

تاریخ دریافت: ۹۷/۱۲/۷
تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۲/۳
صفحات: ۱-۲۶

اثر بخشی آموزش متمرکز بر تعدیل جهت گیری یادگیری معلمان بر خودکارآمدی معلمان و خودپنداره تحصیلی دانش آموزان

اسماعیل اسلامی*، عدرا غفاری**، توکل موسی زاده***، تورج هاشمی**** و

اسکندر فتحی آذر*****

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش متمرکز بر تعدیل جهت گیری یادگیری معلمان در خودکارآمدی معلمان و خودپنداره تحصیلی دانش آموزان پایه چهارم اجرا شد جامعه آماری پژوهش، معلمان پایه چهارم ابتدایی شهرستان بيله سوار و کلیه دانش آموزان پایه چهارم در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ که تعداد ۶۰ معلم به شیوه غربالگری دردسترس انتخاب و در گروه آزمایش ۳۰ نفر و در گروه کنترل نیز ۳۰ نفره جایگزین شدند و ۳ نفر از دانش آموزان هر معلم به صورت تصادفی انتخاب شدند که در گروههای آزمایش و کنترل هرکدام ۹۰ نفر دانش آموز قرار گرفتند و به گروه آزمایش ۶ جلسه آموزش متمرکز بر جهت گیری یادگیری معلمان بر گرفته از آمایش بین المللی یادگیری حرفه ای معلمان ارائه شد. از پرسشنامه خودکارآمدی معلمان و خودپنداره تحصیلی استفاده شد. تحلیل داده ها نشان داد که آموزش متمرکز بر تعدیل جهت گیری یادگیری معلمان بر

* دانشجوی دکتری گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

** استادیار گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران. (نویسنده مسئول)

azra.ghaffari@yahoo.com

*** استادیار گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

**** استاد گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

***** استاد گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

خودکارآمدی معلمان و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش بود. آموزش متمرکز بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان منجر به تفاوت معنی‌دار بین گروه‌ها در خودکارآمدی معلمان به میزان ۵۸ درصد شده است. و تفاوت معنی‌دار بین گروه‌ها در خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان به میزان ۲۶ درصد شده است. نتیجه گرفتیم که تغییر در جهت‌گیری یادگیری معلمان بر خودکارآمدی معلمان و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان موثر واقع شد.

واژگان کلیدی: جهت‌گیری یادگیری معلمان، خودکارآمدی، خودپنداره تحصیلی.

مقدمه

تغییر و تحولات جهانی به سمت و سوی پیش‌میرود که افراد را نیازمند به دانش و مهارت‌های خاصی برای بر خورد با چالش‌های فرارو میکند و این مستلزم آن است که به یادگیری افراد توجه کرد؛ چرا که اعتقاد بر این است که همه پیشرفت‌های امروز زاینده یادگیری بوده و کسب دانش و مهارت هم به یادگیری نیازمند است. از همین رو، آموزش و پرورش باید به سمت اثربخش‌تر کردن آموزش پیش‌رفته و موجب یادگیری بیشتر افراد شود. (ادیب، فتاحی آذر و عینی پور، ۲۰۱۵)

در نظریه شناختی اجتماعی باورهای خودکارآمدی عامل شخصی پویایی است که از نظر بندورا برای عاملیت انسانی با توانایی شخص برای عمل کردن، نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کند. تصور بر این است که این باورها تاثیر بسیار عمیقی بر میزان تلاش فرد و تاکید برای رسیدن به هدف دارد. باورهای خودکارآمدی به عنوان یک رگه شخصیتی با ثبات فردی تلقی نمی‌شوند، بلکه این باورها بیشتر به عنوان سیستمی از اعتقادات آموخته شده و فعال در بافتی خاص حفظ می‌شوند. بنابراین خودکارآمدی قابل تغییرند و بسیار به بافت و حیطه‌ی اختصاصی تکلیف وابسته‌اند (دلینجر، بوییت، اولیور و ایلیت^۱، ۲۰۰۸).

محققان باید صریحا بیان کنند که خودکارآمدی یک معیار درک است. در حالی که تحقیقاتی وجود دارد که رابطه بین خودکارآمدی و سایر متغیرها را نشان می‌دهد در بعضی

^۱.Dellinger., Bobbett, , Olivier, & Ellett,

موارد ممکن است به طور مستقیم پیش بینی رفتارها را نداشته باشد. تجارب می تواند بر تصورات خود کارآمدی افراد تاثیر بگذارد، به ویژه در رابطه با متغیرهای دیگر (زیمرمن^۱، کنیقتاب^۲، فاویرب^۳، ۲۰۱۶).

در مورد خودکارآمدی معلمان نیز تحقیقات داخلی متعددی توسط، براری و جمشیدی (۱۳۹۴) که نشان دادند خودکارآمدی با نقش واسطه بر فرسودگی شغلی تاثیر منفی دارد و پیرکمالی و همکاران (۱۳۹۲) و حسین چاری و همکاران (۱۳۸۹) و نعیمی و همکاران (۲۰۱۰) و قلائی و همکارانش (۱۳۹۱) بیان کردند که خودکارآمدی معلمان تاثیر مستقیم بر رضایت شغلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد و اسماعیلی و همکارانش (۱۳۹۱) به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی معلمان بر سبک مدیریتی معلمان و اثربخشی آنان در کلاس تاثیر بسزایی دارد و آریان پوران و همکارانش (۱۳۹۲) در تحقیق خود نشان دادند که بکارگیری رویکرد رهبری توزیعی، تاثیر مثبتی بر بهبود احساس خودکارآمدی و بروز رفتارهای شهروندی در میان معلمان داشته است.

یکی از ابعاد خودپنداره، خودپنداره ی تحصیلی است که به بازنمایی های ذهنی توانایی های فرد در مدرسه و محیط های تحصیلی و یا بازنمایی های مرتبط با پیشرفت تحصیلی اشاره دارد (براکن^۴، ۲۰۰۹؛ برونر، کلر، دایرندانک، ریچرت، اوگان، فیشباخ و مارتین^۵، ۲۰۱۰) به عبارت دیگر، خودپنداره ی تحصیلی به خودارزیابی یک فرد در مورد قلمرو و توانایی های ویژه، تحصیلی اشاره دارد (تراوتین، لوتکه، مارش، کولر و باوم^۶، ۲۰۰۶)

رضایی رادو فلاح (۱۳۹۳) نشان دادند که یادگیری سیار بر خودپنداره تحصیلی دانشجویان تاثیر مثبت دارد که همخوان با نتیجه یافته های زایی و جنکس^۷ (۲۰۰۷) و المخلافی^۸ (۲۰۰۶) است. ارزنده فر و اصغری ابراهیم آبادی (۱۳۹۲). نیکدل، کدیور و فرزاد

1. Zimmermana

2. Knightb

3. Favreb

4. Bracken

5. Brunner, Keller, Dierendonck, Reichert, Ugen, Fischbach & Martin

6. Trautwein, Lüdtke, Marsh, Köller & Baumert

7. Tsai & Jenks

8. Almekhlafi

و کاوسیان (۱۳۹۱) در پژوهشی بین خودپنداره تحصیلی و یادگیری خودگردان رابطه معنی دار پیدا کردند اما خودپنداره تحصیلی قادر به پیش بینی یادگیری خودگردان نبود. آتش افروز (۲۰۱۸) باورهای هوشی می‌تواند در هدف‌گزینی دانش‌آموزان نقش معنی‌داری ایفا نماید و هدف‌گزینی نیز می‌تواند به طور معنی‌داری برخی مؤلفه خودتنظیمی (از جمله خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم) را پیش‌بینی نماید.

لازمه موفقیت تلاش‌های انجام شده در زمینه بهسازی آموزش و پرورش توسعه حرفه‌ای و افزایش دانش و مهارت معلمان، است. از این رو در دهه گذشته، کانون بحث و گفتگو پیرامون کیفیت مدارس اثربخش، هرچه بیشتر متوجه توسعه حرفه‌ای معلمان، بوده است (ریشتر، کانتر، کلوسمن، لودتکی و بامرت^۱، ۲۰۱۱).

