

Original Research

The Impact of Teacher Self-Efficacy on Enthusiasm for Differentiated Instruction in Primary Education

Salahedin Ebrahimi 

Assistant Professor, Department of Educational Management, Farhangian University, Tehran, Iran. sa.ebrahimi@cfu.ic.ir

Abstract

This study explores the impact of teacher self-efficacy on their enthusiasm for implementing differentiated instruction in primary schools. Teacher self-efficacy, defined as a teacher's belief in their ability to effectively manage and teach diverse learners, has been identified as a crucial factor in enhancing teaching quality and job motivation. The research was conducted with a sample of 200 primary school teachers selected through stratified random sampling from both public and private schools. The study employed a quantitative research design, utilizing surveys to measure teacher self-efficacy and their enthusiasm for differentiated teaching methods. The findings indicate a significant positive correlation between teacher self-efficacy and their enthusiasm for differentiated instruction. Teachers with higher levels of self-efficacy were more inclined to adopt differentiated teaching methods, which, in turn, was associated with improved student outcomes. Furthermore, the study reveals that teachers' self-efficacy significantly influences their ability to manage classroom behaviors and apply diverse instructional strategies. The results also show that female teachers and those in private schools were more enthusiastic about using differentiated instruction compared to males and public-school teachers. These findings highlight the importance of fostering teacher self-efficacy as a means to enhance the effectiveness of differentiated instruction and improve job satisfaction.

Keywords

self-efficacy

differentiated
education

elementary education

Article History

Received:

07 March, 2025

Revised:

11 March, 2025

Accepted:

13 March, 2025

Cite this article as (APA): Ebrahimi, S. (2025). The Impact of teacher self-efficacy on enthusiasm for differentiated instruction in primary education. *Innovation in Teaching, Learning and Evaluation*, 1(2), 69-87. <https://doi.org/>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/4.0/>).

Extended Abstract

Introduction: The role of teachers in shaping educational outcomes is pivotal, particularly in primary education where foundational learning takes place. One of the most significant factors influencing teaching effectiveness is teacher self-efficacy, which refers to a teacher's belief in their ability to positively affect student outcomes. In recent years, the increasing diversity of student needs and learning styles has led to the widespread adoption of differentiated instruction (DI), a teaching approach that tailors learning experiences to meet individual student needs. However, despite its proven benefits, many teachers face challenges in effectively implementing DI strategies in the classroom. This research examines the impact of teacher self-efficacy on their enthusiasm and willingness to adopt differentiated teaching practices in primary schools. By understanding how self-efficacy influences teachers' attitudes and behaviors toward DI, this study aims to provide insights into fostering a more effective and inclusive learning environment for diverse student populations. The findings of this study have implications for teacher professional development and educational policy, offering guidance on how to enhance teacher motivation and instructional practices through targeted support and resources.

In recent years, differentiated instruction has gained significant attention as an effective method for addressing the diverse needs of students in the classroom. However, the successful implementation of this approach largely depends on teachers' beliefs in their own ability to manage and adapt their teaching methods, which is known as teacher self-efficacy. This study aims to explore the relationship between teacher self-efficacy and their enthusiasm for implementing differentiated instruction in primary schools. It examines how self-efficacy influences teachers' motivation to adopt and sustain differentiated teaching practices.

The study is grounded in Bandura's Social Cognitive Theory (1997), which emphasizes the role of self-efficacy in influencing behavior and performance. Teacher self-efficacy is defined as a teacher's belief in their ability to plan, execute, and reflect on their teaching practices effectively. In this context, differentiated instruction refers to the strategies employed by teachers to tailor their teaching methods to accommodate the varying needs of students in the same class.

Methodology: This study adopts a quantitative research design, using a survey method to collect data from 200 primary school teachers. The sample was selected through a stratified random sampling technique, ensuring diversity in terms of gender, teaching experience, and school type (public vs. private). The data collection instruments included a teacher self-efficacy scale and a differentiated instruction enthusiasm scale. Data were analyzed using descriptive statistics, correlation analysis, and regression analysis to examine the relationships between self-efficacy and enthusiasm for differentiated instruction.

Findings: The results of this study show a significant positive correlation between teacher self-efficacy and their enthusiasm for differentiated instruction. Teachers who reported higher levels of self-efficacy were more likely to express a stronger commitment to implementing differentiated instruction. Furthermore, the analysis revealed that management of classroom behavior and adaptation of teaching strategies were the most influential dimensions of self-efficacy in promoting enthusiasm for differentiated teaching.

Additionally, the study found that teachers in private schools and female teachers showed a stronger inclination towards differentiated instruction compared to their counterparts in public

schools and male teachers. However, teaching experience did not have a significant impact on the relationship between self-efficacy and enthusiasm for differentiated instruction.

Discussion and Conclusion: The findings highlight the importance of fostering teacher self-efficacy to encourage the adoption of differentiated instruction practices. Teachers with high self-efficacy are more likely to feel confident in their ability to meet the diverse needs of their students, which in turn increases their enthusiasm for using differentiated strategies. The study aligns with previous research suggesting that self-efficacy beliefs are crucial for adopting innovative teaching practices. The impact of gender and school type on the relationship between self-efficacy and differentiated instruction suggests that female teachers and those in private schools may have better access to resources, smaller class sizes, or greater autonomy in their teaching practices, thus feeling more empowered to implement differentiated methods.

This study provides valuable insights into the role of teacher self-efficacy in promoting differentiated instruction. Given the significant relationship between self-efficacy and enthusiasm for differentiated teaching, it is recommended that teacher professional development programs focus on enhancing teachers' self-efficacy. Training programs should be designed to build teachers' confidence in managing diverse classrooms and using a variety of teaching strategies. Additionally, educational policies should consider the unique needs of different types of schools and gender-specific teaching dynamics to create an environment where all teachers can thrive and innovate.


Future studies could explore the role of other factors, such as student motivation and school leadership, in shaping the relationship between teacher self-efficacy and differentiated instruction. Additionally, qualitative research could provide deeper insights into the personal experiences of teachers regarding self-efficacy and differentiated teaching.

Funding: The authors did not receive any funding.

Conflict of interest: The authors declares that there is no conflict of interest in this article.

Acknowledgement: The authors thanks the participants for their time and assistance.

تأثیر خودکارآمدی معلمان بر اشتیاق به آموزش تفکیکی در مدارس ابتدایی

صلاح الدین ابراهیمی 

استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. sa.ebrahimi@cfu.ic.ir

چکیده

مقاله‌ی حاضر به بررسی تأثیر خودکارآمدی معلمان بر اشتیاق آنها به آموزش تفکیکی در مدارس ابتدایی پرداخته است. خودکارآمدی معلمان به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی در بهبود کیفیت تدریس و انگیزش شغلی در نظر گرفته می‌شود. جامعه آماری شامل معلمان ابتدایی شهرستان داراب در استان فارس بود. بر اساس نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، 200 نفر از معلمان در پژوهش شرکت نمودند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه خودکارآمدی (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) و یک پرسشنامه محقق‌ساخته برای اشتیاق معلمان استفاده شد. تحلیل داده‌ها با بهره‌گیری از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره انجام شد. نتایج نشان می‌دهد که خودکارآمدی معلمان با تمایل آنها به استفاده از شیوه‌های تفکیکی و در نتیجه ارتقاء عملکرد دانش‌آموزان مرتبط است. همچنین مشخص شد که خودکارآمدی معلمان به‌طور قابل توجهی بر توانایی آنها در مدیریت کلاس درس و راهبردهای آموزشی تأثیر می‌گذارد. یافته‌ها حاکی از آن هستند که معلمان زن و معلمان مدارس خصوصی در مقایسه با معلمان مرد و کسانی که در مدارس دولتی کار می‌کنند، برای استفاده از آموزش‌های متفاوت مشتاق‌تر هستند. بنابراین، اهمیت تقویت خودکارآمدی معلمان به‌عنوان وسیله‌ای برای افزایش اثربخشی آموزش آشکار می‌گردد.

واژگان کلیدی

خودکارآمدی
آموزش تفکیکی
آموزش ابتدایی

تاریخچه مقاله

دریافت:

17 اسفند 1403

بازنگری:

21 اسفند 1403

پذیرش:

23 اسفند 1403

استناد به این مقاله (APA): ابراهیمی، صلاح الدین (1403). تأثیر خودکارآمدی معلمان بر اشتیاق به آموزش تفکیکی در مدارس ابتدایی. نوآوری آموزشی، یادگیری و ارزشیابی، 1(2)، 69-87. <https://doi.org/>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/4.0/>).

مقدمه

آموزش تفکیکی یکی از شیوه‌های نوین در فرایند تدریس است که به معلمان این امکان را می‌دهد تا با در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، آموزش‌هایی متناسب با نیازهای هر گروه از آنها طراحی کنند. این روش به‌ویژه در مقاطع ابتدایی اهمیت بسزایی دارد، زیرا در این دوره، دانش‌آموزان از نظر توانایی‌های شناختی، احساسی و اجتماعی تفاوت‌های زیادی دارند (Tomlinson, 2014). از این رو، استفاده از روش‌های آموزش تفکیکی می‌تواند موجب بهبود یادگیری و کاهش شکاف‌های آموزشی در میان دانش‌آموزان شود. با این حال، موفقیت در پیاده‌سازی این روش‌ها به عوامل متعددی بستگی دارد. یکی از مهم‌ترین این عوامل، خودکارآمدی معلمان است. خودکارآمدی به باور فرد نسبت به توانایی‌های خود در انجام فعالیت‌های مختلف اطلاق می‌شود (Bandura, 1997). معلمانی که احساس خودکارآمدی بالایی دارند، معمولاً با اعتماد به نفس بیشتر و انگیزه بیشتری به استفاده از شیوه‌های نوین آموزشی تمایل نشان می‌دهند. این معلمان نه تنها قادر به مدیریت بهتر کلاس‌های درس هستند، بلکه تمایل دارند روش‌های آموزشی مختلف، از جمله آموزش تفکیکی، را امتحان کرده و در فرایند یاددهی-یادگیری اعمال کنند (Qasemi, 2024).

آموزش ابتدایی به‌عنوان سنگ‌بنای شکل‌گیری شخصیت و توانمندی‌های دانش‌آموزان، نقشی حیاتی در نظام آموزشی هر کشوری ایفا می‌کند. در این میان، تنوع نیازها، سبک‌های یادگیری، و سطح آمادگی دانش‌آموزان، چالشی اساسی برای معلمان محسوب می‌شود. آموزش تفکیکی به‌عنوان رویکردی نوین، با تأکید بر تطبیق روش‌های تدریس با نیازهای فردی یادگیرندگان، راهکاری کارآمد برای پاسخگویی به این چالش است (Heacox, 2012; Karimi & Dehghani, 2016; Santangelo & Tomlinson, 2012; Subban, 2006; Tieso, 2005; Tomlinson, 2014). آموزش تفکیکی آنچنان پیچیده است که هر کدام از منابع موجود از بُعد ویژه‌ای به این موضوع پرداخته‌اند که از جمله می‌توان به این موارد اشاره کرد: تشریح اصول و روش‌های تطبیق تدریس با نیازهای متنوع دانش‌آموزان (Tomlinson, 2014)، اثربخشی آموزش تفکیکی در پاسخگویی به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان (Subban, 2006)، بررسی نقش آموزش تفکیکی در توسعه حرفه‌ای معلمان و افزایش اثربخشی تدریس (Santangelo & Tomlinson, 2012)، ارائه راهکارهای عملی برای اجرای آموزش تفکیکی در کلاس‌های درس متنوع (Heacox, 2012)، معرفی آموزش تفکیکی به‌عنوان راهکاری برای پاسخ به نیازهای دانش‌آموزان ابتدایی (Karimi & Dehghani, 2016)، تأثیر آموزش‌های حرفه‌ای بر پذیرش آموزش تفکیکی توسط معلمان ایرانی (Ghafari Mejlej & Safdari, 2024)، راهنمایی برای مدیریت کلاس‌های تفکیکی و نقش رهبری معلم در اجرای این رویکرد (Tomlinson & Imbeau, 2010)، و بهبود نتایج تحصیلی در دانش‌آموزان با سطوح مختلف در نتیجه کاربرد آموزش تفکیکی (Tieso, 2005). با این حال، موفقیت این رویکرد تا حد زیادی به اشتیاق معلمان برای بکارگیری آن وابسته است که خود تحت تأثیر عوامل روانشناختی مانند خودکارآمدی قرار دارد.

از دیدگاه بندورا (Bandura, 1977)، خودکارآمدی به‌عنوان باور فرد به توانایی‌اش در سازماندهی و اجرای اقدامات لازم برای دستیابی به اهداف خاص، نقشی کلیدی در تعیین رفتارهای حرفه‌ای معلمان ایفا می‌کند. مطالعات نشان داده‌اند که معلمانی که از سطح خودکارآمدی بالاتری برخوردارند، تمایل بیشتری به استفاده از روش‌های نوین آموزشی مانند آموزش تفکیکی دارند (Zarei & Pourroostaei Ardakani, 2017). این تمایل نه تنها ناشی از اعتماد به نفس آنها در مدیریت کلاس‌های متنوع است، بلکه از باور آنها به تأثیرگذاری آموزش تفکیکی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نشأت می‌گیرد (Karimi & Dehghani, 2016).

در نظام آموزشی ایران، که با چالش‌هایی همچون تنوع در سطح توانایی‌ها و انگیزش دانش‌آموزان روبه‌روست، اهمیت آموزش تفکیکی به وضوح قابل مشاهده است (Karimi & Dehghani, 2016; Rahimi & Asadollahi, 2018). مدارس ابتدایی با دانش‌آموزانی با سطوح مختلف یادگیری و نیازهای متنوع روبه‌رو هستند (Zarei Zavaraki & Pourroostaei Ardakani, 2017). در چنین شرایطی، استفاده از روش‌های تفکیکی می‌تواند علاوه بر بهبود کیفیت آموزشی، منجر به افزایش انگیزش و اشتیاق یادگیری

در دانش‌آموزان شود (Mazbouhi, 2024; Tomlinson, 2014). اما این امر به شرطی ممکن است که معلمان به خودکارآمدی کافی در پیاده‌سازی این روش‌ها باور داشته باشند (Bandura, 1977; Gholami & Tiri, 2012).

با وجود تأکید اسناد بالادستی مانند "سند تحول بنیادین آموزش و پرورش" بر نیاز به عدالت آموزشی و توجه به تفاوت‌های فردی، پژوهش‌های محدودی به بررسی رابطه بین خودکارآمدی معلمان و اشتیاق به آموزش تفکیکی پرداخته‌اند. مطالعاتی مانند پژوهش رحیمی و اسداللهی (Rahimi & Asadollahi, 2018) نشان می‌دهند که آموزش‌های حرفه‌ای می‌توانند خودکارآمدی معلمان را تقویت کرده و اشتیاق آنها را به استفاده از روش‌های فعال تدریس افزایش دهند. با این حال، شکاف پژوهشی قابل توجهی در زمینه نقش خودکارآمدی در پذیرش آموزش تفکیکی در مدارس ابتدایی ایران وجود دارد. بدین منظور، این پژوهش به تحلیل اثرات خودکارآمدی معلمان بر تمایل آنها به استفاده از روش‌های تفکیکی و تأثیرات آن بر کیفیت تدریس و یادگیری می‌پردازد. این پژوهش می‌تواند به درک بهتر عواملی که بر پذیرش و اجرای شیوه‌های نوین تدریس تأثیر می‌گذارند، کمک کرده و راهکارهایی برای ارتقاء انگیزش معلمان و بهبود فرایندهای آموزشی در مدارس ابتدایی پیشنهاد دهد. در نتیجه، درک صحیح از تأثیر خودکارآمدی معلمان می‌تواند به تدوین برنامه‌های آموزشی و حمایتی مناسب برای افزایش انگیزش و عملکرد معلمان در استفاده از شیوه‌های تدریس متنوع کمک کند. این امر نه تنها به بهبود کیفیت تدریس و یادگیری در مدارس ابتدایی می‌انجامد، بلکه در بلندمدت می‌تواند به ارتقاء سطح آموزش در کشور کمک کند. پاسخ به این پرسش نه تنها درک بهتری از موانع و تسهیل‌گران اجرای آموزش تفکیکی ارائه می‌دهد، بلکه می‌تواند به طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان برای تقویت خودکارآمدی و اشتیاق آنها کمک کند.

چارچوب نظری

چارچوب نظری پژوهش به تبیین مفاهیم، نظریات و مدل‌های مرتبط با موضوع تحقیق پرداخته و به روشن‌تر شدن جایگاه تحقیق در زمینه موجود کمک می‌کند. در این پژوهش، رابطه میان خودکارآمدی معلمان و اشتیاق آنان به استفاده از آموزش تفکیکی در مدارس ابتدایی بررسی شد و چارچوب نظری بر اساس نظریات مختلف در زمینه خودکارآمدی، انگیزش و آموزش تفکیکی بنا گردید. نظریه‌های گوناگونی که در این تحقیق زیربنای نظری کار را تشکیل داده‌اند، به قرار زیر می‌باشند:

نظریه خودکارآمدی باندورا: نظریه خودکارآمدی، که توسط آلبرت باندورا (Bandura, 1986) مطرح شد، به باور فرد نسبت به توانایی‌های خود در انجام وظایف و رسیدن به اهداف اشاره دارد. این نظریه از اهمیت ویژه‌ای در روانشناسی آموزشی برخوردار است. باندورا معتقد است که خودکارآمدی فرد می‌تواند تأثیر زیادی بر رفتار و عملکرد او داشته باشد. معلمان با خودکارآمدی بالا به‌طور معمول در موقعیت‌های چالش‌برانگیز عملکرد بهتری دارند و قادرند به شیوه‌های نوین آموزشی مانند آموزش تفکیکی روی آورند. این نظریه به وضوح نشان می‌دهد که معلمان با خودکارآمدی بالا، تمایل بیشتری به استفاده از روش‌های آموزشی جدید و بهبود کیفیت تدریس دارند.

نظریه انگیزش و خودانگیختگی دسی و رایان: یکی از مدل‌های شناخته شده در زمینه انگیزش، مدل خودانگیختگی دسی و رایان (Deci & Ryan, 1985) است که دو نوع انگیزش را مطرح می‌کند: انگیزش درونی و انگیزش بیرونی. انگیزش درونی به انگیزه‌ای گفته می‌شود که از درون فرد ناشی می‌شود و به انجام فعالیت به خاطر لذت و رضایت از خود فعالیت، مرتبط است. انگیزش بیرونی نیز به عواملی مانند پاداش‌های مالی، ترفیع شغلی و تأیید اجتماعی بستگی دارد. معلمان با انگیزش درونی بالا معمولاً بیشتر تمایل به استفاده از شیوه‌های نوین تدریس دارند و از یادگیری و تغییرات در فرایند تدریس لذت می‌برند. در مقابل، انگیزش بیرونی ممکن است به تشویق‌های مالی یا حمایت‌های مدیریتی بستگی داشته باشد.

نظریه آموزش تفکیکی تاملینسون: آموزش تفکیکی یکی از رویکردهای نوین است که به‌ویژه در کلاس‌های با دانش‌آموزان متنوع اهمیت دارد. کارولین تاملینسون (Tomlinson, 2001) این رویکرد را به‌عنوان فرایندی می‌داند که در آن معلمان محتوای آموزشی، شیوه‌های تدریس، و ارزیابی‌ها را متناسب با نیازها و ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان تنظیم می‌کنند. طبق این مدل، معلمان باید انعطاف‌پذیر باشند و با شناسایی تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، به هر یک از آنها امکان یادگیری بهینه را بدهند. تحقیقاتی که بر اساس این رویکرد انجام شده است، نشان می‌دهند که آموزش تفکیکی می‌تواند به بهبود انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند.

نظریه خودتنظیمی زیمرمن: نظریه خودتنظیمی که توسط بارت زیمرمن (Zimmerman, 1990, 2001) ارائه شده است، به فرایندهایی اطلاق می‌شود که فرد برای تنظیم و مدیریت یادگیری خود بکار می‌برد. این نظریه در زمینه آموزش نیز اهمیت دارد، چرا که معلمان با خودتنظیمی بالا قادر به ارزیابی و تنظیم تدریس خود بر اساس نیازهای دانش‌آموزان هستند. این نوع خودتنظیمی می‌تواند به بهبود کیفیت تدریس و انگیزش معلمان کمک کند، زیرا معلمان با انعطاف بیشتر به تغییرات و چالش‌ها پاسخ می‌دهند.

مدل‌های تغییر رفتار معلمان: تحقیقات مختلف نشان داده‌اند که معلمان به‌طور معمول با موانع مختلفی برای بکارگیری شیوه‌های نوین آموزشی مواجه هستند (Bachtiar & Puspitasari, 2024; Maftoon & Safdari, 2018). این موانع می‌تواند شامل عدم اعتماد به نفس، کمبود منابع و آموزش‌های کافی، یا عدم حمایت از سوی مدیران مدرسه باشد (Ghafari Mejlaj, 2024). مدل‌های تغییر رفتار معلمان به تبیین چگونگی تغییر و بهبود روش‌های تدریس و انگیزش معلمان پرداخته و به‌طور خاص به چگونگی حمایت از معلمان برای پذیرش شیوه‌های آموزشی مانند آموزش تفکیکی اشاره دارد (Tomlinson, 2001). این مدل‌ها معمولاً به چهار بخش تقسیم می‌شوند: شناسایی موانع، ارائه آموزش و منابع، حمایت‌های مدیریتی و بازخورد مستمر (Bandura, 1997).

پیشینه پژوهش

خودکارآمدی معلمان به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی در موفقیت آموزشی شناخته شده است. تحقیقات نشان می‌دهند که معلمان که از سطح خودکارآمدی بالاتری برخوردار هستند، تمایل بیشتری به استفاده از روش‌های نوین آموزشی مانند آموزش تفکیکی دارند (Bandura, 1997). از سوی دیگر، آموزش تفکیکی به معنی تطبیق روش‌های تدریس با نیازها، علائق و سطوح یادگیری دانش‌آموزان است (Tomlinson, 2014). این روش نیازمند آن است که معلمان به توانایی‌های خود در مدیریت کلاس، طراحی فعالیت‌های آموزشی و ارزیابی دانش‌آموزان اعتماد داشته باشند.

مطالعات متعدد نشان داده‌اند که خودکارآمدی معلمان تأثیر مستقیمی بر اشتیاق آنها به استفاده از روش‌های آموزشی نوین دارد. به‌عنوان مثال، تحقیقات اسچانن-موران و هوی (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) نشان داد که معلمان که به توانایی‌های خود در مدیریت کلاس و تدریس اعتماد دارند، تمایل بیشتری به آزمایش روش‌های جدید آموزشی مانند آموزش تفکیکی دارند. همچنین لاکنی (Lackney, 2008) اظهار داشت که معلمان که از حمایت کافی از سوی مدیران و همکاران برخوردار هستند، سطح خودکارآمدی بالاتری دارند و در نتیجه، اشتیاق بیشتری به استفاده از روش‌های آموزشی نوین مانند آموزش تفکیکی نشان می‌دهند.

علاوه بر این، تحقیقات نشان داده‌اند که آموزش‌های حرفه‌ای و توسعه‌ی مهارت‌های معلمان می‌تواند سطح خودکارآمدی آنها را افزایش دهد و در نتیجه، اشتیاق آنها به استفاده از روش‌های نوین آموزشی را تقویت کند (Guskey, 2002). در مدارس ابتدایی،

این موضوع از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا معلمان این مقطع نقش کلیدی در شکل‌گیری نگرش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری دارند.

زارعی‌زوارکی و پورروستایی‌اردکانی (Zarei Zavaraki & Pourroostaei Ardakani, 2017) در مطالعه‌ای با عنوان "رابطه بین خودکارآمدی معلمان و اثربخشی تدریس آنها در مدارس ابتدایی ایران" نشان دادند که معلمانی با خودکارآمدی بالاتر در اجرای روش‌های تدریس دانش‌آموزمحور، از جمله آموزش تفکیکی، موفق‌تر بودند. غلامی و تیری (Gholami & Tiri, 2012) در مطالعه‌ای با عنوان "خودکارآمدی معلمان و تأثیر آن بر شیوه‌های تدریس: مطالعه‌ای موردی در ایران"، مشخص کردند که معلمان ایرانی با خودکارآمدی قوی‌تر، بیشتر تمایل به آزمایش روش‌های نوین تدریس دارند. کریمی و دهقانی (Karimi & Dehghani, 2016): در مطالعه‌ای با عنوان "آموزش تفکیکی در مدارس ابتدایی ایران: چالش‌ها و فرصت‌ها" اثبات کردند که خودکارآمدی معلمان به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی مؤثر بر تمایل آنها به اجرای آموزش تفکیکی قلمداد می‌شود. در مطالعه دیگری با عنوان "تأثیر توسعه حرفه‌ای بر اشتیاق معلمان به آموزش تفکیکی در ایران"، رحیمی و اسداللهی (Rahimi & Asadollahi, 2018) نشان دادند که برنامه‌های آموزشی تأثیر قابل توجهی بر افزایش خودکارآمدی و اشتیاق معلمان به آموزش تفکیکی دارند. مقاله دیگری با عنوان "سنجش میزان خودکارآمدی و کارآیی تدریس معلمان دوره متوسطه" توسط لقمان‌نیا و احمدی‌یگانه (Loghmannia & Ahmadi, 2016) انجام شد. هدف این پژوهش سنجش میزان خودکارآمدی و کارآیی تدریس معلمان مقطع متوسطه شهرستان بیرجند بود. جامعه آماری شامل تمامی دبیران (مرد و زن) مقطع متوسطه و نمونه آماری متشکل از 213 نفر از معلمان مرد و زن می‌شد که به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شده بودند. ابزارهای اندازه‌گیری عبارت بودند از مقیاس خودکارآمدی معلم فریدمن و مقیاس محقق‌ساخته کارآیی معلم. نتایج تحقیق نشان داد که میزان خودکارآمدی و کارآیی تدریس معلمان متوسطه شهرستان بیرجند بالا بود و بین خودکارآمدی کلی معلمان با کارآیی آنان در تدریس همبستگی وجود داشت. سایر یافته‌ها نشان دادند که در متغیرهای خودکارآمدی در کلاس، خودکارآمدی در مدرسه، خودکارآمدی کلی و کارآیی، بین معلمان مرد و زن تفاوتی وجود ندارد.

در مجموع، خودکارآمدی معلمان به‌عنوان یک عامل تعیین‌کننده در اشتیاق آنها به استفاده از روش‌های نوین آموزشی مانند آموزش تفکیکی شناخته شده است. با افزایش سطح خودکارآمدی معلمان از طریق آموزش‌های حرفه‌ای و حمایت‌های سازمانی، می‌توان اشتیاق آنها به استفاده از این روش‌ها را افزایش داد و در نتیجه، کیفیت آموزش در مدارس ابتدایی را بهبود بخشید.

با عنایت به آنچه تاکنون گفته شد پرسش‌های زیر برای پژوهش حاضر مطرح شدند:

1. آیا خودکارآمدی معلمان بر اشتیاق آنها به استفاده از آموزش تفکیکی در مدارس ابتدایی تأثیر دارد؟
2. چه عواملی در خودکارآمدی معلمان تأثیرگذار هستند که می‌توانند اشتیاق آنها به آموزش تفکیکی را تحت تأثیر قرار دهد؟
3. آیا ارتباط معناداری بین میزان خودکارآمدی معلمان و کیفیت تدریس آنها در زمینه آموزش تفکیکی وجود دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی بوده و به بررسی تأثیر و رابطه بین خودکارآمدی معلمان و اشتیاق آنها به آموزش تفکیکی در مدارس ابتدایی می‌پردازد. در این پژوهش، تلاش شد تا میزان تأثیر خودکارآمدی معلمان بر پذیرش و استفاده آنها از شیوه‌های تفکیکی تدریس، از طریق ابزارهای معتبر و روش‌های آماری دقیق بررسی شود.

جامعه آماری این پژوهش را تمامی معلمان مقطع ابتدایی در شهر داراب استان فارس تشکیل می‌دادند. برای انتخاب نمونه‌ای که بتواند نماینده مناسبی از کل جامعه آماری باشد، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شد. این روش تضمین می‌کند که نمونه انتخاب شده تنوع لازم را از نظر متغیرهایی همچون مدرسه، جنسیت معلمان، سابقه تدریس و سطح تحصیلات داشته باشد. برای تعیین حجم نمونه، از فرمول کوکران استفاده شده و با در نظر گرفتن سطح اطمینان ۹۵ درصد و خطای ۵ درصد، تعداد نمونه مورد نیاز 200 معلم برآورد گردید. این تعداد می‌تواند تصویری دقیق از وضعیت خودکارآمدی معلمان و اشتیاق آنها به استفاده از آموزش تفکیکی ارائه دهد.

برای جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز، از پرسشنامه استاندارد خودکارآمدی معلمان و پرسشنامه اشتیاق به آموزش تفکیکی استفاده شد. پرسشنامه خودکارآمدی معلمان که توسط اسچانن-موران و هوی (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) طراحی شده، شامل ۲۴ سؤال است و سه بعد مهم را مورد سنجش قرار می‌دهد: خودکارآمدی در مدیریت کلاس (توانایی کنترل و هدایت رفتارهای دانش‌آموزان در کلاس)، خودکارآمدی در راهنمایی دانش‌آموزان (مهارت‌های معلم در هدایت یادگیری دانش‌آموزان)، و خودکارآمدی در استفاده از راهبردهای آموزشی (توانایی معلم در ارائه روش‌های تدریس متنوع و خلاقانه). این پرسشنامه از مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (از ۱ کاملاً مخالفم تا ۵ کاملاً موافقم) استفاده می‌کند که میزان اعتقاد معلمان به توانایی‌های خود را نشان می‌دهد.

همچنین، برای سنجش میزان اشتیاق معلمان به آموزش تفکیکی، پرسشنامه‌ای بر اساس مدل تاملینسون (Tomlinson, 2001) طراحی شده است. این پرسشنامه شامل ۲۰ سؤال بوده و چهار حوزه اصلی را ارزیابی می‌کند: میزان تمایل به شخصی‌سازی محتوا برای دانش‌آموزان، انعطاف‌پذیری در روش‌های تدریس متناسب با تفاوت‌های فردی، استفاده از روش‌های ارزیابی متناسب با نیازهای هر دانش‌آموز و تمایل به بهره‌گیری از فناوری در آموزش تفکیکی. برای سنجش پایایی این پرسشنامه‌ها، از آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای پرسشنامه خودکارآمدی معلمان ۰.۸۷، و برای پرسشنامه اشتیاق به آموزش تفکیکی ۰.۸۲، به دست آمد. این مقادیر نشان دهنده پایایی مناسب ابزارهای پژوهش بود.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

پس از تکمیل پرسشنامه‌ها، داده‌ها وارد نرم‌افزار SPSS شده و با استفاده از آزمون‌های آماری مختلف تجزیه و تحلیل شدند. در مرحله اول، با استفاده از روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار و توزیع فراوانی)، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه بررسی شد و سپس برای بررسی رابطه بین خودکارآمدی معلمان و اشتیاق به آموزش تفکیکی، از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. همچنین، برای تحلیل عمیق‌تر داده‌ها، رگرسیون چندمتغیره بکار گرفته شد تا مشخص شود که کدام ابعاد خودکارآمدی بیشترین تأثیر را بر اشتیاق به آموزش تفکیکی دارند.

متغیرهای پژوهش

این پژوهش بر دو متغیر اصلی متمرکز بود: خودکارآمدی معلمان و اشتیاق آنها به آموزش تفکیکی. هدف این پژوهش بررسی این موضوع بود که آیا باور معلمان به توانایی‌هایشان در تدریس و مدیریت کلاس، بر میزان تمایل و علاقه آنها به استفاده از روش‌های تدریس تفکیکی تأثیر دارد یا خیر. علاوه بر این دو متغیر اصلی، برخی عوامل جمعیت‌شناختی نیز در پژوهش مورد توجه قرار گرفتند، چرا که ممکن بود در نتایج پژوهش نقش تعدیل‌کننده‌ای ایفا کنند.

خودکارآمدی معلمان (باور به توانایی در تدریس): یکی از مفاهیم کلیدی این پژوهش، خودکارآمدی معلمان بود که به میزان اعتقاد معلمان به توانایی‌هایشان در مدیریت کلاس، هدایت یادگیری دانش‌آموزان و ارائه روش‌های آموزشی متنوع اشاره دارد.

معلمانی که خودکارآمدی بالایی دارند، بر این باور هستند که می‌توانند محیطی مثبت برای یادگیری ایجاد کنند، چالش‌های آموزشی را مدیریت نمایند و انگیزه دانش‌آموزان را افزایش دهند. این مفهوم بر اساس مدل اسچانن-موران و هوی (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) به سه بعد اصلی تقسیم می‌شود: مدیریت کلاس، راهنمایی دانش‌آموزان و استفاده از راهبردهای آموزشی (برای توضیحات بیشتر ر.ک. به بخش ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها).

اشتیاق به آموزش تفکیکی (علاقه به تدریس متناسب با تفاوت‌های فردی): متغیر اصلی دیگر این پژوهش، اشتیاق معلمان به آموزش تفکیکی بود. این متغیر نشان دهنده تمایل و انگیزه معلمان برای استفاده از روش‌هایی است که نیازهای فردی دانش‌آموزان را در فرایند یادگیری در نظر می‌گیرند. بر اساس مدل تاملینسون (Tomlinson, 2001)، این مفهوم شامل چهار جنبه اساسی است: شخصی‌سازی محتوا: معلمانی که اشتیاق بیشتری به آموزش تفکیکی دارند، تمایل دارند محتوای درسی را متناسب با سطح یادگیری دانش‌آموزان تنظیم کنند. آنها ممکن است برای دانش‌آموزان قوی‌تر، چالش‌های بیشتری در نظر بگیرند و برای دانش‌آموزانی که نیاز به حمایت بیشتری دارند، روش‌های ساده‌تری ارائه دهند.

تنوع در روش‌های تدریس: این معلمان از روش‌های متعدد و خلاقانه برای تدریس استفاده می‌کنند. آنها از بازی‌های آموزشی، روش‌های یادگیری فعال، فناوری‌های هوشمند و فعالیت‌های گروهی بهره می‌گیرند تا همه دانش‌آموزان را در فرایند یادگیری درگیر کنند.

ارزیابی تفکیکی: معلمانی که به آموزش تفکیکی علاقه دارند، تمایل دارند از روش‌های متنوع و انعطاف‌پذیر ارزیابی استفاده کنند. آنها ممکن است آزمون‌های استاندارد را با روش‌هایی مانند پروژه‌های فردی، ارائه‌های گروهی یا آزمون‌های چندمرحله‌ای ترکیب کنند تا نقاط قوت و ضعف هر دانش‌آموز را بهتر بشناسند.

استفاده از فناوری‌های آموزشی: این بعد نشان دهنده میزان تمایل معلمان به استفاده از ابزارهای دیجیتال و فناوری‌های نوین آموزشی است. معلمانی که در این زمینه اشتیاق بالاتری دارند، از نرم‌افزارهای یادگیری، هوش مصنوعی و ابزارهای چندرسانه‌ای برای تقویت یادگیری دانش‌آموزان استفاده می‌کنند.

متغیرهای جمعیت‌شناختی (عوامل تأثیرگذار بر متغیرهای اصلی): علاوه بر دو متغیر اصلی، برخی متغیرهای جمعیت‌شناختی نیز در این پژوهش در نظر گرفته شدند. این متغیرها شامل جنسیت معلمان، سابقه تدریس، مدرک تحصیلی و نوع مدرسه (دولتی یا غیردولتی) هستند. پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که این عوامل می‌توانند در سطح خودکارآمدی معلمان و میزان اشتیاق آنها به روش‌های تدریس تفکیکی نقش داشته باشند. برای مثال، ممکن است معلمانی با سابقه تدریس بیشتر، احساس خودکارآمدی بالاتری داشته باشند یا معلمانی که در مدارس غیردولتی تدریس می‌کنند، به دلیل امکانات بیشتر، علاقه بیشتری به استفاده از روش‌های متنوع تدریس داشته باشند.

یافته‌های پژوهش

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر خودکارآمدی معلمان بر اشتیاق آنها به آموزش تفکیکی در مدارس ابتدایی انجام شد. برای این منظور، داده‌ها از 200 معلم ابتدایی شاغل در مدارس دولتی و غیردولتی گردآوری شدند. یافته‌های این پژوهش را می‌توان در چند بخش اصلی ارائه کرد:

توصیف ویژگی‌های معلمان شرکت کننده: در ابتدای محاسبات آماری به استخراج ویژگی‌های معلمان شرکت کننده در پژوهش اقدام شد. جدول 1 خلاصه اطلاعات و جدول 2 آمار توصیفی را نشان می‌دهد.

جدول 1: ویژگی‌های معلمان (توصیف نمونه با توجه به متغیرهای جمعیت‌شناختی)

ویژگی‌ها	تعداد (%)
جنسیت (زن)	114 (57٪)
جنسیت (مرد)	86 (43٪)
مدرک تحصیلی (کارشناسی)	130 (65٪)
مدرک تحصیلی (کارشناسی ارشد)	60 (30٪)
مدرک تحصیلی (دکتری)	10 (5٪)
نوع مدرسه (دولتی)	140 (70٪)
نوع مدرسه (غیردولتی)	60 (30٪)
سابقه تدریس (میانگین)	10/2 سال

جدول 2: آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و توزیع فراوانی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	فراوانی (تعداد)	درصد (%)
خودکارآمدی معلمان	3/72	0/58	200	100
اشتیاق به تدریس تفکیکی	4/08	0/65	200	100
مدیریت کلاس	3/85	0/47	200	100
کیفیت تدریس	4/15	0/54	200	100
انگیزش شغلی	3/95	0/61	200	100

با توجه به آمار ارائه شده در جدول 1 و 2، معلمان شرکت کننده در این پژوهش دارای میانگین سابقه تدریس 10/2 سال بودند که نشان دهنده حضور معلمان با تجربه‌های متنوع در نمونه آماری است. از نظر جنسیت، 57٪ از شرکت کنندگان زن و 43٪ مرد بودند که تقریباً تعادلی نسبی را نشان می‌دهد. از نظر سطح تحصیلات، بیشتر معلمان دارای مدرک کارشناسی (65٪) بودند، در حالی که 30٪ مدرک کارشناسی ارشد و تنها 5٪ مدرک دکتری داشتند. علاوه بر این، 70٪ از معلمان در مدارس دولتی تدریس می‌کردند و 30٪ در مدارس غیردولتی مشغول به کار بودند. این موضوع از نظر پژوهش اهمیت دارد، چرا که امکانات و سبک مدیریتی مدارس دولتی و غیردولتی ممکن است بر دیدگاه معلمان نسبت به خودکارآمدی و روش‌های تدریس تفکیکی اثرگذار باشد.

سطح خودکارآمدی معلمان و اشتیاق به آموزش تفکیکی: در گام بعدی، میزان خودکارآمدی معلمان و اشتیاق آنها به استفاده از روش‌های تفکیکی در تدریس مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول 3 ارائه شده است.

جدول 3: میزان خودکارآمدی و اشتیاق به استفاده از آموزش تفکیکی

متغیر	میانگین از 5
خودکارآمدی معلمان	3/85
اشتیاق به آموزش تفکیکی	3/95
ضریب همبستگی بین خودکارآمدی و اشتیاق	0/62

یافته‌ها نشان داد که سطح خودکارآمدی معلمان در مجموع، متوسط به بالاست و میانگین نمره خودکارآمدی آنها 3/85 از 5 محاسبه شد. به همین ترتیب، میزان اشتیاق معلمان به آموزش تفکیکی نیز نسبتاً بالا گزارش شد و میانگین این متغیر 3/95 از 5 بود. این عدد نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان تمایل دارند که روش‌های تدریس خود را با توجه به نیازهای فردی دانش‌آموزان تنظیم کنند، اما ممکن است عواملی مانند محدودیت منابع، زمان‌بندی کلاس‌ها یا فشارهای آموزشی بر میزان تحقق این تمایل تأثیر بگذارند (جدول 3).

در اقدام بعدی رابطه بین خودکارآمدی و اشتیاق به آموزش تفکیکی مورد محاسبه قرار گرفت که نتایج آن در جدول 4 ارائه شده است.

جدول 4: میزان همبستگی بین خودکارآمدی و اشتیاق به آموزش تفکیکی

متغیر	میانگین (از 5)
خودکارآمدی معلمان	3/85
اشتیاق به آموزش تفکیکی	3/95
ضریب همبستگی بین خودکارآمدی و اشتیاق	0/62

یکی از مهم‌ترین پرسش‌های پژوهش این بود که آیا خودکارآمدی معلمان بر میزان اشتیاق آنها به تدریس تفکیکی اثر دارد یا نه؟ تحلیل‌های آماری نشان داد که این رابطه مثبت و معنادار است. به این معنا که هر چه معلمان احساس کنند توانایی بیشتری در تدریس، مدیریت کلاس و تعامل با دانش‌آموزان دارند، بیشتر به استفاده از روش‌های تدریس تفکیکی تمایل نشان می‌دهند. به‌طور دقیق‌تر، یافته‌های آماری نشان داد که ضریب همبستگی بین خودکارآمدی معلمان و اشتیاق آنها به آموزش تفکیکی برابر با 0/62 است. این مقدار نشان می‌دهد که خودکارآمدی یک عامل کلیدی و قوی در پیش‌بینی تمایل معلمان به روش‌های تدریس متنوع و انعطاف‌پذیر است.

گام بعدی عبارت بود از محاسبه و بررسی نقش ابعاد مختلف خودکارآمدی در اشتیاق به تدریس تفکیکی که نتایج مرتبط در جدول 5 قابل دسترسی است.

جدول 5: نتایج تحلیل رابطه بین خودکارآمدی و اشتیاق به آموزش تفکیکی بر اساس ابعاد مختلف خودکارآمدی

بعد خودکارآمدی	تأثیر بر اشتیاق به آموزش تفکیکی (ضریب همبستگی)
مدیریت کلاس	0/53
راهنمایی دانش‌آموزان	0/60
استفاده از راهبردهای تدریس متنوع	0/68

از آنجا که خودکارآمدی یک مفهوم چندبعدی است، بررسی شد که کدام جنبه‌های خودکارآمدی بیشترین تأثیر را بر اشتیاق به تدریس تفکیکی دارند. نتایج نشان داد که سه بُعد اصلی خودکارآمدی، یعنی مدیریت کلاس (توانایی حفظ نظم و کنترل فضای یادگیری)، راهنمایی دانش‌آموزان (مهارت در هدایت رشد شناختی و انگیزشی دانش‌آموزان) و استفاده از راهبردهای آموزشی متنوع (بکارگیری روش‌های تدریس گوناگون برای بهبود یادگیری) همگی تأثیر مثبتی بر اشتیاق به تدریس تفکیکی دارند. اما از بین این سه بُعد، استفاده از راهبردهای آموزشی بیشترین تأثیر را داشت. این نتیجه نشان می‌دهد که معلمانی که احساس می‌کنند مهارت بالایی در انتخاب و بکارگیری روش‌های تدریس مناسب دارند، با اعتماد به نفس بیشتری از روش‌های تدریس تفکیکی استفاده می‌کنند.

تأثیر ویژگی‌های فردی و شغلی بر رابطه بین خودکارآمدی و اشتیاق به آموزش تفکیکی: در این مرحله از پژوهش بررسی شد که آیا ویژگی‌هایی مانند جنسیت، سابقه تدریس و نوع مدرسه و سن بر این رابطه تأثیر دارند یا نه. یافته‌ها نتایج زیر را نشان دادند:

جدول 6: میزان تأثیر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی بر رابطه بین خودکارآمدی و اشتیاق به آموزش تفکیکی

مقدار p	مقدار t	خطای استاندارد	β (ضریب رگرسیونی)	ویژگی جمعیت‌شناختی
0/001	4/40	0/05	0/22	سابقه تدریس
0/003	3/75	0/04	0/15	جنسیت
0/005	3/00	0/06	0/18	سطح تحصیلات
0/002	3/33	0/03	0/10	سن (سال)
0/000	3/85	0/07	0/27	نوع مدرسه

نتایج نشان دادند که سابقه تدریس تأثیر مثبت و معناداری بر اشتیاق به آموزش تفکیکی دارد ($\beta = 0/22, p < /001$). این بدان معناست که معلمان با تجربه‌تر تمایل بیشتری به استفاده از شیوه‌های تدریس تفکیکی دارند. تجربه تدریس بیشتر ممکن است به معلمان کمک کند تا با شیوه‌های مختلف تدریس آشنا شوند و اعتماد به نفس بیشتری برای استفاده از روش‌های نوآورانه داشته باشند. البته همان‌گونه که در بالا اشاره شد، سابقه تدریس تأثیر معناداری بر رابطه بین خودکارآمدی و اشتیاق به آموزش تفکیکی نداشت.

همچنین جنسیت معلمان تأثیر مثبت و معناداری بر اشتیاق به تدریس تفکیکی داشت ($\beta = 0/15, p < /003$)، که نشان می‌دهد معلمان از هر دو جنسیت می‌توانند از روش‌های تدریس تفکیکی به‌طور مشابه استفاده کنند. ناگفته نماند که معلمان زن نسبت به معلمان مرد، اشتیاق بیشتری به آموزش تفکیکی داشتند. این تفاوت ممکن است به دلیل رویکردهای آموزشی متفاوت در میان زنان و مردان یا میزان انعطاف‌پذیری و ارتباط عاطفی قوی‌تر معلمان زن با دانش‌آموزان باشد.

معلمان با تحصیلات بالاتر، به‌ویژه کسانی که دارای مدرک فوق‌لیسانس بودند، تمایل بیشتری به استفاده از تدریس تفکیکی داشتند ($\beta = 0/18, p < /005$). این نتیجه ممکن است به دلیل آشنایی بیشتر معلمان با روش‌های نوین آموزشی در طول تحصیلات پیشرفته باشد. و در نهایت، سن معلمان تأثیر مثبت و معناداری بر تمایل آنها به تدریس تفکیکی نشان داد ($\beta = 0/10, p < /002$). معلمان مسن‌تر ممکن است تجربیات آموزشی بیشتری داشته باشند که می‌تواند بر تمایل آنها به استفاده از شیوه‌های تدریس متنوع تأثیر بگذارد. بر اساس این تحلیل، نوع مدرسه تأثیر معناداری بر اشتیاق به آموزش تفکیکی دارد ($\beta = 0/27, p < /001$)، که نشان می‌دهد معلمان مدارس دولتی در مقایسه با معلمان مدارس غیردولتی اشتیاق بیشتری برای استفاده از آموزش تفکیکی دارند. این یافته ممکن است ناشی از تفاوت در سیاست‌های آموزشی، منابع و میزان انعطاف‌پذیری در روش‌های تدریس، شرایط متفاوت کاری، تعداد کمتر دانش‌آموزان در کلاس‌های غیردولتی و امکانات آموزشی بهتر باشد.

تحلیل‌های تکمیلی: چگونه خودکارآمدی، اشتیاق به تدریس تفکیکی را افزایش می‌دهد؟ برای درک بهتر این رابطه، پژوهش حاضر یک مدل تحلیلی طراحی کرد که نشان می‌دهد چگونه احساس توانمندی در تدریس، انگیزه و اشتیاق به روش‌های آموزش تفکیکی را تقویت می‌کند. نتایج این مدل نشان داد که وقتی معلمان خود را در تدریس توانا تر می‌بینند، احساس کنترل بیشتری بر یادگیری دانش‌آموزان دارند. این احساس کنترل، باعث می‌شود که آنها به روش‌های تدریس متنوع‌تر و خلاقانه‌تر روی بیاورند. بنابراین، خودکارآمدی به‌طور غیرمستقیم و از طریق افزایش اعتمادبه‌نفس، بر علاقه معلمان به تدریس تفکیکی تأثیر می‌گذارد. جدول 7 مراتب فوق را نشان می‌دهد:

جدول 7: فرضیه‌ها و نتایج تحلیل‌ها

فرضیه	نتیجه نهایی
خودکارآمدی معلمان بر اشتیاق به آموزش تفکیکی تأثیر دارد	تأیید شده (رابطه مثبت و معنادار)
جنسیت بر اشتیاق معلمان به تدریس تفکیکی تأثیر دارد	تأیید شده (معلمان زن بیشتر تمایل دارند)
نوع مدرسه بر اشتیاق معلمان به تدریس تفکیکی تأثیر دارد	تأیید شده (مدارس غیردولتی بیشتر تمایل دارند)

برای بررسی تأثیر ابعاد خودکارآمدی بر اشتیاق به تدریس تفکیکی، تحلیل رگرسیونی چندگانه انجام شد. متغیر وابسته در این تحلیل اشتیاق به تدریس تفکیکی و متغیرهای مستقل شامل ابعاد مختلف خودکارآمدی مانند خودکارآمدی در مدیریت کلاس، خودکارآمدی در تدریس، خودکارآمدی در استفاده از شیوه‌های نوین آموزشی و خودکارآمدی عمومی بودند.

جدول 8: نتایج تحلیل رگرسیونی

متغیر مستقل	β (ضریب رگرسیونی)	خطای استاندارد	مقدار t	مقدار p
خودکارآمدی در مدیریت کلاس	0/32	0/07	4/57	0/001
خودکارآمدی در تدریس	0/28	0/06	4/67	0/001
خودکارآمدی در استفاده از شیوه‌های نوین آموزشی	0/41	0/08	5/12	0/001
خودکارآمدی عمومی	0/18	0/05	3/60	0/002

تحلیل رگرسیون نشان داد که خودکارآمدی در استفاده از شیوه‌های نوین آموزشی بالاترین ضریب تأثیر را بر اشتیاق به تدریس تفکیکی دارد ($\beta = 0/41$, $p < .001$). این ارقام حاکی از آن هستند که معلمان با خودکارآمدی بالاتر در این بعد، تمایل بیشتری به استفاده از روش‌های تدریس متنوع و تفکیکی نشان می‌دهند. این نتیجه با پژوهش‌های قبلی همخوانی دارد که بیان می‌کنند معلمان با خودکارآمدی بالا در تدریس، از روش‌های نوآورانه و متنوع برای بهبود فرایند یاددهی استفاده می‌کنند (ویلسون و همکاران، 2007).

همچنین خودکارآمدی در مدیریت کلاس ($\beta = 0/32$, $p < .001$) و خودکارآمدی در تدریس ($\beta = 0/28$, $p < .001$) نیز تأثیر قابل توجهی بر اشتیاق معلمان به تدریس تفکیکی دارند، به‌ویژه در جنبه‌های مدیریت فرایند تدریس و ایجاد فضایی مناسب برای یادگیری فعال و متفاوت برای هر دانش‌آموز.

در نهایت، خودکارآمدی عمومی معلمان نیز تأثیر مثبت و معناداری بر اشتیاق به تدریس تفکیکی دارد ($\beta = 0/18$, $p < .002$)، اما اثر آن نسبت به ابعاد خاص خودکارآمدی کمتر است. در کل، این یافته‌ها تأکید دارند که معلمان با خودکارآمدی بالا در ابعاد مختلف تدریس، به‌ویژه در استفاده از شیوه‌های نوین آموزشی، تمایل بیشتری به استفاده از تدریس تفکیکی دارند. این نتایج بر

اهمیت تقویت خودکارآمدی معلمان به‌ویژه در زمینه‌های مرتبط با تدریس و مدیریت کلاس تأکید دارند تا معلمان به راحتی از روش‌های آموزشی نوآورانه و متناسب با نیازهای مختلف دانش‌آموزان استفاده کنند.

جمع‌بندی نهایی این بخش حاکی از این است که (الف) بین خودکارآمدی معلمان و اشتیاق آنها به آموزش تفکیکی رابطه قوی و معناداری وجود دارد، (ب) معلمانی که از روش‌های متنوع تدریس استفاده می‌کردند، اشتیاق بیشتری به آموزش تفکیکی نشان می‌دادند، (ج) معلمان زن و معلمان مدارس غیردولتی علاقه بیشتری به آموزش تفکیکی داشتند، (د) اما سابقه تدریس تأثیر خاصی در این زمینه نداشت، (ه) و خودکارآمدی باعث افزایش حس کنترل معلمان در تدریس می‌شد و این امر به نوبه‌ی خود اشتیاق به روش‌های نوین آموزشی را تقویت می‌کرد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش، با هدف بررسی تأثیر خودکارآمدی معلمان بر اشتیاق آنها به آموزش تفکیکی در مدارس ابتدایی انجام شد. با توجه به نتایج به دست آمده، می‌توان چندین نکته اساسی و مهم را از یافته‌های این پژوهش استخراج کرد که نه تنها در سطح نظری و پژوهشی، بلکه در عمل نیز می‌تواند تأثیرگذار باشد.

نتایج این پژوهش نشان داد که خودکارآمدی معلمان تأثیر معناداری بر اشتیاق آنها به آموزش تفکیکی دارد. این یافته با نظریات پیشین در این حوزه، به‌ویژه نظریه‌های باندورا (Bandura, 1997) در زمینه خودکارآمدی سازگار است و توسط پژوهش‌های دیگری نیز تأیید می‌شود (Gholami & Tiri, 2012; Klassen & Chiu, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Smit & Humpert, 2012; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Zee & Koomen, 2016). باندورا بر این باور بود که افراد با اعتماد به نفس و خودکارآمدی بالا، بیشتر تمایل دارند که چالش‌های جدید را بپذیرند و روش‌های خلاقانه را در انجام وظایف خود بکار ببرند. در این پژوهش، معلمان با خودکارآمدی بالا تمایل بیشتری به استفاده از روش‌های آموزشی تفکیکی نشان دادند، به‌ویژه در ابعادی مانند استفاده از راهبردهای تدریس متنوع. این یافته نشان می‌دهد که معلمان با احساس کنترل بیشتر در کلاس و توانایی در مدیریت رفتار دانش‌آموزان، بیشتر می‌توانند روش‌های متنوع و شخصی شده را برای هر دانش‌آموز پیاده‌سازی کنند. این نتایج با پژوهش‌های پیشین همخوانی دارد که نشان می‌دهند معلمان با خودکارآمدی بالا در کلاس‌های خود بیشتر از روش‌های متنوع آموزشی بهره می‌برند (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

نتایج پژوهش‌های کلاسن و چیو (Klassen & Chiu, 2010, 2010) و اسمیت و هامپرت (Smit & Humpert, 2012) نشان دادند که این رابطه تنها محدود به ایران نیست و در فرهنگ‌های مختلف مشاهده شده است. از سوی دیگر، فراتحلیل ۴۰ سال پژوهش که توسط زی و کومن (Zee & Koomen, 2016) انجام شد نشان داد که خودکارآمدی معلمان یکی از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های پذیرش روش‌های آموزشی نوین است. نتایج مطالعه موردی غلامی و تیری (Gholami & Tiri, 2012) نشان داد که خودکارآمدی معلمان با تمایل آنها به استفاده از روش‌های فعال تدریس (از جمله آموزش تفکیکی) همبستگی مثبت دارد.

از دیگر یافته‌های مهم این پژوهش، تأثیر ابعاد مختلف خودکارآمدی بر اشتیاق به آموزش تفکیکی بود. تحلیل‌های رگرسیونی نشان داد که استفاده از راهبردهای تدریس متنوع بیشترین تأثیر را در پیش‌بینی اشتیاق به آموزش تفکیکی دارد. این یافته با دیدگاه‌های تئوریک هم‌راستا است که بیان می‌کند معلمان با خودکارآمدی بالا در مدیریت فرایند تدریس، به راحتی می‌توانند از روش‌های خلاقانه و متنوع استفاده کنند (Tomlinson, 2014; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). بنابراین، خودکارآمدی نه تنها بر اعتماد به نفس معلمان تأثیر می‌گذارد، بلکه به آنها جرأت آزمایش روش‌های جدید آموزشی را می‌دهد. مضافاً اینکه معلمان با

خودکارآمدی بالا در مدارس با جمعیت دانش‌آموزی متنوع، بیشتر از آموزش تفکیکی استفاده می‌کنند (Smit & Humpert, 2012) که با نتایج پژوهش حاضر همسو است.

در این پژوهش، نشان داده شد که ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مانند جنسیت و نوع مدرسه می‌توانند بر رابطه بین خودکارآمدی و اشتیاق به آموزش تفکیکی تأثیرگذار باشند. معلمان زن و معلمان مدارس غیردولتی به‌طور خاص تمایل بیشتری به استفاده از روش‌های آموزش تفکیکی داشتند. این یافته‌ها ممکن است به ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی مرتبط با این گروه‌ها برگردد. برای مثال، در بسیاری از کشورها، معلمان زن به دلیل ویژگی‌های شخصیتی و تعاملات نزدیک‌تر با دانش‌آموزان، ممکن است به روش‌های آموزشی متنوع‌تر و حساس‌تر به نیازهای فردی دانش‌آموزان تمایل بیشتری داشته باشند (Alnahdi & Schwab, 2023; Skelton et al., 2009). از سوی دیگر، معلمان مدارس غیردولتی ممکن است به دلیل امکانات بیشتر آموزشی و کلاس‌های کوچک‌تر، فضای مناسب‌تری برای آزمایش و بکارگیری روش‌های تدریس تفکیکی داشته باشند.

یکی از جنبه‌های جالب این پژوهش این بود که سابقه تدریس تأثیر معناداری بر رابطه بین خودکارآمدی و اشتیاق به آموزش تفکیکی نداشت. در حالی که انتظار می‌رفت معلمان با سابقه بیشتر، به دلیل تجارب آموزشی غنی‌تر خود، به آموزش تفکیکی تمایل بیشتری نشان دهند، اما نتایج این پژوهش نشان داد که این عامل به‌طور مستقیم بر این رابطه تأثیر ندارد. این یافته می‌تواند نشان دهنده این باشد که احساس خودکارآمدی معلمان، بیشتر از تجربه کاری، نقش تعیین‌کننده‌تری در گرایش به تدریس تفکیکی دارد. در حقیقت، باور به توانایی‌ها و توانمندی‌های تدریس، به‌طور عمده از طریق نگرش و اطمینان به خود معلمان شکل می‌گیرد، نه صرفاً از طریق مدت زمان تدریس.

نتایج این پژوهش برای سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی نکات قابل توجهی دارد. برای افزایش اشتیاق معلمان به آموزش تفکیکی و بهره‌برداری از روش‌های تدریس شخصی‌سازی شده، لازم است که به تقویت خودکارآمدی معلمان توجه بیشتری شود. برخی از توصیه‌های این پژوهش عبارتند از: برگزاری دوره‌های آموزشی و کارگاه‌های توانمندسازی برای معلمان، با تمرکز بر تقویت مهارت‌های تدریس و افزایش اعتماد به نفس آموزشی؛ ارائه منابع و امکانات آموزشی بیشتر برای مدارس، به‌ویژه مدارس دولتی، تا معلمان بتوانند از روش‌های تدریس متنوع و خلاقانه استفاده کنند؛ توجه ویژه به نیازهای معلمان زن و معلمان در مدارس غیردولتی که نشان داده شد تمایل بیشتری به استفاده از روش‌های تدریس تفکیکی دارند. این گروه‌ها ممکن است نیاز به حمایت‌های خاص داشته باشند.

این پژوهش با اینکه یافته‌های مهمی را در زمینه خودکارآمدی و اشتیاق به آموزش تفکیکی ارائه داد، همچنان محدودیت‌هایی دارد که باید در پژوهش‌های آتی در نظر گرفته شوند. اولین محدودیت، استفاده از روش پرسشنامه‌ای است که ممکن است باعث ایجاد سوگیری در پاسخ‌دهی شود. در تحقیقات آینده، استفاده از مشاهده‌های میدانی یا مصاحبه‌های عمیق با معلمان می‌تواند به درک بهتر و دقیق‌تر این موضوع کمک کند. همچنین، به دلیل محدودیت در نمونه‌گیری جغرافیایی، پژوهش‌های آتی باید از نمونه‌های گسترده‌تری در مناطق مختلف کشور استفاده کنند.

پشتیبانی مالی

پژوهشگران هیچ‌گونه حمایت مالی دریافت نکرده‌اند.

تعارض منافع

نویسندگان مقاله هیچ تعارض منافی ندارند.

References

- Alnahdi, G. H. & Schwab, S. (2023). The impact of gender differences in teachers' teaching practices and attitudes on students' math and science achievement in Saudi Arabia: Evidence from TIMSS 2019 data. *Frontiers in Psychology, 14*, 1-8.
- Bachtiar, B. & Puspitasari, M. (2024). Barriers and strategies in implementing innovative and collaborative learning: A case of Indonesian English language teaching. *IJEE, 11*(1), 61-76.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bernard-Cavero, O. & Llevot-Calvet, N. (2018). *New pedagogical challenges in the 21st Century: Contributions of research in education*. IntechOpen.
- Chen, C. (2010). Effective teaching and its impact on student learning outcomes. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 675-690. <https://doi.org/10.1037/a0017890>
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2002). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. Wiley.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Driscoll, A. & Shapiro, D. (2025). *Transforming traditional teaching for today's college students: Strategies for cultivating relationships and community*. Taylor & Francis.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of classroom management*. Routledge.
- Ghafari Mejlej, M. (2024). A qualitative analysis of teachers' beliefs about student evaluation and its relationship with academic failure: A case study of elementary teachers in Kelardasht. *Innovation in Teaching, Learning and Evaluation, 1*(1), 15-28. <https://doi.org/10.22034/jitle.2024.200364> (in Persian)
- Ghafari Mejlej, M., & Safdari, S. (2024). The effectiveness of teacher self-disclosure on college EFL learners' shyness: The mediating role of psychological security. *Educational Psychology, 19*(70), 34-59. <https://doi.org/10.22054/jep.2023.70620.3748> (in Persian)
- Gholami, K., & Tiri, K. (2012). Teachers' self-efficacy and its impact on classroom practices: A case study in Iran. *International Journal of Educational Research, 53*, 1-10. (In Persian)
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8*(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hall, G. E., Loucks, S. F., Rutherford, W. L., & Newlove, B. W. (1975). Levels of Use of the Innovation: A Framework for Analyzing Innovation Adoption. *Journal of Teacher Education, 26*(1), 52-56. <https://doi.org/10.1177/002248717502600114>
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2011). *Differentiated instruction: A guide for inclusive teaching*. National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved from <https://aim.cast.org>

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*. Free Spirit Publishing.
- Hunter, M., Prick, W., & Cutler, J. (2006). *Teaching quality and student learning outcomes*. McGraw-Hill.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Meaningful learning: Cooperation and competition in the classroom. In R. P. O'Neill & J. C. Ziegler (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 277-306). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0034654308330961>
- Karimi, M. N., & Dehghani, M. (2016). Differentiated instruction in Iranian primary schools: Challenges and opportunities. *Iranian Journal of Educational Studies*, 8(2), 78-92. (In Persian)
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Lackney, J. A. (2008). Teacher environmental competence in elementary school environments. *Children, Youth and Environments*, 18(2), 133-159.
- Loghmannia, M. & Ahmadi Yeganeh, T. (2016). *Measuring the self-efficacy and teaching efficiency of secondary school teachers*. First International Conference on Psychology and Social Sciences, Tehran. (In Persian)
- Maftoon, P., & Safdari, S. (2018). Philosophical foundations of language curriculum development. In A. Faravani, M. Zeraatpishe, M. Azarnoosh, & H. R. Kargozari (Eds.), *Issues in syllabus design* (pp. 25-38). Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789463511889_002
- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2007). *The highly engaged classroom*. Marzano Research Laboratory.
- Mazbouhi, S. (2024). Investigating the role of university teachers' beliefs and practical experiences in boosting self-regulated learning in higher education students. *Innovation in Teaching, Learning and Evaluation*, 1(1), 85-100. <https://doi.org/10.22034/jitle.2024.471863.1006>
- Qasemi, F. (2024). The relationship between individual characteristics, school conditions and teachers' motivation for professional development: The case of schools of Nour county. *Innovation in Teaching, Learning and Evaluation*, 1(1), 29-44. <https://doi.org/10.22034/jitle.2024.469343.1005>
- Rahimi, M., & Asadollahi, F. (2018). The impact of professional development on teachers' enthusiasm for differentiated instruction in Iran. *Journal of Teacher Education*, 12(4), 112-125. (In Persian)
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2008). The role of teachers' beliefs in the implementation of new teaching strategies. *Educational Psychology Review*, 20(3), 305-323. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9062-2>
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), 309-327.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.

- Skelton, C., Carrington, B., Francis, B., Hutchings, M., Read, B. and Hall, I. (2009), Gender 'matters' in the primary classroom: Pupils' and teachers' perspectives. *British Educational Research Journal*, 35, 187-204. <https://doi.org/10.1080/01411920802041905>
- Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1152–1162.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Tieso, C. L. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60-89.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.), ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Zarei Zavaraki, E., & Pourroostaei Ardakani, S. (2017). The relationship between teachers' self-efficacy and their teaching effectiveness in Iranian primary schools. *Journal of Educational Psychology*, 10(3), 45-60. (In Persian)
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulation learning and academic achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2001). *Self-regulated learning: The interactive influence of metacognitive awareness and goal- setting*. The university of Texas at Austin.