

اثربخشی آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان در تعامل با سبک تدریس بر
خودپنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان*

The effectiveness of instruction based on moderation of learning orientation
teachers in interacting with teachers teaching styles on students academic
self - concept and performance

اسماعیل اسلامی^۱، عدرا غفاری^۲، توکل موسی‌زاده^۳، تورج هاشمی^۴، اسکندر فتاحی آذر^۵

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۲/۲۲

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۱/۰۵

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف بررسی تأثیر بسته آموزشی تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان در تعامل با سبک تدریس در خودپنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اجرا شد.

روش: روش تحقیق مطالعه حاضر نیمه تجربی از نوع طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری مطالعه حاضر شامل کلیه معلمان پایه چهارم ابتدایی و دانش‌آموزان پایه چهارم شهرستان بيله سوار در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ بودند. تعداد ۶۰ معلم به شیوه غربالگری با استفاده از پرسشنامه سبک تدریس انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل ۳۰ نفره جایگزین شدند به نحوی که در گروه آزمایشی با توجه به سبک تدریس دو گروه ۱۵ نفری تشکیل شد و در گروه کنترل نیز با توجه به سبک تدریس دو گروه ۱۵ نفری شکل گرفت. معلمان انتخاب شده در گروه‌های آزمایشی و کنترل، به صورت تصادفی ۳ نفر از دانش‌آموزان هر معلم به عنوان نمونه نهایی در نظر گرفته شد. و در گروه آزمایشی ۶ جلسه بسته آموزشی (طراحی شده) ارائه شد. در این تحقیق از سه ابزار پرسشنامه سبک تدریس (موسی پور) و خودپنداره تحصیلی (کوپراسمیت) و یک آزمون پیشرفت تحصیلی با روایی و پایایی مقبول و از روش تجزیه و تحلیل کوواریانس دوره‌ای چند متغیری استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان بر خودپنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است و آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان در تعامل با سبک تدریس بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در زیرگروه شاگردمحور بیشتر از زیرگروه معلم محور، اثربخش است. اما آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان در تعامل با سبک تدریس بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش نیست و پیشنهاد می‌گردد که برای تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان در دانشگاه فرهنگیان از این محتوا استفاده شود.

نتیجه‌گیری: جهت‌گیری یادگیری معلمان بر خودپنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است و جهت‌گیری یادگیری معلمان در تعامل با سبک تدریس بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان موثر است.

کلید واژه‌ها: جهت‌گیری یادگیری معلمان، سبک تدریس، خودپنداره تحصیلی.

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

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

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

۴. استاد گروه روانشناسی دانشگاه تبریز

۵. استاد گروه روانشناسی دانشگاه تبریز

* نویسنده مسئول:
Email: azra.ghaffari@yahoo.com

* این مقاله مستخرج از رساله دکتری اسماعیل اسلامی به راهنمایی دکتر عدرا غفاری و توکل موسی‌زاده و مشاوره دکتر تورج هاشمی و اسکندر فتاحی آذر در دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اردبیل می‌باشد.

۱. مقدمه

لازمه موفقیت تلاش‌های انجام شده در زمینه‌ی بهسازی آموزش و پرورش توسعه‌ی حرفه‌ای و افزایش دانش و مهارت معلمان، است. از این‌رو در دهه‌ی گذشته، کانون بحث و گفتگو پیرامون کیفیت مدارس اثربخش، هرچه بیشتر متوجه توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان، بوده است (ریشتر، کانتر، کلوسمن، لودتکی و بامرت^۱، ۲۰۱۱). اهمیت «کیفیت توسعه‌ی حرفه‌ای» به دلیل تشدید چالش‌های پیش روی معلمان در حرفه‌ی معلمی و افزایش انتظارات مردم از «کیفیت آموزش» است (گنسر^۲، ۲۰۰۰).

یادگیری حرفه‌ای مؤثر معلمان، از طریق نفوذ مثبت در شیوه‌های تدریس در کلاس درس و یادگیری دانش‌آموزان، یک شرط مهم برای بهبود مدرسه است. با این حال، پیمایش^۳ آموزش و یادگیری بین‌المللی^۴ گزارش می‌دهد که توسعه حرفه‌ای معلمان در بسیاری از کشورها، کمتر از حدی بوده که به رفع نیازهای آنان در این زمینه کمک کند (پیدیر^۳، ۲۰۱۳).

انسان دوست دارد که آموخته‌هایش به‌روز شود. وقتی معلمان بیشتر یاد بگیرند، بهتر می‌تواند مطالب را به دانش‌آموز تفهیم کند. بنابراین بیشتر انگیزه‌ی افزایش دانش بوده است و انگیزه‌های مادی نقش چندانی نداشته‌اند. اصول یادگیری بزرگسالان در مورد واکنش بزرگسالان نسبت به مشوق‌های بیرونی و درونی (نولز، هولتون و اسوانسون^۴، ۲۰۱۵)، یافته‌ها یاسکرینبر^۵ (۱۹۹۹) همچنین عوامل فردی و شغلی ارائه شده در مدل کواکمن^۶ (۲۰۰۳)، مؤید تأثیر بالاتر انگیزه‌های درونی بر مشارکت معلمان در یادگیری حرفه‌ای است. کانون توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت‌معلم، مشارکت آن‌ها در یادگیری حرفه‌ای است. یادگیری حرفه‌ای رامی‌توان به‌عنوان تمایل نسبت به ترکیب و تلفیق یادگیری‌های خودجوش و یادگیری نظری به شیوه‌های فکورانه و انتقادی دانست. مشارکت در یادگیری حرفه‌ای به‌صورت فردی یا حاصل تشریک‌مساعی است (سابدی، ۲۰۰۴) مشارکت جمعی معلمان از مدارس، رشته‌ها و پایه‌های تحصیلی، موجب شکل‌گیری بالقوه‌ی تعاملات و بحث‌هایی می‌شود که می‌تواند یادگیری معلمان را غنی‌تر سازد (بانیلاووشیمکاس، ۲۰۰۴؛ بورکو، ۲۰۰۴؛ دسیمون^۷، ۲۰۰۳؛ لوکس-هورسلی^۸ و همکاران، ۲۰۱۰).

جهت‌گیری یادگیری معلمان به مجموعه‌ای یکپارچه از نگرش‌ها، باورها و رفتارها (شیوه‌ها)ی معلمان به همراه هم ترازای ایده‌های آن‌ها با یک زمینه یا موقعیت خاص گفته می‌شود و جهت‌گیری یادگیری به‌شدت با زمینه یا بافت همبستگی دارد (آپفر، پادر و لویکزا، ۲۰۱۱). که چهار جهت‌گیری

1. Richter, Kunter, Klusmann., Lüdtke, & Baumert

2. Ganser

3. Pedder, D.

4. Knowles, Holton., & Swanson,

5. Scribner

6. Kwakman,

7. Desimone

8. Loucks-Horsley, Stiles, Mundry, Love & Hewson

یادگیری معلمان بدین ترتیب است: جهت‌گیری درونی^۱ به یادگیری: معلم یا یادگیرنده در جهت‌گیری درونی به یادگیری به درون خود نظر کرده و نیازهای یادگیری خود را براساس ارزیابی از توانایی‌های خود در رابطه با موضوع تدریس تدوین می‌کند. جهت‌گیری بیرونی^۲ به یادگیری: در این روش، معلم از منابع اطراف خود مانند مدارس همجوار و دانشگاه‌ها و از هر منبع دیگری که در محیط است به‌منظور یادگیری خود استفاده می‌نماید. جهت‌گیری همکارانه^۳ به یادگیری: معلمان در این نوع یادگیری با همکاران خود درباره روش تدریس خود به بحث، گفتگو، و تفکر می‌پردازند. جهت‌گیری تحقیقی^۴ به یادگیری: یعنی معلم اقدامات کاری و کلاسی خود را با یافته‌های پژوهشی در آن حوزه مطابقت داده و استفاده لازم را از آن‌ها می‌نماید (به نقل از دیوید پدر، ۲۰۱۰). با وجود شواهدی بر حمایت از توسعه حرفه‌ای معلمان و یادگیری حرفه‌ای (وبستر-رایت، ۲۰۰۹ و سامیرویل، ۲۰۰۶) و نظریه یادگیری برزگسالان نولز، جهت‌گیری یادگیری معلمان بررسی شد.

