

مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌درسی»

انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران

دوره دوازدهم، شماره اول، پیاپی ۲۳، بهار و تابستان ۱۴۰۱

صفحه‌های ۲۳۷-۲۵۴

نقش باورهای معرفت‌شناختی در خودکارآمدی و هیجانات تدریس معلمان

آموزش ویژه

فرشته حسین تبارمرزبالی^۱، محسن حاجی تبار فیروزجائی^۲، صمد ایزدی^۳

چکیده

باورهای معلم در مورد ماهیت دانش نقش مهمی بر خودکارآمدی و هیجانات تدریس او دارد. بدین منظور پژوهش حاضر به بررسی تأثیر باورهای معرفت‌شناختی بر خودکارآمدی و هیجانات تدریس معلمان آموزش ویژه می‌پردازد. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بوده است. جامعه‌ی آماری، شامل کلیه معلمان ابتدایی شاغل در مدارس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه استان مازندران در سه گروه معلمان کم‌توان ذهنی، نابینا و ناشنوا شهرستان بابل بوده که بر اساس روش خوشه‌ای تک مرحله‌ای شهرستان بابل به صورت تصادفی انتخاب و در این خوشه کلیه اعضا به تعداد ۹۶ نفر مورد بررسی قرار گرفتند. جهت گردآوری داده‌ها، از سه پرسش‌نامه باورهای معرفت‌شناختی شومر، پرسش‌نامه خودکارآمدی معلم و پرسش‌نامه هیجانات تدریس معلمان استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های ضرایب همبستگی اسپیرمن، تحلیل رگرسیون خطی چندگانه به شیوه گام به گام استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که خودکارآمدی با مؤلفه سریع دانستن یادگیری، ساده دانستن دانش، باور به ذاتی دانستن توانایی و قطعی دانستن دانش رابطه منفی دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که باور به ذاتی بودن توانایی یادگیری قدرت پیش‌بینی خودکارآمدی را دارد. همچنین یافته‌ها نشان داد که ذاتی دانستن توانایی یادگیری، ساده دانستن دانش، و سریع دانستن یادگیری با لذت رابطه منفی دارند. به طور کلی معلمان دارای باورهای معرفت‌شناختی خام بیشتر در کلاس هیجانات منفی را تجربه می‌کردند. در تحلیل رگرسیون بجز یادگیری سریع سایر مولفه‌های باورهای معرفت‌شناختی توانایی پیش‌بینی لذت را دارند. یافته‌های حاصل از این پژوهش بر رشد باورهای معرفت‌شناختی جهت ارتقاء خودکارآمدی معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و ایجاد هیجان مثبت تدریس تأکید دارد.

واژه‌های کلیدی: باورهای معرفت‌شناختی، تدریس، خودکارآمدی، هیجان، معلمان.

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد رشته مطالعات برنامه‌درسی دانشگاه مازندران و معلم دوره استثنایی fe.hosseintabar@gmail.com

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه مازندران. (نویسنده مسئول) hajitabar62@gmail.com

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه مازندران. s.i5226326@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۷/۲۱

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۱/۵/۲۵

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۱۵

مقدمه

برنامه‌ی درسی مبنای اصلاحات تربیتی است و هدف آن دستیابی به نتایج یادگیری باکیفیت است. برنامه‌ی درسی به خودی خود هدف نیست، بلکه به دنبال تحقق نتایج یادگیری مفید و ارزشمند برای دانش‌آموزان و همچنین محقق ساختن طیفی از نیازهای جامعه و سیاست‌های دولت است. برنامه‌ی درسی پدیده‌ای است که ابعاد بسیاری از یادگیری مانند منطق، قصد، محتوا، روش، منابع، زمان، ارزشیابی و غیره را در بر می‌گیرد. پدیده‌ای است که به سطوح مختلف برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری درباره‌ی یادگیری (برای مثال، در سطوح فردی، کلاس درس، محلی، ملی و بین‌المللی)، اشاره می‌کند و با انواع مختلف یادگیری ارتباط دارد (برای مثال، یادگیری آگاهانه، یادگیری اجرا شده، یادگیری انجام شده). از ویژگی‌های کلیدی برنامه‌ی درسی موفق، کیفیت یادگیری و نحوه‌ی استفاده موثر دانش‌آموز از یادگیری برای توسعه‌ی شخصی، اجتماعی، فیزیکی، شناختی، اخلاقی، روانشناسی و عاطفی است. بنابراین کیفیت تربیتی باید عمدتاً برحسب کیفیت یادگیری دانش‌آموز ارزشیابی شود. کیفیت یادگیری دانش‌آموز تا حد زیادی به کیفیت تدریس معلمان بستگی دارد (Staback, 2016)، بنابراین اعتقاد Alsubaie (2016)، معلم مهمترین شخص در فرایند اجرای برنامه درسی است. اجرای موفق برنامه‌ی درسی مستلزم برنامه‌ریزی دقیق است و بر سه فاکتور تمرکز دارد: (افراد)، برنامه‌ها، فرایندها. برای اجرای تغییر برنامه‌ی درسی، معلمان باید برخی عادات و نگرش‌های را تغییر دهند. در بسیاری مناطق، مدارس در اجرای برنامه‌ها شکست خوردند زیرا آنها فاکتور انسان را نادیده گرفتند و زمان و پول را صرف تغییر برنامه یا فرایند کردند (Hunkins & Ornstein, 2018).

Staback (2016)، معتقد است که معلمان نقش کلیدی در سازگاری برنامه درسی با نیازها و انتظارات دانش‌آموزان مختلف دارند. این معلمان هستند که محتوای درسی، فعالیت‌ها و مسیر حرکت دانش‌آموزان در برنامه‌ی درسی برای رسیدن به یادگیری موثر را تعیین و هماهنگ می‌کنند (اگر این استقلال حرفه‌ای به معلمان داده نشود برنامه‌ی درسی برای دانش‌آموزان دارای قابلیت‌ها و استعدادهای متفاوت بسیار تجویزی خواهد شد). بنابراین لازم است که توصیه‌هایی درخصوص سازگاری برنامه‌ی درسی با نیازهای دانش‌آموزان در کتاب‌های راهنمای معلم ذکر شود و این سازگاری برنامه‌ی درسی با نیازهای یادگیری دانش‌آموزان برعهده‌ی معلمان است. در غیر این صورت، نظام‌های آموزشی گاه‌ها برنامه‌ی درسی ویژه یا سازگار برای گروه‌های مختلف دانش‌آموزان تهیه می‌کند که این موضوع منجر به بی‌عدالتی می‌شود. همه‌ی دانش‌آموزان باید فرصت یادگیری برنامه‌ی درسی را به صورت جامع و کامل داشته باشند- این وظیفه‌ی معلم است که از طریق تنظیم تکالیف، فعالیت‌ها و مسیری که برنامه‌ی درسی را با علائق و نیازهای ویژه‌ی دانش‌آموزان سازگار می‌سازد این امکان را فراهم سازد.

ارتقاء کیفیت تدریس معلمان در محیط‌های تحصیلی همواره به عنوان یک هدف مهم و کلیدی مورد نظر نظام آموزش و پرورش بوده و سالانه هزینه‌های مادی و معنوی زیادی صرف این امر مهم می‌گردد (علی محمدی معدنویی، ۱۳۹۵، ۳). معلم یکی از رکن‌های نظام آموزشی می‌باشد و در موفقیت هر برنامه آموزشی بیش‌ترین نقش را دارد. هیچ یک از عوامل تعلیم و تربیت نمی‌تواند هم‌چون معلم تربیت شده، منشأ اثرات شایان توجهی در تعلیم و تربیت باشد (شمس‌دین، ۱۳۹۵، ۱۱). معلم نقش بسیار اساسی در آموزش به کودکان با نیازهای ویژه دارد، چرا که معلمان آموزش ویژه به علت شرایط خاص آموزشی که در آن فعالیت می‌کنند، وظایفی دشوارتر و به تبع آن آسیب‌پذیری بیشتری نیز دارند چون آموزش به کودکان با نیازهای ویژه به صبر و تحمل، ابتکار و خلاقیت، عشق و همراهی نیازمند است (خمیسی، ۱۳۹۴، ۲). یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار در ارتقای کیفیت برنامه‌درسی، خصوصاً برنامه‌درسی کودکان با نیازهای ویژه، بحث کیفیت تدریس معلمان است. حال با توجه به محدود بودن منابع بودجه‌ای در نظام آموزش و پرورش و لزوم استفاده بهینه از این منابع، شناسایی متغیرهای تأثیرگذار بر کیفیت تدریس معلمان از اولویت خاصی برخوردار بوده و زمینه پیشرفت تحصیلی مطلوب را فراهم می‌نماید. از جمله عوامل مؤثر بر بهبود سطح کیفی تدریس معلمان، عوامل منطقی و شناختی مانند دانش فنی، مهارت‌های شناختی و تجارب آموزشی معلمان (خدایی، ۱۳۹۷) و هیجانات تدریس تجربه شده توسط معلمان درحین عمل آموزش (شمس‌دین، ۱۳۹۵، ۲) است که بسته به نوع (مثبت یا منفی) و کیفیت آن می‌تواند دارای پیامدهای تأثیرگذار مثبت و یا منفی بسیاری بر یادگیری دانش‌آموزان باشد. پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که اهم تلاش‌های نظام‌مند محققان مختلف با هدف تصریح عوامل اثرگذار بر بهبود سطح کیفی تدریس، عمدتاً با تأکید بر نقش تبیینی عوامل منطقی/شناختی مانند دانش فنی، مهارت‌های شناختی و تجارب آموزشی معلمان بوده است (Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2004؛ Kington, Sammons, Day & Regan, 2011؛ Teddlie et al, 2006) و توجه به ابعاد هیجانی معلمان حتی در پژوهش‌های اخیر کمتر مورد توجه قرار گرفته است (Anttila et al, 2016؛ Hargreave, 2005).

هیجان‌ها در زندگی معلمان نقش اساسی دارند (Nalipay et al, 2021). بنابر اعتقاد Hargreave (2005)، تدریس عملی پر از هیجان است و هیجان‌ها بخش قابل توجهی از زندگی معلمان را در بر می‌گیرد. Schutz, Hong, Cross, and Osbon (2006) بر این باورند که هیجان نوعی سازه فردی-اجتماعی است که از تعامل فرد با محیط فرهنگی و تاریخی و ارزیابی آگاهانه یا ناآگاهانه فرد از موقعیت جاری برای رسیدن به هدف نشأت می‌گیرد. به اعتقاد Chen (2016) این هیجانات در دو گروه مثبت و منفی از یکدیگر تفکیک می‌شوند و هیجانات مثبت معلم شامل لذت و عشق و هیجانات منفی معلم شامل خشم، ناراحتی و ترس است. وقتی معلمی با روحیه شاد و با نشاط وارد کلاس

می‌شود دانش‌آموزان از مصاحبت و در کنار او بودن لذت خواهند برد و از طرف دیگر هیجان‌های منفی از قبیل استرس و اضطراب معلمان، بر کیفیت تدریس آنان تأثیرگذار است و این هیجان‌های منفی به عملکرد ضعیف، غیبت، فرسودگی و افسردگی آنان منجر می‌شود (شمس‌دین، ۱۳۹۵). به طور مشابه، Sutton & Wheatley (۲۰۰۳)، در پژوهش خود بیان کردند وقتی معلمان شاهد پیشرفت دانش‌آموزان خود یا رسیدن به اهداف خود هستند، احساسات مثبت (مانند شادی، لذت، غرور) را تجربه می‌کنند. اما، زمانی که دانش‌آموزان بدرفتاری می‌کنند، والدین و همکاران همکاری نمی‌کنند، و یا زمانی که در مورد آموزش و اهداف خود نامطمئن هستند احساسات منفی (مانند ناامیدی، خشم، اضطراب) در آن‌ها شکل می‌گیرد. همچنین علی محمدی معدنویی (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان داد تجربه هیجان‌های مثبت نقش مهمی را، در بهزیستی روان‌شناختی و جسمی افراد ایفا می‌کنند. تجربه هیجان‌های مثبت به افراد کمک می‌کند تا خودشان را به افرادی خلاق‌تر، یکپارچه‌تر، انعطاف‌پذیرتر و در نهایت افرادی سالم‌تر تبدیل کنند.

Nalipay et al (۲۰۲۱) در پژوهش خود نشان دادند که هیجان‌های معلم با عوامل مهمی (به عنوان مثال، رفاه معلم، رضایت شغلی، خودکارآمدی، انگیزه، مشارکت، کیفیت آموزش در کلاس درس) (Bur & caka, ۲۰۱۸؛ Frenzel et al, ۲۰۱۵؛ Frenzel et al, ۲۰۱۶)، و همچنین عملکرد دانش‌آموز (به عنوان مثال، احساسات دانش‌آموز، انگیزه، نظم کلاسی، رفتار اجتماعی، یادگیری، عملکرد تحصیلی) (Frenzel et al, ۲۰۱۸؛ Sun, & Leithwood, ۲۰۱۷) مرتبط است. همچنین نتایج پژوهش‌های نشان می‌دهد که هیجان‌های معلم بر رفتار معلم (Becker, Goetz, Morger, & Ranellucci, ۲۰۱۴) تدریس (Gong, Chai, Duan, Zhong & Jiao, ۲۰۱۳؛ Trigwell, ۲۰۱۲)، هویت حرفه‌ای (Lee, Huang, Law & Wang, ۲۰۱۳)، زندگی معلمان (Schutz & Zembyla, ۲۰۰۹) و یادگیری و رفتار دانش‌آموزان (Brackett et al, ۲۰۱۳؛ Jennings & Greenberg, ۲۰۰۹) اثرگذار است.

بنا بر اعتقاد Nation & Macalister (۲۰۲۰)، عملکرد معلمان در اجرای برنامه درسی تا اندازه‌ی زیادی به اعتقاد آن‌ها برمی‌گردد؛ لذا بررسی نقش اعتقادات معلمان در تصمیم‌گیری در مورد اتفاقاتی که در کلاس رخ می‌دهد از اهمیت برخوردار است. این ایده‌ی قدیمی که نقش معلم را انتقال دانش از برنامه‌ی درسی به فراگیران می‌داند، جایگزین این ایده شده است که معلمان دارای باورهای ذهنی پیچیده‌ای هستند که مشخص می‌کند چه چیزی را و چگونه آموزش دهند (Borg, ۲۰۰۶). این زندگی پیچیده ذهنی - که بیشتر به آن قوه‌ی شناخت معلم می‌گویند - «جنبه‌ی پنهان تدریس» نام دارد (Freeman, ۲۰۰۲) و عوامل متعددی مانند دانش، عقاید و تاریخ زندگی شخصی معلمان، در ظهور آن‌ها نقش ایفا می‌کنند. با این توضیحات، ایجاد تغییر در معلمان به معنای پرداختن به اعتقاد معلمان است؛ زیرا اعتقادات آن‌ها بر نحوه‌ی تدریس‌شان تأثیر می‌گذارد (Garton, ۲۰۰۸). در ضمن

یادآوری این نکته ضروری است که باورها و رفتار معلمان در کلاس لزوماً یکسان نیستند. عوامل زمینه‌ای می‌توانند بر اساس اعتقادات معلم، فعالیت یا عمل تدریس را تسهیل یا محدود کنند.

Pajares (۱۹۹۲) معتقد است که اصطلاح «باور معلم» سازه‌ای کلی است که به باورهای آموزشی معلمان اشاره دارد. ریچاردسون (۱۹۹۶) بیان کرده است باورهای معلم می‌تواند به عنوان نوعی فیلتر ذهنی بر فعالیت‌های کلاسی او تأثیرگذار (به نقل از برزگرفروبی، ۱۳۹۴). طی سال‌های اخیر در پژوهش‌های حوزه تعلیم و تربیت، یک نمونه از باورهای معلمان که مورد توجه قرار گرفته است باور خودکارآمدی است. بر اساس دیدگاه Bandura (۱۹۹۷) خودکارآمدی بیانگر برداشت فرد از توانایی‌اش برای انجام اعمال در سطح هدف است. افرادی که معتقدند در یک تکلیف خاص موفق می‌شوند به احتمال زیاد به نتایج مطلوب می‌رسند؛ زیرا تلاش خود را دوچندان می‌کنند و در برابر ناملایمی‌ها از خود مقاومت نشان می‌دهند. بنا بر اعتقاد Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy (۱۹۹۸) خودکارآمدی در حوزه تعلیم و تربیت عبارت است از باور معلم در مورد توانایی‌اش جهت سازماندهی و اجرای فعالیت‌های آموزشی برای موفقیت در یک تکلیف آموزشی خاص در یک بافت ویژه. این تعریف نشان می‌دهد که خودکارآمدی باوری وابسته به بافت است و خودکارآمدی معلم ممکن است در طول کلاس‌های متفاوت تغییر کند.

