

عنوان مقاله: الگوی علی روابط بین مهارت‌های زندگی، خودکارآمدی جمعی و رضایت زندگی

حسن قلاوندی^۱ - خسرو صفدری^۲

دریافت: ۱۳۹۳/۲/۲۰

پذیرش: ۱۳۹۳/۹/۲۶

مقاله برای اصلاح به مدت ۱۸ روز نزد پدیدآوران بوده است.

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر متغیرهای مولفه‌های مهارت‌های زندگی و خودکارآمدی جمعی بر رضایت از زندگی به روش تحلیل مسیر در میان دبیران متوسطه ناحیه ۱ شهر ارومیه انجام شد. در این پژوهش توصیفی-همبستگی، جامعه آماری پژوهش تمام دبیران زن و مرد مدارس دولتی متوسطه ناحیه ۱ ارومیه بودند. از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌بندی شده متناسب با حجم جامعه آماری دبیران مدارس مختلف استفاده شده است. برای گردآوری داده‌های پژوهش از پرسشنامه تعدیل شده مهارت‌های زندگی ساعتچی و همکاران، پرسشنامه کارآمدی جمعی معلمان گودارد و همکاران و پرسشنامه رضایت از زندگی داینر و همکاران استفاده شد. استفاده از روش آلفای کرونباخ نشان داد ابزارهای به کاررفته در پژوهش از اعتبار و ثبات بالایی برخوردارند. ضریب پایایی مهارت‌های زندگی، خودکارآمدی جمعی و رضایت از زندگی به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۳ و ۰/۸۲ محاسبه شدند. نتایج حاصل از تحلیل مسیر نشان داد خودکارآمدی جمعی معلمان بر رضایت از زندگی آنان اثر مستقیم مثبت و معنادار دارد. همچنین نتایج به دست آمده از پژوهش نشان داد که ارتباط موثر، تصمیم‌گیری، تفکر انتقادی از مولفه‌های مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی جمعی اثر مستقیم مثبت و معنادار دارد. نتایج دیگری نشان داد ارتباط موثر، تصمیم‌گیری و تفکر انتقادی اثر غیرمستقیم بر رضایت از زندگی در میان معلمان دارند. همچنین نتایج به دست آمده نشان داد خودکارآمدی جمعی معلمان با خودآگاهی، روابط بین فردی، ارتباط موثر، مدیریت هیجان، تصمیم‌گیری، حل مسئله، تفکر خلاق و تفکر انتقادی رابطه مثبت و معناداری دارد و خودکارآمدی جمعی با رضایت از زندگی نیز رابطه مثبت و معناداری دارد.

کلیدواژه‌ها: مهارت‌های زندگی، خودکارآمدی جمعی معلمان، رضایت از زندگی، آموزش و پرورش، معلمان.

۱. دانشیار و عضو هیات علمی
دانشگاه ارومیه

Galavandi@gmail.com

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد

برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم

انسانی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه

آزاد ارومیه (نویسنده مسئول)

Kh.Safdari52@yahoo.com.

مقدمه

امروزه آموزش و پرورش ما بیش از هر زمان دیگری به نونگری و بازنگری نظریه‌ها و شیوه‌ها و راهکارها نیاز دارد. در حال حاضر، ایجاد بینش‌های جدید در معلمان نسبت به امور آموزشی و تربیتی از دانش‌افزایی آنها اهمیت و ضرورت بیشتری دارد. اینک دنیای تعلیم و تربیت به کلی متحول و دگرگون شده است. وظیفه معلم دیگر محدود به انتقال دانش نیست، بلکه او بیشتر هدایت و رهبری دانش‌آموزان را بر عهده دارد. از این رو معلم در نقش مدیر کلاس درس باید برای رشد ذهنی، عاطفی، اخلاقی، اجتماعی و مهارتی دانش‌آموزان برنامه‌ریزی کند و راهکارهای مناسبی را به کارگیرد تا دانش‌آموزان در حین انجام دادن فعالیت‌ها و وظایف از پیش تعیین شده به اهداف و انتظارات آموزشی مشخص نایل شوند.

بعد از قرن‌ها تجربه و پژوهش، امروزه جهان تعلیم و تربیت به این نتیجه رسیده است که معلمان در کلاس باید نقش مدیریتی داشته باشند و مانند یک مدیر آگاه و مدبر هم یاددهنده، یادگیرنده، راهنما، راهرو، مجری و هم راهبر باشند و نسبت به کار خود هم شناخت و مهارت داشته باشند، بیشتر شنونده باشند تا گوینده و در حقیقت برداشت این‌گونه معلمان از مفهوم جدید آموزش است که تحول فکری رفتاری و ارزشی در دانش‌آموزان به وجود می‌آورد و آنها را برای مسئولیت‌های روزمره و آینده آماده می‌کند (میاحی‌مینایی، ۱۳۸۹).

توجه به مهارت‌ها (عملی و ذهنی) نیز از همین جا ضرورت خود را نشان می‌دهد. در طول دو دهه اخیر، چه معلمان و چه دانش‌آموزان با مهارت‌های یادگیری از قبیل مشاهده کردن، اندازه‌گیری، تفسیر کردن، فرضیه‌سازی و... آشنایی پیدا کرده‌اند و بدیهی است در صورتیکه یادگیری مفاهیم با استفاده از چنین مهارت‌هایی آن هم از سوی خود یادگیرنده صورت بگیرد، آنچه در ذهن می‌ماند، پایدارتر و عمیق‌تر خواهد بود. اما همه ما برای زیست موفق به مهارت‌های ذهنی دیگری هم نیاز داریم که آسان به دست نمی‌آیند و تسلط یافتن بر آنها، نیازمند تمرین‌های مداوم و راهنمایی شدن از سوی افرادی است که آنها را به خوبی می‌شناسند (مورداک و ویلسون، ۲۰۰۸).

بشر امروز بیش از هر زمانی در کنار پیشرفت‌ها و تحولات پی در پی علمی و صنعتی با ابهام و سردرگمی روبه‌رو است و بی‌شک قرار گرفتن در قلب چنین تحولات عظیمی، صلاحی نیرومند را در مواجهه با آنان می‌طلبد که آن نیز چیزی جز مهارت‌های زندگی و هنر زندگی کردن نیست. مهارت‌های زندگی

به‌عنوان توانایی‌ها، دانش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهایی تعریف شده که برای شادمانی و موفقیت آموخته می‌شوند تا فرد را قادر سازند با موفقیت‌های زندگی سازگار و بر آنها مسلط شود (ادیب و فردانش، ۱۳۸۲).

امروزه به رغم ایجاد تغییرات عمیق فرهنگی و تغییر در شیوه‌های زندگی، بسیاری از افراد در رویارویی با مسائل زندگی، فاقد توانایی‌های لازم و اساسی‌اند و همین امر آنها را در مواجهه با مسائل و مشکلات زندگی روزمره و مقتضیات آن آسیب‌پذیر کرده است. انسان‌ها برای مقابله سازگارانه با استرس، موقعیت‌های مختلف و کشمکش‌های زندگی به کارکردهایی نیاز دارند که آنان را در کسب این توانایی تجهیز کند و این کارکردها بسیار زیربنایی‌اند و در فرآیند تحول شکل می‌گیرند. کارکردهایی نظیر شناخت، عواطف و رفتارها که در قالب ساختارهایی مانند خودکارآمدی، عزت نفس، درک از خود و مهارت‌های اجتماعی تجلی می‌یابند (اسفندیاری، ۱۳۸۲).

به دلیل اهمیت بسیار نظام آموزشی، باید ارکان اصلی این نظام یعنی معلمان و دبیران در همه دوره‌های تحصیلی اعم از ابتدایی، راهنمایی و متوسطه مورد توجه ویژه قرار گیرند، زیرا معلمان چنانچه در طول زندگی حرفه‌ای خویش دچار امراض جسمانی و روانی گوناگون شوند، به یقین، رضایت از زندگی و شغل را از دست می‌دهند و نظام آموزشی در زمینه ارتباط عناصر اصلی خویش یعنی معلم و دانش‌آموز و حتی دیگر عناصر تشکیل‌دهنده این نظام با مشکل جدی مواجه می‌شود و به تبع آن، در جهت اهداف مشخص خویش عمل نخواهد کرد. در نهایت، جلب رضایت معلمان و علاقه‌مند کردن هر چه بیشتر آنان نسبت به زندگی خویش دارای اهمیت ویژه‌ای است (ترکمان و عابدی، ۱۳۸۸).

با توجه به نقش مهم، محوری، برجسته و انکارناپذیر معلمان به‌عنوان یکی از ارکان اصلی نظام آموزش و پرورش در خصوص هدایت و راهبری یادگیرندگان، تا به حال بیشتر پژوهش‌های صورت‌گرفته در ارتباط با سازه‌های مهارت‌های زندگی، کارآمدی جمعی و رضایت از زندگی معطوف به دانش‌آموزان بوده و به نقش معلمان در این خصوص کمتر توجه شده است.

از این رو انگیزه‌ای که موجب کلید خوردن پژوهش حاضر در معلمان شهر ارومیه شد. این بوده که اگر دانش‌آموزان ما در نتیجه تدوین برنامه‌های درسی مناسب، و از طریق آموزش‌های رسمی و الگوبرداری رفتاری از افرادی که با آنها بیشترین ارتباط موثر را دارند، بخواهند از سازه‌های مهارت‌های زندگی، خودکارآمدی جمعی و رضایت از زندگی بهره‌مند شده و یاد بگیرند، چه افرادی در درجه اول موثرتر و بهتر از معلمان می‌توانند این نقش را بر عهده بگیرند، و اگر خود معلمان واجد چنین مهارت‌ها و شرایطی نباشند و نتوانند آن مفاهیم را در رفتار، گفتار و عمل به دانش‌آموزان به خوبی انتقال دهند، آیا آموزش و پرورش و مدرسه و برنامه درسی ما به اهداف مورد نظر خود خواهد رسید؟

پیشینه نظری

رضایت از زندگی یکی از شاخص‌هایی است که با وجود اهمیت آن به خصوص در میان معلمان کمتر مورد توجه قرار گرفته است. مفهوم رضایت از زندگی یک ارزیابی کلی از زندگی بوده و فرآیندی مبتنی بر قضاوت فردی است. در واقع فرد بر اساس مجموعه‌ای منحصر به فرد از معیارهای شخصی خود، کیفیت زندگی‌اش را می‌سنجد (Shin & Johnson, 1978; Quoted by Pavot & Diener, 1993). رضایت از زندگی نشان‌دهنده آن است که رسیدن به خوشی‌ها از طریق یافتن ثبات عاطفی و آرامش، سودمندتر از دل‌خوش کردن به تجارب هیجانی غیرقابل پیش‌بینی و تحمل افسردگی در میان این دوره‌هاست (Diener, Sandvik & Pavot, 2010; Quoted by Kleinke, 1392).

افراد هنگامی سطوح بالای رضایت از زندگی را تجربه می‌کنند که شرایط زندگی آنها با ملاک‌هایی که برای خود تعیین کرده‌اند، مطابقت داشته باشد. رضایت از زندگی را می‌توان به عنوان جامع‌ترین ارزیابی افراد از شرایط زندگی خود در نظر گرفت (Diener, 2000) (نقل از کشاورز، مهرابی و سلطانی‌زاده، ۱۳۸۸). از طرفی تفاوت رضایت از زندگی در افراد به خاطر توانمندی و احساس خودکارآمدی است که موجب پردازش متفاوت افراد از عوامل استرس‌زا می‌شود.

از این رو می‌توان گفت خودکارآمدی با تعدیل اثرات استرس‌زا در محیط کار بر افراد، موجب افزایش شادی و به طور غیرمستقیم موجب بالا بردن سطح رضایت از زندگی افراد می‌شود. بنابراین تعریف رضایت از زندگی عبارت است از ارزیابی شناختی عاطفی از زندگی خود. این ارزیابی‌ها از واکنش‌های احساسی نسبت به وقایع به علاوه قضاوت‌های شناختی از رضایت و برآورده شدن خواسته‌ها تشکیل شده‌اند (Diener *et al.*, 1985) (گنجی‌ارجنگی و فراهانی، ۱۳۸۸).

واژه مهارت در معانی مختلفی به کار رفته است. وقتی بیان می‌شود کسی قدرت انجام کاری را دارد، یعنی مهارت انجام آن کار و توانایی‌های لازم برای انجام صحیح آن در او وجود دارد، به عبارت دیگر مهارت یعنی صلاحیت داشتن، متخصص شدن و چیرگی در یک فعالیت مشخص؛ بر این مینا و با توجه به معانی مختلف مهارت، از مهارت‌های زندگی تعاریف متعددی ارائه شده است (نیک‌پور، ۱۳۸۳).

موریس و الیاس^۱ از دانشگاه راجرز آمریکا و مولف کتاب «تصمیم‌گیری اجتماعی و رشد

1. Maurice & Elias

مهارت‌های زندگی» مهارت‌های زندگی را این‌گونه تعریف کرده است:

«مهارت‌های زندگی یعنی ایجاد روابط بین‌فردی مناسب و موثر، انجام مسئولیت‌های اجتماعی، انجام تصمیم‌گیری‌های صحیح، حل تعارض‌ها و کشمکش‌ها بدون توسل به اعمالی که به خود یا دیگران صدمه می‌زند» (نقل از سازمان جهانی بهداشت، ۱۳۷۷). یونیسف نیز مهارت‌های زندگی را به صورت «یک رویکرد مبتنی بر تغییر رفتار یا شکل‌دهی رفتار که برقراری توازن میان سه حوزه دانش، نگرش و مهارت‌ها را مدنظر قرار می‌دهد» تعریف می‌کند. تعریف یونیسف بر شواهدی پژوهشی مبتنی است که نشان می‌دهد اگر در توانمندسازی افراد جامعه بحث دانش، نگرش و مهارت به صورت تلفیقی مورد توجه قرار نگیرد، نتیجه مورد انتظار یعنی کاهش رفتارهای پرخطر به دست نمی‌آید (صحرائیان، صلحی و حقانی، ۱۳۹۱).

یکی از موثرترین راه‌های شناخت هر پدیده، دسته‌بندی و طبقه‌بندی علمی آن است. با توجه به تعاریف مختلف از مهارت‌های زندگی که بسته به نوع بافت فرهنگی و جامعه مورد نظر و ارزش‌های حاکم بر آن، دارای تنوع است، افزایش تعداد مهارت‌های زندگی به وسیله بعضی از مولفان و پژوهشگران در برخی متون و پژوهش‌ها است. اما آنچه مورد توافق اکثر صاحب‌نظران است، دسته‌بندی مهارت‌های زندگی در سه سطح زیر بر مبنای طبقه‌بندی سازمان بهداشت جهانی (۱۳۷۷) است. این سه سطح عبارتند از:

سطح اول: مهارت‌های پایه‌ای و اساسی روانشناختی و اجتماعی، که به شدت متأثر از فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی هستند؛ نظیر خودآگاهی و همدلی.

سطح دوم: مهارت‌هایی هستند که تنها در شرایط خاص مورد استفاده قرار می‌گیرند؛ نظیر مذاکره، رفتار جرات‌مندانه و حل تعارض.

سطح سوم: مهارت‌های کاربردی هستند؛ نظیر امتناع از سوء مصرف مواد (سلیقه‌دار، ۱۳۸۸). سازمان بهداشت جهانی که اولین بار آموزش مهارت‌های زندگی را مطرح کرد در آگوست ۱۹۹۳ برنامه‌ای با عنوان آموزش مهارت‌های زندگی با همکاری یونیسف ارائه کرد. این آموزش‌ها به تدریج به‌عنوان یک دستورالعمل برای بهبود وضعیت زندگی افراد به فرهنگ کشورها راه یافت. این سازمان بر آموزش ده مهارت تاکید دارد که به دلیل هم‌پوشی می‌توان در پنج عنوان با تنظیم دوتایی به شرح زیر هم مطرح کرد:

۱. مهارت‌های خودآگاهی و همدلی؛ ۲. مهارت‌های روابط بین‌فردی و ارتباط موثر (اجتماعی)؛
۳. مهارت‌های تصمیم‌گیری و حل مسئله؛ ۴. مهارت‌های تفکر خلاق و تفکر انتقادی؛ ۵. مهارت‌های مقابله با هیجانات و استرس (سازمان بهداشت جهانی، ۱۳۷۷، نقل از اوحدی و مظاهری، ۱۳۹۱).

این مهارت‌ها که در قالب ساختارهایی چون خودکارآمدی، تفکر انتقادی، توانایی حل مسئله، خودآگاهی و مهارت‌های اجتماعی تجلی می‌یابند به‌طور ضمنی و آشکار از سوی نهادهای اجتماعی مثل خانواده، مدرسه، معلمان و رسانه‌ها به کودکان و نوجوانان آموزش داده می‌شوند. این آموزش‌ها به‌ویژه در یک نهاد رسمی مانند آموزش و پرورش باید به وسیله معلمانی ارائه شوند که خود واجد چنین مهارت‌هایی باشند تا بتوانند دانش‌آموزان را فعالانه در فرآیند یاددهی-یادگیری سهیم سازند و محیط کوچک مدرسه را به محیط بزرگ جامعه نزدیک کنند (گرانمایه، ۱۳۸۵). ایلدر و پائل^۱ (۲۰۰۶) در کتاب «۲۵ روز برای بهتر فکر کردن و بهتر زندگی کردن» روش‌ها و راهبردهایی را به منظور راهنمایی برای بهبود زندگی در قالب ۲۵ مهارت زندگی بیان کرده‌اند.

کارآمدی جمعی مفهومی برخاسته از نظریه شناختی-اجتماعی بندورا^۲ (۱۹۹۷) است که به میزان اعتقاد معلمان درباره تلاش‌های جمعی و معاونت در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان اشاره دارد (Goddard et al., Goddard, 2001) (حجازی، صادقی و خاتون خاکی، ۱۳۹۱). خودکارآمدی جمعی را می‌توان اطمینان تصور شده یک تیم در یک حوزه عملکردی خاص تعریف کرد (شاوران و همکاران، ۱۳۹۱).

