

رابطه بین باورهای خودکارآمدی معلم و ادراک دانش آموز از جو کلاس با راهبردهای خود تنظیمی یادگیری دانش آموزان و مقایسه آن در دانش آموزان دختر پایه اول متوسطه مدارس تیزهوشان و عادی شهر تهران

شیمای وفا^۱، صغری ابراهیمی قوام^۲، حسن اسدزاده^۳

تاریخ پذیرش:

تاریخ وصول:

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی رابطه بین خودکارآمدی معلم و ادراک دانش آموز از جو کلاس با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری دانش آموزان دختر پایه اول متوسطه و مقایسه آن در دانش آموزان مدارس تیزهوشان و عادی شهر تهران بود. روش پژوهش از نوع همبستگی بود. جامعه پژوهش شامل دو گروه معلمان و دانش آموزان دختر پایه اول متوسطه مدارس تیزهوشان و عادی شهر تهران در سال تحصیلی سال ۹۱-۱۳۹۰ بود. در مدارس تیزهوشان با استفاده از روش تمام شمار کل معلمان پایه اول متوسطه ۵ مدرسه را (که شامل ۷۰ نفر بودند) انتخاب شدند و از بین همین مناطق همین تعداد مدرسه عادی به روش نمونه گیری چندمرحله‌ای انتخاب و ۷۰ نفر معلم انتخاب شدند. سپس در کلاس این معلمان به تفکیک ۴ دانش آموز انتخاب شدند. به طور کلی نمونه شامل ۱۴۰ معلم و ۵۶۰ دانش آموز بود. برای جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه خودکارآمدی معلم تشانن-موران و وولفولک (۲۰۰۱)، پرسشنامه در این کلاس چه می‌گذرد فراسر، فیشر و مک‌روبی (۱۹۹۶) و پرسشنامه خودتنظیمی یادگیری پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) استفاده گردید. تحلیل یافته‌های پژوهش که با روش‌های

۱. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی

۲. دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی qavam2005@yahoo.com

۳. دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی asadzadehd@yahoo.com

آماري رگرسيون چندگانه انجام گرفت نشان داد بين خودكارآمدي معلم و ادراك دانش آموز از جو كلاس با راهبردهاي خودتنظيمي يادگيري دانش آموزان مدارس تيزهوشان رابطه مثبت و معنادار وجود داشت، همچنين رابطه مثبت و معنادار بين خودكارآمدي معلم و ادراك از جو كلاس با راهبردهاي خودتنظيمي دانش آموزان عادي نشان داده شد. از طرفي نتايج نشان داد كه بين اين دو گروه در زمينه اين رابطه تفاوت وجود دارد.

واژگان كليدي: خودكارآمدي، معلم، جو كلاس، راهبردهاي خودتنظيمي، دانش آموزان، تيزهوشان.

مقدمه

بدون شك، يكي از دغدغه‌هاي بشر در طول تاريخ، يادگيري بوده است و تمام پيشرفت‌ها و دستاوردهاي بشر نيز محصول يادگيري است. در عصري چنين شگفت‌انگيز و در حال پيشرفت دانش آموزان نيز به روش‌ها و راهبردهاي يادگيري ساده بسنده نمي‌كنند. روان‌شناسان تربيتي تلاش مي‌كنند كه مهارت دانش آموزان را در كنار آمدن با مسائل يادگيري تقويت نمايند و خود كنترلي آنها را افزايش دهند و خود انعكاسي سازنده را تشويق نمايند. بررسي‌ها نشان مي‌دهند كه يادگيرندگان موفق كساني هستند كه از راهبردهاي خودتنظيمي استفاده مي‌كنند (واينستين و هيوم^۱، ۱۹۹۰، نقل از سيف، ۱۳۸۰). پينترچ^۲ (۱۹۹۹) يادگيري خود تنظيم را شامل راهبردهايي مي‌داند كه دانش آموزان از آن براي تنظيم شناخت و كنترل يادگيري خود استفاده مي‌كنند. يكي از تفاوت‌هايي كه بين دانش آموزان در زمينه يادگيري وجود دارد، در ميزان به كارگيري راهبردهاي خودتنظيمي يادگيري است كه مي‌تواند بر پيشرفت تحصيلي افراد اثر داشته باشد. امروزه برخي پژوهش‌ها به بررسي تفاوت‌هاي هوشي در استفاده از راهبردهاي خودتنظيمي پرداخته‌اند. بر اساس يافته‌هاي كالرو^۳ و همكاران (۲۰۰۷) كه به منظور مقايسه

1. Vaynstayn &Hume
2. Pintrich
3. Calero et al

ویژگی‌های کودکان تیزهوش و عادی انجام گرفت، کودکان تیزهوش نه تنها در سطح هوشی بلکه در میزان خودتنظیمی و خود انگیزشی در مقایسه با گروه عادی، نمره‌های بالاتری به دست می‌آورند. از طرفی اعتقاد دارند که وسیله اصلی ایجاد یادگیری، آموزش است و آموزش عبارت است از فعالیت‌هایی که به منظور ایجاد یادگیری در یادگیرنده از جانب معلم یا آموزگار طراحی می‌شود و بین معلم و یادگیرنده کنش متقابل جریان می‌یابد (سیف، ۱۳۸۷). آموزش مستلزم فعالیت متقابل و تعامل بین دست کم دو عنصر اساسی آموزگار و یادگیرنده است. کلاس درس محیطی است که این تعامل در آنجا شکل می‌گیرد. در یک کلاس درس تعامل افراد تحت تأثیر عوامل مختلفی است. برای مثال ویژگی شخصیتی افراد، محتوای دروس، اهداف مدرسه، جو و محیط فیزیکی و اجتماعی کلاس درس، که همه به نوعی در تعامل با یکدیگرند و در آموزش و انواع یادگیری کلاس اثر می‌گذارند (میکائیلی، ۱۳۷۵).

