

رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری مدیریت کلاسی و رویکردهای تدریس

منیژه بواسحاقی* دکتر علیرضا حاجی یخچالی** دکتر ذکرااله مروتی***
دانشگاه شهید چمران اهواز دانشگاه زنجان

چکیده

هدف از انجام این پژوهش، بررسی رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری مدیریت کلاسی و رویکردهای تدریس در معلمان مقطع متوسطه شهر ازنا بود. در این مطالعه علی-همبستگی، تمام جامعه آماری که تعداد ۳۰۰ نفر بودند، به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای استفاده شده در این پژوهش پرسشنامه خودکارآمدی معلم بافت کلاس و مدرسه (CSC)، پرسشنامه نگرش و باورها در کنترل کلاس درس (ABCC) و پرسشنامه رویکردهای تدریس (ATI-R) بودند. ارزیابی مدل پیشنهادی با استفاده از روش تحلیل مسیر نرم افزار (AMOS-20) انجام گرفت. بر اساس نتایج این پژوهش، مدل پیشنهادی روابط علی بین متغیرهای یاد شده، از برازش قابل قبولی برخوردار بود. روی هم رفته، در مدل پیشنهادی پژوهش، نتایج نشان دادند که باور خودکارآمدی معلم هم به گونه مستقیم و هم به گونه غیر مستقیم از راه مدیریت کلاسی و رویکرد تدریس دانش‌آموز محور با عملکرد تحصیلی رابطه دارد، اما باور خودکارآمدی معلم از راه رویکرد تدریس معلم محور روی عملکرد تحصیلی معنی دار نبود. برازش بهتر از راه حذف مسیرهای غیر معنی دار باور خودکارآمدی معلم به رویکرد تدریس معلم محور و رویکرد تدریس معلم محور به عملکرد تحصیلی بدست آمد.

واژه‌های کلیدی: باور خودکارآمدی معلم، مدیریت کلاسی، رویکرد تدریس دانش‌آموز محور، رویکرد تدریس معلم محور، عملکرد تحصیلی

* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول)

** استادیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

*** استادیار روان‌شناسی استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه زنجان

booshaghi61@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۹۵/۲/۲۰

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۵/۱/۲۳

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۳/۱۷

مقدمه

مطالعه عوامل موثر بر عملکرد تحصیلی^۱ مسئله‌ای پیچیده است زیرا آن، یک عنصر چند بعدی است و به گونه‌ای بسیار ظریف به رشد جسمی، اجتماعی، شناختی و عاطفی یادگیرنده مربوط است (دهشیری، ۱۳۸۵). شاید به دلیل همین اهمیت باشد که نظریه‌پردازان تربیتی بسیاری از پژوهش‌های خود را بر شناخت عوامل کارآمد بر عملکرد تحصیلی متمرکز کرده‌اند. معلمان تأثیر مهم و حیاتی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارند زیرا در نهایت سیاست معلم تبدیل اصول و روش‌ها و عمل به آن‌ها در تعامل با دانش‌آموزان است (آددوئین^۲، ۲۰۱۰). باورهای معلمان در فرایندهای آموزشی و یادگیری‌های گوناگون تأثیرگذارند. این ادراک و باورها نه تنها نفوذ شایان توجهی در شیوه‌های آموزشی خود و رفتار در کلاس درس دارند بلکه با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان هم مرتبط هستند (جانسون^۳، ۱۹۹۲، به نقل از آددوئین، ۲۰۱۰). بنابراین، شناخت ادراک و باورها، معلمان را قادر می‌سازد که در مورد تدریس و شیوه‌های ارزیابی در کلاس خود دست به پیش‌بینی بزنند (آددوئین، ۲۰۱۰).

از جمله عوامل کارآمد بر عملکرد تحصیلی می‌توان به عوامل شناختی اشاره کرد. نظریه شناختی اجتماعی^۴ بندورا^۵ به بررسی برخی از این عوامل با عملکرد تحصیلی می‌پردازد. از این عوامل می‌توان به باور خودکارآمدی معلم^۶ اشاره کرد. بندورا (۱۹۷۷)، خود کارآمدی را به عنوان باور و قضاوت افراد از توانایی خود برای انجام تکلیف خاص تعریف کرده است. بر اساس نظریه شناختی اجتماعی، افراد گرایش به مشغول شدن و پرداختن به کارهایی را دارند که احساس قابلیت و اطمینان دارند و از کارهایی که نسبت به آن‌ها احساس قابلیت و توانایی ندارند، دوری می‌کنند. باورهای خود کارآمدی به تعیین این که افراد چه مقدار وقت صرف یک فعالیت می‌کنند، چه مدت زمان در مقابل موانعی که مواجه می‌شوند پشتکار دارند، چه مقدار در مقابل موقعیت‌های متضاد و مخالف انعطاف دارند، کمک می‌کند (پاجارس^۷ و شانک، ۲۰۰۱، به نقل از طیموری فرد و فولادچنگ، ۱۳۹۱).

یافته‌ها نشان می‌دهد که اثر متقابل بین باور خودکارآمدی معلم و عملکرد دانش‌آموزان بویژه در مدارس بسیار موفق و دانش‌آموزان با رفتارهای خوب دیده می‌شود (کاپرارا^۸، باربارانلی، استیکاو مالون، ۲۰۰۶). هم‌چنین، هنسون^۹ (۲۰۰۱، به نقل از آددوئین، ۲۰۱۰) اظهار داشت که باور خودکارآمدی معلم به عنوان یکی از متغیرهای مهم، به گونه مداوم با

رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری.....۳

تدریس بهتر و عملکرد دانش‌آموزان مرتبط است. معلمان با باور خودکارآمدی بالا قادر به انجام بهتر و مؤثرتر در کار خود هستند که تأثیری مثبت بر یادگیری دانش‌آموزان دارند (موآلوسی^۱، ۲۰۱۳). در طول دو دهه گذشته، باور خودکارآمدی معلم به عنوان یک پیش-بینی کننده بسیار موثر، برای ایجاد انگیزه و یادگیری دانش‌آموزان شناخته شده است (آدوئین، ۲۰۱۰).

نتایج پژوهش تای^۱، هو، وانگو چن (۲۰۱۲) نشان دادند که باور خودکارآمدی معلم بر نتایج یادگیری دانش‌آموزان و عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد. هم‌چنین، پیرکمالی، مومنی مهموئی و پاکدامن (۱۳۹۲) در پژوهشی نشان دادند که باور خودکارآمدی معلمان بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثر دارد. در پژوهش کاپرارا و همکاران (۲۰۰۶) باور خود کارآمدی معلم به عنوان تعیین کننده مقدار رضایت شغلی آن‌ها و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در قالب یک مدل پیشنهادی به روش تحلیل معادلات ساختاری مورد تجزیه تحلیل قرار گرفت که باور خودکارآمدی معلم، رضایت شغلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، اما رابطه رضایت شغلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان معنی دار نبود. هم‌چنین، فلائی، کدیور، صرامی و اسفندیاری (۱۳۹۱)، با توجه به مدل کاپرارا و همکاران (۲۰۰۶) پژوهشی انجام دادند که باور خودکارآمدی معلمان به عنوان تعیین کننده مقدار رضایت شغلی آن‌ها و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در قالب یک مدل پیشنهادی به روش تحلیل معادلات ساختاری مورد تجزیه تحلیل قرار گرفت که تمام ضرایب مسیرها به جز ضریب مسیر بین رضایت شغلی معلم و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان معنادار بود. می‌توان گفت که بزرگ‌ترین دلیل اهمیت باور خود کارآمدی معلم قابل انتقال بودن آن است زیرا باور بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. از سوی دیگر معلمی که دانش‌آموزان او عملکرد بهتری داشته باشند، خودکارآمدی‌اش در آینده افزایش خواهد یافت و این امر باعث می‌شود کارایی سیستم آموزشی ارتقاء یابد. از این رو، مدیران و والدین باید باور خودکارآمدی معلمان را به عنوان یک عامل مهم در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان خود در نظر بگیرند.

باور خودکارآمدی معلم موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را به شیوه‌های گوناگون تحت تأثیر قرار می‌دهد (کاپرارا و همکاران، ۲۰۰۶). مدیریت کلاس درس به گونه مستقیم بر کیفیت تدریس و یادگیری تأثیر دارد (سریت^۲، ۲۰۱۱). کلاس درس محیطی برای کسب دانش رسمی است و این محیط از معلم، دانش‌آموزان و تجهیزات یادگیری تشکیل شده

رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری.....^۴

است. مدیریت کلاس درس کانون تدریس و یادگیری در محیط مدرسه است و عملکرد اجتماعی و عاطفی مناسب دانش‌آموز، محیط یادگیری مثبت ایجاد می‌کند (آدیمو^۳، ۲۰۱۲). ایمر، ایورسون و ورشام^{۱۴} (۲۰۰۳)، به نقل از شیندلر، جونس، ویلیامز، تیلور و کادناس^{۱۵} (۲۰۱۲) اظهار داشتند که پژوهش‌ها به گونه پیوسته ارتباط بین مدیریت کلاس موثر و پیشرفت دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. با توجه به عواملی که با باور خودکارآمدی معلمان و مدیریت کلاس درس^{۱۶} مرتبط است، مین^{۱۷} و هاموند (۲۰۰۸)، به نقل از ابوتینه، خصونه و خلیله^{۱۸}، (۲۰۱۱) در پژوهش خود گزارش دادند معلمانی که سطوح بالایی از خودکارآمدی در رفتارهای شان دارند، بیش‌تر از راهبردهای کارآمد در مدیریت رفتار کلاس استفاده می‌کنند. بنابراین، می‌توان استدلال کرد معلمانی که باور خودکارآمدی بالا دارند، به گونه کارا از راهبردهای آموزشی استفاده می‌کنند و دانش‌آموزان را در مهارت‌های مدیریت کلاس درس مشارکت می‌دهند (ازدر^{۱۹}، ۲۰۱۱). ییلماز^{۲۰} (۲۰۱۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که همبستگی مثبتی بین نیمرخ‌های مدیریت کلاس معلمان پیش از خدمت و باور خودکارآمدی آن‌ها وجود دارد و بالاترین سطح این ارتباط در مدیریت کلاس مقتدر مشاهده شد. بابا اوغلان و کورکوت^{۲۱} (۲۰۱۰) پژوهشی با عنوان رابطه بین سطح باور خودکارآمدی معلمان و درک توانایی مدیریت کلاس درس انجام دادند. نتایج نشان دادند که یک همبستگی مثبت معنی‌دار بین سطح باور خودکارآمدی معلمان و درک توانایی مدیریت کلاس در همه ابعاد وجود دارد. از نظر این‌دو، باور خودکارآمدی معلم می‌تواند نقشی مهم در توسعه محیط یادگیری مثبت در کلاس درس داشته باشد.

