



Introduction and Validation of Student Teachers' Teaching Anxiety Scale

S. A. Hossieni¹, K. Zandi^{*2}

1. Assistant Professor, Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, Tehran, Iran
2. Assistant Professor, Department of Educational Management, Farhangian University, Tehran, Iran

ABSTRACT

During the teacher training period, student teachers are usually worried and anxious about teaching in schools, which could lower their professional performance in the future. Investigating their teaching anxiety and its antecedents depends on the valid and reliable tool for measuring teaching anxiety. The purpose of this research was to investigate the factorial structure and internal consistency of Hart's teaching anxiety questionnaire (1987). The employed research method was correlational-descriptive. The statistical population consisted of 1364 student teachers' from among whom a sample of 275 people were selected using systematic random sampling. The data collection tool was the student teachers' teaching anxiety questionnaire. Data analysis was done using first order and second order confirmatory factor analysis, Cronbach's alpha coefficient and one-sample T-test. The findings showed that the items of the teaching anxiety questionnaire could be reduced to four components: anxiety of being evaluated, anxiety of professional issues and students, anxiety of class control, and anxiety of teaching activity requirements. The total reliability of the questionnaire was 0.927 and the reliability of the dimensions of the questionnaire were in the range of 0.66 to 0.89. In general, the results indicated the confirmation of the construct validity and internal consistency of Hart's (1987) teaching anxiety questionnaire in the studied Iranian sample although with the removal of two items.


Keywords:

- . Teaching anxiety
- . Evaluation anxiety
- . Classroom control anxiety

Corresponding author:
kh.zandi@cfu.ac.i

It is recommended to use this scale in future studies to investigate this construct among student teachers and Iranian teachers.

Citation (APA): Hossieni. S.A , Zandi. Kh. (2024). Introduction and Validation of Student Teachers' Teaching Anxiety Scale. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 9(1), 69-89.

<https://doi.org/10.48310/tpd.2024.16237.1641> 

Received: 2024/05/05

Revised: 2024/07/17

Accepted: 2024/08/17

Published online: 2024/03/20



Publisher: Farhangian University

© The Author(s).

Article type: Research Article



فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم



شاپا الکترونیکی: ۲۴۷۶-۵۶۱۹

شاپا چاپی: ۲۴۷۶-۵۶۰۰

معرفی و اعتباریابی مقیاس اضطراب تدریس دانشجومعلمان

سید عدنان حسینی^۱، خلیل زندی^{۲*}

۱. استادیار، گروه آموزشی روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۲. استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

چکیده

دانشجومعلمان عمدتاً در طول دوره تربیت معلم دچار اضطراب شده و نگرانی‌هایی درخصوص تدریس در مدارس دارند که می‌تواند عملکرد حرفه‌ای آن‌ها را در آینده تحت تأثیر قرار دهد. پیش اضطراب تدریس دانشجومعلمان و شناسایی عوامل مؤثر بر آن، در گرو دستیابی به ابزار معتبر سنجش اضطراب تدریس است؛ بنابراین، هدف از این پژوهش، تعیین ساختار عاملی و هم‌سانی درونی پرسش‌نامه اضطراب تدریس هارت (۱۹۸۷) بود. روش پژوهش، توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری، دانشجومعلمان ورودی ۱۳۹۹، ۱۴۰۰ و ۱۴۰۱ پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان کردستان مشتمل بر ۱۳۶۴ نفر بود که با استفاده از شیوه نمونه‌گیری تصادفی سیستماتیک، نمونه‌ای به حجم ۲۷۵ نفر از میان آن‌ها انتخاب شد. ابزار گردآوری داده‌ها پرسش‌نامه اضطراب تدریس دانشجومعلمان بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و مرتبه دوم، ضریب آلفای کرونباخ و آزمون t تک نمونه‌ای صورت گرفت. یافته‌ها نشان داد که گزاره‌های پرسش‌نامه اضطراب تدریس، قابل تقلیل به چهار مؤلفه: اضطراب ارزشیابی شدن، اضطراب مسائل حرفه‌ای و دانش‌آموزان، اضطراب کنترل کلاس و اضطراب الزامات فعالیت تدریس بود. پایایی کل پرسش‌نامه برابر با ۰/۹۲۷ بود و پایایی ابعاد پرسش‌نامه نیز در دامنه ۰/۶۶ تا ۰/۸۹ قرار داشت. در مجموع، نتایج، حاکی از تأیید روایی سازه و هم‌سانی درونی پرسش‌نامه اضطراب تدریس هارت (۱۹۸۷) در نمونه ایرانی مورد مطالعه، البته با حذف دو گزاره بود. با عنایت به کمبود ابزار سنجش اختصاصی اضطراب تدریس در ایران، توصیه می‌شود در پژوهش‌های بعدی از این مقیاس جهت بررسی این سازه در میان جامعه دانشجومعلمان و نیز معلمان ایرانی استفاده گردد.

واژه‌های کلیدی:

اضطراب تدریس
اضطراب ارزشیابی شدن
اضطراب کنترل کلاس

نویسنده مسئول:
kh.zandi@cfu.ac.ir

استناد به این مقاله: حسینی، سید عدنان، زندی، خلیل. (۱۴۰۳). معرفی و اعتباریابی مقیاس اضطراب تدریس دانشجومعلمان. توسعه حرفه‌ای معلم، ۱۹(۱)، ۸۹-۶۹.

DOI: 10.48310/tpd.2024.16237.1641

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۴/۲۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۱/۰۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۲۷



ناشر: دانشگاه فرهنگیان

نوع مقاله: پژوهشی

© نویسندگان.

مقدمه

کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است (رستگاری و همکاران، ۱۴۰۲). معلم شدن فرایندی پیچیده و چندوجهی است که نه تنها نیازمند تسلط بر دانش و شایستگی‌هایی ویژه، بلکه مستلزم مجموعه‌ای از تمایلات، نگرش‌ها و باورهاست؛ بنابراین تدریس اگرچه ممکن است ساده به نظر برسد، اما درحقیقت یک فعالیت حرفه‌ای فوق‌العاده دشوار است که نیازمند گذراندن دوره‌های آموزشی تخصصی است (فلورس^۱، ۲۰۲۳). با این رویکرد، تربیت و آموزش معلمان، به‌عنوان عاملی حیاتی در توسعه نهادهای آموزش و پرورش هر کشور در نظر گرفته می‌شود (حجازی، ۱۴۰۱) و یکی از مهم‌ترین وظایف دانشکده‌های تعلیم و تربیت، آماده‌سازی، آموزش و تکمیل مهارت‌های اساسی تدریس دانشجومعلم است (آکینسولا^۲، ۲۰۱۴). در واقع بخش عمده‌ای از شایستگی‌های معلمی، از طریق دوره‌های تربیت معلم، کسب و ایجاد می‌شود (معروفی، محمدپور و حیدری، ۱۴۰۲) و این دوره‌ها به‌عنوان فرصتی برای یادگیری اصول و مبانی تدریس، و تمرین و ارتقای توانایی تدریس دانشجومعلم در نظر گرفته می‌شوند (بیلالی و تاروشا^۳، ۲۰۱۵). با این حال از آنجا که پیچیدگی‌ها، نگرش‌ها، معلومات و مهارت‌هایی که دانشجومعلم باید به آن‌ها اشراف پیدا کنند تا بتوانند واجد صلاحیت تدریس شوند بسیار زیاد است، لذا دانشجومعلم عمدتاً در طول دوره تربیت معلم دچار اضطراب شده و نگرانی‌هایی درخصوص تدریس در مدارس دارند که اگر این اضطراب کنترل نشود احتمالاً در آینده بر عملکرد حرفه‌ای آن‌ها تأثیر منفی می‌گذارد (گوروسپه^۴، ۲۰۲۲).

اضطراب تدریس یک احساس ناتوان‌کننده است که هم دانشجومعلم و هم معلمان، آن را تجربه می‌کنند (دانیلز و همکاران^۵، ۲۰۱۱). این احساس ممکن است با نشانه‌های فیزیکی مانند تنش عضلانی، تنفس سریع، تحریک‌پذیری، ضربان قلب نامنظم و مشکل در تمرکز همراه باشد (شیلینگفورد-باتلر و همکاران^۶، ۲۰۱۲). می‌توان اضطراب تدریس را به‌عنوان احساس بی‌قراری دانشجومعلم، کمبود اعتماد به نفس و عدم باور به خود در هنگام تدریس یک مطلب جدید تعریف کرد (پاساریبو و لستاری^۷، ۲۰۲۳). در تعریفی جامع‌تر، اضطراب تدریس به معنای احساسات ناخوشایندی است که معلمان را از شروع، ادامه یا اتمام فعالیت تدریس باز می‌دارد و در نتیجه بر عملکرد و اثربخشی آن‌ها تأثیر منفی می‌گذارد (گوروسپه، ۲۰۲۲).