یادگیری حرفه‌ای موثر معلمان، از طریق نفوذ مثبت در شیوه‌های تدریس در کلاس درس و یادگیری دانش‌آموزان، یک شرط مهم برای بهبود مدرسه است. با این حال، پیمایش "آموزش و یادگیری بین‌المللی" گزارش می‌دهد که توسعه حرفه‌ای معلمان در بسیاری از کشورها، کمتر از حدی بوده که به رفع نیازهای آنان در این زمینه کمک کند. (پدیر^۲، ۲۰۱۳).

جهت‌گیری یادگیری معلمان به مجموعه‌ای یکپارچه از نگرش‌ها، باورها و رفتارها (شیوه‌ها)ی معلمان به همراه هم‌ترازی ایده‌های آنها با یک زمینه یا موقعیت خاص ... جهت‌گیری یادگیری به شدت با زمینه یا بافت همبستگی دارد" (آیفر، پادر و لایوکز، ۲۰۱۱). که چهار جهت‌گیری یادگیری معلمان بدین ترتیب است: جهت‌گیری درونی^۳ به یادگیری: معلم یا یادگیرنده در جهت‌گیری درونی به یادگیری به درون خود نظر کرده و نیازهای یادگیری خود را بر اساس ارزیابی از تواناییهای خود در رابطه با موضوع تدریس تدوین می‌کند. جهت‌گیری بیرونی^۴ به یادگیری: در این روش، معلم از منابع اطراف خود مانند مدارس همجوار و دانشگاهها و از هر منبع دیگری که در محیط است به منظور یادگیری

^۱ . Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J

^۲ . Pedder, D.

^۳ . internal orientation

^۴ . external orientation

خود استفاده می‌نماید. جهت گیری همکارانه^۱ به یادگیری: معلمان در این نوع یادگیری با همکاران خود درباره روش تدریس خود به بحث، گفتگو، و تفکر می‌پردازند. جهت گیری تحقیقی^۲ به یادگیری: یعنی معلم اقدامات کاری و کلاسی خود را با یافته‌های پژوهشی در آن حوزه مطابقت داده و استفاده لازم را از آنها می‌نماید (به نقل از دیوید پدر، ۲۰۱۰).

برای تعدیل جهت گیری یادگیری معلمان، یادگیری خود راهبر، فرایندی است که در آن یادگیرندگان مسئولیت برنامه ریزی، اجرا و ارزشیابی یادگیری خود را بر عهده می‌گیرند و از آنها انتظار می‌رود که به طور مستقل به منظور نیل به اهداف یادگیری از قبل تعیین شده کار و فعالیت کنند (نادی و همکاران، ۲۰۱۱). این نوع برنامه، خود اندیشی معلمان را ارتقاء می‌دهد و یک چارچوب عملی برای شناسایی نیازها و علائق معلمان فراهم می‌کند. از این طریق، معلمان بر تجارب رشد حرفه‌ای خود کنترل داشته و بوسیله انجام دادن وظایف یا مشکلات معنی‌دار و در ارتباط با کار خود برانگیخته می‌شوند.

در پیشینه بررسی اقدامات زیادی بطور کلی در باره توسعه حرفه‌ای معلمان انجام شده اما به طور خاص در زمینه جهت گیری یادگیری معلمان و یادگیری خودراهبری معلمان در داخل کشور مهری و خیراندیش (۱۳۹۳) تحقیق پیمایشی انجام داده است اما در هسته اصلی این مطالعه که بیشتر در باره توسعه حرفه‌ای معلمان هست بیشتر میدگلی (۲۰۰۲) و اُپفر، پادر و لایوکیزا (۲۰۱۱) و پیدر (۲۰۱۳) و فیینی (۲۰۱۶) در انگلستان بخصوص در زمینه جهت گیری یادگیری معلمان که ناشی از افتراق بین ارزش‌ها و باورهای شیوه‌های معلمان بوجود آمده است.

به منظور درک اینکه چگونه و تا چه حد معلمان شیوه خود را در کلاس تغییر می‌دهند به عنوان نتیجه‌ای از یادگیری حرفه‌ای، به جهت گیری یادگیری معلمان توجه کردیم. همانطور که گفتیم شیوه‌های یادگیری معلمان و ارزش‌هایی که آنها به این شیوه‌ها و در چه ناهماهنگی بین این دو مفهوم جهت گیری یادگیری معلمان را مشخص می‌کند. دو جنبه

1. collaborative orientation

2. research orientation

شیوه (عمل) یادگیری و ارزشهای که معلمان به یادگیری می دهند جهت گیری یادگیری معلمان را مشخص می کند.

با مفهوم جدید معلمان بعنوان افراد حرفه ای و آماده سازی شان در قالب پروسه ی یادگیری مادام العمر، زمانی که معلمان در رشد و پیشرفت خود شرکت فعالانه ای دارند، مفهوم آموزش (پیش از خدمت یا ضمن خدمت) دیگر مناسب نیست. رشد حرفه ای در مرحله ی آماده سازی اولیه (پیش یا ضمن خدمت) آغاز می شود و در تمام طول زندگی حرفه ای معلمان تداوم می یابد.

در این بررسی با توجه به اینکه توسعه حرفه ای معلمان یکی از نیازهای اصلی آموزش و پرورش می باشد و از آنجا که آموزش‌های ضمن خدمت چون توسط کارشناسان بیرون مدرسه طراحی و اجرا می گردند در بیشتر موارد، نیازهای حرفه‌ای معلمان را در نظر نمی‌گیرند و یا اینکه این نیازها در ارتباط با یادگیری دانش آموزان احصاء نگردیده است بنابراین اگر اینگونه برنامه‌ها بر اساس نیازهای واقعی معلمان و با همکاری مدیران مدارس تدوین و اجرا گردند ضمن تأمین رضایت هیأت آموزشی باعث صرفه‌جویی در منابع چندگانه آموزش و پرورش (انسانی، مادی، مالی، اطلاعاتی و زمان) خواهد شد. در نظام آموزش و پرورش کشور و در میان پژوهشگران این حوزه تحقیقات چندانی پیرامون رشد حرفه‌ای معلم صورت نگرفته است و فقط در رابطه با آموزش‌های ضمن خدمت پژوهشهایی انجام گرفته و همان‌طور که اشاره شد رشد حرفه‌ای مفهومی فراتر از آموزش‌های ضمن خدمت بوده و به جای اینکه بر کاستی‌های معلمان متمرکز شود به شایستگی‌های آنها نیز توجه دارد. پژوهش در زمینه رشد حرفه ای حین کار بویژه مدل رشد حرفه ای جهت گیری یادگیری موضوع جدیدی است، بررسی پیشینه تحقیق در منابع موجود و در دسترس حاکی از آنست که این موضوع در حوزه معلمان انجام نگرفته است. در واقع در این زمینه کمبود قابل توجهی احساس می‌گردد و انجام این تحقیق معرفت‌های جدیدی پیرامون مفهوم رشد و توسعه‌ی حرفه‌ای مدرسه محور معلمان، پیامدهای رشد حرفه ای و الزامات رشد حرفه ای برای تمامی دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش کشور فراهم می‌کند. تا برنامه ریزی رشد حرفه‌ای معلمان را با توجه به نیازهای آنها و در سطح مدارس و با در نظر گرفتن نظرات معلمان

انجام دهند. بنابراین با توجه به اهمیت یادگیری خود راهبری معلمان و نقش آن در بهبود و اثربخشی فرآیند تدریس، کیفیت یادگیری دانش آموزان، موفقیت برنامه های بهسازی مدارس و همچنین اصلاحات آموزشی، کاوش در این مورد از اهمیت ویژه ای برخوردار بوده و هدف تحقیق حاضر این است تا ضمن بررسی رشد حرفه ای جهت گیری یادگیری معلمان، تاثیر این مدل از رشد حرفه ای را که هنوز به طور روشن تبیین نگردیده را بررسی نماید.

ضرورت پرداختن به این موضوع در حوزه تعلیم و تربیت از دو جنبه قابل بررسی است جنبه فردی و خرد و جنبه حرفه ای و کلان. و این دو جنبه بر هم تاثیر متقابل دارند تحقیقات گذشته نشان داده است باورهای خودکارآمدی معلمان بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر دارد. این یافته ها ضرورت تقویت خودکارآمدی معلمان را به منظور ارتقا شغلی خاطر نشان می سازد از سوی دیگر پی بردن به نقش باورهای خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی و انگیزش دانش آموزان افزایش سطح باورهای کارآمدی معلمان توسط برنامه های آموزشی مراکز تربیت معلم و دوره های ضمن خدمت فرهنگیان می تواند معلمان را به قابلیت هایی تجهیز کند که منجر به پرورش استعدادها و تواناییهای بالقوه دانش آموزان و کاهش افت تحصیلی آنان شود لیکن با وجود شواهد متعدد در تایید اهمیت این موضوع و ضرورت پرداختن به آن تحقیقات آزمایشی اندکی این حوزه را مورد کاوش قرار داده است. یکی از دلایل این بی توجهی و عدم شناسایی مولفه های تاثیر گذار و مولد باورهای خودکارآمدی در نزد معلمان است که اقدام به تاثیر گذاری این عوامل بر خودکارآمدی معلمان در کشور ما نیاز به پژوهش های بیشتر در این زمینه را رخ می نمایند. این خلا تحقیقاتی در کشور ما ضرورت بررسی این حوزه کنکاش نشده را در کشور برجسته می سازد. ما نیز با وجود این شواهد در پیشینه پژوهش های انجام شده در این پیوستار از میان انواع متفاوتی از مدل های رشد حرفه ای معلمان، بدنبال پاسخ به این سوالات هستیم که: آیا آموزش متمرکز بر جهت گیری یادگیری معلمان بر خودکارآمدی معلمان و خودپنداره تحصیلی دانش آموزان تاثیر گذار است؟

روش

پژوهش حاضر از نوع طرح های نیمه آزمایشی بود که در آن آموزش متمرکز بر جهت گیری یادگیری معلمان به عنوان متغیر فعال و خودکارآمدی و خودپنداره متغیر وابسته است. که در قالب روش نیمه آزمایشی با گروه کنترل و پیش آزمون و پس آزمون به مرحله اجرا گذارده شد به نحوی که قبل از ارائه متغیر مستقل (آموزش متمرکز بر جهت گیری یادگیری و یاددهی معلمان) متغیرهای وابسته (خودکارآمدی معلمان و خودپنداره دانش آموزان) مورد اندازه گیری قرار گرفت که پیش آزمون پرسشنامه خودکارآمدی معلمان و خودپنداره تحصیلی دانش آموزان به هر دو گروه آزمایش و کنترل ارائه شد و سپس مداخله آموزشی به صورت یک بسته آموزشی بر گروه آزمایش معلمان در ۶ جلسه که یادگیری خودراهبر متمرکز بر تعدیل جهت گیری معلمان ارائه شد اما بر گروه کنترل معلمان هیچ آموزشی ارائه نشد و بعد از آموزش پس آزمون پرسشنامه خودکارآمدی معلمان و خودپنداره تحصیلی دانش آموزان برای هر دو گروه (آزمایش و کنترل) به اجرا گذارده شد.

جامعه آماری

در این پژوهش جامعه مورد مطالعه عبارت بود از جامعه معلمان پایه چهارم ابتدایی شهرستان بيله سوار که تعداد ۱۷۶ نفر بودند و نیز جامعه دانش آموزان پایه چهارم شهرستان بيله سوار به تعداد ۲۹۹۲ نفر در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ مشغول به تحصیل بودند.

نمونه و روش انتخاب نمونه

از بین معلمان پایه چهارم این شهرستان ۶۰ معلم به شیوه غربالگری در دسترس انتخاب و در گروه آزمایش ۳۰ نفر و در گروه کنترل ۳۰ نفر به صورت تصادفی جایگزین شدند. مبتنی بر معلمان انتخاب شده، به صورت تصادفی ۳ نفر از دانش آموزان هر معلم به عنوان نمونه نهایی در نظر گرفته شد. بدین ترتیب که در گروه آزمایش تعداد ۹۰ نفر از دانش آموزان انتخاب شدند و در گروه کنترل نیز تعداد ۹۰ نفر از دانش آموزان در نظر گرفته شدند و پیش

آزمون و پس آزمون هم بر روی معلمان و هم دانش آموزان آنها به مرحله اجرا گذارده شد. ابزار پژوهش که برای این پژوهش استفاده شدند عبارتند از:

پرسشنامه خودکارآمدی معلمان

پرسشنامه خودکارآمدی معلم: این پرسشنامه برای اندازه گیری خودکارآمدی معلم که توسط شانن- مورن (۲۰۰۲) مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسشنامه به دو استاد متخصص رشته روانشناسی داده شد و آنها روایی آن را تأیید نمودند و پایایی آن با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۲ بدست آمد. این مقیاس دارای ۲۴ گویه است و نحوه ی پاسخگویی آن به شکل طیف مدرج پنج درجه ای لیکرت و از بسیار زیاد تا خیلی کم، متغیر است. نمره بالاتر حاکی از خودکارآمدی بالاتر است.

پرسشنامه خودپنداره ی تحصیلی

پرسشنامه ی خودپنداره ی کوپراسمیت، پیریتو منداگلیو این مقیاس دربرگیرنده ی ۲۶ گویه که ۱۳ گویه ی آن مثبت و ۱۳ گویه ی آن به صورت منفی بیان شده است. به شکل مدرج (کاملاً مخالفم، نسبتاً مخالفم، نسبتاً موافقم و کاملاً موافقم) تنظیم شده است. در پرسشهای مثبت به پاسخ کاملاً مخالفم: نمره ی ۱، نسبتاً مخالفم: نمره ی ۲، نسبتاً موافقم: نمره ی ۳ و کاملاً موافقم: نمره ی ۴ تعلق می گیرد و در پرسشهای منفی نمره گذاری برعکس است. برای تعیین روایی مولفه ها از راه ضریب همبستگی بین مولفه ها، مقدار ضریب همبستگی مولفه ها با کل آزمون بین ۰/۲۲ تا ۰/۷۱ بدست آمد. و برای بررسی پایایی ابزار از راه محاسبه ی ضریب آلفای کرونباخ پایایی مقدار آن ۰/۹۰ برآورد شد.

بسته آموزشی متمرکز بر تعدیل جهت گیری یادگیری معلمان

جلسات مداخله آموزشی تحت عنوان یادگیری خودراهبری برای تعدیل جهت گیری یادگیری معلمان در شش جلسه ۹۰ دقیقه ای برگرفته از آمایش بین المللی توسعه یادگیری حرفه ای معلمان با محتوای آموزشی: ۱- تعیین هدف و خودکنترلی ۲- تدوین و اجرای برنامه

عمل ۳-تامل در تدریس ۴-نحوه استفاده از منابع و فناوری ۵-یادگیری همکارانه ۶- یادگیری تحقیقی می باشد. این بسته آموزشی در هر جلسه با توجه به موضوع مدنظر بیشتر به روش مشارکتی و تدریس آنلاین و بهره گیری از تجارب همکاران و استفاده بهینه از فناوری های جدید آموزشی به گروه آزمایش معلمان به صورت کارگاهی ارائه شد. اعتبار صوری این بسته آموزشی با مراجعه به استادان و متخصصان رشته روانشناسی تربیتی به روش لاشه ای $CVR=0/76$ به دست آمد.

