

رابطه نگرش شغلی، احساس کارآمدی و کارآمدی جمعی با تعهد شغلی معلمان

الهه حجازی*

ناهید صادقی**

سکینه خاتون خاکی***

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی رابطه میان متغیرهای نگرش شغلی، احساس کارآمدی، کارآمدی جمعی و تعهد شغلی معلمان بود. به این منظور ۲۲۰ معلم مقطع راهنمایی از منطقه کهریزک (۱۲۰ زن و ۱۰۰ مرد) به روش نمونه گیری طبقه ای با انتساب متناسب انتخاب شدند. معلم ها پرسشنامه های احساس کارآمدی معلم تشانن- موران و وولفولک هوی (۲۰۰۱)، کارآمدی جمعی معلمان گودارد، هوی و وولفولک هوی (۲۰۰۰)، تعهد شغلی وولفولک هوی، هوی و کورز (۲۰۰۸) و نگرش شغلی خاکی (۱۳۸۹) را تکمیل کردند. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد: که نگرش شغلی معلم، مولفه درگیرکردن دانش آموزان (از احساس کارآمدی معلم) و مؤلفه تحلیل تکلیف مربوط به کارآمدی جمعی معلم پیش بین تعهد شغلی هستند. این یافته ها برای دو جنس متفاوت بود: در معلمان زن به ترتیب نگرش شغلی، درگیرکردن دانش آموزان و تحلیل تکلیف، و در معلمان مرد درگیرکردن دانش آموزان و نگرش شغلی پیش بین تعهد شغلی آنان بود. در کل بین متغیرهای نگرش شغلی، احساس کارآمدی، کارآمدی جمعی و تعهد شغلی معلمان رابطه معنادار مشاهده شد. یافته های پژوهش حاضر نشان داد که زمانی که معلمان دارای نگرش مثبت نسبت به شغل خود هستند، احساس کارآمدی بالایی دارند و محیط کار شان برانگیزاننده است، تعهد شغلی بالایی نشان می دهند.

کلید واژه ها: نگرش شغلی، احساس کارآمدی، کارآمدی جمعی و تعهد شغلی

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۴/۵ تاریخ شروع بررسی: ۹۰/۴/۲۷ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۰/۱۰/۱۰

* دانشیار دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

** استادیار دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

*** کارشناس ارشد روان شناسی تربیتی Skh83.khaki@gmail.com

مقدمه

تدریس حرفه‌ای پیچیده و دارای ابعاد متعدد است. معلمان برای داشتن انرژی و اشتیاق به کار نیازمند حفظ تعهد شخصی نسبت به شغل‌شان می‌باشند (دی^۱، ۲۰۰۴). یکی از اهداف تعلیم و تربیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است و نتایج فعالیت‌های آموزشی معلمان در پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان نمود می‌یابد. پژوهش‌ها نشان داده است که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط نزدیکی با کارآمدی تدریس معلمان دارد که آن نیز به نوبه خود از ویژگی‌ها، باورها و عقاید معلمان درباره توانایی‌های حرفه‌ای‌شان تأثیر می‌پذیرد (بندورا^۲، ۱۹۷۷). از سوی دیگر احساس تعهد معلم می‌تواند عملکرد شغلی و کیفیت آموزشی را تعیین کند و معلم متعهد به عنوان اساسی‌ترین مؤلفه موفقیت مدرسه شناخته می‌شود (فینک، ۱۹۹۲؛ به نقل از کورز^۳، ۲۰۰۶).

بر اساس مطالعات براون^۴، آنفارا و رانسی^۵ در مدرسی که کارآیی بالا دارند و انتظارات معلمان از دانش‌آموزان بیشتر و احساس تعاون بین همکاران قوی‌تر است، معلمان نسبت به شغلشان افتخار می‌کنند، با والدین و انجمن اولیا و مربیان ارتباط قوی‌تری دارند و از احساس کارآمدی بالاتری برخوردارند. مطالعات والسترم و لوئیس^۶ (۲۰۰۸؛ به نقل از مک. کوچ و کلبرت^۷، ۲۰۱۰) نشان می‌دهد که فراهم کردن فرصت‌های بزرگ‌تر برای فعالیت‌های مشارکتی معلمان به منظور رسیدن به اهداف اصلاحی تعلیم و تربیت حائز اهمیت بسیار است.

پژوهش حاضر، از میان انواع ویژگی‌ها و باورهای معلمان، نگرش شغلی، احساس کارآمدی، باورهای کارآمدی جمعی و تعهد شغلی آنان را مورد توجه قرار داده است. دلیل انتخاب این متغیرها اثرگذاری مؤثرتر آن‌ها بر رفتار و عملکرد معلم و نقش آن‌ها در دستیابی به اهداف آموزش و پرورش بوده است. از سوی دیگر پرداختن به این متغیرها که با زندگی شغلی معلمان در ارتباط است ضروری به نظر می‌رسد، زیرا می‌تواند زمینه‌ای برای تلاش‌های اصلاحی در مدارس به وسیله مدیران سطوح عالی دستگاه آموزش و پرورش باشد؛ به علاوه می‌تواند افزایش اثربخشی و کارآیی مطلوب معلمان را به همراه داشته باشد.

اخیراً محققان و سیاست‌گذاران توجه زیادی به دو موضوع بقاء^۷ و کناره‌گیری^۸ معلمان از تدریس معطوف داشته‌اند. بر همین اساس درک تعهد شغلی معلم‌ها به شغلشان و پایبندی آن‌ها به این تعهد از اهمیت زیادی برخوردار است. از طرف دیگر یافته‌های پژوهشی تأثیر تعهد شغلی بر تصمیم‌گیری‌ها و پیامدهای کاری معلم در ارتباط با مدرسه و دانش‌آموزان را نشان داده است (فرانکن برگ، تیلر و مرست^۹، ۲۰۰۹).

در مورد احساس تعهد معلمان، در پژوهش‌ها دو نوع تعهد مورد بررسی قرار گرفته است: "تعهد سازمانی"^{۱۱} و "تعهد شخصی"^{۱۱}. تعهد سازمانی بر رفتارها و باورهای مرتبط با خوب بودن فرد در جامعه (مودی، استیترز و پورتر^{۱۲}، ۱۹۷۹) و تعهد شخصی بر باورها و عملکردها در سازمان مدرسه، حرفه معلمی و دانش‌آموزان تأکید دارد (الیوت و کراسول^{۱۳}، ۲۰۰۲). وولفولک هوی، هوی و کورز^{۱۴} (۲۰۰۸) از تعهد شخصی تحت عنوان «رفتار فردی مسئولیت‌پذیری»^{۱۵} نام برده‌اند که رفتارهای داوطلبانه، توأم با بصیرت و فراتر از وظایف رسمی و حرفه‌ای تدریس معلم را توصیف می‌کند.