یکی از این ویژگی‌های شخصیتی موجود در کلاس، ویژگی‌های معلم است که می‌توان به یک ویژگی شخصیتی او یعنی باورهای خودکارآمدی معلم اشاره کرد. باورهای خودکارآمدی معلم عبارت است از قضاوت معلم در باره توانایی خود برای به دست آوردن نتایج مطلوب از فعالیت‌ها و یادگیری‌های دانش‌آموزان. اعتقاد بر این است که این باورها بر فعالیت‌ها و تلاش معلم در آموزش تأثیرگذار است (بندورا،^۱ ۱۹۹۷، به نقل از تشانن - موران، هوی و هوی^۲، ۲۰۰۱). معلمان دارای حس خودکارآمدی بالا برای تضمین موفقیت دانش‌آموزان فعالیت‌های چالش‌انگیزی برای آنها فراهم می‌کنند، جو کلاسی مثبت‌تری دارند، از ایده‌های دانش‌آموزان حمایت می‌کنند و نیازهای آنها را پی‌گیری می‌نمایند. از طرفی اگر جو و محیط مطلوبی در کلاس درس برقرار باشد زمینه‌های پیشرفت افراد در آن برقرار می‌شود و همین باعث بهبود ادراک دانش‌آموز از محیط کلاس می‌شود و در نتیجه میل به تلاش را در کلاس

1. Bandura
2. Teshanen-Moran & Hevy

افزایش می‌دهد و باعث دستیابی به اهداف آموزشی می‌گردد.

ولی با توجه به پیشرفت سریع کشور در سال‌های گذشته و تغییر در ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی و به دنبال آنها تغییر در جنبه‌های مختلف روابط معلم و شاگرد، شاهد این باور در معلمان هستیم که آنها فاقد کارایی لازم برای مدیریت کلاس و در نتیجه تحت تأثیر قرار دادن یادگیری و ایجاد جو مطلوب در کلاس درس هستند و همین باعث احساسات منفی در معلمان و به دنبال آن عملکرد ضعیف آنها در کلاس شده است که این امر به نوبه خود باعث افت تحصیلی و کاهش انگیزه دانش‌آموزان در کلاس می‌شود؛ بنابراین پرورش معلمان خودکارآمد یکی از اهداف اساسی اکثر برنامه‌های تربیت معلم است، زیرا باورهای خود کارآمدی معلمان بر نوع فعالیت‌های آموزشی و نوع تعاملاتشان با دانش‌آموزان اثر می‌گذارد و به عنوان یک الگو بر میزان خودکارآمدی و خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. در چنین شرایطی ضرورت بررسی و مطالعه باورهای کارآمدی معلمان آشکار می‌شود. همچنین با توجه به گفته بندورا (۱۹۸۶) مبنی بر اینکه باورهای خود کارآمدی معلمان در بافت‌های مختلف تغییر می‌کند انجام این تحقیق در زمینه‌های فرهنگی متفاوت ضمن عمیق تر کردن درک و فهم این باور باعث نقد و بررسی بیشتر این پژوهش‌ها و سرانجام گامی جهت گسترش کیفی روان‌شناسی تربیتی می‌گردد.

در یک کلاس درس، برای ایجاد یادگیری و آموزش، بین معلمان و شاگردان تعاملاتی ایجاد می‌شود که این تعاملات، ادراک دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به طور کلی دانش‌آموزان به عنوان موجوداتی فعال، تنها به جنبه‌های آموزشی مدرسه توجه ندارند و تنها دانش ارائه‌شده را دریافت نمی‌کنند، بلکه تمام محرک‌های مربوط و نامربوط به آموزش را دریافت می‌کنند که روی کارکرد آنها اثر می‌گذارد (میرکمالی، ۱۳۷۲). از جمله عواملی که در راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان می‌تواند موثر باشد، جو و محیط کلاس و ادراک آن توسط

یادگیرندگان است. دانش آموزان در کلاس، ممکن است در معرض ویژگی‌ها و شرایط و جو یکسانی قرار بگیرند، اما، آنها این شرایط و جو را به شیوه‌های یکسانی درک نمی‌کنند. درک آنها از مسائل با موضوعاتی از قبیل اهداف آموزشی، نقش معلمان، انگیزه خودشان، گرایش‌های عاطفی و تفاوت‌های هوشی آنها رابطه دارد. پژوهش جنتری (۲۰۰۲) نشان داد که تیزهوشان محیط کلاس را مثبت‌تر و چالش‌انگیزتر ادراک می‌کنند. ولی محققان با پژوهش مشابهی در این زمینه که تیزهوشان ادراک متفاوتی از دانش آموزان عادی از محیط کلاسشان دارند، در داخل کشور مواجه نشد؛ بنابراین محققان به دنبال این هستند تا ادراکات محیطی را در تیزهوشان بررسی کنند.

شناخت جو روانی اجتماعی کلاس می‌تواند بازخورد و اطلاعات باارزشی برای معلم جهت طرح‌ریزی برنامه‌های جدید آموزشی فراهم کند و در نتیجه معلمان با طرح‌ریزی‌هایی که برای ایجاد جو مشارکتی و حمایت از دانش آموزان انجام می‌دهند می‌توانند به ایجاد ادراک بهتر دانش آموزان از کلاس کمک کنند (سبزی‌علی پور، ۱۳۸۶). پس به نظر می‌رسد که بررسی رابطه ادراک دانش آموزان از محیط کلاس با متغیرهای یادگیری موجب بهبودی نظام آموزشی کشور می‌شود و در جوامع گوناگون و دوره‌های مختلف تحصیلی لازم و ضروری است.

با توجه به اینکه، این ترکیب جدید متغیرها در ایران کار نشده است و از طرفی خلأ پژوهشی در این زمینه احساس می‌شود، محققان برای بررسی چگونگی رابطه خودکارآمدی معلم و ادراک دانش آموز از جو کلاس با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری دانش آموزان به انجام این تحقیق در دو گروه متفاوت از دانش آموزان تیزهوش و عادی پرداخت و فرضیه‌های زیر را مورد آزمون قرار داد:

1. Gentry

۱. بین باورهای خودکار آمدی معلم و ادراک دانش آموزان از جو کلاس با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری دانش آموزان دختر پایه اول متوسطه مدارس تیزهوشان همبستگی معنادار وجود دارد.

۲. بین باورهای خودکار آمدی معلم و ادراک دانش آموزان از جو کلاس با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری دانش آموزان دختر پایه اول متوسطه مدارس عادی همبستگی معنادار وجود دارد.

سؤال پژوهش:

۱. آیا در رابطه بین باورهای خودکارآمدی معلم و ادراک دانش آموز از جو کلاس با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری در دانش آموزان دختر پایه اول متوسطه مدارس تیزهوشان و عادی شهر تهران تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه این پژوهش شامل دو گروه معلمان شاغل در پایه اول متوسطه مدارس دخترانه تیزهوشان و عادی شهر تهران و تمامی دانش آموزان دختر پایه اول متوسطه مدارس تیزهوشان و عادی شهر تهران در نیمسال دوم سال تحصیلی (۹۱-۱۳۹۰) بود. بر اساس گزارش اداره آموزش و پرورش، فقط ۵ مدرسه دخترانه تیزهوشان در مقطع دبیرستان وجود داشت و با توجه به سرشماری تعداد معلمان پایه اول در این مدارس ۷۷ نفر بود ولی با توجه به افت آزمودنی‌ها تعداد ۷۰ معلم را در مدارس تیزهوشان انتخاب گردید و سپس از کلاس هر معلم به طور

تصادفی ۴ دانش آموز انتخاب شد، یعنی در مدارس تیزهوشان ۷۰ معلم و ۲۸۰ دانش آموز انتخاب گردید. سپس از بین مدارس دخترانه مقطع متوسطه مدارس عادی در همین مناطق، ۵ مدرسه به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد تا اثر تفاوت‌های اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی را به کمترین حد برسانیم؛ بنابراین همین تعداد معلم در مدارس عادی به طور تصادفی انتخاب شد و از کلاس هر معلم به تصادف ۴ دانش آموز و در کل ۲۸۰ دانش آموز انتخاب گردید. لازم به ذکر است که دامنه سنی دانش آموزان از ۱۴ تا ۱۵ سال بود. به طور کلی حجم نمونه شامل ۵۶۰ نفر از دانش آموزان دختر پایه اول متوسطه از مدارس تیزهوش و عادی می‌باشد و ۱۴۰ نفر از معلمان آنها بود.

روش اجرا

برای جمع‌آوری داده‌ها، محقق به اجرای پرسشنامه خودکارآمدی معلم بر روی معلمانی که به طور تصادفی انتخاب شده بودند پرداخت، سپس در کلاس معلمانی که به صورت تصادفی انتخاب شده بود، حاضر شد. در هر کلاس، چهار دانش آموز به صورت تصادفی انتخاب شدند و خارج از فضای کلاس دو پرسشنامه ادراک از جو کلاس و خودتنظیمی یادگیری به طور گروهی اجرا شد. سرانجام پس از گردآوری داده‌ها تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS انجام گرفت.

ابزار گردآوری داده‌ها

به منظور انجام پژوهش حاضر از سه پرسشنامه زیر استفاده شد:

الف) پرسشنامه باورهای خودکارآمدی معلم: برای اندازه‌گیری باورهای خودکارآمدی معلمان از مقیاس ساخته شده توسط تشانن - موران و ولفولک هوی (۲۰۰۱) استفاده شده است.

بنا بر گزارش دلنگیر و همکاران^۱ (۲۰۰۲) مقیاس یادشده نسبت به مقیاس‌هایی که تاکنون در زمینه اندازه‌گیری باورهای خودکارآمدی معلمان تدوین شده‌اند شامل گویه‌هایی است که ماهیت چندبعدی تدریس را از طریق تکالیف تدریس ویژه و در چندین حیطه عملکردی به خوبی منعکس می‌کند. در این پژوهش از فرم بلند پرسشنامه که شامل ۲۴ سؤال است استفاده شد. و متشکل از سه خرده مقیاس (خودکارآمدی معلم در به‌کارگیری راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس و درگیر کردن دانش‌آموزان) است. و بر مبنای مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (خیلی کم) تا ۵ (خیلی زیاد) تنظیم شده است. طبق گزارش خان‌محمدی (۱۳۸۴)، ضریب قابلیت اعتماد برای کل مقیاس با روش آلفای کرونباخ ($\alpha = 0/93$) محاسبه شده است. ضریب قابلیت اعتماد این پرسشنامه در پژوهش حاضر با روش آلفای کرونباخ محاسبه و به ترتیب زیر گزارش می‌شود: کل مقیاس ($\alpha = 0/94$)، راهبردهای آموزشی ($\alpha = 0/85$)، مدیریت کل کلاس ($\alpha = 0/87$)، درگیر کردن دانش‌آموزان ($\alpha = 0/86$).

ب) مقیاس یادگیری خودتنظیمی (پنتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰): این مقیاس دارای ۴۷ عبارت است که در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تنظیم شده است. روش نمره‌گذاری این آزمون بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت می‌باشد، بدین نحو که پاسخ‌های کاملاً مخالف - مخالف - نظری ندارم - موافق - کاملاً موافق به ترتیب نمره‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۰، ۴۱، ۴۲، ۴۳، ۴۴، ۴۵، ۴۶، ۴۷ می‌گیرد. البته عبارات شماره ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۰، ۴۱، ۴۲، ۴۳، ۴۴، ۴۵، ۴۶، ۴۷ مطابق با فرم پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) برعکس سایر موارد نمره‌گذاری شده‌اند. پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) برای بررسی پایایی پرسشنامه MSLQ از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند و برای خرده مقیاس‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و خودنظم‌دهی (استفاده از راهبردهای فراشناختی و مدیریت تلاش) به ترتیب ضرایب آلفای ۰/۸۹،

۰/۸۷، ۰/۷۵، ۰/۸۳، ۰/۷۴ را به دست آورند. بررسی پایایی پرسشنامه MSLQ در این پژوهش از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که نشانگر پایایی قابل قبولی برای این پرسشنامه است. استفاده از راهبردهای شناختی ($a = 0/64$). استفاده از راهبردهای فراشناختی ($a = 0/49$). مقیاس راهبردهای یادگیری خودگردانی ($a = 0/68$). کل آزمون MSLQ ($a = 0/68$).

پ) پرسشنامه در این کلاس چه می‌گذرد: برای اندازه‌گیری ادراک از جو کلاس از پرسشنامه «در این کلاس چه می‌گذرد» (WIHIC) ساخته‌ی فراسر، فیشر و مک‌روبی (۱۹۹۶) استفاده شد که این پرسشنامه ادراک از محیط کلاس را می‌سنجد. این پرسشنامه با ۵۶ سؤال و در ۷ خرده‌مقیاس شامل وابستگی دانش‌آموزان، حمایت معلم، درگیری دانش‌آموزان، تحقیق، جهت‌گیری تکلیف، همکاری و عدالت (انصاف)، تدوین گردید (فراسر، فیشر و مک‌روبی، ۱۹۹۶). این ابزار در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «تقریباً هرگز» (۱) تا «همیشه» (۵) تنظیم شده است. هر یک از خرده‌مقیاس‌ها را می‌توان به صورت جداگانه نمره‌گذاری کرد. نیکدل و همکاران (۱۳۸۹) در بررسی خود نشان دادند که این پرسشنامه از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار بوده و ضرایب آلفای کرونباخ در زیرمقیاس‌های آن بین ۰/۷۹ تا ۰/۹۰ است. در این پژوهش نیز با روش آلفای کرونباخ، برای وابستگی دانش‌آموزان ($\alpha = 0/62$)، حمایت معلم ($\alpha = 0/81$)، درگیری دانش‌آموزان ($\alpha = 0/86$)، تحقیق ($\alpha = 0/83$)، جهت‌گیری همکاری ($\alpha = 0/94$)، عدالت ($\alpha = 0/90$) محاسبه شد که نشانگر پایایی قابل قبول برای این پرسشنامه است. در این پژوهش منظور از جو کلاس، محیط کلاس است که این پرسشنامه آن را می‌سنجد.

نتایج

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو بخش آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده گردید در

بخش آمار استنباطی برای بررسی رابطه متغیرهای مستقل با متغیر وابسته با توجه به اینکه سطح سنجش داده‌ها فاصله‌ای است از رگرسیون چندگانه به روش توأم^۱ در دو گروه مدارس تیزهوشان و عادی استفاده گردید.

جدول ۱. خلاصه معادله (رگرسیونی) رابطه بین ادراک از جو کلاس و خودکار آمدی معلم با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری در مدارس تیزهوشان

مقدار رگرسیون	ضریب تعیین	ضریب تعیین استاندارد شده	خطای معیار تخمینی
.663	.۴۴۰	.۴۳۶	.۶۲۷

طبق جدول، ضریب رگرسیون برابر با $.663$ و ضریب تعیین برابر با $.440$ است. این مقدار نشان می‌دهد که $.440$ درصد تغییرات در یادگیری خودتنظیمی را متغیرهای مستقل بررسی شده تبیین می‌کنند. البته با توجه به اینکه ضریب تعیین تعدیل شده برابر با $.436$ است قدرت تبیین معادله به ۴۳ درصد کاهش پیدا می‌کند.

جدول ۲. تحلیل (واریانس) رابطه بین ادراک از جو کلاس و خودکار آمدی معلم با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری در مدارس تیزهوشان

جمع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	f	سطح معناداری
۸۵,۵۷۴	۲	۴۲,۷۸۷	۱۰۸,۷۳۷	.001
۱۰۸,۹۹۷	۲۷۷	.۳۹۳		
۱۹۴,۵۷۱	۲۷۹			
				کل

طبق جدول تحلیل واریانس یک طرفه، معادله رگرسیونی با ۹۹ درصد اطمینان و ۱ درصد خطا ($\text{sig}:0.001$) معنی دار است

1. Enter Method

جدول ۳. ضرایب بتا (رابطه بین ادراک از جو کلاس و خودکارآمدی معلم با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری در مدارس تیزهوشان)

سطح معناداری	T	ضریب استاندارد نشده		عرض از مبدأ
		ضریب استاندارد شده	خطای معیار	
.۰۳۶	۲,۱۰۹	بتا	.۲۵۱	.۵۲۹
.۰۰۱	۱۳,۳۶۵		.۰۴۷	.۶۲۴
.۰۰۱	۷,۰۴۷		.۰۴۳	.۳۰۵

با توجه به جداول، معادله رگرسیونی را به دو صورت زیر نوشت:

معادله رگرسیونی بر اساس ضریب B:

$$Y' = .529 + .624 x_1 + .305 x_2 + e$$

معادله رگرسیونی بر اساس ضریب بتا:

$$Y' = .602 x_1 + .318 x_2 + e$$

Y' = خودتنظیمی یادگیری

X₁ = باورهای خودکارآمدی معلم

X₂ = ادراک از جو کلاس

طبق معادله رگرسیونی، مؤثرترین متغیر مستقل، باورهای خودکارآمدی معلم می‌باشد. با توجه به اینکه ضریب بتای آن برابر با ۰/۶۰۲ است به ازای هر یک واحد تغییر در انحراف معیار باورهای خودکارآمدی معلم، به اندازه ۰/۶۰۲ در انحراف معیار یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان مدارس تیزهوش (متغیر وابسته) تغییر ایجاد می‌گردد؛ به عبارت دیگر با افزایش باورهای خودکارآمدی معلم، میزان یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان مدارس تیزهوش افزایش پیدا می‌کند و بالعکس. همچنین ضریب بتای ادراک از جو کلاس برابر با ۰/۳۱۸ است که نشان می‌دهد به ازای هر واحد تغییر در انحراف معیار ادراک از جو کلاس، به اندازه ۰/۳۱۸

در انحراف معیار یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان مدارس تیزهوش (متغیر وابسته) تغییر ایجاد می‌گردد؛ به عبارت دیگر با ادراک از جو کلاس، میزان یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان مدارس تیزهوش افزایش پیدا می‌کند و بالعکس.

جدول شماره ۴: خلاصه معادله رگرسیونی (رابطه بین ادراک از جو کلاس و خودکار آمدی معلم با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری در مدارس عادی)

مقدار رگرسیون	ضریب تعیین	ضریب تعیین استاندارد شده	خطای معیار تخمینی
۷۳۱.	۰.۵۳۵	۰.۵۳۲	۰.۶۳۴

طبق جدول، ضریب رگرسیون برابر با ۰.۷۳۱ و ضریب تعیین برابر با ۰.۵۳۵ است. این مقدار نشان می‌دهد که ۵۳.۵ درصد تغییرات در یادگیری خودتنظیمی را متغیرهای مستقل بررسی شده تبیین می‌کنند. البته با توجه به اینکه ضریب تعیین تعدیل شده برابر با ۰.۵۳۲ است قدرت تبیین معادله به ۵۳ درصد کاهش پیدا می‌کند.

جدول ۵. تحلیل (واریانس) رابطه بین ادراک از جو کلاس و خودکار آمدی معلم با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری در مدارس عادی

سطح معناداری	f	میانگین مربعات	درجه آزادی	جمع مربعات	
.001	159.293	63.952	2	127.903	رگرسیون
		401.	277	111.208	باقی مانده
			279	239.111	کل

طبق جدول تحلیل واریانس یک طرفه، معادله رگرسیونی با ۹۹ درصد اطمینان و ۱ درصد خطا ($\text{sig}:0.001$) معنی دار است.

جدول ۶. ضرایب بتا (رابطه بین ادراک از جو کلاس و خودکارآمدی معلم با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری در مدارس عادی)

سطح معناداری	T	ضریب استاندارد نشده		عرض از مبدأ
		ضریب استاندارد شده	B	
۸۶۴	-.171	بتا	خطای معیار	۰.۴۵-
.001	16.932	۶۹۵.	۰.۴۲	۰.۷۰۳
.001	6.543	۲۶۸.	۰.۵۷	۰.۳۷۳

. با توجه به جداول، دو معادله رگرسیونی را به دو صورت زیر نوشت:

معادله رگرسیونی بر اساس ضریب B

$$Y' = -.045 + .703x_1 + .373x_2 + e$$

معادله رگرسیونی بر اساس ضریب بتا

$$Y' = .695x_1 + .268x_2 + e$$

باورهای خودکارآمدی معلم

X

₁=

X

₂=

ادراک از جو کلاس

طبق معادله رگرسیونی، مؤثرترین متغیر مستقل در این مدل، باورهای خودکارآمدی معلم می باشد. با توجه به اینکه ضریب بتای آن برابر با ۰.۶۹۵ است به ازای هر یک واحد تغییر در انحراف معیار باورهای خودکارآمدی معلم، به اندازه ۰.۶۹۵ در انحراف معیار یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان مدارس عادی (متغیر وابسته) تغییر ایجاد می گردد. همچنین ضریب بتای ادراک از جو کلاس برابر با ۰.۲۶۸ است که نشان می دهد به ازای هر واحد تغییر در انحراف معیار ادراک از جو کلاس، به اندازه ۰.۲۶۸ در انحراف معیار یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان مدارس عادی (متغیر وابسته) تغییر ایجاد می گردد؛ به عبارت دیگر با ادراک از جو کلاس، میزان یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان مدارس عادی افزایش پیدا می کند و بالعکس.

جدول ۷. رابطه خودکارآمدی معلم و ادراک از جو کلاس با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری در مدارس تیزهوشان و عادی

سطح معناداری	یادگیری خود تنظیمی		متغیر	F
	ضریب همبستگی پیرسون	سطح معناداری		
۰,۰۰۱	۰,۵۸۳		باورهای خودکارآمدی معلم	۲,۹۳
۰,۰۰۱	۰,۲۸۰		ادراک از جو کلاس	
۰,۰۰۱	۰,۶۸۰		باورهای خودکارآمدی معلم	۵,۵۹
۰,۰۰۱	۰,۲۳۱		ادراک از جو کلاس	

طبق نتایج به دست آمده از ضریب همبستگی پیرسون، ضریب همبستگی میان باورهای خودکارآمدی معلم و راهبردهای خودتنظیمی میان دانش آموزان تیزهوش برابر با ۰,۵۸۳ و میان باورهای خودکارآمدی معلم و راهبردهای خودتنظیمی در میان دانش آموزان عادی برابر با ۰,۶۸ می باشد. طبق نتایج این همبستگی معنادار است و جهت آن مثبت است یعنی در هر دو مدرسه بالا رفتن میزان باورهای خودکارآمدی معلم، راهبردهای خودتنظیمی نیز بیشتر می شود، اما شدت همبستگی میان این دو متغیر در میان دانش آموزان عادی بالاتر است و شدت آن زیاد است اما در میان دانش آموزان تیزهوش متوسط می باشد.

طبق جدول همبستگی میان ادراک از جو کلاس و میزان راهبردهای خودتنظیمی در میان دانش آموزان تیزهوش و عادی معنی دار است. میزان همبستگی برای دانش آموزان مدارس تیزهوش برابر با ۰,۲۸ و برای دانش آموزان عادی برابر با ۰,۲۳۱ است. به طور کلی می توان گفت در زمینه این رابطه بین دو گروه، تفاوت مشاهده می شود که این تفاوت به نفع گروه تیزهوشان می باشد زیرا شدت این رابطه در تیزهوشان زیادتر است.

بحث

پژوهش حاضر باهدف بررسی رابطه بین خودکارآمدی معلم و ادراک دانش آموز از جو کلاس با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری دانش آموزان دختر پایه اول متوسطه و مقایسه آن در دانش آموزان مدارس تیزهوشان و عادی انجام شد. بنا به یافته‌های به دست آمده، بین باورهای خودکارآمدی معلم و ادراک دانش آموزان از جو کلاس با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری دانش آموزان در مدارس تیزهوشان و همچنین مدارس عادی رابطه معنادار نشان داده شده است. یافته‌های تحقیق نشان داد که موثرترین متغیر مستقل باورهای خودکارآمدی معلم است. به طوری که با افزایش باورهای خودکارآمدی معلم، میزان راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان مدارس تیزهوشان و عادی افزایش می‌یابد. از طرفی دیگر ادراک از جو کلاس نیز با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری رابطه دارد به طوری که با افزایش ادراک از جو کلاس، میزان خودتنظیمی یادگیری دانش آموزان افزایش می‌یابد.

طبق نظریه شناختی - اجتماعی هر فردی دارای یک سیستم خودتنظیمی است که انگیزش یادگیری او را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این سیستم بخشی از یک سیستم خودنظارتی است که هر فردی از آن برخوردار بوده و در شکل‌گیری باورها و رفتارهای آینده وی مؤثر است (بندورا، ۲۰۰۱). مؤلفه مهم جبر متقابل سه جانبه، عاملیت انسان است. عاملیت به عنوان اعمالی که با قصد انجام می‌پذیرد تعریف می‌شود. بر مبنای نظریه شناختی - اجتماعی افراد قدرت اثرگذاری و تغییر دادن اعمالشان را دارند و باورهای کارآمدی از بانفوذترین و تأثیرگذارترین ویژگی‌های عاملیت انسان است. اگر مردم باور نداشته باشند که می‌توانند با اعمالشان اثرات مطلوبی بر جای گذارند، انگیزه کمی برای عمل کردن دارند. بنابراین باورهای خودکارآمدی اساس عاملیت است. (بندورا، ۲۰۰۶). حال در کلاس درس برای اینکه دانش آموزان انگیزه یادگیری بالایی پیدا کنند و دارای سیستم خودتنظیمی شوند نیازمند به داشتن خودکارآمدی

بالايي هستند تا بتوانند براي رسيدن به هدف توانايي خودشان را درست قضاوت کنند و بهترين راهبردها را براي يادگيري به کاربرند. حال اين خود کارآمدي در کلاس توسط منبع مهمي به نام خود کارآمدي معلم به عنوان يک الگوي ارزشمند گرفته مي شود. يک معلم خود کارآمد در کلاس به عنوان يک الگو دست به رفتارهاي مي زند و با به کارگيري شيوه هاي آموزشي مناسب و مديريت درست در کلاس، جو مناسبی برای تعاملات مثبت بين خود و شاگردان در کلاس ايجاد مي کند و دانش آموزان با ادراک اين خود کارآمدي توانايي لازم برای انگيزه و به کارگيري راهبردهاي موثر يادگيري و خود کارآمدي پيدا مي کنند (گيسون و دمبو، ۱۹۸۴؛ ناواري، ۲۰۰۱). همچنين نظريه لوين (۱۹۳۶) بر اين مسئله تاکيد مي کند که براي ادراک رفتار هر انسان بايد به کل موقعيتي که رفتار در آن رخ مي دهد توجه شود. اين موقعيت ها شامل عناصر عيني و ادراک فرد از آن است. ادراک افراد بر اساس تجارب، شخصيت ها و استعدادهاي مختلفي که با خود به کلاس مي آورند متفاوت است. ادراک از محيط کلاس بر ايجاد و رشد عملکردهاي عالي ذهن اثرگذار است. ادراک جو روان شناختي محيط يادگيري کلاس و ويژگي هاي بافتي و اجتماعي و حمايت معلم، تاثيرات معناداري بر رفتارهاي يادگيري دانش آموزان، جهت گيري هدف آنها، باورهاي مربوط به خود، کاربرد راهبردهاي يادگيري، باورهاي انگيزشي، عملکرد هيچاني، درگيري با تکاليف در کلاس، ارزش هاي تحصيلي و پيشرفت تحصيلي آنها در محيط هاي يادگيري مختلف دارد (بوکارتس^۱، ۲۰۰۲؛ ديويس^۲، ۲۰۰۳؛ ماري و مالمگرين^۳، ۲۰۰۵ به نقل از نيکلد، ۱۳۸۸).

نتايج تحقيق با (جين هو^۴، ۲۰۰۷)، رونالد^۵ و همکاران (۲۰۱۱)، (نویدی نیا و

-
1. Bokaerts
 2. Davis
 3. Murray Malmgren
 4. Jen HO
 5. Ronald

همکاران، ۲۰۰۹)، (مارچینز^۱، ۲۰۰۱)، (ین و همکاران، ۲۰۰۵)، (ویسی و الیس^۳، ۲۰۱۱)، (راوندی، ۱۳۸۶)، (سانجر و گانگورن^۴، ۲۰۰۹)، (کارشکی، ۱۳۸۷)، اشتون و وب (۱۹۸۶)، و بمبنوتی^۵ (۲۰۰۷) همخوان است.

دیگر نتایج پژوهش حاضر نشان داد رابطه بین باورهای خودکارآمدی معلم و ادراک دانش آموزان از جو کلاس با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری دانش آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنادار وجود دارد. طبق نتایج به دست آمده ضریب همبستگی میان باورهای خودکارآمدی معلم و راهبردهای خودتنظیمی میان دانش آموزان تیزهوش و عادی معنادار و مثبت است به عبارت دیگر در هر دو مدرسه بالا رفتن میزان باورهای خودکارآمدی معلم، راهبردهای خودتنظیمی نیز بیشتر می شود، اما شدت همبستگی میان این دو متغیر در میان دانش آموزان عادی بالاتر است و شدت آن زیاد است اما در میان دانش آموزان تیزهوش متوسط می باشد طبق جدول، همبستگی میان ادراک از جو کلاس و میزان راهبردهای خودتنظیمی در میان دانش آموزان تیزهوش و عادی معنی دار است. به طور کلی می توان گفت در زمینه این رابطه بین دو گروه، تفاوت مشاهده می شود که این تفاوت به نفع گروه تیزهوشان می باشد.

تفاوت بین دو گروه را می توان این گونه توضیح داد که عامل پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می تواند یک عامل تعدیل کننده مهم از تأثیر باورهای خودکارآمدی معلم باشد. دانش آموزان دارای پیشرفت بالا، خیلی به حس خودکارآمدی معلم وابسته نیستند چرا که آنها همواره احساس مثبتی از توانایی ها و پتانسیل خود برای پیشرفت دارند؛ اما خودکارآمدی معلم

1. Marchis
2. Yen
3. Wei & Ellis
4. Sunger & Gunggoren
5. Bembenutty

به دلیل زیر اثری قدرتمندی برای دانش آموزان عادی و دیرآموز دارد: زیرا این دسته از دانش آموزان احساس مثبت کمتری از شایستگی تحصیلی خود دارند و احتمال کمتری برای پیشرفت در آینده می دهند، بیشتر از لحاظ بیرونی برانگیخته شده و نسبت به تغییر در سطح خودباوری معلمشان آسیب پذیر هستند. از طرفی نظریه شناختی - اجتماعی (بندورا، ۱۹۹۷، ۱۹۸۶) بیان داشت که رفتار، عوامل شناختی، شخصی و محیط برای تحت تأثیر قرار دادن یکدیگر از طریق فرایند تعیین گری متقابل تعامل می کنند. بنابراین، بررسی روابط متقابل بین بافت مدرسه (محیط) و باورهای خودکارآمدی معلم (عوامل شناختی و شخصی) از اهمیت اساسی برخوردار است. اثرات بافت مدرسه و جو روانی حاکم بر کلاس درس و ساختارهای تصمیم گیری، می توانند بر روی باورهای کارآمدی معلمان تأثیر بگذارند (تشانن - موران و همکاران، ۱۹۹۸).

همچنین نتایج تحقیق با جنتری^۱ (۲۰۰۲)، نتایج پژوهش باری^۲ و همکاران (۲۰۰۵)، نظریه لوین (۱۹۳۶) و تحقیق پاتریک (۲۰۰۷) همسو است. نظریه لوین (۱۹۳۶) بر این مسئله تأکید می کند که برای درک رفتار هر انسان باید به کل موقعیتی که رفتار در آن رخ می دهد توجه شود. این موقعیت ها شامل عناصر عینی و ادراک فرد از آن است. ادراک افراد بر اساس تجارب، شخصیت ها و استعداد های مختلفی که با خود به کلاس می آورند متفاوت است. پس می توان چنین استنباط کرد که استعداد خاص تیزهوشان بر روی ادراک متفاوت آنها از محیط موثر است. نتایج تحقیق پاتریک (۲۰۰۷) با این نظریه همسو است.

این پژوهش مانند بسیاری از پژوهش های دیگر با محدودیت هایی روبرو بوده است که تعمیم یافته های این پژوهش را با رعایت جوانب احتیاط ملزم می کند. یکی از این محدودیت ها

1. Gentry

2. Barry

مربوط به تفاوت بین سابقه تدریس معلمان که یکی از عوامل تأثیرگذار بر خودکارآمدی معلمان می باشد. با توجه به نتایج پژوهش حاضر و جمع بندی مبانی نظری و سوابق پژوهشی مرتبط با متغیرهای تحقیق می توان پیشنهادی زیر را ارائه کرد: الف) رابطه خودکارآمدی معلمان با خودتنظیمی یادگیری در دو گروه معلمان ضمن خدمت و معلمان باتجربه بررسی گردد. ب) رابطه خودکارآمدی معلم با خودتنظیمی یادگیری دانش آموزان دیر آموز بررسی شود. ج) رابطه ویژگی های شخصیتی دانش آموز با ادراک آنان از محیط کلاس بررسی شود.

منابع

- پنتریچ، آل آر، شانک، دیل اچ (۲۰۰۲). انگیزش در تعلیم و تربیت (نظریه ها، تحقیقات و راهکارها)، ترجمه شهرآرای، مهرناز (۱۳۸۵). تهران نشر علم
- خان محمدی، ذبیح اله (۱۳۸۴). بررسی رابطه باورهای کارآمدی معلم، باورهای خودکارآمدی دانش آموزان و عملکرد ریاضی دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران
- راوندی، کوروش (۱۳۸۶). بررسی خودکارآمدی معلم و نقش آن با خودگردانی و پیشرفت درس ریاضی دانش آموزان پایه سوم راهنمایی استان آذربایجان غربی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- سبز علی پور، مریم (۱۳۸۶). بررسی اصول حاکم بر محیط تربیتی کلاس درس در دبستان های دولتی دخترانه شهرستان آمل از ابعاد سه گانه فیزیکی، عاطفی، سازماندهی. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۷). روان شناسی پرورشی نوین: روان شناسی یادگیری و آموزش (ویرایش ششم) تهران: نشر دوران

- سیف، علی اکبر (۱۳۸۰). روش های یادگیری و مطالعه. تهران: نشر دوران
- طباطبایی، موسی (۱۳۷۶). بررسی ادراک و انتظار دانش آموزان دختر و پسران و دبیران دوره راهنمایی از جو روانی اجتماعی کلاس درس و ارتباط آن با خلاقیت. پایان نامه کارشناسی ارشد. تبریز. پژوهشکده روانشناسی و علوم تربیتی
- عارفی، مژگان (۱۳۸۷). مقایسه خودگردانی دانش آموزان مدارس تیزهوشان و نقش پیش بینی کنندگی ابعاد خودگردانی برای عملکرد تحصیلی. دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۱۸، ۱۷، صص ۷۵-۹۸
- کارشکی، حسین، خرازی، علینقی، قاضی طباطبایی، محمود (۱۳۸۷). بررسی رابطه ادراکات محیطی مدرسه و اهداف پیشرفت: مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی، دوره ۹، شماره ۲، صص ۹۳-۷۹
- میر کمالی، محمد (۱۳۷۲). روابط انسانی در مدرسه. فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش. شماره ۷، صفحات ۱۲-۶
- میکائیلی، فرزانه (۱۳۷۵). ادراک دانش آموزان از محیط روان شناختی کلاس و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی، انگیزش درونی و اضطراب آنان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تبریز. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی
- نیکدل، فریبرز، کدیور، پروین، فرزاد، ولی الله، کریمی، یوسف (۱۳۸۹). بررسی شاخص های روان سنجی پرسشنامه ادراک از کلاس، فصلنامه علمی-پژوهشی اندازه گیری تربیتی، سال اول، شماره ۱، صص ۵۳-۳۱
- نیکدل، فریبرز (۱۳۸۸). بررسی رابطه ادراک از محیط کلاس و باورهای انگیزشی (جهت گیری هدف و خود پنداره تحصیلی) با هیجان تحصیلی و یادگیری خودگردان: نقش میانجی گری هیجان های تحصیلی. رساله دکتری، دانشگاه تربیت معلم.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory An agentic perspective. Annual

Review of Psychology ,54(1),1-26

Bandura,A.(2006).Adolescent development from an agentic perspective.In F.Pajares & T.Urdan(Eds.),Self-efficacy beliefs of adolescents.(1-43).Greenwich ,CT:Information Age.

Barry,J.& Lang,o(2005) Teacher-Student Interaction and Gifted Students' Attitudes toward Chemistry in Laboratory Classrooms in Singapore Journal of Classroom Interaction, v40 n1 p18-28 Sum 2005

Bembenutty, H.;Cleary,T. Housand, A.&Huie, F.(2008). The First Word : A Letter From Guest Editor on Self-Regulation of Learning. Journal of Advanced Academics. Volume 20, Number 1,pp.5-16

Calero, M. D.Garcia Martin,A.B.,Jimenez,M. (2007).Self-regulation advantage for high-IQ children:finding from aresearch study. Learning and Individual Differences, Volume 17,Issue 4, Pages 328-343

Dellinger,A.B.(2005).Validity and the review of literature.Research In The Schools,12(2),41-54.

Dorman, Jeffrey P.(2008). Use of multitrait-multimethod modelling to validate actual and preferred forms of the What Is Happening In this Class? (WIHIC) questionnaire. Learning Environ Res(2008)11:179-193

Fraser, B.J.; Fisher, D.L.; McRobbies, C.J. (1996) Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument. Paper

presented at the Annual of the American Educational Research Association, NewYork, USA.

Gentry,M.(2002) Examining Perceptions of Challenge and Choice in Classrooms: The Relationship Between Teachers and Their Students and Comparisons Between Gifted Students and Other Students. Gifted Child Quarterly 2002 .vol 46: 145

Gibson,S.,& Dembo,M.(1984).Teacher efficacy :A construct validation.Journal of Educational psychology,76(4),569-582.

Jen HO,S.(2007). The Effects of Learning Environment Perception on Self-Efficacy and Knowledge Creation: Individual and Class Level Analysis in

Science Learning. Journal of Education and Psychology. Vol. 30 No. 4 , Pages 199 - 223 , 2007

Levin, Daniel M. et al (2004). How does a teacher scaffold in students self regulated learning during a collaborative science inquiry investigation in Genscope, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, sandiego, (April), 12-16.

Marchis , I. (2011) primary school teachers' self regulation learning skills. Acta Didactica Napocensia, ISSN 2065-1430. Volume 4, Number 4, 2011.

Navidinai, H. & Mousavi, I. (2009) On the relationship between Iranian English language teachers' efficacy beliefs and their students achievement The modern journal of applied linguistics Volume 1:3 May 2009. ISSN 0974 – 8741.

Patrick, H., Ryan, A., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of classroom environment, motivation, and beliefs. Journal of Educational Psychology, 99, 83-98

Pintrich , P.R. Degroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, Journal of educational psychology, Vol 82, nol. pp33-40.

Pintrich , P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. International journal of educational research. vol 31, pp 459-470.

Sunger, S. & Gungoren, S. (2009). The role of classroom environment perceptions in self-regulated learning and science achievement. Elementary Education Online, 8(3), 883-900.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy , A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. Review of Educational Research, 68, 202-248

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy , A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 7, 783-805

Wei, L & Ellis, S (2011). Relationship between students' perception of classroom environment and their motivation in learning English language. International Journal of Humanities and Social Science Vol. 1 No. 21 [Special Issue - December 2011.

Yen,L.& Luan,W. & Luan,S(2005).Predictors of self-regulated learning in Malaysian. smart schools. International Education Journal, 2005, 6(3), 343-353.ISSN 1443-1475.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی