

تأثیر مهارت‌های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی بر خود کارآمدی با نقش واسطه‌ای باورهای آموزشی

مجتبی سرگزی^۱، ولی مهدی نژاد^۲

^۱ کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، پردیس دانشگاه سیستان و بلوچستان، سیستان و بلوچستان، ایران
^۲ دانشیار، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان

چکیده

پژوهش حاضر تحت عنوان تأثیر مهارت‌های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی بر خود کارآمدی با نقش واسطه‌ای باورهای آموزشی انجام شد. روش انجام پژوهش توصیفی - همبستگی بود. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی بارتن (۱۹۹۰)، پرسشنامه خودکارآمدی (۲۰۰۴) و پرسشنامه باورهای معلم (مک کومبز و ویسلر، ۱۹۹۷) بود که همگی استاندارد بوده و به تأیید استاد راهنما نیز رسیده است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل مدیران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش شهر زاهدان بود. روش نمونه‌گیری در تحقیق حاضر از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم و در دسترس استفاده شده است. به‌منظور آزمون فرضیه‌ها از آزمون معادلات ساختاری در نرم‌افزار PLS یا لیزرل استفاده شد. نتایج نشان داد که مهارت‌های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی بر خود کارآمدی با نقش واسطه‌ای باورهای آموزشی تأثیر معناداری داشت. مهارت‌های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی بر باورهای آموزشی و خودکارآمدی تأثیر دارد. مهارت‌های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی بر خودکارآمدی تأثیر دارد. خودکارآمدی بر باورهای آموزشی تأثیر دارد.

کلمات کلیدی: مهارت‌های ارتباطی، خود کارآمدی، باورهای آموزشی

۱-مقدمه

در سازمان‌های آموزشی مدیریت نقش و جایگاهی بسیار مهم‌تر و اساسی‌تر دارد و به تعبیری عملکرد سازمان بیشتر تحت تأثیر عملکرد مدیران است. شرط لازم در ارزیابی عملکرد چنین سازمان‌هایی، ارزشیابی عملکرد مدیران است. عملکرد مدیران و رهبران آموزشی سهم قابل‌توجهی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد و شکست مدیر مدرسه، هزینه اجتماعی فراوانی بر دانش‌آموزان و خانواده آن‌ها تحمیل می‌کند. اگر مدیران باکفایت‌تر شوند و توانایی‌های لازم برای ایفای نقش‌های جدید سازمانی را به دست آورند، کارکنانشان نیز قوی‌تر و قدرتمندتر می‌شوند و بدین ترتیب سازمان برتری فردی و سازمانی خود را نشان می‌دهد. مدیریت کارساز و کارآمد در سازمان آموزش و پرورش می‌تواند با بالا بردن درجه رضایت معلمان از کار، پیوند استوار با اولیاء دانش‌آموزان و تقویت انجمن اولیاء و مربیان، کاهش افت تحصیلی، نوآوری و خلاقیت در روش‌ها، بهره‌گیری مناسب از منابع مالی و انسانی و بالاخره شکوفایی شخصیت کودکان و نوجوانان همراه باشد (رضایی و همکاران، ۱۳۹۷: ۲). تسلط بر مهارت‌های ارتباطی زیربنای موفقیت در مدیریت و کارایی آن است. در میان وظایف مدیریت نقش مهارت‌های ارتباطی به‌صورت آشکار و مستقیم در بعد ارتباطات و به‌صورت نهان ولی مستقیم در دیگر ابعاد نهفته است، زیرا هر یک از این ابعاد در چارچوب یک فرآیند ارتباطی و تعاملی تحقق پیدا می‌کند به‌طور کلی همه ابعاد مدیریت ماهیتی درهم‌تنیده دارند و مهارت‌های ارتباطی در بطن تمامی آن‌ها وجود دارد (حسین پور و گراوند، ۱۳۹۵: ۱). مهارت‌های ارتباطی یکی از مهم‌ترین ابزارهای قدرتمند مدیران امروزی در سازمان‌هاست. مدیرانی که از مهارت‌های ارتباطی مناسبی برخوردارند همانند جریان دوسویه‌ای عمل می‌کنند که می‌توانند تأثیرگذار بر سازمان‌ها و تأثیرپذیر از آن‌ها باشند (نسل سراجی و حسینی شاوون، ۱۳۹۵: ۱). در امر آموزش و پرورش مهارت‌های ارتباطی نقش تعیین‌کننده در ایجاد ارتباط با دانش‌آموزان داشته و می‌تواند در یاددهی و یادگیری تأثیر بسزایی داشته و موفقیت و یا عدم موفقیت دانش‌آموزان را رقم بزند. یکی از عناصر اصلی در برنامه درسی، روش‌های یاددهی یادگیری است. اگر روش تدریس مورد استفاده به‌خوبی انتخاب گردد، بدون شک توانایی‌های دانش‌آموزان فرصت رشد پیدا می‌کنند. روش تدریس مهارت‌های ارتباطی نگاه جدی به نقش عملیات شناختی ذهنی در یادگیری دارد. این رویکرد به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مهارت‌های فکری و شناختی خود را گسترش دهند. مهارت‌های ارتباطی چون مبتنی بر مهارت‌های تفکر و اندیشه هستند در حل مسائل روزانه زندگی و درس اهمیت فراوانی دارند. طی دو دهه اخیر خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان سازه‌ای مهم مورد توجه معلمان و مربیان قرار گرفته است. این سازه جدید نقش بسیار مؤثری در یادگیری و اهمیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند داشته باشد. چنانچه دانش‌آموزان از فرآیند خودکارآمدی تحصیلی استفاده نمایند می‌توانند به‌طور مؤثر مطالعه کنند و عملکرد تحصیلی بهتری داشته باشند (افخمی اردکانی و همکاران، ۱۳۹۵: ۱). خودکارآمدی نقش تعیین‌کننده‌ای بر خود انگیزی افراد دارد؛ زیرا باور خودکارآمدی بر گزینش اهداف چالش‌آور، میزان تلاش و کوشش در انجام وظایف، میزان استقامت و پشتکاری در رویارویی با مشکلات و میزان تحمل فشارها اثر می‌گذارد. خودکارآمدی تحصیلی به باورهایی همچون، مطالعه کردن، انجام فعالیت‌های پژوهشی، پرسیدن سؤال در کلاس درس، ارتباط موفقیت‌آمیز با اساتید، برقراری رابطه دوستانه با دیگر دانش‌آموزان، گرفتن نمره‌های خوب، شرکت در بحث‌های گروهی و غیره اشاره دارد که شخص این باور را دارد که تحت شرایط خاص و موقعیت‌های تحصیلی می‌تواند آنها را انجام دهد. این افراد با کنجکاوی و تلاش می‌توانند از راه‌حل‌های مناسب برای حل مشکلات خویش بهره ببرند و از خود مقاومت بیشتری برای حل مسائل تحصیلی نشان می‌دهند. خودکارآمدی نقش تعیین‌کننده‌ای بر خود انگیزی افراد دارد؛ زیرا باور خودکارآمدی بر گزینش اهداف چالش‌آور، میزان تلاش و کوشش در انجام وظایف، میزان استقامت و پشتکار در رویارویی با مشکلات و میزان تحمل فشارها اثر می‌گذارد (عجم، ۱۳۹۵: ۷۳). در این میان باورهای افراد بر رویکرد آنها نسبت به مسائل گوناگون تأثیرگذار بوده و این باورها می‌تواند در ارتباط بین معلم و دانش‌آموز و خودکارآمدی آن تأثیرگذار باشد. باورهای معلمان در حیطه آموزش و پرورش تحت عنوان باورهای آموزشی مطرح شده که بر رویکرد معلم نسبت به نحوه ارتباط با دانش‌آموز می‌تواند مؤثر باشد. نتایج پژوهش‌های گذشته حاکی از آن است که باورها بهترین شاخص نه تنها در راستای تصمیم‌گیری افراد در طول زندگی، بلکه پیش

بینی کننده ای قدرتمند برای رفتار به شمار می روند. باورهای معلمان در رابطه با موضوعاتی مانند آموزش، یادگیری، تدریس، کلاس درس، محتوا و... به مثابه اجزای مهم محیط‌های یاددهی یادگیری، خود به خود موجب تفاوت در ماهیت و کیفیت تجربه های یادگیری و آموزشی می گردد؛ همین نگاه متفاوت معلمان به عناصر مذکور زمینه های شکل گیری فضاهای آموزشی معرفی متنوعی را فراهم می آورد که همین تنوع را می توان در پیوستاری از مطلق گرایی تا نسبی گرایی در رابطه با ماهیت دانش، یادگیری، تدریس و ... در نوسان به شمار آورد (محمدی پویا و همکاران، ۱۳۹۸: ۳۱). با توجه به اینکه مهارت‌های ارتباطی در یاددهی و یادگیری نقش تعیین کننده ای داشته و باورهای آموزشی نیز بر رویکرد معلم نسبت به شیوه تدریس موثر است و از آنجایی که معلمان نقش مهمی در تربیت نوجوانان داشته و مهارت‌های آنها تعیین کننده رفتار نوجوان و رویکرد وی نسبت به تحصیل و مسائل تربیتی می باشد لذا می توان گفت رفتار معلم و مهارت‌های ارتباطی وی در این برهه زمانی موضوع قابل توجهی بوده و با در نظر گرفتن اینکه آینده کشور در دست نوجوانان امروز می باشد می توان به اهمیت مطالعه در این زمینه پر برد.

۲- ادبیات پژوهش

مهارت‌های ارتباطی: منظور از مهارت های ارتباطی کلامی، گفت وگو با کارکنان به صورت فردی یا گروهی و برگزاری نشست های مؤثر است (آهنچیان و منیدری، ۱۳۸۳: ۴۲).

خودکارآمدی: خودکارآمدی یک مفهوم ابداعی توسط بندورا^۱ (۱۹۷۷) است و به ارزیابی شناختی فرد در مورد توانایی ها و قابلیت های خود برای انجام یا عدم موفقیت تکالیف یا امور اشاره دارد (آشر و پاچارس^۲، ۲۰۰۶).

باورهای آموزشی: باورها بهترین شاخص نه تنها در راستای تصمیم‌گیری افراد در طول زندگی، بلکه پیش‌بینی کننده‌ای قدرتمند برای رفتار به شمار می‌روند (بهجت و همکاران، ۲۰۱۵).

۳- فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی

مهارت‌های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی بر خود کارآمدی با نقش واسطه‌ای باورهای آموزشی تأثیر معناداری دارد.

فرضیه‌های فرعی

مهارت‌های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی بر باورهای آموزشی تأثیر دارد.

مهارت‌های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی با نقش واسطه‌ای باورهای آموزشی بر خود کارآمدی آنها تأثیر بیشتری دارد.

۴- روش پژوهش

روش انجام پژوهش توصیفی - همبستگی است.

پژوهش حاضر از نظر نوع هدف کاربردی محسوب می‌شود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل مدیران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش شهر زاهدان می باشد. نمونه آماری از طریق فرمول کوکران اندازه گیری شد.

روش نمونه‌گیری در تحقیق حاضر از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم و در دسترس استفاده شده است.

¹ Bandura

² Usher & Pajares

۵- یافته های پژوهش

۵-۱- یافته های توصیفی

با توجه به این که در پرسشنامه مورد استفاده در این پژوهش سوالات جمعیت‌شناختی از قبیل جنسیت و تحصیلات مطرح شده بود، در بخش دوم فصل چهارم به توصیف جمعیت‌شناختی داده‌ها می‌پردازیم و جدول توزیع فراوانی و نمودار ستونی را برای این متغیرها رسم می‌نماییم.

بررسی نمونه بر اساس جنسیت

جدول ۱- توزیع فراوانی نمونه آماری بر حسب جنسیت

جنسیت فراوانی مطلق	درصد	
زن ۵۷	۳۹/۳	
مرد ۸۸	۶۰/۷	
کل ۱۴۵	۱۰۰/۰	

بر اساس جدول (۱) در مورد جنسیت نمونه‌ها، بیشتر پاسخگویان مرد بودند.

بررسی نمونه بر اساس تحصیلات

جدول ۲- توزیع فراوانی نمونه آماری بر حسب تحصیلات

تحصیلات فراوانی مطلق	درصد	
فوق دیپلم ۲	۱/۴	
لیسانس ۱۰۶	۷۳/۱	
فوق لیسانس و بالاتر ۳۷	۲۵/۵	
کل ۱۴۵	۱۰۰/۰	

بر اساس جدول ۲- در مورد تحصیلات ۱,۴ درصد فوق دیپلم، ۷۳,۱ درصد لیسانس و همچنین ۲۵,۵ درصد نیز فوق لیسانس و بالاتر داشته‌اند. لذا بیشتر نمونه‌ها دارای تحصیلات لیسانس بوده‌اند.

بررسی نمونه بر اساس سابقه

جدول ۳- توزیع فراوانی نمونه آماری بر حسب سابقه

سابقه فراوانی مطلق	درصد	
زیر ۱۰ سال ۲۲	۱۵/۲	
۱۰ تا ۱۵ سال ۶	۴/۱	
۱۵ تا ۲۰ سال ۳۳	۲۲/۸	
۲۰ تا ۲۵ سال ۴۲	۲۹/۰	
۲۵ سال به بالا ۴۲	۲۹/۰	
کل ۱۴۵	۱۰۰/۰	

بر اساس جدول (۳) در مورد سابقه ۱۵,۲ درصد زیر ۱۰ سال، ۴,۱ درصد ۱۰ تا ۱۵ سال، ۲۲,۸ درصد ۱۵ تا ۲۰ سال، ۲۹ درصد ۲۰ تا ۲۵ سال و ۲۹ درصد ۲۵ سال به بالا سن داشته اند. لذا بیشتر نمونه‌ها ۲۰ تا ۲۵ سال و ۲۵ سال به بالا سن داشته اند.

تحلیل توصیفی متغیرهای تحقیق

جدول ۴- مقادیر شاخص های توصیفی متغیرهای تحقیق

حداکثر حدافل	واریانس	انحراف معیار	میانگین متغیر	۵	۳
۵	۰/۱۳۴	۰/۳۶۶	۳/۸۳۸	باورهای آموزشی	۳
۵	۰/۲۲۷	۰/۴۷۶	۳/۹۴۳	خودکار آمدی	۲/۹۴
۵	۰/۳۲۹	۰/۵۷۴	۳/۷۲۲	مهارت‌های ارتباطی مدیران	۲/۲۵

۵-۲- یافته های استنباطی

در این مرحله از تحقیق، محقق با استفاده از مقادیر نمونه، آماره‌ها را محاسبه می‌کند. سپس به کمک تخمین و آزمون فرض آماری، آماره‌ها به پارامترهای جامعه تعمیم داده می‌شود (حافظ نیا، ۱۳۸۹). در این قسمت به دلیل اینکه نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل مدل به وسیله نرم‌افزار اسمارت پی ال اس ۳ قابلیت اعتماد بالاتری داشته باشد باید پیش‌فرضهای مربوط به رویکرد حداقل مربعات جزئی ۴ مورد بررسی قرار گیرد.

ارزیابی مدل در روش مدل‌سازی معادلات ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی

به این دلیل که مدل‌سازی مسیری پی ال اس شاخصی برای سنجش نیکویی برازش ۵ قسمت های مختلف مدل پژوهش ارائه نمی‌کند، برای تحلیل مدل‌ها در روش مدل‌سازی معادلات ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی باید دو مرحله، "بررسی برازش مدل" و "آزمودن فرضیه‌های پژوهش" را به ترتیب اجرا نمود. بررسی برازش مدل خود شامل یک فرایند سه مرحله ای می‌باشد:

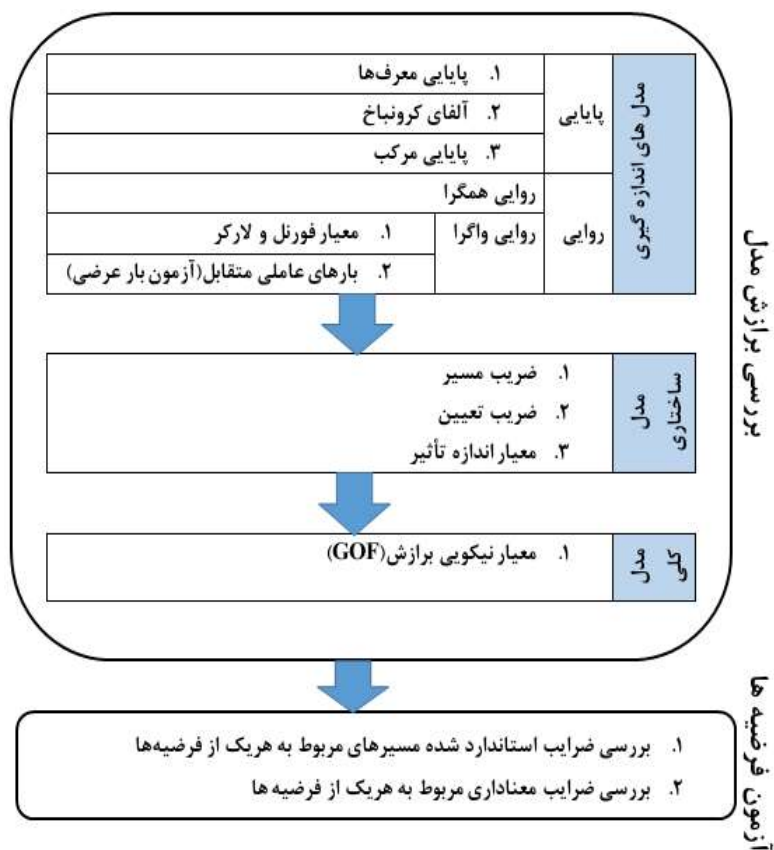
(۱) برازش مدل‌های اندازه‌گیری

(۲) برازش مدل ساختاری

(۳) برازش مدل کلی (اندازه‌گیری و ساختاری) (داوری و رضازاده، ۱۳۹۲).

این سه مرحله باید به ترتیب در پژوهش طی شود. مطابق این فرآیند، ابتدا روایی و پایایی مدل‌های اندازه‌گیری را مورد ارزیابی قرار می‌دهند. هنگامی که شواهد کافی مبنی بر روایی و پایایی مدل‌های اندازه‌گیری (بیرونی) به دست آمد، می‌توان به ارزیابی مدل ساختاری (درونی) پرداخت.

در مرحله‌ی پایانی نیز برازش کلی مدل پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد. ذکر این نکته ضروری است که تنها در صورتی روابط بخش ساختاری معنادار و قابل تفسیر هستند که روابط و مقادیر بخش مدل‌های اندازه‌گیری در حد قابل قبول باشند. اگر پژوهشگر با مقادیر پایین‌تر از حد قابل قبول در بخش مدل‌های اندازه‌گیری روبرو شود، باید ابتدا به اصلاح بخش مدل‌های اندازه‌گیری پرداخته و سپس روابط بخش ساختاری مدل خود را بررسی و تفسیر نماید. پس از این دو مرحله می‌توان با بررسی برازش مدل کلی، نهایتاً امکان آزمون فرضیات را فراهم ساخت. این مراحل به ترتیب و با ذکر معیارهای مورد بررسی قرار گرفته برای هر مرحله، به صورت شماتیک در شکل (۱) نمایش داده شده است (داوری و رضازاده، ۱۳۹۲؛ آذر و همکاران، ۱۳۹۱).



شکل ۱ - الگوریتم تحلیل داده‌ها در روش PLS

برازش مدل های اندازه گیری

برای بررسی برازش بخش اول (مدل های اندازه گیری)، از پایایی و روایی متغیرها استفاده می شود. ارزیابی پایایی و روایی در فل سوم ذکر شد.

ضرایب تعیین

ضریب تعیین (R^2) معیاری است که برای متصل کردن بخش اندازه گیری و بخش ساختاری مدل سازی معادلات ساختاری به کار می رود و نشان از تأثیری دارد که یک متغیر برون زا بر یک متغیر درون زا می گذارد. مقدار R^2 تنها برای سازه های درون زای (وابسته) مدل محاسبه می گردد و در مورد سازه های برون زا، مقدار این معیار صفر است (هالند، ۱۹۹۹). هر چه مقدار R^2 مربوط به سازه های درون زای یک مدل بیشتر باشد، نشان از برازش بهتر مدل است.

چین ۶ (۱۹۹۸) سه مقدار ۰،۱۹، ۰،۳۳ و ۰،۶۷ را به عنوان مقدار ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی R^2 معرفی می کند. با توجه به نتیجه ذکر شده در جدول (۴-۱۹) تمامی متغیرهای درونزای مدل از ضریب تعیین مناسب برخوردار بوده و نشان دهنده برازش مناسب بخش ساختاری مدل می باشد.

جدول ۵- ضریب تعیین متغیرهای درونزای مدل برای فرضیه‌های تحقیق

متغیر	ضریب تعیین
اخلاق	۰/۵۷۲
آموزش	۰/۶۰۳
باورهای آموزشی	۰/۱۲۶
بازخورد	۰/۳۱۱
غیر آموزنده	۰/۶۶۱
غیر یادگیرنده	۰/۴۸۱
کلامی	۰/۳۵۶
خودکار آمدمی	۰/۳۵۴
مهارت‌های ارتباطی مدیران	-
مدیریت	۰/۳۵۱
شنود	۰/۴۲۱
یادگیرنده	۰/۶۴۸

معیار برازش مدل کلی

طبق ساختار مدل‌سازی مسیری PLS، محقق باید پس از بررسی برازش بخش اندازه‌گیری و بخش ساختاری مدل پژوهش خود، برازش بخش کلی را نیز کنترل نماید. از طرف دیگر مدل‌سازی مسیری PLS فاقد یک معیار بهینه‌سازی شده کلی است یعنی تابع کلی برای ارزیابی برازش مدل وجود ندارد.

با این وجود، یک معیار کلی برای نیکویی برازش به وسیله تننهاوس^۷ و همکاران (۲۰۰۵) پیشنهاد گردیده است. به همین دلیل در این مرحله از شاخص نیکویی برازش^۸ (GOF) برای بررسی تناسب کلی مدل استفاده گردیده است (داوری و رضاده، ۱۳۹۲).

معیار نیکویی برازش

شاخص GOF هر دو مدل اندازه‌گیری و ساختاری را مد نظر قرار می‌دهد و به‌عنوان معیاری برای پیش‌بینی عملکرد کلی مدل به کار می‌رود. این شاخص طبق فرمول (۲-۴) زیر محاسبه می‌گردد:

$$\text{GoF} = \sqrt{\text{communalities} \times R^2} \quad \text{فرمول (۲-۴)}$$

به طوری که *communalities* نشانه میانگین مقادیر اشتراکی^۹ هر سازه (مرتبه اول) می‌باشد که مطابق جدول (۴-۱۰) ۰/۶۹۲ به دست آمده است.

جدول ۶- مقادیر اشتراکی و ضرایب تعیین برای فرضیه تحقیق

متغیرها	شاخص اشتراکی (Communality)	ضریب تعیین (R^2)
اخلاق	۰/۵۲۹	۰/۵۷۲
آموزش	۰/۶۳۴	۰/۶۰۳

7 Tenenhaus

8 Goodness of Fit (GOF)

9 Communality

متغیرها	شاخص اشتراکی (Communality)	ضریب تعیین (R^2)
باورهای آموزشی	۱/۰۰۰	۰/۱۲۶
بازخورد	۰/۵۱۲	۰/۳۱۱
غیر آموزنده	۰/۶۸۳	۰/۶۶۱
غیر یادگیرنده	۰/۵۴۴	۰/۴۸۱
کلامی	۰/۵۲۷	۰/۳۵۶
خودکار آمدی	۱/۰۰۰	۰/۳۵۴
مهارت‌های ارتباطی مدیران	۱/۰۰۰	-
مدیریت	۰/۵۴۶	۰/۳۵۱
شنود	۰/۵۳۷	۰/۴۲۱
میانگین	۰/۶۸۱	۰/۴۴۴

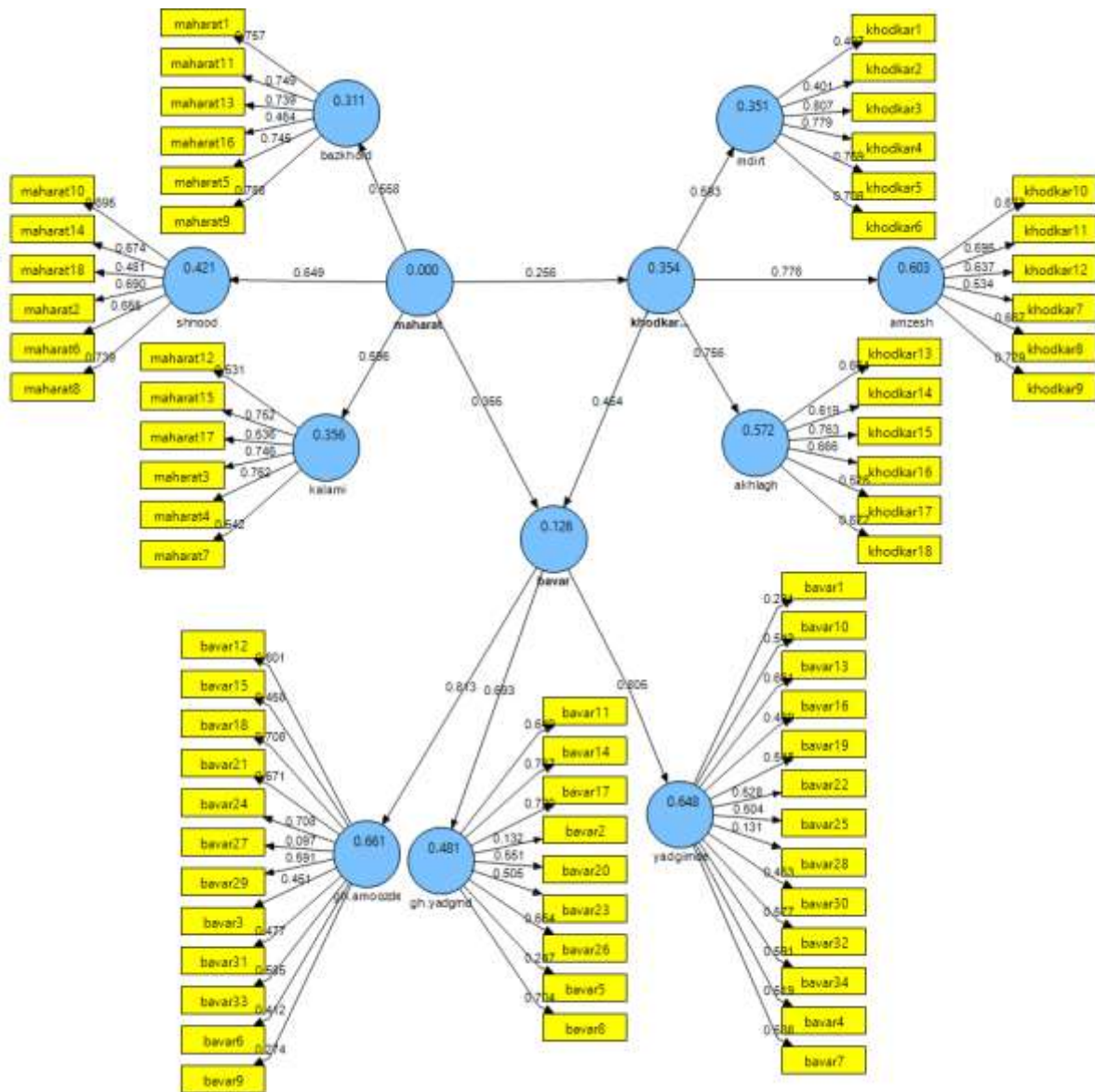
در نهایت GOF مدل برای فرضیه‌های فرعی و فرضیه اصلی به شرح زیر است:

$$GOF = \sqrt{0/444 \times 0/681} = 0/550$$

وتزلس و همکاران (۲۰۰۹) سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ را به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GoF معرفی نموده اند. از آنجایی که مقدار GoF برای مدل حاضر برابر ۰/۵۵۰ محاسبه گردید، نشان از برازش کلی متوسط مدل دارد.

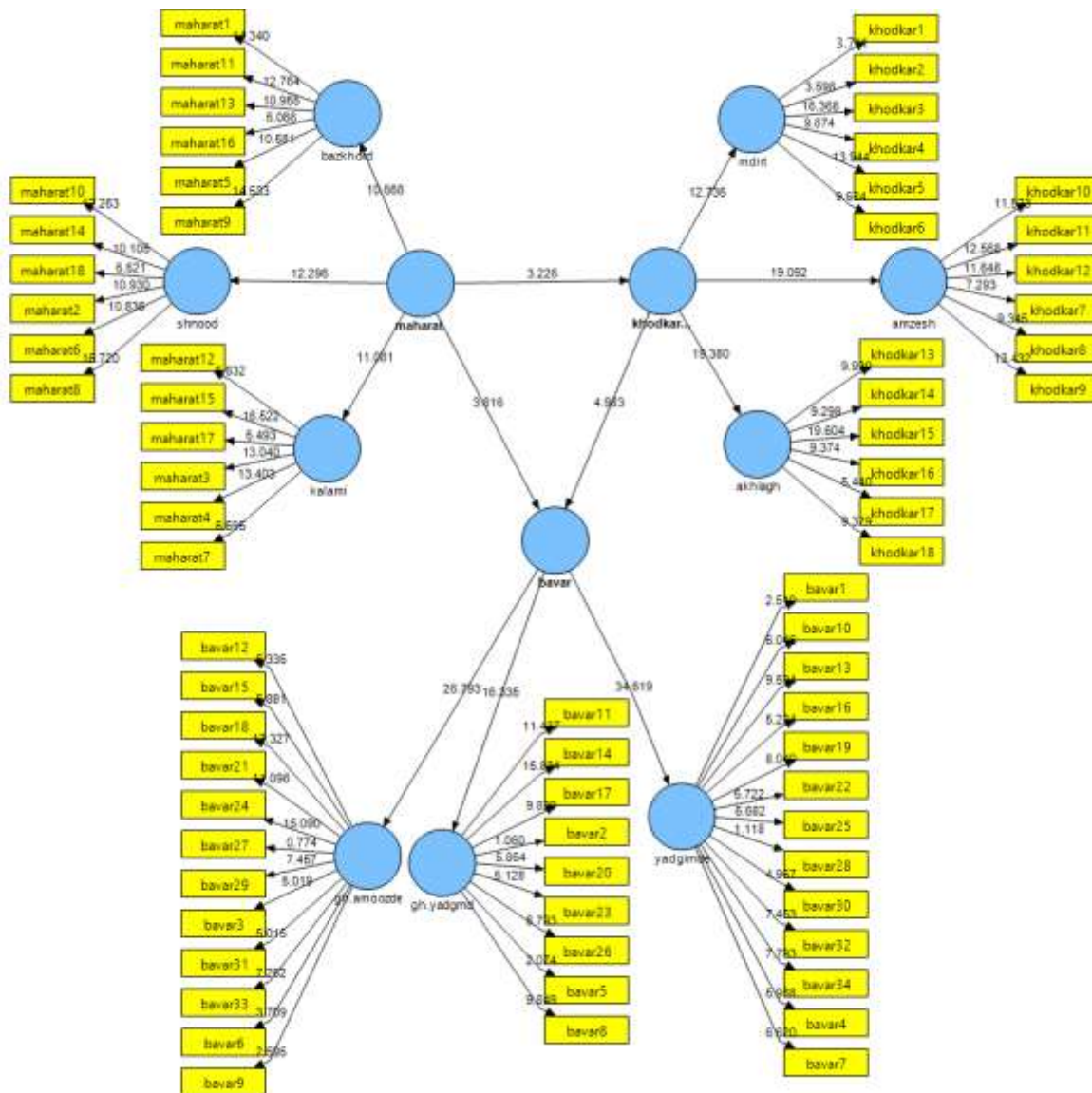
تحلیل استنباطی فرضیه‌های تحقیق

در این قسمت با انجام تحلیل‌های مناسب به آزمون فرضیه‌های تحقیق پرداخته شده است. برای آزمون فرضیات از مدل معادلات ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی با بهره‌گیری از نرم‌افزار آماری Smart-PLS3 استفاده شده است. در شکل زیر خروجی ضرایب مسیر مدل معادلات ساختاری که در مراحل قبل برازش آن نیز مورد تأیید قرار گرفته، ارائه گردیده است.



شکل ۲- ضرایب مسیر مدل تحقیق

از آنجایی که از طریق بزرگی یا کوچکی ضرایب مدل تخمین استاندارد نمی‌توان در مورد معناداری آن ضرایب اظهار نظر کرد، جهت سنجش معنادار بودن ضرایب مسیر از مدل اعداد معناداری (T-value) استفاده می‌شود. و چنان چه در آن مقادیر معناداری بزرگتر از قدرمطلق عدد ۱/۹۶ باشند، این روابط در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار هستند. در شکل زیر مدل اعداد معناداری مربوط به هر یک از مسیرها ارائه گردیده است.



شکل ۳ - ضرایب معناداری مدل تحقیق

فرضیه اصلی

مهارت‌های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی بر خود کارآمدی با نقش واسطه‌ای باورهای آموزشی تأثیر معناداری دارد. جدول (۴-۱۱): نتایج آزمون سوبل (فرضیه اصلی)

Ta	۳/۸۱۶	Sobel test	۳/۰۲۹۶۶۳۸
Tb	۴/۹۸۳	p-value	۰/۰۰۲۴۴۸۲۶

با توجه به شکل فوق و آزمون سوبل می‌توان نتیجه گرفت ضریب معناداری متغیر باورهای آموزشی به عنوان میانجی گر برابر با ۳،۰۳ است که از مقدار (۱/۹۶) بیشتر است و حاکی از معنادار بودن اثر میانجی متغیر باورهای آموزشی بین مهارت‌های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی بر خود کارآمدی می‌باشد.

فرضیه فرعی ۱

مهارت‌های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی بر باورهای آموزشی تأثیر دارد.

با توجه به ضرایب معناداری در شکل فوق چون ضریب معناداری بین مهارت‌های ارتباطی و باورهای آموزشی ۳,۸۱۶ به دست آمد که بیشتر از ۱,۹۶ می باشد می توان به این نتیجه دست یافت که مهارت‌های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی تأثیر معناداری بر باورهای آموزشی دارد و از طرفی چون ضریب مسیر بین مهارت‌های ارتباطی و باورهای آموزشی ۰,۳۵۵ به دست آمده می توان گفت هر چه مهارت‌های ارتباطی بیشتر باشد در نتیجه باورهای آموزشی بیشتر می شود

فرضیه فرعی ۲

مهارت‌های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی بر خودکار آمدی تأثیر دارد.

با توجه به ضرایب معناداری چون ضریب معناداری بین مهارت‌های ارتباطی و خودکار آمدی ۳,۲۲۶ به دست آمد که بیشتر از ۱,۹۶ می باشد می توان به این نتیجه دست یافت که مهارت‌های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی تأثیر معناداری بر خودکار آمدی دارد و از طرفی چون ضریب مسیر بین مهارت‌های ارتباطی و خودکار آمدی ۰,۲۵۶ به دست آمده می توان گفت هر چه مهارت‌های ارتباطی بیشتر باشد در نتیجه خودکار آمدی بیشتر می شود.

فرضیه فرعی ۳

خودکارآمدی بر باورهای آموزشی تأثیر دارد.

چون ضریب معناداری بین خودکارآمدی و باورهای آموزشی ۴,۹۸۳ به دست آمد که بیشتر از ۱,۹۶ می باشد می توان به این نتیجه دست یافت که خودکارآمدی مدیران مقطع ابتدایی تأثیر معناداری بر باورهای آموزشی دارد و از طرفی چون ضریب مسیر بین خودکارآمدی و باورهای آموزشی ۰/۴۵۴ به دست آمده می توان گفت هر چه خودکارآمدی بیشتر باشد در نتیجه باورهای آموزشی بیشتر می شود.

۶- بحث و نتیجه گیری

دنیای امروزی دنیای ارتباطات می باشد و در این زمینه فناوری های نوین ارتباطی نیز موجب تغییراتی در نحوه برقراری ارتباطات بین فردی ایجاد نموده است. داشتن ارتباطات قوی برای همه افراد از اهمیت بالایی برخوردار بوده و برای اشخاصی که به واسطه نوع شغل و فعالیتشان ارتباط بیشتری با دیگران دارند، این موضوع از اهمیت بالاتری برخوردار می باشد. مدیران از جمله افرادی هستند که مهارت های ارتباطی برای آنها بسیار مهم بوده و این موضوع می تواند بر خودکارآمدی آنها نیز تاثیرگذار باشد. همچنین عملکرد مدیران مقطع ابتدایی و برداشت آنها از مسائل آموزشی می تواند به مهارت های ارتباطی آنها بستگی داشته باشد. در این زمینه پژوهشهایی نیز صورت گرفته که می توان به پژوهش بی نیاز و بی نیاز (۱۳۹۹)، یزدی و باستانی سکه (۱۳۹۹) اشاره نمود که به ترتیب به بررسی رابطه مهارت های ارتباطی با توانمندسازی و خودکارآمدی مدیران پرداخته اند. پوررحیم و همکاران (۱۳۹۹) نیز بیان داشتند که بین رهبری آموزشی و خودکارآمدی با توسعه حرفه ای رابطه معناداری وجود دارد. پژوهش های متعددی در این زمینه صورت گرفته اما تفاوت پژوهش حاضر به دلیل وجود متغیر واسطه باورهای آموزشی می باشد که علاوه بر این روی جامعه و نمونه آماری متفاوتی انجام شده است. نتایج پژوهش حاضر نیز نشان از تأثیر مهارت های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی بر خودکارآمدی با نقش واسطه ای باورهای آموزشی دارد که نتایج حاصله با جزئیات بیشتر در ادامه آمده است.

در رابطه با فرضیه اصلی پژوهش که "مهارت های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی بر خودکارآمدی با نقش واسطه ای باورهای آموزشی تأثیر معناداری دارد" نتایج نشان می دهد که ضریب معناداری متغیر باورهای آموزشی به عنوان میانجی گر برابر با ۳۰۳ است که از مقدار (۱/۹۶) بیشتر است و حاکی از معنادار بودن اثر میانجی متغیر باورهای آموزشی بین مهارت های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی بر خودکارآمدی می باشد. نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج پژوهش یزدی و باستانی سکه (۱۳۹۹) تحت عنوان رابطه مهارت های ارتباطی و کنترل فکر با خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان که نشان دادند به طور کلی مهارت های ارتباطی و کنترل فکر، خودکارآمدی تحصیلی را در جهت مثبت پیش بینی می کنند. مهارت گوش دادن، درک پیام، بینش، قاطعیت، کنترل اجتماعی و ارزیابی دوباره، خودکارآمدی تحصیلی را در جهت مثبت و راهبرد نگرانی خودکارآمدی تحصیلی را در جهت منفی پیش بینی می کنند، همراستا است.

در رابطه با فرضیه فرعی اول پژوهش که "مهارت های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی بر باورهای آموزشی تأثیر دارد" نتایج نشان می دهد که مهارت های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی تأثیر معناداری بر باورهای آموزشی دارد و از طرفی با توجه به شکل ۴-۱ چون ضریب مسیر بین مهارت های ارتباطی و باورهای آموزشی ۰,۳۵۵ به دست آمده می توان گفت هر چه مهارت های ارتباطی بیشتر باشد در نتیجه باورهای آموزشی بیشتر می شود. با توجه به ضرایب معناداری چون ضریب معناداری بین مهارت های ارتباطی و باورهای آموزشی ۹,۰۴۱ به دست آمد که بیشتر از ۱,۹۶ می باشد می توان به این نتیجه دست یافت که مهارت های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی تأثیر معناداری بر باورهای آموزشی دارد و از طرفی چون ضریب مسیر بین مهارت های ارتباطی و باورهای آموزشی ۰,۶۴۷ به دست آمده می توان گفت هر چه مهارت های ارتباطی بیشتر باشد در نتیجه باورهای آموزشی بیشتر می شود. نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج پژوهش ساکا و سورملی (۲۰۱۰) تحت عنوان بررسی رابطه بین احساس کارآمدی معلمان علوم حفاظتی و مهارت های ارتباطی که نشان دادند تفاوت آماری معنی داری در ادراک معلمان علوم حفاظتی از سطح ارتباط بر حسب جنسیت وجود ندارد. در مورد رابطه بین باورهای کارآمدی و مهارت های ارتباطی، مشخص شد که خودکارآمدی معلمان علوم حفاظتی با مهارت های ارتباطی همبستگی مثبت دارد. این نتیجه نشان داد که معلمان علوم حافظ با باورهای خودکارآمدی بالا نیز ادراک بالایی از مهارت های ارتباطی دارند، همراستا است.

در رابطه با فرضیه فرعی دوم پژوهش که "مهارت های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی بر خودکارآمدی تأثیر دارد" نتایج نشان می دهد که مهارت های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی تأثیر معناداری بر خودکارآمدی دارد و از طرفی با توجه به شکل ۴-۱ چون ضریب مسیر بین مهارت های ارتباطی و خودکارآمدی ۰,۲۵۶ به دست آمده می توان گفت هر چه مهارت های ارتباطی بیشتر باشد

در نتیجه خودکار آمدی بیشتر می شود. نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج پژوهش دانا و همکاران (۱۳۹۷) تحت عنوان اثربخشی آموزش مهارت های ارتباطی بر تاب آوری و خودکار آمدی تمرینی ورزشکاران نوجوان که نشان دادند پس از کنترل سطوح پیش آزمون، نمره های تاب آوری و خودکارآمدی تمرینی در گروه آزمایشی به طور معناداری بالاتر از گروه کنترل قرار دارد. براساس یافته های این پژوهش می توان نتیجه گیری کرد که آموزش مهارت های ارتباطی، روش موثری برای افزایش تاب آوری و خودکارآمدی تمرینی در ورزشکاران نوجوان می باشد، دارای انطباق است.

در رابطه با فرضیه فرعی سوم پژوهش که "خودکارآمدی بر باورهای آموزشی تأثیر دارد" نتایج نشان می دهد که خودکارآمدی مدیران مقطع ابتدایی تأثیر معناداری بر باورهای آموزشی دارد و از طرفی با توجه به شکل ۴-۱ چون ضریب مسیر بین خودکارآمدی و باورهای آموزشی ۰,۴۵۴ به دست آمده می توان گفت هر چه خودکارآمدی بیشتر باشد در نتیجه باورهای آموزشی بیشتر می شود. نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج پژوهش پوررحیم و همکاران (۱۳۹۹) تحت عنوان رابطه رهبری آموزشی و خودکارآمدی معلم با توسعه حرفه ای معلمان ابتدایی ناحیه ۲ اردبیل که نشان دادند متغیر رهبری آموزشی با بیشترین میزان تأثیر با بتای (BETA=۴۹/۰) و خودکارآمدی با کمترین تأثیر با (BETA=۱۴/۰) متغیر توسعه حرفه ای را پیش بینی می کنند. میانگین نمرات رهبری آموزشی، خودکارآمدی و توسعه حرفه ای بالاتر از حد متوسط است. بین رهبری آموزشی و خودکارآمدی با توسعه حرفه ای رابطه معناداری وجود دارد. میانگین نمرات رهبری آموزشی، خودکارآمدی و توسعه حرفه ای بالاتر از حد متوسط است، همسو است.

محدودیت ها و مشکلات تحقیق

- محدودیت های پژوهش های پرسشنامه ای همانند بوروکراسی های اداری، پر نکردن صحیح و کامل پرسشنامه و ...
- محدودیت ها و مشکلات زمانی در انجام پژوهش با توجه به همه گیری کوید ۱۹ و تعطیلی و مجازی شدن آموزش

پیشنهادات

باتوجه به نتایج حاصله از فرضیه اصلی پژوهش که مهارت های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی بر خود کارآمدی با نقش واسطه ای باورهای آموزشی تأثیر معناداری دارد، پیشنهاد می شود:

۱- تقویت مهارت های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی با ارائه آموزش های ضمن خدمت

۲- ارتقای خود کارآمدی در مدیران مقطع ابتدایی

باتوجه به نتایج حاصله از فرضیه فرعی اول پژوهش که مهارت های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی بر باورهای آموزشی تأثیر دارد، پیشنهاد می شود:

۱- انتخاب مدیران مقطع ابتدایی از میان افراد با مهارت های ارتباطی بالا

۲- ارائه جزوات و بروشورهای آموزشی تقویت مهارت های ارتباطی مدیران از سوی آموزش و پرورش به مدارس ابتدایی

باتوجه به نتایج حاصله از فرضیه فرعی دوم پژوهش که مهارت های ارتباطی مدیران مقطع ابتدایی بر خودکارآمدی تأثیر دارد، پیشنهاد می شود:

۱- تلاش مدیران در راستای تقویت مهارت های ارتباطی خویش در محیط مدرسه که بر خودکارآمدی آنان تأثیر مثبت دارد

۲- تقویت ارتباطات میان اولیا و مربیان در مدارس ابتدایی و کمک از مربیان پرورشی در انجام این مهم

باتوجه به نتایج حاصله از فرضیه فرعی سوم پژوهش که خودکارآمدی بر باورهای آموزشی تأثیر دارد، پیشنهاد می شود:

۱- انتساب و انتخاب افراد با توان خودکارآمدی بالا به سمت مدیریت در مدارس

۲- تقویت باورهای آموزشی در میان کارکنان و پرسنل و خصوصاً مدیران آموزشی از سوی آموزش و پرورش

پیشنهاداتی برای محققین آینده

- بررسی رابطه بین مهارت های ارتباطی و کنترل فکر مدیران با توانمندسازی مدیران مقطع ابتدایی

• بررسی رابطه رهبری آموزشی و خودکارآمدی با توانمندسازی منابع انسانی مقطع ابتدایی

منابع

۱. اثرزاده، رضا. بجانی، حسین. ملکی نیا، عماد. (۱۳۹۰). بررسی خودکارآمدی نیروی انسانی در سازمان ها و ارائه ی الگوی مفهومی برای سنجش آن، دوماهنامه توسعه انسانی پلیس، سال هشتم، شماره ۳۷
۲. احمدپور مبارکه، ف. و فدایی، م. و رفیع پور، ا. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین باورها و مولفه های ساخت و سازگرایی در محیط کلاس درس ریاضی. پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی)، ۱۰(۹) (پیاپی ۳۶)، ۸۷-۹۸.
۳. احمدی، محمد سعید. حاتمی، حمیدرضا. احدی، حسن. و اسد زاده، حسن. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، دوره ۴، شماره ۴ پیاپی (۱۶)، صص ۱۰۵ تا ۱۱۶.
۴. اسگندری، کریم. نقی پورفر، ولی الله. (۱۳۹۳). نقش ارتباطات و مهارت های ارتباطی در دوران حکومت حضرت علی (ع)، پژوهش نامه علوی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال پنجم، شماره دوم
۵. افخمی اردکانی، فاطمه. و اخوت، علی محمد. و ناظمی اردکانی، بتول. (۱۳۹۵). نقش مهارت‌های فرایندی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان، اولین همایش ملی تازه‌های تعلیم و تربیت در نظام آموزشی ایران، اردکان.
۶. دانا؛ امیر، سلطانی، نرگس. فتحی زادن، اعظم. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت های ارتباطی بر تاب آوری و خودکارآمدی تمرینی ورزشکاران نوجوان. مطالعات روان شناسی ورزشی، دوره ۷، شماره ۲۶؛ از صفحه ۹۱ تا صفحه ۱۰۶.
۷. ایران نژاد پاریزی، مهدی. (۱۳۸۵). اصول و مبانی مدیریت (در جهان معاصر)، چاپ اول، تهران: انتشارات مدیران
۸. آهنچیان، محمدرضا. و منیدری، رمضانعلی. (۱۳۸۳). رابطه مهارت های ارتباطی مدیران با سلامت سازمانی، پژوهشنامه علوم انسانی و اجتماعی، سال چهارم، شماره ۱۲
۹. باستانی، قادر. (۱۳۹۲). اصول و تکنیک های برقراری ارتباط موثر با دیگران، تهران: نشر ققنوس
۱۰. بختیاری، ابوالفضل. (۱۳۹۷). باور های یادگیری و آموزش. قابل دسترسی در <http://safarpour1315.blogfa.com/post/8>
۱۱. بخشایی، فرح. (۱۳۸۶). رابطه باور های کارآمدی جمعی و باورهای خودکارآمدی با فرسودگی شغلی معلمان مقطع ابتدایی شهر کرمان، پایان نامه ی کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشکده ی روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران
۱۲. بدرقه، علی. (۱۳۸۳). تکنولوژی آموزش، گرمسار: نشر دانشگاه آزاد - واحد گرمسار
۱۳. بهرامی زوز، مریم. (۱۳۹۰). محورهای ترغیب و تشویق کارکنان برای کار و کوشش جهادی، قابل دسترسی در: <http://www.banksepah.ir/upload/modules/articles/pdf/82.pdf>
۱۴. بهرامی، سیاوش. اسپیدکار، رحمان. کوشکی، مهدی. (۱۳۹۷). بررسی رابطه خودکارآمدی کارکنان پلیس راهور با مخاطرات ترافیکی مورد مطالعه: پلیس راهور خراسان شمالی، فصلنامه دانش انتظامی خراسان شمالی دفتر تحقیقات کاربردی ف.ا.ا. خراسان شمالی، سال پنجم، شماره ۱۸
۱۵. بی‌نیاز، هدی. و بی‌نیاز، عبدالقدوس. (۱۳۹۹). بررسی رابطه بین مهارت‌های ارتباطی مدیران با توانمندسازی مدیران مقطع ابتدایی شهرستان بستک، دومین کنفرانس ملی یافته‌های نوین یاددهی-یادگیری در دوره ابتدایی، بندرعباس.

۱۶. پروین، لارنس ا. (۲۰۰۱). روانشناسی شخصیت: نظریه و تحقیق، مترجمان: محمد جعفر جوادی و پروین کدیور، موسسه خدمات فرهنگی رسا. تهران.
۱۷. پوررحیم، مریم. و زاهد بابلان، عادل. و معینی کیا، مهدی. (۱۳۹۹). رابطه رهبری آموزشی و خودکارآمدی معلم با توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی ناحیه ۲ اردبیل، کنفرانس بین‌المللی مدیریت، علوم انسانی و رفتاری در ایران و جهان اسلام، کرج.
۱۸. تولیت زواره، سید محمد رضا. (۱۳۸۷). «ارتباطات مؤثر»، ماهنامه اندیشه گستر سایپا، ش ۳۶، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی
۱۹. جاسبی، عبدالله. (۱۳۸۰). اصول مبانی سازمان در مدیریت، ج ۱۱، تهران: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران
۲۰. حاجی میرزایی، مرضیه. (۱۳۸۹). بررسی رابطه خلاقیت و خودکارآمدی تحصیلی بر نگرش به مدرسه در دانش آموزان دختر مدارس راهنمایی و عادی شبانه روزی، پایان نامه ی کارشناسی ارشد، دانشکده ی روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۲۱. حسین پور، رضا. و گراوند، معصومه. (۱۳۹۴). بررسی نقش مهارت‌های ارتباطی مدیران در عملکرد دبیران مقاطع متوسطه آموزش و پرورش، دومین کنفرانس بین‌المللی علوم رفتاری و مطالعات اجتماعی.
۲۲. حسین پور، رضا. (۱۳۹۴). بررسی نقش مهارت‌های ارتباطی مدیران در توانمندی روانی آموزگاران، دومین کنفرانس بین‌المللی علوم رفتاری و مطالعات اجتماعی.
۲۳. دست مرد، مداح. صفایی مقدم، مسعود. پاک سرشت، محمدجعفر. شهنی بیلاق، منیجه. (۱۳۹۱). بررسی مبانی نظری ایره خودکارآمدی به عنوان هدفی تربیتی، پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، سال دوم، شماره ۲، ص ۱۷
۲۴. ذوالفقاری، حسین. فعال، صیدال. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین مهارت‌های ارتباطی فرماندهان و مدیران و تعهد سازمانی (مطالعه موردی فرماندهی مرزبانی ناجا)، فصلنامه مدیریت انتظامی، سال نهم، ص ۱۲۳-۱۰۳.
۲۵. رادمنش، ایران. (۱۳۹۲). مهارت‌های ارتباطی مدیران، فرهنگ و رفتار اداری، شماره ۷.
۲۶. رحمتی، زینب. تلخابی، محمود. مرادی، علیرضا. (۱۴۰۰). بررسی باورهای معلمان ایرانی در مورد یادگیری و تدریس. تازه های علوم شناختی. ۱۴۰۰؛ ۲۳ (۲): ۱۳۱-۱۴۳
۲۷. رضائی، ندا. عبدالمهی، داود. و نور محمد خالص، منصور. (۱۳۹۷). بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد مدیران مقطع ابتدایی، پنجمین همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران.
۲۸. رضائی، خدیجه. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین مهارت‌های ارتباطی مدیران با توانمندسازی منابع انسانی در بین کارکنان اداره آموزش و پرورش پاکدشت، سومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و علوم انسانی.
۲۹. ساعتچی، محمود. (۱۳۹۹). روان‌شناسی کار، کاربرد روانشناسی در کار، سازمان، مدیریت. چاپ سی و یکم، تهران: ویرایش (روان/ارسباران).
۳۰. سبحانی نژاد، مهدی. ملکی، مهدی. احمدیان، مینا. فردایی بنام، کیوان. (۱۳۹۱). بررسی روابط همبستگی و سهم تبیینی فلسفه های آموزشی با ابعاد باورهای نظارتی مدیران مدارس شهر تهران. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی سال سوم پاییز ۱۳۹۱ شماره ۳ (پیاپی ۱۱)
۳۱. سرلک، حجت اله. (۱۳۹۹). باورهای آموزشی و تأثیر آنها روی کیفیت یادگیری. متدولوژی آموزشی CEMI، قابل دسترسی در <https://crashenglish.ir/educational-beliefs-and-their-impact-on-the-quality-of-learning/>

۳۲. شولتز، دوان پی. شولتر، سیدنی آلن. (۲۰۰۹). تاریخ روان شناسی نوین، ترجمه علی اکبر سیف، حسن پاشا شریفی، خدیجه علی آبادی و جعفر نجفی زند (۱۳۸۸)، تهران: نشر دوران
۳۳. شیوندی، کامران. آزاد فارسانی، یاسر. ریاح، موسی. (۱۳۹۸). بررسی ویژگی های روان سنجی فرم کوتاه مقیاس خودکارآمدی تصمیم گیری شغلی، فصلنامه اندازه گیری تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، سال نهم، شماره ۳۶، ص ۴۹ تا ۶۴
۳۴. عباسی رستمی، نجیبه. (۱۳۹۳). بررسی موانع ارتباطات اثربخش در سازمان ها، دومین کنفرانس ملی پویایی مدیریت، توسعه اقتصادی و مدیریت مالی.
۳۵. عباسی رستمی، نجیبه. رشیدی، پریرسا. (۱۳۹۹). بررسی رابطه بین مهارت های ارتباطی با سازگاری اجتماعی دانشجویان، فصلنامه علمی دانش انتظامی مرکزی، شماره ۲۹ (شماره پیاپی ۱)، صص ۱۲۱-۱۴۰
۳۶. عجم، علی اکبر. (۱۳۹۵). پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی از طریق سلامت اجتماعی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی. دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. جلد ۹، شماره ۱، ۷۱-۷۸.
۳۷. علوی لنگرودی، س. و سلیمانی، ز. (۱۳۹۲). مقایسه باورها و نگرش های معلمان پیرامون مدیریت کلاس با توجه به ویژگی های دموگرافیک. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۲۴ (پیاپی ۱۴)، ۱۱۵-۱۳۶.
- <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=213873>
38. Farhangi, Ali Akbar (1999). Human Communication, Tehran: Rasa Cultural Service Institute.
39. Gavashiriani, Motahareh (2013). The Relationship between Communication Skills of High School Principals in Tehran Education on the Teachers' Motivation. Master's Thesis, Islamic Azad University, Tehran Branch of East.
40. Hersey, Powell and Blanchard, Kent H. (1998). Management of Organizational Behavior. Translation by Qasem Kabiri. Tehran: Publishing House Jihad University (Majed)
41. Hosseini Sarkhosh, Seyyed Mehdi (2009). The Conceptual Framework of the Influence of Transformational Leadership on Organizational Culture, Human Development Policeman, vol. 7, no. 30, 59-72.
42. Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2005), Educational Administration: Theory, Research and Practice, New York: Mc Graw-hill.
43. Jacobse, B., & Parise, M. (1987). Self and group in modern society: Ten theses on the individual self and the collective self. Perspectives on Psychological Science, 5
44. Kark, R., Dijk, D., (2007). Motivation to lead, motivation to follow: the role of the self-regulatory focus in leadership processes. Academy of Management Review, 32, 500-528.
45. Maddux, J. E. (2002). Self- efficacy: the power of believing you can. The handbook of positive psychology. Newyork: oxford university press : 277-287.
46. Musakhani, Morteza and Ali Mohammadnia (2005). Finding and Indicators of Selection of Modern Leadership Model and Its Integration in Organizations (Comparative Comparison of Leadership Leadership and Transformational Leadership), Journal of Management Culture, Vol. 4, No. 14, 163-201.
47. Ozkan, Huseyin; Dalli, Mehmet; Bingol, Erkan; Metin, Sabri Can; Yarali, Duygu (2014). Examining the Relationship between the Communication Skills and Self-efficacy Levels of Physical Education Teacher Candidates. Procedia - Social and Behavioral Sciences 152 (2014) 440 - 445.
48. Pample, F. (2000). Sociological Lines and Ideas. New York: Worth Publishers.

49. Pillai, R., Williams, E. (2004). Transformational leadership, self-efficacy, group cohesiveness, commitment, and performance. *Journal of Organizational Change Management*, 17, 144-159.