

تأثیر مهارت‌های حرفه‌ای معلمان بر هویت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی

شهرستان نور

معصومه علیزاده^۱، علی لطفی^۲، حسین لطفی^۳

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، مؤسسه آموزش عالی غیردولتی-غیرانتفاعی آمل، آمل، ایران. (نویسنده مسئول).

۲. دکتری علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزش عالی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۳. استادیار، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره هشتم، شماره سی‌ویک، پاییز ۱۴۰۵، صفحات ۱۸۶-۱۷۵

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر مهارت‌های حرفه‌ای معلمان بر هویت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهرستان نور انجام شد. این پژوهش از منظر هدف کاربردی و از نظر روش‌شناسی در دسته تحقیقات توصیفی-همبستگی از نوع معادلات ساختاری قرار می‌گیرد. جامعه آماری شامل ۳۷۷ معلم مدارس دولتی ابتدایی شهرستان نور بود که بر اساس جدول مورگان و با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، ۱۸۶ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان (۲۵ گویه، چهار بعد: روش تدریس، تکنولوژی آموزشی، طراحی آموزشی و ارزشیابی) و پرسشنامه هویت تحصیلی (۴۰ گویه، چهار بعد: سردرگم، دیررس، دنباله‌رو و موفق) بود. پایایی پرسشنامه‌ها با ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد (مهارت حرفه‌ای ۸۰/۰ و هویت تحصیلی ۸۰/۰). تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار SPSS و PLS انجام شد. نتایج نشان داد که مهارت‌های حرفه‌ای معلمان بر هویت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد (ضریب مسیر ۰/۵۷۳، $t=۱۱/۹۷۳$). همچنین مهارت حرفه‌ای بر هویت تحصیلی سردرگم (۰/۲۶۱، $t=۴/۷۶۳$)، دیررس (۰/۲۸۲، $t=۱۰/۶۷۴$)، دنباله‌رو (۰/۷۶۴، $t=۲۸/۲۲$) و موفق (۰/۲۲۹، $t=۳/۳۵$) تأثیر دارد. ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای معلمان می‌تواند به شکل‌گیری هویت تحصیلی موفق و کاهش ابعاد ناسازگار هویت تحصیلی (سردرگم، دیررس و دنباله‌رو) در دانش‌آموزان کمک کند.

واژگان کلیدی: مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، هویت تحصیلی، دانش‌آموزان ابتدایی.

مقدمه

در سال‌های اخیر، تغییر پارادایم در مطالعات تعلیم و تربیت، تمرکز بر کیفیت «فرایند یاددهی-یادگیری» را از انتقال صرف دانش به‌سوی واکاوی پیوند میان شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان و ساختار روانی دانش‌آموزان سوق داده است. در این میان، هویت تحصیلی به‌عنوان یکی از کانونی‌ترین سازه‌ها، نشان‌دهنده نحوه ادراک دانش‌آموز از خود به‌عنوان یادگیرنده و میزان التزام درونی او به اهداف آموزشی است. یافته‌های اخیر بیانگر آن است که یک هویت تحصیلی مستحکم، پیش‌شرط لازم برای تحقق خودکارآمدی و درگیری فعال در محیط‌های یادگیری نوین است و توانایی پیش‌بینی دقیق عملکرد آکادمیک و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان را دارد (رضایی و همکاران، ۱۴۰۵). هویت تحصیلی، سازه‌ای پویا و چندبعدی است که تحت تأثیر عوامل فردی، روابطی و بافتی قرار دارد (دانهام، ۲۰۱۲) و در بستر تعاملات روزمره دانش‌آموز با محیط مدرسه، معلمان و همسالان شکل می‌گیرد (زارع، ۱۳۹۸). در واقع، هویت تحصیلی فراتر از عملکرد درسی بوده و شامل ابعاد عمیق‌تری مانند تعهد تحصیلی، خودپنداره علمی و جهت‌گیری آینده است که نیازمند مطالعه مستقل و توجه جدی در نظام‌های آموزشی است. دانش‌آموزانی که هویت تحصیلی موفق و متعهدانه‌ای دارند، یادگیری را صرفاً برای کسب نمره دنبال نمی‌کنند، بلکه آن را بخشی از شکل‌گیری شخصیت علمی و حرفه‌ای خود می‌دانند و با انگیزه و درگیری بیشتری در فرایند یادگیری شرکت می‌کنند (لیائو و همکاران، ۲۰۲۴).

از سوی دیگر، مهارت حرفه‌ای معلم در مطالعات جدید مفهومی چندبعدی تلقی می‌شود که علاوه بر دانش تخصصی و مهارت‌های آموزشی، توانایی ایجاد روابط حمایتی، مدیریت کلاس، شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی و بهره‌گیری از روش‌های نوین تدریس را نیز شامل می‌شود (هنسی و همکاران، ۲۰۲۲). معلمانی که از شایستگی حرفه‌ای بالاتری برخوردارند، بهتر می‌توانند محیطی امن، مشارکتی و انگیزه‌بخش برای دانش‌آموزان فراهم کنند؛ محیطی که در آن دانش‌آموزان احساس ارزشمندی و توانمندی بیشتری داشته و در نتیجه تصویر مثبت‌تری از خود تحصیلی‌شان شکل می‌دهند (آدامز و همکاران، ۲۰۱۹). از منظر روانشناسی اجتماعی و یادگیری اجتماعی، تعاملات روزمره میان معلمان و دانش‌آموزان، اثرات قابل‌توجهی بر ادراک دانش‌آموزان از ارزش شخصی، خودکارآمدی و حس تعلق اجتماعی آنان بر جای می‌گذارد (بندورا، ۱۹۹۷). معلم به‌عنوان فردی که ارتباطی مستمر و مستقیم با دانش‌آموز دارد، می‌تواند در تقویت یا تضعیف این برداشت‌ها نقش مهمی ایفا کند (صالح، ۱۴۰۴). معلمانی که آگاهانه فضایی امن برای پرسشگری و ریسک‌پذیری فکری فراهم می‌کنند، مستقیماً بر خودکارآمدی تحصیلی و حس تعلق به جامعه یادگیری تأثیر می‌گذارند (امیرپور، ۱۴۰۴). بر این اساس، رابطه میان مهارت‌های حرفه‌ای معلمان و هویت تحصیلی دانش‌آموزان، به‌عنوان یکی از موضوعات مهم و کاربردی در پژوهش‌های آموزشی امروز به شمار می‌رود (صابر و همکاران، ۱۴۰۴).

هویت تحصیلی، به‌عنوان یکی از ابعاد مهم هویت شخصی، در بافت مدرسه شکل می‌گیرد و تحت تأثیر تجربه‌هایی است که دانش‌آموز در تعامل با معلمان و محیط یادگیری کسب می‌کند (محمودی آزاد، ۱۳۹۸). فرد با استقرار در مرحله نوجوانی در بافت مدرسه، سوالات متفاوتی را از خود می‌پرسد: درس بخواند یا نه؟ چگونه بخواند؟ برای چه بخواند؟ این سوالات برآمده از تغییرات شناختی در این مرحله و رسیدن به استقلال هویتی واحد است که اغلب توأم با استرس و پریشانی است (زارع، ۱۳۹۸). اریکسون اولین نظریه‌پرداز بود که مفهوم و فرایند کسب هویت در دوران نوجوانی و ابتدای جوانی را به‌صورت یکپارچه توصیف کرد و آن را به‌عنوان یکی از مهم‌ترین اهداف دوران رشد و تحول انسان تلقی کرد (اتیکسون و همکاران، ۲۰۰۰). به نظر وی، بحران هویت در نوجوانی، دوره‌ای موقت و کوتاه از پریشانی و سردرگمی است که پیش از دستیابی و تعیین اهداف و ارزش‌ها تجربه

می‌شود (براهنی و همکاران، ۱۴۰۱). کیفیت، دستاورد و ثمره هر نظام آموزشی بر مبنای میزان پیشرفت تحصیلی فراگیران و یادگیرندگان آن در طول دوران تحصیلی‌شان سنجیده می‌شود (موسوی و ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۷). دستیابی به موفقیت و پیشرفت‌های تحصیلی دانش‌آموزان مبتنی بر توانمندی‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌هایی است که در فرایند یادگیری و تحصیل خود کسب می‌کنند (گاوس و هال، ۲۰۱۵). ارزش‌ها، باورها، نگرش‌ها و تعهداتی که دانش‌آموزان فرا می‌گیرند، در سایه هویت تحصیلی که در خود شکل داده‌اند، در دستیابی به سطوح شایستگی تحصیلی میسر می‌گردد (موسوی و ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۷). از این رو، هویت تحصیلی به‌عنوان یکی از عوامل فردی با ماهیت شناختی-اجتماعی، بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد؛ چراکه بر رفتارهای کلاسی و تمایل به رفتن به مدرسه مؤثر است (میلر و وانگ، ۲۰۱۱).

مطالعات انجام‌شده در حوزه آموزش و پرورش نشان می‌دهد که معلمان، فراتر از محتوای درسی، از طریق تعاملات کلاسی هدفمند، انتظارات بالا اما حمایتی و فراهم آوردن فرصت‌هایی برای خودشناسی، می‌توانند به دانش‌آموزان در گذر از وضعیت سردرگمی هویتی به سمت دستیابی به هویت یاری رسانند (صالح، ۱۴۰۴). وقتی که معلم از شایستگی حرفه‌ای بیشتری برخوردار باشد، احتمال ایجاد محیطی حمایتگر و تقویت‌کننده احساس تعلق، خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموز افزایش می‌یابد و این عوامل می‌توانند در شکل‌گیری هویت تحصیلی مثبت نقش داشته باشند (روان و همکاران، ۲۰۲۰). معلمی که از مهارت حرفه‌ای بالاتری برخوردار باشد، می‌تواند با ارائه بازخورد مناسب، ایجاد فرصت مشارکت و تقویت احساس شایستگی، در شکل‌گیری هویت تحصیلی مثبت دانش‌آموزان نقش مؤثری ایفا کند (آدامز و همکاران، ۲۰۱۹). در واقع، معلمان توانمند با تکیه بر دانش تخصصی و روش‌های تدریس فعال، به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا با شناخت بهتر استعدادها و علایق خود، اهداف واقع‌بینانه‌ای برگزینند و مسئولیت‌پذیری بیشتری در فرایند یادگیری داشته باشند (صابر و همکاران، ۱۴۰۴). همچنین، معلمانی که از روش‌های تدریس مبتنی بر هوش موفق بهره می‌گیرند، تأثیر مستقیم و معناداری بر هویت تحصیلی دانش‌آموزان دارند (محمدی‌نژاد و همکاران، ۲۰۲۳). وینچستر (۲۰۱۳) نیز در پژوهش خود نشان داد که افزایش انگیزه یا «سرمایه‌گذاری» در یادگیری از طریق ابراز و مشروعیت‌بخشی به هویت‌ها در کلاس، می‌تواند تأثیر مثبتی بر یادگیری داشته باشد.

ضرورت این پژوهش از آنجا برجسته می‌شود که در سال‌های اخیر، نظام‌های آموزشی با مسائل روان‌شناختی مرتبط با تحصیل مانند کاهش انگیزش تحصیلی، افت درگیری دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و افزایش بی‌انگیزگی روبه‌رو بوده‌اند (راست‌نژاد، ۱۴۰۳). در این میان، هویت تحصیلی به‌عنوان یکی از عوامل بنیادی در پایداری، انگیزش و سازگاری آموزشی دانش‌آموزان شناخته می‌شود (واز و همکاران، ۲۰۱۳). اگر دانش‌آموز خود را فردی موفق، توانمند و متعلق به فضای یادگیری بداند، احتمال مشارکت فعال، پشتکار و پیشرفت او افزایش می‌یابد؛ اما در صورت ضعف این هویت، زمینه برای بی‌انگیزگی، افت عملکرد و حتی گسست از فرایند آموزش فراهم می‌شود (ماسن، ۱۴۰۲). از سوی دیگر، تحولات آموزشی جدید و گسترش یادگیری فناورانه و ترکیبی، مفهوم مهارت حرفه‌ای معلم را گسترده‌تر کرده و ابعادی مانند سواد دیجیتال، انعطاف‌پذیری آموزشی و توانایی حفظ مشارکت دانش‌آموزان را نیز به آن افزوده است (سندبلد، ۲۰۲۴)؛ بنابراین بررسی این متغیر در پیوند با هویت تحصیلی دانش‌آموزان، ضرورتی علمی و کاربردی دارد (جایا و سوسیپوتو، ۲۰۱۳). علاوه بر این، بررسی مبانی نظری نشان می‌دهد که هویت تحصیلی در بستر تعاملات دانش‌آموز با محیط مدرسه شکل می‌گیرد و ثابت و مستقل از تجربه‌های آموزشی نیست (هنگل، ۲۰۰۵). دانش‌آموزان بر اساس تجربه‌هایی که در کلاس و مدرسه کسب می‌کنند، به تدریج برداشت‌هایی درباره جایگاه، توانایی و نقش خود در فرایند یادگیری شکل می‌دهند (لی و گو، ۲۰۲۰). از این رو، معلم به‌عنوان فردی که ارتباطی مستمر و مستقیم با دانش‌آموز دارد، می‌تواند در تقویت یا تضعیف این برداشت‌ها نقش داشته باشد (مارسل، ۲۰۲۴). از نظر نظری، بررسی ارتباط

مهارت‌های حرفه‌ای معلمان با هویت تحصیلی دانش‌آموزان اهمیت دارد؛ زیرا مهارت‌هایی مانند توانایی برقراری ارتباط مؤثر، حمایت عاطفی، مدیریت کلاس، ایجاد انگیزه و فراهم کردن فرصت مشارکت می‌توانند برداشت دانش‌آموز از توانمندی‌ها، ارزشمندی و جایگاه خود در محیط مدرسه را شکل دهند (ریو، ۲۰۰۶).

مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که معلمانی که از مهارت حرفه‌ای بالاتری برخوردارند، با ارائه بازخورد مؤثر و آموزش باکیفیت، احساس توانمندی تحصیلی را در دانش‌آموزان تقویت می‌کنند (صالح، ۱۴۰۴). این امر موجب شکل‌گیری هویت تحصیلی موفق و متعهد می‌شود؛ هرچه مهارت حرفه‌ای معلم بالاتر باشد، احتمال شکل‌گیری هویت تحصیلی موفق و متعهد در دانش‌آموزان بیشتر است؛ و برعکس، ضعف حرفه‌ای می‌تواند به سردرگمی یا اجتناب تحصیلی منجر شود (صابر و همکاران، ۱۴۰۴). از طرفی بیشتر پژوهش‌ها مهارت حرفه‌ای معلمان را در ارتباط با پیشرفت تحصیلی، انگیزش یا رضایت دانش‌آموزان بررسی کرده‌اند (راست‌نژاد، ۱۴۰۳؛ مهاجری و همکاران، ۱۳۹۱)؛ درحالی‌که بررسی مستقیم تأثیر مهارت حرفه‌ای معلمان بر شکل‌گیری هویت تحصیلی دانش‌آموزان کمتر موردتوجه قرار گرفته است. هویت تحصیلی فراتر از عملکرد درسی بوده و شامل ابعاد عمیق‌تری مانند تعهد تحصیلی، خودپنداره علمی و جهت‌گیری آینده است که نیازمند مطالعه مستقل است (واز و ایزاکسون، ۲۰۰۸). نظریه خودتعیین‌گری نیز بر این نکته تأکید دارد که محیط‌های آموزشی حمایتگر، زمینه درونی‌سازی اهداف و ارزش‌های تحصیلی را فراهم می‌کنند و می‌توانند موجب شوند دانش‌آموز یادگیری را بخشی از تعریف خود بداند (دسی و رایان، ۲۰۰۰). یافته‌های مطالعات پیشین نیز به‌طورکلی از وجود ارتباط میان کیفیت تعاملات و عملکرد معلمان با پیامدهای تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان حمایت می‌کنند (شکوهی یکتا و همکاران، ۱۳۹۴). باوجود اهمیت این یافته‌ها، بخش قابل‌توجهی از پژوهش‌های داخلی بیشتر بر متغیرهایی مانند پیشرفت تحصیلی، انگیزش، سازگاری تحصیلی یا تعلق به مدرسه تمرکز داشته‌اند و رابطه مستقیم مهارت حرفه‌ای معلمان با هویت تحصیلی دانش‌آموزان کمتر بررسی شده است (فتحعلی‌پور آهنگر، ۱۳۹۳)؛ بنابراین، هنوز نیاز به انجام پژوهش‌هایی وجود دارد که این رابطه را به‌طور مشخص در بافت آموزشی ایران مطالعه کنند.

در مجموع، مبانی نظری و پیشینه پژوهش نشان می‌دهند که میان مهارت حرفه‌ای معلمان و هویت تحصیلی دانش‌آموزان احتمالاً رابطه‌ای مثبت وجود دارد (لیائو و همکاران، ۲۰۲۴). معلمانی که عملکرد حرفه‌ای مطلوب‌تری دارند، می‌توانند تجربه تحصیلی مثبت‌تری برای دانش‌آموزان ایجاد کنند و این تجربه مثبت با برداشت مطلوب‌تر دانش‌آموزان از خود در نقش یادگیرنده همراه باشد (یانگ و موهای، ۲۰۲۴). بااین‌حال، با توجه به محدودبودن مطالعاتی که این دو متغیر را به صورت مستقیم، به‌ویژه در جامعه دانش‌آموزان ایرانی، بررسی کرده‌اند، انجام پژوهش حاضر ضروری به نظر می‌رسد. بر همین اساس، پژوهش حاضر در پی بررسی رابطه بین مهارت حرفه‌ای معلمان و هویت تحصیلی دانش‌آموزان است. هدف اصلی این پژوهش، تعیین تأثیر مهارت‌های حرفه‌ای معلمان بر هویت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهرستان نور می‌باشد. اهداف فرعی پژوهش نیز عبارت‌اند از: تعیین تأثیر مهارت حرفه‌ای بر هویت تحصیلی سردرگم دانش‌آموزان، تعیین تأثیر مهارت حرفه‌ای بر هویت تحصیلی دیررس دانش‌آموزان، تعیین تأثیر مهارت حرفه‌ای بر هویت تحصیلی دنباله‌رو دانش‌آموزان و تعیین تأثیر مهارت حرفه‌ای بر هویت تحصیلی موفق دانش‌آموزان.

بر این اساس، سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا مهارت‌های حرفه‌ای معلمان بر هویت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهرستان نور تأثیر دارد؟ و سوالات فرعی عبارت‌اند از: آیا مهارت حرفه‌ای بر هویت تحصیلی سردرگم دانش‌آموزان تأثیر دارد؟ آیا مهارت حرفه‌ای بر هویت تحصیلی دیررس دانش‌آموزان تأثیر دارد؟ آیا مهارت حرفه‌ای بر هویت تحصیلی دنباله‌رو دانش‌آموزان تأثیر دارد؟ و آیا مهارت حرفه‌ای بر هویت تحصیلی موفق دانش‌آموزان تأثیر دارد؟ در راستای پاسخ به این سوالات،

فرضیه اصلی پژوهش عبارت است از: مهارت‌های حرفه‌ای معلمان بر هویت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهرستان نور تأثیر دارد. فرضیه‌های فرعی نیز به این شرح هستند: مهارت حرفه‌ای بر هویت تحصیلی سردرگم دانش‌آموزان تأثیر دارد؛ مهارت حرفه‌ای بر هویت تحصیلی دبیرس دانش‌آموزان تأثیر دارد؛ مهارت حرفه‌ای بر هویت تحصیلی دنباله‌رو دانش‌آموزان تأثیر دارد؛ و مهارت حرفه‌ای بر هویت تحصیلی موفق دانش‌آموزان تأثیر دارد.

روش پژوهش

این پژوهش از منظر هدف، کاربردی بوده و از نظر روش‌شناسی، در دسته تحقیقات توصیفی-همبستگی از نوع معادلات ساختاری قرار می‌گیرد. جامعه آماری این پژوهش را معلمان مدارس دولتی ابتدایی شهرستان نور تشکیل می‌دهند که تعداد آن‌ها ۳۷۷ نفر است. بر اساس جدول مورگان و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، تعداد ۱۸۶ نفر به‌عنوان حجم نمونه انتخاب شدند.

ابزار گردآوری اطلاعات

برای سنجش «مهارت حرفه‌ای معلمان»، از پرسشنامه محقق ساخته حاجی‌زاد (۱۳۹۰) استفاده شده است. این پرسشنامه شامل ۲۵ سؤال است و چهار بعد روش تدریس (سوالات ۱ تا ۷)، تکنولوژی آموزشی (۸ تا ۱۲)، طراحی آموزشی (۱۳ تا ۱۹) و ارزشیابی (۲۰ تا ۲۵) را می‌سنجد. برای سنجش «هویت تحصیلی»، از پرسشنامه واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) شامل ۴۰ گویه و چهار بعد سردرگمی هویتی (۱ تا ۱۰)، هویت تحصیلی دبیرس (۱۱ تا ۲۰)، هویت تحصیلی دنباله‌رو (۲۱ تا ۳۰) و هویت تحصیلی موفق (۳۱ تا ۴۰) استفاده شده است. روایی پرسشنامه‌ها با استفاده از روایی صوری و محتوایی و با نظر استادان راهنما، مشاور و متخصصان حوزه تأیید شد. پایایی پرسشنامه‌ها با ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد مهارت حرفه‌ای شامل روش تدریس ۸۱/۰، تکنولوژی آموزشی ۷۹/۰، طراحی آموزشی ۸۵/۰ و ارزشیابی ۷۶/۰ و پایایی کلی ۸۰/۰ به دست آمد. برای پرسشنامه هویت تحصیلی نیز پایایی ۸۰/۰ گزارش شده است. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی (جدول توزیع فراوانی، میانگین و واریانس) و آمار استنباطی (آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و تکنیک حداقل مربعات جزئی PLS) تحلیل شدند. تجزیه و تحلیل‌ها با نرم‌افزار SPSS و PLS انجام پذیرفت.

