



The Mediating Role of Agency in the Relationship Between Student Teachers' Perception of Teacher Credibility and Teaching Anxiety

Khalil Zandi¹ , Seyed Adnan Hosseini² 

1. Department of Educational Management, Farhangian University, Tehran, Iran.
2. Department of Psychology and Counseling Education, Farhangian University, Tehran, Iran (Corresponding Author).

❖ **Corresponding Author Email:** adnan1671@cfu.ac.ir

Research Paper	Abstract
Receive: 2025/08/04 Accept: 2025/10/30 Initial Publish: 2025/11/27 Final Publish: 2026/04/15 Keywords: Teacher credibility, agency, teaching anxiety, student teachers Article Cite: Zandi, K., & Hosseini, S. A. (2026). The Mediating Role of Agency in the Relationship Between Student Teachers' Perception of Teacher Credibility and Teaching Anxiety. <i>Sociology of Education</i>. 12(1): 1-14.	Purpose: This study aimed to investigate the mediating role of student teachers' agency in the relationship between perceived teacher credibility and teaching anxiety. Methodology: This applied, descriptive–correlational study included 1,364 student teachers in grades two and above at Farhangian University in Kurdistan Province. A sample of 275 participants was selected using systematic random sampling. Data were collected via the Teacher Credibility Scale (McCroskey & Teven, 1999), Student Teacher Agency Scale (Jääskelä et al., 2016), and Teaching Anxiety Scale (Hart, 1987). Analyses were conducted using Pearson correlation and structural equation modeling (SEM) in SPSS and LISREL. Findings: The direct effect of teacher credibility on teaching anxiety was not significant ($p > 0.05$). Teacher credibility had a positive and significant direct effect on student teachers' agency ($p < 0.05$), while agency had a negative and significant direct effect on teaching anxiety ($p < 0.05$). The final SEM model confirmed the indirect effect of teacher credibility on teaching anxiety through agency. Goodness-of-fit indices indicated satisfactory model fit. Conclusion: Credible teachers foster student teachers' agency—through supportive behaviors, pedagogical clarity, and positive interpersonal interactions—which in turn reduces their teaching anxiety. Enhancing agency-related components such as self-efficacy, competence, meaningfulness, and motivation plays a key role in lowering anxiety levels among student teachers.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.12.1.9>



Creative Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

Teaching anxiety has increasingly become a central concern in teacher education programs, particularly for student teachers who are still in the process of developing pedagogical competence, self-efficacy, and professional identity. A substantial body of research has shown that teaching anxiety affects classroom performance, confidence, emotional stability, and the ability to manage instructional tasks effectively (Aydin, 2021). It is often triggered by uncertainties surrounding lesson preparation, classroom management, learner engagement, and fear of being evaluated by mentors or peers (Gorospe, 2022). Recent evidence suggests that student teachers experience teaching anxiety not only during practicum placements but even in preparatory stages of coursework and peer-teaching sessions (Pasaribu & Lestari, 2023). These findings highlight the need to identify contextual and psychological factors that can reduce anxiety and promote more adaptive teaching behaviors.

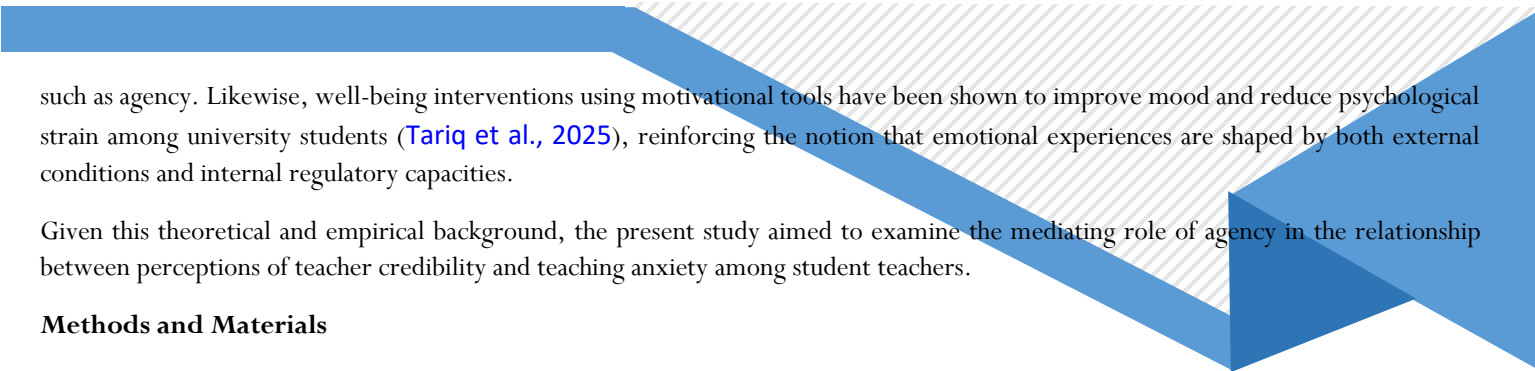
Among the various contextual determinants of student teachers' emotional functioning, **teacher credibility**—a multidimensional construct comprising competence, trustworthiness, and goodwill—has emerged as a crucial predictor of student engagement, motivation, and positive learning outcomes (Abdi Zarrin & Aliyari, 2021; Shoaib, 2023). Studies show that credible instructors promote academic engagement, strengthen learning relationships, and create a psychologically safe learning climate that allows student teachers to take risks and actively participate in the learning process (Zheng, 2021a, 2021b). Research also demonstrates that credibility is associated with reduced student frustration, increased motivation, and higher levels of self-regulated learning (Yu et al., 2021). Conversely, instructor burnout can undermine credibility, which weakens trust, diminishes learner confidence, and increases emotional strain (Homeo, 2023).

Parallel to the literature on credibility, **agency** has gained prominence as a key psychological resource shaping teacher learning and development. Agency refers to one's perceived capacity to influence learning processes, make intentional decisions, self-regulate, and actively participate in shaping one's professional trajectory (Jääskelä et al., 2020). Empirical studies reveal that agency is influenced by environmental conditions, particularly the degree of support, autonomy, and encouragement available in teacher education settings (Heikkilä et al., 2020; Juutilainen et al., 2018). Agency typically includes components such as active participation, interest, motivation, self-efficacy, and competence beliefs—elements shown to be essential in buffering against anxiety and promoting adaptive coping in stressful instructional situations (Saidi & Arefian, 2023). Evidence additionally suggests that higher agency is linked to improved resilience and emotional adjustment, as it strengthens individuals' ability to manage challenges and maintain psychological stability (Johnston-Wilder et al., 2021).

Recent technological developments have extended this discussion by showing that AI-supported learning environments can enhance student agency by enabling greater autonomy, self-regulation, and meaningful decision-making (Darvishi et al., 2024). Likewise, digital competence and IT self-efficacy—sub-dimensions of modern forms of agency—have been found to support learning productivity and confidence among university students (Susanto et al., 2025). Since teacher education increasingly incorporates digital tools, these findings illustrate the evolving relevance of agency in contemporary teacher preparation contexts.

Although teacher credibility and agency have been independently linked to student success and emotional outcomes, studies have rarely examined **how credibility may influence student teachers' teaching anxiety indirectly through agency**. Theoretically, credible instructors may provide supportive structures, clear expectations, and emotionally safe environments that promote the development of agency. In turn, higher agency may reduce teaching anxiety by bolstering the student teacher's belief in their ability to manage classroom situations and instructional responsibilities. This aligns with the broader literature showing that credibility enhances motivation (Karimi & Ziaabadi, 2019), while agency supports emotional well-being and self-directed learning (Ashournejad et al., 2018). Moreover, research on coping strategies in practicum settings indicates that student teachers who feel empowered and capable—key aspects of agency—are more likely to manage anxiety effectively (Han & Tulgar, 2019).

