

سطح احساس مثبت از تدریس آموزشگران کشاورزی بر پایه احساس خودکارآمدی تدریس آنان

امیرعلم بیگی^۱، پریسا پای خسته^۲، سید یوسف حجازی^۳

۱- استادیار دانشکده اقتصاد و توسعه کشاورزی، دانشگاه تهران

۲- دانش آموخته کارشناسی ارشد دانشکده اقتصاد و توسعه کشاورزی دانشگاه تهران

۳- استادگروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشکده اقتصاد و توسعه کشاورزی دانشگاه تهران

چکیده

بر پایه نظریه خودکارآمدی تلاش انسان برای پیشرفت در هر مقوله‌ای تابعی از تجارب و داوری‌های فردی در مورد خود است. از اینرو تحقیق حاضر با هدف پیش بینی سطح متغیر احساس مثبت از تدریس ناشی از ابعاد خودکارآمدی تدریس آموزشگران کشاورزی انجام شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی است و داده‌ها به روش پیمایشی گردآوری شد. به لحاظ امکان و میزان کنترل متغیرها نیز پژوهش علی-ارتباطی به شمار می‌آید. جامعه آماری متشکل از ۲۱۰ نفر از آموزشگران دو مرکز آموزش عالی علمی کاربردی کشاورزی واقع در استانهای تهران و البرز بود که با استفاده از فرمول تصحیح جامعه معین ۱۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی‌گزینه‌ش شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌ای استاندارد بود که وضعیت روایی آن به سه روش شکلی، سازه‌ای و تشخیصی تأیید شد و پایایی آن با محاسبه پایایی ترکیبی و تنای ترتیبی صورت گرفت. روش غالب آماری، مدلسازی معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی بود. نتایج نشان دادند که احساس مثبت از تدریس آموزشگران در هنگام تدریس و بیرون از کلاس به دو بعد از احساس خودکارآمدی، شامل انگیزش بخشی به فراگیران و حفظ منزلت آموزشگری وابسته است. این در حالی است که احساس خودکارآمدی در آموزش تنها سبب تقویت احساس مثبت در بیرون از کلاس می‌شود.

کلید واژه‌ها: خودکارآمدی تدریس، احساس مثبت از تدریس، آموزشگران کشاورزی، منزلت آموزشگری.

نویسنده‌ی مسئول: امیرعلم بیگی

رایانامه: Alambaigi@ut.ac.ir

دریافت: ۹۴/۰۹/۲۶ پذیرش: ۱۳۹۴/۱۰/۰۹

مقدمه

مرکز های مؤسسه آموزش عالی علمی کاربردی زیر نظر دانشگاه، رکن اجرایی آموزش های علمی کاربردی و به قصد ارتقاء دانش، کار و ایجاد مهارت های متناسب با حوزه فعالیت شغلی افراد تاسیس شده اند. از جمله هدف های آنها، ایجاد بستر مناسب برای فعالیت همه جانبه در گسترش اعتلای دانش و پژوهش علمی-کاربردی کشور، ارتقای شاخص های کمی و کیفی آموزش های کاربردی در جامعه، فراهم سازی زیربنای مناسب به منظور به کارگیری توان دانش آموختگان دوره های نظری در حل مسائل کاربردی، زمینه سازی زیربنای مناسب برای ایجاد انتقال فناوری نوین است.

برای رسیدن به این هدف ها نیازمند توجه بیشتر به موضوع کارآمدی آموزشگران هستند (موحدی و همکاران، ۱۳۹۲). آموزشگران کارآمد می توانند با ایجاد فضای مطلوب یادگیری و بهره گیری از مواد آموزشی و علوم و فنون نوین و با برقراری روابط مناسب با فراگیران، آنان را در جهت پیشرفت و بهبود رفتار و توسعه مهارت ها هدایت کنند (سلیمانی و همکاران، ۱۳۹۱). آموزشگران کارآمد به واسطه بهره مند بودن از برخی صلاحیت ها و مهارت های خاص، نیازهای فراگیران، بازار کار و جامعه را به درستی تشخیص دهند و بر مبنای آن آموزش هایی متناسب برای پرورش فراگیران، ارائه می کنند. از دیدگاه روان شناسی، هر فردی ویژگی ها و سبک های خاصی دارد و صاحب نظران بر این باورند که، اگر سبک های آموزش با سبک های یادگیری و ویژگی های فراگیران، سازگار باشد، آموزش اثربخش خواهد بود و در پی آن رفتار فراگیران، بهبود خواهد یافت (همان).

از این رو مبحث خودکارآمدی در جهت افزایش و ارتقای توانایی افراد، جدی است. آموزشگران خودکارآمد خود را بیشتر درگیر می کنند و پذیرای دیدگاه های جدید هستند و در جهت پاسخگویی بهتر به نیازهای دانشجویان، گرایش بیشتری به تجربه روش های جدید دارند. آموزشگران با خودکارآمدی پایین، مشکلات بیش تر در امر آموزش، سطح پایین تری از رضایت شغلی و میزان استرس بالاتری را در شغل خود تجربه می کنند (آوانزی و همکاران، ۲۰۱۳). آموزشگر به عنوان یک عامل اثرگذار قاطع بر

فعالیت های تدریس باید از ویژگی های شخصی و حرفه ای مشخصی برخوردار باشد تا بتواند وظیفه خطیر تدریس را انجام دهد (باتلر و شیباز، ۲۰۰۹). خلق یک محیط یادگیری سودمند و کارآمد به توانایی و کارآمدی آموزشگران وابسته بوده و این امر خود به احساس یا باور به خودکارآمدی آموزشگر به توانمندی های خود و اتخاذ راهبردهای مناسب است. بر این پایه می توان گفت خودکارآمدی عبارت است از باورهای شخص در مورد توانایی هایش برای اتخاذ سطوح گزینشی عملکرد که راهنما و شکل دهنده ی رویدادهای مؤثر بر زندگی فرد می باشد (کاپرارا، ۲۰۰۶).

این باورها موجب تأثیرگذاری بر شیوه تفکر، احساس، انگیزش یا رفتار فرد نیز می شوند. احساس قوی خودکارآمدی موجب بهبود دیدگاه های مثبت به خود و مشارکت بهتر فرد در انجام فعالیت ها، تنظیم اهداف و تعهد کاری می شود (استروبل، ۲۰۱۱). بررسی وضع موجود و تحلیل روند اشتغال و بیکاری دانش آموختگان مرکز های آموزش عالی علمی-کاربردی کشاورزی نشان می دهد که این مراکز با وجود دارا بودن بیش ترین نسبت از لحاظ شمار فراگیران، کم ترین نسبت را از نظر میزان اشتغال دانش آموختگان به خود اختصاص داده اند (خسروی پور، ۱۳۸۷). بنابراین، با توجه به وضعیت اشتغال رشته های کشاورزی در سال های اخیر، به نظر می رسد افزایش انگیزه فراگیران مرکز های آموزش عالی علمی-کاربردی کشاورزی عاملی مهم برای ارتقای مهارت های آنان بوده و بنابر نظریه خودکارآمدی احساس خودکارآمدی آموزشگران می تواند منجر به افزایش انگیزه فراگیران شده و از این راه این هدف تامین خواهد شد (آوانزی و همکاران، ۲۰۱۳).

تنها آموزشگری می تواند این احساس مثبت را به فراگیران منتقل کند که خود نیز دارای احساس کفایت نفس باشد (مو و همکاران، ۲۰۱۰). از آنجا که احساس مثبت از تدریس این امکان را به آموزشگران می دهد که بر ایجاد و افزایش انگیزه یادگیری دانشجویان تأثیر بگذارند، مسئله اصلی این تحقیق بیان چگونگی تغییر پذیری احساس مثبت از تدریس آموزشگران مراکز علمی کاربردی ناشی از

در این پژوهش بر پایه نظر اسکالویک و اسکالویک (۲۰۱۰)، خودکارآمدی در شش بعد؛ خودکارآمدی در آموزش، خودکارآمدی در انگیزش بخشی به فراگیران، خودکارآمدی در حفظ منزلت آموزشگری، خودکارآمدی در سازگاری با تغییرات، خودکارآمدی در سازگار کردن آموزش با نیازهای فردی و خودکارآمدی در تعامل با والدین فراگیران و همکاران، بررسی شده است. بعد آموزشی به باورهای آموزشگران در توانایی خود برای توضیح موضوع و یا پاسخ دادن به پرسش‌ها برای بهبود درک دانشجویان اشاره دارد.

سازگار کردن آموزش با نیازهای فردی دانشجویان، به باور آموزشگر به توانایی خود برای سازگار شدن با نیازها و توانایی‌های فردی دانشجویان و با در نظر داشتن تنوع رفتاری دانشجویان، اشاره دارد. بعد انگیزش بخشی به دانشجویان به باور آموزشگران به توانایی‌های خود برای درگیری و مشارکت دانشجویان در کارهای دانشگاه و افزایش گرایش‌های یادگیری اشاره دارد. حفظ منزلت آموزشگری، اشاره به باورهای آموزشگران به توانایی خود، برای حفظ نظم و انضباط در کلاس‌های خود و به طور مؤثر برخورد با اشتباه دانشجویان دارد. بعد تعامل با همکاران و والدین اشاره به باور آموزشگران به توانایی خود برای کار کردن در گروه و همکاری با والدین دانشجویان در محیط دانشگاه اشاره دارد. در نهایت، بعد سازگاری با تغییرات اشاره به توانایی برای رویارویی با خواسته‌های بیرونی که نشان‌دهنده تغییر پذیری‌های عمده‌ای برای آموزشگران است دارد.

در این پژوهش برای بیان ارتباط نظری بین خودکارآمدی و احساس مثبت از تدریس آموزشگران به نظریه گسترش و ساختن ۱ فردریکسون (۲۰۰۱)، استناد می‌شود که بیان می‌دارد احساسات مثبت بسیاری از کارکردهای شناختی؛ مانند توجه، خلاقیت، حافظه را گسترش می‌دهد. نظریه گسترش و ساختن به کشف کارکرد احساسات مثبت در انسان می‌پردازد و بیان می‌دارد وجود احساسات مثبت در انسان به پیامدهای مطلوب در آینده و ساخت توانمندی‌های جدید منجر می‌شود. این نظریه بیان می‌کند که احساسات مثبت فرایندهای تفکر را گسترش می‌دهند (مانند خلاقیت و

حس خودکارآمدی تدریس در آنان و در دو موقعیت حین تدریس و پس از تدریس است. آموزشگرانی که یادگیری همراه با عمل، شالوده فعالیت‌های تدریس و یادگیری را در آنان شکل می‌دهد.

