

مقایسه خودکارآمدی و تعهد شغلی معلمان دارای تدریس در حوزه تخصصی و غیر تخصصی در مقطع ابتدایی ناحیه یک آموزش و پرورش شهرستان سنندج

سهیلا حسین پور^۱

فرهاد سعیدی^۲

حیدر عبدی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۱۸

چکیده

هدف از پژوهش حاضر مقایسه خودکارآمدی و تعهد شغلی معلمان دارای تدریس در حوزه تخصصی و غیر تخصصی در مقطع ابتدایی ناحیه یک آموزش و پرورش شهرستان سنندج بود. روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی-مقایسه‌ای است. جامعه‌ی آماری شامل ۱۱۰۲ نفر (۸۱۰ نفر زن و ۲۹۲ نفر مرد) از معلمان مقطع ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه یک شهرستان سنندج بوده که در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ مشغول به فعالیت بودند. از این تعداد ۹۵ نفر از معلمان مقطع ابتدایی که در حوزه‌ی غیر تخصصی خود، مشغول به تدریس بودند، به روش تمام‌شماری و همچنین ۲۶۲ نفر از معلمان که دارای تدریس در حوزه تخصصی خود بودند، به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. از پرسشنامه‌های استاندارد خودکارآمدی تشانن-موران و وولفولک هوی (۲۰۰۱) و تعهد شغلی بلاو (۲۰۰۹)، جهت گردآوری داده‌ها استفاده شد. همچنین برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آزمون t دو گروه مستقل استفاده گردید. نتایج پژوهش حاکی از آن است که خودکارآمدی معلمان دارای تدریس در حوزه تخصصی و خارج از حوزه تخصصی، تفاوت معناداری دارد. همچنین تعهد شغلی معلمان دارای تدریس در حوزه تخصصی و خارج از حوزه تخصصی نیز، تفاوت معناداری دارد.

کلیدواژه‌ها: تدریس، حوزه تخصصی و غیر تخصصی، خودکارآمدی، تعهد شغلی، معلمان.

^۱ استادیار گروه علوم تربیتی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.

^۲ دانشجوی دکتری، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

^۳ کارشناس ارشد، گروه علوم تربیتی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.

مقدمه

ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی، از جمله گام‌های اساسی در تدوین برنامه‌های ارتقای کیفیت و ارزیابی خدمات محسوب می‌شود (گل‌دهان و همکاران، ۱۳۹۶: ۳۴). تدریس اثربخش^۱ نیز، مجموعه رفتارهای معلم است که باعث دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری بهتر فراگیر می‌شود (محبوب مودب و عسگری، ۱۳۸۹: ۲۷). تدریس در هر حوزه، نیاز به تخصص مربوط به آن حوزه (داشتن تخصص و تسلط بر محتوای آن حوزه)، تسلط به نظریه‌های یادگیری و توجه به شرایط سنی دانش‌آموزان را دارد. وگرنه تدریس حوزه و دروسی که تسلط و مهارتی در محتوای آن وجود نداشته باشد، قطعاً منجر به یادگیری نخواهد شد. همچنین مهم‌ترین عامل در امر یادگیری، نقش معلم در آموزش است و این معلمان هستند که محیط‌های یادگیری خوبی می‌سازند. لذا کیفیت کار معلم در رأس امور مربوط به آموزش و یادگیری است؛ به طوری که تدریس مؤثر همواره به‌مثابه عنصر حیاتی امور یادگیری است و معلم در کلاس درس نیز می‌تواند به‌مثابه مدیر کلاس خود باشد، زیرا او مدیر فن یادگیری است. و یادگیری زمانی مؤثر است که یکی از عوامل اصلی آن، که معلم است کارآزموده و بانگیزه و علاقه‌مند باشد تا بتواند در سایه تلاش برای آموزش بنیادی به انسانی نآزموده با فن‌های خود، امر یادگیری را تسهیل بخشد. حال اهمیت تخصص و تسلط معلم بر محتوایی که تدریس می‌شود و پیچیدگی تدریس آشکار می‌شود؛ و همچنین در تدریس محتوایی که تسلطی بر آن نیست، آسیب‌دیدگان اصلی دانش‌آموزانی هستند که سرمایه اصلی در آموزش و پرورش می‌باشند (سعیدی، ۱۳۹۶: ۴). براساس مطالعات مک‌کونی و پرایس^۲ (۲۰۰۹)، ۲۰ تا ۲۴ درصد از معلمان واقع در غرب استرالیا، خارج از حوزه‌ی تخصصی خود، تدریس می‌کنند.

تایلور و فرانسیس^۳ (۲۰۱۰) نیز صلاحیت حرفه‌ای تدریس در آموزش را شامل: داشتن دانش پایه، آگاهی از فرآیند تدریس و درک آن، داشتن مهارت در برقراری ارتباط، داشتن مهارت در سنجش و ارزشیابی، همیاری و همفکری با سایر همکاران و تدارک شرایطی برای حرفه‌ای‌تر شدن می‌دانند و همچنین کارآموزی، عامل مهمی در ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای تدریس معرفی می‌نمایند (اسدیان، پیری و سعادت‌فر، ۱۳۹۶: ۱۱۷).

حیطه‌های مهارتی که اثربخشی کار هر مدرس را تعیین می‌کنند عبارتند از: الف- صلاحیت و

^۱ . Effective Teaching

^۲ . Mc Conny & Price

^۳ . Taylor & Francis

توانایی فنی (علم و مهارت در درس و آموزش)، ب- صلاحیت و توانایی حرفه‌ای (آگاهی از برنامه-ریزی، ارائه و ارزیابی آموزشی)، ج- صلاحیت شخصی (ویژگی‌های شخصی و رفتاری مؤثر در فرایند تعلیم و تربیت) (میلر و میلر^۱، ۱۳۹۴: ۸).

همچنین جدای از روش‌های تدریس قدیمی و دست و پا گیر، و عدم تدریس اثربخش و حیطه-های مهارتی معلمان که از پایه‌های اساسی و اصولی آموزش می‌باشند، آنان با مسئله‌ی جدیدی به نام تدریس خارج از حوزه تخصصی روبه‌رو هستند. به بیان ساده‌تر، معلمانی که در رشته‌های اصلی و دانشگاهی خود فعالیت داشته ولی در حال حاضر، در رشته‌ها، دروس و مقاطع غیرمرتبط به تدریس، مشغول هستند. به نظر می‌رسد معلمانی که تخصصی تدریس می‌کنند (حوزه تدریس و رشته‌ی تحصیلی مرتبطی دارند)، شرایط و شایستگی تدریس را به دست می‌آورند. شاکلی و آموس^۲ بحرانی‌ترین مسئله در تعلیم و تربیت را تفاوت بین سطح فعلی مهارت آموزش معلمان با سطح مطلوب آن گزارش می‌کنند، آنچه آن‌ها بیان می‌کنند، در آموزش و پرورش ایران به‌روشنی قابل مشاهده است، زیرا خود به‌عنوان یک معلم بعد از فارغ‌التحصیل شدن از دانشگاه عنوان کرده‌اند که هیچ آموزش مؤثر و قابل‌اجرا برای کلاس درس غیرتخصصی خود دریافت نکرده‌اند (سعیدی، ۱۳۹۶: ۳). تدریس خارج از حوزه ۳ یک نگرانی جهانی است (سعیدی، ۱۳۹۶: ۳) و مملو از مفاهیمی برای ارائه‌ی کار معلم و حفظ توان (در برابر استهلاک) او است (اینگرسول^۳، ۲۰۰۱: ۲۱).

در حال حاضر نظام آموزش و پرورش شاهد این موضوع است که به دلایل مختلفی، برخی از معلمان در رشته‌های غیرتخصصی خود مشغول به تدریس‌اند، تدریسی که معلمان هیچ‌گاه در دوره کارورزی و حتی در دانشگاه برای آن آموزشی دریافت نکرده‌اند؛ حال این سؤال مطرح است که تدریس در رشته‌های غیرتخصصی معلمان، چه اثراتی در برخورد آنان و شغل‌شان دارد؟ به نظر می‌رسد معلمانی که تخصصی تدریس می‌کنند (حوزه تدریس و رشته‌ی تحصیلی مرتبطی دارند)، شرایط و شایستگی تدریس را به دست می‌آورند. بحرانی‌ترین مسأله در تعلیم و تربیت را تفاوت بین سطح فعلی مهارت آموزش معلمان با سطح مطلوب آن گزارش می‌کنند، آنچه که آنها بیان می‌کنند، در آموزش و پرورش ایران به‌روشنی قابل مشاهده است، تدریس غیرتخصصی (تدریسی که معلمان غیرتخصصی

^۱ . Miler & Miler

^۲ . Scakly & Amous

^۳ .. Teaching out-of-field

^۴ . Ingersoll

انجام می‌دهند) است که حتی در مدارس استثنایی هم دیده می‌شود، بسیاری از معلمان سال‌ها در مدارس عادی مشغول به تحصیل بوده‌اند و در این زمینه آموزش دیده‌اند، دیده می‌شود که سابقه تدریس در مدارس استثنایی را هم دارند (بدون داشتن تخصص لازم و یا گذراندن دوره‌های تخصصی، در مدارس استثنایی تدریس می‌کنند).

برنارد^۱ (۱۹۷۹) و برینکر و تورف^۲ (۱۹۸۴) اظهار می‌دارند که محققان بر این باورند که روش‌های تدریس در مدارس عادی جوابگوی نیازهای افراد استثنایی نیست و باعث رکود تحصیلی آنان می‌شود (گرامی، ۱۳۸۲: ۵۹).

در صورتی که معلمان در حیطه‌ی تخصصی خود تدریس نکنند، به عبارتی از سمت و مقطع دبیری به معلمی و آموزگاری و یا بالعکس، انتقال داده شوند، با توجه به عدم آشنایی آنان با محیط دبیرستان، راهنمایی و یا دبستان، با مشکلات عدیده‌ای همچون برخورد با دانش آموزان، نوع تدریس، گفتار و شیوه بیان مطالب درسی و... مواجه خواهند شد. بی‌شک موفقیت و کارایی معلم در یک نظام آموزشی به عوامل مختلفی ارتباط دارد از جمله خصوصیات روانی، میزان علاقه معلم، شرایط اقتصادی و فرهنگی و سیاسی و میزان تخصص و آشنایی معلم با مطالب و موضوعاتی که تدریس می‌کند. بدیهی است که شرط اول و اساسی آموزش، درک و فهم کامل مطالب از طرف معلم می‌باشد، وگرنه انتقال درست مفاهیم، توسط کسی که خود آن مفاهیم را نمی‌داند، امکان‌پذیر نیست. به نظر می‌رسد معلمانی که در حوزه تخصصی خود آموزش دیده‌اند (دوره‌های ضمن خدمت) و تحصیل کرده‌اند (تحصیلات دانشگاهی) در فرایند ارزشیابی و امتحان با مشکل خاصی برخورد نکنند. با توجه به تجربه معلمی خود، آموزگار خوب کسی نیست که در کمترین زمان بیشترین چیزها را بیاموزد (بلکه کسی است که شوق فهمیدن و آموختن را در شاگردان برانگیزد) (شریعتمداری، ۱۳۹۵).

تدریس در رشته‌های غیر تخصصی معلمان، منجر به بازتاب‌هایی در شیوه تدریس، تعهد، سازگاری، رضایت شغلی و... می‌شود. با توجه به اثراتی که تدریس خارج از حوزه‌ی تخصصی معلمان بر امر تدریس می‌گذارد و نظر به اینکه تاکنون هیچ‌گونه پژوهشی با این عنوان صورت نگرفته است، لزوم توجه به این امر و انجام این پژوهش ضروری است. با توجه به مطالبی که بیان گردید این پژوهش در پی پاسخی برای این سوال است که آیا بین خودکارآمدی و تعهد شغلی معلمان دارای تدریس خارج از حوزه‌ی تخصصی و حوزه تخصصی، تفاوتی وجود دارد؟

^۱ . Bernard

^۲ . Brinker & Thorpe

ادبیات پژوهش

خودکارآمدی^۱ از جمله مواردی است که تدریس در حوزه‌های غیرتخصصی معلمان، بی شک بر آن تأثیر می‌گذارد. خودکارآمدی معلمان به این معناست که آن‌ها در غلبه بر مشکلات رفتاری کلاس به چه میزان احساس کارایی و اثربخشی می‌کنند (چارلتون^۲، ۲۰۰۹: ۱۲). خودکارآمدی از نظر نظریه پردازان شناختی- اجتماعی، عبارت است از قضاوت‌های افراد در مورد توانایی‌هایشان نسبت به انجام تکالیف ویژه. خودکارآمدی عاملی است که تأثیر مهمی بر هدایت منابع در جهت رسیدن به اهداف دارد (وانکوور، مور و یودر^۳، ۲۰۰۸: ۳۷). جین و داسون^۴ (۲۰۰۹) بیان می‌کنند که خودکارآمدی، یک عقیده محکم است که ما براساس منابع اطلاعاتی مختلف، توانایی‌هایمان را ارزیابی می‌کنیم. خودکارآمدی به این معنی است که فرد فکر کند قادر است پدیده‌ها و رویدادها را برای رسیدن به وضعیت مطلوب با رفتار و کردار مناسب خود، سازمان دهد (سپهوندی و منصوری، ۱۳۹۶: ۱۳۰).

احساس خودکارآمدی، متغیر مهمی در شکل‌گیری احساس شایستگی و موفقیت در انسان‌ها است. عملکرد مؤثر نه تنها نیازمند دارا بودن مهارت‌ها است بلکه فرد باید توانایی انجام آن مهارت‌ها را نیز باور داشته باشد. بنابراین احساس خودکارآمدی، به افراد کمک می‌کند تا با به کارگیری مهارت‌های خود، در برابر مشکلات و مسائل پیرامون، به صورت مطلوبی عمل کنند و احساس موفقیت فردی در آنها ایجاد شده یا افزایش یابد. پس احساس خودکارآمدی لزوماً به معنای دارا بودن مهارت‌های شخصی نیست، بلکه به این معنی است که فرد باور داشته باشد که توانایی انجام وظایف به نحو مطلوب و در شرایط مختلف را دارد (اقدمی باهر، نجارپور استادی و لیوارجانی، ۱۳۸۸: ۱۱۵).

خودکارآمدی بالا موجب پایداری و استقامت می‌شود، افرادی که احساس خودکارآمدی دارند، بعد از شکست به سادگی تسلیم نمی‌شوند، بلکه برای رسیدن به اهدافشان به دنبال راه‌های دیگر می‌روند. با توجه به اینکه افراد برخوردار از خودکارآمدی بالا به مهارت‌های مقابله‌ای خود اطمینان دارند، از این رو هنگام مواجهه با مشکلات زندگی کمتر افسرده و مضطرب می‌شوند. افرادی که از خودکارآمدی بالا برخوردارند، از نقاط قوت و ضعف خود مطلعند، آنها اهداف واقع‌بینانه‌ای انتخاب می‌کنند

^۱ . Self-efficacy

^۲ . Charlton

^۳ . Vancouver, More & Yoder

^۴ . Jain & Dowson

و از خود انتظارات معقولی دارند و از مزایای استفاده از مقابله متمرکز به مشکل (مسأله‌مدار) و در مقابل متمرکز بر هیجان (هیجان مدار) آگاه هستند. چون آنها به مهارت‌های مقابله‌ای خود اطمینان دارند، از مشکلات دشوار زندگی هرگز اجتناب نمی‌کنند، زیرا می‌دانند که از عهده‌ی آنها بر می‌آیند (کلینکه، ۱۳۸۹: ۵۲). براساس دیدگاه بندورا^۱ (۱۹۹۷)، خودکارآمدی بیانگر برداشت فرد از توانایی‌اش برای انجام اعمال در سطح هدف است (برزگر بفرویی، ۱۳۹۴: ۵۶). ازدر^۲ (۲۰۱۱) استدلال کرد معلمانی که باور خودکارآمدی بالا دارند، به گونه کارا از راهبردهای آموزشی استفاده می‌کنند و دانش-آموزان را در مهارت‌های مدیریت کلاس درس مشارکت می‌دهند (بواسحاقی، حاجی یخچالی و مروتی، ۱۳۹۵: ۴).

دیگر متغیر متأثر از تدریس در حوزه‌های غیرتخصصی که در این پژوهش به بررسی آن پرداخته می‌شود، تعهد شغلی^۳ می‌باشد. تعهد شغلی، نوعی حالت شناختی و احساس هویت روانی با یک شغل را نشان می‌دهد. تعهد شغلی اعتقاد در مورد شغل فرد است و به مقداری که یک شغل می‌تواند نیازهای فعلی فرد را برآورده سازد، بستگی دارد (هاکت، لاپیر و هاسروف^۴، ۲۰۰۱: ۳۹۳). تعهد شغلی نوعی نگرش و احساس درونی فرد نسبت به شغل است که در عملکرد، وفاداری و قضاوت‌های نسبت به شغل تأثیرگذار است. با بهبود نگرش در رابطه با یک مسئله امکان افزایش تعهد وجود دارد درک فرآیند ایجاد تعهد برای سازمان و جامعه مفید است زیرا موجب نوآوری کارکنان، ماندگاری بیشتر در مؤسسه و قدرت رقابت بیشتر مؤسسه شده و با این حال جامعه نیز از بهره‌وری بیشتر سازمان‌ها و کیفیت بهتر فرآورده‌ها بهره‌مند می‌شود (افشانی و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۲۵).

تعهد شغلی تمایل عاطفی مثبت و گرایش رفتاری نسبت به رعایت حقوق دیگران در قالب قواعد اخلاقی پذیرفته شده در حیطه آن شغل است. در توضیح تعریف از عملکرد شغلی، چهار نوع دیگر با دیگران از یکدیگر متمایز می‌شود: اجتماع ملی، اجتماع حرفه‌ای، سازمان و همکاران. زمانی می‌توان از تعهد شغلی سخن به میان آورد که فرد در مقابل هر چهار نوع دیگری احساس تعهد و مسئولیت کند و خواسته‌ها و انتظارات قانونی هر یک از آنها را، به سهم خود، محقق سازد. به همین سبب یک کارمند هم باید تعهد عمومی داشته باشد (تعهد در برابر مردم جامعه و رعایت حقوق آنها)، هم تعهد حرفه‌ای و شغلی (تعهد و احساس مسئولیت در برابر نوع شغل و حرفه خویش)، هم تعهد سازمانی کار

^۱ . Bandura

^۲ . Ozder

^۳ . Job Commitment

^۴ . Hackett, Lapierre & Hausdorf

تعهد در برابر سازمانی که متعلق به آن است و وفاداری به ارزش‌های آن) و سرانجام تعهد رابطه‌های شغل (یعنی تعهد و احساس مسئولیت در برابر همکاران، دوستان و...) (چلبی، ۱۳۸۵: ۸۵). لatham^۱ و همکاران (۲۰۰۸) نیز در تلاش برای ارائه تعریفی جامع پیرامون تعهد شغلی، بر شاخص‌هایی نظیر سرعت و دقت در انجام کار، وظیفه‌شناسی، پشتکار، رعایت نظم و انضباط، وقت‌شناسی، تلاش برای ارائه ایده‌های خلاقانه در انجام کار، دلبستگی عمیق به شغل و احساس مسئولیت در برابر سازمان، تأکید ورزیده‌اند. تعهد شغلی از یک سو موجب می‌شود تا کارکنان سازمان‌ها، تکالیف و وظایف خویش را با اشتیاق، انگیزش و رغبت بالاتری به انجام برسانند و از سوی دیگر موجب بهبود تعامل و ارتباط آنان با «ارباب رجوع» می‌گردد. این دو نیز نگرش شهروندان را به سازمان‌ها بهبود می‌بخشد و آمادگی آنان را برای همکاری با آن سازمان‌ها افزایش می‌دهد. شاید از همین روی است که محققانی اذعان داشته‌اند که تعهد شغلی کارکنان یک سازمان موجب افزایش سرمایه اجتماعی آن سازمان می‌شود. منظور آنان از این بیان آن است که با افزایش تعهد شغلی کارکنان یک سازمان، اعتماد عمومی مردم به آن سازمان فزونی می‌یابد و آمادگی و اشتیاق آنان برای همکاری با سازمان، در به انجام رساندن مطلوب‌تر وظایف و مأموریت‌هایش بیشتر می‌شود (مایر و همکاران^۲، ۲۰۰۹).

پیشینه پژوهش

اگرچه تدریس خارج از حوزه واقعی است که در کلاس‌های درس وجود دارد، به نظر می‌رسد که حوزه‌ای است که کمتر در خصوص آن پژوهشی صورت گرفته است (هابز^۳، ۲۰۱۲؛ مک‌کونی و پرایس^۴، ۲۰۰۹). این پژوهش اذعان می‌دارد تحقیقات ارزشمند پیشینی وجود دارند که بر وقوع، اثرگذاری آن بر نتایج تحصیلی (داربی^۵، ۲۰۱۲؛ دی و کوهودز^۶، ۲۰۰۸؛ مک‌کونی و پرایس^۴، ۲۰۰۹) و اثرگذاری آن بر مدیریت تحصیلی و رشد حرفه‌ای تمرکز داشته است (دوپلیسیس و همکاران^۶، ۲۰۱۴). هرچند هدف نشان دادن، نیاز به فراهم کردن درک عمیق‌تری از "تجارب زندگی واقعی" معلمان، والدین و رهبری آموزشی در ارتباط با تدریس خارج از حوزه و تأثیر آن بر خودکارآمدی و تعهد شغلی نیز مدنظر است که تاکنون این موارد، مورد بررسی قرار نگرفته‌اند. نظر به تازگی موضوع پژوهش و

^۱ . Latham

^۲ . Mayer and et al

^۳ . Hobbs

^۴ . Darby

^۵ . Dee & Cohodes

^۶ . Du Plessis and et al

یافت نشدن سوابقی که بطور اختصاصی به تبیین مقایسه نگرش معلمان از تدریس خارج از حوزه تخصصی و تدریس در حوزه تخصصی خود با تأکید بر خودکارآمدی و تعهد شغلی آنان، بپردازد و همچنین با توجه به بررسی‌های متعدد صورت گرفته در سایت‌های مختلف پژوهشی داخل ایران همچون جهاد دانشگاهی (SID)، نورمگز، ایران داک و... می‌توان بیان کرد که تاکنون پژوهشی مقایسه‌ای درخصوص متغیرهای پژوهش حاضر در بین دو گروه از معلمان صورت نگرفته است. اما درخصوص متغیرهای پژوهش می‌توان گفت که زمانی دارانی (۱۳۹۵) نیز در پژوهشی با عنوان «بررسی مشکلات و محدودیت‌های درس هنر دوره متوسطه اول از دیدگاه معلمان، یک پژوهش کیفی (مورد مطالعه: شهرستان فریدون)» به این نتیجه رسید که مشکلات و محدودیت‌های درس هنر در ۶ مقوله اصلی معلم، مواد و مصالح، دانش‌آموزان، والدین، محیط آموزشی و سیاست‌های آموزش و پرورش دسته‌بندی شده است و هر کدام از این مقوله‌های اصلی نیز به تعدادی زیر مقوله فرعی تقسیم شده‌اند. نتایج نشان داده است که مسایلی نظیر عدم وجود تخصص و مهارت لازم در آموز هنر، واکذاری تدریس هنر به دبیران غیرتخصصی، محتوای نامناسب کتاب درسی، کم اهمیت شمرده درس هنر و اختصاص ساعت کلاس به دروس دیگر، کمبود وقت در تدریس و تمرین، کمبود بودجه، ناآگاهی والدین از اهمیت هنر و نیز سردرگمی دانش‌آموزان در شناخت حوزه مورد علاقه خود از مهمترین مشکلات درس هنر در مدارس این شهرستان بوده است. برونند (۱۳۹۴) پژوهشی با عنوان «رابطه بین شفافیت نقش و آگاهی از شرح وظایف با تعهد شغلی و عملکرد شغلی معاونین مدارس منطقه شاور» انجام داد. نتایج حاکی از آن است که بین شفافیت نقش و عملکرد شغلی و سطح معناداری بدست آمده، رابطه‌ی معنادار و مستقیمی وجود دارد. بین آگاهی از شرح وظایف و تعهد شغلی و با توجه به سطح معناداری (۰/۰۳۹)، رابطه معنادار و غیرمستقیم بود. بین آگاهی از شرح وظایف و عملکرد شغلی و سطح معناداری بدست آمده (۰/۰۰۰) رابطه معنادار و مستقیم بود. رجایی‌پور و بهرامی (۱۳۸۷) به بررسی پژوهشی با عنوان «رابطه شفافیت نقش و تعهد شغلی کارکنان دانشکده‌های دانشگاه علوم پزشکی اصفهان» پرداختند. براساس یافته‌های پژوهش میانگین نمرات حاصل از پرسشنامه شفافیت نقش و تعهد شغلی بالاتر از حد متوسط بود. میزان شفافیت نقش و تعهد شغلی کارکنان بالاتر از حد متوسط و رابطه بین آن دو نیز معنی‌دار و مثبت بود. بین شفافیت نقش با کلیه ابعاد چهارگانه تعهد شغلی (وابستگی حرفه‌ای، وابستگی سازمانی، پایبندی به ارزش‌های کار و مشارکت شغلی) ارتباط معنی‌دار و مثبت مشاهده شد.

همچنین با توجه به تحقیقات گسترده اینگرسول در سال ۲۰۱۶ در مورد «پدیده تدریس خارج از حوزه»؛ او اشاره می‌کند که؛ اگرچه اداره کردن کلاس‌های ملی ما با معلمان واجدالشرایط از جمله

مهم‌ترین مباحث موردنظر است، از جمله مواردی نیز است که به کمترین میزان فهمیده (درک) می‌شود. همانند بسیاری از اصلاحات مشابه ارزشمند، این تلاش‌ها به‌تنهایی مسئله‌ی معلمان فاقد شرایط را حل نخواهد کرد. در پایه‌های ۷ تا ۱۲، انگلیسی، ریاضیات و تاریخ توسط معلمانی غیرتخصصی، به بیش از ۴ میلیون دانش‌آموز آموزش داده می‌شود. تدریس خارج از حوزه همچنین به میزان زیادی در میان مدارس، معلم‌ها و کلاس‌ها متفاوت است. معلمان تازه استخدام شده اغلب خارج از حوزه‌ی خود مسئولیت قبول می‌کنند. مدارس کم‌درآمد سطوح بیشتری از تدریس خارج از حوزه را به نسبت مدارس توانمند دارند. اندازه‌ی مدرسه به‌طور قابل ملاحظه‌ای به چشم می‌آید: مدارس کوچک سطوح بالاتری از تدریس خارج از حوزه را دارند. کلاس‌های دوره‌ی راهنمایی بیشتر از دوره‌ی دبیرستان توسط معلمان خارج از حوزه آموزش داده می‌شوند. همچنین در مدارس نیز تفاوت وجود دارد، کلاس‌های سطح پایین‌تر به نسبت کلاس‌های سطح بالاتر توسط معلمان فاقد حداقل یا حداکثر تخصص مربوطه آموزش داده می‌شوند. بسیاری بر این باورند که آموزش و تدریس خارج از حوزه مسئله‌ی معلمانی است که به‌طور ضعیف آموزش دیده‌اند و می‌توان به‌وسیله استانداردهای قوی برای آموزش و تعلیم معلمان اصلاح کرد. به‌طور خاص معتقدان به این دیدگاه بر این باورند که منبع مسئله به عدم کار آموزش علمی معلمان مربوط می‌گردد که می‌توان با ملزم کردن معلمان موفق به گذراندن کامل تخصص خود، در کلاس‌های تخصصی (همانند ضمن خدمت) این مشکل را حل کرد (اینگرسول، ۲۰۱۶). این داده‌ها همچنین حاکی از آن است که حدود نیمی از معلمان دریافت‌کننده‌ی وظایف غیرمرتبط در همان سال در مدارس استخدام شدند که هیچ‌گونه مشکلی برای یافتن کاندیداهای واجدالشرایط برای شکاف‌های شغلی در آن سال را نداشتند (اینگرسول، ۲۰۰۱). لانگ و همکاران^۱ (۲۰۰۷) در پژوهش خود با عنوان «خواست‌های شغلی و عملکرد شغلی: اثر واسطه‌ای از فشار روانی و فیزیکی و تأثیر تعدیل‌کننده وضوح نقش» نشان دادند که ارتباط مثبتی بین شفافیت از نقش و تعهد شغلی کارکنان وجود دارد. اینگوئرسون، بوسیس و کلین هنز^۲ (۲۰۰۴) در پژوهشی با عنوان «ویژگی‌های معلمان دارای تدریس خارج از حوزه در منطقه‌ی ویکتوریای استرالیا» ادعا کردند که ۲۵ درصد تا ۳۰ درصد از معلمان این مناطق در موقعیت خارج از حوزه درس می‌دهند و دارای عدم کفایت هستند. همچنین اینگرسول در مقاله‌ی با عنوان مشکلات تدریس خارج از حوزه در آمریکا بیان می‌کند: یکی از مهم‌ترین مشکلات آموزش خارج از رشته‌های تخصصی می‌باشد،

^۱ . Lang et al

^۲ . Clean Hens

تدریسی که خارج از آموزش و تحصیلات معلمین است (اینگرسول، ۱۹۹۹). نتایج پژوهش‌ها در داخل و خارج از کشور نشان داد که در زمینه تدریس خارج از حوزه تخصصی معلمان، به صورت جدی، پژوهشی صورت نگرفته است، بخصوص با وجود متغیرهای مستقل حاضر در این پژوهش یعنی خودکارآمدی معلمان و تعهد شغلی آنان، می‌توان گفت که کمبودهای زیادی در خصوص اینگونه پژوهش‌ها وجود دارد. اهمیت تعهد شغلی و خودکارآمدی و اثرات آن‌ها، غیر قابل انکار می‌باشد و با توجه به تأثیر مستقیم خودکارآمدی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و همچنین تأثیر تعهد شغلی معلمان بر افزایش بازدهی کار و تعهد به سازمان آموزش و پرورش، پرداختن به انجام پژوهش‌های اینچنینی را دو چندان می‌کند.

روش‌شناسی

این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ اجرا جزء پژوهش‌های توصیفی از نوع مقایسه‌ای است. همچنین از نظر نوع داده‌ها، این پژوهش جزء پژوهش‌های کمی است. جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر شامل ۱۱۰۲ نفر (۸۱۰ نفر زن و ۲۹۲ نفر مرد) از معلمان مقطع ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه یک شهرستان سمنجان بوده که در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ مشغول به فعالیت بودند. با توجه به اطلاعات کسب شده از آموزش و پرورش ناحیه یک سمنجان تعداد ۱۰۸ نفر از این معلمان دارای تدریس در حوزه غیرتخصصی خود بوده، و تعداد ۹۹۴ نفر از آنان تنها دارای تدریس در حوزه تخصصی می‌باشند. برای تعیین حجم نمونه با توجه به تعداد جامعه آماری، ابتدا معلمانی که در حوزه‌ی غیرتخصصی خود مشغول به تحصیل بودند، شناسایی شدند. از این میان ۱۰۸ نفر از معلمان مقطع ابتدایی که در حوزه غیرتخصصی مشغول به تدریس بودند، شناسایی شد و با توجه به اینکه حجم نمونه آماری محدود بوده، لذا تمامی ۱۰۸ نفر به عنوان حجم نمونه و به روش تمام‌شماری (همه‌شماری) انتخاب گردیدند. همچنین جهت تعیین حجم نمونه معلمانی که دارای تدریس در حوزه تخصصی خود بودند، از جدول مورگان استفاده شد. براساس این جدول تعداد ۲۷۸ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. جهت جلوگیری از افت در حجم نمونه این تعداد به ۲۹۰ نفر افزایش یافت. روش نمونه‌گیری در بین معلمان حوزه تخصصی براساس نمونه‌گیری تصادفی ساده صورت گرفت. در این پژوهش از دو پرسشنامه استاندارد، جهت گردآوری داده‌ها استفاده شد.

الف- پرسشنامه خودکارآمدی معلم (TSOES-LF): این پرسشنامه توسط تشانن- موران و وولفولک هوی^۱ در سال ۲۰۰۱ طرح شد. این پرسشنامه ۲۴ سوال دارد که سه مؤلفه را در بر می‌گیرد. این

^۱. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy

مؤلفه‌ها عبارتند از: راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس و درگیرکردن دانش‌آموز. عبارات این پرسشنامه بر روی یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری شده است. در این پرسشنامه بالاترین نمره‌ای که فرد می‌تواند اخذ نماید، ۱۲۰ و پایین‌ترین نمره ۲۴ می‌باشد. اخذ نمره نزدیک به ۱۲۰ نشان‌دهنده خودکارآمدی بالایی معلم و اخذ نمره نزدیک به ۲۴ نشان‌دهنده خودکارآمدی پایین وی می‌باشد. نمره هر یک از خرده‌مقیاس‌ها نیز با جمع امتیاز سوالات هر یک از خرده‌مقیاس‌ها صورت می‌گیرد. تشانن-موران و وولفولک هوی (۲۰۰۱) پایایی این پرسشنامه را از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ محاسبه کردند. آنها برای مؤلفه درگیر کردن ۰/۸۷، راهبردهای آموزشی ۰/۹۱، و مدیریت ۰/۹۰ و برای کل مقیاس ۰/۹۴ برآورد نمودند. همچنین روایی سازه‌ای که در تحلیل آنها انجام شد، وجود این سه مؤلفه در پرسشنامه را مورد تأیید قرار دادند. در پژوهش وفا، ابراهیمی قوام و اسدزاده (۱۳۹۳) نیز برای راهبردهای آموزشی ۰/۸۵، مدیریت ۰/۸۷ و درگیرکردن ۰/۸۶ و آلفای کرونباخ کل مقیاس نیز ۰/۸۶ گزارش شده است.

ب- پرسشنامه تعهد شغلی استاندارد بلاو^۱ (۲۰۰۹) پرسشنامه‌ای ۴۰ سوالی است که در چهار بعد وابستگی حرفه‌ای، وابستگی سازمانی، پایبندی به ارزش‌های کار و مشارکت شغلی طراحی شده است. این پرسشنامه در طیفی ۵ گزینه‌ای از ۱ (بسیار مخالفم) تا ۵ (بسیار موافقم) طراحی شده است. بنی-طبا و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهش خود ضریب پایایی پرسشنامه را ۰/۸۹ برآورد کرده‌اند. پس از اخذ مجوز از سازمان آموزش و پرورش، پرسشنامه‌ها در بین معلمان دارای تدریس تخصصی و غیرتخصصی مقطع ابتدایی ناحیه یک سنندج، توزیع شد. پس از تحویل پرسشنامه‌ها به صورت جداگانه (برای معلمان غیرتخصصی در بالای هر برگه پرسشنامه کد ۱ و برای معلمان تخصصی کد ۲ نگاشته شد)، تمامی آنها بررسی شدند. با توجه به پرسشنامه‌هایی که بازگردانده نشده بودند یا ناقص پاسخ داده شدند و پس از بازبینی نهایی، تعداد ۹۵ پرسشنامه معلمان غیرتخصصی و ۲۶۲ پرسشنامه معلمان تخصصی جهت تحلیل و وارد کردن اولیه براساس کدگذاری، در نرم افزار مرتبط آماده شدند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، از نرم‌افزار SPSS در دو بخش آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده می‌شود. بخش اول یعنی آمار توصیفی شامل جداول فراوانی، درصدها، نمودارها، میانگین و انحراف معیار بوده و بخش دوم نیز یعنی آمار استنباطی (آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و t دو گروه مستقل) استفاده شده است.

^۱. Blau

یافته‌ها

در این بخش، آمار مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی معلمان نشان داده می‌شود.

جدول ۱- توزیع فراوانی معلمان برحسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

جنسیت	حوزه غیرتخصصی		حوزه تخصصی		
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
مرد	۳۱	۸/۶۸	۹۲	۲۵/۷۷	
زن	۶۴	۱۷/۹۳	۱۷۰	۴۷/۶۲	
مجموع	۹۵	۲۶/۶	۲۶۲	۷۳/۴	
سن	۲۰ الی ۲۹ سال	۱۶	۴/۴۸	۴۵	۱۲/۶۱
	۳۰ الی ۳۹ سال	۲۸	۷/۸۴	۷۹	۲۲/۱۳
	۴۰ الی ۴۹ سال	۴۰	۱۱/۲۰	۱۰۸	۳۰/۲۵
	۵۰ الی ۵۹ سال	۱۱	۳/۰۸	۳۰	۸/۴۰
	مجموع	۹۵	۲۶/۶	۲۶۲	۷۳/۴
تحصیلات	فوق دیپلم	۱۲	۳/۳۶	۴۶	۱۲/۸۹
	لیسانس	۷۴	۲۰/۷۳	۱۸۰	۵۰/۴۲
	فوق لیسانس	۸	۲/۲۴	۳۱	۸/۶۸
	دکتری	۱	۰/۲۸	۵	۱/۴۰
	مجموع	۹۵	۲۶/۶	۲۶۲	۷۳/۴

براساس نتایج جدول ۱، تعداد ۲۶/۶ درصد از پاسخگویان را معلمان حوزه‌ی غیرتخصصی (در حیطه تدریس) و ۷۳/۴ درصد نیز معلمان حوزه تخصصی (در حیطه تدریس) تشکیل می‌دهند. اکثریت معلمان در حوزه غیرتخصصی (۱۱/۲۰ درصد) و تخصصی (۳۰/۲۵) در فاصله سنی ۴۰ تا ۴۹ سال بوده و دارای مدرک کارشناسی (غیرتخصصی: ۲۰/۷۳ درصد، تخصصی: ۵۰/۴۲ درصد) هستند. در ادامه نیز جهت تعیین استفاده از آزمون‌های پارامتریک یا ناپارامتریک، از آزمون آماری کلموگروف-اسمیرنوف (K-S) استفاده شد.

جدول ۲- آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن داده‌ها

متغیر	آماره آزمون	سطح معنی‌داری	مقدار خطا	تأیید فرضیه	نتیجه‌گیری
تعهد شغلی	۰/۲۶۹	۰/۰۹۹	۰/۰۵	H_0	نرمال است
خودکارآمدی	۰/۲۳۴	۰/۱۲۸	۰/۰۵	H_0	نرمال است

چون مقدار سطح معنی‌داری متغیرهای پژوهش یعنی تعهد شغلی و خودکارآمدی بزرگتر از مقدار خطا ۰/۰۵ می‌باشد در نتیجه داده‌ها دارای توزیع نرمال می‌باشند. بنابراین جهت بررسی فرضیه‌های پژوهش از آزمون‌های آماری پارامتریک استفاده می‌شود.

– بررسی فرضیه‌های پژوهش

(۱) بین خودکارآمدی معلمان دارای تدریس خارج از حوزه تخصصی و تدریس در حوزه تخصصی، تفاوت وجود دارد.

جدول ۳- آزمون t دو گروه مستقل جهت بررسی تفاوت خودکارآمدی بین معلمان

دارای تدریس تخصصی و غیرتخصصی

سطح معناداری	درجه آزادی	T	آزمون لون		انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	وضعیت	بعد
			سطح معناداری	آماره F					
۰/۰۰۰	۱۰۴/۵۵۰	۱۶/۴۳۸	۰/۰۰۰	۸۹/۴۲۲	۱۳/۷۷۲۸۱	۶۱/۳۲۶۳	۹۵	غیرتخصصی	خودکارآمدی
					۵/۳۷۴۰۷	۸۵/۱۸۷۰	۲۶۲	تخصصی	
۰/۰۰۰	۳۵۵	۱۶/۷۶۷	۰/۳۱۴	۱/۰۱۸	۳/۴۸۱۲۳	۲۰/۶۴۲۱	۹۵	غیرتخصصی	درگیر کردن دانش آموز
					۲/۶۳۶۷۰	۲۶/۴۳۸۹	۲۶۲	تخصصی	
۰/۰۰۰	۱۳۶/۱۱۱	۶/۳۸۷	۰/۰۰۰	۱۵/۱۰۱	۴/۱۵۱۱۷	۲۵/۰۴۲۱	۹۵	غیرتخصصی	راهنمایی آموزشی
					۳/۱۸۲۵۸	۲۸/۰۲۸۲	۲۶۲	تخصصی	
۰/۰۰۰	۱۱۷/۴۵۸	۱۱/۸۳۸	۰/۰۰۰	۲۸/۱۲۴	۴/۵۷۶۷۶	۲۳/۹۸۹۵	۹۵	غیرتخصصی	مدیریت کلاس
					۲/۶۴۱۲۹	۲۹/۸۷۴۰	۲۶۲	تخصصی	

با توجه به نتایج بدست آمده در جدول ۳، بین خودکارآمدی و ابعاد آن در میان معلمان واقع در حوزه تدریس غیرتخصصی و تخصصی تفاوت وجود دارد. براساس میانگین‌های حاصل شده نیز می‌توان گفت که تمامی این متغیرها در بین معلمان دارای تدریس غیرتخصصی کمتر از معلمان دارای تدریس تخصصی است.

(۲) بین تعهد شغلی معلمان دارای تدریس خارج از حوزه تخصصی و تدریس در حوزه تخصصی، تفاوت وجود دارد.

جدول ۴- آزمون t دو گروه مستقل جهت بررسی تفاوت تعهد شغلی بین معلمان

دارای تدریس تخصصی و غیرتخصصی

بعد	وضعیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	آزمون لون		T	درجه آزادی	سطح معناداری
					سطح معناداری	آماره F			
تعهد شغلی	غیر تخصصی	۹۵	۱۳۸/۵۲۶۳	۱۰/۸۲۳۴۰	۲۷/۰۸۹	۰/۰۰۰	۶/۶۹۹	۱۱۹/۳۱۷	۰/۰۰۰
	تخصصی	۲۶۲	۱۴۴/۵۶۸۷	۶/۴۸۲۰۰					
وابستگی حرفه‌ای	غیر تخصصی	۹۵	۲۷/۳۲۶۳	۳/۰۸۵۴۶	۰/۱۲۷	۰/۷۲۲	۳/۳۷۶	۳۵۵	۰/۰۰۰
	تخصصی	۲۶۲	۲۹/۷۰۲۳	۲/۹۱۵۶۶					
وابستگی سازمانی	غیر تخصصی	۹۵	۳۸/۷۸۹۵	۴/۴۳۷۶	۲۳/۲۳۲	۰/۰۰۰	۱۰/۳۰۲	۱۲۸/۵۱۵	۰/۰۰۱
	تخصصی	۲۶۲	۴۰/۴۷۳۳	۳/۱۲۱۶۲					
پایبندی به ارزش‌های کار	غیر تخصصی	۹۵	۳۳/۶۵۲۶	۳/۷۴۹۵۲	۴/۶۵۰	۰/۰۳۲	۵/۲۴۷	۱۴۱/۰۷۸	۰/۰۰۰
	تخصصی	۲۶۲	۳۸/۰۶۱۱	۳/۰۲۴۳۰					
مشارکت شغلی	غیر تخصصی	۹۵	۳۸/۲۴۲۱	۴/۲۳۱۸۸	۴/۳۷۸	۰/۰۳۷	۵/۱۱۹	۱۳۷/۷۶۳	۰/۰۰۰
	تخصصی	۲۶۲	۴۰/۷۵۹۵	۳/۳۰۵۵۵					

با توجه به نتایج بدست آمده در جدول ۴، بین تعهد شغلی و ابعاد آن در میان معلمان واقع در حوزه تدریس غیرتخصصی و تخصصی تفاوت وجود دارد. براساس میانگین‌های حاصل شده نیز می‌توان گفت که تمامی این متغیرها در بین معلمان دارای تدریس غیرتخصصی کمتر از معلمان دارای تدریس تخصصی است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر مقایسه خودکارآمدی و تعهد شغلی معلمان دارای تدریس خارج از حوزه تخصصی و تدریس در حوزه تخصصی در مقطع ابتدایی ناحیه یک آموزش و پرورش شهرستان سنج بود.

یافته‌ها حاکی از آن بود که بین خودکارآمدی معلمان از تدریس خارج از حوزه تخصصی خود و تدریس در حوزه تخصصی آنان، تفاوت وجود دارد. به عبارتی معلمانی که خارج از حوزه‌ی تدریس خود مشغول به فعالیت هستند، میزان خودکارآمدی‌شان کاهش یافته است. نتایج این تحقیق با نتایج پژوهش‌های اینگرسول (۲۰۱۶)، اینگوئرسون و همکاران (۲۰۰۴) و زمانی دارانی (۱۳۹۵) همسو است.

در تبیین این فرضیه می‌توان گفت معلمانی که در موقعیت خارج از حوزه تخصصی خود تدریس می‌کنند، شایستگی و تخصص لازم را ندارند. معلمانی که در این حیطه فعالیت دارند، در ارزشیابی دچار خطا شده و اطلاعات کافی در زمینه‌ی تدریس خود نداشته، که این امر منجر به افت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

یک تدریس اثربخش شامل مهارت‌های حرفه‌ای تدریس، قدرت ارتباط با دانش‌آموزان، تسلط بر مواد درسی و ارزشیابی است (محمدی خانقاهی و حسین‌زاده، ۱۳۹۴: ۸۰)، در صورتی که معلمی در حیطه‌ی تخصصی خود تدریس نکند یعنی به عنوان مثال از سمت دبیری به آموزگاری و یا برعکس، انتقال داده شود، با توجه به عدم آشنایی با محیط جدید، نمی‌تواند با دانش‌آموزان خود ارتباط شایسته و مناسبی برقرار کند، و یا درک دانش‌آموزان را از آنچه که تدریس کرده، به درستی بسنجد، چون عملاً برای پایه‌های تحصیلی محول شده، هیچ‌گونه تجربه‌ای نداشته و دوره‌ای را نگذرانده است.

خودکارآمدی معلمان بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان، تأثیری اساسی می‌گذارد. به این ترتیب که معلمان با خودکارآمدی پایین، اغلب گرفتار مسائل کلاسی می‌شوند و به توانایی خود برای اداره‌ی کلاس اطمینان ندارند. با بدرفتاری دانش‌آموزان دچار استرس (فشار روانی) و عصبانیت می‌شوند، نسبت به توانایی دانش‌آموزان برای بهبود بدبین هستند، دیدگاه قییم مآبانه‌ای نسبت به شغل خود دارند اغلب به شیوه‌های محدودکننده و تنبیهی متوسل می‌شوند و می‌گویند: اگر فرصت دیگری برای انتخاب داشته باشند، هیچ وقت معلمی را انتخاب نخواهند کرد. راگ (۱۳۸۴) معتقد است که کنترل کلاس، که از فاکتورهای خودکارآمدی یک معلم است، تنها یکی از جنبه‌های اداره کلاس است، چرا که مدیریت کلاس شامل کارکردهای سازمانی است که معلمان را ملزم به برنامه‌ریزی کردن، انتخاب موضوعات درسی، سازماندهی، هماهنگی، قضاوت، برقراری ارتباط و انتخاب راهبردهای ممکن برای تدریس می‌کند.

بنابراین معلمانی که در این پژوهش، خارج از حوزه‌ی تخصصی خود مشغول به تدریس بودند نسبت به معلمانی که در حوزه تخصصی خود مشغول به تدریس‌اند در مدیریت کلاس، راهبردهای آموزشی موردنظر و همچنین درگیر کردن دانش‌آموزان دچار مشکل هستند. که نتایج این پژوهش تفاوت معنادار این سه بعد را با تدریس خارج از حوزه تخصصی را تأیید کرد. این معلمان نسبت به معلمانی که در حوزه تخصصی خود مشغول به تدریس می‌باشند، از عهده‌ی ایجاد تفکر انتقادی در دانش‌آموزان، کنترل رفتارهای محل آنان در کلاس، پاسخ‌های مکفی و خوب به سوالات دشوار دانش‌آموزان، کار بر روی خلاقیت آنان، تنوع در روش‌های ارزیابی، استفاده از راهبردهای مکمل آموزشی در کلاس درس، افزایش پیشرفت درسی دانش‌آموزانی که مردود شده‌اند و... بر نمی‌آیند و همواره در

این موارد دچار مشکل می شوند. با توجه به مباحثی که بیان شد، نخستین و مهمترین هدف معلم، برقرار کردن رابطه‌ی مطلوب، دوستانه و حمایت کننده با دانش آموز است، چنین هدفی فقط با تعامل و درگیر کردن میان معلم و دانش آموز حاصل می شود و از آنجا که در دوره‌ی ابتدایی اساس شخصیت دانش آموزان شکل می گیرد، میزان این رابطه، و توجه اصولی به آن، باید نسبت به دوره‌های دیگر بیشتر باشد. زمانی که معلمی نمی داند و نمی تواند از شیوه‌های مناسب تدریس، و روش‌های برخورد اصولی و منطقی در برخورد با دانش آموزانی که در طول یک سال تحصیلی با آنها رودر روست، استفاده کند، از روش‌های ارزیابی متنوع استفاده نکند، در برابر مقاومت و سرکشی دانش آموزان مقطع ابتدایی، که جزء خصایص ذاتی آنهاست، واکنش‌های کارسازی ارائه ندهد؛ از مثال‌ها و روش‌های جایگزین مختلف، برای درک بهتر مطالب درسی استفاده نکند، شیوه‌ی درس دانی متناسب با سطح دانش دانش آموزان خود نیابد، و نتواند دانش آموزان را به پیروی از قوانین کلاسی وادار کند؛ با توجه به اینکه در حیطه‌ی غیرتخصصی مشغول به فعالیت است، در نتیجه خودکارآمدیش تنزل پیدا کرده، و نشان دهنده‌ی ناکارآمدی تدریس در حیطه‌ی غیرتخصصی می شود.

همچنین نتایج داده‌ها نشان داد که بین تعهد شغلی معلمان از تدریس خارج از حوزه تخصصی خود و تدریس در حوزه تخصصی آنان، تفاوت وجود دارد. براین اساس زمانی که معلمی خارج از حوزه‌ی تخصصی خود مشغول به تدریس یا فعالیتی است، تعهد شغلی اش کاهش پیدا می کند. این یافته با نتایج پژوهش لانگ و همکاران (۲۰۰۷)، برونند (۱۳۹۴) و رجایی پور و بهرامی (۱۳۸۷) همسو می باشد.

نظریه‌های یادگیری نحوه تدریس، محتوای درس و مواد درسی اساسی از موارد ویژه هستند که الزاماً باید در آزمون معلمان گنجانده شود و معلمان باید آنها را به خوبی بدانند. پس به نظر می رسد معلمانی که تخصصی تدریس می کنند (حوزه تدریس و رشته‌ی تحصیلی مرتبطی دارند)، شرایط و شایستگی تدریس را به دست می آورند، در نتیجه این معلمان می توانند از تکنیک‌های متنوع برای جذاب نمودن تدریس استفاده کنند، برای تدریس در کلاس، طرح درس تهیه و آماده کنند، مهارت‌های ارتباطی صریح و روشنی داشته و رفتار دانش آموزان را به طور شایسته مدیریت کنند. بنابراین معلمانی که در حیطه‌ی تخصصی خود مشغول به تدریس اند، معمولاً در اجرای این بندها مشکلی ندارند.

آموزش با کیفیت یکی از اهداف مهم در مدارس است، اما معلمانی که خارج از حیطه‌ی تخصصی خود مشغول به تحصیل اند، با توجه به مشکلاتی که در رابطه با تدریس و مدیریت کلاسی پیش روی خود می بینند، در نتیجه نسبت به فعالیتی که انجام می دهند، کاملاً خود را درگیر نمی کنند. چون بازتابی

مناسب و شایسته از فعالیت‌های شغلی خود دریافت نمی‌کنند. در نتیجه هر روز از میزان تعهد و پایبندی به شغل‌شان کاسته می‌شود.

همچنین در هر حرفه و شغلی بخصوص آموزش و پرورش، متأسفانه معلمانی وجود دارند که با توجه به بستر نامناسبی که در طی چندین سال برایشان فراهم می‌شود، احساس تعهد و وابستگی به شغل خود را از دست می‌دهند. تصمیم‌گیری خود در انتخاب شغل‌شان را اشتباه دانسته، مسئولیت‌پذیری آنها کاهش یافته، با شغل و سازمان‌شان پیوند عاطفی نداشته، محیط کار برای آنان دیگر لذت‌بخش نبوده، تا آخرین روزهای زندگی شغلی خود، موجبات رنجش خاطر خود و دیگران را فراهم می‌سازند و با عدم ایفای نقش مطلوب و مؤثر به رسالت خود که پرورش انسان‌هایی آگاه، روشن فکر و مسئولیت‌پذیر است، لطمه وارد می‌کنند. این امر به تدریج موجب کاهش کیفیت آموزش و سلب اعتماد اولیاء و دانش‌آموزان به نهاد آموزش و پرورش می‌شود. از جمله مواردی که منجر به کاهش تعهد شغلی شده، تدریس معلمانی است که خارج از حوزه‌ی تخصصی خود، مشغول به تدریس می‌باشند. این معلمان از ترک کردن شغل فعلی خود، ترسی به دل راه نمی‌دهند، چون تعهدی که با تمام وجود به این شغل داشته باشند، از بین می‌رود.

نتایج پژوهش حاضر نیز حاکی از آن است که معلمانی که خارج از حوزه‌ی تخصصی خود مشغول به تدریس اند انگیزه و اشتیاق به کار و فعالیت در بین آنان، وابستگی حرفه‌ای و سازمانی، پایبندی به ارزش‌های کار و مشارکت شغلی نسبت به معلمانی که در حوزه تخصصی خود مشغول به تدریس‌اند، کمتری دارند.

از جمله محدودیت‌های مطرح شده در این پژوهش می‌توان به کمبود منابع مرتبط با موضوع پژوهش به دلیل نو و جدید بودن موضوع، محدود بودن آزمودنی‌ها در یک مقطع تحصیلی و محدود بودن ابزار گردآوری داده‌ها به پرسشنامه اشاره کرد.

براساس نتایج به دست آمده نیز جهت ارتقاء خودکارآمدی معلمان، پیشنهاد می‌شود با فراهم سازی تجارب شخصی و موفقیت آمیز معلمانی که در حیطه تخصصی خود یعنی مقطع ابتدایی تدریس می‌کنند، بستری مناسب و سازنده را برای دیگر معلمان که بالاجبار در حیطه‌های غیرتخصصی خود تدریس دارند، فراهم کرده، تا بتوانند دارای بازدهی مفیدی باشند. همچنین پیشنهاد می‌شود آموزش‌های ضمن خدمت معلمان نسبت به اصلاح نگرش معلمان به حرفه‌ی تدریس خارج از حوزه، دانش‌آموزان و سازمان مدارس سوق داده شوند. در این خصوص کارگاه‌هایی در جهت مدیریت کلاسی، راهبردهای آموزشی، درگیر کردن دانش‌آموزان در کلاس درس، و افزایش تعهد شغلی معلمان، به صورت استاندارد و اصولی، توسط صاحب نظران مطرح، برگزار گردد. همچنین ایجاد انگیزه در طول

سال توسط مسئولان آموزش و پرورش برای معلمان تکرار شود. هر تلاشی که برای ایجاد تعهد شغلی معلمان صورت می‌گیرد، تاریخ انقضایی دارد. به همین دلیل، نباید تصور کرد که یک بار ایجاد انگیزه برای هر معلمی کافی است. محیط کاری، احتیاجات، و حتی قدرت درک یک نفر با گذشت زمان عوض می‌شود. پس ایجاد انگیزه برای تعهد شغلی در یک فرد نیز باید تلاشی پویا باشد. مشارکت دادن معلمان در برنامه‌ریزی‌های مدرسه‌ای، مسئولیت‌های اجرایی به طوری که معلمان در چگونگی انجام کار حق انتخاب (تصمیم‌گیری) داشته باشند نیز منجر به افزایش تعهد شغلی در آنان می‌شود.



کتابنامه

- اسدیان، سیروس؛ پیری، موسی؛ سعادت فر، رحمت. (۱۳۹۶). تدریس اثربخش در آموزش عالی براساس تجارب حرفه‌ای استادان و ارتباط آن تدریس خود-گزارشی. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*. ۱۳۴-۱۱۳: (۱۵)۸.
- افشانی، علیرضا؛ توکلی زاده راوری، محمد؛ سهیلی، فرامرز؛ جنتی فر، اکرم. (۱۳۹۵). بررسی رابطه رضایت شغلی و تعهد سازمانی در بین کتابداران کتابخانه‌های عمومی استان یزد. *مجله مطالعات کتابداری و علم اطلاعات*. ۱۴۴-۱۲۱: ۱۸.
- اقدمی باهر، علیرضا؛ نجارپور استادی، سعید؛ لیوارجانی، شعله. (۱۳۸۸). رابطه احساس خودکارآمدی و هوش هیجانی با فرسودگی شغلی در بین کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز. *نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی*. ۲(۷): ۹۹-۱۱۹.
- برزگر بفرویی، کاظم. (۱۳۹۴). رابطه باورهای معرفت شناختی و خودکارآمدی تدریس در معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه. *فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی*، ۵(۲۰): ۷۱-۵۵.
- بروند، غلامرضا. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین شفافیت نقش و آگاهی از شرح وظایف با تعهد شغلی و عملکرد شغلی معاونین مدارس منطقه شاوور. *پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز*.
- بنی طبا، سیدمصطفی؛ شاه طالبی، بدری؛ کریمی، فریبا. (۱۳۸۸). بررسی وضعیت تعهد شغلی و اعتماد درون سازمانی در دبیرستان های شهر اصفهان. *علوم تربیتی*، ۲(۷): ۹۸-۶۷.
- بواسحاقی، منیژه؛ حاجی یخچالی، علیرضا؛ مروتی، ذکرااله. (۱۳۹۵). رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش آموزان با میانجی گری مدیریت کلاسی و رویکردهای تدریس. *مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری*. ۱۸(۱): ۲۶-۱.
- چلبی، مسعود. (۱۳۸۵). *تحلیل اجتماعی در فضای کنش*، تهران: نی.
- راگ، ادوارد کنراد. (۱۳۸۴). *مدیریت کلاس در دبستان*. مترجم: علیرضا کیامنش و کامران گنجی. تهران: رشد.
- رجایی پور، سعید؛ بهرامی، سوسن. (۱۳۸۷). رابطه شفافیت نقش و تعهد شغلی کارکنان دانشکده های دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد*، ۱۰(۲): ۳۷-۳۰.
- زمانی دارانی، فاطمه. (۱۳۹۵). بررسی مشکلات و محدودیت‌های درس هنر دوره متوسطه اول از دیدگاه معلمان یک پژوهش کیفی؛ مورد مطالعه شهرستان فریدن، سومین همایش ملی پژوهش های مدیریت و علوم انسانی در ایران، تهران، موسسه پژوهشی مدیریت مدبر.
- سپهوندی، محمدعلی؛ منصوری، لیلا. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین نگرش مذهبی و خودکارآمدی با سازگاری تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه علمی- پژوهشی پژوهشنامه تربیتی*، ۱۲(۵۲): ۱۴۴-۱۲۷.
- سعیدی، فرهاد. (۱۳۹۶). تحلیل تجربه معلمان از تدریس خارج از حوزه تخصصی: مطالعه کیفی دلایل و پیامدها، *پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه کردستان*.

- شریعتمداری، علی. (۱۳۹۵). *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: موسسه انتشارات امیرکبیر.
- کلینکه، کریس ال. (۱۳۸۹). *مجموعه کامل مهارت‌های زندگی*. مترجم: شهرام محمدخانی. چاپ پنجم، تهران: انتشارات رسانه تخصصی.
- گرامی، محمدرضا. (۱۳۸۲). تأثیر دانش‌آموزان نابینا با دانش‌آموزان بینا بر یادگیری زبان انگلیسی دانش‌آموزان نابینای پسر پیش‌دانشگاهی تهران. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۳(۱): ۷۴-۵۵.
- گل دهان، آیسودا؛ کریمی، فریبا؛ نادى، محمدعلی؛ هادیان شیرازی، عبدالرسول. (۱۳۹۶). ارائه مدل فرهنگ مشتری‌مداری مبتنی بر آموزه‌های اسلام در آموزش و پرورش کشور. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۸(۲): ۵۴-۲۱.
- محبوب مودب، هاجر؛ عسگری، فریبا. (۱۳۸۹). مقایسه ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه مدرسین و دانشجویان علوم پزشکی گیلان. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، ۷(۱): ۳۳-۲۶.
- محمدی خانقاهی، محمد؛ حسین‌زاده، امیدعلی. (۱۳۹۴). تدوین و اعتباریابی مدل تدریس اثربخش برای اساتید دانشگاه تبریز. *آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)*، ۸(۳): ۹۷-۷۷.
- میلر، ویلیام؛ میلر، ماری. (۱۳۹۴). *راهنمای تدریس در دانشگاه‌ها*. (مترجم: ویدا امیری). تهران: سمت.
- وفا، شیماء؛ ابراهیمی قوام، صغری؛ اسدزاده، حسن. (۱۳۹۳). رابطه بین باورهای خودکارآمدی معلم و ادراک دانش‌آموز از جو کلاس با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان و مقایسه آن در دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه مدارس تیزهوشان و عادی شهر تهران. *فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی*، ۴(۱۴): ۱۲۶-۱۰۴.

Blau, G. (2009) Testing for a Four-Dimensional Structure of Occupational Commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 469-488.

Charlton, A. L. (2009). School Counselors' Perceived Self-Efficacy for Addressing Bullying in the Elementary School Setting. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for The Degree of Doctor of Education.

Dee, T. S., & Cohodes, S. R. (2008). Out-of-Field Teachers and Student Achievement: Evidence from Matched-Pairs Comparisons. *Public Finance Review*, 36(1), 7-32.

Du Plessis., Anna E., Carroll, Annemaree & Gillie, Robyn M. (2014). Out-of-field teaching and professional development: A transnational investigation across Australia and South Africa. *International Journal of Educational Research*, 66:90-102 .

Hackett, R. D., Lapierre, L. M., & Hausdorf, P. A. (2001). Understanding the links between work commitments constructs. *Journal of vocational behavior*, 58(3), 392-413.

Hobbs, L. (2012). Teaching 'out-of-field' as a Boundary-Crossing Event: Factors Shaping Teacher Identity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11: 271-297.

Ingersoll, R. (1999). The Problem of Underqualified Teachers in American Secondary Schools. *Educational Researcher*, 28(2): 26-37.

Ingersoll, R. (2001). Rejoinder: Misunderstanding the problem of out-of-field teaching. *Educational Researcher*, 30(1), 21-22.

Ingersoll, R. M., & Curran, B. K. (2004). Out-of-Field Teaching: The Great Obstacle to Meeting the "Highly Qualified" Teacher Challenge. Retrieved from <http://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/0408HQTEACHER.pdf>

Lang, J., Thomas, J. L., Bliese, P. D., & Adler, A. B. (2007). Job demands and job performance: The mediating effect of psychological and physical strain and the moderating effect of role clarity. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(2): 116-124.

Latham, G. p. et al. (2008). *Organization tion Behavior*. Boston Houghton-mifflin.

Mayer, N. R. et al. (2009). *Psychology in industrial organigations*. Boston: Houghton – mifflin.

McConney, A. & Price, A. (2009). Teaching out-of-field in Western Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(6), 86-100.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Vancouver, J. B., More, K. M., & Yoder, R.J. (2008). Self-efficacy and resourceallocation: Support for a no monotonic, discontinuous model. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 35-47.

Comparison of Self-Efficacy and Job Commitment between teachers with Teaching "in the field" and Teaching out-of-field" teachers in elementary school district of Sanandaj City education

Sohila Hosein pour, Farhad Saedi, Hedar Abdi

Abstract

The purpose of this study was to compare self-efficacy and job commitment among teachers with teaching "in the field" and teaching "out-of-field" teachers in elementary school district of Sanandaj city education. The research method is descriptive-comparative. The population included 1102 people (810 females and 292 males) from elementary school teachers in a district of Sanandaj city who were engaged in the academic year of 2017-2018. Of these, 95 non-specialized elementary teachers were selected through a simple random sampling method using a total of 262 teachers who only had specialized teaching. Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy standard self-efficacy questionnaires (2001) and Blau job commitment (2009) were used to collect data. Also, for data analysis, independent t-test was used. The results show that there is a significant difference between the self-efficacy of teachers who teaching out-of-field and teaching in the field. There is also a significant difference between the job commitment of teachers who teaching out-of-field and teaching in the field.

Keywords: Teaching, Teaching "out-of-field", Self-Efficacy, Job Commitme.