

## نقش مدیران در ایجاد و توسعه احساس کارآمدی در معلمان: معرفی متغیر رفتارهای کارآمدی‌ساز مدیر به روش ترکیبی اکتشافی

\* **حسن رضا زین‌آبادی**، دانشیار مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران  
**فاطمه نمکی**، کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش مدیران در ایجاد و توسعه احساس کارآمدی در معلمان، از طریق تدوین نشانگان و ابعاد رفتارهای کارآمدی‌ساز مدیران انجام شده است. ابتدا در بخش کیفی خبرگان آموزشی به صورت هدفمند و گلوله برفی انتخاب و با آنها مصاحبه شد. در بخش کمی، بر اساس نشانگان و ابعاد شناسایی شده، پرسشنامه رفتارهای کارآمدی‌ساز مدیر طراحی شد. در این بخش، ۳۷۱ معلم مدارس ابتدایی کرج به صورت تصادفی انتخاب شدند و پرسشنامه را تکمیل کردند. داده‌های این بخش با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی تحلیل شد. نتایج بخش کیفی نشان داد که رفتارهای کارآمدی‌ساز مدیر به ۵۷ نشانگر و ۱۰ بعد تقسیم می‌شود. همچنین، نتایج تحلیل عاملی نشان داد که الگوی اندازه‌گیری متغیر رفتارهای کارآمدی‌ساز مدیر برآزش خوبی با داده‌ها دارد. از این رو، این پژوهش با معرفی متغیر و پرسشنامه رفتارهای کارآمدی‌ساز مدیران به پژوهشگران تعلیم و تربیت و مدیریت آموزشی و بحث در مورد یافته‌ها، بر نقش مدیران در ایجاد و توسعه احساس کارآمدی در معلمان تأکید می‌کند.

واژگان کلیدی: احساس کارآمدی، معلم، رفتارهای کارآمدی‌ساز، مدیر، روش ترکیبی اکتشافی

\* نویسنده مسئول: hzeinabadi@yahoo.com

دریافت مقاله: ۹۴/۹/۲۸ پذیرش مقاله: ۹۵/۳/۲۶

یکی از اهداف ملموس تعلیم و تربیت، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است و نتایج فعالیت‌های آموزشی معلمان در این هدف نمود می‌یابد. همواره دست‌اندرکاران به دنبال راهکارهای بهبود و پژوهشگران در پی بررسی و شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی بوده‌اند. آنچه اغلب پژوهش‌ها بر آن تأکید کرده این است که معلم یکی از مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده پیشرفت تحصیلی است. بدون تردید، هیچ عاملی به اندازه او نمی‌تواند تأثیر داشته باشد. او می‌تواند تدریس و یادگیری را به فرایندی با لذت و کامیابی، یا فرایندی بی‌ثمر تبدیل کند [۲۳]. قاعدتاً موفقیت برای هر معلمی کامل نیست. به بیان دیگر ممکن است که برخی از معلمان در توسعه یادگیری مؤثر در دانش آموزان موفق نباشند. معلمانی در مسئولیت خطیر خود موفق‌اند که از نگرش‌های مثبتی به خود و شغل خود برخوردار باشند. اهمیت نگرش‌های شغلی مثبت در معلمان و نقش آن در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان همواره مورد تأکید قرار گرفته است [۱۶].

باور کارآمدی<sup>۱</sup> یا احساس کارآمدی<sup>۲</sup> از جمله متغیرهای نگرشی مهم است که نقش پراهمیت آن در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان همواره خاطر نشان شده است [۵]. یکی از دلایل اینکه برخی از معلمان به طور مستمر در افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، در انتخاب اهداف بالا برای خود و پی‌گیری این اهداف با پشتکار و موفق هستند، در حالی که برخی دیگر از برآوردن انتظارات ناتوان بوده و در برابر بار سنگین فشارهای روزانه بی‌کفایت هستند، احساس کارآمدی است. این احساس اساسی‌ترین عامل در تحقق هدف‌های آموزشی است. معلمان در صورت داشتن چنین احساسی سعی می‌کنند

---

1. Self-efficacy beliefs

2. Teachers' Sense of Efficacy

با کنترل متغیرهای مختلف، وضعیتی را به وجود آورند که یادگیری به صورت اثربخش‌تری حاصل شود [۱۹].

به طور کلی، احساس کارآمدی را می‌توان اعتقاد و داوری فرد درباره مهارت‌ها، توانمندی‌ها و قابلیت‌هایش در اجرا یا رسیدن به یک هدف تعریف کرد. احساس کارآمدی بر تعهد افراد نسبت به هدف، عملکرد و مقاومتشان در رویارویی با موانع تاثیر می‌گذارد. به عبارت دیگر، عقاید مربوط به کارآمدی تعیین‌کننده این است که افراد در فعالیتهای خود تا چه مدت زمانی به تلاششان ادامه می‌دهند، چه مقدار تلاش به خرج می‌دهند و در برخورد با موقعیت‌های دشوار چگونه توانایی‌شان را اثبات می‌کنند [۱]. معلمی که احساس کند توانایی کنترل کلاس و رفتار دانش‌آموزان را دارد، در تهییج و انگیزش دانش‌آموزان موفق است و احساس کند چنان فرآیند آموزش را مناسب و دلپذیر کرده است که نیازهای آموزشی دانش‌آموزان برآورده شده است، معلمی با احساس کارآمدی بالاست [۱۹].

در طول سه دهه گذشته، در اغلب کشورها، تأکید اصلی جنبش اصلاحات آموزشی در سطح مدارس، بر نقش مدیران بوده است. اغلب پژوهشگران، مدیران را مهم‌ترین، بنیادی‌ترین و تعیین‌کننده‌ترین عامل تغییر و تحول در مدارس معرفی کرده‌اند. پژوهش‌های اثربخشی مدرسه، عموماً حاکی از آن است که قابلیت‌های مدیران یکی از مؤلفه‌های اساسی اثربخشی مدارس است. آنچه از شواهد این پژوهش‌ها می‌توان دریافت این است که به طور کلی، مدیر مدرسه بر پیامدهای مدرسه، به‌ویژه پیامدهای مربوط به دانش‌آموزان، تأثیر غیرمستقیمی دارد. کیفیت رفتار او در درجه اول بر معلمان مؤثر واقع می‌شود [۹]. بنابراین، اگر نتایج و شواهد پژوهشی بر نقش مهم احساس کارآمدی معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأکید دارند، باید بپذیریم که مدیر مدرسه می‌تواند از طریق ایجاد و توسعه احساس کارآمدی در معلمان اثر شگرف خود بر پیامدهای مدرسه را آشکار کند [۱۸، ۲۰]. اگرچه پژوهش‌های متنوعی عوامل مؤثر بر

## مدیریت بر آموزش سازمانها

احساس کارآمدی معلمان را مورد کنکاش قرار داده است، در این بین سهم پژوهش‌های مرتبط به نقش مدیر چندان چشمگیر نیست.

اهمیت نقش مدیر در تأثیرگذاری بر باورهای معلمان به اندازه‌ای است که برخی این تأثیرگذاری را یک وظیفه اساسی برای مدیر تلقی کرده‌اند. برخی از پژوهشگران نظیر [۱۲] مدعی‌اند که مدیران نه تنها مسئول شرایط کاری در مدرسه هستند، بلکه در قبال افرادی که در آن شرایط کار می‌کنند نیز مسئولیت دارند. از منظر آنها فهم چگونگی تأثیر بر احساس کارآمدی معلمان از واجبات شغلی مدیران است. اینکه کدام یک از رفتارهای مدیران در ایجاد و توسعه این احساس نقش دارد، توجه برخی از پژوهش‌ها را به خود جلب کرده است جدول ۱ به یافته‌های برخی از مهم‌ترین آنها اشاره کرده است.

جدول ۱: نتایج پژوهش‌های گذشته در مورد نقش‌های مدیران در ایجاد و توسعه

### احساس کارآمدی در معلمان

نقش مدیر	توضیح در مورد نقش
برقراری ارتباط مؤثر	مدیر خطوط ارتباطی مستحکمی را میان دانش‌آموزان و معلمان ایجاد می‌کند [۲۰، ۱۰]
ملاحظه‌گری	مدیر دغدغه راحتی و رضایت معلمان را دارد و سعی می‌کند از نیازهای فرد فرد معلمان آگاه شود [۱۲، ۱۰]
نظم‌گرایی	مدیر از بی‌نظمی و خلل و مزاحمت در فعالیت‌های آموزشی معلمان جلوگیری می‌کند [۱۱]
توانمندسازی	مدیر از طریق جلب مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه آنها را توانمند می‌کند همچنین به معلمان در اتخاذ تصمیمات آموزشی‌شان آزادی عمل می‌دهد [۱۰، ۸، ۱۷، ۲، ۱۵]
انعطاف‌پذیری	مدیر متناسب با شرایط و مقتضیات مدرسه از روش‌های رهبری متنوعی استفاده می‌کند [۲۰]
تحریک هدف جمعی	مدیر جوی ایجاد می‌کند که در آن معلمان خود را عضوی از یک گروه می‌دانند و در

## نقش مدیران در ایجاد .... زین آبادی، نمکی

جهت هدف مشترکی فعالیت می‌کنند [۱۱، ۱۸]	
مدیر عقاید و انتظارات آموزشی خود را الگو قرار می‌دهد و بر تدریس تأکید ویژه‌ای دارد [۱۲، ۱۳]	الگوسازی انتظارات آموزشی
مدیر بر آنچه در مدرسه می‌گذرد نظارت می‌کند و بازخورد به معلمان می‌دهد [۱۲]	نظارت و ارزشیابی آموزشی
مدیر از عملکرد مثبت معلمان آگاه است و به طرق مختلف و در زمان‌های مقتضی از آنها قدردانی می‌کند [۱۱، ۱۳]	پاداش اقتضایی

همانگونه که ملاحظه شد، اولاً احساس کارآمدی معلم متغیری بسیار حساس در اثربخشی مدرسه است. گرچه عوامل مختلفی در تحریک این احساس می‌تواند نقش داشته باشد، نقش مدیر به عنوان محرک اصلی متغیرهای درون‌مدرسه‌ای مرتبط به اثربخشی مدرسه بسیار حساس و اجتناب‌ناپذیر است. به‌رغم این اهمیت، دانش موجود در مورد چگونگی تأثیر مدیر چشمگیر نیست. پژوهش‌های گذشته اغلب به بررسی تأثیر سبک خاصی از رهبری بر احساس کارآمدی معلمان پرداخته‌اند [۲۱، ۴، ۷]. در جدول ۱ به برخی از مهم‌ترین رفتارهای مدیر اشاره شد، اما نمی‌توان آنها را نسخه کاملی در نظر گرفت. با توجه به اینکه اغلب متغیرها ماهیتی مبتنی بر زمینه دارند و بافت و شرایط سازمانی و فرهنگی حاکم بر آن بر کم و کیف متغیرها اثرگذار است، نمی‌توان به آنچه پژوهش‌های موجود فراهم کرده است بسنده کرد. به بیان دیگر، به‌رغم یافته‌های پژوهش‌های گذشته، در پژوهش حاضر این مسئله اساسی مطرح است که مهم‌ترین رفتارهای مدیران مدارس ایرانی مؤثر در ایجاد و توسعه احساس کارآمدی معلمان کدام‌اند؟

