

## بازپژوهی نقش نگرش‌های شغلی معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: نگاهی نو

### به نقش علی یک متغیر نهفته برونزا و یک متغیر نهفته درونزا

#### Reinvestigating role of teachers' job attitudes in students' academic achievement: A new look at on the casual role of an exogenous and an indigenous latent variable

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۳/۱۱، تاریخ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۹۱/۱۰/۲۱، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۲/۲۳

H. Zeinabadi., (Ph.D). M.A Rezaee Varmarzyar., (Ph.D)

**Abstract:** The importance of teacher's job attitude and its role in academic achievement is highlighted in different research. But very few studies have looked at the casual impact of teachers' sense of efficacy and job satisfaction. Through testing a hypothesized model, in the current study, role of teachers' sense of efficacy (as an exogenous latent variable) and teachers' job satisfaction (as an indigenous latent variable) in academic achievement were investigated. In doing so 184 chemic teachers of high schools in Lorestan province were completed "Teachers' Sense of Efficacy Scale" (TSES) (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) and "Minnesota Satisfaction Questionnaire" (MSQ) (Weiss, et al., 1967). Mean scores of students of sample teachers in chemic national exam were used to measure academic achievement. After reliability and construct validity analysis, research hypotheses were tested with Pearson correlation coefficient, standard multiple regression and path analysis. Results showed that there is a significant correlation between sense of efficacy, job satisfaction and academic achievement. Also the results of regression analysis showed that subscales of sense of efficacy (efficacy in student engagement, instructional strategies, and classroom management) and subscales of job satisfaction (intrinsic, extrinsic and general satisfaction) has significant explanation from academic achievement. Result of tested hypothesized model revealed that sense of efficacy can influence academic achievement directly and indirectly through significant mediating role of job satisfaction. This model has a good fit with observed data. Results of this study draw attention to the importance of strategies to promote teachers' sense of efficacy. Some implications were proposed in the final section of the article.

**Key words:** sense of efficacy, job satisfaction, academic achievement, teacher, student

حسن‌رضا زین‌آبادی<sup>۱</sup> و مرادعلی رضایی ورمرزیار<sup>۲</sup>

چکیده: اهمیت نگرش‌های شغلی مثبت در شغل معلمی و نقش آن در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در پژوهش‌های مختلف مورد تأکید قرار گرفته است، اما کمتر پژوهشی به نقش علی و توأمان «احساس کارآمدی» و «خشنودی شغلی» توجه کرده است. در پژوهش حاضر، در قالب یک الگوی مفروض، نقش احساس کارآمدی معلم (به‌عنوان یک متغیر نهفته برونزا) با میانجیگری خشنودی شغلی (به‌عنوان یک متغیر نهفته درونزا) در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی گرفته است. بدین منظور ۱۸۴ دبیر درس شیمی دبیرستان‌های استان لرستان فرم‌های کوتاه «مقیاس احساس کارآمدی معلم» (شان‌موران و وولفولک هوی، ۲۰۰۱) و «پرسشنامه رضایت شغلی مینوسوتا» (ویس و همکاران، ۱۹۶۷) را تکمیل کرده‌اند. برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی، از میانگین نمرات دانش‌آموزان دبیران منتخب در آزمون نهایی درس شیمی استفاده شده است. پس از بررسی پایایی و روایی سازه ابزارها، فرضیه‌های پژوهش با روش‌های آماری همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه استاندارد و تحلیل مسیر مورد آزمون قرار گرفته است. نتایج پژوهش حاکی از آن است که رابطه مثبت و معناداری میان احساس کارآمدی و خشنودی شغلی معلم با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد. هم‌چنین خرده‌مقیاس‌های احساس کارآمدی (کارآمدی در عین کردن دانش‌آموز، کارآمدی در راهبردهای تدریس، کارآمدی در مدیریت کلاس) و خرده‌مقیاس‌های خشنودی شغلی (خشنودی درونی، بیرونی و عمومی) تبیین معناداری از پیشرفت تحصیلی داشته‌اند. آزمون الگوی مفروض نشان می‌دهد که احساس کارآمدی هم به‌طور مستقیم و هم با میانجیگری خشنودی شغلی می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار باشد. این الگو برازش خوبی با داده‌ها داشته است. یافته‌های این پژوهش اهمیت تقویت احساس کارآمدی معلمان را مورد تأکید قرار می‌دهد. در فرجام پیشنهاداتی مطرح شده است.

کلید واژه‌ها: احساس کارآمدی، خشنودی شغلی، پیشرفت تحصیلی،

معلم، دانش‌آموز

## مقدمه

پیشرفت هر جامعه در گرو توان نظام آموزشی آن جامعه است و کارایی هر نظام آموزشی را با سنجش میزان دستیابی دانش‌آموختگان آن نظام به هدف‌های آموزشی می‌توان برآورد کرد. به همین دلیل از دیرباز به ویژه پس از رسمی و اجباری شدن آموزش و پرورش، «پیشرفت تحصیلی» یکی از مهم‌ترین شاخص‌های موفقیت و اثربخشی هر فعالیت علمی و سازمان آموزشی بوده است. امروزه با ساخت و برگزاری انواع آزمون‌ها از جمله آزمون‌های نهایی، کنکور، تیمز و پرلز، به حق یا نا به حق، اهمیت این موضوع دو چندان شده است. شاید به همین دلیل، «پیشرفت تحصیلی»<sup>۱</sup> هم یکی از نگرانی‌ها و دغدغه‌های مهم خانواده‌ها و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش است و هم یکی از شاخص‌های مهم در ارزشیابی از فرایند یاددهی یادگیری محسوب می‌شود. در طول سه دهه اخیر با وجود برداشتهای مختلف از شاخص‌های اثربخشی، در مورد متغیر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین شاخص‌های اثربخشی مدارس اتفاق نظر به وجود آمده است (دیپائولا و هوی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵) و یا حداقل این شاخص گرچه تنها برآیند مرتبط با مدرسه نیست، اما یکی از نشانه‌های اثربخشی کوتاه مدت مدارس را، موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌دانند (هوی و میسکل<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵؛ کاپرارا، باربارانلی، استکا و مالون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶) از این رو دست‌اندرکاران به دنبال راهکارهای بهبود و پژوهشگران به دنبال بررسی و شناخت نقش عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی می‌باشند. با اذعان به این‌که متغیرها و عوامل مختلفی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارند، اما بسیاری از پژوهشگران (نظیر پارادو<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲) نقش عوامل درون مدرسه‌ای را بیشتر می‌دانند. در این میان، معلم به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان توجه بسیاری معطوف خود کرده است. بدون تردید هیچ فردی به اندازه معلم نمی‌تواند تأثیر بیشتری بر آنچه در مدارس می‌گذرد داشته باشد. معلم می‌تواند تعلیم و تربیت را به فرایندی توأم با لذت و کامیابی، یا فرایندی بی‌ثمر تبدیل کند (گیج<sup>۶</sup>، ۱۹۹۴، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۷۹). او معمار اصلی نظام آموزش است، و موفقیت هر نظام آموزشی به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای او بستگی دارد. بر کسی پوشیده نیست، که همه‌ی معلمان در انجام وظایف و عملکرد خود یکسان نیستند. مسلماً معلمان در مسؤولیت خطیر خود موفق هستند که در درجه اول نگرش‌های مثبتی به شغل و حرفه خود داشته باشند.

1. Academic achievement
2. DiPaola & Hoy
3. Miskel
4. Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone
5. Parado
6. Gage

باز پژوهی نقش نگرش‌های شغلی معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: نگاهی نو

اهمیت وجود نگرش‌های شغلی مثبت در شغل معلمی و نقش آن در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به دفعات گزارش و تأیید شده است (روز و گری<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶).

### نقش احساس کارآمدی معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

از جمله ویژگی‌های نگرشی معلمان که توجه بسیاری از پژوهشگران را جلب کرده است، «احساس کارآمدی معلم»<sup>۲</sup> است. مبانی نظری احساس کارآمدی از «نظریه شناختی اجتماعی» بندورا<sup>۳</sup> (۱۹۷۷) گرفته شده است. وی احساس کارآمدی را به عنوان نگرش فرد در مورد قابلیت‌های خود برای سازمان‌دهی و انجام اموری تعریف می‌کند که برای دستاوردهای خاصی لازم می‌باشند. نگرش‌های خودکارآمدی به عنوان عوامل اصلی رفتار و مهم‌تر از آن، تغییر رفتار شناخته می‌شوند. وی مطرح می‌کند که خودکارآمدی، توان سازنده‌ای است که بدان وسیله، مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف، به گونه‌ای اثربخش ساماندهی می‌شود. نقطه عطف توجه به احساس کارآمدی به عنوان پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با ارزیابی این مسأله آغاز شد که آیا معلمان باور دارند که می‌توانند موفق باشند؟ (کاپارا و همکاران، ۲۰۰۶). احساس کارآمدی با توجه به قابلیت معلمان در تأثیر گذاشتن بر یادگیری دانش‌آموزان تعریف می‌شود (اشتون و وب<sup>۴</sup>، ۱۹۸۶؛ روز، کازینز و گادالا<sup>۵</sup>، ۱۹۹۶). به عبارت دیگر احساس کارآمدی معلم تعیین‌کننده میزان تلاش او در تدریس و همچنین میزان استقامت او به هنگام مواجهه با دشواری‌های کاری می‌باشد (روز و همکاران، ۱۹۹۶). به زعم شانن‌موران و وولفولک هوی<sup>۶</sup> (۲۰۰۱) احساس کارآمدی، به سه شکل در رفتار معلم بروز می‌کند: ۱) در «مدیریت کلاس»<sup>۷</sup>، ۲) در «عجین کردن دانش‌آموزان»<sup>۸</sup> و ۳) در «راهبردهای تدریس»<sup>۹</sup>. از منظر آنها معلم آنگاه در مدیریت کلاس احساس کارآمدی می‌کند، که احساس کند توانایی کنترل کلاس و رفتار دانش‌آموزان را دارد. احساس کارآمدی در عجین کردن دانش‌آموزان، وقتی برای معلم حاصل می‌شود که احساس کند در تهییج و انگیزش دانش‌آموزان، حتی دانش‌آموزان بی‌انگیزه، موفق است. و در بعد راهبردهای تدریس، معلم هنگامی

1. Ross & Gray
2. Teachers' Sense of Efficacy
3. Bandura
4. Ashton & Webb
5. Ross, Cousins, & Gadalla
6. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy
7. Efficacy in classroom management
8. Efficacy in student engagement
9. Efficacy in instructional strategies

احساس کارآمدی می‌کند که احساس کند چنان فرآیند آموزش را مناسب و دلپذیر کرده است که نیازهای آموزشی دانش‌آموزان برآورده شده است.

نتایج پژوهش‌هایی موجود (وولفولک هوی، روسوف<sup>۱</sup> و هوی، ۱۹۹۰؛ مور و اسلمن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۲، ۱۹۹۴؛ روز، ۱۹۹۲؛ کاپرارا و همکاران، ۲۰۰۶؛ هرمان<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰؛ شوقنسی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴؛ تورناکی و پودل<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵؛ مویجس و رینولدز<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱؛ دیمر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴؛ گنسر و کاکیروگلو<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷؛ یوست<sup>۹</sup>، ۲۰۰۲؛ ویتلی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۰) نشان می‌دهند، که احساس کارآمدی معلمان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به بطور مستقیم و غیر مستقیم اثر دارد. نتایج این پژوهشها حاکی از آنست معلمان که احساس کارآمدی بالایی دارند، شرایط بهتری را برای یادگیری دانش‌آموزان فراهم می‌کنند؛ با نوآوری‌ها و خلاقیت کلاس درس را اداره می‌کنند؛ از رویکردهای مدیریت کلاسی و روش‌های تدریس مناسب استفاده می‌کنند؛ و افزون بر اینها، استانداردهای آموزشی بالایی را برای خود تعیین می‌کنند. یافته‌های آنها نشان می‌دهد که احساس کارآمدی معلم مبنای تصمیم‌های مهم او در تدریس می‌باشد، از جمله این تصمیم‌ها، استفاده مناسب از زمان، انتخاب راهبردهای مدیریت کلاسی و روش‌های پرسش از آموخته‌ها می‌باشد (گیبسون و دمبو، ۱۹۸۴). با چنین ویژگی‌هایی می‌توان با اطمینان بالایی اثر احساس کارآمدی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را مستقیم فرض کرد.

### نقش میانجیگر خشنودی شغلی معلمان

بطور کلی احساس کارآمدی در افراد منجر به خشنودی از زندگی می‌شود. افرادی که خود را کارآمدتر می‌پندارند، علاوه بر کسب موفقیت بیشتر، احساس خشنودی بیشتری از زندگی خود دارند (کیم و پارک<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۹، به نقل از مرتضوی، ۱۳۸۳). بصورت جزئی تر، علاو بر نقش زیاد احساس کارآمدی معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، برخی از پژوهش‌ها از متغیر

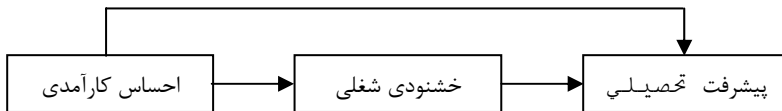
1. Rosoff
2. Moore & Esselman
3. Herman
4. Shaughnessy
5. Tournaki & Podell
6. Muijs & Rejnolds
7. Deemer
8. Gencer & Cakiroglu
9. Yost
10. Whitley
11. Keim & Park

