

رابطه مدیریت آموزشی مدیران با خودکارآمدی و باورهای آموزشی معلمان مقطع ابتدایی

سید محسن سپهر پناه

کارشناس ارشد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران - asemanifarhad128@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر باهدف بررسی رابطه بین مدیریت آموزشی مدیران با خودکارآمدی و باورهای آموزشی معلمان مقطع ابتدایی انجام شده است. روش پژوهش توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری آن کلیه معلمان مقطع ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که به شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای و نمونه‌گیری در دسترس و بر اساس جدول تعیین نمونه کرجسی و مورگان تعداد ۲۵۵ معلم (۸۷ نفر مرد و ۱۶۸ نفر زن) به عنوان نمونه مورد مطالعه قرار گرفتند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه‌های مدیریت آموزشی مدیران هلینگر (۱۹۸۵)، خودکارآمدی دبیران تچانن-موران و ولفولک هوی (۲۰۰۲) و باورهای آموزشی معلمان مک کومبز و ویسلر (۱۹۹۷) بودند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام‌به‌گام با کمک نرم‌افزار SPSS21 استفاده شد. بر اساس یافته‌ها بین مدیریت آموزشی مدیران با خودکارآمدی معلمان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود داشت. همچنین نتایج رگرسیون نشان داد که دو مؤلفه‌ی چارچوب اهداف مدرسه و برنامه‌ریزی مناسب از توان پیش‌بینی خودکارآمدی معلمان برخوردارند. دیگر یافته‌ها نشان داد بین مدیریت آموزشی مدیران با باورهای معلمان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود داشت. همچنین نتایج رگرسیون در این زمینه نشان داد که مؤلفه‌های حفظ زمان آموزشی و ترویج توسعه حرفه‌ای از توان پیش‌بینی باورهای معلمان برخوردار است؛ بنابراین از طریق توجه به ابعاد مدیریت آموزشی مدیران، می‌توان زمینه توسعه و بهبود خودکارآمدی معلمان را فراهم آورد.

کلیدواژه‌ها: مدیریت آموزشی، خودکارآمدی، باورهای آموزشی

مقدمه

مدیریت آموزشی فرآیندی است اجتماعی که با به کار گیری مهارت های علمی، فنی و هنری کلیه نیروهای انسانی و مادی را سازماندهی و هماهنگ نموده و با فراهم آوردن زمینه های انگیزش و رشد با تأمین نیازهای منطقی فردی و گروهی معلمان، دانش آموزان و کارکنان به طور صرفه جویانه به اهداف آموزش و پرورش برسد (میر کمالی، ۱۳۹۲). اگر قرار است تحولی در عرصه می تعلیم و تربیت به وقوع بپیوندد، این تحول و دگرگونی باید از مدیریت آموزش و پرورش آغاز شود (سارلی و صفایی، ۱۳۹۶) مدیریت آموزشی بر تدریس و یادگیری در مدرسه تأکید دارد و همچنین بر رفتار معلمان در کار با دانش آموزان متمرکز است. ابعاد آن شامل هدف گیری فعالیت های مدرسه، یاددهی و یادگیری است (هلینگر، ۱۹۸۵). در مدرسه، مدیران که فعالیت های رهبری آموزشی را انجام می دهند به معلمان در انجام فعالیت های روزمره شان، توسعه همکاری گروهی در میان کارکنان و معلمان و برنامه ریزی درسی یاری می رسانند (فولن"، ۲۰۰۷). محققان، سیاست گذاران و برنامه ریزان معتقدند که مدیریت مدرسه نقش مهمی در بهبود عملکرد سیستم و فعالیت های مدرسه دارد (لیتوود و دوریس، ۲۰۱۵).

بروز تغییر و تحولات گوناگون در عرصه های مختلف زندگی امروزی، حساسیت های عمومی شدید و تقاضای متنوع، فضای متحول و متغیری برای مدارس به وجود آورده که باعث شده اثربخشی بر آن در گرو توجه بیشتر به اهمیت نقش مدیران باشد (زین آبادی و همکاران، ۱۳۸۹). این اهمیت آن قدر افزایش یافته که می توان ادعا کرد در بین عوامل درون مدرسه ای، پس از معلمان، مدیر و نقش رهبری او، دومین عامل مهم و مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است (لیتوود، هریس و هاپکینز، ۲۰۱۸، نقل از زین آبادی و همکاران، ۱۳۹۹).

پژوهش های بسیاری نقش مدیر و شیوه ی مدیریت او را در کارایی و اثربخشی سازمان مورد تأکید قرار می دهند (جوان بخت، یمنی دوزی سرخابی و خراسانی، ۱۳۹۹). مدیران می توانند تلاش خود را برای افزایش خودکار آمدی در معلمان با فراهم کردن فرصت های توسعه حرفه ای، ارزیابی های مکرر، محیط مشترک، کمک های حمایتی و دادن پاداش به کار گیرندگان (بز نلس، ۲۰۰۸). بندورا روان شناس کانادایی در سال ۱۹۷۷ برای اولین بار مفهوم خودکارآمدی را مطرح ساخت و در نظام بندورا منظور از نظام خودکار آمدی احساس شایستگی، کفایت و قابلیت در کنار آمدن با زندگی است که برآورده کردن و حفظ معیارهای عملکرد باعث افزایش آن می شود و ناکامی در بر آوردن و حفظ این معیارها آن را کاهش می دهد (فشارکی و همکاران، ۱۳۸۹). نظریه خودکار آمدی معلم به عنوان باور معلم در مورد توانایی های خودش در تدریس طیف گسترده ای از دانش آموزان و حفظ تمام مهارت های موردنیاز برای اینکه مربی موفق باشد، تعریف شده است (آلو، آمو و شانان، ۲۰۱۳). منشأ نظریه خودکار آمدی معلم مطالعات ژولیان روتر و البرت بندورا است (شانن موران، هوی و هوی، ۱۹۸۸). یک تفسیر ساده برای افزایش علاقه به خودکارآمدی در معلمان، باور داشتن به مهارت ها و توانایی های تدریس است که رفتار و عملکرد معلم را در کلاس درس مشخص می کند (زی و همکاران، ۲۰۱۹).

