

نگرش به آموزش مجازی و رابطه آن با انگیزش شغلی و خودکارآمدی معلمان درس تربیت بدنی شهر اهواز در دوران کرونا

◆ امل وادیان^۱ ◆ دکتر طاهره ندایی^۲ ◆ دکتر شهرام نظری^۳

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی نگرش به آموزش مجازی و رابطه آن با انگیزش شغلی و خودکارآمدی معلمان درس تربیت بدنی شهر اهواز در دوران کرونا انجام شده است. روش پژوهش همبستگی بود و جامعه آماری آن را همه معلمان تربیت بدنی منطقه یک تا چهار شهر اهواز تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول به خدمت بودند. از میان این افراد نمونه‌ای به حجم ۲۴۴ نفر با روش نمونه‌گیری دردسترس انتخاب شدند و با به‌کارگیری پرسشنامه‌های نگرش به آموزش مجازی وطن‌پرست و همکاران (۱۳۹۵)، پرسشنامه خودکارآمدی معلمان چانن- موران و وولفک‌هوی (۲۰۰۱) و پرسشنامه انگیزش شغلی لوداهل و کجنر (۱۹۶۵) مورد ارزیابی قرار گرفتند. داده‌های پژوهش با روش‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر از طریق نرم‌افزار اسپاس نسخه ۲۲ و ایموس نسخه ۲۰ تجزیه و تحلیل شدند. نتایج پژوهش نشان دادند که میانگین مؤلفه‌های نگرش به آموزش مجازی، انگیزش شغلی و خودکارآمدی معلمان درس تربیت بدنی شهر اهواز در حد انتظار است و میان نگرش به آموزش مجازی و مؤلفه‌های انگیزش شغلی و خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد، اما میان نگرش به آموزش مجازی و مؤلفه خودباوری معلمان درس تربیت بدنی شهر اهواز ارتباط معنادار وجود ندارد. همچنین نتایج تحلیل مسیر نشان داد که مدل پژوهش دارای برازش کامل است. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که نگرش مثبت نسبت به آموزش مجازی سبب افزایش انگیزش شغلی و خودکارآمدی معلمان درس تربیت بدنی شهر اهواز می‌شود.

کلید واژگان: آموزش مجازی، انگیزش شغلی، خودکارآمدی، کرونا، معلمان

© تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۲۶

© تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۳/۱۵

این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول است.

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت اوقات فراغت و ورزشهای تفریحی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، ایران.

۲. دانشیار مدیریت ورزشی، گروه تربیت بدنی، دانشگاه قم، ایران. (نویسنده مسئول) E-mail: t-nedae@qom.ac.ir

۳. استادیار گروه آموزش تربیت بدنی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

مقدمه

رویدادهای جهانی پس از شیوع کرونا در سال ۲۰۲۰ تمرکز جمعیت ملی و بین‌المللی را بر مسائل بهداشتی قرار داد که این اقدامات در همه زمینه‌های اقتصادی، فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و به‌ویژه آموزشی، بازتاب داشته است. آموزش برخط یا مجازی امکان توسعه برنامه‌های آموزشی را از طریق فضای مجازی به مثابه سناریویی برای آموزش و یادگیری، بدون ملاقات حضوری معلم و دانش‌آموز و با تکیه بر فناوری اطلاعات و ارتباطات برای ایجاد روش جدید آموزش و یادگیری فراهم می‌آورد (نینوزکا^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). ارزیابی عمومی فرد یا احساس موافقت و مخالفت نسبت به فناوریهای رایانه و فعالیت‌های مشخص مرتبط با رایانه نگرش نسبت به آن تلقی می‌شود. استفاده از رایانه انگیزش، اشتغال و علاقه افراد را در هنگام استفاده از برنامه‌های چند رسانه‌ای و نرم‌افزارهای طراحی شده برای پیشرفت مهارت‌ها و دانش ارتقا می‌بخشد (مشکوه و فروزش‌نیا، ۱۳۹۲).

افزایش انگیزش شغلی یکی از فواید استفاده از برنامه‌های چند رسانه‌ای و نرم‌افزارهای طراحی شده است. پینتر^۲ (۱۹۹۸) انگیزه شغلی را مجموعه نیروهای داخلی و خارجی تعریف می‌کند که رفتار مربوط به شغل را آغاز و شکل، جهت، شدت و مدت آن را تعیین می‌کنند. به عبارت دیگر، انگیزه شغلی را می‌توان فرایند تحریک فرد یا گروهی از افراد به انجام دادن فعالیت‌هایی با هدف دستیابی به اهداف سازمانها به شمار آورد که این جزئی جدایی‌ناپذیر از تعامل کارکنان است (به نقل از استانکوفسکا^۳ و همکاران، ۲۰۱۷).

در سالهای اخیر تلاش سازمانها، به‌ویژه آموزش و پرورش بر این بوده است که ضمن بررسی موانع کاهنده انگیزش معلمان (سومانتری و واردانی^۴، ۲۰۱۷)، راهکارهای لازم را برای ارتقای انگیزش شناسایی کنند و از این طریق بستری مناسب برای فعالیتشان فراهم آورند تا معلمان در فعالیت‌هایی که منجر به بهبود عملکرد دانش‌آموزان می‌شود، مشارکتی سازنده‌تر داشته باشند (پاساتانگ^۵ و همکاران، ۲۰۱۶). پترسون^۶ (۲۰۰۹) عوامل مؤثر بر انگیزش شغلی در محیط‌های آموزشی را متأثر از رهبر موفق دانسته و ارتباط مؤثر با دیگران، مشخص بودن شرح وظایف، خوب فهمیدن شرایط و نظرات دیگران، تصمیمات منطقی براساس درک موقعیت، سبک رهبری مناسب، ظاهر تمیز و آراسته خود و همکاران، صلاحیت علمی و اخلاقی، قابل اعتماد بودن، اعتماد به زیردستان، روابط اجتماعی خوب با همکاران، درک موقعیت و شرایط از طرف مافوق و تعلق خاطر و دوستی میان همکاران را از شاخصهای اصلی انگیزشی معرفی کرده است (میری و همکاران، ۱۳۹۶).

1. Ninozka
2. Pinter
3. Stankovska
4. Sumantri & Whardani
5. Pasathang
6. Patterson

یکی از عوامل مهمی که در انگیزش نیروی انسانی در آموزش و پرورش به‌ویژه معلمان نقش مؤثر دارد، خودکارآمدی معلمان است که تأثیر آن بر افزایش انگیزش و عملکرد نیروی انسانی بیش از دیگر عوامل احساس می‌گردد (نوروزی و امیریان‌زاده، ۱۳۹۶). خودکارآمدی معلم زمانی موضوع مورد علاقه محققان قرار گرفت که دسته‌ای از پژوهش‌های موسوم به راند نشان دادند که این سازه هم پیشرفت فراگیران و هم کاربرد روش‌های آموزش ابتکاری از سوی معلمان را پیش‌بینی می‌کند. پژوهشگران مطالعات راند (آرمور^۲ و همکاران، ۱۹۹۳؛ برمن^۴ و همکاران، ۱۹۹۷؛ پالی و زلمن^۵، ۱۹۷۷) پژوهشگرانی بودند که خودکارآمدی معلم را تنها با دو ماده سنجیدند که دو جنبه متمایز این سازه را نشان می‌داد. جنبه اول خودکارآمدی تدریس کلی نامیده شد که درباره تأثیرهای محیطی کلی بر عملکرد دانش‌آموزان بحث می‌کند و جنبه دوم خودکارآمدی تدریس شخصی یا خودکارآمدی معلم نامیده می‌شود که به طور اختصاصی درباره باور یک معلم درباره توانایی‌اش جهت تأثیرگذاری بر دانش‌آموزان صحبت می‌کند (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۵). همچنین خودکارآمدی به دلیل انگیزه درونی موجب می‌شود که فرد به طور خودانگیخته در محیط تلاش کند و به باورهای کارآمدی خود دست یابد. طبیعت هم چون معلمی نامرئی فرد را به جنب و جوش وامی‌دارد تا ظرفیتهای مختلف تحول را در مراحل متنوع و متفاوت آشکار سازد (عباسیان‌فرد و همکاران، ۱۳۸۹). بندورا (۱۹۹۷) معتقد است که باورهای افراد و خودکارآمدی آنها برای انجام رفتار، قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌اند و افراد دارای خودکارآمدی بالا در مقابل استرسها خیلی برانگیخته نمی‌شوند و احساس آرامش می‌کنند و احتمال موفق شدن آنها بیشتر می‌شود. در مقابل افرادی که خودکارآمدی کمی دارند، نمی‌توانند با استرسها کنار بیایند (محمدی رمقانی، ۱۳۹۳).

