



پیش بینی اثربخشی سازمانی مدارس بر اساس مؤلفه‌های خودکارآمدی معلمان در مدارس ابتدایی شهر همدان

زهرا عظیمی^۱، سیروس قنبری^۲

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان

azimizahra124@gmail.com

۲- استاد تمام دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان

s.ghanbari@basu.ac.ir

چکیده

هدف از این پژوهش پیش بینی اثربخشی سازمانی مدارس بر اساس مؤلفه‌های خودکارآمدی معلمان در مدارس ابتدایی شهر همدان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان به تعداد ۱۳۰۹ نفر (۱۱۸۴ نفر زن و ۱۲۵ نفر مرد) بود. حجم نمونه آماری بر اساس جدول کرجسی و مورگان، به تعداد ۳۰۲ نفر آزمودنی انتخاب شد. روش نمونه‌گیری با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انجام شد. جهت گردآوری داده‌ها از دو پرسشنامه خودکارآمدی تی اسچانن- موران و وولفولک (۲۰۰۱) و اثربخشی سازمانی هریسون (۲۰۰۸) استفاده گردید. روایی محتوایی پرسشنامه‌ها مورد تایید متخصصین قرار گرفت. پایایی ابزار پژوهش با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰/۹۶ برای پرسشنامه خودکارآمدی و ۰/۹۷ برای پرسشنامه اثربخشی سازمانی محاسبه گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص آمار توصیفی مانند (جدول، نمودار، فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار) و نیز از روش آمار استنباطی (آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه) استفاده شد. نتایج نشان داد بین خودکارآمدی معلمان و اثربخشی سازمانی مدارس رابطه مثبت و معناداری وجود داشت. تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که از بین مؤلفه‌های خودکارآمدی مؤلفه درگیر کردن فراگیران بیشترین توان را در پیش‌بینی اثربخشی سازمانی مدارس دارد. با توجه به نتایج می‌توان گفت باورها و احساس خودکارآمدی معلمان بر بهره‌وری و اثربخشی سازمانی مدارس اثرگذار است.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی، اثربخشی سازمانی، معلمان

۱- مقدمه

سازمان‌های آموزشی به عنوان برجسته‌ترین، مؤثرترین و گسترده‌ترین سازمان‌های عهده‌دار تعلیم و تربیت رسمی افراد جامعه و همچنین تأمین کننده منابع انسانی دیگر سازمان‌ها، تأثیر مهم و فوق‌العاده‌ای در پایداری اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی هر کشوری دارند. با توجه به این مأموریت حساس، دغدغه‌ی اندیشمندان حوزه‌ی تعلیم و تربیت، همواره، شناسایی مدارس بوده است که بتوانند به بهترین نحو ممکن از انجام این مهم برآیند. یکی از مهمترین ملاک‌های موفقیت سازمان‌های آموزشی از جمله مدارس، میزان اثربخشی آنان است. مدارس اثربخش، مدرسی هستند که باعث پیشرفت دانش‌آموزان خود در زمینه‌های مختلف شوند (قنبری و معجونی، ۱۴۰۰: ۱۶۵). اثربخشی به این موضوع اشاره می‌کند که چطور یک سازمان در دستیابی به اهداف و بازده‌های مطلوب، مؤثر و کارآمد است (کوهی، هاشمی، مینائی و دهقان، ۱۳۹۸: ۱۰۰). اثربخشی، موضوع اصلی در تمام تجزیه تحلیل‌های سازمانی است و تصور



سازمانی بدون ساخت اثربخشی مشکل است. در این میان، آموزش و پرورش نیز از طریق مدارس درصدد رسیدن به اثربخشی می‌باشد (ستاری شیراز، ۱۴۰۰: ۶). اثربخشی مدرسه در استفاده مناسب معلمان و مدیران مدارس از راهکارها و روش‌های مؤثر مختلف برای دستیابی به منابع ضروری از محیط‌های خارج از مدرسه و ادغام ابعاد ثابت، ذهنی، پویا و زیست‌محیطی در ساختار مدارس برای دستیابی به اهداف مدرسه، برآوردن خواسته‌های شخصی معلمان، کارکنان و دانش‌آموزان و افزایش ارائه سازمان‌دهی در مدارس از طریق عمل‌تعریف می‌شود (هاللیان مطلق، نوه ابراهیم و عبدالهی، ۱۴۰۰: ۶۸-۶۷). از طرفی اثربخشی هر سازمانی به افرادی بستگی دارد که آن سازمان را تشکیل داده و در آن انجام وظیفه می‌کنند. در این خصوص باورها و خودکارآمدی معلمان از مهمترین خصوصیات است که تأثیر بسیاری بر محیط یادگیری تدریس، عملکرد دانش‌آموزان و در نهایت اثربخشی مدرسه دارد. خودکارآمدی، باور معلمان در مورد توانایی‌هایشان برای آموزش و درگیر کردن مطلوب همه‌ی دانش‌آموزان- حتی افراد بی‌انگیزه و دردمس‌آفرین- در درس است (متقی‌نیا، ویس‌کرمی و دلدار، ۱۳۹۷: ۳۱). وظیفه معلمان برای ایجاد فضای مناسب یادگیری به‌طور قابل توجهی وابسته به توانایی‌های آنان در تدریس و خودکارآمدی‌شان است. فردی که خودکارآمدی بالاتری دارد، احساس تسلط بر شرایط موجود را داشته و خود را باکفایت می‌پندارد. خودکارآمدی معلمان بر نگرش، اهداف و آرزوهای آن‌ها تأثیرگذار بوده و موجب تلاش بیشتر معلم در رفع موانع و بهبود کیفیت تدریس می‌گردد (فتحی، درخشان و ابراهیمی گله‌دار، ۱۴۰۱: ۳۹-۳۶). بررسی‌ها نشان می‌دهد هرچه احساس خودکارآمدی بیشتر باشد، فرد دامنه‌ی امکانات شغلی و وسیع‌تری برای خود فراهم می‌کند و علاقه بیشتری به شغل خود نشان می‌دهد. خودکارآمدی عملکرد فرد را تحت تأثیر قرار داده و در نتیجه باعث بالا رفتن اثربخشی سازمانی می‌شود (ذوی‌الحیات، نوربخش و سپاسی، ۱۳۹۶: ۵۹). در این خصوص پژوهش حاضر به پیش‌بینی اثربخشی سازمانی مدارس بر اساس مؤلفه‌های خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان پرداخته است.

۲- تئوری و پیشینه پژوهش

کاربرد اثربخشی سازمانی در دهه ۱۹۳۰ شروع شده و در دهه ۱۹۷۰ به‌وسیله تئوری‌ها و رویکردهای مختلف گسترش یافته است. در دهه ۱۹۸۰، اثربخشی سازمانی اهمیت پیدا کرده است و وضعیت این مفهوم را تغییر داده است. به‌زعم روجاس^۱ (۲۰۰۰) از دهه ۱۹۵۰ میلادی تاکنون بخشی از ادبیات نظریه سازمانی، توجه به تعریف، تبیین و تحلیل اثربخشی سازمانی بوده است و اثربخشی سازمانی برای تمام سازمان‌ها و مؤسسات، یک مسئله ضروری و اساسی شمرده می‌شود (بارخدا و احمد حیدری، ۱۳۹۹: ۳۸۸-۳۸۵). اثربخشی، چگونگی تعامل خروجی‌ها با محیط اقتصادی و اجتماعی را اندازه‌گیری می‌کند (لیندوسو و هال^۲، ۲۰۱۶: ۳). از نگاه سیستمی، اثربخشی سازمانی به این صورت تعریف می‌شود: «توانایی شرکت در بهره‌برداری از محیط خود در راه تحصیل و تأمین منابع ارزشمند و کمیاب» (وفایی یگانه و قربانی سنجدری، ۱۳۹۴: ۱۳۲). اولانرواجو^۳ (۲۰۰۹) معتقد است که اثربخشی سازمانی به معنی توانایی سازمان‌ها برای پاسخگویی به تغییر نیازهای محیطی است که آن‌ها را به‌طور رضایت بخش عرضه می‌نمایند و از تلاش مؤثر و کارآمد رهبران هم‌داخل سازمان و هم‌بیرون از سازمان برای دستیابی به وضعیت مطلوب امور و کارها منتج می‌شود. اثربخشی یک سازمان را می‌توان توانایی آن به حیات، تطبیق، حفظ خود و رشد بدون در نظر گرفتن کارکرد بخصوصی که انجام می‌دهد تعریف نمود. به‌طور خلاصه این مفهوم را می‌توان حاوی تعدادی ویژگی دانست که آن ویژگی‌ها عبارت‌اند از: بهره‌وری سازمانی، انعطاف‌پذیری سازمانی و عدم وجود تعارضات سازمانی (خانکاک^۴، بی‌تا، ترجمه شمس مورکانی، ۱۳۹۷: ۴۷۶). اثربخشی مفهومی است جامع و کلی که افزایش آن به‌عنوان یک ضرورت، جهت ارتقای زندگی انسان‌ها، فعالیت سازمان‌ها و ساختن اجتماعی بهتر که هدف ملی برای همه کشورهای جهان است، همواره مورد توجه صاحب‌نظران و اندیشمندان بوده و بیش از دو دهه است که به یکی از مهم‌ترین دل‌مشغولی‌های مدیران

