



دوفصلنامه راهبردهای نوین تربیت معلمان

سال چهارم، شماره ۵، بهار و تابستان ۱۳۹۷، ۵۲ - ۲۹

## خودکارآمدی: چیستی و کاربرد در آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای معلم

دکتر محمد رضا متقی نیا<sup>۱\*</sup>

دکتر حسن علی ویسکرمی<sup>۲</sup>

علی اکبر دلدار<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۹/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۴/۱۲

**چکیده:** «خودکارآمدی»، باوری درونی است که معلمان را در مواجهه با مشکلات روانی و امراض جسمانی ناشی از تنیدگی‌های تدریس، مصون می‌نماید. شناخت ناکافی محققان ایرانی از مباحث نظری سازه خودکارآمدی معلم و وجود ابهام در برخی از این مبانی و نیز غفلت از جنبه کاربردی این سازه در توسعه حرفه‌ای معلمان کشورمان، محقق را بر آن داشته است تا اولاً با بر طرف نمودن برخی از چالش‌های نظری مربوط به خودکارآمدی معلم، درک درست و عمیقی از چیستی این سازه را فراهم نماید؛ ثانیاً کاربردهای عینی خودکارآمدی معلم در آموزش و پرورش را تشریح نماید. نوشتار حاضر با مرور تحقیقات مختلف و استفاده از روش تحلیلی-توصیفی نشان داده است که طراحی و اجرای برنامه‌های آماده‌سازی مبتنی بر خودکارآمدی در دانشگاه فرهنگیان می‌تواند تضمین کننده‌ی شایستگی‌های حرفه‌ای آتی دانشجویان باشد. همچنین اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مبتنی بر خودکارآمدی برای معلمان شاغل، از طریق دوره‌های ضمن خدمت، سبب توانمندی و جلوگیری از فرسودگی شغلی آنان خواهد شد.

**کلید واژه‌ها:** خودکارآمدی، توانمندسازی، معلم.

---

۱. دانش‌آموخته روانشناسی تربیتی دانشگاه لرستان، کارشناس اختلالات یادگیری اداره آموزش و پرورش شهرستان بجنستان (نویسنده مسئول)

mr.mottaghinia@yahoo.com

۲. استادیار روانشناسی تربیتی و عضو هیئت علمی دانشگاه لرستان

۳. کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، مدرس دانشگاه پیام نور واحد بجنستان



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

خودکارآمدی: چیستی و کاربرد در آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای معلم

خودکارآمدی در نظریه شناختی- اجتماعی عبارتست از «باورهای کلی فرد در خصوص توانایی- هایش برای سازماندهی و اجرای سلسله‌ اعمالی که به عملکرد مطلوب منجر شود» (اسکالویک<sup>۱</sup> و اسکالویک، ۲۰۰۷: ۶۱۱).

خودکارآمدی، سازه‌ای است که در حوزه‌های مختلف از قبیل رانندگی، ورزش، عادات غذایی، مدیریت درد، حل مسأله، پرهیز از سیگار، مشارکت سیاسی و ... به کار رفته است (بندورا، ۲۰۰۶: ۲؛ گدارد و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴: ۴). وقتی خودکارآمدی به محیط آموزشی و تدریس وارد می‌شود، سازه‌ای به نام «خودکارآمدی معلم<sup>۳</sup>» شکل می‌گیرد (شوآرز و هالوم، ۲۰۰۸: ۱۵۴؛ آدانل و همکاران، ۲۰۰۷: ۴۷۲). خودکارآمدی معلم «باور معلمان در مورد توانایی‌هایشان برای آموزش و درگیر کردن مطلوب همه‌ی دانش‌آموزان- حتی افراد بی‌انگیزه و دردمس‌آفرین - در درس است» (شان-موران<sup>۴</sup> و ولفلک هوی، ۲۰۰۱: ۷۸۳؛ ولفلک هوی، ۲۰۰۴: ۳۷۰).

مرور مباحث نظری پیرامون سازه خودکارآمدی معلم، گویای وجود ابهاماتی در خصوص برخی از مبانی نظری این سازه از قبیل نام‌گذاری، تفکیک از سازه‌های مشابه و ... است که در تحقیقات داخلی، مورد غفلت واقع شده و می‌تواند موجب سردرگمی و یا درک سطحی از سازه مذکور گردد. از طرفی، خودکارآمدی، یکی از مهم‌ترین خصیصه‌هایی است که نه تنها در کارآمدی و توانمندسازی معلمان اثرگذار است، بلکه در یادگیری و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، نقش به‌سزایی ایفا می‌کند. از این رو توانمندسازی معلمان از طریق برنامه‌های تقویت خودکارآمدی، مورد توجه کشورهای توسعه یافته قرار گرفته است (بومن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹: ۲۶۳). معهدنا نه تنها در آموزش و پرورش کشورمان تاکنون به توانمندسازی معلمان از طریق پرورش حس خودکارآمدی، توجهی نشده است بلکه پژوهش‌های داخلی نیز به کاربردهای عینی این سازه در توانمندسازی معلمان، نپرداخته‌اند. بر این اساس، مقاله حاضر سعی نموده است تا اولاً با بر طرف نمودن برخی از چالش‌های نظری مربوط به خودکارآمدی معلم، درک درستی از این سازه را

- 
1. Skaalvik
  2. Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy
  3. Teacher self-efficacy
  4. Tschannen-Moran
  5. Bumen



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

خودکارآمدی: چیستی و کاربرد در آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای معلم

انجام می‌دادند. آنان خودکارآمدی را با مکان کنترل بیرونی معلم، یکسان می‌دانستند (کاپا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵: ۲۳؛ شان-موران و ولفک هوی، ۲۰۰۱: ۷۸۵-۷۸۴). با معرفی سازه‌ی خودکارآمدی در نظریه‌ی شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۷۷)، نظریه‌پردازان شناختی-اجتماعی، با تعمیم مفاهیم نظری مربوط به سازه خودکارآمدی، چارچوب این نظریه را برای پژوهش در خصوص خودکارآمدی معلم مناسب یافتند (کاپا، ۲۰۰۵).

## ۲-۱. چالش نام‌گذاری

یکی از مسائل مهم در مورد خودکارآمدی معلم، نام‌گذاری این سازه است. در طول بیش از سه دهه، این سازه با نام‌های مختلف از قبیل حس کارآمدی معلمان<sup>۲</sup>، خودکارآمدی معلمان، کارآمدی آموزشی، باورهای کارآمدی معلمان<sup>۳</sup> و کارآمدی ادراک شده معلمان<sup>۴</sup>، مورد استفاده قرار گرفته است (شاقنسی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴). به نظر می‌رسد کاربرد همگی این اسامی برای سازه مذکور، صحیح باشند؛ اما استفاده از نام‌های مکان کنترل و کارآمدی تدریس عمومی<sup>۶</sup> برای این سازه، نادرست است. در برخی از پژوهش‌ها، محققان به جای واژه خودکارآمدی معلم از اصطلاح «خودکارآمدی شخصی معلم» استفاده می‌کنند که این امر برای تمایز این سازه از سازه خودکارآمدی جمعی معلم - که نمایانگر عاملیت جمعی است، انجام می‌شود. پس خودکارآمدی شخصی معلم نیز نامی صحیح برای سازه‌ی خودکارآمدی معلم است (متقی نیا، ۱۳۹۰). به باور دلینجر، بوبت، الیویر و اِلِت<sup>۷</sup> (۲۰۰۸) حتی باید بین واژه‌های «کارآمدی معلم» و «خودکارآمدی معلم» نیز تمایز قائل شد. «کارآمدی معلم، باور معلمان به توانایی‌هایشان برای تأثیر گذاشتن بر عملکرد دانش‌آموز است. مطابق با تصویر ۱، عملکرد دانش‌آموز، یک پیامد احتمالی برای بسیاری از رفتارهای تدریس معلم و رفتارهای یادگیری دانش‌آموز است. کارآمدی معلم، باورهای معلمان

- 
1. Capa
  2. Teachers' sense of efficacy
  3. Teachers' efficacy beliefs
  4. Teachers' perceived efficacy
  5. Shaughnessy
  6. General teaching efficacy
  7. Dellinger, Bobbett, Olivier & Ellett



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

خودکارآمدی: چيستی و کاربرد در آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای معلم

موقعیت خاص است. کنترل بیرونی (مکان کنترل)، باورهای کلی و نسبتاً ثابت درباره محدودیت‌های موجود در مسیر آموزش معلم است، درحالی‌که خودکارآمدی معلم، باورهای انعطاف‌پذیر و مختص یک موقعیت خاص و درباره اموری است که شخص وی می‌تواند با وجود محدودیت‌های ایجاد شده توسط عوامل بیرونی، آن‌ها را به انجام برساند (اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۰۷: ۶۱۳-۶۱۱).

#### ۴-۱. چالش اختصاصی یا عمومی بودن

یکی از چالش‌های مهم در زمینه خودکارآمدی معلم، مسئله اختصاصی (بافتی)<sup>۱</sup> در برابر عمومی بودن این باورهاست. مطابق با دیدگاه اکثر نظریه‌پردازان شناختی-اجتماعی، باورهای خودکارآمدی معلم، اختصاصی و موضوعی<sup>۲</sup> می‌باشند؛ یعنی این باورها عمومی نبوده و مختص مهارت‌ها، وظایف و یا حوزه‌های خاصی هستند. بنابراین یک معلم ممکن است در یک موضوع درسی و یا با دانش‌آموزان خاصی، احساس خودکارآمدی داشته باشد اما در دروس دیگر و با دانش‌آموزان متفاوت، احساس خودکارآمدی نکند. هم‌چنین لازم است خودکارآمدی معلم به تفکیک هر موضوع درسی، ارزیابی شود مثلاً خودکارآمدی معلم در تدریس علوم، خودکارآمدی معلم در تدریس ریاضی و ... (شان-موران و ولفلک هوی، ۲۰۰۱؛ اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۰۷). در مقابل، گروهی دیگر از محققان (شوارزر، بوهمر، لوزینسکا، محامد و کنول<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵) بر این باورند که باورهای خودکارآمدی، منحصرأ موقعیتی نیستند و نوعی خودکارآمدی عمومی نیز در معلمان وجود دارد که اطمینان کلی آن‌ها را به توانایی‌های خود در مواجهه با طیف گسترده‌ای از موقعیت‌های طاقت فرسای جدید، نشان می‌دهد. به نظر این محققان، باورهای عمومی خودکارآمدی معلم (در واقع همان کارآمدی تدریس عمومی)، اعتماد کلی معلم به شایستگی-هایش در برخورد با موقعیت‌های گوناگون تدریس (مدارس گوناگون، دانش‌آموزان گوناگون و موضوعات درسی گوناگون) است (شوارزر و هالوم، ۲۰۰۸؛ شوارزر و همکاران، ۲۰۰۵).

---

1. Context-specific

2. Subject-matter specific

3. Schwarzer, Boehmer, Luszczynska, Mohamed, & Knoll



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی



خودکارآمدی: چیستی و کاربرد در آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای معلم

نیاز برای تدریس و ارزیابی شایستگی‌های شخصی فرد در ارتباط با آن وظایف (شان-موران و ولفک هوی، ۲۰۰۷) (تصویر ۲).

در این مدل، تحلیل وظایف مورد نیاز برای تدریس، بررسی یک معلم در مورد عناصر خاصی است که برای تدریس، ضروری‌اند. این عناصر شامل منابع در دسترس، عوامل مربوط به دانش-آموزان (مانند سن، توانایی، انگیزش، اجتماعی-اقتصادی و ...) و عوامل بافتی (از قبیل رهبری مدرسه، حمایت همکاران، در دسترس بودن منابع و ...) هستند. در تحلیل وظایف تدریس، معلمان به ارزیابی دو دسته عامل، می‌پردازند: عواملی که موجب دشواری تدریس یا ممانعت از آن می‌شوند و منابع که تدریس را آسان می‌کنند. در مدل مذکور، ارزیابی شایستگی‌های شخصی، به باورهای یک معلم در مورد توانمندی‌ها و کاستی‌هایش در استفاده از منابع موردنیاز برای تدریس، اشاره دارد. در این ارزیابی، قضاوت معلمان در مورد توانایی‌های شخصی‌شان از قبیل مهارت‌ها، دانش، راهبردها یا خصوصیات شخصیتی در مقابل ضعف‌ها یا ناتوانایی‌های شخصی در آن موقعیت تدریس خاص، صف‌آرایی می‌کند. لازم به ذکر است که تحلیل وظیفه تدریس و ارزیابی شایستگی شخصی، دو فرآیند کاملاً جداگانه نیستند؛ بلکه در واقع آن‌ها در یک زمان و در تعامل با یکدیگر اتفاق می‌افتند و در نتیجه خودکارآمدی معلم رشد پیدا می‌کند (شان-موران و همکاران، ۱۹۹۸).



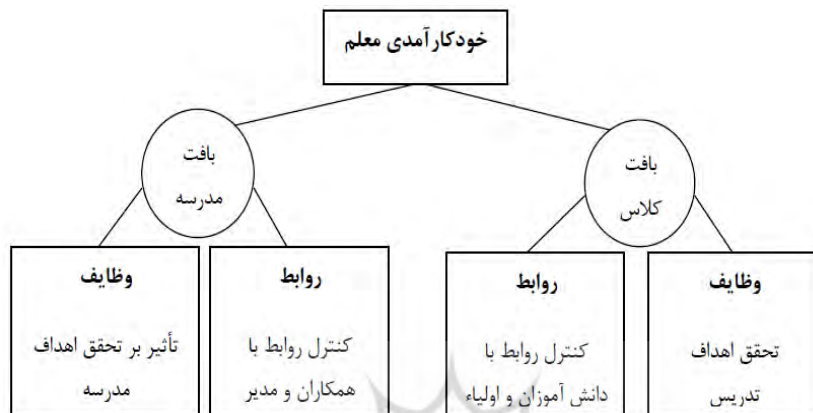
تصویر ۲. ماهیت سیکلی خودکارآمدی ادراک شده معلم (برگرفته از ولف<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸).



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

خودکارآمدی: چیستی و کاربرد در آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای معلم

بر طبق مدل بافتِ کلاس و مدرسه، در هر دو سیستم اجتماعی، خودکارآمدی معلم باید هم عملکردهای معلم (کلاسی و سازمانی) را در بر بگیرد و هم به افراد درون این سیستم‌ها (دانش-آموزان، همکاران و مدیر) ربط پیدا کند (تصویر ۳).



تصویر ۳. مدل بافتِ کلاس و مدرسه (برگرفته از فریدمن و کاس، ۲۰۰۲)

## ۷-۱. پیامدهای خودکارآمدی معلم

خودکارآمدی معلم، ایده ساده‌ای است که البته با پیامدهای عملی مهمی همراه است. به‌طور کلی خودکارآمدی معلمان در دو زمینه اثرگذار شناخته شده است: معلم و دانش‌آموز (شان-موران و ولفک هوی، ۲۰۰۱).

در حوزه تأثیر خودکارآمدی بر زندگی معلمان و تدریس در مدرسه، تحقیقات نشان می‌دهند که خودکارآمدی، سازگاری و سلامت‌روانی معلم را پیش‌بینی می‌کند، وی را از فشارهای شغلی مصون نگه می‌دارد و احتمال فرسودگی شغلی‌اش را کاهش می‌دهد (شوارزر و هالوم، ۲۰۰۸؛ اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۰). خودکارآمدی، نقش مهمی در توانمندسازی معلمان، به عهده دارد؛ زیرا بر میزان تنیدگی و ارزیابی آنان از موقعیت‌های تهدید کننده، اثر می‌گذارد و موجب می‌شود که معلمان در موقعیت‌های چالش‌انگیز، تنیدگی کمتری را تجربه کنند و به فرسودگی شغلی کمتری دچار شوند (شوارزر و هالوم، ۲۰۰۸؛ میرمحمدی، ۱۳۹۱). مطالعه دارلینگ-



