

نقش مدارس در رشد اعتماد به نفس و خودکارآمدی معلمان و دانش آموزان

نویسنده اول^{*}، سارا ابراهیمی

^۱ استادیار، عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران.

چکیده

خودکارآمدی اگرچه در تعریف، پشتیبانی نظری، کاربرد عملی و اجزای سازه با اعتماد به نفس متفاوت است، با این حال به عنوان رویکرد اولیه در مطالعه اعتماد به نفس مطرح است. با وجود آنکه یافته‌های پژوهشی بسیاری برای خودکارآمدی در محیط‌های تحصیلی وجود دارد، ادبیات پژوهشی درباره اعتماد به نفس در این محیط‌ها دچار خلاء است. از این رو، پژوهش حاضر به بررسی رشد اعتماد به نفس و خودکارآمدی معلمان و دانش آموزان در مدارس می‌پردازد. پژوهش حاضر با استفاده از روش توصیفی به مرور مبانی نظری و پژوهشی نقش مدارس در رشد اعتماد به نفس و خودکارآمدی معلمان و دانش آموزان پرداخت. بدین منظور، مقالات علمی-پژوهشی در دسترس مرتبط با رشد اعتماد به نفس و خودکارآمدی در مدارس به صورت هدفمند مورد جست و جو و بررسی قرار گرفتند. مرور ادبیات پژوهش نشان داد دو عامل کارآمدی جمعی معلم و کارآمدی جمعی دانش آموز عوامل مؤثر بر اعتماد به نفس و خودکارآمدی معلمان و دانش آموزان هستند. کارآمدی جمعی معلم توسط شش عامل معلمان پیشرو، اجماع و توافق بر روی هدف، دانش معلمان در مورد کار یکدیگر، انسجام، پاسخگویی و مداخله مؤثر سیستمی و کارآمدی جمعی دانش آموز توسط پنج عامل تعیین هدف، گفت‌وگوهای مربیگری مبتنی بر شواهد، استفاده از توانمندی‌های منشی، مربیگری همسالان و ارزیابی پیوسته سازه‌های بهزیستی در دانش آموزان می‌توانند اثربخش باشند. یافته‌های پژوهش حاضر به درک عمیق‌تر از نقش مدارس در ارتقای اعتماد به نفس و خودکارآمدی و مداخلاتی که بر رشد این سازه‌ها در معلمان و دانش آموزان تأثیر مثبت می‌گذارند، کمک می‌کند.

کلیدواژگان: مدرسه، اعتماد به نفس، خودکارآمدی، معلم، دانش آموز

۱ مقدمه

اعتماد به نفس به دلیل نقشی که در پیشرفت تحصیلی دارد، در محیط‌های مدرسه مهم تلقی می‌شود (فان و انگو^۱، ۲۰۱۹؛ آرتینو^۲، ۲۰۱۲). علاوه بر این، سازه خودکارآمدی که اغلب به جای اعتماد به نفس استفاده می‌شود یا به عنوان ملاکی برای سنجش اعتماد به نفس به شمار می‌رود، با بهزیستی روان‌شناختی و سلامت روانی همبستگی قوی دارد (ناتووا و چیلووا^۳، ۲۰۱۴؛ کاپرارا و همکاران^۴، ۲۰۰۶). اخیراً پژوهش‌های

^{*} نویسنده مسئول: سارا ابراهیمی

ایمیل: ebrahimi@oerp.ir

آدرس: استادیار، عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران.

^۱. Phan & Ngu

^۲. Artino

^۳. Natovova & Chylova

^۴. Caprara et al.

متعددی درباره اهمیت اعتماد به نفس انجام شده که نشان می‌دهند این سازه در ارتقای پیشرفت تحصیلی، بهزیستی، تاب‌آوری و سرسختی روانی دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه نقش دارد (اکبری و صاحب‌زاده، ۲۰۲۰؛ پرکینز^۱، ۲۰۱۸). سازه‌های اعتماد به نفس و خودکارآمدی به طور بالقوه انعطاف‌پذیر هستند و می‌توانند در مداخلات بهبود پیشرفت تحصیلی و بهزیستی در راستای آموزش مثبت مورد توجه قرار گیرند (سلیگمن^۲، ۲۰۱۲).

با وجود آنکه سازه اعتماد به نفس بارها مورد بررسی قرار گرفت، اما نظریه‌ها در تعریف آن هماهنگ نیستند (کرامر و همکاران^۳، ۲۰۰۹). مرکل و زاندت^۴ (۲۰۰۶) معتقدند اعتماد به نفس بیانگر درجه‌ای از اطمینان درباره یک ادراک، رویداد یا نتیجه است. در محیط تحصیلی، اعتماد به نفس، باور یا اعتمادی است که دانش‌آموز به انجام موفقیت‌آمیز تکالیف دارد (اکبری و صاحب‌زاده، ۲۰۲۰). از نظر پرکینز^۵ (۲۰۱۸) اعتماد به نفس با موفقیت و پیشرفت تحصیلی و بهزیستی افراد مرتبط است و خودکارآمدی، عزت نفس و خودشفقتی سه عاملی هستند که می‌توانند بر سطح اعتماد به نفس هر فرد تأثیر بگذارند.

بندورا^۶ (۱۹۹۷)، به عنوان پیشگام در مطالعه خودکارآمدی، بین اعتماد به نفس و خودکارآمدی تفاوت قائل شد. او معتقد است اعتماد به نفس فاقد هدف قطعیت است، در حالی که خودکارآمدی شایستگی ادراک شده را در رفتاری مشخص هدف قرار می‌دهد. به عبارت دیگر، خودکارآمدی نشان‌دهنده تأیید ظرفیت و توانمندی باور است، در حالی که اعتماد تنها توانمندی باور به عملکرد یا ادراک را نشان می‌دهد. بنابراین خودکارآمدی بیشتر به اقدام و پیشرفت مشخص به سوی هدف یا موفقیت مرتبط است.

برای اینکه مدارس عرصه موفقیت بزرگسالان و کودکان باشند، ضروری است خودکارآمدی را رشد دهند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند سطوح بالای خودکارآمدی دانش‌آموزان در دوره‌های مختلف تحصیلی، پیش‌بینی‌کننده عملکرد آن‌ها است (فان و انگو، ۲۰۱۹؛ آرتینو، ۲۰۱۲). زمانی که دانش‌آموزان اهداف کوتاه‌مدت تعیین می‌کنند، راهبردهای یادگیری مانند خلاصه‌نویسی به آن‌ها آموزش داده می‌شود و بر اساس موفقیت پاداش دریافت می‌کنند، خودکارآمدیشان افزایش می‌یابد (گراهام و واینر^۷، ۱۹۹۶). بر این اساس، خودکارآمدی به دلیل هدایت اعمال و رفتار دانش‌آموزان در مدرسه مانند تلاش برای غلبه بر موقعیت‌های چالش برانگیز، سازه‌ای بسیار مهم محسوب می‌شود، این اهمیت در خصوص کارآمدی معلمان هم مطرح است.

کارآمدی معلم به احساس شایستگی معلم - نه معیار عینی شایستگی واقعی - اشاره دارد (پروترو^۸، ۲۰۰۸). زمانی که معلمان نسبت به توانایی‌های حرفه‌ای خود اعتماد و باور داشته باشند، کنترل بیشتری بر وظایف روزانه خود احساس می‌کنند (شان-موران و همکاران، ۲۰۰۷)، انگیزه بیشتری دارند (اسکالویک و اسکالویک^۹، ۲۰۰۷) و رضایت شغلی بیشتری را تجربه می‌کنند (هوی و دیویس^{۱۰}، ۲۰۰۵). معلمان با خودکارآمدی بالا با موفقیت به تقاضاهای دانش‌آموزان پاسخ می‌دهند، مایلند خود را ارتقا بخشند و رشد کنند، در مواجهه با چالش‌ها پافشاری کنند، خودمختاری در یادگیری را تقویت کنند و انتظارات بالایی داشته باشند (دونوهو^{۱۱}، ۲۰۱۷). باورهای کارآمدی باعث تمرکز معلمان می‌شود و بر نحوه واکنش آن‌ها بر رفتار و یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. اگر توانمندی‌های واقعی مربیان با این باور نادیده گرفته شود که آن‌ها تأثیر چندانی بر پیشرفت دانش‌آموزان ندارند، این باورها در عمل آن‌ها نیز متجلی خواهد شد (دونوهو، ۲۰۱۷).

خودکارآمدی اگرچه در تعریف، پشتیبانی نظری، کاربرد عملی و اجزای سازه با اعتماد به نفس متفاوت است (کرامر و همکاران، ۲۰۰۹)، با این حال به عنوان رویکرد اولیه در مطالعه اعتماد به نفس مطرح است. دلیل دیگر تمرکز این پژوهش بر خودکارآمدی این است که مبنای نظری و تجربی محکمی دارد و بیشتر به محیط‌های آموزشی مرتبط است. با وجود آنکه یافته‌های پژوهشی بسیاری برای خودکارآمدی وجود دارد، درباره اعتماد به نفس ادبیات پژوهشی دچار خلاء است. از این رو پژوهش حاضر به مرور مبانی نظری و پژوهشی مربوط به رشد اعتماد به نفس و خودکارآمدی در معلمان و دانش‌آموزان می‌پردازد.

¹. Perkins

². Seligman

³. Cramer et al.

⁴. Merkle & Zandt

⁵. Perkins

⁶. Bandura

⁷. Graham & Weiner

⁸. Protheroe

⁹. Skaalvik & Skaalvik

¹⁰. Hoy & Davis

¹¹. Donohoo

۲ مبانی نظری و پیشینه پژوهش

افراد با اعتماد به نفس از نظر اجتماعی دارای شایستگی، بلوغ هیجانی، هوش کافی، موفقیت، رضایت، قاطعیت، خوش بینی، استقلال، تلاش پیوسته و ویژگی‌های رهبری هستند (نورحیاتی و همکاران^۱، ۲۰۱۸). عدم اعتماد به نفس در دانش‌آموزان نه تنها برای آن‌ها بلکه برای مدارس و اجرای مؤثر برنامه درسی مشکل ایجاد می‌کند. بیشتر بحران کنونی نظام آموزشی ناشی از اعتماد به نفس پایین است که باعث شده برخی از دانش‌آموزان پس از گذراندن زمان زیاد در کلاس، مشارکت کافی و پیشرفت چندانی نداشته باشند (نورمن و هایلند^۲، ۲۰۰۳). اعتماد به نفس از این جهت برای دانش‌آموزان بسیار ضروری است که به آن‌ها کمک می‌کند در فعالیتهای آموزشی شرکت کنند و در مواجهه با مشکلات و چالش‌های تحصیلی به راحتی تسلیم نشوند. کسانی که اعتماد به نفس دارند از توانایی‌های خود مطمئن هستند و برای خود اهدافی تعیین می‌کنند که برای رسیدن به آن‌ها بدون نگرانی از نتیجه، تلاش می‌کنند (کانزا، ۲۰۱۶). اعتماد به نفس سبب می‌شود دانش‌آموزان از انجام موفقیت‌آمیز فعالیتهای مختلف در کلاس و خارج از کلاس برای یادگیری مطمئن شوند. یکی از نشانه‌های تأثیرگذاری اعتماد به نفس بر فرآیند یادگیری این است که یادگیری دانش‌آموزان زمانی که اعتماد به نفس بالا یا پایین را تجربه می‌کنند، متفاوت است. اعتماد به نفس در دانش‌آموزان ممکن است به دلیل اضطراب، ناامنی، ترس و احساس جدا بودن از جامعه آموزشی کاهش یابد (روبیو^۳، ۲۰۰۷). استفاده از مدل یادگیری مشارکتی، یکی از راه‌حلهایی است که برای رشد اعتماد به نفس به کار می‌رود. بر اساس دیدگاه لال و لال^۴ (۲۰۱۲) یادگیری مشارکتی، شامل گروه‌بندی دانش‌آموزان برای کار با یکدیگر در حل مشکل و تکالیف یا تولید محصول است. دانش‌آموزان گروه با هم تصمیم می‌گیرند و با هم یاد می‌گیرند که چگونه مشکل یا فعالیت را بدون راهنمایی مستقیم معلم حل کنند. بنابراین، آزادی موجود در یادگیری مشارکتی بر مشارکت فعالانه دانش‌آموزان در کارهای مشترک تأثیر می‌گذارد و سبب می‌شود مفاهیمی را که یاد می‌گیرند بهتر درک کنند و اعتماد به نفسشان تقویت گردد. همچنین، گروه‌های یادگیری مشارکتی منجر به دوستی‌های بین فرهنگی بیشتر می‌شود و تأثیر مثبتی بر روابط بین گروهی و یادگیری از طریق تلاقی دیدگاه‌های مختلف دارد (نورحیاتی و همکاران، ۲۰۱۸).

بندورا خودکارآمدی را به عنوان مجموعه‌ای خاص از باورهای فرد که تعیین می‌کند چه میزان می‌تواند یک برنامه عمل را در موقعیت‌های آینده‌نگر اجرا کند، تعریف کرد (بندورا، ۱۹۷۷). او با اعتقاد به اینکه یادگیری به چیزی بیش از مجموعه‌ای خاص از باورها نیاز دارد، نشان داد عوامل اجتماعی و محیطی نیز می‌توانند بر این باورها تأثیر بگذارند. از این رو، با ذکر عوامل مؤثر اجتماعی (عوامل بیرونی) و شناختی (عوامل درونی) به عنوان عوامل مهم تأثیرگذار بر یادگیری، مفهوم خودکارآمدی را به چالش کشید.

خودکارآمدی در محیط‌های آموزشی به قابلیت‌های ادراک شده برای یادگیری یا انجام رفتارها در سطوح معین اشاره دارد (عبدالله و همکاران^۵، ۲۰۱۴). باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان در نتیجه هیجانات و افکار (عوامل شخصی)، استفاده مؤثر معلمان از ساختارهای کلاس (عوامل محیطی) و شیوه‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان ایجاد می‌شود (اشر^۶، ۲۰۰۹). در درک مفهوم خودکارآمدی نکته مهم این است که در چه شرایط و موقعیتی این سازه مورد بررسی قرار می‌گیرد. افراد علایق متفاوتی دارند و در زمینه‌هایی که در آن کارآمدی خود را پرورش می‌دهند، متفاوت عمل می‌کنند؛ بنابراین خودکارآمدی مجموعه‌ای متمایز از خودباوری است که به قلمروهای متمایز عملکرد مرتبط است (بندورا، ۲۰۰۶).

همان طور که ذکر شد خودکارآمدی به عنوان یک سازه از نظریه شناختی اجتماعی یک عامل درونی شناختی در نظر گرفته می‌شود. افراد با تفسیر اطلاعات از چهار منبع اصلی تأثیر، باورهای خودکارآمدی را رشد می‌دهند (بندورا، ۱۹۷۷): تجربیات جانشینی که مشاهدات ما از کسی است که موفقیت در انجام تکلیف را به عنوان الگو نشان می‌دهد (دیگری چگونه آن تکلیف را انجام داده است؟)؛ اقناع کلامی و اجتماعی که بازخوردی است که از دیگران دریافت می‌شود (دیگران در مورد چگونگی انجام تکلیف چه می‌گویند؟)؛ سطح برانگیختگی که پاسخ‌های هیجانی و فیزیکی مانند اضطراب است (چه احساسی نسبت به تکمیل تکلیف داریم؟).

¹. Nurhayati et al.

². Norman & Hyland

³. Rubio

⁴. Laal & Laal

⁵. Abdullah et al.

⁶. Usher

تجارب تسلط زمانی که افراد به موفقیت فکر می‌کنند، تأثیرگذارترین منابع هستند، زیرا رابطه‌ای علی بین تلاش و پاداش برقرار می‌کنند و وقتی این موفقیت به اشتراک گذاشته می‌شود، می‌توانند انتظارات و انگیزه افراد را برای انجام کارهای مشابه در آینده تقویت و افزایش دهند (شانن-موران و وولفلوک هوی^۱، ۲۰۰۷). زمانی که دانش‌آموزان انتظاراتشان از تسلط را افزایش می‌دهند، احساس قوی کارآمدی در آن‌ها ایجاد می‌شود که سبب می‌شود شکست‌ها دیگر تأثیر عمده‌ای بر آن‌ها نداشته باشند و احتمالاً خودکارآمدی تثبیت‌شده را کاهش ندهند (بندورا، ۲۰۰۶؛ شانک^۲، ۱۹۹۱).

تجربیات جانشینی سبب می‌شوند فرد علاوه بر ارزیابی نتایج اعمال خود، با مشاهده رفتار دیگران به آن عمل فکر کند و باورهای کارآمدی را ایجاد کند (بندورا، ۱۹۷۷). در محیط کلاس بهترین مبنا برای مقایسه، همکلاسی‌ها و همسالان هستند (شانک، ۱۹۹۱). وقتی دانش‌آموزی دیگر دانش‌آموزان قابل مقایسه را در حال انجام کاری مشاهده می‌کند، ممکن است به این نتیجه برسد که او نیز قادر به انجام آن کار است. وقتی معلمان یا دانش‌آموزان عملکرد خوب دیگران را می‌بینند، انتظاراتی در آن‌ها ایجاد می‌شود که آن‌ها نیز می‌توانند چالش‌ها را با موفقیت پشت سر بگذارند. با این حال، تجربیات جانشینی نسبت به تجربیات تسلط و مستقیم، تأثیر کمتری بر خودکارآمدی دارند.

اقتناع کلامی و اجتماعی، زمانی که بازخوردی خاص به طور منظم با اعتبار و اعتماد ارائه شود، می‌تواند بر خودکارآمدی تأثیر بگذارد. این منبع بر این فرض استوار است که تشویق و تمجید دیگران می‌تواند باور فرد درباره توانایی‌هایش برای انجام کاری در سطح معین را افزایش دهد (بندورا، ۱۹۷۷). چگونگی تأثیر بازخورد اغلب متأثر از نحوه ادراک شخص بازخوردگیرنده است (بندورا، ۱۹۹۷). اقتناع کلامی احتمالاً زمانی مؤثر خواهد بود که از فردی بسیار شایسته و متخصص در آن زمینه مانند معلم دریافت شود (پالمر^۳، ۲۰۱۱)؛ اگر معلم مورد اعتماد دانش‌آموز باشد، تشویق او ممکن است باور او را نسبت به توانایی‌های تحصیلی‌اش تقویت کند (اشر و پاجارس^۴، ۲۰۰۸). بنابراین بازخورد اقناعی مثبت معلمان یا همسالان در محیط مدرسه -مانند اینکه «تو می‌توانی این کار را اگر واقعاً تلاش کنی انجام دهی»- می‌تواند به افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان کمک کند. با این حال، اگر تلاش بعدی ضعیف باشد، این افزایش موقتی خواهد بود (شانک، ۱۹۹۱). به همین دلیل، بندورا (۱۹۹۷) اقتناع کلامی و اجتماعی را به عنوان یک منبع نسبتاً ضعیف در نظر گرفت.

سطح برانگیختگی به نحوه تفسیر اطلاعات جسمانی مانند استرس، اضطراب و خستگی اشاره دارد. در خصوص حالت‌های هیجانی برانگیختگی احتیاط لازم است، زیرا حالت‌های هیجانی بالا مانند اضطراب ممکن است خودکارآمدی را تضعیف کنند (بونومو و همکاران^۵، ۲۰۱۹) و یا به عنوان کمبود مهارت و در نتیجه خودکارآمدی پایین تعبیر شوند (شانک، ۱۹۹۱). افراد زمانی بهترین عملکرد را دارند که برانگیختگی هیجانی و فیزیکی‌شان نه خیلی زیاد و نه خیلی کم باشد (بندورا، ۱۹۹۷). این برانگیختگی‌ها اطلاعات غیرمستقیم درباره توانایی مقابله با موقعیت‌های چالش برانگیز ارائه می‌دهند (پالمر، ۲۰۱۱). بندورا (۱۹۹۷) این منبع اطلاعات کارآمدی را به عنوان کم‌تأثیرترین منبع می‌داند، زیرا به طور قابل اعتمادی توانایی فرد را مشخص نمی‌کند.

خودکارآمدی ارتباط نزدیکی با انگیزه دارد و می‌تواند بر انتخاب وظایف، تلاش، پشتکار در مواجهه با موانع و مشکلات و موفقیت افراد تأثیر بگذارد (بندورا، ۱۹۹۷). بوفارد و همکاران^۶ (۲۰۰۱) معتقدند فرآیندهای انگیزشی که از فرآیندهای شناختی و خودتنظیمی دانش‌آموزان حمایت می‌کنند، مبتنی بر خودکارآمدی آن‌ها عمل می‌کنند. زمانی که سطح خودکارآمدی بالا باشد، افراد به احتمال زیاد اهداف سطح بالایی را تعیین می‌کنند، از شکست کمتر می‌ترسند و تلاش بیشتری به‌ویژه تحت فشار انجام می‌دهند (آرتینو^۷، ۲۰۱۲). کودکان و بزرگسالان با کارآمدی بالا به آینده خوش‌بین هستند و از سلامت روانی و جسمی بالاتری برخوردارند (سلیگمن، ۲۰۰۶). از سوی دیگر، افرادی که سطح خودکارآمدیشان پایین است، از انجام وظایف و فعالیت‌های چالش برانگیز اجتناب می‌کنند یا به راحتی تسلیم می‌شوند، زیرا می‌ترسند که نتوانند از عهده انجام آن‌ها برآیند (کیندت و همکاران^۸، ۲۰۱۹؛ سلیگمن، ۲۰۰۶).

¹. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy

². Schunk

³. Palmer

⁴. Pajares

⁵. Buonomo et al.

⁶. Bouffard

⁷. Artino

⁸. Kyndt et al.

مطالعات نشان داده‌اند رابطه مثبت دانش‌آموز و معلم برای بهزیستی (ژنگ^۱، ۲۰۲۲)، مشارکت در مدرسه (هاویک و وسترگارد^۲، ۲۰۲۰)، انگیزه و جهت‌گیری هدف (کوکا^۳، ۲۰۱۶) و عزت نفس دانش‌آموزان (هامره و پایانتا^۴، ۲۰۰۱) و محیط یادگیری (باخمن و همکاران^۵، ۲۰۲۲؛ هانگنس و همکاران^۶، ۲۰۲۲) اساسی است. بنابراین، خودکارآمدی تنها یک عامل موفقیت تحصیلی است و معلمان نقش مهمی در این زمینه دارند.

۳ روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با استفاده از روش توصیفی به مرور مبانی نظری و پژوهشی نقش مدارس در رشد اعتماد به نفس و خودکارآمدی معلمان و دانش‌آموزان پرداخت. بدین منظور، مقالات علمی-پژوهشی در دسترس مرتبط با رشد اعتماد به نفس و خودکارآمدی در مدارس به صورت هدفمند مورد جست و جو و بررسی قرار گرفتند.

۴ یافته‌های پژوهش

مرور ادبیات پژوهشی نشان داد دو عامل کارآمدی جمعی دانش‌آموز مبنی بر باور دانش‌آموزان به اینکه با کار با افراد دیگر بیشتر یاد می‌گیرند و کارآمدی جمعی معلم مبنی بر باور مشترک معلمان به اینکه می‌توانند تفاوت آموزشی را برای دانش‌آموزان سبب شوند، عوامل مؤثر بر پیشرفت دانش‌آموزان هستند (هتی و همکاران^۷، ۲۰۱۶). اصطلاح کارآمدی جمعی معلم در ابتدا توسط بندورا مطرح شد و بعداً توسط هتی و همکاران (۲۰۱۶) شناخته شد. گدارد و همکاران^۸ (۲۰۰۰) نیز نشان دادند کارآمدی جمعی معلم در تبیین پیشرفت دانش‌آموزان مهم‌تر از وضعیت اجتماعی-اقتصادی است و کارآمدی فردی معلمان تحت تأثیر کارآمدی جمعی و بالعکس قرار دارد (هوی و همکاران، ۲۰۰۲). وقتی مدارس احساس کارآمدی جمعی معلمان را داشته باشند، دانش‌آموزان بیشتر احساس حمایت می‌کنند و بهره‌وری بیشتری دارند.

همچنین، پژوهش‌ها رابطه و همبستگی بالایی بین سازه‌های خودکارآمدی و سرسختی روانی نشان دادند. تاب‌آوری در محیط‌های پیوسته در تغییر، مهارتی ضروری برای غلبه بر مشکلات و برون‌رفت از ناملایمات، برای داشتن یک زندگی معنادار و شاد است. سرسختی روانی، که شامل اعتماد به نفس به عنوان یکی از چهار مؤلفه اصلی آن است، سازه‌ای مهم برای آموزش و رشد تاب‌آوری و مثبت‌اندیشی است. فردی که به توانایی‌های خود در غلبه بر چالش‌ها اطمینان دارد، به احتمال زیاد انعطاف‌پذیر است و به این چالش‌ها به عنوان فرصت می‌نگرد تا تهدید. سرسختی روانی یک ویژگی شخصیتی است که تا حدودی نحوه واکنش روانی افراد را در مواجهه با عوامل استرس‌زا و فشار، فرصت و چالش صرف‌نظر از شرایط موجود تعیین می‌کند (کلاف و استریچارچیک^۹، ۲۰۲۱). به عبارت دیگر، سرسختی روانی به‌عنوان نگرش «می‌توانم انجام دهم»، پذیرش چالش و فرصت در کنار داشتن مهارت‌هایی برای عبور موفقیت‌آمیز از چالش‌ها از طریق تغییر توصیف می‌شود.

هر یک از چهار مؤلفه اصلی سرسختی روانی شامل اعتماد به نفس، کنترل، تعهد و چالش، با برخی یا همه منابع خودکارآمدی همسو هستند:

- کنترل: باور فرد به توانایی کنترل مسائل درون و اطراف خود مانند هیجانات خود، مقابله با اضطراب و استرس و کانون کنترل (تجربه تسلط و سطح برانگیختگی).
- تعهد: توانایی تعیین اهداف، تلاش و دستیابی به آن‌ها و مدیریت عوامل حواس‌پرتی در مسیر رسیدن به هدف (تجربه تسلط و تجربه معاونت).
- اعتماد به نفس: باور و احساس مثبت نسبت به توانمندی‌ها و قابلیت‌های خود و توانایی تعامل با اطرافیان، از جمله توانایی درخواست کمک و بازخورد در صورت نیاز (تجربه تسلط، سطح برانگیختگی، تجربه جانشینی و اقناع اجتماعی).
- چالش: توانایی جست‌وجوی تجربیات یادگیری جدید، تحمل شکست، بازخورد انتقادی و پاسخ به شکست‌ها (تجربه تسلط و جانشینی، سطح برانگیختگی و اقناع اجتماعی).

¹. Zheng

². Havik & Westergård

³. koca

⁴. Hamre & Pianta

⁵. Bachmann et al.

⁶. Hungnes et al.

⁷. Hattie et al.

⁸. Goddard et al.

⁹. Clough & Strycharczyk

پژوهش‌ها نشان داده‌اند سرسختی روانی با خودکارآمدی مقابله‌ای رابطه دارد (نیکلز و همکاران^۱، ۲۰۱۱) و پیش‌بینی‌کننده غیرشناختی قوی پیشرفت تحصیلی است و با سایر ویژگی‌های روان‌شناختی مانند انگیزه و نگرش نیز مقایسه شده است (استانکوف و لی، ۲۰۱۴). کودکانی که ادراک بالاتری از شایستگی‌ها یا توانایی‌های خود دارند، بیشتر در فعالیت‌های یادگیری چالش‌برانگیز شرکت می‌کنند. سرسختی روانی با انعطاف‌پذیری، پشتکار، اعتماد به نفس و خودکارآمدی بیشتر همبستگی مثبت دارد و با استرس تحصیلی، اضطراب امتحان و ادراک قلدری همبستگی منفی دارد (مک گیون و همکاران^۲، ۲۰۱۶). همچنین، مطالعات نشان داده‌اند که کلیه اجزای سرسختی روانی، از جمله اعتماد به نفس، با استرس ادراک شده و علائم افسردگی دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی همبستگی قوی و معکوس دارند (سنت کلر-تامپسون و همکاران^۳، ۲۰۱۵؛ گربر و همکاران^۴، ۲۰۱۳). در خصوص بزرگسالان و معلمان هم سرسختی روانی از آن‌ها در برابر اضطراب، استرس و افسردگی ناشی از عدم اطمینان شغلی محافظت می‌کند و حس کنترل و خودکارآمدی آن‌ها را در سازگاری با محیط‌های کاری در حال تغییر ناشی از کووید-۱۹ افزایش می‌دهد (مجتهدی و همکاران^۵، ۲۰۲۰).

سرسختی روانی و در نتیجه اعتماد به نفس یا خودکارآمدی را می‌توان با طیف وسیعی از مداخلات در کارکنان مدرسه و دانش‌آموزان ایجاد کرد (کلاف و استریچارکریک، ۲۰۲۱؛ سنت کلر تامپسون و همکاران، ۲۰۱۵). مداخلاتی مانند مثبت‌اندیشی، خوش‌بینی اکتسابی، تأکيدات، توقف تفکر، صحبت با خود؛ تجسم، بهترین خود در آینده و تصویرسازی هدایت شده؛ کنترل اضطراب، تقویت هیجانات مثبت، تنفس کنترل شده، آرامش و کنترل حواس‌پرتی؛ کنترل توجه، غلبه بر وقفه‌ها و افزایش دامنه توجه؛ تعیین هدف، درک و تعیین اهداف خاص، قابل اندازه‌گیری، قابل دستیابی، مرتبط و به‌موقع.

همه این مداخلات روان‌شناختی می‌توانند تأثیر مثبتی بر اعتماد به نفس داشته باشند. برای مثال، یادگیری تنفس کنترل‌شده تکنیکی مناسب برای مدیریت اضطراب است که خودکارآمدی را در موقعیت‌هایی مانند ارائه سخنرانی یا صحبت کردن افزایش می‌دهد. دامنه‌ای از این مداخلات هم بر سایر اجزای سرسختی روانی، یعنی چالش، کنترل و تعهد نیز تأثیر می‌گذارد. بنابراین، اتخاذ رویکرد مداخله‌ای چندجزئی برای رشد خودکارآمدی به جای یک مداخله خاص می‌تواند تأثیرگذارتر باشد. در واقع، مداخلات روان‌شناسی مثبت چندجزئی مؤثرتر از مداخلات تک جزء هستند (کار و همکاران^۶، ۲۰۲۰). این امر در راستای مدل هم‌افزای تغییر است (راسک و همکاران^۷، ۲۰۱۸) که براساس آن تغییرات مثبت پایدار در نتیجه مداخله روان‌شناسی مثبت زمانی رخ می‌دهند که مداخلات حوزه‌های متعدد عملکرد مثبت را هدف قرار دهند.

۴.۱ رشد خودکارآمدی معلمان

راهبردهایی که خودکارآمدی را در مربیان سبب می‌شوند، با چهار منبع اصلی بندورا مرتبط هستند: تجارب تسلط از توجه به تأثیر مثبت راهبردهای برنامه‌ریزی و اجرا شده توسط معلم برای برقراری ارتباط و تعامل با دانش‌آموزان حاصل می‌شود و بیشترین تأثیر را در ایجاد خودکارآمدی معلمان دارد (شانن-موران و وولفولک، ۲۰۰۷). زمانی که معلمان بتوانند در مورد تدبیر و ابتکار عمل خود فکر کنند، ممکن است احساس کنند کارشان را انجام داده‌اند که مؤید موفقیت آن‌ها است. بهبود توانایی معلمان برای توجه و تصدیق تأثیر مثبت، توانایی آن‌ها را برای تشخیص موفقیت‌های شخصی به عنوان فردی حرفه‌ای تقویت می‌کند (بونومو و همکاران، ۲۰۱۹).

تجارب جانشینی مستلزم این است که معلمان خود را درگیر شیوه‌ها یا تمرین‌های معلمان با کیفیت بالا تصور کنند. پژوهش‌ها نشان دادند با مشاهده مدل همکار، تدریس به طور اثربخش صورت می‌گیرد که دومین تأثیر بزرگ بر خودکارآمدی معلمان است. معلمان با مشاهده هم‌تایان ماهر یا انتقاد از تدریس خود در قالب ویدئو، می‌توانند باور خود را نسبت به قابلیت‌های خود تقویت کنند (گروشنر و همکاران^۸، ۲۰۱۸).

اقناع اجتماعی شامل بازخورد مؤثر و به موقع از رهبران، همکاران، والدین یا دانش‌آموزان حامی است. مربیگری هم‌تایان سابقه طولانی در آموزش به عنوان الگویی برای تأمل و بهبود دارد. برنامه‌های مربیگری، آمادگی معلمان را برای آزمایش، نوآوری و توسعه دروس جذاب و درگیرکننده

¹. Nichols et al.

². McGeown et al.

³. St Clair-Thompson et al.

⁴. Gerber et al.

⁵. Mojtahedi et al

⁶. Carr et al.

⁷. Rusk et al.

⁸. Gröschner et al.

افزایش می‌دهد (چونگ و همکاران^۱، ۲۰۱۲). بازخورد و تشویق واقعی و معنادار می‌تواند به معلمان کمک کند تا از تجربیات چالش‌برانگیز به تداوم در ایجاد تجارب تسلط برسند (کلارک و نیوبری^۲، ۲۰۱۹).

زمانی که معلمان دریابند هیجانات می‌توانند بر اهداف، تجربه و روابط آن‌ها با دانش‌آموزان تأثیر بگذارند، سطح بهینه برانگیختگی در آموزش به طور مکرر رخ خواهد داد (بونومو و همکاران، ۲۰۱۹). هنگامی که معلمان نسبت به دانش‌آموزان یا نقششان هیجانات مثبتی را تجربه می‌کنند، این حالات هیجانی، احساس لذت و رضایت را ایجاد می‌کند که خودکارآمدی را در پی دارد (بونومو و همکاران، ۲۰۱۹). بهبود توانایی معلمان برای مشاهده و ردیابی حالات هیجانی مثبت می‌تواند اثر خنثی‌کننده برای بازیابی منابع روان‌شناختی در مواجهه با حالات هیجانی منفی مانند استرس داشته باشد (گلوریا و همکاران^۳، ۲۰۱۳).

همان‌طور که خودکارآمدی معلمان برای تدریس با کیفیت مهم است، به رسمیت شناختن معلمان به عنوان بخشی از جامعه و سیستم بزرگتر نیز اهمیت دارد. به همین دلیل، ایجاد کارآمدی جمعی معلمان باید مورد توجه قرار گیرد. شش عامل توانمندساز برای ایجاد بستر اثربخشی جمعی معلم شناسایی شده است (دونوهو، ۲۰۱۷) که عبارتند از:

۱. معلمان پیشرو: زمانی که معلمان بتوانند با قدرت تصمیم‌گیریشان برای بهبود مدرسه به عنوان رهبر عمل کنند، کارآمدی را در خود ایجاد می‌کنند (هارگریوز و فولان^۴، ۲۰۱۵).
۲. اجماع و توافق بر روی هدف - زمانی که رهبران بر روی اهداف اجماع داشته باشند، تأثیرات مثبتی در فرهنگ مدرسه و توانمندسازی معلمان رخ می‌دهد (لیثوود و سان^۵، ۲۰۰۹).
۳. دانش معلمان در مورد کار یکدیگر: جشن‌های موفقیت باعث ایجاد باور به شایستگی می‌شود (اسکوبدو^۶، ۲۰۱۲).
۴. کارکنان منسجم: هرچه کارکنان منسجم‌تر باشند و هرچه بیشتر در مورد اصول سازمان توافق داشته باشند، احتمال پذیرش آنها در برابر اقلیت اجتماعی بیشتر است (راس و همکاران^۷، ۲۰۰۴).
۵. پاسخگویی رهبران: زمانی که رهبران مدرسه قادر به پاسخگویی به نیازهای کارکنان باشند، آن‌ها هم با تلاش بیشتر پاسخ می‌دهند (دونوهو، ۲۰۱۷).
۶. مداخله مؤثر سیستمی: زمانی که سیستم‌های مؤثر مداخله و غنی‌سازی وجود داشته باشد، توجه معلمان به توانایی جمعی‌شان، هم خودکارآمدی و هم کارآمدی جمعی آن‌ها را افزایش می‌دهد (دونوهو، ۲۰۱۷).

کارآمدی جمعی معلمان به این معنی نیست که معلمان نسبت به کاری که انجام می‌دهند احساس خوبی داشته باشند. ایجاد باورهای درونی نسبت به تمرین و شیوه انجام کار پیچیده‌تر است و مستلزم یادگیری حرفه‌ای مداوم با تأمل و بازخورد مستمر است (دونوهو، ۲۰۱۷). راهبردهای تقویت کارآمدی جمعی معلمان شامل مشارکت منظم در شبکه‌های معلمان، تحقیق مشارکتی و مربیگری همتایان است. مربیگری همتایان انزوا را کاهش می‌دهد و در عین حال سبب افزایش فرصت‌های بینش و همکاری می‌شود. افراد از طریق پرسشگری تأملی، می‌توانند باورهای موجود را زیر سؤال ببرند و شیوه‌های جدید را درونی کنند. در مجموع، منابع جانشین کارآمدی از طریق مشاهده همتایان که به یکدیگر کمک می‌کنند موفقیت را تشخیص دهند، فراهم می‌آید.

۴.۲ رشد خودکارآمدی دانش‌آموزان

خودکارآمدی در دانش‌آموزان، از طرق زیر حاصل می‌شود: تعیین هدف: تجارب تسلط را می‌توان توسط معلمانی به دست آورد که به دانش‌آموزان کمک می‌کنند اهداف مختلف را تجسم، بیان و تعیین کنند و پیشرفتشان را در دستیابی به آن‌ها - مثل غلبه بر موانع موجود در مسیر - ارزیابی کنند (آرتینو، ۲۰۱۲). چیزی که در تلاش برای رسیدن به اهداف ضروری است، نظارت مداوم پیشرفت به سوی آن‌ها است که می‌تواند با استفاده از رویکرد مربیگری پشتیبانی شود. وقتی دانش‌آموزان متوجه می‌شوند که به اهدافشان دست پیدا کرده‌اند، خودکارآمدی آن‌ها افزایش می‌یابد.

¹. Chong et al.

². Clark & Newberry

³. Gloria et al.

⁴. Hargreaves & Fullan

⁵. Leithwood & Sun

⁶. Escobedo

⁷. Ross et al.

گفت‌وگوهای مربیگری مبتنی بر شواهد: مطالعات نشان داده‌اند گفت‌وگوهای مربیگری مبتنی بر شواهد دانش‌آموزان (راه‌حل‌محور و رفتاری شناختی) (گران^۱، ۲۰۰۳) مانند مربیگری معلمان، پیامدهای مثبتی برای سرسختی شناختی، بهزیستی، امید، تلاش برای هدف و موفقیت و کاهش استرس و علائم افسردگی دارد (دولاگیل و همکاران^۲، ۲۰۱۶). مربیگری، آگاهی دانش‌آموزان از توانمندی‌ها و منابع را تسهیل می‌کند و فضای امنی را برای تأمل فردی، تعیین هدف مبتنی بر توانمندی‌ها، برنامه‌ریزی برای عمل و مسئولیت‌پذیری فراهم می‌کند (گرین و همکاران^۳، ۲۰۲۱).

ارزیابی و استفاده از توانمندی‌های منشی: مطالعات نشان داده‌اند چنانچه کودکان، جوانان، معلمان و والدین یاد بگیرند توانمندی‌های منشی خود را بشناسند و از آن‌ها استفاده کنند، پیامدهای مثبتی مانند بهزیستی، خودکارآمدی، انعطاف‌پذیری، مشارکت، پیشرفت تحصیلی و عملکرد بالا و نیز کاهش اضطراب، استرس و علائم افسردگی را برای آن‌ها به دنبال دارد (کوئینلان و همکاران^۴، ۲۰۱۹؛ هارزر و همکاران^۵، ۲۰۱۷؛ پترسون^۶ و سلیگمن، ۲۰۰۴). پژوهش توانمندی‌های منشی ارزش‌ها در عمل به عنوان عنصر جدایی‌ناپذیر اکثر برنامه‌های آموزشی مثبت شناخته شده است. مربیگری همسالان: تجارب جانشینی را می‌توان از طریق برنامه‌های مربیگری همسالان ایجاد کرد. در این برنامه‌ها دانش‌آموزانی جذب می‌شوند که برای کمک به دانش‌آموزان با اعتماد به نفس پایین خوب عمل می‌کنند و می‌توانند نگرش‌ها و رفتارهایی را که به تجربه موفقیت آن‌ها کمک می‌کنند، الگو سازند (آرتینو، ۲۰۱۲). تطبیق افراد دچار مشکل یا در معرض خطر با همسالانی که قبلاً با وظایف تحصیلی یا اهداف گسترده‌تر کنار آمده‌اند و می‌توانند در درک و ایجاد راهبردهای مقابله کمک کنند، می‌تواند اعتماد به نفس در زندگی و یادگیری را برای آن‌ها به ارمغان آورد.

ارزیابی دانش‌آموز: ابزارها و معیارهای ارزیابی معتبر بسیاری وجود دارد که می‌توانند برای ارزیابی اعتماد به نفس و خودکارآمدی دانش‌آموزان به‌طور خاص و در زمینه وسیع‌تر بهزیستی دانش‌آموز و کل مدرسه استفاده شود (سلامت عمومی انگلستان^۷، ۲۰۲۱). از جمله این ابزارها می‌توان به مقیاس خودکارآمدی عمومی جدید (چن و همکاران^۸، ۲۰۰۱) و مقیاس خودکارآمدی کودکان (موریس^۹، ۲۰۰۱) در کنار معیارهای ترکیبی بهزیستی، ابزارهای ارزیابی مانند ارزیابی سرسختی روانی و برنامه‌هایی که می‌توانند تجربه هیجانی دانش‌آموز را در زمان واقعی ضبط کنند، اشاره کرد. این ابزارها و ارزیابی‌ها می‌توانند به رویکردهای راهبردی برای ایجاد خودکارآمدی کمک کنند، دانش‌آموزان در معرض خطر و نیازمند به پیشگیری هدفمند یا مداخله زودهنگام را شناسایی کنند و اطمینان حاصل کنند که پشتیبانی برای حفظ و گسترش بیشتر آن‌هایی که به خوبی عمل می‌کنند، وجود دارد.

از جمله مداخلاتی که برای افزایش بهزیستی و پیشرفت تحصیلی انجام شد مربوط به بخش راهنمایی و دبیرستان مدرسه اروپایی تایپه (۲۰۱۶) است. مأموریت این مدرسه بدل شدن به جامعه‌ای شکوفا، چندزبانه و چندفرهنگی از یادگیرندگان مادام‌العمر است که استقلال، کنجکاوی و همدلی را برای ایجاد تغییرات مثبت تشویق می‌کند. هسته اصلی راهبرد این مدرسه، ایجاد و افزایش اعتماد به نفس و خودکارآمدی در دانش‌آموزان، کارکنان، رهبران و جامعه مدرسه برای عبور از چالش‌ها و پذیرش فرصت‌هایی است که در مدرسه و بیرون از آن وجود دارد. چارچوب بهزیستی مدرسه مدلی مرکب از هیجانات مثبت، تعامل، روابط، معنا، موفقیت و سلامت است و پنج شیوه بهزیستی را در بر می‌گیرد. راهبرد کارآمدی جمعی معلم نیازهای فردی هر دانش‌آموز را که با روابط مثبت و با کیفیت بالا تسهیل می‌شوند در نظر می‌گیرد و در محیطی که برای نتایج مثبت تحصیلی و بهزیستی تمرکز یکسانی بر زمان و فرایندها دارد، پشتیبانی می‌شود.

۵ بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش مدارس در رشد اعتماد به نفس و خودکارآمدی دانش‌آموزان انجام شد. مرور ادبیات پژوهش نشان داد دو عامل کارآمدی جمعی معلم (دونوهو، ۲۰۱۷؛ هارگریوز و فولان، ۲۰۱۵؛ اسکودو، ۲۰۱۲) و کارآمدی جمعی دانش‌آموز (گرین و همکاران، ۲۰۲۱؛ کوئینلان و همکاران، ۲۰۱۹؛ دولاگیل و همکاران، ۲۰۱۶؛ آرتینو، ۲۰۱۲) عوامل مؤثر بر اعتماد به نفس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند.

¹. Grant

². Dulagil et al.

³. Green et al.

⁴. Quinlan et al.

⁵. Harzer et al.

⁶. Peterson

⁷. Public Health England

⁸. Chen et al.

⁹. Muris

کارآمدی جمعی معلم توسط شش عامل معلمان پیشرو، اجماع و توافق بر روی هدف، دانش معلمان در مورد کار یکدیگر، انسجام، پاسخگویی و مداخله مؤثر سیستمی و کارآمدی جمعی دانش آموز توسط پنج عامل تعیین هدف، گفت و گوهای مربیگری مبتنی بر شواهد، استفاده از توانمندی های منشی، مربیگری همسالان و ارزیابی پیوسته سازه های بهزیستی در دانش آموزان می توانند اثربخش باشند.

کارآمدی جمعی معلم با چهار منبع اصلی تأثیر برای خودکارآمدی مطابق با تعریف بندورا (۱۹۷۷) همسو است. با این حال، راهبرد بهزیستی و آموزش مثبت، مبتنی بر تعهد به مربیگری و ایجاد فرهنگ مدرسه است که هم از روان شناسی مثبت گرا و هم روان شناسی مربیگری بهره می برد. این امر نشان دهنده این است که هیچ نسخه واحدی برای همه وجود ندارد و صرف زمان، مکان و منابع برای مکالمات مربیگری کلید ایجاد انعطاف پذیری و سرسختی روانی و حفظ تغییرات مثبت مداوم است.

در مدرسی که کارآمدی جمعی معلمان و دانش آموزان هدف قرار می گیرند، دانش آموزان و معلمان در زمینه های مختلف زندگی مدرسه تجارب تسلط دارند و به طور منظم در تمرین های تأملی هدفمند در مورد عملکرد و رشدشان شرکت می کنند. این امر شامل درگیر شدن معلمان در بازخوردهای حرفه ای و فرآیند توسعه و بازبینی حرفه ای معلم است که شامل تعیین اهداف شخصی و حرفه ای و مربیگری می شود. در این مدارس، داده های تحصیلی با داده های بهزیستی حاصل از ارزیابی های مختلف از جمله سرسختی روانی برای حمایت از دانش آموزان کنار هم قرار داده می شوند. دانش آموزان از طریق مکالمات مربیگری، اهدافی را با در نظر گرفتن آرزوهای تحصیلی و بهزیستی شخصی تعیین می کنند. مداخلات برای دانش آموزان به طور فردی صورت می گیرد و تلاش و پیشرفت به سوی هدف به طور منظم نظارت می شود.

آگاهی هیجانی و نحوه درک و مدیریت هیجانات موضوعی اساسی است که به طور گسترده در برنامه سلامتی و سرسختی روانی این مدارس گنجانده می شود. آگاهی هیجانی، یادگیری نقش مهم هیجانات مثبت و منفی، زبان هیجانات، یادگیری در مورد اضطراب و استرس و ابزارهای تنظیم هیجانی را دربرمی گیرد. مداخلات آگاهی هیجانی، شامل انواع شیوه های مبتنی بر ذهن آگاهی است که برای کارکنان و دانش آموزان ارائه می شوند، از آماده سازی برای امتحان ذهن آگاهی گرفته تا لحظات ذهن آگاهی در زمان کلاس و تمرکز بر امید و خوش بینی که می تواند از ویژگی های مکالمات مربیگری و برنامه مربیگری همتایان باشد. این مدارس برای بررسی بهزیستی هیجانی، ایمنی و هویت مثبت هم برنامه دارند و بهزیستی کارکنان برای کمک به آن ها جهت جست و جوی حمایت برای رفع مشکلات هیجانی و عدم اعتماد به نفس ارزیابی می شود. این ارزیابی ها مشکلات احتمالی خروج از برنامه یا پایبندی به برنامه را نشان می دهند.

مدارس مبتنی بر مداخلات کارآمدی، می توانند تجربیات جانشینی مانند دسترسی تیم رهبری به مربیگری برای حمایت از بهزیستی فردی و جمعی و تشویق موفقیت ها از طریق جوایز علمی و ورزشی را تقویت و تسهیل کنند. برنامه مربیگری همتایان در این مدارس به دانش آموزان اجازه می دهد تا راهبردهای مقابله ای و اقداماتشان برای نتایج موفق را به اشتراک بگذارند.

