

واکاوی وضعیت خودکارآمدی دبیران

محمد رضا شریف عسگری*، سید محمد رضا سیدی**

چکیده

به طور کلی بقا و دوام و پیشرفت هر جامعه‌ای به کارایی و کیفیت تعلیم و تربیت آن جامعه بستگی دارد، هر کشوری به استادان و معلمان باانگیزه و کارآمد به عنوان یکی از ارکان تعلیم و تربیت نیاز دارد تا بتواند جوانان خود را در قالب نظام تعلیم و تربیت خود پرورش دهد و برای آینده‌ای بهتر آماده کند. این مطالعه به منظور بررسی وضعیت خودکارآمدی در بین دبیران دبیرستان‌های استان قم انجام گرفته است تا از این رهگذر بتوان با تشخیص وضعیت خودکارآمدی، گام‌هایی در جهت ارتقاء سطح کارکردهای معلمان برداشت؛ بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی سطح سلامت روان دبیران است. پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع پیمایشی است. در این پژوهش برای بررسی سطح خودکارآمدی از پرسشنامه استفاده شده است. پایایی و روایی پرسشنامه از طریق روایی محتوا و محاسبه آلفای کرونباخ بررسی شد. جامعه آماری، دبیران دبیرستان‌های استان قم به تعداد ۲۸۰۰ نفر بود که براساس جدول مورگان و به روش نمونه‌گیری تصادفی، ۳۲۸ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. با توجه به حجم نمونه، داده‌ها از طریق آزمون تی تک نمونه تحلیل شد که نتایج نشان داد سطح خودکارآمدی دبیران در سطح مناسب است.

کلیدواژگان: خودکارآمدی، کارآمدی، دبیران، خودکارآمدی آموزشی.

۱. مقدمه

به‌طور کلی بقا و دوام و پیشرفت هر جامعه‌ای به کارایی و کیفیت تعلیم و تربیت آن جامعه بستگی دارد، هر کشوری به استادان و معلمان باانگیزه و کارآمد به‌عنوان یکی از ارکان تعلیم و تربیت نیاز دارد تا بتواند جوانان خود را در قالب نظام تعلیم و تربیت خود پرورش دهد و برای آینده‌ای بهتر آماده کند. هدف آموزش و پرورش، تعلیم و تربیت افراد بیشتر است و با توجه به ابزاری که در اختیار دارد، سعی می‌کند دگرگونی‌های مطلوبی را در افراد ایجاد کرده، استعدادهای آن‌ها را شکوفا سازد و انسان را به سر حد کمال برساند (سلمانی دستجرد و همکاران، ۱۳۸۷)؛ از طرفی، مدرسه یکی از مهم‌ترین نهادهای سازمان‌یافته و رسمی اجتماعی است که باید با فراهم نمودن محیطی سالم، به جسم و روان کودکان جامعه امکان شکوفایی داده و آنان را نسبت به خود، خانواده و اجتماع مسئول سازد؛ پیش‌نیاز اصلی تحقق این هدف، تأمین سلامت معلمان هست (جمعی از نویسندگان، ۱۳۶۹). خود کارآمدی، توان سازنده‌ای است که بدان وسیله، مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف، به‌گونه‌ای اثربخش ساماندهی می‌شود. داشتن دانش، مهارت‌ها و دستاوردهای قبلی افراد پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای عملکرد آینده افراد نیستند، بلکه باور انسان درباره توانایی‌های خود در انجام آن‌ها بر چگونگی عملکرد خویش مؤثر است. بین داشتن مهارت‌های مختلف با توان ترکیب آن‌ها به روش‌های مناسب برای انجام وظایف در شرایط گوناگون، تفاوت آشکار وجود دارد. "افراد کاملاً می‌دانند که باید چه وظایفی را انجام دهند و مهارت‌های لازم برای انجام وظایف دارند، اما اغلب در اجرای مناسب مهارت‌ها موفق نیستند (Bandura, 1997).

بر طبق نظریه خودکارآمدی، خودکارآمدی درک شده بر تنش‌زاهای اصلی زندگی مانند دردهای مزمن تأثیر می‌گذارند. بندروا (۱۹۹۷) معتقد است که باورهای خودکارآمدی بر میزان تلاش فرد و میزان مقاومت او در برابر شرایط تنش‌زا مؤثر است (Hadjistavropoulos et al, 2006). در حال حاضر معلمان علاوه بر این‌که همانند

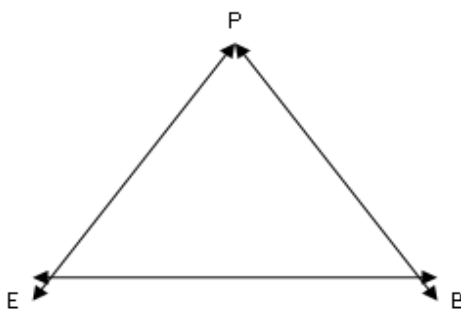
همه افراد در معرض عوامل استرس‌زای محیط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، خانوادگی قرار دارند، به‌عنوان عضوی از سازمان بزرگ آموزش و پرورش، با استرس‌های شغلی فراوان نیز روبرو هستند. تقویت احساس محبت، امنیت و عزت‌نفس در معلمان می‌تواند هم در جهت خود شکوفایی و هم در جهت هدایت دانش‌آموزان مؤثر واقع شود (کریم زاده شیرازی و همکاران، ۱۳۸۷).

تأکید فزاینده بر مدارس باعث شده تا به‌طور چشمگیری به معلمان به‌عنوان افرادی که با دانش‌آموزانی که با نیازهای متعددی برخورد دارند توجه شود، همچنین معلمان با توانایی‌ها و مهارت‌های مورد نیاز بسیار متعددی در کلاس و محل کار مواجهند (2008 Best, . از طرفی "قضاوت افراد در مورد توانمندی‌های خود تابع حالات جسمانی است که آن‌ها به‌نوبه خود متأثر از حالات عاطفی و فیزیولوژیک شخصی هستند (Bandura, 1997) و برانگیختگی هیجانی به معنی دور کردن احساسات منفی از جمله ترس، نگرانی و بداخلاقی و ایجاد احساسات مثبت مانند عشق، هیجان و سبقت جویی است" (Whetten & Cameron, 1998). در دهه‌های گذشته بحث و گفتگوهای در رابطه با تعریف و سنجش خودکارآمدی معلمان انجام‌گرفته است؛ اما به‌طور کل، خودکارآمدی معلمان با اعتقادات آن‌ها در رابطه با توانایی برای تأثیرگذاری بر یادگیری دانش‌آموزان رابطه دارد (Pekkanli Egel, 2009). تحقیقات نشان می‌دهد که مسئله قابل‌توجهی که در موفقیت یا شکست افراد و به‌ویژه معلمان تأثیر دارد، خودکارآمدی آنان است که در عملکرد تدریس آن‌ها تأثیر بسزایی دارد، زیرا که معلمان دارای درجه بالای خودکارآمدی در توانایی‌های تدریس خود، فرصت‌های بیشتری را برای عملکرد موفق دانش‌آموزان به وجود می‌آورند (Gibbs, 1997) و به دلیل اهمیت نقش معلمان در پرورش نسل آینده و اهمیت خودکارآمدی در میان معلمان، پژوهش حاضر به دنبال بررسی وضعیت خودکارآمدی معلمان است.

۲. مبانی نظری

۲.۱. خودکارآمدی

خودکارآمدی^۱ از نظریه شناخت اجتماعی^۲ آلبرت بندروا (۱۹۹۷) مشتق شده است. نظریه شناخت اجتماعی مبتنی بر الگوهای علی سه جانبه رفتار، محیط و فرد است. این الگو به ارتباط متقابل بین رفتار، اثرات محیطی و عوامل فردی (عوامل شناختی، عاطفی و بیولوژیک) که به ادراک فرد برای توصیف کارکردهای روان شناختی اشاره دارد، تأکید می‌کند. بر اساس این نظریه، افراد در یک نظام علیت سه جانبه برانگیزش و رفتار خود اثر می‌گذارند (دهقان پور، ۱۳۸۸).



