

## مشخصه‌های روان‌سنجی مقیاس کارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان

امید شکری<sup>1\*</sup>، محمدآزاد عبدالله‌پور<sup>2</sup>، علی تقوایی‌نیا<sup>3</sup>

1. استادیار، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

2. استادیار، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد، ایران

3. استادیار، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یاسوج، ایران

تاریخ دریافت: 1396/04/15 تاریخ پذیرش: 1397/06/14

## Psychometric Properties of the Teacher Efficacy for Moral Education Scale among Students

O. Shokri<sup>1\*</sup>, M.A. Abdullah Pour<sup>2</sup>, A. Taghvaeiniya<sup>3</sup>

1. Assistant Professor, Educational Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

2. Associate Professor, Educational Psychology, Islamic Azad University, Mahabad, Iran

3. Assistant Professor, Educational Psychology, Yasouj University, Yasuj, Iran

Received: 2017/07/06 Accepted: 2018/09/05

### Abstract

The main purpose of the present study was investigating the psychometric properties of the Teacher Efficacy for Moral Education Scale (TEMES). In this correlation study, 200 teachers (100 male, 100 female) completed the TEMES and the Short Character Strength Measure (SCSM). The confirmatory factor analysis method and internal consistency were used to compute the TEMES's factorial validity and reliability, respectively. Also, in order to examine the concurrent validity of the Teacher Efficacy for Moral Education Scale, we computed the correlation between different dimensions of TEMES and different character strengths. The results of confirmatory factor analysis, based on AMOS software, indicated that multidimensional structure of the TEMES that consist of teacher positivity and teacher instructional practices had acceptable fit with the data of Iranian teacher's sample. The analyses of Correlation between different dimensions of TEMES and character strengths (wisdom, courage, humanity, justice, temperance and transcendence) provided initial evidence for the TEMES concurrent validity. The Internal consistencies for the scales measuring teacher positivity and teacher instructional practices were 0/80 and 0/81, respectively. In sum, these findings provide evidence for the validity and reliability of the TEMES as an instrument for measuring the Iranian teachers' personal self-efficacy for fostering moral character in the classroom.

### Keywords

Confirmatory Factor Analysis, Concurrent Validity, Teacher Efficacy for Moral Education Scale (TEMES), Internal Consistency.

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف آزمون مشخصه‌های روان‌سنجی مقیاس کارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی (TEMES؛ نارواژ، وایدیچ، ترنر و کمیلکو، 2008) انجام شد. در مطالعه همبستگی حاضر، 200 معلم (100 مرد و 100 زن) به مقیاس کارآمدی معلمان برای آموزش اخلاقی و نسخه کوتاه ابزار نیرومندی‌های منشی (SECS؛ فرنهام و لستر، 2012) پاسخ دادند. در این مطالعه، به منظور تعیین روایی عاملی و پایایی نسخه کوتاه ابزار مقیاس کارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان به ترتیب از روش‌های آماری تحلیل عاملی تأییدی و ضرایب همسانی درونی استفاده شد. همچنین، به منظور مطالعه روایی هم‌زمان مقیاس کارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان، ضریب همبستگی بین مقیاس‌های ابزار کارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی با نیرومندی‌های منشی گزارش شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مقیاس کارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی بر پایه نرم‌افزار AMOS نشان داد که در نمونه معلمان ایرانی ساختار دو عاملی مقیاس کارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان مشتمل بر دو زیرمقیاس مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد. نتایج مربوط به همبستگی بین زیرمقیاس‌های کارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان با نیرومندی‌های منشی معلمان به طور تجربی از روایی هم‌زمان نسخه مقیاس کارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان حمایت کرد. ضرایب همسانی درونی دو زیرمقیاس مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی به ترتیب برابر با 0/80 و 0/81 به دست آمد. در مجموع، نتایج مطالعه حاضر نشان داد که مقیاس کارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان برای سنجش باور معلم درباره توانایی خود برای بهبود و اثرگذاری بر رفتار و منش اخلاقی دانش‌آموزان در گروه نمونه معلمان ایرانی، ابزاری روا و پایا است.

### واژگان کلیدی

تحلیل عاملی تأییدی، روایی سازه، مقیاس کارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی، همسانی درونی.

\* نویسنده مسئول: امید شکری

ایمیل نویسنده مسئول:

\*Corresponding Author: oshokri@yahoo.com

**مقدمه**

فرد ممکن است برای ریاضی و آموزش ریاضی خودکارآمدی بالا و برای ورزش و آموزش ورزش، خودکارآمدی پایینی داشته باشد؛ بنابراین، محققان تربیتی برای سنجش خودکارآمدی معلم در قلمروهای مختلف، ابزارهای سنجش متفاوتی را توسعه داده‌اند.

نتایج برخی مطالعات نشان می‌دهد که در بین قلمروهای چندگانه باورهای خودکارآمدی معلمان، باورهای خودکارآمدی آموزشی آنها در پیش‌بینی کیفیت عملکرد دانش‌آموزان از اهمیت خاصی برخوردار است؛ برای مثال، وقتی معلمان در کلاس درس از باورهای خودکارآمدی آموزشی بالایی برخوردار باشند، در آن کلاس درس، دانش‌آموزان انگیزش تحصیلی بیشتری نشان می‌دهند (میدگلی، فلدلافر و الکیس<sup>8</sup>، 1989) و باورهای خودکارآمدی بالاتری دارند (آندرسون، گرینی و لون<sup>9</sup>، 1988) و از موفقیت تحصیلی بیشتری نیز برخوردارند (آشتن و وب<sup>10</sup>، 1986؛ مور و اسلمن<sup>11</sup>، 1992؛ راس<sup>12</sup>، 1992). علاوه بر این، وقتی معلمان از باورهای خودکارآمدی آموزشی بالایی برخوردارند، برای طراحی و سازمان دهی فعالیت‌های کلاسی زمان بیشتری را صرف می‌کنند (آلیندر<sup>13</sup>، 1994) و همچنین، برای پاس‌دهی به نیازهای دانش‌آموزان، از روش‌ها و ایده‌های بدیع بیشتر بهره می‌جویند (گاسکی<sup>14</sup>، 1988؛ استین و وانگ<sup>15</sup>، 1988). همچنین، کلاس‌های درس معلمان دارای باورهای خودکارآمدی آموزشی بالا از طریق ویژگی‌هایی مانند تاکید بر یادگیری، پیشرفت و ساختارهای اهداف تسلطی<sup>16</sup> مشخص می‌شود (والترس و داگرتی<sup>17</sup>، 2007). در مقابل، معلمان فاقد باورهای خودکارآمدی آموزشی، مستبد و قدرت‌طلب هستند؛ در کلاس درس سطوح بالاتری از خشم و تنیدگی را گزارش می‌کنند؛ نسبت به وضعیت انگیزشی دانش‌آموزان دیدگاه بدبینانه‌ای دارند؛ برای موضوعات