یافته‌ها

از مجموع ۱۸۶ نفر نمونه، ۷۸،۵ درصد (۱۴۶ نفر) مرد و ۲۱،۵ درصد (۴۰ نفر) زن بودند. از نظر سنی، ۳،۸ درصد در گروه ۲۰ تا ۳۰ سال، ۳۹،۸ درصد در گروه ۳۱ تا ۴۰ سال، ۴۶،۷ درصد در گروه ۴۱ تا ۵۰ سال و ۹،۷ درصد در گروه بالای ۵۰ سال قرار داشتند. از نظر تحصیلات، ۷۶،۳ درصد کارشناسی و ۲۳،۷ درصد کارشناسی ارشد و بالاتر داشتند. سابقه کاری نیز به‌ترتیب ۱۷،۲ درصد زیر ۵ سال، ۲۹،۰ درصد ۶ تا ۱۰ سال، ۳۴،۹ درصد ۱۱ تا ۱۵ سال، ۱۱،۸ درصد ۱۶ تا ۲۰ سال و ۷،۰ درصد ۲۱ تا ۲۵ سال بود. میانگین، انحراف استاندارد، کمترین و بیشترین نمره متغیرها در جدول ۱ گزارش شده است. برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. سطح معناداری برای تمامی متغیرها کمتر از ۰،۰۵ بود؛ بنابراین توزیع داده‌ها نرمال نبوده و برای آزمون فرضیه‌ها از روش حداقل مربعات جزئی (PLS-SEM) استفاده شد.

جدول ۱. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	مینیم	ماکسیم
ارزشیابی	۳/۸۷۶	۰/۸۷۳۱	۲/۳۲	۵/۰۰
تکنولوژی آموزشی	۳/۸۷۶	۰/۶۷۴۴	۲/۳۲	۵/۰۰
روش تدریس	۳/۵۶۴	۰/۶۳۳۴	۲/۰۷	۵/۰۰
طراحی آموزشی	۳/۸۷۶	۰/۶۲۳۱	۲/۵۴	۴/۳۴
مهارت حرفه‌ای (کل)	۳/۵۶۴	۰/۶۵۵۴	۲/۰۷	۵/۰۰
هویت تحصیلی_دنباله‌رو	۳/۸۷۶	۰/۶۷۴۴	۲/۳۲	۵/۰۰
هویت تحصیلی_دیررس	۳/۵۶۴	۰/۵۵۳۴	۲/۰۷	۵/۰۰
هویت تحصیلی_سردرگم	۳/۷۶۴	۰/۶۵۶۴	۲/۴۰	۵/۰۰
هویت تحصیلی_موفق	۳/۹۰۳	۰/۸۳۴۱	۲/۰۰	۵/۰۰
هویت تحصیلی (کل)	۳/۱۸۹	۰/۶۷۷۸	۱/۰۰	۴/۴۳

برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی (CR) و برای روایی همگرا از میانگین واریانس استخراج شده (AVE) استفاده شد (ملاک پذیرش: آلفای کرونباخ > 0.7 ، $CR > 0.7$ و $AVE > 0.5$). نتایج در جدول ۲ ارائه شده است. مقادیر آلفای کرونباخ و CR تمامی متغیرها بزرگ‌تر از 0.7 و AVE بزرگ‌تر از 0.5 است؛ بنابراین پایایی و روایی همگرایی مدل تأیید می‌شود.

جدول ۲. پایایی و روایی همگرایی متغیرهای پژوهش

متغیر	آلفای کرونباخ	rho_A	CR	AVE
ارزشیابی	۰/۸۹۷	۰/۸۰۰	۰/۸۶۰	۰/۵۵۳
تکنولوژی آموزشی	۰/۸۰۸	۰/۸۲۶	۰/۸۶۰	۰/۵۵۳
روش تدریس	۰/۸۷۰	۰/۸۶۶	۰/۸۳۵	۰/۵۲۳
طراحی آموزشی	۰/۸۴۶	۰/۸۴۹	۰/۸۸۲	۰/۵۸۴
مهارت حرفه‌ای	۰/۸۱۹	۰/۸۳۷	۰/۸۴۷	۰/۶۵۳
هویت_دنباله‌رو	۰/۸۴۹	۰/۸۷۹	۰/۸۷۴	۰/۵۱۵
هویت_دیررس	۰/۸۷۱	۰/۸۸۴	۰/۸۹۶	۰/۵۶۸
هویت_سردرگم	۰/۸۱۲	۰/۸۵۵	۰/۸۵۴	۰/۵۹۲
هویت_موفق	۰/۸۳۳	۰/۸۴۲	۰/۸۶۸	۰/۵۹۸
هویت تحصیلی (کل)	۰/۷۰۲	۰/۸۱۴	۰/۸۷۰	۰/۸۷۰

بر اساس معیار فورنل و لارکر، روایی واگرا زمانی تأیید می‌شود که جذر AVE هر سازه (قطر اصلی ماتریس) بزرگ‌تر از ضرایب همبستگی آن سازه با سایر سازه‌ها باشد. نتایج در جدول ۳ نشان می‌دهد این شرط در تمامی موارد برقرار است؛ بنابراین روایی واگرایی مدل تأیید می‌شود.

جدول ۳. ماتریس روایی واگرا (فورنل و لارکر)

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱- ارزشیابی	۰/۸۴۴									
۲- تکنولوژی آموزشی	۰/۴۶۷	۰/۷۴۳								
۳- روش تدریس	۰/۴۷۸	۰/۴۸۵	۰/۶۵۱							
۴- طراحی آموزشی	۰/۵۸۹	۰/۷۶۷	۰/۵۲۲	۰/۶۴۵						
۵- مهارت حرفه‌ای	۰/۵۳۸	۰/۴۸۴	۰/۴۷۷	۰/۶۳۳	۰/۶۰۸					
۶- هویت دنباله‌رو	۰/۶۰۱	۰/۸۰۹	۰/۵۶۲	۰/۵۰۳	۰/۵۸۲	۰/۵۸۴				
۷- هویت دیررس	۰/۶۶۸	۰/۶۵۶	۰/۵۲۳	۰/۵۳۷	۰/۵۹۸	۰/۴۹۹	۰/۵۷۷			
۸- هویت سردرگم	۰/۵۲۱	۰/۷۲۰	۰/۴۶۶	۰/۵۵۸	۰/۵۱۱	۰/۴۰۹	۰/۵۲۷	۰/۵۲۶		
۹- هویت موفق	۰/۴۸۶	۰/۷۲۳	۰/۴۹۳	۰/۵۲۹	۰/۴۶۶	۰/۴۵۹	۰/۵۹۱	۰/۵۰۹	۰/۵۳۱	
۱۰- هویت تحصیلی (کل)	۰/۵۵۷	۰/۵۲۸	۰/۵۰۳	۰/۵۹۵	۰/۵۷۳	۰/۵۲۵	۰/۵۸۸	۰/۴۸۶	۰/۴۴۵	۰/۵۱۷