واژه باور از اصطلاحات مربوط به حوزه روان شناسی اجتماعی است که مباحث مربوط به پدیده روانی اعتقاد را از این حیث که دارای رفتار سازی اجتماعی است مطالعه می کند. در تعریف ساده و رسا، باورها یا عقیده ها، اندیشه هایی هستند که فرد به درستی و حقانیت آنها اعتقاد دارد. در تعریفی دیگر باور را چنین تعریف کرده اند: باور، سازمانی باثبات از ادراک و شناختی نسبی در باره جنبه خاصی از دنیای یک فرد است. در مفهوم وسیع تر، باورها در بر گیرنده شناخت یا دانسته ها، عقاید یا آیین است (پارسا، ۱۳۹۳). باورهای معلمان نسبت به ماهیت، ساختار دانش و توانایی که به عنوان یک عامل فردی قلمداد می شود، می تواند بر رفتار آنان و متعاقباً یادگیری و باورهای دانش آموزان تأثیر گذارد (شومر آیکینز، ۲۰۱۶).

باورهای آموزشی معلمان ممکن است در رویکردها و راهبردهایی که آنان برای آموزش و ارتقاء یادگیری دانش آموزان انتخاب می کنند و نیز در خودکارآمدی تدریس آنان نقش مهمی داشته باشد (الافسون و چراو، ۲۰۰۶).

مدارس زمانی اثر بخشی خواهند داشت و خواهند توانست هدف های آموزشی و تربیتی خود را تحقق ببخشند که معلمان دارای خودکارآمدی درسی بالایی باشند و همچنین باورهای آموزشی مثبتی نسبت به محیط یادگیری و دانش آموزان داشته باشند. از این رو باید به دنبال شناسایی راه هایی برای افزایش خودکار آمدی باورهای آموزشی مثبت معلمان بود که در این

پژوهش به نقش مدیریت آموزشی مدیران پرداخته شده است؛ بنابراین هدف این پژوهش بررسی تأثیر مدیریت آموزشی مدیران با خودکارآمدی و باورهای آموزشی معلمان شهر تهران است.

مدیریت آموزشی مدیران

مدیریت آموزشی در گذر تاریخ همچون سایر پدیده های اجتماعی سیر تاریخی و روند تکوینی مدیریت آموزشی نیز لازم است در بستر جریانات اقتصادی و اجتماعی هر عصر مورد توجه قرار گیرد. تا قبل از ظهور مدارس به شکل سازمان های پیچیده و پیشرفته، مدیریت آموزشی فنی بود که در آن به تجربه افراد، میزان سابقه و مهارت مدیران توجه شده است. به عنوان مثال معلمی که با مهارت های سرپرستی، از قبیل کار با دستگاه ها، برقراری نظم و ثبت یا ضبط سوابق آشنا بود، تنهایی می توانست تصدی امور، سایر معلمان و دانش آموزان را بر عهده بگیرد؛ اما همزمان با تغییراتی که همراه با انقلاب صنعتی و ظهور مدیریت علمی در سازمان به وجود آمد و نیاز به مدیریتی نظام یافته در مدارس احساس شد مدیریت آموزشی نیز دستخوش تحولات خاصی گردید. مدیریت آموزشی در سیر تحول خود، مبتنی بر تحولات دانش مدیریت بوده است (یغمایی، ۱۳۹۰). در تعریفی از رابینز و کولتر (۲۰۱۸)، مدیریت، فرایند طراحی و حفظ محیط و شرایطی تعریف شده است که در آن افراد و گروه ها برای دستیابی به اهداف منتخب گروهی، به طور مؤثر و با انگیزه فعالیت می نمایند.

مفهوم و تعاریف مدیریت آموزشی

مدیریت مجموعه ای از اقدامات و وظایف بسیار سازمان یافته و کاربردی است جهت به کار گیری منابع درون سازمان برای دستیابی به اهداف سازمانی است (اسپار، ۲۰۰۲) و مدیریت آموزشی می تواند به عنوان یک اصل در مدیریت سازمان های آموزشی در نظر گرفته شود (بوش، ۲۰۱۰). بولام (۱۹۹۹) معتقد است که مدیریت آموزشی، عملیات اجرای برای انجام سیاست های اتخاذ شده و تمایز بین مدیریت آموزشی و رهبری آموزشی است. مفهوم مدیریت هماهنگ با سایر اصطلاحات، رهبری و سرپرستی است. مدیریت آموزشی یک رشته کاربردی در مدیریت است؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت که مدیریت آموزشی به کاربرد نظریه و عمل مدیریت در حوزه آموزش و پرورش یا مؤسسات آموزشی اشاره دارد (ابراهیم و محمد، ۲۰۱۷)