شکل ۱) تعامل سه جانبه شخص P، محیط E و رفتار B بر یکدیگر
(حسینی نسب و همکاران، ۱۳۸۴)

مفهوم خودکارآمدی مبتنی بر تحقیق و نظریه پردازی درباره اهمیت انتظارات افراد در مورد توانایی‌هایشان برای مقابله موفقیت آمیز با موقعیت‌های مشکل‌زا می‌باشد. خودکارآمدی افراد را ترغیب می‌کند تا برای خود اهداف معنی‌دار انتخاب کنند، بعد از شکست نیز به سادگی تسلیم نشوند (هنرپروران، ۱۳۸۶). به گفته آلبرت بندورا،

^۱. Self Efficacy

^۲. Social Cognition Theory

خودکارآمدی عبارت است از: «اعتقاد یک نفر به قابلیت‌های خود در سازماندهی و انجام یک‌رشته فعالیت‌های موردنیاز برای مدیریت شرایط و وضعیت‌های مختلف» (Bandura, 1997). و قابلیت‌هایی برای به حرکت درآوردن انگیزه، منابع شناختی و راهکارهایی که برای کنترل موقعیت‌های مختلف لازم است (Wood and Bandura, 1989). چنین باورهایی بر انتخاب هدف و میزان دشواری هدف انتخابی کارکنان تأثیر می‌گذارد و بر روی میزان تلاش، مقاومت و انعطاف‌پذیری آن‌ها در مواجهه با مشکل، اثرگذار است و میزان احساس فشار و استرس را در کارکنان تعیین می‌کند (Lev & Koslowsky, 2009). خودکارآمدی در تعریف روانشناختی آن عبارت است از انتظارات متصور یک فرد در موفقیت در یک کار، یا رسیدن به یک نتیجه ارزشمند از طریق فعالیت‌های فردی. این فرایند ذهنی، شناسایی هدف، برآورد تلاش و توانایی لازم برای رسیدن به آن هدف و پیش‌بینی نتیجه را شامل می‌شود (Stipek, 1989) و Weize & (Chen, 2003) اشاره دارد.

۲-۳. منابع خود کارآمدی

تحقیق بندروا (۱۹۹۴) روی نظریه خودکارآمدی، چهار منبع اصلی تأثیرگذار روی باورهای افراد در مورد خودکارآمدیشان را نشان می‌دهد (Pekkanli Egel, 2009). تجارب موفق^۱: اولین و مؤثرترین روش برای ایجاد احساس کارآمدی، تجارب موفق فرد است (Bandura, 1997). بندروا بیان می‌دارد که موفقیت‌ها باوری قوی در کارآمدی شخصی یک فرد ایجاد می‌کنند و ناکامی‌ها، این باورها را تخریب می‌کنند، به‌ویژه اگر ناکامی‌ها پیش از این که فرد احساس کارآمدی کند، اتفاق افتند؛ بسیار بنیادی عمل خواهند کرد.

¹ Mastery experiences

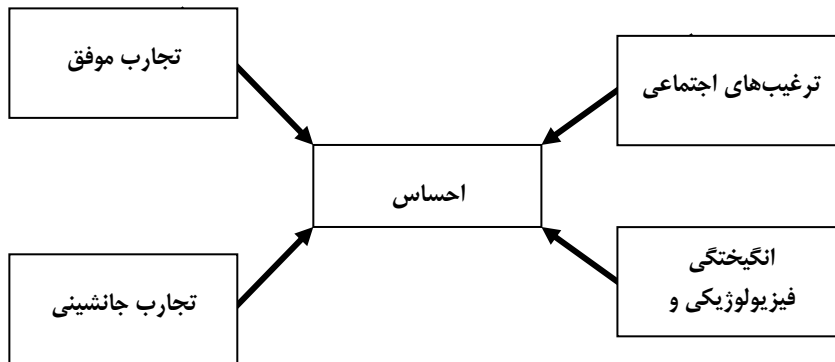
تجارب جانشینی^۱: که از طریق الگوهای اجتماعی^۲ ایجاد می‌شوند. الگوسازی به مشاهده افراد در حین انجام کار اشاره دارد (Appelbaum & Hongger, 1989). مشاهده افراد همانند جانشین کردن خود با تلاش‌های آنها است که این باورها را در مشاهده‌گر تقویت می‌کنند که او هم می‌تواند قابلیت‌هایی برای داشتن فعالیت‌های اصلی مشابه را داشته باشد.

ترغیب‌های اجتماعی^۳: سومین منبع از طریق ترغیب‌های اجتماعی ایجاد می‌شود؛ بدین معنی که فرد شایسته انجام رفتارهای معینی است (Bandura, 1997).
انگیختگی فیزیولوژیکی و هیجانی: چهارمین منبع از طریق اصلاح خودباوری‌های در مورد کارآمدی، برای کاهش واکنش‌های استرس‌زا افراد و اصلاح تمایلات و برداشت‌های احساسی منفی در مورد حالات فیزیکی خود، ایجاد می‌شود (Pekkanli Egel, 2009).

