

رابطه منزلت اجتماعی معلم با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان نقش واسطه‌ای ساختار هدفی کلاس

منصوره حاج حسینی^۱، زهرا نقش^۲، مریم مرادیگی^۳

تاریخ وصول: ۱۳۹۶/۰۳/۲۹ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۰۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی رابطه منزلت اجتماعی معلم با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری ساختار هدفی کلاس بود. جامعه آماری، دانش‌آموزان دختر مدارس متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ و معلمان آن‌ها بودند که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۴۰۰ نفر (۳۰۰ دانش‌آموز و ۱۰۰ معلم) انتخاب شد. روش این پژوهش توصیفی، از نوع همبستگی و در طرح تحلیل مسیر انجام پذیرفته است. گردآوری اطلاعات در این پژوهش به‌واسطه پرسشنامه‌های منزلت اجتماعی نویدی و برزگر (۱۳۸۲) و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مک‌ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) و مقیاس ساختار کلاس میگلی و همکاران (۲۰۰۰) صورت پذیرفت. یافته‌ها حاکی از معناداری رابطه مثبت خودکارآمدی دانش‌آموزان با ساختار کلاس در دو مؤلفه ساختار تبحری و رویکرد- عملکرد است. معناداری رابطه خودکارآمدی دانش‌آموزان با منزلت اجتماعی معلم نیز تأیید شد ($P < 0/05$) و درباره ارتباط میان ساختار کلاس با منزلت اجتماعی معلم، یافته‌ها رابطه مؤلفه ساختار تبحری را با چهار مؤلفه منزلت اجتماعی معلم (منزلت اجتماعی واقعی معلم، ارتقای جایگاه تعلیم و تربیت، تأمین امکانات رفاهی، توسعه مسئولیت و اعمال سیاست مشارکت معلمان) تأیید نمود ($P < 0/05$). در انتها بر اساس شاخص‌های برازش مطلوب، میان متغیرها الگوی نهایی با میانجی‌گری ساختار تبحری ترسیم شد و نتایج نقش واسطه‌ای مؤلفه ساختار تبحری را در رابطه میان منزلت اجتماعی معلم و خودکارآمدی دانش‌آموزان تأیید نمود.

۱. استادیار، روان‌شناسی تربیتی و مشاوره دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول). hajhosseini@ut.ac.ir

۲. استادیار، روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشگاه تهران، تهران، ایران

۳. کارشناس ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران Mahila57@gmail.com

واژگان کلیدی: منزلت اجتماعی معلم، خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموز، ساختار هدفی کلاس.

مقدمه

مطابق با نظریه شناختی-اجتماعی بندورا^۱ در میان سازوکارهای عاملیت شخصی^۲ یا اعمالی که با قصد و نیت، انجام می‌پذیرد، باور افراد در مورد توانایی‌شان و به‌ویژه باور به توانمندی خود، عامل مهم و تعیین‌کننده نوع هدف و میزان تلاش برای دستیابی به آن است. این باور "خودکارآمدی"^۳ نامیده شده و به‌عنوان یک عامل فعال‌کننده و جهت‌دهنده رفتار انسان به‌سوی اهداف، بخش یا جنبه‌ای از اعتمادبه‌نفس تعریف می‌شود (جین و داوسون^۴، ۲۰۰۹)، اما بیشتر صاحب‌نظران آن را به‌عنوان مؤلفه ادراکی رفتار توصیف می‌کنند (سانگ^۵ و همکاران، ۲۰۱۰). در واقع خودکارآمدی سازه برآمده از تبیین بندورا از تعامل پیچیده میان عوامل سه‌گانه شخصی، محیطی و رفتاری در مفهوم تعیین‌گری متقابل^۶ است. از نظر بندورا (۱۹۸۶) عوامل شخصی (از جمله باورها، انتظارات، نگرش‌ها، دانش، راهبردها)، رویدادهای محیطی (فیزیکی و اجتماعی) و رفتارهای فرد (عملی، کلامی) بر یکدیگر تأثیر متقابل دارند و هیچ‌یک از این سه جزء را نمی‌توان جدا از اجزای دیگر به‌عنوان تعیین‌کننده رفتار انسان به‌حساب آورد، بلکه تعامل سه‌گانه میان آن‌ها وضعیت پویایی از کنشگری و انتخاب حاصل از تجربه را مهیا می‌سازد (بندورا، ۱۹۷۸).

بر این اساس خودکارآمدی محصول ادراک روان‌شناختی فرد از تجارب پیشین و آن خود متأثر از تعامل دائمی بین اثرات رفتاری، شناختی و محیطی است. ضمن آنکه هر عمل توأم با موفقیت یا شکست، خود زیربنای تفسیر فرد از خود بوده و عامل مهم تعیین‌کننده انتظار برای موفقیت و تلاش به‌سوی آن است. دستیابی به خودکارآمدی در دوره نوجوانی زیربنای دستیابی به خودکارآمدی در بزرگسالی است و از آنجا که بسیاری از دانش‌آموزان در طول تحصیل خود احساس خودکارآمدی نمی‌کنند؛ بنابراین یادگیری آنها سرشار از احساسات حقارت و بی‌کفایتی است. بنابراین اهمیت دارد، تا به نوجوانان در کسب و

-
1. Bandura
 2. Personal agency
 3. self efficacy
 4. Jain & Dowson
 5. Sang
 6. reciprocal determinism

افزایش خودکارآمدی کمک کرده تا آنان بتوانند برای دوره بعدی زندگیشان آماده شوند و در آینده در مشاغل و در فعالیتهای گوناگون جامعه افرادی لایق و کارآمد باشند که به خوبی از عهده وظایف و تکالیف خود برمی آیند و همچنین بتوانند دوراهی پرتلاطم و مشکل نوجوانی خود را به راحتی و موفقیت سپری نمایند. خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، منجر به نگرش شایستگی در فرد (لنت^۱ و همکاران، ۲۰۰۷ به نقل از بتدک و همکاران ۱۳۹۴)، بهبود عملکرد تحصیلی، میزان تعهد آنان به ادامه تحصیل (چیمرس و گارسیا^۲، ۲۰۰۲ به نقل از بتدک و همکاران ۱۳۹۴)، ایجاد پیشرفت تحصیلی (بندورا، ۲۰۰۲ به نقل از بتدک و همکاران ۱۳۹۴) و غیره می‌شود و از آنجایی که مطالعات متعدد نشان داده است، خودکارآمدی به طور کلی و خودکارآمدی تحصیلی به طور ویژه در نظم‌دهی انگیزش و هدایت تحصیلی فرد راهبردی کلیدی و با ارزش است (پاجارس^۳، ۲۰۰۳؛ بندورا ۱۹۹۹ به نقل از بتدک و همکاران ۱۳۹۴). شاید بتوان به این مهم دست یافت با افزایش خودکارآمدی از درگیر شدن بیشتر والدین، آموزشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی و کلاس‌های خصوصی کاسته می‌شود و دانش‌آموزان می‌توانند برحسب خودآگاهی نیازهای خود را بشناسند و اقدام کنند. زیرا افراد دارای خودکارآمدی بالا تمایل دارند بر روی منابع خود جهت تجزیه و تحلیل و حل و فصل مشکلات متمرکز شوند (بندورا و وود^۴، ۱۹۸۹ به نقل از بتدک و همکاران ۱۳۹۴) و اسناد بیرونی در آنها کمتر بوده و تلاش و کوشش خود را بالا ببرند.