Additionally, emerging findings from psychological well-being research during crisis situations, such as the COVID-19 pandemic, illustrate that family functioning and strengths knowledge can reduce emotional distress among students, suggesting that supportive relational contexts may indirectly enhance emotional health (Wen et al., 2025). This aligns with the idea that a supportive instructional environment—created by credible instructors—might similarly reduce stress and anxiety through internal psychological mechanisms



such as agency. Likewise, well-being interventions using motivational tools have been shown to improve mood and reduce psychological strain among university students (Tariq et al., 2025), reinforcing the notion that emotional experiences are shaped by both external conditions and internal regulatory capacities.

Given this theoretical and empirical background, the present study aimed to examine the mediating role of agency in the relationship between perceptions of teacher credibility and teaching anxiety among student teachers.

Methods and Materials

The study employed a descriptive-correlational design involving student teachers enrolled in teacher education programs. A total sample of 275 participants was selected using systematic random sampling. Data were collected through three standardized instruments: the Teacher Credibility Scale, the Student Teacher Agency Scale, and the Teaching Anxiety Scale. Ethical principles—including voluntary participation, confidentiality, and informed consent—were fully observed. Data analyses were conducted using Pearson correlation and structural equation modeling. Model fit indices, factor loadings, and direct and indirect pathways were evaluated to test the proposed mediation model.

Findings

Descriptive statistics showed that students gave moderately high ratings to teacher credibility and agency, while mean levels of teaching anxiety were below the mid-range of the scale. Correlation analyses revealed that teacher credibility was positively associated with agency and negatively correlated with teaching anxiety. Likewise, agency was negatively associated with teaching anxiety.

Structural equation modeling confirmed that the direct effect of teacher credibility on teaching anxiety was not statistically significant. However, teacher credibility demonstrated a significant positive effect on agency, and agency had a significant negative effect on teaching anxiety. The indirect effect of credibility on anxiety through agency was found to be statistically significant, indicating a full mediation pattern. Factor loadings for all constructs were above acceptable thresholds, and goodness-of-fit indices—including RMSEA, CFI, NFI, IFI, GFI, and AGFI—confirmed that the model provided a satisfactory fit to the data.

Discussion and Conclusion

The findings highlight the importance of agency as a psychological mechanism linking perceptions of teacher credibility to reduced teaching anxiety among student teachers. Although credibility did not directly decrease anxiety, its positive influence on agency played a pivotal role in shaping students' emotional experiences with teaching. Instructors perceived as credible likely create supportive learning environments that encourage autonomy, active participation, and confidence—all essential elements of agency. When student teachers feel agentic, they are more capable of confronting instructional challenges without excessive fear or avoidance, thereby experiencing lower teaching anxiety.

These results underscore the need for teacher education programs to prioritize the development of instructional credibility and to cultivate environments that empower student teachers through participation, reflection, and self-directed learning. Strengthening agency may serve as a key pathway for enhancing emotional resilience and reducing anxiety, ultimately contributing to more effective preparation of future teachers.





جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

نقش میانجی عاملیت در ارتباط بین ادراک از اعتبار اساتید و اضطراب تدریس دانشجومعلم

خلیل زندی^۱، سید عدنان حسینی^{۲*}

۱. گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۲. گروه آموزش روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

✦ ایمیل نویسنده مسئول: adnan1671@cfu.ac.ir

چکیده	مقاله تحقیقاتی
هدف: هدف این پژوهش بررسی نقش میانجی عاملیت در ارتباط بین ادراک از اعتبار اساتید و اضطراب تدریس دانشجومعلم بود. روش‌شناسی: این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش‌شناسی، توصیفی-همبستگی بود. جامعه شامل ۱۳۶۴ دانشجومعلم سال دوم و بالاتر دانشگاه فرهنگیان استان کردستان بود که ۲۷۵ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی سیستماتیک انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه اعتبار معلم (McCroskey & Teven, ۱۹۹۹)، پرسشنامه عاملیت دانشجو (Jääskelä et al., ۲۰۱۶) و پرسشنامه اضطراب تدریس (Hart, ۱۹۸۷) بود. داده‌ها با آزمون همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزارهای SPSS و LISREL تحلیل شد. یافته‌ها: نتایج نشان داد اثر مستقیم اعتبار معلم بر اضطراب تدریس معنادار نیست ($p > 0.05$). اثر مستقیم اعتبار معلم بر عاملیت دانشجومعلم مثبت و معنادار بود ($p < 0.05$) و اثر مستقیم عاملیت بر اضطراب تدریس منفی و معنادار بود ($p < 0.05$). مدل نهایی نشان داد اعتبار معلم از طریق عاملیت بر اضطراب تدریس اثر غیرمستقیم دارد. شاخص‌های برازندگی مدل نیز در محدوده مطلوب قرار داشتند. نتیجه‌گیری: اعتبار ادراک‌شده اساتید با تقویت مؤلفه‌هایی از عاملیت مانند خودکارآمدی، احساس شایستگی، معناداری و انگیزش، می‌تواند به‌طور غیرمستقیم سطح اضطراب تدریس دانشجومعلم را کاهش دهد. به بیان دیگر، اساتید معتبر با ایجاد محیطی حمایتی و فراهم‌سازی فرصت مشارکت و بازخورد سازنده می‌توانند در کاهش اضطراب تدریس نقش مؤثری ایفا کنند.	دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۱۳ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۰۸ انتشار اولیه: ۱۴۰۴/۰۹/۰۶ انتشار نهایی: ۱۴۰۵/۰۱/۲۶ واژگان کلیدی: اعتبار معلم، عاملیت، اضطراب تدریس، دانشجومعلم استناد مقاله: زندگی، خلیل، و حسینی، سید عدنان. (۱۴۰۵). نقش میانجی عاملیت در ارتباط بین ادراک از اعتبار اساتید و اضطراب تدریس دانشجومعلم. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱۲(۱): ۱-۱۴.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.12.1.9>



Creative Commons: CC BY 4.0

مقدمه

اضطراب تدریس یکی از چالش‌های مهم و گسترده در میان دانشجومعلم‌ان و حتی معلمان با سابقه است؛ چالشی که می‌تواند ابعاد شناختی، هیجانی و رفتاری فرآیند تدریس را تحت تأثیر قرار دهد و کیفیت آموزشی را در سطح فردی و نهادی کاهش دهد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که اضطراب تدریس می‌تواند به شکل‌های گوناگون از جمله تنش هنگام تدریس، نگرانی نسبت به ارزیابی شدن، ترس از مدیریت کلاس، و اضطراب در طراحی و اجرای فعالیت‌های آموزشی بروز یابد و پیامدهایی چون افت عملکرد، کاهش خودکارآمدی و ناتوانی در حفظ تعامل مؤثر با فراگیران را به دنبال داشته باشد (Aydin, 2021). افزایش اهمیت این پدیده در سال‌های اخیر سبب شده است که علاقه‌مندی پژوهشگران برای بررسی عوامل ایجادکننده یا کاهش‌دهنده اضطراب تدریس بیش از گذشته جلب شود.

گزارش‌های اخیر دربارهٔ دانشجومعلم‌ان نشان می‌دهد که اضطراب تدریس نه تنها هنگام ورود به حرفه، بلکه حتی در جریان دوره‌های کارورزی، تدریس آزمایشی و فعالیت‌های آموزشی دانشگاهی نیز تجربه می‌شود (Pasariibu & Lestari, 2023). از دید برخی پژوهشگران، اضطراب تدریس محصول تعامل پیچیدهٔ عوامل درونی مانند ویژگی‌های شخصیتی، خودکارآمدی و مهارت‌های ارتباطی، و عوامل بیرونی همچون انتظارات استادان، ساختار دوره تربیت معلم و کیفیت محیط یادگیری است (Gorospe, 2022). این مجموعه عوامل بیانگر آن است که اضطراب تدریس، مسئله‌ای تک‌عاملی نیست و لازم است در قالب مدل‌های چندبعدی و تعاملی تحلیل شود.

یکی از ابعاد مهمی که در سال‌های اخیر توجه بسیاری را به خود جلب کرده است، اعتبار اساتید است. اعتبار استاد، مجموعه ویژگی‌هایی است که دانشجویان بر اساس آن، استاد را فردی شایسته، قابل اعتماد، آگاه و دارای حسن نیت می‌دانند (Abdi Zarrin & Aliyari, 2021). در محیط‌های دانشگاهی، اعتبار اساتید از طریق توانایی علمی، رفتارهای مراقبتی، دسترس‌پذیری، انصاف، شفافیت در تدریس و توانایی ایجاد ارتباط حرفه‌ای با دانشجویان شکل می‌گیرد (Reddy & Woest, 2021). از نگاه نظری و تجربی، اعتبار استاد نه تنها بر یادگیری، انگیزش و مشارکت دانشجویان تأثیر دارد، بلکه می‌تواند زمینه را برای کاهش فشارهای روانی و مواجهه مؤثرتر با وظایف آموزشی فراهم کند (Shoaib, 2023). پژوهش‌های جدید حاکی از آن است که اعتبار استاد نقشی اساسی در برانگیختن انگیزش درونی، ایجاد احساس امنیت روانی، افزایش علاقه به یادگیری و تقویت رابطه استاد-دانشجو دارد (Zheng, 2021b; Zheng, 2021 #323690).

بر اساس مطالعات بین‌المللی، اعتبار اساتید هم با پیامدهای شناختی و هم با پیامدهای عاطفی فراگیران ارتباط دارد؛ از جمله شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد اعتبار اساتید با افزایش موفقیت تحصیلی، درگیری تحصیلی، یادگیری خودتنظیمی، و عملکرد آموزشی مرتبط است (Yu et al., 2021). همچنین پژوهش‌هایی وجود دارد که تأثیر منفی فرسودگی شغلی اساتید بر اعتبار آن‌ها را تأیید کرده‌اند و نشان می‌دهند که افت اعتبار استاد می‌تواند به کاهش احساس اعتماد و مشارکت دانشجویان منجر شود (Homeo, 2023). با توجه به چنین یافته‌هایی، این پرسش شکل می‌گیرد که آیا اعتبار استاد می‌تواند بر اضطراب تدریس دانشجومعلم‌ان نیز تأثیر بگذارد.

افزون بر اعتبار اساتید، سازهٔ نظری و کاربردی عاملیت نیز در سال‌های اخیر به محوریت مطالعات تربیتی تبدیل شده است. عاملیت، توانایی فرد برای کنترل، جهت‌دهی و اثرگذاری بر مسیر یادگیری و فعالیت حرفه‌ای خود است و شامل مؤلفه‌هایی مانند خودکارآمدی، شایستگی ادراک شده، انگیزش، مسئولیت‌پذیری و مشارکت فعال می‌شود (Moore, 2022). پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که عاملیت، شرط بنیادی رشد حرفه‌ای معلمان است و می‌تواند نقش مهمی در چگونگی مواجهه آن‌ها با موقعیت‌های چالش‌برانگیز، از جمله تدریس و کارورزی، ایفا کند (Heikkilä et al., 2020). عاملیت به معلمان و دانشجومعلم‌ان کمک می‌کند که نه تنها مصرف‌کننده دانش باشند، بلکه در طراحی، تصمیم‌گیری و اجرای فعالیت‌های آموزشی نقش فعال و سازنده داشته باشند (Toom et al., 2017).

مطالعات حاکی از آن است که عاملیت تحت تأثیر محیط یادگیری، نوع تعامل با اساتید، کیفیت آموزش، حمایت عاطفی و تحصیلی و میزان فرصت‌هایی قرار دارد که برای مشارکت فعال و اظهار نظر به فراگیران داده می‌شود (Jääskelä et al., 2020). همچنین تحقیقات نشان داده است که عاملیت در دانشجویان زمانی شکوفا می‌شود که احساس کنند محیط یادگیری برای آن‌ها امن، قابل اعتماد و حمایت‌کننده است (Juutilainen et al., 2018). این

یافته‌ها با نظریه خودتعیین‌گری هم‌خوان است؛ نظریه‌ای که بیان می‌کند افزایش بهزیستی و کاهش اضطراب در گرو برآورده شدن سه نیاز بنیادین شایستگی، خودمختاری و ارتباط است (Johnston-Wilder et al., 2021). زمانی که عاملیت تقویت می‌شود، احساس شایستگی و کارآمدی افزایش یافته و در نتیجه احتمال تجربه اضطراب کاهش می‌یابد.

پژوهش‌های متعددی نیز نقش عاملیت را در کاهش اضطراب تدریس بررسی کرده‌اند. برای مثال، برخی مطالعات نشان داده‌اند که خودکارآمدی به عنوان یکی از عناصر کلیدی عاملیت، نقش مهمی در کاهش اضطراب تدریس دارد (Saidi & Arefian, 2023). همچنین پژوهش‌های دیگری وجود دارد که تأیید می‌کنند عاملیت از طریق افزایش احساس کنترل و توانایی مدیریت موقعیت‌های دشوار، می‌تواند اضطراب تدریس را کاهش دهد (Ebra & Pasia, 2023). به بیان دیگر، هرچه دانشجومعلمان در زمینه‌های حرفه‌ای فعال‌تر، مستقل‌تر و مؤثرتر باشند، احتمال اینکه در هنگام تدریس دچار فشار روانی یا نگرانی شوند کمتر خواهد بود (Han & Tulgar, 2019).

در سال‌های اخیر نیز با گسترش فناوری‌های نوین، پژوهشگران به بررسی نقش عاملیت در محیط‌های دیجیتال و مبتنی بر کمک‌رسانی هوش مصنوعی پرداخته‌اند. یافته‌های حاصل از پژوهش‌های جدید نشان می‌دهد که کمک‌رسانی هوش مصنوعی می‌تواند عاملیت دانشجویان را از طریق حمایت از یادگیری خودتنظیمی و تصمیم‌گیری مستقل افزایش دهد (Darvishi et al., 2024). همچنین پژوهش‌های دیگری نشان می‌دهد که سواد دیجیتال و کارآمدی فناوری، بخشی از عاملیت مدرن دانشجویان را تشکیل می‌دهد و می‌تواند به عملکرد تحصیلی مؤثرتر منجر شود (Susanto et al., 2025).

با توجه به اهمیت عاملیت در کاهش اضطراب و افزایش کیفیت عملکرد حرفه‌ای، پرسش مهمی که شکل می‌گیرد این است که اعتبار اساتید چگونه می‌تواند موجب افزایش عاملیت دانشجومعلمان شود؟ برخی شواهد نشان می‌دهد که اعتبار استاد به‌طور مستقیم بر انگیزش تحصیلی، درگیری عاطفی و یادگیری خودتنظیمی دانشجویان اثر دارد (Karimi & Ziaabadi, 2019). همچنین زمانی که دانشجویان، استاد را فردی قابل اعتماد و دارای نیت مثبت بدانند، احساس امنیت بیشتری پیدا کرده و برای مشارکت فعال در فعالیت‌های آموزشی انگیزه بیشتری خواهند داشت (Shoaib, 2023). به این ترتیب می‌توان انتظار داشت که اعتبار استاد از طریق افزایش مؤلفه‌های عاملیت بر کاهش اضطراب تدریس تأثیر بگذارد.

در سال‌های اخیر، پژوهش‌های جدید روان‌شناسی تربیتی نیز اهمیت حمایت‌های هیجانی و شناختی استادان را در شکل‌دهی به سلامت روان دانشجویان تأیید کرده‌اند (Wen et al., 2025). از سوی دیگر مطالعات مربوط به ابزارهای مداخله‌ای روانشناختی نشان می‌دهد که کیفیت تعاملات آموزشی و ادراک از حمایت محیطی می‌تواند کاهش‌دهنده اضطراب، بهبوددهنده خلق و افزایش‌دهنده توانمندی‌های حرفه‌ای باشد (Tariq et al., 2025). این شواهد نشان می‌دهد که رابطه بین اعتبار استاد، عاملیت و اضطراب تدریس می‌تواند از طریق سازوکارهای عاطفی، شناختی و رفتاری توضیح داده شود.