مفهوم مدیریت آموزشی، برگرفته از مفهوم کلی مدیریت و در حوزه تخصصی آموزش است. به گفته می فیدپ کومن، اگر قرار است تحولی در عرصه تعلیم و تربیت به وقوع پیوندد، این تحول باید از مدیریت آموزش و پرورش آغاز گردد. در واقع می توان گفت، مدیر آموزشی بر تمام فعالیت های محیط آموزشی نظارت دارد و از یک سو به عنوان نماینده سازمان آموزش و پرورش و از سوی دیگر به عنوان نماینده معلمان محسوب می شود. همچنین از جمله ویژگی های مهم مدیریت آموزشی، داشتن دانش، مهارت و اطلاعات کافی جهت درک عمومی مسائل آموزشی و جامعه است و می تواند با اعمال برنامه ها و سیاستهای آموزشی و ارزشیابی، راهنمای خوبی در نیل به اهداف آموزشی فراگیران و در پی آن رشد و توسعه می جامعه گردد (موسوی، محمد داودی و رضایی آبگلی، ۱۳۹۳). مدیریت در هر سازمانی بر اساس اهداف آن سازمان تعریف می شود و مدیریت در آموزش و پرورش نیز بر مبنای اهداف سازمان آموزش و پرورش تعریف می شود. لذا به منظور مشخص شدن مفهوم مدیریت آموزشی تعاریفی که متخصصین این رشته بیان نموده اند، ارائه می گردد: دکتر کیمبل و ایلز مدیریت آموزشی را چنین تعریف می نمایند: «مدیریت آموزشی عبارت است از ایجاد و آماده ساختن وضع بهتری جهت یادگیری دانش آموزان». دکتر میر کمالی، در مورد مفهوم مدیریت آموزشی چنین می نویسد: «مدیر آموزشی فرآیندی است اجتماعی که با یادگیری مهارت های علمی، هنری و فنی کلیه نیروهای انسانی و مادی را سازمان دهی کرده و هماهنگ نموده و با فراهم کردن زمینه انگیزش و رشد با برآوردن نیازهای فردی و گروهی دانش آموزان، معلمین و کارکنان به اهداف سازمان تعلیم و تربیت می رسد (میر کمالی، ۱۳۸۹). مدیریت آموزشی عبارت است از فراهم ساختن وسیله جهت بارور ساختن هدف های تربیتی (عسگریان، ۱۳۹۱). علاقه بند مدیریت آموزشی را این چنین تعریف می کند «مدیریت آموزشی عبارت است از برنامه ریزی، سازمان دهی، هدایت و کنترل کلیه امور و فعالیت های مربوط به آموزش و پرورش» مدیریت آموزشی به معنای اخص کلمه به معنای مدیریت آن بخش از فعالیت های سازمان های آموزشی است که مستقیماً با امر آموزش و پرورش و یادگیری مرتبط می باشد (علاقه بند، ۱۳۹۲).

اهمیت مدیریت آموزشی

مدیریت و رهبری از ارکان هر سازمان و جامعه ای است. نیاز به مدیریت و رهبری در همه زمینه های فعالیت اجتماعی، محسوس و حیاتی است. این نیاز، به ویژه در نظام های آموزش و پرورش اهمیت بسیار دارد، زیرا آموزش و پرورش نقش اساسی در گردش امور جامعه و تداوم و بقای آن بر عهده دارد و رهبری و مدیریت اثربخش، لازمه تهیه و اجرای برنامه های آموزشی و پرورشی است (مجیدیان و همکاران، ۱۳۹۶).

صاحب نظران آموزش و پرورش عموماً بر این عقیده هستند که کیفیت مدیریت فعالیت های آموزشی، مهم ترین شاخص سطح کفایت و اثربخشی کل برنامه های آموزشی است؛ زیرا مدیریت با نقش تعیین کننده و مؤثری که در امر هدایت و رهبری فرایندهای آموزش و پرورش در جهت هدف های آن دارد، بالقوه هم می تواند موجب پیشرفت آن شود و هم موجب از هم پاشیدگی آن؛ بنابراین، برای استفاده می عاقلانه و مقتصدانه از زمان، سرمایه، کار و تلاش نیروی انسانی به منظور نیل به هدف های عام آموزشگاهی باید به آموزش و تربیت تخصصی افراد مبادرت کرد که واجد ویژگی های بارز و حرفه ای مدیریتی هستند (نیکنامی، ۱۳۹۰).

خودکارآمدی

مفهوم خود کار آمدی نظریه های روانشناختی متعددی در خلال دهه های اخیر سعی کرده اند تا رفتار آدمی را تبیین کنند. نظریه شناختی اجتماعی یکی از این نظریه هاست که در سال ۱۹۹۸ میلادی توسط بندورا در مورد کنشگری آدمیان ارائه شد که در آن نقش «باورهای خود» در شناخت انگیزش، عاطفه و رفتار آدمی برجسته شده است. بندورا معتقد است که افراد یک نظام خود را می پروراندند که آنها را قادر می سازد تا بر تفکرات، احساسات و اعمالشان مهار داشته باشند؛ علاوه بر آن، بندورا (۲۰۰۱) خودکارآمدی را در بافت یک نظریه کارگزاری شخصی و جمعی قرار داده است که به همراه دیگر عوامل شناختی اجتماعی در تنظیم موفقیت و سلامت آدمی فوق العاده مؤثر است. خودکار آمدی یکی از ابعاد مهم و شاید مهمترین محور نظریه بندورا است. این مفهوم به قضاوت ها و داوری های افراد درباره توانایی خود در انجام کار با سازگاری با موقعیت هایی که به توانایی خود احساس اطمینان می کند، متفاوت از رفتار وی در موقعیت هایی است که در آن احساس عدم توانایی و یا فقدان صلاحیت می کند. می توان گفت خودکارآمدی، بنیان اصلی انگیزه های انسانی و موفقیت های شخصی است. چنانچه افراد قابلیت های خود را باور داشته باشند، این باورها به خودکار آمدی منجر می شود (بندورا، ۲۰۰۱). مفهوم خودکار آمدی به معنای توانایی ادراک شده فرد در انطباق با موقعیت های مشخص است و به قضاوت افراد درباره توانایی آنها در انجام دادن یک کار یا انطباق با یک موقعیت خاص مربوط است. خودکار آمدی به احساس عزت نفس، ارزش خود، احساس کفایت و کار آیی در برخورد با زندگی اطلاق می شود (عزیز پور، ۱۳۹۰). انسان برخوردار از خودکارآمدی در انجام کارها امیدوارتر و موفق تر است و خودکارآمدی این توانایی را به فرد می دهد تا بر رفتارهایش کنترل و نظارت داشته باشد. جهان امروز نیاز مند انسان هایی است که به ظرافت و تیز بینی در خلق راحل های جدید با استفاده از امکانات نوین و نیروی حاصل از اعتماد به خود مجهز باشند. این تیزبینی ناشی از پندارها و قضاوت های مثبت در مورد توانایی های فردی است (یوسف پور او ندری، ملک زاده و خانزاده، ۱۳۹۵).

باور خودکارآمدی معلم موفقیت تحصیلی دانش آموزان را به شیوه های گوناگون تحت تأثیر قرار می دهد (کاپرارا و همکاران، ۲۰۰۹). خودکار آمدی به این معناست که شخص فکر کند قادر و تواناست پدیده ها و رویدادها را برای رسیدن به وضعیت مطلوب با رفتار و کردار مناسب سازمان دهد (جانی و داسون، ۲۰۰۹، به نقل از رسولی جمادی، ۱۳۹۶) خودکار آمدی از جمله نیرومندی های مثبت آدمی است که به موازات گسترش روانشناسی مثبت توجه مضاعف تعداد کثیری از روانشناسان را به خود معطوف داشته است. خودکار آمدی بنیان کارگزاری آدمی را تشکیل می دهد و یک منبع شخصی کلیدی در تحول، سازش یافتگی و تغییر شخصی است و منظور از آن داوری و قضاوت های فاعلی شخص درباره قابلیت ها و توانایی هایش برای سازماندهی و اجراء دوره های عمل موردنیاز برای مدیریت موقعیت های پیشایندهی مؤثر بر زندگیشان می باشد و این بر اینکه افراد چگونه فکر می کنند، در رویارویی با مشکلات چگونه بر انگیخته شده و پشتکار نشان می دهند، کیفیت سلامت هیجانی و

آسیب پذیریشان در مقابله با افسردگی و تنیدگی چگونه است و در یک موقعیت حساس چگونه بهترین تصمیم را انتخاب می کنند، تأثیر می گذارند (باقر زاده، ۱۳۹۵). مطالعات نشان داده اند که افراد با خودکار آمدی بالاتر درک درست تری از ویژگی های روحی و روانی خود دارند، در برقراری ارتباط راحت ترند، به آسانی می توانند از عواطف مثبت و منفی خود صحبت کنند و حمایت اجتماعی مناسبی برای خود پیدا کنند. این افراد در تحلیل وقایع، توانایی بالایی دارند و می توانند عواطف خود را به منظور نزدیک شدن به هدف بسیج کنند (نریمانی و وحیدی، ۱۳۹۲).

نظریه می شناختی- اجتماعی، اعمال انسان را ناشی از تداخل و تعامل میان سه نوع عامل، یعنی عوامل شخصی شناختی) عوامل محیطی و عوامل رفتاری می داند. خودکار آمدی همراه با سازه های دیگر مانند مهارت ها و تمرین بخشی از عوامل رفتاری است (قریشی، ۲۰۱۵). باورهای خودکارآمدی پیش بینی ساده رفتار نیست و با «می خواهیم انجام دهیم» کاری نداشته بلکه با این عبارت که می توانم انجام دهیم» سر و کار دارد (زاهد، نامور و نویخت، ۱۳۸۸). این سازه به باورهای شخص نسبت به توانایی خود در یادگیری یا انجام فعالیت ها در سطوح مورد انتظار اشاره دارد (شانک و پاچارس، ۲۰۰۶). به اطمینان افراد از توانایی خود برای یادگیری و تسلط بر تکالیف و مهارت های جدید در موقعیت های مختلف اشاره دارد. در واقع افرادی که خودکار آمدی بالایی دارند نه تنها معتقد هستند که توانایی های آنها فراتر از تکالیف و موقعیت های دشوار است، بلکه به مسائل چالش برانگیز به عنوان تکالیفی برای یادگیری و تبحر می نگرند، لذا در برابر تکالیف باکم ترین استرس و با علاقه مندی عمیق و حس تعهد شدیدی مواجه می شوند (کائن" و همکاران، ۲۰۰۸).

از بین مکانیسم های شخصی، هیچ کدام بنیادی تر یا فراگیرتر نسبت به خودکارآمدی در کنترل رفتار و تقاضاهای محیطی نیست (جمالی، نوروزی و طهماسبی، ۱۳۹۲). کسانی که خودکارآمدی بالایی دارند، هدف های چالش برانگیز تر و بالاتری را بر می گزینند، خود را بیشتر باور دارند، کوشش و پافشاری بیشتری نشان می دهند. خودکار آمدی بیشتر از اینکه تحت تأثیر ویژگی های هوش باشد، تحت تأثیر ویژگی های شخصیتی از جمله خودباوری (اعتماد به نفس)، تلاشگر بودن و تحت کنترل در آوردن تکانه ها (خود رهبری)، قرار دارد (لوتانز و پترسون، ۲۰۰۲). باور خودکارآمدی معلم به عنوان یکی از متغیرهای مهم، به گونه مداوم با تدریس بهتر و عملکرد دانش آموزان مرتبط است. معلمان با باور خودکارآمدی بالا قادر به انجام بهتر و مؤثرتر در کار خود هستند که تأثیری مثبت بر یادگیری دانش آموزان دارند (مو آلوسی، ۲۰۱۳). ولفلک هوی (۲۰۰۱)، باورهای خودکارآمدی معلم، مبتنی بر دو قضاوت مرتبط به هم، می باشند: ارزیابی وظایف موردنیاز برای تدریس و ارزیابی توانمندیهای شخصی معلم در ارتباط با آن وظایف. ارزیابی وظایف موردنیاز برای تدریس، باورهای یک معلم در خصوص متغیرهای موردنیاز برای تدریس است که در بیرون از وی قرار دارند (ولفلک هوی، ۲۰۰۱، به نقل از، ویس کرمی، قدم پور و متقی نیا، ۱۳۹۵).

تعریف خود کار آمدی

خودکارآمدی معلمان باورهای معلمان درباره توانایی آنان در به کارگیری مؤثر از استعدادهای دانش آموزان تعریف شده است (ینیسی، ۲۰۰۹). تسان موران و وولغولک هوی (۱۹۹۸) خودکارآمدی معلم را همان باورهای معلم درباره توانایی ها و قابلیت های او برای سازمان دهی و اجرای راهبردهای اجرایی لازم برای ارائه موفقیت آمیز یک تدریس ویژه در شرایط و موقعیت های ویژه و به خصوص دانسته اند (اسین شاهین و اتای، ۲۰۱۰). احساس خودکار آمدی یک معلم، متغیر مهم و مؤثری روی موضوعاتی مانند مدیریت کلاس درس، سبک ها و روش و استراتژی های استفاده شده، افزایش انگیزش دانش آموزان و موفقیت های آنان است (یوزم، اوزکلیک، سنتراک، ۲۰۱۰). خودکار آمدی، عقاید و باورهای فرد در خصوص توانایی هایش برای ساماندهی و انجام مجموعه ای از اعمال مدنظر، به منظور دستیابی به اهداف معین است (سسنات و برلی، ۲۰۱۵). از دیدگاه پاستورلی و همکاران (۲۰۰۱) خودکار آمدی سازه های چندبعدی است و باید در زمینه های مختلف ارزیابی شود.

به اعتقاد لینن برینک و پینتریچ (۲۰۰۳) خودکار آمدی به عنوان قضاوت فرد درباره توانایی انجام یک فعالیت خاص، تحت تأثیر تفاوت های درون فردی و محیطی قرار دارد، به گونه ای که برای تکالیف یکسان، ادراک خود کار آمدی افراد با توجه به بافت محیطی، متفاوت است. کاظمی و شفقی (۱۳۹۰) معتقدند: "خودکارآمدی مفهومی است که به احساس شایستگی و کفایت شخصی در مورد سطح توانایی فرد دلالت داشته و بر نحوه مقابله فرد با زندگی تأثیر می گذارد". ساو ولایتین (۲۰۰۲)

خودکارآمدی را بر خورداری از توانایی برای انجام کارها در موقعیت های مختلف زندگی تعریف می کند. مادوکس (۲۰۰۰) باورهای خودکارآمدی را به عنوان عقاید شخص برای هماهنگ کردن مهارت ها با توانایی ها برای دست یابی به اهداف مطلوب در شرایط و حوزه های خاص تعریف می کند.

باورهای آموزشی معلمان

مفهوم و تعاریف باور در اولین نگاه، باور، حالت موافقت با یک موضوع است که در شخصی پدید می آید. گاه مراد ما از باور، همین جمله یا گزاره ای است که حالت موافقت بدان تعلق می گیرد. ممکن است باور برای اشاره به حالت ذهنی موافقت با موضوع نیز به کار رود (الستون، ۱۹۹۴؛ به نقل از چاووشی، ۱۳۹۰).

دوئک (۲۰۰۰) می گوید این باورهای ما هستند که به دنیای اطرافمان سازمان می دهند و به تجربیاتمان معنا می دهند و به طور کلی سیستم رفتاری و معنایی هر فرد را تشکیل می دهند. مجموعه باورهای شخص درباره دنیای اجتماعی و خود در سیستم باورها جمع شده است. در حقیقت، سیستم باورها، متشکل از ترکیب منتخبی از قوانین کلی، عمومیت دادن، ایده ها، ارزش ها و انتظارات جمع شده به شکلی ساختاریافته می باشد. باورها به سه نوع تقسیم می شوند: توصیفی که می توان درست یا نادرست را به آن نسبت داد؛ ارزشی که موضوع باور است و به حسن و قبح توصیف می شود و در نهایت، امرانه و نهی آمیز که فرد به مقتضای آن، بر برخی ابزار یا اهداف به صلاحیت یا عدم صلاحیت میل و رغبت حکم می کند (محمد خلیفه، ۱۳۷۸). باورها شامل حداقل دو ویژگی هستند: (۱) محتوای نمایشی و (۲) مفروضات واقعی (استفان و گرام، ۲۰۰۶). به این ترتیب، باورها به طور معمول باز نموده های از جهان هستی و غیر قابل تحمل جهان را توصیف می کنند و شامل اعتقادات اولیه در مورد وقایع، علل و اشیائی هستند که موضوعات آن مورد استفاده و پذیرش قرار می گیرد (کانرس و هلیگان، ۲۰۱۵). با این وجود، باورها بسیار مهم هستند، زیرا آنها توسط ما برای فهمیدن و ایجاد پایگاهی برای درک دنیای درونی و عمل در آن، نگه داری می شوند (هلیگان، ۲۰۰۹). به گفته برو گان (۲۰۰۰) پایداری یک عقیده وقتی آشکار می شود که موقعیت باورهای درون بعد محوری در سیستم باورهای فرد را در نظر بگیریم. یعنی اینکه هر چه یک باور مرتبط تر با باورهای دیگر باشد بیشتر در مرکز و کانون سیستم اعتقادی قرار می گیرد و کمتر در معرض تغییر خواهد بود. آرتزت و توماس (۲۰۰۲) باورها را به منزله سیستم یکپارچه ای از فرضیه های شخصی درباره ماهیت موضوعات تعریف می کنند.

هاروی (۱۹۸۹) باور را اعتقاد افراد از واقعیت می داند که به آن اندازه کافی اعتبار و حقیقت دارد تا راهنمای اندیشه و رفتار باشد. به نظر گرین (۱۹۷۱) زمانی فرد به چیزی اعتقاد دارد که معتقد است آن چیز، حقیقت و صحت دارد یا به حقیقت نزدیک است. باور را می توان به عنوان پذیرش ذهنی یا تأیید حقیقت یا واقعیت یک ایده تعریف نمود (سویز بل، ۲۰۱۰). ارکمن (۲۰۱۰) نیز باورها را نتیجه دانش عمومی یا علمی می داند که به صورت تلویحی، واقعی و با تجربی شکل می گیرند و از این رو، ماهیتی عاطفی و ارزیابی کننده دارند. نسپر (۱۹۸۷) معتقد است که بر خلاف دانش که آگاهانه و ثابت است، باورها ناخود آگاه و اغلب تلویحی هست و در برابر تغییر مقاوم اند. از نظر آلیس (۱۹۹۵)، باورها اساساً به ۲ دسته منطقی و غیر منطقی تقسیم می شوند. باورهای منطقی، باورهای کارآمدی هستند که به فرد کمک می کنند به اهداف مهم، واقع گرایانه، منطقی و انعطاف پذیر دست یابند، باورهای غیر منطقی، افکاری هستند که بر روان فرد سلطه دارند، این باورها حقیقت نداشته و با واقعیت منطبق نیستند. باید و حکم برای فرد می آورند. تعادل او را از بین برده و مانع مواجهه موفقیت آمیز با حوادث تحریک کننده می شوند.

روش و نوع پژوهش

پژوهش حاضر از دو بعد مدنظر قرار می گیرد: هدف و روش. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی می باشد. همچنین از لحاظ روش، با توجه به هدف اصلی پژوهش، که تعیین رابطه بین مدیریت آموزشی مدیران با خودکارآمدی و باورهای آموزشی معلمان مقطع ابتدایی می باشد، به لحاظ ارتباط بین متغیرها، این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است جامعه آماری این پژوهش کلیه معلمان مقطع ابتدایی منطقه ۱ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود. حجم جامعه آماری معلمان به حجم ۷۳۹ نفر بود که از این تعداد ۲۵۱ نفر معلم مرد و ۵۸۰ نفر معلم زن بودند. با توجه به این که حجم

جمعیت آماری معلمان بر حسب جنسیت یکسان نبود به شیوه نمونه گیری طبقه ای متناسب با حجم (بر حسب جنسیت) طبقه ای و بر اساس جدول نمونه گیری کرجسی و مورگان تعداد ۲۵۰ معلم (۸۷ نفر مرد و ۱۹۸ نفر زن) به عنوان نمونه مورد مطالعه قرار گرفتند.

روش های آماری مورد استفاده جهت تجزیه و تحلیل داده ها و اطلاعات تحقیق مبتنی بر دو روش توصیفی و استنباطی است. در بررسی توصیفی داده ها از فراوانی، درصد، و برای بررسی سؤالات پژوهش از آمار استنباطی ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه گام به گام با استفاده از نرم افزار آماری SPSS21 به استفاده شد.

یافته‌ها

آیا بین مدیریت آموزشی مدیران و ابعاد آن با انواع خودکار آمدی معلمان مقطع ابتدایی رابطه معنی داری وجود دارد؟ برای پاسخگویی به سؤال فوق از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که یافته های آن در جدول ۱ ارائه شده است:

جدول ۱- رابطه بین مدیریت آموزشی مدیران با خودکار آمدی معلمان مقطع ابتدایی

خودکارآمدی (کل)		درگیر کردن دانش‌آموزان		مدیریت کلاس		استراتژی‌های آموزشی		متغیر
sig	r	sig	r	sig	r	sig	r	
۰/۰۰۱	۰/۵۶۰	۰/۰۰۱	۰/۵۸۰	۰/۰۰۱	۰/۵۱۹	۰/۰۰۱	۰/۴۲۲	چارچوب اهداف مدرسه
۰/۰۰۱	۰/۴۵۷	۰/۰۰۱	۰/۴۹۷	۰/۰۰۱	۰/۴۲۲	۰/۰۰۱	۰/۳۳۷	اهداف ارتباطی مدرسه
۰/۰۰۱	۰/۵۲۵	۰/۰۰۱	۰/۵۲۹	۰/۰۰۱	۰/۴۸۸	۰/۰۰۱	۰/۴۲۳	نظارت و ارزیابی آموزشی
۰/۰۰۱	۰/۵۴۲	۰/۰۰۱	۰/۵۱۷	۰/۰۰۱	۰/۵۳۱	۰/۰۰۱	۰/۴۳۹	برنامه‌ریزی مناسب
۰/۰۰۱	۰/۴۵۸	۰/۰۰۱	۰/۴۶۵	۰/۰۰۱	۰/۴۳۸	۰/۰۰۱	۰/۳۵۶	نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان
۰/۰۰۱	۰/۴۷۸	۰/۰۰۱	۰/۴۸۶	۰/۰۰۱	۰/۴۴۴	۰/۰۰۱	۰/۳۸۱	حفظ زمان آموزشی
۰/۰۰۱	۰/۴۵۵	۰/۰۰۱	۰/۴۵۱	۰/۰۰۱	۰/۴۴۰	۰/۰۰۱	۰/۳۵۷	برقراری دید وسیع
۰/۰۰۱	۰/۴۷۱	۰/۰۰۱	۰/۴۵۹	۰/۰۰۱	۰/۴۶۳	۰/۰۰۱	۰/۳۷۱	ایجاد انگیزه در معلمان
۰/۰۰۱	۰/۴۵۵	۰/۰۰۱	۰/۴۳۳	۰/۰۰۱	۰/۴۴۱	۰/۰۰۱	۰/۳۷۲	ترویج توسعه حرفه‌ای
۰/۰۰۱	۰/۴۷۵	۰/۰۰۱	۰/۴۶۲	۰/۰۰۱	۰/۴۷۷	۰/۰۰۱	۰/۳۶۸	فراهم کردن انگیزه برای یادگیری
۰/۰۰۱	۰/۵۶۰	۰/۰۰۱	۰/۵۵۳	۰/۰۰۱	۰/۴۶۲	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	مدیریت آموزشی (کل)

مقدار ضریب همبستگی بین چارچوب اهداف مدرسه با خودکار آمدی معلمان مقطع ابتدایی ۰/۵۶ می باشد که رابطه ای مثبت و معنادار در سطح کمتر ۰/۰۱ است.