یافته های پژوهش

جدول (۱) آماره های توصیفی متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر ها	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار	Z	معنی داری
خودکارآمدی معلمان	آزمایش	پیش آزمون	۸۷/۵۷	۵/۹۱	۰/۹۳۲	۰/۰۵۶
		پس آزمون	۹۶/۳۳	۷/۰۷۳	۰/۹۶۳	۰/۳۷۷
	کنترل	پیش آزمون	۸۷/۴۰	۵/۳۷	۰/۹۵۰	۰/۱۷۱
		پس آزمون	۸۷/۷۰	۵/۳۱	۰/۹۸۰	۰/۸۱۹
خودپنداره تحصیلی	آزمایش	پیش آزمون	۳۶/۹۴	۵/۲۷	۰/۹۴۰	۰/۰۸۹
		پس آزمون	۴۲/۷۲	۵/۳۰	۰/۹۴۵	۰/۱۲۲
دانش آموزان	کنترل	پیش آزمون	۳۷/۳۶	۵/۹۱	۰/۹۳۵	۰/۰۶۷
		پس آزمون	۳۸/۱۶	۵/۶۳	۰/۹۵۶	۰/۲۴۵

جدول (۱) میانگین و انحراف استاندارد نمرات خودکارآمدی معلمان، خودپنداره تحصیلی دانش آموزان را در دو گروه آزمایش و کنترل نشان می دهد. چنانکه در جدول (۱) مشاهده می شود شرکت کنندگان هر دو گروه در پیش آزمون خودکارآمدی معلمان، خودپنداره تحصیلی دانش آموزان دارای سطح میانگین مشابهی هستند ولی در پس آزمون خودکارآمدی معلمان، خودپنداره تحصیلی دانش آموزان شرکت کنندگان گروه آزمایش دارای سطح میانگین بالاتری نسبت به شرکت کنندگان گروه کنترل می باشند.

جهت بررسی و پاسخ به سوال پژوهش، از روش تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده گردید. بطوری که قبل از انجام تحلیل کوواریانس، مفروضه های این آزمون آماری به شرح

زیر مورد بررسی قرار گرفتند. به منظور بررسی پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات، قبل از انجام تحلیل کوواریانس، از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده گردید. نتایج این آزمون برای خودکارآمدی معلمان در جدول (۱) ارائه شده است. چنانکه ملاحظه می گردد توزیع داده ها برای متغیرهای خودکارآمدی معلمان، خودپنداره تحصیلی دانش آموزان برای هر دو گروه در مراحل پیش و پس آزمون نرمال است ($p > 0/05$). در ادامه، دومین پیش فرض، یعنی پیش فرض همگنی واریانس ها با آزمون لون^۱ مورد بررسی قرار گرفت (جدول ۲).

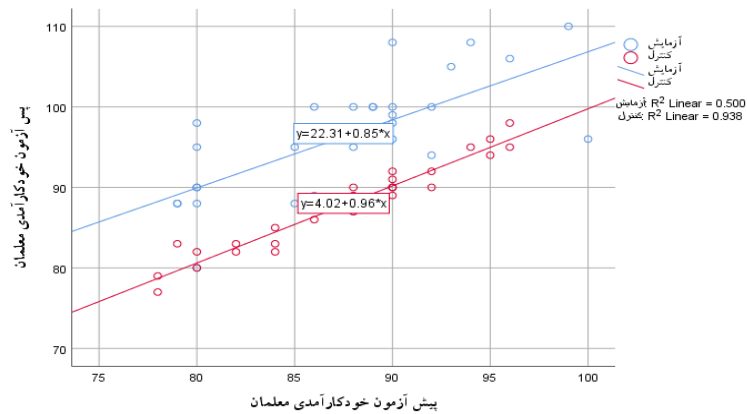
جدول (۲) نتایج همگنی واریانس ها و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس برای متغیرهای خودکارآمدی معلمان،

خودپنداره تحصیلی دانش آموزان در دو گروه

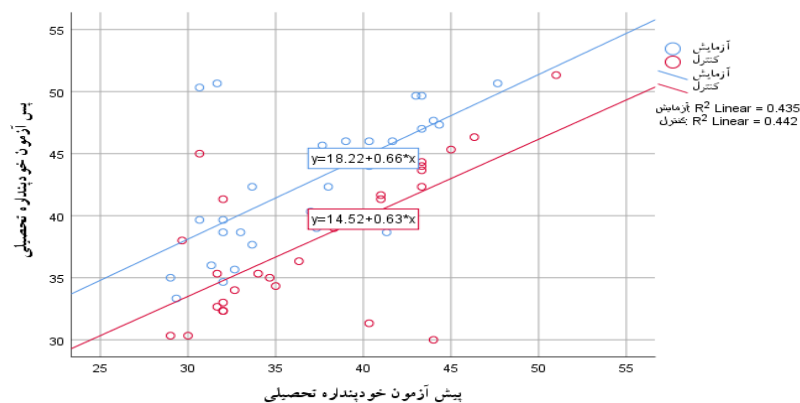
متغیر وابسته	آزمون لون			
	F	df1	df2	معنی داری
خودکارآمدی معلمان	۱۸/۰۹۱	۱	۵۸	۰/۰۰۰۱
خودپنداره تحصیلی دانش آموزان	۰/۰۰۹	۱	۵۸	۰/۹۲۷

قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل کوواریانس چند متغیری، پیش فرض همگنی واریانس با آزمون لون نتایج حاکی از معنی داری این آزمون برای خودکارآمدی معلمان بود که نشان دهنده عدم برقراری همگنی واریانس ها در این متغیر بود (جدول ۲). با این وجود صاحب نظران اشاره نموده اند که در صورت برابر بودن حجم نمونه در دو گروه، تاثیر ناهمگنی واریانس ها قابل چشم پوشی است و در چنین شرایطی، خطای نوع اول واقعی به خطای نوع اول فرض شده در اول تحقیق نزدیک است (مصرآبادی، ۱۳۹۵؛ تاباچیک و فیدل، ۲۰۱۳). همچنین، نتایج نشان داد که پیش فرض همگنی واریانس ها برای خودپنداره تحصیلی دانش آموزان برقرار است (جدول ۲). پیش فرض همگنی شیب خط رگرسیونی و رابطه خطی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته مورد بررسی قرار گرفتند که نتایج حاکی از برقراری این دو پیش فرض برای خودکارآمدی معلمان و خودپنداره تحصیلی دانش آموزان بود (شکل ۱و۲).

^۱. Leven



شکل (۱) پیش فرض شیب خط رگرسیون و رابطه خطی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته خودکارآمدی معلمان



شکل (۲) پیش فرض شیب خط رگرسیون و رابطه خطی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته خودپنداره تحصیلی دانش آموزان

در ادامه، به منظور بررسی پیش فرض همگنی ماتریس های واریانس-کوواریانس برای متغیرهای مورد مطالعه از آزمون M باکس استفاده شد که نتایج آن در جدول (۲)، حاکی از عدم معناداری این آزمون برای متغیرهای خودکارآمدی معلمان، خودپنداره تحصیلی دانش آموزان بود ($F=۰/۹۵۵, P=۰/۴۵۴$).

جدول (۳) نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری برای دو گروه در متغیرهای پژوهش

نام آزمون	ارزش	F	معناداری	ضریب اتا	توان آزمون
لامبدای ویلکز	۰/۷۲۰	۴۵/۳۷۷	۰/۰۰۰۱	۰/۷۲۰	۱
اثر پیلائی	۰/۲۸۰	۴۵/۳۷۷	۰/۰۰۰۱	۰/۷۲۰	۱
اثر هتینگ	۲/۵۶۹	۴۵/۳۷۷	۰/۰۰۰۱	۰/۷۲۰	۱
بزرگترین ریشه روی	۲/۵۶۹	۴۵/۳۷۷	۰/۰۰۰۱	۰/۷۲۰	۱

با توجه به نتایج جدول (۳) با کنترل اثر پیش آزمون، سطح معناداری آزمون لامبدای ویلکز، حاکی از این است که حداقل از نظر یکی از متغیرهای خودکارآمدی معلمان و خودپنداره تحصیلی دانش آموزان در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد و نشانگر آن است که ۷۲ درصد از تفاوت مشاهده شده در میانگین متغیرهای فوق مربوط به تاثیر آموزش متمرکز بر تعدیل جهت گیری یادگیری معلمان می باشد. توان آماری ۱ نیز بیانگر کفایت حجم نمونه و دقت آماری قابل قبول برای این نتیجه گیری است. اما اینکه آیا آموزش متمرکز بر تعدیل جهت گیری یادگیری معلمان توانسته است بر خودکارآمدی معلمان و خودپنداره تحصیلی دانش آموزان به طور مستقل اثربخش باشد، نتایج در جدول شماره (۴) آورده شده است.

جدول (۴) نتایج تحلیل کوواریانس اثرات روش های آموزشی بر خودکارآمدی و خودپنداره تحصیلی

مولفه ها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا	توان آزمون
خودکارآمدی معلمان	روش پیش آزمون	۵/۴۵۲	۱	۵/۴۵۲	۰/۳۷۹	۰/۵۴۱	۰/۰۰۷	۰/۰۹۳
	پیش آزمون	۱۳۱۲/۳۸۱	۱	۱۳۱۲/۳۸۱	۹۴/۱۰۷	۰/۰۰۰۱	۰/۶۳۱	۱
	روش خطا	۱۰۷۰/۲۵۷	۱	۱۰۷۰/۲۵۷	۷۶/۷۴۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۸۳	۱
خودپنداره تحصیلی دانش آموزان	روش پیش آزمون	۲۳/۶۳۹	۱	۲۳/۶۳۹	۱/۳۷۱	۰/۲۴۷	۰/۰۲۶	۰/۲۱۰
	پیش آزمون	۹۹/۴۵۲	۱	۹۹/۴۵۲	۵/۶۶۷	۰/۰۲۱	۰/۰۹۳	۰/۶۴۸
	روش خطا	۳۵۵/۴۴۱	۱	۳۵۵/۴۴۱	۲۰/۲۵۲	۰/۰۰۰۱	۰/۲۹۶	۰/۹۹۳

نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد که با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیر همپراش (کمکی)، آموزش متمرکز بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان منجر به تفاوت معنی‌دار بین گروه‌ها در متغیرهای خودکارآمدی معلمان ($F=76/745, \eta^2=0/583$) و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ($F=20/252, \eta^2=0/269$) شده است. میزان تاثیر برای متغیر خودکارآمدی معلمان ۵۸/۳ درصد و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ۲۶/۹ درصد بود. بدین معنا که بخشی از تفاوت‌های فردی در متغیرهای خودکارآمدی معلمان، خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان به خاطر تفاوت در عضویت گروهی (تاثیر مداخله) می‌باشد. لذا، آموزش متمرکز بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در خودکارآمدی معلمان نسبت به گروه کنترل شده است. همچنین با توجه به جدول (۴) آموزش متمرکز بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان نسبت به گروه کنترل شده است. از این رو می‌توان مطرح کرد که آموزش متمرکز بر جهت‌گیری یادگیری معلمان بر خودکارآمدی معلمان و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان موثر است. توان آماری ۱ نیز بیانگر کفایت حجم نمونه و دقت آماری قابل قبول برای این نتیجه‌گیری است.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش هم تحت تاثیر مداخله‌ای آموزشی متمرکز بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان که شامل محتوای آموزش تعیین‌هدف و خودکنترلی، تدوین و اجرای برنامه عمل، تامل در تدریس، نحوه استفاده از منابع، یادگیری همکارانه و یادگیری تحقیقی، خودکارآمدی معلمان بطور معناداری افزایش یافت. بنابراین در کل می‌توان نتیجه گرفت که آموزش متمرکز بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان مداخله‌ای موثر بر افزایش خودکارآمدی معلمان است که همسو با تحقیقات ویندی (۲۰۱۸)، جولیا (۲۰۱۶) روبرت (۲۰۱۰) و اسمیت (۲۰۰۸) می‌باشد.

در تبیین این یافته ها می توان بیان داشت که یکی از راه های افزایش خودکارآمدی بر اساس نظریه اجتماعی شناختی بندورا اعمال راهبرد آموزش کنترل خود است. در نظریه بندورا بر نقش احساس کنترل افراد بر عملکرد شخصی و رخداد های محیط در سلامت و سازگاری آنها تأکید شده است.

اسمیت (۲۰۰۸) نتیجه می گیرد که مشارکت در فعالیت های یادگیری برای تدریس باعث ایجاد و تقویت احساس اقتدار و حرفه ای بودن در بین معلمان می شود و خودتعیین گری و کنترل آن ها بر جریان آموزش را ارتقا می بخشد. وی در ادامه اشاره می کند وقتی معلمان در یک موقعیت حمایتی فعالیت می کنند احساس توانایی بیشتری می کنند برای انجام فعالیت هایی که منجر به بهبود و اصلاح آموزش و یادگیری می شود.

ویندی^۱ (۲۰۱۸) در مطالعه خود، تاثیر یک مدل توسعه حرفه ای که شامل آموزش مرجع در شیوه های آموزشی معلمان مدارس ابتدایی استرالیای غربی است که آموزش های صریحا را در بر می گیرد، این بسته ها آنها را قادر به سنجش وفاداری معلمان به عناصر برجسته آموزش صریح و شرکت کنندگان مصاحبه ای در مورد تأثیر برنامه مربیگری در یادگیری دانش آموزان، احساسات خود و توانایی های خود و نگرش به مربیگری کردند و مربیگری با دستورالعمل بر صلاحیت و اعتماد به نفس معلمان تاثیر مثبتی داشت.

همسو با این مطالعه، جولیا (۲۰۱۶) تاثیر تجارب آموزش آنلاین آموزش حرفه ای بر خودکارآمدی معلمان را مورد بررسی قرار داد. که خودکارآمدی معلمان با خودآموزی توصیفی توسعه داده شد، یافته ها نشان داد که اثربخشی معلمان به عنوان یک نتیجه از تجربه توسعه حرفه ای آنلاین آنها افزایش یافته است. خودآموزی شرکت کنندگان از تغییرات کارایی آنها برای تأثیر تجربه در مورد اثربخشی معلمان ارائه شده است.

در پژوهش روبرت (۲۰۱۰) درس پژوهی رابه عنوان یک تجربه مشارکتی و مبتنی بر همکاری معلمان ارزیابی کردند و مشخص شد که توسعه حرفه ای و سطح خودکارآمدی تصویری آن ها افزایش یافته است و روبرت اشاره می کند که موقعیت های مشارکتی و

^۱ . Wendy

حمایتی می‌تواند موجب اصلاح تجربه‌های آموزشی معلمان شده و سطح خودکارآمدی تصویری آن‌ها را بهبود بخشد. و همچنین مشارکت در اقدام پژوهی را عامل تقویت‌کننده خودکارآمدی تصویری معلمان می‌داند.

و همچنین یافته‌های پژوهشهای احمدی و همکارانش (۱۳۹۲)، اردلان، چاری (۱۳۸۹) نشان دهنده تأثیر معنادار مهارتهای ارتباطی بر خودکارآمدی است. این نشان دهنده این است که اگر به دانش آموزان و یا معلمان آموزش مهارتهای ارتباطی داده شود بر خودکارآمدی آنان تأثیر می‌گذارد.

در تبیین کارآمدی در استفاده از راهبردهای آموزشی می‌توان گفت کسانی که در فعالیت‌های مشارکتی مانند درس پژوهی شرکت می‌کنند زمان قابل توجهی را صرف بحث درباره اهداف و نتایج یادگیری، همکاری با همکاران حرفه‌ای، مشارکت در یک فرآیند بازنگری گروهی، طراحی فعالیت‌های آموزشی، جمع‌آوری شواهد از یادگیری دانش آموزان، اصلاح و بهبود مبتنی بر شواهد و فعالیت‌های انتقادی می‌کنند. مجموع این فعالیت‌ها به توسعه حرفه‌ای معلمان و احساس کارآمدی در استفاده از راهبردهای آموزشی می‌انجامد که نتایج آن در خودکارآمدی معلمان قابل مشاهده است.

علاوه بر این یکی دیگر از یافته‌های این پژوهش نشان داد که، آموزش متمرکز بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان منجر به تفاوت معنی‌دار بین گروه‌ها در خودپنداره تحصیلی دانش آموزان شده است. لذا، آموزش متمرکز بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در خودپنداره تحصیلی دانش آموزان نسبت به گروه کنترل شده است. در این پژوهش نحوه مداخله بر روی خودپنداره تحصیلی دانش آموزان غیرمستقیم می‌باشد بدین معنی که با آموزش به معلمان، خودپنداره تحصیلی دانش آموزان را بررسی کردیم که مکانیسم تأثیر این مداخله بدین گونه است که با تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان و افزایش خودکارآمدی معلمان این نیز به نوبه خود بر خودپنداره تحصیلی دانش آموزان تأثیر مثبتی داشت.

همسو با این یافته‌ها، فانی و خلیفه (۱۳۸۸) در پژوهشی نشان دادند که هر چه ادراک از رفتار معلم بالاتر باشد، خودپنداره تحصیلی بالایی را برای دانش آموزان همراه دارد.

عسگری و مظلومی (۲۰۱۰) در پژوهش خود دریافتند که آموزش مؤلفه های سنجش به عنوان یادگیری بر معلمان، خودپنداره و پیشرفت ریاضی دانش آموزان را افزایش داده است. و تحقیقات فلیس و رنزولی (۲۰۰۳) گزارش مارجیسون (۲۰۰۴) نیز در بررسی تأثیر برنامه آموزش خلاقیت بر تواناییهای خلاق و خود پنداره دانش آموزان ابتدایی نشان داد که برنامه آموزش خلاقیت تأثیری اندکی بر خود پنداره دانش آموزان داشته و اثر بسیار بر توانایی های خلاق آنها گذاشته است.

یانگسون و همکاران (۲۰۱۵) رابطه بین خودراهبری در یادگیری و عزت نفس را بررسی کردند. نتایج پژوهش نشان داد افرادی که خودراهبری یادگیری بالایی دارند خودباوری بالایی دارند که این نیز به نوبه خود بر خودپنداره تحصیلی آنان تأثیر مثبت دارد. که در این تحقیق نیز محتوای مداخله ما متمرکز بر یادگیری خودراهبری معلمان بود که بر اساس پیمایش آموزش و یادگیری بین المللی برای توسعه حرفه ای معلمان توصیه شده بود. این یادگیری خودراهبری معلمان نیز با افزایش خودکارآمدی معلمان منجر به افزایش خودپنداره تحصیلی دانش آموزان شد.

اثر بخش بودن استفاده از راهبر های خود تنظیمی برای افزایش پیشرفت تحصیلی و خودپنداره توسط نویسندگان و پژوهشگران متعددی از جمله یانگ و لینی (۲۰۱۰)؛ بریانت (۲۰۰۹)؛ اکار و اکتامیس (۲۰۱۰)؛ درمیتزکی، یونداری و گوداس (۲۰۰۹) گزارش و مورد تایید قرار گرفته است.

مطالعه عشورنژاد (۱۳۸۷) نشان داد خودپنداره با یادگیری خودگردان و موفقیت تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت دارد و بصورت مستقیم و غیرمستقیم (بامیانجی گری یادگیری خودتنظیم)، بر موفقیت تحصیلی دانشجویان اثر می گذارد.

همچنین یافته های این بخش از تحقیق با یافته های پاپ زن و سلیمانی (۲۰۱۰)، نعیم حسینی و همکاران (۲۰۱۰)، آیانیو و همکاران (۲۰۰۷)، زراعت و غفوریان (۲۰۰۹)، عسگری و مظلومی (۲۰۱۰)، گوای و همکاران (۲۰۱۰) و هانگ (۲۰۱۱) همسو می باشد. گوئتز (۲۰۰۷)؛ گوئتز همکاران (۲۰۰۹) آنها در مطالعات خود نشان دادند چند رسانه های آموزشی که توسط معلمان اجرا می شود ضمن ایجاد نوعی محیط چندحسی برای فراگیران و با داشتن امکانات

تعاملی می‌تواند انگیزه فراگیران را افزایش دهد و استادان با استفاده از اینترنت در تدریس ترغیب شوند که این امر باعث بالا رفتن کیفیت آموزش و یادگیری و همچنین احساس لذت و شغف و عدم خستگی دانشجویان خواهد شد. باقری مجد و زید آبادی (۱۳۹۸) نشان دادند که کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات نقش سازنده‌ای در یاددهی و یادگیری از طریق خودتنظیمی و خودکارآمدی دارد و خودکارآمدی منجر به خودتنظیمی فناوری در یادگیرندگان خواهد شد.

اما ناهمسو با این یافته‌ها، حسینی (۱۳۸۶) در پژوهش خود نشان داد که تأثیر آموزش خلاقیت معلمان بر خود پنداره دانش آموزان آنها تأیید نمی‌شود. و خجسته مهر و همکارانش (۱۳۹۱) اثربخشی برنامه موفقیت تحصیلی بر خودپنداره تحصیلی را تایید نکردند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که خودپنداره تحصیلی دانش آموزان بازتابی از عملکردهای قبلی و فعلی دانش آموزان در موقعیت‌های تحصیلی است. شاید اثرگذاری این برنامه بر خودپنداره تحصیلی دانش آموزان زمانی مشخص تر شود که دانش آموزان فرصت قرار گرفتن در موقعیتهای ارزیابی مثل امتحانات پایانی نوبت دوم را داشته باشند تا بتوانند تغییرات حاصل شده را با قبل مقایسه کنند و تصورات مثبت تری نسبت به توانایی‌های تحصیلی خود کسب کنند و بتوانند آن را گزارش کنند. و یا اینکه مداخله متمرکز بر جهت گیری یادگیری (یادگیری خودراهبری) به طور مستقیم بر دانش آموزان آموزش داده شود. با توجه به این که از لحاظ نظری خودپنداره، دید کلی فرد درباره‌ی خودش است که با تجربه‌وی و تفسیر دیگران از آن تجربه شکل می‌گیرد. پس با تعدیل جهت گیری یادگیری معلمان، خودکارآمدی معلمان افزایش می‌یابد که این نیز بر نحوه تفسیر آنان از یادگیری دانش آموزان تأثیر دارد که به نوبه خود موجب افزایش خودپنداره تحصیلی دانش آموزان می‌شود.

همچنین براساس مدل فرهنگی چندگانه هیندرسون^۱ (۱۹۹۹) به عنوان مدل نظری این مدل ترکیبی است از زمینه‌های فرهنگی، تربیتی، علمی برای معلمان که بین آنها سازگاری