¹ Vicarious experiences

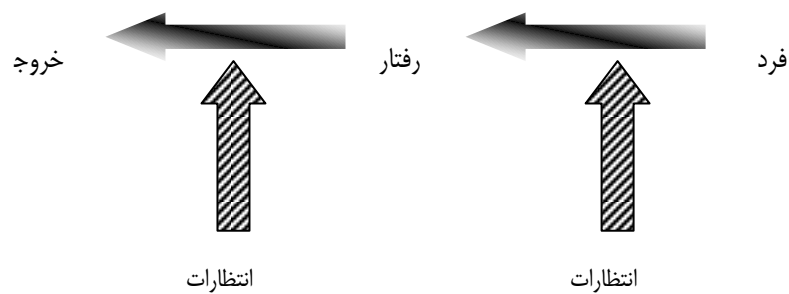
² Social models

³ Social persuasion



شکل ۲) منابع خودکار آمد

تئوری شناخت اجتماعی خودکارآمدی را باوری شخصی در مورد توانایی فرد برای بروز رفتاری خاص می‌داند که باعث ایجاد خروجی ویژه‌ای می‌شود. تغییر و ثبات رفتار کارکرد دودسته انتظارات هستند: ۱. انتظارات برای ایجاد خروجی‌هایی که نتیجه تعهد به یک رفتار می‌باشند. ۲. انتظارات در مورد توانایی‌های یک فرد برای انجام یک رفتار (Dougherty et al., 2007).



شکل ۳) تئوری شناخت اجتماعی، (Dougherty et al. 2007)

بندروا (۱۹۸۳) اعتقاد دارد که خودکارآمدی دارای سه بعد است مقدار^۱، قدرت^۲ و عمومیت^۳. مقدار خودکارآمدی به دشواری مشکلاتی که شخص آمادگی مقابله با آن‌ها را دارد اشاره دارد. قدرت خودکارآمدی به اعتقاد راسخ فرد مبنی بر اینکه می‌تواند از عهده یک رفتار دشوار برآید، اشاره دارد؛ و عمومیت خودکارآمدی به میزان احساس اطمینان شخص به خود برای انجام رفتارهای خاص در شرایط و موقعیت‌های مختلف اشاره دارد به این معنا که عمومیت خودکارآمدی به توانایی فرد برای دادن مناسب‌ترین پاسخ در تمام موقعیت‌ها اشاره داد (هنرپوران، ۱۳۸۶).

پیشینه پژوهش

تابه حال تحقیقات اندکی در مورد خودکارآمدی معلمان انجام شده، نتایج تحقیقات انجام شده در مورد خودکارآمدی به‌طورکلی حاکی از آن است افرادی که خودکارآمدی بهتری دارند، عملکرد موفق‌تری دارند (سلمانی دستجرد و همکاران، ۱۳۸۷). در جدول زیر به تعدادی از آن‌ها اشاره شده است:

¹Magnitude

²Strength

³Generality

جدول (۱) نمونه تحقیقات انجام شده در زمینه خودکارآمدی

نام نویسنده (نویسندگان)	موضوع پژوهش	نتایج پژوهش
پکانلی اگل ^۱ ، ۲۰۰۹	خودکارآمدی معلمان زبان انگلیسی و تأثیر آن بر یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان در ترکیه	نتایج نشان داد که موفقیت دانش‌آموزان تحت تأثیر احساس توانمند معلمان می‌باشد.
سلمانی دستجرد و همکاران (۱۳۸۷)	رابطه آموزش‌های ضمن خدمت با خودکارآمدی معلمان تربیت‌بدنی در استان آذربایجان شرقی	نتایج نشان داد که آموزش‌های ضمن خدمت تأثیری بر خودکارآمدی معلمان تربیت‌بدنی ندارد.
کریم زاده شیرازی و همکاران (۱۳۸۷)	ارتباط کیفیت زندگی و خودکارآمدی معلمان شاغل شهرستان شهرکرد	نتایج ارتباط علت و معلولی این دو متغیر را نشان داد.
پور عباد حماملو (۱۳۸۴)	بررسی رابطه سلامت روانی و خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان شهرستان بستان‌آباد	نتایج وجود این رابطه را تأیید کرد.
Kim, 2003	بررسی رابطه سلامت روانی و خودکارآمدی (مطالعه موردی: دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر سئول کره جنوبی)	به این نتیجه رسید که بین خودکارآمدی عمومی، افسردگی، اضطراب، حساسیت و خصومت رابطه معنی‌دار وجود دارد.
Muris, 2002	رابطه بین خودکارآمدی و نشانه‌های اختلالات عاطفی (نمونه: نوجوانان بهنجار هلند)	نتایج نشان داد که سطح پایین خودکارآمدی با سطح بالای صفات اضطرابی، روان‌آزردگی، نشانه‌های اختلالات اضطرابی و نشانه‌های افسردگی همراه بوده است.

¹ Pekkanli Egel,

پرسش اصلی پژوهش

سطح خودکارآمدی دبیران دبیرستان‌های استان قم چگونه است؟

۳. روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی بوده و از لحاظ نحوه گردآوری اطلاعات، توصیفی، از نوع پیمایشی محسوب می‌گردد. در این تحقیق از پرسشنامه برای گردآوری داده‌ها استفاده شده است: اطلاعات به کمک پرسشنامه شامل توضیحاتی در خصوص اهداف پژوهش، اطلاعات دموگرافیک و به دنبال آن سؤالات اصلی در دو بخش خودکارآمدی گردآوری شد:

پرسشنامه خودکارآمدی. این پرسشنامه بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت که شامل ۵ طیف به صورت، کاملاً مخالف، مخالف، نه مخالف نه موافق، موافق و کاملاً موافق می‌باشد، تنظیم شده است. این پرسشنامه محقق‌ساز بوده و بر اساس مبانی نظری موجود و مقیاس اختصاصی خودکارآمدی معلمان که توسط شوارزر^۱ ارائه شده است، تهیه شده است و روایی محتوایی این ابزار توسط چند تن از خبرگان و اساتید دانشکده مدیریت پردیس قم و دانشگاه تهران مورد تأیید قرار گرفت. جهت سنجش پایایی این ابزار ابتدا پرسشنامه بین ۱۵ نفر از جامعه نمونه توزیع گردید و برای محاسبه پایایی پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ محاسبه گردید که حدود ۰/۸۵ می‌باشد که نشان از پایایی مورد قبول این ابزار دارد.

داده‌های گردآوری شده پس از کدگذاری، با استفاده از نرم‌افزار SPSS مورد تحلیل قرار گرفتند. به منظور توصیف داده‌های جمعیت شناختی از روش‌های مختلف آمار توصیفی استفاده گردید. سپس برای بررسی روابط بین سلامت روان و خودکارآمدی معلمان از روش همبستگی (آزمون و ضریب همبستگی پیرسون) استفاده شده است.

^۱ Schwarzer

همچنین برای تعیین میزان تأثیر هر یک از خرده مقیاس سلامت روان بر خودکارآمدی معلمان از آزمون رگرسیون چندمتغیره استفاده شده است که با مشخص کردن ضریب هر خرده مقیاس میزان تأثیر هر یک از خرده مقیاس‌ها را مشخص می‌کند.

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این تحقیق شامل تمامی معلمان مقطع دبیرستان شهر قم می‌باشد. شهر قم دارای ۴ ناحیه آموزش و پرورش می‌باشد. تعداد جامعه این تحقیق در کل ۲۸۰۰ نفر می‌باشد که در جدول زیر تعداد معلمان به تفکیک نواحی و جنسیت ارائه شده است.

جدول ۲) تعداد معلمان مقطع دبیرستان شهر قم به تفکیک نواحی و جنسیت

جنسیت	ناحیه یک	ناحیه دو	ناحیه سه	ناحیه چهار	تعداد کل زنان و مردان
زن	۲۷۸	۳۰۹	۲۶۸	۵۳۸	۱۳۹۳
مرد	۳۶۲	۳۹۶	۲۲۷	۴۲۲	۱۴۰۷
جمع	۶۴۰	۷۰۵	۴۹۵	۹۶۰	۲۸۰۰

برای تعیین حجم نمونه از جدول مورگان استفاده شده است که طبق این جدول برای جامعه ۲۸۰۰ نفری ۳۲۸ نمونه نیاز است. که این نمونه متناسب با تعداد معلمان هر ناحیه و جنسیت آن‌ها در هر ناحیه تعیین شده که آمار تفکیکی آن در جدول زیر نشان داده شده است. پرسشنامه‌ها در چهار ناحیه به تعداد مشخص شده در جدول و به طور تصادفی بین معلمان هر ناحیه توزیع شد. لذا روش نمونه‌گیری این مقاله نمونه‌گیری طبقه‌ای می‌باشد.

جدول ۳) تعداد معلمان نمونه به تفکیک نواحی و جنسیت

تعداد کل زنان و مردان	ناحیه چهار	ناحیه سه	ناحیه دو	ناحیه یک	نواحی
					جنسیت
۱۶۳	۶۳	۳۱	۳۶	۳۳	زن
۱۶۵	۵۰	۲۷	۴۶	۴۲	مرد
۳۲۸	۱۱۳	۵۸	۸۲	۷۵	جمع

۴. یافته‌ها

در نگاره زیر توزیع فراوانی جمعیت‌شناسی معلمان نمونه نشان داده شده است. بر اساس این نگاره، تعداد معلمان مرد و زن تقریباً برابر می‌باشد و بیشتر معلمان در محدوده سنی ۲۵-۳۵ سال و با تحصیلات لیسانس و سابقه بیش از ۱۵ سال قرار دارند.

جدول ۴) داده‌های جمعیت‌شناختی مربوط به نمونه مشتریان

درصد	فراوانی	فراوانی و درصد	
		ویژگی‌ها	
۴۹/۷	۱۶۳	زن	جنس
		مرد	
۱۴/۷	۸۸	کمتر از ۲۵ سال	سن
		۲۵-۳۵ سال	
۲۶/۸	۸۸	۳۵-۴۵ سال	
۵۹/۵	۱۹۵	۴۵-۵۵ سال	
۱۲/۲	۴۰	بالاتر از ۵۵ سال	
۴/۹	۱۶	فوق دیپلم و پایین‌تر	تحصیلات
		لیسانس	
۷۹/۶	۲۶۱		

۱۵/۵	۵۱	فوق لیسانس و بالاتر	سابقه شغلی
۹/۵	۳۱	کمتر از ۵ سال	
۲۵/۹	۸۵	۵ تا ۱۵ سال	
۶۴/۶	۲۱۲	بیش از ۱۵ سال	

برای بررسی وضعیت خودکارآمدی در میان دبیران، با توجه به تعداد نمونه آزمون تی تک نمونه اجرا شد.

جدول (۵) نتایج آزمون تی برای بررسی وضعیت خودکارآمدی دبیران

مقدار مفروض تی = ۳						مانع
سطح اطمینان ۹۵٪		تفاوت میانگین	ضریب معناداری	درجه آزادی	مقدار تی	
حد بالا	حد پایین					
۱/۲۱۶	۱/۰۳۵	۱/۱۲۵	۰/۰۰	۳۲۷	۲۴/۶۳۲	خودکار آمدی

برای تحلیل این آزمون فرض‌های صفر و یک به صورت زیر ایجاد شد.

فرض صفر: وضعیت خودکارآمدی مناسب است.

فرض یک: وضعیت خودکارآمدی مناسب نیست.

برای تحلیل این آزمون، با توجه به طیف پنج تایی لیکرت در پرسشنامه، عدد ۳ به عنوان نقطه کات در نظر گرفته شد. با توجه به نتایج جدول ۴، از آنجا که ضریب معناداری برابر با صفر است، بنابراین، میانگین به دست آمده از داده‌ها با میانگین مفروض متفاوت است و از آنجا که حد بالا و پایین بیش از صفر و مثبت است و قدر مطلق آماره تی از ۱/۹۶ بزرگ تر است، بنابراین، وضعیت خودکارآمدی دبیران در وضعیت مناسب قرار دارد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به‌منظور بررسی وضعیت خودکارآمدی معلمان دبیرستان‌های استان قم انجام گرفته است. نتایج نشان دادند که درصد بیشتری از معلمان از نظر خودکارآمدی در وضعیت مناسب قرار دارند و با توجه به این‌که معلمان دارای درجه بالای خودکارآمدی در توانایی‌های تدریس خود، فرصت‌های بیشتری را برای عملکرد موفق دانش‌آموزان به وجود می‌آورند (Gibbs & Dembo, 1984). انتظار می‌رود دست‌اندرکاران در جذب و حفظ معلمانی با سلامت روان بالاتر کوشا باشند. در این راستا پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

- آموزش و پرورش به متغیر مهمی همچون خودکارآمدی افراد در هنگام گزینش معلمان توجه بیشتری داشته باشد و زمینه‌هایی ایجاد کند تا در مراکز دانشگاهی که در امر تربیت و آموزش معلمان دخیلند، روش‌ها و کیفیت آموزشی به نحوی تنظیم گردد که منجر به افزایش خودکارآمدی معلمان شود.

