



بررسی ارتباط بین میزان هویت‌پذیری معلمان زبان انگلیسی (فارسی‌زبان) با خودکارایی آنها و موفقیت زبان‌آموزان

عادل دست‌گشاده

عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد سمنجان

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۱۱/۲۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱۰/۰۵

چکیده

این مطالعه به بررسی ارتباط بین میزان هویت‌پذیری معلمان زبان انگلیسی (فارسی‌زبان) با خودکارایی آنها و موفقیت زبان‌آموزان پرداخت. هشتاد و هفت معلم از مؤسسات مختلف زبان در این مطالعه شرکت داشتند و به پرسشنامه‌هایی میزان هویت‌پذیری معلمان و خودکارایی پاسخ دادند. همچنین از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا میانگین نمرات کسب‌شده زبان‌آموزان خود در ترم قبل را ثبت نمایند. نتایج تحلیل داده‌ها وجود ارتباط موثر معنی‌داری بین میزان هویت‌پذیری معلمان با میزان خودکارایی آنها و موفقیت زبان‌آموزان را نشان داد. تجزیه و تحلیل رگرسیون به منظور

بررسی اینکه آیا مولفه‌های هویت پذیری می‌تواند میزان خودکارایی معلم و موفقیت زبان‌آموزان را پیش‌بینی کند، به کار گرفته شد. چهار زیر مجموعه هویت‌پذیری یعنی خودهای ایده‌آل، خودهای باید، خودهای واقعی و خودهای ترس به‌عنوان پیش‌بینی کننده‌های میزان خودکارایی معلم در نظر گرفته شد و رابطه مثبت معنی‌داری بین این زیرمجموعه‌ها و خودکارایی معلمان وجود داشت. اما تنها سه گروه از این زیرمجموعه‌ها شامل خودهای ایده‌آل، خودهای باید و خودهای واقعی با میزان موفقیت زبان‌آموزان همبستگی مثبت معنی‌داری داشت. نتایج به دست آمده نشان داد که خودکارایی و نگرانی در خصوص پیشرفت زبان‌آموزان از عناصر کلیدی فرایند هویت‌پذیری معلمان زبان انگلیسی (فارسی زبان) است.

کلیدواژه‌ها: هویت‌پذیری، خودکارایی، معلمان زبان انگلیسی فارسی زبان.

مقدمه

در سالهای اخیر با شکل‌گیری پسامتد که به معلمان زبان امکان نظریه پردازی براساس فرایند اجرای تدریس و اجرایی نمودن نظریه در فرایند تدریس را میدهد و همچنین با به کارگیری آموزش انتقادی که در آن معلمان به عنوان خردمندان قابل تغییر در نظر گرفته میشوند باعث شده است که معلمان بیشتر مورد توجه قرار گیرند. در نتیجه، محققان بسیاری ویژگی‌های مختلف معلمان زبان شامل دانش پایه ای معلمان، پیشرفت شغلی و هویت آنها را که برماهیت فعالیت‌هایشان در کلاس و به دنبال آن میزان پیشرفت زبان‌آموزان تاثیر دارد مورد بررسی قرار داده اند.

پیشینه ی تحقیق

تئوری خودهای ممکن (هویت‌پذیری) و معلمان زبان انگلیسی (فارسی زبان) تحقیق حاضر از لحاظ نظری براساس دو تئوری برجسته ی روانشناسی پایه ریزی شده است که این تئوری‌ها به عنوان تئوری خودهای (هویت دوم) ممکن (مارکز و نوریس ، ۱۹۸۶) و تئوری تفاوت‌های خود (هگینز، ۱۹۸۷) شناخته می‌شوند که هر دو نظریه تا به حال به منظور بررسی مفهوم انگیزه و مطالعات هویت دوم توسط دورنیه (۲۰۰۵ و ۲۰۰۹ و ۲۰۱۰) و به منظور درک بهتر از فرایند پیشرفت حرفه ای معلم توسط کیوبانیوا (۲۰۰۹) بکار گرفته شده اند.

مارکز ونوریس (۱۹۸۶) سه نوع مختلف از خودهای ممکن را ارایه کرده اند که به شکل زیر طبقه بندی شده است:

۱. خودهای ایده آل که معلم به شدت خواهان رسیدن به آن است.

۲. خودهایی که معلم میتواند آن باشد.

۳. خودهایی که معلم میترسد که آن باشد.

خود ایده آل یا خودی که خواهان آن هستیم میتواند شامل خود موفق، خلاق، غنی، دوست داشتنی، و خود شایسته و مقبول باشد و خودهای ترس میتواند شامل خود تنها، افسرده، نالایق، بیکار و خود سربار باشد. و آنها همچنین خودهای باید را به عنوان تصویری از خود در ذهن دیگران برای خود تعریف کرده اند. بنابراین مارکز ونوریس به خودهای ممکن چندگانه معتقد بودند و تصویری کلی از این خودها را اما بدون ارائه تقسیم بندی مشخص ارائه داده اند (مارکز ونوریس، ۱۹۸۶).

در تئوری تفاوت خود (هگینز، ۱۹۸۷)، از طرفی دیگر، فرض بر این است که خودهای آینده محور(خودهای ایده آل) باعث ایجاد انگیزه در فرد میشود و دلیل آن اینست که وجود فاصله بین خود(هویت) فعلی و خودهای آینده باعث تنش و ناراحتی در فرد میشود که در نتیجه ی آن فرد به منظور کاهش این فاصله، رفتارهایی را در خود شکل میدهد. هگینز(۱۹۸۷) اظهار داشت که این فرایند همیشه آگاهانه نیست " تفاوت در هویت یک فرد میتواند برای انتقال معنی و در جاهایی بکار گرفته شود که فرد از پردازش تفاوتها و تاثیر آنها آگاهی نداشته باشد". برای مثال شخصی ممکن است فشار و تنش در طول انجام شغلی که به تسلط بر دو زبان نیاز دارد را تجربه کند(خود ایده آل)، بنابراین برای کاهش این احساس ناراحتی و تنش تصمیم میگیرد که در دوره ی آموزش زبان پیشرفته ثبت نام کند.

براساس تئوری خودهای ممکن و تئوری تفاوت خود، کیوبانیوا در سال ۲۰۰۹ خودهای ممکن (هویت دوم) برای معلمان زبان را به شکل زیر تقسیم بندی کرد:

۱. خود ایده ال معلم زبان که اهداف مشخص در تدریس و ایجاد انگیزه در معلمان را در برطن خود دارد، و در این حالت معلم برای تغییر خود کنونی به خود ایده ال در تلاش است.

۲. خود باید معلم زبان نشان دهنده ی تمامی وظایف و تعهدات شغلی اوست. علی رغم خود ایده ال، در این خود، فاکتورهای خارجی در تغییر خود کنونی به خود باید نقش دارد و مهم ترین دلیل در ایجاد این خود، درک معلم از پیامدهای منفی دریافت شده است، به بیان دیگر،

۳. خود ترس ممکن برای معلم زبان زمانی ایجاد میشود که تعهدات و وظایف مد نظر او محقق نشود.

نظریه ی خودهای ممکن (هویت پذیری) به عنوان یک چهارچوب نظری برای رسیدن به فهم بیشتر از افکار و فرایند رشد حرفه ای معلم زبان بکار گرفته میشود. و ویژگی برتر آن این است که مشکل موجود در میزان درک و شناخت ما از معلم زبان و فاکتورهای محیطی و موثر مربوط به ایجاد انگیزه که نقش بسزایی در تغییر میزان هویت پذیری معلم زبان بازی میکند را رامورد بررسی قرار می دهد. محققان مختلفی روی فرایند پویای آینده محوری در هویت پذیری که با کسب اطلاعات در خصوص خود فرد و در خلال کسب تجربیات زندگی ایجاد و توسعه میابد تاکید داشته اند. همچنانکه دانکل (۲۰۰۰) نشان داد، پیشرفت خودهای ممکن میتواند به عنوان مکانیسم مهمی در بررسی میزان هویت پذیری در نظر گرفته شود که تلاش برای ایجاد خودهای ممکن به عنوان قسمت جدایی ناپذیر از هویت پذیری در نظر گرفته میشود. دانکل در سال ۲۰۰۰ از تئوری خودهای ممکن به عنوان چهارچوب کاربردی برای بررسی میزان هویت پذیری نام میبرد و محققان در این مطالعه از آن برای بررسی میزان هویت پذیری و خودآگاهی معلمان زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی استفاده کردند.

۲.۲ خودکارایی و معلمان زبان

مبختی که اخیرا بسیار مورد توجه قرار گرفته است، میزان خودکارایی است که پارامتری مهم در تعیین باور و دیدگاه معلمان در خصوص شغل، فعالیت های کلاسی و تاثیر آنها روی پیشرفت دانش آموزان است. تحقیقات نشان میدهد که معلمان با خودکارایی زیاد، بالاترین حد رضایت شغلی (کاپرارا و همکارانش، ۲۰۰۳؛ کاپرارا و همکاران ۲۰۰۶؛ اسپچان موران و هوی ۲۰۰۲) خواهند داشت و داشتن این حس، تعهد بیشتر به امر تدریس (ایوانز و تربیل ۱۹۸۶؛ ویر و

کترانتاز (۲۰۰۷) را به دنبال دارد و امکان فرسودگی شغلی در آنها را کم می کند (براورز و تامیک ۲۰۰۰؛ شلوپیک و شلوپیک ۲۰۰۷).

به علاوه معلمان با میزان خودکارایی بالاتر فضای یادگیری بهتری را برای زبان آموزان فراهم میکنند و در بکار گیری روشهای نوین تدریس خلاق ترند. میزان بیشتر خودکارایی هم چنین به معلمان کمک میکند تا جایی که میتوانند از مدت زمان کلاس بهتر استفاده کنند و استانداردهایی را برای موفقیت خود تعیین کنند. این معلمان در رویارویی با اتفاقات جانبی ایستادگی و توان بیشتری دارند و همچنین روابط آموزشی قوی تری را پرورش میدهند و میزان پیشرفت زبان آموزان را بالا میبرند. بنابراین به نظر میرسد که معلم با میزان خودکارایی بیشتر، کیفیت کار بالاتر و بهتری را داراست.

