

پایایی و ساختار عاملی مقیاس جهت‌گیری هدف معلم برای تدریس

زهرا نقش^۱، زهرا رضانی خمسی^۲

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۰۳/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۰۳

چکیده

هدف این مطالعه بررسی ساختار عاملی و پایایی پرسشنامه جهت‌گیری هدف معلم بود. به این منظور ۳۰۰ معلم پایه اول تا ششم ابتدایی به صورت تصادفی خوشه‌ای طبقه‌ای از میان معلمان مقطع ابتدایی شهر تهران انتخاب شدند و به مقیاس جهت‌گیری هدف باتلر (۲۰۰۷) پاسخ دادند. این تحقیق توصیفی و از نوع اعتباریابی است و ساختار عاملی پرسشنامه توسط تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و پایایی ابزار توسط آلفای کرونباخ و روش آزمون-بازآزمون مورد بررسی قرار گرفت. نتیجه تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس راه‌حل‌های ۴ عاملی را نشان داد که ۵۱/۳۳ درصد از واریانس کل را تبیین کرد. نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی شاخص‌های برازش خوب مدل را نشان داد. آلفای کرونباخ کل مقیاس برابر ۰/۸۲ به دست آمد و ضریب همبستگی در روش آزمون-بازآزمون ۰/۷۲ به دست آمد که به‌طور کلی نشان‌دهنده پایایی قابل قبول ابزار است. به‌طور کلی نتایج نشان‌دهنده برازش خوب مقیاس جهت‌گیری هدف باتلر در جامعه ایران و پایایی مناسب این پرسشنامه است که می‌توان از آن برای تعیین جهت‌گیری هدف معلمان استفاده نمود.

واژگان کلیدی: ساختار عاملی، پایایی، جهت‌گیری هدف معلم.

۱. استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول) z.nagsh@ut.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران

مقدمه

نظریه جهت‌گیری هدف^۱ یکی از برجسته‌ترین دیدگاه‌های نظری در درک انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان بوده است. جهت‌گیری هدف به‌عنوان دلایل و مقاصدی که فرد برای گرایش یا درگیر شدن در تکالیف برای خود مشخص می‌کند، تعریف می‌شود (پنتریچ^۲، ۲۰۰۳). مطابق با این دیدگاه نظری دانش‌آموزان دلایل متفاوتی برای درگیر شدن یا نشدن در فعالیت‌های یادگیری و نیز معیارهای متفاوتی برای ارزشیابی و قضاوت درباره شایستگی‌های خود دارند (ایمز^۳، ۱۹۹۰؛ آردن و تورنر^۴، ۲۰۰۵). تا سال‌های ۱۹۹۷-۱۹۹۶ پژوهش‌ها در خصوص نظریه اهداف بر دو رویکرد هدفی، اهداف تبحری و اهداف عملکردی تأکید داشتند (ایمز، آرچر^۵، ۱۹۸۸ و نیکولز^۶، ۱۹۸۹). دانش‌آموزان با اهداف تبحری دغدغه یادگیری، فهم مطالب و حل مسئله دارند در حالی که دانش‌آموزان با اهداف عملکردی بر پیشی گرفتن از دیگران متمرکزند (پکران، الیوت و مایر^۷، ۲۰۰۹). تمایز بین این اهداف پیشرفت محدود بود و الگوهای متنوع در پیامدهای شناختی، انگیزشی و یادگیری یادگیرندگان را تبیین نمی‌کرد. در نتیجه پس از مدتی با افزوده شدن بعد رویکرد-اجتناب به طبقه اهداف عملکردی به یک مدل سه‌گانه تبدیل شد (الیوت و هاراکیویکز^۸، ۱۹۹۶؛ میدلتن و میگلی^۹، ۱۹۹۷؛ اسکالویک^{۱۰}، ۱۹۹۷؛ اسکالویک، والاس و اسلتنا^{۱۱}، ۱۹۹۴). دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدفی عملکردی-رویکردی، بر عملکرد بهتر دوستان خود تکیه دارند در حالی که دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری عملکردی-اجتنابی بر عدم عملکرد بد در مقایسه با دوستان خود متمرکزند (بارون^{۱۲} و همکاران، ۲۰۰۶).

-
1. goal orientation theory
 2. Pintrich
 3. Ames
 4. Urdan, Turner
 5. Archer, Nichols
 6. Nichols
 7. Pekrun, Elliot, Maier
 8. Elliot & Harackiewicz
 9. Middleton, & Midgley
 10. Skaalvik
 11. Valas, Sletta
 12. Barron, Evans, Baranik, Buvinger

مطالعات زیادی به مطالعه انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری پرداخته‌اند ولی مطالعات در مورد انگیزه معلم برای تدریس کم است که شاید دلیل آن تعداد اندک چارچوب‌های مفهومی مقبول باشد (باتلر ۲۰۰۷؛ وات و ریچاردسون^۱ ۲۰۰۸ الف). باتلر، از نظریه اهداف پیشرفت که برای درک انگیزه دانش‌آموزان برای انجام تکالیف مدرسه مفید واقع شده است، به‌عنوان چارچوبی برای مفهوم‌سازی انگیزه تدریس استفاده کرد (باتلر ۲۰۰۷).

نظریه‌پردازان نظریه اهداف پیشرفت بین اهداف تبحری^۲، یادگیری یا تکلیفی که دانش‌آموزان را به‌سوی تلاش برای کسب مهارت و دانش سوق می‌دهد با اهداف عملکردی^۳ که دانش‌آموز را به سمت به‌رخ کشیدن برتری یا پنهان نمودن ضعف سوق می‌دهد یک تمایز عمده قائل می‌شوند (ایمز و ایمز^۴ ۱۹۸۴؛ دوک^۵ ۱۹۸۶؛ نیکلز^۶ ۱۹۸۹). اگرچه بسیاری از محققان در به‌کارگیری دو هدف تبحری و عملکردی، دنباله‌روی ایمز و آرچر^۷ (۱۹۸۸) هستند، باتلر (۲۰۰۰، ۲۰۰۷) اظهار می‌کند که واژگان هدف تبحری و هدف توانایی^۸ (مثل ایمز و ایمز ۱۹۸۴) بهتر می‌توانند تفاوت عمده‌ای که مورد تأکید همه نظریه‌پردازان هدف است را ترسیم کنند؛ یعنی تفاوتی که میان تلاش برای کسب شایستگی و تلاش برای نمایش یا اثبات توانایی وجود دارد (به نقل از گرانت و دوک^۹ ۲۰۰۳؛ اردان و میهر^{۱۰} ۱۹۹۵).

