

نقش واسطه‌ای هدف‌گذاری در رابطه بین سبک اسناد و خودکارآمدی معلمان

هادی کریمی^۱، بهرام اسماعیلی^۲، علی جوانمرد^۳، جعفر ریسی^۴، هادی شفیعی^۵

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای هدف‌گذاری در رابطه بین سبک اسناد و خودکارآمدی معلمان است. نمونه آماری پژوهش شامل ۲۶۰ معلم رسمی (۱۸۲ زن و ۷۸ مرد) در مقطع ابتدایی شهرستان صفاشهر که مشغول به تدریس بودند. نمونه مورد نظر به شیوه خوشه‌ای تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان پژوهش، پرسشنامه‌های سبک‌های اسناد پترسون، پرسشنامه هدف‌گذاری استیرز و پرسشنامه خودکارآمدی اختصاصی معلمان شوارزر را تکمیل نمودند. برای بررسی پایایی این ابزارها از آلفای کرونباخ (به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۶۱، ۰/۸۵) و برای بررسی روایی آن‌ها از روش همسانی درونی استفاده شد. ابزارها پایایی و روایی مطلوبی را نشان دادند. مدل فرضی با استفاده از رگرسیون همزمان و بکارگیری مراحل پیشنهادی بارون و کنی مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین اسناد منفی و خودکارآمدی رابطه معناداری وجود ندارد ولی بین اسناد مثبت با خودکارآمدی رابطه معنی دار و مثبتی ($\beta = 0.48$; $p < 0.001$) وجود دارد. همچنین سبک اسناد مثبت، به طور مثبت ($\beta = 0.20$; $p < 0.001$) و سبک اسناد منفی ($\beta = -0.18$; $p < 0.003$) به طور معکوس و معناداری هدف‌گذاری را پیش‌بینی می‌کنند. هدف‌گذاری و سبک اسناد مثبت نیز قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی می‌باشند بدین گونه که اسناد مثبت، به طور مثبت و معنادار ($\beta = 0.38$; $p < 0.001$) نمره کل خودکارآمدی را پیش‌بینی می‌کند و هدف‌گذاری نیز پیش‌بینی کننده مثبت و معنی دار نمره کل خودکارآمدی ($\beta = 0.32$; $p < 0.001$) بود. پس از بررسی ضرایب مسیر های بدست آمده، معلوم شد که متغیر هدف‌گذاری نقش واسطه‌ای میان سبک اسنادی و خودکارآمدی دارد.

کلید واژه‌ها: هدف‌گذاری، سبک اسناد، خودکارآمدی.

۱. کارشناس ارشد روانشناسی، کارمند اداره آموزش و پرورش شهرستان خرمبید، نویسنده مسئول مقاله.
۲. کارشناس ارشد مدیریت منابع انسانی، دانشگاه فرهنگیان، esmaeili_ba@yahoo.com.
۳. کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی، مدرس دانشگاه فرهنگیان، ali.javanmard.s@gmail.com.
۴. کارشناس ارشد روانشناسی، کارمند اداره بهزیستی شهرستان کازرون.
۵. کارشناس ارشد روانشناسی، کارمند اداره بهزیستی شهرستان کازرون.

مقدمه:

خودکارآمدی^۱ در نظریه شناختی اجتماعی بندورا^۲ جزء مفاهیم مهم است. در این دیدگاه رفتار آدمی نه تنها در کنترل عوامل بیرونی و محیطی نیست، بلکه فرایندهای شناختی به عنوان بخشی از آسیب روانی موجب انتظارات و ادراکات نادرستی می‌گردد که افراد از خودکارآمدی خود دارند و این انتظارات می‌توانند به اضطراب و اجتناب‌های دفاع از موقعیت‌های تهدید کننده منجر شود (پاچاریز^۳، ۲۰۰۵). در نظریه شناختی اجتماعی بندورا، توانایی خاصی برای انسان ذکر گردیده است، از جمله: هدف‌مندی، آینده‌نگری، واکنشی و خودانعکاسی. خودکارآمدی با باورهای فرد درباره هماهنگی و انجام مهارت‌ها در موقعیت‌های چالش انگیز سروکار دارد. خودکارآمدی اسناد علی نیست، زیرا اسناد علی تبیین رفتار و پیامدهایش است (بندورا و شانک^۴، ۱۹۸۶). خودکارآمدی باور در مدد توانایی انجام کار است. خودکارآمدی به معنی توانایی و مهارت برای دستیابی به هدف در موقعیتی خاص می‌باشد. برخی محققین معتقدند که روانشناسان می‌توانند با کمک به افراد و تقسیم وظایف خود به اهداف جزئی، نظارت بر عملکرد و دادن بازخورد به آنها به نحوی که موجب افزایش احساس خودکارآمدی در آنها شود و علائق آنها را به انجام مسئولیت و افزایش سطح عملکرد ارتقا بخشند (مورگان^۵، ۱۹۸۵، به نقل از بندورا، ۱۹۹۹). افراد دارای خودکارآمدی قوی تر در ارتباط با برطرف نمودن مشکلات روانی قادر به تغییر حالات روانی منفی خود می‌باشند که کسب این متغیر به باورها و تلاش افراد بستگی دارد (بندورا و لاک^۶، ۲۰۰۳). عوامل متعددی می‌تواند بر روی خودکارآمدی تأثیر گذار باشد از جمله این عوامل هدف گذاری و اسنادهای علی است. برخی تحقیقات نشان داده‌اند که اهداف افراد نقش کلیدی در دستیابی به مقصود در زندگی‌شان ایفا می‌کنند. هدف‌ها و چگونگی تدوین آنها از مهم‌ترین عوامل موفقیت هر سیستمی محسوب می‌شوند. در میان سازمان‌ها و افراد موفق، یک چیز مشترک است و آن اینکه، آنها دارای هدف هستند. در هر نظام آموزشی، هدف‌ها جهت حرکت و

1. Self-efficacy
 2. Bandura
 3. Perjures
 4. Shank
 5. Morgan
 6. Locke

چگونگی تخصیص منابع را تعیین می کنند، افزون بر این، هدف‌ها نه تنها در افزایش انگیزه، خودکارآمدی و بهبود عملکرد کارکنان تأثیرگذار هستند بلکه معیار مهمی برای ارزیابی فعالیت‌ها، کارآمدی و عملکرد فردی و سازمانی محسوب می شوند (براون^۱، جونز^۲، لیگه^۳، بندورا و لاک، ۲۰۰۵). از طرفی انسان‌ها موجودات کنجکاوی هستند و می خواهند برای سؤالاتشان درباره‌ی دنیای اجتماعی، جوابی بیابند معمولاً می خواهند بدانند چرا فلان اتفاق افتاده؟ یا چرا فلان اتفاق در حال وقوع است؟ چرا آدمی عاشق آدم دیگری می شود؟ یا چرا سازمان‌ها به هم دیگر می پیوندند؟ پیدا کردن جواب این سؤالات و سؤالات مشابه دیگر کار سختی است. اگر چه پیدا کردن علت رفتارها، کار سخت و مبهمی است ولی همین تمایل فرد به علت یابی هم بخشی از معما است. چرا علت یابی برای ما مهم است؟ نظریه پردازان مبحث اسناد اظهار می دارند با پیدا کردن علت اعمال و رفتار مردم، می توان با وضعیت‌ها بهتر کنار آمد و آرام شد. مبحث اساسی در این نظریه اسناد، تحلیل علت و معلولی است که افراد در مورد رفتار خود و رفتار دیگری بکار می برند. به عبارتی انسان می خواهد درباره ساختار علی محیط خویش هرچه بیشتر شناخت پیدا کند و بداند رویدادی که اتفاق می افتد به چه انگیزه ای قابل اسناد است (سیف، ۱۳۸۶). نظریه اسناد در زمینه انگیزش موفقیت، معتقد است که واکنش شخص نسبت به موفقیت یا شکست، بستگی به این دارد که او آن موفقیت یا شکست را به چه عواملی نسبت دهد. در این مورد می توان گفت: اصطلاح اسناد از مباحثی است که در زمینه‌های علوم رفتاری و تعلیم و تربیت مطرح است و نقش عمده‌ای بر عملکرد و کارآمدی افراد دارد تا آنجا که عملکردها و کارآمدی افراد را می توان تا حدود نسبتاً زیادی به اسنادهای آنها مربوط دانست (سیمین، ۱۳۸۶). بنابراین با در نظر گرفتن الگوی ارتباطی سازه‌های هدف‌گذاری و اسنادهای علی با سازه خودکارآمدی، پژوهش حاضر در نظر دارد که میزان پیش‌بینی کنندگی، سبک اسنادی را از طریق متغیر واسطه‌ای هدف‌گذاری بر خودکارآمدی را تبیین نماید. برخورداری از آموزش و پرورش بی شک یکی از اساسی‌ترین حقوق انسان‌ها است در جوامع متمدن برای دستیابی به این مهم، عموماً نسل جوان به مدارس روی می آورند. تعامل رو در روی معلم با شاگردان و نقش محوری او در کلاس باعث می گردد تا از