برای تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان، یادگیری خودراهبر، فرایندی است که در آن یادگیرندگان مسئولیت برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی یادگیری خود را بر عهده می‌گیرند و از آن‌ها انتظار می‌رود که به‌طور مستقل به‌منظور نیل به اهداف یادگیری از قبل تعیین‌شده کار و فعالیت کنند (نادی و همکاران، ۲۰۱۱). این نوع برنامه خوداندیشی معلمان را ارتقاء می‌دهد و یک چارچوب عملی برای شناسایی نیازها و علائق معلمان فراهم می‌کند. از این طریق، معلمان بر تجارب رشد حرفه‌ای خود کنترل داشته و به‌وسیله انجام دادن وظایف یا مشکلات معنی‌دار و در ارتباط با کار خود برانگیخته می‌شوند.

در پیشینه بررسی اقدامات زیادی به‌طور کلی درباره توسعه حرفه‌ای معلمان انجام شده اما به‌طور خاص در زمینه جهت‌گیری یادگیری معلمان و یادگیری خودراهبری معلمان در داخل کشور مهری و خیراندیش (۱۳۹۳) تحقیق پیمایشی انجام داده است اما در هسته اصلی این مطالعه که بیشتر درباره توسعه حرفه‌ای معلمان هست بیشتر میدگلی (۲۰۰۲) و آپفر، پادر و لایوکرزا (۲۰۱۱) و پیدر (۲۰۱۳) و فینی (۲۰۱۶) در انگلستان بخصوص در زمینه جهت‌گیری یادگیری معلمان که ناشی از افتراق بین ارزش‌ها و باورهای شیوه‌های معلمان به وجود آمده است بررسی به عمل آورده‌اند.

به اعتقاد معلمانی که تدریس خویش را موفق ارزیابی می‌کنند تدریس مؤثر نباید با یافته‌های روانشناسی و یادگیری متعارض باشد چراکه غفلت از این مسئله باعث خواهد شد درک درستی از ماهیت فراگیران صورت نگیرد (ادیب و همکاران، ۲۰۱۵). براین اساس معلمان باید ضمن یادگیری مداوم یافته‌های روانشناسی و یادگیری و ویژگی‌های رشدی، سبک‌های تفکر، سبک‌های تدریس، سبک‌های یادگیری، جهت‌گیری یادگیری و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان را در نظر گرفته و برای

-
1. internal orientation
 2. external orientation
 3. collaborative orientation
 4. research orientation

افزایش کیفیت یادگیری حرفه‌ای خود نیز تلاش کنند. سبک‌های تدریس روش‌ها، فعالیت‌ها و فن‌هایی است که یک معلم در مقابل یک کلاس استفاده می‌کند (قاضی‌زاده و جاهدزاده، ۲۰۱۶).
 حال برای داشتن عملکرد مؤثر در جامعه حاضر، نیازمند سرمایه کافی اجتماعی و مهارت‌های لازم و مرتبط با شرایط جدید خواهیم بود که از جمله این مهارت‌ها، یادگیری خودراهبر است (زائر ثابت و همکاران، ۱۳۹۳). به دلیل مزایای برآیندهای یادگیری خودراهبر در محیط‌های آموزشی و سازمانی، به‌طور جدی بر اهمیت آن تأکید شده و ارزش آن به‌عنوان یک مهارت لازم برای آموزش و کار در قرن بیست و یکم بیش‌ازپیش مورد توجه قرار گرفته است. یادگیری خودراهبر به ایجاد دانش در حیطه‌های خاص و نیز توانمندی انتقال دانش مفهومی در موقعیت‌های جدید می‌پردازد (یوسفی و همکاران، ۲۰۱۱) در این نوع یادگیری انتظار می‌رود که معلمان به سطحی از توانمندی‌های فردی برسند که بدون قرار گرفتن در نظام آموزشی ویژه، بتوانند نیازهای آموزشی خود را شناسایی کرده و جهت رفع آن بکوشند. تا در نهایت یادگیری خود را مورد ارزشیابی قرار دهند که این آمادگی معلمان به‌نوبه خود بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار می‌باشد.

اگر افراد درک درستی از خود داشته باشند، از فرایندهای یادگیری خودگردان بیشتر استفاده می‌کنند و عملکرد تحصیلی بهتری خواهند داشت. براساس رویکردهای یادگیری خودگردان، دانش‌آموزان زمانی خودگردان می‌شوند که از توانایی‌های خود و راهبردها و منابع موردنیاز برای عملکرد مؤثر در یک تکلیف آگاه باشند (پاریس و پاریس، ۲۰۰۱؛ زیمرمن، ۱۹۹۹، به نقل از درمیتزاسکی و همکاران، ۲۰۰۹). برای خودگردانی، باورهای مثبت فرد درباره توانایی‌های خود ضروری است (شانک و زیمرمن، ۲۰۰۶). بخشش و همکاران (۱۳۹۵) نشان دادند که با بهره‌گیری از شیوه آموزش مبتنی بر الگوی یادگیری دوموقعیتی و اجرای الکترونیکی آن می‌توان، باورهای انگیزشی دانشجویان با سبک‌های یادگیری مختلف را به یادگیری علم ارتقاء داد. عشورنژاد (۱۳۸۷) نشان داد خودپنداره با یادگیری خودگردان و موفقیت تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت دارد و به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم (با میانجی‌گری یادگیری خودتنظیم)، بر موفقیت تحصیلی دانشجویان اثر می‌گذارد. معلم باید فعالیت‌های کلاس درس را به نحوی سازمان‌دهی کند تا دانش‌آموزان فرصت‌های برابر برای مشارکت داشته باشند. چنین شیوه‌هایی باید مورد تشویق قرار گیرد که در ارتقای مفهوم خود دانش‌آموزان کمک می‌کند. فعالیت‌های متمرکز برای تقویت یادگیری دانش‌آموزان باید متمرکز معلمان باشد (احمدلونی^۱، ۲۰۱۶).

ون و لین (۲۰۱۰) نشان دادند دانش‌آموزانی که در انجام وظایف و حل مسئله موفقیت و پیشرفت بیشتری دارند، خودپنداره آن‌ها افزایش می‌یابد. یعنی پیشرفت تحصیلی و خودپنداره دو فرایندی هستند که به‌صورت یک شبکه درهم‌تنیده شده‌اند. از نظر آپدناکر و دامه^۲ (۲۰۰۶) یکی از سبک‌های

1. Ahmad Lone
 2. Damme & Opendakker

تدریس سبک فراگیر محور است. معلم در این سبک با توجه به تفاوت‌های میان فراگیران خود، به انجام فعالیت‌های مختلفی مبادرت می‌کند. او نقش فعالی در هنگام مواجهه با مشکلات فراگیرانش دارد و دانش‌آموزان او در طول کلاس فعال و مشارکت‌جو هستند. جهت‌گیری یادگیری معلمان در سبک تدریس تأثیر بسزایی دارد که موجب شکل‌گیری سبک تدریس معلمان نیز می‌شود. معلم اغلب مشکلاتش را با دیگر همکاران خود در میان می‌گذارد و به‌طور مستقیم و غیرمستقیم تدریس خود را ارزشیابی می‌کند. او به فکر رشد دانش‌آموزان خود است و به این منظور با آنان ارتباط صمیمانه برقرار می‌کند. این سبک تدریس بیشتر به یادگیری و خود دانش‌آموزان تمرکز می‌کند. در مقابل، سبک مبتنی بر موضوعات درسی به تفاوت‌های فردی فراگیران و رشد شخصیتی آنان کمتر بها می‌دهد و بر موضوعات درسی و تسلط دانش‌آموزان بر آن‌ها تأکید می‌کند.

یک بررسی همبستگی که رابطه میان سبک‌های رهبری و عملکرد تحصیلی در مدارس آسونوماسو نکناتادر مجمع منطقه کبک طراحی شده است این مطالعه نشان داد که اگر مدیران با دانش و مهارت‌های رهبری خوب تجهیز شوند، می‌دانند که آیا آن‌ها بر مدارس و کارهای علمی تأثیر می‌گذارند. این مطالعه همچنین ثابت کرد که با وجودی که دانش‌جو معلمان موافقت که سبک رهبری می‌تواند بر موفقیت تحصیلی تأثیر بگذارد، مدیران به اندازه کافی اعتماد به نفس ذینفعان را به دست نمی‌آورند تا شرایطی را فراهم کنند که کیفیت آموزش و یادگیری را افزایش دهند. مجدداً توصیه می‌شود که توسعه حرفه‌ای مستمر در رهبری در آموزش و پرورش غنا برای مدیران نهادینه شود (ریچارد^۱، وانگ^۲، یوونه^۳، ۲۰۱۶).

سبک تدریس معلمان به‌عنوان عامل تعیین‌کننده در موفقیت دانش‌آموزان باید از نزدیک مورد بررسی قرار گیرد. اعتقاد ما این است که کمک به معلمان برای پیاده‌سازی و بهبود سبک‌های مرتبط با اثربخشی بالاتر می‌تواند موجب بهبود در دستاوردهای و پیشرفت‌های بیشتر دانش‌آموزان شود؛ چراکه هر دو ساختار، یعنی سبک آموزشی و خودکارآمدی معلمان، با موفقیت دانش‌آموز ارتباط دارد (بالقیزاده و شکوری، ۲۰۱۶). تحقیقات کولینا و کاترن (۲۰۰۳) و مرزیه و همکاران (۱۳۹۲) و کرمی و همکاران (۱۳۹۳) در زمینه سبک تدریس و ارتباط آن با خود تعیین‌گری معلمان انجام شده که همبستگی بین سبک تدریس و خودتعیین‌گری معلمان را مشخص کرده است.

با توجه به پیشینه گذشته بیشتر تحقیقات انجام شده به تناسب سبک تدریس و سبک یادگیری اشاره دارد اما در این مطالعه با توجه به نقش و اهمیت ابعاد سبک تدریس بر ساختار اجتماعی کلاس و تأثیر زیاد آن بر فرایند یادگیری نقش سبک تدریس را در خودکارآمدی معلمان و خودپنداره و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بررسی شد و همچنین پیشینه‌ای مطالعاتی در داخل کشور تاکنون در خصوص تأثیر جهت‌گیری یادگیری معلمان نبود؛ بنابراین در این مطالعه سعی بر آن شد که این

1. Richard
2. Wang
3. Yvonne

خصیصه معلمان نیز بررسی شود تا مشاهده شود که آیا آموزش جهت‌گیری یادگیری معلمان در تعامل با سبک تدریس بر خودکارآمدی معلمان و خودپنداره و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد؟

۲. روش پژوهش

این پژوهش با توجه به اهداف، از نوع طرح‌های آزمایشی عاملی چندمتغیره بود که در قالب روش نیمه‌آزمایشی با گروه کنترل و پیش‌آزمون و پس‌آزمون به مرحله اجرا گذارده شد به نحوی که قبل از ارائه متغیر مستقل (آموزش خودراهبری جهت تعدیل جهت‌گیری یادگیری و یاددهی معلمان) متغیرهای وابسته (خودپنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان) مورداندازه‌گیری قرار گرفتند و پس از آن با توجه اهداف طرح بعد از اتمام مداخله، مجدداً با استفاده از همان ابزارهای قبلی، نسبت به اندازه‌گیری متغیرهای وابسته اقدام شد و معلمان گروه آزمایش به مدت ۶ جلسه تحت آموزش خودراهبری قرار گرفتند. بسته آموزشی: یادگیری خودراهبری برای تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان، برنامه خودراهبری یادگیری در حین کار که برای تغییر جهت‌گیری یادگیری معلمان در نظر گرفته شده شامل دو بخش است که دو گام اول آموزش تعیین هدف و تدوین و اجرای برنامه عمل که آموزش این بسته براساس جهت‌گیری یادگیری معلمان باید این مراحل را به معلمان آموزش دهیم: تعیین هدف، تدوین و اجرای برنامه عمل، تأمل در تدریس، نحوه استفاده از منابع، یادگیری همکارانه، یادگیری تحقیقی. این بسته آموزشی برای تعدیل چهار جهت‌گیری یادگیری معلمان با نظر اساتید و بهره‌گیری از مؤلفه‌های جهت‌گیری یادگیری معلمان و یادگیری خودراهبری معلمان طراحی شده است.

۲-۱. جامعه آماری

در این پژوهش جامعه مورد مطالعه عبارت بود از جامعه معلمان پایه چهارم ابتدایی (N=90) شهرستان بيله سوار که در طرح شهاب شرکت نموده بودند و نیز جامعه دانش‌آموزان پایه چهارم (N=760) شهرستان بيله سوار که در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ مشغول به تحصیل بودند.

۲-۲. نمونه و روش انتخاب نمونه

از جامعه فوق‌الذکر تعداد ۶۰ معلم به شیوه غربالگری با استفاده از پرسشنامه سبک تدریس انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل ۳۰ نفره جایگزین شدند به نحوی که در گروه آزمایشی با توجه به سبک تدریس دو گروه ۱۵ نفری تشکیل شد و در گروه کنترل نیز با توجه به سبک تدریس دو گروه ۱۵ نفری شکل گرفت.

مبتنی بر معلمان انتخاب شده در گروه‌های آزمایشی و کنترل، به صورت تصادفی ۳ نفر از دانش‌آموزان هر معلم به عنوان نمونه نهایی در نظر گرفته شد. بدین ترتیب که در گروه آزمایشی ۱ و ۲ تعداد ۹۰ نفر از دانش‌آموزان انتخاب شدند و در گروه کنترل ۱ و ۲ نیز تعداد ۹۰ نفر از دانش‌آموزان

در نظر گرفته شدند و پیش‌آزمون و پس‌آزمون هم بر روی معلمان و هم دانش‌آموزان آن‌ها به مرحله اجرا گذارده شد.

۲-۳. ابزار پژوهش

پرسشنامه خودپنداره‌ی تحصیلی

مقیاس خودپنداره‌ی تحصیلی از پرسشنامه‌ی خودپنداره‌ی کوپراسمیت، پیریتو منداگلیوبر گرفته شده است. این مقیاس دربرگیرنده‌ی ۲۶ گویه که ۱۳ گویه‌ی آن مثبت و ۱۳ گویه‌ی آن به صورت منفی بیان شده است. در پرسش‌های مثبت به پاسخ کاملاً مخالفم: نمره‌ی ۱، نسبتاً مخالفم: نمره‌ی ۲، نسبتاً موافقم: نمره‌ی ۳ و کاملاً موافقم: نمره‌ی ۴ تعلق می‌گیرد و در پرسش‌های منفی نمره‌گذاری برعکس است. بیشینه‌ی امتیاز ۱۰۴ و کمینه‌ی آن ۲۶ می‌باشد. برای تعیین روایی مؤلفه‌ها از راه ضریب همبستگی بین مؤلفه‌ها، مقدار ضریب همبستگی مؤلفه‌ها با کل آزمون بین ۰/۲۲ تا ۰/۷۱ به دست آمد جهت تعیین پایایی ابزار از راه محاسبه‌ی ضریب آلفای کرونباخ پایایی مقدار آن ۰/۹۰ برآورد شد.

عملکرد تحصیلی

عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی براساس آزمون معلم ساخته ۴۰ سؤالی تستی که با توجه به سطوح طبقه‌بندی بلوم طراحی شده و نمره‌ای که در هر کلاس توسط دانش‌آموزان اخذ می‌شود به عنوان نمره عملکرد تحصیلی لحاظ شد. روایی محتوایی آزمون پیشرفت تحصیلی از طریق نظرخواهی از آموزگاران با تجربه تأیید گردید و پایایی این آزمون با روش کودریچاردسون ۲۱ برآورد شد که مقدار آن برای سؤالات پیش‌آزمون ۰/۷۸ و برای سؤالات پس‌آزمون ۰/۸۲ به دست آمد.

پرسشنامه سبک تدریس

پرسشنامه سبک تدریس موسی‌پور (۱۳۷۷) است که در دوره‌های تربیت دبیر به منظور ارزشیابی درس روش‌ها و فنون تدریس به کار برده شده است. گویه‌های هر ردیف مربوط به دو نوع تدریس متفاوت بودند: الف: تدریس معلم‌محور یا مستقیم (معلم به عنوان رهبر)، و ب: تدریس شاگرد‌محور یا غیرمستقیم (معلم به عنوان مشاور). روایی پرسشنامه با اظهار نظر متخصصان سنجیده شد و پایایی آن از طریق محاسبه آلفای کرونباخ تأیید شد. آلفای کرونباخ به طور جداگانه برای کل سؤالات و سپس برای هر کدام از مؤلفه‌ها و در دو سبک فعال و غیرفعال انجام شد و از پایایی خوبی برخوردار بود که از این قرار است: کل سؤالات با ۰/۹۴، گویه‌های مربوط به سبک غیرفعال ضریب آلفای ۰/۹۳ و گویه‌های مربوط به سبک فعال تدریس هم با ضریب آلفای ۰/۹۵. سنجیده شد که آلفای کرونباخ به طور جداگانه محاسبه شد و مورد تأیید قرار گرفت.

۳. روش اجرای پژوهش

این مطالعه در سال تحصیلی ۹۶-۹۷، به منظور بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان از معلمان پایه‌ی چهارم ابتدایی استفاده شد. با توزیع پرسشنامه سبک‌های تدریس

به جامعه معلمان پایه چهارم ابتدایی دو منطقه و مشخص شدن سبک‌های تدریس معلم‌محور یا شاگردمحور بودن، نمونه معلمان به تعداد ۶۰ نفر به صورت گزینشی غربالگری از بین معلمان که ۳۰ نفر از آنان سبک تدریس معلم‌محور و ۳۰ نفر نیز سبک تدریس شاگردمحور داشتند انتخاب شد. سپس از هر گروه ۱۵ نفر از معلمان به گروه‌های آزمایشی و ۱۵ نفر به گروه کنترل به صورت تصادفی ساده جایگزین شدند. نمونه دانش‌آموزان نیز از بین دانش‌آموزان همین معلمان به صورت تصادفی انتخاب شد. قبل از اجرای آموزش، پرسشنامه خودپنداره تحصیلی و آزمون عملکرد تحصیلی (شامل چهار ماده درسی پایه چهارم ابتدایی) به صورت پیش‌آزمون از دانش‌آموزان نمونه به عمل آمد. سپس از میان ۶۰ نفر معلم (۳۰ نفر دارای سبک تدریس معلم‌محور و ۳۰ نفر دارای سبک تدریس شاگردمحور) به روش تصادفی ساده ۱۵ نفر دارای سبک تدریس معلم‌محور و ۱۵ نفر دارای سبک تدریس شاگردمحور در گروه آزمایش و ۱۵ نفر دارای سبک تدریس معلم‌محور و ۱۵ نفر دارای سبک تدریس شاگردمحور در گروه کنترل انتخاب شدند. آموزش به مدت ۶ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (طبق جدول ۱) طی دو ماه اعمال گردید. نتایج با استفاده از نرم‌افزار spss21 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

جدول ۱: محتوای بسته آموزشی مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان

جلسه	موضوع	آموزش‌دهنده	زمان برگزاری	جلسه	موضوع	آموزش‌دهنده	زمان برگزاری
۱	تعیین هدف	پژوهشگر	هفته اول	۴	استفاده مؤثر از منابع	پژوهشگر	هفته چهارم
۲	تدوین و اجرای برنامه عمل	پژوهشگر	هفته دوم	۵	یادگیری همکارانه	پژوهشگر	هفته پنجم
۳	تأمل در تدریس	پژوهشگر	هفته سوم	۶	یادگیری تحقیقی	پژوهشگر	هفته ششم

جهت بررسی و پاسخ به فرضیه این پژوهش، از روش تحلیل کوواریانس دوره‌ای چند متغیری (two-way Mancova) استفاده شد. قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل کوواریانس، پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به تفکیک سبک تدریس در دو گروه آزمایش و کنترل بررسی و از نرمال بودن توزیع داده‌ها اطمینان حاصل شد.

جدول ۲: نتایج تحلیل کوواریانس اثرات روش‌های آموزش بر متغیرهای پژوهش با توجه به سبک تدریس

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معنی‌داری	مجزور اتا سهمی	توان آزمون
خودپنداره تحصیلی	پیش‌آزمون	۷۹/۵۴۱	۱	۷۹/۵۴۱	۴/۷۴۴	۰/۰۳۴	۰/۰۸۲	۰/۵۷۱
	روش	۳۵۶/۷۴۳	۱	۳۵۶/۷۴۳	۲۱/۲۷۶	۰/۰۰۰۱	۰/۲۸۶	۰/۹۹۵
	سبک تدریس	۳۴/۳۷۰	۱	۳۴/۳۷۰	۲/۰۵۰	۰/۱۵۸	۰/۰۳۷	۰/۲۹۰
	روش*سبک تدریس	۲۷/۳۱۲	۱	۲۷/۳۱۲	۱/۶۲۹	۰/۲۰۷	۰/۰۳۰	۰/۲۴۱
عملکرد تحصیلی	خطا	۸۸۸/۶۶۰	۵۳	۱۶/۷۶۷				
	پیش‌آزمون	۸۷/۴۷۷	۱	۸۷/۴۷۷	۲۲/۴۲۳	۰/۰۰۰۱	۰/۲۹۷	۰/۹۹۶
	روش	۵۰۳/۳۰۲	۱	۵۰۳/۳۰۲	۱۲۹/۰۱۰	۰/۰۰۰۱	۰/۷۰۹	۱
	سبک تدریس	۵۴/۵۳۲	۱	۵۴/۵۳۲	۱۳/۹۷۸	۰/۰۰۰۱	۰/۲۰۹	۰/۹۵۶
	روش * سبک تدریس	۶/۴۸۷	۱	۶/۴۸۷	۱/۶۶۳	۰/۲۰۳	۰/۰۳۰	۰/۲۴۵
	خطا	۲۰۶/۷۶۷	۵۳	۳/۹۰۱				

نتایج تحلیل کوواریانس دوراهه چند متغیری (۲) نشان می‌دهد که در متغیر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان تنها اثر اصلی روش ($F=۲۱/۲۷۶$, $P=۰/۰۰۰۱$, $\text{Partial } \eta^2=۰/۲۸۶$) معنی‌دار است. اما، اثر اصلی سبک تدریس ($F=۲/۰۵۰$, $P=۰/۱۵۸$, $\text{Partial } \eta^2=۰/۰۳۷$) با سطوح معلم‌محور و شاگردمحور و همچنین، اثر تعاملی روش (آزمایش و کنترل) و سبک تدریس (سبک‌های تدریس معلم‌محور و شاگردمحور) بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان معنی‌دار نیستند ($\text{Partial } \eta^2=۰/۰۳۰$). لذا با $F=۱/۶۶۳$, $P=۰/۲۰۳$ آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان منجر به تفاوت معنی‌دار بین گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان شده است، اما بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس سبک‌های تدریس معلم‌محور و شاگرد محور؛ و همچنین بین گروه‌های آزمایش و کنترل به تفکیک سبک‌های تدریس معلم‌محور و شاگردمحور مؤثر نبوده است. به طوری که، میزان تأثیر برای روش ۲۹ درصد بود؛ بدین معنا که در متغیر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ۲۹ درصد از تفاوت‌های فردی در گروه‌های آزمایش و کنترل به خاطر تفاوت در عضویت گروهی (تأثیر مداخله) می‌باشد. از این رو می‌توان مطرح کرد که آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان در تعامل با سبک تدریس بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش نیست.

در متغیر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان هر دو اثر اصلی روش ($\text{Partial } \eta^2=۰/۷۰۹$)، $F=۱۳/۹۷۸$, $P=۰/۰۰۰۱$ و سبک تدریس ($\text{Partial } \eta^2=۰/۲۰۹$)، $F=۱۲۹/۰۱۰$, $P=۰/۰۰۰۱$ با سطوح معلم‌محور و شاگردمحور معنی‌دار هستند. اما، اثر تعاملی روش (آزمایش و کنترل) و سبک تدریس (سبک‌های تدریس معلم‌محور و شاگردمحور) بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان معنی‌دار نیست ($\text{Partial } \eta^2=۰/۰۳۰$)، $F=۱/۶۶۳$, $P=۰/۲۰۳$. لذا با $F=۱/۶۶۳$, $P=۰/۲۰۳$ آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان منجر به تفاوت معنی‌دار در متغیر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بین گروه‌های آزمایش و کنترل و سبک‌های تدریس معلم‌محور و شاگردمحور شده است؛ اما، بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در بین گروه‌های آزمایش و کنترل به تفکیک سبک‌های تدریس معلم‌محور و شاگردمحور مؤثر نبوده است. به طوری که، میزان تأثیر برای روش ۷۱ درصد؛ و برای زیرگروه (سبک‌های تدریس) ۲۱ درصد بود. بدین معنا که در متغیر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ۷۱ درصد از تفاوت‌های فردی در گروه‌های آزمایش و کنترل، و ۲۱ درصد از تفاوت‌های فردی در سبک‌های تدریس معلم‌محور و شاگردمحور به خاطر تفاوت در عضویت گروهی (تأثیر مداخله) می‌باشد. از این رو می‌توان مطرح کرد که آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان در تعامل با سبک تدریس بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش نیست.

در ادامه جهت بررسی چگونگی تفاوت بین میانگین گروه‌های آزمایش و کنترل براساس زیرگروه‌های معلم‌محور و شاگرد‌محور در متغیرهای خودپنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی براساس میانگین‌های تعدیل شده (جدول ۳) از مقایسه زوجی LSD استفاده شد که نتایج آن در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول ۳: میانگین و انحراف استاندارد تعدیل شده متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و کنترل با توجه به سبک‌های تدریس

متغیر	آزمایش				کنترل			
	سبک معلم محور		سبک دانش آموز محور		سبک معلم محور		سبک دانش آموز محور	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
خودپنداره تحصیلی	۴۱/۲۶	۱/۰۶۴	۴۴/۵۱	۱/۰۷۱	۳۷/۸۹	۱/۱۷۱	۳۸/۰۸	۱/۲۱۴
عملکرد تحصیلی	۲۹/۹۵	۰/۵۱۳	۳۲/۸۷	۰/۵۱۷	۲۴/۸۷	۰/۵۶۵	۲۶/۳۰	۰/۵۸۶

جدول ۴: نتایج مقایسه زوجی LSD و آنوا جهت مقایسه میانگین متغیرهای پژوهش در دو گروه با توجه به سبک‌های تدریس

متغیر	سبک تدریس	روش	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	معناداری	F	معنی‌داری	ضریب اتا
خودپنداره	معلم محور	آزمایش	۳/۳۷۶*	۱/۵۶۳	۰/۰۳۵	۴/۶۶۳	۰/۰۳۵	۰/۰۸۱
تحصیلی	شاگرد محور	آزمایش	۶/۴۳۰*	۱/۶۳۷	۰/۰۰۰۱	۱۵/۴۳۲	۰/۰۰۰۱	۰/۲۲۶
عملکرد	معلم محور	آزمایش	۵/۰۸۰*	۰/۷۵۴	۰/۰۰۰۱	۴۵/۳۷۲	۰/۰۰۰۱	۰/۴۶۱
تحصیلی	شاگرد محور	آزمایش	۶/۵۶۸*	۰/۷۹۰	۰/۰۰۰۱	۶۹/۲۰۰	۰/۰۰۰۱	۰/۵۶۶

با توجه به نتایج آزمون LSD در جدول (۴)، بین میانگین خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دو گروه آزمایش و کنترل در زیرگروه‌های معلم‌محور ($F=4/663$, $P=0/035$, $\text{Partial } \eta^2=0/081$) و شاگردمحور ($F=15/432$, $P=0/0001$, $\text{Partial } \eta^2=0/226$) تفاوت معنی‌داری از نظر آماری وجود دارد؛ بنابراین، شرکت‌کنندگان گروه آزمایش با سبک‌های تدریس معلم‌محور و شاگردمحور میانگین خودپنداره تحصیلی بالاتری نسبت به شرکت‌کنندگان گروه کنترل با سبک‌های تدریس معلم‌محور و شاگردمحور دارند. لذا، آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش (با توجه به جدول ۳) در خودپنداره تحصیلی در هر یک از سبک‌های تدریس معلم‌محور و شاگردمحور نسبت به گروه کنترل شده است. همچنین، با توجه به ضرایب اتا می‌توان مطرح کرد که تأثیر آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان بر خودپنداره دانش‌آموزان در زیرگروه شاگردمحور بیشتر از زیرگروه معلم‌محور است.

با توجه به نتایج آزمون LSD در جدول (۳)، بین میانگین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دو گروه آزمایش و کنترل در زیرگروه‌های معلم‌محور ($F=45/372$, $P=0/0001$, $\text{Partial } \eta^2=0/461$) و شاگردمحور ($F=69/200$, $P=0/0001$, $\text{Partial } \eta^2=0/566$) تفاوت معنی‌داری از نظر آماری وجود دارد. بنابراین، شرکت‌کنندگان گروه آزمایش با سبک‌های تدریس معلم‌محور و شاگردمحور میانگین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بالاتری نسبت به شرکت‌کنندگان گروه کنترل با سبک‌های تدریس معلم‌محور و شاگردمحور دارند. لذا، آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش (با توجه به جدول ۳) در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در هر یک از سبک‌های تدریس معلم‌محور و شاگردمحور نسبت به گروه کنترل شده است. همچنین، با توجه به ضرایب اتا می‌توان مطرح کرد که تأثیر آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در زیرگروه شاگردمحور بیشتر از زیرگروه معلم‌محور است.

جدول ۵: نتایج تحلیل کوواریانس اثرات روش‌های آموزشی بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری	ضریب اتا	توان آزمون
روش	۳۴۹/۰۰۳	۱	۳۴۹/۰۰۳	۲۰/۴۲۳	۰/۰۰۰۱	۰/۲۶۴	۰/۹۹۳
خطا	۹۷۴/۰۶۲	۵۷	۱۷/۰۸۹				

نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد که با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همپراش، آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان منجر به تفاوت معنی‌دار بین گروه‌ها در خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ($F=20/423$, $\eta^2=0/264$)، به میزان ۲۶ درصد شده است. بدین

معنا که ۲۶ درصد از تفاوت‌های فردی در متغیر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان به خاطر تفاوت در عضویت گروهی (تأثیر مداخله) می‌باشد.

جدول ۶: نتایج تحلیل کوواریانس اثرات روش‌های آموزشی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری	ضریب اتا	توان آزمون
روش	۵۱۴/۲۲۷	۱	۵۱۴/۲۲۷	۱۰۰/۲۲۶	۰/۰۰۰۱	۰/۶۳۷	۱
خطا	۲۹۲/۴۴۷	۵۷	۵/۱۳۱				

نتایج جدول (۶) نشان می‌دهد که آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش (با توجه به جدول ۶) در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نسبت به گروه کنترل شده است. از این رو می‌توان مطرح کرد که آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است. توان آماری ۱ نیز بیانگر کفایت حجم نمونه و دقت آماری قابل قبول برای این نتیجه‌گیری است.

جهت بررسی و پاسخ به یکی از فرضیه پژوهش از روش تحلیل کوواریانس دوره‌ها تک متغیری (two-way MANCOVA) استفاده شد. قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل کوواریانس، پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای خودپنداره تحصیلی به تفکیک سبک تدریس در دو گروه آزمایش و کنترل بررسی و از نرمال بودن توزیع داده‌ها اطمینان حاصل شد. و پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها برای خودپنداره تحصیلی با آزمون لون مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۷: نتایج تحلیل کوواریانس اثرات روش‌های آموزش بر خودپنداره تحصیلی با توجه به سبک تدریس

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری	مجدور اتا سهمی	توان آزمون
روش*سبک تدریس	۲۱/۴۶۱	۱	۲۱/۴۶۱	۱/۳۱۳	۰/۲۵۷	۰/۰۲۳	۰/۲۰۳
خطا	۸۹۸/۹۸۴	۵۵	۱۶/۳۴۵				

نتایج تحلیل کوواریانس دوره‌ها تک متغیری (جدول ۷) نشان می‌دهد که اثر اصلی گروه معنی‌دار است، ولی اثر زیرگروه‌ها (سبک‌های تدریس معلم‌محور و شاگردمحور) و اثر تعاملی بین گروه و زیرگروه بر خودپنداره تحصیلی معنی‌دار نیست. لذا با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همپراش (کمکی)، آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان تنها منجر به تفاوت معنی‌دار بین گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر خودپنداره تحصیلی ($\eta^2 = ۰/۲۸۰$, $P = ۰/۰۰۰۱$)، شده است؛ باین‌وجود بین خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به سبک‌های ($F = ۲۱/۳۷۹$)

تدریس معلم‌محور و دانش‌آموز‌محور و همچنین بین گروه‌های آزمایش و کنترل با توجه به سبک‌های تدریس معلم‌محور و دانش‌آموز‌محور تفاوت معنی‌داری از نظر آماری وجود ندارد ($p > 0.05$). لذا، آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان در تعامل با سبک تدریس تأثیر معنی‌داری بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ندارد. از این رو می‌توان مطرح کرد که آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان در تعامل با سبک تدریس بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش نیست.

جدول ۸: نتایج تحلیل کوواریانس اثرات روش‌های آموزش بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

با توجه به سبک تدریس							
منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معنی‌داری	مجذور اتا سهمی	توان آزمون
روش*سبک تدریس	۱۹/۱۳۹	۱	۱۹/۱۳۹	۴/۴۱۵	۰/۰۴۰	۰/۰۷۴	۰/۵۴۲
خطا	۲۳۸/۴۰۱	۵۵	۴/۳۳۵				

نتایج تحلیل کوواریانس دوره تک متغیری (جدول ۸) نشان می‌دهد که هر دو اثر اصلی گروه ($F=7/181$) با سطوح معلم‌محور و شاگردمحور معنی‌دار هستند. همچنین، اثر تعاملی گروه (آزمایش و کنترل) و زیرگروه (سبک‌های تدریس معلم‌محور و شاگردمحور) بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان معنی‌دار است ($F=4/415$, $P=0.040$, $\text{Partial } \eta^2=0.074$). لذا با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همپراش (کمکی)، آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان در تعامل با سبک‌های تدریس منجر به تفاوت معنی‌دار در متغیر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شده است. به طوری که، میزان تأثیر برای گروه ۶۸ درصد؛ برای زیرگروه (سبک‌های تدریس) ۱۱ درصد و همچنین برای شرایط تعامل بین گروه و زیرگروه ۷ درصد بود. بدین معنا که در متغیر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ۶۸ درصد از تفاوت‌های فردی در گروه‌های آزمایش و کنترل، ۱۱ درصد از تفاوت‌های فردی در سبک‌های تدریس معلم‌محور و شاگردمحور و همچنین ۷ درصد از تفاوت‌های فردی در گروه‌های آزمایش و کنترل به تفکیک سبک‌های معلم‌محور و شاگردمحور به خاطر تفاوت در عضویت گروهی (تأثیر مداخله) می‌باشد. لذا، آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان در تعامل با سبک تدریس منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش (با توجه به جدول ۵) در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نسبت به گروه کنترل شده است. از این رو می‌توان مطرح کرد که آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان در تعامل با سبک تدریس بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است. توان آماری ۱ برای گروه، ۰/۷۴۹ برای زیرگروه (سبک‌های تدریس) و

۰/۵۴۲ برای تعامل گروه و زیرگروه نیز بیانگر کفایت حجم نمونه و دقت آماری قابل قبول برای این نتیجه گیری است.

بحث و نتیجه گیری

آموزش مبتنی بر تعدیل جهت گیری یادگیری معلمان منجر به تفاوت معنی دار بین گروه ها در خودپنداره تحصیلی دانش آموزان شده است. لذا، آموزش مبتنی بر تعدیل جهت گیری یادگیری معلمان منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت کنندگان گروه آزمایش در نمره خودپنداره تحصیلی دانش آموزان نسبت به گروه کنترل شده است. از این رو می توان مطرح کرد که آموزش مبتنی بر تعدیل جهت گیری یادگیری معلمان بر خودپنداره تحصیلی دانش آموزان اثربخش است. با توجه به پژوهش های که در این زمینه و تأثیر آموزش های که مؤلفه های این بسته آموزشی را در نظر بگیرند و بر روی معلمان اجرا شود تا تأثیر آن را بر خودپنداره تحصیلی دانش آموزان مورد بررسی قرار دهد، می تواند به درک و تبیین احتمالی این یافته های پژوهشی کمک نماید. از جمله تحقیقاتی که با نتایج پژوهش ما همسو می باشد،

فانی و خلیفه (۱۳۸۸) نتایج مربوط به فرضیه ی نخست پژوهش نشان داد که بین ادراک از رفتار معلم و خودپنداره ی تحصیلی دانش آموزان رابطه ی معنا دار وجود دارد و می توان نتیجه گیری کرد که هر چه ادراک از رفتار معلم بالاتر باشد، خودپنداری تحصیلی بالایی را به همراه دارد که یافته های این پژوهش با پژوهش های گود و برافی (۱۹۷۰)، بلوس (۱۹۸۰)، بیلط (۱۹۸۶)، داروم و ریچ (۱۹۸۸)، مارش و گراون (۱۹۸۸)، مویا (۱۹۹۴)، جانسون (۲۰۰۸)، اورنگی (۱۳۷۰) و عطاپور (۱۳۷۸) همسو می باشد.

گواهی و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان دادند که خودگردانی و انگیزش تحصیلی در رابطه ی بین خودپنداره و عملکرد تحصیلی نقش میانجی را بازی می کند. یانگسون و همکاران (۲۰۱۵) رابطه بین خودراهبری در یادگیری و عزت نفس را بررسی کردند. نتایج پژوهش نشان داد که ارتباط معنا داری بین گروهی با خودباوری بالا نسبت به گروه با خودباوری پایین وجود دارد. و بین خودراهبری و عزت نفس رابطه مثبتی وجود دارد.

با در نظر گرفتن نمرات پیش آزمون به عنوان متغیر همپراش، آموزش مبتنی بر تعدیل جهت گیری یادگیری معلمان منجر به تفاوت معنی دار بین گروه ها در عملکرد تحصیلی دانش آموزان شده است. لذا، آموزش مبتنی بر تعدیل جهت گیری یادگیری معلمان منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت کنندگان گروه آزمایش در عملکرد تحصیلی دانش آموزان نسبت به گروه کنترل شده است. از این رو می توان مطرح کرد که آموزش مبتنی بر تعدیل جهت گیری یادگیری معلمان بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان اثربخش است. با توجه به پژوهش های مربوط به این فرضیه، تأثیر آموزش های که مؤلفه های این بسته آموزشی را در نظر بگیرند و تأثیر آن را بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان

مورد بررسی قرار دهد، می‌تواند به درک و تبیین احتمالی این یافته‌های پژوهشی کمک نماید. از جمله تحقیقاتی که با نتایج پژوهش ما همسو می‌باشد، عصاره و همکاران (۱۳۹۵)، محبی و بدری (۱۳۹۵)، حبیبه و لاقی (۱۳۸۱)، حسین زارع و محمدرضا سرمدی (۱۳۸۹)، صادقی و خلیلی (۱۳۹۵)، کلوتر^۱ (۲۰۱۰)، پاریس و پاریس، ۲۰۰۱؛ زیمرمن، ۱۹۹۹، به نقل از درمیتزاکی و همکاران (۲۰۰۹). عصاره و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی تحت «عنوان بررسی رابطه بین یادگیری خودراهبر معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان» به این نتیجه دست یافتند که یادگیری خودراهبر معلمان و همچنین ابعاد آن به‌طور جداگانه ارتباط معناداری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارند. همچنین با استفاده از رگرسیون خطی چندگانه مشخص شد که خودکنترلی به‌عنوان یکی از ابعاد خودراهبری بیشترین واریانس پیشرفت تحصیلی را به خود اختصاص داده است. همچنین عینی و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند که یادگیری خودراهبر به‌ویژه بعد خودمدیریتی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد.

حسین زارع و محمدرضا سرمدی (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان مطالعه ارتباط آمادگی با یادگیری خودراهبر دانشجویان آموزش مجازی با پیشرفت تحصیلی مشخص نمود که بین آمادگی یادگیری خودراهبر دانشجویان در محیط مجازی با پیشرفت تحصیلی آن‌ها ارتباط وجود دارد و مؤلفه‌های توانایی کاربرد مهارت‌های مطالعه و حل مشکل و خودپنداره مثبت بیشترین توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی و بیشترین ارتباط را با آن دارند.

آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان تنها منجر به تفاوت معنی‌دار بین گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر خودپنداره تحصیلی شده است؛ باین‌وجود بین خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به سبک‌های تدریس معلم‌محور و دانش‌آموز محور و همچنین بین گروه‌های آزمایش و کنترل با توجه به سبک‌های تدریس معلم‌محور و دانش‌آموز محور تفاوت معنی‌داری از نظر آماری وجود ندارد ($p > 0/05$). لذا، آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان در تعامل با سبک تدریس تأثیر معنی‌داری بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ندارد. از این‌رو می‌توان مطرح کرد که آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان در تعامل با سبک تدریس بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش نیست.

این یافته‌ها با نتایج پژوهش فانی و خلیفه (۱۳۸۸) مطابقت دارد که نشان می‌دهد، بین ادراک از رفتار معلم و خودپنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی به‌طور کلی و نیز به تفکیک جنسیت و پایه، در مجموع رابطه‌ای معنادار وجود داشت، اما در پایه‌های اول دختر و پسر و سوم دختر رابطه‌ی بین ادراک از رفتار معلم و خودپنداره‌ی تحصیلی معنادار نبود؛ افزون بر این، در پایه‌ی اول دختر و پسر بین ادراک از رفتار معلم با عملکرد تحصیلی رابطه‌ای معنی‌دار وجود نداشت. مطالعات کولن^۲ (۲۰۱۶)، بام و

1. Klotz
2. colleen

همکارانش (۱۹۶۴)، مارش (۱۹۹۲)، زیسک (۱۹۹۸)، ریکاردز (۲۰۰۱)، بنتهام (۲۰۰۲) و چن (۲۰۰۶) با فرضیه‌ی مورد نظر همسویی دارد.

کولن (۲۰۱۶) بیان کرد که در چند دهه گذشته، محققان پیشنهاد کرده‌اند که خودکارآمدی خود بر موفقیت و انگیزه دانش آموز تأثیر می‌گذارد. هدف اصلی این کار شناسایی پروفایل‌های خودآموزی معلم و تعیین تفاوت‌های ممکن در برخی از متغیرهای انگیزشی عاطفی دانش‌آموزان می‌باشد. ادراک دانشجویان یادگیرنده بیشتر از آموزگاران با خودکفائی بالا است. به نظر می‌رسد دانشجو معلمی که بیش از حد توانایی تدریس را در اختیار دارند، کمتر درگیر مطالعه می‌شوند، آن‌ها نسبت به افراد بیشتر بی تفاوت هستند، و محتویات موضوع کمتر می‌شود. این دانش‌آموزان همچنین می‌توانند نسبت به نتایج تلاش‌های خود کمتر اعتماد به نفس داشته باشند.

یافته‌ها نشان می‌دهد که هر دو اثر اصلی گروه (آزمایشی و کنترل) و زیرگروه (سبک‌های تدریس معلم‌محور و شاگردمحور) با سطوح معلم‌محور و شاگردمحور معنی‌دار هستند. همچنین، اثر تعاملی گروه (آزمایش و کنترل) و زیرگروه (سبک‌های تدریس معلم‌محور و شاگردمحور) بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان معنی‌دار است. لذا با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همپراش (کمکی)، آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان در تعامل با سبک‌های تدریس منجر به تفاوت معنی‌دار در متغیر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شده است. به‌طوری‌که، میزان تأثیر برای گروه ۶۸ درصد؛ برای زیرگروه (سبک‌های تدریس) ۱۱ درصد و همچنین برای شرایط تعامل بین گروه و زیرگروه ۷ درصد بود. آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان در تعامل با سبک تدریس منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش (با توجه به جدول ۴) در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نسبت به گروه کنترل شده است. از این رو می‌توان مطرح کرد که آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان در تعامل با سبک تدریس بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است.