بندورا خودکارآمدی جمعی را اینگونه تعریف می‌کند: «باورهای مشترک گروه در خصوص قابلیت‌های آنها برای سازماندهی و اجرای مجموعه‌ای از اعمال که برای دستیابی به موفقیت در کارها مورد نیاز است». از آنجا که افراد هم به صورت فردی و هم به صورت جمعی عمل می‌کنند، باورهای خودکارآمدی می‌تواند هم در سطح شخصی و هم در سطح جمعی مفهوم‌سازی شود. حس قوی معلمان از خودکارآمدی، ارتباط جمعی آنان را با همکاران و والدین دانش‌آموزان افزایش می‌دهد (قلائی، کدیور، صرامی و اسفندیاری ۱۳۹۱).

یکی از اهداف آموزش و پرورش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بوده و نتایج فعالیت آموزشی معلمان در پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان، خود را نشان می‌دهد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط نزدیکی با کارآمدی تدریس معلمان دارد که آن نیز به نوبه خود از ویژگی‌ها، باورها و عقاید معلمان درباره توانایی حرفه‌ای آنها تاثیر می‌پذیرد (Bandura, 1997).

بندورا به نقل از گودارد و همکاران^۳ (۲۰۰۰)، استدلال کرد که یک سازه قوی که در مدارس خیلی متفاوت است، و از لحاظ سیستمی با موفقیت دانش‌آموز در ارتباط است، کارآمدی جمعی معلمان در مدرسه است. مطابق با نظر بندورا (۱۹۹۷-۱۹۹۳) کارآمدی جمعی معلم یک ویژگی

1. Elder & Paul
2. Bandura
3. Bandura Quoted by Goddard et al.

مهم مدرسه است. شکل‌گیری و ظهور کارآمدی جمعی معلم یک ویژگی برآمده در سطح گروهی است، و محصولی از تعامل مجموعه نیروهایی از اعضای گروه است (Goddard *et al.*, 2000). خودکارآمدی جمعی معلم به صورت باور معلمان در مورد ظرفیت گروهی‌شان به‌عنوان یک مجموعه واحد، برای سازماندهی و اجرای یک زنجیره از اعمال خاص، به منظور تاثیر مثبت بر دانش‌آموزان، تعریف شده است. (Goddard *et al.*, 2000). در داخل یک سازمان، خودکارآمدی جمعی، نشان‌دهنده باورهای اعضای گروه در خصوص عملکرد یک سیستم اجتماعی به‌عنوان یک کل است (Bandura, 1997).

بندورا (به نقل از گودارد، ۲۰۰۰) چهار منبع اصلی اطلاعات مربوط به کارآمدی فردی یعنی: تجارب متبخرانه، تجارب جانشینی، ترغیب اجتماعی و حالات عاطفی را مطرح کرده است. به باور آنها این منابع در توسعه کارآمدی جمعی معلمان نیز به‌عنوان منابع اساسی مطرح هستند. اگرچه تمامی چهار منبع اطلاعاتی در ایجاد خودکارآمدی جمعی معلم محوری هستند، و فرآیند (پردازش) شناختی و تفسیر این اطلاعات حیاتی هستند اما آنچه در اینجا مدنظر است، مطابق با نظر موران و همکاران^۱ (۱۹۹۸)، در خصوص مدل خودکارآمدی معلم، دو جزء کلیدی است که در توسعه خودکارآمدی جمعی معلم مؤثر است؛ «تحلیل تکلیف تدریس»^۲ یعنی فرآیندی است که معلمان آنچه را که برای درگیر شدن در تدریس لازم خواهد بود، ارزیابی می‌کنند، ما این فرآیند را تحلیل تکلیف تدریس می‌نامیم. «ارزیابی شایستگی تدریس»^۳ یعنی معلمان کار تدریس را در رابطه با سنجش خود از صلاحیت تدریس سایر معلمان تحلیل می‌کنند.

در واقع معلمان قضاوت‌های روشنی در خصوص شایستگی تدریس همکاران‌شان در ارتباط با تحلیل کار تدریس، ارائه می‌دهند. در سطح مدرسه، تحلیل شایستگی تدریس شامل استنباط‌هایی در مورد مهارت‌های تدریس، روش‌ها، آموزش و خبرگی همکاران‌شان است. در واقع تعامل این دو با یکدیگر منجر به شکل‌گیری باور کارآمدی جمعی معلم می‌شود (بندورا، ۱۹۸۶ و ۱۹۷۷؛ به نقل از گودارد، ۲۰۰۰).

پیشینه پژوهش

با توجه به بررسی پیشینه پژوهشی متغیرهای مذکور، پژوهشی که همزمان به بررسی رابطه میان متغیرهای مورد نظر مشابه این پژوهش بپردازد، مشاهده نشد. بنابراین به‌گزیده‌ای از

1. Moran *et al.*
2. Analysis of the Teaching Task Analysis
3. Assessment of Competence Teaching

پژوهش‌هایی که با پژوهش حاضر به نوعی مرتبط است، پرداخته شده است. نتایج پژوهش اوحدی و مظاهری (۱۳۹۱) حاکی از ضرورت بازنگری در تعریف ارائه‌شده از آداب و مهارت‌های زندگی، مبانی نظری حاکم بر اصول برنامه، رویکرد حاکم بر برنامه، توجه به تفاوت‌های جنسیتی در برنامه و توجه ویژه به صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و الزامات اجرایی برنامه است. فتحی‌واجارگاه و همکاران (۱۳۸۷) طیفی وسیع از مهارت‌های زندگی مورد نیاز بزرگسالان را شناسایی کرده و در شش گروه (مهارت‌های ذهنی-شناختی، مهارت‌های فردی-زیستی، مهارت‌های ارتباط بین‌فردی، مهارت‌های محل کار، مهارت‌های زندگی خانوادگی و مهارت‌های شهروندی) را طبقه‌بندی کرده‌اند. به بیان آنها متأسفانه به رغم اهمیت موضوع، مطالعات انجام‌شده در این زمینه در کشور بسیار ناکافی و نارساست، که البته تعداد بسیار کم پژوهش‌های صورت‌گرفته با توجه به بررسی‌های به عمل آمده پژوهشگران پژوهش حاضر در زمینه‌ی مهارت‌های زندگی معلمان، تاییدی بر این مدعاست.

گرنامه‌ی (۱۳۸۵) در پژوهشی به این نتیجه رسید که به طور کلی میزان برخورداری معلمان دوره‌های مختلف تحصیلی از مهارت‌های پنج‌گانه زندگی، نسبتاً زیاد است. یافته‌های پژوهشی حجازی و همکاران (۱۳۹۱) نشان داد، زمانی که معلمان دارای نگرش مثبت نسبت به شغل خود هستند، احساس کارآمدی بالایی دارند و محیط کارشان برانگیزاننده است، و تعهد شغلی بالایی نشان می‌دهند. نتایج پژوهش احدی و همکاران (۱۳۸۸) حکایت از این دارد که میان هوش هیجانی و خودکارآمدی با رضایت از زندگی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین نتایج رگرسون نشان داد که خودکارآمدی توان پیش‌بینی رضایت از زندگی را دارد.

در پژوهش مرتضوی (۱۳۸۳) نتیجه به دست آمده در خصوص رضایت از زندگی و خودکارآمدی فردی و جمعی نشان‌دهنده آن است که بین خودکارآمدی شخصی و جمعی با رضایت از زندگی رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد.

در پژوهش نصیری و جوکار (۱۳۸۷) نتیجه به دست آمده نشان‌دهنده آن است که میان معناداری زندگی با امید، شادی، رضایت از زندگی، همبستگی مثبت و معنادار و با افسردگی همبستگی منفی معنادار وجود دارد و معناداری زندگی می‌تواند سبب افزایش شادی و رضایت از زندگی باشد.

براساس پژوهش الیاس و همکاران^۱ (نقل از سازمان بهداشت جهانی، ۱۳۷۷) یک مطالعه طولی شش ساله، در مورد پیامدهای برنامه پیشگیری اولیه و آموزش مهارت‌های زندگی نشان داد که به دنبال آموزش، رفتارهای مناسب اجتماعی افزایش و رفتارهای منفی و خودتخریبی کاهش می‌یابد.

1. Elias et al.

در خصوص پژوهش‌های مربوط به تاثیر برنامه‌های آموزش مهارت‌های زندگی در اکتساب مهارت و افزایش توانایی‌ها تلادو و همکاران^۱ (۱۹۹۷)، (نقل از سازمان بهداشت جهانی، ۱۳۷۷) دریافته‌اند که توانایی بیشتر در حل مسئله با افزایش عزت نفس و مکان کنترل درونی رابطه دارد. شوره^۲ (۱۹۹۱)، در پژوهش خود به این نتیجه رسید که مهارت حل مسائل بین فردی، با روابط اجتماعی مثبت با همسالان، امیدواری و همدلی رابطه مثبت دارد. در برنامه آموزش مهارت‌های «Lions Quest» که از طرح‌های غیرتجربی استفاده شده است، دو تغییر چشمگیر به دست آمده است: ۱- افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان؛ ۲- بهبود رابطه معلمان و شاگردان. تمام شاگردان و معلمان شرکت‌کننده در این طرح از برنامه رضایت داشتند.

در پژوهش گوارد (۲۰۰۱)، نتیجه به دست‌آمده گویای آن است که تفاوت قابل توجهی از کارآمدی مدارس، با در نظر گرفتن نتایج گذشته، و ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان، به واسطه اثر مثبت کارآمدی جمعی در میزان موفقیت دانش‌آموزان نشان داده شده است. اما در پژوهش آنها در خصوص ادراک معلمان در مورد این که خودکارآمدی جمعی به عنوان یک پیش‌بینی‌کننده قوی در ارتباط با میزان موفقیت دانش‌آموزان است، اتفاق نظری وجود ندارد.

همچنین بندورا (نقل از شاوران و همکاران، ۱۳۹۱) در مطالعه خود عنوان کرده است که برای انجام دادن موفقیت‌آمیز یک وظیفه که مستلزم داشتن مهارت‌های مشخصی است، تلاش فردی بیشترین تاثیر را بر توسعه خودکارآمدی یک فرد دارد و اگرچه افراد پویایی‌های خود را به گروه می‌آورند، اما خودکارآمدی جمعی نه تنها تلاش‌های گروهی سازماندهی شده را تشدید می‌کند، بلکه باورهای مشترک شکل یافته را تقویت می‌کند و عملکرد گروه به‌عنوان تابعی از اتحاد افراد استنباط می‌شود.

گوارد بر این باور است که رشد فزاینده پژوهش‌های مربوط به خودکارآمدی جمعی نشان‌دهنده یک حقیقت و ویژگی ضروری برای مدارس با عملکرد بالاست و معلمان با سطح خودکارآمدی جمعی بالا بر موفقیت دانش‌آموزان تاثیری مثبت می‌گذارند.

اسکالویک و اسکالویک^۳ (نقل از متقی‌نیا، ۱۳۹۰) دریافته‌اند خودکارآمدی فردی ارتباط مستحکمی با خودکارآمدی جمعی دارد.

گوارد و همکاران در پژوهشی ضمن بررسی صحت و تایید روایی و پایایی سازه خودکارآمدی جمعی معلم، ارتباط مثبت کارآمدی جمعی معلمان را در میزان موفقیت دانش‌آموزان در هر دو مقوله خواندن و ریاضی که مابین مدارس مورد پژوهش متفاوت است، نیز مورد تاکید قرار دادند.

1. Tellado et al.

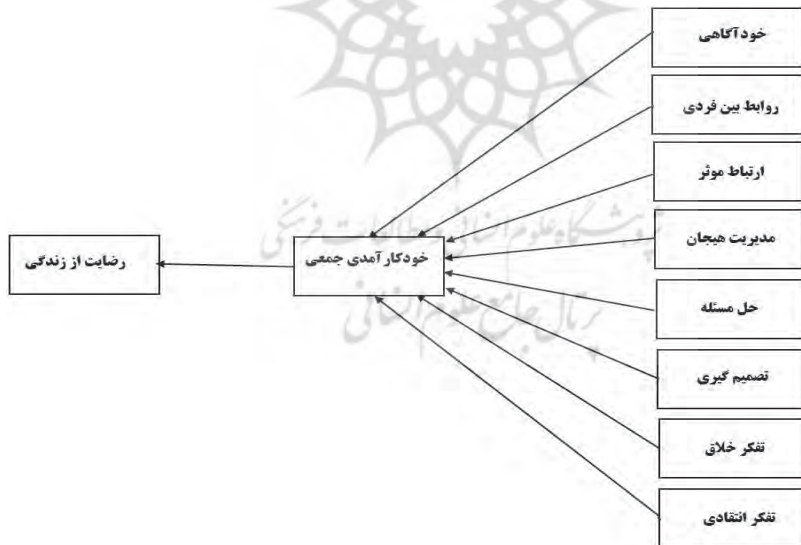
2. Shure

3. Skaalvik & Skaalvik

به عقیده کیم و پارک^۱ (نقل از مرتضوی، ۱۳۸۳) خودکارآمدپنداری با رضایت از زندگی رابطه مستقیم دارد. به بیان دیگر کسانی که خود را کارآمدتر می‌پندارند، علاوه بر کسب موفقیت بیشتر از نظر عملکرد، احساس رضایت بیشتری از زندگی می‌کنند.

به عقیده هکین و همکاران^۲ (نقل از یوسفی، احمدی و تادیبی، ۱۳۹۱) به نظر می‌رسد اغلب پژوهش‌ها در زمینه بررسی رضایت از زندگی روی افراد بیمار یا سالخورده تمرکز داشته و کمتر روی بزرگسالان سالم و گروه‌های حرفه‌ای انجام گرفته است.

در راستای پژوهش‌های قبلی و با توجه به پاره‌ای از عوامل تاثیرگذار بر متغیر رضایت از زندگی در پژوهش حاضر از میان عوامل مختلف مرتبط با رضایت از زندگی، رابطه متغیرهای مهارت‌های زندگی و خودکارآمدی جمعی معلمان با رضایت از زندگی مورد بررسی قرار گرفته است. با توجه به پیشینه تحقیقات داخل و خارج و بررسی‌های به عمل آمده پژوهشگران، پژوهشی که به صورت همزمان رابطه میان مولفه‌های مهارت‌های زندگی، خودکارآمدی جمعی با رضایت از زندگی به خصوص در میان معلمان را بررسی کند، پرداخته نشده است. بنابراین موضوع پژوهش حاضر، کاملاً جدید است. در شکل (۱) الگوی نظری پژوهش نشان داده شده است.



شکل ۱: الگوی نظری پژوهش

1. Keim & Park
2. Häkkinen *et al.*

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کاربردی بوده و با توجه به هدف آن، توصیفی از نوع همبستگی (تحلیل مسیر) است. جامعه آماری این پژوهش تمام دبیران متوسطه ناحیه ۱ شهر ارومیه به تعداد ۸۸۱ نفر مرد و زن است، که ۳۵۰ نفر مرد و ۵۴۱ نفر زن هستند. با استفاده از داده‌های به دست آمده واریانس جامعه محاسبه شد. مقدار S^2 بر اساس پرسشنامه‌های مهارت‌های زندگی، خودکارآمدی جمعی و رضایت از زندگی به ترتیب معادل ۰/۰۲۵، ۰/۰۳۹ و ۰/۰۲۷ برآورد شد. در نهایت حجم نمونه بر اساس پیش‌برآورد واریانس پرسشنامه خودکارآمدی جمعی انتخاب شد و حجم نمونه آماری پژوهش ۱۹۵ نفر تعیین شد. از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم جامعه آماری هر یک از مدارس استفاده شده است. این روش نمونه‌گیری زمانی مورد استفاده است که افراد جامعه از نظر صفت مورد مطالعه نامتجانس و ناهمگون (غیرمشترک) باشند و ما با استفاده از نمونه‌گیری طبقه‌ای سعی کنیم افراد جامعه را درون گروه‌های همگن قرار داده تا آنها دارای ویژگی‌های مشابه متجانس شوند (خلعتبری، ۱۳۸۹). گفتنی است از نرم‌افزار AMOS نسخه ۱۶ برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد.

ابزار اندازه‌گیری

الف. مقیاس مهارت‌های زندگی: از پرسشنامه (تعدیل شده) ایرانی مهارت‌های زندگی ساعتچی و همکاران (۱۳۸۹) که پوشش‌دهنده مهارت‌های اصلی (خودآگاهی، روابط بین‌فردی، ارتباط موثر، مدیریت بر هیجان، حل مسئله، تصمیم‌گیری، تفکر خلاق و نقادانه) مورد نظر سازمان بهداشت جهانی است، استفاده شد. پرسشنامه اصلی ۱۴۴ سوال دارد که علاوه بر پوشش دادن بیشتر مولفه‌های اصلی مهارت‌های زندگی مورد نظر سازمان جهانی بهداشت ذکر شده در بالا، مولفه‌های فرعی دیگری را نیز مورد توجه قرار داده است. با توجه به موضوع و هدف پژوهش از ۳۱ سوال به دلیل صرفه‌جویی در زمان، هزینه و رغبت پاسخ‌دهندگان (به خاطر بهره گرفتن از سه پرسشنامه) استفاده شد که پاسخ‌ها در دامنه‌ای از یک (بسیار کم) تا پنج (بسیار زیاد) یعنی طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای قرار می‌گیرد.

این پرسشنامه به وسیله قیاسی ساختارسازی شده است. در پژوهش قیاسی به نقل از ساعتچی و همکاران (۱۳۹۱) به منظور سنجش اعتبار پرسشنامه، پس از اجرای مقدماتی بر روی ۳۰ نفر از نمونه‌های پژوهش، با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ضریب ۰/۹۷ به عنوان ضریب

اعتبار، محاسبه شد. همچنین، این پرسشنامه در سال‌های ۱۳۸۱ و ۱۳۸۳ به ترتیب به وسیله بهاری فر و یوسفی مورد بررسی قرار گرفته و برای آن ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و ۰/۹۵ گزارش شده است. این ضرایب معرف آن است که پرسشنامه مذکور واجد ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوبی است.

ب. مقیاس خودکارآمدی جمعی معلمان: از مقیاس کارآمدی جمعی معلمان که به وسیله گودارد و همکاران که با ۲۱ گویه تدوین شده است، استفاده شد. پدیدآورندگان برای بررسی اعتبار سازه مقیاس، آن را مورد تحلیل عوامل قرار دادند و دو عامل «شایستگی گروهی» و «تحلیل تکلیف» از آن استخراج شد که این دو عامل ۶۳/۲ درصد واریانس کارآمدی جمعی را تبیین می‌کند. به منظور پیشگیری از اثرات گویه‌ها بر پاسخ‌دهندگان، گویه‌های مرتبط با این دو عامل به صورت مثبت و منفی در نظر گرفته می‌شود. اعتبار و قابلیت اعتماد این مقیاس در پژوهش‌های مختلف در حد بالایی گزارش شده است.

به عنوان نمونه سازندگان این مقیاس ضریب قابلیت اعتماد آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۶ گزارش کردند (نقل از حجازی و همکاران، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر مقیاس کارآمدی جمعی معلمان به دلیل همسانی با مقیاس مهارت‌های زندگی و رضایت از زندگی بر مبنای لیکرت پنج‌درجه‌ای (از کاملاً مخالفم با نمره یک تا کاملاً موافقم با نمره پنج) تنظیم شد. در پرسش‌های مربوط به مقیاس خودکارآمدی جمعی معلمان، ۱۳ پرسش مربوط به مولفه شایستگی گروهی است که از این تعداد هفت پرسش مثبت و شش پرسش منفی و هشت پرسش مربوط به مولفه تحلیل تکلیف تدریس است که چهار پرسش آن مثبت و چهار پرسش نیز منفی است.

ج. مقیاس رضایت از زندگی: از پرسشنامه رضایت از زندگی (SWLS) استفاده شد. این پرسشنامه را اولین بار داینر و همکاران^۲ برای همه گروه‌های سنی تهیه کردند. هدف از ارزیابی کلی افراد در مورد رضایت از زندگی است. پنج پرسش دارد و بر اساس مقیاس لیکرت، پاسخ‌ها در دامنه‌ای از یک (کاملاً مخالفم) تا پنج (کاملاً موافقم) قرار دارد. کوتاه بودن، بالا بودن اعتبار پیش‌بینی، صرفه‌جویی در زمان و هزینه و قابلیت کاربرد در همه گروه‌های سنی از ویژگی‌های آن است. اعتبار و پایایی بالایی برای آن گزارش شده است، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و ضریب همبستگی بازنمایی نمره‌های این مقیاس ۰/۸۳ گزارش شده است (Diener et al., 1985; Swami & Chamorro, 2009; Pavot & Diener, 1993; (نقل از یوسفی و همکاران، ۱۳۹۱).

1. Satisfaction with Life Scale
2. Diener et al.

در ایران نیز واحدی و اسکندری (۱۳۸۹)، بیانی و همکاران (۱۳۸۶)، خسروی^۱ (۲۰۰۵) و یوسفی و همکاران (۱۳۹۱) پایایی پرسشنامه مذکور را در نمونه ایرانی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ آن به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۳، ۰/۸۸ و ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند.

در پژوهش حاضر پایایی مقیاس مهارت‌های زندگی، خودکارآمدی جمعی معلمان و رضایت از زندگی به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۳ و ۰/۸۲ محاسبه شد. روایی به این مفهوم اشاره دارد که وسیله اندازه‌گیری چیزی را که ادعا می‌کند دقیقاً اندازه بگیرد، یعنی متناسب با آن باشد. روایی ابزار پژوهش حاضر از سوی چند تن از استادان صاحب‌نظر تایید شد. افزون بر آن مقیاس‌ها نیز با استفاده از محاسبه همبستگی، نمره هر خرده‌مقیاس با نمره کل خود تعیینی بررسی شد.

در این روش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون، روایی مقیاس با محاسبه همبستگی نمره هر پرسش یا محاسبه همبستگی نمره هر خرده‌مقیاس با نمره کل مقیاس محاسبه می‌شود. برای محاسبه روایی پرسشنامه مهارت‌های زندگی، همبستگی نمره هر سوال با نمره کل پرسشنامه احراز شد. دامنه ضرایب از ۰/۳۱ تا ۰/۶۸ بوده و همه ضرایب در سطح $P \leq 0/01$ معنادار بودند. همچنین روایی مقیاس خودکارآمدی جمعی معلمان با استفاده از محاسبه همبستگی نمره هر خرده‌مقیاس با نمره کل خودکارآمدی جمعی بررسی شد. ضریب همبستگی برای خرده‌مقیاس تحلیل تکلیف تدریس برابر با ۰/۹۵ و برای خرده‌مقیاس شایستگی گروهی برابر با ۰/۸۱ در سطح $P \leq 0/01$ به دست آمد.

به منظور محاسبه روایی پرسشنامه رضایت از زندگی، همبستگی نمره هر سوال با نمره کل پرسشنامه احراز شد. به صورت نمونه، همان‌گونه که در جدول (۱) دیده می‌شود، دامنه ضرایب از ۰/۳۷ تا ۰/۸۵ و همه ضرایب در سطح $P \leq 0/01$ معنادار بودند.

جدول ۱: همبستگی نمره هر سوال با نمره کل مقیاس رضایت از زندگی

نمره کل	پرسش‌ها	پرسش ۱	پرسش ۲	پرسش ۳	پرسش ۴	پرسش ۵
رضایت از زندگی		۰/۳۷	۰/۸۷	۰/۸۵	۰/۸۵	۰/۷۶

یافته‌های پژوهش

در جدول (۲) شاخص‌های توصیفی متغیرها شامل میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی ارائه شده‌اند. یکی از مهم‌ترین پیش‌فرض‌های مدل‌یابی علی به روش بیشینه احتمال، نرمال بودن تک‌متغیری و چندمتغیری است. برای نرمال بودن تک‌متغیری، قدر مطلق چولگی و کشیدگی متغیرها به ترتیب نباید از ۳ و ۱۰ بیشتر باشد (Kline, 2011). با توجه به جدول (۲) قدر مطلق چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها کمتر از یک است. بنابراین این پیش‌فرض مدل‌یابی علی یعنی نرمال بودن تک‌متغیری برقرار است. در پژوهش حاضر برای بررسی نرمال بودن چندمتغیره از ضریب کشیدگی استاندارد شده مردیا^۱ استفاده شد. این عدد در پژوهش حاضر ۲۸/۳ به دست آمد که کمتر از عدد ۱۲۰ است که از طریق فرمول $(p+2)$ محاسبه شده است. در این فرمول p مساوی است با تعداد متغیرهای مشاهده‌شده که در این پژوهش ۱۰ است (Teo & Noyes, 2012).

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش (n=۱۶۷)

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
خودآگاهی	۲/۸۲	۰/۹۸	-۰/۱۳	-۰/۵۹
روابط بین فردی	۲/۵۶	۱/۰۱	۰/۲۲	-۰/۵۴
ارتباط موثر	۲/۸۰	۱/۰۵	-۰/۱۰	-۰/۵۸
مدیریت هیجان	۲/۷۰	۱/۰۴	۰/۰۳	-۰/۴۶
حل مسئله	۳/۱۵	۱/۰۳	-۰/۲۸	-۰/۲۷
تصمیم‌گیری	۳/۴۰	۰/۹۶	-۰/۳۱	-۰/۱۱
تفکر خلاق	۳/۲۸	۰/۹۱	-۰/۳۹	۰/۱۷
تفکر انتقادی	۳/۲۵	۰/۹۲	-۰/۲۸	۰/۱۳
خودکارآمدی جمعی	۳/۳۰	۰/۸۱	-۰/۱۶	۰/۱۹
رضایت از زندگی	۳/۱۸	۰/۹۷	-۰/۲۶	-۰/۰۸

1. Mardia

جدول ۳: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱	خودآگاهی										
۲	روابط بین فردی	۰/۶۲**									
۳	ارتباط موثر	۰/۸۳**	۰/۶۴**								
۴	مدیریت هیجان	۰/۶۹**	۰/۵۴**	۰/۷۹**							
۵	حل مسئله	۰/۳۴**	۰/۴۴**	۰/۳۳**	۰/۴۲**						
۶	تصمیم‌گیری	۰/۲۲**	۰/۱۵*	۰/۲۵**	۰/۲۰**	۰/۴۴**					
۷	تفکر خلاق	۰/۱۹*	۰/۱۶*	۰/۲۵**	۰/۲۷**	۰/۵۴**	۰/۶۴**				
۸	تفکر انتقادی	۰/۲۴**	۰/۲۵**	۰/۳۱**	۰/۳۲**	۰/۵۳**	۰/۵۵**	۰/۶۸**			
۹	خودکارآمدی جمعی	۰/۳۲**	۰/۲۳**	۰/۳۹**	۰/۳۲**	۰/۴۰**	۰/۵۱**	۰/۴۷**	۰/۵۴**		
۱۰	رضایت از زندگی	۰/۳۲**	۰/۲۰*	۰/۳۸**	۰/۳۷**	۰/۳۵**	۰/۲۳**	۰/۳۱**	۰/۳۶**	۰/۴۱**	

* $p < 0/05$, ** $p < 0/01$

در جدول (۳) ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده‌اند. با توجه به این جدول رابطه خودکارآمدی جمعی با خودآگاهی ۰/۳۲، روابط بین فردی ۰/۲۳، ارتباط موثر ۰/۳۹، مدیریت هیجان ۰/۳۲، حل مسئله ۰/۴۰ است. رابطه خودکارآمدی جمعی با رضایت از زندگی (۰/۴۱) نیز مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار است. در جدول (۴)، شاخص‌های برازش مطلق، تطبیقی و مقتصد و حد قابل پذیرش هر یک از این شاخص به تفکیک گزارش شده‌اند. در این پژوهش شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFI) و ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد شده (SRMR) به‌عنوان شاخص‌های برازش مطلق، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازش هنجار شده (NFI) و شاخص برازش هنجار نشده (NNFI) به‌عنوان شاخص‌های برازش تطبیقی و مجذور خی بر درجه آزادی (X^2/df)، شاخص برازش ایجاز (PNFI) و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) به‌عنوان شاخص‌های برازش مقتصد در نظر گرفته شدند (Kline, 2011). با توجه به جدول (۴) تمامی شاخص‌های برازش در حد مطلوبی قرار دارند و می‌توان نتیجه گرفت که مدل آزمون شده برازش مناسبی با داده‌های گردآوری شده دارد.

جدول ۴: شاخص‌های نیکویی برازش الگوی آزمون‌شده پژوهش

شاخص‌های برازش مطلق			
SRMR	AGFI	GFI	شاخص
۰/۰۴	۰/۸۶	۰/۹۸	مقدار به‌دست‌آمده
کمتر از ۰/۰۵	بیشتر از ۰/۸۰	بیشتر از ۰/۹۰	حد قابل پذیرش
شاخص‌های برازش تطبیقی			
NNFI	NFI	CFI	شاخص
۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۹۸	مقدار به‌دست‌آمده
بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰	حد قابل پذیرش
شاخص‌های برازش تعدیل‌یافته			
RMSEA	PNFI	X ² /df	شاخص
۰/۰۷	۰/۶۱	۲/۷۲	مقدار به‌دست‌آمده
کمتر از ۰/۰۸	بیشتر از ۰/۶۰	کمتر از ۳	حد قابل پذیرش

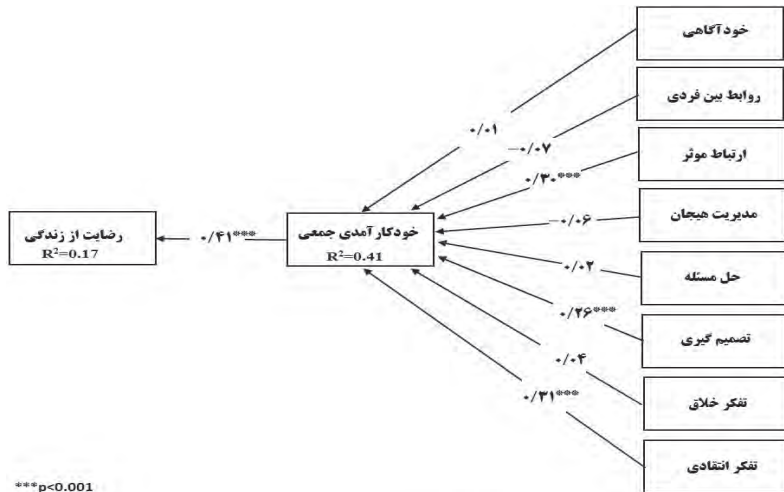
در جدول (۵) اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین‌شده متغیرها گزارش شده‌اند. با توجه به این جدول، اثر غیرمستقیم ارتباط موثر بر رضایت از زندگی (۰/۱۲) مثبت و در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. اثر غیرمستقیم تصمیم‌گیری بر این متغیر (۰/۱۱) در سطح ۰/۰۰۱ مثبت و معنادار است. همچنین اثر غیرمستقیم تفکر انتقادی بر رضایت زندگی (۰/۱۳) مثبت و در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. همچنین مهارت‌های زندگی و خودکارآمدی جمعی در مجموع ۱۷ درصد از تغییرات رضایت از زندگی را تبیین می‌کند. مهارت‌های زندگی نیز در مجموع ۴۱ درصد از تغییرات خودکارآمدی جمعی را تبیین می‌کنند.

جدول ۵: اثرات مستقیم، غیر مستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرها

متغیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
به روی رضایت از زندگی				۰/۱۷
خودآگاهی	-	۰/۰۱	۰/۰۱	
روابط بین فردی	-	-۰/۰۳	-۰/۰۳	
ارتباط موثر	-	۰/۱۲***	۰/۱۲***	
مدیریت هیجان	-	-۰/۰۲	-۰/۰۲	
حل مسئله	-	۰/۰۱	۰/۰۱	
تصمیم گیری	-	۰/۱۱***	۰/۱۱***	
تفکر خلاق	-	۰/۰۲	۰/۰۲	
تفکر انتقادی	-	۰/۱۳***	۰/۱۳***	
خودکارآمدی جمعی	۰/۴۱***	-	۰/۴۱***	
به روی خودکارآمدی جمعی از				۰/۴۱
خودآگاهی	۰/۰۱	-	۰/۰۱	
روابط بین فردی	-۰/۰۷	-	-۰/۰۷	
ارتباط موثر	۰/۳۰***	-	۰/۳۰***	
مدیریت هیجان	-۰/۰۶	-	-۰/۰۶	
حل مسئله	۰/۰۲	-	۰/۰۲	
تصمیم گیری	۰/۲۶***	-	۰/۲۶***	
تفکر خلاق	۰/۰۴	-	۰/۰۴	
تفکر انتقادی	۰/۳۱***	-	۰/۳۱***	

***p<۰/۰۰۱

در شکل (۲)، مدل آزمون شده پژوهش نشان داده شده است. با توجه به این شکل، اثر مستقیم خودکارآمدی جمعی بر رضایت از زندگی (۰/۴۱) مثبت و در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. اثر مستقیم ارتباط موثر (۰/۳۰)، تصمیم‌گیری (۰/۲۶) و تفکر انتقادی (۰/۳۱) بر خودکارآمدی جمعی نیز مثبت و در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است.



***p<0.001

شکل ۲: الگوی آزمون شده پژوهش

نتیجه گیری

معلمان به عنوان رکن اصلی آموزش و پرورش، برای آن که بتوانند نقش خود را در فرآیند تعلیم و تربیت به درستی ایفا کنند باید از توانایی‌ها و مهارت‌های لازم برخوردار باشند، چون بار اصلی آموزش و پرورش دانش‌آموزان را به دوش می‌کشند و آنان را برای زندگی آماده می‌کنند. معلمانی که از توانایی‌های بالایی برای رویارویی با مسائل، مشکلات، کشمکش‌ها، نامالایمات و... برخوردار هستند، می‌توانند الگویی مطلوب برای دانش‌آموزان باشند. ژاپنی‌ها بر این باورند که شایستگی نظام آموزشی به اندازه شایستگی معلمان آن است (امین‌ورزلی، ۱۳۷۹). از این نظر علاوه بر توانایی‌های علمی، توانایی‌های عملی معلمان از جمله مهارت‌های زندگی، کارآمدی جمعی و رضایت از زندگی که مفهوم بهزیستی ذهنی آنان در خصوص خود و دیگران را نیز تشکیل می‌دهد و می‌تواند در عملکرد آنها نقش سازنده‌ای داشته باشد، از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است. هدف پژوهش حاضر، آزمون کردن مدل مفهومی در ارتباط با نقش متغیرهای مهارت‌های زندگی، خودکارآمدی جمعی معلمان بر رضایت از زندگی در میان دبیران است. به این منظور، یک مدل مفهومی انتخاب شد و با استفاده از روش تحلیل مسیر مورد آزمون قرار گرفت. نتایج نشان داد مدل انتخابی با داده‌ها برازش مناسبی دارد و مهارت‌های زندگی و خودکارآمدی جمعی در مجموع

۱۷ درصد از واریانس رضایت از زندگی را تبیین می‌کند. همچنین مهارت‌های زندگی نیز در مجموع ۴۱ درصد از تغییرات خودکارآمدی جمعی را تبیین می‌کند.

نتایج به دست آمده از تحلیل مسیر نشان داد خودکارآمدی جمعی معلمان بر رضایت از زندگی آنان اثر مستقیم مثبت و معنادار دارد. این یافته با نتایج پژوهش احدی و همکاران (۱۳۸۸)، مرتضوی (۱۳۸۳)، کیم و پارک (۱۹۹۹)، پارک و همکاران^۱ (۲۰۰۰)، (نقل از مرتضوی، ۱۳۸۳) همسویی دارد. با توجه به این که معمولاً در پژوهش‌های متعدد از سازه خودکارآمدی یا خودکارآمدی جمعی به عنوان متغیر میانجی سخن به میان آمده است، بنابراین می‌توان استنباط کرد که کارآمدی جمعی بسته به نوع استفاده در پژوهش‌ها و روابط میان متغیرها، توان اثرگذاری مستقیم و غیرمستقیم مثبت و معناداری بر روی سازه‌هایی همچون رضایت از زندگی، بهزیستی ذهنی، یادگیری و عملکرد، موفقیت و پیشرفت تحصیلی و بهداشت روان و... را داراست. همچنین می‌توان چنین استنباط کرد که خودکارآمدی جمعی معلم که شامل عقاید مثبت سایر همکاران در توانایی تمامی دانش‌آموزان در مدارس برای موفقیت نیز است و یک برداشت مبتنی بر قضاوت ذهنی مثبت نسبت به شایستگی همکاران است، از این رو توانایی اثرگذاری بر متغیر رضایت از زندگی را که در اینجا، قضاوت کلی از زندگی تعریف شده و یکی از سه مولفه مفهوم نظری بهزیستی ذهنی مثبت نیز است، دارد. در حالت کلی می‌توان نتیجه گرفت که معلمان با خودکارآمدی بالا نسبت به معلمان با خودکارآمدی پایین از درجه رضایتمندی بالاتر و بهتری برخوردار هستند.

