



بررسی تاثیر آموزش اخلاق حرفه ای معلمان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان

فرخنده منصوریان

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر آموزش اخلاق حرفه ای معلمان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان انجام شد. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش آموزان دوره متوسطه شهر بوشهر بودند. به منظور انتخاب نمونه از روش نمونه گیری خوشه ای استفاده شد. پژوهش حاضر به روش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل و گواه انجام شد. اعتبار و روایی بسته آزمایشی به تایید ۱۵ نفر از اساتید علوم تربیتی رسید. ابزار سنجش پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی شرر و مادوکس (۱۹۸۲) بود یافته های تحقیق نشان داد که پس از تعدیل اثر پیش آزمون، تاثیر آموزش اخلاق حرفه ای معلمان بر خودکارآمدی تحصیلی معنی دار بود. ضریب اتا نشان می دهد که ۳۳/۹ درصد خودکارآمدی تحصیلی توسط آموزش اخلاق حرفه ای معلمان قابل تبیین است. برآورد پارامتر در پس آزمون گروه آزمایش نشان داد که اندازه اثر گروه آزمایش در سطح $P < /0.01$ معنی دار است. اندازه اثر اخلاق حرفه ای معلمان بر خودکارآمدی تحصیلی بین ۴/۴۱ تا ۹/۶۰ واحد افزایش خودکارآمدی تحصیلی است نتایج نشان داد دانش آموزانی که معلمان آنان با اخلاق حرفه ای بالا در کلاس تدریس می کردند، از خودکارآمدی تحصیلی بالاتری نسبت به دانش آموزانی که معلمان آنان تحت آموزش قرار نگرفته بودند، برخوردار بودند.

واژگان کلیدی: اخلاق حرفه ای، خودکارآمدی تحصیلی، معلمان، دانش آموزان

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

تاریخچه علم اخلاق به قرن‌ها قبل از میلاد مسیح برمیگردد که در آن دوران اخلاق در شغل‌ها و حرفه‌های گوناگون وارد شده بود. سوگندنامه پزشکی بقراط، اولین قانون مدون در زمینه اخلاق حرفه‌ای است که در یونان باستان تدوین شده و در آن به وظایف و مسئولیت‌های اخلاقی پزشکان اشاره شده است. از نظر جایگاه علمی و معرفتی، اخلاق حرفه‌ای در تمدن ایران باستان و آموزه‌های دینی نیز جایگاه ارزنده‌ای دارد. اخلاق حرفه‌ای شاخه‌ای از دانش اخلاق می‌باشد که به بررسی تکالیف اخلاقی یک حرفه و مسائل اخلاقی آن می‌پردازد. اخلاق از ریشه خلق، به معنای باطن و صفاتی که به رفتار و حالت انسان تعلق می‌گیرد. علم اخلاق به منزله یک دانش، دارای ارزش فراوانی است که در آثار عالمان غربی و اسلامی نیز به آن توجه فراوان گردیده است. اخلاق را مجموعه‌ای از صفات روحی و باطنی انسان تعریف کرده‌اند که به صورت اعمال و رفتاری که از خلیات درونی انسان ناشی می‌شود، بروز ظاهری پیدا می‌کند و بدین سبب گفته می‌شود که اخلاق را از طریق آثارش می‌توان تعریف کرد. استمرار یک نوع رفتار خاص، دلیل بر آن است که این رفتار یک ریشه درونی و باطنی در عمق جان و روح فرد یافته است که آن را ریشه خلق و اخلاق می‌نامند. امروزه در تجزیه و تحلیل رفتار مدارس پرداختن به اخلاق و ارزش‌های اخلاقی مدیران و معلمان یکی از الزامات است که نماد بیرونی مدارس را رفتارهای اخلاقی آنها تشکیل می‌دهد که خود حاصل جمع ارزش‌های گوناگون اخلاقی است که در آن مدرسه ظهور و بروز یافته است (آرمیده، ۱۳۹۸). توجه به اخلاق و اخلاقیات امروزه تبدیل به یکی از موضوعات پذیرفته شده در سازمان‌ها و جوامع و یکی از موضوعات جالب و قابل توجه برای محققین است که تحت عناوین مختلفی مانند اخلاق کار، اخلاق حرفه‌ای، اخلاق تجاری به آن پرداخته می‌شود (گلوندی، ۲۰۱۶). از میان عناوین مختلف اخلاق، در پژوهش حاضر به اخلاق حرفه‌ای پرداخته می‌شود. اخلاق حرفه‌ای به منزله شاخه‌ای از دانش اخلاق به بررسی تکالیف و اخلاقی در یک حرفه و مسائل اخلاقی آن می‌پردازد و در تعریف حرفه فعالیتی معین تلقی می‌گردد که موجب هدایت فرد به موقعیت تعیین شده می‌شود (قاسمی زاده علی‌شاهی، کاظم زاده و شریفی، ۲۰۱۸). اخلاق حرفه‌ای شاخه‌ای از اخلاق است که مشخص‌کننده مسئولیت‌های اخلاقی معلم در تدریس و آموزش است و یکی از ابعاد تأثیرگذار در نهادینه کردن رویکردهای اخلاقی در رفتار حرفه‌ای دانش‌آموزان و خود معلم محسوب می‌شود (قنبرپور و همکاران، ۱۳۹۸).

چهارچوب نظری

نظریه شناخت اجتماعی

ابعاد اخلاق حرفه‌ای

اخلاق حرفه‌ای مجموعه‌ای از باید‌ها و نباید‌های موجود در یک حرفه و مجموعه‌ای از کنش و واکنش‌های اخلاقی است که از سوی سازمان‌ها و مجامع حرفه‌ای مقرر می‌شود تا مطلوب‌ترین روابط ممکن را برای اعضای خود در اجرای وظایف حرفه‌ای فراهم کند (اکبری، عظیمی و علیزاده، ۲۰۱۹). از این رو سازمان‌ها و شرکت‌های بازرگانی و حرفه‌های خدماتی نیز به مقتضای تعامل خود با محیط درونی و بیرونی، به تدوین و فعالیت در چارچوب اخلاقیات پرداخته‌اند، چرا که رعایت اخلاق حرفه‌ای، از الزامات موفقیت در جهان کسب و کار امروزی می‌باشد (کاظمیان و نوروزی، ۱۳۹۸). در این زمینه، این دو محقق، در مطالعه خود ابعاد حرفه‌ای را شامل مسئولیت پذیری، صادق بودن، برتری جویی و رقابت طلبی، عدالت و انصاف، وفاداری، احترام به دیگران، همدردی با دیگران و رعایت و احترام نسبت به ارزش‌ها هنجارهای اجتماعی می‌دانند که در ادامه توضیحاتی داده خواهد شد.

#مسئولیت پذیری: پذیرش مسئولیت باید توأم با قابلیت انجام مسئولیت باشد. کسی که مسئولیتی را می‌پذیرد در قبال انجام امور مربوط مسئول است و باید جوابگوی اعمال و رفتار خود باشد. اصل مسئولیت‌پذیری می‌آموزد که هر کس در هر رتبه‌ای که باشد، نسبت به تمام امور و کارهای خود و مربوط به خود مسئول است. بنا بر این مبنای، کسی حق کمترین اهانت و بی‌احترامی به

مردم را ندارد و افراد حتی نسبت به نوع نگاه، بیان و رفتار خود مسئول اند. حضرت علی (ع) در نامه ای به فرماندهان سپاه خود، کسانی را که در انجام مسئولیت خود سستی کنند، به عنوان خوارترین افراد شمردند (سیدرضی، ۱۳۷۹).

- صادق بودن: یکی از فضایل اخلاقی که نقش مهم در سازندگی انسان دارد صداقت در گفتار و عمل است و راستی یکی از مهم ترین اصولی است که اساس جوامع انسانی را تشکیل می دهد. راستگویان افرادی شجاع، جسور، قاطع، با اخلاص، کم طمع، خالی از تعصب های غلط و بغض های افراطی هستند زیرا صداقت بدون این ها ممکن نیست.

برتری جویی و رقابت طلبی: کسب قدرت و برتری جویی اگر با هدف خدمت به مردم باشد، نوعی عبادت است، درحالی که اگر هدف از کسب قدرت و برتری جویی به دست آوردن منافع مادی باشد بزرگترین ضرر برای انسان محسوب می شود. حضرت علی (ع) بیان چاره و درمان قدرت طلبی و برتری جویی را توجه به قدرت و عظمت و حکومت مقتدرانه خداوند بر انسان و جهان هستی م داند و همچنین بهر مندی از مواهب و نعمت های آخرت را منوط به عدم برتری جویی در زمین و فساد در آن می داند. ویژگی فرد دارای اخلاق حرفه ای، برتری جویی و رقابت طلبی این است که در تمام موارد سعی می کند ممتاز باشد، اعتماد به نفس دارد، به مهارت بالایی در حرفه خود دست پیدا می کند، جدی و پرجار است، به موقعیت فعلی خود راضی نیست و از طریق شایسته دنبال ارتقای خود است، سعی نمی کند به هر طریقی در رقابت برنده باشد، برای ادای تمام مسئولیت های شخصی و حرفه ای خویش کوشاست، متکی به نفس، جدی پرجار و متعهد است، تمام وظایف خود را در نهایت سعی و توان به پایان می رساند، به مرتبه بالا از شایستگی و مهارت دست می یابد و بر آن ثبات، می ماند (سیدرضی، ۱۳۷۹).

عدالت و انصاف: مسئله عدالت به قدری مهم است که مهمترین کلید واژه اخلاقی که در حکومت مهدوی از آن یاد می شود مفهوم عدالت و دادورزی است، که او جهان را پس از ظلم و ظلمتی طولانی به ساحلی آرام و داد ورزانه خواهد کشاند. ویژگی فرد دارای اخلاق حرفه ای عدالت و انصاف، طرفدار حق است، در قضاوت تعصب ندارد، بین افراد از لحاظ فرهنگی، طبقه اجتماعی و اقتصادی، نژاد و قومیت تبعیض قائل نمی شود. همان گونه که علی (ع) عدالت را به عنوان هدف اصلی حکومت خویش معرفی می کند (سیدرضی، ۱۳۷۹).

وفاداری: وفاداری، احساس تعلق روحی و عاطفی به سازمان و حساسیت لازم به آن چیزی است که مظهر سازمان بوده و متعلق به آن در نظر گرفته شده است. کارکنان علاقه مند و وفادار به سازمان عملکرد شغلی بالاتری دارند، تمایل به ماندگاری آن ها در سازمان بیشتر است، کمتر غیبت کاری می کنند، به وظایف خود متعهدند، رازدار دیگران اند، معتمد دیگران هستند، از انگیزه کاری بالایی برخوردارند و موافقت و همراهی آنان با تغییرات سازمان بیشتر است، نسبت به خانواده، دوستان، کارگزاران، مشتریان و وطن وفادار و صدیق می مانند، از اطلاعات محرمانه سازمان و دیگران سوءاستفاده نمی کنند یا آن ها را برای کسی فاش نمی کنند، در امور حرفه ای با پرهیز از اعمال نفوذهای بیجا و تضاد منافع و در نهایت دقت و وسواس از توان خویش به قصد انجام قضاوت های حرفه ای بی طرفانه پاسداری می کنند (ساعتچی، ۱۳۸۰).

احترام به دیگران: رعایت احترام به خود و همکاران و مؤسسه، یکی از اصول بدوی اخلاق حرفه ای در اکثر جوامع علمی است. انسان اخلاق مدار در رفتار حرفه ای خود واجد ارزش است. احترام به نفس، اعم از احترام به ماهیت انسانی، احترام به تجربه کاری و نیز احترام به دانش تخصصی و مرتبه اداری، عناصر کلیدی در برقراری و تداوم محیط کاری سرشار از سلامت و موفقیت است. این احترام هم شامل خود فرد و هم شامل حال سایر همکارانش می شود (ایمانی پور، ۱۳۹۱).

همدردی با دیگران: ویژگی افراد دارای اخلاق حرفه ای، با دیگران همدرد بودن، دلسوز و رحیم بودن، در مصائب دیگران شریک شدن و از آنان حمایت کردن، به احساس دیگران توجه کردن، مشکلات دیگران را مشکل خود دانستن، غمخوار و رؤف

و دلسوز دیگران بودن، از مال خود در جهت برطرف کردن مشکلات دیگران انفاق کردن، همواره برای خدمت گذاری به دیگران آماده بودن، به دردمندان و نیازمندان کمک کردن و از آزار و اذیت دیگران دوری جستن می باشد.

رعایت و احترام نسبت به ارزش ها هنجارهای اجتماعی: ویژگی افراد دارای اخلاق حرفه ای روحیه رعایت و احترام نسبت به ارزش ها هنجارهای اجتماعی این است که برای ارزش های اجتماعی احترام قائل است، در فعالیت های اجتماعی مشارکت می کند، به قوانین اجتماعی احترام می گذارد، فقط در برابر قانون سر تسلیم فرود می آورد، با بی عدالتی مخالف است و با آن اعتراض می کند، تمام حقوق خاص و عام خود را از طریق مشارکت، وجدان بیدار اجتماعی و خدمت به خلق به جا می آورد، به حقوق مردم احترام می گذارد و حق کسی را ضایع نمی کند، با تبعیض نژادی مخالف است و به همه ی افراد به یک دید می نگرد و همه را برابر و برادر می پندارد، و به آداب و رسوم اقشار مختلف جامعه احترام می گذارد و در برخورد با فرهنگ های دیگر متعصبانه عمل نمی کند.

مشکلات و موانع اخلاق حرفه ای

قراملکی (۱۳۸۷) در مطالعه خود در مورد مشکلات و موانعی که بر سر اخلاق حرفه ای قرار دارد و اجرای آن را با مشکل مواجه می سازد، چنین مطرح می کند که بسیاری از مشکلات، ناشی از نگرش سنتی ما به اخلاق است. ما در نگرش سنتی خود به معضلات اخلاقی صرفاً فضیلت محور یا ارزش مدار هستیم نه مسئله محور؛ جهت گیری ما فضیلت گرایانه است، نه کارآمدی. ورودی ما به معضل اخلاقی، صرفاً موعظه ای، تیشیری و اندازی است. در حالی که برخورد صحیح و مؤثر با معضلات اخلاقی به تخصص و مهارت نیاز دارد. رویکرد فضیلت گرایانه ما را وا می دارد تا در مواقع رویارویی با معضلات اخلاقی، صرفاً احکام و فضیلت های اخلاقی را یادآوری کرده، بر آن اصرار کنیم. در چنین مواقعی، تا می توانیم از احساسات و عواطف خود خراج می کنیم، اما برای حل معضل، ذره ای مهارت به خرج نمی دهیم. فضیلت گرایی، یک رویکرد نیست، بلکه یک نوع موضع گیری و نهایتاً یک نوع نگرش است. رویکرد مبتنی بر توصیف تعلیلی موضوع است و در مسیر خود از معیارها و ابزارهای علمی و سنجش گر سود می برد؛ اما نگرش، موضع گیری شخصی است و اساساً ناظر به حل مسئله نیست. با جهت گیری مسئله محور، ذهن، بی آنکه به بیراهه برود، فقط همان را می یابد و همان قدر و همانگونه می یابد که به کار مسئله می آید (قراملکی، ۱۳۸۷).

ایمانی پور (۱۳۹۱) اصول اخلاق حرفه ای آموزش را از دو بعد قابل بحث میدانند:

اول، استانداردهای اخلاقی که باید در امر آموزش رعایت شوند و مربوط به فرایند یاددهی یادگیری هستند.

دوم، اصول اخلاق فردی که فرد باید خود را ملزم به رعایت آنها در هر زمان و مکانی بداند.

وی معتقد است اگر چه اصول اخلاق حرفه ای مربوط به شغل معلمی در کشورهای مختلف، خاص و تابع قوانین هر کشور است اما غالباً در همه کشورها اصول زیر به صورت یکسان دیده می شود:

- توانمندسازی دانش آموزان: معلم باید در تکامل شناختی دانش آموزان مشارکت فعال داشته باشد و از اعمالی که همراه با تبعیض یا استعمار دانش آموزان هستند بپرهیزد.

- ارتباط بی طرفانه با دانش آموزان: معلم باید از ورود به یک ارتباط عاطفی دوطرفه با دانش آموزان خود که منجر به مساعدت نسبت به یک نفر یا اصطلاحاً پارتی بازی می شود اجتناب کند.

- رازداری: نمرات، گزارش های حضور و غیاب، صحبت ها و ارتباطات فردی دانش آموزان، به عنوان مطالب محرمانه تلقی شده و تنها با رضایت دانش آموز یا برای امور قانونی آموزشگاه قابل ارائه به دیگری هستند.

- احترام به همکاران: معلم باید به مقام و شأن همکاران خود احترام گذاشته و همراه با آنان در جهت تکامل و توانمندسازی دانش آموزان همکاری نماید.

- احترام به موسسه: لازم است معلم نسبت به اهداف آموزشی، سیاست ها و استانداردهای مؤسسه آموزشی آگاه بوده، به آنها احترام گذاشته و از آن ها تبعیت نماید.
- تسلط به محتوا: یک معلم باید کاملاً به موضوع تدریس خود احاطه داشته و از دانش کافی در این زمینه برخوردار باشد و مطمئن باشد که محتوای ارائه شده دقیق، درست، به روز و متناسب با مقطع تحصیلی مورد نظر است.
- ارزشیابی معتبر دانش آموزان: معلم باید در ارزشیابی دانش آموزان از روش های معتبر استفاده کرده و شفاف و بی طرف باشد و متناسب با اهداف آموزشی مقطع تحصیلی دانش آموزان را ارزشیابی نماید.
- تسلط به اصول آموزش: معلم باید کاملاً با اصول آموزش و روش های تدریس آشنا بوده و روش تدریسی را انتخاب کند که برای رسیدن به اهداف آموزشی مورد نظر مناسب باشد (ایمانی پور، ۱۳۹۱).

اخلاق حرفه‌ای در سازمان ها

منظور از اخلاق حرفه‌ای در سازمان ها، اعتقادات ذهنی، باورها و ارزش های موجود در منشور اخلاق سازمانی است که افراد داوطلبانه و بر اساس ندای وجدان و فطرت خویش در انجام کار حرفه ای آنها را رعایت کنند.

در سازمانها و مجامع حرفه ای، اخلاق حرفه ای مجموعه ای از گزاره های اخلاقی، بایدها و نبایدهای موجود در یک حرفه و مجموعه ای از کنش ها و واکنش های اخلاقی پذیرفته شده است که از سوی سازمان ها و مجامع حرفه ای مقرر می شود تا مطلوب ترین روابط ممکن را برای اعضای خود در اجرای وظایف حرفه ای فراهم آورد (مومنی، ۲۰۱۵).

در میان سازمانها سازمان آموزش و پرورش از مهمترین، پیچیده ترین و گسترده ترین سازمان های فرهنگی و اجتماعی است که نقش شایسته ای در رشد و توانمند سازی اعضای خود به ویژه دانش آموزان ایفا می کند. لذا توجه به موضوع اخلاق، بالخصوص اخلاق حرفه‌ای معلمان و پیامدهای آن، یکی از مهمترین موضوعات پژوهشی در سازمان آموزش و پرورش می باشد

بررسی دقیق و برآورد میزان کارایی و اثربخشی در نظام آموزش و پرورش کشور زمانی امکان پذیر است که اجزای سیستم و خورده نظام های تشکیل دهنده آن، مورد تحلیل موشکافانه قرار گیرند. بدون تردید تحلیل نیروهای آموزشی مختلف و عملکرد معلمان به عنوان بخشی از این نظام پیچیده و گسترده از جایگاه خاصی برخوردار است. معلمان در مقطعی حساس در فرایند تعلیم و تربیت دانش آموزان کشور قرار گرفته اند و در نتیجه استفاده مطلوب از این نیروها به خصوص نیروهای انسانی متخصص و متعهد با روحيات انسان دوستانه لازم است. لذا باید برای رسیدن به کیفیت آموزش و پیشرفت عملکرد خود و عملکرد تحصیلی دانش آموزان، نهایت تلاش خود را در جهت رسیدن به مقصد مورد نظر دو چندان کنند (کاظمیان و نوروزی، ۱۳۹۸).

اخلاق حرفه ای معلمان تأثیر چشمگیری بر روی فعالیت ها و نتایج سازمان دارد، زیرا موجب بهره وری می شود و ارتباطات را بهبود می بخشد و درجه ریسک را کاهش می دهد، جریان اطلاعات به راحتی تسهیل می گردد و مدیر قبل از ایجاد حادثه از آن مطلع می شود. اصول اخلاقی مناسب، از پیش شرط های یک معلم حرفه ای است به همین دلیل روز به روز اعتقاد سازمان ها در این موضوع راسخ تر می شود که ترویج اصول اخلاقی و تقویت فرهنگ معنوی موجب ایجاد مزیت های استراتژیک خواهد شد. اخلاق حرفه ای را می توان در چند مؤلفه ی اخلاق فایده محور، اخلاق فرد محور، اخلاق عدالت محور، اخلاق وظیفه محور و اخلاق حقوق محور خلاصه کرد (بهاگیر، ۱۳۹۰).

روش به کارگیری اخلاق در موفقیت مدرسه، دارای مراحل زیر می باشد: موفقیت از اخلاق حرفه ای سرچشمه م گیرد. اخلاق حرفه ای از اعتماد آفرینی ایجاد می شود. اعتماد آفرینی از پیش بینی رفتار ایجاد می شود. پیش بینی رفتار از مستمر بودن و قانونمند بودن رفتار سرچشمه می گیرد. مسئولیت از قانون و باورهای فرد شکل می گیرد. مستمر و قانونمندی از مسئولیت ناشی می شود (کریمی، ۱۳۹۲). اخلاق حرفه ای در تعلیم و تربیت بسیار اهمیت دارد، تدریس معلم یک فعالیت حرفه ای می باشد که به

شدت درگیر بحث ها و ملاحظه های اخلاقی است و کاملاً بدیهی است که مقتضیات این اخلاق، متفاوت از ویژگی های اخلاقی در سایر حرفه ها است (قائدی، ۲۰۱۳). نقش اصلی معلم تنها انتقال دانش و اطلاعات نیست، بلکه به کارگیری رفتارهای اخلاقی مانند وقت شناسی، نظم، مسئولیت پذیری و پاسخگویی، ایفای مطلوب نقش الگویی، رعایت عدالت و انصاف، وفای به عهد، صداقت و راستگویی، همکاری و همیاری، رازداری و امانتداری، انتقادپذیری، سعه صدر و بردباری، تواضع و فروتنی، ثبات عاطفی، مهربانی و درستکاری، آراستگی ظاهری و پوشش مناسب می باشد (کلهر و همکاران، ۱۳۹۸). اخلاق حرفه ای در هنگام تدریس معلم، شامل در نظر گرفتن موضوع های مربوط به تنبیه و مدیریت رفتار، فرایندهای مربوط به نظم، آزادی اخلاقی، حقوقی و مسئولیت ها، استقلال فکری و قابلیت اعتماد است. اخلاق حرفه ای و تدریس به طور ذاتی همسو و درهم تنیده اند (مطلبی فرد و همکاران، ۱۳۹۰).

یافته های پژوهش کاظمیان و نوروزی (۱۳۹۸) نشان داد که ابعاد اخلاق حرفه ای و عملکرد معلمان از وضعیت نسبتاً مناسبی برخوردار است و از میان ابعاد اخلاق حرفه ای زیر مقیاس های وفاداری، مسئولیت پذیری، همدردی با دیگران، برتری جویی و رقابت طلبی و ارزش ها و هنجارها عملکرد معلمان را به طور مثبت و معنادار پیش بینی می نماید. ساکی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که بین اخلاق حرفه ای معلمان و عملکرد شغلی رابطه مثبت و قوی برقرار است و اخلاق حرفه ای پیش بینی کننده خوبی برای عملکرد شغلی می باشد. شاکری و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند که آموزش اخلاق حرفه ای به دلیل استفاده از فنونی مانند معرفی اخلاق حرفه ای و صحبت درباره فضائل اخلاقی انضباط کاری، وجدان کاری، امانت داری حرفه ای و انتقادپذیری، درگیری شغلی و تعهد سازمانی معلمان را بهبود بخشیده است.

خودکارآمدی

خودکارآمدی از نظریه شناخت اجتماعی آلبرت باندورا (۱۹۹۷) روان شناس مشهور، مشتق شده است که به باورها یا قضاوت های فرد به توانایی های خود در انجام وظایف و مسئولیت ها اشاره دارد. این مفهوم در قالب یک نظریه در چهارچوب نظریه شناختی اجتماعی معرفی شده است و بیشتر از سه دهه است که توسط روانشناسان نظریه پرداز، مورد مطالعه و بررسی قرار دارد (لین، ۲۰۰۶). باندورا از نظریه پردازان دیدگاه شناختی اجتماعی است و ساز و کارهای تأثیرگذار بسیاری را که نقشی بنیادی در انجام تکلیف دارند، بررسی کرده است. وی در میان ساز و کارهای تأثیرگذار، هیچ کدام را در کنترل کارکرد پرنفوذتر از خودکارآمدی و باورهای افراد از توانایی خود نمی داند (پینتریچ و همکاران، ۱۹۹۴). باندورا (۱۹۹۷) مطرح می کند که خودکارآمدی، توان سازنده ای است که توسط آن، مهارت های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف، به گونه ای اثربخش ساماندهی می شود. خودکارآمدی در تئوری شناختی اجتماعی باندورا به عنوان یک مفهوم مرکزی ارائه شده که به ادراک توانایی ها برای انجام دادن عملی که مطابق میل است، تعریف شده است (موریس، ۲۰۰۲).

انسان ها دارای یک نظام خود هستند که در کنترل اندیشه ها، احساس ها و کنش ها مؤثر است. نظام خود در برگزیده گروهی از سازه های عاطفی و شناختی مانند فراگیری از دیگران، توانایی نمادسازی، و سازمان دهی رفتار شخصی است. هم چنین این نظام همواره در فراهم آوری سازوکارهای مرجع و سازمان دهی کارکردهای فرعی برای دریافت، سازمان دهی و ارزیابی رفتار که به پیوند دوسویه ی نظام خود و منابع مؤثر فرامحیطی می انجامد، دست دارد. نظام خود برآیند کنش دوسویه شخص و منابع مؤثر فرامحیطی است. این نظام، خودگردان است و توانایی دگرگون سازی محیط و کنش های فرد را دارد (احمدی و همکاران، ۱۳۹۲).

1. Self-efficacy

2. Social cognition Theory

3. Lin

4. Pintrich, Paul R., Robert W. Rosser, and Elisabeth A. M. de Groot

5. Moris

از آغازین روزهای ظهور روانشناسی نظریات متعدد و متفاوتی برای شناخت انسان و چگونگی رفتار او به وجود آمد. یکی از نظریه‌های مهم روان‌شناسی یادگیری که هم جنبه رفتاری دارد و هم جنبه شناختی، نظریه شناختی اجتماعی^۱ یا نظریه یادگیری مشاهده‌ای^۲ بندورا (۱۹۸۹) می‌باشد. در حقیقت تئوری شناخت اجتماعی که ریشه آن مربوط به تئوری یادگیری اجتماعی است، توسط آلبرت بندورا استاد روان‌شناسی دانشگاه استنفورد گسترش یافته است. نظریه شناختی اجتماعی، انسان را موجودی فعال به حساب می‌آورد که از فرایندهای شناختی برای بازنمایی رویدادها، پیش‌بینی آینده، انتخاب کنش مناسب و برقراری ارتباط با دیگران استفاده می‌کند و با مردود شناختن دیدگاه‌هایی که معتقدند انسان با نیروهای درونی بر انگیخته می‌شود و یا آنهایی که انسان را دست بسته در اختیار محیط می‌دانند، مخالفند (پروین^۳ ۱۹۸۹؛ ترجمه جوادی و کدیور، ۱۳۷۴).

نظریه شناخت اجتماعی که تعیین کننده‌های کنش را از لحاظ شناختی، فراشناختی، و انگیزشی بررسی می‌کند، نگاه‌های بسیاری را به خود کشانده است و مبتنی بر الگوی علی سه جانبه رفتار، محیط و فرد است. این الگو به ارتباط متقابل بین رفتار، اثرات محیطی و عوامل فردی (عوامل شناختی، عاطفی و بیولوژیک) که به ادراک فرد برای توصیف کارکردهای روان شناختی اشاره دارد، تأکید می‌کند. براساس این نظریه، افراد در یک نظام علیت سه جانبه، بر انگیزش و رفتار خود اثر می‌گذارند (سیف، ۱۳۸۳). با وجود این که این نظریه ریشه در بسیاری از مفاهیم نظریه سنتی یادگیری دارد، اما بندورا (۱۹۹۷) اعتقاد دارد که آموزش مستقیم، تنها وسیله برای یادگیری نیست. وی اثرات یک بعدی محیط بر رفتار فرد که یکی از فرضیه‌های مهم روان‌شناسان رفتارگرا بوده است، را رد کرد. معتقد است که شخص، محیط و رفتار شخص بر هم تأثیر و تأثر متقابل دارند و هیچ کدام از این سه جزء را نمی‌توان جدا از اجزای دیگر به عنوان تعیین کننده رفتار انسان به حساب آورد. بندورا این تعامل سه جانبه را جبر متقابل یا تعیین‌گری متقابل نامیده است. طبق نظریه تعیین‌گری متقابل بندورا، محیط به خودی خود بر رفتار اثر نمی‌گذارد و تأثیر محیط بر افراد مختلف یکسان نیست، بلکه نحوه‌ی عمل فرد بر یک محیط معین تعیین می‌کند که چه جنبه‌هایی از آن محیط بر فرد تأثیر خواهد گذاشت. افراد از راه‌های معین می‌توانند بر محیط تأثیر گذارند و محیط تغییر یافته به نوبه خود رفتار بعدی افراد را تعیین می‌کند. بندورا اظهار می‌دارد گر چه بین افراد، محیط و رفتار کنش متقابل وجود دارد ولی هر یک از این اجزا می‌توانند در زمان معین از اجزای دیگری تأثیرگذارتر باشند. بنابر اظهار بندورا باورهای فرد می‌تواند مهم‌ترین عامل تعیین کننده رفتار وی باشد. مطالعات انجام شده نشان می‌دهند که رفتار انسان‌ها، بیشتر از آن چه که اتفاق می‌افتد به وسیله باورهای مربوط به آن چه که اتفاق می‌افتد هدایت می‌شوند (سیف، ۱۳۸۳).

نقش یادگیری اجتماعی بر تغییر رفتار افراد

از آنجایی که یادگیری اجتماعی در میان افراد جامعه و محیط دارای جنبه تعاملی می‌باشد، لذا مردم، کوشش برای آموختن رفتارهایی دارند که مورد تأیید اکثر افراد جامعه باشد و یادگیری اجتماعی مؤثر با شمار بسیاری از تعمیم و تخصیص، سر و کار پیدا می‌کند. در واقع نظریه‌های یادگیری اجتماعی تغییر رفتارهایی را مطرح می‌کند که در اثر تعامل با دیگر افراد در جامعه، از طریق راه‌ها و روش‌هایی مانند (یادگیری مشاهده‌ای، تشویق درونی و فرایند مدل‌سازی) انجام می‌گیرد که در ذیل به آنان اشاره می‌گردد (بندورا، ۲۰۰۵، به نقل از محمدی گزستانی، ۱۳۹۲).

- یادگیری مشاهده‌ای: مردم می‌توانند اطلاعات و رفتارهای جدید را از طریق مشاهده مردمان دیگر یاد بگیرند. این نوع یادگیری را که به یادگیری (یا مدل‌سازی) مشاهده‌ای معروف است می‌توان برای توضیح انواع گسترده‌ای از رفتارها به کار برد. بندورا سه

1. Social cognitive

2. Observational learning

3. Pervin

4. Reciprocal Determinism

مدل پایه از یادگیری مشاهده‌ای را تعریف کرده است. مدل زنده: که مستلزم به نمایش گذاشتن یا انجام یک رفتار توسط فردی واقعی است. مدل آموزشی کلامی: که مستلزم توصیف و توضیح یک رفتار است. مدل نمادین: که مستلزم رفتار نشان داده شده شخصیت‌های واقعی یا ساختگی در کتاب‌ها، فیلم‌ها، برنامه‌های تلویزیونی یا رسانه‌های بر خط است.

- تشویق درونی: وضعیت ذهنی برای یادگیری اهمیت دارد. بندورا خاطر نشان ساخت که عوامل خارجی و محیطی، تنها عامل مؤثر بر یادگیری و رفتار نیست. او عامل درونی را نیز به شکل غرور، ارضاء شخصی یا حس موفقیت، مؤثر می‌داند. چنین تأکیدی بر افکار و شناخت درونی به ارتباط بخشیدن بین نظریه‌های یادگیری و نظریه‌های رشدی - شناختی کمک می‌کند. با وجودی که در بسیاری از کتاب‌های درسی، نظریه یادگیری اجتماعی را همراه با نظریه‌های رفتاری قرار می‌دهند، خود بندورا رهیافتش را به عنوان «نظریه اجتماعی شناختی» تشریح می‌کند.

- فرآیند مدل‌سازی: یادگیری لزوماً به تغییر رفتار منجر نمی‌شود. با وجودی که رفتارگراها معتقدند که یادگیری به تغییرات ثابتی در رفتار می‌انجامد اما یادگیری مشاهده‌ای نشان می‌دهد که مردم می‌توانند اطلاعات جدیدی را یاد بگیرند بدون آن که رفتار جدیدی بروز دهند. تمام رفتارهای مشاهده شده به طور مؤثری یادگرفته نمی‌شوند. عواملی هم در مدل و هم در یادگیرنده می‌توانند در موفقیت یا عدم موفقیت یادگیری اجتماعی نقش داشته باشند. همچنین باید مراحل و نیازهای خاصی برآورده شوند.

خودکارآمدی تحصیلی

خصوصیات و ویژگی های فردی دانش آموزان بخش پیچیده‌ای از رفتار آنها را در بر می‌گیرد و در میزان صرف انرژی در تکالیف و احساسشان درباره یادگیری تاثیر دارد، این ویژگی ها و انگیزه های مثبت، با اثرگذاری بر انواع مختلف فعالیت های تحصیلی می تواند به افزایش تمایل فرد برای رسیدن به هدف های تحصیلی مؤثر باشد (اولنا و همکاران، ۲۰۲۰). علاوه بر عوامل آموزشی و مدیریتی و ساختاری باید به بعد روانی اجتماعی دانش آموزان از جمله نیازها، انگیزه ها، نگرش ها، تمایلات و استعدادها خاص آنها نیز توجه شود که می تواند در جریان موفقیت های تحصیلی و یادگیری دانش آموزان هم نقش علت و هم نقش معلول را ایفا کند (نیکلا دیوید و جعفری، ۲۰۱۸). بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا، باورهای خودکارآمدی به عنوان عاملی شناختی-انگیزشی، نقش مؤثری در تعیین میزان تلاش دانش آموزان در فعالیت های یادگیری دارند. در نتیجه، انتظارهای ویژه خودکارآمدی نسبت به سایر انتظارها، نقش مهمتری در انگیزش و عمل انسان ایفا می کنند. باورهای خودکارآمدی بالا، دانش آموزان را برای رسیدن به موفقیت تحصیلی به تلاش و امیدارد (گالا و همکاران، ۲۰۱۴). خودکارآمدی در زمینه تحصیلی، به ادراک و باورهای دانش آموزان در مورد توانایی خود برای موفقیت در موضوع های تحصیلی، زمینه های درسی و خود تنظیمی در فعالیت های یادگیری و مطالعه تأکید دارد (دی گیونتا، ۲۰۱۳). باور دانش آموزان به توانایی های آموزشی خود که تحت تأثیر باورهای خودکارآمدی آنهاست، به طرز قدرتمندی انگیزه تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی آنها را در امر تحصیل و در نهایت موفقیت تحصیلی، تحت تأثیر قرار می دهد (بدل، ۲۰۱۶). خودکارآمدی تحصیلی نقش تعیین کننده ای بر خود انگیزشی دارد که بر انتخاب اهداف، میزان تلاش و کوشش، میزان استقامت و پشتکار و میزان تحمل فشارها در رویارویی با مشکلات اثر می گذارد و ضمن افزایش اعتماد به نفس و جرئت ورزی در دانش آموزان، آنها را به باورهایی همچون مطالعه کردن، انجام فعالیتهای تحقیقاتی، پرسیدن سؤال در کلاس درس، ارتباط موفقیت آمیز با معلمان، برقراری رابطه دوستانه با دیگران، شرکت در بحثهای گروهی و در نهایت گرفتن نمره های خوب ترغیب می کند. دانش آموز خودکارآمد این باور را دارد که تحت شرایط خاص و موقعیتهای تحصیلی با بهره گیری از قدرت تفکر و اندیشه، قادر به حل مسائل و انجام تکالیفش می باشد. این افراد با کنجکاو و تلاش می توانند از راه حل های مناسب برای حل مشکلات خویش بهره ببرند و برای حل مسائل تحصیلی، از خود مقاومت نشان دهند (عجم، ۲۰۱۴).

درباره خودکارآمدی تحصیلی و عناصر و عواملی که در پرورش این مهارت در دانش آموزان مؤثر است تحقیقاتی انجام شده که نتایج آنها بر پیشرفت تحصیلی و رشد سایر مهارت های ذهنی و اجتماعی در دانش آموزان تاکید دارد. نتایج تحقیقات نشان داد که بین

خودکارآمدی تحصیلی با موفقیت تحصیلی، نوع استرس و واکنش به استرس (جمیل، ۲۰۱۱)؛ سلامت اجتماعی فراگیران (عجم، ۲۰۱۴)؛ شادکامی، تاب آوری و سازگاری (صنوبر، ۲۰۱۷)؛ کاهش اضطراب و افزایش موفقیت تحصیلی و یادگیری (ژولیا و توبیاس، ۲۰۱۷)؛ پیشرفت و موفقیت تحصیلی (تونی و ژاکلین، ۲۰۱۶)؛ سازگاری تحصیلی (لیران و میلر، ۲۰۱۷)؛ آسیبها و موفقیت‌های تحصیلی (خوبی نژاد و همکاران، ۱۳۹۹)؛ جو عاطفی اجتماعی مدرسه و انگیزش تحصیلی (زربخش و همکاران، ۱۳۹۹) و غیره ارتباط معنی دار وجود دارد. در نظام آموزشی، خودکارآمدی تحصیلی یکی از عملکردهای مورد انتظار دانش آموزان تلقی می شود. از این لحاظ توجه به نقش خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان ضروری به نظر می رسد. پرداختن به مفهوم خودکارآمدی تحصیلی حداقل از دو نظر ضرورت دارد: نخست آنکه این مفهوم ارزش تربیتی دارد و به عنوان بخش مهمی از اهداف تربیتی در نظام آموزش باید مورد توجه قرار گیرد. دوم آنکه مؤثر بودن و کارایی دانش آموزان در هر یک از نقش‌هایی که در آینده بر عهده خواهند گرفت، به رشد و توسعه بعد یاد شده بستگی دارد (محمدی گزستانی و همکاران، ۱۳۹۲). خودکارآمدی تحصیلی باعث کاهش میزان آسیب های تحصیلی، کاهش مشکلات در انتخاب و تصمیم گیری، کاهش مشکلات آمادگی تحصیلی، کاهش مشکلات انگیزه تحصیلی، کاهش مشکلات مربوط به مطالعه، کاهش مشکلات برنامه ریزی تحصیلی، کاهش مشکلات ذهنی مربوط به تحصیل، مشکلات مربوط به محیط و جو تحصیلی و کاهش مشکلات مربوط به امتحان می شود (خوبی نژاد و همکاران، ۱۳۹۹). بنابراین اهمیت شناخت عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی در این است که از یک طرف شرایطی مناسبی را برای یادگیری دانش آموزان فراهم می آورد و مانع از شکست‌های پی در پی و عدم موفقیت تحصیلی آنان می شود. از سوی دیگر می تواند در دستیابی به روش های مناسب و تکیه بر اولویت‌های آموزشی کاربردی کمک کند. بنابراین لازم است نظام آموزش و پرورش در امر تعلیم و تربیت، از شیوه ها و برنامه‌هایی استفاده کند که در افزایش خودکارآمدی دانش آموزان تأثیرگذار باشند. از آن جایی که ریشه بسیاری از رفتارها و فعالیت های افراد در شخصیت، اخلاق و ارزشهای اخلاقی است (طالب نیا و همکاران، ۲۰۱۹) و پایداری به آن در رفتاری که از افراد بروز می کند اثرگذار است (حیدرپور و رجب‌دردی، ۲۰۱۷) به نظر می رسد آموزش اخلاق حرفه ای معلمان می تواند یکی از عواملی باشد که موجب بالا رفتن خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان گردد.