از سوی دیگر، مدیریت کلاس درس یک نگرانی و از عمده‌ترین مسایل معلمان است زیرا اداره و کنترل آن همواره پیش‌نیاز یک محیط یادگیری اثربخش برای دستیابی به اهداف آموزشی است. طراحی و سازماندهی کلاس درس، اداره آن را آسان‌تر می‌کند. این فعالیت باید به گونه ای طراحی شود که از راه آن فرصت‌های یادگیری بیش‌تری فراهم شود و مهارت‌های اجتماعی و مشارکتی دانش‌آموزان رشد و ارتقاء یابد (صمدی، رجائی-پور، آقاحسینی و قلاوندی، ۱۳۸۷). از آغاز تجربه تدریس، معلمان معمولاً نگرانی خود را در مورد کنترل دانش‌آموزان و ایجاد یک فضای مناسب برای یادگیری و مدیریت کلاس درس به عنوان پیچیده‌ترین جنبه تدریس ذکر کرده‌اند (یاسار^{۲۲}، ۲۰۰۸).

در میان بسیاری از نظریه‌پردازان، پیازه^{۲۳}، دیویی^{۲۴} و ویگوتسکی^{۲۵} (به نقل از سیف، ۱۳۹۰)، بر نقش فعال افراد در یادگیری تأکید داشتند. دانش‌آموزان باید در کلاس

رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری.....^۵

درس فعال و در فرایند یادگیری خود درگیر باشند و از سوی دیگر، معلمان باید فعالیت-های کلاس درس را با نیازهای دانش‌آموزان منطبق کنند. بنابراین، لازم است که جامعه، مدارس و کلاس‌هایی با این ویژگی برای دانش‌آموزان فراهم کند تا کیفیت نظام آموزشی ارتقاء یابد. گارت^{۲۶} (۲۰۰۵) می‌گوید، کلاس‌های درس سنتی به عنوان کلاس‌های معلم محور نامیده می‌شوند و به گونه مستقیم تحت تأثیر اصول دیدگاه رفتارگرایی از کار اسکینر پدید آمده است. دانش‌آموز اغلب به عنوان دریافت کننده دانش و معلم به عنوان کنترل کننده دانش‌آموزان و موضوع تدریس می‌باشند. به گفته راجرز و فرایبرگ^{۲۷} (۱۹۹۴)، به نقل از یاسار، (۲۰۰۸)، مدل کلاسی دانش‌آموز محور از انتقاد از دیدگاه رفتارگرایی شروع شده و استراتژی انضباط کلاس معلم محور تئوری دانش‌آموز محور یادگیرنده را در مرکز مدل-های کلاسی قرار می‌دهد و از نظریه یادگیری شناختی بدست آمده که بر ظرفیت کودک برای یادگیری و تفکر خویش تأکید می‌کند. هم‌چنین، السن^{۲۸} (۲۰۰۰)، به نقل از ایزدی، صالحی عمران و منصوری بککی، (۱۳۹۱) بر این باور است که در رویکرد سازنده گرایی، تدریس با ارایه حقایق آغاز نمی‌شود بلکه فرصت‌هایی جهت واداشتن دانش‌آموزان به تفکر ایجاد می‌کند. یکی از الزامات این نوع تدریس، این است که معلم باور داشته باشد که دانش‌آموزان می‌توانند فکر کنند. بنابراین، کار معلمان ارائه حقایق مسلم نیست بلکه ایجاد زمینه‌هایی برای تفکر دانش‌آموزان می‌باشد. شیوه‌هایی که رویکرد دانش‌آموز محوری^{۲۹} را تشویق می‌کنند در مقایسه با شیوه‌های سنتی که رویکرد معلم محوری^{۳۰} را تشویق می‌کنند، فرصت‌های بیش‌تری برای تجربه یادگیری دانش‌آموزان فراهم می‌کنند (کایه و بروئر^{۳۱}، ۲۰۱۳)

از نظر اسوارز^{۳۲} (۲۰۰۵)، به نقل از آدوئین، (۲۰۱۰) معلمانانی که باور خودکارآمدی بالا دارند، به احتمال زیاد، به در پیش گرفتن رویکرد دانش‌آموز محور نسبت به رویکرد معلم محور در محیط‌های آموزشی مانند کلاس‌های درس روی می‌آورند. ایندیریکا^{۳۳} (۲۰۱۲) در پژوهشی نشان داد که تدریس در کلاس‌های گوناگون با رویکرد دانش‌آموز محوری به گونه شایان توجهی بهتر از تدریس با رویکرد معلم محوری بود. محمودی، فتحی‌آذر و اسفندیاری (۱۳۸۸) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین مقدار مشارکت و نوع گفتار آزادانه دانش‌آموز در کلاس درس با عملکرد تحصیلی او رابطه ای مثبت و معنی دار وجود دارد. هم‌چنین، شواهد نشان‌دهنده این هستند که سبک‌های تدریس عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (اپدناکر و وان‌دامه^{۳۴}، ۲۰۰۶). نظرسنجی از معلمان

رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری.....^۶
نشان می‌دهد که استفاده از سبک تدریس دانش‌آموز محور اثراتی مثبت بر دانش‌آموزان دارد (اپدناکر و وان‌دامه، ۲۰۰۶، به نقل از لئون^{۳۵}، ۲۰۰۹). هم‌چنین، همه چشم‌اندازهای آموزشی در کلاس درس از رویکرد دانش‌آموز محور یا رویکرد یادگیرنده محوری^{۳۶} حمایت می‌کنند (توماس^{۳۷}، ۲۰۱۳).

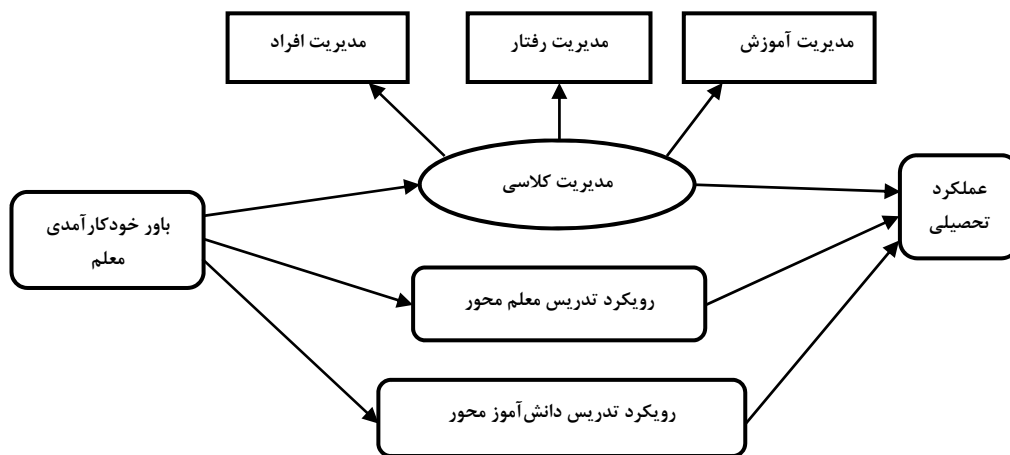
گیلز، رایان، بلیوئو، دی‌فریتس و کیسی^{۳۸} (۲۰۰۶، به نقل از لئون، ۲۰۰۹) بر این باورند که کلاس‌های درس دانش‌آموز محور به درک عمیق‌تر از موضوع، بهبود تفکر انتقادی و ترکیب داده‌های آموخته شده منجر می‌شود. کلاس‌های دانش‌آموز محور برای یادآوری بلندمدت مطالب، حل مسئله و افزایش علاقه به موضوع پیشنهاد شده‌اند، در حالی که کلاس‌های درس معلم محور برای یادآوری‌های کوتاه مدت مطالب پیشنهاد می‌شوند (لئون، ۲۰۰۹). فرایبرگ، هوزنک و لامب^{۳۹} (۲۰۰۸، به نقل از فرایبرگ و لامب، ۲۰۰۹) بر این باورند که بعد از چند دهه استفاده از مدل رفتارگرایی نه تنها تغییر شایان توجهی در رفتار دانش‌آموزان ایجاد نشده است بلکه توانایی یادگیرنده را برای تبدیل شدن به یک خودآموز و خودنظم‌بخش که شروط لازم برای استفاده از آموزش‌های پیچیده‌تر در تدریس و یادگیری هستند، محدود کرده است. روشن است که یک جایگزین مورد نیاز است تا بین یادگیرندگان و نیازهای معلمان تعادل ایجاد کند. کلاس‌های درس دانش‌آموز محور بین خواسته‌های معلمان و تلاش‌ها و نیازهای دانش‌آموزان تعادل برقرار می‌کند. حرکت و فعالیت از معلم به دانش‌آموز یک پیشرفت تدریجی از ایجاد اعتماد و توسعه مسئولیت مشترک برای مدیریت کلاس درس است (فرایبرگ و لامب، ۲۰۰۹). اگرچه بسیاری از پژوهش‌ها اثر مثبت رویکرد دانش‌آموز محور را بر یادگیری گزارش کرده‌اند، ممکن است در بسیاری از موارد رویکرد دانش‌آموز محور، نتواند رویکردهای عمیق به یادگیری را افزایش دهد (پوستارف، لیندبلوم-یلانه و نوگی^{۴۰}، ۲۰۰۷).

با توجه به موردهای عنوان شده، در مجموع، عملکرد دانش‌آموزان ناشی از تأثیر متغیرهای گوناگونی است که شناسایی و مقدار تأثیرگذاری آن‌ها می‌تواند به بهبود پیشرفت دانش‌آموزان در این حوزه درسی کمکی شایان کند (محسن پور، ۱۳۸۴). پژوهش‌های پیشین فعالیت در زمینه باور خودکارآمدی معلم، مدیریت کلاسی و رویکردهای تدریس را نشان می‌دهند که این متغیرها ارتباطی نزدیک با عملکرد تحصیلی دارند و می‌توانند شناخت چگونگی بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را گسترش دهند. بررسی آن‌ها در قالب یک مدل، فهمی عمیق‌تر از ارتباط همه این متغیرها فراهم می‌کند و به تشریح یادگیری بهتر دانش‌آموزان کمک می‌کند. این پژوهش، بر اساس مدل کاپرارا و همکاران

رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری.....۷

(۲۰۰۶)، مگنو و سیمبرانو^{۴۱} (۲۰۰۷)، قلائی و همکاران (۱۳۹۱) که برگرفته از مدل کاپرارا و همکاران می‌باشد و مدل تای و همکاران (۲۰۱۲) بکار رفته است. از ضرورت‌های این پژوهش آن است که پژوهشگران تربیتی همواره به بررسی و شناخت متغیرهای شناختی-اجتماعی کارآمد بر عملکرد تحصیلی تأکید دارند. با توجه به این مطالب، تشخیص و شناسایی عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی یکی از موضوع‌های مهم در مدارس است. این پژوهش همسو با چنین روندهای پژوهشی توجه خود را به متغیرهای شناختی-اجتماعی کارآمد بر عملکرد تحصیلی معطوف کرده است و متغیرهایی چون باور خودکارآمدی معلم، مدیریت کلاسی، رویکردهای تدریس (معلم محور و دانش‌آموز محور) و ارتباط این متغیرها را با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در قالب یک مدل مورد بررسی قرار داده که مدل پیشنهادی در شکل ۱ ارایه شده است.

مدل پیشنهادی ذکر شده را می‌توان به صورت زیر ترسیم کرد.



شکل ۱- مدل پیشنهادی رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری مدیریت کلاسی و رویکردهای تدریس

بر اساس مدل پیشنهادی پژوهش، فرضیه‌های پژوهش عبارت بودند از:

- ۱- باور خودکارآمدی معلم از راه مدیریت کلاسی با عملکرد تحصیلی رابطه دارد.
- ۲- باور خودکارآمدی معلم از راه رویکرد تدریس دانش‌آموز محور با عملکرد تحصیلی رابطه دارد.

رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری.....^۸

۳- باور خودکارآمدی معلم از راه رویکرد تدریس معلم محور با عملکرد تحصیلی رابطه دارد.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع طرح‌های غیرآزمایشی و همبستگی است. در این پژوهش که هدف آزمودن مدلی از روابط بین متغیرها بود، از تحلیل مدل معادله‌های ساختاری استفاده شد.

شرکت‌کنندگان پژوهش

در این پژوهش جامعه آماری شامل تمامی معلمان مدارس مقطع متوسطه شهر ازنا بود که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ به تدریس اشتغال داشتند. نمونه هم شامل تمامی معلمان مدارس مقطع متوسطه بود که در کل ۳۰۰ نفر را شامل می‌شد. برای بررسی رابطه بین باور خود-کارآمدی معلم با عملکرد دانش‌آموز، از هریک از معلمان خواسته شد پس از پر کردن پرسشنامه باور خودکارآمدی معلم میانگین معدل دانش‌آموزان خود را در درس مربوطه در پرسشنامه وارد کنند که میانگین معدل دانش‌آموزان شاخصی برای عملکرد تحصیلی بود.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه باور خودکارآمدی معلم بافت کلاس درس و بافت مدرسه^{۴۲} (CSC): این پرسشنامه به وسیله فریدمن و کاس^{۴۳} (۲۰۰۲) طراحی شد و در ایران به وسیله مشهدی، فلاح و لطفی گسگری^{۴۴} (۲۰۱۲) در مورد معلمان زبان انگلیسی اجرا شده است. اساس استفاده از این مقیاس بر دو بخش است: نخست، این مقیاس دارای چندین جنبه از باورهای خود-کارآمدی است، بنابراین، دقتی بالاتر از این مفهوم را فراهم می‌کند. دوم، این مقیاس دارای جنبه‌های سازمانی از عملکرد معلم است. این مقیاس شامل ۳۳ گویه است که نمره‌گذاری هر ماده بر اساس مقیاسی از نوع لیکرت ۶ درجه‌ای (از هرگز نمره ۱، تا همیشه نمره ۶) می‌باشد و باور خودکارآمدی معلم را در دو حوزه از عملکرد او (بافت کلاس درس) (مربوط به تدریس، آموزش، انگیزه دانش‌آموزان و نیز کنترل روابط با دانش‌آموزان) و بافت مدرسه (مشارکت در فعالیت‌های مدرسه، مشارکت در تصمیم‌گیری و نفوذ در سیاست‌های سازمانی مدرسه)) اندازه‌گیری می‌کند. خرده مقیاس بافت کلاس درس شامل

رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری.....^۹

۱۹ گویه است که ماده‌های ۱ تا ۱۹ این زمینه را می‌سنجند و بافت مدرسه شامل ۱۴ گویه است که ماده‌های ۲۰ تا ۳۳ این زمینه را مورد سنجش قرار می‌دهند. جهت تعیین پایایی خرده مقیاس‌ها از روش محاسبه آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد و ضرایب آلفا و تنصیف برای پرسشنامه باور خودکارآمدی معلم به ترتیب بافت کلاس ۰/۹۵ و ۰/۹۱، بافت مدرسه ۰/۸۵ و ۰/۸۴ و برای نمره کل باور خودکارآمدی معلم ۰/۹۵ بدست آمد. در این پژوهش برای بررسی روایی پرسشنامه باور خودکارآمدی معلم، از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل نشان دادند که تمامی ماده‌های مربوط به خرده مقیاس‌های پرسشنامه باور خودکارآمدی معلم به جز ماده‌های ۲۴ و ۲۵ از خرده مقیاس بافت مدرسه، دارای بارهای قابل قبول بزرگ‌تر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود، باری مثبت و معنی‌دار در سطح $p < ۰/۰۰۰۱$ گذاشته‌اند.

پرسشنامه نگرش و باورها در کنترل کلاس درس^{۴۵} (ABCC): این پرسشنامه به وسیله مارتین و یینو بالدوئین^{۴۶} (۱۹۹۸)، بر مبنای چارچوب نظری ولفگانگ و گلیکمن^{۴۷} (۱۹۸۶)، به نقل از عالی و امین یزدی، (۱۳۸۷) طراحی و ساخته شد که ابزاری برای سنجش باورها و نگرش‌های معلمان درباره کنترل کلاس درس می‌باشد. این پرسشنامه در ایران در سال ۱۳۹۰ به وسیله اسدالهی اجرا شده است. این مقیاس شامل ۲۶ گویه است که نمره‌گذاری هر ماده بر اساس مقیاسی از نوع لیکرت ۴ درجه‌ای (از کاملاً مخالفم نمره ۱، تا کاملاً موافقم نمره ۴) می‌باشد. این مقیاس شامل سه خرده مقیاس است، مدیریت آموزشی که به فعالیت‌هایی مانند ایجاد روش‌های روزانه، تخصیص مواد آموزشی و نظارت بر کارهای دانش‌آموزان اشاره می‌کند و ۱۴ ماده ۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۸-۹-۱۰-۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸-۱۹-۲۰-۲۱-۲۲-۲۳-۲۴-۲۵ را در بر می‌گیرد. مدیریت افراد به باورهای معلمان در مورد دانش‌آموزان به عنوان عضوی از کلاس و این که معلمان چه کارهایی انجام دهند تا دانش‌آموزان قادر به تلاش برای پیشرفت باشند و ۸ ماده ۳-۴-۵-۶-۷-۸-۹-۱۰-۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸-۱۹ را در بر می‌گیرد. مدیریت رفتار هم به هرگونه مداخله از پیش برنامه‌ریزی شده با هدف جلوگیری از سوء رفتار دانش‌آموزان گفته می‌شود که ۴ ماده ۱۹-۱۸-۱۷-۱۶-۱۵-۱۴ را در بر می‌گیرد. نمره‌گذاری ماده-های ۳-۴-۵-۶-۷-۸-۹-۱۰-۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸-۱۹-۲۰-۲۱-۲۲-۲۳-۲۴ به صورت معکوس است. برای تعیین پایایی خرده مقیاس‌ها از روش محاسبه آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد و ضرایب آلفا و تنصیف به ترتیب برای مدیریت آموزشی ۰/۶۱ و ۰/۴۸، مدیریت افراد ۰/۵۴ و ۰/۴۴،

رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری.....^{۱۰} مدیریت رفتار ۰/۲۲ و ۰/۳۰ و برای نمره کل مدیریت کلاسی ۰/۶۱ بدست آمد. برای سنجش روایی سازه پرسشنامه مدیریت کلاسی از همبستگی پرسش‌های مربوط به خرده مقیاس‌های مدیریت آموزشی، مدیریت افراد و مدیریت رفتار استفاده شد که همه پرسش‌ها در سطح $p < ۰/۰۰۰۱$ معنی‌دار بودند.

پرسشنامه رویکردهای تدریس^{۴۸} (ATI-R): این پرسشنامه به وسیله پروسر و تریگول^{۴۹} (۲۰۰۵، به نقل از اسچلاس^{۵۰}، ۲۰۰۹) ساخته شد که در اصل به عنوان ابزاری برای بررسی ارتباط بین رویکرد معلمان برای تدریس و رویکردهای یادگیری دانش‌آموزان خود می‌باشد. این پرسشنامه تا جایی که پژوهشگر بررسی کرده، به فارسی ترجمه نشده است. این ابزار شامل ۲۲ گویه است که در مقیاس ۵ لیکرتی از (به ندرت نمره ۱، تا تقریباً همیشه نمره ۵) درجه‌بندی شده و شامل دو خرده مقیاس است که هر یک شامل ۱۱ گویه می‌باشد. خرده مقیاس انتقال-معلم محور ITTF ماده‌های ۱-۲-۳-۴-۶-۹-۱۰-۱۱-۱۲-۱۶-۱۹-۲۲ را در بر می‌گیرد و خرده مقیاس دیگر تغییر مفهومی دانش‌آموز محور CCSF است که ماده‌های ۳-۵-۷-۸-۱۳-۱۴-۱۵-۱۷-۱۸-۲۰-۲۱ را شامل می‌شود. جهت تعیین پایایی خرده مقیاس‌ها از روش محاسبه آلفای کرونباخ و تصنیف استفاده شد و ضرایب آلفا و تصنیف به ترتیب برای دانش‌آموز محور ۰/۸۱ و ۰/۷۳، معلم محور ۰/۸۵ و ۰/۷۷ و برای نمره کل رویکردهای تدریس ۰/۸۵ بدست آمد. برای روایی پرسشنامه رویکردهای تدریس نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داده است که تمامی ماده‌های این پرسشنامه دارای بارهای عاملی قابل قبول بزرگ‌تر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی‌دار، در سطح $P < ۰/۰۰۰۱$ گذاشته‌اند.

روش اجرا

پس از کسب مجوز از اداره کل آموزش و پرورش شهر ازنا و مراجعه به مدارس، پرسشنامه‌ها در بین معلمان توزیع گردید، اما گفتنی است که پیش از ارایه پرسشنامه به معلمان نکته‌های لازم (راهکارها) گفته و از آن‌ها تقاضا شد که به تمامی ماده‌ها پاسخ دهند. همچنین، توضیحاتی در مورد ضرورت همکاری صادقانه آن‌ها و چگونگی پاسخ دادن به پرسش‌ها ارایه شد. پس از گردآوری داده‌ها با استفاده از نرم افزارهای بسته آماری

رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری..... ۱۱
 برای علوم اجتماعی (SPSS) نسخه ۱۹ و تحلیل ساختارهای گشتاوری (AMOS) نسخه ۲۰ داده‌های گردآوری شده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی پژوهش نظیر میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش.

| | متغیرها | میانگین | انحراف معیار | ضرایب همبستگی | | | | |
|---|-----------------------------|---------|--------------|---------------|------|------|------|---|
| | | | | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۱ | باور خودکارآمدی معلم | ۱۳۶/۶۷ | ۲۰/۷۲ | ۱ | | | | |
| ۲ | مدیریت کلاسی | ۷۰/۶۲ | ۵/۹۶ | ۰/۰۵ | ۱ | | | |
| ۳ | رویکرد تدریس معلم محور | ۴۱/۴۵ | ۶/۷۰ | ۰/۱۰ | ۰/۰۳ | ۱ | | |
| ۴ | رویکرد تدریس دانش‌آموز محور | ۴۶/۰۵ | ۴/۸۰ | ۰/۱۰ | ۰/۰۳ | ۰/۰۴ | ۱ | |
| ۵ | عملکرد تحصیلی | ۱۵/۳۴ | ۱/۷۷ | ۰/۰۵ | ۰/۰۳ | ۰/۰۴ | ۰/۰۴ | ۱ |

** $p < 0/01$

جدول ۱ نشان می‌دهد تمامی ضرایب همبستگی بدست آمده، به جز رویکرد تدریس معلم محور با عملکرد تحصیلی در سطح $P < 0/01$ معنی‌دار است.

برازندگی مدل پژوهش

در جدول ۲ شاخص‌های برازندگی مدل فرضی پژوهش و مدل اصلاح شده پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲- شاخص‌های برازندگی مدل فرضی پژوهش و مدل اصلاح شده پژوهش.

| الگو | χ^2 | df | χ^2/df | GFI | AGFI | NFI | CFI | IFI | TLI | RMSEA |
|-----------------|----------|----|-------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| الگوی پیشنهادی | ۳۱/۵۷ | ۱۱ | ۲/۸۷ | ۰/۹۷ | ۰/۹۲ | ۰/۸۶ | ۰/۸۹ | ۰/۹۰ | ۰/۸۰ | ۰/۰۸ |
| الگوی اصلاح شده | ۲۲/۵۰ | ۷ | ۳/۲۱ | ۰/۹۷ | ۰/۹۲ | ۰/۸۹ | ۰/۹۲ | ۰/۹۲ | ۰/۸۳ | ۰/۰۷ |

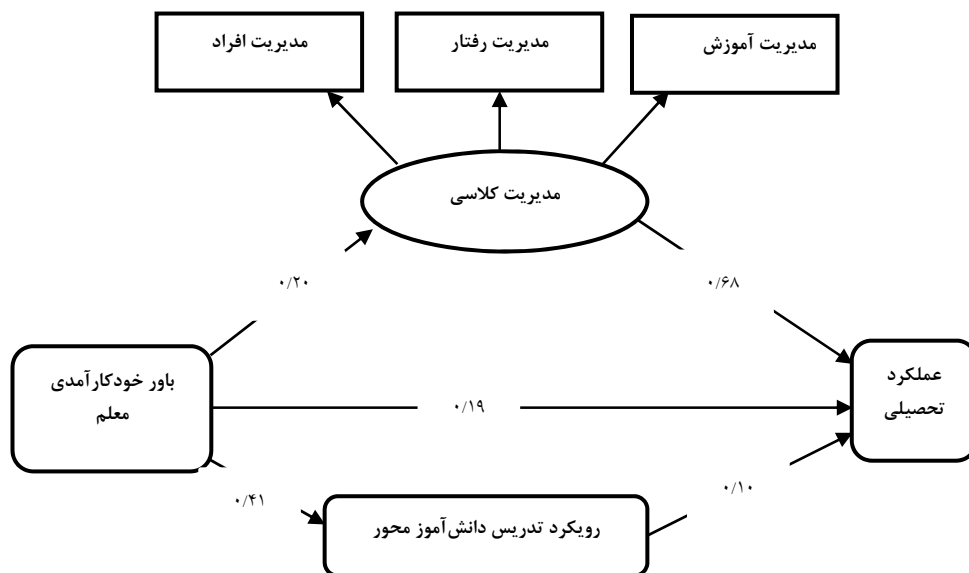
رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری.....۱۲

پرکاربردترین شاخص برازندگی در مدل سازی معادله های ساختاری مجذور کای^{۵۱} (χ^2) است. نخستین نکته‌ای که هنگام تفسیر مقدار مجذور کای اسکوئر می‌توان بیان کرد این است که هرچه مقدار آن کوچک‌تر باشد، برازش داده‌ها به مدل بهتر است، تا جایی که مقدار صفر برای آن نشانه برازش کامل است. شاخص نسبت مجذور کای بر درجه آزادی (χ^2/df) که شوماخر و لومیکس^{۵۲} مقادیر بین ۱ تا ۵، کارمینز و مک ایور^{۵۳} مقادیر بین ۲ تا ۳، اولمن^{۵۴} مقادیر بین ۱ تا ۲ و کلاین^{۵۵} مقادیر بین ۱ تا ۳ را قابل قبول می‌دانند. شاخص نیکویی برازش^{۵۶} (GFI) سنجه ای از مقدار داده های واریانس/کوواریانس مشاهده شده است که می‌تواند به وسیله مدل مفروض بشمار آید. مقادیر بالاتر از ۰/۹۰ برازش خوب مدل با داده را نشان می‌دهند. شاخص نیکویی برازش انطباقی^{۵۷} (AGFI) یک سنجه کلی برازندگی است که تعداد درجات آزادی را بشمار می‌آورد. هنگامی که این شاخص برابر با ۰/۸۵ یا بیش‌تر است، برازش مدل قابل قبول است. مقادیر نزدیک به ۰/۹۵ نمایشگر یک برازش خوب می‌باشد. شاخص برازندگی هنجار شده^{۵۸} (NFI) یک شاخص برازندگی افزایشی هنجار شده است که مقادیر بالاتر از ۰/۹۰ در آن برازش خوب مدل با داده‌ها را نشان می‌دهد. شاخص برازندگی تطبیقی^{۵۹} (CFI) شاخص برازندگی تطبیقی از صفر تا یک دامنه تغییر دارد، برگرفته از مقایسه مدل پیشنهادی با مدل صفر است و مقدار آن باید بالاتر از ۰/۹۰ باشد. یعنی مقادیر بالاتر یا برابر با ۰/۹۰ نشان دهنده برازشی قابل قبول با داده‌ها می‌باشد. شاخص برازندگی افزایشی^{۶۰} (IFI) برازش یک مدل معین را با مدل مبنایی، مدلی که در آن به گونه معمول، هیچ کوواریانسی میان متغیرها وجود ندارد، مقایسه می‌کند. هرچه تفاوت به ۱ نزدیک‌تر باشد، برازش بیش‌تر است و مقدار ۰/۹۰ معمولاً به عنوان برازشی نیکو تلقی می‌شود. شاخص برازندگی توکر-لویس^{۶۱} (TLI) برازش بهتر یک مدل نسبت به مدل مستقل (یعنی مدل صفر، با فرض رابطه صفر بین متغیرها) را می‌سنجد. مقدار شاخص برازندگی توکر-لویس باید بالاتر از ۰/۹۰ باشد. جذر میانگین مجذورات خطای تقریب^{۶۲} (RMSEA) داده های مفیدی جهت ارزیابی مقدار تقریب در جامعه فراهم می‌کند و از این جهت گیری برخوردار است که مدل‌های موجزتر را بیش‌تر بهره‌مند می‌سازد. مقدار کم‌تر از ۰/۰۵ این شاخص نمایانگر برازش نزدیک مدل در رابطه با درجات آزادی است. مقادیر بین ۰/۰۵ تا ۰/۱۰ نیز برازشی قابل قبول را نشان می‌دهد. مقدار ۰/۰۸ یا کم‌تر بیانگر خطای منطقی تقریب است و مقادیر بالای ۰/۱۰ نشان از الزام در رد کردن مدل دارد (به نقل از جلالوند، ۱۳۹۱).

رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری.....۱۳

با توجه به معیارهای ذکر شده، مدل اصلاح شده با $F(2,df)$ ، GFI، AGFI، NFI، CFI، IFI و TLI مقادیر به ترتیب ۰/۹۷، ۳/۲۱، ۰/۹۲، ۰/۸۹، ۰/۹۲، ۰/۹۲ و ۰/۸۳ حاکی از برازش خوب مدل در این پژوهش است. هم‌چنین، مقدار RMSEA بدست آمده (۰/۰۷) نشانگر برازش خوب مدل می‌باشد. به بیان دیگر، مدل یاد شده با پذیرش احتمال خطای ۰/۰۵ قابل تعمیم به جامعه پژوهش است.

ضرایب استاندارد مدل اصلاح شده رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری مدیریت کلاسی و رویکردهای تدریس در معلمان در شکل ۲ ارایه شده است.



شکل ۲- ضرایب استاندارد مدل اصلاح شده رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی

ضرایب استاندارد در شکل ۲ حاکی از تأیید ۵ فرضیه مستقیم این پژوهش است. همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد، از مسیرهای مستقیم، مسیرهای باور خودکارآمدی معلم با رویکرد تدریس معلم محور، رویکرد تدریس معلم محور با عملکرد تحصیلی معنی‌دار نبودند، بنابراین، از مدل پیشنهادی حذف شدند.

پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم در مدل اصلاح شده در جدول ۳ آورده شده است.

رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری.....۱۴

جدول ۳- پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم در مدل اصلاح شده.

| مسیرها | برآورد غیراستاندارد | برآورد استاندارد | خطای معیار | نسبت بحرانی | سطح معنی‌داری |
|---|---------------------|------------------|------------|-------------|---------------|
| باور خودکارآمدی معلم به مدیریت کلاسی | ۰/۰۲۱ | ۰/۲۰۷ | ۰/۱۰ | ۲/۰۴۷ | ۰/۰۴۱ |
| باور خودکارآمدی معلم به رویکرد تدریس دانش-آموز محور | ۰/۰۹۶ | ۰/۴۱۲ | ۰/۰۱۲ | ۷/۸۲۲ | ۰/۰۰۱ |
| باور خودکارآمدی معلم به عملکرد تحصیلی | ۰/۰۱۷ | ۰/۱۹۸ | ۰/۰۰۷ | ۲/۵۵۵ | ۰/۰۱۱ |
| مدیریت کلاسی به عملکرد تحصیلی | ۰/۵۹۰ | ۰/۶۸۹ | ۰/۱۶۰ | ۳/۶۸۹ | ۰/۰۰۱ |
| رویکرد تدریس دانش-آموز محور به عملکرد تحصیلی | ۰/۰۳۷ | ۰/۱۰۲ | ۰/۰۲۰ | ۱/۹۱۵ | ۰/۰۵۵ |

ضرایب مسیر استاندارد و مقادیر بحرانی مربوط به مدل اصلاح شده در جدول ۳ نشان داده شده است که همگی رابطه‌های بین متغیرها معنی‌دار هستند.

یافته‌های مربوط به فرضیه‌های غیرمستقیم در الگوی پیشنهادی

برای بررسی فرضیه‌های مبنی بر اثرهای غیر مستقیم متغیرها از روش بوت استراپ^{۶۳} ماکرو^{۶۴} پیشنهادی به وسیله پریچر و هیز^{۶۵} (۲۰۰۸) استفاده شد که نتایج در جدول ۴ آورده شده است.

رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری.....۱۵

جدول ۴- نتایج روش بوت استراب مسیرهای واسطه‌ای پژوهش در الگوی پیشنهادی.

| حد بالا | حد پایین | خطای معیار (SE) | سوگیری | بوت | داده | متغیرهای میانجی |
|---------|----------|-----------------|---------|---------|---------|---|
| ۰/۰۰۷۸ | ۰/۰۰۰۶ | ۰/۰۰۱۸ | ۰/۰۰۰۰ | ۰/۰۰۳۷ | ۰/۰۰۳۷ | باور خود کارآمدی معلم به عملکرد تحصیلی از راه مدیریت کلاسی |
| ۰/۰۰۹۲ | ۰/۰۰۰۸ | ۰/۰۰۲۱ | -۰/۰۰۰۱ | ۰/۰۰۴۵ | ۰/۰۰۴۶ | باور خود کارآمدی معلم به عملکرد تحصیلی از راه رویکرد تدریس دانش‌آموز محور |
| ۰/۰۱۲۸ | -۰/۰۰۲۸ | ۰/۰۰۰۷ | ۰/۰۰۰۰ | -۰/۰۰۰۷ | -۰/۰۰۰۷ | باور خود کارآمدی معلم به عملکرد تحصیلی از راه رویکرد تدریس معلم محور |

فاصله‌های اطمینان مندرج در جدول ۴ حاکی از قرار نگرفتن صفر در مسیرهای باور خود کارآمدی معلم به عملکرد تحصیلی از راه مدیریت کلاسی و باور خود کارآمدی معلم به عملکرد تحصیلی از راه رویکرد تدریس دانش‌آموز محور است. افزون بر این، مسیر غیر مستقیم باور خود کارآمدی معلم به عملکرد تحصیلی از راه رویکرد تدریس معلم محور معنی دار نمی باشد. گفتنی است که سطح اطمینان برای این فاصله‌های اطمینان ۹۵ و تعداد باز نمونه گیری بوت استراب ۵۰۰۰ است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری مدیریت کلاسی و رویکردهای تدریس انجام گرفت. همان‌گونه که در نتیجه‌های آزمون فرضیه‌های پژوهش در بخش یافته‌ها مشاهده شد، تمامی فرضیه‌های مستقیم به استثنای مسیرهای مستقیم باور خودکارآمدی معلم با رویکرد تدریس معلم محور و رویکرد تدریس معلم محور با عملکرد تحصیلی مورد تأیید قرار گرفتند. افزون بر

رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری.....۱۶
این، از بین فرضیه‌های غیرمستقیم مسیر باور خودکارآمدی معلم به عملکرد تحصیلی از
راه رویکرد تدریس معلم محور معنی دار نبود.

نتایج پژوهش نشان می‌دهد، رابطه غیر مستقیم بین باور خودکارآمدی معلم از راه مدیریت
کلاسی روی عملکرد تحصیلی معنی‌دار بود. کوسینز و والکر^{۶۶} (۲۰۱۰)، به نقل از موآلوسی،
(۲۰۱۳) بر این باورند، معلمانی که باورهای خودکارآمدی بالا دارند، به احتمال زیاد، نسبت
به کسانی که باور خودکارآمدی پایین دارند، بهتر کار می‌کنند زیرا آن‌ها نوآوری‌های
آموزشی را در کلاس درس اجرا و از روش‌های مدیریت کلاسی و تدریس مناسب استفاده
می‌کنند تا دانش‌آموزان را به مستقل بودن تشویق کنند و کنترل کردن آن‌ها را کاهش دهند.
هم‌چنین، بر اساس رویکرد تعامل گرا که گلسر^{۶۷} (۱۹۶۹) چارچوبی نظری برای آن بوجود
آورده است، دانش‌آموزان مسئول یادگیری در مدرسه هستند و معلم باید به آن‌ها کمک
کند تا رفتار خوب را انتخاب کنند. در نظریه گلسر قواعد کلاس درس درباره رفتارهای
مناسب و نامناسب، طی جلسه‌های کلاسی و مشارکتی تعیین می‌شود. در چنین کلاسی،
کنترل و انضباط در فرایندی تعاملی میان معلم و دانش‌آموز بوجود می‌آید و دانش‌آموزان
در برنامه ریزی و سازماندهی کلاس نقش دارند. معلم به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا
بر فعالیت‌های خود نظارت و درباره رفتارشان قضاوت کنند. در این کلاس ارزیابی نیز در
یک فرایند مذاکره‌ای دو طرفه صورت می‌گیرد (گلسر، ۱۹۶۹، ترجمه ساده حمزه، ۱۳۷۳).
هم‌چنین، رابطه مستقیم بین باور خودکارآمدی معلم و مدیریت کلاسی معنی‌دار بود. این
یافته با پژوهش بیلماز (۲۰۱۳)، بابا اوغلان و کورکوت (۲۰۱۰) و اسماعیلی، کتابیان و
خداداد (۱۳۹۱) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، کلاس درس محیطی
رسمی است که در آن معلمانی که باور دارند می‌توانند بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر مثبت
بگذارند، تلاش می‌کنند فضایی امن برای یادگیری آن‌ها فراهم کنند که از راه تعامل با آن‌ها
به یادگیری بهتر منجر می‌شود. معلمانی که سطوح بالایی از باور خودکارآمدی در
رفتارشان دارند، بیش‌تر از راهبردهای موثر در مدیریت رفتار کلاسی استفاده می‌کنند (مین
و هاموند، ۲۰۰۸).

بنابراین، می‌توان استدلال کرد معلمانی که باور خودکارآمدی بالایی دارند، به گونه
کارآمد از راهبردهای آموزشی فعال استفاده می‌کنند و دانش‌آموزان را در مهارت‌های
مدیریت کلاس درس مشارکت می‌دهند (ازدر، ۲۰۱۱). بابا اوغلان و کورکوت در پژوهش
خود بیان داشتند که باور خودکارآمدی معلم در توسعه محیط یادگیری مثبت در کلاس،

رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری.....^{۱۷}

نقشی مهم می‌تواند داشته باشد. هم‌چنین، هر چه سطح خودکارآمدی معلمان بیش‌تر باشد، دامنه فرصت‌های آموزشی فعال آنان در کلاس بیش‌تر می‌شود و هرچه خودکارآمدی پایین باشد، ممکن است باعث تردید در مورد کارآمدی عملکرد آموزشی و مدیریت کلاس شود (رمضانی نژاد، همتی نژاد و همتی نژاد، ۱۳۹۰). معلمانی که دارای باور خودکارآمدی بالایی هستند، از راهبردهای مدیریتی استفاده می‌کنند که خود-مختاری^{۶۸} دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند، به دانش‌آموزانی که پیشرفت کم‌تری دارند کمک‌هایی ویژه می‌کنند، درک دانش‌آموزان را از مهارت‌های تحصیلی خود افزایش می‌دهند و در نهایت، در رویارویی با موفقیت نشدن دانش‌آموزان پایداری می‌کنند (روس^{۶۹}، ۱۹۹۴، به نقل از رمضانی نژاد و همکاران، ۱۳۹۰). اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۱) بیان می‌دارند معلمانی که باور خودکارآمدی بالایی دارند، مدیریت رفتار سازنده با دانش‌آموزان داشته که نتیجه آن ایستادگی در برابر چالش‌های آموزشی می‌باشد.

در این پژوهش هم‌چنین، رابطه غیر مستقیم باور خودکارآمدی معلم از راه رویکرد تدریس دانش‌آموز محور روی عملکرد تحصیلی معنی‌دار بود. در تبیین این رابطه می‌توان گفت معلمانی که باور خودکارآمدی بالا دارند، به احتمال زیاد، به در پیش گرفتن رویکرد دانش‌آموز محور نسبت به رویکرد معلم محور در محیط‌های آموزشی مانند کلاس‌های درس روی می‌آورند. اسوارز (۲۰۰۵، به نقل از آدوئین، ۲۰۱۰). لی، استفنسون و تروی^{۷۰} (۲۰۰۳، به نقل از کایه و بروئر، ۲۰۱۳) نیز بر این باورند، دانش‌آموزانی که رویکرد دانش-آموز محور را تجربه می‌کنند، به احتمال زیاد یادگیری‌شان ژرف بوده و مزایای بیش‌تری شامل فرصت‌های بیش‌تر برای یادگیری فعال، افزایش خودمختاری و مالکیت بیش‌تر در یادگیری دارند. از سوی دیگر، نقش معلم در تفسیر مفاهیم علمی بسیار بالاست. معلم باید برای دانش‌آموزان فرصت‌هایی فراهم آورد تا عدم قطعیت در علم را متوجه شوند. مشکلات در زندگی واقعی، مؤلفه‌های گوناگونی دارد و همیشه به روش‌های قابل پیش‌بینی حل‌شدنی نیستند (درایور، آسوکو، لیچ، مورتیمر و اسکوت^{۷۱}، ۱۹۹۴). از سوی دیگر، وظیفه یادگیرندگان این نیست که دنیا را از دیدگاه معلمان خود ببینند بلکه آن‌ها باید دیدگاه‌های خودشان را نیز گسترش دهند (جوناسن، هولند، مور و مارا^{۷۲}، ۲۰۰۳، به نقل از مروتی، ۱۳۹۰). در تبیینی دیگر، از نظر دیدگاه سازنده گرا، دانش‌آموزان نقشی بسیار فعال‌تر در یادگیری خودشان دارند (به نقل از اسلاوین^{۷۳}، ۲۰۰۶، ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۵). بر اساس نظریه سازنده‌گرایی، معلمان ساخت‌گرا، استقلال دانش‌آموز را

رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری.....^{۱۸}

می‌پذیرند و تشویق می‌کنند، به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند به درس پاسخ دهند و راهبردهای دستوری و محتوا را تغییر می‌دهند (بروکس و بروکس^{۷۴}، ۱۹۹۹). نقش معلمان هم به عنوان تسهیل‌کننده به جای کنترل‌کننده مستقیم، از جنبه‌های فرآیند یادگیری است که فقط به عنوان فرد بازخورد دهنده و فراهم‌کننده مواد مورد نیاز در کلاس درس نیست (بروفی^{۷۵}، ۱۹۹۹، به نقل از یاسار، ۲۰۰۸). هم‌چنین، رابطه مستقیم باور خودکارآمدی معلم با رویکرد تدریس دانش‌آموز محور معنی‌دار بود. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های کایه و بروئر (۲۰۱۳)، حیدری، نورمحمدی و نوروزی^{۷۶} (۲۰۱۲)، ایندیریکا (۲۰۱۲) و مرتضوی، بشکار، مسگرانی، احمدی و بخشعلی زاده (۱۳۹۰) هماهنگ است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، معلمانی که باور خودکارآمدی بالا دارند، اهداف سطح بالاتری را برای تدریس‌شان در نظر می‌گیرند و از این راه دانش‌آموزان را به یادگیری‌های عمیق‌تر و سطح بالاتر سوق می‌دهند بندورا (۱۹۹۷)، به نقل از قلائی و همکاران، (۱۳۹۱). معلمانی که باور خودکارآمدی بالایی دارند، مفاهیم سازنده همچون واگذاری کنترل کلاس به دانش‌آموزان و درک این‌که نقش معلم به عنوان مشاور و راهنما در روند ساخت دانش در دانش‌آموزان است و هر یک نشان دهنده فرایند پویا و انعطاف‌پذیر تدریس و یادگیری است را در یادگیری دانش‌آموزان و تدریس خود بکار می‌برند (ایرن^{۷۷}، ۲۰۰۹).

معلمان بتازگی تحت تأثیر اصول نظریه شناختی و سازنده‌گرایی قرار گرفته‌اند که بر اهمیت دانش ساختاری یادگیرنده و توجه به نیازهای دانش‌آموزان تأکید دارد. معلمان با باور خودکارآمدی بالا از روش‌های تدریس کارآمدتر استفاده می‌کنند و در تعیین هدف‌های عالی برای تدریس تلاش بیش‌تری می‌کنند. این معلمان با دانش‌آموزان تعامل بیش‌تری در یادگیری دارند (تیچن-موران و هوی^{۷۸}، ۲۰۰۱). هم‌چنین، معلمان با باور خودکارآمدی بالا محیط کلاس خود را به گونه‌ای سازمان می‌دهند که یادگیری به صورت موثر صورت گیرد و این امر زمانی تحقق می‌یابد که دانش‌آموز در کلاس آزادی عمل داشته باشد و بدون هیچ‌گونه نگرانی، نظرها و آراء خود را در میان بگذارد (بنتهام^{۷۹}، ۲۰۰۲، ترجمه‌ی بیابانگرد و نعمتی، ۱۳۸۴).

در این پژوهش رابطه غیر مستقیم باور خودکارآمدی معلم از راه رویکرد تدریس معلم محور بر عملکرد تحصیلی معنی‌دار نبود. کرینلد^{۸۰} (۲۰۰۳)، به نقل از پوستارف و همکاران، (۲۰۰۷) اظهار می‌دارد که دیدگاه‌هایی گوناگون در مورد این‌که آیا رویکرد معلم محور و دانش‌آموز محور دو انتهای یک زنجیره‌اند یا آن‌ها دو بخش جدا از هم هستند، وجود دارد.

رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری.....^{۱۹}

دیدگاه دوم بر اهمیت این‌که یک معلم دانش‌آموز محور ممکن است گاهی اوقات ویژگی‌های نوعی بودن تدریس معلم محور را با توجه به زمینه تدریس بکار برد، تأکید دارد، اما عکس این مسئله امکان پذیر نیست. با استناد به این مطلب و این‌که معلمانی که باور خودکارآمدی بالا دارند، به رویکرد دانش‌آموز محور روی می‌آورند و معلمانی که از رویکرد دانش‌آموز محور استفاده می‌کنند، اثراتی مثبت بر یادگیری دانش‌آموزان دارند، در تبیین این یافته می‌توان گفت که معلمانی که رویکردشان معلم محور است، روی آوردن به رویکرد دانش‌آموز محور برایشان سخت است و این معلمان دارای باور خودکارآمدی پایینی هستند. از آن‌جا که در بیش‌تر پژوهش‌ها رابطه باور خودکارآمدی معلم و عملکرد دانش‌آموزان معنی‌دار شده است، می‌توان گفت که معلمان با رویکرد معلم محور داشتن، باور خودکارآمدی پایین‌تری دارند که منجر به عملکرد ضعیف دانش‌آموزان می‌شود. هم‌چنین، در یک کلاس سنتی با رویکرد معلم محور، دانش‌آموز به گوش دادن و حفظ کردن سوق داده می‌شود. رویکرد معلم محور به انفعال شاگردان، یادگیری طوطی‌وار و فرصت ناکافی برای فهمیدن و تشکیل ساختار دانش در فرد می‌گردد (بیابانگرد، ۱۳۸۶).

هم‌چنین، نتایج این پژوهش وجود رابطه منفی معنی‌دار بین باور خودکارآمدی معلم و رویکرد تدریس معلم محور را تأیید نکرد. در پژوهش‌های مگنو و سیمبرانو (۲۰۰۷)، ایرن (۲۰۰۹)، کایه و بروئر (۲۰۱۳)، حیدری و همکاران (۲۰۱۲)، مرتضوی و همکاران (۱۳۹۰) و لیاقت دار، عابدی، جعفری و بهرامی (۱۳۸۳)، به رویکرد تدریس معلم محور کم‌تر توجه شده است. در تبیین این رابطه باید گفت، بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا، قضاوت‌های کارآمد، باورهایی درباره قابلیت‌های فردی یا گروهی هستند و الزاماً ارزیابی‌های دقیق و عاری از خطا را بازتاب نمی‌کنند. این نکته از آن جهت دارای اهمیت است که افراد توانایی‌های واقعی‌شان را همواره بالاتر یا پایین‌تر از حد واقعی‌شان برآورد می‌کنند و این برآوردها ممکن است برای اعمالی که انتخاب می‌کنند و نیز مقدار تلاشی که برای پیگیری اعمالشان بکار می‌گیرند، پیامدهایی در بر داشته باشد. افزون بر این، برآورد قابلیت‌ها در سطح بالاتر یا پایین‌تر از حد واقعی ممکن است بر چگونگی بکارگیری مناسب مهارت‌های آنان تأثیر بگذارد (گودارد، هوی و هوی^۱، ۲۰۰۴).

