



University of
Sistan and Baluchestan



Iranian Educational
Psychology Association

The Role of Progressive Beliefs in Constructivist Teaching Activities Mediated by Teachers' Professional Knowledge

Mahmoud Zivari Rahman ¹✉ 

1. Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Educational Sciences and Counseling, Sayyed Jamaledin Asadabadi University, Asadabad, Iran. E-mail: m.zivari@sjau.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received: 20 July 2025

Received in revised form:
25 November 2025

Accepted: 5 January 2026

Published online:

30 May 2026

Keywords:

Progressive beliefs,
Constructivist teaching
activities,
Professional knowledge,
Teachers,
Lower secondary school

ABSTRACT

This study aimed to examine the role of progressive beliefs in constructivist teaching activities, mediated by the professional knowledge of lower secondary school teachers. The research employed a descriptive-correlational design. The statistical population included all lower secondary school teachers in Hamadan during the 2023–2024 academic year, from which 330 teachers were selected through stratified random sampling. Data were collected using the Progressive Beliefs Questionnaire by Huang et al. (2018), the Professional Knowledge Questionnaire by Huang et al. (2018), and the Constructivist Teaching Activities Questionnaire by Victor et al. (2022). Data analysis was conducted using SPSS 25 and AMOS 24, applying structural equation modeling (SEM). The findings indicated that the proposed model demonstrated an acceptable fit. A significant direct relationship was found between progressive beliefs and constructivist teaching activities ($\beta = 0.62, p < 0.001$), between progressive beliefs and teachers' professional knowledge ($\beta = 0.79, p < 0.001$), and between teachers' professional knowledge and constructivist teaching activities ($\beta = 0.22, p < 0.001$). Furthermore, teachers' professional knowledge played a mediating role in the relationship between progressive beliefs and constructivist teaching activities ($\beta = 0.344, p < 0.001$). Therefore, it can be concluded that teachers' progressive beliefs and professional knowledge are two key factors in improving constructivist teaching. To enable teachers to effectively implement these methods, both their attitudinal and skill-related aspects should be strengthened.

Cite this article: Zivari Rahman, M. (2026). The Role of Progressive Beliefs in Constructivist Teaching Activities Mediated by Teachers' Professional Knowledge. *Journal of Educational Psychology Studies*, 23 (61), 47-79. DOI: 10.22111/jeps.2026.50343.5871



© The Author(s).

Publisher: University of Sistan and Baluchestan

DOI: 10.22111/jeps.2026.50343.5871



نقش باورهای مترقی در فعالیتهای تدریس سازنده گرا با میانجیگری دانش حرفه ای معلمان

محمود زیوری رحمان¹

1. نویسنده مسئول، استادیار، گروه علوم تربیتی و مشاوره، دانشگاه سید جمال الدین اسدآبادی، اسدآباد، ایران. رایانامه: m.zivari@sjau.ac.ir

اطلاعات مقاله چکیده

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:

1404/4/29

تاریخ ویرایش:

1404/9/4

تاریخ پذیرش:

1404/10/15

تاریخ انتشار:

1405/3/9

واژگان کلیدی:

باورهای مترقی،
فعالیت‌های تدریس
سازنده گرا،
دانش حرفه ای،
معلمان،
دوره اول
متوسطه.

این پژوهش با هدف بررسی نقش باورهای مترقی در فعالیتهای تدریس سازنده گرا با میانجیگری دانش حرفه ای معلمان دوره متوسطه اول انجام شد. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان متوسطه اول شهر همدان در سال تحصیلی 1402-1403 بود، که 330 نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه باورهای مترقی هوانگ و همکاران (2018) و دانش حرفه‌ای هوانگ و همکاران (2018) و فعالیتهای تدریس سازنده گرا ویکتور و همکاران (2022) استفاده شده است. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS25 و AMOS24 با روش معادلات ساختاری انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد مدل نقش باورهای مترقی در فعالیتهای تدریس سازنده گرا با میانجیگری دانش حرفه ای معلمان دوره متوسطه اول از برازش قابل قبولی برخوردار است. بین باورهای مترقی و فعالیتهای تدریس سازنده گرا رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد ($p < 0/001$ ، $\beta = 0/62$). بین باورهای مترقی و دانش حرفه ای معلمان رابطه مستقیم معناداری وجود دارد ($p < 0/001$ ، $\beta = 0/79$). بین دانش حرفه ای معلمان و فعالیتهای تدریس سازنده گرا رابطه مستقیم معناداری وجود دارد ($p < 0/001$ ، $\beta = 0/22$). همچنین دانش حرفه ای در رابطه بین باورهای مترقی و فعالیتهای تدریس سازنده گرا نقش میانجی دارد ($p < 0/001$ ، $\beta = 0/238$). می‌توان نتیجه‌گیری کرد که باورهای مترقی و دانش حرفه ای معلمان به‌طور مستقیم بر فعالیتهای تدریس سازنده گرا تأثیر می‌گذارند. تقویت این دو عامل باعث بهبود کیفیت تدریس و ارتقای یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. بنابراین پیشنهاد می‌شود دوره‌های آموزشی تخصصی برگزار شده و فرصت‌هایی برای تبادل نظر و یادگیری مداوم ایجاد شود تا مهارت‌های تدریس و نگرش‌های پیشرفته در معلمان تقویت گردد.

استناد: زیوری رحمان، محمود (1405). نقش باورهای مترقی در فعالیتهای تدریس سازنده گرا با میانجیگری دانش حرفه ای معلمان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*،

23 (61)، 1-28. DOI: 10.22111/jeps.2026.50343.5871

ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان
©نویسندگان.



عنوان مقاله - عنوان کوتاه / نام نویسنده اول و دیگران

50

مقدمه

در دهه‌های اخیر، آموزش و یادگیری تحت تأثیر تحولات گسترده‌ای در زمینه‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی قرار گرفته است. یکی از این رویکردهای نوین در حوزه آموزش، نظریه سازنده‌گرایی¹ است (محمد و لیو²، 2025) که به‌عنوان رویکردی فعال و دانش‌آموزمحور در فرآیند یاددهی-یادگیری شناخته می‌شود (لی³ و همکاران، 2021). این رویکرد بر این اصل استوار است که یادگیری یک فرایند فعال و مشارکتی است و دانش‌آموزان از طریق کاوش، تجربه و تعامل با محیط و دیگران، دانش خود را به‌طور فردی و اجتماعی می‌سازند (پایزر⁴ و همکاران، 2022).

در رویکرد سازنده‌گرایی، فعالیت‌های تدریس⁵ به‌طور خاص شامل موقعیت‌هایی است که به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که نقش فعال‌تری در یادگیری خود ایفا کنند. فعالیت‌های تدریس در این رویکرد به‌طور کلی بر مبنای سه اصل اساسی استوار است: کشف، تعامل و تجربه (لی و همکاران، 2021). نخست، کشف⁶ به معنای جستجوی فعال و مستقل دانش‌آموزان است. این نوع تدریس شامل فعالیت‌هایی می‌شود که در آن‌ها دانش‌آموزان به‌طور مستقیم با مسائل و چالش‌های واقعی مواجه می‌شوند و از طریق حل مسائل، اطلاعات و مفاهیم را کشف می‌کنند (ریشر⁷ و همکاران، 2021). دومین اصل، تعامل⁸ است. در تدریس سازنده‌گرایی، یادگیری به‌عنوان یک فرآیند اجتماعی در نظر گرفته می‌شود که در آن دانش‌آموزان از طریق تعامل با یکدیگر و معلم، به یادگیری خود غنا

¹ Constructivist theory

² Muhammad & Liu

³ Li

⁴ Peiser

⁵ teaching activities

⁶ discovery

⁷ Richter

⁸ interaction

می‌بخشد (پایزر و همکاران، 2022). سومین اصل، تجربه¹ است. تدریس سازنده‌گرایی تأکید ویژه‌ای بر اهمیت تجربیات عملی در یادگیری دارد. به عبارت دیگر، در این رویکرد، معلم باید موقعیت‌هایی را فراهم آورد که دانش‌آموزان بتوانند از طریق فعالیت‌های عملی و تجربه‌گرایانه، مفاهیم را درک کنند (بارداکچی² و همکاران، 2021). این نوع فعالیت‌ها ممکن است شامل آزمایش‌ها، مشاهده‌های میدانی، ایفای نقش³ یا طراحی پروژه‌هایی باشند که نیاز به اعمال آموخته‌ها در شرایط واقعی دارند (رودریگوز⁴ و همکاران، 2023).