بر این اساس کشورها مبالغ قابل توجهی از درآمد خود را صرف آموزش و پرورش می کنند. اما بعضی از عوامل وجود دارند که موجب هدر رفتن بخشی از این سرمایه گذاری ها می شود (زربخش و همکاران، ۱۳۹۹). یکی از این عوامل، دیدگاه دانش آموزان درباره توانایی‌هایشان برای انجام فعالیت های تحصیلی است که به عنوان خودکارآمدی تحصیلی مطرح میشود. خودکارآمدی تحصیلی بالا به افزایش آگاهی دانش آموزان در برنامه ریزی در سطح تفکر اجرایی، تصمیم گیری بهینه تر و در نهایت به کاهش مشکلات مربوط به انگیزه محیط و جذب تحصیلی در دانش آموزان کمک می کند (برایانت، ۲۰۱۷). اما خودکارآمدی تحصیلی پایین در دانش آموزان موجب می گردد که در انجام تکالیف آموزشی ای که در راستای اهداف نظام آموزشی قرار دارند، امتناع ورزند و عدم دستیابی به اهداف برنامه‌های آموزشی، عاملی در جهت هدر رفتن منابع مالی و انسانی کشور می باشد. امروزه نیز به نظر میرسد که دانش آموزان به توانایی‌های خود در یادگیری، شک و تردید دارند و ناتوان از انجام تکالیف دشوار می باشند و از آنها اجتناب می کنند. آنها نسبت به اهداف تحصیلی خود تعهد ضعیفی دارند و وقتی با تکالیف مشکلی مواجه می شوند به علت اینکه اعتماد به نفس کافی ندارند، به جای آن که بر روی این مسئله متمرکز شوند و از راه حل های گوناگون به نتیجه مطلوب برسند، فقط بر موانع و پیامدهای نامطلوب آن تمرکز می کنند. از آنجایی که تعلیم و تربیت یک فرایند بنیادی در حیات بشر است و نقش اخلاق در آن بسیار برجسته به نظر می آید، به منظور تربیت دانش آموزان خودکارآمد، به نظر می رسد معلمان با اخلاق حرفه ای خود در کلاس درس و مدرسه، بتوانند موجب بالا رفتن خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان گردند. لذا این پژوهش در نظر دارد به این سؤال پاسخ دهد که آیا آموزش اخلاق حرفه ای معلمان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان تاثیر دارد؟

روش

پژوهش حاضر به روش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل و گواه انجام شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دوره متوسطه شهر بوشهر بود. به منظور انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شد، به این صورت که از بین ۲۰ دبیرستان شهرستان بوشهر، ۴ مدرسه و از هر یک از این مدارس یک کلاس انتخاب و از هر کلاس تعداد ۱۵ نفر دانش آموز به صورت نمونه‌گیری تصادفی انتخاب گردید، دانش آموزان دو مدرسه در گروه آزمایش و دو مدرسه به عنوان گروه کنترل انتخاب گردید. میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش و کنترل توسط پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی شرر و مادوکس (۱۹۸۲) مورد سنجش قرار گرفت سپس برنامه آموزش اخلاق حرفه‌ای به عنوان عامل آزمایش به مدت ۷ جلسه‌ی ۶۰ دقیقه‌ای و یک بار در هفته به معلمان دو مدرسه دانش آموزان گروه آزمایش انجام گردید. پس از اتمام جلسات، مجدداً میزان خودکارآمدی دانش آموزان دو گروه آزمایش و کنترل مورد سنجش قرار گرفت. اعتبار و روایی بسته آزمایشی به تأیید ۱۵ نفر از اساتید علوم تربیتی رسید. در ادامه عناوین و محتوای جلسات ارائه می‌گردد.

عناوین جلسات: اهمیت اخلاق حرفه‌ای آیین رفتار در شغل معلمی، بررسی شئون مختلف معلمی، چهار اصل هوش اخلاقی، اصول هوش اخلاقی، راه‌های برقراری رابطه با دانش آموزان، موانع رشد اخلاق حرفه‌ای. محتوای جلسات شامل موارد زیر بودند:

جلسه اول: معارفه و آشنایی با معلمان، گرفتن پیش آزمون، تعریف اخلاق به ویژه اخلاق حرفه‌ای و اهمیت آن در شغل معلمی. جلسه دوم: تعامل معلم با خود، بهره‌وری در فعالیت حرفه‌ای، نگاه مهربان و کردار نرم و محترمانه گفتار استوار و شفقت آمیز، اقتدار همراه با صمیمیت، مواجهه با سوال دانش آموزان و ارزش داوری، سخاوت علمی، مواجهه عادلانه و منصفانه، پوشش براننده، روحیه آموزش‌پذیری، آیین رفتار حرفه‌ای.

جلسه سوم: تشریح فضایل اخلاقی درستکاری (صداقت)، مسئولیت‌پذیری، دلسوزی، بخشش. جلسه چهارم: تشریح فضایل اخلاقی خوش خلقی و خوش رفتاری، رازداری، صبر و بردباری. تشریح فضایل اخلاقی انضباط کاری، وجدان کاری، امانت داری حرفه‌ای، انتقاد پذیری، تشریح فضایل اخلاقی وقت شناسی، احترام به دیگران، همدلی، خویشتن داری (همدلی)، پیگیری و اندکی درنگ معلم در کلاس بعد از پایان درس.

جلسه پنجم: تشریح راههای برقراری رابطه با دانش آموزان، خصوصیات رفتاری مورد انتظار از یک معلم و مهارت و دانش مورد نیاز آنها.

جلسه ششم: تشریح موانع رشد اخلاق حرفه‌ای به ویژه در شغل معلمی. جلسه هفتم: جمع بندی مطالب و اجرای پس آزمون.

یافته‌ها

فرضیه: آموزش اخلاق حرفه‌ای معلمان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان تأثیر دارد. برای انجام تحلیل کوواریانس ابتدا فرض نرمال بودن داده‌ها توسط آزمون کالموگروف - اسمیرنوف و آزمون شاپیرو-ویلک بررسی شد که نتایج نشان داد داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار هستند، همچنین فرض برابری شیب‌های رگرسیون ($\text{sig}=0/44$)، $(F=0/61)$ تأیید گردید، آزمون لون نشان داد که فرض برابری خطای واریانس در متغیر خودکارآمدی تحصیلی در ($\text{sig}=0/93$)، $(F=0/09)$ تأیید گردید، نتایج تحلیل کوواریانس در جداول ۱ الی ۴ نشان داده شده است، جدول شماره یک میانگین نمرات خودکارآمدی دانش آموزان را در پیش آزمون و پس آزمون گروه آزمایش و کنترل نشان می‌دهد همانگونه که ملاحظه می‌گردد میانگین خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان در پیش آزمون گروه آزمایش ۳۳ و گروه کنترل ۳۳/۳۳ بود و در پس آزمون گروه آزمایش میانگین ۴۳/۱۳ و پس آزمون گروه کنترل ۳۶/۴۳۳ بود. نتایج جدول ۲ نشان داد پس از تعدیل اثر پیش‌آزمون، تأثیر آموزش اخلاق حرفه‌ای معلمان بر خودکارآمدی تحصیلی معنی‌دار بود. ضریب اتا نشان می‌دهد که ۳۳/۹ درصد خودکارآمدی

تحصیلی توسط آموزش اخلاق حرفه‌ای معلمان قابل تبیین است. برآورد پارامتر در پس آزمون گروه آزمایش نشان داد که اندازه اثر گروه آزمایش در سطح $P < /0.01$ معنی دار است. اندازه اثر آزمایش اخلاق حرفه‌ای معلمان بر خودکارآمدی تحصیلی بین ۴/۴۱ تا ۹/۶۰ واحد افزایش خودکارآمدی تحصیلی است، جدول ۴ میانگین‌های تعدیل شده را نشان می‌دهد بنا به نتایج میانگین خودکارآمدی تحصیلی در گروه آزمایش ۴۳/۲۹ است که با احتمال ۹۵٪ میانگین بین ۴۱/۴۵ تا ۴۵/۱۲ است و میانگین خودکارآمدی تحصیلی در گروه کنترل ۳۶/۲۸ است که با احتمال ۹۵٪ میانگین بین ۳۴/۴۵ تا ۳۸/۱۲ است.

جدول (۱) توزیع میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل

	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
گروه آزمایش	۳۳/۰۰	۴/۳۰	۴۳/۱۳	۶/۱۰
گروه کنترل	۳۳/۳۳	۳/۰۹	۳۶/۴۳	۵/۹۵

جدول (۲) تعیین تأثیر عوامل بین آزمودنی‌ها از لحاظ خودکارآمدی تحصیلی

منابع	آماره	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	Partial η^2
گروه	۷۳۴/۳۷۸	۱	۷۳۴/۳۷۸	۲۹/۲۷۳	۰/۰۰۱	۰/۳۳۹	
خطا	۱۴۲۹/۹۶۴	۵۷	۲۵/۰۸۷				

جدول (۳) برآورد اندازه اثر آموزش اخلاق حرفه‌ای معلمان بر خودکارآمدی تحصیلی

پارامتر	B	خطای استاندارد	T	حدود اطمینان در سطح ۹۵ درصد		Partial η^2
				حد پایین	حد بالا	
عرض از مبدا	۶/۰۱	۵/۹۲۸	۱/۰۱۴	-۵/۸۵۸	۱۷/۸۸۲	۰/۰۱۸
پیش‌آزمون	۰/۹۱۳	۰/۱۷۶	۵/۱۹۴	۰/۵۶۱	۱/۲۶۴	۰/۳۲۱
آزمایش	۷/۰۰۴	۱/۲۹۵	۵/۴۱۰	۰/۰۰۱	۹/۶۰	۰/۳۳۹

جدول (۴) میانگین‌های تعدیل‌شده خودکارآمدی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل

	حدود اطمینان ۹۵٪		خطای استاندارد	میانگین
	حد بالا	حد پایین		
گروه آزمایش	۴۵/۱۲	۴۱/۴۵	۰/۹۱۵	۴۳/۲۹
گروه کنترل	۳۸/۱۱	۳۴/۴۵	۰/۹۱۵	۳۶/۲۸

بحث و نتیجه گیری

هدف از انجام این پژوهش بررسی تاثیر آموزش اخلاق حرفه ای معلمان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان بوده است. بدین منظور برنامه آموزش اخلاق حرفه ای به عنوان عامل آزمایشی یا متغیر مستقل، بر تعدادی معلم به عنوان گروه آزمایش اعمال شد. نتایج بیانگر این بود که دانش آموزانی که معلمان آنان با اخلاق حرفه ای بالا در کلاس تدریس میکردند، از خودکارآمدی تحصیلی بالاتری نسبت به دانش آموزانی که معلمان آنان تحت آموزش قرار نگرفته بودند، برخوردار بودند. گرچه پژوهشی به طور مستقیم بر اخلاق حرفه ای معلمان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان پرداخته نشده اما تحقیقات مشابهی مانند تحقیقات (شاگری و

همکاران، ۱۳۹۸؛ ساکی و همکاران، ۱۳۹۴؛ کلهر و همکاران، ۱۳۹۸؛ کاظمیان و نوروزی، ۱۳۹۸؛ (خویی نژاد و همکاران، ۱۳۹۹)؛ (تونی و ژاکلین، ۲۰۱۶)؛ (ژولیا و تویاس، ۲۰۱۷)؛ (زربخش و همکاران، ۱۳۹۹) در راستای نتایج این پژوهش قرار دارند. در تبیین این نتیجه می توان به نظریه شناخت اجتماعی بندورا (۱۹۸۹) که ریشه در تئوری یادگیری اجتماعی دارد، استناد کرد. این نظریه انسان را موجودی فعال می داند که از فرایندهای شناختی برای بازنمایی رویدادها، پیش بینی آینده، انتخاب کنش مناسب و برقراری ارتباط با دیگران استفاده می کند. وی معتقد است که در یادگیری اجتماعی شخص، محیط و رفتار شخص با هم تعامل متقابل، یا تعیین-گری متقابل دارند. در این میان یادگیری اجتماعی به شکل های یادگیری مشاهده ای، تشویق درونی و فرایند مدل سازی صورت می گیرد و به افراد کمک می کند که رفتارهایی را انجام دهند که مورد قبول اکثر افراد جامعه باشد. بنابر اظهار بندورا باورهای فرد می تواند مهم ترین عامل تعیین کننده رفتار وی باشد. خودکارآمدی، باور افراد درباره توانایی هایشان است که سطوح مشخصی از عملکرد را مشخص می کند و بر اتفاقات مؤثر در زندگی تأثیر دارد. باورهای خودکارآمدی مشخص می کنند که افراد چگونه احساس کنند، فکر کنند و انگیزه های لازم برای انجام رفتارها را پیدا کنند.

در نظریه شناختی اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان، عامل بسیار پویایی است که از نظر بندورا بر توانایی دانش آموزان در چگونگی عمل کردن، نقش تعیین کننده ای ایفا می کند و تاثیر بسیار عمیقی بر میزان تلاش دانش آموز برای رسیدن به هدف دارد. باورهای خودکارآمدی به عنوان یک رگه شخصیتی با ثبات فردی تلقی نمی شوند، باورها قابل تغییرند و بسیار به بافت و حیطه ی اختصاصی تکلیف وابسته اند. پژوهش حاضر نیز نشان داد که یکی از عواملی که می تواند بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان تاثیر بگذارد و آن را تغییر دهد، اخلاق حرفه ای معلمان بود و به این نتیجه رسید که دانش آموزانی که معلمان آنان با اخلاق حرفه ای بالا در کلاس تدریس میکردند، از خودکارآمدی تحصیلی بالاتری نسبت به دانش آموزانی که معلمان آنان تحت آموزش قرار نگرفته بودند، برخوردار بودند. آنها در فعالیت هایی مانند مطالعه کردن، فعالیت های تحقیقاتی، پرسش و پاسخ در کلاس درس، تعامل خوب با معلمان، برقراری روابط دوستانه با دیگر دانش آموزان، کسب نمره عالی، شرکت در بحث های کلاسی، ارائه کنفرانس های کلاسی.... موفق تر از گروه گواه بودند. در نهایت می توان گفت که دانش آموزانی که احساس خودکارآمدی تحصیلی نیرومندتری دارند، با اطمینان از توانمندی خود در یادگیری و حل مساله، اهداف والایی را برای خود در نظر می گیرند و برای تحقق این اهداف، با برنامه ریزی مناسب و تصمیم گیری بهینه، تلاش بیشتری در برخورد با تکالیف تحصیلی از خود نشان می دهند تا بتوانند با رویدادها و شرایط سخت دوران تحصیل استقامت کرده و به هدف نهایی خود که پیشرفت و موفقیت تحصیلی است، دست یابند.

منابع

احمدی، محمدسعید؛ حاتمی، حمیدرضا؛ احدی، حسن و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۲). تأثیر آموزشهای مهارت های ارتباطی بر باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر. فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال چهارم، شماره چهار، زمستان ۹۲، صص ۱۱۸-۱۰۵.

ایمانی پور، معصومه. (۱۳۹۰). اصول اخلاق حرفه ای در آموزش. مجله ایرانی اخلاق و تاریخ پزشکی. ۵(۶)، ۲۵-۳۸.

ایمانی پور، معصومه. (۱۳۹۱). اصول اخلاق حرفه ای در آموزش. اخلاق و تاریخ پزشکی، سال پنجم، شماره ششم.

آراسته، حمیدرضا؛ نو هابراهیم، عبدالرحیم و مطلب یفرد، علیرضا. (۱۳۸۹). بررسی وضعیت اخلاق آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه های دولتی شهر تهران، فصلنامه علمی پژوهشی راهبرد فرهنگ، ۳(۹-۸)، ۲۱۹-۲۰۳.

آرمیده، محمدرشید. (۱۳۹۸). بررسی و راهکارهای اخلاق حرفه ای معلمان در مدارس. هشتمین کنفرانس بین المللی دستاوردهای نوین پژوهشی در علوم تربیتی، روانشناسی و علوم اجتماعی. ۳۰ شهریور ۱۳۹۸.

بهاگیر، حسن. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین اخلاق حرفه ای مدیران با تعهد سازمانی معلمان در مدارس متوسطه ناحیه ۹ استان البرز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

پروین، لارنس. (۱۹۸۹). روان شناسی شخصیت، نظریه و تحقیق. ترجمه: محمدجعفر جوادی و پروین کدیور. (۱۳۷۴). تهران: رسا. خوبی نژاد، غلامرضا؛ رجبی، علیرضا و فاطمی، سید محمدرضا. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر آسیبها و موفقیت تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه. فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی، دوره ۱۶، شماره ۳، شماره پیاپی ۵۷. زربخش، محمدرضا؛ رستم نژاد، مریم؛ محمدی تیله نویی، سمیه و سلیمانی سبینی. (۱۳۹۹). رابطه بین جو عاطفی اجتماعی مدرسه و انگیزش تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی. مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. دوره ۱۳، شماره ۵، ص ۵۰۵-۵۱۲. ساعتچی، محمود. (۱۳۸۰). روانشناسی بهره وری. (ویرایش ویراست ۲). تهران: موسسه نشر ویرایش.

ساکي، رضا، عصاره، علیرضا، و شعبانی مشکول، روح اله. (۱۳۹۴). بررسی رابطه اخلاق حرفه ای مدیران و رهبری تحولی با عملکرد شغلی معلمان در مدارس متوسطه شهرستان ملارد. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی. (۱) ۹، ۵۰-۲۷.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۳). روان شناسی پرورشی، روان شناسی یادگیری و آموزش. تهران: نشر آگاه. شاکری، محسن؛ سمیه، کهدوئی و عباسی هرفته، شیما. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش اخلاق حرفه ای بر درگیری شغلی و تعهد سازمانی در بین معلمان دوره ابتدایی. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، سال شانزدهم، شماره ۰۱، ۱۴۰۰. قراملکی، احد. (۱۳۸۷). اخلاق حرفه ای در تمدن ایران و اسلام. چاپ پنجم. انتشارات دانشگاه تهران.

قنبرپور، امید؛ عباسیان، حسین؛ آراسته، حمیدرضا. نوه ابراهیم، عبدالرحیم. (۱۳۹۸). طراحی الگوی اخلاق حرفه ای معلمان: یک مطالعه آمیخته. فصلنامه نوآوریهای آموزشی. شماره ۶۹، سال هجدهم.

کاظمیان، حمزه و نوروزی، کوثر. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین ابعاد اخلاق حرفه ای و عملکرد معلمان دوره اول متوسطه شهرستان کهگیلویه. هشتمین کنفرانس بین المللی دستاوردهای نوین پژوهشی در علوم تربیتی، روانشناسی و علوم اجتماعی. کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۹۲). الگوهای نمادین و غیر کلامی در تعلیم و تربیت نامرئی. تهران: تربیت.

کلهر، منوچهر، کرمی پور، محمدرضا و اسدی مسعود. (۱۳۹۸). نقش پژوهشگری، خلاقیت، اخلاق حرفه ای، توسعه حرفه ای و استفاده از فناوری در تدریس مؤثر معلمان. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، سال چهاردهم، شماره ۲. محمدی گزستانی، هاید؛ امامی، عبدالصائب و فانی، حجت الله. (۱۳۹۱). رابطه هوش فرهنگی با خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تحصیلات تکمیلی، بوشهر.

مطلبی فرد، علیرضا؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم و محسن نژاده، فرشاد. (۱۳۹۰). بررسی و شناسایی نشانگرهای حرفه ای و اخلاقی در آموزش و تدریس از نقطه نظر دانشجویان کارشناسی ارشد. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری. (۴) ۹-۱.

Ajam, A. (2014). Prediction of academic self-efficacy through social health of students of medical university. *Journal of Educational Strategies in Medical Sciences*, 2, 0, 20-20. [Persian].

Akbari P, Azimi M, Alizadeh Z. (2019). The relationship between professional ethics, organizational spirituality and staff creativity. *Ethics in Science and Technology*; 13 (4):62-68. (In Persian).

Bandura, A. (1997), Effect of Perceived Control Ability and Performance Standards on Self Regulation of Complex Decision Making, *Journal of Personality and Social psychology*, 56, pp. 805-814.

- Bandura, Albert. (1989) Social cognitive theory, in R. Vasta (Ed), annuals of child development. Vol. 6. six theories of child development (pp.1-60), Greenwich, CT: JAI press.
- Bedel, E. F. (2016). Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers. *Journal of Education and Training Studies*. 4(1), 142-149.
- Bryant, p. (2009). Self regulation and maral awareness among entrepreneurs. *Journal of Business Venturing*. 24, 505,518.
- Di Giunta L, Alessandri G, Gerbino M, Luengo Kanacri P, Zuffiano A, Caprara GV. The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learn Individ Differ*. 2013;27:102-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.006>
- Galla BM, Wood JJ, Tsukayama E, Har K, Chiu AW, Langer DA. A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic selfefficacy on academic performance. *J Sch Psychol*. 2014;52(3):295-308.
- Ghaedi J, Amir M, Diba Vajary M. (2013). Reviews the theoretical foundations of professional ethics of teachers to offer a framework for the formulation of professional ethics' regulations. *Journal of Education*; 29(11): 159-182. (In Persian).
- Ghasemzadeh Alishahi A, Kazem Zadeh B, Sharifi L. (2018). The role of intellectual capital on professional ethics, knowledge sharing and effective training of faculty members . *Ethics in Science and Technology*; 13 (2) :108-118. (In Persian).
- Heydarpour F, Rajab-Dori H. (2017). Relationship between professional ethics and personality traits of investors. *Ethics in Science and Technology*; 12 (2) :161-164. (In Persian).
- Heydarpour F, Rajab-Dori H. (2017). Relationship between professional ethics and personality traits of investors. *Ethics in Science and Technology*; 12 (2) :161-164. (In Persian).
- Jamali, M.; Nowroozi, A.; Tahmasebi, R. (2011). Factors Affecting Academic Self-Efficacy and its Relationship with Academic Achievement in Students of Bushehr University of Medical Sciences. *Journal of Medical Education*, 02, 0, 222-220. [Persian].
- Julia, R. and Tobias, R. (2017). Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation. *International Journal of Educational Research*, 83: 84- 93
- Lin, S. P. (2006). An exploration of Chinese international students' social self efficacy. Unpublished Ph. D. Thesis. Ohio State University.
- Liran, B. H., & Miller, P. (2017). The role of psychological capital in academic adjustment among university students. *Journal of Happiness Studies*, 8, 1-15 .

- Muris, P (2002). Relationships between Self – efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences* 32. pp 337-348.
- Nicola, J.B., David, A.G. and Jeffrey, K.S. (2018). The impact of mastery feedback on students ' self-efficacy beliefs. *Studies in Educational Evaluation*, 59: 58-66.
- Olena, K., Jens, F., Julia, W., Joachim, W. and Detlev, L. (2020). Do motivational regulation strategies contribute to university students' academic success? *Learning and Individual Differences*, 82: 1-11.
- Pintrich, Paul R., Robert W. Rosser, and Elisabeth A. M. de Groot. (1994). "Classroom and Individual Differences in Early Adolescents' Motivation and Self-Regulated Learning." *Journal of Early Adolescence* 14(2):139–161.
- Sanobar, A. (2017). Happiness, Resilience, and Academic Self-Esteem with Adolescence Adolescence of 01th-grade male students. *Magazine Education Department*, 0, 02-0. [Persian].
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-671.
- Taleb-Nia G, Rajab-Dorri H, KhaniZalan AR. (2019). Predict accountability in professional accountants based on professional ethics. *Ethics in Science and Technology*; 1 (1): 1-3. (In Persian).
- Taleb-Nia G, Rajab-Dorri H, KhaniZalan AR. (2019). Predict accountability in professional accountants based on professional ethics. *Ethics in Science and Technology*; 1 (1): 1-3. (In Persian).
- Toni, H. and Jaclyn, B. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic Success: A systematic review. *Educational Research Review*, 17: 63-84.
- Toni, H. and Jaclyn, B. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic Success: A systematic review. *Educational Research Review*, 17: 63-84.