تربیت‌بدنی بخشی ضروری از برنامه درسی مدارس است و رویکردی کارآمد برای افزایش فعالیت جسمانی دانش‌آموزان از طریق برنامه‌ها، فعالیتها و رویدادهای ورزشی در یک محیط حمایتی با زیرساختها و امکانات فراهم می‌کند. در ایران پس از شیوع ویروس کرونا و تعطیلی مدارس، آموزشها در مدارس به روش مجازی در پیام‌رسان رسمی آموزش و پرورش به نام شاد ادامه پیدا کرد. چالشهای برنامه‌های آموزش مجازی درس تربیت بدنی، فقدان زیرساختهای لازم برای آموزش مجازی این درس در فضای مجازی، کم‌اهمیت جلوه داده شدن آموزش مجازی درس تربیت‌بدنی به نسبت سایر دروس و کم‌توجهی به آن به منزله یک بخش مهم برای سلامت جسمی و روانی دانش‌آموزان، برنامه‌ریزی موردی و نبود برنامه و الگوی مدون و مناسب برای آموزش مجازی درس تربیت بدنی، فقدان سیاستهای مناسب برای افزایش انگیزه‌های فردی معلمان تربیت‌بدنی و محدودیتهای حاکم بر فعالیتهای ورزشی

1. Self-efficacy
2. RAND (Adopting the name from a contraction of the term research and development)
3. Armor
4. Berman
5. Pauly & Zellman

دانش‌آموزان در فضای مجازی است. بر اساس شرایط ذکر شده و اهمیت برنامه‌ریزی برای آموزش مجازی درس تربیت‌بدنی مدارس، وجود یک برنامه کارآمد و مدون برای آموزش مجازی درس تربیت‌بدنی موردتوجه است (رضاپور و محرمزاده، ۱۴۰۰). در این زمینه، جنونگ و سو^۱ (۲۰۲۰) در مطالعه‌ای به شناسایی مشکلات کلاسهای آموزش برخط تربیت‌بدنی مدارس در دوران همه‌گیری کووید-۱۹ پرداخته‌اند. نتایج نشان داد یکی از مشکلات، یکنواختی کلاسها در این شرایط محیطی و محدود بودن محتوای آموزشی است که ارزش تربیت‌بدنی را به اندازه کافی تبیین نمی‌کند. مشکل بعدی، روشهای نادرست ناشی از کمبود مهارت در اجرای کلاسهای برخط تربیت‌بدنی است که معلمان اجرا می‌کنند. همچنین رهنمودهای ارزیابی بسیار محدودی که وزارت آموزش و پرورش ارائه کرده است ارزیابی نظام‌مند را با روشهای برخط غیرممکن می‌کند.

یکی از مشکلات نظامهای آموزش و پرورش در سراسر جهان افت تحصیلی است و جامعه ما هم در این رهگذر سالانه میلیاردها ریال از سرمایه کشور را از دست می‌دهد که این مشکل در دوران کرونا به شدت بیشتری نمود پیدا کرد. با توجه به اینکه روشهای سنتی و انعطاف‌ناپذیر گذشته در این امر دخالت بسیار دارند و با عنایت به اینکه کسب علوم و فنون جدید در سایه بهره‌گیری از روشهای نوین آموزشی امکان‌پذیر است و معلم در دستیابی به این هدف نقش اساسی دارد، لذا شناخت معلم و کشف نیازها و عوامل ایجادکننده انگیزه‌های وی می‌تواند در اثربخشی فرایند تدریس نوین باعث پویایی و رشد نظام یادگیری و کارایی نظام آموزش و پرورش شود (طاهریان و چراغی، ۱۳۹۵). در نهایت تدریس معلم و کیفیت آموزش اغلب به اندازه ارزیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان جدی گرفته نمی‌شود. شاید بخشی از مشکلات فعلی نظام آموزش و پرورش ناشی از بی‌توجهی به خودکارآمدی و انگیزش شغلی معلمان و تأثیر آن بر کیفیت آموزش باشد. همچنین همان‌طور که آموزشهای رسمی هیچ‌گاه در بستر آموزشهای غیررسمی تعریفی ندارند، آموزشهای غیررسمی هم هیچ‌گاه نمی‌توانند کارکرد کامل آموزشهای رسمی را داشته باشند. هر دو باید مکمل هم باشند. امروزه هنر آموزش‌گیرنده این است که از بسترهای آموزش رسمی به مثابه پایه و ستون و از بسترهای غیررسمی آموزش برای تکمیل یادگیری و فهم بهتر استفاده کند. اما برخی از مزایای کلاس درس مجازی نسبت به مدل کلاس سنتی عبارت‌اند از:

۱. کلاس مجازی به فراگیران و معلمان اجازه می‌دهد تا از هر نقطه از جهان در یک جلسه آموزشی زنده به شرط داشتن رایانه و اتصال به اینترنت شرکت کنند.
۲. در کلاس درس مجازی می‌توان مطالب یک جلسه را ضبط کرد تا دانش‌آموزان یا معلمان بتوانند آن را دوباره پخش کنند. معلمان نیز فرصتی برای مرور عملکرد خود یا همکاران خود پیدا خواهند کرد؛ در صورتی که در کلاسهای درس سنتی این امکان وجود ندارد (یاداو^۲، ۲۰۱۶).

1. Jeong & So

2. Yadav

در دوران کرونا، پژوهش‌های بسیار در زمینه آموزش مجازی انجام شد. توتو و لیمونو^۱ (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان انگیزش، استرس و تأثیر آموزش بر خط بر معلمان ایتالیایی در طول کووید-۱۹ به این نتیجه رسیدند که تأثیر فناوریهای دیجیتال طی همه‌گیری با فشار روانی و انگیزه رابطه منفی دارد. دولیگن و اوون^۲ (۲۰۲۱) در پژوهشی با «عنوان خودکارآمدی معلم برای آموزش بر خط طی بیماری همه‌گیر کووید-۱۹» به این نتیجه رسیدند که نمرات خودکارآمدی آموزش بر خط بیشتر با گذراندن دوره‌های بر خط فوق برنامه و جلسات بر خط توسعه حرفه‌ای ارتباط دارند. بالاترین امتیازات خودکارآمدی آموزش بر خط با بهره‌گیری قبلی از نظام مدیریت یادگیری و استفاده از پشتیبانی فناوری مجازی در ارتباط است. راش و مانتاگیو^۳ (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان «تدریس در دنیای مجازی: بررسی رضایت شغلی معلمان و میزان کارایی آنها» به این نتیجه رسیدند که معلمان شاغل در مدارس مجازی از شغل خود رضایت بیشتری دارند. آنها از نظر ترک آموزش یا انتقال به مدرسه دیگر با معلمان مدارس عادی تفاوتی ندارند. پچنوی^۴ (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان «مدیریت دانش مبتنی بر بسترهای نرم‌افزاری: انگیزه، روند و توسعه - یک مطالعه موردی از بستر جامعه معلمان تایلند» به این نتیجه رسید که بستر اشتراک بر خط دانش مزایای بسیار برای رشد حرفه‌ای معلمان تایلندی دارد و فرصتهای بسیار برای بهبود این جامعه یادگیری و اشتراک وجود دارد. پریگو و لیاو^۵ (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان «بررسی کارآمدی معلمان پیش از خدمت در حکم سازندگان محیطهای یادگیری مجازی» که روی ۲۲ معلم پیش از خدمت کانادایی انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که بیشتر معلمان پیش از خدمت گزارش کرده‌اند که احساس حضور فیزیکی و اجتماعی را در محیط واقعیت مجازی که خود ایجاد کرده‌اند، تجربه کرده‌اند و از شرکت در پروژه واقعیت مجازی لذت می‌برند. با این حال عوامل گوناگون مانند طراحی وظیفه، مشکلات فنی با تجهیزات واقعیت مجازی و محدودیتهای شبکه اجتماعی واقعیت مجازی نیز بر رضایت آنها از تجربه واقعیت مجازی تأثیر منفی گذاشته است. از این رو، با توجه به پیشینه پژوهش، سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا نگرش به آموزش مجازی بر انگیزش شغلی و خودکارآمدی معلمان درس تربیت بدنی شهر اهواز در دوران کرونا مؤثر است؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف و ماهیت کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها یک پژوهش توصیفی - همبستگی از نوع پیمایشی است که به صورت میدانی و با به کارگیری پرسشنامه انجام شده

