

The Role of Focusing on Instruction And Optimizing Instructional Time of Teacher In The Classroom on Educational Performance With The Mediation of Academic Satisfaction

Mohsen Hajitabar Firouzjaee*¹, Omid Azad², Elham Akbari³

پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۰۷-۰۴

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۲۵

Accepted Date: 2023/08/26

Received Date: 2023/02/14

Abstract

The aim of the current research was to investigate the role of Focusing on Instruction and Optimizing Instructional time of teacher in the classroom on the Educational performance with the mediation of academic satisfaction. The descriptive research method was correlational. The statistical population included all secondary school teachers and students of Babol city, among whom 50 teachers and 336 students were selected as a statistical sample using a Three-stage cluster sampling method. The instrumental tool for the data collection included three questionnaires of Focusing and Optimizing Instructional time (Stronge, 2018), Educational performance questionnaire (Pham & Taylor, 1999), and academic satisfaction questionnaire (Diener & etal, 1985). Pearson correlation coefficients and path analysis model were used to analyze the data. The results showed that Focusing on Instruction ($p < 0.01$, $\beta = 0.457$) and Optimizing Instructional time ($p < 0.01$, $\beta = 0.241$) have a positive effect on the Educational performance of teachers in the classroom. The results showed that students' academic satisfaction has a mediating role in the effect of Focusing on Instruction ($p < 0.01$, $\beta = 0.137$) and Optimizing Instructional time ($p < 0.01$, $\beta = 0.143$) on Educational performance. Therefore, teachers can maximize the amount of Instruction and learning by focusing and optimizing the Instruction time, so as to increase the success rate and academic satisfaction of the students in the classes.

Introduction: Optimizing teaching time and focusing on teaching in the classroom as one of the key elements of educational planning has a special place and importance in improving the quality academic performance and academic satisfaction of students because focusing on teaching, planning The teacher directs

1. Associate Professor(Ph.D.), Department of Educational Sciences, University Of Mazandaran, Mazandaran, Iran.

*Corresponding Author:

Email: hajitabar62@ gmail.com

2. Assistant Professor, Department of English Language and Literature, Faculty of Humanities, Gonabad Higher Education Complex, Gonabad, Iran.

3. Assistant Professor, Faculty of Human Sciences, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.

the behavior of the class and the optimization of teaching time leads to the development of an integrated curriculum by the teacher and avoids the teacher from overemphasizing one content area at the expense of neglecting other areas.

The aim of the current research is to investigate the role of focus on education and optimization of teacher training time in the classroom on academic performance with the mediation of academic satisfaction. For this purpose, the current research seeks to answer the following question: 1. Does academic satisfaction of students play a mediating role in the effect of focusing on education and optimizing education time on academic performance?

Methodology: According to the purpose of this research, it is an applied research, and in terms of its implementation, it is a descriptive-survey research of the correlation type. The statistical population includes all teachers (765 people) and students (10,463 people) of the second secondary school in Babol city, using a three-stage cluster sampling method, 50 teachers and 336 students were selected as samples. First, 8 schools (4 girls' and 4 boys' schools) were randomly selected from the second secondary schools of Babol city, then 4 classes were randomly selected from each school. Then 12 students were randomly selected from each class.

Discussion: Based on the obtained results, focusing on training and optimizing teachers' training time in the classroom has an effect on academic performance, so it can be said that the research hypothesis has been confirmed and the conclusion is that focusing on teacher training and optimizing training time in The class has a positive effect on students' academic performance ($\beta=0.457$, $p<0.01$; $\beta=0.241$, $p<0.01$). Also, the results showed that students' academic satisfaction is influenced by focus on education and optimal Teaching time has a mediating role on academic performance. Therefore, it can be said that the hypothesis of the research has been confirmed and it can be concluded that students' academic satisfaction is influenced by focus on education ($p < 0.01$, $\beta = 0.137$) and optimal Teaching time ($p < 0.01$, $\beta = 0.143$) has a mediating role on academic performance.

The results of the current research are in line with the research findings (Curby, et al., 2013; CoSpear-Swerling & Zibulsky, 2014; Lee, 2011; Gettinger & Walter, 2012) who showed in their research that effective teachers of cohesion and organization in classes They consider their lessons important and consider the student's attention spans when designing lessons; Effective teachers strengthen their focus on teaching by devoting time to teaching and the learning process and by having expectations for student learning, and the quality of teaching is directly related to student learning; And it is also in line with the research findings (Brophy, 2011; Gettinger & Walter, 2012;) which showed that effective teachers take help from the management to minimize the external disturbing factors in order to preserve the teaching time and increase the time spent on learning. be

In the analysis of the results of this research, the results of Taylor et al (2009); Stronge (2018) and Stronge, Ward, & Grant (2011) confirm it, it can be said that teachers can maximize the amount of teaching and learning by careful and

thoughtful use of time. Also, whenever the training time is maximized (training time optimization), the student's success rate in classes will increase. Consequently, one of the characteristics seen in the classrooms of effective teachers is the prioritization of instruction, a process that is accomplished in part through time allocation.

Also, in the analysis of these results such as the research results of Stronge & Xu, (2015); Baumert et al., (2010); Estes, Mintz & Gunter 2010; Cangelosi, 2014; Rivkin & Schiman, 2015; Gettinger & Walter, 2012 and (Kane et al, 2011) it can be said that effective teachers use various techniques and strategies such as (maintaining regular procedures and routines, managing and performing executive tasks quickly and in an effective way, preparing the content and materials in advance, the logical sequence of the learning process by establishing new knowledge based on previous knowledge, adjusting the time and speed of teaching the content area according to the performance and growth of the student, doing tasks and planning. with colleagues in a collaborative way in order to promote the coherence of learning in students, limiting interruptions in lessons through the use of appropriate behavior management techniques, and allocating class time in a logical and defensible manner for teaching each lesson and between teaching lessons) In addition, they provide a framework to not only maximize instructional time but also maximize student opportunities for each assignment.

In the analysis of the results of this research, which is confirmed by the results of Park, & Park (2011) and Landrum (2020), it can be said that students who express a positive opinion about their academic capacity and ability, complete their educational assignments better and as a result, get better grades in the courses. Therefore, academic satisfaction has a key role in the education process and can be influential in the growth and development of the educational system in any society. Also, it can be claimed that academic satisfaction expresses the status of the educational system, and on the other hand, the academic satisfaction component has a facilitating role in the learning process and can help a person to have a desirable life in the future. to help (Park, & Park, 2011).

According to the findings of this research as well as the research conducted in other countries, based on the positive effect of focusing on education and optimizing the education time on academic satisfaction and academic performance, it is suggested that in the ready time The training of teachers in Farhangian University and in-service courses, the necessary strategies and skills to focus on teaching and optimizing the teaching time by the teacher in the classroom should be addressed. It is also suggested to the teachers to maximize the teaching time by organizing the classroom in order to influence the academic performance and academic satisfaction of the students.

Keywords: Focusing on Instruction; Optimizing Instructional time; Educational Performance; Academic satisfaction

نقش تمرکز بر آموزش و بهینه‌سازی زمان آموزش معلم در کلاس بر عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری رضایت تحصیلی

محسن حاجی‌تبار فیروزجائی*^۱، امید آزاد^۲، الهام اکبری^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش تمرکز بر آموزش و بهینه‌سازی زمان آموزش معلم در کلاس بر عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری رضایت تحصیلی بوده است. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بوده است. جامعه آماری، شامل کلیه معلمان و دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر بابل می‌باشد که با استفاده از شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای سه مرحله‌ای ۵۰ معلم و ۳۳۶ دانش‌آموز به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شده‌اند. جهت گردآوری داده‌ها، از سه پرسشنامه؛ تمرکز و بهینه‌سازی زمان آموزش (Esterank et al, 2018)، پرسشنامه عملکرد تحصیلی (Fam & Taylor, 1999)، و پرسشنامه رضایت تحصیلی (Diener, et al., 1985) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از ضرایب همبستگی پیرسون و مدل تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج نشان داد که تمرکز بر آموزش ($\beta=0/457, p<0/01$) و بهینه‌سازی زمان آموزش ($\beta=0/241, p<0/01$)، معلمان در کلاس بر عملکرد تحصیلی تأثیر مثبت دارد. همچنین نتایج نشان داد که رضایت تحصیلی دانش‌آموزان در تأثیر تمرکز بر آموزش ($\beta=0/137, p<0/01$) و بهینه‌سازی زمان آموزش ($\beta=0/143, p<0/01$) بر عملکرد تحصیلی نقش میانجی دارد. بنابراین معلمان می‌توانند با تمرکز و بهینه‌سازی زمان آموزش، میزان آموزش و یادگیری را به حداکثر برسانند تا از این طریق میزان موفقیت و رضایت تحصیلی دانش‌آموز در کلاس‌ها بیشتر شود.

