

ارائه مدل علی روابط ادراک از اهداف پیشرفت و کاربرد روش‌های فعال تدریس: نقش واسطه‌ای هیجان‌های تدریس در میان دبیران تربیت‌بدنی

زهرة سلیمانی^۱، احمد رستگار^۲، و فاطمه زمانی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۶/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۲/۰۸

چکیده

پژوهش حاضر، با هدف ارائه مدل علی روابط ادراک از اهداف پیشرفت فراگیران و کاربرد روش‌های فعال تدریس دبیران تربیت‌بدنی، با نقش واسطه‌ای هیجان‌های تدریس انجام شد. تعداد ۳۱۷ نفر از دبیران تربیت‌بدنی استان اصفهان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسش‌نامه‌های اهداف پیشرفت، روش فعال تدریس و هیجان‌های تدریس پاسخ دادند. در بررسی روابط علی میان متغیرها، از روش تحلیل مسیر و نرم‌افزار لیزرل استفاده شد. نتایج نشان داد که اهداف تبحری از طریق واسطه‌گری هیجان‌های مثبت و منفی بر روش فعال تدریس، دارای اثر غیرمستقیم و مثبت است؛ درحالی‌که تأثیر اهداف رویکرد- عملکرد و اجتناب- عملکرد، غیرمستقیم و منفی است. همچنین، میزان واریانس تبیین‌شده استفاده از روش‌های تدریس فعال، بیانگر اهمیت ادراک معلمان از اهداف و هیجان‌های تدریس در استفاده از روش‌های فعال تدریس است.

کلیدواژه‌ها: روش‌های فعال تدریس، ادراک از اهداف پیشرفت، هیجان‌های تدریس.

۱. کارشناسی‌ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه پیام‌نور اراک (نویسنده مسئول)

Email: soleimani381@yahoo.com

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام‌نور تهران

۳. کارشناسی‌ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه پیام‌نور اراک

مقدمه

فلسفه یادگیری در سرتاسر زندگی انسان وجود دارد. این قابلیت همواره در طول تاریخ وجود داشته است؛ اما در گذشته نیاز کمتری به کاربرد آن احساس می‌شد. از اوایل قرن بیستم، تغییر و تحولات سریع جهانی، چهره تازه‌ای به زندگی انسان بخشیده است و شرایط جدیدی را به وجود آورده است. این شرایط بیانگر آن است که دیگر نمی‌توان با شیوه‌های سنتی تدریس و راهبردهای^۱ از پیش تعیین شده، دانش‌آموزان را برای مقابله با مشکلات حاصل از رشد علم و فناوری و تغییر در ابعاد مختلف زندگی آماده کرد (صیف و داودی، ۲۰۱۵).

بر اساس تعریف جویس و ویل^۲، الگوی تدریس الگویی است که دانش‌آموزان را در امر یادگیری انواع دانش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌ها یاری می‌دهد (صفوی، ۲۰۱۱). به نقل از صبحی‌لرد، فیروزآباد تپه و میدانی، (۲۰۱۵). الگوهای تدریس به دو دسته تقسیم می‌شوند. الگوهای تدریس سنتی یا غیرفعال و الگوهای تدریس نوین یا فعال (صبحی‌لرد و همکاران، ۲۰۱۵). سعید و زارع (۲۰۱۴) روش تدریس فعال را روشی می‌دانند که دانش‌آموزان در فرایند تدریس نقش فعالی دارند و به همراه معلم به فعالیت می‌پردازند و به صورت ملموس با موضوع تدریس ارتباط دارند.

در تعریفی که احمدوند (۲۰۰۶) ارائه می‌دهد، روش‌های تدریس فعال به هرگونه راهکار یا روش آموزشی گفته می‌شود که ایجاد یا به‌کارگیری دانش را برعهده دانش‌آموز می‌گذارد و هدف آن افزایش میزان یادگیری است (به نقل از سعید و زارع، ۲۰۱۴).

ناپایداری شدن اطلاعات و تغییر مداوم آن‌ها موجب شده است که در نظام‌های نوین آموزشی استفاده از

روش‌های تدریس فعال جای روش‌های سنتی را بگیرد. در روش‌های تدریس فعال، مسئولیت یادگیری برعهده فراگیر گذاشته می‌شود و آنان براساس نیاز یا علاقه، موضوع‌های یادگیری را انتخاب می‌کنند. در این شرایط، محور یادگیری از معلم‌محوری به فراگیرمحوری تغییر جهت یافته است و نقش و جایگاه معلم از آموزنده دانش به نقش هدایت‌کننده و راهنما تبدیل شده است (سعید و زارع، ۲۰۱۴).

دیوید جانسون، رگر جانسون و کارل اسمیت^۳ که از پیشگامان یادگیری فعال در چند دهه گذشته هستند، معتقدند که یادگیری فعال بر هویت رقابت‌طلبی فردگرای آموزش سنتی غلبه می‌کند (جانسون و همکاران، ۱۹۹۱). به نقل از صیف و داودی، (۲۰۱۵). نتایج پژوهشی که سیربوا و تونا^۴ در سال ۲۰۱۵ در مورد ادراک دانش‌آموزان از دو روش تدریس فعال و سنتی انجام دادند، نشان داد که برای دستیابی دانش‌آموزان به کارایی بیشتر، اصلاح یاددهی-یادگیری با استفاده از روش‌های نوین لازم است.

از آنجایی که تربیت‌بدنی جزئی جدانشدنی از نظام تعلیم و تربیت است و ماهیت این درس با دروس نظری متفاوت است و بیشتر جنبه عملی دارد، به‌کارگیری روش‌های فعال در این حوزه، بر عملکرد مربیان و دانش‌آموزان در فرایند یاددهی-یادگیری، مؤثر است. مربی باید روش‌های فعال تدریس را به کار گیرد تا بتواند نیازهای دانش‌آموزان را متناسب با توانایی‌هایشان برآورده کند. با توجه به اینکه تربیت‌بدنی و ورزش یکی از قوی‌ترین نهادهای تأثیرگذار بر فرهنگ ملت‌ها محسوب می‌شوند، می‌توان با گسترش فعالیت‌های این حوزه در مدارس، سطح توانایی‌های جسمی، روحی و قوای عقلانی دانش‌آموزان را افزایش داد و تنش‌های

3. Johnson, Johnson, and Smith
4. Sirbu & Tonea

1. Strategies
2. Joyce & Weil

به دست آوردن قضاوت‌های مثبت دیگران و باهوش جلوه دادن خود برای اجتناب از تنبیه هستند (ریان و پینتریچ، ۱۹۹۷، به نقل از رستگار، صیف و طالبی، ۲۰۱۴). اهداف عملکرد- رویکرد به معنی مشخص کردن شایستگی افراد در مقایسه با دیگران است. همچنین، اهداف تبحری بر رشد شایستگی و تسلط در انجام تکالیف متمرکز هستند (دینگر و همکاران، ۲۰۱۳).

به طور دقیق تر، اگر ادراک معلم از شرکت فراگیران در ساعات درس تربیت بدنی این باشد که آن‌ها در پی نشان دادن توانایی و شایستگی خود به همسالان هستند، فراگیران دارای اهداف رویکرد عملکرد بالایی هستند. اگر معلم احساس کند که قصد فراگیران از شرکت در کلاس اجتناب از قضاوت‌های اجتماعی است، بیانگر این است که آن‌ها توانایی کمتری نسبت به همسالان خود دارند؛ در نتیجه، فراگیران اهداف اجتناب عملکرد بالایی دارند. اهداف رویکرد عملکرد و اجتناب عملکرد ادراک شده معلم از طریق افزایش هیجان منفی خشم و اضطراب، مانع از کاربرد روش فعال تدریس می‌شوند؛ در صورتی که اگر معلم احساس کند که فراگیران در این درس به دنبال توسعه مهارت و گسترش قابلیت و شایستگی در یک رشته ورزشی هستند، دارای اهداف تبحری بالایی هستند؛ بنابراین، اهداف تبحری ادراک شده توسط معلم با افزایش هیجان‌های مثبت (عشق و لذت) به کاربرد روش فعال تدریس منجر می‌شود و روش تدریس انتخابی معلم می‌تواند متناسب با این هدف (به عنوان مثال، فراهم کردن موقعیت مساعد برای انجام تمرینات حرفه‌ای فراگیران در یک رشته ورزشی خاص) باشد. افزون بر این، به کارگیری روش‌های فعال تدریس مستلزم تعامل بیشتر معلم با دانش‌آموزان است که خواه

روانی و ناراحتی‌های جسمانی را کاهش داد (شبانی، ۲۰۰۷، به نقل از رضوی، روحانی و فیروزآبادی، ۲۰۱۴). فراگیران با توجه به چگونگی انگیزش و یادگیری ممکن است به سمت اهداف متفاوتی جهت‌گیری کنند و الگوهای متفاوتی از انگیزش را به وجود آورند که «نظریه اهداف پیشرفت» نام دارد (کارشکی، بهمن‌آبادی و بلوچ‌زاده، ۲۰۱۳). رویکرد هدف پیشرفت برای دهه‌ها، یک چهارچوب انگیزشی غالب پژوهشی و آموزشی بوده است (لاکام و گوتاردی، ۲۰۱۵، به نقل از رستگار، مظلومیان، صیف و چهارمی، ۲۰۱۶)؛ با این وجود، در بررسی شواهد و پژوهش‌های موجود مطالعه‌ای در مورد ادراک معلم از اهداف پیشرفت فراگیران انجام نشده است؛ بنابراین، در پژوهش حاضر، مدل علی پیش‌بینی ادراک از اهداف پیشرفت فراگیران و استفاده از روش‌های فعال تدریس با بررسی نقش وابستگی هیجان‌های معلم تربیت بدنی ارائه می‌شود.

مفهوم اهداف پیشرفت ناظر بر دلایل یادگیرندگان برای انجام تکالیف است (براتن و استرامسو، ۲۰۰۴، به نقل از رستگار، ۲۰۱۶). در مدل هدف پیشرفت 2×3 (البوت، مارایان و پکران، ۲۰۱۱)، شش سازه هدف با عناوین رویکرد- تکلیف، اجتناب- تکلیف، رویکرد- خود، اجتناب- خود، رویکرد- دیگران و اجتناب- دیگران تعریف شده‌اند. با توسعه نظریه اهداف پیشرفت (البوت و هارکیویچ، ۱۹۹۶) چهارچوبی سه‌وجهی از اهداف پیشرفت ارائه شد که عبارت‌اند از: اهداف تبحری، اهداف رویکرد- عملکرد و اهداف اجتناب- عملکرد که این مدل ادغام روش‌های کلاسیک و معاصر است. اهداف عملکرد- اجتناب به دوری کردن افراد از نبود شایستگی اشاره می‌کند؛ یعنی اینکه آن‌ها از دیگران بدتر نیستند (دینگر، دیک خاسر، اسپاینات و استین میر، ۲۰۱۳). همچنین، فراگیران درصد

۲۰۰۹، به نقل از بیتو، جکی کوکو و استولا؛^{۱۱} (۲۰۱۵). به دلیل اهمیت جنبه‌های عقلانی، هیجان‌های معلمان اغلب نادیده گرفته شده‌اند (هارگریوز؛^{۱۲} ۲۰۰۱؛ ساتون و ویتلی؛^{۱۳} ۲۰۰۳، کرافورد؛^{۱۴} ۲۰۱۱؛ دی؛^{۱۵} ۲۰۱۱، به نقل از چن، ۲۰۱۶)؛ اما در طرح بهبود آموزش، هیجان‌ها در قلب تدریس هستند (هارگریوز، ۱۹۹۸).

به پژوهش‌هایی در زمینه هیجان‌های معلم در آموزش و پرورش، از اواخر ۱۹۹۰ توجه شده است و در سال‌های اخیر نیز توجه بیشتری را جلب کرده است (هارگریوز، ۱۹۹۸). در واقع، بخش بزرگی از دانش پژوهشی در زمینه هیجان‌های معلمان به هیجان‌هایی مربوط می‌شود که در فرایند تدریس کلاسی تجربه می‌شوند؛ زیرا، بیشترین حجم وظایف یک معلم به تدریس اختصاص دارد و معلمان علاوه بر زمانی را که صرف آماده‌شدن برای تدریس می‌کنند، حدود ۴۰ تا ۵۰ درصد از اوقات کاری‌شان در کلاس هستند (او، ای، س، دی؛^{۱۶} ۲۰۱۴، به نقل از کلر^۷ و همکاران، ۲۰۱۴)؛ بنابراین، هیجان عنصر مهمی در تدریس محسوب می‌شود؛ به نحوی که رفتار آموزشی معلم و رابطه بین معلم - دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کلر و همکاران، ۲۰۱۴).

هارگریوز (۱۹۹۸) ساختار اداری، خطمشی‌ها و سیاست‌گذاری‌های مربوط به تعلیم و تربیت را در بروز هیجان‌ها دخیل می‌داند. همچنین برخی مطالعات

یا ناخواه تجارب هیجانی افزون‌تری را فراخوانی می‌کند. مدارس و کلاس‌های درس عرصه عاطفی پیچیده‌ای هستند که در آن معلمان به‌طور مداوم خواسته‌های هیجانی فراوانی را در ارتباط با دانش‌آموزان، همکاران و والدین و رهبران (ناظران) تجربه می‌کنند (کروس و هنگ؛^{۱۷} ۲۰۱۲).

پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه هیجان‌ها، عمدتاً مربوط به هیجان‌های عاطفی دانش‌آموزان هستند و به تجارب هیجانی معلمان در روند آموزش و یادگیری کمتر توجه شده است (فرنزل؛^{۱۸} ۲۰۱۴؛ کلر، فرنزل، گوتز، پکران و هنسلی؛^{۱۹} ۲۰۱۴). این در حالی است که معلم رکن بسیار مهم و تأثیرگذاری در آموزش است و در نتیجه، هیجان‌های معلمان یک بخش ضروری و اساسی موقعیت‌های آموزشی محسوب می‌شوند (هارگریوز؛^{۲۰} ۱۹۹۸، به نقل از رستگار، صیف و عابدینی، ۲۰۱۷).

در زمینه بهبود پژوهش‌های آموزشی، به‌طور مداوم گرایش پژوهشگران به سمت بررسی عوامل به‌اصطلاح «عقلانی» است (به‌عنوان مثال، دانش، ظرفیت و مهارت معلم) که بر شیوه‌های تدریس در زمینه‌های مختلف تأثیر بگذارند (کمپیل^{۲۱} و همکاران، ۲۰۰۴؛ مارزانو؛^{۲۲} ۲۰۰۷؛ سامونس^{۲۳} و همکاران، ۲۰۰۸؛ کینگتون^{۲۴} و همکاران، ۲۰۱۱، به نقل از چن؛^{۲۵} ۲۰۱۶). همچنین، نتایج برخی پژوهش‌ها نشان داد که تأکید زیاد بر عقل، ادراک و عقلانیت در آموزش باعث نادیده‌گرفتن هیجان‌ها شده است (شوتر و زیمبایلس؛^{۲۶}

9. Chen
10. Schutz & Zembylas
11. Uitto, Jokikokko, Estola
12. Hargreaves
13. Sutton & Wheatley
14. Crawford
15. Day
16. OECD
17. Keller

1. Cross & Hong
2. Frenzel
3. Keller, Frenzel, Goetz, Pekrun & Hensley
4. Hargreaves
5. Campbell
6. Marzano
7. Sammons
8. Kington

فاروق^۶ (۲۰۱۲) در تعریف هیجان‌های معلم بیان می‌کند که این هیجان‌ها احساسات درونی‌شده نیستند که ساکن و راکد در محدوده بدن باقی بمانند؛ بلکه راهی هستند که به تعامل با دانش‌آموزان، همکاران و والدین منجر می‌شوند (به نقل از چن، ۲۰۱۶)

پژوهشگران تعریف هیجان‌ها را بر این فرض بنا کرده‌اند که تجربه‌های هیجانی معلم علاوه بر فعالیت‌های روانی خود، مبتنی بر هیجان‌های عاطفی دیگران و تعامل با محیط شخصی، حرفه‌ای و اجتماعی فرد است (چاباک و زیمایلس، ۲۰۰۸، به نقل از چن، ۲۰۱۶). هیجان‌ها در محیط کار شامل ترکیب فرایند آموزش با قدرت هیجان‌ها است. مدیریت هیجان‌ها در فرایند تدریس یادگیری را به بهترین وجه تثبیت می‌کند. هیجان‌ها فقط در جایگاه خود مدیریت می‌شوند و تدریس توأم با هیجان‌ها باعث می‌شود که مدرسه سرگرم‌کننده و جذاب‌تر باشد که در هر سیستم و هر کشور و با هر فرهنگی اجرا می‌شود (گوران و نگواسکیو، ۲۰۱۵).

به‌طور کلی، هیجان‌های مثبت شامل شادی، رضایت، شور و شغف و غرور و هیجان‌های منفی شامل خشم، سرخوردگی، اضطراب و غم و اندوه هستند (هارگریوز، ۱۹۹۸؛ ساتون و ویتلی، ۲۰۰۳) که بررسی‌ها نشان می‌دهد، معلمان اغلب به‌طور واقعی هیجان‌های مثبت خود را ابراز می‌کنند و هیجان‌های منفی را پنهان می‌کنند و همچنین، بین ابراز واقعی، تظاهر و هیجان‌های پنهان ارتباط معناداری وجود دارد (تاکسر و فرنزل، ۲۰۱۵).

بین و لی (۲۰۱۲) نشان دادند که هیجان‌های معلمان، اجتماعی ساخته هستند و به‌وسیله هنجارهای اجتماعی

(استفانو^۱ و همکاران، ۲۰۱۳، به نقل از رستگار و همکاران، ۲۰۱۷) هیجان‌های معلمان را متأثر از جو مدرسه می‌دانند؛ براین اساس، معلمان برای رویارویی با خواسته‌های عاطفی خود، نیازمند مدیریت شایسته هیجان‌های با هدف موفقیت در ارائه آموزش و تعامل یکنواخت با اطرافیان‌شان هستند (لی و یین، ۲۰۱۱).

در محیط‌های آموزشی، به‌طور کلی هیجان‌ها نه‌فقط به‌عنوان بخشی از یادگیری دانش‌آموز، بلکه توسط معلم هنگام درس‌دادن، در همه جا احساس می‌شوند. تجربیات هیجانی معلم از واقعیت‌های فردی و همچنین، از روابط اجتماعی با دیگران (برخورد معلم با دانش‌آموز- معلم، معلم- معلم و والدین) تأثیر می‌گیرد (ساتون و ویتلی، ۲۰۰۳)؛ البته معلمان این هیجان‌ها را به یک شکل و یک میزان تجربه نمی‌کنند؛ بلکه عوامل متعددی که اثر متقابل بر یکدیگر دارند، در بروز هر یک از این هیجان‌ها نقش دارند (شوتز، ۲۰۱۴).

هارگریوز (۱۹۹۸) در بررسی هیجان‌های تدریس به این نتیجه رسید که رفتار عاطفی معلم نه‌تنها به‌عنوان یک منش، تعهد شخصی و خصوصیت روانی است که در میان افراد ظهور می‌کند، بلکه یک نمود مدبرانه و اجتماعی است که به‌واسطه اینکه چگونه ساختار آموزش سازمان‌یافته و هدایت می‌شود، شکل گرفته است. شوتز و لینهت^۵ (۲۰۰۲) استدلال می‌کنند که هیجان‌ها تقریباً به‌طور عمیقی در هر جنبه‌ای از آموزش و یادگیری درگیرند؛ بنابراین، درک درستی از ماهیت هیجان‌ها در بافت مدرسه ضروری است. به‌طور مشخص، این هیجان‌ها معمولاً در رابطه با آماده‌شدن برای تدریس، امتحان گرفتن، کار با والدین یا تعامل با همکاران و سرپرستان بروز می‌کنند (فرنزل، ۲۰۱۴).

6. Farouk
7. Goran & Negoescu
8. Taxer & Frenzel
9. Yin & Lee

1. Stephanou
2. Lee & Yin
3. Sutton & Wheatley
4. Schutz
5. Schutz & Lanehart

بررسی پژوهش‌های انجام‌شده نشان داده است که در مطالعات داخل و خارج از کشور، رابطه اهداف پیشرفت با متغیرهای بسیاری مطالعه شده است و هیجان‌های تدریس نیز در مطالعات داخلی به‌ندرت و در مطالعات خارجی به‌صورت تک‌متغیری یا دو‌متغیری بررسی شده‌اند؛ اما هیچ پژوهشی، هم‌زمان متغیرهای پژوهش حاضر را در قالب یک مدل علی مطالعه نکرده است. نکته مهم این است که به تأثیر ادراک معلم از اهداف پیشرفت فراگیران توجه نشده است؛ بنابراین، در زمینه اهداف پیشرفت، تمرکز مطالعات پیشین روی دانش‌آموزان بوده است و معلمان به‌ویژه جامعه آماری پژوهش حاضر کمتر بررسی شده‌اند.

آنچه اهمیت این پژوهش را بیان می‌کند این است که در سال‌های اخیر با توجه به طرح تحول بنیادین در آموزش و پرورش و احیای درس تربیت‌بدنی، این درس جایگاه مناسبی در بین دروس پیدا کرده است و اولویت بالایی از نظر مدیران و معلمان دارد. همچنین، به دلیل تفاوتی که با سایر دروس از جنبه موقعیت آموزشی خاص و فعالیت‌های جسمانی و عملی فراگیران دارد، هیجان‌های بیشتری توسط دبیران این درس فراخوانی می‌شوند.

افزون‌براین، با توجه به نقش اساسی هیجان‌های معلم در موقعیت‌های آموزشی و اهمیت عوامل مؤثر در بروز و کنترل آن، به‌نظر می‌رسد که شناسایی و مطالعه این عوامل در بهبود مدیریت هیجان‌ها، پرورش هیجان‌های مثبت و کاهش اثرهای نامطلوب هیجان‌های منفی و به‌تبع آن، بهبود عملکرد آموزشی ضروری است.

عمده پژوهش موجود درخصوص اهداف پیشرفت و هیجان‌ها با استفاده از مدل دووجهی اهداف پیشرفت و با

و مقرراتی که با اعتقادات اخلاقی و حرفه‌ای در تدریس تخصصی رابطه تنگاتنگی دارند، تنظیم شده‌اند. این‌ها ترکیبی از تعهد به تدریس با شور و شوق و پنهان‌کردن هیجان‌های منفی و حفظ هیجان‌های مثبت هستند و هیجان‌ها، ابزاری برای دستیابی به اهداف آموزشی هستند. علاوه‌براین، هارگریوز (۱۹۹۸) ادعا کرد که تدریس فعال منوط به هیجان‌های مثبت است و معلمان کارآمد علاقه شدید و اشتیاق خود را که باعث برانگیختن هیجان‌های دانش‌آموزان در طول آموزش است، ابراز می‌کنند. همچنین، فرنزل، گوتز، استفنز و یعقوب (۲۰۰۹) مطرح کرد که بروز هیجان‌های مثبت معلمان با راهبردهای تدریس انعطاف‌پذیر و خلاق که باعث تحریک انگیزه بیشتر دانش‌آموز می‌شود در ارتباط است؛ درحالی‌که بروز هیجان‌های منفی معلمان به چنین انعطاف‌پذیری و خلاقیت که به‌نوبه خود بر یادگیری دانش‌آموز تأثیر دارد، خدشه وارد می‌کند؛ به‌عنوان مثال، هیجان‌های منفی معلمان از قبیل خشم و ناامیدی باعث کاهش انگیزه درونی و افزایش تجارب هیجانی منفی دانش‌آموزان هستند (ساتون و ویتلی، ۲۰۰۳ به نقل از جیانگ، ورس، ولت و وانگ؛ ۲۰۱۶). اهداف تبحری به‌طور پایدار با هیجان‌های مثبت کلی فراگیران در گروه‌های سنی (ابتدایی تا دبیرستان) رابطه مثبت داشته‌اند. درمقابل، روابط بین اهداف تبحری و عاطفه منفی کلی متناقض بوده است؛ به‌این‌معنی که در بعضی پژوهش‌ها این رابطه منفی بوده (سیفرت، ۱۹۹۵؛ لینن برینک، ۲۰۰۵) و در برخی مطالعات دیگر، رابطه‌ای مشاهده نشده است (میر، ترنر و اسپنسر؛ ۱۹۹۷؛ ترنر، تورپه و میر، ۱۹۹۸؛ پینتریچ، ۲۰۰۰، به نقل از پکران، البوت و مایر، ۲۰۰۹).

-
5. Meyer, Turner & Spencer
 6. Turner, Thorpe & Meyer
 7. Pintrich
 8. Pekrun, Elliot, & Maier

-
1. Frenzel, Goetz, Stephens & Jacob
 2. Jiang, Vauras, Volet & Wang
 3. Seifert
 4. Linnenbrink

فراگیران به‌عنوان متغیر برون‌زا و هیجان‌های تدریس و استفاده از روش‌های فعال تدریس به‌عنوان متغیرهای درون‌زا در نظر گرفته شده‌اند. پژوهش حاضر از منظر هدف از نوع پژوهش‌های کاربردی است؛ زیرا، نتایج می‌تواند مورد استفاده معلمان و به‌طور ویژه دبیران تربیت‌بدنی برای مدیریت هیجان‌ها و کاربرد روش‌های فعال قرار گیرد.

جامعه آماری این پژوهش شامل همه دبیران تربیت‌بدنی استان اصفهان به تعداد ۱۸۱۷ نفر در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بودند که حجم نمونه طبق جدول مورگان، ۳۱۷ نفر تعیین شد. برای استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، استان به پنج بخش شمالی، جنوبی، شرقی، غربی و مرکزی تقسیم شد. سپس، به‌صورت تصادفی سه بخش انتخاب شدند و در ادامه، با هماهنگی اداره‌های آموزش و پرورش، اسامی دبیران تربیت‌بدنی استخراج شد و پرسش‌نامه‌ها در اختیار آن‌ها قرار گرفتند. معیار ورود نمونه‌ها به پژوهش، مشغول به خدمت بودن تمام دبیران تربیت‌بدنی زن و مرد اعم از پیمانی، رسمی، تمام‌وقت و نیمه‌وقت بود. دبیران تربیت‌بدنی بازنشسته، نیروهای اداری شاغل در اداره‌های آموزش و پرورش، عوامل اجرایی مدارس و دبیران تربیت‌بدنی مدارس استثنائی، از معیارهای خروج از پژوهش بودند. از تعداد ۳۱۷ نفر، ۱۰۱ نفر مرد و ۲۱۶ زن بودند. ۳۹ نفر از نمونه‌ها در رده سنی ۳۰-۲۰ سال، ۸۱ نفر در رده سنی ۳۵-۳۰ سال و ۱۹۷ نفر در رده سنی ۳۵ سال به بالا قرار داشتند. همچنین، از مجموع ۳۱۷ نفر، ۱۲۳ نفر در مقطع متوسطه اول، ۱۳۳ نفر در مقطع متوسطه دوم و ۶۰ نفر در مقطع ابتدایی مشغول به کار بودند. برای گردآوری داده‌ها نیز پرسش‌نامه‌های زیر استفاده شدند که در آن توضیحاتی در خصوص هدف پژوهش بیان شد و به آزمودنی‌ها اطمینان لازم در مورد محرمانه بودن اطلاعات داده شد.

این فرض زیربنایی انجام شده است که اهداف تبخیری سودمند و اهداف عملکردی زبان‌بخش هستند. به‌همین صورت، بیشتر این مطالعات به‌جای تمرکز بر سازه‌های متمایز هیجان‌های جدا از هم و مجزا، از مفاهیم کلی و دویعدی عاطفه مثبت و منفی استفاده کرده‌اند. در مجموع، با توجه به شواهدی که تاکنون مطرح شده‌اند، می‌توان به‌وضوح بر اهمیت استفاده از روش‌های فعال تدریس واقف شد و به شناسایی علل بالقوه آن‌ها پرداخت. به‌علاوه می‌توان ادعا کرد که میزان استفاده از روش‌های فعال تدریس به نوع ادراک معلم از اهداف پیشرفت فراگیران بستگی دارد. به‌عبارت دیگر، اینکه معلم چه نوع هیجانی (مثبت یا منفی) را تجربه می‌کند، بر درک او از اهداف پیشرفت فراگیران تأثیر می‌گذارد و در نتیجه، نوع و میزان خاصی از روش فعال تدریس را به کار می‌گیرد؛ بر این اساس و با توجه به شواهدی که مرور شد، مسئله و هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تدریس در میان ادراک از اهداف پیشرفت فراگیران و استفاده از روش‌های فعال تدریس توسط مربیان تربیت‌بدنی، در قالب مدل علی است. در این راستا، سؤال‌های زیر مطرح می‌شوند:

آیا ادراک معلم از اهداف پیشرفت فراگیران بر هیجان‌های تدریس تأثیر دارد؟
 آیا هیجان‌های تدریس بر کاربرد روش‌های فعال تدریس تأثیر دارد؟
 آیا ادراک معلم از اهداف پیشرفت فراگیران، از طریق هیجان‌های تدریس بر کاربرد روش‌های فعال تدریس تأثیر دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش، از طریق یک طرح همبستگی و استفاده از روش تحلیل مسیر، فرضیه‌های مدل پژوهش آزموده می‌شوند. در این مدل، ادراک از اهداف پیشرفت

و ۸۵ صدم بود. ضرایب آلفای کرونباخ مربوط به خرده‌مقیاس‌های لذت، اضطراب و خشم نیز به ترتیب برابر با ۹۱ صدم، ۹۲ صدم و ۹۴ صدم به دست آمد که این ضرایب بیانگر پایایی بسیار مطلوب این پرسش‌نامه است.

تدریس فعال معلمان در کلاس درس: پرسش‌نامه‌ای است با ۳۰ گویه که باهدف سنجش و بررسی میزان استفاده معلمان از سبک تدریس فعال در ارتباط با دانش‌آموزان معرفی و تنظیم شده است. (رجبی، ۲۰۰۶). نمره‌گذاری پرسش‌نامه براساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای و از عالی تا خیلی ضعیف است. روایی محتوایی پرسش‌نامه توسط اساتید دانشگاه تأیید شده است. همچنین، پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ بالای ۶۵ ذکر شده است.

یافته‌ها

برای بررسی روابط علی میان متغیرهای پژوهش، از روش تحلیل مسیر به کمک نرم‌افزار لیزرل استفاده شد. افزون‌براین، ادراک از اهداف پیشرفت فراگیران به‌عنوان متغیر برون‌زا و هیجان‌های تدریس و استفاده از روش‌های فعال تدریس به‌عنوان متغیرهای درون‌زا در نظر گرفته شدند. در جدول شماره یک، شاخص‌های مربوط به آمار توصیفی متغیرهای پژوهش برای نمونه مورد بررسی شامل میانگین، انحراف استاندارد و همچنین، مقدار کجی، کشیدگی و نتایج آزمون کولموگراف-اسمیرنوف برای بررسی مفروضه طبیعی بودن توزیع متغیرها آورده شده است.

پرسش‌نامه اهداف پیشرفت: میدگلی^۱ و همکاران در سال ۱۹۹۸ این پرسش‌نامه را با هدف سنجش میزان اهداف پیشرفت افراد طراحی کردند. این پرسش‌نامه دارای ۱۸ گویه است و سه مؤلفه را در برمی‌گیرد (خرازی، اژه‌ای، قاضی و کارشکی، ۲۰۰۸). نمره‌گذاری این پرسش‌نامه براساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت انجام شده است. نمره مجموع این ۱۸ گویه بیانگر میزان اهداف پیشرفت افراد خواهد بود که نمره کل این پرسش‌نامه برابر با ۹۰ است. کارشکی (۲۰۰۸) روایی محتوایی و سازمان این ابزار را سنجیده است و پایایی آن نیز قابل قبول بوده است. در پژوهش خرازی و همکاران (۲۰۰۸) اعتبار جهت‌گیری هدفی خرده‌آزمون‌های پرسش‌نامه بین ۷۰ صدم تا ۸۴ صدم گزارش شده است. همچنین، در اجرای نهایی، اعتبار کلی به‌دست‌آمده در پرسش‌نامه ۸۷ درصد و اعتبار خرده‌آزمون‌های آن به ترتیب، ۸۷ صدم، ۸۴ صدم و ۷۶ صدم بود.

پرسش‌نامه هیجان‌های تدریس: برای سنجش سه هیجان ویژه تدریس، لذت، خشم و اضطراب از پرسش‌نامه فرنزل و همکاران (۲۰۱۰) استفاده شد. معلمان پاسخ‌های خود به گویه‌های این پرسش‌نامه را باید در طیف پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) درج کنند. فرنزل و همکاران (۲۰۱۰) با استفاده از تحلیل عاملی و محاسبه همسانی درونی، روایی این مقیاس را مطلوب گزارش کردند. همچنین، برای احراز پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند که مقدار آن برای خرده‌مقیاس‌های لذت، اضطراب و خشم، به ترتیب برابر با ۹۳ صدم، ۸۱ صدم

3. Kolmogorov-Smirnov

1. Midgley
2. Lisrel

جدول ۱. شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی	مقدار شاخص آزمون	سطح معناداری
ادراک از اهداف تبحری	۱۶/۳۵	۴/۷۸	۰/۸۰	-۰/۵۹	۰/۹۷	۰/۱۹
ادراک از اهداف اجتناب- عملکرد	۹/۵۴	۴/۰۸	-۰/۲۶	-۰/۱۰	۱/۲۷	۰/۱۰
ادراک از اهداف رویکرد- عملکرد	۱۳/۶۵	۴/۳۱	۰/۶۲	-۰/۲۱	۱/۴۵	۰/۰۷
لذت از تدریس	۲۱۲/۶۹	۵/۵۶	۰/۲۷	-۰/۲۵	۱/۳۱	۰/۱۳
عشق به تدریس	۱۴/۰۳	۴/۵۴	۰/۴۳	-۰/۳۲	۱/۱۲	۰/۱۲
خشم از تدریس	۱۲/۴۸	۳/۱	-۰/۱۴	۰/۳۷	۱/۳۳	۰/۰۸
اضطراب تدریس	۱۸/۴۳	۲/۴۸	-۰/۵۱	۱/۱۳	۱/۵۵	۰/۰۵
استفاده از روش‌های فعال تدریس	۱۰۴/۱۷	۴/۴۵	۰/۶۷	۰/۱۷	۱/۴۶	۰/۰۷

با توجه به اینکه مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی ماتریس همبستگی است، در جدول شماره دو ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش همراه با ضرایب همبستگی و سطح معناداری آن‌ها ارائه شده است.

با توجه به مقادیر کجی و کشیدگی گزارش شده در جدول شماره یک برای متغیرها که تقریباً بین ۱- و ۱ قرار دارد و همچنین، معنادار نبودن نتایج آزمون کلموگروف- اسمیرنوف، مفروضه طبیعی بودن توزیع متغیرهای پژوهش برقرار است و می‌توان از روش تحلیل مسیر استفاده کرد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
ادراک از اهداف تبحری	۱							
ادراک از اهداف اجتناب- عملکرد	-۰/۲۵**	۱						
ادراک از اهداف رویکرد- عملکرد	-۰/۱۰	-۰/۱۹**	۱					
لذت از تدریس	۰/۲۳**	-۰/۲۳**	-۰/۲۰**	۱				
عشق به تدریس	۰/۲۶**	-۰/۳۳**	-۰/۲۲**	۰/۰۹	۱			
خشم حین تدریس	-۰/۳۳**	۰/۲۶**	۰/۱۸**	-۰/۱۵**	-۰/۱۹**	۱		
اضطراب حین تدریس	-۰/۱۹**	۰/۲۴**	۰/۱۹**	-۰/۲۳**	-۰/۲۰**	-۰/۲۴**	۱	
استفاده از روش‌های فعال تدریس	۰/۲۱**	-۰/۱۴**	-۰/۲۰**	۰/۲۸**	۰/۲۷**	-۰/۳۴**	-۰/۳۶**	۱

($P < 0/01$). از میان متغیرهای درون‌زا نیز به‌ترتیب عشق به تدریس ($0/37$)، اضطراب حین تدریس ($-0/36$)، خشم حین تدریس ($-0/34$) و لذت از تدریس ($0/28$)، به‌ترتیب بیشترین تا کمترین ضریب همبستگی را با استفاده معلمان تربیت‌بدنی از روش‌های فعال تدریس دارا هستند که تمامی این ضرایب از نظر آماری معنادارند ($P < 0/01$). در جدول شماره سه ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش همراه با سطح معناداری آن‌ها ارائه شده‌اند.

با توجه به جدول شماره دو ملاحظه می‌شود که بالاترین ضریب همبستگی در میان متغیرهای این پژوهش مربوط به رابطه بین عشق به تدریس و استفاده از روش‌های تدریس فعال ($0/37$) است که از نظر آماری معنادار است ($P < 0/01$). همچنین، از میان متغیرهای برون‌زا، به‌ترتیب ادراک معلمان از اهداف تبحری ($0/21$)، اهداف رویکرد- عملکرد ($-0/20$) و اهداف اجتناب- عملکرد $0/14$ ، بالاترین تا پایین‌ترین ضریب همبستگی را با استفاده از روش‌های فعال تدریس دارا هستند که هر سه ضریب از نظر آماری معنادارند

جدول ۳. ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

برآوردها متغیرها	اثرهای مستقیم	اثرهای غیرمستقیم	اثرهای کل	مقدار تی	واریانس تبیین‌شده
به روی استفاده از روش‌های تدریس فعال:					
ادراک از اهداف تبحری	-	$0/17^{**}$	$0/17^{**}$	$6/1$	
ادراک از اهداف رویکرد- عملکرد	-	$-0/17^{**}$	$-0/17^{**}$	$-4/98$	
ادراک از اهداف اجتناب- عملکرد	-	$-0/13^{**}$	$-0/13^{**}$	$-6/23$	27
لذت از تدریس	$0/18^{**}$	-	$0/18^{**}$	$3/90$	
عشق به تدریس	$0/28^{**}$	-	$0/28^{**}$	$5/91$	
خشم حین تدریس	$-0/21^{**}$	-	$-0/21^{**}$	$-4/46$	
اضطراب حین تدریس	$-0/22^{**}$	-	$-0/22^{**}$	$-4/70$	

ادامه جدول ۳. ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

برآوردها متغیرها	اثرهای مستقیم	اثرهای غیرمستقیم	اثرهای کل	مقدار تی	واریانس تبیین شده
به روی لذت از تدریس از:					
ادراک از اهداف تبحری	۰/۱۸**	-	۰/۱۸**	۳/۳۷	
ادراک از اهداف رویکرد - عملکرد	-۰/۱۵**	-	-۰/۱۵**	-۲/۸۶	۱۱
ادراک از اهداف اجتناب - عملکرد	-۰/۱۶**	-	-۰/۱۶**	-۲/۹۹	
به روی عشق به تدریس از:					
ادراک از اهداف تبحری	۰/۱۸**	-	۰/۱۸**	۳/۶۱	
ادراک از اهداف رویکرد - عملکرد	-۰/۱۶**	-	-۰/۱۶**	-۳/۱۴	۱۷
ادراک از اهداف اجتناب - عملکرد	-۰/۲۵**	-	-۰/۲۵**	-۴/۹۰	
به روی خشم حین تدریس از:					
ادراک از اهداف تبحری	-۰/۲۷**	-	-۰/۲۷**	-۵/۲۷	
ادراک از اهداف رویکرد - عملکرد	۰/۱۲**	-	۰/۱۲**	۲/۳۴	۱۵
ادراک از اهداف اجتناب - عملکرد	۰/۱۲**	-	۰/۱۲**	۳/۲۷	
به روی اضطراب حین تدریس از:					
ادراک از اهداف تبحری	-۰/۱۳**	-	-۰/۱۳**	-۲/۴۶	
ادراک از اهداف رویکرد - عملکرد	۰/۱۴**	-	۰/۱۴**	۲/۷۷	۱۰
ادراک از اهداف اجتناب - عملکرد	۰/۱۸**	-	۰/۱۸**	۳/۴۴	

* P < ۰/۰۵ ** P < ۰/۰۱

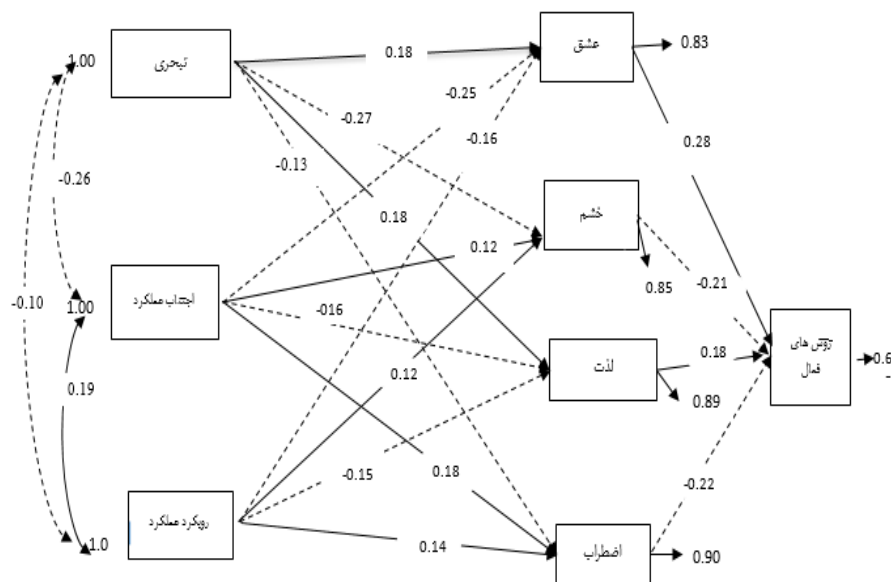
همان‌طور که در جدول شماره سه مشاهده می‌شود، پیشرفت دانش‌آموزان بر استفاده معلمان از روش‌های تدریس فعال دارای اثر مستقیم نیستند. این درحالی‌که هیچ‌کدام از مؤلفه‌های متغیر برون‌زا (ادراک از اهداف

است که اثر مستقیم متغیرهای درون‌زا (هیجان‌های مثبت و منفی تدریس) بر استفاده معلمان تربیت‌بدنی از روش‌های تدریس فعال از نظر آماری معنادار است. طبق نتایج، اثر مستقیم دو هیجان لذت از تدریس و عشق به تدریس بر استفاده معلمان تربیت‌بدنی از روش‌های فعال تدریس، مثبت و به ترتیب برابر با $0/18$ و $0/28$ است که از نظر آماری معنادار است ($P < 0/01$). همچنین، اثر مستقیم دو هیجان منفی خشم و اضطراب حین تدریس بر استفاده معلمان تربیت‌بدنی از روش‌های فعال تدریس، منفی و به ترتیب برابر با $-0/21$ و $-0/22$ است که از نظر آماری معنادار است ($P < 0/01$).

اثر غیرمستقیم متغیر برون‌زا (مؤلفه‌های ادراک معلمان از اهداف پیشرفت دانش‌آموزان) بر استفاده معلمان تربیت‌بدنی از روش‌های فعال تدریس از نظر آماری معنادار است؛ بدین صورت که اثر غیرمستقیم ادراک معلمان تربیت‌بدنی از اهداف تبخیری دانش‌آموزان بر استفاده از روش‌های فعال تدریس، مثبت و برابر با $0/17$ است که از نظر آماری معنادار است ($P < 0/01$). همچنین، اثر غیرمستقیم ادراک معلمان تربیت‌بدنی از اهداف اجتناب- عملکرد و رویکرد- عملکرد دانش‌آموزان بر استفاده از روش‌های تدریس فعال، منفی و به ترتیب برابر با $-0/17$ و $-0/13$ است که

از نظر آماری معنادار است ($P < 0/01$). لازم است ذکر شود که اثرهای غیرمستقیم مؤلفه‌های ادراک معلمان تربیت‌بدنی بر استفاده از روش‌های فعال تدریس، از طریق هیجان‌های تدریس مثبت (لذت از تدریس و عشق به تدریس) و هیجان‌های منفی تدریس (خشم حین تدریس و اضطراب حین تدریس) صورت می‌گیرد؛ بنابراین، نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت و منفی تدریس در میان ادراک معلمان تربیت‌بدنی از اهداف پیشرفت فراگیران و استفاده از روش‌های تدریس فعال تأیید می‌شود. همچنین، میزان واریانس تبیین‌شده استفاده از روش‌های تدریس فعال در پژوهش حاضر برابر با $0/27$ است که بیانگر اهمیت ادراک معلمان از اهداف فراگیران و هیجان‌های تدریس (مثبت و منفی) در استفاده از روش‌های فعال تدریس است. افزون‌براین، هیجان عشق به تدریس دارای بیشترین اثر مستقیم ($0/28$) بر استفاده معلمان از روش‌های فعال تدریس است.

در ادامه با توجه به پارامترهای ارائه‌شده در شکل شماره دو الگوی برازش‌شده پیش‌بینی استفاده از روش‌های فعال تدریس توسط معلمان تربیت‌بدنی همراه با مشخصه‌های برازندگی ارائه می‌شود.



شکل ۲- نمودار مسیر و برآورد پارامترهای مدل برازش شده پیش‌بینی استفاده از روش‌های فعال تدریس (مدل برونداد)

جدول ۴- مشخصه‌های نکویی برازش مدل پیش‌بینی کاربرد روش‌های فعال تدریس

نسبت خی دو به درجه آزادی	شاخص برازندگی تطبیقی	شاخص برازش هنجار شده	شاخص نکویی برازش	شاخص تعدیل شده نکویی برازش	جنر برآورد واریانس خطای تقریب
۲/۷۷	۰/۹۷	۰/۹۶	۰/۹۸	۰/۹۳	۰/۰۷

هیجان‌های معلم را در چهارچوب یک مدل علی به روش تحلیل مسیر بررسی کند. نتایج تحلیل مسیر که در بخش یافته‌ها ارائه شد، نشان داد که مدل پیشنهادی با داده‌های این پژوهش برازش مناسبی دارد و توانسته است ۰/۲۷ از واریانس استفاده از روش‌های تدریس فعال را تبیین کند که بیانگر اهمیت ادراک معلمان از اهداف فراگیران و هیجان‌های تدریس (مثبت و منفی) در استفاده از روش‌های فعال تدریس است. در تحلیل مسیر تأکید بر نقش متغیرهای واسطه است که روابط غیرمستقیم متغیرها با یکدیگر را نشان می‌دهد:

با توجه به مشخصه‌های نکویی برازش ارائه شده در جدول شماره چهار، برازش مدل پیش‌بینی استفاده از روش‌های فعال تدریس در سطح نسبتاً مطلوبی است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر این بود که روابط بین ادراک از اهداف پیشرفت فراگیران (رویکرد- عملکرد، اجتناب- عملکرد و تبحری) و روش فعال تدریس دبیران تربیت‌بدنی استان اصفهان با نقش واسطه‌ای

بنابراین، در این بخش تلاش بر این است که بیشتر به بحث درباره یافته‌هایی پرداخته شود که حاکی از روابط غیرمستقیم هستند؛ بنابراین، ابتدا به گزارش مختصر روابط مستقیم و سپس، به تبیین مفصل‌تر روابط غیرمستقیم می‌پردازیم.

در پژوهش حاضر، اثر مستقیم ادراک از اهداف پیشرفت فراگیران بر هیجان‌های تدریس مشهود است؛ براین اساس، اهداف تبحری ادراک شده توسط معلم تربیت‌بدنی با افزایش هیجان عشق به تدریس و لذت از تدریس و کاهش هیجان خشم و اضطراب همراه است؛ درحالی‌که اهداف اجتناب- عملکرد و رویکرد- عملکرد ادراک شده توسط معلم تربیت‌بدنی به‌طور مستقیم تجربه هیجان خشم و اضطراب حین تدریس را به دنبال دارد؛ یعنی زمانی که احساس کند اهداف فراگیران تبحری است؛ یعنی دانش‌آموز واقعاً درصدد توسعه مهارت و یادگیری مطالب جدید است، می‌خواهد مفاهیم درسی را به‌طور عمیق یاد بگیرد، یادگیری را به خاطر یادگیری دوست دارد و هدفش پیشرفت در آن درس است، معلم نیز حین تدریس، هیجان‌های مثبتی را تجربه می‌کند، به تدریس عشق می‌ورزد و از یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان لذت می‌برد؛ ولی زمانی که دریابد اهداف فراگیران رویکرد- عملکرد است، دانش‌آموز به دنبال مقایسه‌های اجتماعی است، هدفش از شرکت در کلاس درس این است که در مقایسه با همکلاسی‌هایش زنگ به‌نظر برسد، مهم‌ترین دغدغه‌اش این باشد که برتر از دیگران باشد، اهداف فراگیران اجتناب- عملکرد است، دانش‌آموز درصدد اجتناب از قضاوت‌های اجتماعی است، هدفش از یادگیری و شرکت در کلاس درس این است که در نظر دیگران ضعیف جلوه نکند و دیگران فکر نکنند که او از سایرین کمتر می‌داند، در چنین شرایطی معلم در

فرایند یاددهی- یادگیری با افزایش تجارب هیجانی منفی دچار اضطراب می‌شود و در تعامل با دانش‌آموز در مواردی خشم را تجربه می‌کند که مسلم است در کاربرد روش فعال تدریس تأثیرگذار است.

چندین مدل علمی برای بیان ارتباط بین اهداف پیشرفت و هیجان‌های پیشنهاد شده است (پکران و همکاران، ۲۰۰۹). همچنین، مطالعات تجربی متعددی برای آزمودن این مدل‌ها انجام شده‌اند؛ درحالی‌که این مدل‌های علمی به عملکرد فرد (روابط درون‌فردی) اشاره دارد، شواهد غیرعلمی به‌طور مستقیم مبتنی بر تجزیه و تحلیل روابط بین‌فردی هستند (گوئتز، استیکا، پکران، مارایان، ایوت؛ ۲۰۱۶).

علاوه بر این، نتایج پژوهش نشان داد که اثر مستقیم متغیرهای درون‌زا (هیجان‌های مثبت تدریس مانند عشق به تدریس و لذت از تدریس و هیجان‌های منفی تدریس مانند اضطراب و خشم حین تدریس) بر استفاده معلمان تربیت‌بدنی از روش‌های تدریس فعال از نظر آماری معنادار است. براساس یافته‌های پژوهش حاضر، اثر مستقیم دو هیجان لذت از تدریس و عشق به تدریس بر استفاده معلمان تربیت‌بدنی از روش‌های فعال تدریس، مثبت و از نظر آماری معنادار است. همچنین، هیجان عشق به تدریس دارای بیشترین اثر مستقیم بر استفاده معلمان از روش‌های فعال تدریس است و بالاترین ضریب همبستگی نیز در میان متغیرهای این پژوهش مربوط به رابطه بین عشق به تدریس و استفاده از روش‌های تدریس فعال است که از نظر آماری معنادار است. در این راستا، نتایج پژوهش چن (۲۰۱۶) نشان داد که در هیجان‌های تجربه‌شده معلمان، لذت بیشتر از همه هیجان‌ها و عشق، اغلب به‌عنوان کمترین هیجان تجربه شده است و

لذت‌بخش‌ترین هیجان‌های معلمان مربوط به کلاس درس و تعامل با همکاران هستند.

این درحالی است که اثر مستقیم دو هیجان منفی خشم و اضطراب حین تدریس بر استفاده معلمان تربیت‌بدنی از روش‌های فعال تدریس، منفی و از نظر آماری معنادار است؛ بنابراین، میزان کاربرد روش‌های فعال تدریس توسط دبیران تربیت‌بدنی به‌طور مستقیم تحت‌تأثیر نوع هیجان‌های دبیران حین تدریس است؛ در نتیجه، با افزایش هیجان عشق به تدریس و لذت از تدریس در دبیران تربیت‌بدنی، کاربرد روش‌های فعال تدریس نیز افزایش می‌یابد؛ درحالی‌که تجربه هیجان خشم و اضطراب حین تدریس در دبیران تربیت‌بدنی، کاهش میزان استفاده از روش‌های فعال تدریس را در پی دارد. همسو با این نتایج، تریگوال^۱ (۲۰۱۲) بیان کرد که رابطه منظم و سازمان‌یابی‌شده‌ای بین تجربیات هیجانی معلمان هنگام تدریس و نحوه تدریس آن‌ها وجود دارد. همچنین، هیجان‌های منفی معلمان از قبیل خشم و ناامیدی باعث کاهش انگیزه درونی و افزایش تجارب هیجانی منفی است (ساتون و ویتلی، ۲۰۰۳، به نقل از جیانگ و همکاران، ۲۰۱۶). به‌علاوه، تجربه هیجان‌های منفی با رفتار ناعادلانه، رقابت درمیان همکاران، تحولات و نبود تعادل زندگی کاری معلمان، فشار و ناامیدی از جامعه، سیاست‌ها و تغییرات آموزشی در ارتباط است (چن، ۲۰۱۶). براساس تعریف‌های نظری ارائه‌شده از هیجان‌ها در مقدمه پژوهش حاضر، از جمله تعریف فاروق در سال ۲۰۱۲ که هیجان‌ها را راهی برای تعامل با دانش‌آموزان، همکاران و والدین می‌داند، هیجان‌های مثبت به تعامل دانش‌آموزان با دبیران منجر می‌شوند که می‌توانند بر نوع و میزان کاربرد روش‌های فعال تدریس مؤثر باشند.

طبق نتایج به‌دست‌آمده، هیچ‌کدام از مؤلفه‌های متغیر برون‌زا (ادراک از اهداف پیشرفت دانش‌آموزان) بر

استفاده معلمان تربیت‌بدنی از روش‌های تدریس فعال دارای اثر مستقیم نیستند. به‌عبارتی، نوع ادراک معلمان تربیت‌بدنی از اهداف پیشرفت فراگیران (اهداف تبحری، رویکرد- عملکرد و اجتناب- عملکرد) به‌صورت مستقیم بر کاربرد روش‌های فعال تدریس تأثیر ندارد.

همچنین، نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم متغیر برون‌زا (مؤلفه‌های ادراک معلمان از اهداف پیشرفت دانش‌آموزان) بر استفاده معلمان تربیت‌بدنی از روش‌های فعال تدریس از نظر آماری معنادار است؛ بدین‌صورت که اثر غیرمستقیم ادراک معلمان تربیت‌بدنی از اهداف تبحری دانش‌آموزان بر استفاده از روش‌های فعال تدریس، مثبت و از نظر آماری معنادار است و اثر غیرمستقیم ادراک معلمان تربیت‌بدنی از اهداف اجتناب- عملکرد و رویکرد- عملکرد دانش‌آموزان بر استفاده از روش‌های تدریس فعال، منفی و از نظر آماری معنادار است. به‌عبارتی، همان‌طور که ذکر شد، زمانی که معلم احساس کند هدف فراگیر تبحری است، هیجان‌های مثبتی را تجربه می‌کند که پیامد آن افزایش کاربرد روش فعال تدریس است و زمانی که معلم احساس کند هدف فراگیر رویکرد- عملکرد و اجتناب- عملکرد است، هیجان‌های منفی را تجربه می‌کند که پیامد آن کاهش کاربرد روش فعال تدریس است؛ براین‌اساس، اثرهای غیرمستقیم مؤلفه‌های ادراک معلمان تربیت‌بدنی بر استفاده از روش‌های فعال تدریس از طریق هیجان‌های مثبت تدریس (لذت از تدریس و عشق به تدریس) و هیجان‌های منفی تدریس (خشم حین تدریس و اضطراب حین تدریس) صورت می‌گیرد. به‌طور مشابه، فرنزل و همکاران (۲۰۰۹) مطرح کردند که بروز هیجان‌های مثبت معلمان با راهبردهای تدریس انعطاف‌پذیر و خلاق که باعث تحریک انگیزه بیشتر

حافظه را ضعیف کند و تحلیل ببرد، معلمی با نگرانی فراوان نمی‌تواند در حل مشکلات کلاسش موفق باشد (آیسنک و کلکو،^۴ ۱۹۹۲). همچنین، در این راستا، هارگریوز (۱۹۹۸) ادعا کرد که تدریس فعال منوط به هیجان‌های مثبت است و معلمان موفق علاقه شدید و اشتیاق خود را در طول آموزش ابراز می‌کنند که به‌نوبه خود هیجان‌های دانش‌آموزان را برمی‌انگیزد. پژوهش‌ها نشان دادند که هیجان‌های معلمان می‌توانند بر توجه، حافظه، افکار و حل مشکلات آن‌ها اثر بگذارند (آیسنک،^۵ ۱۹۹۳؛ امر،^۶ ۱۹۹۴؛ موگ و بردلی،^۷ ۱۹۹۹، به نقل از تریگوال، ۲۰۱۲).

مطابق با یافته‌های پژوهش حاضر، اثر غیرمستقیم ادراک از اهداف پیشرفت فراگیران بر استفاده از روش‌های فعال تدریس مشهود است. همچنین، تدریس توأم با هیجان‌های مثبت معلم می‌تواند ساعات درس تربیت‌بدنی را جذاب‌تر و فعال‌تر کند که انجام مطالعاتی در این زمینه می‌تواند بسیار مؤثر باشند؛ اما پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نیز روبه‌رو بود. انجام پژوهش در رشته تربیت‌بدنی با توجه به ساعت و حضور معلم در یک روز خاص در مدرسه یا ورزشگاه مشکلاتی را در زمینه نمونه‌گیری به‌همراه داشت. همچنین، تعمیم نتایج پژوهش با توجه به بافت فرهنگی - تاریخی و امکانات و تجهیزات ورزشی استان اصفهان به سایر استان‌ها با محدودیت‌هایی مواجه می‌شود؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود که این پژوهش در بین معلمان سایر استان‌ها یا اساتید دانشگاه نیز تکرار شود. برخی پرسش‌نامه‌های مورداستفاده نظیر روش فعال تدریس خاص معلم تربیت‌بدنی نبودند و با ماهیت عملی این درس سازگار نبودند؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده از پرسش‌نامه‌هایی استفاده شود که مطابق با ماهیت این درس باشند. مانند تمامی

دانش‌آموز می‌شود در ارتباط است، درحالی‌که بروز هیجان‌های منفی معلمان به چنین انعطاف‌پذیری و خلاقیت که به‌نوبه خود بر یادگیری دانش‌آموز تأثیر دارد، خدشه وارد می‌کند؛ بنابراین، نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت و منفی تدریس در میان ادراک معلمان تربیت‌بدنی از اهداف پیشرفت فراگیران و استفاده از روش‌های تدریس فعال تأیید می‌شود. از میان متغیرهای برون‌زا، به‌ترتیب ادراک معلمان از اهداف تبحری، اهداف رویکرد-عملکرد و اهداف اجتناب-عملکرد بالاترین تا پایین‌ترین ضریب همبستگی را با استفاده از روش‌های فعال تدریس دارا هستند که هر سه ضریب از نظر آماری معنادارند. براساس نتایج حاصل از پژوهش ام‌ای، اچ، ام‌ای، اچ، و دراگوش^۸ (۲۰۱۵) با عنوان «نقش واسطه‌ای تعامل رفتاری و هیجانی در ارتباط بین اهداف پیشرفت و برخی از ابعاد تنظیم مدرسه»، اهداف تسلط با تعامل رفتاری و هیجانی و اهداف رویکرد عملکرد با تعامل رفتاری ارتباط داشتند و همچنین، اهداف اجتناب عملکرد با فرایندهای تعامل رفتاری و اهداف اجتناب تسلط با تعامل هیجانی ارتباط منفی داشتند. این نتایج می‌تواند روش‌هایی را برای جلوگیری از ترک مدرسه و برهم‌زدن نظم مدرسه توسط دانش‌آموزان ایجاد کند.

از میان متغیرهای درون‌زا نیز به‌ترتیب عشق به تدریس، اضطراب حین تدریس، خشم حین تدریس و لذت از تدریس، به‌ترتیب بیشترین تا کمترین ضریب همبستگی را با استفاده معلمان تربیت‌بدنی از روش‌های فعال تدریس دارا هستند که تمامی این ضرایب از نظر آماری معنادارند؛ برای مثال، امر^۹ (۱۹۹۴) پی برده است که عصبانیت و خستگی معلم که نتیجه بدرفتاری دانش‌آموزان است می‌تواند توجه معلم را از موضوع اصلی دور کند. از آنجایی که نگرانی می‌تواند کارکرد

4. Eysenck and Calco
5. Isen
6. Mogg & Bradley

1. MIH
2. Dragoş
3. Emmer

از آنجایی که در سند تحول بنیادین توجه ویژه و خاصی به تربیت‌بدنی شده است و از آن به‌عنوان ابزار مهم برای تعلیم و تربیت یاد شده است، پیشنهاد می‌شود که مسئولان امر به هیجان‌های تدریس در این قشر اهمیت ویژه‌ای بدهند و در تدوین برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان و دوره‌های ضمن خدمت، طرح‌های ارتقای توان هیجانی معلمان و نیز اتخاذ الگوهای مناسب اهداف پیشرفت فراگیران گنجانده شوند. پیشنهاد جیانگ (۲۰۱۶) برای آموزش معلم عبارت است از اینکه: نخست، برنامه‌های آموزشی معلم باید راهبردهای منظم هیجان‌های تأثیرگذار مانند ارزیابی مجدد، آماده‌سازی پیش از خدمت معلمان تازه‌کار و باتجربه در روش تفسیر معنادار چالش‌ها و برخورد منطقی با آن‌ها را توسعه دهد؛ دوم: ترویج عقاید تلقینی در تدریس معلمان می‌تواند ارزشمند باشد؛ زیرا، استقبال از چنین باورهایی می‌تواند به تفسیر موقعیت‌های چالش‌انگیز و تعدیل تجربه‌های هیجانی و رابطه‌های حمایتی و پرورشی نزدیک با دانش‌آموزان کمک کند و طرح‌هایی را برای ارتقای توان هیجانی معلمان پیاده کنند.

پژوهش‌هایی که با طرح‌های همبستگی انجام می‌شوند، از پژوهش حاضر نیز نمی‌توان ضرورتاً رابطه علت- معلولی را استنباط کرد. به‌خصوص اینکه در مواردی نیز در پیشینه مشاهده شده بود که بین برخی از متغیرها روابط متقابل قابل‌تصور است؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران با استفاده از پژوهش‌های طولی یا آزمایشی نیز نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر را بررسی کنند. نتایج این پژوهش می‌تواند در حوزه تعلیم و تربیت کاربردی باشد. به‌علاوه، انجام این پژوهش در قالب مدل علی برای اولین بار به تولید دانش موجود در خصوص روابط بین متغیرها پرداخته است که می‌تواند به یک بافت فرهنگی در جامعه ایرانی کمک کند. همچنین، مطابق با یافته‌های پژوهش حاضر، آموزش روش‌های نوین و خلاق تدریس یکی از راه‌هایی است که در این زمینه پیشنهاد می‌شود. وضعیت رفاه و آرامش روانی و موقعیت اجتماعی معلمان نیز در بروز هیجان‌های آن‌ها نقش بسزایی دارند؛ بنابراین، بهبود وضعیت معیشتی و موقعیت اجتماعی آنان نیز ضروری است.

منابع

- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77.
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957-967.
- Dinger, F. C. Dickhäuser, O. Spinath, B. & Steinmayr, R. (2013). Antecedents and consequences of students' achievement goals: A mediation analysis. *Learning and Individual Differences*, 28, 90-101.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3×2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632.
- Elliott, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 171-185.
- Emmer, E. T. (1994). Towards an understanding of the primacy of classroom management and discipline. *Teaching Education*, 6(1), 65-69.
- Frenzel A. C., Goetz T., Stephens E. J., & Jacob B. (2009) Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In P. Schutz, & M. Zembylas (eds.). *Advances in teacher emotion research* (pp.129-151). Boston, MA: Springer.

8. Frenzel, A. (2014). Teacher emotions. *International handbook of emotions in education*, 494-519.
9. Frenzel, A., Pekrun, R., & Goetz, T. (2010). Achievement emotions questionnaire for teachers (AEQ-teacher)—User's manual. Available at: [www.sciencedirect.com].
10. Goetz, T., Sticca, F., Pekrun, R., Murayama, K., & Elliot, A. J. (2016). Intraindividual relations between achievement goals and discrete achievement emotions: An experience sampling approach. *Learning and Instruction*, 41, 115-125.
11. Goran, L., & Negoescu, G. (2015). Emotions at work. *The Management of Emotions in the Act of Teaching. Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1605-1611.
12. Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315-336.
13. Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22-31.
14. Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Hensley, L. (2014). Exploring teacher emotions: Teacher motivation. *Theory and Practice*, 69-82.
15. Kharazi, S., Ezhehei, J., Ghazi, T. S. M., & Kareshki, H. (2008). An investigation of the relationships between achievement goals, Self-Efficiency and metacognitive strategies: Testing a causal model. Available at: [www.sid.ir].
16. Lee, J. C. K., & Yin, H. B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Educational Change*, 12(1), 25-46.
17. Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213.
18. Mih, V., Mih, C., & Dragoş, V. (2015). Achievement goals and behavioral and emotional engagement as precursors of academic adjusting. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 329-336.
19. Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135.
20. Rajabi, F. (2006). Comparison of students' emotional intelligence with teachers' active and inaccurate teaching methods at the fifth grade of elementary schools of girls and boys in Abadeh, 2005-2006. (Unpublished Master's thesis). Tabriz University, Tabriz.
21. Rastegar, A., Seif, M. H., & Abedini, Y. (2017). Presenting a causal model of relationship between psychological capital and teaching emotions: The mediating role of emotional exhaustion. *Applied Psychological Research (Psychology and Educational Sciences)*, Volume 7, Number 4, 51 - 71.
22. Rastegar, A., Saif, M., & Talebi, S. (2014). Presentation of the causal model of prediction of computer anxiety based on the cognitive-social approach of duec (Case study of Payame Noor University of Fars province). *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 2(5), 55-68.
23. Rastegar, A., Mazlomian, S. S. M. H., & Jahromi, R. A. (2016). The role of mediating the goals of progress in the effect of the need for graduation on academic procrastination. *New Educational Approaches*, 10(2), 41-60.
24. Razavi, S. M H., Rouhani, S. M H., & Firoozabadi, A. H. (2014). An analysis of the effective factors of improving the place of teaching in schools. *Research on Sport Management and Motor Behavior*, 10(19), 69-80.

25. Saeed, N., & Zare, H. (2015). Advanced teaching method in Tehran. Tehran: Payame Noor Publications.
26. Saif, M. H., & Dawood, M. (2016). Status and impact of active teaching methods on lifelong learning. Presented at the First International Conference on Management, Economics, Accounting and Educational Sciences, IRAN, Sari, Future Research and Advisory Co., Payam Noor Naka University
27. Schutz, P. A. (2014). Inquiry on teachers' emotion. *Educational Psychologist*, 49(1), 1-12.
28. Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Introduction: emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67-68.
29. Seifert, T. L. (1995). Academic goals and emotions: A test of two models. *The Journal of Psychology*, 129(5), 543-552.
30. Shafi, H., Bahmanabadi, S., & Balochzadeh, F. (2013). Determining the role of progress objectives in mediation the relationship between classroom assessment structure and academic achievement of students: A descriptive study. *Iranian Journal of Medical Education*, 13, 123-133
31. Sirbu, C. C. & Tonea, E. (2015). Teachers' management roles in the development of communication skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3948-3952.
32. Sobhi Lord, M. Firoozabad Taba, S. & Fields, M. (2015). Comparative Comparison of Active and Inactive Methods of Teaching and its Impact on Students' Learning. Paper presented at the First International Conference on Management, Economics, Accounting and Educational Sciences
33. Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15(4), 327-358.
34. Taxer, J. L. & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88.
35. Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607-621.
36. Uitto, M. Jokikokko, K. & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and Teacher Education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135.
37. Yin, H.b. & Lee, J. C.K. (2012). Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 56-65.

استناد به مقاله

سلیمانی، ز.، رستگار، ا.، و زمانی، ف. (۱۳۹۷). ارائه مدل علی روابط ادراک از اهداف پیشرفت و کاربرد روش‌های فعال تدریس: نقش واسطه‌ای هیجان‌های تدریس در میان دبیران تربیت‌بدنی. مجله مطالعات روان‌شناسی ورزشی، شماره ۲۵، ص. ۳۰-۱۱۱. شناسه دیجیتال: 10.22089/spsyj.2018.4687.1499

Soleimani, Z., Rastegar, A., & Zamani, F. (2018). Presenting a Casual Model of Relationship Between Perception of Achievement Goals and the Application of Active Teaching Methods: The Meditating Role of Teaching Emotions Among Physical Education Teachers Journal of Sport Psychology Studies, 25; Pp: 111-30. In Persian. Doi: 10.22089/spsyj.2018.4687.1499

Presenting a Casual Model of Relationship Between Perception of Achievement Goals and the Application of Active Teaching Methods: The Meditating Role of Teaching Emotions Among Physical Education Teachers

Zohreh Soleimani¹, Ahmad Rastegar ², and Fatemeh Zamani³

Received: 2017/08/25

Accepted: 2018/02/27

Abstract

The purpose of this study was to provide a causal model of the relationships between learners' perception of achievement goals and application of active teaching methods by physical education teachers with the mediating role of teaching emotions. In this regard, 317 physical education teachers of Isfahan province were selected by multistage cluster sampling and responded to the achievement goals, active teaching methods and teaching emotions. In the study of causal relationships between variables, path analysis and LISREL software were used. The results showed that **mastery** goals, through the mediation of positive and negative emotions, have indirect and positive effect on active teaching methods; while the impact of the performance-approach and performance-avoidance goals are indirect and negative. Also, the amount of variance explained by the use of active teaching methods indicates the importance of teachers' perceptions of teaching goals and emotions in using active teaching methods.

Key words: Active Teaching Methods, Perceptions of Achievement Goals, Teaching Emotions

1. Master of Science in Philosophy of Education / Payam Noor University of Arak (Corresponding Author) Email: soleimani381@yahoo.com

2. Assistant Professor of Educational science / Payam Noor University of Tehran

3. Fatemeh Zamani / Master of Science in Philosophy of Education / Payam Noor University of Arak