امروزه حجم زیادی از مطالعات به ارتباط مستحکم بین تعهد معلمان در حد اشتیاق^{۱۶} از یک سو و علاقه آنان به کار تدریس از سوی دیگر اختصاص یافته است (دی، ۲۰۰۴؛ الیوت و کراسول، ۲۰۰۱؛ فرید^{۱۷}، ۱۹۹۵). به عبارت دیگر عوامل درونی تعهد، که همان تعهد عاطفی است، بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است. تعهد عاطفی بیانگر پیوستگی مشتاقانه کارمند و هویت^{۱۸} وی با ارزش‌ها و اهداف سازمان و میزان درگیر شدن او در فعالیت‌های سازمان است. محققان عموماً صفت «متعهد»^{۱۹} را به فردی اطلاق می‌کنند که به ارزش‌ها و اهداف کارش اعتقاد دارد، می‌خواهد فعالانه با کارش آشنا شود و فراتر از آن چه در توصیف کار به عنوان انتظار حداقلی بیان می‌شود، کار کند (فایرستون^{۲۰}، ۱۹۹۶؛ پارک^{۲۱}، ۲۰۰۵). این افراد تمایل قلبی و باطنی به انجام کار خود دارند با آن که برداشت‌های آنان از مفهوم تعهد متفاوت است (الیوت و کراسول، ۲۰۰۲). معلمان متعهد حرفه تدریس را بیش از یک شغل و تعهد به شغل را به عنوان راهی برای سرمایه‌گذاری نسل‌های آینده، در نظر می‌گیرند (کورز، ۲۰۰۶). پژوهش‌های کراسول (۲۰۰۶) نشان داد که معمولاً معلمان شش مفهوم را برای تعهد شغلی خود در نظر دارند که عبارت است از: ۱. اشتیاق ۲. سرمایه‌گذاری زمانی^{۲۲} در خارج از ساعات تدریس، برای ارتباط با دانش‌آموزان ۳. تمرکز بر روی نیازهای شخصی دانش‌آموزان ۴. مسئولیت‌پذیری برای کسب دانش^{۲۳}، نگرش، ارزش‌ها و اعتقادات ۵. حفظ دانش حرفه‌ای^{۲۴} ۶. اشتغال یا درگیر بودن^{۲۵} در محیط مدرسه. این مفاهیم نشان می‌دهند که برای این معلمان، مسئولیت حرفه‌ای فراتر از کلاس درس و حتی مدرسه است (الیوت و کراسول، ۲۰۰۲). بر اساس پژوهش‌ها تعهد شغلی معلم یکی از حیاتی‌ترین عوامل موفقیت تحصیلی مدرسه به شمار می‌رود (هوبرمن^{۲۶}، ۱۹۹۳). از آنجایی که تعهد شغلی با عواملی چون عملکرد شغلی، توانایی برای نوآوری، کاربرد ایده‌های نو، غیبت و تغییر و تحول کارکنان ارتباط تنگاتنگ دارد، می‌تواند موفقیت دانش‌آموزان و نگرش آن‌ها نسبت به مدرسه را تحت تأثیر قرار دهد (فایرستون، ۱۹۹۶؛ گراهام^{۲۷}، ۱۹۹۶؛ تسویی و چنگ^{۲۸}، ۱۹۹۹).

اکنون با توجه به اهمیت تعهد شغلی معلمان، این سؤال مطرح می‌شود که چه متغیرهایی قادر به پیش‌بینی تعهد شغلی معلم هستند؟

شاید بتوان احساس کارآمدی معلم را یکی از این عوامل بر شمرد. بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۷۷،a) افراد دارای باورهای مختلفی هستند که بر اساس آن می‌توانند به درجاتی، مهار بر افکار، عملکردها و احساساتشان را اعمال نمایند. در بین باورهای شخصی، خود-کارآمدی مؤثرترین و پرنفوذترین ساز و کار را در کارکرد شناختی انسان دارد. از همین رو بندورا (۱۹۷۷،a) خود-کارآمدی را به عنوان یک مؤلفه کلیدی و مهم در نظریه خود معرفی کرده و نقش باورهای شخصی نسبت به توانایی‌های خود برای انجام فعالیت‌های خاص در یک موقعیت ویژه را مورد تأکید قرار می‌دهد. او کارآمدی معلم را شکلی از خود-کارآمدی او در نظر می‌گیرد و احساس کارآمدی معلم را «قضاوت‌های او از توانایی‌ها و قابلیت‌هایش برای دستیابی به پیامدهای مطلوب، در خصوص یادگیری و درگیر کردن دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی» تعریف می‌کند.

پژوهش‌ها نشان داده است که احساس کارآمدی تنها ویژگی معلم است که ارتباط نیرومندی با موفقیت دانش‌آموزان دارد (راس^{۲۹}، ۱۹۹۲؛ وولفولک هوی و دیویس و پاپ^{۳۰}، ۲۰۰۷). احساس کارآمدی معلم می‌تواند متأثر از بافت مدرسه باشد. از آن جایی که افراد هم به صورت فردی و هم به صورت جمعی عمل می‌کنند، باورهای خود-کارآمدی می‌تواند هم در سطح شخصی و هم در سطح جمعی مفهوم سازی گردد (بندورا، ۱۹۹۷). بنابراین می‌توان کارآمدی جمعی معلمان را به عنوان عامل اثرگذار دیگری بر تعهد شغلی آنان مورد مطالعه قرار داد. متون موجود پیرامون اصلاحات در مدرسه اغلب بر کارآمدی معلم و یا کارآمدی جمعی معلمان به عنوان متغیر مورد علاقه برای بررسی تأکید دارند (پراون، وان فارا و رانسی، ۲۰۰۴؛ والسترم و لوئیس، ۲۰۰۸؛ راس، هوگابوآم گری و گری^{۳۱}، ۲۰۰۴؛ گودارد و اسکرا^{۳۲}، ۲۰۰۶). یافته‌های پژوهشی والستروم و لوئیس (۲۰۰۸)، به نقل از مک کوچ و کلبرت (۲۰۱۰) نشان می‌دهد که فراهم کردن فرصت‌های بزرگ‌تر برای فعالیت‌های مشارکتی معلمان به منظور رسیدن به اهداف اصلاحی تعلیم و تربیت در مدارس با اهمیت است.

«کارآمدی جمعی» مفهومی برخاسته از نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) است که به میزان اعتقاد معلمان درباره تلاش‌های جمعی و معاونت در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان اشاره دارد (بندورا، ۱۹۹۷؛ گودارد، هوی^{۳۳} و وولفولک هوی، ۲۰۰۰؛ گودارد، ۲۰۰۲). مطابق نظر بندورا (۱۹۹۷) کارآمدی جمعی ویژگی مهمی در مدرسه محسوب می‌شود. نظام‌های جمعی، دارای احساس کارآمدی جمعی و باور مشترک گروهی درباره توانایی‌های گروه جهت

دستیابی به اهداف و انجام وظایف مطلوب هستند. بر اساس نظر بندورا (۲۰۰۱) معلمانی که احساس نیرومندی از کارآمدی جمعی دارند، وقت بیشتری را صرف آموزش کرده و دانش‌آموزان موفق‌تری را تربیت می‌کنند.

گودارد و همکاران (۲۰۰۰) دو عنصر کلیدی «تحلیل تکلیف تدریس» و «ارزیابی شایستگی» را برای ایجاد و گسترش باورهای کارآمدی جمعی معلمان در نظر گرفتند. به اعتقاد آنان باورهای کارآمدی جمعی معلمان تنها با موازنه کردن این دو عنصر شکل می‌گیرد. بیشتر از آن، معلمان در تحلیل تکلیف تدریس منابع لازم را برای کسب موفقیت و رفع موانع و محدودیت‌هایی که باید از میان برداشته شود تعیین می‌کنند. قابلیت تدریس معلمان نیز می‌تواند به وسیله همکاران و بر مبنای ارزیابی از شایستگی تدریس آنان مورد تحلیل و ارزیابی قرار می‌گیرد.

مک. کوچ و کلبرت (۲۰۱۰) شایستگی تدریس و تحلیل تکلیف تدریس را چنین توضیح داده‌اند: شایستگی تدریس به قضاوت‌های معلمان درباره توانایی‌های خود و همکارانشان برای تدریس موفق اشاره دارد. به اعتقاد گودارد (۲۰۰۲)؛ به نقل از مک. کوچ و کلبرت، (۲۰۱۰): «این قضاوت‌ها شامل استنباط‌هایی در مورد شیوه‌های تدریس^{۳۴}، مهارت‌ها^{۳۵}، آموزش^{۳۶} و تخصص^{۳۷} اعضا می‌باشد» (ص ۱۰۰). مک. کوچ و کلبرت (۲۰۱۰) همچنین معتقدند «در تحلیل تکلیف تدریس، باورهای معلمان از میزان حمایت خانواده و جامعه از دانش‌آموز متأثر است».

در قیاس با کارآمدی فردی، کارآمدی جمعی با تکالیف گروهی، تلاش‌ها و افکار مشترک اعضای گروه و پیشرفت گروه‌ها رابطه دارد. همان‌گونه که منابع چهارگانه اطلاعاتی (تجارب استادانه^{۳۸}، تجارب جانشینی^{۳۹}، مقاعدسازی کلامی^{۴۰} و حالات عاطفی^{۴۱}) بر تکوین باورهای کارآمدی فردی با اهمیت تلقی می‌شوند، در رشد باورهای کارآمدی جمعی نیز اهمیت ویژه‌ای دارند (گودارد، ۲۰۰۱). یافته‌های پژوهشی نیز رابطه بین کارآمدی جمعی و کارآمدی فردی معلمان را نشان داده است (مور و اسلمن^{۴۲}، ۱۹۹۲؛ هوی و وولفولک هوی، ۱۹۹۳).

به نظر می‌رسد کارآمدی جمعی به خاطر پیامدهای سازمانی مهم آن، اهمیت یافته است. امروزه این موضوع که سازمان‌ها چگونه می‌توانند کارآمدی جمعی خود را بالا ببرند حائز اهمیت است. به خصوص که اطلاعات اندکی درباره وضعیت سوابق^{۴۳} کارآمدی جمعی معلمان وجود دارد (والومبا، وانگ و لاور^{۴۴}، ۲۰۰۴). لذا این موضوع نیازمند مطالعه و پژوهش است.

با توجه به این‌که متغیرهای احساس کارآمدی و کارآمدی جمعی می‌توانند به عنوان عوامل اثر گذار بر تعهد شغلی معلمان در نظر گرفته شوند، احتمالاً همه این عوامل متأثر از عامل مهم‌تری به نام نگرش شغلی معلم هستند.

بر اساس مدل شناختی- اجتماعی، نگرش‌ها دارای عنوان موضوع^{۴۵}، ارزیابی خلاصه از موضوع^{۴۶} و ساختار دانش^{۴۷} هستند که به وسیله ساختار شناختی به حافظه معرفی می‌شوند. این ساختار شناختی به فرد اجازه می‌دهد تا محیط اجتماعی خود را درک کند (تورنر^{۴۸}، ۱۹۹۴). پیامد نگرش‌ها تمایل به واکنش، به طور مطلوب یا نامطلوب نسبت به موقعیت‌ها، افراد و رویدادها است (مانک، ۲۰۰۷) که تحت تأثیر مؤلفه‌های نگرش (شناختی، عاطفی و تمایل به عمل) اتفاق می‌افتد. نگرش شغلی به معنای طرز تفکر فرد نسبت به جنبه‌های مختلف شغلش (سیف، ۱۳۷۱) و نوعی سنجش روحیه در انجام وظیفه محسوب می‌شود؛ بدین معنی که نشان می‌دهد فرد نسبت به شغل خود دارای رضایت شغلی یا عدم رضایت شغلی است. مانک (۲۰۰۷) معتقد است نگرش شغلی معلم یکی از انواع نگرش‌هاست که در قلمرو مدرسه بر این که دانش‌آموزان چه چیزی، چگونه و چه مقدار یاد می‌گیرند، تأثیر اساسی دارد. نگرش شغلی معلمان ناظر بر بخش مهمی از زندگی عاطفی و احساسی آن‌ها است (کریمی، ۱۳۸۰). در طی سال‌ها، بسیاری از مطالعات بر رابطه مستقیم میان نگرش‌های مثبت معلمان نسبت به حرفه تدریس و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند (اشتون، وب و دودا^{۴۹}، ۱۹۸۳؛ برمن و مک لافلین^{۵۰}، ۱۹۷۷؛ گاسکی^{۵۱}، ۱۹۸۰؛ لس^{۵۲}، ۱۹۸۹).

مطمئناً امروزه نقش معلمان دشوارتر شده است؛ زیرا آن‌ها مجبورند خود را با فشارهای رو به افزایش برآمده از تشریفات اداری، انتظارات و نیز نظارت‌هایی که متوجه آن چه انجام می‌دهند و آن چه باید در طول روزهای کاری انجام دهند، سازگار کنند (هرگریوز^{۵۳}، ۱۹۸۸). مهم است باور کنیم که معلمان متعهد با احتمال کمتری مدرسه را ترک می‌کنند، با احتمال بیشتری نگرش مثبت نسبت به مدرسه و یادگیری را حفظ می‌کنند و احتمالاً آموزش با کیفیت‌تری را ارائه می‌دهند (الیوت و کراسول، ۲۰۰۱).

یافته‌های پژوهشی نشان داده است که برخی ویژگی‌های معلم مانند سنوات کاری (تجربه)، جنسیت و سن می‌تواند با باورهای کارآمدی معلم مرتبط باشد (کورز، ۲۰۰۶). برای مثال تشانن- موران، ومرفولک هوی و هوی^{۵۴} (۱۹۹۸) معتقدند تجربه معلم یکی از ویژگی‌های مهمی است که بر باورهای او از کارآمدی‌اش مؤثر است. در همین رابطه مطالعات روزن هولتز^{۵۵} (۱۹۸۹) نشان داد که معلمان کم تجربه بر رشد دانش‌آموزان اثرگذاری کمتری دارند؛ یافته‌های دارلینگ- هاموند^{۵۶} (۲۰۰۰) نیز بیانگر رابطه میان سال‌های سابقه تدریس و خبرگی^{۵۷} معلم است.

مطالعات دی (۲۰۰۴) تأثیر جنسیت معلم بر عملکرد دانش‌آموزان در امتحان، ادراک معلم از دانش‌آموزان و درگیری دانش‌آموزان با موضوع یادگیری را نشان می‌دهد؛ به علاوه این مطالعات

جنسیت معلم در رابطه با یادگیری دانش‌آموزان را، نسبت به سایر ویژگی‌های او، اثربخش‌تر می‌داند. از نظر دی (۲۰۰۴) جنسیت معلم نگرش دانش‌آموزان را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. این در حالی است که یافته‌های بندورا (۱۹۹۷) و پاچارس^{۵۸} (۱۹۹۶)، بخشایی (۱۳۸۶) و وکیلی (۱۳۸۶) رابطه جنسیت و احساس کارآمدی معلم را مورد تأیید قرار نداده‌اند. رابطه جنسیت و تعهد شغلی در مطالعه پارک (۲۰۰۵) مورد تأیید است. مطابق یافته‌های او معلمان زن نسبت به معلمان مرد تعهد شغل بالاتری دارند.

ناهماهنگی یافته‌ها درباره ویژگی‌های جمعیت شناختی موجب شد که رابطه این ویژگی‌ها در پژوهش حاضر نیز مورد بررسی قرار گیرد.