کلیدواژه‌ها: تمرکز بر آموزش، بهینه‌سازی زمان آموزش، عملکرد تحصیلی، رضایت تحصیلی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده اجتماعی و علوم انسانی، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران.

Email: hajitabar62@gmail.com

* نویسنده مسئول:

۲. استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، مجتمع آموزش عالی گناباد، گناباد، ایران.

۳. استادیار دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

مقدمه

عملکرد تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن در زمره عواملی قلمداد می‌شود که همواره توجه مدیران آموزشی را به خود معطوف کرده است. بررسی عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و سنجش سهم و میزان مشارکت هر عامل، همواره از دغدغه‌های پژوهشگران حوزه علوم تربیتی و روانشناسی تربیتی بوده است (Wu & Zhang, 2023). بنا بر اعتقاد (Aelenei et al, 2023)، عملکرد تحصیلی یکی از شاخصه‌های توسعه‌یافتگی کشورها بوده و به‌عنوان بستری برای کسب دانش و مهارت‌ها عمل می‌کند. این مفهوم، ناظر بر دستیابی به دانش و مهارت‌های لازم از سوی یادگیرندگان بوده و عبارت است از میزان دستیابی فراگیران به اهداف آموزشی از پیش تعیین شده‌ای که از آن‌ها انتظار داریم در تلاش خویش برای یادگیری دست یابند. بنابر اظهار (Talsma, Schütz, & Norris, 2019)، عملکرد تحصیلی توانایی اکتسابی و آموخته‌شده فراگیران در باب موضوعات و مباحث مختلف تحصیلی می‌باشد و میزان آن، با بهره‌گیری از آزمون‌های استاندارد معلم ساخته سنجیده می‌شود. (Martínez-Otero, 2007)، با اتخاذ رویکردی انسان‌گرایانه، ابراز می‌دارد که عملکرد تحصیلی، "فرآورده‌ای است که از سوی دانش‌آموز، تولید می‌شود و با احراز نمرات وی در مدرسه، بروز می‌یابد". Pizarro در سال ۱۹۸۵، اظهار داشته است که عملکرد تحصیلی، مقیاسی است که حکایت از آن دارد که آیا دانش‌آموز، نتیجه فرایند تحصیل یا آموزش را فرا گرفته است. از نظر (Willcox & Del, 2011)، عملکرد تحصیلی، عبارت است از برآورده کردن موقعیت‌ها و اهدافی که از پیش، در برنامه درسی دانش‌آموز تدوین گشته است. بنابراین، عملکرد تحصیلی، نمایانگر سطح دانش در یک حوزه یا موضوع ویژه در مقایسه با استاندارد آموزشی موردنظر می‌باشد و با مقیاس نمرات کسب‌شده از سوی دانش‌آموز، احراز می‌گردد. هدف از عملکرد تحصیلی، احراز هدف آموزشی یعنی همان یادگیری می‌باشد. از این رهگذر، می‌توان ابراز کرد که واژه عملکرد، خود به‌مثابه واحد واژگانی پیچیده تلقی می‌گردد؛ چراکه، در وهله نخست، باید اظهار کرد که عملکرد تحصیلی، دربردارنده فرایندهای یادگیری می‌باشد که مدرسه، ارتقادهنده آن است و در وهله دوم، عبارت است از تبدیل وضعیت کهنه به وضعیت نو یکپارچگی مؤلفه‌های ساختاری و شناختی. پس، می‌توان ادعا کرد که عملکرد تحصیلی، حاوی مؤلفه‌هایی مانند سطح اندیشگانی فرد، شخصیت، انگیزه، مهارت‌ها، علاقه، عادات مطالعه، عزت‌نفس و نوع رابطه معلم- دانش‌آموز می‌باشد. آن‌گاه که شکافی بین عملکرد تحصیلی و عملکرد مورد انتظار از دانش‌آموز مشاهده می‌گردد، به این نوع عملکرد تحصیلی، عملکرد واگرا اطلاق می‌شود که گهگاه مرتبط با روش‌های تدریس نیز می‌باشد (Martí, 2003). عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در سطوح مختلف آموزشی را می‌توان با عوامل اجتماعی-اقتصادی، انگیزشی و خانوادگی پیش‌بینی کرد (Bago, 2022).

بنابر اعتقاد (Kumar, Agarwal & Agarwal, 2021)، مفهوم عملکرد تحصیلی را می‌توان بر اساس میزان دانش اکتسابی، مهارت و شایستگی یادگیرنده، نمرات و دستاوردهای تحصیلی، درجه شغلی و میزان پشتکار فرد نسبت به امور درسی تعریف نمود. از منظر کومار و همکاران وی عوامل متعددی همچون عوامل شخصی شامل جنسیت، سن، شخصیت، علاقه، اولویت‌های فرد برای یادگیری، سبک یادگیری، مهارت‌های یادگیری، توانایی‌های فردی، مطالعه، عادات و انگیزه و دستاوردهای علمی پیشین؛ عوامل روان‌شناختی شامل وضعیت ذهنی، فرایند تفکر، نگرش روان‌شناختی و خودکارآمدی؛ عوامل محیطی شامل محیط خانه، مدرسه و جامعه، عوامل اقتصادی یعنی پشتوانه اقتصادی یادگیرنده و عوامل اجتماعی یعنی میزان تعامل فرد با معلمان، مربیان و گروه‌های همسالان، جملگی در زمره عواملی قلمداد می‌شوند که بر عملکرد تحصیلی فرد تأثیرگذارند که یکی از این عوامل رضایت تحصیلی دانش‌آموز است. رضایت تحصیلی، نخستین بار در اثر برجسته (Vallerand & Bissonnette, 2020) و (Diener, 2020)، عملیاتی گردید؛ مفهومی که به بینش ما در مورد تفاوت‌های بین‌فرهنگی و بهزیستی، ژرفا بخشید. رضایت تحصیلی، محصول رضایت شخص از نقش یا تجربه‌اش به‌عنوان یک دانش‌آموز می‌باشد. همچنین، عبارت است از احساسات مثبتی که دانش‌آموزان در رابطه با فرایند یادگیری و کسب توانش لازم به‌منظور تحقق اهداف آموزشی، از خود نشان می‌دهند. در واقع، دانش‌آموزانی که پنداشت مثبتی نسبت به ظرفیت و توانش تحصیلی از خود بروز می‌دهند، تکالیف آموزشی خود را بهتر تکمیل کرده و در نتیجه، نمرات بهتری در دروس احراز می‌کنند (Landrum, 2020). پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که مؤلفه‌هایی مثل شخصیت، انگیزه تحصیلی و مشارکت دانش‌آموز، در رضایت تحصیلی وی اثرگذارند (Chau & Cheung, 2018; Wach & et al, 2016) از سویی دیگر، نقش پیش‌بینی‌کننده عوامل انطباقی اجتماعی-فرهنگی بر رضایت تحصیلی از سوی پژوهشگران، مورد تأیید قرار گرفته است (Finn, Mihut & Darmody, 2022; Neto, 2019) پژوهش‌های بسیاری، حکایت از آن داشته‌اند که متغیرهای شناختی-اجتماعی مانند خودکارآمدی، انتظارات مربوط به برونداد تدریس، شخصیت (میزان آگاهی دانش‌آموز) و متغیرهای هدف‌محور، همگی می‌توانند رضایت تحصیلی فرد را پیش‌بینی کنند (Allan, Sterling & Duffy, 2020).

