

Assessment of teachers' self-efficacy beliefs model as determinant of their job satisfaction and students' academic achievement

ارزیابی مدل باورهای خودکارآمدی معلمان به عنوان تعیین کننده میزان رضایت شغلی آنها و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

Behrooz Ghalaei, Parvin Kadivar, Gholamreza Sarami, Mohammad Esfandiari

بهروز قلائی، پروین کدیور، غلامرضا صرامی، محمد اسفندیاری

¹Department of Psychology, AbuAli Sina University, Hamedan, Iran

^۱گروه روان‌شناسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

²Department of Psychology, Tarbiat Moalem University, Tehran, Iran

^۲استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه تربیت معلم، تهران، ایران

³Department of Psychology, Tarbiat Moalem University, Tehran, Iran

^۳استادیار گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم، تهران، ایران

⁴Department of Psychology, Tarbiat Moalem University, Tehran, Iran

^۴گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم، تهران، ایران

Abstract

چکیده

This study evaluated teachers' self-efficacy beliefs model as determinant of their job satisfaction and students' academic achievement. This was done through path analysis technique. 320 teachers were selected through multi-stage cluster sampling method in Saveh city. They filled out Sherrers self-efficacy questionnaire (1980) and Shariat's job satisfaction questionnaire (1383). Students' academic achievement was assessed through their mean score of final exam. Result show that previous students' academic achievement, further students' academic achievement, teachers' self-efficacy and teachers' job satisfaction are correlated with each other. In first phase, result of path analysis showed that our proposed model is not fitted model. So in order to achieve a fitted model, we assumed that remained variance is constant, and the basic model is then analyzed. The results indicated that in this situation the model is fitted perfectly. In addition, any path except the path coefficient between teachers' job satisfaction and students' academic achievement was significant.

مطالعه حاضر با هدف ارزیابی مدل باورهای خودکارآمدی معلمان به عنوان تعیین کننده میزان رضایت شغلی آنها و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و با روش تحلیل مسیر صورت گرفته است. بدین منظور ۳۲۰ نفر از جامعه معلمان اداره آموزش و پرورش شهرستان ساوه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و با پرسشنامه خودکارآمدی شرر (۱۹۸۲) و پرسشنامه رضایت شغلی کاظم شریعت (۱۳۸۳) مورد بررسی قرار گرفتند. همچنین برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از معدل نمرات پایان ترم آنها استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد که مولفه‌های پیشرفت تحصیلی قبلی، خودکارآمدی معلمان، رضایت شغلی معلمان و پیشرفت تحصیلی بعدی دانش‌آموزان دو به دو با یکدیگر همبستگی دارند. در مرحله اول داده‌های حاصل از پژوهش برای بررسی توافق و سازگاری با مدل پیشنهادی پژوهش موردآزمون قرار گرفت که نتایج تحلیل مسیر نشان دهنده عدم برازش مدل بود. بنابراین به منظور دستیابی به مدل برازش شده با اعمال کنترل مفروضه ثابت ماندن واریانس مانده‌ها مدل اولیه دوباره مورد تحلیل قرار گرفت و نتایج نمایانگر این است که مدل با کنترل مفروضه ثابت ماندن واریانس مانده‌ها از برازش مناسبی برخوردار است. همچنین تمامی ضرایب مسیرها به جز ضریب مسیر بین رضایت شغلی معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان معنادار بود.

Key words: teachers' self-efficacy, teachers' job satisfaction, students' academic achievement

واژگان کلیدی: خودکارآمدی معلمان، رضایت شغلی معلمان، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

مقدمه

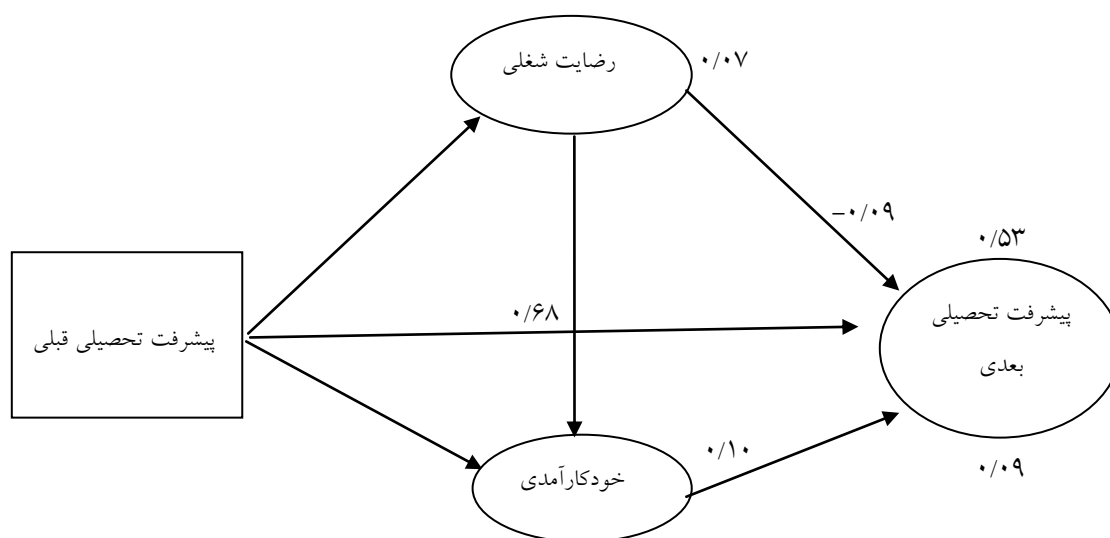
۲۰۰۲). تحقیقات جدید پیرامون عوامل فردی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به متغیرهایی مانند رویکردهای یادگیری، جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی (Self efficacy)، خودتنظیمی (Self regulation)، راهبردهای یادگیری (Learning strategys) و فراشناخت (Metacognition) را شامل می‌شوند و در مورد عوامل محیطی به متغیرهایی چون خودکارآمدی معلمان، رضایت شغلی آنها و سایر عوامل پرداخته‌اند (بوهل، ۲۰۰۳).

باور کارآمدی معلم عبارت است از قضاوت معلم درباره توانایی خود برای به دست آوردن نتایج مطلوب از فعالیت و یادگیری‌های دانش‌آموز، حتی در ارتباط با دانش‌آموزانی که انگیزه چندانی ندارند و در یادگیری با مشکل روبه‌رو هستند، اعتقاد بر این است که این باور بر فعالیت‌ها، تلاش و پشتکار معلم در آموزش تأثیرگذار خواهد بود (بندورا، ۱۹۹۷). از زمان معرفی مفهوم خودکارآمدی توسط بندورا (۱۹۷۷) پژوهش‌های گوناگونی در زمینه خودکارآمدی و سایر عوامل مرتبط به آن انجام شده است و پژوهش‌های بسیار زیادی متغیرهایی را که بر خودکارآمدی افراد تأثیر می‌گذارد یا از آن تأثیر می‌پذیرد، مورد بررسی قرار داده است (راس، ۱۹۹۸؛ مور و اسلمن، ۱۹۹۴). از جمله این موارد می‌توان به رضایت شغلی معلمان و نیز موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان اشاره کرد که به طور مستقیم و غیر مستقیم از باورهای خودکارآمدی معلمان تأثیر می‌پذیرند. باورهای خودکارآمدی معلمان می‌تواند از چند طریق بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. احتمال استفاده معلمان با باورهای خودکارآمدی بالا از نوآوری‌های آموزشی در کلاس، نسبت به معلمان دارای احساس پایین خودکارآمدی بیشتر است (گاسکی، ۱۹۸۸). علاوه بر این در پژوهش‌های قبلی خودکارآمدی ادراکی معلمان با افزایش انگیزش دانش‌آموزان و گرایش مثبت به مدرسه همبسته بوده است (میسکل و مک دونالد، ۱۹۸۶؛ اشتون و وب، ۱۹۸۶). خودکارآمدی معلمان همچنین می‌تواند عاملی باشد برای افزایش کارآمدی دانش‌آموزان، افزایش درگیری آنها در فعالیت‌های کلاسی و کوشش‌های آنها در رویا رویی با مشکلات (راس، ۱۹۸۶). در مورد رابطه خودکارآمدی معلمان و رضایت شغلی آنان نیز تحقیقات زیادی انجام شده

تعلیم و تربیت امری وقت‌گیر، پر ثمر و در عین حال دشوار است که در آن معلمان به عنوان نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی بیشترین و برترین نقش را عهده‌دار هستند. یافته‌های پژوهشی همواره نشان می‌دهد که معلم مهمترین متغیر در یادگیری دانش‌آموزان است. به عبارت دیگر، مهمترین عامل، مواد آموزشی یا روش تدریس نیست، بلکه معلم است (کدیور، ۱۳۸۱). همین طور باید باورداشته باشیم که: «زیباترین طرح اصلاح و بازسازی آموزش و پرورش در صورتی که معلم به تعداد کافی و با کیفیت مطلوب در اختیار نداشته باشیم با شکست رو به رو خواهد شد» (صداقت، ۱۳۸۹). پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و بررسی عوامل موثر بر آن موضوع مهمی است که بخش عمده‌ای از پژوهش‌های علوم تربیتی را به خود اختصاص داده است. در ساختارهای تربیتی و آموزشی معیاری که برای سنجش میزان دستیابی به اهداف تربیتی در نظر گرفته شده، پیشرفت تحصیلی است. در واقع می‌توان گفت که مهمترین هدف عینی و ثمره هر نظام تعلیم و تربیت ارتقای پیشرفت تحصیلی فراگیران آن جامعه است. پیشرفت تحصیلی، توانایی دانش‌آموزان در کسب نمره در زمینه‌های مختلف درسی است و پیشرفت تحصیلی با میانگین نمراتی که دانش‌آموزان در امتحانات پایان سال کسب می‌کنند سنجیده می‌شود، این نمرات از طریق کارنامه استخراج می‌شوند. پیشرفت تحصیلی به مفهوم انجام تکالیف و موفقیت دانش‌آموزان در گذراندن دروس یک پایه تحصیلی و نیز میزان موفقیت وی در امر یادگیری است (منصور، ۱۳۵۹؛ به نقل از براتی، ۱۳۷۶). با توجه به اهمیت عملکرد تحصیلی لازم است عواملی که بر آن تأثیر می‌گذارند مورد شناسایی قرار گیرند (بابایی، ۱۳۸۸). عوامل متعددی بر پیشرفت تحصیلی مؤثر است، این عوامل به دو دسته فردی و محیطی تقسیم می‌شوند. تحقیقات انجام شده در این زمینه نشان داده است که متغیرهای شخصیتی و شناختی (عوامل فردی) در مجموع ۷۰ درصد و سایر متغیرها از جمله محیطی، اجتماعی و موقعیتی ۳۰ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی را به خود اختصاص می‌دهند (فریدمن،

بنابراین هدف اصلی ما در این پژوهش آزمایش الگویی بود که در قالب آن نقش پیشرفت تحصیلی قبلی دانش‌آموزان، خودکارآمدی معلمان و رضایت شغلی معلمان در میزان پیشرفت تحصیلی بعدی دانش‌آموزان قابل بررسی باشد که با استفاده از نتایج آن بتوانیم به دو هدف مهم و با ارزش رضایت درونی معلمان از شغلشان و نیز پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه دست یابیم. جامعه آماری این پژوهش شامل معلمان مقطع متوسطه است. به جز هدف مهم یاد شده، اهمیت هر یک از مسیرهای موجود در الگو - چه مستقیم و چه غیر مستقیم - (هم تأثیر مستقیم و هم غیر مستقیم هر یک از متغیرهای پیش بین بر متغیر وابسته) برای ما مشخص خواهد شد. بنابراین ما به جای فرضیه واحد یا مجموعه‌ای از فرضیه‌ها، الگویی را آزمون خواهیم کرد که مجموعه‌ای از مسیرهای علی است (نمودار ۱).

شکل ۱- الگوی روابط علی بین پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی معلم، رضایت شغلی معلم و پیشرفت تحصیلی بعدی دانش‌آموزان (کاپراره، ۲۰۰۵)



RMSEA=0/054, D-F=23, P < /001, X²=163/5

است که تأثیر مهم باورهای خودکارآمدی معلم را بر رضایت شغلی و نیز عملکرد (performance) و انگیزش (motivation) او را تأیید کرده است (بندورا، ۱۹۹۷؛ راس، ۱۹۹۸). رضایت شغلی عاملی است که باعث افزایش کارایی و نیز احساس رضایت فردی می‌گردد. فیشر و هانا (Fisher & Hanna) رضایت شغلی را عاملی روانی می‌پندارند و آن را نوعی سازگاری عاطفی با شغل و شرایط اشتغال می‌انگارند (نقل از شفیع آبادی، ۱۳۷۵). از سوی دیگر نیز حس قوی معلمان از خودکارآمدی ارتباط جمعی آنان را با همکاران و والدین دانش‌آموزان افزایش می‌دهد. طبق پژوهش‌های گذشته احساس معلم از کارآمدی، با رضایت شغلی و نیز شایستگی آنها که توسط مدیران ارزیابی می‌شود رابطه دارد (ترنهام، سیلورن و استیا، ۲۰۰۳). همچنین همبستگی‌های بالایی میان هرسه این متغیرها در تحقیقات گذشته اعلام شده است. این احتمال وجود دارد که رضایت شغلی همراه با حس کارآمدی معلمان به تقویت کوشش‌های آنها در جهت ترغیب دانش‌آموزان برای پیشرفت تحصیلی بهینه کمک کند. همان‌طور که در مطالعه سال ۲۰۰۵ که توسط جادگ و کوهن (Judge - Kohn) بر روی ۶۰۰۰ معلم آمریکایی انجام شد نشان داده شده است، رضایت شغلی معلمان رابطه مثبتی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع طرح‌های غیر آزمایشی و به طور دقیق‌تر طرح همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری است. در تحقیقاتی که هدف، آزمودن مدل خاصی از روابط میان متغیرهاست، از تحلیل مدل معادلات ساختاری یا مدل‌های علی استفاده می‌شود. در این مدل، داده‌ها به صورت ماتریس‌های کواریانس با همبستگی در می‌آید و یک مجموعه معادلات رگرسیون بین متغیرها تدوین می‌شود (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۷۷).

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان اداره آموزش و پرورش شهرستان ساوه بود که تعداد آنها با استفاده از فهرست ارائه شده توسط مسؤولین ذی ربط آن اداره ۱۲۸۵ نفر است. نمونه این تحقیق شامل ۳۲۰ (۳۵ مدرسه و از هر مدرسه ۱۰ کلاس) نفر از معلمان اداره آموزش و پرورش شهرستان ساوه بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شد. بدین صورت که ابتدا از بین تمام مدارس مقطع متوسطه شهرستان ساوه در مرحله اول و به عنوان خوشه اول چندین مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد و در مرحله دوم از میان این مدارس دوباره کلاس‌های مختلفی باز هم به صورت تصادفی برگزیده شد. پس از انتخاب نمونه‌ای ۳۵۰ نفری از معلمان مدارس مختلف شهرستان ساوه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، جهت جمع‌آوری اطلاعات و تکمیل پرسشنامه‌ها توسط معلمان در سطح شهر، به مدرسی که معلمان مورد نظر در آنجا تدریس می‌کردند مراجعه شد؛ جهت تشویق و ترغیب آزمودنی‌ها به پاسخ‌گویی دقیق به سؤالات، به همراه هر پرسشنامه یک عدد خودکار و نوشته‌ای که حاوی اهداف پژوهش، چگونگی تکمیل پرسشنامه‌ها و اطمینان بخشیدن در جهت محرمانه ماندن نظر افراد پاسخ دهنده همراه پاکتی برای برگشت اطلاعات، در اختیار آنان قرار گرفت.

لازم به یادآوری است که برای اطمینان از صحت پاسخ‌های داده شده به پرسشنامه‌ها، پرسشنامه‌ها در رنگ‌های تفریح در اختیار معلمان قرار گرفت و به آنها این امکان داده نشد که پرسشنامه‌ها را به منزل ببرند و خود

پژوهشگر نیز در همان محل کنار معلمان می‌ایستاد که اولاً در صورت وجود هر گونه ابهام در مورد سؤالات به آنان پاسخ داده شود، ثانیاً معلمان از پر کردن سرسری و بی‌دقت پرسشنامه‌ها خودداری کنند. ۳۰ پرسشنامه به دلیل ناقص بودن و یا عدم بازگشت از جریان تحقیق کنار گذاشته شد و کار نمره گذاری و تجزیه و تحلیل آماری بر روی ۳۲۰ پرسشنامه صورت گرفت.

ابزار سنجش در این پژوهش عبارتند از: ۱- برای اندازه‌گیری میزان خودکارآمدی معلمان از پرسشنامه خودکارآمدی شرر (۱۹۸۲) استفاده شد که شامل ۲۳ سؤال بود. میانگین و انحراف استاندارد این آزمون به ترتیب ۵۷/۹۹ و ۱۲/۰۸ است، ضریب پایایی این آزمون نیز از طریق روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمده است (به نقل از براتی، ۱۳۷۶). ۲- برای ارزیابی میزان رضایت شغلی معلمان نیز از پرسشنامه رضایت شغلی کاظم شریعت (۱۳۸۳) استفاده شد. این پرسشنامه از ۲۲ سؤال تشکیل شده است. نمره گذاری این آزمون بر اساس مقیاس لیکرت است که آزمودنی‌ها پاسخ خود را به هر سؤال در برجه پاسخنامه علامت می‌زنند، در پاسخنامه هر سؤال ۴ درجه در نظر گرفته شده است که عبارتند از «کاملاً موافق ۴، موافق ۳، مخالف ۲ و کاملاً مخالف ۱». پس از آن که آزمودنی به همه سؤالات پرسشنامه پاسخ داد، نمرات فرد را در کلیه سؤالات جمع می‌زنیم؛ حداقل نمره به دست آمده در این آزمون ۲۲ و حداکثر نمره ۸۸ است. اعتبار پرسشنامه توسط شریعت بر اساس فرمول آلفای کرونباخ ۰/۹ محاسبه شده است. ۳- برای اندازه‌گیری میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز از معدل پایان نیم سال تحصیلی آنها استفاده شد.

برای بررسی نحوه رابطه بین متغیرهای پیشرفت تحصیلی قبلی، رضایت شغلی، خودکارآمدی معلم و پیشرفت تحصیلی فعلی از روش تحلیل مسیر استفاده شد. در صورتی که محقق بخواهد مدل خاصی را از لحاظ روابط متغیرهای تحت بررسی بیازماید، از روش مدل معادلات ساختاری استفاده می‌کند (سرمد و همکاران ۱۳۷۹، ص ۹۶). در این مدل داده‌ها به صورت ماتریس کواریانس یا همبستگی درآمده است و یک مجموعه معادلات رگرسیون

در مرحله اول، داده‌های حاصل از پژوهش برای بررسی توافق و سازگاری با مدل پیشنهادی پژوهش مورد آزمون قرار گرفت که نتایج تحلیل مسیر نشان دهنده عدم برازش مدل بود. مجموعه وسیعی از شاخص‌های برازش مدل وجود دارند که برای اندازه‌گیری برازش مدل استفاده می‌شوند. در اینجا به بررسی تعدادی از آنها می‌پردازیم.

در ادامه، ماتریس ضرایب همبستگی، نتیجه آزمون نرمال بودن توزیع، مدل برازش نشده، مهمترین شاخص‌های برازش و نیز ماتریس باقی مانده‌ها به ترتیب نشان داده شده‌اند.

بین متغیرها تدوین می‌شود. امکان تحلیل مدل‌های علی پس از فراهم آمدن نرم افزارهایی از جمله LISREL و EQS صورت گرفته است (همان، ص ۹۸).

یافته‌های پژوهش

قبل از اجرای تحلیل مسیر، تشکیل ماتریس همبستگی میان متغیرها ضروری است (سرمد و همکاران، ۱۳۷۹). برای تشکیل ماتریس ضرایب همبستگی پیرسون دو فرضیه مهم وجود دارد که عبارتند از: نرمال بودن توزیع متغیرها و خطی بودن روابط میان متغیرها. با بررسی این دو فرضیه معلوم شد که آنها در اینجا برقرار نیستند. بنابراین ماتریس همبستگی اسپیرمن تشکیل شد و این ضرایب در محاسبات مدل مورد استفاد قرار گرفت. تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار لیزرل انجام شد تا مدل نهایی به دست آید.

جدول ۱ - ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پیشرفت تحصیلی قبلی، رضایت شغلی، خودکارآمدی معلم و

پیشرفت تحصیلی فعلی

عوامل	پیشرفت تحصیلی قبلی	رضایت شغلی	خودکارآمدی معلم	پیشرفت تحصیلی فعلی
پیشرفت تحصیلی قبلی	۱			
رضایت شغلی	۰/۵۴۷**	۱		
خودکارآمدی معلم	۰/۵۸۵**	۰/۲۳۵**	۱	
پیشرفت تحصیلی فعلی	۰/۷۸۳**	۰/۴۳۰**	۰/۴۴۹**	۱

** همه همبستگی‌ها در سطح ۰/۹۹ معنادار است.

جدول ۲ - نتیجه آزمون نرمال بودن توزیع پیشرفت تحصیلی قبل، خودکارآمدی معلم، رضایت شغلی و پیشرفت

تحصیلی فعلی

عوامل	شاخص‌های آماری	مقدار Z	سطح معناداری
پیشرفت تحصیلی قبلی	۳/۱۲۸		۰/۰۰۰۱
خودکارآمدی معلم	۱/۷۹۶		۰/۰۰۳
رضایت شغلی	۱/۲۴۴		۰/۰۹۱
پیشرفت تحصیلی فعلی	۳/۴۴۰		۰/۰۰۰۱

از آنجایی که مقدار χ^2 دو محاسبه شده معنادار و برخی از ضرایب مسیر غیر معنادار است، نتیجه می‌شود که این مدل برازش خوبی ندارد. همچنین در این مدل دو مورد از ضرایب مسیر مقدار بسیار ناچیزی به دست آمده است و حتی یکی از مسیرها در مدل نهایی که با مفروضه کنترل واریانس مانده‌ها اجرا شد، حذف گردید؛ که این نیز خود دلیلی بر برازش نداشتن داده‌های به دست آمده با مدل است.

غیر خطی بودن، داده‌های گمشده و خطاهای ویژه مشخص از عواملی هستند که باعث برازش ضعیف مدل یا عدم برازش آن می‌شوند (کریمی پور، ۱۳۷۵). در اینجا به منظور دستیابی به مدل برازش شده با اعمال کنترل مفروضه ثابت ماندن واریانس مانده‌ها، مدل اولیه مورد تحلیل قرار گرفت. در ادامه مدل برازش شده، شاخص‌های برازش و نیز ماتریس باقی مانده‌ها برای این مدل نشان داده شده است.

با توجه به جدول شماره ۱ نتیجه گرفته می‌شود که ضریب همبستگی اسپیرمن برای تمام متغیرها در سطح معنادار است. برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش از آزمون کالموگروف اسمیرنوف (K-S) استفاده شد. در جدول ۲ نتایج حاصل از این آزمون نشان داده شده است.

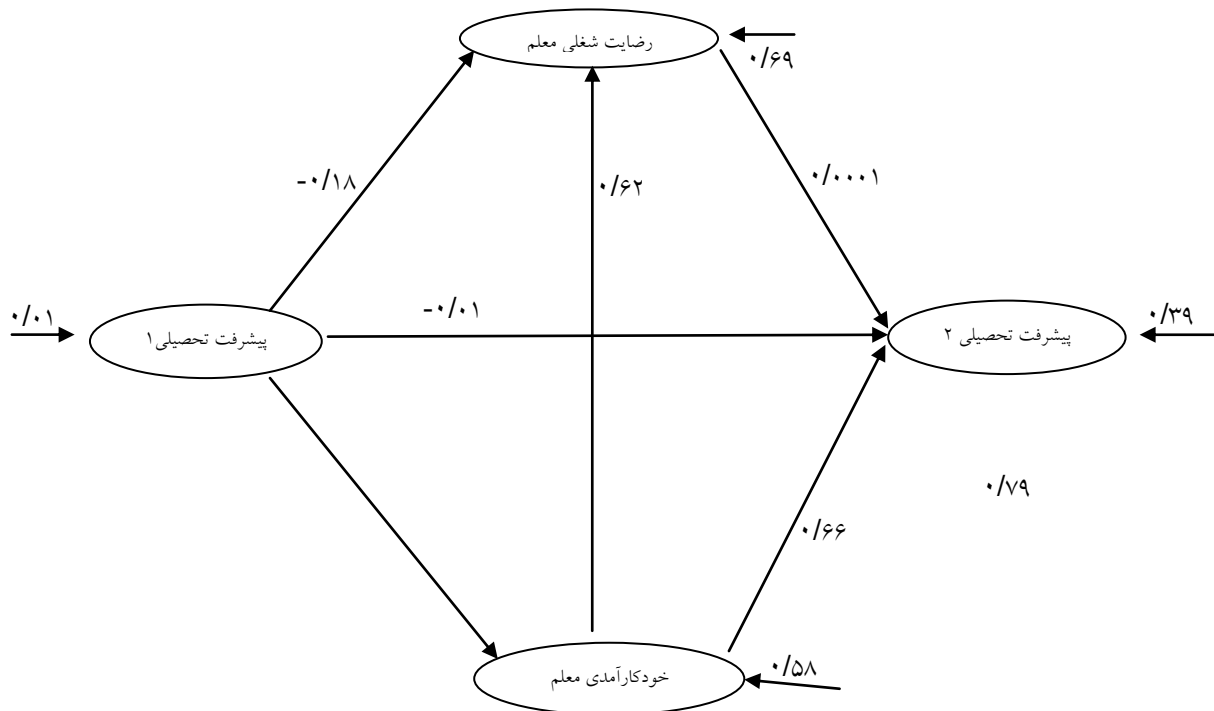
برای این که توزیع متغیری نرمال باشد لازم است که سطح معناداری بیش از ۰/۰۵ باشد. بنابراین در اینجا با توجه به اطلاعات ذکر شده معلوم می‌شود که تنها توزیع متغیر رضایت شغلی نرمال است و توزیع سه متغیر دیگر نرمال نیست.

جدول ۳ - شاخص‌های برازش مدل بدون اعمال خطای

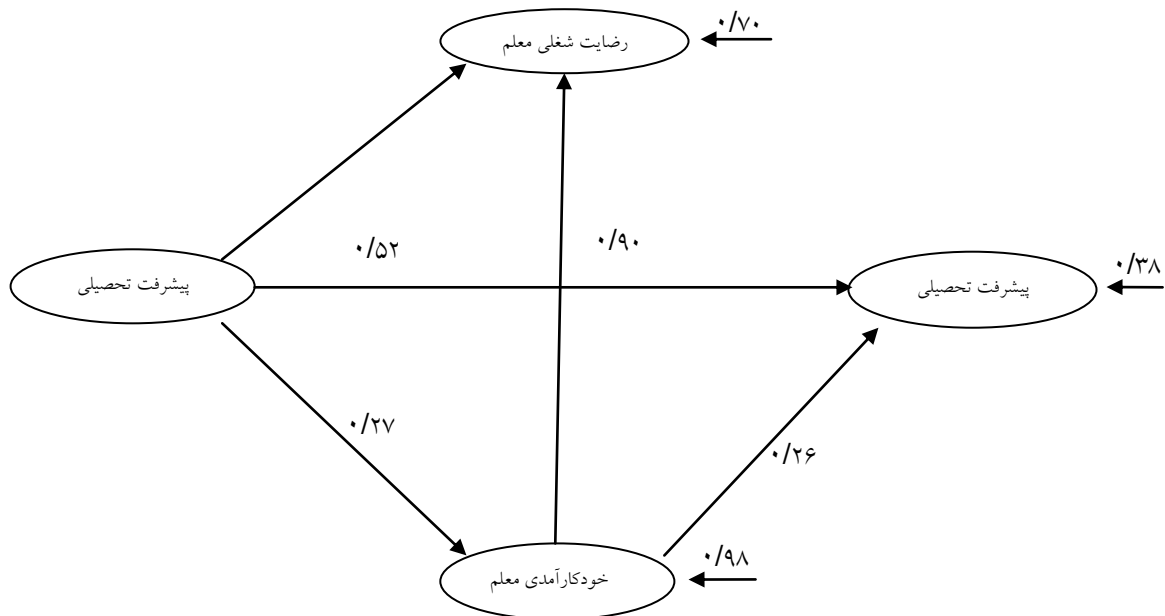
اندازه‌گیری

۰/۰۰۰۱	χ^2	خی دو
۰/۰۰۰۱	ریشه خطای میانگین مجذورات	تقریب
	RMSE	

شکل ۲ - مدل اولیه بدون اعمال خطای اندازه‌گیر



شکل ۳ - مدل با مفروضه ثابت ماندن واریانس مانده‌ها



جدول ۴ - شاخص‌های برازش مدل با مفروضه ثابت ماندن واریانس مانده‌ها

۰/۴۶۹	X^2	خی دو
۰/۰۱	RMSEA	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب
۱۸/۴۶۵		ملاک اطلاعات
۰/۹۹۹		شاخص بتلر - بونت
۱/۰۰۶		شاخص تاگر - لوییز
۱/۰۰		شاخص برازندگی تطبیقی
۰/۹۹۹		شاخص برازش مدل
۰/۹۹۳		شاخص برازش

اثرات مستقیم و غیر مستقیم کل متغیرها بر پیشرفت تحصیلی فعلی

مدل با کنترل مفروضه ثابت ماندن واریانس مانده‌ها از برازش مناسبی برخوردار است. با استفاده از مدل برازش شده می‌توان اثرات مستقیم و غیر مستقیم هر یک از متغیرها را بر پیشرفت تحصیلی به دست آورد. در جدول ۴ اثرات مستقیم و غیر مستقیم و اثر کلی متغیرها بر پیشرفت تحصیلی گزارش داده شده است.

اثر مستقیم هر متغیر بر متغیر دیگر یعنی تأثیری که آن متغیر به تنهایی بر متغیر وابسته می‌گذارد و اثر غیر مستقیم یک متغیر بر متغیر دیگر یعنی میزان اثری که آن متغیر از طریق اثرگذاری بر سایر متغیرها بر آن متغیر وابسته نهایی دارد.

همان‌طور که از جدول ۵ استنباط می‌شود، پیشرفت تحصیلی قبلی دانش‌آموزان تنها به طور مستقیم بر خودکارآمدی معلمان اثر می‌گذارد اما هم به طور مستقیم و هم به شکل غیر مستقیم بر متغیرهای رضایت شغلی معلم و نیز پیشرفت تحصیلی بعدی تأثیر دارد.

تأثیر غیر مستقیم پیشرفت تحصیلی قبلی دانش‌آموزان بر پیشرفت تحصیلی بعدی آنها و نیز بر رضایت شغلی معلمان از طریق متغیر میانجی خودکارآمدی معلمان است. خودکارآمدی معلمان نیز تنها به صورت مستقیم بر رضایت شغلی آنها و همچنین پیشرفت تحصیلی بعدی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد.

بر اساس ستون اثرات کلی، چنین برداشت می‌شود که متغیر پیشرفت تحصیلی قبلی بیشترین تأثیر را بر پیشرفت تحصیلی فعلی دانش‌آموزان داشته است (۰/۷۹۹۱). پس از آن، خودکارآمدی معلم در رده دوم تأثیرگذاری قرار دارد (۰/۲۶) و رضایت شغلی معلم نیز هیچ اثری بر پیشرفت تحصیلی فعلی دانش‌آموزان ندارد.

جدول ۵ - اثرات مستقیم، غیر مستقیم و اثر کلی هر یک از متغیرهای پیش بین بر متغیر وابسته نهایی و

همچنین متغیرهای وابسته میانی

اثر کلی	اثر غیر مستقیم	اثر مستقیم	
			پیشرفت تحصیلی قبلی به
۰/۲۷		۰/۲۷	خودکارآمدی معلم
۰/۵۴۴۳	۰/۰۲۴۳	۰/۵۲	رضایت شغلی معلم
۰/۷۹۹۱	۰/۰۸۹۱	۰/۷۱	پیشرفت تحصیلی بعدی
			خودکارآمدی معلم به
۰/۰۹		۰/۰۹	رضایت شغلی معلم
۰/۲۶		۰/۲۶	پیشرفت تحصیلی بعدی

بحث و نتیجه گیری

رضایت شغلی از طریق اثر گذاشتن بر نوع رفتار معلم، برنامه ریزی‌های عمدی او برای اداره کلاس و میزان شور و اشتیاق او برای تدریس، ایجاد تغییراتی در حرکات و رفتارهای غیر کلامی و تأثیرات ناخودآگاه و غیر آگاهانه‌ای که ممکن است حتی خود معلم هم متوجه آنها در رفتارشان نشود، بر میزان یادگیری دانش‌آموزان تأثیر دارد (میلر، ۱۹۸۱).

رضایت شغلی معلم از این جهت نیز دارای اهمیت است که عملکرد معلم را بهبود بخشد، بر پیشرفت دانش‌آموزان اثر می‌گذارد (ویسمر، ۲۰۰۲). از طرفی نیز احساس مثبت معلم نسبت به کارش همبستگی بالایی با کارایی بیشتر او در کلاس درس دارد که در نهایت تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (برافی و اورتسون، ۱۹۷۶).

اگر معلم نسبت به کارش هیچ علاقه‌ای نداشته باشد و بی‌روحیه سر کارش حاضر شود، با حرکات و رفتارهای غیر کلامی خود یک نگرش منفی را نسبت به کار خود و نسبت به دانش‌آموزان در کلاس نشان می‌دهد و همین امر در نهایت سبب دست نیافتن به اهداف آموزشی می‌شود (ابل و سول، ۱۹۹۹).

معلمانی که از شغل خود رضایت بالایی دارند معتقدند که کارشان مفید است و می‌توانند تأثیرات مثبتی را بر یادگیری دانش‌آموزان داشته باشند (اشتون، ۱۹۸۴). همچنین هنگامی که معلمان احساس مثبتی نسبت به کارشان دارند، پیشرفت دانش‌آموزان بهبود می‌یابد. زیرا رابطه معناداری میان بهبود نمرات کلاسی و رضایت شغلی معلم وجود دارد (گرین، اندرسون و لوین، ۱۹۸۸).

اما از طرفی نیز تحقیقاتی وجود دارند که با حذف شدن این مسیر همسو است. برای مثال کاپرارا و همکاران (۲۰۰۶) بیان می‌کنند که اگرچه در نگاه اول ممکن است تأثیرات میزان رضایت معلم بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان غیر قابل انکار به نظر برسد اما باید دانست که میزان رضایت شغلی در محیط‌هایی که نیاز به مهارت کمی دارند یا این که برای معلمان عادی شده‌اند، تأثیر بسیار کمی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. مثلاً اگر محیط یک کلاس به گونه‌ای باشد که تدریس معلم مهارت زیادی را لازم نداشته باشد و یا این که معلم آنقدر با تجربه

هدف کلی پژوهش حاضر بررسی مدل روابط میان پیشرفت تحصیلی قبلی، خودکارآمدی معلم، رضایت شغلی معلم و پیشرفت تحصیلی بعدی دانش‌آموزان است.

در مرحله اول تحلیل داده‌های پژوهشی، داده‌ها با مدل پیشنهاد شده برازش نداشت. با کنترل مفروضه ثابت ماندن واریانس مانده‌های مدل، مدل جدیدی به دست آمد که شاخص‌های برازش مدل را دارا بود. در مقایسه با مدل پیشنهادی در مدل جدید یکی از مسیرها حذف شد. بر خلاف مدل اصلی که نشان می‌داد رضایت شغلی معلم در پیشرفت تحصیلی بعدی تأثیر می‌گذارد، میزان تأثیر این متغیر بر پیشرفت تحصیلی در مدل برازش شده، صفر برآورد شد و چون ضریب تأثیر بسیار پایین بود، این مسیر حذف گردید. بر خلاف مدل کاپرارا (۲۰۰۶) که در آن رضایت شغلی معلم با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه داشت، در این پژوهش هیچ رابطه‌ای میان رضایت شغلی معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به دست نیامد.

حذف این مسیر، بر خلاف گفته همه پژوهشگرانی است که بیان کرده‌اند رابطه‌ای مثبت و قوی بین رضایت معلم از شغلش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد (از جمله: ونگ، ۲۰۰۳؛ فرگوسن، ۲۰۰۰؛ گاترین میخالو، ۲۰۰۲؛ کلارک و کیتینگ، ۱۹۹۵).

از نظر محققان مختلف، رضایت شغلی معلمان یک مسأله بسیار مهم است. زیرا به کارایی مفید آنها که در نهایت تأثیر آن نیز بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است، بستگی دارد (اشتون و وب، ۱۹۸۶).

رضایت شغلی معلم همچنین یک تأثیر مثبت بر گرایش دانش‌آموزان به مدرسه و نیز پیشرفت تحصیلی آنها دارد و هر چه سطح رضایت معلم بالا رود، یک محیط یادگیری خوشایند و مناسب، هم برای دانش‌آموزان و هم برای کار معلم فراهم می‌کند. این تأثیر تا جایی است که می‌توان ادراک معلم از نوع شغلش و احساس او نسبت به آن را یکی از بهترین پیش بین‌های میزان پیشرفت دانش‌آموزان دانست (میلر، ۱۹۸۸) به نقل از برمن و همکاران، (۱۹۷۷).

که معلمان آنها در پرسشنامه رضایت شغلی نمره پایینی به دست آورده بودند تفاوت معناداری وجود نداشت.

کارپنتر در مورد این عدم تفاوت می‌نویسد: «نبودن تفاوت معنادار میان نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس‌هایی که معلمان آنها رضایت شغلی بالایی دارند با دانش‌آموزان کلاس‌هایی که معلمان آنها رضایت شغلی پایینی دارند، ممکن است به این دلیل باشد که پرسشنامه‌های سنجش رضایت شغلی نمی‌توانند به خوبی افراد دارای رضایت شغلی پایین و بالا را از هم متمایز کنند. رضایت شغلی سازه‌ای است که در طول زمان تغییر می‌کند. بدین معنی که امکان دارد یک شخص در دوره‌هایی از زندگی کاری‌اش به دلیل وجود برخی مسائل مانند مشکلات خانوادگی، از شغلش رضایت چندانی نداشته باشد اما پس از گذشت مدت زمانی و حل شدن مشکلات، نظرش نسبت به کارش کاملاً عوض شده، میزان رضایتش بالاتر رود. به طور مثال یک معلم ممکن است در دوره‌های مختلفی از سال تحصیلی به این احساس دچار شود و همین نوسانات از به وجود آمدن تفاوت‌های معنادار بین میانگین نمرات دانش‌آموزان جلوگیری کند».

همچنین تورگو (۱۹۹۶) نیز در تحقیقی که با هدف بررسی میزان رضایت شغلی معلمان و تأثیر آن بر یادگیری دانش‌آموزان انجام داد، هیچ رابطه معناداری میان نمرات پرسشنامه رضایت شغلی معلمان و نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پیدا نکرد. او نیز همانند کارپنتر این عدم معناداری رابطه را به ایرادهای پرسشنامه‌های رضایت شغلی نسبت می‌دهد و می‌گوید: «از آنجایی که رضایت شغلی یک حس درونی نا پایدار است و می‌تواند ظرف مدت زمان کوتاه و با رخ دادن اتفاقات خاص در محیط کار تغییر یابد، پرسشنامه‌ها نمی‌توانند تمایز دقیقی میان معلمان با رضایت شغلی بالا و پایین قائل شوند و همین امر سبب به دست نیامدن روابط معنادار می‌شود». همچنین بر اساس مدل برازش شده، خودکارآمدی معلمان تنها به صورت مستقیم با رضایت شغلی معلمان رابطه دارد.

این یافته با یافته‌های اشتون و وب (۱۹۸۶)، کاپرارا، باربارانی و بورگوگی (۲۰۰۶)، انگلا پاتریک (۲۰۰۷) و گرین، اندرسون و لوین (۱۹۸۱) هماهنگ است.

و با مهارت باشد که بتواند به راحتی کار تدریسش را انجام دهد، در این صورت میزان رضایت او از شغلش تأثیر معناداری بر مقدار پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نخواهد داشت. زیرا در این شرایط او به صورت خودکار و ناخودآگاه تمام کارهایی را که برای موفقیت شاگردان لازم است انجام خواهد داد.

دراپور و همکاران (۲۰۰۱) نیز هیچ رابطه‌ای میان رضایت شغلی معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پیدا نکردند. آنها این عدم رابطه را به تعهد اخلاقی و حس مسؤولیت پذیری معلمان نسبت می‌دهند و می‌نویسند: «از آنجایی که حس مسؤولیت‌پذیری و تعهد اخلاقی بیشتر معلمان بالاست، آنها سعی می‌کنند که کمبودهای محیط کارشان هیچ تأثیری بر نوع و روش تدریستان نداشته باشد. اگرچه آنها ممکن است در بیرون از محیط کلاس و مدرسه اعتراضاتی نسبت به میزان حقوق و یا تعداد ساعات کارشان داشته باشند اما وقتی در محیط کلاس قرار می‌گیرند، به دلیل وجود حس بالای مسؤولیت‌پذیری که دارند تمام تلاششان را برای موفقیت دانش‌آموزان به کار می‌گیرند».

کدیین و آلورمن (۱۹۹۴) نیز بیان می‌کنند که هر چند رضایت شغلی معلمان با کارایی آنها در محیط کلاس رابطه دارد و از این طریق می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد، اما این تأثیر بسیار زیاد نیست. زیرا هنگامی که معلم در کلاس درس قرار می‌گیرد و تدریسش را انجام می‌دهد، یادگیری دانش‌آموزان شروع به شکل‌گیری می‌کند و همین تدریس کافی است تا دانش‌آموزان درس را بیاموزند؛ حال میزان رضایت شغلی معلم بالا باشد یا پایین، تأثیر بسیار اندکی بر این یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان خواهد داشت.

کارپنتر نیز در مطالعه‌ای که در سال ۲۰۰۴ بر روی ۵۰۰ نفر از معلمان دبیرستان انجام داد، به این نتیجه رسید که میزان رضایت شغلی معلم بر میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هیچ تأثیری ندارد. در تحقیق او بین میانگین نمرات دانش‌آموزان کلاس‌هایی که معلمان آنها در پرسشنامه رضایت شغلی نمره بالایی کسب کرده بودند و میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس‌هایی

این طریق بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است (هاگی و مورفی، ۲۰۰۳).

معلمان با خودکارآمدی بالا اهداف سطح بالاتری را برای تدریسشان در نظر می‌گیرند و از این طریق دانش‌آموزان را به یادگیری‌های عمیق‌تر و سطح بالاتر سوق می‌دهند (بندورا، ۱۹۷۷). این معلمان روش‌های قوی‌تری را برای تدریس مورد استفاده قرار می‌دهند (اشتون و وب، ۱۹۸۶؛ چاکون، ۲۰۰۵). همچنین بیشتر به نیازهای دانش‌آموزان ضعیف توجه می‌کنند و با اولیای دانش‌آموزان نیز تعامل و همکاری بیشتری دارند (پودال و سادوک، ۱۹۹۳).

با توجه به توضیحات بالا، اگر بخواهیم کلیه نتایج این تحقیق را در چند خط بگنجانیم از همه گفته‌ها چنین برمی‌آید که بالا یا پایین بودن سطح خودکارآمدی معلمان به طور مستقیم بر میزان رضایت شغلی آنان تأثیر دارد. همچنین میزان خودکارآمدی در معلمان رابطه‌ای مثبت و قوی با میزان نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزانشان دارد.

منابع

بابایی، فرزانه (۱۳۸۸). *بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد ساوه.

براتی، محمد (۱۳۷۶). *تأثیر خودکارآمدی و خودتنظیمی معلمان بر میزان کارایی آنها*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم.

سرمد، زهره؛ بازگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۷۹). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*، انتشارات آگاه.

شفیع آبادی، عبدالله (۱۳۷۵). *راهنمایی و مشاوره شغلی و حرفه‌ای و نظریه‌های انتخاب شغل*، انتشارات رشد.

صداقت، مریم (۱۳۸۹). *نقش خودکارآمدی معلم در راهبردهای اداره کلاس*، ادراکات و گرایش‌های فکری دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی، پایان‌نامه دکتری،

معلمانی که دارای سطوح بالاتری از خودکارآمدی هستند، انتظارات بیشتری برای غلبه کردن بر مشکلات احتمالی پیش رو دارند و نیز رضایت کلی بیشتری از شغلشان از خود نشان می‌دهند (اسمیت و لوپ، ۲۰۰۲).

هر چه خودکارآمدی معلمان بالاتر باشد به خودشان بیشتر اطمینان دارند که کارشان با اهمیت و مفید است و تأثیر مثبتی بر یادگیری دانش‌آموزان دارد و همین اطمینان و اعتقاد آنها سبب بروز رفتارهایی از آنان می‌شود که در واقعیت هم موجب پیشرفت و موفقیت بیشتر دانش‌آموزان خواهد شد و تمام این عوامل در نهایت به میزان رضایت معلمان از کارشان می‌افزاید (اشتون، ۱۹۸۴). همچنین ادراک معلمان از این که می‌توانند تأثیرات مثبتی بر یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان داشته باشند، همبستگی بالایی با کارآمدی واقعی آنان دارد (بروک و همکاران، ۱۹۷۹؛ برافی و اورتسون، ۱۹۷۶).

در مورد مسیر بین خودکارآمدی معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز بر خلاف بسیاری از سوابق نظری از جمله هوی و دیویس (۲۰۰۷) - که تأثیر خودکارآمدی معلمان بر پیشرفت تحصیلی را به دو صورت مستقیم و غیر مستقیم می‌دانند - و بر اساس یافته‌های این تحقیق، باورهای خودکارآمدی معلمان تنها به صورت مستقیم بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. این یافته که باورهای خودکارآمدی معلمان به طور مستقیم بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد، با یافته‌های مویج و رینالد (۲۰۰۱) و همچنین هانی، زریناک، و لومپ (۱۹۹۶) همسو است.

معلمانی که دارای حس خودکارآمدی بالاتری هستند بهتر می‌توانند خود را با شاگردانشان هماهنگ کنند و به نیازهای ویژه شاگردانشان بهتر پاسخ می‌دهند. این خودکارآمدی بالا می‌تواند سبب بروز رفتارهایی از معلم مانند صرف زمان بیشتر در کلاس، خلاقیت بیشتر در طراحی برنامه‌های درسی، مدیریت مناسب کلاس درس و نیز به کارگیری روش‌های تدریسی که با ویژگی‌های دانش‌آموزان تناسب بیشتری داشته باشد، شود. در نهایت باورهای معلمان، به ویژه باورهای خودکارآمدی آنها پیرامون کارآمدیشان بر تصمیمات آموزشی آنها تأثیر می‌گذارد و از

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832.

Caprara, G. V. (2002). Personality psychology: Filling the gap between basic processes and molar functioning. In C. von Hofsten & L. Bakman (Eds.), *Psychology at the turn of the Millennium: Social, developmental and clinical perspectives*, Vol 2 (pp. 201224). Hove, East Sussex UK: Psychology Press.

Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272.

Clarke, R. and Keating, W. (1995). A Fresh Look at Teacher Job Satisfaction.

Ferguson, D. (2000). NSTA teacher survey lists teachers' dissatisfactions. *Curriculum Administrator*, 36(7), 18-21.

Friedman, I. A. (2002). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 281-289.

Greene, M.L., Anderson, R.N., & Loewen, P.S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Guskey, T. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.

Haughey, M., & Murphy, P. (2003). Are rural teachers satisfied with the quality of their work life? *Education*, 104(1), 56-66.

Katharina Michaelowa, (2002). Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa.

Miller, W.C. (1981). Staff morale, school climate, and education productivity. *Educational Leadership*, 38(6), 483-486.

دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

کدیور، پروین (۱۳۸۱). *روان‌شناسی یادگیری*، انتشارات سمت.

کریمی پور، عبدالله (۱۳۷۵). *بررسی رابطه بین خودکارآمدی معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال دوم تحصیلی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اراک.

Abel, M.H. & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5) 287-293.

Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). Federal programs supporting educational change. Factors effecting implementation and continuation, Vol. 7. Santa Monica, CA: The Rand Corporation.

Bogler, R. (2003). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662- 683.

Bohle. G. T. (2003). Students academic achievement.

Brophy, J. & Evertson, C. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston: Allyn & Bacon.

Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching*, Vol. 7 (pp. 4974). Greenwich, CT: JAI Press.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L., & Rubinacci, A. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitude toward school. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 15-31.

Miskel, C., McDonald, D., & Bloom, S. (1986). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 19, 49-82.

Moore, W.P., & Esselman, M. E., (1994). Exploring the context of teacher efficacy: The role of achievement and climate. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Muijs, R. D., & Reynolds, D. (2001). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters. *Journal of Classroom Interaction*, 37, 3-15.

Podell, D., & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86, 247-253.

Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J.

Trentham, L., Silvern, S., & Steea, R. (2003). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in the Schools*, 22, 343-352.

Turgoose, L. (1996). The relationship of teacher efficacy, mathematics anxiety, achievement, preparation, and years of experience to student IOWA tests of basic skills mathematics test scores. (Doctoral dissertation, University of Idaho, 1996), *Dissertation Abstracts International*, 57(5), 1986A (UMI No. 9629162).

Weasmer, J. (2002) Maintaining job satisfaction: Engaging professionals as active participants. *The Clearing House*, 75(4), 186-189.

Wong, H. (2003). *The first days of school*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.