1. Rojas

2. Lindoso & Hall

3. Olanrewaju

4. Khanka



دومین کنفرانس ملی مطالعات خانوادگی و مدرسه

سازمان‌ها تبدیل شده است (طالقانی و فیض، ۱۳۹۰: ۶۱) همچنین از مهم‌ترین عواملی که نشان‌دهنده پیشرفت سازمان بوده و می‌تواند بازدهی سازمان را افزایش دهد، اثربخشی است (دارابی، مهدی زاده، طاهری و شرفی، ۱۳۹۶: ۱۴۶). سازمان‌ها باید برای اثربخش بودن بر اهداف و استراتژی‌های مناسب متمرکز گردند. دستیابی به اثربخشی همیشه ساده نیست، زیرا افراد گوناگون چیزهای متفاوتی از سازمان می‌خواهند. به نظر می‌رسد که اثربخشی غالباً مهم‌تر از کارایی است، زیرا سازمان‌ها باید به مشتریان گوناگون پاسخگو باشند و به نیازها و علائق آن‌ها توجه نمایند (دفت^۱، ۲۰۱۵: ۷۵).

مسئله اثربخشی مدرسه، نشان‌دهنده چالش‌های پایدار و اساسی برای عمل مدیریت است. چالش نخست آنکه، هیچ توافق جمعی در مورد تعریف اثربخشی مدرسه وجود ندارد؛ اجزای مختلف، نتایج یادگیری متفاوتی را می‌طلبند. دومین چالش درباره تعریف اثربخشی سازمان است؛ زیرا مدام در حال تغییر است و در دیدگاه افراد نسبت به مدرسه تأثیر می‌گذارد و همچنین بازتاب‌دهنده تغییرات اجتماعی است. چالش سوم این است که هر گروه معمولاً ترجیحات متفاوت و گاه متضادی درباره اثربخشی دارند (هوی و میسکل^۲، ۱۹۹۸، ترجمه سلیمانی، صفری و نظری، ۱۳۹۷: ۴۲۶-۴۲۴). در بحث آموزشی اصطلاح «اثربخشی» غالباً با کیفیت آموزشی ارتباط پیدا می‌کند. وقتی اثربخشی در یک پدیده آموزشی کاربرد پیدا می‌کند، به آن میزانی اشاره دارد که و سایل و فرآیندهای آموزشی منتج به دستیابی به اهداف یا نتایج آموزشی می‌شود (عبدالله زاده، عبا سیان و علی نژاد، ۱۳۹۶: ۵۲). همچنین اصطلاح «اثربخشی مدرسه» اشاره به اثربخشی چندبعدی مربوط به رهبران، معلمان و دانش‌آموزان یک مدرسه در دستیابی به اهداف آموزشی دارد (پراسرتچارونسوک و تانگ^۳، ۲۰۱۷: ۳۱۸). در بعد رهبری مدرسه، اثربخشی دستیابی به نتایجی مانند ارتباطات و هماهنگی‌ها، برنامه‌ریزی زیست‌محیطی و تنظیم دوره‌های آموزشی تعریف می‌شود. در بعد معلمان اثربخشی در رضایت شغلی و سطح تعامل با همکاران تعریف می‌شود و در نهایت در بعد دانش‌آموزان، اثربخشی در پیشرفت تحصیلی، نظم و کیفیت آموزشی تعریف می‌شود (شیه و تسای^۴، ۲۰۱۶: ۱۳۷۷). اثربخشی مدرسه شامل اهداف تحقق‌یافته یک مدرسه و یا عملکردهای مناسب مدرسه در همه جنبه‌ها و پیشرفت تجربیات فراگیران است (بوتا^۵، ۲۰۱۰: ۶۰۶). اثربخش مدارس مستلزم تلاش جمعی و هماهنگی کلیه پارامترهای داخلی و خارجی سیستم مدرسه است (پاهنگ، مهدیون و یاریقلی، ۱۳۹۶: ۱۷۴).

هدف عمده محققان در مورد اثربخشی مدرسه، واضح‌سازی مسائل با توجه به نتایج آموزشی فراگیران است (پتی و گرین^۶، ۲۰۰۷: ۶۷). در استدلال مدرسه اثربخش، فرگوسن^۷ (۲۰۱۷) بیان می‌کند مدرسه‌ای که باعث پیشرفت دانش‌آموزان خود شود و طیف گسترده‌ای از پیامدهای فکری، اجتماعی و عاطفی و در نظر گرفتن موقعیت اجتماعی، اقتصادی و خانواده را شامل شود اثربخش می‌باشد (زاهد بابلان، رستمی ینگنجه و کاظمی، ۱۴۰۰: ۱۵).

هریسون^۸ (۲۰۰۸) اثربخشی سازمانی مدارس را شامل هفت مؤلفه می‌داند که عبارت‌اند از: ۱- رهبری آموزشی، ۲- مأموریت روشن و آشکار، ۳- محیط سالم و منظم، ۴- انتظارات سطح بالا، ۵- کنترل و سنجش مداوم پیشرفت تحصیلی، ۶- فرصت‌های حداکثر برای یادگیری و ۷- درگیر نمودن والدین و جامعه. از دیدگاه سیستم‌های اجتماعی اثربخشی مدرسه دارای سه بعد مهم است: الف) کسب منابع از محیط (درونداد) ب) هماهنگی عملکردهای اجزاء درونی (تحول/ عملیات) ج) دستیابی به هدف (عملکرد برونداد) (هوی و میسکل، ۱۹۹۸، ترجمه سلیمانی و همکاران، ۱۳۹۷: ۴۳۰).

1. Daft

2. Hoy & Miskel

3. Prasertcharoensuk & Tang

4. Shih & Tsai

5. Botha

6. Petty & Green

7. Ferguson

8. Harrison



ریزیت و کریمرز^۱ (۲۰۰۵) مشخصات مدارس اثربخش را در چهار بخش اصلی محتوا، سطح مدرسه، سطح کلاس درس و دانش‌آموزان دسته‌بندی می‌نمایند که تعامل عوامل چهارگانه، موجب اثربخشی سازمانی مدارس می‌گردند و هرکدام از این عوامل بر اساس ملاک‌هایی مانند زمان، فرصت‌ها، کمیت و کیفیت مورد شناسایی قرار می‌گیرند:

الف) محتوا: شامل حمایت‌های مالی مدارس، نظام‌های آموزشی، نظام‌های حمایتی، برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی و برنامه‌ریزی‌های درسی کلان کشور.