مؤلفه‌های زیادی رضایت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند که برخی از آن‌ها شخصی و پاره‌ای دیگر، محیطی می‌باشند. رضایت تحصیلی، با مؤلفه‌هایی همچون تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و معلم، نوع مواد آموزشی، حمایت عاطفی، آزادی دانش‌آموز، کیفیت فناوری آموزشی و همچنین، سطح خودکارآمدی دانش‌آموزان، ارتباط تنگاتنگ دارد (DDurber & et al, 2017). مفهوم رضایت تحصیلی، یک مفهوم درونی است که عبارت است از بروز احساسات مثبت و زوده شدن احساسات منفی از اذهان

دانش‌آموزان؛ پس، رضایت تحصیلی یعنی پنداشت مثبت دانش‌آموز از برنامه‌های آموزشی، شرایط مطلوب مطالعه، نوع رفتار و راهنمایی معلم (Flores, 2014). رضایت تحصیلی، به‌مثابه نوعی ارزیابی عاطفی‌شناختی، عبارت است از رضایت دانش‌آموز از محیط کلاس، مدرسه، نگرش مثبت نسبت به مدرسه و ارزیابی شناختی و ذهنی مطلوب دانش‌آموز از کیفیت زندگی در مدرسه. از این رهگذر، ارزیابی شناختی دانش‌آموزان، خود دربردارنده اهداف و معیارهای مرتبط با حوزه‌های ویژه‌ای از زندگی است که با محیط کلاس و مدرسه ارتباط تنگاتنگ دارند. پس، این نوع ارزیابی، دربردارنده یادگیری آموزشی، رابطه دانش‌آموز و معلم، تجربه عاطفی فرد از زندگی در محیط مدرسه، ارزش درونی و تجربیات دانش‌آموز در مورد برنامه یادگیری می‌باشد (Tian, Chen & Huebner, 2014).

عوامل متعددی عملکرد تحصیلی و رضایت تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از جمله این عوامل تأثیرگذار می‌توان به تمرکز بر آموزش و بهینه‌سازی زمان آموزش از سوی معلم در کلاس اشاره کرد. تمرکز بر آموزش، برنامه‌ریزی خود معلم و رفتار کلاس را جهت‌دهی می‌کند و مسلماً بیانگر این واقعیت به دانش‌آموزان است که در محیط یادگیری قدرتمند، آموزش عنصر اصلی است. ممکن است معلمی به دانش‌آموزان بگوید: «وظیفه‌ی من این است که شاهد پیشرفت شما باشم» یا «می‌خواهم آماده‌ی زندگی پشت درهای مدرسه باشید.» هرچند معلم‌های اثربخش باور دارند دانش‌آموزان باید به چالش کشیده شوند، این را هم تشخیص می‌دهند که دانش‌آموزان باید موفقیت را تجربه کنند. از جمله پژوهش‌هایی که بر اهمیت تمرکز بر آموزش با کیفیت بالا، در حمایت از دست‌آوردهای دانش‌آموزان تأکید می‌کنند، می‌توان بر یافته‌های پژوهش‌های (Curby, Rimm-Kaufman, & Abry, 2013)، در پژوهش خود نشان دادند معلم‌های اثربخش انسجام و ساماندهی در کلاس‌های درس‌شان را مهم می‌دانند، چون این عناصر اجازه می‌دهند تدریس و یادگیری کانون توجه اصلی زمان کلاس باشد؛ (Gettinger & Walter, 2012)، در پژوهش خود نشان دادند معلم‌های اثربخش از مدیریت کمک می‌گیرند تا عوامل مختل‌کننده بیرونی را به حداقل برسانند تا زمان آموزش حفظ شود و زمان صرف یادگیری (مدت زمانی که دانش‌آموزان مستقیماً مشغول فعالیت‌های یادگیری هستند) افزایش یابد؛ (Brophy, 2010)، در پژوهش خود نشان داد معلم‌های اثربخش که پیوسته به آموزش و یادگیری دانش‌آموز به‌عنوان اهداف اصلی تحصیل اولویت می‌دهند، اشتیاق و ازخودگذشتگی در راه یادگیری را به دانش‌آموزان منتقل می‌کنند که در رفتار دانش‌آموزان بازتاب می‌یابد هم‌چنین معلم‌های اثربخش با اختصاص زمانی برای تدریس و فرآیند یادگیری و با توقعاتی که در زمینه یادگیری دانش‌آموز دارند، تمرکزشان را روی آموزش تقویت می‌کنند؛ (Lee, 2011) در پژوهش خود نشان داد معلم‌های اثربخش هنگام طراحی درس‌ها، محدوده‌های توجه دانش‌آموز را مدنظر قرار می‌دهند؛ و (Gettinger & Walter,

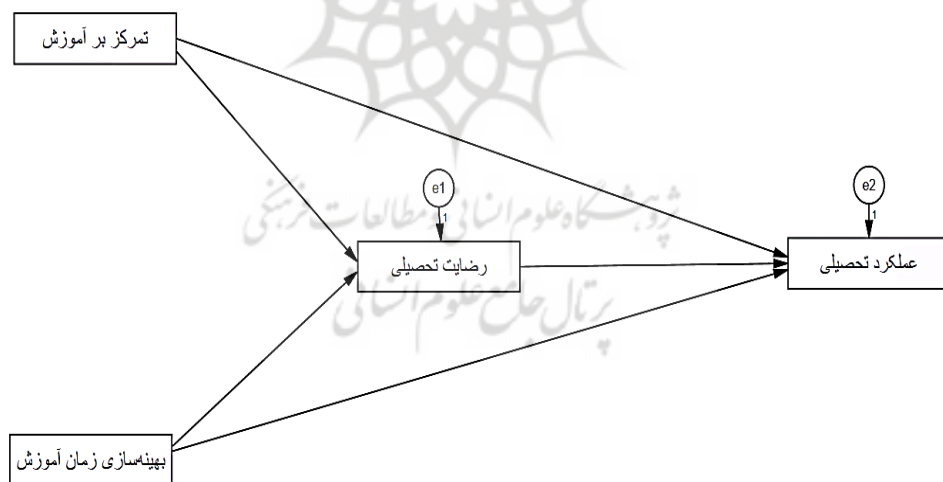
(2012) در پژوهش خود نشان دادند مدت زمانی که دانش‌آموزان مشغول تجربه‌ی یادگیری هستند، همراه با کیفیت آموزش، ارتباط مستقیمی با یادگیری دانش‌آموز دارد.) اشاره کرد.

از دیگر عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی و رضایت تحصیلی دانش‌آموزان بهینه‌سازی زمان آموزش از سوی معلم در کلاس است. بهینه‌سازی زمان آموزش، را می‌توان با برنامه‌ریزی دقیق یا با استفاده از رویکردهای عملی، نظیر تنظیم سرعت ارائه‌ی مطالب، به حداکثر رساند. دانش‌آموزان اغلب اوقات می‌خواهند بدانند هفته یا ماه بعد چه یاد خواهند گرفت. بنابراین، اطلاع از دامنه و توالی دروس به معلم کمک می‌کند برنامه‌ریزی کند و پاسخگوی نیاز دانش‌آموزان به اطلاعات باشد. برای مثال، استفاده از تقویم برای برنامه‌ریزی بلندمدت، هفتگی و روزانه، در کنار ارائه‌ی یادآور بصری برای معلم، می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند برای کارشان برنامه بریزند. معلم‌های اثربخش منظم هستند و این مهارت حیاتی را به دانش‌آموزان خودشان هم منتقل می‌کنند. وقتی معلم‌ها چگونگی تنظیم وقت را با دانش‌آموزان به اشتراک می‌گذارند، می‌توانند مانند الگویی برای دانش‌آموزان عمل کنند و به برنامه‌ریزی آن‌ها کمک کنند. این اشتراک می‌تواند دانش‌آموزان را به ابزارهایی برای موفقیت در دنیای بزرگ‌تر مجهز کند و عادت اثربخشی را به آنان القا کند (Stronge, 2018).