بر این پایه هر موفقیت یا شکست در زمینه تکالیف تحصیلی نیز زیربنای ادراک فرد از خودکارآمدی تحصیلی است. آلتون^۵ و همکاران (۲۰۱۰) خودکارآمدی تحصیلی را از مفاهیم مرتبط با خودکارآمدی می‌دانند که به باور دانش‌آموز در توانایی رسیدن به سطح معینی از تکلیف اشاره دارد. الیاس^۶ (۲۰۰۸) خودکارآمدی تحصیلی را اعتماد دانش‌آموز نسبت به توانایی‌اش برای موفقیت در تکلیف معین تحصیلی تعریف می‌کند و

-
1. Lent
 2. Chemers & Garcia
 3. Pajars
 4. Wood
 5. Altunsoy
 6. Elias

شانک^۱ (۱۹۹۶) بیان می‌کند، دانش‌آموزان خودکارآمدی تحصیلی را از طریق عملکرد واقعی، تجارب جانشینی یا مشاهده‌ای، اشکال متقاعدسازی و واکنش‌های جسمانی کسب می‌کنند. این در حالی است که خودکارآمدی نیز در عملکرد تحصیلی اثرگذار است. شواهد تجربی نشان داده‌اند که فراگیران برخوردار از باورهای خودکارآمدی تحصیلی در مقایسه با فراگیران فاقد باورهای خودکارآمدی تحصیلی بیشتر از طریق ویژگی‌هایی مانند خودانگیزگی، خودگردانی، راهبردی بودن و علاقه‌مندی به استفاده از فراشناخت توصیف می‌شوند. همچنین نتایج برخی مطالعات نشان داده‌اند در حالی که فراگیران ناکارآمد از مواجهه با تکالیف چالش‌انگیز یا دشوار اجتناب می‌کنند، فراگیران کارآمد علاقه‌مند به انجام تکالیف چالش‌انگیز یا دشوار هستند (پکران^۲، ۲۰۰۶ به نقل از صحرایی و همکاران ۱۳۹۷). شواهد تجربی نشان داده‌اند که دانش‌آموزان کارآمد بیشتر علاقه‌مند به استفاده از رفتارهای انطباقی و در حد تسلط و در مقابل دانش‌آموزان ناکارآمد، بیشتر متمایل به بهره‌گیری از رفتارهای مبتنی بر عملکرد هستند (دیوک^۳، ۱۹۸۶ به نقل از صحرایی و همکاران ۱۳۹۷).

در همین راستا آربونا^۴ (۲۰۰۰) سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی را با سازگاری در چالش‌های تحصیلی، موفقیت در مدرسه و میزان کمک‌خواستن از دیگران در مسائل تحصیلی مرتبط می‌داند و فرایدل و همکاران^۵ (۲۰۰۷) معتقدند باور به خودکارآمدی به بهترین وجه تعیین‌کننده جهت‌گیری هدفی دانش‌آموز در کلاس درس است.

بندورا (۱۹۸۲) در تأکید بر نقش تعامل سه‌گانه (باور فرد، محیط و رفتار) در شکل‌گیری خودکارآمدی علاوه بر تجارب مستقیم به تأثیر تجارب جانشینی نیز اشاره دارد و معتقد است؛ در حالی که تجارب عملکردی گذشته فرد، قوی‌ترین منبع خودکارآمدی است، مشاهده موفقیت و شکست دیگران نیز می‌تواند انتظار خودکارآمدی را در مشاهده‌گرانی که معتقدند توانایی‌هایی مشابه را با آن‌ها دارند، تغییر دهد و موجب بالا رفتن انتظار موفقیت در آن‌ها شده و به تبع خود سطح خودکارآمدی را افزایش می‌دهد. او همچنین قضاوت‌های کلامی دیگران چون اغوای کلامی، متقاعدسازی و حتی سرزنش

1. Schunk
2. Pekrun
3. Duke
4. Arbona
5. Friedel

کردن را از دیگر جنبه‌های تجربه محیطی برشمرده و معتقد است دیگران علاوه بر الگودهی، به واسطه قضاوت و واکنش خود در برابر تجارب فرد در ساخت ادراک او از توانمندی خود، نقش دارند. همچنان که بازخوردهای ناشی از وضعیت جسمانی و عاطفی نیز به‌عنوان منابع خودکارآمدی به‌شمار می‌روند (بندورا، ۱۹۹۳).

بر این اساس تجربه اجتماعی کلاس درس، علاوه بر تجارب توأم با موفقیت یا شکست که زیربنای تفسیر دانش‌آموز از خودکارآمدی خود است، به دلیل فراهم ساختن تجربه جانشینی توسط هم‌کلاسی‌ها و واکنش‌ها، ارزیابی‌ها و قضاوت‌های کلامی معلم و دیگر شاگردان، منبع مهم خودکارآمدی دانش‌آموز محسوب می‌شود. لذا مهارت و تجربه معلم در برقراری ارتباط مؤثر، واکنش مناسب در برابر تلاش دانش‌آموز، متقاعدسازی کلامی او و توان معلم در یادآوری و برجسته کردن نقاط مثبت و واکنش درست در برابر نقاط ضعف دانش‌آموز، در ادراک دانش‌آموز از خودکارآمدی مؤثر بوده و در نوع هدف‌گذاری، انتظار برای موفقیت و تلاش برای حصول آن، اثرگذار است. همچنانکه سرزنش مداوم و نادیده انگاشتن تلاش‌ها نیز موجب احساس یأس و ناامیدی شده و به دنبال خود ادراک ناکارآمدی را ایجاد می‌نماید (زیگلر، ۲۰۰۵). چرا که این وضعیت موجب شرایط تنش عاطفی شده و علائم جسمانی اضطراب را موجب می‌شود، که خود به‌عنوان یکی از منابع اطلاعاتی ادراک فرد موجب فراخوانی ناکارآمدی می‌شود (کلاین، ۲۰۰۰). از این‌روست که برای بعضی اشخاص صرف حضور در موقعیت‌های کلاسی، به دلیل بروز نشانه‌های اضطرابی، موجب احساس ناتوانی و درماندگی شده و باعث می‌شود به‌جای موفقیت، شکست را انتظار بکشند. لذا رفتارشان مختل شده یا دست از تلاش برمی‌دارند و در نتیجه موفق نیستند. بنابراین می‌توان گفت بافت کلاس درس سامانه تدارک تجارب تحصیلی و اجتماعی است که در ساخت ادراک مثبت از توانمندی دانش‌آموز بسیار اهمیت دارد و در این راستا دانش حرفه‌ای معلم و مهارت او در انتخاب راهبردهای کلاس‌داری می‌تواند به‌عنوان فرایند محیطی میانجی و پیش‌زمینه‌ای در تقویت یا تضعیف خودکارآمدی دانش‌آموز مؤثر باشد. بر همین اساس در میان پژوهش‌های گوناگون که به بررسی عوامل مؤثر بر خودکارآمدی پرداخته‌اند، پژوهش نریمانی چماچانی؛ خشنودنیای زاهد و ابوالقاسمی (۱۳۹۲) به نقش درک حمایت معلم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی

دانش آموزان پرداخته و نتیجه تعامل مثبت معلمان با دانش آموزان شامل حمایت، توجه، دید مثبت، راهنمایی و پاسخ‌گویی را در رشد عواطف مثبت به‌ویژه خودکارآمدی تحصیلی تأیید شده است.

از سوی دیگر مطابق با مفهوم جبر متقابل، تعامل پیچیده میان عوامل بافتی، شناختی و رفتاری در کلاس درس شامل باورهای معلم و شاگردان نیز می‌شود، بخشی از باور معلم، متأثر از نگرش او نسبت به منزلت اجتماعی خود است و این باور می‌تواند به‌عنوان یک باور مهم با باور دانش آموزان درباره خودکارآمدی‌شان در ارتباط باشد. چراکه معلمان به‌واسطه نقش خود در کلاس درس و از طریق واکنش‌ها، ارزیابی‌ها، تأیید و تشویق‌ها و انتقادهای خود در ساخت باور دانش آموزان نسبت به کارآمدی خود مؤثرند. این درحالی است که نتایج کار معلم و بازتاب آن در جامعه، شأن و آبروی اجتماعی او رقم زده و در میزان رضایت شغلی و احساس منزلت اجتماعی او مؤثر است (سام آرام و قائم پور، ۱۳۹۰). بر این اساس او میرا و مکدانلد (۲۰۰۴) معتقدند، باور معلم نسبت به جایگاه خود در انگیزه شغلی او اثرگذار بوده و در نوع واکنش معلم نسبت به رخدادهای آموزشی بازتاب می‌یابد. یافته‌های پژوهش نویدی و برزگر (۱۳۸۲) نیز حاکی از ارتباط مستقیم ارتقاء منزلت اجتماعی معلم با سخت‌کوشی و اثربخش بودن معلم است؛ بنابراین به نظر می‌رسد ادراک معلم از منزلت اجتماعی خود، عملکرد او را تحت تأثیر قرار داده و به واسطه عملکرد او در کلاس، با رشد خودکارآمدی دانش آموز مرتبط باشد.

از سوی دیگر نقش معلم در تدارک ساختار تعاملی کلاس درس متأثر از باورها، اهداف و ارزش‌های اوست. معلمان از طریق شناخت جو کلاس و به وسیله طرح‌ریزی‌هایی که برای ایجاد جو مشارکتی و حمایت از دانش آموزان انجام می‌دهند، می‌توانند به ایجاد ادراک بهتر دانش آموزان از کلاس جهت یادگیری عمیق کمک کنند (سبزعلیپور، ۱۳۸۶)، اما چگونگی تأثیر آن بر انگیزش و عملکرد دانش آموزان به چگونگی ادراک آنان از ساختار کلاس بستگی دارد (ایمز، ۱۹۹۲). در این راستا میگلی و همکارانش^۱ (۲۰۰۰) در ارائه یک چارچوب سه‌بعدی برای ادراک از ساختار هدفی^۲ کلاسی، به ارائه پیامدهای هر کدام پرداخته‌اند. طبق این چارچوب، درحالی که تمرکز در ساختار هدفی اجتناب- عملکرد، بر

1. Midgley
2. perception of classroom goal structure

اجتناب شخص از شکست است، ساختار هدفی تبحری، شامل محیط آموزشی است که از طریق سیاست‌ها و هنجارهای آموزشی خود بر اهمیت هر چه بیشتر یادگیری دانش‌آموز، تأکید دارد و در ساختار هدفی رویکرد- عملکرد شامل کلاس‌هایی است که بر رقابت تأکید داشته و بر بهتر عمل کردن و باهوش‌تر به نظر رسیدن از دیگران، می‌پردازد (کاپلان، قین^۱ و میگلی، ۲۰۰۲؛ به نقل از قادری، ۱۳۸۸). نکته جالب توجه درباره این ابعاد تأثیر آن بر خودکارآمدی دانش‌آموز است. افراد با جهت‌گیری اجتناب- عملکرد، از آنجایی که ترس بالایی از شکست دارند، انتظار کارآمدی کمتری دارند و لذا در برابر تکلیف به‌جای تلاش به فرایند خود حمایتی و درماندگی روی می‌آورند و آن به نتایج پایین تحصیلی منجر می‌شود (لایم، لاو و نای، ۲۰۰۸).

یافته‌های گاتمن^۳ (۲۰۰۶) آندرمین، میگلی^۴ (۱۹۹۷)، بلکبرن^۵ (۱۹۹۸) و دیوک، ۱۹۸۶ به نقل از صحرایی و همکاران (۱۳۹۷) نیز بیانگر رابطه مثبت میان خودکارآمدی و ادراک از تبحری بودن ساختار کلاس است. یافته‌های گرین و همکاران^۶ (۲۰۰۴) نیز حاکی از آن است که خودکارآمدی با حمایت از خودمختاری و ارزشیابی تبحری قابل پیش‌بینی است. نتایج پژوهش ولترز^۷ (۲۰۰۴) و (بندورا و وود، ۱۹۸۹) به نقل از بتدک و همکاران (۱۳۹۴) نیز نشانگر نقش پیش‌بینی‌کننده ساختار هدفی تبحری کلاس در پیامدهای مثبتی نظیر تلاش و پایداری بیشتر و خودکارآمدی قوی‌تر بود. همچنان که یافته‌های آسور^۸ و همکاران (۲۰۰۵) و محسن پور، حجازی و کیامنش (۱۳۸۶) و فریمن و آندرمین^۹ (۲۰۰۵) نیز نتایج مشابهی به دست می‌دهد. در این راستا یافته‌های پژوهش دهقانی زاده و همکاران (۱۳۹۳) که علاوه بر نقش ساختار کلاس در خودکارآمدی دانش‌آموز به نقش معلم در این ساختار اشاره دارد، جالب توجه است. مطابق با آن معلمانی که محیط کلاس آن‌ها ساختاری مشارکتی دارد، نسبت به معلمانی که جوی دیکتاتورگونه و تحمیلی دارند، از آنجا که شرایط

1. Gheen
2. Liem & Lau & Nie
3. Gutman
4. Anderman & Midgley
5. Blackburn
6. Green
7. Wolters
8. Assor
9. Freeman & Anderman

را برای افزایش تعامل فراهم می‌کنند، در کارآمد ساختن دانش آموزان سهم دارند و می‌توانند موجب ادراک خودکارآمدی بالاتر در دانش آموز شوند. در واقع معلمان به واسطه نقش خود در ساختار کلاس می‌توانند در خودکارآمدی دانش آموزان سهم داشته باشند. با این حال پژوهشی که به طور مشخص با تمرکز بر نقش باور معلم درباره خود به مطالعه ساختار کلاس و خودکارآمدی دانش آموز پرداخته باشد، وجود ندارد. درحالی که آن‌چنان که گفته شد، خودکارآمدی محصول تعامل سه‌گانه باورها، رفتار و محیط است و در این راستا باور معلم نیز می‌تواند در نوع کنش او در کلاس درس و در چگونگی مواجهه با دانش آموز و به‌ویژه در چگونگی تدارک ساختار تعاملی کلاس درس بسیار مؤثر باشد. بر این اساس پژوهش حاضر با عنایت به یافته‌های پژوهشی پیشین و سهم ساختار هدفی کلاس درس در خودکارآمدی دانش آموز، باور معلم را نیز لحاظ نموده و بر پایه الگوی زیر به مطالعه تأثیر باور معلم نسبت به منزلت اجتماعی خود در خودکارآمدی دانش آموز پرداخته و به‌ویژه تأثیر این باور را در نقش واسطه‌ای ساختار هدفی کلاس جستجو نموده است.



روش

روش این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است و در طرح تحلیل مسیر انجام پذیرفته است. جامعه آماری مورد مطالعه این پژوهش را کلیه دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوره دوم مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ در کلیه دبیرستان‌های شهر تهران و معلمان آن‌ها را شامل می‌شود. برای انتخاب آزمودنی‌ها با توجه به فرمول کوکران برای تعیین حجم نمونه در طرح‌های همبستگی و بر اساس ملاحظات آماری متکی بر تعداد نشانگرهای سنجشی در سه ابزار مورد استفاده و روش تحلیل داده‌ها، نمونه ۴۰۰ نفری در نظر گرفته شد. لذا از میان جامعه مذکور به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای نمونه‌گیری صورت گرفت. به این ترتیب که از بین کلیه دبیرستان‌های متوسطه دوره دوم دخترانه مناطق ۱۹ گانه آموزش و پرورش شهر تهران، مناطق ۶، ۹، ۱۱، ۱۷ و از هر منطقه دو مدرسه و از هر مدرسه یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد. حجم نمونه پژوهش بر اساس ابعاد درونی متغیر

پیش‌بینی کننده (۶ شاخصه) و نسبت دانش‌آموزان به معلمان (سه به یک) شامل ۳۰۰ دانش‌آموزان و ۱۰۰ معلم بود.

جهت گردآوری داده‌ها از دو پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی و منزلت اجتماعی معلم و مقیاس ادراک از ساختار هدفی کلاس استفاده شده است:

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی از مقیاس خودکارآمدی تحصیلی 'مک ایلروی و بانتینگ' (۲۰۰۲) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۰ گویه در طیف ۷ درجه‌ای لیکرت از "کاملاً موافقم" تا "کاملاً مخالفم" است. چنانچه فرد گزینه ۱ کاملاً موافقم را انتخاب کند نمره ۱ و کاملاً مخالفم را انتخاب کند نمره ۷ را اخذ می‌کند. سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۷، ۸، ۱۰، به صورت معکوس نمره گذاری شدند. طراحان پایانی این پرسشنامه را برحسب ضریب آلفای کرونباخ (۰/۸۱) گزارش نموده‌اند و برجعلی لو (۱۳۸۶) پایایی این مقیاس را از طریق آلفای کرونباخ (۰/۶۳) گزارش نموده است و در بررسی روایی سازه آن از تحلیل عاملی تأییدی استفاده نموده است و شاخص برازش به دست آمده در شاخص نیکویی برازندگی (۰/۸۷) GFI و شاخص تعدیل شده نیکویی برازش AGEI (۰/۹۲) اعلام نموده که می‌تواند نمایانگر اعتبار بالای این پرسشنامه باشد.

پرسشنامه منزلت اجتماعی معلم: برای ارزیابی ادراک معلم از منزلت اجتماعی خود، از پرسشنامه منزلت اجتماعی معلم نویدی، برزگر (۱۳۸۲) استفاده شد. پرسشنامه شامل ۴۰ پرسش با طیف ۴ درجه‌ای لیکرت و شش خرده مقیاس منزلت اجتماعی واقعی معلم، ارتقای جایگاه تعلیم و تربیت، تأمین امکانات رفاهی، افزایش کارایی نظام آموزشی اصلاح شیوه‌های تربیت معلم و توسعه مسئولیت و نقش معلمان با اعمال سیاست مشارکت معلمان است که به مطالعه وضع موجود منزلت اجتماعی معلم رتبه‌بندی شده است. سازندگان پرسشنامه به منظور کسب اطمینان لازم از روایی پرسش‌نامه، از نظریات صاحب‌نظران روان‌سنجی استفاده نمودند و برای بررسی پایایی آن از روش باز آزمایی استفاده نمودند و ضریب پایایی آن را برابر با ۰/۸۴ گزارش کرده است (نویدی و برزگر، ۱۳۸۲).

مقیاس ساختار هدفی کلاس (PALS): مقیاس ادراک از ساختار هدفی کلاس بخشی از پرسشنامه میگلی و همکاران (۲۰۰۰) شامل ۱۴ سؤال (شامل ۶ گویه برای سنجش ساختار هدفی تبحری، ۳ گویه سنجش ساختار هدفی رویکرد- عملکرد و ۵ گویه جهت سنجش

ساختار هدفی اجتناب- عملکرد) است که با طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (از کاملاً درست است تا کاملاً غلط) تنظیم شده است. میگلی و همکاران (۲۰۰۰) ضریب پایایی مقیاس ادراک از ساختار هدفی کلاس را در سه خرده مقیاس ساختار هدفی تبحری، ۰/۷۶ ساختار هدفی رویکرد- عملکرد، ۰/۷۰ و ساختار هدفی اجتناب- عملکرد، ۰/۸۳ گزارش نموده‌اند که در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی مقیاس ادراک از ساختار هدفی کلاس در سه خرده مقیاس ساختار هدفی تبحری، ۰/۷۵ ساختار هدفی رویکرد- عملکرد، ۰/۶۸، ساختار هدفی اجتناب- عملکرد، ۰/۸۰ با استفاده از روش آلفای کرونباخ به دست آمد. این مقیاس در مطالعه قادری (۱۳۸۸) مورد استفاده واقع شده و ضریب پایایی آن در سه خرده مقیاس ساختار هدفی تبحری، ۰/۷۴ ساختار هدفی رویکرد- عملکرد ۰/۶۹ و ساختار هدفی اجتناب- عملکرد، ۰/۶۸ گزارش شده است.

یافته‌ها

به منظور بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد (جدول ۱).

جدول ۱ ماتریس همبستگی خودکارآمدی دانش‌آموز، منزلت اجتماعی ادراک شده معلم و ساختار کلاس

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
خودکارآمدی									
ساختار تبحری	۰/۴۹**								
ساختار رویکرد	۰/۳۰**	۰/۵۹**							
عملکرد									
ساختار اجتناب	۰/۱۰	۰/۴۸**	۰/۴۷**						
عملکرد-اجتناب									
منزلت اجتماعی واقعی	۰/۳۹**	۰/۲۳**	۰/۱۰	-۰/۰۳					
ارتقاء جایگاه تعلیم و تربیت	۰/۳۹**	۰/۲۷**	۰/۲۰**	۰/۰۵	۰/۲۳**				

تأمین امکانات رفاهی	۰/۲۲**	۰/۱۴*	۰/۰۲	۰/۰۲	۰/۰۶	۰/۵۴**
افزایش کارایی نظام آموزشی	۰/۱۳*	۰/۰۴	-۰/۰۱	-۰/۰۵	۰/۱۴*	۰/۴۳**
اصلاح شیوه‌های تربیت معلم	۰/۱۷**	۰/۰۵	۰/۰۲	۰/۰۸	۰/۲۶**	۰/۴۳**
اعمال سیاست مشارکت معلم	۰/۳۳**	۰/۱۵**	۰/۰۳	-۰/۰۴	۰/۳۶**	۰/۴۹**

حجم نمونه = ۳۱۲، * $P < 0/05$ ، ** $P < 0/01$.

بر اساس نتایج به دست آمده خودکارآمدی تحصیلی دانش آموز با ساختار تبحری ($R = 0/49, P < 0/01$) و ساختار رویکرد- عملکرد ($R = 0/30, P < 0/01$) رابطه مثبت و معنادار دارد. رابطه ساختار اجتناب- عملکرد با خودکارآمدی به لحاظ آماری معنادار نبود ($R = 0/10, P > 0/05$). رابطه نمره منزلت اجتماعی واقعی ($R = 0/39, P < 0/01$)، ارتقاء جایگاه تعلیم و تربیت ($R = 0/39, P < 0/01$)، تأمین امکانات رفاهی ($R = 0/22, P < 0/01$)، افزایش کارایی نظام آموزشی ($R = 0/13, P < 0/05$)، اصلاح شیوه‌های تربیت معلم ($R = 0/17, P < 0/01$) و اعمال سیاست مشارکت معلم ($R = 0/33, P < 0/01$) با خودکارآمدی دانش آموزان مثبت و معنادار بود.

ساختار تبحری کلاس با منزلت اجتماعی واقعی ($R = 0/23, P < 0/01$)، ارتقاء جایگاه تعلیم و تربیت ($R = 0/27, P < 0/01$)، تأمین امکانات رفاهی ($R = 0/14, P < 0/05$) و اعمال سیاست مشارکت معلم ($R = 0/15, P < 0/01$) رابطه مثبت و معنادار داشت. ساختار تبحری با افزایش کارایی نظام آموزشی ($R = 0/04, P > 0/05$) و اصلاح شیوه‌های تربیت معلم ($R = 0/05, P > 0/05$) رابطه معناداری نداشت.

ساختار رویکرد- عملکرد با ارتقای جایگاه تعلیم و تربیت ($R = 0/20, P < 0/01$) رابطه مثبت و معنادار داشت. رابطه ساختار رویکرد- عملکرد با منزلت اجتماعی واقعی ($P > 0/05$)، تأمین امکانات رفاهی ($R = 0/10, P > 0/05$)، افزایش کارایی نظام آموزشی ($R = -0/01, P > 0/05$)، اصلاح شیوه‌های تربیت معلم ($R = 0/02, P > 0/05$) و اعمال سیاست مشارکت معلم ($R = 0/03, P > 0/05$) رابطه معناداری نداشت.

ساختار اجتناب- عملکرد با هیچ‌یک از مؤلفه‌های منزلت اجتماعی معلم شامل منزلت اجتماعی واقعی ($R = -0/03, P > 0/05$)، ارتقاء جایگاه تعلیم و تربیت ($P > 0/05, R = 0/05$)، تأمین امکانات رفاهی ($R = 0/02, P > 0/05$)، افزایش کارایی نظام آموزشی ($R = -0/05, P > 0/05$)، اصلاح شیوه‌های تربیت معلم ($R = 0/08, P > 0/05$) و اعمال سیاست مشارکت معلم ($R = -0/04, P > 0/05$) رابطه معناداری نداشت.

در پژوهش حاضر هدف، بررسی نقش واسطه‌ای ساختار کلاس در رابطه بین منزلت اجتماعی ادراک شده معلم و خودکارآمدی دانش‌آموزان بود. در همین راستا پس از بررسی روابط دوجه‌دویی میان متغیرهای پژوهش به بررسی نقش واسطه‌ای پرداخته شد. بدین ترتیب فرض بر این بود که اثر منزلت اجتماعی ادراک شده معلم بر خودکارآمدی دانش‌آموزان از طریق ساختار کلاس اعمال می‌شود. پیش‌تر در بخش یافته‌های همبستگی مشاهده شد که ساختار اجتناب- عملکرد با هیچ‌یک از مؤلفه‌های منزلت اجتماعی معلم رابطه ندارد. به همین دلیل مدل مفروض بدون در نظر گرفتن ساختار اجتناب- عملکرد ترسیم شد. مدل مفروض با تکنیک تحلیل مسیر (با استفاده از نرم‌افزار AMOS 18) مورد آزمون قرار گرفت. بر پایه نتایج، مربع کای (X^2)، نسبت مربع کای به درجه آزادی (X^2/df)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی (GFI)، شاخص تعدیل یافته برازندگی (AGFI) و ریشه دوم برآورد تغییرات خطای تقریب (RMSEA) مدل اصلاح شده در حد مطلوب بود (جدول ۳ ردیف دوم). مدل اولیه با نقش واسطه ساختار تبحری و ساختار رویکرد- عملکرد ترسیم شد. در این مدل شاخص‌های برازش بسیار ضعیف بود (جدول ۳ ردیف اول) و ساختار رویکرد عملکرد با خودکارآمدی رابطه معناداری نداشت. با کنار گذاشتن ساختار رویکرد- عملکرد مدل با نقش واسطه‌ای ساختار تبحری رسم شد و شاخص‌های برازش به حد مطلوب رسید.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل پیش و پس از اصلاح

مدل‌ها	RMSEA	AGFI	GFI	CFI	X^2/df	df	P	X^2
پیش از اصلاح	۰/۲۹	۰/۳۴	۰/۹۳	۰/۸۶	۲۶/۶۳	۵	$P < 0/01$	۱۳۳/۱۲
پس از اصلاح	۰/۰۶	۰/۹۴	۰/۹۹	۰/۹۹	۲/۳۰	۴	$P > 0/05$	۹/۱۹

ضرایب استاندارد شده مستقیم، غیرمستقیم و کل مدل در جدول ۴ نمایش داده شده‌اند.

جدول ۳. ضرایب استاندارد مستقیم، غیرمستقیم و کل مدل سوم و ضرایب تبیین

مسیرها	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	ضریب تبیین
بر روی ساختار تبحری از:				۰/۱۲
منزلت اجتماعی واقعی	۰/۱۹**	-	۰/۱۹**	
ارتقاء جایگاه تعلیم و تربیت	۰/۲۵**	-	۰/۲۵**	
تأمین امکانات رفاهی	۰/۰۶	-	۰/۰۶	
افزایش کارایی نظام آموزشی	۰/۰۸	-	۰/۰۸	
اصلاح شیوه‌های تربیت معلم	۰/۱۳	-	۰/۱۳	
اعمال سیاست مشارکت معلم	۰/۰۶	-	۰/۰۶	
بر روی خودکارآمدی از:				۰/۳۷
ساختار تبحری	۰/۳۷**	-	۰/۳۷**	
منزلت اجتماعی واقعی	۰/۲۵**	۰/۰۷**	۰/۳۲**	
ارتقاء جایگاه تعلیم و تربیت	۰/۲۳**	۰/۱۰**	۰/۳۳**	
تأمین امکانات رفاهی	-	۰/۰۲	۰/۰۲	
افزایش کارایی نظام آموزشی	-	۰/۰۳	۰/۰۳	
اصلاح شیوه‌های تربیت معلم	-	۰/۰۵	۰/۰۵	
اعمال سیاست مشارکت معلم	-	۰/۰۲	۰/۰۲	

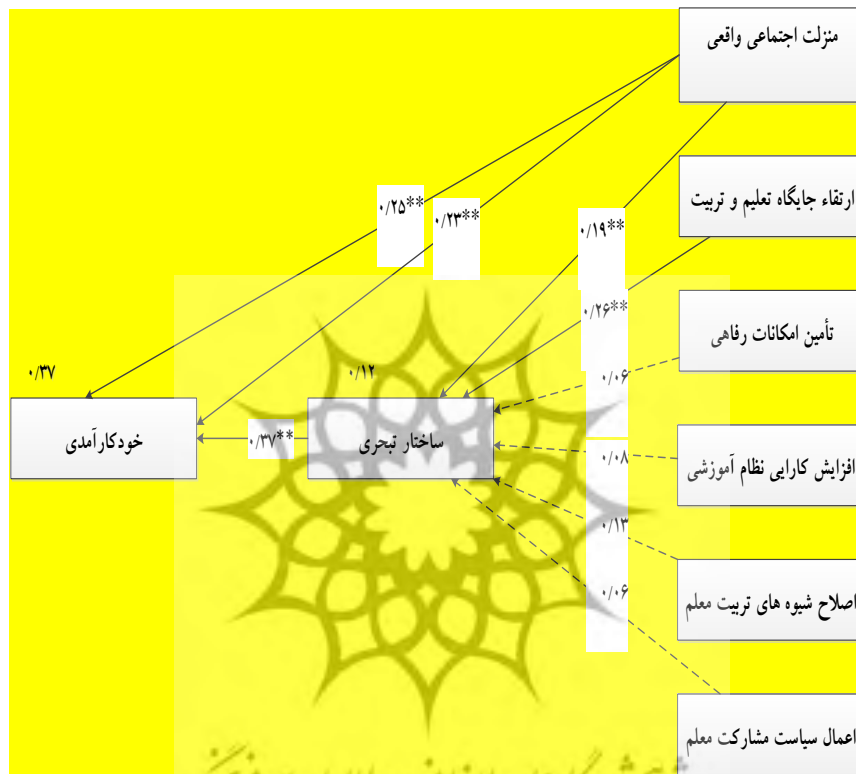
**P<۰/۰۱

در مدل برازش یافته ساختار تبحری و خودکارآمدی به ترتیب به میزان ۱۲ و ۳۷ درصد توسط متغیرهای درون مدل تبیین شدند. اثر مستقیم منزلت اجتماعی واقعی ($P<۰/۰۱$)، $\beta=۰/۱۹$ و $\beta=۰/۲۰$ ، $P<۰/۰۱$) بر ساختار تبحری مثبت و معنادار بود. تأمین امکانات رفاهی ($P>۰/۰۵$)، $\beta=۰/۰۶$)، افزایش کارایی نظام آموزشی ($P>۰/۰۵$)، $\beta=۰/۰۸$ ، اصلاح شیوه‌های تربیت معلم ($P>۰/۰۵$)، $\beta=۰/۱۳$) و اعمال سیاست مشارکت معلم ($P>۰/۰۵$)، $\beta=۰/۰۶$) بر ساختار تبحری کلاس اثر مستقیم معناداری نداشتند. اثر مستقیم ساختار تبحری ($P<۰/۰۱$)، $\beta=۰/۳۷$) و منزلت اجتماعی واقعی ($P<۰/۰۱$)، $\beta=۰/۲۵$) و ارتقای جایگاه تعلیم و تربیت ($P<۰/۰۱$)، $\beta=۰/۳۲$) بر خودکارآمدی مثبت و معنادار بود.

اثر غیرمستقیم منزلت اجتماعی واقعی ($P<۰/۰۱$)، $\beta=۰/۰۷$) و ارتقاء جایگاه تعلیم و تربیت ($P<۰/۰۱$)، $\beta=۰/۱۰$) بر خودکارآمدی مثبت و معنادار بود. اثرات غیرمستقیم تأمین

امکانات رفاهی ($\beta=0/02, P>0/05$)، افزایش کارایی نظام آموزشی ($\beta=0/03, P>0/05$)، اصلاح شیوه‌های تربیت معلم ($\beta=0/05, P>0/05$) و اعمال سیاست مشارکت معلم ($\beta=0/02, P>0/05$) بر خودکارآمدی معناداری نبود.

در شکل ۱ می‌توان نمودار مسیر برازش یافته با ضرایب استاندارد شده را مشاهده کرد.



نمودار ۱. مسیرهای مدل برازش یافته با ضرایب استاندارد

اعداد روی مستطیل و روی خطوط به ترتیب ضریب تبیین و ضریب شیب رگرسیون هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

مطابق با یافته‌ها در این پژوهش، میان منزلت اجتماعی واقعی معلم و خودکارآمدی دانش‌آموز رابطه معنادار وجود دارد. این یافته هم‌سو با یافته‌های اکرمی (۱۳۷۴)، هارگریوز و همکاران^۱ (۲۰۰۳)، پارک و باین^۲ (۲۰۱۵) و نتایج پژوهش ایمنز (۱۹۹۲) و رتلدورف، باتلر

1. Hargreaves
2. Park&Byun.

و استبلو (۲۰۱۰) نشانگر آن است که باور معلم به دلیل تأثیری که در ایجاد انگیزه، علاقه‌مندی و رضایت نسبت به شغلش موجب می‌شود، می‌تواند در عملکرد وی در کلاس درس مؤثر باشد. آن‌چنان که حجازی و صادقی (۱۳۹۱) نیز بر تأثیر نوع نگرش معلم نسبت به شغلش بر پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموز تأکید دارند و در تأیید آن او میرا و مکدانلد (۲۰۰۴) بر اساس پژوهش خود معتقدند ارزشمند شمردن منزلت معلم توسط جامعه، موجب رضایت معلمان از کار خود شده و عملکرد آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

در پژوهش حاضر همچنین معناداری رابطه منزلت اجتماعی واقعی معلم با ساختار تبحری کلاس نیز تأیید شد. این نتیجه هم سو با نتایج پژوهش سام آرام (۱۳۹۰)؛ او میرا و مکدانلد (۲۰۰۴)؛ بوید (۱۹۹۳) و هارگریوز (۲۰۰۹) نشان می‌دهد علاقه‌مندی معلم نسبت به شغلش انگیزه او را تقویت نموده و در عملکرد او در کلاس و شکل‌دهی به ساختار کلاس نقش دارد. افزون بر آن در زمینه توجه به عملکرد معلم و تقویت شایستگی‌ها، ایمز (۱۹۹۲) در پژوهش خود نشان داد ساختار کلاس با توجه به مدل TARGET با ویژگی‌های ابعاد تکلیف، اقتدار و خودمختاری، بازشناسی، گروه‌بندی، ارزشیابی و استفاده از وقت، با اهداف تبحری در ارتباط است و لذا می‌توان نتیجه گرفت که انگیزه و علاقه معلم به شغلش در ایجاد نوع تعامل در ساختار کلاس مؤثر است.

درباره دو مؤلفه دیگر متغیر منزلت اجتماعی یعنی جایگاه تعلیم و تربیت (روشن کردن نتایج کار معلمان برای جامعه) و همچنین مؤلفه‌های سیاست مشارکت معلمان (سخت‌کوشی و اثربخش بودن آنان در جامعه را در برمی‌گیرد) نیز یافته‌ها معناداری رابطه مثبت با ساختار تبحری کلاس را تأیید نمود. این یافته با نتایج پژوهش‌های هکارینن (۲۰۰۴)، به نقل از توماینن، پالونن و هکارینن، (۲۰۱۰)؛ او میرا و مکدانلد (۲۰۰۵)؛ جنکینسون و چپمن (۲۰۰۲)؛ فیروز جاثیان و گرامی (۱۳۹۳)؛ حجازی، صادقی و خاکی (۱۳۹۱)؛ سام آرام (۱۳۹۰) هم سوست و در تبیین آن باید گفت چنانچه معلمان بتوانند نقش خود را به عنوان منبع معرفت علمی به جامعه نشان دهند و سخت‌کوشی و زحمت آن‌ها مورد توجه و ارزش‌گذاری جامعه واقع شود، منزلت اجتماعی بالاتری را ادراک نموده و آن در چگونگی تعامل با شاگردان و به ویژه در تدارک ساختار کلاس مؤثر است. ساختاری که بر تبحر در اهداف آموزشی تأکید دارد، با واکنش و بازخورد مثبت شاگردان را راهنمایی می‌کند و آن‌ها را برای همکاری و مشارکت برای رسیدن به اهداف تشویق می‌نماید.

این موضوع درباره مؤلفه دیگر منزلت اجتماعی معلم، یعنی ارتقای دانش حرفه‌ای نیز صادق بوده و نتایج پژوهش سرمد، کریم زاده و کولیوند (۱۳۹۰) و توماین، توایر و هکراین (۲۰۱۰) و فیروز جاثیان و گرامی (۱۳۹۳) و نتایج بررسی‌های بی-ژنفویواچ .اچ. ونگک^۱ (۲۰۰۲)، نیز با این یافته هم‌خوانی دارد. در تبیین این نتیجه همانند اومیرا و مکدانلد (۲۰۰۴) باید گفت ارتقای دانش حرفه‌ای در حوزه تخصصی به دلیل تأثیری که در افزایش منزلت شغلی و ارتقای منزلت معلمان و جایگاه تعلیم و تربیت دارد، می‌تواند در توانمندی حرفه‌ای معلم مؤثر بوده و موجب کارآمدی در تدارک ساختار تبحری در کلاس درس شود.

درباره متغیر دیگر پژوهش، یعنی متغیر ساختار کلاس نیز نتایج جالب توجه است. چرا که درباره این متغیر نیز یافته‌ها معناداری رابطه ساختار کلاس به ویژه در مؤلفه اهداف تبحری کلاس را با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأیید نمود. این نتیجه همسو با یافته‌های ولترز (۲۰۰۴)؛ محسن پور (۱۳۸۸) و حجازی و نقش (۱۳۸۷) حسین چاری، مرادی، سلیمانی خشاب (۱۳۹۳)؛ بحرانی و رجبی (۱۳۹۲) نشانگر آن است که وقتی دانش‌آموزان در کلاسی با ساختار تبحری حضور دارند، بیشتر از راهبردهای مؤثر و وظایف چالش برانگیز بهره می‌برند. این عوامل منجر به نگرش مثبت آن‌ها به کلاس شده و موجب شکل‌گیری باورهای قوی نسبت به توانایی‌ها و خودکارآمدی در آن‌ها می‌شود. برعکس دانش‌آموزانی که ادراکی عملکردی از کلاس دارند، کفایت ادراک شده پایین‌تری داشته و یا در توانایی‌شان تردید دارند. افزون بر آن در ساختار کلاسی مبتنی بر اهداف تبحری، ارائه بازخورد مناسب و اثربخش از طرف معلم به دانش‌آموزان سبب افزایش خودآگاهی آن‌ها می‌شود و لذا می‌توانند توانمندی‌های لازم را برای برطرف کردن نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت خود کسب نمایند. از این روست که ولترز (۲۰۰۴) بر اساس نتایج پژوهش خود معتقد است ادراک دانش‌آموزان از جو مشارکتی و مرجعیت مدار ساختار کلاس با پیامدهای هیجانی مثبت چون باور به خودکارآمدی همراه است. این موضوع دریافته‌های ماهر (۲۰۰۱)؛ پینتریچ و شانک (۲۰۰۲)؛ میلر و بریکمن (۲۰۰۴) و آسور، کاپلان، کانت-مایمونوروث (۲۰۰۵) و حاجی یخچالی و مروتی (۲۰۱۴) نیز تأیید شده است.

نکته جالب توجه در این پژوهش تأیید نقش واسطه‌ای متغیر ساختار هدفی کلاس به ویژه مؤلفه ساختار هدفی تبحری در رابطه میان منزلت اجتماعی معلم و خودکارآمدی دانش‌آموز است. در واقع باید گفت ادراک معلمان از منزلت اجتماعی خود به دلیل تأثیری که بر انگیزه و علاقه معلم نسبت به شغلش ایجاد می‌کند، می‌تواند در کنش آموزشی او مؤثر بوده و موجب نقش بهتر او در تدارک ساختار تعاملی (هدفی تبحری) در کلاس درس شود. در این صورت به جای روی آوردن به ساختار متکی بر رقابت (رویکرد-عملکرد) و یا ساختاری که بر پایه ترس از شکست (عملکرد-اجتنابی) دانش‌آموزان را فعال می‌سازد، ساختار هدفی تبحری را فراهم می‌سازد. در این صورت دانش‌آموزان برای رسیدن به یادگیری و رشد شخصی برانگیخته شده به استقبال چالش می‌روند، برای موفقیت می‌کوشند و حتی با هم همکاری می‌کنند. در این ساختار معلم علاوه بر تدارک شکل معینی از تعامل که بر یادگیری و موفقیت تأکید دارد، از تعامل اجتماعی مطلوب استفاده می‌کند و به واسطه قضاوت‌های کلامی مؤثر، تشویق‌های اجتماعی و متقاعدسازی به عنوان منبع مناسب اطلاعاتی برای ساخت خودکارآمدی دانش‌آموز عمل می‌نماید. همچنانکه تجربه اجتماعی چنین ساختار کلاسی از منابع جانشینی همسالان و هم‌شاگردی‌ها نیز بهره‌مند شده و با ارائه تجارب مشابه موفق، دانش‌آموزان را برای تلاش بیشتر برانگیخته و به موفقیت بیشتر نزدیک می‌سازد. در نهایت نیز آن‌ها با موفقیت خود احساس کارآمدی بیشتری را تجربه کرده و خودکارآمدی‌شان بهبود می‌یابد. در این فرایند معلمان از رشد حرفه‌ای خود بهره برده و به واسطه حمایت اجتماعی دریافت شده از طریق منزلت اجتماعی خود، در ساخت خودکارآمدی دانش‌آموزان مؤثرند و این تأثیر به واسطه نقش آن‌ها در ساختار هدفی کلاس است.

منابع

اکرمی، محمود. (۱۳۷۴). رابطه موضع کنترل با سبک مدیریت مدیران مراکز دولتی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.

بتدک، موسی؛ ملکی، حسن؛ عباسپور، عباس؛ ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه روانشناسی

بحرانی، محمود و رجیبی، غلامرضا. (۱۳۹۲). بررسی مدل رابطه ساختارهای هدف کلاسی و بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان، با میانجیگری متغیرهای خودکارآمدی و نیازهای روان‌شناختی. *مجله علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران (اهواز)*، ۶۰(۲)، ۲۰۳-۲۲۰.

برجعی لو، سمیه. (۱۳۸۶). تفکر انتقادی، سبک‌های هویت و تعهد هویت: پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران*.

حجازی، الهه؛ صادقی، ناهید و خاکی، سکینه خاتون. (۱۳۹۱). رابطه نگرش شغلی، احساس کارآمدی و کارآمدی جمعی با تعهد شغلی معلمان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. ۱۱(۴۳)، ص ۸

حجازی، الهه و نقش، زهرا. (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودنظم بخشی در درس ریاضی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۰(۴)، ۲۷-۳۸.

دهقانی‌زاده، محمدحسین؛ حسینچاری، مسعود؛ مرادی، مرتضی؛ سلیمانی‌خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس؛ نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۰(۳۲)، ص ۵

سام‌آرام، عزت‌الله؛ قائمپور، محمدعلی. (۱۳۹۰). سنجش منزلت اجتماعی معلمان در بین دانش‌آموزان. *مجله مطالعات توسعه اجتماعی ایران*. ۳(۴)، ص ۷۸

سبزی‌علی‌پور، مریم. (۱۳۸۶). بررسی اصول حاکم بر محیط تربیتی کلاس درس در دبستان‌های دولتی دخترانه شهرستان آمل از ابعاد سه‌گانه فیزیکی، عاطفی و سازمان‌دهی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی*.

سرمد، غلامعلی؛ کریم‌زاده، صمد و کولیوند، معصومه. (۱۳۹۰). بررسی منزلت اجتماعی معلمان از دیدگاه دانش‌آموزان دوره‌های راهنمایی تحصیلی و متوسطه. *فصلنامه پژوهش اجتماعی*، ۴(۱)، ص ۸۳

صحرايي، سهراب؛ شكري، اميد؛ خانباني، مهدي؛ حكيمي راد، الهام (۱۳۹۷) رابطه باورهاي خودكارآمدی تحصیلی

بهبهريستي تحصیلی: نقش واسطه ای تنیدگی تحصیلی ادراكشده و هیجانان پیشرفت. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۴(۴۹)، ص ۵۵

فیروز جانیان، علی اصغر و گرامی، فتح اله. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین سرمایه فرهنگی و منزلت اجتماعی دبیران (مطالعه موردی: دبیران مدارس متوسطه شهر خلخال). *مطالعات علوم اجتماعی ایران*، ۱۱(۴۱)، صص ۱۰۶ و ۱۰۷

قادری، سمیه (۱۳۸۸) رابطه ادراك از ساختار هدفی کلاس، اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی قبلی با تقلب خود گزارش شده در دانشجویان رشته های ریاضی - فیزیک و علوم انسانی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

محسن پور، مریم (۱۳۸۸). نقش ادراك از ساختار هدفی کلاس و جهت گیری هدفی پیشرفت در پیش بینی راهبردهای یادگیری دانش آموزان سال اول دبیرستان. *فصلنامه تعلیم و تربیت*. ۹۹، ص ۱۲۹

محسن پور، مریم. حجازی، الهه و کیامنش، علیرضا (۱۳۸۶) نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*. ۵ (۱۹)، ۹-۳۵.

نریمانی چماچائی، محمد؛ خشنودنای زاهد، بهنام و ابوالقاسمی، عادل (۱۳۹۲) نقش درک حمایت معلم در پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی های یادگیری*. ۱(۳)، ۱۲۸-۱۱۰.

نویدی، احد و برزگر، محمود. (۱۳۸۲). راه های ارتقاء منزلت اجتماعی معلمان. *فصلنامه تعلیم و تربیت آموزش و پرورش*. ۷۴، ص ۱۲۴

Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A. D., & Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2377-2382.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.

Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the

- transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298.
- Arbona, C. (2000). The development of academic achievement in school aged children: Precursors to career development.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397-413.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ, 1986*.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (2000). Self – efficacy Mechanism in Physiological and Health – Promoting Behavior. In J. Madden, IV (Ed), *Neurobiology of learning, emotion and effect* (PP. 229 -270). New York: Raven.
- Blackburn, M. (1998). Academic cheating. *Unpublished doctoral dissertation, University of Oklohoma*.
- Boyd, W. A. (1994). Teacher morale and sense of efficacy as psycho-social variables: Perceptions of social class, occupational status, and occupational prestige.
- Chemers, M. Hu a Garcia, B.F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*. 93, 55-64.
- Elias, R. Z. (2008). Anti-intellectual attitudes and academic self-efficacy among business students. *Journal of education for business*, 84(2), 110-117.
- Freeman, T. M., & Anderman, L. H. (2005). Changes in mastery goals in urban and rural middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, 20(1), 1-12.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 434-458.
- Fwu, B. J., & Wang, H. H. (2002). The social status of teachers in Taiwan. *Comparative Education*, 38(2), 211-224.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary educational psychology*, 29(4), 462-482.
- Gutman, L. M. (2006). How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition. *Contemporary Educational Psychology*, 31(1), 44-63.

- Hajiyakhchali, A. R., Morovati, Z., & Fathi, F. (2014). Relationships between personality characteristics, intelligence beliefs and achievement goals with academic self-efficacy.
- Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 217-229). Springer, Boston, MA.
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Everton, T., Hansen, A., Hopper, B., McIntyre, D., & Turner, P. (2006). The status of teachers and the teaching profession: views from inside and outside the profession: interim findings from the teacher status project. *Department of Education and Skills, University of Cambridge and University of Leicester*.
- Jain, S., & Dowson, M. (2009). Mathematics anxiety as a function of multidimensional self-regulation and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology, 34*(3), 240-249.
- Kline, P. (2000). *A psychometrics primer*. free Assn books.
- LaGreca, A. M. (1999). The Social Anxiety Scales for Children and Adolescents. Behavior Therapy,
- Lent, R.W. Brown, S.D. & Larkin, K.C. (2004). Self-efficacy in the prediction of academic performance perceived career options. *Journal of counseling psychology, 33*(3), 265-269. 22, 133-136.
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary educational psychology, 33*(4), 486-512.
- Maehr, M. L. (2001). Goal theory is not dead—Not yet, anyway: A reflection on the special issue. *Educational Psychology Review, 13*(2), 177-185.
- McIlroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Contemporary Educational Psychology, 27*(2), 326-337.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). Manual for the patterns of adaptive learning scales. *Ann Arbor: University of Michigan*.
- Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review, 16*(1), 9-33.
- O'meara, J., & MacDonald, D. (2004). Power, prestige and pedagogic identity: A tale of two programs recontextualizing teacher standards. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 32*(2), 111-127.
- Park, H., & Byun, S. Y. (2015). Why some countries attract more high-ability young students to teaching: Cross-national comparisons of students' expectation of becoming a teacher. *Comparative education review, 59*(3), 523-549.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of educational Psychology, 98*(3), 583.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.

- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and instruction*, 20(1), 30-46.
- Rodgers-Jenkinson, F., & Chapman, D. W. (1990). Job satisfaction of Jamaican elementary school teachers. *International Review of Education*, 36(3), 299-313.
- Sang, G., Valcke, M., Van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54(1), 103-112.
- Schunk, D. H. (1996). *Self-Efficacy for Learning and Performance*.
- Tuomainen, J., Palonen, T., & Hakkarainen, K. (2010). A Special Education Teacher's Networks: A Finnish Case. *International Journal of Special Education*, 25(1), 46-58.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of educational psychology*, 96(2), 236.
- Ziegler, S. M. (2005). *Theory-directed nursing practice*. Springer Publishing Company.