از جمله مطالعاتی که در زمینه سبک‌های تدریس انجام شده است، می‌توان به این موارد اشاره کرد که یافته‌های این پژوهش، با یافته‌های بابایی (۱۳۸۹)، رزاقی نژاد و همکاران (۱۳۸۹)، شانگ (۲۰۰۷)، آریان‌پور، امیری منش و آریان‌پور (۱۳۹۴) و نعیمی و همکاران (۲۰۱۰) که نشان دادند سبک‌های تدریس معلم پیش‌بینی‌کننده موفقیت آتی دانش‌آموزان می‌باشد، همسو است. شانگ (۲۰۰۸) در پژوهشی با عنوان «مقایسه تأثیر ویژگی‌های شخصیتی در سبک‌های تدریس معلمان در دبیرستان‌های چین» به این نتیجه دست یافت که ویژگی‌های شخصیتی که به‌وسیله فهرست عوامل پنج‌گانه کاست و مگگرا سنجیده شد. با سبک‌های تدریس معلمان رابطه معناداری دارند. نعیمی و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی ترجیحات در سبک تدریس و یادگیری و میزان همخوانی آن‌ها با

موفقیت یادگیرندگان» دریافتند که سبک تدریس و سبک یادگیری باعث بهبود یادگیری و موفقیت‌های دانشجویان می‌شود. آریان‌پور، امیری منش و آریان‌پور (۱۳۹۴) در پژوهشی تحت عنوان «رابطه سبک‌های تدریس معلمان با انگیزش ریاضی دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان» به این نتیجه دست یافتند که بین سبک‌های تدریس و انگیزش ریاضی رابطه معنی‌دار وجود دارد. در نهایت آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان بر خودپنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است و آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان در تعامل با سبک تدریس بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در زیرگروه شاگردمحور بیشتر از زیرگروه معلم‌محور، اثربخش است. اما آموزش مبتنی بر تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان در تعامل با سبک تدریس بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش نیست.

برای رشد حرفه‌ای معلمان متغیرهای گوناگونی اثرگذار هستند که پیشنهاد می‌شود رابطه و یا تأثیر این متغیرها نیز بر جهت‌گیری یادگیری معلمان بررسی شود و همچنین پیشنهاد می‌شود این بسته آموزشی که جهت تعدیل جهت‌گیری یادگیری معلمان طراحی شده در دوره‌های ضمن خدمت تدریس شود. به محققان آینده پیشنهاد می‌شود که تأثیر این بسته آموزشی بر روی متغیرهای خصیصه‌ای دیگر معلمان و در مناطق جغرافیای و دوره‌های رشد مختلف اجرا شود.

منابع

- آریاپوران، سعید؛ امیری منش، مرضیه؛ تقوایی، داود و حق طلب، طاهره. (۱۳۹۴). «رابطه‌ی ابعاد خودپنداره با انگیزش تحصیلی (خواندن، نوشتن و ریاضی) دانش‌آموزان ابتدایی دارای ناتوانی‌های یادگیری». *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۱)، ۷۲-۵۶.
- بخشش، مریم؛ زارع، حسین؛ سرمدی، محمد رضا؛ طالبی، سعید. (۱۳۹۵). «بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر الگوی یادگیری دوموقعیتی بر باورهای انگیزشی دانشجویان به یادگیری علم با توجه به سبک‌های یادگیری». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، دوره ۴، شماره ۶، ۱۷-۳۸.
- زائر ثابت، فاطمه؛ تبری خمیران، رسول؛ اسدی لویه، عطاءاله و کاظم نژادلیلی، احسان. (۱۳۹۳). «بررسی میزان آمادگی خودراهبری در یادگیری و فاکتورهای مرتبط با آن در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان». *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۶(۲)، ۳۶-۴۳.
- عشورنژاد، فاطمه. (۱۳۸۷). *بررسی روابط ساختاری خودپنداره یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی.
- عطاپور، شهلا. (۱۳۷۸). *بررسی ادراک از رفتار معلم و رابطه آن با خودپنداری دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی با توجه به جنسیت آن‌ها*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده دانشگاه شیراز.
- عینی، ساناز؛ نیمانی، محمد؛ بشرپور، سجاد. (۱۳۹۸). «پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس سرزندگی تحصیلی و یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان دختر». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، دوره ۷، شماره ۱۲، ۳۳-۴۵.
- صادقی، مسعود؛ خلیلی، زهرا. (۱۳۹۵). «نقش ابعاد یادگیری خودراهبر در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان». *مجله پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۸(۲)، ۹-۱۷.
- مهری، داریوش. (۱۳۹۳). *بررسی رابطه بین حمایت مدیران با رشد حرفه‌ای خودراهبری دبیران در مدارس متوسطه منطقه ۱۴ آموزش و پرورش شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- Ahmad Lone, P., Tariq Ahmad Lone (2016). "A Study on Relation between Self Concept and Academic Achievement among Secondary School Students of Jammu District", *Journal of Education and Practice*, Vol. 7, No.31.
- Baleghizadeh, S. and Shakouri, M (2016). *Investigating the relationship between teaching styles and teacher self-efficacy among some Iranian ESP university instructors*, *Innovations in Education and Teaching International*, Faculty of Letters and Human Sciences, Department of English Language and Literature, Shahid Beheshti University(G.C.), Tehran, Iran.
- Collins, A., Brown, J., and Newman, S. (2016). *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics*. In L. B. Resnick (Ed.), *Cognition and Instruction: Issues and agendas*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dermitzaki, I., Leondari, A., Goudas, M. (2009). "Relations between young students' strategic behaviours, domain-specific self-concept, and performance in a problem-solving situation". *Learning and Instruction*, 19(2), 144-157.
- Ganser, T. (2000). "An ambitious vision of professional development for teacher". *In: NASSP Bulletin*, 84(618), 6-12.

- Ghanizadeh, A. and Jahedizadeh, S. (2016). *EFL teachers' teaching style, creativity, and burnout: A path analysis approach*, TEACHER EDUCATION & DEVELOPMENT | RESEARCH ARTICLE.
- Feeney, Eric J. (2016). "How an orientation to learning influences the expansive–restrictive nature of teacher learning and change", *Teacher Development*, Vol. 21, No. 31, 1-24. DOI:10.1080/13664530.2016.1161659.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*.
- Kwakman, K. (2003). "Factors affecting teachers' participation in professional learning activities". *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S. E., Love, N., & Hewson, P. W. (2010). *Designing professional development for teachers of science and mathematics (3 ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Opfer, V. D., Pedder, and Z. Lavicza, D. G. (2011). "The Role of Teachers' Orientation to Learning in Professional Development and Change: A National Study of Teachers in England". *Teaching and Teacher Education*, 27, 443-453.
- Opdenakker, M. C. & Van Damme, J. (2006). "Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice". *Teaching and Teacher Education*, 22, 1-21.
- Pedder, D., and Opfer, V. D. (2013). "A Professional learning orientations: patterns of dissonance and alignment between teachers' values and practices". *Research Papers in Education*, Vol. 28, No. 5, 539-570.
- Nadi, M., Gordanshekan, M., Golparvar, M. (2011). "The impact of teaching critical thinking, problem solving and self-directed learning in student metacognition". *Journal of Reserch on The Curriculum*. No, 28-29(8), pp53-61 [Persian].
- Midgley, C. (2002). *Preface*. In *Goals, Goal Structures and Patterns of Adaptive Learning*, edited by C. Midgley, xi–xvii. Mahwah: Erlbaum
- Richard, W. Y. (2016). "Continuing professional development in leadership leadership in the education of institutional managers". *British journal of social psychology*. Volume 39, Issue 4, 555-577.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). "Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities". *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2006). "Competence and control beliefs: distinguishing the means and ends. In P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.)", *Handbook of educational psychology (2nd ed.)*. (pp. 349e368).
- Subedi, B. S. (2004). "Emerging trends of research on transfer of learning". *International Education Journal*, 5(4), 591-599.
- Van, M. & Lin, C. (2010). "Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology", *Computers & Education*, Volume 54, Issue 1, 103-112.
- Yousefy, A., Gordanshekan, M. A. (2011). "Review on development of Self-directed learning". *Iranian Journal of Medical Education*, 10(5), 776-83. [persian]