



بررسی رابطه بین خودکارآمدی معلم و افزایش میزان خود راهبری در یادگیری دانش آموزان مقطع راهنمایی شهر تهران

مروارید بزرگ پوری

دانشگاه آزاد اسلامی واحد شادگان، m_bozorgpouri@yahoo.com

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین خودکارآمدی معلم با خودراهبری در یادگیری دانش آموزان انجام شد. پژوهش از نوع پژوهش‌های همبستگی بود. جامعه پژوهش معلمان مقطع راهنمایی ۵ منطقه شهر تهران را شامل می‌شد که از بین آنها ۱۰۹ نفر برای انجام این پژوهش انتخاب شدند و دو پرسشنامه خودکارآمدی معلم و خودراهبری در یادگیری دانش آموزان را پاسخ دادند. اطلاعات حاصل از اجرای پرسشنامه جمع‌آوری شد و سپس با استفاده از نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج رگرسیون چند متغیره نشان داد که متغیر خودکارآمدی معلم ۲۸ درصد از واریانس خودراهبری در یادگیری دانش آموزان را تبیین می‌کند که این تبیین از لحاظ آماری معنادار می‌باشد.

کلید واژگان: خودکارآمدی، خودراهبری در یادگیری، دانش آموزان، معلمان

۱. مقدمه

شاید فضای آموزشی را بتوان به عنوان یکی از پویاترین فضاهای ممکنه از نظر غنای انتقال پیام و پیچیدگی‌های گیرنده و فرستنده پیام دانست. فضایی که در یک سو، معلم و ابزارهای آموزشی و در سوی دیگر دانش آموز و محیط و لوازم یادگیری وجود دارد. در این میان با توجه به متون نظری و پژوهشی چنین استنباط می‌شود که معلم اساسی‌ترین و مهمترین متغیر و عنصر موجود در محیط یادگیری است (کدیور، ۱۳۸۱). هدف بسیاری از پژوهش‌ها بررسی این مساله است که چگونه کیفیت یادگیری را بالا برد و در راستای این هدف با مطرح نمودن موضوعات و مفاهیم جدید سعی بر گسترش مرزهای این حیطه دارند. فریدمن (۲۰۰۲) با در نظر داشتن اهمیت این مساله به بررسی عوامل موثر در پیشرفت تحصیلی پرداخته است و آن‌ها را به دو دسته محیطی و فردی تقسیم نموده است. عوامل شناختی و شخصیتی بیشتر در طبقه فردی و عوامل محیطی بیشتر به امکانات و لوازم آموزشی جانبی اشاره دارند. با توجه به ویژگی‌های شخصیتی، صاحب نظران بر این عقیده هستند که موفقیت معلمان در امر یادگیری به سبک‌های ارتباطی‌شان با دانش آموزان بستگی دارد (پیانتا، ۱۹۹۹). از لحاظ نوع ارتباط، دوتنوع ارتباط منفی و مثبت بین دانش آموزان و معلمان تشخیص داده شده است. در سبک ارتباطی مثبت دانش آموزان در کنترل معلم هستند و وبه نیازهای آنان پاسخ داده می‌شود و از سوی وی به صورت کامل مورد پذیرش قرار می‌گیرند. پذیرش به این معنی که درک درست و عمیقی از نیازهای دانش آموزان دارد و آنها را بدون قید و شرط می‌پذیرد (لیت و واگ، ۲۰۰۷؛ استیپک، ۲۰۰۶). در برقراری ارتباط مثبت بین معلم و دانش آموز عمدتاً عوامل فردی یا شخصیتی تاثیرگذار هستند. یکی از عوامل مهم در ارتباط مثبت و تاثیرگذار بین معلم و دانش آموز خودکارآمدی معلم می‌باشد. پژوهشگران دریافته‌اند که برای پیشرفت تحصیلی سطح بالا، یادگیرندگان باید یاد بگیرند که



چگونه فعالیتهای خود را در راه رسیدن به اهدافشان تنظیم کنند (پنتریچ و همکاران، ۲۰۰۷؛ شوکار و همکاران، ۲۰۰۲). اکثر یادگیرندگان موفق، در سطح بالایی از رفتارهای خودکارآمدی بالا برخوردار هستند و در سطح بالای انگیزش قرار دارند (بندورا، ۱۹۷۷؛ زیمرمن، ۲۰۰۸). آنچنان که از ویژگیهای دانش‌آموزان خودکارآمد استنباط می‌شود می‌توان این استنباط را داشت که بسیاری از ویژگی‌هایی که برای معلمان خودکارآمد برشمردیم را می‌توان در دانش‌آموزان خودکارآمد یافت. پژوهشهایی نیز وجود دارد که نشان می‌دهند چگونه می‌توان با افزایش خودکارآمدی در دانش‌آموزان، خودگردانی تحصیلی آنها را بهبود بخشید. برای مثال، بیاناتی و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی نشان دادند که آموزش خودکارآمدی دانش‌آموزان تاثیر مثبتی بر خودگردانی دانش‌آموزان دارد. صمدی (۱۳۹۲) در پژوهشی به بررسی نقش دانش حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان بر شیوه‌های ارتباطی مثبت و منفی با دانش‌آموزان پرداخت. وی نشان داد که هرچقدر میزان خودکارآمدی معلم بالا باشد میزان ارتباط مثبت با دانش‌آموزان در سزح بالایی خواهد بود.

۲. مواد و روشها

۲,۱ جامعه و نمونه و روش پژوهش

این پژوهش از نوع پژوهش‌های همبستگی می‌باشد. در این پژوهش جامعه مورد مطالعه معلمان مناطق ۱ تا ۵ آموزشی شهر تهران بود. در نهایت ۱۰۹ معلم به عنوان نمونه انتخاب شد. سپس، در قدم اول معلمین پرسشنامه خودکارآمدی معلمین را پاسخ دادند و دو روز بعد پرسشنامه خودراهربری در یادگیری را پاسخ دادند. سوالات این پرسشنامه طوری تغییر پیدا کرد که بتوان میزان خودراهربری دانش‌آموزان را از دید معلمین ارزیابی نمود. از بین معلمان ۶۵ نفر مرد و ۴۴ نفر زن بودند.

۲,۲ ابزار گردآوری

۲,۲,۱ پرسشنامه خودکارآمدی معلمان

برای سنجش میزان خودکارآمدی معلمان از پرسشنامه خودکارآمدی شرر (۱۹۸۲) استفاده شد که شامل ۲۳ سوال بود. میانگین و انحراف معیار این آزمون به ترتیب ۵۷/۹۹ و ۱۲/۰۸ است. ضریب پایایی این آزمون نیز از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمده است (به نقل از براتی، ۱۳۷۶).

۲,۲,۲ پرسشنامه خودراهربری دانش‌آموزان

پرسشنامه سنجش خودراهربری در یادگیری دانش‌آموزان (SDL)^۱ در سال ۲۰۰۱ توسط فیشر و همکاران ساخته شد. این مقیاس جایگزینی برای مقیاس آمادگی برای خودراهربری یادگیری گاکلیمینو (۱۹۷۷) تدوین شده است. چرا که از زمان تدوین مقیاس

^۱ . Self-directed Learning



گالیمینو تا به حال ساختار عاملی سازه‌های زیربنایی نظری آن به صورت معنادای مورد مذاقه و انتقاد قرار نگرفته است (اوشیا، ۲۰۰۳). این پرسشنامه مشتمل بر ۴۰ سوال می‌باشد که سه خرده مقیاس را در برمی‌گیرد. این خرده مقیاس‌ها عبارتند از خودکنترلی، رغبت به یادگیری، و خودمدیریتی اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه در ایران توسط نادى و همکاران (۱۳۹۰) هنجاریابی شد.

۲,۳ روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

در این پژوهش جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از نرم‌افزار SPSS استفاده شد. آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین خودکارآمدی معلمان و خودراهبری در یادگیری دانش‌آموزان استفاده شد.

۳. یافته‌ها

درگام اول برای بررسی اینکه آیا بین دو متغیر خودراهبری در یادگیری دانش‌آموزان و خودکارآمدی معلمان رابطه‌ای وجود دارد یا خیر از همبستگی پیرسون استفاده شد. در جدول زیر همبستگی بین این دو متغیر مشاهده می‌گردد.

جدول ۱: همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین دو متغیر خودراهبری در یادگیری دانش‌آموزان و خودکارآمدی معلمان

خودکارآمدی معلم	خودراهبری در یادگیری	
۰/۴۲۵**	۱	خودراهبری در یادگیری

** $p < 0/05$

همان‌طور که از جدول شماره ۱ برمی‌آید ضریب همبستگی بین خودکارآمدی معلم و خودراهبری در یادگیری دانش‌آموزان ۰/۴۲ می‌باشد که در دامنه ۰/۰۵ این میزان معنادار می‌باشد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین این دو متغیر رابطه همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین برای بررسی اینکه خودکارآمدی معلم تا چه حد می‌تواند خودراهبری در یادگیری دانش‌آموزان را پیش‌بینی نماید از رگرسیون چندمتغیره به سبک ورود استفاده شد. در جدول زیر نتایج رگرسیون مشاهده می‌شود.

جدول ۲: رگرسیون چند متغیره به سبک ورود برای بررسی میزان پیش‌بینی خودکارآمدی معلم از خودراهبری در یادگیری دانش‌آموزان

متغیر پیش‌بین	B	SE	Beta	T	P
خودکارآمدی معلم	۰/۴۱	۰/۱۱	۰/۲۸	۳/۵۰	۰/۰۰۱
توجه:	$R = 0/43$	$R^2 = 0/192$	$ADJ.R^2 = 0/12$		

آنچنان که از جدول فوق برمی‌آید خودکارآمدی معلم توانسته است ۲۸ درصد از واریانس خودراهبری در یادگیری دانش‌آموز را تبیین نماید که این مقدار از نظر آماری معنادار است ($p < 0/001$). بنابراین چنین نتیجه‌گیری می‌شود که خودکارآمدی معلم می‌تواند به صورت مثبت و معناداری خودراهبری یادگیری دانش‌آموزان را پیش‌بینی نماید.



۴. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین خودکارآمدی معلم با خودراهبری در یادگیری دانش‌آموزان انجام شد. ۱۰۹ معلم برای انجام این پژوهش از ۵ منطقه شهر تهران انتخاب شدند و دو پرسشنامه خودکارآمدی معلم و خودراهبری در یادگیری دانش‌آموزان را پاسخ دادند. اطلاعات حاصل از اجرای پرسشنامه جمع‌آوری شد و سپس با استفاده از نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت که نتایج آن در بخش قبلی ارائه شدند. نتایج حاصل از کاربرد آزمونهای آماری نشان داد که بین خودکارآمدی معلم و خودراهبری در یادگیری دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد و میزان واریانس که خودکارآمدی معلم از خودراهبری در یادگیری دانش‌آموزان تبیین می‌کند از لحاظ آماری معنادار می‌باشد (۲۸ درصد).

