

ارائه مدل ساختاری رابطه‌ی ادراک دانش آموزان از کیفیت تدریس معلم و ساختار کلاس

با خودکار آمده دانش آموزان: میانجی‌گری حمایت عاطفی معلم

ابوالفضل فرید^۱، اکبر علیلو^{۲*}

۱. دانشیار، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

۲. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران. (نویسنده مسئول).

فصلنامه ایده‌های نو در تعلیم و تربیت، دوره دوم، شماره چهارم، پاییز ۱۴۰۱، صفحات ۱۱۳-۱۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۲۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۸/۱۳

چکیده

پژوهش حاضر باهدف ارائه مدل علی برای پیش‌بینی خودکارآمده دانش آموزان بر اساس متغیرهای کیفیت تدریس و ساختار کلاس با واسطه‌گری حمایت عاطفی معلم انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان پسر پایه دوم دبیرستان شهر خوی در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ است که تعداد کل آن‌ها ۱۹۰۱ نفر می‌باشد. حجم نمونه‌ی آماری، براساس فرمول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، ۳۲۰ نفر و با شیوه‌ی تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، انتخاب شدند. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌های کیفیت تدریس معلم کمپل (۲۰۰۰)، ساختار کلاس الیوت و چرچ (۲۰۰۱)، خودکارآمده شرر (۱۹۸۲)، حمایت عاطفی ساکیز (۲۰۰۷) استفاده شد. برای تجزیه تحلیل داده‌ها روش تحلیل مسیر داده‌ها با نرم‌افزار Amos18، به‌کاربرده شد. مطابق با یافته‌های پژوهش، ادراک دانش آموزان از ساختار کلاس اثر مستقیم بر خودکارآمده دانش آموزان دارد. همچنین اثر غیرمستقیم ساختار کلاس و کیفیت تدریس از طریق حمایت عاطفی معلم بر خودکارآمده دانش آموزان معنادار است. در کل کیفیت تدریس و ساختار کلاس از طریق حمایت عاطفی می‌تواند خودکارآمده دانش آموزان را افزایش دهد.

واژه‌های کلیدی: کیفیت تدریس، ساختار کلاس، حمایت عاطفی معلم، خودکارآمده.

مقدمه

یکی از مهم‌ترین دلایل در مورد اهمیت خودکارآمدی این است که نظام آموزشی باید به دانش‌آموزان شیوه‌های تفکر و انجام مستقلانه کارهایشان را آموزش دهد و آن‌ها را افرادی خلاق، مبتکر، خودکارآمد، خودانگیخته و خودتنظیم بار آورد؛ به‌ویژه باورهای خودکارآمدی از سازه‌های مؤثر در حوزه یادگیری است (حاجی حسینلو و همکاران، ۱۳۹۶). خودکارآمدی^۱ به‌عنوان درجه‌ای از اعتمادبه‌نفس است که افراد می‌توانند از مهارت‌های خود برای انجام یک کار خاص استفاده کنند که تفاوت در موفقیت یا شکست در تجربه خود، تجارب جانشینی، کیفیت گفتار، تحریک عاطفی و شرایط موقعیتی بر خودشناسی و ارزیابی فرد از توانایی‌هایش تأثیر خواهد داشت. (سو سای^۲ و همکاران، ۲۰۲۱). مفهوم باورهای خودکارآمدی توسط آلبرت بندورا در قالب نظریه‌ی شناختی - اجتماعی مطرح گردید. خودکارآمدی داوری افراد درباره توانایی‌هایشان در زمینه سازمان‌دهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع تعیین‌شده عملکرد است (مهنّا، طالع پسند، رستمی، ۱۳۹۹). در نظریه‌ی بندورا این فرض وجود دارد که باورهای خودکارآمدی، در گزینش اموری که افراد دنبال می‌کنند، میزان تلاشی که برای پیگیری آن امور نشان می‌دهند و درجه‌ی مقاومت افراد در مواجهه با موانع احتمالی، مهم می‌باشد (گری^۳، ۲۰۰۶). باورهای خودکارآمدی، پایه اصلی و محور انگیزه انسان محسوب می‌شوند و به میزان بهره‌مندی افراد از این باورها، احتمال موفقیت آن‌ها را در انجام کارها بالا می‌برد (علیپور، حیدری، نریمانی، داوودی، ۱۳۹۹). نتایج تحقیقات بندورا (۲۰۰۶) نشان می‌دهد که خودکارآمدی به‌عنوان یک پیش‌بینی کننده مؤثر در یادگیری دانش‌آموزان و انگیزه یادگیری می‌تواند تغییرات ظریف در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تشخیص دهد و همچنین می‌تواند روند یادگیری آن‌ها را هماهنگ کند (فلامر^۴، ۲۰۱۸).

خودکارآمدی در نتیجه چهار عامل ایجاد می‌شود: موفقیت‌های عملکرد (موفقیت‌های گذشته یا تسلط برگزشته)، یادگیری جانشینی (مثلاً با مشاهده رفتار الگوها)، اقناع اجتماعی (تشویق توسط دیگران) و تحریک عاطفی / احساسی - حداقل اضطراب هنگام انجام کارهای تحقیقاتی. (بک و بلومر^۵، ۲۰۲۱)؛ مثلاً در حوزه تحصیلی، دانش‌آموزان اطمینان به خود را به شیوه‌های مختلفی پرورش می‌دهند و آن‌هایی که به مهارت‌هایشان اطمینان بیشتری دارند، بیش‌تر خود را در فعالیت‌های تحصیلی درگیر می‌کنند (مک‌کوچ^۶، ۲۰۰۲). همچنین نتایج تحقیق باسیس^۷ و همکاران (۲۰۲۰) نشان داد که هر گونه پیشرفت در خودکارآمدی منجر به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود؛ بنابراین خودکارآمدی یک متغیر مهم در همه انواع رفتار پیشرفت و نیز در بسیاری دیگر از انواع رفتار است. مطالعات در رابطه با خودکارآمدی تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی بر انگیزه دانش‌آموزان، میزان علاقه آن‌ها به ادامه تحصیل و پیشرفت تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. (فاروقی، پورشالچی، اکبری نژاد، ۱۳۹۹).

یکی دیگر از متغیرهای پژوهش ساختار کلاس و کیفیت تدریس معلم است که با مدیریت کلاس توسط معلم در ارتباط است. نیسار، امین خان و فریدالله خان^۸ (۲۰۱۹) در تحقیقی برخی ویژگی‌های معلمانی که به طور مؤثر کلاس را مدیریت می‌کنند را این‌چنین بیان کرده‌اند: مدیریت مؤثر کلاس درس به طور قابل‌توجهی سطح علمی را افزایش می‌دهد، پیشرفت دانش‌آموزان و مشکلات رفتاری را کاهش می‌دهد همچنین باعث بهبود توانایی‌ها و مهارت‌های یادگیری عمومی دانش‌آموزان می‌شود.

¹ self-efficacy beliefs

² -Su Cai

³ - Gore

⁴ Flammer

⁵ -Beck & Blumer

⁶ McCoach

⁷ -Basith

⁸ -Nisar, Amin Khan, Faridullah Khan

بنابراین ادراک دانش‌آموزان از کیفیت تدریس معلم و ساختار کلاس می‌تواند بر باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان به‌عنوان محیط اجتماعی تأثیرگذار باشد. کیفیت تدریس موضوعی است که همواره از توجه قابل‌ملاحظه‌ای برخوردار است (ماگن و شاجار^۱، ۲۰۱۷). نتایج تحقیق بوژوش و تاشتان^۲ (۲۰۱۶) نشان داد که از نظر معلمان مهم‌ترین عامل موفقیت در کلاس مدیریت کلاس است که شامل برنامه‌ریزی آموزش، ویژگی‌های شخصیتی، آموزش و نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان است. به همین دلیل نظریه‌های یادگیری پیازه، اریکسون، ویگوتسکی، کلبگ و بندورا، بر چندین انگیزه مشترک تأکید دارند که با تعریفی که فلاسفه تعلیم و تربیت از کیفیت تدریس کرده‌اند سازگار است (حکمتیان، نوشادی، نیکدل، ۱۳۹۷). تدریس خوب شامل: تعامل معلم با دانش‌آموز، انتظارات معلم، استفاده از انواع روش‌های تدریس، بازخورد مناسب، یادگیری مشارکتی، تقویت و تدریس انطباقی، فرصت یادگیری، اختصاص مناسب زمان برای انجام فعالیت‌های مربوط به درس و تکنیک‌های تدریس مناسب، وضوح و روشن‌سازی در تدریس (خوشبخت و لطیفیان، ۱۳۹۰).

از طرفی، ساختار کلاس یک عامل محیطی دیگر در شکل دادن به هیجان‌های دانش‌آموزان و نگرش‌های آن‌ها به محیط یادگیری است (امیری جو میلو، ۱۳۹۳). ادراک دانش‌آموزان از ساختار کلاس بر نگرش آن‌ها از محیط اطراف و مشارکت ذهنی و فعالیت در کلاس (پاتریک، کاپلان و رایان^۳، ۲۰۰۷)، عملکرد تحصیلی، روان‌شناختی و رفتاری دانش‌آموزان (کوپرنیک و همکاران^۴، ۱۹۹۷) و انگیزش درونی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان (موگاشو^۵، ۲۰۱۴) تأثیر می‌گذارد. ساختار کلاس به سه بعد اساسی اشاره می‌کند که عبارت‌اند از: تکلیف که بیانگر سطح جذابیت مطالب و نحوه‌ی ارائه آن توسط معلم است. ارزشیابی که بر نحوه قضاوت ارزشی معلم درباره خوبی و بدی عملکرد دانش‌آموزان دلالت دارد و مرجعیت که به جهت‌گیری معلمان به دادن میزان اختیار و کنترلی که دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی ازجمله تصمیم‌گیری، چگونگی انتخاب محتوی تکالیف، تکمیل و اینکه با چه کسی و چه موقع وظایفشان را انجام دهند اشاره دارد (ایمز^۶، ۱۹۹۲، بروفی و گود^۷، ۱۹۸۶، مان و رابینسون^۸، ۲۰۰۹).

یکی دیگر از متغیرهای پژوهش حاضر حمایت عاطفی معلم است. حمایت عاطفی معلم یکی از عوامل مهم تأثیرگذار بر ادراک یادگیرندگان از محیط یادگیری است. پژوهشگران تأکید زیادی بر ارتباط اعمال و نگرش‌ها و حمایت عاطفی معلم با عملکرد تحصیلی، رفتاری و روانی یادگیرندگان داشته‌اند (بیکر و همکاران^۹، ۲۰۰۳). تعاملات روزانه بین معلم و کودکان محرک اصلی رشد و یادگیری کودک است و تعاملات در کلاس‌های پاسخگو و حساس در رشد اجتماعی کودکان اهمیت زیادی دارد (پاکارینن، لرکانن، سوچودولتز^{۱۰}، ۲۰۲۰). نتایج تحقیق روزک^{۱۱} و همکاران (۲۰۱۶) نشان داد که وقتی مشاهده می‌شود معلمان در ابتدای سال تحصیلی بیشتر از نظر عاطفی حمایت می‌کنند، دانش‌آموزان گزارش می‌دهند که مشارکت رفتاری و انگیزه تسلط آن‌ها افزایش می‌یابد. اظهارات دانشجویان در اواسط سال نشان داد که در کلاس‌های درسی که از نظر عاطفی پشتیبانی می‌کنند، نوجوانان فرصت‌های مناسب‌تر از رشد را برای اعمال استقلال در فعالیت‌های روزمره و روابط مثبت بیشتر با همسالان خود تجربه می‌کنند. رفتار حمایت عاطفی معلمان مثبت می‌تواند روند یادگیری دانش‌آموزان را تقویت کرده و احساس یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشد. برخی از ویژگی‌های معلمانی که از دانش‌آموزان حمایت عاطفی انجام می‌دهند عبارت‌اند از: پشتیبانی عاطفی، راهنمایی فعال، مسئولیت‌پذیری، توجه به دانش‌آموزان، پرورش تفکر، سوق دادن دانش‌آموزان به مثبت‌اندیشی و کاوشگری، تداوم

¹ Magen & Shachar

² - BOZKUŞ, TAŞTAN

³ -Patrick, Ryan & Kaplan

⁴ -Kuperminc & ect

⁵ -Mogashoa

⁶ -Ames

⁷ -Brophy & Good

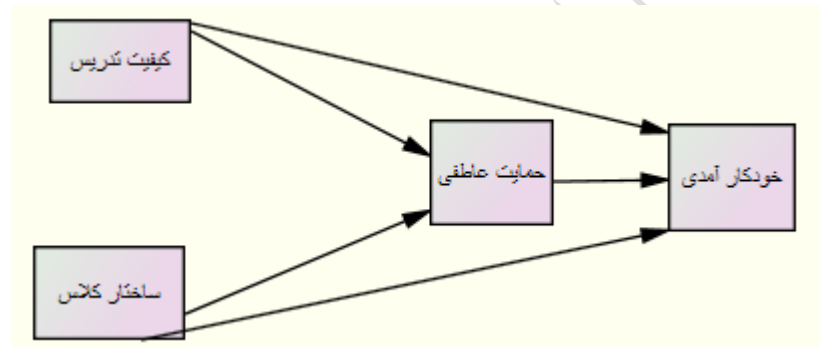
⁸ -Mann & Robinson

⁹ -Baker & etc

¹⁰ -Pakarinen, Lerkkanen, Sochodoletz

¹¹ -Ruzek

تعامل موثر با دانش آموزان و بایان پرشور خود در دانش آموزان علاقه به یادگیری ایجاد می‌کنند؛ بنابراین رفتار حمایت عاطفی معلمان می‌تواند روند یادگیری دانش آموزان را تقویت کند و احساس یادگیری دانش آموزان را افزایش دهد (اوین^۱، ۲۰۲۰). در این میان دانش آموزان نیز از لحاظ تجارب آموزشی قبلی خود (مثل نوع مدرسه، تعداد و انواع معلمان، زمان صرف شده روی موضوعات گوناگون) و میزان حمایت‌های دریافتی از جانب دیگران (معلمان و والدین و همسالان) با هم تفاوت دارند و این عوامل به یکدیگر وابسته‌اند و بر خودکارآمدی دانش آموزان بر یادگیری تأثیر می‌گذارند (پینتریک و شانک، ترجمه مهرناز شهرآرای، ۱۳۹۶). تحقیقات مختلف نشان می‌دهند که عواملی مانند نوع پردازش اطلاعات (سالمون، ۱۹۸۴)، آموزش راهبرد (پینتریک و شانک، ترجمه مهرناز شهرآرای، ۱۳۹۶)، نحوه ارایه آموزش (بروفی، ۱۹۸۵) بازخورد معلم (شهرآرای، ۱۳۹۶)، الگوها (شانک، ۱۹۸۷) بر خودکارآمدی دانش آموزان تأثیر دارند؛ بنابراین ضرورت توجه به حمایت عاطفی معلم در رابطه با کیفیت تدریس و ساختار کلاس از آنجا ناشی می‌شود که این متغیرها نقش بسزایی در باورهای خودکارآمدی دانش آموزان دارند. با در نظر داشتن آنکه یکی از مهم‌ترین عواملی که بر باورهای خودکارآمدی دانش آموزان می‌تواند موثر باشد کیفیت تدریس و ساختار کلاس و حمایت عاطفی معلم می‌باشد و این مطالعه باهدف پر کردن این خلأ، قصد دارد به نقش واسطه‌ای حمایت عاطفی معلم در بررسی رابطه‌ای بین کیفیت تدریس و ساختار کلاس با خودکارآمدی دانش آموزان بپردازد. مدل مفهومی این پژوهش به شکل زیر است:



شکل ۱. مدل پیشنهادی

روش پژوهش

این پژوهش از نوع تحقیقات توصیفی بوده و با توجه به هدف، ماهیت و موضوع پژوهش، روش تحقیق از نوع همبستگی با رویکرد مدل‌یابی معادلات ساختاری می‌باشد. جامعه‌ی مورد بررسی، شامل کلیه‌ی دانش آموزان پسر پایه دوم دبیرستان شهر خوی در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ است که تعداد کل آن‌ها ۱۹۰۱ نفر می‌باشد. حجم نمونه‌ی آماری، براساس فرمول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، ۳۲۰ نفر به شیوه‌ی تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، از میان مدارس پسرانه متوسطه دوم شهر خوی انتخاب و موردتحقیق قرار گرفتند. برای اندازه‌گیری متغیرهای کیفیت تدریس، ساختار کلاس درس، خودکارآمدی و حمایت عاطفی معلم، به ترتیب پرسشنامه‌ی کیفیت تدریس ۱۵ سوالی کمپل و گاگا تاتیس (۲۰۰۰)، پرسشنامه‌ی ۱۷ سوالی ساختار کلاس که ۱۲ گویه از این پرسشنامه تابع سه مؤلفه اول (جذابیت سخنان معلم، سخت‌گیری در ارزشیابی و تأکید بر ارزشیابی) و برگردان پرسشنامه الیوت و چرچ (۲۰۰۱) به نقل از جوکار (۱۳۸۱) و گویه‌های وابسته به مرجعیت توسط جوکار (۱۳۸۱) و با استناد به مقاله ایمز (۱۹۹۲)، پرسشنامه‌ی ۱۷ سوالی خودکارآمدی تحصیلی شرر و مادوکس (۱۹۸۲)، پرسشنامه‌ی ۹ سوالی حمایت عاطفی معلم ساکیز (۲۰۰۷) که به صورت خود گزارشی است به کار گرفته شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها، با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS18 و Amos18 انجام شد.

¹ -Oin

ابزارهای اندازه‌گیری

۱- پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۱: برای سنجش این متغیر، پرسشنامه خودکارآمدی شرر مورد استفاده قرار گرفت. این مقیاس دارای ۱۷ سؤال است که هر سؤال براساس مقیاس لیکرت از دامنه کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تنظیم شده است. نمره‌گذاری مقیاس به این صورت است که به هر ماده از ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد. سؤال‌های ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳، ۱۵ از راست به چپ و بقیه سؤال‌ها به صورت معکوس یعنی از چپ به راست نمره‌گذاری می‌شوند؛ بنابراین حداکثر نمره‌هایی که فرد می‌تواند از این مقیاس به دست آورد نمره ۸۵ و حداقل نمره ۱۷ است. این مقیاس توسط براتی (۱۳۷۵) ترجمه و اعتباریابی شده است. برای بررسی روایی این پرسشنامه، از روایی سازه استفاده شد و ضریب پایایی مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ و با استفاده از روش دو نیمه کردن آزمون گاتمن برابر با ۰/۷۶ به دست آمده است.

۲- پرسشنامه ساختار کلاس^۲: این پرسشنامه شامل ۱۷ گویه در چهار بعد تکلیف (جذابیت سخنان معلم) با ۵ گویه، سخت‌گیری در ارزشیابی با ۴ گویه، تأکید بر ارزشیابی با ۳ گویه و مرجعیت با ۵ گویه است. ۱۲ گویه از این پرسشنامه تابع سه مؤلفه اول (جذابیت سخنان معلم، سخت‌گیری در ارزشیابی و تأکید بر ارزشیابی) و برگردان پرسشنامه الیوت و چرچ (۲۰۰۱) به نقل از جوکار (۱۳۸۱) می‌باشد. گویه‌های وابسته به مرجعیت توسط جوکار (۱۳۸۱) و با استناد به مقاله ایمز (۱۹۹۲) تدوین گردید. نمره‌گذاری پاسخ‌ها به صورت مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم معادل ۱ تا کاملاً موافقم معادل ۵ می‌باشد. لازم به ذکر است که چهار گویه منفی بودند و معکوس نمره‌گذاری شدند. جوکار (۱۳۸۱) در پژوهش خود به منظور تعیین روایی این پرسشنامه علاوه بر محاسبه همبستگی هر سؤال با نمره کل از روش تحلیل عاملی استفاده کرد. همبستگی هر گویه با نمره کل در بعد جذابیت تکلیف از ۰/۶۳ تا ۰/۸۳، در سخت‌گیری در ارزشیابی ۰/۶۹ تا ۰/۸۶، در تأکید بر ارزشیابی از ۰/۶۸ تا ۰/۷۷ و در مرجعیت از ۰/۶۲ تا ۰/۷۰ بود. برای تعیین پایایی پرسشنامه در پژوهش جوکار (۱۳۸۱) از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب به ترتیب برای ابعاد جذابیت تکلیف، سخت‌گیری در ارزشیابی، تأکید بر ارزشیابی و مرجعیت برابر با ۰/۸، ۰/۷۹، ۰/۷۲ و ۰/۶۷ بودند. روایی پرسشنامه از طریق روایی صوری و محتوایی مورد تأیید قرار گرفت.

۳- پرسشنامه کیفیت تدریس^۳: این مقیاس دارای ۱۵ گویه با طیف چهاردرجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۴) است که توسط کمپل، گاگا تاسیس^۴ (۲۰۰۰) ساخته شده است. آنان روایی این پرسشنامه را به شیوه تحلیل عامل و همبستگی نمره مقیاس که توسط دانش‌آموزان تکمیل شده و نمره‌ای که از تکمیل مقیاس توسط معلمان به دست آمده، محاسبه نموده‌اند. لطیفیان و خوشبخت (۱۳۸۶) روایی این ابزار را به وسیله روایی سازه و همبستگی نمره هر گویه با نمره کل و نیز همبستگی نمرات ابعاد با یکدیگر و نمره کل بررسی کرده و شواهد و روایی مناسبی برای آن گزارش کرده‌اند.

۴- پرسشنامه حمایت عاطفی معلم^۵: این مقیاس یک ابزار خود گزارشی لیکرتی پنج درجه‌ای است که توسط ساکیز (۲۰۰۷) بر مبنای ابزارهای مختلف موجود ساخته شده است. این مقیاس شامل ۹ گویه است. ساکیز (۲۰۰۷) روایی این ابزار را بررسی و پایایی این ابزار را با استفاده از همسانی درونی و بازآزمایی مورد تأیید قرارداد. حسینی و خیر (۱۳۸۹) روایی این ابزار را با استفاده از روش همبستگی نمرات سؤالات با نمره کل مقیاس مورد تأکید قراردادند و به منظور بررسی پایایی از روش همسانی درونی استفاده کردند.

^۱ -self-Efficacy Scale Sherer

^۲ -Class structure questionnaire

^۳ -Quality of teaching questionnaire

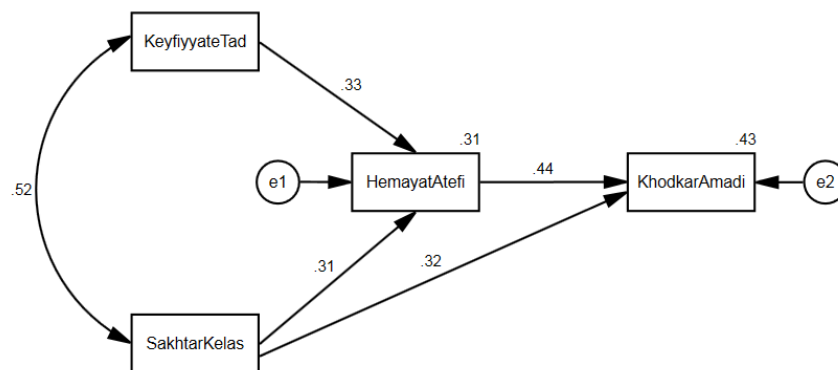
^۴ -Campbell & Gagas

^۵ -Affective support teacher questionnaire

یافته‌ها

برای تحلیل نتایج، از رویکرد تحلیل مسیر استفاده شد. با توجه به معناداری همه‌ی ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرهای حاضر در پژوهش، مدل تحلیل مسیر بر اساس همه متغیرها، ترسیم شد و بعد از برآورد ضرایب، مسیرهای غیر معنادار، از نمودار حذف‌شده و برازش مدل انجام شد (مصرآبادی، ۱۳۹۵).

بر این اساس و با توجه به عدم معناداری ضریب مسیر "کیفیت تدریس به خودکارآمدی"، این مسیر از مدل حذف شد و تحلیل، دوباره انجام شد (شکل ۲).



شکل ۲. نمودار تحلیل مسیر پیش‌بینی خودکارآمدی بر اساس کیفیت تدریس و ساختار کلاس با نقش میانجی حمایت عاطفی

شکل ۲، نمودار تحلیل مسیر را بعد از حذف مسیر "کیفیت تدریس به خودکارآمدی" به همراه برآوردهای غیراستاندارد نشان می‌دهد.

جدول ۱. شاخص‌های برازش مدل مسیر خودکارآمدی بر اساس کیفیت تدریس و ساختار کلاس با نقش میانجی حمایت عاطفی

نوع شاخص	علامت اختصاری	معادل فارسی	ملاک برازش مطلوب (هرینگتون، ۱۳۹۱)	اندازه	سطح معنی‌داری	معنی -
مطلق	CMIN	کای اسکوتر	کوچک بودن و عدم معنی‌داری	۰/۸۴	۰/۳۶۴	
تطبیقی	CFI	شاخص برازش تطبیقی	مقادیر نزدیک به ۰/۹۵ یا بیشتر	۱/۰۰	—	
	IFI	شاخص توکر-لویس	مقادیر نزدیک به ۰/۹۵ یا بیشتر	۱/۰۰	—	
مقتصد	RMSEA	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	مقادیر نزدیک به ۰/۰۶ یا کمتر	۰/۰۰	—	
	CMIN/DF	کای اسکوتر به‌تجار شده	مقادیر بین ۱ تا ۲	۰/۸۴	—	

جدول ۱، شاخص‌های برازش مدل تحلیل مسیر را بعد از اعمال اصلاح نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، مقدار شاخص برازش مطلق کای اسکوتر (CMIN) ۱، برابر با ۰/۸۴ بوده و معنی‌دار نمی‌باشد. مقدار شاخص‌های برازش تطبیقی برای (CFI) ۱، برابر با ۱ (حداکثر مقدار) و برای شاخص IFI، ۱ (حداکثر مقدار) می‌باشد. همچنین، مقدار شاخص‌های مقتصد برای RMSEA^۳ صفر (حداقل مقدار) و برای شاخص CMIN/DF، ۰/۸۴ می‌باشد؛ بنابراین، مدل مسیر خودکارآمدی بر اساس کیفیت تدریس و ساختار کلاس با نقش میانجی حمایت عاطفی، برازش بسیار عالی و مطلوب را با داده‌های تجربی نشان می‌دهد.

^۱- Chi-square of Minimum Discrepancy Test

^۲-Comparative fit indices

^۳-Room Mean Square Residual

جدول ۲. ضرایب رگرسیون برای پیش‌بینی خودکارآمدی بر اساس کیفیت تدریس و ساختار کلاس با نقش میانجی حمایت عاطفی

مسیر	برآورد	سطح
		معنی‌داری
ساختار کلاسی	۰/۳۲	۰/۰۰۱
حمایت عاطفی	۰/۴۴	۰/۰۰۱
کیفیت تدریس	۰/۳۳	۰/۰۰۱
ساختار کلاسی	۰/۳۱	۰/۰۴

جدول ۲، ضرایب رگرسیون را برای خودکارآمدی بر اساس کیفیت تدریس و ساختار کلاس با نقش میانجی حمایت عاطفی نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، تمام ضرایب مسیر، از لحاظ آماری معنادار هستند ($p \leq 0/05$).

جدول ۳. بررسی نقش میانجی حمایت عاطفی در رابطه‌ی بین کیفیت تدریس و ساختار کلاس با خودکارآمدی

مسیر	متغیر پیش‌بین	متغیر میانجی	متغیر ملاک	برآورد	مقدار	سطح	توضیح
						معنی‌داری	
کیفیت تدریس	۰/۰۰۱	حمایت عاطفی	خودکارآمدی	۰/۱۴	۱۲/۶۶	۰/۰۵	نقش میانجی حمایت عاطفی در رابطه بین کیفیت تدریس خودکارآمدی
ساختار کلاس	۰/۰۰۱	حمایت عاطفی	خودکارآمدی	۰/۱۵	۱۲/۷۹	۰/۰۵	نقش میانجی حمایت عاطفی در رابطه بین ساختار کلاس با خودکارآمدی

جدول ۳، بررسی نقش میانجی حمایت عاطفی در رابطه‌ی بین کیفیت تدریس و ساختار کلاس با خودکارآمدی را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، بر اساس مقدار آزمون سابل (۱۲/۶۶)، تأثیر غیرمستقیم کیفیت تدریس و ساختار کلاس بر خودکارآمدی به‌واسطه‌ی حمایت عاطفی از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۵ معنادار است. لذا می‌توان گفت که متغیر حمایت عاطفی دارای نقش میانجی در ارتباط کیفیت تدریس با خودکارآمدی و نیز ساختار کلاس با خودکارآمدی است.^۱

جدول ۴. مجذور همبستگی‌های چندگانه متغیرهای حاضر در مدل مسیر پیش‌بینی خودکارآمدی بر اساس کیفیت تدریس و ساختار کلاس با

نقش میانجی حمایت عاطفی

متغیرها	مجذور همبستگی‌های چندگانه ^۲
خودکارآمدی	۰/۴۲۷

جدول ۴، مجذور همبستگی‌های چندگانه متغیرهای حاضر در مدل پیش‌بینی خودکارآمدی بر اساس کیفیت تدریس و ساختار کلاس با نقش میانجی حمایت عاطفی را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، مجذور همبستگی چندگانه برای خودکارآمدی، ۰/۴۲۷ می‌باشد. این برآورد نشان می‌دهد که پیش‌بینی‌کننده‌های خودکارآمدی که در مدل حاضر هستند، ۴۲/۷ درصد واریانس آن را تبیین کرده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر پیش‌بینی خودکارآمدی بر اساس متغیرهای کیفیت تدریس و ساختار کلاس و حمایت عاطفی معلم در بین دانش‌آموزان پسر پایه دوم متوسطه شهر خوی در چهارچوب یک مدل علی به روش تحلیل مسیر بود. به‌طور کلی مقادیر شاخص‌های برازندگی نشان دادند که مدل پیشنهادی در این پژوهش، مدلی روا می‌باشد و از برازش نسبتاً خوبی برخوردار است. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که اثر غیرمستقیم کیفیت تدریس از طریق حمایت عاطفی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان معنادار است. نتایج پژوهش حاضر با پژوهش جعفری و همکاران (۱۳۹۰) با عنوان اثربخشی الگوی تدریس کاوشگری بر باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان در حل مسائل درس فیزیک همخوانی دارد. همچنین با نتایج تحقیق صمدی ایزدی و همکاران (۱۳۹۴) که در آن کیفیت تدریس اساتید بر باورهای خودکارآمدی دانشجویان تأثیر داشت و دینتر، داکو

^۱ - برای آزمون نقش میانجی در این پژوهش، از آزمون سابل (Sobel Test) (پهلوان‌شریف و مهدویان، ۱۳۹۴) استفاده شده و مقدار آن از مقدار بحرانی ۱/۹۶ در سطح ۰/۰۵، بیش‌تر است.

^۱. squared multiple correlations

و سیگرز (۲۰۱۰) که در آن تعامل بین معلم و دانش‌آموز بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد، همخوانی دارد. بر اساس این نتیجه می‌توان گفت هر چه قدر کیفیت تدریس معلم بیشتر باشد احتمالاً باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان بیشتر خواهد بود؛ زیرا برای ارتقای کیفیت تدریس، معلم از روش‌هایی استفاده خواهد کرد که در آن بازخوردهای مناسب به دانش‌آموزان ارائه خواهد کرد همچنین ارتباط خوب و سازنده‌ای با دانش‌آموزان برقرار خواهد کرد که بر اثر آن دانش‌آموزان در روند کلاس نقش فعالی خواهند داشت و اگر دانش‌آموزان نقش فعالی در آموزش و یادگیری داشته باشند در این صورت دید مثبتی نسبت به توانایی‌های خود پیدا خواهند کرد که می‌توان گفت باورهای خودکارآمدی آنان افزایش خواهد یافت.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که ساختار کلاس اثر مستقیم بر خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌گذارد. نتایج پژوهش حاضر با پژوهش نیکنام و جوکار (۱۳۹۴) با عنوان پیش‌بینی ابعاد خودکارآمدی بر اساس جهت‌گیری ارتباطات خانوادگی و ساختار کلاس همخوانی دارد. نتایج این تحقیق نشان داد که مؤلفه‌های بعد تکلیف و مرجعیت پیش‌بینی کننده مثبت خودکارآمدی بودند. همچنین نتایج این بخش از پژوهش با پژوهش حجازی و نقش (۱۳۸۷) با عنوان الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خود نظم‌بخشی در درس ریاضی همخوانی دارد. همچنین نتایج این قسمت با پژوهش‌های ولیوز و همکاران^۱ (۲۰۰۸)، گاتمن^۲ (۲۰۰۶)، گرین و همکاران^۳ (۲۰۰۴)، صمدی و شیرزادی اصفهانی (۱۳۸۶) همخوانی دارد. در تبیین این بخش از یافته‌ها می‌توان گفت که ساختار کلاس دارای مؤلفه‌هایی مانند بعد تکلیف و مرجعیت می‌باشد. بر این اساس هر چه قدر معلم تکالیف معنادار و جذاب و بر اساس نیازها و توانایی‌های دانش‌آموزان طراحی و اجرا کند در این صورت دانش‌آموزان می‌توانند در انجام تکالیف توفیق‌هایی را به دست بیاورند که این موفقیت‌ها در برداشت مثبت از توانایی‌های خود نقش زیادی دارد و می‌تواند در خودکارآمدی دانش‌آموزان نقش داشته باشد. همچنین در مورد مرجعیت کلاس وقتی که معلم از روش‌های مشارکتی و روش‌هایی که دانش‌آموزان در فرایند یاددهی یادگیری کلاس نقش داشته باشند استفاده کند دانش‌آموزان به‌مرور با توانایی‌های خود بیشتر آشنا شده پذیرش مسئولیت و استقلال در آن‌ها افزایش می‌یابد و این بر باورهای دانش‌آموزان نسبت به کارایی و توانایی‌های خود افزایش می‌یابد.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که اثر غیرمستقیم ساختار کلاس از طریق حمایت عاطفی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان معنادار است. در تبیین این بخش از یافته‌ها می‌توان گفت در ساختار کلاس وقتی معلم به توانایی‌های دانش‌آموزان توجه می‌کند و تکلیف و محتوای آموزشی را بر اساس توانایی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان طراحی می‌کند در حقیقت از دانش‌آموزان علاوه بر حمایت آموزشی، حمایت عاطفی نیز به عمل می‌آورد؛ زیرا توجه به نیازها و توانایی‌ها و تفاوت‌های فردی که توسط معلم در کلاس صورت می‌گیرد بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به معلم تأثیر می‌گذارد و دانش‌آموزان احساس می‌کنند که از حمایت عاطفی معلم نیز برخوردار هستند؛ زیرا حمایت عاطفی معلم یکی از مهم‌ترین عوامل شناخته‌شده کلاسی است که به طور آشکار بر نقش مستقیم معلم در تعاملات کلاسی تأکید دارد. در واقع حمایت عاطفی معلم تأثیرات مثبتی بر روی بازده تحصیلی و علاقه و انگیزش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و کلاس می‌گذارد (حکمتیان، نوشادی، نیکدل، ۱۳۹۷). از طرفی هم خودکارآمدی عقاید و باورهای است که افراد می‌توانند رفتارشان را در رسیدن به اهدافی که برای خودشان تعیین کرده‌اند، کنترل و تنظیم کنند. (ارسلان، ۲۰۱۳). در این زمینه معلم نقش عمده‌ای را عهده‌دار است، زیرا یکی از متغیرهایی که معلم می‌تواند از طریق آن بر میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد، انتخاب روش‌های متنوع تدریس و توجه به تفاوت‌های فردی و نیازهای دانش‌آموزان و همچنین حمایت عاطفی از دانش‌آموزان می‌باشد؛ زیرا این عوامل باعث بهبود بخشیدن یادگیری دانش‌آموزان، خودباوری دانش‌آموزان و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان می‌شود. بنابراین وقتی معلم از روش‌هایی در کلاس استفاده می‌کند که باعث مشارکت بیشتر دانش‌آموزان در یادگیری و فعال بودن آن‌ها در کلاس می‌شود در حقیقت با توجه به نیازهای آن‌ها نوعی حمایت نیز انجام می‌دهد و این حمایت عاطفی بر دیدگاه دانش‌آموزان

^۱ -Valois&etc

^۲ -Gatman

^۳ -Green & etc

نسبت به توانایی‌های خود در انجام تکالیف و یادگیری خود تأثیر مثبت می‌گذارد و باعث رشد باورهای خودکارآمدی در آن‌ها می‌شود و بنابراین می‌توان گفت ساختار کلاس از طریق حمایت عاطفی نیز به طور غیرمستقیم بر باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. یافته‌های این پژوهش با چندین محدودیت مواجه است: اول اینکه جمع‌آوری اطلاعات این پژوهش از دانش‌آموزان و به کمک پرسشنامه بوده است و احتمال سوگیری وجود دارد. دوم، روش تحلیل مسیر علیت را ثابت نمی‌کند، بنابراین در استفاده از علت و معلول در این پژوهش، باید جوانب احتیاط رعایت شود. سوم اینکه پژوهش حاضر روی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم انجام شد، بنابراین برای تعمیم به سایر گروه‌ها باید احتیاط کرد. پیشنهاد می‌شود پژوهشگران بعدی نقش میانجی سایر متغیرهای شناختی را مورد بررسی قرار دهند، در مورد متغیرهای دخیل دیگر در پیشرفت تحصیلی نظیر عوامل خارجی (مانند معلمان) و عوامل داخلی مانند (سطح انتظارات و ارزش تحصیل و درس برای افراد) به انجام پژوهش بپردازند و برای آزمون الگوهای مشابه و تعمیم‌یافته‌ها از نمونه‌های دیگری با سنین و مقاطع تحصیلی متفاوت استفاده کنند. درنهایت نتیجه این یافته‌ها به لحاظ نظری می‌تواند دانش ما را در مورد متغیرهای مورد مطالعه و نیز روابط بین آن‌ها گسترش دهد و از جهت کاربردی و عملی مورد استفاده معلمان و مشاوران تحصیلی و مسئولین آموزش و پرورش قرار گیرد.

منابع

- امیری جو میلو، میکائیل. (۱۳۹۳). رابطه جو روانی-اجتماعی کلاس، مدیریت کلاس درس و حمایت عاطفی معلم با هیجان‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان پارس‌آباد مغان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- ایزدی، صمد؛ علوی لنگرودی، سید کاظم؛ پاک مهر، حمیده؛ تجری، مجتبی. (۱۳۹۴). پیش‌بینی باورهای خودکارآمدی دانشجویان علوم انسانی از طریق کیفیت تدریس اساتید، دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال ۶، شماره ۱۱، ۷۰-۴۷.
- پینتریچ، پال آر. شانک، دیل، اچ. (۱۳۹۶). انگیزش در تعلیم و تربیت. ترجمه مهرناز شهر آرای. علم. تهران.
- جعفری ثانی، حسین؛ پاک مهر، حمیده؛ عقیلی، علیرضا. (۱۳۹۰). اثربخشی الگوی تدریس کاوشگری بر باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان در حل مسائل درس فیزیک، روانشناسی تربیتی (روانشناسی و علوم تربیتی)، دوره ۷، شماره ۲۲، ۲۰-۱.
- جوکار، بهرام. (۱۳۸۱). بررسی ساختار ارتباطی، باورهای فرد پیرامون توانایی، ساختار کلاس، هدف‌گرایی و پیامدهای تحصیلی. پایان‌نامه دکتری روانشناسی تربیتی. دانشگاه شیراز.
- حاجی حسینلو، خدیجه؛ خالق خواه، علی؛ زاهد بابلان، عادل؛ معینی کیا، مهدی. (۱۳۹۶). تأثیر یادگیری مشارکتی با گروه‌های پیشرفت بر خودکارآمدی و خودپنداره ریاضی دانش‌آموزان، فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، سال سیزدهم، شماره چهل و سوم، ۱۳۷-۱۱۷.
- حجازی، الهه و نقش، زهرا. (۱۳۸۷). الگوی ساختاری از رابطه ادراک از کلاس درس، اهداف پیشرفت، خود کار آمدی و خودکارآمدی و خود نظم بخشی در درس ریاضی، تازه‌های علوم شناختی، سال ۱۰، شماره ۴، ۲۷-۳۸.
- حسینی، فریده سادات؛ خیر، محمد. (۱۳۸۹). بررسی نقش معلم در هیجانات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان. فصلنامه علمی پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، سال پنجم، شماره ۲۰.
- حکمتیان، ملیحه؛ نوشادی، ناصر؛ نیکدل، فریبرز. (۱۳۹۷). دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی بر اساس ساختار کلاس، کیفیت تدریس و حمایت عاطفی معلم، فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، سال چهاردهم، شماره چهل و نهم، صص ۲۹-۵۱.
- خوشبخت، فریبا؛ لطیفیان، فریبا. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین ویژگی‌های معلم، تدریس معلم و عملکرد ریاضی دانش‌آموزان، روانشناسی معاصر، شماره ۲، دوره ۶.
- صمدی، پروین؛ شیرزندی اصفهانی، هما. (۱۳۸۶). بررسی رابطه جو سازمانی مدرسه با روحیه کار آفرینی در دانش‌آموزان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۶، ۱۶۴-۱۸۷.
- غلیپور کتیگری، شیوا؛ حیدری، حسن؛ نریمانی، محمد و داوودی، حسین. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی روش تدریس مشارکتی و روش تدریس سنتی بر اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و خود تنظیمی در دانش‌آموزان، فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، دوره ۱۴، شماره ۴۸، ۳۹-۲۳.
- مصرآبادی، جواد. (۱۳۹۵). کاربرست آمار استنباطی در علوم رفتاری. انتشارات دانشگاه شهید مدنی آذربایجان. تبریز.
- مهنا، سعید؛ طالع پسند، سیاوش؛ رستمی، شهلا. (۱۳۹۹). هویت تحصیلی، انگیزش درونی به عنوان پیش‌بینی کننده‌های درگیری شناختی عمیق، فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، دوره ۱۴، شماره ۴۸، ۲۲-۷.

- نیکنام، ندا؛ جوکار، بهرام. (۱۳۹۴). پیش‌بینی ابعاد خودکارآمدی بر اساس جهت‌گیری ارتباطات خانوادگی و ساختار کلاس، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، دوره هفتم، شماره اول، ۴۸-۲۵.
- فاروقی، پریا؛ پورشالچی، حسام؛ اسمخانی اکبری نژاد، هادی. (۱۴۰۰). نقش احساس تعلق به مدرسه در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه علمی-پژوهشی رفاه اجتماعی، سال بیستم، شماره ۷۸.
- Abd Basith, E. (2020). Academic Self-Efficacy As Predictor Of Academic Achievement, Jurnal Pendidikan Indonesia), DOI: 10.23887/jpi undiksha.v9i1.24403
- Alipour Katigari, S., Heidari, H., Narimani, M., Davoodi, H. (2020). Comparison of the effectiveness of participatory teaching methods and traditional teaching methods on academic motivation, academic self-efficacy, and self-regulation in students. *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*, Volume 14, Number 48, 39-23.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Amiri Joe Milo, M. (2014). The relationship between class psycho-social atmosphere, classroom management and teacher emotional support with the excitement of academic achievement of high school students in Parsabad Moghan, *M.Sc. Thesis, University of Tabriz*, Faculty of Educational Sciences and Psychology.
- Arsalan, A. (2013). Investigation of Relationship between Sources of Self- efficacy Beliefs of Secondary School Students and Some Variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4), 1983-1993.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York:
- Bozkuş, K. & Taştan, M. (2016). Teacher opinions about qualities of effective teaching. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(4), 469-490, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.023>.
- Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement In M. Witrock (Ed.), the third handbook of research on teaching (pp. 328-375).
- Christopher, W., Beck, L., Blumer, S. (2021). The Relationship between Perceptions of Instructional Practices and Student Self-Efficacy In Guided-Inquiry Laboratory Courses, Published Online:14 Jan 2021 <https://doi.org/10.1187/cbe.20-04-0076>.
- Dinther, M., Dochy, F., Segers, M. (2010). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6 (2), 95-108.
- Eija Pakarinen, M. (2020). Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms, *International Journal of Research & Method in Education* Volume 43
- Erik, A., Christopher, A., Hafen, JP.. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence, *Learning and Instruction*, 42, 95-103
- Freeman McCoach, D. B. (2002). A validation study of the school attitude assessment survey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35(2), 66-77 99(1), 83.
- Green, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Gutman, L. M. (2006). How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition, *Contemporary Educational Psychology*, 31, 44-63.
- Haji Hosseini, K., Khaleqkhan, A., Zahed Babalan, A., Moeini Kia, M. (2017). The Effect of Collaborative Learning with Progress Groups on Students' Self-Efficacy and Mathematical Self-Concept, *Quarterly Journal of Educational Psychology*, Allameh Tabatabai University, 13, 137-117

- Hejazi, E., Naghsh, Z. (2008). A structural model of the relationship between classroom perception, achievement goals, self-efficacy and self-regulation in mathematics, *Cognitive Science News*, 10(4), 27-38.
- Hekmatian, M., Noshadi, N., Nikdel, F. (2017). Academic boredom from social studies based on class structure, teaching quality and teacher emotional support, *Quarterly Journal of Educational Psychology*, Allameh Tabatabai University, Fourteenth Year, 49, 29-5.
- Hosseini, F.S., Khayer, M. (2010). Investigating the role of the teacher in mathematics academic excitement and students' emotional regulation. *Journal of Psychology*, University of Tabriz, Fifth Year, No. 20.
- Izadi, S., Alavi Langroudi, S. K., Pak Mehr, H., Tajri, M (2015). Predicting the self-efficacy beliefs of humanities students through the quality of professors' teaching, *Bi- Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 6, 70-47.
- Jafari Thani, H., Pak Mehr, H., Aghili, A. (2011). The Effectiveness of Exploratory Teaching Model on Students' Self-Efficacy Beliefs in Solving Problems in Physics, *Educational Psychology (Psychology and Educational Sciences)*, 7(22), 1-20.
- Jokar, B (2001). Examining the communication structure, individual beliefs about ability, class structure, goal orientation and academic outcomes. *PhD Thesis in Educational Psychology. Shiraz university*.
- Khoshbakht, F., Latifian, F. (2011). Investigating the relationship between teacher characteristics, teacher teaching and students' mathematical performance, *Contemporary Psychology*, 6(2), 1-10.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied developmental science*, 1(2), 76-88.
- Magen-Nagar, N., & Shachar, H. (2017). Quality of teaching and dropout risk: A multi-level analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 22(1), 9-24.
- Mahna, S., Tale Pasand, S., Rostami, Sh (2020). Academic identity, intrinsic motivation as predictors of deep cognitive conflict, *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*, 14(48), 22-7
- Mann, S., & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35(2), 243-258.
- Mogashoa, T. (2014). Applicability of Constructivist Theory in Qualitative Educational Research. *American International Journal of Contemporary Research*. 4(7), 51-59.
- Muhammad Nisar, I., Faridullah, K. (2019). Relationship between Classroom Management and Students Academic Achievement, *Pakistan Journal of Distance & Online Learning*, 1, 209-220
- Nickname, N., Jokar, B. (2015). Predicting the dimensions of self-efficacy based on the orientation of family relationships and class structure, *Journal of Teaching and Learning Studies*, 7(1), 25-48.
- Patrick, H, Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of educational psychology*, 2, 15-35.
- Pintrich, Paul R., Shank, Dale, H. (2017). Motivation in education. Translated by Mehrnaz Shahr Arai. Science. Tehran.
- Samadi, P., Shirztadi Isfahani, H (2007). Investigating the relationship between school organizational climate and entrepreneurship in students. *Quarterly Journal of Innovation*, 16, 164-187
- Schunk, D.H., & Rice, J.M. (1987). Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information. *Journal of Reading Behavior*, 19, 285-302.
- Su Cai, Changhao, L., Tao, W., Enrui, L., Jyh-Chong, L. (2021). Effects of learning physics using Augmented Reality on students' self-efficacy and conceptions of learning, *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 235-251
- Valois, R, F., Umstattd, M. R., Zullig, K, J., & Paxton, R, J (2008). Physical Activity Behaviors and Emotional Self-Efficacy: IS There A Relationship for Adolescents? *Journal of school Health*, 78(6), 321-327.

- Yi, Q. (2020). The Research about the Role and influence of Teacher emotional support in Online Learning Environment, Xi'an University of Science and Technology.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development, New York: Cambridge University Press.

فصلنامه ایده‌های نو در تعلیم و تربیت