



***The Impact of Implemented Curriculum on Teachers Professional Self-efficacy***  
***Case Study: Student-Teacher Course of Educational Sciences, Isfahan city***  
***Farhangian University***

***Atefeh Gholami \*1, NematoAllah Mosapour<sup>2</sup>, Tagi Aghahoseini<sup>3</sup>***

\* PhD in Curriculum Planning, Isfahan University, Iran

<sup>2</sup> Full Professor of Curriculum Planning, Farhangian University of Tehran, Iran

<sup>3</sup> Full Professor of Curriculum Planning, Farhangian University of Isfahan, Iran

**Corresponding author:** [dr.gholami.atefeh@gmail.com](mailto:dr.gholami.atefeh@gmail.com)

**Received:**2023/06/16 **Accepted:**2023/09/11

### Abstract

**Background and Objectives:** The aim of this research was to Impact Of Implemented curriculum On Student-Teacher professional self-efficacy Course of Educational Sciences, Isfahan city Farhangian University points of view.

**Methods:** The research method was descriptive-survey. Statistical sample were 241 Student-Teachers who selected through stratified random sampling from relating to Course of Educational Sciences. The data were gathered through a 72-item researcher made the questionnaire. The questionnaire content and formal validities were admitted by university professors. The reliability of the questionnaire was 0/977 Cronbach`s alpha coefficient. The obtained data were analyzed by single sample T-test, t for two independent samples, variance analysis (F), and LSD.

**Findings:** The research findings showed that professional self-efficacy ( $p=0/001$ ,  $\bar{X}=6/55$ ) and its components such as cognitive ( $p=0/001$ ,  $\bar{X}=6/08$ ), emotional ( $p=0/001$ ,  $\bar{X}=7/40$ ) and behavioural ( $p=0/001$ ,  $\bar{X}=6/18$ ) were above the average.

**Conclusion:** The finding indicated that there were significant differences between professional self-efficacy mean scores relating to respondents views in the different year of entry to University but there was no difference between mean scores regarding sex, the course of study.

**Keywords:** Curriculum, Teacher professional self-efficacy, Farhangian University, Student-Teacher

## تأثیر برنامه درسی اجرا شده بر خودکارآمدی حرفه‌ای دانشجومعلمیان مورد مطالعه: دانشجومعلمیان رشته‌های علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان شهرستان اصفهان

عاطفه غلامی<sup>۱\*</sup>، نعمت الله موسی پور<sup>۲</sup>، تقی آقا حسینی<sup>۳</sup>

<sup>۱</sup> دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه اصفهان، ایران

<sup>۲</sup> استاد تمام برنامه ریزی درسی، دانشگاه فرهنگیان تهران، ایران

<sup>۳</sup> استاد تمام برنامه ریزی درسی، دانشگاه فرهنگیان اصفهان، ایران

\*نویسنده مسئول: dr.gholami.atefeh@gmail.com

دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۲۶

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۲۰

### چکیده

**زمینه و اهداف:** پژوهش حاضر به منظور تعیین تأثیر برنامه درسی بر خودکارآمدی حرفه‌ای دانشجومعلمیان رشته‌های علوم تربیتی (آموزش ابتدایی، آموزش کودکان استثنائی و راهنمایی و مشاوره تربیتی) دانشگاه فرهنگیان اصفهان و با روش پژوهش توصیفی انجام شده است.

**روش‌ها:** در این پژوهش ۲۴۱ نفر از دانشجومعلمیان که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی انتخاب شده‌اند مشارکت نموده‌اند. ابزار مورد استفاده پرسشنامه محقق ساخته دارای روایی صوری و محتوایی و پایایی با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۷ بوده است.

**یافته‌ها:** نتایج پژوهش نشان داد که خودکارآمدی حرفه‌ای دانشجومعلمیان ( $p=0/001$ ,  $X=6/55$ ) و ابعاد آن یعنی بعد شناختی ( $p=0/001$ ,  $X=6/08$ )، بعد عاطفی ( $p=0/001$ ,  $X=7/40$ ) و بعد رفتاری ( $p=0/001$ ,  $X=6/18$ ) بالاتر از حد متوسط (۵/۵) محقق شده است. میزان خودکارآمدی حرفه‌ای طی سال‌های تحصیل در دانشگاه فرهنگیان افزایش معنی داری در سطح ( $p=0/001$ ) داشته است. اما؛ بین میانگین نمرات خودکارآمدی از نظر رشته تحصیلی و از نظر جنسیت تفاوت معنی داری وجود ندارد.

**نتیجه‌گیری:** در نهایت نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد، برنامه‌های درسی اجرا شده ی دانشگاه فرهنگیان توانسته در حد مقبولی خودکارآمدی حرفه‌ای دانشجومعلمیان را در طی چهار سال تحصیل آن‌ها رشد دهد.

**کلمات کلیدی:** برنامه درسی، دانشجومعلم، خودکارآمدی حرفه‌ای معلمی، دانشگاه فرهنگیان

## مقدمه

باورهای افراد بخش مهمی از گذشته فرد را به همراه داشته و آینده فرد را رقم می‌زند. در این میان باوری‌هایی که فرد نسبت به خودش دارد از دوران کودکی و از زمان شناخت مفهوم خود، ارزش‌ها و هنجارهای فردی و اجتماعی به مرور در افراد شکل می‌گیرند و اهمیت مضاعفی پیدا می‌کنند. خودکارآمدی مفهومی است که در زیر مجموعه‌ی باورهای فرد قرار می‌گیرد. این مفهوم به باورهای فرد نسبت به خودش اشاره دارد. اولین بار آلبرت بندورا<sup>۱</sup> در سال ۱۹۷۷ و با انتشار «کتاب خودکارآمدی: اعمال کنترل<sup>۲</sup>» مفهوم خودکارآمدی را مطرح کرد. به گفته بندورا، خودکارآمدی عبارت است از: «اعتقاد یک فرد به توانایی خود، جهت موفق شدن در یک وضعیت خاص» (بندورا، ۱۹۹۸). یا به عبارتی دیگر؛ خودکارآمدی تعیین‌کننده‌ی این است که آیا رفتاری شروع خواهد شد یا خیر و اگر شروع شد، فرد برای انجام دادن آن چه مقدار تلاش خواهد کرد و در برابر مشکل چقدر استقامت نشان خواهد داد (فلاح دار و رئوف فتاحی، ۱۴۰۲؛ طهماسیان و اناری، ۱۳۸۸). بنابر این تعاریف می‌توان خودکارآمدی را پیش‌بینی‌کننده‌ی خوبی از عملکرد فرد در یک موقعیت خاص دانست. بندورا در تشریح بیشتر خودکارآمدی ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری را مطرح می‌کند. وی معتقد است خودکارآمدی تعیین‌کننده این است که مردم چه احساسی نسبت به فکر، انگیزه و رفتار خود دارند (بندورا، ۱۹۹۸). بعد شناختی شامل افکاری است که فرد در مورد موضوع نگرش دارد و بعد عاطفی شامل هیجانات و عواطف فرد نسبت به موضوع نگرش است همچنین بعد رفتاری چگونگی عمل فرد در راستای موضوع نگرش را شامل می‌گردد (وانک و بهنر<sup>۳</sup>، ۱۴۰۰).

قابلیت پیش‌بینی‌کنندگی و بررسی باورهای خودکارآمدی در ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری باعث گسترش این مفهوم به حیطه‌های مختلف زندگی انسان همچون شغل و حرفه، تحصیل و ... شده است. سازمان‌های حرفه‌ای گوناگون از این مفهوم برای سنجش میزان پیشرفت، استقامت و تلاش‌های فرد در حوزه کاری استفاده کرده‌اند. بتز و هاکت<sup>۴</sup> (۱۹۸۱) برای اولین بار مفهوم خودکارآمدی را در حوزه‌ی حرفه‌ای مطرح کردند. بنابه تعریف آنها «خودکارآمدی حرفه‌ای<sup>۵</sup> به عنوان قضاوت فرد در مورد توانایی خود برای انجام اصل تکلیف در چارچوب شغلی و حرفه‌ای معین» تعریف شده است.

حرفه‌ی معلمی نیز به دلیل اهمیتی که دارد از این قاعده جدا نبوده است. یکی از متغیرهای تاثیرگذار بر عملکرد معلمان و انتخاب راهبردهای آموزشی از جانب آنان که می‌تواند مستقیماً باعث پیشرفت تحصیلی و پیشرفت دانش آموزان در سایر زمینه‌ها شود، خودکارآمدی معلمان است (طالبی و همکاران، ۱۴۰۱). تحقیقات گسترده‌ای این موضوع را تأیید کرده‌اند که خودکارآمدی حرفه‌ای بالا در یک معلم، با دستاوردهای ارزشمندی در اثرگذاری بر شاگردان همراه است. از آنجا که معلمان برای حضور در این حرفه، آموزش‌های خاصی را در مؤسسات تربیت معلم می‌گذرانند، به نظر می‌رسد یکی از مقدم‌ترین و اثرگذارترین زمان‌ها برای

<sup>1</sup> Albert Bandura

<sup>2</sup> Self- Efficacy: Exercise of Control

<sup>3</sup> Wank and Boehner

<sup>4</sup> Betz & Hackett

<sup>5</sup> Self-efficacy career

شکل گیری خودکارآمدی حرفه‌ای، دوره‌ی دانشجویی در دانشگاه‌هایی باشد که به تربیت معلم می‌پردازند. با این حال تلاشی پیرامون شکل گیری باورهای خودکارآمدی معلمان در زمان دانشجویی در کشور ما صورت نگرفته است. این درحالی است که این مسئله از چشم کشورهای خارجی دور نمانده و مراکز آموزش معلمان، مدت‌هاست به برنامه ریزی و پژوهش در این زمینه می‌پردازند.

دوره تحصیل در دانشگاه می‌تواند برای دانشجوی معلمان دوره‌ای برای افزایش و یا حتی کاهش حس خودکارآمدی حرفه‌ای باشد. این ویژگی می‌تواند در آینده‌ی شغلی و موفقیت آنها در کلاس‌های درس، اثر مثبت یا منفی داشته باشد. زیچنر و تاباچنیک<sup>۱</sup> (۱۹۸۱) به نقل از آریامنش (۱۳۹۰) ادعا کرده‌اند که اعتقادات و نگرش‌های دانشجوی معلمان به وسیله‌ی تعداد ساعت‌هایی که آنان به عنوان دانشجو تجربه می‌کنند، کسب می‌شود و این باورها تا زمانی که شروع به تدریس در کلاس خودشان می‌کنند مخفی می‌ماند. همه‌ی سازمان‌های آموزشی از جمله دانشگاه‌ها، برنامه‌های درسی<sup>۲</sup> خاصی را برای دستیابی به اهداف آموزشی خود دنبال می‌کنند. اهمیت و جایگاه برنامه‌های درسی بر کسی پوشیده نیست. برنامه‌های درسی با توجه به اهداف پیش بینی شده و با توجه به راهبردها و روش‌هایی که پیشنهاد می‌دهند، می‌توانند بر باورهای خودکارآمدی حرفه‌ای افراد تاثیرگذار باشند.

از برنامه درسی تعاریف متنوعی توسط صاحب‌نظران ارائه شده است. موسی پور (۱۳۹۵) در تعریفی روشن و ساده، برنامه درسی را مجموعه فعالیت‌هایی می‌داند که معطوف به تولید تدابیری برای تنظیم تعاملات شرکای فرایند یاددهی یادگیری در موقعیت تربیتی است. در میان تعاملات دانشجو و استاد علاوه بر آنچه در برنامه‌های درسی رسمی قید شده است، یادگیری‌هایی به وقوع می‌پیوندد که گاه از طرف سازمان آموزشی مطرح نبوده است. این دست وقایع، کار تعریف و حتی سنجش و اندازه گیری تاثیرات برنامه‌های درسی را با دشواری روبه رو می‌کند. با این حال تاثیراتی که انتظار می‌رود برنامه‌های درسی بر جای بگذارند همواره مورد توجه و سنجش بوده است. تاثیراتی که برنامه‌های درسی بر باورهای حرفه‌ای در دانشجوی معلمان دارد نیز از این قاعده جدا نیست. پژوهش‌ها نشان داده‌اند برنامه درسی دانشگاه‌ها می‌تواند بر خودکارآمدی حرفه‌ای افراد تاثیر داشته باشد. گاورا<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) از تاثیر مثبت و معنادار آموزش پیش از خدمت کشورهای «اسلواکی، آمریکا، ترکیه» در باورهای خودکارآمدی معلمان خبر می‌دهد. این نتایج به طور شگفت آوری در بین کشورهای مورد مطالعه مشابه بوده‌اند؛ اما تعداد این دست پژوهش‌ها اندک بوده و گاه نتایج متناقضی را نشان داده است. پندرگست<sup>۴</sup> و گریوز<sup>۵</sup> (۲۰۱۱) ضمن اشاره به کمبود پژوهش‌ها در این زمینه به وجود تضادهای قابل توجه در رتبه‌های درک افراد از شغل معلمی اشاره کرده و از پژوهشگران دعوت به پژوهش بیشتر در این زمینه داشته‌اند.

<sup>1</sup> Zeichner and Tabachnik

<sup>2</sup> Curriculum Planning

<sup>3</sup> Peter Gavora

<sup>4</sup> Donna Pendergast

<sup>5</sup> Susanne Garvis

در ادامه اندک پژوهش‌های داخلی که به موضوع خودکارآمدی حرفه‌ای در دانشجویان و تأثیر برنامه درسی دانشگاه بر آن، پرداخته و تعدادی از پژوهش‌های خارجی در این زمینه بررسی شده‌اند.

خسروی و جهانگیری (۱۳۹۸) در بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر خودکارآمدی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان اشاره دارند که آموزش مهارت‌هایی اجتماعی در بهبود و افزایش خودکارآمدی دانشجومعلمان تأثیر دارد. همچنین آنان اشاره کردند، نتایج مطالعات مربوط به پیگیری یک ماه بعد از پس آزمون نیز، بر تثبیت و پایداری این تأثیر دلالت دارد.

زاهد بابلان و سیدکلان (۱۳۹۴) در پژوهش خود با عنوان "بررسی تأثیر جو سازمانی نوآورانه ادراکی بر خودکارآمدی خلاق و رفتار نوآورانه دانشجومعلمان با استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری" نشان دادند، جو نوآورانه ادراکی بر خودکارآمدی خلاق و رفتار نوآورانه دانشجومعلمان تأثیر مثبت و معنادار دارد. آنها پیشنهاد می‌کنند تصمیم‌گیرندگان و دست‌اندرکاران اجرایی دانشگاه فرهنگیان با ایجاد جو و موقعیت سازمانی نوآورانه از ایجاد خودکارآمدی خلاق و نوآورانه حمایت کنند.

ابوالفضلی خونی و غلامی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان "هوش چندگانه دانشجومعلمان زبان انگلیسی ایرانی و خودکارآمدی آنان" با کاربرد پرسشنامه هوش‌های چندگانه و پرسشنامه تشانن-موران، وولفولک هوی (۲۰۰۱) رابطه‌ی این دو متغیر را در بین دانشجومعلمان سنجیده و رابطه‌ی مثبت و معنادار بین این دو متغیر را گزارش کرده است.

خیاط‌غیائی (۱۳۹۲) در پژوهش خود با نام "بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودکارآمدی کلاس-محور به دبیران ریاضی بر عملکرد ریاضی، خودکارآمدی ریاضی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر اهواز" به بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودکارآمدی کلاس-محور در افزایش خودکارآمدی ریاضی و عملکرد ریاضی دانش‌آموزان پرداخته است. این پژوهش با دو گروه آزمایشی و گواه و نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای به انجام رسیده است. دبیران گروه آزمایشی در مورد راهبردهای خودکارآمدی، ۱۲ جلسه آموزش دیدند. پس از اتمام دوره آموزشی، دبیران، راهبردهای خودکارآمدی را به مدت ۱ ماه در کلاس درس به کار گرفتند. نتایج پژوهش حاکی از آن است که آموزش راهبردهای خودکارآمدی کلاس-محور در افزایش خودکارآمدی ریاضی و عملکرد ریاضی دانش‌آموزان اثر مثبت و معنی‌دار داشته است.

مقدم (۱۳۹۲) در پژوهش خود با نام "بررسی نگرش دانشجویان و دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز درباره نقش برنامه‌های درسی رشته تحصیلی خود بر رشد مهارت‌های شغلی و شانس اشتغال آنها" به بررسی نگرش دانشجویان و دانش‌آموختگان درباره نقش برنامه‌های درسی بر رشد مهارت‌های شغلی پرداخته است. یافته‌های تحقیق حاکی از آن است که نگرش دانشجویان و دانش‌آموختگان مورد نظر نسبت به برنامه درسی رشته تحصیلی‌شان قادر به پیش‌بینی

<sup>1</sup> Iranian EFL Student-Teachers' Multiple Intelligences and Their Self-Efficacy: Patterns and Relationships

انتظارات شغلی و میزان رشد مهارت‌های شغلی آنان است. بین نگرش دانشجویان و دانش آموختگان نسبت به دانشگاه محل تحصیل با انتظارات شغلی و رشد مهارت‌های شغلی آنان همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. عامل جنسیت بر نگرش گروه نمونه نسبت به برنامه درسی رشته تحصیلی، انتظارات شغلی و مهارت‌های شغلی آنان اثر معناداری داشته است. عامل رشته و تعامل دو فاکتور رشته و جنسیت نیز بر انتظارات شغلی و مهارت‌های شغلی نمونه تأثیر معناداری داشته است.

پاشا (۱۳۹۱) در پژوهش خود با عنوان «بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های رشد مسیر شغلی بر خودپنداره‌ی تحصیلی و رشد مسیر شغلی دانشجویان دانشگاه اصفهان» که از نوع نیمه تجربی با پیش آزمون و پس آزمون و دارای گروه کنترل بوده است به تأثیر مثبت آموزش مهارت‌های رشد مسیر شغلی بر خودپنداره‌ی تحصیلی دانشجویان و خودآگاهی رشد مسیر شغلی اشاره دارد.

نعمتی (۱۳۹۰) نیز در پژوهشی با عنوان «بررسی میزان تأثیر دوره تحصیلی دو ساله کاردانی در مراکز تربیت معلم بر معلمان دوره ابتدایی شهرستان بجنورد» نشان می‌دهد مراکز تربیت معلم آن چنان که باید نتوانسته‌اند به معلمان در کسب صلاحیت‌های علمی کمک کنند اما برعکس در زمینه‌ی آموزش مهارت‌های حرفه‌ای و ایجاد نگرش مناسب در دانشجومعلمین موفق بوده و توانسته‌اند آنان را به خودباوری رسانده و به حرفه‌ی معلمی علاقه‌مند کنند.

مالاندراکیس<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) در پژوهش خود با عنوان «تأثیر احساس خودکارآمدی و اعتماد به نفس معلمان پیش از خدمت یونان برای اجرای برنامه درسی جدید (مطالعات محیط زیست)» ابتدا به طور کمی به پژوهش در این زمینه پرداخته و سپس با داده‌های کیفی به تکمیل آن پرداخته است. نتایج این پژوهش در نهایت به تأثیرگذاری احساس خودکارآمدی برای اجرای موثرتر برنامه‌ی درسی جدید اشاره دارد.

کراکایا<sup>۲</sup> و یازیچی<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) در پژوهش خود با عنوان «بررسی خودکارآمدی TPACK<sup>۴</sup> برای معلمان علوم پیش از خدمت در توسعه مواد» به بررسی خودکارآمدی TPACK در بین معلمان پیش از خدمت علوم پرداخته‌اند. با توجه به یافته‌های به دست آمده در این تحقیق مشخص شد که متغیرهای سطح و آموزش فن آوری کلاس‌ها و دوره‌های توسعه مواد توسط باورهای خودکارآمدی TPACK برای معلمان علوم قبل از خدمت در توسعه مواد، تحت تأثیر قرار گرفتند.

یاداکی (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان «تأثیر خودکارآمدی ادراک شده در سازگاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه قاسم» به بررسی تأثیر خودکارآمدی ادراک شده در سازگاری تحصیلی در دانشجویان پرداخته است. این پژوهش در میان یک نمونه ۱۵۰ نفری از دانشجویان دختر دانشگاه قاسم و با دو آزمون درک خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی با روش تصادفی ساده صورت گرفت. نتایج حاکی از این بود که سطح خود

<sup>1</sup> George Malandrakis

<sup>2</sup> Ferhat Karakaya

<sup>3</sup> Mustafa Yazici

<sup>4</sup> Technological pedagogical content knowledge (دانش محتوای آموزشی پویا)

کارآمدی درک شده در میان شرکت کنندگان کم بوده، نمره بعد اجتماعی بالاترین و نمره بعد عاطفی کمترین بوده است. همچنین محقق ارتباط آماری معنی دار بین خود کارآمدی درک شده و ابعاد علمی گزارش داده است.

زویا، والانت و آتا (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان «خودکارآمدی معلمان ریاضی قبل از خدمت و خودکارآمدی تدریس ریاضی» نشان دادند که معلمان قبل از خدمت ریاضی دارای سطوح اطمینان بالا در خودکارآمدی ریاضی و خودکارآمدی تدریس ریاضی بوده‌اند. این مطالعه همچنین نشان داد که خودکارآمدی ریاضی و خودکارآمدی تدریس ریاضی معلمان پیش از خدمت ریاضی به طور قابل توجهی به هم مربوط‌اند؛ به عبارت دیگر، توانایی معلمان برای انجام ریاضی با اعتقاد آنها به توانایی آنها در تدریس ریاضیات رابطه مثبت دارد.

منون<sup>۱</sup> و سادلر<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) در پژوهش خود با عنوان «باورهای خودکارآمدی علم و دانش محتوایی علم معلمان پیش از خدمت ابتدایی» به بررسی رابطه‌ی دانش علمی و باورهای خودکارآمدی معلمان پیش از خدمت ابتدایی پرداخته‌اند. در این پژوهش که با استفاده از آزمون علمی، مصاحبه و مشاهده‌ی کلاس صورت گرفته است به نتایج مثبت و معنی داری در مورد این دو متغیر دست یافته‌اند.

واون<sup>۳</sup> و گنزه<sup>۴</sup> (۲۰۱۶) در پژوهشی با نام "تجارب بین المللی در احساس کارآمدی پیش از خدمت معلمان" با استفاده از پرسشنامه تشانن-موران، وولفولک هوی (۲۰۰۱) و مصاحبه‌ی پس از آن و با مقایسه نتایج حاصل از انجام پژوهش در قبل و پس از خدمت معلمان به این نتیجه دست یافتند که احساس خودکارآمدی معلمان در تعداد زیادی از مؤلفه‌ها با کسب تجربه پس از معلمی بدون تغییر باقی مانده و در برخی مؤلفه‌ها کاهش یافته است.

ایمره<sup>۵</sup> و اسماعیل ادم<sup>۶</sup> (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان «باورهای خودکارآمدی و نگرش نسبت به تدریس علوم معلمان علوم پایه پیش از خدمت» به سنجش باورها و نگرش‌های معلمان پیش از خدمت آنها پرداخته‌اند؛ که نتایج حاکی از نگرش و باور بسیار بالای این معلمان قبل از ورود به حرفه‌ی معلمی بوده است.

دینچر و یلماز<sup>۷</sup> (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان "تحقیق درباره درک سطح خودکارآمدی معلمان ریاضی پیش از خدمت در ریاضیات و سواد اطلاعاتی" بر اساس نتایج پژوهش، دریافتند که بین ادراکات میزان خودکارآمدی، سواد ریاضی و خودکارآمدی سواد اطلاعاتی در آموزگاران پیش از خدمت ارتباط مثبت وجود دارد. به طور جداگانه مشخص شد که میزان خودکارآمدی سواد ریاضی در آموزگاران قبل از خدمت اختلاف معنی داری را با متغیرهایی مانند پایه تحصیلی دارد و با افزایش پایه تحصیلی خودکارآمدی دانشجویان افزایش می‌یابد، همچنین سطح خودکارآمدی سواد اطلاعاتی به متغیرهایی چون جنسیت وابسته است.

<sup>1</sup> Deepika Menon

<sup>2</sup> Troy D. Sadler

<sup>3</sup> SM Vaughn

<sup>4</sup> RZ Grunzke

<sup>5</sup> Ernest Immaare

<sup>6</sup> Dorwu Ishmael Edem

<sup>7</sup> Dincer & Yilmaz

تانکلیر، ارکان، بسکیرلی، ساهین<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان "رابطه میان نگرش‌ها و باورهای خودکارآمدی حرفه‌ای معلمان پیش از خدمت" نشان دادند نگرش معلمان پیش از خدمت در مورد دوره تحصیلی، ادراکات آنها در مورد خودکارآمدی حرفه‌ای و میانگین تحصیلات آنها در کل، رابطه مثبت و معناداری دارد.

استروکوا<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان "درک آمادگی برای حرفه تدریس: مورد مطالعه آموزش قبل از خدمت" با ساخت مقیاسی توصیفی که دانشجومعلم سال آخر به خود در مورد آمادگی‌هایی که برای حرفه تدریس کسب کرده‌اند، نمره دادند. نتایج حاصل نشان می‌دهد ۷۲ درصد از این دانشجویان نگرش کاملاً مثبتی نسبت به توانایی‌های خود در حرفه‌ی معلمی زبان دارند.

آتس و سایلن<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان «بررسی خودکارآمدی تحصیلی علوم و انگیزه تحصیلی نسبت به زیست‌شناسی در معلمان قبل از خدمت» نشان دادند که خودکارآمدی و توانایی تحصیلی معلمان پیش از خدمت و انگیزه تحصیلی نسبت به زیست‌شناسی بالا است. دانشگاه، سهم آماري قابل توجهی را در پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی داشته است، همچنین در دو دانشگاه با شرایط مشابه بین خودکارآمدی دانشجویان اختلاف معنی داری مشاهده شد که این می‌تواند ناشی از اثرات خارجی مانند اساتید دانشگاه باشد احتمال دارد اساتید دو دانشگاه روندی متفاوت را برای آموزش به دانشجویان اعمال کنند.

کامسی اردوغان<sup>۴</sup> (۲۰۱۵) در پژوهشی با نام "بررسی خودکارآمدی قبل از خدمت معلمان با تکیه بر آموزش علوم و نگرش‌های علمی" نشان داد که ارتباط معنادار مثبت بین سطح نمره، نگرش علمی و مهارت‌های خودکارآمدی دانشجویان برای آموزش علوم وجود دارد. به عبارت دیگر، دانشجومعلم در پایه‌های بالاتر، خودکارآمدی و نگرش‌های علمی بالاتری را برای آموزش علم نسبت به دانشجویان در پایه‌های پایین‌تر نشان می‌دهند. نگرش‌های علمی معلمان و پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی، بر یکدیگر تأثیر گذاشته و رابطه مثبتی دارند.

مالوسی و فورچه<sup>۵</sup> (۲۰۱۵) در پژوهشی با نام "سطوح خودکارآمدی و تفاوت‌های جنسیتی در میان دانشجو معلمان در کالج‌های تحصیلی در بوتسوانا" نشان دادند که میزان خودکارآمدی در بین دانشجومعلم کالج‌های مختلف در بوتسوانا متغیر است و در مقیاس ۱ تا ۵ درجه‌ای به طور متوسط در حدود ۳٫۸ می‌باشد. خودکارآمدی با افزایش سن برای هر زیر مقیاس افزایش داشته است. تفاوت‌های جنسیتی قابل توجهی با توجه به استراتژی‌های آموزشی و مدیریت کلاس درس وجود نداشت. جالب است که کالج‌هایی که آموزش می‌دادند، نسبت به کسانی که همزمان معلمان مدارس و دبیرستان‌ها بودند نمرات متوسط بالاتری داشتند.

لنتفر و فرانکز<sup>۶</sup> (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان «تأثیر مدل تغییر مسیر رفتار RBM در خودکارآمدی معلمان پیش از خدمت» هدف از این مطالعه بررسی تأثیر آموزش مدیریت کلاس درس در مورد خودکارآمدی معلمان

<sup>1</sup> Tunkler, Ercan, Beskirli, & Sahin

<sup>2</sup> Strakova

<sup>3</sup> Ates & Saylan

<sup>4</sup> Lentfer & Franks



پیش از خدمت است که با روش آزمایشی و پیش آزمون و پس آزمون قبل و بعد از اجرای دوره آموزشی برای دانشجویان معلمی صورت گرفته است. نتایج نشان می‌دهد که این آموزش‌ها توانسته بر کاهش ناتوانی دانشجویان در زمینه‌ی مدیریت کلاسی مؤثر واقع شود و خودکارآمدی آن‌ها را افزایش داده است.

لیو (۲۰۱۵) در پژوهش خود با عنوان «تأثیر ادراک خودکارآمدی بر خودآموزشی دانشجویان» نشان داد که خودکارآمدی اثرات غیر مستقیم بر خودآموزی دانشجویان دارد. علاوه بر این، خودکارآمدی دانشجویان تأثیر مستقیم و قابل توجهی در فعالیت‌های خودمختاری با اثر آماری بزرگ دارد. همچنین نتایج این مطالعه نشان داد که نقش درک شده دانشجویان از حرفه خود بر مفاهیم خود، تأثیر می‌گذارد.

از بررسی پیشینه پژوهشی چنان استنباط می‌شود که بر خلاف کم توجهی داخلی به چگونگی شکل‌گیری باورهای معلمان در زمان دانشجویی، کشورهای دیگر از این موضوع غافل نبوده و در حال بررسی باورهای خودکارآمدی حرفه‌ای به ویژه با توجه به مقوله‌های جزئی و در مهارت‌ها و شایستگی‌های مشخص‌اند. با این وجود هر چند در داخل کشور پژوهش‌های بسیار زیادی پیرامون باورهای معلمان صورت گرفته اما پژوهشی که باورهای دانشجویان را مورد مطالعه قرار دهد وجود ندارد. در جمع‌بندی نتایج حاصل از پژوهش‌های خارجی و داخلی، می‌توان ادعا داشت اغلب پژوهش‌ها به وضعیت نامطلوب فعلی در میزان خودکارآمدی دانشجویان اشاره دارد و از دیگر سو، تأکیدها بر ضرورت توجه به ایجاد حس خودکارآمدی به دلیل تأثیر گذاری بر موفقیت تدریس توسط آنها خواهد بود. همچنین بررسی‌ها نشان می‌دهد پژوهش در مورد ابعاد خودکارآمدی و جامعه پژوهشی معادل با دانشجویان حوزه‌ی مغفول و نیازمند توجه است.

دانشگاه فرهنگیان نقش اصلی در تربیت معلمان دارد و از آنجا که این احساس را می‌توان با آموزش تحت تأثیر قرار داد، غفلت از آن می‌تواند آسیب‌رسان باشد؛ زیرا که پژوهش‌ها نشان داده‌اند معلمان که خودکارآمدی حرفه‌ای بیشتری از خود نشان می‌دهند احتمال بیشتری دارد که در حرفه‌ی معلمی بمانند، مدت زمان زیاد و اشتیاق بیشتری را صرف آموزش می‌کنند، همچنین معلمان کارآمد بیشتر مسئول عملکرد دانش‌آموزان خود هستند (گیبسون<sup>۱</sup> و دمبو<sup>۲</sup>، ۱۹۸۴ به نقل از فتحی، ۱۳۸۹). عکس قضیه نیز صادق بوده و تربیت معلمان با باورهای خودکارآمدی حرفه‌ای پایین می‌تواند مشکلاتی را در دراز مدت برای معلم، دانش‌آموز و نظام آموزشی ایجاد کند از جمله آن‌ها می‌توان به افزایش فرسودگی و استرس شغلی و حتی خروج پیش از موعد از حرفه‌ی معلمی اشاره کرد؛ بنابراین در ابتدا بررسی نقش برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان (در این پژوهش به طور خاص، برنامه‌ی درسی اجراشده) بر باور خودکارآمدی حرفه‌ای ضرورت پیدا می‌کند و پس از آن می‌توان با انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه نسبت به بهبود این متغیر در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان اقدام کرد. بنابراین در این پژوهش در گامی ابتدایی در این زمینه، به بررسی میزان خودکارآمدی حرفه‌ای دانشجویان و تأثیر برنامه درسی اجراشده دانشگاه فرهنگیان بر آن، پرداخته خواهد شد.

<sup>1</sup> Gibson

<sup>2</sup> Dembo

## روش پژوهش

با توجه به هدف پژوهش، روش پژوهشی توصیفی-پیمایشی مد نظر قرار گرفت. جامعه آماری کلیه دانشجومعلمان رشته‌های علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان شهر اصفهان به تعداد ۷۵۸ نفر بود که تعداد ۲۵۰ نفر به عنوان نمونه با استفاده از جدول کرجسی<sup>۱</sup> و مورگان<sup>۲</sup> (۱۹۷۰) و با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی انتخاب و مورد سؤال قرار گرفتند که از این میان ۲۴۱ نفر در پژوهش شرکت کردند. مقیاس محقق ساخته خودکارآمدی حرفه‌ای با طیف لیکرت و دامنه ۱ تا ۱۰ به منظور جمع‌آوری داده‌ها مورد استفاده قرار گرفت. جدول (۱) محورهای اصلی مقیاس محقق ساخته باورهای خودکارآمدی دانشجومعلمان را نشان می‌دهد. روایی صوری و محتوایی مقیاس مذکور به تأیید هشت نفر از اساتید و صاحب‌نظران این حوزه رسید و پایایی آن نیز با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار ۰/۹۷ را نشان داد.

## جدول (۱): محورهای کلی مقیاس محقق ساخته باورهای خودکارآمدی حرفه‌ای دانشجومعلمان

ابعاد	مؤلفه‌ها	تعداد گویه‌ها
شناختی	شناخت نسبت به موضوعات درسی	۵
	شناخت نسبت به علوم روانشناسی و مشاوره	۵
	شناخت نسبت به مدیریت فرایند کلاسی و تدریس	۱۲
	دانش نسبت به چگونگی ارتباط با اولیا	۲
عاطفی	نگرش نسبت به دانش آموزان	۷
	نگرش نسبت به اولیاء دانش آموزان	۴
	نگرش نسبت به مدرسه	۵
	نگرش نسبت به اسناد بالادستی	۳
	نگرش نسبت به برنامه درسی	۳
	نگرش نسبت به تعامل مدرسه با جامعه	۲
رفتاری	توانایی کاربرست دانش موضوعات درسی	۳
	توانایی کاربرست دانش علوم روانشناسی و مشاوره	۳
	توانایی مدیریت فرایندهای کلاسی و تدریس	۱۲
	توانایی ارتباط با اولیا	۳
	توانایی تصمیم‌سازی در مدرسه	۲
	توانایی جلب مشارکت افراد و سازمان‌های در ارتباط با مدرسه	۲
	مجموع	۷۲

پس از جمع‌آوری داده‌ها در بخش توصیفی، میانگین، انحراف معیار و واریانس برای خودکارآمدی حرفه‌ای به تفکیک ابعاد و همچنین به تفکیک سال ورود، محاسبه و جداول آن ترسیم شد. در آمار استنباطی از آزمون کالموگروف اسمیرنوف تک متغیره، نرمال بودن هر یک از ابعاد، مورد آزمون قرار گرفت. از آزمون‌های t تک

<sup>1</sup> Robert v. Krejcie

<sup>2</sup> Daryle w. Morgan

نمونه‌ای،  $t$  برای دو نمونه مستقل،  $F$  برای چند نمونه مستقل و آزمون تجمعی  $LSD$  به تناسب نوع سؤال استفاده و نتایج در قالب جداول ارائه شد.

### یافته ها

در بخش آمار توصیفی، همانطور که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، میانگین نمرات بعد شناختی  $۶/۰۸$  با انحراف معیار  $۱/۶۰۵$ ، میانگین نمرات بعد رفتاری  $۶/۱۸$  با انحراف معیار  $۱/۷۰$ ، میانگین نمرات بعد عاطفی  $۷/۴۰$  و انحراف معیار  $۱/۵۱$  و میانگین نمرات خودکارآمدی حرفه‌ای کلی  $۶/۵۵$  و انحراف معیار  $۱/۳۷$  بوده است. بر این اساس میانگین نمرات خودکارآمدی هر یک از ابعاد و خودکارآمدی کل بالاتر از حد متوسط ( $۵/۵$ ) بوده است. حداقل نمره  $۱/۰۹$  مربوط به بعد رفتاری و حداکثر نمره  $۱۰$  مربوط به بعد عاطفی بوده است. همچنین دامنه‌ی تغییرات از حداقل  $۶/۱۴$  و مربوط به خودکارآمدی کلی و حداکثر دامنه تغییرات  $۸/۷۹$  مربوط به بعد رفتاری بوده است.

جدول (۲) شاخص‌های نمرات خودکارآمدی حرفه‌ای و ابعاد آن

شاخص‌ها متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	دامنه
شناختی	۶/۰۸	۱/۶۰	۲/۰۴	۹/۲۹	۷/۲۵
عاطفی	۷/۴۰	۱/۵۱	۲/۱۳	۱۰	۷/۸۸
رفتاری	۶/۱۸	۱/۷۰	۱/۰۹	۹/۸۸	۸/۷۹
خودکارآمدی کل	۶/۵۵	۱/۳۷	۳/۱۱	۹/۲۵	۶/۱۴

همانطور که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، میانگین نمرات دانشجویان ورودی سال ۹۲ به میزان  $۷/۰۵$  با انحراف معیار  $۱/۲۹$ ، میانگین نمرات دانشجویان ورودی سال ۹۳ به میزان  $۷/۱۶$  با انحراف معیار  $۱/۱۵$ ، میانگین نمرات دانشجویان ورودی سال ۹۴ به میزان  $۶/۲۶$  و انحراف معیار  $۱/۲۹$  و میانگین نمرات دانشجویان ورودی سال ۹۵ به میزان  $۵/۹۲$  و انحراف معیار  $۱/۲۹$  بوده است. بر این اساس میانگین نمرات خودکارآمدی در همه‌ی ورودی‌ها بالاتر از حد متوسط ( $۵/۵$ ) بوده است. حداقل نمره  $۳/۱۱$  مربوط به ورودی‌های ۹۴ و حداکثر نمره  $۹/۲۵$  مربوط به ورودی‌های ۹۳ بوده است. همچنین دامنه‌ی تغییرات از حداقل  $۵/۲۶$  و مربوط به سال ۹۳ و حداکثر دامنه تغییرات  $۵/۷۲$  مربوط به سال ۹۲ بوده است.

جدول (۳) شاخص‌های نمرات خودکارآمدی حرفه‌ای بر اساس سال ورود

شاخص‌ها متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	دامنه
ورودی ۹۲	۷/۰۵	۱/۲۹	۳/۵۱	۹/۲۴	۵/۷۲
ورودی ۹۳	۷/۱۶	۱/۱۵	۳/۹۹	۹/۲۵	۵/۲۶
ورودی ۹۴	۶/۲۶	۱/۲۹	۳/۱۱	۸/۷۵	۵/۶۴
ورودی ۹۵	۵/۹۲	۱/۲۹	۳/۴۵	۸/۸۹	۵/۴۴
کل	۶/۵۵	۱/۳۷	۳/۱۱	۹/۲۵	۶/۱۴

همچنین برای نرمال بودن داده‌ها همانطور که در جدول (۶) مشاهده می‌شود مقادیر  $Z_{ks}$  مشاهده شده از آزمون کالموگروف اسمیرنوف تک متغیری برای نمرات خودکارآمدی حرفه‌ای و ابعاد آن (شناختی، رفتاری و عاطفی) از مقدار بحرانی جدول در سطح تشخیص  $\alpha=0/05$  کوچک‌تر است؛ بنابراین در همه‌ی موارد فرضیه‌ی صفر تأیید و فرضیه‌ی مقابل که ادعا می‌کند توزیع نمرات نرمال نیست رد می‌شود. شاخص‌های جدول (۴) نشان می‌دهد که شاخص‌های متمایل به مرکز (میانگین، میانه و نما) و شاخص‌های پراکندگی (چارک‌ها) به جز بعد عاطفی که کمی متفاوت است، تقریباً با یکدیگر برابرند. لذا با توجه به تفاوت اندک بین شاخص‌ها و میزان نمرات  $Z$  می‌توان گفت که کلیه نمرات خودکارآمدی حرفه‌ای و ابعاد آن از توزیع نرمال تبعیت می‌کنند.

جدول (۴) شاخص مربوط به آزمون نرمال بودن نمرات خودکارآمدی حرفه‌ای و ابعاد آن

شاخص‌ها متغیرها	تعداد	مُد	میانه	میانگین	چارک اول	چارک سوم	انحراف معیار	Z	P
شناختی	۲۴۱	۵/۴۲	۶/۲۲	۶/۰۸	۵/۰۷	۷/۳۶	۱/۶۰	۰/۰۴	۰/۲۳
رفتاری	۲۴۱	۶/۶۳	۶/۳۴	۶/۱۸	۵/۰۱	۷/۳۹	۶/۱۸	۰/۰۵	۰/۲۱
عاطفی	۲۴۱	۷/۸۸	۷/۶۲	۷/۴۰	۶/۵۲	۸/۴۶	۷/۴۰	۰/۰۷	۰/۱۲
خودکارآمدی کل	۲۴۱	۶/۰۸	۶/۶۲	۶/۵۵	۵/۷۲	۷/۵۹	۶/۵۵	۰/۰۶	۰/۲۲

### آزمون سؤال‌های پژوهش

سؤال (۱): برنامه درسی اجرا شده دانشگاه فرهنگیان تا چه میزان بر خودکارآمدی حرفه‌ای به طور کلی و هر یک از ابعاد آن شامل شناختی، عاطفی و رفتاری در دانشجومعلم‌ان رشته‌های علوم تربیتی تأثیر دارد؟

جدول (۵) شاخص‌های مربوط به نمرات خودکارآمدی حرفه‌ای (کل)

شاخص‌ها متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	میانگین فرضی	t	P
خودکارآمدی حرفه‌ای	۲۴۱	۶/۵۵	۱/۳۷	۲۴۰	۵/۵	۱۱/۹۶	۰/۰۰۱
شناختی	۲۴۱	۶/۰۸	۱/۶۰	۲۴۰	۵/۵	۶/۶۶	۰/۰۰۱
عاطفی	۲۴۱	۷/۴۰	۱/۵۱	۲۴۰	۵/۵	۱۹/۵۶	۰/۰۰۱
رفتاری	۲۴۱	۶/۱۸	۱/۷۰	۲۴۰	۵/۵	۶/۲۴	۰/۰۰۱

همانطور که در جدول (۵) مشاهده می‌شود مقدار  $t$  بدست آمده برای متغیر خودکارامدی حرفه‌ای از متغیر خودکارامدی به صورت کلی و در هر یک از ابعاد آن، در سطح تشخیص  $\alpha = 0/05$  با میانگین فرضی (۵/۵) از مقدار بحرانی جدول با درجه آزادی ۲۴۰ بزرگ‌تر است؛ به عبارت دیگر آزمون  $t$  نشان می‌دهد که خودکارامدی حرفه‌ای بیشتر از حد متوسط محقق شده است؛ بنابراین می‌توان نتایج بدست آمده را با احتمال ۹۵ درصد به جامعه آماری تعمیم داد.

**سؤال (۲):** آیا بین میزان خودکارامدی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان رشته‌های علوم تربیتی در سال‌های ورود ۹۲ تا ۹۵ تفاوت معنی داری وجود دارد؟

جدول (۶) مقایسه میانگین نمرات خودکارامدی حرفه‌ای و ابعاد آن با توجه به سال ورود

P	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	مربع تغییرات شاخص‌ها	متغیرها
0/001	۱۲/۱۳	۲۷/۴۷	۳	۸۲/۴۰	بین گروهی	شناختی
		۲/۲۶	۲۳۷	۵۳۶/۵۴	درون گروهی	
			۲۴۰	۶۱۸/۹۵	کل	
0/001	۱۲/۱۵	۳۰/۸۴	۳	۹۲/۵۲	بین گروهی	رفتاری
		۲/۵۳	۲۳۷	۶۰۱/۲۶	درون گروهی	
			۲۴۰	۶۹۳/۷۹	کل	
0/001	۵/۹۲	۱۲/۷۶	۳	۳۸/۳۰	بین گروهی	عاطفی
		۲/۱۵	۲۳۷	۵۱۰/۶۴	درون گروهی	
			۲۴۰	۵۴۸/۹۵	کل	
0/001	۱۳/۶۰	۲۲/۱۸	۳	۶۶/۵۴	بین گروهی	خودکارامدی کل
		۱/۶۳	۲۳۷	۳۸۶/۳۹	درون گروهی	
			۲۴۰	۴۵۲/۹۴	کل	

همانطور که در جدول (۶) مشاهده می‌شود مقادیر  $F$  محاسبه شده برای خودکارامدی حرفه‌ای و ابعاد آن یعنی شناختی، رفتاری و عاطفی با درجه آزادی ۳ و ۲۳۷ در سطح تشخیص  $\alpha = 0/05$  از مقدار بحرانی جدول بزرگ‌تر است و لذا در کلیه موارد فرضیه‌ی صفر رد و فرضیه‌ی پژوهش تأیید می‌گردد؛ بنابراین می‌توان چنین استنباط نمود که بین میزان خودکارامدی حرفه‌ای و ابعاد آن با توجه به سال ورود دانشجومعلم‌ان به دانشگاه از لحاظ آماری تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول (۷) نتایج آزمون LSD جهت مقایسه‌ی نمرات بعد شناختی به صورت زوجی برای متغیر سال ورود

سال اول تحصیل	سال دوم تحصیل	سال سوم تحصیل	سال چهارم تحصیل	سال ورود تفاوت میانگین‌ها	
۵/۴۷	۵/۶۰	۶/۷۳	۶/۶۷		
			-	۶/۶۷	سال چهارم تحصیل
	*۱/۱۳	-	۰/۰۶	۶/۷۳	سال سوم تحصیل
	-		*۱/۰	۵/۶۰	سال دوم تحصیل
-	۰/۱۳	*۱/۲۶		۵/۴۷	سال اول تحصیل

همانطور که در جدول (۷) مشاهده می‌شود مقادیر LSD محاسبه شده در مقایسه با مقادیر بحرانی جدول در سطح تشخیص  $\alpha = 0.05$  نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات بعد شناختی دانشجومعلمان ورودی سال ۹۲ با ورودی سال ۹۴ و ۹۵، ورودی سال ۹۳ با ورودی سال ۹۴ و ۹۵ اختلاف معنی دار وجود دارد اما بین میانگین نمرات بعد شناختی دانشجومعلمان ورودی سال ۹۲ با ۹۳ و همچنین بین میانگین نمرات بعد شناختی ورودی سال ۹۴ با ۹۵ اختلاف معنی دار وجود ندارد. بر این اساس داده‌ها کاملاً فرضیه‌ی صفر را رد کرده و فرضیه‌ی پژوهش را تأیید می‌کنند.

جدول (۸) نتایج آزمون LSD جهت مقایسه‌ی نمرات بعد رفتاری به صورت زوجی برای متغیر سال ورود

سال اول تحصیل	سال دوم تحصیل	سال سوم تحصیل	سال چهارم تحصیل	سال ورود تفاوت میانگین‌ها	
				۵/۴۵	۵/۷۹
*۱/۳۰			-	۶/۹۲	سال سوم تحصیل
	*۱/۱۲	-	۰/۱۶	۵/۷۹	سال دوم تحصیل
	-		*۰/۹۶	۵/۴۵	سال اول تحصیل
-	۰/۳۴	*۱/۴۷			

همانطور که در جدول (۸) مشاهده می‌شود مقادیر LSD محاسبه شده در مقایسه با مقادیر بحرانی جدول در سطح تشخیص  $\alpha = 0.05$  نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات بعد رفتاری دانشجومعلمان ورودی سال ۹۲ با ورودی سال ۹۴ و ۹۵، ورودی سال ۹۳ با ورودی سال ۹۴ و ۹۵ اختلاف معنی دار وجود دارد اما بین میانگین نمرات بعد رفتاری دانشجومعلمان ورودی سال ۹۲ با ۹۳ و همچنین بین میانگین نمرات بعد رفتاری ورودی سال ۹۴ با ۹۵ اختلاف معنی دار وجود ندارد. بر این اساس داده‌ها کاملاً فرضیه‌ی صفر را رد کرده و فرضیه‌ی پژوهش را تأیید می‌کنند.

جدول (۹) نتایج آزمون LSD جهت مقایسه‌ی نمرات بعد عاطفی به صورت زوجی برای متغیر سال ورود

سال اول تحصیل	سال دوم تحصیل	سال سوم تحصیل	سال چهارم تحصیل	سال ورود تفاوت میانگین‌ها	
				۶/۸۳	۷/۴۰
*۰/۸۹			-	۷/۸۳	سال سوم تحصیل
	۰/۴۳	-	۰/۱۱	۷/۴۰	سال دوم تحصیل
	-		۰/۳۲	۶/۸۳	سال اول تحصیل
-	*۰/۵۶	*۱/۰۰			

همانطور که در جدول (۹) مشاهده می‌شود مقادیر LSD محاسبه شده در مقایسه با مقادیر بحرانی جدول در سطح تشخیص  $\alpha = 0.05$  نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات بعد عاطفی دانشجومعلمان ورودی سال ۹۲ و ۹۳ و ۹۴ با ورودی سال ۹۵ اختلاف معنی دار وجود دارد اما بین میانگین نمرات بعد عاطفی دانشجومعلمان ورودی سال ۹۲ با ۹۳ و ۹۴ با یکدیگر اختلاف معنی دار وجود ندارد. بر این اساس داده‌ها فرضیه‌ی صفر را رد کرده و فرضیه‌ی پژوهش را تأیید می‌کنند.

جدول (۱۰) نتایج آزمون LSD جهت مقایسه‌ی نمرات خودکارامدی کلی به صورت زوجی برای متغیر سال ورود

سال اول تحصیل	سال دوم تحصیل	سال سوم تحصیل	سال چهارم تحصیل	سال ورود تفاوت میانگین‌ها	
۵/۹۲	۶/۲۶	۷/۱۶	۷/۰۵		
*۱/۱۳			-	۷/۰۵	سال چهارم تحصیل
	*۰/۹	-	۰/۱۱	۷/۱۶	سال سوم تحصیل
	-		*۰/۷۸	۶/۲۶	سال دوم تحصیل
-	۰/۳۴	*۱/۲۴		۵/۹۲	سال اول تحصیل

همانطور که در جدول (۱۰) مشاهده می‌شود مقادیر LSD محاسبه شده در مقایسه با مقادیر بحرانی جدول در سطح تشخیص  $\alpha = 0/05$  نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات خودکارامدی حرفه‌ای به صورت کلی دانشجومعلم‌ان ورودی سال ۹۲ با ورودی سال ۹۴ و ۹۵، ورودی سال ۹۳ با ورودی سال ۹۴ و ۹۵ اختلاف معنی دار وجود دارد اما بین میانگین نمرات خودکارامدی حرفه‌ای کلی دانشجومعلم‌ان ورودی سال ۹۲ با ۹۳ و همچنین بین میانگین نمرات خودکارامدی حرفه‌ای ورودی سال ۹۴ با ۹۵ اختلاف معنی دار وجود ندارد. بر این اساس داده‌ها کاملاً فرضیه‌ی صفر را رد کرده و فرضیه‌ی پژوهش را تأیید می‌کنند.

**سؤال (۳):** بین میزان خودکارامدی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان رشته‌های آموزش ابتدایی، آموزش کودکان استثنائی و راهنمایی و مشاوره تفاوت معنی داری وجود دارد؟

جدول (۱۱) مقایسه میانگین نمرات خودکارامدی حرفه‌ای و ابعاد آن با توجه به رشته تحصیلی

متغیرها	منبع تغییرات شاخص‌ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P
شناختی	بین گروهی	۸/۷۱	۲	۴/۳۵	۱/۶۹	۰/۱۸
	درون گروهی	۶۱۰/۲۴	۲۳۸	۲/۵۶		
	کل	۶۱۸/۹۵	۲۴۰			
رفتاری	بین گروهی	۱۰/۳۲	۲	۵/۱۶	۱/۷۹	۰/۱۶
	درون گروهی	۶۸۳/۴۶	۲۳۸	۲/۸۷		
	کل	۶۹۳/۷۹	۲۴۰			
عاطفی	بین گروهی	۱۹/۲۱	۲	۹/۶۰	۴/۳۱	۰/۰۱
	درون گروهی	۵۲۹/۷۳	۲۳۸	۲/۲۲		
	کل	۵۴۸/۹۵	۲۴۰			
خودکارامدی کل	بین گروهی	۶/۶۰	۲	۳/۳۰	۱/۷۶	۰/۱۷
	درون گروهی	۴۴۶/۳۳	۲۳۸	۱/۸۷		
	کل	۴۵۲/۹۴	۲۴۰			

همانطور که در جدول (۱۱) مشاهده می‌شود مقادیر F محاسبه شده برای خودکارامدی حرفه‌ای و ابعاد شناختی و رفتاری با درجه آزادی ۲ و ۲۳۸ در سطح تشخیص  $\alpha = 0/05$  از مقدار بحرانی جدول کوچکتر است و لذا به جز در بعد عاطفی فرضیه‌ی صفر تأیید و فرضیه‌ی پژوهش رد می‌شود. مقدار F محاسبه شده برای بعد عاطفی با درجه آزادی ۲ و ۲۳۸ در سطح تشخیص  $\alpha = 0/05$  از مقدار بحرانی جدول بزرگتر است و

لذا فرضیه‌ی صفر رد و فرضیه‌ی پژوهش تأیید می‌شود؛ بنابراین می‌توان چنین استنباط کرد که بین میزان خودکارآمدی حرفه‌ای و ابعاد شناختی و رفتاری در رشته‌های تحصیلی آموزش ابتدایی، راهنمایی و مشاوره و آموزش کودکان استثنائی از نظر آماری تفاوت معنی داری وجود ندارد اما بین بعد عاطفی در رشته‌های تحصیلی آموزش ابتدایی، راهنمایی و مشاوره و آموزش کودکان استثنائی از نظر آماری تفاوت معنی داری وجود دارد. با این حال به دلیل عدم معنی داری تفاوت خودکارآمدی به صورت کلی بر اساس رشته‌ی تحصیلی، در مجموع می‌توان به عدم تفاوت معنی دار خودکارآمدی حرفه‌ای و ابعاد آن با توجه به رشته تحصیلی اشاره داشت.

**سؤال (۴):** بین میزان خودکارآمدی حرفه‌ای دانشجومعلمان دختر و پسر رشته‌های علوم تربیتی تفاوت معنی داری وجود دارد؟

جدول (۱۲) آزمون (لوین) یکسانی واریانس‌های نمرات خودکارآمدی حرفه‌ای و ابعاد آن با توجه به جنسیت

میانگین نمرات			آزمون لوین				میانگین	تعداد	شاخص‌ها جنسیت	متغیرها
p	t	درجه آزادی	P	F	درجه آزادی	انحراف معیار				
۰/۰۶	-۱/۸۳	۲۳۹	۰/۰۶	۳/۷۲	۱	۱/۴۳	۵/۸۴	۹۲	دختر	شناختی
					۲۴۰	۱/۶۸	۶/۲۳	۱۴۹	پسر	
۰/۱۱	-۱/۵۷	۲۳۹	۰/۴۰	۰/۶۹	۱	۱/۵۸	۵/۹۶	۹۲	دختر	رفتاری
					۲۴۰	۱/۷۵	۶/۳۱	۱۴۹	پسر	
۰/۱۳	۱/۵۱	۲۳۹	۰/۸۴	۰/۰۳	۱	۱/۵۰	۷/۵۹	۹۲	دختر	عاطفی
					۲۴۰	۱/۵۱	۷/۲۹	۱۴۹	پسر	
۰/۴۲	-۰/۸۰	۲۳۹	۰/۰۷	۳/۴۷	۱	۱/۲۳	۶/۴۶	۹۲	دختر	خودکارآمدی کل
					۲۴۰	۱/۴۵	۶/۶۱	۱۴۹	پسر	

همانطور که در جدول (۱۲) مشاهده می‌شود مقادیر  $F$  محاسبه شده با درجه آزادی ۱ و ۲۴۰ در سطح تشخیص  $\alpha = ۰/۰۵$  برای کلیه متغیرها از مقدار بحرانی جدول کوچکتر است و لذا فرضیه‌ی صفر تأیید و فرضیه‌ی پژوهش رد می‌گردد؛ بنابراین با توجه به شاخص‌های بدست آمده و نتیجه آزمون می‌توان چنین استنباط نمود که بین واریانس نمرات خودکارآمدی حرفه‌ای و کلیه‌ی ابعاد آن یعنی ابعاد شناختی، رفتاری و عاطفی در پسران و دختران از نظر آماری تفاوت معنی داری وجود ندارد و لذا فرض یکسانی واریانس‌ها مورد تأیید قرار می‌گیرد. همچنین روایی مقیاس محقق ساخته خودکارآمدی حرفه‌ای توسط ۸ نفر از صاحب‌نظران و متخصصان این حوزه، پس از اصلاحات چند مرتبه‌ای با توافق بالای ۰/۹۰ میان متخصصان تأیید شد. همچنین پایایی با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ در حد ۰/۹۷ به دست آمد.



جدول (۱۳) مقایسه میانگین نمرات خودکارامدی حرفه‌ای با توجه به جنسیت

متغیرها	شاخص‌ها جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	P
شناختی	دختر	۹۲	۵/۸۴	۱/۴۳	۲۳۹	-۱/۸۳	۰/۰۶
	پسر	۱۴۹	۶/۲۳	۱/۶۸			
رفتاری	دختر	۹۲	۵/۹۶	۱/۵۸	۲۳۹	-۱/۵۷	۰/۱۱
	پسر	۱۴۹	۶/۳۱	۱/۷۵			
عاطفی	دختر	۹۲	۷/۵۹	۱/۵۰	۲۳۹	۱/۵۱	۰/۱۳
	پسر	۱۴۹	۷/۲۹	۱/۵۱			
خودکارامدی کل	دختر	۹۲	۶/۴۶	۱/۲۳	۲۳۹	-۰/۸۰	۰/۴۲
	پسر	۱۴۹	۶/۶۱	۱/۴۵			

همانطور که در جدول (۱۳) مشاهده می‌شود مقادیر t محاسبه شده با ۲۳۹ درجه آزادی در سطح تشخیص  $\alpha = ۰/۰۵$  از مقدار بحرانی جدول کوچکتر است و لذا در کلیه موارد فرضیه صفر تأیید و فرضیه پژوهش رد می‌شود؛ بنابراین با توجه به شاخص بدست آمده و نتیجه آزمون می‌توان چنین استنباط نمود که بین میانگین نمرات خودکارامدی حرفه‌ای و کلیه ابعاد آن در پسران و دختران تفاوت معنی داری وجود ندارد؛ بنابراین نتایج نشان می‌دهد پسران و دختران در مورد میزان تحقق خودکارامدی حرفه‌ای در دوران تحصیل اتفاق نظر دارند.

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل از این سؤال اول پژوهش را می‌توان با یافته‌های صدیق فر (۱۳۹۴)، خیاط غیائی (۱۳۹۲)، مقدم (۱۳۹۲)، پاشا (۱۳۹۱)، نعمتی (۱۳۹۰)، مالاندارکیس (۲۰۱۷)، کراکایا و یازیچی (۲۰۱۷)، زویا، واللات و آتا (۲۰۱۶)، منون و سادلر (۲۰۱۶)، ایمره و اسماعیل آدم (۲۰۱۶)، دینچر و یلماز (۲۰۱۶)، تانکلیر، ارکان، بسکیرلی، ساهین (۲۰۱۶)، استروکوا (۲۰۱۵)، آتس و سایلن (۲۰۱۵)، کامسی اردوغان (۲۰۱۵)، مالوسی و فورچه (۲۰۱۵)، لنتفر و فرانکز (۲۰۱۵)، لئو (۲۰۱۵)، گاؤ، زینگ، چن و مس برد (۲۰۱۳)، زاندانس-فرزر و لنکستر (۲۰۱۲)، هیکسون (۱۹۹۵)، ایکینیک (۲۰۱۲)، گاورا (۲۰۱۰) همسو دانست؛ در همه‌ی پژوهش‌های همسو از تأثیر گذاری دوره‌های آموزشی از جمله دوره‌های کوتاه مدت و بلند مدت، دوره‌های هدفمند بهبود خودکارامدی و حتی دوره‌های عمومی مرتبط با معلمی بر خودکارامدی حرفه‌ای و ابعاد آن یاد شده است. این تأثیرگذاری گسترده نشان می‌دهد آموزش و برنامه‌های درسی دوره‌ی دانشجویی به خصوص در زمینه‌ی حرفه‌ای، اثرگذاری عمیقی بر خودکارامدی حرفه‌ای داشته و می‌تواند پایه‌های باورهای معلمان آینده را شکل دهد. اما یاداک (۲۰۱۷)، واون و گنزه (۲۰۱۶)، کاظم پور (۲۰۱۴)، پندرگست و گریوز (۲۰۱۱) نتایج مغایر با نتایج پژوهش حاضر ارائه کرده‌اند و از عدم تأثیرگذاری معنی دار آموزش‌ها بر بهبود خودکارامدی حرفه‌ای یاد کرده‌اند. در بررسی انجام شده به نظر می‌رسد پژوهش‌های ناهمسو از ابزار مناسبی جهت سنجش باورهای خودکارامدی حرفه‌ای دانشجویان استفاده نکرده‌اند همچنین این امکان وجود دارد متغیرهای دیگری در این پژوهش‌ها به عنوان متغیر مزاحم حضور داشته و مورد کنترل یا سنجش واقع نشده باشند.

یافته‌های حاصل از سؤال دوم پژوهش را می‌توان با یافته‌های دینچر و یلماز (۲۰۱۶)، مالوسی و فورچه (۲۰۱۵)، گاؤ، زینگ، چن و مس‌برد (۲۰۱۳) همسو دانست؛ اما یاداک (۲۰۱۷)، واون و گنزه (۲۰۱۶)، کاظم پور (۲۰۱۴)، پندرگست و گریوز (۲۰۱۱) نتایج مغایر با نتایج پژوهش حاضر ارائه کرده‌اند.

در این پژوهش‌ها نیز دوره‌های تحصیلی از نظر تفاوت زمانی همچون ترم یا سال تحصیلی در طرح‌های طولی یا مقطعی مد نظر قرار گرفته است که اغلب با نتایج پژوهش حاضر همسو بوده‌اند. بر اساس نتایج ارائه شده از تحلیل آماری در این سؤال واضح است خودکارامدی حرفه‌ای به صورت کلی و همچنین در ابعاد سه‌گانه طی سال‌های تحصیل تفاوت معنی‌داری داشته است. این تفاوت در دو سال ابتدای تحصیل در جهت مثبت و افزایشی بوده است. این در حالی است که در پایان دوره تحصیلی یا سال چهارم تحصیل به میزان کمی باورهای خودکارامدی کل و همچنین در هر سه بعد کاهش وجود داشته است. دلیل این امر می‌تواند به شروع دوره کارورزی در سال سوم و چهارم تحصیل مربوط باشد. طبق پژوهش واون و گنزه (۲۰۱۶) که بیشتر بعد رفتاری و مهارتی را مد نظر قرار داده است، دانش‌جومعلم‌ان در ابتدای دوره تحصیل و تا زمانی که به طور عملی وارد حرفه‌ی معلمی نشده‌اند، باورهای خودکارامدی بالایی نسبت به خود دارند اما این باورها با ورود به دوره‌های عملی و کارورزی و همچنین پس از ورود به شرایط واقعی تدریس کاهش می‌یابد؛ بنابراین هر چند می‌توان افزایش معنی‌دار باورهای خودکارامدی طی سال‌های تحصیل را گزارش داد با این حال اینکه این باورها تا چه میزان منطبق بر واقعیت هستند در دوره‌های کارورزی و در زمان شروع به کار مشخص می‌شوند. با این حال دانش‌جومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان در پایان دوره تحصیل و حتی با وجود گذراندن دوره‌های عملی و کاهش اندک باورهای خودکارامدی و به عبارت دیگر منطبق سازی باورهای خود با واقعیت، باز هم افزایش و ارتقا معناداری را در باورهای خودکارامدی حرفه‌ای خود نشان داده‌اند که از تأثیر مثبت برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان بر آنان حکایت دارد.

یافته‌های حاصل از سؤال سوم پژوهش را می‌توان با یافته‌های ایکینیک (۲۰۱۲) همسو و با نتایج مقدم (۱۳۹۲) و پندرگست و گریوز (۲۰۱۱) ناهمسو دانست. از آنجا که رشته‌های مورد مطالعه در پیشینه با رشته‌های پژوهش حاضر مختلف بوده‌اند و در اغلب پژوهش‌ها از اثرگذاری آموزش بر خودکارامدی حرفه‌ای یاد شده است بنابراین می‌توان آموزش‌های حرفه‌ای را فارغ از گرایش‌های رشته‌ای بر بهبود خودکارامدی دانش‌جومعلم‌ان مؤثر دانست و در جهت بهبود آموزش‌های تخصصی در بهبود باورهای خودکارامدی حرفه‌ای تلاش کرد. همچنین در پژوهش حاضر هر سه رشته‌ی مورد مقایسه در این پژوهش دارای برنامه‌های درسی مشترک و نسبتاً مشابهی هستند و اغلب توسط اساتید مشترک میان سه رشته‌ی تحصیلی تدریس می‌شوند، بنابراین عدم وجود تفاوت معنی‌دار بین سه رشته‌ی مورد پژوهش بر اساس همسویی با اغلب پژوهش‌های پیشینه و مشابهت برنامه‌های درسی و اساتید این سه رشته قابل تبیین است.

یافته‌های حاصل از سؤال چهارم پژوهش را می‌توان با یافته‌های حسین چاری و همکاران (۱۳۸۹)، مالوسی و فورچه (۲۰۱۵)، ایکینیک (۲۰۱۲) همسو و با نتایج مقدم (۱۳۹۲)، دینچر و یلماز (۲۰۱۶) خلاف جهت دانست.

همانطور که قبلاً اشاره شد هر چند باورهای خودکارامدی وابسته به جنسیت گزارش شده‌اند و مردان خودکارامدی بالاتری نسبت به زنان داشته‌اند اما به دلیل ویژگی‌های حرفه‌ی معلمی و عدم وجود تفاوت‌های

هنجاری برای زنان و مردان شاغل در این حرفه، بسیاری پژوهش‌ها به عدم تفاوت معنی دار باورهای خودکارآمدی معلم اذعان داشته‌اند؛ بنابراین عدم وجود تفاوت معنی دار خودکارآمدی حرفه‌ای نسبت به متغیر تعدیلی جنسیت در این پژوهش قابل پذیرش و توجیه است.

در نتیجه‌گیری نهایی پیرامون این مسئله می‌توان اذعان کرد اثرگذاری مثبت برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان بر خودکارآمدی دانشجویان نکته‌ی مثبتی برای این دانشگاه محسوب می‌شود با این حال عدم فعالیت برنامه ریزی شده و عدم آگاهی در این باب برای مسئولین مربوطه و حتی دانشجویان می‌تواند روند رو به رشد خودکارآمدی حرفه‌ای را تحت تأثیر قرار دهد. بنابراین در ادامه پیشنهادهای ارائه می‌شود: توجه به نقش برنامه‌های درسی قصد شده و اجرا شده دانشگاه در ارتقا باورهای خودکارآمدی حرفه‌ای. توجه به نقش اساتید و مربیان دانشگاه در ارتقا باورهای خودکارآمدی حرفه‌ای. واکاوی علل وجود تفاوت میان ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری خودکارآمدی حرفه‌ای و ارتقاء آنها. اطمینان از واقع بینانه بودن باورهای خودکارآمدی حرفه‌ای کسب شده.

### منابع

- آریامنش، آرزو. (۱۳۹۰). بررسی رابطه دانش معلمی و نگرش مرتبط با شغل معلمی با مهارت‌های شغلی دانشجویان معلمان دانشگاه تربیت معلم آذربایجان در سال تحصیلی ۹۰-۸۹. دانشگاه تربیت معلم آذربایجان.
- پاشاشریفی، حسن. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های رشد مسیر شغلی (خود آگاهی، کشف و طرح ریزی) بر خود پنداره تحصیلی و رشد مسیر شغلی دانشجویان دانشگاه اصفهان. دانشگاه اصفهان.
- خسروی، رحمت اله و جهانگیری، مهدی. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر خودکارآمدی دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱۰(۱)، ۶۵-۸۷.
- خیاط غیائی، پروین. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودکارآمدی کلاس محور به دبیران ریاضی، خودکارآمدی ریاضی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر اهواز. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- زاهدبابلان، عادل و سیدکلان، سیدمحمد. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر جو سازمانی نوآورانه ادراکی بر خودکارآمدی خلاق و رفتار نوآورانه دانشجویان معلمان با استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری. مدیریت بر آموزش سازمانها، ۴(۱)، ۱۰۳-۱۲۵.
- طالبی، سعید؛ علوی، محمدجواد؛ معتمدی، مریم و مرادی، حجت اله. (۱۴۰۱). مدل علی روابط ذهنیت فلسفی و خودکارآمدی معلم با تأثیر بر کیفیت تدریس با نقش واسطه‌ای سرمایه روانشناختی و تعهد سازمانی در معلمان ابتدایی. فصلنامه آموزش و پرورش متعالی، ۲(۴)، ۸۲-۹۴.
- طهماسیان، کارینه و اناری، آسیه. (۱۳۸۸). رابطه‌ی بین ابعاد خودکارآمدی و افسردگی در نوجوانان. روانشناسی کاربردی، ۹(۱).
- فتحی، آیت. (۱۳۸۹). بررسی رابطه احساس کارآمدی با کیفیت آموزشی دبیران دوره متوسطه شهر تبریز با تأکید بر روش فلندرز. دانشگاه تبریز.
- فلاح دار، مونا و رؤف فتحی، محمد. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر خودکارآمدی و تنیدگی شغلی زنان مدارس ابتدایی. فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی، ۱۷(۲)، ۱-۱۰.

مقدم، فاطمه. (۱۳۹۲). بررسی نگرش دانشجویان و دانش آموختگان کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز درباره نقش برنامه‌های درسی رشته تحصیلی خود بر رشد مهارت‌های شغلی و شانس اشتغال آنها. دانشگاه شهید چمران اهواز.

موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۵). مبانی برنامه ریزی آموزش متوسطه. تهران: انتشارات آستان قدس رضوی.

نعمتی، عاطفه. (۱۳۹۰). بررسی میزان تأثیر دوره تحصیلی دو ساله کاردانی در مراکز تربیت معلم بر معلمان ابتدایی شهرستان بجنورد. دانشگاه مازندران.

وانک، میکائیل و بهنر، جرد. (۱۴۰۰). نگرش و تغییر آنها. (علی. مهداد ت.). تهران: انتشارات جنگل.

Abolfazli Khonbi, Z., & Gholami, J. (2015). Iranian EFL Student-Teachers' Multiple Intelligences and Their Self-Efficacy: Patterns and Relationships. *Issues in Language Teaching (ILT)*, 4(1), 27-47.

Ates, H., & Saylan, A. (2015). Investigation of Pre-Service Science Teachers' Academic Self-Efficacy and Academic Motivation toward Biology. *International Journal of Higher Education*, 4(3), 90-103. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n3p90>

Bandura, A. (1998). Self-Efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4(1994), 71-81.

Betz, N., & Hackett, G. (1981). The relationship of career related self-efficacy expectations to perceived Career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.

Camci Erdogan, S. (2015). Investigating Pre-service Gifted Education Teachers' Self-efficacy toward Science Teaching and Scientific Attitudes. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59(59), 133-148. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.59.8>

Dincer, B., & Yilmaz, S. (2016). An Investigation into the Perceptions of Mathematics and Information Literacy Self-Efficacy Levels of Pre-Service Primary Mathematics Teachers. *European Journal of Contemporary Education*, 15(1), 84-93. <https://doi.org/10.13187/ejced.2016.15.84>

Gavora, P. (2010). Slovak Pre-Service Teacher Self-Efficacy: Theoretical and Research Considerations. *The New Educational Review*, 21(2), 17-30.

Karakaya, F., & Yazici, M. (2017). Examination Of Technological Pedagogical Content Knowledge ( Tpack ) Self-Efficacy For Pre-Service. *European Journal of Education Studies*, 3(3), 252-270. <https://doi.org/10.5281/zenodo.290617>

Lentfer, V. S., & Franks, B. (2015). The Redirect Behavior Model and the Effects on Pre-Service Teachers' Self-Efficacy. *Journal of Education and Practice*, 6(35), 79-87. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=eric&AN=EJ1086329&site=ehost-live&custid=s4121186>

Liu, S.-H. (2015). Effects of Self-Perceptions on Self-Learning among Teacher Education Students. *International Education Studies*, 8(10), 63-71. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n10p63>

Malandrakis, G. (2017). Influencing Greek pre-service teachers' efficacy beliefs and self-confidence to implement the new 'Studies for the Environment' curricula. *Environmental Education Research*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1272672>

Menon, D., & Sadler, T. D. (2016). Preservice Elementary Teachers' Science Self-Efficacy Beliefs and Science Content Knowledge. *Journal of Science Teacher Education* October, 27(6), 649-673. <https://doi.org/10.1007/s10972-016-9479-y>

Moalosi, W. T. S., & Forchheh, N. (2015). Self-Efficacy Levels and Gender Differentials among Teacher Trainees in Colleges of Education in Botswana. *Journal of Education and Learning*, 4(3), 1-13. <https://doi.org/10.5539/jel.v4n3p1>

Ngman-Wara, E. I., & Edem, D. I. (2016). Pre-Service Basic Science Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Attitudes towards Science Teaching. *International Journal for Innovation Education and Research*, 4(8), 20-

41. www.ijer.net

Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-Service Student-Teacher Self-efficacy Beliefs: An Insight Into the Making of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 45–58. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6>

Strakova, Z. (2015). The perception of readiness for teaching profession: a case of pre-service trainees. *Journal of Language and Cultural Education*, 3(1), 32–42. <https://doi.org/10.1515/jolace-2015-0003>

Tunkler, V., Ercan, A. N., Beskirli, M., & Sahin, I. (2016). Relationship between Preservice Teachers ' Course Attitudes and Professional Self-Efficacy Beliefs To cite this article : Relationship between Preservice Teachers ' Course Attitudes and Professional Self-Efficacy Beliefs. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 211–222. [www.ijres.net%0ARelationship](http://www.ijres.net%0ARelationship)

Vaughn, S. M., & Grunzke, R. Z. (2016). An International Experience on Pre-Service Teachers' Sense of Efficacy. *Digitalcommons.Georgiasouthern*. <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0150829>

Yadak, S. M. A. (2017). The Impact of the Perceived Self-Efficacy on the Academic Adjustment among Qassim University Undergraduates. *Open Journal of Social Sciences*, 05(01), 157–174. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.51012>

Zuya, H. E., Kwalat, S. K., & Attah, B. G. (2016). Pre-service Teachers ' Mathematics Self-efficacy and Mathematics Teaching Self efficacy. *Journal of Education and Practice*, 7(14), 93–98. [www.iiste.org](http://www.iiste.org)