مدل ساختاری با روش PLS و نرم‌افزار Smart PLS آزمون شد. برای معناداری ضرایب مسیر از بوت‌استرپ با ۵۰۰۰ زیرنمونه استفاده شد؛ در سطح خطای ۵ درصد، مقدار t بزرگ‌تر از ۱٫۹۶ معنادار است. یافته‌ها نشان داد اثر مهارت حرفه‌ای بر هویت تحصیلی دانش‌آموزان معنادار است؛ بنابراین فرضیه اصلی تأیید می‌شود. در سطح فرضیه‌های فرعی نیز اثر مهارت حرفه‌ای بر هویت سردرگم، دیررس، دنباله‌رو و موفق در سطح ۰٫۰۵ معنادار است. با توجه به بزرگ‌تر بودن t تمامی مسیرها از ۱٫۹۶، هر پنج فرضیه با اطمینان ۹۵ درصد تأیید می‌شود (جدول ۴).

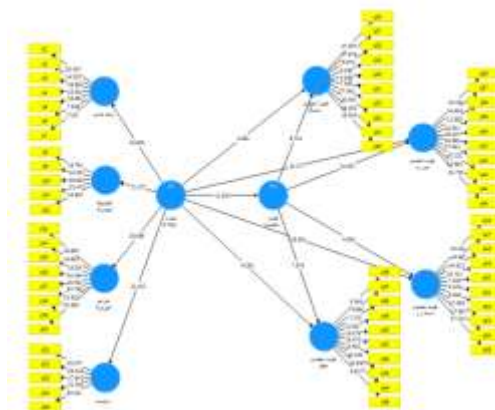
جدول ۴. نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش

فرضیه / مسیر	β	آماره t	مقدار بحرانی	نتیجه
فرضیه اصلی: مهارت حرفه‌ای $\rightarrow$ هویت تحصیلی	۰/۵۷۳	۱۱/۹۷۳	۱/۹۶	تأیید
فرضیه فرعی ۱: $\rightarrow$ هویت سردرگم	۰/۴۶۱	۴/۷۶۳	۱/۹۶	تأیید
فرضیه فرعی ۲: $\rightarrow$ هویت دیررس	۰/۲۸۲	۱۰/۶۷۴	۱/۹۶	تأیید
فرضیه فرعی ۳: $\rightarrow$ هویت دنباله‌رو	۰/۷۶۴	۲۸/۸۲۲	۱/۹۶	تأیید
فرضیه فرعی ۴: $\rightarrow$ هویت موفق	۰/۲۲۹	۳/۹۳۵	۱/۹۶	تأیید

برای برازش کلی مدل از شاخص GOF استفاده شد که مقدار آن برابر با $\sqrt{0.454 \times 0.590} = 0.517$ به دست آمد. با توجه به معیار وتزلس و همکاران (مقادیر بالاتر از ۰٫۳۶ نشان‌دهنده برازش قوی)، برازش مدل کلی مطلوب و قوی است. مقدار R^2 متغیرهای درون‌زا در دامنه متوسط تا قوی قرار دارد (جدول ۵). همچنین مقدار Q^2 برای تمامی متغیرها مثبت است که قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مدل را تأیید می‌کند. مجموع شاخص‌های GOF، R^2 و Q^2 نشان می‌دهد مدل ساختاری از برازش مطلوبی برخوردار است.

جدول ۵. شاخص‌های R^2 و Q^2 متغیرهای درون‌زای مدل

متغیر درون‌زا	R^2	SSO	SSE	Q^2
ارزشیابی	۰/۲۸۹	۲۰۰۰۰۰	۱۷۱۸۱۰۰	۰/۱۴۱
تکنولوژی آموزشی	۰/۴۸۴	۲۰۰۰۰۰	۱۷۷۵۹۹۳	۰/۱۱۲
روش تدریس	۰/۲۲۸	۲۸۰۰۰۰	۲۵۷۰۸۳۸	۰/۰۸۲
طراحی آموزشی	۰/۳۸۹	۳۲۰۰۰۰	۲۶۵۷۸۳۸	۰/۱۷۰
هویت تحصیلی_دنباله‌رو	۰/۸۰۷	۴۰۰۰۰۰	۲۸۶۵۹۶۱	۰/۲۸۴
هویت تحصیلی_دیررس	۰/۸۴۱	۴۰۰۰۰۰	۲۵۸۳۰۶۲	۰/۳۵۴
هویت تحصیلی_سردرگم	۰/۳۸۹	۴۰۰۰۰۰	۳۴۶۳۹۱۴	۰/۱۳۴
هویت تحصیلی_موفق	۰/۳۳۲	۴۰۰۰۰۰	۳۵۲۳۳۰۴	۰/۱۱۹
هویت تحصیلی (کل)	۰/۳۲۹	۸۰۰۰۰۰	۶۱۰۰۶۷	۰/۲۳۷



شکل ۱. مدل برازش شده پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر مهارت‌های حرفه‌ای معلمان بر هویت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهرستان نور انجام شد. نتایج کلی نشان داد که مهارت‌های حرفه‌ای معلمان در شکل‌گیری و جهت‌دهی هویت تحصیلی دانش‌آموزان نقش معناداری دارد. به بیان دیگر، کیفیت عملکرد حرفه‌ای معلمان، شامل توانایی‌های آموزشی، ارتباطی، عاطفی، مدیریتی، ارزشیابی و توجه به تفاوت‌های فردی، می‌تواند نگرش دانش‌آموزان نسبت به خود، مدرسه، یادگیری و اهداف تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد. این یافته با نتایج پژوهش‌های صالح (۱۴۰۴)، صابر و همکاران (۱۴۰۴)، محمدی‌نژاد و همکاران (۲۰۲۳) و وینچستر (۲۰۱۳) همسو است که بر نقش معلمان در شکل‌دهی به هویت تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که معلمان توانمند با ایجاد محیطی حمایتگر، هدفمند و امن، دانش‌آموزان را از وضعیت بلاتکلیفی، تعلیق، انفعال و تقلید کورکورانه خارج کرده و به سمت خودشناسی، استقلال و تعهد آگاهانه تحصیلی هدایت می‌کنند. در واقع، معلم به‌عنوان فردی که ارتباطی مستمر و مستقیم با دانش‌آموز دارد، می‌تواند در تقویت یا تضعیف برداشت‌های دانش‌آموز از خود نقش داشته باشد. معلمانی که از مهارت‌های حرفه‌ای بالاتری برخوردارند، با استفاده از روش‌های تدریس فعال، ارائه بازخورد توصیفی سازنده، ایجاد فرصت‌های انتخاب و مشارکت، و توجه به تفاوت‌های فردی، احساس شایستگی و خودکارآمدی را در دانش‌آموزان تقویت می‌کنند. این امر موجب شکل‌گیری هویت تحصیلی موفق و کاهش ابعاد ناسازگار هویت تحصیلی می‌شود. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، محیط‌های آموزشی حمایتگر که نیازهای بنیادین خودمختاری، شایستگی و ارتباط را برآورده می‌کنند، زمینه درونی‌سازی اهداف و ارزش‌های تحصیلی را فراهم می‌کنند و می‌توانند موجب شوند دانش‌آموز یادگیری را بخشی از تعریف خود بداند.