۳.۲ رابطه بین میزان خودکارایی و خودهای ممکن (هویت دوم)

باورها، اصول و فعالیت های پایه ای در امر تدریس به پیچیدگی هویت پذیری می انجامد و این به نوبه ی خود با هدفمند بودن، عزت نفس و میزان خودکارایی ارتباط دارد (بومیستر ۱۹۹۱؛ بومیسترو ویلسون ۱۹۹۶). میزان خودکارایی درک شده همانند خودهای ممکن، آینده محور (گودارد و همکاران ۲۰۰۴) و وابسته به موقعیت است به این معنی که افراد در هر شرایطی به توانایی ها و ویژگی های خود در رویارویی با فرد یا افراد آن موقعیت توجه می کند (سروانه و همکاران ۲۰۰۴-۱۹۰).

اهداف هویتی که معلمان اتخاذ میکنند به تمامی جنبه های کار آنها به عنوان معلم زبان نفوذ کرده و روی میزان درک، تفکر و نظرات آنها در خصوص تدریس، یادگیری، دانش آموزان و در نتیجه روی فعالیت معلم در کلاس، جنبه ی حساس فعالیت از نظر او، و دیدگاه او در خصوص پیشرفت حرفه ای خود و یا چگونگی پردازش برون دادهای اصلاحی تاثیر می گذارد (کیوبانیوا ۲۰۰۹).

در تئوری شناختی - اجتماعی، انسانها هدفمند؛ دارای ویژگی خود ارزیابی، قدرت پیش بینی، ایجاد انگیزه و قدرت تغییر رفتار در نظر گرفته میشوند که نه تنها به تفاوت بین معیارهای درونی و رفتار عملی خود عکس العمل نشان میدهند بلکه اساسا با ایجاد تفاوت های بین

خودهای ایده‌ها و واقعی به خودانگیزه می دهند (باندورا ۲۰۰۱، به نقل از باندورا و لاک ۲۰۰۳). اصولاً افراد در راستای تغییر خود و ایجاد هویت جدید، اهداف هویتی چالش برانگیزی را تعیین و تمامی منابع درونی خود را در جهت دستیابی به این اهداف مجهز می کنند. میزان دستیابی به این اهداف تعیین کننده ی سطح خودکارایی افراد است که روی ماهیت اهداف بعدی آنها تاثیر می گذارد معمولاً افراد با میزان خودکارایی بالا، معیارهای بالاتر و مهمتری نسبت به افراد با میزان خودکارایی پایین برای خود تعیین می کنند. همچنانکه باندورا و لاک (۹۱-۲۰۰۳) عنوان کردند که "ایجاد چالش های بیشتر باعث ایجاد انگیزه بیشتر در ایجاد تفاوت های هویتی میشود. بنابراین کاهش تفاوت ها تنها بخشی از این امر و ضرورتاً اصل قضیه نیست".

بنابراین دو راه محتمل وجود دارد: ۱. عدم خودکارایی همراه با حس نداشتن قدرت تغییر (اشمیت و داتناو، ۲۰۰۵) و نبود خودهای انگیزه بخش - چه مثبت و چه منفی - باعث ایجاد افسردگی، کاهش تلاش و در نهایت فرسودگی شغلی میشود. ۲. نبود احساس خودکارایی به همراه نیاز به ایجاد پیشرفت بدلیل وجود خودهای انگیزه بخش معلمان را وادار به تلاش در جهت ایجاد پیشرفت مستمر به عنوان مسیر موفقیت میکند (ویتلی ۲۰۰۵). مسیر فعالیت و رشد فرد بر اساس اینکه چه تعبیری از خود دارد، چه خصوصاتی را به خود نسبت میدهد، خود را در ایفای چه نقشی موفق میداند و دیگران او را چگونه می بینند تعیین می شود. بی شک این باورها در خصوص هویت اساساً به تجربه پیشرفتها و دستاوردهای فرد برمیگردد که ایجاد آن در فرد نقش تعیین کننده ای را در رشد و پیشرفت آینده او دارد (باندورا ۱۹۹۷؛ مارکوس و نوریس ۱۹۸۶).

بنابراین محتوای خودهای ممکن شامل انواع مختلفی از ارزشها و دیدگاه ها از جمله میزان خودکارایی فرد است. یکی از اهداف این مطالعه بررسی هویت پذیری معلمان زبان و ارتباط آن با خودکارایی معلمان و میزان پیشرفت زبان آموزان است. شایان ذکر است که فاکتورهای موثر روی خودکارایی متفاوت و بیشمار هستند. افزایش هویت پذیری معلمان زبان انگلیسی شامل آنچه که خودهای ایده آل، واقعی و ترس را ایجاد میکند، روی فعلیت کلاسی معلمان، میزان و نوع تعهدات آنها و هم چنین پیشرفت دانش آموزانشان تاثیر میگذارد.

سوالات تحقیق

سوالات زیر در این تحقیق مورد مطالعه قرار گرفتند:

۱. آیا رابطه معنی داری بین میزان هویت پذیری و میزان خودکارایی معلمان زبان انگلیسی (فارسی زبان) وجود دارد؟
۲. آیا رابطه معنی داری بین میزان هویت پذیری معلمان زبان انگلیسی (فارسی زبان) و موفقیت دانش آموزان وجود دارد؟

روش تحقیق

تعداد ۸۷ نفر از معلمان زبان انگلیسی، زن و مرد، که در موسسات و دانشگاه های ایرانی مشغول تدریس زبان انگلیسی هستند در این مطالعه شرکت کردند. روش های جمع اوری داده به صورت زیر بود: ابتدا پرسشنامه ی هویت پذیری (خودهای ممکن) معلمان زبان انگلیسی که توسط محققان طراحی شده بود برای تعیین میزان پیشرفت هویت پذیری معلمان به کار گرفته شد.

طراحی و ارزیابی پرسشنامه در سه مرحله توسط محققان انجام شد؛ در مرحله اول، به منظور شناسایی فاکتورها و مولفه هایی که دقیقا به خودهای معلمان زبان مرتبط است، با بیست و چهار معلم زبان مصاحبه به عمل آمد. در مرحله دوم، براساس چهارچوب نظری تحقیق و نتایج تجزیه و تحلیل مطالعات قبل و مصاحبه های به عمل آمده، مطالعه پیلوت روی ۴۰ نفر از معلمین زبان، مشابه با گروه هدف، انجام گرفت. در نهایت در مرحله سوم، به منظور بررسی پایایی و روایی آن، ۳۸۰ نفر از معلمان زبان به پرسشنامه ی اصلاح شده پاسخ دادند. پایایی مطالعه با استفاده از کرانباخ آلفا محاسبه و ۹۱٪ بود. همچنین میزان روایی آن در دو مرحله مجزا با استفاده از تحلیلهای عاملی اکتشافی و تاییدی مورد بررسی قرار گرفت. پرسشنامه ی مذکور شامل ۵۴ سوال با ۴ مولفه روی مقیاس لایکرت صورت گرفت.

۲. از پرسشنامه ی خودکارایی معلم طراحی شده توسط موران و هوی (۲۰۰۱) به منظور تعیین میزان خودکارایی معلمان استفاده شد. شرکت کنندگان در این تحقیق میزان موافقت خود را

با ۲۴ عبارتی که در پرسشنامه آمده بود با استفاده از اعداد ۱ تا ۹، به صورت عدم موافقت تا کاملاً موافق نشان دادند. هم چنین از شرکت کنندگان خواسته شد تا میانگین نمرات دانش آموزان خود در امتحان ترم قبل که از آنها به عمل آورده بودند را ثبت کنند. دو پرسشنامه ی فوق از روش های مختلف شامل آنلاین، ایمیل، به صورت حضوری، یا از طریق موسسات ومدارس زبان به شرکت کنندگان تحویل داده شد.

تجزیه و تحلیل یافته ها و نتایج

روش های آماری مختلفی از جمله آمار توصیفی و روش های همبستگی برای رسیدن به پاسخ سوالات تحقیق مورد استفاده قرار گرفت. به منظور یافتن مولفه هایی هویت پذیری که بیشترین نقش را در پیش بینی میزان خودکارایی معلمان زبان و پیشرفت دانش آموزان دارند، از تحلیل‌های رگرسیونی استفاده شد. ابتدا، آمار توصیفی برای میزان خودکارایی معلمان و ۴ مولفه ی هویت پذیری در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی برای میزان خودکارایی معلمان و ۴ مولفه ی هویت پذیری معلمان

زبان

تعداد	انحراف از معیار	میانگین	
۸۷	۳.۷۹۵۴۲	۲۰۰.۷۸۱۶	خودکارایی
۸۷	۳.۸۳۹۱۶	۱۷۲.۸۰۳۰	خود ایده آل
۸۷	۴.۸۳۳۰۳	۷۷.۹۱۴۶	خود باید
۸۷	۲.۵۱۲۸۴	۱۰۴.۸۰۴۸	خود واقعی
۸۷	۱.۳۷۱۳۲	۲۶.۵۱۷۲	خود ترس

جدول ۱ انحراف معیار و میانگین را برای میزان خودکارایی معلمان و ۴ مولفه ی هویت پذیری که به ترتیب شامل خود ایده ال، خود باید و خود واقعی و ترس است، را نشان میدهد. ثانياً، برای بررسی همبستگی بین پیشرفت هویت پذیری و میزان خودکارایی معلمان، با استفاده از روش **enter**، متغیرها مورد تحلیل قرار گرفتند. جدول ۲ نشان دهنده ی سطح معنی دار بودن مدل رگرسیونی اتخاذ شده براساس داده های جمع آوری شده در مطالعه است.

جدول ۲. مدل رگرسیون ارتباط بین متغیرها

سطح معنی دار بودن F	درجه آزادی ۱	درج ه آزادی ۱	مجذور تعدیل شده R	مجذور R	R	رگرسیون
.۰۰۰۰	۱۲	۴	.۵۴۵	.۵۶	.۷۵۳	

نتایج تجزیه و تحلیل های رگرسیونی نشان میدهد که مدل رگرسون معتبر است، همانطور که R^2 نشان میدهد ۵۶ درصد از واریانس در میزان مشاهده شده ی متغیر مستقل توسط مدل تعریف میشود. متغیر وابسته در این مطالعه، مدل برآمده از ۴ مولفه ی هویت پذیری معلمان است و مولفه ی مستقل میزان خودکارایی معلم است. جدول ۳ نشان دهنده ی نتایج ANOVA برای مدل رگرسیون است.

جدول ۳. نتایج ANOVA برای مدل رگرسیون

مدل	مجموع مجذور	درجه آزادی	میانگین مجذور	F	معنی دار بودن
رگرسیون	۶۱۷.۲۲۱	۴	۱۵۴.۳۰۵	۲۶.۷	.۰۰
رزیجوال	۴۷۲.۳۶۵	۱۲	۵.۷۶۱	۱۷	۰
کل	۱۰۸۹.۵۸۶	۱۶			

پیش بینی کننده ها: چهار مولفه ی هویت پذیری (خودهای ممکن)

متغیر وابسته: خودکارایی

در این جدول، ANOVA آزمون فرض صفر- هیچ رابطه ی معنی داری بین متغیرپیش بینی کننده و متغیر مستقل وجود ندارد- را بررسی می کند. برای این مدل، همچنانکه دیده میشود، زمانی که هر ۴ متغیر پیش بینی کننده وارد میشوند، درجه اطمینان مربوط به اعداد حاصله از F برابر صفر است. بنابراین فرض صفر - نبود رابطه معنی دار بین پیشرفت هویت پذیری برای معلمان ایرانی و میزان خودکارایی آنها- رد می شود. برای یافتن مولفه ای که بیشترین میزان پیش بینی را در بررسی خودکارایی معلمان دارد، اعداد مربوط به ضریب رگرسیونی جمع آوری شدند که در جدول ۴ آمده اند.

جدول ۴. مقادیر ضرایب همبستگی در معادله ی رگرسیون

معنی داربودن	t	ضرایب	ضرایب غیراستاندارد		مدل	
		غیراستاندارد	B	خطای انحراف		
.۰۰۰	۵.۱۷			۱۶.۹۶۹	۸۷.۷۹۶	(ثابت)
.۰۴۴	۴	.۱۶۹		.۰۹۰	.۱۸۵	خود ایده آل
.۰۰۱	۲.۰۴	.۲۷۶		.۰۵۹	.۲۱۵	خود باید
.۰۰۶	۴	.۲۰۷		.۱۰۴	.۲۹۴	خود واقعی
.۰۰۰	۳.۶۲	.۴۷۸		.۲۱۹	۱.۲۴۲	خود ترس
	۲					
	۲.۸۳					
	۳					
	۵.۶۷					
	۸					

متغیر وابسته: خودکارایی

این جدول مقادیر ضرایب رگرسیونی را نشان می‌دهد و احتمال وجود رابطه ی خطی بین هر متغیر پیش بینی کننده و مستقل را ارزیابی میکند. ضرایب رگرسیونی شامل B و Beta برای هر مولفه محاسبه شد. همانطور که مشاهده میشود، ضریب همبستگی بین پیشرفت هویت پذیری و خودکارایی معلمان در $p \leq 0.05$ معنی دار است. بنابراین ۴ زیر مجموعه از مولفه ی پیشرفت

هویت پذیری پیش بینی کننده های خوبی در رابطه با خود کارایی معلمان زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی ، هستند.

رابطه ی بین میزان هویت پذیری معلمان زبان انگلیسی و موفقیت دانش آموزان

برای پاسخ به دومین سوال تحقیق که به بررسی رابطه ی بین میزان هویت پذیری معلمان زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی و موفقیت دانش آموزان می پردازد، ابتدا آمار توصیفی مربوط به موفقیت دانش آموزان و ۴ مولفه ی مربوط به هویت پذیری در جدول ۵ محاسبه شد.

جدول ۵. آمار توصیفی برای موفقیت دانش آموزان و ۴ مولفه ی هویت پذیری معلمان زبان

تعداد	انحراف از معیار	میانگین	
۸۷	۰.۹۵۶۶۹	۱۷.۰۵۷۵	موفقیت دانش آموزان
۸۷	۳.۸۳۹۱۶	۱۷۲.۸۰۳۰	خود ایده آل
۸۷	۴.۸۳۳۰۳	۷۷.۹۱۴۶	خود باید
۸۷	۲.۵۱۲۸۴	۱۰۴.۸۰۴۸	خود واقعی
۸۷	۱.۳۷۱۳۲	۲۶.۵۱۷۲	خود ترس

انحراف معیار و میانگین موفقیت دانش آموزان و چهار مولفه ی هویت پذیری به ترتیب شامل خود های ایده آل، باید، خود واقعی و ترس، در جدول ۵ نشان داده شده است. و به منظور بررسی میزان هویت پذیری (خودهای ممکن) معلمان زبان و موفقیت دانش آموزانشان، با استفاده از روش Enter، متغیرها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. جدول ۶ نشان دهنده ی سطح اطمینان مدل رگرسیونی به دست آمده براساس داده های جمع آوری شده در این مطالعه است.

جدول ۶. مدل رگرسیون ارتباط بین متغیرها

سطح معنی دار بودن F	درجه آزادی ۱	درج ه آزادی ۱	مجذور تعدیل R شده	مجذور R	R	رگرسیون
.۰۰۰۰	۱۲	۴	.۴۱	.۵۰۷	.۷۱۲	

همچنانکه مشاهده میشود، نتایج تجزیه و تحلیلهای رگرسیونی نشان میدهد که مدل رگرسیونی فوق معتبر است چون R^2 نشان میدهد که ۵۰ درصد واریانس در مقادیر متغیر مستقل توسط مدل تعریف شده است. متغیر وابسته در این مطالعه مدل گرفته شده از چهار زیر مجموعه ی مولفه ی خودهای ممکن است و متغیر مستقل موفقیت دانش آموزان است. جدول ۷ که در پایین آمده است نتایج حاصل از ANOVA برای مدل رگرسیونی را نشان میدهد.

جدول ۷. نتایج ANOVA برای مدل رگرسیون

مدل	مجموع مجذور	درج ه آزادی	میانگین مجذور	F	معنی دار بودن

۰.۰۰	۲۱.۱	۴.۱۷۵	۴	۱۹.۴۹۸	رگرسیون
۰	۰.۶	۰.۲۳۱	۱۲	۱۸.۹۳۹	رزیجوال
			۱۶	۳۸.۴۳۷	کل

پیش بینی کننده ها: چهار مولفه ی هویت پذیری (خودهای ممکن)

متغییر وابسته: موفقیت دانش آموزان

در جدول ۷، ANOVA، فرض صفر - هیچ رابطه خطی بین مولفه های پیش بینی کننده و متغیر مستقل وجود ندارد- را بررسی می کند. همچنانکه دیده میشود، برای این مدل، در زمانیکه کل چهارمولفه وارد شود، سطح اطمینان مربوط به عدد به دست آمده F برابر صفر است. بنابراین، فرض صفر - هیچ رابطه معنی داری بین خودهای ممکن معلمان و موفقیت دانش آموزان وجود ندارد- رد می شود. همچنانکه قبلا ذکر شد، برای بررسی رابطه ی بین چهار مولفه ی خودهای ممکن (هویت پذیری) (خودهای ایده آل، خود های باید، خود واقعی و ترس) و موفقیت دانش آموزان، تحلیل های رگرسیونی بکار گرفته شد. جدول ۸ ضرایب همبستگی که در معادله ی رگرسیونی محاسبه شده را نشان میدهد.

جدول ۸. مقادیر ضرایب همبستگی در معادله ی رگرسیون

معنی دار بودن	t	ضرایب	ضرایب غیراستاندارد		مدل
		غیراستاندارد	B	خطای انحراف	
		بتا			

.۰۰۲	-		۴.۰۵۵	-	(ثابت)
.۰۰۲	۳.۲۴۷	.۲۷۹	.۰۲۳	۱۳.۱۶۷	خود ایده آل
.۰۰۷	۳.۲۲	.۲۶۰	.۰۳۲	.۰۷۴	خود باید
.۰۰۵	۲	.۳۰۱	.۰۳۰	.۰۸۹	خود واقعی
.۳۴۱	۲.۷۶	.۰۹۴	.۰۴۹	.۰۸۷	خود ترس
	۱			.۰۴۷	
	۲.۸۹				
	۷				
	.۹۵۸				

متغیر وابسته: موفقیت دانش آموزان

جدول ۸ مقادیر مربوط به ضرایب معادله ی رگرسیونی را نشان میدهد و احتمال وجود رابطه ی خطی را بین متغیر پیش بینی کننده که چهار مولفه ی خودهای ممکن است و متغیر مستقل که موفقیت دانش آموزان است را می سنجد. ضرایب رگرسیونی شامل **B** و **Beta** برای هر مولفه محاسبه شد. همچنانکه مشاهده می شود، ضرایب همبستگی بین فاکتورهای ۱ و ۲ و ۳ مربوط به پیشرفت خودهای ممکن و موفقیت دانش آموزان در $p \leq 0.05$ تعیین کننده اند. هم چنین ثابت شده است که هیچ رابطه ی معنی داری بین خود ترس معلمان زبان و موفقیت دانش آموزان وجود ندارد.

بحث و نتیجه گیری

همچنانکه پیشتر مطرح شد، هدف مطالعه ی حاضر بررسی رابطه بین میزان رشد خودهای ممکن (هویت پذیری) با میزان خودکارایی و پیشرفت دانش آموزان است. نتایج تحلیلهای رگرسیونی نشان داد که روابط معنی داری بین چهار مولفه ی خودهای ممکن معلمان زبان و میزان خودکارایی آنها وجود دارد. یافته های این مطالعه نشان میدهد که دیدگاه معلمان نسبت به شغلشان، دانش آموزانشان و جنبه های سیاسی اجتماعی یادگیری زبان و غیره که تشکیل دهنده ی کل مدل مربوط به پیشرفت خودهای ممکن معلمان است، به طور مثبت و معنی داری با میزان

خودکارایی معلمان همبستگی دارد. خودکارایی، عنصر اساسی در پیشرفت "خود" (هویت پذیری) است که به دیدگاه معلمان در خصوص ارزش‌ها و تعهدات و موفقیت‌هایشان برمیگردد (راتس، آترمن، ویریک و ورمیولن، ۲۰۰۷). حضور حس خودکارایی در خودهای ایده‌آل، باید و واقعی نشان می‌دهد که خودکارایی یکی از شاخص‌های متغیر مربوط به پیشرفت خودهای ممکن (هویت‌پذیری) معلمان زبان است.

چهار منبع باورهای خودکارایی (باندورا، ۱۹۹۴) اهداف هویتی هستند که معلمان با توجه به جنبه‌های مختلف شغلشان ایجاد میکنند. برای مثال، باندورا تجربیات موفقیت‌آمیز به دست آمده را به عنوان منبع موثری از اطلاعاتی که بر اساس آن خودکارایی حاصل میشود، معرفی میکند. اهداف هویتی که معلمان اتخاذ میکنند تمامی جوانب شغلی آنها را به عنوان یک معلم زبان تحت تاثیر قرار میدهد و روی موارد زیر تاثیر میگذارد:

۱. اطلاعات و دانش آنها در خصوص یادگیری، تدریس و زبان آموزان

۲. فعالیت آنها در کلاس

۳. جنبه‌های از محیط‌های آموزشی که بیشتر روی آن حساس هستند.

۴. چگونگی برخورد آنها با پیشرفت شغلیشان

۵. چگونگی درک و فهم اطلاعات و ورودی ناشی از اصلاحات آموزشی (کیوبانیوا، ۲۰۰۹)

تئوری هویت نه تنها برای درک از خود یا خودشناسی بکار گرفته میشود بلکه برای بررسی میزان خودکارایی بکار می‌رود. هنگامیکه ما نقشی را به خوبی ایفا میکنیم احساس کنترل محیط اطراف به ما دست میدهد. برنات (۲۰۰۸) عنوان کرد که باورهای معلمان در مورد خود و هویت معلم زبان، میتواند شامل دیدگاه معلمان در خصوص تعهدات شغلیشان، سطح مهارت زبانی آنها، فرصت‌های شغلی، تجربیات تدریس و شناخت خود به عنوان کارشناس زبان، باشد.

یافته‌های مربوط به دومین سوال تحقیق نشان میدهد که در بین ۴ مولفه‌ی پیشرفت خودهای ممکن، خودهای ایده‌آل، خودبایدو خود واقعی دارای بالاترین سطح همبستگی مثبت بین ویژگی‌های مختلف معلمان زبان و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان هستند. یافته‌های این مطالعه ارتباط مثبت بین ویژگی‌های مختلف معلم شامل اطلاعات پایه‌ای آنها (وازک، ۲۰۰۷)

در خصوص امور آموزشی، پیشرفت تخصصی (راس وبروس، ۲۰۰۷)، هویت (شوی، ۲۰۰۷) و فعالیت های مدرس در کلاس و در نتیجه ی آن پیشرفت دانش آموزان را تایید می کند. نتایج حاکی از آن است که مولفه های مختلف خودهای ممکن معلمان زبان، به استثنای خود ترس، پیشرفت زبان آموزان را پیش بینی میکنند. بررسی و شناسایی مولفه های خودهای ممکن و زیر بخش های آنها بیاتگر این است که معلمان نگرانی خود را در خصوص یادگیری زبان آموزان که در نتیجه به تلاش و فعالیت بیشتر و بهتر در کلاس به منظور نیل به موفقیت در امر یادگیری زبان می شود رانشان میدهند.

محتوای خودهای ممکن (هویت پذیری) شامل تمایلات، خواسته ها، اشتیاق و ترس هایست که معلمان زبان انگلیسی فارسی زبان در مورد شغلشان دارند که مبنای شناخت خود و در نهایت پیشرفت آنها میشود. خودهای ممکن معلمان زبان از لحاظ مرکزیت، شدت و واحدهای ترکیبی شان متفاوت هستند، اما براساس یافته های حاصل از این تحقیق، دو عامل ثابت یعنی میزان خودکارایی و نگرانی در خصوص موفقیت دانش آموزان، باید در خلال تغییر خودها ایجاد و ارتقا یابند. به علاوه، برنامه های تخصصی آموزش مدرسان (آموزش ها و خدمات قبل از خدمت و ضمن خدمت) باید استراتژی های خاصی برای ارتقای خودهای ایده آل و خودهای باید و هم چنین پیشگیری از ایجاد خودهای ترس در خود بگنجانند.

منابع:

- Bandura, A. (۱۹۷۷). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, ۸۴(۲), ۱۹۱-۲۱۵.
- Bandura, A., & Locke, E. (۲۰۰۳). [Negative self-efficacy and goal effects revisited](#). *Journal of Applied Psychology*, ۸۸, ۸۷-۹۹.
- Baumeister, R. F. & Wilson, B. (۱۹۹۶). Life stories and the four needs for meaning. *Psychological Inquiry*, ۷, ۳۲۲-۳۲۵.
- Baumeister, R. F. (۱۹۹۱). *Meanings of life*. New York: Guilford.
- Bernat, E (۲۰۰۸): Beyond beliefs: Psycho-cognitive, sociocultural and emergent ecological approaches to learner perceptions in foreign language acquisition. *The Asian EFL Journal* ۱۰ (۳), ۷-۲۷.

Berzonsky, M. (۱۹۸۹). Identity style: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, ۴, ۲۶۸-۲۸۲.

Brouwers, A., & Tomic, W. (۲۰۰۰). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, ۱۶, ۲۳۹-۲۵۳.

Burke, P. J. & Stets, J.E. (۱۹۹۹). Trust and Commitment through self-verification. *Social*

Psychology Quarterly, ۶۲, ۳۴۷-۶۶.

Caprara, G. V. et al. (۲۰۰۳). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, ۹۴(۴), ۸۲۱-۸۳۲.

Caprara, G. V. et al. (۲۰۰۳). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitude toward school. *European Journal of Psychology of Education*, ۱۸, ۱۵-۳۱.

Caprara, G. V. et al. (۲۰۰۶). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, ۴۴, ۴۷۳-۴۹۰.

Cervone D, et al. (۲۰۰۴). Self-efficacy beliefs and the architecture of personality: on knowledge, appraisal, and self-regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs, (Eds.) *Handbook of Self-regulation Research*. New York: Guilford.

Deemer, S. A. (۲۰۰۴). Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, ۳۲(۱), ۷۳-۹۰.

Dörnyei, Z. (۲۰۰۹). The L₂ Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity, and the L₂ self*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. (۲۰۱۰). Researching motivation: From integrativeness to the ideal L₂ self. In S. Hunston & D. Oakey (Eds.), *Introducing applied linguistics: Concepts and skills*. (pp. ۷۴-۸۳). London: Routledge.

Dörnyei, Z. (۲۰۰۵). *The Psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dunkel, C. (۲۰۰۰). Possible selves as a mechanism for identity exploration. *Journal of Adolescence*, ۲۳, ۵۱۹-۵۲۹.

Evans, E. D., & Tribble, M. (۱۹۸۶). Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, ۸۰(۲), ۸۱-۸۵.

Erikson, M.G. (۲۰۰۷). The meaning of the future: Toward a more specific definition of possible selves. *Review of General Psychology*, ۱۱(۴), ۳۴۸-۳۵۸.

Franks, D. D. & Joseph, M. (۱۹۷۶). Efficacious action and social approval as interacting dimensions of self-Esteem: A tentative formulation through construct validation. *Sociometry* ۳۹, ۳۲۴-۳۴۱.

Friedman, I. A., & Kass, E. (۲۰۰۲). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*. ۱۸, ۶۷۵-۶۸۶.

Gecas, V. (۱۹۸۳). Beyond the looking-glass self: Social structure and efficacy-based self-esteem. *Social Psychology Quarterly* ۴۶, ۷۷-۸۸.

Gencer, A. S., & Cakiroglu, J. (۲۰۰۷). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*. ۲۳, ۶۶۴-۶۷۵.

Gibson, S., & Dembo, M. (۱۹۸۴). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*. ۷۶, ۵۶۹-۵۸۲.

Goddard, R. D., Logerfo, L., & Hoy, W. K. (۲۰۰۴). High school accountability: The role of perceived collective efficacy. *Educational Policy*, ۱۸(۳), ۴۰۳-۴۲۵.

Grotevant, H. D. (۱۹۸۷). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, ۲, ۲۰۳-۲۲۲.

Higgins, E.T. (۱۹۸۷). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* ۹۴, ۳۱۹-۳۴۰.

Kubanyiova, P. (۲۰۰۹). Possible selves of language teachers and teacher development. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity, and the L2 self*. Clevedon: Multilingual Matters.

Kumaravivedu, B. (۲۰۰۱). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*. ۳۵(۴), ۵۳۷-۵۶۰.

Markus, H., & Nurius, P. (۱۹۸۶). Possible selves. *American Psychologist*, ۴۱, ۹۵۴-۹۶۹.

Midgley, C., et al., (۱۹۸۹). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, ۸۱, ۲۴۷-۲۵۸.

Pennycook, A. (۱۹۸۹). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*. ۲۳(۴), ۵۸۹ - ۶۱۸.

Ross, J. A. & Bruce, C. (۲۰۰۷). Professional development effects on teacher efficacy; Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*. ۱۰۱(۱), ۵۰-۶۶.

Ross, J. A. (۱۹۹۲). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*. ۱۷(۱), ۵۱-۶۵.

Rots, I., et al. (۲۰۰۷). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, ۲۳(۵), ۵۴۳-۵۵۶.

Schmidt, M., & Datnow, A. (۲۰۰۵). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, ۲۱(۸), ۹۴۹-۹۶۵.

Shaalvik, E. M., & Shaalvik, S. (۲۰۰۷). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*. ۹۹(۳), ۶۱۱-۶۲۵.

Shaughnessy, M. F. (۲۰۰۴). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*. ۱۶(۲), ۱۵۳-۱۷۶.

Tournaki, N., & Podell, D. M. (۲۰۰۵). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*. ۲۱, ۲۹۹-۳۱۴.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (۲۰۰۲). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA.

Tsui, A. B. M. (۲۰۰۷). Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL Quarterly*. ۴۱(۴), ۶۵۷-۶۸۰.

Wallick, J. S. (۲۰۰۲). *The relationship between teacher efficacy and student academic outcomes on curriculum-based measures*. Unpublished doctoral dissertation, University of the Pacific, Stockton.(Proquest)

Ware, H., & Kitsantas, A. (۲۰۰۷). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *Journal of Educational Research*. ۱۰۰(۵), ۳۰۳-۳۱۰.

Watzke, J. L. (۲۰۰۷). Foreign language pedagogical knowledge: Toward a developmental theory of beginning teacher practices. *The Modern Language Journal*. ۹۱(۱), ۶۳-۸۲.

Wertheim, C., & Leyser, Y. (۲۰۰۲). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teacher. *The Journal of Educational Research*. ۹۶(۱), ۵۴-۶۳.

Wheatley, Karl F. (۲۰۰۵). The case for reconceptualizing teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, ۲۱, ۷۵۷-۷۶۶.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (۱۹۹۰). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*. ۸۲(۱), ۸۱-۹۱.

Yost, R. (۲۰۰۲). "I think I can": Mentoring as a means of enhancing teacher efficacy. *The Clearing House*. ۷۵(۴), ۱۹۵-۱۹۷.