- به مسئولان آموزش و پرورش و مدیران مدارس همچنین توصیه می‌شود آهنگ یادگیری در مدرسه را تغییر دهند و نقش مهمی در هدایت و تسهیل امور ایفا کنند. همچنین از طریق گفتگوی تعاملی به غنی‌سازی رویه‌های اخلاقی و ارزشی معلمان کمک کنند. گفتگوی تعاملی بین مدیر مدرسه و معلمان می‌تواند به کشف نکاتی منجر شود که فعالیت‌های آموزشی را بهبود دهد و باور به توانمندی و خودکارآمدی را در معلمان پرورش دهد و با به عمل درآوردن این نکات و نظرات به غنی‌سازی یادگیری شاگردان کمک کند.

- مدیران مدارس باید به دنبال ایجاد تعادل بین موقعیت و امکانات با تخصص معلم باشند. همچنین مدیران مدارس می‌توانند از طریق استفاده از تفکر انتقادی، تشویق تغییر دیدگاه، غنی کردن رویه‌های اخلاقی و ارزشی معلمان و احترام به ارزش‌های آنان به بهبود رویه‌ها و روش‌های عملی در آموزش کمک نمایند.

- مدیران مدارس باید از به چالش کشیدن باور ها و انتقاد مستقیم در خصوص باور خودکارآمدی معلمان پرهیز نموده و به صورتی عمل کنند که چالش درونی شود و خود معلمان بر مبنای اعتماد و احترام، مسائل و چالش‌های پیشروی خود را با مدیران مطرح کنند. چنین مدیرانی در برخورد با معلمان باسابقه و دارای تحصیلات بالا از گشودگی بیشتری برخوردار بوده و سعی می‌نمایند محیطی را فراهم آورند که چنین معلمانی با اعتماد و آسودگی بیشتری با آن‌ها گفتگو کنند و باور داشته باشند که مدیر مدرسه به آن‌ها اعتماد کامل دارد.

- مدیران مدارس به نظرات معلمان توجه نموده و آن‌ها را در تدوین اهداف مدرسه مشارکت داده و از این مسیر فعالیت‌ها و مسئولیت‌های آنان را معنادار می‌نمایند، به آن‌ها اطمینان داده که نظرات و عقاید آن‌ها می‌تواند بر پیشرفت دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد و از این طریق باور به خودکارآمدی را در معلمان تقویت می‌نمایند. رهبران تعاملی در مدارس، تفکر و تجربه را به دانش و معلومات پیوند می‌زنند و این همان جان‌مایه رهبری تعاملی است.

البته کمبود پژوهش‌ها در حوزه خودکارآمدی در بین معلمان در سطح ایران موضوع دیگری است که باید موردتوجه پژوهشگران قرارگیرد تا در رسیدگی به این موضوع گام‌های مؤثری برداشته شود.

منابع

۱. پورعباد حماملو، عادل (۱۳۸۴). وضعیت سلامت روانی دانش آموزان و ارتباط آن با خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی. <http://tabriz3edu.blogfa.com/post-24.aspx>.
۲. تقی پور ظهیر، علی (۱۳۷۶). مبانی و اصول آموزش و پرورش. تهران: انتشارات آگاه.
۳. حسینی نسب، داوود؛ احمدیان، فاطمه و روان بخش، محمدحسین (۱۳۸۴). بررسی رابطه شیوه‌های فرزندپروری با خودکارآمدی و سلامت روانی دانش آموزان. مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی. ۲۱-۳۸.
۴. سلمانی دستجرد، ابراهیم؛ همتی نژاد، مهرعلی و رحمانی نیا، فرهاد (۱۳۸۷). رابطه آموزش‌های ضمن خدمت با خودکارآمدی معلمان تربیت‌بدنی. نشریه حرکت، شماره ۳۷، ۱۹۳-۲۰۴.
۵. کریم زاده شیرازی، ماندانا؛ رضویه، اصغر و کاوه، محمدحسین (۱۳۸۷). ارتباط کیفیت زندگی و خودکارآمدی معلمان شاغل شهرستان شهرکرد. مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد. دوره ۱۰، شماره ۱، ۲۸-۳۵.
6. Appelbaum, steven H., Hongger, Karen. (1998). "Empowerment: a contrasting overview of organizations in general and nursing in parti- cular – an examination of organizational factors, managerial behaviors, job design, and structural power". Journal of Empowerment in organization. Vol.6, No. 2, pp.29-50.
7. Bandura , A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist* , Vol. 37, pp. 122–147.
8. Bandura A. (1994). Self-efficacy. In: Ramachaudran VS. Encyclopedia of human behavior. New York: Academic Press, pp.71-81.
9. Bandura A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In: Locke.
10. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: W.

H.Freeman.

11. Best, R., Leavey, G., Rothi, M. D. (2008). On the front-line: Teachers as active observers of pupils' mental health *Teaching and Teacher Education*, Vol. 24, No. July 2008, pp. 1217-1231.
12. Chen, P. P. (2003). Exploring the accuracy and predictability of the self-efficacybeliefs of seventh-grade mathematics students, *learning and Individual Differences*, Vol. 14, pp. 79–92.
13. Dougherty, C. M. Johnston, S. K. Thompson, Elaine Adams. (2007). Reliability and Validity of the Self-Efficacy Expectations and Outcome Expectations after Implantable Cardioverter Defibrillator Implantation Scales, *Applied Nursing Research*, Vol. 20, pp. 116–124.
14. EA. Handbook of principles of organization behavior. UK: Blackwell, Oxford, pp: 120-136.
15. Gibbs, C.J. (1997). "Teacher thinking, teaching thinking, and selfefficacy".
16. Gibbs, S. & Dembo, M.H. (1984). "Teacher efficacy: A construct validation". *Journal of Educational psychology*, 76, PP: 569-582.
17. Hadjistavropoulos, H. Dash, H. Hadjistavropoulos, T. Sullivan, Terri-Lynn. (2006).Recurrent pain among university students: Contributions of self-efficacy and perfectionism to the pain experience, *Personality and Individual Differences*, Vol. 42, pp. 1081–1091.
18. ILO. (2000). mental health in the workplace: situation analysis (preliminary report). Geneva: US ILO.
19. Lev, S. Koslowsky, M.(2009).Moderating the collective and self-efficacy

relationship, Journal of Educational Administration, Vol. 47 No. 4, pp. 452-462

20. McMullen MB. (1999). Characteristics of teachers who talk the DAP talk and walk the DAP walk. J Res Childhood Educ, 13(2), pp. 216-230.

21. Muris, P. (2002). Relationships between Self – efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. Personality and Individual Differences 32. pp 337-348.

22. Pekkanli Egel, I. (2009). the prospective English language teacher's reflections of self, Procedia Social and Behavioral Sciences, vol.1, pp.1561–1567.

23. Schwarzer R. Perceived self-efficacy of teacher's questionnaire. Available from: <http://www.ralfschwarzer.do>.

24. Steven, M. Bakker, A., Van Dijk, D. G. Mathieu H. G, Lemmink, K.A. P. M Rispen, P.(2001). A Dutch Translation of Questionnaire Assessing Self-Efficacy in leisure- Time, Journal of Aging & Physical Activity, Vol. 9, pp. 223- 232.

25. Stipek. D, Weize. J. (1998). Perceived personal control & academic achievement, Review of Educational Research, VOL.52, pp.101-137.

26. Veijola, J. Jokelainen, J. Laksy, K. Kantojarvi, L. Kokkonen, Jarvelin, M.R. (2002). The Hopkins symptom checklist–25 in screening DSM-III-R Axis-I Disorder. Nord J. Psychiatry. Well-being (PP.27-47), Oxford: Pergamon.

27. Whetten, David.A & Cameron, Kim s. (1998). Developing anagement skills. New York: Addison – Wesley, Wheelan.

28. Whetten, David.A & Cameron, Kim s. (1998). Developing Management skills. New York: Addison – Wesley, Wheelan.

30. Wood, R. Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management, Academy of Management Review, Vol. 14 No.3, pp.361-384.

