



تدوین و ارائه الگوی برای خودکارآمدی آموزشی دبیران استان خوزستان

مرضیه هوشمند^۱، غلامرضا مؤمنی^۲، لیلا بهمنی^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران
۲. استادیار، گروه مدیریت آموزشی، مؤسسه آموزش عالی مهر اروند، آبادان، ایران
۳. استادیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد امیدیه، دانشگاه آزاد اسلامی، امیدیه، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: momeni@mehrarvand.ac.ir

چکیده

هدف این پژوهش، طراحی و اعتبارسنجی یک الگوی مفهومی بومی برای ارتقای خودکارآمدی آموزشی دبیران آموزش و پرورش استان خوزستان است. این پژوهش از نوع توسعه‌ای و با رویکرد آمیخته اکتشافی متوالی (کیفی-کمی) انجام شد. در مرحله کیفی از روش مطالعه موردی و تحلیل محتوای کیفی استفاده شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌یافته با متخصصان، دبیران مجرب و کارشناسان آموزش و پرورش و تحلیل اسناد بالادستی گردآوری گردید. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. تحلیل داده‌ها با روش تحلیل مضمون و به کمک نرم‌افزار Maxqda نسخه ۲۴ انجام شد. در بخش کمی، داده‌های حاصل از مرحله کیفی جهت اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی به صورت آماری تحلیل و میزان انطباق و میانگین ابعاد مورد ارزیابی قرار گرفت. یافته‌های پژوهش منجر به شناسایی الگویی با پنج بُعد اصلی شد که شامل باورها و نگرش‌های خودکارآمدی، عوامل مؤثر بر خودکارآمدی دبیران، ساختار سازمانی آموزش و پرورش، عوامل ارتقاء خودکارآمدی فردی و موانع رشد خودکارآمدی است. این ابعاد در مجموع ۱۹ مؤلفه را در بر می‌گیرند. نتایج تحلیل کمی نشان داد که سطح میانگین خودکارآمدی دبیران بالاتر از مقدار معیار بوده و الگوی نهایی از اعتبار و کفایت لازم برای اجرا در سازمان آموزش و پرورش برخوردار است. مدل طراحی شده قابلیت اجرا و کاربرد در نظام آموزش و پرورش استان خوزستان را دارد و می‌تواند مبنایی برای توسعه حرفه‌ای معلمان، بهبود کیفیت آموزش و ارتقای بهره‌وری سازمانی باشد. همچنین، بی‌توجهی به مؤلفه‌های خودکارآمدی می‌تواند به کاهش انگیزش و افت عملکرد آموزشی منجر شود. به کارگیری الگوی پیشنهادی با برنامه‌ریزی ساختاریافته و بازخورد مستمر، بستر رشد پایدار خودکارآمدی معلمان را فراهم می‌کند.

کلیدواژه‌گان: خودکارآمدی آموزشی، تحلیل مضمون، الگوی مفهومی، توسعه حرفه‌ای دبیران، آموزش و پرورش استان خوزستان.

تاریخ ارسال: ۲۰ خرداد ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۱۵ مهر ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۲۲ مهر ۱۴۰۴

تاریخ چاپ اولیه: ۲۲ مهر ۱۴۰۴

تاریخ چاپ نهایی: ۱ دی ۱۴۰۴



How to cite: Houshmand, M., Momeni, G. R., & Bahmaee, L. (2025). Developing and Presenting a Conceptual Model for Teachers' Educational Self-Efficacy in Khuzestan Province. *Training, Education, and Sustainable Development*, 3(4), 1-18.



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Developing and Presenting a Conceptual Model for Teachers' Educational Self-Efficacy in Khuzestan Province

Marzieh Houshmand ¹, Gholam Reza Momeni ^{2*}, Leila Bahmaee ³

1. PhD Student, Department of Educational Management, Ahv.C, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran

2. Assistant Professor, Department of Educational Management, Mehr Arvand Institute of Higher Education, Abadan, Iran

3. Assistant Professor, Department of Educational Management, Om.C, Islamic Azad University, Omidieh, Iran

*Corresponding Author's Email: momeni@mehrarvand.ac.ir

Abstract

The objective of this study was to design and validate a localized conceptual model aimed at enhancing teachers' educational self-efficacy in Khuzestan Province. This developmental research used an exploratory sequential mixed-methods design. In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with experts, experienced teachers, and educational administrators, along with document analysis. Purposeful sampling continued until theoretical saturation was achieved. Thematic analysis was performed using Maxqda version 24. In the quantitative phase, the extracted model was validated using descriptive and inferential statistical tests to assess reliability and fitness. The qualitative findings revealed five main dimensions of teachers' educational self-efficacy: beliefs and attitudes, influencing factors, organizational structure, personal development factors, and growth barriers, comprising a total of 19 components. Quantitative validation indicated that the mean level of self-efficacy was significantly higher than the benchmark value, confirming the model's adequacy and applicability. The proposed model demonstrated strong applicability for educational organizations in Khuzestan Province. Its implementation can enhance teachers' professional development, instructional quality, and organizational productivity. Ignoring self-efficacy components may weaken motivation and teaching performance; therefore, structured implementation and continuous feedback are essential to sustain professional growth.

Keywords: *Educational self-efficacy, thematic analysis, conceptual modeling, teachers' professional development, Khuzestan education system.*

Submit Date: 10 June 2025

Revise Date: 07 October 2025

Accept Date: 14 October 2025

Initial Publish: 14 October 2025

Final Publish: 22 December 2025

در دهه‌های اخیر، مفهوم «خودکارآمدی آموزشی» به‌عنوان یکی از کلیدی‌ترین مؤلفه‌های اثرگذار بر عملکرد، انگیزش و رضایت شغلی معلمان در پژوهش‌های آموزشی و روان‌شناختی جایگاه ویژه‌ای یافته است. خودکارآمدی، در ساده‌ترین تعریف، باور فرد به توانایی خویش برای سازماندهی و اجرای فعالیت‌های لازم جهت دستیابی به نتایج مطلوب است (Schwarzer et al., 2024). در حوزه آموزش و پرورش، این مفهوم به توانایی معلمان در مدیریت کلاس، طراحی درس، برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان و تطبیق با تغییرات آموزشی اشاره دارد (Klassen & Tze, 2023). در واقع، باورهای خودکارآمدی، نقش محوری در تبیین کیفیت تدریس، انعطاف‌پذیری در برابر چالش‌های شغلی و رشد حرفه‌ای معلمان ایفا می‌کنند.

مطالعات بین‌المللی نشان داده‌اند که سطح بالای خودکارآمدی معلمان با پیامدهای مثبت فراوانی از جمله افزایش مشارکت دانش‌آموزان، بهبود عملکرد تحصیلی و ارتقای رفاه روانی مرتبط است (Wang et al., 2024). بر اساس فراتحلیل انجام‌شده بر بیش از بیست سال پژوهش، معلمان دارای خودکارآمدی بالا، محیط‌های یادگیری فعال‌تر و مؤثرتری ایجاد می‌کنند و در برابر استرس‌های آموزشی مقاوم‌تر هستند (Klassen & Tze, 2023). افزون بر این، خودکارآمدی نقشی میانجی در ارتباط میان حمایت سازمانی و رضایت شغلی ایفا می‌کند (Li et al., 2025). بنابراین، درک سازوکارهای اثرگذار بر خودکارآمدی آموزشی و شناسایی عوامل زمینه‌ای و سازمانی مرتبط با آن، برای بهبود کیفیت نظام آموزشی امری حیاتی است.

در ایران نیز، توجه به مفهوم خودکارآمدی آموزشی در سال‌های اخیر افزایش یافته و پژوهش‌های متعددی به بررسی ابعاد روان‌شناختی و سازمانی آن پرداخته‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهند که ساختار سازمانی متمرکز آموزش و پرورش، استقلال حرفه‌ای و احساس کنترل معلمان بر فرایند تدریس را محدود کرده و در نتیجه، بر باورهای خودکارآمدی آنان اثر منفی گذاشته است (Kalantari, 2023). در همین راستا، پژوهش‌های داخلی تأکید دارند که تمرکززدایی، تفویض اختیار و اعتماد سازمانی از جمله عوامل کلیدی در تقویت خودکارآمدی معلمان محسوب می‌شوند (Navid et al., 2023). از سوی دیگر، ساختارهای حمایتی و فرهنگ سازمانی می‌توانند به‌عنوان متغیرهای میانجی در رابطه میان ویژگی‌های سازمانی و خودکارآمدی عمل کنند (Jafari & Norouzi, 2023).

نقش فرهنگ سازمانی در شکل‌گیری خودکارآمدی نیز در پژوهش‌های جدید برجسته شده است. فرهنگ‌های مبتنی بر همکاری، یادگیری جمعی و بازخورد سازنده موجب افزایش احساس شایستگی و اعتمادبه‌نفس حرفه‌ای معلمان می‌شوند (Jafari et al., 2023). در مقابل، فرهنگ‌های اقتدارگرا و بوروکراتیک، تمایل معلمان به نوآوری و ریسک‌پذیری آموزشی را کاهش داده و به فرسودگی شغلی می‌انجامد (Hargreaves, 2023). در چنین شرایطی، برنامه‌های توسعه حرفه‌ای هدفمند می‌توانند به بازسازی باورهای خودکارآمدی کمک کنند و مسیر تحول آموزشی را هموار سازند (Guskey, 2023).

تحقیقات نشان می‌دهند که کیفیت ارتباط معلم و دانش‌آموز نقش تعیین‌کننده‌ای در میزان خودکارآمدی معلمان دارد. رابطه‌ای گرم، احترام‌آمیز و حمایتی بین معلم و شاگرد موجب افزایش احساس کنترل، اعتمادبه‌نفس و کارایی در تدریس می‌شود (Hosseini & Mohammadi, 2023). همچنین، سبک‌های ارتباطی و تفاوت‌های فرهنگی منطقه‌ای می‌توانند بر نحوه ادراک معلمان از کارآمدی‌شان تأثیرگذار باشند (Rezaei & Noroozi, 2023). در استان‌های مختلف ایران، تفاوت در سبک‌های ارتباطی و تعاملات مدرسه‌ای، منجر به تنوعی از سطوح خودکارآمدی در میان معلمان شده است.

از منظر فردی، ویژگی‌های شخصیتی، تاب‌آوری و سلامت روان نیز از عوامل کلیدی در شکل‌گیری خودکارآمدی آموزشی محسوب می‌شوند (Mohammadi & Rezvani, 2023). معلمان که از تاب‌آوری بالا، تفکر مثبت و توانایی سازگاری با فشارهای محیطی برخوردارند، احساس کارآمدی بیشتری دارند و کمتر در معرض فرسودگی روانی قرار می‌گیرند (Schwarzer et al., 2024). در همین راستا، پژوهش‌ها

نشان می‌دهد که خودکارآمدی با توانایی ذهنی «ذهن‌خوانی اجتماعی» یا «منتال‌ایزینگ» رابطه مستقیم دارد و افرادی که درک بهتری از احساسات و انگیزه‌های دیگران دارند، در تدریس اثربخش‌تر عمل می‌کنند (Schwarzer et al., 2024).

یکی از چالش‌های ساختاری در نظام آموزشی ایران، کمبود برنامه‌های توسعه حرفه‌ای پایدار است. بسیاری از معلمان، فرصت کافی برای یادگیری مداوم، ارتقای مهارت‌های فناورانه و تعامل بین حرفه‌ای ندارند (Razavi & Mohammadi, 2023). این در حالی است که توسعه حرفه‌ای مداوم، از ارکان اساسی ارتقای خودکارآمدی محسوب می‌شود (Guskey, 2023). تجربه‌های موفق در کشورهای توسعه‌یافته نشان می‌دهد که طراحی برنامه‌های آموزشی مستمر با تمرکز بر توانمندسازی معلمان، ضمن افزایش انگیزه و خلاقیت، به ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان نیز منجر می‌شود (Li et al., 2025).

از سوی دیگر، ظهور فناوری‌های آموزشی و مدارس هوشمند نیز در سال‌های اخیر به‌عنوان عاملی مؤثر در افزایش خودکارآمدی معلمان مورد توجه قرار گرفته است. استفاده از ابزارهای فناورانه می‌تواند حس کنترل معلمان بر محیط یادگیری را افزایش دهد و باعث ارتقای تعامل با دانش‌آموزان شود (Pishro, 2024). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مهارت‌های فناورانه، به‌ویژه در محیط‌های آموزش مجازی و ترکیبی، یکی از مؤلفه‌های بنیادین در تقویت خودکارآمدی آموزشی است (Taghizadeh et al., 2023). در همین راستا، آموزش مهارت‌های دیجیتال به معلمان و فراهم‌سازی زیرساخت‌های لازم برای استفاده مؤثر از فناوری، ضرورتی راهبردی برای ارتقای نظام آموزشی محسوب می‌شود. در کنار فناوری، اعتماد سازمانی نیز به‌عنوان سازوکاری اجتماعی در شکل‌گیری خودکارآمدی نقش دارد. هنگامی که معلمان احساس کنند که مدیران و همکارانشان به توانایی‌های آنان باور دارند، سطح انگیزش و تعهد شغلی آنان افزایش می‌یابد (Navid et al., 2023). این رابطه متقابل میان اعتماد و خودکارآمدی، سبب بهبود کیفیت ارتباطات و ارتقای سلامت سازمانی مدارس می‌شود. به‌طور مشابه، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که ساختارهای حمایتی در سازمان‌های آموزشی با افزایش شفافیت، همیاری و فرصت‌های بازخورد، به شکل‌گیری احساس کارآمدی کمک می‌کنند (Jafari & Norouzi, 2023).

ابعاد عاطفی و هیجانی تدریس نیز از دیدگاه نظریه‌پردازان تحول آموزشی اهمیت دارد. احساسات مثبت مانند علاقه، شوق و همدلی، نقش تسهیل‌کننده در فرآیند یاددهی-یادگیری ایفا می‌کنند و می‌توانند از طریق تقویت انگیزش درونی، بر باورهای خودکارآمدی اثرگذار باشند (Hargreaves, 2023). به بیان دیگر، معلمان تنها انتقال‌دهندگان دانش نیستند بلکه حاملان انرژی عاطفی و هیجانی‌اند که کیفیت تعامل آموزشی را تعیین می‌کند. پژوهش‌های اخیر نیز تأیید کرده‌اند که تعادل میان ابعاد هیجانی و حرفه‌ای، شاخصی کلیدی در پیش‌بینی رضایت شغلی و پایداری انگیزش معلمان است (Wang et al., 2024).

علاوه بر جنبه‌های هیجانی، استقلال حرفه‌ای نیز از دیگر پیش‌بینی‌کننده‌های خودکارآمدی است. احساس آزادی در تصمیم‌گیری‌های آموزشی، طراحی محتوا و ارزیابی عملکرد موجب افزایش حس مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی می‌شود (Kalantari et al., 2023). در مقابل، محدودیت‌های ناشی از ساختارهای بوروکراتیک یا تمرکزگرایی، انگیزه و نوآوری معلمان را کاهش می‌دهد. یافته‌های پژوهش‌های داخلی در ایران نیز نشان داده‌اند که استقلال حرفه‌ای یکی از مؤلفه‌های اساسی در ارتقای رضایت شغلی و خودکارآمدی معلمان است (Kalantari, 2023).

همچنین، ویژگی‌های شخصیتی از جمله برون‌گرایی، مسئولیت‌پذیری و ثبات هیجانی، در ارتباط مستقیم با میزان خودکارآمدی معلمان قرار دارند (Zee & Koomen, 2023). معلمانی که دارای ویژگی‌های شخصیتی مثبت و نگرش سازنده به تغییر هستند، در مواجهه با فشارهای شغلی و آموزشی از تاب‌آوری بالاتری برخوردارند (Jalilian, 2025). این یافته‌ها بر ضرورت توجه به ابعاد روان‌شناختی و شخصیتی معلمان در برنامه‌های تربیت معلم تأکید دارند.

پژوهش‌های جدید داخلی و خارجی نشان داده‌اند که خودکارآمدی نه تنها از عوامل فردی، بلکه از شرایط سازمانی، فرهنگی و فناورانه تأثیر می‌پذیرد. ترکیب این عوامل می‌تواند به شکل‌گیری الگویی چندبعدی از خودکارآمدی آموزشی بینجامد که در آن، متغیرهایی نظیر مهارت‌های

فناورانه، حمایت سازمانی، اعتماد، استقلال حرفه‌ای و تاب‌آوری روانی با یکدیگر تعامل دارند (Mohammadi & Rezvani, 2023; Navid et al., 2023; Taghizadeh et al., 2023). چنین الگویی می‌تواند چارچوبی نظری برای سیاست‌گذاران آموزشی در طراحی برنامه‌های ارتقای حرفه‌ای معلمان فراهم آورد.

با توجه به این یافته‌ها، ضرورت انجام پژوهش‌های بومی در زمینه خودکارآمدی آموزشی بیش از پیش احساس می‌شود. شرایط فرهنگی، سازمانی و اقتصادی خاص نظام آموزشی ایران ایجاب می‌کند که الگوهای نظری جهانی با واقعیت‌های بومی تطبیق داده شوند (Ghafari et al., 2023). ایجاد مدل مفهومی بومی برای خودکارآمدی معلمان، نه تنها موجب ارتقای کیفیت آموزش می‌شود بلکه زمینه‌ساز توسعه پایدار سرمایه انسانی در کشور خواهد بود. بر همین اساس، پژوهش حاضر با هدف طراحی و ارائه الگویی بومی برای خودکارآمدی آموزشی دبیران استان خوزستان انجام شد.

روش‌شناسی

این پژوهش با اتخاذ رویکرد ترکیبی اکتشافی متوالی (مدل طبقه‌بندی) و با هدف توسعه‌ای به بررسی خودکارآمدی آموزشی دبیران استان خوزستان پرداخته است. در گام اول مطالعه کیفی، مؤلفه‌ها و ابعاد پدیده مورد نظر شناسایی و طبقه‌بندی شدند که منجر به طراحی الگوی جدیدی در این حوزه گردید. بر اساس چارچوب نظری ترک‌زاده و مؤمنی (۱۳۹۷)، الگوی استخراج‌شده نیازمند ارزیابی دقیق در خصوص قابلیت اجرا و میزان تعمیم‌پذیری به نمونه‌های گسترده‌تر می‌باشد. یافته‌های این مطالعه ضمن ارائه الگویی کاربردی برای نظام آموزشی استان، می‌تواند به عنوان مبنایی برای توسعه روش‌ها و طرح‌های آموزشی در مطالعات آتی مورد استفاده قرار گیرد. این پژوهش از حیث روش‌شناسی و نتایج حاصله، گامی مؤثر در غنای ادبیات موضوع خودکارآمدی آموزشی محسوب می‌شود.

این پژوهش با هدف دستیابی به درک عمیق از پدیده نوظهور خودکارآمدی آموزشی در آموزش و پرورش استان خوزستان (به عنوان مطالعه موردی) انجام شده و روش مطالعه موردی کیفی را به عنوان استراتژی پژوهشی برگزیده است. این روش با امکان جمع‌آوری داده‌های غنی از طریق اسناد، مصاحبه‌ها و منابع چندگانه، به‌ویژه برای بررسی پدیده‌های پیچیده‌ای که ارتباط تنگاتنگی با بافت خود دارند و نیازمند تحلیل تعاملات درون‌سیستمی هستند، مناسب تشخیص داده شده است. انتخاب این روش با توجه به هدف پژوهش در کشف الگوی جدید خودکارآمدی آموزشی و پیچیدگی ذاتی بافت پژوهش صورت گرفته است، چرا که رویکرد مطالعه موردی کیفی امکان بررسی همه‌جانبه و کسب درک جامع از پدیده‌های پیچیده در بافت‌های واقعی را برای محققان فراهم می‌نماید.

مشارکت‌کنندگان بالقوه این پژوهش، شامل متخصصان، خبرگان و کارشناسان آموزش و پرورش استان خوزستان در آموزش و پرورش بودند. این افراد بر اساس سطح تحصیلات، تجربه کار کلاس از میان دبیران مراکز، مدیران و معاونین سازمان آموزش و پرورش استان خوزستان و همچنین اساتید دانشگاه با سابقه تدریس و تحقیقات در قلمرو پژوهش انتخاب شدند.

اغلب در تحقیقات کیفی بین ۱۵ الی ۲۰ نفر به کفایت نمونه خواهیم رسید. بر اساس دیدگاه میلر و همکاران (۲۰۱۰) پنج معیار برای انتخاب مشارکت‌کنندگان در تحلیل کیفی عبارتند از: کلیدی بودن، سرشناس بودن، دانش نظری، تنوع و انگیزه مشارکت. جامعه آماری این پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع معیار، با در نظر گرفتن بحث اشباع نظری انتخاب شدند. این پژوهش پس از انجام مصاحبه با تعداد ۱۱ نفر مشارکت‌کننده به اشباع نظری نظری رسید.

داده‌ها از دو منبع اصلی جمع‌آوری شد: مصاحبه‌های نیمه‌ساختمند با آگاهی‌دهندگان کلیدی (شامل متخصصان با تجربه و اشراف کامل به موضوع) و مرور مقالات و منابع مرتبط داخلی و خارجی در بازه زمانی اخیر.

با توجه به اینکه داده‌های به دست آمده باید از قابلیت اعتماد^۱، اصالت^۲ و اعتبار^۳ لازم برخوردار بوده و به اندازه کافی و شفاف توصیف درست و عمیقی از پدیده مورد نظر را ارائه دهند، در این پژوهش از استراتژی‌های مختلفی برای تحصیل این قابلیت‌ها استفاده شد. استفاده از مآخذ اصلی اسناد، بازگرداندن گزارش نهایی به مشارکت‌کنندگان و اخذ تأیید مجدد، هدایت صحیح و درست جریان مصاحبه با توجه به تجربیات ۱۳ ساله (تجربه زیسته) محقق در قلمرو پژوهش، اطمینان از اصالت داده‌ها از طریق مصاحبه حضوری و گفتگو با همکاران علمی، منطبق بر نظریات کرسول (۲۰۱۴) نمونه‌ای از راهبردهای لازم جهت اعتبار بخشی به داده‌ها و یافته‌ها بود. از طرف دیگر با بکارگیری روش همسوسازی به بررسی تناسب میان سوابق نظری موجود و مطالعات پیشین مرتبط با موضوع و مقوله‌های استحصال شده در بخش کیفی پرداخته شد.

با مطالعه و بررسی کتابخانه‌ای، اسناد بالادستی، مقالات، پایان‌نامه، کتاب، همایش‌های ملی و بین‌المللی، پایگاه علمی فارسی، پرتال جامع علوم انسانی، سیویلیکا، نورمگز، مگیران، پایگاه اطلاعات علمی و جهاد دانشگاهی، در بازه زمانی ۱۳۹۷ الی ۱۴۰۲ و پایگاه‌های علمی لاتین مانند اشپرینگر، امیرالد، تیپور و فرانسس، Elsevier, Wiley, Springer, Scopus, ProQuest در بازه زمانی ۲۰۱۷ الی ۲۰۲۳ انجام شد. همچنین برای جمع‌آوری اطلاعات میدانی از ابزار مصاحبه نیمه ساختمند با خبرگان کلیدی استفاده شد. به منظور اجرای بخش کیفی پژوهش، ابتدا مشارکت‌کنندگان؛ با شرایطی که گفته شد، انتخاب شدند. سپس به دلیل اینکه این افراد در شهرهای مختلف استان خوزستان قرار داشتند، با آنها هماهنگی لازم به عمل آمد و به صورت حضوری مصاحبه نیمه‌ساختمند با آنها توسط محقق انجام شد. تعداد ۴ مصاحبه نیز به صورت تلفنی انجام شد. مصاحبه‌ها بین سی دقیقه تا یک و نیم ساعت به طول انجامید. از همه افراد خواسته شد که به پرسش‌های باز ارائه شده پاسخ دهند و ضمن انجام مصاحبه، پرسش‌های تکمیلی ارائه و برخی مطالب توسط محقق برای مشارکت‌کننده بازگویی شد، تا از ذهنیت فرد و منظور وی از آنچه بیان نموده اطمینان حاصل شود. پس از گردآوری و تحریر مصاحبه‌ها، گزارش آن برای افراد ارسال و برخی کاملاً تأیید و تعدادی با انجام اندک اصلاحاتی باز پس دادند. در خاتمه کلیه داده‌های دریافت شده، تحلیل و اعتبار یابی شد.

روش تحلیل داده‌ها در این پژوهش، به منظور تحلیل مضمون از روش استرلینگ (۲۰۰۱)^۴ استفاده شد. در روش تحلیل مضمون، مضمون پایه مبین نکات مهمی در متن است و با ترکیب آن‌ها مضمون سازمان دهنده ایجاد می‌شود. اجرای شبکه مضامین، سازمان‌دهی تحلیل محتوای اطلاعات کیفی است که در پی کشف مضامین عمده در یک متن در سطوح مختلف، و هدف آن تسهیل ساختار و نمایش این مضامین است. مقدمات مشهود در متن یا پایین‌ترین مرتبه (مضامین پایه)، دسته‌بندی‌های مضمون پایه که برای خلاصه کردن اصول انتزاعی در یک گروه قرار گرفته‌اند (مضامین سازمان دهنده) و مضمونی که استعاره‌های اصلی متن را به صورت فراگیر در بر گرفته است (مضمون فراگیر) نام دارد. لذا در این پژوهش ابتدا متون مرتبط با موضوع پژوهش از منابع استخراج و توسط محقق به کدهای اولیه تبدیل خواهد شد. سپس با دسته‌بندی کدهای اولیه، مضامین پایه استخراج و در ادامه با انتزاعی کردن دسته بندی‌ها، مضامین سازمان‌دهنده و مضمون فراگیر شکل گرفت. برای افزایش اعتبار تحلیل، از روش بازبینی دو مرحله‌ای و محاسبه ضریب پایایی هولستی بهره گرفته شد. در این روش متون در دو مرحله کد گذاری می‌شوند. بدین صورت که در مرحله اول توسط پژوهشگر مضامین از مقاله‌ها و منابع دیگر استخراج گردیده و در مرحله دوم با مراجعه به خبرگان، مضامین مرتبط با سوال پژوهش با نظارت آنان مجدداً شناسایی و استخراج می‌گردد. با مقایسه این دو مرحله و بر مبنای میزان توافق دو مرحله کد گذاری، ضریب پایایی با روش هولستی محاسبه خواهد شد.

داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار Maxqda نسخه ۲۴ و روش تحلیل مضمون، احصای مضامین پایه، سازمان‌دهنده، فراگیر و تشکیل شبکه‌ی مضامین مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. به منظور ایجاد اعتماد در مصاحبه‌شوندگان برای مشارکت و همکاری در انجام مصاحبه حضوری، ابتدا برای ضبط مصاحبه از آن اجازه لازم دریافت و به آنها اطمینان لازم داده شد که محتوای مصاحبه، فایل صوتی و یا پاسخ‌های مکتوب ارائه

1 Trustworthiness

2 Authenticity

3 Credibility

4 Attride-Stirling's approach

شده در مصاحبه‌های غیر حضوری (الکترونیکی)، منتشر نشده و به رسم امانت از آن نگهداری خواهد شد. همچنین پس از انجام مصاحبه‌های حضوری، متن پیاده‌سازی شده آن در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت، تا از صحت مطالب پیاده شده، اطمینان حاصل نمایند.

یافته‌ها

به منظور کشف الگوی مفهومی خودکارآمدی آموزشی در قلمرو پژوهش، نسبت به انجام مصاحبه با افراد متخصص و مجرب در آموزش و پرورش و در سیستم‌های آموزشی به ویژه مدارس و اشخاصی که در سازمان قلمرو پژوهش علاوه بر توانایی‌های علمی از تجربیات مستقیم و غیر مستقیم آموزش در سطح میانی و ارشد سازمان آموزش و پرورش استان خوزستان برخوردار بودند، اقدام شد. به منظور ترسیم شبکه مضامین، در گام اول می‌بایست کلیه متون یاد شده اعم از مقالات و متن تحریر شده‌ی مصاحبه‌ها به نرم افزار مربوطه وارد شده و سپس با مطالعه عمیق و دقیق متن، کدهای معنادار به صورت کوتاه و در غالب کدهای اولیه استخراج و درختواره آن در نرم افزار تشکیل گردد. در گام دوم کلیه کدهای هم معنی، مشابه و مرتبط باید شناسایی، دسته‌بندی و هر کدام در ذیل یک مضمون مشترک درج گردد. در این مرحله باید با دقت بالا تلاش شود که ضمن رعایت اصل تلخیص از مخدوش شدن مطلب جلوگیری و کدهای احصاء شده از کیفیت لازم برخوردار باشند. در گام آخر می‌بایست تلاش شود که مضامین پایه احصاء شده تا حد ممکن با هم ادغام شده و در دسته‌بندی‌های کلی تری مضامین سازمان‌دهنده را شکل دهند. پس از آن نیز همه مضامین سازمان‌دهنده حول یک مضمون فراگیر دسته‌بندی و زمینه ساخت شبکه مضامین فراهم شود. شایان ذکر است که کلیه مراحل ذکر شده باید با نهایت دقت تکرار شود و اصلاحات مستمری روی آنها انجام و نهایتاً تثبیت گردد تا امکان ترسیم شبکه مضامین و توصیف و تفسیر آن فراهم گردد. گام‌های یاد شده در ادامه این مکتوب به صورت مشروح آورده شده است.

جدول ۱: نمونه‌ی کدهای معنادار مستخرجه از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان پژوهش

کد	شاهد (کد ۱۰۱)
باورها و نگرش فرد	خودکارآمدی یک دبیر می‌تونه ریشه در شناخت، باورها و نگرش اون داشته باشه. دبیر با حس خودکارآمدی بالا یه جورایی در موفقیت دانش‌آموزان هم اثرگذار است و دانش‌آموزان را برای رویارویی با چالش‌های متفاوت آماده می‌کنه.
تعامل	هم دبیر و هم دانش‌آموز می‌تونه در رویارویی با یکسری از فعالیت‌ها دچار چالش بشه. نحوه روبه‌رو شدن با اون چالش‌ها به خودکارآمدی اونا بستگی داره و تعاملی که با همدیگه دارند.
ادارک	خودکارآمدی در مورد یک دبیر یعنی باورها و اندیشه‌هایی که یه نفر می‌تونه در مورد انجام یک کار داشته باشه، در مورد دبیرها می‌تونه مربوط به انجام فعالیت‌های آموزشی اونا مربوط بشه و یا وقتی می‌خوان با دانش‌آموزان تعامل کنند، یعنی خود فهمیدن و درک بچه‌ها شاید سخت‌ترین بخش آموزش باشه
ارتباط	فهمیدن و درک بچه‌ها شاید سخت‌ترین بخش آموزش باشه که اگر اونا را نفهمیم و درک نکنیم شاید اصلاً خودکارآمدی به کارمون نیاد و خب در نتیجه بچه‌ها هم از آموزش چیزی گیرشون نمیدان.
حس درونی	بعضی موقع‌ها اجرای یک برنامه آموزشی یا حتی درس دادن در کلاس واقعا نیاز به یک حس درونی داره که اون حس بتونه کمک کنه که شما با بچه‌ها ارتباط بگیری و در اثر اون ارتباط مفاهیم را بهش یاد و آموزش بدی
اعتقاد	کاری که معلم برای انجام دادن اون یک اعتقاد قلبی داره، خیلی راحت بخوام بگم باید این کار دلی و از روی لذت باشه وگرنه کسالت ایجاد می‌کنه
علاقتمندی	من فکر می‌کنم اگر دبیری عشق و علاقه به کارش نداشته باشه روی کارش اثر می‌ذاره، یعنی خود به خود عملکردش میاد پایین
ویژگی‌های شخصیتی معلم	بعضی‌ها هم هستند که ذاتاً دبیر هستن، یعنی ویژگی‌های شخصیتی خوبی دارن، شادن، با نشاطن، خب آدم‌ها با هم فرق دارن قرار نیست همه مثل هم باشن اما خب تو کار ما خیلی تأثیر می‌ذاره
پویایی در ارتباط	همه این چیزایی که گفتیم روی تعامل با دانش‌آموزا تأثیر می‌ذاره و این برخورد و ارتباط یکسان با بچه‌ها می‌تونه یه تعامل خوب بسازه

<p>معلمی که بتواند تعامل ایجاد کند از پس آموزش و خیلی چیزها هم بر میآید. من فکر می‌کنم خودکارآمدی به چیز دوطرفه بین دبیر و دانش‌آموز هست که هر چه این بین افراد بیشتر باشد هم دیگر بهتر می‌فهمند. این همون تعامل دو طرفه هست.</p>	تعامل
<p>واقعاً گذشته فرد و فکری که در مورد خودش داره روی خودکارآمدیش تأثیر داره، من فکر می‌کنم عملکرد فرد در گذشته می‌تونه عامل مهمی باشه که نشون بده آیا تو زندگی تا الان تونسته خودکارآمد باشه یا..... بعضی‌ها خیلی روی مهارتاشون کار کردن، یاد گرفتن، وقت گذاشتن، مهارت زندگی بلدن، این یاد گرفتن اون را قوی‌تر کرده....</p>	عملکرد فردی یاد گرفتن مهارت
<p>نظر من اینه که خودکارآمدی با ساختار آپ آمیخته شده، هر چه ساختار سازمانی رشد داشته باشه بصورت پلکانی روی رده‌های پایین‌تر هم تأثیر می‌داره، تصمیماتی که تو سازمان می‌گیرند مستقیم و غیر مستقیم روی خودکارآمدی دبیر تأثیر می‌داره. به سازمان باید به شرایطی رو ایجاد کنه که بحث آموزش و مالی شرایطی را ایجاد کنه که این خودکارآمدی رشد کنه نه اینکه دغدغه بشه و رشد هم نکنه.</p>	ساختار آموزش و پرورش تأثیر عملکرد بر خودکارآمدی
<p>یه آدم وقتی می‌خواد این حس را داشته باشه که می‌تونه همه عوامل روش تأثیر می‌دارن، از لحاظ مالی، آموزشی، فردی، اجتماعی و خانوادگی، حتی تو شغلش، حتی احساس خودکفایی که تجربه می‌کنه تأثیر می‌داره، اگر بخوام یه کم سازمانی‌تر بگم دوره‌های ضمن خدمتی که می‌دارن، ارتباط دبیر و تعامل بر سر تجربیاتشون و دوره‌های رفع اشکال و خیلی چیزهای دیگه روی خودکارآمدی دبیر تأثیر می‌داره.</p>	عوامل مالی عوامل آموزشی عوامل فردی عوامل اجتماعی عوامل شغلی عوامل خانوادگی خودکفایی دوره‌های ضمن خدمت
<p>خودکارآمدی یه معلم می‌تونه یه فرد را بسازه یا اینکه نابودش کنه، پس تأثیر مستقیم داره، خودمون چقدر از معلمی بد ضربه خوردیم و تجربیات خوبی از معلم مهربون داریم. اونا به ما یاد دادن صبور باشیم و برای آینده آماده باشیم.</p>	توانمندسازی فردی ارتباط
<p>اگر بخوام روراست باشم زمانم خیلی کمه چون کارهای خونه و بچه‌ها هم هست، اما بعضی موقع‌ها با مطالعه چیزای کوچیک تو فضای مجازی، شبکه‌های اجتماعی، مقالات و کتاب‌ها تلاش می‌کنم که یه چیزایی یاد بگیرم که به خودکارآمدیم مربوط باشه. نمی‌دونم چقدر موفق بودم یا نه ولی می‌دونم خیلی چیزها باید یاد بگیرم!!!!!!</p>	شبکه اجتماعی انگیزه مواجهه با چالش‌ها استمرار
<p>پس از احصاء کدهای اولیه معنادار از محل انجام مصاحبه‌ها و اسناد بالادستی؛ که در مرحله‌ی پیشین به آن اشاره گردید، شرایط و مبنای لازم برای ساخت مضامین پایه فراهم شد. در این مرحله مجدداً کدهای اولیه مورد بازخوانی، مرور و تجزیه و تحلیل قرار گرفته و تعدادی ادغام و یا اصلاح گردیدند. سپس کدهای اولیه ذیل مضامین پایه و کلی‌تر سازماندهی شدند. به منظور ارائه شفاف عملیات انجام شده در نرم افزار، گزارش نمونه‌ای از کدهای احصاء شده مضامین پایه در جدول ۲ آورده شده است. در پایان این مرحله، صرفاً مضامین پایه مستخرجه که جهت انجام مرحله بعد مورد نیاز است در قالب جدول ۲ به رشته تحریر در آمده است.</p>	
<p>جدول ۲: مضامین پایه به دست آمده پیرامون خودکارآمدی آموزشی احصاء شده از کدهای اولیه</p>	
<p style="text-align: center;">مضامین پایه</p>	کدهای اولیه
<p style="text-align: center;">باورهای خودکارآمدی نگرش‌های خودکارآمدی تجارب زیسته</p>	تردید در مورد توانایی‌ها خودکارآمدی آموزشی ارزیابی و بازخورد خودکارآمدی تجربه زیسته نگرش مثبت به انجام یک کار خودشناسی دبیران عملکرد فردی مرتبط با خودکارآمدی اهمیت دستاوردها نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در زندگی

روش‌ها و فنون تدریس
 فضای روان‌شناختی کلاس
 اهمیت تکنولوژی آموزشی
 ویژگی‌های شخصیتی
 ارتباط
 اعتقاد
 علاقمندی
 انگیزه انجام مسئولیت
 تعامل سازنده با دیگران
 حل مسئله
 عوامل اجتماعی و خانوادگی
 عوامل آموزشی
 عوامل شغلی
 عوامل مالی
 عوامل فردی و روان‌شناختی
 انتقال دانش
 ارزشیابی آموزشی
 مهارت مدیریت کلاس
 تسلط بر محتوای آموزشی
 مشارکت دانش‌آموزان
 طرح درس
 تعامل با دانش‌آموزان
 فناوری آموزشی
 ادارک
 ارتباط سازنده معلم با دانش‌آموزان
 هوش هیجانی
 پویایی در ارتباط
 اعتماد به نفس شغلی
 احساس خودکفایی
 نظم و انضباط
 خلاقیت
 تاب‌آوری
 عزت نفس

روش‌ها و فنون تدریس
 فضای روان‌شناختی کلاس درس
 ابعاد شخصیتی و فردی
 مهارت مدیریت کلاس
 تعامل روان‌شناختی با دانش‌آموزان
 فناوری آموزشی

رشد و بهره‌وری نیروی انسانی
 خودکارآمدی سازمانی
 خلاقیت سازمانی
 تشویق و تنبیه
 همیاری و رفع اشکال سیاست‌ها
 سازمان رشددهنده
 نوآوری سازمانی

بهره‌وری سازمانی
 خلاقیت سازمانی
 پویایی سازمانی
 سیاست‌ها

انتقال تجربیات
 برنامه آموزش
 استمرار برای یادگیری و رشد
 مطالعه در فضای مجازی
 شرکت در وبینارها و سامانه ال ام اس
 اینترنت

انتقال دانش
 فرآیند یاددهی و یادگیری
 تکنولوژی
 اینترنت

یادگیری مشاهده‌ای
آموزش مستقیم و غیر مستقیم
توسعه فردی
مطالعه در شبکه‌های اجتماعی
هوش مصنوعی
توزیع مواد آموزشی و مدیریت دوره‌های برخط

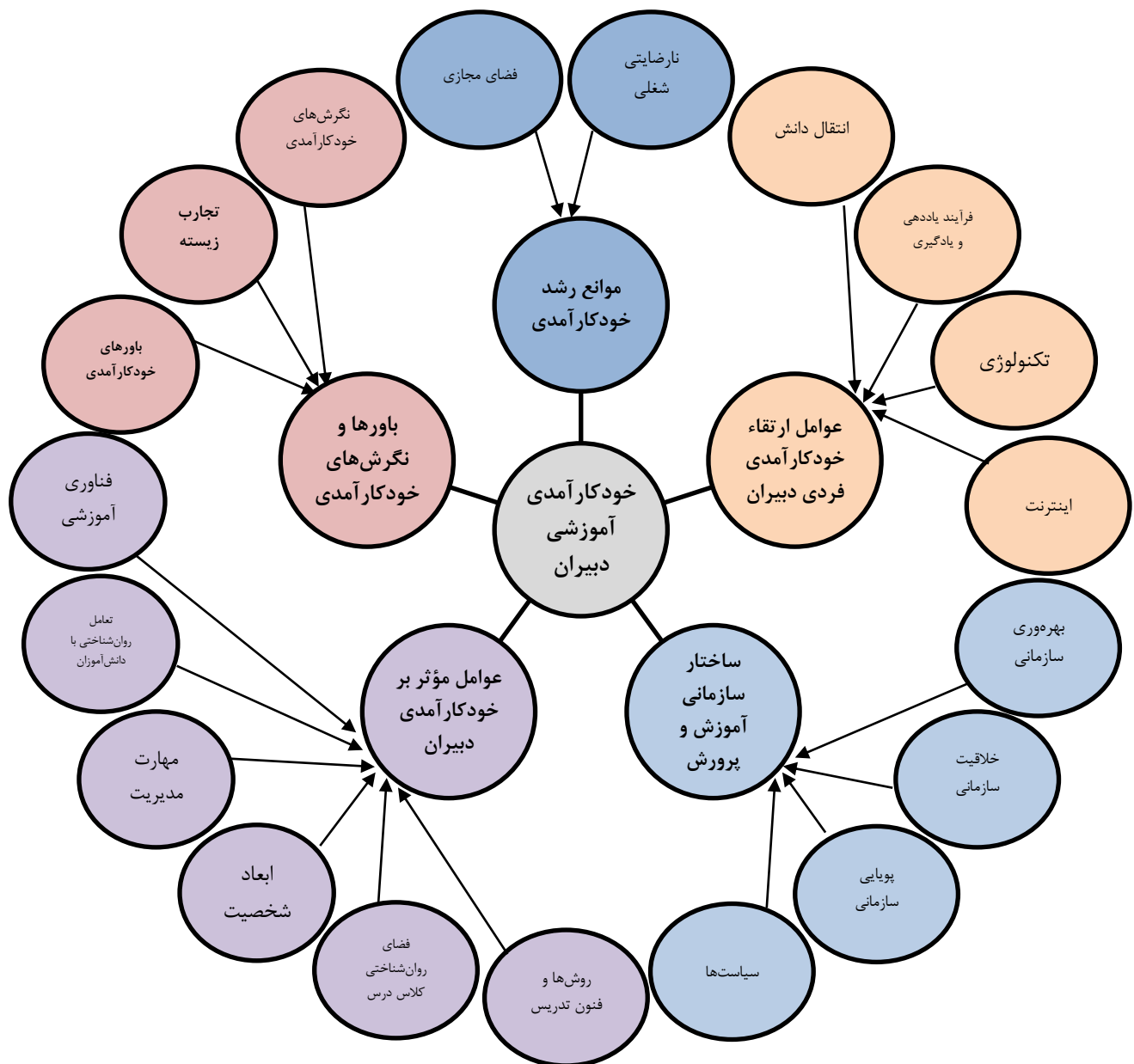
اینترنت
نارضایتی شغلی
نارضایتی شغلی
فضای مجازی

در این مرحله، داده‌های مصاحبه پس از پالایش و بازبینی عمیق در قالب مضامین پایه و سازمان‌دهنده دسته‌بندی شدند، به طوری که ۱۹ مضمون پایه با قرابت محتوایی در ۵ مضمون سازمان‌دهنده جمع‌گردیدند. این فرآیند مستلزم بازنگری‌های مکرر و اصلاح کدها و مضامین اولیه بود که اگرچه زمان‌بر بود، اما به غنای مضامین بالایی و سازمان‌دهنده منجر شد. بازبینی‌های متوالی موجب ارتقای کیفیت تحلیل و انسجام مضامین گردید و نتیجه نهایی این فرآیند تحلیلی در جدول ۳ به صورت نظام‌مند ارائه شده است.

جدول ۳: مضامین سازمان‌دهنده به دست آمده پیرامون خودکارآمدی آموزشی دبیران

مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده
باورهای خودکارآمدی	
نگرش‌های خودکارآمدی	باورها و نگرش‌های خودکارآمدی
تجارب زیسته	
روش‌ها و فنون تدریس	
فضای روان‌شناختی کلاس درس	
ابعاد شخصیتی و فردی	عوامل مؤثر بر خودکارآمدی دبیران
مهارت مدیریت کلاس	
تعامل روان‌شناختی با دانش‌آموزان	
فناوری آموزشی	
بهره‌وری سازمانی	
خلاقیت سازمانی	ساختار سازمانی آموزش و پرورش
پویایی سازمانی	
سیاست‌ها	
انتقال دانش	
فرآیند یاددهی و یادگیری	عوامل ارتقاء خودکارآمدی فردی دبیران
تکنولوژی	
اینترنت	
نارضایتی شغلی	موانع رشد خودکارآمدی
فضای مجازی	

بر اساس نتایج حاصل از به نرم افزار Maxqda نسخه ۲۴.۴.۱ طی مراحل پیشین، در این مرحله از پژوهش، شبکه مضامین خودکارآمدی آموزشی دبیران در سازمان آموزش و پرورش استان خوزستان ترسیم و در قالب شکل ۴-۳ نشان داده شده است. شکل وب گونه شبکه مضامین نشان می‌دهد که خودکارآمدی آموزشی دبیران مشتمل بر ۱ مضمون فراگیر، ۵ مضمون سازمان‌دهنده و ۱۹ مضمون پایه است.



شکل ۱: شبکه مضامین خودکار آآمدی آموزشی دبیران آموزش و پرورش استان خوزستان

در این مرحله از پژوهش به منظور محاسبه اعتباریابی الگوی کشف شده خودکار آآمدی آموزشی دبیران استان خوزستان در سازمان آموزش و پرورش از معیار اعتبارپذیری^۱ استفاده گردید. در این معیار برای بررسی اعتبار پژوهش و مضامین احصاء شده از روش همسوسازی داده‌ها با شواهد نظری و پژوهشی حاصل از منابع مختلف، استفاده شد. با عنایت به اینکه مضامین احصاء شده در این پژوهش با منابع و سوابق پژوهشی بازنگری شده همگرایی لازم را دارد، فلذا می‌توان گفت که مضامین به دست آمده پیرامون پدیده کشف شده از اعتبار لازم برخوردار است.

جدول ۴: همسوسازی مضامین پایه احصاء شده خودکار آآمدی آموزشی دبیران با سوابق پژوهشی و نظری

مضامین	مبانی نظری	سوابق پژوهشی
باورها و نگرش‌های خودکار آآمدی آموزشی	بندورا (۱۹۹۷)، شوارتزر و جروسلم (۱۹۹۷)، شوارتزر و جروسلم (۱۹۹۵)، گیبسون (۱۹۹۵)، گیبسون و دمبو (۱۹۸۴)	بندورا (۱۹۹۷)، شوارتزر و جروسلم (۱۹۹۵)، گیبسون و دمبو (۱۹۸۴)
عوامل مؤثر بر خودکار آآمدی آموزشی دبیران	بندورا (۱۹۸۶)، هوی و تارت (۱۹۹۲)، گادفریسون (۲۰۱۱)	بندورا (۱۹۸۶)، هوی و تارت (۱۹۹۲)، گادفریسون (۲۰۱۱)

^۱ Credibility

اسکات (۲۰۰۳)، هوی و میسکل (۲۰۰۸)، ابوتراپی و همکاران (۱۳۹۸)، سوسرائی و همکاران مورگان (۲۰۰۶)، موسوی و ایمانی (۱۴۰۲)	ساختار سازمانی آموزش و پرورش
پاجارس (۱۹۹۶)، چن و زیمرمن (۲۰۰۷)، پاجارس (۱۹۹۶)، چن و زیمرمن (۲۰۰۷)، گادفریسون و هرش (۲۰۱۵)، گادفریسون و هرش (۲۰۱۵)	عوامل ارتقاء خودکارآمدی آموزشی فردی دبیران
بندورا (۱۹۹۳)، گیسون و دمبو (۱۹۸۴)، بندورا (۱۹۹۳)، گیسون و دمبو (۱۹۸۴)، فریبرگ فریبرگ (۲۰۰۲)	موانع رشد خودکارآمدی آموزشی

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که خودکارآمدی آموزشی دبیران دارای ساختاری چندبعدی است و شامل پنج مؤلفه اصلی می‌باشد: باورها و نگرش‌های خودکارآمدی، عوامل مؤثر بر خودکارآمدی دبیران، ساختار سازمانی آموزش و پرورش، عوامل ارتقاء خودکارآمدی فردی، و موانع رشد خودکارآمدی. این یافته‌ها بر اهمیت تعامل میان ابعاد فردی، سازمانی و فناورانه در شکل‌گیری و تداوم احساس خودکارآمدی در معلمان تأکید دارند. بررسی داده‌های کیفی نشان داد که باورها و نگرش‌های مثبت نسبت به توانایی‌های حرفه‌ای، نخستین عامل مؤثر در ارتقای خودکارآمدی است. این یافته با نتایج پژوهش بندورا درباره نقش باورهای درونی در انگیزش و عملکرد سازگار است و در تحقیقات جدید نیز تأیید شده است (Schwarzer et al., 2024). در واقع، معلمانی که خود را قادر به مدیریت موقعیت‌های آموزشی می‌دانند، در مواجهه با چالش‌ها عملکرد بهتری دارند و از پایداری عاطفی و شناختی بالاتری برخوردارند (Wang et al., 2024).

در تحلیل بعد دوم، یعنی «عوامل مؤثر بر خودکارآمدی دبیران»، مشخص شد که تجربیات گذشته، حمایت سازمانی و آموزش‌های تخصصی نقش چشمگیری در تقویت احساس کارآمدی دارند. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های بین‌المللی درباره اثر تجربیات موفق و بازخورد مثبت در افزایش خودکارآمدی همسو است (Klassen & Tze, 2023; Li et al., 2025). به بیان دیگر، هرچه معلمان فرصت بیشتری برای مشارکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و بازآموزی‌های هدفمند داشته باشند، باور به توانایی‌های شخصی آن‌ها تقویت می‌شود. همچنین، وجود حمایت سازمانی از طریق بازخورد مؤثر مدیران و فراهم کردن بسترهای یادگیری مداوم، به عنوان یک عامل میانجی در رشد خودکارآمدی شناسایی شد (Jafari & Norouzi, 2023). این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های (Razavi & Mohammadi, 2023) و (Guskey, 2023) مطابقت دارد که نشان دادند، برنامه‌های توسعه حرفه‌ای زمانی اثربخش‌اند که در یک ساختار حمایتی و بر اساس نیازهای واقعی معلمان طراحی شوند.

از سوی دیگر، نتایج تحلیل ساختار سازمانی آموزش و پرورش بیانگر آن است که ساختارهای متمرکز و سلسله‌مراتبی، استقلال حرفه‌ای معلمان را کاهش داده و خودکارآمدی آنان را تضعیف می‌کنند. یافته‌های پژوهش حاضر تأیید می‌کند که تمرکز بیش از حد تصمیم‌گیری در سطوح بالای مدیریتی موجب کاهش انگیزش و خلاقیت در معلمان می‌شود (Kalantari, 2023). این نتیجه با مطالعات (Hargreaves, 2023) و (Navid et al., 2023) هم‌راستا است که نشان دادند ساختارهای انعطاف‌پذیر و مبتنی بر اعتماد، زمینه‌ساز رشد خودکارآمدی و نوآوری آموزشی هستند. علاوه بر این، داده‌های به‌دست‌آمده تأیید کردند که وجود فرهنگ سازمانی حمایتی با محوریت همکاری و یادگیری جمعی، احساس تعلق و اعتماد به نفس حرفه‌ای دبیران را افزایش می‌دهد (Jafari et al., 2023).

یکی دیگر از نتایج مهم این پژوهش، نقش عوامل روان‌شناختی و شخصیتی در خودکارآمدی دبیران بود. داده‌ها نشان دادند که ویژگی‌هایی نظیر تاب‌آوری، ثبات هیجانی و نگرش مثبت نسبت به تدریس، نقش قابل‌توجهی در پیش‌بینی احساس کارآمدی دارند. این یافته با مطالعات (Mohammadi & Rezvani, 2023) و (Schwarzer et al., 2024) مطابقت دارد که تأکید می‌کنند خودکارآمدی تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و میزان سازگاری با فشارهای شغلی قرار دارد. همچنین، پژوهش‌های (Wang et al., 2024) و (Zee & Koomen, 2023) نشان داده‌اند که معلمانی که از ثبات هیجانی و کنترل عاطفی بالایی برخوردارند، توانایی بیشتری در حفظ تعاملات مثبت با دانش‌آموزان

دارند و در نتیجه، احساس کارآمدی بالاتری تجربه می‌کنند. در واقع، رابطه بین سلامت روان و خودکارآمدی دوطرفه است؛ به این معنا که خودکارآمدی بالا می‌تواند به‌عنوان یک عامل محافظتی در برابر استرس و فرسودگی عمل کند.

در بررسی یافته‌های مربوط به «فناوری آموزشی و خودکارآمدی»، مشخص شد که تسلط دبیران بر مهارت‌های فناورانه، از عوامل تعیین‌کننده در ارتقای کارآمدی آموزشی است. معلمانی که از ابزارهای دیجیتال و روش‌های آموزش ترکیبی استفاده می‌کنند، احساس کنترل بیشتری بر فرآیند تدریس و ارزیابی دارند و این امر موجب افزایش اعتمادبه‌نفس حرفه‌ای آنان می‌شود (Taghizadeh et al., 2023). این یافته با نتایج پژوهش (Pishro, 2024) درباره تأثیر مدارس هوشمند بر خودکارآمدی معلمان همسو است. همچنین، پژوهش‌های بین‌المللی اخیر نشان داده‌اند که فناوری آموزشی نه تنها ابزاری برای تدریس است، بلکه می‌تواند نقش درمانی در کاهش اضطراب آموزشی و افزایش احساس تسلط بر محیط یادگیری ایفا کند (Li et al., 2025).

از منظر ارتباطی، کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموز نقش کلیدی در تقویت باورهای خودکارآمدی دارد. نتایج پژوهش نشان داد که ارتباط مؤثر، صمیمی و دوطرفه با دانش‌آموزان، نه تنها عملکرد آموزشی معلم را بهبود می‌بخشد، بلکه احساس ارزشمندی و رضایت حرفه‌ای او را نیز افزایش می‌دهد (Hosseini & Mohammadi, 2023). یافته‌های (Ghafari et al., 2023) نیز بر اهمیت مهارت‌های ارتباطی در نظام‌های آموزش ترکیبی و مجازی تأکید دارند. از سوی دیگر، تفاوت‌های فرهنگی و منطقه‌ای در سبک‌های ارتباطی معلمان، یکی از عوامل تعیین‌کننده در تفاوت سطح خودکارآمدی آنان محسوب می‌شود (Rezaei & Noroozi, 2023). این تفاوت‌ها نشان می‌دهد که باورهای خودکارآمدی تا حدی وابسته به زمینه فرهنگی و اجتماعی هستند و نمی‌توان آنها را به‌صورت یکسان در همه بافت‌ها تبیین کرد.

در بعد سازمانی، یافته‌ها نشان داد که اعتماد میان مدیران و معلمان به‌عنوان یکی از سازوکارهای کلیدی سازمانی، موجب ارتقای احساس کارآمدی می‌شود. در محیط‌هایی که معلمان از حمایت و اعتماد متقابل برخوردارند، احتمال بروز رفتارهای نوآورانه و خلاقانه در تدریس بیشتر است (Navid et al., 2023). این یافته با مطالعات (Jafari & Norouzi, 2023) و (Guskey, 2023) هم‌راستا است که بر نقش ساختارهای حمایتی و فرصت‌های بازخورد تأکید می‌کنند.

نکته مهم دیگر در یافته‌های پژوهش، شناسایی «موانع رشد خودکارآمدی» بود. نتایج نشان داد که عواملی مانند فشار کاری، نبود حمایت سازمانی کافی، کمبود منابع آموزشی و ارزیابی‌های سنتی از موانع جدی رشد خودکارآمدی دبیران محسوب می‌شوند. این یافته با مطالعات (Kalantari et al., 2023) و (Hargreaves, 2023) همخوانی دارد که نشان دادند تمرکز بیش از اندازه بر بوروکراسی آموزشی و فقدان استقلال حرفه‌ای، سبب فرسودگی شغلی و کاهش انگیزش در معلمان می‌شود. همچنین، عدم انطباق سیاست‌های آموزشی با نیازهای واقعی معلمان، عاملی بازدارنده در رشد حرفه‌ای آنان است (Razavi & Mohammadi, 2023).

در بررسی نقش فرهنگ سازمانی و محیط کاری، نتایج این پژوهش تأیید کرد که سازمان‌های یادگیرنده و منعطف، بیشترین تأثیر را بر رشد خودکارآمدی دارند. در چنین سازمان‌هایی، یادگیری گروهی، تبادل تجربه و فرصت‌های توسعه فردی تقویت می‌شود (Jafari et al., 2023). این یافته با پژوهش‌های (Kalantari, 2023) و (Li et al., 2025) مطابقت دارد که تأکید دارند سازمان‌های یادگیرنده با حمایت از یادگیری مداوم، نه تنها مهارت‌ها، بلکه نگرش‌های مثبت شغلی معلمان را نیز پرورش می‌دهند.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد که خودکارآمدی با عوامل انگیزشی و هیجانی در تعامل است. معلمان دارای احساس کارآمدی بالا، تمایل بیشتری به نوآوری، پذیرش فناوری و مشارکت در فعالیت‌های گروهی دارند. در مقابل، خودکارآمدی پایین می‌تواند به بی‌انگیزگی، اضطراب تدریس و حتی ترک شغل منجر شود. این نتایج با پژوهش‌های (Zee & Koomen, 2023) و (Wang et al., 2024) همسو است که ارتباط مستقیم بین ویژگی‌های شخصیتی، هیجان‌های مثبت و خودکارآمدی را گزارش کرده‌اند.

در جمع‌بندی، نتایج این پژوهش تأیید کرد که خودکارآمدی آموزشی دبیران مفهومی چندبعدی است که از تعامل مستمر میان متغیرهای فردی، سازمانی و فناورانه ناشی می‌شود. برای ارتقای آن، باید به ترکیب متوازن حمایت سازمانی، استقلال حرفه‌ای، مهارت‌های فناوری و

برنامه‌های آموزش مستمر توجه ویژه داشت. یافته‌ها همچنین بر ضرورت بازنگری در ساختارهای آموزشی و فرهنگی تأکید دارند تا بسترهای روانی و اجتماعی لازم برای رشد خودکارآمدی فراهم گردد.

این پژوهش، اگرچه با رویکردی جامع انجام شد، اما با محدودیت‌هایی نیز روبه‌رو بود. نخست، جامعه پژوهش به دبیران استان خوزستان محدود بود و بنابراین، تعمیم نتایج به سایر مناطق نیازمند احتیاط است. دوم، بخشی از داده‌ها بر اساس مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد که ممکن است تحت تأثیر سوگیری پاسخ‌دهندگان قرار گرفته باشد. همچنین، تغییرات فرهنگی و سازمانی در مناطق مختلف کشور ممکن است بر درک شرکت‌کنندگان از خودکارآمدی اثرگذار باشد. در نهایت، عدم استفاده از داده‌های کمی گسترده‌تر و محدودیت در دسترسی به اسناد مدیریتی سازمان آموزش و پرورش از دیگر چالش‌های تحقیق محسوب می‌شود.

پژوهش‌های آینده می‌توانند با گسترش جامعه آماری به سایر استان‌ها، مقایسه‌ای بین مناطق مختلف کشور از نظر عوامل مؤثر بر خودکارآمدی انجام دهند. همچنین، استفاده از مدل‌های آماری پیشرفته مانند تحلیل مسیر یا مدل‌سازی معادلات ساختاری می‌تواند به بررسی دقیق‌تر روابط میان متغیرها کمک کند. انجام مطالعات طولی برای بررسی پایداری خودکارآمدی در طول زمان، و پژوهش‌های مداخله‌ای برای ارزیابی اثربخشی برنامه‌های آموزشی بر افزایش خودکارآمدی نیز پیشنهاد می‌شود.

بر اساس نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود سازمان آموزش و پرورش در طراحی سیاست‌های توسعه حرفه‌ای، به ایجاد ساختارهای حمایتی و مشارکتی توجه کند. افزایش استقلال حرفه‌ای دبیران، توسعه مهارت‌های فناورانه از طریق آموزش‌های هدفمند، و تقویت روابط انسانی میان معلمان و مدیران از دیگر اقدامات ضروری است. همچنین، فراهم کردن محیط‌های یادگیرنده و غنی از بازخورد، می‌تواند به تقویت انگیزش و خودکارآمدی دبیران در سطح ملی منجر شود.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی‌رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

Extended Abstract

Introduction

Teacher self-efficacy has emerged as a central construct in understanding the quality of teaching, professional motivation, and student achievement. Defined as teachers' belief in their capacity to plan, organize, and execute teaching tasks successfully, self-efficacy directly shapes classroom management, instructional practices, and resilience against occupational stress (Klassen & Tze, 2023). The literature consistently highlights that high self-efficacy is associated with improved student engagement, emotional well-being, and pedagogical innovation (Wang et al., 2024). According to social cognitive theory, these beliefs mediate the relationship between teachers' internal attributes, environmental factors, and observable performance outcomes (Schwarzer et al., 2024).

In the Iranian educational context, teacher self-efficacy has gained increasing scholarly attention due to challenges such as centralized governance, low professional autonomy, and limited access to continuing professional development programs (Kalantari, 2023). Studies have indicated that organizational trust, supportive leadership, and collaborative culture can enhance teachers' sense of efficacy (Navid et al., 2023). Conversely, bureaucratic constraints and lack of decision-making authority often diminish teachers' confidence and engagement (Jafari & Norouzi, 2023). Therefore, it becomes crucial to design a localized conceptual model that captures the interplay between individual, organizational, and technological determinants of teacher self-efficacy.

Internationally, professional development has been recognized as a powerful mechanism for fostering sustainable change and efficacy among educators (Guskey, 2023). Emotional and social dimensions of teaching—such as empathy, communication, and adaptability—have also been found essential in developing effective self-perceptions (Hargreaves, 2023). In modern education systems, technological competencies further reinforce self-efficacy by expanding teachers' control over instructional processes and engagement with learners (Taghizadeh et al., 2023). Studies conducted in smart school environments suggest that digital literacy and the use of educational technologies correlate positively with higher self-efficacy levels (Pishro, 2024).

Another dimension shaping self-efficacy relates to interpersonal communication. Teachers who maintain supportive and trust-based relationships with students report stronger motivation and better classroom dynamics (Hosseini & Mohammadi, 2023). Similarly, effective communication within educational organizations contributes to higher collective efficacy and team-based innovation (Ghafari et al., 2023). From a psychological standpoint, resilience and emotional stability have been found to buffer the adverse effects of stress, thereby sustaining long-term professional competence (Mohammadi & Rezvani, 2023; Schwarzer et al., 2024).

Research also shows that contextual factors—such as organizational structure and regional communication norms—shape how self-efficacy manifests across different educational environments (Rezaei & Noroozi, 2023). For example, centralized structures may limit autonomy and reduce teachers' perceived influence, while decentralized and collaborative models strengthen motivation and commitment (Kalantari et al., 2023). Personality traits including openness and conscientiousness have been identified as additional predictors of self-efficacy (Zee & Koomen, 2023). Finally, leadership approaches that encourage distributed decision-making and innovation are positively associated with teachers' capacity to cope with change (Jalilian, 2025; Li et al., 2025).

Given these insights, the present study aimed to develop and validate a conceptual model of educational self-efficacy among secondary school teachers in Khuzestan Province, Iran. This model integrates psychological, organizational, and technological dimensions to provide a holistic understanding of the mechanisms that foster teacher self-efficacy in local contexts.

Methods and Materials

The study employed a developmental mixed-methods design using an exploratory sequential approach. In the qualitative phase, data were collected through semi-structured interviews with educational experts, experienced teachers, and administrators, alongside a document review of relevant policy materials. Purposeful sampling continued until theoretical saturation was achieved. Thematic analysis was performed using *Maxqda* version 24, following a three-tiered coding system: basic themes, organizing themes, and global themes.

In the subsequent quantitative phase, the identified conceptual dimensions were validated through statistical analysis. Reliability and construct validity were assessed using internal consistency indices and model fit statistics. The population comprised secondary school teachers in Khuzestan Province, selected through purposive and criterion-based sampling.

Findings

The qualitative analysis led to the development of a conceptual framework consisting of one global theme, five organizing themes, and nineteen basic components. The five major dimensions included: (1) beliefs and attitudes toward self-efficacy, (2) factors influencing teacher self-efficacy, (3) organizational structure of the educational system, (4) individual enhancement strategies, and (5) barriers to self-efficacy growth.

Within the first dimension, participants emphasized cognitive and affective components such as confidence, emotional control, and reflective thinking as key to sustaining motivation. The second dimension revealed that organizational support, opportunities for professional learning, and peer collaboration were primary enablers of efficacy. The third dimension highlighted the constraining role of hierarchical structures and the empowering role of participatory management.

The fourth dimension, focusing on personal enhancement, identified continuing education, digital competence, and self-directed learning as mechanisms that strengthen efficacy. Meanwhile, the fifth dimension pinpointed factors like work overload, inadequate feedback, and limited resources as major inhibitors.

Quantitative results confirmed that the overall mean score of teacher self-efficacy exceeded the benchmark value (3Q>), indicating a generally satisfactory level of self-efficacy among participants. Additionally, all five dimensions demonstrated high internal consistency and strong correlation with overall efficacy levels. The validation analysis supported the model's robustness, revealing acceptable goodness-of-fit indices and confirming its applicability within the regional education system.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that teacher self-efficacy is a multifaceted construct emerging from the interaction between personal beliefs, organizational conditions, and external support mechanisms. The prominence of belief and attitude dimensions corroborates the social-cognitive perspective that efficacy stems from internalized perceptions of competence rather than objective performance outcomes (Schwarzer et al., 2024). Teachers who perceive themselves as capable are more likely to persist through challenges and adopt innovative instructional strategies (Klassen & Tze, 2023).

The strong influence of professional learning and organizational support aligns with previous studies that highlight the role of reflective and collaborative professional development in strengthening teacher efficacy (Guskey, 2023). In particular, environments that promote collegial learning, constructive feedback, and shared decision-making cultivate both individual confidence and collective efficacy (Jafari & Norouzi, 2023). This supports the notion that educational reform should focus on institutional culture rather than solely on individual teacher traits.

Moreover, the results underscore that autonomy is a pivotal factor in sustaining teachers' motivation. Centralized educational structures tend to limit flexibility, leading to feelings of disengagement (Kalantari, 2023). Conversely, decentralized systems that empower teachers to participate in decision-making foster a stronger sense of ownership and accountability (Navid et al., 2023). These findings echo international research

demonstrating that trust and shared responsibility are key determinants of efficacy and job satisfaction (Li et al., 2025).

Psychological and emotional factors also play a vital role in the model. Teachers with high emotional stability and resilience maintain greater confidence in their ability to handle classroom stressors (Wang et al., 2024). Personality traits such as openness to experience and conscientiousness appear to strengthen adaptability and optimism, consistent with earlier findings on the dual impact of personality in teaching (Zee & Koomen, 2023). Emotional intelligence, as emphasized by (Hargreaves, 2023), contributes to a teacher's ability to build meaningful connections and manage the emotional climate of learning.

Another significant insight from the study is the growing influence of technology on self-efficacy. Mastery of educational technologies provides teachers with new avenues for innovation and engagement, especially within blended and digital learning environments (Pishro, 2024; Taghizadeh et al., 2023). Teachers equipped with digital literacy skills report greater control over their instructional processes and higher confidence in adapting to pedagogical challenges. This technological dimension thus extends traditional models of self-efficacy by integrating 21st-century competencies.

Furthermore, the findings reaffirm that communication—both with students and within institutions—is a cornerstone of teacher efficacy. Positive teacher–student interactions enhance emotional security, classroom participation, and instructional satisfaction (Hosseini & Mohammadi, 2023). Similarly, supportive organizational communication, characterized by transparency and trust, contributes to a cohesive educational culture (Ghafari et al., 2023; Rezaei & Noroozi, 2023).

Overall, the study's integrated model contributes to theoretical and practical advancements by bridging micro-level psychological factors and macro-level organizational dynamics. It provides an empirically grounded framework that policymakers and administrators can use to strengthen teacher development strategies, improve morale, and elevate instructional quality.

In conclusion, teacher self-efficacy represents not merely a personal attribute but a systemic outcome shaped by educational policies, professional culture, and social interactions. Enhancing self-efficacy requires simultaneous attention to individual empowerment, institutional reform, and continuous professional learning. The proposed model for Khuzestan Province demonstrates the feasibility of a context-sensitive approach to understanding and promoting teacher efficacy, offering valuable implications for both local and international educational settings.

References

- Ghafari, A., Mirzaei, M., & Soltani, Z. (2023). Communication skills of teachers in blended education. *Journal of Educational Technology*, 18(2), 78-95.
- Guskey, T. R. (2023). Professional learning with staying power: How to design and implement sustainable change. *Journal of Staff Development*, 44(2), 12-17.
- Hargreaves, A. (2023). Emotional dimensions of educational change. *Journal of Educational Change*, 24(1), 23-45.
- Hosseini, S. A., & Mohammadi, F. (2023). The relationship between the quality of teacher-student communication and teachers' self-efficacy. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 20(1), 45-68.
- Jafari, S. M., Hosseini, F., & Karimi, A. (2023). The role of supportive structures in the relationship between organizational characteristics and teachers' self-efficacy. *Educational Management Research*, 15(4), 67-89.
- Jafari, S. M., & Noroozi, M. (2023). Organizational culture and teachers' self-efficacy. *Quarterly Journal of Educational Sciences*, 16(2), 45-67.
- Jalilian, M. (2025). *Explaining the Relationship Between Managers' Distributed Leadership Style and Teachers' Job Innovation Mediated by Self-Efficacy and Propensity to Change* [Bakhtar Institute of Higher Education, Ilam].
- Kalantari, Z. (2023). Professional autonomy and teachers' self-efficacy. *Journal of School Psychology*, 11(4), 34-52.
- Kalantari, Z., Mohammadi, A., & Safari, M. (2023). The impact of centralized structure on teachers' self-efficacy: A case study in Iran. *Quarterly Journal of Educational Sciences*, 15(2), 45-67.

- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2023). Teacher self-efficacy and student outcomes: A meta-analysis of 20 years of research. *Educational psychology review*, 35(1), 1-24.
- Li, L., Kanchanapoom, K., Deeprasert, J., Duan, N., & Zhou, Q. (2025). Unveiling the Factors Shaping Teacher Job Performance: Exploring the Interplay of Personality Traits, Perceived Organizational Support, Self-Efficacy, and Job Satisfaction. *BMC psychology*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02324-1>
- Mohammadi, A., & Rezvani, F. (2023). The role of psychological resilience in teachers' self-efficacy. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 19(3), 45-68.
- Navid, S., Razavi, S., & Amini, M. (2023). Organizational trust as a mediator in the relationship between structure and self-efficacy. *Journal of School Psychology*, 11(2), 45-67.
- Pishro, M. (2024). The impact of smart schools on the self-efficacy of teachers. *Quarterly Journal of Educational Technology*, 18(2), 45-62.
- Razavi, S., & Mohammadi, A. (2023). The system of professional development for teachers in Iran. *Educational Management Research*, 15(3), 89-112.
- Rezaei, M., & Noroozi, R. (2023). Regional differences in communication styles of Iranian teachers. *Journal of Educational Research and Learning*, 15(3), 112-135.
- Schwarzer, N. H., Link, P. C., Nolte, T., Turner, A., Kirsch, H., Langnickel, R., & Gingelmaier, S. (2024). Mentalising and self-efficacy-disentangling their impact on well-being and symptom severity in novice special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2402167>
- Taghizadeh, H., Karimi, Y., & Noroozi, F. (2023). Technological skills of teachers and educational self-efficacy. *Journal of E-Learning Studies*, 14(1), 112-135.
- Wang, X., Gao, Y., Wang, Q., & Zhang, P. (2024). Relationships between self-efficacy and teachers' well-being in middle school English teachers: The mediating role of teaching satisfaction and resilience. *Behavioral Sciences*, 14(8), 629. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/bs14080629>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2023). The duality of teacher personality: Exploring the bright and dark sides. *Educational psychology review*, 35(1), 1-25.