^۱ Henderson

ایجاد شده است (موریس، ۲۰۰۹). که مولفه های فرهنگ معلمی پذیرنده تغییر یافت شد، که بسیاری از آنها به طور مستقیم با پذیرندگی ارتباط داشتند؛ از قبیل افتخار به حرفه معلمی، اعتماد به شاگردان، مهم بودن زندگی آینده شاگردان، اعتماد به نظام آموزشی و آموزشهای ضمن خدمت، داشتن روحیه تغییر، و ارائه حق صحبت آزادانه به شاگردان، دادن حق انتخاب به شاگردان، روحیه تغییر، بازخورد منظم به شاگردان، صرف وقت زیاد در اجرای تغییرات، انتقاد از گذشته، همدلی با شاگردان، دقت در کردار و رفتار، علاوه بر این برخی از مولفه های فرهنگ معلمی هستند که به طور غیر مستقیم با پذیرندگی ارتباط داشتند. این مولفه ها عبارتند از: نیاز به پیشرفت در معلمان موافق، اعتقاد به مشورت و استفاده از دانش دیگران به ویژه همکاران و اساتید دانشگاه، اعتقاد به مطالعه و تاثیر یافته های علمی در کار، مهم بودن پیشرفت شاگردان، خوشرویی، حسن نیت، ابتکار، خونگرمی و روحیه طنز، روحیه تحقیق، روحیه گفتگو با همکاران، تمایل به یادگیری موضوعات تازه در راستای حرفه همسو با تحقیقات سیلانیر و کارکوش (۲۰۱۸)، گینسل و سارا کالوقلو (۲۰۱۸) و وان (۲۰۱۷) در این راستا باید توجه کرد بسته آموزشی تعدیل جهت گیری یادگیری معلمان در آموزش خودراهر بیشتر بر این ویژگی های پذیرنده تغییر معلمان اشاره می کند که زمینه را برای فعالیت دانش آموزان گسترده تر و دانش آموزان حق رای و انتخاب و جهت گیری به سوی اهدافی که در افکار خود دارند که این نیز به نوبه خود موجب افزایش خودپنداره تحصیلی دانش آموزان می شود. همچنین جلیلی و همکارانش (۱۳۹۸) نشان داد که آموزش خودتعیین-گری دانشجو معلمان بر انگیزش تحصیلی و شیفتگی تحصیلی اثر دارد با توجه به مؤثر بودن برنامه آموزشی خودتعیین-گری بر انگیزش و شیفتگی تحصیلی، استفاده از این برنامه آموزشی برای افزایش انگیزش و شیفتگی در موقعیت های یاددهی- یادگیری پیشنهاد می شود. از سوی دیگر قابل ذکر است که معلمان نیز با خودکارآمدی بالا داری انگیزش عاطفی و هیجانی مثبت نسبت به دانش آموزان است که این ویژگی معلمان نیز بر خودپنداره تحصیلی دانش آموزان اثر گذار است.

بنابر آنچه تاکنون بیان شد چون محتوای مداخله آموزشی ما متمرکز بر الگوی مدیریت آموزش خودراهر برای تعدیل جهت گیری یادگیری معلمان می باشد، که این نیز شامل

سه بعد خودمدیریتی (کنترل کار)، خودکنترلی (مسئولیت شناختی) و انگیزش است. خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان نیز مربوط به بعد انگیزشی این مداخله آموزشی می‌شود که با تعدیل جهت‌گیری یادگیری نیز از لحاظ انگیزشی با توجه به مولفه‌های تامل در یادگیری و آموزش نیازها یادگیری و تشخیص نیازها و یادگیری مشارکتی و انگیزش باعث ایجاد ارزش و موفقیت در دستیابی اهداف یادگیری در هنگام یادگیری می‌شود و به عنوان واسطه‌ای بین بافت (کنترل) و شناخت (مسئولیت) در طول فرایند یادگیری عمل می‌کند. براساس انگیزش کسانی که تحریک شوند نسبت به کسانی که تحریک نشوند تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهد که با تدریس این عامل می‌تواند موجب بالارفتن خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان گردد.

بنابراین با توجه به تفاوت‌های فردی که در فراگیران وجود دارد این تفاوت در معلمان نیز در جهت‌گیری یادگیری آن مشاهده شد که با این مداخله موجب تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان شدیم و می‌توان نتیجه گرفت تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان منجر به افزایش خودکارآمدی معلمان و این نیز براساس مکانیسمی که گفتیم بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر مثبت گذاشت که طبق این یافته‌ها توصیه و پیشنهاد می‌شود که با توجه به بررسی میزان کاربرد اصول آموزش بزرگسالان توسط دست‌اندرکاران برنامه‌های رشد معلم و مدیران مدارس و همچنین میزان انتقال یادگیری معلمان به محیط کلاس درس و مدرسه در اثر شرکت در آموزشهای ضمن خدمت، برنامه‌های رشد خودراهبری متمرکز بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان را برای افزایش خودکارآمدی کارکنان دنبال کنیم.

براساس این مطالعه سوالات و پیشنهادهایی که حائز اهمیت که بر روی آنها کار پژوهشی انجام شود: جهت‌گیری یادگیری معلمان و مدیران به چه میزانی با عملکرد کارکنان ارتباط دارد؟ مطالعه پیمایشی در خصوص یادگیری حین کار معلمان و متولیان آموزش و پرورش انجام شود. این بسته آموزشی متمرکز بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان برای دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک سرفصل تدریس شود. و برای معلمان نیز در آموزش و پرورش به صورت یک دوره ارائه شود.

منابع

۱. آتش افروز، عسگر. (۲۰۱۸). رابطه علی باورهای هوشی و برخی مؤلفه های خودتنظیمی با میانجی‌گری جهت‌گیری های هدف در دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر اهواز. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی سیستان. دوره ۱۵، شماره ۲۹، بهار ۱۳۹۷، صفحه ۱-۳۶.
۲. آریان پوران، سعید، عزیزی، فرامرز و دیناروند، حسن. (۱۳۹۲). رابطه‌ی سبک مدیریت کلاس معلمان با انگیزش و پیشرفت ریاضی دانش آموزان پنجم ابتدایی. روانشناسی مدرسه، ۲(۲۳)، صص: ۴۱-۲۳.
۳. احمدی محمدسعید*، حاتمی حمیدرضا، احدی حسن، اسدزاده حسن (۱۳۹۲). تاثیر آموزش مهارت های ارتباطی بر باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر رهیافتی نو در مدیریت آموزشی دوره ۴، شماره ۴، پیاپی (۱۶)؛ از صفحه ۱۰۵ تا صفحه ۱۱۶.
۴. اسماعیلی، محمدرضا، کتابیان، شهره و خداداد، شعله. (۱۳۹۱). رابطه‌ی خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاس معلمان تربیت بدنی آموزش و پرورش شهر تهران. مدیریت و رفتار سازمانی در ورزش، ۱(۱)، صص: ۲۸-۲۱.
۵. باقری مجد، روح اله؛ زید ابادی، مهدیه. (۱۳۹۸). تأثیر کاربردهای پداگوژیکی فناوری اطلاعات و ارتباطات بر خودتنظیم‌گری دانشجویان تحصیلات تکمیلی با نقش میانجی خودکارآمدی. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی سیستان. دوره ۱۶، شماره ۳۵، پاییز ۱۳۹۸، صفحه ۱-۲۲.
۶. براری، رضا؛ جمشیدی، لاله. (۱۳۹۴). نقش میانجی خودکارآمدی معلمان در رابطه بیه هوش هیجانی و فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال ششم، شماره ۴- صص ۱۷۷-۲۰۰.
۷. پیرکمالی، محمدعلی؛ مؤمنی مهموئی، حسین، پاکدامن، مجید. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین سطح خودکارآمدی معلمان علوم تجربی با انگیزش، نگرش و پیشرفت تحصیلی دان شاموزان پایه پنجم ابتدایی، پژوهش در برنامه ریزی درسی. سال دهم، دوره دوم، شماره ۱۰، پیاپی ۳۷، صص ۱۲۳-۱۳۵.

۸. حسین چاری، مسعود و فداکار، محمد مهدی (۱۳۸۹). بررسی تأثیر دانشگاه بر مهارت‌های ارتباطی بر اساس مقایسه دانش‌آموزان و دانشجویان ماهنامه علمی- پژوهشی دانشور رفتار، ۱۵، ۲۱-۳۲.

۹. جلیلی، فرخ رو؛ عارفی، مژگان؛ قمرانی، امیر؛ منشی، غلامرضا. (۱۳۹۸) اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری بر انگیزش و شیفتگی تحصیلی دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان بیرجند، مجله مطالعات روانشناسی تربیتی سیستان. دوره ۱۶، شماره ۳۴، تابستان ۱۳۹۸، صفحه ۲۷-۵۸.

۱۰. فانی، حجت اله I و خلیفه مصطفی. (۱۳۸۸). بررسی رابطه ادراک از رفتار معلم با خودپنداره‌ی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی شهر شیراز. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال دوم - شماره سوم - بهار ۸۸ صص ۶۴-۳۷.

۱۱. زن‌پاپ، عبدالحمید؛ سلیمانی، عادل (۲۰۱۰) مقایسه‌ی دو تأثیر آموزش روش طریق از همراه تلفن و سخنرانی هنرجویان یادگیری میزان. فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، سال اول - شماره اول صص ۵۵-۶۵.