به‌طور کلی، پیشرفت یک کشور در اولین مرحله به‌نظام آموزشی آن وابسته است. در نظام آموزشی موفق معلمان نقش بسیار مهمی دارند و اعتقاد بر این است که عملکرد خوب دانش‌آموزان به کارایی نحوه‌ی تدریس معلمان آن‌ها وابسته است. عملکرد شغلی معلمان یکی از مهم‌ترین عوامل در تسهیل یادگیری دانش‌آموزان است (سلامت، سمسو و کمالو، ۲۰۱۳). عملکرد شغلی معلمان به‌صورت وظایفی تعریف می‌شود که توسط معلم در یک دوره زمانی خاص و در یک مدرسه برای دستیابی به اهداف سازمانی انجام می‌گیرد.

1. Watt & Richardson
2. task goals
3. Performance
4. Ames & Ames
5. Dweck
6. Nicholls
7. Archer
8. Mastery & ability
9. Grant & Dweck
10. Urdan & Maehr

عملکرد شغلی بالا بیانگر کیفیت آموزشی یک مدرسه است. بدون تردید معلمان از مهم‌ترین متخصصان برای آینده جامعه به شمار می‌روند و بدون وجود آن‌ها نظام آموزشی کارایی لازم را ندارد (سلامت و همکاران، ۲۰۱۳). در مقاله‌ای که توسط باتلر در سال ۲۰۰۷ انجام شد، تمرکز و پژوهش روی انگیزه معلمان به جای دانش آموزان بود. پیش‌تر از این‌ها برای مدتی طولانی اغلب پژوهش‌ها در زمینه روانشناسی آموزش انگیزه دانش آموزان را مورد بررسی قرار می‌دادند و به انگیزه در معلمان توجهی نداشتند ولی مطالعات هم‌زمان معلم و دانش آموز نشان داده است که انگیزه معلم‌ها و اهداف آن‌ها بیشترین نقش رو در ایجاد انگیزه و نهایتاً موفقیت دانش آموزان دارند. در حالی که تمامی تحقیقات قدیمی همگی به‌طور سنتی به موضوع انگیزه دانش آموز پرداخته‌اند و این باعث شده که چهارچوب نظری منسجم برای بررسی اهداف موفقیت در دانش آموزان وجود نداشته باشد و در تحقیقات اخیر نشان داده شده است که تفاوت‌های شخصی‌ای که در معلم‌ها وجود دارد مثل شایستگی، توانایی ادراک، ارزش‌گذاری‌های آموزشی آن‌ها و ... بر روی کیفیت انگیزه دانش آموزان بسیار مؤثر است. لذا باتلر (۲۰۰۷) در راستای پیشنهاد خود یک مقیاس برای جهت‌گیری هدف شغلی طراحی و اجرا کرد و چهار نوع جهت‌گیری را به دست آورد که عبارت‌اند از: تبحرگرایی، تبحر‌گزینی، عملکردگرایی و عملکرد‌گزینی. با توجه به انواع جهت‌گیری باتلر عقیده دارد معلمان در مدرسه و در شغل خود در پی پیشرفت و موفقیت هستند، اما معنای پیشرفت و موفقیت برای افراد گوناگون متفاوت است. برخی به رشد صلاحیت‌ها و شایستگی‌های خود می‌اندیشند (تبحرگراها) و برخی، روزی را موفقیت‌آمیز می‌دانند که در آن تلاش کمتری انجام دهند مثلاً اظهار می‌کنند تمایل دارند که کار چندان سختی نداشته باشند (تبحر‌گزینی)؛ و همچنین نیز باتلر (۲۰۰۷) در ادامه توصیف ویژگی‌های انواع هدف‌گرایی شغلی معتقد است که معلمان تبحرگرا از راهبردهای کمک‌خواهی به‌خوبی بهره می‌گیرند که این عامل منجر به بهبود در حرفه، افزایش دانش و کارآمدی می‌شود. برخلاف این دسته از معلمان، آن دسته از معلمان که رویکرد عملکرد‌گزینی دارند از درخواست کمک کردن اجتناب می‌کنند و آن را عدم توانایی تلقی می‌کنند. درباره پیوند جهت‌گیری هدف شغلی معلمان با سایر متغیرها یافته‌ها حاکی از آن هستند که انواع جهت‌گیری هدف با میزان سرمایه‌گذاری فرد در کار مدرسه و درگیری با

حرفه، یادگیری دانش آموزان، انگیزش، فرسودگی شغلی، میزان علاقه به تدریس و بهزیستی روانی در رابطه است (رتلسدورف^۱ و همکاران، ۲۰۱۰).