نتایج فرضیه فرعی اول نشان داد که مهارت حرفه‌ای معلمان بر هویت تحصیلی سردرگم دانش‌آموزان تأثیر معنادار دارد (ضریب مسیر 0.261 ، $t=4.763$). این یافته بدین معناست که افزایش مهارت‌های حرفه‌ای معلمان با کاهش هویت تحصیلی سردرگم دانش‌آموزان رابطه معناداری دارد؛ چرا که این مهارت‌ها ابهام دانش‌آموزان در شناسایی اهداف و توانایی‌های تحصیلی را به حداقل می‌رسانند. هویت تحصیلی سردرگم به وضعیتی اشاره دارد که در آن دانش‌آموز به دلیل فقدان کاوشگری و عدم تعهد، دچار بی‌هدفی، انفعال، بی‌تفاوتی و بلاتکلیفی نسبت به فرایند یادگیری و نقش تحصیلی خویش است. در این بستر، شایستگی‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان در حوزه‌های یاددهی، ارتباطی و شیوه‌های سنجش، نقشی بازدارنده در پیشگیری و کاهش این

سردرگمی ایفا می‌کنند. معلمان با کاربست روش‌های فعال و فراگیرمحور، آموزش مبتنی بر حل مسئله و پروژه‌های اکتشافی، به دانش‌آموز کمک می‌کنند تا به بازشناسی استعدادها و علایق فردی خود پرداخته و از حالت بی‌تفاوتی خارج گردد. افزون بر این، برقراری پیوند عاطفی حمایت‌گرانه، پذیرش تفاوت‌های فردی و ارائه بازخوردهای توصیفی سازنده و به‌موقع به‌جای مقایسه‌های نمره‌محور، حس تعلق به مدرسه و باور به خودکارآمدی را تقویت می‌سازد. درنهایت، فراهم‌سازی فضایی امن و تشویق به هدف‌گزینی واقع‌بینانه، عاملیت و انگیزش درونی فراگیران را پرورش کرده و هویت تحصیلی سردرگم را به‌طور معناداری کاهش می‌دهد. این یافته با دیدگاه صالح (۱۴۰۴) درباره تأثیر سبک‌های تعاملی و روش‌های تدریس بر خودپنداره و انگیزش دانش‌آموزان همسو است. همچنین با پژوهش محمدی‌نژاد و همکاران (۲۰۲۳) هماهنگ است که نشان داد روش‌های تدریس مبتنی بر هوش موفق، با تأمین نیازهای اساسی روان‌شناختی (شایستگی و خودمختاری)، به دانش‌آموز جهت‌گیری تحصیلی می‌بخشد. علاوه بر این، یافته مارسل (۲۰۲۴) مبنی بر نقش کلیدی حمایت عاطفی در کاهش اضطراب و ایجاد امنیت روانی نیز تبیین‌کننده کاهش سردرگمی تحصیلی در سایه مدیریت حرفه‌ای معلمان است.

نتایج فرضیه فرعی دوم نشان داد که مهارت حرفه‌ای معلمان بر هویت تحصیلی دبیرس دانش‌آموزان تأثیر معنادار دارد (ضریب مسیر $0.282/0$ ، $t=674/10$). این یافته بیانگر آن است که ارتقای شایستگی‌های پداگوژیکی و ارتباطی معلمان، مانع از تداوم سردرگمی، بلا تکلیفی و تأخیر در تعهد تحصیلی فراگیران می‌شود. هویت تحصیلی دبیرس به وضعیتی اشاره دارد که در آن دانش‌آموز به جستجوی فعالانه تعیین اهداف تحصیلی برای خود پرداخته اما فاقد تعهد تحصیلی مناسب می‌باشد و در پذیرش چنین تعهدی، شک و تردید دارد. چنین مسیری موجب می‌شود فرد در انجام و تکمیل تکالیف و وظایفی که به او محول شده است، تأخیر داشته باشد، زیرا سطوح انگیزه تحصیلی او دائماً در حال نوسان و تغییر می‌باشد. منزلت هویت تحصیلی دبیرس به زمان تردید تحصیلی یک دانش‌آموز اشاره دارد که برای رسیدن به نتیجه‌گیری درباره ارزش‌ها و اهداف تحصیلی تلاش می‌کند. این نتیجه با یافته‌های صالح (۱۴۰۴) همسو است؛ چراکه تعامل سازنده، ارائه بازخورد اثربخش و تشویق به پرسشگری توسط معلمان، خودپنداره و مسئولیت‌پذیری تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقا می‌دهد. همچنین، این یافته با پژوهش وینچستر (۲۰۱۳) همخوانی دارد؛ زیرا اعطای عاملیت، حق انتخاب و به‌رسمیت شناختن فردیت یادگیرنده، انگیزش درونی را تقویت کرده و فراگیر را از وضعیت تعلیق و انفعال خارج می‌سازد. افزون بر این، همسویی این نتیجه با مطالعه محمدی‌نژاد و همکاران (۲۰۲۳) تأیید می‌کند که ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی (به‌ویژه خودمختاری و شایستگی) از طریق سبک‌های تدریس فعال، بستر شکل‌گیری هویت تحصیلی آگاهانه و هدفمند را فراهم می‌آورد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که معلمان توانمند با فراهم کردن فرصت‌های کاوشگری، تشویق به تفکر انتقادی و ایجاد فضایی امن برای پرسشگری، به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا از حالت تردید و تعلیق خارج شده و تعهد آگاهانه‌ای نسبت به اهداف تحصیلی خود پیدا کنند.

نتایج فرضیه فرعی سوم نشان داد که مهارت حرفه‌ای معلمان بر هویت تحصیلی دنباله‌رو دانش‌آموزان تأثیر معنادار دارد (ضریب مسیر $0.764/0$ ، $t=22/28$). این یافته حاکی از آن است که افزایش مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، کاهش معنادار هویت تحصیلی دنباله‌رو در دانش‌آموزان را به همراه دارد؛ زیرا دانش‌آموز دارای هویت دنباله‌رو، بدون شناخت علایق و توانایی‌های خود، صرفاً اهداف و الگوهای دیگران را تقلید می‌کند. هویت تحصیلی دنباله‌رو به وضعیتی اشاره دارد که در آن دانش‌آموز بدون تلاش برای جستجو و بررسی فعال یا مشارکت داشتن در تعیین اهداف تحصیلی خود، به ارزش‌ها و آرمان‌هایی متعهد هستند که خود تعیین نکرده‌اند، بلکه از افراد مهم زندگی (بزرگسالانی همچون والدین، مراقبان یا سرپرست‌ها و معلمان یا دیگر الگوهای زندگی) به آن‌ها تحمیل شده است؛ بنابراین، چنین افرادی حق انتخاب یا قدرت تصمیم‌گیری برای تعیین اهداف و اولویت‌های شخصی خود

