذیرفته شده که سبک تدریس کاملی وجود ندارد اما مناسب‌ترین سبک به حیطه‌ای بستگی دارد که جریان تدریس و یادگیری در آن اتفاق می‌افتد. بیش از نیم قرن است که مطالعه اثربخشی سبک‌های تدریس مورد توجه متخصصان قرار گرفته و دسته‌بندی‌های متفاوتی از سبک‌های تدریس ارائه شده است (Rahimzadegan, Sha`banivarki & Kohan, ۲۰۰۹).

اغلب صاحب‌نظران و متفکران مسائل تربیتی بر این نظرند که معلمان، بزرگ‌ترین و مهم‌ترین عامل در جریان تعلیم و تربیت هستند. اگر اساس یک سیستم آموزشی موفق را معلمان تشکیل می‌دهند اولین قدم در جهت رسیدن به کادر آموزشی موفق درک عواملی است که بر کیفیت فعالیت معلمان مؤثر است. یکی از این عوامل، انگیزش شغلی معلمان است. از دیدگاه بروینسما (Bruinsma, ۲۰۰۴) در همه ی جوامع به معلمان اثر بخش، با انگیزه و کارآ، به‌عنوان یکی از عوامل اصلی آموزش و پرورش نیاز است تا بتوانند افراد خود را در قالب سیستم تعلیم و تربیتی خوب، پرورش داده و برای آینده‌ای بهتر آماده سازند. با وجود پیشرفت‌های همه جانبه، هنوز معلمان نقش محوری و تعیین‌کننده‌ای در فعالیت‌های آموزشی و شکل‌دهی به رفتار و تفکر دانش‌آموزان دارند. اهمیت شناخت انگیزش مثبت یا منفی معلمان در مورد فرآیند آموزش و پرورش به‌طور اعم، و هدایت و راهنمایی و آموزش دانش‌آموزان به‌طور اخص، بر کسی پوشیده نیست. در پرتو شناخت این ویژگی‌هاست که گزینش بهترین معلم برای عرضه بهترین آموزش میسر می‌شود. از این رو، اطلاع دقیق و همه جانبه از انگیزش معلمان می‌تواند در راستای اهداف تعلیم و تربیت مفید و مؤثر واقع

شود (Vitilli, ۲۰۰۹). یافته‌های برخی از پژوهش‌ها در زمینه میزان و جهت انگیزش شغلی معلمان بیانگر دخالت عوامل مختلفی همچون جنسیت، مقطع تدریس، سابقه خدمت و تحصیلات است. از جمله، تحقیق قره‌خانی، کوزه‌چیان و احسانی (۲۰۰۸) (Gharehkhani, Koozehchian & Ehsani, ۲۰۰۸) وجود تفاوت در عوامل انگیزشی را براساس جنسیت، (Mehrabani, ۲۰۰۷) براساس مدرک تحصیلی، تجربه و سنوات خدمت، زکی (۲۰۰۴) (Zaki, ۲۰۰۴) متغیرهای جنس، تحصیلات و مقطع تدریس معلمان را با توجه به مدل‌های نظری انگیزش و در تحقیق شفیع‌زاده (۲۰۰۲) (Shafieezadeh, ۲۰۰۲) نتایج تجزیه و تحلیل یافته‌ها حاکی از آن دارد که بین انگیزش شغلی معلمان برحسب مقطع تدریس و میزان تحصیلات تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

مشاهدات و پژوهش‌های دبونو<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) نشان داده است که بازده کار آن دسته از معلمانی که مهارت‌های شغلی را فرا گرفته و در هنگام تدریس، آن‌ها را به کار می‌گیرند به مراتب از سایر معلمان بیشتر است. فارنهام و دیگوری<sup>۲</sup> (۱۹۸۷) نیز معلم را محور اصلی تغییرات آموزشی و پیشرفت در مدرسه می‌دانند. در نهایت می‌توان گفت که اجرای صحیح برنامه‌های نظام آموزشی وابسته به وجود معلمانی است که از انگیزش، صلاحیت‌ها و مهارت‌های شغلی لازم برای تدریس برخوردار باشند (Rahalzadeh, ۲۰۰۷).

مارلین (Marlin, ۲۰۰۷) اشاره می‌کند که انسان، عامل نهایی در شکل‌گیری و موفقیت سازمان‌های آموزشی است؛ چرا که کیفیت و عملکرد سازمان‌ها به تک‌تک افراد و گروه‌های شاغل در سازمان‌ها بستگی دارد. نادیده گرفتن انگیزش شغلی معلمان باعث شده است که بسیاری از اصلاحات و تغییرات لازم و حیاتی در حیطه آموزش و پرورش با شکست روبه‌رو شود. طرز فکر احساسی مثبت کارمندان، باعث افزایش انگیزش شغلی و در نتیجه بالا رفتن کارایی آنان می‌شود؛ و این بدان معناست که رابطه‌ای دو سویه میان انگیزش و رضایت شغلی برقرار است (Linda, ۲۰۰۵).

بدین ترتیب می‌توان گفت که هدف از روش‌های مدیریت و اداره کلاس نیز، فراهم کردن جوی است که در آن تدریس راحت‌تر صورت پذیرد. آموزش و تدریس هم به‌عنوان اساسی‌ترین کارکرد آموزش و پرورش، نباید به‌دلیل پیچیدگی و چندوجهی بودن فعالیت‌های تشکیل‌دهنده آن و فقدان ملاک‌ها و استانداردهای مورد قبول، مورد غفلت قرار گیرد. انگیزش شغلی نیز از اساسی‌ترین عوامل جهت دهنده و نیروزای افراد شاغل به تدریس در نظام آموزش و پرورش می‌باشد. تلاش برای فراهم کردن بستر مناسب علمی و تحقیقاتی در زمینه مدیریت کلاسی، سبک‌های تدریس و انگیزش شغلی معلمان دارای تأثیری مثبت در امر آموزش و یادگیری فراگیران و معلمان خواهد داشت. با توجه به گسترده بودن و تأثیرگذاری جدی این متغیرها در امر مهم تعلیم و تربیت، هدف پژوهش

۱. Debono

۲. Farnham & Diggory

حاضر بررسی تفاوت انگیزش شغلی با سبک‌های مدیریت کلاس درس و سبک‌های تدریس معلمان براساس برخی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و شغلی است.

### سؤالات پژوهش

۱. آیا بین معلمان مرد و زن از لحاظ مؤلفه‌های انگیزش شغلی، سبک‌های مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس، تفاوتی وجود دارد؟
۲. آیا بین معلمان مقطع راهنمایی و متوسطه از لحاظ مؤلفه‌های انگیزش شغلی، سبک‌های مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس، تفاوتی وجود دارد؟
۳. آیا بین معلمان دارای سابق کار مختلف از لحاظ مؤلفه‌های انگیزش شغلی، سبک‌های مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس تفاوتی وجود دارد؟
۴. آیا بین معلمان دارای مدارک تحصیلی مختلف از لحاظ مؤلفه‌های انگیزش شغلی، سبک‌های مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس تفاوتی وجود دارد؟
۵. آیا بین مؤلفه‌های انگیزش شغلی، سبک‌های مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس معلمان از لحاظ محل‌های خدمت تفاوتی وجود دارد؟

### روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی بوده و با هدف بررسی تفاوت متغیرها انجام گرفته است. جامعه آماری پژوهش، کلیه معلمان شاغل به تدریس دوره‌های تحصیلی راهنمایی و متوسطه در شهرستان‌های پاوه و جوانرود در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ بود. تعداد این معلمان ۷۹۵ نفر می‌باشد که براساس جدول کرجسی و مورگان حجم نمونه به تعداد ۳۰۰ نفر (۲۱۰ نفر مرد، ۹۰ نفر زن) تعیین شده است. در این تحقیق از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی استفاده شد؛ که جهت انتخاب اعضای آن با تقسیم حجم گروه نمونه براساس حجم هر یک از گروه‌های کوچک‌تر منشعب از جامعه مادر، برحسب شهرستان محل خدمت، جنسیت و مقطع، اعضای گروه نمونه به‌طور تصادفی از هر یک و به تناسب انتخاب شده است.

در این پژوهش پس از وارد نمودن کامل اطلاعات در نرم‌افزار SPSS ۱۹، به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، علاوه بر استفاده از روش‌های آمار توصیفی، از روش‌های تجزیه و تحلیل آمار استنباطی شامل آزمون تحلیل واریانس تک‌متغیری ANOVA، آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری MANOVA و t برای گروه‌های مستقل استفاده گردید.

### ابزارهای پژوهش

در انجام این پژوهش از سه پرسشنامه انگیزش شغلی هرزبرگ، پرسشنامه سبک‌های مدیریت کلاس درس مبتنی بر نظریه فرنج و راون و پرسشنامه سبک‌های تدریس پرشینگ استفاده شد.

الف) پرسشنامه انگیزش شغلی هرزبرگ: این پرسشنامه مبتنی بر نظریه دو عاملی انگیزش شغلی هرزبرگ (۱۹۶۰) می‌باشد. عوامل دوگانه اصلی این نظریه عبارتند از عوامل انگیزشی (یا برانگیزاننده شغل) و عوامل بهداشتی (عوامل مربوط به محیط کار و نگهدارنده) که در آن هر یک از عامل‌های اصلی، خود شامل چهار زیر مؤلفه فرعی می‌باشند. زیر مؤلفه‌های فرعی مربوط به عامل انگیزشی عبارتند از: موفقیت، قدردانی، ماهیت کار، رشد و پیشرفت و شاخص‌های مربوط به عوامل بهداشتی عبارتند از: سرپرست، روابط، امنیت، حقوق و پاداش. مقیاس استفاده شده در درجه‌بندی لیکرت با طیف ۵ گزینه‌ای می‌باشد. به منظور بررسی روایی سازه این پرسشنامه، از تحلیل عاملی به روش تعیین مؤلفه‌های اصلی استفاده شد که براساس نتایج آن، هشت عامل بصورت مستقیم و بدون برآورد اشتراکات از ماتریس همبستگی استخراج گردید. به منظور تبیین حداکثر مقدار واریانس متغیرها، ترکیب‌های خطی تمامی هشت مؤلفه برآورد، و برای هر کدام از آن‌ها ۳ گویه در نظر گرفته شد که بیشترین همبستگی را با مؤلفه مورد نظر داشتند. در نهایت با ترکیب مؤلفه‌های هشت‌گانه، تعداد دو عامل اصلی از پیش در نظر گرفته شده در ساختار اصلی پرسشنامه استخراج گردید و بر این اساس مؤلفه یا عاملی کسر یا اضافه نگردید. در مجموعه ترکیب‌های خطی متعامد مؤلفه‌های هشت‌گانه به حداکثر مقدار ۷۸ درصد واریانس تبیین شده رسید. در این پژوهش ضریب آلفای کرانباخ کل پرسشنامه ی انگیزش شغلی هرزبرگ ۰/۹۳، عوامل انگیزشی ۰/۸۹ و عوامل بهداشتی ۰/۸۸ به دست آمده و برای هر کدام از مؤلفه‌ها به ترتیب زیر محاسبه گردید: موفقیت ۰/۷۸، قدردانی ۰/۷۸، ماهیت ۰/۶۸، پیشرفت ۰/۶۸، سرپرست ۰/۸۰، روابط ۰/۶۲، امنیت ۰/۶۴ و حقوق ۰/۸۸.

ب) پرسشنامه سبک‌های مدیریت کلاس: این پرسشنامه مبتنی بر نظریه فرنج و راون (French and Raven, ۱۹۶۰) می‌باشد که به منظور سنجش سبک‌های مدیریت کلاس درس معلمان تهیه گردیده است. این ابزار شامل ۳۵ گویه با ۵ مقیاس فرعی سبک‌های مدیریت قانونی، تشویقی، تخصص، مرجع و تنبیهی می‌باشد. هر کدام از ماده‌ها یک نمونه رفتاری معلم را در استفاده از این منابع اقتدار پنج‌گانه می‌سنجد. مقیاس مورد استفاده در این پرسشنامه، لیکرت ۷ درجه‌ای می‌باشد. برای بررسی روایی سازه این پرسشنامه، مصرآبادی، بدری و واحدی (Mesrabadi, Badri, Vahedi, ۲۰۱۰)، از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش متعامد واریماکس استفاده کردند. در نتایج تحلیل بر روی ۳۵ سؤال پرسشنامه، تعداد ۵ عامل با ارزش ویژه بالاتر از یک توانستند در مجموع ۶۳ درصد از کل واریانس پرسشنامه را تبیین کنند. عوامل استخراج شده تأییدکننده آزمون‌های فرعی پنج سبک مدیریتی کلاس درس مبتنی بر نظریه فرنج و راون می‌باشد. ضریب پایایی بازآزمایی این



پرسشنامه توسط مصرآبادی، بدری و واحدی (۲۰۱۰، Mesrabadi, Badri, Vahedi) برابر با ۰/۸۶ و ضریب آلفای کرانباخ پرسشنامه برای هر کدام از مؤلفه‌های اقتدار قانونی، تشویقی، تنبیهی، علمی و مرجع به ترتیب: ۰/۷۰، ۰/۷۶، ۰/۷۴، ۰/۷۱، ۰/۸۲ و آلفای کرانباخ کل پرسشنامه ۰/۸۳ محاسبه گردید.

ج) پرسشنامه سبک تدریس پرآشینگ: این پرسشنامه توسط پرآشینگ (Prashing, ۲۰۰۲) ساخته شده است و شامل ۶۰ گویه می‌باشد که محتوای آن در بر گیرنده مؤلفه‌های چهارگانه روش‌های تدریس، راهبردهای مدیریت، محیط کلاس و فنون برنامه‌ریزی است. آزمودنی در هر سؤال نمرات ۰ تا ۵ را براساس طیف ۶ درجه‌ای لیکرت با توجه به نمره موردنظر خود در پاسخ به هر سؤال انتخاب می‌کند. در این پرسشنامه سبک‌های سه‌گانه تدریس سنتی یا تحلیلی، انعطاف‌پذیر یا در حال گذر و کل‌گرا یا فراگیرمحور تعبیه گردیده‌اند. به منظور تعیین روایی سازه پرسشنامه، صمدی (Samadi, ۲۰۱۰)، با روش تحلیل عامل تأییدی توانست تعداد ۳ عامل اصلی را با عنوان سبک‌های سه‌گانه تدریس، از مجموع تعداد ۶۰ گویه مندرج در پرسشنامه سبک‌های تدریس پرآشینگ به‌خوبی استخراج کند. نتایج عامل‌یابی آلفا، ۰/۸۰ واریانس سؤالات پرسشنامه را در قدرت تبیین نتایج آن نشان داد. در نهایت سؤالات مندرج در هر سبک با روش تحلیل موازی تعیین و تعداد ۳ عامل مناسب اصلی، با دارا بودن بیشترین همبستگی روابط بین داده‌ها به‌صورت همسو با نظریه پرآشینگ تأیید گردیدند. ضریب آلفای کرانباخ کل پرسشنامه ۰/۸۳ و برای هر کدام از سبک‌های تدریس فراگیرمحور، انعطاف‌پذیر و سنتی به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۶۴ و ۰/۶۶ به‌دست آمد.

## یافته‌های پژوهش

جدول (۱): میانگین و انحراف معیار کلی مؤلفه‌های انگیزش شغلی، سبک‌های مدیریت کلاس و سبک‌های

تدریس معلمان			متغیرها	مؤلفه‌های انگیزش شغلی
انحراف معیار	میانگین	مؤلفه‌ها		
۲/۷۵	۱۱/۱۶	موفقیت	عوامل انگیزشی	
۳/۲۳	۹/۴۶	قدردانی		
۲/۵۰	۱۱/۵۹	ماهیت		
۲/۷۵	۱۰/۱۳	پیشرفت		
۳/۲۴	۹/۸۵	سرپرست		
۲/۳۱	۱۱/۰۶	روابط		
۲/۵۱	۱۰/۷۷	امنیت		
۳/۹۷	۸/۵۷	حقوق	عوامل بهداشتی	
۵/۷۸	۳۶/۰۳	اقتدار قانونی	سبک‌های مدیریت کلاس	
۵/۹۶	۳۵/۰۹	اقتدار تشویقی		
۶/۵۸	۲۱/۸۲	اقتدار تنبیهی		
۵/۵۶	۳۴/۹۷	اقتدار علمی		
۵/۸۹	۳۶/۲۸	اقتدار مرجع		
۹/۲۸	۶۱/۸۸	فراگیرمحور	سبک‌های تدریس	
۹/۱۲	۶۰/۳۸	انعطاف‌پذیر		
۸/۸۶	۶۲/۶۸	سنتی		

n=۳۰۰

با توجه به یافته‌های جدول ۱، از میان کل مؤلفه‌های انگیزش شغلی، مؤلفه ماهیت با ۱۱/۵۹ دارای بیشترین میانگین و مؤلفه حقوق با ۸/۵۷ دارای کمترین میانگین بوده‌اند. بیشترین میانگین عددی سبک‌های مدیریت کلاس، مربوط به سبک اقتدار مرجع با ۳۶/۲۸ و کمترین میانگین مربوط به سبک اقتدار تنبیهی با ۲۱/۸۲ می‌باشد. در میان سبک‌های تدریس، سبک تدریس سنتی بیشترین میانگین ۶۲/۶۸ و سبک تدریس انعطاف‌پذیر ۶۰/۳۸ دارای کمترین میزان میانگین است. جهت بررسی پاسخ به سؤالات پژوهش، ابتدا پیش‌فرض‌های آزمون MANOVA شامل همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس از طریق آزمون ام باکس، همگنی واریانس‌ها به کمک آزمون لون و

رابطه خطی بین متغیرهای پیش بین و ملاک توسط نمودار پراکنش بررسی گردید که نتایج بیانگر عدم تخطی از پیش فرضها بود.

در اولین بخش از پژوهش این سؤال مطرح است که آیا میان مؤلفه‌های انگیزش شغلی، سبک‌های مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس از لحاظ جنسیت تفاوتی وجود دارد؟ بر این اساس ابتدا آماره چند متغیری لاندای ویلکز بررسی شد که براساس نتایج به دست آمده از جدول ۲ آماره لاندای ویلکز با مقدار  $0/80$  و  $F$  معادل  $4/57$ ،  $(P = 0/0004)$ ، نشان دهنده وجود تفاوت معنی دار در ترکیب نمرات متغیرهای مذکور در دو جنس می‌باشد.

جدول (۲): آماره چند متغیری لاندای ویلکز برای بررسی تفاوت دو جنس معلمان مرد و زن از لحاظ

مؤلفه‌های انگیزش شغلی، سبک‌های مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس

P	خطا df	فرضیه df	F	مقدار آماره لاندای ویلکز
0/0004	283	16	4/57	0/80

از آن جا که بین دو جنس در ترکیب نمرات این متغیرها تفاوت معنی داری وجود دارد، بنابراین می‌توان گفت که تفاوت معنی داری بین مؤلفه‌های انگیزش شغلی، اقتدار قانونی، تشویقی، تنبیهی، علمی، مرجع، سبک تدریس فراگیرمحور، انعطاف پذیر و سنتی در دو جنس معلمان مرد و زن وجود دارد که برای مشاهده تفاوت تک تک متغیرها، از آزمون  $t$  برای گروه‌های مستقل استفاده گردید.

جدول ۳: نتایج آزمون  $t$  مستقل برای مقایسه دو گروه معلمان مرد و زن از لحاظ انگیزش شغلی، سبک‌های

مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس

P	خطای معیار تفاوت میانگین‌ها	تفاوت میانگین‌ها	میانگین (زن)	میانگین (مرد)	df	t	متغیر
0/93	0/31	-0/03	11/17	11/14	215	-0/09	موفقیت
0/052	0/38	-0/73	9/97	9/23	201	-1/95	قدردانی
0/33	0/28	-0/27	11/77	11/50	232	-0/99	ماهیت
0/07	0/34	-0/63	10/57	9/94	298	-1/83	پیشرفت
0/15	0/41	-0/58	10/26	9/67	298	-1/43	سرپرست
0/06	0/29	0/54	10/68	11/22	298	1/87	روابط
0/76	0/34	0/11	10/69	10/80	243	0/31	امنیت
0/13	0/50	-0/76	9/09	8/33	298	-1/52	حقوق
0/08	0/72	-1/29	36/88	35/59	298	-1/79	اقتدار قانونی
0/002	0/66	2/02	33/64	35/67	222	3/07	اقتدار تشویقی
0/15	0/82	1/17	20/96	22/12	298	1/43	اقتدار تنبیهی
0/17	0/70	0/96	34/21	35/17	298	1/37	اقتدار علمی



۰/۰۶	۰/۷۴	۱/۴۱	۳۵/۲۳	۳۶/۶۴	۲۹۸	۱/۹۱	اقتدار مرجع
۰/۰۸	۱/۱۶	۲/۰۶	۶۰/۳۸	۶۲/۴۳	۲۹۸	۱/۷۷	سبک فراگیرمحور
۰/۹۹	۱/۱۵	۰/۰۱	۶۰/۳۳	۶۰/۳۵	۲۹۸	۰/۰۱	سبک انعطاف‌پذیر
۰/۰۰۱	۱/۱۰	۳/۷۱	۶۰/۰۶	۶۳/۷۶	۲۹۸	۳/۳۸	سبک سنتی

$n = 300$

با توجه به یافته‌های جدول ۳، نتایج آزمون  $t$  مستقل نشان می‌دهد که بین معلمان مرد و زن در متغیرهای اقتدار تشویقی ( $t = 3/07$ ,  $P = 0/002$ ) و سبک تدریس سنتی ( $t = 3/38$ ,  $P = 0/001$ ) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بین معلمان دو جنس از لحاظ مؤلفه‌های انگیزش شغلی، اقتدار قانونی، تنبیهی، علمی، مرجع، سبک تدریس فراگیرمحور و انعطاف‌پذیر تفاوتی مشاهده نشد.

سؤال دوم پژوهش بررسی این نکته است که آیا بین معلمان دو مقطع راهنمایی و متوسطه، از لحاظ مؤلفه‌های انگیزش شغلی، سبک‌های مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس تفاوتی وجود دارد؟ جهت بررسی این نکته، نتایج آزمون آماره لاندای ویلکز نشان می‌دهد که این آماره با مقدار  $0/86$  و  $F$  معادل  $2/96$  ( $P = 0/0001$ ) نشان‌دهنده تفاوت معنادار در ترکیب نمرات متغیرهای مذکور در بین دو مقطع تحصیلی می‌باشد.

جدول (۴): آماره لاندای ویلکز برای بررسی تفاوت معلمان در دو مقطع راهنمایی و متوسطه از لحاظ مؤلفه‌های انگیزش شغلی، سبک‌های مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس

P	df خطا	df فرضیه	F	مقدار آماره لاندای ویلکز
۰/۰۰۰۱	۲۸۳	۱۶	۲/۹۶	۰/۸۶

از آنجا که بین مقطع تحصیلی در ترکیب نمرات متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌داری وجود دارد، بنابراین می‌توان گفت که تفاوت معنی‌داری بین نمرات در تک‌تک متغیرها نیز وجود دارد. برای مشاهده تفاوت تک‌تک متغیرها از آزمون  $t$  برای گروه‌های مستقل استفاده گردید.

جدول (۵): نتایج آزمون  $t$  مستقل برای مقایسه ی دو گروه معلمان راهنمایی و متوسطه از لحاظ انگیزش شغلی، مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس

متغیر	t	df	میانگین (راهنمایی)	میانگین (متوسطه)	تفاوت میانگین‌ها	خطای معیار تفاوت	P
-------	---	----	--------------------	------------------	------------------	------------------	---



P	df خطا	df فرضیه	F	مقدار آماره لانداى ويلكز
۰/۰۴۹	۵۶۴	۳۲	۱/۴۷	۰/۸۵

از آنجا که بین سنوات مختلف کاری در ترکیب نمرات متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌داری وجود دارد، بنابراین می‌توان گفت که تفاوت معنی‌داری بین نمرات در تک‌تک متغیرها نیز وجود دارد. برای مشاهده تفاوت تک‌تک متغیرها از آزمون تحلیل واریانس تک‌متغیری ANOVA استفاده نموده‌ایم که نتایج معنی‌دار آن در جدول ۷ گزارش شده است.

جدول (۷): خلاصه آزمون ANOVA برای بررسی تفاوت در سوابق کاری مختلف معلمان

P	مقدار F	میانگین مجذورات	df	مجموع مجذورات	متغیر
۰/۰۲۴	۳/۷۶	۱۲۱/۲۷	۲	۲۴۲/۵۴	بین‌گروهی
		۳۲/۲۸	۲۹۷	۹۵۸۶/۳۰	درون‌گروهی
		-	۲۹۹	۹۸۲۸/۸۴	کل
۰/۰۳۹	۳/۲۷	۱۱۲/۷۰	۲	۲۲۵/۳۹	بین‌گروهی
		۳۴/۴۸	۲۹۷	۱۰۲۴۱/۵۳	درون‌گروهی
		-	۲۹۹	۱۰۴۶۶/۹۲	کل
۰/۰۲۶	۳/۷۰	۱۵۲/۴۴	۲	۳۰۴/۸۸	بین‌گروهی
		۴۱/۲۰	۲۹۷	۱۲۲۳۷/۷۰	درون‌گروهی
		-	۲۹۹	۱۲۵۴۲/۵۹	کل
۰/۰۱۱	۴/۵۴	۱۵۲/۴۲	۲	۳۰۴/۸۴	بین‌گروهی
		۳۳/۵۶	۲۹۷	۹۹۶۶/۰۸	درون‌گروهی
		-	۲۹۹	۱۰۲۷۰/۹۲	کل

$n = 300$  (n=۵۷) کد سنوات ۱، n=۱۵۹ کد سنوات ۲، n=۸۴ کد سنوات ۳

یافته‌های جدول ۷ نشان می‌دهد که در متغیرهای اقتدار قانونی ( $P = 0.024, F = 3.76$ )، اقتدار تشویقی ( $P = 0.039, F = 3.27$ )، اقتدار تنبیهی ( $P = 0.026, F = 3.70$ ) و اقتدار مرجع ( $P = 0.011, F = 4.54$ )، در معلمان دارای سوابق کاری مختلف تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بر همین اساس میان سایر متغیرها یعنی مؤلفه‌های موفقیت، قدردانی، پیشرفت، سرپرست، ماهیت، امنیت، روابط، حقوق، اقتدار علمی، سبک فراگیرمحور، انعطاف‌پذیر و سنتی، در میان معلمان دارای سوابق کاری مختلف تفاوت معناداری وجود ندارد.

با توجه به معنی داری نتایج آزمون ANOVA در مورد وجود تفاوت معنی دار در متغیرهای اقتدار قانونی، تشویقی، تنبیهی و مرجع معلمان دارای سوابق مختلف کاری سه گانه از ۱۰ تا ۱۱ سال، ۱۱ تا ۲۰ سال و ۲۱ تا ۳۰ سال، به منظور کسب اطلاع از این که تفاوت‌های معنی دار میان کدام دسته از گروه‌های سنوات خدمت معلمان وجود دارد از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد.

جدول (۸): آزمون تعقیبی توکی جهت مقایسه میانگین‌های معنی دار سوابق کاری مختلف معلمان

P	اختلاف میانگین‌ها	میانگین (i)	میانگین (j)	سنوات (i)	سنوات (j)	متغیر
۰/۰۱۸	۲/۱۰	۳۵/۲۷	۳۷/۳۷	۱۱-۲۰ سال	۱-۱۰ سال	اقتدار قانونی
۰/۰۳۱	۲/۳۰	۳۶/۷۰	۳۴/۴۰	۲۱-۳۰ سال	۱۱-۲۰ سال	اقتدار تشویقی
۰/۰۲۵	۲/۵۹	۲۰/۰۴	۲۲/۶۳	۲۱-۳۰ سال	۱۱-۲۰ سال	اقتدار تنبیهی
۰/۰۱۱	۲/۵۹	۳۷/۹۵	۳۵/۳۶	۲۱-۳۰ سال	۱۱-۲۰ سال	اقتدار مرجع

با توجه به نتایج حاصل از جدول ۸ می‌توان دریافت که اختلاف میانگین نمرات اقتدار قانونی در مورد معلمان دارای سابقه خدمت از ۱ تا ۱۰ سال با معلمان دارای سنوات خدمت از ۱۱ تا ۲۰ سال با آماره ۲/۱۰ در سطح ۰/۰۱۸، معنی دار است. بر همین اساس اختلاف میانگین نمرات اقتدار تشویقی در مورد معلمان دارای سابقه خدمت از ۱۱ تا ۲۰ سال با معلمان دارای سنوات خدمت از ۲۱ تا ۳۰ سال با آماره ۲/۳۱ در سطح ۰/۰۳۱، معنی دار است. همچنین اختلاف میانگین نمرات اقتدار تنبیهی در مورد معلمان دارای سابقه خدمت از ۱۱ تا ۲۰ سال با معلمان دارای سنوات خدمت از ۲۱ تا ۳۰ سال با آماره ۲/۵۹ در سطح ۰/۰۲۵، معنی دار است. در نهایت اختلاف میانگین نمرات اقتدار مرجع در مورد معلمان دارای سابقه خدمت از ۱۱ تا ۲۰ سال با معلمان دارای سنوات خدمت از ۲۱ تا ۳۰ سال با آماره ۲/۵۹ در سطح ۰/۰۱۱، معنی دار است.

جهت بررسی این نکته که به‌طور کلی آیا بین مؤلفه‌های انگیزش شغلی، اقتدار قانونی، تشویقی، تنبیهی، علمی، مرجع، سبک تدریس فراگیرمحور، انعطاف‌پذیر و سنتی در معلمان دارای مدارک‌های تحصیلی مختلف، تفاوتی وجود دارد، نتایج آزمون لاندای ویلکز با مقدار ۰/۷۸ و F معادل ۲/۲۸،  $P = ۰/۰۰۱$ ؛ نشان‌دهنده وجود تفاوت معنی دار در ترکیب نمرات متغیرهای مذکور در بین معلمان دارای مدارک مختلف می‌باشد.

جدول (۹): آماره لاندای ویلکز برای بررسی تفاوت در مدارک تحصیلی معلمان از لحاظ مؤلفه‌های انگیزش شغلی، سبک‌های مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس

P	df خطا	df فرضیه	F	مقدار آماره لاندای ویلکز
۰/۰۰۰۱	۵۶۴	۳۲	۲/۲۸	۰/۷۸

از آن جا که بین مدرک تحصیلی در ترکیب نمرات متغیرهای وابسته تفاوت معنی داری وجود دارد، بنابراین می‌توان گفت که تفاوت معنی‌داری بین نمرات معلمان دارای مدارک گوناگون تحصیلی در تک‌تک متغیرها نیز وجود دارد. برای مشاهده تفاوت تک‌تک متغیرها از آزمون ANOVA استفاده گردید.

جدول (۱۰): خلاصه آزمون ANOVA برای بررسی تفاوت متغیرها براساس مدرک تحصیلی معلمان

متغیر	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	مقدار F	p
قدردانی	بین گروهی	۲	۳۷/۰۳		
	درون گروهی	۲۹۷	۱۰/۲۰	۳/۶۳	۰/۰۲۸
	کل	۲۹۹	-		
سرپرست	بین گروهی	۲	۴۴/۷۶		
	درون گروهی	۲۹۷	۱۰/۲۷	۴/۳۶	۰/۰۱۴
	کل	۲۹۹	-		
اقتدار تنبیهی	بین گروهی	۲	۱۶۱/۶۱		
	درون گروهی	۲۹۷	۴۱/۱۴	۳/۹۳	۰/۰۲۱
	کل	۲۹۹	-		
سبک انعطاف پذیر	بین گروهی	۲	۳۰۰/۶۰		
	درون گروهی	۲۹۷	۸۰/۱۰	۳/۷۱	۰/۰۲۶
	کل	۲۹۹	-		

n = ۳۰۰

یافته‌های جدول ۱۰ نشان می‌دهد که در متغیرهای قدردانی ( $P = ۰/۰۲۸$ ,  $F = ۳/۶۳$ )، سرپرست ( $P = ۰/۰۱۴$ ,  $F = ۴/۳۶$ )، اقتدار تنبیهی ( $P = ۰/۰۲۱$ ,  $F = ۳/۹۳$ ) و سبک انعطاف‌پذیر ( $P = ۰/۰۲۶$ ,  $F = ۳/۷۱$ ) در معلمان دارای مدرک تحصیلی مختلف، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بر همین اساس میان سایر متغیرها تفاوت معنی‌داری وجود ندارد که به‌منظور رعایت اصل ایجاز از آوردن نمرات آن‌ها در جداول خودداری شده است.

با توجه به معنی‌داری نتایج آزمون آنوا در مورد وجود تفاوت معنی‌دار در متغیرهای قدردانی، سرپرست، اقتدار تنبیهی و سبک انعطاف‌پذیر معلمان دارای مدارک‌های کاردانی، کارشناسی، کارشناسی‌ارشد و بالاتر، به‌منظور کسب اطلاع از این که تفاوت‌های معنادار میان کدام دسته از



گروه‌های مدارک مذکور معلمان وجود دارد، از آزمون تعقیبی توکی استفاده شده که نتایج آن در جدول ۱۱ آورده شده است.

جدول (۱۱): آزمون تعقیبی توکی جهت مقایسه میانگین‌های معنی‌دار مدرک تحصیلی معلمان

P	اختلاف میانگین‌ها	میانگین (j)	میانگین (i)	مدرک (j)	مدرک (i)	متغیر
۰/۰۲۲	۱/۸۶	۸/۶۴	۱۰/۵۰	کارشناسی‌ارشد و بالاتر	کاردانی	قدردانی
۰/۰۱۰	۱/۵۹	۸/۵۰	۱۰/۰۹	کارشناسی‌ارشد و بالاتر	کارشناسی	سرپرست
۰/۰۳۳	۲/۷۲	۲۲/۰۳	۱۹/۳۱	کارشناسی	کاردانی	اقتدار تنبیهی
۰/۰۲۹	۳/۶۰	۲۲/۹۰	۱۹/۳۱	کارشناسی‌ارشد و بالاتر	کاردانی	سبک انعطاف‌پذیر
۰/۰۱۹	۴/۱۳	۵۹/۶۵	۶۳/۷۹	کارشناسی	کاردانی	

با توجه به نتایج حاصل از جدول ۱۱ می‌توان دریافت که اختلاف میانگین نمرات قدردانی در مورد معلمان دارای مدرک کاردانی با مدرک کارشناسی‌ارشد و بالاتر با مقدار  $۱/۸۶$  ( $P=۰/۰۲۲$ )، اختلاف میانگین نمرات مؤلفه سرپرست در مورد معلمان دارای مدرک کارشناسی با مدرک کارشناسی‌ارشد و بالاتر با مقدار  $۱/۵۹$  ( $P=۰/۰۱۰$ )، اختلاف میانگین اقتدار تنبیهی معلمان دارای مدرک کاردانی و کارشناسی با مدرک کارشناسی‌ارشد و بالاتر به ترتیب با مقدار  $۲/۷۲$  و  $۳/۶۰$  ( $P=۰/۰۳۳$ ) و ( $P=۰/۰۲۹$ )، و اختلاف میانگین سبک انعطاف‌پذیر معلمان دارای مدرک کاردانی و کارشناسی با مقدار  $۴/۱۳$  ( $P=۰/۰۱۹$ )، معنی‌دار می‌باشند.

در آخرین سؤال پژوهش، جهت بررسی این نکته که به‌طور کلی آیا بین مؤلفه‌های انگیزش شغلی، اقتدار قانونی، تشویقی، تنبیهی، علمی، مرجع، سبک تدریس فراگیر محور، انعطاف‌پذیر و سنتی در محل‌های خدمت مختلف معلمان تفاوتی وجود دارد، آماره لاندای ویلکز با مقدار  $۰/۹۱$  و  $F$  معادل  $۱/۶۸$ ،  $P=۰/۰۵۰$ ؛ نشان‌دهنده وجود تفاوت معنی‌دار در ترکیب نمرات متغیرهای مذکور در بین معلمان شاغل در محل‌های مختلف خدمت می‌باشد.

جدول (۱۲): آماره لاندای ویلکز برای بررسی تفاوت در محل‌های خدمت معلمان از لحاظ مؤلفه‌های انگیزش شغلی، سبک‌های مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس

P	df خطا	df فرضیه	F	مقدار آماره لاندای ویلکز
۰/۰۵۰	۲۸۳	۱۶	۱/۶۸	۰/۹۱

از آنجا که تفاوتی معنادار در ترکیب نمرات متغیرهای مذکور در بین معلمان شاغل در محل‌های مختلف خدمت وجود دارد بنابراین برای مشاهده تفاوت متغیرها از آزمون t استفاده شد.

جدول (۱۳): نتایج t مستقل برای مقایسه معلمان شاغل در شهرستان‌های پاوه و جوانرود از لحاظ مؤلفه‌های انگیزش شغلی، سبک‌های مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس

متغیر	مقدار t	Df	میانگین (جوانرود)	میانگین (پاوه)	تفاوت میانگین‌ها	خطای معیار تفاوت	P
موفقیت	-۱/۳۹	۲۷۳	۱۱/۰۰	۱۱/۴۲	-۰/۴۲	۰/۳۰	۰/۱۷
قدردانی	-۲/۶۳	۲۹۸	۹/۱۰	۱۰/۱۱	-۱/۰۲	۰/۳۹	۰/۰۰۹
ماهیت	-۱/۵۳	۲۵۶	۱۱/۴۳	۱۱/۸۶	-۰/۴۳	۰/۲۸	۰/۱۳
پیشرفت	۰/۹۱	۲۹۸	۱۰/۰۲	۱۰/۳۲	-۰/۳۰	۰/۳۳	۰/۳۶
سرپرست	-۱/۵۸	۲۹۸	۹/۶۳	۱۰/۲۵	-۰/۶۲	۰/۳۹	۰/۱۷
روابط	-۰/۱۶	۲۹۸	۱۱/۰۴	۱۱/۰۹	-۰/۰۵	۰/۲۸	۰/۸۷
امنیت	-۱/۳۰	۲۹۸	۱۰/۶۳	۱۱/۰۲	-۰/۳۹	۰/۳۰	۰/۱۹
حقوق	-۳/۴۳	۲۹۸	۷/۹۹	۹/۶۱	-۱/۶۲	۰/۴۷	۰/۰۰۱
اقتدار قانونی	۰/۱۹	۲۴۷	۳۶/۰۲	۳۵/۹۰	۰/۱۳	۰/۶۶	۰/۸۵
اقتدار تشویقی	-۱/۰۲	۲۹۸	۳۴/۸۱	۳۵/۵۳	-۰/۷۳	۰/۷۲	۰/۳۱
اقتدار تنبیهی	-۲/۱۴	۲۹۸	۲۱/۱۹	۲۲/۸۶	-۱/۶۷	۰/۷۸	۰/۰۳۳
اقتدار علمی	-۱/۶۷	۲۹۸	۳۴/۴۹	۳۵/۶۱	-۱/۱۲	۰/۶۷	۰/۱۰
اقتدار مرجع	۰/۰۴	۲۹۸	۳۶/۲۳	۳۶/۲۰	۰/۰۳	۰/۷۱	۰/۹۷
سبک فراگیر محور	-۱/۶۱	۲۹۸	۶۱/۱۹	۶۲/۹۸	-۱/۷۹	۱/۱۲	۰/۱۱
سبک انعطاف پذیر	۰/۸۸	۲۹۸	۶۰/۰۱	۶۰/۹۷	۰/۹۷	۱/۱۰	۰/۳۸
سبک سنتی	-۰/۹۴	۲۹۸	۶۲/۳۰	۶۳/۳۰	-۱/۰۱	۱/۰۷	۰/۳۵

$n = 300$  (جوانرود  $n = 195$ ، پاوه  $n = 105$ )

براساس یافته‌های جدول ۱۳، میان مؤلفه قدردانی ( $t = -2/63, p = 0/009$ )، حقوق ( $t = -3/43, p = 0/001$ ) و اقتدار تنبیهی ( $t = -2/14, p = 0/033$ ) در بین معلمان دو شهرستان پاوه و جوانرود تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بین سایر متغیرها در دو شهرستان تفاوت معنی‌داری مشاهده نگردید.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش، بررسی تفاوت انگیزش شغلی، سبک‌های مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس معلمان از لحاظ جنسیت، مقطع تدریس، سنوات خدمت، مدرک تحصیلی و محل خدمت بود که به‌منظور انجام آن علاوه بر بررسی توصیفی اطلاعات، از آزمون‌های تحلیل رگرسیون تک متغیری، تحلیل رگرسیون چندمتغیری و  $t$  برای گروه‌های مستقل استفاده گردید. به‌منظور تجزیه و تحلیل پاسخ به این سؤال که آیا به‌طور کلی بین معلمان مرد و زن از لحاظ مؤلفه‌های انگیزش شغلی، سبک‌های مدیریت کلاس و سبک تدریس، تفاوتی وجود دارد؟ نتایج نهایی آزمون  $t$  نشان داد که معلمان مرد و زن تنها از نظر اقتدار تشویقی و سبک تدریس سنتی، دارای تفاوت معناداری هستند؛ که از بعد توصیفی، میانگین اقتدار تشویقی و سبک تدریس سنتی معلمان مرد بیشتر از زنان است. در بین دو جنس مرد و زن از لحاظ سایر متغیرها تفاوتی مشاهده نشد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش قره‌خانی، کوزه چیان و احسانی (۲۰۰۸، Gharehkhani, Koozehchian & Ehsani)، حیدری و رجایی‌پور (۲۰۰۸، Heidary and Rajaepoor)، مهرابی (۲۰۰۷، Mehrabi)، زکی (zaki, ۲۰۰۴) امیر کاوه (۲۰۰۴، Amirkaveh)، شفیع‌زاده (۲۰۰۲، Shafieezadeh)، تامیک و براویز (۲۰۱۰، Tomic, Brouwers) که بین عوامل انگیزشی معلمان مرد و زن، تفاوت معنادار یافته اند همسو نمی‌باشد.

عدم تفاوت میان معلمان مرد و زن در اقتدارهای چهارگانه سبک‌های مدیریت کلاس، نتیجه‌ای است که به‌طور ضمنی با یافته‌های ناصرزاده (۲۰۱۰، Naserzadeh)، صمدی و همکاران (Samadi, ۲۰۰۸، Et all)، مینهارد، برکلمنس و ووبلس (Minhard and Brekelmans, And Wubbels, ۲۰۱۱). که در آن‌ها سبک‌های مدیریت کلاس درس معلمان مرد و زن با همدیگر تفاوت دارند، همسو نمی‌باشد.

همچنین عدم تفاوت در سبک‌های تدریس فراگیر محور و انعطاف‌پذیر معلمان مرد و زن، از نتایجی است که با یافته‌های کسایان و آیت الهی (۲۰۱۰، Kasaeian and Aiatollahi) همسو بوده و با نتایج تحقیق صالحی (۲۰۰۶، Salehi) همسو نمی‌باشد. از آن‌جا که اقتدار تشویقی و امکان کاربست آن نیازمند در اختیار داشتن امکانات و اعطای پاداش مادی است، بنابراین اختلاف میان اقتدار تشویقی معلمان مرد و زن را می‌توان ناشی از دسترسی بیشتر معلمان مرد به امکانات و پاداش‌های مادی دانست. همچنین توسل بیشتر به این نوع اقتدار در میان معلمان مرد را می‌توان وجود عقاید و انتظارات و تجربیات آن‌ها در خصوص سودمند تر بودن این سبک از مدیریت نظم و انضباط در کلاس‌های درس قلمداد کرد. از دلایل وجود میانگین بیشتر سبک تدریس سنتی معلمان مرد و اختلاف معنی‌دار دو جنس در این زمینه، می‌توان به گرایش‌های استبداد گونه مردان بر اساس عوامل شخصیتی آنان نسبت به کاربرد روش‌های سنتی تر در تدریس اشاره نمود. بر این اساس در میان معلمان مرد، کنترل مقتدرانه کلاس، رعایت نظم و سکوت و تلاش شخصی فراگیران بیشتر

موردنظر می‌باشد. عدم وجود اختلاف معنی‌دار میان دو جنس مرد و زن را از لحاظ سایر مؤلفه‌ها، می‌توان به سوگیری پاسخ‌های داده شده و همگونی رفتارهای انگیزشی و آموزشی و همچنین یکنواختی روش‌ها، سبک‌ها و فنون تدریس مورد استفاده ی معلمان مرد و زن در نمونه ی آماری مورد بررسی نسبت داد. وجود باورهای مشابه در خورد با فراگیران، رویه‌های سازمانی یکسان در ادارات آموزش و پرورش مناطق تحت بررسی، عدم توجه به جنسیت در نظام ارتقاء، پاداش و پرداخت، ارزشیابی، امنیت شغلی و مدیریت کارکنان، آموزش‌های یکنواخت و مشابه در دوره‌های تحصیلی و ضمن خدمت معلمان مرد و زن، می‌تواند از اصلی‌ترین دلایل نبود اختلاف میان مؤلفه‌ها و عوامل انگیزشی، سبک‌های مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس معلمان مرد و زن دانست.

جهت تحلیل نتایج و بررسی پاسخ به سؤال پژوهشی که آیا بین معلمان دو مقطع راهنمایی و دبیرستان، از لحاظ مؤلفه‌های انگیزش شغلی، سبک‌های مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس تفاوتی وجود دارد؟ از آزمون t مستقل برای مقایسه دو گروه معلمان راهنمایی و دبیرستان از لحاظ نمرات انگیزش شغلی، مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس استفاده شد. نتایج این آزمون حاکی از وجود تفاوت میان مؤلفه‌های موفقیت، قدردانی، ماهیت، پیشرفت، روابط، امنیت، حقوق و سبک تدریس سنتی معلمان دو مقطع راهنمایی و دبیرستان با یکدیگر بود؛ که از بعد توصیفی، میانگین مؤلفه‌های موفقیت، قدردانی، ماهیت، پیشرفت، روابط، امنیت و حقوق در معلمان راهنمایی بیشتر، و میانگین سبک تدریس سنتی معلمان دبیرستان از معلمان راهنمایی بیشتر بود. از لحاظ سایر متغیرها، تفاوتی در بین معلمان دو مقطع وجود نداشت.

از بعد انگیزش شغلی این یافته با نتایج پژوهش شفیع‌زاده (Shafieezadeh, ۲۰۰۲) همسو بوده و به‌طور ضمنی با برخی از نتایج تحقیق زکی (Zaki, ۲۰۰۴) غیرهمسو و با برخی دیگر از نتایج آن همسو می‌باشد. میانگین بیشتر مؤلفه‌های موفقیت، قدردانی، ماهیت، پیشرفت، روابط، امنیت و حقوق در معلمان راهنمایی را می‌توان به عواملی از جمله رضایت شغلی بیشتر آنان، روابط صمیمانه‌تر با همکاران و فراگیران، انتظارات متعادل‌تر و کمتر از رویه‌های رایج نظام سازمانی در زمینه راهکارهای ارتقاء، پیشرفت و حقوق، شرایط سختی کار کمتر، تعاملات بیشتر با فراگیران به لحاظ محدودیت تعداد پایه‌های مورد تدریس و سن کمتر فراگیران و در نتیجه انگیزش و تعادل درونی بیشتر نسبت داد. در زمینه موارد مذکور در میان معلمان مقطع دبیرستان، احتمالاً نارضایتی‌های بیشتری رایج بوده و سطح انگیزش شغلی آنان به واسطه ی این دلایل کاهش یافته و لذا میانگین کمتری گزارش گردیده است. این که سبک تدریس سنتی در میان معلمان دبیرستان از معلمان راهنمایی بیشتر بوده و اختلاف معنی داری مشاهده می‌شود را می‌توان ناشی از سختی کار تدریس این مقطع در برخورد با فراگیران و در نتیجه گرایش به کاربرد سبک‌های استبدادی‌تر تدریس و پرهیز از ایجاد روابط صمیمانه با فراگیران به‌منظور جلوگیری از سوءاستفاده‌های احتمالی

آنان نسبت داد. تعداد زیاد فراگیران در کلاس‌های درس، حجم بسیار کتب و مطالب درسی، تلاش در جهت زمینه‌سازی برای موفقیت در کنکور سراسری و نیز کمبود وقت ناشی از چنین مسائلی، می‌تواند از دیگر عوامل قابل ذکر در کاربرد بیشتر سبک تدریس سنتی در میان معلمان مقطع دبیرستان باشد.

در یافتن پاسخ به این مسأله که آیا به‌طور کلی بین مؤلفه‌های انگیزش شغلی، اقتدار قانونی، تشویقی، تنبیهی، علمی، مرجع، سبک تدریس فراگیر محور، انعطاف‌پذیر و سنتی در معلمان دارای سوابق کاری مختلف تفاوتی وجود دارد؟ از آزمون ANOVA برای بررسی تفاوت در سوابق کاری مختلف معلمان استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که در متغیرهای اقتدار قانونی، تشویقی، تنبیهی و مرجع، در معلمان دارای سوابق کاری مختلف تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ میان سایر متغیرها در معلمان دارای سوابق کاری مختلف تفاوت معناداری وجود نداشت. در تکمیل نتایج آزمون ANOVA و به‌منظور کسب اطلاع از این که تفاوت‌های معنی‌دار میان کدام دسته از گروه‌های سنوات خدمت معلمان وجود دارد از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. بر این اساس، اختلاف میانگین نمرات اقتدار قانونی در مورد معلمان دارای سابقه خدمت از ۱ تا ۱۰ سال با معلمان دارای سنوات خدمت از ۱۱ تا ۲۰ سال، میانگین نمرات اقتدار تشویقی در مورد معلمان دارای سابقه خدمت از ۱۱ تا ۲۰ سال با معلمان دارای سنوات خدمت از ۲۱ تا ۳۰ سال، اختلاف میانگین نمرات اقتدار تنبیهی در مورد معلمان دارای سابقه خدمت از ۱۱ تا ۲۰ سال با معلمان دارای سنوات خدمت از ۲۱ تا ۳۰ سال و در نهایت اختلاف میانگین نمرات اقتدار مرجع در مورد معلمان دارای سابقه خدمت از ۱۱ تا ۲۰ سال با معلمان دارای سنوات خدمت از ۲۱ تا ۳۰ سال معنی‌دار بود. عدم تفاوت در انگیزش شغلی معلمان دارای سوابق مختلف کاری با یافته‌های قره‌خانی، کوزه چیان و احسانی (Gharehkhani, Koozehchian and Ehsani, ۲۰۰۸)، حیدری و رجایی‌پور (Heidary and Rajaeepoor, ۲۰۰۸)، مهرابی (Mehrabi, ۲۰۰۷) و زکی (zaki, ۲۰۰۴) همسو نبوده و با یافته‌های تحقیق امیرکاوه (Amirkaveh, ۲۰۰۴) همسو می‌باشد.

عدم تفاوت در سبک تدریس براساس سابقه شغلی با یافته‌های پژوهش محمودی، فتحی آذر و اسفندیاری (Mahmoody, Fathiazar, Esfandiary, ۲۰۰۹) همسو می‌باشد. وجود تفاوت معنی‌دار میان معلمان دارای سنوات مختلف خدمت از لحاظ چهار سبک مدیریت نظم و انضباط کلاس شامل اقتدار قانونی، تشویقی، تنبیهی و مرجع را در اولین نظر می‌توان ناشی از کسب تجربه معلمان در برخورد با فراگیران در طول سنوات تدریس دانست.

بدین معنا که با افزایش سوابق خدمت و تجربه حرفه‌ای در تعامل با فراگیران در مقاطع راهنمایی و دبیرستان، بتدریج پاره‌ای از باورها و عقاید جای خود را به انتظارات دیگری داده و نحوه رفتار معلمان تا حدودی تغییر خواهد کرد، بنابراین می‌توان انتظار داشت که تفکرات یک معلم دارای

سابقه خدمت از ۱۱ تا ۲۰ سال با اندیشه‌های معلمی دیگر با سنوات خدمت ۲۱ تا ۳۰ سال از لحاظ نحوه برخورد با فراگیران و چگونگی اداره کلاس و برقراری نظم و انضباط متفاوت باشد. این اختلاف و تفاوت در میانگین سبک‌های مدیریت همچنین می‌تواند ناشی از تغییر در میزان تحصیلات، تغییر در قوانین و رویه‌های نظام آموزشی به مرور و در بازه‌های مختلف زمانی، تغییر فراگیران مورد تدریس در هر سال و پایه تحصیلی، تغییر هنجارها و ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی و بسیاری عوامل دیگر باشد. بر همین مبنا، بالا بودن میانگین اقتدار مرجعیت در میان معلمان دارای سوابق خدمت از ۲۱ تا ۳۰ سال می‌تواند ناشی از افزایش احترام، منزلت و تواضع معلمان در این بازه خدمتی باشد که فراگیران را به سمت الگو نگری و تقلید از آنان ترغیب کند. پایین بودن اقتدار تنبیهی در میان معلمان ۲۱ تا ۳۰ سال سابقه با معلمان ۱۱ تا ۲۰ سال سنوات را می‌توان به واسطه کسب تجربه بیشتر در نحوه اداره کلاس و اثربخش نبودن تنبیه در برخورد با فراگیران در معلمان دارای سوابق بیشتر خدمت دانست. در مقابل افزایش میانگین اقتدار تشویقی در این بازه خدمتی می‌تواند عکس‌العملی در برابر اقتدار تنبیهی و سعی در عدم کاربرد آن دانست. اگرچه صدور بخش نامه‌های سازمانی در ممنوعیت تنبیه در مدارس و تغییر دید جامعه در این زمینه بی‌تأثیر نخواهد بود. در توجیه کاهش میانگین اقتدار قانونی در معلمان دارای سابقه خدمت از ۱۱ تا ۲۰ سال با معلمان ۱ تا ۱۰ سال سابقه، باید گفت که سعی در اجرای قوانین و الزام فراگیران به رعایت آن در معلمان با سابقه خدمت کمتر می‌تواند به دلیل ترس از نظام اداری، آموخته‌های درسی در مراکز تربیت معلم و دانشگاهی و نبود تجربه در برخورد با فراگیران به کمک سایر روش‌های مدیریت کلاس دانست.

در بررسی این نکته که به‌طور کلی آیا بین مؤلفه‌های انگیزش شغلی، اقتدار قانونی، تشویقی، تنبیهی، علمی، مرجع، سبک تدریس فراگیرمحور، انعطاف‌پذیر و سنتی در معلمان دارای مدرک‌های تحصیلی مختلف، تفاوتی وجود دارد؟ آزمون ANOVA اجرا گردید. یافته‌ها بیانگر آن بود که در متغیرهای قدردانی، سرپرست، اقتدار تنبیهی و سبک انعطاف‌پذیر، در معلمان دارای مدرک تحصیلی مختلف، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بر همین اساس میان سایر متغیرها تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. با توجه به معنی‌داری نتایج آزمون آنووا در مورد وجود تفاوت معنی‌دار در متغیرهای مذکور در میان معلمان دارای مدرک‌های کردانی، کارشناسی، کارشناسی‌ارشد و بالاتر، به‌منظور کسب اطلاع از این که تفاوت‌های معنی‌دار میان کدام دسته از گروه‌های مدارک تحصیلی معلمان وجود دارد، از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد.

تفاوت در میزان مؤلفه‌های انگیزش شغلی براساس مدرک تحصیلی معلمان با یافته‌های پژوهش قره‌خانی، کوزه چیان و احسانی (۲۰۰۸، Gharehkhani, Koozehchian and Ehsani)، حیدری و رجایی‌پور (۲۰۰۸، Heidary and Rajaeepoor)، مهرابی (۲۰۰۷، Mehrabi) و شفیع‌زاده

(Shafieezadeh, ۲۰۰۲) همسو بوده و با نتایج پژوهش زکی (zaki, ۲۰۰۴) و امیر کاوه (Amirkaveh, ۲۰۰۴) همسو نمی‌باشد. تفاوت در سبک مدیریت کلاس درس برحسب مدرک تحصیلی با نتایج تحقیق سلیمی و محمدی (Salimi and Mohammadi, ۲۰۰۴) همسو و تفاوت در سبک تدریس معلمان دارای مدارک تحصیلی مختلف با نتایج پژوهش صالحی (Salehi, ۲۰۰۶) همسو می‌باشد. با توجه به نتایج حاصل، اختلاف میانگین نمرات قراردانی در مورد معلمان دارای مدرک کاردانی با مدرک کارشناسی ارشد و بالاتر، اختلاف میانگین نمرات مؤلفه سرپرست در مورد معلمان دارای مدرک کارشناسی با مدرک کارشناسی ارشد و بالاتر، اختلاف میانگین اقتدار تنبیهی معلمان دارای مدرک کاردانی و کارشناسی با مدرک کارشناسی ارشد و بالاتر و اختلاف میانگین سبک انعطاف پذیر معلمان دارای مدرک کاردانی و کارشناسی معنی دار بود. این یافته‌ها با نتایج تحقیق مهرابی (Mehrabi, ۲۰۰۷) که اختلاف میان مؤلفه‌های انگیزشی و بهداشتی معلمان براساس مدرک تحصیلی را معنی دار گزارش نموده است، همسو می‌باشد. میانگین مؤلفه‌های قراردانی و سرپرست در میان معلمان دارای مدرک کارشناسی ارشد و بالاتر از معلمان دارای مدارک کاردانی و کارشناسی کمتر است. در این زمینه باید اشاره کرد که با افزایش سطح مدرک تحصیلی معلمان، انتظارات آن‌ها از مدیران و سرپرستان در محیط‌های اداری و شغلی بیشتر شده و با مشاهده این امر که از طرفی بسیاری از مدیرانی که این معلمان تحت تصدی آنان هستند دارای مدارک تحصیلی پایین‌تری هستند و از طرف دیگر شأن و منزلت متناسب با مدارج علمی آنان از طرف مسؤولان و همکاران رعایت نمی‌گردد، لذا نارضایتی معلمان دارای مدارک بالاتر در این زمینه و کاهش میانگین این مؤلفه‌ها در نزد آنان دور از انتظار نیست. این یافته توجه به جایگاه علمی و منزلت متناسب با شأن معلمان دارای مدارک تحصیلی کارشناسی ارشد و بالاتر را از دیدگاه مسؤولان و مدیران آموزش و پرورش گوشزد می‌کند. کاهش میانگین سبک تدریس انعطاف‌پذیر در میان معلمان کارشناسی به نسبت معلمان دارای مدرک کاردانی را می‌توان به وضعیت فیزیکی و مادی محیط تدریس، عوامل روانی و غیرروانی مربوط به فراگیران و فضای کلاسی مرتبط دانست که در معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش موجب تفاوت در میانگین کاربرد این سبک در میان معلمان دارای مدارک کاردانی و کارشناسی گردیده است.

میانگین بیشتر اقتدار تنبیهی در میان معلمان دارای مدرک کارشناسی ارشد و بالاتر، اگرچه از لحاظ نظری تا حدودی مغایر با انتظارات می‌باشد، اما می‌تواند ناشی از عقاید و باورهای متفاوت معلمان دارای این مدارج علمی در نمونه مورد پژوهش درباره نحوه اداره کلاس دانست.

به‌منظور پاسخ به آخرین سؤال با این مضمون که به‌طور کلی آیا بین مؤلفه‌های انگیزش شغلی، اقتدار قانونی، تشویقی، تنبیهی، علمی، مرجع، سبک تدریس فراگیر محور، انعطاف‌پذیر و سنتی در محل‌های خدمت مختلف معلمان تفاوتی وجود دارد؟ آزمون t مستقل برای مقایسه دو گروه معلمان

شاغل در شهرستان‌های پایه و جوانرود از لحاظ مؤلفه‌های انگیزش شغلی، سبک‌های مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس اجرا گردید.

براساس نتایج آزمون t، میان مؤلفه‌های قدردانی و حقوق و اقتدار تنبیهی معلمان دو شهرستان پایه و جوانرود تفاوت معنی‌داری وجود دارد. میانگین این متغیرها در معلمان شاغل در شهرستان پایه بیشتر است. بین سایر متغیرها در دو شهرستان تفاوت معنی‌داری مشاهده نگردید. تفاوت در سبک مدیریت کلاس معلمان براساس محل خدمت با یافته‌های سونگار و سنلر (Sungar and Senler, ۲۰۱۰) همسو بوده و تفاوت در انگیزش شغلی معلمان براساس محل خدمت با یافته‌های لیو و رمزی (Liu and Ramsey, ۲۰۰۸) همسو می‌باشد. میانگین بیشتر مؤلفه‌های قدردانی و حقوق در معلمان شاغل در شهرستان پایه می‌تواند به واسطه رعایت بیشتر احترام و جایگاه متناسب با شأن فرهنگیان در این شهرستان دانست. از دید معلمان این شهرستان نظام پرداخت حقوق و مزایا مناسب‌تر بوده و یا انتظارات و توقعات معلمان در این شهرستان به‌خاطر کمتر بودن مشکلات و کمبودهای اقتصادی، پایین‌تر است. میانگین کمتر اقتدار تنبیهی در شهرستان جوانرود نیز حاکی از گرایش کمتر معلمان در کاربرد برخوردهای خشونت‌آمیز در تعامل با فراگیران است. سخت‌گیری ناشی از قوانین سازمانی در عدم‌کاربرد تنبیه، ارزش‌ها و هنجارهای حاکم بر مدارس و جامعه و خصوصیت‌های گوناگون شخصیتی فراگیران، می‌تواند از دیگر دلایل این امر باشد.

لازم به ذکر است که در این پژوهش محدودیت‌هایی وجود داشت؛ از جمله کمبود تحقیقات و پژوهش‌های داخلی در زمینه متغیرهای مورد پژوهش بسیار حائز اهمیت می‌باشد. همچنین تعمیم نتایج پژوهش به سایر جوامع آماری و معلمان شاغل در مقاطع تحصیلی دیگر باید با رعایت جوانب احتیاط صورت پذیرد. با توجه به یافته‌های پژوهش در زمینه انگیزش شغلی، سبک‌های مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس معلمان پیشنهاد می‌گردد که در راستای استخدام معلمان در وزارت آموزش و پرورش از طریق دانشگاه فرهنگیان، از میزان و چگونگی انگیزش افراد نسبت به این شغل اطلاع حاصل نموده، جنبه‌های انگیزش شغلی، سازمانی و فردی آن‌ها را مورد بررسی قرار دهند و در طول فرآیند خدمت معلمان نیز به‌طور پیوسته از تغییرات انگیزش شغلی آنان در جهت مثبت و منفی اطلاع حاصل نموده تا از هدر رفت منابع انسانی جلوگیری نمایند. همچنین با اتخاذ سیاست‌های صحیح، در تأمین مالی و اقتصادی فرهنگیان و تلاش در ایجاد نظام عادلانه و صحیح پرداخت، از انحراف انگیزه‌های معلمان جلوگیری گردد و کمبودهای انگیزشی فرهنگیان را محصور و جبران نماید. همچنین با استقرار نظام مدیریتی کارآمد، مدیریت کلاس و آیین کلاس‌داری، در نهایت به تغییرات و تأثیرات انگیزش شغلی در هنگام ورود و طی فرآیند تدریس معلمان در طول خدمت توجه بیشتری گردد و شرایط بهتر شغلی برای آنان فراهم گردد. همچنین نتایج پژوهش



حاضر می‌تواند گشایندهٔ باب تازه‌ای در بعد موضوعات مهم وابسته به فرآیند تعلیم و تربیت و آیین کلاس‌داری و تدریس، فراروی محققان و پژوهشگران باشد.

### منابع

- Abdekhodaei, M. S., Seif, A., Karimi, Y., Biabangard, E. (۲۰۰۶). Codification and standardization of academic motivation scale & to evaluate the effectiveness of increasing motivation and study skills., *Journal of Educational Studies and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad*, ۱۵. [In Persian]
- Ahmadi, S. A, Rajaeipor, S., Shariat, M. (۲۰۰۷). Disciplinary problems of students and to provide a model of good discipline in primary schools Branch city. *Journal of Knowledge and Research in Education*, ۱۶: ۱۳۸-۱۱۵. [In Persian]
- Amyrkaveh, M. (۲۰۰۴). *Investigating the factors that increase job motivation of teachers and staff from the perspectives of teachers and school staff Najaf Abad city*. M.A thesis, Islamic Azad University, Isfahan, Iran. [In Persian]
- Becker, W. (۲۰۰۱). *classroom management*.chicago.science research associates.
- Bruinsma, M. (۲۰۰۴). Motivation, cognitive processing and achievement in higher education. *Journal of Learning and Instruction*. ۱۴: ۵۴۹-۵۶۸
- Curtis, W.M.J., Bennett, C.T. (۲۰۰۹). Relationship between Preservice Teacher Attitude and Classroom Discipline: A Program, Model and Case Presentation. *International Journal of Educational Develoment*, ۲۹(۵):۴۷۴-۴۸۶. Sep .
- Denbrot, P., Bergen, T., Stahl, R.J., Brekelmans, M. (۲۰۰۴). Students' perceptions of teacher control behaviours. *Learning and Instruction*, ۱۴: ۴۲۵-۴۴۳.
- Evertson, K.S. (۲۰۰۳). Measuring authoritative teaching. *Teaching and Teacher Education*, ۲۷: ۵۱-۶۱.
- French, J., Raven, B.(۱۹۶۰). *The bases for social power*, New york: Harper & Row
- Fu, J. (۲۰۰۹). A Study of Learning styles, Teaching Styles and Vocabulary Teaching Strategies in Primary School. *Teaching and Teacher Education*, ۲۷:۵۹-۶۸.
- Ghorbani, R., Hajiaghajani, S., HeidariFar, M., Andadeh, F., Shams Abadi, M. (۲۰۰۸). Investigate students' views of nursing and allied health sciences, Semnan University of characteristics of a good teacher. *Journal Semnan University of Medical Sciences*, ۲: ۸۴-۷۷. [In Persian]

- Gharekhani, H., KoozehChian, H., Ehsani, M. (۲۰۰۸). Investigation of Physical Education Teachers job motivation based on Herzberg's theory. *Moving Journal*, ۳۶: ۵۷-۷۱. [In Persian]
- Haqqani, F., Chavoshi, E., Valiani, A., Yarmohammadian, M.H. (۲۰۱۰). Styles and teaching basic science courses in medical school of Isfahan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, ۱۰: ۹۳-۹۴. [In Persian]
- Heidari, M., Rajaeipor, S. (۲۰۰۸). The level of morale of teachers in primary schools, junior high and high school Abadeh city. *Newly Journal of Science Education*, ۱, pp. ۴۳-۲۹. (In Persian)
- Ho, T.I., Hau, K.T. (۲۰۰۴). Australian and Chinese teacher efficacy: similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants. *Teaching and Teacher Education*, ۲۰: ۳۱۳-۳۲۳.
- Kasaeian, Z., Ayatollahi, M.A. (۲۰۱۰). Optimum junior majoring in English and teaching styles. *Journal of Research and Planning in Higher Education*, ۱۶, pp. ۱۵۲-۱۳۱. (In Persian)
- Khezriyazdan, A.R. (۲۰۰۵). *Understanding the factors associated with teaching methods, leadership styles and human relations curriculum under the supervision and guidance of school administrators in Yazd city*. M.A Thesis, Department of Education. Institution of higher education and research, planning and management. [In Persian]
- Linda, N. (۲۰۰۵). goal orientation in physical education europoon physical education. *europoan physical education*. review ۱۲.
- Liu X., Steven, Ramsey, Jase., B. (۲۰۰۸). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up.Survey in the United States for ۲۰۰۰-۲۰۰۱. *Teaching and Teacher Education*. ۲۴: ۱۱۷۳-۱۱۸۴.
- Mahmoudi, F., Fathi Azar, Es., Esfandiari, R. (۲۰۰۹). Evaluated based on ten factors Flenderz secondary teachers. *Monthly scientific - research and control Shahed*, ۳۶: ۴۰-۲۳. [In Persian]
- Marlin, P.G. (۲۰۰۷). *Work Motivation (History, Theory, Research, and Practice)*. London.
- Mehrabi, A.H. (۲۰۰۷). *Causes job motivation of secondary school teachers' of Qom*. M.A thesis Allameh Tabatabai University, Faculty of Social Sciences. [In Persian]
- Mesrabadi, J., Badri, R., Vahedi, Sh. (۲۰۱۰). Investigate acts of indiscipline among students of different sources of teacher authority. *Journal - Research Psychology, University of Tabriz*, ۱۹: ۱۵۷-۱۳۵. [In Persian]
- Minhard, M.T., Brekelmans, M., Wubbels, T. (۲۰۱۱). Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, ۲۱: ۳۴۵-۳۵۴.
- NaserZadeh, N. (۲۰۱۰). *Classroom management practices in schools and its relationship Consolidation fifth grade students in Sanandaj*. M.A thesis. Kurdistan University. [In Persian]

- Prashing, B. (۲۰۰۲). *The power of diversity*, published by bateman, viewzaland.
- Rahalzadeh, R. (۲۰۰۷). *Superior teaching methods with emphasis on the types of instructional design*. Tehran: Jahaddaneshgahi Publication. [In Persian]
- Rahimzadegan, Z., Shabanivarki, B., Kohan, A.H. (۲۰۰۹). Investigate the effect of practice teaching affiliation agreement. *Journal Education Science*. In XVI-۲, pp. ۴۰-۲۱. (In Persian).
- Raymond, M., Nakamura. (۲۰۰۹). Intact classroom management, motivation, communication and discipline. Translated H Mohammadi. Tehran: Toloedanesh Publication. [In Persian]
- Saadat, Es. (۲۰۱۱). *Human Resource Management*, Tehran: Samt Publication. [In Persian]
- Salehi, M. (۲۰۰۶). *The relationship between teachers' teaching styles and student satisfaction*. M.A Thesis Islamic azad University of Isfahan. [In Persian]
- Salimi, Gh., Mohammadi, F. (۲۰۰۴). Investigate the relationship between the leadership styles of teachers of students with mental health. *Journal of Knowledge and Research in Education*, ۲: ۶۵-۷۶. [In Persian]
- Samadi, E. (۲۰۱۰). Evaluation of new ideas and teaching style. *New Thought Education*, ۴: ۱۵-۱۹. [In Persian]
- Samadi, P., Rajaeipor, S., Aghahoseini, T., ghalavandi, H. (۲۰۰۸). Explain the learning environment effectively, based on the components of classroom management in schools of Urmia. *Magazine New Thought Education*, ۱ and ۲: ۱۷۶-۱۵۵. [In Persian]
- Savage, T.V. (۱۹۹۱). *Discipline for self-control*, New jersey: Prentice Hall.
- Shafiezadeh, A. (۲۰۰۲). Job Motivation Factors of physical educators. *Moving Journal*, ۱۴: ۶۸-۵۳. [In Persian]
- Sungar, S., Senler, B. (۲۰۱۰). Pre-service science teachers' teaching self-efficacy: a case from Turkey. *Social and Behavioral Sciences*, ۹: ۷۷۱-۷۷۵.
- Tomic, W., Brouwers, A. (۲۰۱۰). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, ۱۶: ۲۳۹-۲۵۳.
- Tuaber, R. (۲۰۱۰). *Alphabet classroom management*. (Translated by SarkareArani, M. R), Tehran: Madreseh Publication. [In Persian]
- Turani, H., Janny, K. (۲۰۱۱). *Planning, teaching and classroom management in schools*. Tehran: Tazkieh Publication. [In Persian]
- Vitili, D. (۲۰۰۹). *Motivational psychology*. (Translated by A. Ibrahimi). Tehran: Nasle noandish Publication. [In Persian]
- Walberg, H.J. (۱۹۸۴). *The teacher Personality and Classic Climate*. U.S.A. New York
- Zaki, M.A. (۲۰۰۴). Examine the role of social factors affecting motivation and job satisfaction. *Journal of Faculty of Humanities, University of Imam Hossein*. ۵۲: ۸۴-۶۱. [In Persian]