بدون شک، شرایط و مقتضیات حاکم بر مدارس کشور رفتارهایی را از مدیران می‌طلبد که ممکن است همپوشانی زیادی با آنچه در مدارس کشورهای دیگر فراهم شده است نداشته باشد. بر این اساس، هدف عمده پژوهش حاضر شناسایی نشانگان و ابعاد

رفتاری عمده مدیران در ایجاد و توسعه احساس کارآمدی در معلمان است که در این پژوهش از آن با عبارت «رفتارهای کارآمدی ساز مدیر»<sup>۱</sup> یاد شده است. برای تحقق این هدف، یافته‌های مهمی در پاسخ به سؤال‌های پژوهشی ذیل به دست آمده است:

۱. نقش‌های مدیران در ایجاد و توسعه احساس کارآمدی در معلمان (رفتارهای

کارآمدی ساز) کدامند و به چه ابعادی تقسیم می‌شوند؟

۲. آیا الگوی اندازه‌گیری متغیر رفتارهای کارآمدی ساز مدیران برازش مناسبی با داده‌ها دارد؟

### روش پژوهش

با توجه به اینکه استفاده از یک رویکرد (کیفی یا کمی) برای دستیابی به شناخت در یک پژوهش دارای نواقصی است، در این پژوهش از روش ترکیبی<sup>۲</sup> استفاده شده است. به این ترتیب که هم از روش کیفی (در ابتدا) و هم کمی (در انتها) برای پاسخ به سؤالات پژوهش استفاده کرده است. در این پژوهش، چگونگی ترکیب داده‌های کمی و کیفی بر اساس استراتژی روندهای ترتیبی<sup>۳</sup> است که در آن پژوهشگر درصدد بوده است یافته‌های حاصل از یک روش را با روش دیگری توسعه دهد. طرح‌های «به‌هم‌تنیده»<sup>۴</sup>، «تشریحی»<sup>۵</sup> و «اکتشافی»<sup>۶</sup> از جمله طرح‌های مهم روش ترکیبی هستند. در طرح به‌هم‌تنیده پژوهشگر به هر دو مجموعه داده‌های کمی و کیفی وزن مساوی می‌دهد و در طرح تشریحی وزن اصلی را به داده‌های کمی می‌دهد. اما در طرح اکتشافی ابتدا داده‌های کیفی گردآوری

1. Self-Efficacy building behaviors
2. Mixed method
3. Sequential procedures
4. Triangulation
5. Explanatory
6. Exploratory

می‌شود. داده‌های این بخش مقدمه و پایه انجام بخش کمی هستند. پس از مرحله کیفی پژوهشگر داده‌های کمی را گردآوری می‌کند [۶].

طرح ترکیبی اکتشافی زمانی به کار می‌رود که پدیده مورد نظر قبلاً مورد مطالعه قرار نگرفته است یا از زاویه جدیدی مطالعه و بررسی می‌شود [۱۴]. با توجه به توضیحات ارائه‌شده، پژوهش حاضر ترکیبی اکتشافی است. در این پژوهش رفتارهای کارآمدی‌ساز مدیران ابتدا با استفاده از رویکرد کیفی و به روش «پدیدارشناسی» مورد مطالعه قرار گرفته است. در بخش کمی به روش پیمایشی یافته‌های به‌دست آمده در بخش کیفی، در مقیاس وسیع بررسی شده است.

در بخش کیفی، ۲۳ خبره مشارکت داشته‌اند. این خبرگان به روش نمونه‌گیری هدفمند و گلوله برفی از میان مدیران باتجربه، مدیران نمونه، معلمان با تجربه، معلمان نمونه، سرگروه‌های آموزشی، متخصصان آموزش و پرورش، متخصصان مدیریت آموزشی انتخاب شدند. اما در بخش کمی از روش «خوشه‌ای»<sup>۱</sup> برای انتخاب ۳۷۱ نفر از معلمان مدارس ابتدایی شهر کرج استفاده شد. این معلمان از چهار منطقه آموزشی شهر کرج انتخاب شدند. بدین ترتیب که در هر منطقه تعدادی مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد و نمونه تعیین‌شده در منطقه به‌طور مساوی از مدارس انتخاب شدند. از کل معلمان مورد مطالعه، ۲۹۲ نفر زن و ۷۹ نفر مرد هستند.

در این پژوهش، در بخش کیفی از مصاحبه «نیمه‌هدایت‌شده» استفاده شده است. این مصاحبه‌ها تا مرز اشباع اطلاعاتی و کسب اطلاعات از ۲۳ خبره ادامه پیدا کرده است. جریان مصاحبه‌ها به‌طور ویژه، حول محور اقدامات و رفتارهای مؤثر مدیر بر ایجاد یا توسعه احساس کارآمدی معلمان اداره شده است. در شروع هر مصاحبه ضمن برقراری ارتباط بهینه و ایراد اهداف پژوهش، این سؤال اساسی مطرح شده است که مدیران در

---

## 1. Cluster sampling

## مدیریت بر آموزش سازمانها

درون بافت مدرسه به چه طریق می‌توانند در معلمان این احساس را ایجاد یا توسعه دهند که آنها می‌توانند در دانش‌آموزان و عملکرد تحصیلی آنها تغییر مثبت ایجاد کنند. البته در برخی مصاحبه‌ها این سؤال به اشکال دیگری نیز مطرح شده است. تمامی سؤالات حول محور تعاریف موردقبول از احساس کارآمدی معلمان قرار داشته است. در ایراد این سؤالات از تعاریف و توصیفات دو پژوهش مهم [۱، ۱۹] در مورد احساس کارآمدی معلمان، استفاده شده است.

پس از اینکه مصاحبه‌ها تحلیل شدند، ۵۷ نشانگر در ۱۰ بعد رفتاری شناسایی شد. با استفاده از این نشانگرها پرسشنامه «رفتارهای کارآمدی‌ساز مدیر» در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت طراحی و برای اجرا در بخش کمی آماده شد. در بررسی روایی مصاحبه‌ها از روایی محتوایی و برای بررسی روایی پرسشنامه از روایی سازه استفاده شده است که نتایج آن در پاسخ به سؤال دوم پژوهش گزارش شده است. برای بررسی پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است. بدین ترتیب که با اجرای آزمایشی پرسشنامه در بین ۵۰ معلم، ضرایب پایایی ذکرشده در جدول ۲ به دست آمده است.

جدول ۲: مقادیر ضریب آلفای کرونباخ ابعاد پرسشنامه رفتارهای کارآمدی‌ساز مدیر

آلفای کرونباخ	بعد
۰/۸۷	ملاحظه فردی و مشاورت معلمان
۰/۸۳	برخورد مناسب با معلمان
۰/۸۰	انعطاف‌پذیری
۰/۹۲	توسعه ارتباط و تعامل سازنده
۰/۷۱	توانمندسازی و مدیریت مشارکت‌جو
۰/۸۳	ترسیم یک هدف مشترک
۰/۸۹	برانگیختن معلمان
۰/۸۶	قدردانی از معلمان
۰/۹۰	پشتیبانی آموزشی معلمان
۰/۸۹	ایجاد جو و محیط شاد و صمیمانه



در بخش کیفی برای تحلیل داده‌ها (پاسخ به سؤال اول پژوهش) از روش‌های آماری استفاده نشده است. در این بخش، استفاده از روش تحلیل محتوا و کدگذاری روش مناسبی بوده است. منظور از کدگذاری نیز اختصاص نزدیک‌ترین مفهوم به هر یک از کوچک‌ترین اجزای با معنی داده‌های گردآوری شده است [۶]. در تحلیل مصاحبه‌ها روش مقایسه‌ای مدام<sup>۱</sup> به کار برده شده است. به این ترتیب که پژوهشگر پس از رسیدن به مرحله اشباع نظری در جریان مصاحبه‌ها، به پیاده‌سازی مصاحبه‌های ضبط‌شده پرداخت. پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، کدگذاری باز<sup>۲</sup>، کدگذاری محوری<sup>۳</sup> و کدگذاری انتخابی<sup>۴</sup> منجر به شناسایی مهم‌ترین ابعاد رفتارهای کارآمدی‌ساز و نشانگرهای هر بعد شده است. در بخش کمی علاوه بر محاسبه پایایی ضریب آلفای کرونباخ (با استفاده از نرم‌افزار SPSS)، برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش از تحلیل عاملی تأییدی<sup>۵</sup> (با استفاده از نرم‌افزار LISREL) استفاده شده است. تحلیل عاملی می‌تواند دو صورت اکتشافی<sup>۶</sup> و تأییدی انجام شود. تحلیل عاملی اکتشافی زمانی به کار می‌رود که پژوهشگر شواهد کافی برای تشکیل فرضیه درباره تعداد عوامل زیربنایی نداشته باشد. در پژوهش حاضر، ابعاد و نشانگرهای هر بعد به شیوه اکتشافی شناسایی شده است. بر این اساس، با توجه به اینکه مبنای تجربی در خصوص ساختار عاملی و نشانگرهای هر عامل فراهم شده است، از تحلیل عاملی تأییدی برای بررسی چگونگی برازندگی الگوی اندازه‌گیری متغیر رفتارهای کارآمدی‌ساز مدیر استفاده شده است. تحلیل عاملی تأییدی یک تکنیک آماری است که برای بررسی مناسبت الگوهای نظری بکار برده می‌شود که ممکن است این الگوها به

1. Constant comparative method
2. Open coding
3. Axial coding
4. Selective coding
5. Confirmatory factor analysis
6. Exploratory factor analysis

طریق تجربی (انجام یک پژوهش کیفی) یا به استناد یک یا چند نظریه معرفی و مفروض شده باشند [۳]. شایان ذکر است که برای قضاوت در مورد چگونگی برازش الگوی اندازه‌گیری متغیر رفتارهای کارآمدی‌ساز مدیر از شاخص‌های  $\chi^2$  دو (به شرط عدم معناداری)،  $\chi^2$  دو تقسیم بر درجه آزادی (کمتر از ۳)، برازش مقایسه‌ای<sup>۱</sup> (بین ۰/۹ تا ۱)، نیکویی برازش<sup>۲</sup> (بین ۰/۹ تا ۱)، نیکویی برازش انطباقی<sup>۳</sup> (بین ۰/۹ تا ۱) و تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا<sup>۴</sup> (کمتر از ۰/۱) استفاده شده است.

### یافته‌ها

همانگونه که اشاره شد، پس از تحلیل محتوا و کدگذاری مصاحبه‌های انجام‌شده و کاربست الگوی مقایسه‌ای مدام، به طور کلی ۵۷ نشانگر رفتاری مدیر مؤثر که در ایجاد و توسعه احساس کارآمدی معلمان شناسایی شد. این نشانگرها با توجه به درونمایه معنایی و همچنین قرابت مفهومی در ۱۰ بعد ذیل طبقه‌بندی شدند:

۱. ملاحظه فردی و مشاورت معلمان (با ۱۶ نشانگر)
۲. برخورد مناسب با معلمان (با ۵ نشانگر)
۳. انعطاف‌پذیری (با ۸ نشانگر)
۴. توسعه ارتباط و تعامل سازنده (با ۵ نشانگر)
۵. توانمندسازی و مدیریت مشارکت جو (با ۴ نشانگر)
۶. ترسیم هدف مشترک (با ۳ نشانگر)
۷. برانگیختن معلمان (با ۵ نشانگر)

1. Comparative Fit Index (CFI)
2. Goodness of Fit Index (GFI)
3. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
4. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

۸. قدردانی از معلمان (با ۳ نشانگر)

۹. پشتیبانی آموزشی معلمان (با ۴ نشانگر)

۱۰. ایجاد جو و محیط شاد و صمیمانه (با ۴ نشانگر)

جدول شماره ۳ فهرست نشانگان هر بعد را تشریح کرده است.

اما در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، تحلیل عاملی تأییدی انجام شد. جدول شماره ۳

علاوه بر فهرست نشانگان هر بعد، نتایج این تحلیل را تشریح کرده است.

جدول ۳: ابعاد و نشانگرهای شناسایی شده برای متغیر رفتارهای کارآمدی ساز مدیر و

نتایج تحلیل عاملی تأییدی

$\beta$	t	نشانگرهای رفتاری مدیر در هر بعد	$\beta$	t	ابعاد
۰/۶۸	-	۱. میانجی گیری و حل و فصل تنش و اختلاف میان معلمان.	۰/۶۳	۱۴/۱۱	۱- ملاحظه فردی و مشاورت معلمان
۰/۸۳	۱۴/۷۹	۲. حمایت معلمان در صورت وجود مشکلات (مالی، بیماری و ...) تا حد امکان.			
۰/۸۰	۱۴/۵۷	۳. پیگیری خواسته های معلم زمانی که با دانش آموزی مشکلی داشته باشد.			
۰/۷۲	۱۴/۵۰	۴. جویا شدن دلایل معلم به جای پیش داوری؛ زمانی که مورد انتقاد قرار می گیرد.			
۰/۷۹	۱۴/۴۱	۵. شناسایی تفاوت های فردی معلمان و عمل کردن بر اساس انتظارات آنها.			
۰/۸۲	۱۴/۹۰	۶. توسعه نقاط قوت معلمان و اصلاح نقاط ضعف آنها.			
۰/۶۳	۶/۷۶	۷. محرم اسرار معلمان بودن.			
۰/۷۷	۱۳/۹۵	۸. حمایت از معلمان تازه کار و کم تجربه.			
۰/۹۲	۵/۵۵	۹. تشویق معلمان تازه کار و کم تجربه به شرکت در جشنواره تدریس.			
۰/۸۳	۱۵/۰۸	۱۰. دور کردن عوامل استرس زا از معلمان.			

## مدیریت بر آموزش سازمانها

۰/۸۳	۱۵	۱۱. اطمینان دادن به توانایی‌های معلمان .			
۰/۸۲	۱۴/۹۳	۱۲. گوش دادن به سخنان معلمان.			
۰/۸۸	۱۵/۷۸	۱۳. نگران بودن مدیر در مورد آسایش معلمان.			
۰/۶۰	۵/۶۶	۱۴. تدارک فرصت‌هایی برای رشد حرفه‌ای معلمان حتی در شرایطی که ممکن است تخصص معلمان از تخصص مدیر بیشتر شود.			
۰/۸۴	۱۵/۱۹	۱۵. نشان دادن علاقه به یادگیری و تجارب معلمان.			
۰/۸۶	۱۵/۸۴	۱۶. مرشد و راهنما بودن برای معلمان.			
۰/۸۳	-	۱۷. داشتن حوصله و سعه صدر.			
۰/۷۵	۱۶/۴۷	۱۸. رعایت آداب معاشرت و رفتار توأم با احترام.			
۰/۶۸	۱۴/۴۱	۱۹. حمایت و دادن امنیت به معلمان در مواقعی که دچار اشتباه می‌شوند.	۰/۷۷	۱۷/۳۷	۲- برخورد مناسب با معلمان
۰/۶۴	۱۳/۵۰	۲۰. رفتار متناسب با ویژگی‌های شخصیتی معلمان.			
۰/۶۷	۱۴/۳۴	۲۱. ارزیابی و رفتار عادلانه (عاری از تبعیض) با معلمان.			
۰/۸۳	-	۲۲. انعطاف‌پذیری در اجرای قوانین و مقررات اداری.			
۰/۹۰	۲/۲۱	۲۳. اهمیت دادن به رضایت معلمان نسبت به رضایت اداره کل.			
۰/۶۵	۴/۳۵	۲۴. در نظر گرفتن شرایط معلمان در زمان اجرای مقررات و بخش نامه‌ها.			
۰/۷۹	۴/۴۵	۲۵. نشان دادن ابتکار عمل در انجام امور به جای تأکید صرف بر مقررات و بخش نامه‌ها.	۰/۶۱	۴/۴۵	۳- انعطاف‌پذیری
۰/۸۲	۴/۴۶	۲۶. دادن آزادی عمل به معلمان.			
۰/۸۶	۴/۴۸	۲۷. ایجاد هماهنگی میان خواسته‌های معلمان و مقررات.			
۰/۸۹	۴/۴۹	۲۸. استفاده از رفتارهای متنوع رهبری.			
۰/۷۷	۴/۴۴	۲۹. استقبال از طرح‌ها و شیوه‌های جدید و نوآوری معلمان در تدریس.			
۰/۸۳	-	۳۰. تشکیل جلسات شورای معلمان.			
۰/۷۳	۱۸/۲۳	۳۱. برگزاری جلساتی برای ارتباط بهینه معلمان با والدین.	۰/۷۱	۱۵/۹۰	۴- توسعه ارتباط و تعامل سازنده

نقش مدیران در ایجاد .... زین آبادی، نمکی

۰/۸۱	۱۶/۱۶	۳۲. برگزاری جلسات مشورتی برای برقراری ارتباط، حل مشکلات و هدایت معلمان تازه کار.			
۰/۸۲	۱۷/۵۲	۳۳. ایجاد جریان ارتباطی و تعاملی محکم میان معلمان با دانش آموزان.			
۰/۸۶	۱۶/۹۱	۳۴. برقراری ارتباط تنگاتنگ با معلمان			
۰/۶۳	-	۳۵. شرکت دادن معلمان در اتخاذ تصمیمات آموزشی.			
۰/۸۸	۸/۴۲	۳۶. فراهم کردن فرصت‌هایی برای معلمان تا آنها در مورد کارشان تصمیم‌گیری کنند.	۰/۷۵	۸/۱۸	۵- توانمندسازی و مدیریت مشارکت‌جو
۰/۶۷	۷/۷۴	۳۷. تقسیم برخی از وظایف مدیریتی برای توسعه مدیریت مشارکتی بین معلمان.			
۰/۶۳	۷/۵۳	۳۸. ترویج فرهنگ مشارکتی.			
۰/۸۳	-	۳۹. ایجاد محیطی که در آن معلمان خود را عضو یک گروه می‌دانند.			
۰/۷۰	۱۴/۶۱	۴۰. ایجاد هدف مشترک.	۰/۸۱	۱۷/۴۹	۶- ترسیم هدف مشترک
۰/۸۴	۱۸/۶۴	۴۱. ترسیم آرمان روشن و مشترک برای معلمان.			
۰/۶۹	۰	۴۲. برتر بودن به لحاظ علمی و آموزشی از معلمان.			
۰/۸۱	۱۴/۵۰	۴۳. ایجاد احساس لیاقت و توانمندی در معلمان.			
۰/۸۲	۱۹/۷۰	۴۴. ایجاد آرامش و راحتی در معلمان.	۰/۸۲	۱۴/۲۷	۷- برانگیختن معلمان
۰/۸۶	۱۵/۳۲	۴۵. اعتمادسازی			
۰/۸۲	۱۴/۷۱	۴۶. پذیرش از سوی معلمان.			
۰/۸۸	۰	۴۷. قدردانی از زحمات معلمان به صورت شفاهی و غیرشفاهی			
۰/۸۸	۲۲/۸۰	۴۸. قدردانی از معلمان در حضور دانش آموزان.	۰/۹۷	۱۸/۱۷	۸- قدردانی از معلمان
۰/۷۰	۱۵/۷۱	۴۹. دیدن و در نظر گرفتن زحمات معلم در ارزشیابی.			
۰/۸۳	۰	۵۰. فراهم کردن امکانات آموزشی و کمک آموزشی مورد نیاز تدریس.			
۰/۸۴	۱۹/۱۵	۵۱. تعمیرات فیزیکی لوازم، تجهیزات آموزشی و کمک آموزشی.	۰/۷۷	۱۶/۴۵	۹- پشتیبانی آموزشی معلمان
۰/۸۰	۱۷/۹۴	۵۲. تشویق معلمان به شرکت در کلاس‌های ضمن خدمت.			

## مدیریت بر آموزش سازمانها

۰/۸۳	۱۸/۹۱	۵۳. رفع عواملی که باعث اختلال در امر تدریس می‌شود.			
۰/۸۴	۰	۵۴. فراهم کردن امکانات تفریحی و ورزشی	۰/۷۶	۱۲/۱۶	۱۰- ایجاد جو و محیط شاد و صمیمانه
۰/۹۳	۲۲/۲۲	۵۵. برگزاری مسابقات مختلف گروهی برای معلمان.			
۰/۷۷	۱۷/۲۰	۵۶. تدارک اردوهای تفریحی و زیارتی برای معلمان.			
۰/۷۲	۱۵/۵۳	۵۷. تدارک مهمانی‌های گروهی به همراه خانواده معلمان.			

همانگونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، مقادیر پارامتر استاندارد  $(\beta)$ ، توان بالای ابعاد ۱۰ گانه را در اندازه‌گیری متغیر متغیر رفتارهای کارآمدی‌ساز مدیر و همچنین توان بالای هر کدام از نشانگرها در اندازه‌گیری هر یک از ابعاد را نشان می‌دهد. علاوه بر آن، مقادیر  $t$  بزرگ‌تر از ۲، حاکی از معناداری تمام آنهاست. اما در ادامه پاسخ به سؤال دوم، پژوهش شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اندازه‌گیری متغیر رفتارهای کارآمدی‌ساز مدیر محاسبه شد. جدول شماره ۴ مقادیر محاسبه‌شده را گزارش کرده است.

جدول ۴: شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اندازه‌گیری متغیر رفتارهای کارآمدی‌ساز مدیر

کمیت شاخص	شاخص‌های نیکویی برازش
۳۱۵۹/۴۷	a. خی دو
۰/۰۰	b. معناداری
۱۵۲۱	c. درجه آزادی
۲/۰۷۷	d. نسبت خی دو بر درجه آزادی
۰/۰۵۶	e. تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا
۰/۹۶	f. نیکویی برازش
۰/۹۴	g. تعدیل‌شده نیکویی برازش
۰/۹۹	h. برازش مقایسه‌ای

همان‌گونه که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، به‌رغم آنکه شاخص‌های دو برابر با ۳۱۵۹/۴۷ معنادار شده است، شاخص نسبت‌های دو بر درجه آزادی برابر با ۲/۰۷۷ و کمتر از ۳، تقریباً ریشه میانگین مجذورات خطا برابر با ۰/۰۵۶ و کمتر از ۱/۰، شاخص نیکویی برازش برابر ۰/۹۶ و بالاتر از ۰/۹، شاخص تعدیل‌شده نیکویی برازش برابر ۰/۹۴ و بالاتر از ۰/۹ و نهایتاً شاخص برازش مقایسه‌ای برابر ۰/۹۹ و بالاتر از ۰/۹، تماماً حاکی از برازش مناسب‌الگوی اندازه‌گیری متغیر رفتارهای کارآمدی‌ساز مدیر با داده‌های گردآوری‌شده دارند.

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش به دلیل کمبود پژوهش‌های مشابه (به‌ویژه در داخل)، کمتر قابل‌مواجهه و مقایسه است. اگرچه برخی از یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های گذشته نظیر (پژوهش‌های ذکرشده در جدول ۱) همسو بوده است، در برخی از ابعاد و نشانگان آنها (برخورد مناسب با معلمان، برانگیختن معلمان، پشتیبانی آموزشی معلمان، ایجاد جو و محیط شاد و صمیمانه) این پژوهش یافته‌های جدیدی را معرفی کرده است. به‌طور کلی با استناد به نتایج به‌دست‌آمده می‌توان گفت که مدیران در ایجاد و توسعه احساس کارآمدی از طریق ده بعد رفتاری مهم می‌توانند نقش داشته باشند. با توجه به اینکه این ابعاد و نشانگرهای مربوطه برازش خوبی با داده‌ها داشته‌اند، می‌توان این فهرست ابعاد و نشانگان را به عنوان رفتارهای کارآمدی‌ساز مدیران در بافت مدارس ایرانی پیشنهاد کرد. همچنین این فهرست می‌تواند به عنوان ابزاری برای ارزیابی این رفتارها در مدیران مدارس مورد استفاده پژوهشگران قرار بگیرد.

اما مخاطب اصلی این پژوهش مدیران مدارس هستند. به بیان دیگر، تلویحات کاربردی این پژوهش بیشتر متوجه مدیران و اعمال آنها در درون بافت مدارس است. وظیفه مدیران در مدرسه گرچه روز به روز متنوع‌تر می‌شود، نمی‌توان از نقش بی‌بدیل

آنها در تحول و تغییر در مدرسه چشم‌پوشی کرد. مدیران یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین و تعیین‌کننده‌ترین عوامل موفقیت تحولات درون‌مدرسه‌ای مطرح هستند [۲۲]. مدیر اگر بخواهد منادی تحول در مدرسه باشد، باید در عقیده و نگرش معلم تحول ایجاد کند. بدون وجود معلمانی با عقاید و نگرش‌های مثبت، بیشتر سازوکارهای تحول در مدرسه محکوم به شکست است [۱۶]. لذا توجه به معلمان و تأکید بر نیازها و علایق و نگرش‌های آنها، نباید مورد غفلت قرار گیرد. با توجه به اینکه تغییر نگرش مقدم بر تغییر عمل است، لذا بیراه نخواهد بود اگر وظیفه مدیر را تغییر نگرش معلمان قلمداد نماییم. این پژوهش به نقش مدیر در نگرش و احساس کارآمدی پرداخت و به این نتیجه رسید که مدیران باید برای تحریک این احساس مهم ده بعد رفتاری مهم داشته باشند. تک تک این ابعاد و نشانگان هر یک می‌تواند برای مدیران یک پیشنهاد مهم این پژوهش باشد. بدیهی است که این نشانگان می‌توانند به مدیران در داشتن معلمانی با احساس کارآمدی بالا کمک زیادی بکنند.

اما مخاطب دیگر این پژوهش دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و برگزارکنندگان دوره‌های آموزشی ویژه مدیران هستند. برگزاری دوره‌های بازآموزی و همچنین دوره‌های ضمن خدمت با توجه به ابعاد رفتاری به‌دست‌آمده در این پژوهش می‌تواند نقش مهمی در ایجاد و توسعه ابعاد رفتاری برشمرده در مدیران مدارس داشته باشد. همچنین این پژوهش پیشنهادهای ذیل را برای پژوهشگران علاقه‌مند به موضوع مطرح می‌کند:

- این پژوهش مدعی است که ابعاد و نشانگان رفتارهای کارآمدی ساز مؤثر در ایجاد و توسعه احساس کارآمدی در معلمان شناسایی کرده، اما به طور تجربی، میزان این تأثیر را مورد بررسی قرار نداده است. این بررسی خود به مجال و پژوهشی دیگر نیاز دارد. با توجه به اینکه ضرورت دارد که میزان کمی تأثیر ابعاد و نشانگان شناسایی‌شده بر احساس کارآمدی معلمان بررسی شود، پیشنهاد می‌شود



که در پژوهشی دیگر با استفاده از پرسشنامه این پژوهش، به این موضوع مهم پرداخته شود. پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران از ابزار روا و پایایی برای ارزیابی احساس کارآمدی معلمان استفاده کنند و با کاربست روش آماری رگرسیون چندگانه استاندارد به بررسی توان ابعاد رفتارهای کارآمدی‌ساز مدیر در پیش‌بینی احساس کارآمدی معلمان بپردازند.

- این پژوهش ادعا نمی‌کند که رفتارهای کارآمدی‌ساز مستقیماً موجب ایجاد و توسعه احساس کارآمدی معلمان می‌شود. بر این اساس، ضرورت دارد که پژوهشگران نگاه ویژه‌ای نیز به متغیرهای میانجیگر داشته و با تدوین الگوهای علی‌مبتنی بر نظریه و مبتنی بر پژوهش‌های پیشین، از روش تحلیل مسیر یا الگویابی معادلات ساختاری به آزمون نحوه برازش الگوی مفروض خود بپردازند.
- برخی از نشانگان و ابعاد شناسایی شده ممکن است به عنوان محرک متغیرهای دیگر که مرتبط به معلمان است، شناسایی شده باشد؛ برای مثال، توانمندسازی و مدیریت مشارکت‌جو با اغلب نگرش‌های شغلی معلمان رابطه مثبت و معنادار داشته است. بر این اساس، این نکته باید مورد توجه پژوهشگران قرار گیرد که این نشانگان و ابعاد شناسایی شده فهرست قطعی رفتارهای کارآمدی‌ساز مدیر نیست. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که برای ایجاد حمایت یا عدم حمایت از یافته‌های این پژوهش، پژوهش‌های مشابه دیگری در مدارس مختلف انجام گیرد.
- از آنجا که جنسیت و سابقه شغلی معلمان در احساس کارآمدی نقش دارد، پیشنهاد می‌شود که نقش رفتارهای کارآمدی‌ساز مدیران در احساس کارآمدی معلمان تازه کار و با تجربه و به تفکیک معلمان زن و مرد بررسی شود.

1. Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
2. Brinson, D., & Steiner, L. (2007). *Building collective efficacy: How leaders inspire teachers to achieve (Issue Brief)*. Washington, DC: Center for Comprehensive School Reform and Improvement.
3. Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
4. Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Cagatay Kilinc, A. (2012). Examination of Relationships between Instructional Leadership of School Principals and Self-Efficacy of Teachers and Collective Teacher Efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12 (4), 2498-2504.
5. Caprara G. V., Barbaranelli, C., Steca P., & Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job Satisfaction and students' academic achievement. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
6. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design, choosing among five approaches*, 2nd edition, California: Sage publication.
7. Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
8. Edwards, J. L., Green, K. E., & Lyons, C. A. (2002). Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. *Journal of Educational Administration*, 40(1), 67-86.
9. Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.

10. Heslin, P.A., & Klehe, U.C. (2006). Self-efficacy. In S. G. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology* (Vol. 2, pp. 705-708). Thousand Oaks: Sage.
11. Hipp, K. A. (1996). *Teacher efficacy: Influence of principal leadership behavior*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
12. Hipp, K. A., & Bredeson, P. V. (1995). Exploring connections between teacher efficacy and principal's leadership behaviors. *Journal of School Leadership*, 5(2), 136-150.
13. Lee, V., Dedick, R., & Smith, J. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64(3), 190-208.
14. McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction*, 5th edition. New York: Adison Wesley Longman, Inc.
15. Moore, W. & Esselman, M. (1992). *Teacher efficacy, power, school climate, and achievement: A desegregating district's experience*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
16. Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
17. Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record*, 97(2), 227-251.
18. Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.
19. Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

20. Walker, J., & Slear, S. (2011). The impact of principal leadership behaviors on the efficacy of new and experienced middle school teachers. *NASSP Bulletin*, 95(1), 46-64.
21. Williams, A. (2010). *Teacher self-efficacy and shared leadership: Portrays of teachers in high poverty schools*, Doctoral dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database (UMI No: 3409059).
22. Zeinabadi, H., Behrangi, M., Naveebrahim, A., & Farzad, V. (2009). Efficient leadership style for today principals: Transition from instructional leadership to transformational leadership. *Research in Issues of Education*, 2(2), 135-184.
23. Zeinabadi, H., & Rezaei Varmazyar, M. (2013). Researching the role of teacher job attitudes in academic achievement of students: A new look at on the role of an exogenous and endogenous latent variable. *Career and Organizational Counseling*, 5(15), 129-148.

Archive of SID