



## خودکارآمدی: چیستی و کاربرد در آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای معلم

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۹/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۴/۱۲

دکتر محمد رضا متقی نیا<sup>۱\*</sup>

دکتر حسن علی ویسکرمی<sup>۲</sup>

علی اکبر دلدار<sup>۳</sup>

**چکیده:** «خودکارآمدی»، باوری درونی است که معلمان را در مواجهه با مشکلات روانی و امراض جسمانی ناشی از تنیدگی‌های تدریس، مصون می‌نماید. شناخت ناکافی محققان ایرانی از مباحث نظری سازه خودکارآمدی معلم و وجود ابهام در برخی از این مبانی و نیز غفلت از جنبه کاربردی این سازه در توسعه حرفه‌ای معلمان کشورمان، محقق را بر آن داشته است تا اولاً با بر طرف نمودن برخی از چالش‌های نظری مربوط به خودکارآمدی معلم، درک درست و عمیقی از چیستی این سازه را فراهم نماید؛ ثانیاً کاربردهای عینی خودکارآمدی معلم در آموزش و پرورش را تشریح نماید. نوشتار حاضر با مرور تحقیقات مختلف و استفاده از روش تحلیلی-توصیفی نشان داده است که طراحی و اجرای برنامه‌های آماده‌سازی مبتنی بر خودکارآمدی در دانشگاه فرهنگیان می‌تواند تضمین‌کننده‌ی شایستگی‌های حرفه‌ای آتی دانشجویان باشد. همچنین اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مبتنی بر خودکارآمدی برای معلمان شاغل، از طریق دوره‌های ضمن خدمت، سبب توانمندی و جلوگیری از فرسودگی شغلی آنان خواهد شد.

**کلید واژه‌ها:** خودکارآمدی، توانمندسازی، معلم.

---

۱. دانش‌آموخته روانشناسی تربیتی دانشگاه لرستان، کارشناس اختلالات یادگیری اداره آموزش و پرورش شهرستان بجنستان (نویسنده مسئول)

mr.mottaghinia@yahoo.com

۲. استادیار روانشناسی تربیتی و عضو هیئت علمی دانشگاه لرستان

۳. کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، مدرس دانشگاه پیام نور واحد بجنستان

## بیان مسأله

امروزه با گسترش و پیچیدگی جوامع، معلمان در مقایسه با گذشته، با چالش‌های زیادتری مواجه هستند؛ محققان علوم اجتماعی و روان‌شناسی نیز، معلمی را شغلی با تنیدگی بالا می‌شناسند (آدافل و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). این چالش‌ها و تنیدگی حاصل از آن‌ها می‌تواند به مشکلات گوناگونی در بین معلمان منجر شود. «به گزارش مرکز ملی آمارهای آموزشی (NCES) در آمریکا، بین سال‌های ۲۰۰۰-۱۹۹۹ و ۲۰۰۱-۲۰۰۰، تعداد معلمان شاغل به میزان ۱۶ درصد، کم شده است. نیمی از این تعداد، در نتیجه انتقال به سازمان‌های دیگر و نیز بازنشستگی بوده است، اما بیش از نیمی دیگر از معلمان به‌کلی حرفهٔ تدریس را رها کرده‌اند» (بلکبرن و رابینسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸: ۱). در سال‌های اخیر میزان بالایی از مشکلات روانی (مثلاً افسردگی، فرسودگی شغلی) و امراض جسمانی (برای مثال بیماری‌های قلبی-عروقی) در میان معلمان مدارس تشخیص داده شده است که بر محیط‌های یادگیری تأثیر منفی می‌گذارند و تحقق اهداف آموزشی را با مشکل مواجه می‌کنند (شوتفگر و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸: ۳۵۹).

«خودکارآمدی<sup>۴</sup>»، یکی از مهم‌ترین متغیرهای تأثیرگذار بر معلم است که می‌تواند وی را در مقابله با مشکلات و بیماری‌های مطرح شده، مصون نگه دارد (شوتفگر و همکاران، ۲۰۰۸: ۳۵۸؛ بندورا<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶: ۳). باورهای خود<sup>۶</sup>، بخش مهمی از نظریه شناختی-اجتماعی را تشکیل می‌دهند و خودکارآمدی، یکی از مهم‌ترین باورهای خود است که در هسته مرکزی این نظریه، قرار دارد (هاگس<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰: ۷۲؛ شوارزر و هالوم<sup>۸</sup>، ۲۰۰۸: ۱۵۳). به باور بندورا (۲۰۰۶: ۳) «در میان مکانیزم‌های عاملیت انسانی هیچ باوری، اصلی‌تر و نافذتر از باورهای کارآمدی وجود ندارد. خودکارآمدی، شالوده انگیزش، بهزیستی و دستاوردهای انسانی است. این باور، منبعی کلیدی در رشد خویشتن، سازش موفقیت‌آمیز با موقعیت‌های چالش‌انگیز و تغییر به شمار می‌رود».

1. O'Donnell, Lambert & Mccarthy
2. Blackburn and Robinson
3. Schwerdtfeger, Konermann & Schonhofen
4. Self-efficacy
5. Bandura
6. Self-beliefs
7. Hughes
8. Schwarzer & Hallum

خودکارآمدی در نظریه شناختی- اجتماعی عبارتست از «باورهای کلی فرد در خصوص توانایی- هایش برای سازماندهی و اجرای سلسله‌ اعمالی که به عملکرد مطلوب منجر شود» (اسکالویک<sup>۱</sup> و اسکالویک، ۲۰۰۷: ۶۱۱).

خودکارآمدی، سازه‌ای است که در حوزه‌های مختلف از قبیل رانندگی، ورزش، عادات غذایی، مدیریت درد، حل مسأله، پرهیز از سیگار، مشارکت سیاسی و ... به کار رفته است (بندورا، ۲۰۰۶: ۲؛ گدارد و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴: ۴). وقتی خودکارآمدی به محیط آموزشی و تدریس وارد می‌شود، سازه‌ای به نام «خودکارآمدی معلم<sup>۳</sup>» شکل می‌گیرد (شوآرزو و هالوم، ۲۰۰۸: ۱۵۴؛ آدانل و همکاران، ۲۰۰۷: ۴۷۲). خودکارآمدی معلم «باور معلمان در مورد توانایی‌هایشان برای آموزش و درگیر کردن مطلوب همه‌ی دانش‌آموزان- حتی افراد بی‌انگیزه و دردمس‌آفرین - در درس است» (شان-موران<sup>۴</sup> و ولفلک هوی، ۲۰۰۱: ۷۸۳؛ ولفلک هوی، ۲۰۰۴: ۳۷۰).

مرور مباحث نظری پیرامون سازه خودکارآمدی معلم، گویای وجود ابهاماتی در خصوص برخی از مبانی نظری این سازه از قبیل نام‌گذاری، تفکیک از سازه‌های مشابه و ... است که در تحقیقات داخلی، مورد غفلت واقع شده و می‌تواند موجب سردرگمی و یا درک سطحی از سازه مذکور گردد. از طرفی، خودکارآمدی، یکی از مهم‌ترین خصیصه‌هایی است که نه تنها در کارآمدی و توانمندسازی معلمان اثرگذار است، بلکه در یادگیری و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، نقش به‌سزایی ایفا می‌کند. از این رو توانمندسازی معلمان از طریق برنامه‌های تقویت خودکارآمدی، مورد توجه کشورهای توسعه یافته قرار گرفته است (بومن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹: ۲۶۳). معهدنا نه تنها در آموزش و پرورش کشورمان تاکنون به توانمندسازی معلمان از طریق پرورش حس خودکارآمدی، توجهی نشده است بلکه پژوهش‌های داخلی نیز به کاربردهای عینی این سازه در توانمندسازی معلمان، نپرداخته‌اند. بر این اساس، مقاله حاضر سعی نموده است تا اولاً با بر طرف نمودن برخی از چالش‌های نظری مربوط به خودکارآمدی معلم، درک درستی از این سازه را

- 
1. Skaalvik
  2. Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy
  3. Teacher self-efficacy
  4. Tschannen-Moran
  5. Bumen

فراهم نماید و ثانیاً با بیان چشم انداز آتی پژوهش‌ها، پیامدها و کاربردهای خودکارآمدی معلم، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی کشورمان را به اهمیت خودکارآمدی معلم واقف نموده و به منظور توانمندسازی معلمان، آنان را به طراحی برنامه‌های آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای متمرکز بر خودکارآمدی معلم در دانشگاه و دوره‌های ضمن خدمت فرهنگیان، ترغیب نماید.

## اهداف پژوهش

- ۱- تبیین چالش‌های نظری سازه خودکارآمدی معلم
- ۲- تشریح پیامدها و کاربردهای خودکارآمدی در برنامه‌های آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای معلمان

## روش پژوهش

پژوهش حاضر با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی و با مرور نظری-تحلیلی منابع معتبر داخلی و خارجی مرتبط با سازه خودکارآمدی معلم و نیز مبانی برنامه‌های آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای، انجام شده است. در این راستا، برنامه‌های آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای مبتنی بر خودکارآمدی معلم، مورد توجه قرار گرفته است.

## ۱. سازه خودکارآمدی معلم

### ۱-۱. تاریخچه مشکل ساز

شاید زیربنای بعضی از چالش‌های پیرامون سازه خودکارآمدی معلم، به پیدایش آن در دو نظریه متفاوت، مربوط باشد. نخستین بار، سازه «خودکارآمدی معلم» در اواسط دهه ۱۹۷۰ توسط دو گروه از محققان مؤسسه RAND<sup>۱</sup> (مؤسسه امریکایی بزرگ و مشهوری که در حوزه‌های سیاست، آموزش و ... به تحقیق و توسعه می‌پردازد) نام‌گذاری، تعریف و اندازه‌گیری شد (شان-موران و ولفلک هوی، ۲۰۰۱: ۷۸۴). این محققان، خودکارآمدی را به صورت باور معلم به تأثیر تدریس بر عملکرد دانش‌آموز، برشمرده و پژوهش‌های خود را تحت نظریه مکان کنترل راتر<sup>۲</sup>،

---

1. Research and development  
2. Rotter

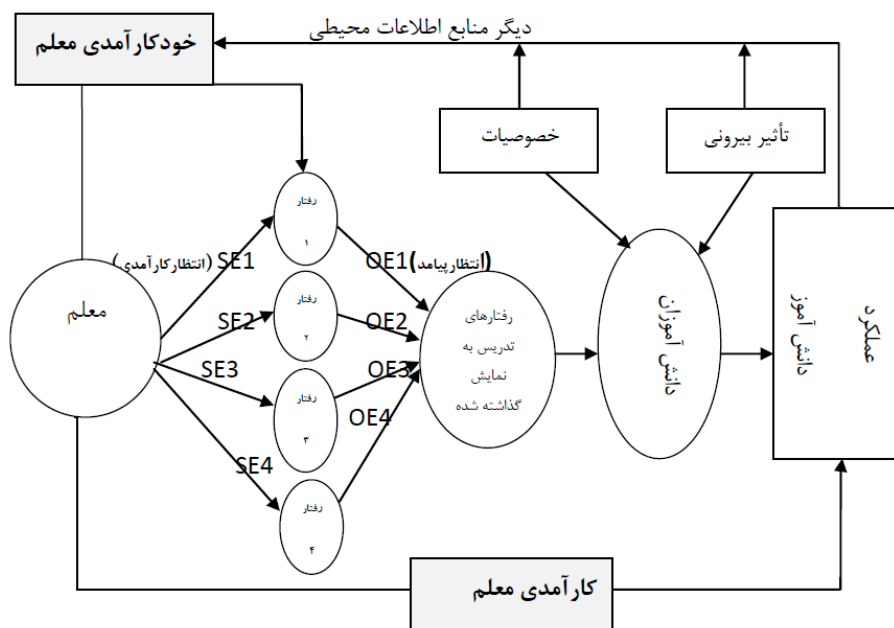
انجام می‌دادند. آنان خودکارآمدی را با مکان کنترل بیرونی معلم، یکسان می‌دانستند (کاپا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵: ۲۳؛ شان-موران و ولفک هوی، ۲۰۰۱: ۷۸۵-۷۸۴). با معرفی سازه‌ی خودکارآمدی در نظریه‌ی شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۷۷)، نظریه‌پردازان شناختی-اجتماعی، با تعمیم مفاهیم نظری مربوط به سازه خودکارآمدی، چارچوب این نظریه را برای پژوهش در خصوص خودکارآمدی معلم مناسب یافتند (کاپا، ۲۰۰۵).

## ۲-۱. چالش نام‌گذاری

یکی از مسائل مهم در مورد خودکارآمدی معلم، نام‌گذاری این سازه است. در طول بیش از سه دهه، این سازه با نام‌های مختلف از قبیل حس کارآمدی معلمان<sup>۲</sup>، خودکارآمدی معلمان، کارآمدی آموزشی، باورهای کارآمدی معلمان<sup>۳</sup> و کارآمدی ادراک شده معلمان<sup>۴</sup>، مورد استفاده قرار گرفته است (شاقنسی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴). به نظر می‌رسد کاربرد همگی این اسامی برای سازه مذکور، صحیح باشند؛ اما استفاده از نام‌های مکان کنترل و کارآمدی تدریس عمومی<sup>۶</sup> برای این سازه، نادرست است. در برخی از پژوهش‌ها، محققان به جای واژه خودکارآمدی معلم از اصطلاح «خودکارآمدی شخصی معلم» استفاده می‌کنند که این امر برای تمایز این سازه از سازه خودکارآمدی جمعی معلم -که نمایانگر عاملیت جمعی است، انجام می‌شود. پس خودکارآمدی شخصی معلم نیز نامی صحیح برای سازه‌ی خودکارآمدی معلم است (متقی نیا، ۱۳۹۰). به باور دلینجر، بوبت، الیویر و اِلِت<sup>۷</sup> (۲۰۰۸) حتی باید بین واژه‌های «کارآمدی معلم» و «خودکارآمدی معلم» نیز تمایز قائل شد. «کارآمدی معلم، باور معلمان به توانایی‌هایشان برای تأثیر گذاشتن بر عملکرد دانش‌آموز است. مطابق با تصویر ۱، عملکرد دانش‌آموز، یک پیامد احتمالی برای بسیاری از رفتارهای تدریس معلم و رفتارهای یادگیری دانش‌آموز است. کارآمدی معلم، باورهای معلمان

1. Capa
2. Teachers' sense of efficacy
3. Teachers' efficacy beliefs
4. Teachers' perceived efficacy
5. Shaughnessy
6. General teaching efficacy
7. Dellingner, Bobbett, Olivier & Ellett

به توانایی‌هایشان برای انجام فعالیت‌های متنوع تدریس در بافت‌های متنوع است. کارآمدی معلم بر تأثیر موفقیت‌آمیز بر عملکرد دانش‌آموز متمرکز است (یک پیامد احتمالی برای رفتارهای موفقیت‌آمیز تدریس معلم و نیز خصوصیات و رفتارهای یادگیری دانش‌آموزان) اما در مقابل باورهای خودکارآمدی معلم در موقعیت تدریس فعلی معلم (مدرسه، کلاس یا دانش‌آموزان خاص)، و بر عملکرد موفقیت‌آمیز وظایف تدریس خاص، تمرکز دارند» (دلینجر و همکاران، ۲۰۰۸: ۷۵۳).



تصویر ۱. تفاوت‌های بین باورهای خودکارآمدی معلم و کارآمدی معلم (برگرفته از دلینجر و همکاران، ۲۰۰۸: ۷۵۳)

### ۳-۱. چالش تشابه با سازه‌های دیگر

در نگاه اول، مفهوم خودکارآمدی معلم با سازه‌هایی از قبیل کارآمدی تدریس و مکان کنترل، مشابه به نظر می‌رسد؛ درحالی‌که خودکارآمدی معلم با این سازه‌ها، تفاوت دارد. کارآمدی تدریس (عمومی)، باورهای کلی یک معلم در مورد محدودیت‌هایی است که وی در مسیر آموزش با آن مواجه می‌باشد؛ اما خودکارآمدی معلم، باور خاص معلم درباره توانایی تدریس در یک

موقعیت خاص است. کنترل بیرونی (مکان کنترل)، باورهای کلی و نسبتاً ثابت درباره محدودیت‌های موجود در مسیر آموزش معلم است، درحالی‌که خودکارآمدی معلم، باورهای انعطاف‌پذیر و مختص یک موقعیت خاص و درباره اموری است که شخص وی می‌تواند با وجود محدودیت‌های ایجاد شده توسط عوامل بیرونی، آن‌ها را به انجام برساند (اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۰۷: ۶۱۳-۶۱۱).

#### ۴-۱. چالش اختصاصی یا عمومی بودن

یکی از چالش‌های مهم در زمینه خودکارآمدی معلم، مسئله اختصاصی (بافتی)<sup>۱</sup> در برابر عمومی بودن این باورهاست. مطابق با دیدگاه اکثر نظریه‌پردازان شناختی-اجتماعی، باورهای خودکارآمدی معلم، اختصاصی و موضوعی<sup>۲</sup> می‌باشند؛ یعنی این باورها عمومی نبوده و مختص مهارت‌ها، وظایف و یا حوزه‌های خاصی هستند. بنابراین یک معلم ممکن است در یک موضوع درسی و یا با دانش‌آموزان خاصی، احساس خودکارآمدی داشته باشد اما در دروس دیگر و با دانش‌آموزان متفاوت، احساس خودکارآمدی نکند. هم‌چنین لازم است خودکارآمدی معلم به تفکیک هر موضوع درسی، ارزیابی شود مثلاً خودکارآمدی معلم در تدریس علوم، خودکارآمدی معلم در تدریس ریاضی و ... (شان-موران و ولفلک هوی، ۲۰۰۱؛ اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۰۷). در مقابل، گروهی دیگر از محققان (شوارزر، بوهمر، لوزینسکا، محامد و کنول<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵) بر این باورند که باورهای خودکارآمدی، منحصراً موقعیتی نیستند و نوعی خودکارآمدی عمومی نیز در معلمان وجود دارد که اطمینان کلی آن‌ها را به توانایی‌های خود در مواجهه با طیف گسترده‌ای از موقعیت‌های طاقت فرسای جدید، نشان می‌دهد. به نظر این محققان، باورهای عمومی خودکارآمدی معلم (در واقع همان کارآمدی تدریس عمومی)، اعتماد کلی معلم به شایستگی-هایش در برخورد با موقعیت‌های گوناگون تدریس (مدارس گوناگون، دانش‌آموزان گوناگون و موضوعات درسی گوناگون) است (شوارزر و هالوم، ۲۰۰۸؛ شوارزر و همکاران، ۲۰۰۵).

1. Context-specific
2. Subject-matter specific
3. Schwarzer, Boehmer, Luszczynska, Mohamed, & Knoll

## ۵-۱. چالش اندازه‌گیری

اندازه‌گیری خودکارآمدی معلم در طی سالیان گذشته، مبهم و بحث‌انگیز بوده است. یکی از دلایل این ابهام، تناقض بین نظرات اولیه بندورا در مورد سازه خودکارآمدی و آخرین نوشته‌های وی است. عدم توافق محققان در خصوص مفهوم خودکارآمدی معلم و تفکیک نکردن این سازه از سازه‌های مشابه، از دیگر دلایل ابهام در اندازه‌گیری این سازه می‌باشد (بانز، ۲۰۱۰). برای مثال راس<sup>۲</sup> (۱۹۹۴؛ به نقل از بانز، ۲۰۱۰) در یک فراتحلیل دریافت که تقریباً در ۸۷ پژوهش انجام شده در خصوص خودکارآمدی معلم، محققان به جای اندازه‌گیری انتظارات یک موقعیت خاص، یک انتظار کلی را اندازه گرفته‌اند؛ چیزی که کاملاً مغایر با تعریف خودکارآمدی معلم است. عدم توافق در خصوص میزان اختصاصی کردن باورهای خودکارآمدی معلم، بر ابهام اندازه‌گیری این سازه افزوده است. در واقع هنوز مشخص نشده است که باورهای خودکارآمدی شخصی معلم باید چقدر اختصاصی باشند، تا بتوانند خصوصیت اختصاصی بودن این باورها را محقق نمایند و از مشکل کلی بودن این باورها رهایی یابند (کاپا، ۲۰۰۵). در پایان باید گفت که پایا و روا نبودن ابزارهای اندازه‌گیری ساخته شده و نیز مفهوم سازی در دو نظریه متفاوت - نظریه‌های مکان کنترل و شناختی- اجتماعی- از دلایل دیگر ابهام در اندازه‌گیری باورهای خودکارآمدی معلم به شمار می‌رود (بانز، ۲۰۱۰).

## ۱۶. خودکارآمدی معلم: مدل ارزیابی وظیفه-شایستگی یا مدل کلاسی-سازمانی؟

### ۱-۶-۱. مدل شان- موران و همکاران: تحلیل وظیفه و ارزیابی شایستگی

به منظور ارائه بهترین مفهوم‌سازی از خودکارآمدی معلم، شان- موران، ولفک هوی و هوی (۱۹۹۸) در چارچوب نظریه شناختی-اجتماعی و بر مبنای فرآیند علیت متقابل در این نظریه، مدلی را برای خودکارآمدی معلم معرفی نمودند که شهرت خاصی یافته است. بر طبق این مدل، باورهای خودکارآمدی معلم، مبتنی بر دو قضاوت مرتبط به هم، می‌باشند: تحلیل وظایف مورد

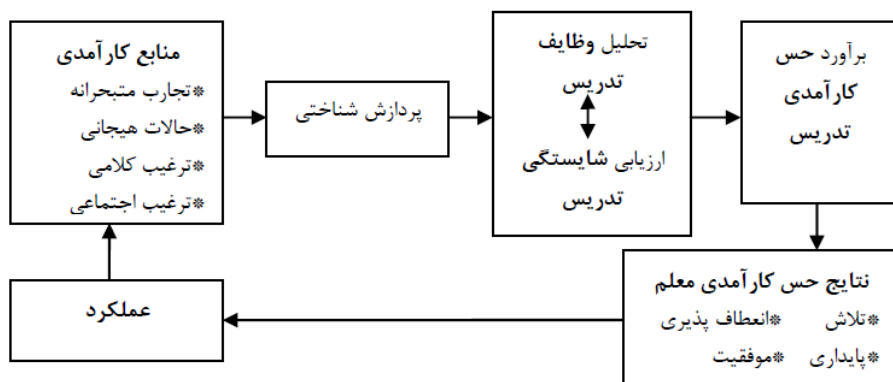
---

1. Buns  
2. Ross



نیاز برای تدریس و ارزیابی شایستگی‌های شخصی فرد در ارتباط با آن وظایف (شان-موران و ولفک هوی، ۲۰۰۷) (تصویر ۲).

در این مدل، تحلیل وظایف مورد نیاز برای تدریس، بررسی یک معلم در مورد عناصر خاصی است که برای تدریس، ضروری‌اند. این عناصر شامل منابع در دسترس، عوامل مربوط به دانش-آموزان (مانند سن، توانایی، انگیزش، اجتماعی-اقتصادی و ...) و عوامل بافتی (از قبیل رهبری مدرسه، حمایت همکاران، در دسترس بودن منابع و ...) هستند. در تحلیل وظایف تدریس، معلمان به ارزیابی دو دسته عامل، می‌پردازند: عواملی که موجب دشواری تدریس یا ممانعت از آن می‌شوند و منابع که تدریس را آسان می‌کنند. در مدل مذکور، ارزیابی شایستگی‌های شخصی، به باورهای یک معلم در مورد توانمندی‌ها و کاستی‌هایش در استفاده از منابع موردنیاز برای تدریس، اشاره دارد. در این ارزیابی، قضاوت معلمان در مورد توانایی‌های شخصی‌شان از قبیل مهارت‌ها، دانش، راهبردها یا خصوصیات شخصیتی در مقابل ضعف‌ها یا ناتوانایی‌های شخصی در آن موقعیت تدریس خاص، صف‌آرایی می‌کند. لازم به ذکر است که تحلیل وظیفه تدریس و ارزیابی شایستگی شخصی، دو فرآیند کاملاً جداگانه نیستند؛ بلکه در واقع آن‌ها در یک زمان و در تعامل با یکدیگر اتفاق می‌افتند و در نتیجه خودکارآمدی معلم رشد پیدا می‌کند (شان-موران و همکاران، ۱۹۹۸).



تصویر ۲. ماهیت سیکلی خودکارآمدی ادراک شده معلم (برگرفته از ولف<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸).

هر چند مدل شان- موران و همکاران (۱۹۹۸)، نویدبخش پژوهش‌های متعدد در خصوص خودکارآمدی معلم بوده است مع‌هذا انجام تحقیقات بیشتر در خصوص این مدل، ضروری به نظر می‌رسد. به منظور ارزیابی مدل مذکور، شان- موران و ولفلک هوی (۲۰۰۲)؛ به نقل از کاپا، (۲۰۰۵) به بررسی میزان ارتباط قضاوت‌های کارآمدی معلمان با ارزیابی منابع و حمایت در تدریس پرداختند. نتایج، نشان‌دهنده حمایت اندک از مدل بود. در مقابل، گذارد، هوی و ولفلک هوی (۲۰۰۰)؛ به نقل از کاپا، (۲۰۰۵) با تعمیم عاملیت شخصی به سطح عاملیت سازمانی، دریافتند که دو بعد تحلیل وظیفه و شایستگی شخصی، قویاً با هم مرتبط‌اند. محققان از این یافته چنین نتیجه گرفتند که در فرآیند پردازش شناختی، احتمالاً این دو بعد هم‌زمان با یکدیگر انجام می‌گیرند. این یافته شواهدی را در تأیید مدل مذکور فراهم می‌آورد.

#### ۱-۶-۲. مدل فریدمن و کاس: مفهوم سازی کلاسی - سازمانی

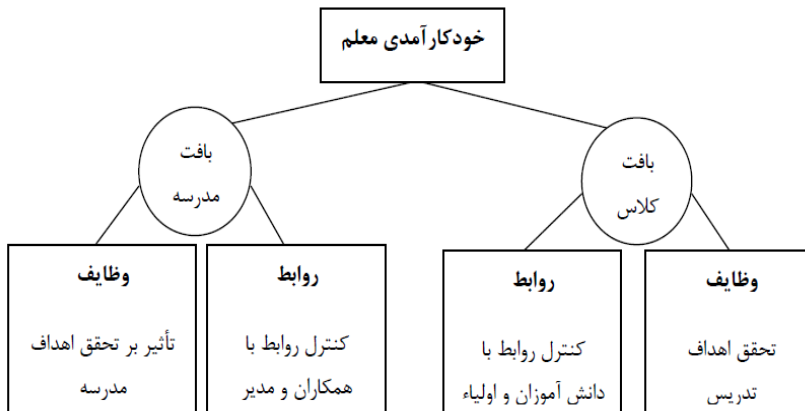
مدل دیگری که در زمینه خودکارآمدی معلم، توسط فریدمن و کاس<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) مطرح شده است مدل «بافت کلاس و مدرسه» (CSC<sup>۲</sup>) نام دارد. این مدل، عملکرد معلم در دو حوزه مهم یعنی کلاس و مدرسه را در بر می‌گیرد و فعالیت‌های کلاسی را به عملکرد سازمانی، پیوند می‌دهد. مدل بافت کلاس و مدرسه، بر مبنای سه پیش فرض شکل گرفته است (فریدمن و کاس، ۲۰۰۲):

- ۱- معلم به طور هم‌زمان در دو سیستم اجتماعی، کار می‌کند؛ به عنوان یک رهبر در کلاس و یک کارمند در مدرسه.
- ۲- معلم در دو سیستم اجتماعی، درگیر است. یک سیستم اجتماعی، معلم را به دانش‌آموزان و اولیا مرتبط می‌کند؛ دیگری معلم را به همکاران و مدیر، ارتباط می‌دهد.
- ۳- معلم باید در هر دو سیستم اجتماعی، در دو سطح کار کند: سطح وظیفه و سطح رابطه.

---

1. Friedman & Kass  
2. Classroom & school context

بر طبق مدل بافت کلاس و مدرسه، در هر دو سیستم اجتماعی، خودکارآمدی معلم باید هم عملکردهای معلم (کلاسی و سازمانی) را در بر بگیرد و هم به افراد درون این سیستم‌ها (دانش-آموزان، همکاران و مدیر) ربط پیدا کند (تصویر ۳).



تصویر ۳. مدل بافت کلاس و مدرسه (برگرفته از فریدمن و کاس، ۲۰۰۲)

### ۷-۱. پیامدهای خودکارآمدی معلم

خودکارآمدی معلم، ایده ساده‌ای است که البته با پیامدهای عملی مهمی همراه است. به‌طور کلی خودکارآمدی معلمان در دو زمینه اثرگذار شناخته شده است: معلم و دانش‌آموز (شان-موران و ولفلک هوی، ۲۰۰۱).

در حوزه تأثیر خودکارآمدی بر زندگی معلمان و تدریس در مدرسه، تحقیقات نشان می‌دهند که خودکارآمدی، سازگاری و سلامت‌روانی معلم را پیش‌بینی می‌کند، وی را از فشارهای شغلی مصون نگه می‌دارد و احتمال فرسودگی شغلی‌اش را کاهش می‌دهد (شوارزر و هالوم، ۲۰۰۸؛ اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۰). خودکارآمدی، نقش مهمی در توانمندسازی معلمان، به عهده دارد؛ زیرا بر میزان تنیدگی و ارزیابی آنان از موقعیت‌های تهدید کننده، اثر می‌گذارد و موجب می‌شود که معلمان در موقعیت‌های چالش‌انگیز، تنیدگی کمتری را تجربه کنند و به فرسودگی شغلی کمتری دچار شوند (شوارزر و هالوم، ۲۰۰۸؛ میرمحمدی، ۱۳۹۱). مطالعه دارلینگ-

هاموند، چانگ و فرلو<sup>۱</sup> (۲۰۰۲؛ به نقل از ولف، ۲۰۰۸) در مورد معلمان با خودکارآمدی پایین نشان می‌دهد در صورتی که این افراد بخواهند حرفه جدیدی را از سر بگیرند کمتر احتمال دارد که شغل معلمی را برگزینند؛ گزارش این معلمان نیز نشان داد که آن‌ها کمتر احتمال دارد در تدریس باقی بمانند. هم‌چنین مشخص شد بین خودکارآمدی معلمان و عدم برنامه‌ریزی آنان برای سال جدید، همبستگی منفی وجود دارد؛ برعکس، بین باقی‌ماندن معلمان در تدریس برای حداقل پنج سال دیگر و خودکارآمدی معلمان، همبستگی مثبتی وجود دارد. خودکارآمدی، احتمال باقی ماندن معلمان در حرفه تدریس را پیش‌بینی می‌کند (یئو و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). خودکارآمدی معلم نه تنها پیش‌بینی کننده بهزیستی روانی، بلکه پیش‌بینی مهمی برای سلامت فیزیکی معلمان نیز هست. در واقع خودکارآمدی از طریق اطمینان فرد به توانایی‌اش در کارهای مراقبت از خود به صورت مطلوب (به واسطه ورزش منظم، کنترل وزن، پرهیز از رژیم های غذایی پرخطر و ...)، منجر به کاهش امراض قلبی، دیابت نوع دو و چاقی می‌شود (بهدانی و همکاران، ۱۳۹۱؛ حسین زاده و همکاران، ۱۳۹۲؛ رجعتی و همکاران، ۱۳۹۱؛ نویدیان و همکاران، ۱۳۹۱). در پژوهشی که با هدف بررسی اثرات روانی-زیستی خودکارآمدی در معلمان انجام شده بود، محققان دریافتند، در معلمان با خودکارآمدی بالاتر، پاسخ کورتیزولی به هشپاری کاهش می‌یابد و این افراد با امراض قلبی کمتری مواجه می‌شوند، علاوه براین خودکارآمدی با افت نوسانات و نیز کاهش تعداد ضربان قلب در طول ساعات تدریس و اوقات استراحت ارتباط داشت (شودفگر و همکاران، ۲۰۰۸). در پژوهش‌های دیگر نیز مشخص شده است که خودکارآمدی معلم با رضایت شغلی (قلائی و همکاران، ۱۳۹۱؛ زاهد و همکاران، ۱۳۸۸؛ عبدلی سلطان احمدی و همکاران، ۱۳۹۱)، گزینش راهبردهای مقابله‌ای انطباقی (شن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹)، کیفیت زندگی (کریم-زاده شیرازی و همکاران، ۱۳۸۷)، راهبردهای یاری‌دهنده و آزاد منشانه برای مقابله با مشکلات رفتاری دانش‌آموزان (آلموگ و شچمن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷)، اهداف پیشرفت تبحری (ولترز و داگرتی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷) و هوش معلم (چان<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸؛ اکبری و توسلی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱) همبستگی مثبت دارد.

1. Darling-Hammond, Chung & Frelow
2. Yeo, Ang & Chong
3. Shen
4. Almog and Shechtman

از لحاظ تأثیر خودکارآمدی معلم بر دانش‌آموز، تحقیقات نشان می‌دهند خودکارآمدی معلم با انگیزش، پیشرفت تحصیلی، عزت‌نفس، خودراهبری، خودکارآمدی، نگرش مثبت نسبت به مدرسه و مشارکت دانش‌آموز در فعالیت‌های کلاسی مرتبط است (برای اطلاع کامل از این پژوهش‌ها، مراجعه شود به اکبری و مرادخانی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰: ۲۶؛ اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۰۷: ۶۱۱ و کاپرارا و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶: ۴۷۴).

### ۸-۱. چشم‌انداز پژوهش‌های آتی: تحقیقات کمی یا کیفی؟

از ابتدای پیدایش سازه خودکارآمدی معلم تا به امروز، عمده تحقیقات مربوط به این سازه، منحصر به پژوهش‌های کمی بوده‌اند. انحصار پژوهش‌های خودکارآمدی معلم به تحقیقات کمی، نوعی نقص به شمار می‌رود؛ زیرا پژوهش‌های کمی نمی‌توانند رشد خودکارآمدی معلم و تأثیرات فرهنگ را بر ساخت این باورها مورد بررسی قرار دهند و به اکتشاف عوامل مؤثر در این زمینه‌ها بپردازند؛ زمینه‌هایی که تحقیقات کیفی به خوبی از عهده آن بر می‌آیند (شاقنسی، ۲۰۰۴).

حوزه‌های مهمی که باید در تحقیقات آتی خودکارآمدی معلم مورد توجه قرار بگیرد عبارتند از: تفاوت بین معلمان مبتدی و دانشجو-معلمان با معلمان باتجربه، حوزه نوروسایکولوژی و حوزه برخط و چندرسانه‌ای. با وجود انجام پژوهش‌های متعدد در حوزه تفاوت بین معلمان مبتدی و باتجربه (برای اطلاع از این پژوهش‌ها مراجعه شود به اکبری و مرادخانی، ۲۰۱۰) و این‌که نخستین تحقیقات خودکارآمدی معلم نیز به این حوزه اختصاص پیدا کرده‌اند (برای مثال شان-موران و ولفلک هوی، ۲۰۰۷)، هنوز بر سر بعضی موضوعات، توافقی حاصل نشده است؛ سؤالاتی از قبیل: روند شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی معلم در طول سالیان تدریس، چگونه است؟ باورهای کارآمدی معلم در طول این سال‌ها چگونه و به چه دلایلی تغییر می‌کنند؟ و ... برخی عناوین توصیه شده به محققان در این حوزه عبارتند از: «معلمان مبتدی و باتجربه چگونه دانش فراهم آمده توسط روانشناسان تربیتی را در محیط‌های آموزش و یادگیری مورد استفاده قرار

1. Wolters and Daugherty
2. Chan
3. Akbari and Tavassoli
4. Akbari & Moradkhani
5. Caprara, Barbarenelli, Steca & Malone

می‌دهند؟ آن‌ها درباره دانش چه تصویری دارند؟ آیا آن‌ها دانش را به یاد می‌آورند؟ معنایی که آن‌ها خود درباره دانش کسب می‌کنند در مقایسه با معنای دانشی که به دانش‌آموزان، ارائه می‌دهند، چگونه است؟ در حوزه نروسایکولوژی، که عموماً به مباحث بسیار مهم یادگیری و آموزش مبتنی بر مغز اختصاص دارد سؤالاتی از این قبیل برای محققان مطرح است: استفاده از روش‌های آموزشی مبتنی بر مغز چه اثرات و پیامدهایی بر خودکارآمدی معلمان خواهد داشت؟ چگونه معلمان می‌توانند با استفاده از راهبردهای آموزشی مبتنی بر مغز، کارآمدی خود را ارتقا بخشند؟ و در نهایت در حوزه برخط، سؤالاتی از این قبیل باید توسط محققان پیگیری شود: خودکارآمدی معلمانی که از امکانات چند رسانه‌ای، رایانه و روش‌های برخط استفاده می‌کنند، چگونه است؟ تفاوت بین خودکارآمدی معلمانی که از امکانات چند رسانه‌ای، رایانه و روش‌های برخط استفاده می‌کنند و آن‌هایی که این امکانات را به کار نمی‌گیرند، چیست؟

## ۲. برنامه‌های آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای مبتنی بر خودکارآمدی معلم

یکی از ضروریات نظام تعلیم و تربیت، آموزش مستمر معلمان، به فراخور نیازهای در حال تغییر فراگیران است. در آموزش و پرورش کشورهای توسعه یافته، کاربرد خودکارآمدی معلم با طراحی و اجرای گسترده برنامه‌های آماده‌سازی<sup>۱</sup> دانشجومعلمانی برای تدریس و برنامه‌های توسعه حرفه-ای<sup>۲</sup> برای معلمان شاغل، نمایان شده است (بومن، ۲۰۰۹؛ دوران، بالون-دوران، و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹).

توسعه حرفه‌ای، اصطلاحی برای توصیف فرآیند آموزش مداوم کارکنان یک مؤسسه آموزشی است (رولینز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳؛ به نقل از شاه پسند و همکاران، ۱۳۸۶). توسعه حرفه‌ای معلمان عبارت است از فرآیندها و فعالیت‌های طرح ریزی شده به منظور افزایش دانش، بهبود مهارت و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان جهت تربیت دانش‌آموزانی با توانمندی‌های مورد نیاز نظام آموزشی (هسل<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹؛ به نقل از شاه پسند، و همکاران، ۱۳۸۶). درحالی‌که توسعه حرفه‌ای بر

1. preparation
2. Professional development
3. Duran, Ballone-Duran, Haney & Beltyukova
4. Rollins
5. Hassel

بر توانمندسازی و نگه‌داری معلمان شاغل، متمرکز است برنامه‌های آماده‌سازی با هدف آموزش و تجهیز دانشجومعلمانی انجام می‌شود که قرار است در آینده به حرفه‌ی تدریس وارد شوند (بومن، ۲۰۰۹).

برنامه‌های آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای در سه جزء اصلی زمینه (سازمان، فرهنگ یا مکان دریافت آموزش‌های جدید)، محتوا (دانش و مهارت مورد نیاز معلمان) و فرایند (شیوه کسب دانش و مهارت‌های جدید از طریق کارگاه‌های آموزشی، سمینارها، گردهمایی‌های و تجربه اندوزی از معلمان خبره)، ارائه می‌شود (شاه پسند و همکاران الف، ۱۳۸۶؛ ویسر و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). اصولاً موفقیت برنامه‌های آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای معلمان، متضمن خصوصیتی است از قبیل: ایجاد فرصت‌هایی برای ارتقای دانش محتوایی، کاربرد شیوه‌های فعال یادگیری (روش حل مسأله و...)، استفاده از روش‌های مشارکتی و قابلیت‌های گروهی، تمرکز بر نیازهای واقعی حرفه تدریس و تأکید بر تسهیل یادگیری دانش‌آموزان (شاه پسند و همکاران ب، ۱۳۸۶؛ طاهری و همکاران، ۱۳۹۲):

در نظام‌های آموزشی کشورهای توسعه یافته، برنامه‌های آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای به دلیل تشدید چالش‌های پیش روی دانشجومعلمان و مربیان و نیز افزایش انتظارات مردم از کیفیت آموزش، از اهمیت زیادی برخوردار است (طاهری و همکاران، ۱۳۹۲؛ شاه پسند، ۱۳۸۷). خودکارآمدی، یکی از متغیرهایی است که می‌تواند محور برنامه‌های آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای دانشجومعلمان و مربیان، قرار گیرد. نمونه‌ای از برنامه‌های توسعه حرفه‌ای خودکارآمدی-محور، توسط وود و الیویر<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) طراحی و اجرا شده است. این برنامه بر تسهیل رشد خودکارآمدی معلمان از طریق فرایند گروهی، متمرکز است و از اصول نظری دیدگاه شناختی-اجتماعی تبعیت می‌کند (وود و الیویر، ۲۰۰۸). به باور این محققان، خودکارآمدی شامل سه فرآیند وابسته به یکدیگر است که هم‌زمان باید تسهیل شود. این فرآیندها عبارتند از رشد درونی (در سطوح شناختی، عاطفی و مهارتی)، مکان کنترل (باور فرد در مورد توانایی‌های شخصی‌اش برای تأثیر بر وقایع) و تعامل با محیط (از طریق شکل‌گیری روابط اجتماعی). در این برنامه، فرآیند رشد

1. Visser, Coenders, Pieters & Terlouw
2. Wood & Olivier

خودکارآمدی در سه مرحله راه اندازی، تسهیل و نگه‌داری، اجرا می‌گردد. در مرحله راه‌اندازی، محتوای برنامه به معلمان ارائه می‌گردد. سپس در مرحله تسهیل، تسهیل‌کننده‌ها (مجری برنامه و دستیاران) سعی می‌کنند تا با استفاده از روش‌های فعال و مشارکتی، مهارت‌های لازم را به صورت عملی با معلمان، تمرین نمایند. برای اطمینان از دوام آموزش‌ها در آینده، در مرحله نگه‌داری، عملکرد معلمان، بدون حضور تسهیل‌کننده‌ها تمرین می‌شود. این مراحل کاملاً مستقل نیستند و از نظم زمانی دقیقی نیز پیروی نمی‌کنند؛ بلکه گاهی ممکن است با یکدیگر هم‌پوشانی داشته و هم‌زمان اتفاق بیافتند (وود و الیویر، ۲۰۰۸).

متقی نیا (۱۳۹۶) در پژوهشی با استفاده از برنامه وود و الیویر (۲۰۰۸)، به طراحی و اجرای یک برنامه کوتاه مدت مبتنی بر خودکارآمدی در بین معلمان استثنایی اقدام نمود، تا اثرات آن بر فرسودگی شغلی آنان بررسی شود. در این پژوهش، مطابق با برنامه‌ی وود و الیویر (۲۰۰۸) برای رشد خودکارآمدی معلمان، جلسات آموزشی مختلفی تدوین شد. از آنجایی که مطابق با الگوی فریدمن و کاس (۲۰۰۲) و نیز مدل شان-موران و همکاران (۱۹۹۸)، باورهای خودکارآمدی معلم، وابسته به بافت و مبتنی بر وظایف معلم در یک مدرسه است - که ضرورتاً در فضای واقعی مدرسه و از طریق انجام وظایف جاری معلمان در مدرسه شکل می‌گیرند- بنابراین این آموزش‌ها نه در یک سمینار یا کارگاه، بلکه در فضای مدرسه و از طریق وظایف جاری معلمان در کلاس، اجرا شد. آموزش‌ها در سه مرحله راه اندازی، تسهیل و نگهداری، ارائه شد. با توجه به هم‌پوشانی و هم‌زمانی این مراحل، محقق به اقتضای شرایط، گاهی در یک جلسه، هر سه مرحله را پیاده می‌نمود؛ لیکن جهت کلی آموزش از جلسه اول تا آخرین جلسه به گونه‌ای تدوین شده بود که مراحل سه گانه یاد شده، پیموده شود. این مراحل با اقتباس از برنامه وود و الیویر (۲۰۰۸)، به شرح ذیل بود:

**مرحله راه‌اندازی:** از آنجایی که بهترین روش ایجاد جو اجتماعی و پرورش خودکارآمدی در مدرسه، استفاده از تلاش دسته‌جمعی است، روش انتخاب شده در این آموزش بر کار جمعی متمرکز بود. محقق و دستیاران، هدف مداخله و رؤس آموزش را برای معلمان توضیح می‌دادند. آنان مراقب بودند تا معلمان برای مشارکت در آموزش، تحت فشار قرار نگیرند و به عنوان فرصتی برای رشد حرفه‌ای، در این جلسات حاضر شوند. بعد از جلب نظر معلمان برای شرکت در



جلسات، محقق و دستیاران سعی نمودند تا از طریق برقراری روابط متقابل، جوی را ایجاد کنند تا فضایی حمایت کننده، مبتنی بر تعامل گروهی و اعتماد در بین اعضا پرورش یابد. از این رو وظیفه محقق و دستیاران در این مرحله، تشویق روابط اجتماعی بود.

**مرحله تسهیل:** در این مرحله، محقق و دستیاران به عنوان یک تسهیل کننده (فردی که وظیفه‌ی رشد خودکارآمدی معلمان مدرسه را به عهده دارد) ظاهر می‌شدند. وظیفه‌ی آنان در این مرحله، ترویج مهارت‌های کار گروهی، به منظور ایجاد فضای اجتماعی در مدرسه و رشد خودکارآمدی جمعی معلمان بود. تمرکز این مرحله بر توسعه احساس اطمینان و شایستگی معلم به تعهد در مقابل مدیر، اولیا و سایر معلمان از طریق ارتقای مهارت‌های اجتماعی و نحوه تعامل با محیط اجتماعی پیرامونشان بود. درحالی‌که مرحله راه‌اندازی با ایجاد دانش و آگاهی، سر و کار داشت، این مرحله به اعضای گروه (معلمان، مدیر و اولیا) اجازه می‌داد تا به شکل عملی در جهت دستیابی به اهداف، حرکت نمایند.

**مرحله حفاظت:** رشد خودکارآمدی فرایندی محدود نیست و نیازمند آن است که بدون وجود نظارت مستقیم مجریان، توسط خود معلمان ادامه یابد. در واقع، خود گروه به تنهایی نمی‌توانند کار را به سرانجام برسانند، ولی روابط نزدیکی که اعضا با تسهیل کننده‌ها برقرار می‌کنند دستیابی به هدف را ممکن می‌کند. چالش این مرحله برای تسهیل کننده‌ها، این است که تحقق این امر را با آشفستگی کمتر و اثربخشی بیشتر فرایندهای گروهی، میسر کنند. با انتخاب رویکرد مشارکتی در مدرسه، معلمان از همان ابتدا، به اعضای فعال مبدل می‌شوند، در تعیین و آزمایش رویکردها و تکنیک‌های جدید کلاس درس، درگیر می‌شوند و به اعضای دیگر، کمک می‌کنند و در یک موقعیت گروهی، این رویکردها و تکنیک‌ها را نمایان می‌سازند. از طریق این فرایند گروهی، مکان کنترل تدریجاً از تسهیل کننده به خود معلمان منتقل می‌شود، به نحوی که اعضای گروه، توانمندی بیشتر پیدا کرده و به ادامه عملکرد بدون وجود تسهیل کننده مطمئن می‌شوند.

با در نظر گرفتن اصول نظری برنامه، پس از ارائه آموزش در جلسات ابتدایی (مرحله راه اندازی)، محقق و دستیاران، تحقق اهداف را به طور ضمنی از طریق بیان تکالیف هر جلسه و تحریک اعضا به مشارکت در وظایف، پیگیری می‌کردند (مرحله تسهیل). با اطمینان از تبحر

معلمان در اجرای اهداف، در جلسات انتهایی، محور کنترل آموزش‌ها تدریجاً از محقق و دستیاران به خود معلمان واگذار شده بود و از دور بر انجام مراحل توسط معلمان، نظارت می‌شد و تنها در صورت اخلال و یا دور شدن از هدف، محقق و دستیاران، دخالت می‌کردند (مرحله حفاظت). در پایان این برنامه آموزشی، فرسودگی شغلی معلمان به طور چشمگیری کاهش یافته بود؛ امری که می‌تواند نشانه توانمند شدن معلمان باشد و تاب آوری آنان در مواجهه با موقعیت‌های چالش‌انگیز آتی تدریس را افزایش دهد (متقی نیا، ۱۳۹۶).

### نتیجه‌گیری

خودکارآمدی یکی از متغیرهای روانشناختی زیربنایی است که کاربردهای عینی آن هنوز در آموزش و پرورش ما تبلور نیافته است. آشنایی با کاربردهای عملی این سازه، در گرو درک درست از ماهیت آن است؛ ماهیتی که با چالش‌های نظری مهمی همراه است و این چالش‌ها در پژوهش‌های داخلی، مورد غفلت قرار گرفته‌اند. مقاله حاضر نه تنها به بررسی و رفع چالش‌های نام‌گذاری، تفکیک از سازه‌های دیگر، بافتی-عمومی و اندازه‌گیری خودکارآمدی معلم، پرداخت بلکه افق‌های پژوهشی نوینی نیز در اختیار پژوهشگران آموزشی قرار داد. این پژوهش با برشمردن پیامدهای مثبت متعدد برای خودکارآمدی معلمان نشان می‌دهد که توانمندسازی دانشجومعلمان از طریق برنامه‌های آماده‌سازی حرفه‌ای مبتنی بر خودکارآمدی باید به یکی از ضرورت‌های دانشگاه فرهنگیان تبدیل شود؛ زیرا بهترین زمان برای آموزش معلمان، قبل از شروع خدمت است. از این رو از دو دهه پیش در کشورهای توسعه یافته، برنامه‌هایی برای آماده‌سازی موفقیت‌آمیز دانشجومعلمان در نظر گرفته شده است (گراوند و عباس پور، ۱۳۹۱: ۱۰۶-۱۰۰). از طرفی با توجه به چالش‌های پیش روی معلمان شاغل و احتمال ابتلای آنان به فرسودگی شغلی و ترک تدریس، امروزه در نظام‌های آموزشی کشورهای توسعه یافته، برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مبتنی بر خودکارآمدی، طراحی و اجرا می‌شوند که افزایش اثربخشی فرایند یاددهی-یادگیری را به دنبال دارند (بومن، ۲۰۰۹: ۲۶۸-۲۶۱) از این رو لازم است تا طراحی و اجرای برنامه‌های آماده‌سازی توسعه حرفه‌ای مبتنی بر خودکارآمدی در دوره‌های ضمن خدمت فرهنگیان، مورد توجه دست اندر کاران آموزش و پرورش ما نیز قرار گیرد.

پژوهش گراوند و عباس‌پور (۱۳۹۱) نیز نشان داده است که توسعه حرفه‌ای معلمان با کیفیت برنامه جذب و نگه‌داری و عملکرد کلاسی آنان، مرتبط است. لازم به ذکر است که مطابق با مدل شان-موران و همکاران (۱۹۹۸)، برای افزایش خودکارآمدی معلم، توجه به توانایی‌های حرفه‌ای معلم ضرورت دارد. در مدل فریدمن و کاس (۲۰۰۲)، برای تقویت خودکارآمدی معلم علاوه بر شایستگی‌های فردی معلم، توجه به بافت کلاس و مدرسه و روابط اجتماعی موجود در این محیط‌ها نیز ضروری است. با توجه به دو مدل یاد شده، در اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مبتنی بر خودکارآمدی هم باید توانایی‌های فردی معلمان و هم عوامل بافتی-اجتماعی محیط کلاس و مدرسه در نظر گرفته شود. باید توجه نمود که هر چند طراحی و اجرای برنامه‌های آماده‌سازی حرفه‌ای مبتنی بر خودکارآمدی می‌تواند تضمین کننده شایستگی‌های آتی فعالیت-های حرفه‌ای دانشجومعلم باشد؛ مع‌هذا در این مسیر، سؤالات بسیار مهمی وجود دارد که در طراحی و اجرای این برنامه‌ها باید مدنظر طراحان برنامه‌ها قرار گیرد؛ سؤالاتی از این قبیل: ملاک‌های توانمندسازی دانشجومعلم چیست و آن‌ها در مسیر این برنامه‌ها باید چه فرایندهایی را طی کنند تا بتوانند در آینده به عنوان یک مربی توانمند تلقی شوند؟ یک معلم خوب باید طی چه فرایندهایی تربیت شود تا مهارت‌های لازم برای انجام صحیح وظایف را کسب کند؟ در مورد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان نیز سؤالاتی به ذهن می‌آید، از جمله این‌که چگونه می‌توان مطمئن شد که این برنامه‌ها موجب توانمندسازی مربیان شده‌اند؟ این برنامه‌ها تا چه حد دوام خواهند داشت؟ و ... به دلیل پرهیز از تفصیل ملالت‌بار مطالب در این مقاله، نگارندگان در بیان کاربردهای عینی سازه خودکارآمدی معلم به معرفی نمونه‌هایی از برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان پرداخته‌اند از این رو به محققان توصیه می‌گردد در پژوهش‌های آتی، برنامه‌های آماده-سازی حرفه‌ای معلمان که در نظام‌های آموزش و پرورش کشورهای توسعه یافته، اجرا شده است را به طور عمیق واکاوی نمایند و نمونه‌هایی عینی از برنامه‌های مذکور را به طور کامل معرفی کنند، تا جنبه‌هایی از این برنامه‌ها که با فرهنگ ما سازگار هستند در طراحی‌های آموزشی کشورمان، مورد استفاده قرار گیرد.

## منابع

- بهدانی، سوسن؛ دستجردی، رضا؛ شریف زاده، غلامرضا. (۱۳۹۱). «رابطه توکل به خدا و خودکارآمدی با سلامت روان بیماران دیابتی تیپ ۲». *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند*، شماره ۳: ۳۰۲-۳۱۱.
- حسین زاده، طوبی؛ پاریاد، عزت؛ کاظم نژاد، احسان؛ اسیری، شهلا. (۱۳۹۲). «بررسی خودکارآمدی بیماران مبتلا به بیماری عروق کرونر و عوامل پیش بینی کننده آن». *مجله دانشگاه علوم پزشکی قم*، شماره ۲: ۴۱-۴۸.
- رجعتی، فاطمه؛ مصطفوی، فیروزه؛ صادقی، معصومه؛ شریفی راد، غلامرضا؛ فیضی، آوات؛ جمشیدی راد، صبیحه. (۱۳۹۱). «خودکارآمدی در انجام فعالیت فیزیکی بیماران نارسایی قلبی». *مجله تحقیقات نظام سلامت*، شماره ۶: ۹۴۱-۹۲۹.
- زاهد، عادل؛ نامور، یوسف؛ و نوبخت، شهرام. (۱۳۸۸). «رابطه رضایت شغلی با خودکارآمدی معلمان راهنمایی شهرستان مشکین شهر، در سال تحصیلی ۸۹-۸۸». *علوم تربیتی*، شماره ۸: ۱۲۸-۱۰۷.
- شاه پسند، محمد رضا؛ حجازی، یوسف؛ رضوان فر، احمد؛ صائبی، محمد. (۱۳۸۶ الف). «تعیین مؤلفه‌های محتوای توسعه حرفه‌ای مربیان مراکز آموزش وزارت جهاد کشاورزی». *مجله علوم کشاورزی ایران*، شماره ۲: ۲۶۲-۲۵۳.
- شاه پسند، محمدرضا؛ حجازی، یوسف؛ رضوان فر، احمد؛ صائبی، محمد. (۱۳۸۶ ب). «بررسی و تعیین سطح توسعه حرفه‌ای مربیان مراکز و مجتمع‌های آموزش وزارت جهاد کشاورزی». *مجله زراعت و باغبانی*، شماره ۷۴: ۱۸۴-۱۷۳.
- شاه پسند، محمد رضا. (۱۳۸۷). «تعیین مؤلفه‌های فرایند توسعه حرفه‌ای مربیان مراکز آموزش وزارت جهاد کشاورزی». *مجله زراعت و باغبانی*، شماره ۸۱: ۱۳۹-۱۳۱.
- طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداختچی، محمدحسن؛ قهرمانی، محمد. (۱۳۹۲). «کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه داده بنیاد». *فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۴۵: ۱۷۶-۱۵۰.
- عبدلی سلطان احمدی، جواد؛ عیسی زادگان، جواد؛ غلامی، محمد تقی؛ محمودی، حجت؛ امانی، جواد. (۱۳۹۱). «رابطه باورهای کارآمدی جمعی و باورهای خودکارآمدی با رضایت شغلی دبیران مرد دوره متوسطه شهر قم». *فصل‌نامه مشاوره شغلی و سازمانی*، شماره ۱۰: ۱۲۴-۱۰۵.

قلایی، بهروز؛ کدیور، پروین؛ صرامی، غلامرضا؛ اسفندیاری، محمد. (۱۳۹۱). «ارزیابی مدل باورهای خودکارآمدی معلمان به عنوان تعیین کننده میزان رضایت شغلی آن‌ها و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان». *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، شماره ۵: ۱۰۷-۹۵.

کریم‌زاده شیرازی، ماندانا؛ رضویه، اصغر؛ کاوه، محمد حسین. (۱۳۸۷). «ارتباط کیفیت زندگی و خودکارآمدی معلمان شاغل شهرستان شهرکرد». *مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد*، شماره ۱، ۳۵-۲۸.

گراوند، منیژه؛ عباس پور، عباس. (۱۳۹۱). «مقایسه اثربخشی معلمان جذب شده از مراکز تربیت معلم و حق التدریس از دیدگاه مدیران مدارس راهنمایی شهر تهران». *فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی*، شماره ۲۴: ۱۱۸-۱۰۰.

متقی نیا، محمد رضا. (۱۳۹۰). «رابطه خودکارآمدی مدیران با خودکارآمدی شخصی و جمعی معلمان مدارس ابتدایی شهر گناباد سال تحصیلی ۹۰-۸۹». پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی دانشگاه بیرجند، چاپ نشده.

متقی نیا، محمد رضا. (۱۳۹۶). «تدوین مدل اجتماعی خودکارآمدی شخصی معلم و بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر این مدل بر خودکارآمدی شخصی و فرسودگی شغلی معلمان مدارس ابتدایی». رساله دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی دانشگاه لرستان، چاپ نشده.  
میرمحمدی، فاطمه سادات. (۱۳۹۱). «نقش خودکارآمدی در توانمند سازی کارکنان سازمان». *نشریه صنعت و فناوری*، شماره ۱۲۹: ۱۸-۱۱.

نویدیان، علی؛ کرمان ساروی، فتیحه؛ ایمانی، محمود. (۱۳۹۱). «رابطه خودکارآمدی سبک زندگی مربوط به کنترل وزن با اضافه وزن و چاقی». *مجله عدد درون ریز و متابولیسم ایران*، شماره ۶: ۵۶۳-۵۵۶.

Akbari, R., & Moradkhani, s. (2010). Iranian english teachers' self-efficacy: Do academic degree and experience make a difference?. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 56, 25-47.

Akbari, R., & Tavassoli, K. (2012). Teacher Efficacy, Burnout, Teaching Style, and Emotional Intelligence: Possible Relationships and Differences. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 2, 31-61.

Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioral problems of pupils with special need. *European Journal of Special Needs Education*, 2, 115-119.



- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3–13.
- Hughes, L. L. (2010). The principalship: preparation programs and the self-efficacy of principals. Unpublished doctoral dissertation, George Washington University.
- O'Donnell, A. M., Reeve, J., & Smith, J. K. (2007). Educational psychology: reflection for action. New Jersey: John Wiley & Sons.
- O'Donnell, M., Lambert, R. G., & McCarthy, C. J. (2008). School Poverty Status, Time of Year, and Elementary Teachers' Perceptions of Stress. *The Journal of Educational Research*, 2, 152-154.
- Schwarzer, R., Boehmer, S., Luszczynska, A., Mohamed, N. E., & Knoll, N. (2005). Dispositional self-efficacy as a personal resource factor in coping after surgery. *Personality and Individual Differences*, 39, 807–818.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied psychology: An international Review*, 57, 152-171.
- Schwerdtfeger, A., Konermann, L., & Schonhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health-protective Resource in teachers? A Biopsychological Approach. *Health psychology*, 3, 358–368.
- Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 2, 153-176.
- Shen, Y. E. (2009). Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers. *Stress and Health*, 25, 129-134.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 3, 611-625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.



- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 6-8.
- Visser, T. C., Coenders, F. G. M., Pieters, J. M., & Terlouw, C. (2010). Essential Characteristics for a professional development program for promoting the implementation of a multidisciplinary science module. *J Sci Teacher Educ*, 21, 623-642.
- Wolf, K. J. (2008). Agricultural education teacher self-efficacy: A descriptive study of beginning agricultural education teachers in Ohio. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of educational psychology*, 1, 182-184.
- Wood, L., & Olivier, T. (2008). Addressing the needs of teachers in disadvantaged environments through strategies to enhance self-efficacy. *Teacher Development*, 2, 151-154.
- Woolfolk Hoy, A. (2004). *Educational psychology* (9<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Yeo, L. S., Ang, R. P., & Chong, W. H. (2008). Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. *Curr Psychol*, 27, 192-204.