خودکارآمدی مربوط به باورهای افراد درباره توانایی‌های خود برای رسیدن به هدف‌هایشان است، اگر چه، بیشتر این باورها به عنوان یک ویژگی عمومی است. بندورا (۲۰۰۶)، استدلال می‌کند که نیاز به بررسی قابلیت، هدف‌ها، توانایی کنونی، یا امید به نتایج در اندازه‌گیری خودکارآمدی وجود دارد. خودکارآمدی آموزشگران، پیشگویی‌کننده‌ای معنی‌دار، از کیفیت کلاس درس و پیشرفت دانشجویان است (بندورا، ۲۰۱۲). خودکارآمدی به عنوان یکی از مفهومی‌های محوری در نظریه شناختی اجتماعی، کانون توجه بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است و به معنی باور فرد در مورد توانایی رویارویی با موقعیت‌های خاص است که چگونگی نگرش، رفتارها و هیجان‌های افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد و مشخص‌کننده آغاز کار و میزان پایداری افراد برای انجام آن کار ویژه است.

خودکارآمدی بیشتر از آن‌که بر داوری شخصی افراد در مورد ویژگی‌های فردی و فیزیکی اشاره کند، به معنی باور او در مورد این‌که چه کارهایی می‌تواند انجام دهد، می‌باشد (میرغفوروند و همکاران، ۱۳۹۳). بررسی نتیجه بررسی‌های اخیر در زمینه خودکارآمدی آموزشگران نشان می‌دهد که عامل‌های فراوانی سبب‌ساز اهمیت یافتن این موضوع هستند که شامل، ضرورت تنوع در رویکردهای روش شناختی به ویژه در بررسی‌های کیفی و کمی، ضرورت بررسی منابع خودکارآمدی آموزشگر، ضرورت توسعه اقدام‌هایی که در آن بتوان بین زمینه‌های خاص و خودکارآمدی عمومی تعادل ایجاد کرد، نیاز به گسترش پژوهش در زمینه‌ی خودکارآمدی آموزشگران در فرهنگ‌های مختلف، نیاز به حل و فصل دشواری‌های مربوط به اندازه‌گیری برای سازگاری آن با نظریه مربوطه و همچنین نیاز به بررسی جمعی در خصوص خودکارآمدی آموزشگران، از جمله این موارد هستند (آوانزی و همکاران، ۲۰۱۳).

احساس مثبت و خودکارآمدی که به عنوان عامل های میانجی هستند، بر رضایت شغلی تأثیر می گذارد.

نتیجه ی محوری این تحقیق نشان داد که تنها داشتن توانایی تدریس مؤثر، پیوسته سبب احساس خودکارآمدی نمی شود. در تحقیقی که توسط گو و همکاران (۲۰۱۰)، در مورد رابطه بین خودکارآمدی آموزشگران، کیفیت کلاس و پیشرفت تحصیلی آنان انجام شد به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی آموزشگر نقش بسیار مهمی در بهبود کیفیت آموزش و افزایش محیط حمایتی در کلاس دارد. آن ها به این نتیجه رسیدند که دانشجویان با داشتن آموزشگرانی که دارای خودکارآمدی بالاتری اند دیدگاه مثبتی نسبت به آموزش و پیشرفت تحصیلی خود دارند. در پژوهشی که کورت و همکاران (۲۰۱۴)، انجام دادند به این نتیجه رسیدند، بین خودکارآمدی آموزشگران و مدیریت کلاس درس رابطه معناداری وجود دارد.

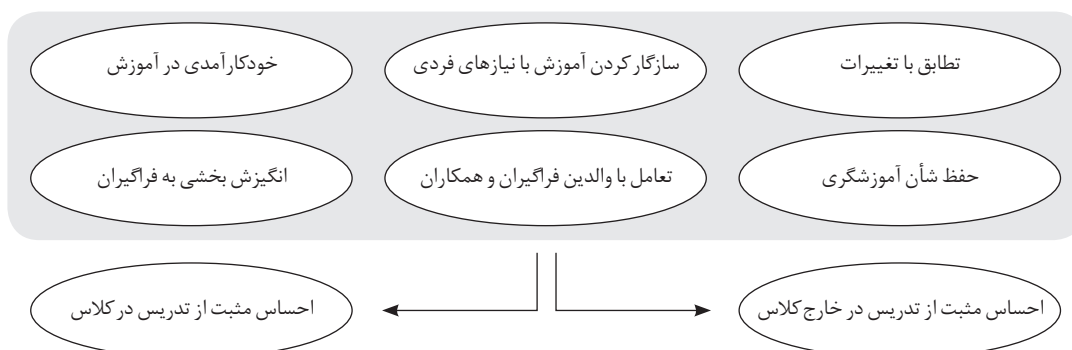
به این معنی که هر چه آموزشگران کارآمدی بالاتری داشته باشند در سازماندهی کلاس درس، حفظ نظم و انضباط و کسب مشارکت دانشجویان مهارت بیشتری خواهند داشت. برداشت آموزشگران از این که می توانند تأثیر گذاری های مثبتی بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان داشته باشند، همبستگی بالایی با کارآمدی واقعی آنان دارد. بنابر نتایج پژوهش جعفری و همکاران (۱۳۹۱)، خودکارآمدی آموزشگران رابطه مثبت و معناداری با کیفیت تدریس آنان دارد و می تواند به عنوان پیش بینی کننده مناسبی برای کیفیت تدریس استفاده شود. بر پایه مرور ادبیات نظری و پژوهش های انجام شده چارچوب نظری تحقیق در نگاره ۱ شکل گرفت.

طوفان ذهنی) و در نتیجه باعث ایجاد منابع می شوند و این فرآیند به صورت چرخه ای تکرار می شود، تا جایی که به کارگیری برخی جنبه های روانشناسی مثبت گرا در محیط کار باعث افزایش احتمال تجربه دیگر جنبه های روانشناسی مثبت گرا در محیط کار توسط افراد می شود (مو و همکاران، ۲۰۱۰).

بر مبنای این نظریه تقویت عاطفه های مثبت باعث کاهش درگیری فرد در رفتارهای منفی و نامطلوب وی می شود و از سوی دیگر، مثبت گرایی در سازمان قابل سرایت بوده و می تواند از سطح فردی به گروهی و سازمانی منتقل شود. هم چنین، سرمایه روان شناختی و مثبت گرایی می تواند به عنوان عامل های بالقوه مؤثر برای رویارویی با رفتارها و گرایش های مخرب کارکنان چون مقاومت در برابر دگرگونی ها، بدبینی به دگرگونی ها و انحراف از وظایف مورد توجه قرار گیرد (اووی و همکاران، ۲۰۰۸). افراد با خودکارآمدی بالا، درک درست تری از ویژگی های روحی و روانی خود دارند و در برقراری ارتباط راحت ترند، به آسانی می توانند از عواطف مثبت و منفی خود صحبت کنند و حمایت اجتماعی مناسبی برای خود پیدا کنند (نریمانی و وحیدی، ۱۳۹۲).

مو و همکاران (۲۰۱۰)، در پژوهش خود تأثیر احساس مثبت، خودکارآمدی و عملکرد تدریس را بر رضایت شغلی مورد بررسی قرار دادند. نتیجه نشان داد که بین عملکرد تدریس و رضایت شغلی رابطه غیرمستقیمی وجود دارد. نیز مشخص شد که عملکرد تدریس خود به طور مستقیم رضایت شغلی را تحت تأثیر قرار نمی دهد، بلکه به وسیله

ابعاد خودکارآمدی



نگاره ۱- چارچوب نظری پژوهش

با نیازهای فردی و خودکار آمدی در تعامل با والدین فراگیران و همکاران؛ که به منظور اندازه گیری آن از طیف اسکالویک و اسکالویک (۲۰۰۷)، استفاده شد؛ طیف مربوط به سنجش احساسات آموزشگران در دوبره احساسات آموزشگر در هنگام تدریس در کلاس درس و احساسات آموزشگر در بیرون از کلاس که به منظور اندازه گیری آن از طیف سنجش مو و همکاران (۲۰۱۰)، استفاده شد. گویه‌ها در قالب طیف لیکرت پنج قسمتی تعریف شدند.

در این تحقیق روایی به سه گونه ی شکلی، سازه و تشخیصی بررسی شد. پس از اطمینان از روایی شکلی، روایی سازه و روایی تشخیصی پس از گردآوری داده‌های تحقیق بررسی شد. به منظور سنجش پایایی ابزار اندازه‌گیری ۳۰ پرسشنامه توسط آموزشگران مراکز آموزش عالی علمی کاربردی کشاورزی بیرون از نمونه مورد بررسی تکمیل شد و محاسبه ضرایب پایایی نشان از قابل قبول بودن پایایی ابزار تحقیق داشت. برای بررسی تأثیر متغیرهای مستقل بر وابسته از روش مدلسازی به روش حداقل مربعات جزئی استفاده شد. روش حداقل مربعات جزئی از فرآیندی پیچیده و دو مرحله‌ای برای برآورد و برای تعیین ضرایب ها استفاده می‌کند.

در مرحله نخست لازم است وضعیت ساختارهای عاملی برای بررسی اندازه‌گیری متغیرهای پنهان در قالب مدل تحلیل عاملی تأییدی ارزیابی شود. در روایی سازه این موضوع بررسی می‌شود که آیا نشانگرهای گزینش شده برای اندازه‌گیری سازه‌های مورد نظر خود دقت لازم را دارند یا خیر؟ به این شکل که بار عاملی هر نشانگر با سازه خود دارای مقدار t بالاتر از ۱/۹۶ باشد. در این صورت این نشانگر دارای دقت لازم برای اندازه‌گیری آن سازه یا صفت مکنون است. نتایج در مورد بارهای عاملی نشان می‌دهد که همه نشانگرها دارای سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۱ هستند (جدول ۱).