این یافته پژوهشی همسو با پژوهش‌هایی چون صمدی (۱۳۹۲)، هوی و دیویس (۲۰۰۷)، رینالد و همکاران (۲۰۰۴)، هانی، زریناک، و لومپ (۱۹۹۶)، هاگی و مورفی (۲۰۰۳) و راس (۱۹۸۶) می‌باشد. هاگی و مورفی (۲۰۰۳) چنین بیان می‌دارند که معلمانی که دارای حس خودکارآمدی بالاتری هستند بهتر می‌توانند خود را با شاگردانشان هماهنگ کنند و به نیازهای ویژه شاگردانشان بهتر پاسخ می‌دهند. این خودکارآمدی بالا می‌تواند سبب بروز رفتارهایی از معلم مانند صرف زمان بیشتر در کلاس، خلاقیت بیشتر در طراحی برنامه‌های درسی، مدیریت مناسب کلاس درس و نیز به کارگیری روش‌های ندریسی که با ویژگی‌های دانش‌آموزان تناسب بیشتری داشته باشد، شود. در نهایت باورهای معلمان، به ویژه باورهای خودکارآمدی آنها پیرامون کارآمدیشان بر تصمیمات آموزشی آنها تاثیر می‌گذارد و از این طریق بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان موثر است. همچنین با استناد به نظریه بندورا و ویژگی‌هایی که وی برای افراد خودکارآمد برمی‌شمارد و همچنین با استناد به نتایج پژوهش‌های مختلف، مشاهده می‌گردد ویژگی‌های معلمان خودکارآمد تغییراتی در فضای آموزشی ایجاد می‌کند دانش‌آموزان تحت تاثیر آن بهتر می‌توانند مشکلات خود را حل نمایند و برنامه‌ریزی کنند. حس چنین استقلال و اراده در انجام امور و برنامه‌ریزی برای حل مشکلات با تشویق معلم خودکارآمد و سایرین قرار می‌گیرد و تقویت می‌گردد. چنین چرخه‌ای است که از یک معلم خودکارآمد می‌تواند دانش‌آموز خودکارآمد به وجود آورد. از آنجاییکه این پژوهش یک پژوهش همبستگی می‌باشد، نمی‌توان رابطه علت و معلولی را از آن تبیین نمود ولیکن با توجه به تایید ارتباط این دو متغیر در پژوهش حاضر و حمایت‌های پژوهشی در دسترس، می‌توان ارتباط علت و معلولی را صرفاً پیش‌بینی نمود و برای مستندسازی آن پژوهشی تجربی و مداخلاتی لازم است.

۵. منابع

بیاناتی، محمد؛ حمیدی، فریده؛ نصری، صادق؛ نوروزی، نصرالله؛ دهنوی، الهام (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر خودگردانی تحصیلی دانش‌آموزان، اولین همایش ملی یافته‌های علوم روان‌شناختی در تعلیم و تربیت، ۲ تا ۳ آذرماه. دانشگاه فردوسی مشهد.

صمدی، معصومه (۱۳۹۲). بررسی نقش دانش حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان بر شیوه‌های ارتباطی مثبت و منفی آنان با دانش‌آموزان. مطالعات روانشناسی تربیتی، سال نهم، بهار و تابستان ۱۳۹۲، شماره ۱۷.



کدیور، پروین (۱۳۸۱). روان‌شناسی یادگیری، انتشارات سمت.

نادی، محمدعلی؛ سجادیان، ایلناز (۱۳۹۰). اعتباریابی مقیاس آمادگی برای خودراهبری در یادگیری برای دانشجویان پزشکی و دندان‌پزشکی، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، تابستان: ۱۱ (۲).

Bandura, A (1977). Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.

Friedman, I. A. (2002). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 281-289.

Guglielmino, L., (1977). Development of Self-Directed Learning Readiness Scale. Doctoral dissertation, University of Georgia.

Haughey, M. L., & Murphy, P. J. (2003). Are rural teachers satisfied with the quality of their work life. *Education*.
Leitão, N. & Waugh, R. (2007). Students' Views of Teacher-Student Relationships in the Primary School. A paper presented at the 37th Annual International Educational Research Conference, held by the Australian Association for Research in Education at Fremantle, Western Australia.

Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2008). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In R. Perry & J. C. Smart (Eds.), *the scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 731–810). Netherlands: Springer.

Ross, J. A (1998). The antecedent and consequences of teacher efficacy. IN J.

Shokar GS, Shokar NK, Romero CM, Bulik RJ. (2002). Self-directed learning: looking at outcomes with medical students. *Medical student Education. Journal abbreviation*; 34(3):197-200.

Stipek, D.(2006). Relationships Matter. *Educational Leadership*. Sep2006, Vol. 64 Issue 1, p46-49, 4p, 2c.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez- Pons, M. (1992). Self-Motivation for academic attainment: The role of self- efficacy beliefs and personal goal- setting. *Review of Educational Research*, 29(3), 663-676.