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

خودکارآمدی: چستی و کاربرد در آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای معلم

از لحاظ تأثیر خودکارآمدی معلم بر دانش‌آموز، تحقیقات نشان می‌دهند خودکارآمدی معلم با انگیزش، پیشرفت تحصیلی، عزت‌نفس، خودراهبری، خودکارآمدی، نگرش مثبت نسبت به مدرسه و مشارکت دانش‌آموز در فعالیت‌های کلاسی مرتبط است (برای اطلاع کامل از این پژوهش‌ها، مراجعه شود به اکبری و مرادخانی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰: ۲۶؛ اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۰۷: ۶۱۱ و کاپرارا و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶: ۴۷۴).

### ۸-۱. چشم‌انداز پژوهش‌های آتی: تحقیقات کمی یا کیفی؟

از ابتدای پیدایش سازه خودکارآمدی معلم تا به امروز، عمده تحقیقات مربوط به این سازه، منحصر به پژوهش‌های کمی بوده‌اند. انحصار پژوهش‌های خودکارآمدی معلم به تحقیقات کمی، نوعی نقص به شمار می‌رود؛ زیرا پژوهش‌های کمی نمی‌توانند رشد خودکارآمدی معلم و تأثیرات فرهنگ را بر ساخت این باورها مورد بررسی قرار دهند و به اکتشاف عوامل مؤثر در این زمینه‌ها بپردازند؛ زمینه‌هایی که تحقیقات کیفی به خوبی از عهده آن بر می‌آیند (شاقنسی، ۲۰۰۴).

حوزه‌های مهمی که باید در تحقیقات آتی خودکارآمدی معلم مورد توجه قرار بگیرد عبارتند از: تفاوت بین معلمان مبتدی و دانشجو-معلمان با معلمان باتجربه، حوزه نوروسایکولوژی و حوزه برخط و چندرسانه‌ای. با وجود انجام پژوهش‌های متعدد در حوزه تفاوت بین معلمان مبتدی و باتجربه (برای اطلاع از این پژوهش‌ها مراجعه شود به اکبری و مرادخانی، ۲۰۱۰) و این‌که نخستین تحقیقات خودکارآمدی معلم نیز به این حوزه اختصاص پیدا کرده‌اند (برای مثال شان-موران و ولفلک هوی، ۲۰۰۷)، هنوز بر سر بعضی موضوعات، توافقی حاصل نشده است؛ سؤالاتی از قبیل: روند شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی معلم در طول سالیان تدریس، چگونه است؟ باورهای کارآمدی معلم در طول این سال‌ها چگونه و به چه دلایلی تغییر می‌کنند؟ و ... برخی عناوین توصیه شده به محققان در این حوزه عبارتند از: «معلمان مبتدی و باتجربه چگونه دانش فراهم آمده توسط روانشناسان تربیتی را در محیط‌های آموزش و یادگیری مورد استفاده قرار

- 
1. Wolters and Daugherty
  2. Chan
  3. Akbari and Tavassoli
  4. Akbari & Moradkhani
  5. Caprara, Barbarenelli, Steca & Malone



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

خودکارآمدی: چيستی و کاربرد در آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای معلم

بر توانمندسازی و نگه‌داری معلمان شاغل، متمرکز است برنامه‌های آماده‌سازی با هدف آموزش و تجهیز دانشجومعلمانی انجام می‌شود که قرار است در آینده به حرفه‌ی تدریس وارد شوند (بومن، ۲۰۰۹).

برنامه‌های آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای در سه جزء اصلی زمينه (سازمان، فرهنگ یا مکان دریافت آموزش‌های جدید)، محتوا (دانش و مهارت مورد نیاز معلمان) و فرایند (شیوه کسب دانش و مهارت‌های جدید از طریق کارگاه‌های آموزشی، سمینارها، گردهمایی‌های و تجربه اندوزی از معلمان خبره)، ارائه می‌شود (شاه پسند و همکاران الف، ۱۳۸۶؛ ویسر و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). اصولاً موفقیت برنامه‌های آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای معلمان، متضمن خصوصياتی است از قبیل: ایجاد فرصت‌هایی برای ارتقای دانش محتوایی، کاربرد شیوه‌های فعال یادگیری (روش حل مسأله و...)، استفاده از روش‌های مشارکتی و قابلیت‌های گروهی، تمرکز بر نیازهای واقعی حرفه تدریس و تأکید بر تسهیل یادگیری دانش‌آموزان (شاه پسند و همکاران ب، ۱۳۸۶؛ طاهری و همکاران، ۱۳۹۲):

در نظام‌های آموزشی کشورهای توسعه یافته، برنامه‌های آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای به دلیل تشدید چالش‌های پیش روی دانشجومعلمان و مربیان و نیز افزایش انتظارات مردم از کیفیت آموزش، از اهمیت زیادی برخوردار است (طاهری و همکاران، ۱۳۹۲؛ شاه پسند، ۱۳۸۷). خودکارآمدی، یکی از متغیرهایی است که می‌تواند محور برنامه‌های آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای دانشجومعلمان و مربیان، قرار گیرد. نمونه‌ای از برنامه‌های توسعه حرفه‌ای خودکارآمدی-محور، توسط وود و الیویر<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) طراحی و اجرا شده است. این برنامه بر تسهیل رشد خودکارآمدی معلمان از طریق فرایند گروهی، متمرکز است و از اصول نظری دیدگاه شناختی-اجتماعی تبعیت می‌کند (وود و الیویر، ۲۰۰۸). به باور این محققان، خودکارآمدی شامل سه فرآیند وابسته به یکدیگر است که هم‌زمان باید تسهیل شود. این فرآیندها عبارتند از رشد درونی (در سطوح شناختی، عاطفی و مهارتی)، مکان کنترل (باور فرد در مورد توانایی‌های شخصی‌اش برای تأثیر بر وقایع) و تعامل با محیط (از طریق شکل‌گیری روابط اجتماعی). در این برنامه، فرآیند رشد

- 
1. Visser, Coenders, Pieters & Terlouw
  2. Wood & Olivier



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی



خودکارآمدی: چستی و کاربرد در آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای معلم

جلسات، محقق و دستیاران سعی نمودند تا از طریق برقراری روابط متقابل، جوی را ایجاد کنند تا فضایی حمایت‌کننده، مبتنی بر تعامل گروهی و اعتماد در بین اعضا پرورش یابد. از این رو وظیفه محقق و دستیاران در این مرحله، تشویق روابط اجتماعی بود.

**مرحله تسهیل:** در این مرحله، محقق و دستیاران به عنوان یک تسهیل‌کننده (فردی که وظیفه‌ی رشد خودکارآمدی معلمان مدرسه را به عهده دارد) ظاهر می‌شدند. وظیفه‌ی آنان در این مرحله، ترویج مهارت‌های کار گروهی، به منظور ایجاد فضای اجتماعی در مدرسه و رشد خودکارآمدی جمعی معلمان بود. تمرکز این مرحله بر توسعه احساس اطمینان و شایستگی معلم به تعهد در مقابل مدیر، اولیا و سایر معلمان از طریق ارتقای مهارت‌های اجتماعی و نحوه تعامل با محیط اجتماعی پیرامونشان بود. درحالی‌که مرحله راه‌اندازی با ایجاد دانش و آگاهی، سر و کار داشت، این مرحله به اعضای گروه (معلمان، مدیر و اولیا) اجازه می‌داد تا به شکل عملی در جهت دستیابی به اهداف، حرکت نمایند.

**مرحله حفاظت:** رشد خودکارآمدی فرایندی محدود نیست و نیازمند آن است که بدون وجود نظارت مستقیم مجریان، توسط خود معلمان ادامه یابد. در واقع، خود گروه به تنهایی نمی‌توانند کار را به سرانجام برسانند، ولی روابط نزدیکی که اعضا با تسهیل‌کننده‌ها برقرار می‌کنند دستیابی به هدف را ممکن می‌کند. چالش این مرحله برای تسهیل‌کننده‌ها، این است که تحقق این امر را با آشفته‌گی کمتر و اثربخشی بیشتر فرایندهای گروهی، میسر کنند. با انتخاب رویکرد مشارکتی در مدرسه، معلمان از همان ابتدا، به اعضای فعال مبدل می‌شوند، در تعیین و آزمایش رویکردها و تکنیک‌های جدید کلاس درس، درگیر می‌شوند و به اعضای دیگر، کمک می‌کنند و در یک موقعیت گروهی، این رویکردها و تکنیک‌ها را نمایان می‌سازند. از طریق این فرایند گروهی، مکان کنترل تدریجاً از تسهیل‌کننده به خود معلمان منتقل می‌شود، به نحوی که اعضای گروه، توانمندی بیشتر پیدا کرده و به ادامه عملکرد بدون وجود تسهیل‌کننده مطمئن می‌شوند.

با در نظر گرفتن اصول نظری برنامه، پس از ارائه آموزش در جلسات ابتدایی (مرحله راه‌اندازی)، محقق و دستیاران، تحقق اهداف را به طور ضمنی از طریق بیان تکالیف هر جلسه و تحریک اعضا به مشارکت در وظایف، پیگیری می‌کردند (مرحله تسهیل). با اطمینان از تبحر



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

خودکارآمدی: چيستی و کاربرد در آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای معلم

پژوهش گراوند و عباس‌پور (۱۳۹۱) نیز نشان داده است که توسعه حرفه‌ای معلمان با کیفیت برنامه جذب و نگه‌داری و عملکرد کلاسی آنان، مرتبط است. لازم به ذکر است که مطابق با مدل شان-موران و همکاران (۱۹۹۸)، برای افزایش خودکارآمدی معلم، توجه به توانایی‌های حرفه‌ای معلم ضرورت دارد. در مدل فریدمن و کاس (۲۰۰۲)، برای تقویت خودکارآمدی معلم علاوه بر شایستگی‌های فردی معلم، توجه به بافت کلاس و مدرسه و روابط اجتماعی موجود در این محیط‌ها نیز ضروری است. با توجه به دو مدل یاد شده، در اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مبتنی بر خودکارآمدی هم باید توانایی‌های فردی معلمان و هم عوامل بافتی-اجتماعی محیط کلاس و مدرسه در نظر گرفته شود. باید توجه نمود که هر چند طراحی و اجرای برنامه‌های آماده‌سازی حرفه‌ای مبتنی بر خودکارآمدی می‌تواند تضمین‌کننده شایستگی‌های آتی فعالیت-های حرفه‌ای دانشجومعلم باشد؛ مع‌هذا در این مسیر، سؤالات بسیار مهمی وجود دارد که در طراحی و اجرای این برنامه‌ها باید مدنظر طراحان برنامه‌ها قرار گیرد؛ سؤالاتی از این قبیل: ملاک‌های توانمندسازی دانشجومعلم چیست و آن‌ها در مسیر این برنامه‌ها باید چه فرایندهایی را طی کنند تا بتوانند در آینده به عنوان یک مربی توانمند تلقی شوند؟ یک معلم خوب باید طی چه فرایندهایی تربیت شود تا مهارت‌های لازم برای انجام صحیح وظایف را کسب کند؟ در مورد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان نیز سؤالاتی به ذهن می‌آید، از جمله این‌که چگونه می‌توان مطمئن شد که این برنامه‌ها موجب توانمندسازی مربیان شده‌اند؟ این برنامه‌ها تا چه حد دوام خواهند داشت؟ و ... به دلیل پرهیز از تفصیل ملالت‌بار مطالب در این مقاله، نگارندگان در بیان کاربردهای عینی سازه خودکارآمدی معلم به معرفی نمونه‌هایی از برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان پرداخته‌اند از این رو به محققان توصیه می‌گردد در پژوهش‌های آتی، برنامه‌های آماده-سازی حرفه‌ای معلمان که در نظام‌های آموزش و پرورش کشورهای توسعه یافته، اجرا شده است را به طور عمیق واکاوی نمایند و نمونه‌هایی عینی از برنامه‌های مذکور را به طور کامل معرفی کنند، تا جنبه‌هایی از این برنامه‌ها که با فرهنگ ما سازگار هستند در طراحی‌های آموزشی کشورمان، مورد استفاده قرار گیرد.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

خودکارآمدی: چبستی و کاربرد در آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای معلم

قلایی، بهروز؛ کدیور، پروین؛ صرامی، غلامرضا؛ اسفندیاری، محمد. (۱۳۹۱). «ارزیابی مدل باورهای خودکارآمدی معلمان به عنوان تعیین کننده میزان رضایت شغلی آن‌ها و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان». *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، شماره ۵: ۱۰۷-۹۵.

کریم‌زاده شیرازی، ماندانا؛ رضویه، اصغر؛ کاوه، محمد حسین. (۱۳۸۷). «ارتباط کیفیت زندگی و خودکارآمدی معلمان شاغل شهرستان شهرکرد». *مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد*، شماره ۱، ۳۵-۲۸.

گراوند، منیژه؛ عباس‌پور، عباس. (۱۳۹۱). «مقایسه اثربخشی معلمان جذب شده از مراکز تربیت معلم و حق التدریس از دیدگاه مدیران مدارس راهنمایی شهر تهران». *فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی*، شماره ۲۴: ۱۱۸-۱۰۰.

متقی‌نیا، محمد رضا. (۱۳۹۰). «رابطه خودکارآمدی مدیران با خودکارآمدی شخصی و جمعی معلمان مدارس ابتدایی شهر گناباد سال تحصیلی ۹۰-۸۹». پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی دانشگاه بیرجند، چاپ نشده.

متقی‌نیا، محمد رضا. (۱۳۹۶). «تدوین مدل اجتماعی خودکارآمدی شخصی معلم و بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر این مدل بر خودکارآمدی شخصی و فرسودگی شغلی معلمان مدارس ابتدایی». رساله دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی دانشگاه لرستان، چاپ نشده.

میرمحمدی، فاطمه سادات. (۱۳۹۱). «نقش خودکارآمدی در توانمندسازی کارکنان سازمان». *نشریه صنعت و فناوری*، شماره ۱۲۹: ۱۸-۱۱.

نویدیان، علی؛ کرمان‌ساروی، فتحه؛ ایمانی، محمود. (۱۳۹۱). «رابطه خودکارآمدی سبک زندگی مربوط به کنترل وزن با اضافه وزن و چاقی». *مجله غدد درون‌ریز و متابولیسم ایران*، شماره ۶: ۵۶۳-۵۵۶.

Akbari, R., & Moradkhani, s. (2010). Iranian english teachers' self-efficacy: Do academic degree and experience make a difference?. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 56, 25-47.

Akbari, R., & Tavassoli, K. (2012). Teacher Efficacy, Burnout, Teaching Style, and Emotional Intelligence: Possible Relationships and Differences. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 2, 31-61.

Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioral problems of pupils with special need. *European Journal of Special Needs Education*, 2, 115-119.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3–13.
- Hughes, L. L. (2010). The principalship: preparation programs and the self-efficacy of principals. Unpublished doctoral dissertation, George Washington University.
- O'Donnell, A. M., Reeve, J., & Smith, J. K. (2007). Educational psychology: reflection for action. New Jersey: John Wiley & Sons.
- O'Donnell, M., Lambert, R. G., & McCarthy, C. J. (2008). School Poverty Status, Time of Year, and Elementary Teachers' Perceptions of Stress. *The Journal of Educational Research*, 2, 152-154.
- Schwarzer, R., Boehmer, S., Luszczynska, A., Mohamed, N. E., & Knoll, N. (2005). Dispositional self-efficacy as a personal resource factor in coping after surgery. *Personality and Individual Differences*, 39, 807–818.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied psychology: An international Review*, 57, 152-171.
- Schwerdtfeger, A., Konermann, L., & Schonhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health-protective Resource in teachers? A Biopsychological Approach. *Health psychology*, 3, 358–368.
- Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 2, 153-176.
- Shen, Y. E. (2009). Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers. *Stress and Health*, 25, 129-134.
- 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*, 3, 611-625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی