

Research Paper

The effect of teachers' self-efficacy and enthusiasm on changes in student-perceived teaching quality

Tahereh Shoja¹, Mitra Sadoughi*

1. Department of Education and Psychology, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran

2. Department of Education and Psychology, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran

Received: 18/07/2023

Accepted: 27/08/2023

PP:35-48

Use your device to scan and read the article online

DOI:

10.30495/ee.2023.1991753.1190

Keywords:

Teacher self-efficacy, teacher enthusiasm, change in teaching quality

Abstract

Introduction: Variations in perceived teaching quality are associated with high levels of disorders and, consequently, with reduced classroom management by students. The main goal of this research is to investigate the effect of teachers' self-efficacy and enthusiasm on the changes in teaching quality perceived by students.

research methodology: This research is of applied type, correlation based on structural equations. The statistical population includes teachers and students of junior high schools in Tunkabon city (297 teachers and 4001 students), among which 165 people were selected through simple random sampling method as the statistical sample of teachers and 355 people were selected as the statistical sample of students through cluster random sampling. The data collection tools were standard questionnaires of teachers' enthusiasm by Lazarides et al. (2019), teachers' self-efficacy by Pretorius et al. (2017) and change in teaching Aldrop et al. (2018). The validity of the research instrument was also confirmed by face validity, content validity and confirmatory factor analysis. Descriptive statistics and inferential statistics were used to analyze the data using the structural equation method using SPSS26 and Smart Pls3 statistical software.

Findings: Teacher's self-efficacy and enthusiasm have a significant positive effect on all components of teaching quality (change in emotional support, change in classroom management, and change in educational clarity). The results indicated that self-efficacy with the path coefficient (0.629) and teacher enthusiasm with the path coefficient (0.256) have a significant positive effect on the change of students' perceived teaching quality.

Conclusion: Teacher's self-efficacy has the greatest effect on the change in students' perceived teaching quality and it should be taken seriously.

Citation: Shoja, T; Sadoughi, M. (2023). The effect of teachers' self-efficacy and enthusiasm on changes in student-perceived teaching quality, Journal of Transcendent Education, Vol 3, No 2, Summer, 2023, Pp 35-48

Corresponding author: Mitra Sadoughi

Address: Islamic Azad University, Tonekabon Branch, Tonekabon, Iran

Email: mitrasadoughi1402@gmail.com

مقاله پژوهشی

تأثیر خودکارآمدی و اشتیاق معلمان بر تغییرات در کیفیت تدریس ادراک شده توسط دانش‌آموزان

طاهره شجاع¹، میترا صدوقی^{2*}

1. گروه روانشناسی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران

2. گروه علوم تربیتی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران (نویسنده مسئول)

تاریخ دریافت: 1402/04/27

تاریخ پذیرش: 1402/06/05

شماره صفحات: 35-48

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید

چکیده

مقدمه و هدف: تغییرات در کیفیت تدریس ادراک شده با سطوح بالایی از اختلالات و در نتیجه با کاهش مدیریت کلاس درس توسط دانش‌آموز همراه است. هدف اصلی تحقیق حاضر بررسی تأثیر خودکارآمدی و اشتیاق معلمان بر تغییرات در کیفیت تدریس ادراک شده توسط دانش‌آموزان می‌باشد.

روش شناسی پژوهش: این پژوهش از نوع کاربردی، همبستگی مبتنی بر معادلات ساختاری می‌باشد. جامعه آماری معلمان و دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهرستان تنکابن (297 نفر معلم و 4001 نفر دانش‌آموز) بوده که از این تعداد، تعداد 165 نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده به عنوان نمونه آماری معلمان و تعداد 355 نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای به عنوان نمونه آماری دانش‌آموزان انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌های استاندارد اشتیاق معلمان لازاریوس و همکاران (2019)، خودکارآمدی معلمان پرتوریوس و همکاران (2017) و تغییر در تدریس آلدروپ و همکاران (2018) بود. روایی ابزار تحقیق نیز بوسیله روایی صوری، محتوا و تحلیلی عاملی تأییدی تأیید شد. جهت تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و آمار استنباطی و به روش معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار آماری SPSS26 و Smart pls3 استفاده شد.

یافته‌ها: خودکارآمدی و اشتیاق معلم بر تمامی مؤلفه‌های کیفیت تدریس (تغییر در حمایت عاطفی، تغییر در مدیریت کلاس و تغییر در وضوح آموزشی) تأثیر مثبت دارند. همچنین خودکارآمدی با ضریب مسیر (0/629) و اشتیاق معلم با ضریب مسیر (0/256) تأثیر مثبتی بر تغییر کیفیت تدریس ادراک شده دانش‌آموزان دارد.

بحث و نتیجه‌گیری: خودکارآمدی معلم بیشترین اثرگذاری را بر تغییر در کیفیت تدریس ادراک شده دانش‌آموزان دارد و باید مورد توجه جدی قرار گیرد.

DOI:

10.30495/ee.2023.1991753.1190

واژه‌های کلیدی:

خودکارآمدی معلم، اشتیاق معلم، تغییر در کیفیت تدریس

استناد: شجاع، طاهره، صدوقی، میترا. (1402). تأثیر خودکارآمدی و اشتیاق معلمان بر تغییرات در کیفیت تدریس ادراک شده توسط دانش‌آموزان، فصلنامه علمی آموزش و پرورش متعالی، دوره سوم، شماره دو، پیاپی 10، شماره صفحات 35-48

* نویسنده مسئول: میترا صدوقی

نشانی: دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تنکابن، تنکابن، ایران

پست الکترونیکی: mitrasadoughi1402@gmail.com

مقدمه

آغاز آموزش در دوره دبیرستان مرحله مهمی در زندگی آکادمیک نوجوانان است، زیرا کیفیت درک‌شده تدریس معمولاً کاهش می‌یابد، که به نوبه خود با کاهش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان همراه است. کیفیت تدریس یک ساختار چند بعدی است که شامل ابعاد مختلف کیفیتی است (Praetorius et al., 2020, p 5). برای مثال، پیانتا و حمزه (2009، ص 111) در چارچوب مفهومی خود برای تعاملات کلاسی، «حمایت‌های عاطفی، سازماندهی کلاس و حمایت‌های آموزشی» را به‌عنوان ابعاد کیفیت تدریس توصیف می‌کنند. کلیمه و همکاران (2009) در چارچوب نظری خود از ابعاد عمومی کیفیت تدریس سه بعد «مدیریت کلاس درس، فعال‌سازی شناختی و جو حمایتی» را شناسایی نمودند. ون‌دی‌گریفت و همکاران (2017) شش بعد را تعریف کردند که عبارتند از: «مدیریت کارآمد کلاس درس، فضای آموزشی امن و محرک، آموزش شفاف و ساختارمند، تدریس فشرده و فعال، آموزش راهبردهای یادگیری و آموزش متمایز». تحقیقات به‌طور گسترده نشان داده است که این ابعاد نظری توصیف‌شده کیفیت تدریس را می‌توان به‌صورت تجربی نیز متمایز کرد (Fauth et al., 2014; Gollner et al., 2018). علیرغم تفاوت‌هایشان، هر یک از چارچوب‌های نظری در مورد کیفیت تدریس، تدریس حمایتی و مدیریت مؤثر کلاس درس را به‌عنوان ابعاد کیفیت فراگیر شناسایی کردند. بنابراین همواره می‌توان برای بررسی کیفیت تدریس بر روی این دو بعد متمرکز شد. جو حمایتی که با دو بعد مشخص می‌شود: یک بعد عاطفی که به روابط حمایتی عاطفی، گرم و مراقبتی بین معلمان و دانش‌آموزانشان اشاره دارد و یک بعد شناختی که به بازخورد مثبت و سازنده معلم، رویکردهای مثبت به خطاهای دانش‌آموزان و وضوح آموزش از نظر توانایی معلم در توضیح واضح محتوا برای دانش‌آموزان اشاره دارد. بنابراین وضوح آموزش به ویژه برای انگیزه تحصیلی و پیشرفت دانش‌آموزان مهم است (Maulana et al., 2016, p 149).

روابط حمایتی عاطفی بین دانش‌آموزان و معلمانشان که با اعتماد، ارتباطات محترمانه و انصاف معلم نسبت به دانش‌آموزان مشخص می‌شود، به نوبه خود برای انگیزه درونی دانش‌آموزان و لذت بردن از یادگیری بسیار مرتبط است (Ruzek, et al., 2016, p 97). مدیریت کلاس معمولاً به‌عنوان اقداماتی از سوی معلم برای برقراری نظم و مشارکت دانش‌آموزان و همچنین تأکید بر نظم و انضباط کلاس تعریف می‌شود. مدیریت مؤثر کلاس، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا زمانی را برای انجام وظایف صرف کنند و آموزش مؤثر و یادگیری با انگیزه را تسهیل می‌کند (Korpershoek et al., 2016, p 648). بر این اساس، تحقیقات اثرات مثبت مدیریت کلاس درس درک شده توسط دانش‌آموزان را بر انگیزه و پیشرفت دانش‌آموزان نشان داده است (Fauth et al., 2019, p3) بنابراین به‌منظور ادراک دانش‌آموزان از توانایی معلمانشان برای جلوگیری از اختلال در کلاس باید بر آن به‌عنوان یک جنبه مهم تمرکز کرد. از سوی دیگر، تحقیقات قبلی نشان داده است که جهت‌گیری دانش‌آموزان نسبت به یادگیری در اوایل نوجوانی کاهش می‌یابد. نظریه تناسب مرحله-محیط پیشنهاد می‌کند که کاهش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان را می‌توان با تغییرات در ویژگی‌های آموزشی در طول سال‌های اول متوسطه توضیح داد که با عدم تطابق بین محیط‌های یادگیری کلاسی مدارس متوسطه سنتی و نیازهای رشدی نوجوانان همراه است. در اوایل نوجوانی، دانش‌آموزان به تدریج از والدین خود جدا می‌شوند، علاقه فزاینده‌ای به روابط نزدیک با همسالان پیدا می‌کنند و نیاز شدیدتری به خودمختاری را تجربه می‌کنند. در ارتباط با این فرآیندها و وظایف رشدی، دانش‌آموزان تلاش و پشتکار تحصیلی کمتری را گزارش می‌کنند. در این دوره دانش‌آموزان به روابط حمایتی معلم و دانش‌آموز نیاز دارند (Lazarides et al., 2021, p 2).

با این حال، مطالعات تجربی نشان می‌دهد که مشارکت معلم در طول آموزش در دوره دبیرستان کاهش می‌یابد (Maulana et al., 2013, p 1369) و بر این اساس دانش‌آموزان کاهش حمایت عاطفی معلم خود را در سراسر دوره دبیرستان گزارش می‌دهند. علاوه بر تغییرات در حمایت عاطفی درک شده از دانش‌آموز، کارهای تجربی همچنین کاهش حمایت یادگیری درک شده از معلم (Praetorius et al., 2020, p 5) و کاهش وضوح آموزش درک شده توسط دانش‌آموز در دوره دبیرستان (Maulana et al., 2016, p 150) را نشان داده‌اند. ممکن است فرض شود که چنین تغییراتی در کیفیت تدریس درک شده با سطوح بالاتری از اختلالات و در نتیجه با کاهش مدیریت کلاس درس توسط دانش‌آموز همراه است. یک توضیح احتمالی برای تغییرات کیفیت تدریس در دوره دبیرستان ممکن است مربوط به کلاس‌های درس بزرگتر و تعداد بیشتر معلمان باشد که دروس مختلف را تدریس می‌کنند، که برقراری روابط نزدیک معلم و دانش‌آموز را دشوارتر می‌کند. با این وجود، مطالعات نشان داده‌اند که اشتیاق معلمان برای تدریس و باورهای خودکارآمدی آنها برای درک دانش‌آموزان از کیفیت تدریس بسیار مرتبط است. با این حال، تنها تعداد محدودی از مطالعات بررسی کرده‌اند که چگونه اشتیاق و خودکارآمدی معلم با تغییرات در کیفیت تدریس درک شده توسط دانش‌آموز مرتبط است (Praetorius et al., 2017; Lazarides et al., 2019; Lazarides et al., 2021). با توجه به مدل‌های ارزش‌انتظاری انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی معلم و اشتیاق معلم را می‌توان به‌عنوان دو عنصر اصلی انگیزش معلم در نظر گرفت که خودکارآمدی معلم به ارزیابی‌های معلمان از شایستگی تدریس خود و اشتیاق معلم به ارزش ذهنی که برای تدریس قائل هستند، اشاره دارد (Dresel & L'ammle, 2017, p 83). در سطح نظری، توصیف شده است که اشتیاق به تدریس باعث افزایش توجه معلمان در کلاس

می‌شود و از طریق انتقال احساسات، تأثیر مثبت را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد (Frenzel et al., 2018, p 3) که منجر به سطوح بالای حمایت ادراک شده از دانش‌آموزان و سطوح پایین اختلالات می‌گردد (Kunter et al., 2013, p 819). خودکارآمدی معلمان نیز، به نوبه خود، معلمان را قادر می‌سازد تا به اهداف آموزشی واقع بینانه‌تری برسند، تلاش بیشتری برای رسیدن به این اهداف انجام دهند و بنابراین با اطمینان و شایستگی حتی در مواجهه با شرایط دشوار تدریس که منجر به آموزش با کیفیت بالا می‌شود، عمل کنند (Zee & Koomen, 2016, p 983).

با این توضیحات می‌توان بیان نمود که روابط حمایتی معلم و دانش‌آموز و مدیریت مؤثر کلاس به شدت با اشتیاق و خودکارآمدی معلم مرتبط است (Klassen & Tze, 2014; Kunter et al., 2013). اشتیاق معلم به عنوان «میزان هیجان و لذتی که معلمان معمولاً در فعالیت‌های حرفه‌ای خود تجربه می‌کنند» تعریف شده است و تحقیقات اخیر (Kunter et al., 2008; Kunter et al., 2011) دو مؤلفه اشتیاق معلم را شناسایی کرده است: اشتیاق برای تدریس و اشتیاق برای موضوع تدریس شده. کانتز و همکاران (2008) نشان دادند که شور و شوق ویژه معلمان برای تدریس به طور قابل توجهی با گزارش‌های دانش‌آموزان از نظارت، چالش‌شناختی و حمایت اجتماعی در کلاس مرتبط است. مطالعات طولی نیز نشان داده‌اند که اشتیاق معلمان برای تدریس به طور مثبت با حمایت یادگیری درک شده از دانش‌آموزان مرتبط است (Lazarides et al., 2019, p 136)، حمایت عاطفی و مدیریت کلاس درس در دوره دبیرستان مرتبط است (Kunter et al., 2008, p 470). همچنین نشان داده شده است که اشتیاق معلم به تدریس به طور طولی با حمایت یادگیری درک شده از دانش‌آموزان در سال اول دبیرستان مرتبط است، اما چنین ارتباطی برای مدیریت کلاس پیدا نشده است (Praetorius et al., 2017, p 253). خودکارآمدی معلم نیز به عنوان قضاوت در مورد توانایی خود برای به دست آوردن نتایج مطلوب از مشارکت و یادگیری دانش‌آموز، حتی زمانی که دانش‌آموزان بی‌انگیزه هستند، تعریف می‌شود. در سطح نظری، خودکارآمدی معلم به‌عنوان پیش‌نیاز مهم اهداف، تلاش و عملکرد تدریس معلمان توصیف شده است. نتایج فراتحلیل کومن (2016) رابطه مثبتی بین خودکارآمدی معلم و ویژگی‌های تدریس با اندازه‌های اثر کوچک نشان داده است. زی و کومن (2016) نیز در فراتحلیل خود نشان دادند که مطالعات همبستگی مثبت ثابتی را بین خودکارآمدی معلمان و راهبردهای مدیریت رفتاری پیشگیرانه نشان داده‌اند، در حالی که رابطه با حمایت عاطفی گزارش شده توسط دانش‌آموز به نحوی حل نشده بود، برخی از مطالعات، مانند مشبرن و همکاران (2006) همبستگی مثبت و معناداری را بین باورهای خودکارآمدی عمومی معلمان و ادراک کودکان از معلم دانش‌آموز نشان دادند.