در تبیین دیگر می‌توان بیان کرد که معلمان رشته‌های فنی و تجربی (شیمی، فیزیک، ریاضی و...) بیش‌تر احتمال دارد که رویکرد معلم محور و معلمان رشته‌های انسانی (تاریخ، جغرافی، فلسفه و...) رویکرد تدریس دانش‌آموز محور را برای تدریس خود

رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری.....^{۲۰} اتخاذ کنند و این جدا از سطح باور خود کارآمدی آن‌هاست (لویدیک^{۸۲}، ۲۰۰۳، به نقل از پوستارف و همکاران، ۲۰۰۷). با توجه به این موضوع، نمی‌توان با قطعیت گفت معلمانی که دروسی مثل فیزیک، شیمی و... تدریس می‌کنند، رویکردشان حتماً معلم محور است و بر اساس یافته‌های پیشین، معلمانی هم که رویکردشان معلم محور است، باور خود کارآمدی پایین‌تری دارند زیرا مواقعی هست که معلم با توجه به زمینه تدریس خود رویکرد تدریس را انتخاب می‌کند و معلمانی هستند که باور خود کارآمدی بالایی دارند، اما رویکرد تدریس‌شان معلم محوری است. همان گونه که در این پژوهش معلمان (فیزیک، شیمی، ریاضی) با باور خود کارآمدی بالا (با توجه به پاسخ‌دهی به پرسشنامه)، ماده‌های معلم محور پرسش نامه مربوط را پر کرده بودند.

نتایج ارزیابی الگوی ساختاری بدست آمده از این پژوهش نشان می‌دهد، که بین باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ای مثبت و معنی‌دار وجود دارد که این یافته با نتایج پژوهش‌های کاپرارا و همکاران (۲۰۰۶)، تای و همکاران (۲۰۱۲)، شاطریان محمدی و اسد زاده^{۸۳} (۲۰۱۲)، موآلوسی (۲۰۱۳) و قلائی و همکاران (۱۳۹۱) هماهنگ است. در تبیین این رابطه می‌توان گفت معلمانی که باور خودکارآمدی بالایی دارند، روابط مثبتی با دانش‌آموزان خود دارند، وظیفه‌شناس‌تر و انسانی‌اند (بیلماز، ۲۰۱۳). معلمان با باور خودکارآمدی بالا بهتر می‌توانند خود را با شاگردانشان هماهنگ کنند و به نیازهای ویژه شاگردانشان بهتر پاسخ می‌دهند. باور خودکارآمدی معلمان درباره خود کارآمدی‌شان بر تصمیم‌های آموزشی آن‌ها تأثیر می‌گذارد و از این راه بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است (هاگی و مورفی^{۸۴}، ۲۰۰۳، به نقل از قلائی و همکاران، ۱۳۹۱). این معلمان، مهارت‌های بیش‌تری در زمینه سازماندهی آموزش، پرسیدن، توضیح دادن، بازخورد مناسب دادن به دانش‌آموزان در شرایط سخت و فعال‌نگه داشتن دانش‌آموزان در انجام تکالیف‌شان دارند و در یک کلام دانش‌آموزان را در مسیر پیشرفت تحصیلی قرار می‌دهند (اشتون و وب^{۸۵}، ۱۹۸۶، به نقل از پیر کمالی و همکاران، ۱۳۹۲). هم‌چنین، هر چه خود کارآمدی معلمان بالاتر باشد، به خودشان بیش‌تر اطمینان دارند که کارشان با اهمیت و مفید است و تأثیری مثبت بر یادگیری دانش‌آموزان دارد و همین اطمینان و باور آن‌ها باعث بروز رفتارهایی از آنان می‌شود که در واقعیت موجب پیشرفت و موفقیت بیش‌تر دانش‌آموزان خواهد شد (اشتون، ۱۹۸۴، به نقل از قلائی و همکاران، ۱۳۹۱).

محدودیت‌ها و پیشنهادها

این پژوهش در مورد معلمان مقطع متوسطه انجام شده است، لذا تعمیم آن به معلمان مقطع ابتدایی و راهنمایی باید با احتیاط صورت بگیرد. هم‌چنین، میانگین نمره‌های دانش‌آموزان در درس‌های گوناگون که به عنوان عملکرد آن‌ها و متغیر ملاک در نظر گرفته شد، در تفسیر نتایج باید با احتیاط انجام شود زیرا مثلاً یک دبیر ریاضی با بهترین روش تدریس به دلیل ماهیت درس میانگین کم‌تری از دانش‌آموزان خود گزارش می‌کند در صورتی که دبیر درس دیگری به دلیل ماهیت آن درس با روش ضعیف‌تر نمره‌های بهتری را گزارش می‌کند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود افزون بر میانگین نمره‌های درس‌ها، دیگر شناسه‌های درس (تعداد و نوع درس‌ها) هم به عنوان معیار عملکرد تحصیلی و داده‌های دموگرافیک در بررسی‌های آینده گنجانده شود. هم‌چنین، پایین بودن پایایی یکی از خرده‌مقیاس‌های ابزار ABCC را می‌توان در مسایل فرهنگی، اجتماعی و سیاسی جستجو کرد. بدین معنی که ساختارهای فرهنگی و اجتماعی و سیاسی آموزش و پرورش، راه را بر روی معلمان می‌بندد. چون انتظار می‌رود معلم در چارچوب نظام مدرسه‌ای عمل کند. این موضوع با یافته‌های پژوهش واوروس^{۸۶} (۲۰۰۹) مبنی بر این که اصلاحات فرهنگی، سیاسی و اقتصادی، پیش‌نیاز اصلاحات آموزشی در مدارس متوسطه است، همخوانی دارد (ایزدی و همکاران، ۱۳۹۱). بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی از ابزاری که با ساختارهای فرهنگی و اجتماعی جامعه ما بیش‌تر سازگاری دارد، استفاده شود. با توجه به این‌که در این پژوهش از روش تحلیل مسیر استفاده شده است، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود پژوهشی با استفاده از روش آزمایشی با دست‌کاری متغیرها انجام دهند که راهی کارآمد برای تعیین اثرهای خودکارآمدی بر یادگیری کلاس درس داشته باشد. خودکارآمدی جمعی معلمان نوع دیگری از خودکارآمدی معلم است. بنابراین، لازم است که برخی از مطالعات آینده به بررسی رابطه بین خودکارآمدی جمعی معلمان و سبک‌های تدریس بپردازند. هم‌چنین، با وجود این‌که خشونت و قلدری در مدارس به گونه فزاینده در حال رایج شدن است، این باعث می‌شود که مهارت‌های مدیریت کلاس درس یک ضرورت برای همه معلمان شود. این مسئله ضرورت دارد که معلمان آموزش‌های مناسب مدیریت کلاس درس برای جلوگیری از قلدری و خشونت در مدرسه و کلاس خود را ضمن آموزش‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت دریافت کنند.

یادداشت‌ها

| | | | | |
|--|------------------------------|--|---|---------------------------------------|
| 1- Academic Performance | 19- Ozder | 37- Thomas | 56- Goodness-of-Fit Index (GFI) | 74- Brooks |
| 2- Adedoyin | 20-Yilmaz | 38- Giles, Rayan, Belliveau, Defreitas & Casey | 57- Adjusted Goodness-of-Fit Index (AGFI) | 75-Brophy |
| 3- Johnson | 21- Babaoglan & Korkut | 39-Huzinec & Lamb | 58- Normalized-of-Fit Index (NFI) | 76- Heidari, Nourmohammadi & Nowrouzi |
| 4- social cognitive theory | 22-Yasar | 40- Postareff, Lindblom-Ylanne & Nevgi 41- Magno& Sembrano | 59- Comparative Fit Index (CFI) | 77- Eren |
| 5- Bandura | 23-Piaget | 42- teacher self-efficacy scale Classroom and School Context (CSC) | 60- Incremental Fit Index (IFI) | 78- Tschannen-Moran & Hoy |
| 6- teacher self-efficacy beliefs | 24- Dewey | 43- Friedman & Kass | 61- Tucker-Lewis Fit Index (TLI) | 79- Bentham |
| 7-Pajares & Schunk | 25-Vygotsky | 44- Mashhady, Fallah & Lotfi Gaskaree | 62-Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA) | 80- kerlind |
| 8-Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone | 26- Garrett | 45- Attitude and Beliefs on Classroom Control Inventory | 63- Bootstrapping | 81- Goddard |
| 9-Henson | 27- Rogers & Freiberg | 46- Martin, Yin & Baldwin | 64- Macro | 82- Lueddeke |
| 10- Moalosi | 28-Olsen | 47- Wolfgang & Glicman | 65- Preacher & Hayes | 83- Shaterian Mohamadi & Asadzadeh |
| 11-Tai, Hu, Wang & Chen | 29-student-centered approach | 48- Approaches to Teaching Inventory | 66-Cousins & Walker | 84- Haughey, Murphy |
| 12-Cerit | 30-teacher-centered approach | 49- prosser & Trigwell | 67- Glasser | 85- Ashton & Webb |
| 13-Adeyemo | 31-Kaye & Brewer | 50- Schellhase | 68- self-determination | 86- Vavrus |
| 14- Emmer, Evertson & Worsham | 32-Swars | 51-Chi-Square (χ^2) | 69-Ross | |
| 15-Shindler, Jones, Williams, Taylor & Cadenas | 33-Ndirika | 52- Schumacher & Lumex | 70- Lea, Stephenson & Troy | |
| 16-classroom management | 34-Opdenakker & Van Damme | 53- Karmeinz & Mc Iver | 71- Driver, Asoko, Leach, Mortimer & Scott | |
| 17-Main & Hammond | 35-Leone | 54- Olman | 72- Jonassen, Howland, Moore & Maraa | |
| 18-Abu-Tineh, Khasawneh & Khalaileh | 36- learner-centered | 55- Klein | 73- Slavin | |

رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری..... ۲۳

منابع

الف. فارسی

- اسلاوین، رابرت ای. (۲۰۰۶). روانشناسی تربیتی: نظریه و کاربرست. ترجمه‌ی یحیی سید محمدی (۱۳۸۵). تهران: نشر روان.
- اسماعیلی، محمدرضا، کتابیان، شهره و خداداد، شعله. (۱۳۹۱). رابطه‌ی خود کارآمدی با سبک مدیریت کلاس تربیت بدنی آموزش و پرورش شهر تهران. *مجله مدیریت و رفتار سازمانی در ورزش*، سال اول، شماره ۱، صص ۲۸-۲۱.
- ایزدی، صمد، صالحی عمران، ابراهیم و منصوره بککی، سیروس. (۱۳۹۱). بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مرد دوره متوسطه شاخه علوم انسانی بر مبنای رویکرد سازنده‌گرایی (مورد مطالعه: استان مازندران). *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*. دوره چهارم، شماره اول (پیاپی ۶۲/۲)، صص ۲۷-۲.
- بنتهام، سوزان. (۲۰۰۲). روانشناسی تربیتی. ترجمه اسماعیل بیابانگرد و علی نعمتی (۱۳۸۴)، تهران: رشد.
- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۶). روان شناسی تربیتی (روانشناسی یادگیری و آموزش). تهران: نشر ویرایش.
- پیرکمالی، محمدعلی، مؤمنی مهموئی، حسین و پاکدامن، مجید. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین خود-کارآمدی معلمان علوم تجربی با انگیزش، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، سال دهم، دوره دوم، شماره ۱۰ (پیاپی ۳۷)، صص ۱۳۵-۱۲۳.
- جلال وند، مصطفی. (۱۳۹۱). رابطه‌ی کمال‌گرایی با پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری هدف‌های پیشرفت و انگیزش تحصیلی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- دهشیری، غلامرضا. (۱۳۸۵). رابطه هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره*، جلد ۵، شماره ۱۸، صص ۹۷-۱۰۶.
- رضوانی نژاد، رحیم، همتی نژاد، مهرعلی و همتی نژاد، محمد. (۱۳۹۰). رابطه خود کارآمدی معلمان تربیت بدنی و روش‌های مدیریت کلاس‌های تربیت بدنی. *پژوهش در علوم ورزشی*، سال هشتم، شماره ۱۱، صص ۲۶-۱۳.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۰). *روان شناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش)*. تهران: نشر دوران.

رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری.....۲۴

صمدی، پروین، رجائی پور، سعید، آقاسینی، تقی و قلاوندی، حسین. (۱۳۸۷). تبیین جو یادگیری اثربخش بر اساس مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس در مدارس راهنمایی شهر ارومیه. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۴، شماره ۱۴، صص ۱۷۶-۱۵۵.

طیموری فرد، عیناله و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۱). نقش فراشناخت، هوش و خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول متوسطه. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*. دوره چهارم، شماره دوم (پیاپی ۶۳/۲)، صص ۱۱۸-۱۳۵.

عالی، آمنه و امین یزدی، امیر. (۱۳۸۷). تأثیر ویژگی‌های معلم بر سبک مدیریت کلاس. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۹۳، صص ۱۳۶-۱۰۳.

قلائی، بهروز، کدیور، پروین، صرامی، غلامرضا و اسفندیاری، محمد. (۱۳۹۱). ارزیابی مدل باورهای خود-کارآمدی معلمان به عنوان تعیین کننده میزان رضایت شغلی آن‌ها و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی*. سال نهم، دوره دهم، شماره ۵ (پیاپی ۳۲)، صص ۱۰۷-۹۵.

گلستر، ویلیام. (۱۹۶۹). *مدارس بدون شکست*. ترجمه‌ی ساده حمزه (۱۳۷۳)، تهران: رشد.

- لیاقت دار، محمدجواد، عابدی، محمدرضا، جعفری، ابراهیم و بهرامی، فاطمه. (۱۳۸۳). مقایسه‌ی میزان تأثیر روش بحث گروهی با روش تدریس سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانشجویان. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، دوره‌ی دهم، شماره‌ی ۳، پیاپی ۳۳، صص ۵۵-۲۹.

محسن پور، مریم. (۱۳۸۴). *نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

محمودی، فیروز، فتحی آذر، اسکندر و اسفندیاری، رجب. (۱۳۸۸). بررسی رابطه‌ی میزان مشارکت فعال دانش‌آموزان در جریان تدریس با پیشرفت تحصیلی. *مجله مطالعات تربیتی و روانشناسی*، دوره دهم، شماره ۳، صص ۸۲-۶۵.

مرتضوی، مرتضی، بشکار، سلطانعلی، مسگرانی، حمید، احمدی، غلامعلی و بخشعلی زاده، شهرناز. (۱۳۹۰). مقایسه تأثیر روش تدریس مبتنی بر ساخت و ساز گرایشی و روش سنتی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضیات (۱) در دانش‌آموزان پسر سال اول متوسطه شهرستان باغملک. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*. سال هجدهم، دوره ششم، شماره‌های ۱ و ۲، صص ۱۲۴-۱۰۵.

مروتی، ذکراه. (۱۳۹۰). رابطه علی محیط یادگیری سازنده گرای ادراک شده و عملکرد ریاضی با میانجی‌گری جهت گیری درونی هدف، ارزش تکلیف، نگرش نسبت به ریاضی و خود

رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری.....۲۵

کارآمدی ریاضی در دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستان شهر اهواز. پایان‌نامه‌ی دکتری تخصصی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

ب. انگلیسی

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S.A., & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25(4), 175-181.
- Adedoyin, O. O. (2010). Factor-analytic study of teachers' perceptions on self-efficacy in Botswana junior secondary schools: Implications for educational quality. *European Journal of Educational Studies*, 2(2), 139-155.
- Adeyemo, S. A. (2012). The relationship between effective classroom management and students' Academic achievement. *European Journal of Educational Studies*, 4(3), 367-381.
- Babaoglan, E., & Korkut, K. (2010). The correlation between level of classroom teachers' self-efficacy beliefs and classroom management ability perceptions. *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 11(1), 1-19.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Cerit, Y. (2011). The relationship between pre-service classroom teachers' self-efficacy beliefs and classroom management orientations. *Buca Eglitim Fakultesi Dergisi*, 30, 156-174.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E., & Scott, P. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, 23(7), 5-12.
- Eren, A. (2009). Examining the teacher efficacy and achievement goals as predictors of Turkish student teachers' conceptions about teaching and learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 69-87.
- Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *The College of Education and Human Ecology, The Ohio State University*, 48(2), 99-105.
- Friedman, I. A., Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Garrett, T. (2005). Student and teacher-centered classroom management: A case study of three teachers' beliefs and practices. Unpublished doctoral dissertation. The state University of New Jersey. New Brunswick.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Heidari, F., Nourmohammadi, E., & Nowrouzi, H. (2012). On the relationship between Iranian EFL teachers' self-efficacy beliefs and their teaching styles. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 536-550.
- Kaye, L. K., & Brewer, G. (2013). Teacher and student-focused approaches: Influence of learning approach and self efficacy in a psychology postgraduate sample. *Psychology Learning & Teaching*, 12(1), 12-19.
- Leone, S. (2009). The relationship between classroom climate variables and student achievement. Dissertation thesis College of Bowling Green State University.

- Magno, C., & Sembrano, J. (2007). The role of teacher efficacy and characteristics on teaching effectiveness, performance, and use of learner-centered practices. *The Asia Pacific-Education Researcher*, 16(1), 73-90.
- Mashhady, H., Fallah, N., & Lotfi Gaskaree, B. (2012). The Role of Foreign Language Teachers' Self-Efficacy in Their Burnout. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 2(4), 369-388.
- Moalosi, S. W. T. (2013). Teachers' self efficacy: Is reporting non-significant results essential? *Journal of International Education Research*, 9(4), 397-406.
- Ndirika, M. C. (2012). Achievement variations of basic science students taught with teacher-centred, teacher/student-centered and student-centered instructions in Kaduna state, Nigeria. *Journal of Educational and Social Research*, 2(8), 24-33.
- Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2006). Teacher Characteristics and Teaching Styles as Effectiveness Enhancing Factors of Classroom Practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 1-21.
- Ozder, H. (2011). Self-Efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(5), 1-15.
- Postareff, L., Lindblom-Ylance, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891.
- Schellhase, K. C. (2009). Are approaches to teaching and/ or student evaluation of instruction scores related to the amount of faculty formal educational coursework? A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in the Curriculum and Instruction Program in the College of Education at the University of Central Florida Orlando, Florida.
- Shaterian Mohamadi, F., & Asadzadeh, H. (2012). Testing the mediating role of teachers' self-efficacy beliefs in the relationship between sources of efficacy information and students achievement. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 427-433.
- Shindler, J., Jones, A., Williams, A. D., Taylor, C., & Cadenas, H. (2012). Inciting something better than "best practice:" taking a closer look at the relationships among classroom management practice, school climate and student achievement. *Alliance for the study of school climate*. 1-14.
- Tai, D. W. S., Hu, Y-C., Wang, R., & Chen, J.L. (2012). What is the impact of teacher self-efficacy on the student learning outcome? 3rd WIETE annual conference on engineering and technology education WIETE Pattaya, Thailand, 6-10 February.
- Thomas, M. (2013). Teachers' beliefs about classroom teaching teachers' knowledge and teaching approaches. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89, 31-39.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 783-805.
- Yasar, S. (2008). Classroom management approaches of primary school teachers. Thesis School of social sciences of middle east technical university.
- Yilmaz, I. (2013). Pre-service physical education teachers' preference for class management profiles and teacher's self-efficacy beliefs. *Educational Research and Reviews*, 8(9), 539-545.