با توجه به مجموعه مباحث نظری، روشن است که سه سازه اعتبار اساتید، عاملیت دانشجومعلمان، و اضطراب تدریس هر یک در حوزه‌های مختلفی بررسی شده‌اند، اما هنوز پژوهش‌های اندکی وجود دارد که این سه عامل را در قالب یک مدل علی-ساختاری یکپارچه مورد آزمون قرار داده باشند. به‌ویژه در ایران، بررسی نقش عاملیت به عنوان یک متغیر میانجی در رابطه بین اعتبار استاد و اضطراب تدریس دانشجومعلمان تقریباً مغفول مانده است. فاصله میان ادبیات نظری و یافته‌های تجربی در این حوزه، ضرورت انجام پژوهش‌های بیشتر را دوچندان می‌کند. بر همین اساس، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی عاملیت در ارتباط بین ادراک از اعتبار اساتید و اضطراب تدریس دانشجومعلمان است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ روش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش دانشجو معلمان سال دوم و بالاتر پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان کردستان (پردیس شهید مدرس و پردیس بنت الهدی) بودند. حجم جامعه آماری ۱۳۶۴ نفر بود که از این تعداد، ۴۹۶ نفر را دانشجو معلمان دختر و ۸۶۸ نفر را دانشجو معلمان پسر تشکیل می‌دادند. علت انتخاب دانشجو معلمان ورودی ۱۴۰۱ و قبل‌تر از آن این بود که حداقل دو نیمسال از تحصیل آن‌ها در دانشگاه گذشته باشد تا دیدگاه روشنی در خصوص متغیرهای مورد بررسی داشته باشند. با استناد به جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، تعداد ۳۰۲ پرسشنامه با استفاده از شیوه نمونه‌گیری تصادفی سیستماتیک (منظم) توزیع شد و از این تعداد، ۲۷۵ پرسشنامه به صورت سالم و کامل بازگردانده

شد (نرخ پاسخ‌گویی: ۹۱ درصد). شایان ذکر است در جریان گردآوری داده‌ها ملاحظات اخلاقی از قبیل اخذ مجوزهای قانونی، حق اعضای جامعه آماری مبنی بر آزادی در مشارکت یا عدم مشارکت در پژوهش و محرمانه ماندن اطلاعات افراد رعایت شد. ابزار گردآوری داده‌ها سه پرسشنامه بسته پاسخ بود که در ادامه مشخصات روان‌سنجی آن‌ها توضیح داده شده است:

۱. پرسشنامه اعتبار معلم: این پرسشنامه که توسط McCroskey and Teven (1999) ساخته شده است، مشتمل بر ۱۸ ماده و سه مؤلفه شایستگی، مراقبت (حسن نیت) و قابل اعتماد بودن است. حداقل نمره ممکن در این مقیاس ۱۸ و حداکثر نمره ممکن، ۱۲۶ است. نمره بالاتر از ۷۲ به‌عنوان نمره بالاتر از متوسط در نظر گرفته می‌شود. پرسشنامه اعتبار معلم مبتنی بر مقیاس افتراق معنایی هفت درجه‌ای است. سازندگان این مقیاس، روایی سازه آن را از طریق تحلیل عاملی اکتشافی تأیید کردند. پایایی مقیاس نیز بر اساس ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۹۴ گزارش شد. پایایی خرده مقیاس‌ها هم در دامنه ۰/۷۸ تا ۰/۹۲ قرار داشت (McCroskey and Teven, 1999). در اکثر مطالعاتی که به بررسی متغیر اعتبار معلم پرداخته شده است از این پرسشنامه استفاده شده است که از آن جمله می‌توان به پژوهش‌های Homeo (2023)؛ Yu et al (2021) و Zheng (2021 b) اشاره نمود. در ایران هم این پرسشنامه توسط Abdi zarrin and aliari (2021) مورد استفاده قرار گرفته که روایی آن با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و پایایی آن با استناد به ضریب آلفای کرونباخ تأیید شده است. پایایی پرسشنامه اعتبار معلم در تحقیق حاضر با استناد به ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۱ بود.

۲. پرسشنامه عاملیت دانشجو: این پرسشنامه توسط Jääskelä et al (2016) ساخته شد. نسخه اصلی پرسشنامه شامل ۵۴ ماده است که مشتمل بر منابع فردی، ارتباطی و زمینه‌ای عاملیت هستند و هر جنبه نیز شامل چند مؤلفه است. در این مطالعه، منابع فردی عاملیت دانشجو شامل ۲۸ ماده و چهار مؤلفه مشارکت در فعالیت؛ علاقه و انگیزه؛ خودکارآمدی و باورهای شایستگی مورد استفاده قرار گرفت. گویه‌های پاسخ‌دهی به پرسشنامه بر مبنای طیف پنج‌گانه لیکرت (کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) هستند. سازندگان این مقیاس، روایی سازه آن را از طریق تحلیل عاملی تأییدی و پایایی آن را از طریق ضریب آلفای کرونباخ تأیید کردند این پرسشنامه در ایران توسط Ashournejad, Kadivar, Hejazi and Naghsh (2018) مورد استفاده قرار گرفته و روایی و پایایی آن تأیید شده است. پایایی پرسشنامه عاملیت دانشجویان در تحقیق حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۴ بود.

۳. پرسشنامه اضطراب تدریس: این پرسشنامه توسط Hart (1987) ساخته شد. این ابزار مشتمل بر ۲۶ ماده و چهار مؤلفه اضطراب ارزشیابی شدن، اضطراب مسائل حرفه‌ای و دانش‌آموزان، اضطراب کنترل کلاس، و اضطراب الزامات فعالیت تدریس می‌باشد. گویه‌های پاسخ‌دهی به این پرسشنامه بر مبنای طیف پنج‌گانه لیکرت (کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) است. از این پرسشنامه در تحقیقات بسیاری استفاده شده است که از جمله می‌توان به پژوهش‌های Gorospe (2022)؛ Akinsola (2014)؛ Ngidi and Sibaya (2003)؛ و Capel (1997) اشاره نمود. روایی ظاهری پرسشنامه اضطراب تدریس با استفاده از نظر متخصصان تأیید شد. همچنین پایایی آن با استناد به ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۹۵ محاسبه شد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، پس از اطمینان از رعایت پیش‌شرط‌های استفاده از آزمون‌های پارامتریک، از آزمون همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نرم افزار مورد استفاده برای تحلیل داده‌ها، SPSS نسخه ۱۹ و لیزرل نسخه ۱۰/۲۰ بود.

یافته‌های پژوهش

در جدول ۱، چگونگی توزیع افراد نمونه بر حسب متغیرهای جمعیت‌شناختی ارائه شده است.

جدول ۱. توزیع فراوانی و درصد فراوانی افراد نمونه بر حسب متغیرهای جمعیت‌شناختی

متغیر	سطح	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	زن	۹۲	۳۳/۵
	مرد	۱۸۳	۶۶/۵
سال تحصیل	دوم	۸۹	۳۲/۴
	سوم	۱۰۹	۳۹/۶
	چهارم و بالاتر	۷۷	۲۸/۰
	آموزش ابتدایی	۱۳۷	۴۹/۸

آموزش تربیت بدنی	۲۶	۹/۵
آموزش ریاضی	۲۹	۱۰/۵
راهنمایی و مشاوره	۲۰	۷/۳
امور تربیتی	۱۰	۳/۶
آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه	۳۵	۱۲/۷
آموزش زبان و ادبیات فارسی	۱۸	۶/۵

مطابق جدول ۱، دو سوم از افراد نمونه (۱۸۳ نفر) را دانشجویان پسر تشکیل داده بودند و یک سوم نیز دانشجویان دختر بودند (۹۲ نفر). حدود یک سوم از دانشجویان، در حال سپری کردن سال دوم تحصیل بودند (۸۹ نفر)؛ ۱۰۹ نفر معادل ۳۹/۶ درصد، دانشجویان سال سوم و ۷۷ نفر معادل ۲۸ درصد نیز دانشجویان سال چهارم و بالاتر بودند. رشته تحصیلی حدود نیمی از افراد نمونه، آموزش ابتدایی بود (۱۳۷ نفر) که بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده بودند. پس از این گروه، دانشجویان رشته‌های آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه (۳۵ نفر)، آموزش ریاضی (۲۹ نفر)، آموزش تربیت بدنی (۲۶ نفر)، راهنمایی و مشاوره (۲۰ نفر)، آموزش زبان و ادبیات فارسی (۱۸ نفر) و امور تربیتی (۱۰ نفر) به ترتیب بیشترین حجم نمونه را به خود اختصاص داده بودند.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها ابتدا از آزمون کولموگروف اسمیرنف استفاده شد تا وضعیت نرمال بودن متغیرهای پژوهش بررسی شود. در این آزمون فرض صفر بیانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها است. با اجرای آزمون مشخص شد که مقدار Z و سطح معناداری برای متغیر اعتبار معلم به ترتیب $۰/۶۰۲$ و $۰/۸۶۲$ ، برای متغیر عاملیت به ترتیب $۰/۷۱۶$ و $۰/۶۸۵$ و برای متغیر اضطراب تدریس برابر با $۰/۷۴۵$ و $۰/۶۳۶$ بوده است. بنابراین فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها در خصوص هر متغیر تأیید شد. پس از اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌ها در ادامه از آزمون همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری برای تحلیل داده‌ها استفاده شد.

در جدول ۲، میانگین، انحراف استاندارد و ضریب‌های همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است. مطابق این جدول میانگین ادراک از اعتبار اساتید بر مبنای طیف ۷ درجه‌ای (۱ تا ۷) برابر با $۴/۵۹$ بوده است. میانگین دو متغیر عاملیت و اضطراب تدریس دانشجو معلمان نیز بر مبنای طیف پنج درجه‌ای (۱ تا ۵) به ترتیب $۳/۸۵$ و $۲/۶۵$ بوده است. بین ادراک از اعتبار اساتید و اضطراب تدریس دانشجو معلمان رابطه منفی معناداری مشاهده شد ($p < ۰.۰۵$). بین ادراک از اعتبار اساتید و احساس عاملیت دانشجو معلمان رابطه مثبت معناداری مشاهده شد ($p < ۰.۰۵$). در نهایت بین عاملیت دانشجو معلمان و اضطراب تدریس آن‌ها نیز رابطه منفی معناداری وجود داشت ($p < ۰.۰۵$).

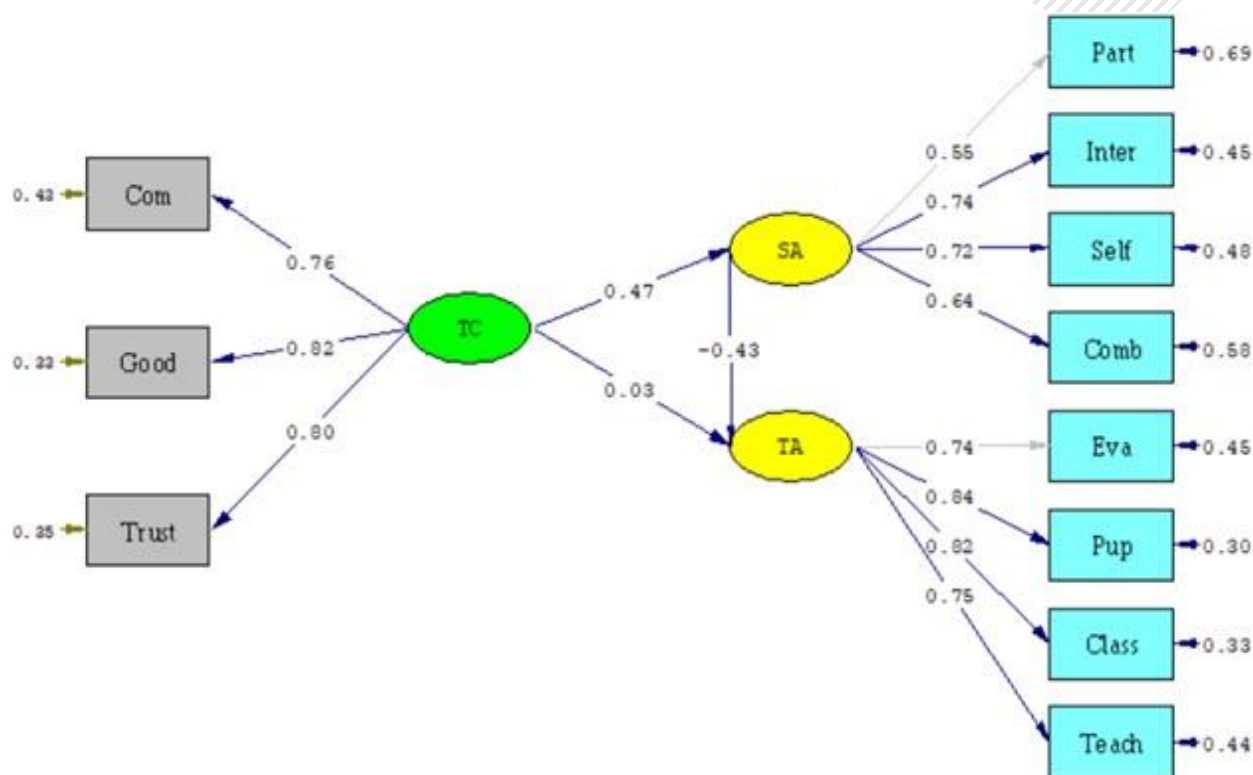
جدول ۲. میانگین، انحراف استاندارد و ضریب‌های همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	(۱)	(۲)	(۳)
(۱) اعتبار معلم	۴/۵۹	۱/۰۱۳	۱		
(۲) عاملیت دانشجو معلم	۳/۸۵	۰/۵۰۵	۰/۳۹۳**	۱	
(۳) اضطراب تدریس	۲/۶۵	۰/۶۸۱	۰/۱۵۹**	۰/۳۸۰**	۱

$p < ۰.۰۵$

برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. در نگاره ۱، نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری در حالت تخمین استاندارد آمده است. همچنین در جدول ۳، اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش ارائه شده است. بر اساس نتایج به دست آمده، بار عاملی تمامی ابعاد پرسشنامه‌ها بالاتر از $۰/۳۳$ بوده و مقادیر t متناظر با بارهای عاملی نیز بزرگ‌تر از $۱/۹۶$ بود. بنابراین می‌توان گفت که ابعاد به خوبی بر متغیرهای اعتبار معلم، عاملیت دانشجو و اضطراب تدریس بار شده‌اند و می‌توانند توصیف مناسبی از این متغیرها به عمل آورند. همچنین روابط ساختاری موجود در مدل نشان داد که ضریب مسیر اعتبار معلم به اضطراب تدریس تنها $۰/۰۳$ بوده و مقدار t متناظر با این مسیر ($۰/۳۴$) کمتر از $۱/۹۶$ بوده است. با توجه به معنادار نبودن آماره t ، اثر اعتبار معلم بر اضطراب تدریس دانشجو معلمان تأیید نشد. ضریب مسیر اعتبار معلم به عاملیت دانشجو معلم برابر با $۰/۴۸$ بوده و مقدار t متناظر با آن

(۵/۴۹) معنادار بود. بنابراین اثر اعتبار معلم بر عاملیت دانشجو تأیید شد. همچنین ضریب مسیر عاملیت به اضطراب تدریس برابر با ۰/۴۳- می‌باشد و مقدار t متناظر با این ضریب (۴/۴۸-) معنادار بود. بنابراین اثر عاملیت دانشجومعلم در پیش‌بینی اضطراب تدریس وی تأیید شد. این نتایج نشان می‌دهد که اگر چه اعتبار معلم به‌طور مستقیم پیش‌بینی کننده معنادار اضطراب تدریس نیست اما با واسطه متغیر عاملیت دانشجو می‌تواند بر اضطراب تدریس تأثیر بگذارد.



شکل ۱. مدل مشاهده شده پژوهش در حالت استاندارد

اعتبار معلم = TC، شایستگی = Com، حسن نیت = Good، قابل اعتماد بودن = Trust، عاملیت دانشجو = SA، مشارکت در فعالیت = Part، علاقه و انگیزه = Inter، خودکارآمدی = Self، باورهای شایستگی = Comb، اضطراب تدریس = TA، اضطراب ارزشیابی شدن = Eva، اضطراب مسائل حرفه‌ای و دانش‌آموزان = Pup، اضطراب کنترل کلاس = Class، اضطراب الزامات فعالیت تدریس = Teach.

جدول ۳: ضرایب مسیر متغیرهای پژوهش

مسیر	ضریب مسیر	آماره t	p
اثر مستقیم اعتبار معلم بر اضطراب تدریس دانشجو	۰/۰۳	۰/۳۴	$> ۰/۰۵$
اثر مستقیم اعتبار معلم بر عاملیت دانشجو	۰/۴۷	۵/۴۹	$< ۰/۰۵$
اثر غیرمستقیم اعتبار معلم بر اضطراب تدریس با واسطه عاملیت دانشجو	-۰/۴۳	-۴/۴۸	$< ۰/۰۵$

برای جمع‌بندی کلی و تصمیم‌گیری در مورد قابل قبول بودن یا نبودن مدل مشاهده شده، لازم است به شاخص‌های برازندگی مدل توجه شود. در جدول ۴ شاخص‌های برازش مدل مشاهده شده ارائه شده است. مقدار مجذور کای ۹۶/۲۷ و درجه آزادی ۴۳ بود. نسبت مجذور کای به درجه آزادی (۲/۲۴) کمتر از ۳ بوده و بیانگر برازندگی مدل بر اساس این شاخص بود. همچنین مقدار شاخص RMSEA برابر با ۰/۰۶۷ و کمتر از ۰/۰۸ صدم بود، لذا برازش مدل بر اساس این شاخص نیز تأیید شد. مقدار شاخص RMR نیز کمتر از ۰/۰۵ بود و بر اساس این شاخص نیز برازش مدل قابل قبول ارزیابی شد. مقادیر شاخص‌های CFI، NFI، IFI، GFI و AGFI نیز به ترتیب ۰/۹۷، ۰/۹۵، ۰/۹۷، ۰/۹۴ و ۰/۹۱ و بیانگر برازش مناسب مدل بود. در مجموع می‌توان گفت که بر اساس

همه شاخص‌های مورد مطالعه، برازش مدل مشاهده شده تأیید شد و لذا می‌توان گفت که عاملیت دانشجو نقش میانجی را در ارتباط بین اعتبار معلم و اضطراب تدریس ایفا می‌کند.

جدول ۴. شاخص‌های نیکویی برازش پیرامون آزمون برازندگی مدل پژوهش

شاخص	علامت اختصاری	ملاک برازش	مقدار شاخص	نتیجه
مجذور کای	χ^2	عدم معناداری	۹۶/۲۷	برازش ندارد
نسبت مجذور کای به درجه آزادی	χ^2/df	کمتر از ۳	۲/۲۴	برازش دارد
ریشه میانگین مجذورات خطاهای تخمین	RMSEA	کمتر از ۰/۱	۰/۰۶۷	برازش دارد
شاخص برازندگی تطبیقی	CFA	مساوی یا بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۷	برازش دارد
شاخص برازندگی فزاینده	IFI	مساوی یا بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۷	برازش دارد
شاخص نرم شده برازندگی	NFI	مساوی یا بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۵	برازش دارد
میانگین مجذور پس‌ماندها	RMR	کمتر از ۰/۰۵	۰/۰۴۰	برازش دارد
شاخص نیکویی برازش	GFI	مساوی یا بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۴	برازش دارد
شاخص نیکویی برازش تعدیل شده	AGFI	مساوی یا بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۱	برازش دارد

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که اعتبار اساتید تأثیر مستقیمی بر اضطراب تدریس دانشجومعلم‌ان ندارد، اما از طریق نقش میانجی عاملیت، بر کاهش اضطراب تدریس اثر غیرمستقیم و معنادار می‌گذارد. این یافته تصویری چندبعدی از سازوکارهای روان‌شناختی در فرآیند تربیت معلم ارائه می‌دهد و نشان می‌دهد که ادراک از رفتار، شایستگی و حسن نیت اساتید، هنگامی که به افزایش عاملیت دانشجویان منجر شود، می‌تواند به شکل مؤثری از اضطراب تدریس در آنان بکاهد. تبیین این یافته نیازمند بررسی روابط بین سه سازه کلیدی مورد مطالعه است که هر یک در ادبیات پژوهشی جایگاهی مستقل و هم‌زمان مرتبط با یکدیگر دارند.

نخستین یافته این بود که اعتبار اساتید تأثیر مستقیمی بر اضطراب تدریس ندارد. این نتیجه در نگاه اول ممکن است تعجب‌برانگیز باشد، زیرا پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اعتبار استاد می‌تواند پیامدهای عاطفی، انگیزشی و شناختی دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهد (Yu, 2021 #323688; Shoaib, 2023). با این حال، عدم تأثیر مستقیم در مطالعه حاضر به این معنا نیست که اعتبار اساتید بی‌اهمیت است؛ بلکه بیانگر آن است که این اثر به صورت غیرمستقیم و از طریق سازوکارهای واسطه‌ای عمل می‌کند. به بیان دیگر، صرف ادراک دانشجویان از شایستگی، قابل اعتماد بودن و حسن نیت اساتید، به تنهایی نمی‌تواند اضطراب تدریس آنان را کاهش دهد، مگر اینکه این ویژگی‌ها به افزایش احساس توانمندی، کنترل و مشارکت فعال آن‌ها بینجامد. این تبیین با ادبیات نظری مرتبط با نظریه خودتعیین‌گری همسو است؛ نظریه‌ای که بر ضرورت تقویت سه نیاز بنیادین روان‌شناختی—شایستگی، ارتباط و خودمختاری—برای کاهش اضطراب تأکید می‌کند (Johnston-Wilder et al., 2021). اعتبار اساتید می‌تواند این نیازها را تقویت کند، اما نقش فعال دانشجو در تجربه این نیازها تعیین‌کننده اثر نهایی بر اضطراب است.

دومین یافته نشان داد که اعتبار اساتید تأثیر مثبت و معناداری بر عاملیت دانشجومعلم‌ان دارد. این نتیجه کاملاً هم‌سو با مطالعات گسترده‌ای است که نقش اساتید را در برانگیختن و تقویت عاملیت تأیید کرده‌اند. پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد که استادانی که از نظر دانشجویان معتبر تلقی می‌شوند—یعنی واجد شایستگی حرفه‌ای، قابل اعتماد و دارای رفتارهای حمایتی—می‌توانند مشارکت یادگیرندگان، اعتماد آن‌ها به خود و تلاش مستقل آنان را تقویت کنند (Zheng, 2021 #323690; Zheng, 2021b). از سوی دیگر، کیفیت رابطه استاد—دانشجو به عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی محیط یادگیری، نقش کلیدی در تکوین عاملیت دارد (Heikkilä et al., 2020). زمانی که دانشجومعلم‌ان احساس کنند با اساتیدی مواجه‌اند که به توانمندی آن‌ها باور دارند، در تصمیم‌گیری به آنان فرصت می‌دهند، و در برابر اشتباه‌هایشان واکنش حمایتی نشان می‌دهند، احتمال بیشتری دارد که احساس عاملیت، خودمختاری و توانایی کنترل مسیر یادگیری در آنان تقویت شود.

پژوهش‌های دیگر نیز نشان داده‌اند که ادراک از حمایت‌های آموزشی و ارتباط مؤثر استاد، محیطی امن و قابل اعتماد ایجاد می‌کند که خود به تقویت عاملیت منجر می‌شود (Juutilainen et al., 2018). همچنین پژوهش‌های جدید در زمینه یادگیری مبتنی بر فناوری هوشمند نیز نشان داده‌اند که افزایش دسترسی به بازخوردهای دقیق و فرصت‌های مشارکتی، می‌تواند عاملیت دانشجویان را ارتقا دهد (Darvishi et al., 2024). بنابراین یافته تحقیق حاضر که تأثیر اعتبار اساتید بر عاملیت را نشان می‌دهد، همسو و هم‌جهت با ادبیات موجود است و تأییدی بر این دیدگاه است که هر نوع تعامل آموزشی مؤثر، پیش از هر چیز به ایجاد عاملیت در یادگیری منجر می‌شود.

سومین یافته مهم نشان داد که عاملیت دانشجومعلم‌ان تأثیر منفی و معناداری بر اضطراب تدریس دارد. یعنی دانشجویانی که احساس شایستگی، خودکارآمدی، انگیزش، مشارکت در فعالیت‌ها و توانایی کنترل مسیر یادگیری خود را دارند، اضطراب کمتری در هنگام تدریس تجربه می‌کنند. این نتیجه، با طیف وسیعی از پژوهش‌ها همسو است. برای مثال، برخی مطالعات تأکید کرده‌اند که خودکارآمدی تدریس، یکی از مؤثرترین متغیرهای پیش‌بینی‌کننده اضطراب تدریس است (Ehora & Pasia, 2023). همچنین رابطه بین ویژگی‌های شخصی و هیجانی، مانند هوش بین‌فردی، با کاهش اضطراب تدریس نیز تأیید شده است (Saidi & Arefian, 2023). مجموع این یافته‌ها مؤید این نکته است که اضطراب تدریس زمانی کاهش می‌یابد که فرد باور داشته باشد می‌تواند بر موقعیت تدریس تأثیر بگذارد و به‌جای موضعی منفعلانه، نقشی فعال و جهت‌دهنده داشته باشد.

از منظر روان‌شناسی تربیتی، عاملیت به فرد کمک می‌کند که با موقعیت‌های دشوار نه به‌عنوان تهدید، بلکه به‌عنوان فرصت مواجه شود. تحقیقات نشان داده‌اند که معلمان و دانشجومعلم‌انی که عاملیت بالاتری دارند، هنگام مواجهه با چالش‌ها، رفتارهای سازنده‌تری نشان می‌دهند، از راهبردهای مقابله‌ای مؤثر استفاده می‌کنند و کمتر دچار پریشانی هیجانی می‌شوند (Han & Tulgar, 2019). همچنین محیط‌های یادگیری که فرصت مشارکت فعال و تصمیم‌گیری مستقل ایجاد می‌کنند، احتمال شکل‌گیری اضطراب را کاهش می‌دهند (Aydin, 2021). به این ترتیب یافته پژوهش حاضر که عاملیت را پیش‌بینی‌کننده اضطراب تدریس معرفی می‌کند، مؤید ادبیات گسترده پیشین است.

تبیین روابط سه‌گانه نیز نکته‌ای کلیدی در این بخش است. یافته‌ها نشان می‌دهد که اعتبار اساتید تنها هنگامی بر کاهش اضطراب تأثیر می‌گذارد که به افزایش عاملیت منجر شود. این سازوکار به‌طور کامل با مدل‌های نظری چندسطحی در یادگیری تطابق دارد. محیط یادگیری، ابتدا احساس امنیت، شایستگی و ارتباط را تقویت می‌کند؛ این احساسات به ایجاد انگیزش درونی، خودکارآمدی و تمایل به مشارکت می‌انجامد؛ و در نهایت این عناصر، موجب کاهش اضطراب می‌شوند. بنابراین اساتیدی که از سوی دانشجویان معتبر درک می‌شوند، با رفتارهای خود زمینه را برای ارتقای عاملیت فراهم می‌کنند، و عاملیت به‌نوبه خود اضطراب تدریس را کاهش می‌دهد.

این تبیین را می‌توان با یافته‌های پژوهش‌هایی که نقش کیفیت تعاملات آموزشی را در سلامت روان دانشجویان نشان داده‌اند نیز همسو دانست. برای مثال، مطالعات مرتبط با حمایت هیجانی اساتید در دوران بحران کرونا نشان داده‌اند که تعاملات سالم و دلسوزانه، اثر مهمی در کاهش فشار روانی فراگیران دارد (Wen et al., 2025). همچنین پژوهش‌های جدید در حوزه مداخلات مبتنی بر فناوری نشان داده‌اند که ابزارهای آموزشی حمایت‌کننده، از طریق افزایش احساس کنترل و مشارکت، به کاهش تنش‌ها و نگرانی‌ها کمک می‌کنند (Tariq et al., 2025). بنابراین سازوکار مشاهده‌شده در پژوهش حاضر را می‌توان ترکیبی از فرآیندهای شناختی، هیجانی و رفتاری دانست که مستقیماً با اصول نظری یادگیری خودمختار و یادگیری مبتنی بر مشارکت هم‌راستا است.

از سوی دیگر، یافته‌ها نشان می‌دهد که اعتبار استاد نه به‌صورت مستقیم، بلکه از طریق سازوکارهای درونی افراد اثرگذار است. این امر با پژوهش‌هایی که بر نقش فرایندهای روان‌شناختی میانی، مانند ادراک از حمایت، خودتنظیمی یا مشارکت تحصیلی، تأکید می‌کنند هم‌خوان است (Ashournejad et al., 2018؛ Jääskelä, 2020 #323672). در چنین مدل‌هایی، اثرگذاری محیط به‌طور مستقیم قابل مشاهده نیست، بلکه ابتدا ذهنیت‌های تحصیلی دانشجو را شکل می‌دهد و سپس بر پیامدهای نهایی اثر می‌گذارد. مطالعه حاضر نیز این مسیر سه‌مرحله‌ای را تأیید کرده است.

در مجموع، یافته‌ها اهمیت این نکته را برجسته می‌سازد که ارتقای عاملیت عامل کلیدی در بهبود کیفیت آموزشی دانشجومعلم‌ان و کاهش اضطراب آنان است. بنابراین رویکردهای تربیتی و آموزشی باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که فرصت‌های بیشتری برای ابراز نظر، مشارکت، بازخوردگیری، طراحی فعالیت‌های

آموزشی و تصمیم‌گیری مستقل در اختیار دانشجومعلم‌ان قرار گیرد. از سوی دیگر، تقویت اعتبار اساتید از طریق ارتقای کیفیت تدریس، رفتارهای حمایتی، شفافیت و انصاف می‌تواند زمینه‌ای فراهم کند تا دانشجومعلم‌ان عاملیت بیشتری تجربه کنند و در نهایت بر اضطراب تدریس چیره شوند.

این پژوهش همانند سایر مطالعات دارای محدودیت‌هایی است. نخست آنکه داده‌ها مبتنی بر پرسشنامه‌های خودگزارشی گردآوری شد و بنابراین ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های شناختی یا تمایل پاسخ‌دهندگان به ارائه تصویری مطلوب قرار گرفته باشد. دوم، جامعه آماری تنها به دانشجومعلم‌ان یک استان محدود بود و امکان تعمیم نتایج به سایر مناطق یا رشته‌ها با احتیاط همراه است. سوم، ماهیت همبستگی و مدل‌سازی ساختاری امکان تبیین علی قطعی را محدود می‌کند و تنها براساس شواهد معنادار آماری می‌توان به روابط بین متغیرها استناد کرد. چهارم، سایر عوامل اثرگذار بر اضطراب تدریس—مانند ویژگی‌های شخصیتی، تجربیات تربیتی، حمایت خانواده یا سوابق تحصیلی—در مدل بررسی نشده‌اند و می‌توانند در آینده لحاظ شوند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده به بررسی اثر برنامه‌های مداخله‌ای مستقیم برای افزایش عاملیت دانشجومعلم‌ان بپردازند و ارتباط آن را با اضطراب تدریس در مطالعات طولی بسنجند. همچنین استفاده از رویکردهای کیفی یا ترکیبی می‌تواند درک عمیق‌تری از تجربه زیسته دانشجومعلم‌ان در مواجهه با اضطراب و نقش استاد فراهم آورد. پیشنهاد می‌شود نمونه‌های متنوع‌تری از دانشگاه‌های تربیت معلم، رشته‌های مختلف و مقاطع متفاوت بررسی شوند تا امکان مقایسه‌های بین‌گروهی فراهم شود. به‌علاوه، بررسی نقش متغیرهایی مانند تاب‌آوری، حمایت اجتماعی، انگیزش درونی و مهارت‌های ارتباطی به‌عنوان میانجی‌های احتمالی دیگر می‌تواند چارچوب نظری مطالعه را غنی‌تر سازد.

اساتید تربیت معلم می‌توانند با افزایش بازخوردهای سازنده، ایجاد فضای مشارکتی، تشویق به اظهار نظر، و طراحی فعالیت‌هایی که نیازمند تصمیم‌گیری مستقل است، عاملیت دانشجومعلم‌ان را تقویت کنند. همچنین تقویت ارتباط انسانی و حرفه‌ای، رعایت انصاف در ارزشیابی و ارائه فرصت‌هایی برای اجرای تدریس آزمایشی در محیط‌های کم‌فشار، می‌تواند اضطراب تدریس را کاهش دهد. برنامه‌ریزان آموزشی نیز می‌توانند دوره‌های تجربه‌محور، کارورزی‌های تدریس همکارانه و کارگاه‌های توسعه حرفه‌ای مبتنی بر افزایش عاملیت را در برنامه‌های آموزشی بگنجانند تا دانشجومعلم‌ان در مسیر تبدیل شدن به معلمانی توانمند و کم‌اضطراب حمایت شوند.

موازين اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Abdi Zarrin, S., & Aliyari, S. (2021). The impact of teacher immediacy and misbehavior on teacher credibility. *Theory and Practice in Teachers Education*, 6(10), 33-61. <https://sid.ir/paper/415981/en>
- Ashournejad, F., Kadivar, P., Hejazi, E., & Naghsh, Z. (2018). Multi-level analysis of teens' psychological well-being by individual agency, school culture and family support. *Quarterly of Applied psychology*, 12(3), 357-374. https://www.researchgate.net/publication/331135013_Multi-level_analysis_of_teen's_psychological_well-being_by_individual_agency_school_culture_and_family_support

- Aydn, S. (2021). A systematic review of research on teaching anxiety. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 730-761. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1294321.pdf>
- Darvishi, A., Khosravi, H., Sadiq, S., Gasevic, D., & Siemens, G. (2024). Impact of AI assistance on student agency. *Computers & Education*, 210, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104967>
- Ebora, M. M., & Pasia, A. (2023). Mediating role of mathematics teaching efficacy on the relationship between pedagogical content knowledge and mathematics teaching anxiety. *IOER International Multidisciplinary Research Journal*, 5(2), 156-164. <https://doi.org/10.54476/ioer-imrj/897911>
- Gorospe, J. (2022). Pre-service teachers' teaching anxiety, teaching self-efficacy, and problems encountered during the practice teaching course. *Journal of Education and Learning*, 11(4), 54-91. <https://doi.org/10.5539/jel.v11n4p84>
- Han, T., & Tuglar, A. T. (2019). An analysis of the pre-service teachers' teaching anxiety and coping strategies: a turkish elementary school context. *Gist Education and Learning Research Journal*, 19, 49-83. <https://doi.org/10.26817/16925777.802>
- Heikkilä, M., Iiskala, T., & Mikkilä-Erdmann, M. (2020). Voices of student teachers' professional agency at the intersection of theory and practice. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100405>
- Homeo, R. C. (2023). Effects of teacher burnout on their credibility. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 4(3), 709-719. <https://doi.org/10.55248/gengpi.2023.32015>
- Jääskelä, P., Poikkeus, A., Häkkinen, P., Vasalampi, K., Rasku-Puttonen, H., & Tolvanen, A. (2020). Students' agency profiles in relation to student-perceived teaching practices in university courses. *International Journal of Educational Research*, 103, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101604>
- Johnston-Wilder, S., Lee, C., & Mackrell, K. (2021). Addressing mathematics anxiety through developing resilience: building on self-determination theory. *Creative Education*, 12, 2098-2115. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.129161>
- Juutilainen, M., Metsapelto, R., & Poikkeus, A. (2018). Becoming agentic teachers: Experiences of the home group approach as a resource for supporting teacher students' agency. *Teaching and Teacher Education*, 76, 116-125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.013>
- Karimi, M. N., & Ziaabadi, F. (2019). Teachers' motivation to teach, teacher credibility, metacognitive awareness, and students' motivation and affective learning: a structural equation modeling analysis. *Teaching English Language*, 13(1), 147-176. https://www.teljournal.org/article_89275.html
- Moore, I. (2022). The effect of student voice on the perception of student agency. *International Journal of Educational Research*, 112, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101923>
- Pasaribu, W., & Lestari, S. (2023). Teaching anxiety among EFL student teachers during the teaching practicum. *Journal of Education and Learning Innovation*, 3(4), 543-547. <https://doi.org/10.35877/454RI.eduline2145>
- Reddy, T., & Woest, Y. (2021). The influence of learner behaviour on beginner teachers' perceptions of their own credibility. *Perspectives in Education*, 39(4), 104-117. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i4.8>
- Saidi, M., & Arefian, M. H. (2023). The interface between language teaching anxiety and personal intelligences among pre-service and in-service EFL teachers. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 5(1), 87-100. <https://doi.org/10.52547/ieepj.5.1.87>
- Shoab, A. (2023). Student perceptions of teacher immediacy, credibility, and love of pedagogy in enhancing engagement and motivation in higher EFL education. *Journal of Language Teaching*, 3(10), 1-13. <https://doi.org/10.54475/jlt.2023.024>
- Susanto, T. D., Assani, S., & Chan, C. (2025). Importance of IT self-efficacy towards actual competency, IT usage, and productivity: a case study on university students. *Indonesian Journal of Information Systems*, 7(2), 204-217. <https://doi.org/10.24002/ijis.v7i2.10044>
- Tariq, A., Yang, Y., Liu, Z., Wong, S. C., Gray, E., McLaughlin, A. L., Arthur, C. A., & Chan, S. W. Y. (2025). Effects of the Soothe Vision Well-Being Tool on University Students' Mood: A Pilot Study. *Current Psychology*, 44(10), 9112-9128. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07649-7>
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhalto, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education*, 63, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.013>
- Wen, L., Huang, W., Liang, X., & Zhang, S. (2025). Strengths Knowledge Defend Against Depression: The Contribution of University Students' Family Functioning During COVID-19. *Psychological Reports*. <https://doi.org/10.1177/00332941251315445>
- Yu, L., Chen, S., & Recker, M. (2021). Structural relationships between self-regulated learning, teachers' credibility, information and communications technology literacy and academic performance in blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(4), 33-50. <https://doi.org/10.14742/ajet.5783>
- Zheng, J. (2021a). A functional review of research on clarity, immediacy, and credibility of teachers and their impacts on motivation and engagement of students. *Frontiers in psychology*, 12, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712419>

Zheng, J. (2021b). The role of Chinese EMI teachers' clarity and credibility in fostering students' academic engagement and willingness to attend classes. *Frontiers in psychology*, 12, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.756165>