



تأثیر روش تدریس معکوس بر نگرش حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان

علی دیناروند¹، زینب گلزاری²

¹ کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
² گروه روانشناسی و علوم تربیتی واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)، پست الکترونیکی: z_golzari@azad.ac.ir

چکیده	اطلاعات مقاله
هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر روش تدریس معکوس بر نگرش حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان مقطع متوسطه شهر تهران است. روش پژوهش کمی، غیرآزمایشی از نوع علی-مقایسه‌ای (پس رویدادی) است. جامعه‌ی آماری شامل معلمان مقطع متوسطه منطقه 4 تهران که از روش معکوس استفاده کرده‌اند، است که به کمک روش نمونه‌گیری در دسترس و هدفمند 15 نفر از معلمان مقطع متوسطه که دارای بیشترین فراوانی در جنسیت، سابقه، نوع استخدام و منطقه‌ی محل خدمت بودند، انتخاب شدند. 15 نفر همتای آنان که به روش سنتی تدریس می‌کردند به گروه گواهِ گمارش یافتند. به منظور ارزیابی اثربخشی روش تدریس معکوس، دو متغیر وابسته نگرش حرفه‌ای و خودکارآمدی به ترتیب به وسیله‌ی پرسشنامه‌ی یزدان پناه (1393) و چانن موران و ولفولک هوی (2001) مورد بررسی قرار گرفت. برای تحلیل داده‌ها، از تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا) و تحلیل واریانس یک‌راهه (آنوا) استفاده شد. نتایج پژوهش بیانگر آن است میزان نگرش حرفه‌ای و خودکارآمدی کلی و مؤلفه‌های خودکارآمدی معلمانی که از تدریس معکوس استفاده کرده‌اند به‌طور معناداری بیش از معلمانی است که از روش سنتی در کلاس خود بهره برده‌اند. در نتیجه استفاده از تدریس معکوس بر نگرش حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان تأثیر مثبت دارد...	مقاله علمی - پژوهشی دریافت: پذیرش: واژگان کلیدی: روش تدریس معکوس تدریس وارونه خودکارآمدی معلمان نگرش حرفه‌ای معلمان مقطع متوسطه

The effect of Flipped Teaching Method on Professional Attitude and Teachers' self-efficacy

Ali. Dinarvand¹, Zeinab.Golzari²

¹ M.A. of Instructional Technology, Faculty of Psychology and Education, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

² Faculty of Psychology and Education, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran, (Corresponding author) z_golzari@azad.ac.ir

ARTICLE INFORMATION

Original Research Paper

Received:

Accepted:

Keywords:

Flipped teaching method
 Flipped classroom approach
 teachers' professional attitude
 teachers' self-efficacy
 high school

ABSTRACT

The aim of present study is to investigate the effect of Flipped Classroom approach on the professional attitude and self-efficacy of high school teachers in Tehran. The present study is a non-empirical quantitative research with a causal-comparative (retrospective) method. The statistical population included all high school teachers at 22 districts of Tehran who adopted inverse teaching method. Using purposive available sampling method, 15 teachers who had the highest score in terms of gender, years of experience, type of employment, and the district of service were selected as the study group. 15 counterparts who were teaching via the conventional methods were selected as the control. To investigate the effectiveness approach, the dependent variables of professional attitude and self-efficacy were examined by the questionnaires of Yazdanpanah (2014) and schannen-Moran&WoolfolkHoy (2001) respectively. To analyze data, multiple analysis of variance and one-way analysis of variance were used. The results indicate that the level of the professional attitude and self-efficacy in general and the components of self-efficacy were significantly higher for teachers using flipped classroom methods than teachers who used conventional methods in their class. As a conclusion, it can be stated that Flipped Classroom approach is effective on improving the professional attitude and self-efficacy among high school teachers.

1. مقدمه

اساس و استمرار جوامع بشری از دیرباز بر شالوده‌ی آموزش و پرورش استوار بوده است و هرچه گردونه‌ی تاریخ به جلو می‌رود روزبه‌روز بر اهمیت و نقش اساسی آن افزوده می‌شود. چراکه این نهاد وظیفه‌ی مهم تعلیم و تربیت آدمیان را بدوش می‌کشد و ترقی و سعادت جوامع در گرو کارکرد صحیح، سالم و پویای آن است. در میان عوامل و عناصر متعدد و فراوانی که در حوزه آموزش و پرورش دخیل هستند، یقیناً نقش معلم به‌عنوان محور و مدار علم و دانش و چراغ هدایت از سایرین برجسته‌تر و اصلی‌تر است. در حقیقت رهبری نسل آینده‌ی هر جامعه‌ای به دست معلمان آن جامعه است، بنابراین معلم باید از لحاظ شخصیت آن چنان باشد که دانش‌آموزان او را به‌عنوان یک رهبر و راهنمای مطلع، مهربان و صدیق بپذیرند و الگوی رفتاری خویش قرار دهند [1]. بدیهی است که معلم زمانی می‌تواند به رسالت آموزشی خود عمل نماید و انتظارات اجتماعی را برآورده سازد که از ویژگی‌های مکفی و لازم برخوردار باشد. یکی از این ویژگی‌ها که با موفقیت یا شکست معلمان در ارتباط است، خودکارآمدی است. آلبرت بندورا (1978) خودکارآمدی را باور فرد نسبت به توانایی‌اش در انجام وظایف محوله تعریف نموده است. خودکارآمدی بر این موضوع دلالت دارد که نحوه اندیشه، باور و احساس افراد بر رفتار آن‌ها تأثیر می‌گذارد [2]. ویژگی مهم دیگر نگرشی است که معلمان نسبت به شغل خود دارند. نگرش شغلی نیز یکی از مهم‌ترین عواملی است که نقش برجسته‌ای در اثربخشی سازمان دارد. همچنین این عوامل، علاوه بر رفتارهای فراتر از نقش در کارکنان برافزایش رقابت و عملکرد بهتر در آینده نیز اثر خواهند داشت. [3] و نیز ارتباط نیرومندی با موفقیت دانش‌آموزان دارد. [4] در پژوهشی که قلائی و دیگران در سال 1391 به بررسی ارزیابی مدل باورهای خودکارآمدی معلمان به‌عنوان تعیین‌کننده میزان رضایت شغلی آن‌ها در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پرداختند، به این نتایج دست یافتند که خودکارآمدی معلمان به‌طور مستقیم بر میزان رضایت شغلی آنان تأثیر داشته و همچنین میزان خودکارآمدی در معلمان رابطه‌ای مثبت و قوی با میزان نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. [5] نتایج پژوهش خوشرویان (1395) نشان می‌دهد رابطه‌ی قابل‌توجهی بین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان با مؤلفه‌های خودکارآمدی وجود دارد. [6] نتایج پژوهش چاکرآبرتی و چاندراموندال (2014) بیانگر آن است که نگرش دانشجو معلمان نسبت به حرفه تدریس بر اساس متغیرهایی نظیر جنسیت، مذهب، طبقه اجتماعی، منطقه و رشته تحصیلی تفاوت معنی‌داری ندارد. با این حال در حوزه مدرک

دانشگاهی این تفاوت معنی‌دار است [7] و پژوهش تون و نیون (2016) نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری بین نگرش حرفه‌ای دانشجو معلمان در مورد میزان تحصیلات و همچنین رضایت از برنامه آموزشی و تجربه آموزش عملی وجود دارد [8]. در مجموع پژوهش‌های صورت گرفته بیانگر این مسئله است که ویژگی‌های معلمان از جمله نگرش حرفه‌ای و خودکارآمدی نقش به‌سزایی در افزایش بهره‌وری آن‌ها دارد که سبب می‌شود به رسالت آموزشی خود عمل نماید و انتظارات اجتماعی را برآورده سازد بنابراین آن دسته از عواملی که باعث تأثیر در نگرش حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان می‌شود از اهمیت بسیاری برخوردار است. با توجه به اهمیت نگرش حرفه‌ای و خودکارآمدی پژوهش حاضر درصدد است تأثیر روش تدریس معکوس را به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر بر نگرش حرفه‌ای و خودکارآمدی معلم مورد بررسی قرار دهد.

1.1. روش تدریس معکوس

به‌طور کلی روش‌های تدریس را می‌توان به دو گروه عمده تقسیم کرد: روش‌های تدریس فعال و روش‌های تدریس غیرفعال. در روش‌های تدریس فعال دانش‌آموزان در فرایند آموزش نقش اساسی را بر عهده‌دارند و معلم به‌عنوان راهنما، ناظر و هدایت‌کننده عمل می‌کند؛ به‌عبارت‌دیگر، دانش‌آموز اساس تمام فعالیت‌ها محسوب می‌شود و در جریان آموزش مشارکت فعال دارد. در حالی که در روش‌های تدریس سنتی یا غیرفعال وظیفه‌ی اساسی آموزش را معلم بر عهده دارد و محور اساس تمام فعالیت‌ها محسوب می‌شود [9] اورمیر، 2013 به نقل از فرشیدی می‌نویسد که یکی از روش‌های فعال و پیشرفته‌ی تدریس که یادگیری معنی‌دار را در فراگیرندگان شکل می‌دهد روش تدریس معکوس است. [10] روش معکوس یک روش تدریس فعال دانش‌آموز محور است که از پروژه‌های گروهی، فعالیت‌های اکتشافی و کاوشگری و آزمایش در طول زمان کلاس بهره می‌گیرد. در این حالت، کلاس به‌صورت محیطی غنی از اطلاعات خواهد شد. آموزش مستقیم مبتنی بر سخنرانی در خارج از کلاس به دانش‌آموزان ارائه می‌شود که معمولاً به‌صورت ویدئوهای آنلاین یا غیر آنلاین است [11]. زمانی که دانش‌آموزان در کلاس درس هستند به فعالیت‌های حسی می‌پردازند و این فعالیت‌های در بستر یادگیری مشارکتی انجام می‌شود [12] و به بیان ساده‌تر رویکردی آموزشی است که در آن آموزش مستقیم از فضای آموزش گروهی به فضای آموزش شخصی منتقل می‌شود و در نتیجه فضای گروهی تبدیل به محیط آموزشی پویا و تعاملی می‌گردد [13] که از مزایا و محدودیت‌های آن می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: آلوارز، 2011 به نقل از عشرتی مزایا را این‌گونه بیان می‌کند:

آمدن بازندگی است بر این اساس برآوردن و حفظ معیارهای عملکرد فرد خودکارآمدی را افزایش داده و ناکامی در برآوردن و حفظ آن معیارها، خودکارآمدی را کاهش می‌دهد. بانفوذترین منبع داوری خودکارآمدی، موفقیت در عملکرد است و تجربه‌های موفق، نشانه‌های مستقیمی برای سطح تسلط و شایستگی افراد فراهم می‌کند. موقعیت‌های قبلی، قابلیت‌ها را نشان داده و احساس کارایی شخصی را تقویت کرده و شکست‌های قبلی، به‌خصوص شکست‌های مکرر در کودکی، کارایی ما را کم می‌کند [16] چنان موران و ولفولک هوی 1998 به نقل از محمدی می‌نویسند در حوزه تعلیم و تربیت، خودکارآمدی اشاره به باور معلم در مورد توانایی‌اش برای سازمان‌دهی و اجرای فعالیت‌های آموزشی جهت موفقیت در یک تکلیف آموزشی خاص در یک بافت ویژه می‌باشد [17] که متغیر مهم و مؤثری روی موضوعاتی مانند مدیریت-کلاس درس، سبک‌ها و روش و استراتژی‌های استفاده‌شده، افزایش انگیزش دانش آموزان و موفقیت‌های آنان است [18]. بندورا 1997، به نقل از عبداللهی چهار منبع مهم خودکارآمدی معلمان را بیان می‌کند که این منابع عبارت‌اند از: تجربه‌های موفق، تجربه‌های جانشینی، ترغیب‌های کلامی یا اجتماعی و حالات عاطفی و فیزیولوژیک [19]

1.3. نگرش حرفه‌ای

واژه‌ی Attitude به معنای نگرش در زبان انگلیسی بر بیش از یک معنی واحد دلالت می‌کند این واژه از ریشه‌ی اصلی Aptitude به زبان لاتین باستان به مفهوم استعداد یا گرایش به عمل است که بیشتر در زمینه‌ی هنری و به‌خصوص پیکرتراشی و نقاشی مصداق وضعیت بدن در حالت ثابت رفتاری خاص می‌کند. افزون بر این نظام پیچیده تمامی ابعاد رفتاری بشری را تحت تأثیر قرار می‌دهد [20]. آلپورت (1998) در بررسی خود درباره‌ی نگرش‌ها اشاره می‌کند که نگرش‌ها می‌تواند یک گرایش و آمادگی برای پاسخ‌گویی مطلوب یا نامطلوب به اشیا، اشخاص، مفاهیم یا هر چیزی تلقی شود. [21]. روزنبرگ و هالند (1972) آن را به‌عنوان زمینه‌های پاسخ در فرد مورد طبقه‌ی خاصی از اشیا تعریف می‌کند [22]. کرچ و کراچفیلد (1988) نگرش را سازمان پایدار فراگردهای انگیزشی، عاطفی، ادراکی و شناختی فرد توصیف می‌کند [23] ایگلی و فارب (1986) نگرش را به‌عنوان مجموع‌های نسبتاً پایدار از احساسات، باورها و آمادگی‌های رفتاری، نسبت به اشخاص، اندیشه‌ها، اشیا یا گروه‌ها باشد. [22] نگرش‌های حرفه‌ای (شغلی) یا احساسات کلی فرد به شغلش، ارزیابی‌ها و احکام ارزشی مطلوب یا نامطلوب در خصوص جنبه‌های مختلف کار و محیط شغلی است و به آن احساسات کلی، تعیین بیشتری می‌بخشد [24] و در آخر کریمی، 1397 به نقل از ترکان و کجباف می‌نویسد

1. در این روش، دانش‌آموز در منزل به‌صورت آنلاین به منابع درسی دسترسی دارد و به‌طور خصوصی تحت آموزش قرار می‌گیرد می‌تواند بارها ویدئو را نگاه کند و یادداشت بردارد. حتی در صورت عدم دسترسی به رایانه می‌تواند از تبلت یا گوشی هوشمند استفاده و یا در سایت مدرسه حضور یابد.
 2. بچه‌ها در منزل خودشان درس را می‌آموزند و یاد می‌گیرند که چگونه یاد بگیرند.
 3. در کلاس فرصت می‌شود که درس عمق بیشتری پیدا کند و به سطوح بالاتر شناختی برسد.
 4. معلم نگرانی کمبود وقت تدریس را ندارد.
 5. دانش‌آموز هرچند بار که لازم می‌داند درس را در منزل مرور کند.
 6. درصد زیادی از تکالیف در کلاس درس در حضور معلم و باکیفیت بالا حل می‌شود.
 7. وقتی معلم غایب است می‌توان از ویدئوی درس مخصوص آن روز برای بچه‌ها استفاده کرد.
 8. دانش‌آموز در منزل به محتوای درس دسترسی خواهد داشت.
 9. یادداشت‌برداری از نکته‌های درس در منزل حدود 30 دقیقه به مدت وقت کلاس درس اضافه می‌کند. این زمان اضافی به معلم اجازه می‌دهد تا در کلاس درس به‌طور مستقیم با دانش‌آموزان بر روی پروژه‌ها، تکالیف و فعالیت‌های آزمایشگاهی کار کند. [14]
- محدودیت‌ها:
1. پیدا کردن فعالیت‌های متناسب، پروژه‌ها یا تکالیفی که نیازمند مهارت‌های بالاتر یا مهارت‌های فکری هستند مشکل است.
 2. هزینه کاری بالایی دارد.
 3. نیازمند تلاش و زمان جهت تولید و بازسازی دوباره مواد دوره است.
 4. نیازمند این است که فراگیران خودانگیزخته باشند و مسؤولیت و تعهد نسبت به آموزش خودشان داشته باشند.
 5. اگر فراگیران در فعالیت‌های قبل از کلاس و حین کلاس درگیر نشوند باعث یادگیری مؤثر نمی‌شود [15].
- در این پژوهش دو متغیر خودکارآمدی، نگرش حرفه‌ای مورد مطالعه قرار گرفته اند تا تأثیر استفاده از این روش جدید آموزش بر اساس این دو متغیر مورد بررسی قرار گیرد:

1.2. خودکارآمدی

مفهوم خودکارآمدی به قضاوت افراد در مورد توانایی‌هایشان در انجام یک وظیفه یا انطباق با یک موقعیت خاص مربوط است. به زغم بندورا منظور از خودکارآمدی، احساس لیاقت، کفایت و کنار

نگرش‌ها تعیین‌کننده‌ی رفتار هستند و این فرض به‌طور ضمنی دلالت بر این دارد که با تغییر دادن نگرش‌های افراد، می‌توان رفتارهای آن‌ها را تغییر داد. به‌علاوه، با افزایش نگرش‌های فرد در مورد چیزها، احتیاج او به تفکر و اخذ تصمیم‌گیری تازه، کم می‌شود و رفتار او نسبت به آن چیزها عادی، قالبی، مشخص و قابل پیش‌بینی می‌گردد و در نتیجه زندگی اجتماعی او آسان می‌شود. [25]

1.4. عوامل مؤثر بر خودکارآمدی و نگرش حرفه‌ای معلمان

محمدی، فرج (1393) در پژوهشی ارتباط باورهای معرفت‌شناسی و خودکارآمدی معلمان را با انتخاب الگوهای تدریس فعال معلمان مقطع متوسطه مورد مطالعه قرارداد به این نتیجه رسید که بین باورهای معرفت‌شناسی معلمان در مؤلفه باورهای ساده و قطعی آنان رابطه وجود دارد، ولی در مؤلفه دیگر باورهای معرفت‌شناسی رابطه‌ای مشاهده نگردید. همچنین بین مؤلفه‌های خودکارآمدی معلمان یعنی، مدیریت کلاس، درگیر کردن فراگیر و راهبردهای آموزشی و انتخاب الگوهای تدریس فعال رابطه وجود داشت. در مورد خودکارآمدی معلمان و انتخاب الگوهای تدریس فعال آن‌ها نیز، تحلیل‌ها t تک نمونه‌ای نشان داد که نمرات کسب‌شده از سوی معلمان از میانگین مفهومی بالاتر بوده و از سطحی قابل قبول برخوردار بود [17]. در پژوهشی دیگر پرتو کردار، علی‌اکبر (1393)، رابطه خودکارآمدی جمعی و توانمندسازی با الگوهای تدریس دبیران دبیرستان‌های ناحیه یک شهرستان ارومیه را مورد مطالعه قرار داد و به این نتیجه رسید که توانمندی دبیران تأثیر معنادار بسیار جزئی بر روی رابطه بین خودکارآمدی جمعی و سبک تدریس دبیران دارد، بین خودکارآمدی و توانمندسازی و سبک تدریس رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد که در آن ضریب همبستگی بین خودکارآمدی جمعی و سبک تدریس بسیار بالاتر است [26]. و نیز محمدی، مجتبی (1394) در پژوهشی به بررسی رابطه نگرش شغلی با خودکارآمدی حرفه‌ای دبیران مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه شهرستان خرم‌آباد را پرداخت و به این نتیجه رسید که بین نیروی انسانی پیرامون، ماهیت شغل و سازمان، عوامل سازمانی و محیطی و نمره کل نگرش شغلی با خودکارآمدی معلمان در سطح رابطه مثبت معنادار دارد. همچنین، نتایج حاصل از رگرسیون نشان داد که نیروی انسانی پیرامون و عوامل سازمانی و محیطی به‌صورت مثبت و مستقیم خودکارآمدی معلمان را پیش‌بینی می‌نمایند [27]. علوی، سید محمد و کیوان پناه، شیوا و فضلعلی، فاطمه (1396) نیز در پژوهشی تأثیر یادگیری معکوس بر توسعه حرفه‌ای نومعلمان زبان انگلیسی (میزان مشغول بودن و نگرش آن‌ها) را مورد مطالعه

قراردادند و دریافتند که میزان مشغولیت معلم هادر کلاس معکوس در مقایسه با کلاس سخنرانی محور یا کلاس سنتی بیشتر بود و نگرش معلم‌ها به مدل توسعه حرفه‌ای معکوس مثبت بود. این مطالعه می‌تواند به‌عنوان مدلی نوین در توسعه حرفه‌ای معلمان مؤثر باشد [28]. در میان پژوهش‌های خارج کشور می‌توان به پژوهش احمد، اقبال و دیگران (2013) که در مورد تأثیرات نگرش حرفه‌ای معلمان به عملکرد تدریس خود: مورد معلمان مدارس متوسطه دولتی در منطقه مالاکنند، خیبر پختونخوا، پاکستان می‌باشد اشاره کرد. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد رابطه نزدیکی بین نگرش حرفه‌ای معلمان و عملکرد آن‌ها وجود دارد. بر اساس یافته‌های این مطالعه، معلمان دارای نگرش حرفه‌ای مثبت عملکرد بهتری در فرآیند تدریس و یادگیری هستند. این افراد انگیزه بیشتری برای حرفه خوددارند، در مدرسه وقت‌شناس هستند. به دانش‌آموزان و همکاران خود احترام می‌گذارند. با اشتیاق تمام در فعالیت‌های آموزشی مدرسه شرکت می‌کنند. همچنین در این مطالعه معلوم شد معلمان دارای نگرش حرفه‌ای مثبت رفتار مراقبت آمیزی نسبت به دانش‌آموزان، والدین و همکاران خوددارند. این افراد، دانش‌آموزان و فراگیرانی مشتاق و شیفته هستند. با این حال در این مطالعه معلوم شد معلمان مدارس منتخب فرصت کمتری برای آموزش حرفه‌ای دارند که این باعث شکل‌گیری شکاف در فعالیت‌های کنونی معلمان در مدارس نمونه می‌شود؛ بنابراین، بر اساس این مطالعه توصیه می‌شود نگرش حرفه‌ای را می‌توان از طریق نهادهای برنامه‌سازی توسعه حرفه‌ای مستمر در مدارس ارتقا داد. بدین ترتیب شایسته است فرصت‌هایی در اختیار معلمان قرار بگیرد تا در نگرش معلمان نسبت به یادگیری و آموزش تغییر پارادایمی صورت بگیرد [29] و نیز به پژوهش بین هاشیم، محد زامان و دیگران (2014) با عنوان رابطه‌ی بین خودکارآمدی معلمان و نگرش نسبت به آموزش فراگیر در پולان پینانگ اشاره کرد که به این نتایج دست یافتند که آزمودنی‌ها در خودکارآمدی معلمان، در مقایسه با نگرش معلمان نسبت به آموزش فراگیر بسیار مؤثر و دارای تأثیر دلخواه بودند. علاوه بر این، نتیجه آزمون تی تست نشان داد هیچ تفاوت معنی‌داری بین معلمان زن و مرد از نظر خودکارآمدی و نگرش وجود ندارد. همچنین این مطالعه نشان داد تفاوت معنی‌داری بین تجارب معلمان که در خودکارآمدی و نگرش آن‌ها دخیل باشد وجود ندارد. در نهایت اینکه معلوم شد هیچ رابطه معنی‌داری بین خودکارآمدی معلمان و نگرش نسبت به آموزش فراگیر وجود ندارد [30]. و همچنین به پژوهش سو، تیچمن ایچپیر و سی ابریح، لینگواو وین، وریس کلاسوان (2018) با عنوان تقویت خودکارآمدی

مهارت‌های سنجش و ارزیابی) انجام شده است. فرضیه صفر مطرح شده و در طرح پژوهشی پیش تجربی، از طرح پژوهشی مورد پژوهی یک گروه استفاده شد. این گروه جهت یادگیری مهارت‌های تعلیمی معلمان آتی تحت رویکرد آموزشی معکوس قرار گرفتند. برای این مطالعه دانشجویان سال اول B.Ed برنامه آموزش از راه دور در مرکز TakhtBhia انتخاب شدند. داده‌ها به روش پرسشنامه گردآوری شده و از طریق میانگین، انحراف استاندارد و تی تست گروه‌های جفت شده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج فرضیه صفر را رد کرده و نشان می‌دهند رویکرد یادگیری معکوس دارای تأثیر معنی‌دار بر مهارت‌های تعلیمی معلمان آتی است؛ بنابراین توصیه می‌شود معلمان آتی مهارت‌های تعلیمی را به صورت عملی و به سبک کلاس معکوس یاد بگیرند [33]. پژوهش سالیسکانا، سمیح و بیسنا، حسین (2016) با عنوان تعیین برداشت متقاضیان معلمی در مورد اثربخشی سامانه مدل که در آموزش معکوس به کار می‌رود باهدف تعیین اثربخشی اجرای سامانه مدل در روند آموزش معکوس از راه دور و تعیین برداشت متقاضیان معلمی انجام شده است. این مطالعه با حضور 120 معلم داوطلب از دانشگاه Near East که در حوزه آموزش از راه دور تحت تعلیم هستند انجام شده است. نتایج این مطالعه گویای آن است که متقاضیان معلم در روند آموزش از راه دور معکوس، آموزش‌های گسترده‌ای در مورد مدل دریافت می‌کنند، در روند تماشای ویدئوهای آموزشی با قطعی ارتباط و یا کاهش سرعت مواجه نمی‌شوند، در هر جا و هر مکانی که خواستار آموزش از راه دور باشند به اطلاعات مورد نظر خود دسترسی دارند و در نهایت اینکه از نظر آن‌ها سیستم آموزش از راه دور بسیار مؤثر و کارآمد است [34]. گوف، ایوان و دیگران (2017) نیز در پژوهشی مشابه، در پژوهشی با عنوان برداشت معلمان مقطع 12 در رابطه با مدل کلاس‌های درس معکوس برای تدریس و یادگیری بیان کردند که نتایج حاکی از آن هستند که آزمودنی‌ها بر این باور هستند که کلاس‌های درس معکوس باعث می‌شوند زمان بیشتری به انواع تکنیک‌های آموزشی مختلف شامل یادگیری فعال و تفکر عالی و همچنین تعامل فزاینده بین دانش‌آموز و معلم اختصاص یابد. یافته‌های این مطالعات اطلاعات جالب توجهی در مورد این حوزه با محوریت مزایا و بهترین شیوه‌های اجرایی در مدل آموزشی کلاس‌های درس معکوس در اختیار معلمان قرار می‌دهد [35] و در ادامه براون، گلندیا ماریا (2017) نتایج پایان‌نامه‌ی دکتری خود با موضوع تجربه اساتید دانشگاهی در گذار به سمت آموزش در کلاس‌های درس معکوس را این‌گونه شرح می‌دهد که کلاس درس معکوس یک استراتژی مؤثر برای تغییر اجتماعی و کمک به حفظ

معلمان و رفتار تدریس انطباقی در خلال مطالعه دروس اشاره کرد که به بررسی این موضوع می‌پردازد که آیا شرکت در برنامه مطالعه دروس باورهای معلمان در مورد خودکارآمدی و رفتار تدریس (انطباقی) را تحت تأثیر قرار می‌دهد یا خیر. در این مطالعه برای مقایسه داده‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون معلمان گروه مداخله و گروه کنترل از طرح پژوهشی ترکیبی شبه تجربی استفاده شد (N=48). از نظر کارایی در درگیر سازی دانش‌آموزان و همچنین مدیریت کلاس و رفتار آموزشی، تفاوت معنی‌داری بین این دو گروه مشاهده شد. مصاحبه‌هایی که با محرک فوری جهت یادآوری اجرا شدند اطلاعات جالب توجهی در مورد این پیامدها و اینکه معلمان تا چه اندازه قادر به تأمین نیازهای آموزشی دانش‌آموزان هستند ارائه نمودند [31]. و در ادامه سیامپا، کتیا و ال. گلیر، تیفانی (2018) نیز به بررسی باورهای خودکارآمدی معلمان آمریکایی و کانادایی مقطع ابتدایی در مرحله پیش از خدمت با محوریت سوادآموزی و همچنین عوامل زمینه‌ای (مانند تجارب حاصل در دوره آموزشی و رشته آموزشی) دخیل در باورهای خودکارآمدی پرداختند. نتایج تی تست گروه‌های هم‌تا نشان می‌دهد هیچ تفاوت آماری معنی‌داری بین نمرات خودکارآمدی دانشجویان معلم در حوزه سوادآموزی از مرحله پیش‌آزمون تا پس‌آزمون وجود ندارد؛ با این حال در باورهای خودکارآمدی دانشجویان معلم در رابطه با خواندن شفاهی از آغاز تا پایان دوره آموزشی تفاوت‌های معنی‌داری مشاهده می‌شود. بین نمره کل احساس خودکارآمدی معلمان جهت سوادآموزی و تجربه آموزشی سوادآموزی در دانشجویان معلم کانادا همبستگی منفی مشاهده شد. افزون بر این بین نمرات خودکارآمدی دانشجویان معلم کانادایی در مورد مشارکت و آموزش متمایز و تجارب داوطلبانه و تجارب کاری آن‌ها همبستگی مثبت وجود دارد. بین نمرات خودکارآمدی دانشجویان معلم کانادایی و آمریکایی در مورد ارتباط خواندن نوشتن و فعالیت دانشگاهی در مورد سوادآموزی همبستگی مثبت وجود دارد. این نتایج تلویحات ضمنی مهمی برای معلمان سوادآموز داشته و در نهایت توصیه‌هایی در مورد سوادآموزی ارائه شده است [32]. حسین، سجاد و احمد، نصیر و سعید، سید و خان، فاروق نواز (2015) نیز در مقاله‌ای با عنوان تأثیر رویکرد آموزش معکوس بر مهارت‌های تعلیمی معلمان آینده بیان کردند که آموزش معلمان آتی با استفاده از رویکردهای مختلفی انجام می‌شود. هر رویکرد نقاط قوت و نقاط ضعف مختص خود را دارد. در مطالعه حاضر از رویکرد آموزشی معکوس برای آموزش مهارت‌های تعلیمی به معلمان آتی استفاده شده است. این مطالعه صرفاً بر مبنای چهار مهارت تعلیمی (برنامه‌ریزی آموزشی، ارائه، مدیریت کلاس و

کلاس درس و علم‌آموزی استفاده نمایند. این یافته‌ها گویای آن هستند که دانش و باورها می‌توانند بر تصمیم معلم جهت استفاده از فناوری در کلاس درس تأثیرگذار باشد؛ به‌خصوص اگر در برنامه‌های درسی استفاده از ICT مشخص باشد. افزون بر این نتایج نشان‌دهنده ضریب همبستگی پیروسون مثبت بین خودکارآمدگی معلم، نگرش و نتایج علمی آموزش ویژه دانش‌آموزان می‌باشد. [39]

2. روش پژوهش

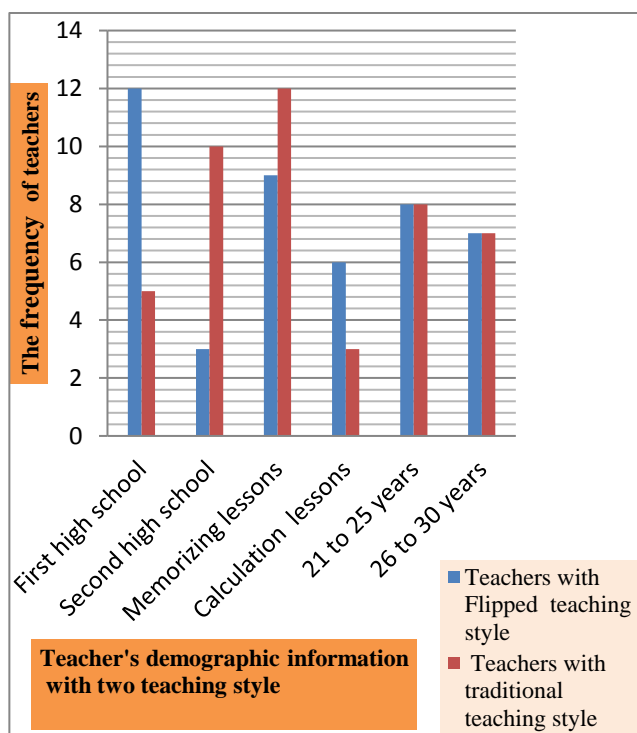
این پژوهش از لحاظ هدف، یک تحقیق کاربردی و از لحاظ روش گردآوری داده‌ها، توصیفی علی-مقایسه‌ای (پس رویدادی) است و با هدف تعیین تأثیر روش تدریس معکوس بر نگرش حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان اجرا شد. فرضیه‌هایی که در این پژوهش مورد مطالعه قرار گرفتند:

1. روش تدریس معکوس بر نگرش حرفه‌ای معلمان تأثیر دارد.
2. روش تدریس معکوس بر خودکارآمدی کلی معلمان تأثیر دارد.
3. روش تدریس معکوس بر خودکارآمدی معلمان در بعد درگیر کردن فراگیر تأثیر دارد.
4. روش تدریس معکوس بر خودکارآمدی معلمان در بعد راهبردهای تدریس تأثیر دارد.
5. روش تدریس معکوس بر خودکارآمدی معلمان در بعد مدیریت کلاس تأثیر دارد.

برای تأیید یا عدم تأیید فرضیه‌های پژوهش، از پرسشنامه‌ی استاندارد نگرش حرفه‌ای یزدان پناه (1393) استفاده شد. این پرسشنامه ابتدا توسط احمد اقبال و سعید همدان و زب آلام و صیحت اله و خلیل الرحمان در سال 2013 طراحی شده و با ضریب پایایی، 0.85 مورد استفاده قرار گرفته است. یزدان پناه در سال 1393 پرسشنامه را بازبینی و اعتبار بخشی کرد. نتایج این بازبینی به ارائه 18 سوال با ضریب پایایی 0.76 ثبت شده است. پژوهشگر نیز پایایی این پرسشنامه را 0.86 با ضریب آلفای کرونباخ به دست آورد. نمره‌گذاری این پرسش‌نامه بر اساس مقیاس لیکرت می‌باشد که شامل گویه‌های خیلی موافقم (1) موافقم (2) نظری ندارم (3) مخالفم (4) تا بسیار مخالفم (5) می‌باشد که دارای ضریب پایایی، 0.768 می‌باشد که در پژوهش محقق این ضریب 0.860 گردید. نیز جهت ارزیابی خودکارآمدی معلمان از پرسش‌نامه استاندارد چان موران و ولفولک هوی (2001) استفاده گردید که یک پرسشنامه 24 سؤالی است که دارای 3 مؤلفه می‌باشد که عبارت‌اند از: کارآمدی در درگیر کردن دانش‌آموزان 8 سؤال، کارآمدی در راهبردهای تدریس 8 سؤال و کارآمدی در مدیریت کلاس 8 سؤال می‌باشد که بر اساس مقیاس لیکرت شکل گرفته

دانشجو، مشارکت دانشجو و رضایت استاد است [36]. چنگ، یونگ-اچ سان و ونگ، چیا-ون (2017) نیز عوامل مؤثر بر آموزش معلمان مقطع ابتدایی از طریق رسانه‌های دیجیتالی در کلاس‌های معکوس را مورد بررسی قرار می‌دهند. این مطالعه موردی در تایوان با تمرکز بر عوامل کلیدی تأثیرگذار بر موفقیت کلاس‌های درس معکوس انجام شده است. این مطالعه به روش پیمایشی با استفاده از پرسشنامه‌ای که با مرور ادبیات پژوهشی طراحی شده انجام شده است. از میان 441 نمونه، 424 نمونه معتبر (96.14%) از معلمان به دست آمد. مهم‌ترین نتایج این مطالعه به شرح زیر هستند: (1) سبک رهبری مدیر دارای تأثیر مثبت بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است؛ (2) سبک رهبری مدیر دارای تأثیر مثبت بر نگرش معلمان نسبت به آموزش از طریق رسانه‌های دیجیتال است؛ (3) نگرش معلمان در مورد استفاده از رسانه‌های دیجیتال دارای تأثیر مثبت بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است؛ (4) نگرش معلم نسبت به آموزش از طریق رسانه‌های دیجیتال در رابطه بین رهبری مدیر و موفقیت تحصیلی معلم نقش واسطه را ایفا می‌کند؛ (5) مشارکت والدین دارای تأثیر مثبت بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است. باین‌حال حمایت مدیران تأثیر چندانی بر نگرش معلمان نسبت به آموزش از طریق رسانه‌های دیجیتال ندارد. در فرهنگ مدارس ابتدایی تایوان، معلمان تنها تابع مدیر مدرسه هستند و الزامات امور مدیریتی را نادیده می‌گیرند [37]. در همین راستا پژوهش گودنوف، کارن و مورفی، الیزابت (2017) با عنوان آموزش حرفه‌ای معلمان مقطع ششم در اجرای رویکرد کلاس درس معکوس در درس ریاضی باهدف بررسی آموزش حرفه‌ای و تخصصی چهار معلم جهت اجرای رویکرد کلاس درس معکوس در کلاس ریاضی مقطع ششم انجام گرفته است یافته‌ها نشان می‌دهند معلمان دارای سطوح متفاوتی از مهارت و تخصص در رشته مورد نظر که با سهولت و راحتی بالایی از فناوری استفاده می‌کنند و تجربه تدریس دارند، شیوه تدریس خود را از طریق توسعه جامعه و ابزارهای خود بهبود بخشیده و به طراحان آموزشی تبدیل می‌شوند [38] و در آخر الدایو، بدریه (2016) نیز در پژوهشی با عنوان رابطه بین خودکارآمدی معلمان، نگرش نسبت به اثربخشی ICT و عملکرد علمی دانش‌آموزان مدارس فراگیر لبنان، 2015 به این نتایج دست یافت که خودکارآمدی معلم در سطح استفاده از فناوری و نگرش دارای تأثیر معنی‌دار بر نمره‌ها و تعامل دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه است. نتایج نشان می‌دهد شرکت‌کنندگان گروه 1 که تحت آموزش قرار گرفته بودند بهتر از گروهی که تحت آموزش قرار نگرفته بودند توانستند فناوری را تعریف کرده و از آن در

اطلاعات دموگرافیک شامل فراوانی مقطع و سابقه تدریس و دروسی که تدریس می‌شود به دست آمد که با استفاده از داده های حاصل، می توان بیان کرد که 12 نفر از معلمان مقطع متوسطه اول معادل (80%) و 3 نفر از معلمان مقطع متوسطه دوم معادل (20%) دروس خود را معکوس کردند و نیز 5 نفر از معلمان متوسطه اول معادل (33.3%) و 10 نفر از معلمان متوسطه ی دوم معادل (66.7%) از روش تدریس سنتی در کلاس خود استفاده کرده‌اند در این بین، 9 نفر از معلمان، دروس حفظی (ادبیات، عربی، و...) معادل (60%) و 6 نفر دروس محاسباتی (ریاضی، فیزیک و...) معادل (40%) را معکوس کردند که در بین معلمان روش سنتی، این اعداد به ترتیب 12 نفر معادل 80% و 3 نفر معادل 20% می‌باشد. 8 نفر از معلمانی که کلاس خود را معکوس کرده‌اند سابقه‌ای بین 21 تا 25 سال معادل (53.3%) و 7 نفر سابقه‌ای بین 26 تا 30 سال معادل (47.7%) داشتند که در معلمانی که از روش تدریس سنتی استفاده کرده‌اند به دلیل همتا کردن در این مورد، این مقدار یکسان است. خلاصه آمار در شکل زیر نشان داده شده است.



شکل 1. فراوانی گروه‌ها بر اساس سبک تدریس، نوع درس و سابقه تدریس

Fig. 1. Frequency of the sample group based on the teaching level, teaching type and history

تحلیل داده‌ها

در این قسمت سؤال‌های پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد. در ابتدا برای بررسی قابلیت هر آنوا (ANOVA) از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) استفاده می‌شود و سپس

(5 گزینه‌ای) که با دامنه‌ای از به‌هیچ‌عنوان (0) تا خیلی زیاد (4) می‌باشد. چنان موران و ولفولک هوی، پایایی مقیاس را با روش همسانی درونی تعیین و مقادیر آلفا را برای کل مقیاس و خرده مقیاس‌ها برابر با این مقادیر گزارش کردند: مؤلفه درگیر کردن فراگیران 0.87، راهبردهای تدریس 0.90 و مدیریت کلاس 0.90 و برای کل مقیاس 0.94 برآورد نمودند که در پژوهش محقق به ترتیب 0.70 و 0.72 و 0.73 و 0.80 گردید. برای جمع آوری اطلاعات جمعیت شناختی نمونه‌ها از پرسشنامه‌ی دموگرافیک که به تأیید 4 صاحب نظر در امر آموزش رسیده است، استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش معلمان مقطع متوسطه مناطق 22 گانه شهر تهران که از روش تدریس معکوس استفاده کرده‌اند، می‌باشد روش نمونه‌گیری در این پژوهش به دلیل محدود بودن جامعه معلمان مقطع متوسطه استفاده‌کننده از تدریس معکوس در شهر تهران، در دسترس، هدفمند می‌باشد. روش اجرا بدین شکل است که ابتدا در بین معلمان مقطع متوسطه شهر تهران که از روش تدریس معکوس استفاده کرده بودند و در گروهی در شبکه اجتماعی که در این راستا تشکیل شده بود شرکت داشتند پرسشنامه‌ی اطلاعات دموگرافیک و نیز خودکارآمدی و نگرش حرفه‌ای معلمان به صورت الکترونیکی و قسمتی نیز به صورت غیر الکترونیکی بین نمونه‌ها توزیع شد سپس صورت هدفمند معلمانی که از روش تدریس معکوس در بیشتر از 5 جلسه استفاده کرده بودند و دارای بیشترین فراوانی بودند انتخاب شدند و بقیه معلمان فاقد شرایط حذف شدند که در نتیجه 15 نفر از معلمان متوسطه‌ی منطقه 4 تهران به دلیل بیشترین تعداد استفاده از روش تدریس معکوس در منطقه 4 نسبت به سایر مناطق و نیز به دلیل دارا بودن بیشترین فراوانی در جنسیت (زن)، سابقه تدریس (بیشتر سال به بالا)، نوع استخدام (رسمی) و نوع مدرسه محل خدمت (دولتی) انتخاب شدند سپس همتای این معلمان (15 نفر) انتخاب و در گروه گواه قرار گرفتند و پرسشنامه‌ی خودکارآمدی و نگرش حرفه‌ای نیز بین این معلمان نیز توزیع شد. داده‌های کمی حاصل از انجام این تحقیق، با استفاده از آماره‌های توصیفی مثل فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد توصیف و در سطح استنباطی نیز از آزمون‌های تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا) و تحلیل واریانس یک‌راهه (آنوا) استفاده شده است. داده‌ها نیز با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS 23 تحلیل شد.

3. نتایج و بحث

مطابق با داده‌ها، 100% نمونه، خانم، وضعیت استخدام آن‌ها رسمی و در مدارس دولتی مشغول تدریس بودند که همگی در مدارس متوسطه منطقه 4 تهران تدریس می‌کردند. در ادامه

جدول 3: نتایج تحلیل واریانس تک متغیری (آنووا) روی روی نمره-های متغیرهای نگرش حرفه ای و خودکارآمدی حرفه ای در دو گروه معلمان با سبک تدریس سنتی و معلمان با سبک تدریس معکوس

Table 3: The results of one-way analysis of variance (ANOVA) on the scores of professional attitude and professional self-efficacy in two groups of teachers with traditional and Flipped teaching styles

Statistical indices	Sum of squares	Df	Mean squares	F ratio	Sig.
Professional attitude	177.63	1	177.63	6.77	0.015
Professional self-efficacy	1056.13	1	1056.13	48.69	0.001

نتایج پژوهش در خصوص فرضیه اول بیانگر رد فرضیه صفر است؛ بنابراین روش تدریس معکوس بر نگرش حرفه‌ای تأثیر دارد. همان‌طور که در جدول 2 مشاهده می‌شود، می‌توان متفاوت بودن میانگین دو گروه (معلمان با سبک تدریس سنتی و معلمان با سبک تدریس معکوس) را بر اساس متغیرهای وابسته در سطح $p < 0.05$ با استفاده از آزمون مانوا تأیید کرد به این معنی که بین دو گروه معلمان با سبک تدریس سنتی و معلمان با سبک تدریس معکوس حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌دار وجود دارد، همچنین نیز همان‌طور که در جدول 3 مشاهده می‌شود با استفاده از آزمون آنوا می‌توان استنباط کرد که بین معلمان با سبک تدریس سنتی و معلمان با سبک تدریس معکوس از نظر نگرش حرفه‌ای تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($F=6.77$) بنابراین، می‌توان گفت که نگرش حرفه‌ای با سبک تدریس معکوس از معلمان با سبک تدریس سنتی بیشتر است. در نتیجه همان‌طور که گفته شد فرضیه صفر رد و فرضیه پژوهش تأیید می‌شود بدین معنی که روش تدریس معکوس بر نگرش حرفه‌ای معلمان تأثیر دارد.

همچنین نتایج به دست آمده دومین فرضیه پژوهشی را تأیید کرد و فرضیه صفر مبتنی بر عدم تأثیر روش تدریس معکوس بر خودکارآمدی کلی معلمان رد شد. همان‌طور که در جدول 2 مشاهده می‌شود، می‌توان سؤال متفاوت بودن میانگین دو گروه (معلمان با سبک تدریس سنتی و معلمان با سبک تدریس معکوس) را بر اساس متغیرهای وابسته در سطح $p < 0.05$ با استفاده از آزمون مانواتأیید کرد به این معنی که بین دو گروه معلمان با سبک تدریس سنتی و معلمان با سبک تدریس معکوس حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌دار وجود

نتایج تحلیل واریانس نگرش حرفه‌ای، خودکارآمدی حرفه‌ای (و مؤلفه‌های آن) در دو گروه معلمان با سبک تدریس سنتی و معلمان با سبک تدریس معکوس مورد بررسی قرار می‌گیرند. لازم به ذکر است، نتایج مربوط به آزمون همگنی واریانس‌ها و مفروضه نرمال، جدول 1: نتایج آزمون همگنی واریانس‌ها لوین و نتایج آزمون بهنجاری توزیع نمرات متغیرها در دو گروه معلمان با سبک تدریس سنتی و معلمان با سبک تدریس معکوس

Table 1: The results of Levene's test of homogeneity of variance and results of normal distribution of variables scores among the teachers with traditional and teachers with Flipped teaching

Statistical indices	F	df1	df2	Sig.
Professional attitude	0.02	1	28	0.89
Professional self-efficacy	0.265	1	28	0.61
Inclusive involvement (professional self-efficacy)	2.46	1	28	0.12
Teaching Strategies (professional self-efficacy)	0.435	1	28	0.51
Class Management (professional self-efficacy)	0.048	1	28	0.82

Statistical indices	Shapiro-Wilk test	
Variable	Value	Sig.
Professional attitude	0.954	0.22
Professional self-efficacy	0.970	0.53
Inclusive involvement (professional self-efficacy)	0.960	0.31
Teaching Strategies (professional self-efficacy)	0.939	0.09
Class Management (professional self-efficacy)	0.937	0.08

جدول 2: نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) روی نمره‌های متغیرهای نگرش حرفه ای و خودکارآمدی حرفه ای در دو گروه معلمان با سبک تدریس سنتی و معلمان با سبک تدریس معکوس

Table 2: The results of multivariate analysis of variance (MANOVA) on the scores of professional attitudes and professional self-efficacy in two groups of teachers with traditional and Flipped teaching styles

Statistical index	Value	F ratio	df hypothesis	Df error	Sig.
Pillai's trace	0.636	23.57	2	27	0.001
Lambda Wilkes	0.364	23.57	2	27	0.001
Hotelling effect	1.74	23.57	2	27	0.001
The biggest root	1.74	23.57	2	27	0.001

دارد، همچنین همان طور که در جدول 3 مشاهده می شود با استفاده از آزمون آنوا نیز می توان استنباط کرد که بین معلمان با سبک تدریس سنتی و معلمان با سبک تدریس معکوس از نظر خودکارآمدی حرفه ای تفاوت معنی دار وجود دارد ($F=48.69$)؛ بنابراین، می توان گفت که خودکارآمدی کلی با سبک تدریس معکوس از معلمان با سبک تدریس سنتی بیشتر است. در نتیجه فرضیه صفر رد و فرضیه پژوهش تأیید می شود بدین معنی که روش تدریس معکوس بر خودکارآمدی کلی معلمان تأثیر دارد.

جدول 4: نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (مانووا) روی نمره های مؤلفه های خودکارآمدی حرفه ای در دو گروه معلمان با سبک تدریس سنتی و معلمان با سبک تدریس معکوس

فرضیه سوم پژوهش با بررسی نتایج تأیید شد. به این معنا که روش تدریس معکوس بر خودکارآمدی معلمان در بعد درگیر کردن فراگیر تأثیر دارد. همان طور که در جدول 4 مشاهده می شود، می توان سؤال متفاوت بودن میانگین دو گروه (معلمان با سبک تدریس سنتی و معلمان با سبک تدریس معکوس) را بر اساس متغیرهای وابسته در سطح $p < 0.05$ استفاده از آزمون مانوواتائید کرد به این معنی که بین دو گروه معلمان با سبک تدریس سنتی و معلمان با سبک تدریس معکوس حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی دار وجود دارد همچنین همان طور که در جدول 5 مشاهده می شود با استفاده از آزمون آنوا می توان استنباط کرد که بین معلمان با سبک تدریس سنتی و معلمان با سبک تدریس معکوس از نظر بعد درگیر کردن فراگیر (خودکارآمدی حرفه ای) تفاوت معنی دار وجود دارد ($F=33.46$). بنابراین، می توان گفت که خودکارآمدی معلمان در بعد درگیر کردن فراگیر با سبک تدریس معکوس از معلمان با سبک تدریس سنتی بیشتر است. در نتیجه فرضیه صفر رد و فرضیه پژوهش تأیید می شود بدین معنی که روش تدریس معکوس بر خودکارآمدی معلمان در بعد درگیر کردن فراگیر تأثیر دارد.

طبق نتایج پژوهش، فرضیه چهارم تأیید شد. روش تدریس معکوس بر خودکارآمدی معلمان در بعد راهبردهای تدریس تأثیر دارد. همان طور که در جدول 4 مشاهده می شود، می توان سؤال متفاوت بودن میانگین دو گروه (معلمان با سبک تدریس سنتی و معلمان با سبک تدریس معکوس) را بر اساس متغیرهای وابسته در سطح $p < 0.05$ استفاده از آزمون مانوواتائید کرد به این معنی که بین دو گروه معلمان با سبک تدریس سنتی و معلمان با سبک تدریس معکوس حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی دار وجود دارد. همچنین همان طور که در جدول 5 مشاهده می شود با استفاده از آزمون آنوا می توان استنباط کرد که بین معلمان با سبک تدریس سنتی و معلمان با سبک تدریس معکوس از نظر بعد راهبردهای تدریس (خودکارآمدی حرفه ای) تفاوت معنی دار وجود دارد ($F=9.32$). بنابراین، می توان گفت که خودکارآمدی معلمان در بعد راهبردهای تدریس با سبک تدریس معکوس از معلمان با سبک تدریس سنتی بیشتر است. در نتیجه فرضیه صفر رد و فرضیه پژوهش تأیید می شود بدین معنی که روش تدریس معکوس بر خودکارآمدی معلمان در بعد راهبردهای تدریس تأثیر دارد.

آخرین فرضیه پژوهش نیز مبتنی بر تأثیر روش تدریس معکوس بر خودکارآمدی معلمان در بعد مدیریت کلاس نیز تأیید شد.

Table 4: Multivariate analysis of variance analysis (MANOVA) on the scores of the components of professional self-efficacy in two groups of teachers with traditional and Flipped teaching styles

Statistical index	Value	F ratio	df hypothesis	Dferror	Sig.
Tests					
Pillai's trace	0.653	16.29	3	26	0.001
Lambda Wilkes	0.347	16.29	3	26	0.001
Hotelling effect	1.88	16.29	3	26	0.001
The biggest root	1.88	16.29	3	26	0.001

جدول 5: نتایج تحلیل واریانس تک متغیری (آنوا) روی نمره های مؤلفه های خودکارآمدی حرفه ای در دو گروه معلمان با سبک تدریس سنتی و معلمان با سبک تدریس معکوس

Table 5: The results of one-way analysis of variance (ANOVA) on the scores of professional self-efficacy components in two groups of teachers with traditional and

Statistical indices	Sum of squares	DF	Mean squares	F ratio	Sig.
Variable					
Inclusive involvement (professional self-efficacy)	235.2	1	235.2	33.46	0.001
Teaching Strategies (professional self-efficacy)	86.7	1	86.7	9.32	0.005
Class Management (professional self-efficacy)	67.5	1	67.5	13.06	0.001

دیده می‌شود به همین دلیل با توجه به آمار کسب شده 60 درصد معلمان معکوس دروس حفظی خود را به صورت معکوس کرده‌اند که در عمل با تدریس معکوس در مقطع متوسطه، تدریس را در منزل به‌دوراز هر عامل مزاحم انجام داده و در کلاس بدون دغدغه‌هایی که در کلاس درس سنتی مطرح گردید به‌عنوان تسهیل‌گر یادگیری، تدریسی جذاب‌تر و همراه علاقه‌ی فراگیران در خلال رفع اشکال و حل گروهی و پرسش و پاسخ بیشتر، انجام دهند که باعث یادگیری فراگیر و عملکرد بهتر معلم می‌شود و به‌تبع آن باعث ایجاد احساس رضایت در معلم می‌شود که این خود باعث افزایش نگرش حرفه‌ای او می‌گردد. در خصوص فرضیه 2 پژوهش، یافته‌های محمدی (1393) و محمدی (1394) و نیز بخشی از پژوهش بین‌هاشم و دیگران (2014) و پرتوکر دار (1393) و سیامپا و ال. گلیر (2018) و گودنوف و مورفی (2017) با یافته‌های محقق هم‌راستاست ولی پژوهش الدایو (2016) و نیز بخشی از پژوهش سیامپا و ال. گلیر (2018) با یافته‌های محقق هم‌راستا نمی‌باشد؛ بنابراین این‌گونه با توجه به پژوهش‌های هم‌راستا و پژوهش محقق می‌توان دریافت که آنچه باعث افزایش سطح احساس خودکارآمدی در معلمان می‌شود روش تدریس معکوس است. علت این امر را می‌توان عواملی مانند روش تدریسی فعال و دانش‌آموز محور و متمایزی دانست که باعث موفقیت دانش‌آموزان در کلاس می‌شود و این موفقیت بر باور معلم نسبت به توانایی خودش در کلاس تأثیری مثبت می‌گذارد بدین گونه که معلمی که محتوای تدریس را در قالبی خارج از قالب معمول در کلاس درس ارائه می‌دهد و از دانش‌آموزان در هر جلسه کلاس معکوس بازخورد مثبت دریافت می‌کند و دانش‌آموزان را کوشاتر از قبل و باانگیزه‌تر از قبل می‌بیند و پیشرفت درسی محسوسی از دانش‌آموزان نسبت به تدریس سنتی و معمول ملاحظه می‌کند، واضح است به این باور می‌رسد که می‌تواند تغییری مثبت در دانش‌آموزان ایجاد کند و این بازخورد در معلم باعث انتظار بیشتر معلم از خودش و تقویت روش‌هایی که به عملکرد بهتر آنان کمک کند می‌شود، مانند داشتن طرح و نقشه در کلاس درس. در ادامه می‌توان نتایج را این‌گونه تفسیر کرد: بندورا (1997) چهار منبع مهم خودکارآمدی معلمان که قبلاً به آن‌ها اشاره شده است را بیان کرده که دو منبع، در استفاده از این روش تدریس باعث افزایش خودکارآمدی می‌شود:

1. تجربه‌های موفق: تکرار موفقیت در تدریس معکوس که به‌نوعی تجربه‌ی موفق کاری برای معلمان محسوب می‌شود باعث افزایش خودکارآمدی آنان می‌شود، همان‌طور که قبلاً اشاره شد همه معلمان استفاده‌کننده از روش معکوس این روش را در بیشتر از 5

همان‌طور که در جدول 4 مشاهده می‌شود، می‌توان سؤال متفاوت بودن میانگین دو گروه (معلمان با سبک تدریس سنتی و معلمان با سبک تدریس معکوس) را بر اساس متغیرهای وابسته در سطح $p < 0.05$ استفاده از آزمون مانوواتاید کرد به این معنی که بین دو گروه معلمان با سبک تدریس سنتی و معلمان با سبک تدریس معکوس حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌دار وجود دارد. همچنین همان‌طور که در جدول 5 مشاهده می‌شود با استفاده از آزمون آنوا می‌توان استنباط کرد که بین معلمان با سبک تدریس سنتی و معلمان با سبک تدریس معکوس از نظر بعد مدیریت کلاس (خودکارآمدی حرفه‌ای) تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($F=13.06$) بنابراین، می‌توان گفت که خودکارآمدی معلمان در بعد مدیریت کلاس با سبک تدریس معکوس از معلمان با سبک تدریس سنتی بیشتر است. در نتیجه فرضیه صفر رد و فرضیه پژوهش تأیید می‌شود بدین معنی که روش تدریس معکوس بر خودکارآمدی معلمان در بعد مدیریت کلاس تأثیر دارد.

در خصوص فرضیه 1 پژوهش، یافته‌های علوی و کیوان پناه و فضلعلی (1396) و عنایتی و چرمچیان (1395) و احمد و دیگران (2013) و گوف و دیگران (2017) و براون (2017) و سالیسکا و بیسنا (2016) با یافته‌های محقق هم‌سو است ولی پژوهش چنگ و ونگ (2017) با یافته‌های پژوهش هم‌راستا نمی‌باشد. حال، با توجه به یافته‌های فوق این‌چنین استنباط می‌شود که روش تدریس معکوس می‌تواند احساس معلمان و نظر آن‌ها را در مورد کارشان به‌صورت مثبت تغییر دهد واضح به نظر می‌رسد که این احساس مثبت از کار ناشی از تعامل فزاینده بین معلم و فراگیر و نیز نقش تسهیل‌گر بودن معلم و کاهش مشکلات ناشی از شغل معلمی مانند تدریس در کلاس درس و عملکرد بهتر آنان می‌باشد در تبیین مطالب فوق می‌توان گفت تدریس در کلاس درس سنتی و نقش اصلی که معلم در روش سنتی در فرایند یادگیری دانش‌آموز دارد و تعامل کم بین معلم و فراگیر و عوامل مزاحمی که ارتباط بین فراگیر و معلم را از بین می‌برد، انرژی بی‌شماری از معلمان می‌گیرد که در مقطع متوسطه، بعضاً باعث احساس نارضایتی شغلی می‌گردد که در کلاس‌های درسی که به‌صورت سنتی اداره می‌شود شاهد آن هستیم و نیز علاوه بر این موارد در کلاس‌های سنتی معلم دغدغه‌هایی دارد از جمله اینکه نگران کمبود وقت تدریس است و اینکه تکالیف باکیفیت بالا در کلاس حل نمی‌گردد بنابراین می‌توان گفت که بیشتر معلمان معکوس که دروس خود را معکوس کرده‌اند به خاطر مشکلاتی که در روش سنتی گریبان‌گیر آن‌ها بودند به این روش روی آوردند تا با این روش از مشکلاتی که ذکر شد رها شوند که این مشکلات بعضاً در تدریس دروس حفظی به دلیل اینکه قابلیت ارایه به صورت سنتی را دارد بیشتر

حاضر از جامعه مردان ونیز از معلمان دارای سابقه‌ای کمتر از 20 سال استفاده نمایند و نیز به انجام پژوهش در سایر نقاط کشور مبادرت ورزند.

مراجع

- [1] Shuarinizhad, A. A. (1996). *Psychological foundations of education*, Tehran: Institute for humanities and cultural studies. [In Persian].
- [2] Asad Barghi, Z. (2010). *The relationship between self-efficacy and organizational commitment in the staff of the Ministry of Health and Medical Education*. master's thesis of Educational Management, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran [In Persian].
- [3] Nadiri, H. and Tanova, C. (2010). An investigation of the role of justice in turnover intentions, job satisfaction and organizational citizenship behavior in hospitality industry. *International Journal of Hospitality Management*, 29, 33-41.
- [4] Mahdad, A. (2002). *Industrial and organizational psychology*, Esfahan: Jangal. [In Persian].
- [5] Qalaei, B. and Kadivar, P. and Sarrami, G. R. and Esfandiari, M. (2012). Assessment of teachers' self-efficacy beliefs model as determinant of their job satisfaction and students' academic achievement, *Journal of Research in Curriculum Planning*, Ninth Year, Volume 2, Number 5 (32). 107-95. [In Persian].
- [6] Khoshroyan, N. A. (2016). *A survey on the relationship between teachers' professional competencies and teachers' self-efficacy in elementary schools in Mahmoudabad city in the academic year of 2015-2016*, master's thesis of Human Resources Education and Improvement, green non-profit higher education institution. [In Persian].
- [7] Chakraborty, A. & Chandra Mondal, B. (2014). Attitude of prospective teachers towards teaching profession. *American Journal of Social Sciences*. 6(2), 120-125.
- [8] Tun, W. W. W. and Nyunt, N. N. (2016). Impact of Teacher Training Programs on Prospective Teachers' Professional Attitude. *AsTEN Journal of Teacher Education 2016*. 1(2), 86-98.
- [9] Nowroozi, D. and Aghazadeh, A. and Ezzatkhan, K. (1995). *Teaching methods and techniques*. Tehran: Payame Noor University Press. [In Persian].
- [10] Farshidi, A. (2017). Knowledge of Flipped Teaching. *Journal of Educational Technology Development*. 32 (6), 16-18. [In Persian].
- [11] Hantla, B. F., 2014, The effects of flipping the classroom on specific aspects of critical thinking in a Christian college: a quasi-experimental, mixed-

جلسه تکرار کردند. 2. حالات عاطفی و فیزیولوژیک: احساس مثبتی و خوشایندی که از تدریس معکوس کسب می‌کنند باعث افزایش خودکارآمدی آن‌ها می‌شود و این احساس مثبت حاصل یادگیری و پویایی کلاس درس در این روش است (محیط) و تدریسی است.

درمورد تأثیر تجارب آموزشی بر خودکارآمدی می‌توان اذعان کرد که پژوهش بین هاشم، محد زامان و دیگران (2014) با پژوهش محقق همراستاست به دلیل اینکه طبق نتایج پژوهش محقق، آنچه که باعث افزایش خودکارآمدی ونیز نگرش معلمان شده تدریس معکوس بوده است وعدم ارتباط تجارب با خودکارآمدی و نگرش در پژوهش محقق گواهی بر این مورد می‌باشد و ارتباطی با تجارب کاری معلمان ندارد و پژوهش سیامپا وال. گلیر، تیفانی (2018) با پژوهش محقق غیر همراستاست به دلیل این که 53.3 معلمان در پژوهش محقق دارای سابقه‌ای بین 21 تا 25 سال داشته‌اند که نسبت به سابقه‌ی 26 تا 30 سال که 47.7 می‌باشد بیشترین تعداد هستند که این مورد بیان گر این مطلب است که افرادی که نمره خودکارآمدی بیشتری کسب کرده‌اند دارای سابقه‌ای کمتر بوده‌اند و باین وجود تجارب کاری معلمان باعث افزایش خودکارآمدی معلمان نشده است.

در خصوص فرضیه 3 و 4 و 5 پژوهش، یافته‌های محمدی (1393) و حسین و احمد و سعید و خان (2015) و سو و سی ابریچ و وین (2018) با نتایج محقق همسو است بنابراین آنچه می‌توان گفت آنچه باعث تغییر مثبت در راهبردهای تدریس و درگیر کردن فراگیران شده است تدریس معکوس که به شکل فعال و نیز دانش‌آموز محور است که در قالب گروهی پیاده می‌شود و باعث درگیر کردن بیشتر فراگیران و استفاده معلم از انواع راهبردها از جمله مستقیم و غیرمستقیم برای فهم بهتر مطلب می‌باشد و آنچه باعث افزایش مدیریت در کلاس شده است را نیز می‌توان تدریس لذت‌بخش و اثربخش معکوس در کلاس درس برای دانش‌آموز و به‌دوراز عوامل مزاحم که باعث درگیر شدن دانش‌آموزان با محتوای دانست.

4. نتیجه گیری

پژوهش حاضر نشان داد که یک روش تدریس نیز می‌تواند بر نگرش حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان تأثیری مثبت بگذارد بنابراین جهت بازدهی بهتر این روش لازم است اولیا نسبت به انجام این روش همراهی کنند و متولیان آموزش و پرورش کشور بر آموزش این رویکرد در قالب ضمن خدمت‌ها و نیز فراهم نمودن امکانات لازم اهتمام ورزند و پژوهشگران در جهت ادامه پژوهش

- the World, *Journal of Cultural Research Letter*, Seventh Year, New Volume, No. 4, 31-78. [In Persian].
- [25] Turkan, H, and Kajbaf, M.B. (2008). What is attitude? *Journal of Behavioral Sciences Development*, 1 (1), 49-54. [In Persian].
- [26] Partokordlor., A A .(2014). *Investigating the relationship between collective self-efficacy and empowerment with Teaching patterns of high school teachers in the district 1 of Urmia city*, master's thesis of Curriculum planning, Islamic Azad University, Ardakan Branch. [In Persian].
- [27] Mohammadi., M. (2016). Relationship between professional attitudes and self-efficacy of secondary school teachers in secondary school in Khorramabad, Retrieved from https://www.civilica.com/Paper-EPSCONF03-EPSCONF03_290.html. [In Persian].
- [28] Alavi,sm. and Kaivanpanah,sh. and Fazlali,F.(2017)The Effect of Flipped Professional Development On EnglishLanguage Teachers' Engagement and Attitude, *Journal of Foreign Language Research* , 2(7),471-496. [In Persian].
- [29] Ahmad, I. and et al. (2013). Effects of Professional Attitude of Teachers on their Teaching Performance: Case of Government Secondary School Teachers in Malakand Region, Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan *Journal of Educational and Social Research*,3(1).
- [30] Bin hashim,M,Z. and Bin ghani,M,Z. and Ibrahim,S. and Mohd zain,W,S.(2014).The relationship between teacher 's self-efficacy and attitudes towards inclusive education in Pulau pngand. *International Journal of Research In Social Sciences*.7(4),24-33.
- [31] Sui,T. and Siebrichde, L. and Veen, V.(2018). Developing teachers' self-efficacy and adaptive teaching behaviour through lesson study. *International Journal of Educational Research*. 8, 109-120.
- [32] Ciampa, K. and L. Gallagher, T. (2018). A comparative examination of Canadian and American pre-service teachers' self-efficacy beliefs for literacy instruction. *Reading and Writing*. 2(31), 457-481.
- [33] Hussain, S&Ahmad, N &Saeed, S &Khan, FN.(2015) Effects of Flip Learning Approach on Prospective Teachers' Pedagogical Skills. *The Dialogue*,3(10), 326-337.
- [34] Caliskana,S& Bicena ,H.(2016) Determining the perceptions of teacher candidates on the effectiveness of MOODLE used in flipped education. *12th International Conference on Application of Fuzzy Systems and Soft Computing*, ICAFS2016, 29-30 August 2016, Vienna, Austria.
- [35] Gough, E& et al.(2017). K-12 Teacher Perceptions Regarding the Flipped Classroom Model for Teaching and Learning. *Journal of Educational Technology Systems*,3(45), 390-423.
- methods study, *Doctoral Dissertation, Faculty of Southeastern Baptist Theological Seminary Wake Forest, North Carolina*.
- [12] Caudill, N.V.,2014, Pre-Service Teachers' Perceptions of a Flipped Classroom: A Study of undergraduates Enrolled in an Applied Child Development Course, *Master of Science dissertation, Raleigh, North Carolina*.
- [13] Bergmann, J. and Sams, A. (2016). *Flipped learning*. Translation by Mohammad. Attaran and Maryam. Farahmand Khaneghah. Tehran: Merat . [In Persian].
- [14] Eshrati, J. (2017). *The Effect of Flipped Learning on the Academic Achievement of the Experimental Science of the 4th Primary School Student in Pakdasht*, master's thesis of Curriculum planning, Faculty of Humanities Shahid Rajaei Teacher Training University, [In Persian].
- [15] Haghani ,F and Rezaei ,H and Baeigzade ,A and Eghbali ,B.(2016) Flipped Classroom: A Pedagogical Method, *Iranian Journal of Medical Education*, 16 (11), 104-119. [In Persian].
- [16] Schultz, D and Schultz, SE.(2013). *Theories of personality*, Translation by Yahya. Seyyed Mohammadi.Tehran:Virayesh. [In Persian].
- [17] Mohammadi,F.(2014). *Role of epistemological beliefs and self selected teachers in active teaching patterns*, master's thesis of educational researchs, Faculty of Educational sciences & psychology, Mohaghegh Ardabili University. [In Persian].
- [18] Uzum, A. and Ozkiloc, R. and Senturk, A. (2010). A case study: Analysis of teacher candidates. *Jornal of Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5018-5021.
- [19] Abdolahi,B.(2006). The role of self-efficacy in empowering employees, *Journal of scheme*, Year 17, Issue 168,35-40. [In Persian].
- [20] Yarahmadi Monfared, S. (2008). *The Relationship between Emotional Intelligence and career satisfaction of Physical Education Teachers*, master's thesis, Faculty of physical education and sport science, Guilan University. [In Persian].
- [21] Mohseni,M.(2000). A survey on socio - cultural Attitudes in Iran, *secretariat of Public Cultural Council*. [In Persian].
- [22] Eysenck, M. (2000). *Descriptive Culture of Cognitive Psychology*, Translation by Ali Naghi .Kharrazi and et al.Tehran:Nei Publication. [In Persian].
- [23] Kamli., H. (1999). Pharmacy Pharmacists attitudes toward Future Job, Medical Conferences and Sharia Laws, Ahwaz University of Medical Sciences, *Journal of Contemporary Journal of Pharmacy*. [In Persian].
- [24] Taleban, M R. (2003). Reflection on Studies and Research on Organizational Commitment in Iran and

- [36] Brown, G. (2017). College Instructors' Experiences Transitioning to Inverted Classroom Instruction. *doctoral, College of Education, Walden Univers.*
- [37] Cheng, Y & Weng, Ch. (2017). Factors influence the digital media teaching of primary school teachers in a flipped class: A Taiwan case study. *South African Journal of Education*,1(37). <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v37n1a129.3>.
- [38] Goodnough, Karen & Murphy, Elizabeth.(2017). The Professional Learning of Grade Six Teachers of Mathematics Implementing the Flipped Classroom Approach. *Canadian Journal of Learning and Technology*,43(1).
- [39] Eldaou, B (2016) The Relationship between Teacher's Self-efficacy, Attitudes towards ICT Usefulness and Student's Science Performance in the Lebanese Inclusive Schools 2015. *Acta psychopathologica*.3(2).1.10.

Proof Only