با این وجود باید مطرح نمود که تنها تعداد محدودی از مطالعات، نحوه ارتباط اشتیاق و خودکارآمدی معلمان با تغییرات در کیفیت تدریس دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار داده‌اند (Holzberger et al., 2013; Praetorius et al., 2017; Lazarides et al., 2019; Lazarides et al., 2021). از این رو، پژوهش حاضر به طرح موضوع در این زمینه پرداخته است. در مطالعه حاضر، تأثیرات اشتیاق گزارش شده توسط معلم برای تدریس و خودکارآمدی در تدریس بر تغییر مدیریت کلاس درس درک شده توسط دانش‌آموز، حمایت عاطفی و وضوح آموزشی در دوره دبیرستان بررسی می‌شود. سهم مطالعه در تحقیقات فعلی موجود دوگانه است - اول، پژوهش حاضر اثرات همزمان اشتیاق و خودکارآمدی معلم را بر تغییرات در کیفیت تدریس درک شده توسط دانش‌آموز بررسی می‌کند که قبلاً به ندرت انجام شده است (Fauth et al., 2019, p 2). همچنین یافته‌های این پژوهش به تحقیقات فعلی در مورد نقش خاصی که هر یک از این مفاهیم در کیفیت تدریس درک شده ایفا می‌کنند، کمک می‌کند. دوم اینکه پژوهش حاضر، تغییرات در کیفیت تدریس درک شده توسط دانش‌آموز را در دوره دبیرستان در نظر می‌گیرد - مرحله رشدی در زندگی دانش‌آموزان که با کاهش حمایت درک شده معلمان، ادراک مدیریت کلاس درس و وضوح آموزشی مشخص می‌شود (Maulana et al., 2016, p 149). لذا این پژوهش به بررسی ادراک دانش‌آموزان از کیفیت تدریس پرداخته است تا خلاء پژوهشی موجود در این زمینه را کمتر کند، زیرا بسیاری از مطالعات تنها پیامدهای ادراک دانش‌آموزان در سطح کلاس از کیفیت تدریس را برای نتایج انگیزشی و شناختی دانش‌آموزان بررسی کرده‌اند (De Jong & Westerhof, 2001; Maulana et al., 2016) و به پیش‌بینی‌کننده‌های آن‌ها (Dresel et al., 2013; Praetorius et al., 2017) نپرداخته‌اند. از این رو پژوهش در این زمینه ضروری است لذا پژوهش حاضر با هدف تبیین تأثیر خودکارآمدی و اشتیاق معلمان بر تغییرات در کیفیت تدریس ادراک‌شده توسط دانش‌آموزان به طرح موضوع در این زمینه پرداخته است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ ماهیت توصیفی-همبستگی و از حیث هدف کاربردی است. جامعه آماری این پژوهش شامل دو بخش می‌باشد: بخش اول را معلمان مدارس دوره اول متوسطه شهرستان تنکابن به تعداد 297 نفر و بخش دیگر جامعه آماری را دانش‌آموزان مدارس دوره اول متوسطه شهرستان تنکابن به تعداد 4001 نفر تشکیل داده‌اند. روش نمونه‌گیری و تعیین حجم نمونه آماری به دو بخش تقسیم می‌شود. جهت تعیین حجم نمونه بخش اول جامعه آماری (معلمان مدارس) از جدول کرجسی و مورگان به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده

تعداد 168 نفر و در بخش دیگر جامعه آماری (دانش آموزان) با توجه به حجم بالای جامعه آماری، به طور تصادفی چهار مدرسه انتخاب و از هر مدرسه که خود شامل کلاس‌های پایه هفتم، هشتم و نهم می‌باشند یک کلاس انتخاب شدند. جمعاً تعداد 12 کلاس درس انتخاب و حجم دانش آموزان آنها 358 نفر است. بر این اساس روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای است. تعداد 6 پرسشنامه (3 پرسشنامه مربوط به معلمان و 3 پرسشنامه مربوط به دانش آموزان) بعلت ناقص بودن از مجموع پرسشنامه‌ها حذف شد. بر این اساس نرخ بازگشت پرسشنامه معلمان 98 درصد و نرخ بازگشت پرسشنامه دانش آموزان 99 درصد بوده است. گردآوری داده‌ها در تحقیق نیز به روش کتابخانه‌ای و میدانی انجام شد. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه استاندارد است که در ادامه به توضیح دقیق‌تر آن پرداخته شده است.

الف. تغییر در کیفیت تدریس: این متغیر توسط پرسشنامه طراحی شده توسط آلدروپ و همکاران (2018) سنجیده می‌شود. این متغیر دارای 3 مولفه و 9 گویه است و بر اساس طیف لیکرت 5 گزینه‌ای (کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) طراحی شده است. نمره دهی این پرسشنامه به این گونه است که پایین‌ترین نمره 9 و بالاترین نمره 45 می‌باشد. نمرات پایین به منزله میزان تغییر کم در کیفیت تدریس و نمرات بالا به معنی تغییرات زیاد در تدریس بوده است.

ب. اشتیاق معلمان: این متغیر توسط پرسشنامه طراحی شده توسط لازاریوس و همکاران (2019) سنجیده می‌شود. این متغیر دارای 6 گویه است و بر اساس طیف لیکرت 5 گزینه‌ای (کاملاً مخالف (1) تا کاملاً موافق (5)) طراحی شده است. نمره دهی این پرسشنامه به این گونه است که پایین‌ترین نمره 6 و بالاترین نمره 30 می‌باشد. نمرات پایین به معنای اشتیاق کم معلمان و نمرات بالا به معنی اشتیاق بالای معلمان است.

ج. خودکارآمدی معلمان: این متغیر توسط پرسشنامه طراحی شده توسط پرتوریوس و همکاران (2017) سنجیده می‌شود. این متغیر دارای 6 گویه است و بر اساس طیف لیکرت 5 گزینه‌ای (کاملاً مخالف (1) تا کاملاً موافق (5)) طراحی شده است. نمره دهی این پرسشنامه به این گونه است که پایین‌ترین نمره 6 و بالاترین نمره 30 می‌باشد. نمرات پایین به معنای خودکارآمدی پایین معلمان و نمرات بالا به معنی خودکارآمدی بالای معلمان است.

جهت تعیین روایی ابزار پژوهش از روایی صوری و محتوایی استفاده شد که مورد تایید استاد راهنما قرار گرفت. برای تأیید پایایی پرسشنامه، پرسشنامه‌ها میان 30 نفر از پاسخ‌دهندگان توزیع گردید و پس از جمع‌آوری و تحلیل پرسشنامه‌ها، آلفای کرونباخ آن‌ها بدست آمد. پایایی سوال‌های پرسشنامه‌های تغییر در کیفیت تدریس، اشتیاق معلمان و خودکارآمدی معلمان به ترتیب برابر با 0/81، 0/78، 0/92 و به دست آمد که پایایی قابل قبول و منطقی می‌باشد. بنابر نتایج فوق می‌توان گفت که پرسشنامه‌ها از اعتبار درونی کافی برخوردار بوده است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده از روش‌های آماری توصیفی (توصیف فراوانی داده‌ها، درصد فراوانی‌ها، میانگین و انحراف معیار) استفاده شد. بدین ترتیب که ابتدا از آزمون کولموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها به کمک نرم‌افزار Sps26 استفاده شد و مشخص گشت که داده‌های پژوهش غیرنرمال است. سپس به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش از روش مدلسازی معادلات ساختاری به کمک نرم افزار Smart PLS3 استفاده شد.

یافته‌ها

با بررسی وضعیت معلمان نتایج زیر حاصل شد:

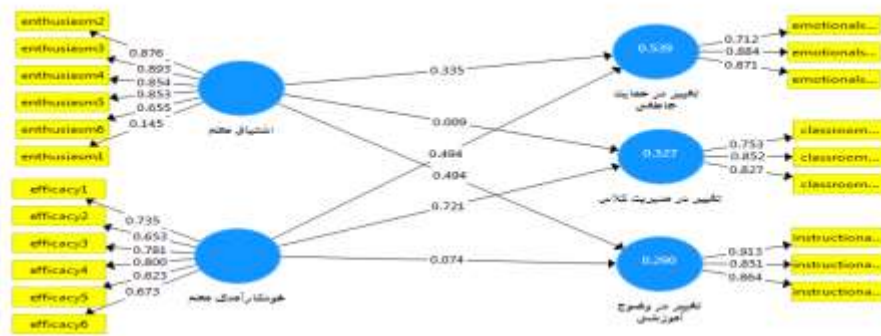
اطلاعات مربوط به فراوانی معلمان برحسب جنسیت پاسخ‌دهندگان نشان داد 75 نفر از معلمان پاسخ‌دهنده به پرسشنامه مرد (45 درصد) و 90 نفر زن (55 درصد) می‌باشند. اطلاعات مربوط به وضعیت تحصیلات معلمان نشان داد که همه آن‌ها دارای مدرک کارشناسی ارشد هستند. اطلاعات مربوط به وضعیت سنی معلمان نشان داد که 1 نفر (1 درصد) از پاسخ‌دهندگان کمتر از 22 سال، 12 نفر (8 درصد) بین 22 تا 25 سال، 36 نفر (24 درصد) بین 26 الی 29 سال و 59 نفر (39 درصد) بین 30 تا 33 سال و 42 نفر (28 درصد) بالاتر از 34 سال سن دارند. با توجه به نتایج حاصل شده می‌توان بیان کرد که اکثر معلمان پاسخ‌دهنده به سؤالات زن، متأهل، دارای تحصیلات فوق لیسانس و در رده سنی 30 تا 33 سال قرار دارند.