روش تحقیق

این تحقیق از نظر هدف کاربردی است زیرا به دنبال بررسی پیش بینی تغییر پذیری احساس مثبت از تدریس از ابعاد خودکارآمدی تدریس آموزشگران کشاورزی است. از نظر درجه کنترل متغیرها از نوع تحقیقات علی-ارتباطی است. جامعه آماری این تحقیق آموزشگران مراکز آموزش عالی علمی کاربردی کشاورزی استان تهران و البرز به شمار ۲۱۰ نفر بودند که از بین آنان ۱۳۰ نفر به روش تصادفی طبقه‌ای با رعایت سهم هر طبقه گزینش شدند. برای تعیین حجم نمونه از فرمول تصحیح جامعه معین (FPC)^۲ دانیل^۳ (۱۹۹۹)، به شرح زیر استفاده شد.

$$n = \frac{NZ^2p(1-p)}{d^2(N-1) + Z^2p(1-p)}$$

که در رابطه فوق p معادل درجه شیوع صفت مورد نظر است که در این تحقیق و بر پایه پیشنهاد فرمول معادل ۰/۲ در فاصله اطمینان $d = ۰/۰۵$ در نظر گرفته شد و آماره Z معادل ۱/۹۶ می‌باشد. بر پایه رویکرد FPC حجم نمونه معادل ۱۱۵ آموزشگر تعیین شد. با توجه به این که حجم نمونه با فاصله اطمینان ۰/۰۴ برابر ۱۳۵ نفر برآورد شد. در نهایت ۱۳۰ نفر به صورت انتساب متناسب از دو مرکز مورد نظر گزینش شدند. به این ترتیب، برای تعیین حجم نمونه به روش تسهیم متناسب حجم نمونه ی تعیین شده بالا به دو مرکز آموزش عالی علمی کاربردی امام خمینی واقع در استان البرز (۸۷ تن) و مرکز آموزش عالی علمی کاربردی شهید زمانپور واقع در استان تهران (۴۳ تن) اختصاص یافت.

ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌ای متشکل از سه بخش شامل: ویژگی‌های فردی آموزشگران، بعدهای خودکارآمدی آموزشگران خودکارآمدی در آموزش، انگیزش بخشی به فراگیران، حفظ منزلت آموزشگری، خودکارآمدی در سازگاری با تغییرات، خودکارآمدی در سازگار کردن آموزش

جدول ۱- خلاصه تحلیل عاملی و نشانگرهای هر سازه در قالب مدل اندازه‌گیری

سازه	گویه	بار عاملی	VIF	t
احساس مثبت در کلاس	خشنودی از کار	۰/۶۵۷	۱/۸۶	۹/۱۵
	لذت بردن	۰/۷۴۰	۱/۷۸	۱۵/۴۷
رضایت	دوست داشتن دیگران	۰/۶۶۰	۱/۵۰	۱۱/۰۲
	رضایت	۰/۷۵۹	۱/۸۱	۱۴/۸۳

ادامه جدول ۱

سازه	گویه	بار عاملی	VIF	t
احساس مثبت در کلاس	شکوفایی	۰/۷۲۰	۱/۴۵	۱۲/۲۰
	تأثیرگذار بودن بر دیگران	۰/۷۰۲	۱/۷۸	۱۰/۷۹
احساس مثبت در بیرون کلاس	همدلی با دیگران	۰/۶۸۹	۱/۷۹	۱۲/۴۵
	شاد بودن از بودن به عنوان آموزشگر	۰/۶۵۴	۱/۷۲	۱۳/۲۰
	خشنودی از کار	۰/۶۶۷	۱/۷۴	۸/۵۸
	لذت بردن	۰/۷۰۷	۱/۸۵	۱۴/۱۷
	دوست داشتن دیگران	۰/۷۱۴	۱/۹۴	۱۳/۵۸
	رضایت	۰/۸۱۷	۲/۹۳	۲۵/۵۶
	ارضاء شدن	۰/۸۱۲	۲/۷۶	۲۴/۵۷
	شکوفایی	۰/۵۹۷	۱/۴۲	۸/۴۵
	تأثیرگذار بودن بر دیگران	۰/۶۶۰	۱/۷۶	۷/۶۶
	همدلی با دیگران	۰/۷۹۱	۲/۴۳	۲۰/۲۶
خودکارآمدی در آموزش	زمینه های اصلی در موضوع ها را به گونه ای توضیح می دهم که حتی دانشجویان با سطح علمی ضعیف تر نیز آن را درک می کنند	۰/۸۱۱	۱/۷۹	۱۳/۲۰
	ارائه راهنمایی و آموزش به همه دانشجویان صرف نظر از سطح توانایی هر یک از آنان پاسخ به پرسش های دانشجویان به طوری که بتوانند مسائل دشوار را درک کنند	۰/۷۳۸	۱/۲۸	۱۲/۲۱
خودکارآمدی در سازگار کردن آموزش با نیازهای فردی	موضوع های اصلی درس را به گونه ای توضیح می دهم که بسیاری از دانشجویان بتوانند آن را درک کنند	۰/۷۸۵	۱/۵۲	۱۳/۹۹
	سازماندهی برنامه به گونه ای که دستورکارها و تکالیف با نیازهای فردی سازگاری داشته باشد	۰/۵۹۱	۱/۱۸	۵/۳۱
	برای همه دانشجویان با توانایی های متفاوت فرصت مناسب برای درگیر شدن با چالش های واقعی را فراهم می سازم	۰/۸۲۷	۱/۶۳	۱۹/۴۸
	سازگار کردن و در نظر گرفتن نیازهای دانشجویان مختلف در کلاس با توانایی کم و یا زیاد	۰/۷۸۹	۱/۶۹	۱۴/۷۹
	سازماندهی کار کلاسی به گونه ای که هر دو گروه دانشجویان با توانایی کم و یا زیاد بتوانند متناسب با توانایی های خودکار کنند	۰/۷۷۵	۱/۴۸	۱۶/۰۵
	ایجاد انگیزه در همه دانشجویان که به خوبی روی تکالیف خودکار کنند	۰/۷۱۰	۱/۴۹	۹/۹۷
	بیدار سازی گرایش به یادگیری حتی در بین دانشجویانی که موفقیت کمتری داشته اند	۰/۸۶۲	۱/۷۵	۳۳/۹۱
	ایجاد انگیزه در دانشجویان به طوری که بهترین عملکرد خود را حتی در رویارویی با دشوارترین مسائل داشته باشند	۰/۸۲۰	۱/۷۸	۲۳/۰۲
	ایجاد انگیزه در دانشجویانی که رغبت پایین تری را از خود برای انجام تکلیف نشان می دهند	۰/۷۰۲	۱/۴۵	۷/۹۵
	حفظ نظم و انضباط در کلاس و در بین گروه های مختلف دانشجویان	۰/۷۷۰	۱/۶۵	۱۳
خودکارآمدی در حفظ منزلت آموزشی	کنترل همه دانشجویان حتی پر خاشکترین آنان	۰/۸۱۸	۱/۹۲	۱۸/۶۸
	ترغیب دانشجویان با چالش های رفتاری برای پیروی از قوانین کلاس	۰/۷۴۴	۱/۶۲	۱۱/۷۵
	وادار کردن همه دانشجویان به رفتار مؤدبانه و احترام به یکدیگر	۰/۷۴۲	۱/۳۳	۱۰/۷۳
	همکاری با بیشتر والدین دانشجویان	۰/۷۶۸	۲/۷۸	۶/۲۳
	یافتن راه حل های مناسب در هنگام رویارویی با تضاد منافع با آموزشگران دیگر	۰/۸۱۳	۱/۳۳	۱۰/۸۱
	همکاری سازنده با والدین دانشجویان دارای چالش های رفتاری	۰/۸۱۹	۳/۰۶	۷/۳۴
	همکاری مؤثر و سازنده با آموزشگران دیگر، به عنوان مثال، در گروه های آموزشی	۰/۶۷۳	۱/۳۲	۵/۶۳
	استفاده موفقیت آمیز از هر روش آموزشی که دانشگاه تصمیم به استفاده از آن می گیرد	۰/۶۷۹	۱/۳۰	۸/۹۱
	توانایی در مدیریت آموزشی در کلاس های درس، بدون در نظر گرفتن چگونگی سازماندهی شدن آنها در دانشگاه (مانند چگونگی سازماندهی ترکیب گروه ها، گروه های سنی مختلط و غیره)	۰/۷۵۰	۱/۳۸	۱۳/۸۴
	اداره کردن فرآیند آموزش حتی اگر برنامه درسی تغییر کرده باشد	۰/۸۴۶	۱/۷۶	۲۲/۷۱
اداره کردن فرآیند آموزشی حتی اگر به من گفته شود از روش گزینشی خود استفاده نکنم	۰/۷۱۷	۱/۴۲	۶/۷۳	

شده برای اندازه گیری سازه ها انجام شد، نشان می دهد که نشانگرها، ساختارهای عاملی مناسبی را برای اندازه گیری ابعاد مورد بررسی در مدل تحقیق فراهم می آوردند. مقدار VIF نیز کمتر از ۵ است و نشان از نبود تلاقی

بنابر نتایج جدول (۱) مشخص می شود که نشانگرهای هر سازه به دلیل معنی داری در سطح یک درصد دارای اهمیت لازم برای اندازه گیری هستند و در نتیجه روایی سازه که برای بررسی دقت و اهمیت نشانگرهای گزینش

که نشانگرهای هر سازه در نهایت جداسازی مناسبی را به لحاظ اندازه‌گیری نسبت به سازه‌های دیگر مدل فراهم آورند. به عبارت ساده‌تر هر نشانگر تنها سازه خود را اندازه‌گیری کند و ترکیب آنان به گونه‌ای باشد که همه سازه‌ها به خوبی از یکدیگر جداسازی شوند. این فرایند از دوروش قابل بررسی است که از هر دوروش در این تحقیق استفاده شد.