¹. Brown

². Jones

³. Leigh

جایگاه بی‌همتایی در نزد آنان برخوردار باشد. هر چند نمی‌توان منکر دیگر عوامل تاثیرگذار بر آموزش و پرورش نسل جدید شد. با این حال تردیدی نیست که معلمان در این زمینه از جایگاه ویژه‌ای برخوردارند و چنانچه به هر دلیل نتوانند نقش کلیدی خود را به خوبی ایفا کنند خسارات جبران‌ناپذیری بر نظام تعلیم و تربیت وارد خواهد شد (مهاجر، ۱۳۸۲). با توجه به رسالت عظیم و نقش مؤثر معلمان در رشد ابعاد وجودی دانش‌آموزان و تربیت نیروی انسانی و مسئولان آتی جامعه، گزارف نیست اگر گفته شود معلم نقطه آغاز شکل‌گیری آینده هر اجتماع و به بیان دقیق‌تر سر آغاز هر تحول آموزشی است. حضور معلمان شایسته، کارآمد و ماهر می‌تواند چهره و سازمان آموزشی را متحول ساخته و محیطی بالنده و روح‌افزا برای فراگیران مهیا سازد. از طرفی معلم آگاه، دارای سبک‌های اسنادی مفید، سودمند و همچنین خودکارآمدی بالا موجب رشد بهتر و مطلوب‌تر سازمان و فراگیران شده و باعث انتقال آن در نسل آینده خواهد شد (قدیمی مقدم، ۱۳۸۴). از طرفی دیگر توانمندسازی و خودکارآمدی یک مزیت رقابتی و فرایند مطلوب بیرای سازمان‌هاست، اما اغلب سازمان‌ها در اجرای آن دچار مشکل هستند. برای این که این فرایند در سازمان‌ها یا شرکت‌ها بطور صحیح و مطلوب انجام گیرد مراحل زیر بایستی طی گردد. مرحله اول شناسایی عوامل مؤثر بر فرایند خودکارآمدی و توانمندسازی است. مرحله بعدی ارزیابی و تعیین توان پیش‌بینی‌کنندگی هر کدام از این عوامل بر فرایند خودکارآمدی و توانمندسازی می‌باشد (براون و همکاران، ۲۰۰۵). برخی صاحب‌نظران معتقدند که با هدف‌گذاری مناسب در زندگی اجتماعی و هماهنگ‌سازی آنها با توانای‌های خود می‌توان بر مشکلات فائق آمد و از قابلیت‌های خود حداکثر استفاده را برد و خودکارآمدی خویش را افزایش داد (هریسون و برامسون^۱، ۲۰۰۴). از طرفی دیگر می‌توان گفت برنامه‌ریزی بر مبنای هدف و هدف‌گذاری که ریشه در ایده‌های تیلور دارد، سیستمی است برای برانگیختن و ترکیب کردن فعالیت‌های افراد و مسئولان با تنظیم هدف‌هایی برای سازمان به عنوان یک کل و سپس خرد کردن این اهداف به سطوح کوچک‌تر به نحوی که دستیابی به هدف‌های هر سطح به حصول هدف‌های سطح بالاتر از آن و در نهایت به حصول اهداف کل سازمان کمک می‌کند (علی دوستی، ۱۳۸۰). همچنین استفاده از شیوه‌های مؤثر سبک‌های اسنادی و توانایی در چگونگی هدف‌گذاری و مهارت برای دستیابی به اهداف در

^۱ Harrison & Bramson.

موقعیتی خاص منجر به افزایش خودکارآمدی می‌گردد (چائو جنگ و هائوشی^۱، ۲۰۰۸). علاوه بر این تأثیر سبک‌های اسنادی بر رفتار، به ویژه سبک‌های اسنادی مثبت و مؤثر، مهم‌تر و اساسی‌تر از دیگر عواملی می‌باشد که افراد برای توجیه اعمال و رفتار خود استفاده می‌کنند. همچنین سبک اسنادی از جمله مباحثی است که در زمینه‌های علوم رفتاری و تعلیم و تربیت نقش عمده‌ای بر عملکرد و خودکارآمدی افراد دارد (جونگر و گوستاوسون^۲، ۲۰۰۹).

با توجه به نکات ذکر شده به نظر می‌رسد که موضوع هدف‌گذاری و بررسی آن و همچنین استفاده از شیوه‌های مؤثر سبک اسنادی مسئله مهمی در خودکارآمدی معلمان بوده و برای رسیدن به موفقیت شغلی امری حیاتی است، همچنین بررسی هدف‌گذاری به عنوان یکی از منابع مهم تغییرپذیری و پیش‌بینی خودکارآمدی و تبیین رفتارهای فردی در محیط شغلی دارای اهمیت است. این که افراد چگونه اهداف خود را تعیین می‌کنند در راهنمای آنها برای رسیدن به موفقیت شغلی یک امر حیاتی است (براون و همکاران، ۲۰۰۵). مطالعه و تحقیق در حیطه سبک‌های اسناد و خودکارآمدی برای نظام‌های آموزشی، مدیران، معلمان و مجریان مدارس و سازمان‌های آموزش و پرورش سودمند می‌باشد. شناخت و آگاهی افراد از چگونگی انتخاب اهداف خود در زندگی می‌تواند در جهت خودکارآمدی آنان سودمند باشد (دانوان و ویلیامز^۳، ۲۰۰۳).

جونگر و گوستاوسون (۲۰۰۹) تحقیقی با عنوان تعیین ارتباط بین سبک‌های اسنادی، خودکارآمدی و تأثیر آنها بر کنترل شرایط محیط و استراتژی‌های مختلف، را در بین دانشجویان انجام دادند. نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد که افراد با سبک‌های اسنادی مثبت و عمومی با خودکارآمدی بالا همبستگی مثبت و معنی‌داری داشته است همچنین سبک‌های اسنادی مثبت و عمومی خودکارآمدی بالاتری را پیش‌بینی می‌کند و منجر به کنترل بیشتر و بهتر محیط می‌گردد. جدیدترین یافته‌های پال و سیلوی^۴ (۲۰۰۹) پیرامون اسنادها، نیز نشان می‌دهد که اسنادهای مثبت بیشتر با راهبردهای مقابله‌ای مشکل - مدار و نتایج مثبت روان‌شناختی و خودکارآمدی بیشتر، و اسنادهای منفی با راهبردهای مقابله‌ای هیجان - مدار و نتایج منفی روان‌شناختی و خودکارآمدی پایین

¹.Chau jeng & Hua Shih

². Jungert & Gustafson

³.Donovan & Williams

⁴.Pall & Sylvie

تری، همراه است، و اسنادها توان پیش‌بینی کننده‌گی خودکارآمدی را دارند. احدی، نریمانی، ابولقاسمی، آسیایی (۱۳۸۸) پژوهشی با عنوان تعیین ارتباط هوش هیجانی سبک‌های اسنادی و خودکارآمدی بارضایت از زندگی در زنان شاغل شهرستان بجنورد، انجام دادند. یافته‌ها نشان دادند که سبک‌های اسنادی و هوش هیجانی توان پیش‌بینی خودکارآمدی را دارد، همچنین بین سبک‌های اسنادی و خودکارآمدی رابطه مثبت معنادار وجود دارد و بین هوش هیجانی و سبک‌های اسنادی رابطه معنی داری نیز مشاهده گردید.

دوشان^۱، کازلوسکی^۲، اسچمیدت^۳، میلنر^۴، و لیپین^۵ (۲۰۰۴) در مطالعات مربوط به هدف گذاری کشف کردند که هدف گذاری، قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی می‌باشد از طرفی دیگر هدف گذاری و اهداف سخت منجر به عملکرد بالا و خودکارآمدی بالا می‌شوند و انگیزش وقتی بالاست که اهداف سخت انتخاب شده باشند. لیپین (۲۰۰۵) در همین رابطه نشان داد که هدف گذاری و اهداف دشوار خودکارآمدی را افزایش می‌دهند و هدف‌ها به اضافه اطلاعات مقایسه‌ای به بالاترین خودکارآمدی و پیشرفت می‌انجامد. در همین رابطه تربورگ، ارلی، جناروسکی و پرست^۶ (۱۹۸۷) به نقل از رجبی و شهنی‌یلاق (۱۳۸۳) دریافتند که افراد دارای هدف نسبت افراد بدون هدف بیشتر در به کارگیری راهبردهای یادآوری اقدام می‌کنند و برنامه‌های بیشتری را برای تولید عقیده توسعه می‌دهند. آنان بیان کردند که برنامه ریزی و هدف گذاری یکی از جمله روش‌هایی است که تأثیر مثبت هدف، بر کارآمدی و عملکرد را نشان می‌دهد. آکاما^۷ (۲۰۰۶) نیز در مطالعات مربوط به هدف گذاری و خودکارآمدی نشان داد که مسیر بین هدف گذاری و خودکارآمدی معنی دار بوده و هدف گذاری قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی می‌باشد. در تحقیقی که چانگ و چیو^۸ (۲۰۱۰) انجام دادند،

^۱.Deshon

^۲. Kozlowski

^۳.Schmidt

^۴.Milner

^۵.LePine

^۶.Wajnaroski & Prest

^۷.Akama

^۸.Cheng & Chiou

همبستگی بین ارزیابی‌های خودکارآمدی اسنادها، هدف‌گذاری و پیشرفت تحصیلی در بین ۱۲۴ دانشجوی مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد که اسنادهای مثبت با خودکارآمدی بالا رابطه مثبت و معنی‌داری داشتند و افرادی که خودکارآمدی بالاتری داشتند اهداف بالاتر و دشوارتری را برای خود گزینش می‌کردند. همچنین افرادی که اهداف بالاتری را انتخاب می‌کردند عملکرد بهتر و خودکارآمدی بالاتری داشتند. علاوه بر این هدف‌گذاری میزان واریانس خودکارآمدی بالاتری را تبیین می‌کرد. بر اساس نتایج حاصل از این مطالعه افراد دارای اسنادهای مثبت دارای خودکارآمدی بالاتری بوده و اهداف دشوارتری را انتخاب می‌کردند. نتایج این مطالعه نیز بیانگر این بود که افراد دارای اهداف بالاتر عملکرد بهتر و خودکارآمدی بالاتری داشتند. همچنین این تحقیق چنین استدلال کرد که ناتوانی در هدف‌گذاری مناسب و منطقی منجر به عدم برنامه‌ریزی میشود و عدم تنظیم اهداف و عدم هدف‌گذاری باعث افت خودکارآمدی و اتلاف وقت می‌گردد. همچنین مزال و همکاران، ۲۰۰۷، به نقل از چانگ و چيو، ۲۰۱۰) دریافتند که بین هدف‌گذاری، خودکارآمدی و سبک‌های اسنادی رابطه وجود دارد به طوری که افراد با سبک‌های اسنادی مثبت خودکارآمدی بالاتری داشتند و در کنترل محیط موفق‌تر عمل می‌کنند و سبک‌های اسنادی مثبت قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی می‌باشد، همچنین افراد دارای سبک اسناد مثبت اهدافی را که برمی‌گزینند دشوارتر بوده و از اهداف بالاتر و خودکارآمدی بالاتری برخوردار بودند.

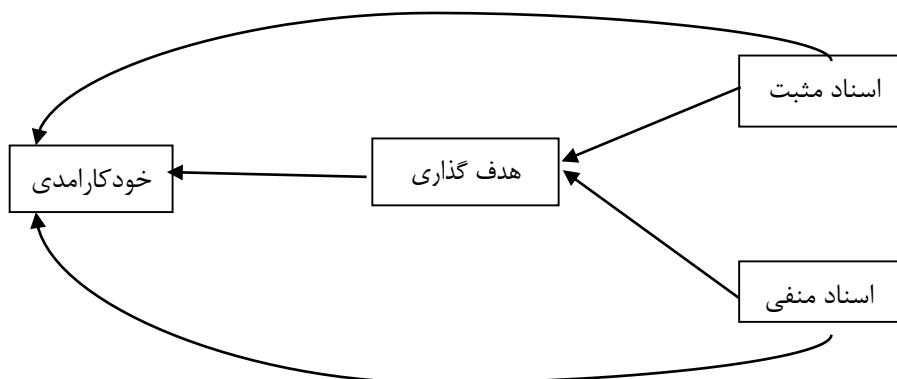
در همین رابطه جنگ و هائوشی (۲۰۰۸) مطالعه‌ای در زمینه‌ی ارتباط بین سبک‌های اسنادی، خودکارآمدی، هدف‌گذاری و پیشرفت در حوزه‌ی مکانیک بین دانشجویان مهندسی مکانیک در تایوان انجام دادند. نتایج حاصل از این مطالعه بیانگر این بود که استفاده از شیوه‌های مؤثر و سبک‌های اسنادی مثبت و توانایی در هدف‌گذاری و مهارت برای دستیابی به اهداف در موقعیتی خاص منجر به افزایش خودکارآمدی می‌گردد. نتایج تحقیق نشان داد، سبک اسناد مثبت به طور مثبت و سبک اسناد منفی به طور معکوس قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی بوده و همچنین مشخص گردید که افراد دارای سطح خودکارآمدی بالاتر به پیشرفت بیشتر، اهداف دشوارتر و بالاتری دست می‌یابند همچنین سبک‌های اسنادی مثبت به طور قوی هدف‌گذاری افراد را تحت تأثیر خود

قرار می‌دهد. بر اساس این تحقیق افراد دارای سبک‌های اسنادی مثبت، مفید و مؤثر، اهداف عالی‌تر و منطقی‌تری را برمی‌گزینند و از خودکارآمدی بالاتری برخوردار هستند.

رجبی، شهنی ییلاق، شکرشکن و حقیقی (۱۳۸۴) تحقیقی تحت عنوان بررسی رابطه علی جنسیت، عملکرد قبلی ریاضی، منابع خودکارآمدی ادراک‌شده ریاضی، هدف‌گذاری، باورهای خودکارآمدی ریاضی و سبک‌های اسنادی با عملکرد بعدی ریاضی در دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان‌های شهر اهواز انجام دادند. نتایج تحقیق نشان داد که ضریب مسیر نیز از خودکارآمدی به هدف‌گذاری معنادار بوده است، همچنین سبک اسناد قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی بود و رابطه خودکارآمدی با عملکرد بعدی ریاضی معنی‌دار نبوده ولی با عملکرد قبلی ریاضی به صورت منفی معنی‌دار بوده است.

شواهدی وجود دارد دال بر اینکه خودکارآمدی با شاخص‌هایی چون، درجه بندی عملکرد، مصرف انرژی، هدف‌گذاری، سبک‌های اسنادی، سبک‌های تفکر، هوش هیجانی، هوش عاطفی، جنسیت، سن، سابقه کار و سطح تحصیلات رابطه دارد. بسیاری از پژوهش‌ها در خصوص خودکارآمدی از رابطه بین خودکارآمدی - هدف‌گذاری و خودکارآمدی - سبک‌های اسنادی حمایت می‌کنند. این مطالعات نشان می‌دهند هدف‌گذاری و سبک‌اسنادی معمولاً به خودکارآمدی بالا منجر می‌گردند (جونگر و گوستاوسون، ۲۰۰۹؛ جنگ و هائوشی، ۲۰۰۸؛ چانگ و چو، ۲۰۱۰).

با توجه به نتایج حاصل از مطالعات پیشین، این فرض مطرح می‌شود که هدف‌گذاری می‌تواند واسطه بین سبک اسناد و خودکارآمدی گردد، لذا پژوهش حاضر در پی تبیین فرضیه‌های این فرضیه اصلی می‌باشد که: "سبک اسنادی از طریق واسطه‌گری هدف‌گذاری، خودکارآمدی را پیش‌بینی می‌کند." فرضیه‌های فرعی نیز به این شرح می‌باشد که "اسناد مثبت به طور مثبت و اسناد منفی به طور منفی پیش‌بینی کننده خودکارآمدی است" و "اسناد مثبت به طور مثبت و اسناد منفی به طور منفی پیش‌بینی کننده هدف‌گذاری است".



شکل (۱). مدل فرضی رابطه بین اسناد مثبت و منفی از طریق هدف گذاری با خودکارآمدی

روش اجرای پژوهش

طرح تحقیق به کار گرفته شده در این پژوهش روش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی شهرستان خرمید می باشند که به طور رسمی در یکی از مراکز آموزشی دولتی در سال تحصیلی ۹۱ - ۹۰ مشغول به تدریس هستند. تعداد کل این جامعه برابر با ۸۰۰ نفر است که از این تعداد ۵۶۰ نفر زن و ۲۴۰ نفر مرد می باشند. حجم نمونه آماری این پژوهش بر اساس جدول مورگان ۲۶۰ نفر از معلمان مقطع ابتدایی شهرستان خرمید محاسبه گردید. برای انتخاب این نمونه از روش نمونه گیری خوشه ای و در هر مرحله به روش تصادفی طبقه ای نسبی استفاده شد. با توجه به این که نسبت معلمان زن به کل جامعه برابر ۷۰٪ و نسبت معلمان مرد در جامعه برابر ۳۰٪ است از طبقه معلمان زن ۱۸۲ نفر و از طبقه معلمان مرد ۷۸ نفر انتخاب شدند. برای انتخاب این تعداد از نمونه ابتدا لیستی از تمام آموزشگاه های دخترانه و پسرانه موجود در شهرستان تهیه گردید. از آنجایی که در هر آموزشگاه به طور نسبی ۱۰ معلم تدریس می کنند، به طور تصادفی از بین آموزشگاه های دخترانه ۱۸ آموزشگاه و از بین

آموزشگاه‌های پسرانه ۹ آموزشگاه انتخاب شدند. سپس با مراجعه به آموزشگاه‌های انتخاب شده پرسشنامه‌ها در بین تمامی معلمان که در روز اجرا حضور داشتند اجرا گردید.

یکی از ابزارهای پژوهش پرسشنامه اختصاصی خودکارآمدی معلمان شوارز بود که توسط کریم زاده شیرازی و همکاران (۱۳۸۷) ترجمه و تنظیم شده است. پرسشنامه مذکور شامل ۱۰ ماده می‌باشد که پاسخ‌های آن بر اساس یک مقیاس چهار درجه ای لیکرت نمره گذاری می‌شوند. آزمودنی پاسخ‌های خود را از میان گزینه‌های مختلف یک پیوستار چهار درجه‌ای از اصلاً صحیح نیست (۱) امتیاز) تا بسیار صحیح است (۴ امتیاز) انتخاب می‌کند. کریم زاده و همکاران (۱۳۸۷) جهت احراز روایی پرسشنامه اختصاصی خودکارآمدی معلمان از روش روایی ملاکی همزمان استفاده کردند و این پرسشنامه به طور همزمان به همراه نسخه فارسی پرسشنامه خودکارآمدی عمومی به ۲۸ نفر از افراد جامعه پژوهش داده شده که همبستگی بین دو پرسشنامه مذکور معادل ۰/۷۸ ذکر گردیده است. جهت احراز پایایی ابزار مذکور بر اساس دوباره سنجی، و نیز از آلفای کرونباخ استفاده گردیده که مقدار آن برابر ۰/۸۳ و ۰/۷۹ گزارش شده است. در پژوهش حاضر به منظور احراز روایی سازه‌ای پرسشنامه از طریق همبستگی‌گرایی با نمره کل محاسبه شد که نتایج بدست آمده حاکی از دامنه ضرایب بین ۰/۵۰ تا ۰/۷۴ است که تمامی ضرائب در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۵ محاسبه گردید، که نشان دهنده پایایی مطلوب این پرسشنامه می‌باشد.

جهت بررسی متغیر هدف‌گذاری از پرسشنامه هدف‌گذاری توسط استیرز (۱۹۷۶) استفاده شد. این پرسشنامه توسط ساعی و نعیمی (۱۳۸۸) برای استفاده در زبان فارسی آماده شده است. پرسشنامه مذکور شامل ۱۶ ماده می‌باشد که پاسخ‌های آن بر اساس یک مقیاس هفت درجه ای لیکرت نمره گذاری می‌شوند. بدین ترتیب که آزمودنی پاسخ‌های خود را از میان گزینه‌های مختلف یک پیوستار هفت درجه ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم انتخاب می‌کند. استیرز (۱۹۷۶) برای تعیین روایی پرسشنامه هدف‌گذاری از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده نمود و نتایج حاصل حاکی از آن بود که عوامل تحلیل شده تقریباً ۶۶/۱٪ واریانس ماده‌های هدف‌گذاری را تعیین می‌کند. عوامل بر اساس سئوالاتی که بار عاملی آنها ۳۰٪ یا بیشتر بود نام‌گذاری شدند و سئوالاتی

که بار عاملی آنها کمتر از ۳۰٪ بود حذف شدند. استیرز (۱۹۷۶) پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۶۹/نعامی و ساعی (۱۳۸۸) ضریب پایایی آنرا به روش آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب ۰/۷۰ و ۰/۶۵ و همچنین رازقی (۱۳۸۹) ضریب آلفای کرونباخ آن را برابر ۰/۷۲ گزارش کرده اند. در پژوهش حاضر به منظور احراز روایی سازه‌ای پرسشنامه از طریق همبستگی‌گرایی گویه با نمره کل محاسبه شد که نتایج بدست آمده حاکی از دامنه ضرایب بین ۰/۳۵ تا ۰/۵۵ است که تمامی ضرائب در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. در پژوهش حاضر از روش آلفای کرونباخ به منظور سنجش پایایی این پرسشنامه استفاده شد که ضریب پایایی به دست آمده برابر ۰/۶۱ می‌باشد.

پرسشنامه سبک اسناد کهاین پرسشنامه توسط پترسون، سمل، وان بایر، آبرامسون، متاسکی و سلیگمن^۱ (۱۹۸۲) ساخته شده است ابزار دیگر این پژوهش می‌باشد. سپس در سال ۱۹۸۴ توسط پترسون و سلیگمن مورد تجدید نظر قرار گرفت. این پرسشنامه ارائه دهنده میزان خود سنجی^۲ آزمودنی از الگوهای سبک مورد انتظار خود در تبیین علی حوادث خوب و بد می‌باشد، در کل پرسشنامه سبک اسناد شامل ۴۸ سؤال می‌باشد که شامل ۱۲ موقعیت فرضی است که نیمی از آنها بد و نیمی از آنها خوب می‌باشند همچنین نیمی از آنها در ارتباط با روابط بین فردی است در حالی که نیمی دیگر در مورد رسیدن یا نرسیدن به موقعیت فرضی می‌باشد به دنبال هر یک از موقعیت‌های فرضی چهار سوال در نظم واحدی مطرح شده است به این صورت که بعد از طرح موقعیت فرضی سؤالی در مورد علت اصلی این حادثه پرسیده می‌شود و ۳ سوال دیگر دارای طیف لیکرت ۷ قسمتی هستند و در دو انتهای این طیف دو سبک علی متضاد قرار دارد. پاسخ دهنده می‌بایست عددی را که بیانگر باور علی اوست علامت بزند اولین سؤال از این مجموعه ۳ سؤالی در ارتباط با این مطلب است که آیا حادثه مذکور به سبب چیزی درون خود اوست یا دلیلی خارجی اعم از شرایط یا افراد باعث آن شده‌اند؟ سوال بعدی در ارتباط با بعد ثبات و پایداری^۳

^۱.Semmel & Von Baeyer & Abramson & Metalsky

^۲.Self report

^۳.Stability

مطرح می‌شود. اینکه این حادثه در موقعیت کنونی اتفاق افتاده یا در آینده نیز می‌تواند تکرار شود؟ سوال آخر در ارتباط با کلی بودن مطرح می‌شود. اینکه این حادثه فقط شامل موقعیت خاص است یا همه جوانب زندگی را در برمی‌گیرد؟ در مورد روایی، پیشینه طولانی در ارتباط با روایی سازه و روایی ملاکی پرسشنامه وجود دارد. تحقیقی توسط سلیگمن و همکاران ۱۹۸۲ انجام گرفته که روایی سازه‌ی پرسشنامه را اثبات نموده‌است. از تحقیقات دیگری که روایی سازه‌ای پرسشنامه را به اثبات رسانده‌اند می‌توان از تحقیق زولو^۱ و سلیگمن ۱۹۸۵، کامن^۲ و سلیگمن ۱۹۸۵ و شالمان^۳ و سلیگمن ۱۹۸۷ یاد نمود (پور محمد رضای تجریشی، ۱۳۸۸). مطالعات متعددی همسانی درونی پرسشنامه را نیز مورد بررسی قرار داده است. به عنوان مثال: پترسون، سمل وان بایر، متالسکی و سلیگمن (۱۹۸۲) میزان آلفای کرونباخ (شاخص همسانی درونی) را برای سه زیر مقیاس مرکز توجه، ثبات، پایداری و کلی بودن بین ۰/۴۴ تا ۰/۶۹، پترسون (۱۹۸۲) پایایی سبک اسناد مثبت را ۰/۶۴ و پایایی سبک اسناد منفی را ۰/۶۱ و کل اسناد را ۰/۷۶، منزو ۱۹۹۹ به نقل از رجبی و شهنی ییلاق ضریب آلفای کرونباخ سبک اسناد مثبت را ۰/۷۶ و سبک اسناد منفی را ۰/۸۱، ولکوک - هنری^۴ ۲۰۰۰ به نقل از رجبی و شهنی ۱۳۸۴ ضریب پایایی سبک اسناد منفی را ۰/۸۱ و ضریب پایایی سبک اسناد مثبت را ۰/۷۶ گزارش نمودند. پژوهش حاضر روایی مقیاس از طریق همبستگی‌گیر گویه با نمره کل خود محاسبه شد، که نتایج بدست آمده حاکی از دامنه ضرایب بین ۰/۳۵- تا ۰/۵۵ است. تمامی ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. که نشان دهنده روایی مطلوب این مقیاس می‌باشد. ضرایب آلفای کرونباخ در این پژوهش برای اسناد مثبت برابر ۰/۶۲، اسناد منفی برابر ۰/۶۰ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۶ به دست آمده است.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، واریانس) و آمار استنباطی (همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه همزمان، تحلیل مسیر و معادلات ساختاری) استفاده شد.

1. Zullow

2. Kamen

3. Shulman

4. Woolcok-Henry

یافته‌های پژوهش

در این بخش یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش ارائه گردیده است. این یافته‌ها تصویری روشن از عملکرد آزمودنی‌ها در متغیرهای پژوهش را ارائه کرده است. در این قسمت، حداقل، حداکثر و میانگین نمرات آزمودنی‌ها و همچنین، انحراف معیار و واریانس نمرات آزمودنی‌ها آورده شده است.

جدول ۱. اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	واریانس
هدف‌گذاری	۶۱	۱۰۱	۸۰/۱۵	۷/۹۸	۶۱/۳۴
خودکارآمدی	۱۲	۴۰	۲۹/۴۸	۵/۱۵	۲۶/۳۸
سبک اسناد مثبت	۷	۲۱	۱۶/۹۳	۳/۰۴	۹/۲۶
سبک اسناد منفی	۳	۲۰	۱۱/۸۳	۳/۳۸	۱۱/۴۳
سبک اسناد	-۴	۱۶	۵/۱۰	۴/۲۶	۱۸/۱۵

به منظور بررسی چگونگی ارتباط متغیرهای پژوهشی و اعتبار بخشیدن به تحلیل‌های بعدی همبستگی آن‌ها با یکدیگر محاسبه شده است که ماتریس همبستگی متغیرهای مورد مطالعه در جدول (۲) آورده شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرها

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
(۱) هدف گذاری	-				
(۲) خود کارآمدی	۰/۳۹**	-			
	P<0/01				
(۳) اسناد مثبت	۰/۱۸**	۰/۴۸**	-		
	P<0/01	P<0/01			
(۴) اسناد منفی	-۰/۱۵**	۰/۰۶	۰/۱۲**	-	
	P<0/01		P<0/01		
(۵) سبک اسناد	۰/۲۵**	۰/۲۶**	۰/۶۱**	-۰/۷۰**	-
	P<0/01	P<0/01	P<0/01	P<0/01	

۸۳

P* < 0/05 P** < 0/01

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون خود کارآمدی بر روی سبک اسناد مثبت

متغیر	R	R ²	F	P	β	t	P<
پیش بین							
اسناد مثبت	۰/۴۸	۰/۱۹	۶۳/۸۹	۰/۰۰۱	۰/۴۸	۷/۹۹	۰/۰۰۱

همانطوری که ملاحظه می شود در جدول شماره (۳) تنها اسناد مثبت آورده شده است که این کار بخاطر عدم همبستگی اسناد منفی با خود کارآمدی می باشد و تنها اسناد مثبت با خود کارآمدی رابطه داشته است و وارد مدل رگرسیون شده است. باتوجه به نتایج، اسناد مثبت، پیش بینی کننده مثبت و معنادار برای خود کارآمدی ($\beta = 0/48; P < 0/001$) می باشد. این متغیر

تقریباً ۱۹٪ (نوزده درصد) از واریانس خودکارآمدی را تبیین می‌کند ($R^2 = 0/19$)
 $(F=63/8p;<0/001)$;

به منظور مطالعه میزان پیش بینی کنندگی هدف گذاری توسط اسناد مثبت و اسناد منفی از رگرسیون چندگانه استفاده گردید. به طوری که اسناد مثبت و اسناد منفی به عنوان متغیر درونزاد و هدف گذاری به عنوان متغیر درونزاد در نظر گرفته شد. شاخص‌های مختلف حاصل از تحلیل رگرسیون همزمان در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون هدف گذاری بر روی سبک اسناد مثبت و منفی

متغیرهای پیش بین	متغیر ملاک	R	R ^۲	F	P<	B	Beta	t	P<
اسناد مثبت	هدف گذاری	۰/۲۵	۰/۰۷	۸/۸۴	۰/۰۰۱	۰/۵۳	۰/۲۰	۳/۳۳	۰/۰۰۱
اسناد منفی						-۰/۴۲	-۰/۱۸	-۲/۹۶	۰/۰۰۳

۸۴

بر طبق جدول (۴) نتایج تحلیل رگرسیون هدف گذاری بر روی سبک اسناد مثبت و اسناد منفی، بدین قرار بود که سبک اسناد مثبت، به طور مثبت ($p<0/001$ و $\beta = 0/20$) و سبک اسناد منفی ($p<0/003$ و $\beta = -0/18$) به طور معکوس و معناداری هدف گذاری را پیش‌بینی می‌کنند. این متغیرها تقریباً ۷٪ از واریانس هدف گذاری را پیش بینی می‌کنند ($F=8/84p;<0/001R^2=0/07$). در این مرحله متغیر هدف گذاری و اسناد مثبت به‌طور همزمان به عنوان درونزاد و متغیر خودکارآمدی به عنوان درونزاد قرار می‌گیرند.

یکی از فرضیات مهم مورد بررسی، تأثیر اسناد مثبت و اسناد منفی بر خودکارآمدی با واسطه گری هدف گذاری بود، به همین منظور از رگرسیون همزمان استفاده گردید، تا مشخص گردد با

ورود متغیر هدف گذاری اثر اسناد مثبت بر خودکارآمدی چگونه تغییر می‌کند. از آنجایی که اسناد منفی رابطه معنی داری با خودکارآمدی پیدا نکرد تنها اسناد مثبت و هدف گذاری در معادله رگرسیون وارد شدند. شاخص‌های حاصل از تحلیل رگرسیون همزمان در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل رگرسیون خودکارآمدی بر روی هدف گذاری و سبک اسناد مثبت

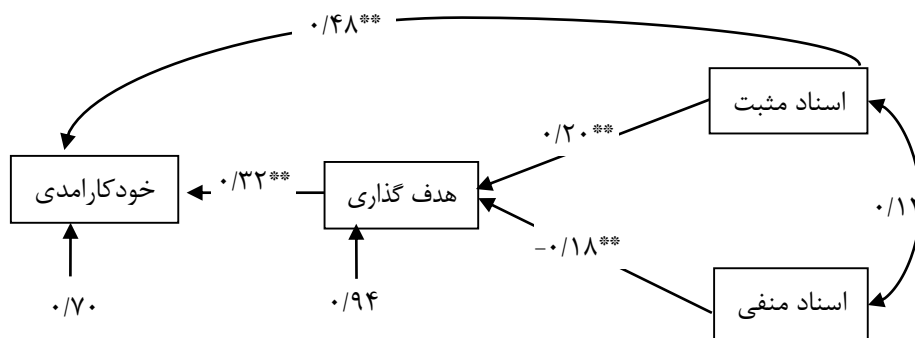
متغیرهای پیش بین	متغیر ملاک	R	R ^۲	F	P<	B	Beta	t	P<
اسناد مثبت	خودکارآمدی	۰/۵۴	۰/۲۹	۵۴/۶۰	۰/۰۰۱	۰/۶۵	۰/۳۸	۷/۲۹	۰/۰۰۱
						هدف گذاری	۰/۲۰	۰/۳۲	۶/۰۴

۸۵

باتوجه به نتایج ارائه گردیده، اسناد مثبت، به طور مثبت و معنادار ($\beta = 0.38, P < 0.001$) نمره کل خودکارآمدی را پیش بینی می‌کند. هدف گذاری نیز پیش‌بینی کننده مثبت و معنی دار نمره کل خودکارآمدی ($\beta = 0.32, P < 0.001$) بود. کل مدل ۲۹ درصد واریانس نمره کل خودکارآمدی را پیش بینی می‌کند.

در این مرحله جهت بررسی نقش واسطه‌ای هدف گذاری در رابطه بین اسناد مثبت با نمره کل خودکارآمدی ضرایب بدست آمده در جدول ۳ با جدول ۵ مقایسه شدند، همانطور که از جدول شماره ۳ مشخص است میزان پیش بینی کنندگی اسناد مثبت بر خودکارآمدی ($\beta = 0.48, P < 0.001$) می‌باشد. در حالی که این مقدار با وارد کردن متغیر هدف گذاری در معادله رگرسیون، جدول شماره ۵ اسناد مثبت ($\beta = 0.38, P < 0.001$) کاهش یافت. با این شرط متغیر هدف گذاری به عنوان واسطه بین اسناد مثبت و نمره کل خودکارآمدی قرار گرفت.

برای بررسی میزان برازش مدل استخراج شده از روش تحلیل مسیر، از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار LISREL استفاده شد. درگام اول و پس از تنظیم معادلات ساختاری، برازش مدل حاضر با استفاده از روش حداکثر درستنمایی مورد بررسی قرار گرفت. شکل (۲) نتایج نهایی حاصل اصلاح مدل مسیر را نشان می‌دهد.



۸۶

شکل ۲. مدل نهایی پس از اعمال تغییرات بر مبنای شاخص‌های لیزرل

فلش یک طرفه عدد به سمت متغیرهای وابسته نشان‌دهنده خطا یا مقدار باقیمانده است و فلش دو طرفه بین دو متغیر مستقل نشان‌دهنده میزان همبستگی بین خطا در این متغیرها است. به طور کلی، نتایج حاصل از این تحلیل نشان داد که مدل نهایی از برازش مطلوبی برخوردار است.

جدول ۶. شاخص‌های برازش مدل

K ² , df=۱	K ² /df	RMSEA ^۸	CFI ^۱	NNFI ^۲	NFI ^۳	RMR ^۴ معیار شده	RMR ^۳	GFI ^۱	AGFI ^۱

^۱. Adjusted Goodness of Fit Index

^۲. Goodness of Fit Index

^۳. Root Mean square Residual (RMR)

^۴. Standardized RMR

^۵. Normed Fit Index

^۶. Non-Normed Fit Index

^۷. Comparative Fit Index

^۸. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

۱/۷۳ (P =۰/۱۹)	۱/۷۳	۰/۰۵۰	۰/۹۹	۰/۹۶	۰/۹۸	۰/۰۲۱	۰/۳۷	۱	۰/۹۷
-------------------	------	-------	------	------	------	-------	------	---	------

شاخص مجذور خی (K^2)، که به ارزیابی کل مدل می‌پردازد، روشی برای تعیین برازش مدل- هاست که عدم معناداری آن نشان‌دهنده برازش مدل با داده‌ها است (هومن، ۱۳۸۵). با توجه به عدم معناداری این شاخص، به نظر می‌رسد مدل دارای برازندگی مطلوبی می‌باشد. دومین شاخص، ریشه میانگین توان دوم تقریب (RMSEA) است. منابع موجود در زمینه مدل‌سازی معادلات ساختاری پیشنهاد می‌کنند که اگر مقدار این شاخص کمتر از ۰/۰۵۰ باشد، مدل از برازش مطلوب و اگر مقدار این شاخص بین ۰/۰۵۰ و ۰/۰۸۰ باشد، مدل از برازش قابل قبولی برخوردار است (هومن، ۱۳۸۵). با توجه به اندازه این شاخص در مدل حاضر (۰/۰۵۰) می‌توان عنوان کرد که مدل استخراج شده در این پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار است. همچنین، این منابع بیان می‌کنند که اگر شاخص‌های نیکویی برازش (GFI)، نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI)، شاخص برازش بهنجار (NFI)، شاخص برازش غیرهنجار شده (NNFI) یا شاخص تاکر-لویس (TLI)^۱ و شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) از مقدار ۰/۹ بالاتر باشند، مدل از برازش مطلوبی برخوردار است. بنابراین، با توجه به مقادیر این شاخص‌ها در جدول ۷ می‌توان گفت که مدل حاضر برازندگی عالی با داده‌های تجربی موجود دارد. در نهایت، اگر مقدار معیار شده ریشه مجذور میانگین (SRMR)، که یکی دیگر از شاخص‌های برازش مدل و بیانگر حد متوسط واریانس و کواریانس تبیین شده در مدل می‌باشد، کمتر از ۰/۰۵۰ باشد، مدل از برازش مطلوبی برخوردار خواهد بود (هومن، ۱۳۸۵) که نتایج موجود در جدول ۶ مؤید این امر هستند.

نتایج بالا را می‌توان به صورت زیر در قالب جدول نیز نشان داد.

جدول ۷. میزان تأثیر مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته خودکارآمدی

متغیرها	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
اسناد مثبت	۰/۴۸	۰/۰۶۴	۰/۵۴

^۱ Tucker-Lewis Index (TLI)

۰/۳۲	-	۰/۳۲	هدف گذاری
------	---	------	-----------

بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است که بین اسناد منفی و خودکارآمدی رابطه معناداری وجود ندارد ولی بین اسناد مثبت با خودکارآمدی رابطه معنی دار و مثبتی وجود دارد. بین اسناد مثبت با هدف گذاری رابطه مستقیم و معنی دار و بین اسناد منفی با هدف گذاری رابطه معکوس و معنی دار وجود دارد. همچنین هدف گذاری و سبک اسناد مثبت قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی می‌باشند. پس از بررسی ضرایب مسیر های بدست آمده، معلوم شد که متغیر هدف گذاری نقش واسطه‌ای میان سبک اسنادی و خودکارآمدی دارد. این نتایج با یافته‌های پال، سیلوی، (۲۰۰۹)، جونگر و گوستاوسون (۲۰۰۹)، احدی، نریمانی، ابولقاسمی، آسیایی (۱۳۸۸)، **دوشان، کازلوسکی**، اسپمیدت، میلنر، و لیپین (۲۰۰۴)، لیپین (۲۰۰۵)، آکاما (۲۰۰۶)، چانگ و چو (۲۰۱۰)، جنگ و هائوشی (۲۰۰۸) همسو می‌باشند.

جدیدترین یافته‌های پال، سیلوی، (۲۰۰۹) پیرامون اسنادها، نیز نشان می‌دهد که اسنادهای مثبت بیشتر با راهبردهای مقابله‌ای مشکل - مدار و نتایج مثبت روان‌شناختی و خودکارآمدی بیشتر، و اسنادهای منفی با راهبردهای مقابله‌ای هیجان - مدار و نتایج منفی روان‌شناختی و خودکارآمدی پایین تری، همراه است. همچنین می‌توان چنین گفت که هر چه فرد در شیوه اسناد دهی به توانایی‌ها خود ارزش قایل شود به قوت خویش پی برده و در صدد ارتقاء نقاط قوت خویش برآمده و در جهت افزایش خودکارآمدی خود برانگیخته می‌شود و همین امر به افزایش خودکارآمدی وی منجر می‌گردد. از طرفی دیگر به نقاط ضعف خویش نیز پی برده و در پی رفع آنها تلاش کرده و همین امر به افزایش خودکارآمدی وی نیز منجر می‌گردد (جونگر و گوستاوسون، ۲۰۰۹). همچنین می‌توان ادعان نمود افرادی که معتقدند، رویدادهای زندگی در نتیجه نقشه ریزی و تلاش پی‌گیر خود آنان است، لذا برای هر عمل و رفتار خود و پیامدهای آن قبول مسئولیت می‌کنند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که خودکارآمد تر بوده و از عملکرد بهتری برخوردار می‌باشند، چرا که برای مهارتها و توانایی‌های خویش ارزش قائل هستند. بر عکس افراد دارای اسناد منفی شانش

و اقبال را برای رفتارها و مهارت‌های خویش دخیل می‌دانند و برای توانایی‌های خود هیچ ارزشی قائل نمی‌شوند و دست آخر نیز از خود کارآمدی پایین‌تری برخوردار می‌گردند (سیف، ۱۳۸۱).

دوشان، کازلوسکی، اسپمیدت، میلنز، و لیپین (۲۰۰۴) در مطالعات خود کشف کردند که هدف‌گذاری، قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی می‌باشد از طرفی دیگر هدف‌گذاری و اهداف سخت منجر به عملکرد بالا و خودکارآمدی بالا می‌شوند و انگیزش وقتی بالاست که اهداف سخت انتخاب شده باشند.

چانگ و چو (۲۰۱۰) نشان داد که اسنادهای مثبت با خودکارآمدی بالا رابطه مثبت و معنی‌داری داشتند و افرادی که خودکارآمدی بالاتری داشتند اهداف بالاتر و دشوارتری را برای خود گزینش می‌کردند. همچنین افرادی که اهداف بالاتری را انتخاب می‌کردند عملکرد بهتر و خودکارآمدی بالاتری داشتند. علاوه بر این هدف‌گذاری، میزان واریانس خودکارآمدی بالاتری را تبیین می‌کرد. بر اساس نتایج حاصل از این مطالعه افراد دارای اسنادهای مثبت دارای خودکارآمدی بالاتری بوده و اهداف دشوارتری را انتخاب می‌کردند. نتایج این مطالعه نیز بیانگر این بود که افراد دارای اهداف بالاتر عملکرد بهتر و خودکارآمدی بالاتری داشتند. همچنین این تحقیق چنین استدلال کرد که ناتوانی در هدف‌گذاری مناسب و منطقی منجر به عدم برنامه‌ریزی می‌شود و عدم تنظیم اهداف و عدم هدف‌گذاری باعث افت خودکارآمدی و اتلاف وقت می‌گردد.

بنابراین می‌توان گفت افزایش نمره فرد در اسناد مثبت و کاهش نمره وی در اسناد منفی خودکارآمدی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به این معنی که هر چه فرد در برخورد با مسائل و موقعیت‌ها علت عدم موفقیت خود را، عدم تلاش خویش، برای عدم موفقیت، عامل اصلی بدانند، بیشتر به نقاط ضعف خود پی برده و در صدد رفع آنها تلاش می‌کند و منجر به افزایش خودکارآمدی خویش می‌گردد. نتایج پژوهش حاضر برای کلیه دانش‌آموزان، والدین، معلمان و مسئولین، در نظام آموزش و پرورش تکررات مفیدی در ارتباط با نحوه شکل‌دهی اسنادی افراد، دارد. هرگونه رفتارهایی که باعث ایجاد این باور در افراد شود که موفقیت‌هایش مربوط به خود او نیست و دیگران در این موفقیت او موثر بوده‌اند، و این موفقیت محدود به همین شرایط خاص

بوده و تنها در این مرحله زندگی را تحت تأثیر قرار می دهد، منجر به منفعل شدن او می گردد، و در نتیجه راهبردهای موثرتری هم در فعالیتهای خود به کار نمی گیرد و به طبع آن فاقد پیشرفت در محیط کاری شده و خودکارآمدی مورد انتظار را نخواهد داشت. بنابراین، ایجاد آگاهی در افراد نسبت به ایجاد سبک‌های اسنادی مثبت و مفید، موفقیت در کار و فعالیت و تأکید بر نقش آنان در این امر تأثیر بسزایی در بهبود رفتارهای فرد و افزایش خودکارآمدی وی دارد. لذا معلمان که الگویی مناسب برای دیگر افراد می باشند می توانند افراد و شاگردان را تشویق کنند تا شکست خود را به عواملی ربط دهند که می توان آنها را کنترل کرد. در آن صورت می توان از نتایج زیان آور شکست در دانش آموزان تا حدی پیشگیری کرد (بریج، ۲۰۰۱).

افراد دارای سبک اسناد مثبت بیشتر موفقیت خود را به توانایی‌های خود نسبت داده، بنابراین در زمینه‌های مختلف زندگی، احتمالاً اهدافی را که برمی‌گزینند که دشوارترند و از پذیرش اهداف بیشتر برخوردارند و برای رسیدن به اهداف خود یا سازمان از رقابت بیشتری بین هم‌تایان خود برخوردارند لذا چون این افراد خود را توانمندتر و کارآمدتر می‌بینند از اهداف بالاتری برخوردار بوده و در پذیرش هدف و هدف‌گذاری مشارکت بیشتر و تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند (آکاما، ۲۰۰۶). هدف‌گذاری نیز می‌تواند واسطه‌ای بین سبک‌های اسناد گردد و خودکارآمدی را پیش‌بینی کند. همچنین نتیجه‌گیری می‌شود افرادی که دارای هدف هستند برای رسیدن به اهداف خود دارای تلاشی مداوم و خستگی ناپذیرتری هستند و در پیشبرد اهداف خود موفق‌تر عمل کرده و از خودکارآمدی بهتر و بالاتری برخوردارند (لاک و لاثام، ۲۰۰۸). در واقع افراد با استفاده از اسناد مثبت، هدف‌گذاری و برنامه ریزی صحیح روند افزایش خودکارآمدی خویش را فراهم می‌آورند. همچنین شرکت‌کنندگان دارای هدف تنظیم اهداف کاری خویش را در کنترل داشته و سخت تلاش می‌کنند و در نتیجه از نمره هدف‌گذاری بالاتری برخوردار گشته و با بالا رفتن نمره هدف‌گذاری نمره خودکارآمدی نیز افزایش می‌یابد (لیپین، ۲۰۰۵). در تبیین این موضوع می‌توان گفت که شرکت‌کنندگان دارای هدف نسبت به افراد فاقد هدف برنامه‌های بیشتری را برای تولید عقاید خویش توسعه می‌دهند و تأثیر مثبت هدف بر کارآمدی را نشان می‌دهند. همچنین هدف‌گذاری منجر به کاهش حواس‌پرتی و افکار مزاحم در انجام وظایف

محوه در شغل گردیده (گا، ۱۹۷۹، به نقل از شهنی بیلاق، ۲۰۰۳) و هدف‌گذاری را افزایش می‌دهد.

نیروی انسانی مهم‌ترین و راهبردی‌ترین منبع یک سازمان به حساب می‌آید همچنین یکی از مهارتهایی که مدیران، کارکنان، مسئولان اجرایی و دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش باید در خود تقویت نمایند، مهارت هدف‌گذاری است و با توجه به اهمیت این موضوع در سازمان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود مسئولان اجرایی و دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش به برگزاری کارگاهها و دوره‌های ضمن خدمت به منظور آشنا نمودن معلمان با نقش مهم هدف‌گذاری و تأثیر آن بر خودکارآمدی آنان، آشنا نمودن معلمان، مجریان و مسئولین مربوطه با نقش مهم سبک‌های اسناد و رابطه آنها بر خودکارآمدی معلمان و بررسی و تشخیص نیازها و انتظارات نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش و تلاش در جهت ارتقاء و رشد و افزایش خودکارآمدی اختصاصی و شغلی معلمان پردازند.

منابع

۱. احدی، بتول؛ نریمانی، محمد؛ ابولقاسمی، عباس؛ آسیایی، مریم. (۱۳۸۸). بررسی ارتباط هوش هیجانی، سبک‌های اسناد و خودکارآمدی با رضایت از زندگی در زنان شاغل. **مجله علوم رفتاری**، دوره دهم، شماره ۱، صفحات ۱۱۷-۱۲۷
۲. پور محمد رضای تجریشی، معصومه. (۱۳۸۸). نقش جنس در ارتباط با سبک اسناد و پیشرفت تحصیلی. **مجله علوم رفتاری**، دوره ۳، شماره ۳، پاییز ۸۸، صفحات ۱۸۵ - ۱۷۹.
۳. توانگر مروستی، زهرا. (۱۳۸۳). بررسی رابطه سبک‌های تفکر و عملکرد مدیران مدارس متوسطه شهر شیراز. **اجرای طرح پژوهشی برای شوری تحقیقات آموزش و پرورش استان فارس**.
۴. حسینی، رسول. (۱۳۸۸). فرایند هدف‌گذاری در علوم میان رشته‌ای و نقش هدف‌ها در ارزیابی کیفیت نظام دانشگاهی. **فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی**، دوره اول، شماره ۴، پاییز ۱۳۸۸، صص ۱۴۵-۱۲۳.

۵. رازقی، مرتضی. (۱۳۸۹). **بررسی رابطه عدالت سازمانی، هدف‌گذاری، کنترل شخصی، خوداثر بخشی، خود تنظیمی، با انگیزش و عملکرد شغلی در کارکنان پالایشگاه نفت گاز یید بلند، پایان نامه کارشناسی ارشد، روانشناسی صنعتی، دانشگاه آزاد اسلامی ارسنجان.**

۶. رجبی، غلامرضا، شهنی ییلاق، منیجه، شکرشکن، حسین و حقیقی، جمال. (۱۳۸۴). بررسی رابطه علی جنسیت، عملکرد قبلی ریاضی، منابع خودکارآمدی ادراک‌شده، هدف‌گذاری، باورهای خودکارآمدی ریاضی و سبک‌های اسنادی با عملکرد بعدی ریاضی در دانش آموزان سال دوم دبیرستان‌های شهر اهواز؛ **مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، سال دوازدهم، شماره ۳، صص ۱۳۶ - ۱۰۱.**

۷. رجبی، غلامرضا، شهنی ییلاق، منیجه، شکرشکن، حسین و حقیقی، جمال. (۱۳۸۳). اثرات جنسیت و رشته تحصیلی بر سبک‌های اسنادی دانش آموزان دبیرستانی شهر اهواز. یافته‌های روانسنجی مقیاس، **مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، شماره چهارم، زمستان ۸۴ صص ۳۲ - ۱۴.**

۸. سیف، علی اکبر. (۱۳۸۶) **روان شناسی پرورشی** (روان شناسی یادگیری و آموزش)، چاپ ششم، تهران: موسسه نشر آگاه.

۹. سیمین، عبدالوهاب. (۱۳۸۶). رابطه سبک‌های اسناد و سبک تفکر با عملکرد تحصیلی درس ریاضی در دانش آموزان دوره سوم (ریاضی و تجربی) دبیرستان‌های شهر لامرد. **طرح پژوهشی؛ شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان فارس.**

۱۰. علی دوستی، حسین. (۱۳۸۰). **نظریه هدف‌گذاری، مرکز اسناد و مدارک ملی ایران، وزارت علوم تحقیقات و فناوری.**

۱۱. قدیمی مقدم، ملک محمد. (۱۳۸۴). بررسی میزان و علل فرسودگی شغلی در معلمان دوره ابتدایی. **طرح پژوهشی برای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان فارس.**

۱۲. کریم زاده شیرازی، ماندانا، رضویه، اصغر، کاوه، محمد حسین. (۱۳۸۷). ارتباط کیفیت زندگی و خودکارآمدی معلمان شاغل شهرستان شهرکرد. *مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد*، دوره ۱۰، شماره ۱، صفحات ۳۵-۲۸
۱۳. کریمی، یوسف. (۱۳۷۳). *نظریه اسناد و کاربرد آن در آموزش و پرورش، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت*، دوره جدید، سال اول، شماره ۱ و ۲، صص ۵۱-۳۲
۱۴. کریمی، یوسف. (۱۳۸۸). *روانشناسی اجتماعی (نظریه‌ها، مفاهیم، کاربردها)*، تهران: نشر ارسباران.
۱۵. مارشال ریو، جان. (۲۰۰۵). *انگیزش و هیجان، ترجمه سید یحیی محمدی (۱۳۸۷)*، تهران، انتشارات، ویرایش چاپ دوازدهم، صص ۲۲۴-۲۱۶.
۱۶. مهاجر، مهدی. (۱۳۸۲). *بررسی رابطه بین ویژگیهای شخصیتی، سابقه شغلی و میزان حقوق ماهیانه با فرسودگی شغلی دبیران آموزش و پرورش شهر تبریز*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
۱۷. نعیمی، عبدالزهرا، شکرشکن، حسین. (۱۳۸۸). *بررسی رابطه عدالت سازمانی، خشنودی شغلی در کارکنان یک شرکت صنعتی*. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه چمران*، دوره سوم، سال یازدهم، شماره‌های ۱ و ۲.
۱۸. هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۵). *تحلیل داده‌های چندمتغیری در پژوهش رفتاری*. تهران: پیک فرهنگ. (صص ۴۹۹-۵۲۱).
19. Akama, K. (2006). Relations among self-efficacy, goal setting, and metacognition experiences in problem-solving. *Psychological Reports*, 98, 895-907.
20. Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of abnormal psychology*, 87, 49-47
21. Bandura, A. (1989), Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44, 1175-1184.
22. Bandura, A. (1991), self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (ED) *Nebraska symposium on motivation, perspectives on motivation*, 38, 164, university of Nebraska press.

23. Bandura, A. (1999), self- efficacy, toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84,191-215.
24. Bandura, A. (1982), self - efficacy mechanisms in agency. *American psychologist*, 37,122,147.
25. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood cliff, NJ: prentice hall.
26. Bandura, A. (1999), self- efficacy, toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 83,190-200.
27. Baron.R.A. and Bern,D.(1997). *Social psychology (eighted.)* Boston, mass: Allyn and Bacon.
28. Bandura, Schunk, D. H., (1986). Self-efficacy and skill development: influence, of task strategies and attribution. *Journal of Educational Psychology*, 79, 238-44.
29. Bandura, A. & Lohi, E.A (2003). Negative self- efficacy and goal revision. *Journal of Applied psychology*, 88(1) 87- 89.
30. Bridges , K. Robert . (2001). using attributional style to predict academic performance: How does it compare to traditional methods? *Personality and individual difference*, 31, 723-730.
31. Chau jeng, Y, Hua Shih, H, (2008). A Study of the Relationship among Self- Efficacy, Attribution, Goal Setting, and Mechanics Achievement in Department of Mechanical Engineering Students on Taiwan. *World Academy of Science, Engineering and Technology* 45 2008.
32. Deshon, R.P., Kozlowski, W.J., Schmidt, A.M., Milner, K.R., & Wiechmann, D. (2004). Multiple-goal, multilevel model of feed-back effects on the regulation of individual and team performance. *Journal of Applied psychology*, 1035-1039
33. Donovan, J.J., & Williams, K.J. (2003). Missing the mark: Effects of tim and causal attributions on goal revision in response to goal-performance discrepancies. *Journal of Applied Psychology*, 88,379-390.
34. Davison.G.G and Jones,E, (1965) *inter personal perception*. New York: WH Freeman.
35. Friedman.I.A KassE.(2002), *Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization: Teaching and teacher Education*, Israel; 18:675-686
36. Gencer A.S., Cakiroglu J., Turkish precervice science teachers, efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management: *Teaching and teacher Education*:1-12 Guggenmoos-Holzmanni(2005). *Quality of life and health (concept, methods applications)*, Berliner.

37. Harrison A. F & Bramson R. M (2004) "the Art of thinking ". Berkley publishing Group. ISBN 9780425183319.
38. Hewstone , M. , strobe , W. , codol , j. and stephenson , G.M. (1993). Introduction to social psychology. Blackwell.
39. Jungert, T., & Gustafson, S. (2009). From jern, S. & Naslund, J. (Eds). Dynamics Within and Outside the Lab. Proceedings from The 6th Nordic Conference on Group and Social Psychology, Lund, pp 131-146.
40. Liaw, E. ch. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: the influence of classroom teaching and group discussions. Teaching and teacher education, 25, 176- 180.
41. LePine, J.A (2005). Adaptation of teams in response to unforeseen change: Effects of goal difficulty and team composition in terms of cognitive ability and goal orientation. Journal of Applied psychology, 90, 1153-1167.
42. Lippi, A.R. (2004), introduction to social psychology. Brooks/ Cole publishing. Company a Division of wad swarthy, Inc.
43. Loak.E.A. & Latham. G.P. (1996). Goal-setting: A motivational technique that works? Englewood cliffs, NJ: prentice Hall
44. Loak.E.A. & Latham. G.P. (2005). A theory of goal setting and task performance. Englewood cliffs, NJ: prentice Hall
45. Loak.E .A. & Latham. G.P. (2008). New directions in goal- setting theory Association for Psychological Science, volume 15-Number 5
46. Loak.E.A. (2005). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. American psychologist. 57,750-7-17
47. Maddux, j. Sherer, M & Rogers. (1982), self- efficacy expectancy & outcome expectancy. Cognitive therapy and research, 6,207- 211.
48. Maddux, j, E. (2005), self – efficacy: the power of be living you can. The handbook of positive psychology. Pp 277- 287, New York: oxford university press.
49. Paul, N. Sylvie, C. Mark, C. Robin, M. Jaynie, R. Attributions, cognitions and coping styles. Journal of applied social psychology; 2009. Vol. 25, P, 117-128.
50. Perjures, F. (2005), Gender and perceived self – efficacy in self-regulated Learning. Theory in to practice, 91,116-125.
51. Peterson, C. and Seligman, M. E.P. "Causalexplanations as a risk factor for depression: therapy and evidence." Psychological review; 1984. Vol. 91, No.3. P: 347-374.

52. Peterson, C. (1982). Explanatory style academic performance among university freshman. *Journal of personality and social psychology*, 53, 603-607.
53. Schwarzer R. perceived self- efficacy of teacher's questionnaire. Available from: [http://www. Ralfschwarzer.do](http://www.Ralfschwarzer.do).
54. Seijts, G.H., Latham, G.P., Tasa, K., & Latham, B.W. (2006). Goal setting and goal orientation: An integration of two different yet related literatures. *Academy of Management journal*, 47, 227-239.
55. Steers, R. M., & Porter, L. W. (1974). The role of task- goal attributes in employee performance. *Psychological Bulletin*, 81, 434-452.
56. Sturman, Edward D; mongvain myriam (2006) Attribution styles a predictor of Hopelessness Depression. *Journal of cognitive psychotherapy*. V12; p 447-458.
57. Tubbs, M. E. (1989). Goal setting: A meta-analysis examination of the empirical evidence. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 474-483.
58. Woolfolk hoy, A. & spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21, 343-356
59. Wiese, B.S., & Freund, A.M. (2007). Goal progress makes one happy, or does it? Longitudinal findings from the work domain. *Journal of occupational and organization psychology*, 78, 1-19.
60. Yueh cheng, P, Bin chiou, W, (2010). A Study of the Relationship Achievement, attribution, self- Efficacy, and goal setting by accounting undergraduates. *Psychological Reports*, 106, 1,