با بررسی وضعیت دانش‌آموزان نتیجه زیر حاصل شد:

اطلاعات مربوط به فراوانی دانش‌آموزان برحسب جنسیت نشان داد 71 نفر از دانش‌آموزان پاسخ‌دهنده به پرسشنامه پسر (43 درصد) و 94 نفر دختر (57 درصد) می‌باشند. بنابراین، می‌توان بیان کرد که اکثر دانش‌آموزان پاسخ‌دهنده به سؤالات دختر هستند. بررسی توصیفی متغیرهای پژوهش از نظر شاخص‌های آمار توصیفی مانند میانگین، میانه، مد و غیره نشان داد که تغییر در مدیریت کلاس دارای بالاترین مقدار میانگین (4/0488) و تغییر در وضوح آموزشی دارای کمترین مقدار میانگین (3/9042)، تغییر در حمایت عاطفی دارای بیشترین مقدار واریانس (0/9626) و تغییر در وضوح آموزشی دارای کمترین مقدار واریانس (0/767) است. بیشترین عدد

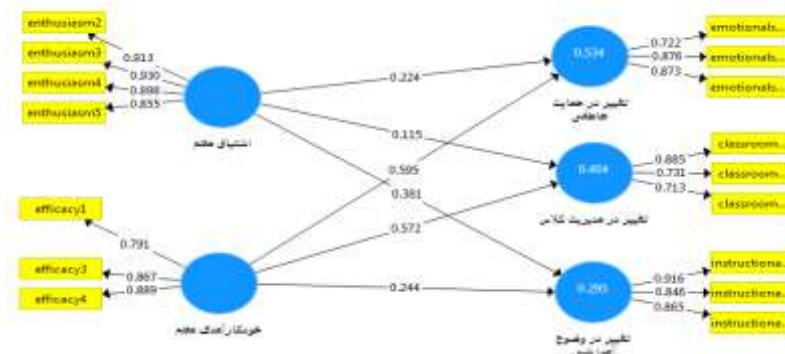
اختصاص داده شده به سؤالات عدد 5 (کاملاً موافقم) و کمترین عدد اختصاص داده شده به سؤالات عدد 1 (کاملاً مخالفم) است. میانه تمامی سؤالات مطرح شده برای متغیرها نیز عدد 4 می باشد.

به منظور تحلیل داده آماری از روش مدلسازی معادلات ساختاری استفاده شد. بر طبق این روش سه مرحله انجام شد: سنجش مدل اندازه گیری (سنجش روایی و پایایی مدل)، سنجش مدل ساختاری (سنجش مقادیر ضریب تعیین، ضریب مسیر و t) و سنجش مدل کلی (GOF). در نهایت فرضیات پژوهش مورد ارزیابی قرار می گیرد. بر این اساس نتایج به دست آمده در هر مرحله به شرح زیر است: سنجش مدل اندازه گیری: معیارهای پایایی مدل شامل ضریب آلفا کرونباخ و پایایی ترکیبی است. مدل اولیه استخراج شده از نرم افزار در حالت بار عاملی مطابق شکل (1) می باشد.



شکل 1. مدل اندازه گیری اولیه در حالت تخمین ضرائب استاندارد (بار عاملی)

از آنجا که مقادیر بار عاملی برای برخی از متغیرها کمتر از 0/7 بود. مدل بار دیگر اجرا شد و به علت بالا بودن کلیه مقادیر بار عاملی از 0/7 مدل اصلاحی مورد تأیید قرار گرفت که در شکل (2) نشان داده شده است. لذا مقادیر به دست آمده در مدل اصلاحی مورد ارزیابی قرار گرفت.



شکل 2. مدل اندازه گیری اصلاحی در حالت تخمین ضرائب استاندارد (بار عاملی)

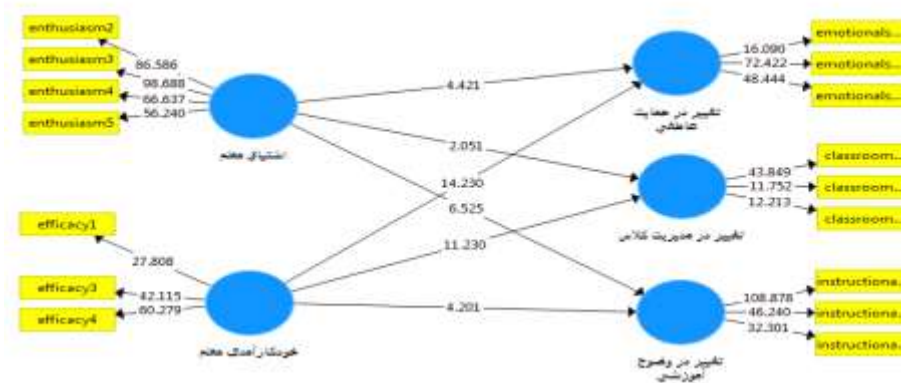
ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی: کلیه مقادیر قابل قبول برای این شاخص ها مقادیر بالای 0/7 می باشد که با توجه به مقادیر خروجی نرم افزار که در جدول (1) نشان داده شده است، مورد تأیید می باشد.

جدول 1. مقادیر پایایی و روایی

متغیر	ضریب آلفا کرونباخ	پایایی ترکیبی	AVE	CR>AVE
اشتیاق معلم	0/921	0/944	0/809	تأیید
تغییر در حمایت عاطفی	0/771	0/866	0/684	تأیید
تغییر در مدیریت کلاس	0/742	0/822	0/609	تأیید
تغییر در وضوح آموزشی	0/850	0/908	0/768	تأیید
خودکارآمدی معلم	0/809	0/886	0/722	تأیید

به منظور سنجش روایی مدل از شاخص های روایی همگرا (شامل معناداری بارهای عاملی، آزمون همگن بودن، میانگین واریانس استخراجی (AVE) و مقایسه بین پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراجی) و روایی واگرا (آزمون فورنل لارکر) استفاده شد که نتایج آن به شرح زیر است:

معناداری بارهای عاملی: در حالت معناداری ارتباط یا عدم ارتباط متغیرهای مستقل و وابسته با هم بررسی می‌شوند. اگر ارتباط بین دو متغیر بالاتر از قدر مطلق $1/96$ باشد. این بدین معنی است که بین دو متغیر ارتباط معناداری با احتمال 95٪ وجود دارد و اگر این عدد بالاتر از $2/58$ بود به احتمال 99٪ ارتباط معنادار بین دو متغیر وجود دارد. باتوجه به شکل (3) کلیه شاخص‌های مدل اصلاحی از قدر مطلق $2/58$ بالاتر بوده و با احتمال 99٪ معنادار می‌باشند که روایی همگرا مدل پژوهش را تایید می‌کند.



شکل 3. مدل اندازه‌گیری اصلاحی در حالت تخمین ضرایب غیر استاندارد (معناداری Z)

آزمون همگن بودن: دومین شرط برقراری روایی همگرا اینست که بارهای عاملی بزرگتر از $0/7$ باشند که با توجه به شکل (2) مورد تأیید قرار گرفت.

میانگین واریانس استخراجی (AVE): با توجه به اینکه مقدار مناسب برای AVE ($0/5$) است و در جدول (1) تمامی عوامل دارای میانگین واریانس استخراجی بالای $0/5$ می‌باشند درستی نتایج روایی همگرا با استفاده از این شاخص تأیید می‌شود. مقایسه بین پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراجی: در تمامی متغیرهای مکنون $CR > AVE$ بوده است و شرط چهارم روایی همگرا برقرار است. با توجه به چهار تست انجام شده می‌توان نتیجه گرفت که مدل پژوهشی از روایی همگرای مناسبی برخوردار است. آزمون فورنل و لارکر (1987): طبق این معیار، یک متغیر پنهان در مقایسه با سایر متغیرهای پنهان، باید پراکندگی بیشتری را در بین مشاهده‌پذیرهای خود داشته باشد یعنی جذر میانگین واریانس استخراج شده هر متغیر پنهان باید بیشتر از حداکثر همبستگی آن متغیر با دیگر متغیرهای پنهان مدل باشد. همانطور که در جدول (2) مشاهده می‌شود، مقدار بدست آمده از جذر AVE برای هر سازه بیشتر از همبستگی آن سازه با سایر سازه‌های موجود در مدل است. بنابراین روایی واگرایی مدل اندازه‌گیری مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول 2 همبستگی بین متغیرهای مکنون

	اشتیاق معلم	تغییر در حمایت عاطفی	تغییر در مدیریت کلاس	تغییر در وضوح آموزشی	خودکارآمدی معلم
اشتیاق معلم	0/889				
تغییر در حمایت عاطفی	0/513	0/827			
تغییر در مدیریت کلاس	0/394	0/629	0/780		
تغییر در وضوح آموزشی	0/499	0/697	0/384	0/876	
خودکارآمدی معلم	0/487	0/704	0/628	0/429	0/850

بررسی مدل ساختاری: پس از ترسیم شکل مدل ساختاری باید تست‌های آن برای تحلیل این مدل انجام شود و مورد بررسی قرار گیرد که در ادامه آمده است.

تست معناداری روابط تحقیق: در حالت معناداری ارتباط یا عدم ارتباط متغیرهای مستقل و وابسته با هم بررسی می‌شوند. اگر ارتباط بین دو متغیر بالا تر از قدر مطلق $1/96$ باشد این بدین معنی است که بین دو متغیر ارتباط معناداری با سطح اطمینان 95٪ وجود دارد و اگر این عدد بالاتر از $2/58$ بود با سطح اطمینان 99٪ ارتباط معنادار بین دو متغیر وجود دارد. با توجه به آنکه کلیه مقادیر به دست آمده برای T بیشتر از $1/96$ است لذا کلیه فرضیه‌ها مورد تأیید هستند.

معیار ضریب تعیین تعدیل شده R Squares یا R^2 : ضریب تعیین معیار اصلی برای ارزیابی متغیرهای مکنون درونزای مدل ساختاری می‌باشد. مقدار ضریب تعیین همیشه عددی بین صفر و یک است. مقادیر ضریب تعیین برابر با $0/67$ ، $0/33$ و $0/19$ در مدل‌های مسیری PLS به

ترتیب قابل توجه، متوسط و ضعیف توصیف می‌شوند. پس از اجرای الگوریتم PLS در نرم‌افزار SmartPLS3، نتایج آن به شرح جدول (3) می‌باشد:

جدول 3 نتایج معیار R^2 برای سازه درون‌زا

متغیر	ضریب تبیین	متغیر	ضریب تبیین
تغییر در حمایت عاطفی	0/534	تغییر در وضوح آموزشی	0/295
تغییر در مدیریت کلاس	0/404		

همان‌گونه که مشخص است ضریب تبیین متغیرهای تغییر در مدیریت کلاس و تغییر در حمایت عاطفی در متوسط و تغییر در وضوح آموزشی، ضعیف است.

تایید کیفیت نهایی مدل: جهت بررسی کیفیت مدل ساختاری به‌طور کلی از شاخص GOF استفاده می‌شود. در واقع این شاخص توانایی پیش‌بینی کلی مدل را مورد بررسی قرار می‌دهد و هر چه مقدار بدست آمده به عدد یک نزدیک تر باشد نشانگر کیفیت مناسب مدل ساختاری هستند. این شاخص، مجذور ضرب دو مقدار متوسط مقادیر اشتراکی و متوسط ضرایب تبیین است. مقادیر 0/01، 0/25 و 0/36 به ترتیب قوی، متوسط و ضعیف توصیف شده است. در واقع این شاخص بین صفر تا یک قرار دارد و مقادیر نزدیک به یک نشانگر کیفیت مناسب مدل هستند. با توجه به مقدار بدست آمده GOF که 0/674 می‌باشد کیفیت مناسب مدل کیفی تایید می‌شود.

آزمون فرضیه‌های پژوهش: با توجه به نتایج به دست آمده نتایج آزمون فرضیه‌ها به شرح زیر است:

فرضیه اول: خودکارآمدی معلم بر تغییر در حمایت عاطفی تأثیر دارد.

نتایج ضریب معناداری و ضریب مسیر خروجی نرم‌افزار Smart PLS در جدول (4) آورده شده است. همان‌گونه که مشخص است، خودکارآمدی معلم با ضریب معناداری (14/23) در سطح اطمینان (99/9) درصد بر تغییر در حمایت عاطفی تأثیر معناداری دارد و فرضیه اول مورد تأیید است. ضریب مسیر برابر (0/595) است بدان معنا که با افزایش خودکارآمدی معلم، حمایت عاطفی به میزان (59/5) درصد بطور مثبت تغییر می‌کند.

جدول 4 آزمون فرضیه اول پژوهش

فرضیه	ضریب معناداری	ضریب مسیر	نتیجه
خودکارآمدی معلم بر تغییر در حمایت عاطفی تأثیر دارد.	14/23	0/595	تأیید

فرضیه دوم: خودکارآمدی معلم بر تغییر در مدیریت کلاس تأثیر دارد.

نتایج ضریب معناداری و ضریب مسیر خروجی نرم‌افزار Smart PLS در جدول (5) آورده شده است. همان‌گونه که مشخص است، خودکارآمدی معلم با ضریب معناداری (11/23) در سطح اطمینان (99/9) درصد بر تغییر در مدیریت کلاس تأثیر دارد و فرضیه دوم مورد تأیید است. ضریب مسیر برابر (0/572) است، بدان معنا که با افزایش خودکارآمدی، مدیریت کلاس به میزان (57/2) درصد به‌طور مثبت تغییر می‌کند.

جدول 5 آزمون فرضیه ویژه دوم پژوهش

فرضیه	ضریب معناداری	ضریب مسیر	نتیجه
خودکارآمدی معلم بر تغییر در مدیریت کلاس تأثیر دارد.	11/23	0/572	تأیید

فرضیه سوم: خودکارآمدی معلم بر تغییر در وضوح آموزشی تأثیر دارد.

نتایج ضریب معناداری و ضریب مسیر خروجی نرم‌افزار Smart PLS در جدول (6) آورده شده است. همان‌گونه که مشخص است، خودکارآمدی معلم با ضریب معناداری (4/201) در سطح اطمینان 99 درصد بر تغییر در وضوح آموزشی تأثیر دارد و فرضیه سوم مورد تأیید است. ضریب مسیر برابر (0/244) است بدان معنا که با افزایش خودکارآمدی معلم، وضوح آموزشی به میزان (24/4) درصد به‌طور مثبت تغییر می‌کند.

جدول 6 آزمون فرضیه سوم پژوهش

فرضیه	ضریب معناداری	ضریب مسیر	نتیجه
خودکارآمدی معلم بر تغییر در وضوح آموزشی تأثیر دارد.	4/201	0/244	تأیید

فرضیه چهارم: اشتیاق معلم بر تغییر در حمایت عاطفی تأثیر دارد.

نتایج ضریب معناداری و ضریب مسیر خروجی نرم‌افزار Smart PLS در جدول (7) آورده شده است. همان‌گونه که مشخص است، اشتیاق معلم با ضریب معناداری (4/421) در سطح اطمینان 99 درصد بر تغییر در حمایت عاطفی تأثیر دارد و فرضیه چهارم مورد تأیید است. ضریب مسیر برابر (0/224) است بدان معنا که با افزایش اشتیاق معلم، حمایت عاطفی به میزان (22/4) درصد به‌طور مثبت تغییر می‌کند.

جدول 7 آزمون فرضیه چهارم پژوهش

فرضیه	ضریب معناداری	ضریب مسیر	نتیجه
اشتیاق معلم بر تغییر در حمایت عاطفی تأثیر دارد.	4/421	0/224	تأیید

فرضیه پنجم: اشتیاق معلم بر تغییر در مدیریت کلاس تأثیر دارد.

نتایج ضریب معناداری و ضریب مسیر خروجی نرم‌افزار Smart PLS در جدول (8) آورده شده است. همان‌گونه که مشخص است، اشتیاق معلم با ضریب معناداری (2/051) در سطح اطمینان 95 درصد بر تغییر در مدیریت کلاس تأثیر دارد و فرضیه پنجم مورد تأیید است. ضریب مسیر برابر (0/115) است بدان معنا که با افزایش اشتیاق معلم، مدیریت کلاس به میزان (11/5) درصد به‌طور مثبت تغییر می‌کند.

جدول 8 آزمون فرضیه پنجم پژوهش

فرضیه	ضریب معناداری	ضریب مسیر	نتیجه
اشتیاق معلم بر تغییر در مدیریت کلاس تأثیر دارد.	2/051	0/115	تأیید

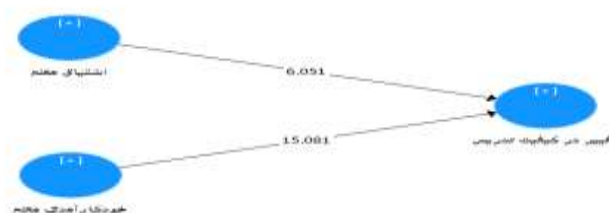
فرضیه ششم: اشتیاق معلم بر تغییر در وضوح آموزشی تأثیر دارد.

نتایج ضریب معناداری و ضریب مسیر خروجی نرم‌افزار Smart PLS در جدول (9) آورده شده است. همان‌گونه که مشخص است، اشتیاق معلم با ضریب معناداری (6/525) در سطح اطمینان 99 درصد بر تغییر در وضوح آموزشی تأثیر دارد و فرضیه ششم مورد تأیید است. ضریب مسیر برابر (0/381) است بدان معنا که با افزایش اشتیاق معلم، وضوح آموزشی به میزان (38/1) درصد به‌طور مثبت تغییر می‌کند.

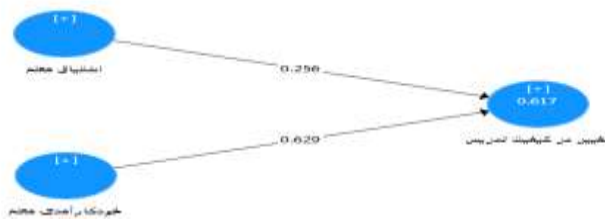
جدول 9 آزمون فرضیه ویژه ششم پژوهش

فرضیه	ضریب معناداری	ضریب مسیر	نتیجه
اشتیاق معلم بر تغییر در وضوح آموزشی تأثیر دارد.	6/525	0/381	تأیید

موضوع اصلی پژوهش که سبب شد این تحقیق شکل بگیرد، سنجش اثرگذاری خودکارآمدی و اشتیاق معلم بر تغییر در کیفیت تدریس بود. سه مؤلفه برای کیفیت تدریس در نظر گرفته شد که عبارت بود از: تغییر در حمایت عاطفی، مدیریت کلاس و وضوح آموزشی. در فرضیه‌های فرعی به بررسی تأثیر خودکارآمدی و اشتیاق معلم بر هر یک از این مؤلفه‌ها پرداخته شد. برای آزمون فرضیه اصلی مدل پژوهش بر مبنای متغیر کلی تغییر در کیفیت تدریس یافت و بررسی مدل به کمک نرم‌افزار بار دیگر انجام شد و نتایج برازش مدل در نرم‌افزار مطابق شکل های (4) و (5) می‌باشد.



شکل 4 مدل ساختاری فرضیه اصلی در حالت معناداری



شکل 5 مدل ساختاری فرضیه اصلی در حالت مسیر

بر این اساس در جدول (10) نتیجه آزمون فرضیه اصلی آورده شده است.

جدول 10 نتیجه آزمون فرضیه اصلی

نتیجه	ضریب مسیر	ضریب معناداری	فرضیه
تأیید	0/629	15/081	خودکارآمدی معلم بر تغییر در کیفیت تدریس تأثیر دارد.
تأیید	0/256	6/051	اشتیاق معلم بر تغییر در کیفیت تدریس تأثیر دارد.

با توجه به نتایج حاصل شده در جدول (10) می‌توان بیان نمود که خودکارآمدی معلم با ضریب معناداری (15/081) بر تغییر در کیفیت تدریس تأثیر دارد. ضریب مسیر برابر (0/629) است؛ بدان معنا که با افزایش خودکارآمدی، تغییر ادراک شده در کیفیت تدریس به میزان (62/9) درصد افزایش می‌یابد. همچنین بررسی تأثیر اشتیاق معلمان نشان داد که اشتیاق معلم با ضریب معناداری (6/051) بر تغییر در کیفیت تدریس تأثیر دارد. ضریب مسیر برابر (0/256) است؛ بدان معنا که با افزایش اشتیاق معلم، تغییر ادراک شده در کیفیت تدریس به میزان (25/6) درصد افزایش می‌یابد. از این رو فرضیه اصلی پژوهش مورد تأیید است و خودکارآمدی بیشترین نقش را در تغییر ادراک شده در کیفیت تدریس دارد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش با هدف بررسی تأثیر خودکارآمدی و اشتیاق معلمان بر تغییرات در کیفیت تدریس ادراک شده توسط دانش آموزان انجام شده است. نتایج به دست آمده از تحلیل داده‌ها به روش مدلسازی معادلات ساختاری به شرح زیر است:

فرضیه‌های اصلی: خودکارآمدی و اشتیاق معلم بر تغییرات در کیفیت تدریس ادراک شده توسط دانش آموزان تأثیر معناداری دارد. خودکارآمدی معلم با ضریب معناداری 15/081 بر تغییر در کیفیت تدریس تأثیر معناداری دارد. ضریب مسیر برابر 0/629 است بدان معنا که با افزایش خودکارآمدی، تغییر ادراک شده در کیفیت تدریس به میزان 62/9 درصد افزایش می‌یابد. نتیجه حاصل شده مخالف با پژوهش لازاریوس و همکاران (2021) و همسو با پژوهش پرتوریوس و همکاران (2017) و هولزبرگر و همکاران (2013) است. آن‌ها نیز در راستای بررسی تأثیر خودکارآمدی بر تغییر در کیفیت تدریس به بررسی تأثیر خودکارآمدی بر مؤلفه‌های تغییر در کیفیت تدریس پرداختند و نشان دادند که خودکارآمدی تأثیر مثبت معناداری بر کیفیت تدریس ادراک شده توسط دانش آموزان دارد. هولزبرگر و همکاران (2013) نیز به نتایج مشابهی در این زمینه دست یافتند. بررسی تأثیر اشتیاق معلمان نشان داد که اشتیاق معلم با ضریب معناداری 6/051 بر تغییر در کیفیت تدریس تأثیر معناداری دارد. ضریب مسیر برابر 0/256 است بدان معنا که با افزایش اشتیاق معلم، تغییر ادراک شده در کیفیت تدریس به میزان 25/6 درصد افزایش می‌یابد. نتیجه حاصل شده قابل مقایسه با پژوهش لازاریوس و همکاران (2021) و پرتوریوس و همکاران (2017) است. آن‌ها در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که اشتیاق معلمان عاملی اثرگذار بر کیفیت تدریس ادراک شده توسط دانش آموزان است و از این نظر نتیجه به دست آمده در پژوهش حاضر از نتیجه به دست در پژوهش‌های پیشین حمایت می‌کند. یافته‌های این مطالعه تحقیقات قبلی را با برجسته کردن نقشی که اشتیاق و خودکارآمدی معلم در تغییرات کیفیت تدریس ادراک شده توسط دانش آموز در طول دوره دبیرستان ایفا می‌کند، گسترش می‌دهد. در پژوهش حاضر این رابطه ثابت شد که خودکارآمدی و اشتیاق معلمان برای تدریس منبع مهمی در این مرحله از زندگی تحصیلی دانش آموزان است، زیرا مانع از کاهش مدیریت کلاس درس می‌شود. باین وجود این دو عامل باید با احتیاط مورد استفاده قرار گیرند، زیرا در پژوهش حاضر پیوندهای جهت‌دار بین اشتیاق معلم، خودکارآمدی و کیفیت تدریس درک شده مورد بررسی قرار نگرفت و همواره بر روی نمونه خاصی از دانش آموزان تمرکز شد. با این حال، محققین دریافتند که بحث در مورد نقش اشتیاق و خودکارآمدی معلم در حال حاضر در آموزش معلمان بسیار مهم است و به دانش‌آموختگان دوره‌هایی ارائه می‌شود که به آنها اجازه می‌دهند تا در مورد نقاط قوت و

ضعف، انگیزه‌های شغلی و اشتیاق خود در تدریس فکر کنند. علاوه بر این، مطالعات آینده باید پیوندهای متقابل بین خودکارآمدی، اشتیاق معلم و کیفیت تدریس در کلاس را بررسی کند، زیرا خودکارآمدی و اشتیاق معلم نه تنها ممکن است بر جو انضباطی در کلاس‌های درس تأثیر بگذارند، بلکه تحت تأثیر آن نیز قرار بگیرد.

فرضیه‌های مرتبط با اثرگذاری خودکارآمدی: بررسی آزمون فرضیه‌ها در زمینه اثرگذاری خودکارآمدی بر حمایت عاطفی،

تغییر در مدیریت کلاس و تغییر در وضوح آموزشی نشان داد که:

خودکارآمدی معلم با ضریب معناداری 14/23 در سطح اطمینان 99/9 درصد بر تغییر در حمایت عاطفی تأثیر معناداری دارد و فرضیه فرعی اول مورد تأیید است. ضریب مسیر برابر 0/595 است بدان معنا که با افزایش خودکارآمدی معلم، حمایت عاطفی به میزان 59/5 درصد بطور مثبت تغییر می‌کند. نتیجه به‌دست آمده قابل مقایسه با پژوهش لازاریوس و همکاران (2021) و لازاریوس و همکاران (2019) است. لازاریوس و همکاران (2021) به این نتیجه دست یافتند که خودکارآمدی معلم بر تغییر در حمایت عاطفی تأثیر ندارد. اما در پژوهش انجام شده در سال 2019 نشان دادند که خودکارآمدی معلم موجب تغییر در حمایت عاطفی می‌شود. از این‌رو، نتیجه حاصل شده همسو با پژوهش لازاریوس و همکاران (2019) و مخالف پژوهش لازاریوس و همکاران (2021) است. خودکارآمدی معلم با ضریب معناداری 11/23 در سطح اطمینان 99/9 درصد بر تغییر در مدیریت کلاس تأثیر معناداری دارد و فرضیه فرعی دوم مورد تأیید است. ضریب مسیر برابر 0/572 است بدان معنا که با افزایش خودکارآمدی، مدیریت کلاس به میزان 57/2 درصد به‌طور مثبت تغییر می‌کند. نتیجه به‌دست آمده قابل مقایسه با پژوهش لازاریوس و همکاران (2021) و هولزبرگر و همکاران (2013) است. لازاریوس و همکاران (2021) به این نتیجه دست یافتند که خودکارآمدی معلم بر تغییر در مدیریت کلاس تأثیر ندارد. اما هولزبرگر و همکاران (2013) اثرگذاری مثبتی را نشان دادند. در مجموع می‌توان بیان کرد که نتیجه حاصل شده در پژوهش حاضر، همسو با پژوهش هولزبرگر و همکاران (2013) و مخالف پژوهش لازاریوس و همکاران (2021) است. خودکارآمدی معلم با ضریب معناداری 4/201 در سطح اطمینان 99 درصد بر تغییر در وضوح آموزشی تأثیر معناداری دارد و فرضیه فرعی سوم مورد تأیید است. ضریب مسیر برابر 0/244 است بدان معنا که با افزایش خودکارآمدی معلم، وضوح آموزشی به میزان 24/4 درصد به‌طور مثبت تغییر می‌کند. نتیجه به‌دست آمده مخالف نتیجه حاصل شده در پژوهش لازاریوس و همکاران (2021) است زیرا آن‌ها به این نتیجه دست یافتند که خودکارآمدی معلم بر تغییر در وضوح آموزشی تأثیر ندارد.

پژوهش انجام شده توسط لازاریوس و همکاران (2021) بر خلاف پژوهش حاضر و پیشینه‌های همسو با این پژوهش نتوانست به ارتباطی میان خودکارآمدی و تغییر در کیفیت تدریس ادراک‌شده (حمایت عاطفی، تغییر در مدیریت کلاس و تغییر در وضوح آموزشی) دست یابد. یک توضیح برای این یافته‌ها ممکن است این باشد که مشاهده اشتیاق معلم برای دانش‌آموزان آسان‌تر از خودکارآمدی معلم است و بنابراین ممکن است برای روابط آنها با معلم و همچنین برای به حداقل رساندن رفتارهای مخرب در کلاس اهمیت بیشتری داشته باشد. به عنوان مثال، کانتر و هولزبرگر (2014) پیشنهاد کردند که اشتیاق معلمان را قادر می‌سازد تا به نیازهای دانش‌آموزان توجه بیشتری داشته باشند و بیشتر بر رفتارهای دانش‌آموزان در کلاس تمرکز کنند. توضیح دیگر ممکن است این باشد که خودکارآمدی معلم برای ارزیابی معلمان از کیفیت تدریس مهمتر از ارزیابی دانش‌آموزان از کیفیت تدریس است. با این حال، برای بررسی دقیق چنین توضیحاتی، به تحقیقات طولی بیشتری نیاز است که تأثیرات همزمان اشتیاق و خودکارآمدی معلم را بر درک دانش‌آموزان از کیفیت تدریس در نظر بگیرد. باین وجود در پژوهش حاضر که بصورت مقطعی انجام شد، خودکارآمدی عاملی مهم و اثرگذار شناسایی گشت و نشان داد که دانش‌آموزان در مقطع مورد بررسی به درک بسیار زیادی از خودکارآمدی رسیده و بیشتر از اشتیاق به آن توجه دارند. همچنین باید مطرح نمود که در پژوهش حاضر، خودکارآمدی معلم در رابطه با موضوع خاصی (مانند کلاس و غیره) مورد بررسی قرار نگرفته است و مفهوم خودکارآمدی بطور کلی در تحقیق حاضر در نظر گرفته شده است. این درحالی است که تحقیقات قبلی نشان داده‌اند که معیارهای خودکارآمدی زمانی که در رابطه با یک زمینه خاص اندازه‌گیری شوند، پیش‌بینی‌کننده بهتری برای رفتارهای آینده است.

فرضیه‌های مرتبط با اثرگذاری اشتیاق معلم: بررسی آزمون فرضیه‌ها در زمینه اثرگذاری اشتیاق معلم بر حمایت عاطفی،

تغییر در مدیریت کلاس و تغییر در وضوح آموزشی نشان داد که اشتیاق معلم با ضریب معناداری 4/421 در سطح اطمینان 99 درصد بر تغییر در حمایت عاطفی تأثیر معناداری دارد و فرضیه پژوهش مورد تأیید است. ضریب مسیر برابر 0/224 است بدان معنا که با افزایش اشتیاق معلم، حمایت عاطفی به میزان 22/4 درصد به‌طور مثبت تغییر می‌کند. نتیجه به‌دست آمده مخالف نتیجه حاصل شده در پژوهش لازاریوس و همکاران (2021) و همسو با پژوهش پرتوریوس و همکاران (2017) است. البته لازاریوس و همکاران (2021) این نتیجه را مخالف با پیشینه‌های موجود دانسته‌اند و علت این تفاوت را در عوامل زیر مطرح نموده‌اند:

- طولی بودن مطالعه: آن‌ها بر این باورند که بر طبق پیشینه‌های موجود، اشتیاق معلم عاملی اثرگذار بر تغییر در حمایت عاطفی است و این امر در کلیه پژوهش‌هایی که بصورت مقطعی انجام شده‌اند مورد تأیید قرار گرفته است. درحالی که پژوهش لازاریوس و همکاران

(2021) که بصورت طولی انجام شده به نتیجه‌ای خلاف پیشینه‌های موجود دست یافته است. در پژوهش حاضر نیز با بررسی موضوع بصورت مقطعی این فرضیه مورد تأیید قرار گرفت.

- تفاوت مقاطع سنی افراد نمونه: لازاریوس و همکاران (2021) بر این باورند تفاوت مقاطع سنی در دوره نوجوانی می‌تواند نتایج متفاوتی را برای اثرگذاری اشتیاق معلم بر تغییر در حمایت عاطفی ایجاد کند و در اوایل نوجوانی، عوامل اجتماعی‌سازی به غیر از معلمان ممکن است برای حمایت درک‌شده مهم باشند، که توسط کارهای تجربی قبلی نیز (مانند پرتوریوس و همکاران، 2017) پیشنهاد شده است. لذا مطالعات آینده با نمونه‌های بزرگ‌تر می‌توانند روابط متقابل بین اشتیاق معلم و تغییرات در حمایت عاطفی را که توسط دانش‌آموزان درک می‌شود، مورد بررسی دقیق‌تر قرار دهند.

اشتیاق معلم با ضریب معناداری 2/051 در سطح اطمینان 95 درصد بر تغییر در مدیریت کلاس تأثیر معناداری دارد و فرضیه پژوهش مورد تأیید است. ضریب مسیر برابر 0/115 است بدان معنا که با افزایش اشتیاق معلم، مدیریت کلاس به میزان 11/5 درصد بطور مثبت تغییر می‌کند. نتیجه به‌دست آمده همسو با نتیجه حاصل‌شده در پژوهش لازاریوس و همکاران (2021) است زیرا آن‌ها به این نتیجه دست یافتند که اشتیاق معلم بر تغییر در حمایت عاطفی تأثیر دارد. این اثرگذاری به میزان 39 درصد است که اثرگذاری بیشتری را نسبت به پژوهش حاضر نشان داده است. لازاریوس و همکاران بر این باورند که اشتیاق معلم عاملی اثرگذار و مهم بر تغییر در کیفیت تدریس ادراک‌شده است اما بر اساس مقطع تحصیلی مورد بررسی می‌تواند این اثرگذاری مورد تأیید و یا رد قرار گیرد. بدین معنا که دانش‌آموزان در مقاطع ابتدایی دبیرستان هنوز معلمان خود را نمی‌شناسند و بنابراین ممکن است هنوز به شدت تحت تأثیر ویژگی‌های معلمان خود قرار نگیرند. اما در طول سال تحصیلی، اشتیاق اولیه معلمان ممکن است کاهش درک دانش‌آموزان از مدیریت کلاس را خنثی کند، زیرا دانش‌آموزان معلمان خود را بهتر می‌شناسند و می‌توانند روابط نزدیکی با معلمان مشتاق ایجاد کنند و در نتیجه اختلالات کمتری در فرآیندهای روانی معلمان ایجاد نمایند. اختلالات جانبی کلاس معمولاً در طول سال اول آموزش متوسطه افزایش می‌یابد و معلمان مشتاق ممکن است منابعی برای مقابله مؤثرتر با رفتارهای مشکل‌ساز دانش‌آموز داشته باشند، احتمالاً به این دلیل که آنها بیشتر بر رفتارهای دانش‌آموز و تدریس در کلاس تمرکز دارند لذا با استفاده از دیدگاه کلاس درس پویا می‌توان بیان کرد که در مجموع معلمان مشتاق قادر به جلوگیری از اختلالات در طول سال هستند.

اشتیاق معلم با ضریب معناداری 6/525 در سطح اطمینان 99 درصد بر تغییر در وضوح آموزشی تأثیر معناداری دارد و فرضیه پژوهش مورد تأیید است. ضریب مسیر برابر 0/381 است بدان معنا که با افزایش اشتیاق معلم، وضوح آموزشی به میزان 38/1 درصد بطور مثبت تغییر می‌کند. نتیجه به‌دست آمده مخالف نتیجه حاصل‌شده در پژوهش لازاریوس و همکاران (2021) است زیرا آن‌ها به این نتیجه دست یافتند که اشتیاق معلم بر تغییر در وضوح آموزشی تأثیر ندارد. تفاوت در نتیجه حاصل‌شده در پژوهش حاضر و پژوهش لازاریوس و همکاران (2021) به دلیل تفاوت در مقاطع تحصیلی مورد بررسی است. بدین معنا که در اوایل دوره تحصیل در دبیرستان که دانش‌آموز درک و شناخت درستی از معلم خود ندارد نمی‌تواند اشتیاق او را درک کرده یا تغییری در وضوح آموزشی احساس کند او همواره درگیر روابط اجتماعی و غیره است و تمرکز کمتری بر معلم دارد.

پیشنهاد‌های کاربردی پژوهش

با توجه به تأثیر خودکارآمدی معلم بر تغییر در کیفیت تدریس و ابعاد آن پیشنهاد می‌شود:

- 1) در راستای تغییر باورهای کارآمدی توان جسمانی را افزایش، سطح استرس و گرایش‌های منفی عاطفی کاهش یابد و با فنون و راهبردهای توانمندسازی مثل حمایت عاطفی از زیردستان و ایجاد فضای اعتماد باور خودکارآمدی بین معلمان تقویت شود.
 - 2) مدیران به اقدامات مدرسه در راستای ایجاد و گسترش فرهنگ پرسشگری، بازخورد و آزمایشگری (یادگیری از خطاها) توجه نموده و به ایده‌های جدید پاداش دهند.
 - 3) مدیران با ایجاد گروه‌های کاری به حل مسائل و مشکلات بپردازند، در گرفتن تصمیمات مهم مدرسه معلمان را دخالت داده و فرصت‌هایی برای بهبود دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های معلمان ایجاد کنند.
- با توجه به تأثیر اشتیاق معلم بر تغییر در کیفیت تدریس و ابعاد آن پیشنهاد می‌شود:
- 1) مدیران با برگزاری کارگاه‌های حرفه‌ای تدریس و افزایش دانش معلمان در حوزه تدریس، میزان اشتیاق و آمادگی آنان را برای تدریس افزایش دهند.
 - 2) معلمان در کلاس تمام توجه خود را به دانش‌آموزان و آموزش آن‌ها معطوف نمایند تا از طریق انتقال احساسات، ادراک مثبت دانش‌آموزان را برانگیزانند.

نتیجه گیری

در پایان با توجه به یافته‌های تحقیق حاضر می‌توان نتیجه‌گیری کرد خودکارآمدی و اشتیاق معلم بر تغییرات در کیفیت تدریس ادراک‌شده توسط دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد. در این میان، خودکارآمدی معلم بیشترین اثرگذاری را بر تغییر در کیفیت تدریس ادراک‌شده دانش‌آموزان دارد. لذا باید مورد توجه جدی قرار گیرد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در مطالعه حاضر فرم‌های رضایت نامه آگاهانه توسط تمامی آزمودنی‌ها تکمیل شد.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شد.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Gollner, R., & Trautwein, U. (2018). Social support and classroom management are related to secondary students' general school adjustment: A multilevel structural equation model using student and teacher ratings. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1066–1083.
- De Jong, R., & Westerhof, K. J. (2001). The quality of student ratings of teacher behaviour. *Learning Environments Research*, 4 (1), 51–85.
- Dresel, M., & Lammle, L. (2017). Motivation. In T. Götz (Ed.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2. Aufl.) (pp. 80–142). Paderborn: Schöningh.
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A.-T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., et al. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. In *Teaching and teacher education*. Advanced online publication.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1–9.
- Gollner, R., Wagner, W., Eccles, J. S., & Trautwein, U. (2018). Students' idiosyncratic perceptions of teaching quality in mathematics: A result of rater tendency alone or an expression of dyadic effects between students and teachers? *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 709–725.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 774–786.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76.
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik, & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 137–160). Münster: Waxmann.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A metaanalysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820.
- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5), 468–482.
- Lazarides, R., Gaspard, H., & Dicke, A.-L. (2019). Dynamics of classroom motivation: Teacher enthusiasm and the development of math interest and teacher support. *Learning and Instruction*, 60, 126–137.

Lazarides, R., Fauth, B., Gaspard, H., & Göllner, R. (2021). Teacher self-efficacy and enthusiasm: Relations to changes in student-perceived teaching quality at the beginning of secondary education. *Learning and Instruction*, 73, 101435.

Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(4), 367–380.

Maulana, R., Opdenakker, M.-C., & Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: Changes and links across the school year. *Learning and Individual Differences*, 50, 147–156.

Maulana, R., Opdenakker, M.-C., Stroet, K., & Bosker, R. (2013). Changes in teachers' involvement versus rejection and links with academic motivation during the first year of secondary education: A multilevel growth curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(9), 1348–1371.

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119.

Praetorius, A.-K., Grünkorn, J., & Klieme, E. (2020). Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen (Zeitschrift für Pädagogik. 66. Beiheft). Weinheim: Beltz.

Praetorius, A.-K., Lauer, F., Klassen, R. M., Dickhäuser, O., Janke, S., & Dresel, M. (2017). Longitudinal relations between teaching-related motivations and student-reported teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 65, 241–254.

Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95–103.

Van de Grift, W., Chun, S., Maulana, R., Lee, O., & Helms-Lorenz, M. (2017). Measuring teaching quality and student engagement in South Korea and The Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 337–349.

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015