مرور شواهد تجربی مختلف نشان می‌دهد که تاکید بر توان تفسیری باورهای کارآمدی در پیش‌بینی کنش‌وری افراد مختلف در قلمروهای مطالعاتی آموزشی و حرفه‌ای همواره در کانون مورد توجه محققان بوده است (اسچوردفیگر، کانرمان و اسچنهافن<sup>1</sup>، 2008؛ کاپرارا، باربارانیلی، بارگوگی و استیکا<sup>2</sup>، 2003؛ اسکالویک و اسکالویک<sup>3</sup>، 2007)؛ بر این اساس، در تعداد زیادی از مطالعات، محققان مختلف کوشیده‌اند به طور خاص، نقش تفسیری باورهای کارآمدی را در تبیین الگوی تمایز یافتگی در کنش‌وری معلمان در قلمروهای مفهومی متفاوت به طور نظام‌مدار تحلیل کنند (مک آدامز<sup>4</sup>، 2009؛ والکر و فریمر<sup>5</sup>، 2009؛ خدایی، 1397).

بر اساس نظریه شناختی اجتماعی بندورا<sup>6</sup> (1997)، سازه باورهای خودکارآمدی در سه عامل فرایندهای درونی (مشمول بر وجوه عاطفی، شناختی و فیزیولوژیک)، تاثیرات محیطی و رفتار کنونی و گذشته فرد ریشه دارد. خودکارآمدی ادراک شده در پیش‌بینی رفتار و تغییرات رفتاری از نقش بلامنازعی برخوردار است (بندورا، 1997). همچنین، باورهای فرد درباره رفتارهای خویش در مقایسه با پیامدهای اعمالش، در پیش‌بینی آن رفتارها از توان بیشتری برخوردار است. هنسان<sup>7</sup> (2001) نیز تاکید می‌کند که باورهای خودکارآمدی با اثرگذاری بر انتخاب‌های رفتاری محتمل و ارزشگذاری برای تلاش در مواجهه با رخدادهای ناکام کننده در پیش‌بینی تجارب هیجانی افراد نیز ایفای نقش می‌کنند. در واقع، برخی شواهد از نقش باورهای خودکارآمدی بالا در قلمرو اخلاقی حمایت کرده‌اند (مک آدامز، 2009؛ والکر و فریمر، 2009).

افراد در قلمروهای چندگانه اجتماعی، ورزشی و تحصیلی، ادراک خود متفاوتی دارند. بندورا (1997) نیز تاکید می‌کند که باور خودکارآمدی بر حسب قلمرو متفاوت است.

8. Midgley, Feldlaufer &amp; Eccles

9. Anderson, Greene &amp; Loewen

10. Ashton &amp; Webb

11. Moore &amp; Esselman

12. Ross

13. Allinder

14. Guskey

15. Stein &amp; Wang

16. Mastery-oriented goals

17. Wolters &amp; Daugherty

1. Schwerdtfeger, Konermann &amp; Schonhofen

2. Caprara, Barbaranelli, Borgogni &amp; Steca

3. Skaalvik &amp; Skaalvik

4. McAdams

5. Walker &amp; Frimer

6. Bandura

7. Henson

و منش اخلاقی دانش‌آموزان است. در مطالعه نارواتز و همکاران (2008) نتایج نشان داد که بین باور خودکارآمدی معلم برای آموزش منش اخلاقی به دانش‌آموزان با درک معلمان از جو مدرسه، احساس خودکارآمدی آنها برای کمک به یادگیری دانش‌آموزان و احساس خودکارآمدی در پیشبرد روابط مثبت با دانش‌آموزان، رابطه وجود دارد.

با توجه به فقر اطلاعاتی انکارنشده دربارۀ دسترسی به ابزارهای سنجش برخورداری از ویژگی‌های فنی مورد انتظار برای سنجش باور خودکارآمدی معلم در قلمرو تحول منش در فراگیران، میلسون و مهلینگ<sup>11</sup> (2002) ابزار باور خودکارآمدی برای آموزش منش<sup>12</sup> را بر اساس مقیاس خودکارآمدی معلم<sup>13</sup> (گیسون و دیمبو<sup>14</sup>، 1984) توسعه دادند. همچون مقیاس خودکارآمدی معلم، ابزار باور خودکارآمدی برای آموزش منش از دو زیرمقیاس خودکارآمدی فردی معلم<sup>15</sup> و خودکارآمدی کلی معلم<sup>16</sup> تشکیل شده است (بندورا، 1993). میلسون و مهلینگ (2002) دریافتند که خودکارآمدی معلم برای آموزش منش به فراگیران به سن، مرتبۀ علمی و تجربۀ آموزشی معلمان مربوط نمی‌شود. از آنجا که تلاش‌های تحقیقاتی متعاقب با استفاده از ابزار باور خودکارآمدی برای آموزش معلم، شواهدی در دفاع از توان این ابزار برای پیش‌بینی رفتار معلم فراهم نکرد، چندان در کانون توجه محققان قرار نگرفت. علاوه بر این، تردید محققان دربارۀ ضرورت تمایزگذاری بین وجود فردی و کلی باورهای خودکارآمدی معلم، تمایل به استفاده از ابزار باور خودکارآمدی برای آموزش منش را به حداقل ممکن کاهش داد؛ بنابراین، با توجه به محدودیت‌های مرور شده و همچنین ضرورت تمایزگذاری بین قلمروهای چندگانه باورهای خودکارآمدی برای آموزش اخلاقی فراگیران، اهمیت توسعه ابزاری کوتاه‌تر و در عین حال متمرکز بر اندازه‌گیری خودکارآمدی فردی برای تسهیل منش اخلاقی در فراگیران سبب شد تا نارواتز و همکاران (2008) ابزار خودکارآمدی معلم برای

غیردرسی، وقت بیشتری را منظور می‌کنند و در نهایت، از دانش‌آموزان به دلیل تجربه شکست انتقاد قرار می‌کنند (میلبی<sup>1</sup>، 1995؛ وولفولک و هوی<sup>2</sup>، 1990؛ وولفوک، راسوف<sup>3</sup> و هوی، 1990).

نتایج برخی مطالعات نشان می‌دهد که باورهای خودکارآمدی معلم با سبک ترجیحی او برای مدیریت دمکراتیک کلاس‌های درس که بر تقویت تلاش‌های مبتنی بر همکاری بین دانش‌آموزان متمرکز است، رابطه دارد (سالومون، واتسون و باتیستیک<sup>4</sup>، 2002). در کلاس‌های درسی که به صورت دمکراتیک مدیریت می‌شوند، دانش‌آموزان دربارۀ موضوعاتی مانند مباحثه، تصمیم‌گیری، حل مسئله اجتماعی و حل تعارض‌های بین فردی مهارت‌های لازم را فرامی‌گیرند. جو چنین کلاس‌هایی نه تنها در شکل‌دهی به جهت‌گیری‌های یادگیری مبتنی بر تسلط در دانش‌آموزان مؤثر است؛ بلکه در بسط مهارت‌های اخلاقی آنها نیز اثرگذار است (نارواتز<sup>5</sup>، 2006؛ لپسلی<sup>6</sup> و نارواتز، 2006؛ علیزاده، صالحی و مقدم‌زاده، 1396). ویلیا و فارسا<sup>7</sup> (2013) و واتسون<sup>8</sup> (2003) تاکید کردند که پیچیدگی‌های انکارنشده رشدیافتگی توانمندی‌های منشی در دانش‌آموزان و همچنین دشواری اخذ تدابیر اثربخش با هدف تقویت مهارت‌های اخلاقی در دانش‌آموزان، از یک سوی، نقش معلم را در تحقق این هدف متعالی سخت می‌کند و از دیگر سوی، تلاش و پشتکار مضاعفی را از جانب معلمان برای تحقق این هدف می‌طلبد؛ بر این اساس، با توجه به نقش تعیین‌کننده معلمان برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان، نارواتز، وایدیچ، ترنر و کمیلکو<sup>9</sup> (2008) برای اولین بار ایده نوظهور باورهای خودکارآمدی معلمان برای آموزش اثربخش و کارآمد منش اخلاقی به دانش‌آموزان را توسعه دادند. کارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان<sup>10</sup> بیانگر باور معلم درباره توانایی خود برای بهبود و اثرگذاری بر رفتار

1. Melby
2. Woolfolk & Hoy
3. Rosoff
4. Solomon, Watson & Battistich
5. Narvaez
6. Lapsley
7. Velea & Farca
8. Watson
9. Vaydich, Turner & Khmelkov
10. Teacher efficacy for students' moral education

11. Milson & Mehlig
12. Character Education Efficacy Belief Instrument (CEEBI)
13. Teacher Efficacy Scale (TES)
14. Gibson & Dembo
15. Personal teacher efficacy
16. General teacher efficacy

مطالعه حاضر با هدف سنجش ویژگی‌های روان سنجی نسخه فارسی مقیاس خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان در بین گروهی از معلمان ایرانی انجام شد.

## روش

### جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی معلمان زن و مرد مقاطع تحصیلی مختلف شهرستان خدابنده در استان زنجان، در نیمسال اول سال تحصیلی 94-95 بودند. نمونه آماری در این پژوهش شامل 200 معلم [100 معلم مرد با میانگین سنی 37/87 سال (انحراف معیار=5/86، 24-52) و 100 معلم زن با میانگین سنی 37/22 سال (انحراف معیار=4/93، 26-48)] بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. طبق دیدگاه کلاین (2005) در مطالعاتی که با هدف تحلیل ساختار عاملی ابزارهای سنجش انجام می‌شوند، بین حداقل 5 تا حداکثر 20 مشارکت کننده به ازای هر ماده آزمون باید انتخاب شوند. در مطالعه حاضر، از قاعده تقریبی 15 به 1 استفاده شد.

### ابزارهای سنجش

نسخه کوتاه ابزار نیرومندی‌های منشی<sup>10</sup> (SECS)؛ فرهنگام و لستر<sup>11</sup> (2012). فرهنگام و لستر (2012) بر اساس نسخه اصلی فهرست نیرومندی‌های منشی (پیترسون و سلیگمن، 2004) و با هدف اندازه‌گیری نیرومندی‌های منشی، نسخه کوتاه فهرست نیرومندی‌های منشی را توسعه دادند. در نسخه کوتاه ابزار نیرومندی‌های منشی، 24 توصیفگر منشی همسو با نسخه اصلی آن به شش فضیلت خرد، شجاعت، انسانیت، عدالت، میانه روی و تعالی مربوط می‌شوند. در مطالعه فرهنگام و لستر (2012) نتایج تحلیل عاملی اکتشافی با دو شیوه چرخش متعامد و متمایل نشان داد که در نسخه کوتاه ابزار نیرومندی‌های منشی، 24 نیرومندی منشی همسو با نسخه اصلی آن زیر شش فضیلت اصلی بار گرفتند. در این مطالعه ضرایب همسانی درونی فضایل خرد (شامل 6

آموزش اخلاقی معلمان را توسعه دهند. در مطالعه ناروانز و همکاران (2008) که با هدف توسعه و تحلیل روان‌سنجی مقیاس خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان انجام شد، نتایج عامل یابی محورهای اصلی<sup>1</sup> با استفاده از چرخش پرومکس<sup>2</sup> نشان داد که این ابزار از دو زیرمقیاس مثبت بودن معلم<sup>3</sup> و فعالیت‌های آموزشی<sup>4</sup> تشکیل شده است. علاوه بر این، نتایج مربوط به پراکندگی مشترک بین مفهوم خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان با آموزش موثر یا خودکارآمدی برای تقویت روابط مثبت و خودکارآمدی برای کمک به یادگیری فراگیران و همچنین، روابط بین مقیاس‌های خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان با زیرمقیاس‌های مقیاس جو مدرسه<sup>5</sup> شامل شهروندی<sup>6</sup> و روابط مثبت با دانش‌آموزان و معلمان<sup>7</sup> و در نهایت، رابطه بین مفهوم خودکارآمدی برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان با خودکارآمدی جمعی<sup>8</sup> در معلمان، از روایی همگرایی<sup>9</sup> مقیاس خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان به طور تجربی حمایت کرد. همچنین، در مطالعه ناروانز و همکاران (2008) ضریب همسانی درونی برای عامل کلی باورهای خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان، 0/88 به دست آمد.

براساس آنچه گفته شد، از یک طرف با توجه به فقر اطلاعاتی انکارنشده درباره آزمون ویژگی‌های فنی نسخه فارسی مقیاس خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان و از طرف دیگر، همسو با گروه وسیعی از شواهد تجربی، تعیین‌کنندگی توان تفسیری مفهوم خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان، ضرورت دسترسی به ابزاری روا و پایا در این قلمرو مطالعاتی را بیش از پیش مورد تاکید قرار می‌دهد؛ بر این اساس،

1. Principle-axis factoring
2. Promax rotation
3. Teacher positivity
4. Instructional practices
5. School climate
6. Citizenship
7. Positive relationships among students and teachers
8. Collective self-efficacy
9. Convergent validity

10. Short Measure of Character Strength (SMCS)

11. Furnham & Lester

انگلیسی آن برای نمونه معلمان ایرانی به زبان فارسی ترجمه شد. با هدف حفظ هم‌ارزی زبانی و مفهومی، نسخه فارسی به کمک یک فرد دوزبانه دیگر به انگلیسی برگردانده شد (مارسلا و لئونگ<sup>2</sup>، 1995). در ادامه، دو مترجم درباره تفاوت موجود بین نسخه‌های انگلیسی بحث کردند و از طریق «فرایند مرور مکرر<sup>3</sup>» این تفاوت‌ها به حداقل ممکن کاهش یافت. بر این اساس، مترادف معنایی نسخه ترجمه شده با نسخه اصلی به دقت بررسی شد. در نهایت، چند نفر از اعضای هیئت علمی روایی محتوا و تطابق فرهنگی ابزار را مطالعه و تایید کردند.

منطق تحلیل داده‌ها: در این مطالعه، تحلیل داده‌ها بر پایه نظریه کلاسیک آزمون<sup>4</sup> انجام شد. ابقا یا حذف مواد مقیاس به اتکای مشخصه‌های آماری تحلیل عاملی صورت گرفت. در این مطالعه در استفاده از تحلیل عاملی تأییدی همسو با پیشنهاد هو و بنتلر<sup>5</sup> (1999) به منظور ارائه یک ارزیابی جامع از برازش الگو از شاخص مجذور خی ( $\chi^2$ )، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )، شاخص برازش مقایسه‌ای<sup>6</sup> (CFI)، شاخص نیکویی برازش<sup>7</sup> (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی<sup>8</sup> (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب<sup>9</sup> (RMSEA) استفاده شد؛ بنابراین، همسو با نتایج مطالعه نارواتز و همکاران (2008)، در این مطالعه نیز الگوی اندازه‌گیری دوتبعی مقیاس کارآمدی معلم بر آموزش اخلاقی دانش‌آموزان به عنوان الگوی مفروض ارجح، انتخاب و آزمون شد.

#### یافته‌ها

جدول 1 اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد گویه‌های مقیاس کارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی را در معلمان نشان می‌دهد.

(سوال)، شجاعت (شامل 3 سوال)، انسانیت (شامل دو سوال)، عدالت (شامل 3 سوال)، میانه‌روی (شامل 3 سوال) و تعالی (شامل 7 سوال) به ترتیب 0/66، 0/55، 0/52، 0/50، 0/55 و 0/76 به دست آمد. در مطالعه حاضر ضرایب همسانی درونی فضایل خرد، شجاعت، انسانیت، عدالت، میانه‌روی و تعالی به ترتیب برابر با 0/77، 0/74، 0/72، 0/77، 0/67 و 0/81 به دست آمد.

مقیاس کارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی (TEME): نارواتز، وایدیچ، ترنر و کمیلکو، (2008). نارواتز و همکاران (2008) به منظور اندازه‌گیری باورهای کارآمدی معلمان برای آموزش اخلاقی فراگیران، مقیاس کارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان را توسعه دادند. این مقیاس شامل 13 سوال است و معلمان به هر سؤال روی یک طیف پنج درجه‌ای از کاملاً نادرست (1) تا کاملاً درست (5) پاسخ می‌دهند. در مطالعه نارواتز و همکاران (2008) نتایج عامل‌یابی محورها اصلی مقیاس خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان نشان داد که این ابزار از دو زیرمقیاس مثبت بودن معلم (شامل 5 گویه 2، 4، 6، 9 و 12) و فعالیت‌های آموزشی (شامل 8 گویه 1، 3، 5، 7، 8، 10، 11 و 13) تشکیل شده است. در این مقیاس، زیرمقیاس مثبت بودن معلم، نقش معلمان را در ایجاد یک محیط یادگیری مثبت برای کمک به دانش‌آموزان به منظور بهبود وضعیت انگیزشی آنها و همچنین افزایش روحیه آنها اندازه‌گیری می‌کند. همچنین، در این مقیاس، زیرمقیاس فعالیت‌های آموزشی، روش‌ها و فنونی را که معلمان برای بسط و تقویت مهارت‌های اخلاقی دانش‌آموزان استفاده می‌کنند، اندازه‌گیری می‌شوند. در مطالعه نارواتز و همکاران (2008) ضریب همسانی درونی برای عامل کلی باورهای خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان، 0/88 به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی معلم به ترتیب 0/80 و 0/81 به دست آمد.

در این مطالعه، به منظور آماده‌سازی مقیاس کارآمدی معلم بر آموزش اخلاقی دانش‌آموزان، از روش ترجمه مجدد<sup>1</sup> استفاده شد؛ بنابراین، به منظور استفاده از مقیاس کارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان، نسخه

2. Marsella & Leong

3. Iterative review process

4. Classic Test Theory (CTT)

5. Hu & Bentler

6. Comparative Fit Index (CFI)

7. Goodness of Fit Index (GFI)

8. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

9. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

1. Back translation

جدول 1. شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد گویه‌های TEMES (n=200)

SD	M	گویه‌ها
<b>زیرمقیاس مثبت بودن</b>		
0/62	4/19	2. می‌دانم چه باید انجام دهم تا دانش‌آموزانم احساس خوبی درباره ی خودشان به عنوان افرادی اخلاقی داشته باشند.
0/64	4/08	4. می‌دانم چطور باید در دانش‌آموزانم، احساسات مثبتی را درباره اخلاق ایجاد کنم.
0/76	3/93	6. اگر دانش‌آموزانم از خود به عنوان افرادی اخلاقی ناامید شده باشند، می‌دانم چه باید انجام دهم تا بار دیگر آنها نسبت به خود به عنوان افرادی اخلاقی احساس مثبتی داشته باشند.
0/78	3/93	9. می‌توانم کاری کنم که همه دانش‌آموزانم برای یادگیری «چگونگی یک فرد اخلاقی شدن»، احساس خوبی داشته باشند.
0/68	4/07	12. می‌دانم چه باید انجام دهم تا دانش‌آموزانم از این که یک فرد اخلاقی می‌شوند، احساس خوبی داشته باشند.
<b>زیرمقیاس فعالیت‌های آموزشی</b>		
0/73	4/10	1. وقتی دانش‌آموزانم در درک یک مفهوم یا مهارت اخلاقی دچار مشکل می‌شوند من می‌دانم که چطور می‌توانم به آنها کمک کنم تا بتوانند آن مشکل را حل کنند.
0/64	4/08	3. می‌دانم به کمک آموزش چه مطالبی می‌توانم به همه دانش‌آموزانم کمک کنم تا بر مهارت‌های اخلاقی تسلط یابند.
0/78	4/07	5. می‌دانم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزانم چه مطالبی را باید انتخاب کنم تا مورد علاقه آنها باشد.
0/69	3/96	7. فکر می‌کنم از دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای آموزش منش اخلاقی به دانش‌آموزانم برخوردارم.
0/71	3/84	8. اگر دانش‌آموزانم از به کارگیری مهارت‌های اخلاقی منصرف شوند، می‌دانم چگونه آنها را به استفاده مجدد از این مهارت‌ها علاقه‌مند کنم.
0/71	3/89	10. می‌دانم چه راهبردهایی را باید به دانش‌آموزانم آموزش دهم تا اینکه به آنها کمک کنم مهارت‌های منش اخلاقی را در خود توسعه دهند.
0/74	3/94	11. می‌دانم که چطور محتوای آموزش اخلاقی را با نیازهای دانش‌آموزانم هماهنگ کنم.
0/68	4/12	13. به خوبی می‌دانم که چطور می‌توانم روابط مثبت اخلاقی را بین دانش‌آموزانم گسترش دهم.

خطی بودن<sup>9</sup> و هم‌خطی چندگانه<sup>10</sup> رعایت شده است. در ادامه، همسو با مطالعه نارواتر و همکاران (2008) با هدف آزمون برازندگی الگوی ساختاری مفروض دوعاملی مقیاس کارآمدی معلم بر آموزش اخلاقی دانش‌آموزان مشتمل بر مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی با داده‌های مشاهده در نمونه معلمان ایرانی، از روش آماری تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. به بیان دیگر، در این مطالعه، به کمک تحلیل عاملی تأییدی و با استفاده از نرم‌افزار آموس نسخه 18، الگوی دوعاملی مفروض مقیاس کارآمدی معلم بر آموزش اخلاقی دانش‌آموزان آزمون شد. علاوه بر این، در مطالعه حاضر برای برآورد مدل از روش بیشینه احتمال<sup>11</sup> نیز استفاده شد.

در مطالعه حاضر قبل از تحلیل داده‌ها به کمک روش آماری تحلیل عاملی تأییدی، همسو با پیشنهاد کلاین<sup>1</sup> (2005) و میرز، گامست و گارینو<sup>2</sup> (2006) مفروضه‌های بهنجاری تک متغیری<sup>3</sup> به کمک برورد مقادیر چولگی<sup>4</sup> و کشیدگی<sup>5</sup>، بهنجاری چندمتغیری<sup>6</sup> و مقادیر پرت از طریق روش فاصله ماهالانوبیس<sup>7</sup> و داده‌های گمشده به کمک روش بیشینه انتظار<sup>8</sup> آزمون و تأیید شدند. علاوه بر این، در این مطالعه، نتایج مربوط به پراکندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده شده، نشان می‌دهد که مفروضه‌های

1. Kline
2. Meyers, Gamst & Guarino
3. Univariate normality
4. Skew
5. Kurtosis
6. Multivariate normality
7. Mahalanobis distance
8. Expectation maximization

9. Linearity

10. Multicollinearity

11. Maximum likelihood

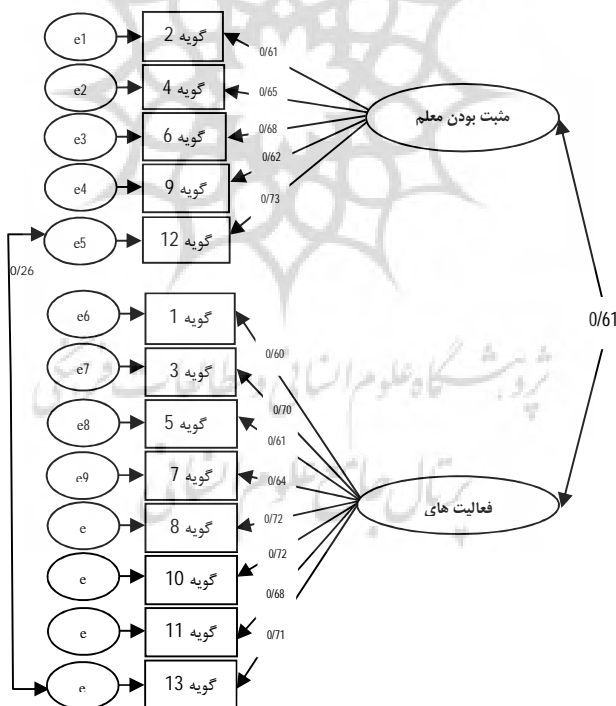
جدول 2. شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اندازه‌گیری مفروض TEMES قبل و بعد از اصلاح

RMSEA	CFI	AGFI	GFI	$2\chi/df$	df	$\chi^2$	
0/075	0/93	0/88	0/91	2/27	64	145/45	قبل از اصلاح مدل
0/059	0/95	0/90	0/93	1/98	63	124/76	بعد از اصلاح مدل

ضرورت اصلاح الگوی اندازه‌گیری دوعاملی را برای مقیاس کارآمدی معلم بر آموزش اخلاقی دانش‌آموزان گریزناپذیر کرد (جدول 2). آزمون برازندگی الگو با داده‌ها با استفاده از انتخاب اصلاح الگو نشان داد که برای زیرمقیاس‌های مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی، پس از ایجاد کوارینانس بین باقیمانده‌های خطا برای گویه‌های (12 و 13) و یک واحد کاهش در درجه آزادی، مجذور خی در مدل اصلاح شده به دست آمد (جدول 2).

نتایج تحلیل عاملی تاییدی مقیاس کارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان، ضمن دفاع از ساختار دو بُعدی

نتایج روش تحلیل عاملی تاییدی از ساختار دوعاملی مقیاس کارآمدی معلم بر آموزش اخلاقی دانش‌آموزان به طور تجربی حمایت کرد (شکل 1). نتایج مربوط به شاخص‌های برازش الگو پنج عاملی در نمونه دانشجویان ایرانی برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی هو و بنتلر (1999) شامل شاخص مجذور خی ( $\chi^2$ )، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با 145/45، 2/27،



شکل 1. تحلیل تاییدی ساختار دوعاملی TEMES پس از اصلاح

مقیاس کارآمدی معلم بر آموزش اخلاقی دانش‌آموزان نشان می‌دهد که تمامی مقادیر وزن‌های رگرسیونی در مدل

حمایت از برازش قابل قبول مدل مفروض با داده‌های جمع‌آوری شده، برای بهبود برازندگی الگوی پیشنهادی،

جدول 3. وزن‌های رگرسیونی استاندارد شده و غیراستاندارد شده مدل اندازه‌گیری مفروض بعد از اصلاح

sig	t	ضرایب استاندارد	خطای استاندارد برآورد	ضرایب غیر استاندارد			
0/001	7/31	0/61	0/16	1/17	گویه 2	B	مثبت بودن معلم
0/001	7/99	0/65	0/14	1/11	گویه 4	B	مثبت بودن معلم
0/001	8/26	0/68	0/17	1/37	گویه 6	B	مثبت بودن معلم
0/001	7/69	0/62	0/17	1/28	گویه 9	B	مثبت بودن معلم
0/001	8/71	0/73	0/15	1/32	گویه 12	B	مثبت بودن معلم
0/001	6/38	0/60	0/15	0/96	گویه 1	B	فعالیت‌های آموزشی
0/001	6/94	0/70	0/17	1/18	گویه 3	B	فعالیت‌های آموزشی
0/001	6/48	0/61	0/20	1/27	گویه 5	B	فعالیت‌های آموزشی
0/001	6/51	0/64	0/17	1/13	گویه 7	B	فعالیت‌های آموزشی
0/001	7/08	0/72	0/19	1/34	گویه 8	B	فعالیت‌های آموزشی
0/001	7/08	0/72	0/19	1/36	گویه 10	B	فعالیت‌های آموزشی
0/001	6/90	0/68	0/20	1/35	گویه 11	B	فعالیت‌های آموزشی
0/001	7/04	0/71	0/18	1/29	گویه 13	B	فعالیت‌های آموزشی

رابطه بین نیرومندی‌های منشی با زیرمقیاس‌های خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران (شامل مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی معلم) مثبت و معنادار است.

جدول 4. جدول همبستگی کارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران با نیرومندی‌های منشی

مثبت بودن معلم	فعالیت‌های آموزشی معلم	
0/29**	0/21**	خرد و دانش
0/29**	0/27**	شجاعت
0/20**	0/17*	انسانیت
0/30**	0/27**	عدالت
0/19**	0/17*	میان‌روی
0/23**	0/18**	تعالی

\*P&lt;0/05 \*\*P&lt;0/ 01

اندازه‌گیری از لحاظ آماری معنادارند ( $P<0/01$ ) (شکل 1 و جدول 3).

روایی هم‌زمان. در مطالعه حاضر، محققان با هدف تعیین روایی هم‌زمان مقیاس خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان، پراکندگی مشترک بین مقیاس‌های مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی معلم با نیرومندی‌های منشی معلمان شامل خرد<sup>1</sup>، شجاعت<sup>2</sup>، انسانیت<sup>3</sup>، عدالت<sup>4</sup>، میان‌روی<sup>5</sup> و تعالی<sup>6</sup> را گزارش کردند. جدول 4 نتایج مربوط به همبستگی بین نیرومندی‌های منشی و زیرمقیاس‌های خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران (شامل مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی معلم) را نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که

1. Wisdom
2. Courage
3. Humanity
4. Justice
5. Temperance
6. Transcendence



چیز ضرورت تاکید بر نقش تفسیری منابع اطلاعاتی ارزشی در پیش‌بینی کنش‌وری معلمان را مورد تاکید قرار می‌دهد (کمپبل<sup>1</sup>، 2004؛ انریچ، کیمبر، میلواتر و کرانستون<sup>2</sup>، 2011؛ ویلمسی، بریکلمانس، دن براک و تارتویک<sup>3</sup>، 2008)؛ به بیان دیگر، نتایج مطالعه حاضر درباره رابطه مثبت بین کارآمدی ادراک شده معلم برای آموزش اثربخش منش اخلاقی به دانش‌آموزان با نیرومندی‌های منشی همسو با یافته‌های مطالعات کوپر<sup>4</sup> (2010)، تری و هاسا<sup>5</sup> (2011)، موران و لایونی<sup>6</sup> (2011)، لین و بری<sup>7</sup> (2011)، وابلیس و همکاران (2006)، وابلیس و بریکلمن (2005)، دن بروک و همکاران (2010) و دن بروک و لوی<sup>8</sup> (2005) ضرورت گسترش دادن مرزهای مفهومی دامنه معنایی مفهوم موفقیت حرفه‌ای معلمان را بیش از پیش مورد تاکید قرار می‌دهد؛ بنابراین، بر اساس شواهد تجربی موجود، تاکید بر توان تفسیری عناصر معنا کننده اخلاق حرفه‌ای در معلمان مانند مراقبت<sup>9</sup>، همدلی<sup>10</sup> و تعهد<sup>11</sup> از یک سوی و از دیگر سوی، اصرار معلم برای احترام به آراء و عقاید مختلف فراگیران و یا میل به مراقبت‌کنندگی در بافت تعامل با فراگیران و همچنین تلاش معلم برای توسعه روابط همدلانه و مبتنی بر مراقبت با فراگیران، پراکندگی مشترک بین دوایر مفهومی باورهای خودکارآمدی ادراک شده برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان و نیرومندی‌های منشی معلمان را تبیین می‌کند (کوپر، 2010؛ انریچ و همکاران، 2011؛ تری و هاسا، 2011) و تمایز یافتگی در نمرات مربوط به سازه‌های ارزشی را در معلمان منعکس می‌کند. علاوه بر این، کوپر (2010) یادآور می‌شود که برخی از مشخصه‌های معلمان علاقه‌مند به توسعه روابط همدلانه با فراگیران که خود بیانگر سلطه‌گری ارزش‌های اخلاقی بر نظام ارزشی معلمان

## بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف آزمون ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس کارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان انجام شد. آزمون روایی عاملی مقیاس کارآمدی معلم بر آموزش اخلاقی دانش‌آموزان با استفاده از فن آماری تحلیل عاملی تاییدی همسو با یافته مطالعه ناروائز و همکاران (2008) از ساختار دوعاملی مقیاس کارآمدی معلم بر آموزش اخلاقی دانش‌آموزان مشتمل بر دو بُعد مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی معلم به طور تجربی حمایت کرد. علاوه بر این، الگوی پراکندگی مشترک بین مقیاس‌های خودکارآمدی معلم بر آموزش اخلاقی دانش‌آموزان شامل مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی معلم با نیرومندی‌های منشی معلمان شامل خرد، شجاعت، انسانیت، عدالت، میانه‌روی و تعالی نشان داد که مقیاس کارآمدی معلم بر آموزش اخلاقی دانش‌آموزان از روایی سازه نیز برخوردار است. در نهایت، مقادیر ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های کارآمدی معلم بر آموزش اخلاقی دانش‌آموزان شامل مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی معلم نیز قابل قبول بودند. تشابه ساختار عاملی مقیاس کارآمدی معلم بر آموزش اخلاقی دانش‌آموزان در گروه معلمان ایرانی با نسخه انگلیسی مقیاس خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان، ضمن تاکید بر قابلیت کاربردپذیری منطق نظری زیربنایی سازه باورهای خودکارآمدی معلم برای آموزش منش اخلاقی در گروه‌های نمونه مختلف، نشان می‌دهد که ساختار زیربنایی اصلی و سازوکارهای علی نظری تبیین کننده باورهای خودکارآمدی معلمان برای آموزش اثربخش و کارآمد منش اخلاقی به دانش‌آموزان در بافت مطالعاتی وجوه اختصاصی باورهای خودکارآمدی، از اصول کلی مشابه‌ای پیروی می‌کند؛ به بیان دیگر، نتایج پژوهش حاضر تاکید می‌کند که از لحاظ ساختاری، الگوی پیشنهادی در بین زیرگروه‌های مختلف از توان لازم برای توصیف و تبیین نقش غیر قابل توان تبیینی باورهای خودکارآمدی معلم برای آموزش منش اخلاقی برخوردار است.

نتایج پژوهش حاضر درباره الگوی کیفی پراکندگی مشترک بین باورهای خودکارآمدی معلمان برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان با نیرومندی‌های منشی بیش از هر

1. Campbell
2. Enrich, Kimber, Millwater & Cranston
3. Willemse, Lunenberg & Korthagen
4. Cooper
5. Tirri & Husu
6. Moran & Labone
7. Lynn & Berry
8. Den Brok & Levy
9. Care
10. Empathy
11. Commitment

مفروض با داده‌ها را بهبود می‌بخشد. در واقع، کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای عوامل مکنون نیرومندی‌های منشی به طور تجربی نشان می‌دهد که پراکندگی مشترک بین مقادیر خطای پیش‌بینی برای این عامل، از توان تبیینی عامل زیربنایی باورهای خودکارآمدی ادراک شده معلم برای آموزش منش اخلاقی دانش‌آموزان فراتر است. انتخاب گزینه اصلاح مدل تا حدی ظرفیت تعمیم‌پذیری داده‌ها را کاهش می‌دهد. پنجم، با توجه به ترکیب مفهومی انتخاب شده در مدل پیشنهادی و همچنین با توجه به فن آماری منتخب برای آزمون مدل مفروض، ضرورت آزمون مدل‌های رقیب<sup>2</sup> که ظرفیت اطلاع‌دهندگی مطالعه منتخب را افزایش می‌دهند، پیشنهاد می‌شود. طبق دیدگاه وستون و گوری<sup>3</sup> (2004) انتخاب گزینه مدل‌های رقیب در استفاده از فن آماری تحلیل عاملی تاییدی مانند مدل عامل صفر<sup>4</sup> و مدل تک عاملی<sup>5</sup> یک انتخاب توجیه‌پذیر است. ششم، انجام مطالعه حاضر مشتمل بر یک بار اندازه‌گیری بود؛ بنابراین، آزمون میزان ثبات نمره‌های مقیاس باورهای خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان امکان‌پذیر نیست. هفتم، در مطالعه حاضر، آزمون ویژگی‌های فنی مقیاس باورهای خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان با تمرکز بر روایی عاملی و روایی همگرایی مقیاس باورهای خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان مبتنی بود؛ بنابراین، استفاده از روش‌های دیگر با هدف کمک به درک ویژگی‌های فنی ابزار منتخب مانند روایی پیش‌بین<sup>6</sup>، روایی ملاکی<sup>7</sup> و روایی سازه<sup>8</sup> پیشنهاد می‌شود.

در مجموع، یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهد که مقیاس خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی در دانش‌آموزان به مثابه یک ابزار خودگزارشی دو بُعدی در قلمرو مطالعاتی باورهای خودکارآمدی معلمان برای آموزش اثربخش و کارآمد منش اخلاقی به مثابه یکی از تحرکات

است، مانند غیرقضاوتی بودن، پذیرش و گشودگی در برابر نظرات فراگیران، توجه دقیق و عمیق به احساسات فراگیران، گوش دادن فعالانه به مواضع فراگیران، نمایش رفتارهای مبتنی بر ابراز علاقه و توجه و تداوم روابط رضایت‌بخش بر درک آنها از قابلیت خود برای شکل‌دهی به مهارت‌های اخلاقی فراگیران اثرگذار است.

نخست، با توجه به نقش تفسیری تفاوت‌های جنسی در قلمرو مطالعاتی باورهای خودکارآمدی ادراک شده برای آموزش اثربخش منش اخلاقی، نبود آزمون هم‌ارزی جنسی<sup>1</sup> مدل اندازه‌گیری ساختار دو عاملی مرتبه مقیاس باورهای خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان، یکی از محدودیت‌های تحقیق حاضر محسوب می‌شود؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود با هدف کمک به درک هر چه دقیق‌تر ویژگی‌های کارکردی تفاوت‌های جنسی در قلمرو مطالعاتی باورهای خودکارآمدی معلمان برای آموزش اثربخش و کارآمد منش اخلاقی، تغییرناپذیری جنسی مدل اندازه‌گیری دو عاملی مقیاس باورهای خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان آزمون شود. دوم، یافته‌های مطالعه حاضر همچون بسیاری از مطالعات دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به نداشتن کفایت فردی ترغیب کند؛ به بیان دیگر، به منظور تأیید مقیاس‌های خودگزارشی از مشاهده رفتاری و دیگر شاخص‌های بالینی استفاده نشد. سوم، با توجه به آن که نمونه مطالعه حاضر فقط از بین معلمان زن و مرد شهرستان خدابنده انتخاب شدند؛ بنابراین، تعمیم‌دهی ویژگی‌های کارکردی مدل مفروض، نیازمند انتخاب گروه‌های نمونه دیگری است؛ بر این اساس، آزمون مدل پیشنهادی در گروه‌های دیگر، ظرفیت تعمیم‌یافتگی خصیصه‌های کارکردی مفاهیم مختلف در مدل مفروض را مشخص می‌کند. چهارم، با وجود آن که، نتایج آزمون برازندگی مدل مفروض در نمونه معلمان ایرانی قبل از اصلاح بر قابل قبول بودن برازش مدل پیشنهادی با داده‌ها زیربنایی تأکید کرد؛ اما یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند که در نمونه منتخب، اعمال برخی اصلاحات، سطح برازندگی الگوی

2. Alternative models

3. Weston & Gore

4. Zero factor model

5. One factor model

6. Predictive validity

7. Criterion validity

8. Construct validity

1. Gender equivalence

خدایی، علی (1397). نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم: یک مطالعه روان‌سنجی. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال پنجم، شماره چهارم (پیاپی 20)، 25-38.

علیزاده، شهناز، صالحی، کیوان، مقدمزاده، علی (1396). واکاوی کیفیت سنجش کلاسی معلمان: مطالعه‌ای به روش پژوهش آمیخته. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال پنجم، شماره 1 (پیاپی 17)، 63-84.

فکری مبتکرانه در قلمرو مطالعاتی باورهای خودکارآمدی، از لحاظ روان‌سنجی برای سنجش باورهای خودکارآمدی ادراک شده معلمان ایرانی، ابزاری دقیق و مطمئن است.

## منابع

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34, 148-165.
- 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, W. H. Freeman and Company.
- Campbell, E. (2004). Ethical bases of moral agency in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(4), 409-428.
- 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.
- Cooper, B. (2010). In search of profound empathy in learning relationships: understanding the mathematics of moral learning environments. *Journal of Moral Education*, 39(1), 79-99.
- den Brok, P., & Levy, J. (2005). Teacher-student relationships in multicultural classes: reviewing the past, preparing the future. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 72-88.
- den Brok, P., van Tartwijk, J., Wubbels, T., & Veldman, I. (2010). The differential effect of the teacher-student interpersonal relationship on student outcomes for student with different ethnic backgrounds. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 199-221.
- Enrich, L. C., Kimber, M., Millwater, J., & Cranston, N. (2011). Ethical dilemmas: a model to understand teacher practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(2), 173-185.
- Furnham, A., & Lester, D. (2012). The development of a short measure of character strength. *European Journal of Psychological Assessment*, 28 (2), 95-101.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. Invited keynote address given at the annual meeting of the Educational Research Exchange, Texas A&M University, College Station, Texas.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of structural equation modeling* (2<sup>nd</sup> edition). New York: Guilford.
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2006). Character education. In A. Renninger & I. Siegel (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (W. Damon & R. Lerner, Series Eds.) (Vol. 4, pp. 248-296). New York: Wiley.
- Lynn, T., & Berry, A. (2011). Unpacking the Notion of Building Relationships in Educational Contexts. Presented at the 15th biennial of the international study association on teachers and teaching, The University of Minho, Braga, 05-08 July.
- Marsella, A. J., & Leong, F. T. L. (1995). Cross-cultural issues in personality and career assessment. *Journal of Career Assessment*, 3, 202-218.
- McAdams, D. (2009). The moral personality. In D. Narvaez & D. K. Lapsley, (Eds.) *Personality, identity, and character: Explorations in moral psychology* (pp. 11-29). New York: Cambridge University Press.
- Melby, L. C. (1995). *Teacher efficacy and classroom management: A study of teacher cognition, emotion, and strategy usage associated with externalizing student behavior*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.

- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Sage publication. Thousand Oaks. London. New Dehi.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.
- Milson, A. J., & Mehlig, L. M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *The Journal of Educational Research*, 96, 477-453.
- Moore, W., & Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Moran, W., & Labone, E. (2011). Teacher beliefs associated with caring for students: formation, maintenance and change. Presented at the 15th biennial of the international study association on teachers and teaching, The University of Minho, Braga, 05-08 July.
- Narvaez, D. (2006). Integrative ethical education. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development*, (pp. 703-733). Mahwah, Erlbaum.
- Narvaez, D., Vaydich, J. L., Turner, J. C., & Khmelkov, V. (2008). Teacher self-efficacy for moral education: Measuring teacher self-efficacy for moral education. *Journal of Research in Character Education*, 6(2), 3-15.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.
- Schwerdtfeger, A., Konermann, L., & Schonhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach. *Health Psychology*, Vol 27(3), May 2008, 358-368.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 611-625.
- Solomon, D., Watson, M., & Battistich, V. (2002). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (pp. 566-603). Washington, D.C., American Educational Research Association.
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.
- Tirri, K., & Husu, J. (2002). Care and responsibility in "the best interest of the child": relational voices of ethical dilemmas in teaching. *Teachers and Teaching*, 8(1), 65-80.
- Velea, S., & Farca, S. (2013). Teacher's responsibility in moral and affective education of Children. *Social and Behavioral Sciences*, 76, 863-867.
- Walker, L. J., & Frimer, J. (2009). Moral personality exemplified. In D. Narvaez & D. K. Lapsley, (Eds.), *Personality, identity, and character: explorations in moral psychology* (pp. 232-255). New York: Cambridge University Press.
- Watson, M. (2003). *Learning to trust*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Weston, R., & Gore, Jr. P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychology*, 5, 719-751.
- Willemsse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. A. J. (2008). The moral aspects of teacher educators' practices. *Journal of Moral Education*, 37(4), 445-466.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 88, 181-193.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- 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.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 6-24.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson, & C. Wienstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1161e1191). Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.