پیش بینی خودکارآمدی بر اساس کارکرد انعطاف پذیری شناختی و مفاهیم یاددهی- یادگیری در معلمان کلاس درس مبتنی بر آموزش فراگیر

فریده حمیدی[۱]، مهران عطوفتی رودی[۲]

تاریخ دریافت:۱۴۰۱/۳/۱۷ پذیرش نهایی: ۱۴۰۲/۲/۳۱

چکیده

در کلاس های درس مبتنی بر آموزش فراگیر، انعطاف پذیری شناختی و مفاهیم یاددهی یادگیری نقش مهمی بر خودکارآمدی معلمان دارد. هدف پژوهش حاضر بررسی نقش انعطاف پذیری شناختی و مفاهیم یاددهی- یادگیری در خودکارآمدی معلمان در کلاس درس مبتنی بر آموزش فراگیر بود. روش پژوهش، توصیفی و از نوع همبستگی بود. نمونه گیری به شیوه تصادفی ساده از بین لیست اسامی معلمان شرکت کننده در آموزش فراگیر صورت گرفت. از این رو تعداد ۴۶۷ معلم ابتدایی منطقه ۹ شهر مشهد انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها، از پرسشنامه‌های خودکارآمدی معلمان در آموزش فراگیر (TEIP) شارما و همکاران(۲۰۱۲)، پرسشنامه انعطاف پذیری شناختی (CFI) دنیس و وندروال(۲۰۱۰) و پرسشنامه مفاهیم یاددهی- یادگیری (TLCQ) چان الویت (۲۰۰۴) استفاده شد. داده ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون خطی چندگانه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد بین انعطاف‌پذیری شناختی و ادراک خودکارآمدی مرتبط با آموزش فراگیر و همچنین بین مفاهیم یاددهی یادگیری سازنده گرا و ادراک خودکارآمدی مرتبط با آموزش فراگیر همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۱$). همچنین نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد متغیرهای انعطاف‌پذیری شناختی و مفاهیم یاددهی یادگیری سازنده گرایانه، ۳۶ درصد از مجموع واریانس خودکارآمدی معلمان را پیش بینی می‌کنند. به طور کلی معلمان دارای انعطاف پذیری شناختی و مفاهیم یاددهی یادگیری رشد یافته‌تر در کلاس‌های درس مبتنی بر آموزش فراگیر، خودکارآمدی بالاتری را تجربه می کنند. یافته های حاصل از این پژوهش بر رشد انعطاف پذیری شناختی و مفاهیم یاددهی یادگیری جهت ارتقاء خودکارآمدی معلمان در کلاس درس مبتنی بر آموزش فراگیر تاکید دارد.

کلیدواژه‌ها: آموزش فراگیر، خودکارآمدی، مفاهیم یاددهی و یادگیری، انعطاف‌پذیری شناختی.

۱. نویسنده مسئول: دانشیار روانشناسی، گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت دبیر شهیدرجایی، تهران، ایران. fhamidi@sru.ac.ir
۲. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تربیت دبیر شهیدرجایی، تهران، ایران.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مقدمه

خود کارامدی ارزیابی توانایی های فرد در اجرای سطح مطلوب عملکرد برای دستیابی به یک نتیجه ایده ال یا باورهای شخصی درونی است که به صورت دوسویه با عوامل تعیین کننده رفتاری و محیطی در تعامل است (بندورا[1]، ۱۹۷۷) . خودکارآمدی معلمان را میتوان در برآورد توانایی آنها برای ایجاد تاثیرات مثبت بر نتایج آموزش دانش آموزان و تاثیر گذار بر نگرش آنها نسبت به دانش آموزان با نیاز های آموزشی متنوع توصیف کرد (یادا و همکاران[2] ،۲۰۲۱). اعتقاد به اینکه معلم قدرت تاثیر و تغییر را با اعمال خود دارد و می تواند بر موفقیت دانش آموز تاثیر گذار باشد و معیارانتظار معلم از توانایی واختیاربرای تاثیر گذاری بر نتایج دانش آموزان توصیف نمود(زره[3]، ۱۹۷۶). حتی به اختصار می توان خودکارآمدی معلمان را قضاوت های هدف محور،زمینه ای خاص(می توانم) و آینده گرا دانست (بندورا،۲۰۰۱). معلمان با خودکارآمدی بالا، دانش آموزان با نیاز های ویژه را در کلاس درس در اولویت قرار می دهند و این معلمان در شخصی سازی یادگیری و ایجاد فرصت های آموزشی برابر موفق تر هستند. تحقیقات نشان می دهد معلمانی که خودکارآمدی بالاتری دارند در تسهیل یادگیری برای دانش آموزان با نیازهای ویژه و همچنین در ایجاد محیط کلاسی مثبت موفق تر هستند (جلیلیان و همکاران، ۱۴۰۱؛ لیزر[4]، ۲۰۰۲؛ کانر[5] ۲۰۱۰ ؛ مجاویزی و تمی[6] ،(۲۰۱۲). معلمان با خود کارامدی بالا میدانند که دانش آموزان با نیازهای ویژه افرادی هستند که از حق اولیه آموزش همراه با همسالان خود برخوردارند. معلمان همچنین باید بدانند که به طور موثر با دانش آموزان با نیازهای ویژه ارتباط برقرار کنند، آنها را بهتر بشناسند و به چنین دانش آموزانی اجازه دهند از فرصتهای آموزشی برابر برخوردار شوند (باتو[7] ،۲۰۰۰؛کیرکالی-ایفتار[8]،۲۰۰۰؛همپتون[9] ،۲۰۱۳).

مفاهیم یاددهی-یادگیری[10] یا مفاهیم آموزش-یادگیری معلمان تحت تاثیر عوامل ومهارت های شناختی متعددی است که یکی از مهمترین این مهارت ها انعطاف پذیری شناختی[11] است. معلمان برای بهره مندی از مهارتهای تفکر و مقابله موثر با محیط به شیوه های ابتکاری[12]،سازگار شونده و انطباقی[13]؛ نیازمند انعطاف پذیری شناختی هستند.ا نعطاف پذیری پذیری شناختی چه در بخش انطباق (توانایی در تغییر حالت ذهن) و چه در بخش خودکار[14] (توانایی تولید ایده های مختلف در یک موقیت خاص یا تغییر از تفکری به تفکر دیگر)، یکی از مهمترین ابزارهای معلمان درکلاس های مبتنی

[1] Bandura
[2] Yada
[3] zeareh
[4] Leyser
[5] Kaner
[6] Mojavezi, Tamiz
[7] Batu
[8] Kırcaali-İftar
[9] Hampton
[10] Teaching-learning concepts
[11] Cognitive flexibility
[12] Innovative ways
[13] Adaptable and adaptable
[14] self-efficacy

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

در آموزش فراگیر[1] است (خساونه[2]،۲۰۲۱). آموزش فراگیر نوعی فلسفه آموزشی و یک نظام آموزشی بهینه است که زمینه سازآموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه در کنار همسالان عادی در یک محیط اجتماعی، فرهنگی و آموزشی است که از تفاوت های فردی و سبک یادگیری متعدد و متنوع پشتیبانی می کند (پریادارشینی و تانگراج[3] ، ۲۰۱۶). آموزش فراگیر زمینه ساز تغییردر بافت مدارس(کانتور و رابرت[4]، ۲۰۰۷) و دریافت آموزش با کیفیت همگانی بدون توجه به ناتوانی های یادگیری در مدرسه است (کلارک-هاوارد[5]۲۰۱۹). این آموزش با داشتن فلسفه آموزشی حمایتگردر کالبد آموزش عادلانه برای دانش آموزان با نیاز های ویژه و عادی (آلتان[6]،۲۰۲۰) و ارائه آموزش برنامه ریزی شده ای که افراد نیازمند به آموزش ویژه در کلاسهای عادی استحقاق آن را دارند، رویکرد ادغام دانش آموزان عادی با دانش آموزان با نیازهای ویژه در محیط های آموزشی و اجتماعی را محقق می سازد (ساهان[7]،۲۰۲۱؛ طاهر، دولگر و هاینس[8]،۲۰۱۹) . آموزش فراگیر از ترکیب دانش اموزان عادی و دانش آموزان با نیازهای ویژه در مدارس و تدوین نظام آموزشی که متضمن فراگیری منصفانه و عادلانه آنان در سیستم آموزشی (کانتور و رابرت ، ۲۰۰۷؛ استاستومبرین، زلویس، زیلینسکاس، دوکینایت و جاکایتین[9]، ۲۰۲۲)باشد حمایت می کند.

انعطاف پذیری شناختی را می توان زمینه سازداشتن گزینههای متعدد در موقعیت های متنوع، داشتن آگاهی در مورد گزینه های جایگزین، انطباق مثبت با محیط، سازگاری با محرکهای در حال تغییر، نگاهی چند جانبه به مسائل و توانایی درک و دیدن مفاهیم در نگاهی جدید دانست.(سبنم و فولیا[10] ،2022، ارجمند نیا، محکی و خانکهدانی،۱۳۹۹؛ عیسی زادگان و دوستعلی زاده،۱۳۹۹). همچنین انعطاف پذیری شناختی توانایی تغییر آمایه های شناختی به منظور سازگاری با محرکهای در حال تغییر است که می تواند فکر و رفتار فرد را در پاسخ به تغییرات شرایط محیطی سازگار کند و یکی از عوامل مهم در تعاملات اجتماعی باشد یا آن را به عنوان توانایی ذهنی برای کنترل آن چه که در مورد آن فکر می کند، توضیح دهد (کهندانی و ابوالمعالی الحسینی،۱۳۹۶). افزون بر این شایسته است انعطاف پذیری شناختی را یک مهارت شناختی درجه بالاتر دانست که به تحریک رفتار هدف محور کمک می کند و یا توانایی فرد در تنظیم رفتار شخص، با توجه به یک محیط متغیر است. این کارکرد با توانایی در انطباق با راهبردهای ذهنی، خود به عنوان یک الزام برای رویارویی با موقعیت های جدید و غیر منتظره در محیط ارتباط دارد و افراد را قادر می سازد تا به هر کار یا مشکل از نقطه نظر چند گانه نگاه کنند و این به آنها کمک می کنند تا به طور موثر تغییرات موقعیتی در محیط را تغییر دهند (حمیدی و عطوفتی رودی ،۲۰۲۱).

[1] inclusive education
[2] Khasaune
[3] Priyadarshini and Thangaraj
[4] Cantor and Robert
[5] Clark-Howard
[6] Altan
[7] Sahan
[8] Tahir, Doelger,& Hynes
[9] Stumbriene,Zelvys, Zilinskas ,Dukynaite,Jakaitiene
[10] Şebnem,Fulya

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

انعطاف پذیری شناختی به فرآیندهای مختلفی مربوط میشود که رفتارها را بر اساس تغییرات احتمالی به محرک ها یا پاسخ ها و پیامدهای مربوط به آن ها اصلاح میکند. افراد که از این کارکرد بهره مند شوند، عملکرد مطلوب تصمیم گیریشان را بهبود می بخشند (دانیلا و مارتینز[1] ،۲۰۱۸). چنین افرادی در دستیابی به اهداف به شیوه های متعدد و منعطف برخورد می کنند و تنظیم ، تایید و اجرای رفتارهای راهبردی را بر اساس برنامه ریزی یا تفکر انجام می دهند، در بر خورد با مسائل هدفمند، چند جانبه گرا بوده، در زندگی،هدفمند، هدف محور وآینده نگر هستند و توانایی مدیریت توابع شناختی وتنظیم رفتار را دردستیابی به اهداف دارا هستند. این موارد باعث سازماندهی نهفته و خود اصلاح گر تمام ابعاد عملکردی افراد می شود. در یک کلام، انعطاف پذیری شناختی معلمان را می توان به عنوان ظرفیت معلمان برای بازگشت و بازیابی موفقیت آمیز نقاط قوت در مواجهه با شرایط چالش برانگیز درک کرد(یادا و همکاران[2]،۲۰۲۱).

به طور کلی انعطاف پذیری شناختی شامل سه مرحله است،یعنی؛ آگاهی[3]،گرایش/گرایش[4]و خودکارآمدی[5] است (مارتین و اندرسون[6]،۱۹۹۸). افراد دارای انعطاف پذیری شناختی ازاین واقعیت آگاه هستند که گزینه های مختلف می‌تواند راهگشا در یک موقعیت جدید باشد در نتیجه فرد متمایل به پذیرش موقعیت جدید شده و احساس خودکارآمدی می کند(بندورا،۱۹۷۷). بنابراین خودکارآمدی تعیین می کند آیا تغییرات در فرایند سازگاری به رفتار تبدیل می شود یا خیر.خود کارآمدی، قضاوت فرد در مورد خود برای سازمان دهی رویدادهای لازم منتج به موفقیت به منظور تکمیل یک عملکرد خاص، باور به توانایی فرد در انجام کار(مولیاتی، اسبری، ناداک، نویتاساری و پوروانتو[7]، ۲۰۲۲)، یا باور های فرد در مورد توانایی های خویش برای اجرای اقدامات و وظایف خاص اشاره دارد(پئورا و همکاران[8]،۲۰۲۱).

آموزش فراگیر[9] نوعی فلسفه آموزشی و یک نظام آموزشی بهینه است که زمینه سازآموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه در کنار همسالان عادی در یک محیط اجتماعی،فرهنگی و آموزشی است که از تفاوت های فردی و سبک یادگیری متعدد و متنوع پشتیبانی می کند (پریادارشینی و تانگراج[10] ، ۲۰۱۶). آموزش فراگیر زمینه ساز تغییردر بافت مدارس(کانتور و رابرت[11]، ۲۰۰۷) و دریافت آموزش با کیفیت همگانی بدون توجه به ناتوانی های یادگیری در مدرسه است(کلارک-هاوارد[12] ،۲۰۱۹) این آموزش با داشتن فلسفه آموزشی حمایتگردر کالبد آموزش عادلانه برای دانش آموزان با نیاز های ویژه و عادی (آلتان[13] ،۲۰۲۰) و ارائه آموزش برنامه ریزی شده ای که افراد نیازمند به آموزش ویژه در کلاسهای عادی استحقاق آن را دارند(ساهان[14] ،۲۰۲۱)، رویکرد ادغام دانش آموزان عادی با دانش آموزان با نیازهای ویژه

[1] Daniela and Martinez
[2] Yada et al
[3] Consciousness
[4] Tendency
[5] Efficacy
[6] Amartin and Anderson
[7] Muliati, Asbari, Nadeak, Novitasari, & Purwanto
[8] Peura et al
[9] inclusive education
[10] Priyadarshini and Thangaraj
[11] Cantor and Robert
[12] Clark-Howard
[13] Altan
[14] Sahan

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

در محیط های آموزشی و اجتماعی را محقق می سازد(طاهر، دولگر و هاینس[1] ،۲۰۱۹) . آموزش فراگیر از ترکیب دانش اموزان عادی و دانش آموزان با نیازهای ویژه در مدارس(کانتور و رابرت، ۲۰۰۷) و تدوین نظام آموزشی که متضمن فراگیری منصفانه و عادلانه آنان در سیستم آموزشی (استاستومبرین، زلویس، زیلینسکاس، دوکینایت و جاکایتین[2]،۲۰۲۲) باشد حمایت می کند.

هدف آموزش فراگیرانطباق محیط آموزشی و اجتماعی با قابلیت های کودکان است و در نتیجه باعث حفظ محیط اجتماعی آشنا و حمایتگرا،شکل گیری مطلوب شخصیت کودکان آهسته گام (با نیازهای ویژه)و سازگاری با زندگی واقعی می گردد البته آموزش فراگیر باید بر اساس نقاط قوت و ضعف افراد،ویژگی های فردی،اهداف اصلاحی، موقعیت و ظرفیت افراد حرفه ای(معلمان) باشد (کوزوروا و هوی[3]، ۲۰۱۳).معلمانی که نگاه مثبتی به آموزش فراگیردارند معتقد اند به دلیل تحصیل فراگیران در کنار همسالان، بهبود مهارتهای اجتماعی،جامعه پذیری و...امکان تحقق دارد(مومنی، صانعی و طالب زاده شوشتری، ۱۳۹۱).[4]

اما زمینه سازآموزش فراگیریا ایجاد محیطی که تعامل بین دانش آموزان متعدد با یکدیگر و دانش آموزان را با معلم به حداکثر می رساند مفاهیم یاددهی-یادگیری معلم است. مفاهیم آموزش و یادگیری معلمان مفهومی چند گانه است که بیانگرارزشها، باورها، نگرشها، فلسفه آموزشی اتخاذ شده،اهداف و شیوه های آموزش و یادگیری،باورهای معلمان در مورد روشهای ترجیهی آنان، تعاریف شخصی آموزش و یادگیری، باورهای معرفت شناختی ای که ریشه در رویکردساخت گرایانه برگرفته از دیدگاه های ویگوتسکی و پیاژه دارد (سلطانی و عسکری زاده ،۲۰۲۱). از آنجا که رویکرد ساخت گرایی بر آموزش یادگیرنده محور یا دانش آموز محور تمرکز دارد .تاکید کننده بر تفکر انتقادی[5]، ابتکار عمل[6]، مهارت-های همکاری[7] ، استقلال عملکردی[8]، مشارکت فعال[9]، سازگاری و انطباق[10] ، وجود تعاملات وتجربیات بین فراگیران و تامل در ایده هاست[11] چرا که دانش آموزان چیزهای زیادی برای ارائه به یکدیگر دارند به دیگر سخن نظریه سازنده گرایی یا ساخت گرایی تاکید بر فرایند های شناختی وساخت مشترک اجتماعی دانش دارد و تبیین کننده سازگاری واصلاح یادگیرندگان است(دورسا[12] ،۲۰۲۰).

نتایج پژوهش ها نشان می دهد بین انعطاف پذیری شناختی و خودکارآمدی تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد و خودکارآمدی تحت تاثیرالگو های تفکر و رفتار است (سید حمودا، کاظم، بنا، منعم وعرفان[13] ،۲۰۲۱). همچنین نتایج تحقیق سلطانی و عسکری زاده (۲۰۲۱) درایران نشان می دهد بین انعطاف پذیری شناختی و خودکارآمدی رابطه

[1] Tahir, Doelger,& Hynes
[2] Stumbriene,Zelvys, Zilinskas ,Dukynaite,Jakaitiene
[3] Kozorova
[4]. Hoy
[5] Critical thinking
[6] action initiative
[7] cooperation skills
[8] functional independence
[9] active participation
[10] compatibility and adaptation
[11] Pondering ideas
[12] Dorsa
[13] Seyyed Mohammad, Kazem, Ben, Manem and Irfan

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

معنی داری وجود دارد. در مطالعه ای دیگرکه در کشور ترکیه انجام شده است و شرکت کنندگان آن ۳۹۷دانشجوی ترکیه ای بودند، نتایج نشان می دهد انعطاف پذیری شناختی با خودکارآمدی همبستگی مثبت و مستقیم دارد (مالکوچ و آیدین سونبول[1]،۲۰۲۰) . همچنین بندورا معتقد است افراد با سطوح بالای خودکارآمدی انعطاف پذیری شناختی بیشتر و بهتر دارند(بندورا ،۱۹۹۷). بنابراین می توان گفت که کارکرد انعطاف پذیری شناختی و مفاهیم یاددهی یادگیری برخودکارآمدی معلمان در کلاس های مبتنی بر آموزش فراگیر تاثیر دارد. با توجه به مطالب بیان شده و انجام پژوهشهای بسیار اندک در کشور ما، پژوهش حاضر به بررسیتاثیر کارکرد انعطاف پذیری شناختی و مفاهیم یاددهی یادگیری برخودکارآمدی معلمان در کلاس های مبتنی بر آموزش فراگیر پرداخته است. انجام چنین پژوهشی می تواند ضمن کمک به روشن تر شدن روابط میان متغیر ها ی پژوهش، رهنمودها و رهیافت های مطلوبی را در اختیار سیاست گذاران نظام آموزشی، برنامه ریزان، معلمان و مطالبه گران آموزش فراگیر قرار دهد تا از طریق تقویت کارکرد انعطاف پذیری شناختی و مفاهیم یاددهی یادگیری در میان معلمان زمینه ارتقاء خودکارآمدی آنان وبهبود کیفیت کلاس های مبتنی بر آموزش فراگیر را فراهم نماید. از این رو پژوهش حاضربه دنبال آزمون فرضیه های ذیل است:

۱- انعطاف پذیری شناختی قادربه پیش بینی خودکارآمدی معلمان در کلاس های درس مبتنی بر آموزش فراگیر است.

۲-مفاهیم یاددهی یادگیری قادربه پیش بینی خودکارآمدی معلمان در کلاس های درس مبتنی بر آموزش فراگیر است.

روش

این پژوهش با توجه به هدف از نوع پژوهش کاربردی می باشد و از نظر شیوه اجرا، پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری شامل کلیه معلمان شاغل در دوره ی اول دبستان در مدارس عادی دولتی شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰بودند که اصول آموزش فراگیر را در مدارس ابتدایی دولتی واقع در شهر مشهد به کار می بردند. نمونه گیری به شیوه تصادفی ساده از بین لیست اسامی معلمان شرکت کننده در آموزش فراگیر صورت گرفت. از این رو تعداد ۴۶۷ معلم ابتدایی منطقه ۹ شهر مشهد انتخاب شدندکه از این تعداد ۱۹۴ (٪۴۱/۵۴) مرد و۲۷۳(٪۵۸/۴۶) زن; ۴۶۷ (٪ ۱۰۰) بودند.۷ /۲۲ درصد (۱۰۶ نفر) در دامنه سنی ۲۰ تا۳۰ سال؛ ۹/ ۳۷درصد(۱۷۷نفر) در دامنه سنی ۳۰ تا ۴۰ سال؛ ۲۹/۱درصد(۱۳۶ نفر) در دامنه سنی ۳۰ تا۴۰ سال و ۱۰/۳درصد (۴۸ نفر) در دامنه سنی۵۰ سال و بیشتر بودند. سابقه کاری ۹۵ نفر(۲۰/۳درصد) کمتر از ۵ سال؛ ۱۲۲ نفر(۲۶/۱ درصد) بین ۵ تا ۱۰ سال؛ ۱۱۵ نفر(۲۴/۶ درصد) بین ۱۰ تا ۱۵ سال؛ ۱۱۸ نفر(۲۵/۳ درصد) بین ۱۵ تا ۲۰ سال و۱۷ نفر(۳/۶درصد) بیش از ۲۰ سال بود. علاوه بر این اکثریت پاسخگویان زن، دارای سن ۳۰ تا ۴۰ سال و دارای سابقه کاری۵ تا ۱۰ سال بودند.

ابزار پژوهش: برای جمع آوری اطلاعات از سه پرسشنامه خودکارآمدی معلمان در آموزش فراگیر(TEIP) شارما و همکاران(۲۰۱۲)،.پرسشنامه انعطاف پذیری شناختی(CFI) دنیس و وندروال(۲۰۱۰)وپرسشنامه مفاهیم یاددهی-یادگیری(TLCQ)چان الویت(۲۰۰۴) استفاده شد.

[1] Malkoç, Aydın Sünbül

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مقیاس کارآمدی معلمان در آموزش فراگیر[1] (TEIP) برای اندازه گیری خودکارآمدی معلم برای آموزش در کلاس آموزش فراگیرطراحی شده است. این مقیاس از نوع مقیاس لیکرت ۶ امتیازی با دامنه ۱۸ تا ۱۰۸ امتیازی است و نحوه ی پاسخگویی به آن به شکل طیف مندرج شش درجه ای لیکرت و از به شدت مخالف تا کاملا موافقم متغیر است.(۱-به شدت مخالف ۲-مخالف ۳-تا حدودی مخالف ۴-تا حدودی موافق ۵-موافقم ۶-کاملا موافقم). برای گزینه کاملا موافقم شش و به شدت مخالفم،نمره یک تعلق می گیرد.جمع نمرات گویه ها نشان دهنده نمره کارآمدی کلی است. نمره بالاترحاکی از خودکارآمدی بالاتر است. لازم به ذکر است که علاوه بر نمره کلی، این مقیاس سه نمره فرعی مربوط به خرده مقیاس های خودکارآمدی را به شرح ذیل دارا است.

۱-راهبردهای آموزشی[2](موارد ۵،۶،۱،۱۴،۱۵،۱۸)

۲-مدیریت کلاس[3](موارد ۱۷،۹،۲،۷،۸،۱۱)

۳-مشارکت دانش آموزان[4](موارد ۳،۴،۹،۱۲،۱۳،۱۶)

ابتدا عبارات ۱۸ گانه پرسشنامه متناسب با خرده مقیاس های تعیین شده تمیز داده شد و به دلیل اینکه با معیار اجرایی تناسب داشت بدون حذف یا تغییر درعبارات مورد استفاده قرار گرفت. شارما، لورمن و فورلین [5]، (۲۰۱۲) ضریب آلفای کل را برای مقیاس خودکارآمدی معلمان در آموزش فراگیر ۰/۸۹ وبه ترتیب برای خرده مقیاسها ضریب آلفای ۰/۹۳ ،۰/۸۵، ۰/۸۵ محاسبه کرده است.در ایران پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه، و نتایج نشان داد پرسشنامه خودکارآمدی معلمان در آموزش فراگیرابزاری معتبر با پایایی و روایی(۰/۸۷) و برای خرده مقیاس های ؛درگیر کردن دانش آموز،مدیریت کلاس وراهبرد تدریس به ترتیب(۰/۹۴، ۰/۹۱ و ۰/۹۰)می باشد(قاسمی، کدیور، کرامتی وعرب زاده، ۲۰۰۵). همچنین آنها اظهار داشتند که تحلیل عامل اکتشافی موید آن بود که ساختار این پرسشنامه از روایی سازه مطلوب برخوردار است.در پژوهش حاضرضریب اعتبار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ۰/۸۱ به دست آمد.بنا براین می توان گفت که ابزار مد نظر از پایایی مطلوب برخوردار است.

پرسشنامه انعطاف پذیری شناختی[6]CFI توسط دنیس و وندروال[7] (۲۰۱۰) ساخته شده است همچنین یک پرسشنامه خود گزارش دهی با ۲۰ سوال می باشد. شیوه نمره گذاری آن بر اساس مقیاس ۷ درجه ای لیکرت از ۱تا ۷ و دامنه ۲۰ تا ۱۴۰امتیازی می باشد و سه جنبه؛ عامل ادراک گزینه های مختلف[8]، عامل ادراک کنترل پذیری[9] و عامل ادراک توجیح رفتار[10] را بسنجد. اعتبار همزمان این پرسش نامه با افسردگی (BDHI[11]) برابر با ۰/۳۹ و روایی همگرایی آن با مقیاس انعطاف پذیری شناختی مارتین و رابین ۰/۷۵بود (دنیس و واندر وال،۲۰۱۰). در ایران ضریب بازآزمایی

[1] Teacher effectiveness scale in inclusive education
[2] Educational strategies
[3] class management
[4] Student participation
[5] Sharma, Loreman, Forlin
[6] Cognitive flexibility questionnaire
[7] Dennis, Vander Wal
[8] Perception factor of different options
[9] controllability perception factor
[10] Perception factor of behavior justification
[11] Buss-Durkee Hostility Inventory (BDHI)

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

کل مقیاس را ۰/۷۵وضریب آلفا کرونباخ کل مقیاس را ۰/۹۰ گزارش داده اند(سلطانی، شاره، بحرینیان و فرمانی ، ۲۰۱۳). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ تحقیق حاضر۰/۸۹به دست آمد.

پرسشنامه مفاهیم یاددهی- یادگیری[1] (TLCQ) چان الویت[2] (از نوع ۵تایی) شامل۳۰مورد عبارت مرتبط با دو حیطه مفهوم سنتی یاددهی-یادگیری و مفهوم سازنده گرایی یاددهی یادگیری است.این مقیاس ازنوع مقیاس لیکرت ۵ امتیازی است که از این ۳۰ مورد ۱۸ مورد به مفهوم سنتی یاددهی-یادگیری و ۱۲ مورد به مفهوم سازنده گرایی یاددهی یادگیری اشاره دارد. از انجا که عبارات پرسشنامه متناسب با خرده مقیاس های تعیین شده یعنی مفهوم سنتی یاددهی-یادگیری و مفهوم سازنده گرایی یاددهی یادگیری بود و به دلیل اینکه با معیار اجرایی تناسب داشت بدون حذف یا تغییر درعبارات مورد استفاده قرار گرفت. طبق گفته چان و الویت ۲۰۰۴مفهوم سنتی در آموزش از راهبرد های آموزش معلم محور استفاده می کند. این مفهوم معلم را به عنوان منبع دانش و دانش آموز را به عنوان دریافت کننده منفعل دانش ادراک می کند از سوی دیگر مفهوم سازنده گرایی بر اهمیت تجربه و مشارکت فعال فرد در فرایند یادگیری در ساخت دانش تاکید دارد. همسانی درونی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد؛ همسانی درونی برای سازنده گرایی و مولفه سنتی به ترتیب(۰/۸۵ و ۰/۸۳) بودند و همسانی درونی ابزار در ایران با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد و نتیجه آلفای کرونباخ همسانی درونی(۰/۸۵)می باشد (جمالی، یوسفی و پورترکرانی ، ۲۰۱۵). در پژوهش حاضرضریب اعتبار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ۰/۸۵ به دست آمد.بنا براین می توان گفت که ابزار مد نظر از پایایی مطلوب برخوردار است.

یافته‌ها

براساس یافته های توصیفی حدود ۴۱/۵درصد(۱۹۴ نفر) از پاسخگویان مرد وحدود۵۸/۵درصد(۲۷۳ نفر)از پاسخگویان زن هستند که ازاین تعداد،۲۲/۷ درصد (۱۰۶ نفر)در دامنه سنی ۲۰ تا۳۰ سال؛۳۷/۹درصد(۱۷۷نفر)در دامنه سنی ۳۰ تا ۴۰ سال؛۲۹/۱درصد(۱۳۶ نفر)در دامنه سنی ۳۰ تا۴۰ سال و ۱۰/۳درصد(۴۸ نفر)در دامنه سنی۵۰ سال و بیشتر هستند.سابقه کاری ۹۵ نفر(۲۰/۳درصد)کمتر از ۵ سال؛۱۲۲ نفر(۲۶/۱ درصد)بین ۵ تا ۱۰ سال؛۱۱۵ نفر(۲۴/۶ درصد)بین ۱۰ تا ۱۵ سال؛۱۱۸ نفر(۲۵/۳ درصد)بین ۱۵ تا ۲۰ سال و۱۷ نفر(۳/۶درصد)بیش از ۲۰ سال است.علاوه بر این اکثریت پاسخگویان زن،دارای سن ۳۰ تا ۴۰ سال و دارای سابقه کاری۵ تا ۱۰ سال می باشند.

نتایج جدول۱نمایانگر این است که میانگین مفاهیم یاددهی- یادگیری (۱۰۳/۹۹)،میانگین مربوط به مفهوم سنتی یاددهی-یادگیری (۶۱/۳۶)،میانگین مربوط به مفهوم سازنده گرایی یاددهی یادگیری (۴۲/۶۴)،میانگین مربوط به خودکارآمدی (۷۷/۴۵) و میانگین مربوط به انعطاف پذیری شناختی برابر با(۹۳/۴۸) می باشد.لذا به آزمون فرضیه اصلی

[1] Questionnaire of teaching-learning concepts
[2] Chan,elvit

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

تحقیق(مفاهیم یاددهی یادگیری،مولفه سازنده گرا و سنتی مفاهیم یاددهی یادگیری و انعطاف پذیری شناختی توانایی پیش بینی خودکارآمدی معلمان در کلاس درس مبتنی بر آموزش فراگیر را دارد)پرداخته شد.

با وجود نمونه گیری و موضوعیت پیدا کردن آمار استنباطی ،ابتدا نرمال بودن داده‌ها، سپس همبستگی بین متغیرها و در نهایت فرضیه‌های تحقیق مورد بررسی قرار گرفته است.همچنین داده ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون همزمان مورد تجزیه و تحلیل قرارگرفت .

خروجی آزمون همبستگی بین متغیر های تحقیق نشان می دهد همه ضرایب همبستگی در سطح ۰/۰۱ و با ۹۹ درصد اطمینان معناداربودند.به عبارتی با توجه به همبستگی های محاسبه شده در جد ول۲و سطح معناداری آنها می توان چنین استنباط کرد که بین انعطاف پذیری شناختی،مفاهیم یاددهی- یادگیری ومولفه های آن، با خودکارآمدی رابطه مثبت وجود دارد.چون سطح معناداری آنها کمتراز ۰/۰۱ است.همچنین برای بررسی دقیق روابط مذکور بین متغیر های مستقل(مفاهیم یاددهی- یادگیری و انعطاف پذیری شناختی) و متغییرملاک (خودکارآمدی معلمان) از رگرسیون همزمان استفاده شد.

جدول ۳ نشان می‌دهد همبستگی بین مفاهیم یاددهی- یادگیری و انعطاف پذیری شناختی با خودکارآمدی ۰/۵۱ می باشد و مجذور همبستگی تعدیل شده برابر ۰/۲۶ است. به بیان دیگر در حدود۳۶درصد از واریانس متغیر خودکارآمدی بر مبنای انعطاف پذیری شناختی و مفاهیم یاددهی- یادگیری (سنتی و سازنده گرا)قابل تبیین است. با توجه به اینکه مقدار آماره دوربین واتسون بین ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد بنابراین استقلال باقیمانده‌ها پذیرفته می شود و چون سطح معناداری آزمون F ($p<۰/۰۱$) است می توان گفت حداقل یکی از متغیرهای پیش بین می توانند متغیر ملاک را پیش بینی نمایند و مدل برای انجام رگرسیون معنادار است

بر اساس نتایج جدول۴ مقادیر تلرانس بیشتر از ۰/۱ می باشد بنابراین مشکل هم خطی بین متغیرهای مستقل وجود ندارد. با توجه به اینکه تمام پیش فرض های رگرسیون برقرار می باشد بنابراین می توان نتایج به دست آمده را قابل اعتماد دانست. ضرایب بتای استاندارد شده برای ارزیابی سهم متغیرها را در مدل اندازه‌گیری ارائه می‌دهد. همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود مقدار T برای انعطاف پذیری شناختی و مفهوم سازنده گرایی یاددهی یادگیری بر خلاف مفهوم سنتی یاددهی یادگیری از نظر آماری معنادار می باشند. چون سطح معناداری آنها کمتر از ۰/۰۵ می باشد. لذا این متغیرها قادر به پیش بینی خودکارآمدی معلمان در کلاس درس مبتنی بر آموزش فراگیر می باشند. لذا فرضیه تحقیق تایید می شود و با توجه به ضرایب بتای متغیرهای پیش بین می توان معادله خط رگرسیون را به شرح زیر نوشت:

(مفهوم سازنده گرایی یاددهی یادگیری)(۰/۵۷) + (انعطاف پذیری شناختی)(۰/۱۸) +۴۰/۰۸ =خودکارآمدی

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش انعطاف پذیری شناختی و مفاهیم یاددهی- یادگیری در خودکارآمدی معلمان در کلاس درس مبتنی بر آموزش فراگیر انجام شد. یافته ها نشان داد که بین ادراک خودکارآمدی مربوط به آموزش فراگیر

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

و انعطاف پذیری شناختی رابطه مثبت و متوسط معناداری وجود دارد که این نمایانگرا آن است که خودکارآمدی به طور معنادار و مثبت با رویکرد سازنده گرایی مرتبط است.اگر چه از نظر آماری بین انعطاف‌پذیری شناختی و رویکرد سنتی رابطه منفی و بین انعطاف‌پذیری شناختی و رویکرد سازنده‌گرایی رابطه مثبت وجود دارد. به عبارت دیگر، با افزایش انعطاف پذیری شناختی و سطوح انطباق با رویکرد سازنده گرایی، ادراک خودکارآمدی آنها در رابطه با آموزش فراگیر نیز افزایش می یابد. علاوه بر این، با افزایش سطوح انعطاف پذیری شناختی در معلمان، انطباق آنها با رویکرد سازنده گرایی افزایش یافته اگر چه سطوح انطباق آنان در رویکرد سنتی کاهش می یابد.لذا معلم با سطوح بالای خودکارآمدی، انعطاف پذیری شناختی و مهارت های بهتری دارند.چرا که انعطاف پذیری شناختی افراد را قادر می سازد تا توانایی درک خود را از توانمندی یا همان خودکارآمدی خویش بهبود بخشند. بندورا (۱۹۹۷)همچنین انعطاف پذیری شناختی زمینه آگاهی از گزینه های متعدد را فراهم نموده که باعث می شود انعطاف پذیری شناختی و احساس خودکارآمدی حلقه های مرتبط به هم باشند(اوراک[۱] ،۲۰۲۱). دانش آموزان با ناتوانی یادگیری مهارت های تفکر و مقابله موثربا محیط به شیوه های ابتکاری و سازگاری و انطباق با ان رابا بهره مندی و یادگیری مهارتهای انعطاف پذیری شناختی امکان پذیر می کنند. انعطاف پذیری شناختی رشد تفکر و شکل گیری باور مثبت را فراهم می کند.(خساونه ،۲۰۲۱).یافته های پژوهش سید حمودا و همکاران (۲۰۲۱) نشان می دهد بین انعطاف پذیری شناختی و خودکارآمدی تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد و خودکارآمدی تحت تاثیرالگو های تفکر و رفتار است.[۱]

همچنین نتایج مشابه دیگردر ایران نشان می دهد بین انعطاف پذیری شناختی و خودکارآمدی رابطه معنی داری وجود دارد (سلطانی و عسکری زاده ،۲۰۲۱). در مطالعه ای دیگر(مالکوچ و آیدین سونبول ،۲۰۲۰) با حجم نمونه ۳۹۷ دانشجوی ترکیه ای به این نتایج دست یافتند که انعطاف پذیری شناختی با خودکارآمدی همبستگی مثبت و مستقیم دارد.همچنین بندورا معتقد است افراد با سطوح بالای خودکارآمدی انعطاف پذیری شناختی بیشتر و بهتر دارند(بندورا ،۱۹۹۷).از طرف دیگرانطباق یا انعطاف پذیری شناختی و مهارتهای سازگاری (سازگاری دربرابر استرس)نوعی استعداد پنهان در محیط های سخت،یا شکلی از هوش تطبیقی را نشان می دهد که افراد را قادر می سازد تا در محدودیت های محیطی،آموزشی،اجتماعی و عدالت خواه با تکیه و باور به توانمندی های خود،عالی عمل کند (الیس و همکاران ،۲۰۲۲).

از انجا که دستور کار ۲۰۳۰سازمان ملل متحد برای توسعه پایدار آموزش با کیفیت فراگیر و عادلانه است. تحقیقات لیفلرو همکاران (۲۰۲۱) نشان می دهد سازگاری در محیط آموزشی و روانی یا به عبارتی انطباق و انعطاف پذیری شناختی می تواند عملکرد فرد را حتی در مدرسه، با رشد خودکارآمدی بهبود بخشد. از این رو توانمندی معلم در انعطاف پذیری شناختی یعنی تغییر آمایه های شناختی برای سازگاری و تناسب با مسئله سطح خودکارآمدی تدریس و آموزش را بالا برده و استرس و اضطراب را کم می کند و میل به عمل زیاد می شود (مارتینز-بورگوئرو همکاران، ۲۰۲۲). افراد هنگام مواجهه با موقعیت جدید باید از راههای جایگزین و متعدد آگاه باشند.مارتین و اندرسون (۱۹۹۸) خودکارآمدی را بخشی از انعطاف پذیری شناختی می دانند چرا که افراد ممکن است متمایل باشند گزینه های متعددی را امتحان کنند

۱. Orakc

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

یا الگوی رفتاری جدید برای سازگاری ایجاد کنند اما باید فرد احساس کند به شیوه ای مطلوب رفتارمی کند و درک خودکارآمدی آنها باید در سطحی باشد که برای رفتار هدفمند مطلوب باشد .از طرفی یادگیری مادام العمر برای ایجاد تغییر در ارزشها و نگرش ها مشهود است در نتیجه نیاز به توسعه شایستگی های مختلف به منظور انطباق و انعطاف پذیری شناختی با دنیایی که به سرعت در حال تغییر است پدیدار شده است (سن و یلدیزدوراک، ۲۰۲۲).

از طرف دیگر نتایج مطالعه نشان می دهد که بین ادراک خودکارآمدی مربوط به آموزش فراگیر و مفاهیم یاددهی یادگیری رابطه مثبت و متوسط معناداری وجود دارد. خودکارآمدی به طور معنادار و مثبت با باور های معرفت شناختی معلمان مرتبط است و از نظر آماری بین مفاهیم یاددهی یادگیری و خودکارآمدی رابطه مثبت وجود دارد. به عبارت دیگر، با ارتقا مفاهیم یاددهی یادگیری، ادراک خودکارآمدی آنها در رابطه با آموزش فراگیر نیز افزایش می یابد.مفاهیم یاددهی یادگیری تحت تاثیر عوامل شناختی مختلف است نتایج تحقیقات نشان می دهد معلمانی که مفاهیم یاددهی یادگیری(باور های معرفت شناختی)را از منظرسازنده گرایانه در نظر می گیرند تمایل به داشتن خودکارآمدی مدیریت کلاس بالاتر دارند و به نوبه خود خود کارامدی بالاتری را نشان می دهند (شن، چنگ و لی،۲۰۲۲). باورهای معلمان شامل باور های معرفت شناختی و خودکارآمدی تدریس و رابطه آنها با یکدیگرمورد توجه است.که باورهای معرفت شناختی معلمان ممکن است در رویکرد ها و راهبرد هایی که آنان برای آموزش و ارتقا یادگیری دانش آموزان انتخاب می کنند از همه بیشتر در خودکارآمدی نقش ایفا می کند(اولافسون و شراو،۲۰۰۶)در حوزه تعلیم و تربیت خودکارآمدی از باور معلم درباره توانایی اش برای سازماندهی و اجرای فعالیتهای آموزشی جهت موفقیت درتدریس یک تکلیف آموزشی خاص در یک بافت ویژه استنباط می شود.به عبارتی خودکارآمدی وابسته به بافت است(تسچانن-موران،وولفلک و هوی، ۱۹۹۸).پژوهشهای تجربی نشان می دهد که معلمان با باورهای معرفت شناختی به پذیرش رویکرد سازنده گرا(دانش آموز محوری) تمایل دارد.

ادراک معلمان در زمینه آموزش و یادگیری ، این انتظار که تمام دانش آموزان می توانند پیشرفت کنند و پیشرفت برای همه قابل دستیابی است،در کارامدی کلاس نقش مهمی دارد (هاتی،۲۰۰۹). خود کارآمدی ادراک شده با تاثیر بر سطوح عملکرد شناختی و فرایند های تفکر،موفقیت عملکرد را تعیین می کند(بندورا[3] ،۱۹۹۷).معلمان با سطوح بالای خود کارامدی در مدیریت کلاس،از راهبرد های انسان گرایانه بهره می گیرند(بندورا ،۱۹۸۹).

نتایج پژوهشها (وونگ، لیانگ و تسای[1]،۲۰۲۱)در مالزی نشان می دهد مفاهیم یاددهی یادگیری با خودکارآمدی همبستگی مثبت ومعناداری دارد.همچنین پژوهشی در سنگاپوربا استفاده از مدل سازی معادلات ساختاری روی ۴۳۱دانشجو انجام شد که نتایج نشان می دهد مفاهیم یاددهی یادگیری به عنوان باور و درک به روش جدید با خودکارآمدی ارتباط معنی داری دارد(تان، لیانگ وتسای[2]، ،۲۰۲۱). از این رو معلم می تواند موقعیت یادگیری طراحی کند که مشوق دانش آموزان برای ساخت مستقل و مسئولانه دانش، ارزشها و مهارتها در محیط مشارکت و تعادل باشد

[1] Wong, Liang, Tsai
[2] Tan, Liang,Tsai

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

که این طراحی نیازمند باور به توانمندی در انجام آن یا همان خودکارآمدی است. لذا معلمان باید در برابر مسائل ازمهارتها ، روش ها جدید و راهبرد های آموزشی نوین استفاده کنند. چرا که مفاهیم یاددهی یادگیری و انعطاف پذیری شناختی تاثیر مثبتی برخودکارآمدی دارد (مارتینز-بورگوئرو همکاران ، ۲۰۲۲).

از انجا که باور و نگرش معلمان نسبت به آموزش فراگیردر ایجاد سیستم آموزشی فراگیر اهمیت والایی دارد خودکارآمدی به عنوان یک عنصر حیاتی برای اجرای این سیستم آموزشی مد نظر است و چون نگرش معلمان با رفتار آنها مرتبط است می توان باور ها و مفاهیم یاددهی یادگیری را، اثر گذار بر خود کارامدی خواند.لذا خودکارآمدی معلمان با نگرش و باور مثبت آنها به آموزش فراگیرارتباط دارد (یادا و همکاران ،۲۰۲۱). نتایج پژوهشی استین و ویلسون (۲۰۲۰) نشان می‌دهد که نگرش معلمان نسبت به آموزش فراگیر به شدت تحت تاثیرعوامل فرهنگی قرار دارد. از طرف دیگرتقویت و اعمال یک نگرش به شدت به خود کارآمدی مرتبط است.خودکارآمدی می تواند در سایه یادگیری مادام العمر یعنی باورها، نگرش ها و طرح های معلم تحقق یابد چون اصل اساسی یادگیری مادام العمر این است که این اطمینان و باور حاصل شود که افراد در شرایط جدید آتی برای زندگی واقعی آماده هستند (اولافسون و شراو ، ۲۰۰۶).

نکته قابل تفهیم این است که باورهای خودکارآمدی تعیین می کند که افراد چگونه احساس می کنند،فکر می کنند،به خود انگیزه می دهند و چگونه رفتار می کنند.خودکارآمدی پایه و اساس انگیزه،رفتار و موفقیت شخصی انسان را فراهم می کند چرا که اگر افراد به توانایی ها و قدرت خود برای خلق و تولید چیزها،موقعیتها و رفتاری که انتظار دارند باور نداشته باشند.در نتیجه هیچ تلاشی برای رسیدن به خواسته خود نخواهند کرد .در غیر این صورت افرادی که بر خود اعتقاد دارند شایستگی برای دستیابی به نتایجی که می خواهند باعث می شود که مشتاقانه برای رسیدن به آنها تلاش کنند افرادی که خودکارآمدی کمی دارند دوست ندارند با چالش ها روبرو شوند و معمولا از کارهای دشوار اجتناب می کنند. در مقابل افرادی که خود کارامدی بالا دارند با کمال میل وظایف چالش برانگیز را انجام می دهند(نوفا راما،۲۰۲۲).

کمیته حقوق افراد دارای معلولیت سازمان ملل متحد، آموزش فراگیر را شامل تغییرات و اصلاحات در محتوا، روش های تدریس، رویکرد ها، ساختارها و راهبردها در آموزش و پرورش دانسته است که تحقق آن را منطبق بر محیط یادگیری عادلانه و مشارکتی برای همه دانش آموزان متناسب با الزامات و ترجیهات آنها و از همه مهمتر اجرا کننده این عوامل در کلاس یعنی معلم می‌داند .آژانس ملی آموزش و مدارس با نیاز های ویژه[1] (SPSM) در سوئد متضمن امکان بهره گیری از آموزش فراگیر را با بهره گیری از معلمان کارامد نوید می دهد(اما لیفلر و همکاران ،۲۰۲۱).خودکارآمدی معلم بر انواع راهبرد های آموزشی که در کلاس درس به کار می رود تاثیر گذاشته، و بر نگرشها و رویکرد های معلمان نیز اثرگذار است(بندورا ،۱۹۹۷). معلمان دارای خود کارآمدی بالا معتقد و ایجاد کننده محیط هایی هستند که یادگیری همه دانش آموزان را افزایش می دهد، زمان بیشتری برای آموزش صرف می‌کنند و در برخورد با دانش آموزان کمک بیشتری ارائه می‌دهند که همه این باورها جزئی از آموزش فراگیر به حساب می آید (تومکایا و میلر ،۲۰۲۲).آموزش فراگیر مستلزم

[1]National Agency for Special Needs Education and Schools (SPSM in Swedish),

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

تغییرات محیطی در پاسخ به تنوع و مبتنی برحق همه کودکان برای تحصیل در مدارس عادی نزدیک به محله خود، بدون توجه به پیشینه، پیشرفت و ناتوانی آنهاست. اولویت بالایی که سازمان ملل به آموزش فراگیر در دستور کار ۲۰۳۰ توسعه پایدار داده است، نشانگر اهمیت هدف آن، یعنی تضمین آموزش با کیفیت فراگیر و عادلانه و ارتقای فرصت‌های یادگیری مادام العمر همگانی است که این نیازمند عاملیت انسانی با خودکارآمدی بالا است(اما لیفلرو همکاران ،۲۰۲۱). عاملیت های انسانی دارای خودکارآمدی بالا درگیر فعالیت می شوند، تلاش بیشتری به خرج می دهند در برابر مشکلات دوام و استقامت بالایی دارند، زمینه ساز بهبود یادگیری می شوند و همه این عوامل زمینه سازی موفق برای آموزش فراگیرفراهم می کند. باور افراد به موفقیت خودکارآمدی آنها را بالا می برد و آنها را به سمت رفتارهای با انگیزه سوق می دهد(دیل و همکاران ،۲۰۲۱). شواهد حاکی از آن است که خودکارآمدی معلمان نسبت به گنجاندن کودکان دارای ناتوانی ذهنی، رفتار فراگیر خود گزارش شده آنها را پیش بینی می کند(ویلسون و همکاران ، ۲۰۱۹).

[۱]خودکارآمدی بالاتر معلمان با نگرش و باور مثبت بیشتری نسبت به کودکان با نیاز های آموزشی مرتبط بوده(یادا و همکاران ،۲۰۲۱).و یک سازه انگیزشی مهم است که افکار،رفتارها و عواطف معلمان را شکل می دهد(بندورا ،۱۹۹۷).خودکارآمدی از یک سو بر نقش فعال فرد در فرایند های خود سازمان دهی تاکید و از سوی دیگر بر سطح اهداف و بر سطح خود سازماندهی تاثیر می گذارد(سید حمودا، کاظم، بنا، منعم و عرفان ، ۲۰۲۱).

معلمان با ادراک خودکارآمدی بالا از نظر آموزش فراگیر معتقد اند که می توانند دانش آموزان با نیاز های ویژه را به طور موثر تری وارد فرایند یاددهی یادگیری در کلاس های عادی کنند همچنین معلمان با خود کارامدی بالا از مواد آموزشی و راهبرد های مختلفی استفاده کنند تا به دانش آموزان با نیاز های ویژه اجازه دهند مشارکت کنند و دریافت کننده آموزشی برابر باشند (شارما و لورمن[۵] ، ۲۰۱۲).خودکارآمدی یک ارزیابی ذهنی از اعتماد به نفس است که بر انگیزه تاثیر می گذارد(بندورا[۶] ،۱۹۸۶)و به طور گسترده ای برای پیش بینی رفتاردر محیط های مختلف مورد استفاده قرار گرفته (بندورا ،۱۹۹۷).و نه تنها بر پیشرفت و انگیزه بلکه بر عملکرد و تعهد معلم اثر گذار است(بورن، اسملتزر و کلی[۷] ،۲۰۲۱). دستور کار نوین سازمان ملل متحد برای توسعه پایدار، با آموزش با کیفیت فراگیر وعادلانه امکان تحقق دارد. آموزش فراگیری که مزیت داشتن فلسفه آموزشی حمایتگردر کالبد آموزش برابر، بهبود مهارتهای اجتماعی و جامعه پذیری، تغییرات و اصلاحات در محتوا، روش های تدریس، رویکرد ها، ساختارها و راهبردها در آموزش و پرورش را برخوردار است و هدف خود را تضمین آموزش با کیفیت فراگیر و عادلانه و ارتقای فرصت های یادگیری مادام العمر همگانی وانطباق محیط آموزشی و اجتماعی با قابلیت های کودکان می‌داند. هدف این پژوهش تعیین نقش انعطاف پذیری شناختی و مفاهیم یاددهی- یادگیری در خودکارآمدی معلمان در کلاس درس مبتنی بر آموزش فراگیر بود. نتایج پژوهش نشان داد که مفاهیم یاددهی یادگیری(رویکرد سازنده‌گرایی) و متغیر انعطاف‌پذیری شناختی با هم، خودکارآمدی معلم را درکلاس درس مبتنی بر آموزش فراگیر پیش‌بینی می‌کنند. از این رو با توجه به محدودیت پژوهش مبنی برماهیت چند متغیری

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

متغیر های روانشناختی و آموزشی، توصیه می شود این پژوهش با متغیر های دیگری مانند وضعیت سطح کیفیت زندگی معلم، انگیزش درونی، تفکر انتقادی و متغیرهای دیگر آموزشی نیز انجام شود. همچنین از آنجا که نگرش معلمان نسبت به آموزش فراگیر به شدت تحت تاثیر عوامل فرهنگی است، پیشنهاد می‌شود حوزه پرورشی و فرهنگی آموزش و پرورش زمینه های فرهنگی گرایش به کلاس های مبتنی بر آموزش فراگیر را در معلمان فراهم کند. از طرف دیگر با توجه به قابلیت ارتقا انعطاف پذیری شناختی، دانشگاه فرهنگیان و آموزش و پرورش می‌توانند برنامه های مداخلاتی منسجم و رشد دهنده‌ی انعطاف پذیری شناختی را در مراکز تربیت معلم و دوره های ضمن خدمت ارائه دهند چرا که انعطاف پذیری شناختی موجب سازگاری با محیط و کاهش دهنده استرس و افزایش دهنده میل به عمل مطلوب می باشد. مدیران مدارس نیز می‌توانند با بهره گیری از مولفه های انگیزشی تاثیرگذار، بر مفاهیم یاددهی یادگیری و فراهم کردن فضای آموزشی مناسب برای معلمان، امکان ارتقا خودکارآمدی آن‌ها را فراهم نماید.

منابع و مآخذ

Altan, M.Z. (2020). Extrability and the theory of multiple intlligences as a phenomenon for an Inclusive education renewal. *European Journal of Special education Research*. 5(3), 17-39.

Arjmandnia, A.A, Mahaki F, Khankahdani, M. (2020). Designing a Cognitive Flexibility Training Program and Its Impact on Reducing Behavioral Problems in Intellectual Disability. Journal of Exeeptiona Children; 20 (2):89-100. [Persian].

Armor, D. (1976). Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools, CA.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, W.H Freeman and Company, New York, 1997.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ, 1986*, 23-28.

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self- efficacy. *Developmental psychology*, 25(5), 729-735.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, *52*(1), 1-26.

Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Universitesi Egitim Fakültesi Ozel Egitim Dergisi*, 2(4), 35-45.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Best JR, Miller PH. A developmental perspective on executive function. *Child Dev*. 2010;81(6):1641-60.

Bourne, M. J., Smeltzer, S. C., & Kelly, M. M. (2021). Clinical teacher self-efficacy: A concept analysis. *Nurse education in practice*, *52*, 103029.

Clark-Howard, K.(2019).I nclusive education:How do New Zealand secondary teachers understand Inclusion and how does this understanding influence their practice? *Kairaranga*. 20(1), 46-57.

Dale, H., SchunkMaria, K., DiBenedetto.(۲۰۲۱). Chapter Four - Self-efficacy and human motivation. *Advances in Motivation Science*.Volume 8, 2021: 153-179.

Daniella, L., Martinez, S. (2018). Cognitive flexibility and adaptive decision-making: evidence from a laboratory study of expert decision makers.*Manag ement journal*.39 (4)1031-1058.

Dennis, J. P., Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy Research*, 34, 241–253.

Dorsah, P. (2020). Teaching and learning conceptions of first-year pre-service teachers. *Journal of Research in Education, Science and Technology*, 5(2), 77-89.

Ellis, B., Abrams, L., Masten, A., Sternberg, R., Tottenham, N., Frankenhuis, W. (2022). Hidden talents in harsh environments. *Development and Psychopathology*, 34(1), 95-113.

Ghasemi, A., Kadivar, P., Keramati, H., & arabzadeh, M. (2005). The Investigation of Validity and Reliability of Teacher's Self- Efficacy Ques-tionnaire. *Research in School and Virtual Learning*, *6*(2), 81-94. [Persian].

Hamidi, F., Otoufati Roudi, M. (2021). Design and Effectiveness of Philosophizing on Cognitive Flexibility and Proactive Inhibition of Preschool Children. *Health Educ Health Promot*. 9 (1):1-10.

Hamoda, A. M. S., Kazem, A. M., Banna, N. E., & Irfan, A. A. M. A. (2021). The Relative Contribution of Metacognitive Thinking and Cognitive Flexibility in Predicting Academic Self-Efficacy among Female University Students. *International Journal of Childhood and Women's Studies*, *1*(3), 36-66.

Hampton, N.(2013). Inclusive models of education in mainstream schools: A teacher's experience. (Order No. MR87450), Nipissing University (Canada)). *ProQuest Dissertations and Theses*, , 90.

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. *London: Routledge.*

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Isazadegan, A., Dostalizadeh, S. (2020). Comparing the Cognitive Flexibility, Cognitive Fusion, Cognitive Defusion in Male and Female Divorce Applicants. *Scientific Journal of Nursing Midwifering Paramedical faculty*, 2020; 5 (4):15-26. [Persian].

Jalilian S, Nejati V, Azimpoor E. (2022). The role of job commitment, creative self-efficacy and psychological empowerment in predicting teachers' creative teaching. *Journal of Educational Research;* 10 (44):111-130. [Persian].

Kaner, S. (2010). Ozel gereksinimli olan ve olmayan ogrencilerin ogretmenlerinin oz-yetkinlik inancları. *Ankara Universitesi Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*, 43(1), 193- 217.

Kantor, H., Robert, L. (2007). *Terms of Inclusion: Unity and Diversity in Public Education*, College of Education Faculty Research and Publications. 151.

Khasawneh, M. A. S.(2021). Cognitive Flexibility of Students with Learning Disabilities in English Language and Its Relationship to some Variables. *Shanlax International Journal of Education*, 9(3): 49-56.

Kırcaali-İftar, G. (2000). *Kaynaştırma ve Destek Eğitim Hizmetleri*. Pegem press, Ankara.

Kohandani, M., & Abolmaali Alhosseini, K. (2017). Factor structure and psychometric properties of Persian version of cognitive flexibility of Dennis, Vander Wal and Jillon. *Psychological Methods and Models*, *8*(29), 53-70. [Persian].

Kozyreva, O.A. (2016).The model of social support of students with disabilities in terms of inclusion- *Health and Social Care Journal.*

Leifler, E., Carpelan, G., Zakrevska, A., Bolte, S., & Jonsson, U. (2021). Does the learning environment ‘make the grade? A systematic review of accommodations for children on the autism spectrum in mainstream school. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, *28*(8), 582-597.

Leyser, Y. (2002). Choices of instructional practices and efficacy beliefs of Israeli general and special educators: A cross-cultural research initiative. *Teacher Education and Special Education*, *25*(2), 154-167.

Malkoç, A., Aydın Sünbül, Z. (۲۰۲۰).The relationship between emotional literacy, cognitive flexibility and counseling self-efficacy of senior students in psychology and psychological counseling and guidance.*Citation DataEducational Research and Reviews*, ISSN: 1990-3839, 15(1): 27-33.

Martin, M.M., Anderson, C.M. (1998). The cognitive Flexibility Scale: Three validity studies. *Communication Repots*, 11, 1-9.

Martínez-Borreguero, G., Naranjo-Correa, F. L., & Mateos-Núñez, M. (2022). Development of stem instructional resources for teaching optics to teachers-in-training: Influence on learning and teacher self-efficacy. *Education Sciences*, *12*(3), 186.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement. *Theory & Practice in Language Studies*, *2*(3).), 483-491.

Muliati, L., Asbari, M., Nadeak, M., Novitasari, D., & Purwanto, A. (2022). Elementary School Teachers Performance: How The Role of Transformational Leadership, Competency, and Self-Efficacy?. *International Journal of Social and Management Studies*, 3(1), 158–166.

Nofa Rama, A. (2022). The correlation between self afficacy and students' reading comprehension of second grade students at SMA negeri 2 wawotobi. *Sibatik journal: Jurnal Ilmiah Bidang Sosial, Ekonomi, Budaya, Teknologi, Dan Pendidikan*, 1(5): 555–562.

Olafson, L., Schraw, G. (2006). Teacher's beliefs and practices within and across domains. *International Journal of Educational Research*, 45: 71- 84.

Orakcı, S. (2021). Exploring the relationships between cognitive flexibility, learner autonomy, and reflective thinking. *Thinking Skills and Creativity*, *41*, 100838.

Peura, P., Aro, T., Raikkonen, E., Viholainen, H., Koponen, T., Usher, E. L., & Aro, M. (2021). Trajectories of change in reading self-efficacy: A longitudinal analysis of self-efficacy and its sources. *Contemporary educational psychology*, *64*, 101947.

Porterkarani, Z; Jamali, F; Yousefi, N. (2014). *Investigating the epistemological beliefs of English and Arabic teachers of Lorestan High School and their relationship with the concepts of teaching and learning.* Faculty of Literature and Humanities, Department of English Language and Literature, Master's thesis of Razi University. [Persian].

Priyadarshini, S. S., & Thangarajathi, S. (2017). Effect of selected variables on regular school teacher's attitude towards inclusive education. *Journal on Educational Psychology*. 10(3), 28-38.

Sahan, G. (2021). An evaluation of pre-service teachers' competences and views regarding inclusive education. *International Journal of Education and Literacy Studies*. 9(1): 150-158.

Sen, N., & Yildiz Durak, H. (2022). Examining the relationships between English teachers' lifelong learning tendencies with professional competencies and technology integrating self-efficacy. *Education and Information Technologies*, *27*(5), 5953-5988.

Sharma,U., Loreman,T., Forlin,C.(2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1),12-21.

Shen, K. M., Cheng, Y. W., & Lee, M. H. (2023). Exploring preschool teachers' conceptions of teaching and learning, and their self-efficacy of classroom management and pedagogical content knowledge. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *32*(2), 263-273.

Soltani, A., & Askarizadeh, G. (2021). How students' conceptions of learning science are related to their motivational beliefs and self-regulation. *Learning and Motivation*, *73*, 101707.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Soltani, E., Shareh, H., Bahrainian, S.A., Farmani, A. (2013). The mediating role of cognitive flexibility in correlation of coping styles and resilience with depression. *Pajoohande*; 18 (2):88-96. [Persian].

Stumbrienė, D., Zelvys, R., Zilinskas, J., Dukynaite, R., & Jakaitiene, A. (2022). Efficiency and effectiveness analysis based on educational inclusion and fairness of European countries. *Socio-Economic Planning Sciences*, *82*, 101293.

Tahir, K., Doelger, B., & Hynes, M. (2019). A case study on the ecology of inclusive education in the United States. *Journal for Leadership and Instruction*, *18*(1), 17-24.

Tan, A. L., Liang, J. C., & Tsai, C. C. (2021). Relationship among high school students' science academic hardiness, conceptions of learning science and science learning self-efficacy in Singapore. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *19*, 313-332.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, *68*(2), 202-248.

Tumkaya, G. S., & Miller, S. (2020). The perceptions of pre and in-service teachers' self-efficacy regarding inclusive practices: A systematised review. *Ilkogretim Online*, *19*(2).

Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2022). The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*, *26*(4), 378-396.

Wong, S. Y., Liang, J. C., & Tsai, C. C. (2021). Uncovering Malaysian secondary school students' academic hardiness in science, conceptions of learning science, and science learning self-efficacy: a structural equation modelling analysis. *Research in Science Education*, *51*, 537-564.

Yada, A., Bjorn, P. M., Savolainen, P., Kyttala, M., Aro, M., & Savolainen, H. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive practices and resilience in Finland. *Teaching and Teacher Education*, *105*, 103398.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Predicting self-efficacy based on the function of cognitive flexibility and teaching-learning concepts in classroom teachers based on inclusive education

Farideh Hamidi[1], Mehran Otoufati Roudi[2]

Abstract

In the classrooms based on inclusive education, cognitive flexibility and teaching-learning concepts play an important role in teachers' self-efficacy. The aim of this study was to investigate the role of cognitive flexibility and teaching-learning concepts in teachers' self-efficacy in a classroom based on inclusive education. The research method was descriptive and correlational. Sampling was done by a simple random method from the list of names of teachers participating in inclusive education. Therefore, 467 primary teachers of the 9th district of Mashhad were selected. In order to collect data, teachers' self-efficacy questionnaires in inclusive education (TEIP, Sharma et al., 2012), cognitive flexibility questionnaire (CFI, Dennis and Vanderwaal, 2010) and the teaching-learning concepts questionnaire TLCQ (Chan Elwitt, 2004) was used. Pearson's correlation coefficient and multiple linear regression analysis were used to analyze data. Results showed that there is a positive and significant correlation between cognitive flexibility and the perception of self-efficacy related to inclusive education, as well as the concepts of constructivist learning and the perception of self-efficacy related to inclusive education ($P < 0.01$). Also, the results of multiple regression analysis showed the variables of cognitive flexibility and constructivist learning teaching concepts predict 36% of the total variance of teachers' self-efficacy. In general, teachers with cognitive flexibility and more developed teaching-learning concepts experience higher self-efficacy in classrooms based on inclusive education. The findings of this research emphasize the development of cognitive flexibility and teaching-learning concepts to improve the self-efficacy of teachers in the classroom based on inclusive education.

Keywords: Inclusive Education, Self-Efficacy, Teaching and Learning Concepts, Cognitive Flexibility

1. Associate Professor of Psychology, Educational Sciences Department, Shahid Rajaee Teacher Training University, Tehran, Iran.
Corresponded Author: fhamidi@sru.ac.ir
2. M.A in Educational Psychology, Educational Sciences Department, Shahid Rajaee Teacher Training University, Tehran, Iran.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

جدول۱. میانگین و انحراف استاندارد انعطاف پذیری شناختی ،مفاهیم یاددهی- یادگیری و خودکارآمدی

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
راهبردهای آموزشی	۴۶۷	۲۵/۳۵	۳/۸۲
مدیریت کلاس	۴۶۷	۲۶/۹۰	۴/۰۰
مشارکت دانش آموزان	۴۶۷	۲۵/۲۰	۴/۲۹
خودکارآمدی	۴۶۷	۷۷/۴۵	۱۰/۵۰
ادراک گزینه های مختلف	۴۶۷	۴۸/۸۴	۱۰/۹۷
کنترل پذیری	۴۶۷	۳۶/۶۱	۸/۱۹
توجیه رفتار	۴۶۷	۸/۰۳	۲/۳۲
انعطاف پذیری شناختی	۴۶۷	۹۳/۴۸	۱۹/۶۸
مفهوم سنتی یاددهی-یادگیری	۴۶۷	۶۱/۳۶	۱۰/۲۵
مفهوم سازنده گرایی یاددهی یادگیری	۴۶۷	۴۲/۶۴	۶/۹۸
مفاهیم یاددهی- یادگیری	۴۶۷	۱۰۳/۹۹	۱۵/۲۷

جدول۲. ضریب همبستگی مفاهیم یاددهی یادگیری،انعطاف پذیری شناختی و خودکارآمدی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
راهبردهای آموزشی	۱									
مدیریت کلاس	۰/۵۴۶**	۱								
مشارکت دانش آموزان	۰/۶۲۰**	۰/۷۰۷**	۱							
خودکارآمدی	۰/۸۲۵**	۰/۸۶۸**	۰/۹۰۳**	۱						
ادراک گزینه‌های مختلف	۰/۲۳۶**	۰/۲۲۷**	۰/۲۸۵**	۰/۲۸۹**	۱					
کنترل پذیری	۰/۲۵۲**	۰/۲۰۳**	۰/۲۵۷**	۰/۲۷۴**	۰/۸۱۷**	۱				
توجیه رفتار	۰/۱۶۰**	۰/۱۸۴**	۰/۲۲۸**	۰/۲۲۱**	۰/۵۴۱**	۰/۵۳۴**	۱			
انعطاف پذیری شناختی	۰/۲۵۵**	۰/۲۳۳**	۰/۲۹۲**	۰/۳۰۱**	۰/۹۶۱**	۰/۹۳۴**	۰/۶۴۲**	۱		
مفهوم سنتی یاددهی- یادگیری	۰/۲۲۴**	۰/۳۲۸**	۰/۳۱۱**	۰/۳۳۴**	۰/۲۴۹**	۰/۲۳۵**	۰/۲۲۸**	۰/۲۶۳**	۱	
مفهوم سازنده گرایی یاددهی یادگیری	۰/۳۴۶**	۰/۴۳۶**	۰/۴۵۱**	۰/۴۷۶**	۰/۳۰۶**	۰/۳۰۱**	۰/۲۰۹**	۰/۳۲۰**	۰/۵۵۵**	۱
مفاهیم یاددهی- یادگیری	۰/۳۰۸**	۰/۴۲۰**	۰/۴۱۴**	۰/۴۴۱**	۰/۳۰۷**	۰/۲۹۵**	۰/۲۴۸**	۰/۳۲۳**	۰/۹۲۵**	۰/۸۳۰**

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

جدول۳. خلاصه مدل رگرسیون همبستگی مفاهیم یاددهی- یادگیری و انعطاف پذیری شناختی خودکارآمدی

مدل	R	r^2	r^2 تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد	آماره دوربین واتسون	F	سطح معناداری
۱	[a]۵۱/۰	۰/۲۶	۰/۲۵	۹/۰۹	۱/۷۶	۵۲/۹۱	۰/۰۰۱

جدول۴. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد پیش‌بینی خودکارآمدی بر مبنای مفاهیم یاددهی- یادگیری (سنتی و سازنده)و انعطاف پذیری شناختی

مدل	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد	T	سطح معناداری	آماره تلرانس
	B	خطای استاندارد	بتا			
مقدار ثابت	۴۰/۰۸	۳/۱۲		۱۲/۸۳	۰/۰۰	
انعطاف پذیری شناختی	۰/۱۸	۰/۰۲	۰/۱۶	۳/۷۰	۰/۰۰	۰/۸۹
مفهوم سنتی یاددهی- یادگیری	۰/۰۸	۰/۵۰	۰/۰۸	۱/۶۷	۰/۱۰	۰/۶۸
مفهوم سازنده گرایی یاددهی یادگیری	۰/۵۷	۰/۷۰	۰/۳۸	۷/۷۰	۰/۰۰	۰/۶۶

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]