را ندارند، بلکه تابع نظرات، خواسته‌ها و انتظارات دیگران هستند. این نتیجه با پژوهش صالح (۱۴۰۴) همسو است که نشان داد شیوه‌های تدریس و انتظارات معلم بر هویت تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار است؛ به‌گونه‌ای که تأکید بر اطاعت و نمره‌گرایی، وابستگی را افزایش داده و در مقابل، ایجاد فضای گفت‌وگو و احترام به تفاوت‌های فردی به استقلال دانش‌آموز می‌انجامد. همچنین این یافته با دیدگاه وینچستر (۲۰۱۳) درباره اهمیت عاملیت شخصی و حق انتخاب دانش‌آموز در یادگیری، و یافته‌های مارسل (۲۰۲۴) مبنی بر نقش پذیرش تفاوت‌های فردی در ایجاد محیط یادگیری حمایت‌کننده و بی‌نیازی از تقلید کورکورانه همخوان است. در مجموع، معلمان توانمند با فراهم کردن فرصت انتخاب، مسئولیت‌پذیری و خودابرازی، وابستگی تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش داده و آنان را به سمت هویت تحصیلی مستقل و آگاهانه هدایت می‌کنند. معلمان با اعطای حق انتخاب، بهره‌گیری از یادگیری مشارکتی و به رسمیت شناختن تفاوت‌های فردی، مانع از مقایسه اجتماعی ناسالم و تقلید کورکورانه در کلاس درس می‌شوند. افزون بر این، ایجاد جو روانی امن و تقویت روحیه پرسشگری، سبب افزایش خودکارآمدی و عاملیت‌طلبی فراگیران شده و مانع از شکل‌گیری رفتارهای انقیادی و دنباله‌روی تحصیلی می‌گردد. در نهایت، بسترسازی برای عاملیت و تفکر انتقادی توسط معلمان، دانش‌آموزان را به‌سوی تعهد آگاهانه و دوری از هویت دنباله‌رو سوق می‌دهد.

نتایج فرضیه فرعی چهارم نشان داد که مهارت حرفه‌ای معلمان بر هویت تحصیلی موفق دانش‌آموزان تأثیر معنادار دارد (ضریب مسیر 0.229 ، $t=3.35$). این یافته بیانگر آن است که ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، تأثیری مثبت و معنادار بر هویت تحصیلی موفق دانش‌آموزان دارد؛ به‌گونه‌ای که معلمان توانمند با تکیه بر دانش تخصصی و روش‌های تدریس فعال، به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا با شناخت بهتر استعدادها و علائق خود، اهداف واقع‌بینانه‌ای برگزینند و مسئولیت‌پذیری بیشتری در فرایند یادگیری داشته باشند. هویت تحصیلی موفق، وضعیتی پویا و مطلوب است که در آن دانش‌آموز بر پایه شناخت واقع‌بینانه از توانمندی‌ها و علائق خود، اهداف آموزشی را آگاهانه انتخاب کرده و نسبت به آن‌ها تعهد، انگیزش درونی و احساس خودکارآمدی بالایی نشان می‌دهد. یکی از پیش‌بین‌های بنیادین در تکوین این ساختار روان‌شناختی، مهارت‌های حرفه‌ای معلمان در ابعاد پداگوژیک، ارتباطی و مدیریتی است. این یافته با پژوهش‌های متعددی همسو است: از جمله محمدی‌نژاد و همکاران (۱۴۰۲) که بر نقش سبک‌های تدریس مبتنی بر هوش موفق تأکید دارند، صابر و همکاران (۱۴۰۴) که مهارت‌های تدریس را عامل سازگاری تحصیلی می‌دانند، و فتحعلی‌پور آهنگر (۱۳۹۳) و مهاجری و همکاران (۱۳۹۱) که بر اهمیت طرح درس، مدیریت یادگیری و ارتباط مؤثر در تقویت عملکرد دانش‌آموزان صحنه گذاشته‌اند. همچنین همسویی این یافته با پژوهش وانگ (۲۰۲۴) در سطح بین‌المللی، نشان می‌دهد که تسلط بر محتوای درسی و فنون آموزشی، محیطی مطلوب برای شکل‌گیری اعتمادبه‌نفس و موفقیت پایدار دانش‌آموزان فراهم می‌آورد. در مجموع، مهارت حرفه‌ای معلم از طریق تقویت حس شایستگی و استقلال، زیربنای هویت تحصیلی موفق را در دانش‌آموزان مستحکم می‌کند. معلمان توانمند با به‌کارگیری رویکردهای یاددهی فعال و دانش‌آموزمحور، بستر مناسبی برای خودشناسی تحصیلی و استقلال فراگیران در فرایند آموزش فراهم می‌آورند. افزون بر این، ارائه بازخوردهای توصیفی سازنده و سنجش فرایندمحور، مانع از شکل‌گیری اضطراب شکست شده و باور خودکارآمدی و خودپنداره تحصیلی مثبت را در دانش‌آموزان تحکیم می‌بخشد. از سوی دیگر، شایستگی‌های ارتباطی و عاطفی معلم همراه با مدیریت عادلانه کلاس درس، جوی سرشار از امنیت روانی و احساس تعلق به مدرسه پدید می‌آورد. در چنین بستری، تجربه موفقیت‌های تدریجی سبب می‌شود که دانش‌آموز نقش تحصیلی خود را با انگیزه و مسئولیت‌پذیری بپذیرد؛ بنابراین، مهارت‌های حرفه‌ای معلمان محرکی اساسی در شکل‌گیری و جهت‌دهی به هویت تحصیلی موفق دانش‌آموزان به شمار می‌آید.

در مجموع، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی در نظام آموزشی، تأثیر چشمگیری بر ابعاد مختلف هویت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. معلمانی که از شایستگی‌های حرفه‌ای بالاتری برخوردارند، قادرند با ایجاد محیطی حمایتگر، هدفمند و امن، دانش‌آموزان را در مسیر شکل‌گیری هویت تحصیلی موفق و متعهد هدایت کنند و از شکل‌گیری یا تداوم ابعاد ناسازگار هویت تحصیلی (سردرگم، دیررس و دنباله‌رو) جلوگیری نمایند. این یافته‌ها ضرورت توجه جدی به توسعه و ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای معلمان را در برنامه‌های آموزشی و توانمندسازی نیروی انسانی آموزش و پرورش نشان می‌دهد. بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های توانمندسازی معلمان با تمرکز بر مهارت‌های ارتباطی، عاطفی و مدیریت کلاس طراحی و اجرا شوند تا معلمان بتوانند با ایجاد فضایی امن و حمایتگر، به کاهش سردرگمی و بلاتکلیفی تحصیلی دانش‌آموزان کمک کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود که معلمان در استفاده از روش‌های تدریس فعال، مسئله‌محور و دانش‌آموزمحور تشویق شوند؛ روش‌هایی که فرصت کاوشگری، تفکر انتقادی و مشارکت فعال را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند و مانع از شکل‌گیری هویت تحصیلی دنباله‌رو و دیررس می‌شوند. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود که معلمان از مقایسه‌های نمره‌محور و رتبه‌بندی دانش‌آموزان نسبت به یکدیگر پرهیز کرده و به سمت ارزشیابی تکوینی و توصیفی حرکت کنند؛ به‌گونه‌ای که پیشرفت دانش‌آموز نسبت به خود گذشته‌اش سنجیده شود، نه در مقایسه با دیگران. این رویکرد می‌تواند نیاز به تقلید از دیگران و شکل‌گیری هویت تحصیلی دنباله‌رو را کاهش دهد. همچنین پیشنهاد می‌شود که معلمان به تفاوت‌های فردی، استعدادها و علایق دانش‌آموزان توجه ویژه‌ای داشته باشند و فرصت‌های انتخاب و تصمیم‌گیری را در فرایند یادگیری برای آنان فراهم کنند تا هویت تحصیلی موفق و متعهد در آنان تقویت شود. فراهم‌سازی فضایی امن و حمایتگر برای پرسشگری، ریسک‌پذیری فکری و تجربه‌گری نیز از دیگر پیشنهادها کاربردی این پژوهش است که می‌تواند به کاهش ابعاد ناسازگار هویت تحصیلی و تقویت هویت تحصیلی موفق در دانش‌آموزان کمک کند. در نهایت، پیشنهاد می‌شود که نظام آموزشی، برنامه‌های منسجم و مستمری برای توسعه حرفه‌ای معلمان در زمینه مهارت‌های ارتباطی، عاطفی، مدیریتی و ارزشیابی طراحی کند تا معلمان بتوانند با بهره‌گیری از این مهارت‌ها، نقش مؤثرتری در شکل‌گیری و جهت‌دهی هویت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا نمایند.

منابع

- ارمن‌دور، سمیه؛ روان، زهرا؛ میرزاده مشهدلو، هانیه و مجیدی، نیما. (۱۴۰۴). نقش مهارت‌های حرفه‌ای معلمان در ارتقای کیفیت آموزش. اولین همایش بین‌المللی علوم تربیتی، خلاقیت و نوآوری در آموزش، اهواز.
- امین بیدختی، علی‌اکبر؛ پرداختچی، محمدحسین و علی‌یاری، سعادت. (۱۴۰۱). بررسی معیارهای صلاحیت حرفه‌ای معلمان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۶ (۵۶)، ۳۴-۴۷.
- پیروزنام، راضیه. (۱۴۰۴). تأثیر مهارت‌های ارزشیابی معلمان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. چهارمین همایش ملی ایده‌های کاربردی در علوم تربیتی، روان‌شناسی و مطالعات فرهنگی، بوشهر.
- حاجی‌زاد، محمد. (۱۳۹۰). مقایسه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دروس علوم پایه و علوم انسانی دوره راهنمایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی.
- حسنی، محمد. (۱۳۹۱). ارزشیابی کیفی-توصیفی؛ الگویی برای ارتقای کیفیت یادگیری. تهران: انتشارات آبیز.
- خلیق، شهریانو. (۱۳۹۸). رابطه صلاحیت‌های حرفه‌ای، خودکارآمدی تدریس و انگیزش شغلی با کیفیت تدریس معلمان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل.
- دانش‌پژوه، زهرا و فرزند، ولی‌الله. (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. نوآوری‌های آموزشی، ۵ (۱۸)، ۱۵-۱۷.
- راست‌نژاد، الهه. (۱۴۰۳). تأثیر مهارت‌های حرفه‌ای معلمان بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان. پنجمین کنفرانس بین‌المللی مطالعات نوین در علوم انسانی، علوم تربیتی، حقوق و مطالعات اجتماعی.
- رضایی، م؛ محمودی، ح؛ و علوی، ز. (۱۴۰۵). مدل‌سازی ساختاری تأثیر هویت تحصیلی بر انگیزش پیشرفت و درگیری آموزشی در دانش‌آموزان دبیرستانی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۴۲ (۲)، ۱۱۲-۱۳۴.

- شکوهی، یکتا؛ به‌پژوه، احمد و فرزاد، ولی‌الله. (۱۳۹۴). نقش تعامل خانواده و مدرسه در پیشرفت تحصیلی و انطباق روان‌شناختی دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۴۵ (۲)، ۱۸۹-۲۰۵.
- صابر، ... و همکاران. (۱۴۰۴). بررسی رابطه هویت تحصیلی و مهارت‌های تدریس معلمان با عملکرد و سازگاری دانش‌آموزان.
- عباسیان‌فر، طویه؛ قریحه، محمدرحیم؛ صفری، شقایق و شجاعی، زهره. (۱۴۰۴). بررسی نقش و اهمیت مهارت‌های حرفه‌ای معلمان در ارتقای کیفیت تدریس و بهبود فرایند یاددهی-یادگیری در کلاس درس. اولین همایش بین‌المللی افق‌های تازه در روانشناسی یادگیری و آموزش و پرورش، ارومیه.
- فتحعلی‌پور آهنگر، علی. (۱۳۹۳). تأثیر مهارت‌های حرفه‌ای معلمان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان شهرستان بابل. اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران.
- کابلی قره‌تیه، توران و حاجی‌زاد، محمد. (۱۳۹۶). بررسی وضعیت مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی شهرستان بهشهر. دومین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد.
- محمدی‌نژاد، ... و همکاران. (۲۰۲۳). بررسی مدل روابط ساختاری بین سبک تدریس موفق و هویت دانش‌آموزان: نقش میانجی نیازهای اساسی روان‌شناختی.
- مهاجری، ... و همکاران. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در شهر اصفهان.
- نادری، سوسن. (۱۳۹۵). شیوه‌های نوین ارزشیابی پیشرفت تحصیلی. کنفرانس آموزش شیمی ایران.
- Cramerotti, S. (2018). Teachers' Professional Skills and Competencies: What Are the Most Important? Pixel International Conferences.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Guskey, T. R. (2023). *Evaluating Professional Development*. Corwin Press.
- Hennessy, S., D'Angelo, S., McIntyre, N., Koomar, S., Kreimeia, A., Cao, L., Brugha, M., & Zubairi, A. (2022). Technology use for teacher professional development in low-and middle-income countries: A systematic review. *Computers and Education Open*, 3, 100080.
- Islam, R. (2017). Investigating factors that contribute to effective teaching-learning practices: EFL/ESL classroom context. *English Language Teaching*, 10(4), 15-21.
- Jalali, S., et al. (2025). Virtual Professional Learning Communities (PLCs) in EFL Teacher Development: A Systematic Review. *International Journal of Professional Development*, 12(1), 45-62.
- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation*. ASTD Press.
- Liao, et al. (2024). The relationship between academic identity and professional skills. *Journal of Educational Psychology*.
- Mao, M., Zhang, M. (2025). Examining the role of psychological wellbeing in EFL teachers' pedagogical effectiveness and professional success: A structural equation modeling analysis. *Acta Psychologica*, 259, 105392.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- Martin, F., & Ritzhaupt, A. D. (2022). *Standards and Competencies for Instructional Design and Technology Professionals*. EdTech Books.
- Nosrati, R., & Nayernia, A. (2021). Factors contributing to the effectiveness of EFL teachers: An overview. *International Journal of Language Studies*, 15(2), 127-158.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.
- Ritzhaupt, A. D., et al. (2020). Developing an instructional design and technology competency model: A Delphi study. *Journal of Applied Instructional Design*, 1-15.
- Sandblad, A. (2024). On professional skill in the age of digital technology. *AI*.
- Was, C. A., Isaacson, R. M., & Malarkey, C. (2013). Academic identity status, goal orientation, and academic achievement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 661-673.
- Wnorrie, J. (2022). The increasing quest for instructional designers and technologists in higher education and corporate settings. *Contemporary Educational Technology*, 14(1), ep345.
- Yang, S., & Mohai, H. (2024). The link between academic identity and professional identity in applied fields. *Journal of Vocational Education*, 5, 98-32.