«خشنودی شغلی»<sup>۱</sup> به‌عنوان یکی از پیامدهای مهم یاد کرده‌اند (ترنثام، سیلورن، و بروگدان<sup>۲</sup>، ۱۹۸۵؛ کلاسن و چیو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰؛ کاپرارا، باربارانلی، بورگوگنی<sup>۴</sup>، و استکا، ۲۰۰۳؛ کاپرارا و همکاران، ۲۰۰۶). یافته‌های کاپرارا و همکاران (۲۰۰۶) در پیمایش ۲۶۸۸ معلم نشان می‌دهد که باورهای معلمان به توانایی خود برای مدیریت شرایط کلاسی، انجام وظایف و روابط بین فردی با دیگر اعضای مدرسه شدیداً بر میزان خشنودی آن‌ها از شرایط شغلی خود تأثیر می‌گذارد. معلمانی که سطح بالایی از احساس کارآمدی دارند، بیشتر می‌توانند شرایطی را برای توسعه‌ی شبکه‌های بین فردی ایجاد کنند که به وسیله‌ی آن، خشنودی آن‌ها را از شغل‌شان افزایش داده و حفظ می‌کند. تحلیل این پژوهشگران یک الگوی علی را تایید می‌کند که در آن باورها و احساس کارآمدی فردی و جمعی معلمان به ترتیب تعیین‌کننده اصلی و فرعی خشنودی شغلی آن‌ها می‌باشد. خشنودی شغلی عبارت از حدّی از احساسات و نگرش‌های مثبت است که افراد نسبت به شغل خود دارند. هنگامی که یک شخص می‌گوید خشنودی شغلی بالایی دارد، این بدان مفهوم است که او واقعاً شغلش را دوست دارد، احساسات خوبی در مورد کارش دارد و برای شغلش ارزش بسیاری قایل است (مقیمی، ۱۳۸۰). این متغیر در یک تقسیم‌بندی کلی به دو بعد «درونی»<sup>۵</sup> و «بیرونی»<sup>۶</sup> تقسیم می‌شود (ویس، دیویس، انگلند و لافکوئیست<sup>۷</sup>، ۱۹۶۷). این تقسیم‌بندی بر مبنای نظریه دو عاملی فردریک هرزبرگ صورت گرفته است. این نظریه انگیزش کارکنان در سازمان را تحت تأثیر دو دسته از عوامل می‌داند. ابتدا عواملی که در رضایت شغلی فرد دخیل نیستند (عوامل بهداشتی یا بیرونی) و دیگری عواملی که منجر به رضایت شغلی می‌شوند (عوامل انگیزشی یا درونی) (زین‌آبادی، ۱۳۸۹). شواهد پژوهشی مورد اشاره، این فرض را که احساس کارآمدی، تعیین‌کننده عمده خشنودی شغلی در معلمان است را تقویت می‌نماید. اما با توجه به یافته‌های بسیاری از پژوهش‌ها (نظیر اپس<sup>۸</sup>، ۲۰۰۲؛ گریفیث<sup>۹</sup>، ۲۰۰۴؛ ذکریا پورصیاد، ۱۳۷۵؛ اسماعیلی، ۱۳۷۴) که بر نقش بی‌واسطه خشنودی شغلی معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اذعان دارند، یک فرض دیگر نیز قوت می‌گیرد. بر این اساس می‌توان خشنودی شغلی را بعنوان میانجیگر اثر احساس کارآمدی بر پیشرفت تحصیلی فرض نمود.

1. Job satisfaction
2. Trentham, Silvern & Brogdon
3. Klassen & Chiu
4. Borgogni
5. Intrinsic Job satisfaction
6. Extrinsic Job satisfaction
7. Weiss, Dawis, England & Lofquist
8. Epps
9. Griffith

## بیان مسأله

همان‌گونه که بیان شد، پیشینه مربوط به بررسی نقش نگرش‌های شغلی در اثربخشی سازمانی و همچنین نقش نگرش‌های شغلی معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان غنی است. به بیان دیگر پژوهش‌های گذشته رابطه معناداری را بین انواع مختلفی از نگرش‌های شغلی با پیامدهای یادگیری در دانش‌آموزان گزارش کرده‌اند. اما در این بین پژوهش‌های بسیار معدودی به نقش توأمان متغیرهای نگرشی توجه داشته‌اند. از همه مهم‌تر این‌که تا کنون پژوهشی به نقش احساس کارآمدی و خشنودی شغلی معلمان نظر نداشته است. بر این اساس می‌توان گفت که مطالعه حاضر، گرچه یک بازپژوهی است، اما رویکرد نوینی داشته است. به این ترتیب که نقش دو نگرش شغلی بسیار مهم را در قالب یک الگوی علی مورد بررسی قرار داده است. با وجود شواهدی که بر نقش مثبت و مستقل احساس کارآمدی و خشنودی شغلی معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأکید داشته‌اند، اما هنوز هم آگاهی از تأثیری که این دو متغیر نگرشی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارند، اطمینان بخش نیست؛ زیرا این شواهد از یک سو از بررسی دو به دوی متغیرها بدست آمده و از سوی دیگر در برخی موارد که الگویی علی (نظیر کاپرارا و همکاران، ۲۰۰۶) پیشنهاد داده‌اند، اثر مستقیم خشنودی شغلی بر پیشرفت تحصیلی معنادار نشده است. بر این اساس مسأله اصلی پژوهش از این امر نشأت می‌گیرد که نقش توأمان احساس کارآمدی و خشنودی شغلی معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مشخص نیست و شناخت و ایجاد دانش در مورد آن پر اهمیت است. از این رو در پژوهش حاضر، با آزمون یک الگوی مفروض که با استعانت از پژوهش‌های گذشته شکل گرفته است (الگوی ۱)، اثر یک «متغیر نهفته برون‌زا»<sup>۱</sup> (احساس کارآمدی معلم) و یک «متغیر نهفته درون‌زا»<sup>۲</sup> (خشنودی شغلی معلم) بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته است. در این الگو اثر احساس کارآمدی معلم بر خشنودی شغلی و بر پیشرفت تحصیلی مستقیم و مثبت فرض شده است. همچنین علاوه بر آنکه خشنودی شغلی بر پیشرفت تحصیلی اثر مستقیم و مثبت دارد، به عنوان میانجیگر اثر احساس کارآمدی معلم بر پیشرفت تحصیلی فرض شده است.



الگوی ۱: الگوی مفروض پژوهش

1. Exogenous latent variable
2. Indogenous latent variable

## اهداف و فرضیه‌های پژوهش

هدف کلی این پژوهش، بررسی رابطه میان دو نگرش شغلی بسیار مهم معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و پیشنهاد الگویی علی در ارتباط با آن می‌باشد. در خصوص الگوی مفروض پژوهش، این پژوهش بر آن بوده است که تعیین کند آیا داده‌های گردآوری شده از اثرات مستقیم و غیرمستقیم در آن حمایت لازم را به عمل می‌آورند یا خیر؟ و هم‌چنین آیا می‌توان آن را به‌عنوان مجرای تأثیر احساس کارآمدی معلم بر خشنودی شغلی و بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پیشنهاد کرد؟ این اهداف در واقع مجرای تحقق هدف و رسالتی ارزشمندتر هستند. شاید بتوان گفت که هدف آرمانی این پژوهش کمک به بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و تحریک سیاست‌گذاران و پژوهشگران برای توجه بیشتر به نقش و اهمیت نگرش‌های شغلی معلمان می‌باشد. برای تحقق این اهداف فرضیه‌های ذیل مورد آزمون قرار گرفت است:

(۱) همبستگی معناداری میان احساس کارآمدی معلم، خشنودی شغلی معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد.

(۲) ابعاد احساس کارآمدی معلمان تبیین معناداری از خشنودی شغلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارند.

(۳) ابعاد خشنودی شغلی معلمان تبیین معناداری از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارند.

(۴) اثرات مستقیم و غیر مستقیم در الگوی مفروض مثبت و معنادار است.

(۵) الگوی مفروض برازش خوبی با داده‌های گردآوری شده دارد.

## روش‌شناسی پژوهش

### روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف «کاربردی» و به لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها، در قلمرو پژوهش‌های «توصیفی» قرار دارد. شباهت‌های زیادی که میان انواع پژوهش‌های توصیفی وجود دارد، ممکن است سبب شده باشد که به آسانی از یکدیگر متمایز نشوند. این پژوهش‌ها به انواع مختلفی شامل پیمایشی، مقطعی، طولی، اکتشافی، اقدام پژوهی، مطالعه موردی و همبستگی طبقه‌بندی می‌شوند (سرمد، حجازی و بازرگان، ۱۳۸۳) که در این میان روش همبستگی پر کاربردترین است. پژوهش همبستگی با این هدف انجام می‌شود که رابطه میان متغیرها را نشان دهد. این روش به سه دسته کلی شامل تحلیل رابطه‌ای دو متغیر هریال رگرسیونی و تحلیل ماتریس همبستگی (الگویابی علی) تقسیم می‌شود. با توجه به این‌که در این پژوهش هم به روابط دو به دو، هم به روابط چندمتغیری و هم به روابط علی (از نوع الگویابی علی) بین متغیرها (در

قالب الگوی مفروض) پرداخته شده است، بنابراین، می‌توان گفت که روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی و همبستگی از نوع دو متغیری، رگرسیونی و الگویابی علی می‌باشد.

### جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش را کلیه دبیران رسمی و پیمانی درس شیمی سال سوم مدارس متوسطه استان لرستان تشکیل داده‌اند. این جامعه ۲۵۰ نفری در ۲۵۰ دبیرستان دولتی و غیردولتی دارای رشته تجربی و ریاضی-فیزیک استان لرستان، مشغول به خدمت بوده‌اند. با توجه به حجم پائین جامعه و همچنین ضرورت گردآوری اطلاعات بیشتر، کل جامعه مورد مطالعه قرار گرفت و در نهایت پس از حذف اطلاعات ناقص، اطلاعات ۱۸۴ دبیر مورد تحلیل قرار گرفت. جدول ۱ نمون آماری را به لحاظ جنس، سن و سطح تحصیلات توصیف کرده است.

جدول ۱. توصیف جمعیت شناختی نمونه

متغیرها	طبقات	فراوانی	درصد
جنسیت	مرد	۱۰۶	۵۷,۶
	زن	۷۸	۴۲,۴
سن	۲۵ تا ۳۰ سال	۱۲	۶,۵
	۳۱ تا ۳۵ سال	۶۹	۳۷,۵
	۳۶ تا ۴۰ سال	۵۵	۲۹,۹
	۴۱ سال به بالا	۴۸	۲۶,۱
تحصیلات	کاردانی	۲	۱,۱
	کارشناسی	۱۴۱	۷۶,۶
	ارشد و بالاتر	۴۱	۲۲,۳

### روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش برای بررسی ویژگی‌های روانسنجی ابزارها از روش آلفای کرونباخ<sup>۱</sup> (برای بررسی پایایی) و تحلیل عاملی تأییدی<sup>۲</sup> (برای بررسی روایی سازه) استفاده شده است. همچنین برای آزمون فرضیه اول (با رعایت مفروضه‌ها) از ضریب همبستگی پیرسون<sup>۳</sup> و برای آزمون فرضیه دوم و سوم (با رعایت مفروضه‌ها) از «رگرسیون چندگانه استاندارد»<sup>۴</sup> استفاده شده است. در

1. Cronbach's Alpha
2. Confirmatory factor analysis
3. Pearson
4. Standard multiple regression



نهایت برای آزمون فرضیه‌های چهارم و پنجم (با رعایت مفروضه‌ها) از «تحلیل مسیر»<sup>۱</sup> استفاده شده است. تحلیل مسیر از یک سو پس از الگوی معادله ساختاری، بالاترین توان برای آزمون روابط علی را دارد و از سوی دیگر ضمن در برداشتن توان رگرسیون، می‌تواند علاوه بر بررسی اثرات مستقیم، اثرات غیرمستقیم در ساختار الگوی علی را نیز بررسی و تبیین نماید. لازم به ذکر است که در مرحله تحلیل عاملی تأییدی و بررسی چگونگی برازش الگوی مفروض از شاخص‌های  $\chi^2$  دو (به شرط عدم معناداری)،  $\chi^2$  دو تقسیم بر درجه آزادی (کمتر از ۲)، برازش مقایسه‌ای<sup>۲</sup> (بین ۰/۹ تا ۱)، نیکویی برازش<sup>۳</sup> (بین ۰/۹ تا ۱)، نیکویی برازش انطباقی<sup>۴</sup> (بین ۰/۹ تا ۱) و تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا<sup>۵</sup> (کمتر از ۰/۰۶) استفاده شد. نرم‌افزار مورد استفاده LISREL و PASW Statistic 18 بوده است.

### ابزارهای اندازه‌گیری پژوهش

اندازه‌گیری احساس کارآمدی معلم

برای اندازه‌گیری این متغیر، از فرم کوتاه ۱۲ گویه‌ای «مقیاس احساس کارآمدی معلم»<sup>۶</sup> (شانن-موران و وولفولک هوی، ۲۰۰۱) استفاده شده است. این پرسشنامه خودگزارشی، احساس کارآمدی را در سه خرده مقیاس شامل کارآمدی در عین کردن دانش‌آموز (۴ گویه)، کارآمدی در راهبردهای تدریس (۴ گویه) و کارآمدی در مدیریت کلاس (۴ گویه) اندازه‌گیری می‌کند. معلمان مورد مطالعه، در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت، با انتخاب یکی از اعداد: ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ (از کمترین تا بیشترین میزان)، میزان موافقت خود را با هر ۱۲ گویه اعلام داشته‌اند. شانن-موران و وولفولک هوی (۲۰۰۱) برای این پرسشنامه ضرایب پایایی کل و خرده‌مقیاسها را ب ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۱، ۰/۸۶ و ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش نیز ضرایب پایایی کل و خرده‌مقیاسها به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۷۵، ۰/۶۸ و ۰/۷۸ به‌دست آمده است. برای بررسی روایی سازه، تحلیل عاملی تأییدی انجام شد و مشخص شد که این خرده‌مقیاس‌ها با توان بالا و با برازش کامل متغیر احساس کارآمدی معلم را اندازه‌گیری می‌کنند (جدول ۲).

1. Path analysis
2. Comparative Fit Index (CFI)
3. Goodness of Fit Index (GFI)
4. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
5. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)
6. Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)

جدول ۲. پارامترهای الگوی اندازه‌گیری متغیر احساس کارآمدی معلم در تحلیل عاملی تأییدی

t	SE	$\beta$	خرده‌مقیاس‌ها
۱۴/۳۹*	۰/۰۹	۰/۹۲	کارآمدی در راهبردهای تدریس
۱۰/۸۵*	۰/۱۷	۰/۷۴	کارآمدی در عین کردن دانش‌آموز
۱۱/۶۸*	۰/۲۶	۰/۷۹	کارآمدی در مدیریت کلاس
شاخص‌های برازش: $\chi^2$ دو: ۰۰/۰۰؛ نسبت $\chi^2$ دو به درجه آزادی: ۰۰/۰۰؛ تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا: ۰/۰۰ (برازش کامل)			

$P < ۰/۰۵$ \*

اندازه‌گیری خشنودی شغلی معلم

از فرم کوتاه پرسشنامه «خشنودی شغلی مینه سوتا»<sup>۱</sup> (ویس و همکاران، ۱۹۶۷)، برای اندازه‌گیری خشنودی شغلی معلمان استفاده شده است. این پرسشنامه خودگزارشی، خشنودی درونی، بیرونی و کلی از شغل را بر پایه ۲۰ گویه، اندازه‌گیری می‌کند. معلمان منتخب در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت، با انتخاب یکی از اعداد: ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ (از کمترین تا بیشترین خشنودی)، میزان خشنودی خود را در هر گویه گزارش کرده‌اند. ویس و همکاران (۱۹۶۷) ضریب پایایی بالاتر از ۰/۷۰ را برای کل پرسشنامه و خرده‌مقیاس‌ها منتشر کرده‌اند. در پژوهش حاضر ضریب پایایی کل برابر با ۰/۹۰ و برای خشنودی شغلی درونی ۰/۸۷، خشنودی شغلی بیرونی ۰/۷۸ و خشنودی شغلی عمومی ۰/۷۷ به‌دست آمده است. به‌منظور آزمون قدرت و معناداری هر یک از خرده‌مقیاس‌ها در اندازه‌گیری متغیر خشنودی شغلی، تحلیل عاملی تأییدی انجام گرفت. ضرایب استاندارد و شاخص‌های برازش تأمین‌روایی سازه این ابزار و برازش کامل الگوی اندازه‌گیری این متغیر را با داده‌ها نشان دادند (جدول ۳).

جدول ۳. پارامترهای الگوی اندازه‌گیری متغیر خشنودی معلم در تحلیل عاملی تأییدی

t	SE	$\beta$	خرده‌مقیاس‌ها
۹/۴۰*	۰/۰۵	۰/۶۸	خشنودی شغلی درونی
۱۲/۲۵*	۰/۰۵	۰/۸۸	خشنودی شغلی بیرونی
۹/۹۱*	۰/۲۹	۰/۷۲	خشنودی شغلی عمومی
شاخص‌های برازش: $\chi^2$ دو: ۰۰/۰۰؛ نسبت $\chi^2$ دو به درجه آزادی: ۰۰/۰۰؛ تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا: ۰/۰۰ (برازش کامل)			

$P < ۰/۰۵$ \*

1. Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ)

### اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی از میانگین نمره‌ی کلاسی امتحان نهایی درس شیمی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان در سال تحصیلی ۸۹-۸۸ استفاده شده است. این دانش‌آموزان در حقیقت دانش‌آموزان معلمان منتخب پژوهش بوده‌اند. برای معلم میانگین عملکرد دانش‌آموزانشان در آزمون کتبی درس شیمی محاسبه شده است. درس شیمی در بین دروس علوم پایه سال سوم تنها درسی است که در بین رشته‌های تجربی و ریاضی-فیزیک صد در صد مشترک است و آزمون آن نیز به صورت هماهنگ کشوری برگزار می‌شود، در نتیجه به دلیل همگن بودن پرسش‌ها و تصحیح متمرکز برگه‌ها، از اعمال سلیقه در میزان نمره جلوگیری می‌شود. گرچه این آزمون برای تمام دانش‌آموزان هماهنگ بوده است اما برای فراهم آوردن امکان مقایسه بیشتر، کلیه نمرات به نمره استاندارد Z و برای حذف علامت منفی به نمره استاندارد T تبدیل شده‌اند.

### یافته‌های پژوهش

جدول ۴ متغیرهای پژوهش را با استفاده از میانگین و انحراف توصیف کرده است.

جدول ۴. توصیف آماری متغیرهای پژوهش

متغیرهای نهفته	M	SE
احساس کارآمدی معلم	۴/۱۶	۰/۸۰
خشنودی شغلی	۳/۹۴	۰/۸۶
پیشرفت تحصیلی	۵۰	۱۰

در آزمون فرضیه اول پژوهش ضریب همبستگی پیرسون میان متغیرهای پژوهش به ترتیب ذکر شده در جدول ۴ محاسبه شد.

جدول ۴. ضرایب همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳
احساس کارآمدی	۱		
خشنودی شغلی	۰/۳۱**	۱	
پیشرفت تحصیلی	۰/۴۵**	۰/۰/۴۶**	۱

$P < ۰/۰۱^{**}$

همان‌گونه که جدول ۴ نشان می‌دهد، میان همه متغیرهای پژوهش در سطح ۰/۰۱ همبستگی معنادار وجود دارد. بالاترین ضریب مربوط به رابطه بین خشنودی شغلی (r=۰/۴۶) و

پیشرفت تحصیلی است. پس از آن احساس کارآمدی معلم بالاترین میزان همبستگی را با پیشرفت تحصیلی دارد ( $r=0/45$ ). احساس کارآمدی معلم با خشنودی شغلی کمترین رابطه را دارد ( $r=0/31$ ). به این ترتیب در آزمون فرضیه اول این نتیجه حاصل می‌شود که میان متغیرهای پژوهش همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد.

در آزمون فرض دوم پژوهش با استفاده از آزمون «رگرسیون چندگانه استاندارد»، خرده‌مقیاس‌های متغیر احساس کارآمدی معلم (کارآمدی در راهبردهای تدریس، کارآمدی در عجز کردن دانش‌آموز و کارآمدی در مدیریت کلاس) به عنوان پیش‌بینی‌کننده متغیر خشنودی شغلی و پیشرفت تحصیلی مورد تحلیل قرار گرفت.

جدول ۶. پیش‌بینی احساس کارآمدی از خشنودی شغلی و پیشرفت تحصیلی و آزمون معناداری آن

F	MS	df	SS	R <sup>2</sup>	متغیرهای ملاک
۵/۷۵*	۳/۹۷	۳	۱۱/۹۲	۰/۰۸	خشنودی شغلی
	۰/۶۹	۱۸۰	۱۲۳/۶		
۱۸/۰۹*	۱۴۷۲/۲۲	۳	۴۴۱۶/۶۵	۰/۲۳	پیشرفت تحصیلی
	۸۱/۳۸	۱۸۰	۱۴۶۴۸/۶۵		

$P < 0/05$ \*

همان‌گونه که در جدول ملاحظه می‌شود خرده‌مقیاس‌های متغیر احساس کارآمدی به ترتیب  $(R^2 = 0/08)$  و  $(R^2 = 0/23)$  از متغیرهای ملاک شامل خشنودی شغلی و پیشرفت تحصیلی را تبیین کرده‌اند. هم‌چنین هر دو ضریب پیش‌بینی با توجه به آزمون  $F$  در سطح  $0/05$  معنادار به دست آمده است. بنابراین در آزمون فرض دوم پژوهش این نتیجه حاصل می‌شود که خرده‌مقیاس‌های متغیر احساس کارآمدی معلم خشنودی شغلی و پیشرفت تحصیلی را به‌طور معناداری پیش‌بینی نمایند.

در آزمون فرض سوم پژوهش همانند فرض دوم، با استفاده «رگرسیون چندگانه استاندارد»، خرده‌مقیاس‌های متغیر خشنودی شغلی معلم (خشنودی شغلی درونی، خشنودی شغلی بیرونی و خشنودی شغلی عمومی) به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده متغیر پیشرفت تحصیلی مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. نتایج این تحلیل در جدول ۷ گزارش شده است.

جدول ۷. پیش‌بینی خشنودی شغلی از پیشرفت تحصیلی و آزمون معناداری آن

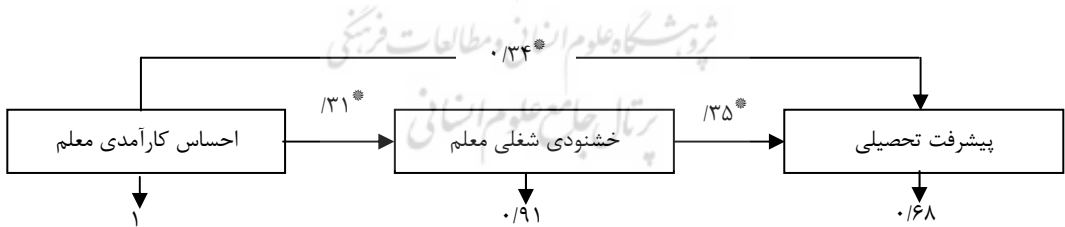
F	MS	df	SS	R <sup>2</sup>	متغیرهای ملاک
۱۴/۷۷*	۱۲۵۵/۲۸	۳	۳۷۶۵/۸۳	۰/۲۰	پیشرفت تحصیلی
	۸۴/۹۹	۱۸۰	۱۵۲۹۹/۴۷		

$P < 0/05$ \*

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود خرده‌مقیاس‌های متغیر خشنودی شغلی معلم ( $R^2 = 0/20$ ) از پیشرفت تحصیلی (متغیر ملاک) را تبیین کرده‌اند و این میزان با توجه به آزمون  $F$  در سطح  $0/05$  معنادار بدست آمده است. بنابراین در آزمون فرض سوم پژوهش این نتیجه حاصل می‌شود که خرده‌مقیاس‌های متغیر خشنودی شغلی، پیشرفت تحصیلی را بطور معناداری پیش‌بینی نمایند.

پیش از آزمون فرضیه‌های چارم و پنجم با استفاده از تحلیل مسیر، پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرها با توجه به عدم معناداری آزمون «کولموگروف اسمیرنوف»<sup>۱</sup> در هر کدام از متغیرها مورد تأیید قرار گرفت (احساس کارآمدی،  $Z=2/14$ ،  $P > 0/05$ ، رضایت شغلی،  $Z=2/04$ ،  $P > 0/05$ ). برون‌داده‌های نرم‌افزار LISREL، و برازش یافتن الگو نیز نشان داد که پیش‌فرض‌های «الگوی بیش از حد مشخص شده» و «عدم همخطی چندگانه» بین متغیرها نیز رعایت شده است. همچنین پیش‌فرض مربوط به وجود رابطه خطی در بررسی ماتریس همبستگی و نهایتاً مفروضه فاصله‌ای بودن مقیاس اندازه‌گیری با توجه به ماهیت داده‌ها مورد تأیید قرار گرفت.

پس از بررسی مفروضه‌ها و پیش از بررسی فرضیه‌ها، به‌منظور اطلاع از چگونگی حضور هر یک از متغیرهای برون‌زا و درون‌زا در الگو، به‌عنوان نخستین گام، الگوی برازش یافته مفروض ارائه می‌گردد. الگوی ۲، از رابطه بین یک متغیر نهفته برون‌زا (احساس کارآمدی) با یک متغیر نهفته درون‌زا (پیشرفت تحصیلی) و میانجی‌گری متغیر نهفته درون‌زای دیگر (خشنودی شغلی) به دست آمده است.



تمامی اثرات با داشتن مقدار  $t > 2$  در سطح  $p < 0/05$  معنادار هستند.

الگوی ۱: الگوی مفروض پژوهش پس از برازش

<sup>۱</sup>. Kolmogorov-Smirnov

در آزمون الگوی مفروض، اثرات مستقیم و غیرمستقیم در آن مورد بررسی قرار گرفت که پارامترهای آن در جدول ۸ گزارش شده است.

جدول ۸: پارامترهای اثرات مستقیم و غیر مستقیم در الگوی مفروض پس از برازش

t	SE	$\beta$	اثرات	
۴/۳۵*	۰/۰۸	۰/۳۱	از احساس کارآمدی بر خشنودی شغلی	مستقیم
۵/۲۹*	۰/۸۳	۰/۳۴	از احساس کارآمدی بر پیشرفت تحصیلی	
۵/۴۵*	۰/۷۵	۰/۳۵	از خشنودی شغلی بر پیشرفت تحصیلی	
۳/۴۰*	۰/۴۱	۰/۱۱	از احساس کارآمدی بر پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری خشنودی شغلی	غیرمستقیم

$P < 0.05^*$

با نگاه به جدول ۸ می‌توان دریافت که، ضریب پارامتر استاندارد ( $\beta=0.31$ ) و همچنین مقدار  $t$  برابر با ۴/۳۵، نشان از توان نسبتاً بالای تأثیرگذاری مستقیم و معنادار احساس کارآمدی بر خشنودی شغلی دارد. علاوه بر آن احساس کارآمدی با ضریب پارامتر استاندارد ( $\beta=0.34$ )، اثر مستقیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته است. در بررسی معناداری این اثر مقدار  $t$  برابر با ۵/۲۹ نشان داد که این تأثیر نیز به لحاظ آماری معنادار است. خشنودی شغلی با ضریب پارامتر استاندارد ( $\beta=0.35$ ) اثر مستقیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته است. در بررسی معناداری این اثر مقدار  $t$  برابر با ۵/۴۵، نشان داد که این تأثیر نیز به لحاظ آماری معنادار است. احساس کارآمدی (با میانجی‌گری خشنودی شغلی) با ضریب پارامتر استاندارد ( $\beta=0.11$ )، تأثیر غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته است.

جدول ۹. شاخص‌های نیکویی برازش الگوی مفروض

مقادیر شاخص‌ها	شاخص‌های نیکویی برازش
۰/۶۸	خی‌دو
۰/۰۰	معناداری
۲	درجه آزادی
۰/۳۴	نسبت خی‌دو بر درجه آزادی
۰/۰۲	تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا
۱	نیکویی برازش
۰/۹۹	تعدیل‌شده نیکویی برازش
۱	بrazش مقایسه‌ای

در بررسی معناداری این اثر، مقدار  $t$  برابر با  $3/40$ ، نشان می‌دهد که این تأثیر نیز به لحاظ آماری معنادار است. بنابراین آزمون فرض چهارم نشان می‌دهد که تمامی اثرات مستقیم و غیرمستقیم در الگوی مفروض مثبت و معنادار است. برای آزمون فرضیه پنجم شاخص‌های نیکویی برازش الگوی مفروض تحلیل شد که جدول ۹ آن‌ها را گزارش کرده است. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، علی‌رغم آن‌که شاخص  $\chi^2$  دو برابر  $0/68$  معنادار شده است، شاخص نسبت  $\chi^2$  دو بر درجه آزادی برابر با  $0/34$  و کمتر از ۲، تقریباً ریشه میانگین مجذورات خطا برابر با  $0/02$  و کمتر از  $0/06$ ، شاخص نیکویی برازش برابر ۱ و بالاتر از  $0/9$ ، شاخص تعدیل شده نیکویی برازش برابر  $0/99$  و بالاتر از  $0/9$  و نهایتاً شاخص برازش مقایسه‌ای برابر ۱ و بالاتر از  $0/9$ ، تماماً حاکی از برازش مناسب الگوی مفروض با داده‌های گردآوری شده دارند. بر این اساس در آزمون فرض پنجم این نتیجه حاصل می‌شود که الگوی مفروض برازش خوبی با داده‌ها دارد و می‌توان آن را بعنوان مجرای تأثیر احساس کارآمدی معلم بر خشنودی شغلی و بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پیشنهاد کرد.

## بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از بررسی فرضیه‌های اول تا سوم پژوهش همسو با پژوهش‌های متعددی است که نقش نگرش‌های شغلی بر یکدیگر و بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را مثبت و معنادار گزارش کرده‌اند. اما نتایج حاصل از بررسی و آزمون فرضیه چهارم نشان از آن دارد که متغیر احساس-کارآمدی توان نسبتاً بالایی در تأثیر گذاری مستقیم و معنادار بر خشنودی شغلی دارد. این نتیجه با نتایج تعدادی از پژوهش‌های دیگر نظیر کاپرارا و همکاران (۲۰۰۶، ۲۰۰۳) و کلاسن و چو (۲۰۱۰) همخوانی دارد. پژوهش‌های مورد اشاره نشان می‌دهند، که باورهای معلمان در توانایی خود در مدیریت شرایط کلاسی، در راهبردهای آموزشی و روابط بین فردی با دیگر اعضای مدرسه شدیداً روی میزان خشنودی آن‌ها از شرایط شغلی و روحیه کلی مدرسه که از خشنودی شغلی آن‌ها ناشی می‌شود، تأثیر می‌گذارد. به عبارتی، معلمانی که سطح بالایی از احساس کارآمدی دارند، بیشتر می‌توانند شرایطی را ایجاد کنند و شبکه‌های بین فردی را توسعه دهند که خشنودی آن‌ها را از شغل‌شان افزایش داده و حفظ کنند. این یافته به نوعی در تضاد با طرفداران نقش پیشایندی خشنودی شغلی قرار دارد. حامیان خشنودی شغلی از آن به‌عنوان مهم‌ترین و اساسی‌ترین نگرش شغلی یاد کرده‌اند و معتقدند که نگرش‌های شغلی دیگر متأثر از آن می‌باشد. اما در حقیقت این ادعا متقن به‌نظر نمی‌رسد زیرا یک کارمند ابتدا ارزیابی جزئی‌تری از شغل خود انجام می‌دهد و پس از آن است که در پی قضاوت‌های کلی‌تر برمی‌آید (زین‌آبادی،

۱۳۸۹). بر این اساس نگرش و جهت‌گیری معلمان به کارآمدی خود در کلاس درس جزئی‌تر و مقدم بر نگرش و جهت‌گیری آن‌ها به شغل معلمی (خشنودی شغلی) می‌باشد. نتایج دیگر آزمون فرضیه چهارم نشان داد که احساس کارآمدی اثر مستقیم، مثبت و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. نتایج پژوهش در بررسی این فرضیه، با یافته‌های پژوهش‌های پیش گفته (گیبسون و دمبو، ۱۹۸۴؛ وولفولک هوی و همکاران، ۱۹۹۰؛ مور و اسلمن، ۱۹۹۲، ۱۹۹۴؛ روز، ۱۹۹۲؛ کاپرارا و همکاران، ۲۰۰۶؛ هرمان، ۲۰۰۰؛ شوقنسی، ۲۰۰۴؛ تورناکی و پودل، ۲۰۰۵؛ مویجس و رینولدز، ۲۰۰۱؛ دیمیر، ۲۰۰۴؛ گنسر و کاکیروگلو، ۲۰۰۷؛ یوست، ۲۰۰۲؛ ویتلی، ۲۰۱۰) هماهنگ می‌باشد. همان‌گونه که اشاره شد داشتن احساس کارآمدی ویژگی‌های مثبتی را در معلم شکل می‌دهد. این ویژگی‌ها منحصر به معلم نیست. معلمان با احساس کارآمدی بالا استقلال و خودمختاری دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند تا از این طریق مسئولیت دانش‌آموزانی که نیازهای یادگیری ویژه دارند را برعهده گیرند و آنان را فعال کنند. همچنین برخی دیگر از پژوهشگران نظیر اشتون و وب (۱۹۸۶) و راسر، اربرتن و اندرمن<sup>۱</sup> (۱۹۹۳) دریافته‌اند این‌گونه معلمان، با داشتن نگرش‌های مثبت در مورد مدرسه، باعث افزایش انگیزش تحصیلی و عزت‌نفس دانش‌آموزان می‌شوند. با این ویژگی‌ها حصول چنین نتیجه‌ای در پژوهش حاضر منطقی نظر می‌رسد.

علاوه بر دو یافته قبل آزمون فرضیه چهارم نشان داد، که خشنودی شغلی اثر مستقیم و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این اثر نسبتاً بالا قابل پیش‌بینی بوده است، گرچه اپس (۲۰۰۲)، ذکریا پورصیاد (۱۳۷۵)، اسماعیلی (۱۳۷۴) و گریفیث (۲۰۰۴) در پژوهش خود بر این نتیجه صحه گذاشته‌اند و همبستگی مثبت خشنودی شغلی معلم و سطوح بالای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را گزارش کرده‌اند، اما این یافته با پژوهش کاپرارا و همکاران (۲۰۰۶) ناهمسو بوده است. در این پژوهش نه تنها اثر مستقیم خشنودی شغلی بر پیشرفت تحصیلی معنادار به‌دست آمده است، بلکه خشنودی شغلی نقش میانجیگری بین احساس کارآمدی و پیشرفت تحصیلی را به‌صورت معنادار ایفا کرده است.

نتایج آزمون فرضیه پنجم، یعنی آزمون برازش الگوی مفروض نشان داد که شاخص‌های نیکویی برازش الگو همگی نشان از برازش مناسب الگوی مفروض پژوهش با داده‌های گردآوری شده دارند و می‌توان الگوی مفروض را به‌عنوان الگوی تأثیر احساس کارآمدی بر خشنودی شغلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان معرف کرد. این یافته به مسیر بین خشنودی شغلی و پیشرفت تحصیلی با پژوهش کاپرارا و همکاران (۲۰۰۶) هماهنگ بوده است.

## 1. Roeser, Arbreton & Anderman



در مجموع دستاورد پژوهش حاضر تأثیر احساس کارآمدی معلمان را بر خشنودی شغلی آن‌ها مورد شناسایی و تأکید قرار داده است. همچنین یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌تواند نقطه آغاز رویکرد جدیدی باشد که در آن، برای برانگیختن معلمان به جای تکیه بر انگیزه‌ها و عوامل مادی، بر احساس کارآمدی در انجام وظایف و شناخت عوامل تقویت‌کننده آن تأکید شود. به سخنی دیگر، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که خشنودی شغلی معلم صرفاً برآمده از عوامل مادی نیست، بلکه داشتن این احساس که او توانایی و شایستگی لازم را دارد تا از طریق عجز کردن دانش‌آموز، راهبردهای تدریس و مدیریت کلاس در سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر گذار باشد، لذت و خشنودیی را برای وی در پی دارد که ممکن است بالاتر از هر پاداش دیگری باشد. اگر چه این احتمال وجود دارد که خشنودی شغلی سایر کارمندان به عواملی به جز احساس شایستگی و صلاحیت حرفه‌ای آن‌ها بستگی داشته باشد، اما در مورد فعالیت‌های نظیر تدریس و انتقال دانش، چندان صدق نمی‌کند. زیرا نتیجه حرفه معلمی شدیداً به منابعی هم‌چون صلاحیت و شایستگی معلمی بستگی دارد. تجربه پیش‌روی امروز مراکز آموزشی ما نشان می‌دهد آن‌دسته از معلمانی که توانایی لازم را در مدیریت کلاس و انتقال مباحث درسی در خود می‌بینند لذت با دانش‌آموزان بودن و حضور در مدرسه را با تمام وجود احساس می‌کنند و به شغل خویش می‌بالند، و معلمی که این توانایی و شایستگی را در خود نبیند دچار فرسودگی شغلی و تنش با خود، دانش‌آموز و مدرسه می‌شود؛ رفتن به مدرسه و در کنار دانش‌آموزان بودن را نه از سر شوق، بلکه از سر اجبار و ناچاری تلقی می‌نماید. هم‌چنین وقتی افراد احساس کارآمدی کنند، یک نوع احساس غرور مقدس و توانمندی در آنان بوجود می‌آورد که باور کنند می‌توانند محیطی که در آن کار می‌کنند را تحت تأثیر قرار دهند یا در نتایجی که حاصل می‌شود، تغییر ایجاد کنند. به سخنی دیگر احساس کارآمدی سبب می‌شود که معلمان باور کنند که قابلیت و تبحر لازم را برای انجام دادن موفقیت‌آمیز تدریس را دارند. در نتیجه آن‌ها بر فرایند و نتایج کاری خویش کنترل و تسلط پیدا خواهند کرد و از انگیزه و خشنودی لازم برای انجام وظیفه بهره‌مند خواهند شد. از طرفی معلمان خشنود از شغل خویش، شور و شوق بیشتری برای تدریس داشت و نسبت به حرفه‌شان متعهد‌ترند. بر این پایه، دست‌اندرکاران آموزش و پرورش و مدیران مدارس، برای دستیابی به اهداف بهتر و بالاتر آموزشی، باید ساز و کارهای تقویت احساس کارآمدی معلمان را فراهم کنند. زیرا این ساز و کار هرچند به مدیریت و رهبری آموزشی کاراتری نیاز دارد، ولی به نسبت ساز و کارهای مادی و مالی، اثربخش‌تر، قابل حصول‌تر و پایدار تر است. این پژوهش علاوه بر دست‌اندرکاران آموزش و پرورش و مدیران مدارس، برای پژوهشگران نیز پیشنهاداتی را به‌دنبال دارد. پژوهش در مورد نگرش‌های شغلی دیگر، فراهم

سازی ابزارهای بومی و درنظر گرفتن نقش جنسیت معلمان از جمله راهکارهایی است که پژوهشگران می‌توانند در تلاش‌های آینده خود آن‌ها را مدنظر قرار دهند.

## منابع

اسماعیلی، حسن (۱۳۷۴). بررسی رابطه رضایت شغلی و عملکرد آموزشی معلمان مقطع ابتدایی آموزش و پرورش منطقه ۱۸ تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.

ذکریاپور صیاد، محترم (۱۳۷۵). رابطه بین رضایت شغلی معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس پنجم ابتدایی مدارس دولتی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

زین‌آبادی، حسن‌رضا (۱۳۸۹). نقش نگرش‌های شغلی در رفتار شهروندی سازمانی معلمان: آزمون و مقایسه الگوهای ساختاری. تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره. جلد ۹، شماره ۳۶، صفحه ۵۴-۲۹. سردمد، زهرا؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۳). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. چاپ اول. تهران: انتشارات آگاه.

گیج، ان، ال (۱۹۹۴). مبانی علمی هنر تدریس، ترجمه محمود مهرمحمدی (۱۳۷۹). تهران: انتشارات مدرسه. مرتضوی، شهناز (۱۳۸۳). روابط متقابل بین خودکارآمد پنداری و ادراک حمایت از سوی خانواده معلمان و دوستان نزدیک. نوآوری‌های آموزشی، سال سوم، شماره ۸، صفحه ۳۸-۱۳. مقیمی، سید محمد (۱۳۸۵). سازمان و مدیریت رویکردهای پژوهشی. تهران، انتشارات ترمه.

Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Caprara G. V., Barbaranelli, C., Steca P., & Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job Satisfaction and students' academic achievement *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.

Deemer, S. A. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing link between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*. 46 (1), 73-90.

DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005). Organizational Citizenship of Faculty and Achievement of High School Students. *The High School Journal*, (Feb/ Mar), 35-44.

Epps, C. D. (2002). *Examining the leadership impact of principal on student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, Roosevelt University, Chicago, Illinois.

Gencer, A. S., & Cakiroglu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy Beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 664-675.

- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356.
- Herman, P. (2000). *Teacher experience and teacher efficacy: Relations to student motivation and achievement*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina, Chapel Hill.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. E. (2005). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. (7 th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Moore, W. P., & Esselman, M. E. (1992). *Teacher efficacy, empowerment, and a focused instructional climate: Does student achievement benefit?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Moore, W. P., & Esselman, M. E. (1994). *Exploring the context of teacher efficacy: The role of achievement and climate*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Muijs, R. D., & Reynolds, D. (2001). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *Journal of Classroom Interaction*, 37, 3-15
- Parado, S. H. (2002). Effects of teacher training works shopper creativity, cognitional school achievement, High ability studies, 13, (1).
- Roeser, R., Arbretton, A., & Anderman, E. (1993). *Teacher characteristics and their effects on student motivation across the school year*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Ross, J. A., Cousins, J. B., & Gadalla, T. (1996). Within teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385-400.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 798-822.
- Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153-176.
- Tournaki, N., & Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21, 299-314.
- Trentham, L., Silvern, S., & Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in Schools*, 22, 343-352
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 780- 783.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Whitley, J. (2010). Modelling the influence of teacher characteristics on student achievement for Canadian students with and without Learning Disabilities. *International Journal of Special Education*, 25(3), 88-97.

- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Yost, R. (2002). I think I can: Mentoring as a means of enhancing teacher efficacy. *The Clearing House*. 75(4), 195-197.