بنابراین لزوم برنامه‌ریزی برای نهادینه‌سازی روحیه مشارکت جمعی در میان معلمان برای افزایش مهارت‌های گروهی معلمان شاغل و نیز ضرورت تشکیل کارگاه‌ها و کلاس‌های ضمن خدمت، از طریق توانمندسازی معلمان در درون سازمان احساس می‌شود. همچنین ضروری است در جهت تقویت احساس کفایت و ادراکات مثبت این افراد نسبت به زندگی، مسئولان امر در خصوص ابعاد انسانی، معنوی و مادی این فشر نیز توجهات کافی و وافی به عمل آورند.

نتایج حاصل از پژوهش نشان داد ارتباط موثر، تصمیم‌گیری، تفکر انتقادی بر خودکارآمدی جمعی اثر مستقیم مثبت و معنادار دارد. این یافته همچنین با نتایج بندورا (۱۹۹۷)، کیم (۲۰۰۳)، الیاس (۱۹۹۱)، بوتوین^۲ (۲۰۰۲) (نقل از جهانی‌ملکی و همکاران، ۱۳۹۰)، کاشفی (۱۳۹۲) و جهانی‌ملکی و همکاران (۱۳۹۰) همسوست. از آنجا که سبک تدریس معلم از عوامل مرتبط با تفکر انتقادی، توانایی تصمیم‌گیری، فرایند برقراری ارتباط موثر از طریق انتقال پیام از فرستنده (معلم) به گیرنده

1. Park et al.
2. Botvin

دانش‌آموز) در جریان کار تدریس و همچنین انگیزه‌های دانش‌آموزان و معلمان می‌توانند از عوامل تشخیص‌دهنده وظیفه تدریس باشند، بنابراین به نظر می‌رسد بخشی از میزان موفقیت معلمان در مدرسه، نشأت گرفته از برخورداری از این مهارت‌هاست. همچنین مولفه‌های مهارت‌های زندگی از ابعاد و دامنه وسیع‌تری در حوزه یادگیری و موضوعات مبتلا به زندگی همه افراد برخوردار هستند، و معلمان به عنوان پیشگامان عرصه تعلیم و تربیت، نقش بسیار مهمی در انتقال تجربیات، دانش و مهارت‌های مورد نظر به دانش‌آموزان دارند، علاوه بر این معلمانی که برخورداری بالاتری از مهارت‌های زندگی دارند احساس و باورهای کارآمدی خوبی را نیز در خود و گروهی که به آن تعلق دارند ادراک خواهند کرد. بر این اساس به مدیران توصیه می‌شود به هر دو بعد شایستگی و وظیفه در مورد معلمان توجه کنند؛ توجه تک‌بعدی برای جذب و نگهداشت معلمان به خصوص معلمان با ویژگی‌های برجسته کافی نیست. معلمان نیز باید باور داشته باشند که آنها اعضای یک موسسه هستند که توانایی و شایستگی غلبه بر اثرات چالش‌برانگیز محیط را دارند، در چنین فضایی است که شاخص‌های نمرات و موفقیت دانش‌آموزان تحت تاثیر کارآمدی معلمان می‌تواند در سطح بالاتر یا پایین‌تر قرار گیرد. و یکی از راهکارهای سنجش شایستگی و وظیفه تدریس، گنجاندن برنامه‌های دقیق و مدون آموزش مهارت‌های زندگی و کارآمدی جمعی در دروس آموزشی دانشگاه فرهنگیان و نیز آموزش‌های هدفمند ضمن خدمت برای تمامی معلمان پایه‌های مختلف تحصیلی است.

همچنین نتایج نشان داد ارتباط موثر، تصمیم‌گیری و تفکر انتقادی اثر غیرمستقیم بر رضایت از زندگی در میان معلمان دارند. این یافته نیز در حالت کلی با نتایج پژوهش قنبری و کدخدازاده (۱۳۸۸)، مارک من و استانلی^۱ (۲۰۰۳) و آلدِر و فاگلی^۲ (۲۰۰۵) همسویی دارد. با توجه به نتایج پژوهش‌های متعدد، معمولاً افرادی از میزانی رضایتمندی برخوردارند که در زمینه‌های مورد علاقه خودشان توانایی و مهارت قابل قبولی داشته باشند، مهارت‌هایی همچون افکار و ذهن سالم، توانایی برقراری ارتباطات اثربخش و مناسب با دیگران، تصمیم‌گیری مناسب از بین گزینه‌ها و انتخاب‌های متعدد در زندگی فردی، اجتماعی و کاری یعنی بتوانند جایگاه خودشان را در زندگی مشخص کنند. مهارت‌های زندگی توانایی‌ها، دانش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهایی تعریف شده است که برای شادمانی و موفقیت آموخته می‌شوند، و شادکامی و رضایت از زندگی با هم قرین هستند، بنابراین تفاوت رضایت از زندگی در افراد را به خاطر توانمندی و احساس خودکارآمدی در آنها نیز می‌توان ارزیابی کرد. همچنین با توجه به تاثیر غیرمستقیم و با واسطه مولفه‌های مهارت‌های

1. Markman & Stanley

2. Adler & Fagley

زندگی با متغیر رضایت از زندگی و نتایج پژوهش‌های متعدد، می‌توان استنباط کرد که کارآمدی جمعی سازه‌ای است که نقش واسطه‌ای خوبی با سازه‌های متعدد (اینجا رضایت از زندگی) دارد، و به نظر می‌رسد تخصص و شایستگی معلمان و باور به داشتن توانایی‌های مشترک گروهی که نشأت گرفته از حس کارآمدی جمعی و همچنین برخورداری از مهارت‌های زندگی در آنهاست، منجر به افزایش رضایتمندی درونی در زندگی آنها شده و داشتن این ویژگی‌ها در موفقیت و عملکرد کاری آنها نیز موثر واقع شود.

در مجموع از برآزش کلی مدل می‌توان نتیجه گرفت که رضایت از زندگی در معلمان ناشی از تاثیر متغیرهای گوناگونی است که به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر یکدیگر تاثیر می‌گذارند و در نتیجه موجب رضایتمندی از زندگی می‌شوند.

با توجه به این که شغل معلمی جزو مشاغل حساس و استرس‌زا شناسایی شده است، بنابراین معلمانی که از توانمندی بالایی برای رویارویی با مسائل، مشکلات، کشمکش‌ها، ناملايمات و... برخوردارند، می‌توانند با احساس رضایتمندی از زندگی، الگویی مطلوب برای دانش‌آموزان باشند. بنابراین آموزش و پرورش ضمن ارتقای توانمندی علمی معلمان می‌باید برای تقویت توانمندی عملی آنها نیز برنامه‌ریزی مشخص و مدونی داشته باشد. پژوهش حاضر با توجه به این که جامعه آماری آن فقط دبیران مرد و زن ناحیه ۱ شهر ارومیه بوده و برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش تنها از پرسشنامه استفاده شده است، مانند بسیاری از پژوهش‌ها در حوزه علوم انسانی با محدودیت‌هایی روبه‌رو بوده است. با توجه به موضوع پژوهش حاضر و متغیرهای مطرح شده در آن به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود در خصوص شناسایی عوامل موثر بر خودکارآمدی دبیران، مطالعه نقش مهارت‌های زندگی در ارتقای شغلی دبیران و مطالعه نقش مهارت‌های زندگی در ارتقای سلامت روانی دبیران پژوهش کنند.

منابع:

الف) فارسی

- ادیب، یوسف و فردانش، هاشم (۱۳۸۲). مهارت‌های زندگی مورد نیاز دانش‌آموزان مقطع راهنمایی، نشریه دانشور، سال دهم، دوره جدید، شماره ۳، صص ۴۰-۲۱.
- احدی، بتول؛ نریمانی، محمد؛ ابوالقاسمی، عباس و آسیایی، مریم (۱۳۸۸). بررسی ارتباط هوش هیجانی، سبک اسناد و خودکارآمدی با رضایت از زندگی در زنان شاغل، مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه

- فردوسی مشهد، دوره دهم، شماره ۱، صص ۱۲۷-۱۱۸.
- اسفندیاری، توران (۱۳۸۲). شناسایی مهارت زندگی مورد نیاز بزرگسالان از دیدگاه صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، کارشناسان برنامه‌ریزی درسی متوسطه نظری و دانش‌آموزان شاخه نظری دبیرستان‌های بزرگسال دولتی شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته آموزش بزرگسالان، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه بهشتی، تهران.
- امین‌ورزلی، نصرالدین (۱۳۷۹). معرفی و تبیین نظام‌یافته تربیت معلم در آموزش و پرورش ایران (از آموزش و بهسازی تا نگهداری)، رشد معلم، سال هجدهم، شماره ۱۵۰، صص ۲۹-۲۶.
- اوحدی، محمود و مظاهری، حسن (۱۳۹۱). اعتباربخشی راهنمای برنامه درسی آموزش آداب و مهارت‌های زندگی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال یازدهم، شماره ۴۴، صص ۱۸۶-۱۶۵.
- بیانی، علی‌اصغر؛ عاشور، محمدکوکچی و گودرزی، حسنیه (۱۳۸۶). اعتبار و روایی مقیاس رضایت از زندگی (SWLS)، فصلنامه روانشناسان ایرانی، سال سوم، شماره ۱۱، صص ۲۶۵-۲۵۹.
- ترکمان، فرح و عابدی، مرضیه (۱۳۸۸). شناسایی عوامل موثر در رضایت شغلی دبیران، تحقیقات روانشناختی، دوره چهارم، شماره ۱، صص ۴۸-۳۸.
- جهانی‌ملکی، سیف‌اله؛ شریفی، مسعود؛ جهانی‌ملکی، رعنا؛ نظری‌بولانی، گوهر (۱۳۹۰). رابطه سطح آگاهی از مهارت‌های زندگی با باورهای خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی، فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، سال ششم، شماره ۱۲، صص ۵۶-۲۶.
- حجازی، الهه؛ صادقی، ناهید و خاتون‌خاکی، سکینه (۱۳۹۱). رابطه نگرش شغلی، احساس کارآمدی و کارآمدی جمعی با تعهد شغلی معلمان، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، دوره یازدهم، شماره ۴۲، صص ۲۹-۷.
- خلعتبری، جواد (۱۳۸۹). آمار و روش تحقیق، تهران، نشر پردازش.
- سازمان بهداشت جهانی (۱۳۷۷). برنامه آموزشی مهارت‌های زندگی، ترجمه ربابه نوری‌قاسم‌آبادی و پروانه محمدخانی، تهران، معاونت امور فرهنگی و پیشگیری سازمان بهزیستی کشور.
- ساعتچی، محمود؛ کامکاری، کامبیز و عسگریان، مهناز (۱۳۸۹). سایت روان‌سنجی: آزمون‌های روانشناختی، نشر ویرایش.
- ساعتچی، محمود؛ کامکاری، کامبیز و عسگریان، مهناز (۱۳۹۱). آزمون‌های روانشناختی، تهران، نشر ویرایش. چاپ سوم.
- سلیقه‌دار، لیلیا (۱۳۸۸). مهارت برای زندگی یا زندگی برای کسب مهارت، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی؛ ماهنامه آموزشی، تحلیلی رشد آموزش ابتدایی، دوره سیزدهم، شماره ۱، صص ۳۵-۳۳.
- شاوران، حمیدرضا؛ رجائی‌پور، سعید؛ کاظمی، ایرج و زمانی، بی‌بی‌عشرت (۱۳۹۱). تبیین روابط چندگانه میان اعتماد، خودکارآمدی فردی و جمعی اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۴، صص ۴۴-۱۹.
- صحرائیان، مریم؛ صلحی، مهناز و حقانی، حمید (۱۳۹۱). تاثیر مدل توانمندسازی بلوم در ارتقای مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان دختر پایه سوم دبیرستان چهارم، مجله تخصصی پژوهش و سلامت، دوره ۲،

شماره ۱، صص ۹۱-۱۰۰.

فتحی واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه و اسفندیاری، توران (۱۳۸۷). شناسایی و اولویت‌یابی مهارت‌های زندگی مورد نیاز بزرگسالان برای لحاظ کردن در برنامه‌های درسی مدارس، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۹۳، صص ۱۰۱-۶۹.

قلاتی، بهروز؛ کدیور، پروین؛ صرامی، غلامرضا و اسفندیاری، محمد (۱۳۹۱). ارزیابی مدل باورهای خودکارآمدی معلمان به عنوان تعیین‌کننده میزان رضایت شغلی آنها و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال نهم، دوره دوم، شماره ۵، صص ۹۵-۱۰۷.

قنبری هاشم‌آبادی، بهرام‌علی و کدخدازاده، طیبه (۱۳۸۸). تاثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر رضایت از زندگی دانش‌آموزان، مجله مطالعات علوم تربیتی، سال اول، شماره دوم، صص ۸۰-۶۷.

کاشفی، طیبه (۱۳۹۲). رابطه بین مهارت‌های زندگی و آسیب‌پذیری نسبت به سوء مصرف مواد در دانشجویان، فصلنامه علمی دانشکده علوم پزشکی تربت حیدریه، دوره اول، شماره ۱، صص ۷۷-۷۰.

کشاورز، امیر؛ مهربانی، حسینعلی و سلطانی‌زاده، محمد (۱۳۸۸). پیش‌بینی‌کننده‌های روانشناختی رضایت از زندگی، روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، شماره ۲۲، صص ۱۶۹-۱۵۹.

کلینکه، کریس آل (۱۳۹۲). مجموعه کامل مهارت‌های زندگی، ترجمه شهرام محمدخانی، تهران، رسانه تخصصی، چاپ نهم.

گرانمایه، معصومه (۱۳۸۵). میزان مهارت‌های زندگی معلمان زن شهر زنجان، فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، دوره اول، شماره سوم.

گنجی‌ارجنگی، معصومه و فراهانی، محمدنقی (۱۳۸۸). رابطه استرس شغلی و خودکارآمدی با رضایت از زندگی در امدادگران حوادث گاز استان اصفهان، فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش در سلامت روانشناختی، دوره دوم، شماره سوم، صص ۲۴-۱۵.

مقی‌نیا، محمدرضا (۱۳۹۰). رابطه خودکارآمدی مدیران با خودکارآمدی شخصی و جمعی معلمان مدارس ابتدایی شهر گناباد سال تحصیلی ۹۰-۸۹، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بیرجند.

مرتضوی، شهرناز (۱۳۸۳). روابط متقابل میان خودکارآمدی‌پنداری و ادراک حمایت از سوی خانواده، معلمان و دوستان نزدیک، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال سوم، شماره ۸.

میاحی‌مینابی‌اصل، زهرا (۱۳۸۹). معلمان اثربخش، تهران، نشر پیک فرهنگ، چاپ اول.
مورداک، کت و ویلسون، جنی (۲۰۰۸). آموزش و ارزشیابی مهارت‌های زندگی: همکاری گروهی، ترجمه حسین دانش‌فر، تهران، نشر فاطمی، مقدمه مترجم.

نصیری، حبیب‌اله و جوکار، بهرام (۱۳۸۷). معنا‌داری زندگی، امید، رضایت از زندگی و سلامت روان در گروهی از زنان شاغل فرهنگی. پژوهش زنان، دوره ششم، شماره ۲، صص ۱۷۶-۱۵۷.

نیک‌پرور، ریحانه (۱۳۸۳). آشنایی با برنامه آموزش مهارت‌های زندگی، تهران، معاونت امور فرهنگی و پیشگیری سازمان بهزیستی.

واحدی، شهرام و اسکندری، فاطمه (۱۳۸۹). اعتبارسنجی و تحلیل عاملی تأییدی چندگروهی مقیاس رضایت از زندگی در میان دانشجویان پرستاری و مامایی، پژوهش پرستاری، دوره ۵، شماره ۱۷، صص

یوسفی، بهرام؛ احمدی، بهشت؛ تادیبی، وحید (۱۳۹۱). تحلیل مسیر ارتباط فعالیت جسمانی با کیفیت زندگی و رضایت از زندگی معلمان زن میانسال شهر کرمانشاه، پژوهش‌های مدیریت ورزشی و علوم حرکتی، سال دوم، شماره ۳، صص ۶۵-۷۶.

ب) انگلیسی

- Adler, Mitchel G. & Fagley, Nancy (2005). Appreciation: Individual Difference in Finding Value and Meaning as a Unique Predictor of Subjective well-being. *Journal of Personality*, 73(1), pp. 79-114.
- Bandura, Albert (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive, Theory*. Prentic-Hall, Inc.
- Bandura, Albert (1993). *Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Function*. *Education Psychologist*, 28(2), pp. 117-148.
- Bandura, Albert (1977a). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological-Review*, 84(2), pp. 191-215.
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman. Biyk, Anthony S & Raudenbush, Stephen W(1992). Hierarchical Linear Models: Applications
- Diener, Edward; Emmons, Randy; Larsen Randy J.& Griffin, Sharon (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), pp. 71-75.
- Elder, Linda & Paul, Richard (2006). *25 Days to Better Thinking and Better Living-A Tool Kit for Improving Every Aspect of your Life*. Library of Congress Cataloging-in Publication data Elder, Linda, 1962- p. cm. Includes bibliographical references (p.). 153. 4'2--dc22.
- Goddard, Roger (2001). Collective Efficacy: A Neglected Construct in the Study of Schools and Student Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), pp. 467-476.
- Goddard, Roger; Carla, Roger; Jeffries, Robert & Salloum, Serena (2000). Collective Teacher Efficacy: Ets Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*. 37(2), pp. 479-507.
- Khosravi, Zohreh (2005). *Depression and Collectivism-individualism Culture Among Iranian and Indian University Students*. Research Report, Alzahra University, (Persian).
- Kline, Rex B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Second Edition, New York: The Guilford Press.
- Pavot, William & Diener, Edward (1993). *Review of Satisfaction with Life*

Scale. Department of Psychology, University of Illinois, Urbana-Champaign, Champaign, Illinois 61820, USA, pp. 101-117.

Teo, Themes & Noyes, Jan (2012). Explaining the Intention to Use Technology Among Pre-service Teachers: A Multi-group Analysis of the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *Interactive Learning Environments*, DOI: 10.1080/10494820.2011.641674.

Tschannen-Moran, Megan; Woolfolk Hoy, Anita & Hoy Wayne K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, pp. 202-248.

