

تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید

داریوش نوروزی^۱

محمد رضا وحدانی اسدی^۲

زهرا روحانی^۳

معصومه جمشیده زاده کیاسرای^۴

تاریخ وصول: ۱۳۹۳/۶/۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۳/۱۸

چکیده

پیشرفت و توسعه جوامع در گرو نوع و چگونگی فعالیت‌هایی است که در دانشگاه‌ها انجام می‌شود. اساتید نقش اساسی در پیشرفت دانشگاه‌ها و در نهایت توسعه و پیشرفت جوامع دارند. مطالعه انگیزش اساتید، چرایی رفتار و عوامل مؤثر بر آن می‌تواند بر ارتقاء عملکرد و پیشرفت نظام آموزشی بسیار اثرگذار باشد. پژوهش حاضر باهدف بررسی ساختار عاملی مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید به اجرا درآمد. این پژوهش از نوع توصیفی-مقطعی است. نمونه پژوهش شامل ۲۶۸ نفر از اساتید دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان از حضور تمام عوامل مقیاس در جامعه مورد مطالعه داشت و تحلیل عاملی تأییدی نیز حاکی از برازش مطلوب با داده‌ها بود. ضریب آلفای کرونباخ نیز نشان داد که مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید از پایایی قابل قبولی برخوردار است. بالاخره نتایج این پژوهش نشان داد به لحاظ روایی همزمان بین مؤلفه‌های انگیزش وظایف شغلی اساتید و خودکارآمدی رابطه مثبت وجود دارد و با فرسودگی شغلی رابطه منفی دارد. پژوهش حاضر مفهوم تازه‌ای از انگیزش را به همراه ابزار سنجش آن در نظام آموزش عالی فراهم نمود.

واژگان کلیدی: انگیزش وظایف شغلی، تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی

۱. دانشیار تکنولوژی آموزشی علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب

۲. دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسؤل) mra_vahdani@yahoo.com

۳. دانشجوی دکتری مدیریت ورزشی دانشگاه شاهرود

۴. کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب

مقدمه

انگیزش شغلی و نقش آن در ارتقاء کارایی و اثربخشی سازمانی از دیرزمان مورد توجه روان‌شناسان بوده است؛ اما علی‌رغم اهمیت انگیزش و تأثیر آن بر جنبه‌های مختلف فردی و اجتماعی و سازمانی پژوهش‌های این حوزه با کاستی‌های زیادی همراه است. این امر ممکن است دلایل متعددی داشته باشد اما یکی از این دلایل که مرتبط‌ترین آن‌ها با پژوهش حاضر است کمبود ابزارهای روا و پایا مبتنی بر نظریه‌های انگیزش است. با بررسی‌های انجام شده در تحقیقات داخل کشور مشاهده می‌شود که در غالب مطالعات درباره انگیزش، از پرسشنامه‌های عمومی انگیزش پیشرفت و یا از پرسشنامه‌های ترجمه شده و بدون اعتباریابی داخلی استفاده شده و یا پرسشنامه‌های محقق‌ساخته‌ای که از اعتباریابی و واری‌های روان‌سنجی کافی برخوردار نیستند، بکار گرفته شده است. این شرایط ضرورت هنجاریابی مقیاس انگیزش و وظایف شغلی اساتید را نشان می‌دهد.

یکی از چارچوب‌های نظری مفید برای شناخت انگیزش اساتید نظریه خودتعیین‌گری است (دسی و رایان، ۱۹۸۵). این نظریه با دقت بسیار بالا میان خودتعیین‌گری و انواع کنترل انگیزشی تمایز قائل شده است؛ بنابراین، نظریه خودتعیین‌گری نه تنها بر کمیت انگیزش بلکه بر کیفیت آن نیز توجه دارد. بر پایه نظریه خودتعیین‌گری و ادبیات پژوهشی موجود در ویژگی حوزه خودبازنمایی، فرنٹ و همکاران (۲۰۰۸) تدوین و اعتباریابی مقیاس انگیزش اساتید را بر اساس خودگزارشی ایشان تدوین کردند.

انگیزش معلم معمولاً بر اساس دو چشم‌انداز مفهومی شامل نظریه‌های شناختی و اجتماعی انگیزش: نظریه یادگیری اجتماعی مرکز کنترل درونی - بیرونی (روترا، ۱۹۶۶) و نظریه خودکارآمدی (بندورا، ۱۹۷۷، ۱۹۹۷) مطالعه می‌شود. مقیاس حاضر مبتنی بر هر دو نظریه بوده و بر دیدگاه شایستگی نیز تأکید دارد. اگرچه این دیدگاه برای پیش‌بینی رفتارهای درونی اهمیت دارند، اما تمرکز انحصاری بر شایستگی معلم امکان بررسی آنچه سبب گسترش رفتار برانگیخته یکپارچه می‌شود را فراهم نمی‌سازد (رایان، ۱۹۹۵). طبق نظریه

-
1. Rotter
 2. Bandur

خودتعیین‌گری، ممکن است استاد خود را فرد شایسته‌ای بداند، اما برخی تکالیف شغلی خود را برای کسب امتیازات شخصی در کار انجام دهند، اگرچه دیگران نیز در این وظایف شغلی درگیر می‌شوند اما فشارهای بیرونی یا مزایای همراه شغل را بیشتر مدنظر قرار می‌دهند. همین دو مثال، ابزار گرایان را به بروندادهای متفاوتی می‌رساند. در مثال قبلی بر تمایل شخصی و احساس انتخاب تأکید شد، چیزهایی که ممکن است به بهزیستی منجر گردند، درحالی‌که مثال بعدی شامل پذیرش منابع خارجی کنترل است که منجر به بدزیستی خواهد شد؛ بنابراین، برخلاف سایر نظریه‌های انگیزشی، نظریه خودتعیین‌گری بر تجربه انتخاب در تنظیم رفتار تأکید دارد.

نظریه خودتعیین‌گری مدعی وجود سه نوع گستره انگیزش است که بر اساس سطوح متفاوت خودتعیین‌گری مشخص می‌شوند. خودتعیین‌گری بالا تا پایین، شامل انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی است.

رفتارهای انگیزخته درونی به منظور کسب لذت یا رضایت حاصل از عملکرد فرد است. درحالی‌که رفتارهای برانگیزخته بیرونی طبیعتاً ابزاری هستند؛ به عبارت دیگر، این رفتارها به منظور خود فعالیت انجام نمی‌شوند، بلکه ابزاری برای دستیابی به برخی اهداف هستند. انواع متفاوتی از انگیزش بیرونی توسط نظریه خودتعیین‌گری معرفی شده‌اند که می‌توان آن‌ها را در طول پیوستاری از سطوح پایین تا بالای خودتعیین‌گری، شامل بیرونی، درون‌فکنی شده و تنظیم همانندسازی شده، مرتب کرد. تنظیم بیرونی هنگامی رخ می‌دهد که رفتارها برای کسب پاداش یا اجتناب از فشار تنظیم شده باشند. تنظیم درون‌فکنی شده به فرایندی اطلاق می‌شود که بر اساس تقاضای بیرونی به بازنمایی درونی تبدیل شده است. افراد خود را بر اساس اضطراب درونی تحت فشار قرار می‌دهند (از قبیل اضطراب، شرم، یا گناه) تا از انجام رفتار خاصی اطمینان حاصل کنند. سرانجام تنظیم همانندسازی شده به عنوان رفتاری شناخته می‌شود که افراد برای انجام انتخاب می‌کنند، زیرا با ارزش‌ها و اهداف ایشان همخوانی دارد. افراد به جای تسلیم شدن در مقابل فشارهای درونی و بیرونی، تجاربی را انتخاب می‌کنند که منجر به انجام فعالیت می‌شود، اگرچه فعالیت بر اساس علائق درونی نباشد. نظریه خودتعیین‌گری مفهوم جدید را با نام بی‌انگیزگی مطرح کرده است که نه به انگیزه بیرونی و

نه به انگیزه درونی مرتبط است. بی‌انگیزگی با سطح پایین خودتعیین‌گری مرتبط است. افراد هنگامی بی‌انگیزه شناخته می‌شوند که هیچ عامل درونی سبب درگیری آن‌ها در انجام رفتاری خاص نباشد و واقعاً ندانند چرا این کار را انجام می‌دهند.

از آنجایی که انواع انگیزش موجود در طول پیوستار خودتعیین‌گری متنوع هستند، نظریه خودتعیین‌گری با بررسی پیامدهای انگیزشی، پیش‌بینی‌های خاصی انجام می‌دهد. به دلیل این که خودتعیین‌گری با ارتقاء عملکرد روان‌شناختی همراه است (دسی، ۱۹۸۰)، فرض می‌شود که انواع خودتعیین‌گری انگیزش (انگیزش درونی و تنظیم همانندسازی شده) منجر به برون‌دادهای مثبت می‌شود، درحالی که انواع پایین‌تر خودتعیین‌گری (تنظیم درون‌فکنی شده، تنظیم بیرونی و بی‌انگیزگی) منجر به نوع منفی خودتعیین‌گری می‌شود. پژوهش صورت گرفته در محیط کار از این فرضیه حمایت می‌کند (گانیه و دسی، ۲۰۰۵). برای مثال، انواع خودتعیین‌گری انگیزشی در محیط کار، بیشتر با رضایت شغلی (بلیس، بریر، لاپانس، ریدلو والراند، ۱۹۹۳) و کمتر با فرسودگی شغلی همراه است (فرن، گوی و سنیکال^۲، ۲۰۰۴)، در مقابل نیز انگیزش بیرونی قرار دارد (ریچارد، بلانچارد و ولراند^۳، ۲۰۰۲).

اغلب مطالعاتی که انگیزش خودتعیین‌شده استاد و معلم را بررسی می‌کنند انگیزش را بر اساس گرایش‌های انگیزشی جهانی در کار ارزیابی می‌کنند (از قبیل، پلتیر و همکاران، ۲۰۰۲). با این وجود، این نوع از ارزیابی ممکن است برای دستیابی به تصویر روشنی از انگیزش در محیط کار بیش از حد گسترده باشد، مخصوصاً اگر از افراد خواسته شود عقاید خود را درباره شغل خود بدون در نظر گرفتن وظایف خاص بیان کنند (بندورا، ۱۹۹۷). مارش^۴ (۱۹۹۰) پیشنهاد می‌کند که در حین پاسخ‌گویی به سنجش جهانی، پاسخ‌دهندگان ممکن است به عوض پیگیری شناختی‌تر برای ارائه اطلاعات صحیح از تجربه فوری، خلق‌وخو، یا محتوای حافظه کوتاه‌مدت خود استفاده کنند. بر این اساس سنجش گرایش انگیزشی اساتید می‌تواند توسط وظایف خاص (از قبیل تدریس) یا حتی توسط برخی

1. Blais, Brière, Lachance, Riddle & Vallerand
2. Fernet, Guay & Senécal
3. Richer, Blanchard & Vallerand
4. Marsh

ویژگی‌های شخصیتی انجام شود. بنابراین سنجش جهانی این پیچیدگی‌ها را در نظر نگرفته و منجر به تنوع خودادراکی می‌شود که ممکن است موجب نقص، کاهش فهم و پیش‌بینی رفتار گردد (مارش و یانگ^۱، ۱۹۹۸). فرنٹ و همکاران (۲۰۰۸) معتقدند در سنجش خود گزارشی باید انگیزش معلم در کنار گستره وظایف خواسته‌شده از معلم قرار گیرد؛ بنابراین یک مطالعه مقدماتی و یک مطالعه اصلی برای تدوین و اعتباریابی مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید انجام داده‌اند.

انگیزش یکی از ابزارهای مهم در القای کارکنان برای تولید نتیجه مؤثر و کارآمد و خلق محیط کاری مثبت و اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های پیش‌بینی شده است (بسل و همکاران، ۲۰۰۲). اساتید در نظام آموزشی از عناصر کلیدی در اجرای برنامه‌های آموزشی و تربیتی هستند. این نیروی انسانی برای انجام موفقیت‌آمیز وظایف و فعالیت‌های خود به انگیزه نیاز دارند. فقدان انگیزه سبب کاهش میزان حضور در محل کار و افت کمیت و کیفیت کار می‌گردد (بنجامین و همکاران، ۱۹۹۳).

یکی از نظریه‌های انگیزش شغلی، نظریه دو عاملی هرزبرگ^۲ است او معتقد است که انگیزش تحت تأثیر عوامل محرک انگیزش (عوامل درونی یا ذهنی فرد) و عوامل بهداشتی (عوامل خارجی) است. عوامل محرک انگیزش یا ذهنی از انجام کار ناشی می‌شوند و موجب رضایتمندی فرد شده و به عنوان پاداش‌های درونی یا ذهنی می‌باشند که برای افزایش انجام کار ضروری هستند، همانند موفقیت، پیشرفت، قدردانی و ماهیت کار. درحالی‌که برای تأمین و حفظ سلامت سازمان، شناسایی عوامل بهداشتی یا خارجی عمدتاً با محیط و زمینه شغلی ارتباط دارند و کارکنان را در سازمان نگاه می‌دارد و شامل: خط‌مشی و مقررات و شرایط محیط کار، حقوق و دستمزد، روابط شخصی با هم‌ردیفان و امنیت شغلی می‌شود (داویس و نیواستورم، ۱۹۸۰؛ گاول، ۱۹۹۷). برخی از مطالعات بر تأثیر عوامل انگیزشی (ذهنی) و برخی دیگر بر عوامل بهداشتی (خارجی) بر انگیزش کارکنان تأکید کرده‌اند (اپلتون و همکاران، ۱۹۹۸؛ کولبل و همکاران ۱۹۹۱).

1. Marsh & Yeung

2. Herzberg

شناخت عوامل مؤثر در ایجاد انگیزش اساتید از ضرورت‌هایی است که می‌تواند در افزایش بهره‌وری، رضایت شغلی و برنامه‌ریزی موفق در ایجاد محیطی پرشور و مؤثر آموزشی مؤثر باشد. آگاهی از عوامل ایجادکننده انگیزه برای پیش‌بینی و تفسیر رفتارهای اساتید بسیار مفید است و از ضرورت‌هایی است که نباید نادیده گرفته شود؛ زیرا انگیزش عامل اصلی ایجاد حرکت و فعالیت در انسان است (خواجه و همکاران، ۲۰۰۴).

مدیران موفق کسانی هستند که با شناخت عوامل مؤثر در ایجاد انگیزه بتوانند وضعی را به وجود آورند که انگیزه اساتید و کارکنان را ارتقاء دهند؛ بنابراین، با توجه به عدم وجود مطالعه در زمینه عوامل مؤثر بر ایجاد انگیزه وظایف شغلی اساتید و ابزاری برای تعیین میزان انگیزش وظایف شغلی اساتید، هنجاریابی مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید، جهت افزایش رضایت شغلی و توانمندی ایشان و تسهیل در دستیابی به اهداف نظام آموزش عالی ضروری به نظر می‌رسد.

پیشرفت و توسعه جوامع در گروه نوع و چگونگی فعالیت‌هایی است که در دانشگاه‌ها انجام می‌شود. اساتید نقش اساسی در پیشرفت دانشگاه‌ها و در نهایت توسعه و پیشرفت جوامع دارند. مطالعه انگیزش اساتید، چرایی رفتار و عوامل مؤثر بر آن می‌تواند بر ارتقاء عملکرد و پیشرفت نظام آموزشی بسیار اثرگذار باشد. در مطالعات مختلفی که درباره انگیزش شغلی اساتید صورت گرفته با استفاده از ابزارهای محقق ساخته بوده و انگیزش کلی را مورد توجه قرار داده‌اند و به زمینه آموزشی آن توجه کمتری نموده‌اند در این پژوهش به دنبال هنجاریابی مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید (کلود فرنٹ، کارولین سنکال، فردریک گای، هربرت مارش و مارتین دوسون، ۲۰۰۸) هستیم که به بررسی عوامل مؤثر و قابل پیش‌بینی انگیزش انجام وظایف شغلی معلمی را مورد بررسی قرار می‌دهد. این مقیاس بر اساس نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان تدوین شده است. در ادامه ابتدا به بررسی نظریه‌هایی که درباره انگیزش وجود دارد می‌پردازیم و سپس درباره نظریه خودتعیین‌گری و در نهایت درباره ویژگی‌های مقیاس بحث می‌کنیم. هشت نظریه شناختی انگیزش یعنی نظریه‌های نیاز پیشرفت، انتظار-ارزش هدف‌گرایی، انگیزش توانش، خودارزشی، خودکارآمدی، اسناد و انگیزش درونی-بیرونی مطرح است.

۱. در بیشتر نظریه‌ها و الگوهایی که در چند دهه اخیر در زمینه انگیزش ارائه شده است، ردپا و مفروضه‌های نظریه نیاز به پیشرفت مشاهده می‌شود. عامل مؤثر بر تمایل نزدیک شدن به تکلیف، احساس نیاز به پیشرفت است. افراد دارای نیاز پیشرفت ویژگی‌هایی همچون تمایل به برتری جویی، خواستار تعالی و توفیق، برای موفقیت و کامیابی سخت کوشیدن، تلاش برای دستیابی به اهداف عالی و برای انجام کاری دشوار به گونه‌ای پردوام، پیگیر و بی‌امان تلاش کردن را دارا هستند.

۲. نظریه پردازان انتظار-ارزش معتقدند انتخاب، پیگیری، عملکرد و انگیزه افراد تحت تأثیر باورهای آنان در مورد انتظار موفقیت در انجام تکلیف و ارزشمندی یک تکلیف برای آنان دارد (ویگ فیلد و اکلس^۱، ۲۰۰۰). به عقیده پتری^۲ (۱۹۹۱)، نظریه انتظار-ارزش بر بازنمایی شناختی و تأثیر هدف‌ها تکیه می‌کند. این بازنمایی شناختی دارای دو ویژگی است: الف. انتظار ناشی از این که بروز رفتارهای ویژه به دستیابی به هدف‌های معین می‌انجامد.

ب. ارزشی که این هدف‌ها در نزد انسان یا جاندار خواهند داشت.

بر اساس این نظریه، تحقق انگیزش در نتیجه همراهی هر دو جزء است.

به اعتقاد استیپک^۳ (۱۹۸۸) بحث در مورد انگیزه‌ها، بدون توجه به هدف‌ها دشوار است. میهر^۴ (۱۹۹۵)؛ به نقل برین، دکوی و میجنن^۵، ۲۰۰۳) هدف‌ها را به عنوان مقاصد شناختی که در موقعیت پیشرفت وجود دارند، تعریف کرده است. در سال‌های اخیر، نظریه‌های شناختی بر نقش هدف‌ها در انگیزش پیشرفت تأکید ویژه‌ای نموده‌اند.

یکی از مفاهیمی که در بسیاری از نظریه‌های شناختی انگیزش مطرح بوده و نقش مهمی را ایفا می‌کند، مفهوم ادراک توانایی و انگیزش توانش است. ایده زیربنایی این ساختار انگیزشی در مورد نگرش افراد درباره توانایی عملکرد خویش است که زمینه‌ساز انگیزش است.

-
1. Wigfield & Eccles
 2. Petri
 3. Stipek
 4. Maeher
 5. Bruya, Dekevi & Meijnen

به اعتقاد کوبینگتون^۱ (۱۹۸۴؛ به نقل استیپک، ۱۹۸۸) خودارزشی، به ارزیابی افراد از ارزش خودشان اشاره می‌کند و مشابه مفاهیم عزت نفس و حرمت نفس است. مفروضه بنیادی نظریه خودارزشی این است که افراد به‌طور طبیعی برای حفظ ارزش خود سعی و تلاش می‌کنند. نظریه ارزش خود، از طرفی بر چگونگی به وجود آمدن آن و از طرفی بر تأثیری که برانگیزش و در نتیجه، عملکرد و موفقیت و شکست می‌گذارد مبتنی است. نظریه ارزش خود، یکی از انگیزه‌های مؤثر در فعالیت‌های تحصیلی را نگه‌داری یا افزایش ارزش خویشتن می‌داند (سیفرت^۲، ۲۰۰۴).

یکی دیگر از ساختارهای انگیزشی که برای فهم موفقیت افراد مطرح بوده و در سه دهه گذشته توجه قابل ملاحظه‌ای را از سوی پژوهشگران به خود اختصاص داده است، مفهوم خودکارآمدی است (والکر، گرین و مانسل^۳، ۲۰۰۵؛ آشر و پاچارز^۴، ۲۰۰۶). ادراک خودکارآمدی مفهومی است که با نام بندورا پیوند خورده و با پژوهش‌های وی در عرصه روان‌شناسی پدیدار شده است. در حوزه یادگیری و آموزش، خودکارآمدی به ارزشیابی‌های شخص از قابلیت‌های عمل به تکلیف اشاره می‌کند؛ یعنی آن‌ها توانایی موفق شدن در آن تکلیف را دارند یا خیر (بندورا^۵، ۱۹۷۷ و ۱۹۸۲؛ به نقل استیپک، ۱۹۸۸). آشر و پاچارز (۲۰۰۶) و شانک^۶ (۲۰۰۵) اظهار می‌دارند که باورهای خودکارآمدی، نقش اساسی در انگیزش، یادگیری و پیشرفت آن‌ها ایفا می‌کند.

از میان نظریه‌های شناختی، نظریه‌هایی که چگونگی تفکر افراد درباره علت‌های موفقیت و شکست‌شان را به‌عنوان تعیین‌کننده‌های اصلی انگیزش به حساب می‌آورند به نام نظریه‌های اسنادی معروف می‌باشند. افراد در علت‌یابی موفقیت یا شکست، چه عامل یا پدیده‌ای را تعیین‌کننده و مسئول می‌دانند؟ بنابراین، اسناد، به علت ادراک شده یک پی‌آمد اطلاق می‌شود و عبارت است از توضیح فرد در مورد علت رخداد یک پدیده یا علت پی‌آمدهای گوناگون

-
1. Covington
 2. Sifert
 3. Walker, Green & Mansell
 4. Usher & Pajares
 5. Bandura
 6. Schunk

آن (سیفرت، ۲۰۰۴؛ واینر^۱، ۱۹۹۲). نظریه اسنادی به ما کمک می‌کند تا دریابیم چگونه افراد، موفقیت و شکست خود را توضیح می‌دهند و چگونه این توضیحات در انگیزه آن‌ها برای رفتارهای پیشرفت در آینده تأثیر می‌گذارد.

میل تایید و سونای^۲ (۲۰۰۳)، انگیزش درونی را انگیزشی که از عواملی، همچون علاقه یا کنجکاوای سرچشمه بگیرد، نامیده‌اند. بنا به تعریف رایان و دسی (۲۰۰۰)، انگیزش درونی تمایل ذاتی برای جستجو و تسخیر چالش‌ها به‌عنوان اهداف فردی و علایق شخصی است و براساس تعریف فرچایلد و همکاران^۳ (۲۰۰۵)، انگیزش درونی، تحریک شدن و تعقیب کردن یک فعالیت صرفاً به دلیل لذت و ارضایی که از خود آن فعالیت برمی‌خیزد، است. انگیزه درونی از عوامل کلیدی انگیزه تحصیلی بشمار می‌رود.

در ادامه نظریه زیر بنایی مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید یعنی نظریه خودتعیین‌گری را به بحث می‌گذاریم. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری^۴، برانگیخته‌شدن به داشتن انگیزه برای انجام کارها اشاره دارد. شخص هنگامی که نیرو یا منبع محرکی برای عمل کردن ندارد، فاقد انگیزه است و برانگیخته نشده است در مقابل فردی که برای رسیدن به هدفی به جلو رانده می‌شود یا فعالیت می‌کند، برانگیخته شده است. این نظریه بین دو نوع انگیزش درونی^۵، انجام فعالیت‌های رفتاری و روان‌شناختی بدون نیاز به تحریک بیرونی یا وابسته‌های تقویت‌کننده و انگیزش بیرونی^۶ اشتغال به کارهایی که خود وسیله برای دستیابی به اهداف دیگر هستند، تمایز قائل شده است (رایان و دسی^۷، ۲۰۰۰ الف؛ ۲۰۰۰ ب). این که ما کدام یک از دو نوع انگیزش (درونی یا بیرونی) را داریم از دیدگاه نظریه خودتعیین‌گری بستگی به این دارد که به چه اندازه‌ای ارزش‌ها و تنظیم‌های^۸ رفتاری را از منابع بیرونی اکتساب کرده و آن‌ها را به باورها و سبک‌های تنظیم فردی تبدیل کرده‌ایم (فرایند درونی‌سازی^۹) و درعین حال با

-
1. Weiner
 2. Miltiadou & Savenye
 3. Fairchild et al
 4. Self- determination theory
 5. intrinsic motivation
 6. extrinsic motivation
 7. Ryan and Deci
 8. Regulation
 9. Internalization

ترکیب ساختارهای درونی مفهوم واحدی از خود کسب کرده‌ایم (فرایند یکپارچه‌سازی^۱) (گرولنیک، دسی و رایان^۲، ۱۹۹۷). بر این اساس و با توجه به میزان درونی‌سازی انگیزش بیرونی به چهار نوع تقسیم شده است. نخست تنظیم بیرونی^۳ که در آن رفتارها کاملاً برای دریافت پاداش یا به‌عنوان پاسخ در برابر فشارهای بیرونی انجام می‌شود، تنظیم درون‌فکنی شده^۴ که اشاره به موقعیتی دارد که در آن رفتار فقط به‌صورت ظاهری پذیرفته شده است نه اینکه به‌صورت کامل تکوین یافته باشد، تنظیم همانندسازی شده^۵ که در طی آن رفتار به‌صورت درونی و به شیوه خودمختار تنظیم می‌گردد، اما هنوز به‌طور کامل از آن فرد نشده است و در نهایت تنظیم یکپارچه^۶ که در آن به‌جای اینکه فقط چیزی به ساختار وحدت یافته درونی اضافه شود، این ساختار تغییر شکل می‌یابد و تنظیم به‌طور کامل خودمختار می‌شود (ولرند، پلتیر، بلایز، بریر، سنکال و والرینس^۷، ۱۹۹۲). ولرند و همکاران (۱۹۹۲) در الگوی توسعه یافته‌ای از خودتعیین‌گری، پس از حذف سازه تنظیم یکپارچه، انگیزش درونی را به سه زیر مؤلفه تقسیم کرده‌اند: انگیزش درونی برای فهمیدن، به معنای انجام عمل به خاطر لذت و خشنودی حاصل از یادگرفتن، کشف یا تلاش برای فهم چیزهای جدید، انگیزش درونی برای انجام کار، حاکی از درگیر شدن در یک عمل برای انجام عمل یا خلق چیزهای جدید و (انگیزش درونی برای تجربه تحریک) که اشتغال به عمل برای کسب تجربه تحریک (لذت حسی، تفریح و تهییج) ناشی از درگیر شدن در عمل را شامل می‌شود. علاوه بر انگیزش درونی و بیرونی در نظریه خودتعیین‌گری سازه بی‌انگیزگی^۸، انجام ندادن عمل یا بی‌میلی نسبت به انجام آن به علت بی‌ارزش بودن عمل نزد فرد، احساس عدم شایستگی برای انجام آن یا عدم انتظار نتیجه دلخواه، نیز مطرح شده است (گانیه^۹، ۲۰۰۳).

1. integration
2. Grolnick, W. Deci, E. L. & Ryan, R
3. external regulation
4. interjected regulation
5. identified regulation
6. integrated regulation
7. Vallerand, R. J. Piletier, G. Blaise, M. R. Breier, N. M. Senecal, C. and Vallieres, E. F.
8. Amotivation
9. Gagne, M

در نظریه خودتعیین‌گری چنین فرض شده است که حفظ تمایل انگیزش درونی در گروه ارضاء سه نیاز اولیه روان‌شناختی شامل، شایستگی^۱، خودمختاری^۲ و احساس تعلق^۳ است. وقتی که فرد عملی را آزادانه انتخاب کند نیاز به خودمختاری در او رشد می‌یابد، وقتی که بر آن عمل تسلط یابد احساس شایستگی خواهد کرد و هنگامی که با افراد مهم زندگی خود ارتباط برقرار کند و از حمایت آن‌ها برخوردار شود، احساس تعلق در او رشد می‌کند. محیطی که با حمایت خود، زمینه ارضای این نیازها را فراهم کند باعث لذت بردن فرد از اعمال و در نتیجه تنظیم خودمختار رفتارها می‌گردد (تنهای رشوانلو و حجازی، ۱۳۸۸).

مطالعات اخیر نشان می‌دهد که معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه بیش از سایر متخصصان، از کمبود انگیزش شغلی رنج می‌برند (جسوس و لنز^۴، ۲۰۰۵). انگیزش اساتید برای عملکرد انسانی بهینه در محیط کار بسیار ضروری به نظر می‌رسد زیرا اساتیدی که از انگیزش بالایی برخوردار هستند، بیشتر خود را درگیر کار می‌کنند و از رضایت بیشتری نیز برخوردارند (لوسکی، بلیسو هس^۵، ۲۰۰۴). مهم‌تر از همه انگیزش معلم به انگیزش یادگیرنده مرتبط است (پلتیر، سگوین-لوسکی و لیگولت^۶، ۲۰۰۲)؛ بنابراین، پژوهشگران و به تبع آن‌ها متصدیان، انرژی بسیار زیادی برای شناخت انگیزش اساتید اختصاص داده‌اند. با این حال، بررسی وظایف چندگانه‌ای که اساتید انجام می‌دهند، امکان شناسایی دقیق فرایندهای انگیزشی زیربنایی هر یک از وظایف و تأثیر نسبی آن‌ها را در عملکرد روان‌شناختی اساتید دشوار کرده است. علاوه بر آن، فرایندهای انگیزشی لزوماً متحدالشکل نیستند و ممکن است در میان وظایف شغلی متفاوتی که اساتید انجام می‌دهند، متغیر باشد. از آن گذشته، علی‌رغم رویکردهای نظری متفاوت به کار گرفته شده در بررسی انگیزش اساتید (از قبیل، خود کارآمدی و مکان کنترل)، برخی هنوز بر (کیفیت) فرایندهای انگیزشی تمرکز دارند.

-
1. competence
 2. autonomy
 3. relatedness
 4. Jesus & Lens
 5. Levesque, Blais & Hess
 6. Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی و هنجاریابی است. در ابتدا مقیاس انگیزش وظایف شغلی به فارسی ترجمه شده و نظر متخصصان روان‌شناسی و زبان انگلیسی درباره صحت محتوا و صحت ترجمه جمع‌آوری شده و بعد از آن مقیاس توسط متخصصان زبان انگلیسی از فارسی مجدداً به انگلیسی بازگردانده شد و عدم تطابق آن اصلاح گردید. سپس مقیاس به منظور تأیید روایی محتوایی در اختیار اعضای هیأت علمی قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش حاضر اساتید دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۲ در این دانشگاه مشغول به کار بودند که تعداد کل آن‌ها ۵۵۵ نفر بود. با توجه به جدول کریجسی و مورگان باید تعداد ۲۲۵ نفر از این اساتید به عنوان نمونه آماری، با روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب می‌گردید، به منظور دسترسی به حداکثر نظرات پرسشنامه در میان تمام اعضای هیأت علمی دانشکده‌های فنی مهندسی، ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، تربیت‌بدنی و علوم ورزشی، مدیریت و حسابداری، مهندسی صنایع، روان‌شناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم سیاسی، هنر و معماری و علوم پایه، توزیع گردید، سپس شرکت کنندگان به مقیاس انگیزش وظایف شغلی، فرسودگی شغلی و خودکارآمدی پاسخ دادند و در نهایت تعداد ۲۶۸ پرسشنامه کامل جمع‌آوری شد. سپس ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس انگیزش وظایف شغلی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

ابزارهای پژوهش: مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید: در این پژوهش انگیزش وظایف شغلی اساتید به وسیله مقیاس انگیزش وظایف شغلی (فرنٹ و همکاران، ۲۰۰۸) مورد سنجش قرار گرفت. این مقیاس در سال ۲۰۰۸ توسط فرنٹ، سنکال، گای، مارش، دوسون در کانادا به زبان انگلیسی برای اندازه‌گیری انگیزش وظایف شغلی معلمان طراحی و رواسازی شد. در پژوهش حاضر این مقیاس برای اساتید دانشگاه طبق داده شد. این مقیاس، مداد کاغذی و مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری رایان و دسی است که بر آن است تا سازه‌های موردنظر این نظریه را به صورت عینی مورد بررسی قرار دهد.

انگیزش وظایف شغلی اساتید شامل پنج سازه انگیزشی (انگیزش درونی، تنظیم همانندسازی شده، تنظیم درون‌فکنی شده، تنظیم بیرونی، بی‌انگیزشی) در شش وظیفه شغلی

(از قبیل، آماده‌سازی کلاس، تدریس، ارزشیابی یادگیرندگان، مدیریت کلاس، مدیریت تکالیف، تکالیف تکمیلی) قرار گرفته است. مقیاس انگیزش وظایف شغلی معلمان مرکب از ۳۰ عامل روا و پایا است که منعکس‌کننده پنج نوع انگیزش میان شش وظیفه کاری است که توسط معلمان انجام می‌شود. نسخه نهایی مقیاس انگیزش شغلی شامل ۹۰ گویه (۱۵ گویه در ۶ وظیفه) به دست آمد. هر گویه با طیف هفت نقطه از ۱ (درباره من اصلاً درست نیست) تا ۷ (درباره من کاملاً درست است).

مقیاس فرسودگی شغلی معلمان پرسشنامه اصلی شامل ۲۲ گویه است که فرسودگی را در سه بعد فرسودگی هیجانی، شخصیت زدایی و نقصان تحقق شخصی اندازه‌گیری می‌کند. مسلش و همکاران (۱۹۹۶) اعتبار درونی را برای هر یک از سه بعد به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۱ گزارش کرده‌اند. پرسشنامه حاضر پرسشنامه فرسودگی شغلی معلمان است که آنرا مسلش (۱۹۸۶)، در گروه پالوآلتو در کالیفرنیا تهیه کرده است. این پرسشنامه همان پرسشنامه فرسودگی شغلی خدمات انسانی است که در آن واژه دانشجویان جایگزین واژه مراجعان شده است.

این پرسشنامه فرسودگی هیجانی، شخصیت زدایی و نقصان تحقق شخصی را در چارچوب فعالیت حرفه‌ای می‌سنجد. این آزمون فراوانی و شدت متغیرها را اندازه می‌گیرد. شیوه پاسخگویی آزمودنی‌ها به هر یک از مواد پرسشنامه از دو نوع دستورالعمل پیروی می‌کند:

دستورالعمل فراوانی: در این شیوه تعداد دفعاتی در نظر گرفته می‌شود که فرد فرسودگی شغلی را در جنبه‌های سه‌گانه تجربه کرده است: هرگز (صفر)؛ چند بار در سال (۱)؛ یک بار در ماه (۲)؛ یک بار در هفته (۳)؛ چند بار در هفته (۵)؛ هر روز (۶).

دستورالعمل شدت: در این شیوه میزان شدتی در نظر گرفته می‌شود که فرد فرسودگی شغلی را در جنبه‌های سه‌گانه تجربه کرده است: هرگز (صفر)؛ خیلی کم (۱)؛ کم (۲)؛ متوسط (۳)؛ متوسط به بالا (۴)؛ زیاد (۵)؛ خیلی زیاد (۶).

مسلش (۱۹۸۶) به نقل از عزیزی و همکاران، (۱۳۸۷) گزارش کرده است که پاسخ آزمودنی‌ها بر اساس فراوانی و شدت همبستگی بالایی دارند و به این دلیل پیشنهاد می‌کند

که مطلوب است از شیوه فراوانی استفاده شود. در پژوهش حاضر نیز بر اساس دستورالعمل فراوانی پرسشنامه‌ها اجرا شد.

شیوه نمره‌گذاری: این پرسشنامه در چارچوب مقیاس لیکرت تنظیم شده است و دامنه پاسخ به سؤال‌ها درباره هر گویه بر اساس دستورالعمل فراوانی جمع بسته شده و سپس، درباره آن‌ها بر اساس جدول زیر قضاوت می‌شود.

جدول ۱. سنجش جنبه‌های سه‌گانه فرسودگی شغلی بر اساس دستورالعمل فراوانی

میزان ابعاد	بالا	متوسط	پایین
فرسودگی هیجانی	نمره بیشتر از ۳۰	نمره بین ۱۸-۲۹	نمره کمتر از ۱۷
شخصیت زدایی	نمره بیشتر از ۱۲	نمره بین ۶-۱۱	نمره کمتر از ۶
نقصان تحقق شخصی	نمره کمتر از ۳۳	نمره بین ۳۴-۳۹	نمره بیشتر از ۴

گویه‌های مربوط به هر خرده مقیاس به شرح زیر است:

فرسودگی هیجانی: سؤالات: ۱، ۲، ۳، ۷، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۷، تعداد گویه ۸ اصلی ۹؛

شخصیت زدایی: سؤالات: ۵، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۸، تعداد گویه ۵ اصلی ۵؛ نقصان تحقق شخصی:

سؤالات: ۴، ۶، ۸، ۱۵، ۱۶، تعداد گویه ۵ اصلی ۸

عزیزی، فیض‌آبادی و صالحی (۱۳۸۷) ضریب پایایی (آلفای کرونباخ) خرده‌مقیاس‌های

فرسودگی شغلی شامل خستگی هیجانی، ۰/۸۸، نقصان تحقق شخصی، ۰/۷۷ و شخصیت زدایی را ۰/۶۲ گزارش کرده‌اند.

مقیاس خودکارآمدی معلم: مقیاس خودکارآمدی معلم (اسچانن - موران و وولفولک^۱،

۲۰۰۱) استفاده شد. این مقیاس دارای ۲۴ گویه است، در پژوهش حاضر گویه ۲۲ (چقدر

می‌توانید خانواده‌ها را در کمک به فرزندانشان جهت انجام امور تحصیلی یاری دهید؟) به

دلیل عدم تناسب با محیط دانشگاهی حذف شده است. نحوه پاسخ‌گویی به شکل طیف

لیکرت پنج‌درجه‌ای از بسیار زیاد تا خیلی کم متغیر است. برای گزینه بسیار زیاد نمره پنج و

خیلی کم نمره یک تعلق می‌گیرد. جمع نمرات گویه‌ها، نشان دهنده نمره کارآمدی کلی

1. Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A.

است. نمره‌ی بالاتر حاکی از خودکارآمدی بالاتر است. لازم به ذکر است که علاوه بر نمره کلی، این مقیاس سه نمره فرعی مربوط به خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی در درگیر کردن دانش‌آموزان در امور تحصیلی، خودکارآمدی در روش‌های تدریس و خودکارآمدی در مدیریت کلاس را ارائه می‌دهد.

گویه‌های مربوط به هر خرده‌مقیاس به شرح زیر است:

درگیر کردن فراگیران: گویه‌های ۲-۴-۶-۹-۱۲-۱۴-۲۲؛ راهبردهای آموزشی: گویه‌های ۷-۸-۱۰-۱۱-۱۷-۱۸-۲۰-۲۳-۲۴؛ مدیریت کلاس: گویه‌های ۱-۳-۵-۱۳-۱۵-۱۶-۱۹-۲۱

حسین چاری، سماواتی و محمدی (۱۳۸۹) برای مقیاس خودکارآمدی معلمان، بخش درگیر کردن فراگیران، پایایی ۰/۷۶، برای روش تدریس ۰/۶۹ و برای مدیریت کلاس ۰/۷۳ را گزارش کرده است.

یافته‌های پژوهش

تحلیل عاملی اکتشافی مقیاس انگیزش وظایف شغلی

ابتدا به منظور بررسی اینکه آیا مقیاس انگیزش وظایف شغلی در میان اساتید جامعه مورد مطالعه ساختار پنج عاملی را تکرار خواهد کرد یا نه تحلیل عاملی اکتشافی^۱ با چرخش واریماکس^۲ روی داده‌ها صورت گرفت.

جهت انجام تحلیل عاملی ابتدا آزمون کفایت نمونه‌برداری^۳ (KMO)، برای حصول اطمینان از کفایت حجم نمونه محاسبه شد. سپس از آنجا که همبستگی بین پرسش‌های آزمون زیربنای تحلیل عوامل است، برای این که مشخص شود همبستگی بین متغیرها برابر صفر نیست از آزمون کرویت بارتلت^۴ استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ آمده است.

1. Exploratory factor analysis
2. Varimax Rotate Eigenvalue
3. Kaiser- Meyer- Olkin
4. Bartlett s Test of Sphricity

جدول ۲. آزمون کفایت نمونه‌برداری و کرویت بارتلت مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید

آماده‌سازی	تدریس	ارزشیابی	مدیریت	وظایف	وظایف	کفایت	آزمون
کلاس	دانشجویان	کلاس	اداری	تکمیلی	نمونه‌برداری (KMO)	کرویت	بارتلت
۰/۶۳۸	۰/۶۰۷	۰/۶۲۴	۰/۶۰۷	۰/۶۲۲	۰/۶۱۲	۱۴۱۷/۸	۹۶۵/۴
۱۰۵	۱۰۵	۱۰۵	۱۰۵	۱۰۵	۱۰۵	۱۴۱۷/۸	۱۰۷۳/۱
P<۰/۰۱	P<۰/۰۱	P<۰/۰۱	P<۰/۰۱	P<۰/۰۱	P<۰/۰۱	P<۰/۰۱	P<۰/۰۱

همچنان که از جدول ۲ برمی‌آید در پژوهش حاضر مقدار KMO برای بخش آماده‌سازی کلاس، تدریس، ارزشیابی دانشجویان، مدیریت کلاس، وظایف اداری و وظایف تکمیلی به ترتیب برابر ۰/۶۳۸، ۰/۶۰۷، ۰/۶۲۴، ۰/۶۰۷، ۰/۶۲۲ و ۰/۶۲۲ است که نشانگر کفایت نمونه انتخاب شده است. همچنین آزمون کرویت بارتلت برابر با ۱۴۱۷/۸، ۱۴۱۲/۴، ۹۱۹/۲، ۸۶۵/۵ و ۱۰۷۳/۱ است که در سطح $P<۰/۰۱$ معنادار است که نشان می‌دهد همبستگی داده‌ها در جامعه صفر نیست.

در این تحلیل با استفاده از چرخش واریماکس پنج عامل که دارای مقادیر ویژه^۱ بالاتر از یک بودند و مواد آن‌ها بارعاملی بالاتر از ۰/۳۵ داشتند به دست آمد. جدول ۴-۳ مقادیر ویژه، درصد واریانس تبیین شده و درصد واریانس تجمعی هر عامل را نشان می‌دهد.

جدول ۳. تحلیل عاملی اکتشافی سؤالات مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید بخش آماده‌سازی کلاس، تدریس و ارزشیابی دانشجویان

آماده‌سازی کلاس	تدریس	ارزشیابی دانشجویان	عامل
درصد واریانس تبیین شده	درصد واریانس تبیین شده	درصد واریانس تبیین شده	مقادیر ویژه
۱۶/۵۶	۱۶/۵۶	۱۶/۵۶	۲/۴۸
واریانس تجمعی	واریانس تجمعی	واریانس تجمعی	مقادیر ویژه
۱۶/۰۳	۱۶/۰۳	۱۶/۰۳	۲/۴۰
درصد واریانس تبیین شده	درصد واریانس تبیین شده	درصد واریانس تبیین شده	مقادیر ویژه
۱۹/۰۱	۱۹/۰۱	۱۹/۰۱	۲/۴۰
واریانس تجمعی	واریانس تجمعی	واریانس تجمعی	مقادیر ویژه
۱۶/۰۳	۱۶/۰۳	۱۶/۰۳	۲/۴۰

1. Eigenvalue

تنظیم هماندسازی شده	۲/۳۷	۱۵/۸۳	۳۲/۳۹	۲/۲۰	۱۴/۶۹	۳۳/۷۱	۲/۰۸	۱۳/۸۷	۲۹/۹۱
تنظیم‌درون‌فکنی شده	۲/۱۴	۱۴/۳۱	۴۶/۷۱	۱/۹۴	۱۲/۹۹	۴۶/۷۰	۱/۸۹	۱۲/۶۵	۴۲/۵۷
تنظیم بیرونی	۱/۸۲	۱۲/۱۳	۵۸/۸۵	۱/۸۲	۱۲/۱۷	۵۸/۸۸	۱/۷۲	۱۱/۴۷	۵۴/۰۴
بی‌انگیزگی	۱/۷۹	۱۱/۹۸	۷۰/۸۴	۱/۴۳	۹/۵۵	۶۸/۴۴	۱/۲۸	۸/۵۹	۶۲/۶۳

جدول ۴. تحلیل عاملی اکتشافی سؤالات مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید بخش مدیریت کلاس، وظایف اداری و وظایف تکمیلی

عامل	مدیریت کلاس			وظایف اداری			وظایف تکمیلی		
	مقادیر ویژه	تیبین شده	درصد واریانس	مقادیر ویژه	تیبین شده	درصد واریانس	مقادیر ویژه	تیبین شده	درصد واریانس
انگیزش درونی	۲/۲۰	۱۴/۶۹	۱۴/۶۹	۲/۴۳	۱۶/۲۱	۱۶/۲۱	۲/۳۶	۱۵/۷۴	۱۵/۷۴
تنظیم هماندسازی شده	۲/۱۱	۱۴/۰۷	۲۸/۷۶	۲/۱۵	۱۴/۳۵	۳۰/۵۷	۲/۱۲	۱۴/۱۵	۲۹/۸۹
تنظیم‌درون‌فکنی شده	۲/۰۳	۱۳/۵۹	۴۲/۳۶	۱/۹۶	۱۳/۱۱	۴۳/۶۸	۱/۸۵	۱۲/۳۷	۴۲/۲۶
تنظیم بیرونی	۱/۶۶	۱۱/۰۹	۵۳/۴۵	۱/۷۴	۱۱/۵۹	۵۵/۲۸	۱/۶۵	۱۱/۰۵	۵۳/۳۱
بی‌انگیزگی	۱/۳۴	۸/۹۹	۶۲/۴۵	۱/۶۳	۱۰/۸۹	۶۶/۱۷	۱/۵۵	۱۰/۳۵	۶۳/۶۷

همان‌طور که از جدول ۳ و ۴ پیداست این پنج عامل روی هم برای آماده‌سازی کلاس ۷۰/۸۴ درصد واریانس کل را تبیین می‌کنند و برای سایر بخش‌ها شامل تدریس، ارزشیابی دانشجویان، مدیریت کلاس، وظایف اداری و وظایف تکمیلی به ترتیب ۶۸/۴۴، ۶۲/۶۳، ۱۶/۴۵، ۶۶/۱۷ و ۶۳/۶۷ درصد واریانس کل را تبیین می‌کنند. عامل انگیزش درونی ۱۶/۵۶ درصد واریانس گویه‌ها را برای بخش آماده‌سازی کلاس تبیین می‌کند. درصد واریانس تبیین شده برای تنظیم هماندسازی شده، تنظیم درون‌فکنی شده، تنظیم بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب ۱۵/۸۳، ۱۴/۳۱، ۱۲/۱۳، ۱۱/۹۸ است. نتایج برای سایر بخش‌ها پیرسش‌نامه نیز از سطح مطلوبی برخوردار است.

جدول ۵. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید بخش آماده‌سازی کلاس، مدیریت کلاس، وظایف اداری و وظایف تکمیلی

سؤالات	آماده‌سازی کلاس	مدیریت کلاس	وظایف اداری	وظایف تکمیلی
انگیزش درونی				
سؤال ۱	۰/۸۹	۰/۶۶	۰/۹۱	۰/۶۷
سؤال ۲	۰/۸۵	۰/۸۳	۰/۸۹	۰/۷۹
سؤال ۳	۰/۷۹	۰/۷۳	۰/۸۴	۰/۷۹
تنظیم همانندسازی شده				
سؤال ۱	۰/۹۱	۰/۶۳	۰/۸۴	۰/۶۹
سؤال ۲	۰/۸۹	۰/۸۰	۰/۷۷	۰/۸۱
سؤال ۳	۰/۸۴	۰/۷۵	۰/۷۵	۰/۷۰
تنظیم درون‌فکنی شده				
سؤال ۱	۰/۸۵	۰/۸۶	۰/۸۱	۰/۶۷
سؤال ۲	۰/۸۵	۰/۸۵	۰/۷۹	۰/۷۳
سؤال ۳	۰/۷۶	۰/۷۵	۰/۷۸	۰/۶۹
تنظیم بیرونی				
سؤال ۱	۰/۸۶	۰/۸۵	۰/۸۴	۰/۸۲
سؤال ۲	۰/۷۷	۰/۸۸	۰/۷۷	۰/۸۷
سؤال ۳	۰/۷۵	۰/۷۷	۰/۶۲	۰/۷۸
بی‌انگیزگی				
سؤال ۱	۰/۸۹	۰/۷۰	۰/۸۳	۰/۷۹
سؤال ۲	۰/۸۸	۰/۸۱	۰/۸۱	۰/۹۲
سؤال ۳	۰/۶۴	۰/۷۰	۰/۷۲	۰/۸۹

پس از انجام تحلیل عاملی در بخش آماده‌سازی کلاس، مدیریت کلاس، وظایف اداری و وظایف تکمیلی تمام گویه‌های بدون تغییر باقی ماندند (جدول ۴). تحلیل عاملی صورت گرفته و تکرار پنج عامل در آن نشان از اعتبار مناسب این مقیاس دارد.

جدول ۶. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس مقیاس انگیزش و وظایف شغلی اساتید

بخش تدریس و ارزشیابی دانشجویان

سؤالات	تدریس	ارزشیابی دانشجویان
انگیزش درونی		
سؤال ۱	۰/۸۹	۰/۵۶
سؤال ۲	۰/۸۶	۰/۷۵
سؤال ۳		۰/۸۳
سؤال ۴		۰/۴۴
تنظیم همانندسازی شده		
سؤال ۱	۰/۷۷	۰/۸۵
سؤال ۲	۰/۸۲	۰/۸۴
سؤال ۳	۰/۸۱	
سؤال ۴	۰/۸۶	
تنظیم درون فکنی شده		
سؤال ۱	۰/۸۰	۰/۷۸
سؤال ۲	۰/۸۳	۰/۸۰
سؤال ۳	۰/۷۴	۰/۶۹
تنظیم بیرونی		
سؤال ۱	۰/۹۱	۰/۹۱
سؤال ۲	۰/۸۹	۰/۸۸
سؤال ۳	۰/۶۷	۰/۸۵
بی انگیزگی		
سؤال ۱	۰/۸۶	۰/۷۹
سؤال ۲	۰/۸۶	۰/۷۵
سؤال ۳	۰/۷۰	۰/۶۵

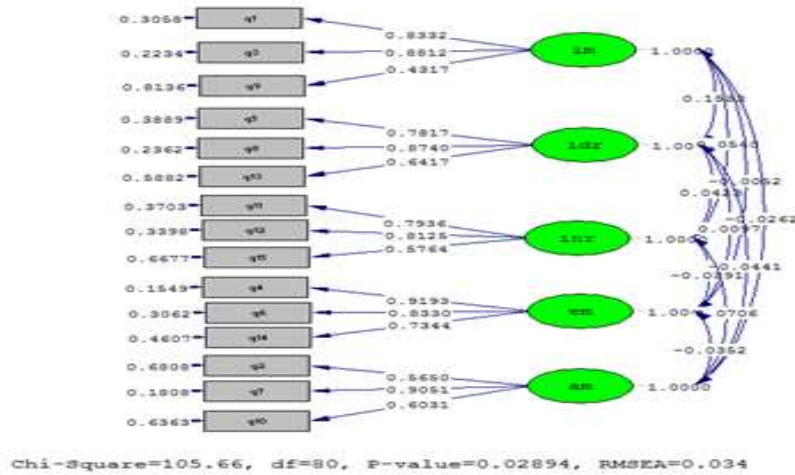
پس از انجام تحلیل عاملی بخش تدریس گویه شماره ۳ (زیرا انجام این وظیفه را دوست دارم.) از خرده مقیاس انگیزش درونی حذف شد و به خرده مقیاس تنظیم همانندسازی شده اضافه گردید. در مقیاس جدید (جدول ۵) عامل انگیزش درونی دربرگیرنده گویه های ۴ و ۶ است و عامل تنظیم همانندسازی شده حاوی چهار گویه است. بقیه عوامل بدون تغییر باقی

ماندند. تحلیل عاملی صورت گرفته و تکرار پنج عامل در آن نشان از اعتبار مناسب این مقیاس دارد.

پس از انجام تحلیل عاملی بخش ارزشیابی دانشجویان گویه شماره ۳ (زیرا انجام این وظیفه را برای موفقیت دانشجویانم ضروری می‌دانم). از خرده‌مقیاس تنظیم همانندسازی شده حذف شد و به خرده‌مقیاس تنظیم انگیزش درونی اضافه گردید. در مقیاس جدید (جدول ۶) عامل انگیزش درونی دربرگیرنده چهار گویه است و عامل تنظیم همانندسازی شده حاوی دو گویه است. بقیه عوامل بدون تغییر باقی ماندند. تحلیل عاملی صورت گرفته و تکرار پنج عامل در آن نشان از اعتبار مناسب این مقیاس دارد.

تحلیل عاملی تأییدی مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید: به منظور تأیید متجانس بودن گویه‌های این مقیاس از نظر محتوا و ابعاد زیربنایی تحلیل عاملی تأییدی پنج عاملی^۱ روی این مقیاس انجام شد. برای ارزیابی مدل‌های تحلیل عاملی چندین مشخصه برازندگی وجود دارد. در این تحقیق از مشخصه نسبت مجذور خی^۲ به درجه آزادی (χ^2/df) ریشه میانگین مجذورات پس‌مانده‌ها^۳ (RMR) و همچنین شاخص نیکویی برازش^۴ (GFI) و مقدار تعدیل‌یافته شاخص برازندگی برای درجه آزادی^۵ (AFGI) استفاده شده است. آزمون‌های مجذور خی این فرضیه که مدل موردنظر با الگوی همپراشی بین متغیرهای مشاهده‌شده هماهنگ است را می‌آزماید. مقادیر کوچک نسب مجذور خی به درجه آزادی نشان‌دهنده برازندگی بیشتر مدل است. ریشه میانگین مجذوران پس‌مانده (RMR) به معنی تفاوت بین عناصر ماتریس مشاهده‌شده در گروه نمونه و عناصر ماتریس‌های برآورد یا پیش‌بینی شده با فرض درست بودن مدل مورد نظر است.

-
1. Confirmatory factor analysis
 2. Chi-Square
 3. Root Mean Square Residual
 4. Goodness of Fit Index
 5. Adjusted Goodness of Fit Index

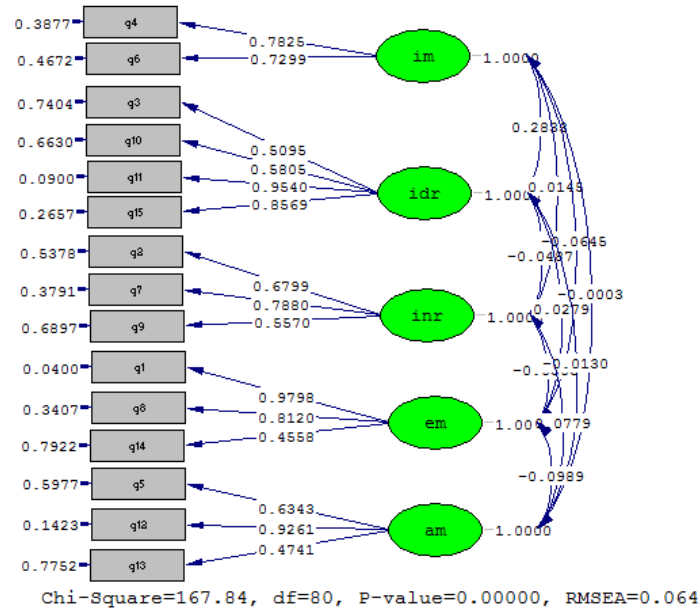


شکل ۱. نمودار ضرایب استاندارد شده مسیر ساختار پنج عاملی مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید بخش آماده سازی کلاس درس

im سرواژه انگیزه درونی intrinsic motivation است. سرواژه تنظیم همانندسازی شده identified regulation است. سرواژه تنظیم درون فکنی شده interjected regulation است. سرواژه انگیزش بیرونی extrinsic motivation یا تنظیم بیرونی extrinsic regulation است و سرواژه بی انگیزگی Amotivation است.

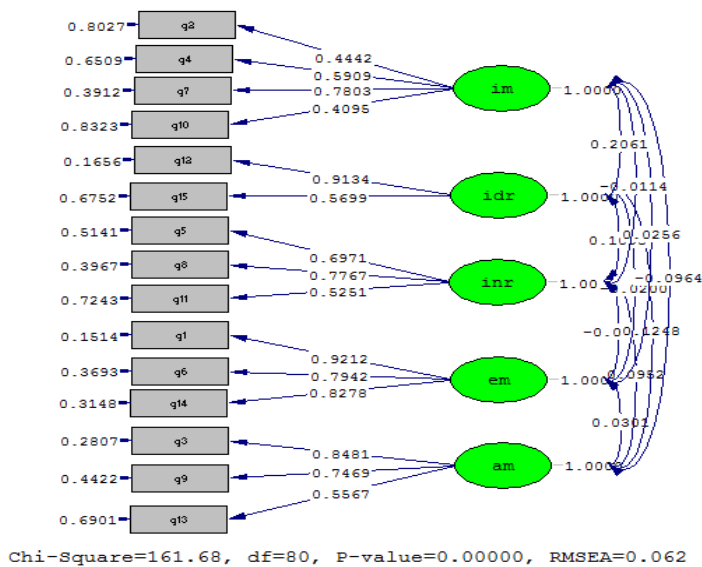
هر چه (RMR) برای مدل مورد آزمون به صفر نزدیک تر باشد، مدل برازش بهتری دارد. شاخص GFI و AGFI که توسط جازرز کاگ و سوربوم^۱ (۱۹۸۹) ارائه شده اند برعکس شاخصه‌ای دیگری که در این بخش ارائه شده اند تحت تأثیر حجم نمونه قرار نمی گیرند و نشان می دهد که مدل تا اندازه نسبت به عدم وجود آن برازندگی بهتری دارد. مقدار این دو شاخص باید بزرگ تر از ۰/۹۰ باشد تا مدل مورد نظر پذیرفته شود (هومن، ۱۳۸۴). شاخص های برازندگی مقیاس انگیزش وظایف شغلی در جدول ۶ آمده است.

1. Joreskog & Sorbom



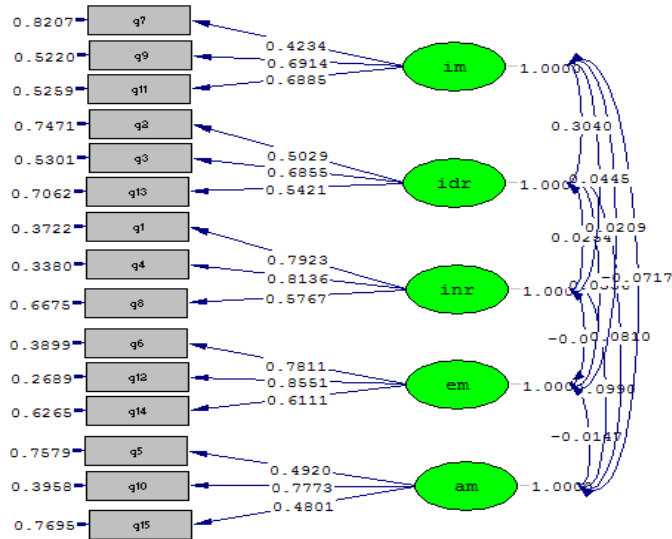
شکل ۲. نمودار ضرایب استاندارد شده مسیر ساختار پنج عاملی مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید

بخش تدریس



شکل ۳. نمودار ضرایب استاندارد شده مسیر ساختار پنج عاملی مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید

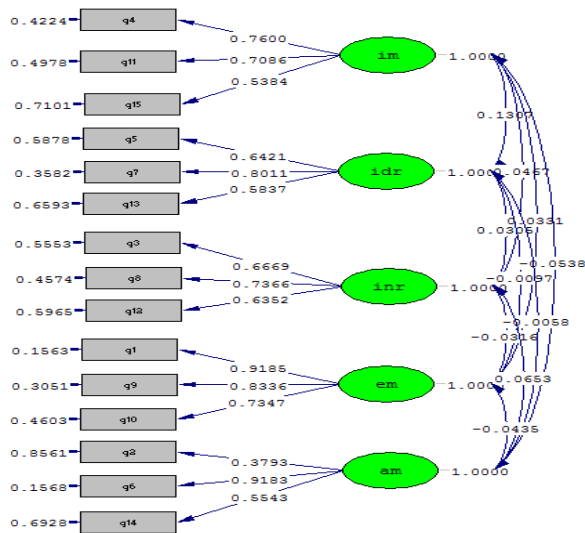
بخش ارزشیابی دانشجویان



Chi-Square=117.09, df=80, P-value=0.00436, RMSEA=0.042

شکل ۴. نمودار ضرایب استاندارد شده مسیر ساختار پنج عاملی مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید

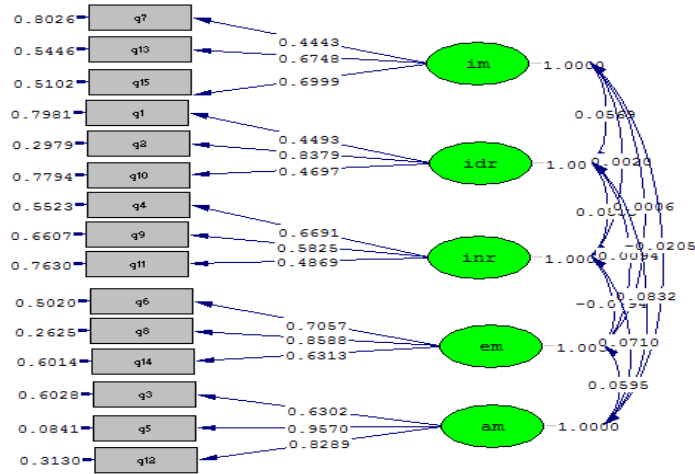
بخش مدیریت کلاس



Chi-Square=96.25, df=80, P-value=0.10411, RMSEA=0.028

شکل ۵. نمودار ضرایب استاندارد شده مسیر ساختار پنج عاملی مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید

بخش وظایف اداری



Chi-Square=95.00, df=80, P-value=0.12080, RMSEA=0.027

شکل ۶. نمودار ضرایب استاندارد شده مسیر ساختار پنج عاملی مقیاس انگیزش و وظایف شغلی اساتید بخش وظایف تکمیلی

جدول ۷. مشخصه‌های نیکویی برازش برای مقیاس انگیزش و وظایف شغلی اساتید

مشخصه	آماده‌سازی کلاس	تدریس	ارزشیابی دانشجویان	مدیریت کلاس	وظایف اداری	وظایف تکمیلی
نسبت مجذور خی به درجه آزادی	۱/۳۲	۲/۰۹	۲/۰۲	۱/۴۶	۱/۲۰	۱/۱۸
ریشه میانگین مجذورات پس مانده‌ها (RMR)	۰/۰۴۱	۰/۰۵۱	۰/۰۵۹	۰/۰۴۹۱	۰/۰۴۲۴	۰/۰۴۴۶
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۵	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۴	۰/۹۵	۰/۹۵
شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI)	۰/۹۲	۰/۸۸	۰/۸۸	۰/۹۱	۰/۹۳	۰/۹۳

جدول ۷ نشان می‌دهد که تمامی مشخصه برازندگی در سطح قابل قبولی هستند، داده‌های این تحقیق با ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد و گویه‌های این مقیاس با سازه زیربنایی همسو هستند.

قابلیت اعتماد مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید: قابلیت اعتماد این مقیاس با روش همسانی درونی و از طریق محاسبه آلفای کرونباخ برای عامل‌ها مورد بررسی قرار گرفته که نتایج آن در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۸. آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های انگیزش وظایف شغلی

عامل	تنظیم همانندسازی شده	تنظیم بیرونی	تنظیم درون‌فکنی شده	بی‌انگیزگی	انگیزه درونی
آماده‌سازی کلاس	۰/۸۰	۰/۸۶	۰/۷۶	۰/۷۱	۰/۷۴
تدریس	۰/۷۲	۰/۸۳	۰/۷۱	۰/۷۷	۰/۷۰
ارزشیابی دانشجویان	۰/۷۲	۰/۸۳	۰/۷۱	۰/۷۷	۰/۷۰
مدیریت کلاس	۰/۶۲	۰/۵۹	۰/۷۶	۰/۷۸	۰/۵۹
وظایف اداری	۰/۷۰	۰/۷۱	۰/۷۲	۰/۸۶	۰/۶۱
وظایف تکمیلی	۰/۶۳	۰/۵۹	۰/۶۰	۰/۷۷	۰/۸۴

همچنان که جدول ۸ نشان می‌دهد مقادیر آلفا برای خرده مقیاس‌های مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید بین ۰/۵۹ تا ۰/۸۶ در تغییر است. این میزان نشان دهنده همسانی درونی مناسب مقیاس است.

قابلیت اعتماد مقیاس خود کارآمدی معلم: قابلیت اعتماد این مقیاس با روش همسانی درونی و از طریق محاسبه آلفای کرونباخ برای عامل‌ها مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۸ ارائه شده است.

جدول ۹. آلفای کرونباخ مربوط به خرده مقیاس‌های خود کارآمدی معلم

عامل	درگیر کردن فراگیران	راهبردهای آموزشی	مدیریت کلاس
آلفای کرونباخ	۰/۸۴	۰/۸۸	۰/۸۷

همچنان که جدول ۹ نشان می‌دهد مقادیر آلفا برای خرده مقیاس‌های وظایف اداری از مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید بین ۰/۸۴ تا ۰/۸۸ در تغییر است. این میزان نشان دهنده همسانی درونی مناسب مقیاس است.

قابلیت اعتماد پرسشنامه فرسودگی شغلی: قابلیت اعتماد این مقیاس با روش همسانی درونی و از طریق محاسبه آلفای کرونباخ برای عامل‌ها مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۴-۳۳ ارائه شده است.

جدول ۱۰. آلفای کرونباخ مربوط به خرده مقیاس‌های فرسودگی شغلی

عامل	فرسودگی هیجانی	شخصیت زدایی	نقصان تحقق شخصی
آلفای کرونباخ	۰/۸۱	۰/۷۱	۰/۸۸

همچنان که جدول ۱۰ نشان می‌دهد مقادیر آلفا برای خرده مقیاس‌های وظایف اداری از مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید بین ۰/۸۱ تا ۰/۸۸ در تغییر است. این میزان نشان دهنده همسانی درونی مناسب مقیاس است.

روایی ملاکی: برای یافتن شواهد بیشتری از روایی ساختاری مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید، رابطه آن با خودکارآمدی و فرسودگی شغلی بررسی شد. همبستگی‌ها در جدول ۱۱ ارائه شده است.

جدول ۱۱. همبستگی میان خرده مقیاس‌های انگیزش وظایف شغلی اساتید با خرده مقیاس‌های

خودکارآمدی و فرسودگی شغلی اساتید

عوامل انگیزشی	خودکارآمدی اساتید	فرسودگی شغلی
آماده‌سازی کلاس		
انگیزش درونی	۰/۳۴**	-۰/۲۵**
تنظیم همانندسازی شده	۰/۳۶**	-۰/۰۹
تنظیم درون‌فکنی شده	-۰/۳۰**	۰/۳۳**
تنظیم بیرونی	-۰/۲۱**	۰/۲۳**
بی‌انگیزگی	-۰/۲۱**	۰/۲۵**
تدریس		
انگیزش درونی	۰/۵۰**	-۰/۴۴**
تنظیم همانندسازی شده	۰/۵۱**	-۰/۲۲**
تنظیم درون‌فکنی شده	-۰/۱۷**	۰/۲۷**

عوامل انگیزشی	خودکارآمدی اساتید	فرسودگی شغلی
تنظیم بیرونی	۰/۲۵**	۰/۲۵**
بی انگیزگی	۰/۳۰**	۰/۵۰**
ارزشیابی دانشجویان		
انگیزش درونی	۰/۱۹**	-۰/۲۲**
تنظیم همانندسازی شده	۰/۲۴**	-۰/۱۱
تنظیم درون فکنی شده	-۰/۱۳**	-۰/۳۵
تنظیم بیرونی	-۰/۲۱**	۰/۳۱**
بی انگیزگی	-۰/۲۲**	۰/۳۰**
مدیریت کلاس		
انگیزش درونی	۰/۳۵**	-۰/۳۳**
تنظیم همانندسازی شده	۰/۴۲**	-۰/۲۵**
تنظیم درون فکنی شده	۰/۲۳**	۰/۳۴**
تنظیم بیرونی	-۰/۳۲**	۰/۴۳**
بی انگیزگی	-۰/۳۹**	۰/۵۰**
وظایف اداری		
انگیزش درونی	۰/۳۰**	-۰/۳۲**
تنظیم همانندسازی شده	۰/۳۵**	-۰/۳۲**
تنظیم درون فکنی شده	-۰/۲۳**	۰/۳۴**
تنظیم بیرونی	-۰/۲۳**	۰/۳۲**
بی انگیزگی	-۰/۲۹**	۰/۵۰**
وظایف تکمیلی		
انگیزش درونی	۰/۲۰**	-۰/۲۸**
تنظیم همانندسازی شده	۰/۳۱**	-۰/۲۹**
تنظیم درون فکنی شده	-۰/۲۰**	۰/۳۶**
تنظیم بیرونی	-۰/۲۵**	۰/۳۹**
بی انگیزگی	-۰/۲۰**	۰/۵۰**

* $p < .05$. ** $p < .01$.

نتایج نشان می‌دهد که اغلب خرده‌مقیاس‌های انگیزش وظایف شغلی اساتید با خودکارآمدی اساتید و فرسودگی شغلی که از پیوستار خودمختاری حمایت می‌کنند، ارتباط دارد. برای هر وظیفه، اغلب انگیزش درونی و تنظیم همانندسازی شده همبستگی مثبتی با خودکارآمدی معلمان دارد اما با فرسودگی شغلی رابطه منفی دارد. در مقابل، تنظیم

درون‌فکنی شده، تنظیم بیرونی و بی‌انگیزگی با خودکارآمدی معلمان رابطه منفی و با فرسودگی شغلی رابطه مثبت دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر هنجاریابی مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید بود. در کنار آن مقیاس خودکارآمدی اساتید و فرسودگی شغلی نیز اجرا گردید. در فصل اول با توجه به نظریه خودتعیین‌گری و پیشینه پژوهشی پرسشنامه انگیزش وظایف شغلی معرفی گردید. یافته‌های ارائه‌شده در فصل چهارم گویای این مطلب بود که این پرسشنامه در جامعه آماری پژوهش حاضر از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است.

مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید برای اندازه‌گیری ساختارهای انگیزش درونی، تنظیم همانندسازی شده، درون‌فکنی شده و بیرونی و بی‌انگیزگی در قبال شش وظیفه شغلی (شامل، آماده‌سازی کلاس، تدریس، ارزشیابی دانشجویان، مدیریت کلاس، وظایف اداری و وظایف تکمیلی) تدوین شده است. نتایج به‌دست آمده نشان دهنده ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوب مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید است. علاوه بر آن الف. ارزش پایایی درونی خرده مقیاس‌های انگیزش وظایف شغلی اساتید رضایت‌بخش بود؛ ب. نتایج به‌دست آمده از تحلیل عاملی تأیید نشان داد که مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید دارای ۳۰ عامل ساختاری است؛ ج. همبستگی همگرا بسیار بیشتر از همبستگی واگرا بود، این نتیجه از روایی ساختاری مقیاس حمایت می‌کند؛ و د. همبستگی میان عوامل انگیزشی و خودکارآمدی اساتید و فرسودگی شغلی در راستای پیوستار خود-تعیین‌گری قرار دارد.

این مطالعه تعدادی دستاورد نظری دارد. اول. در این مطالعه ماهیت چندبعدی انگیزش اساتید به تصویر کشیده شد. علاوه بر آن، درون هر وظیفه شغلی، امکان ارزیابی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، تنظیم همانندسازی شده، تنظیم درون‌فکنی شده، تنظیم بیرونی و بی‌انگیزگی وجود دارد. از همه مهم‌تر، درون هر وظیفه شغلی، الگوهای از همبستگی میان ابعاد انگیزشی سازگار با پیوستار خود-تعیین‌گری به دست آمد.

دومین دستاورد این پژوهش، این است که برخی ابعاد انگیزشی اساتید نسبت به وظایف چندگانه را می‌توان اندازه‌گیری کرد. علاوه بر آن نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که انواع

انگیزه‌های خودتعیین‌گری (از قبیل، انگیزش درونی و تنظیم همانندسازی شده) نسبت به تنظیم بیرونی، تنظیم درون‌فکنی شده و بی‌انگیزگی از دامنه پایداری بیشتری برخوردارند (در نتیجه بی‌انگیزگی نسبت به تنظیم بیرونی و تنظیم درون‌فکنی شده از پایداری کمتری برخوردار است). در مجموع این نتایج نشان‌دهنده اولویت ارزشیابی انگیزش درونی و تنظیم همانندسازی شده در قبال وظایف شغلی خاص است. به هر حال به نظر می‌رسد که تنظیم بیرونی و تنظیم درون‌فکنی شده و بی‌انگیزگی چندان تعیین‌کننده نیستند و در میان وظایف شغلی از بین می‌روند؛ بنابراین می‌توان گفت که تنظیم بیرونی و تنظیم همانندسازی شده تفاوت‌های بسیار اندکی با یکدیگر دارند زیرا آن‌ها تحت تأثیر بافت اجتماعی یا ویژگی‌های فرد قرار می‌گیرند. برای مثال معلمی که به خود فشار می‌آورد تا وظیفه خاصی را انجام دهد ممکن است بدون تحمل بر خود یا تقاضای بیرونی به‌سختی درگیر سایر وظایف شود؛ بنابراین سطح فشار بیرونی یا درونی می‌تواند در میان وظایف یکسان باشد. تمام این وظایف می‌توانند نشان‌دهنده فرصت منحصر به فردی برای افراد باشد تا احساس ارزشمند بودن کنند. در مجموع، اندازه‌گیری انگیزش در سطوح مختلف وظایف چندگانه امکان درک عمیق‌تری از فرایندهای انگیزشی اساتید را فراهم می‌کند.

کاربرد سوم رابطه میان خرده مقیاس‌های انگیزش وظایف شغلی اساتید با معیارهای روایی بیرونی (از قبیل خودکارآمدی اساتید) است. در راستای پیوستار خود-تعیین‌گری، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که انگیزش وظایف شغلی روابط متفاوتی با این معیارهای دارند. برای مثال، برای وظایف مختلف، انگیزش درونی همبستگی منفی با فرسودگی شغلی داشت، در حالی که بی‌انگیزگی همبستگی مثبتی با فرسودگی شغلی داشت. علاوه بر آن به نظر می‌رسد انواع انگیزش درون هر وظیفه به همان اندازه با معیار خاص همبستگی ندارد. برای مثال، همبستگی قوی میان انگیزش درونی برای هر وظیفه شغلی و خودکارآمدی اساتید از ۰/۱۸ تا ۰/۴۹ است. این همبستگی نشان می‌دهد که خودکارآمدی اساتید بیشتر وابسته به انگیزش درونی نسبت به تدریس است تا انگیزش درونی نسبت به وظایف تکمیلی.

استفاده از مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید برای پژوهشگران جهت مطالعه انگیزش اساتید از ابعاد مختلف و وظایف چندگانه با چالش‌هایی همراه است. در واقع این مقیاس ۹۰

سؤال دارد. در دنیای واقعی، پژوهشگر باید زمان و منابع کافی برای استفاده از نسخه کامل مقیاس باید داشته باشد؛ اما متأسفانه شرایط اغلب ایده آل نیست و پژوهشگران علاقه داشته باشند در انگیزش معلمان را با استفاده از مقیاس‌های جهانی انگیزش به جای این مقیاس برای کاهش زمان موردنیاز استفاده کنند؛ اما قابل توجه است که این مقیاس انطباق‌پذیر است. پژوهشگران بسته به سؤالات پژوهش می‌توانند ابعاد مشخصی از انگیزش معلمان که موردنظر پژوهش ایشان است را به کار بگیرند. برای مثال پژوهشگران می‌توانند دو وظیفه اساتید را به جای نسخه کامل آن به کار بگیرند. این انتخاب خاص از میان وظایف سؤالات را به ۳۰ سؤال کاهش می‌دهد که در نتیجه تعداد سؤالات را به میزان قابل توجهی کاهش می‌دهد.

اگرچه نتایج نشان دهنده ویژگی‌های روان‌سنجی قوی مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید است، اما برخی محدودیت‌های خاص باید در هنگام تفسیر این نتایج باید مدنظر قرار گیرد. اول، فقط تعدادی اندکی متغیر برای اندازه‌گیری روایی ساختاری مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید به کار گرفته شد. با توجه به اینکه مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید، مقیاس خاصی برای اندازه‌گیری انگیزش اساتید است، تقویت روایی ساختاری آن، معیار خاص با توجه به هر وظیفه شغلی در مطالعات آینده باید مورد کاوش قرار گیرند. دوم، در این اندازه‌گیری فقط از اندازه‌گیری‌های خودگزارشی استفاده شد، در مطالعات آتی می‌توان از اندازه‌گیری عینی استفاده کرد.

منابع

- حسین چاری، مسعود؛ سماوی، سید عبدالوهاب و محمدی، مژگان. (۱۳۸۹). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه خودکارآمدی معلم. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، دوره دوم، شماره دوم.
- عزیزی، لیلا؛ فیض‌آبادی، زهرا و صالحی، مریم. (۱۳۸۷). تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی پرسشنامه فرسودگی شغلی مزلاچ در کارکنان دانشگاه تهران. *فصلنامه مطالعات روان‌شناختی دانشگاه الزهراء*، دوره چهارم، شماره ۳.

- Appleton K. House A. Dowell A. (1998). A survey of job satisfaction, sources of stress and psychological symptoms among general practitioners in Leeds. *Br J Gen Pract*; 48(428): 1059-63.
- Benjamin D. P. Chambers' S. Reiterman. G. (1993). A focus on American Indian College persistence. *Journal of American Indian Education* [serial on the internet]. Available from: <http://jaie.asu.edu/v32/V32S2foc.html>
- Bessell, I. Dicks B. Wysocki, A. & Kepner, K. (2002). Understanding motivation: an effective tool for managers. University of Florida Institute of Food and Agricultural Sciences. [Cited 212 October]. Available from: <http://edis.ifas.ufl.edu/pdf/HR/HR01700.pdf>
- Bruyn, E.H. & Dekovi, M. & Meijnen, G.W. (2003). Parenting, goal orientations, classroom behavior, and school success in early adolescence. *Journal of applied developmental Psychology*. Vol 24, Issue 4. P: 393-412.
- Davis, K. Newstrom J. (1980). Human behavior at work: organizational behavior. 8th Ed. New York: McGraw Hill Co.
- Fairchild. A. J. & Horsts'. J. & Finney, S.J. & Barron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the academic motivation scale. *Contemporary Educational Psychology*. Vol 30, Issue 3. P: 331-358
- Fernet, C. Senécal, C. Guay, F. Marsh, H. & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of career assessment*, Vol. 16. 2, 256–279.
- Gagne, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*: Vol 27: pp.199-223.
- Gawel, J. E. (1997). Herzberg's theory of motivation and Maslow's hierarchy of needs. Washington: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. [cited 2012 October]. Available from: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/files/herzberg.html>
- Grolnick, W. Deci, E. L. & Ryan, R. (1997). Internalization within the family: The self – determination theory. In Gruse, J. E. & Kaczynski, L. Parenting and children s internalization of values: A handbook of contemporary theory. New York: Willey Press, PP. 135 -161, Available From: <http://www.psych.rochester.edu/sdt/publications>.
- Khowaja, A. K. Qureshi, R. Andrades, M. Fatmi, Z. & Khowaja, NK. (2004). Comparison job satisfaction and stress among male and female doctors in teaching. [cited 2012 October]. Available from: <http://www.ayubmed.edu.pk/JAMC/PAST/16-1/Alikkhawajaaku.htm>
- Koelbel, PW. Fuller, S.G. & Misener, T.R. (1991). An explanatory model of nurse practitioner job satisfaction. *J Am Acad Nurse Pract*; 3(1): 17-24.
- Miltiadou, M. & Savenye, W. c. (2003). Applying social cognitive constructs of motivation to enhance student success in online distance education. *Educational Technology Review*. Vol, 11. No 1

- Petri, H. L. (1991). *Motivation: theory, research and application* (3th. ed) Belmont,CA: Wadsworth.
- Ryan, R. & Deci, E. I. (2000a). Self – determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well- being. *American psychologist*: Vol 55: pp. 68- 78.
- Ryan, R. & Deci, E. I. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definition and new directions. *Contemporary Educational Psychology*:Vol 25: pp. 54 -67.
- Seifert, L. (2004). Understanding student motivation. *Journal of Educational research*.46. P: 137-149
- Stipek, D. J. (1988). *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood cliff, N. J: Prentice-Hall.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17:783-805.
- Usher, E.L. & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school student's. *Contemporary Educational Psychology*. Vol 31, Issue 2
- Vallerand, R. J. Piletier, G. Blaise, M. R. Breier, N. M. Senecal, C. & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amovation in education. *Educational and psychological Measurement*: Vol 52: pp.1003- 1017.
- Walker, C.O. & Greene, B. A. & Mansell, R.A. (2005). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*.
- Weiner, B.(1992). *Human motivation. Metaphors, theories & research*. Sage Publication: international
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, vol 25. P: 68–81