1. Toto & Limono
2. Dolighan & Owen
3. Roch & Montague
4. Pechnoi
5. Priego & Liaw

است. جامعه آماری پژوهش حاضر را همه معلمان تربیت‌بدنی منطقه یک تا چهار شهر اهواز تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول به خدمت بودند. برای انجام دادن این پژوهش، بر اساس گفته میرزا^۱ و همکاران (۲۰۰۶) در مورد حجم نمونه در روش تحلیل مسیر، ۲۴۴ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از سه پرسشنامه استفاده شده است که عبارت‌اند از:

● پرسشنامه نگرش به آموزش مجازی: این پرسشنامه را وطن‌پرست و همکاران (۱۳۹۵)

به منظور ارزیابی نگرش به آموزش مجازی (شناختی، احساسی، گرایش به عمل) تهیه کرده‌اند که شامل ۲۰ سؤال و ۳ مؤلفه علاقه به کار کردن در محیط مجازی (سؤالات ۵، ۶، ۷، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۶ و ۱۷)، اضطراب به کار کردن در محیط مجازی (سؤالات ۸ و ۹) و اهمیت آموزش مجازی (سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۱۸، ۱۹، ۲۰) است. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای انجام می‌گیرد که امتیاز هر یک عبارت است از: کاملاً مخالف: ۱، مخالف: ۲، بینابین: ۳، موافق: ۴ و کاملاً موافق: ۵. بنابراین بیشترین امتیاز این پرسشنامه ۱۰۰ و کمترین امتیاز آن ۲۰ است. نمره‌گذاری سؤالات ۲، ۷، ۸، ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۶ و ۱۷ به صورت معکوس است. در پژوهش وطن‌پرست و همکاران (۱۳۹۵)، روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه بر اساس نظر اساتید و کارشناسان به تأیید رسیده است. برای سنجش پایایی آن از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شده که مقدار آن ۰/۸۵ به دست آمده است.

● پرسشنامه خودکارآمدی معلمان^۲: این پرسشنامه را که چانن-موران و وولفک‌هوی^۳

در سال ۲۰۰۱ طراحی کرده‌اند. دارای ۲۴ سؤال و سه زیرمؤلفه خودکارآمدی در درگیر کردن دانش‌آموزان در امور تحصیلی (سؤالات ۲، ۴، ۶، ۹، ۱۲، ۱۴ و ۲۲)، خودکارآمدی در راهبردهای تدریس (سؤالات ۷، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۷، ۱۸، ۲۰، ۲۳ و ۲۴) و خودکارآمدی در مدیریت کلاس (سؤالات ۱، ۳، ۵، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۱۹ و ۲۱) است. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای انجام می‌گیرد که امتیاز هر یک عبارت است از: خیلی کم=۱، کم=۲، تا حدودی=۳، زیاد=۴ و خیلی زیاد=۵. بنابراین بیشترین امتیاز این پرسشنامه ۱۲۰ و کمترین امتیاز آن ۲۴ و میانگین قابل کسب در این پرسشنامه ۷۲ است. اعتبار سازه این پرسشنامه را چانن و وولفک‌هوی (۲۰۰۱) با روش تحلیل عاملی تعیین و ساختار عاملی مناسب را متشکل از سه عامل یادشده در بالا به دست آورده‌اند. این پژوهشگران، پایایی پرسشنامه را با روش همسانی درونی تعیین و مقادیر آلفا را برای کل پرسشنامه ۰/۹۴ و خرده‌مؤلفه‌های خودکارآمدی در درگیر کردن دانش‌آموزان در امور تحصیلی، خودکارآمدی در روشهای تدریس و خودکارآمدی

1. Meyers

2. Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)

3. Tschanen-Moran & Woolfolk Hoy

در مدیریت کلاس را به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۹۰ و ۰/۹۰ گزارش کرده‌اند (حسین‌چاری و همکاران، ۱۳۸۹).

● **پرسشنامه انگیزش شغلی:** پرسشنامه انگیزش شغلی لوداهل شامل ۲۰ گویه است که لوداهل و کجنر^۱ (۱۹۶۵) معرفی کرده‌اند. این پرسشنامه ویژگی‌های رضایت شغلی (سؤالات ۳ و ۴)، میزان علاقه به شغل (سؤالات ۱، ۵، ۶، ۷، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۵ و ۱۷)، اهمیت شغلی (سؤالات ۲، ۱۰، ۱۴، ۱۸ و ۱۹)، مسئولیت‌پذیری (سؤال ۱۶)، خودباوری (سؤالات ۸ و ۹) و خودکنترلی (سؤال ۲۰) را می‌سنجد. پرسشنامه انگیزش شغلی دارای مقیاس لیکرت چهار درجه‌ای کاملاً مخالف تا کاملاً موافق است (مرکدی، ۱۳۹۶). در پژوهش مرکدی (۱۳۹۶) ضریب آلفای کرونباخ برای هر کدام از مؤلفه‌ها به ترتیب (علاقه به شغل، ۰/۷۹)، (اهمیت شغل، ۰/۷۱)، (رضایت شغلی، ۰/۶۲)، (خودباوری، ۰/۶۸) و آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۶ به دست آمده است.

روش گردآوری داده‌ها به این صورت بود که پس از گرفتن مجوزهای لازم از سازمان مربوطه و گرفتن شماره تلفن معلمان تربیت بدنی منطقه یک تا چهار شهر اهواز، لینک پرسشنامه برای آنان ارسال شده است. از میان معلمان این مناطق، ۲۴۴ نفر به شیوه نمونه‌گیری دردسترس به سؤالات پاسخ دادند. پیش از تکمیل پرسشنامه‌ها از سوی معلمان، هدف و نحوه پاسخ‌دهی به سؤالات توضیح داده شده است. پس از ارائه توضیحات مقدماتی و اطمینان‌بخشی به شرکت‌کنندگان مبنی بر محرمانه ماندن اطلاعات، شرکت‌کنندگان لینک پرسشنامه‌ها را تکمیل کرده‌اند. از شرکت‌کنندگان خواسته شد با صداقت به سؤالات پاسخ دهند. به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات، از روشهای آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (آزمون کجی و کشیدگی جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر) استفاده شده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها با به کارگیری نرم‌افزار آماری SPSS-22 و AMOS-20 و آلفای پیش‌فرض در سطح معناداری ۰/۰۵ انجام گرفته است.

نتایج

نتایج آمار توصیفی نشان داد که ۶۵ نفر از آزمودنیها در دامنه سنی ۲۱ تا ۳۰ سال، ۱۱۲ نفر در دامنه سنی ۳۱ تا ۴۰ سال، ۶۳ نفر در دامنه سنی ۴۱ تا ۵۰ سال و ۴ نفر بالای ۵۰ سال قرار داشتند. ۲ نفر از آزمودنیها دارای تحصیلات دیپلم، ۴ نفر دارای تحصیلات فوق دیپلم، ۱۰۵ نفر دارای تحصیلات کارشناسی، ۱۲۴ نفر دارای تحصیلات کارشناسی ارشد و ۹ نفر دارای تحصیلات دکتری بودند. ۱۷۷ نفر از آزمودنیها زن و ۶۷ نفر مرد بودند. ۵۴ نفر از آزمودنیها مجرد و ۱۹۰ نفر متاهل بودند. سابقه خدمت ۴۶ نفر از آزمودنیها کمتر از ۵ سال، ۱۱۷ نفر ۶ تا ۱۵ سال، ۳۵ نفر ۱۶ تا ۲۰ سال و ۴۵ نفر ۲۱ تا ۳۰ سال

1. Lodahl & Kejnar

بود. ۶۹ نفر از معلمان در مقطع ابتدایی، ۹۱ نفر از معلمان در مقطع متوسطه اول و ۸۴ نفر از معلمان در مقطع متوسطه دوم در حال تدریس بودند.

جدول ۱. توزیع میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیر	عوامل	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
انگیزش شغلی	رضایت شغلی	۲۴۴	۶/۰۹	۱/۲۷	-۰/۳۶	۰/۱۳
	میزان علاقه به شغل	۲۴۴	۲۶/۴۱	۳/۸۵	۰/۰۶	۰/۸۳
	اهمیت شغلی	۲۴۴	۱۴/۷۲	۲/۰۱	۰/۵۶	۰/۰۸
	مسئولیت‌پذیری	۲۴۴	۲/۶۵	۰/۸۴	۰/۱۸	-۰/۵۲
	خودباوری	۲۴۴	۶/۹۹	۱/۰۳	-۱/۱۱	۲/۱۰
	خودکنترلی	۲۴۴	۲/۶۱	۰/۷۸	-۰/۰۸	-۰/۳۸
خودکارآمدی معلمان	خودکارآمدی درگیر کردن دانش‌آموزان	۲۴۴	۲۵/۳۴	۴/۴۵	-۰/۰۹	۰/۵۴
	خودکارآمدی راهبردهای تدریس	۲۴۴	۳۴/۳۴	۵/۳۲	-۰/۳۱	۱/۲۷
	خودکارآمدی در مدیریت کلاس	۲۴۴	۳۰/۱۰	۵/۰۵	-۰/۴۰	۰/۵۰
نگرش به آموزش مجازی	علاقه به کار کردن در محیط مجازی	۲۴۴	۲۵/۷۳	۳/۵۰	-۰/۱۷	۲/۱۰
	اضطراب به کار کردن در محیط مجازی	۲۴۴	۶/۶۵	۱/۷۹	-۰/۰۴	-۰/۰۸
	اهمیت آموزش مجازی	۲۴۴	۳۱/۷۶	۴/۸۸	-۰/۱۵	۱/۵۱

میانگین و انحراف معیار مقادیر مربوط به انگیزش شغلی، خودکارآمدی معلمان و نگرش به آموزش مجازی در جدول شماره ۱ ارائه شده است. در این جدول کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش برای بررسی توزیع طبیعی بودن داده‌ها نیز ارائه شده است. همان‌طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود کجی و کشیدگی داده‌ها بین ۳ و -۳ قرار دارد، بنابراین متغیرهای پژوهش دارای توزیع طبیعی می‌باشند.

جدول ۲. ماتریس همبستگی نگرش به آموزش مجازی با ابعاد انگیزش شغلی و خودکارآمدی معلمان

مؤلفه	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
۱ رضایت شغلی	-												
۲ علاقه شغلی	۰/۶۸**	-											
۳ اهمیت شغلی	۰/۰۲	۰/۲۸**	-										
۴ مسئولیت‌پذیری	۰/۰۹	۰/۱۳**	۰/۳۱**	-									
۵ خودباوری	۰/۴۴**	۰/۵۹**	۰/۰۷	۰/۱۵**	-								
۶ خودکنترلی	۰/۰۹	۰/۳۳**	۰/۲۱**	۰/۱۸**	۰/۲۱**	-							
۷ خودکارآمدی دانش‌آموز	۰/۳۶**	۰/۳۴**	۰/۰۴	۰/۱۱	۰/۲۵**	۰/۰۹	-						
۸ خودکارآمدی تدریس	۰/۲۹**	۰/۲۸**	۰/۰۲	۰/۱۰	۰/۳۶**	۰/۰۷	۰/۸۵**	-					
۹ خودکارآمدی مدیریت	۰/۳۱**	۰/۲۸**	۰/۰۳	۰/۱۰	۰/۲۰**	۰/۰۴	۰/۸۴**	۰/۰۶**	-				
۱۰ علاقه آموزش مجازی	۰/۱۳**	۰/۱۷**	۰/۲۳**	۰/۱۶**	۰/۰۴	۰/۲۱**	۰/۲۶**	۰/۲۳**	۰/۲۳**	-			
۱۱ اضطراب آموزش مجازی	۰/۰۹	۰/۱۲*	۰/۱۴*	۰/۱۵*	۰/۰۴	۰/۲۰**	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۴۳**	۰/۰۸	-		
۱۲ اهمیت آموزش مجازی	۰/۱۴*	۰/۱۷**	۰/۳۱**	۰/۰۷	۰/۰۹	۰/۱۹**	۰/۳۱**	۰/۳۲**	۰/۴۸**	۰/۲۲**	۰/۲۶**	-	
۱۳ نگرش به آموزش مجازی	۰/۱۶*	۰/۲۰**	۰/۳۵**	۰/۱۵**	۰/۰۸	۰/۲۵**	۰/۳۳**	۰/۳۵**	۰/۲۶**	۰/۱۷**	۰/۴۴**	۰/۶۷**	-

$p < ۰/۰۵^*$ و $p < ۰/۰۱^{**}$

براساس نتایج جدول شماره ۲، میان نگرش به آموزش مجازی با رضایت شغلی ($r=۰/۱۶$, $sig=۰/۰۱$)، علاقه به شغل ($r=۰/۲۰$, $sig=۰/۰۱$)، اهمیت شغل ($r=۰/۲۵$, $sig=۰/۰۱$)، مسئولیت‌پذیری ($r=۰/۰۲$, $sig=۰/۰۱$) و خودکنترلی ($r=۰/۱۵$, $sig=۰/۰۱$) ارتباطی مثبت و معنادار وجود دارد. یعنی با افزایش نگرش

به آموزش مجازی، رضایت شغلی، علاقه به شغل، اهمیت شغل، مسئولیت‌پذیری و خودکنترلی معلمان درس تربیت‌بدنی شهر اهواز افزایش معنادار می‌یابد، اما میان نگرش به آموزش مجازی و خودباوری معلمان درس تربیت‌بدنی شهر اهواز ارتباط معنادار وجود ندارد ($t=0/08$ ، $sig=0/204$)، همچنین میان نگرش به آموزش مجازی با خودکارآمدی درگیر کردن دانش‌آموزان ($t=0/32$ ، $sig=0/01$)، خودکارآمدی راهبردهای تدریس ($t=0/35$ ، $sig=0/01$) و خودکارآمدی مدیریت کلاس ($t=0/01$ ، $sig=0/01$) ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد. یعنی با افزایش نگرش به آموزش مجازی، خودکارآمدی درگیر کردن دانش‌آموزان، خودکارآمدی راهبردهای تدریس و خودکارآمدی مدیریت کلاس معلمان درس تربیت‌بدنی شهر اهواز افزایش معنادار می‌یابد.

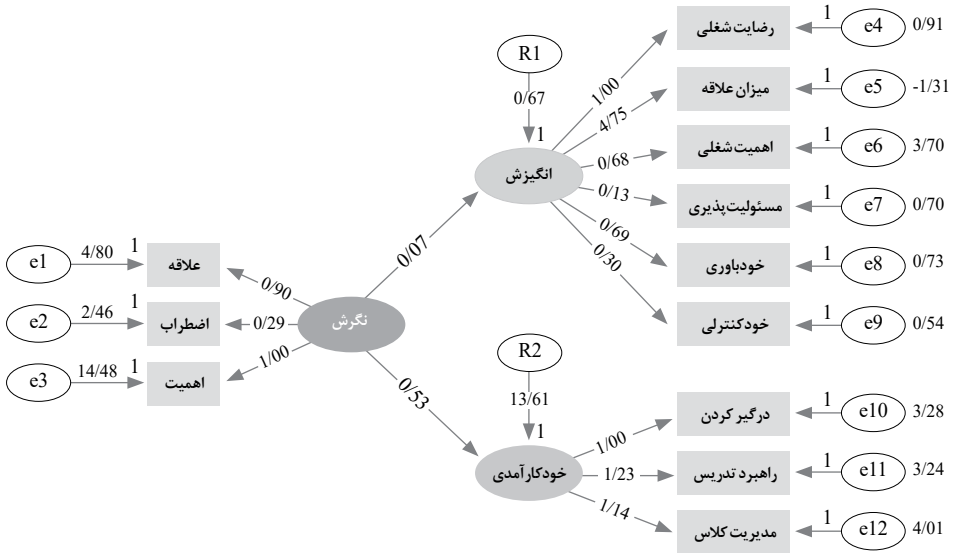
پیش از تحلیل داده‌های مربوط به مدل معادلات ساختاری، برای اطمینان از اینکه داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی مدل معادلات ساختاری را برآورده می‌کنند، به بررسی آنها پرداخته شده است. در پژوهش حاضر، با بررسی داده‌های خام نشان داده شد هیچ داده گمشده‌ای وجود نداشت. همچنین برای بررسی داده‌های پرت تک‌متغیری با به‌کارگیری نرم‌افزار SPSS نمره‌های Z متغیرها محاسبه شده است. نتایج نشان داده که نمره‌های همه آزمودنیها بین ۳ و -۳ قرار داشت، بنابراین داده پرت تک‌متغیری وجود نداشت. همچنین، برای بررسی داده‌های پرت چندمتغیری، فاصله ماهالانوبیس برای متغیرهای پیش‌بین محاسبه شده است. کمترین و بیشترین مقدار فاصله ماهالانوبیس در پژوهش حاضر به ترتیب ۱۱/۸۸۱ و ۵۵/۷۳۰ به‌دست آمده‌اند. با توجه به اینکه مجذور خی جدول با درجه آزادی ۵۲ برابر با ۱۸۵/۸۸۵ است و از طرفی، چون بیشترین مقدار فاصله ماهالانوبیس (۵۵/۷۳۰)، کوچک‌تر از مجذور خی جدول (۱۸۵/۸۸۵) است، بنابراین وجود داده‌های پرت چند متغیری در داده‌های گردآوری شده مشهود نیست. علاوه بر این، برای بررسی نرمال بودن متغیرها از کجی و کشیدگی متغیرها استفاده شده است. همان‌طور که نتایج جدول شماره ۱ نشان می‌دهد، با توجه به معیار نرمال بودن، متغیرهای پژوهش همگی دارای قدر مطلق ضریب کجی کوچک‌تر از ۳ و قدر مطلق ضریب کشیدگی کوچک‌تر از ۳ هستند، از این رو تخطی از نرمال بودن داده‌ها قابل مشاهده نیست.

جدول ۳. نتایج آزمون برازش مدل معادلات ساختاری مربوط به ارتباط میان متغیرهای پژوهش

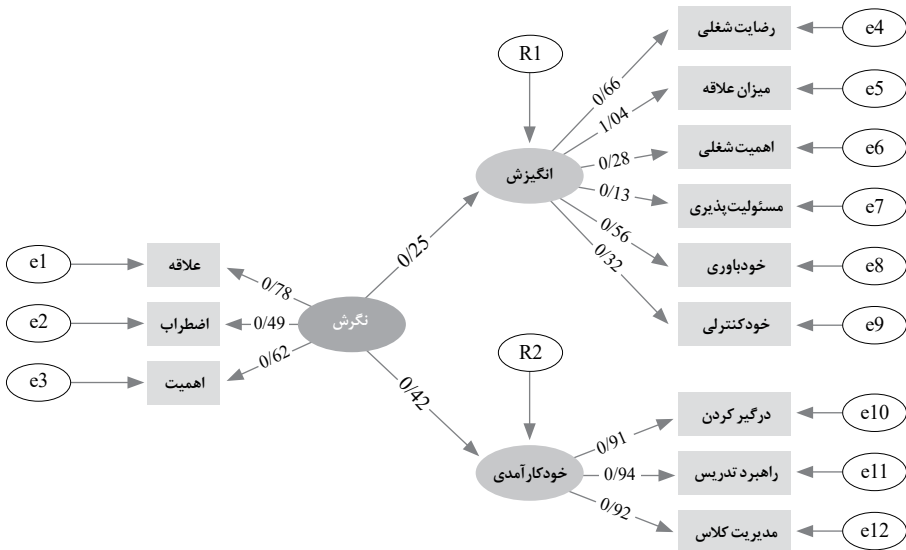
Model	χ^2	df	P	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	NFI	RMSEA
مستقیم	۱۸۵/۸۸	۵۲	۰/۰۰۰۱	۳/۵۷	۰/۸۷	۰/۸۱	۰/۸۹	۰/۸۶	۰/۱۰

بر اساس نتایج جدول شماره ۳، در مدل مقدار χ^2 با مقدار ۱۸۵/۸۸۵ و درجه آزادی ۵۲ معنادار است، همچنین بقیه شاخصه‌ها نشان می‌دهند که داده‌ها برازش مناسب و مطلوبی با مدل ندارند. شاخص برازندگی χ^2/df با مقدار ۳/۵۷۵ بیشتر از مقدار ۳، $GFI=0/879$ ، $AGFI=0/818$ ، $CFI=0/896$ ، $NFI=0/862$ کمتر از ۰/۹ (اگرچه این مقادیر دارای برازش مرزی‌اند) و ریشه میانگین مجذور خطای

تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۱۰۳ که بیشتر از ۰/۰۸ است حاکی از آن است که مدل پژوهش دارای برازش نیست. مدل معادلات ساختاری متغیرهای پژوهش به همراه ضرایب استاندارد نشده و استاندارد شده به ترتیب در شکل ۱ و ۲ ارائه شده است.



شکل ۱. ضرایب استاندارد نشده مدل تحقیق



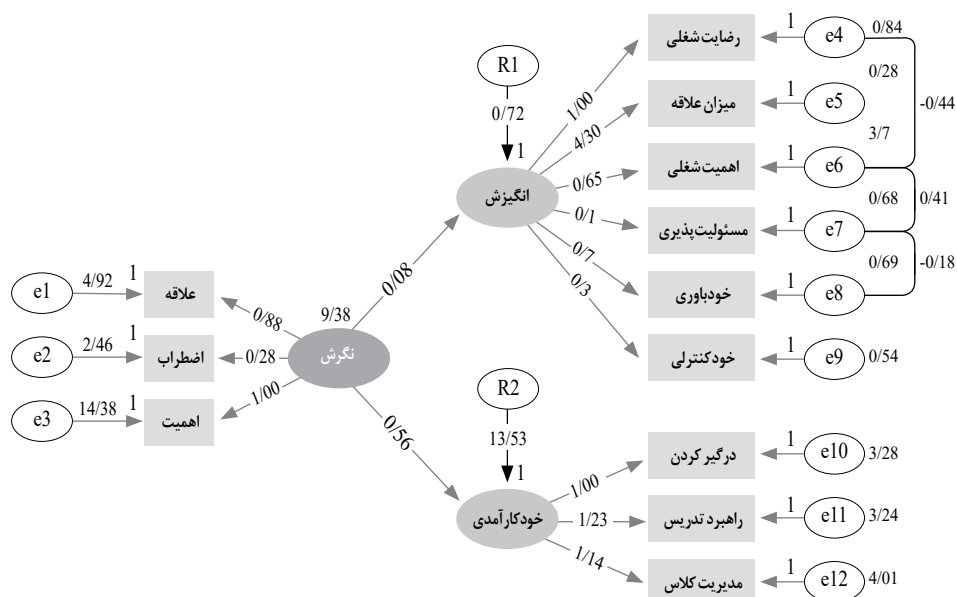
شکل ۲. ضرایب استاندارد شده مدل پژوهش

چون مدل دارای برازش نبود، شاخصهای اصلاح بررسی شدند. در جدول شماره ۴ نتایج شاخصهای برازش مدل معادلات ساختاری اصلاح‌شده ارائه شده است.

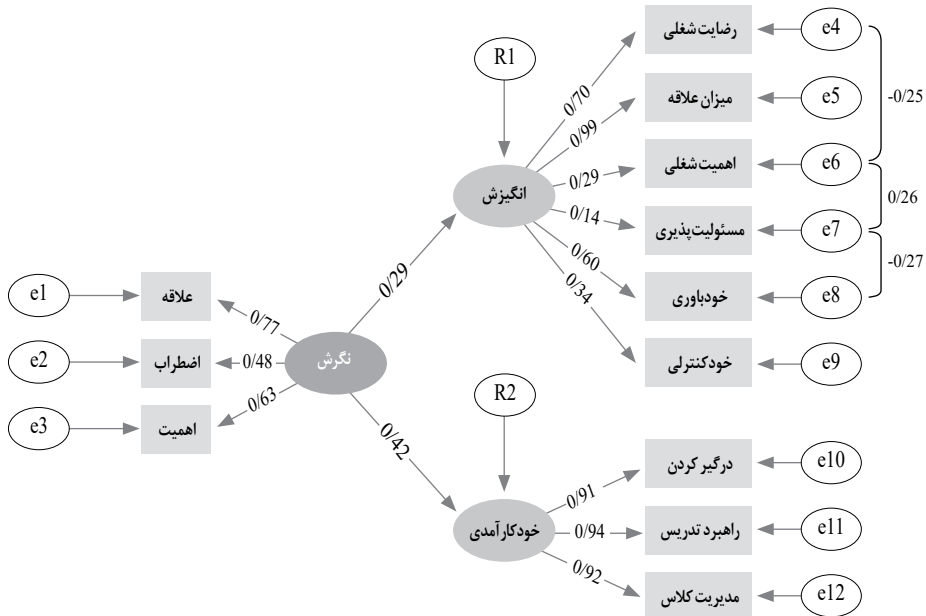
جدول ۴. نتایج آزمون برازش مدل معادلات ساختاری اصلاح شده مربوط به ارتباط میان متغیرهای پژوهش

Model	χ^2	Df	P	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	NFI	RMSEA
Direct (مستقیم)	۱۳۱/۲۲	۴۹	۰/۰۰۱	۲/۶۷	۰/۹۱	۰/۸۶	۰/۹۳	۰/۹۰	۰/۰۸

براساس نتایج جدول شماره ۴، اگرچه در مدل اصلاح‌شده مقدار χ^2 با مقدار ۱۳۱/۲۲۷ و درجه آزادی ۴۹ معنادار است، بقیه شاخصها نشان می‌دهند که داده‌ها برازش کامل با مدل دارند. شاخص برازندگی χ^2/df با مقدار ۲/۶۷۸ کمتر از مقدار ۳، شاخصهای $GFI=0/915$ ، $AGFI=0/864$ ، اگرچه پایین‌تر از $0/9$ هستند، اما به صورت مرزی مورد تأییدند و ریشه میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA) برابر با $0/08$ که مساوی با مقدار تعیین شده $0/08$ است حاکی از آن است که مدل پژوهش برازش کامل دارد. مدل معادلات ساختاری اصلاح‌شده متغیرهای پژوهش به همراه ضرایب استاندارد نشده و استاندارد شده به ترتیب در شکل ۳ و ۴ ارائه شده است.



شکل ۳. ضرایب استاندارد نشده مدل اصلاح شده پژوهش



شکل ۴. ضرایب استاندارد شده مدل اصلاح شده پژوهش

جدول ۵. ضرایب مدل معادلات ساختاری اصلاح شده مربوط به ارتباط میان نگرش به آموزش مجازی با انگیزش شغل و خودکارآمدی معلمان درس تربیت بدنی شهر اهواز

مسیر	ضریب استاندارد نشده	ضریب استاندارد شده	خطا	نسبت بحرانی	سطح معناداری
● نگرش به آموزش مجازی به سوی انگیزش شغلی	۰/۰۸۴	۰/۲۹۱	۰/۰۲۴	۳/۴۹۹	۰/۰۰۱
● نگرش به آموزش مجازی به سوی خودکارآمدی معلمان	۰/۵۵۸	۰/۴۲۲	۰/۱۱۲	۴/۹۷۲	۰/۰۰۱

براساس نتایج جدول شماره ۵، میان نگرش به آموزش مجازی به سوی انگیزش شغلی معلمان درس تربیت بدنی شهر اهواز به دلیل نسبت بحرانی بالاتر از ۱/۹۶ ارتباطی معنادار وجود دارد. همچنین، میان نگرش به آموزش مجازی به سوی خودکارآمدی معلمان درس تربیت بدنی شهر اهواز به دلیل نسبت بحرانی بالاتر از ۱/۹۶ ارتباطی معنادار وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نگرش به آموزش مجازی و رابطه آن با انگیزش شغلی و خودکارآمدی معلمان درس تربیت بدنی شهر اهواز در دوران کرونا انجام شده است. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که میان نگرش به آموزش مجازی با رضایت شغلی، علاقه به شغل، اهمیت شغل، مسئولیت‌پذیری و خودکنترلی ارتباطی مثبت و معنادار وجود دارد، اما میان نگرش به آموزش مجازی و خودباوری معلمان درس تربیت بدنی شهر اهواز ارتباطی معنادار وجود ندارد. نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های راش و مانتاگیو (۲۰۲۱)، پچنوی (۲۰۲۱) و یاداو (۲۰۱۶) همسوست. باسو^۱ (۲۰۲۱) در پژوهش خود با عنوان «تأثیر بسته‌های نرم‌افزاری دیجیتال بر انگیزش و رضایت شغلی معلمان طی بیماری همه‌گیر کووید-۱۹» به این نتیجه رسیده است که اکثر پاسخ‌دهندگان ابراز داشتند که انگیزه آنها با آموزش از طریق سیستم عامل‌های مختلف دیجیتالی ایجاد شده است و این اعتماد به نفس و خلاقیت آنها را تا حد بیشتری بهبود بخشیده است. ۷۴/۰۹٪ شرکت‌کنندگان ابراز کردند تا حدی احساس رضایت می‌کنند وقتی که از طریق رسانه‌های دیجیتال تدریس می‌کنند و همچنین ۷۶/۳۶٪ از آنها ابراز کردند که تا حدی می‌توانند از آموزش هنگام استفاده از رسانه دیجیتال لذت ببرند. ۷۲/۲۷٪ از پاسخ‌دهندگان اظهار داشتند که استفاده از سیستم عامل‌های دیجیتال ظرفیت یادگیری دانش‌آموزان را تا حد زیادی بهبود بخشیده، بنابراین منجر به رضایت معلم شده است. طبق گفته یاداو (۲۰۱۶)، یادگیری مجازی به فراگیران و مربیان انگیزه می‌دهد تا از طریق ارتباط شفاهی، متن، مکالمات ویدئویی و صوتی، گفتگوها و سخنرانی‌های خود با یکدیگر ارتباط برقرار کنند و ایده‌های خود را به اشتراک بگذارند. دورنای و اوشیودا^۲ (۲۰۱۳) چهار عنصر اصلی را در زمینه انگیزش معلمان شناسایی کرده‌اند که عبارت‌اند از: الف) دارای یک مؤلفه ذاتی مرکزی است؛ ب) با عوامل زمینه‌ای مرتبط است؛ ج) در طول زمان ممکن است تغییر کند و د) تحت تأثیرات منفی قرار می‌گیرد. ارتباط این موضوع با استفاده از فناوری و آموزش مجازی، ارتباط بالقوه آشکار است. به عنوان مثال، وقتی که معلمان موفقیت خود را از نظر نگرش مثبت دانش‌آموزان یا دستیابی به نتایج یادگیری مطلوب در نتیجه فناوری می‌بینند، ممکن است به آنها انگیزه دهد تا به استفاده از این فناوری ادامه دهند. به طور خاص، معلمان ممکن است در حفظ انگیزه با مشکلاتی روبه‌رو شوند چنانچه احساس کنند که بیش از حد کار می‌کنند یا از کارهایی که انجام می‌دهند قدردانی نمی‌شود. بنابراین، اگر معلمان درک کنند که در صورت عدم آموزش یا پشتیبانی، تبدیل شدن آنها به کاربران شایسته فناوری دشوار است،

1. Basu

2. Dörnyei & Ushioda

انگیزه استفاده از فناوری در آنها بسیار کاهش می‌یابد (استاکول^۱، ۲۰۱۳). اکثر معلمان، مانند بسیاری از متخصصان، احساس می‌کنند در حرفه خود در طول زمان نیاز به پیشرفت دارند. اگر فناوری بتواند ابزاری برای ارتقا یا پیشرفت حرفه‌ای فراهم آورد، طبیعتاً انگیزه استفاده از آن قوی‌تر خواهد بود. سرانجام، انگیزه معلمان تحت تأثیر طیفی وسیع از عوامل دیگر قرار می‌گیرد، مانند ماهیت استرس‌زای مشاغل تدریس، جلوگیری از خودمختاری معلمان (یعنی عدم آزادی بیان فردیت در تدریس)، آموزش ناکافی، تکرار و ساختارهای شغلی نامناسب (دورنی و اوشیودا، ۲۰۱۳). بنابراین، به طور خلاصه، هنگامی که معلمان تصمیم به معرفی و استفاده از فناوری و آموزش مجازی می‌گیرند، این کار را براساس عوامل گوناگون انجام می‌دهند که فراتر از وضعیت کلاس درس است. معلمان خود افرادی‌اند که با فشارهای روزانه و همچنین داشتن اهداف شخصی خود روبه‌رویند و تجمیع این عوامل است که تعیین می‌کند معلمان چقدر با انگیزه از فناوری در محیط یادگیری خود استفاده کنند و نگرش آنها به آموزش مجازی بر میزان انگیزش شغلی آنان تأثیر مثبت دارد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که میان نگرش به آموزش مجازی با خودکارآمدی درگیر کردن دانش‌آموزان، خودکارآمدی راهبردهای تدریس و خودکارآمدی مدیریت کلاس ارتباطی مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج پژوهش حاضر با مطالعه بیردسلی^۲ و همکاران (۲۰۲۱) و پریگو و لیاو (۲۰۲۱)، همسو و با مطالعه آرورا و چوهان^۳ (۲۰۲۱) ناهمسو است. در پژوهش آرورا و چوهان (۲۰۲۱) مهم‌ترین عامل چالش برانگیز برای اعضای هیئت علمی ضمن کار در خانه، حفظ تعادل زندگی کاری، آشفتگی در خانه، دشواری در برقراری ارتباط شخصی با دانشجویان بود که امکان آموزش حضوری، عدم توانایی خواندن زبان بدن و تشخیص لحن آنها هنگام پاسخ دادن وجود داشت و سؤالاتی که منجر به کنترل کمتر یا عدم کنترل دانشجویان در کلاسهای الکترونیکی می‌شد. این مسائل سبب کاهش خودکارآمدی مدرسان می‌شود. اما زمانی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که میزان خودکارآمدی مدرسان در زمینه‌های آموزشی، ارتباطی و پژوهشی بیشتر از دانشجویان است. بیردسلی و همکاران (۲۰۲۱) نیز به این نتیجه رسیدند که معلمان معتقدند مهارت آنها در استفاده از فناوریهای دیجیتال برای تدریس بهبود یافته و اعتماد به نفس معلمان در استفاده از فناوری برای آماده‌سازی دروس، تدریس در کلاس، ارزیابی و ارائه بازخورد و ارتباط با دانش‌آموزان و خانواده‌ها همراه با انگیزه معلم برای بهبود مهارتهای دیجیتالی آنها و استفاده از فناوریهای دیجیتال برای آموزش افزایش یافته است. تجربه استفاده از اینترنت با خودکارآمدی و نگرش نسبت به اینترنت ارتباط مثبت دارد. خودکارآمدی در فناوری

1. Stockwell
2. Beardsley
3. Arora & Chauhan

اطلاعات و ارتباطات، می‌تواند نتایج انگیزشی در دوره‌های مربوط به استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات را پیش‌بینی کند (پاپاسترجیو^۱، ۲۰۱۰). به نظر می‌رسد هرچقدر نگرش معلمان نسبت به آموزش مجازی مثبت باشد و اطلاعات بیشتری از نحوه استفاده از آن داشته باشند و در تدریس از این شیوه استفاده کنند، توانایی و کارآمدی آنها بیشتر می‌شود و هرچقدر نسبت به آن کمتر اطلاعات داشته و تصویری مثبت از آن نداشته باشند، کارایی آنها در آموزش کمتر و دچار مشکلات بیشتری خواهند شد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که مدل پژوهش دارای برآزش کامل است و میان نگرش به آموزش مجازی به سوی انگیزش شغلی معلمان درس تربیت بدنی شهر اهواز ارتباطی معنادار وجود دارد. همچنین، میان نگرش به آموزش مجازی به سوی خودکارآمدی معلمان درس تربیت بدنی شهر اهواز ارتباطی معنادار وجود دارد. معلمان برای آمادگی شهروندان مولد باید خود را با یک جامعه در حال تغییر فناورانه وفق دهند. روشهای سنتی آموزش دیگر برای قرن آینده معتبر نیست. زمانهای جدید نیاز به راههایی جدید برای یادگیری دارند. استفاده از اینترنت و وب منجر به تغییراتی قابل توجه در مدل‌های آموزشی می‌شود. بهره‌برداری مؤثر از این تغییرات مستلزم توجه کافی به درک فناوری، فرایندها و مسائل آموزشی، ویژگیهای دانش‌آموزان و غیره است. با افزایش استفاده از اینترنت، کلاسهای سنتی در جهت آموزش الکترونیکی تغییر یافته است. درحالی‌که پیشرفت در ابزارهای ارتباطی به راحتی با روشهای یادگیری سازگار شده است معرفی رایانه شخصی و توسعه اینترنت اساسی‌ترین تحول را در آموزش عالی ایجاد کرده است (پادا، ۲۰۱۶). استفاده از رایانه انگیزش، اشتغال و علاقه افراد را به هنگام استفاده از برنامه‌های چندرسانه‌ای و نرم‌افزارهای طراحی شده برای پیشرفت مهارت‌ها و دانش ارتقا می‌بخشد. استفاده از فناوریهای صوتی و ویدیوئی محتوا را به زندگی می‌آورد و یادگیری را برمی‌انگیزد (مشکوه و فروزش‌نیا، ۱۳۹۲). در حالت کلی می‌توان گفت اگر افراد گرایش و دیدگاهی مثبت درباره یادگیری الکترونیکی داشته باشند، آنگاه انگیزه بیشتری برای استفاده از آن و در نهایت پیشرفت بیشتری خواهند داشت (لیاو و همکاران، ۲۰۰۷). در این میان معلمان تربیت بدنی با استفاده از آموزش مجازی و داشتن نگرش مثبت نسبت به این نوع آموزش انگیزه‌ای مضاعف نسبت به تدریس خواهند داشت.

با افزایش استفاده از اینترنت، کلاسهای سنتی به آموزش الکترونیکی تغییر یافته است. معلمان به سادگی می‌توانند مطالب خود را در اینترنت ارسال کنند، دانش‌آموزان می‌توانند آن را به صورت برخط بخوانند یا می‌توانند آن را برای دسترسی بیشتر بارگیری کنند. تعامل میان استاد و دانش‌آموز از طریق ایمیل، تابلوی بحث، انجمنها و غیره اتفاق می‌افتد. اینترنت مزایایی مانند دسترسی انعطاف‌پذیر و روشهای جدید ارتباط و ارزیابی را برای دانش‌آموزان و معلمان فراهم

1. Papastergiou

می‌کند (یاداو، ۲۰۱۶). با امکانات بسیاری که آموزش مجازی در اختیار معلمان قرار می‌دهد، آنها می‌توانند برای پیشبرد اهداف و پیشرفت خود نهایت استفاده را از آن ببرند و نگرش مثبت نسبت به این موضوع می‌تواند به آنها کمک کند تا کارآیی و کارآمدی خود را افزایش دهند.

استفاده از اینترنت و آموزش مجازی در آموزش و پرورش موضوعی است که مورد توجه گسترده قرار گرفته است و در مقایسه با آموزش سنتی در کلاس مزایای آشکاری دارد که می‌تواند بر دانش‌آموزان و معلمان تأثیر بگذارد. چندین مزیت برای استفاده از اینترنت وجود دارد که مزیت مهم آن این است که کلاس مجازی می‌تواند به سازماندهی مربی کمک کند. تکالیف، یادداشتهای کلاس و سایر اطلاعات را می‌توان به راحتی دسته‌بندی کرد. ایجاد یک «دفترچه مجازی» می‌تواند مکان اسناد را برای مربی و دانش‌آموز آسان‌تر کند. داشتن این اطلاعات در اینترنت می‌تواند روشی را برای روزآمد کردن سریع و بازنگری محتوای دوره در اختیار هیئت علمی قرار دهد.

با توجه به مزیت‌های آموزش مجازی، داشتن نگرشی مثبت به این نوع آموزش می‌تواند تأثیری مثبت در افزایش انگیزش شغلی و خودکارآمدی معلمان داشته باشد. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که شرکت‌کنندگان در مطالعه معلمانی بودند که داوطلب شده بودند تا نظرسنجیها یا مصاحبه‌های برخط را تکمیل کنند و اکثر آنها به احتمال زیاد مهارت بالاتر یا علاقه زیادی به فناوریهای دیجیتال داشتند. همچنین جامعه پژوهش محدود به یک استان و شهر بود که امکان تعمیم دقیق نتایج را با مشکل مواجه می‌کند. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی در میان موافقان و مخالفان آموزش مجازی اجرا و نتایج با یکدیگر مقایسه شود. همچنین پژوهش‌های آتی در شهرهای گوناگون انجام و نتایج آنها با یکدیگر مقایسه شوند.

REFERENCES

- حسین چاری، مسعود؛ سماوی، سید عبدالوهاب و محمدی، مژگان. (۱۳۸۹). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه خودکارآمدی معلم. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۲ (۲)، ۸۵-۱۰۶.
- رضاپور، فاطمه و محرم‌زاده، مهرداد. (۱۴۰۰). تدوین الگوی کارآمدی برنامه آموزشی مجازی درس تربیت بدنی در مدارس (مطالعه موردی: همه‌گیری کووید-۱۹). *پژوهش در ورزش تربیتی*، ۹ (۲۳)، ۹۹-۱۲۸.
<https://doi.org/10.22089/res.2021.10331.2078>
- زمانی، بی‌بی‌عشرت؛ لیاقت‌دار، محمدجواد؛ محمدی، امین و ببری، حسن. (۱۳۹۲). مقایسه میزان خودکارآمدی مدرسان و دانشجویان مراکز تربیت معلم در به‌کارگیری فناوری اینترنت و عوامل مؤثر بر آن. *فناوری آموزش*، ۷ (۳)، ۱۵۹-۱۷۳.
<https://doi.org/10.22061/tej.2013.152>
- طاهریان، مریم و چراغی، علیرضا. (۱۳۹۵). راهکارهای ایجاد انگیزه در معلمان تربیت معلم. *دومین همایش ملی تربیت معلم، اصفهان، دانشگاه فرهنگیان*.
- عباسیان فرد، مهنوش؛ بهرامی، هادی و احقر، قدسی. (۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان دختر پیش دانشگاهی. *روانشناسی کاربردی*، ۴ (۱)، ۹۵-۱۰۹.
 dor: 20.1001.1.20084331.1389.4.2.1.1
- قاسمی، نعیمه؛ گودرزی، فاطمه و قلابی، بهروز. (۱۳۹۵). بررسی رابطه رضایت شغلی و خودکارآمدی معلمان با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان. *کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و رفتاری، تهران، دبیرخانه کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و رفتاری، انجمن هم‌اندیشان مبتکر ایران زمین*.
- محمدی رمقانی، سودابه. (۱۳۹۳). *رابطه ابعاد خودکارآمدی و رضایت از زندگی: نقش واسطه‌گری فرسودگی تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- مرکدی، محسن. (۱۳۹۶). *رابطه خودکارآمدی معلمان و صلاحیت حرفه‌ای آنان با انگیزش شغلی بر اساس نظریه خودتعیین‌گری*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه علوم تربیتی.
- مشکوه، مریم و فروزش‌نیا، سمیه. (۱۳۹۲). بررسی رابطه نگرش نسبت به یادگیری به کمک رایانه و خودتنظیمی آموزشی و انگیزش در یادگیری زبان خارجه. *فناوری آموزش*، ۷ (۴)، ۲۷۳-۲۸۰.
<https://doi.org/10.22061/tej.2013.117>
- میری، افشین؛ پارسا، عبدالله و فرهادی‌راد، حمید. (۱۳۹۶). بررسی وضعیت انگیزش شغلی معلمان مدارس ابتدایی شهر اندیمشک و رابطه آن با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آنان در سال تحصیلی ۹۳-۹۲. *تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۸ (۴)، ۱۲۹-۱۴۶.
- نوروزی، عبدالرسول و امیریان‌زاده، مژگان. (۱۳۹۶). رابطه انگیزش شغلی و خلاقیت با عملکرد حرفه‌ای معلمان شهرستان چهارم. *فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۹ (۱)، ۱۵۷-۱۳۹.
- وطن‌پرست، محبوبه؛ رویانی، زهرا و قاسمی، حسین. (۱۳۹۵). بررسی نگرش دانشجویان پرستاری کرمان نسبت به آموزش مجازی در سال ۱۳۸۸. *نشریه آموزش پرستاری*، ۵ (۱)، ۵۳-۶۱.

Arora, R. G., & Chauhan, A. (2021). Faculty perspectives on work from home: Teaching efficacy, constraints and challenges during COVID'19 lockdown. *Journal of Statistics and Management Systems*, 24(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/09720510.2021.1875567>

Basu, M. (2021). *The influence of digital platforms on motivation and job satisfaction of teachers during the COVID-19 pandemic*. Available at: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3816516

Beardsley, M., Albó, L., Aragón, P., & Hernández-Leo, D. (2021). Emergency education effects on teacher abilities and motivation to use digital technologies. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1455-1477. <https://doi.org/10.1111/bjet.13101>

- Dolighan, T., & Owen, M. (2021). Teacher efficacy for online teaching during the COVID-19 pandemic. *Brock Education Journal*, 30(1), 95-95.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching motivation*. Routledge.
- Jeong, H. C., & So, W. Y. (2020). Difficulties of online physical education classes in middle and high school and an efficient operation plan to address them. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7279. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197279>
- Liaw, S. S., Huang, H. M., & Chen, G. D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. *Computers & Education*, 49(4), 1066-1080. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.01.001>
- Lodahl, T. M., & Kejnar, M. (1965). The definition and measurement of job involvement. *Journal of Applied Psychology*, 49(1), 24-33. <https://doi.org/10.1037/h0021692>
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. London: Sage.
- Ninozca, F. L. K., Mercedes, F. M. M., Hilda, J. L., & Elizabeth, C. F. C. (2021). Approaches on virtual education in the face of social isolation measures by Covid-19 in a teacher training school. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 18(4), 5636-5645.
- Papastergiou, M. (2010). Enhancing physical education and sport science students' self-efficacy and attitudes regarding information and communication technologies through a computer literacy course. *Computers & Education*, 54(1), 298-308. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.015>
- Pasathang, S., Tesaputa, K., & Sataphonwong, P. (2016). Teachers' performance motivation system in Thai primary schools. *International Education Studies*, 9(7), 119-129. doi:10.5539/ies.v9n7p119
- Pechnoi, P. (2021). *Platform-based knowledge management: Motivation, process, and development—A case study of a Thai teachers' community platform*. Graduate School, Bangkok University.
- Priego, S., & Liaw, M. L. (2021). Exploring the efficacy of pre-service teachers as makers of virtual language/culture learning environments. *Journal of Virtual Exchange*, 4, 14-32. DOI:10.21827/jve.4.37413
- Roch, C. H., & Montague, C. (2021). Teaching in the virtual world: Examining teachers' job satisfaction and turnover. *Social Science Quarterly*, 102(6), 2795-2811. <https://doi.org/10.1111/ssqu.12948>
- Stankovska, G., Angelkoska, S., Osmani, F., & Grncarovska, S. P. (2017). Job motivation and job satisfaction among academic staff in higher education. *Bulgarian Comparative Education Society*, 159-166.
- Stockwell, G. (2013). Technology and motivation in English-language teaching and learning. In E. Ushioda (Ed.), *International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges* (pp. 156-175). London: Palgrave Macmillan. DOI:10.1057/9781137000873_9
- Sumantri, M. S., & Whardani, P. A. (2017). Relationship between motivation to achieve and professional competence in the performance of elementary school teachers. *International Education Studies*, 10(7), 118-125. doi:10.5539/ies.v10n7p118
- Toto, G. A., & Limone, P. (2021). Motivation, stress and impact of online teaching on Italian teachers during COVID-19. *Computers*, 10(6), 75. <https://doi.org/10.3390/computers10060075>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Yadav, G. (2016). Reflection on virtual classes: Spirit of the time. *International Journal of Advanced Research*, 4(4), 1162-1167. <https://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/333>

Attitudes towards Virtual Learning and its Relationship with Job Motivation and Self-Efficacy of Physical Education Teachers in Ahvaz During the COVID-19 Pandemic

■ A. Vadian¹ ■ T. Nedace, Ph.D.^{2*} ■ S. Nazari, Ph.D.³

Abstract

The present study was carried out to investigate the attitudes towards virtual learning and its relationship with job motivation and self-efficacy among physical education teachers in Ahvaz during the COVID-19 pandemic. The research method was correlational, and the statistical population consisted of all physical education teachers in districts one to four of Ahvaz during the 2020-2021 academic year. From this population, a sample of 244 teachers was selected using convenient sampling. They were assessed using the Virtual Learning Attitude Questionnaire (Vatanparast et al., 2016), Teachers' Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), and the Job Motivation Questionnaire (Lodahl & Kejner, 1965). The data were analyzed using Pearson correlation coefficient and path analysis with SPSS version 22 and AMOS version 20. The results showed that the mean scores for attitudes towards virtual learning, job motivation, and self-efficacy among physical education teachers in Ahvaz were at the expected level. There was a positive and significant relationship between attitudes towards virtual learning and the components of job motivation and self-efficacy. However, there was no significant relationship between attitudes towards virtual learning and the self-confidence component of physical education teachers in Ahvaz. Path analysis results also indicated that the research model had a good fit. The findings of the study demonstrated that positive attitudes towards virtual learning increase job motivation and self-efficacy among physical education teachers in Ahvaz.

Keywords: virtual education, job motivation, self-efficacy, Covid-19, teachers

Date received: June 5, 2022

Date accepted: Jan. 16, 2023

This article is derived from the first author's Master's Thesis..

1. M.A. in Leisure Management and Recreational Sports, Faculty of Literature and Humanities, University of Qom, Iran.
2. Associate Professor of Physical Management, Department of Physical Education, University of Qom, Iran.
(Corresponding Author)
E-mail: t-nedace@qom.ac.ir
3. Assistant Professor of Physical Education, Farhangian University, Tehran, Iran.