در راستای روش اول در آغاز با کمک شاخص میانگین واریانس استخراج‌شده مشخص شد که همه متغیرهای مورد بررسی دارای میانگین واریانس استخراج‌شده ۵ (AVE)، بالاتر از ۰/۵ است که مقدار مناسبی است. روش دوم برای بررسی روایی تشخیصی استفاده از ریشه دوم میانگین واریانس استخراج شده بود. برای این منظور باید ریشه دوم میانگین واریانس استخراج‌شده از دیگر همبستگی‌های عامل‌های دیگر با این سازه بیشتر باشد (نویت و هانکوک، ۲۰۰۱).

این موضوع در جدول (۳)، نشان داده شده است. نتایج بررسی روایی تشخیصی نشان می‌دهد که نشانگرهای برگزیده برای اندازه‌گیری سازه‌های موجود دارای روایی تشخیصی لازم هستند، زیرا که همه ی سازه‌های دارای مقدار واریانس استخراج‌شده بالاتر از ۰/۵ بودند و ریشه دوم میانگین واریانس استخراج‌شده نیز برای هر سازه که در قطر ماتریس جدول (۳)، نشان داده شده است از همه همبستگی‌های دیگر عامل‌ها با آن عامل بالاتر است. در این معیار که به روش فورنل و لارکر ۶ معروف است میزان رابطه یک سازه با نشانگرهایش، در مقایسه رابطه آن سازه با سازه‌های دیگر مدل مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

همبستگی (هم خطی) بین نشانگرهای انتخابی و دقت یافته‌ها دارد. در مدلسازی معادلات ساختاری دو شاخص میانگین واریانس استخراج‌شده^۴ (AVE)، و پایایی ترکیبی بعد از اتمام مرحله اول آن و به دست آمدن نتایج تحلیل عاملی تاییدی، محاسبه می‌شوند. مقادیر بالای ۰/۶ برای پایایی ترکیبی نشان از پایایی سازه‌های تحقیق دارد (نانالی و برنشتاین، ۱۹۹۴). در این تحقیق به غیر از پایایی ترکیبی برای بررسی پایایی سازه‌های تحقیق از شاخص تتای ترتیبی نیز استفاده شد. محاسبه آن در نرم افزار R، تاییدکننده نتیجه شاخص پایایی ترکیبی در رابطه با پایا بودن سازه‌های تحقیق بود. زیرا که ضریب تتای ترتیبی محاسبه شده برای تمام سازه‌های مورد بررسی بالای ۰/۸ بود.

جدول ۲- ضریب‌های پایایی سازه‌های پرسش نامه

سازه	AVE	CR	Θ
احساس مثبت از تدریس در کلاس	۰/۵۰	۰/۸۸	۰/۸۶
احساس مثبت در بیرون از کلاس	۰/۵۱	۰/۹۰	۰/۸۸
انگیزش بخشی به فراگیران	۰/۶۰	۰/۸۶	۰/۸۲
سازگاری با تغییرات	۰/۵۶	۰/۸۴	۰/۸۰
تعامل با والدین فراگیران	۰/۶۰	۰/۸۵	۰/۸۱
حفظ منزلت آموزشگری	۰/۵۹	۰/۸۵	۰/۸۱
خودکارآمدی در آموزش	۰/۵۶	۰/۸۳	۰/۸۱
سازگار کردن آموزش با نیازهای فردی	۰/۵۶	۰/۸۴	۰/۸۰

افزون بر روایی سازه که برای بررسی اهمیت نشانگرهای برگزیده برای اندازه‌گیری سازه‌ها به کار می‌رود، روایی تشخیصی ۵ نیز در این تحقیق مورد نظر بود. به این معنا

جدول ۳- روایی تشخیص متغیرهای مکنون بر پایه معیار فورنل و لارکر

صفت مکنون	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
احساس مثبت از تدریس در کلاس (۱)	۰/۷۲۶							
احساس مثبت در بیرون کلاس (۲)	۰/۷۲۰	۰/۷۱۷						
انگیزش بخشی به فراگیران (۳)	۰/۵۱۷	۰/۴۶۳	۰/۷۷۷					
سازگاری با تغییرات (۴)	۰/۳۶۲	۰/۳۷۶	۰/۶۲۸	۰/۷۵۱				
تعامل با والدین فراگیران (۵)	۰/۳۱۹	۰/۲۳۴	۰/۳۵۷	۰/۵۲۵	۰/۷۷۰			
حفظ منزلت آموزشگری (۶)	۰/۳۷۸	۰/۴۰۵	۰/۴۲۶	۰/۴۵۷	۰/۳۰۸	۰/۷۶۹		
خودکارآمدی در آموزش (۷)	۰/۳۵۸	۰/۴۱۰	۰/۵۱۳	۰/۴۷۰	۰/۲۹۱	۰/۴۰۵	۰/۷۵۲	
سازگار کردن آموزش با نیازهای فردی (۸)	۰/۴۲۲	۰/۲۵۳	۰/۶۰۸	۰/۴۴۰	۰/۳۴۱	۰/۲۵۹	۰/۴۸۲	۰/۷۵۱

شده بزرگ‌تر از همه همبستگی‌های موجود است و روایی تشخیصی که یکی از معیارهای سنتی بررسی دقت اندازه‌گیری مدل است تأمین شده است. برای اطمینان بیشتر در مورد روایی سازه‌های این تحقیق از مقدار نسبتی ویژگی تک‌ارزشی به ویژگی چندارزشی ۷ نیز استفاده شد که درایه‌های ماتریس ارائه شده در جدول (۴)، همگی کمتر از ۰/۹ بوده و نشان از دقت بالای اندازه‌گیری نشانگرهای تحقیق در جدایی معنایی بین سازه‌های مدل داشته و مکمل نتایج معیار فورنل و لارکر است (هنسلر و همکاران، ۲۰۱۵).

این معیار برای روایی تشخیصی یا همان روایی واگرا هنگامی در سطح شایان پذیرشی قرار می‌گیرد که میزان AVE هر سازه بیشتر از واریانس اشتراکی بین آن سازه و سازه‌های دیگر (مربع مقدار ضریب همبستگی بین سازه‌ها) در مدل باشد. برای بررسی عملیاتی آن به مانند جدول (۳)، مقادیر همه‌ی همبستگی‌های بین سازه‌ها با مقدار ریشه دوم AVE هر سازه مقایسه می‌شود. با استفاده از معیار فورنل و لارکر و در قالب روایی تشخیصی اهمیت مشارکت نشانگرها در توضیح دست کم ۵۰ درصد واریانس سازه برگزیده خود بررسی شد که نتایج نشان می‌دهد ریشه دوم میانگین واریانس استخراج

جدول ۴- روایی تشخیصی تکمیلی بر پایه معیار ویژگی چندارزشی - تک‌ارزشی

صفت مکنون	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
احساس مثبت از تدریس در کلاس (۱)	---	---	---	---	---	---	---	---
احساس مثبت در بیرون کلاس (۲)	۰/۸۴۵	---	---	---	---	---	---	---
انگیزش بخشی به فراگیران (۳)	۰/۵۹۰	۰/۵۱۷	---	---	---	---	---	---
سازگاری با تغییرات (۴)	۰/۴۵۰	۰/۴۷۱	۰/۸۱۳	---	---	---	---	---
تعامل با والدین فراگیران (۵)	۰/۳۶۱	۰/۲۷۰	۰/۴۵۷	۰/۶۸۵	---	---	---	---
حفظ منزلت آموزشی (۶)	۰/۴۴۰	۰/۴۵۸	۰/۵۴۶	۰/۶۰۴	۰/۳۷۷	---	---	---
خودکارآمدی در آموزش (۷)	۰/۴۳۳	۰/۴۶۷	۰/۶۵۴	۰/۶۳۲	۰/۳۶۰	۰/۵۳۷	---	---
سازگار کردن آموزش با نیازهای فردی (۸)	۰/۵۱۶	۰/۳۱۲	۰/۸۱۶	۰/۵۸۴	۰/۴۴۶	۰/۳۴۷	۰/۶۵۳	---

یافته‌ها

بیش‌ترین فراوانی پاسخگویان (۵۲ نفر) در طبقه مربوط به پیشینه کمتر از ۵ سال قرار دارد و کم‌ترین فراوانی پاسخگویان (۱۰ نفر) در طبقه مربوط به پیشینه بین ۲۰ تا ۲۵ سال است. میانگین پیشینه تدریس پاسخگویان ۹/۱۵ سال و انحراف معیار ۶/۷۲ بود.

به منظور رتبه‌بندی خودکارآمدی تدریس آموزشگران از ضریب تغییرات استفاده شد. نتیجه نشان داد که بعد‌های خودکارآمدی تدریس آموزشگران شش مورد بوده و هر بعد دارای چهار گویه است که در بعد خودکارآمدی در آموزش، گویه: مضامین اصلی در موضوع‌ها را به گونه‌ای توضیح می‌دهم که حتی دانشجویان با سطح علمی ضعیف‌تر نیز آن را درک می‌کنند، با ضریب تغییرات $CV = 0/140$ اولویت اول را به خود اختصاص داده و گویه: ارائه راهنمایی و آموزش به همه دانشجویان صرف نظر از سطح توانایی هر یک از آنان، با ضریب تغییرات $CV = 0/194$ اولویت آخر را به خود اختصاص

این پژوهش نشان داد که از نظر جنس، ۷۳/۱ درصد از آموزشگران مرد و ۲۶/۹ درصد آنان زن بودند. میانگین سن پاسخگویان ۴۰/۲۵ سال با انحراف معیار ۸/۴۴ بوده و همه پاسخگویان در دامنه سنی ۲۶ تا ۵۹ سال قرار داشتند. بیشترین فراوانی مربوط به طبقه سنی ۳۰ تا ۳۵ با ۲۳/۸ درصد بود. از نظر مرتبه علمی پژوهش نشان داد بیشترین فراوانی مربوط به افرادی است که دارای مرتبه علمی مربی هستند که ۵۹/۲ درصد نمونه را به خود اختصاص دادند. ۳/۱ درصد پاسخگویان نیز دارای مرتبه علمی استاد بودند. رشته تحصیلی ۶۵/۴ درصد از پاسخگویان کشاورزی و ۳۴/۶ غیرکشاورزی بود.

۷۹/۲ درصد از پاسخگویان پیشینه شرکت در دوره‌های تدریس را داشته‌اند و ۲۰/۸ درصد پیشینه شرکت در دوره‌های تدریس را نداشته‌اند. از نظر پیشینه تدریس،

تغییرات $CV=0/172$ اولویت اول را به خود اختصاص داده و گویه: وادار کردن همه دانشجویان به رفتار مؤدبانه و احترام به یکدیگر، با ضریب تغییرات $CV=0/203$ اولویت آخر را به خود اختصاص داده است.

در بعد خودکارآمدی در تعامل با والدین فراگیران و همکاران، گویه: همکاری مؤثر و سازنده با آموزشگران دیگر، به عنوان مثال، در تیم‌های آموزشی، با ضریب تغییرات $CV=0/290$ اولویت اول را به خود اختصاص داده و گویه: همکاری با بیشتر والدین دانشجویان، با ضریب تغییرات $CV=0/511$ اولویت آخر را به خود اختصاص داده است. در بعد خودکارآمدی در سازگاری با تغییرات، گویه: اداره کردن فرآیند آموزش حتی اگر برنامه درسی تغییر کرده باشد، با ضریب تغییرات $CV=0/174$ اولویت اول را به خود اختصاص داده است و گویه: استفاده موفقیت آمیز از هر روش آموزشی که دانشگاه تصمیم به استفاده از آن را می‌گیرد، با ضریب تغییرات $CV=0/247$ اولویت آخر را به خود اختصاص داده است.

داده است. در بعد خودکارآمدی در سازگار کردن آموزش با نیازهای فردی، گویه: سازگار کردن و در نظر گرفتن نیازهای دانشجویان مختلف در کلاس با توانایی کم و یا زیاد، با ضریب تغییرات $CV=0/182$ اولویت اول را به خود اختصاص داده و گویه: سازماندهی برنامه به گونه ای که دستورکارها و تکالیف با نیازهای فردی سازگاری داشته باشد، با ضریب تغییرات $CV=0/236$ اولویت آخر را به خود اختصاص داده است.

در بعد خودکارآمدی در انگیزش بخشی به دانشجویان، گویه: ایجاد انگیزه در دانشجویان به طوری که بهترین عملکرد خود را حتی در رویارویی با مشکل‌ترین مسائل داشته باشند، با ضریب تغییرات $CV=0/183$ اولویت اول را به خود اختصاص داده و گویه: بیدارسازی گرایش به یادگیری حتی در بین دانشجویانی که موفقیت کمتری داشته اند، با ضریب تغییرات $CV=0/20$ اولویت آخر را به خود اختصاص داده است. در بعد خودکارآمدی در حفظ منزلت آموزشی، گویه: ترغیب دانشجویان با چالش‌های رفتاری برای پیروی از قوانین کلاس، با ضریب

جدول ۵- رتبه بندی گویه‌های مرتبط با هر یک از بعد‌های خودکارآمدی تدریس بر پایه ضریب تغییرات

رتبه	ضریب تغییرات	انحراف معیار	میانگین	گویه	ابعاد خودکارآمدی تدریس
۱	۰/۱۴۰	۰/۵۸۹	۴/۲۰	مضامین اصلی در موضوعات را به نحوی توضیح می‌دهم که حتی دانشجویان با سطح علمی ضعیف‌تر نیز آن را درک می‌کنند	خودکارآمدی در آموزش
۲	۰/۱۶۱	۰/۶۴۷	۴	پاسخ به سؤالات دانشجویان به طوری که بتوانند مسائل دشوار را درک نمایند	
۳	۰/۱۷۹	۰/۷۴۱	۴/۱۳	موضوعات اصلی درس را به نحوی توضیح می‌دهم که بسیاری از دانشجویان بتوانند آن را درک کنند	
۴	۰/۱۹۴	۰/۷۸۲	۴/۰۲	ارائه راهنمایی و آموزش به همه دانشجویان صرف‌نظر از سطح توانایی هر یک از آن‌ها	
۱	۰/۱۸۲	۰/۶۷۱	۳/۶۸	تطبیق و در نظر گرفتن نیازهای دانشجویان مختلف در کلاس با توانایی کم و یا زیاد	خودکارآمدی در سازگار نمودن آموزش با نیازهای فردی
۲	۰/۲۱۸	۰/۷۹۰	۳/۶۲	برای همه دانشجویان با توانایی‌های متفاوت فرصت مناسب برای درگیر شدن با چالش‌های واقعی را فراهم می‌نمایم	
۳	۰/۲۲۴	۰/۸۳۲	۳/۷۰	سازماندهی کار کلاسی به نحوی که هر دو گروه دانشجویان با توانایی کم و یا زیاد بتوانند متناسب با توانایی‌های خود کارکنند	
۴	۰/۲۳۶	۰/۸۷۶	۳/۷۱	سازماندهی برنامه به نحوی که دستورالعمل‌ها و تکالیف با نیازهای فردی انطباق داشته باشد	
۱	۰/۱۸۳	۰/۶۹۳	۳/۷۸	ایجاد انگیزه در دانشجویان به طوری که بهترین عملکرد خود را حتی در مواجهه با مشکل‌ترین مسائل داشته باشند	خودکارآمدی در انگیزش بخشی به دانشجویان
۲	۰/۱۸۵	۰/۶۹۱	۳/۷۳	ایجاد انگیزه در دانشجویانی که رغبت پایین‌تری را از خود برای انجام تکلیف نشان می‌دهند	
۳	۰/۱۹۷	۰/۷۸۱	۳/۹۵	ایجاد انگیزه در همه دانشجویان که به خوبی روی تکالیف خودکارکنند	
۴	۰/۲۰۰	۰/۷۹۱	۳/۹۵	بیدارسازی میل به یادگیری حتی در بین دانشجویانی که از موفقیت کمتری برخوردار بوده‌اند	
۱	۰/۱۷۲	۰/۶۹۳	۴/۰۲	ترغیب دانشجویان با مشکلات رفتاری برای پیروی از قوانین کلاس	خودکارآمدی در حفظ شأن آموزشی
۲	۰/۱۹۶	۰/۷۸۲	۳/۹۸	حفظ نظم و انضباط در کلاس و در بین گروه‌های مختلف دانشجویان	

ادامه جدول ۵

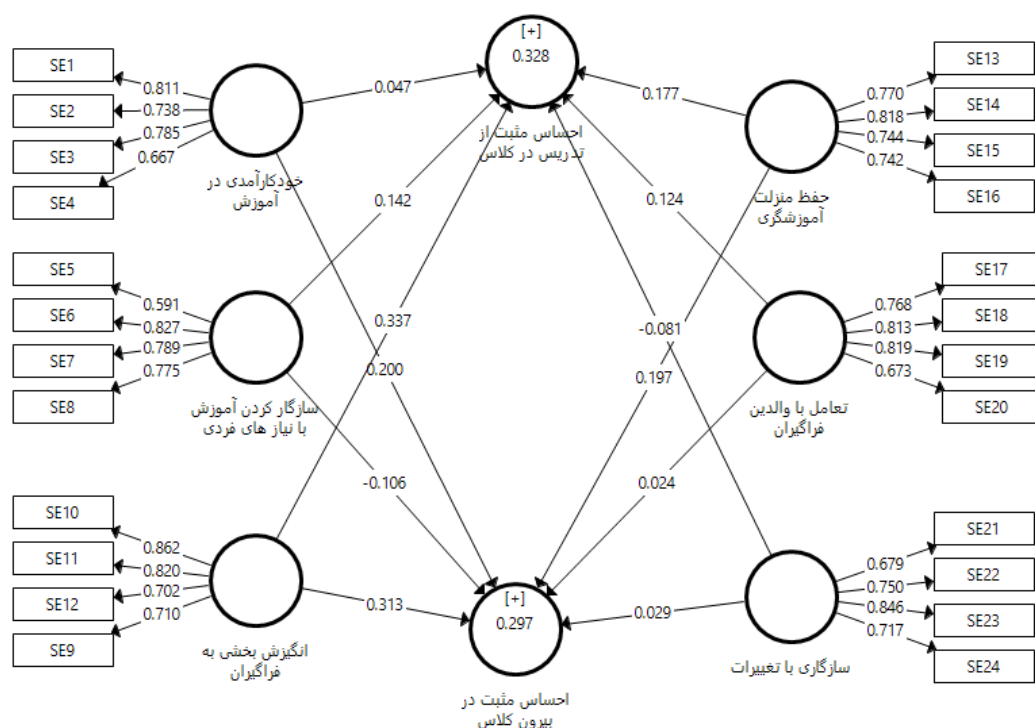
رتبه	ضریب تغییرات	انحراف معیار	میانگین	گویه	ابعاد خودکارآمدی تدریس
۳	۰/۲۰۰	۰/۸۰۶	۴/۰۳	کنترل همه دانشجویان حتی پرخاشگرترین آن‌ها	خودکارآمدی در تعامل
۴	۰/۲۰۳	۰/۸۱۱	۳/۹۸	وادار نمودن همه دانشجویان به رفتار مؤدبانه و احترام به یکدیگر	با والدین فراگیران و همکاران
۱	۰/۲۹۰	۰/۹۶۵	۳/۳۲	همکاری مؤثر و سازنده با آموزشگران دیگر، به عنوان مثال، در تیم‌های آموزشی	خودکارآمدی در تطابق با تغییرات
۲	۰/۳۱۵	۱/۰۶	۳/۳۶	یافتن راه حل‌های مناسب در مواقع مواجهه با تضاد منافع با آموزشگران دیگر	
۳	۰/۴۷۸	۱/۳۲	۲/۷۶	همکاری سازنده با والدین دانشجویان دارای مشکلات رفتاری	
۴	۰/۵۱۱	۱/۳۲	۲/۵۸	همکاری با اکثر والدین دانشجویان	
۱	۰/۱۷۴	۰/۶۷۲	۳/۸۵	اداره کردن فرآیند آموزش حتی اگر برنامه درسی تغییر کرده باشد	
۲	۰/۲۱۴	۰/۷۵۹	۳/۵۴	اداره کردن فرآیند آموزشی حتی اگر به من گفته شود از روش انتخابی خود استفاده نکنم	
۳	۰/۲۲۰	۰/۸۴۹	۳/۸۵	توانایی در مدیریت آموزشی در کلاس درس، بدون در نظر گرفتن چگونگی سازماندهی شدن آن‌ها در دانشگاه (مانند چگونگی سازماندهی ترکیب گروه‌ها، گروه‌های سنی مختلط و غیره)	
۴	۰/۲۴۷	۰/۹۱۰	۳/۶۷	استفاده موفقیت‌آمیز از هر روش آموزشی که دانشگاه تصمیم به استفاده از آن می‌گیرد	

استفاده از ضریب مربوطه می‌توان به بررسی معنی‌داری اثرگذاری‌ها بین سازه‌های تحقیق پرداخت. به منظور بررسی معنی‌داری ضریب مسیر یا همان (β)، از روش از سرگیری Bootstrapping استفاده شد که برای این منظور از سرگیری در دو حالت ۱۰۰ و ۳۰۰ نمونه استفاده شد که نتایج نشان می‌دهد در هر دو حالت معنی‌دار بودن یا بی‌معنی بودن مشخصه تغییری ایجاد نشده و نتایج اعتبار بالایی دارند. در واقع معنی‌دار بودن یا نبودن از حجم نمونه تأثیر نپذیرفته و تنها تغییری که ایجاد کرده در مقدار آماره t است. لذا می‌توان در قالب مدل رگرسیونی فرضیه‌های تحقیق را آزمون کرد.

پس از ارایه یک رخنمای کلی از ویژگی‌های مشارکت کنندگان و متغیرهای تحقیق، در این مرحله از تحقیق تأثیر بعد‌های خودکارآمدی بر احساس مثبت از تدریس (در کلاس و بیرون از کلاس) مورد توجه قرار گرفت. در این مرحله و با توجه به اتمام فاز پالایش متغیر و اطمینان از دقت شاخص‌ها در اندازه‌گیری مفاهیم و متغیرهای مرتبط می‌توان به آزمون فرضیه‌های تحقیق پرداخت. به عبارت دیگر، کارایی مدل اندازه‌گیری تحقیق تأمین شده است. لذا در قالب مدل معادله‌های ساختاری فرضیه‌ها بررسی شدند که نتیجه آن در ادامه آمده است. با در نظر گرفتن نتایج بررسی روابط بین سازه مستقل و وابسته با

جدول ۶- تأثیر خطی اثرگذاری‌های متغیرهای تحقیق برای آزمون فرضیه‌های تحقیق

تأثیر خطی مورد بررسی	Beta	.Sig	.S.E	حجم اثر (f2)	VIF	Bootstrapping n=300	n=100
انگیزش بخشی به فراگیران ← احساس مثبت از تدریس در کلاس	۰/۳۳۷	۰/۰۰۳	۰/۱۱۵	۰/۰۷۵	۲/۲۶	۳/۸۲	۲/۹۴
انگیزش بخشی به فراگیران ← احساس مثبت در بیرون کلاس	۰/۳۱۳	۰/۰۰۳	۰/۱۰۳	۰/۰۶۲	۲/۲۶	۳/۹۳	۳/۰۳
سازگاری با تغییرات ← احساس مثبت از تدریس در کلاس	-۰/۰۸۱	۰/۳۹۷	۰/۰۹۵	۰/۰۰۵	۲/۱۳	۱/۱۰	۰/۸۴۸
سازگاری با تغییرات ← احساس مثبت در بیرون کلاس	۰/۰۲۹	۰/۸۰۱	۰/۱۱۳	۰/۰۰۱	۲/۱۳	۰/۳۲۷	۰/۲۵۲
تعامل با والدین فراگیران ← احساس مثبت از تدریس در کلاس	۰/۱۲۴	۰/۲۲۳	۰/۱۰۲	۰/۰۱۶	۱/۴۲	۱/۵۷	۱/۲۱
تعامل با والدین فراگیران ← احساس مثبت در بیرون کلاس	۰/۰۲۴	۰/۸۲۸	۰/۱۱۰	۰/۰۰۱	۱/۴۲	۰/۲۸۳	۰/۲۱۸
حفظ منزلت آموزشگری ← احساس مثبت از تدریس در کلاس	۰/۱۷۷	۰/۰۲۸	۰/۰۸۰	۰/۰۳۴	۱/۳۸	۲/۸۶	۲/۲۰
حفظ منزلت آموزشگری ← احساس مثبت در بیرون کلاس	۰/۱۹۷	۰/۰۲۱	۰/۰۸۵	۰/۰۴۰	۱/۳۸	۳/۰۱	۲/۳۲
خودکارآمدی در آموزش ← احساس مثبت از تدریس در کلاس	۰/۰۴۷	۰/۶۵۱	۰/۱۰۴	۰/۰۰۲	۱/۵۷	۰/۵۸۷	۰/۴۵۲
خودکارآمدی در آموزش ← احساس مثبت در بیرون کلاس	۰/۰۲۰	۰/۰۲۳	۰/۰۸۸	۰/۰۳۶	۱/۵۷	۲/۹۶	۲/۲۸
سازگار کردن آموزش با نیازهای فردی ← احساس مثبت از تدریس در کلاس	۰/۱۴۲	۰/۱۲۴	۰/۰۹۲	۰/۰۱۷	۱/۷۳	۱/۹۸	۱/۵۳
سازگار کردن آموزش با نیازهای فردی ← احساس مثبت در بیرون کلاس	-۰/۱۰۶	۰/۳۳۹	۰/۱۱۰	۰/۰۰۹	۱/۷۳	۱/۲۴	۰/۹۵۶



نگاره ۲- مدل مسیر اثر گذاری های متغیرهای تحقیق

مقدار t برای این مشخصه $۰/۰۰۳$ گزارش شده است و از آنجا که کمتر از $۰/۰۱$ است می توان گفت مقدار آماره t برای این ضریب با اطمینان ۹۹ درصد معنی دار است و با توجه به معنی داری این ضریب می توان بیان کرد که انگیزش بخشی به فراگیران بر احساس مثبت در بیرون کلاس اثر معنی داری به لحاظ آماری دارد.

بنابر جدول (۶) و مدل تحقیق برآورد شده ضریب مسیر اثر حفظ منزلت آموزشگری بر احساس مثبت از تدریس در کلاس $۰/۱۷۷$ برآورد شده است. سطح معنی داری مقدار t برای این مشخصه $۰/۰۲۸$ گزارش شده است و از آنجا که بین $۰/۰۱$ تا $۰/۰۵$ قرار دارد می توان گفت مقدار آماره t برای این ضریب با اطمینان ۹۵ درصد معنی دار است و با توجه به معنی داری این ضریب می توان بیان کرد که حفظ منزلت آموزشگری بر احساس مثبت از تدریس در کلاس اثر معنی داری به لحاظ آماری دارد.

بنابر جدول (۶) و مدل تحقیق برآورد شده ضریب مسیر

بنابر جدول (۶) ضریب مسیر تاثیر انگیزش بخشی به فراگیران بر احساس مثبت از تدریس در کلاس $۰/۳۳۷$ برآورد شده است. سطح معنی داری برای این مشخصه $۰/۰۰۳$ گزارش شده است و از آنجا که کمتر از $۰/۰۱$ است می توان گفت مقدار آماره t برای این ضریب با اطمینان ۹۹ درصد معنی دار است $(t=۲/۹۴)$ ، لذا دلیل کافی برای رد فرض صفر وجود دارد و با توجه به معنی داری این ضریب می توان بیان کرد که انگیزش بخشی به فراگیران بر احساس مثبت از تدریس در کلاس اثر معنی داری به لحاظ آماری دارد. با توجه به ضریب معنی دار این رابطه می توان گفت که انگیزش بخشی به فراگیران بر احساس مثبت از تدریس در کلاس نقش معنی داری داشته و این فرضیه تحقیق پذیرفته می شود. با توجه به مقدار حجم اثر یا f^2 می توان ملاحظه کرد که این ضریب در دامنه اثر ضعیف قرار دارد.

بنابر جدول (۶) و مدل تحقیق برآورد شده ضریب مسیر تاثیر انگیزش بخشی به فراگیران بر احساس مثبت در بیرون کلاس $۰/۳۱۳$ برآورد شده است. سطح معنی داری

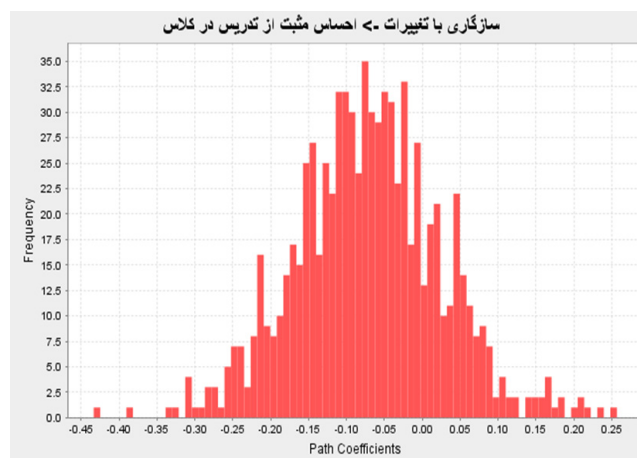
معنی داری مقدار t برای این مشخصه $0/297$ گزارش شده است ($t=0/848$)، که بالاتر از $0/05$ به دست آمده است. از این رو دلیل کافی برای رد فرض صفر وجود ندارد و با توجه به عدم معنی داری این ضریب می توان بیان کرد که سازگاری با تغییرات بر احساس مثبت از تدریس در کلاس اثر معنی داری به لحاظ آماری ندارد. این یافته به معنای آن است که سازگاری با تغییرات بر احساس مثبت از تدریس در کلاس نقش معنی داری ندارد و این فرضیه تحقیق رد می شود. با توجه به مقدار حجم اثر یا f^2 می توان ملاحظه کرد که این ضریب در دامنه اثر ناچیز قرار دارد (جدول ۶).

بنابر نمودار ۱ نیز مشخص می شود توزیع اثرات متغیر مستقل بر وابسته شکل ثابتی از خود نشان نداده و دامنه گسترده است. با توجه به نمودار ۱ مشخص است که طیف اثرات مشاهده شده در مورد اثر سازگاری با تغییرات بر احساس مثبت از تدریس در کلاس از $-0/45$ تا $0/25$ متغیر بوده و لذا نمی توان به راه حل واحدی دست یافت و از اینرو این رابطه به لحاظ آماری شایان توجه نیست. در مورد سایر روابط نیز این نمودار بررسی شد تا اطمینان حاصل شود معنی دار نبودن ضرایب بازتابی از واقعیات مستتر در بافت داده های تحقیق است.

اثر حفظ منزلت آموزشگری بر احساس مثبت در بیرون کلاس $0/197$ برآورد شده است. سطح معنی داری مقدار t برای این مشخصه $0/021$ گزارش شده است و از آنجا که بین $0/01$ تا $0/05$ قرار دارد می توان گفت مقدار آماره t برای این ضریب با اطمینان ۹۵ درصد معنی دار است ($t=2/32$)، لذا دلیل کافی برای رد فرض صفر وجود دارد و با توجه به معنی داری این ضریب می توان بیان کرد که حفظ منزلت آموزشگری بر احساس مثبت در بیرون کلاس اثر معنی داری به لحاظ آماری دارد.

بنابر جدول (۶) و مدل تحقیق برآورد شده ضریب مسیر اثر خودکارآمدی در آموزش بر احساس مثبت در بیرون کلاس $0/020$ برآورد شده است. سطح معنی داری مقدار t برای این مشخصه $0/023$ گزارش شده است و از آنجا که بین $0/01$ تا $0/05$ قرار دارد می توان گفت مقدار آماره t برای این ضریب با اطمینان ۹۵ درصد معنی دار است ($t=2/28$)، لذا دلیل کافی برای رد فرض صفر وجود دارد و با توجه به معنی داری این ضریب می توان بیان کرد که خودکارآمدی در آموزش بر احساس مثبت در بیرون کلاس اثر معنی داری به لحاظ آماری دارد.

بنابر جدول (۶) و مدل تحقیق برآورد شده ضریب مسیر اثر سازگاری با تغییرات بر احساس مثبت از تدریس در کلاس $-0/081$ برآورد شده است. سطح



نمودار ۱- تحلیل پراکنش رابطه بین سازگاری با تغییرات و احساس مثبت از تدریس در کلاس

$0/029$ برآورد شده است ($P=0/801$ و $t=0/252$)، که به لحاظ آماری معنی دار نمی باشد. ضریب مسیر اثر تعامل

بنابر جدول (۶) و مدل تحقیق برآورد شده ضریب مسیر اثر سازگاری با تغییرات بر احساس مثبت در بیرون کلاس

خودکارآمدی بر احساسات آموزشگر در دو موقعیت بیرونی و درونی کلاس درس تأثیر گذار هستند یا خیر؟ و اگر بله با چه ترکیبی. در این راستا از مقیاس شش بعدی خودکارآمدی تدریس استفاده شد. نتیجه تحقیق نشان داد که وجود احساس خودکارآمدی در تدریس سبب ایجاد احساسات مثبت در آموزشگران در دو موقعیت بیرون و درون کلاس درس می‌شود. این یافته تحقیق در نتایج بررسی‌های چون مو و همکاران (۲۰۱۰)، کورت و همکاران (۲۰۱۴) و آونزی و همکاران (۲۰۱۳) نیز بیان شده است. لیکن همه‌ی ابعاد خودکارآمدی تدریس به یک میزان بر این احساسات تأثیر گذار نیستند. بنابر نتایج مدلسازی مشخص شد بعد انگیزه بخشی به فراگیران مهم‌ترین بعد احساس خودکارآمدی است که بر ایجاد احساسات مثبت آموزشگران در دو موقعیت بیرون از کلاس و هنگام تدریس مؤثر است.

به عبارت دیگر تمرکز آموزشگر بر فعالیت‌هایی چون ایجاد انگیزه در همه‌ی دانشجویان که به خوبی روی تکالیف خود کارکنند، بیدارسازی گرایش به یادگیری حتی در بین دانشجویان کمتر موفق، ایجاد انگیزه در دانشجویان به طوری که بهترین عملکرد خود را حتی در رویارویی با دشوارترین مسائل داشته باشند و ایجاد انگیزه در دانشجویانی که رغبت پایین‌تری از خود برای انجام تکلیف نشان می‌دهند، می‌تواند سبب تجربه احساسات مثبتی درون و بیرون کلاس شود که در نهایت می‌تواند از فرسودگی شغلی آموزشگران کاسته و سبب بهبود عملکرد شغلی شود. زیرا بنابر نظریه تئوری گسترش و ساختن هرگونه احساس مثبت در انسان محرک توسعه ریشه آن است.

دومین متغیر اثر گذار بر کسب احساس مثبت در هنگام تدریس و بیرون محیط کلاس درس، بعد حفظ منزلت آموزشگری و احساس خودکارآمدی در آن است. بنابر نتایج تحقیق مشخص شد احساس خودکارآمدی آموزشگر در حفظ منزلت و جایگاه آموزشگر، توسعه احساسات مثبت را برای وی به ارمغان می‌آورد. از این رو رضایت آموزشگر از فعالیت‌هایی چون حفظ نظم و انضباط در کلاس و در بین گروه‌های مختلف دانشجویان، کنترل همه دانشجویان حتی پرخاشگرترین آنان،

با والدین بر احساس مثبت از تدریس در کلاس ۰/۱۲۴ برآورد شده است ($P = ۰/۲۲۳$ و $t = ۰/۱/۲۱$). که به لحاظ آماری معنی دار نمی باشد. لذا می‌توان بیان کرد که تعامل با والدین بر احساس مثبت از تدریس در کلاس اثر معنی داری به لحاظ آماری ندارد. ضریب مسیر اثر تعامل با والدین بر احساس مثبت در بیرون کلاس ۰/۰۲۴ برآورد شده است ($P = ۰/۸۳۸$ و $t = ۰/۲۱۸$), که دارای سطح معنی داری بالاتر از ۰/۰۵ بوده و به لحاظ آماری معنی دار نمی باشد.

ضریب مسیر اثر خودکارآمدی در آموزش بر احساس مثبت از تدریس در کلاس ۰/۰۴۷ برآورد شده است ($P = ۰/۶۵۱$ و $t = ۰/۴۵۳$), که دارای سطح معنی داری بالاتر از ۰/۰۵ بوده و به لحاظ آماری معنی دار نمی باشد. ضریب مسیر اثر سازگار کردن آموزش با نیازهای فردی بر احساس مثبت از تدریس در کلاس ۰/۱۴۲ برآورد شده است ($P = ۰/۱۲۴$ و $t = ۱/۵۳$), که به لحاظ آماری معنی دار نمی باشد. در نهایت ضریب مسیر اثر سازگار کردن آموزش با نیازهای فردی بر احساس مثبت در بیرون کلاس ۰/۱۰۶ برآورد شده است ($P = ۰/۳۳۹$ و $t = ۰/۹۵۶$), که بالاتر از ۰/۰۵ به دست آمده و از نظر آماری معنی دار نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

نظریه احساس خودکارآمدی بیان می‌دارد که یادگیری از آموزه‌های گذشته یکی از مهم‌ترین عامل‌های تعیین کننده افزایش باور به توانایی‌های خود است. بر پایه این نظریه تلاش انسان برای پیشرفت در هر مقوله‌ای تابعی از، تجربه و داوری‌های فرد در مورد خود است. به عبارت دیگر اطمینان از تلاشی که به نتیجه مطلوب برسد، سبب اقدام در انسان می‌شود. لیکن، این نظریه چگونگی این فرآیند را تشریح نکرده و پژوهش‌های بعدی در این زمینه به نوعی سعی در تبیین چگونگی این فرآیند داشتند. این تحقیق نیز با رویکرد و با بهره‌گیری از نظریه گسترش و ساختن، نقش احساسات را در این فرآیند به عنوان یک متغیر که در بررسی‌های گذشته کمتر مورد توجه بود را بررسی و ارزیابی کرد.

در واقع پرسش اصلی تحقیق این بود که ابعاد

بالایی داشته باشند، می‌توان انتظار داشت که کیفیت تدریس در آن دانشگاه هم در حد مطلوبی باشد. با توجه به نتایج بالا پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

نظر به این که احساس خودکارآمدی در آموزش سبب احساس مثبت در بیرون از کلاس درس می‌شود، به نظر می‌رسد آموزشگران در مورد این بعد از توانایی خود بیرون از کلاس داوری‌های شخصی خود را دارند. مشخص است که نظام نظارت و ارزشیابی آموزشی می‌تواند احساس خودکارآمدی آموزشگران را تحت شعاع قرار دهد. به این معنا که وجود نظام نظارت و ارزشیابی کارا می‌تواند به تقویت این احساس کمک کند زیرا که عمده خروجی این نظام به عملکرد تدریس معطوف است و همخوانی نداشتن نتایج آن با داوری‌های شخصی آموزشگران می‌تواند منجر به آسیب و زیان‌های جبران‌ناپذیری در تلقی آموزشگران از خود شود. از این رو بایستی در طراحی این نظام دقت بسیار بالایی به عمل آید تا حداقل فاصله بین داوری‌های شخصی آموزشگران با نتایج حاصل از نظام ارزشیابی پدید آید.

با توجه به این که احساس خودکارآمدی در انگیزه بخشی به فراگیران احساس مثبت را در هر دو موقعیت فراهم می‌کند، به نظر می‌رسد بیشتر آموزشگران باور دارند انتقال بانکی اطلاعات درسی کار آنها نیست و تشویق فراگیران به ایجاد انگیزه‌های درونی خود و یاد دادن چگونه یادگرفتن به آنان برای آموزشگران احساس مثبتی به ارمغان می‌آورد. به عبارت دیگر احساس آموزشگر در این که تا چه حد می‌تواند در فراگیران انگیزه ایجاد کند یکی از شاخص‌های موفقیت در ذهن آموزشگران است.

بنابراین در برنامه‌های آموزش‌های ضمن خدمت یا آستانه خدمت برای روش‌های تدریس ایجاد این توانایی و راهکارهای آن به طور مشخص و همچنین دیده شدن آن به گونه‌ای در شاخص‌های ارزیابی آموزشگران می‌تواند به بهبود عملکرد ایشان شود. بعد حفظ منزلت آموزشگری نیز بر احساس مثبت آموزشگران در هر دو موقعیت تأثیر گذار بود که به این ترتیب، هر عاملی که به نوعی روابط بین آموزشگر و فراگیران را تحت تأثیر خود قرار دهد می‌تواند در شدت این احساسات و در نتیجه عملکرد آینده

ترغیب دانشجویان با چالش‌های رفتاری برای پیروی از قوانین کلاس و وادار کردن همه دانشجویان به رفتار مؤدبانه و احترام به یکدیگر می‌تواند منجر به توسعه احساسات مثبت گردد.

از این رو مشخص می‌شود آموزشگرانی که در بعد مدیریت کلاس درس احساس خودکارآمدی ندارند، به زودی فرسودگی شغلی را تجربه خواهند کرد. سومین یافته تحقیق نشان داد که بعد خودکارآمدی در آموزش می‌تواند سبب احساسات مثبت در بیرون از کلاس درس شود و بر احساس مثبت در هنگام تدریس اثر معنی داری از خود نشان نداد.

از این رو مشخص می‌شود آموزشگران بعد از پایان کلاس درس به ارزیابی عملکرد خود می‌پردازند و چنانچه در این مورد احساس خودکارآمدی کنند به تقویت احساس مثبت آنها کمک خواهد کرد. لذا رضایت آموزشگران از فعالیت‌هایی چون توضیح موضوع‌های اصلی در موضوعات به گونه‌ای که حتی دانشجویان با سطح علمی ضعیف‌تر نیز آن را درک می‌کنند، ارائه راهنمایی و آموزش به همه دانشجویان، صرف‌نظر از سطح توانایی هر یک از آنها، پاسخ به پرسش‌های دانشجویان به طوری که بتوانند مسایل دشوار را درک نمایند و توضیح موضوع‌های اصلی درس به گونه‌ای که بسیاری از دانشجویان بتوانند آن را درک کنند، می‌تواند به احساس مثبت در بیرون از کلاس درس منجر شود.

نتیجه تحقیق نشان می‌دهد که احساس خودکارآمدی در دیگر ابعاد از جمله توانایی سازگاری با تغییرات، سازگار کردن آموزش با نیازهای فردی و تعامل با والدین فراگیران در این رابطه نقش چندانی در پیش بینی سطح احساسات مثبت ندارند. این بدان معناست که باورهای خودکارآمدی آموزشگران که باعث می‌شود آنان توانایی‌های خود را بهتر بشناسند و در نتیجه بر یادگیری دانشجویان و چگونگی تدریس به عنوان یکی از مهم‌ترین وظایف آموزشگران تأثیر مثبتی بگذارد و از پس وظایفی که موجب افزایش کیفیت تدریس می‌شوند (مانند برنامه‌ریزی آموزش، مدیریت کلاس، انجام دادن مسئولیت‌های حرفه‌ای و ارزشیابی و مشارکت) به خوبی برآیند. در جایی که آموزشگران خودکارآمدی

تابعی از شرایط زمانی و مکانی است، لازم است این تحقیق در نمونه‌های دیگر و با استفاده از روش‌هایی چون بررسی های طولی تکرار شود.

پی نوشت ها

- 1- Broaden and Build Theory
- 2- Finite population correction
- 3- Daniel formula
- 4- Average Variance Extracted
- 5- Discriminant Validity
- 6- Fornell and Larcker
- 7- Heterotrait - Monotrait Ratio

آموزشگران مؤثر باشد. ایجاد یک نظام جانشین پروری و ورود تدریجی آموزشگران به دوره‌های آموزشی و زیر نظر آموزشگران با تجربه موسسه می‌تواند در ایجاد خودکارآمدی در حفظ منزلت شغلی به آموزشگران کمک کرده و احساس مثبت را برای ایشان به ارمغان بیاورد.

عمده‌ترین محدودیت این تحقیق خودابرازی آموزشگران در مورد کارآمدی خود در بعد های شش گانه مورد بررسی بود. هر چند در بررسی های احساس خودکارآمدی این روش پرهیز ناپذیر است لیکن ضرورت دارد در پژوهش‌های آینده با نظرسنجی از فراگیران، این پژوهش تکمیل شود. نیز با توجه به این که اظهار نظر در زمینه احساسات فردی

منبع‌ها

- جعفری، پ.، قورچیان، ن. ق.، بهبودیان، ج. و شهیدی، ن. (۱۳۹۱). ارائه الگوی ساختاری برای رابطه خودکارآمدی و شایستگی های اعضای هیات علمی با کیفیت تدریس آنان در دانشگاه آزاد اسلامی. شماره (۹) ۳۲، ۶۷-۴۹.
- خسروی پور، پ.، ایروانی، ه.، حسینی، س. م. و موحد محمدی، ح. (۱۳۸۷). شناسایی و تحلیل مولفه های آموزشی موثر بر توانمندی کارآفرینانه دانشجویان مراکز آموزش عالی علمی کاربردی کشاورزی. مجله علوم کشاورزی ایران شماره ۳۸ دوره ۲، ۲۱۷-۲۰۷.
- میرغفوروند، م.، محمد علیزاده، س.، توانا نژاد، ن. و کارخانه، م. (۱۳۹۳). خودکارآمدی در نوجوانان و پیشگویی کننده‌های فردی - اجتماعی آن. شماره (۲) ۱۲، ۱۶۵-۱۵۳.
- نریمانی، م. و وحیدی، ز. (۱۳۹۲). مقایسه ی نارسایی هیجانی، باورهای خودکارآمدی و عزت نفس در میان دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. فصلنامه ناتوان بهای یادگیری. شماره (۲) ۳، ۹۱-۷۸.

Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F., & Skaalvik, E. M. (2013). Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69-78.

Avey, James, Wernsing, Tara, Luthans, Fred. (2008). Can Positive Employees Help Positive Organizational Change? Impact of Psychological Capital and Emotions On Relevent Attitudes and Behaviors, *Journal of behavioral Science*, Vol. 44, No. 1, P.P 48-70.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self efficacy belief of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38, 9-44.

Butler R., Shibaz L. (2009). Achievement goals for teaching as predictors of students perceptions

of instructional practices and students help seeking and cheating. *Learning and Instruction*; 18, 453-67.

Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, B.P. and 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*, Vol. 44 No. 6, pp. 473-490.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-built theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.

Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2010). Relations among preschool-teachers' self-efficacy, classroom quality and children's language and literacy gains *Teaching and Teacher Education*, 26, 1094-1103.

Henseler, J., Ringle, C. M., and Sarstedt, M. (2015). A New Criterion for Assessing Discriminant Validity in Variance-based Structural Equation Modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1): 115-135.

Jafari, Parivash. Ghourchian, Nader Gholi. Behboodian, Javad. Shahidi, Nima. (1391). Provide a structural model for the relationship between self-efficacy and competence of faculty with their teaching quality at the University. *Research on curriculum*, Title II period, (5).

Khosravipour, Bahman. Yaghoubi, Jafar. Solaiman Pur, Mohammad Reza. (1387). Investigate the role of psychological and sociological characteristics of the entrepreneurial capabilities of graduates of higher education institutions of agriculture of the country. *Journal of Agricultural Education*. Third, Vol. 2, pp. 55-48

Kurt, H., Ekici, G., & Gungor, F. (2014). The Effect of Classroom Management Course on Self-efficacy of Student Teachers Regarding Teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 791-795.

Mirghafor vand, Mohammed. Alizadeh charandabi, Sakineh. Tavana Nezhad, Nikta. (1392). Efficacy in adolescents and demographic predictors of it. *Faculty of Nursing and Midwifery*

Moe, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching eaching and *Teacher Education*, 26(5), 1145-115.

Movahedi, Reza. Salimi Nzhadyan, Ali Reza. Saadi, Hashmat Ullah. Yaghoobi Farani, Ahmed. (1392). Pathology of agricultural training schools. New approach in the *Journal of Educational Management*, Issue 4.

Narimani, Mohammed. Vahidi, Zohre. (1392). Comparison of alexithymia, self-efficacy and self-esteem among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, Volume 3, Issue 1.

Nevitt, J., & Hancock, G.R. (2001). Performance of bootstrapping approaches to model test statistics and parameter standard error estimation in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 8(3), 353-377.

Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory*. New York, NY: McGraw-Hill.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of rela-

tions. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059–1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001.

Soleimani, Adel. Rajabi, Somayeh. Pap zan, Abdul Hamid. Azami, Amir. (1391). Investigation powers and activities needed agricultural school teachers using the Delphi Method: A Case Study in Kermanshah province. *Research on curriculum, Title II period*, (8).

Strobel M, Tumasjan A, Sporrle M. (2011). Be yourself, believe in yourself, and be happy: self efficacy as a mediator between personality factors and subjective well-being. *Scand J Psychol.*;52(1):43-48.

Teaching Self-efficacy of Agricultural Trainers as an Antecedent of Teaching Positive Affects Level

A. Alambeigi¹, P. Paikhaste², Y. Hedjazi³

Assistant Prof., Agricultural Extension and Education Department, Faculty of Agricultural Economics and Development, University of Tehran., Tehran, Iran.

1. MSc. Agricultural Education, Faculty of Agricultural Economics and Development, University of Tehran., Tehran, Iran.
2. Professor., Agricultural Extension and Education Department, Faculty of Agricultural Economics and Development, University of Tehran., Tehran, Iran

Abstract

Drawing on self-efficacy theory this applied survey study was aimed to investigate variability of positive affects using dimensions of teaching self-efficacy among agriculture trainers. Statistical population was consisted of 210 agriculture trainers of applied scientific centers of agricultural higher education in Tehran and Alborz Provinces which 130 trainers were randomly selected according to finite correction population formula. Research instrument was a standard questionnaire which its face, construct and discriminant validity was confirmed and its Ordinal Theta and composite reliability coefficients were satisfied. Statistical dominant structural equation modeling method employing partial least squares (PLS) method was applied. the Results showed that self-efficacy in motivate students and Maintain Discipline, could result in positive affect while teaching and at situations which is called as a teacher. Also it was clarified that having self-efficacy in education could result in positive affect at situations which is called as a teacher.

Index Terms: Teaching self-efficacy, Teaching positive affect, Agricultural trainers, Agriculture trainers, Maintain Teacher Discipline.

Corresponding Author: A. Alambeigi

Email: alambaigi@ut.ac.ir

Received: 17/12/2015 ; **Accepted:** 30/12/2015