

فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی
 دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت
 سال سوم - شماره ۴ - زمستان ۹۱
 صص ۳۷-۵۰

رابطه‌ی خود کارآمدی با اثربخشی رهبری در بین مدیران دبیرستان‌های استان گیلان

ناصر شیربگی*^۱، نعمت اله عزیزی^۲، محمد امجد زبردست^۳، رقیه نصرتی سرایدشتی^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۱۰/۱۷ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۴/۲۸

چکیده

این پژوهش، با هدف بررسی رابطه خود-کارآمدی با اثربخشی رهبری در بین مدیران مدارس استان گیلان در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ انجام گرفته است. روش انجام پژوهش، توصیفی-پیمایشی از نوع همبستگی و جامعه آماری، شامل تمامی مدیران و دبیران مدارس دولتی متوسطه استان گیلان بوده است. نمونه انتخاب شده در برگیرنده تعداد ۲۳۰ نفر مدیر و ۶۹۰ نفر دبیر بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم انتخاب شد. ابزار اندازه‌گیری دو پرسشنامه محقق ساخته شامل ۴۹ پرسشی خود-کارآمدی و ۴۸ پرسشی اثربخشی رهبری بود. با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، پایایی ۰/۸۷ برای پرسشنامه خود-کارآمدی و ۰/۸۶ برای پرسشنامه اثربخشی رهبری به دست آمد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون، آزمون t، تحلیل واریانس و رگرسیون چند متغیره سلسله مراتبی استفاده شده است. نتایج نشان داد که، همبستگی معناداری بین خود-کارآمدی مدیران متوسطه استان گیلان و اثربخشی رهبری وجود دارد. نتایج نشان داد که، از لحاظ جنسیت تفاوت معناداری بین خود-کارآمدی مدیران وجود ندارد. اما سابقه مدیریت باعث تفاوت معناداری بین میانگین‌ها گردید. به علاوه، نتایج نشان داد در خصوص اثربخشی مدیران با توجه به جنسیت و سابقه مدیریت نیز تفاوت معناداری وجود ندارد. هم چنین نتایج پژوهش حاکی از آن بود که تفاوت معناداری بین مقدار خود-کارآمدی مدیران و رشته تحصیلی و منطقه محل خدمت وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: مدیران مدارس، خود-کارآمدی، اثربخشی رهبری، دوره متوسطه

۱- دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان

۲- دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان

۳- استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان

۴- کارشناس ارشد برنامه ریزی آموزشی

*- نویسنده مسئول: nshirbagi@uok.ac.ir

مقدمه

اهمیت فزاینده اصلاح نظام های آموزشی و بهبود عملکرد مدارس، برای دست اندرکاران نظام تعلیم و تربیت موجب گردیده به مدیران مدارس به عنوان پیشتاز تلاش های تغییر و بازسازی توجه خاصی شود. صاحب نظران بر این باورند که آن چه مدیران انجام می دهند پی آمد مستقیم نحوه تفکر آنان و نتیجه آن چیزی است که درباره اش می اندیشند (McCormick, 2001).

در مدل شناخت اجتماعی بندورا، در فرایند رهبری سه دسته از متغیرها مؤثرند که عبارتند از: عنصر شناختی رهبر، رفتار رهبر و محیط رهبری. خود-کارآمدی مهمترین عنصر شناختی فرد برای شغل رهبری است. به نظر بندورا، حس خود-کارآمدی یک مدیر مدرسه عبارت است از "داوری درباره توانایی های خود برای ساختاردهی مجموعه ای از فعالیت های ویژه به منظور تولید نتایج مطلوب در مدرسه ای که او آن را هدایت می کند" (Bandura, 1997:17).

اهداف شخصی و باورهای خود-کارآمدی از راه دو ساز و کار «انگیزش افراد» و «توسعه راهبرد کار» روی عملکرد تأثیر می گذارند. انتخاب و گسترش راهبردهای مؤثر به تلاش و سطح تجربه اشخاص وابسته است که آن هم به نوبه خود به سطح دانش، مهارت و توانایی هایشان مربوط است. این توانایی های شخصی از تجربه سرچشمه می گیرد. تجربه های کسب شده می توانند تغییراتی در خود-کارآمدی اهداف و دانش، مهارت و توانایی ها و راهبردها کار ایجاد کنند (McCormick, 2001).

به نظر بندورا اکتساب انتظارات کارآمدی بالا یا پایین، چهار منبع اصلی دارد:

۱. **تجربه مهارتی**^۱: انتظارات کارآمدی در تجربیاتی که شخص در آنها مهارت دارد، ریشه دارد. تجارب موفق متمایلند که انتظارات سطح بالا ایجاد کنند، در حالی که تجارب شکست تمایل به تولید انتظارات سطح پایین دارند. به هر حال، انتظارات سطح پایین می تواند به وسیله موفقیت های فراوان و مکرر تغییر یابد (Bandura, 1986:203).

۲. **تجربه جانشینی**^۲: دیدن یا مشاهده کارهای موفقیت آمیز افراد دیگر می تواند به تدریج ادراک های کارآمدی را در بینندگان القاء کند که به این باور برسند که آنها هم آنقدر دارای قابلیت هستند که بتوانند به موفقیت برسند. (Farahani, 1998).

۳. **ترغیب کلامی**^۳: ترغیب کلامی اغلب برای متقاعد کردن افرادی به کار می رود که قابلیت های لازم برای انطباق با اهدافشان را دارند. مثلاً بسیاری از والدین کودکانشان را تشویق می کنند تا باور

-
1. Performance accomplishments
 2. Icarious experiences
 3. Verbal persuasion

کنند که می توانند در مراتب مختلف زندگی موفق شوند. این شاید رشد مهارت ها و یک حس کارآمدی شخصی را تسریع کند (Bandura, 1997:198).

۴. **برانگیختگی هیجانی**^۱: موقعیت های مشکل، حالت های بالای برانگیختگی را در اکثر افراد ایجاد می کند و افراد این داده های برانگیختگی را برای قضاوت در مورد قابلیت هایشان به کار می-برند. از این جهت، برای اصلاح باورهای خود-کارآمدی افراد، بهبود وضعیت جسمانی و کاهش استرس ها و اضطراب هایشان مؤثر است (Wood and Bandura, 1989).

لازم به ذکر است که، بیش تر مطالعات مربوط به خود-کارآمدی در حوزه تعلیم و تربیت در ارتباط با دانش آموزان و معلمان صورت گرفته و پژوهش های اندکی راجع به خود- کارآمدی مدیران و سرپرستان انجام شده است. از این جهت، داده های اندکی در مورد استفاده از این سازه برای شناخت رفتارهای مدیران مدارس وجود دارد.

وود و بندورا (۱۹۸۹) معتقدند که خود-کارآمدی درک شده بر راهبردهای تحلیلی و به دنبال آن بر عملکرد سازمانی مدیران در یک محیط سازمانی تأثیر می گذارد (Wood and Bandura, 1989). همچنین مشخص گردیده که مدیرانی که در برنامه های توسعه حرفه ای مدرسه شرکت می کنند می توانند احساس خود-کارآمدی را در رابطه با نظارت بر معلمان بهبود بخشند (Licklider and Niska, 1993).

پژوهشگران دیگری دریافته اند که مدیران دارای خود-کارآمدی بالا در مواجهه با مشکلات ناتوانی های خود را توجیه نمی کنند، بلکه آنها انتظارات شخصی خود را کنترل می کنند تا به شرایط و مقتضیات پاسخ دهند. در مقابل مدیران دارای خود-کارآمدی پایین نوعی ناتوانی در کنترل محیط در خود احساس می کنند و تمایل کمتری به تشخیص راهبردهای مناسب یا اصلاح راهبردهای ناموفق دارند. مدیران دارای خود-کارآمدی پایین در اعلام شکست هایشان سریع عمل می کنند و اضطراب، فشار و سرخوردگی خود را بروز می دهند (Lyons and Murphy, 1994).

دیموک و هاتی جزو اولین کسانی بودند که مطالعه ای را برای تهیه مقیاس خود-کارآمدی مدیران مدارس در زمینه ساختاردهی مجدد مدارس انجام دادند (Dimmock and Hattie, 1996). آنها دریافته اند که خود-کارآمدی مدیران مدارس به صورت مثبت با توانایی مدیران در کنار آمدن مؤثر با تغییرات مدارس و تغییر در نقش هایشان به عنوان یک مدیر رابطه دارد. اثبات کردند که خود-کارآمدی مدیران می تواند به عنوان متغیر میانجی قوی در درک تغییرات مدرسه بشمار می آید.

استرمن و سولیوان دریافتند که عوامل بیرونی از قبیل الگو های نقش، شخصیت و حمایت سازمانی بر احساس خود-کارآمدی مدیر تأثیر گذاشته و در تفسیر مدیران از محتوای سازمان و فرایندهای حل مسأله مؤثر می باشد (Osterman and Sullivan, 1996).

ایمنتس و دبری باندر نیز به این نتیجه رسیدند که خود-کارآمدی ممکن است عامل مهمی در توضیح نقش زنان در وضعیت‌های رهبری مدارس باشد (Imants and De Bradbender, 1996). علاوه بر این، فریدمن در پژوهش‌هایش مشاهده کرد که باورهای ناکارآمدی با سطح بالایی از فرسودگی شغلی در محیط‌های سازمانی رابطه دارد (Friedman, 1997).