از آنجا که معلمان افرادی هستند که هم خواندن را به افراد می‌آموزند و هم از نزدیک‌ترین و مرتبط‌ترین افراد در ارتباط با مطالعه‌های نخستین دانش آموزان هستند بدون شک رفتار و کردار آن‌ها می‌تواند بر نگرش دانش آموزان نسبت به مطالعه مهم باشد، همچنین موفقیت هر نظام آموزشی در حد تعیین‌کننده‌ای می‌تواند به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلم بستگی داشته شد. در نظر ژاپنی‌ها شایستگی هر کشوری به اندازه شایستگی معلمان آن جامعه است؛ و از این رو می‌توان گفت، معلم مهم‌ترین عضو نظام آموزشی در فرایند یاددهی-یادگیری و معمار اصلی نظام آموزشی است (نادری، ۱۳۸۹)؛ و از این رو، همه ویژگی‌های معلمان می‌تواند در رفتارها و نگرش دانش آموزان تأثیرگذار باشد. همچنین، در آرمان‌هایی که از سوی صاحب‌نظران برای نظام‌های تعلیم و تربیت مطرح می‌شود، از معلم به عنوان نقطه اتکا هر تغییر و تحولی یاد می‌شود (مهر محمدی، ۱۳۷۹) و وظیفه اصلی معلم را تبدیل فرد به شهروندی جهانی می‌داند، شهروندی که متعلق به جامعه بین‌الملل در حال شدن است (درانی، ۱۳۸۴). باتلر (۲۰۰۷) مدرسه را در حکم میدان پیشرفت نه تنها برای دانش آموزان بلکه برای معلمان نیز می‌داند و کاربرد نظریه جهت‌گیری هدف را برای مطالعه انگیزش معلمان پیشنهاد می‌نماید. باتلر (۲۰۰۷) پیشنهاد کرد تئوری اهداف پیشرفت ممکن است چارچوبی نویدبخش برای مفهوم‌سازی انگیزه معلم ارائه کند. او استدلال کرد که کلاس درس نه فقط برای دانش آموز بلکه برای معلم نیز یک حوزه دستاورد است که معلم در آن در تلاش برای موفقیت شغلی است؛ اما موفقیت برای معلم ممکن است تعریف دیگری داشته باشد، به عنوان مثال، دنبال دستیابی به اهداف مختص به خود باشند و اهداف دستاورد آن‌ها در راستای تدریس باشد (باتلر، ۲۰۰۷). باتلر دریافت که پاسخ معلمان به مقیاس خود - گزارشی جهت‌گیری هدف برای تدریس که روی چهار عامل بارگیری شده بود با اهداف شناسایی شده قبلی متناظر هستند: الف) یادگیری و توسعه شایستگی حرفه‌ای ب) نشان دادن توانایی برتر در تدریس ج) اجتناب از نشان دادن فرودستی در توانایی تدریس (گرایش هدف توانایی - اجتنابی) د) سپری کردن روز با کمترین تلاش (گرایش هدف کار - اجتنابی)، (باتلر، ۲۰۰۷).

مطالعات زیادی به بررسی جهت‌گیری هدف در معلمان پرداخته‌اند (برای مثال استلینتر^۱؛ ۲۰۰۵؛ گود و بروفی^۲؛ ۲۰۰۰؛ پینتریچ^۳ و همکاران، ۱۹۸۶) در این مطالعات پیشنهاد می‌کنند که معلمان در میزان تمایل به تبحر یا ساختار هدف عملکرد کلاسی با هم تفاوت دارند. این اتفاق نظر وجود دارد که معلمان با دادن تکلیف‌های چالشی و معنادار به دانش‌آموزانشان، درصد ایجاد ساختار هدف تبحری^۴ هستند؛ منظور تکالیفی است که تفکر نقادانه و یادگیری را ترویج می‌کنند، ایده‌های غیرمرسوم و خطاهای دانش‌آموزی را به‌منزله فرصتی برای یادگیری بیشتر می‌بینند و ارزیابی دانش‌آموز بر مبنای هنجارهای فرد-محور را بیشتر می‌پسندند مثل پیشرفت نسبی در مقایسه با دستاورد قبلی دانش‌آموز را بیشتر می‌پسندند (ایمز، ۱۹۹۲؛ میدگلی^۵، ۱۹۹۳، ۲۰۰۲). برعکس، معلمان با پافشاری روی یادگیری تحت‌اللفظی، تکالیفی با منحصراً یک پاسخ درست، اجرای مکرر آزمون، تشویق رقابت بین دانش‌آموزان و تأکید روی هنجارهای ارجاعی اجتماعی^۵ که شاگردان را در مقایسه با یکدیگر رتبه‌بندی می‌کند، یک ساختار هدف عملکردی ایجاد می‌کنند.

میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) مقیاس خود - گزارشی اقدامات تبحر-گرا و عملکرد - گرای معلم را تدوین کرده‌اند. این مقیاس به ارزیابی میزانی که معلم روی تلاش و پیشرفت تأکید دارد و همچنین میزان تکلیفی که مطابق علاقه و توانایی شاگردانش در نظر می‌گیرد و یا بر روی رقابت میان فردی^۶ و اهمیت نمایش توانایی برتر تأکید دارد می‌پردازد. (بومرت و کولر، ۲۰۰۰؛ بومرت و همکاران، ۲۰۰۴) معتقدند، این مقیاس برخی از خصوصیات تدریس تبحر-گرا و عملکرد - گرا را در نظر نمی‌گیرد به‌خصوص مقدار تکالیف چالشی و انگیزاننده، تأکید روی تفکر مستقل و نقادانه، استقبال از ایده‌های نو توسط معلم یا برعکس، تأکید روی یادگیری تحت‌اللفظی و اهمیت دادن به تنها یک روش صحیح برای رسیدن به یک جواب صحیح توسط معلم را نمی‌سنجد؛ و همچنین معتقدند، تعریف واحدی از تدریس خوب وجود ندارد اما تا حدودی در این مورد، مبنی بر اینکه مقدار محرک شناختی^۷ فراهم

-
1. Astleitner
 2. Good & Brophy
 3. Pintrich, Cross, Kozma, & McKeachie
 4. mastery goal structure
 5. social reference norms
 6. interpersonal competition
 7. cognitive stimulation

شده توسط معلم و میزان پرورش خودمختاری شناختی^۱ نقش مهمی در حمایت از یادگیری جامع دانش‌آموزان ایفا می‌کند، اتفاق نظر دارند (بومرت و کولر،^۲ ۲۰۰۰؛ بومرت و همکاران،^۳ ۲۰۰۴) در مطالعه پیش رو علاوه بر سنجش تعلیم تبجر- گرا و عملکرد - گرا، یک مقیاس خود - گزارشی نیز تدارک دیده شد تا فراهم آوردن محرک شناختی و خودمختاری شناختی را توسط معلم ارزیابی کند. مقیاس خود - گزارشی باتلر (۲۰۰۷) برای سنجش جهت‌گیری هدف معلمان طراحی شده است، از این رو در این پژوهش این مقیاس یک خود گزارش دهی معلم است که میزان جهت‌گیری هدف معلم برای تدریس را نشان می‌دهد. با توجه به اهمیت یافته‌های مربوط به مقیاس جهت‌گیری هدف معلم در مدرسه و تأثیر آن بر تدریس انتظار می‌رود که چنین ابزاری بتواند باعث ترقی تحقیقات شود و ترویج و درک طبیعی جهت‌گیری هدف معلم نسبت به تدریس را نشان دهد؛ بنابراین هدف این مطالعه گسترش هنجاریابی و گسترش مدل باتلر از گرایش هدف معلم برای تدریس است...

روش

این مطالعه توصیفی و از نوع اعتباریابی است. جامعه این پژوهش کلیه معلمان پایه اول تا ششم مقطع ابتدایی مناطق یک تا نوزده شهر تهران است؛ که از این جامعه نمونه‌ای شامل ۳۰۰ معلم به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند بدین ترتیب که در ابتدا مناطق ۲، ۳، ۶، ۱۲، ۱۵ و ۱۸ شهر تهران به صورت تصادفی انتخاب و به‌عنوان خوشه اصلی در نظر گرفته شد و از هر منطقه، چهار مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد سپس همه معلمان هر شش پایه تحصیلی در مدارس به مقیاس جهت‌گیری هدف معلمان پاسخ دادند در نهایت، داده‌های مربوط به ۳۰۰ نفر مورد تحلیل قرار گرفت (متوسط سابقه تدریس = ۱۸/۱۳؛ انحراف معیار = ۱۱/۳۴؛ متوسط سن = ۴۷/۶۰؛ انحراف معیار = ۹/۶۴)

ابزار پژوهش: مقیاس باتلر (۲۰۰۷) به زبان فارسی ترجمه گردید سپس پرسشنامه ترجمه‌شده توسط دو متخصص رشته زبان انگلیسی با روش ترجمه معکوس به انگلیسی برگردانده شد. پس از تأیید عدم تغییر مفاهیم بر اثر ترجمه توسط اساتید، به‌منظور بررسی روایی محتوایی مقیاس در اختیار ۱۰ نفر از متخصصان قرار گرفت. برای بررسی اعتبار ساختار

-
1. cognitive autonomy
 2. Baumert & Koller
 3. Baumert et al.

پرسشنامه از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد. این پرسشنامه ۱۶ گویه‌ای توسط باتلر (۲۰۰۷) برای سنجش جهت‌گیری هدف معلمان ساخته شد. معلمان در پاسخ‌گویی به این پرسشنامه باید میزان موافقت خود با ۱۶ عبارت را بر یک طیف ۵ تایی از یک (اصلاً موافق نیستیم) تا ۵ (کاملاً موافق) مشخص کنند. نمونه گویه برای اهداف تبحری^۱ عبارت است از: "من چیزهای جدیدی در مورد تدریس یا در مورد خودم به‌عنوان معلم یاد گرفته‌ام، من برای حل مسائل کلاس سخت تلاش می‌کنم و در نهایت موفق می‌شوم"؛ برای گرایش رویکرد - توانایی^۲: "نمرات امتحان کلاسی شاگردان من بهتر از سایر همکاران است"، برای گرایش مدرسه معتقد است که توانایی تدریس من بهتر از سایر همکاران است"، برای گرایش اجتنابی - توانایی^۳: "هیچ سؤال نیست که نتوانم جواب دهم، نتایج آزمون کلاس من بدتر از سایر کلاس‌ها نیست" و برای گرایش هدف کار - اجتنابی^۴: "برخی از کلاس‌های من کنسل شدند، من می‌توانم از مطالب سال قبل استفاده کنم و مجبور نباشم که درس‌های جدیدی آماده کنم". در این پرسشنامه از معلمان در مورد اهداف پیشرفت به‌صورت کلی سؤال می‌شود نه در مورد کلاس خاص. باتلر (۲۰۰۷) میزان آلفای کرونباخ چهار عامل اهداف تبحری، اهداف رویکرد-توانایی، اجتنابی-توانایی و کار-اجتنابی را به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۸۲ و ۰/۷۱ و ۰/۷۸ گزارش داده است.

یافته‌ها

بررسی روایی محتوایی: به‌منظور بررسی روایی محتوایی مقیاس در اختیار ۱۰ نفر از متخصصان قرار گرفت تا از بعد ضرورت (لاوشه، ۱۹۷۵) و مرتبط بودن (لاین، ۱۹۸۶) مورد بررسی قرار گرفته و شاخص‌های نسبت روایی محتوایی^۵ (CVR) و شاخص روایی محتوایی^۶ (CVI) محاسبه شدند. متخصصان عبارت‌های مقیاس را در طیف «غیرضروری»، مفید، ضروری» نمره‌گذاری کرده و در ادامه شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) بر اساس معادله $CVR = (ne - N/2) / (N/2)$ محاسبه گردید. در این معادله ne تعداد

-
1. mastery
 2. ability-approach
 3. ability-avoidance
 4. work-avoidance
 5. Content Validity Ratio
 6. Content Validity

متخصصانی است که گزینه ضروری را انتخاب کرده‌اند و N تعداد کل متخصصان است. شاخص CVR برای کل مقیاس نیز با محاسبه میانگین ضرایب تمامی عبارات‌ها به دست می‌آید. حداقل ضرایب قابل قبول CVR با حضور ده نفر متخصص برابر با $0/۶۲$ و حداقل ضریب CVI برابر با $0/۷۰$ است (گیلبرت و پرین، ۲۰۱۶). نتایج نشان داد که ضرایب روایی محتوایی برای تمامی عبارات‌ها در سطح مطلوبی قرار دارد و شاخص CVR برای کل مقیاس برابر با $0/۹۰$ به دست آمد.

روایی عاملی اکتشافی: در ابتدا نمونه پژوهش به دو نیمه تقسیم شد. از تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس جهت تحلیل عاملی اکتشافی بر روی نیمه اول (۱۵۰ نفر) استفاده گردید. در تحلیل عامل اکتشافی کفایت اندازه نمونه بر اساس شاخص کایزر-مایر-اولکین (KMO) و آزمون کرویت بارتلت قابل قبول بود. اندازه شاخص KMO برابر $0/۸۱۸$ بود که نشان‌دهنده کفایت اندازه نمونه برای انجام تحلیل عاملی است و آزمون کرویت بارتلت معنادار شد ($Sig=0/001$) که فرضیه نبود همبستگی کافی بین متغیرها را رد کرد؛ در نتیجه پیش فرض‌های انجام تحلیل عاملی اکتشافی مورد تأیید قرار گرفت. تعداد عوامل سازنده مقیاس با توجه به اندازه ارزش‌های ویژه عوامل، واریانس تبیین شده هر عامل، بار عاملی بالاتر از $0/۳$ و با دست کم سه گویه در یک عامل و نمودار اسکری تعیین شد. برخی سؤالات در دو عامل بار عاملی داشتند که نهایتاً برای عاملی در نظر گرفته شدند که بار عاملی بیشتری داشتند. قابل ذکر است که مقدار بار عاملی این سؤالات در عامل‌های دیگر بسیار جزئی و کمتر از $0/۳$ بود لذا در مجموع هیچ‌یک از سؤالات حذف نشدند و در نهایت پرسشنامه در ۴ عامل اشباع شد که این عوامل بر روی هم $۵۱/۳۳$ درصد واریانس را تبیین می‌کنند. اندازه‌های ارزش ویژه، درصد واریانس هر عامل و واریانس تجمعی در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. اندازه‌های ارزش ویژه، درصد واریانس هر عامل و درصد واریانس تجمعی

عامل‌ها	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد واریانس تجمعی
۱	۳/۳۸	۲۱/۱۷	۲۱/۱۷
۲	۲/۰۲	۱۲/۶۶	۳۳/۸۳
۳	۱/۶۷	۱۰/۴۹	۴۴/۳۳
۴	۱/۱۱	۶/۹۹	۵۱/۳۲

1. Kaiser-Meyer-Olkin

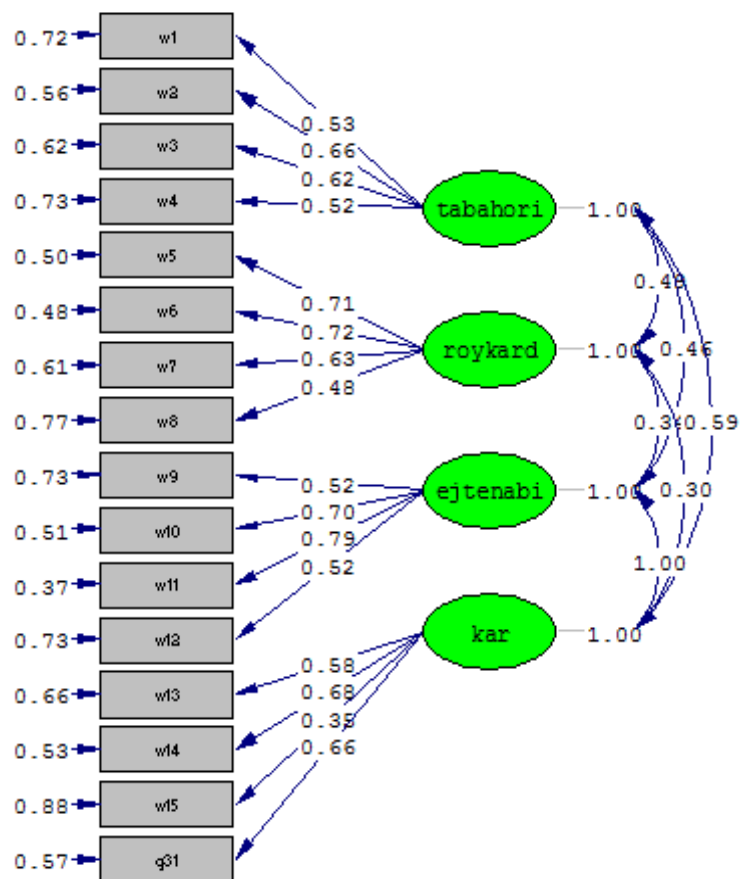
ساختار ساده عامل‌های چهارگانه پرسشنامه جهت‌گیری هدف معلم پس از چرخش در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. آیتم‌های پرسشنامه گرایش هدف معلم و بارهای عاملی آن‌ها

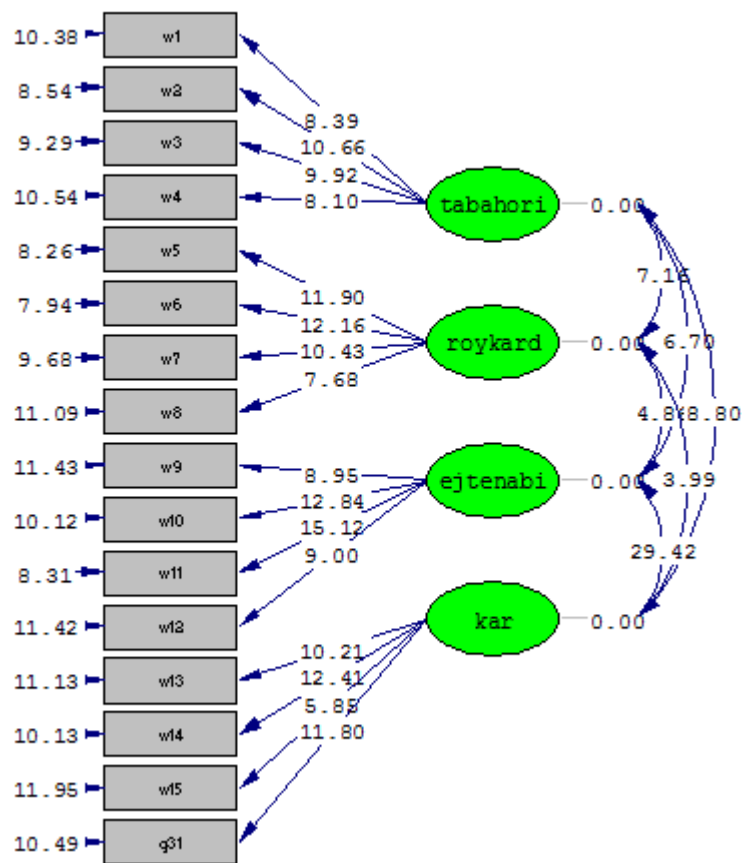
عامل	عامل	عامل	عامل	آیتم‌ها
۴	۳	۲	۱	
			۰/۸۰	احساس می‌کنم روز موفقی در مدرسه داشتم وقتی چیز جدیدی در مورد خودم به‌عنوان معلم یاد می‌گیرم
			۰/۷۱	احساس می‌کنم روز موفقی در مدرسه داشتم اگر چیزی در کلاس اتفاق بیفته که باعث فهم عمیق‌تر من شود
			۰/۶۹	احساس می‌کنم روز موفقی در مدرسه داشتم اگر دانش‌آموزی سؤالی پرسد که باعث تفکر دوباره من در مورد موضوع شود
			۰/۶۳	احساس می‌کنم روز موفقی در مدرسه داشتم اگر ببینم که به‌عنوان یک معلم در حال رشد هستم و تدریسم بهتر شده است
		۰/۷۵		احساس می‌کنم روز موفقی در مدرسه داشتم اگر کلاس من در امتحان نمره بالاتری نسبت به سایر معلم‌ها کسب کند
		۰/۷۴		احساس می‌کنم روز موفقی در مدرسه داشتم اگر برای تدریس بهتر در کلاس نسبت به سایر همکاران تشویق شوم
		۰/۷۰		احساس می‌کنم روز نسبتاً موفقی در مدرسه داشتم اگر در طی اجرای برنامه‌های کلاس بهتر از سایر معلمان عمل کرده باشم
		۰/۶۱		احساس می‌کنم روز موفقی در مدرسه داشتم اگر مدیر من را به‌عنوان یکی از بهترین معلمان در مدرسه معرفی کند
		۰/۷۱		احساس می‌کنم روز موفقی در مدرسه داشتم اگر در ملاقات با مدیر، من را یکی از معلمان مشکل‌ساز نداند
		۰/۷۰		احساس می‌کنم روز موفقی در مدرسه داشتم اگر دانش‌آموزان سؤال‌های نپرسند که نتوانم به آن جواب دهم
		۰/۶۲		احساس می‌کنم روز موفقی در مدرسه داشتم اگر در کلاس من امتحان دانش‌آموزان بدتر از سایر کلاس‌ها نباشد
		۰/۵۵		احساس می‌کنم روز موفقی در مدرسه داشتم اگر برنامه درسی کلاس من عقب‌تر از سایر معلم‌ها نباشد
		۰/۵۳		احساس می‌کنم روز نسبتاً خوبی در مدرسه داشتم اگر امتحان یا تکلیفی برای تصحیح نداشته باشم
		۰/۴۵		احساس می‌کنم روز موفقی در مدرسه داشتم اگر برخی کلاس‌های من کنسل شده باشند

عامل	عامل	عامل	عامل	آیتم‌ها
۴	۳	۲	۱	احساس می‌کنم روز موفقی در مدرسه داشتم اگر موضوعات آسان باشند و نیازی به آمادگی برای تدریس نداشته باشم
۰/۳۳				احساس می‌کنم روز موفقی در مدرسه داشتم اگر بدون تلاش زیاد کار کرده باشم

روایی عاملی تأییدی: در ادامه از تحلیل عامل تأییدی بر نیمه دوم نمونه (۱۵۰ نفر) استفاده شد. به منظور تأیید ساختار عاملی به دست آمده، تحلیل عاملی با نرم افزار Lisrel و روش بیشینه درست‌نمایی به اجرا در آمد. جهت ارزیابی مدل از شاخص‌های برازندگی استفاده شد. یکی از این شاخص‌ها χ^2 است که عدم معناداری آن نشان از برازش مناسب مدل دارد؛ اما این شاخص نسبت به حجم نمونه حساس بوده و در نمونه‌های بزرگ، علی‌رغم برازندگی مطلوب مدل، معنادار می‌شود. بر این اساس، پیشنهاد شده است از دیگر شاخص‌های برازش نیز استفاده شود. نسبت مجذور خی به درجات آزادی (χ^2/df) یکی از این شاخص‌هاست که ضرایب بین ۱ تا ۳ برای آن مناسب هستند. شاخص خوبی برازندگی (GFI)، شاخص خوبی برازندگی تعدیل شده (AGFI)، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) و شاخص برازندگی مقایسه‌ای (CFI) از سایر شاخص‌های برازندگی هستند که میزان قابل قبول آن‌ها باید از ۰/۹۰ بزرگ‌تر باشد. شاخص استاندارد شده ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) نیز باید در مدل‌های قابل قبول از ۰/۰۸ کمتر باشد (تاباکنیک و فیدل، ۲۰۱۵). نمودارهای ۱ و ۲ نتایج مربوط به مقادیر پارامتر استاندارد و مقادیر تی را نشان می‌دهد.



نمودار ۱. مقادیر پارامتر استاندارد در تحلیل عاملی تأییدی



نمودار ۲. مقادیر تی در تحلیل عاملی تأییدی

مقادیر پارامتر استاندارد برای هر یک از عوامل، نشان‌دهنده بار عاملی آن‌ها روی متغیر نهفته مربوط بوده که مقدار $t > 2$ متناظر آن‌ها نیز معناداری سهم آن‌ها در اندازه‌گیری متغیر نهفته را نشان می‌دهد. همان‌طور که در نمودار ۲ مشاهده می‌شود همه مقادیر t بزرگ‌تر از ۲ هستند و لذا همگی در سطح 0.05 معنادار می‌باشند. شاخص‌های برازش جذر میانگین مجذورات باقیمانده (RMSEA)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده (AGFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازش هنجار شده (NFI) در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

AGFI	GFI	NFI	CFI	RMSEA	X ²	df
۰/۸۸	۰/۹۱	۰/۹	۰/۹۴	۰/۰۶	۲۲۹/۱۴	۹۸

همه شاخص‌های برازش در جدول حاکی از برازش خوب مدل است. با توجه به مدل اصلی پرسشنامه جهت‌گیری هدف معلم شامل ۴ عامل یا گرایش است. اعتبار: از روش آزمون-بازآزمون نیز برای بررسی پایایی پرسشنامه استفاده گردید، بدین ترتیب که ۳۰ معلم انتخاب و پس از دو هفته دوباره به پرسشنامه پاسخ دادند که نتایج تحلیل همبستگی نشان داد نمرات آزمون با نمرات باز آزمون با ضریب همبستگی ۰/۷۲، به‌طور معنادار رابطه دارند ($Sig= ۰/۰۰۱$) که نشان می‌دهد ابزار از پایایی خوبی برخوردار است. مقدار آلفای کرونباخ نیز در پژوهش حاضر محاسبه و برای چهار عامل اهداف تبحری، اهداف رویکرد-توانایی، اجتنابی-توانایی و کار-اجتنابی به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۸۴، ۰/۷۸ و ۰/۸۰ و برای کل مقیاس ۰/۸۲ به دست آمد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر اعتباریابی پرسشنامه جهت‌گیری هدف معلم بود که توسط باتلر (۲۰۰۷) تهیه شده بود. مطالعات نشان داده‌اند که ابزارهای مورد استفاده در مطالعات پژوهشی، بالأخص در رابطه با آزمودنی‌های مؤسسات آموزشی، بایستی مبتنی بر مبانی نظری قوی باشند (دی، ولیس، ۲۰۰۳). باتلر (۲۰۰۷) پیشنهاد کرد تئوری اهداف پیشرفت ممکن است چارچوبی نویدبخش برای مفهوم‌سازی انگیزه معلم ارائه کند. او استدلال کرد که کلاس درس نه فقط برای دانش آموز بلکه برای معلم نیز یک حوزه دستاورد است که معلم در آن در تلاش برای موفقیت شغلی است؛ اهداف پیشرفت یکی از سازه‌هایی است که می‌توان به آن به‌عنوان یکی از توانمندسازی‌های تحصیلی توجه کرد. یکی از موضوعات مهم در حوزه انگیزش، بررسی نقش اهداف پیشرفت با سوگیری‌های اهداف است (کارشکی، ۱۳۸۷). نظریه اهداف، رویکردهایی را توضیح می‌دهد که افراد در موقعیت‌های مختلف پیشرفت دارند و فرض می‌کند که اهداف، مسیر رفتار شناخت و انگیزه را مشخص و هدایت می‌کند (ایمز، ۱۹۹۲؛ لی و همکاران، ۲۰۱۰). در پژوهش حاضر اعتباریابی در دو مرحله اکتشافی و تأییدی صورت گرفته است. یافته‌های به‌دست آمده در این مرحله پژوهش نشان داد که انجام

تحلیل عاملی اکتشافی بر روی ماتریس ضرایب همبستگی با روش عامل‌یابی مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس و در نظر گرفتن حداقل مقدار بارگذاری هر آیت‌م بر روی عوامل ۰/۳۰، با چهار عامل اشباع می‌شود که دارای بیشترین همخوانی با ساختار نظری در نظر گرفته شده برای ساخت مقیاس است و این چهار عامل با ارزش ویژه بالا ۱ در مجموع ۵۱/۳۳ درصد از واریانس کل مقیاس را تبیین می‌کنند. چهار عامل به دست آمده به ترتیب شامل اهداف تبحری، گرایش رویکرد-توانایی، گرایش اجتنابی-توانایی و گرایش هدف کار-اجتنابی است. اعتبار آیت‌م‌ها، زیرمقیاس‌ها و کل مقیاس در گروه مدرج‌سازی نشان داد که کلیه زیرمقیاس از ضرایب مناسب همگونی درونی برخوردار است. ضرایب همبستگی بین آیت‌م‌ها و زیرمقیاس‌ها نیز نشان داد که این ضرایب بین ۰/۵۸ و ۰/۷۹ است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، همه عوامل دارای ضریب آلفای کرونباخ بالای ۰/۷ بودند که پایایی خوب عوامل را نشان می‌دهد. در ادامه با انتخاب نمونه دیگری از جامعه، تحلیل عاملی تأییدی بر روی داده‌های گروه روایی‌یابی انجام شد در مجموع مدل از ویژگی‌های مناسب برازش برخوردار بود و ساختار عاملی تأییدی دارای چهار عامل دارای برازش مناسبی برای این داده‌ها بود. اعتبار آیت‌م‌ها نشان‌دهنده آن بود که کلیه زیرمقیاس‌ها از ضرایب مناسب همگونی در دامنه بین ۰/۵۸ و ۰/۷۷ برخوردار بودند. در مجموع می‌توان گفت که آیت‌م‌ها و زیرمقیاس‌ها و در نتیجه کل مقیاس از ضرایب همگونی درونی مناسبی برخوردار بودند.

در نهایت اینکه می‌توان عنوان نمود این پرسشنامه از پایایی برخوردار است و تحلیل عوامل نیز عوامل پرسشنامه اصلی را نمایان می‌کند و به‌طور کلی می‌توان از آن جهت تشخیص جهت‌گیری هدف در معلمان استفاده نمود اما باید به خاطر داشت که با توجه به نمونه محدود مطالعه حاضر و همچنین استفاده از ابزار خودگزارشی و با توجه به تفاوت‌های فرهنگی تعمیم نتایج باید با احتیاط صورت پذیرد. پیشنهاد می‌شود این مطالعه بر روی نمونه‌های دیگر با تنوع بیشتر و با اندازه بیشتر انجام گیرد تا تکرارپذیری نتایج مورد آزمون قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود مطالعات آینده از مصاحبه جهت تکمیل و مقایسه نتایج حاصل از پرسشنامه استفاده گردد و همچنین جهت بررسی روایی ساختار، پرسشنامه کنونی با پرسشنامه‌های مشابه و متفاوت مورد مقایسه قرار گیرد. در آخر، برای تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان اذعان داشت که در روانشناسی تربیتی معاصر، نظریه جهت‌گیری هدف از مؤثرترین رویکردها در انگیزش بوده و تلویحات انگیزشی مهمی در یادگیری و عملکرد دارد (رفیع زاده، ۱۳۹۱).

محدودیت‌ها

در نهایت به محدودیت‌هایی اشاره می‌کنیم که برای تحقیقات بعدی باید مدنظر قرار بگیرند. پیوستگی درونی مقیاس گرایش هدف در پژوهش حاضر با مقدار گزارش شده توسط باتلر قابل مقایسه و قابل قبول بود؛ بنابراین مطالعات بیشتر برای توسعه زیرمقیاس‌های این مقیاس با افزودن گویه‌هایی درباره پیش‌داوری‌های مختلف و محبوبیت اجتماعی توصیه می‌شود. یک مطالعه قبلاً نشان داده که گرایش هدف معلم می‌تواند گزارش دانش‌آموز از رفتار معلم را پیش‌بینی کند (باتلر و شیباز، ۲۰۱۴). در نظر داشتن چنین مقیاس‌هایی در مطالعات بعدی می‌تواند به معضل متغیرهای مشترک احتمالی رسیدگی کند. از مطالعه حاضر نمی‌توان روابط علی استنتاج کرد. لذا نتیجه‌ای مثل معلمانی که خواهان کمترین تلاش هستند با فرسودگی بیشتری مواجه می‌شوند به مطالعاتی در بازه زمانی طولانی‌تر نیازمند است تا مسیر آن‌ها را در نقاط زمانی متعددی بررسی کند و به یک احتمال منطقی و قابل قبول برسد. شاید مفهوم‌سازی اهداف جهت‌گیری دانش‌آموزان به این دلیل موردانتقاد باشد که به قیمت چشم‌پوشی از اهداف اجتماعی بالقوه تأثیرگذار روی اهداف تحصیلی تمرکز کرده (اردان و میهر، ۱۹۹۵). این خلأ در مطالعه حاضر نیز به چشم می‌خورد زیرا تدریس ذاتاً در یک محیط اجتماعی و میان فردی اتفاق می‌افتد و فقط یک تلاش فردی نیست اشتیاق برای پرورش، تعامل و ایجاد روابط صمیمی با شاگردان از جمله دلایل مهم معلمان برای ورود به تدریس است (وات و ریچاردسون ۲۰۰۸ ب). می‌توان بررسی کرد که آیا تلاش برای ایجاد روابط دلسوزانه و رضایت‌بخش با دانش‌آموزان مستلزم داشتن دسته متمایزی از اهداف شخصی برای معلم است.

علیرغم برخی محدودیت‌هایی مانند مشکلات مربوط به اجرای پرسشنامه و سوگیری در پاسخ‌دهی به سؤالات مطالعات فعلی با دیگر تحقیقات همگرا هستند که تأیید می‌کنند که تئوری هدف جهت‌گیری هدف چارچوبی نویدبخش برای مطالعه انگیزه معلمان در فرهنگ‌ها و مدارس مختلف است. مهم‌تر اینکه روابط کاملاً پیوسته با اقدامات تعلیمی، علاقه معلم و فرسودگی حاکی از آن است که جهت‌گیری هدف معلم برای او و شاگردانش متضمن پیامدهای معناداری است. در حال حاضر شواهدی در دست است که انگیزه معلم مانند دانش‌آموزان تحت تأثیر زمینه‌ها است (باتلر و شیباز، ۲۰۱۴؛ پلتیر و همکاران^۱ ۲۰۰۲).

در این خصوص یک اشاره ضمنی روشن می‌تواند این باشد که تدریس وقتی در کارآمدترین حالت ممکن اتفاق می‌افتد که مدرسه و مدیران مدارس نه فقط مشوق دانش‌آموز بلکه مشوق معلم نیز باشند.

منابع

درانی، کمال و صابری، قاسم. (۱۳۹۰). رویکرد جامعه‌شناسی به مهارت‌های ارتباطی معلمان روستایی در منطقه ارشق، نشریه توسعه محلی، ۵(۳)، ۸۵-۱۰۶.

رفیع‌زاده، رفعت. (۱۳۹۱). بررسی رابطه باورهای انگیزشی، جهت‌گیری هدف و استفاده از راهبردهای شناختی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان شهر یزد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یزد.

کارشکی، حسین. (۱۳۸۷). نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی، تازه‌های علوم شناختی، ۲۱، ۳۹-۱۳.

نادری، عزت‌الله؛ حاجی‌زاد، محمد؛ شریعتمداری، علی و سیف‌نراقی، مریم. (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دروس علوم پایه و علوم انسانی دوره راهنمایی شهرستان بهشهر به منظور ارائه روش‌های ارتقای کیفی این مهارت‌ها. فصلنامه علمی- پژوهشی تحقیقات مدیریت؛ آموزشی - ۲(۲).

- Ames, C. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers college record*, 91(3), 409-421.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Ames, C., & Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 535.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260.
- Astleitner, H. (2005). Principles of effective instruction-general standards for teachers and instructional designers. *Journal of Instructional Psychology*, 32(1), 3.
- Barron, K. E., Evans, S. W., Baranik, L. E., Serpell, Z. N., & Buvinger, E. (2006). Achievement goals of students with ADHD. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 137-158.
- Baumert, J., & Köller, O. (2000). Unterrichtsgestaltung, verständnisvolles Lernen und multiple Zielerreichung im Mathematik-und Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In *TIMSS/III: Dritte*

- Internationale Mathematik-und Naturwissenschaftstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn* (pp. 271-315). Leske+ Budrich.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of educational psychology*, 99(2), 241.
- Butler, R., & Shibaz, L. (2014). Striving to connect and striving to learn: Influences of relational and mastery goals for teaching on teacher behaviors and student interest and help seeking. *International Journal of Educational Research*, 65, 41-53.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26). Sage publications.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. *Handbook of competence and motivation*, 16(2005), 52-72.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), 461.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), 461.
- Gilbert, G. E., & Prion, S. (2016). Making sense of methods and measurement: Lawshe's Content Validity Index. *Clinical Simulation in Nursing*, 12(12), 530-531.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1991). *Looking in Classrooms* New York.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of personality and social psychology*, 85(3), 541.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., ... & Löwen, K. (2004). *COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz*. na.
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D., & Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 264-279.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of educational psychology*, 89(4), 710.
- Midgley, C. (1993). Motivation and middle level schools. *Advances in motivation and achievement*, 8, 217-274.
- Midgley, C. (2014). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Routledge.

- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). Manual for the patterns of adaptive learning scales. *Ann Arbor: University of Michigan*.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of educational Psychology, 101*(1), 115.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of educational psychology, 94*(1), 186.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology, 95*(4), 667.
- Pintrich, P. R., Cross, D. R., Kozma, R. B., & McKeachie, W. J. (1986). Instructional psychology. *Annual review of psychology, 37*(1), 611-651.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and instruction, 20*(1), 30-46.
- Selamat, N., Samsu, N. Z., & Kamalu, N. S. M. (2013). The impact of organizational climate on teachers' job performance.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of educational psychology, 89*(1), 71.
- Skaalvik, E. M., Valåns, H., & Sletta, O. (1994). Task Involvement and Ego Involvement: relations with academic achievement, academic self-concept and self-esteem. *Scandinavian Journal of Educational Research, 38*(3-4), 231-243.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). Using Multivariate Statistics., (Baloğlu, M., Çev. Ed.). *Ankara: Nobel Yayıncılık*.
- Urdan, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of educational research, 65*(3), 213-243.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008a). Motivation for teaching. *Learning and Instruction, 18*, 405-407.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and instruction, 18*(5), 408-428.