ب) سطح مدرسه: شامل قوانین و مقررات مربوط به کلاس درس، نظام‌های ارزیابی مدرسه، قواعد و شرح وظایف مربوط به مدیر، کارکنان و دبیران، فرهنگ مدرسه مرتبط با اثربخشی، قوانین و مقررات برای استفاده از زمان، برنامه‌ها و فعالیت‌های روزانه مدرسه، شیوه‌ها و روش‌های مربوط به آموزش و راهنمایی کارکنان و دبیران برای فعالیت‌های آموزشی.

ج) سطح کلاس درس: شامل هماهنگی میان اهداف و محتوا، ساختار محتوای آموزشی، هماهنگی و انسجام لازم میان منابع درسی، توانایی گروه‌بندی، تأکید بر یادگیری، ارتقای یادگیری مشارکتی و توجه به چگونگی رفتار دبیران در کلاس درس.

د) سطح دانش‌آموزان: شامل فرصت‌ها و زمان لازم برای انجام وظایف، انگیزش سابقه و زمینه‌های اجتماعی و فرصت‌های لازم برای یادگیری (حسین پور، محمد خانلو و سعیدی، ۱۳۹۵: ۲۹).

جهت سنجش اثربخشی یک مدرسه، می‌توان عوامل بسیاری را ملاک قرارداد مانند کارکرد مدیریتی، رفتار رهبری، اصول اخلاقی، سطح اعتماد، فرهنگ و جو مدارس، مشارکت والدین، کارایی معلمان و رضایت شغلی آنان و حمایت‌های اجتماعی (امجد زبردست، غلامی و نعمتی، ۱۳۹۳: ۱۰). روش‌های مختلف برای تعیین اثربخشی مدرسه عبارت‌اند از: ۱- آزمون‌های استاندارد، ۲- رویکرد معروف، ۳- فرایند بازنگری، ارزیابی و توسعه مدرسه و ۴- مشارکت جامعه در تعیین فرایند اثربخشی (خدیی و علیجانی فرید، ۱۳۸۷: ۵۱). مدرسه به اثربخشی خود دست خواهد یافت اگر:

۱. مدیران و معلمان در مسائل آموزشی فعال هستند، قسمت‌های مختلف برنامه خود را با دقت مرور می‌کنند و برنامه‌های مناسب را برای رفع نیازهای آموزشی دانش‌آموزان برنامه‌ریزی و اجرا می‌کنند.

۲. اگر برنامه‌های آموزشی مورد نیاز با توجه به اشتیاق و استعداد دانش‌آموزان ارائه شود، منجر به جذابیت و تنوع می‌شود و مورد قبول آن‌ها قرار می‌گیرد.

۳. مقدار، تکرار و زمان برنامه‌های اجرایی باید مطابق با خواسته و نیاز دانش‌آموزان باشد.

۴. برنامه‌ها باعث تقویت احساس رضایت از خود، عزت‌نفس، عشق و امنیت در دانش‌آموزان می‌شوند.

۵. به دانش‌آموزان تفکر انتقادی، عقلانیت و کسب تجربه را بیاموزند.

۶. ارزیابی پیشرفت دانش‌آموزان در امور مختلف آموزشی و تربیتی.

۷. از والدین دانش‌آموزان به‌عنوان سرپرست و حتی مددکار در امور آموزشی استفاده کنند.

۸. سوابق تربیتی دانش‌آموزان همیشه به‌عنوان سندی برای کمک به پیشرفت و تعالی آن‌ها به‌دقت ثبت شود و در دسترس افراد واجد شرایط باشد (ستاری شیراز، ۱۴۰۰: ۲۶).

بررسی اثربخشی سازمانی مدارس هم از بعد نظری و هم از نظر کاربردی یک مسئله مهم به‌شمار می‌رود. از بعد نظری، عموم محققان و صاحب‌نظران علاقه‌مند هستند تا به بررسی و تبیین شاخص‌ها و عوامل مرتبط با اثربخشی مدرسه بپردازند و گرایش مورد نظر را جنبش اثربخشی مدرسه نامیده‌اند. از نظر کاربردی، اثربخشی سازمانی معرف عملکرد سازمانی مدارس است و درباره عملکرد سازمانی مدارس و همچنین ارزشیابی برنامه‌های آموزشی، توجه به تغییر و تحول سازمانی، ایفای بهبود سازمانی، توسعه سازمانی، توجه به متغیرهای ساختاری سازمان مدارس مانند سلسله‌مراتب و سیاست‌های پاداشی و فراگردهای تصمیم‌گیری و ارتباطات می‌توان به ارزیابی جامعی نائل آمد (حسنی و سامری، ۱۳۸۹: ۲۰۵-۲۰۴).

¹. Reezigt & Creemers



خودکارآمدی سالهاست که در کانون توجه روان‌شناختی قرار دارد و به‌عنوان باور فرد درباره توانایی انجام عملکردهای موردنظر می‌باشد (عبدالله زاده و ملاقائی بهنمیری، ۱۴۰۱: ۱۴۷) و عبارت است از باورهای شخص در مورد توانایی‌هایش برای اتخاذ سطوح انتخابی عملکرد که راهنما و شکل‌دهنده رویدادهای مؤثر بر زندگی فرد می‌باشد. این باورها موجب تأثیرگذاری بر شیوه تفکر، احساس، انگیزش یا رفتار فرد نیز می‌گردند. احساس قوی خودکارآمدی موجب بهبود دیدگاه‌های مثبت فردی و مشارکت بهتر فرد در انجام فعالیت‌ها، تنظیم اهداف و تعهد کاری می‌گردد (سنیسل بچاری، افرا، بان، دراری و شاهرخی، ۱۴۰۰: ۴۰۷). می‌توان گفت خودکارآمدی عاملی مهم برای انجام موفقیت‌آمیز عملکرد و مهارت‌های اساسی لازم برای انجام آن است. عملکرد مناسب هم به داشتن مهارت‌ها و هم به باور در توانایی انجام آن مهارت‌ها نیازمند است. اداره کردن موقعیت‌های دائم در حال تغییر، مبهم، غیرقابل پیش‌بینی و استرس‌زا مستلزم داشتن مهارت‌های چندگانه است (جعفری، رشید، خرم دل و جعفری، ۱۳۹۵: ۹۴). بندورا^۱ (۱۹۹۷) مطرح می‌کند که خودکارآمدی، توان سازنده‌ای است که توسط آن، مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف، به‌گونه‌ای اثربخش سازمان‌دهی می‌شود (منصوریان، ۱۴۰۱: ۲۰۰). خودکارآمدی به‌عنوان یک عامل انگیزشی فعال‌کننده، نیرو دهنده، نگه‌دارنده و هدایت‌کننده رفتار به‌سوی هدف تعریف شده است (خدادوست، میرزا زاده و رشیدی، ۱۴۰۱: ۵۶). داشتن خودکارآمدی بالا باعث می‌شود فرد دست به عمل بزند و خودکارآمدی پایین باعث اجتناب در فرد می‌شود. زمانی که فرد حس می‌کند که توانایی انجام کاری را دارد، احتمالاً برای انجام چنین کاری اقدام می‌کند ولی زمانی که احساس توانایی برای انجام کاری را ندارد احتمال کمی وجود دارد که آن را انجام دهد (کرباسی و سامانی^۲، ۲۰۱۶: ۶۱۹). درواقع خودکارآمدی می‌تواند به‌عنوان یک واسطه بین ویژگی‌ها، نگرش، دیدگاه و تبدیل آن‌ها به رفتار و عمل، ایفای نقش کند (خسروی، پورشافعی و طاهر پور، ۱۳۹۹: ۶۹).

بر اساس نظریه بندورا (۱۹۹۷)، باورهای خودکارآمدی دارای سه مؤلفه (بعد) می‌باشند: سطح، عمومیت و قدرت. "انتظارات کارآمدی" با داشتن این ابعاد چندگانه، تأثیرات مهمی در عملکرد فرد دارند (همت یار، ۱۳۹۸: ۲۲-۲۱). بندورا (۲۰۰۰) بیان می‌کند که انسان برای کسب اطلاعات، تصمیم‌گیری، حل مشکلات، مدیریت محیط و تمامی فرآیندهایی که خودکارآمدی فردی را تعیین می‌کند، به قابلیت‌های مهمی نیاز دارد که شامل قابلیت رمزگذاری، قابلیت جایگزینی، قابلیت دوراندیشی، قابلیت خودتنظیمی (خودسامانی) و قابلیت خوداندیشی (خودانعکاسی) هستند. بندورا (۱۹۹۷) اظهار می‌دارد که افراد به‌وسیله‌ی این قابلیت‌ها در رفتارهای خود، بیش‌ازپیش، فعال خواهند شد و قادر می‌شوند تا عملکردهای فردی خود را بهبود ببخشند. این ظرفیت‌ها و قابلیت‌ها در کنترل اتفاقاتی که بر زندگی تأثیر می‌گذارد، تأثیر زیادی دارند (شاوران، ۱۳۹۰: ۵۷).

ریچاردسون^۳ (۱۹۹۹) حیطه‌های خودکارآمدی را شامل موارد زیر می‌داند:

الف) خودکارآمدی اجتماعی: به معنای ادراک فرد از توانمندی خود در رسیدن به معیارهای اجتماعی و ارتباطات اجتماعی است.
ب) خودکارآمدی تحصیلی: به معنای ادراک فرد از توانمندی خود در یادگیری، حل مسائل تحصیلی و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی است.

ج) خودکارآمدی هیجانی: به معنای ادراک فرد از توانمندی خود در کنترل و مدیریت هیجان‌ها و افکار منفی است.

د) خودکارآمدی جسمانی: به معنای ادراک فرد از توانایی جسمی، اطمینان از انجام فعالیت‌ها و مهارت‌های فیزیکی و همچنین اطمینان از تأثیرگذاری مثبت جسمانی بر افراد دیگر است.

خودکارآمدی معلمان به‌عنوان معیاری ذهنی از قابلیت‌های معلم در دستیابی به وظایف مرتبط در حرفه معلمی توصیف می‌شود و از جمله ابعاد مورد بررسی در زمینه تربیت معلم است (بارودی و شایا^۴، ۲۰۲۲: ۳). کوری و استلا^۵ (۲۰۱۸)، خودکارآمدی معلمان را

1. Bandura

2. Karbasi & Samani

3. Richardson

4. Baroudi & Shava

5. Corry & Stella



به‌عنوان معیار انتظار معلمان از توانایی و اختیار تأثیرگذاری بر نتایج دانش‌آموزان توصیف کردند. در واقع آن‌ها آموزش خودکارآمدی را به‌عنوان عاملی برای اندازه‌گیری انتظارات اثربخشی معلمان در داشتن توانایی، تأثیرگذاری و نفوذ بر نتایج دانش‌آموزان در نظر گرفتند. خودکارآمدی معلمان نیز، به‌عنوان یک عامل زمینه‌ای، عبارت از باور به تأثیرگذاری بر یادگیری و ادراک معلمان از صلاحیت خود در برآوردن الزامات حرفه‌ای در یک موقعیت مشخص است (گدارد، هوی و وولفولک هوی^۱، ۲۰۰۴: ۴). شیوه ارتباط معلم با دانش‌آموزان به‌شدت تحت تأثیر خودکارآمدی معلمان قرار دارد. خودکارآمدی بالا سبب ایجاد ارتباط مثبت و خودکارآمدی پایین سبب ایجاد ارتباط منفی با دانش‌آموزان خواهد شد (صمدی، ۱۳۹۲: ۱۰۹). مطالعات مربوط به خودکارآمدی معلمان نشان می‌دهد عنا صر و مؤلفه‌هایی چون انطباق جریان تربیت با نیازهای خاص دانش‌آموزان، انگیزه دادن به دانش‌آموزان، حفظ نظم و انضباط، همکاری با همکاران و والدین و مواجهه سنجیده با تغییرات و چالش‌های آموزشی خودکارآمدی معلمان را افزایش می‌دهد و این افزایش خودکارآمدی مانند سپری آن‌ها را در برابر بی‌انگیزگی، استرس و فرسودگی شغلی محافظت می‌کند (اسکالویک و اسکالویک^۲، ۲۰۰۷: ۶۱۳). خودکارآمدی معلم به ارزیابی استعداد و توانایی معلم در درگیر کردن دانش‌آموزان برای یادگیری و حصول نتایج مناسب حتی برای دانش‌آموزان مشکل‌دار و بی‌انگیزه اشاره دارد (تی اس چانن-موران، وولفولک هوی و هوی^۳، ۱۹۹۸: ۲۰۲). تی اس چانن-موران و وولفولک (۲۰۰۱)، خودکارآمدی معلمان را شامل سه مؤلفه می‌دانند که عبارت‌اند از: ۱- درگیر کردن فراگیران ۲- روش‌های تدریس ۳- مدیریت کلاسی. بنابراین از سان برخوردار از خودکارآمدی در انجام کارها امیدوارتر و موفق‌تر است و خودکارآمدی این توانایی را به افراد می‌دهد تا بر رفتارهایشان کنترل و نظارت داشته باشند (یوسف پور اوندی، ملک‌زاده و عرفانیان خانزاده، ۱۳۹۶: ۲۲۲).

با مرور پیشینه‌ی پژوهش می‌توان گفت که تاکنون رابطه خودکارآمدی و اثربخشی سازمانی با متغیرهای بسیاری مورد بررسی قرار گرفته است از جمله: سالاری و امین بیدختی (۱۴۰۱) در پژوهش خود نشان دادند که میان خودکارآمدی معلمان و مدیریت دانش با توسعه حرفه‌ای معلمان شهرستان بیرجند رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. نخعی و اعلمی (۱۴۰۱) دریافتند که بین شادکامی با خودکارآمدی، شادکامی با سلامت سازمانی، سلامت سازمانی با خودکارآمدی معلمان مقطع ابتدایی شهرستان کاشمر رابطه وجود دارد. زاهد بابلان و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که رهبری توزیعی بر اثربخشی مدارس اثر مستقیم و معناداری دارد. اشتیاق شغلی بر اثربخشی مدارس اثر مستقیم، مثبت و معناداری دارد و همچنین رهبری توزیعی از طریق اشتیاق شغلی بر اثربخشی مدارس اثر غیرمستقیم، مثبت و معناداری دارد. قاسم‌زاده علیشاهی، فولادوند و زوار (۱۳۹۹) به این نتیجه رسیدند که بین بالندگی مدیران و مؤلفه‌های آن با اثربخشی مدارس رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین بین خودکارآمدی مدیران و مؤلفه‌های آن با اثربخشی مدارس رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. آزادی، معظمی و هاشمی (۱۳۹۸) در نتایج نشان دادند که توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان و مؤلفه‌های آن (احساس شایستگی، احساس معنی داری، احساس مؤثر بودن، احساس خودمختاری و احساس داشتن اعتماد) بر اثربخشی سازمانی تأثیر مثبت و معناداری دارد. ذوی الحیات و همکاران (۱۳۹۶) دریافتند که بین خودکارآمدی در تصمیم‌گیری شغلی و جو کاری اخلاقی و ابعاد آن‌ها با اثربخشی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. کاردان و همکاران (۱۳۹۵) در نتایج نشان دادند متغیرهای خودکارآمدی و تاب‌آوری توان پیش‌بینی متغیر اثربخشی را دارند و بین خودکارآمدی و تاب‌آوری با اثربخشی رابطه مثبت وجود دارد. نتایج پژوهش سیری پارپ، بواسوان و نانتاچای^۴ (۲۰۲۲) حاکی از آن بود که رهبری آموزشی مدیر بر خودکارآمدی معلم از طریق اثربخشی جمعی معلم با نقش تعدیل شده معلم تأثیر می‌گذارد؛ و همچنین نتایج، دانش نظری و شواهد تجربی را در خصوص رابطه بین رهبری آموزشی مدیر و خودکارآمدی معلم با تأکید بر اثر واسطه‌ای تعدیل شده از نقش معلم افزایش می‌دهد. آلمان^۵ و همکاران (۲۰۱۹) دریافتند که محیط مدرسه در شکل‌دهی باورهای دانش‌آموزان درباره آینده‌شان نقش دارد. بدین

1. Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy

2. Skaalvik & Skaalvik

3. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy

4. Siriparp, Buasuwan & Nanthachai

5. Alma

دوین کتفرس ملی مطالعات خانواده و مدرسه



ترتیب، افزایش ویژگی‌های اثربخشی مدرسه ممکن است راهی برای ارتقای پیشرفت مثبت و چشم‌اندازهای آینده روشن‌تر برای جوانان از طریق مسیرهایی مانند روابط خوب دانش‌آموز و معلم، انگیزه و پیشرفت تحصیلی باشد. یافته‌های پژوهش شهزاد و نارین^۱ (۲۰۱۷) بیانگر آن بود که خودکارآمدی معلمان تأثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. لذا پژوهش در صدد پاسخگویی به شیوه علمی به این سوال است که مؤلفه‌های خودکارآمدی معلمان قدرت پیش‌بینی اثربخشی سازمانی مدارس ابتدایی شهر همدان را دارد؟

۳- فرضیات پژوهش

- ۱- بین خودکارآمدی معلمان و اثربخشی سازمانی مدارس ابتدایی شهر همدان رابطه وجود دارد.
- ۲- مؤلفه‌های خودکارآمدی معلمان قدرت پیش‌بینی اثربخشی سازمانی مدارس ابتدایی شهر همدان را دارد.

۴- روش شناسی

۴-۱- روش پژوهش

در این پژوهش با توجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش از روش تحقیق توصیفی و از نوع همبستگی استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ به تعداد ۱۳۰۹ نفر (۱۱۸۴ معلم زن و ۱۲۵ معلم مرد)، که از این تعداد ۶۲۰ معلم در مدارس ناحیه یک (۵۲۲ زن و ۶۸ مرد) و ۶۸۹ معلم در مدارس ناحیه دو (۶۳۲ زن و ۵۷ مرد) بودند. در این پژوهش حجم نمونه براساس جدول کرجسی و مورگان، شامل ۳۰۲ نفر (۲۷۳ زن و ۲۹ مرد) محاسبه گردید. روش نمونه‌گیری نیز نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی است. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه خودکارآمدی تی اسپانن- موران و وولفولک (۲۰۰۱) دارای ۲۴ گویه و سه مؤلفه (درگیر کردن فراگیران، روش‌های تدریس، مدیریت کلاسی) در طیف پنج درجه‌ای لیکرت و پرسشنامه اثربخشی سازمانی مدارس هریسون (۲۰۰۸) دارای ۴۳ گویه و هفت مؤلفه (رهبری آموزشی، مأموریت روشن، محیط سالم و منظم، انتظارات سطح بالا، کنترل و سنجش مداوم پیشرفت تحصیلی، فرصت‌های حداکثر برای یادگیری، درگیر نمودن والدین و جامعه) در طیف پنج درجه‌ای لیکرت استفاده شد. جهت تعیین پایایی ابزار پژوهش از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که در جدول شماره (۱) ارائه شده است. از روش روایی محتوایی جهت تعیین روایی ابزار استفاده شده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار آماری اسپاس اس ۱۶ انجام شد. در سطح توصیفی از آماره‌هایی نظیر فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد و در سطح استنباطی از آزمون‌های کالموگروف - اسمیرونوف، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه بهره گرفته شد.

جدول (۱) پایایی ابزار گردآوری اطلاعات (پرسشنامه‌ها)

تعداد گویه	آلفای کرونباخ	پرسشنامه
۲۴	۰/۹۶	خودکارآمدی
۴۳	۰/۹۷	اثربخشی سازمانی

۵- بحث نتایج یافته‌ها

۵-۱- آمار توصیفی

¹. Shahzad & Naureen



نتایج پژوهش بیانگر آن است که نمونه مورد مطالعه از لحاظ جنسیت ۲۷۳ نفر (۹۰/۴ درصد) زن و ۲۹ نفر (۹/۶ درصد) مرد هستند. از نظر سن ۲۵ نفر (۸/۳ درصد) بین ۲۰ تا ۳۰ سال، ۸۷ نفر (۲۸/۸ درصد) بین ۳۱ تا ۴۰ سال، ۱۵۴ نفر (۵۱ درصد) بین ۴۱ تا ۵۰ سال و ۳۳ نفر (۱۰/۹ درصد) ۵۱ سال و بالاتر است. ۳ نفر (۱ درصد) نیز سن خود را ذکر نکرده‌اند. از لحاظ میزان تحصیلات ۵ نفر (۱/۷ درصد) دیپلم، ۳۲ نفر (۱۰/۶ درصد) کاردانی، ۱۹۰ نفر (۶۲/۹ درصد) کارشناسی، ۶۹ نفر (۲۲/۸ درصد) کارشناسی ارشد و ۴ نفر (۱/۳ درصد) دکتری است. ۲ نفر (۰/۷ درصد) میزان تحصیلات خود را ذکر نکرده‌اند. سنوات خدمت ۴۵ نفر (۱۴/۹ درصد) کمتر از ۱۰ سال، ۱۲۶ نفر (۴۱/۷ درصد) بین ۱۱ تا ۲۰ سال، ۱۱۴ نفر (۳۷/۷ درصد) ۲۱ تا ۳۰ سال و ۱۵ نفر (۵ درصد) ۳۱ سال و بالاتر است. ۲ نفر (۰/۷ درصد) میزان سابقه خدمت خود را ذکر نکرده‌اند. از نظر محل خدمت ۱۴۳ نفر (۴۷/۴ درصد) از معلمان مورد مطالعه در مدارس ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه یک و ۱۵۹ نفر (۵۲/۶ درصد) در مدارس ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه دو، مشغول به خدمت بودند.

۵-۲- آمار استنباطی

برای بررسی پیش فرض استفاده از آزمون‌های آماری پارامتریک از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف استفاده شده است. هدف از انجام این آزمون این است که مشخص شود آیا توزیع داده‌ها از وضعیت نرمال برخوردارند یا نه.

جدول (۲) نتیجه آزمون کالموگروف-اسمیرنوف برای نرمال بودن توزیع داده‌ها

متغیر	تعداد نمونه	مقدار Z	سطح معناداری
خودکارآمدی	۳۰۲	۱/۳۲۳	۰/۰۶۰
اثربخشی سازمانی	۳۰۲	۱/۲۴۱	۰/۰۹۲

با توجه به نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف در جدول (۲) می‌توان اظهار نمود که توزیع داده‌های متغیرهای پژوهش نرمال می‌باشند؛ زیرا سطح معناداری مقادیر Z در هریک از متغیرها بزرگ‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد ($p > 0.05$). بنابراین می‌توان از آزمون‌های پارامتری برای تحلیل فرضیه‌های پژوهش استفاده کرد.

فرضیه (۱) بین خودکارآمدی معلمان و اثربخشی سازمانی مدارس ابتدایی شهر همدان رابطه وجود دارد.

جدول (۳) بررسی رابطه خودکارآمدی معلمان با اثربخشی سازمانی مدارس ابتدایی شهر همدان با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون

رابطه متغیرها	درگیر کردن فراگیران	روش‌های تدریس	مدیریت کلاسی	خودکارآمدی
اثربخشی سازمانی	ضریب همبستگی	۰/۳۶۱	۰/۲۸۲	۰/۳۳۴
	سطح معناداری	**۰/۰۰۰۱	**۰/۰۰۰۱	**۰/۰۰۰۱

* در سطح ۰/۰۵ معنادار است. ** در سطح ۰/۰۱ معنادار است. تعداد= ۳۰۲



نتایج آزمون همبستگی پیرسون در جدول (۳) نشان داد که بین احساس خودکارآمدی معلمان و اثربخشی سازمانی مدارس ($r = 0/334$ و $p = 0/0001$) رابطه مثبت و معناداری در سطح $0/01$ وجود دارد؛ به عبارتی با 99 درصد اطمینان می‌توان گفت که با افزایش خودکارآمدی معلمان، میزان اثربخشی سازمانی مدارس افزایش می‌یابد. همچنین بین مؤلفه‌های درگیر کردن فراگیران ($r = 0/361$ و $p = 0/0001$)، روش‌های تدریس ($r = 0/282$ و $p = 0/0001$) و مدیریت کلاسی ($r = 0/319$ و $p = 0/0001$) در سطح $0/01$ با اثربخشی سازمانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ به عبارتی با 99 درصد اطمینان می‌توان گفت که با افزایش درگیر کردن فراگیران، روش‌های تدریس و مدیریت کلاسی توسط معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان، میزان اثربخشی سازمانی مدارس افزایش می‌یابد.

فرضیه (۲) مؤلفه‌های خودکارآمدی معلمان قدرت پیش‌بینی اثربخشی سازمانی مدارس ابتدایی شهر همدان را دارد.

برای پیش‌بینی اثربخشی سازمانی مدارس بر اساس مؤلفه‌های خودکارآمدی معلمان و همچنین مقایسه شدت تأثیر مؤلفه‌های خودکارآمدی از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شده است.

جدول (۴) رگرسیون چندگانه همزمان بین مؤلفه‌های خودکارآمدی و اثربخشی سازمانی

شاخص‌ها	مجموع مجذورات SS	درجه آزادی df	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری	ضریب همبستگی (R)	ضریب تعیین R2	ضریب تعیین اصلاح شده R ²	دوربین واتسون
رگرسیون	۱۷/۳۴۴	۳	۵/۷۸۱	۱۵/۸۸۷	۰/۰۰۰۱	۰/۳۷۱	۰/۱۳۸	۰/۱۲۹	۱/۸۷۸
باقیمانده	۱۰۸/۴۴۰	۲۹۸	۰/۳۶۴						
کل	۱۲۵/۷۸۴	۳۰۱							

بر اساس اطلاعات جدول شماره (۴) میزان آماره دوربین واتسون برابر با $1/87$ بود که نشان می‌دهد باقیمانده‌ها با هم همبستگی ندارند و مستقل از هم هستند. هم‌خطی بین متغیرهای پیش‌بین وجود نداشته و میزان F مشاهده شده در گام‌های رگرسیون در سطح $0/01$ معنادار بود. با توجه به مقدار R^2 تعدیل شده، مؤلفه‌های خودکارآمدی، مجموعاً $12/9$ درصد از واریانس نمرات اثربخشی سازمانی را تبیین می‌کنند. به عبارت دیگر تنها $12/9$ درصد از تغییرات اثربخشی سازمانی، ناشی از مؤلفه‌های خودکارآمدی است.

جدول (۵) نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان برای پیش‌بینی اثربخشی سازمانی بر اساس مؤلفه‌های خودکارآمدی

سطح معناداری	t	ضرایب غیراستاندارد		مقدار ثابت
		ضرایب استاندارد Beta	میانگین خطای استاندارد B	
۰/۰۰۰۱	۹/۸۸۲		۰/۲۲۰	۲/۱۷
۰/۰۰۰۱	۳/۵۳۱	۰/۴۵۱	۰/۱۳۳	درگیر کردن فراگیران
۰/۱۱۶	-۱/۵۷۷	-۰/۱۹۸	۰/۱۱۹	روش تدریس
۰/۴۳۸	۰/۷۷۶	۰/۰۹۷	۰/۱۳۰	مدیریت کلاسی

دوین کتفرس ملی مطالعات خانوادہ و مدرسہ



به منظور شناسایی و مقایسه شدت و جهت تأثیر مؤلفه‌های خودکارآمدی، ضرایب بتا نیز محاسبه شده، با توجه به مقادیر بتا و سطح معنی‌داری مقادیر t در جدول (۵)، مؤلفه درگیر کردن فراگیران بر اثربخشی سازمانی مدارس تأثیر داشته و وارد مدل رگرسیون شد. بنابراین مؤلفه درگیر کردن فراگیران توانایی پیش‌بینی اثربخشی سازمانی مدارس را دارد. تأثیر مؤلفه درگیر کردن فراگیران مثبت و به اندازه $۰/۴۵۱$ است. با توجه به اینکه سطح معنی‌داری مقدار t به دست آمده کمتر از $۰/۰۵$ است، این مؤلفه سهم معنی‌داری در پیش‌بینی اثربخشی سازمانی مدارس را دارد. مدل نهایی عبارت است از:

$$۲/۱۷ + (\text{درگیر کردن فراگیران}) ۰/۴۵۱ = \text{اثربخشی سازمانی}$$

۶- بحث و نتیجه‌گیری

سازمان‌های آموزشی و مدارس عامل اصلی و کلیدی در توسعه اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی هر جامعه‌ای محسوب می‌شوند. معلمان نیز به عنوان مهم‌ترین عضو و معمار سازمان‌های آموزشی و مدارس، عنصر اصلی شایستگی هر نظام آموزشی به حساب می‌آیند (معجون و تعجبی، ۱۴۰۱: ۸۶) و تجربه سطوح بالای خودکارآمدی معلم تأثیر مثبتی بر اعمال دانش‌آموزان دارد و به طور بالقوه، با کیفیت کلاس همراه است. پیشرفت تحصیلی و عملکرد مناسب دانش‌آموزان خود یکی از مهم‌ترین ملاک‌های اثربخشی در مدارس است که احساس خودکارآمدی معلمان در آن تأثیر بسزایی دارد. در این پژوهش تلاش شده است به بررسی رابطه خودکارآمدی با اثربخشی سازمانی پرداخته شود. تجزیه و تحلیل فرضیه‌ی اول پژوهش نشان داد، بین خودکارآمدی معلمان و اثربخشی سازمانی مدارس ابتدایی شهر همدان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد به عبارتی می‌توان گفت که با افزایش درگیر کردن فراگیران، روش‌های تدریس و مدیریت کلاسی، اثربخشی سازمانی مدارس افزایش می‌یابد. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های قاسم‌زاده علیشاهی و همکاران (۱۳۹۹)، ذوی الحیات و همکاران (۱۳۹۶) و کاردان و همکاران (۱۳۹۵) که در یافته‌ها رابطه خودکارآمدی را با اثربخشی سازمانی معنادار گزارش نمودند، همسو است. همچنین یافته‌های فرضیه دوم پژوهش نشان داد، از بین مؤلفه‌های خودکارآمدی مؤلفه درگیر کردن فراگیران توانایی پیش‌بینی اثربخشی سازمانی مدارس را دارد. در تبیین می‌توان گفت هرچه افراد احساس خودکارآمدی بیشتری در سازمان تجربه کنند، عملکرد شغلی بهتری دارند و در نتیجه باعث بالا رفتن اثربخشی سازمان می‌شوند. حس باور به قابلیت‌ها و توانمندی در معلمان ایجاد انگیزه و نیرو می‌کند تا در کنترل مدیریت کلاس، انتخاب روش‌های تدریس مناسب و نظم دهی فعالیت‌های دانش‌آموزان به نتایج دلخواه برسند. هرچه احساس خودکارآمدی در فرد بالاتر باشد احساس ارزشمندی و توانایی بیشتری در او شکل گرفته تا برای رسیدن به عملکردی مثبت و پایداری در کارآمدی خود تلاش کند و به طور موفقیت آمیزی وظایف محوله را به سرانجام رسانده و نقش موثری در نتایج تحصیلی و رشد کارآمدتر دانش‌آموزان ایفا می‌نمایند و در نهایت موجب افزایش اثربخشی مدارس می‌شوند. با توجه به نتایج فرضیه اول و دوم پژوهش، بر اساس تأثیر متغیر خودکارآمدی معلمان بر اثربخشی سازمانی مدارس به مسئولان آموزش و پرورش و مدیران مدارس پیشنهادهای زیر مطرح می‌گردد:

- با برگزاری دوره‌های آموزش فناوری و ارتقاء مهارت استفاده از برنامه‌های آموزشی جدید سطح خودکارآمدی را در معلمان افزایش دهید.
- با تدوین آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های روشن و شفاف مشارکت معلمان را تسهیل کرده تا باور به کارآمدی افزایش یابد.
- مدیران مدارس و معلم رهبران با رفتاری سرشار از صداقت، انصاف، اعتماد و احترام متقابل در پرتو رعایت اصول اخلاقی در القای حس کارآمدی کارکنان کوشا باشند.
- معلمان بیشترین زمان خود را در کلاس درس می‌گذرانند، لذا پیشنهاد می‌شود تا به شرایط فیزیکی و رفاهی محیط کار توجه شود و با در اختیار گذاشتن تجهیزات آموزشی مناسب، شیوه‌های تدریس بهبود و سطح کارآمدی معلمان ارتقاء یابد.

دوین کنفرانس ملی مطالعات خانوادده و مدرسه



- با حمایت از ابتکارات و نوآوری‌های معلمان به اثربخشی سازمانی مدارس کمک کنید.
- مدیران مدارس با همکاری معلمان فرهنگ مثبت‌اندیشی را در مدرسه تقویت نمایند، فرهنگ مثبت و منسجم اثربخشی را افزایش می‌دهد.
- با برگزاری آموزش ضمن خدمت و دوره‌های آموزشی سطح کیفی و علمی معلمان را به‌روز نموده تا عملکردی اثربخش و با کیفیت در مدرسه حاصل شود.

منابع و مراجع

منابع فارسی:

- (۱) آزادی، ن.؛ معظمی، م. و ها شمی، م. (۱۳۹۸). بررسی تاثیر توانمند سازی روان‌شناختی کارکنان بر اثربخشی سازمانی (مطالعه موردی: کارکنان دانشگاه خوارزمی). مطالعات رفتاری در مدیریت، ۱۰(۱۹۱): ۳۳-۲۱.
- (۲) امجد زبردست، م.؛ غلامی، خ. و نعمتی، س. (۱۳۹۳). تأثیر سبک رهبری توزیعی مدیران بر اثربخشی مدارس به واسطه‌گری انگیزش معلمان و خوش‌بینی تحصیلی آنان در سطح مدارس متوسطه شهر سمنان: ارائه یک مدل. فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲(۷): ۲۶-۷.
- (۳) بارخدا، ج. و احمد حیدری، پ. (۱۳۹۹). مسئولیت‌پذیری اجتماعی راهی برای اثربخشی مدارس. فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه، ۸(۴): ۴۰۵-۳۸۴.
- (۴) پاهنگ، ن.ا.؛ مهدیون، ر.ا. و یاریقلی، ب. (۱۳۹۶). بررسی کیفیت مدارس و شناسایی عوامل مؤثر بر آن: پژوهشی ترکیبی. دو فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه، ۵(۱): ۱۹۳-۱۷۳.
- (۵) جعفری، ف.ز.؛ رشید، س.؛ خرم‌دل، ک. و جعفری، ف.ا. (۱۳۹۵). ابعاد خودکارآمدی به‌عنوان پیش‌بین فرسودگی شغلی کارکنان جمعیت هلال احمر استان فارس. فصلنامه امداد و نجات، ۸(۳): ۱۰۱-۹۲.
- (۶) حسینی، م. و سامری، م. (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی سازمانی مدارس متوسطه ناحیه یک شهر ارومیه با استفاده از مدل پارسونز. مدیریت فرهنگ سازمانی، ۸(۲۱): ۲۲۳-۲۰۱.
- (۷) حسین پور، ا.؛ محمد خانلو، م. و سعیدی، ی. (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی مدارس دولتی و غیرانتفاعی ابتدایی شهر قزوین. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۰(۲): ۴۹-۲۷.
- (۸) خانکا، ا.ا. (۱۳۹۷). رفتار سازمانی، ترجمه غلامرضا شمس مورکانی. آبیژ: تهران.
- (۹) خدیوی، ا.ا. و علیجانی فرید، ر. (۱۳۸۷). رابطه بین انگیزه پیشرفت مدیران با اثربخشی سازمانی آن‌ها در مدارس متوسطه. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی، ۱(۱): ۷۲-۳۹.
- (۱۰) خدادوست، ر.؛ میرزا زاده، ز.س. و رشیدی، ع. (۱۴۰۱). بررسی رابطه خودکارآمدی و عملکرد شغلی معلمان تربیت بدنی با نقش میانجی اعتماد سازمانی. فصلنامه علمی تربیت بدنی و علوم ورزشی، ۱(۴): ۶۷-۵۴.
- (۱۱) خسروی، ح.؛ پورشافعی، ه. و طاهرپور، ف. (۱۳۹۹). تحلیل رابطه خودکارآمدی و نشاط کاری با نقش میانجی امیدواری در معلمان مقطع ابتدایی شهر بیرجند. فصلنامه علمی مطالعات فرهنگی - اجتماعی خراسان، ۱۴(۳): ۸۲-۶۵.
- (۱۲) دارابی، م.؛ مهدی زاده، ا.ح.؛ طاهری، ژ. و شرفی، م. (۱۳۹۶). رابطه هوش و اعتماد سازمانی با اثربخشی و سلامت روان در مدیران مدارس. فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۸(۳۱): ۱۶۴-۱۴۵.
- (۱۳) ذوی الحیات، م.ر.؛ نوربخش، پ. و سپاسی، ح. (۱۳۹۶). ارتباط خودکارآمدی در تصمیم‌گیری شغلی و جو کاری اخلاقی با اثربخشی. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۱۲(۲): ۶۶-۵۹.
- (۱۴) زاهد بابلان، ع.؛ رستمی ینگجه، پ. و کاظمی، س. (۱۴۰۰). بررسی رابطه سبک رهبری توزیعی و اثربخشی مدارس با نقش میانجی‌گری اشتیاق شغلی معلمان. مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، ۱۰(۳): ۳۱-۱۳.