اگر چه طی دهه‌های اخیر پژوهش‌هایی در مورد رابطه بین کارآمدی و کارآمدی جمعی (کورز و نایت^{۵۹}، ۲۰۰۴)، کارآمدی جمعی و تعهد شغلی (مالوی و کلین^{۶۰}، ۱۹۹۸) صورت گرفته است، به نظر می‌رسد مطالعه این روابط، به خصوص در مورد رابطه این متغیرها با نگرش شغلی و تعهد شخصی معلمان، در بافت آموزشی کشور ما به مطالعات بیشتری نیاز دارد. مطالعات نشان می‌دهد که پژوهش‌ها در زمینه کارآمدی فردی و کارآمدی جمعی در کشور ما نیز رو به گسترش است (مانند پژوهش‌های موسوی‌نژاد، ۱۳۷۶؛ گلستانه، ۱۳۸۳؛ خان‌محمدی، ۱۳۸۴؛ محسن‌پور، حجازی، کیامنش، ۱۳۸۵ و بخشایی، ۱۳۸۶). در حالی که پژوهش‌های انجام شده درباره تعهد شغلی به تعهد سازمانی و در مورد نگرش شغلی بر مؤلفه رضایت شغلی متمرکز بوده‌اند. با توجه به ویژگی‌های دو سازه احساس کارآمدی و کارآمدی جمعی که بر تلاش، مقاومت و ارزیابی مثبت تأکید دارند و نگرش شغلی که شکل دهنده عملکرد معلمین (مانک، ۲۰۰۷) و زمینه‌ساز اصلی رفتارهای مرتبط با تعهد شغلی است، اکنون این سؤال مطرح می‌شود که: آیا رابطه‌ای میان تعهد شغلی، احساس کارآمدی، کارآمدی جمعی و نگرش شغلی معلمان وجود دارد؟ میزان این روابط در دو جنس چگونه است؟

روش

روش این مطالعه همبستگی و از نوع پیش‌بینی است.

نمونه

۲۲۰ معلم (۱۰۰ مرد و ۱۲۰ زن) دوره راهنمایی تحصیلی منطقه کهریزک استان تهران در سال ۱۳۸۱-۸۹ به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند.

ابزار اندازه‌گیری

- مقیاس احساس کارآمدی معلم^{۶۱}

برای اندازه‌گیری احساس کارآمدی معلم از نسخه بلند مقیاس تشانن- موران و وولفولک هوی (۲۰۰۱) استفاده شد. این مقیاس نسبت به سایر مقیاس‌های تدوین شده برای اندازه‌گیری باورهای کارآمدی معلمان دارای گویه‌هایی است که ماهیت چند بعدی تدریس را از طریق تکالیف تدریس ویژه، در چندین حیطه عملکردی به خوبی منعکس می‌کند. این مقیاس در دو نسخه بلند (با ۲۴ گویه) و کوتاه (با ۱۲ گویه) تنظیم شده است. مقیاس احساس کارآمدی معلم بر مبنای لیکرت ۵ درجه‌ای (از خیلی زیاد با نمره پنج تا خیلی کم با نمره یک) تنظیم شده و دربرگیرنده سه مؤلفه راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس و درگیرکردن دانش‌آموزان است. مقیاس ۰/۹۴، مؤلفه راهبردهای آموزشی ۰/۹۱، مؤلفه درگیرکردن دانش‌آموزان ۰/۸۷ و برای مؤلفه مدیریت کلاس ۰/۹۰ گزارش کردند.

- مقیاس کارآمدی جمعی معلمان^{۶۲}

این مقیاس توسط گودارد، هوی، وولفولک هوی (۲۰۰۰) با ۲۱ گویه تدوین شد. پدیدآورندگان برای بررسی اعتبار سازه مقیاس، آن را مورد تحلیل عوامل^{۶۳} قرار دادند و دو عامل: شایستگی گروهی و تحلیل تکلیف از آن استخراج شد که این دو عامل ۶۳/۲ درصد واریانس کارآمدی جمعی را تبیین می‌نماید. به منظور پیشگیری از اثرات گویه‌ها بر پاسخ دهندگان، گویه‌های مرتبط با این دو عامل به صورت مثبت و منفی در نظر گرفته می‌شود. مقیاس کارآمدی جمعی بر مبنای لیکرت ۶ درجه‌ای (از کاملاً مخالفم با نمره یک تا کاملاً موافقم با نمره شش) تنظیم شد. اعتبار و قابلیت اعتماد این مقیاس در پژوهش‌های مختلف در حد بالایی گزارش شده است. به عنوان نمونه سازندگان این مقیاس ضریب قابلیت اعتماد آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۶ گزارش نمودند.

- مقیاس احساس تعهد شغلی معلم^{۶۴}

برای اندازه‌گیری رفتار مسئولیت‌پذیری معلمان از مقیاس رفتار مسئولیت‌پذیری سازمانی اصلاح شده (دی پائولا و هوی، ۲۰۰۵؛ دی پائولا و تشانن- موران^{۶۵}، ۲۰۰۱) استفاده شد. این

مقیاس دارای هفت گویه است که چهار گویه آن نشان دهنده تمایل معلمین به «طولانی‌تر کردن مسیر یادگیری»^{۶۶} برای اطمینان از موفقیت دانش‌آموزان و سه گویه برای بررسی باورهای معلم^{۶۷} با ساختار مسئولیت فردی برای انجام دادن تکلیف بیشتر برای اطمینان از موفقیت دانش‌آموزان است. نسخه اصلی مقیاس تعهد شغلی معلم در واقع یکی از خرده مقیاس‌های خوش‌بینی تحصیلی است که تمام گویه‌های آن در یک مقیاس شش درجه‌ای (از به شدت مخالف با نمره یک تا به شدت موافق با نمره شش) امتیازدهی می‌شود. نمره بالاتر نشان دهنده تعهد بیشتر معلم است. ضریب قابلیت اعتماد مقیاس در اجرای مقدماتی با روش آلفای کرونباخ ($\alpha = .78$) محاسبه شد. اعتبار سازه این مقیاس در سه تحلیل عامل جداگانه ($.093$ ، $.086$ ، $.069$)؛ به نقل از وولفولک هوی و همکاران، (۲۰۰۸) مورد تأیید قرار گرفت. در پژوهش حاضر ضریب قابلیت اعتماد این مقیاس با روش آلفای کرونباخ ($\alpha = .78$) محاسبه شد.

– پرسش‌نامه نگرش شغلی معلم

برای تدوین پرسش‌نامه نگرش شغلی معلمان، پس از مطالعه مقالات، متون و مقیاس‌های رضایت شغلی و نگرش شغلی، طی مراحل ۱۵ گویه نوشته شد. با اجرای میدانی^{۶۸} و تصحیح مجدد، به منظور بررسی قابلیت اعتماد^{۶۹}، در یک مطالعه مقدماتی^{۷۰} ضریب قابلیت اعتماد آن با روش آلفای کرونباخ^{۶۷} ($\alpha = .93$) محاسبه شد. این پرسش‌نامه بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (از کاملاً موافقم با نمره ۵ تا کاملاً مخالفم با نمره ۱) تنظیم شد. بالاترین نمره این پرسش‌نامه ۷۵ و پایین‌ترین ۱۵ است که نمرات بالاتر نگرش مثبت معلمان به شغل‌شان را نشان می‌دهند. در تدوین این پرسش‌نامه «نگرش کلی معلم به شغل معلمی» مورد توجه بوده است. به عنوان نمونه دو گویه این پرسش‌نامه عبارتند از: ۱. شغل معلمی با روحیات من خیلی سازگار است. ۲. دوست دارم فرزندم نیز به شغل معلمی روی آورد.

پس از اجرای نهایی، ضریب قابلیت اعتماد آن مجدداً از طریق آلفای کرونباخ و روش تنصیف^{۷۱} محاسبه شد که ضرایب قابلیت اعتماد به ترتیب $.87$ و $.72$ به دست آمد. محتوای پرسش‌نامه به تأیید متخصصان این رشته رسید. در ضمن چون لازمه روایی، قابلیت اعتماد است و این پرسش‌نامه از قابلیت اعتماد برخوردار است، بنابراین با توجه به محتوای پرسش‌نامه و شرط لازم برای قابلیت اعتماد می‌توان گفت که دارای درجه‌ای از روایی محتوایی نیز هست.

یافته‌ها

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی فراوانی میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
سن	۲۲۰	۳۴/۵۵	۵/۳۲
سنوات کاری	۲۲۰	۱۳/۲۴	۵/۳
شایستگی گروهی	۲۲۰	۴/۴۴	۰/۷۸
تحلیل تکلیف	۲۲۰	۳/۸۵	۰/۷
کارآمدی جمعی کل	۲۲۰	۴/۱۴	۰/۶۵
راهبردهای آموزشی	۲۲۰	۳/۸	۰/۶
مدیریت کلاس	۲۲۰	۴/۰۶	۰/۶
درگیرکردن دانش آموزان	۲۲۰	۳/۶۶	۰/۶
احساس کارآمدی کل	۲۲۰	۳/۸۵	۰/۵۴
نگرش شغلی	۲۲۰	۳/۸۳	۰/۶۸
تعهد شغلی	۲۲۰	۴/۹	۰/۶۷

با توجه به سؤال پژوهش که تبیین رابطه بین متغیرهای پژوهش و مقایسه این رابطه در دو جنس را هدف قرار داده است، یافته‌ها نشان داد که در کل نمونه روابط درونی مؤلفه‌های کارآمدی جمعی و احساس کارآمدی معلم و روابط این مؤلفه‌ها با نگرش و تعهد شغلی، همه مثبت و معنادار است. (جدول ۲)

جدول ۳: خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام تعهد شغلی معلمان با متغیرهای نگرش شغلی، کارآمدی جمعی و احساس کارآمدی معلم در کل نمونه

گام	متغیر وارد شده	R	R ^۲	F	سطح معناداری F
۱	نگرش شغلی	۰/۵۱	۰/۲۶	۷۸/۴۲	۰/۰۱
۲	درگیرکردن دانش آموزان	۰/۶۵	۰/۳۶	۶۱/۰۱	۰/۰۱
۳	تحلیل تکلیف	۰/۶۲	۰/۳۷	۴۲/۰۳	۰/۰۱

همان طور که مشاهده می‌شود در تحلیل داده‌های مربوط به کل نمونه، نگرش شغلی، درگیرکردن دانش آموزان (یکی از مؤلفه‌های کارآمدی معلم) و تحلیل تکلیف (یکی از مؤلفه‌های کارآمدی جمعی معلمان) به ترتیب در گام‌های اول تا سوم وارد تحلیل شدند و با توجه به مقدار R^۲ در آخرین گام می‌توان گفت که این ترکیب خطی متغیرها در کل قادر به پیش‌بینی ۰/۳۷ از تغییرات تعهد شغلی معلم است. سایر متغیرها وارد تحلیل نشدند زیرا رابطه آن‌ها با متغیر Y معنادار نبود. یعنی متغیرهای نمرات کلی کارآمدی جمعی و احساس کارآمدی معلم سهمی در پیش‌بینی تعهد شغلی به خود اختصاص ندادند.

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، مؤلفه درگیرکردن دانش آموزان (مربوط به احساس کارآمدی معلم) نگرش شغلی و تحلیل تکلیف (یکی از مؤلفه‌های کارآمدی جمعی معلم) به ترتیب بالاترین ضرایب را در پیش‌بینی تعهد شغلی به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۴: ضرایب تحلیل رگرسیون گام به گام تعهد شغلی با متغیرهای پیش‌بین برای کل نمونه

گام	متغیر وارد شده	b	β	t	سطح معناداری	مقدار ثابت a
۱	نگرش شغلی	۰/۳۳	۰/۳۳	۵/۵	۰/۰۱	۱/۶۹
۲	درگیرکردن دانش آموزان	۰/۳۸	۰/۳۴	۵/۶	۰/۰۱	
۳	تحلیل تکلیف	۰/۱۲	۰/۱۲	۲/۰۴	۰/۰۴	

با توجه به ضرایب جدول ۴ معادله پیش‌بین تعهد شغلی به صورت زیر است:
 (تحلیل تکلیف) ۰/۱۲ + (درگیرکردن) ۰/۳۸ + (نگرش) ۰/۳۳ + ۱/۶۹ = تعهد شغلی

جدول ۵: خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام تعهد شغلی با متغیرهای پیش بین در معلمان زن

گام	متغیر وارد شده	R	R ²	F	سطح معناداری
۱	نگرش شغلی	۰/۴۷	۰/۲۲	۳۳/۸۶	۰/۰۱
۲	درگیرکردن دانش آموزان	۰/۵۳	۰/۲۸	۲۲/۹۹	۰/۰۱
۳	تحلیل تکلیف	۰/۵۷	۰/۳۲	۱۸/۳۶	۰/۰۱

همان‌طور که ملاحظه می‌شود در تحلیل داده‌های مربوط به معلمان زن، نگرش شغلی، درگیرکردن دانش‌آموزان (یکی از مؤلفه‌های احساس کارآمدی معلم) و تحلیل تکلیف (یکی از مؤلفه‌های کارآمدی جمعی) به ترتیب در گام‌های اول تا سوم وارد تحلیل شدند. با توجه به مقدار R² می‌توان گفت که این سه متغیر در مجموع قادر به پیش‌بینی ۳۲ درصد از تغییرات تعهد شغلی در معلمان زن هستند. اما با توجه به R² اختصاصی هر یک از متغیرهای پیش بین، سهم نگرش شغلی از دو متغیر دیگر در این پیش‌بینی بیشتر است.

در تحلیل داده‌های مربوط به معلمان زن مطابق جدول ۶ نگرش شغلی، درگیرکردن دانش‌آموزان (یکی از مؤلفه‌های احساس کارآمدی معلم) و تحلیل تکلیف (یکی از مؤلفه‌های کارآمدی جمعی) به ترتیب در گام‌های اول تا سوم وارد تحلیل شدند.

جدول ۶: ضرایب رگرسیون تعهد شغلی با متغیرهای پیش بین برای معلمان زن

گام	متغیر وارد شده	b	β	t	سطح معناداری	مقدار ثابت a
۱	نگرش شغلی	۰/۳۱	۰/۲۹	۳/۲۸	۰/۰۰۱	۲/۱۶
۲	درگیرکردن دانش آموزان	۰/۲۵	۰/۲۳	۲/۶۴	۰/۰۱۰	
۳	تحلیل تکلیف	۰/۱۷	۰/۲۲	۲/۶	۰/۰۱۰	

با توجه به ضرایب جدول بالا معادله پیش بین تعهد شغلی معلمان زن به صورت زیر است:
 (تحلیل تکلیف) ۰/۱۷ + (درگیرکردن) ۰/۲۵ + (نگرش) ۰/۳۱ + ۲/۱۶ = تعهد شغلی معلمان زن

جدول ۷: خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام تعهد شغلی با متغیرهای پیش بین در معلمان مرد

گام	متغیر وارد شده	R	R ^۲	F	سطح معناداری
۱	درگیرکردن دانش آموزان	۰/۵۷	۰/۳۳	۴۸	۰/۰۱
۲	نگرش شغلی	۰/۶۵	۰/۴۲	۳۴/۷	۰/۰۱

همان طور که ملاحظه می‌شود در تحلیل داده‌های مربوط به معلمان مرد، درگیرکردن دانش‌آموزان (یکی از مؤلفه‌های احساس کارآمدی معلمان) در گام اول و نگرش شغلی در گام دوم وارد تحلیل شدند.

با توجه به مقدار R^۲ در گام دوم می‌توان گفت که این دو متغیر در مجموع قادر به پیش‌بینی ۴۲ درصد از تغییرات تعهد شغلی معلمان مرد هستند. سایر متغیرها وارد تحلیل نشدند.

جدول ۸: ضرایب رگرسیون تعهد شغلی با متغیرهای پیش بین برای معلمان مرد

گام	متغیر وارد شده	b	β	t	سطح معناداری	مقدار ثابت a
۱	درگیرکردن دانش آموزان	۰/۴۷	۰/۴۱	۴/۶	۰/۰۰۱	۱/۸۶
۲	نگرش شغلی	۰/۳۵	۰/۳۴	۳/۸	۰/۰۱۰	

با توجه به ضرایب جدول فوق معادله پیش بین تعهد شغلی برای معلمان مرد به صورت زیر است:

$$\text{(نگرش)} + ۰/۳۵ \text{(درگیرکردن)} + ۰/۴۷ = ۱/۸۶ + \text{تعهد شغلی معلمان مرد}$$

معادله پیش بین تعهد شغلی معلمان زن و مرد متفاوت است. متغیر نگرش شغلی برای زنان در درجه نخست و برای مردان در درجه دوم اهمیت قرار دارد. این وضعیت در درگیرکردن دانش‌آموزان بر عکس است.

بحث و نتیجه‌گیری

در پاسخ به سؤال پژوهش، از رگرسیون گام به گام استفاده شد. تحلیل رگرسیون ابتدا برای کل نمونه و سپس برای هر یک از دو طبقه معلمان زن و مرد به تفکیک انجام شد. یافته‌ها نشان داد: در تحلیل داده‌های مربوط به کل نمونه، نگرش شغلی، درگیرکردن دانش‌آموزان (از مؤلفه‌های احساس کارآمدی معلم) و تحلیل تکلیف (از مؤلفه‌های کارآمدی جمعی معلمان) مجموعاً قادر به پیش‌بینی ۳۷ درصد از تغییرات تعهد شغلی معلمان هستند که مؤلفه درگیرکردن

دانش‌آموزان بیشترین سهم و سپس نگرش شغلی و تحلیل تکلیف به ترتیب در پیش‌بینی تعهد شغلی نقش داشته‌اند.

در تحلیل داده‌های مربوط به معلمان زن نگرش شغلی، درگیرکردن دانش‌آموزان و تحلیل تکلیف مجموعاً قادر به پیش‌بینی ۳۲ درصد از تغییرات تعهد شغلی هستند که نگرش شغلی بیشترین سهم را در پیش‌بینی تعهد شغلی به خود اختصاص داده است و سپس مؤلفه‌های درگیرکردن دانش‌آموزان و تحلیل تکلیف به ترتیب در این پیش‌بینی سهم بوده‌اند.

در تحلیل داده‌های مربوط به معلمان مرد نیز متغیرهای درگیرکردن دانش‌آموزان و نگرش شغلی در مجموع قادر به پیش‌بینی ۴۲ درصد از تغییرات تعهد شغلی بوده‌اند که در این پیش‌بینی سهم درگیرکردن دانش‌آموزان از نگرش شغلی بیشتر بوده ولی تحلیل تکلیف سهمی را به خود اختصاص نداده است. مقایسه یافته‌ها درباره پیش‌بینی تعهد شغلی معلمان مرد و زن نشان می‌دهد که در پیش‌بینی تعهد شغلی معلمان مرد، درگیرکردن دانش‌آموزان نقش بسیار مهمی دارد و نگرش پس از آن قادر به پیش‌بینی تعهد شغلی است. اما در مورد معلمان زن این وضعیت معکوس است.

یافته‌های حاصل با نتایج پژوهش‌های لیونز^{۷۲}، (۱۹۹۲)؛ متیز، دلانگ، جان سن و واندر ولد^{۷۳}، (۲۰۰۸) در مورد رابطه بین تعهد شغلی و احساس کارآمدی، تعهد شغلی و نگرش شغلی دسوزا، باروس و الیا^{۷۴}، (۱۹۹۷) در مورد رابطه کارآمدی و نگرش شغلی؛ الیوت و کراسول، (۲۰۰۱)، در رابطه تعهد عاطفی با کارآمدی؛ ویر و کیتسانتا^{۷۵}، (۲۰۰۷)، در رابطه تعهد شغلی با باورهای کارآمدی و کارآمدی جمعی معلمان هماهنگ است. کورز (۲۰۰۶) معتقد است اگر معلمان به قابلیت‌های حرفه‌ای خود ایمان داشته باشند زمان، انرژی و تلاش بیشتری صرف حرفه خویش می‌کنند. به عبارت دیگر باورهای معلمان بر روی تعهد شغلی آنان اثر می‌گذارد. باورهای مثبت این قابلیت را دارند که تعهد شغلی را حفظ کرده و حتی آن را افزایش دهند. متغیرهای نگرش شغلی، احساس کارآمدی و کارآمدی جمعی در واقع باورهایی هستند که در صورت مثبت بودن، تعهد را ژرف‌تر، وجدان کاری را افزون‌تر و ماندگاری تعهد را تضمین می‌کنند.

رابطه نگرش و تعهد شغلی معلمان با توجه به درک عناصر تشکیل دهنده نگرش، بهتر قابل تبیین است. نگرش‌ها دارای عنصر شناختی (اعتقادات و باورهای شخص درباره یک شیء یا اندیشه)، عنصر عاطفی (احساس عاطفی مرتبط با باورهای فرد) و عنصر تمایل به عمل (آمدگی برای پاسخ‌گویی به شیوه‌ای خاص) هستند. عنصر عاطفی با دوام و اصلی‌تر از عنصر شناختی و در عین حال ساده‌تر و قابل ارزشیابی است. در واقع این عنصر تعیین‌کننده اصلی رفتار فرد

است. به این معنا که جهت کلی رفتار اساساً از ارزشیابی کلی فرد نشئت می‌گیرد (اگرچه همه عناصر نگرش با یکدیگر رابطه متقابل دارند). هر چه قدر عنصری از عناصر تشکیل دهنده نگرش نیرومندتر شود و با ارزشیابی مثبت یا منفی قوی‌تری همراه باشد، این عنصر می‌تواند تأثیر بیشتری بر نگرش شخص داشته باشد (کریمی، ۱۳۸۰).

مطالعات گسترده‌ای وجود رابطه بین وابستگی عاطفی به شغل معلمی و میزان تعهد شخصی معلمان را تأیید می‌کنند (دی، ۲۰۰۴)، که به تبیین رابطه این دو متغیر کمک می‌کنند. چنانچه این حس عام را بپذیریم که زنان عاطفی‌تر از مردان با مسائل برخورد می‌کنند، رابطه قوی‌تر نگرش با تعهد شغلی در معلمان زن نسبت به معلمان مرد قابل تبیین است.

همان‌طور که پژوهش حاضر نشان داد درگیرکردن دانش‌آموزان (۰/۳۸) و تحلیل تکلیف (۰/۱۲) قادر به پیش‌بینی تعهد شغلی معلمان هستند. این در حالی است که کارآمدی در مدیریت کلاس و راهبردهای آموزشی (از مؤلفه‌های احساس کارآمدی معلم) و شایستگی گروهی (از مؤلفه‌های کارآمدی جمعی معلم) قادر به پیش‌بینی تعهد شغلی نیستند. در سال‌های اخیر حیطه آموزش و تدریس بر اهمیت درگیرکردن دانش‌آموزان و توسعه راهبردهایی برای نیل به این هدف متمرکز شده است (تشانن- موران و وولفولک هوی، ۲۰۰۷). درگیرکردن دانش‌آموزان به مواردی چون کمک به یادگیری و تفکر انتقادی آنان و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان کم‌علاقه، ارزش دادن به یادگیری، پرورش خلاقیت و کمک به اولیای آنان با هدف بالا بردن عملکرد دانش‌آموزان تأکید دارد. لذا نسبت به مدیریت کلاس و راهبردهای آموزشی پیچیده‌تر و از نظر تحولی نیز پیشرفته‌تر است و بسیاری از مسائل مرتبط با آموزش و پرورش نوین را دربرمی‌گیرد. امروزه اهمیت نقش عوامل عاطفی در یادگیری دانش‌آموزان بیش از گذشته مورد توجه است. مطالعات اولیه در زمینه درگیرکردن دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی، در گذشته اغلب بر میزان زمانی که دانش‌آموزان در انجام دادن تکالیف صرف می‌کردند، متمرکز بود (بروفی^۶، ۱۹۸۳). در حالی که اکنون بر تمایل دانش‌آموزان به مشارکت در فعالیت‌های تحصیلی، حضور ذهنی و توجه در کلاس‌های درس، انجام فعالیت‌های کلاسی و پیگیری جهت‌گیری‌های معلم، بیشتر تأکید می‌شود. دانش‌آموزانی که در فعالیت‌های کلاس نقشی ندارند، منفعل می‌شوند، یعنی تلاش نمی‌کنند و لذا فرصت‌های یادگیری را به سادگی از دست می‌دهند. آنان حتی گاهی از حضور در کلاس درس عصبانی و مضطرب شده، در برابر معلمان، سرکش و متمرد می‌شوند (اسکینر و بلمونت^۷، ۱۹۹۳). این دانش‌آموزان ممکن است در خود انگیزه‌های غیر درسی ایجاد کنند که در نهایت برای خود، خانواده، مدرسه و به طور کلی جامعه تهدید کننده باشد. در چنین

