

Present a Model for Improving the Professional Competence of Teachers based on Psychological Empowerment and Metacognitive Beliefs Mediated by Self-Efficacy

Giti Berenj Forosh Azar: PhD candidate in Curriculum Development, Department of Educational Sciences, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

Fattah Nazem*: Faculty member, Department of Educational Sciences, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

Soghra Afkaneh: Faculty member, Department of Educational Sciences, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

Abstract

Purpose: The Aim of this study was to provide a model for improving the professional competence of teachers based on psychological empowerment, metacognitive beliefs mediated by self-efficacy, in a combined method.

Method: In this study, a researcher-made questionnaire was used to assess the variable of teachers' professional competence. Thus, 35 items were designed by conducting a qualitative study by document review method and by studying valid scientific documents and sources related to the subject. Which measures professional knowledge, professional skills, professional abilities and professional attitude in a five-point and four-component spectrum. How to fit the four-component structure of the Teacher Professional Competence Questionnaire was investigated and maximum likelihood estimation (ML).

Findings: Findings show that all components of psychological empowerment and self-efficacy are positively and at a significant level of 0.01 correlated with the components of professional competence of teachers. With the exception of the correlation coefficient between the components of cognitive self-awareness and professional attitude, two variables of metacognitive beliefs and professional competence, which were negative and significant at the level of 0.05, the other components of the two variables were negative and at a significance level of 0.01 with each other. They were correlated.

Conclusion: The results showed that self-efficacy mediates the relationship between metacognitive beliefs and teachers' professional competence in a negative way and the relationship between psychological empowerment and teachers' professional competence in a positive and significant way.

Keywords: model presentation, metacognitive beliefs, psychological empowerment, self-efficacy, professional competence

***Corresponding author:** Faculty member, Department of Educational Sciences, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

Email: nazem@riau.ac.ir

Present a Model for Improving the Professional Competence of Teachers based on Psychological Empowerment and Metacognitive Beliefs Mediated by Self-Efficacy

Introduction: In a knowledge-oriented society, the main and fundamental pillar of development is the educated and wise human force, at the head of which is the teacher; A teacher who has the necessary skills and suitable for the teaching profession (Ali-Mohammadi et al. 2018). The teacher's competence is the ability of the teacher to meet the needs and demands of the teaching profession to a sufficient extent and by using a collection of knowledge, skill and attitude. So that this collection is manifested in the performance and reflection of the teacher (Nikanami and Karimi 2009). Teachers' professional qualifications are a system of knowledge, skill, ability and motivational desire that provides the effective realization of professional education activities (Bekich and others 2010). Despite the positive consequences of paying attention to the professional qualifications of teachers, this issue has received less attention in the country's education and has mostly been devoted to the discussion of in-service education. In fact, the promotion of professional competence is a continuum that starts before the service and continues with the training, supervision and support of the officials during the service. This is despite the fact that in the country, the focus of attention of the planners and those involved in education is more focused on pre-service teacher training, and the issue of improving professional competence during service has received less attention, because The approach of professional training of teachers in the country is a traditional centralized approach and is responsible for all professional training programs, education and training. According to the mentioned materials, the present research aims to provide guidelines and solutions to solve the shortcomings and inadequacies of the Iranian education system in the field of paying attention to teachers, especially in the fields of professional qualification. Psychological empowerment, improvement of attitude and metacognitive skills and self-efficacy beliefs and cognitive intelligence needed by teachers have been discussed. Therefore, according to the research gaps in relation to a model to improve the professional competence of teachers and also according to the presented materials, the importance and necessity of research in relation to a model to improve the professional competence of teachers based on psychological empowerment and metacognitive beliefs with the mediation of self-efficacy is evident. Is. Therefore, the aim of the current research was to provide a model to improve the professional competence of teachers based on psychological empowerment and metacognitive beliefs with the mediation of self-efficacy.

Materials and methods: This research was done in a mixed method. In this research, a researcher-made questionnaire was used to measure the variable of teachers' professional competence. In this way, 35 items were designed by first conducting a qualitative study using the document review method and by studying valid scientific documents and sources related to the topic. which measures professional knowledge, professional skills, professional abilities and professional attitude in a five-level spectrum and four components. How to fit the four-component structure of teachers' professional qualification questionnaire was investigated using confirmatory factor analysis and maximum likelihood (ML) estimation.

Findings and discussion: The research findings show that all the components of psychological empowerment and self-efficacy are positively correlated with the components of teachers' professional competence at a significance level of 0.01. With the exception of the correlation coefficient between the components of cognitive self-awareness and professional attitude, two variables of metacognitive beliefs and professional competence, which was negative and significant at the 0.05 level, the other components of those two variables were negative and at a significance level of 0.01 with each other. were related Also, the results showed that self-efficacy mediates the relationship between metacognitive

beliefs and teachers' professional competence in a negative way and the relationship between psychological empowerment and teachers' professional competence in a positive and meaningful way.

Conclusion: In response to the main question of the research, it was concluded that the structural model of the research fits the collected data. The results of answering this question with the results of Safari research (2017); Makundi and Iftikhar Saadi (2015), Dehghani et al. (2014); Akbari (1390); Mie and Mie (2010) was similar. In explaining the current findings, it can be said that the professional competence of a person is a summary of the required performance (work done) and capacity and potential (individual talents) (Blasco et al., 2015). Groban (2003) defines competence as the ability to use knowledge and other capabilities required for the successful and efficient performance of a specific task, goal realization, or performance of a specific role in the business process. These capabilities include knowledge, expertise, skills, personal and behavioral characteristics, beliefs, motivations, values, etc. (Abdolahi et al., 2013). According to Rokens and Croswick (2016), teachers' professional qualifications are a system of knowledge, skill, ability and motivational desire that provides the effective realization of professional education activities (Rokens and Croswick, 2016). In line with these findings, Ahmadi (2019) in his "Review of Teacher Professional Qualifications" showed that teachers who have higher professional qualifications find their job attractive and try harder to succeed in their job. have their own; And they use appropriate management methods for their classroom environment, and on the contrary, teachers with low professional qualifications show little motivation and effort in their jobs due to lack of interest in their jobs. Based on the findings of the present research, it is suggested that the authorities organize in-service courses with the content of teaching metacognitive beliefs, empowerment and self-efficacy for teachers to increase their professional competence. Among the weak points of the research, we can point out that the statistical population is limited to teachers and also related to the selection of teachers by geographical location. Considering the research gaps related to the subject as well as the comprehensiveness and applicability of the subject, it can be considered among the strengths of the current research for the subject of the research, i.e. providing a model to promote the professional intimacy of teachers, psychological empowerment and metacognitive beliefs with the mediation of self-efficacy.

Keywords: model presentation, metacognitive beliefs, psychological empowerment, self-efficacy, professional competence.

مجله‌ی توسعه‌ی آموزش جندی‌شاپور
فصلنامه‌ی مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش علوم پزشکی
سال سیزدهم، ویژه‌نامه ۱۴۰۱

ارائه مدلی جهت ارتقاء صلاحیت حرفه‌ای معلمان براساس توانمندسازی روان‌شناختی و باورهای فراشناختی با میانجیگری خودکارآمدی

گیتی برنج فروش آذر: دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.
فتاح ناظم*: عضو هیئت علمی، گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.
صغری افکانه: عضو هیئت علمی، گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف ارائه مدلی جهت ارتقاء صلاحیت حرفه‌ای معلمان براساس توانمندسازی روان‌شناختی، باورهای فراشناختی با میانجیگری خودکارآمدی انجام گرفت.

روش کار: پژوهش حاضر توصیفی است و به روش ترکیبی انجام گرفت. در این پژوهش برای سنجش متغیر صلاحیت حرفه‌ای معلمان از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. ابتدا با انجام مطالعه کیفی به روش بررسی اسنادی و با مطالعه اسناد و منابع علمی معتبر مرتبط با موضوع، ۳۵ گویه طراحی شد. که در یک طیف پنج درجه‌ای و چهار مولفه دانش حرفه‌ای، مهارت‌های حرفه‌ای، توانایی‌های حرفه‌ای و نگرش حرفه‌ای را می‌سنجید. چگونگی برازش ساختار چهار مؤلفه‌ای پرسشنامه صلاحیت حرفه‌ای معلمان، با استفاده از روش تحلیل عاملی تاییدی و برآورد بیشینه احتمال (ML) مورد بررسی قرار گرفت.

نتایج: یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که همه مؤلفه‌های توانمندسازی روان‌شناختی و خودکارآمدی به صورت مثبت و در سطح معناداری ۰/۰۱ با مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان همبسته‌اند. به استثنای ضریب همبستگی بین مؤلفه‌های خودآگاهی‌شناختی و نگرش حرفه‌ای دو متغیر باورهای فراشناختی و صلاحیت حرفه‌ای که منفی و در سطح ۰/۰۵ معنادار بود، دیگر مؤلفه‌های آن دو متغیر به صورت منفی و در سطح معناداری ۰/۰۱ با یکدیگر همبسته بودند.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد که خودکارآمدی رابطه بین باورهای فراشناختی و صلاحیت حرفه‌ای معلمان را به صورت منفی و رابطه بین توانمندسازی روان‌شناختی و صلاحیت حرفه‌ای معلمان را به صورت مثبت و معنادار میانجیگری می‌کند.

واژگان کلیدی: ارائه مدل، باورهای فراشناختی، توانمندسازی روان‌شناختی، خودکارآمدی، صلاحیت حرفه‌ای.

***نویسنده مسؤول:** عضو هیئت علمی، گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

Email: nazem@riau.ac.ir

مقدمه

در جامعه دانایی محور، رکن اصلی و اساسی توسعه، نیروی انسانی فرهیخته و خردمند است که در رأس آن‌ها معلم قرار دارد. (علی محمدی و دیگران ۱۳۹۸). معلم مهم‌ترین شخص در فرایند اجرای برنامه درسی قلمداد می‌شود (آلوسیوبای ۲۰۱۶). تغییرات عمیق در ساختار برنامه درسی و جمعیت دانش‌آموزی، هویت حرفه‌ای معلمان را دچار بحران نموده است. فقدان صلاحیت‌های مرتبط برای برخورد با این موقعیت، باعث شده است، بسیاری از معلمان هویت حرفه‌ای خود را در تنگنا ببینند (صفری ۱۳۹۷). صلاحیت معلم به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس به میزانی کافی و با استفاده از مجموعه‌ای یک پارچه از دانش مهارت و نگرش گفته می‌شود. به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد (نیکنامی و کریمی ۲۰۰۹).

صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، نظامی از دانش، مهارت توانایی و خواست انگیزشی است که تحقق مؤثر فعالیت‌های آموزش حرفه‌ای را فراهم می‌کند (بکئیچ و دیگران ۲۰۱۰). موفق نبودن و عدم کارایی معلمانی که پس از استخدام به‌رغم تمامی کاستی‌های نظام استخدامی، روانه کلاس درس شده‌اند و کمتر توجهی به آموزش و ارتقاء صلاحیت‌های آنان شده است، موجب خستگی آن‌ها در کلاس، بروز مشکلات بعدی و در نهایت نارضایتی معلم می‌شود. این امر ناشی از عواملی است که به صلاحیت‌های معلم مربوط می‌شود. نداشتن صلاحیت‌های اولیه و کمبود صلاحیت‌ها و مهارت‌های لازم موجب بروز و کاهش اعتماد به‌نفس، کمی انرژی و علاقه، ضعف حافظه و سایر عوامل ناشی از آن، همگی موجب کاهش صبر و بردباری، ظرافت در کار، کمی تسلط بر کار و افت بازده می‌گردد (فرزانه و دیگران ۱۳۹۴). بی‌شک همسازی و سازگاری مطلوب با تغییرات در جامعه، از عهده تعلیم و تربیت صحیح و مترقی برمی‌آید (احمدی ۱۳۹۹). با توجه به این که معلمان از جمله مهم‌ترین عوامل مؤثر در رشد و توسعه کیفی تعلیم و تربیت به شمار می‌آیند و نقطه آغاز هر تحول آموزشی

هستند، سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای آن‌ها از اهمیت بالایی برخوردار است (اسدیان و دیگران ۱۳۹۶). نقش معلمان در همه دوره‌های تحصیلی به حدی است که صاحب‌نظران بدون وجود معلمان شایسته، بازسازی و اصلاح نظام آموزش و پرورش را موفقیت آمیز نمی‌دانند (جلیلی و نیک فرجام ۱۳۹۳).

دلوب و دیگران (۲۰۱۶) معتقدند که داشتن صلاحیت حرفه‌ای می‌تواند موجب افزایش میزان جامعه پذیری معلمان مدارس گردد. همچنین هورویتر (۲۰۱۸)، عنوان می‌کند که ارتقای صلاحیت معلمان و صلاحیت حرفه‌ای آنان، موجب ارتقای مشارکت پذیری و تعامل بیشتر با دانش‌آموزان می‌گردد. از طرف دیگر برخی پژوهشگران معتقدند که بهبود صلاحیت حرفه‌ای در بین معلمان، موجب توسعه فرهنگی در سازمان آموزشی مربوطه می‌گردد (کارتینی، کریستیوان و فیتریا ۲۰۲۰). کایزر و دیگران (۲۰۱۷) معتقدند که صلاحیت آموزش و اخلاقی موجب ایجاد فرهنگی شایسته در سازمان آموزشی می‌شود. به اعتقاد کیمر و دیگران (۲۰۱۸)، بهبود صلاحیت حرفه‌ای معلمان نه تنها باعث انگیزش بیشتر آنان نسبت به کار می‌شود؛ بلکه موجب عملکرد بهتر دانش‌آموزان نیز می‌گردد.

از طرف دیگر یکی از مهمترین عواملی که باعث ایجاد احساس شایستگی و خودمختاری و اعتماد به نفس و صلاحیت حرفه‌ای در معلمان می‌گردد، برخورداری از صلاحیت، مهارت و توانمندی‌های روانشناختی لازم برای تدریس بهتر و بهبود یادگیری دانش‌آموزان است (سندھیا و سولفی ۲۰۱۹). وقتی معلمان با اطلاعات و مهارت‌های بیشتر تجهیز شوند، آن‌ها احساس توانمندی خواهند داشت (جنا و دیگران ۲۰۱۹)؛ زیرا مهارت در عملکرد موجب موفقیت‌های شغلی می‌شود و موفقیت‌های روزمره، ادراک توانمندی را افزایش می‌دهد، همان طور که شکست‌های متوالی موجب عدم اعتماد به نفس گردیده و احساس توانمندی را کاهش می‌دهد (کریدلی و فیتز پاتریک ۲۰۱۸). به بیان دیگر میزان برخورداری از

توانایی‌هایش در انجام رفتار خواسته شده از وی تأکید دارد (لی و دیگران ۲۰۱۸). باورهای خودکارآمدی تعیین می‌کند که افراد تا چه اندازه برای فعالیت‌های خود انرژی صرف می‌کنند و تا چه میزان در برابر موانع مقاومت می‌نمایند. خودکارآمدی بر رفتار فرد بسیار تأثیر گذار است (اسپانک و دیبندتو ۲۰۱۶). معلمان برخوردار از خودکارآمدی سطح بالا، در انجام کارها امیدوارتر و موفق‌تر هستند. بدین ترتیب، یادگیری افراد به وسیله خودکارآمدی سطح پایین محدود می‌شود و به وسیله خودکارآمدی سطح بالا افزایش می‌یابد (اندیشمند ۱۳۹۷).

به‌طور کلی هنگامی که افراد بر این باور باشند که قابلیت‌ها و توانایی‌های لازم برای انجام کار یا فعالیتی را دارند، برای انجام آن تکلیف وقت بیشتری صرف می‌کنند و در نهایت به نتایج بهتری دست پیدا خواهند کرد (شا و دیگران ۲۰۱۶). فلدمن و کوبوتا (۲۰۱۵) خودکارآمدی را عاملی مهم در پیش‌بینی صلاحیت حرفه‌ای در حوزه‌های خاص قلمداد کرده‌اند.

علیرغم پیامدهای مثبتی که توجه به صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان به دنبال دارد، این مسأله در آموزش و پرورش کشور کمتر مورد توجه قرار گرفته و بیشتر صرفاً به بحث آموزش ضمن خدمت پرداخته شده است. در حقیقت ارتقای صلاحیت حرفه‌ای به منزله یک پیوستاری است که پیش از خدمت شروع و با آموزش، نظارت و حمایت مسئولین در حین خدمت تداوم می‌یابد. این در حالی است که در کشور، کانون توجه برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت بیشتر به آموزش‌های پیش از خدمت معلم، معطوف است و موضوع ارتقای صلاحیت حرفه‌ای در حین خدمت، کمتر مورد توجه واقع شده است، زیرا رویکرد تربیت حرفه‌ای معلمان در کشور یک رویکرد متمرکز سنتی است و مسئول تمام برنامه‌های تربیت حرفه‌ای، آموزش و پرورش است.

با توجه به مطالب ذکر شده، پژوهش حاضر به منظور ارائه رهنمودها و راه‌حلی برای رفع کاستی‌ها و

صلاحیت حرفه‌ای ارتباط مستقیمی با احساس توانمندسازی روانشناختی، خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت معلمان دارد (مالیک و دیگران ۲۰۲۰). مهارت‌های فنی، توان ذهنی، دانش و انگیزه از جمله عوامل مؤثر بر توانمندسازی روانی هستند (پراندهان و دیگران ۲۰۱۷).

توانمندسازی روانشناختی مفهومی است که هم‌اکنون نظر بسیاری از اندیشمندان مدیریت و برنامه‌ریزی درسی را به خود جلب کرده است. توانمندسازی روانشناختی به معنای قدرت بخشیدن است و این یعنی به افراد کمک کنیم تا احساس اعتماد به نفس خود را بهبود بخشند، بر ناتوانی یا درماندگی خود چیره شوند و در افراد شور و اشتیاق فعالیت و ایجاد و انگیزه‌های درونی آن‌ها را برای انجام دادن وظیفه بسیج کنیم (تاپسال ۲۰۱۹). توانمندسازی روانشناختی یکی از راهکارهای مهم برای گسترش سازمان‌ها و انطباق با تغییرات خارجی است. محیط کار امروز به کارکنانی نیاز دارد که بتوانند تصمیم بگیرند، راه‌حل ارائه دهند، خلاقیت داشته باشند و در مقابل کار خود پاسخگو باشند (پورولماز و دیگران ۲۰۱۸). در همین رابطه جلیلی و نیک فرجام (۱۳۹۳) در پژوهشی که با هدف تعیین وضعیت توانایی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای با میزان توانمندسازی روانشناختی در معلمان انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که بین صلاحیت حرفه‌ای در معلمان با توانمندسازی روانشناختی آنان رابطه معناداری وجود دارد.

همچنین معلمان نقش مهمی در شکل دادن و مدلسازی به عادات، آداب و رسوم و بالاتر از همه، شخصیت دانش‌آموزان برای تبدیل شدن به انسان‌های سالم و شایسته ایفا می‌کنند. تقویت و توجه به ویژگی‌های باورهای خودکارآمدی در عملکرد معلمان، مستلزم شناسایی عوامل پیش‌بینی یا تعیین کننده آن می‌باشد (صفری ۱۳۹۷). خودکارآمدی، به فضاوت فرد در مورد توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا کار گفته می‌شود (سیف ۱۳۹۷). تئوری خودکارآمدی بندورا، به نقش اعتدال و اطمینان و عزت نفس فرد نسبت به

استثنای دو شاخص برازندگی GFI و AGFI دیگر شاخص های برازندگی از برازش قابل قبول مدل اندازه گیری پر سشنامه با داده های گردآوری شده حمایت می کنند ($\chi^2/df=2/48$ ، $CFI=0/902$ ، $GFI=0/885$ ، $AGFI=0/843$ و $RMSEA=0/060$). با توجه به عدم حمایت دو شاخص برازندگی GFI و AGFI از برازش مدل چهار مؤلفه های پر سشنامه با داده ها، شاخص های اصلاح ارزیابی و ملاحظه شد با ایجاد کوواریانس بین خطاهای گویه های ۴ و ۵ از یک سو و ۱۲ و ۲۰ از سوی دیگر شاخص های برازندگی بهبود خواهد یافت. بنابراین با اصلاح مدل شاخص های برازندگی حاصل شد که نشان داد مدل چهار مؤلفه ای پرسشنامه صلاحیت حرفه ای معلمان با داده های گردآوری شده برازش قابل قبول دارد ($\chi^2/df=2/13$ ، $CFI=0/927$ ، $GFI=0/903$ ، $AGFI=0/856$ و $RMSEA=0/052$). بزرگترین بارعاملی متعلق به گویه ۱۷ ($\beta=0/825$) و کوچکترین بارعاملی متعلق به گویه ۲۹ ($\beta=0/620$) بود. در مجموع بارهای عاملی استاندارد همه گویه ها بزرگتر از ۰/۳۲ بود که نشان می داد هر یک از گویه ها از توان قابل قبول برای سنجش مؤلفه های پرسشنامه صلاحیت حرفه ای معلمان برخوردارند.

ضرایب همبستگی بین مؤلفه های خودکارآمدی و توانمندسازی روان شناختی با مؤلفه های چهارگانه پرسشنامه صلاحیت حرفه ای معلمان (رک جدول ۱) بیانگر روایی همزمان پرسشنامه و ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده برای مؤلفه ها (رک جدول ۱) بیانگر همسانی درونی قابل قبول گویه های هر یک از مؤلفه های پرسشنامه بود. گفتنی است که به منظور بررسی پایایی ابزار، پرسشنامه صلاحیت حرفه ای معلمان در دو مرحله با فاصله زمانی سه هفته بر روی ۵۴ معلم اجرا شد. ضرایب همبستگی بین دو مرحله اجرا برای مؤلفه دانش حرفه ای برابر با ۰/۶۲، مؤلفه مهارت های حرفه ای برابر با ۰/۵۱، مؤلفه توانایی های حرفه ای برابر با ۰/۷۳ و مؤلفه نگرش حرفه ای برابر با ۰/۶۹ به دست آمد که نشان می دهد

نارسایی های نظام آموزش و پرورش ایران در زمینه توجه به معلمان به ویژه در زمینه های صلاحیت حرفه ای، توانمندسازی روانشناختی، بهبود نگرش و مهارت فراشناختی و باورهای خودکارآمدی و هوش شناختی مورد نیاز معلمان پرداخته است. بنابراین با توجه خلأهای پژوهشی در رابطه با مدلی جهت ارتقاء صلاحیت حرفه ای معلمان و همچنین با توجه به مطالب ارائه شده، اهمیت و ضرورت پژوهشی در رابطه با مدلی جهت ارتقاء صلاحیت حرفه ای معلمان براساس توانمندسازی روان شناختی و باورهای فراشناختی با میانجیگری خودکارآمدی مشهود است. لذا هدف از پژوهش حاضر، ارائه مدلی جهت ارتقاء صلاحیت حرفه ای معلمان براساس توانمندسازی روان شناختی و باورهای فراشناختی با میانجیگری خودکارآمدی بود.

مواد و روش ها

ابزار صلاحیت حرفه ای معلمان: در این پژوهش برای سنجش متغیر صلاحیت حرفه ای معلمان از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. بدین صورت که ابتدا با انجام مطالعه کیفی و با مطالعه منابع و اسناد معتبر علمی مرتبط با موضوع ۴۰ شاخص شناسایی، و بر همین اساس ۳۵ گویه انتخاب و طراحی پرسشنامه انجام شد که در یک طیف پنج درجه ای بسیار کم (۱)، کم (۲)، متوسط (۳)، زیاد (۴) و بسیار زیاد (۵) چهار مؤلفه دانش حرفه ای (گویه های ۱ تا ۸)، مهارت های حرفه ای (گویه های ۹ تا ۲۰)، توانایی های حرفه ای (گویه های ۲۱ تا ۲۷) و نگرش حرفه ای (گویه های ۲۸ تا ۳۵) را می سنجید. چگونگی برازش ساختار چهار مؤلفه ای پرسشنامه صلاحیت حرفه ای معلمان، با استفاده از روش تحلیل عاملی تاییدی و به کارگیری نرم افزار AMOS 24.0 و برآورد بیشینه احتمال (ML) مورد بررسی قرار گرفت. تحلیل تمام گویه ها را در بر گرفت و هر گویه تنها به عامل مکنون مورد نظر محدود شد و اجازه داده شد عامل های مکنون با یکدیگر همبسته باشند. تحلیل انجام شد و نتایج نشان داد به

درصد) ۴۱ تا ۴۵ سال، ۱۳۹ نفر (۳۳/۶ درصد) ۴۶ تا ۵۰ سال و ۴۳ نفر (۱۰/۴ درصد) بالاتر از ۵۰ سال داشتند. میزان تحصیلات ۲۷ نفر (۶/۵ درصد) از شرکت کنندگان فوق دیپلم، ۲۱۰ نفر (۵۰/۷ درصد) لیسانس، ۱۶۱ نفر (۳۸/۹ درصد) فوق لیسانس و ۱۶ نفر (۳/۹ درصد) دکتری بود. همچنین ۵۳ نفر (۱۲/۸ درصد) از شرکت کنندگان مجرد و ۳۶۱ نفر (۸۷/۲ درصد) متاهل بودند. در نهایت ۱۶ نفر (۳/۹ درصد) از شرکت کنندگان کمتر از ۱۰ سال، ۱۷۵ نفر (۴۲/۳ درصد) ۱۱ تا ۱۵ سال، ۸۱ نفر (۱۹/۶ درصد) ۱۶ تا ۲۰ سال و ۱۴۲ نفر (۳۴/۳ درصد) بیشتر از ۲۰ سال سابقه کار داشتند.

نمرات مؤلفه های پرسشنامه صلاحیت حرفه ای معلمان در در یک بازه زمانی سه هفته ای از ثبات قابل قبولی برخوردار است.

در این پژوهش موازین اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد. همچنین زمان تکمیل پرسشنامه ها ضمن تأکید به تکمیل تمامی سؤال ها، شرکت کنندگان در مورد خروج از پژوهش در هر زمان و ارائه اطلاعات فردی مختار بودند و به آنها اطمینان داده شد که اطلاعات محرمانه میماند و این امر نیز کاملاً رعایت شد.

یافته ها

در پژوهش حاضر ۴۱۴ معلم زن حضور داشتند که ۶۶ نفر (۱۵/۹ درصد) از آنان کمتر از ۴۰ سال، ۱۶۶ نفر (۴۰/۱)

جدول ۱. مربوط به یافته های توصیفی

Table 1. Related to descriptive findings

متغیرهای تحقیق	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
۱. توانمندسازی- شایستگی	-												
۲. توانمندسازی- خودمختاری	۰/۵۴**	-											
۳. توانمندسازی- تأثیر گذاری	۰/۵۶**	۰/۴۹**	-										
۴. توانمندسازی- معنادار بودن	۰/۲۷**	۰/۲۶**	۰/۴۰**	-									
۵. توانمندسازی- اعتماد	۰/۴۸**	۰/۵۱**	۰/۵۴**	۰/۳۴**	-								
۶. فراشناخت- باورهای مثبت به تکرانی	۰/۱۷**	۰/۲۲**	۰/۲۵**	۰/۱۴**	۰/۳۱**	-							
۷. فراشناخت- باورهای منفی	۰/۱۱*	۰/۲۱**	۰/۲۳**	۰/۱۵**	۰/۱۸**	۰/۳۰**	-						
۸. فراشناخت- عدم اطمینان شناختی	۰/۱۴**	۰/۲۲**	۰/۲۹**	۰/۲۱**	۰/۵۶**	۰/۴۲**	-						
۹. فراشناخت- نیاز به کنترل افکار	۰/۱۳**	۰/۱۵**	۰/۲۶**	۰/۱۳**	۰/۲۱**	۰/۴۶**	۰/۵۵**	-					
۱۰. فراشناخت- خودآگاهی شناختی	۰/۱۱*	۰/۱۰*	۰/۱۸**	۰/۱۳**	۰/۱۸**	۰/۲۹**	۰/۳۳**	۰/۴۹**	-				
۱۱. خودکارآمدی- امور تحصیلی	۰/۲۱**	۰/۲۷**	۰/۲۵**	۰/۳۱**	۰/۲۹**	۰/۳۱**	۰/۱۶**	۰/۱۹**	۰/۱۴**	۰/۱۳**	-		
۱۲. خودکارآمدی- روش های تدریس	۰/۲۰**	۰/۲۴**	۰/۲۶**	۰/۲۳**	۰/۲۳**	۰/۲۸**	۰/۲۱**	۰/۲۵**	۰/۲۲**	۰/۱۹**	۰/۵۸**	-	
۱۳. خودکارآمدی- مدیریت کلاس	۰/۱۷**	۰/۱۵**	۰/۲۳**	۰/۲۸**	۰/۲۹**	۰/۳۶**	۰/۱۹**	۰/۲۳**	۰/۲۳**	۰/۱۹**	۰/۴۳**	۰/۵۶**	-
۱۴. صلاحیت حرفه ای- دانش های حرفه ای	۰/۲۲**	۰/۲۳**	۰/۲۶**	۰/۱۹**	۰/۲۳**	۰/۴۴**	۰/۲۵**	۰/۳۰**	۰/۲۸**	۰/۲۳**	۰/۲۶**	۰/۲۹**	۰/۳۱**

۰/۲۹**	۰/۲۶**	۰/۲۳**	۰/۲۱**	۰/۲۹**	۰/۲۵**	۰/۲۹**	۰/۳۸**	۰/۲۸**	۰/۲۲**	۰/۳۰**	۰/۳۳**	۰/۲۶**	۱۵. صلاحیت حرفه ای - مهارت‌های حرفه‌ای
۰/۳۰**	۰/۲۳**	۰/۱۶**	۰/۱۴**	۰/۲۰**	۰/۲۷**	۰/۲۴**	۰/۲۵**	۰/۲۹**	۰/۲۶**	۰/۲۸**	۰/۲۶**	۰/۲۲**	۱۶. صلاحیت حرفه ای - توانایی‌های حرفه‌ای
۰/۲۵**	۰/۲۷**	۰/۲۴**	۰/۱۰*	۰/۱۷**	۰/۲۴**	۰/۲۳**	۰/۲۹**	۰/۳۲**	۰/۲۱**	۰/۲۵**	۰/۲۹**	۰/۲۰**	۱۷. صلاحیت حرفه ای - نگرش حرفه‌ای
۲۹/۶۱	۳۳/۸۸	۳۶/۲۴	۱۶/۴۴	۱۴/۳۰	۱۲/۴۷	۱۵/۴۲	۱۲/۶۰	۹/۸۱	۹/۸۳	۹/۹۸	۹/۶۱	۹/۲۸	میانگین
۶/۲۹	۷/۳۰	۵/۶۵	۳/۶۱	۳/۶۸	۴/۰۵	۳/۶۸	۴/۱۵	۳/۲۷	۳/۱۰	۳/۱۹	۳/۲۴	۲/۰۰	انحراف استاندارد

P* < 05/ و P** < 01/0

های آن دو متغیر به صورت منفی و در سطح معناداری ۰/۰۱ با یکدیگر همبسته بودند.

مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌های تک متغیری با استفاده از ارزیابی مقادیر کشیدگی و چولگی متغیرها و استفاده از آزمون واریانس (VIF) و ضریب تحمل مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۲ قابل ملاحظه است.

همانگونه که جدول ۱ نشان می‌دهد که همه مؤلفه‌های توانمندسازی روان‌شناختی و خودکارآمدی به صورت مثبت و در سطح معناداری ۰/۰۱ با مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان همبسته هستند. به استثنای ضریب همبستگی بین مؤلفه‌های خودآگاهی شناختی و نگرش حرفه‌ای دو متغیر باورهای فراشناختی و صلاحیت حرفه‌ای که منفی و در سطح ۰/۰۵ معنادار بود، دیگر مؤلفه‌ها

جدول ۲. بررسی مفروضه‌های نرمال بودن و همخطی بودن

Table 2. Examining the assumptions of normality and alignment

مفروضه همخطی بودن		مفروضه نرمال بودن		متغیر
تورم واریانس	ضریب تحمل	کشیدگی	چولگی	
۱/۷۲	۰/۵۸	۰/۶۸	۰/۰۸	توانمندسازی - شایستگی
۲/۰۳	۰/۴۹	۰/۸۸	۰/۲۶	توانمندسازی - خودمختاری
۲/۰۱	۰/۵۰	۰/۶۵	۰/۴۷	توانمندسازی - تأثیرگذاری
۱/۲۹	۰/۷۷	۰/۷۶	۰/۳۱	توانمندسازی - معنادار بودن
۱/۷۴	۰/۵۷	۰/۶۰	۰/۳۳	توانمندسازی - اعتماد
۱/۷۳	۰/۵۸	۰/۲۲	۰/۶۹	فراشناخت - باورهای مثبت به نگرانی
۱/۵۶	۰/۶۴	۰/۴۴	۰/۰۹	فراشناخت - باورهای منفی درباره ...
۱/۸۲	۰/۵۵	۰/۲۸	۰/۷۳	فراشناخت - عدم اطمینان شناختی
۲/۰۹	۰/۴۸	۰/۱۰	۰/۲۵	فراشناخت - نیاز به کنترل افکار
۱/۴۰	۰/۷۲	۰/۴۳	۰/۱۰	فراشناخت - خودآگاهی شناختی
۱/۶۴	۰/۶۱	۰/۱۷	۱/۰۰	خودکارآمدی - امور تحصیلی
۲/۰۱	۰/۵۰	۰/۳۳	۱/۰۵	خودکارآمدی - روش‌های تدریس
۱/۷۴	۰/۵۸	۰/۳۶	۰/۷۴	خودکارآمدی - مدیریت کلاس
-	-	۰/۵۱	۰/۵۵	صلاحیت حرفه‌ای - دانش‌های حرفه‌ای
-	-	۰/۵۸	۰/۴۶	صلاحیت حرفه‌ای - مهارت‌های حرفه‌ای
-	-	۰/۵۵	۰/۲۹	صلاحیت حرفه‌ای - توانایی‌های حرفه‌ای
-	-	۰/۱۱	۰/۳۴	صلاحیت حرفه‌ای - نگرش حرفه‌ای

بود. چگونگی برازش مدل اندازه گیری با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی، نرم افزار AMOS 24.0 و برآورد بیشینه احتمال (ML) ارزیابی شد. جدول ۲ شاخص های برازندگی مدل اندازه گیری را نشان می دهد.

شاخص های برازندگی حاصل از تحلیل عاملی تاییدی از برازش قابل قبول مدل اندازه گیری با داده های گرآوری شده حمایت می کنند ($\chi^2/df=2/50$)، $CFI=0/924$ ، $RMSEA=0/060$ و $AGFI=0/899$ ، $GFI=0/926$ در مدل اندازه گیری بزرگترین بار عاملی متعلق به نشانگر روش های تدریس ($\beta=0/853$) خودکارآمدی و کوچکترین بار عاملی متعلق به نشانگر معنادار بودن ($\beta=0/483$) توانمندسازی روان شناختی بود. بدین ترتیب با توجه به این که بارهای عاملی همه نشانگرها بالاتر از $0/32$ بود، می توان گفت همه آنها از توان لازم برای اندازه گیری متغیرهای مکنون پژوهش حاضر برخوردار بودند.

به دنبال ارزیابی چگونگی برازش مدل اندازه گیری، در مرحله دوم شاخص های برازندگی مدل ساختاری برآورد و ارزیابی شد. در مدل ساختاری پژوهش حاضر چنین فرض شده بود که توانمندسازی روان شناختی و باورهای فراشناختی و خودکارآمدی، صلاحیت حرفه ای معلمان را پیش بینی می کند. با توجه به برابری تعداد نشانگرها، متغیرهای مکنون و مسیرها در مدل اندازه گیری و مدل ساختاری، شاخص های برازندگی مشابهی به دست آمد. بدین ترتیب چنین نتیجه گیری شد که مدل ساختاری با داده های گردآوری شده برازش قابل قبول دارد. جدول ۳ ضرایب مسیر در مدل ساختاری را نشان می دهد.

منطبق بر یافته های جدول ۲ مقادیر کشیدگی و چولگی همه مؤلفه ها در محدوده ± 2 قرار دارد. این یافته بیانگر آن است که مفروضه نرمال بودن توزیع داده های تک متغیری برقرار است (رک کلاین، ۲۰۱۶). همچنین جدول ۲ نشان می دهد که مفروضه همخطی بودن در بین داده های پژوهش حاضر برقرار است. زیرا که مقادیر ضریب تحمل متغیرهای پیش بین بزرگتر از $0/1$ و مقادیر عامل تورم واریانس هر یک از آنها کوچکتر از 10 است. منطبق بر دیدگاه میرز و همکاران (۲۰۰۶) ضریب تحمل کمتر از $0/1$ و ارزش عامل تورم واریانس بالاتر از 10 نشان دهنده عدم برقراری مفروضه همخطی بودن است. در این تحقیق به منظور ارزیابی برقراری یا عدم برقراری مفروضه نرمال بودن توزیع چند متغیری، از تحلیل اطلاعات مربوط به «فاصله مهلنوبایس» استفاده شد. مقادیر چولگی و کشیدگی اطلاعات مربوط به فاصله مهلنوبایس به ترتیب برابر با $0/77$ و $0/43$ به دست آمد که نشان می دهد توزیع داده های چند متغیری نرمال است. علاوه بر شواهد مربوط به مقادیر چولگی و کشیدگی، نمودار هیستوگرام مربوط به نمرات فاصله مهلنوبایس نیز از برقراری مفروضه نرمال بودن توزیع داده های چند متغیری حمایت نمود. گفتنی است که به منظور ارزیابی مفروضه همگنی واریانس ها، نمودار پراکندگی واریانس های استاندارد شده خطاها مورد بررسی قرار گرفت. شکل توزیع واریانس های استاندارد شده خطاها بیانگر برقراری مفروضه مزبور در بین داده ها بود.

مدل اندازه گیری پژوهش شامل متغیرهای مکنون خودکارآمدی، صلاحیت حرفه ای معلمان، باورهای فراشناختی و توانمندسازی روان شناختی و نشانگرهای آنها

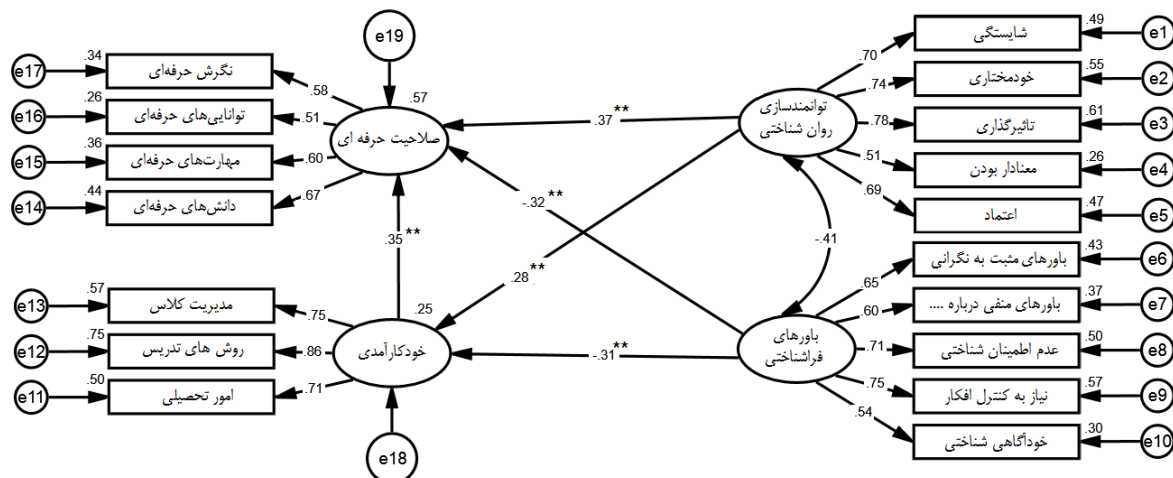
جدول ۳. ضرایب مسیر کل و مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل ساختاری

Table 3. total and direct path coefficients between research variables in the structural model

اثر	مسیر	b	S.E	β	p
مستقیم	خودکارآمدی ← باورهای فراشناختی	-۰/۴۷۴	۰/۱۰۸	-۰/۳۱۲	۰/۰۰۱
	خودکارآمدی ← توانمندسازی	۰/۵۳۱	۰/۱۷۸	۰/۲۷۵	۰/۰۰۱
	صلاحیت حرفه ای ← خودکارآمدی	۰/۴۶۳	۰/۱۱۰	۰/۳۴۷	۰/۰۰۱
	صلاحیت حرفه ای ← باورهای فراشناختی	-۰/۶۵۱	۰/۱۵۶	-۰/۳۲۱	۰/۰۰۱
غیر مستقیم	صلاحیت حرفه ای ← توانمندسازی	۰/۹۵۳	۰/۱۸۳	۰/۳۷۰	۰/۰۰۱
	صلاحیت حرفه ای ← باورهای فراشناختی	-۰/۲۱۹	۰/۰۷۲	-۰/۱۰۸	۰/۰۰۱
کل	صلاحیت حرفه ای ← توانمندسازی	۰/۲۴۶	۰/۰۸۴	۰/۰۹۶	۰/۰۰۳
	صلاحیت حرفه ای ← باورهای فراشناختی	-۰/۸۷۱	۰/۱۵۲	-۰/۴۲۹	۰/۰۰۱
	صلاحیت حرفه ای ← توانمندسازی	۱/۱۹۹	۰/۲۰۸	۰/۴۶۶	۰/۰۰۱

فراشناختی و صلاحیت حرفه ای معلمان منفی ($P < 0/01$) نشان می دهد که ضریب مسیر کل بین توانمندسازی روان شناختی و صلاحیت حرفه ای معلمان مثبت و در سطح $0/01$ معنادار است ($\beta = -0/108$)، چنین نتیجه گیری شد که خودکارآمدی رابطه بین باورهای فراشناختی و صلاحیت حرفه ای معلمان را به صورت منفی و رابطه بین توانمندسازی روان شناختی و صلاحیت حرفه ای معلمان را به صورت مثبت و معنادار میانجیگری می کند. شکل ۱ مدل ساختاری پژوهش در تبیین روابط بین توانمندسازی روان شناختی، باورهای فراشناختی، خودکارآمدی و صلاحیت حرفه ای معلمان را نشان می دهد.

جدول ۴ نشان می دهد که ضریب مسیر کل بین توانمندسازی روان شناختی و صلاحیت حرفه ای معلمان مثبت و در سطح $0/01$ معنادار است ($P < 0/01$)، همچنین ضریب مسیر کل بین باورهای فراشناختی و صلاحیت حرفه ای معلمان منفی و در سطح $0/01$ معنادار بود ($\beta = -0/429$ ، $P < 0/01$)، جدول ۳ نشان می دهد که ضریب مسیر بین خودکارآمدی و صلاحیت حرفه ای معلمان مثبت و در سطح $0/01$ معنادار است ($\beta = 0/347$ ، $P < 0/01$)، همچنین جدول ۴ نشان می دهد که ضریب مسیر غیرمستقیم بین توانمندسازی روان شناختی و صلاحیت حرفه ای معلمان مثبت ($P < 0/01$) و ضریب مسیر غیرمستقیم بین باورهای



شکل ۱. پارامترهای استاندارد در مدل ساختاری پژوهش

Figure 1. Standard parameters in the structural model of research

برعکس معلمان دارای صلاحیت حرفه‌ای پایین به دلیل بی‌علاقگی به شغل خود، انگیزه و تلاش کمی در شغل خود نشان می‌دهند.

دانش حرفه‌ای، متعهد شدن انرژی روانی و جسمانی فرد یا گروه در جهت اخذ قوا و استعداد درونی افراد و فرد برای توسعه به هر نحو است (مجلل چوبقلو و همکاران، ۱۳۹۹) که به صورت کارآیی و اثربخشی جلوه‌گر می‌شود. کارآیی عبارت است از شاخصی که نحوه انجام کار با بهترین روش انجام آن کار (استاندارد) مقایسه می‌کند و به تعبیری کارایی به معنای انجام درست کار و صحیح است. از دیدگاه روانی، احساس فرد از میزان کارآیی و توانایی در انجام کار محوله، موفقیت شغلی را به بار می‌آورد. در این مورد، احساس توانمندی و مفید واقع شدن معادل با موفقیت شغلی است. بنابراین این دیدگاه احساس کارآیی را همان پیشرفت شغلی و افزایش مهارت‌ها و کسب تخصص در شغل می‌داند و زمانی حاصل می‌شود که فرد بتواند از تمام توانایی‌ها و امکانات خود در رسیدن به هدف‌های شغلی بهره‌برداری کند (شفیع آبادی، ۱۳۹۸). معلمان موفق هم-چنان که از دانش حرفه‌ای برخوردارند، قادر خواهند بود دانش و اطلاعات خود را در زمینه‌های مختلف به کار بگیرند، در توسعه توانمندی‌های خود کوشا باشند و در فعالیت‌های خود موفق‌تر از بقیه عمل کنند (نوری و همکاران، ۱۳۹۵). وقتی افراد توانمند می‌شوند، احساس خود اثربخشی می‌کنند؛ که قابلیت و تبحر لازم برای انجام موفقیت‌آمیز کاری را دارند. معلمان توانمند نه تنها احساس شایستگی، بلکه احساس اطمینان می‌کنند که می‌توانند کار را با کفایت انجام دهند. آنان احساس برتری شخصی کرده و معتقدند می‌توانند برای رویارویی با چالش‌های تازه بیاموزند و رشد یابند. بعضی از نویسندگان بر این باورند که این ویژگی مهم‌ترین عنصر توانمندی روان‌شناختی است، زیرا داشتن احساس خود اثربخشی است که منجر به پشتکار و تلاش افراد برای انجام دادن کارهای دشوار می‌شود (لی و نی، ۲۰۱۴). چنین معلمانی، در فعالیت کاری خویش، از نیروی روحی یا روانی سرمایه‌گذاری می‌کنند و

داده‌های مندرج در شکل ۱ نشان می‌دهد که مجموع مجذور همبستگی‌های چند گانه (R^2) برای متغیر صلاحیت حرفه‌ای برابر با ۰/۵۷ به بدست آمد، این موضوع بیانگر آن است که توانمندسازی روان‌شناختی، باورهای فراشناختی و خودکارآمدی در مجموع ۵۷ درصد از واریانس صلاحیت حرفه‌ای معلمان را تبیین می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

در پاسخ به پرسش اصلی پژوهش چنین نتیجه‌گیری شد که مدل ساختاری پژوهش با داده‌های گردآوری شده برازش دارد. نتایج حاصل از پاسخ به این پرسش با نتایج حاصل از پژوهش‌های صفری (۱۳۹۷)؛ مکوندی و افتخار صادی (۱۳۹۵)، دهقانی و همکاران (۱۳۹۳)؛ اکبری (۱۳۹۰)؛ میه و میه (۲۰۱۰) همسو بود.

در تبیین یافته‌های حاضر می‌توان گفت صلاحیت حرفه‌ای فرد، خلاصه‌ای از عملکرد مورد نیاز (کار انجام شده) و ظرفیت و پتانسیل (استعدادهای فردی) است (بلاسکوآ و همکاران، ۲۰۱۵). گروبان (۲۰۰۳) صلاحیت را به عنوان توانایی استفاده از دانش و دیگر قابلیت‌های مورد نیاز برای انجام موفق و کارایی وظیفه مشخص، تحقق هدف و یا عملکرد نقش خاصی در فرآیند کسب و کار تعریف می‌کند. این قابلیت‌ها شامل دانش، تخصص، مهارت، ویژگی‌های شخصی و رفتاری، باورها، انگیزه‌ها، ارزش‌ها و غیره هستند (عبدالهی و همکاران، ۱۳۹۳). از نظر روکنس و کروسویک (۲۰۱۶) صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، نظامی از دانش، مهارت، توانایی و خواست انگیزشی است که تحقق مؤثر فعالیت‌های آموزش حرفه‌ای را فراهم می‌کند (روکنس و کروسویک، ۲۰۱۶). همسو با این یافته‌ها، احمدی (۱۳۹۹) در «بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی» نشان داده که معلمانی که دارای صلاحیت حرفه‌ای بالاتری هستند، شغل خود را جذاب می‌دانند و تلاش بیشتری برای موفق شدن در شغل خود دارند؛ و شیوه‌های مدیریتی مناسب با محیط کلاس خود به کار می‌برند و

شناختی که انتقال دانش و توانایی‌ها، به عمل ماهرانه را تحت نفوذ دارند، فعال می‌سازد (بندورا، ۱۹۹۷). افراد با خودکارآمدی بالا به دلیل توانایی حل مشکلات در گذشته و داشتن تجارب موفق که از هوش شناختی آنها حاصل می‌شود، هنگام روبه رو شدن با مشکلات با باور این موضوع که می‌توانند بر آن فایق آیند، به حل مسئله می‌پردازند (میرزایی و همکاران، ۱۳۹۵). افراد خودکارآمد برای تفکر و اندیشیدن نقشه و راهکار مناسب دارند و در شرایط لازم از راهبردهای مناسب تفکر برای تحلیل مسائل و حل آنها استفاده می‌کنند. آنها به دلیل دارا بودن قدرت فراشناخت- یعنی شناخت در مورد چگونگی شناخت پیدا کردن- بر فرایندهای شناختی خود تمرکز و تسلط لازم را دارند. به عبارت دیگر، فراشناخت به اطلاعاتی گفته می‌شود که فرد از نظام شناختی خود دارد (کرا و همکاران، ۲۰۱۳). راهبردهای فراشناختی باعث خودنظارتی و به واسطه هوش شناختی موجب افزایش درک مطلب و حل مسئله در افراد می‌شود. روان‌شناسان شناختی؛ به‌ویژه افرادی که در چهارچوب پردازش اطلاعات کار می‌کنند عقیده دارند، فرایندهای فراشناختی بر عملیات اجرایی، طراحی عملکرد، بازیابی، واریسی و تنظیم رفتارها جهت حل مسئله تأثیرگذار است. بنابراین، فراشناخت با نظم‌دهی رابطه دارد؛ زیرا دانش و آگاهی نسبت به فرایندهای شناختی باید موجب استفاده از آن به هنگام حل مسئله گردد و این امر از طریق راهبرد خود - نظم‌دهی صورت می‌گیرد. شخص دارای سطوح فراشناختی بالا به علت آگاهی فراشناختی، از تجارب خود به روشی مناسب استفاده می‌کند و دارای بالاترین استعداد در تطبیق و سازگاری خود با شرایط و امکانات موجود و یا انواع مختلف انتخاب‌هاست (رعیتی و همکاران، ۱۳۹۴) و بدین ترتیب به صلاحیت حرفه‌ای بهتر و سریع‌تر از دیگران دست می‌یابد. براساس یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود مسئولین دوره‌های ضمن خدمتی را با محتوای آموزش باورهای فراشناختی، توانمندسازی و خودکارآمدی برای معلمان جهت افزایش صلاحیت حرفه‌ای آنها ترتیب دهند.

از درگیری و اشتغال خویش نوعی احساس اهمیت شخصی دارند (جو و جو، ۲۰۱۷)؛ که این موجب شکل‌گیری نگرشی مثبت نسبت به شغل‌شان می‌شود.

توانمندسازی معلمان موجب می‌شود احساس انرژی زیاد و کنترل بر کارشان را پیدا می‌کنند. در این حس قدرت خودتعیینی، خودارزشی و اعتقاد به خودکارآمدی تقویت می‌شود (عبدی، ۱۳۹۸). به باور کانگر و کانانگو (۱۹۹۸) توانمندسازی روان‌شناختی ریشه در نیازهای انگیزشی افراد دارد. هر راهبرد یا عملی که بتواند نیاز به خودکارآمدی را در کارکنان تقویت کند، توانمندسازی را در پی خواهد داشت (امیری و همکاران، ۱۳۹۶). توماس (۲۰۱۷) اعتقاد دارد که توانمندسازی فرایند نفوذ بر رویداد و پیامدهای مهم برای فرد یا گروه است. بنابراین توانمندسازی اساساً یک فرایند انگیزشی است که فرد در طی آن یک حس توانمندی را تجربه می‌کند. وقتی فرد این کار را انجام می‌دهد، بهتر می‌تواند تصمیم بگیرد و مسئولیت‌پذیرتر شود و به فردی تبدیل شود که بهتر می‌تواند مشارکت نماید. هر راهبردی که به افزایش حق تعیین فعالیت‌های کاری (خود تصمیم‌گیری) و خودکارآمدی کارکنان منجر شود، توانمندی آنها را در پی خواهد داشت و برعکس، هر راهبردی که منجر به تضعیف در انگیزه قدرت می‌انجامد، باعث تقویت احساس بی‌قدرتی در آنها شده و عدم توانمندی را در پی خواهد داشت. کانگو و کانانگو، معتقد هستند که توانمندسازی عبارت است از فرایند افزایش احساس خودکارآمدی در معلمان، از طریق شناسایی و حذف شرایطی که موجب ناتوانی آنان شده است (رستگار و دهقانی سلطانی، ۱۳۹۳). خودکارآمدی توانایی است که در آن خرده مهارت‌های رفتاری، عاطفی، اجتماعی و شناختی باید سازمان‌دهی شده و برای اهداف بی‌شمار به‌طور مؤثر هماهنگ شوند. بین داشتن زیر مهارت‌ها و توانایی ترکیب آنها برای انجام عملی در شرایط دشوار تفاوت آشکاری وجود دارد. مردم حتی با وجود اینکه کاملاً می‌دانند چه کار کنند و مهارت‌های لازم برای انجام کار را دارند، به نحو احسن در انجام کارها موفق نمی‌شوند. خودکارآمدی، جریان‌های عاطفی، هیجانی و

Feldman DB & Kubota M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*; (Vol.37 Pp.210-216).

Flavell JH. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. Resnick (Ed), *The nature of intelligence* (Pp.231-235).

Fong KH, & Snape E. (2015). Empowering leadership, psychological empowerment and employee Outcomes: Testing a multi-level mediating model. *British Journal of Management*; (Vol.26 – No.1 Pp.126-138.)

Houtzagers G. (1999). Empowerment, using skills and competence management. *Participation and Empowerment: An International Journal*; (Vol.7 No-2 Pp. 27-32).

Kaiser G, Blömeke S, Koenig J & et al. (2017). Professional competencies of (prospective) mathematics teachers—Cognitive versus situated approaches. *Educational Studies in Mathematics*; (Vol.94 – No.2 Pp. 161-182).

Karimi F. (2009). Studying the Professional Competences of Elementary Teachers. *Educational Leadership and Administration*; (Vol.2 – No.4 Pp.151-161).

Kartini D, Kristiawan M & Fitria H. (2020). The Influence of Principal's Leadership, Academic Supervision, and Professional Competence toward Teachers' Performance. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*; (Vol.20 – No.1 Pp.156-164).

Kumar V. (2013). The influence of teacher's professional competence on students' achievement. *IOSR Journal of Engineering*; (Vol.3 – No.11).

Kunter M. (2013). Cognitive activation in the mathematics classroom and

از جمله نقاط ضعف پژوهش می توان به محدود بودن جامعه آماری به معلمان و همچنین محدودیت در انتخاب معلمان به واسطه شرایط جغرافیایی اشاره کرد. با توجه به خلأ های پژوهشی در رابطه با موضوع و همچنین جامع و کاربردی بودن موضوع پژوهش می توان انتخاب مناسب موضوع پژوهش یعنی ارائه مدلی جهت ارتقاء صلاحیت حرفه ای معلمان براساس توانمندسازی روان شناختی و باورهای فراشناختی با میانجیگری خودکارآمدی را از جمله نقاط قوت پژوهش حاضر دانست.

References

Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Journal of APA PsycNET Direct*; (Vol.84 – No.2 Pp. 191-215).

Bjelic D, Krneta R & Milosevic D. (2010). Teacher education from elearner to eteacher: Master curriculum. *Journal of Echnology*; (Vol.9 Pp. 202-21).

Blömeke S. (2017). Modelling teachers' professional competence as a multi-dimensional construct.

Cera R, Mancini M & Antonietti A. (2013). Relationships between Metacognition, Self-efficacy and Self-regulation in Learning. *ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies*; (Vol.7 Pp.115-141).

Delobbe N, Cooper-Thomas HD & De Hoe R. (2016). A new look at the psychological contract during organizational socialization: The role of newcomers' obligations at entry. *Journal of Organizational Behavior*; (Vol.37 – No.6 Pp. 845-867)

Eilks I & Markic S. (2011). Effects of a long-term participatory action research project on science teachers' professional development. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*; (Vol.7 – No.3 Pp. 149-160).

- in Tanzania (Doctoral dissertation, The University of Dodoma).
- Sandhya S & Sulphay MM. (2019). An assessment of contribution of employee engagement, psychological contract and psychological empowerment towards turnover intentions of IT employees. *International Journal of Environment, Workplace and Employment*; (Vol.5 – No.1 Pp.22-31).
- Schunk DH & DiBenedetto MK. (2016). Self-efficacy theory in education. *Handbook of motivation at school*; (No.2 Pp.34-54).
- Tapsall DM. (2019). Relationship between structural and psychological empowerment, participation in continuing professional development and perceived self-competence in cancer nursing (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology); (Vol.40 – No.1 Pp.67-71).
- Thomas S. (2017). Teacher Empowerment: A Focused Ethnographic Study in Brunei Darussalam. *Qualitative Report*, (Vol.22 – No.1).
- professional competence of teachers results from the COACTIV Project. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Kunter M, Klusmann U, Baumert J & et al. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*; (Vol.105 – No.3 Pp.805-820).
- Lee A & Nie Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and teacher education*; (Vol.41 – Pp.67-79).
- Mulder M. (2014). Conceptions of professional competence. *In International handbook of research in professional and practice-based learning* (Pp. 107-137).
- Ndibalema P. (2015). Transforming teachers' professional competence in the use of ICT as a pedagogical tool: An experience of a community of practice learning group model in secondary schools