

The Relationship between Perception of Teachers' Professional Competence and Self-Directed Learning of Students: The Mediating Role of Achievement Motivation

Mansureh Hajhosseini^{1✉}  | Halimeh Nafeie² 

1. Corresponding Author, Associate Professor, Department of Educational Psychology and Consultant, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: hajhosseini@ut.ac.ir
2. Master 's degree, , Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology, University of Tehran, Tehran. Iran. E-mail: halimenafei@yahoo.com

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article Article history: Received: 17 April 2019 Received in revised form: 7 July 2022 Accepted: 6 September 2023 Published online: 21 December 2023 Keywords: Perception of Professional Competence of Teachers, Directed Learning, Achievement Motivation.	Objective and background: Achievement motivation is one of the important determinants of the role of students in learning, so the present study has investigated the mediating role of achievement motivation in the relationship between perception of teachers' professional competence and self-directed learning of students. Method: The research method was descriptive and had been done by identifying the relationships between variables in the form of causal model and correlation research design. For this purpose, among the population of third-year female students of theoretical high school in Turkmen port city (N=250) in the academic year of 2016-2017, a sample selected with a volume of 224 people responded to three self-report tools consisting of scale Williamson Learning Self-Directedness (2007) and Achievement Motivation Questionnaire (ACMT) and Adjusted Teachers' Professional Competencies Questionnaire (Karimi, 2009) were used to analyze the data using Pearson correlation analysis and for fitting test. The assumed models and estimation of direct, indirect and total effect coefficients were used using path analysis technique using maximum probability method. Results: The findings showed that there was a direct effect of perception of teachers' professional competence on students' self-directed learning and the direct effect of students' perception of teachers' professional competence on achievement motivation. Also, the findings confirmed the indirect relationship between perception of teachers' professional competence and self-directed learning of students in the mediating role of their achievement motivation. In addition, the findings of the study provided a good fit of the proposed model. Based on that, students' perception of teachers' professional competence could predict 41% of the variance of self-directed learning of students by mediating the achievement motivation. Conclusion: Based on the findings, it can be concluded that perception of teachers' professional competence has been effective on self-directed learning of students due to the effect on achievement motivation. Teacher's ability to create desirable learning conditions due to the intimidating learning environment is effective on students' achievement motivation and through it can lead to improvement of learning self-directed in students
Cite this article: Hajhosseini, M., Nafeie, H. (2026). The Relationship between Perception of Teachers' Professional Competence and Self-Directed Learning of Students: The Mediating Role of Achievement Motivation. <i>Journal of Educational Psychology Studies</i>, 20 (51), 17-35. DOI: 10.22111/jeps.2024.29633.3652	
	© The Author(s). DOI: 10.22111/jeps.2024.29633.3652 Publisher: University of Sistan and Baluchestan



رابطه ادراک از صلاحیت حرفه‌ای معلمان و خودراهبری یادگیری شاگردان:

نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت

منصوره حاج حسینی^{۱*} | حلیمه نافعی^۲

۱. نویسنده مسئول، دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: hajhosseini@ut.ac.ir

۲. کارشناس ارشد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: halimenafei@yahoo.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف و زمینه: انگیزه پیشرفت از عوامل مهم تعیین‌کننده ایفای نقش دانش‌آموز در یادگیری، است. لذا پژوهش حاضر نقش واسطه‌ای انگیزه‌ی پیشرفت را در ارتباط میان ادراک از صلاحیت حرفه‌ای معلمان و خودراهبری یادگیری شاگردان مورد بررسی قرار داده است. روش: پژوهش به روش توصیفی بود و به واسطه شناسایی روابط میان متغیرها در قالب ارائه مدل علی و طرح پژوهش همبستگی انجام شده است. برای این منظور از میان جامعه دانش‌آموزان دختر پایه نهم متوسطه شهرستان بندرترکمن در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ نمونه‌ای با حجم ۲۲۴ نفر به سه ابزار خودگزارشی متشکل از مقیاس خودراهبری یادگیری ویلیامسون (۲۰۰۷) و پرسشنامه انگیزه پیشرفت (باهارگاوا ۱۹۹۴) و پرسشنامه تعدیل شده صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان (کریمی، ۱۳۸۸) پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل همبستگی پیرسون استفاده شد و به منظور آزمون برازش مدل‌های مفروض و برآورد ضرایب اثر مستقیم، غیر مستقیم و کل، از تکنیک تحلیل مسیر با روش بیشینه احتمال استفاده شد. یافته‌ها: یافته‌های پژوهش معناداری اثر مستقیم ادراک از صلاحیت حرفه‌ای معلمان بر خودراهبری یادگیری دانش‌آموزان و اثر مستقیم ادراک دانش‌آموزان از صلاحیت حرفه‌ای معلمان بر انگیزه پیشرفت را نشان داد. همچنین یافته‌ها تأییدکننده رابطه غیرمستقیم ادراک از صلاحیت حرفه‌ای معلمان و خودراهبری یادگیری دانش‌آموزان با نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت آنها است. علاوه بر این، یافته‌های پژوهش برازش مناسبی از الگوی پیشنهادی را ارائه کرده و بر اساس آن ادراک دانش‌آموزان از صلاحیت حرفه‌ای معلمان توانست با واسطه‌گری انگیزه پیشرفت، ۴۱ درصد از واریانس خودراهبری یادگیری دانش‌آموزان را پیش‌بینی نماید. نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که ادراک از صلاحیت حرفه‌ای معلمان بر خودراهبری یادگیری شاگردان اثرگذار بوده و علاوه بر آن این رابطه از نقش میانجی انگیزه پیشرفت شاگردان نیز اثر می‌پذیرد. قابلیت معلم در ایجاد شرایط مطلوب یادگیری به دلیل ایجاد محیط یادگیری برانگیزاننده، بر انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان موثر بوده و از آن طریق می‌تواند زمینه‌ساز بهبود خودراهبری یادگیری در دانش‌آموزان شود.

استناد: حاج حسینی، منصوره؛ نافعی، حلیمه (۱۴۰۵). رابطه ادراک از صلاحیت حرفه‌ای معلمان و خودراهبری یادگیری شاگردان:

نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۰ (۵۰)، ۳۵-۱۷.

DOI: 10.22111/jeps.2024.29633.3652

© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان



مقدمه

سازاگرایی^۱ به عنوان رویکرد نوین آموزش با تحول در انگاره‌ها و مبانی تبیینی در باب ماهیت دانش، فرض‌های زیربنایی آموزش انتقالی را به چالش گرفته و اهداف و روش‌های نوین آموزش را مطرح ساخته است. مطابق با این رویکرد، یادگیری انعکاس مستقیم یا دریافت جهان بیرونی از راه تجربه، آموزش یا ارتباط اجتماعی نیست، بلکه یادگیری کنش هوشمندانه مبتنی بر تغییر و بازسازی سازمان شناختی است و آموزش فرصت کنش‌ورزی در موقعیت واقعی مسئله و تعامل اجتماعی است که تعادل چارچوب ذهنی را بر هم ریخته و زمینه تغییر، بازسازی و انطباق مستمر در ساختار شناختی را فراهم می‌سازد (ایلرس ۲۰۱۹). سازاگرایی به یادگیری فعال و کنشگرانه شاگرد ارزش قائل بوده، و بر وظیفه تسهیل‌کنندگی معلم در پیش‌بینی و ایجاد فرصت کنش مناسب برای همه تأکید دارد (پارسونز و همکاران ۲۰۰۱). در این رویکرد معلم دیگر توزیع‌کننده دانش نیست بلکه به صورت یک راهنما، پرسش‌گری، چالش‌گری و تدوین فرضیه‌ها و اندیشه‌ها را تسهیل می‌کند (سیف ۱۴۰۰).

بر این اساس هدف عمده آموزش در این رویکرد رشد مهارت خودراهبری شاگردان در یادگیری است و مطابق با آن بر نقش فعال یادگیرنده در فرایند ساخت دانش خود تأکید می‌شود. خودراهبری یادگیری، مفهومی از نقش فعال یادگیرنده به ویژه در مسئولیت‌پذیری، مدیریت و نظارت بر یادگیری خویش است (رادنیتزر^۲، ۲۰۱۰). نولد^۳ (۱۹۷۵) خودراهبری یادگیری را فرآیندی می‌داند که افراد با کمک یا بدون کمک دیگران ابتکار عمل را در یادگیری خود بدست می‌گیرند، نیازهای یادگیری خودشان را تشخیص داده، اهداف یادگیری خود را تدوین می‌کنند، منابع یادگیری‌شان را تعیین کرده، استراتژی‌های یادگیری خود را انتخاب و اجرا کرده و بر پایه ارزیابی از نتایج برای گام بعدی تصمیم می‌گیرند (به نقل از العتبی^۴، ۲۰۱۶). بروکفیلد^۵ (۲۰۱۳) نیز یادگیری خودراهبر را فرآیندی می‌داند که در آن یادگیرنده گان مسئول طراحی، اجرا و ارزشیابی

¹. constructivism

². Radnitzer

³Knowled

⁴Alotaibi

^۵Brookfield

یادگیری خودشان هستند و بر پایه آن انتظار می رود که افراد بتوانند در هنگام یادگیری مستقل یا در همکاری با دیگران، فعالانه حضور یافته و برای فرایند آموختن خود برنامه ریزی کرده، راهبردهای مناسب را انتخاب و اجرا نمایند و برای دستیابی به شرایط بهینه به طور مستمر یادگیری خود را ارزیابی کنند. دریسکول (۲۰۰۰) یادگیری خودراهربر را شامل شش مهارت می داند؛ خودارزیابی از نیازهای یادگیری، ارزیابی از خود و دیگران، درون اندیشی، مدیریت اطلاعات، تفکر انتقادی و ارزیابی انتقادی. مطابق با نظر پژوهشگرانی چون آکارانتیثی (۲۰۰۷) یادگیری خودراهربر تحت تأثیر عوامل گوناگون در فرد یادگیرنده، فرآیند و ساختار آموزش تحول یافته و پیشرفت می کند. ویژگی های فردی یادگیرندگان به لحاظ سبک یادگیری، ویژگی های شخصیتی، انگیزش و آمادگی آنها برای پذیرفتن مسئولیت برای یادگیری خودشان از جمله عوامل فردی موثر بر یادگیری خودراهربر بوده و عواملی چون ساختار محیطی مناسب برای یادگیری، چگونگی اجرا و روش آموزش و دسترسی به منابع و محتوای آموزشی از بیرون با یادگیری خودراهربر مرتبط هستند (دومالی، راکسی و تورمن ۲۰۲۲).

یکی از عواملی که می تواند در افزایش خودراهربری یادگیری دخالت داشته باشد، معلم و صلاحیت و شایستگی او است. چراکه معلمان علاوه بر نقش کلیدی شان در فرایند آموزش و تدارک ساختار و شیوه تعامل با یادگیرندگان، سهم اساسی در آموزش خودراهربری یادگیری داشته و به خصوص در واگذاری مسئولیت به شاگردان در ارزیابی و نظارت بر یادگیری خود، نقش انکار ناپذیری دارند. این موضوع به ویژه در رویکرد سازاگرایی در کنار تأکید بر نقش فعال شاگردان اهمیت بیشتری یافته است. چراکه مطابق با این رویکرد نقش معلم از انتقال دهنده صرف اطلاعات به تسهیل گری و تدارک فرصت برای فعالیت هر چه بیشتر شاگردان در فرایند یادگیری خودشان تغییر یافته و بر این اساس نقش فرافعال معلمان را مطرح نموده است (پارسونز و همکاران ۲۰۰۱). معلمان فرافعال به سبب دانش حرفه ای خود قادر به شناسایی نیازها، درک تفاوت ها و راهبردهای مناسب برای درگیرسازی تک تک شاگردان در فرایند یادگیری خودشان

1.Driscoll

2.Akarantithi

هستند (لارسون و همکاران ۲۰۱۸). آنها پیش بینی کننده و تدارک دهنده فرصت فعالیت برای شاگردان هستند (حاج حسینی و همکاران ۲۰۲۰).

نقش فرافعال برای معلمان مستلزم دانش، مهارت و صلاحیت حرفه‌ای رشد یافته آنها است (وولفولک، ۲۰۱۵). بر این اساس معلمان امروز باید دانش خود در مورد تغییرات مداوم در فرآیند یاددهی - یادگیری را بازسازی نموده و فرصت های جدید و متنوعی را برای دانش‌آموزان با علایق و ویژگیهای متفاوت خلق کنند (ستروک، ۲۰۱۲). چنین معلمانی نه تنها از نقش اطلاعاتی اولیه خود عبور کرده اند بلکه به جهت وظایف پیچیده کنونی در پیش بینی فرصتهای آموزشی و تسهیل کنش فعال تک تک شاگردان، نقش فرافعال را بر عهده گرفته اند (پارسونز و همکاران ۲۰۰۱). در این صورت صلاحیت حرفه ای آنها در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه‌ای آموزش در چنین کلاسهایی، به میزان کافی و استفاده مطلوب از مجموعه دانش یکپارچه خود وابسته بوده و مستلزم مهارت حرفه‌ای آنها در تنظیم و مدیریت راهبردهای آموزش در شرایط گوناگون است (کورتاجن، ۲۰۰۴). بر این اساس مدافعان رویکرد سازاگرا که به ویژه بر نقش فرافعال معلم در ایجاد کنش فعال فراگیران تاکید نموده، معتقدند صلاحیت حرفه ای معلمی به عنوان مجموع دانش، نگرش و مهارت حرفه‌ای او عامل کلیدی و تعیین کننده‌ای است که می‌تواند زمینه را برای خودراهبری یادگیری دانش‌آموزان فراهم سازد.

از سوی دیگر معلمان برای کمک به دانش‌آموزان و فهم اینکه چگونه یادگیرندگانی خودراهربر شوند، باید از روان شناسی انگیزش و آموزش آگاه باشند (پتتریچ و شانک، ۲۰۰۲). آنها باید درک درستی از ویژگی های یادگیرندگان خودراهربر، چون انگیزه بالا، خود تعیینی در هدف گذاری، خودکارآمدی و خودتنظیمی در یادگیری، داشته باشند و آن را به عنوان چارچوب زیربنایی برای کمک به دانش‌آموزان به کارگیرند تا آنها نیز به درستی درکی از خودشان به عنوان یادگیرندگانی خودراهربر به دست آورند و بتوانند به عنوان یک یادگیرنده خود آگاهی شان را بهبود بخشند (لوت، ۲۰۰۵). یافته های پژوهشی نیز بر این مهم تأکید دارد.

1. Wölfel

2. Santrock

3. Kethagen

4. Levett

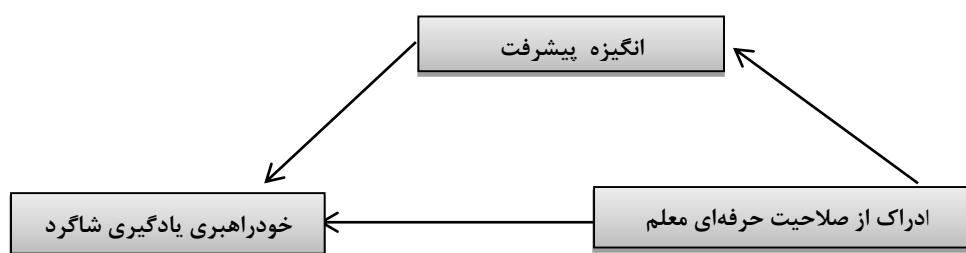
نصیری و عبدالملکی (۱۳۹۳) در پژوهش خود نشان دادند که صلاحیت های حرفه ای معلمان با خودراهبری یادگیری دانش آموزان رابطه ی مثبت داشته و علی پور (۱۳۹۰) بر نقش دانش، نگرش و مهارت حرفه ای معلمان در تربیت دانش آموزان خودراهبر در یادگیری تأکید دارد.

افزون بر آن در رابطه میان صلاحیت های حرفه ای معلم با خودراهبری یادگیری دانش آموز، نقش عوامل فردی در دانش آموز، و به ویژه نقش وضعیت انگیزشی او اهمیت دارد. گریسون^۱ (۱۹۹۷) در ارائه مدل جامعی برای افزایش یادگیری خودراهبر، ترکیبی از خودمدیریتی، خود نظارتی و ابعاد انگیزه ای را مطرح نموده و معتقد است، انگیزه می تواند به عنوان متغیری تأثیر گذار بر خودراهبری یادگیری به شمار آید. چرا که انگیزه یکی از مولفه های مؤثر برای ارتقای نقش خوددر راهبری، نظارت و بهبود یادگیری خود است و تأثیر بزرگی بر روی مسئولیت پذیری و کنترل فرآیند یادگیری توسط خود فرد دارد (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲). در این میان انگیزه پیشرفت به عنوان یکی از جنبه های انگیزشی فرد، موضوعی است که به ویژه در ارتباط با خودراهبری یادگیری حائز اهمیت است. چراکه انگیزش پیشرفت متکی بر ارزیابی عملکرد خود با توجه به عالیترین معیارهای موفقیت است. انگیزه پیشرفت عبارت از گرایش فرد برای گذر از موانع، و تلاش برای دستیابی به موفقیت بر اساس معیارهای خود است (مک کللند، ۱۹۸۵). کسانی که انگیزه پیشرفت بالا دارند، می خواهند به موفقیت برسند و کارکرد خود را بهبود بخشند. آنان وظیفه شناسند و ترجیح می دهند کارهایی انجام دهند که ضمن آنکه چالشبرانگیز است، در مقایسه با معیار ارزیابی پیشرفتشان را نشان می دهد. این افراد مسئولیت فردی را ترجیح میدهند و دوست دارند که به طور ملموس از نتایج کار خود آگاه شوند. هرمنس^۲ (۱۹۷۰) نیز در تعیین شاخصه های انگیزه پیشرفت ضمن توجه به عوامل محیطی بر ویژگیهای فردی چون مسئولیت پذیری، پشتکار، آینده نگری و مقاسه عملکرد خود با معیار، تأکید دارد. بر این اساس می توان انتظار داشت که انگیزش پیشرفت می تواند در فرایند یادگیری خودراهبر نقش داشته باشد. این نقش علاوه بر تأثیر بر مسئولیت پذیری و ایفای نقش فعال شاگرد در هدایت و راهبری یادگیری خود، می تواند در رابطه میان سایر عوامل آموزشی با یادگیری خود راهبر نیز مؤثر باشد. یافته های پژوهشی نیز تأیید کننده نقش معلمان در ایجاد جو برانگیزاننده و اثر مثبت بر انگیزه پیشرفت دانش آموزان است. معصومی (۱۳۹۳)، عباسی (۱۳۹۰)، حیدری (۱۳۸۹)، فرخی (۱۳۸۸)، تأثیر اثر صلاحیت حرفه ای معلم را از طریق اثر مثبت روش تدریس او در انگیزه پیشرفت دانش آموزان نشان داده اند.

^۱. Garrison

^۲. Hermans

بر این اساس به نظر می‌رسد درحالی‌که مبانی نظری و پیشینه پژوهشی موجود تائید کننده نقش موثر معلم در ایجاد خودراهبری یادگیری در شاگردان است، این موضوع به ویژه با توجه به نقش میانجی عوامل انگیزشی در دانش‌آموزان مورد توجه است. به بیان دیگر در صورت وجود رابطه میان صلاحیت حرفه‌ای معلم با خودراهبری یادگیری شاگردان، شناسایی نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت در دانش‌آموز و سهم آن در این رابطه موضوع اصلی مورد مطالعه در این پژوهش است.



نمودار ۱. الگوی مفهومی نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت در رابطه میان ادراک از صلاحیت حرفه‌ای معلم با

خودراهبری یادگیری شاگردان

روش پژوهش

پژوهش به روش، توصیفی و به جهت شناسایی روابط میان متغیرها در قالب مدل ساختاری، در طرح پژوهش همبستگی انجام شد. لذا روابط میان متغیرها در قالب الگوی ساختاری مورد آزمون قرار گرفت. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر سال سوم متوسطه شهرستان بندرترکمن در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ (۲۵۰ نفر) بود. برای انتخاب آزمودنی‌ها با توجه به فرمول تعیین حجم نمونه کوکران حجم نمونه مورد نیاز ۱۵۲ نفر بدست آمد. با این حال بر اساس ملاحظات آماری متکی بر تعداد نشانگرهای سنجشی در سه ابزار مورد استفاده، روش تحلیل داده‌ها ایجاب می‌کرد نمونه بیشتری در نظر گرفته شود. به همین دلیل کل جامعه مورد مطالعه به پژوهش ورود یافتند و ۶ آزمودنی به دلیل پاسخ ناقص از تحلیل کنار گذاشته شدند. در نهایت نمونه پژوهش شامل ۲۲۴ نفر گردید.

ابزار گردآوری اطلاعات: گردآوری داده‌ها با سه ابزار انجام شد:

مقیاس خودراهبری یادگیری ویلیامسون (۲۰۰۷): این مقیاس توسط ویلیامسون در سال ۲۰۰۷ جهت سنجش خودراهبری یادگیری ساخته شده و آن را در پنج حیطه‌ی آگاهی، استراتژی‌های یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، ارزیابی و مهارت‌های درون شخصی می‌سنجد. مقیاس دارای ۶۰ گویه است که در مقیاس

لیکرت پنج درجه ای (کاملاً موافق تا کاملاً مخالف، بین ۱ تا ۵) است. با سؤالاتی مانند: (من مسئول شناسایی حیطه هایی که در آنها نقص دارم می باشم)، پایایی و روایی آن به وسیله ویلیامسون در سال ۲۰۰۷ تایید شده است. این مقیاس در تحقیقات متعددی از جمله در پژوهش علی پور (۱۳۹۰) مورد استفاده قرار گرفته است و ضریب پایایی آن به واسطه همسانی درونی ۰/۹۰ برای کل مقیاس ارائه کرده است. در پژوهش حاضر نیز، همسانی درونی آن به واسطه ضریب آلفای کرونباخ برای خودراهبری یادگیری ۰/۹۳ به دست آمد، برای مولفه ی آگاهی ۰/۷۸، برای راهبرد های یادگیری ۰/۷۶، برای فعالیت های یادگیری ۰/۸۳، برای ارزیابی ۰/۷۷ و مهارت های بین فردی ۰/۷۸ محاسبه گردید.

پرسشنامه صلاحیت های حرفه ای معلمان: این پرسشنامه را نیکنام و کریمی در سال ۱۳۸۸ جهت ارزیابی صلاحیت حرفه ای معلمان، ابتدا با ۹۹ مولفه و ۹ گویه ارائه نموده اند. آنها روایی محتوایی آن را از نظر صاحب نظران نشان داده و پایایی آن را از طریق محاسبه همسانی درونی و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۶ ارائه کرده اند. در این پژوهش فرم کوتاه آن به کار گرفته شد که شامل هفت مولفه؛ صلاحیت های رفتاری، صلاحیت های آموزشی، صلاحیت های توسعه حرفه ای، صلاحیت های اخلاق حرفه ای، صلاحیت های فناوری، صلاحیت های تدریس و صلاحیت های فکری و ۵۵ گویه است. فرزانه، پورکریمی و عزتی (۱۳۹۴) پایایی آن بر حسب ضریب آلفای کرونباخ را ۰/۹۲ گزارش داده اند. در پژوهش حاضر نیز، ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۶ محاسبه شد و برای مولفه های صلاحیت رفتاری ۰/۸۷، صلاحیت آموزشی ۰/۸۳، صلاحیت توسعه ی حرفه ای ۰/۸۵، برای صلاحیت اخلاق حرفه ای ۰/۷۷ و صلاحیت فناوری ۰/۸۶، صلاحیت تدریس ۰/۷۹ و صلاحیت فکری ۰/۶۷ به دست آمد.

پرسشنامه انگیزه پیشرفت AMCT: این پرسشنامه توسط باهارگاو در سال ۱۹۹۴ جهت اندازه گیری انگیزه پیشرفت بزرگسالان طراحی گردیده و شامل ۵۰ جمله ناقص است و بر مبنای روش آزمون تکمیل جمله به سنجش انگیزش پیشرفت می پردازد. نمرات این پرسشنامه هماهنگ با نمرات آزمون دکتر پیشوانات موزبی و آزمون پیشرفت تحصیلی است. این پرسشنامه در پژوهش اکبری (۱۳۸۶) مورد استفاده قرار گرفت و پایایی آن با حذف ۴ سوال (سوال های ۳۸-۱۰-۸-۳)، به روش ضریب همسانی درونی ۰/۷۰ بدست آمده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی فرم کوتاه این پرسشنامه (۴۶ سوال) به روش ضریب همسانی درونی ۰/۶۷ به دست آمد.

یافته ها

در جدول ۱ شاخص های توصیفی مربوط به نمونه مورد بررسی گزارش شده است. دو آماره کجی و کشیدگی نشان می دهد که شکل توزیع داده ها در هر متغیر نرمال می باشد.

جدول ۱. شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین نمره	بیشترین نمره	کجی	کشیدگی
انگیزه پیشرفت	۱۸/۸۲	۵/۰۳	۶	۳۱	-۰/۲۲	-۰/۱۹
آگاهی	۴۱/۹۷	۵/۹۱	۲۲	۵۵	-۰/۵۷	۰/۵۱
استراتژی‌های یادگیری	۴۰/۰۸	۵/۸۷	۱۸	۵۵	-۰/۳۰	۰/۵۰
فعالیت‌های یادگیری	۳۸/۵۷	۷/۱۶	۱۶	۵۵	-۰/۰۵	۰/۱۶
ارزیابی	۴۱/۳۳	۵/۸۲	۲۰	۵۵	-۰/۵۷	۰/۷۶
مهارت‌های درون شخصی	۴۱/۲۱	۶/۰۱	۲۳	۵۵	-۰/۲۶	۰/۰۵
خودراهبری یادگیری	۲۰۳/۱۵	۲۵/۸۰	۱۰۹	۲۷۵	-۰/۲۵	۰/۶۷
صلاحیت رفتاری	۴۳/۴۹	۸/۱۴	۱۳	۶۳	-۰/۶۷	۰/۲۱
صلاحیت آموزشی	۴۶/۹۶	۷/۹۸	۱۶	۶۸	-۰/۳۵	۰/۶۰
صلاحیت توسعه حرفه‌ای	۲۷/۹۴	۵/۸۰	۱۰	۴۵	۰/۱۸	۰/۳۸
صلاحیت اخلاق حرفه‌ای	۲۱/۱۰	۴/۰۹	۶	۳۰	-۰/۳۳	۰/۴۰
صلاحیت فناوری	۱۷/۳۴	۵/۰۱	۶	۳۰	۰/۲۰	-۰/۱۳
صلاحیت تدریس	۱۶/۶۹	۳/۷۳	۵	۲۵	-۰/۱۶	۰/۰۲
صلاحیت فکری	۱۳/۵۵	۳/۰۱	۴	۲۰	-۰/۱۸	-۰/۱۳
صلاحیت حرفه‌ای معلم	۱۸۷/۰۷	۳۱/۳۴	۶۶	۲۸۱	-۰/۱۴	۰/۵۱

حجم نمونه: ۲۴۴

متناسب با اهداف پژوهش، و برای بررسی رابطه‌ی میان متغیرهای پژوهش از تحلیل همبستگی به شیوه‌ی پیرسون استفاده شد. جدول ۲ ماتریس همبستگی ادراک از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و خودراهبری یادگیری دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. بر پایه نتایج تحلیل همبستگی، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم با

خودراهبری یادگیری دانش آموزان رابطه مثبت معنی دار داشت ($R=0/51, P<0/01$). صلاحیت حرفه ای معلمان با مولفه های خودراهبری یادگیری شامل آگاهی ($R=0/46, P<0/01$)، استراتژی های یادگیری ($R=0/48, P<0/01$)، فعالیت های یادگیری ($R=0/39, P<0/01$)، ارزیابی ($R=0/45, P<0/01$) و مهارت های درون شخصی ($R=0/41, P<0/01$) رابطه مثبت معنی دار داشت، که این یافته ها فرضیه اول را تایید می کند.

نتایج تحلیل همبستگی بین صلاحیت های حرفه ای معلمان و انگیزه پیشرفت را می توان در جدول ۳ مشاهده کرد. رابطه صلاحیت حرفه ای معلمان با انگیزه پیشرفت مثبت و معنی دار بود ($P<0/01, R=0/43$) که نشان دهنده ی تایید شدن فرضیه دوم می باشد. انگیزه پیشرفت با صلاحیت های رفتاری ($P<0/01, R=0/41$)، آموزشی ($P<0/01, R=0/40$)، توسعه حرفه ای ($P<0/01, R=0/26$)، اخلاق حرفه ای ($P<0/01, R=0/31$)، فناوری ($P<0/01, R=0/23$)، تدریس ($P<0/01, R=0/39$) و فکری ($P<0/05, R=0/13$) رابطه مثبت و معنی دار داشت. رابطه بین صلاحیت فکری معلمان با انگیزه پیشرفت تنها در سطح خطای کمتر از پنج صدم معنی دار بود.

جدول ۲. ماتریس همبستگی صلاحیت های حرفه ای معلمان و انگیزه پیشرفت

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
انگیزه								
پیشرفت								
صلاحیت حرفه های معلمان	0/43***							
صلاحیت رفتاری	0/41***	0/84***						
صلاحیت آموزشی	0/40***	0/81***	0/57***					
صلاحیت توسعه حرفه ای	0/26***	0/65***	0/34***	0/54***				
صلاحیت اخلاق حرفه ای	0/31***	0/69***	0/57***	0/49***	0/31***			

صلاحیت فناوری	۰/۲۳***	۰/۸۳***	۰/۵۲***	۰/۵۱***	۰/۴۱***	۰/۵۲***
صلاحیت تدریس	۰/۳۹***	۰/۷۴***	۰/۵۶***	۰/۵۱***	۰/۴۳***	۰/۵۹***
صلاحیت فکری	۰/۱۳*	۰/۵۶***	۰/۴۳***	۰/۲۷***	۰/۳۲***	۰/۵۰***
					۰/۴۰***	۰/۳۵***

نتایج تحلیل همبستگی نمرات انگیزه پیشرفت و خودراهبری یادگیری را می‌توان در جدول ۴ مشاهده کرد. انگیزه پیشرفت با خودراهبری یادگیری رابطه مثبت معنی‌دار داشت ($R = ۰/۵۴, P < ۰/۰۱$). رابطه بین انگیزه پیشرفت با آگاهی ($R = ۰/۵۱, P < ۰/۰۱$)، استراتژی‌های یادگیری ($R = ۰/۵۴, P < ۰/۰۱$)، رفتارهای یادگیری ($R = ۰/۴۳, P < ۰/۰۱$)، ارزیابی ($R = ۰/۵۱, P < ۰/۰۱$) و مهارت‌های درون شخصی ($P < ۰/۰۱$)، $R = ۰/۳۰$ مثبت و معنی‌دار بود. این نتایج فرضیه سوم پژوهش را تایید کرده است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی انگیزه پیشرفت با خودراهبری یادگیری

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. انگیزه پیشرفت						
۲. خودراهبری یادگیری	۰/۵۴***					
۳. آگاهی	۰/۵۱***	۰/۷۹***				
۴. استراتژی‌های یادگیری	۰/۵۴***	۰/۸۴***	۰/۵۹***			
۵. رفتارهای یادگیری	۰/۴۳***	۰/۸۷***	۰/۵۹***	۰/۶۶***		
۶. ارزیابی	۰/۵۱***	۰/۸۴***	۰/۶۱***	۰/۶۸***	۰/۶۴***	
۷. مهارت‌های درون شخصی	۰/۳۰***	۰/۵۹***	۰/۵۹***	۰/۶۵***	۰/۵۴***	۰/۵۵***

حجم نمونه: ۲۴۴. $P < ۰/۰۵$: *. $P < ۰/۰۱$: ***

برای بررسی روابط علی میان متغیرهای پژوهش از روش تحلیل مسیر با نرم افزار LISREL استفاده شد. مدل مفهومی در این پژوهش به گونه‌ای ترسیم شد که در آن انگیزه پیشرفت در رابطه بین صلاحیت حرفه‌ای معلمان و خودراهبری یادگیری دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای داشته باشد. به عبارت دیگر صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان متغیر برون‌زا، انگیزه پیشرفت واسطه‌ای (در عین حال درون‌زا) و خودراهبری یادگیری متغیر درون‌زا بود. به منظور آزمون برازش مدل‌های مفروض با داده‌ها و نیز برآورد ضرایب اثر

مستقیم، غیر مستقیم و کل، از تکنیک تحلیل مسیر با روش بیشینه احتمال استفاده شد. نرم افزار ایموس ۱۸ (آریوکل، ۲۰۰۹) برای برآورد ضرایب اثر و شاخص های برازش مدل مورد استفاده قرار گرفت. همان گونه که در بخش شاخص های توصیفی اشاره شد، توزیع تمامی متغیرها نزدیک به نرمال است، بنابراین مفروضه نرمال بودن توزیع داده ها رعایت شده است (هومن، ۱۳۹۳). حجم نمونه کافی نیز به عنوان یکی از موارد مهم در مدل یابی مورد توجه قرار گرفته است.، در جدول ۵ ضرایب اثر مستقیم، غیر مستقیم و اثر کل متغیرهای پژوهش همراه با سطح معنی داری آن ها ارائه شده است.

جدول ۴. ضرایب استاندارد مستقیم، غیر مستقیم و کل مدل و ضرایب تبیین

مسیرها	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	ضریب تبیین
بر روی انگیزه پیشرفت از:				
۰/۳۰***	—	۰/۳۰***	۰/۲۵	صلاحیت رفتاری
۰/۲۱***	—	۰/۲۱***	۰/۲۱***	صلاحیت آموزشی
۰/۰۵	—	۰/۰۵	۰/۰۵	صلاحیت توسعه حرفه ای
۰/۰۹	—	۰/۰۹	۰/۰۹	صلاحیت اخلاق حرفه ای
۰/۱۲*	—	۰/۱۲*	۰/۱۲*	صلاحیت فناوری
۰/۲۵***	—	۰/۲۵***	۰/۲۵***	صلاحیت تدریس
۰/۰۵	—	۰/۰۵	۰/۰۵	صلاحیت فکری
بر روی خودراهبری یادگیری از:				
۰/۴۰***	—	۰/۴۰***	۰/۴۱	انگیزه پیشرفت
—	۰/۱۲***	۰/۱۲***	۰/۱۲***	صلاحیت رفتاری
—	۰/۰۸***	۰/۰۸***	۰/۰۸***	صلاحیت آموزشی
—	۰/۰۲	۰/۰۲	۰/۰۲	صلاحیت توسعه حرفه ای
۰/۳۷***	۰/۰۴	۰/۰۴	۰/۴۱***	صلاحیت اخلاق حرفه ای
—	۰/۰۵*	۰/۰۵*	۰/۰۵*	صلاحیت فناوری
—	۰/۱۰***	۰/۱۰***	۰/۱۰***	صلاحیت تدریس

صلاحیت فکری	-	۰/۰۲	۰/۰۲
-------------	---	------	------

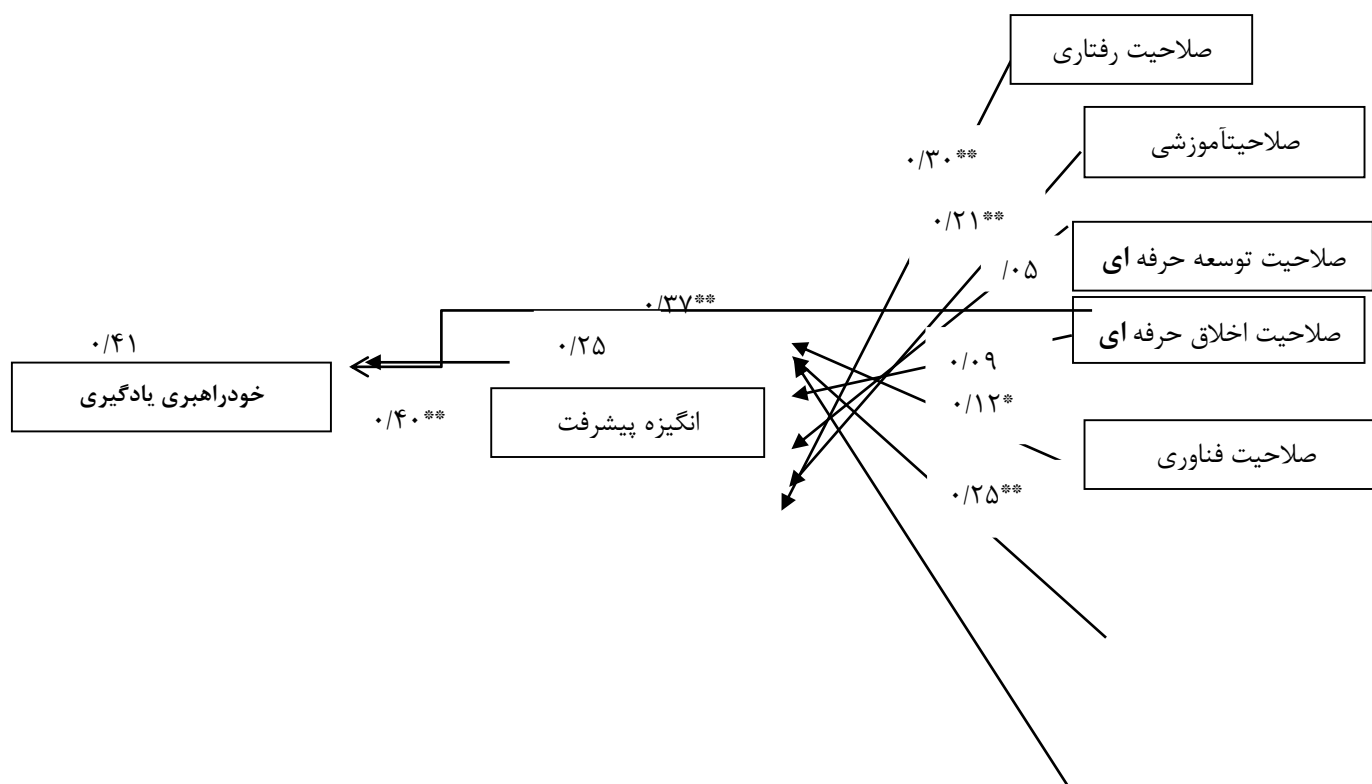
* : $P < 0/05$ ، ** : $P < 0/01$

بر پایه ضرایب استاندارد شده، انگیزه پیشرفت به طور مستقیم تحت تاثیر صلاحیت رفتاری ($P < 0/01$)، $\beta = 0/30$ ، صلاحیت آموزشی ($\beta = 0/21$ ، $P < 0/01$)، صلاحیت فناوری ($\beta = 0/12$ ، $P < 0/05$) و صلاحیت تدریس ($\beta = 0/25$ ، $P < 0/01$) معلمان قرار دارد. اثر مستقیم صلاحیت فناوری معلمان بر انگیزه پیشرفت تنها در سطح خطای کمتر از پنج صدم معنی دار بود.

اثر مستقیم صلاحیت توسعه حرفه ای ($\beta = 0/05$ ، $P > 0/05$)، صلاحیت اخلاق حرفه ای ($\beta = 0/09$ ، $P > 0/05$) و صلاحیت فکری معلمان ($\beta = 0/05$ ، $P > 0/05$) بر انگیزه پیشرفت به لحاظ آماری معنی دار نبود.

از سوی دیگر اثر مستقیم انگیزه پیشرفت بر خودراهبری یادگیری ($\beta = 0/40$ ، $P < 0/01$) به لحاظ آماری معنی دار بود. همچنین صلاحیت اخلاق حرفه ای معلمان بر خودراهبری یادگیری اثر مستقیم داشت ($P < 0/01$)، $\beta = 0/37$ ، اثر غیر مستقیم صلاحیت رفتاری ($\beta = 0/12$ ، $P < 0/01$)، صلاحیت آموزشی ($\beta = 0/08$ ، $P < 0/01$)، $\beta = 0/37$ ، صلاحیت فناوری ($\beta = 0/05$ ، $P < 0/05$) و صلاحیت تدریس ($\beta = 0/10$ ، $P < 0/01$) بر خودراهبری یادگیری به لحاظ آماری معنی دار بود. از سوی دیگر اثر غیر مستقیم صلاحیت توسعه حرفه ای ($P > 0/05$)، $\beta = 0/02$ ، صلاحیت اخلاق حرفه ای ($\beta = 0/04$ ، $P > 0/05$) و صلاحیت فکری معلمان ($\beta = 0/02$ ، $P > 0/05$) بر خودراهبری یادگیری به لحاظ آماری معنی دار نبود.

در مدل برازش یافته، واریانس هر یک از متغیرهای درون را شامل انگیزه پیشرفت ($R^2 = 0/25$) و خودراهبری یادگیری ($R^2 = 0/41$) به میزان قابل توجهی تبیین شد. شکل ۲ مدل برازش یافته با ضرایب استاندارد شده را نشان می دهد.



۰/۰۵

صلاحیت تدریس

شکل ۲: نمودار مسیرهای مدل برازش یافته با ضرایب استاندارد

توجه: اعداد روی خطوط مسیر و روی مستطیل‌ها به ترتیب، ضریب بتا و ضریب تبیین هستند.

جدول ۵. شاخص‌های برازش مدل

صلاحیت فکری

χ^2	P	Df	X2/df	CFI	GFI	AGFI	RMSEA
۱۳/۹۸	P>۰/۰۵	۵	۲/۷۹	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۰	۰/۰۶

جدول ۶ شاخص‌های برازش مدل مسیر را نشان می‌دهد. مربع کای (χ^2) نسبت مربع کای به درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی (GFI)، شاخص تعدیل یافته برازندگی (AGFI) و ریشه دوم برآورد پراکندگی خطای تقریب (RMSEA) در حد مطلوب است. بر اساس این شاخص‌ها می‌توان نتیجه گرفت که مدل مفروض، برازش بسیار خوبی با داده‌ها دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی نقش واسطه‌ای انگیزه‌ی پیشرفت در ارتباط میان ادراک از صلاحیت حرفه‌ای معلمان و خودراهبری یادگیری شاگردان به بررسی مدل علی ارتباط میان متغیرها پرداخت و یافته‌های پژوهش علاوه بر رابطه مستقیم ادراک از صلاحیت حرفه‌ای معلم با خودراهبری یادگیری دانش‌آموزان، رابطه غیرمستقیم یعنی نقش واسطه‌گری انگیزه پیشرفت را نیز در رابطه میان متغیرهای پژوهش، تأیید نمود.

در محور اول اثر مستقیم ادراک دانش‌آموزان از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان بر انگیزه پیشرفت آنها تأیید گردید. این نتیجه تأیید کننده تأثیر نقش و شیوه تعامل معلمان بر انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان بوده و همسو با نتایج پژوهش‌های معصومی (۱۳۹۳)، عباسی (۱۳۹۰)، حیدری (۱۳۸۹)، فرخی (۱۳۸۸)، هم خوانی دارد و نشانگر نقش مهم معلم در ایجاد انگیزه دانش‌آموزان است که به ویژه از طریق مهارت‌های معلم و کارآمدی حرفه‌ای او در تعاملات آموزشی موثر می‌افتد. چراکه ساختارمحیطی مناسب برای یادگیری، چگونگی اجرا و روش آموزش و دسترسی به منابع و محتوای آموزشی خودراهبری یادگیری دانش‌آموزان اثر مثبت دارد و لذا معلمان با صلاحیت حرفه‌ای بالا از طریق انتخاب راهبردهای تعاملی برجسته‌گیری انگیزشی شاگردان اثرگذار هستند (اومالی، راکسی و تورمن ۲۰۲۲).

درواقع کارآمدی معلم در جهت‌گیری او درباره تدریس و یادگیری موثر بوده و چارچوبی فراهم می‌کند که انگیزش کلاسی در آن چارچوب تحقق می‌یابد. افزون بر آن معلمان ناکارآمد علاوه بر آنکه در ایجاد شرایط مطلوب تدریس، کفایت لازم را ندارند، در تدارک محیط یادگیری برانگیزاننده و ایجاد محیط حمایت‌کننده نیز ضعف دارند و لذا در برقراری تعاملات مثبت در کلاس درس موفق نبوده و قادر به تدارک فضای مثبت یادگیری نیستند. درحالی‌که علاقه‌مندی به تدریس، گرمی، ایجاد هم‌حسی و انتظارات مثبت در دانش‌آموزان از ویژگی‌های معلمان کارآمد است. اگر معلمان به مطالبی که تدریس می‌کنند، علاقه و رغبتی نشان ندهند و نتوانند محیط یادگیری مثبتی را فراهم سازند، نمی‌توانند در تهییج یادگیری دانش‌آموزان مفید و مؤثر باشند. علاقه‌مندی و دلسوزی معلم به صورت الگو، می‌تواند تأثیر مثبتی در جلب علاقه شاگردان داشته باشد. این علاقه‌مندی از طریق رفتارهای کلامی و هم رفتارهای غیر کلامی به شاگردان منتقل می‌شود (پارسونز و همکاران ۲۰۰۱).

افزون بر آن مطابق با (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲) صاحب نظران انگیزش در آموزش، انتظارات معلمان در مورد پیشرفت درسی دانش‌آموزان نیز می‌تواند در انگیزه پیشرفت آنها مؤثر باشد. چراکه انتظارات نسبتاً بالا، معقول و دست‌یافتنی شاگردان را به سوی پیشرفت برانگیخته و انتظارات خیلی پائین و انتظارات دست‌نیافتنی در تهییج شاگردان برای موفقیت اثر مثبتی ندارد. این انتظارات هم به صورت کلامی و هم به صورت غیر کلامی انتقال می‌یابد و فضای مطلوب کلاس می‌تواند انگیزش دانش‌آموزان و سرانجام یادگیری آنها را تحت تأثیر قرار دهد (اسلاوین ۲۰۰۶).

یافته‌ها همچنین نشانگر معناداری اثر مستقیم انگیزه پیشرفت بر خودراهبری یادگیری است. این رابطه مطابق با جدول شماره (۴) در مولفه‌های درونی خود راهبری یادگیری؛ یعنی خودآگاهی استراتژی‌های یادگیری رفتارهای یادگیری، ارزیابی و مهارت‌های درون شخصی نیز تأیید کننده اثر مثبت انگیزه پیشرفت بر خودراهبری یادگیری است. این نتیجه با پژوهش گریسون (۱۹۹۷) و علی پور (۱۳۹۰)، نصیری و لیک عبدالمکی (۱۳۹۳) در ارائه مدل یادگیری خودراهبر مطابق دارد. گریسون (۱۹۹۷) در مدل ترکیبی خودمدیریتی، خودنظارتی و ابعاد انگیزه‌ای را مطرح نموده و معتقد است، انگیزه می‌تواند به عنوان متغیری تأثیر گذار بر خودراهبری یادگیری به شمار آید و تأثیر آن از طریق افزایش مسئولیت‌پذیری، درگیری و کنترل فرآیند یادگیری خود است.

درباره رابطه غیر مستقیم، یافته‌های پژوهش تأیید کننده نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت در ارتباط میان صلاحیت حرفه‌ای معلمان و خودراهبری یادگیری شاگردان است. این بدین معنی است که اثر صلاحیت حرفه‌ای معلمان بر خودراهبری شاگردان می‌تواند همچنین از طریق انگیزه پیشرفت آنها باشد. به دیگر سخن

کارآمدی معلمان و به طور مشخص صلاحیت حرفه ای آنها هم به صورت مستقیم در رفتار خود هدایتی و مسئولانه شاگردان اثرگذار است و هم از جهت تاثیر بر عواطف آنها و به ویژه از طریق فرایندهای انگیزشی بر روی شاگردان موثر است. در واقع معلمان کارآمد به واسطه صلاحیت های آموزشی، حرفه ای و اخلاقی خود، می توانند فضای آموزشی پویای متکی بر نقش فعال شاگردان را فراهم ساخته و آنها را مسئول راهبری، انتخاب و تنظیم یادگیری خود سازند. چنین معلمانی از فرایند انگیزشی شاگردان غافل نشده و به واسطه راهبردهای آموزشی و صلاحیت های حرفه ای خود، انگیزه پیشرفت آنها را تهییج نموده و از این طریق آنها را همچنان در فرایند آموزش خود به فعالیت وامی دارند. چنین معلمانی نقش صرفاً اطلاعاتی خود عبور کرده اند و با پیش بینی فرصتهای آموزشی مطلوب و تسهیل کنش فعال تک تک شاگردان، نقش فرافعال را بر عهده می گیرند (پارسونز و همکاران ۲۰۰۱). این معلمان به سبب دانش حرفه ای خود قادر به شناسایی نیازها، درک تفاوت ها و راهبردهای مناسب برای درگیرسازی تک تک شاگردان در فرایند یادگیری خودشان هستند (لارسون و همکاران ۲۰۱۸). آنها پیش بینی کننده و تدارک دهنده فرصت فعالیت برای شاگردان هستند (حاج حسینی و همکاران ۲۰۲۰). از این روست که مطابق با یافته ها در این بخش، ادراک دانش آموزان از صلاحیت حرفه ای سطح بالای معلم توانسته است از طریق نقش واسطه ای انگیزه پیشرفت آنها موثر افتد و به خودراهبری یادگیری در آنها منجر شود.

در این خصوص نکته جالب توجه دیگر این که صلاحیت اخلاق حرفه ای معلمان علاوه بر اثر غیر مستقیم بر خودراهبری یادگیری شاگردان (یعنی با واسطه انگیزه پیشرفت) خود به طور مستقیم نیز بر خودراهبری یادگیری اثر گذار است و این نتیجه بیانگر آن است که صداقت و درستی، داشتن تعهد حرفه ای، منصف بودن و برقراری عدالت در میان شاگردان، تصویر مثبتی از حمایت و کارآمدی را برای معلم در نظر شاگردان فراهم می آورد که خود به عنوان شاخصه ای مجزا قادر به اثرگذاری بر مسئولیت پذیری شاگردان درباره یادگیری خودشان است.

در مجموع باید گفت درحالی که انگیزه یکی از مولفه های مؤثر برای ارتقای نقش خود در راهبری، نظارت و بهبود یادگیری است، قابلیت معلم در ایجاد شرایط مطلوب یادگیری و تدارک محیط یادگیری برانگیزاننده، می تواند زمینه ساز بهبود خودراهبری یادگیری در دانش آموزان شود. معلمان کارآمد به دلیل صلاحیت حرفه ای بالای خود هم به صورت مستقیم در رفتار خود هدایتی و مسئولانه شاگردان اثرگذار هستند و هم از جهت تاثیر بر عواطف آنها و به ویژه از طریق تهییج انگیزه پیشرفت دانش آموزان در تربیت دانش آموزان خوراثر نقش دارند. بر اساس نتایج این پژوهش پیشنهاد می شود با ارتقاء صلاحیت حرفه ای معلمان، علاوه بر افزایش کارآمدی آنها در تدریس و فعالیت های آموزشی، به بهبود نقش تسهیل گر آنها در تدارک محیط

یادگیری برانگیزاننده کمک نمایند و به واسطه افزایش انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان، آنها را به سوی خودراهبری بیشتر در یادگیری‌شان هدایت کنند. با توجه به محدودیت یافته‌ها این پژوهش به ادراک دانش‌آموزان از صلاحیت حرفه‌ای معلمان، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی صلاحیت حرفه‌ای معلمان به طور مستقیم و از جانب معلمان گردآوری شود. همچنین بررسی سایر شاخصه‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط با صلاحیت حرفه‌ای معلمان حائز اهمیت بوده و به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود.

منابع

- اسلاوین، رابرت ای. (۲۰۰۶). *روان‌شناسی تربیتی: نظریه و کاربریت*، ترجمه یحیی سیدمحمدی، (۱۳۸۵). تهران: نشر روان.
- اکبری، بهمن (۱۳۸۶). روایی و اعتبار آزمون انگیزش پیشرفت هرمنس بر روی دانش‌آموزان دوره متوسطه استان گیلان، *فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۲۱(۱۶)، ۹۶-۷۱.
- پیترریچ، پال آر؛ شانک، دیل اچ. (۲۰۰۲). *انگیزش در تعلیم و تربیت*، ترجمه مهرناز شهرآرای (۱۳۸۶). تهران: انتشارات علم
- جعفری، سکینه؛ عبدشریفی، فاطمه. (۱۳۹۳). ارائه مدل ساختاری از رابطه‌ی بین شایستگی‌های تدریس ادراک شده اعضای هیأت علمی و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱(۶)، ۴۷-۶۶.
- حیدری، سحر. (۱۳۸۹). مقایسه تاثیر روش‌های تدریس مشارکتی، سخنرانی و رایج بر انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دروس علوم اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه دوم راهنمایی شهرستان پاوه. *پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه*.
- سیف، علی اکبر (۱۴۰۰). *روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش*. تهران: دوران.
- عباسی، آرزو. (۱۳۹۰). تاثیر یادگیری مشارکتی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در درس ریاضی دانش‌آموزان مقطع سوم راهنمایی. *پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه بیرجند*.
- علی پور، مریم. (۱۳۹۰). بررسی رابطه‌ی بین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم با خودراهبری دانش‌آموزان مقطع متوسطه بیرجند. *پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه بیرجند*.
- فرخی، مهری. (۱۳۸۸). بررسی اثربخشی روش تدریس همیاری بر انگیزه پیشرفت تحصیلی در درس علوم تجربی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی ناحیه ۷ شهر مشهد در سال تحصیلی ۸۹-۸۸. *پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه*.

فرزانه، محمد؛ پورکریمی، جواد؛ عزتی، میترا. (۱۳۹۴). بررسی رابطه صلاحیت های حرفه ای با توانمندی روان شناختی دبیران دوره متوسطه شهرستان شیروان. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲(۸)،

۶۹-۸۸

معصومی، رقیه. (۱۳۹۳). تاثیر روش تدریس حل مسئله بر خودراهبری یادگیری و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی مرودشت. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت. نادی، محمدعلی؛ سجادیان، ایلناز. (۱۳۹۰). اعتباریابی مقیاس آمادگی برای خودراهبری در یادگیری برای دانشجویان پزشکی و دندان پزشکی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۲(۱۱)، ۱۷۴-۱۸۲. نصیری ولیک بنی، فخرالسادات؛ عبدالملکی، شوبو. (۱۳۹۳). تحلیل صلاحیت های حرفه ای معلمان در تبیین خودراهبری در یادگیری دانش آموزان. نشریه علمی پژوهشی در آموزش، (۱) ۷۵-۶۷. نیکنامی، مصطفی؛ کریمی، فریبا (۱۳۸۸). صلاحیت های حرفه ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چاقوب ادراکی مناسب. دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه ریزی درسی، ۲۳(۲)، ۱-۲۴. هومن، حیدرعلی (۱۳۹۳). مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل، چاپ ششم، تهران، انتشارات سمت

References

- Akarantithi, A. (2007). A proactive evaluation of a self-directed English. Language program for Architecture Students at Chulalongkorn University. *Dissertation, Melbourne, Australia*, 1-213.
- Alotaibi. N. Khaled. (2016). The learning environment as a mediating variable between self-directed learning readiness and academic performance of a sample of saudi nursing and medical emergency students. *Nurse Education Today*, (36) 249-254.
- Bhargava, V. P. (1994). Manual for Achievement Motive Test. *Agra: National Psychological Corporation*.
- Brookfield, S. (2013). Self-directed learning: A Creating Paradigm. *Adult Education Quarterly*, 35(2) 59-71.
- Driscoll, M. (2000). *Computer based instruction*. Son Francisco: Jossey-Bass.
- Durnali, M., Orakçi, S., & Toraman, Ç. (2022). Distance Education Students' Acceptance of Online Learning Systems, Attitudes towards Online Learning and Their Self-Directed Learning Skills. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 10(2), 76-94.
- Garrison DR. (1997). Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly*, 48(1):18-33.

- Hajhosseini, M., Hosseini Shabanan, S., Sadat Naji, E., & Naghsh, Z. (2020). Proactive Teaching: Development and Validation of a Scale to Evaluate Constructivist Teaching in Higher Education. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11(1), 1-12. doi: 10.30476/ijvlms.2020.84709.1014
- Hermans, H.J.M. (1970). A Questionnaire Measure of Achievement Motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54: 353-363.
- Illeris, Knud, (2019). Contemporary Theories for Learning, : Learning theorists—in their own words / edited by Knud Illeris.—1st, published in the Taylor & Francis e-Library.
- Knowled, MS. (1975). *Self-directed learning; A guide for learners and teacher*. New York: Association Press.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching & teacher education*, 20 (1), 77-98.
- Larson, K. E., Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Rosenberg, M. S., & Day-Vines, N. L. (2018). Examining how proactive management and culturally responsive teaching relate to student behavior: Implications for measurement and practice. *School Psychology Review*, 47(2), 153-166.
- Levett, J. (2005). Self-directed learning: implications and limitation for undergraduate nursing education. *Nurse Educ Today* Jul, 25(5): 363-8.
- McClelland D.C. (1985). *The achieving society*, Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Parsons, R. D., Hinson, S. L., & Sardo-Brown, D. (2001). *Educational psychology: A practitioner-researcher model of teaching*. Wadsworth/Thomson Learning.
- Radnitzer, K. (2010). Emotional Intelligence and Self-Direct Learning Readiness among College Students Participating in a Leadership Development Program. *Journal of Leadership Development*, 12 (8), 124-130.
- Santrock, J.W. (2012). *Educational psychology*. McGraw Hill; 5th edition.
- Williamson, S. N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse researcher*, 14(2), 66-83.
- Woolfolk, A. (2015). *Educational psychology* (11th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.