

## مقایسه‌ی مهارت‌های ارتباطی و احساس اثربخشی معلمان مدارس کم توان ذهنی و عادی

مریم شهپر<sup>۱</sup>، مجید برزگر<sup>۲\*</sup> و عباداله احمدی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۲/۰۱ صص ۳۲۲-۳۰۷ تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۱/۲۲

### چکیده

هدف از انجام این پژوهش مقایسه‌ی مهارت‌های ارتباطی و احساس اثربخشی معلمان مدارس کم توان ذهنی و عادی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش کلیه‌ی معلمان شاغل در مقطع ابتدایی، متوسطه اول و دوم مدارس کم توان ذهنی شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ تشکیل می‌دهد. جهت انتخاب حجم نمونه از روش نمونه گیری خوشه ای دو مرحله‌ای استفاده شد. برای اندازه‌گیری متغیرهای تحقیق، مهارت‌های ارتباطی و احساس اثربخشی معلمان به ترتیب، پرسش‌نامه‌ی مهارت‌های ارتباطی کویین دام (۲۰۰۴)، پرسش نامه احساس اثربخشی معلمان (TSES) اسچانن- موران و وولفوک هوی (۲۰۰۱) مورد استفاده قرار گرفت. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون‌های t مستقل و تحلیل واریانس عاملی استفاده شد. نتایج بیانگر این بود که، بین معلمان مدارس کم توان ذهنی و عادی در احساس اثربخشی و مولفه‌های آن (به جز مدیریت کلاس) و مهارت‌های ارتباطی کل تفاوت معناداری وجود دارد که در معلمان مدارس عادی بیشتر از معلمان مدارس کم توان ذهنی است. همچنین بین مهارت‌های ارتباطی و احساس اثربخشی معلمان مدارس کم توان ذهنی و عادی بر اساس جنس، تحصیلات، سابقه و مقطع تحصیلی رابطه‌ی معنی داری وجود ندارد.

**کلید واژه‌ها:** مهارت‌های ارتباطی، احساس اثربخشی معلم، مدارس کم توان ذهنی

<sup>۱</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت

<sup>۲</sup> استادیار گروه روانشناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

<sup>۳</sup> استادیار گروه علوم تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

\* نویسنده مسئول: [mbarzegar55@yahoo.com](mailto:mbarzegar55@yahoo.com)

## مقدمه

در امر تعلیم و تربیت معلمان برترین نقش را برعهده دارند و به مثابه‌ی نقطه‌ی آغاز تحول در آموزش و پرورش به شمار می‌آیند. ارسطو می‌گوید: کسانی که کودکان را تربیت می‌کنند باید بیش از افرادی که آنان را بار می‌آورند مورد احترام قرار گیرند، زیرا اینان به کودک تنها زندگی می‌بخشند در حالی که معلمان، هنر بهتر زیستن را به او یاد می‌دهند. پس معلم یعنی کلید دار سعادت جامعه یعنی کسی که شخصیت او تعیین کننده‌ی شخصیت جامعه است و آینده یک ملت را باید در معلمان فعلی آن جستجو کرد (شعاری نژاد، ۱۳۷۵).

رابر<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) معتقد است در این عصر که عصر انفجار دانش و اطلاعات است، برای استفاده از فناوری‌های جدید، آموزش و پرورش نیازمند معلمان اثربخش می‌باشد. آموزش و پرورش با جذب و به کارگیری و تربیت معلمان اثربخش، در اهداف خود موفق خواهد شد. در جهان امروز معلم شایسته و اثربخش، معلمی است که بتواند در شغل خود آموزش‌های لازم را ببیند و به رشد حرفه‌ای برسد و همچنین تجربیات زیادی را بدست آورد تا بتواند در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثر واقع شود (ریکینبرج<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰).

یک معلم یا مربی ممکن است به دانش فنی حرفه‌ی خود یعنی دروسی که تدریس می‌کند تسلط کافی داشته باشد، اما از آنجایی که این دانش در یک بافت ارتباطی متجلی می‌شود، ناتوانی وی در برقراری ارتباط مؤثر با فراگیرانش موجب می‌شود شایستگی و توانایی‌های وی در شغلش به طور کامل متحقق نشود. از این رو یادگیری مهارت‌های ارتباطی می‌تواند عملکرد معلمان و کسانی که به نحوی در کار تعلیم و تربیت هستند را ارتقا دهد (نیکدل، ۱۳۹۰).

احساس اثربخشی معلم<sup>۳</sup> نوعی از خودکارآمدی و یک سازه‌ی انگیزشی باور مدار است (والترز و دوهرتی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷، ص ۱۸۲) و بیشتر شبیه خودکارآمدی فردی، برای یادگیری است و می‌تواند به عنوان قضاوت معلمان یا باور به توانایی درک خود، برای رسیدن به اهداف مهم آموزشی حتی در میان دانش آموزانی که دشوار و بی انگیزه هستند، تعریف شود (موران و هوی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱، ص ۷۸۳). باورهای خودکارآمدی معلمان در ارتباط با تمایل آنها به اختصاص زمان بیشتر برای آموزش‌های تحصیلی و مسئولیت بیشتر برای تعلیم و تربیت دانش آموزانی است که مشکلات یادگیری دارند

<sup>1</sup> Rabore

<sup>2</sup> Rikinberg

<sup>3</sup> Teacher Sense Of Efficacy

<sup>4</sup> Wolters And Daugherty

<sup>5</sup> Moran & Hoy

(دمبو و گیبسون<sup>۱</sup>، ۱۹۸۴). خودکارآمدی معلم<sup>۲</sup> به عنوان باورهای خود از صلاحیتشان در ارائه تدریس و فرایند یادگیری با موفقیت و قادر بودن به تغییر رفتار دانش آموز تعریف شده است (سahین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). اخیراً مطالعات میدانی موران و هوی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱، بین احساس اثربخشی معلمان با توجه به سه جنبه مهم از آموزش تمایز قائل شدند: احساس اثربخشی معلمان برای راهبردهای آموزش اشاره دارد به اعتماد به نفس یک فرد که او می‌تواند به منظور تسهیل یادگیری دانش آموز، فعالیت‌ها و تکالیفی را طراحی و پیاده سازی کند. احساس اثربخشی معلمان برای مدیریت کلاس: مربوط است به باورهای شخص که او می‌تواند محیط کلاس درس را منظم و سازمان یافته و غیرمخرب حفظ کند. احساس اثربخشی معلمان برای درگیر کردن دانش آموزان در فرایند یادگیری: نشان دهنده‌ی اعتماد به نفس فرد است که او می‌تواند به دانش آموزان کمک کند تا برای یادگیری درگیر و با انگیزه بشوند و باقی بمانند (موران و هوی، ۲۰۰۱، ص ۷۸۵).

با توجه به مدل یکپارچه‌ی اثربخشی معلم موران و هوی<sup>۴</sup> (۱۹۹۸)، سطح پایین از اثربخشی<sup>۵</sup> منجر به سطح پایین‌تر از تلاش و پشتکار معلم می‌شود. این عملکرد پایین‌تر به تولید خودکارآمدی<sup>۶</sup> کمتر می‌انجامد. معلمان با سطح بالاتر از اثربخشی، در زمان مواجه شدن با مشکل، پایداری بیشتری را ارائه می‌دهند. این منجر به کارائی بالا در معلمان می‌شود (گور<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸، ص ۱۹). حس قوی کارایی تدریس به رفتارهای خود معلمان در کلاس درس مربوط است که به نوبه‌ی خود پیشرفت دانش آموزان افزایش می‌یابد. اثربخشی در به کار بردن تلاش آن‌ها برای تدریس، اهدافی که تعیین می‌کنند و سطح انتظارشان تاثیر می‌گذارد. معلمان با احساس اثربخشی قوی، تمایل به اجرای نوآوری در کلاس درس (گور، ۲۰۰۸، ص ۲۰) و نشان دادن سطوح بالاتری از برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی دارند (آلیندر<sup>۸</sup>، ۱۹۹۴؛ موران و هوی، ۲۰۰۱). دارای پذیرش ایده‌های جدید، تعهد بیشتری هستند و تلاش بیشتری در تدریس می‌نهند و به دانش آموزان کم پیشرفت، توجه بیشتری ارائه می‌نهند (موران و هوی، ۲۰۰۱). دانش آموزانشان را کمتر مورد انتقاد قرار دهند زمانی که خطا

<sup>1</sup> Dembo & Gibson

<sup>2</sup> Teacher Efficacy

<sup>3</sup> Sahin

<sup>4</sup> Integrated Model of Teacher Efficacy

<sup>5</sup> Efficacy

<sup>6</sup> Self-Efficacy

<sup>7</sup> Gur

<sup>8</sup> Alinder

می‌کنند (اشتون و وب<sup>۱</sup>، ۱۹۸۶؛ موران و هوی، ۲۰۰۱) و به مدت طولانی‌تری با دانش‌آموزی که در حال کوشش است کار می‌کنند و تمایل کمتری به ارجاع دانش‌آموزان مشکل‌دار به آموزش و پرورش ویژه دارند (موران و هوی، ۲۰۰۱). به این دلیل برای باورند که معلمان موثرتر، در تدریس، موفق و قادر به عملکرد خوب در محیط مدرسه خواهند بود (خیرانی و رازک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲، ص ۲۱۳۸).

مطالعات نشان داد که یکی از موانع اصلی در تدریس موثر در مدارس، ناتوانی معلم در برقراری ارتباط موثر است با این حال مهارت‌های برقراری ارتباط موثر، جایگاه مهمی بر حسب ویژگی‌های شخصی و حرفه‌ای معلمان دارد (ساکا و سورملی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰، ص ۴۷۲۴). کسانی که با فرایند مهارت‌های ارتباطی و انسانی آشنایی داشته باشند با دانش‌آموزان همدلی بهتری دارند و هم چنین حمایت عاطفی مناسبی به عمل می‌آورند که در نهایت به یادگیری پایه‌ای آنها کمک می‌کند (ترابی، ۱۳۸۷). معلم خوب باید ارتباط برقرارکننده‌ی خوبی باشد. او باید بتواند پیام مناسب را برای تغییر و کنترل شاگردان و تاثیرگذاری در آنان انتخاب کند. زیرا تدریس و فراهم کردن زمینه‌های لازم برای تغییر در ساخت دانش و علاقه و انگیزه فراگیران، بدون برقراری ارتباط مطلوب، هرگز حاصل نخواهد شد (شعبانی، ۱۳۸۴، ص ۸۳). مهارت‌های ارتباطی<sup>۴</sup> پایه و اساس بسیاری از مهارت‌های دیگر را تشکیل می‌دهند، می‌توانند به عنوان حساسیت به پیام‌های کلامی و غیر کلامی، گوش دادن موثر و کارآمد و واکنش تعریف شود (اوزکان و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴). فرایندی است که در آن اطلاعات، معانی و احساسات را از طریق پیام‌های کلامی و غیر کلامی با دیگران در میان می‌گذاریم (هارجی و دیکسون<sup>۶</sup>، ۱۳۸۴). هم چنین چیزی مشترک و به اشتراک گذاری و به این معنی روابط اجتماعی تعریف شده است (گورسیمسک و وورال و دمیرسوز<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸). از تعریف‌های گوناگون ارائه شده از مهارت‌های ارتباطی بر می‌آید که مهارت ارتباطی انتقال احساسات و افکار به دیگران با استفاده از همدلی و احترام تاثیرگذار با زبان بدن و بی‌پرده است. این رفتار آموخته، زندگی با جامعه را از طریق ایجاد روابط، راحت‌تر ساخته است. معلمانی که دارای مهارت‌های برقراری ارتباط موثر هستند می‌توانند روابط مثبتی را با دانش‌آموزان بسازند و احساس موثری را در فرایند تدریس ایجاد کنند (ساکا سورملی، ۲۰۱۰، ص ۴۷۲۳).

<sup>1</sup> Ashton & Webb

<sup>2</sup> Khairani And Razak

<sup>3</sup> Saka And Surmeli

<sup>4</sup> Communication Skills

<sup>5</sup> Ozkan

<sup>6</sup> Harigie & Dickson

<sup>7</sup> Gursimsek, Vural, Demirsoz,

تحقیقات نشان می‌دهد که علاقه، انگیزه و احساس تعهد معلمان (عادی و استثنایی) نسبت به شغل خود ارتباط معنی داری با موفقیت آنان در تدریس دارد. اگر آنها حرفه‌ی معلمی به خصوص استثنایی را با علاقه انتخاب کرده و دارای احساس تعهد و انگیزه نسبت به کار خود باشند، عملاً موفق‌تر از دیگران هستند. عوامل مذکور موجب می‌شود تا معلمان استثنایی از شغل خود رضایت شغلی بیشتری کسب کنند که آن هم به نوبه‌ی خود باعث می‌شود تا میزان تلاش معلمان استثنایی بالا رفته، تعهد شغلی بیشتری از خود نشان داده و در نتیجه اثربخشی داشته باشند (کوهکن، ۱۳۸۲).

هدف اصلی پژوهش حاضر، تبیین تفاوت مهارت‌های ارتباطی و احساس اثر بخشی معلمان در بین معلمان مدارس کم توان ذهنی و عادی است. اهداف فرعی پژوهش شامل، تبیین تفاوت بین احساس اثر بخشی و مهارت‌های ارتباطی معلمان مدارس کم توان ذهنی و عادی بر اساس ویژگی‌های جمعیت شناختی (جنس، تحصیلات، سابقه، مدرک تحصیلی) است.

### پیشینه‌ی پژوهش

تلاش‌های اولیه به مفهوم و اندازه گیری احساس اثربخشی معلمان از نظریه‌ی راتر<sup>۱</sup> ۱۹۶۶ در منبع کنترل<sup>۲</sup> و نظریه‌ی شناختی - اجتماعی<sup>۳</sup> بندورا<sup>۴</sup> تکامل یافته است. تحقیقات از رابطه‌ی نیرومند بین مفهوم منبع کنترل راتر و مفهوم احساس کارایی بندورا خبر داد. بنابراین می‌توانیم بگوییم که هر دو مفهوم به برداشت یا عقیده‌ی ما درباره‌ی میزان کنترلی که بر رویدادهای زندگی خود داریم و توانایی ما در کنار آمدن با آنها می‌پردازند. تفاوت عمده بین این دو مفهوم این است که منبع کنترل می‌تواند به موقعیت‌های گوناگون تعمیم یابد، در حالی که احساس کارایی، ویژه موقعیت خاصی است (شولتز، ۱۳۹۲، ص ۵۷۵). راتر معتقد است که: ما نسبت به پیامدهای رفتارمان و نسبت به تقویتی که به دنبال رفتارمان خواهد آمد دارای انتظاراتی ذهنی هستیم و این احتمال را که رفتار کردن به طریق معینی منجر به تقویت مشخصی خواهد شد، تخمین می‌زنیم و رفتار خود را بر طبق آن تنظیم می‌کنیم (کریمی، ۱۳۸۲، ص ۱۹۱). در نظام بندورا، احساس کارایی به احساس کفایت، شایستگی و قابلیت در کنار آمدن با زندگی اشاره دارد. برآورده ساختن و و حفظ کردن معیارهای عملکرد، احساس کارایی را بالا می‌برد، ناکامی در برآورده ساختن و حفظ

<sup>1</sup> Rotter

<sup>2</sup> locus Of Control

<sup>3</sup> Social – Cognitive

<sup>4</sup> Bandura

کردن آنها، آن را پایین می‌آورد (شولتز و شولتز، ۱۳۹۲، ص ۵۳۸). نظریه‌ی شناختی - اجتماعی سازه‌ی دوم انتظار را پیشنهاد می‌کند: انتظار نتیجه. که متمایز از انتظارات کارآمدی است. انتظار کارآمدی، اعتقاد فرد است که او می‌تواند اقدامات لازم برای انجام یک کار را هماهنگ کند. در حالی که انتظار نتیجه ارزیابی فردی از پیامد احتمالی انجام آن کار در سطح مورد انتظار از شایستگی است. (بندورا، ۱۹۸۶؛ موران و هوی، ۲۰۰۱) نظریه‌ی شناختی - اجتماعی فرض می‌کند، که افراد قادر به عملیات انسانی یا دنبال کردن عمدی فرایندهای عملی هستند و چنین عاملیتی طبق فرایندی عمل می‌کنند، که موجب دوگانه نامیده می‌شود. یعنی فرایندی که عوامل فردی، محیطی و تمام آنچه موجب رفتار می‌شود به نام فرایندهای به هم پیوسته معرفی می‌شود (حسین چاری و همکاران، ۱۳۸۹). اساس مدل یکپارچه‌ی اثربخشی معلم موران و هوی (۱۹۹۸) در چهار منبع اطلاعات اثربخشی بندورا (۱۹۹۷) است. تجربه‌ی تسلط موثرترین منبع معلمان برای ارزیابی از توانایی‌های خود و تجزیه و تحلیل از کار آموزش است. موفقیت در انجام وظیفه ای دشوار با کمک اندک، باورهای خودکارآمدی معلم را افزایش می‌دهد. در مقابل، شکست باورهای خودکارآمدی را کاهش می‌دهد. قضاوت صلاحیت تدریس با همه منابع مخصوصا با تجربه‌ی تسلط و حالات هیجانی آمیخته شده است. معلمان می‌توانند قابلیت‌ها و نقاط ضعف و قوت خود را در شرایط تدریس واقعی ارزیابی کنند. سطح عادی از حالات هیجانی بر باورهای معلم درباره‌ی صلاحیت تدریسشان تاثیر، به تمرکز بر کارشان کمک و به کاربرد موثر قابلیت‌ها می‌انجامد. با تجربه‌ی نیابتی معلمان می‌توانند جزئیات بیشتری درباره‌ی ماهیت کار تدریس دریافت و کیفیت منابع را ارزیابی کنند و تصمیم بگیرند که چه اندازه قادر به تدریس در همان موضوع هستند. اقتناع کلامی بازخورد از همکاران معلم برای عملکرد خاص اوست. این منبع اطلاعات برای معلم است که چه نوع قابلیت و راهبرد آموزشی برای یک کار خاص مورد نیاز است. اگرچه چهار منبع، در باورهای خودکارآمدی موثرند، ارزیابی از اثرات این منابع در باورهای خودکارآمدی به روند شناختی فرد بستگی دارد. در این مدل فرایندهای شناختی با دو بعد، تجزیه و تحلیل کار آموزش (بعد عمومی آموزش) و درک خود از صلاحیت تدریس (بعد شخصی آموزش) تعامل دارند که این ابعاد باورهای خودکارآمدی را شکل می‌دهند (گور، ۲۰۰۸، ص ۱۸). محققان روابط میان احساس خودکارآمدی معلمان، جنس، سالهای حرفه‌ای، نوع دانش آموز، پایه‌ی تحصیلی، تعداد دانش آموزان، رشته، زمینه‌ی تربیتی را بررسی کرده اند (تانریسیون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲، ص ۱۴۸).

<sup>1</sup> Tanriseven

## ارتباطات انسانی

کیفیت رفتار میان فردی معلم و ارتباط با دانش آموزان نشانه‌ای است از کیفیت رهبری در کلاس درس (خین و آپتوتاسامی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵؛ تلخ آبی، ۱۳۸۹). به اعتقاد دیویس<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) ارتباط میان فردی موثر معلمان با دانش آموزان، می‌تواند محرک نیرومندی برای دانش آموزان باشد و به خود پنداره‌ی مثبت آنها کمک کند و موجب موفقیت تحصیلی شان شود (درانی و صابری، ۱۳۹۰). برقراری ارتباط صحیح یکی از مهم‌ترین مهارت‌های حرفه‌ی معلمی محسوب می‌شود و به همین دلیل لازم است که معلم بیش از هر مهارت دیگری آن را پرورش دهد (خلخالی، ۱۳۶۱). بیشتر یادگیری‌ها و آموزش کلاسی از طریق تعامل انجام می‌شود. معلم با شاگردان متعددی ارتباطاتی دارد یا دانش آموزان ارتباطاتی با معلم یا دانش آموزان دیگر برقرار می‌کنند. تعامل در کلاس نه فقط در خدمت دستیابی به اهداف آموزشی است، بلکه به عنوان مکانیزمی عمل می‌کند که از طریق آن معلم و شاگردان اهداف شخصی و اجتماعی خود را تشخیص می‌دهند. تعامل نوع اصلی ارتباط در کلاس است و بخش عمده‌ی وقت کلاس در تعامل صرف می‌شود (گتزلز، ۱۳۷۵: ۲۲۲).

## عوامل اساسی ارتباط اثربخش

۱- روشنی هدف و فکر: یعنی سازمان دهی ذهنی و دسته بندی آنچه در درون ذهن ما می‌گذرد و آن را در قالب کلی یک مفهوم قابل نامگذاری، بیان و گفتار در می‌آوریم. ۲- سازماندهی درست پیام: بیان فکر در قالب ساختاری از کلمات، مفاهیم، جملات و عباراتی که بین فرستنده و گیرنده قابل درک و مشترک باشد از اهمیت به سزایی برخوردار است. ۳- علاقه‌ی دوجانبه: ارتباط یک امر دو جانبه است. آمادگی یک جانبه فرستنده یا گیرنده‌ی پیام به تنهایی کافی نیست. ۴- شناسایی گیرنده: شخصیت و ویژگی‌های روانی و شخصیتی گیرندگان پیام تاثیر فراوانی در برقراری ارتباط و درک مفاهیم و معنی بخشیدن به مکالمه و ارتباط دارد. ۵- گوش دادن: به منزله‌ی آمادگی برای پذیرش طرف مقابل می‌باشد که نوعی اعتماد و آرامش را در گیرنده به وجود می‌آورد (میرکمالی، ۱۳۸۸). از نظر انجمن کم توانی ذهنی آمریکا (۲۰۰۲) کم توان ذهنی محدودیت در کارکرد شناختی و سازشی است که محدودیت در هر حیطة دارای پیامدهایی است. به عنوان مثال محدودیت‌های شناختی، انگیزه، ادراک، یادگیری، نگهداری، یادآوری، تعمیم‌دهی، عملکرد و بازخورد را تحت تاثیر قرار می‌دهد و محدودیت‌های سازشی از بلوغ، یادگیری و سازگاری اجتماعی جلوگیری می‌کند و در نتیجه منجر به محدودیت در فعالیت‌های روزمره‌ی ضروری مثل فعال بودن

<sup>1</sup> Khaine and Atputhasamy

<sup>2</sup> Davis

و سازگاری با مردم در خانه و محیط کار و انجام دادن وظایف خود می‌گردد (وستوود<sup>۱</sup>، ۱۳۹۱، ص ۲۳).

در این زمینه پژوهش‌های چندی صورت گرفته است. برخی به رابطه‌ی بین احساس خودکارآمدی و مهارت‌های ارتباطی در معلمان پرداخته‌اند. نتایج حاکی از همبستگی مثبت و معنادار بین دو متغیر و عدم تفاوت معنادار از نظر جنس در بین معلمان بوده است (اوزکان و همکاران، ۲۰۱۴، تانریسیون، ۲۰۱۲، ساکا و سورملی، ۲۰۱۰، اردلان، ۱۳۸۹). برخی از پژوهش‌ها نیز به بررسی احساس اثربخشی و مهارت‌های ارتباطی و رابطه‌ی آن با ویژگی‌های جمعیت شناختی پرداخته‌اند (فایوز و بوئل، ۲۰۱۰؛ والترز و دوهرتی، ۲۰۰۷؛ اشرفی ریزی، ۱۳۹۱). نتایج بررسی پیش‌بینی از احساس اثربخشی باورهای معلمان که توسط گور (۲۰۰۸) صورت گرفت، نشان داد که جنس، آموزش درست و سال‌های تجربه‌ی تدریس پیش‌بینی‌کننده‌های معنا داری برای احساس اثربخشی معلم نبودند. نتایج پژوهش گراوند (۱۳۹۱) از مقایسه‌ی اثربخشی معلمان جذب شده از مراکز تربیت معلم و حق التدریس از دیدگاه مدیران مدارس راهنمایی شهر تهران نشان داد، بین اثربخشی معلمان جذب شده از طریق مراکز تربیت معلم در چهار شاخص دانش علمی، تجربه، تعامل و همکاری و تدریس مطلوب، تفاوت وجود دارد و در شاخص مسئولیت‌پذیری تفاوت معناداری ملاحظه نگردید. بررسی و مقایسه‌ی اثربخشی معلمان جذب شده از نهضت سوادآموزی و معلمان جذب شده از آموزش عالی و مراکز تربیت معلم در دوره‌ی ابتدایی، نشان داد میزان آشنایی معلمان جذب شده از نهضت، نسبت به معلمان مرکز آموزش عالی و تربیت معلم در ملاک‌های اثربخشی (روش‌ها و مهارت تدریس، اداره‌ی کلاس، هدایت یادگیرندگان) در سطح پائین‌تری بود (باقری، ۱۳۸۸).

با توجه به هدف کلی پژوهش که مقایسه‌ی مهارت‌های ارتباطی و احساس اثربخشی معلمان مدارس کم‌توان ذهنی و عادی است، فرضیه‌ی اصلی پژوهش این‌گونه بیان می‌شود: بین مهارت‌های ارتباطی و احساس اثر بخشی معلمان مدارس کم‌توان ذهنی با معلمان مدارس عادی تفاوت معناداری وجود دارد. فرضیه‌ی فرعی پژوهش: بین احساس اثر بخشی و مهارت‌های ارتباطی معلمان مدارس کم‌توان ذهنی و عادی بر اساس ویژگی‌های جمعیت شناختی (جنسیت، تحصیلات، سابقه، مقطع تحصیلی) آنها تفاوت معناداری وجود دارد.

<sup>1</sup> Westwood

<sup>2</sup> Fives And Buehl

## روش پژوهش

با توجه به هدف تحقیق که «مقایسه‌ی مهارت‌های ارتباطی و احساس اثربخشی معلمان مدارس کم توان ذهنی و عادی» بوده، روش پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای بوده است. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه‌ی معلمان مدارس مقطع ابتدایی، متوسطه‌ی اول و دوم کم توان ذهنی شهر شیراز، در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ می‌باشد. جهت نمونه‌گیری از بین افراد جامعه، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای دو مرحله‌ای استفاده می‌شود. در مرحله‌ی اول از بین مدارس کم توان ذهنی، ناحیه یک و چهار به صورت تصادفی انتخاب و در مرحله‌ی بعد، از هر مقطع سه مدرسه‌ی دخترانه و سه مدرسه‌ی پسرانه انتخاب می‌شوند. معلمان این مدارس به عنوان نمونه‌ی پژوهش مورد سنجش قرار می‌گیرند. پس از انتخاب معلمان مدارس کم توان ذهنی، معلمان مدارس عادی بر اساس ویژگی‌های جمعیت شناختی مثل جنس، تحصیلات، سابقه و مقطع تحصیلی با گروه ملاک همسان شدند. برای اندازه‌گیری متغیرهای مورد نظر در این تحقیق از دو پرسش‌نامه استفاده شده است: الف) پرسش‌نامه احساس اثربخشی معلمان (TSES): در این پژوهش برای سنجش احساس اثربخشی معلمان از فرم کوتاه پرسش‌نامه‌ای که توسط اسچانن-موران و وولفولک هوی<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) طراحی شده، استفاده شده است که فرم بلند آن دارای ۲۴ سوال و فرم کوتاه آن دارای ۱۲ سوال است. پاسخگو وضعیت فعلی خود را بر روی یک طیف لیکرات ۹ درجه‌ای از (۱) هرگز تا (۹) بسیار مشخص می‌کند. میزان آلفای کرونباخ در این پژوهش محاسبه شد و ۰/۹۴ به دست آمد که نشان از پایایی آن دارد. ب) پرسش‌نامه مهارت‌های ارتباطی کویین دام<sup>۲</sup>: این آزمون توسط کویین دام برای سنجش مهارت‌های ارتباطی طراحی شده است که دارای ۳۴ عبارت می‌باشد که مهارت‌های ارتباطی را توصیف می‌کنند. برای تکمیل آن، پاسخگو باید هر گویه را بخواند و سپس میزان انطباق وضعیت فعلی خود را با محتوای آن بر روی یک طیف لیکرات پنج درجه‌ای از (۱) هرگز تا (۵) همیشه مشخص کند. در پژوهش حاضر مقدار ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به دست آمد که بیانگر پایایی آن است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نرم افزار spss مورد استفاده قرار گرفت. برای فرضیه‌ی اصلی از آزمون t مستقل، و فرضیه‌های فرعی از تحلیل واریانس عاملی استفاده شد.

<sup>1</sup> Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy

<sup>2</sup> Queendo

## یافته‌های پژوهش

**فرضیه اول:** بین احساس اثر بخشی و مولفه‌های آن در معلمان مدارس کم توان ذهنی با معلمان مدارس عادی تفاوت معناداری وجود دارد. جهت بررسی این فرضیه از آزمون آماری  $t$  استفاده گردید که نتایج آن در جدول شماره ۱ گزارش شده است.

**جدول ۱.** آزمون  $t$  مستقل جهت بررسی تفاوت میانگین احساس اثر بخشی در دو گروه از معلمان

متغیرها	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار $t$	سطح معنی داری
احساس اثر بخشی	کم توان ذهنی	۷۰	۹۱/۴۸	۱۶/۱۶	۲/۲۸	۰/۰۲۴
معلمان کل	عادی	۷۰	۹۶/۱۷	۵/۷۱		
درگیری تحصیلی	کم توان ذهنی	۷۰	۲۹/۹۵	۵/۲۶	۲	۰/۰۴۷
راهبردهای آموزشی	عادی	۷۰	۳۱/۳۷	۲/۶۷		
راهبردهای آموزشی	کم توان ذهنی	۷۰	۳۰/۵۱	۵/۸۵	۲/۵۲	۰/۰۱۳
معلمان کل	عادی	۷۰	۳۲/۴	۲/۲۲		
مدیریت کلاس	کم توان ذهنی	۷۰	۳۱	۵/۶۵	۱/۸۹	۰/۰۶
معلمان کل	عادی	۷۰	۳۲/۴	۲/۳۴		

همانگونه که در جدول فوق نشان داده شده است مقدار  $t$  جهت احساس اثر بخشی معلمان و مولفه‌های آن (به جز مدیریت کلاس) معنی‌دار می‌باشد. بدین معنی بین احساس اثر بخشی و مولفه‌های آن در معلمان مدارس کم توان ذهنی با معلمان مدارس عادی تفاوت معناداری وجود دارد. معلمان مدارس عادی به طور معنی داری در این مولفه‌ها میانگین بیشتری را نسبت به معلمان مدارس کم توان ذهنی کسب نموده اند. در مولفه مدیریت کلاس تفاوت معنی داری بین معلمان مدارس کم توان ذهنی با معلمان مدارس عادی وجود ندارد.

**فرضیه دوم:** بین مهارت‌های ارتباطی در معلمان مدارس کم توان ذهنی با معلمان مدارس عادی تفاوت معناداری وجود دارد. جهت بررسی این سوال نیز از آزمون آماری  $t$  برای گروه‌های مستقل استفاده گردید که نتایج آن در جدول زیر گزارش گردیده است.

**جدول ۲.** نتایج آزمون  $t$  جهت مقایسه میانگین مهارت‌های ارتباطی در عادی و کم توان ذهنی

متغیرها	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار $t$	سطح معنی
---------	------	-------	---------	--------------	-----------	----------

داری							
۰/۰۰۱	۳/۴۱	۸/۳۶	۱۲۰/۰۴	۷۰	کم توان ذهنی	مهارت‌های ارتباطی کل	
		۸/۵۹	۱۲۴/۹۴	۷۰	عادی		
۰/۰۴۹	۱/۹۸	۲/۶۸	۲۵/۰۷	۷۰	کم توان ذهنی	گوش دادن	
		۲/۷۵	۲۵/۹۸	۷۰	عادی		
۰/۰۵۲	۱/۹۶	۳/۲۲	۲۷/۸۲	۷۰	کم توان ذهنی	تنظیم عواطف	
		۳/۴۹	۲۸/۹۴	۷۰	عادی		
۰/۰۳۸	۲/۰۹	۳/۰۷	۳۲/۶۲	۷۰	کم توان ذهنی	درک پیام	
		۳/۱۵	۳۳/۷۲	۷۰	عادی		
۰/۲۰۶	۱/۲۷	۲/۱۷	۱۷/۰۸	۷۰	کم توان ذهنی	بینش	
		۲/۴۷	۱۷/۵۸	۷۰	عادی		
۰/۰۰۱	۳/۶۶	۲/۱۳	۱۷/۴۲	۷۰	کم توان ذهنی	قاطعیت	
		۱/۹۶	۱۸/۷	۷۰	عادی		

با توجه به نتایج جدول فوق مقدار  $t$  نشان می‌دهد که در مهارت‌های ارتباطی کل تفاوت معنی داری بین معلمان مدارس کم توان ذهنی با معلمان مدارس عادی وجود دارد. معلمان مدارس عادی به طور معنی داری در مهارت‌های ارتباطی کل میانگین بیشتری را نسبت به معلمان مدارس کم توان ذهنی کسب نموده‌اند. در مهارت‌های گوش دادن، درک پیام و قاطعیت معلمان مدارس عادی به طور معنی داری میانگین بیشتری را نسبت به معلمان مدارس کم توان ذهنی کسب نموده‌اند. در مولفه‌های تنظیم عواطف و بینش تفاوت معنی داری بین معلمان مدارس کم توان ذهنی با معلمان مدارس عادی وجود ندارد.

**فرضیه فرعی اول:** بین احساس اثربخشی معلمان مدارس کم توان ذهنی و عادی بر اساس ویژگی‌های جمعیت شناختی (جنسیت، تحصیلات، سابقه، مقطع تحصیلی) آنها تفاوت معناداری وجود دارد. جهت بررسی این فرضیه از آزمون تحلیل واریانس عاملی استفاده گردید که نتایج آن در جدول زیرگزارش گردیده است.

**جدول ۳.** نتایج تحلیل واریانس عاملی احساس اثربخشی و متغیرهای جمعیت شناختی

منابع تغییرات	گروه	جنسیت	اثر متقابل	گروه	تحصیلات	اثر متقابل	گروه	سابقه	اثر متقابل	گروه	مقطع تحصیلی	اثر متقابل
مجموع مجذورات	۵۹۵/۸۱	۷۸/۸۰	۱۷/۹۳	۵۹۱/۶۲	۰/۰۱۸	۱۰/۰۵	۹۷۸/۵۹	۱۸۳/۳۴	۱۹۴/۰۵	۲۷۴/۳۷	۰/۹۹	۲۴۲/۱۱
درجه ی آزادی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱
میانگین مجذورات	۵۹۵/۸۱	۷۸/۸۰	۱۷/۹۳	۵۹۱/۶۲	۰/۰۱۸	۱۰/۰۵	۹۷۸/۵۹	۱۸۳/۳۴	۱۹۴/۰۵	۲۷۴/۳۷	۰/۹۹	۲۴۲/۱۱
مقدار f	۴/۰۱	۰/۵۳	۰/۱۲	۳/۹۶	۰/۰۰۱	۰/۰۰۶	۶/۶۸	۱/۲۵	۱/۳۲	۱/۸۷	۰/۰۰۷	۲/۳۳
معنی داری	۰/۰۴۷	۰/۴۶	۰/۷۲	۰/۰۴	۰/۹۹	۰/۷۹	۰/۰۱۱	۰/۲۶	۰/۲۵	۰/۱۷	۰/۹۳	۰/۱۲

همانگونه که مشاهده می‌شود بین دو جنس از لحاظ میزان احساس اثر بخشی معلمان تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین بین احساس اثر بخشی معلمان مدارس کم توان ذهنی و عادی بر اساس جنسیت آنها ( $f = 12$ ) تفاوت معناداری وجود ندارد. بین دو سطح تحصیلات از لحاظ میزان احساس اثر بخشی معلمان تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین بین احساس اثر بخشی معلمان مدارس کم توان ذهنی و عادی بر اساس تحصیلات آنها ( $f = 06$ ) تفاوت معناداری وجود ندارد. بین دو سطح سابقه از لحاظ میزان احساس اثر بخشی معلمان تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین بین احساس اثر بخشی معلمان مدارس کم توان ذهنی و عادی بر اساس سابقه آنها ( $f = 1.32$ ) تفاوت معناداری وجود ندارد. بین دو سطح مقطع تحصیلی از لحاظ میزان احساس اثر بخشی معلمان تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین بین احساس اثر بخشی معلمان مدارس کم توان ذهنی و عادی بر اساس مقطع تحصیلی آنها ( $f = 2.33$ ) تفاوت معناداری وجود ندارد.

**فرضیه فرعی دوم:** بین مهارت‌های ارتباطی معلمان مدارس کم توان ذهنی و عادی بر اساس ویژگی‌های جمعیت شناختی (جنسیت، تحصیلات، سابقه، مقطع تحصیلی) آنها تفاوت معناداری وجود دارد.

جهت بررسی این فرضیه از آزمون تحلیل واریانس عاملی استفاده گردید که نتایج آن در جدول زیر گزارش گردیده است.

جدول ۴. تایج آزمون تحلیل واریانس عاملی مهارت‌های ارتباطی و متغیرهای جمعیت شناختی

منابع تغییرات	گروه	جنسیت	اثر متقابل	گروه تحصیلات	اثر متقابل	گروه سابقه	اثر متقابل	گروه مقطعی	اثر متقابل
مجموع مجذورات	۷۶۳/۸۴	۳۱/۲۵	۰/۱۷	۸۰۸/۴۸	۲۴۴	۷۷۹/۴۶	۸/۸۸	۱۲/۳۸	۹/۱۹
درجه‌ی آزادی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱
میانگین مجذورات	۷۶۳/۸۴	۳۱/۲۵	۰/۱۷	۸۰۸/۴۸	۲۴۴	۷۷۹/۴۶	۸/۸۸	۱۲/۳۸	۹/۱۹
مقدار f	۱۰/۴۹	۰/۴۲	۰/۰۰۲	۱۱/۳۶	۲/۴۲	۱۰/۷	۰/۴۹	۰/۱۷	۰/۱۲
معنی داری	۰/۰۰۲	۰/۵۱	۰/۹۶	۰/۰۰۱	۰/۰۶۶	۰/۰۰۱	۰/۴۸	۰/۶۸	۰/۷۲

همانگونه که مشاهده می‌شود بین دو جنس از لحاظ میزان مهارت‌های ارتباطی معلمان تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین بین مهارت‌های ارتباطی معلمان مدارس کم توان ذهنی و عادی بر اساس جنسیت آنها ( $f=0.002$ ) تفاوت معناداری وجود ندارد. بین دو سطح تحصیلات از لحاظ میزان مهارت‌های ارتباطی معلمان تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین بین مهارت‌های ارتباطی معلمان مدارس کم توان ذهنی و عادی بر اساس تحصیلات آنها ( $f=0.49$ ) تفاوت معناداری وجود ندارد. بین دو سطح سابقه از لحاظ میزان مهارت‌های ارتباطی معلمان تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین بین مهارت‌های ارتباطی معلمان مدارس کم توان ذهنی و عادی بر اساس سابقه آنها ( $f=0.23$ ) تفاوت معناداری وجود ندارد. بین دو سطح مقطعی از لحاظ میزان مهارت‌های ارتباطی معلمان تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین بین مهارت‌های ارتباطی معلمان مدارس کم توان ذهنی و عادی بر اساس مقطعی آنها ( $f=0.12$ ) تفاوت معناداری وجود ندارد.

### بحث و نتیجه گیری

موفقیت نظام آموزش و پرورش وابسته به موفقیت معلمی است که به آن سیستم شکل می‌دهد. انتظار می‌رود معلمانی که جذب آموزش و پرورش می‌شوند بتوانند در عرصه‌ی یادگیری دانش

آموزان موثرتر واقع شوند. اثربخشی معلمان در تمام سطوح آموزشی تاثیر دارد و باعث پیشرفت و یادگیری دانش آموزان می‌شود و حتی این اثربخشی زندگی آنان را تحت تاثیر قرار می‌دهد. مطالعه و بررسی فعالیت‌های آموزشی نشان می‌دهد که درک مفاهیم تدریس شده بستگی به ارتباط مطلوب معلم با شاگرد دارد، به عبارت دیگر موفقیت یا شکست معلم در امر آموزش و ایجاد موقعیت‌های مطلوب یادگیری و حتی اصلاح یا تقویت عوامل موثر در یادگیری تا حد زیادی بستگی به نوع پیام، چگونگی انتقال آن و نحوه‌ی بازخورد شاگردان نسبت به پیام دارد. به همین دلیل، در جریان‌های ارتباط‌های آموزشی، می‌توان معلم را کلید و عامل اصلی کنترل و هدایت رفتار شاگردان و نیروی موثر در برقراری ارتباط و سودمندی آن در کلاس درس دانست (شعبانی، ۱۳۸۴، ص ۹۴).

**فرضیه اول:** بین احساس اثر بخشی و مولفه‌های آن در معلمان مدارس کم توان ذهنی با معلمان مدارس عادی تفاوت معناداری وجود دارد.

نتایج حاصل از آزمون  $t$  مستقل نشان داد، بین احساس اثربخشی و مولفه‌های آن در معلمان مدارس کم توان ذهنی با معلمان مدارس عادی تفاوت معناداری وجود دارد. یافته‌ها با پژوهش گراوند (۱۳۹۱) و باقری (۱۳۸۸) همسو است. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت بر طبق نظر بندورا زمانی که مشکل پیش می‌آید، معلمان مدارس عادی مشکلات را به جای تهدید، چالش می‌دانند و استقامت به خرج می‌دهند و با توجه به تجربیات قبلی انتظار دارند که در غلبه کردن بر موانع موفق شوند که همین احساس کارائی آنها را نیرومند می‌کند ولی معلمان مدارس کم توان ذهنی وقتی با موانعی روبه‌رو می‌شوند به علت ضعف در کارکرد شناختی دانش آموزان معتقدند هرگونه تلاشی که کنند بی فایده و بیهوده است. دلیلی که می‌توان جهت عدم معناداری تفاوت در مولفه‌ی مدیریت کلاس به کار برد این است که معلمان مدارس عادی و کم توان ذهنی از روش‌های مدیریت کلاس یکسانی برای برقراری نظم در کلاس استفاده کنند. با توجه به شواهد موجود این فرضیه تایید می‌گردد.

**فرضیه‌ی دوم:** بین مهارت‌های ارتباطی در معلمان مدارس کم توان ذهنی با معلمان مدارس عادی تفاوت معناداری وجود دارد.

مقدار  $t$  مستقل نشان می‌دهد که در مهارت‌های ارتباطی تفاوت معنی داری بین معلمان مدارس کم توان ذهنی با معلمان مدارس عادی وجود دارد. دلیلی که برای تایید این فرضیه می‌توان گفت: با توجه به اینکه یکی از عوامل موثر در ارتباط اثربخش، شناسایی گیرنده است، شخصیت و ویژگی‌های روانی و شخصیتی گیرندگان پیام، تاثیر فراوانی در برقراری ارتباط و درک مفاهیم و معنی بخشیدن به مکالمه و ارتباط دارد. فرستنده با توجه به در نظر گرفتن این ویژگی‌ها می‌تواند تا حدود زیادی جلو اثربخش بودن ارتباط را بگیرد. موقعیت‌ها، شرایط اقتصادی و اجتماعی و روانی و نظایر آن تاثیر زیادی بر درک پیام دارد (میرکمالی، ۱۳۸۸). معلمان مدارس استثنایی پس از

مدتی که از عهده‌ی مقابله با رفتار دانش‌آموزان بر نمی‌آیند، ابتدا نگرش منفی نسبت به کار خود پیدا می‌کنند، احساس خستگی، کوفتگی و تحلیل قوا می‌کنند (دچار تحلیل عاطفی می‌گردند) و در نهایت وقتی فرد راهبردهای مقابله‌ای موثر، جهت‌گرایز از حالات فوق به کار نبرد، به این نتیجه می‌رسد که دیگر نمی‌تواند در این شغل متمرکز باشد، چرا که در کار خود هیچ پیشرفتی مشاهده نمی‌کند یا به اصطلاح دچار فقدان موفقیت فردی می‌شود (آتش افروز، ۱۳۹۲). در نتیجه ارتباطشان با دانش‌آموزان ضعیف و ضعیف‌تر می‌شود. با توجه به شواهد موجود این فرضیه تایید می‌گردد.

**فرضیه‌ی فرعی اول:** بین احساس اثر بخشی معلمان مدارس کم توان ذهنی و عادی بر اساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی (جنس، تحصیلات، سابقه و مدرک تحصیلی) آنها تفاوت معناداری وجود دارد.

نتایج تحلیل واریانس عاملی هریک از متغیرهای جمعیت‌شناختی نشان داد که بین احساس اثر بخشی معلمان مدارس کم توان ذهنی و عادی بر اساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی (جنس، تحصیلات، سابقه و مدرک تحصیلی) آنها تفاوت معناداری وجود ندارد و فرضیه‌ی فوق تایید نگردید. در تبیین عدم تفاوت معناداری احساس اثربخشی معلم با متغیرهای جمعیت‌شناختی می‌توان گفت که موران و هوی (۲۰۰۷) استفاده از متغیرهای جمعیت‌شناختی را به عنوان متغیرهای کنترل پیشنهاد کرده‌اند. آنها اظهار داشته‌اند که هیچ دلیل نظری وجود ندارد که گمان بزنیم که این عوامل با عقاید خودکارآمدی مرتبط خواهند بود.

**فرضیه‌ی فرعی دوم:** بین مهارت‌های ارتباطی معلمان مدارس کم توان ذهنی و عادی بر اساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی (جنس، تحصیلات، سابقه و مدرک تحصیلی) آنها تفاوت معناداری وجود دارد.

نتایج تحلیل واریانس عاملی هریک از متغیرهای جمعیت‌شناختی نشان داد که بین مهارت‌های ارتباطی معلمان مدارس کم توان ذهنی و عادی بر اساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی (جنس، تحصیلات، سابقه و مدرک تحصیلی) آنها تفاوت معناداری وجود ندارد و فرضیه‌ی فوق تایید نگردید. از آنجایی که وظیفه‌ی معلمان چه زن و چه مرد یکی است جنسیت نمی‌تواند باعث ایجاد تفاوت در معلمان باشد. این که زنها از نظر عواطف بیشتر احساسی هستند و حمایت‌گرا، تدبیر و قاطعیت مردان نیز بیشتر است که این تفاوتها همدیگر را می‌پوشانند و باعث عدم معناداری جنسیت می‌شوند.

دانش‌آموزان در هر سن و مقطعی متناسب با ویژگی‌های شناختی و رفتاری خود می‌توانند چالش‌هایی برای معلمان خود ایجاد کنند که این می‌تواند دلیل احتمالی برای عدم معناداری تفاوت در بین معلمان مقاطع مختلف باشد.

دلیلی که برای عدم معناداری تفاوت در مدارک تحصیلی می‌توان به کار برد این است که در سازمان آموزش و پرورش، معلمان با هر مدرکی که باشند، دوره‌های ضمن خدمت در مورد موضوع و محتوای درسها و آموزش را در ابتدای سال تحصیلی دریافت می‌کنند. این دوره‌ها باعث افزایش سطح یادگیری و آموزش می‌شود و تفاوت مدرک تحصیلی را جبران می‌کند، به گونه‌ای که سطح آگاهی معلمان با مدارک مختلف تقریباً با هم برابر می‌شود.

طبق نظر بندورا، روبرو کردن افراد با الگوهای مناسبی که عملکرد موفقیت آمیز دارند، تجربیات جانشینی موفق را افزایش می‌دهد. با توجه به اینکه در آموزش و پرورش برای معلمان، جلسات هم اندیش و کارگاههای آموزشی گذاشته می‌شود و افراد با سابقه‌تر تجربیات خود را در اختیار معلمان کم تجربه‌تر می‌گذارند، این تجربیات جانشینی می‌تواند از دلایل ایجاد عدم تفاوت در سابقه‌ی معلمان باشد.

### نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین معلمان مدارس کم توان ذهنی و عادی در احساس اثربخشی و مولفه‌های آن (به جز مدیریت کلاس) و مهارت‌های ارتباطی کل تفاوت معناداری وجود دارد که در معلمان مدارس عادی بیشتر از معلمان مدارس کم توان ذهنی بود. هم چنین بین مهارت‌های ارتباطی و احساس اثربخشی معلمان مدارس کم توان ذهنی و عادی بر اساس جنس، تحصیلات، سابقه و مقطع تحصیلی رابطه‌ی معنی داری وجود ندارد.

از محدودیت‌های پژوهش می‌توان به عدم وجود پیشینه‌ی تحقیقاتی کافی در مورد احساس اثربخشی معلمان اشاره نمود. هم چنین به کارگیری ابزاری مبتنی بر خودگزارشی افراد که می‌تواند تا اندازه‌ای با خودکارآمدی واقعی فرد متفاوت باشد. با توجه به اینکه پژوهش در جامعه‌ی محدودی انجام شده است، بایستی در تعمیم نتایج به سایر جوامع آماری، جوانب احتیاط را رعایت نمود. با توجه به اینکه پیشینه‌ی پژوهش در مورد احساس اثربخشی معلمان وجود ندارد، پیشنهاد می‌شود این متغیر در مدارس خاص و تیزهوشان و غیره مورد سنجش قرار گرفته و تاثیرهای آن بر نگرش‌های شغلی، تعهد به تدریس و عملکرد شغلی آنان، هم چنین در ارتباط با پیشرفت و انگیزه‌ی دانش آموزان مورد بررسی و مطالعه قرار گیرد. تکرار این پژوهش با فرم بلندپرسش نامه در جهت ارزیابی احساس اثربخشی دانشجو معلمان و مقایسه‌ی آنان با گروه‌های دیگر می‌تواند یافته‌های سودمندی را در بر داشته باشد. مسئولین آموزش و پرورش می‌توانند با آموزش مهارت‌های ارتباطی و راه‌های افزایش احساس اثربخشی به معلمان مدارس کم توان ذهنی، و تعیین عوامل تاثیرگذار بر آنها، باعث کاهش تفاوت‌ها شوند.

## References

- آتش افروز، عسکر. (۱۳۹۲). مقایسه‌ی سلامت عمومی، استرس شغلی و فرسودگی شغلی معلمان مدارس استثنایی و عادی: دوفصل‌نامه‌ی علمی-پژوهشی دانشور رفتار، سال بیستم، دوره‌ی جدید، شماره‌ی ۹: ۶۴-۵۳
- اشرفی ریزی، حسن. (۱۳۹۱). مولفه‌های مهارت‌های ارتباطی و ارتباط آن‌ها با ویژگی‌های جمعیت شناختی در کتابداران دانشگاه اصفهان و دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله‌ی نظام‌ها و خدمات اطلاعاتی، دوره‌ی ۲، شماره‌ی ۱، ۹۲-۷۹
- باقری، سیفعلی. (۱۳۸۸). بررسی و مقایسه‌ی اثربخشی معلمان جذب شده از نهضت سوادآموزی و معلمان جذب شده از آموزش عالی و مراکز تربیت معلم در دوره‌ی ابتدایی. فصل‌نامه‌ی تحقیقات مدیریت آموزشی، شماره‌ی دوم، ۵۶-۳۷
- تلخ آبی علی شاه و عباسی، رسول و لشکری پور، کبری و تلخ آبی علی شاه، غلامرضا. (۱۳۸۹). بررسی مهارت‌های ارتباطی در رفتار کلاسی معلمان و رابطه‌ی آن با درصد قبولی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تهران. نوآوری‌های مدیریت آموزشی، دوره‌ی پنجم، شماره‌ی سه، ۴۳-۲۵
- ترابی، معصومه. (۱۳۸۷). بررسی رابطه‌ی بین مهارت‌های ارتباطی مدیران و کارایی آن‌ها از دیدگاه مدیران و دبیران مدارس متوسطه‌ی شهر شیراز. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد رشته‌ی مدیریت آموزشی. دانشگاه شیراز
- خلخالی، مرتضی، یغما، عادل و هرمزی، محمود. (۱۳۶۱). فن معلمی؛ انتشارات دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی و تالیف
- درانی، کمال و صابری، قاسم. (۱۳۹۰). رویکرد جامعه‌شناختی به مهارت‌های ارتباطی معلمان روستایی در منطقه‌ی ارشق. مجله‌ی توسعه‌ی روستایی، شماره‌ی ۱، ۸۵-۱۰۶
- شولتز، دوان؛ شولتز، سیدنی ال. (۱۳۸۲). تاریخ روانشناسی نوین؛ ترجمه‌ی علی اکبرسیف، حسن پاشا شریفی، خدیجه علی‌آبادی، جعفرنجفی زند. تهران: نشر دوران
- شولتز، دوان؛ شولتز، سیدنی ال. (۱۳۹۲). نظریه‌های شخصیت؛ ترجمه‌ی یحیی سید محمدی. تهران: نشر ویرایش
- شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۷۵). مبانی روان‌شناختی تربیت؛ تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
- شعبانی، حسن. (۱۳۸۴). مهارت‌های آموزشی و پرورشی؛ تهران: انتشارات سمت

- کریمی، نظام الدین. (۱۳۹۲). پیش بینی سلامت روان و بهزیستی روان شناختی معلمان مدارس استثنایی. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره. دانشگاه مرودشت
- کوهکن، نزهت الملوک. (۱۳۸۲). بررسی رابطه‌ی میان سبک‌های مدیریت رابطه مدار و وظیفه مدار با رضایت شغلی معلمان استثنایی شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی. دانشگاه شیراز
- کریمی، یوسف. (۱۳۸۲). روانشناسی شخصیت؛ تهران: نشر ویرایش
- گتزلز، جی، دیلیو. (۱۳۷۵). روانشناسی اجتماعی در آموزش و پرورش؛ ترجمه‌ی یوسف کریمی. چاپ دوم، نشر ویرایش
- گراوند، منیژه. (۱۳۹۱). مقایسه‌ی اثربخشی معلمان جذب شده از مراکز تربیت معلم و حق التدریس از دیدگاه مدیران مدارس راهنمایی شهر تهران. فصل نامه‌ی روان شناسی تربیتی، شماره ی بیست و چهار، سال هشتم، ۹۹-۱۱۸
- میرکمالی، محمد. (۱۳۸۸). روابط انسانی در آموزشگاه؛ تهران: انتشارات سیطرون
- نیکدل، حسن. (۱۳۹۰). بررسی رابطه‌ی بین مهارت‌های ارتباطی معلمان با وضعیت تحصیلی دانش آموزان مدارس ابتدائی منطقه ۱۸ تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه رودهن.
- وستوود، پیتز. (۱۳۹۰). آموزش و پرورش دانش آموزان با نیازهای ویژه؛ ترجمه‌ی قربان همتی علمدارلو، ستاره شجاعی. تهران: آوای نور
- هارجی، اون، ساندر، کریستین و دیکسون، دیوید. (۱۳۸۴). مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان فردی؛ ترجمه‌ی خشیار بیگی، مهرداد فیروز بخت. تهران: انتشارات رشد
- A. Wolters, Christopher. & G. Daugherty, Stacy. (2007). Goal Structures and Teachers' Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Leve. *Journal Of Educational psychology*. Vol. 99, No. 1, 181-193
- Fives , H. & M. Buehl,. M. (2010). Examining the Factor Structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *The Journal of Experimental Education*, 78, 118 - 134
- Gibson, S. , & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582
- Gur, Gulbir. (2008). A Study On The Predictors Of Teachers Sense Of Efficacy Beliefs, M. S. , Department of Elementary Science and Mathematics Education
- Gursimsek, I. , Vural, D. E. , Demirsoz, E. S. (2008). The Relation Between Emotional Intelligence And Communication Skills Of Teacher Candidates, Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education Journal, December , December, 1-11
- Khairani, A. & Razak, N. (2012). An Analysis of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Malaysian Context using the Rasch Measurement Model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69, 2137 - 2142
- L. Tanner. B. (2009). Teachers' Sense of Efficacy and Use of Behavioral Interventions: Consultation Effects And Sustainability. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy

Department of Psychological and Social Foundations College of Education University of South Florida

- Ozkan,h. & dalli,Mehmet. (2014). Examining the relationship between the communication skills and self-efficacy levels of physical education teacher candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 152 , 440 – 445
- Sahin, E. (2010). İlkogret former visiting Style Preferences of Teachers of Class I, of gender, seniority of, and Self efficacy Professional Qualifications of the effects on the self-management of students with learning to readiness, Yildiz Technical University Social Sciences Doktratez of enstitusuyayimlanmamis
- Saka, M. & Surmeli ,H. (2010). Examination of relationship between preservice science teachers sense of efficacy and communication skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 , 4722 – 4727
- Tanriseven,I. (2012). Examining primary school teachers' and teacher candidates' Sense of efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 47 , 1479 – 1484
- 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. (2007). The differential antecedents of self-efficacy of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*,23, 944-956