مقدار ضریب همبستگی بین نظارت با ارزیابی آموزشی با خودکارآمدی معلمان مقطع ابتدایی ۰/۵۲۵ می باشد که رابطه ی مثبت و معنادار در سطح کمتر از ۰/۰۱ است.

مقدار ضریب همبستگی بین برنامه ریزی مناسب با خودکار آمدی معلمان مقطع ابتدایی ۰/۵۴۲ می باشد که رابطه ی مثبت و معنادار در سطح کمتر از ۰/۰۱ است.

مقدار ضریب همبستگی بین نظارت بر پیشرفت دانش آموزان با خودکار آمدی معلمان مقطع ابتدایی ۰/۴۵۸ می باشد که رابطه می مثبت و معنادار در سطح کمتر از ۰/۰۱ است.

مقدار ضریب همبستگی بین حفظ زمان آموزشی با خودکارآمدی معلمان مقطع ابتدایی ۰/۴۷۸ می باشد که رابطه می مثبت و معنادار در سطح کمتر از ۰/۰۱ است.

مقدار ضریب همبستگی بین برقراری دید وسیع با خودکارآمدی معلمان مقطع ابتدایی ۰/۴۵۵ می باشد که رابطه می مثبت و معنی دار در سطح کمتر از ۰/۰۱ است.

مقدار ضریب همبستگی بین ایجاد انگیزه در معلمان با خودکارآمدی معلمان مقطع ابتدایی ۰/۴۷۱ می باشد که رابطه ی مثبت و معنی دار در سطح کمتر از ۰/۰۱ است.

مقدار ضریب همبستگی بین ترویج توسعه حرفه ای با خودکار آمدی معلمان مقطع ابتدایی ۰/۴۵۵ می باشد که رابطه ی مثبت و معنی دار در سطح کمتر از ۰/۰۱ است.

مقدار ضریب همبستگی بین فراهم کردن انگیزه برای یادگیری با خودکارآمدی معلمان مقطع ابتدایی ۰/۴۷۵ می باشد که رابطه ی مثبت و معنی دار در سطح کمتر از ۰/۰۱ است.

مقدار ضریب همبستگی بین مدیریت آموزشی مدیران با خودکارآمدی معلمان مقطع ابتدایی ۰/۵۶۰ می باشد که رابطه می مثبت و معنی دار در سطح کمتر از ۰/۰۱ است.

نتیجه گیری

بر اساس یافته ها نتایج نشان داد بین مدیریت آموزشی مدیران با خودکارآمدی معلمان مقطع ابتدایی شهر تهران رابطه وجود دارد. این یافته ها با بخشی از نتایج پژوهش های زین آبادی و نمکی (۱۳۹۵)، مهدی نژاد و منصورى (۱۳۹۳)، قاسمی (۱۳۸۹)، نورشاهی (۱۳۸۸)، ژنگ، پین ولی (۲۰۱۸)، برینسون و استینر (۲۰۰۷) نیکولینا (۲۰۰۳) همخوان است. زین آبادی و نمکی (۱۳۹۵) در پژوهشی با هدف بررسی نقش مدیران در ایجاد و توسعه کارآمدی در معلمان دریافتند که مدیران در ایجاد و توسعه احساس کار آمد از طریق ده بعد رفتاری مهم می توانند نقش داشته باشند. مهدی نژاد و منصورى (۱۳۹۳) در پژوهشی با هدف بررسی رابطه می رفتارهای رهبری مدیران با خودکارآمدی معلمان دریافتند که به طور کلی بین مؤلفه های احساس خودکارآمدی دبیران و رفتارهای رهبری مدیران رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. قاسمی (۱۳۸۹) در پژوهشی با هدف بررسی رابطه سبک رهبری تحول آفرین، تبادل گرا، مشارکتی) مدیران با خودکارآمدی کارکنان دریافت که بین سبک رهبری تحول آفرین با خودکار آمدی رابطه معنادار وجود دارد. نورشاهی (۱۳۸۸) در پژوهشی با هدف بررسی رابطه پیامدهای رهبری و ابعاد سبک رهبری تحول آفرین در میان روسای دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی دریافت که مدیران در مؤلفه نفوذ آرمانی بالاترین نمره را گرفته اند.

ژنگ، پین ولی (۲۰۱۸) در پژوهشی با هدف بررسی روابط بین مدیریت آموزشی و جوامع یادگیری حرفه ای و خودکارآمدی معلمان دریافت که تمام ابعاد مدیریت آموزشی که با استفاده از خودکار آمدی معلمان بررسی شده است، بسیار اهمیت دارند، چرا که عملکرد مدیران در مدارس، به معلمان کمک می کند تا در کلاس درس بهتر تدریس کنند. برینسون (۲۰۰۷) پژوهشی با هدف بررسی رهبری الهام بخش مدیران در کمک به معلمان برای رسیدن به هدف دریافت که مدیر از طریق جلب مشارکت معلمان در تصمیم گیری های مدرسه آنها را توانمند می کند همچنین به معلمان در اتخاذ تصمیمات آموزشی شان آزادی عمل می دهد. نیکولینا (۲۰۰۳) در پژوهشی با هدف بررسی دیدگاه هیئت علمی دانشکده ها در مورد مدیریت و تأثیر آن بر نتایج سازمان دریافت که سبک رهبری تحول آفرین با پیامد اثربخشی رابطه معنادار دارد.

نظر به اینکه تحقیقات انجام شده پیرامون متغیرهای مانند باورهای آموزش معلمان در کشور به ندرت به چشم می خورد جا دارد به عنوان اولویت پژوهشی به آن پرداخته شود. با توجه به نتایج حاصل از پژوهش که نشان داد مدیریت آموزشی مدیران

نقش معناداری بر باورهای خودکارآمدی معلمان دارد، پیشنهاد می شود دوره های ضمن خدمت باورهای خودکارآمدی با هدف آشنایی بیشتر مدیران و معلمان با مفهوم خودکارآمدی و تأثیر آن بر بهبود نظام آموزشی برگزار شود. با توجه به پرسش پژوهش و نتایج آن، که لزوم توجه به مؤلفه می چارچوب اهداف مدرسه و برنامه ریزی مناسب را نشان می دهد. با توجه به اهمیت اهداف مناسب و برنامه ریزی برای تحقق کامل تر آن در مدارس، لازم است مسئولین آموزش و پرورش دوره های ضمن خدمت با مضمون مدرسه و اهداف آن برگزار نمایند تا معلمان به صورت کامل با این مؤلفه ی مهم آشنا شوند و در جهت تحقق کامل تر آن در مدارس کوشش نمایند.

منابع

- جوانبخت، علیرضا؛ یمنی دوزی سرخابی، محمد؛ خراسانی، اباصلت. (۱۳۹۶). مقایسه سبک‌های مدیریت مدیران دبیرستان‌های عادی، نمونه دولتی، غیرانتفاعی و تیزهوشان پسرانه شهر تهران از دیدگاه دبیران: فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی، ۲(۷)، ۳۷-۵۶.
- عزیز پور، لیلیا. (۱۳۹۰). نقش سرمایه اجتماعی و روان‌شناختی در پیش‌بینی وقوع و عدم افسردگی غیر بالینی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- عسگریان، مصطفی. (۱۳۹۱). کتاب سازمان و مدیریت آموزش و پرورش. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- علاقه بند، علی. (۱۳۹۲). کتاب مقدمات مدیریت آموزشی. تهران: انتشارات نشر روان. علوی لنگرودی، سیدکاظم؛ فشارکی، محمد؛ اسلامی، مریم؛ مقیمیان؛ آذر برزین، مهرداد. (۱۳۸۹). تأثیر تدریس به روش سخنرانی و سخنرانی همراه با یادگیری مبتنی بر مسأله خودکارآمدی دانشجویان پرستاری دانشگاه آزاد نجف‌آباد سال ۸۸-۸۷. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۰(۳): ۲۶۹-۲۶۲.
- موسوی، زهرا سادات؛ محمد داودی، امیرحسین؛ رضایی آبگلی، علیرضا. (۱۳۹۳). نقش مدیریت آموزشی بر خودکارآمدی تحصیلی. کنفرانس بین المللی مدیریت در قرن ۲۱، تهران، موسسه مدیران ایده پرداز پایتخت ویرا.
- میر کمالی، سید محمد. (۱۳۹۲). رهبری و مدیریت آموزشی. تهران: انتشارات یسطرون.
- نریمانی، محمد؛ وحیدی، زهره. (۱۳۹۲). مقایسه نارسایی هیجانی، باورهای خودکارآمدی و عزت‌نفس در میان دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. ناتوانایی‌های یادگیری، ۳(۱): ۷۸-۹۱. نیکنامی، مصطفی؛ (۱۳۹۰). نظارت و راهنمایی آموزشی. تهران: سمت.
- یغمایی، مریم. (۱۳۹۰). انتظارات نقش مدیر از دیدگاه مدیران و دبیران و دانش آموزان سال سوم متوسطه نظری شهرستان شاهرود و مقایسه آن با عملکرد فعلی مدیران مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- یگانگی، سیده عاطفه. (۱۳۸۹). نقش شایستگی مدیران در اثربخشی مدیریت (مطالعه موردی در شرکت مخابرات استان قزوین. مجله مدیریت توسعه و تحول، ۵(۲): ۵۷-۶۸.
- یوسف زاده، محمدرضا؛ یعقوبی، ابوالقاسم؛ رشیدی، معصومه. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مهارت‌های فراشناختی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه. روان‌شناسی مدرسه، ۱(۳): ۱۱۸-۱۳۳.
- Lewis B. A.; Forsyth, L. H.; Pinto, B. M.; Bock, B. C.; Roberts, M. & Marcus, B. H. (2006). Psychosocial mediators of physical activity in a randomized controlled intervention trial. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28(2):193-204.
- Liaw, E. C. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*, 25(1): 176-180.
- Light, G., & Cox, R. (2002). *Learning and teaching in higher education*. UK: Paul Chapman Publishing.
- Lineburg, P. N. (2010). *The Influence of the Instructional Leadership of Principals on Change in Teachers' Instructional Practices*. Doctoral dissertation, the Virginia Polytechnic Institute and State University.

- Linnebrink, E. A. Pintrich, P. R. (2003). The Role of Self-Efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2): 119-137.
- Luthans, F. & Peterson, S. (2002). Employee engagement and manager self efficacy. *Journal of management development*, 21(5): 376-387.
- Lynch, K., & Feeley, F. (2009). GENDER AND EDUCATION. An Independent Report Submitted to the European Commission by the NESSE Networks of Experts. Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy: The power of believing you can. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds): *Handbook of Positive Psychology*, (277- 287). New York: Oxford University Press.
- Mansour, N. (2008). " Science Teachers' Beliefs and Practices: Issues, Implications and Research Agenda". *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1): 25-48.
- Margolis, H. & McCabe, P. (2010). Self-Efficacy: A Key To Improving The Motivation Of Struggling Learners. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(6): 241-249.
- Mattingly, J. W. (2007). A study of relationships of school climate, school culture, teacher efficacy, collective efficacy, teacher job satisfaction and intent to turnover in the context of year-round education calendars. Unpublished doctoral dissertation, University of Louisville.
- McCoach, D. B., & Colbert, R. D. (2010). Factors Underlying the Collective Teacher Efficacy Scale and Their Mediating Role in the E