۱۲. خجسته مهر، عباس پور، کرابی و کوچکی، (۱۳۹۱). تأثیر برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان. مجله روانشناسی در مدرسه، ۱(۱). ۴۵-۲۷.

۱۳. قلائی، بهروز؛ کدیور، پروین؛ صرامی، غلامرضا؛ اسفندیاری، محمد. (۱۳۹۱) ارزیابی مدل باورهای خودکارآمدی معلمان به عنوان تعیین‌کننده میزان رضایت شغلی آنها و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال نهم، دوره دوم، شماره ۱۵ (پیاپی ۳۲)، صص ۹۵-۱۰۷.

۱۴. عسگری، میرمهدی، و مظلومی، (۱۳۹۰). تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودپنداره و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان دختر سال سوم راهنمایی اراک. فصلنامه روانشناسی تربیتی ۷(۲۱). ۴۴-۲۴.

۱۵. عشورنژاد، فاطمه (۱۳۸۷). بررسی روابط ساختاری خودپنداره یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی.

۱۶. رضایی راد، مجتبی؛ فلاح، ابراهیم (۱۳۹۳). تاثیر آموزش از طریق تلفن همراه بر انگیزش پیشرفت، خودپنداره پیشرفت تحصیلی دانشجویان در درس زبان عربی. پژوهش در برنامه ریزی درسی (سال یازدهم)، دوره دوم، شماره ۱۶، پیاپی ۴۳، صفحات ۱۳-۱.
۱۷. زراعت، ز. و غفوریان، ع. (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش حل مسأله بر خودپنداره تحصیلی دانشجویان. مجله راهبردهای آموزشی سال ۲، شماره ۱، ۲۶-۲۳.
۱۸. مصرآبادی، جواد. (۱۳۹۵). کاربست آمار استنباطی در علوم رفتاری. تبریز: انتشارات دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.
۱۹. مهری، داریوش؛ خیر اندیش، مهدی (۱۳۹۳). پیمایشی در زمینه ی کاربرد یادگیری خودراهبر به عنوان رویکردی نو در توسعه ی حرفه ای معلمان، توسعه مدیریت منابع انسانی و پشتیبانی؛ شماره ۳۲؛ (۲۲) صفحه - از ۴۱ تا ۶۲.
۲۰. نیکدل، فربرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی اله؛ عزیزاده مهدی و کاوسیان جواد (۱۳۹۱) رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجانهای تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان، فصلنامه روانشناسی کاربردی، سال ۶، شماره (۲۱)، بهار ۱۳۹۱، ۱۱۹-۱۰۳.
21. Acar, E. G. & Aktamis, H. (2010). *The relationship between self-regulation Strategies and Prospective elementary school teachers' Academic achievement in mathematics teaching course. Procedia social and behavioral sciences*, 2, 5539-5543.
22. Almoekhlafi, A. G. (2006) *The effect of computer assisted language learning (CALL) on united arab Emirates English as a Foreign language (EFL) school students achievement and attitude. Journal of Interactive Learning Reserch*. 17(2), 121-142.
23. Ayunio, C, Cheng, Y. (2007). *Exploring the social competence of student with autism spectrum conditions in a collaborative virtual learning environment-the pilot study. Computer & Education*, 54, 1068-1077.
24. Bracken, B. A. (2009). *Positive self-concepts. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), Handbook of positive psychology in the schools (89-106). New York, NY: Routledge.*
25. Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A. & Martin, R. (2010). *The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/ Shavelson model. Journal of Educational Psychology*, 102(4), 964-981.

26. Bryant, p. (2009). *Self regulation and maral awareness among entrepreneurs. Journal of Business Venturing. 24, 505,518.*
27. Ceylaner, S & Karakuş , F.(2018). *Effects of the Flipped Classroom Model on Students' Self-Directed Learning Readiness and Attitudes Towards the English Course. English Language Teaching: Vol. 11, No. 9,pp:129-143.*
28. Dermitzaki, Irini., Leondari, Angeliki., Goudas, Marios. (2009). *Relations between young students' strategic behaviours, domain-specific self-concept, and performance in a problem-solving situation. Learning and Instruction, 19(2):144-157.*
29. Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F. & Ellett, C. D. (2008). *Measuring teachers' self-efficacy beliefs: development and use of the TEBS-self. Teaching and Teacher Education, 24: 751-766.*
30. Feeney, Eric J. (2016): *How an orientation to learning influences the expansive-restrictive nature of teacher learning and change, Teacher Development, DOI:10.1080/13664530.2016.1161659.*
31. Julia, P. M. (2016, March 14). *Student Engagement Strategies for the Online Learning Environment Faculty Focus: Higher Ed Teaching Strategies from Magna Publications .Retrieved from <http://www.facultyfocus.com/articles/online-education/student-engagement-how-to-help-students-succeed-in-the-online-environment/>.*
32. Goetz, T. & Frenzel, A. & Hall, N. & Pekrun, R. (2009). *Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. Contemporary Educational Psychology, 33(1):9-33.*
33. Gencil, E & Saracaloğlu, A. S (2018). *The Effect of Layered Curriculum on Reflective Thinking and on Self-Directed Learning Readiness of Prospective Teachers. International Journal of Progressive Education, Volume 14 Number 1, pp:8-20.*
34. Nadi M, yosefy A, changiz T (2011). *Medical and Dentistry Students' Perceptions of Self directed*
35. *Learning and its Relationship with Personal Traits. Strides Dev Med Educ 2012; 8 (2): 173-181.*
[persiann Quarterly, 48(1), 18-33.
36. Naimie, Z. ;Siraj, S. ;Piaw, C. Y. ;Shagholi, R. & Ahmed Abuzaid, R.(2010). *Do you think your match is made in heaven? Theaching*

styles/learning styles match and mismatch revisited. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2: 349-353.

37. Opfer, V. D., D. G. Pedder, and Z. Lavicza. (2011). "The Role of Teachers' Orientation to Learning in Professional Development and Change: A National Study of Teachers in England." *Teaching and Teacher Education 27: 443–453.*

38. Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). *Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. Teaching and Teacher Education, 27(1), 116-126.*

39. Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2003). *The schoolwide enrichment model: Developing creative and productive giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds), Handbook of gifted education (3rd ed., pp. 184-203). Boston: Allyn & Bacon.*

40. Pedder, D., and V.D. Opfer. (2013). *A Professional learning orientations: patterns of dissonance and alignment between teachers' values and practices. Research Papers in Education, Vol. 28, No. 5, 539–570.*

41. Maurice. (2009) *Teacher Pedagogy and Achieving Citizenship Competences in Schools. In: Print M., Lange D. (eds) Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens. Civic and Political Education, vol 2. Sense Publishers, Rotterdam.*

42. Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.*

43. Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2006). *Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. Journal of Personality and Social Psychology, 90(2), 334-349.*

44. Smit, L. B. (2008). *Teaching Nursing: Developing a Student Centered Learning Environment, Lippincott, Williams & Wilkins.*

45. van Wyk, M. M. (2017). *Exploring Student Teachers' Views on ePortfolios as an Empowering Tool to Enhance Self-Directed Learning in an Online Teacher Education Course. Australian Journal of Teacher Education, 42(6).*

46. Windy, y. (2018). *A study on professional development of teacher of Australia as a foreign language in instruction in Western china. Germany: Springer.*

47. Yangsun, G. E. (۲۰۱۵). *Self-directed professional development: the school's role*. In J. Dwyer (Ed.), *Self-directed professional development: A report of the Queensland consortium for professional development in education* (pp. 40–43). Brisbane, Queensland: Board of Teacher Registration.

48. Yousef Adib, Fathi azar Eskandar, Javad Einipour, (2015) *the Teachers perspeptions about effective teaching characters; aphenomenological investigation study, Resarch in curriculum planning. Vol112, No17, PP110-122. [Persian]*

49. Zimmermana .w, Stephanie L. Knightb, David E. Favreb (2016) *Effect of professional development on teaching behaviors and efficacy in Qatari educational reforms, Teacher Development.*