تنظیم سرعت ارائه‌ی درس مؤلفه‌ی مهم برنامه‌ریزی آموزشی است که به معلم‌ها اجازه می‌دهد برنامه‌ی درسی را به شکلی یکپارچه ببینند و از تله‌ی تأکید بیش‌ازحد روی یک حوزه‌ی محتوایی، به قیمت غفلت از دیگر حوزه‌ها، اجتناب کنند. زمان برگزاری کلاس با حضور دانش‌آموزان مقدار ثابتی است؛ بنابراین، معلم‌ها باید برای این زمان ارزش قائل شوند. در حالت ایده‌آل، دانش‌آموزان به دشواری محتوا و اهدافی که قرار است بیاموزند، حساس هستند و زمان مطالعه‌شان را بر همین اساس اختصاص می‌دهند (وقت بیشتری را به مطالبی که یادگیری‌شان دشوارتر است اختصاص می‌دهند). در حقیقت، تحقیقات نشان می‌دهند که دانش‌آموزان نمی‌توانند کاملاً این سرعت را کنترل کنند. آن‌ها ارزیابی غلط و مدیریت غلطی در خصوص یادگیری‌شان دارند، و همیشه برای اهداف یادگیری دشوارتر وقت بیشتری اختصاص نمی‌دهند (Bjork, Dunlosky, & Kornell, 2012; Perrin, Banks, & Dargue, 2004). بنابراین در چنین شرایطی مداخله‌ی معلم ضروری است.

زمان یکی از چالش‌برانگیزترین محدودیت‌هایی است که معلم برای دستیابی به اهداف برنامه‌ی درسی و برآوردن نیازهای تمام دانش‌آموزان، در عین مدیریت همزمان مسئولیت‌های اجرایی این شغل، با آن‌ها روبروست. معلم‌ها حدود ۷۰ درصد از وقت آموزشی کلاس را صرف برنامه‌ی درسی اصلی می‌کنند. ۳۰ درصد باقی‌مانده صرف انجام وظایفی نظیر اجرای مقررات و آئین‌نامه‌های کلاسی، حضور در انجمن‌های مدارس، و گوش سپردن به اطلاعیه‌های مدارس می‌شود (Farbman, 2015; Chute, 2010). نتایج

پژوهش‌ها نشان داد که در هر کلاس معمولی دبیرستان بیش از دوقفه، و به‌طور متوسط بیش از پنج وقفه در روز پیش می‌آید. دلایل اصلی وقفه‌ها مسائل اداری و آئین‌نامه‌ای هستند که برخی از آن‌ها به دلیل اطلاعیه‌های درون ساختمان تا تماس‌های تلفنی، اجازه گرفتن دانش‌آموزان برای بیرون رفتن از کلاس، و همین‌طور سروصدای بیش از اندازه در خارج از کلاس درس به دلیل فعالیت‌های تعمیر و نگهداری هستند. در هر صورت، معلم‌های اثربخش می‌توانند، با بهره‌گیری دقیق و اندیشمندانه از زمان، میزان آموزش را به حداکثر برسانند. (Stronge, 2018) هم‌چنین نتایج پژوهش‌ها نشان داد که هرگاه وقت آموزش به حداکثر برسد میزان موفقیت دانش‌آموز در کلاس‌ها بیشتر خواهد شد (Stronge, Ward, & Grant, 2011; Ghaedi et al, 2019; Hajtabarfirozjaee, 2019; Taylor, Mraz, Nichols, Rickelman, & Wood, 2009). در نتیجه، یکی از ویژگی‌هایی که در کلاس‌های درس معلم‌های اثربخش دیده می‌شود اولویت‌بخشی به آموزش است، فرآیندی که تا حدی از طریق تخصیص زمان انجام می‌گیرد. معلم‌های اثربخش می‌دانند چگونه بیشترین بهره را از زمان اندکی، که در اختیار دارند، ببرند و این دانش را از طریق گذارهای کلاسی (وقتی دانش‌آموزان از یک فعالیت به سراغ فعالیت دیگری می‌روند) ملایم نمایش می‌دهند؛ آن‌ها طی کل زمان کلاس از آغاز تا پایان، بحث خود را با دانش‌آموزان ادامه می‌دهند و اجازه نمی‌دهند زمانی به بطالت یا بدون آموزش سپری شود. با توجه به پیشینه پژوهش، مدل تحلیلی و نظری پژوهش در ذیل ارائه می‌شود.



با توجه به مطالب گفته شده می‌توان گفت که بهینه‌سازی زمان آموزش و تمرکز بر آموزش در کلاس درس به‌عنوان یکی از عناصر کلیدی برنامه‌ریزی آموزشی، جایگاه و اهمیت ویژه‌ای در بهبود عملکرد تحصیلی کیفی و رضایت تحصیلی دانش‌آموزان دارد چرا که تمرکز بر آموزش، برنامه‌ریزی خود معلم و

رفتار کلاس را جهت‌دهی می‌کند و بهینه‌سازی زمان آموزش منجر به تدوین برنامه‌ی درسی یکپارچه‌ای از سوی معلم می‌شود و از تأکید بیش‌ازحد معلم روی یک حوزه‌ی محتوایی، به قیمت غفلت از دیگر حوزه‌ها، اجتناب کنند. همچنین بررسی پیشینه پژوهش حاکی از آن است اگرچه پژوهش‌های زیادی در خارج از کشور به بررسی نقش تمرکز بر آموزش و بهینه‌سازی زمان آموزش بر نگرش، خودکارآمدی، خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی پرداخته‌اند. اما در کشور ما پژوهشی مرتبط با نقش تمرکز و بهینه‌سازی زمان آموزش از سوی معلمان در کلاس به‌عنوان یکی از عناصر برنامه‌ریزی آموزشی انجام نشده است. بنابراین با توجه به موارد فوق و اهمیت تمرکز بر آموزش و بهینه‌سازی زمان آموزش از سوی معلمان در کلاس بر عملکرد تحصیلی و رضایت تحصیلی و نیز پژوهش‌های بسیار اندکی که در این حوزه انجام شده است، در پژوهش حاضر سعی شده است تا به بررسی نقش تمرکز بر آموزش و بهینه‌سازی زمان آموزش در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی کیفی و رضایت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم بپردازد. بدین منظور پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به سؤال ذیل می‌باشد:

۱. آیا رضایت تحصیلی دانش‌آموزان در تأثیر تمرکز بر آموزش و بهینه‌سازی زمان آموزش بر عملکرد تحصیلی نقش میانجی دارد؟

روش‌شناسی

این پژوهش با توجه به هدف از نوع پژوهش کاربردی می‌باشد و از نظر شیوه اجرا، پژوهش توصیفی-پیمایشی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه‌ی آماری، شامل تمامی معلمان (۷۶۵ نفر) و دانش‌آموزان (۱۰۴۶۳ نفر) متوسطه دوم شهر بابل می‌باشند که با استفاده از روش نمونه‌گیری به‌صورت خوشه‌ای سه مرحله‌ای، ۵۰ معلم و ۳۳۶ دانش‌آموز به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابتدا از مجموع مدارس متوسطه دوم شهرستان بابل ۸ مدرسه (۴ مدرسه دخترانه و ۴ مدرسه پسرانه) به‌صورت تصادفی انتخاب شدند، سپس از هر مدرسه ۴ کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس از هر کلاس ۱۲ دانش‌آموز به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. ۵۰٪ معلمان زن و ۵۰٪ مرد بودند. از میان دانش‌آموزان نیز ۱۶۸ نفر (۵۰ درصد) زن و ۱۶۸ نفر (۵۰ درصد) مرد هستند.

برای جمع‌آوری اطلاعات از سه پرسشنامه استفاده شد. ۱. پرسشنامه تمرکز و بهینه‌سازی زمان آموزش معلم: این پرسشنامه بر اساس چک‌لیست تهیه شده توسط (Stronge, 2018) تدوین شده است. این پرسشنامه شامل دو بخش می‌باشد. بخش اول اطلاعات جمعیت شناختی معلمان شامل (جنسیت، سابقه تدریس، مدرک تحصیلی) است؛ بخش دوم تمرکز بر آموزش و بهینه‌سازی زمان آموزش معلمان در کلاس را اندازه می‌گیرد و شامل دو مؤلفه تمرکز بر آموزش (۵گویه) و بهینه‌سازی زمان آموزش (۸گویه) می‌باشد. شیوه نمره‌گذاری سؤالات این بخش بر اساس مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت با وزن‌های همیشه (نمره ۴)، بیشتر اوقات (نمره ۳)، گاهی اوقات (نمره ۲)، و به ندرت (نمره ۱) می‌باشد. برای تهیه نسخه فارسی، گویه‌های چک‌لیست توسط دو مترجم به فارسی برگردانده شد. هر گویه به یک جمله مناسب برای فرمت خود گزارشی تبدیل شد. پس از تطبیق دو ترجمه و رفع ناهمخوانی‌ها توسط محقق

نسخه فارسی پرسشنامه تدوین شد. این نسخه برای ارزیابی روایی صوری و محتوایی به سه نفر متخصصان برنامه درسی و دو نفر از متخصصان روان‌سنجی ارائه شد. نسخه نهایی پس از اعمال دیدگاه‌ها و نظرات متخصصان برای بهبود روایی پرسشنامه تهیه شد. تحلیل عاملی تأییدی برای ساختار یک عاملی مقیاس تمرکز و بهینه‌سازی زمان آموزش نشان داد این پرسشنامه از روایی مطلوب برخوردار است (RMSEA=۰/۰۸۷، TLI=۰/۹۲، CFI=۰/۸۵، SRMR=۰/۰۸). پایایی به روش آلفای کرونباخ بررسی شد که برای دو مؤلفه به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۶ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول می‌باشد. ۲. پرسشنامه عملکرد تحصیلی: این پرسشنامه جهت سنجش عملکرد تحصیلی کیفی مبتنی بر پژوهش‌های (Pham & Taylor, 1999) که توسط (Dortaj, 2004) برای جامعه‌ی ایرانی ساخته و اعتباریابی شده است. عملکرد تحصیلی از بعد کیفی ناظر بر آموزش شاگرد - محور و یادگیری چگونه یادگرفتن است که شامل زیرمجموعه‌های متعدد از قبیل پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت، انگیزه لازم برای مطالعه و غلبه بر اضطراب می‌باشد (Pham & Taylor, 1999). این آزمون با ۴۸ ماده ۵ حوزه مربوط به عملکرد تحصیلی کیفی به شرح خودکارآمدی (۸گویه)، تأثیرات هیجانی (۸گویه)، برنامه‌ریزی (۱۴گویه)، فقدان کنترل پیامد (۵گویه) و انگیزش (۱۳گویه) را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۵ نقطه‌ای (خیلی زیاد = ۵، زیاد = ۴، تا حدی = ۳، کم = ۲ و هیچ = ۱) می‌باشد که در مورد سؤالات شماره ۲۳، ۲۶ و ۳۳ معکوس می‌باشد. نمره کمتر از ۱۲۰ بیانگر عملکرد تحصیلی ضعیف و نمره بالاتر از ۱۷۵ بیانگر عملکرد تحصیلی بالا و نمره بین ۱۷۴-۱۲۱ بیانگر عملکرد تحصیلی متوسط می‌باشد. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۷ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول می‌باشد. ۳. پرسشنامه رضایت تحصیلی: این مقیاس شامل ۵ سؤال است که پیک با اصلاح مقیاس رضایت زندگی (Diener & etal, 1985) طراحی کرده است. شیوه نمره‌گذاری بر اساس مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالف=۱ تا کاملاً موافق=۶) می‌باشد. تحلیل عاملی تأییدی برای ساختار یک عاملی مقیاس رضایت تحصیلی نشان داد این پرسشنامه از روایی مطلوب برخوردار است (RMSEA=۰/۰۸۸، TLI=۰/۹۱، CFI=۰/۹۰، SRMR=۰/۰۹). ضریب آلفای کرونباخ مقیاس رضایت تحصیلی ۰/۸۰ به دست آمد.

برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (ضرایب همبستگی پیرسون و مدل تحلیل مسیر) استفاده شد. تحلیل‌ها به وسیله نرم‌افزارهای SPSS22 و Amos21 انجام شد.

یافته‌ها

جدول ۱. یافته‌های توصیفی و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

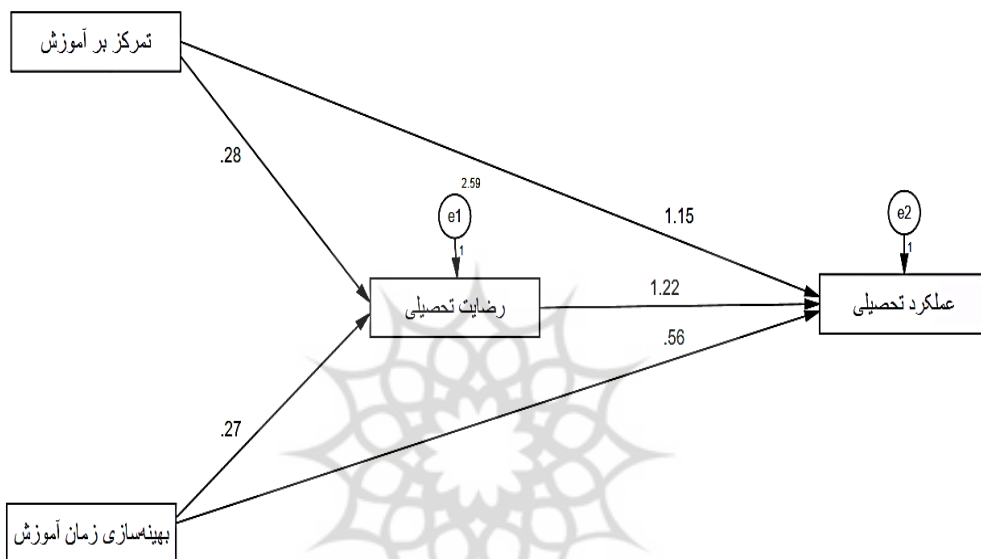
| متغیرها | میانگین | انحراف معیار | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ |
|--------------------------|---------|--------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---|
| ۱- تمرکز بر آموزش | ۱۲/۷۴ | ۳/۲۹۹ | ۱ | | | | | | | | |
| ۲- بهینه‌سازی زمان آموزش | ۱۱/۷۰ | ۳/۵۹۷ | ۰/۵۱۷** | ۱ | | | | | | | |
| ۳- رضایت تحصیلی | ۱۵/۱۰ | ۲/۳۲۲ | ۰/۶۲۲** | ۰/۶۳۱** | ۱ | | | | | | |
| ۴- خودکارآمدی | ۱۲/۷۴ | ۳/۲۹۹ | ۰/۴۱۲** | ۰/۳۸۲** | ۰/۳۹۶** | ۱ | | | | | |
| ۵- تأثیرات هیجانی | ۱۱/۷۰ | ۳/۵۹۷ | ۰/۳۹۸** | ۰/۴۲۱** | ۰/۴۰۲** | ۰/۵۱۸** | ۱ | | | | |
| ۶- برنامه‌ریزی | ۱۵/۱۰ | ۲/۳۲۲ | ۰/۵۱۱** | ۰/۴۵۵** | ۰/۴۴۱** | ۰/۵۷۴** | ۰/۴۹۱** | ۱ | | | |
| ۷- کنترل پیامد | ۱۹/۰۹ | ۴/۶۸۲ | ۰/۳۷۱** | ۰/۳۸۳** | ۰/۴۱۰** | ۰/۳۹۸** | ۰/۴۸۳** | ۰/۴۱۰** | ۱ | | |
| ۸- انگیزش | ۱۷/۳۸ | ۵/۴۸۷ | ۰/۴۰۶** | ۰/۳۱۹** | ۰/۳۶۸** | ۰/۵۶۳** | ۰/۴۴۵** | ۰/۴۶۷** | ۰/۴۴۴** | ۱ | |
| ۹- عملکرد تحصیلی | ۹۲/۹۹ | ۹/۲۳۶ | ۰/۷۱۳** | ۰/۶۲۲** | ۰/۶۹۸** | ۰/۵۴۹** | ۰/۴۷۲** | ۰/۴۹۰** | ۰/۴۶۳** | ۰/۵۲۸** | ۱ |