معلمان خودکارآمد خود را بیشتر درگیر می‌کنند و پذیرای دیدگاه‌های جدید هستند و در جهت پاسخگویی بهتر به نیازهای دانش‌آموزان، گرایش بیشتری به تجربه روش‌های جدید دارند (Avanzi, Cheung, Wong, & Woo, ۲۰۱۳) و از روش‌های دانش‌آموزمحور استفاده کنند (Cakiroglu, ۲۰۰۸؛ بیگی، پای خجسته و حجازی، ۱۳۹۴). در حالی که معلمان با خودکارآمدی پایین، مشکلات بیشتر در امر آموزش، سطح پایین‌تری از رضایت‌شغلی و میزان استرس بالاتری را در شغل خود تجربه می‌کنند (Avanzi et al, ۲۰۱۳) و به استفاده از راهبردهای معلم‌محور گرایش دارند (Cakiroglu, ۲۰۰۸)؛ بیگی، خسته و حجازی، ۱۳۹۴). Cakiroglu (۲۰۰۸) در پژوهش خود نشان داد که خودکارآمدی معلمان رابطه‌ی مثبتی با تلاش و پایداری معلم در مواجهه با مشکلات و تعهد حرفه‌ای دارد. یکی از عوامل اساسی که بر خودکارآمدی و هیجانات معلمان اثرگذار است باورهای معرفت‌شناختی معلمان است. Pajares (۱۹۹۲)، معتقد است که باورهای معلمان ضمن آن که متعدد و مرتبط با یکدیگرند، ارتباطی هم با سایر سازه‌های عاطفی / شناختی دارند که باعث می‌شود باورهایی در مورد آن سازه‌ها در قالب نظامی از باورها شکل گیرد (به نقل از بهجت، ۱۳۹۰، ص ۲).

در ادبیات معاصر، باورهای معرفت‌شناختی همواره به عنوان نظامی از باورهای افراد در مورد ماهیت دانش و دانستن تعریف شده است. در این ادبیات، مطالعه باورهای معرفت‌شناختی نیز همواره روندی تحولی - تکاملی داشته است. پژوهش بر روی باورهای معرفت‌شناختی در حال گذر از مرحله توصیفی به مرحله پیش‌بینی و دستکاری است (Dunn, Halonen & Smith, ۲۰۰۸، ص ۵۹). در حوزه

باورهای معرفت‌شناخت Schommer (۱۹۹۰)، مدل نظام‌مندی برای مطالعه این باورها پیشنهاد کرد که نسبت به مدل‌های دیگر، نظام‌مندتر است. از نظر شومر-ایکینس (۲۰۰۴) چهار باور مستقل معرفت‌شناختی عبارتند از: الف) باور به ذاتی یا اکتسابی بودن دانش، ب) باور به تدریجی یا سریع بودن فرایند یادگیری، ج) پیچیده یا ساده تلقی کردن دانش و د) مطلق یا نسبی تلقی کردن دانش. این باورهای معرفت‌شناخت، در پیوستاری از سطح پایین تا بالا یا به عبارتی از باورهای خام تا پیشرفته قرار می‌گیرند. افراد دارای باورهای معرفت‌شناختی پیشرفته دانش را پیچیده و نسبی تلقی می‌کنند و بر این تصورند که یادگیری فرایندی تدریجی و قابل کنترل است. بنا بر اعتقاد این افراد دانش بیشتر حاصل تعبیر و تفسیر شخصی است (برزگر بفرویی و سعدی‌پور، ۱۳۹۱). پژوهش‌های تجربی نشان می‌دهند که معلمان با باورهای معرفت‌شناختی پیشرفته به پذیرش رویکردهای یادگیری سازنده‌گرا (دانش‌آمو-محور) تمایل دارند. این در حالی است که معلمان با باورهای معرفت‌شناختی سطح پایین به رویکردهای آموزشی سنتی (معلم-محور) و سبک‌های آموزشی مستقیم‌گرایش دارند (Sinatra & Kardash, ۲۰۰۴; Yadav & Koehler, ۲۰۰۷). علاوه بر این معلمان با باور معرفت‌شناختی پیشرفته خلاق‌تر و دموکراتیک‌ترند و با فراگیر هم‌مدل هستند (بهجت، ۱۳۹۰، به نقل از Arredondo and Rucinski, ۱۹۹۶). باورهای معلم می‌تواند تحت‌تأثیر موضوعات درسی متفاوت، پیشامدها و نوع دانش‌آموزان متفاوت باشد (Bandura, ۱۹۹۷). بنابراین، باور معرفت‌شناختی معلمان بر حسب این که به آموزش چه نوع دانش‌آموزانی (دانش‌آموزان با نیازهای ویژه) می‌پردازند ممکن است متفاوت باشد (برزگر بفرویی، ۱۳۹۴). نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که باورهای معرفت‌شناختی بر خودکارآمدی معلمان (Hattie, ۲۰۰۹; Chrysostomou & Philippou, ۲۰۱۰)، هیجانات آنان (اعتماد، ۱۳۹۱)، صلاحیت آموزشی (Tanase & Wang, ۲۰۱۰)، ترجیحات آموزشی (Sosu & Gray, ۲۰۱۲)، انتخاب رویکردهای آموزشی (Sinatra, & Kardash, ۲۰۰۴; Yadav & Koehler, ۲۰۰۷)، سبک تدریس معلمان (سلیمانی، ۲۰۲۰)، ادراک‌شان از تدریس و یادگیری (مردیها و علی‌بخشی، ۲۰۲۰) تأثیرگذار است. هم‌چنین Schommer-Aikins (۲۰۰۲) در پژوهش خود نشان دادند که اثر باورهای معرفت‌شناختی بر جنبه‌های عملکرد شناختی می‌تواند به صورت غیرمستقیم و از طریق عوامل انگیزشی و عاطفی اعمال شود. برای مثال، dddi & gggg yir (۲۰۱۵) در پژوهش خود نشان دادند که باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان به طور مستقیم و مثبت با خودکارآمدی‌شان و هم‌چنین به طور غیرمستقیم و با میانجیگری مفاهیم یادگیری بر خودکارآمدی‌شان مؤثر است. Muis & Franco (۲۰۰۹)، در پژوهش‌های خود بر نقش واسطه‌ای جهت‌گیری اهداف یادگیری بین باورهای معرفت‌شناختی و سایر متغیرها اشاره داشته‌اند. بنابراین، می‌توان گفت که باورهای معرفت‌شناختی معلمان بر خودکارآمدی معلمان و هیجانات تدریس‌شان در اجرای برنامه درسی نیز تأثیر دارند.

با توجه به به مطالب گفته شده و انجام پژوهش‌های اندک در این حوزه در کشور ما، پژوهش حاضر به بررسی تأثیر باورهای معرفت‌شناختی بر خودکارآمدی و هیجانات تدریس معلمان آموزش ویژه پرداخته است. انجام چنین پژوهشی می‌تواند ضمن کمک به روشن‌تر شدن روابط میان متغیرها پژوهش، رهیافت مفیدی را در اختیار برنامه‌ریزان، مدیران مدارس، سیاست‌گذاران نظام آموزشی و به خصوص معلمان قرار دهد تا از طریق افزایش هیجان مثبت و خودکارآمدی در میان معلمان زمینه ارتقاء عملکرد نظام آموزشی و بهبود کیفیت اجرای برنامه درسی را فراهم کند. بدین منظور پژوهش حاضر به دنبال آزمون فرضیه‌های ذیل است:

۱. باورهای معرفت‌شناختی قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی معلمان آموزش ویژه است.
۲. باورهای معرفت‌شناختی قادر به پیش‌بینی هیجانات تدریس معلمان آموزش ویژه است.

روش‌شناسی

این پژوهش با توجه به هدف از نوع پژوهش کاربردی می‌باشد و از نظر شیوه اجرا، پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی می‌باشد. جامعه‌ی آماری، شامل تمامی معلمان ابتدایی شاغل در مدارس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه استان مازندران در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷، در سه گروه معلمان کم‌توان ذهنی، نابینا و ناشنوا می‌باشند که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از بین شهرستان‌های استان، شهرستان بابل به صورت تصادفی انتخاب شد و در این خوشه کلیه اعضا به تعداد ۹۶ نفر مورد بررسی قرار گرفتند. ۶۷/۷ درصد نمونه زن و ۳۲/۳ درصد مرد بودند. ۶۵/۶ درصد تحصیلات کارشناسی و ۳۴/۴ درصد تحصیلات کارشناسی ارشد بودند. هم‌چنین حداقل سابقه کار معلمان ۳ سال و حداکثر آن ۳۰ سال بوده است.

ابزار پژوهش: برای جمع‌آوری اطلاعات از سه پرسش‌نامه‌ی باورهای معرفت‌شناختی Schommer (۱۹۹۸)، پرسش‌نامه هیجانات برای معلمان (Frenzel et al, ۲۰۱۳) و پرسش‌نامه‌ی خودکارآمدی معلم اسپچانن، موران و وولفولک (۲۰۰۱) استفاده شد.

پرسش‌نامه‌ی باورهای معرفت‌شناختی شومر (۱۹۹۸): این پرسش‌نامه شامل ۶۳ گویه است و به طور گسترده‌ای برای سنجش باورهای معرفت‌شناختی به عنوان یک سازه چند بُعدی در سطح دانش آموزان، دانشجویان و بزرگسالان مورد استفاده قرار گرفته است. در چهارچوب فرضی شومر، دوازده زیر مجموعه پرسش‌نامه، پنج بُعد باورهای معرفت‌شناختی یعنی ثبات دانش، ساختار دانش، منبع دانش، سرعت یادگیری و توانایی یادگیری را می‌سنجد. شیوه نمره‌گذاری پرسش‌نامه بصورت طیف لیکرت ۶ درجه‌ای از (کاملاً مخالفم نمره ۱) تا (کاملاً موافقم نمره ۶) می‌باشد. روایی و پایایی نسخه فارسی این پرسش‌نامه توسط آقازاده، رضایی و محمدزاده (۱۳۸۹) مورد تایید قرار گرفته است. ضریب آلفای کرونباخ تحقیق حاضر ۰/۸۱ به دست آمد.

پرسش‌نامه‌ی خودکارآمدی معلم: این ابزار توسط اسپچانن و همکاران (۲۰۰۱) ساخته شده است که از ۲۴ گویه و ۳ خرده مقیاس درگیر کردن فراگیر (۷ سوال)، راهبردهای آموزشی (۹ سوال) و مدیریت کلاس (۸ سوال) تشکیل شده است. شیوه نمره‌گذاری این پرسش‌نامه بصورت طیف ۵ درجه ای لیکرت از «خیلی کم نمره ۰» تا «خیلی زیاد نمره ۴» می‌باشد. در پژوهش حسین چاری، سماوی و محمدی (۱۳۸۹)، با استفاده از تحلیل عاملی روایی نسخه فارسی بررسی و مورد تایید قرار گرفت و آلفای کرونباخ، پایایی کل مقیاس برابر با ۰/۸۳ محاسبه شد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمد.

پرسش‌نامه‌ی هیجانات برای معلمان: پرسشنامه هیجانات معلمان توسط Frenzel et al (۲۰۱۳) و Frenzel (۲۰۱۴) طراحی و تدوین شده است. فرنزل (۲۰۱۴) شش هیجان لذت، اضطراب، خشم، احساس غرور، شرم، و خستگی رابه عنوان رایج ترین هیجانات در میان معلمان مطرح می‌کند. این پرسش‌نامه دارای ۶ مؤلفه (هیجان) و هر مؤلفه ۴ گویه است. کل پرسش‌نامه شامل ۲۴ گویه است و در قالب لیکرت شش تایی از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۶) تنظیم شده است. این پرسش‌نامه توسط خواجوی، قنسولی و حسینی فاطمی (۱۳۹۵) به فارسی برگردانده شده است. آن‌ها روایی نسخه فارسی را با تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی بررسی و تایید کردند. پایایی نیز با آلفای کرونباخ بین ۰/۶۴-۰/۸۸ بود. ضریب آلفای کرونباخ تحقیق حاضر ۰/۷۹ به دست آمد.

برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (ضرایب همبستگی اسپیرمن، تحلیل رگرسیون خطی چندگانه به شیوه گام به گام) استفاده شد. داده‌ها به کمک نرم افزارهای SPSS²¹ تحلیل شد.

یافته‌های پژوهش

ارتباط باورهای معرفت‌شناختی با خودکارآمدی معلمان آموزش ویژه در جدول ۱ آورده شده است. نمره کل خودکارآمدی با توانایی یادگیری $r=-0/29$ ، دانش ساده $r=-0/24$ ، یادگیری سریع $r=-0/29$ و نمره کل باورهای معرفت‌شناختی $r=-0/34$ رابطه منفی و معنادار دارد اما رابطه دانش قطعی با خودکارآمدی $r=-0/18$ معنادار نیست.

مؤلفه درگیری فراگیر با توانایی یادگیری $r=-0/33$ ، دانش ساده $r=-0/27$ و باورهای معرفت‌شناختی $r=-0/31$ رابطه منفی و معنی دار دارد. مؤلفه راهبردهای آموزی با یادگیری سریع $r=-0/27$ ، دانش قطعی $r=-0/39$ و باورهای معرفت‌شناختی $r=-0/23$ رابطه منفی و معنی دار دارد. مؤلفه مدیریت کلاس با توانایی یادگیری $r=-0/22$ و یادگیری سریع $r=-0/22$ رابطه منفی و معنی داری دارد.

جدول ۱- ضرایب همبستگی اسپیرمن باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی

خودکارآمدی	مدیریت کلاس	راهبردهای آموزشی	درگیری فراگیر	
-۰/۲۹**	-۰/۲۲*	-۰/۱۹	-۰/۳۳**	توانایی یادگیری
-۰/۲۴*	-۰/۱۰	-۰/۰۵	-۰/۲۷**	دانش ساده
-۰/۲۹**	-۰/۲۲*	-۰/۲۷**	-۰/۱۸	یادگیری سریع
-۰/۱۵	۰/۰۲	-۰/۳۹**	-۰/۰۳	دانش قطعی
-۰/۳۸**	-۰/۱۴	-۰/۲۳**	-۰/۳۱**	باورهای معرفت‌شناختی

*p<0.05 **p<0.01

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود در بین مؤلفه‌های باورهای معرفت‌شناختی فقط توانایی یادگیری به عنوان متغیر پیش بین به معادله رگرسیون وارد شده است ($\beta = -0.32$), مقدار $F(1, 94) = 10.02$, $P < 0.01$. مقدار F معناداری آماری رابطه را در سطح 0.01 نشان می‌دهد. مجذور همبستگی چندگانه تعدیل شده 0.09 است که نشان می‌دهد حدود ۹ درصد از واریانس خودکارآمدی معلمان توسط مؤلفه توانایی یادگیری تبیین می‌شود.

جدول ۲- نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام خودکارآمدی روی مؤلفه‌های باورهای معرفت‌شناختی

متغیر پیش بین	ضریب رگرسیون	خطای استاندارد	ضریب رگرسیون استاندارد	t	سطح معنی داری
مقدار ثابت	۱۰۵/۱۸	۴/۸۵	-	۲۱/۶۷	۰/۰۰۱
توانایی یادگیری	-۰/۳۲	۰/۱۰	-۰/۳۱	-۳/۱۷	۰/۰۰۱

$$R = 0.31, R^2 = 0.09, F(1/94) = 10.02, P < 0.01$$

نتایج ضرایب همبستگی اسپیرمن برای بررسی ارتباط باورهای معرفت‌شناختی با هیجانات تدریس معلمان آموزش ویژه در جدول ۳ ارائه شده است. لذت یا توانایی یادگیری ($r = -0.42$), دانش ساده ($r = -0.49$), یادگیری سریع ($r = -0.22$) و نمره کل باورهای معرفت‌شناختی ($r = -0.54$) رابطه منفی و معناداری دارد. خشم با دانش ساده ($r = 0.47$) و باورهای معرفت‌شناختی ($r = 0.27$) رابطه مثبت و معناداری دارد. غرور با دانش قطعی ($r = 0.32$) رابطه مثبت و معنی داری دارد. شرم با توانایی یادگیری ($r = 0.21$) رابطه مثبت و معناداری دارد.

در بین مؤلفه‌های هیجانات تدریس فقط مؤلفه لذت با بیشتر از یک مؤلفه باورهای معرفت‌شناختی رابطه داشت و تحلیل رگرسیون فقط به منظور شناسایی مؤلفه‌های باورهای معرفت‌شناختی که هیجان لذت تدریس معلمان را پیش‌بینی می‌کنند اجرا شد. برای سایر هیجانات تدریس که یک مؤلفه باورهای معرفت‌شناختی رابطه داشت نتیجه رگرسیون و همبستگی یکسان بود و به همین دلیل نتایج آن‌ها در اینجا گزارش نشده است.

جدول ۳- ضرایب همبستگی اسپیرمن باورهای معرفت‌شناختی و هیجان‌تدریس

لذت	اضطراب	خشم	غرور	شرم	خستگی	
توانایی یادگیری	-۰/۰۲	-۰/۱۲	-۰/۱۵	۰/۲۱*	-۰/۰۳	
دانش ساده	۰/۰۲	۰/۴۷**	-۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۱۵	
یادگیری سریع	۰/۰۶	۰/۱۱	-۰/۱۴	-۰/۱۶	۰/۰۱	
دانش قطعی	-۰/۱۹	-۰/۱۵	۰/۳۲**	۰/۰۹	۰/۰۵	
باورهای معرفت‌شناختی	-۰/۰۵	۰/۲۷**	-۰/۱۲	۰/۰۷	-۰/۰۱	

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود مولفه‌های دانش ساده ($\text{Beta} = -0/48, P < 0/01$)، دانش قطعی ($\text{Beta} = -0/31, P < 0/01$) و توانایی یادگیری ($\text{Beta} = -0/27, P < 0/01$) به عنوان متغیر پیش بین به معادله رگرسیون وارد شده اند. مقدار $F(3, 92) = 17/95$ معناداری آماری رابطه چند متغیره را در سطح $0/01$ نشان می‌دهد. مجذور همبستگی چندگانه تعدیل شده $0/35$ است که نشان می‌دهد. حدود ۳۵ درصد از واریانس احساس لذت تدریس معلمان توسط مولفه‌های دانش ساده، دانش قطعی و توانایی یادگیری تبیین می‌شود.

جدول ۴- نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام هیجان لذت

متغیر پیش بین	ضریب رگرسیون	خطای استاندارد	ضریب رگرسیون استاندارد	t	سطح معنی داری
مقدار ثابت	۵۲/۵۴	۴/۷۵	-	۱۱/۰۵	۰/۰۰۱
دانش ساده	-۰/۱۹	۰/۰۳	-۰/۴۸	-۵/۵۴	۰/۰۰۱
دانش قطعی	-۰/۲۴	۰/۰۷	-۰/۳۱	-۳/۶۲	۰/۰۰۱
توانایی یادگیری	-۰/۰۹	۰/۰۳	-۰/۲۷	-۳/۲۶	۰/۰۰۲

 $R = 0/61, R^2 = 0/35, F(92/3) = 17/95, P < 0/01$

بحث و نتیجه‌گیری

در ارتباط با این که باورهای معرفت‌شناختی، خودکارآمدی معلمان آموزش ویژه را پیش‌بینی می‌کنند؛ یافته‌ها نشان داد که سه مؤلفه باور معرفت‌شناختی ذاتی بودن توانایی، ساده بودن دانش و یادگیری سریع با خودکارآمدی تدریس معلمان رابطه معکوس و معناداری دارند؛ در بین مؤلفه‌ها ذاتی بودن توانایی یادگیری قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی بود. معلمانانی که بر این باورند که دانش ساده است و یادگیری به توانایی ذاتی همانند هوش وابسته است و یادگیری به سرعت اتفاق می‌افتد نه تدریجی به عبارتی باورهای آنان خام است و در آموزش به دانش‌آموزان خاص احساس کارآمدی

پایینی دارند. از سویی دیگر، معلمانی که معتقدند دانش نسبی و پیچیده و توانایی یادگیری اکتسابی است یا به عبارتی باورهای آنان پیشرفته است و یادگیری دانش‌آموزان تدریجاً اتفاق می‌افتد، در زمینه‌ی تدریس احساس لیاقت و کارآمدی بیشتری می‌کنند و به احتمال زیاد از شیوه‌های آموزشی مناسب جهت افزایش یادگیری دانش‌آموزان استفاده می‌کنند. این یافته با یافته‌های Chrysostomou & philippo (۲۰۱۰)، Sosu & Gray (۲۰۱۲)، Tanase & Wang (۲۰۱۰) و سلیمانی (۱۳۹۶)، برزگر بفرویی (۱۳۹۴) که نشان داده‌اند باورهای معلمان در مورد ماهیت دانش و توانایی یادگیری بر ترجیحات آموزشی و احساس کارآمدی آن‌ها در تدریس تأثیر گذارند، همسو هستند. به نظر می‌رسد فهم این یافته‌ها در تعیین‌کننده‌های خودکارآمدی نهفته باشد. بندورا مؤثرترین تعیین‌کننده خودکارآمدی را تاریخچه عملکرد فرد می‌داند. این تعیین‌کننده به موفقیت در انجام کارها مربوط است. زمانی که فرد در انجام کاری به موفقیت می‌رسد احساس کارآمدی افزایش می‌یابد. برای مثال، زمانی که شخص به طور مرتب در انجام تکلیفی موفق می‌شود خودکارآمدی او افزایش می‌یابد؛ اما اگر بی‌درپی شکست بخورد احساس خودکارآمدی در او کاهش می‌یابد. فردی که مرتباً به موفقیت دست می‌یابد احساس قوی خودکارآمدی در او به وجود می‌آید و در برابر سختی کمتر دچار آشفتگی و تنش می‌شود. این فرد هرگونه شکستی را به عدم تلاش نسبت می‌دهد. به نظر می‌رسد خصوصیات معلمان دارای باورهای معرفت‌شناختی پیشرفته به موفقیت بیشتر آن‌ها در تدریس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه کمک می‌کند. معلمی که معتقد است توانایی کسب دانش و یادگیری تا حدود زیادی اکتسابی است و با ایجاد فضای غنی و مناسب می‌توان آن را ارتقا داد، در تدریس خود به احتمال زیاد از روش‌های برگرفته از رویکردهای یادگیری سازنده‌گرا استفاده می‌کند و هم‌چنین، معتقد است که فرایند کسب دانش و یادگیری تدریجی، زمانبر و نیازمند تلاش مداوم است. چنین معلمی با مشاهده هرگونه شکست دانش‌آموز دلسرد و ناامید نمی‌شود و این‌گونه شکست‌ها را به عوامل بیرونی و درونی قابل کنترل از قبیل روش‌های آموزشی نامناسب نسبت می‌دهد و با تغییر روش‌های آموزشی و فراهم‌سازی محیط‌های کاوش مناسب برای این دانش‌آموزان خاص، شرایط جبران شکست‌ها را فراهم می‌سازد. در نهایت این‌گونه باورها می‌تواند به خودکارآمدی بیشتر منجر شود.

در ارتباط با این‌که باورهای معرفت‌شناختی، هیجانات تدریس معلمان آموزش ویژه را پیش‌بینی می‌کند؛ نتایج تحلیل حاکی از آن است که به جز مؤلفه دانش قطعی، بین دیگر مؤلفه‌های باورهای معرفت‌شناختی با هیجان‌های منفی در معلمان رابطه مثبت وجود دارد. به عبارتی توانایی یادگیری با لذت رابطه منفی و با شرم رابطه مثبت دارد. دانش ساده با لذت رابطه منفی و با خشم رابطه مثبت دارد. یادگیری سریع با لذت رابطه منفی دارد. دانش قطعی با غرور رابطه مثبت دارد. مؤلفه‌های دانش ساده، دانش قطعی و توانایی یادگیری توانایی پیش‌بینی لذت را دارند. بنابراین بین متغیرهای باورهای معرفت‌شناختی و هیجانات منفی تدریس معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه رابطه مثبت دارد.

هم‌چنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که سه مولفه دانش ساده، دانش قطعی و ذاتی بودن یادگیری قادر به پیش‌بینی هیجان لذت است.

در تحلیل این یافته‌ها می‌توان گفت که هرچه معلمان باورهای معرفت‌شناختی خام‌تر داشته باشند احتمالاً هیجان‌ات منفی بیشتری را در جریان تدریس تجربه می‌کنند و هرچه باورهای معرفت‌شناختی آنان پیچیده‌تر باشد احتمالاً هیجان‌ات مثبت بیشتری را در جریان تدریس تجربه می‌کنند چرا که معلمان با باورهای معرفت‌شناختی پیچیده در مواجهه با سختی‌ها و مشکلات برای دستیابی به موفقیت انعطاف‌پذیری بیشتری داشته و خلاق‌تر بوده و نسبت به تغییر سازگارترند و هنگام مواجهه با ناملايمات مقاوم‌تر هستند در نتیجه احتمالاً هیجان‌ات مثبت بیشتری را تجربه کرده و از هیجان‌ات منفی دور خواهند شد. هم‌چنین این گروه از معلمان با مشاهده هرگونه شکست و بدرفتاری دانش‌آموز دلسرد و ناامید نمی‌شود و با تغییر شیوه‌های آموزشی و فراهم‌سازی محیط مناسب برای دانش‌آموزان خاص، شرایط جبران شکست‌ها را فراهم می‌سازد. این یافته‌ها تاییدی بر دیدگاه لازاروس (۱۹۹۱) می‌باشد که بیان می‌دارد پاسخ‌های هیجانی افراد نتیجه ارزیابی و قضاوت افراد از حوادث و محیط خود می‌باشد و این ارزیابی آنان براساس دانش و باورهای معلمان انجام می‌شود. به نظر می‌رسد ویژگی‌های معلمان دارای باورهای معرفت‌شناختی پیشرفته به موفقیت بیشتر آن‌ها در تدریس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه کمک می‌کند. بر این اساس، می‌توان گفت که باورها و شناخت‌های افراد یک منبع بالقوه هیجان‌ات هستند. و این انتظارات مثبت نسبت به موفقیت ارزیابی هستند که هیجان‌ات مثبت را به وجود می‌آورند. بعلاوه، این باور که آن‌ها می‌توانند موفق باشند، موجب می‌شود مسیریابی را که به موفقیت آن‌ها کمک می‌کند بشناسند و از آنها آگاه باشند. ای‌گونه ارزیابی‌ها می‌تواند به احساس مصمم بودن و پرانرژی بودن (که از عمده‌ترین هیجان‌ات مثبت برای رسیدن به اهداف هستند) منجر شوند (Avey, Luthans, Smith, & Palmer, ۲۰۱۰). لذا افرادی که باورهای پیچیده دارند نه تنها به احتمال بیشتری ممکن است موفق شوند، بلکه به واسطه ارزیابی‌های مثبت ممکن است هیجان‌ات مثبت بیشتری را نیز تجربه کنند. چنانچه یک فرد در محیط کارش به هر دلیل تحت فشار روانی شدید قرار بگیرد پردازش‌های شناختی او تحریف می‌شود و این موضوع نیز خود هیجان‌ات وی را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. بنابراین پاسخ‌های هیجانی افراد محصول فرایندهای شناختی و ذهنی ما به حساب می‌آید. به نظر می‌رسد معلمان استثنایی چون در کلاس با بدرفتاری و عدم همکاری و بی‌توجهی دانش‌آموزان و در بیرون از کلاس به خاطر عدم همکاری و رفتارهای نامناسب والدین احساس خشم می‌کنند که این یافته‌ها با پژوهش‌های Cross, Hong & (۲۰۱۲)، ساتن و ویتلی (۲۰۰۳)، Keller, Chang, Becker, & Frenzel (۲۰۱۴) که خشم معلم از بدرفتاری دانش‌آموزان سرچشمه می‌گیرد هماهنگ و همسو است که این خشم باعث می‌شود

تمرکز و توجه معلم از اهداف آموزشی منحرف بشود و چنین معلمی غیرمحمتمل است که بتواند موفق به حل مشکلات و مسائل در کلاس درس بشود.

هم‌چنین نتایج پژوهش نشان داد که مؤلفه‌ی باور به یادگیری سریع با شرم رابطه مثبت دارد. بنابراین می‌توان گفت افرادی که معتقدند یادگیری به طور سریع اتفاق می‌افتد و یا این‌که اتفاق نخواهد افتاد، بیشتر مستعد تجربه کردن احساس شرم هستند. در واقع فردی که باور دارد یادگیری دفعتاً و نه تدریجاً رخ خواهد داد مستعد آن است که در صورت اتفاق نیفتادن یادگیری دست از تلاش بشوید و خود خویش را مورد ملامت و سرزنش قرار داده و بدین ترتیب شرمسار شود. این یافته نیز بدون توجه به رابطه‌ی باورها با «خود» به درستی فهمیده نخواهد شد، چرا که هیجانات اخلاقی مثل شرم هیجانات خودآگاه اجتماعی هستند و توجه به نقش خود و محتویات آن با توجه به فرهنگ و هنجارهای گروهی روشن‌کننده‌ی چگونگی پدیدآیی و شکل‌گیری و تأثیرگذاری این هیجانات است. در واقع حلقه‌ی واسطی که مبین تأثیر باور به یادگیری سریع و شرم می‌باشد عبارت است از خود فرد. در تأیید این یافته می‌توان به پژوهش‌های نظری مثل Bukobza (۲۰۰۷) اشاره کرد که از نقش و تأثیر باورهای معرفت‌شناختی بر خود و بالطبع هیجانات وابسته به خود مثل شرم اشاره می‌کند. هم‌چنین یافته‌هایی که نشان دهنده‌ی نقش ابعاد باورهای معرفت‌شناختی بر فرایندهای انگیزشی و خودتنظیمی هستند (Braten & Stromso, ۲۰۰۵) به نوعی همسو با این یافته می‌باشند. بنابراین نتایج پژوهش نشان داد برای این‌که معلمان هیجانات مثبت و خودکارآمدی بالایی داشته باشند باید باورهای معرفت‌شناختی پیچیده‌ای را دارا باشند به عبارت دیگر بر این عقیده باشند که دانش ماهیتاً پیچیده و نسبی و توانایی یادگیری اکتسابی باشد. هم‌چنین یافته‌های این پژوهش بر رشد باورهای معرفت‌شناختی و کاربرد راهبردهای مناسب جهت ارتقاء خودکارآمدی تدریس معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و ایجاد هیجانات مثبت در تدریس تأکید دارد.

با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود مدیران منابع انسانی در آموزش و پرورش اولاً باورهای معرفت‌شناختی را مبنایی برای استخدام و گزینش افراد مورد نیاز خود (معلمان آموزش ویژه) قرار دهند، چرا که نقش باورهای معرفت‌شناختی در پیشبرد اهداف سازمانی به خوبی نشان داده شده است؛ و ثانیاً آن را در کارکنان‌شان ایجاد و تقویت نمایند. با توجه به یافته‌های این پژوهش مبنی بر ارتباط بین مؤلفه‌های باورهای معرفت‌شناسی با خودکارآمدی و هیجانات تدریس معلمان، پیشنهاد می‌شود کارگاه آموزشی جهت آشنا نمودن معلمان با مؤلفه‌های باورهای معرفت‌شناسی و رشد این باورها جهت بهبود و درک ارتباط بین موضوع توسط مسئولین مدارس برگزار شود.

با توجه به قابلیت رشدپذیری باورهای معرفت‌شناختی، پیشنهاد می‌شود مدیران آموزش و پرورش برنامه‌های مداخلاتی منسجمی را برای افزایش خودکارآمدی، و هیجانات مثبت تدریس معلمان ترتیب دهند. هم‌چنین با توجه به خصیصه سرایت‌پذیری باورها و هیجانات مثبت و انتقال

از فردی به فرد دیگر، توصیه می‌شود مدیران آموزش و پرورش با شناسایی افراد دارای باورهای پیچیده و هیجانات مثبت و تشویق و فراهم کردن محیط شغلی لازم برای آن‌ها و ایجاد شرایطی برای همکاری بیشترشان با دیگران، مثبت‌نگری را در سازمان به شکل غیرمستقیم افزایش دهند. با توجه به محدود بودن جامعه آماری پژوهش حاضر، در تعمیم نتایج به نمونه‌های دیگر باید با احتیاط برخورد کرد. با توجه به ماهیت چند متغیری بودن متغیرهای روان‌شناختی و آموزشی پیشنهاد می‌شود، این پژوهش با متغیرهای دیگری مانند کیفیت زندگی معلم، انگیزش درونی، وضعیت اجتماعی اقتصادی و غیره نیز انجام شود.

منابع

- Aghazadeh, S, I; Rezaei, A & Mohammadzadeh, A. (2013). The relationship between epistemological beliefs and motivation of students with cognitive conflict. *New Journal of Cognitive Sciences*, 11(4), (63-74).[Persian]
- Ali Mohammadi Madnawi, Z. (2015). Presenting a causal model of the relationship between the perceptions of authentic leadership and teaching emotions, emphasizing the mediating role of psychological capital among secondary school teachers in Shiraz. Master's thesis. Payam Noor University.[Persian]
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106-107.
- Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2016). How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education. *Social Psychology of Education*, 19(3), 451-473.
- Avanzi, B., Cheung, E. C., Wong, B., & W. o, J. K. (2013). On a periodic dividend barrier strategy in the dual model with continuous monitoring of solvency. *Insurance: Mathematics and Economics*, 52(1), 98-113.
- Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M., & Palmer, N. F. (2010). Impact of Positive Psychological Capital on Employee Well-Being over Time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15 (1), 17-28.
- Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American journal of health promotion: AJHP*, 12(1), 8-10.
- Barezgharfaroui, K; Saadipour, I. (2011). Modeling the relationships between epistemological beliefs, academic self-efficacy, metacognitive self-regulation and deep processing with the academic performance of high school students. *New Quarterly Journal of Cognitive Sciences*, 14(1), 53-66.[Persian]
- Barzgarbfaroui, Kazem. (2014). the relationship between epistemological beliefs and teaching self-efficacy in teachers of students with special needs, *Psychology Quarterly of Exceptional People*, 5(20), 56-71.[Persian]
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions—An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.
- Behjat, A. (1390). Explaining the relationship between epistemological beliefs and teachers' teaching orientation. Master's thesis. Shahid Rajaei Tarbiat University, Tehran.[Persian]
- Beigi, Amir Alam; Tired foot, Parisa; Hijazi, Seyyed Yusuf. (2014). The level of positive feelings about the teaching of agricultural educators based on their sense of self-

- efficacy in teaching. *Agricultural Education Management Research Quarterly*, 35(3), 107-123.[Persian]
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380.
- Brackett, M. A., Floman, J. L., Ashton-James, C., Cherkasskiy, L., & Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices: A preliminary look at the evaluation of student writing. *Teachers and teaching*, 19(6), 634-646.
- Braten, I., & Stromso, H. (2005). The relationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence, and self-regulated learning among Norwegian post secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (4), 539-565.
- Bukobza, G. (2007). Epistemology and Selfhood: The epistemological basis of selfhood. *New ideas in psychology*, 25, 37-65.
- Burić, I., & Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: A two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies*, 19(7-), 1917-1933.
- Cakiroglu, E. (2008). The teaching efficacy beliefs of pre-service teachers in the USA and Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 34(1), 33-44.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, D., & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: Developing a differentiated model*. Psychology Press.
- Chen, J. (2016). Teachers' emotional experience: insights from Hong Kong primary schools. *Asia Pacific Education Review*, 19(4), 531-541.
- Chrysostomou, M., & Philippou, G. N. (2010). Teachers' epistemological beliefs and efficacy beliefs about mathematics. *Procedia social and behavioral sciences*, 9, 1509 - 1515.
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957-
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.001>.
- Dunn, D. S., Halonen, J. S., & Smith, R. A. (2008). Engaging minds: Introducing best practices in teaching critical thinking in psychology. *Teaching Critical Thinking in Psychology*, 1.
- Emmer, E. T. (1994). Toward an understanding of the primacy of classroom management and discipline. *Teacher Education*, 6, 65-69.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. *Language teaching*, 35(1), 1-13.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In L. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *Handbook of emotions in education* (pp. 494-519). New York: Routledge.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: a reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: an integrated perspective and empirical test. In P. A. Schutz, & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. New York: Springer.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163.
- Garton, S. (2008). Teacher beliefs and interaction in the language classroom. In *Professional encounters in TESOL* (pp. 67-86). Palgrave Macmillan, London.
- God, Ali. (2017). The Persian version of the teacher's emotion list: a psychometric study. *Scientific-research quarterly of research in school and virtual learning*, 5(4), 25-38.[Persian]

- Gong, S., Chai, X., Duan, T., Zhong, L., & Jiao, Y. (2011). Chinese teachers' emotion regulation goals and strategies. *Psychology*, 4(1), 8-10.
- Hagenaue, G., Hascher, T., & Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: Swedish teachers' experiences. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385-430.
- Hagenaue, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388.
- Hagenaue, G., & Volet, S. E. (2015). Educational change takes ages: Life, career and generational differences in teachers' emotion regulation. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 97-983.
- Hattie, J. (2009). The black box of tertiary assessment: an impending revolution. *Tertiary assessment & higher education student outcomes: Policy, practice & research*, 259, 275.
- Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1099-1048.
- Hossein Chari, Massoud; Saadavi, Seyyed Abdul Wahab. Mohammadi, Mohammad. (1399). Examining the psychometric indicators of the teacher's self-efficacy questionnaire. *Journal of Education and Learning Studies*. 2(2), 106-8. [Persian]
- Jenni, G., P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Keller, M. M., Chang, M.-L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-10.
- Khajovi, Gholam Hassan, Qasbi, Behzad; and Hosseini Fatemi, Azar. (2015). Validation and reliability of the Persian emotions questionnaire for English language teachers in Iran. *Scientific-research journal of language and translation studies*. 5(4), 2383-2878. [Persian]
- Khamisi, Ahmed. (2014). The effect of emotional intelligence on the effectiveness and job stress of female teachers of exceptional schools in Ahvaz city in 2014-2015. Master's thesis. Faculty of Literature and Humanities. University of Qom. [Persian]
- Kington, A., Sammons, P., Day, C., & Regan, E. (2011). Stories and statistics: Describing a mixed methods study of effective classroom practice. *Journal of mixed methods research*, 5(2), 103-125.
- MacLister, J., & Nator, I. P. (2020). *Language curriculum design*. Routledge.
- Mardiha, S. M., & Alibakhshi, G. (2020). Teachers personal epistemological beliefs and their conception of teaching and learning: A correlational Study. *Congent Education Journal*, 7(1) 1-14.
- Muis, K. R., & Franco, G. M. (2009). Epistemological beliefs: Standards for Self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 306-318.
- Nalipay, M. J. N., King, R. B., Haw, J. Y., Mordeno, I. G., & Rosa, E. D. D. (2021). Teachers who believe that emotions are changeable are more positive and engaged: The role of emotion mindset among in-and preservice teachers. *Learning and Individual Differences*, 92, 102050.
- Ornstein, M. C., & Hunkeler, F. P. (2008). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*, eBook. Pearson Higher Ed.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Closing the gap. *Review of educational research*, 62(3), 303-332.
- Rezaei Dehnoui, Siddiq. (2016). The relationship between cognition and emotion in the Quran and psychology. *Two Quarterly Journal of Interdisciplinary Research on the Holy Quran*, 8(1), 33-48. [Persian]

- Rodrigo-uiz, D. (. 016). Effect of teachers. emotions . n .heir stud. nts: Some evidence. *Journal of Education & Social Policy*, 3(4. , 73-79.
- Roste. a, Ahmed; Saif, Mohammad Hassan; and Abedini, Yasmin. (2014). presenting a causal model of the relationship between psychological capital and teaching emotions: the mediating role of emotional exhaustion. *Psychological Research Quarterly* (4) 7, 51-71.[Persian]
- Sadi, O., & Dağyar, M. (2015). High school Students' e. istemological beli. fs, conceptions of learning, and self-efficacy for learning biology: a study of their structural models.
- Schommer- ikins, M. (200.). An . volving theoretical framework for an epistemological belief system, in Hofer, B.K. and Pintrich, P.R. (Eds), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*, Erlbaum, Mahwah, NJ, 103-118.
- Schommer-Aikins, . . (2004). Expl. ining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 3. (1), 19-29.
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). Introduction t. advances i. teacher emotion rrrrrr rr : The impct on cccdrsr' iiv... In *Advances in teacher emotion research* (pp. 3-11). Springer. Boston, MA
- . . hutz, P. A., . ong, J. Y., C.o.s, D. I. and Osb. n, J. N. (20. 6). Reflections o. investigating emotions among educational contexts. *Educational Psychology Review*, 18(4), 3. 3-360.
- Shams Din, Seyedah Leila. (2015). Presenting a causal mo. el of rela.ionships betw. en future time perspective and teaching emotions with regard to the mediating role of scientific optimism in student teachers of Shiraz. Master's thesis. Faculty of Literature and Humanities. Payam Noor University.[Persian]
- Sinat.a, G. M., & Kardash, C. M. (2004). Teacher candidates' epistemologic. l belie. s, dispositions, and views on teaching as persuasion. *Contemporary educational psychology*, 29(4. , 483-498.
- Soleimani Shiblo, Nahid. (2016). Relationships between ac. demic exc. t. ment of st. dents, . arents and teacher. with academi. p. rforman. e (8th gra. e. science .esson. . Master's thesis. Faculty of Education and Psychology. Tabriz University.[Persian]
- Soleimani. N. (2020). ELT aaħhr. ' pps. moogllll l eeefš .. d domnant cccdh. g st. ee a mixed method research. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(.), 1-20.
- Sosu, EM. & Gray, DS. .2012). 'inve. tig. ting c. ange in epi. t. . ic . eliefs: . n evaluati. n of the impact of student teachers' epistemic beliefs on instructional preference and teaching competence'. *International Journal of Educational Research*. Ritrieved from www.elsevier. com /locate/ijedu res.
- Stabback, P. (2016). What MakeLa Quality Curriculum? In-Pro. ress Reflec.ion No. 2 on" Current and Critical Issues in Curriculum and Learning". *UNESCO International Bureau of Education*.
- Sun, J.. & Leithwood, K. (2017). Leadership effects on student learning mediated by teacher emotions. In *how school leaders contribute to student success* (pp. . 37-152). Springer, Cham.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: . review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15(4), 327-358.
- Tanase, M., & Wang, J. (2010). I3it.al epistemological beliefs transformation i Qd m teacher education classroom: Case study of four preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1238-1248.

- Taxer, J. L., & Benzel, A. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A qualitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and teacher education*, 49, 88-88.
- Tedlie, C., Reimers, B., Kyriakides, L., Muijs, D., & Yu, F. (2006). The international system for teacher observation and feedback: Evolution of an international study of teacher effectiveness constructs. *Educational research and evaluation*, 12(1), 561-572.
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607-621.
- Trust, Jali. (2011). Epistemological beliefs and academic honesty: Investigating the mediating role of shame and guilt. Master's thesis. Shiraz University. [Persian]
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Yada, A., & Koehler, M. (2007). The role of epistemological beliefs in preservice teachers' perceptions of early-grade literacy instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(3), 335-361.



Extended Abstract

The Role of Epistemological Beliefs in the Self-efficacy and Emotions of Special Education Teachers' Implementation of Curriculum

Fereshteh Hosseintabar Marzbali¹, Mohsen Hajitabar Firouzjaee^{2,*},
and Samad Izadi³

Introduction

One of the factors playing an important role in improving the quality of the curriculum, especially that of children with special needs, is the quality of teachers' teaching. Considering the limited budget resources devoted to the education system and the need to use these resources optimally, identifying the variables affecting the quality of teachers' teaching is of great significance and provides the basis for genuine academic progress. Among the effective factors in improving the quality of teachers' teaching are cognitive factors such as content knowledge, cognitive skills, teaching experiences, and teaching emotions (positive or negative) experienced by teachers during the teaching process. The quality of teachers' teaching can have positive or negative effects on students' learning. Previous research shows that most studies examining factors influencing the quality of teaching have mainly focused on cognitive factors, such as subject knowledge, cognitive skills, and educational experiences (Kington, Sammons, Day & Rega, 2011). However, the emotional aspects of teaching and teachers have been paid less attention, even in recent research (Anttila et al., 2016). Any research shedding light on these aspects of teaching can provide useful information to educational planners, policymakers, and school administrators and, especially, help teachers increase their positive emotions and self-efficacy. This, in turn, can improve the overall status of the educational system and facilitate curriculum implementation.

Research questions

1. Can epistemological beliefs predict special education teachers' self-efficacy?
2. Can epistemological beliefs predict special education teachers' teaching emotions?

Method

This research adopted a descriptive survey and applied design. The statistical population included all primary teachers working in special needs schools in Mazandaran province in the academic year 2018-2019. The teachers were classified into three groups: mentally retarded, blind, and deaf. The study participants were selected from teachers in Babol, Mazandaran province, using cluster sampling. Three questionnaires, namely, Schommer's epistemological questionnaire (1998), teacher emotions questionnaire (Frenzel et al., 2014), and teacher self-efficacy questionnaire (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), were used to collect data.

Results

The results showed that the total score of self-study with learning ability ($r = -.29$), simple knowledge ($r = -0.24$), quick learning ($r = -0.29$), and the total score of

1. MA in Curriculum Studies, Mazandaran University, Iran (fe.hosseintabar@gmail.com)

2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, University Of Mazandaran, Iran (Corresponding Author) (hajitabar62@gmail.com)

3. Associate Professor, Department of Educational Sciences, University Of Mazandaran, Iran (s.i5226326@gmail.com)

epistemological beliefs ($r = -0.34$) had a negative and significant relationship. However, the relationship between definite knowledge and self-efficacy was not significant ($r = 0.18$).

The results showed that the comprehensive involvement component had a negative and significant relationship with learning ability ($r = 0.33$), simple knowledge ($r = 0.27$), and epistemological beliefs ($r = 0.31$). The learning strategies component had a negative and significant relationship with quick learning ($r = 0.39$), definite knowledge ($r = 0.39$), and epistemological beliefs ($r = 0.23$). The classroom management component had a negative and significant relationship with learning ability ($r = 0.22$) and quick learning ($r = 0.22$).

The results showed that among the components of epistemological beliefs that were entered into the regression equation, only learning ability was found to be a predictor variable (Beta = -0.32 , $P < 0.01$). The value of $F = 10.02$ (94, 1) revealed the statistical significance of the relationship at the level of 0.01 . The adjusted squared multiple correlation was 0.09 , which shows that about 9% of the variance in teachers' self-efficacy can be explained by the learning ability component.

The results showed that the components of simple knowledge (Beta = -0.48 , $P < 0.01$), definite knowledge (Beta = -0.31 , $P < 0.01$), and learning ability (Beta = -0.27 , $P < 0.01$) entered into the regression equation as predictor variables. The value of $F = 17.95$ (92, 3) showed the statistical significance of the multivariate relationship at the level of 0.01 . The adjusted squared multiple correlation was 0.35 , which shows that about 35% of the variance in teachers' sense of pleasure in teaching can be explained by the components of simple knowledge, definite knowledge, and learning ability.

Discussion

Considering the fact that epistemological beliefs predicted the special education teachers' self-efficacy, the findings showed that the three components of the epistemological belief of inherent ability, simplicity of knowledge, and quick learning had an inverse and significant relationship with teachers' self-efficacy. Among the components, the inherent ability to learn was found to predict self-efficacy. Teachers who believed that knowledge was simple, learning was dependent on innate abilities, such as intelligence, and learning can happen quickly and not gradually felt low efficiency in teaching students with special needs. On the other hand, teachers who believed that knowledge was relative and complex, the ability to learn was acquired, and students' learning can happen gradually felt more worthy and efficient in their teaching and were more likely to use appropriate educational tools to improve their students' learning.

Given that epistemological beliefs predicted special education teachers' teaching emotions, the results indicated that, except for the definite knowledge component, there was a positive relationship between the components of epistemological beliefs and negative emotions in teachers. In other words, the ability to learn had a negative relationship with pleasure and a positive relationship with shame. In conclusion, it can be said that the teachers had cruder epistemological beliefs than expected.

Keywords: cognitive beliefs, teaching quality, self-efficacy, teachers' emotions, curriculum