نتایج پژوهشی که توسط اسمیت و گارینو انجام گرفت حاکی است که اندازه مدرسه در مقدار خود کارآمدی مدیر مؤثر است. یعنی، مدیرانی که در مدارس بزرگتر کار می‌کنند، نمرات خود-کارآمدی بالاتری را در این پژوهش کسب کردند. زیرا مدارس بزرگتر با چالش‌ها و مشکلات پیچیده‌تری روبه رو هستند. از این رو، انتظار می رود که مدیران این مدارس توانایی‌های گسترده‌تری داشته باشند (Smith and Guarino, 2005).

مجیدیان نیز به این نتیجه رسید که بین باورهای خود-کارآمدی و استرس شغلی مدیران رابطه معکوس وجود دارد (Majidian, 2005).

با توجه به وجود نتایج کاربردی گزارش شده از پژوهش‌های خود-کارآمدی در بین معلمان و علاقه رو به فزونی پژوهشگران حوزه مدیریت آموزشی ضروری است که این گونه پژوهش‌ها در بین مدیران مدارس نیز توسعه یابد. اما سودمندی سازه خود-کارآمدی در پژوهش‌های مربوط به معلمان این پرسش را در ذهن مطرح می کند که آیا می توان همین سازه ها را در همان قالب برای مدیران مدارس به کار برد؟ آیا اگر خود-کارآمدی مدیران مدارس بهتر باشد، آنها می‌توانند با استرس‌های کاری کنار آیند، روابط بهتری را با معلمان تجربه کنند و در تعامل با دانش آموزان موفق تر باشند؟ احتمالاً خود-کارآمدی بتواند به عنوان یک شاخص مفید در شناسایی رهبران مدارس که بالقوه اثربخش هستند به کار رود، یا به عنوان ابزاری برای خود-ارزیابی مدیران مدارس در راستای تأمین نیازهای پیشرفت حرفه ای مورد استفاده قرار گیرد.

بنابراین، این پژوهش خود-کارآمدی و اثربخشی مدیران را مورد بررسی قرار داد. در این مطالعه، در راستای تبیین و بررسی خود-کارآمدی مدیران در مدارس تلاش شد تا به سؤالات پژوهشی زیر پاسخ داده شود:

- آیا مقدار خود کارآمدی با اثربخشی رهبری مدارس همبستگی دارد؟
- آیا مقدار خود-کارآمدی در میان مدیران مدارس متوسطه به لحاظ جنسیت متفاوت است؟

- آیا مقدار خود-کارآمدی در میان مدیران مدارس متوسطه به لحاظ سابقه خدمت آنان متفاوت است؟
- آیا مقدار اثربخشی رهبری در میان مدیران مدارس متوسطه به لحاظ جنسیت متفاوت است؟
- آیا مقدار اثربخشی رهبری در میان مدیران مدارس متوسطه به لحاظ سابقه خدمت آنان متفاوت است؟

روش شناسی

از آنجا که در این مطالعه هم دیدگاه مدیران مدارس متوسطه در خصوص خود-کارآمدی و هم از نظر دبیران مدارس متوسطه بررسی می‌گردد، لذا از نظر روش در زمره پژوهش‌های توصیفی-پیمایشی و همبستگی و هم‌چنین از نظر هدف جزو پژوهش‌های کاربردی بشمار می‌آید. جامعه آماری پژوهش، شامل تمامی مدیران (۵۷۰ نفر) و تمامی دبیران (۱۶۹۱۷ نفر) مدارس متوسطه دولتی استان گیلان در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ بوده که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی متناسب با حجم ۲۳۰ نفر از مدیران و ۶۹۰ نفر از دبیران به عنوان نمونه انتخاب گردید. ابزار اندازه‌گیری استفاده شده در این پژوهش شامل دو پرسشنامه بود:

۱- پرسشنامه خود-کارآمدی که توسط پژوهشگر بر مبنای کار (McCullum, 2006). تهیه و تنظیم گردید.

۲- پرسشنامه اثربخشی که توسط پژوهشگر ساخته شد.

پرسشنامه‌ها در قالب طیف لیکرت تدوین و برای تضمین اعتبار صوری و محتوایی پرسشنامه، از نظرات صاحب‌نظران و اساتید گروه علوم تربیتی بهره گرفته شد و به منظور تعیین پایایی قبل از اجرای نهایی روی یک نمونه ۳۰ نفری اعتبار سنجی شد که ضریب پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ برای پرسشنامه خود-کارآمدی و ۰/۸۶ برای پرسشنامه اثربخشی به دست آمد.

یافته های پژوهش

در این بخش، پس از توصیف خلاصه ویژگی‌های جمعیت شناختی، پاسخ‌گویان یافته‌های اصلی پژوهش به تفکیک پرسش‌های اصلی پژوهش ارائه می‌گردد. نتایج جدول (۱) حاکی از آن است که همبستگی معناداری بین مؤلفه‌های خود-کارآمدی و اثربخشی وجود دارد. متغیر اثربخشی رهبری با متغیرهای برنامه‌ریزی و سازماندهی همبستگی ضعیف، با متغیر روابط انسانی و رابطه مداری ضریب همبستگی ضعیف و با متغیر توسعه شغلی و حرفه‌ای همبستگی متوسط و مثبت دارد.

جدول ۱- نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون

سطح معناداری	اثر بخشی رهبری	متغیرها
۰/۰۱	۰/۱۹	برنامه ریزی و سازماندهی
۰/۰۵	۰/۱۵	روابط انسانی و رابطه مداری
-	۰/۰۴	مواجهه با تنش
-	۰/۰۴	موقعیت سنجی سیاسی
-	۰/۰۶	خلاقیت و نوآوری
-	۰/۱۲	کنترل و نظارت
۰/۰۱	۰/۲۲	توسعه شغلی و اخلاقی

با توجه به وجود همبستگی بین متغیر اثربخشی رهبری با مؤلفه های خود- کارآمدی رهبری تصمیم به اجرای تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی گرفته شد که نتایج آن در ذیل آمده است.

جدول ۲- پیش بینی اثربخشی رهبری مدیران با استفاده از تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی

مدل ۸	مدل ۷	مدل ۶	مدل ۵	مدل ۴	مدل ۳	مدل ۲	مدل ۱	متغیرها
۰/۲۲۴	۰/۲۲۴	۰/۳۱۲	۰/۴۱۸	۰/۴۷۳	۰/۵۵۴	۰/۰۶۷۱	۰/۸۵۶	توسعه شغلی
۰/۱۸۲	۰/۱۸۲	۰/۱۷۸	۰/۱۸۸	۰/۲۴۹	۰/۳۱۳	۰/۳۶۵		مواجهه با تنش
۰/۲۶۵	۰/۲۶۵	۰/۲۶۸	۰/۲۸۰	۰/۲۹۴	۰/۳۰۳			روابط انسانی
۰/۲۰۹	۰/۲۰۹	۰/۲۰۰	۰/۲۲۳	۰/۲۴۹				موقعیت سنجی
۰/۱۶۴	۰/۱۶۴	۰/۱۶۹	۰/۱۸۵					خلاقیت
۰/۱۴۹	۰/۱۴۹	۰/۱۹۰						برنامه ریزی و سازمان
۰/۱۴۶	۰/۱۴۵							کنترل و نظارت
۱**	۱**	۱۹۹۳**	۱۹۸۰**	۱۹۶۱**	۱۹۱۹**	۱۸۵۳**	۱۷۵۸**	R ²
۰/۰۰۰	۱۰۰۷**	۱۰۱۳**	۱۰۱۸**	۱۰۴۳**	۱۰۶۶**	۱۰۹۴**	۱۶۷۰**	R ² Δ
.	

**در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد

نتایج تحلیل رگرسیون که در جدول (۲) نشان داده شده است حاکی از آن است که تنها عامل پیش بینی کننده قوی برای اثربخشی رهبری مدیران مدارس عامل توسعه شغلی و اخلاقی بوده، این عامل توانسته است (۰/۴۴) از تغییرات متغیر وابسته خود- کارآمدی مدیران دبیرستان ها را تبیین نماید.

اجرای آزمون t با گروه‌های مستقل برای بررسی این که تا چه اندازه مقدار خود-کارآمدی در بین مدیران مدارس متوسطه به لحاظ جنسیت متفاوت است، نشان می‌دهد که بین مدیران زن و مرد در خصوص متغیر خود-کارآمدی تفاوت معنی داری وجود ندارد.

جدول ۳- مقایسه مدیران مدارس براساس متغیر خود-کارآمدی با توجه به جنسیت

شاخص‌ها	زن (تعداد 119)		مرد (تعداد 111)		درجه آزادی
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
خود-کارآمدی	۱۷/۵۷	۱/۲۷	۱۷/۳۶	۱/۵۸	۲۲۸
۱- برنامه ریزی و سازمان	۳/۶۵	۰/۳۱	۳/۶۱	۰/۳۰	۲۲۸
۲- روابط انسانی	۳/۷۰	۰/۲۹	۳/۶۷	۰/۳۷	۲۲۸
۳- مواجهه با تنش	۳/۲۹	۰/۳۱	۳/۲۵	۰/۳۴	۲۲۸
۴- موقعیت سنجی	۳/۵۱	۰/۵۶	۳/۴۲	۰/۴۱	۲۲۸
۵- خلاقیت و نوآوری	۳/۱۶	۰/۳۶	۳/۱۳	۰/۳۶	۲۲۸
۶- کنترل و نظارت	۳/۵۹	۰/۳۲	۳/۶۵	۰/۷۰	۲۲۸
۷- توسعه شغلی	۳/۶۷	۰/۲۸	۳/۵۲	۰/۴۰	۲۲۸

اما در خصوص خرده مقیاس "معیارهای توسعه شغلی و اخلاقی" نتایج آزمون t نشان داد که، تفاوت معنی داری در این شاخص براساس جنسیت بین مدیران وجود دارد. جدول شماره (۳) نشان می‌دهد که میانگین مدیران زن ($M=۳/۶۷$) از میانگین مدیران مرد بالاتر ($M=۳/۵۲$) است. به مفهوم دیگر، مدیران زن در خصوص "معیارهای توسعه شغلی و اخلاقی" دارای خود-کارآمدی بالاتری هستند.

جدول ۴ مقایسه مدیران دبیرستان‌ها را در خصوص خود-کارآمدی و مهارت‌های مربوط به آن بر اساس مقدار تجربه مدیریتی با استفاده از تحلیل واریانس یک راهه نشان می‌دهد. مدیران از نظر سابقه مدیریت در چند گروه گوناگون قرار گرفتند. همچنان که مشاهده می‌شود، مدیران با سوابق گوناگون مدیریتی در شاخص برنامه‌ریزی و سازماندهی؛ شاخص کنترل و نظارت با هم تفاوت معنی‌دار دارند و در سایر شاخص‌ها، نیز مشاهده می‌شود تفاوت معنی داری ندارند.

جدول ۴ - مقایسه میزان خود-کارآمدی مدیران براساس تجارب مدیریتی

سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار F	مؤلفه های خود-کارآمدی
۰/۰۱	۴	۲/۸۴	برنامه ریزی و سازماندهی
-	۴	۱/۳۶	روابط انسانی و رابطه مداری
-	۴	۲/۱۸	مواجهه با تنش
-	۴	۰/۲۵۷	موقعیت سنجی سیاسی
-	۴	۰/۹۱۹	خلاقیت و نوآوری
۰/۰۱	۴	۲/۵۷	کنترل و نظارت
-	۴	۱/۰۹	توسعه شغلی و اخلاقی

سوال چهارم پژوهش: یافته های جدول ۵ از اجرای آزمون t مربوط به این که تا چه اندازه مقدار اثربخشی رهبری در بین مدیران مدارس متوسطه به لحاظ جنسیت متفاوت است، نشان می دهد که بین مدیران زن و مرد در خصوص متغیر اثربخشی رهبری براساس آزمون t تفاوت معنی داری وجود ندارد. به مفهوم دیگر، جنسیت عامل مؤثری در مقدار اثربخشی مدیران مدارس نمونه انتخابی پژوهش نمی باشد.

جدول ۵- مقایسه مدیران مدارس بر اساس متغیر اثربخشی رهبری با توجه به جنسیت

شاخص ها	مؤنث (تعداد 119)		مذکر (تعداد 111)		مقدار t	درجه آزادی
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
اثربخشی رهبری	۱۷/۴۳	۰/۸۳	۱۷/۴۳	۱/۰۲	۰/۰۰۷	۲۲۸

جدول ۶ مقایسه مدیران دبیرستان ها را در خصوص متغیر اثربخشی رهبری براساس مقدار تجربه مدیریتی با استفاده از تحلیل واریانس یک راهه نشان می دهد. به لحاظ این که مدیران از نظر سابقه مدیریت در چند گروه گوناگون قرار گرفتند، از تحلیل واریانس یک راهه استفاده شد.

جدول ۶- مقایسه خودکارآمدی مدیران براساس تجارب مدیریتی

متغیر	مقدار F	درجه آزادی	سطح معناداری
اثربخشی رهبری	۳/۵۴	۴	۰/۱

نتایج نشان داد که تفاوت معنی داری از لحاظ آماری بین مقدار اثربخشی رهبری مدیران به لحاظ سابقه مدیریت آنان وجود ندارد.

بحث و نتیجه گیری

یافته ها نشان داد، رابطه بین خود-کارآمدی مدیران و اثربخشی رهبری حاکی از وجود همبستگی بین این دو متغیر است. نتایج نشان داد که، از بین تمامی متغیرهای مستقل آرایه شده تنها متغیر توسعه شغلی و اخلاقی پیش بینی کننده قوی برای متغیر وابسته خود-کارآمدی مدیران بوده است. بر این اساس، نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش اندرسون و همکاران (Anderson, et al., 2008). همسو بوده است. در پژوهش مذکور طبقه بندی خود-کارآمدی رهبری با اثربخشی رهبری در تمامی زمینه ها معنادار گزارش شده بود در حالی که در این پژوهش تنها در سه بعد برنامه ریزی و سازماندهی، روابط انسانی و رابطه مداری و توسعه شغلی و اخلاقی معنی دار بوده است. می توان گفت هرگاه مدیران مدارس به برنامه ریزی و ساماندهی منظم و مطلوب پرداخته، از مهارت های ارتباطی مناسب با همکاران، دبیران، دانش آموزان و والدین برخوردار بوده و به گسترش، غنی سازی و تقویت شغلی و اخلاقی خود علاقمند باشند، بر عملکرد آنها تأثیر مثبت گذاشته و در نهایت موجب اثربخشی رهبری آنان خواهد شد.

در ارتباط با مقایسه خود-کارآمدی مدیران زن و مرد، نتایج پژوهش تفاوت معنی داری بین خود-کارآمدی زنان و مردان مدیر نشان نداد و هر دو گروه از نظر خود-کارآمدی در یک سطح قرار داشتند. با وجود این که نتایج پژوهش با پژوهش های بندورا و همکاران (۱۹۹۹) (c.f. Najafi, 2004). کرامتی (Karamati, 2001). علی نیا کروئی (Alineia Karoei, 2003). همخوان است، اما با نتایج پژوهش پینتریچ و همکاران (۱۹۹۴) (c.f. Najafi, 2004) و موریس (Muris, 2002). ناهمخوان است. در همین راستا، نجفی (۱۳۸۳) بیان می کند که اغلب روانشناسان معتقدند که تفاوت های جنسیتی حاصل از ادراک نادرست ریشه در عوامل فرهنگی، اجتماعی و خانوادگی داشته و امری اکتسابی است (Najafi, 2004). بنابراین، تفاوت های جنسیتی در باورهای خودکارآمدی ناشی از عوامل بیولوژیک نمی باشد، بلکه به نظر می رسد ادراک از نقش ها و الگوهای جنسیتی، ادراک نادرست از توانایی ها، قابلیت ها، فقدان مهارت یا آمادگی، عدم برابری در روش و الگوهای تدریس و فرصت های آموزشی و انتظارات بازده پایین از جمله عواملی می باشند، که براساس نحوه انتقال و ارزش دهی فرهنگی - اجتماعی و از راه رسانه ها، نهادهای دولتی، نهادهای اجتماعی، مدرسه و خانه بر تفاوت های جنسیتی تأثیر بسزایی می گذارند.

هم‌چنین یافته‌های پژوهش نشان داد که جز در شاخص های برنامه ریزی و سازماندهی و شاخص کنترل و نظارت، در سایر شاخص های خود-کارآمدی بین مدیران با سوابق مدیریتی متفاوت، تفاوتی وجود ندارد. بنابراین، مدیرانی که سابقه مدیریتی بالاتری داشتند در شاخص‌های برنامه‌ریزی و سازماندهی و شاخص کنترل و نظارت، نسبت به مدیرانی که دارای سوابق مدیریتی کمتری هستند، مقدار خود-کارآمدی بیشتری داشتند. در واقع، تجربه تنها منبع مهم خود-کارآمدی است. موفقیت‌ها و شکست‌های عملکردی (یعنی تجربیات واقعی) در انجام وظایف، تأثیر مهمی بر خود-کارآمدی دارند. موفقیت‌های روزمره، ادراک کارآمدی را افزایش می‌دهد، شکست-های متوالی موجب عدم اعتماد به نفس گردیده و خود-کارآمدی را کاهش می‌دهد، خصوصاً اگر شکست‌ها در توالی‌های پی در پی کاری رخ دهد و کمبود تلاش با اثرات مخالف خارجی را منعکس نکند. کارآمدی به تدریج با شکل‌گیری مهارت‌ها، توانایی تطبیق‌پذیری و نیاز آشکار به انجام وظیفه، افزایش می‌یابد. بنابراین، آشکار است که با افزایش تجربیات مدیران خود-کارآمدی آنان نیز افزایش یابد (Bandura, 1997).

نتایج پژوهش، در خصوص رابطه بین مؤلفه‌های اثربخشی رهبری و جنسیت و سابقه مدیریت پاسخگویان حاکی از نبود رابطه معنی‌دار بین این متغیرها است. به عبارت دیگر، جنسیت و سابقه مدیریت مدیران به عنوان عامل مؤثری در مقدار اثربخشی مدیران مدارس ارزیابی نشد. با این وجود، یافته‌های پژوهش با نتایج پژوهشی ریسمانچیان (Rismanchian, 1991) رضائیان (Rezaeian, 2008) که در آنها رابطه معنی‌داری بین اثربخشی و سابقه مدیریت وجود نداشته، همسو بوده، اما با یافته‌های نصرت پناه (Nosratpanah, 1992) کبیری (Kabiri, 1994) و صباثیان (Sabaieian, 2002) در تعارض می‌باشد. در واقع، از جهتی نتایج این پژوهش با برخی نتایج تحقیقات دیگر در این زمینه است. به عنوان مثال، بریجز^۱ نشان داد که مدیران با کسب تجربه، تابع بروکراسی شده و تنوع رفتاری کمتری از خود نشان می‌دهند و در واقع با توقعات و انتظارات مسئولان از سطح عمل خود واقف می‌شوند، در محیط‌های تازه سریعتر سازگار شده و نیازهای محیطی و موقعیتی خود را بهتر درک می‌کنند. به زعم بریجز، مدیران با کسب تجربه و به دلایلی که گفته شده می‌توانند اثربخشی سازمان را افزایش دهند. در این مورد باید گفت هنگامی که مدیر با کسب تجربه تابع بروکراسی می‌شود، دیگر آن مدیر از بروز هر گونه ابتکار و خلاقیت باز می‌ماند و این امر هنگامی نمود پیدا می‌کند که به درستی تجارب گذشته و توقعات و انتظارات مسئولان ذی ربط اطمینان نداشته باشیم.

همچنین، در مورد تأثیر تجربه افراد لازم است به مورد زیر اشاره شود و آن این که گذشت زمان تأثیر تجربه را کمتر می کند، یعنی کسب یک تجربه یا تجارب تا حد خاصی می تواند کارایی داشته باشد و هرچه از لحاظ زمانی به جلو گام برداریم، تجارب گذشته ای که در فرد وجود دارد، اجازه عمل به تجربه جدید به فرد را نمی دهد. بنابراین، تأثیر مثبتی در عملکرد فرد نمی تواند داشته باشد (Alaghaband, 2006). این مطلب ما را به این نکته رهنمون می سازد که تجربه بطور قطع نمی تواند عاملی در عملکرد درست افراد باشد. بنابراین، با عنایت به مطالب گفته شده، اگر نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها بین تجربه قبلی مدیران و اثربخشی مدارس آنها رابطه معناداری نشان نداده است، جای شگفتی نخواهد بود.

امروزه جهان با تحولات عظیم و روزمره ای روبرو است. تحولاتی که دانش ها و نیازهای جدید می آفریند، نیازهایی که از یک طرف به رفاه بیشتر جوامع کمک می کنند و از سوی دیگر به مشکلات آنها می افزایند. این تحولات روز به روز بار مسئولیت و وظایف نهادها و سازمان های اجتماعی را سنگین تر و پیچیده تر می سازد. از جمله نهادهایی که در ارتباط مستقیم با این تحولات قرار داشته و لزوماً باید با این تحولات هماهنگ گردد، آموزش و پرورش است. بین سازمان های گوناگونی که در نظام آموزش و پرورش رسمی فعال هستند، مدرسه به عنوان یک سازمان اجتماعی حساس نقش مهمی را در توسعه اقتصادی، اجتماعی جامعه و پاسخگویی به نیازهای جدید بعهده دارد.

ایفای مؤثر این نقش و تحقق اهداف آموزش و پرورش مدرسه نیز در گرو اثربخشی مدیریت آن می باشد. اگر مدرسه نتواند کارکردها و وظایف پیش بینی شده خود را به گونه مؤثری در جهت تحقق اهداف به انجام رساند، این تنها مدرسه نیست که دچار مشکل می شود بلکه جامعه نیز دچار مشکل می گردد و در سطح وسیع تر می تواند به بحران های اقتصادی، اجتماعی و صنعتی منجر شود. بدین لحاظ، برای نظام آموزشی جامعه حائز اهمیت است که به جنبه های شناختی، انگیزشی و رفتاری مدیران توجه نموده و عوامل مؤثر را شناسایی و تقویت کنند. از این جهت، دست اندرکاران آموزش و پرورش باید توجه زیادی به ادراکات و نظام باورهای مدیران، معلمان و دانش آموزان از توانایی هایشان داشته باشند. زیرا ادراکات ممکن است اثربخشی را پیش بینی کند. ارزیابی خود باوری های مدیران این امکان را به مسئولین آموزش و پرورش و دیگر ارگان ها می دهد که در انتخاب مدیران دقت لازم را انجام دهند.

خود-کارآمدی، ویژگی شخصیتی یا نظام باوری ما هستند که اکتسابی می باشند. مسئولان آموزش و پرورش باید با گذاشتن دوره های آموزش ضمن خدمت و آموزش آنها به مدیران، معلمان و دیگر کارکنان باعث عملکرد بهتر و بالاتر سازمان شوند. مدیران مدارس با پرورش این صفات و

ویژگی شخصیتی در خود می‌توانند باعث اثربخشی و کارایی مدرسه شوند. از این جهت، مدیران باید ریشه‌های قضاوت های خود-کارآمدی را بشناسند، زیرا این قضاوت ها روی عملکرد کاری آنها تأثیر می‌گذارد.

References

- Alaghapan, A. (2006). *General Management*. Tehran: Ravan Publication.(in Persian).
- Alineia Karoei, R. (2002). *The Relationship between Pupils' General Self-efficacy and their Mental Health in Shahreiar Secondary Schools*. Unpublished MA Dissertation, Tehran University of Allama Tabatabaei. .(in Persian).
- Amini, S. (2003). *The role self-efficacy, self-regulating and self-esteem in students' achievement in Shahrekord*. Unpublished MA Dissertation in Educational Psychology. Tehran Teacher Training University. (in Persian)
- Anderson, D. W., Krajewski, H. T., Goffin, R. D., Jackson, D. N.(2008) A Leadership Self-efficacy taxonomy and its relation to effective leadership. *The Leadership Quarterly* 19. 595-608.
- Bandura, A. (1986), *Social foundation of thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NI
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, W .H. Freeman and Company, New York, NY.
- Dimmock, C. &Hattie, L. (1996), "School principals self-efficacy and its measurement in the context of restructuring", *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 62-75.
- Farahani, M. N. (1999). *Personality Psychology: Theory, Research and Implication*. Tehran Teacher Training University Press. (in Persian)
- Friedman, I.A. (1997), "*High and low burnout principals: what makes a difference?*" , paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, (ERIC Document No 410 685) April, Chicago, IL.
- Imants, J.G. & De Bradbender (1996). Teachers' and principals' sense of efficacy in elementary schools, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 12 No. 2, pp. 179-95.
- Kabiri, M. (1994). *Characteristics of Effective Managers in Tehran's High Schools*. Unpublished MA Dissertation, Tehran University of Allama Tabatabaei. .(in Persian).
- Karamati, H. (2001). *The Relationship between Pupils Imaged Self-efficacy and their Attitudes Towards Mathematics and Learning Achievement in Tehran Middle Schools*. Unpublished PhD Thesis, Tehran University of Teacher Education. .(in Persian).

Licklider, B. L., & Niska, J. M. (1993). Improving supervision learning: A new approach to staff development for principals. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 6(4), 367-378.

Lyons, C.A. & Murphy, M.I. (1994), "Principal self-efficacy and the use of power" , paper presented at the American Educational Research Association (ERIC Document No. 373421) April, new Orleans, Louisiana.

Majidian, F. (2005). *A Study of the Relationship between Self-efficacy and managers' Job's Stress in sanadaj's Secondary Education*. Unpublished MA Dissertation in Educational Management. Tehran University of Allama Tabatabaee. (in Persian)

McCormick, M.I (2001), "Self-efficacy and leadership effectiveness: applying social cognitivetheory to leadership", *Journal of Leadership Studies*,(1). 8.1, 22-33.

Najafi, M. (2004). *The Relationship between Pupils Imaged Self-efficacy and their Mental Health in Shiraz Secondary Schools*. Fars Department of Education: Institute for Educational Research.(in Persian).

Nosratpanah, S. (1992). *A Study of Affecting Factors on Managers' Achievement in Tehran Welfare Organization*. Unpublished MA Dissertation, University of Tehran. .(in Persian).

Rezaeian, N. (2008). *A Description of Managers Personality in Sport Organization and its Impacts on Management Effectiveness*. Unpublished MA Dissertation, Khorasan Azad Islamic University.(in Persian).

Rismanchian, M. (1991). *The relationship between School Managers Performance and their Education and Experience in Esfahan*, Unpublished MA Dissertation, University of Esfahan .(in Persian).

Sabaeian, A. (2002). *The Relationship between Deans and Heads of Department Power Roots and their Effectiveness and Performance in Physical Education Departments*. Unpublished PhD Thesis, Tehran University of Teacher Education.(in Persian).

Senobari, M. (1996). *Evaluation of Effectiveness of Private Secondary schools in Tehran: A Reflection on School Managers and Teachers*. Unpublished MA Dissertation in Educational Management. Tehran University of Allama Tabatabaee. (in Persian)

Smith, R. W. & Guarino, A. J.(2005). Confirmatory factor analysis of the Principal Self-Efficacy Survey. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict* 9(1) 81-86.

Wood, R, & Bandura, A., 1989. Social cognitive theory of organization management. *Academy of Management Review*, 14: 361-384.

