

Review of the relationship between self-efficacy of science teachers on motivation, attitude and academic achievement of fifth grade elementary school students

Mohammad Ali Pir kamali, Hossein Momeni Mahmuei, Majid Pakdaman

<sup>1</sup>Student, Educational Sciences, Ghaenat branch, Islamic Azad University, Ghaenat, Iran

<sup>2</sup>Assistant Professor, Educational Sciences Department, Torbat heidarieh Branch, Islamic Azad University, Torbat heidarieh, Iran

<sup>3</sup>Assistant Professor, Educational Sciences Department, Ghaenat branch, Islamic Azad University, Ghaenat, Iran

Abstract

This study has investigated the relationship between self-efficacy of science teachers on motivation, attitude and academic achievement of fifth grade elementary school students. The Methodology of the research was correlation and 80 teachers of the fifth grade of elementary school teachers, out of 223 teachers, in Zahedan were randomly selected. Then, they were categorized into three different groups based on their self-efficacy levels. Among each group, five teachers were selected randomly and for each teacher, 20 students were randomly selected, totally 300 students. Tschannen - Moran (2001) teacher self-efficacy questionnaire was used in order to measure the teachers' self-efficacy levels. Gardner (1986) motivation questionnaire has been implemented to measure the students' motivation. Teacher-maker test has been implemented to measure educational achievement. Finally, McCoach and Siegl (2003) attitude questionnaire has been used to measure the students' attitude level. The data was analyzed by using one-way ANOVA and Pearson product-moment correlation coefficient. The results of the study were indicated that the teacher self-efficacy level has a positive impact on the students' achievement, motivation and attitude. They also showed that there was a positive correlation between the students' achievement and attitude.

**Key words:** Self-efficacy, Teacher self-efficacy, Motivation, Attitude, Achievement

بررسی رابطه بین سطح خودکارآمدی معلمان علوم تجربی با انگیزش، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی

محمدعلی پیرکمالی\*، حسین مؤمنی مهموئی، مجید پاکدامن

<sup>۱</sup>دانشجوی کارشناسی ارشد علوم تربیتی، قاننات، واحد قاننات، دانشگاه آزاد اسلامی، قاننات، ایران

<sup>۲</sup>استادیار گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران

<sup>۳</sup>استادیار گروه علوم تربیتی، واحد قاننات، دانشگاه آزاد اسلامی، قاننات، ایران

چکیده

این پژوهش به بررسی رابطه بین سطح خودکارآمدی معلمان علوم تجربی با انگیزش، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی با استفاده از روش تحقیق همبستگی، پرداخته است. بدین منظور، از میان ۲۲۳ معلم پایه پنجم ابتدایی ناحیه یک و دو آموزش و پرورش شهر زاهدان، نمونه‌ای به تعداد ۸۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، انتخاب شد، سپس بر مبنای سطح خودکارآمدی به سه گروه تقسیم شدند. از هر گروه ۵ معلم به روش تصادفی ساده انتخاب و از کلاس هر یک از معلمان نمونه به طور میانگین تعداد ۲۰ دانش‌آموز، در مجموع ۳۰۰ دانش‌آموز انتخاب شدند. برای اندازه‌گیری متغیرهای تحقیق؛ خودکارآمدی معلمان، انگیزش، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، به ترتیب پرسشنامه خودکارآمدی معلمان شانن - مورن (Tschannen - Moran 2002)، پرسشنامه انگیزش گاردنر (Gardner, 1986)، پرسشنامه سنجش نگرش (McCoach & Siegl, 2003)؛ به نقل از سیف، (۱۳۸۹) و آزمون معلم ساخته پیشرفت تحصیلی درس علوم مورد استفاده قرار گرفت. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس یک راهه و ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج بیانگر این بود که خودکارآمدی معلمان در سطح انگیزش تحصیلی، نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارد. همچنین بین انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

**واژگان کلیدی:** خودکارآمدی، خودکارآمدی معلم، انگیزش، نگرش، پیشرفت تحصیلی آموزش رسمی، مدرسه

## مقدمه

امروزه اهمیت آموزش و پرورش بر هیچ کس پوشیده نیست، سرمایه امروز و آینده ماست، سرمایه‌ای که نمی‌توان قیمتی بر آن نهاد و همان چیزی است که بشر را از عصر تاریکی و جهل به عصر روشنایی و نور سوق داده است (یونسکو به نقل از نوری، ۱۳۸۸). بنابراین آموزش یکی از مشاغل مهم و اساسی هر جامعه‌ای به شمار می‌رود زیرا مسؤولیت هدایت و پرورش یک نسل برعهده معلمان جامعه است (زاهد و همکاران، ۱۳۸۸).

یکی از اهداف آموزش و پرورش در همه جوامع کمک به فرد است تا خودکارآمد شود. برای این که فردی در بزرگسالی کارآمد باشد باید این ویژگی را در دوران طفولیت و دانش‌آموزی در خود بیوراند. این هدف با برنامه‌ریزی‌های از پیش تعیین شده و سه راهبرد عمومی (الگوسازی، استفاده از بازخورد اطلاعات و بازآموزی اسناد) در جهت کارآمدی هرچه بیشتر و همچنین، ارتقای سطح انگیزه پیشرفت آنها به همین منظور تأمین می‌شود (Butler & Win, 1995)؛ به نقل عباسیان فرد و همکاران، ۱۳۸۹).

از آن جایی که در مسأله خودکارآمدی (self-efficacy) معلم نقش کلیدی و اساسی در امر تعلیم و تربیت و افزایش نگرش، انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند، این مهم ما را بیشتر متوجه وظیفه خطیر معلمی می‌نماید. چرا که معلم خودکارآمد می‌تواند گام مهمی جهت ارتقای کمی و کیفی مطالب یادگرفته شده توسط فراگیران داشته باشد.

در سال‌های اخیر پژوهش‌هایی پیرامون خودکارآمدی معلم به عنوان عامل مهمی در یادگیری و آموزش انجام شده است. این تحقیقات نشان داده است که خودکارآمدی معلم تأثیر مثبتی در تلاش بیشتر معلم و استقامت وی در مقابله با دشواری‌ها (Ashton & Webb, 1986)؛ Poddel & Soodak, 1993)، انعطاف‌پذیری وی (Gu & Day, 2007) و پذیرفتن روش‌های جدید در آموزش و رفتار مثبت در مورد آن روش‌ها (Allinder, 1994)؛ (Friedman & Kass, 2002) دارد. مطالعات در مورد خودکارآمدی معلم تا حد زیادی مربوط به ایده (Bandura, 1984, 2002) است (قلی‌پور و پیران نژاد، ۱۳۸۶). طبق نظر بندورا، رفتار انسانی تحت

تأثیر دو نوع انتظارات: الف) خودکارآمدی ب) پیامدها، قرار دارد. خودکارآمدی به معنای باور فرد از توانایی‌هایش در انجام وظایف در سطوح معین و قضاوت در مورد نتایج به دست آمده، است.