1. Flores
2. Akinsola
3. Bilali & Tarusha
4. Gorospe
5. Daniels et al
6. Shillingford-Butler et al
7. Pasaribu & Lestari

اضطراب تدریس وضعیت شغلی و محیط کاری ناخوشایندی را ایجاد می‌کند و به تدریج می‌تواند باعث انزجار از تدریس گردد. شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد معلمان مضطرب، از کاربرد روش‌ها و تکنیک‌های تدریس نوآورانه اجتناب می‌کنند و در عوض، به یک کنترل‌کننده کلاس تبدیل می‌شوند (آیدین^۱، ۲۰۲۱). در این زمینه، نتایج پژوهشی با عنوان «تأثیر اضطراب معلمان بر کیفیت تدریس» نشان داد که کیفیت تدریس معلمان غیرمضطرب به‌طور معناداری بالاتر از معلمان مضطرب بود (باغانی و دهقان نیشابوری، ۱۳۹۱). گوروسپه (۲۰۲۲) در پژوهشی با هدف بررسی ارتباط بین اضطراب تدریس و خودکارآمدی تدریس دانشجویان معلمان دریافت که اضطراب تدریس باعث کاهش احساس خودکارآمدی تدریس می‌گردد؛ همچنین طی مطالعه‌ای بر روی ۱۴۵۴ دانش‌آموز یازده تا چهارده ساله مشخص شد که اضطراب معلمان، تأثیر معناداری بر اضطراب دانش‌آموزان دارد (اسمیت و فوتو^۲، ۲۰۲۳). در واقع باور بر این است که اگر دانشجویان معلمان با سطح بالایی از اضطراب، دانش‌آموخته شوند، به احتمال زیاد این اضطراب را به دانش‌آموزان خود منتقل می‌کنند (دانیلز و همکاران، ۲۰۱۱). سایر مطالعات نیز نشان می‌دهند که اضطراب تدریس دانشجویان معلمان با تحلیل‌رفتگی آن‌ها در تدریس ارتباط دارد (یوروک^۳، ۲۰۱۱).

با توجه به پیامدهای منفی اضطراب تدریس، شناخت این پدیده و درک ابعاد تشکیل‌دهنده آن ضرورت می‌یابد. چراکه اگر به خوبی شناخته نشود، نمی‌توان به راه‌کارهای عملیاتی در جهت کاهش آن دست یافت. با این رویکرد، شناسایی ابعاد و عوامل تشکیل‌دهنده اضطراب تدریس بویژه در میان دانشجویان معلمان، از سال‌ها پیش مورد توجه پژوهشگران و اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت بوده است. یکی از اولین تلاش‌ها در این زمینه، به تحقیق هارت^۴ (۱۹۸۷) مربوط می‌شود که طی آن به بررسی ابعاد اضطراب تدریس دانشجویان معلمان و ارتباط آن با بی‌انضباطی دانش‌آموزان در کلاس پرداخت. دستاورد مهم این پژوهش، معرفی و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش اضطراب تدریس دانشجویان معلمان بود. این مقیاس مشتمل بر ۲۶ ماده بود که با توجه به نتایج تحلیل عاملی، ذیل چهار عامل «اضطراب ارزشیابی شدن»، «اضطراب مسائل حرفه‌ای و دانش‌آموزان»، «اضطراب کنترل کلاس» و «اضطراب الزامات تدریس» دسته‌بندی شدند (هارت، ۱۹۸۷). از دیگر تحقیقات برجسته اولیه می‌توان به پژوهش کاپل^۵ (۱۹۹۷) با عنوان «تغییرات اضطراب و دغدغه‌های دانشجویان بعد از یک‌بار و دو بار تدریس» اشاره نمود. در این پژوهش، دانشجویان پس از هر بار تدریس، به دو مقیاس اضطراب تدریس هارت (۱۹۸۷) و مقیاس دغدغه‌های معلم پاسخ می‌دادند. پس از هر بار اجرای مقیاس اضطراب تدریس، از تحلیل عاملی اکتشافی برای استخراج عوامل زیربنایی مقیاس استفاده

1. Aydın
2. Smith & Fotou
3. Yürtik
4. Hart
5. Capel

شد. نتایج تحلیل عاملی در اجرای اول، تقلیل شاخص‌های پرسش‌نامه اضطراب تدریس به چهار بعد «اضطراب ارزشیابی شدن»، «اضطراب آماده‌سازی حرفه‌ای»، «اضطراب کنترل کلاس» و «اضطراب کارکنان مدرسه» بود؛ همچنین نتایج تحلیل عاملی در اجرای دوم، استخراج چهار بعد «اضطراب ارزشیابی شدن»، «اضطراب آماده‌سازی حرفه‌ای و روابط با کارکنان مدرسه»، «اضطراب کنترل کلاس» و «اضطراب سنجش یادگیری درس» بود (کاپل، ۱۹۹۷). ماتوتی و لخوا^۱ (۲۰۱۶) نیز از دیگر پژوهشگرانی هستند که مقیاس اضطراب تدریس هارت (۱۹۸۷) را در پژوهش خود اجرا نمودند با این تفاوت که آن‌ها ۲۶ ماده پرسش‌نامه مورد اشاره را در قالب چهار بعد اضطراب مدیریت کلاس، اضطراب ارزشیابی شدن، اضطراب تدوین و اجرای طرح درس و اضطراب کارکنان مدرسه دسته‌بندی کردند. گوروسپه (۲۰۲۲) هم در پژوهشی با هدف بررسی ارتباط بین اضطراب تدریس و خودکارآمدی تدریس دانشجومعلمان، برای سنجش اضطراب تدریس دانشجومعلمان از پرسش‌نامه تدوین‌شده توسط هارت (۱۹۸۷) استفاده نمود؛ نتایج تحلیل عاملی در این پژوهش، تقلیل شاخص‌های مقیاس به چهار خرده مقیاس: اضطراب پداگوژی، ارزشیابی، مدیریت کلاس و روابط با کادر مدرسه قائل بود. در کنار این تحقیقات، می‌توان به پژوهش‌های دیگری اشاره نمود که ابعاد کم و بیش متفاوتی را برای اضطراب تدریس در نظر گرفتند. برای مثال پاساریو و لستاری (۲۰۲۳) پژوهشی درخصوص اضطراب تدریس در میان دانشجومعلمان در طول دوره کارورزی تدریس انجام دادند. بر اساس یافته‌های این پژوهش، نگرانی درخصوص ارزشیابی، رفتار دانش‌آموزان، اعتماد به نفس، ترس از اشتباه کردن، مدیریت زمان، نحوه ارائه درس و آمادگی برای تدریس، هفت منبع ایجاد اضطراب تدریس در دانشجومعلمان بودند. هلوه و ایسوی^۲ (۲۰۲۱) نیز پژوهشی کیفی با هدف بررسی تجارب زیسته دانشجومعلمان درخصوص اضطراب تدریس انجام دادند. نتایج این پژوهش، دسته‌بندی تجارب مربوط به اضطراب تدریس دانشجومعلمان در سه دسته: اضطراب از دست رفتن حیثیت و هویت، اضطراب نادیده گرفته شدن و اضطراب انجام برخی وظایف به شکل بسیار اشتباه بود. بر اساس یافته‌های پژوهشی در میان دانشجومعلمان ترکیه‌ای، منابع ایجاد اضطراب تدریس عبارت از مدیریت کلاس، ترس از اشتباه، کمبود تجارب عملی، مدیریت زمان و تدوین گزارش تدریس بود (هان و تولگار^۳، ۲۰۱۹). نتایج پژوهش دیگری درخصوص سنجش اضطراب تدریس دانشجومعلمان در نیجریه نشان داد که مهم‌ترین منابع اضطراب تدریس در میان دانشجومعلمان، کنترل کلاس درس، ارزشیابی شدن توسط ناظران آموزشی، برقراری ارتباطات مناسب با دانش‌آموزان و معلمان همکار، و دستیابی به اهداف درس بود (آکینسولا، ۲۰۱۴). درنهایت انگیدی و سیایا^۴ (۲۰۰۳) طی پژوهشی پیرامون ارتباط ویژگی‌های شخصیتی و اضطراب تدریس

1. Matoti & Lekhu
2. Helleve & Æsøy
3. Han & Tulgar
4. Ngidi & Sibaya

دانشجومعلم، پنج بعد: اضطراب ارزشیابی، اضطراب کنترل کلاس، اضطراب آماده‌سازی حرفه‌ای، اضطراب همکاران مدرسه، و اضطراب ضعیف درس دادن به‌عنوان ابعاد اضطراب تدریس در نظر گرفته شد.

تأمل در پژوهش‌های گزارش‌شده نشان می‌دهد که در این تحقیقات برای سنجش اضطراب تدریس یا از ۲۶ ماده تصریح‌شده توسط هارت (۱۹۸۷) استفاده شده است و یا ابعاد و سنجه‌های آن‌ها بسیار شبیه به یافته‌های ایشان و سایر پژوهشگران متقدم است. بااین‌حال همچنان شکاف‌ها، ابهامات و خلأهایی در تحقیقات پیشین وجود دارد. اول اینکه اگرچه کاربست مقیاس اضطراب تدریس هارت (۱۹۸۷) در تحقیقات متعدد، از روایی ماده‌های بیست‌وشش‌گانه این مقیاس حکایت دارد، اما در مورد ساختار عاملی این مقیاس، اختلاف نظرهای جدی وجود دارد؛ به‌طوری‌که پژوهشگران مختلف، هر یک به ساختار عاملی متفاوتی برای پرسش‌نامه هارت (۱۹۸۷) قائل بوده‌اند (به‌عنوان نمونه: گوروسپه، ۲۰۲۲؛ ماتوتی و لخوا، ۲۰۱۶؛ کاپل، ۱۹۹۷). دوم اینکه علی‌رغم توجه ویژه و وجود تحقیقات بسیار پیرامون اضطراب تدریس در سطح بین‌الملل، به نظر می‌رسد که این سازه در پژوهش‌های داخلی مغفول مانده است؛ به‌طوری‌که به‌جز چند پژوهش معدود (سعیدی و بیات شهبازی، ۲۰۲۰؛ و سعیدی و عارفیان، ۲۰۲۳)، شواهد تجربی چندانی درخصوص مطالعه اضطراب تدریس در ایران در دسترس نیست. در این زمینه، برخی متفکران بیان می‌کنند که برخلاف توجه بسیاری که به اضطراب تحصیلی فراگیران شده است، به نظر می‌رسد توجه به اضطراب تدریس معلمان و به‌طور خاص دانشجومعلمان، در پژوهش‌های داخلی مغفول مانده است (سعیدی و عارفیان، ۲۰۲۳). نکته سوم اینکه در معدود پژوهش‌های صورت‌گرفته نیز بررسی ساختار عاملی پرسش‌نامه اضطراب تدریس مورد توجه نبوده است و نمره اضطراب تدریس در نمونه و جامعه آماری مورد بررسی به صورت کلی گزارش شده است. به هر حال به نظر می‌رسد یکی از دلایل اصلی کم‌توجهی محققان ایرانی به سازه مهم اضطراب تدریس، فقدان پژوهشی منسجم پیرامون مطالعه ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس اضطراب تدریس است. در تلاش برای رفع این خلأ، مسئله اصلی پژوهش حاضر، معرفی و اعتبار یابی مقیاس ۲۶ ماده‌ای اضطراب تدریس هارت (۱۹۸۷) بود.

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی است و از لحاظ روش، جزو تحقیقات توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش، دانشجومعلمان ورودی ۱۳۹۹، ۱۴۰۰ و ۱۴۰۱ پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان کردستان (پردیس شهید مدرس و پردیس بنت‌الهدی) بودند. حجم جامعه آماری ۱۳۶۴ نفر بود که از این تعداد، ۴۹۶ نفر را دانشجومعلمان دختر و ۸۶۸ نفر را دانشجومعلمان پسر تشکیل می‌دادند. درخصوص تعیین حجم نمونه، روش‌های مختلفی وجود دارد. بر اساس فرمول کوهن، با در نظر گرفتن اندازه اثر ۰/۱۵، توان آزمون ۰/۸، تعداد ۲۶ متغیر آشکار و تعداد ۴ متغیر

مکنون، حجم نمونه پیشنهادی برابر با ۲۸۸ نفر است. با استناد به جدول کرجسی و مورگان، تعداد نمونه پیشنهادی برای جامعه‌ای با حجم ۱۳۶۴ نفر، ۳۰۲ نفر است. در نهایت بر اساس این قاعده سرانگشتی اما کاربردی که «به ازای هر متغیر آشکار حداقل ۱۰ نفر نمونه» انتخاب شود، حداقل حجم نمونه باید ۲۶۰ نفر می‌بود. با در نظر گرفتن این روش‌ها تصمیم گرفته شد به جدول کرجسی و مورگان که حجم نمونه بالاتری را پیشنهاد می‌کرد استناد شود. بنابراین ۳۰۲ پرسش‌نامه توزیع شد. برای انتخاب افراد نمونه، از شیوه نمونه‌گیری تصادفی سیستماتیک (منظم) استفاده شد. روند نمونه‌گیری به این ترتیب بود که پس از اخذ مجوزهای لازم، فهرست اعضای جامعه آماری در اختیار پژوهشگران قرار گرفت. این فهرست به ترتیب حروف الفبا تنظیم شده و ردیف ۱ تا ۸۶۸ آن مشخصات دانشجومعلمیان پسر و ردیف ۸۶۹ تا ۱۳۶۴ نیز شامل مشخصات دانشجومعلمیان دختر بود. با تقسیم تعداد جامعه آماری بر تعداد نمونه پیشنهادی، فاصله نمونه‌گیری به دست آمد که این عدد ۴/۵۱۶۶ بود. از میان اعداد ۱ تا ۵ عدد ۲ به صورت تصادفی انتخاب شد و به‌عنوان اولین نمونه پیشنهادی در نظر گرفته شد. سایر نفرات به ترتیب با افزودن فاصله نمونه‌گیری مشخص شدند که عبارت از شماره‌های ۷، ۱۱، ۱۶، ۲۰، ۲۵، ۲۹، و... بودند. پس از حدود دو ماه پیگیری، تعداد ۲۷۵ پرسش‌نامه به صورت سالم و کامل بازگردانده شد (نرخ پاسخ‌گویی: ۹۱ درصد). شایان ذکر است در جریان گردآوری داده‌ها ملاحظات اخلاقی از قبیل اخذ مجوزهای قانونی، حق اعضای جامعه آماری مبنی بر آزادی در مشارکت یا عدم مشارکت در پژوهش و محرمانه ماندن اطلاعات افراد رعایت شد. به طور کلی از مجموع ۲۷۵ نفر نمونه مورد مطالعه، ۱۸۳ نفر معادل ۶۷ درصد از آن‌ها دانشجومعلمیان پسر بودند و ۹۲ نفر معادل ۳۳ درصد نیز دانشجومعلمیان دختر بودند. ۸۹ نفر (۳۲ درصد) ورودی سال ۱۳۹۹، ۱۰۹ نفر (۴۰ درصد) ورودی سال ۱۴۰۰ و ۷۷ نفر (۲۸ درصد) نیز ورودی سال ۱۴۰۱ بودند.

ابزار گردآوری داده‌ها پرسش‌نامه اضطراب تدریس دانشجومعلمیان هارت (۱۹۸۷) بود. این پرسش‌نامه مشتمل بر ۲۶ گزاره است که از طریق تحلیل عاملی اکتشافی، ذیل چهار مؤلفه: اضطراب ارزشیابی شدن، اضطراب مسائل حرفه‌ای و دانش‌آموزان، اضطراب کنترل کلاس و اضطراب الزامات فعالیت تدریس، دسته‌بندی شدند. طبق گزارش هارت (۱۹۸۷)، چهار عامل شناسایی شده توانستند ۷۲/۵۱ درصد از واریانس گزاره‌های مقیاس اضطراب تدریس را تبیین کنند. همچنین هم‌سانی درونی پرسش‌نامه نیز به روش دونیمه کردن بررسی شد که ضریب همبستگی بین نمرات دونیمه پرسش‌نامه برابر با ۰/۹۷ بود. گویه‌های پاسخ‌دهی به این پرسش‌نامه بر مبنای طیف پنج‌گانه لیکرت (کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) است. از این پرسش‌نامه در تحقیقات مختلف بین‌المللی استفاده شده است (آکینسولا، ۲۰۱۴؛ گوروسیه، ۲۰۲۲؛ انگیدی و سبایا، ۲۰۰۳؛ کاپل، ۱۹۹۷).

در پژوهش حاضر ابتدا نسخه انگلیسی پرسش‌نامه اضطراب تدریس هارت (۱۹۸۷) در اختیار سه نفر از همکاران دانشگاهی با تخصص‌های زبان و ادبیات انگلیسی، روان‌شناسی تربیتی و علوم تربیتی

قرار گرفت. پس از آن که هر یک از این اساتید پرسش‌نامه را ترجمه نمودند، در ادامه، طی یک جلسه مشترک با حضور ایشان، هر سه ترجمه مورد بررسی قرار گرفت و در مورد انتخاب مناسب‌ترین ترجمه برای هر یک از گزاره‌های پرسش‌نامه بحث و تبادل نظر صورت گرفت. در گام بعدی، نسخه انگلیسی و فارسی پرسش‌نامه در اختیار سه نفر از متخصصان رشته زبان انگلیسی قرار گرفت تا از تناسب معنایی نسخه فارسی با نسخه انگلیسی اطمینان حاصل شود. در این مرحله تناسب نسخه فارسی با تغییراتی جزئی تأیید شد. در گام سوم، پرسش‌نامه پژوهش در اختیار ده نفر از دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان قرار گرفت تا ابهام‌های احتمالی آن شناسایی و مورد بازنگری قرار گیرد. در این مرحله نیز ضمن انجام برخی تغییرات جزئی، از شفاف بودن و قابل فهم بودن پرسش‌نامه برای جامعه هدف اطمینان حاصل شد. در گام چهارم، روایی ظاهری پرسش‌نامه با استناد به نظرات پنج نفر از متخصصان روانشناسی و علوم تربیتی مورد تأیید قرار گرفت. سرانجام در گام ششم، پایایی پرسش‌نامه با اجرای آن بر روی ۳۰ نفر از اعضای جامعه آماری و با استناد به ضریب آلفای کرونباخ بررسی و تأیید شد. شایان ذکر است پایایی گزاره‌های مؤلفه اضطراب ارزشیابی شدن برابر با ۰/۹۲۲، اضطراب مسائل حرفه‌ای و دانش‌آموزان ۰/۸۸۶، اضطراب کنترل کلاس ۰/۸۴۸ و اضطراب الزامات فعالیت تدریس ۰/۷۹۹ بود.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها ابتدا از آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شد تا وضعیت نرمال بودن توزیع داده‌ها بررسی شود. در این آزمون فرض صفر بیانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها است. با اجرای آزمون مشخص شد که مقدار Z و سطح معناداری برای متغیر اضطراب تدریس به ترتیب برابر با ۰/۷۴۵ و ۰/۶۳۶ بوده است. بنابراین فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها تأیید شد. پس از اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌ها در ادامه، از آزمون تحلیل عاملی تأییدی و آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد. نرم‌افزار مورد استفاده برای تحلیل داده‌ها، SPSS نسخه ۱۹ و لیزرل نسخه ۸/۵ بود.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

یافته‌ها

برای بررسی روایی سازه پرسش‌نامه اضطراب تدریس (Hart (1987) از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و مرتبه دوم استفاده شد.

جدول ۱: بار عاملی و مقادیر t گزاره‌های پرسش‌نامه اضطراب تدریس در تحلیل عاملی مرتبه اول

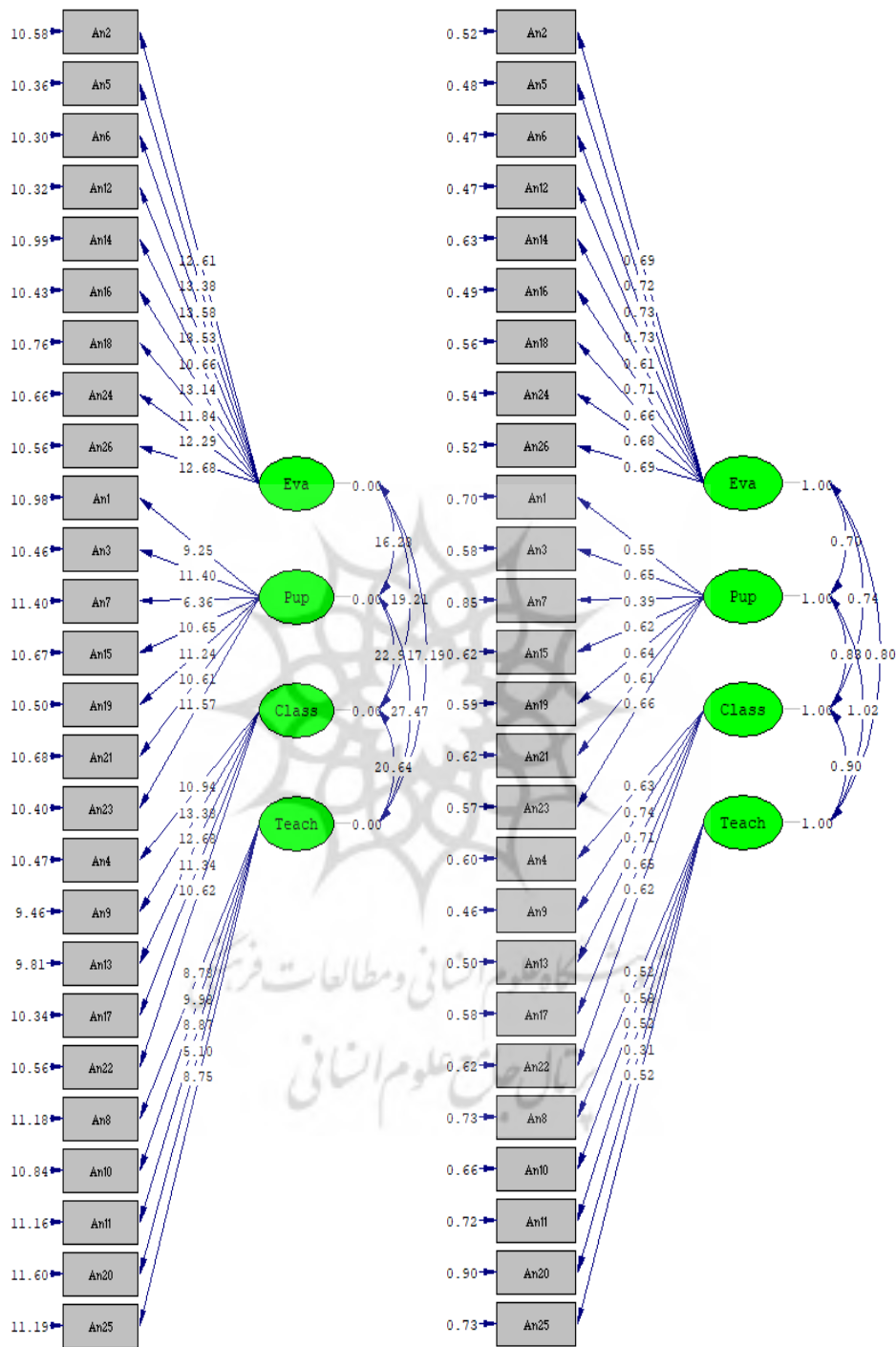
بار عاملی	آماره t	گزاره	بعد
۰/۶۹	۱۲/۶۱	۲) تصور اینکه در حال تدریس باشم و مدیر یا راهبر آموزشی مرا زیر نظر داشته باشد، مضطربم می‌کند.	اضطراب ارزشیابی شدن
۰/۷۲	۱۳/۳۸	۵) اینکه عملکرد من از دیدگاه مدیر یا راهبر آموزشی رضایت‌بخش خواهد بود یا نه، به من اضطراب می‌دهد.	
۰/۷۳	۱۳/۵۸	۶) فکر اینکه فرایند تدریس من از دیدگاه مدیر یا راهبر آموزشی چگونه پیش می‌رود به من اضطراب می‌دهد.	
۰/۷۳	۱۳/۵۳	۱۲) فکر اینکه انتظارات ناظر یا مدیر یا راهبر آموزشی از من چیست، به من اضطراب می‌دهد.	
۰/۶۱	۱۰/۶۶	۱۴) تصور نحوه واکنش مدیر یا راهبر آموزشی در صورت یک یا چند تدریس ناموفق، مضطربم می‌کند.	
۰/۷۱	۱۳/۱۴	۱۶) فکر اینکه آیا مدیر مدرسه از کار من راضی است یا نه؛ برایم اضطراب‌آور است.	
۰/۶۶	۱۱/۸۴	۱۸) فکر اینکه تدریس‌های ناموفقی داشته باشم و با برخورد یکی از اعضای کادر مدرسه مواجه شوم، برایم اضطراب‌آور است.	
۰/۶۸	۱۲/۲۹	۲۴) ارزیابی شدن توسط مدیر یا راهبر آموزشی برایم اضطراب‌آور است.	
۰/۶۹	۱۲/۶۸	۲۶) اینکه مدیر یا راهبر آموزشی برای مشاهده تدریس و عملکرد من در کدام درس می‌آید، برایم اضطراب‌آور است.	
۰/۵۵	۹/۲۵	۱) اینکه چگونه می‌توان به هر دانش‌آموز، توجهی را که نیاز دارد معطوف کرد، بدون آن‌که از دانش‌آموزان دیگر غفلت شود، من را مضطرب می‌کند.	
۰/۶۵	۱۱/۴۰	۳) تعیین تکالیفی که متناسب با سطح دانش‌آموزان باشد به من اضطراب می‌دهد.	
۰/۳۹	۶/۳۶	۷) اینکه اعضای کادر مدرسه تا چه حد ممکن است حامی و یاریگر من باشند، ذهن مرا مشغول می‌کند.	
۰/۶۲	۱۰/۶۵	۱۵) اینکه آیا مطالب کتاب را به اندازه کافی پوشش داده‌ام به من اضطراب می‌دهد.	
۰/۶۴	۱۱/۲۴	۱۹) انتخاب محتوای درسی مناسب امری اضطراب‌آور است.	
۰/۶۱	۱۰/۶۱	۲۱) دغدغه همکاری موفق با کادر مدرسه به من اضطراب می‌دهد.	
۰/۶۶	۱۱/۵۷	۲۳) حفظ یک سطح خوب از آمادگی برای تدریس، اضطراب‌آور است.	

ادامه جدول ۱: بار عاملی و مقادیر t گزاره‌های پرسش‌نامه اضطراب تدریس در تحلیل عاملی مرتبه اول

بار عاملی	آماره t	گزاره	بعد
۰/۶۳	۱۰/۹۴	۴) فکر کردن به چگونگی کنترل کلاس به من اضطراب می‌دهد.	اضطراب کنترل کلاس
۰/۷۴	۱۳/۳۸	۹) فکر کردن به مشکلاتی که دانش‌آموزان شلوغ در کلاس ایجاد می‌کنند، به من اضطراب می‌دهد.	
۰/۷۱	۱۲/۶۸	۱۳) اتفاقات ناشی از رفتارهای نامطلوب در کلاس به من اضطراب می‌دهد.	
۰/۶۵	۱۱/۳۴	۱۷) دغدغه کنترل سروصداها در کلاس به من اضطراب می‌دهد.	
۰/۶۲	۱۰/۶۲	۲۲) نحوه برخورد با سرپیچی دانش‌آموز برایم اضطراب‌آور است.	
۰/۵۲	۸/۷۸	۸) اینکه آیا طرح‌ها و ایده‌های من در زمینه تدریس کافی هستند یا نه، به من اضطراب می‌دهد.	اضطراب الزامات فعالیت تدریس
۰/۵۸	۹/۹۸	۱۰) تکمیل طرح درس مطابق فرم‌های درخواست شده، برای من اضطراب‌آور است.	
۰/۵۲	۸/۸۷	۱۱) مواجهه با اعضای کادر مدرسه من را مضطرب می‌کند.	
۰/۳۱	۵/۱۰	۲۰) دغدغه حفظ رویکرد تدریسی که به اندازه کافی جذاب باشد، من را مضطرب می‌کند.	
۰/۵۲	۸/۷۵	۲۵) انجام به‌موقع تمام تشریفات اداری (از قبیل ثبت حضور و غیاب، تصحیح برگه‌های امتحانی، ثبت نمرات، ...) اضطراب‌آور است.	

جدول و نگاره ۱، بار عاملی و مقدار t گزاره‌های پرسش‌نامه در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول را نشان می‌دهد. از آنجا که مقادیر t متناظر با بار عاملی همه گویه‌ها بالاتر از ۱/۹۶ است، لذا مشخص می‌شود که همه متغیرهای آشکار به خوبی بر روی متغیرهای مکنون بار شده و می‌توانند توصیف مناسبی از ابعاد اضطراب تدریس به عمل آورند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



نگاره ۱: مدل تحلیل عاملی تأیید مرتبه اول در دو حالت تخمین استاندارد و معناداری

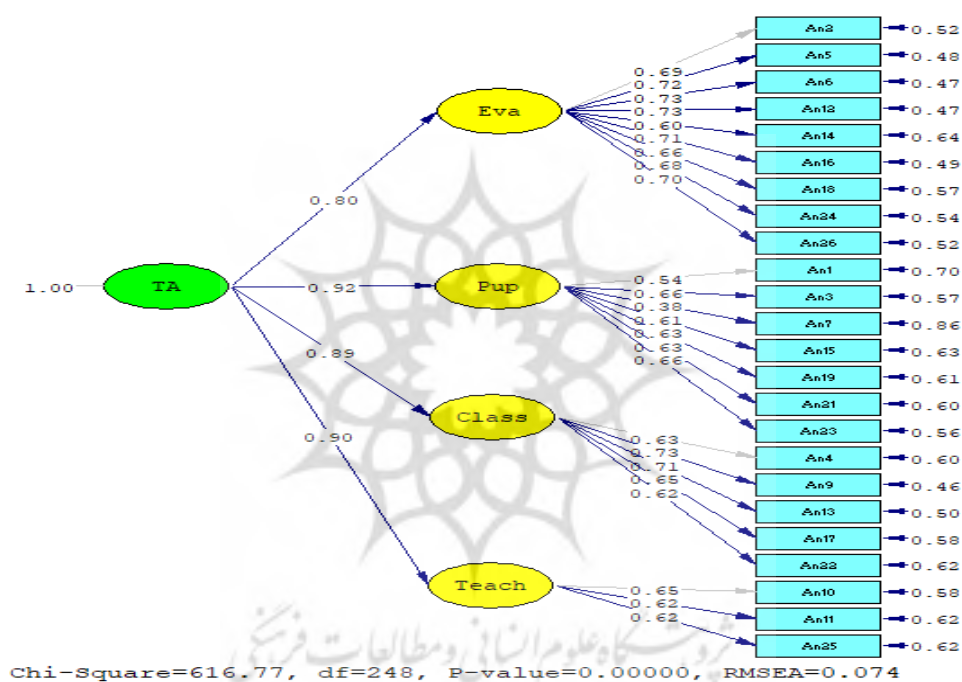
در جدول ۲، شاخص‌های نیکویی برازش پیرامون ارزیابی برازندگی مدل تحلیل عاملی مرتبه اول ارائه شده است. شایان ذکر است در مدل مشاهده شده، آماره مجذور کای برابر با ۷۲۷/۹۶ است و درجه آزادی ۲۹۳ بوده است. از آنجا که نسبت مجذور کای به درجه آزادی (۲/۴۸) کمتر از ۳ است، لذا برازش مدل بر اساس این شاخص تأیید می‌شود. ریشه میانگین مجذورات تخمین نیز یکی دیگر از شاخص‌های بسیار مهم است که در این پژوهش مقدار آن ۰/۰۷۴ بوده و بیانگر برازش قابل قبول مدل تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول است. علاوه بر این برازش مدل بر اساس پنج شاخص برازش تطبیقی، فزاینده، نرم شده، نرم نشده و نسبی، قابل قبول می‌باشد و البته بر اساس شاخص‌هایی همچون میانگین مجذور پس ماندها، نیکویی برازش و نیکویی برازش تعدیل شده، برازش مدل به شکل کنونی قابل قبول نیست. به هر حال از آنجا که اکثر شاخص‌ها حاکی از برازش قابل قبول مدل مشاهده شده هستند، لذا اعتبار ساختار عاملی مرتبه اول پرسش‌نامه اضطراب تدریس تأیید می‌شود.

جدول ۲: شاخص‌های نیکویی برازش پیرامون اعتبار عاملی مرتبه اول پرسش‌نامه اضطراب تدریس

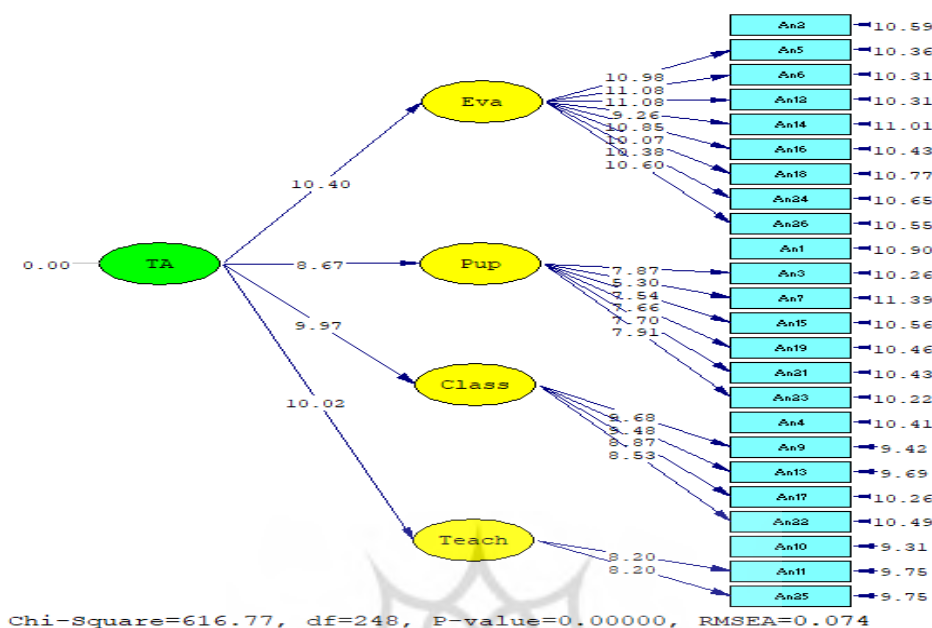
شاخص	علامت اختصاری	ملاک برازش	مقدار شاخص	نتیجه
نسبت مجذور کای به درجه آزادی	X^2/df	کمتر از ۳	۲/۴۸	برازش دارد
ریشه میانگین مجذورات خطاهای تخمین	RMSEA	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۷۴	برازش دارد
شاخص برازش تطبیقی	CFA	مساوی یا بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۶	برازش دارد
شاخص برازش فزاینده	IFI	مساوی یا بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۶	برازش دارد
شاخص برازش نرم شده	NFI	مساوی یا بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۴	برازش دارد
شاخص برازش نرم نشده	NNFI	مساوی یا بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۶	برازش دارد
شاخص برازش نسبی	RFI	مساوی یا بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۳	برازش دارد
میانگین مجذور پس ماندها	RMR	کمتر از ۰/۰۵	۰/۰۸۶	برازش ندارد
شاخص نیکویی برازش	GFI	مساوی یا بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۸۳	برازش ندارد
شاخص نیکویی برازش تعدیل شده	AGFI	مساوی یا بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۸۰	برازش ندارد

پس از آن که مشخص شد متغیرهای آشکار به خوبی بر روی متغیرهای مکنون بار شده‌اند، در ادامه لازم بود بررسی شود که آیا این متغیرها قابل تقلیل به چهار عامل تعیین شده در پژوهش هارت (۱۹۸۷) هستند یا خیر. شایان ذکر است با توجه به محدودیت تعداد حروف برای درج عنوان متغیرها در نرم‌افزار لیزرل، برای هر یک از متغیرهای مکنون از عبارتی اختصاری استفاده شد. بر این

اساس متغیر اضطراب تدریس با حروف TA، مؤلفه اضطراب ارزشیابی شدن با Eva، اضطراب مسائل حرفه‌ای و دانش‌آموزان با Pup، اضطراب کنترل کلاس با Class و اضطراب الزامات فعالیت تدریس با Teach مشخص شده است. در نگاره ۲ و نگاره ۳، مدل تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم به ترتیب در دو حالت تخمین استاندارد و معناداری ارائه شده است. علاوه بر این در جدول ۳ نیز خلاصه نتایج تحلیل عاملی مرتبه دوم گزارش شده است. شایان ذکر است که خروجی اولیه تحلیل عاملی، از برازش قابل قبولی برخوردار نبود و لذا اصلاحاتی در مدل صورت گرفت. به این ترتیب که سؤالات شماره ۷ و ۲۰ از مدل نهایی حذف شدند تا برازش مدل تأیید گردد.



نگاره ۲: مدل تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم در حالت تخمین استاندارد



نگاره ۳: مدل تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم در حالت معناداری

بر اساس نتایج جدول ۳، مقادیر t متناظر با همه ابعاد اضطراب تدریس بالاتر از $1/96$ بوده و می‌توان گفت که هر یک از این ابعاد به خوبی بر روی متغیر مکنون بار شده‌اند. همچنین شاخص‌های نیکویی برازش نشان می‌دهد که آماره مجذور کای برابر با $616/77$ است و درجه آزادی 248 بوده است. نسبت مجذور کای به درجه آزادی برابر با $2/49$ بوده و حاکی از برازش مدل بر اساس این شاخص است. علاوه بر این، اکثر شاخص‌های برازندگی حاکی از برازش قابل قبول مدل مشاهده شده هستند؛ لذا اعتبار ساختار عاملی مرتبه دوم پرسش‌نامه اضطراب تدریس تأیید می‌شود. با توجه به این نتایج می‌توان گفت که در جامعه آماری مورد مطالعه، ساختار عاملی پرسش‌نامه اضطراب تدریس هارت (۱۹۸۷) مشتمل بر چهار بعد: اضطراب ارزشیابی شدن، اضطراب مسائل حرفه‌ای و دانش‌آموزان، اضطراب کنترل کلاس و اضطراب الزامات فعالیت تدریس، البته با حذف گزاره‌های شماره ۸ و ۲۰ تأیید می‌شود.

جدول ۳: خلاصه نتایج تحلیل عاملی تأییدی پیرامون اعتبار سازه پرسش‌نامه اضطراب تدریس

متغیر کلی	بعد	بار عاملی	آماره t	شاخص‌های برازندگی
اضطراب ارزشیابی شدن	اضطراب	۰/۸۰	۱۰/۴۰	شاخص
				ملاک برازش
اضطراب مسائل حرفه‌ای و دانش‌آموزان	اضطراب مسائل حرفه‌ای و دانش‌آموزان	۰/۹۲	۸/۶۷	X ² /df
				مقدار شاخص
اضطراب تدریس	اضطراب کنترل کلاس	۰/۸۹	۹/۹۷	RMSEA
				کمتر از ۰/۰۸
اضطراب الزامات فعالیت تدریس	اضطراب الزامات فعالیت تدریس	۰/۹۰	۱۰/۰۲	CFA
				مساوی یا بزرگ‌تر از ۰/۹
اضطراب تدریس	اضطراب کنترل کلاس	۰/۸۹	۹/۹۷	IFI
				مساوی یا بزرگ‌تر از ۰/۹
اضطراب تدریس	اضطراب کنترل کلاس	۰/۸۹	۹/۹۷	NFI
				مساوی یا بزرگ‌تر از ۰/۹
اضطراب تدریس	اضطراب کنترل کلاس	۰/۸۹	۹/۹۷	NNFI
				مساوی یا بزرگ‌تر از ۰/۹
اضطراب تدریس	اضطراب کنترل کلاس	۰/۸۹	۹/۹۷	RFI
				مساوی یا بزرگ‌تر از ۰/۹
اضطراب تدریس	اضطراب کنترل کلاس	۰/۸۹	۹/۹۷	RMR
				کمتر از ۰/۰۵
اضطراب تدریس	اضطراب کنترل کلاس	۰/۸۹	۹/۹۷	GFI
				مساوی یا بزرگ‌تر از ۰/۹
اضطراب تدریس	اضطراب کنترل کلاس	۰/۸۹	۹/۹۷	AGFI
				مساوی یا بزرگ‌تر از ۰/۹

به‌منظور بررسی هم‌سانی درونی پرسش‌نامه اضطراب تدریس به ضریب آلفای کرونباخ استناد شد. همان‌طور که گفته شد با توجه به نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم، دو گزاره شماره ۸ و ۲۰ حذف شدند. بر این اساس، ضریب آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه ۲۴ ماده‌ای اضطراب تدریس برابر با ۰/۹۲۷ بود. مقدار این ضریب برای مؤلفه اضطراب ارزشیابی شدن ۰/۸۹۰، برای اضطراب مسائل حرفه‌ای و دانش‌آموزان ۰/۷۸۳، برای اضطراب کنترل کلاس ۰/۸۰۲ و البته درخصوص اضطراب الزامات فعالیت تدریس برابر با ۰/۶۶۲ بود. درواقع میزان پایایی پرسش‌نامه و سه بعد از چهار بعد آن بالاتر از ۰/۷ بود و مورد تأیید واقع شد. با توجه به اینکه بعد اخیر، تنها مشتمل بر سه ماده بوده است، لذا می‌توان پایایی گزاره‌های این مؤلفه را نیز با اغماض قابل قبول دانست. علاوه بر ضریب آلفای کرونباخ، هم‌سانی درونی پرسش‌نامه با استفاده از روش دو نیمه کردن نیز بررسی شد. بر این اساس، ضریب همبستگی بین دو نیمه پرسش‌نامه ۰/۸۰۱ بود و از آن‌جا که این میزان همبستگی بالاتر از ۰/۷ است، لذا هم‌سانی درونی پرسش‌نامه با این شیوه نیز مورد تأیید قرار گرفت.

پس از تأیید روایی و پایایی پرسش‌نامه اضطراب تدریس، در ادامه با استفاده از آزمون t تک نمونه‌ای، وضعیت اضطراب تدریس دانشجومعلمین بر اساس این پرسش‌نامه بررسی شد. بر اساس نتایج جدول ۴، میانگین اضطراب تدریس دانشجومعلمین برابر با ۲/۶۵ بوده است. مقدار t برابر با ۸/۴۶- و سطح معناداری حاصل ۰/۰۰۱ است. با توجه به منفی و معنادار بودن آماره t می‌توان نتیجه گرفت که میزان اضطراب تدریس دانشجومعلمین پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان کردستان به‌طور معناداری پایین‌تر از متوسط است. مقادیر t در مورد همه ابعاد اضطراب تدریس نیز منفی و معنادار است. بنابراین مشخص می‌شود که میزان اضطراب تدریس دانشجومعلمین برحسب هر چهار بعد مورد مطالعه نیز به‌طور معناداری در سطح پایینی بوده است.

جدول ۴: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای پیرامون بررسی وضعیت اضطراب تدریس دانشجومعلمین

متغیر	تعداد	میانگین تجربی	انحراف استاندارد	میانگین نظری	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
اضطراب ارزشیابی شدن	۲۷۵	۲/۶۵	۰/۸۰۲	۳	-۷/۲۷	۲۷۴	۰/۰۰۱
اضطراب مسائل حرفه‌ای و دانش‌آموزان	۲۷۵	۲/۸۴	۰/۷۴۶	۳	-۳/۶۰	۲۷۴	۰/۰۰۱
اضطراب کنترل کلاس	۲۷۵	۲/۸۳	۰/۸۶۵	۳	-۳/۱۸	۲۷۴	۰/۰۰۲
اضطراب الزامات فعالیت تدریس	۲۷۵	۲/۲۹	۰/۸۳۵	۳	-۱۴/۱۴	۲۷۴	۰/۰۰۱
اضطراب تدریس	۲۷۵	۲/۶۵	۰/۶۸۱	۳	-۸/۴۶	۲۷۴	۰/۰۰۱

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر بیانگر تأیید ساختار عاملی پرسش‌نامه اضطراب تدریس هارت (۱۹۸۷) مشتمل بر چهار بعد: اضطراب ارزشیابی شدن، اضطراب مسائل حرفه‌ای و دانش‌آموزان، اضطراب کنترل کلاس و اضطراب الزامات فعالیت تدریس بود. همچنین علاوه بر روایی سازه پرسش‌نامه، پایایی آن نیز تأیید شد. این نتایج هم‌سو با یافته‌های پژوهش‌ها پیشین است که روایی سازه و هم‌سانی درونی پرسش‌نامه اضطراب تدریس هارت (۱۹۸۷) را تأیید نمودند (گوروسپه، ۲۰۲۲؛ ماتوتی و لخوا، ۲۰۱۶؛ کاپل، ۱۹۹۷).

تأیید روایی شاخص‌های پرسش‌نامه اضطراب تدریس و تأیید ساختار عاملی آن می‌تواند به چند دلیل باشد. اول اینکه گزاره‌های پرسش‌نامه بسیار ساده، قابل فهم و عاری از واژه‌های غامض و دشوار

زبان انگلیسی است و این یکی از دلایلی است که پرسش‌نامه مزبور در نقاط مختلف دنیا مورد استفاده قرار گرفته است. نکته دوم به جامعیت پرسش‌نامه برمی‌گردد. در واقع اگرچه حجم پرسش‌نامه خیلی بلند نیست، اما به نظر می‌رسد به‌خوبی مهم‌ترین منابع ایجاد اضطراب را پوشش می‌دهد به‌طوری‌که هم مهم‌ترین دغدغه‌های درون کلاس معلم از قبیل تدریس، ارزشیابی و کنترل کلاس هم دغدغه‌های خارج از کلاس از قبیل روابط با مدیران، همکاران و ناظران را در برمی‌گیرد؛ بنابراین چندان بی‌راه نیست که نتایج، حاکی از تأیید ساختار عاملی پرسش‌نامه باشد؛ البته نباید فراموش کرد که برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی اگرچه قابل قبول است اما ایده‌آل نیست لذا جرح و تعدیل شاخص‌ها و بهبود روایی پرسش‌نامه درگرو کاربست این پرسش‌نامه در پژوهش‌های دیگر است. کما اینکه هدف اصلی پژوهش حاضر نیز معرفی این مقیاس به پژوهشگران ایرانی بوده است.

نتایج پژوهش همچنین نشان می‌دهد که اضطراب تدریس دانشجومعلمیان پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان کردستان به‌طور معناداری پایین‌تر از متوسط بوده است. این نتایج هم‌سو با یافته‌های ماتوتی و لخوا (۲۰۱۶) است که میزان اضطراب تدریس دانشجومعلمیان مورد مطالعه را پایین‌تر از متوسط گزارش کردند. نتایج اما با یافته‌های سعیدی و عارفیان (۲۰۲۳) و گوروسپه (۲۰۲۲) که میزان اضطراب تدریس دانشجومعلمیان را بالاتر از متوسط گزارش کردند، ناهم‌سو است. در تبیین این یافته‌ها و این ناهم‌سوایی می‌توان دلایل متفاوتی را برشمرد. اول اینکه بسیاری از واحدهای درسی دانشگاه فرهنگیان به صورت نظری عملی و یا کاملاً عملی (مانند برنامه درسی کارورزی) ارائه می‌شوند و لذا احتمال می‌رود تجربه عملی دانشجویان در دانشگاه و مدرسه توانسته باشد زمینه‌ساز آشنایی بیشتر آن‌ها با فرایندهای مدیریت کلاس از قبیل روابط با دانش‌آموزان، ایجاد انضباط مثبت، تدریس اثربخش، ارزشیابی یادگیری اصیل و... شده و این مهم موجب کاهش اضطراب تدریس در آینده را فراهم آورده باشد. در نقطه مقابل، این احتمال نیز وجود دارد که پایین بودن اضطراب دانشجومعلمیان ناشی از نوعی بی‌خیالی یا بی‌انگیزگی آن‌ها باشد. متأسفانه در سال‌های اخیر آسیب‌هایی همچون پایین آمدن جایگاه اجتماعی معلمان، حقوق کمتر نسبت به کارکنان سایر دستگاه‌های اجرایی، دشواری‌های تدریس در کلاس‌های پرجمعیت، کمبود امکانات و تجهیزات بسیاری از مدارس، نوپا بودن دانشگاه فرهنگیان و کمبود امکانات آن در مقایسه با سایر دانشگاه‌های دولتی و برخی مسائل دیگر، موجب کاهش انگیزه دانشجومعلمیان برای عملکرد برتر در مدارس شده است. همچنان که تحقیقات انجام‌شده در این حوزه اذعان داشته‌اند که بی‌انگیزگی تحصیلی در جامعه دانشجومعلمیان دانشگاه فرهنگیان شایع است و تحصیل در دانشگاه فرهنگیان قادر به حفظ یا افزایش انگیزه نسبتاً بالای اولیه آن‌ها در زمان ورود به دانشگاه نشده است (رومانی و همکاران، ۱۳۹۸؛ اقتصادی، ۱۳۹۷). پژوهش‌ها و نظریات نیز نشان داده‌اند اگر دانشجویان، انگیزه بالایی برای ورود به حرفه تدریس نداشته باشند، اهمیت چندانی برای این حرفه قائل نخواهند بود و طبیعتاً اضطراب تدریس خاصی هم نخواهند داشت. یکی دیگر از دلایل احتمالی یافته‌های پژوهش

(که به نوعی از جمله محدودیت‌های غیرقابل کنترل پژوهش‌های پیمایشی و مبتنی بر نگرش‌سنجی محسوب می‌شود)، به گرایش برخی افراد به ارائه تصویری مطلوب از خود برمی‌گردد. در واقع این احتمال وجود دارد که تمایل به «خود را خوب نشان دادن»، پاسخ‌های افراد نمونه را تا حدی تحت تأثیر قرار داده باشد. همچنان که مطابق دیدگاه اروینگ گافمن در نظریه مقبولیت اجتماعی، «خودی» که باید در کنش‌های روزمره اجتماعی و در نقش‌های گوناگون ظاهر شود، بسیار آسیب‌پذیر است. از این رو افراد در این کنش‌های متقابل می‌کوشند آن جنبه‌ای از «خود» را ارائه دهند که مورد پذیرش دیگران باشد و امیدوارند این «خود» به اندازه‌ای قدرتمند باشد که خودشان می‌خواهند نشان دهند (اوه‌د و هاسنزه^۱، ۲۰۲۱). نظریه مبادله اجتماعی نیز بیان می‌دارد افراد در زندگی خود در جست‌وجوی مطلوب واقع‌شدن و تأیید اجتماعی هستند و از این رو در هر وضعیت، رفتاری از خود بروز می‌دهند که با پذیرش و مقبولیت همراه بوده و بیشترین پاداش و کمترین مجازات را برای آنان به همراه داشته باشد (سو و سوانسون^۲، ۲۰۲۰)؛ از این رو توصیه می‌شود که در استفاده از یافته‌ها به این محدودیت توجه شود. در همین راستا و با توجه به روایی و پایایی قابل قبول پرسش‌نامه اضطراب تدریس هارت (۱۹۸۷) پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران علاقه‌مند، در پژوهش‌های آتی با کمک این مقیاس به بررسی جامع‌تر وضعیت اضطراب تدریس پرداخته و شناسایی عوامل، پیشایندها و پیامدهای اضطراب تدریس در جامعه دانشجوی معلمان و معلمان مورد توجه قرار گیرد؛ همچنین به منظور کاهش بیشتر اضطراب تدریس دانشجوی معلمان بویژه در ابعاد اضطراب مسائل حرفه‌ای و دانش‌آموزان و اضطراب کنترل کلاس، به طراحان برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان توصیه می‌شود بیش از پیش به درس کارورزی و واحدهای درسی عملی توجه نمایند.

مشارکت نویسندگان

کلیه مراحل پژوهش اعم از جستجوی پیشینه، ترجمه و تلخیص مبانی نظری و پیشینه پژوهش، گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌ها، تبیین یافته‌ها، و تدوین گزارش پژوهش در قالب مقاله علمی به صورت مشارکتی و با همکاری هر دو نویسنده صورت گرفته است. بنابراین میزان مشارکت هر کدام از نویسندگان، حدود ۵۰ درصد برآورد می‌شود.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از همکاری و مشارکت دانشجوی معلمان پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان کردستان قدردانی می‌گردد.

1 Uhde & Hassenzah

2 Su & Swanson

تعارض منافع

هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

منابع

- اقتصادی، احمدرضا. (۱۳۹۷). انگیزه و چالش‌های آن در برخی دانشجومعلمان زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان مشهد: مطالعه‌ای آمیخته. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱ (۲): ۱۳۷-۱۱۳.
<https://doi.org/10.22067/lts.v51i2.70055>
- باغانی، مریم؛ دهقان نیشابوری، محسن. (۱۳۹۱). تأثیر اضطراب معلمان بر کیفیت تدریس. *راهبردهای آموزش*، ۵ (۱): ۹-۱۳.
<http://edcbmj.ir/article-1-180-fa.html>
- حجازی، اسد. (۱۴۰۱). کارورزی در برنامه آموزش مهارت‌آموزان طرح استخدامی ماده ۲۸ آموزش و پرورش؛ چالش‌ها و راهبردها. *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۷ (۴): ۷۲-۵۷.
<https://doi.org/20.1001.1.24765600.1401.7.4.4.0>
- رستگاری، نرجس؛ سلیمانیان، الهه؛ قاسم شیرازی، ساجده؛ صباحی، فاطمه. (۱۴۰۲). بازنمایی هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان در طول دوره تحصیل. *فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم*، ۸ (۳): ۷۹-۱۰۳.
<https://doi.org/10.48310/TPD.2024.15361.1556>
- رومانی، سعید؛ عالی‌پور، کبری؛ فرخی، صدیقه. (۱۳۹۸). شناسایی عوامل بی انگیزگی تحصیلی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان: رویکرد پدیدارشناسی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲ (۱): ۴۵-۵۷.
<https://doi.org/10.22054/jep.2020.34706.2360>
- معروفی، یحیی؛ محمدپور، ابراهیم؛ حیدری، شهریار. (۱۴۰۲). مقایسه سیاست‌های جذب، تأمین و تربیت معلم از نگاه مدیران مدارس. *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۸ (۳): ۶۴-۳۹.
<https://doi.org/10.48310/TPD.2024.15142.1527>
- Akinsola, M. K. (2014). Assessing Pre-Service Teachers Teaching Anxiety. *American Journal of Educational Research*, 2 (12A), 41-44.
<https://doi.org/10.12691/education-2-12A-7>
- Aydin, S. (2021). A systematic review of research on teaching anxiety. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8 (2), 730-761.
<https://www.iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1146>
- Bilali, O., & Tarusha, F. (2015). Factors Influencing the Appearance of Teaching Anxiety to Student Teachers. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 2 (2), 90-94.
https://revistia.com/files/articles/ejser_v2_i2_15/Ornela.pdf
- Capel, S. (1997). Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices. *Educational Research*, 39 (2), 211-228.
<https://doi.org/10.1080/0013188970390208>

- Daniels, L. Mandzuk, D., Perry, P., & Moore, C. (2011). The Effect of Teacher Candidates' Perceptions of Their Initial Teacher Education Program on Teaching Anxiety, Efficacy, and Commitment. *Alberta Journal of Educational Research*, 57 (1), 88-106.
<https://doi.org/10.11575/ajer.v57i1.55457>
- Flores, M .A. (2023). Teaching and learning in teacher education: agency, reflection and identity. *European Journal of Teacher Education*, 46 (4), 557-560.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2266256>
- Gorospe, J. (2022). Pre-Service Teachers' Teaching Anxiety, Teaching Self-Efficacy, and Problems Encountered During the Practice Teaching Course. *Journal of Education and Learning*, 11 (4), 54-91.
<https://doi.org/10.5539/jel.v11n4p84>
- Han, T., & Tulgar, A. T. (2019). An Analysis of the Pre-service Teachers' Teaching Anxiety and Coping Strategies: A Turkish Elementary School Context. *Gist Education and Learning Research Journal*, 19, 49-83.
<https://doi.org/10.26817/16925777.802>
- Hart, N. (1987). Student teachers' anxieties: four measured factors and their relationships to pupil disruption in class. *Educational Research*, 29 (1), 12-18.
<https://doi.org/10.1080/0013188870290102>
- Helleve, M., & Æsøy, K .O. (2021). When anxiety matters as a condition of possibility: about student-teachers' anxiety experiences towards becoming a teacher. *Journal of Phenomenology and Education*, 25 (60), 95-106.
<https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/12357>
- Matoti, S., & Lekhu, M. (2016). Sources of anxiety among pre-service teachers on field placement experience. *Journal of Psychology in Africa*, 26 (3), 304-307.
<https://doi.org/10.1080/14330237.2016.1185921>
- Ngidi, D., & Sibaya, P. (2003). Student teacher anxieties related to practice teaching. *South African Journal of Education*, 23 (1), 18-22.
<https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/24841>
- Pasaribu, W., & Lestari, S. (2023). Teaching Anxiety among EFL Student Teachers during the Teaching Practicum. *Journal of Education and Learning Innovation*, 3 (4), 543-547.
<https://doi.org/10.35877/454RI.eduline2145>
- Saidi, M., & Arefian, M. H. (2023). The Interface between Language Teaching Anxiety and Personal Intelligences among Pre-service and In-service EFL Teachers. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 5 (1), 87-100.
<https://doi.org/10.52547/ieepj.5.1.87>
- Saidi, M., & Bayatshahbazi, Z. (2020). The Interface among Interpersonal and Intrapersonal Intelligences, Language Teaching Anxiety, and Classroom Management Beliefs: The Case of EAP Instructors. *The Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 13 (27), 192-209.
<https://doi.org/10.30495/JAL.2021.681355>
- Shillingford-Butler, M., Patel, S., & Ngazimbi, E. (2012). The Role of the Professional School Counselor in Reducing Teacher Anxiety. Annual VISTAS project sponsored by the American Counseling Association.
<https://scholar.google.com/citations?user=Owv9Sq4AAAAJ&hl=fa&oi=sra>

- Smith, J., & Fotou, N. (2023). *How teachers' mathematics anxiety affects their students' mathematics anxiety and mathematics confidence*. 13th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME13). Budapest, Hungary.
<https://hal.science/hal-04420267>
- Su, L., & Swanson, S. R. (2020). The effect of personal benefits from, and support of, tourism development: The role of relational quality and quality-of-life. *Journal of Sustainable Tourism*, 28 (3), 433-454.
<https://doi.org/10.1080/09669582.2019.1680681>
- Uhde, A., & Hassenzahl, M. (2021). *Towards a better understanding of social acceptability*. In Extended Abstracts of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems.
<https://doi.org/10.1145/3411763.3451649>
- Yürük, N. (2011). The predictors of pre-service elementary teachers' anxiety about teaching science. *Journal of Baltic Science Education*, 10 (1), 17-26.
<http://oaji.net/articles/2014/987-1405173257.pdf>