دوین کتفرس ملی مطالعات خانواده و مدرسه

- ۱۵) سالاری، س. و امین بیدختی، ع.ا. (۱۴۰۱). بررسی رابطه خودکارآمدی معلمان و مدیریت دانش با توسعه حرفه‌ای معلمان شهرستان بیرجند. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۸(۳): ۱۴۲-۱۲۵.
- ۱۶) ستاری شیراز، ل. (۱۴۰۰). نقش اخلاق سازمانی مدیران و سلامت سازمانی بر اثربخشی سازمانی (مطالعه موردی: مدیران مدارس ناحیه ۳ آموزش و پرورش شهرستان تبریز). پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور تبریز.
- ۱۷) سننسل بچاری، ش.؛ افرا، ا.؛ بان، م.؛ دراری، ف. و شاهرخی، ش. (۱۴۰۰). ارتباط خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی در دانشجویان اتاق عمل. مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۴(۶): ۴۰۵-۴۰۵.
- ۱۸) شاوران، ح.ر. (۱۳۹۰). تحلیل روابط چندگانه میان اعتماد، خودکارآمدی و عملکرد پژوهشی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های منتخب دولتی شهر اصفهان. پایان‌نامه دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.
- ۱۹) صمدی، م. (۱۳۹۲). بررسی نقش دانش حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان بر شیوه‌های ارتباطی مثبت و منفی آنان با دانش‌آموزان. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۰(۱۷): ۱۰۵-۱۲۶.
- ۲۰) طالقانی، م. و فیض، م. (۱۳۹۰). رابطه عدالت سازمانی با اثربخشی سازمان بازرگانی استان گیلان. بررسی‌های بازرگانی، (۵۱): ۷۰-۶۰.
- ۲۱) عبدالله‌زاده، ح.؛ عباسیان، ح. و علی‌نژاد، م. (۱۳۹۶). تبیین نقش ساختار توانمند ساز مدرسه در اثربخشی مدرسه با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی معلمان. دو فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۶(۲): ۷۴-۵۱.
- ۲۲) عبدالله‌زاده، ب. و ملا آقائی بهنمیری، ص. (۱۴۰۱). رابطه بین کیفیت زندگی کاری در مدرسه و انگیزه پیشرفت با خودکارآمدی معلمان آموزش و پرورش شهرستان بابلسر. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی در مدیریت و علوم انسانی، ۳(۸): ۱۶۰-۱۴۶.
- ۲۳) فتحی، ج.؛ درخشان، ع. و ابراهیمی گله‌دار، د. (۱۴۰۱). بررسی ارتباط خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی معلمان زبان انگلیسی در ایران از طریق مدل معادلات ساختاری. مطالعات زبان و ترجمه، ۵۵(۴): ۶۳-۳۳.
- ۲۴) قاسم‌زاده علیشاهی، ا.ا.؛ فولادوند، ز. و زوار، ت. (۱۳۹۹). رابطه بالندگی و خودکارآمدی مدیران مدارس با اثربخشی مدارس متوسطه. فصلنامه علمی مدیریت مدرسه، ۸(۲): ۲۰۲-۱۸۶.
- ۲۵) قنبری، س. و معجونی، ح. (۱۴۰۰). تأثیر رهبری اخلاقی در اثربخشی سازمانی مدارس با نقش میانجی توانمندسازی روانشناختی و خلاقیت معلمان. نشریه علمی پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۵(۵۳): ۱۷۸-۱۶۳.
- ۲۶) کردان، ش.؛ مومنی، خ.م.؛ نوری پورلیاوی، ر.؛ مهدیان، م.ج. و علیخانی، م. (۱۳۹۵). رابطه خودکارآمدی و تاب‌آوری با اثربخشی مدیران دوره متوسطه. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، ۸(۲۷): ۱۳۸-۱۲۴.
- ۲۷) کوهی، ا.ح.؛ هاشمی، ا.؛ مینائی، ع. و دهقان، ا. (۱۳۹۸). رابطه بین ساختار توانمند ساز مدارس با خشنودی شغلی معلمان و اثربخشی مدارس مقطع ابتدایی شهرستان قرچک. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، ۱۱(۴۰): ۱۱۴-۹۹.
- ۲۸) متقی‌نیا، م.ر.؛ ویس‌کرمی، ح.ع. و دلدار، ع.ا. (۱۳۹۷). خودکارآمدی؛ چپستی و کاربرد در آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای معلم. دو فصلنامه راهبردهای نوین تربیت معلمان، ۴(۵): ۵۲-۲۹.
- ۲۹) معجونی، ح. و تعجبی، م. (۱۴۰۱). تأثیر هوش موفق در عملکرد خلاقانه با نقش میانجی خودکارآمدی معلمان. رویکرد‌های نوین آموزشی، ۱۶(۱): ۹۸-۸۵.
- ۳۰) منصوریان، ف. (۱۴۰۱). بررسی تأثیر آموزش اخلاق حرفه‌ای معلمان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی در مدیریت و علوم انسانی، ۳(۷): ۲۰۹-۱۹۵.
- ۳۱) نخعی، ز. و اعلمی، م. (۱۴۰۱). بررسی رابطه شادکامی بر سلامت سازمانی با نقش میانجی خودکارآمدی معلمان مقطع ابتدایی شهرستان کاشمر. مجله پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۵(۵۳): ۱۶۷-۱۵۷.
- ۳۲) وفایی یگانه، م. و قربانی سنجدری، م. (۱۳۹۴). تأثیر مسئولیت‌های اجتماعی بر اثربخشی سازمانی. مهندسی فرهنگی، ۱۰(۸۵): ۱۴۶-۱۲۵.
- ۳۳) هلالیان مطلق، ز.؛ نوه ابراهیم، ع.ا. و عبدالهی، ب. (۱۴۰۰). بررسی رابطه توسعه استعداد معلمان با اثربخشی مدارس متوسطه استان بوشهر. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۵(۴): ۹۰-۶۱.
- ۳۴) همت‌یار، ر. (۱۳۹۸). رابطه منبع کنترل و سلامت روان با خودکارآمدی معلمان مقطع ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه کاویان.



۳۵) هوی، و.ک. و میسکل، س.ج. (۱۳۹۷). مدیریت آموزشی (نظریه، تحقیق و کاربرد). ترجمه نادر سلیمانی، محمود صفری و سید مرتضی نظری. سمت: تهران.

۳۶) یوسف پور اوندری، ق.؛ ملک زاده، غ. و عرفانیان خانزاده، ح. (۱۳۹۶). نقش واسط معنویت سازمانی در رابطه رهبری اخلاقی و خودکارآمدی کارکنان (مورد مطالعه: کارکنان دانشگاه فردوسی مشهد). علوم اجتماعی دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۴(۱): ۲۶۱-۲۲۱.

منابع لاتین:

- 37) Alma, S., Laftman, S. B., Sandahl, J. & Modin, B. (2019). School effectiveness and students' future orientation: A multilevel analysis of upper secondary schools in Stockholm, Sweden. *Journal of Adolescence*, 70, 62-73.
- 38) Botha, R. J. (2010). School effectiveness: conceptualising divergent assessment approaches. *South African Journal of Education*, 30(4), 605-620.
- 39) Baroudi, S. & Shaya, N. (2022). Exploring predictors of teachers' self-efficacy for online teaching in the Arab world amid COVID-19. *Education and Information Technologies*, 1-18.
- 40) Corry, M. & Stella, J. (2018). Teacher self-efficacy in online education: A review of the literature. *Research in Learning Technology*, 26, 1-12.
- 41) Daft, R. L. (2015). *Organization theory and design*. Cengage learning.
- 42) Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational researcher*, 33(3), 3-13.
- 43) Harrison, B. L. (2008). *The perceptions of teachers and school administrators of school effectiveness in 11 schools in a southern Mississippi school district*. Mississippi State University.
- 44) Karbasi, S. & Samani, S. (2016). Psychometric properties of teacher self-efficacy scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 618-621.
- 45) Lindoso, V. & Hall, N. (2016). *Assessing the effectiveness of multilateral organizations*. Blavatnik School of Government Working Paper Series.
- 46) Olanrewaju, J. A. (2009). *The influence of leadership on employees' commitment to the Nigerian Public Service: Implications for organizational effectiveness (Doctoral dissertation, Capella University)*.
- 47) Petty, N. W. & Green, T. (2007). Measuring educational opportunity as perceived by students: A process indicator. *School Effectiveness and school improvement*, 18(1), 67-91.
- 48) Prasertcharoensuk, T. & Tang, K. N. (2017). The effect of strategic leadership factors of administrators on school effectiveness under the Office of Maha Sarakham Primary Educational Service Area 3. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 38(3), 316-323.
- 49) Richardson, E. D. (1999). *Adventure-based therapy and self-efficacy theory: Test of a treatment model for late adolescents with depressive symptomatology*. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- 50) Shih, W. L. & Tsai, C. Y. (2016). The effects of knowledge management capabilities on perceived school effectiveness in career and technical education. *Journal of Knowledge Management*, 20(6), 1373-1392.
- 51) Shahzad, K. & Naureen, S. (2017). Impact of Teacher Self-Efficacy on Secondary School Students' Academic Achievement. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 48-72
- 52) Siriparp, T., Buasuwan, P. & Nanthachai, S. (2022). The effects of principal instructional leadership, collective teacher efficacy and teacher role on teacher self-efficacy: A moderated mediation examination. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 43(2), 353-360.
- 53) Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611-625.
- 54) Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- 55) Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.