نظریه خودکارآمدی از تئوری شناخت اجتماعی نشأت می‌گیرد و شامل خودکارآمدی و امید به نتیجه به عنوان سازه اصلی می‌شود (Bandura, 2002). بندورا در نظریه شناخت اجتماعی، عملکرد روانی را در شرایط «علت و معلول متقابل سه تایی» (Bandura, 1997) توضیح داد. در این مدل، «عوامل درونی شخص در اشکال شناختی، عاطفی، بیولوژیکی، الگوهای رفتاری و رویداد های زیست محیطی در تعامل یکدیگر به عنوان عوامل تعیین کننده معرفی شده‌اند. علاوه بر این، او ادعا می‌کند که رفتار انسان‌ها نه به طور خودکار تحت کنترل محیط زیست شکل می‌گیرد، نه این که کاملاً در کنترل ویژگی‌های جهانی باشد. هر دو عوامل تجربی و درونی که بر اثر تأثیر متقابل اغلب در راه‌های اشتراکی پیچیده، برای تعیین رفتار تعیین شده است». همچنین بندورا (Bandura, 2002) معتقد است که اکثر الگوهای رفتار انسانی، به وسیله تجربه شخصی سازمان یافته‌اند و در کدهای عصبی به جای برنامه‌ریزی، فطری ساخته و آماده نگه داشته شده‌اند. از این رو، بر اساس این تفسیر از رفتار انسان، او معتقد است که شخصیت انسان چند وجهی است و کاملاً محیطی، و تحت شرایط معاملات گوناگون در زندگی روزمره و ویژگی‌های شناختی، رفتاری، و تمایلات عاطفی فرد قرار دارد.

همچنین بالا بودن خودکارآمدی معلم رابطه مستقیمی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (Ross, 2002)؛ (Wolters & Daugherty, 2007) دارد. اشتن و وب (Ashton & Webb, 1986) ( اظهار داشتند که معلمانی که دارای خودکارآمدی بالاتری هستند، مهارت‌های بیشتری در زمینه سازماندهی آموزش، سؤال پرسیدن، توضیح دادن، بازخورد مناسب دادن به دانش‌آموزان در شرایط سخت، فعال نگه داشتن دانش‌آموزان در انجام تکالیف‌شان دارند و در یک کلام دانش‌آموزان را در مسیر پیشرفت تحصیلی قرار می‌دهند. دانش‌آموزان زمانی در فعالیت‌های مربوط به مدرسه فعالانه درگیر می‌شوند که فعالیت‌های آموزشی

بین ویژگی‌های شخصیتی از مردم و عملکردشان در حرفه آنها وجود دارد (Gu at all, 2010؛ Coladarc ۱۹۹۲). نتایج این مطالعه ممکن است پیامدهای سیاست‌های استخدام معلم، مطالعه فرسودگی شغلی معلمان و توسعه برنامه‌ها در خدمات و نظارت مؤثر برای معلمان را استنباط کند (زاهد و همکاران، ۱۳۸۸).

بر اساس نظریه فریدمن (Friedman, 2002)؛ به نقل از نیسی، (۱۳۷۴) خودکارآمدی معلم به معنای این است که معلم تا چه حد معتقد است که می‌تواند بر روی رفتار و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان - به ویژه آنهایی که مشکلات زیاد و انگیزه یادگیری پایینی دارند - تأثیر بگذارد. پژوهش‌ها نشان داده است که خودکارآمدی معلم انگیزش، اشتیاق، تعهد، همچنین پیشرفت تحصیلی، شیوه‌های آموزشی و روش‌های تدریس بر یادگیری دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Moran, Wolters & Hoy, 1998؛ Woolfolk, ۲۰۰۷؛ Daugherty).

گیسون و دمو (Gibson & Demo, 1984) استدلال کردند که معلمان با توانایی بالا معتقدند که می‌توانند دانش‌آموزان بی انگیزه را با تلاش مضاعف و به کارگیری روش‌های مناسب آموزش داده، نسبت به یادگیری ترغیب نمایند.

انگیزش می‌تواند به عنوان ترکیبی از نگرش، خواسته‌ها، علاقه و تمایل دانش‌آموزان به صرف تلاش در جهت یادگیری چیزی تعریف شود (Richard et al, 2002). به نظر برونر، انگیزش و گرایش به یادگیری عامل ایجاد هیجان فکری است و باعث می‌شود، یادگیرنده در برخورد با جهان، احساس شایستگی کند. شاید بتوان نظر برونر در اهمیت دادن به هیجان فکری (Bruner, 1960)؛ به نقل کدیور، (۱۳۸۳) را با نظر افلاطون و پیاژه از دو بعد مختلف مقایسه کرد. افلاطون اندیشه‌هایی را که با روش سقراطی به دست می‌آید به منزله فرزندان ذهن می‌داند که وجودشان موجب تشفی خاطر است، در حالی که وقتی انسان از دیگران دانش می‌آموزد، چندان لذت بخش نیست و در یادگیرنده ایجاد شغف نمی‌کند. زیرا حاصل تلاش فکری‌اش نیست. در نظریه

برایشان جالب و مرتبط با زندگی آنها باشد و کفایت‌های آنها را تأیید کند (Pintrich, 2003). بنابراین برای افزایش علاقه به یادگیری، ارزش گذاری به آموزش و پرورش، تأیید قابلیت‌های شخصی و به طور کلی پیشرفت تحصیلی لازم است (کریمی و همکاران، ۱۳۸۸).

از سوی دیگر، بالا بودن خودکارآمدی معلم رابطه مستقیمی با انگیزش دانش‌آموزان دارد (Martin & Marsh, 2006). انگیزش سطح انرژی و فعالیت افراد را افزایش می‌دهد، آنها را به سوی اهداف خاصی جهت داده، فعالیت‌های ویژه‌ای را سبب می‌شود (مصطفایی، ۱۳۸۵) شناسایی مفهوم انگیزش و آگاهی از انگیزه‌های مختلف و تأثیر آنها بر فرایند یادگیری دانش‌آموزان به معلم کمک می‌کند تا در طرح و اجرای برنامه‌های آموزشی خود، روش‌های بهتری را به کار بندد. اصطلاح انگیزش را می‌توان به عنوان عامل نیرو دهنده، هدایت کننده و نگهدارنده رفتار تعریف کرد (سیف، ۱۳۸۷).

بررسی نوشته‌ها نشان می‌دهد که بیشتر خودکارآمدی معلم با تعدادی از نتایج مثبت آموزشی وابسته است (Smylie, 1989؛ Stein & Wang, 1988؛ Moran, Woolfolk, & Hoy, 1998). معلمانی که خودکارآمدی بالاتری دارند، تکنیک‌های تعاملی‌تری را در کلاس‌های درس خود ارائه می‌دهند (Smylie, 1989) و نیز به نوآوری و ایده‌های جدید در زمینه‌های آموزشی می‌رسند (Stein & Wang, 1988). طبق گفته‌های اسمیلی (Smylie, 1989)، معلمان با خودکارآمدی احتمال بیشتری برای برقراری ارتباط با دانش‌آموزان با استفاده از انواع مدل‌ها (کارهای فردی، دو نفری و گروهی) برای پاسخ‌گویی به نیازهای همه دانش‌آموزان فراهم می‌کنند. افزایش خودکارآمدی، پیوسته به منظور بهبود عملکرد و بهره‌وری به کار برده شده است (Bandura, 1997).

خودکارآمدی بالا با تعیین اهداف دقیق‌تر و چالش برانگیز برای خود و پس از آن قرار دادن تلاش بیشتر به برنامه ریزی، توسعه استراتژی و عملکرد بهتر مربوط است (Earley & Lituchy, 1991). نتایج حاصل از مطالعات مختلف در تحقیقات نشان داده است که یک رابطه مثبت

مطالعات چندی به بررسی تأثیر اعتقاد معلم به خودکارآمدی و تأثیر آن بر موفقیت دانش‌آموزان پرداخته‌اند (Muijs & Reynolds, 2001؛ Ross, 1992). علاوه بر این، (Tournaki & Podell, 2005) به منظور بررسی رابطه میان معلم و دانش‌آموزان و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی و نیز موفقیت در اجتماع به جمع‌آوری اطلاعات از ۸۴ معلم پرداختند و دریافتند که معلم نقش زیادی بر پیشرفت تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان در اجتماع دارد.

نگرش‌ها آموختنی و دیرپا هستند، گاه آگاهانه و در بیشتر موارد به تدریج، به صورت اتفاقی و ناخودآگاه کسب می‌شوند. صرف نظر از نحوه کسب آنها، نگرش‌ها نظام اعتقادی افراد را می‌نمایانند. هر نگرشی در فرد سبب می‌شود تا افراد دیگر نسبت به موقعیت، هدف، شخص، اندیشه و احساس آن فرد نزدیکی یا دوری کنند. نگرش تمایل یا عدم تمایل فرد را به کار معین می‌کند. در نتیجه می‌توان گفت که نگرش‌ها در بر دارنده دوست داشتن یا دوست نداشتن هستند و چنین احساسی بر دانش فرد سایه می‌افکند.

نگرش‌ها دارای این ویژگی‌های انحصاری‌اند: الف) نشان دهنده توجه فرد به یک مورد خاص هستند، ب) به طور کامل به مالکیت فرد در نمی‌آیند ج) قابل مشاهده‌اند (گلاور و برونینگ؛ ترجمه خرازی، ۱۳۸۲).

تحقیقات همچنین نشان داده است که معلمانی با سطح بالایی از خودکارآمدی توانایی بیشتری برای تقسیم کلاس به گروه‌های کوچکتر به جای تدریس به کل کلاس دارند. در نتیجه وقت بیشتری برای آموزش افراد دارند (موران، ولفولک و های، ۱۹۹۸). هدف از این مطالعه بررسی نقش سطح خودکارآمدی معلمان علوم تجربی بر انگیزش، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی است.

#### روش پژوهش

با توجه به هدف پژوهش یعنی «بررسی نقش سطح خودکارآمدی معلمان علوم تجربی بر انگیزش، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی» روش پژوهش حاضر، از نوع توصیفی - همبستگی است.

پایه نیز یکی از نیازهای اساسی انسان، نیاز به رشد است. بنابراین، فعالیت‌های خود - انگیزنده کودک برای او پاداش دهنده است. به نظر برونر، اگر به فرد امکان داده شود، به انتخاب عاقلانه‌ای دست می‌زند که رشد دهنده و بر انگیزنده است. انسان مورد نظر برونر، موجودی هدف دار است که دائماً در پی رسیدن به کفایت است و از تلاش‌های خود لذت می‌برد.

بحث پیرامون پدیده‌های انگیزشی و نقش آن در مجموع رویدادهای روانی - به ویژه تأثیر آن بر رفتار فرد - بدون شک در قلمرو پژوهش‌های روان‌شناسی قرار می‌گیرد. در این قلمرو، از سازه انگیزش برای توصیف و توضیح احساس و رفتار استفاده می‌شود. افزون بر روان‌شناسی و علوم تربیتی، در دیگر رشته‌های علوم مانند فیزیولوژی، عصب‌شناسی، تعلیم و تربیت و پزشکی به پدیده‌های انگیزشی از نظر کشف مبانی فیزیولوژیک انگیزش، به ویژه کشاننده‌ها؛ به ساختار و راه‌های عصبی به عنوان مبانی پدیده‌های انگیزشی و به انگیزه و انگیزش از لحاظ تعامل میان معلم و دانش‌آموز و پزشک و بیمار اهمیت داده می‌شود (خداپناهی، ۱۳۸۱).

بنابر نظریه انگیزش، هنگامی که دانش‌آموزان فکر می‌کنند و معلم‌شان به یادگیری آنها اهمیت می‌دهد، مشتاق یادگیری و کسب موفقیت می‌شوند. معلمانی که به دانش‌آموزان اهمیت می‌دهند، از روش‌های دموکراتیک استفاده نموده، باعث بالا بردن سطح انتظارات در رفتار دانش‌آموز بر مبنای اصل تفاوت‌های فردی می‌گردند. علاوه بر این، معلم‌های کارآمد دانش‌آموزان را برای فهمیدن تشویق می‌کنند، آنها برای برطرف کردن تصورات نادرست دانش‌آموزان درباره یک موضوع از وسایل مختلف بصری به منظور جالب‌تر و معنادار کردن بحث کمک می‌گیرند. علاوه بر این، فرصت دادن به دانش‌آموزان برای شرکت در گفتگوها و بازخورد مناسب به جای نمره استفاده می‌کنند. علاوه بر این، طبق برخی از شواهد عوامل احساس معلم مانند شور و شوق یادگیری و حساسیت آنها در مورد رفتار دانش‌آموزان ممکن است اهداف و احساسات دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد (Stipek et. al, 1998؛ به نقل روحانی، ۱۳۷۹).

پایایی آن با استفاده از آزمون آلفای کرانباخ ۰/۸۲ به دست آمد.

پرسشنامه انگیزش دانش‌آموزان: بخشی از این پرسشنامه مربوط به پرسشنامه انگیزش گاردنر (Gardner, 1986) است که این پرسشنامه نیز از جنبه روایی و پایایی مورد بررسی قرار گرفته است و «روایی» آن را تعدادی از استادان مشغول به کار در دانشگاه‌های زاهدان تأیید نمودند. برای بررسی «پایایی» آن نمونه‌ای از پرسشنامه به یک گروه به تعداد ۳۱ نفر شبیه به این دانش‌آموزان در منطقه‌ای خارج از منطقه پژوهش داده شد و «پایایی» آن با استفاده از آزمون آلفای کرانباخ ۰/۷۶ به دست آمد که مورد قبول کارشناسان است.

پرسشنامه نگرش دانش‌آموزان: از پرسشنامه سنجش نگرش نسبت به مدرسه (فرم تجدید نظر شده) مک کوچ و سیگل (McCoach & Siegl, 2003) برای این تحقیق در نظر گرفته شده است که «روایی» این پرسشنامه در کتاب سنجش فرایند و فراورده یادگیری روش‌های قدیم و جدید تأیید شده است (سیف، ۱۳۸۹). برای پایایی آن هم پرسشنامه مذکور به یک گروه از دانش‌آموزان شبیه دانش‌آموزان طرح به تعداد ۲۶ نفر در محدوده خارج از محل تحقیق داده شد که نتایج پس از بررسی توسط آلفای کرانباخ، عدد ۰/۷۷ به دست آمد.

آزمون پیشرفت تحصیلی: برای جمع‌آوری اطلاعات در مورد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم تجربی نیز، پژوهشگر از کتاب پایه پنجم ابتدایی با همکاری گروه آموزش علوم تجربی استان تعداد ۲۰ سؤال طرح نمود که این آزمون جهت «روایی و پایایی» مورد بررسی دقیق قرار گرفت. بدین معنی که «روایی» آن توسط ۱۰ نفر از مدرسان رشته آموزش ابتدایی در مراکز تربیت معلم و ۵ کارشناس گروه‌های آموزشی علوم تجربی بررسی و نقد شد و برای بررسی «پایایی» آن نمونه‌ای از آزمون به یک گروه شبیه به این دانش‌آموزان به تعداد ۲۳ نفر در منطقه‌ای خارج از منطقه پژوهش داده شد و پایایی آن با استفاده از آزمون آلفای کرانباخ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت که نتیجه آزمون کرانباخ ۰/۷۹ به دست آمد که مورد قبول کارشناسان است.

در این تحقیق، دو گروه جامعه آماری مورد بررسی قرار گرفتند: گروه اول: شامل کلیه آموزگاران پایه پنجم ابتدایی مشغول به کار در مدارس ابتدایی نواحی ۱ و ۲ آموزش و پرورش شهر زاهدان در سال تحصیلی ۹۱ - ۹۰ است که تعداد ۱۰۱ نفر در مدارس ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه ۱ زاهدان و ۱۲۲ نفر در مدارس ابتدایی ناحیه ۲ زاهدان اشتغال دارند، که تعداد کل آنها ۲۲۳ نفر است. تعداد ۸۰ نفر به طور مساوی از هر ناحیه ۴۰ نفر و از تعداد ۴۰ نفر هم ۲۰ نفر مرد و ۲۰ نفر زن به روش تصادفی ساده انتخاب شدند. سپس به معلمان انتخاب شده پرسشنامه خودکارآمدی معلم داده شد و پس از آن معلمانی که نمره بین ۷۰ تا ۱۰۰ آوردند در گروه خودکارآمدی بالا، معلمانی که نمره بین ۵۰ تا ۷۰ را کسب کردند، در گروه خودکارآمدی متوسط و معلمانی که نمره زیر ۵۰ داشتند در گروه خودکارآمدی پایین سازماندهی شدند.

گروه دوم: دانش‌آموزان معلمانی بودند که آزمون خودکارآمدی را پاسخ داده بودند. روش انتخاب به این صورت بود که پس از این که معلمان به سه گروه بر مبنای سطح خودکارآمدی تقسیم شدند، از هر گروه به صورت تصادفی ساده ۵ معلم انتخاب شد. یعنی ۵ معلم با خودکارآمدی بالا، ۵ معلم با خودکارآمدی متوسط و ۵ معلم با خودکارآمدی پایین، سپس از هر معلم به طور میانگین ۲۰ دانش‌آموز در مجموع به تعداد ۳۰۰ دانش‌آموز که ۱۵۰ دانش‌آموز دختر ۱۵۰ دانش‌آموز پسر بودند، به صورت تصادفی انتخاب شدند تا پرسشنامه‌های انگیزش تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه را کامل نمودند و پیشرفت تحصیلی آنان در درس علوم تجربی نیز مورد آزمون قرار گرفت.

در این پژوهش، برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌های زیر استفاده شده است.

پرسشنامه خودکارآمدی معلم: پرسشنامه اول مربوط به خودکارآمدی معلم است که توسط شانن - مورن (Tschannen-Moran 2002) تهیه و مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسشنامه به ۳ استاد متخصص رشته روان‌شناسی داده شد و آنها روایی آن را تأیید نمودند. علاوه بر آن، این پرسشنامه بر روی ۲۸ نفر از معلمان ابتدایی پایه پنجم خارج از محدوده طرح مورد آزمایش قرار گرفت که

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، نرم افزار SPSS 16 مورد استفاده قرار گرفت. برای فرضیه اول، دوم و سوم از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه و آزمون تعقیبی توکی و برای فرضیه چهارم و پنجم از فرمول ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

فرضیه ۱) خودکارآمدی معلم در سطح انگیزش دانش‌آموزان نقش دارد.

برای آزمون فرضیه مذکور، چون معلمان را به ۳ گروه با خودکارآمدی بر اساس نمره آنها، یعنی معلمانی که نمره بین ۷۱ تا ۱۰۰ را به دست آورده بودند در گروه معلمان با خودکارآمدی بالا، معلمانی که نمره بین ۵۱ تا ۷۰ را کسب نموده بودند در گروه معلمان با خودکارآمدی متوسط و معلمانی که نمره آنها کمتر از ۵۰ بود در گروه معلمان با خودکارآمدی پایین تقسیم کرده بودیم.

