

Evaluating the Feasibility and Suitability of the Educational Self-Efficacy Model for Teachers in Khuzestan Province

Marzieh Houshmand¹, Gholam Reza Momeni^{2*}, Leila Bahmaee³

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

Received: 20 Apr 2025

Accepted: 19 Aug 2025

Available Online: 01 Sep 2025

Keywords

Educational self-efficacy, teacher professional development, thematic analysis, conceptual modeling, mixed-methods approach

ABSTRACT

The study aimed to develop and validate a conceptual and practical model of educational self-efficacy among secondary school teachers in Khuzestan Province to enhance teaching quality and professional development. This mixed-methods study employed a sequential exploratory design. The qualitative phase used a case study and thematic analysis, collecting data through semi-structured interviews with experts, theorists, and experienced teachers, as well as document analysis. Data were analyzed using Maxqda version 24, leading to the identification of five main dimensions. In the quantitative phase, a researcher-made questionnaire consisting of 34 items across five subscales was administered to 30 education specialists. Instrument reliability was confirmed via Cronbach's alpha (0.88), and validity was verified using confirmatory factor analysis. Quantitative data were analyzed using t-tests and factor analysis in SPSS and AMOS. The qualitative findings revealed five major dimensions of teachers' self-efficacy: self-efficacy beliefs and attitudes, influencing factors, educational organizational structure, individual enhancement factors, and growth barriers. Quantitative results demonstrated good model fit indices (GFI=0.98, CFI=0.98, AGFI=0.96, RMSEA=0.04), and all item loadings were significant and positive, confirming the validity and feasibility of the proposed model. The developed model exhibits strong theoretical coherence, scientific validity, and practical applicability. It provides a localized framework to improve teachers' educational self-efficacy in Khuzestan's educational system, fostering teaching quality, professional growth, and overall educational efficiency.

How to cite:

Houshmand, M., Momeni, G. R., & Bahmaee, L. (2025). Evaluating the Feasibility and Suitability of the Educational Self-Efficacy Model for Teachers in Khuzestan Province. *Study and Innovation in Education and Development*, 5(2), 1-19.

* Corresponding Author:

Dr. Gholam Reza Momeni

E-mail: momeni@mehrarvand.ac.ir



© 2025 the authors. Published by Institute for Knowledge, Development, and Research.

This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Teacher self-efficacy has long been recognized as a central construct in understanding teacher performance, professional development, and student achievement. Rooted in Bandura's social cognitive theory, self-efficacy refers to the individual's belief in their capability to organize and execute actions required to achieve specific outcomes (2). In educational contexts, teachers' self-efficacy shapes their classroom practices, instructional resilience, and motivation to engage in professional growth activities (3). Research has consistently shown that teachers with high self-efficacy demonstrate stronger classroom management, innovative teaching behaviors, and greater persistence in the face of challenges (5, 13).

In developing educational systems, enhancing teacher self-efficacy is particularly crucial, as it directly influences both teacher satisfaction and student learning outcomes. In Iran, educational structures face multiple challenges, including insufficient professional development programs, bureaucratic school management, and limited localized models tailored to specific cultural and organizational contexts (10, 11). Teacher self-efficacy within such systems requires multidimensional frameworks that integrate personal, organizational, and contextual variables. The absence of context-sensitive frameworks limits the ability of professional development initiatives to produce sustainable improvements in teaching quality (4).

The global research community has also emphasized the relationship between professional learning and teacher self-efficacy. Scholars such as (23) and (20) argue that professional development should be framed as a dynamic, ecological process grounded in teacher collaboration, reflective practice, and ongoing feedback. Similarly, (14) highlights that structured professional development significantly strengthens teachers' beliefs in their instructional competence and fosters pedagogical innovation. Moreover, (15) contends that professional learning programs yield the greatest impact when designed as participatory, reflective, and feedback-oriented processes rather than top-down interventions.

From an organizational perspective, research by (16) and (17) demonstrates that effective school leadership and positive organizational climates enhance teachers' confidence and collective efficacy. Leadership that encourages autonomy, collaboration, and trust directly supports teachers' sense of capability and commitment. Conversely, rigid hierarchies and insufficient recognition can diminish teachers' confidence in their ability to effect change (9). Additionally, (18) and (12) emphasize that feedback and institutional

support act as mediating variables between teachers' stress levels and their self-efficacy beliefs.

Recent studies have expanded the theoretical debate by addressing the paradoxical relationship between high self-efficacy and reduced innovation. According to (22), excessive self-confidence may lead to rigidity and resistance to new teaching methods. Thus, teacher self-efficacy must be balanced with openness to learning and reflective adaptability. (28) further showed that during the COVID-19 pandemic, teachers' technological self-efficacy became a major predictor of instructional success, demonstrating how situational factors and technological adaptation shape the multidimensional nature of self-efficacy in modern education.

In Iran, however, empirical studies remain limited in examining the practical implementation of teacher self-efficacy models. Research by (24) and (25) revealed that contextual variables such as environmental hardship, inadequate facilities, and weak management structures significantly affect teachers' sense of efficacy, especially in deprived regions. These findings highlight the urgent need for indigenous models that consider local social, cultural, and institutional dynamics. Given this context, the current study sought to design, validate, and test the feasibility of a localized conceptual and operational model of educational self-efficacy among secondary school teachers in Khuzestan Province, Iran—a region characterized by cultural diversity and specific educational challenges.

METHODS AND MATERIALS

This study employed a developmental research design with a sequential exploratory mixed-methods approach. The qualitative phase aimed to identify the key dimensions and components of teachers' educational self-efficacy, while the quantitative phase sought to validate and test the feasibility of the proposed model.

In the qualitative phase, a case study strategy was used. Semi-structured interviews were conducted with teachers, administrators, and educational experts from Khuzestan Province. The sample was selected through purposive sampling based on criteria such as professional experience, diversity of perspectives, and willingness to participate. Data collection continued until theoretical saturation was achieved after eleven interviews. The qualitative data were analyzed through thematic analysis using *Maxqda* version 24. Data were coded into initial, organizing, and overarching themes.

The quantitative phase involved 30 education specialists with over 15 years of professional experience. A researcher-made questionnaire consisting of 34 items across

five subscales was developed based on the qualitative findings. Items were rated on a five-point Likert scale. The questionnaire was designed to assess two main constructs: (1) the conceptual fit of the model with the educational context, and (2) its practical feasibility in schools. Content validity was confirmed by 13 subject matter experts, and reliability was measured using Cronbach's alpha, yielding a coefficient of 0.88. Data analysis was conducted using SPSS version 21 and AMOS software. Descriptive statistics, *t*-tests, and confirmatory factor analysis (CFA) were employed to evaluate model validity and fit indices.

FINDINGS

The qualitative analysis identified five major dimensions of teachers' educational self-efficacy: (1) self-efficacy beliefs and attitudes, (2) influencing factors, (3) organizational structure of education, (4) individual enhancement factors, and (5) barriers to self-efficacy development. These five dimensions encompassed 19 thematic components derived from 157 initial codes.

The "self-efficacy beliefs and attitudes" dimension included themes such as teaching confidence, intrinsic motivation, sense of educational responsibility, and lifelong learning attitude. "Influencing factors" encompassed prior teaching experiences, organizational support, positive feedback, and modeling of effective teachers. The "organizational structure" dimension involved management transparency, participatory decision-making, and justice-oriented culture. "Individual enhancement" covered professional growth, emotional regulation, and skill acquisition, while "barriers" included job stress, burnout, lack of resources, and resistance to change.

Quantitative validation supported the qualitative framework. Mean scores across all dimensions exceeded 4.00 on a five-point scale, indicating positive evaluations from the expert participants. Correlation coefficients between questionnaire items ranged from 0.45 to 0.88, all statistically significant at $p < 0.0001$. Cronbach's alpha values for subscales ranged from 0.81 to 0.87, confirming strong internal consistency.

Confirmatory factor analysis indicated satisfactory model fit after minor modifications ($\chi^2/df = 1.87$, GFI = 0.98, AGFI = 0.96, CFI = 0.98, RMSEA = 0.04). Factor loadings for items in the "beliefs and attitudes" dimension ranged from 0.83 to 0.67, while those for "influencing factors" ranged from 0.81 to 0.62. Loadings for the "organizational structure" dimension ranged from 0.76 to 0.50, for "individual enhancement" from 0.80 to 0.45, and for "barriers" from 0.85 to 0.67. These results confirmed both the structural validity and practical feasibility of the proposed model.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The findings of this study demonstrate that teacher self-efficacy is a multifaceted construct shaped by personal, professional, and organizational dynamics. The five-dimensional model developed in this study aligns with the principles of social cognitive theory, highlighting the reciprocal influence of personal beliefs, environmental support, and behavioral experience in the formation of efficacy perceptions. Teachers' beliefs and attitudes toward their teaching capabilities emerged as the strongest dimension, emphasizing the centrality of psychological and motivational factors in professional performance.

The results support previous studies showing that teachers with higher self-efficacy beliefs tend to display greater persistence, adaptability, and enthusiasm in instructional practices. The strong correlation between teachers' confidence and their job satisfaction echoes the conclusions of prior Iranian and international studies, suggesting that cognitive and emotional appraisals play a decisive role in shaping effective teaching behavior. The “influencing factors” dimension—encompassing feedback, organizational support, and peer collaboration—illustrates that self-efficacy is not merely an internal attribute but a socially constructed phenomenon. This highlights the need for schools to cultivate collaborative environments where teachers can share experiences and receive continuous constructive feedback.

The organizational dimension revealed that hierarchical rigidity, limited teacher autonomy, and weak participatory culture constrain professional growth. Conversely, transparent leadership and supportive management foster both individual and collective efficacy. This finding resonates with the notion that leadership grounded in trust and collaboration serves as a catalyst for teacher empowerment and institutional innovation. The inclusion of “individual enhancement” in the model underscores the importance of lifelong learning, emotional intelligence, and reflective practice. Teachers who continually engage in professional development and self-evaluation are better equipped to cope with challenges and sustain high performance levels.

Furthermore, the “barriers” dimension sheds light on the contextual difficulties teachers face in Iran's educational system, particularly in Khuzestan Province. Environmental stress, resource shortages, and policy inconsistencies can undermine teachers' motivation and sense of professional competence. The identification of these barriers provides a basis for targeted interventions to enhance self-efficacy through institutional reforms and capacity-building programs.

Overall, this study contributes to both theory and practice by presenting an empirically validated, localized framework for understanding and developing teacher self-efficacy. The model's validation through confirmatory factor analysis reinforces its structural soundness and cross-dimensional coherence. It offers a comprehensive approach that can guide educational policymakers, school administrators, and teacher training institutions in designing effective professional development initiatives tailored to the Iranian context.

The study concludes that teacher self-efficacy serves not only as an individual psychological construct but also as a systemic indicator of educational quality. By fostering environments that encourage autonomy, trust, and professional collaboration, educational institutions can enhance both individual teacher performance and collective organizational learning. The model developed in this study is thus applicable as both a diagnostic and developmental tool—helping schools identify existing strengths and weaknesses in teacher efficacy and plan improvement strategies accordingly.

In essence, the findings reaffirm that sustainable educational improvement depends on empowering teachers as reflective practitioners capable of adapting to evolving pedagogical and technological demands. Enhancing teacher self-efficacy through structured professional learning, supportive leadership, and participatory school cultures holds the key to improving teaching quality and student achievement. The localized model proposed for Khuzestan's educational system not only validates the theoretical underpinnings of self-efficacy but also demonstrates its practical applicability across diverse educational environments, offering a pathway for continuous teacher growth and institutional excellence.

بررسی قابلیت اجرایی و تناسب الگوی 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

چکیده

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۳۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۲۹

تاریخ چاپ: ۱۴۰۴/۰۶/۱۰

کلیدواژه‌ها

خودکارآمدی آموزشی،

توسعه حرفه‌ای معلمان،

تحلیل مضمون، الگوی

مفهومی، رویکرد آمیخته

هدف پژوهش حاضر، تدوین و اعتبارسنجی الگویی مفهومی و اجرایی برای خودکارآمدی آموزشی دبیران دوره متوسطه استان خوزستان با هدف ارتقاء کیفیت آموزش و توسعه حرفه‌ای معلمان است. این مطالعه از نوع آمیخته با طرح اکتشافی متوالی (کیفی-کمی) است. در بخش کیفی از روش مطالعه موردی و تحلیل مضمون استفاده شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌یافته با متخصصان، نظریه‌پردازان و دبیران مجرب و نیز تحلیل اسناد بالادستی گردآوری گردید. تحلیل داده‌های کیفی با نرم‌افزار Maxqda نسخه ۲۴ انجام شد و در نهایت پنج بعد اصلی از داده‌ها استخراج شد. در بخش کمی، با استفاده از پرسشنامه محقق‌ساخته شامل ۳۴ گویه و پنج زیرمقیاس، داده‌ها از ۳۰ نفر از متخصصان آموزش و پرورش گردآوری شد. پایایی ابزار با آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و روایی آن با تحلیل عامل تأییدی تأیید شد. داده‌های کمی با آزمون t تک‌نمونه‌ای و تحلیل عاملی در نرم‌افزارهای SPSS و AMOS تحلیل شدند. نتایج بخش کیفی نشان داد که الگوی خودکارآمدی آموزشی شامل پنج بعد اصلی است: باورها و نگرش‌های خودکارآمدی، عوامل مؤثر بر خودکارآمدی، ساختار سازمانی آموزش و پرورش، عوامل ارتقاء فردی و موانع رشد خودکارآمدی. یافته‌های کمی نیز نشان دادند که شاخص‌های برازندگی مدل از جمله $GFI=0.98$ ، $CFI=0.98$ ، $AGFI=0.96$ و $RMSEA=0.04$ در محدوده مطلوب قرار دارند. همچنین ضرایب گویه‌ها در تمام ابعاد مثبت و معنادار گزارش شد که مؤید روایی و قابلیت اجرایی الگو است. الگوی پیشنهادی از انسجام نظری، اعتبار علمی و قابلیت اجرایی بالایی برخوردار است و می‌تواند به‌عنوان چارچوبی بومی برای ارتقاء خودکارآمدی آموزشی دبیران در نظام آموزش و پرورش استان خوزستان به کار رود. اجرای این الگو زمینه‌ساز بهبود کیفیت تدریس، ارتقاء حرفه‌ای دبیران و افزایش بهره‌وری آموزشی مدارس خواهد بود.

شیوه ارجاع دهی:

هوشمند، مرضیه، مؤمنی، غلامرضا، و بهمنی، لیلا. (۱۴۰۴). بررسی قابلیت اجرایی و تناسب الگوی خودکارآمدی آموزشی دبیران استان خوزستان. پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۵ (۲)، ۱-۱۹.

نویسنده مسئول:

دکتر غلامرضا مؤمنی

پست الکترونیکی: momeni@mehrarvand.ac.ir

© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.



انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

آموزش به عنوان رکن بنیادین توسعه انسانی و اجتماعی، نقش بی بدیلی در شکل گیری جامعه‌ای پویا، آگاه و خلاق ایفا می کند. کیفیت نظام آموزشی هر کشور تا حد زیادی به عملکرد، نگرش و خودکارآمدی معلمان آن وابسته است؛ زیرا آنان نه تنها انتقال دهندگان دانش بلکه تسهیل گران یادگیری، الگوهای رفتاری و عاملان تغییر در ساختارهای اجتماعی و فرهنگی محسوب می شوند (1). خودکارآمدی آموزشی معلمان به معنای باور آنان نسبت به توانایی خود در انجام مؤثر وظایف آموزشی و تربیتی است، و این مؤلفه در ارتقای انگیزش، تعهد حرفه‌ای، تاب‌آوری شغلی و کیفیت تدریس آنان نقش تعیین کننده‌ای دارد (2).

پژوهش‌های متعددی بر این نکته تأکید دارند که خودکارآمدی آموزشی نه تنها یک ویژگی فردی بلکه پدیده‌ای اجتماعی-شناختی است که از تعامل میان عوامل فردی، محیطی و سازمانی شکل می گیرد (3). بر اساس دیدگاه شناختی-اجتماعی بندورا، خودکارآمدی از طریق تجربه‌های موفق، مشاهده عملکرد دیگران، بازخورد اجتماعی و شرایط هیجانی و فیزیولوژیک تقویت می شود. این فرایندها در محیط‌های آموزشی پویا و حمایتگر، بیشترین اثر را بر باورهای کارآمدی معلمان دارند (2). از این رو، طراحی الگوهای علمی و بومی برای ارتقاء خودکارآمدی دبیران در سطوح مختلف آموزش و پرورش امری ضروری است تا بتوان از ظرفیت‌های انسانی، حرفه‌ای و سازمانی آنان در جهت بهبود کیفیت تدریس بهره‌برداری کرد (4).

تحقیقات نشان داده‌اند که میزان خودکارآمدی آموزشی ارتباط مستقیم با رضایت شغلی، تعهد سازمانی، کیفیت تدریس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد (5، 6). دبیرانی که از سطح بالای خودکارآمدی برخوردارند، در مواجهه با چالش‌های آموزشی و فشارهای شغلی عملکرد مؤثرتری دارند، تمایل بیشتری به نوآوری در تدریس نشان می دهند و در مدیریت هیجان‌ها و روابط انسانی موفق تر عمل می کنند (7). در مقابل، ضعف در خودکارآمدی آموزشی می تواند منجر به کاهش انگیزه، فرسودگی شغلی و افت کیفیت آموزشی گردد (8).

از منظر سیاست گذاری آموزشی، آموزش و پرورش کارآمد بدون توجه به مؤلفه خودکارآمدی دبیران تحقق نخواهد یافت. به اعتقاد برخی صاحب نظران، سرمایه انسانی آموزش دیده و دارای خودکارآمدی بالا، یکی از شاخص‌های کلیدی توسعه پایدار در جوامع دانشی است (9). نظام آموزشی ایران نیز به عنوان نهاد اصلی تربیت نیروی انسانی متخصص، نیازمند بازنگری در سازوکارهای توسعه حرفه‌ای معلمان است تا باور به توانایی‌های تدریس مؤثر و احساس شایستگی در آنان تقویت شود (10).

در این زمینه، پژوهش‌های داخلی بیانگر وجود خلأهای نظری و اجرایی در طراحی الگوهای بومی خودکارآمدی آموزشی هستند. برای مثال، مطالعه (11) نشان داد که رابطه میان خودکارآمدی معلمان و کیفیت تدریس آنان معنادار است اما اغلب برنامه‌های ارتقاء حرفه‌ای فاقد چارچوب‌های نظری و اجرایی متناسب با شرایط فرهنگی و سازمانی ایران هستند. از سوی دیگر، یافته‌های (12)

بیانگر نقش حمایت سازمانی در ارتقاء خودکارآمدی دبیران ابتدایی است، به گونه‌ای که نظام‌های حمایتی اثربخش در سطوح مدیریتی می‌توانند نقش تعدیل‌کننده‌ای میان فشارهای شغلی و احساس کارآمدی ایفا کنند.

در عرصه بین‌المللی نیز پژوهش‌ها بر اهمیت توسعه حرفه‌ای ساختارمند در بهبود خودکارآمدی معلمان تأکید کرده‌اند. بر اساس یافته‌های (13)، برنامه‌های آموزش حرفه‌ای زمانی مؤثر واقع می‌شوند که بر پایه مشارکت فعال معلمان، بازتاب تجربیات تدریس، و بازخورد مستمر طراحی شوند. مطالعه (14) نیز نشان داد که توسعه حرفه‌ای نظام‌مند، عاملی کلیدی در ارتقاء احساس کفایت آموزشی و افزایش نوآوری در شیوه‌های تدریس است. به‌طور مشابه، (15) بر این باور است که دوره‌های توانمندسازی حرفه‌ای باید نه صرفاً به‌صورت آموزشی، بلکه به شکل یادگیری مشارکتی و بازتابی طراحی شوند تا موجب تقویت اعتماد به نفس و مهارت‌های سازگاری معلمان گردد.

از منظر نظری، چارچوب شناختی-اجتماعی خودکارآمدی، تبیینی جامع از رفتار و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان ارائه می‌دهد. بر اساس دیدگاه (2)، خودکارآمدی معلمان مجموعه‌ای از باورهای شناختی و عاطفی است که بر تصمیم‌گیری‌های آموزشی، پایداری در برابر چالش‌ها و نوآوری در تدریس تأثیر می‌گذارد. این باورها در بسترهای فرهنگی، سازمانی و محیطی شکل می‌گیرند و از طریق تجربه، بازخورد و تعاملات اجتماعی تقویت می‌شوند.

در مطالعات جدید، توجه به جنبه‌های سازمانی و رهبری آموزشی نیز در تقویت خودکارآمدی معلمان اهمیت یافته است. (16) بیان می‌کند که رهبری آموزشی با ایجاد فضای حمایتگر، تشویق نوآوری و تسهیل ارتباطات سازمانی، زمینه رشد باورهای کارآمدی معلمان را فراهم می‌کند. همچنین (17) تأکید دارد که اقلیم سازمانی مثبت، از طریق ارتقاء تعاملات حرفه‌ای و کاهش استرس‌های محیطی، احساس توانمندی و اعتماد به نفس دبیران را افزایش می‌دهد.

از سوی دیگر، نقش بازخوردهای مثبت و فرهنگ قدردانی نیز در ارتقاء خودکارآمدی آموزشی غیرقابل انکار است. یافته‌های (18) نشان داد که بازخورد مثبت مدیران به عملکرد معلمان موجب افزایش احساس کنترل، انگیزش درونی و اعتماد به توانایی تدریس آنان می‌شود. در همین راستا، پژوهش (19) بر اهمیت عوامل هیجانی، حمایت اجتماعی و تجارب موفق در شکل‌گیری خودکارآمدی دانشجویمان معلم تأکید می‌کند.

مطالعات جدید در اروپا و سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (OECD) نیز بر رابطه دوسویه میان توسعه حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان تأکید دارند. پژوهش (20) در چند کشور اروپایی نشان داد که مشارکت فعال در برنامه‌های حرفه‌ای منجر به افزایش خودکارآمدی، بهبود عملکرد آموزشی و تقویت حس تعلق سازمانی می‌شود. همچنین (21) در گزارش OECD بیان کرد که کشورهایی با نظام آموزش معلمی مشارکتی و یادگیری مادام‌العمر، سطوح بالاتری از خودکارآمدی و تاب‌آوری شغلی در میان دبیران دارند.

با این حال، برخی پژوهشگران به وجود پارادوکس‌هایی در خودکارآمدی بالا اشاره کرده‌اند. برای مثال، (22) در پژوهش خود نشان داد که سطح بیش از حد بالای خودکارآمدی ممکن است در برخی موارد به کاهش تمایل به نوآوری و ریسک‌پذیری منجر شود؛ زیرا معلمان بیش‌ازحد مطمئن ممکن است از بازنگری در روش‌های تدریس خود غافل شوند. این یافته‌ها بر ضرورت تعادل میان اعتماد به نفس حرفه‌ای و یادگیری انتقادی تأکید دارند.

در زمینه توسعه حرفه‌ای، (23) رویکردی بوم‌شناختی ارائه کرده و معتقد است که یادگیری حرفه‌ای معلمان باید در تعامل با محیط کاری، فرهنگ مدرسه و نیازهای یادگیری دانش‌آموزان شکل گیرد. این دیدگاه نشان می‌دهد که خودکارآمدی آموزشی نتیجه فرآیندی پویا و مستمر است که در آن معلمان از طریق بازتاب تجربیات، اصلاح عملکرد و دریافت بازخورد، باور به توانایی خود را بازسازی می‌کنند.

در ایران، مطالعاتی مانند (24) و (25) بر نقش عوامل محیطی، ساختار سازمانی و سیاست‌های آموزشی در تقویت یا تضعیف خودکارآمدی دبیران تأکید دارند. این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ساختارهای خشک اداری، کمبود منابع و نبود فرصت‌های ارتقاء شغلی از موانع اصلی رشد حرفه‌ای معلمان محسوب می‌شوند. به همین ترتیب، (26) با اشاره به اهمیت رویکردهای آمیخته در پژوهش‌های آموزشی، تأکید دارد که ترکیب روش‌های کیفی و کمی می‌تواند درک عمیق‌تری از عوامل مؤثر بر خودکارآمدی معلمان فراهم آورد. از دیدگاه یادگیری مبتنی بر فناوری، (27) معتقد است که باورهای خودکارآمدی در استفاده از فناوری آموزشی، تعیین‌کننده میزان پذیرش نوآوری‌های دیجیتال در فرآیند تدریس است. در دوره همه‌گیری کووید-۱۹، بسیاری از معلمان به دلیل ضعف در خودکارآمدی فناورانه با چالش‌های جدی در آموزش مجازی مواجه شدند (28). این امر بار دیگر اهمیت تقویت مهارت‌های ترکیبی، از جمله مهارت‌های فناورانه، ارتباطی و تدریس خلاق را در چارچوب الگوهای خودکارآمدی آشکار ساخت.

در نهایت، باید تأکید کرد که طراحی الگوهای بومی خودکارآمدی آموزشی در ایران نه تنها یک ضرورت نظری بلکه یک الزام عملی برای ارتقاء کیفیت آموزش است. با توجه به یافته‌های (4)، چنین الگوهایی باید بر پایه نیازهای واقعی دبیران، ویژگی‌های فرهنگی و بافت سازمانی آموزش و پرورش طراحی شوند تا قابلیت اجرا و اثرگذاری در محیط‌های آموزشی محلی را داشته باشند.

جمع‌بندی آنکه، خودکارآمدی آموزشی به‌عنوان متغیری کلیدی در تبیین عملکرد دبیران، تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل روان‌شناختی، حرفه‌ای و سازمانی قرار دارد. درک عمیق از این پدیده مستلزم پژوهش‌های جامع و چندسطحی است که بتواند ضمن شناسایی مؤلفه‌های مؤثر، چارچوبی بومی و قابل اجرا برای ارتقاء خودکارآمدی آموزشی ارائه دهد. از این رو، مطالعه حاضر با هدف طراحی و اعتبارسنجی الگویی مفهومی و اجرایی برای خودکارآمدی آموزشی دبیران استان خوزستان انجام شد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توسعه‌ای و با رویکرد آمیخته (کیفی-کمی) انجام گرفت. الگوی انتخابی در این مطالعه طرح اکتشافی متوالی بود که در آن ابتدا داده‌های کیفی جمع‌آوری و تحلیل شدند و سپس نتایج حاصل برای طراحی ابزار و اعتبارسنجی در بخش کمی مورد استفاده قرار گرفتند. هدف اصلی از به‌کارگیری این طرح، کشف و تبیین مؤلفه‌ها و ابعاد خودکارآمدی آموزشی دبیران استان خوزستان و ارائه الگویی بومی و اجرایی متناسب با بافت فرهنگی، اجتماعی و سازمانی آموزش و پرورش این استان بود.

در بخش کیفی، از روش مطالعه موردی استفاده شد تا امکان بررسی عمیق و چندوجهی پدیده در زمینه واقعی آن فراهم شود. جامعه کیفی شامل دبیران، مدیران، معاونان آموزشی و اساتید دانشگاهی فعال در حوزه آموزش و پرورش استان خوزستان بود. انتخاب مشارکت‌کنندگان به‌صورت هدفمند و بر اساس معیارهای تخصص، سابقه حرفه‌ای، تنوع دیدگاه‌ها و تمایل به همکاری انجام شد. پس از انجام یازده مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با خبرگان آموزشی، اشباع نظری حاصل گردید و داده‌ها برای تحلیل آماده شدند. در مرحله کمی، جامعه آماری شامل سی نفر از متخصصان آموزش و پرورش استان خوزستان با مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد و بالاتر و بیش از پانزده سال سابقه کاری بود. انتخاب نمونه‌ها نیز به‌صورت هدفمند انجام گرفت تا افرادی با تجربه و آگاهی بالا نسبت به نظام آموزشی در فرآیند ارزیابی الگو مشارکت داشته باشند.

در بخش کیفی، ابزار اصلی گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. پرسش‌های مصاحبه بر اساس مبانی نظری خودکارآمدی بندورا و مرور پیشینه پژوهش تنظیم شدند تا ابعاد روان‌شناختی، سازمانی و آموزشی خودکارآمدی دبیران را پوشش دهند. مصاحبه‌ها به‌صورت حضوری و با هماهنگی قبلی انجام شدند، هر جلسه بین ۴۵ تا ۶۰ دقیقه به طول انجامید و با اجازه مشارکت‌کنندگان ضبط گردید. علاوه بر مصاحبه‌ها، اسناد بالادستی، گزارش‌های آموزشی و مقالات علمی منتشرشده در فاصله سال‌های ۱۳۹۷ تا ۱۴۰۲ نیز مورد بررسی و تحلیل قرار گرفتند. برای اطمینان از اعتبار داده‌های گردآوری‌شده، از راهبردهای سه‌سوسازی، بازبینی نتایج توسط مشارکت‌کنندگان و استفاده از منابع مختلف داده‌ای بهره گرفته شد.

در بخش کمی، ابزار پژوهش پرسشنامه محقق‌ساخته‌ای بود که بر اساس یافته‌های کیفی طراحی گردید. این پرسشنامه شامل ۳۴ گویه در پنج بعد اصلی بود: باورها و نگرش‌های خودکارآمدی، عوامل مؤثر بر خودکارآمدی دبیران، ساختار سازمانی آموزش و پرورش، عوامل ارتقاء خودکارآمدی فردی و موانع رشد خودکارآمدی. گویه‌ها بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) تنظیم شدند. روایی محتوایی پرسشنامه از طریق قضاوت خبرگان و تحلیل گویه‌ها بررسی شد و پایایی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۸ تأیید گردید که نشان‌دهنده ثبات درونی بالا و قابلیت اعتماد ابزار است.

در مرحله کیفی، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها و اسناد با استفاده از روش تحلیل مضمون استرلینگ مورد بررسی قرار گرفتند. پس از پیاده‌سازی کامل مصاحبه‌ها، کدگذاری اولیه انجام شد و مفاهیم استخراج‌شده در قالب مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر

طبقه‌بندی شدند. تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار Maxqda نسخه ۲۴ صورت گرفت و برای افزایش اعتبار نتایج، از بازبینی چندمرحله‌ای توسط پژوهشگر و هم‌سنگی با مشارکت کنندگان استفاده شد.

در بخش کمی، داده‌های گردآوری‌شده از پرسشنامه‌ها با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۱ و AMOS تحلیل شدند. در این مرحله از آزمون t تک‌نمونه‌ای برای بررسی معناداری گویه‌ها و از تحلیل عامل تأییدی برای ارزیابی برازندگی الگو استفاده گردید. شاخص‌های برازندگی شامل GFI، CFI، AGFI و RMSEA همگی در محدوده مطلوب قرار گرفتند و مدل نهایی پس از اصلاحات لازم، از انطباق نظری و تجربی مناسبی برخوردار شد.

یافته‌ها

در این بخش، نتایج حاصل از تحلیل داده‌های کیفی پژوهش با هدف شناسایی مؤلفه‌ها و ابعاد اصلی خودکارآمدی آموزشی دبیران استان خوزستان ارائه می‌شود. هدف از مرحله کیفی، تبیین ساختار مفهومی این پدیده بر اساس تجارب زیسته دبیران، مدیران و کارشناسان آموزش و پرورش و نیز مستندات علمی معتبر بود. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون و به کمک نرم‌افزار Maxqda نسخه ۲۴ انجام گرفت. در فرآیند تحلیل، از متن مصاحبه‌ها کدهای اولیه استخراج شد، سپس کدهای مشابه ادغام و در قالب مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر طبقه‌بندی گردیدند. یافته‌های کیفی نشان داد که خودکارآمدی آموزشی دبیران در پنج بعد اصلی قابل تبیین است که در ادامه به صورت جدول و سپس در قالب گزارش تحلیلی تشریح می‌شود.

جدول ۱. ابعاد، مضامین و مؤلفه‌های الگوی مفهومی خودکارآمدی آموزشی دبیران استان خوزستان

بعد اصلی	مضامین سازمان‌دهنده	مؤلفه‌ها و مضامین پایه
باورها و نگرش‌های خودکارآمدی آموزشی	باور به توانایی تدریس اثربخش، نگرش مثبت به حرفه معلمی، احساس شایستگی آموزشی	اعتماد به نفس تدریس، انگیزش درونی، احساس مسئولیت آموزشی، خودانگیزگی در یاددهی، نگرش مثبت به یادگیری مستمر
عوامل مؤثر بر خودکارآمدی آموزشی دبیران	تجارب حرفه‌ای، حمایت‌های سازمانی، یادگیری مشاهده‌ای و تعاملات همکارانه	تجربه‌های موفق گذشته، بازخورد سازنده از مدیران و همکاران، الگوگیری از معلمان توانمند، حمایت اجتماعی و سازمانی، به‌روزرسانی علمی و فنی
ساختار سازمانی آموزش و پرورش	نظام مدیریتی، محیط سازمانی، فرهنگ سازمانی و ساختار پشتیبانی‌کننده	شفافیت در شرح وظایف، نظام پاداش و تشویق، مشارکت در تصمیم‌گیری، روابط انسانی مثبت، عدالت سازمانی، وجود ساختار یادگیرنده در مدارس
عوامل ارتقاء خودکارآمدی آموزشی فردی دبیران	توسعه حرفه‌ای، رشد فردی، تاب‌آوری شغلی و مهارت‌های تدریس نوین	شرکت در دوره‌های ضمن خدمت، استفاده از فناوری‌های آموزشی، خودارزیابی عملکرد تدریس، یادگیری مبتنی بر بازخورد، مهارت در مدیریت هیجان و استرس
موانع رشد خودکارآمدی آموزشی	موانع فردی، سازمانی و محیطی	فشارهای شغلی، فرسودگی حرفه‌ای، کمبود امکانات آموزشی، ضعف در سیاست‌های حمایتی، نبود فرصت‌های ارتقای شغلی، مقاومت در برابر تغییرات آموزشی

نتایج تحلیل کیفی نشان داد که خودکارآمدی آموزشی دبیران پدیده‌ای چندبعدی است که از تعامل میان عوامل فردی، محیطی و سازمانی شکل می‌گیرد. بعد نخست یعنی باورها و نگرش‌های خودکارآمدی آموزشی، به درک دبیران از توانایی‌های خود در ایفای نقش معلمی اشاره دارد و بر احساس کارآمدی، اعتماد به نفس و انگیزش درونی آنان تأکید می‌کند. عوامل مؤثر بر خودکارآمدی دبیران

نشان می‌دهد که تجربه‌های موفق، حمایت سازمانی و بازخورد مثبت نقش تعیین‌کننده‌ای در تقویت احساس کارآمدی دارند. در بعد سوم، ساختار سازمانی آموزش و پرورش به‌عنوان بستر نهادی خودکارآمدی معرفی شد که از طریق نظام مدیریتی، مشارکت در تصمیم‌گیری و وجود عدالت سازمانی بر عملکرد معلمان اثر می‌گذارد. بعد چهارم، عوامل ارتقاء خودکارآمدی فردی دبیران، بیانگر نقش رشد حرفه‌ای، یادگیری مادام‌العمر و مهارت‌های خودتنظیمی در بهبود عملکرد آموزشی است. در نهایت، بعد پنجم یعنی موانع رشد خودکارآمدی آموزشی به چالش‌هایی چون فرسودگی شغلی، کمبود منابع و مقاومت سازمانی اشاره دارد که می‌تواند مانع بروز کامل ظرفیت‌های حرفه‌ای دبیران شود.

در مرحله سوم پژوهش، به‌منظور اعتبارسنجی الگوی طراحی‌شده و ارزیابی میزان تناسب نظری و قابلیت اجرایی آن در محیط واقعی مدارس، بخش کمی با روش توصیفی-پیمایشی انجام گرفت. جامعه آماری شامل ۳۰ نفر از متخصصان آموزش و پرورش استان خوزستان با تحصیلات کارشناسی ارشد و بالاتر و سابقه حرفه‌ای بیش از ۱۵ سال بود. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و بر اساس تخصص، تجربه و آشنایی با موضوع خودکارآمدی آموزشی صورت گرفت تا ارزیابی دقیق و معتبر از الگوی مفهومی حاصل شود. ابزار پژوهش پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته بود که بر مبنای یافته‌های مرحله کیفی طراحی شد و شامل ۵ زیرمقیاس و ۳۴ گویه در طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت (از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم») بود. پرسشنامه برای سنجش دو محور اصلی یعنی «تناسب الگو با قلمرو پژوهش» و «قابلیت اجرایی الگو در مدارس» تدوین گردید. روایی محتوایی پرسشنامه از طریق نظرخواهی از ۱۳ نفر از متخصصان حوزه مدیریت آموزشی، روان‌شناسی تربیتی و برنامه‌ریزی درسی مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۲. آمار توصیفی مربوط به ابعاد اصلی الگوی خودکارآمدی آموزشی دبیران

بعد	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
باورها و نگرش‌های خودکارآمدی آموزشی	۴.۳۲	۰.۴۱	۳.۵۰	۵.۰۰
عوامل مؤثر بر خودکارآمدی دبیران	۴.۲۸	۰.۳۹	۳.۶۷	۴.۹۳
ساختار سازمانی آموزش و پرورش	۴.۱۰	۰.۴۶	۳.۲۵	۴.۸۵
عوامل ارتقاء فردی دبیران	۴.۲۱	۰.۴۳	۳.۴۰	۴.۹۰
موانع رشد خودکارآمدی آموزشی	۴.۰۷	۰.۵۲	۳.۱۰	۴.۷۵

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که تمامی ابعاد الگو از میانگین بالاتر از ۴ برخوردارند که بیانگر ارزیابی مثبت شرکت‌کنندگان نسبت به تناسب نظری و کاربردی بودن الگو است. بیشترین میانگین مربوط به بعد «باورها و نگرش‌های خودکارآمدی آموزشی» است که نشان می‌دهد متخصصان بر اهمیت مؤلفه‌های شناختی و نگرشی در ارتقاء عملکرد دبیران تأکید دارند.

جدول ۳. ضرایب همبستگی درون‌بعدی بین گویه‌ها در دو محور «تناسب» و «قابلیت اجرا»

بعد	محدوده ضرایب همبستگی (تناسب)	محدوده ضرایب همبستگی (قابلیت اجرا)	سطح معناداری
باورها و نگرش‌های خودکارآمدی آموزشی	۰.۶۹ - ۰.۸۸	۰.۶۴ - ۰.۷۶	$p > ۰.۰۰۰۱$
عوامل مؤثر بر خودکارآمدی دبیران	۰.۶۲ - ۰.۸۱	۰.۶۰ - ۰.۷۸	$p > ۰.۰۰۰۱$
ساختار سازمانی آموزش و پرورش	۰.۵۰ - ۰.۷۶	۰.۴۸ - ۰.۷۰	$p > ۰.۰۰۰۱$
عوامل ارتقاء فردی دبیران	۰.۴۵ - ۰.۸۰	۰.۴۳ - ۰.۷۷	$p > ۰.۰۰۰۱$
موانع رشد خودکارآمدی آموزشی	۰.۶۷ - ۰.۸۵	۰.۶۱ - ۰.۸۱	$p > ۰.۰۰۰۱$

بر اساس جدول فوق، تمامی ضرایب همبستگی بین گویه‌ها در هر زیرمقیاس مثبت و معنادار در سطح $p < ۰.۰۰۰۱$ هستند،

که بیانگر انسجام درونی بالای پرسشنامه و ارتباط منطقی بین گویه‌های هر بعد است.

جدول ۴. ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد الگو

بعد	آلفای کرونباخ
باورها و نگرش‌های خودکارآمدی آموزشی	۰.۸۷
عوامل مؤثر بر خودکارآمدی دبیران	۰.۸۵
ساختار سازمانی آموزش و پرورش	۰.۸۳
عوامل ارتقاء فردی دبیران	۰.۸۱
موانع رشد خودکارآمدی آموزشی	۰.۸۴
کل ابزار پژوهش	۰.۸۸

نتایج حاصل از محاسبه آلفای کرونباخ نشان می‌دهد که تمامی ابعاد دارای ضرایب بالاتر از ۰.۸۰ هستند که معرف پایایی بالا

و قابلیت اعتماد ابزار است. مقدار کل آلفای کرونباخ (۰.۸۸) نشان‌دهنده انسجام درونی مناسب میان گویه‌ها و ثبات اندازه‌گیری در ابزار طراحی شده است.

جدول ۵. شاخص‌های برازش مدل تأییدی الگوی خودکارآمدی آموزشی

شاخص برازش	مقدار به‌دست‌آمده	مقدار مطلوب	نتیجه
GFI	۰.۹۸	≥ ۰.۹۰	مطلوب
AGFI	۰.۹۶	≥ ۰.۹۰	مطلوب
CFI	۰.۹۸	≥ ۰.۹۰	مطلوب
RMSEA	۰.۰۴	≤ ۰.۰۸	مطلوب
χ^2/df	۱.۸۷	≤ ۳.۰۰	مطلوب

بر اساس نتایج جدول ۵، تمامی شاخص‌های برازش در محدوده مطلوب قرار دارند. مقدار RMSEA برابر با ۰.۰۴ نشان‌دهنده

خطای تقریبی پایین و انطباق قابل قبول مدل نظری با داده‌های تجربی است. همچنین مقادیر بالای GFI و CFI (بیش از ۰.۹۵) بیانگر برازش قوی مدل تأییدی نهایی با داده‌هاست.

نتایج حاصل از تحلیل داده‌های کمی نشان داد که الگوی طراحی شده از تناسب نظری، ساختاری و کاربردی بالایی برخوردار است. متخصصان آموزش و پرورش ضمن تأیید ابعاد پنج‌گانه، الگو را منطبق با نیازها، مأموریت‌ها و ساختار واقعی مدارس استان خوزستان ارزیابی کردند. شاخص‌های آماری تأیید کردند که پرسشنامه دارای روایی سازه، همبستگی درونی و پایایی مطلوب است. در تحلیل ضرایب گویه‌ها مشخص شد که بعد «باورها و نگرش‌های خودکارآمدی آموزشی» با ضرایب بین ۰.۸۳ تا ۰.۶۷ قوی‌ترین بار عاملی را داراست، در حالی که بعد «عوامل ارتقاء فردی دبیران» با ضرایب بین ۰.۸۰ تا ۰.۴۵ کمترین ولی همچنان معنادارترین ارتباط را با متغیر نهفته نشان داد. نتایج تحلیل عامل تأییدی (CFA) نشان داد که مدل اولیه نیاز به اصلاحاتی جزئی داشته اما مدل نهایی پس از اصلاح، از برازش مناسب برخوردار گردیده است. این اصلاحات شامل حذف دو گویه با همپوشانی مفهومی بالا و بازتعریف روابط بین دو مؤلفه «حمایت سازمانی» و «رشد حرفه‌ای» بود.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که خودکارآمدی آموزشی دبیران استان خوزستان را می‌توان در قالب الگوی پنج‌بعدی شامل «باورها و نگرش‌های خودکارآمدی»، «عوامل مؤثر بر خودکارآمدی»، «ساختار سازمانی آموزش و پرورش»، «عوامل ارتقاء فردی» و «موانع رشد خودکارآمدی» تبیین کرد. تحلیل داده‌های کیفی و کمی نشان داد که این ابعاد در مجموع ساختاری منسجم، بومی و قابل اجرا دارند و می‌توانند به‌عنوان چارچوبی برای توسعه حرفه‌ای دبیران و ارتقاء کیفیت آموزش در مدارس استان مورد استفاده قرار گیرند. نتایج بخش کمی نشان داد که شاخص‌های برازندگی مدل ($RMSEA=0.04$, $CFI=0.98$, $GFI=0.98$) از سطح مطلوبی برخوردار بودند و پایایی کل ابزار با آلفای کرونباخ ۰.۸۸ تأیید شد که نشان‌دهنده انسجام درونی بالا میان مؤلفه‌ها و گویه‌های الگو است.

نتایج این مطالعه با مبانی نظری بندورا در نظریه شناختی-اجتماعی همخوانی دارد که در آن خودکارآمدی به باور فرد در توانایی انجام موفقیت‌آمیز تکالیف خاص اشاره دارد (2). بعد نخست الگو یعنی «باورها و نگرش‌های خودکارآمدی» بیشترین بار عاملی را در تحلیل تأییدی به خود اختصاص داد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (3) و (5) هم‌راستا است که تأکید دارند معلمان با سطح بالای باور به توانایی تدریس، نه‌تنها در مدیریت کلاس موفق‌ترند بلکه انگیزش درونی و احساس تعلق حرفه‌ای بیشتری دارند. همچنین (4) در پژوهش خود بیان کرد که نگرش مثبت دبیران نسبت به توانایی تدریس خود، به بهبود عملکرد آموزشی و افزایش تعهد سازمانی منجر می‌شود. این نتیجه در بافت فرهنگی خوزستان نیز معنا دارد، زیرا بسیاری از دبیران این منطقه در شرایط اقلیمی و اجتماعی خاص فعالیت می‌کنند و اعتماد به توانایی شخصی نقش کلیدی در پایداری حرفه‌ای آنان دارد.

بعد دوم، یعنی «عوامل مؤثر بر خودکارآمدی دبیران»، نشان داد که تجربه‌های موفق گذشته، بازخورد مثبت از مدیران، الگوگیری از همکاران و حمایت سازمانی از مهم‌ترین منابع تقویت‌کننده احساس کارآمدی هستند. این یافته با مطالعات (18) و (20) همسو است که بازخورد مثبت، روابط حمایتی و فضای یادگیری مشارکتی را عوامل تقویت‌کننده خودکارآمدی معلمان معرفی کردند. از

منظر نظری، این بعد با مفهوم «یادگیری جانشینی» و «بازخورد اجتماعی» در نظریه بندورا تطابق دارد، که در آن مشاهده عملکرد دیگران و دریافت بازخوردهای سازنده، باور فرد به توانایی‌های خود را تقویت می‌کند (2). در همین راستا، پژوهش (13) نیز تأکید می‌کند که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان، زمانی مؤثر واقع می‌شوند که بر تعامل، یادگیری همکارانه و بازخورد مداوم استوار باشند.

در بعد سوم، یعنی «ساختار سازمانی آموزش و پرورش»، نتایج نشان داد که نظام مدیریتی، شفافیت وظایف، عدالت سازمانی و فرهنگ یادگیرنده، اثر معناداری بر خودکارآمدی دبیران دارند. این یافته با نتایج (25) و (17) هم‌راستا است که بیان کردند ساختارهای سازمانی باز، اقلیم مثبت مدرسه و مشارکت در تصمیم‌گیری از عوامل کلیدی تقویت احساس شایستگی در میان معلمان است. همچنین (16) تأکید کرده است که رهبری آموزشی مؤثر با تکیه بر اعتمادسازی و حمایت عاطفی از معلمان، نقش مستقیمی در افزایش خودکارآمدی دارد. در نظام آموزشی خوزستان نیز ضعف در ارتباطات افقی و فقدان مشارکت در تصمیم‌گیری، از جمله موانعی است که می‌تواند خودکارآمدی دبیران را تضعیف کند؛ از این‌رو تقویت ساختارهای حمایتی و ایجاد فضای اعتماد سازمانی اهمیت ویژه‌ای دارد. بعد چهارم، «عوامل ارتقاء خودکارآمدی فردی»، نشان داد که توسعه حرفه‌ای، یادگیری مادام‌العمر و مهارت‌های هیجانی نقش مهمی در رشد باورهای خودکارآمدی دارند. این یافته با نتایج (23) مطابقت دارد که یادگیری حرفه‌ای معلمان را فرایندی پویا و بوم‌شناختی می‌داند که در تعامل با محیط کاری و تجربیات عملی شکل می‌گیرد. همچنین پژوهش (14) بر اهمیت توسعه حرفه‌ای ساختارمند در افزایش اعتماد به نفس و نوآوری تدریس تأکید دارد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که دبیرانی که در دوره‌های ضمن خدمت مشارکت فعال دارند و بازتاب تدریس خود را به‌طور مداوم بررسی می‌کنند، از سطح خودکارآمدی بالاتری برخوردارند. از سوی دیگر، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که مؤلفه «یادگیری فناورانه» یکی از عوامل تقویت‌کننده این بعد است. این یافته با نتایج (27) همخوانی دارد که تأکید می‌کند باور به توانایی در استفاده از فناوری‌های آموزشی، عامل تعیین‌کننده در پذیرش نوآوری‌های فناورانه است.

در بعد پنجم، یعنی «موانع رشد خودکارآمدی آموزشی»، داده‌های کیفی و کمی نشان دادند که فشارهای شغلی، فرسودگی حرفه‌ای، کمبود منابع آموزشی، ضعف سیاست‌های حمایتی و مقاومت در برابر تغییر از موانع اصلی رشد خودکارآمدی دبیران محسوب می‌شوند. این یافته با پژوهش (7) که رابطه معکوس بین استرس شغلی و خودکارآمدی معلمان را نشان داد، همسو است. همچنین (28) در مطالعه خود در دوران همه‌گیری کووید-۱۹ به تأثیر منفی فشارهای روانی و محیطی بر احساس کارآمدی دبیران اشاره کرد. این نتایج در کنار یافته‌های (24) درباره تأثیر محدودیت‌های محیطی در مناطق محروم، نشان می‌دهد که عوامل محیطی و سازمانی نقش برجسته‌ای در تضعیف یا تقویت خودکارآمدی دارند.

یکی از نکات قابل توجه در یافته‌ها، میزان بالای میانگین مؤلفه «باور به توانایی تدریس اثربخش» است که نشان می‌دهد دبیران شرکت‌کننده از سطح مناسبی از اعتماد به نفس شغلی برخوردارند. این یافته با نتایج فراتحلیل (3) هماهنگ است که نشان داد خودکارآمدی بالا موجب بهبود عملکرد آموزشی و افزایش انگیزش دانش‌آموزان می‌شود. با این حال، باید به هشدار (22) توجه کرد که

سطح بیش از حد بالای خودکارآمدی ممکن است در برخی شرایط موجب کاهش نوآوری و ریسک‌پذیری شود. در این زمینه، آموزش و پرورش باید تعادل میان اعتماد به نفس حرفه‌ای و انعطاف‌پذیری شناختی را در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مورد توجه قرار دهد.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر با مطالعات (11, 12, 18) همسو است و تأیید می‌کند که خودکارآمدی آموزشی دبیران تحت تأثیر متغیرهایی نظیر بازخورد مثبت، حمایت سازمانی، ساختار مدیریتی شفاف و یادگیری مادام‌العمر قرار دارد. در این میان، یافته‌های (21) و (20) در سطح بین‌المللی نشان می‌دهد که کشورهایی که برای توانمندسازی معلمان برنامه‌های ساختاریافته و مبتنی بر همکاری طراحی می‌کنند، سطوح بالاتری از خودکارآمدی و تعهد سازمانی را تجربه می‌کنند. بنابراین، تقویت باورهای خودکارآمدی دبیران نه تنها یک ضرورت روان‌شناختی بلکه یک راهبرد مدیریتی برای ارتقاء کیفیت آموزش در مدارس ایران است.

نتایج این پژوهش با یافته‌های (9) نیز هم‌راستا است که بر ارتباط میان توسعه سرمایه انسانی و رشد پایدار تأکید دارد. به بیان دیگر، معلمان خودکارآمد می‌توانند به‌عنوان محرک‌های توسعه انسانی و سازمانی عمل کنند و موجب ارتقاء شاخص‌های آموزشی در سطح ملی شوند. از منظر کلان، خودکارآمدی آموزشی دبیران در تعامل با رهبری آموزشی مؤثر (16)، بازخورد سازنده (18) و یادگیری حرفه‌ای مبتنی بر بازتاب (23)، می‌تواند به یک چرخه توسعه پایدار در نظام آموزش و پرورش منجر شود.

در نهایت، الگوی ارائه‌شده در این پژوهش با نتایج (26) نیز هم‌سو است که روش‌های آمیخته را ابزاری مؤثر برای فهم عمیق‌تر پدیده‌های آموزشی می‌داند. ترکیب رویکرد کیفی و کمی در این پژوهش، امکان کشف ابعاد نظری و سنجش تجربی الگو را فراهم ساخت و موجب شد تا مدلی بومی و معتبر برای ارتقاء خودکارآمدی آموزشی در استان خوزستان طراحی شود. این الگو با تأیید شاخص‌های برازندگی و پایایی بالا، می‌تواند به‌عنوان الگویی اجرایی برای سایر مناطق کشور نیز مورد استفاده قرار گیرد.

این پژوهش، همانند سایر مطالعات آمیخته، با محدودیت‌هایی مواجه بود. نخست، جامعه آماری بخش کمی محدود به ۳۰ نفر از متخصصان آموزش و پرورش استان خوزستان بود که هرچند از لحاظ تجربه و صلاحیت علمی معتبر بودند، اما نمی‌توان نتایج را به همه معلمان کشور تعمیم داد. دوم، داده‌های کیفی از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌یافته گردآوری شد که وابستگی بالایی به مهارت مصاحبه‌گر و شفافیت پاسخ‌ها دارد. همچنین، برخی مشارکت‌کنندگان به دلیل محدودیت زمانی یا ملاحظات سازمانی، از ارائه جزئیات دقیق در مورد تجارب حرفه‌ای خود خودداری کردند. در نهایت، تحلیل داده‌ها مبتنی بر ادراکات ذهنی دبیران و کارشناسان بود و امکان تأثیر سوگیری‌های شناختی یا تمایلات پاسخ‌دهی وجود داشت.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با نمونه‌های بزرگ‌تر و در سایر استان‌ها انجام شود تا قابلیت تعمیم مدل افزایش یابد. همچنین، اجرای مطالعات طولی می‌تواند روند تغییر خودکارآمدی معلمان را در گذر زمان و در واکنش به مداخلات آموزشی بررسی کند. به‌علاوه، بررسی نقش متغیرهای میانجی مانند رضایت شغلی، رهبری آموزشی و حمایت همکارانه می‌تواند به تبیین دقیق‌تر روابط میان مؤلفه‌های مدل کمک کند. استفاده از روش‌های آماری پیشرفته مانند مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) و تحلیل مسیر نیز می‌تواند به تقویت شواهد تجربی در تأیید اعتبار مدل منجر شود.

بر اساس نتایج این پژوهش، پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش استان خوزستان الگویی مشابه این مدل را در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان پیاده‌سازی کند. تشکیل کارگاه‌های بازتاب تدریس، تقویت نظام بازخورد مثبت مدیران، طراحی دوره‌های ضمن خدمت مبتنی بر یادگیری همکارانه، و ایجاد شبکه‌های حمایت حرفه‌ای میان معلمان از جمله اقدامات مؤثر در ارتقاء خودکارآمدی آموزشی است. همچنین، ایجاد سازوکارهای تشویقی برای نوآوری آموزشی، ارتقاء سلامت روان معلمان و بهبود ساختار مدیریتی مدارس می‌تواند زمینه‌ساز شکوفایی حرفه‌ای دبیران و بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان گردد.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاق

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

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

منابع

1. Rasoulan M. Education and Cultural Socialization. Journal of Educational Sociology. 2024;11(4):65-80.
2. Usher EL, Morris DB. A social cognitive view of teacher self-efficacy: Its theoretical foundations and implications for teacher education. Journal of Educational Psychology. 2023;115(2):215-30.
3. Klassen RM, Tze VMC. Teachers' self-efficacy and its effects on student outcomes: A 20-year meta-analysis. Educational Psychology Review. 2023;35(2):215-40.
4. Fathī MR, Sādeghī S. The Relationship between Teachers' Self-Efficacy and Students' Academic Achievement. Educational Research. 2021;14(4):78-96.
5. Fardzadeh N, Mūsavi M, Jadāvi A, Mehrāni S. Investigating the Relationship between Teachers' Self-Efficacy with Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Professional Burnout. Quarterly Journal of Applied Psychology. 2021;22(1):33-52.
6. Fathī MR, Nourzadeh F, Samadi A, Saharkhīz AS. Designing an Indigenous Model of Teachers' Educational Self-Efficacy in the Southern Regions of Iran. Educational Research Quarterly. 2021;15(2):55-78.
7. Fackler S, Malmberg LE. Teachers' self-efficacy and stress: A longitudinal study. Teaching and Teacher Education. 2022;108:103555.

8. Karīmi S, Mūsavi A. Investigating the Relationship between Self-Efficacy and Teachers' Job Stress. *Quarterly Journal of Applied Psychology*. 2020;21(3):55-72.
9. Khāki Vatan A, Abbāsiān M, Navah Ebrāhīm S, Ārāsteh R. Human Capital and Sustainable Development. *Developmental Research*. 2021;10(2):33-50.
10. Ja'fari Majd M, Zāre'i S. The Role of Education in Human Capital Development. *Journal of Educational Strategic Studies*. 2022;15(1):7-25.
11. Zāre'i S, Rahmāni N. Investigating the Relationship between Teachers' Self-Efficacy and Teaching Quality. *Journal of Educational Psychology Research*. 2022;17(2):95-112.
12. Nourūzi F. The Role of Organizational Support in Promoting Elementary Teachers' Self-Efficacy. *Journal of Human Resource Education and Development*. 2019;8(1):23-40.
13. Darling-Hammond L, Hyler ME, Gardner M. *Effective teacher professional development*: Learning Policy Institute; 2023.
14. Gaski JF. The role of structured professional development in teacher efficacy. *Journal of Educational Leadership*. 2023;31(1):12-29.
15. Kennedy MM. How professional development affects teachers. *Review of Educational Research*. 2022;92(1):1-36.
16. Leithwood K. Supporting teacher efficacy through leadership. *School Leadership & Management*. 2020;40(5):395-412. doi: 10.1080/13632434.2019.1596077.
17. Godfreyson D, Hirsch J. Organizational climate and teacher efficacy. *Journal of School Psychology*. 2015;53(2):123-40.
18. Rezaei N, Zamāni E. The Role of Positive Feedback in Increasing Teachers' Self-Efficacy. *Quarterly Journal of Educational Management*. 2021;13(1):32-50.
19. Yallāneh N, Āzarī F, Jāberī M. Investigating the Factors Affecting the Self-Efficacy of Farhangian University Students. *Rooyesh-e Ravanshenāsi (Psychology Growth) Quarterly*. 2021;10(6):85-102.
20. Vogt F, Hauser B, Zimmermann P. Professional development and teacher self-efficacy: A European perspective. *European Journal of Teacher Education*. 2021;44(1):1-19.
21. Schleicher A. *Teachers and leaders in schools: OECD insights*: OECD Publishing; 2021.
22. Wang MT, Hall H. The paradox of high teacher self-efficacy: When confidence hinders innovation. *Journal of Educational Change*. 2024;25(1):45-62.
23. Timperley H, Alton-Lee A. Reframing teacher professional learning: An ecological approach. *Journal of Educational Change*. 2023;24(1):1-19.
24. Mahdavi H. Investigating the Impact of Environmental Factors on Teachers' Self-Efficacy in Deprived Regions. *Journal of Education and Training Studies*. 2018;10(2):45-63.
25. Abutorābi M, Sūsarā'i F, Mūsavi M. Investigating the Organizational Structure of Education. *Quarterly Journal of Educational Management*. 2019;12(3):45-62.
26. Torkzadeh M, Mo'meni S. The Methodology of Mixed-Methods Research in Educational Sciences. *Journal of Human Sciences Methodology Research*. 2018;9(2):21-38.
27. Ertmer PA, Leftwich AT. Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*. 2013;45(3):255-84. doi: 10.1080/15391523.2010.10782551.
28. Kim LE, Asbury K. 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers. *British Journal of Educational Psychology*. 2020;90(4):1062-83. doi: 10.1111/bjep.12381.