علاوه بر این، در تدریس سازنده‌گرایانه، معلم باید محیط یادگیری را به‌گونه‌ای طراحی کند که دانش‌آموزان بتوانند به‌طور مستقل فکر کنند و یاد بگیرند. در این نوع تدریس، معلم باید از روش‌هایی چون «پرسش‌محور⁵» و «حل مسئله⁶» استفاده کند که در آن‌ها دانش‌آموزان خود به دنبال پاسخ‌ها و راه‌حل‌ها می‌روند. در واقع، نقش معلم در اینجا به‌عنوان یک تسهیل‌گر است که به‌جای انتقال مستقیم اطلاعات، سؤالاتی را مطرح می‌کند که دانش‌آموزان را به تفکر عمیق‌تر و حل مسئله سوق می‌دهند (گراوند و قبادیان⁷، 2021). در نهایت، باید به این نکته اشاره کرد که اجرای موفق تدریس سازنده‌گرایی نیازمند تغییر نگرش و باورهای معلمان است. معلمان باید باور داشته باشند که دانش‌آموزان قادر به یادگیری مستقل و فعال هستند و نقش آن‌ها بیشتر به‌عنوان راهنما و تسهیل‌گر است تا سخنران و منبع اصلی اطلاعات. تغییر در نگرش‌های معلمان به‌ویژه در مورد نقش خود در کلاس،

¹ experience

² Bardakci

³ Role-playing

⁴ Rodriguez

⁵ Inquiry-based learning

⁶ Problem-based learning

⁷ Geravand & Ghobadiyan

می‌تواند تأثیر زیادی بر کیفیت یادگیری داشته باشد (چن¹ و همکاران، 2022). در نتیجه، برای موفقیت در اجرای رویکرد سازنده‌گرایی، لازم است که معلمان آموزش‌های لازم را در خصوص طراحی و اجرای فعالیتهای یادگیری فعال دریافت کنند و باورهای مترقی² داشته باشند (تاورز³ و همکاران، 2023).

بنابراین یکی از عوامل کلیدی در اجرای موفق رویکرد سازنده‌گرایی در کلاس‌های درس، باورهای مترقی معلمان نسبت به یادگیری و نقش خود در فرآیند تدریس است (سندرس اسمیت⁴ و همکاران، 2025). این باورها، مجموعه‌ای از ارزش‌ها و نگرش‌هایی هستند که بر تفکر انتقادی، یادگیری مشارکتی، تعامل اجتماعی و هدایت خلاقانه یادگیرندگان تأکید دارند (رابینسون و برنند⁵، 2025) در چارچوب این باورها، معلمان نقش خود را نه به‌عنوان انتقال‌دهنده اطلاعات، بلکه به‌عنوان تسهیل‌گرانی می‌بینند که باید فرصت‌هایی برای کاوشگری، حل مسئله و بازانديشی فراهم کنند. تغییر در باورهای حرفه‌ای معلمان، یکی از پیشنیازهای اصلی تحول در شیوه‌های تدریس سنتی به شیوه‌های سازنده‌گرا محسوب می‌شود؛ زیرا باورهای آنها نقش مستقیمی در انتخاب استراتژی‌های آموزشی و طراحی فعالیتهای کلاسی ایفا می‌کند (بوستیل و کالجا⁶، 2025).

این تغییر در باورها می‌تواند به ارتقاء کیفیت تدریس سازنده‌گرا کمک کند (ریشتر و همکاران، 2021). معلمانی که به باورهای مترقی پایبندند، دانش‌آموزان را تشویق می‌کنند تا در فرآیند یادگیری نقش فعالی ایفا کنند و از روش‌های آموزشی خلاقانه و نوآورانه استفاده نمایند

¹ Chen

² Progressive beliefs

³ Towers

⁴ Sanders-Smith

⁵ Robinson & Bond

⁶ Busuttil & Calleja

([المنوروح و استکلاکس¹](#)، 2025). در این راستا، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که تغییر در باورهای معلمان می‌تواند به‌طور قابل توجهی بر استفاده از روش‌های تدریس سازنده‌گرا تأثیر بگذارد و موجب بهبود کیفیت تدریس و یادگیری گردد ([هونگ² و همکاران](#)، 2019). در پژوهشی که توسط [بورتس و جیوتا³](#) (2024) انجام شد، نشان داده شد که معلمان با باورهای مترقی در مقایسه با معلمان با باورهای سنتی، بیشتر به ایجاد محیط‌های یادگیری فعال و تعامل‌محور توجه می‌کنند و از روش‌هایی همچون حل مسئله گروهی و یادگیری مبتنی بر تحقیق استفاده می‌نمایند. همچنین، پژوهش [ویشالی و میسرا⁴](#) (2019) تأکید کرده است که معلمان با باورهای مترقی بیشتر از تکنیک‌های تدریس مبتنی بر پژوهش و تجربه‌های عملی استفاده می‌کنند و این امر باعث افزایش انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری می‌شود. پژوهش [یایزر و همکاران](#) (2022) نیز نشان داده است که این معلمان در مقابل چالش‌ها و مشکلات آموزشی از رویکردهای خلاقانه‌تر و انعطاف‌پذیرتری استفاده می‌کنند که موجب تسهیل در پیاده‌سازی یادگیری سازنده‌گرا می‌گردد. در نهایت، پژوهش [هاینس برون⁵](#) (2024) و [هوانگ⁶ و همکاران](#) (2018) بیان می‌کند که معلمان با باورهای مترقی می‌توانند جو کلاسی مثبت‌تری ایجاد کنند که در آن دانش‌آموزان بیشتر به تعامل و همکاری پرداخته و به یادگیری مشارکتی علاقه‌مند شوند. با این حال، چالشی که پیش‌روی نظام آموزشی است، این است که تغییر باورها همیشه منجر به تغییر رفتار نمی‌شود. بسیاری از معلمان با وجود باورهای مترقی،

¹ Almunawaroh & Steklács

² Hong

³ Bortes & Giota

⁴ Vaishali & Misra

⁵ Haynes-Brown

⁶ Hwang

همچنان از روشهای سنتی استفاده می‌کنند (سیمز و جریم، 2022). یکی از دلایل اصلی این تناقض، عدم برخورداری از دانش حرفه‌ای کافی است (موهونن¹ و همکاران، 2023). باورهای مترقی به‌تنهایی کافی نیستند تا تدریس سازنده‌گرا به‌طور مؤثر اجرا شود. برای تحقق این امر، معلمان نیازمند دانش حرفه‌ای عمیق و تخصصی هستند (باقریان‌فر² و همکاران، 2018). در واقع، معلمان باید علاوه بر تغییر در باورها، به دانش حرفه‌ای خود در زمینه تدریس سازنده‌گرا نیز توجه داشته باشند تا بتوانند این باورها را به‌طور مؤثر در عمل به‌کار گیرند (هوانگ و همکاران، 2018). دانش حرفه‌ای³ شامل مجموعه‌ای از مهارت‌ها، دانش‌های تخصصی، فهم عمیق از مفاهیم آموزشی و درک از نظریه‌های آموزشی است که به معلمان امکان می‌دهد تا با تکیه بر این دانش‌ها، فرایند تدریس را به‌صورت مؤثرتری هدایت کنند (میهن دوست⁴ و همکاران، 2023). این دانش به معلمان کمک می‌کند تا از منابع علمی به‌روز بهره‌گیرند، برنامه‌های درسی خلاقانه طراحی کنند و از روش‌های ارزیابی مؤثر استفاده نمایند (لیندل و هیلبرت⁵، 2023). معلمانی که دارای دانش حرفه‌ای کافی هستند، توانایی بیشتری در ترجمه باورهای مترقی خود به عمل در کلاس درس دارند و در نتیجه از روش‌های تدریس نوآورانه و سازنده‌گرا بهره‌می‌گیرند (چن و همکاران، 2022). دانش حرفه‌ای معلمان می‌تواند به‌عنوان یک میانجی بین باورهای مترقی و عملکرد تدریس سازنده‌گرا عمل کند (پروات، 1992). این مسئله زمانی اهمیت بیشتری می‌یابد که بدانیم بدون دانش حرفه‌ای کافی، باورهای مترقی معلمان ممکن است در حد یک ایده

1 Muhonen

2 Bagherian far

3 Professional knowledge

4 Mihandost

5 Lindl & Hilbert

و نظریه باقی بماند و به مرحله عمل نرسد. عدم تطابق بین باورهای معلمان و عملکرد واقعی آن‌ها در کلاس درس می‌تواند منجر به کاهش کیفیت یادگیری شود ([هونگ و جای¹، 2017](#)). بسیاری از معلمان ممکن است به باورهای مترقی و نوین در زمینه تدریس اعتقاد داشته باشند، اما به دلیل فقدان دانش حرفه‌ای کافی یا عدم دسترسی به منابع و آموزش‌های لازم، نتوانند این باورها را به درستی در کلاس‌های خود به‌کار گیرند ([رابینسون و برنند، 2025](#))؛ این موضوع نشان می‌دهد که باورهای مترقی معلمان، زمانی مؤثر خواهند بود که با دانش حرفه‌ای آن‌ها ترکیب شده و به مرحله عمل برسند.

با توجه به اهمیت باورهای مترقی و دانش حرفه‌ای معلمان، بسیاری از پژوهش‌ها به‌طور مجزا به بررسی تأثیر باورهای مترقی یا دانش حرفه‌ای بر تدریس پرداخته‌اند ([هونگ و همکاران، 2019](#)؛ [چن و همکاران، 2022](#)). اما تحقیقات کمی به بررسی هم‌زمان نقش میانجی‌گری دانش حرفه‌ای در رابطه بین باورهای مترقی و تدریس سازنده‌گرا پرداخته‌اند. [هوانگ و همکاران \(2018\)](#) نیز به این نکته اشاره کرده است که دانش حرفه‌ای معلمان می‌تواند به‌عنوان یک میانجی بین باورهای مترقی و عملکرد تدریس سازنده‌گرا عمل کند.

در نظام آموزشی معاصر، یکی از چالش‌های اصلی دستیابی به رویکردهای آموزشی اثربخش، تطابق دیدگاه‌های معلمان با اصول نوین یادگیری است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که باورهای معلمان در مورد تدریس مؤثر نقش کلیدی در ایجاد محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا دارند ([بورتس² و جیوتا، 2024](#)). این باورها به‌ویژه زمانی مؤثر خواهند بود که با دانش حرفه‌ای معلمان در زمینه طراحی

1 Hong & Chai

2 Bortes

برنامه‌های درسی و روش‌های ارزیابی هم‌راستا باشند (چن و همکاران، 2022). در همین راستا، این سوال مطرح می‌شود که چگونه باورهای مترقی معلمان می‌توانند در فعالیتهای تدریس سازنده‌گرا نقش داشته باشند و چه عواملی در تقویت یا تضعیف این رابطه دخیل هستند؟ یکی دیگر از چالش‌های پژوهشی، محدودیتهای اجرایی در پیاده‌سازی رویکردهای سازنده‌گرا در مدارس است. علی‌رغم تأکید بر اهمیت این رویکرد، معلمان به دلیل کمبود دانش حرفه‌ای و فقدان برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مناسب، قادر به اجرای کامل این مدل‌ها نیستند (هوانگ و همکاران، 2018). از این رو، بررسی رابطه میان باورهای مترقی، دانش حرفه‌ای و فعالیتهای تدریس سازنده‌گرا ضروری به نظر می‌رسد. چالش اصلی در این زمینه، نیاز به تدوین برنامه‌های آموزشی مؤثرتر برای تقویت دانش حرفه‌ای معلمان و ترویج باورهای مترقی است.

ضرورت این پژوهش نیز از آنجا ناشی می‌شود که بهبود کیفیت آموزشی در دوره متوسطه اول می‌تواند تأثیرات بلندمدتی بر رشد علمی و اجتماعی دانش‌آموزان داشته باشد. یافته‌های این پژوهش می‌تواند به سیاست‌گذاران آموزشی کمک کند تا برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان را بهبود بخشند و محیط‌های یادگیری فعال‌تری ایجاد کنند. همچنین، با استفاده از مدلیابی معادلات ساختاری، این پژوهش به تحلیل دقیق‌تر روابط پیچیده میان باورهای مترقی، دانش حرفه‌ای و تدریس سازنده‌گرا پرداخته و می‌تواند به طراحی استراتژی‌های مؤثرتری برای توسعه حرفه‌ای معلمان منجر شود. بنابراین، سؤال اصلی این تحقیق این است که چگونه باورهای مترقی معلمان با میانجی‌گری دانش حرفه‌ای، در فعالیتهای تدریس سازنده‌گرا در دوره متوسطه اول تأثیرگذار خواهد بود؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع تحلیلی همبستگی مبتنی بر روش مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی معلمان متوسطه اول شهر همدان در سال تحصیلی 1402-1403 تشکیل دادند، که از بین آن‌ها 330 نفر به روش تصادفی طبقه‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. حجم نمونه براساس قاعده پیشنهادی محققان حوزه مدل‌سازی معادلات ساختاری مبتنی بر آن بود که تعداد حداقل نمونه باید 15 تا 20 برابر تعداد متغیرهای مشاهده شده باشد (کلین¹، 2020). در این پژوهش با در نظر گرفتن 15 نفر برای هر متغیر آشکار و با توجه به اینکه 22 متغیر آشکار (22 سوال) در تحقیق وجود داشت، حجم نمونه 330 نفر در نظر گرفته شد. روش نمونه‌گیری در این تحقیق تصادفی طبقه‌ای براساس نسبت تعداد معلمان براساس جنسیت بود. معیارهای ورود پاسخگویان شامل: 1- معلم رسمی یا پیمانی بودن در دوره متوسطه اول در شهر همدان. 2- دارای حداقل یک سال سابقه تدریس در مقطع متوسطه اول. 3- مشغول به تدریس بودن در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲. 4- تمایل به همکاری و تکمیل پرسشنامه و 5- عدم شرکت هم‌زمان در پژوهش‌های مشابه که ممکن است نتایج را تحت تأثیر قرار دهد؛ بود. معیارهای خروج آزمودنی‌ها از پژوهش، 1- عدم تکمیل کامل پرسشنامه یا ارائه پاسخ‌های نامعتبر (مانند پاسخ‌های یکنواخت به همه سؤالات)؛ 2- داشتن سابقه کمتر از یک سال تدریس در دوره متوسطه اول؛ 3- انصراف از ادامه همکاری در هر مرحله از پژوهش و 4- مواجهه با مشکلاتی مانند عدم امکان دسترسی به پرسشنامه یا تکمیل نادرست آن، در نظر گرفته شد. پس از انتخاب گروه نمونه، پرسشنامه‌ها با رعایت اصول اخلاقی پژوهش به این شرح در بین معلمان بصورت

¹ Kline

الکترونیکی توزیع شد: رضایت آگاهانه آزمونی‌ها از شرکت در پژوهش؛ توضیح درباره نحوه پاسخ‌دهی به سوالات و ضرورت همکاری صادقانه؛ حسن رفتار و محرمانه ماندن اطلاعات؛ خروج از پژوهش در صورت تمایل نداشتن به همکاری؛ اجتناب از تحریف داده‌ها و داده‌سازی. برای اجرای این پژوهش ابتدا مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش شهر همدان دریافت شد و پس از آشنایی شرکت‌کننده‌ها با اهداف پژوهش و اطمینان از محرمانه ماندن اطلاعات شخصی و اعلام رضایت، آزمودنی‌ها وارد پژوهش شدند. تحلیل داده‌ها با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری و نرم‌افزارهای SPSS25 و AMOS24 در سطح معناداری 0/05 صورت گرفت. برای سنجش متغیرهای پژوهش از سه پرسشنامه استاندارد زیر استفاده شد.

پرسشنامه باورهای مترقی: برای سنجش باورهای مترقی معلمان از پرسشنامه‌ای که توسط [هوانگ و همکاران \(۲۰۱۸\)](#) به منظور سنجش باورهای مترقی معلمان طراحی شده، استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۳ سؤال (سوالات ۱ تا ۳ در ابزار تحقیق) است که میزان اعتقاد معلمان به اصول تدریس مترقی و دانش‌آموز‌محور را می‌سنجد. مقیاس پاسخ‌دهی این پرسشنامه لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالفم نمره 1، مخالفم نمره 2، تاحدودی موافقم نمره 3، موافقم نمره 4 و کاملاً موافقم نمره 5) است، حداقل نمره ممکن در پرسشنامه 3 و حداکثر نمره 15 می‌باشد. در پژوهش [هوانگ و همکاران \(۲۰۱۸\)](#)، پایایی این ابزار بر اساس آلفای کرونباخ 0/92 گزارش شده و روایی سازه‌ای آن تأیید شده است ($X^2/Df=1/83$ ، $GFI=0/948$ ، $IFI=0/974$ ، $CFI=0/975$ و $RMSEA=0/05$). در پژوهش حاضر روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه براساس نظر پنج نفر از خبرگان 0/705، و ضریب پایایی آن براساس روش آلفای کرونباخ 0/67 به دست آمد.

پرسشنامه دانش حرفه‌ای: برای سنجش دانش حرفه‌ای معلمان از پرسشنامه هوانگ و همکاران (۲۰۱۸) استفاده شد این پرسشنامه با هدف سنجش دانش حرفه‌ای معلمان طراحی شده است، که شامل ۹ سؤال (سؤالات ۴ تا ۱۲) است. این پرسشنامه سطح دانش حرفه‌ای معلمان، تسلط بر اصول تدریس، شناخت روش‌های تدریس مؤثر و استفاده از منابع علمی به‌روز را مورد بررسی قرار می‌دهد. مقیاس پاسخ‌دهی این پرسشنامه لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالفم نمره ۱، مخالفم نمره ۲، تا حدودی موافقم نمره ۳، موافقم نمره ۴ و کاملاً موافقم نمره ۵) است، حداقل نمره ممکن در پرسشنامه ۹ و حداکثر نمره ۴۵ می‌باشد. در پژوهش هوانگ و همکاران (۲۰۱۸)، پایایی این ابزار ۰/۹۳ و روایی سازه‌ای آن تأیید شده است ($X^2/Df=3/83$ ، $GFI=0/911$ ، $CFI=0/954$ و $RMSEA=0/079$). در پژوهش حاضر روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه براساس نظر پنج نفر از خبرگان ۰/۷۲۹، و ضریب پایایی آن براساس روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به‌دست آمد.

پرسشنامه فعالیت‌های تدریس سازنده‌گرا: برای سنجش فعالیت‌های تدریس سازنده‌گرا، از پرسشنامه‌ای که توسط [ویکتور^۱ و همکاران \(۲۰۲۲\)](#) به منظور سنجش فعالیت‌های تدریس سازنده‌گرا طراحی شده، استفاده گردید. این پرسشنامه شامل ۱۰ سؤال (سؤالات ۱۳ تا ۲۲) است که میزان استفاده معلمان از روش‌های تدریس فعال، یادگیری مبتنی بر کشف، تعاملات گروهی و فعالیت‌های خلاقانه در کلاس درس را ارزیابی می‌کند. این ابزار نیز بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالفم نمره ۱، مخالفم نمره ۲، تا حدودی موافقم نمره ۳، موافقم نمره ۴ و کاملاً موافقم نمره ۵) است، تنظیم شده است. حداقل نمره ممکن در

^۱ Victor

پرسشنامه 10 و حداکثر نمره 50 می باشد. در پژوهش ویکتور و همکاران (۲۰۲۲)، پایایی این مقیاس 0/88 و روایی محتوایی آن را 0/81 گزارش شده است. در پژوهش حاضر روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه براساس نظر پنج نفر از خبرگان 0/742، و ضریب پایایی آن براساس روش آلفای کرونباخ 0/89 به دست آمد.

روایی سازه ای پرسشنامه: در پژوهش حاضر برای بررسی روایی سازه ای مشخص شدن تعداد عامل‌های اصلی پرسشنامه از تحلیل عاملی اکتشافی¹ به روش تجزیه به ابعاد اصلی² و چرخش واریماکس³ استفاده شده است. بر اساس نتایج حاصل از تحلیل عاملی، سوالات پرسشنامه 3 عامل خلاصه شده اند. برای اطمینان از اعتبار داده‌ها و بررسی صحت نمونه‌گیری قبل از تحلیل عاملی از معیار کایزر، میجر، ال‌کین (KMO) استفاده شد که طبق جدول 1 مقدار KMO در باب کیفیت نمونه‌گیری برابر با 0/909 است که مقدار قابل قبولی است و با توجه به معناداری آزمون بارتلت ($p < 0/05$ مقدار) شرایط لازم برای انجام تحلیل عاملی برقرار است. ارزش ویژه هر عامل و میزان تبیین‌کنندگی واریانس نشان می‌دهد، این سه عامل که ارزش ویژه بیشتر از یک دارند در مجموع 48/85 درصد از واریانس متغیرهای تحقیق را تبیین می‌کنند. روایی سازه ای کل پرسشنامه بر اساس تحلیل عاملی تاییدی با استفاده از نرم افزار AMOS24 بررسی شد. با توجه به شاخص‌های $X^2/Df=2/40$ ، $RMSEA=0/065$ و $CFI=0/906$ ، $TLI=0/89$ ، $IFI=0/907$ ، $GFI=0/891$ و ضرایب عاملی در شکل 1 نتایج الگوی ساختاری از برازشی منطقی و قابل قبولی برخوردار است که نشان‌دهنده مناسب بودن روایی سازه ای پرسشنامه مورد استفاده می‌باشد.

¹ Exploratory Factor Analysis (EFA)

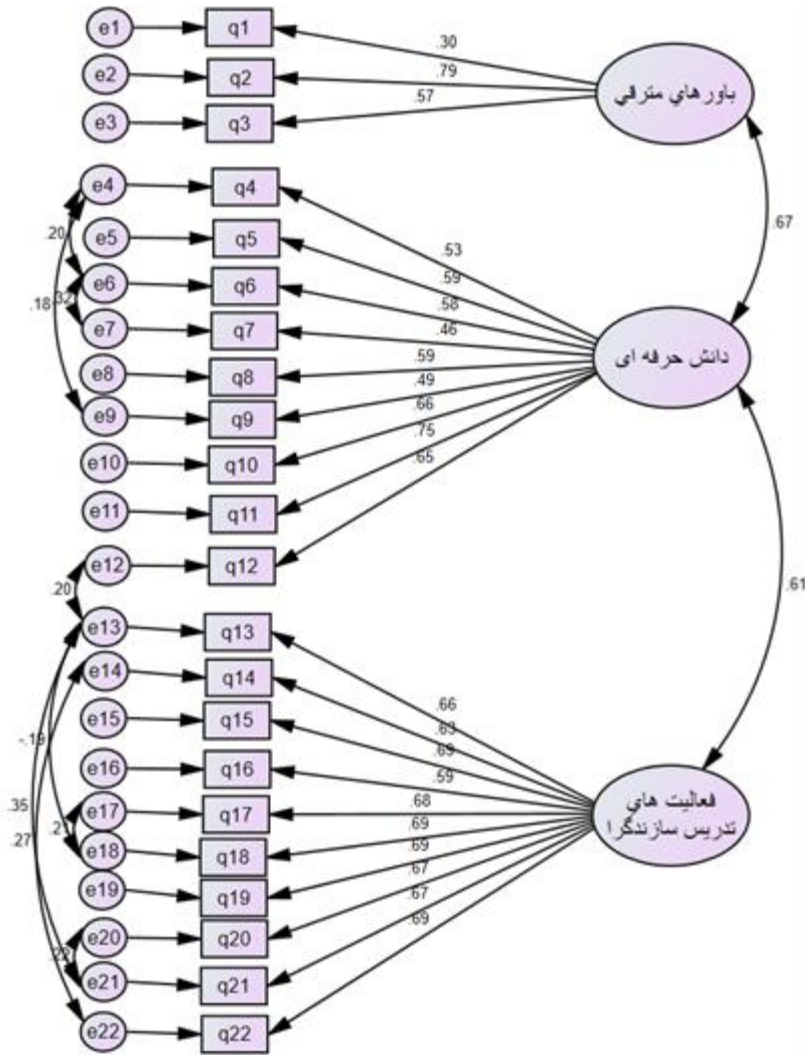
² Principle Components

³ Varimax

جدول 1. آماره‌های تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی

نوع تحلیل عاملی		مقدار ویژه	درصد واریانس	تجمعی درصد واریانس	آماره KMO	آماره کروییت بارتلت ¹	درجه آزادی	-p مقدار
آماره‌های تحلیل عاملی اکتشافی		1	18/52	18/52	0/909	309/106	231	0/001
		2	17/20	35/72				
		3	13/13	48/85				
		4						
		3/78						
		2/89						
شاخص‌های برازش								
نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی (χ^2/df)		میزان						
2/40								
شاخص برازش افزایشی (IFI)		0/907						
شاخص برازش تطبیقی (CFI)		0/906						
شاخص توکلر-لویس (TLI)		0/89						
شاخص نیکویی برازش (GFI)		0/891						
ریشه میانگین مجزورات خطای برآورد (RMSEA)		0/065						

¹ Bartlett's Test of Sphericity



نمودار 1. بارهای عاملی پرسشنامه پژوهش

یافته ها
مشخصات دموگرافیک پاسخگویان

از 330 معلم مورد بررسی 40/9 درصد (135 نفر) زن و 59/1 درصد (195 نفر) مرد بوده اند. سن 20/6 درصد کمتر از 30 سال، 25/5 درصد بین 30 تا 40 سال، 28/2 درصد 41 تا 50 سال و 25/8 درصد بیشتر از 50 سال بوده است. میزان تحصیلات 13/3 درصد فوق دیپلم، 45/2 درصد لیسانس، 35/8 درصد فوق لیسانی و 5/8 درصد دکتری بوده است. سابقه خدمت 310 درصد کمتر از 5 سال، 21/8 درصد بین 5 تا 10 سال، 24/2 درصد بین 11 تا 15 سال، 20/3 درصد 16 تا 20 سال و 23/3 درصد بیشتر از 20 سال بوده است.

جدول 2، میانگین، انحراف معیار، کمترین، بیشترین، چولگی، کشیدگی و مقدار احتمال آزمون کولموگروف اسمیرنف متغیرهای پژوهش را نشان می دهد. با توجه به معنادار نشدن این آزمون، فرض نرمال بودن توزیع داده ها رد نشد ($P > 0/05$).

جدول 2. شاخصهای توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	کمترین	بیشترین	معنی-داری K-S
باورهای مترقی	9/56	2/85	-0/22	-0/475	3	15	0/629
دانش حرفه ای	29/02	7/91	-0/069	-0/642	9	45	0/432
فعالیت های تدریس سازندگرا	34/51	9/25	-0/391	0/637	11	49	0/237

برای استفاده از روش آماری مدل سازی معادلات ساختاری ابتدا فرضهای نرمال بودن توزیع داده ها، خطی بودن بررسی شدند. جهت بررسی نرمال بودن داده ها از آزمون کجی و کشیدگی استفاده شد. با توجه به اینکه آماره های کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

همه بین 2- و 2+ بودند فرض نرمال بودن داده‌ها رد نشد، خطی بودن رابطه با ماتریس همبستگی بررسی شد. مدل ساختاری نقش باورهای مترقی در فعالیتهای تدریس سازنده‌گرا با میانجی‌گری دانش حرفه‌ای معلمان در شکل 2 قابل مشاهده است.

جدول 3. ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرهای مشاهده شده

متغیر	1	2	3
باورهای مترقی دانش حرفه‌ای تدریس سازنده‌گرا	1		
	0/591	1	
	0/284	0/589	1

** معنی‌داری همه ضرایب همبستگی کمتر از 0/05 می باشد.

نتایج ضریب همبستگی پیرسون در جدول 2 نشان می‌دهد بین تمامی متغیرهای آشکار یک همبستگی متوسط و معنی دار وجود داشت. نتایج جدول 3 نشان می‌دهد که مدل نهایی مقدار آماره X^2 برابر با 434/19 با درجه آزادی 197 بود. حاصل تقسیم کای اسکوئر تقسیم بر درجه آزادی 2/20 بوده و کمتر از 5 بود که بیانگر برازش عالی مدل می‌باشد. شاخص نیکویی برازش (GFI^1) برابر با 0/894 بود که نشان دهنده برازش مطلوب مدل است. مقدار ریشه میانگین مجذورات خطای برآورد (RMSEA) نیز 0/06 بود که با توجه به اینکه کمتر از 0/08 است مطلوب بوده و نشان‌دهنده تأیید مدل پژوهش می‌باشد. شاخص برازش هنجار شده (NFI^2) برابر با 0/863، شاخص برازندگی هنجار نشده یا

¹ Goodness of Fit Index

² Normed Fit Index

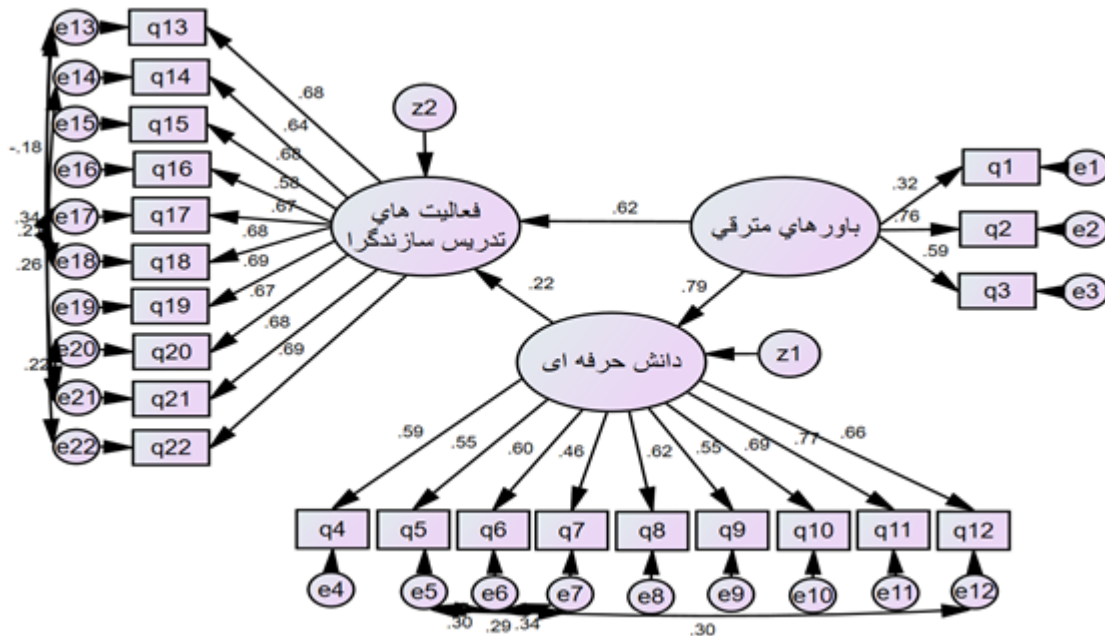
توکلی-لوئیس (TLI¹) برابر با 0/906 و شاخص برازش تطبیقی (CFI²) برابر با 0/919 بود که همگی نشان دهنده برازش مطلوب و تأیید مدل پژوهش می‌باشد. با توجه به مطالب بالا و شاخص‌های کمی، برازش می‌توان نتیجه گرفت که مدل نظری پژوهش قابل قبول است، بنابراین می‌توان به روابط درون مدل و مقادیر ضریب رگرسیونی بین متغیرهای پنهان پرداخت. شرط معنی-دار بودن یک رابطه این است که مقدار احتمال برای رابطه مورد نظر کمتر از 0/05 باشد. بنابراین مدل ساختاری " نقش‌باورهای مترقی در فعالیت‌های تدریس سازنده‌گرا با میانجی‌گری دانش حرفه‌ای معلمان " از برازش کافی برخوردار بوده و فرضیه‌های مبتنی بر آن، تأیید می‌شود.

جدول 4. شاخص‌های برازندگی الگوی برازش‌شده

تفسیر	ملاک	میزان	شاخص‌های برازش	
-	-	434/19	(χ^2) کای اسکوئر	
-	-	197	(df) درجه آزادی	
	کمتر از 0/05	0/001	سطح معنی داری	
برازش مطلوب	کمتر از 5	2/20	نسبت کای اسکوئر به (χ^2/df) درجه آزادی	مطلق
برازش مطلوب	بیشتر از 0/90	0/894	(GFI) شاخص نیکویی برازش	
برازش مطلوب	بیشتر از 0/90	0/863	شاخص نیکویی برازش (AGFI) تعدیل شده	
برازش مطلوب	بیشتر از 0/90	0/84	(RFI) شاخص برازش نسبی	
برازش مطلوب	بیشتر از 0/90	0/92	(IFI) شاخص برازش افزایشی	تطبیقی
برازش مطلوب	بیشتر از 0/90	0/919	(CFI) شاخص برازش تطبیقی	

¹ Tucker-Lewis Index² Comparative Fit Index

برازش مطلوب	بیشتر از 0/90	0/906	شاخص توکلر-لويس (TLI)	
برازش مطلوب	بیشتر از 0/90	0/863	شاخص برازش هنجار شده (NFI)	
برازش مطلوب	کمتر از 0/08	0/06	ریشه میانگین مجذورات (RMSEA) خطای برآورد	
برازش مطلوب	بیشتر از 0/50	0/736	شاخص برازش مقتصد هنجار شده (PNFI)	مقتصد
برازش مطلوب	بیشتر از 0/50	0/784	شاخص نیکویی برازش مقتصد (PCFI)	



نمودار 2. الگوی برازش شده نقش باورهای مترقی در فعالیتهای تدریس سازنده گرا با میانجیگری دانش حرفه ای معلمان

جدول 5. الگوی ساختاری مسیرها و ضرایب استاندارد آنها در الگوی برازش شده

معنی-داری	C.R	R ²	β	S.E.	B	مسیر
<0/01	5/91	0/38	0/62	0/228	1/347	باورهای مترقی ← فعالیتهای تدریس سازنده گرا
<0/001	7/09	0/62	0/79	0/11	0/778	باورهای مترقی ← دانش حرفه ای

دانش حرفه‌ای ← فعالیتهای تدریس سازنده‌گرا	0/68	0/202	0/22	0/048	3/36	<0/001
<p>تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق ضرایب رگرسیونی در مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) نشان می‌دهد که بین باورهای مترقی و فعالیتهای تدریس سازنده‌گرا رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد، ($\beta=0/62$، $p<0/001$) . بین باورهای مترقی و دانش حرفه‌ای معلمان رابطه مستقیم معناداری وجود دارد، ($p<0/001$)، ($\beta=0/79$) . بین دانش حرفه‌ای معلمان و فعالیتهای تدریس سازنده‌گرا رابطه مستقیم معناداری وجود دارد ($p<0/001$)، ($\beta=0/22$) . (جدول 5) .</p> <p>جدول 6. آماره آزمون بارون کنی مربوط به نقش میانجی دانش حرفه‌ای</p>						

متغیرها	اثر	برآورد	حد پایین فاصله اطمینان %95	حد بالای فاصله اطمینان %95	معنی- داری
باورهای مترقی	اثر میانجی میانگین (ACME ¹)	0/238	0/18	0/30	0/001
* دانش حرفه‌ای	اثر مستقیم میانگین (ADE ²)	0/317	0/24	0/44	0/001
* فعالیتهای تدریس	اثر کلی ³	0/921	0/53	0/97	0/001
سازنده‌گرا	نسبت میانجی‌گری	0/344	0/17	0/39	0/001

تجزیه و تحلیل داده‌ها با آزمون بارون و کنی⁴ و با زبان برنامه نویسی R نشان می‌دهد دانش حرفه‌ای رابطه بین باورهای مترقی و فعالیتهای تدریس سازنده‌گرا را میانجی‌گری می‌کند ($\beta=0/238$ ، $p<0/05$) . نسبت اثر میانجی‌شده نشان می‌دهد 34/4 درصد از اثر کلی باورهای مترقی بر فعالیتهای تدریس سازنده‌گرا از طریق هیجان دانش حرفه‌ای میانجی‌گری می‌شود (جدول 6) .

¹ Average Causal Mediation Effect

² Average Direct Effect

³ Total Effect

⁴ Baron & Kenny Test

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش باورهای مترقی در فعالیتهای تدریس سازنده‌گرا با میانجی‌گری دانش حرفه‌ای معلمان دوره متوسطه اول انجام شد. نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی از برآزش قابل قبولی برخوردار است و باورهای مترقی معلمان و دانش حرفه‌ای آنها تأثیر معناداری بر اجرای موفق رویکردهای سازنده‌گرا در تدریس دارند. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که باورهای مترقی، به‌عنوان عاملی تعیین‌کننده، زمینه را برای تغییر در روشهای تدریس سنتی و حرکت به‌سوی تدریس سازنده‌گرا فراهم می‌کنند. در این مدل، دانش حرفه‌ای معلمان نیز به‌عنوان متغیری میانجی عمل کرده و نشان می‌دهد که معلمانی که باورهای مترقی قوی‌تری دارند، با بهره‌گیری از دانش حرفه‌ای خود، روشهای تدریس سازنده‌گرا را بیشتر به کار می‌گیرند. این یافته‌ها تأیید می‌کنند که باورهای مترقی موجب افزایش تمایل معلمان به استفاده از روشهای تدریس مبتنی بر یادگیری فعال، تعامل گروهی و رویکردهای خلاقانه می‌شود. همچنین، مشخص شد که دانش حرفه‌ای معلمان تأثیر این باورها را تقویت کرده و باعث می‌شود که معلمان، روشهای سازنده‌گرایانه را با اثربخشی بیشتری اجرا کنند.

در راستای نتایج پژوهش، یافته‌های [هونگ و همکاران \(2019\)](#) نشان داد که تغییر در باورهای معلمان به‌طور قابل توجهی بر استفاده از روشهای تدریس سازنده‌گرا تأثیرگذار است و موجب بهبود کیفیت تدریس و یادگیری می‌شود. همچنین، پژوهش [پورتس و جیوتا \(2024\)](#) نشان داد که معلمان دارای باورهای مترقی نسبت به معلمان سنتی، بیشتر به ایجاد محیطهای یادگیری فعال و تعامل‌محور توجه می‌کنند و از روشهایی همچون حل مسئله گروهی و یادگیری مبتنی بر تحقیق بهره می‌گیرند. نتایج پژوهش

[ویشالی و میسرا \(2019\)](#) نیز بر این موضوع تأکید دارد که معلمان با باورهای مترقی، تمایل بیشتری به استفاده از تکنیک‌های تدریس مبتنی بر پژوهش و تجربه‌های عملی دارند که این امر موجب افزایش انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری می‌شود. پژوهش [پایزر و همکاران \(2022\)](#) نیز نشان داد که معلمان با باورهای مترقی در مواجهه با چالش‌های آموزشی از رویکردهای خلاقانه‌تر و انعطاف‌پذیرتری استفاده می‌کنند که این امر باعث تسهیل در پیاده‌سازی یادگیری سازنده‌گرا می‌شود. در مقابل، برخی پژوهش‌ها نتایج متفاوتی را ارائه داده‌اند. پژوهش [سیمز و جریم \(2022\)](#) نشان داد که بسیاری از معلمان با وجود داشتن باورهای مترقی، همچنان از روش‌های سنتی تدریس استفاده می‌کنند. این یافته نشان می‌دهد که عواملی مانند محدودیت‌های نظام آموزشی، منابع ناکافی و نبود آموزش‌های ضمن خدمت مناسب می‌توانند مانع از اجرای تدریس سازنده‌گرا شوند. همچنین، پژوهش [موهونین و همکاران \(2023\)](#) نشان داد که باورهای مترقی معلمان به‌تنهایی کافی نیست و باید با دانش حرفه‌ای همراه شود تا تأثیر معناداری بر عملکرد تدریس داشته باشد. پژوهش [بارداکچی و همکاران \(2021\)](#) نیز تأکید کرد که برای اجرای موفق روش‌های تدریس سازنده‌گرا، معلمان علاوه بر تغییر در باورهای خود، باید به توسعه دانش حرفه‌ای و مهارت‌های تخصصی در زمینه تدریس نوین بپردازند. تبیین این نتایج از منظر نظریه‌های یادگیری نشان می‌دهد که باورهای مترقی، مطابق با نظریه سازنده‌گرایی، معلمان را به سمت استفاده از روش‌های تدریس فعال‌تر سوق می‌دهند. نظریه سازنده‌گرایی بر این اصل استوار است که یادگیری زمانی عمیق‌تر و مؤثرتر خواهد بود که یادگیرندگان به‌صورت فعالانه در فرآیند یادگیری مشارکت داشته باشند. بر

همین اساس، معلمانی که به این باور دارند که دانش‌آموزان باید خود در یادگیری نقش‌آفرینی کنند، محیط‌های یادگیری را بر پایه تعامل، کاوشگری و حل مسئله طراحی می‌کنند. این یافته‌ها با پژوهش [پروات \(1992\)](#) همخوانی دارد که نشان داد دانش حرفه‌ای معلمان به‌عنوان متغیری میانجی عمل کرده و تأثیر باورهای مترقی بر تدریس سازنده‌گرا را تقویت می‌کند. علاوه بر این، پژوهش [چن و همکاران \(2022\)](#) نشان داد که دانش حرفه‌ای معلمان به آن‌ها این امکان را می‌دهد که باورهای خود را در عمل پیاده‌سازی کرده و روش‌های تدریس نوآورانه را با اثربخشی بیشتری اجرا کنند. بر اساس نظریه‌های شناختی و یادگیری اجتماعی [ویگوتسکی \(1997\)](#)، باورهای معلمان در مورد یادگیری و تدریس، چارچوب ذهنی آن‌ها را شکل داده و جهتگیری آن‌ها در استفاده از روش‌های تدریس را تعیین می‌کند. باورهای مترقی معلمان، نوعی جهتگیری شناختی است که معلم را به استفاده از روش‌های تدریس فعال، یادگیری مشارکتی و تقویت استقلال دانش‌آموزان سوق می‌دهد. زمانی که یک معلم به این باور می‌رسد که دانش‌آموز باید در فرآیند یادگیری نقش فعالی داشته باشد، ساختار کلاس درس را به‌گونه‌ای طراحی می‌کند که تعامل، بحث گروهی، پروژه‌محوری و کشف‌محوری در آن تقویت شود. بنابراین، باورهای مترقی به‌طور مستقیم موجب پذیرش و استفاده بیشتر از روش‌های تدریس سازنده‌گرا می‌شوند. باورهای مترقی به‌تنهایی کافی نیستند، زیرا بسیاری از معلمان ممکن است به این باور داشته باشند که روش‌های تدریس سازنده‌گرا مؤثر هستند، اما به دلیل نداشتن دانش حرفه‌ای کافی، نتوانند آن‌ها را به‌طور صحیح در عمل پیاده‌سازی کنند. دانش حرفه‌ای شامل دانش عمیق از اصول یادگیری، مهارت‌های طراحی آموزشی، روش‌های ارزیابی و آشنایی با ابزارهای نوین تدریس است. بر اساس نظریه آگاهی عملی معلمانی که

علاوه بر باورهای مترقی، دارای دانش حرفه‌ای بالاتری هستند، بهتر می‌توانند روش‌های تدریس سازنده‌گرا را اجرا کنند، چرا که می‌دانند چگونه محیط یادگیری را به‌گونه‌ای طراحی کنند که دانش‌آموزان را به سمت کشف و تعامل فعال سوق دهد. دانش حرفه‌ای علاوه بر تقویت باورهای مترقی، از دو طریق دیگر نیز بر تدریس سازنده‌گرا تأثیر می‌گذارد. نخست، معلمانی که دانش حرفه‌ای بالاتری دارند، مهارت بیشتری در مدیریت کلاس و استفاده از ابزارهای آموزشی دارند و این امر موجب افزایش کارایی تدریس سازنده‌گرا می‌شود. دوم، دانش حرفه‌ای باعث افزایش اعتماد به نفس معلمان در اجرای روش‌های نوین می‌شود. بسیاری از معلمان ممکن است باورهای مترقی داشته باشند اما از آنجایی که دانش لازم برای اجرای روش‌های سازنده‌گرا را ندارند، همچنان به روش‌های سنتی پایبند بمانند. بنابراین، دانش حرفه‌ای علاوه بر نقش میانجی، به‌عنوان یک متغیر تقویت‌کننده نیز عمل کرده و معلمان را قادر می‌سازد که باورهای خود را به روش‌های تدریس عملی و اثربخش تبدیل کنند.

نتایج پژوهش نشان داد که بین دانش حرفه‌ای معلمان و فعالیت‌های تدریس سازنده‌گرا رابطه‌ای مستقیم و معنادار وجود دارد. این یافته حاکی از آن است که معلمان دارای دانش حرفه‌ای بالاتر، توانایی بیشتری در اجرای روش‌های تدریس فعال و تعامل‌محور دارند، زیرا درک عمیق‌تری از فرآیند یادگیری، طراحی آموزشی و استراتژی‌های تدریس اثربخش دارند. این یافته‌ها با پژوهش‌های پیشین همسو است، به‌طوری که [پایزر و همکاران \(۲۰۲۲\)](#) نشان دادند که دانش حرفه‌ای معلمان باعث بهبود طراحی محیط‌های یادگیری می‌شود و فرصت‌های بیشتری برای تعامل و تفکر انتقادی دانش‌آموزان فراهم می‌کند. همچنین، [هوانگ و](#)

[همکاران \(۲۰۱۸\)](#) تأکید کردند که دانش حرفه‌ای معلمان به آن‌ها کمک می‌کند تا از رویکردهای سنتی فاصله گرفته و روش‌هایی همچون یادگیری مبتنی بر پروژه و حل مسئله را به کار گیرند. [یورتس و جیوتا \(۲۰۲۴\)](#) نیز دریافتند که معلمان دارای دانش حرفه‌ای کافی، علاوه بر تمایل بیشتر به روش‌های تدریس نوین، در ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان و ایجاد جو کلاسی تعاملی موفق‌تر عمل می‌کنند. رابطه بین دانش حرفه‌ای و تدریس سازنده‌گرا یک فرآیند تعاملی و پویاست که در آن دانش حرفه‌ای، ضمن فراهم‌سازی زیرساخت‌های شناختی، اجرایی و اجتماعی، موجب ارتقای کیفیت تدریس و افزایش اثربخشی یادگیری می‌شود. از بعد شناختی، دانش حرفه‌ای معلمان شامل درک اصول یادگیری سازنده‌گرا، استراتژی‌های تدریس و روش‌های ارزیابی است که به آن‌ها امکان می‌دهد تا شیوه‌های تدریس خود را متناسب با نیازهای دانش‌آموزان تنظیم کنند. از بعد اجرایی، معلمان دارای دانش حرفه‌ای قادرند تکنیک‌های تدریس نوین را به‌طور عملی پیاده‌سازی کرده و از ابزارهای فناورانه، یادگیری کاوش‌محور و روش‌های ارزیابی تکوینی بهره‌گیرند. در بعد اجتماعی، دانش حرفه‌ای باعث تقویت تعاملات بین معلمان و دانش‌آموزان شده و معلمان را قادر می‌سازد که کلاس‌هایی با مشارکت فعال دانش‌آموزان ایجاد کنند.

یافته‌های پژوهش نشان داد که دانش حرفه‌ای معلمان نقش میانجی معناداری در رابطه بین باورهای مترقی و فعالیتهای تدریس سازنده‌گرا ایفا می‌کند. این نتیجه حاکی از آن است که باورهای مترقی معلمان به‌تنهایی نمی‌توانند منجر به تغییر در شیوه‌های تدریس شوند، بلکه این تغییر زمانی رخ می‌دهد که معلمان علاوه بر داشتن باورهای مترقی، از دانش حرفه‌ای کافی برای اجرای روش‌های تدریس سازنده‌گرا برخوردار باشند. پژوهش [هوانگ و همکاران \(۲۰۱۸\)](#) نشان داد که معلمان که از دانش

حرفه‌ای بالاتری برخوردارند، توانایی بیشتری در پیاده‌سازی روش‌های تدریس نوین دارند و بهتر می‌توانند از تکنیک‌های تعاملی و کاوش‌محور در کلاس درس استفاده کنند. پژوهش [ریشتر و همکاران \(۲۰۲۱\)](#) نیز تأیید کرد که دانش حرفه‌ای موجب افزایش توانمندی معلمان در طراحی فعالیت‌های یادگیری فعال و اجرای مؤثر تدریس سازنده‌گرا می‌شود. همچنین، یافته‌های پژوهش [بورتس و جیوتا \(۲۰۲۴\)](#) نشان داد که دانش حرفه‌ای بالا منجر به افزایش اعتماد به نفس معلمان در اجرای روش‌های آموزشی نوین شده و اثربخشی یادگیری دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد. علاوه بر این، پژوهش [ویشالی و میسرا \(۲۰۱۹\)](#) نشان داد که معلمانی که دارای دانش حرفه‌ای بیشتری هستند، در تنظیم روش‌های تدریس خود متناسب با نیازهای یادگیرندگان موفق‌تر عمل می‌کنند و قادرند محیط‌های یادگیری انعطاف‌پذیرتری ایجاد کنند. دانش حرفه‌ای از طریق سه مسیر شناختی، اجرایی و اجتماعی، تأثیر باورهای مترقی را بر تدریس سازنده‌گرا تسهیل می‌کند. از منظر شناختی، دانش حرفه‌ای معلمان شامل آگاهی عمیق از اصول نظری یادگیری، روش‌های تدریس فعال و استراتژی‌های ارزیابی است که به آن‌ها امکان می‌دهد فرآیند تدریس را متناسب با اصول سازنده‌گرایی تنظیم کنند. معلمانی که در این زمینه دانش گسترده‌تری دارند، قادرند محیط‌های یادگیری را به‌گونه‌ای طراحی کنند که تعامل، تفکر انتقادی و حل مسئله در دانش‌آموزان تقویت شود. از بعد اجرایی، دانش حرفه‌ای به معلمان کمک می‌کند تا تکنیک‌های تدریس نوین را نه‌تنها در سطح تئوری، بلکه در عمل نیز اجرا کنند. این امر شامل استفاده از ابزارهای فناوری آموزشی، طراحی تکالیف یادگیری کاوش‌محور، به‌کارگیری روش‌های ارزیابی تکوینی و تنظیم محتوای آموزشی متناسب با نیازهای دانش‌آموزان است. در حقیقت، معلمانی که دانش حرفه‌ای بالاتری دارند، بهتر

می‌توانند موانع عملی تدریس سازنده‌گرا را مدیریت کرده و راهکارهای کارآمدتری برای مواجهه با چالش‌های آموزشی ارائه دهند. از بعد اجتماعی، دانش حرفه‌ای به معلمان کمک می‌کند تا تعاملات مؤثرتری با دانش‌آموزان و همکاران خود برقرار کنند و از بازخوردهای آنها برای بهبود تدریس و یادگیری استفاده کنند. این بعد همچنین باعث می‌شود که معلمان کلاس‌های مشارکتی‌تری ایجاد کنند که در آن دانش‌آموزان به‌طور فعال در یادگیری مشارکت داشته و از طریق تعامل و بازخورد متقابل، دانش خود را توسعه دهند. بنابراین، رابطه بین دانش حرفه‌ای و تدریس سازنده‌گرا یک فرآیند تعاملی و پویاست که در آن دانش حرفه‌ای، ضمن فراهم‌سازی زیرساخت‌های شناختی، اجرایی و اجتماعی لازم، موجب ارتقای کیفیت تدریس، افزایش اثربخشی یادگیری دانش‌آموزان و تقویت عملکرد حرفه‌ای معلمان می‌شود.

بطور کلی نتایج پژوهش نشان داد که باورهای مترقی معلمان نقش مهمی در اجرای تدریس سازنده‌گرا دارند، اما این تأثیر زمانی به‌صورت مؤثر تحقق می‌یابد که با دانش حرفه‌ای کافی همراه شود. یافته‌ها تأکید می‌کنند که معلمانی که علاوه بر باورهای مترقی، از دانش حرفه‌ای بالایی برخوردارند، قادرند روش‌های تدریس خود را مطابق با اصول یادگیری سازنده‌گرا تنظیم کنند و محیط‌های آموزشی تعاملی‌تری ایجاد نمایند. همچنین، دانش حرفه‌ای به‌عنوان یک متغیر میانجی، رابطه بین باورهای مترقی و تدریس سازنده‌گرا را تقویت می‌کند، زیرا به معلمان امکان می‌دهد تا از ابزارهای آموزشی نوین استفاده کرده و تکنیک‌های تدریس فعال را به‌طور اثربخشی‌تری به کار گیرند. این نتایج نشان می‌دهد که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که علاوه بر تقویت باورهای مترقی، مهارت‌ها و دانش لازم برای اجرای عملی تدریس سازنده‌گرا را در اختیار آنها قرار دهند.

بنابراین، سیاستگذاران آموزشی باید به افزایش دانش حرفه‌ای معلمان از طریق آموزش‌های مستمر، به‌کارگیری فناوری‌های نوین و ترویج فرهنگ یادگیری مشارکتی توجه ویژه‌ای داشته باشند تا معلمان بتوانند نقش خود را به‌عنوان تسهیل‌گران یادگیری ایفا کنند.

با وجود یافته‌های ارزشمند، این پژوهش دارای محدودیت‌هایی است که در تفسیر نتایج باید مدنظر قرار گیرد. این پژوهش محدود به معلمان دوره متوسطه اول در یک منطقه جغرافیایی خاص (شهر همدان) است که ممکن است نتایج آن به سایر مناطق یا مقاطع تحصیلی قابل تعمیم نباشد. همچنین، استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های شخصی قرار گیرد. علاوه بر این، جنبه‌های مختلف دانش حرفه‌ای معلمان به‌طور کامل پوشش داده نشده و عوامل زمینه‌ای مانند فرهنگ سازمانی و حمایت‌های مدیریتی در نظر گرفته نشده‌اند. پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آینده از روش‌های ترکیبی کیفی و کمی برای تحلیل جامع‌تر رابطه میان باورهای مترقی و دانش حرفه‌ای استفاده کنند. همچنین، تحقیقات باید بر گسترش دامنه نمونه‌گیری به مناطق و مقاطع مختلف تمرکز کنند و تأثیر عوامل زمینه‌ای مانند فرهنگ سازمانی و حمایت‌های مدیریتی را بررسی نمایند.

با توجه به نتایج تحقیق، پیشنهاد می‌شود سازمان‌های آموزشی برنامه‌های مستمر و ساختاریافته‌ای برای توسعه دانش حرفه‌ای معلمان ارائه دهند تا آن‌ها بتوانند باورهای مترقی خود را در عمل به روش‌های تدریس سازنده‌گرا ترجمه کنند. همچنین، طراحی دوره‌های آموزشی تخصصی در زمینه تدریس سازنده‌گرا و استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی می‌تواند به افزایش مهارت‌های معلمان در این حوزه کمک کند. مدارس نیز باید بسترهای لازم برای اجرای تدریس سازنده‌گرا را فراهم کرده و

امکاناتی مانند ابزارهای دیجیتال، محتوای آموزشی تعاملی و فرصتهای یادگیری گروهی را در اختیار معلمان و دانش‌آموزان قرار دهند تا فرآیند یادگیری به شیوه‌ای فعال و اثربخش‌تر دنبال شود.

منابع

- باقریان فر، مصطفی؛ فلاح نودهی، معصومه و دولتی، علی اکبر. (۱۳۹۷). سنجش روابط علی بین مهارت‌های تدریس و پیشرفت تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی‌گری احساسات مثبت و منفی و کنترل ادراک‌شده با رویکرد مدلیابی معادلات ساختاری. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵ (۳۲)، ۳۸-۱. <https://doi.org/10.22111/jeps.2018.4408>
- شکوهی مقدم، سولماز؛ زیوری رحمان، محمود و لسانی، مهدی. (1390). بررسی نقش ورزش در سلامت روان و شادکامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر کرمان. سلامت و روان‌شناسی، 1 (3)، 61-80. <https://sid.ir/paper/242664/fa>
- گراوند، هوشنگ و قبادیان، مسلم. (۱۴۰۰). ارائه مدل علی ادراک از محیط سازنده‌گرای اجتماعی و جهتگیری‌های انگیزشی: نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی و انتظار پیامد. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸ (۴۲)، ۲۲-۶۳. <https://doi.org/10.22111/JEPS.2021.6401>
- میهن‌دوست، علی؛ الهی، ذبیح‌الله؛ جنگی‌زهی، حمیدرضا و کهرزهی، مجید. (۱۴۰۲). تأثیر آموزش موضوع‌محور یکپارچه بر میزان یادگیری و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مهارت‌های حرفه‌ای با نیازهای ویژه ذهنی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۰ (۴۹)، ۱۵۸-۱۷۳. <https://doi.org/10.22111/jeps.2023.7520>

References

- Almunawaroh, N. F., & Steklács, J. (2025). The interplay of secondary EFL teachers' pedagogical beliefs and pedagogical content knowledge with their

- instructional material use approach orientation. *Heliyon*, 11(2), e42065. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2025.e42065>.
- Bagherian far, M. , fallah nodehi, M. and dolati, A. (2018). Assessment of causal relationships between teaching skills and students' academic progress with the mediating role of positive and negative emotions and perceived control using the Structural Equation Modeling approach. *Journal of Educational Psychology Studies*, 15(32), 1-38. doi: [10.22111/jeps.2018.4408](https://doi.org/10.22111/jeps.2018.4408)
- Bardakcı, S., Çaycı, D., Alkis, D., & Alkan, M. (2021). How to become a constructivist teacher: The impact of philosophical thoughts on constructivist learning beliefs. *Research in Pedagogy*, 11, 214–233. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2101v214B>
- Bortes, C., & Giota, J. (2024). Beyond academics: Links from teaching practices in Swedish schools to students' achievements and mental health complaints. *Learning and Instruction*, 92, 101937. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101937>
- Busuttil, L., & Calleja, J. (2025). Teachers' beliefs and practices about the potential of ChatGPT in teaching mathematics in secondary schools. *Digital Experiences in Mathematics Education*. <https://doi.org/10.1007/s40751-024-00168-3>
- Chen, P.-H., Hong, J.-C., Ye, J.-H., & Ho, Y.-J. (2022). The role of teachers' constructivist beliefs in classroom observations: A social cognitive theory perspective. *Frontiers in Psychology*, 13, 904181. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.904181>
- Haynes-Brown, T. K. (2024). Beyond changing teachers' beliefs: Extending the impact of professional development to result in effective use of information and communication technology in teaching. *Professional Development in Education*, 51(1), 23–38. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2431697>
- Hong, H.-Y., & Chai, C. S. (2017). Principle-based design: Development of adaptive mathematics teaching practices and beliefs in a knowledge building environment. *Computers & Education*, 115, 38–55. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.07.011>
- Hong, H.-Y., Lin, P.-Y., & Lee, Y.-H. (2019). Developing effective knowledge-building environments through constructivist teaching beliefs and technology-

- integration knowledge: A survey of middle-school teachers in northern Taiwan. *Learning and Individual Differences*, 76, 101787. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101787>
- Hwang, M.-Y., Hong, J.-C., & Hao, Y.-W. (2018). The value of CK, PK, and PCK in professional development programs predicted by the progressive beliefs of elementary school teachers. *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 448–462. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1471463>
- Geravand, H. and Ghobadiyan, M. (2021). Presenting a causal model of the effect of social constructivist learning environment and motivational orientations: the mediating role of self-efficacy and outcome expectation. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(42), 63-22. doi: [10.22111/jeps.2021.6401](https://doi.org/10.22111/jeps.2021.6401)
- Kline, R. B. (2021). *Principles and practice of structural equation modeling (5th ed.)*. Guilford Press.
- Li, C., Zhang, S., Garza, T., & Jiang, Y. (2021). Data of the constructivist practices in the learning environment survey from engineering undergraduates: An exploratory factor analysis. *Data in Brief*, 39, 107522. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2021.107522>
- Lindl, A., & Hilbert, S. (2023). Modelling, structure and development of domain-specific professional knowledge of Latin teachers. *Teaching and Teacher Education*, 134, 104262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104262>
- Muhonen, H., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M.-K. (2023). Professional vision in the classroom: Teachers' knowledge-based reasoning explaining their visual focus of attention to students. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103907. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103907>
- Peiser, G., Pratt, A., & Putwain, D. (2022). Student teachers' views about the university's research contribution to professional knowledge development. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103647. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103647>
- Popkewitz, T. S. (1994). Professionalization in teaching and teacher education: Some notes on its history, ideology, and potential. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 1–14. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90036-1](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90036-1)

- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354–395. <https://doi.org/10.1086/444021>.
- Mihandost, A. , Alahi, Z. , Jangizahi, H. and Kahrazehi, M. (2023). The Effect of Integrated Subject-Based Instruction on Learning and Academic Achievement Motivation of Professional-Skills of Students with Special Mental Needs. *Journal of Educational Psychology Studies*, 20(49), 173-158. doi: [10.22111/jeps.2023.7520](https://doi.org/10.22111/jeps.2023.7520)
- Muhammad, A. E., & Liu, Y. (2025). Enhancing inclusivity in primary schools: The role of constructivist teacher education in addressing cultural diversity. *Education 3-13*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/03004279.2025.2475969>
- Robinson, P., & Bond, C. (2025). A systematic literature review of teachers' beliefs about intelligence and mindset and the potential impact on their practice. *Educational Psychology in Practice*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/02667363.2024.2444601>
- Rodriguez, L. A., Nguyen, T. D., & Springer, M. G. (2023). Revisiting teaching quality gaps: Urbanicity and disparities in access to high-quality teachers across Tennessee. *Urban Education*, 60(2), 467–504. <https://doi.org/10.1177/00420859231153409>
- Richter, E., Brunner, M., & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103303. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>
- Sanders-Smith, S. C., Laixely, J., Martinez Negrette, G., & Espinosa Cordoba, T. (2025). Illusio and the field of education: Examining progressive teachers' adaptation during the COVID-19 pandemic. *Educational Review*, 77(1), 234–253. <https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2357720>
- Shokouhi Moghadam, S., Zivari Rahman, M., & Lesani, M. (2011). sports and mental health and happiness in high school students in kerman. *journal of health psychology*, 1(3), 61-80. <https://sid.ir/paper/242664/en>
- Sims, S., & Jerrim, J. (2022). Traditional and progressive orientations to teaching: New empirical evidence on an old debate. *CEPEO Working Paper Series*, Article 22–08. <https://ideas.repec.org/p/ucl/cepeow/22-08.html>

- Towers, E., Rushton, E. A. C., Gibbons, S., Steadman, S., Brock, R., Cao, Y., ... Richardson, C. (2023). The “problem” of teacher quality: Exploring challenges and opportunities in developing teacher quality during the COVID-19 global pandemic in England. *Educational Review*, 77(1), 100–116. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2184771>
- Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research*, 31(5), 357–442. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00012-9](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00012-9)
- Vaishali, & Misra, P. (2019). Teaching teachers to use constructivist approaches: A proposal. *I-Manager's Journal on School Educational Technology*, 14(4), 1–7. <https://doi.org/10.26634/jsch.14.4.15651>
- Victor V. Hafalla, V. V., Jr., & Halover, E. M. (2022). Investigating the structural relationship between TPACK, technological self-efficacy, and constructivist teaching practice. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 11(4). https://european-science.com/eojnss_proc/article/view/6714
- Vygotsky, L. S. (1997). The history of the development of higher mental functions. In R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 4, pp. 1–252). Plenum Press. Available from: [Vygotsky 1997](#)
- Zivari Rahman, M., Salehi, K., Khodaie, E., Moghadamzadeh, A., & Hakimzadeh, R. (2022). Pathology of scholastic aptitude search in Iran (Systematic review of literature in the last three decades). *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 12(39), 103–140. <https://doi.org/10.22034/emes.2022.547411.2346>