در نتیجه، مقایسه ۳ گروه را داشتیم. بین گروه‌های مختلف دانش‌آموزان معلمان با سطح خودکارآمدی متفاوت جهت سنجش میزان انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان از «تحلیل واریانس یک‌راهه» استفاده شد تا نشان دهد آیا میان گروه‌های مختلف دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد؟ و اگر جواب مثبت است این تفاوت بین کدام گروه‌هاست؟ برای جواب این سؤال از «آزمون‌های تعقیبی» کمک گرفته، به وجود تفاوت میان هر یک از گروه‌ها پرداخته شد که در این پژوهش «آزمون تعقیبی توکی» مورد استفاده قرار گرفته است.

در این فرضیه F محاسبه شده (۲۱۷/۵۹۸) نشانگر این است که بین گروه‌های فوق در سطح ( $P < 0/05$ ) با اطمینان ( $0/95$ ) تفاوت معناداری وجود دارد. یعنی خودکارآمدی معلمان در انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارد. در این جا از آزمون تعقیبی توکی استفاده شده که نتایج آن در ادامه آمده است.

تفاوت میانگین نمرات سطح انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان گروه A یعنی دانش‌آموزان معلمان با خودکارآمدی بالا، با گروه B یعنی دانش‌آموزان معلمان با خودکارآمدی متوسط ( $9/650$ )، همچنین تفاوت میانگین

نمرات سطح انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان گروه A یعنی دانش‌آموزان معلمان با خودکارآمدی بالا، با گروه C یعنی دانش‌آموزان معلمان با خودکارآمدی پایین ( $18/950$ ) به دست آمد و به این مطلب اشاره دارد که نمرات گروه A از نمرات دو گروه B و C بیشتر است. از سوی دیگر، میانگین نمرات سطح انگیزش گروه B با گروه A ( $9/650$ ) و میانگین نمرات سطح انگیزش گروه B با گروه C ( $9/300$ ) بیانگر این است که سطح نگرش تحصیلی دانش‌آموزان معلمان با خودکارآمدی متوسط یعنی گروه B از سطح انگیزش دانش‌آموزان معلمان با خودکارآمدی بالا یعنی گروه A کمتر و از سطح انگیزش دانش‌آموزان با خودکارآمدی پایین یعنی گروه C بالاتر است و سرانجام، میانگین نمرات سطح انگیزش گروه C با گروه A ( $18/950$ ) و گروه B ( $9/300$ ) به دست آمد که نشان دهنده آن است که سطح نگرش دانش‌آموزان گروه C که مربوط به معلمان با خودکارآمدی پایین است از سطح نگرش دانش‌آموزان دو گروه دیگر که مربوط به معلمان با خودکارآمدی متوسط و بالاست کمتر است. که مفهوم این سه مقایسه، این است که بین این سه گروه تفاوت معنادار در سطح ( $P < 0/05$ ) با اطمینان ( $0/95$ ) وجود دارد. یعنی هر چه سطح خودکارآمدی معلم بالاتر باشد، سطح انگیزش دانش‌آموزان نیز بالاتر خواهد بود.

فرضیه ۲) خودکارآمدی معلم در سطح نگرش دانش‌آموزان نقش دارد.

بر اساس جدول شماره ۲، در این فرضیه F محاسبه شده ( $637/613$ ) است. پس نتیجه می‌گیریم که بین سطح نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه تفاوت معنادار در سطح ( $P > 0/05$ ) با اطمینان ( $0/95$ ) وجود دارد. یعنی خودکارآمدی معلمان در نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه نقش دارد.

تفاوت میانگین نمرات نگرش دانش‌آموزان گروه A با گروه B ( $54/89$ ) و گروه A با گروه C ( $107/69$ ) به دست آمد. یعنی نمرات گروه A از نمرات گروه‌های B و C بیشتر است. همچنین تفاوت میانگین نمرات نگرش دانش‌آموزان گروه B با گروه A ( $54/89$ ) و میانگین نمرات نگرش

کمتر از نمرات گروه A و بیشتر از نمرات گروه C است و سرانجام، از مقایسه نمرات گروه‌های C و A عدد (۳/۲۵۰-) و دو گروه C و B عدد (۱/۴۳۵-) به دست آمده، مشخص کننده این است که نمرات گروه C از نمرات دو گروه دیگر یعنی گروه‌های A و B کمتر است. که در سطح معناداری ( $P < 0.05$ ) نشان دهنده این است که بین گروه‌ها با اطمینان (۰/۹۵) تفاوت وجود دارد. به عبارت دیگر، معلمانی که خودکارآمدی بالاتری داشتند، دانش‌آموزانی را که در پیشرفت تحصیلی موفق بودند، تربیت نموده‌اند.

فرضیه ۴) بین سطح انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم تجربی رابطه وجود دارد.

در این جا همان طور که در جدول شماره ۴ آمده است، بین سطح انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم تجربی با استناد به عدد به دست آمده از ضریب همبستگی پیرسون (+۰/۳۴۹) و سطح معناداری ( $sig = 0.000$ ) رابطه معنادار مثبتی در سطح ( $P < 0.01$ ) و با اطمینان ۰/۹۹ وجود دارد، به عبارت دیگر، هرچه سطح انگیزش دانش‌آموزان بیشتر باشد، پیشرفت تحصیلی آنان در درس علوم تجربی نیز بهتر خواهد بود. فرضیه ۵) بین سطح نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم رابطه وجود دارد.

مطابق (جدول ۵) و عدد به دست آمده از ضریب همبستگی پیرسون (+۰/۴۰۰) و سطح معناداری ( $sig = 0.000$ ) بین نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و پیشرفت تحصیلی آن‌ها در درس علوم تجربی رابطه معنادار مثبتی در سطح ( $P < 0.01$ ) و با اطمینان ۰/۹۹ وجود دارد، به عبارت دیگر هرچه نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه بالاتر باشد میزان پیشرفت تحصیلی آنان نیز در درس علوم تجربی بیشتر خواهد بود.

دانش‌آموزان گروه B با گروه C (۵۲/۸۰) است و این بدان معناست که نمرات گروه B از نمرات گروه A کمتر و از نمرات گروه C بیشتر است. سرانجام، میانگین نمرات نگرش دانش‌آموزان معلمان با خودکارآمدی پایین یعنی گروه C با میانگین نمرات دانش‌آموزان معلمان با خودکارآمدی بالا یعنی گروه A (۱۰۷/۶۹-) و با میانگین نمرات دانش‌آموزان معلمان با خودکارآمدی متوسط یعنی گروه B (۵۲/۸۰-) به دست آمد و گویای این مطلب است که نمرات گروه C از نمرات دو گروه دیگر یعنی گروه‌های A و B کمتر است. با توجه به سطح معناداری ( $P < 0.05$ ) با اطمینان می‌توان گفت که (۰/۹۵) بین گروه‌های فوق تفاوت معناداری وجود دارد. یعنی هر چه سطح خودکارآمدی معلم بالاتر باشد، سطح نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه نیز بالاتر خواهد بود.

فرضیه ۳) خودکارآمدی معلم در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارد.

جدول بالا نشان گر این است که چون F محاسبه شده یعنی (۴۳/۸۸۹) می باشد لذا در سطح معناداری ( $P < 0.05$ ) با اطمینان (۰/۹۵) بین گروه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد، یعنی خودکارآمدی معلم در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارد. اما این جدول نمی تواند نشان دهد که این تفاوت‌ها در کجا قرار دارد بنا بر این آزمون تعقیبی «توکی» اجرا گردید تا گروه‌ها را با هم مقایسه کند که نتایج آن در زیر آمده است. تفاوت میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی دو گروه A و B عدد (۱/۸۱۵) و تفاوت میانگین نمرات دو گروه A و C عدد (۳/۲۵۰) به دست آمد که نشان دهنده این است که نمرات گروه A از نمرات گروه‌های B و C بیشتر است. از طرفی میانگین نمرات دو گروه B و A عدد (۱/۸۱۵-) و میانگین نمره‌های دو گروه B و C عدد (۱/۴۳۵) محاسبه شد که مبین این است که نمرات گروه B

جدول ۱ - نتیجه تحلیل واریانس یکراه جهت بررسی خودکارآمدی معلم و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان

سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	میان گروهی
۰/۰۰۰	۲۱۷/۵۹۸	۸۹۷۸/۵۸۳	۲	۱۷۹۵۷/۱۶۷	میان گروهی
--	--	۴۱/۲۶۲	۲۹۷	۱۲۲۵۴/۸۷۰	درون گروهی
--	--	--	۲۹۹	۳۰۲۱۲/۰۳۷	تعداد کل

جدول ۲ - نتیجه تحلیل واریانس یکراهه بررسی خودکارآمدی معلم و نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه

سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	
۰/۰۰۰	۶۳۷/۶۱۳	۲۸۹۹۶۴/۸۰۳	۲	۵۷۹۹۲۹/۶۰۷	میان گروهی
---	---	۴۳۰/۴۶۲	۲۹۷	۱۲۷۸۴۷/۳۱۰	درون گروهی
---	---	---	۲۹۹	۷۰۷۷۶/۹۱۷	تعداد کل

جدول ۳ - نتیجه تحلیل واریانس یکراهه بررسی خودکارآمدی معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم تجربی

سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	
۰/۰۰۰	۴۳/۸۸۹	۲۶۵/۲۶۶	۲	۵۳۰/۵۳۲	میان گروهی
---	---	۶/۰۴۴	۲۹۷	۱۷۹۵/۰۵۵	درون گروهی
---	---	---	۲۹۹	۲۳۲۵/۵۸۷	تعداد کل

جدول ۴ - نتیجه تحلیل ضریب همبستگی پیرسون جهت بررسی سطح انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم تجربی

پیشرفت تحصیلی	انگیزش دانش‌آموزان		
+۰/۳۴۹	۱	ضریب همبستگی پیرسون	انگیزش دانش‌آموزان
۰/۰۰۰	---	سطح معناداری	
۳۰۰	۳۰۰	تعداد	



جدول ۵ - نتیجه ضریب همبستگی پیرسون جهت بررسی سطح نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم تجربی

پیشرفت تحصیلی	نگرش دانش‌آموزان		
+۰/۴۰۰	۱	ضریب همبستگی پیرسون	نگرش دانش‌آموزان
۰/۰۰۰	--	سطح معناداری	
۳۰۰	۳۰۰	تعداد	

### بحث و نتیجه‌گیری

فرضیه ۱) خودکارآمدی معلم در سطح انگیزش دانش‌آموزان نقش دارد.

نتیجه تحلیل واریانس یکراهه و آزمون تعقیبی (توکی) جهت نقش خودکارآمدی معلم در انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان به کار گرفته شد که با توجه به  $F$  به دست آمده یعنی (۲۱۷/۵۹۸) در سطح ( $P < ۰/۰۵$ ) حاکی از آن بود که خودکارآمدی معلم در انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارد. به همین منظور برای بررسی بیشتر و پی بردن به نقش خودکارآمدی معلم در چهار جنبه متفاوت انگیزش تحصیلی نیز با تحلیل واریانس یکراهه و آزمون تعقیبی انجام شد که انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، رفتار دانش‌آموزان نسبت به درس و عقیده دانش‌آموزان نسبت به معلم مورد بررسی قرار گرفتند و با کمک آزمون تعقیبی «توکی» مشخص شد که خودکارآمدی معلم در برخی از جنبه‌های انگیزش تحصیلی، یعنی انگیزش درونی، رفتار دانش‌آموزان نسبت به درس، و عقیده دانش‌آموز نسبت به معلم نقش مستقیم دارد. اما نتایج نشان داد که خودکارآمدی معلم در انگیزش بیرونی دانش‌آموزان نقش معکوس دارد. گرچه در مفاهیم آموزشی مانند ایران، که گرفتن نمرات خوب بهترین پاداش برای دانش‌آموز به منظور رسیدن به یک شغل خوب است، برای گذراندن این زمینه و برای موفقیت در آزمون ورودی دانشگاه بسیار مهم است. طبق یافته‌های پژوهش حاضر در مورد نقش خودکارآمدی معلم در انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان با

تحقیقات صورت گرفته توسط کلاسن و چو (Klassen & Chiu 2011)، گیبسون و دمو (Gibson & Demo, 1984)، بندورا (Bandura, 1997)، فتوحی بناب و همکاران (۱۳۸۹)، عباسیان فرد و همکاران، (۱۳۸۹) و دیگر پژوهش‌ها در این زمینه یا زمینه‌های مشابه مطابقت دارد و این امر نشانگر تأیید و همخوانی نتایج مربوط به این فرضیه با نتایج دیگر پژوهش‌هاست. لذا یافته‌ها فرضیه فوق را تأیید می‌نماید. فرضیه ۲) خودکارآمدی معلم در سطح نگرش دانش‌آموزان نقش دارد.

خودکارآمدی معلم در نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه به صورت کلی با توجه به عدد به دست آمده از  $F$  محاسبه شده یعنی (۶۳۷/۶۱۳) و در سطح معناداری ( $P < ۰/۰۵$ ) نقش دارد. از سوی دیگر، با تحلیل آزمون تعقیبی «توکی» نقش خودکارآمدی معلم در سطوح مختلف نگرش دانش‌آموزان یعنی ادراک دانش‌آموزان از خود نسبت به تحصیل، نگرش دانش‌آموزان نسبت به معلمان و کلاس‌ها، نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه، ارزش قائل شدن دانش‌آموز برای هدف و انگیزش و خودسازمانی یا خودتنظیم‌گری دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت و ضمن مشخص نمودن وجود تفاوت معنادار بین گروه‌ها، نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر پیرامون فرضیه شماره ۲ مبنی بر نقش خودکارآمدی معلمان در نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه با پژوهش‌های انجام شده توسط بندورا (Bandura, 2002)، موران و های (Moran & Hoy 2001) و احمدی و همکاران (۱۳۸۵) و پژوهش‌های

همکاران (۱۳۸۵) و عطار خامنه و سیف (۱۳۸۸) همخوانی دارد که این نیز منجر به تأیید فرضیه چهارم می‌شود. فرضیه ۵) بین سطح نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم تجربی رابطه وجود دارد. عدد به دست آمده از ضریب همبستگی پیرسون (+۰/۴۰۰) و (sig=۰/۰۰۰) و همچنین سطح معناداری (P<۰/۰۱) با اطمینان (۰/۹۹) بین نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و پیشرفت تحصیلی آنان در درس علوم تجربی رابطه معنادار مثبتی وجود دارد، که یافته‌های این پژوهش در مورد فرضیه شماره ۵ یعنی ارتباط میان نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و پیشرفت تحصیلی آنان با یافته‌های پژوهش‌های صورت گرفته به وسیله موران و های (Moran. & Hoy, 2001)، (آدن 2006) (Uden) و زاهد و همکاران (۱۳۸۴) انطباق دارد. این یافته‌ها هم فرضیه پنجم را تأیید می‌نماید.

همان طور که در ادبیات پژوهش اشاره شد، فرایند یادگیری دانش‌آموزان همواره وابسته به یک سری عوامل از جمله مکان و فضای کلاس و مدرسه، نقش اولیای مدرسه و اولیای دانش‌آموزان و تعامل آنها با هم، تجربه و تسلط معلم به امر تدریس و کلاس داری، خودکارآمدی معلم، انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان و نگرش آنان نسبت به مدرسه و عوامل دیگر همه به نوعی در امر آموزش و پرورش دانش‌آموزان نقش خاص خود را دارد. از آن جا که پژوهش حاضر نقش خودکارآمدی معلم را بر انگیزش، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داد و یافته‌های به دست آمده نیز گویای ارتباط معنادار بین مؤلفه‌های یاد شده تحقیق است، لذا توصیه می‌شود که دست اندر کاران امر تعلیم و تربیت، به ویژه کسانی که در دانشگاه‌های فرهنگیان (مراکز تربیت معلم سابق) به امر آموزش دانشجو معلمان مبادرت می‌ورزند، نسبت به پرورش استعدادها و نهفته این افراد از جمله خودکارآمدی آنها اقدام نمایند. زیرا بر اساس یافته‌های این پژوهش، خودکارآمدی بالای معلم موجب تقویت انگیزش، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد.

وزارت آموزش و پرورش در استخدام معلمان مقطع ابتدایی نسبت به شناسایی معلمان با درجه خودکارآمدی

مشابه در همین زمینه، همخوانی دارد و این مهر تأییدی بر این فرضیه است.

فرضیه ۳) خودکارآمدی معلم در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارد.

برای مخاطب قرار دادن فرضیه فوق، آزمون‌های واریانس یک‌راهه و آزمون تعقیبی توکی برای آزمایش این مطلب است که خودکارآمدی معلم در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با F محاسبه شده ۴۳/۸۸۹ و سطح معناداری (P<۰/۰۵) بیانگر این است که خودکارآمدی معلم در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارد. نتیجه آزمون‌های تعقیبی نیز آشکار می‌سازد که دانش‌آموزان در گروه A، که معلمانی با سطح بالاتر خودکارآمدی دارند، نتایج بهتری نسبت به گروه‌های B و C داشته‌اند. از سویی، تجزیه و تحلیل صورت گرفته پیرامون فرضیه شماره ۳ یعنی نقش خودکارآمدی معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با موارد به دست آمده از تحقیقات انجام گرفته به وسیله راس (Ross, 2002)، شانن - مورن و های (۱۹۹۸) Tschannen- Moran & Hoy)، بندورا (Bandura, 1993)، والترز و داگرتی (Wolters & Daugherty, 2007)، تورناکی و پودل (Tournaki & Podell 2005)، گو و همکارانش (Guo, et al. 2010)، زمینی و همکاران (۱۳۸۶)، نوری (۱۳۸۸) و موراردی از این قبیل، انطباق دارد. بنابراین، این یافته‌ها به خوبی منجر به قبول فرضیه سوم می‌شود.

فرضیه ۴) بین سطح انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم تجربی رابطه وجود دارد.

با استناد به عدد به دست آمده از ضریب همبستگی پیرسون (+۰/۳۴۹) و (sig=۰/۰۰۰) از سویی با سطح معناداری (P<۰/۰۱) با اطمینان (۰/۹۹) رابطه معناداری بین پیشرفت تحصیلی در درس علوم تجربی و انگیزش دانش‌آموزان وجود دارد. علاوه بر این نتایج به دست آمده در مورد فرضیه شماره ۴ این پژوهش یعنی ارتباط بین انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با نتایج به دست آمده از پژوهش‌های انجام شده توسط بندورا (Bandura, 1993)، عابدی و همکاران (۱۳۸۴)، احتشامی و

سیف، علی اکبر (۱۳۸۹). سنجش فرایند و فراورده یادگیری (روش‌های قدیم و جدید). تهران: دوران. عابدی، احمد؛ عریضی، حمید رضا؛ سبحانی نژاد، مهدی (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با ویژگی‌های شخصیتی آنان. ماهنامه دانشور رفتار، شماره ۱۲، صص ۳۸ - ۲۹.

عباسیان فرد، مهرنوش؛ بهرامی، هادی؛ احقر، قدسی (۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان دختر پیش دانشگاهی. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، شماره ۱۳، صص ۱۰۹ - ۹۵.

عطار خامنه؛ فاطمه؛ سیف، علی اکبر (۱۳۸۸). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری مطالعه فراشناختی بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. پژوهشنامه مطالعه روان‌شناسی تربیتی، شماره ۹، صص ۷۴ - ۵۷.

فتوحی بناب، سکینه؛ هاشمی، تورج؛ صادقی، سوسن؛ بیرامی، منصور (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش راهبردی مدیریت هدف بر خودکارآمدی دانش‌آموزان با توجه به سبک‌های اسنادی آنها. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، شماره ۱، صص ۱۶۲ - ۱۴۷.

قلی پور؛ پیران نژاد (۱۳۸۶). بررسی اثرهای عدالت در ایجاد و ارتقای خودباوری در نهادهای آموزشی. پژوهشنامه علوم انسانی، شماره ۵۳، صص ۳۷۴ - ۳۵۷.

کدیور، پروین (۱۳۸۳). روان‌شناسی تربیتی. تهران: سمت.

کریمی، یوسف؛ خلخالی، ولی؛ احدی، حسن؛ نفیسی، غلامرضا (۱۳۸۸). بررسی تأثیر چارچوب گذاری هدف و سبک ارتباطی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهر قزوین. مجله دست آوردهای روان‌شناختی (علوم تربیتی و روان‌شناسی)، شماره ۲، صص ۲۱۸ - ۱۸۹.

گلاور. جان ای؛ بونینگ. راجر اچ (۱۳۸۲). روان‌شناسی تربیتی اصول و کاربرد آن. ترجمه علینقی خرازی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

مصطفایی، ع (۱۳۸۵). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر منبع کنترل دانش فراشناختی و انگیزش

بالاتر اقدام نماید. با توجه به رابطه بین انگیزش پیشرفت و نگرش با پیشرفت تحصیلی نیز توصیه می‌شود تا به فعالیت‌هایی که به طور طبیعی مورد علاقه دانش‌آموزان است، توجه شود. میان موضوعات و فعالیت‌های برنامه درسی و علایق کنونی دانش‌آموزان ارتباط برقرار شود. در کلاس‌های درس بر پاداش‌های بیرونی (مانند نمره) کمتر تأکید شده، به جای نمره دادن، شایستگی‌ها و مهارت‌های دانش‌آموزان مورد توجه باشد.

#### منابع

احتشامی تبار، اکرم؛ مرادی، علیرضا؛ شهرآرای، مهرناز (۱۳۸۵). اثر بخشی آموزش راهبردی برنامه ریزی عصبی - کلامی بر سلامت عمومی و انگیزش تحصیلی. مجله روان‌شناسی. شماره ۳۷، صص ۶۵ - ۵۲.

احمدی، عزت اله؛ گروسی فرشی، میرتقی؛ شیخ عزیزاده، سیاوش (۱۳۸۵). بررسی عوامل مؤثر بر خودباوری دانش‌آموزان. فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز، شماره ۲ و ۳، صص ۳۶ - ۲۵ و صص ۳۷ - ۲۹.

خداپناهی، محمد کریم (۱۳۸۱). انگیزش و هیجان. تهران: سمت.

روحانی، محمد (۱۳۷۹). بررسی رابطه خودپنداری و عوامل تشکیل دهنده آن (گرایش به مدرسه، گرایش به همسالان و خانواده) با موفقیت تحصیلی؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

زاهد، عادل؛ نامور، یوسف؛ نوبخت، شهرام (۱۳۸۸). رابطه رضایت شغلی با خودکارآمدی معلمان راهنمایی شهرستان مشکین شهر در سال تحصیلی ۸۹ - ۸۸. فصلنامه علوم تربیتی، شماره ۸، صص ۱۲۸ - ۱۰۷.

زمینی، سهیلا؛ حسینی نسب، سید داوود؛ هاشمی، تورج (۱۳۸۶). اثر بخشی آموزش راهبردهای برنامه ریزی عصبی - کلامی بر انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه پژوهش در سلامت روان شناختی. شماره ۳، صص ۵۹ - ۵۱.

سرمد، زهره؛ بازگان، عباس؛ حجازی، الهه (۱۳۸۹). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگاه.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۷). روان‌شناسی پرورشی نوین (روان‌شناسی یادگیری و آموزش). تهران: آگاه.

Gardner, R.C. (1986). *Social Psychology and Second Language Learning*. The role of attitude and motivation in Second Language Learning. London: Edward Arnold.

Gibson, S., & Demo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 256-582.

Gu, Q., & Day, C. (2007) Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education* 23 , 1302-1316

Guo, Y., Laura M. Justice, Kaderavek J. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, Volume 26, Issue 4, Pages 1094-1103

Klassen, R. M. & Chiu M. (2011) The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology* 36, 114-129

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267-281.

Muijs, R. D., & Reynolds, D. (2001) Teachers' beliefs and behaviors: What really matters. *Journal of Classroom Interaction*, 37, 3-15

Moran, M. & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95 (4), 667-686.

Poddell, D. & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86, 247-253.

Richard, J.C., Schmidt, R. (2002). *Dictionary of Language teaching and Applied Linguistics*: Longman.

بیشرفت در دانش‌آموزان پسر سال سوم راهنمایی شهرستان بوکان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تبریز.

نوری، مسعود (۱۳۸۸). بررسی رابطه کیفیت آموزشی معلمان ابتدایی با خودکارآمدی آنان در درس علوم تجربی با تأکید بر روش فلندرز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، دانشکده علوم تربیتی.

نرسی، رضا (۱۳۷۴). بررسی اثرات عزت نفس بر عملکرد دانش‌آموزان دختر و پسر سال اول تا سوم دبیرستان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teacher and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95

Ashton, P.T., & Webb, R.B. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of human behavior*. Vol. 4, 71-81.

Bandura, A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2002) social cognitive theory in cultural context. *Journal of Applied Psychology: An international Review*, 51, 269-290

Coladaric, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.

-Earley, P. C. & Lituchy, T. R. (1991). Determining goal and efficacy effects: A test of three models. *Journal of Applied Psychology*, 76, 81-98.

Friedman, I. A & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.

Ross, J. A. (2002) Teacher efficacy and the effect of coachin on student motivation. *Canadian Journal of Education*, 17, 185-190.

Smylie, M. A. (1989). Teachers' views of the effectiveness of sources of learning to teach. *Elementary School Journal*, 89, 543-558.

Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and teacher education*, 4, 171-187.

Tournaki, N., & Podell, D. (2005) The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education* 21, 299-314

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998) Teacher efficacy: Its meaning and measure, *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181-193.

Uden, M. (2006). Exploring the relationship between personal teacher efficacy and career trajectory. Unpublished manuscript, University of Wisconsin-Madison, PHD dissertation.