

Collective Teacher Efficacy and Self-Efficacy as Predictors of Job Satisfaction among Iranian EFL Teachers: A Structural Equation Modeling Approach

Masoomeh Estaji *

Associate Professor of English Language Teaching, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran.

Jalil Fathi 

Associate Professor of English Language Teaching, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

Arefe Amini Faskhodi 

PhD Student, Al-Zahra University, Tehran, Iran.

Abstract


Teacher-related variables have enjoyed much popularity over the recent decades in both mainstream education and English Language Teaching (ELT). As an attempt to shed more light on teacher-related variables in EFL context, this study examined the role of collective teacher efficacy and self-efficacy as predictors of job satisfaction among Iranian EFL teachers. In so doing, 179 Iranian English as a Foreign Language (EFL) teachers were selected using convenience sampling to complete three surveys measuring these constructs. The findings revealed that collective teacher efficacy accounted for 16.8% of the variance in job satisfaction, and teacher self-efficacy accounted for 24% of the variance. Although each of them had a unique impact on teacher job satisfaction, teacher self-efficacy outweighs collective teacher efficacy as a predictor of teacher job satisfaction. Finally, the theoretical and pedagogical implications were discussed.


Keywords: Collective teacher efficacy, self-efficacy, job satisfaction, structural equation modeling, EFL teachers.


* Corresponding Author: mestaji74@gmail.com

How to Cite: Estaji, M, Fathi, J., Amini Faskhodi, A. (2021). Collective Teacher Efficacy and Self-Efficacy as Predictors of Job Satisfaction among Iranian EFL Teachers: A Structural Equation Modeling Approach, *Journal of Educational Psychology*, 17(60), 295-325.

خودکارآمدی و کارآمدی گروهی معلمان زبان انگلیسی ایرانی به عنوان عوامل پیش‌بینی‌کننده رضایت شغلی آنان: رویکرد مدل معادلات ساختاری

معصومه استاجی *  دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

جلیل فتحی  دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

عارفه امینی فسخودی  دانشجوی دکتری، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

چکیده

به‌منظور کمک به درک بیشتر نقش متغیرهای وابسته به معلم که در حوزه‌ی آموزش زبان بسیار مورد توجه بوده‌اند، تحقیق حاضر به بررسی نقش خودکارآمدی ۱ و کارآمدی گروهی معلمان ۲ به‌عنوان عوامل پیش‌بینی‌کننده رضایت شغلی ۳ در میان معلمان زبان انگلیسی ایرانی می‌پردازد. بدین منظور، با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس، با به‌کارگیری نمونه‌گیری در دسترس، یک نمونه ۱۷۹ نفری از معلمان زبان انگلیسی در ایران سه پرسشنامه مربوط به سه متغیر خودکارآمدی معلم، کارآمدی گروهی معلمان و رضایت شغلی را کامل نمودند. نتایج بررسی‌های مدل معادلات ساختاری ۴ نشان‌دهنده‌ی این بود که کارآمدی گروهی معلمان بیانگر ۱۶٫۸ درصد از واریانس موجود در رضایت شغلی و خودکارآمدی معلم تبیین‌کننده‌ی ۲۴ درصد از واریانس رضایت شغلی معلمان بود. اگرچه هر یک از این دو متغیر تأثیر منحصر به فرد معنی‌داری ۵ بر روی رضایت شغلی داشتند، تأثیر خودکارآمدی از کارآمدی گروهی معلمان به‌عنوان عامل پیش‌بینی‌کننده در میزان رضایت شغلی بیشتر بود.^۱

* نویسنده مسئول: mestaji74@gmail.com

۱. □□□□-□□□□□□□□

۲. □□□□□□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□

۳. □□□ □□□□□□□□□□□□

۴. □□□□□□□□□□ □□□□□□□□ □□□□□□□□ (□□□)

۵. □□□□□□ □□□□□□□□□□□□

کلیدواژه‌ها: کارآمدی گروهی معلمان، خودکارآمدی، رضایت شغلی، مدل معادلات ساختاری، معلمان زبان ایرانی.

مقدمه

از آنجا که معلمان یکی از مهم‌ترین نقش‌ها را در حوزه‌ی تدریس و آموزش ایفا می‌کنند، موفقیت هر سیستم آموزشی وابسته به کیفیت و توانایی معلمان آن می‌باشد (هانکاک و شرف؛ ۲۰۱۰). با این وجود، نظام‌های آموزشی و مدارس در همه جای جهان همواره با نگرانی حاصل از تصمیم معلمان برای ترک مدرسه و یا حتی رها کردن حرفه خود روبرو بوده و هستند. در واقع مدارس و مؤسسات آموزشی ممکن است در مواجهه با نرخ شدید کمبود معلم با مشکل ارائه‌ی آموزش با کیفیت به همه دانش‌آموزان خود روبرو شوند. برای جبران مسائل آموزشی مربوط به فقدان معلم، موضوع حمایت و حفظ معلمان از سوی متخصصان حوزه‌ی آموزش در سطح بین‌المللی مورد توجه قرار گرفته است (هانکاک و شرف، ۲۰۱۰؛ رینک؛ ۲۰۰۸). به منظور مجاب نمودن معلم برای ادامه حرفه‌ی خود و حفظ معلم‌ها در حرفه‌ی خود، مدیران مدارس و مؤسسات آموزشی باید از عوامل مؤثر در حفظ معلمان شایسته در مدرسه یا موسسه محل تدریس خود آگاه باشند. در این راستا، ایجاد آگاهی و بینش نسبت به معیارهای مؤثر در ایجاد رضایت شغلی به‌عنوان راهی برای کاهش میزان از دست دادن و کمبود معلمان مورد توجه واقع شده است (مرسر و ایوانس؛ ۱۹۹۱). در واقع، به‌طور کلی کارمندانی که از شغل خود رضایت بیشتری دارند تا حد بسیار زیادی نسبت به سازمان‌ها و مؤسسات خود وفادارترند (ماتزler و رنزل؛ ۲۰۰۶). همین‌طور برای معلمان هم میزان رضایتمندی از شغل به‌عنوان یک عامل پیش‌بینی‌کننده مهم برای احتمال ترک شغل در نظر گرفته می‌شود (اسکالویک و اسکالویک؛ ۲۰۱۱). چنین ارتباطی بین

۱ Hancock & Scherff

۲ Rinke

۳ Mercer & Evans

۴ Matzler & Renzl,

۵ Skaalvik & Skaalvik

رضایت معلمان از حرفه‌ی خود و قصد آن‌ها برای ترک شغل با در نظر گرفتن وجود رابطه میان رضایتمندی از شغل معلمان و احساس خودکارآمدی، استرس، فرسودگی شغلی^۱ و تعهد سازمانی مسلماً معتبر و قابل بررسی می‌باشد (کاپرارا، باربارانلی، بورگاگنی و استکا، ۲۰۰۳؛ کلاس^۲ و دیگران، ۲۰۰۹)؛ بنابراین، این استدلال که عوامل مؤثر در رضایت شغلی معلمان احتمالاً به حفظ آن‌ها در مؤسسات آموزشی کمک می‌کند منطقی به نظر می‌رسد، پس توجه به عوامل مؤثر در رضایت شغلی معلمان ممکن است راهی برای رفع مشکل از دست دادن معلمان^۳ باشد (مرسر و ایوانس، ۱۹۹۱)؛ بنابراین منظور انجام تحقیق بیشتر در مورد عوامل مؤثر در رضایتمندی شغلی معلمان، تحقیق پیش رو به بررسی این امر می‌پردازد که کارآمدی گروهی معلمان و حس خودکارآمدی آن‌ها تا چه اندازه می‌تواند رضایت شغلی را در میان معلمان زبان انگلیسی در ایران پیش‌بینی کند. در حالیکه خودکارآمدی فردی معلمان تا حدی به صورت عمیق مورد مطالعه قرار گرفته است، مفهوم کارآمدی گروهی معلمان تنها در تعداد محدودی از پژوهش‌ها مورد بررسی قرار گرفته است (گادارد^۴، ۲۰۰۱). با توجه به کمبود نسبی مطالعات تجربی در زمینه‌ی متغیرهای مربوط به معلم به‌ویژه معلمان زبان خارجی در بافت ایران انجام پژوهش حاضر لازم و قابل توجیه به نظر می‌رسد. علاوه بر این با به کار گرفتن حجم نمونه‌ی نسبتاً بزرگ متشکل از معلمان زبان ایرانی و استفاده از رویکرد مدل معادلات ساختاری در بررسی مدل ساختاری فرضیه‌پردازی شده،^۵ انجام این پژوهش ارزشمندتر خواهد بود.

پیشینه‌ی پژوهش

۱ Burnout

۲ Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca

۳ Klassen

۴ Teacher Loss

۵ Goddard

۶ Hypothesized Structural Model

یکی از عوامل مرتبط با قصد معلمان برای ادامه کار در زمینه‌ی آموزش و تدریس، میزان رضایت آن‌ها از شغلشان است. تحقیقات گسترده و قابل توجهی نشان می‌دهند که زمانی که معلمان احساس عدم رضایت از شغل خود را تجربه می‌کنند، پیشرفت دانش‌آموزانشان با مشکل روبرو شده و خود نیز کمتر به ادامه تدریس تمایل دارند (سیکزنتمیحالی و مک کارمک، ۱۹۸۶). به‌طور کلی رضایت شغلی نشان‌دهنده‌ی کیفیت کلی تجربیات شخص در انجام وظایف حرفه‌ای خود است (کالبرگ و لوسکاکو، ۱۹۸۳). در مورد معلمان تعاریف مختلفی از رضایتمندی شغلی ارائه شده است، به‌عنوان مثال، احساسات آن‌ها نسبت به شغلشان (تیلر و تشکری، ۱۹۹۵) و یا وضعیت ذهنی که با میزان برآورده شدن نیازهای مربوط به شغلشان به دست می‌آید (ایوانس، ۱۹۹۷). لوک^۴ (۱۹۷۶) رضایت شغلی را به‌عنوان شرایطی لذت‌بخش از یک وضعیت عاطفی مثبت حاصل از ارزیابی شغل شخص و یا تجربیات شغلی وی تعریف می‌کند. لوک در ادامه خاطر نشان می‌سازد که رضایت شغلی می‌تواند موجب بروز عواملی شود که افراد را وادار به حاضر شدن در محل کار و خوشحالی آن‌ها نسبت به کارشان یا عدم ترک کار نماید. همچنین داویس و لافکوویست^۵ (۱۹۸۴) رضایت شغلی را به‌عنوان شرایطی مؤثر شادی‌بخش که حاصل از ارزیابی شخص از میزان برآورده شدن نیازها، ارزش‌ها و انتظارات وی از وضعیت شغلی خود می‌باشد تعریف نمودند. رضایت شغلی نتیجه‌ی ارزیابی شخصی از کار و تجربیات کاری است. وندرپلوگ و شولت^۶ (۲۰۰۳) پنج جنبه‌ی اساسی رضایت شغلی را از هم متمایز می‌کنند: پشتیبانی مدیریت، استقلال، روابط با همکاران، ماهیت کار و شرایط کاری. آن‌ها

۱ Csikzentmihalyi & McCormack

۲ Kalleberg & Loscocco

۳ Taylor & Tashakkori

۴ Locke

۵ Dawis & Lofquist,

۶ Van der Ploeg & Scholte

۷ management support

شاخص رضایت شغلی را برای جمع‌آوری داده‌ها برای هر یک از این ابعاد استفاده نمودند. در این میان، برخی محققان به بررسی ارتباط متغیرهای گوناگون با میزان رضایت شغلی پرداخته‌اند. برای مثال، علی و انور^۲ (۲۰۲۱) در مطالعه‌ای به بررسی تأثیر انگیزه‌ی کارکنان از یک سو و تأثیر فرهنگ از سوی دیگر بر میزان رضایت شغلی کارکنان پرداختند. آن‌ها در این تحقیق نظریه‌های گوناگونی را در رابطه با انگیزه در نظر گرفتند. بر اساس نتایج این تحقیق، طرح‌های تشویقی^۳ که به منظور حفظ انگیزه‌ی کارکنان مورد استفاده قرار می‌گیرند و هرآنچه را در ارتباط با میزان پاداش دریافتی کارکنان است شامل می‌شوند، تأثیر مثبت معناداری بر میزان رضایت شغلی دارند. نکته‌ی دیگر قابل‌تأمل در یافته‌هایشان آن بود که طرح‌های انگیزشی، چه طرح‌های انگیزشی^۴ معنوی مانند ثبات شغلی، پیشرفت، وفاداری و مشارکت در تصمیم‌گیری و چه طرح‌های انگیزشی مادی مانند دستمزد و پرداخت اضافی، نیز تأثیر مثبت معناداری بر رضایت شغلی دارند. در نهایت، شناخته‌شدن کارکنان^۵ تأثیر مثبت معناداری بر رضایت شغلی داشت. در همین راستا، مقصدی و قاسمی با انجام پژوهشی بر یک نمونه‌ی تصادفی شامل ۳۲۲ آموزگار ابتدایی دریافتند که بین رضایت شغلی و هوش معنوی معلمان از یک سو و بین انگیزه‌ی پیشرفت و رضایت شغلی معلمان از سوی دیگر، رابطه‌ی معناداری وجود دارد. در مطالعه‌ی دیگری، تورس (۲۰۱۹) رابطه‌ی میان توزیع رهبری، همکاری حرفه‌ای و رضایت شغلی معلمان را در مدارس ایالات متحده بررسی کرد. نتایج حاصل بیانگر این بود که تفویض نقش رهبری به معلمان به‌طور معناداری بر رضایت شغلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد.

به‌طور کلی زمانی که رضایت شغلی کاهش می‌یابد، پدیده‌هایی نظیر فرسودگی شغلی

۱ autonomy

۲ Ali & Anwar

۳ Compensation

۴ Incentives

۵ Recognition

و استرس مربوط به کار نمود پیدا می کنند. درحالی که استرس مربوط به کار پدیده‌ای موقتی است، فرسودگی شغلی اختلالی مزمن تر است. معلمانی که دارای سطح بالاتری از رضایت شغلی هستند، احتمالاً عملکرد بهتری نسبت به معلمان ناراضی دارند. لذا رضایت شغلی به عنوان میزان جهت گیری عاطفی فرد نسبت به وظایف شغلی خود در نظر گرفته می شود.

یک عامل که ممکن است بر رضایت شغلی تأثیر داشته باشد، خودکارآمدی معلم است (وو و شورت،^۲ ۱۹۹۶). بر طبق نظریه‌ی شناختی اجتماعی^۳ بندورا^۴ (۱۹۹۷)، عقاید خودکارآمدی به اعتقاد افراد در مورد توانایی‌هایشان برای اجرای موفقیت آمیز یک عمل خاص اطلاق می گردد. تحقیقات قابل توجهی ادعای تأثیر خودکارآمدی را بر رفتار انسان در زمینه‌های مختلف شامل آموزش، سلامت، ورزش و تجارت تأیید می نمایند (بندورا، ۱۹۹۷). در زمینه‌های آموزشی، تحقیقات نشان داده است که عقاید خودکارآمدی دانش آموزان نقش مهم و تأثیرگذاری بر یادگیری و رفتار آنها دارد، در عین حال باور محققان در نقش حس خودکارآمدی معلمان در به دست دادن نتایج مهم برای دانش آموزان و معلمان رو به افزایش است (رأس،^۵ ۱۹۹۲). محققان بر این باورند که خودکارآمدی معلمان بر یادگیری و انگیزه دانش آموزان تأثیر دارد (بندورا، ۱۹۹۷) و تحقیقات نشان داده است که خودکارآمدی معلمان تأثیر بسزایی بر باور معلمان در مورد تدریس و رفتارهای آموزشی آنها دارد (اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۰۷؛ شانن-موران و ولفولک هوی،^۶ ۲۰۰۱).

معلمان با سطوح کمتر خودکارآمدی، مشکلات بیشتری در تدریس، میزان کمتری از

۱ Affective Orientation

۲ Wu & Short

۳ Social Cognitive

۴ Bandura

۵ Ross

۶ Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy

رضایت شغلی و میزان بیشتری از استرس مربوط به کار را تجربه می‌کنند (بتورت، ۲۰۰۶).
باین وجود، معلمان با میزان بالای حس خودکارآمدی معتقدند که مهارت‌های بالای
شخصی و فنی آن‌ها به‌عنوان معلم می‌تواند نتایج مثبتی در عملکرد دانش‌آموزانشان داشته
باشد و حتی می‌تواند بر اثرات بالقوه منفی محیطی غلبه نماید (کولادارسی و برتون،
۱۹۹۷). تحقیقات همچنین نشان می‌دهد خودکارآمدی معلمان با میزان فرسودگی شغلی
آن‌ها همبستگی معکوس دارد (فرایدمن، ۲۰۰۳). بدین معنا که معلمان با سطوح بالاتر
خودکارآمدی میزان کمتری از فرسودگی شغلی را تجربه می‌کنند. شانن - موران و
ولفاک-هوی (۲۰۰۷) دریافتند که معلمان کم‌تجربه نسبت به معلمان باتجربه سطوح
کمتری از کارآمدی را در رابطه با عوامل محیطی (مثلاً در دسترس بودن منابع، پشتیبانی
همکاران و جامعه) تجربه می‌کنند.

البته عقاید خودکارآمدی معلمان مستقل از سایر عوامل تعیین‌کننده ذهنی-اجتماعی^۴
مؤثر بر انگیزه و عملکردشان، نظیر اهداف حرفه‌ای، شناخته‌شدن و احترام از سوی دیگران
و نهایتاً رضایت حاصل از حرفه، عمل نمی‌کند. همچنین یافته‌های پیشین تأثیر مهم
اعتقادات خودکارآمدی معلم بر انگیزه و عملکرد آن‌ها را مورد تأیید قرار می‌دهد (بندورا،
۱۹۹۷؛ رأس، ۱۹۹۲؛ شانن - موران و ولفاک-هوی، ۲۰۰۱؛ شانن - موران، ولفاک-هوی و
هوی، ۱۹۹۸؛ ولفاک و هوی، ۱۹۹۰؛ ولفاک، روساف و هوی، ۱۹۹۰). یک حس
خودکارآمدی قوی می‌تواند باعث رشد احساس تعهد نسبت به حرفه و روابط مشترک با
همکاران و والدین شود (کولادارکی، ۱۹۹۲) که در ایجاد یک محیط یادگیری غنی و
مفید مؤثر خواهد بود. در مقایسه با معلمانانی که در مورد کارآمدی خود تردید دارند،

۱ Betoret

۲ Coladarci & Breton

۳ Friedman

۴ psychosocial

۵ Woolfolk, Rosoff, & Hoy

معلمان خودکارآمد^۱ تمایل بیشتری دارند که به نقش عوامل دیگر مدرسه در بهبود عملکرد مدرسه پرداخته، مدیر، همکاران، کارکنان و دانش‌آموزان را مطابق با تعهدات خود در نظر گرفته و کل مدرسه را به‌عنوان یک سیستم که توانایی دست‌یابی به مأموریت خود را دارد متصور شوند (کاپرارا، باربارانلی، بورگاگنی، پیتتا و روبیناکی، ۲۰۰۳؛ کاپرارا، باربارانلی، بورگاگنی و استکا، ۲۰۰۳). همچنین براساس یافته‌های تحقیقات پیشین، حس خودکارآمدگی معلمان با رضایت‌مندی آنها نسبت به انتخاب حرفه و ارزیابی توانایی آنها توسط مدیران مدارس مرتبط است (ترنتام، سیلورن و براگران، ۱۹۸۵).

همچنین یافته‌های پژوهش‌های مشابه نشان داده است که عقاید خودکارآمدی معلمان نقش مهمی در اثرگذاری و حفظ تعهد آنها نسبت به مدرسه و رضایت شغلی آنها دارد (کاپرارا، باربارانلی، بورگاگنی، پیتتا و روبیناکی، ۲۰۰۳؛ کاپرارا، باربارانلی، بورگاگنی و استکا، ۲۰۰۳). همانطور که نتایج تحقیقی بر بیش از ۶۰۰۰ معلم آمریکایی نشان داده است، رضایت معلمان از حقوق و دستمزدها ارتباط مستقیم و مثبتی با عملکرد آموزشی آنها در مدارس آن منطقه خاص دارد (کورال، تاولر، جاج و کوهن، ۲۰۰۵). در سال‌های اخیر نیز تحقیق‌های مشابهی انجام شده است. برای مثال، در سال ۲۰۲۰، کاسالاک و داگیارد^۲ در یک فراتحلیل بر روی ۴۲۶,۵۱۵ معلم دریافتند که بین دو متغیر خودکارآمدی معلم و میزان رضایت شغلی او ارتباط وجود دارد. از سوی دیگر، ساختار فرهنگی کشورها و شاخص توسعه‌ی انسانی^۳ کشورها نتوانست این رابطه را تعدیل کند. در یک مطالعه‌ی

۱ self-efficacious

۲ Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Petitta, & Rubinacci

۳ Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca

۴ Trentham, Silvern, & Brogdon

۵ Currall, Towler, Judge, & Kohn

۶ Kasalak & Dagyar

۷ Human Development Indices

دیگر فتحی و درخشان^۱ (۲۰۱۹) نقش دو متغیر خودکارآمدی و تنظیم هیجان را بر اضطراب تدریس معلمان زبان ایرانی بررسی کرده‌اند. نتایج این پژوهش بیانگر این بود که کارآمدی معلم تأثیر معناداری بر اضطراب معلمان زبان ایرانی دارد. در یک مطالعه‌ی مشابه دیگر، فتحی و سعیدیان^۲ (۲۰۲۰) گزارش نمودند که خودکارآمدی می‌تواند به‌عنوان یک متغیر پیش‌بینی‌کننده‌ی قوی بر تحلیل رفتگی شغلی معلمان زبان ایرانی تأثیر گذارد.

بنابراین، حس کارآمدی معلمان می‌تواند موجب رضایت شغلی بیشتر آن‌ها شده و به تلاش‌هایشان در جهت رسیدن به پیشرفت‌های تحصیلی بهتر دانش‌آموزان کمک نماید.

موارد خودکارآمدی باید عقاید در مورد توانایی‌های شخص را به‌منظور ایجاد سطوح مشخص عملکرد ارائه دهند (بندورا، ۱۹۹۷). با این وجود، معلمان همیشه به تنهایی و مستقل از همدیگر عمل نمی‌کنند، بلکه امروزه در بیشتر مدارس، معلمان به‌صورت گروهی با تقسیم وظایف برای گروه بزرگ‌تری از دانش‌آموزان در حال فعالیت هستند. در واقع بخشی از تدریس واقعی به‌صورت انفرادی در گروه‌های کوچکتر و بخشی توسط گروه‌های دو نفره از معلمان در گروه‌های بزرگ‌تر صورت می‌گیرد و بیشتر سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی توسط تیم‌های معلمان انجام می‌گردد؛ بنابراین، خودکارآمدی معلمان به‌صورت انفرادی ممکن است به عملکرد تیم وابسته باشد. بعلاوه، یک معلم به‌صورت انفرادی ممکن است نظرات و تصوّراتی در مورد توانایی تیم و توانایی‌های گروه‌های معلمان مدرسه به‌منظور اجرای کارهای موردنیاز برای دست یافتن به پیشرفت مورد نظر داشته باشد که این عقاید و تصوّرات مربوط به گروه بیانگر کارآمدی گروهی معلمان است (بندورا، ۱۹۹۷؛ گادارد و گادارد^۳، ۲۰۰۱؛ گادارد، هوی و ولفاک-هوی، ۲۰۰۴)؛ بنابراین در یک مدرسه، احساس کارآمدی گروهی معلمان بیانگر قضاوت و ذهنیت معلمان در مورد این است که آیا کل مجموعه می‌تواند اقدامات لازم برای اثرگذاری مثبت بر

۱ Fathi & Derakhshan

۲ Fathi & Saeedian

۳ Goddard & Goddard

یادگیری دانش آموزان را سازمان‌دهی و اجرا نماید.

مفهوم خودکارآمدی گروهی معلمان شبیه به خودکارآمدی فردی معلم است، چرا که به میزان تلاش و جدیت اختصاص داده شده برای انجام یک کار و درک موفقیت در انجام آن کار می‌پردازد (بندورا، ۱۹۹۷)؛ با این تفاوت که به جای تمرکز بر روی عقاید و تلاش‌های فردی افراد، به عقاید و تلاش‌های گروه تمرکز دارد. کارآمدی گروهی معلمان بر تصورات و اعتقادات کل یک نظام اجتماعی در مورد توانایی‌هایش در تأثیرگذاری بر ایجاد تغییرات مطلوب اشاره دارد (بندورا، ۱۹۹۷). چنین عامل سازمانی می‌تواند در وجود فعالیت‌هایی که از یادگیری دانش آموز پشتیبانی می‌کنند (نظیر ارائه‌ی مجموعه‌ای گسترده از دروس و تأکید بر رویکردهایی که باعث حفظ نظم در مدرسه می‌شوند) قابل مشاهده می‌باشد. در اینجا استدلال اصلی این است که وقتی معلمان به‌عنوان گروه معتقدند که همه کارکنان باهم می‌توانند موفق باشند، آنگاه آن‌ها تمایل بیشتری دارند که در تلاش‌های فردی خود برای رسیدن به چنین موفقیتی پشتکار و جدیت بیشتری به کار گیرند (گادارد، ۲۰۰۱). ویژگی‌های کارآمدی گروهی معلمان برای اولین بار در کار چند تن از محققان ظهور پیدا کرد. بندورا (۱۹۸۶) که این مفهوم را بنا نهاد، خاطر نشان ساخت که کارآمدی گروهی نیازمند تلاش و قضاوت گروهی به همراه پشتکار و اشتیاق برای ماندن با همدیگر در گروه است، ویژگی‌هایی که می‌توان آن‌ها را به هم پیوستگی نامید.

در رابطه با اندازه‌گیری کارآمدی گروهی معلمان، بندورا (۲۰۰۲) پیشنهاد نمود که به منظور اندازه‌گیری این سازه، محققان باید باور تک‌تک افراد نسبت به توانایی‌هایشان و توانایی گروه بسنجند. اگرچه محققان نیازمند بررسی باورهای اعضای تیم هستند، آن‌ها باید به نقش ویژگی‌های شخصیتی رهبر تیم نیز توجه نمایند. اعضای تیم در جستجوی رهبری هستند که الف) به توانایی‌های افراد و گروه باور داشته باشد ب) ابزارهای لازم برای رسیدن به هدف را فراهم آورد و ج) علی‌رغم وجود موانع انگیزه خود را از دست

ندهد (کوزس و پاسنر، ۲۰۰۲). کارن^۲ (۱۹۸۲) این ایده را مطرح نمود که رهبران دو ویژگی متمایز دارند الف) حصول اطمینان از رسیدن به اهداف اجرایی سازمان و ب) اصرار بر تحقق نیازها و آرزوهای افراد و ایجاد رضایت افراد با مشارکت در گروه مدارس می‌توانند بر کارآمدی انفرادی و گروهی معلمان توسط ارتقا و فراهم نمودن حمایت سازمانی از طریق همکاری مثبت در بین کادر معلمان و مدیران با نظارت بر آنها و همچنین فراهم آوردن منابع و راهنمایی برای استفاده از آنها تأثیرگذار باشند (گادارد و گادارد، ۲۰۰۱). داده‌ها نشان می‌دهد که بهبود شرایط تدریس همانند حمایت مدیر و ارائه راهنمایی لازم برای اتخاذ تصمیمات مناسب به حفظ معلم^۳ کمک می‌کند (اینگرسول، ۲۰۰۱).

بر اساس تحقیقات انجام شده، کارآمدی گروهی معلمان خود می‌تواند بر روابط سایر متغیرها تأثیرگذار باشد. برای مثال، کاراسابی، بلیاس و ادمز^۵ (۲۰۲۰) با مطالعه‌ی روابط ساختاری میان متغیرهای مورد مطالعه‌ی خود دریافتند که کارآمدی گروهی معلمان و اعتماد معلم^۶ در ارتباط معنادار میان متغیرهای رهبری تحولی^۷ و رهبری آموزشی^۸ مدیران با متغیر یادگیری حرفه‌ای^۹ معلمان به عنوان متغیر واسطه عمل می‌کند. در رابطه با کارآمدی گروهی معلمان پژوهش‌های جدید هم در بافت ایران و هم در جهان انجام شده است. برای مثال، فتحی، درخشان و سحرخیز عربانی^{۱۰} (۲۰۲۰) با استفاده از یک طرح پژوهش

۱ Kouzes & Posner

۲ Carron

۳ Teacher Retention

۴ Ingersol

۵ Karacabey, Bellibaş & Adams

۶ Teacher Trust

۷ Transformational Leadership

۸ Instructional Leadership

۹ Professional Learning

۱۰ Fathi, Derakhshan, & Saharkhiz Arabani

همبستگی نشان دادند که خودکارآمدی و کارآمدی گروهی می‌توانند به‌طور معناداری بر سلامت روانی معلمان زبان انگلیسی ایرانی اثرگذار باشند. همچنین در یک پژوهش دیگر لئو^۱ (۲۰۲۱) نشان داد که ارتباط معناداری بین نقش رهبری معلمان و کارآمدی گروهی آنها وجود دارد.

یکی از عوامل مهم تأثیرگذار بر کارآمدی گروهی معلم حمایت سازمانی^۲ است. منظور از حمایت سازمانی، میزان باور معلمان به این است که تا چه اندازه مدرسه به تلاش‌ها و دستاوردهایشان ارج نهاده و به رفاه آنها توجه دارد. حس کارآمدی قوی معلم ممکن است بر تصور معلم از میزان حمایت سازمانی و تعهد به مدرسه و حرفه‌اش تأثیرگذار باشد (کولادارکی^۳، ۱۹۹۲، ویس^۴، ۱۹۹۹). کارآمدی گروهی معلمان همچنین ممکن است بر رضایت شغلی آنها تأثیر گذارد. نتایج ارزیابی ۱۰۳ معلم ایتالیایی در دوره اول دبیرستان نشان داد که هم کارآمدی گروهی معلمان و هم خودکارآمدی معلم با رضایت شغلی در ارتباط هستند (کاپرارا، باربارانلی، بورگاگنی، پتیتا و روبیناکی، ۲۰۰۳؛ کاپرارا، باربارانلی، بورگاگنی و استکا، ۲۰۰۳)؛ اما خودکارآمدی معلمان دلیل بیشترین تأثیر بر رضایت شغلی نبود. درواقع کارآمدی گروهی معلمان بیشترین تأثیر را بر رضایت شغلی آنها داشت که البته به‌صورت غیرمستقیم تحت تأثیر خودکارآمدی فردی معلمان بود. با استفاده از یک پایگاه داده‌های ملی و تعداد زیادی شرکت‌کننده، ویر و کیتسانتیس^۵ (۲۰۰۷) دریافتند که هم کارآمدی گروهی و هم خودکارآمدی میزان تعهد شغلی را در معلمان پیش‌بینی می‌نمود. براساس یافته‌های آنها، محققان پیشنهاد نمودند که مدیران مدارس باید سطوح کارآمدی را به‌منظور بهبود چنین تعهدی در معلمان افزایش دهند. اگرچه محققان به نقش روابط مشترک معلمان در افزایش کیفیت تدریس اذعان داشته‌اند،

^۱ Liu

^۲ Organizational Support

^۳ Coladarci

^۴ Weiss

^۵ Ware & Kitsantas

کارآمدی گروهی معلم همچنان به‌عنوان عاملی ناشناخته در مطالعات آموزشی باقی‌مانده است. در تحقیقی که توسط نینکوویچ و نزویچ فلوریک^۱ (۲۰۱۸) با هدف یافتن روابط میان متغیرهای رهبری مدرسه، خودکارآمدی معلم و کارآمدی گروهی معلم انجام گردید نمونه‌ای شامل ۱۲۰ معلم دوره راهنمایی با متوسط سن ۴۲٫۵ سال مورد مطالعه قرار گرفتند که نتایج تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی نشان داد که رهبری مدرسه و خودکارآمدی معلم دو عامل مستقل پیش‌بینی‌کننده کارآمدی گروهی معلم هستند. یکی از یافته‌های مهم دیگر در این مطالعه تأیید فرضیات نظریه‌ی اجتماعی-شناختی در مورد وجود یک رابطه علت و معلولی و متقابل میان دو متغیر خودکارآمدی فردی و گروهی معلمان بود.

با در نظر گرفتن ماهیت خودکارآمدی معلم که پیش‌از این مورد بحث قرار گرفت، ممکن است چنین فرضیه‌پردازی شود که کارآمدی گروهی معلمان احتمالاً با خودکارآمدی معلم در ارتباط است، چون حس کارآمدی گروهی مرتبط با حس کارآمدی فردی مربوط به اعضای گروه است (بندورا، ۱۹۹۷). از طرف دیگر خودکارآمدی فردی هم ممکن است خود تحت تأثیر حس کارآمدی گروه باشد. لذا می‌توان این‌گونه نتیجه‌گیری نمود که یک رابطه‌ی دوطرفه بین هر دو متغیر وجود دارد. با در نظر گرفتن این فرضیه‌ها، پژوهش حاضر کارآمدی گروهی و خودکارآمدی معلمان زبان ایرانی را به‌عنوان عوامل پیش‌بینی‌کننده برای رضایت شغلی معلمان مورد بررسی قرار داد. همچنین تأثیر منحصر به فرد هر یک از متغیرهای خودکارآمدی و کارآمدی گروهی را مورد بررسی قرار می‌دهد.

روش پژوهش

پژوهش کاربردی حاضر، با استفاده از مدل معادلات ساختاری، خودکارآمدی و کارآمدی گروهی معلمان را به‌عنوان عوامل پیش‌بینی‌کننده‌ی رضایت شغلی می‌آزماید. این بخش، روش، مراحل تفضیلی اجرای پژوهش، شرکت‌کنندگان، بافت پژوهش و ابزار مورد استفاده

۱ Ninković & Knežević Florić

در پژوهش را توصیف می کند.

شرکت کنندگان به کارگرفته شده برای هدف مطالعه حاضر معلمان زبان انگلیسی ایرانی با جنسیت، سن، پیشینه تحصیلی و سابقه تدریس متفاوت بودند. در واقع، فرآیند جمع آوری داده ها برای این مطالعه از طریق توزیع پرسشنامه ها در میان معلمان مشغول به تدریس زبان انگلیسی در مؤسسات، مدارس و مراکز تحصیلات تکمیلی مختلف در استان های نظیر تهران، شیراز، اصفهان و کردستان انجام گردید. در مجموع، ۲۲۰ پرسشنامه مربوط به معلم (شامل کارآمدی گروهی، خودکارآمدی و رضایت شغلی) توزیع گردید. جمع آوری پرسشنامه ها از طریق نمونه گیری تصادفی خوشه ای انجام گردید. از میان ۲۲۰ پرسشنامه توزیع شده، ۱۷۹ پرسشنامه تکمیل شده قابل استفاده بودند که معادل نرخ پاسخ دهی^۱ ۸۹/۵ درصد بود. پرسشنامه های کنار گذاشته شده یا ناقص بودند و یا بی دقت پر شده بودند. شرکت کنندگان در تحقیق هم از جنسیت مؤنث (۷۶ نفر) و هم مذکر (۹۸ نفر) بودند و دامنه ی سنی آن ها بین ۱۸ تا ۳۸ سال با میانگین سنی ۲۶/۷۱ بوده و از سابقه تدریس بین پنج ماه تا ۲۲ سال با میانگین تدریس ۶/۱۱ سال برخوردار بودند.

کارآمدی گروهی معلمان با استفاده از مقیاس اعتقاد کارآمدی گروهی معلم^۲ (CTEBS) که توسط شانن-موران و بار^۳ (۲۰۰۴) طراحی شده است اندازه گیری گردید. این پرسشنامه شامل ۱۲ گویه بود که در آن ۶ گویه مربوط به کارآمدی گروهی معلم در راهبردهای آموزشی^۴ (TCE-IS) (مثلاً به چه میزان عملکرد معلمان در مدرسه شما می تواند منجر به یادگیری معنادار در دانش آموزان گردد؟) و ۶ گویه مربوط به کارآمدی گروهی معلم برای انضباط دانش آموزان^۵ (TCE-SD) است (مثلاً تا چه اندازه مدرسان مدرسه شما

۱ Response Rate

۲ Collective Teacher Efficacy Belief Scale (Ctebs)

۳ Tschannen-Moran And Barr

۴ Item

۵ Teacher Collective Efficacy for Instructional Strategies (TCE-IS)

۶ Teacher Collective Efficacy for Student Discipline (TCE-SD)

توانایی روشن ساختن انتظارات را در مورد رفتار دانش‌آموزان دارند؟).

سؤال‌ها روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از "کاملاً موافقم" در یکسو تا "کاملاً مخالفم" از سوی دیگر صورت گرفت. این پرسشنامه به منظور نشان‌دادن دیدگاه فردی معلمان در مورد توانایی جمعی مدرسه آن‌ها برای تأثیرگذاری در پیشرفت دانش‌آموزان و بر اساس تجزیه و تحلیل معلمان از توانایی‌های کادر آموزشی در تدریس مؤثر به همه دانش‌آموزان ساخته و طراحی شده است. معلمان یک مدرسه یکسان ممکن است درک متفاوتی از کارآمدی گروهی مدرسه خود داشته باشند، بنابراین مقیاس اعتقاد کارآمدی گروهی معلم (CTEBS) دیدگاه فردی معلمان را از میزان تأثیر عملکرد معلمان در مدرسه بر یادگیری معنادار دانش‌آموزان مورد ارزیابی قرار می‌دهد. این پرسشنامه از نظر مفهومی نسبت به پرسشنامه‌های پیشین خود دارای برتری است چراکه عقاید معلمان در مورد توانایی‌های گروهی و نه عوامل خارجی تأثیرگذار در پیشرفت دانش‌آموزان را مورد ارزیابی قرار می‌دهد (شانن-موران و بار، ۲۰۰۴). ضریب پایایی آلفا برای این پرسشنامه در تحقیق حاضر ۰/۸۹ بود.

پرسشنامه‌ی حس کارآمدی معلمان که توسط شانن-موران و ولفوک هوی (۲۰۰۱) طراحی شده است، به منظور اندازه‌گیری حس کارآمدی معلمان زبان انگلیسی به کار گرفته شد. این پرسشنامه در زمینه‌های مختلف به کار گرفته و بررسی شده و پایایی و روایی قابل قبولی برای آن گزارش شده است (کلاسن و دیگران، ۲۰۰۹). این پرسشنامه ماهیت چندبعدی خود کارآمدی معلمان را به صورت نه خیلی کلی و نه خیلی خاص اندازه‌گیری می‌کند. شکل طولانی این پرسشنامه دارای ۲۴ گویه است که سه مؤلفه را اندازه‌گیری می‌کنند. این سه مؤلفه عبارت‌اند از: الف) کارآمدی در مشارکت دانش‌آموزان^۱ (SE)، ب) کارآمدی در راهبردهای آموزشی (IS) (ج) کارآمدی در مدیریت کلاس (CM).

۱ Efficacy in Student Engagement (SE)

۲ Efficacy in Instructional Strategies (IS)

۳ Efficacy in Classroom Management (CM)

خودکارآمدی و کارآمدی گروهی معلمان زبان انگلیسی...؛ استاجی و همکاران | ۳۱۱

گزینه‌های پاسخ برای هرگویه در این پرسشنامه از ۱ (هیچ) تا ۵ (زیاد) متغیر بود. انسجام درونی پرسشنامه که با فرمول آلفای کرونباخ اندازه‌گیری شد در این پژوهش ۰/۸۸ گزارش گردید.

و نهایتاً به‌عنوان ابزار سوم جمع‌آوری داده در این مطالعه، رضایت شغلی معلمان با استفاده از مقیاس طراحی‌شده برای رضایت از کار از پرسشنامه شاخص توصیفی شغل^۱ (اسمیت، کندال و هولین، ۱۹۶۹) اندازه‌گیری گردید. این پرسشنامه شامل ۱۸ گویه نظیر "شغل من بسیار جالب است." یا "شغل من تکراری است." بوده و رضایت عمومی معلمان را از حرفه تدریسشان منعکس می‌کند. گویه‌ها بعد از نمره‌دهی مجدد در مواقع ضروری، از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) ارزش‌گذاری شدند که بالاترین نمره نشان‌دهنده بالاترین میزان رضایت شغلی بود. شاخص پایایی این پرسشنامه که توسط فرمول آلفای کرونباخ اندازه‌گیری شده ۰/۸۴ گزارش گردید.

این مطالعه با مشارکت مدرّسان زبان خارجی انگلیسی از شهرهای مختلف ایران انجام گردید. این مدرّسان در مدارس دولتی مقاطع متوسطه‌ی اول و دوم، مؤسسات خصوصی زبان انگلیسی و مراکز تحصیلات تکمیلی در سطوح زبانی مبتدی، متوسط و پیشرفته به تدریس زبان انگلیسی اشتغال داشتند. فرآیند جمع‌آوری داده‌ها در حدود یک فصل در سال ۱۳۹۶ به طول انجامید. پس از گرفتن توافق شرکت‌کنندگان در پژوهش، سه پرسشنامه‌ی کارآمدی گروهی معلمان، خودکارآمدی معلمان و رضایت شغلی در میان ۱۷۹ معلم شرکت‌کننده توزیع گردید. برخی توضیحات لازم در مورد نحوه‌ی تکمیل پرسشنامه به معلمان داده شد و سپس پرسشنامه‌ها توسط شخص محقق جمع‌آوری گردید. به‌منظور سهولت در جمع‌آوری داده‌ها و همچنین دسترسی آسان‌تر به شرکت‌کنندگان، پژوهشگران همچنین از پرسشنامه‌های آنلاین Google Docs نیز برای دستیابی به داده‌های بیشتر استفاده نمودند.

^۱ Job Descriptive Index

^۲ Smith, Kendall, & Hulin

یافته‌ها

با توجه به اهمیت خودکارآمدی و کارآمدی گروهی در اثرگذاری بر رضایت شغلی معلمان، مطالعه پیش رو به بررسی توان پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی و کارآمدی گروهی معلمان زبان انگلیسی ایرانی در رضایت شغلی آنان پرداخت. آمار توصیفی و همبستگی میان کارآمدی گروهی، خودکارآمدی و رضایت شغلی در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی و همبستگی‌ها

	(M (SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. ۰۰۰۰-۰۰	۱۸.۵۸ (5.52)	۱.۰۰							
۲. ۰۰۰۰-۰۰	۱۷.۲۳ (5.11)	.۴۱**	۱.۰۰						
۳. ۰۰۰۰۰۰ ۰۰۰	۳۶.۱۱ (12.09)	.۶۶**	.۷۰**	۱.۰۰					
۴. ۰۰	۴۵.۲۳ (13.21)	.۱۵	.۲۱*	.۲۰*	۱.۰۰				
۵. ۰۰	۴۱.۲۱ (11.16)	.۳۳**	.۱۴	.۱۲	.۲۶**	۱.۰۰			
۶. ۰۰	۴۴.۳۶ (14.35)	.۱۳	.۱۱	.۲۴**	.۳۱**	.۳۳**	۱.۰۰		
۷. ۰۰۰۰۰۰ ۰۰	۱۳۲.۷۸ (32.17)	.۱۰	.۱۳	.۲۲**	.۴۶**	.۵۸**	.۶۷**	۱.۰۰	
۸. ۰۰۰ satisfaction	۵۴.۳۵ (17.06)	.۲۵**	.۲۷**	.۳۴**	.۳۷**	.۴۰**	.۴۳**	.۴۵**	۱.۰۰

Note: TCE-IS= Teacher collective efficacy for instructional strategies; TCE-SD = Teacher collective efficacy for student discipline; TCE= teacher collective efficacy; SE=student engagement; IS= instructional strategies; CM=classroom management; Total SE= total teacher self-efficacy.
* $p < .05$.
** $p < .01$.

همان‌طور که در جدول شماره ۱ قابل‌مشاهده است، همبستگی میان مقدار کل

خودکارآمدی (Total TCE) و رضایت شغلی (Job satisfaction) ($r=.45, p < .01$) بیشتر از همبستگی میان مقدار کل کارآمدی گروهی معلمان (Total TCE) و رضایت شغلی ($r = .34, p < .01$) است. البته هر دو مقدار همبستگی معنی دار می‌باشند. برای درک بیشتر نقش کارآمدی گروهی معلمان و خودکارآمدی در رضایت شغلی، روش مدل معادلات ساختاری (SEM) به کاررفته شد.

مدل معادلات ساختاری، یک تکنیک توانمند چند متغیره است که به منظور اتخاذ رویکرد فرضیه‌آزمایی تأییدی^۱ برای بررسی نظریه‌ی ساختاری مطرح‌شده مورد استفاده قرار می‌گیرد. وجود برخی ویژگی‌های مهم در مدل معادلات ساختاری، آن را از سایر رویکردهای چند متغیره متمایز می‌نماید. اول اینکه، "یک روش تأییدی به جای یک شیوه اکتشافی در تجزیه و تحلیل داده‌ها اتخاذ می‌کند" (بیرنه^۲، ۲۰۰۱، صفحه ۳)؛ بنابراین برخلاف سایر رویکردهای چند متغیره که ماهیت توصیفی دارند (نظیر تحلیل عاملی اکتشافی) مدل معادلات ساختاری می‌تواند یک فرضیه را مورد آزمایش قرار دهد. ثانیاً، در حالی که رویکردهای چند متغیره سنتی، قادر به ارزیابی خطای اندازه‌گیری نیستند، مدل معادلات ساختاری پارامترهای واریانس خطا را تخمین می‌زند. سوم اینکه، اگرچه سایر روش‌ها تنها براساس اندازه‌گیری‌های مشاهده شده هستند، این روش هم متغیرهای مشاهده شده و هم متغیرهای نهفته^۳ را در مورد بررسی قرار می‌دهد (بیرنه، ۲۰۰۱).

دو مدل برای تجزیه و تحلیل در این مطالعه ارائه گردید (شکل ۱). ساختار روابط هر یک از این دو مدل باهم یکسان است؛ بنابراین هر دو مدل از نظر آماری یکسان محسوب می‌شوند، اما به منظور تبیین بهتر نتایج هر دو مدل مورد بررسی قرار گرفت. جهت ارزیابی اثرهای منحصر به فرد هر یک از متغیرهای خودکارآمدی و کارآمدی گروهی معلمان،

۱ Confirmatory Hypothesis-Testing Approach

۲ Structural Theory

۳ Byrne

۴ Latent

شاخص‌های نیکویی برازش^۱ برای بررسی کفایت مدل‌ها به کار گرفته شدند. شاخص‌های به کاررفته در این مطالعه عبارت‌اند از: χ^2/df (تقسیم مجذور خی بر درجه آزادی)، شاخص نیکویی برازش مدل (GFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص توکر-لویس (TLI) و ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA). یک مدل ساختاری قابل قبول باید شاخص‌های برازش آن بدین صورت باشد که: $\chi^2/df < 3$, $GFI > .95$, $TLI > .95$, $RMSEA < .06$ و $CFI > .95$ (هو و بنتلر، ۱۹۹۹). مقادیر مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهد که مدل ساختاری مطرح‌شده در این مطالعه دارای برازش مطلوبی بود. همان‌طور که در مدل A نشان داده شده است، روابط میان سه متغیر نهفته معنادار است. خودکارآمدی و کارآمدی گروهی معلمان دارای $R^2 = 0.352$ و واریانس مشترک بودند $R^2 = 0.492$. همچنین، کارآمدی گروهی معلمان و رضایت شغلی $16/8\%$ واریانس مشترک داشتند $R^2 = 0.412$ ؛ بنابراین با توجه به این مقادیر می‌توان گفت که خودکارآمدی یک عامل پیش‌بینی‌کننده قدرتمندتری نسبت به کارآمدی گروهی برای رضایت شغلی معلمان بود.

برای بررسی اینکه تأثیر منحصر به فرد کدام یک از دو متغیر خودکارآمدی و کارآمدی گروهی معلمان بیشتر از دیگری است، مقادیری افزایشی R^2 بر اساس مقایسه درصد تغییرپذیری در رضایت شغلی نشان داده شده در مدل‌های A و B مورد ارزیابی قرار گرفت. در مدل B، بر اساس محاسبات مدل معادلات ساختاری، خودکارآمدی و کارآمدی گروهی معلمان با همدیگر 28% از واریانس در رضایت شغلی را تبیین کردند. با این وجود، کارآمدی گروهی معلمان توجیه‌کننده 7% واریانس اضافی در رضایت شغلی بود که این مقدار علاوه بر تأثیر تک عاملی خودکارآمدی معلم بود $(\Delta R^2 = 0.28 - 0.21 = 0.07)$. همچنین تأثیر منحصر به فرد خودکارآمدی در پیش‌بینی رضایت شغلی معلمان 15% بیشتر از

۱ Goodness Of Fit

۲ Hu & Bentler

۳ Increments

خودکارآمدی و کارآمدی گروهی معلمان زبان انگلیسی...؛ استاجی و همکاران | ۳۱۵

عامل کارآمدی گروهی معلمان بود ($\Delta R^2 = .28 - .13 = .15$). همانطور که نتایج نشان می‌دهند، مجدداً تأثیر منحصربه‌فرد خودکارآمدی در پیش‌بینی رضایت شغلی بیش از عامل کارآمدی گروهی معلمان بود. در ادامه تحلیل آماری نقش منحصربه‌فرد خودکارآمدی معلم و کارآمدی گروهی معلمان بر رضایت شغلی معلمان با محدود کردن وزن‌های بتا^۲ به مقدار صفر مورد بررسی قرار گرفته و سپس تغییرات مربوط به χ^2 در مدل B مورد ارزیابی قرار گرفت. چنانچه محدود کردن وزن‌های بتا به مقدار صفر منجر به کاهش معناداری در مقادیر χ^2 شود، تأثیر منحصربه‌فرد هر یک از متغیرها در پیش‌بینی رضایت شغلی معنادار خواهد بود. شاخص‌های برازش برای مدل‌ها در جدول ۲ نمایش داده شده‌اند. محدود کردن وزن‌های بتا در هر دو مدل A₁ (کارآمدی گروهی^۳ $\beta = 0$) و A₂ (خودکارآمدی^۴ $\beta = 0$) منجر به تغییرات معنادار در مقادیر مجذور خی^۵ گردید (model A₁ (β TCE = 0): $\Delta\chi^2 = 5.28, p < .05$; model A₂ (β SE=0): $\Delta\chi^2 = 6.16, p < .05$).

جدول ۲. شاخص‌های نکویی برازش

	χ^2	χ^2/df	GFI	TLI	CFI	RMSEA	$\Delta\chi^2$
Models A and B	5.76	1.92	.97	.96	.99	.06	
Model A1 (β TCE = 0)	11.04	2.76	.96	.95	.98	.06	5.28*
Model A2 (β SE = 0)	11.92	2.98	.94	.94	.94	.05	6.16*

* $p < .05$.

۱ constraining

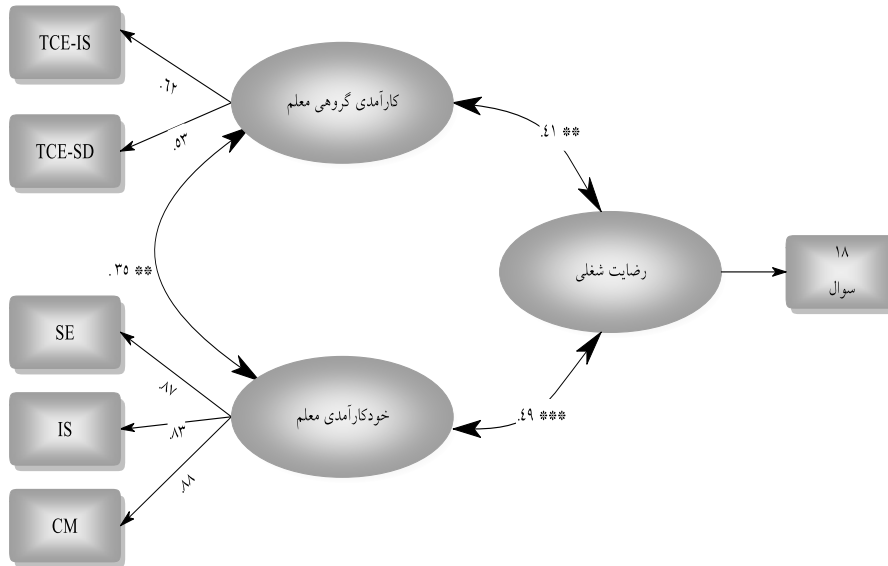
۲ Beta weights

۳ β TCE = 0

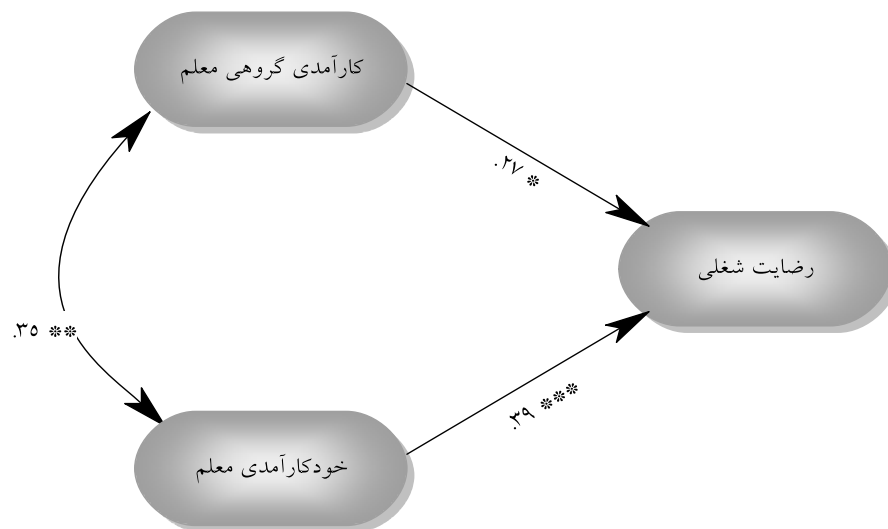
۴ β SE = 0

۵ Chi-square

Model A



Model B



شکل ۱. خودکارآمدی و کارآمدی گروهی معلمان به‌عنوان عوامل پیش‌بینی‌کننده رضایت شغلی.

متغیرهای قابل مشاهده برای هر دو مدل A و B یکسان است.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

این نتایج تأثیر منحصربه‌فرد و معنادار کارآمدی گروهی معلمان و خودکارآمدی را به‌عنوان عوامل پیش‌بینی‌کننده رضایت شغلی نشان می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر نقش کارآمدی گروهی و خودکارآمدی معلمان را به‌عنوان عوامل پیش‌بینی‌کننده برای رضایت شغلی معلمان زبان ایرانی موردبررسی قرار داد. نتایج تحقیق نشان داد که کارآمدی گروهی معلمان و خودکارآمدی معلم هر یک به‌ترتیب به‌طور مجزا ۸/۱۶٪ و ۲۴٪ از واریانس رضایت شغلی را تبیین نمودند. نتایج همچنین بیانگر این بود که خودکارآمدی معلم عامل پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری نسبت به کارآمدی گروهی معلمان برای رضایت شغلی می‌باشد. این در حالی است که هر دو متغیر خودکارآمدی و کارآمدی گروهی معلمان با هم ۲۸٪ از واریانس رضایت شغلی را بیان نمودند و هر یک از این دو متغیر تأثیر منحصربه‌فرد معنی‌داری بر رضایت شغلی داشتند. این نتایج بیانگر آن است که اگرچه خودکارآمدی رضایت شغلی را با قدرت بیشتری نسبت به کارآمدی گروهی معلمان پیشگویی می‌کند، نقش منحصربه‌فرد کارآمدی گروهی معلمان به‌عنوان عامل تعیین‌کننده رضایت شغلی را نباید نادیده گرفت.

یافته‌های مطالعات قبلی هم نقش هر دو متغیر خودکارآمدی و کارآمدی گروهی را در اثرگذاری بر رضایت شغلی معلمان مورد تأیید قرار داده است (فتحی و همکاران، ۲۰۱۹؛ کاپرارا، باربارانلی، بورگاگنی، پتیتا و روبیناکی، ۲۰۰۳؛ کاپرارا، باربارانلی، بورگاگنی و استکا، ۲۰۰۳). این نتایج مطابق با نتایج دیگر مطالعات تجربی پیشین است که نقش خودکارآمدی معلم را به‌عنوان عاملی پیش‌بینی‌کننده برای رضایت شغلی معلمان تصدیق می‌کند (فتحی و درخشان، ۲۰۱۹؛ فتحی و سعیدیان، ۲۰۲۰؛ موه، پازاگلیا و رانکونی، ۲۰۱۰). همچنین مطالعات قبلی انجام‌شده در ایران نیز ارتباط باورهای خودکارآمدی معلمان را با میزان رضایت شغلی آن‌ها تأیید نموده است (زاهد، نامور و

نویخت، ۱۳۸۸؛ قلائی و کدیور، ۱۳۹۱). می‌توان اینگونه استدلال نمود که تصور و ادراک معلمان از توانایی‌های خود در به‌کارگیری راهبردهای آموزشی مناسب، مدیریت کلاس و استفاده از تکنیک‌های مناسب جهت مشارکت زبان‌آموزان می‌تواند موجب دل‌بستگی شغلی و رضایت شغلی بیشتر آن‌ها گردد. در حقیقت، خودکارآمدی فردی معلم می‌تواند نقش بسزایی در بهبود اتکا به توانایی فردی خود، تلاش و جدیت برای حل مشکلات، افزایش همکاری با معلمان دیگر و ایجاد فضای دوستانه داشته باشد که همه این موارد می‌تواند رضایت شغلی آن‌ها را بهبود بخشد.

همچنین، نتایج بیانگر آن بود که کارآمدی گروهی معلمان به‌طور معناداری رضایت شغلی معلمان زبان ایرانی را پیش‌بینی می‌نمود. این یافته تا حدودی با نتایج مطالعه‌ی اسکالویک و اسکالویک (۲۰۱۹) که ارتباط کارآمدی گروهی و دل‌بستگی شغلی معلمان را گزارش نمود منطبق است. همچنین، یافته‌های مطالعه‌ی حاضر تا حدودی با نتایج اسکالویک و اسکالویک (۲۰۰۷) که رابطه‌ی منفی بین کارآمدی جمعی و فرسودگی شغلی معلمان را بیان نمودند هم‌مگر است. علاوه بر این، لیم و ایو^۱ (۲۰۱۴) اذعان کردند که کارآمدی گروهی معلمان می‌تواند بر رضایت و فرسودگی شغلی آن‌ها مؤثر باشد. می‌توان این‌گونه استدلال نمود که معلمانی که کارآمدی گروهی بالاتری دارند در دستیابی به اهداف خود تلاش بیشتری نموده، اهداف بالاتری تعیین نموده و در حل مشکلات خود به بهترین نحو تلاش می‌کنند. این معلمان پرنرژی‌تر بوده، انعطاف بیشتری از خود نشان داده و در نتیجه دل‌بستگی و رضایت شغلی بیشتری هم دارند. با توجه به نقش خودکارآمدی گروهی معلم در پیش‌بینی رضایت شغلی، نتایج پژوهش حاضر هم‌راستا با یافته‌های تحقیقات پیشین است (کاپرارا، باربارانلی، بورگاگنی، پتیتا و رویناکی، ۲۰۰۳؛ کاپرارا، باربارانلی، بورگاگنی و استکا، ۲۰۰۳؛ ویل-روما، هوجینز، جولیت و بنسان، ۲۰۱۰) که بیانگر این است که تصورات و عقاید معلمان در مورد توانایی‌هایشان در

^۱ Lim and Eo

^۲ Viel-Ruma, Houchins, Jolivet, & Benson

مدیریت موفق وضعیت کلاس، وظایف آموزشی و روابط بین فردی با سایر اعضای مدرسه شدیداً بر سطح رضایت آن‌ها از شرایط شغلی و احتمالاً روحیه کل مدرسه که نهایتاً منجر به رضایتمندی شغلی تمامی معلمان می‌شود تأثیر می‌گذارد. در کل، نتایج حاصل از این پژوهش بیانگر آن است که خودکارآمدی فردی معلمان نسبت به خودکارآمدی گروهی آن‌ها عامل مؤثرتری برای اثرگذاری بر رضایت شغلی آن‌ها بود. این یافته تأییدکننده خودکارآمدی فردی به‌عنوان یک پارامتر بسیار اثرگذار بر عملکرد معلمان، دل‌بستگی و رضایت شغلی، تعهد شغلی، سلامت روانی و اضطراب آنان می‌باشد (قاسم زاده، نعمتی و وفیحی؛ ۲۰۱۹؛ زی و کومن؛ ۲۰۱۶). به بیانی واضح‌تر، معلمانی که از حس خودکارآمدی فردی بالاتری برخوردارند رضایت شغلی بیشتری داشته، متعهدتر و با انگیزه‌تر بوده و کمتر دچار فرسودگی شغلی می‌شوند.

بر اساس یافته‌های این تحقیق، ممکن است که این‌گونه نتیجه‌گیری شود که با افزایش سطح خودکارآمدی معلمان می‌توان بر حس کارآمدی گروهی معلمان تأثیر مثبت گذاشته که هردو مورد موجب افزایش میزان رضایت شغلی در میان معلمان می‌شوند. از آنجا که به نظر می‌رسد که خودکارآمدی به‌صورت معناداری با رضایت شغلی مرتبط باشد، شیوه‌های افزایش خودکارآمدی نظیر فرصت‌های رشد حرفه‌ای^۱ و برنامه‌های تربیت معلم به‌عنوان روش‌هایی برای کاهش نرخ فرسایش معلمان^۲ در آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم باید موردبررسی قرار گیرند. این موضوع به‌صورت بالقوه می‌تواند با افزایش سطح رضایت شغلی معلمان همراه باشد. علاوه بر بررسی روش‌هایی که به‌صورت مستقیم ممکن است بر روی خودکارآمدی معلمان تأثیر گذارند، لازم است عواملی را که بر روی کارآمدی گروهی معلمان تأثیر می‌گذارند نیز موردبررسی قرار گیرند. چون کارآمدی گروهی معلمان با خودکارایی آن‌ها مرتبط بوده، پس عوامل اثرگذار بر

۱ Ghasemzadeh, Nemati, & Fathi

۲ Zee & Koomen

۳ Professional Development

۴ Attrition Rate

کارآمدی گروهی به نحوی کمرنگ‌تر و غیرمستقیم‌تر بر رضایت شخصی معلمان تأثیر می‌گذارند. بهبود کلی مدارس و موسسه‌های آموزش زبان خارجی از نظر برنامه درسی، نظم و انضباط و محیط آموزشی در سطح جامعه می‌تواند به ارتقاء سطح کارآمدی گروهی معلمان کمک نماید. تلاش برای انجام چنین بهبودهای کلی ممکن است نه تنها موجب بهبود عملکرد دانش‌آموز شود، بلکه امکان دارد تأثیر مثبتی بر مدرسه، موسسه آموزشی و یا یک حوزه آموزشی در حفظ کارکنان توانمند داشته باشد.

این مطالعه از دو طریق به تحقیقات موجود در زمینه فرسایش معلمان کمک می‌کند: الف) میزان خودکارآمدی و کارآمدی گروهی معلمان به‌ویژه معلمان زبان انگلیسی در بافت ایران را که تا به حال به خوبی مورد تحقیق و پژوهش قرار نگرفته‌اند بررسی می‌کند. ب) متغیرهای قابل توجهی از جمله خودکارآمدی و کارآمدی گروهی را که ممکن است با رضایتمندی معلمان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در ارتباط باشند شناسایی می‌کند. چنین اطلاعاتی برای مدیران مدارس و مؤسسات زبان برای شناسایی نیازهای این گروه از معلمان ضروری به نظر می‌رسد؛ بنابراین چنین استدلال می‌شود که معلمان زبان انگلیسی ممکن است قادر باشند که سطوح بالای رضایت شغلی را از طریق بهبود میزان کارآمدی گروهی و خودکارآمدی تجربه نمایند؛ و این می‌تواند مدارس، مؤسسات و مناطق آموزشی را ترغیب نماید که به تدوین و برگزاری برنامه‌های تربیت معلم به منظور افزایش میزان خودکارآمدی و کارآمدی فردی معلم مبادرت ورزند.


چندین محدودیت در انجام این پژوهش وجود دارد. اولین محدودیت، تعداد و بافت شرکت‌کنندگان است. یک نمونه متشکل از تنها ۱۷۹ معلم ایرانی زبان انگلیسی شاید نماینده کافی برای معلمان کل این حوزه نباشد. مطالعه‌های مشابه بعدی می‌تواند با نمونه‌ی بسیار بزرگ‌تری در دیگر بافت‌ها انجام پذیرد که در این حالت امکان تعمیم‌دادن آسان‌تر نتایج وجود خواهد داشت. بعلاوه شرکت‌کنندگان می‌توانستند از محیط‌های مختلفی برای تحقیق انتخاب شوند تا مشخص شود که آیا کارآمدی تأثیر یکسانی بر مدارس دولتی و مؤسسات زبان خصوصی دارد. در واقع در این مطالعه مدرسان مدارس بخش‌های دولتی و

خصوصی تفکیک نشدند.

به دلیل ضرورت ماهیت نرخ فرسایش در حوزه تدریس انگلیسی به عنوان زبان خارجی، تعیین عواملی که منجر به افزایش رضایت شغلی می شوند و همچنین شناسایی عوامل دیگری که به هر دو صورت مستقیم و غیرمستقیم به ماندن معلمان در این حوزه کمک می کنند دارای اهمیت بسزایی است. درحالی که ارتباط خودکارآمدی معلمان با عوامل متعدّد وابسته به عملکرد دانش آموز و معلم اثبات شده است، اهمیت خودکارآمدی گروهی به ویژه در زمینه تدریس زبان های خارجی به خوبی موردتحقیق و بررسی قرار نگرفته است. اگر این دو متغیر قادر به افزایش سطح رضایت شغلی معلمان باشند، ایجاد روش هایی به منظور بهبود این عوامل برای حفظ بیشتر معلمان انگلیسی امری ضروری به نظر می رسد.

ORCID


Masoomeh Estaji

 <http://orcid.org/>

Jalil Fathi

 <http://orcid.org/>

Arefe Amini Faskhodi

 <http://orcid.org/0000-0003-4112-7975>

منابع

- زاهد، عادل؛ نامور، یوسف؛ نوبخت، شهرام (۱۳۸۸). «رابطه رضایت شغلی با خودکارآمدی معلمان راهنمایی شهرستان مشکین‌شهر». *مجله علوم تربیتی*، سال دوم، شماره ۸، ص ۱۰۷-۱۲۸.
- قلایی، بهروز؛ کدیور، پروین (۱۳۹۱). «ارزیابی مدل باورهای خودکارآمدی معلمان به‌عنوان تعیین‌کننده میزان رضایت شغلی آن‌ها و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان». *نشریه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، سال نهم، دوره دوم، شماره ۵ (پیاپی ۳۲).
- مقصودی، فاطمه؛ قاسمی، زهرا (۱۴۰۰). «پیش‌بینی رضایت شغلی معلمان ابتدایی بر مبنای انگیزش پیشرفت و هوش معنوی». *فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی*، دوره ۳، شماره ۴، ص ۷۲-۷۸.
- Ali, B. J. & Anwar, G. (2021). An empirical study of employees' motivation and its influence on job satisfaction. *International Journal of Engineering, Business and Management*, 5(2), 21-30.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Caprara, G. V. Barbaranelli, C. Borgogni, L. & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.
- Caprara, G. V. Barbaranelli, C. Borgogni, L. Petitta, L. & Rubinacci, A. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. *European Journal of Psychology of Education*, 18(1), 15-31.
- Carron, A. V. (1982). Cohesiveness in sport groups: Interpretations and considerations. *Journal of Sport Psychology*, 4(2), 123-138.
- Coladarci, T. & Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Csikzentmihalyi, M. & McCormack, J. (1986). The influence of teachers.

Phi Delta Kappan, 67(2), 415-419.

- Currall, S. C. Towler, A. J. Judge, T. & Kohn, L. (2005). Pay satisfaction and organizational outcomes. *Personnel Psychology*, 58(3), 613-640.
- Dawis, R. V. & Lofquist, L. H. (1984). *A Psychological Theory of Work Adjustment: An Individual-Differences Model and its Applicants*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 831-845.
- Fathi, J. & Derakhshan, A. (2019). Teacher self-efficacy and emotional regulation as predictors of teaching stress: An investigation of Iranian English language teachers. *Teaching English Language*, 13(2), 117-143.
- Fathi, J. & Saeedian, A. (2020). A structural model of teacher self-efficacy, resilience, and burnout among Iranian EFL teachers. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 9(2), 14-28.
- Fathi, J. Derakhshan, A. & Saharkhiz Arabani, A. (2020). Investigating a structural model of self-efficacy, collective efficacy, and psychological well-being among Iranian EFL teachers. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 12(1), 123-150.
- Friedman, I. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191-215.
- Ghasemzadeh, S. Nemati, M. & Fathi, J. (2019). Teacher self-efficacy and reflection as predictors of teacher burnout: An investigation of Iranian English language teachers. *Issues in Language Teaching*, 8(2), 25-50.
- Goddard, R. D. & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teacher and Teacher Education*, 17(7), 807-818.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.
- Goddard, R. D. Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Hancock, C. B. & Scherff, L. (2010). Who will stay and who will leave? Predicting secondary English teacher attrition risk. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 328-338.
- Hu, L. T. & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Ingersoll, R. M. (1994). Organizational control in secondary schools. *Harvard Educational Review*, 64(2), 150-172.

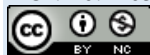
- Kalleberg, A. L. & Loscocco, K. A. (1983). Aging, values, and rewards: explaining age differences in job satisfaction. *American Sociological Review*, 48(1), 78-90.
- Karacabey, M. F. Bellibaş, M. Ş. & Adams, D. (2020). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational Studies*, 1-20.
- Kasalak, G. & Dagyar, M. (2020). The Relationship between teacher self-efficacy and teacher job satisfaction: A meta-analysis of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 16-33.
- Klassen, R. M. Bong, M. Usher, E. L. Chong, W. H. Huan, V. S. Wong, I. Y. F. et al. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2002). *The leadership challenge* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lim, S. & Eo, S. (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*, 44, 138-147.
- Liu, P. (2021). Understanding the relationship between teacher leadership and collective teacher efficacy in Chinese urban primary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 1-14.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago, IL: Rand McNally.
- Matzler, K. & Renzl, B. (2006). The relationship between interpersonal trust, employee satisfaction, and employee loyalty. *Total Quality Management*, 17(10), 1261-1271.
- Mercer, D. & Evans, B. (1991). Professional Myopia: job satisfaction and the management of teachers. *School Organization*, 11(3), 291-301.
- Moe, A. Pazzaglia, F. & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough: The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145-1153.
- Ninković, S. R. & Knežević Florić, O. Č. (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 49-64.
- Rinke, C. R. (2008). Understanding teachers' careers: linking professional life to professional path. *Educational Research Review*, 3(1), 1-13.

- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- 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.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: Relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative Education*, 10(7), 1400-1424.
- Smith, P. Kendall, L. & Hulin, C. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement: A strategy for the study of attitude*. Chicago: Rand McNally.
- Taylor, D. L. & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-230.
- Torres, D. G. (2019). Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' job satisfaction in US schools. *Teaching and Teacher Education*, 79, 111-123.
- Trentham, L. Silvern, S. & Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in the Schools*, 22(3), 343-352.
- Tschannen-Moran, M. & Barr, M. (2004). Fostering student achievement: The relationship between collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M. Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Van der Ploeg, J. D. & Scholte, E. M. (2003). *Handleiding voor leerkrachten in het basis- en voorgezet onderwijs* [Manual for teachers in primary and secondary education]. Houten/Antwerpen: BohnStafleu Van Loghum.
- Viel-Ruma, K. Houchins, D. Jolivette, K. & Benson, G. (2010). Efficacy

- beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 225-233.
- Ware, H. & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-۳۱۰.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861-879.
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), ۸۱-۹۱.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148.
- Wu, V. & Short, P. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 23(1), 85-90.
- Zee, M. & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.

استناد به این مقاله: استاجی، معصومه، فتحی، جلیل، امینی فسخودی، عارفه. (۱۴۰۰). خودکارآمدی و کارآمدی گروهی معلمان زبان انگلیسی ایرانی به‌عنوان عوامل پیش‌بینی‌کننده رضایت شغلی آنان: رویکرد مدل معادلات ساختاری، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۷(۶۰)، ۲۹۵-۳۲۵.

DOI: 10.22054/JEP.2022.37785.2502



Educational Psychology is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