* معنی‌داری در سطح ۰/۰۵ ** معنی‌داری در سطح ۰/۰۱

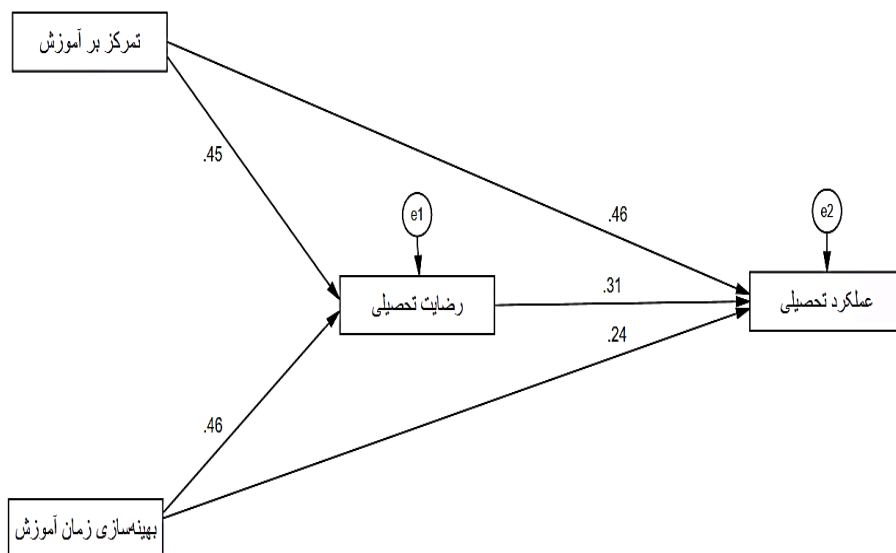
در جدول ۱ اطلاعات توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار به همراه ضرایب همبستگی بین متغیرهای تمرکز بر آموزش و بهینه‌سازی زمان آموزش معلم و رضایت تحصیلی با عملکرد تحصیلی ارائه شده است. تمامی ضرایب همبستگی محاسبه شده مثبت بوده و در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار بود ($p < 0/01$). مثبت بودن ضرایب بدست آمده نشان می‌دهد که بین تمرکز بر آموزش و بهینه‌سازی زمان آموزش معلم و رضایت تحصیلی با عملکرد تحصیلی ارتباط مستقیم وجود دارد.

معنی‌داری ضرایب پیش‌شرط لازم برای تحلیل مسیر را فراهم می‌آورد. پیش از انجام تحلیل، داده‌های پرت تک متغیری با استفاده از نمودار جعبه‌ای و داده‌های پرت چندمتغیری با استفاده از آماره ماهالانوبیس بررسی و از مجموعه داده‌ها کنار گذاشته شدند. کجی و کشیدگی توزیع نمرات متغیرها با استفاده از نرم‌افزار SPSS محاسبه و نتایج نشان داد هیچ‌کدام از مقادیر کجی و کشیدگی بیشتر از دامنه ± 1 نمی‌باشد. نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کالموگروف_اسمیرنوف بررسی شد. نتایج نشان داد توزیع نمرات متغیرهای مدل نرمال است ($P > 0/05$). فرض استقلال خطاها با آماره دوربین واتسون برای محاسبه‌ی معادلات رگرسیونی مدل پژوهش بررسی شد که مقدار به دست آمده ($1/840 = \text{آماره دوربین- واتسون}$) بیانگر برقراری این مفروضه است. مفروضه‌ی هم خطی بین متغیرها با استفاده از همبستگی پیرسون بین زوج متغیرها بررسی شد. با توجه به اینکه همبستگی دو متغیری ۰/۹ و بالاتر نشان‌دهنده‌ی

هم خطی است، این مشکل در داده‌های پژوهش حاضر مشاهده نشد. علاوه بر آن آماره تحمل و عامل تورم واریانس به‌منظور بررسی هم خطی چندگانه محاسبه شد. نتایج نشان داد هیچ‌کدام از مقادیر آماره تحمل کوچک‌تر از حد مجاز $0/1$ و هیچ‌کدام از مقادیر عامل تورم واریانس بزرگ‌تر از حد مجاز 10 نمی‌باشند. بنابراین بر اساس دو شاخص ذکر شده وجود هم خطی چندگانه در داده‌ها مشاهده نشد. پس از بررسی مفروضه‌ها و حصول اطمینان از برقراری آن‌ها، به‌منظور ارزیابی مدل مورد بررسی از تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱: ضرایب غیراستاندارد مدل نقش میانجی رضایت تحصیلی در رابطه بین تمرکز بر آموزش و بهینه‌سازی زمان آموزش با عملکرد تحصیلی



شکل ۲: ضرایب استاندارد مدل نقش میانجی رضایت تحصیلی در رابطه بین تمرکز بر آموزش و بهینه‌سازی زمان آموزش با عملکرد تحصیلی

در شکل ۱ و ۲ به ترتیب ضرایب غیراستاندارد و استاندارد مدل پیشنهادی به منظور بررسی نقش میانجی رضایت تحصیلی در رابطه بین تمرکز بر آموزش و بهینه‌سازی زمان آموزش با عملکرد تحصیلی نشان داده شده است. شاخص‌های مربوط به برازش مدل در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۲: شاخص‌های برازش مدل

| شاخص برازش | دامنه مورد قبول | مقدار مشاهده شده | ارزیابی شاخص برازش |
|------------|-----------------|------------------|--------------------|
| IFI | > 0.9 | 0.919 | مناسب |
| GFI | > 0.9 | 0.910 | مناسب |
| RMSEA | < 0.08 | 0.071 | مناسب |
| SRMR | < 0.08 | 0.067 | مناسب |
| CFI | > 0.9 | 0.918 | مناسب |
| NFI | > 0.9 | 0.918 | مناسب |

شاخص برازندگی ریشه واریانس خطای تقریب (RMSEA) برابر 0.071 و ریشه دوم میانگین مربعات باقی‌مانده (SRMR) برابر با 0.067 است که از میزان ملاک (0.08) کوچک‌تر است و در نتیجه برازش مدل را تأیید می‌کند. و در نهایت شاخص‌های IFI، CFI، GFI و NFI نیز از ملاک موردنظر (0.9) بزرگ‌تر هستند. ضرایب بدست آمده حاکی از برازش مطلوب مدل است.

جدول ۳. اثرهای مستقیم، غیرمستقیم، کل بین متغیرهای پژوهش

| از متغیر | به متغیر | اثر مستقیم | اثر غیرمستقیم | اثر کل | وارianس تبیین شده |
|-----------------------|----------|------------|---------------|---------|-------------------|
| تمرکز بر آموزش | رضایت | ۰/۴۴۵** | - | ۰/۴۴۵** | ۰/۴۱۴ |
| بهینه‌سازی زمان آموزش | تحصیلی | ۰/۴۶۵** | - | ۰/۴۶۵** | |
| تمرکز بر آموزش | عملکرد | ۰/۴۵۷** | ۰/۱۳۷** | ۰/۵۹۴** | |
| بهینه‌سازی زمان آموزش | تحصیلی | ۰/۲۴۱** | ۰/۱۴۳** | ۰/۳۸۴** | ۰/۵۵۶ |
| رضایت تحصیلی | | ۰/۳۰۸** | - | ۰/۳۰۸** | |

* معنی‌داری در سطح ۰/۰۵ ** معنی‌داری در سطح ۰/۰۱

بر اساس نتایج بدست آمده تمرکز بر آموزش ($\beta=0/445, p<0/01$) و بهینه‌سازی زمان آموزش ($\beta=0/465, p<0/01$) به صورت مستقیم بر رضایت تحصیلی تأثیر مثبت دارند. تمرکز بر آموزش هم به صورت مستقیم ($\beta=0/457, p<0/01$) و هم به صورت غیرمستقیم ($\beta=0/137, p<0/01$) با میانجیگری رضایت تحصیلی بر عملکرد تحصیلی تأثیر دارد. بهینه‌سازی زمان آموزش هم به صورت مستقیم ($\beta=0/241, p<0/01$) و هم به صورت غیرمستقیم ($\beta=0/143, p<0/01$) با میانجیگری رضایت تحصیلی بر عملکرد تحصیلی تأثیر دارد. رضایت تحصیلی ($\beta=0/308, p<0/01$) به صورت مستقیم بر عملکرد تحصیلی تأثیر مثبت دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس نتایج بدست آمده، تمرکز بر آموزش و بهینه‌سازی زمان آموزش معلمان در کلاس بر عملکرد تحصیلی تأثیر دارد بنابراین می‌توان گفت که فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار گرفته و نتیجه گرفته می‌شود تمرکز بر آموزش معلمان و بهینه‌سازی زمان آموزش در کلاس بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد ($\beta=0/457, p<0/01$); ($\beta=0/241, p<0/01$)، هم‌چنین نتایج نشان داد که رضایت تحصیلی دانش‌آموزان در تأثیر تمرکز بر آموزش و بهینه‌سازی زمان آموزش بر عملکرد تحصیلی نقش میانجی دارد. بنابراین می‌توان گفت که فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار گرفته و نتیجه گرفته می‌شود رضایت تحصیلی دانش‌آموزان در تأثیر تمرکز بر آموزش ($\beta=0/137, p<0/01$) و بهینه‌سازی زمان آموزش ($\beta=0/143, p<0/01$) بر عملکرد تحصیلی نقش میانجی دارد.

نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های پژوهش (CoSpear-Swerling & Curby, etal, 2013؛ Zibulsky, 2014؛ Lee, 2011؛ Gettinger & Walter, 2012) می‌باشد که در پژوهش خود نشان دادند معلم‌های اثربخش انسجام و ساماندهی در کلاس‌های درس‌شان را مهم می‌دانند و هنگام طراحی درس‌ها، محدوده‌های توجه دانش‌آموز را مدنظر قرار داده؛ معلم‌های اثربخش با اختصاص زمانی برای تدریس و فرآیند یادگیری و با توقعاتی که در زمینه یادگیری دانش‌آموز دارند، تمرکزشان را روی آموزش

تقویت می‌کنند، و کیفیت آموزش، ارتباط مستقیمی با یادگیری دانش‌آموز دارد؛ و همچنین با یافته‌های پژوهش (Brophy, 2011؛ Gettinger & Walter, 2012) که نشان دادند معلم‌های اثربخش از مدیریت کمک می‌گیرند تا عوامل مختل‌کننده‌ی بیرونی را به حداقل برسانند تا زمان آموزش حفظ شود و زمان صرف یادگیری افزایش یابد، همسو می‌باشد.

در تحلیل نتایج این پژوهش که نتایج پژوهش‌های (Taylor et al, 2009؛ Stronge, Ward, & Grant, 2011؛ Stronge, 2018) مؤید آن می‌باشد، می‌توان گفت معلم‌های می‌توانند، با بهره‌گیری دقیق و اندیشمندانه از زمان، میزان آموزش و یادگیری را به حداکثر برسانند. همچنین هرگاه وقت آموزش به حداکثر برسد (بهینه‌سازی زمان آموزش)، میزان موفقیت دانش‌آموز در کلاس‌ها بیشتر خواهد شد. در نتیجه، یکی از ویژگی‌هایی که در کلاس‌های درس معلم‌های اثربخش دیده می‌شود اولویت‌بخشی به آموزش است، فرآیندی که تا حدی از طریق تخصیص زمان انجام می‌گیرد.

همچنین در تحلیل این نتایج همچون نتایج پژوهش (Baumert et al, 2015؛ Stronge & Xu, 2015؛ Rivkin & Schiman, 2015؛ Cangelosi, 2014؛ Estes, Mintz & Gunter, 2010؛ al, 2010) می‌توان گفت که معلم‌های اثربخش فنون و راهبردهای گوناگونی همچون (حفظ رویه‌ها و روال‌های همیشگی، مدیریت و انجام تکالیف اجرایی به‌سرعت و به شکل مؤثری، آماده‌سازی محتوا و مطالب از قبل، توالی منطقی فرآیند یادگیری از طریق بنا نهادن دانش جدید بر اساس دانش پیشین، تنظیم زمان و سرعت تدریس حوزه محتوایی مطابق با عملکرد و رشد دانش‌آموزان، انجام کارها و برنامه‌ریزی با همکاران به‌صورت مشارکتی به‌منظور انسجام یادگیری بیشتر در دانش‌آموزان، محدودسازی و قطع وقفه در دروس از طریق به‌کارگیری فنون مناسب مدیریت رفتاری و اختصاص وقت کلاس به‌صورتی منطقی و قابل دفاع برای تدریس هر درس و در بین تدریس دروس) را به کار می‌بندند تا زمان یادگیری را به حداکثر رسانند. به‌علاوه، چارچوبی ارائه می‌دهند تا نه فقط زمان آموزش به حداکثر برسد بلکه فرصت دانش‌آموزان برای هر تکلیف هم افزایش یابد.

در تحلیل نتایج این پژوهش که نتایج پژوهش‌های (Park, & Park, 2011) و (Landrum, 2020) مؤید آن می‌باشد، می‌توان گفت دانش‌آموزانی که پنداشت مثبتی نسبت به ظرفیت و توانش تحصیلی از خود بروز می‌دهند، تکالیف آموزشی خود را بهتر تکمیل کرده و در نتیجه، نمرات بهتری در دروس احراز می‌کنند. بنابراین رضایت تحصیلی، از نقش کلیدی در فرایند آموزش برخوردار است و می‌تواند در رشد و بالندگی نظام آموزشی در هر جامعه‌ای تأثیرگذار باشد. همچنین، می‌توان ادعا کرد که رضایت تحصیلی، بیانگر موقعیت نظام آموزشی می‌باشد و از سویی دیگر، مؤلفه رضایت تحصیلی، نقش تسهیل‌کننده‌ای در فرایند یادگیری دارد و می‌تواند به فرد در داشتن زندگی مطلوب در آینده، کمک شایانی نماید (Park, & Park, 2011).

با توجه به یافته‌های این پژوهش و همچنین پژوهش‌های صورت گرفته در سایر کشورها، مبنی بر تأثیر مثبت تمرکز بر آموزش و بهینه‌سازی زمان آموزش بر رضایت تحصیلی و عملکرد تحصیلی، پیشنهاد می‌شود در زمان آماده‌سازی معلمان در دانشگاه فرهنگیان و دوره‌های ضمن خدمت، به راهبردها و مهارت‌ها لازم جهت تمرکز بر آموزش و بهینه‌سازی زمان آموزش از سوی معلم در کلاس درس پرداخته شود. همچنین به معلمان پیشنهاد می‌شود از طریق به‌کارگیری راهبردهای گوناگونی همچون آماده‌سازی محتوا و مطالب از قبل، تنظیم زمان و سرعت تدریس مطابق با عملکرد و رشد دانش‌آموزان، حفظ رویه‌ها و روال‌های همیشگی، اختصاص وقت کلاس به‌صورتی منطقی برای دروس مختلف، مدیریت عوامل مختل‌کننده بیرونی و ساماندهی کلاس درس زمان آموزش و یادگیری را به حداکثر برسانند تا از این طریق منجر به افزایش رضایت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شوند. با توجه به محدود بودن جامعه آماری پژوهش حاضر و همچنین به دلیل استفاده از پرسشنامه برای جمع‌آوری داده‌ها و احتمال عدم دقت در پاسخ به پرسشنامه، در تعمیم نتایج به نمونه‌های دیگر باید با احتیاط برخورد کرد. و با توجه به اینکه تحقیقات اندکی در گذشته در این حیطه انجام شده است پیشنهاد می‌شود، پژوهش‌های مشابه در دوره‌های تحصیلی دیگر و پژوهش به روش‌های کیفی نیز انجام شود.

ملاحظات اخلاقی

در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با موضوع پژوهش از جمله رعایت حقوق آزمودنی‌ها، سازمان‌ها و نهادها و نیز مؤلفین و مصنفین رعایت شده است. پیروی از اصول اخلاق پژوهش در مطالعه حاضر رعایت شده و فرم‌های رضایت‌نامه آگاهانه توسط تمامی آزمودنی‌ها تکمیل شد.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تأمین شد.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است و این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده است و صرفاً جهت بررسی و چاپ به فصلنامه تدریس پژوهی ارسال شده است.

References

- Aelenei, C., Jury, M., Darnon, C., Sicard, A., Maggio, S., & Martinot, D. (2023). Self-enhancement values and academic achievement: An interaction with students' parental level of education and gender?. *British Journal of Educational Psychology*, 93(2), 626-640.
- Allan, B. A., Sterling, H. M., & Duffy, R. D. (2020). Longitudinal relations among economic deprivation, work volition, and academic satisfaction: A psychology of working perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 20, 311-329.
- Bago, B. A. (2022). Effect of Single Parenthood in Students' Academic Performance; A Case of Selected Secondary Schools in Bitereko Sub County Mitooma District. *IAA Journal of Social Sciences (IAA-JSS)*, 8(1), 216-226.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., et al. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133-180.
- Bjork, R. A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2012). Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417-444.
- Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Cangelosi, J. S. (2014). *Classroom management strategies: Gaining and maintaining students' cooperation* (7th ed.). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Chau, S., & Cheung, C. (2018). Academic satisfaction with hospitality and education in Macao: The influence of active learning, academic motivation, and student engagement. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(4), 473-487. <https://doi.org/10.1080/02188791.2018.1500350>
- Chute, E. (2010). Instructional time: Not enough hours in the day. *Pittsburgh Post-Gazette*. Retrieved from <https://www.pinerichland.org/site/default.aspx?Pagetype=3&moduleinstanceid=973&viewid=7b->
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Abry, T. (2013). Do emotional support and classroom organization earlier in the year set the stage for higher quality instruction? *Journal of School Psychology*, 51(5), 557-569.
- Ddurber, C. M., Yeates, K. O., Taylor, H. G., Walz, N. C., Stancin, T., & Wade, S. L. (2017). The family environment predicts long-term academic achievement and classroom behavior following traumatic brain injury in early childhood. *Neuropsychology*, 31(5), 499.
- Diener, E. (1995). Subjective well-being in cross-cultural perspective. In H. Grad, A. Blanco, & J. Georgas (Eds.), *Key issues in cross-cultural psychology*. Swets & Zeitlinger.

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.

Estes, T. H., Mintz, S. L., & Gunter, M. A. (2010). *Instruction: A models approach* (6th ed.). Boston: Pearson.

Farbman, D. A. (2015). *The case for improving and expanding time in school: A review of key research and practice*. National Center on Time & Learning. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561994.pdf>

Finn, M., Mihut, G., & Darmody, M. (2022). Academic satisfaction of international students at Irish higher education institutions: The role of region of origin and cultural distance in the context of marketization. *Journal of Studies in International Education*, 26(5), 572-589.

Flores A. (2007). *Attributional style, self-efficacy, and stress as predictors of academic success and academic satisfaction in college students*. University of Utah.

Gettinger, M., & Walter, M. J. (2012). Classroom strategies to enhance academic engaged time. In S. L.

Ghaedi, B., Qalatah, A., Hashemi, A., & Machanchi, A. (2019). The Effectiveness of Teaching Based on Social Constructivism on Academic Achievement, Critical Thinking, and Motivation for Academic Achievement in Elementary Sixth Grade Students. *Journal of Research in Teaching*. 7 (2). 37-53. [Persian]

Giangreco, A., Carugati, A., Sebastiano, A., & Della Bella, D. (2010). Trainees' reactions to training: shaping groups and courses for happier trainees. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(13), 2468-2487.

Hajitabarfirozjaee, M. (2019). Presenting a Structural Model Effect of Students' Perception of Classroom Environment on Academic Self-efficacy and Attitudes to Science with Mediated Perception of Evaluation. *Journal of Research in Teaching*. 7 (3). 209-226. [Persian]

Kane, T. J., Taylor, E. S., Tyler, J. H., & Wooten, A. L. (2011a). Evaluating teacher effectiveness: Can classroom observations identify practices that raise achievement?. *Education Next*, 11(3), 54-61.

Kumar, S., Agarwal, M., & Agarwal, N. (2021). Defining and measuring academic performance of Hei students-a critical review. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(6), 3091-3105

Landrum, B. (2020). Examining Students' Confidence to Learn Online, Self-Regulation Skills and Perceptions of Satisfaction and Usefulness of Online Classes. *Online Learning*, 24(3), 128-146.

Lee, S. H. (2011). Working memory, attention, and mathematical problem solving: A longitudinal study of elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 821-837.

Martí, E. (2003). "Representar el mundo externamente. La construcción infantil de los sistemas externos de representación". Madrid: Antonio Machado.

Martínez-Otero, V. (2007). Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico. Madrid: Fundamentos

Neto, F. (2019). Subjective well-being of Angolan students in Portugal. *Journal of Studies in International Education*, 24(4), 456-473. <https://doi.org/10.1177/1028315319861353>

Park, M., & Park, M. (2011). The relationships among learning behaviors, major satisfaction, and study skills of first-year medical students. *Korean Journal of Medical Education*, 23(2), 83-93.

Perrin, B., Banks, F., & Dargue, B. (2004). *Student vs. Software pacing of instruction: An empirical comparison of effectiveness*. Paper presented at the Interservice/Industry Training, Simulation, and Education Conference, Orlando, FL.

Pham, L. B., & Taylor, S. E. (1999). "From Thought to Action: Effects of Process- Versus Outcome-Based Mental Simulations on Performance". *Society for Personality and Social Psychology*, 25, 2,250-260.

Pizarro, R. (1985). "Rasgos y Actitudes del Profesor Efectivo. Tesis para optar al Grado de Magíster en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile".

Prifti, R. (2022). Self-efficacy and student satisfaction in the context of blended learning courses. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 37(2), 111-125.

Rivkin, S. H., & Schiman, J. C. (2015). Instruction time, classroom quality, and academic achievement. *The Economic Journal*, 125, 425-448.

Stronge, J. H. (2018). *Qualities of Effective Teachers*, 3rd edition, Alexandria, Virginia: ASCD

Stronge, J. H., & Xu, X. (2015). *Instructional planning for effective teaching*. Bloomington, IN: Solution Tree.

Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355.

Talsma, K., Schütz, B., & Norris, K. (2019). Miscalibration of self-efficacy and academic performance: Self-efficacy, self-fulfilling prophecy. *Learning and Individual Differences*, 69, 182-195.

Taylor, D. B., Mraz, M., Nichols, W. D., Rickelman, R. J., & Wood, K. D. (2009). Using explicit instruction to promote vocabulary learning for struggling readers. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 25(2-3), 205-220.

Tian, L., Chen, H., & Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*, 119, 353-372.

Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1990). Construction et validation de l'Échelle de Satisfaction dans les Études [Construction and validation of the Satisfaction Scale in Studies]. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 22, 699-713

Wach, F.-S., Karbach, J., Ruffing, S., Brünken, R., & Spinath, F. M. (2016). University students' satisfaction with their academic studies: Personality and motivation matter. *Frontiers in Psychology*, 7(55). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00055>

Willcox, M., & Del R. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1-9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3878Wilcox.pdf>

Wu, Y., & Zhang, F. (2023). The health cost of attending higher-achievement schools: Peer effects on adolescents' academic performance and mental health. In *The Frontier of Education Reform and Development in China: Articles from Educational Research* (pp. 211-240). Singapore: Springer Nature Singapore.