شرایطی معلمانی که دارای کارآمدی بالا در مؤلفه درگیرکردن دانش‌آموزان هستند، و این ویژگی در رفتار و عملکردشان منعکس گردیده است. بهتر می‌توانند این دانش‌آموزان را با راهبردهای مناسب در مسیر یادگیری قرار دهند. با توجه به مصاحبه‌های انجام شده در حاشیه تکمیل پرسش‌نامه‌های این پژوهش، به نظر می‌رسد دانش‌آموزان از انگیزه‌های لازم برای یادگیری برخوردار نیستند. این بی‌انگیزگی در پسران بیشتر از دختران دیده می‌شود (نکته‌ای که نیاز به پژوهش‌های بیشتر دارد). این مسئله به تبیین بهتر رابطه نیرومند احساس کارآمدی در درگیرکردن دانش‌آموزان و تعهد شغلی معلمان مرد نسبت به معلمان زن کمک می‌کند. بنابر این معلمان ملزم هستند نسبت به درگیر کردن دانش‌آموزان پسر به تحصیل توجه بیشتری داشته باشند؛ زیرا به نظر می‌رسد پسرها در مقایسه با دخترها به فعالیت‌های غیر درسی علاقه بیشتری نشان می‌دهند. در صورتی که دختران خود را بیشتر درگیر فعالیت‌های تحصیلی می‌کنند و در بسیاری از موارد معلمان زن برای درگیرکردن دختران به تلاش کمتری نیاز دارند.

یافته‌های این پژوهش رابطه بین نگرش شغلی و احساس کارآمدی کلی معلمان و مؤلفه‌های آن را مورد تأیید قرار می‌دهد. با توجه به ضرورت طرح تدابیری در زمینه تقویت نگرش‌های شغلی مثبت معلمان به منظور افزایش احساس کارآمدی آنان پیشنهادهای پژوهشی و کاربردی زیر ارائه می‌شود:

۱. مطابق یافته‌های پژوهش و با توجه به اهمیت نگرش شغلی معلمان، انجام پژوهش‌هایی در جهت شناخت بیشتر عوامل مؤثر بر نگرش شغلی آنان ضروری به نظر می‌رسد.
۲. یافته‌های این پژوهش نشان داد که احساس کارآمدی در معلمان زن از احساس کارآمدی در معلمان مرد کمتر است. مطالعات بیشتری در خصوص یافتن چرایی این تفاوت ضروری به نظر می‌رسد.
۳. آموزش‌های ضمن خدمت معلمان باید به سمت اصلاح نگرش معلمان به حرفه تدریس، دانش‌آموزان و سازمان مدرسه سوق داده شوند.
۴. باتوجه به این که باورهای معلمان می‌تواند همه جوانب حرفه تدریس را تحت تأثیر قرار دهد، مراکز تربیت معلم باید تمهیداتی را جهت تقویت و افزایش این باورها در برنامه‌های خود بگنجانند و افرادی را که برای این حرفه تربیت می‌شوند از پیچیدگی‌های حرفه تدریس آگاه نمایند.
۵. ریشه‌یابی و تلاش برای از بین بردن زمینه‌های موجود نگرش به حرفه تدریس به عنوان حرفه دوم باید بیش از گذشته مورد توجه مدیران و دست‌اندرکاران قرار گیرد.

۶. لازم است مدیران به عوامل انگیزشی و ابقاء در موقعیت حرفه‌ی تدریس توجه داشته باشند و عملاً در صدد تقویت این عوامل برآیند. اگر عوامل انگیزشی و ابقاء در سازمان مدرسه ضعیف باشد، علاقه‌ی معلمان به حرفه‌ی تدریس کاهش می‌یابد که از طریق میزان مرخصی‌های استعلاجی، تقاضای انتقال به واحدها یا مدارس دیگر، درخواست مرخصی بدون حقوق، درخواست بازنشسته شدن و تقاضای بازخرید خود را نشان خواهد داد.

پژوهش حاضر همانند سایر پژوهش‌ها از عوامل تهدید کننده‌ای که تعمیم نتایج را با محدودیت مواجه می‌سازد مصون نیست. برخی از محدودیت‌های پژوهش حاضر شامل موارد زیر می‌باشد:

۱. به جهت استفاده از ابزار خود گزارشی (پرسش‌نامه)، برای استناد به نتایج حاصل از این تحقیق باید محتاطانه عمل شود. زیرا استفاده صرف از پرسش‌نامه به منظور تحلیل فرایندهای شناختی - اجتماعی احتمالاً موجب سوگیری در پاسخ دادن به سوالات شده و از دقت نتایج می‌کاهد.

۲. تعیین رابطه میان متغیرهای نگرش شغلی، احساس کارآمدی، کارآمدی جمعی و تعهد شغلی معلمان در محدوده مدارس راهنمایی تحصیلی انجام شده است. بنابراین تعمیم آن به معلمان دیگر دوره‌های تحصیلی صحیح نخواهد بود.

زیر نویس

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

پژوهشگاه علوم انسانی

- | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Day | 12. personal commitment |
| 2. Bandura | 13. Mowday, Steers & Porter |
| 3. Kurz | 14. Elliot & Crosswell |
| 4. Brown, Anfara & Roncy | 15. Woolfolk Hoy, Hoy & 16. Kurz |
| 5. Wahlstrom & Louis | 17. individual citizenship behavior |
| 6. Mc.Coach & Colbert | 18. passion |
| 7. retention | 19. Fried |
| 8. attrition | 20. identity |
| 9. Frankenberg, Taylor & 10. Merseth | 21. committed |
| 11. organization commitment | 22. Firestone |

- | | |
|--|--|
| 23. Park | 53. Ashton, Weff & Doda |
| 24. investment of time | 54. Berman & Mclaughlin |
| 25. impart knowledge | 55. Guskey |
| 26. maintaining professional knowledge | 56. Lesserre |
| 27. engagment | 57. Hargreaves |
| 28. Huberman | 58. Rosenholtz |
| 29. Graham | 59. Darling-Hammond |
| 30. Tsui & Cheng | 60. expertise |
| 31. Ross | 61. Pajares |
| 32. Davis & Pape | 62. Knight |
| 33. Ross ، Hogaboam-Gray & Gray | 63. Mulvey & Klein |
| 34. Goddard & Skrla | 64. Teacher sense of Efficacy Scale |
| Goddard ,Hoy & Woolfolk 35. Hoy | 65. Collective Teacher Efficacy Scale |
| 36. teaching methods | 66. factor analysis |
| 37. skills | 67. Organizational Citizenship Behavior Scale |
| 38. training | 68. Dipaola ، Tarter & Hoy |
| 39. expertise | 69. go the extra mile |
| 40. mastery experiences | 70. Teachers Belief Survey Scale |
| 41. vicarious experiences | 71. field test |
| 42. verbal persuasion | 72. reliability |
| 43. affective states | 73. pilot study |
| 44. Moor & Esselman | 74. split-halves |
| 45. situation antecedents | 75. Lyons |
| 46. Walumbwa، Wang & 47. Lawler | 76. Matthijs ،Delange ،Jon sen & Vander
velde |
| 48. object label | 77. De Souza-Barros & Elia |
| 49. evaluative summary of that object | 78. Ware & Kitsantas |
| 50. knowledge structure | 79. Brophy |
| 51. Turner | 80. Skinner & Belmont |
| 52. Munk | |

منابع

- بخشای، فرح. (۱۳۸۶). رابطه‌ی باورهای کارآمدی جمعی و باورهای خودکارآمدی با فرسودگی شغلی معلمان مقطع ابتدایی شهر کرمان (پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه تهران.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۷۱). اندازه‌گیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی. تهران: آگاه.
- کریمی، یوسف. (۱۳۸۰). روانشناسی اجتماعی. تهران: ارسباران.
- گلستانه، سیدموسی؛ مهربانی زاده هنرمند، مهناز؛ شهنی ییلاق، منیجه. (۱۳۸۳). رابطه‌ی اثربخشی جمعی معلمان، ویژگی‌های معلم، عملکرد قبلی ریاضی، وضعیت اجتماعی-اقتصادی، جنسیت و قومیت دانش آموزان با عملکرد بعدی ریاضیات آنان در پایه چهارم مقطع ابتدایی اهواز. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی*، ۳(۳ و ۴)، ۸۲-۵۹.
- وکیلی، شهرام. (۱۳۸۶). بررسی رابطه‌ی ویژگی‌ها و کارآمدی معلم با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان (پایان نامه کارشناسی ارشد) دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- Ashton, P., Webb, R., & Doda, C. (1983). *A study of teachers' sense of efficacy. (Final report: Executive summary)*. Gainesville, FL: University of Florida. (ERIC Document Reproductions Service No. ED 231833).
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and company.
- Bandura, A. (2001). *Social Cognitive Theory an Agentice Perspective*. Annual Review of Psychology, 54(1), 1-26.
- Berman, P., & McLaughlin, M. (1977). *Federal programs supporting educational change, Vol. VII Factors affecting implementation and continuation*. Report No. R-158917-HEW. Santa Monica, CA: Rand Corporation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 140432).
- Brown, K. M., Anfar., V. A., Jr., & Roncy. K. (2004). Student achievement in high performing. Suburban middle schools and low performing, urban middle schools Plausible explanations for the differences. *Education and Urban Society*, 36, 428-456.
- Crosswell, L. (2006). *Understing teacher commitment in times of change*. Submitted as a requirement for the degree of doctor of education. Faculty of education Queensland university of Technology.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8, 1-48.
- Day, C. (2004). *A Passion for teaching*. London: Routledgefalmer
- de Souza-Barros, S., & Elia, M. F. (1997). Physics teachers' attitudes: How do they affect the reality of the classroom models for change? In A. Tiberghien, E. L. Jossem, & J. Barojas (Eds.), *Connecting research in physics education with teacher education*. International Commission on Physics Education. Available online at www.Physics.ohio-state.edu/~jossem/ICPE/TOC.html
- Dipaola, M. F., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11, 424-427
- Dipaola, M. F., Tarter, J., & Hoy, W.K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*, 88(3), 35-44.



Elliot, B., & Crosswell, L. (2001). Commitment to teaching Australian perspectives on The interplays of the professional in teachers' lives. Paper presented at the international symposium on teacher commitment at the European conference on *Educational Research*, Lille, France.

Elliot, B., & Crosswell, L. (2002). Committed Teacher, Passionate teacher: *The dimensions of Passion associated with teacher commitment and engagement*, Retrieved from <http://www.aare.edu.au/04pap/cro04237.pdf>.

Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A Comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32, 209-235.

Frankenberg, E., Taylor A., & Merseth K. (2009). *Walking the walk: Teacher candidates' professed commitment to urban Teaching and Their subsequent career decision*. *Urban Education* xx(x), 13, 1-35. www.sagepub.com.

Fried, R. L. (1995). *The Passionate Teacher: A Practical Guide*. Boston, Mass: Beacon Press.

Goddard, R. (2002). The theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: *The development of a short form Educational and Psychological Measurement*, 62, 97-110.

Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.

Goddard, R. D., & Skrla, I. (2006). The influence of school social composition on teachers collective efficacy beliefs. *Educational administration Quarterly*, 42, 216-235.

Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. W. (2000). Collection teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*. 37(2), 479-507.

Graham, K. C. (1996). Running ahead: Enhancing teacher commitment. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(1), 45-47

Guskey, T. (1980). *Teacher belief in their own control of factors influencing academic achievement of students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 187766).

Hargreaves, A. (1988). Teaching quality: A sociological analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 211-223.

Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary Schools Journal*, 93, 335-372.

Huberman, M. (1993). *The Lives Teachers* (J. Neufeld, Trans.). London: Cassell Villiers House.

Kurz, N. M. (2006). *The Relationship Between Teachers Sense of Academic Optimism and Commitment to the Profession*, Presented in partial fulfillment of the requirement for the degree of doctor of philosophy in the Graduate school of the Ohio state university.

Kurz, T. B., & Knight, S.L. (2004). An exploration of the relationship among teacher

efficacy, collective teacher efficacy, and goal consensus. *Learning Environment Research*, 7, 111-128.

Lasserre, C. (1989). Relationships between selected school context variables and teacher self-efficacy and self-confidence (Doctoral dissertation, University of New Orleans, 1989). *Dissertation Abstracts International*, 51,02A.

Lyons T. F. (1992). Role clarity, need for clarity, satisfaction, tension and with dawal. *Organ Behavi hum perform*, 1, 99-110.

Matthijs Bar, P., Delange, A. H., Jon sen P. G. W., & Vander velde M. E. G. (2008). *Psychological contract breach and job attitudes*. Ameta-analysis of age as a moderator. *Journal of vocational behavior*. 72, 143-158.

McCoach, D. B., & Colbert R. D. (2010). *Factors Underlying The Collective Teacher Efficacy Scale and Their Mediating Role in the Effect of Socioeconomic Status on Academic Achievemeny at the School Level*. *Journal of measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(1), 31-47.

Moore, W., & Esselman. M. (1992). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: *A desegregating districts experience*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Mowday, R. T., Steers, M. M., & Porter, L. W. (1979). The Measurement of Organizational Commitment. *Journal of Classroom Interaction*, 37,3-15.

Mulvey, P.W., & Klein, H. J. (1998). The impact of perceived loafing & collective efficacy on group goal processes & group performance. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 74(1), 62-87.

Munk, M. (2007). Science Pedagogy, Teacher Attitude, and Student Success. *Journal of Elementary Science Education*, 19(2),13-24.

Pajares, F. (1996). Self- efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.

Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11, 461-485.

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longman.

Ross, J. (1992). *Teacher efficacy and of effect of coaching on student achievement*. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.

Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3, 163-188.

Skinner, E. A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A.,& Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68, 202-248.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 7, 783-805.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching & Teacher Education*, 23(6), 944-956.

Tsui, K. T., & Cheng, Y. C. (1999). School organization health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Education Research and Evaluation*, 5, 249-268.

Turner, M. E. (1994). Of What Value is a job attitude? A Socio-cognitive analysis. *Journal of human relation*, 47(12), 1545-1576.

Walumba, F. O., Wang, P., & Lawler, J. J. (2004). The Role of Collective Efficacy in the Relations Between Transformational Leadership and Work Outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(4), 515-530.

Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310.

Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. (2007). Teachers' knowledge, beliefs, and thinking. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational Psychology* (2 nd, PP. 715-737.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., Kurz, N. M. (2008). Teachers' Academic Optimism: The Development and Test of A New Construct. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 24, 821-835.



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی