

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۵/۲۱

تاریخ تصویب مقاله: ۹۷/۱۱/۶

## سنجش روابط علی بین مهارت‌های تدریس و پیشرفت تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی‌گری احساسات مثبت و منفی و کنترل ادراک شده با رویکرد مدل یابی معادلات ساختاری

مصطفی باقریان فر\*، معصومه فلاح نودهی\*\* و علی اکبر دولتی\*\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی روابط علی بین مهارت‌های تدریس و پیشرفت تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی‌گری احساسات مثبت و منفی و کنترل ادراک شده با رویکرد مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و روش تحلیل از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان یاسوج در سال تحصیلی ۹۶ - ۱۳۹۵ به تعداد ۱۶۰۴ نفر تشکیل می‌دهند که به‌صورت تصادفی طبقه‌ای ۳۵۹ نفر از آن‌ها مورد مطالعه قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های محقق ساخته مهارت‌های تدریس (۱۳۹۵)، محقق ساخته احساسات مثبت و منفی

\* دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی در آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول)  
mostafab178@yahoo.com

\*\* عضو هیئت علمی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور شاهرود، شاهرود، ایران.

\*\*\* دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

(۱۳۹۵) و کنترل ادراک شده تریک و لاراکو (۱۹۸۷) استفاده گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار **spss24** و **Amos23** صورت گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که مهارت‌های تدریس با احساسات مثبت، کنترل ادراک شده و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار ( $\text{sig}=0/0001$ ) و با احساسات منفی رابطه منفی و معناداری ( $\text{sig}=0/0001$ ) دارد. همچنین مهارت‌های تدریس، احساسات مثبت، احساسات منفی و کنترل ادراک شده بر پیشرفت تحصیلی به ترتیب با ضریب مسیر  $0/26$  و  $0/232$  و  $-0/235$  و  $0/275$  اثرگذار بوده و مهارت‌های تدریس  $6/7$  درصد، احساسات مثبت  $5/3$  درصد، احساسات منفی  $5/5$  درصد و کنترل ادراک شده  $7/5$  درصد از پیشرفت تحصیلی دانشجویان را به‌طور مستقیم تبیین می‌نمایند. از این رو، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که مدرسان با داشتن احساسات مثبت و مهارت‌های تدریس قوی و دور کردن احساسات منفی از خود، می‌توانند پیشرفت تحصیلی دانشجویان را افزایش دهند.

**واژگان کلیدی:** تدریس، پیشرفت تحصیلی، احساسات، کنترل.

## مقدمه

امروزه پیشرفت تحصیلی<sup>۱</sup> دانشجویان یکی از شاخص‌های مهم در ارزشیابی دانشگاه‌ها و از عمده‌ترین و در عین حال، چالش‌برانگیزترین مباحث و مفاهیم روان‌شناسی تربیتی است. بدون شک در دنیای پیشرفته امروزی یکی از علائم موفقیت فرد، پیشرفت تحصیلی است که بدون آن توسعه و ترقی هیچ کشوری امکان‌پذیر نخواهد بود (داورپناه و فلاح، ۱۳۹۶). از پیشرفت تحصیلی به عنوان شاخص عمده سنجش کیفیت یاد می‌شود (ون‌استوم، هل و چامورو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). به اعتقاد مهتا<sup>۳</sup> (۱۹۶۹)، پیشرفت تحصیلی پیامد یادگیری دانشجویان است؛ یعنی در کلاس‌ها، دانشجویان به‌طور کارآمدی قابلیت‌هایی را شکل می‌دهند و در نتیجه آن یادگیری اتفاق می‌افتد. از این رو، موفقیت هر نظام آموزشی بستگی به این دارد که آن نظام تا چه حد و به چه میزان توانسته است به عملکرد

<sup>1</sup>- Academic achievement

<sup>2</sup>- Von Stumm, Hell, Chamorro-Premuzic

<sup>3</sup>- Mehta

موردنظر دست یابد. با وجود این، آمارها از این دیدگاه برای آموزش عالی کشورمان پشتیبانی نمی‌کنند. گزارش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری درباره کم و کیف افت تحصیلی (شامل اخراج، انصراف، ترک تحصیل و ماندگاری زیاد در دوره) گویای افت تحصیلی بالای دانشجویان است (به نقل از حسن آبادی و همکاران، ۱۳۹۱). در این باره، بروئر (۱۹۶۶) معتقد است نظریات آموزشی باید جوابگوی این سؤال باشند که چگونه می‌توان بهتر و بیشتر آموخت و شاهد افت تحصیلی کمتری بود. در این راستا تحقیقات نشان دادند که یکی از عواملی که بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر دارد، مهارت‌های تدریس<sup>۱</sup> است (به نقل از خفته‌دل، ادیب‌نیا و مهاجر، ۱۳۹۴).

آموزش و تدریس به هر شکلی که انجام شود، مبتنی بر یادگیری<sup>۲</sup> است. بدین لحاظ وقتی در آموزش دانشگاه‌ها از مهارت‌های حرفه‌ای تدریس سخن به میان می‌آید، مدرسان به دنبال آن هستند که چگونه تدریس کنند، چگونه ارزشیابی نمایند، از چه منابعی استفاده نمایند و نگرش خود را نسبت به تدریس بدانند و ناگزیرند به روانشناسی یادگیری و نظریه‌های آن مراجعه کنند و نحوه یادگیری متناسب با هر یک از دانشجویان را مورد مطالعه قرار دهند. قاین<sup>۳</sup> (۲۰۰۰) بیان می‌دارد: تدریس، اقدامات هدف‌دار متعاملی است که توسط مدرس، طراحی، اجرا و ارزشیابی می‌شود. در واقع تدریس فرایندی گروهی و دوطرفه است که در این فرایند هر دو عضو درگیر در آن یعنی آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده از آن تأثیرپذیر هستند. نیل به تدریس ایده‌آل و مؤثر، نیازمند پیوندهای محکم بین اهداف درس، شیوه‌های آموزش و یاددهی و یادگیری آموزش‌دهندگان می‌باشد (به نقل از صیادی، وهابی، وهابی و روشنی، ۱۳۹۵).

<sup>۱</sup>- Teaching skills

<sup>۲</sup>- Learning Based

<sup>۳</sup>- Quinn

مهارت‌های تدریس علاوه بر اینکه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر دارد، بر احساسات مثبت و منفی دانشجویان می‌تواند تأثیر داشته باشد ( وارا، آدوگا و ادنگو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). پکران<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) احساسات علمی دانشجویان را احساساتی که به‌طور مستقیم با یادگیری علمی، آموزش و موفقیت در کلاس درس ارتباط دارد، تعریف می‌کند و به‌طور معناداری در تعدادی از موضوع‌های اجتماعی اخیر افزایش یافته است (به نقل از لپنویچ و رابرتز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). احساسات نقش مهمی را در تحلیل علاقه‌ی دانشجویان به سخنرانی‌ها در کلاس درس ایفا می‌کند. گوتز، لودک، نت، کلولپنویچ<sup>۴</sup> (۲۰۱۳) اظهار نمودند که شیوه‌هایی که در آن موضوعات در کلاس درس تدریس می‌شود، در احساسات مثبت دانشجویان تأثیر دارد. علاوه بر این، سطوح بالایی از نیازهای دوره‌های خاص، شکلی انتقادی برای احساسات منفی مانند اضطراب، خشم و بی‌نظمی هستند. انگیزه اصلی انسان در کنش‌ها نهفته در احساسات و عواطف است. احساسات در تمامی موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی وجود دارد. به‌طور مثال، دانشجویان ممکن است از نمرات خوب خود، لذت ببرند یا اینکه نگران شوند که مفاهیم آموزشی را نمی‌فهمند؛ در مورد مدرسانی که عادلانه رفتار نمی‌کنند یا در مورد موضوعاتی که آن‌ها علاقه‌مند نیستند، احساس ناراحتی و عصبانیت نمایند. با این وجود، دانشجویان در دوره‌های تحصیلی خود هر روزه احساسات متنوعی را تجربه می‌کنند. البته احساسات در محیط دانشگاهی اغلب نادیده گرفته می‌شوند؛ زیرا افراد اعتقاد داشتند احساسات مخالف تفکر منطقی است که مانع آموزش و یادگیری مؤثر می‌شود (کلیولند-اینس و کمال<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲). با این حال، احساسات را نمی‌توان نادیده

<sup>1</sup> -Vara, Aloka & Odengo

<sup>2</sup> -Pekrun

<sup>3</sup> -Lipnowitz & Roberts

<sup>4</sup> -Goetz, Lüdtke, Nett, Keller & Lipnevich,

<sup>5</sup> -Cleveland-Innes & Campbell

گرفت، زیرا یادگیری ممکن است با تجربه (احساس) عاطفی پرورش یافته یا بارور شود (لمان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶).

از دیگر عواملی که بر پیشرفت تحصیلی می‌تواند تأثیر داشته باشد کنترل ادراک شده<sup>۲</sup> دانشجویان است (پری، هال و روتیج<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). اسکینر<sup>۴</sup> (۱۹۹۶) با بررسی مفهوم سازه‌های کنترل، اصطلاحات کنترل احساس و کنترل ادراک شده را به عنوان وابسته شناسایی کرد. اسکینر (۱۹۹۶)، مطرح کرد که وقتی افراد معتقدند می‌توانند نتایج مطلوبی را بدست آورند و از نتایج نامطلوب جلوگیری کنند، در واقع آنها دارای کنترل ادراک شده هستند. والس‌تون، والس‌تون، اسمیت و دوینز<sup>۵</sup> (۱۹۸۷) کنترل ادراک شده را به عنوان «اعتقاد به اینکه می‌توان وضعیت و رفتارهای داخلی خود را تعیین کرد و بر محیط خود تسلط یافت» یا نتایج مطلوب به ارمغان آورد، تعریف نموده است. به عبارتی دیگر از نظر کاراسک<sup>۶</sup> (۱۹۷۹) کنترل ادراک شده اشاره به باور فرد به توانایی تأثیر بر محیط خود دارد. در تحقیقات انجام شده، پژوهشگران اغلب از مفهوم کنترل ادراک شده به جای کنترل واقعی استفاده می‌کنند (به نقل از کانستز و چوبروک<sup>۷</sup>، ۱۹۹۱). نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن بود که کنترل ادراک شده، نقش مهمی در توانمندسازی افراد به‌ویژه افراد دارای بیماری‌های روانی ایفا می‌کند و عامل مهمی در ارتباط با دستیابی فرد به حفظ کیفیت است (اکلند و بکسترم، ۲۰۰۶؛ هنسن، والش، رئو، کراوتز و وایزر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۶؛ بنگسون و تاپس<sup>۹</sup>، ۲۰۰۴؛

1- Lehman

2- Perceived control

3- Perry, Hall & Ruthig

4- Skinner

5- Wallston, Wallston, Smith & Dobbins

6- Karasek

7- Kanstz & choborok

8- Hansson, Walsh, Roe, Kravetz & Weiser

9- Bengtsson & Tops

هنسن و همکاران، ۱۹۹۹؛ روزنفیلد<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲). حفظ نظارت بر افکار، احساسات، اقدامات، تصمیم‌گیری‌ها و پیامدهای فرد می‌تواند منجر به افزایش بهتر شدن دوره تحصیلی خود، بهبود پیشرفت تحصیلی خود و در نهایت کیفیت تحصیل خود شود (دکودرزواندر، مک‌گلیوری و برودبنت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴؛ جکسون و برگمن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱؛ فرگوسن و گودین<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). به‌طور اخص کنترل ادراک‌شده بیشتر مربوط به ادراک فرد از محیط کارش است تا یک ویژگی خصیصه‌ای مانند منبع کنترل (هال، ۲۰۰۵).

در این ارتباط، مطالعاتی صورت گرفته، که هر یک، بُعدی از ابعاد پژوهش را مورد کنکاش قرار داده است. در این میان، کاشی‌روزنباوم، کاپلان و اسرائیل‌کوهن<sup>۵</sup> (۲۰۱۸) و بکاریت و پیکران<sup>۶</sup> (۲۰۱۶) در پژوهش خود به این نتایج دست یافتند که احساسات مثبت با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد و احساسات مثبت منجر به گسترش یادگیری‌ها در زمینه‌های مختلف می‌شود. احساسات منفی موجب می‌شود که توانایی‌های دانشجویان نسبت به تمرکز در یادگیری محتوای دروس کمتر شود.

نتایج پژوهش وارا و همکاران (۲۰۱۸) نشان داد که بین احساسات و تعامل عاطفی دانشجویان با پیشرفت تحصیلی آنان رابطه مثبت و متوسط ( $r=0/35$ ) معناداری وجود دارد. به‌طور کلی، همه دانشجویان از احساسات مثبت خود نسبت به تدریس، رضایت داشته و پیشرفت خود را شاهد بودند. افزون بر این، نتایج پژوهش نوروانی، دود، منصور و یوسف (۲۰۱۷) نشان داد بین مهارت‌های تدریس و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه منفی و غیرمعنی‌داری ( $r=-0/045$ ) وجود دارد. این نتایج نشان می‌دهد که همبستگی قابل توجهی بین مهارت‌های تدریس و موفقیت وجود ندارد. نتایج پژوهش گتز، لودتک، نت،

<sup>1</sup>- Rosenfield

<sup>2</sup>- DeQuadras-Wander, McGillivray & Braodbent

<sup>3</sup>- Jackson & Bergeman

<sup>4</sup>- Ferguson & Goodwin

<sup>5</sup>- Kashy-Rosenbaum, Kaplan, Israel-Cohen

<sup>6</sup>- Boekaerts, Pekrun

کلر و لیپنویچ<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) نشان داد که ویژگی‌های تدریس با احساسات مثبت (لذت، امیدواری) در دانشجویان رابطه‌ای مثبت و معنادار و با احساسات منفی (ناراحتی، خشم، بی‌تفاوتی، خستگی) رابطه منفی دارد؛ بدین معنی که هر چه میانگین ویژگی‌های تدریس بیشتر باشد، احساسات منفی در فراگیران کمتر خواهد شد. همچنین ویژگی‌های تدریس توانسته است که ۳۳ درصد لذت، ۲۵ درصد امیدواری، ۲۷ درصد ناراحتی (عصبانیت)، ۴۲ درصد خشم، ۴۵ درصد بی‌تفاوتی و ۳۹ درصد خستگی را تبیین نماید. نتایج پژوهش ستایشی‌اظه‌ری، میرنسب و محبی (۱۳۹۶) نشان داد که امیدواری و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری با هم دارند. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که میزان امیدواری سطح بالا با انگیزش بیشتر برای حرکت به سمت اهداف و راه‌های بیشتری جهت وصول به این اهداف همراه است. چنین ویژگی‌هایی به افرادی که پیشرفت تحصیلی بالایی دارند، نسبت داده شده است. در عین حال، چنین افرادی دستاوردهای بیشتری دارند و سطح سلامت بهتری را تجربه می‌کنند.

نتایج پژوهش پورسینا، احمدی و شفیع‌آبادی (۱۳۹۳) که در دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی (متوسطه اول) در شهر اصفهان انجام شده بود، نشان داد که احساسات مثبت و شاد بودن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد. همچنین نتایج پژوهش‌های هاگ و گتز<sup>۲</sup> (۲۰۱۲)، گتز، کرونجایگر، فرنزل، لودتک و هال<sup>۳</sup> (۲۰۱۰)، دی و هانسون، مالتبی، پروکتر و وود<sup>۴</sup> (۲۰۱۰)، فرنزال، گتز، پکون، لودتک و ساتن<sup>۵</sup> (۲۰۰۹)، گتز، پیکران، پیکران، هاگ و هال<sup>۶</sup> (۲۰۰۶) و گتز، زیرنگیل، پیکران و هال<sup>۱</sup> (۲۰۰۳)، اشنایدر<sup>۲</sup> و همکاران همکاران (۲۰۰۲)

<sup>۱</sup>- Goetz, Lüdtke, Nett, Keller & Lipnevich

<sup>۲</sup>- Haag & Goetz

<sup>۳</sup>- Goetz, Cronjaeger, Frenzel, Lüdtke & Hall

<sup>۴</sup>- Day, Hanson, Maltby, Proctor & Wood

<sup>۵</sup>- Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun & Sutton

<sup>۶</sup>- Goetz, Pekrun, Hall & Haag

در این راستا قابل تأیید است. تقریباً تمام شواهد علمی مربوط به ارتباط بین مهارت-های تدریس و احساسات علمی در جامعه آماری دانش‌آموزان انجام شده است و اغلب مطالعات تنها بر احساسات مثبت تمرکز دارند و کمتر به دانشجویان و احساسات منفی پرداخته شده است. نتایج پژوهش ویتن، دان و هامر<sup>۳</sup> (۲۰۱۴)، مارچند و گوتیرز<sup>۴</sup> (۲۰۱۲)، گلاسر، فوب، لوکن من، متز و روندلر<sup>۵</sup> (۲۰۰۴)، میرینگ و روناک<sup>۶</sup> (۲۰۰۳) و پیکران، گتز، تیتز، پری<sup>۷</sup> (۲۰۰۲) نشان داد که احساسات علمی دانشجویان به‌طور معناداری با انگیزه، استراتژی‌های یادگیری، منابع شناختی، خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. این نتایج با نتایج پژوهش پیکران، مونفرر، تینز و پری<sup>۸</sup> (۲۰۰۰) همسو می‌باشد. همچنین نتایج پژوهش آدیویورا و تایو<sup>۹</sup> (۲۰۰۷) نشان داد که مهارت‌های تدریس اساتید بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر دارد. البته یادآوری می‌شود که در کشور ما تأثیر روش‌های تدریس مختلف بر پیشرفت تحصیلی مورد مطالعه قرار گرفته است، لکن پژوهشی که تمامی مؤلفه‌های مهارت‌های تدریس را مورد مطالعه قرار دهد، یافت نشد.

نتایج پژوهش یو و کانگ<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۴) نشان داد که کنترل ادراک‌شده با لذت رابطه مثبت و معنادار (۰/۳۱) و با خرده‌مقیاس‌های عصبانی و خستگی رابطه منفی و معنادار به ترتیب ۰/۲۶- و ۰/۳۲- دارد. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش محبی و بدری (۱۳۹۵)، پیکران، گتز، دالینز، استاپنيسکی و پری<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۰)، رویتنگ و همکاران<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۸) و پیکران و

1- Goetz, Zirngibl, Pekrun & Hall

2- Snyder

3- Weiten, Dunn & Hammer

4- Marchand & Gutierrez

5- Gläser, Laukenmann, Metz & Randler

6- Mayring & Rhoneck

7- Pekrun, Goetz, Titz & Perry

8- Pekrun, Molfenter, Titz & Perry

9- Adediwura, Tayo

10- You & Kang

11- Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Perry

12- Ruthig



همکاران (۲۰۰۴) همسو می‌باشد. همچنین نتایج پژوهش‌های مک کلند و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۴)، آلن، هیوم، آلن، فارینگتون و لنیگان<sup>۲</sup> (۲۰۱۴)، موریس و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۳)، پونیتز، مک کلند، متیوز و موریسون<sup>۴</sup> (۲۰۱۳)، استپنیسکی، پری، هال و گای<sup>۵</sup> (۲۰۱۲)، کلارک، پرینچرد و وودوارد<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) و پری، هال و روتیج<sup>۷</sup> (۲۰۰۵) نشان داد که کنترل ادراک‌شده دانشجویان با پیشرفت تحصیلی آن‌ها رابطه مثبت و معناداری دارد؛ بنابراین با عنایت به پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، آگاهی اساتید از مهارت‌های تدریس و داشتن احساسات مثبت در تدریس می‌تواند انگیزه دانشجویان را در یادگیری، پیشرفت تحصیلی و اعتماد به نفس آنان افزایش دهد. اساتید به‌ویژه اساتید دانشگاه فرهنگیان، وظایف سنگینی بر دوش آن‌هاست؛ چراکه باید به‌دانشجویانی آموزش دهند که آن‌ها نیز چندین نفر دیگر را در سال‌های بعد از فارغ‌التحصیل شدن، آموزش می‌دهند. لذا اساتید نباید آگاهی از مهارت‌های تدریس و داشتن احساسات مثبت را در تدریس خود یک کار ساده و پیش پا افتاده در نظر بگیرند؛ بلکه نیازمند اطلاعات و آگاهی‌های جدید در مورد محتوا، روش‌های و رسانه‌های جدید، روش‌های ارزشیابی جدید و نحوه سازمان‌دهی است تا دانشجویان بتوانند از عهده این وظایف و مسئولیت عظیم که در آموزش و تعلیم یک یا چندین نسل آینده جامعه نقش دارند، به خوبی برآیند. اگرچه، علی‌رغم شناخت زودهنگام اهمیت مهارت‌های تدریس، یادگیری، پیشرفت تحصیلی و احساسات در روانشناسی

1 - McClelland

2 - Allan, Hume, Allan, Farrington & Lonigan

3 - Morris & et al

4 - Ponitz, McClelland, Matthews & Morrison

5 - Stupnisky, Perry, Hall & Guay

6 - Clark, Pritchard & Woodward

7 - Perry, Hall & Ruthig

یادگیری، دستیابی به موفقیت و انجام پژوهش‌ها مهارت‌های دانشجویان به طوری بیگانه‌تر از آنچه در بیست و چهار سالگی فراگیران، احساسات و پیشرفت تحصیلی آن‌ها از دهه ۱۹۵۰ مورد غفلت قرار گرفته است

(زیدنر، ۱، ۲۰۰۷). از این رو، با توجه به مطالبی که ذکر شد و عدم پژوهش‌های انجام شده در این زمینه که متغیرهای پژوهش را به صورت هم‌زمان مورد بررسی قرار داده باشد، منجر گردیده تا ضرورت و اهمیت انجام چنین پژوهشی در دانشجویان ایجاب شود. افزون بر این، ضرورت مطالعه حاضر منجر می‌شود تا ادبیات مربوط به متغیرهای پژوهش تقویت گردد. لذا هدف پژوهش حاضر این است تا اثرات مهارت‌های تدریس را بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان با نقش واسطه‌ای احساسات مثبت و منفی و کنترل ادراک شده با رویکرد SEM<sup>۲</sup> (مدل‌یابی معادلات ساختاری) بررسی نماید. به بیانی دیگر، اهداف پژوهش شامل بررسی رابطه بین مهارت‌های تدریس و مؤلفه‌های آن و پیشرفت تحصیلی، رابطه بین کنترل ادراک شده و احساسات مثبت و منفی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان و در نهایت تبیین رابطه متغیرها با استفاده مدل معادلات ساختاری است. این پژوهش سعی بر آن دارد که به پشتوانه نظریه‌های پژوهشی و پژوهش‌های قبلی (مبانی نظری پژوهش)، مدل مفهومی ذیل، آزمون شده و از طریق آن، به سؤال‌های زیر پاسخ داده شده است:

#### سؤالات پژوهش

آیا بین مهارت‌های تدریس و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد؟

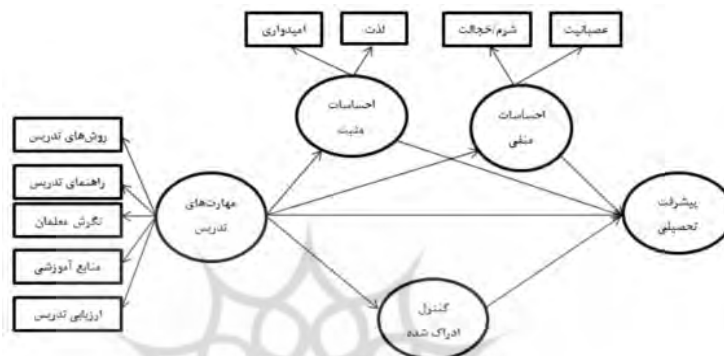
آیا بین احساسات مثبت و منفی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد؟

آیا بین کنترل ادراک شده با پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد؟

<sup>1</sup> Zeidner

<sup>2</sup> Structural Equation Modelling

سنجش روابط میان مین مهارت‌های تدریس و پیش‌راحت‌های تحصیلی و هیجانی، کنترل ادراک شده با پیشرفت تحصیلی دانشجویان در قالب مدل معادلات ساختاری قابل تبیین است؟



شکل ۱- مدل مفهومی پژوهش

### روش‌شناسی پژوهشی

پژوهش حاضر از نوع تحقیق کاربردی و از روش توصیفی از نوع همبستگی و در قالب مدلیابی معادلات ساختاری به بررسی ارتباط مهارت‌های تدریس و پیشرفت تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی‌گری احساسات مثبت و منفی و کنترل ادراک‌شده پرداخته است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانشجویان دانشگاه‌های فرهنگیان- یاسوج در سال تحصیلی ۹۶ - ۱۳۹۵ بوده است که بر اساس آخرین آمار و اطلاعات منتشرشده از دانشگاه فرهنگیان یاسوج ۱۶۰۴ نفر (۴۲۹ نفر زن و ۱۱۷۵ نفر مرد) بودند. نخست، با هماهنگی‌های انجام شده و دریافت مجوزهای لازم، تعداد و فهرست دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و مجوز توزیع پرسشنامه‌ها تهیه شد و سپس با استفاده از فرمول کوکران و جدول مورگان حجم نمونه ۳۵۹ نفر (۹۶ نفر زن و ۲۶۳ نفر مرد) به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. با توجه به اینکه حجم دانشجویان از لحاظ جنسیت، دوره و رشته تحصیلی یکسان نیست، روش نمونه‌گیری این پژوهش به صورت تصادفی

طبقه‌ای نسبی بوده است؛ بدین صورت که در جدول ۱، فراوانی و درصد آن‌ها، تعدادی نمونه از هر طبقه و به طبقه‌ها در نظر گرفته شدند و بر اساس درصد آن‌ها، تعدادی نمونه از هر طبقه و به

صورت تصادفی انتخاب شدند. در این روش علاوه بر آنکه تعداد طبقه‌های نمونه برابر تعداد طبقه‌های جامعه است، نسبت هر طبقه نیز در جامعه درست برابر نسبت همان طبقه در نمونه است. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه مورد مطالعه در جدول ۱ ارائه گردیده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه مورد مطالعه

متغیر	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت		
مرد	۲۶۳	۷۳/۲۶
زن	۹۶	۲۶/۷۴
دوره		
کارشناسی پیوسته	۲۹۲	۸۱/۳۳
کارشناسی ناپیوسته	۶۷	۱۸/۶۷
آموزش ابتدایی	۲۳۰	۶۴/۰۷
مشاوره تحصیلی	۴۹	۱۳/۶۴
رشته تحصیلی		
آموزش ریاضی	۳۱	۸/۶۴
آموزش ادبیات	۲۱	۵/۸۵
آموزش علوم اجتماعی	۲۸	۷/۸

روش اجرای این پژوهش به صورت گروهی بود. به منظور اجرای پرسشنامه‌ها، پس از حضور در هر یک از دانشگاه‌ها، توضیحاتی به دانشجویان درباره اهداف پژوهش داده شد. ضمن ارائه توضیحاتی به دانشجویان، از آنان خواسته شد تا در صورت تمایل، در پژوهش شرکت کرده و سؤالات پرسشنامه‌ها را با دقت خوانده و با صحت کامل به آن پاسخ بدهند. به تمامی آزمودنی‌ها نیز اطمینان داده شد که اطلاعات به دست آمده محرمانه

بورهی ذوابجالی این مکتوباتی می‌شود. بیشتر آنها تصمیم به انتشار در مجله دانشگاه اطمینان داده شد که در صورت تمایل، نتایج پژوهش در اختیار آنان قرار داده خواهد شد.

### ابزارهای پژوهش

برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

۱. پرسشنامه مهارت‌های تدریس: برای سنجش مهارت‌های تدریس از پرسشنامه محقق ساخته مهارت‌های تدریس (۱۳۹۵) استفاده شد. این پرسشنامه پنج خرده مقیاس (روش‌های تدریس شامل سؤالات ۱ تا ۵، راهنمای تدریس شامل سؤالات ۶ تا ۱۰، نگرش مدرسان شامل سؤالات ۱۱ تا ۱۵، منابع آموزشی شامل سؤالات ۱۶ تا ۲۰ و ارزشیابی تدریس شامل سؤالات ۲۱ تا ۲۵) را در بر گرفته بود. پرسشنامه مذکور دارای ۲۵ سؤال بوده که بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (از خیلی زیاد=۵ تا خیلی کم = ۱) نمره‌گذاری شده است. پرسشنامه فاقد نمره گذاری به صورت معکوس بود. همان‌طور که نوشته شده، شیوه نمره‌دهی از یک تا پنج می‌باشد؛ بنابراین حداقل و حداکثر نمره برای سؤالات پرسشنامه از ۲۵ تا ۱۲۵ می‌باشد. روایی این پرسش‌نامه از طریق بررسی نظر متخصصان بدست آمد. بدین‌گونه؛ تعیین روایی صوری در یک پانل ۴ نفره تخصصی با حضور اساتید متخصص، برای یافتن سطح دشواری، میزان عدم تناسب، ابهام عبارات و یا وجود نارسایی در معانی کلمات انجام گرفت که نظرات آن‌ها به صورت تغییرات جزئی در پرسش‌نامه اعمال شد. همچنین جهت بررسی روایی محتوایی، نمونه پرسش‌نامه به چند نفر از اساتید نشان داده شد و درخواست گردید پس از مطالعه پرسش‌نامه، نظرات خود را در ارزیابی روایی محتوایی به خصوص موارد رعایت دستور زبان، استفاده از کلمات مناسب، قرارگیری سؤالات در جای مناسب خود، زمان تکمیل پرسش‌نامه و ضروری و غیرضروری بودن سؤالات اعمال نمایند. بدین‌گونه پس از جمع‌آوری نظرات، در یک پانل ۴ نفره تخصصی، پرسش‌نامه نهایی تدوین گردید. همچنین روایی نیز از محاسبه همبستگی نمرات

مؤلفه‌های مهارت های تدریس با نمره کل برپایه پرسشنامه روایی و اعتباری های تدریس ۳۲ به زمینه‌ها ۱۳۴۷ و دامنه ضرایب از ۰.۷ تا ۰.۹۳ بود. به این گونه که ضرایب مؤلفه های روش های تدریس ۰/۷۰، راهنمای تدریس ۰/۸۴، نگرش مدرسان ۰/۷۸، منابع آموزشی ۰/۸۹ و ارزشیابی

تدریس ۰/۹۳ به دست آمد و همه ضرایب در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بودند. برای تعیین پایایی پرسشنامه مذکور، ۳۰ پرسشنامه به صورت آزمایشی در بین دانشجویان دانشگاه‌های فرهنگیان یاسوج توزیع شد. سپس بعد از جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ پایایی پرسشنامه‌ها محاسبه شد که پایایی هر یک از مؤلفه‌ها از جمله روش‌های تدریس ۰/۸۵، راهنمای تدریس ۰/۸۶، نگرش مدرسان ۰/۷۹، منابع آموزشی ۰/۸۸ و ارزیابی تدریس ۰/۸۱ و کل پرسشنامه ۰/۸۹ بدست آمد.

۲. پرسشنامه احساسات دانشجویان: برای سنجش احساسات مثبت و منفی دانشجویان از پرسشنامه محقق ساخته (۱۳۹۵) جهت سنجش احساسات مثبت و منفی استفاده گردید. پرسشنامه مذکور دارای ۲۰ گویه (۱۰ گویه مثبت و ۱۰ گویه منفی) بوده که خرده مقیاس‌های لذت (گویه های ۱ تا ۵) و امیدوار بودن (گویه های ۶ تا ۱۰) و همچنین ناراحتی (عصبانیت) (گویه های ۱۱ تا ۱۵) و شرم (خجالت) (گویه های ۱۶ تا ۲۰) را مورد سنجش قرار می‌داد. پرسشنامه مذکور بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (از خیلی زیاد=۵ تا خیلی کم = ۱) نمره‌گذاری شده است. همان‌طور که نوشته شده شیوه نمره‌دهی از یک تا پنج می‌باشد؛ بنابراین حداقل و حداکثر نمره برای سؤالات متغیر احساسات مثبت از ۱۰ تا ۵۰ و برای متغیر احساسات منفی از ۱۰ تا ۵۰ می‌باشد. گرچه هر چه نمره احساسات مثبت بیشتر باشد، بهتر است ولی در متغیر احساسات منفی بالعکس است؛ یعنی هر چه کمتر باشد مطلوب می‌باشد. روایی این پرسش‌نامه از طریق بررسی نظر متخصصان بدست آمد. بدین‌گونه: تعیین روایی بصوری در یک پانل ۴ نفره تخصصی با حضور اساتید متخصص، برای یافتن سطح دشواری، میزان عدم تناسب، ابهام عبارات و یا وجود نارسایی در معانی کلمات انجام گرفت که نظرات آن‌ها به صورت تغییرات جزئی در

پرسش‌های نام‌ها به‌کارگیری بیش از همه در جهت و برپیشرفت زوایای محتوایی این نمونه‌ی پرسش‌نامه به‌چند نفر از اساتید نشان داده شد و درخواست گردید پس از مطالعه پرسش‌نامه، نظرات خود را در ارزیابی روایی محتوایی به خصوص موارد رعایت دستور زبان، استفاده از کلمات

مناسب، قرارگیری سؤالات در جای مناسب خود، زمان تکمیل پرسش‌نامه و ضروری و غیرضروری بودن سؤالات اعمال نمایند. بدین گونه پس از جمع‌آوری نظرات، در یک پانل ۴ نفره تخصصی، پرسش‌نامه نهایی تدوین گردید. بعلاوه، در این پژوهش روایی نیز از محاسبه همبستگی نمرات احساسات مثبت و منفی با نمره کل بدست آمد و دامنه ضرایب از ۰/۷۸ تا ۰/۹۲ به دست آمد. بدین گونه که ضرایب مؤلفه‌های لذت ۰/۷۸، امیدواری ۰/۹۲، ناراحتی ۰/۸۶ و شرم ۰/۸۹ بدست آمد و همه ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنادار بودند. همچنین برای تعیین پایایی پرسشنامه مذکور، ۳۰ پرسشنامه به صورت آزمایشی در بین دانشجویان دانشگاه‌های فرهنگیان یاسوج توزیع شد. سپس بعد از جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ پایایی پرسشنامه‌ها محاسبه شد که پایایی هر یک از مؤلفه‌های لذت ۰/۸۷، امیدواری (۰/۷۹)، ناراحتی (۰/۸۱) و شرم یا خجالت ۰/۸۵ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۸ بدست آمد.

۳. پرسشنامه کنترل ادراک‌شده (کنترل تحصیلی): برای سنجش باورهای دانشجویان از توانایی شخصی یا به عبارتی برای کنترل ادراک‌شده از پرسشنامه‌ای که توسط تریکولا راکو<sup>۱</sup> (۱۹۸۷) طراحی شده بود، استفاده گردید. این ابزار دارای ۶ سؤال بود. پرسشنامه مذکور بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (اصلاً = ۱؛ تا حد زیادی = ۵) پاسخ داده می‌شود. لذا حداقل و حداکثر نمره برای سؤالات متغیر ادراک کنترل شده از ۶ تا ۳۰ می‌باشد. روایی و پایایی این ابزار قبلاً در تحقیقات متعدد مانند تریک و لارکو (۱۹۸۷)، قاسم‌زاده‌علیشاهی، سیدعباس‌زاده، حسنی و هاشمی، (۱۳۹۲)، حسنی، قاسم‌زاده‌علیشاهی و قاسم‌زاده (۱۳۹۲)

<sup>1</sup> - Tetrick& Larocco

و ستاری‌علیشاهی و قاسم‌زاده‌علیشاهی (۱۳۹۶) ملاک‌ها و روش‌های تعیین‌کننده‌ی قرینتی گرفته‌شده را با ۳۳۱ پرسشنامه در ۳۹۷ پرسشنامه در پژوهش ستاری‌علیشاهی و قاسم‌زاده‌علیشاهی (۱۳۹۶) بدین ترتیب بدست آمد که با وجود استاندارد بودن ابزار و استفاده مکرر آن‌ها در پژوهش، داده‌های حاصل از

اجرای این مقیاس در گروه نمونه تحلیل عاملی شدند. این تحلیل به شیوه تحلیل اکتشافی<sup>۱</sup> به روش مؤلفه‌های اصلی (PC) با چرخش واریماکس انجام شده است. مقدار ضریب KMO (ضریب کفایت نمونه‌گیری) برابر ۰/۷۲ و مقدار خی آزمون کرویت بارتلت (۸/۱۴۴۰۶) بدست آمد که در سطح ۰/۰۱ معنادار بوده و نشانه کفایت نمونه و متغیرهای نمونه برای انجام تحلیل عاملی است. نتایج حاصل مورد تأیید و واریانس تجمعی حدود ۰/۷۸ بدست آمده است. افزون بر این مقدار خی دو آزمون کرویت بارتلت در پژوهش حسنی و همکاران (۱۳۹۲) برابر با ۱۷۹۴/۳، ضریب کفایت نمونه‌گیری ۰/۸۳ و واریانس تجمعی ۰/۵۸ بدست آمد. همچنین در این پژوهش روایی نیز از محاسبه همبستگی نمرات مؤلفه‌های کنترل ادراک‌شده با نمره کل پرسشنامه بدست آمد و ضریب بدست آمده ۰/۹۷ بدست آمد و در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود. بعلاوه روایی محتوایی آن توسط متخصصان و صاحب‌نظران به تأیید رسید. برای تعیین پایایی پرسشنامه مذکور، ۳۰ پرسشنامه به صورت آزمایشی در بین دانشجویان دانشگاه‌های فرهنگیان یاسوج توزیع شد. سپس بعد از جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ پایایی پرسشنامه‌ها محاسبه شد که پایایی آن ۰/۸۳ به دست آمد. در ضمن پایایی پرسشنامه مذکور در پژوهش حسنی و همکاران (۱۳۹۲) برابر با ۰/۸۵ بدست آمده بود.

۴. پیشرفت تحصیلی: در این پژوهش، جهت سنجش پیشرفت تحصیلی دانشجویان از معدل نیمسال آن‌ها به عنوان ملاک، استفاده شده است.

<sup>۱</sup> - Exploratory Factor Analysis



سنجش دو الی علی سبت مهارت های تدریس مبتنی بر استفاده از نرم افزارهای Amos23 و Spss24 در دو سطح  
 امار توصیفی و امار استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

### یافته‌ها

به منظور تجزیه و تحلیل آماری داده‌های پژوهش، نخست برای بررسی نرمال بودن متغیرهای مورد مطالعه و همچنین محاسبه ضرایب همبستگی بین آنها از نرم افزار Spss24 استفاده گردید که نتایج آن در جدول شماره ۲ و ۳ گزارش شده است. در مرحله بعد برای ارزیابی روابط علی بین متغیرهای مورد مطالعه از نرم افزار Amos23 استفاده شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون کلموگروف - اسمیرنوف به منظور بررسی فرض نرمال بودن داده‌ها

نوع توزیع	سطح معناداری	کلموگروف - اسمیرنوف	
نرمال	۰/۱۰۰	۱/۲۲۳	مهارت‌های تدریس
نرمال	۰/۰۹۴	۱/۲۳۷	احساسات مثبت
نرمال	۰/۱۴۳	۱/۱۵	احساسات منفی
نرمال	۰/۱۹۷	۱/۰۷	کنترل ادراک شده
نرمال	۰/۱۹۴	۱/۰۸۰	پیشرفت تحصیلی

همان‌طور که در جدول (۲) ملاحظه می‌شود، با توجه به اینکه سطح معناداری متغیرهای اصلی پژوهش از مقدار ۰/۰۵ بزرگ‌تر می‌باشد، فرض نرمال بودن متغیرهای اصلی مورد بررسی در پژوهش تأیید می‌گردد. قبل از بررسی روابط علی بین متغیرها، همبستگی آنها از طریق ضریب همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفت. مطابق با

نتایج حاصل از جدول (۳)، ۲ مشاهده پیشین در سطح دانش‌آموزی و انشاالله در سطح همبستگی  $P < 0.05$  در جدول ۳ نشان می‌دهد که مهارت‌های تدریس و خردده مقیاس‌های آن، احساسات مثبت و منفی و کنترل ادراک شده و پیشرفت تحصیلی را نشان می‌دهد. یافته‌های مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهد که مهارت‌های تدریس و خردده مقیاس‌های آن با پیشرفت تحصیلی، احساسات مثبت و کنترل ادراک شده رابطه مثبت و معناداری دارند. لکن مهارت‌های تدریس و خردده مقیاس‌های آن

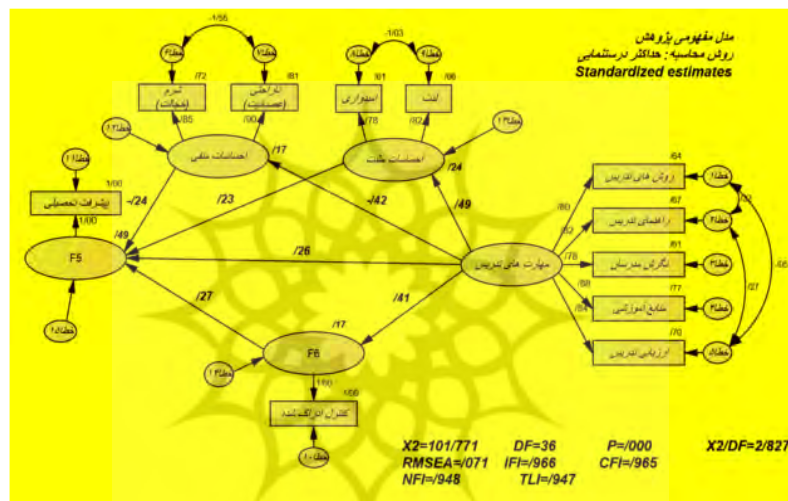
و احساسات مثبت و کنترل ادراک و پیشرفت تحصیلی با احساسات منفی رابطه منفی و معناداری دارند.

جدول ۳. نتایج ضریب همبستگی پیرسون

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
مهارت‌های تدریس	۱									
روش‌های تدریس	۰/۸۷	۱								
راهنمای تدریس	۰/۰۹	۰/۷۷	۱							
نگرش مدرسان	۰/۸۲	۰/۶۵	۰/۶۴	۱						
منابع آموزشی	۰/۸۹	۰/۷	۰/۷۱	۰/۷	۱					
ارزشیابی	۰/۸۷	۰/۶۶	۰/۷۷	۰/۶۴	۰/۷۴	۱				
احساسات مثبت	۰/۴۵	۰/۳۹	۰/۴۳	۰/۲۹	۰/۴۱	۰/۴۴	۱			
احساسات منفی	-۰/۴۱	-۰/۳۵	-۰/۴۲	-۰/۲۹	-۰/۳۵	-۰/۳۶	-۰/۳۹	۱		
ادراک کنترل شده	۰/۳۷	۰/۲۷	۰/۲۷	۰/۳۹	۰/۳۷	۰/۳۶	۰/۱۸	-۰/۲۶	۱	
پیشرفت تحصیلی	۰/۵۴	۰/۴۶	۰/۴۷	۰/۴۷	۰/۴۸	۰/۴۹	۰/۴۹	-۰/۵۱	۰/۴۸	۱

تمامی روابط ذکر شده در جدول در سطح  $0.001$  معنادار بوده است.

سنجش روابط علی پدیدار آید و تدوین مدل مفهومی پژوهش‌اندیشان به‌منیجش روابط علی‌ابین مهارت‌های تدریس و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی احساس مثبت و منفی و کنترل ادراک‌شده، داده‌های جمع‌آوری شده از طریق معادلات ساختاری تحلیل شد. یافته‌های به دست آمده در شکل (۲) قابل مشاهده است.



شکل ۲-سنجش روابط علی بین مهارت‌های تدریس و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی احساس مثبت و منفی و کنترل ادراک‌شده

رد خطای تقریبی (RMSEA)، شاخص برازش هنجار شده (NFI)، شاخص برازندگی فزاینده (IFI)، شاخص تذکر - لویر (TLI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI) و شاخص برازش تقریبی مقتصد (PCFI) استفاده گردید. چنانچه در جدول (۳) مشاهده می‌شود. مجذور خی (X2) برابر ۱۰۱/۷۷۱؛ خی دو به هنجار برابر (X2/DF) ۲/۸۲۷؛ جذر برآورد خطای تقریبی (RMSEA) برابر ۰/۰۷۱؛

شاخص تاکر-لویر (TLI) برابر ۰/۹۴۷، شاخص همچاری (CFI) برابر ۰/۹۶۵، شاخص برازش هنجار شده (NFI) برابر ۰/۹۲۲، شاخص برازش تطبیقی (CFI) برابر ۰/۹۶۶، شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI) برابر ۰/۶۲۰ و شاخص برازش تقریبی مقتصد (PCFI) برابر ۰/۶۳۲ است. با توجه به مقادیر شاخص‌های برازندگی همه آن‌ها

نشان‌دهنده برازش مطلوب و قابل قبول مدل با داده‌های پژوهشی است و مدل مفهومی پژوهش تأیید می‌شود.

جدول ۴. شاخص‌های برازش کلی مدل

شاخص برازش	دامنه مورد قبول	مقدار	نتیجه
مجذور خی (X2)	-	۱۰۱/۷۷۱	-
درجه آزادی (DF)	-	۳۶	-
خی دو به هنجار برابر (X2/DF)	کمتر از ۳ = خوب کمتر از ۵ = قابل قبول	۲/۸۲۷	برازش مناسب
جذر برآورد خطای تقریبی (RMSEA)	کمتر از ۰/۰۸ = خوب ۰/۰۸ تا ۱ = متوسط بیشتر از ۱ = ضعیف	۰/۰۷۱	برازش مناسب
شاخص برازش هنجار شده (NFI)	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۴۸	برازش مناسب
شاخص برازندگی فزاینده (IFI)	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۶۶	برازش مناسب
شاخص تاکر-لویر (TLI)	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۴۷	برازش مناسب
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۶۵	برازش مناسب
شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI)	بیشتر از ۰/۵	۰/۶۲۰	برازش مناسب
شاخص برازش تقریبی مقتصد (PCFI)	بیشتر از ۰/۵	۰/۶۳۲	برازش مناسب

شاخص‌های تأیید الگوی معادلات ساختاری فقط محدود به شاخص‌های برازش کلی الگو نیست؛ بلکه باید پارامترهای استاندارد بتا و گاما (ضرایب مسیر) و مقدار تی متناظر با

آندنچزای روهجوت یکی بیلز مهارت‌های تعلیمی لزی پشترت برهنیلزای انمهاریاتی های تدریس به متغیرهای

درون‌زای پیشرفت تحصیلی، احساسات مثبتی و منفی و کنترل ادراک‌شده (ضرایب گاما) و از مسیر متغیرهای نهفته میانجی احساسات مثبتی و منفی و کنترل ادراک‌شده (ضریب بتا) نیز وجود دارد که باید بررسی شود. همان‌طور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود نتایج ناشی از آزمون معناداری ضرایب مسیر نشان می‌دهد که کلیه ضرایب مسیر بتا و گاما

معنادار می‌باشد ( $P \leq 0/001$ ;  $t \geq 1/96$ ). نتایج ضرایب اثرات مستقیم متغیرها بر یکدیگر (جدول ۵) نشان می‌دهد که مهارت‌های تدریس، احساسات مثبت، احساسات منفی و کنترل ادراک‌شده بر پیشرفت تحصیلی به ترتیب با ضریب مسیر  $0/26$  و  $0/232$  و  $-0/235$  و  $0/275$  اثرگذار بوده و همچنین مهارت‌های تدریس  $6/7$  درصد، احساسات مثبت  $5/3$  درصد، احساسات منفی  $5/5$  درصد و کنترل ادراک‌شده  $7/5$  درصد از پیشرفت تحصیلی دانشجویان را به‌طور مستقیم تبیین می‌نماید. همچنین تأثیر غیرمستقیم مهارت تدریس بر پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی احساسات منفی با ضریب مسیر  $0/10$ ، تأثیر غیرمستقیم مهارت تدریس بر پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی احساسات مثبت  $0/11$  و تأثیر غیرمستقیم مهارت تدریس بر پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی کنترل ادراک‌شده  $0/11$  بدست آمد.

جدول ۵. برآورد ضرایب اثرات مستقیم

مسیر	ضریب مسیر	ضریب تعیین	نسبت بحرانی (آماره t)	سطح معناداری
مهارت تدریس بر پیشرفت تحصیلی	0/260	0/067	4/283	0/000
احساسات مثبت بر پیشرفت تحصیلی	0/232	0/053	4/547	0/000
احساسات منفی بر پیشرفت تحصیلی	-0/235	0/055	-4/950	0/000
کنترل ادراک‌شده بر پیشرفت تحصیلی	0/275	0/075	6/553	0/000

جدول ۶. برآورد ضرایب اثرات غیرمستقیم

فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، شهریور ۳۲، زمستان ۱۳۹۷		۲۲
معناداری	غیرمستقیم	مسیر
۰/۰۰۰	۰/۱۰	تأثیر غیرمستقیم مهارت تدریس بر پیشرفت تحصیلی نقش میانجی احساسات منفی
۰/۰۰۰	۰/۱۱	تأثیر غیرمستقیم مهارت تدریس بر پیشرفت تحصیلی نقش میانجی احساسات مثبت
۰/۰۰۰	۰/۱۱	تأثیر غیرمستقیم مهارت تدریس بر پیشرفت تحصیلی نقش میانجی کنترل ادراک شده

### بحث و نتیجه‌گیری

مسأله موفقیت یا عدم موفقیت در امر تحصیل از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است. موفقیت و پیشرفت تحصیلی در هر جامعه نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است. نظام آموزشی را زمانی می‌توان کارآمد و موفق دانست که پیشرفت تحصیلی دانشجویان آن در دوره‌های مختلف دارای بیشترین و بالاترین رقم باشد. لذا پژوهش حاضر با هدف سنجش روابط علی مهارت‌های تدریس و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی‌گری احساسات مثبت و منفی دانشجویان و کنترل ادراک‌شده‌ها رویکرد مدلیابی معادلات ساختاری انجام شده است. نتایج پژوهش نشان داد که مهارت‌های تدریس با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد. این نتایج با نتایج پژوهش آددیویورا و تایو (۲۰۰۷)، هاشمی (۱۳۹۴) همخوانی داشته و با نتایج پژوهش نوروانی، دود، منصور و یوسف (۲۰۱۷) همسو نمی‌باشد. در تبیین آن می‌توان گفت که هر چه مدرسان مهارت‌های تدریس بیشتری داشته باشند پیشرفت تحصیلی دانشجویان بیشتر خواهد بود. نتایج پژوهش‌ها آددیویورا و تایو (۲۰۰۷)، هاشمی (۱۳۹۴) نشان داد که با افزایش مهارت‌های تدریس، پیشرفت تحصیلی دانشجویان افزایش خواهد یافت. مدرسان با روش‌های تدریس نوین، منابع آموزشی بروز، نگرش مثبت نسبت به حرفه تدریس و یادگیری، با راهنمایی و هدایت آن‌ها و ارزشیابی‌های مختلف می‌تواند زمینه پیشرفت تحصیلی دانشجویان را فراهم نماید. بعلاوه، رضالی (۲۰۰۶) در پژوهش خود به این نتایج دست یافت که مهارت‌های تدریس معلمان

بمبهبوبی در موفقیت بیانشهار آموغان این تکرمیک و خوب اهدت کوهصیلی عملیتوی یادبگر. آگاهی و تسلط اساتید

نسبت به روشها، مهارت‌های تدریس و نحوه و شرایط استفاده از آنها، تأثیر زیادی در موفقیت تدریس خود و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد. اگر اساتید نتوانند مهارت‌های تدریس خود را با اهداف توانایی فراگیران و محتوای دروس منطبق نمایند یا مهارت‌های

لازم نداشته باشد آنها با شکست مواجه و کیفیت تدریس آنان خدشه‌دار می‌شود. نتایج پژوهش نوروانی و همکاران (۲۰۱۷) نشان داد که بین مهارت‌های تدریس و پیشرفت تدریس ارتباط وجود ندارد که با نتایج این پژوهش همخوان نیست. از دلایل ناهمخوانی آن می‌تواند جامعه آماری بین پژوهش‌ها باشد. همچنین عوامل دیگری مانند محیط آموزشی، تأثیر همسالان، اقتصاد و والدین بر روی نتایج پژوهش آن تأثیر داشته باشند. اگرچه شدت همبستگی بدست آمده بین دو متغیر آن‌طور که باید و شاید بالا نیست و محقق اظهار داشته که این مهارت‌ها را با شرکت در کلاس‌های آموزشی، سمینارها و کنفرانس‌های آموزشی تقویت و موجب پیشرفت تحصیلی دانشجویان شود.

از یافته‌های دیگر این پژوهش، رابطه مثبت و معنادار بین مهارت‌های تدریس با احساسات مثبت اساتید است؛ این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های گتز و همکاران (۲۰۱۳)، هاگ و گتز (۲۰۱۲)، گتز و همکاران (۲۰۱۰)، دی و همکاران (۲۰۱۰)، فرنزال و همکاران (۲۰۰۹)، گتز و همکاران (۲۰۰۶) و گتز و همکاران (۲۰۰۳)، اشنايدر و همکاران (۲۰۰۲) همسو می‌باشد. نتایج این پژوهش و از دلایل ناهمخوانی آن می‌تواند جامعه آماری بین پژوهش‌ها باشد. همچنین عوامل دیگری مانند محیط آموزشی، تأثیر همسالان، اقتصاد و والدین بر روی نتایج پژوهش آن تأثیر داشته باشند. اگرچه شدت همبستگی بدست آمده بین دو متغیر آن‌طور که باید و شاید بالا نیست و محقق اظهار داشته که این مهارت‌ها را با شرکت در کلاس‌های آموزشی، سمینارها و کنفرانس‌های آموزشی تقویت و موجب پیشرفت تحصیلی دانشجویان شود.

۴۴ یافته‌های دیگر این پژوهش، نظریه مثبت‌گرای معنادار تربیتی، مهارت‌های مبتنی بر هیجانات با احساسات مثبت اساتید است؛ این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های گتز و همکاران (۲۰۱۳)، هاگ و گتز (۲۰۱۲)، گتز و همکاران (۲۰۱۰)، دی و همکاران (۲۰۱۰)، فرنزال و همکاران (۲۰۰۹)، گتز و همکاران (۲۰۰۶) و گتز و همکاران (۲۰۰۳)، اشنایدر و همکاران (۲۰۰۲)

همسو می‌باشد. نتایج این پژوهش و با افزایش مهارت‌های تدریس، دانشجویان از روش‌های تدریس، منابع آموزشی، ارزشیابی و محتوا لذت برده و نسبت به یادگیری دروس امیدوارتر خواهند شد. علاوه بر این، مهارت‌های تدریس با احساسات منفی رابطه منفی و معناداری دارد؛ بدین گونه که با افزایش مهارت‌های تدریس، احساسات منفی دانشجویان کاهش می‌یابد. هر چه مدرسان از روش‌های متنوع، ارزشیابی و محتوای متفاوتی استفاده نمایند دانشجویان از حضور در کلاس درس ناراحت نخواهند شد و احساس شرم و خجالت نخواهند کرد.

مطالعات گلاسر و همکاران (۲۰۰۴) و میرینگ و روناک (۲۰۰۳) نشان دادند که توانایی‌های آموزش مدرسان، تعاملات اجتماعی بر احساسات مثبت در دانشگاه تأثیر مثبت دارد. نتایج پژوهش‌های گتز و همکاران (۲۰۱۳)، هاگ و گتز (۲۰۱۲)، گتز و همکاران (۲۰۱۰)، دی و همکاران (۲۰۱۰)، فرنزال و همکاران (۲۰۰۹)، گتز و همکاران (۲۰۰۶) و گتز و همکاران (۲۰۰۳)، اشنایدر و همکاران (۲۰۰۲) نشان داده‌اند که ابعاد مختلف تدریس ممکن است که موجب ناراحتی شود. به عنوان مثال، محتوای یادگیری بدون ساختار، عدم ارزشیابی و بازخورد و عدم شفافیت در دستیابی دانشجویان به خواسته‌هایشان بر احساسات منفی آن‌ها تأثیر دارد و ممکن است آن‌ها را از ادامه تحصیل خود ناامید گرداند. لذا در تبیین این نتایج می‌توان گفت که احساسات در کلاس‌های درس رفتار یادگیری دانشجویان را هدایت می‌کند. مطابق با ضرب‌المثل «یک مدرس دانا و خردمند می‌تواند شادی آورد»، می‌توان گفت که مدرسانی‌توانند با ایجاد فضایی شاد و



خندیش در رابط کلاسی در این دهه‌ها، همواره می‌تواند یک تجربه یادگیری مؤثر و اثربخش باشد. به‌طور مثال،

دانشجویانی که از نحوه روش تدریس و ارزشیابی مدرس خود ناراحت و عصبانی هستند، توجه چندانی به محتوای ارائه شده ندارند و تنها جسم دانشجو در کلاس وجود دارد، در غیر این صورت یادگیری صورت نمی‌گیرد. اکثریت دانشجویان در مواقعی از سال تحصیلی، به‌ویژه در هنگام آزمون، احساس ناراحتی می‌کنند. لکن گاهی ناراحتی به حدی

زیاد است که در عملکرد یادگیری و پیشرفت تحصیلی تأثیر گذاشته و مانع موفقیت دانشجویان می‌شود. بنابراین، اگر مهارت‌های تدریس اساتید به نحو مطلوبی در تدریس آن‌ها رعایت شود، دانشجویان در کلاس درس و در هنگام آزمون احساس ناراحتی نخواهند کرد. فقدان ناراحتی می‌تواند نقش مهمی در بالا بردن موفقیت افراد داشته باشد. بین شادی و موفقیت رابطه وجود دارد؛ به همین دلیل، احساسات مثبت، موفقیت را ایجاد می‌کند.

نتایج دیگر پژوهش نشان داد که احساسات مثبت با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های کاشی‌رزنبوم و همکاران (۲۰۱۸)، وارا و همکاران (۲۰۱۸)، بکاریت و پیکران (۲۰۱۶)، ویتن و همکاران (۲۰۱۴)، مارچند و گوتیرز (۲۰۱۲)، پیکران و همکاران (۲۰۰۲)، پیکران و همکاران (۲۰۰۰) و پورسینا و همکاران (۱۳۹۳) همسو می‌باشد. نتایج این پژوهش‌ها نشان داد که با افزایش احساسات مثبت و کاهش احساسات منفی در دانشجویان پیشرفت تحصیلی آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. در تبیین آن می‌توان گفت که دانشجویان با لذت بردن از تدریس اساتید نسبت به یادگیری خود از آن درس امیدوار خواهند بود و این منجر خواهد شد که در آن درس به پیشرفت تحصیلی موفقیت‌آمیزی دست یابند. بعلاوه، احساسات منفی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه منفی و معناداری دارد. بدین گونه که با کاهش احساسات منفی در دانشجویان، پیشرفت تحصیلی آن‌ها افزایش خواهد یافت و بالعکس. بر این اساس محققان باور دارند در کنار مهارت‌های تدریس باید به شادی، مثبت‌اندیشی و لذت بردن توجه کرد؛ چراکه دانشجویانی

که غنیمت به سایر دوستان خود شادتر و هیجاننا تر و فعال تر و با انگیزه تر و با اشتیاق بیشتری در کلاسها و در محیطهای کلاسی فعال تر و نمرات بالاتری را کسب می کنند. به بیانی دیگر، دانشجویانی که احساس لذت و امیدواری از تدریس می کنند، در عملکرد تحصیلی فعال ترند و پیشرفت تحصیلی بیشتری دارند.

اشنای در امید را به عنوان یک قدرت انسانی ترسیم می کند که با قابلیت های (۱) تعیین هدفها به وضوح (اهداف)، (۲) تدوین راهبردهای رسیدن به این هدفها (گذرگاهها) و (۳) داشتن انگیزه لازم برای استفاده از این راهبردها (عامل)، مشخص می شود. یک اصل اساسی نظریه امید این است که رفتار آدمی هدفمند است و هدفها عمل ما را هدایت می کند (ویتن و همکاران، ۲۰۱۴). بنابراین اساتید دانشگاه باید بتوانند احساسات مثبت را به دانشجویان تزریق کنند تا بتوانند از طریق فعالیت های فکری خود به کشف برخی مفاهیم و اصول علمی برسند. بعلاوه در این مواقع، دانشجویان وقت بیشتری را برای یادگیری و پیشرفت می گذارند و به کنکاش موضوعات و دیدگاهها مختلف می پردازند. یافته های سوم پژوهش نشان داد که مهارت های تدریس با کنترل ادراک شده رابطه مثبت و معناداری دارد. این یافته ها در پژوهش های استپنیسکی و همکاران (۲۰۱۲) و پری و همکاران (۲۰۰۵) مورد تأیید قرار گرفته است. نتایج پژوهش استپنیسکی و همکاران (۲۰۱۲)، پری و همکاران (۲۰۰۵) نشان داد که با افزایش کیفیت مهارت های تدریس اساتید، در دانشجویان این توانایی ایجاد می شود که بتوانند در تمامی موقعیت ها بر فعالیت ها و اعمال خود کنترل داشته باشند. لذا با افزایش مهارت های تدریس، کنترل ادراک شده دانشجویان افزایش می یابد. همچنین با افزایش کنترل ادراک شده دانشجویان، پیشرفت تحصیلی آنها افزایش خواهد یافت. کنترل ادراک شده دانشجویان اشاره به باور آنها در مورد اثرگذاری بر محیط دانشگاه و کلاس درس دارد و ادراکات دانشجویان از محیط کلاس و مهارت های تدریس مدرسان تأثیر قابل توجهی بر کنترل و باور آنها نسبت

بمسئله‌گیری و بلافاصله دایره مهربانی را حفظ کرده و پژوهش‌های خود را از دانشجویانی به‌مثبت مهارت‌های تدریس بر کنترل ادراک‌شده دارد. مطابق مبانی پژوهشی، هر چه مهارت‌های تدریس معلمان ارتقا یابد، کنترل ادراک‌شده دانشجویان بهبود می‌یابد. نتیجه پژوهش حاضر تأیید مبانی نظری و پژوهشی قبلی بود.

از دیگر نتایج پژوهش، رابطه مثبت و معنادار بین مهارت‌های تدریس و پیشرفت تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی‌گری احساسات مثبت و منفی و کنترل ادراک‌شده دانشجویان است. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی که به طور مستقیم متغیرهای پژوهش را مورد بررسی قرار داده باشد، یافت نشد؛ لکن نتایج پژوهش‌هایی از جمله یو و کانگ (۲۰۱۴)، محبی و بدری (۱۳۹۵)، هاشمی (۱۳۹۴)، پیکران و همکاران (۲۰۱۰)، رویتنگ و همکاران (۲۰۰۸)، پیکران و همکاران (۲۰۰۴)، مک‌کلند و همکاران (۲۰۱۴)، آلن و همکاران (۲۰۱۴)، موریس و همکاران (۲۰۱۳)، پونیتز و همکاران (۲۰۱۳)، استینیسکی و همکاران (۲۰۱۲)، کلارک و همکاران (۲۰۱۰)، پری و همکاران (۲۰۰۵)، ویتن و همکاران (۲۰۱۴)، مارچند و گوتیرز (۲۰۱۲)، پیکران و همکاران (۲۰۰۲)، هاگ و گتز (۲۰۱۲)، گتز و همکاران (۲۰۱۰)، دی و همکاران (۲۰۱۰)، فرنزال و همکاران (۲۰۰۹)، گتز و همکاران (۲۰۰۶) و گتز و همکاران (۲۰۰۳)، اشنایدر و همکاران (۲۰۰۲)، گتز و همکاران (۲۰۱۳)، دکودرزواندر و همکاران (۲۰۱۴)، جکسون و برگمن (۲۰۱۱)، فرگوسن و گودین، (۲۰۱۰) در راستای تأیید این یافته‌ها می‌باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت در صورتی که مهارت‌های تدریس در کلاس‌های درس رعایت شود و مدرسان بتوانند محیطی نشاط‌آور و محبت‌آمیز ایجاد و احساسات منفی را در کلاس درس سرکوب کنند، در ذهن دانشجویان این توانایی حک می‌شود که آن‌ها در هر محیطی که قرار می‌گیرند می‌توانند بر توانایی‌های خود تکیه کرده و با اعتماد به نفس کار خود را انجام دهند. شیوه ارائه مطالب، سطوح بالابوضوح و سازمان‌دهی مطالب با ارتقای احساسات مثبت

دانشجویان و از بین بردن احساسات منفی، همکاران خود را در تدریس از جنبه‌های مثبت و اشتیاق و اشتیاق

بر توانایی دانشجویان تأثیر بسزایی دارد. به طور مثال، سرعت بالای تدریس مدرس در کلاس درس ممکن است منجر به از دست رفتن کنترل در دانشجویان و به نوبه‌ی خود، افزایش ناراحتی و عصبانیت آن‌ها شود. لکن سرعت متناسب با یادگیری دانشجویان می‌تواند احساس لذت بردن از تدریس و امیدوار شدن به یادگیری را در آن‌ها دوچندان

نماید. افراد با امیدواری زیاد و لذت بردن از تدریس، بیشتر به هدف‌گزینی می‌پردازند و راه‌های کارآمدتر را برای رسیدن به اهداف خود ایجاد می‌کنند و این اطمینان در آن‌ها به وجود می‌آید که راه‌هایی را که انتخاب کردند، آن‌ها را به اهداف موردنظرشان خواهد رساند. از این رو، هر چه دانشجویان دارای سطوح بالاتری از امیدواری و لذت بردن باشند، بیشتر متمرکز بر اهداف خود هستند و نسبت به همکلاسی‌های خود، از انگیزه بیشتری برخوردارند. بعلاوه، این دانشجویان دارای عزم جدی در انجام فعالیت‌ها می‌شوند؛ زیرا معتقدند که تلاش و احساس لذت بردن از کلاس درس، ضمن پیشرفت تحصیلی آن‌ها، نسبت به آینده و یادگیری مطالب امیدوارتر می‌شود. به عبارتی دیگر، افراد امیدوار برای رسیدن به هدف، بیشتر به مسائل متمرکز می‌شوند و مقابله‌ی اجتنابی کمتری نسبت به افراد ناامید دارند. در این راستا نتایج پژوهش عیسی‌زادگان، میکائیلی منیع و مروئی میلان (۱۳۹۳) نشان داد فراگیری که دارای سطوح امید بالاتر، از انگیزش زیادی برای پیشرفت تحصیلی برخوردار بوده و در طول تحصیل علاوه بر افزایش معلومات خویش، مسائل موجود در راه تحصیل را چالشی در نظر می‌گیرند که قابل حل است.

نتایج نهایی این پژوهش نشان داد که مهارت‌های تدریس با نقش میانجی‌گری احساسات و کنترل ادراک‌شده بر روی پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر دارد. اگر مدرسان دارای مهارت‌های تدریس قوی و احساسات مثبت بالا و احساسات منفی پایینی باشند، باور آن‌ها نسبت به توانایی‌های خود بر محیط و کارهای خود دوچندان شده و به سطح بالایی از کنترل فردی در محیط‌های دانشگاهی می‌شود. همچنین دانشجویانی که

با توجه به توانایی‌های این مهارت‌ها باید تدریس با سایر روش‌های تدریس تلفیق شود تا دانشجویان بتوانند به‌کارگیری آن‌ها را بیاموزند.

بدین‌گونه دانشجویان در طول دوره‌های تحصیلی خود، پیشرفت می‌کنند. ویژگی‌های مهارت‌های تدریس اساتید مانند روش تدریس، الگو بودن و اشتیاق، مراقبت و انتظارات بالا، انگیزه دانشجویان را تقویت می‌کند. داشتن این ویژگی‌ها در اساتید با دستاوردهای دانشجویان همراه خواهد بود و در دانشجویان سطوح بالایی یادگیری اتفاق خواهد افتاد و

دانشجویان احساس خوبی در مورد خود و مواد یادگیری در زمانی که مدرسان در آموزش خود استفاده می‌کنند، دارند. همچنین از دیرباز، بسیاری بر این عقیده بودند که اگر کسی چیزی را بداند، می‌تواند آن را به دیگران انتقال دهد؛ یعنی شرط اساسی تدریس، داشتن معلومات پنداشته می‌شد. امروزه دانشمندان عرصه تعلیم و تربیت معتقدند که تنها داشتن معلومات برای تدریس کافی نیست، بلکه شرایط دیگری نیز وجود دارد که باید نیز به آن توجه عمیق و بنیادی مبذول شود. لذا اساتید باید یک‌سری مهارت‌ها را در تدریس خود داشته باشند تا بتوانند موفقیت را در کار خود و پیشرفت تحصیلی دانشجویان تضمین نمایند. شیوه‌ای که مدرسان با دانشجویان ارتباط برقرار می‌کنند بر احساسات، انگیزه و نگرش آن‌ها نسبت به دانشگاه و حضور در کلاس‌ها تأثیر می‌گذارد. به‌طوری که اگر اعضای هیئت علمی بتوانند شیوه‌هایی را بکار بگیرند که دانشجویان خود را جزئی از دانشگاه بدانند و از آنان، تفاوت‌های فردی در پیشرفت تحصیلی و انگیزه یادگیری در نظر گرفته شود پیشرفت تحصیلی آن‌ها دوچندان خواهد گردید. در پایان ۱- پیشنهاد می‌شود جهت پیشرفت تحصیلی دانشجویان و افزایش کنترل ادراک‌شده آن‌ها، انتظارات و اهداف خود را در اولین جلسه مطرح و نظرات آن‌ها را نسبت به مدیریت کلاس و روش‌های تدریس دانسته و انتخاب تکالیف را بر عهده خودشان گذاشته تا نسبت به کار خود مسئول

باشند و این می تواند متناسب با اصل فعالیت مطالعاتی باشد. زیرا که در نیشی چون به عنوان زینتان از فراغ

التحصیلی، باید به این اصل توجه ویژه ای داشته باشند تا بتوانند تربیت مطلوبی در مدارس داشته باشند. ۲- پیشنهاد می شود که دانشجویان را در انتخاب عناصر برنامه درسی دروس مشارکت دهند؛ چراکه با این عمل، دانشجویان احساس تعلق به دانشگاه می کنند و انگیزه مشارکت و پیشرفت آن ها دوجندان می شود. ۳- مدرسان سعی نمایند در تدریس خود از

رویکردهای حل مسئله و پروژه محور و چندرسانه ای های آموزشی استفاده کنند؛ چراکه دانشجویان مصرف کننده علم بار نمی آیند؛ بلکه تولید کننده علم بار می آیند، بعلاوه فرصت بیشتری برای تعامل با همدیگر دارند. افزون بر این، اساتید می توانند یکی از انتظارات یونسکو که یادگیری برای با هم زیستن است را برآورده کنند.

این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش ها دارای برخی محدودیت ها است که پژوهش های آتی باید به آن ها توجه داشته باشند. از جمله محدودیت های پژوهش حاضر، ۱- محدود بودن گروه نمونه به دانشجویان دانشگاه فرهنگیان یک شهر بود؛ بنابراین لازم است در تعمیم نتایج به گروه های دیگر، احتیاط لازم صورت گیرد. ۲- روش مدل معادلات ساختاری علیت را ثابت نمی کند؛ از این رو، در استفاده از علت و معلول، در این پژوهش باید جوانب احتیاط رعایت شود. به پژوهشگران پیشنهاد می شود ۱- متغیرهای پژوهش را در جامعه های دیگر مورد بررسی قرار دهند؛ ۲- از آنجایی که تنها ابزار جمع آوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه بود که جنبه خود گزارشی دارد. در پژوهش های آینده می توان از سایر روش های تحقیق استفاده کرد بعلاوه برای استنباط علیت در زمینه روابط بین متغیرها، پژوهشگران آتی می توانند از مطالعات آزمایشی استفاده کنند.

---

۱- یکی از اصول تربیت است که فعالیت های کلاسی باید با ساخت روانی فراگیر متناسب باشد و آمادگی

فراگیر یکی از نکاتی است که باید در این اصل مورد توجه قرار گیرد.

## منابع

۱. پورسینا، مریم؛ احمدی، خدابخشوشفیق آبادی، عبدالله. (۱۳۹۳). اثربخشی شادکامی بر اضطراب، پیشرفت تحصیلی و ارتباط والد فرزندی در دانش آموزان دختر فصلنامه خانواده و پژوهش، ۱۰ (۳): ۴۱ - ۵۴.
۲. حسن آبادی، حمیدرضا؛ یعقوبی، حمید؛ پیروی، حمید؛ پورشریفی، حمید؛ حمیدپور، حسن؛ اکبری زردخانه، سعید؛ صبحی قراملکی، ناصر؛ فرزا، نسرین و فخاری، الهام. (۱۳۹۱). عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نتایج مقدماتی یک مطالعه ملی. مجموعه مقالات ششمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، دانشگاه گیلان، ۲۷ و ۲۸ اردیبهشت ماه.
۳. حسنی، محمد؛ قاسم‌زاده علیشاهی، ابوالفضل و کاظم‌زاده، مهدی. (۱۳۹۲). نقش با وجدان بودن و کنترل ادراکی بر رضایت و استرس شغلی کارکنان. مجله سلامت و بهداشت، دوره ۴ (۱)، ۴۷ - ۵۶.
۴. خفته‌دل، مسعود؛ ادیب‌نیا، اسد و مهاجر، یحیی. (۱۳۹۴). مقایسه تأثیر روش تدریس همیاری با روش تدریس ۵ای بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش

۵. داورپناه، ابوسعید و فلاح، نصرت. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مشاوره تحصیلی گروهی بر بهبود مهارت‌های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر. دو فصلنامه مشاوره کاربردی، ۶(۲)، ۶۱ - ۷۲.
۶. ستاری‌علیشاهی، صمد و قاسم‌زاده علیشاهی، ابوالفضل. (۱۳۹۶). بررسی نقش تعاملی پاسخگویی و کنترل ادراک شده بر عملکرد شغلی کارکنان شهرداری شهر تبریز. مطالعات جامعه‌شناسی، ۹(۳۵)، ۵۵ - ۶۴.

۷. ستایشی‌اظه‌ری، محمد؛ میرنسب، میرمحمد و محبی، مینا. (۱۳۹۶). رابطه امیدواری و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی در دانش آموزان. نشریه آموزش و ارزشیابی، ۳۷، ۱۲۵ - ۱۴۲.
۸. صیادی، مهناز؛ وهابی، احمد؛ وهابی، بشری و روشنی، داتم. (۱۳۹۵). دیدگاه دانشجویان دانشگاه‌های علوم پزشکی کردستان و آزاد اسلامی سنندج در مورد تدریس اثربخش و عوامل مرتبط با آن، سال ۱۳۹۴. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی کردستان، ۲۱(۱)، ۹۳ - ۱۰۳.
۹. عیسی‌زادگان، علی؛ میکائیلی منیع، فرزانه و مروئی میلان، فیروز. (۱۳۹۳). رابطه بین امید، خوش‌بینی و معنای تحصیل با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره پیش-دانشگاهی. روانشناسی مدرسه، ۲، ۱۳۷ - ۱۵۲.
۱۰. قاسم‌زاده علیشاهی، ابوالفضل؛ سیدعباس‌زاده، میرمحمد، حسنی، محمد و هاشمی، تورج. (۱۳۹۲). مدل‌سازی ساختاری ویژگی‌های شخصیتی بر استرس و عملکرد شغلی با توجه به اثرات میانجی رفتار پاسخگویی فردی. دو ماهنامه سلامت کار ایران، ۱۰(۲)، ۵۴ - ۶۴.



سلبش مجریط صلیا برنامہیت و اجیعدر (۳۹۵) لیکترپیشا تہذیبی و دینا بلیوہای بانظیم ہیجانی در دانش

اموزان دختر: نقش حمایت خودمختاری والدینی، معلم و کنترل ادراک شده. مجله

مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۳، ۱۱۳ - ۱۳۸.

۱۲. هاشمی، سید احمد. (۱۳۹۴). رابطه استفاده از مهارت‌های اساسی تدریس و بهبود

عملکرد تحصیلی دانشجویان؛ دانشکده پرستاری لامرد. دو ماهنامه علمی - پژوهشی

راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۸(۱)، ۴۳ - ۵۰.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

13. Adediwura, A. A., Tayo, B. (2007). *Perception of teachers' knowledge, attitude and teaching skills as predictor of academic performance in Nigerian secondary schools. Educational Research and Reviews, 2(7), 165.*
14. Allan, N. P., Hume, L. E., Allan, D. M., Farrington, A. L., Lonigan, C. J. (2014). *Relations between inhibitory control and the development of academic skills in preschool and kindergarten: A meta-analysis. Developmental Psychology, 50(10), 23-68.*
15. BENGTSSON-TOPS, A. (2004). *Mastery in patients with schizophrenia living in the community: relationship to sociodemographic and clinical characteristics, needs for care and support, and social network. Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 11(3), 298-304.*
16. Boekaerts, M., Pekrun, R. (2016). *Emotion and emotion regulation in academic setting. In L. Carno & E.M. Anderman (Eds.), Handbook of educational psychology (3rd ed., pp. 76–90). New York, NY: Taylor & Francis.*
17. Clark, C. A., Pritchard, V. E., Woodward, L. J. (2010). *Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. Developmental psychology, 46(5), 1176.–1191.*
18. Day, L., Hanson, K., Maltby, J., Proctor, C., Wood, A. (2010). *Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. Journal of Research in Personality, 44(4), 550-553.*
19. De Quadros-Wander, S., McGillivray, J., Broadbent, J. (2014). *The influence of perceived control on subjective wellbeing in later life. Social indicators research, 115(3), 999-1010.*
20. Eklund, M., Bäckström, M. (2006). *The role of perceived control for the perception of health by patients with persistent mental illness. Scandinavian Journal of Occupational Therapy, 13(4), 249-256.*
21. Ferguson, S J., Goodwin, A. D. (2010). *Optimism and well-being in older adults: The mediating role of social support and perceived control. The International Journal of Aging and Human Development, 71(1), 43–68.*

22. Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., Sutton, R. E. (2009). *Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment*. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716.
24. Ganster, D. C., Schaubroeck, J. (1991). *Work stress and employee health*. *Journal of management*, 17(2), 235-271.
25. Gläser-Zikuda, M., Fub, S., Laukenmann, M., Metz, K., Randler, C. (2005). *Promoting students' emotions and achievement—Instructional design and evaluation of the ECOLE-approach*. *Learning and Instruction*, 15(5), 481-495.
26. Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Lüdtke, O., Hall, N. C. (2010). *Academic selfconcept and emotion relations: Domain specificity and age effects*. *Contemporary Educational Psychology*, 35 (1), 44–58.
27. Goetz, T., Lüdtke, O., Nett, U. E., Keller, M. M., Lipnevich, A. A. (2013). *Characteristics of teaching and students' emotions in the classroom: Investigating differences across domains*. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 383-394.
28. Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N. C., Haag, L. (2006). *Academic emotions from a socialcognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction*. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 289–308.
29. Goetz, T., Zirngibl, A., Pekrun, R., Hall, N. C. (2003). *Emotions, learning and achievement from an educational-psychological perspective*. In P. Mayring C. von Rhoeneck (Eds.), *Learning emotions: The influence of affective factors on classroom learning* (pp. 9–28). Frankfurt am Main: Peter Lang.
30. Haag, L., Goetz, T. (2012). *Math is Difficult and German up to Date: A Study on the Characterization of Subject Domains from Students' Perspective*. *PSYCHOLOGIE IN ERZIEHUNG UND UNTERRICHT*, 59(1), 32-46.
31. Hall, A. T., Royle, M. T., Brymer, R. A., Perrewé, P. L., Ferris, G. R., Hochwarter, W. A. (2006). *Relationships between felt accountability as a stressor and strain reactions: The neutralizing*

- role of autonomy across two studies. Journal of Occupational Health Psychology, 11(1), 87-99.*
32. Hansson, L., Middelboe, T., Merinder, L., Bjarnason, O., Bengtsson-Tops, A., Nilsson, L., Vinding, H. (1999). Predictors of subjective quality of life in schizophrenic patients living in the community. A Nordic multicentre study. *International Journal of Social Psychiatry, 45(4), 247-258.*
33. Hasson-Ohayon, I., Walsh, S., Roe, D., Kravetz, S., Weiser, M. (2006). Personal and interpersonal perceived control and the quality of life of persons with severe mental illness. *The Journal of nervous and mental disease, 194(7), 538-542.*
34. Jackson, B. R., Bergeman, C. S. (2011). How does religiosity enhance well-being? The role of perceived control. *Psychology of religion and spirituality, 3(2), 149-161.*
35. Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly, 285-308.*
36. Kashy-Rosenbaum, G., Kaplan, O., Israel-Cohen, Y. (2018). Predicting academic achievement by class-level emotions and perceived homeroom teachers' emotional support. *Psychology in the Schools: 1-13.*
37. Lehman, R. (2006). The role of emotion in creating instructor and learner presence in the distance education experience. *Journal of Cognitive Affective Learning, 2(2), 12-26.*
38. leveland-Innes, M., Campbell, P. (2012). Emotional presence, learning, and the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 13(4), 269-292.*
39. Marchand, G. C., Gutierrez, A. P. (2012). The role of emotion in the learning process: Comparisons between online and face-to-face learning settings. *The Internet and Higher Education, 15(3), 150-160.*
40. Mayring, Ph., Rho'neck, Ch. V. (Eds). (2003). *Learning emotions. The influence of affective factors on classroom learning.* London: Peter Lang.

41. McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in Psychology*, 5, 599.
42. Mehta, P. (1969). *The achievement motive in high school boys (Vol. 1)*. [New Delhi]: National Council of Educational Research and Training.
43. Morris, A. S., John, A., Halliburton, A. L., Morris, M. D., Robinson, L. R., Myers, S. S., ... Terranova, A. (2013). Effortful control, behavior problems, and peer relations: What predicts academic adjustment in kindergartners from low-income families?. *Early Education Development*, 24(6), 813-828.
44. Norwani, N. M., Daud, W. M. N. W., Mansor, M., Yusof, R. (2017). *The Relationship between In-Service Training and Teaching Skills with Student Achievement*. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(12): 61-76.
45. Pekrun, R. H., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531-549.
46. Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 287-316.
47. Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
48. Pekrun, R., Molfenter, S., Titz, W., Perry, R. P. (2000). Emotion, learning, and achievement in university students: Longitudinal studies. In *annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
49. Perry, R. P., Hall, N. C., Ruthig, J. C. (2005). Perceived (academic) control and scholastic attainment in higher education.

*In Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 363-436). Springer, Dordrecht.

50. Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental psychology*, 45(3), 605.

51. Razali, H. (2006). *Kesan Latihan dalam Perkhidmatan ke Atas Kualiti Pengajaran dan Pembelajaran dalam Bidang Teknik dan Vokasional*. Unpublished Master Thesis, Selangor: Kolej Universiti Teknologi Tun Hussein Onn.

52. Rosenfield, S. (1992). Factors contributing to the subjective quality of life of the chronic mentally ill. *Journal of Health and Social Behavior*, 299-315.

53. Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hladkyj, S., Hall, N. C., Pekrun, R., Chipperfield, J. G. (2008). Perceived control and emotions: Interactive effects on performance in achievement settings. *Social Psychology of Education*, 11(2), 161-180.

54. Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of personality and social psychology*, 71(3), 549-570.

55. Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of educational psychology*, 94(4), 820.

56. Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Hall, N. C., Guay, F. (2012). Examining perceived control level and instability as predictors of first-year college students' academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 37(2), 81-90.

57. Tetrick, L. E., LaRocco, J. M. (1987). Understanding, prediction, and control as moderators of the relationships between perceived stress, satisfaction, and psychological well-being. *Journal of Applied psychology*, 72(4), 538.

58. Von Stumm, S., Hell, B., Chamorro-Premuzic, T. (2011). The hungry mind: Intellectual curiosity is the third pillar of academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 574-588.

59. Wallston, K. A., Wallston, B. S., Smith, S., Dobbins, C. J. (1987). *Perceived control and health*. *Current Psychology*, 6(1), 5-25.
60. Weiten, W., Dunn, D. S., Hammer, E. Y. (2014). *Psychology applied to modern life: Adjustment in the 21st century*. Cengage Learning.
61. You, J. W., Kang, M. (2014). *The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning*. *Computers Education*, 77, 125-133.
62. Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Springer Science & Business Media.