همچنین، مداخلات مبتنی بر کارآمدی جمعی معلمان رویکردی مبتنی بر توانمندی های منشی دارند. در این مداخلات سنجش توانمندی های منشی ارزش ها در عمل برای همه دانش آموزان و معلمان انجام می شود. این امر سبب می شود معلمان و دانش آموزان درباره توانمندی های منشی خود در عمل فکر و آن ها را شناسایی می کنند و نشان دهند که چگونه آن ها را در خدمت اهداف علمی، حرفه ای و شخصی خود به کار می گیرند. کارآمدی جمعی معلمان به دنبال اطمینان از پاسخگویی منظم و دریافت بازخورد درباره پیشرفت به سوی اهداف برای کارکنان است. بنابراین مدرسی که این هدف را دنبال می کند با تأمل شخصی با مدیر، مربیگری همتایان، مشاهدات همتایان و ایجاد انجمن های یادگیری حرفه ای، رویکردی دموکراتیک و مشارکتی را برای یادگیری حرفه ای، دستیابی به اهداف حرفه ای و ایجاد کارآمدی فردی و جمعی معلمان ارائه می دهند و با پذیرش برترین های بهزیستی و تشویق و تقویت مداوم، زمینه بهزیستی را فراهم می سازند.

بهزیستی دانش آموزان نیز در این مدارس، مانند معلمان از طریق مربیگری و حمایت همسالان، ایجاد فضاهای امن روانی برای بیان ترس ها و آرزوهای خود، شناسایی توانمندی ها، آزمایش یادگیری های جدید، ارزیابی پیشرفت، غلبه بر موانع و شکست ها و حفظ تعهد خود برای موفقیت، فراهم می شود. کارکنان و دانش آموزان در کنار این باور که می توانند در اهداف و خواسته هایشان موفق باشند و در مواجهه با چالش ها و شکست ها استقامت کنند، تمایل به حمایت و درخواست کمک دارند.

در مجموع، مرور مبانی نظری و پژوهشی نشان داد کارآمدی جمعی معلم و دانش آموز، افزایش بهزیستی، تاب آوری و سرسختی روانی و سطوح اعتماد به نفس و خودکارآمدی را در جامعه مدرسه به دنبال دارد. یافته های پژوهش حاضر به درک عمیق تر از نقش مدارس در ارتقای اعتماد به نفس و خودکارآمدی و مداخلاتی که بر رشد این سازه ها در معلمان و دانش آموزان تأثیر مثبت می گذارند، کمک می کند.

- Abdullah, Z., Ramlan, M. F. H., Sabran, M. S., & Alsagoff, S. A. S. (2014). Towards a university branding: The effect of self-efficacy on student development in a major higher education institution. *Jurnal Personalia Pelajar*, 17, 49-61.
- Akbari, O., & Sahibzada, J. (2020). Students' self-confidence and its impacts on their learning process. *American International Journal of Social Science Research*, 5(1), 1-15.
- Artino, Jr., A. R. (2012). Academic self-efficacy: From educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, 1(2), 76-85.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Bachmann, K., Hörmann, B., & Sivesind, K. (2022). Bildung: Alive and allowed? A critical study of work plan practices in Norwegian schools. *Journal of Curriculum Studies*, 54(2), 179-195.
- Boggiano, A. K., Main, D. S., & Katz, P. A. (1988). Children's preference for challenge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 134-141.
- Bouffard, T., Boileau, L., & Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European journal of psychology of education*, 16(4), 589-604.
- Buonomo, I., Fiorilli, C., & Benevene, P. (2019). The impact of emotions and hedonic balance on teachers' self-efficacy: Testing the bouncing back effect of positive emotions. *Frontiers in Psychology*, 10, 1670-1670.
- Caprara, G. V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M., & Vecchio, G. M. (2006). Looking for adolescents' well-being: Self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 15(1), 30-43.
- Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinseallaigh, E., & O'Dowd, A. (2020). Effectiveness of positive psychology interventions: A systematic review and meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 1-21.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83.
- Chong, W. H., & Kong, C. A. (2012). Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: The case of lesson study. *The Journal of Experimental Education*, 80(3), 263-283.
- Clark, S., & Newberry, M. (2019). Are we building preservice teacher self-efficacy? A large-scale study examining teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32-47.
- Clough, P. J., Earle, K., & Sewell, D. (2002). Mental toughness: The concept and its measurement. In I. Cockerill (Ed.), *Solutions in sport psychology* (pp. 32-43). Thomson Publishing.
- Clough, P., & Strycharczyk, D. (2021). *Developing mental toughness: Improving performance, wellbeing and positive behaviour in others*. Kogan Page Publishers.
- Cramer, R. J., Neal, T. M. S., & Brodsky, S. L. (2009). Self-efficacy and confidence. *Consulting Psychology Journal*, 61(4), 319-334.
- Donohoo, J. (2017). *Collective efficacy: How educators' beliefs impact student learning*. Corwin.
- Dulagil, A., Green, S., & Ahern, M. (2016). Evidence-based coaching to enhance senior students' wellbeing and academic striving. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 131-149.
- Escobedo, A. (2012). *Teacher perceptions of the effects of school celebrations of success on collective efficacy beliefs* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Virginia.
- Gloria, C. T., Faulk, K. E., & Steinhardt, M. A. (2013). Positive affectivity predicts successful and unsuccessful adaptation to stress. *Motivation and Emotion*, 37(1), 185-193.

- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American educational research Journal*, 37(2), 479–507.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63–84). Macmillan.
- Grant, A. M. (2003). The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health. *Social Behaviour and Personality*, 31(3), 253–263.
- Green, S., Leach, C. J. C., & Falecki, D. (2021). Approaches to positive education. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *Palgrave handbook of positive education* (pp. 21–48). Springer.
- Green, S., Grant, A.M., & Rynsaardt, J. (2007). Evidence-based coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review*, 2(1), 24–31.
- Gröschner, A., Schindler, A. -K., Holzberger, D., Alles, M., & Seidel, T. (2018). How systematic video reflection in teacher professional development regarding classroom discourse contributes to teacher and student self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 90, 223–233.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625–638.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harzer, C., Mubashar, T., & Dubreuil, P. (2017). Character strengths and strength-related person-job fit as predictors of work-related well-being, job performance, and workplace deviance. *Wirtschaftspsychologie*, 19(3), 23–38.
- Hattie, J. (2016, July). *Mindframes and Maximizers*. 3rd Annual Visible Learning Conference held in Washington, DC.
- Hattie, J., Fisher, D., Frey, N., Gojak, L. M., Moore, S. D., & Mellman, W. (2016). *Visible learning for mathematics, grades K-12: What works best to optimize student learning*. Corwin Press.
- Havik, T., & Westergård, E. (2020). Do teachers matter? Students' perceptions of classroom interactions and student engagement. *Scandinavian journal of educational research*, 64(4), 488–507.
- Hoy, A. W., & Davis, A. H. (2005). Teachers' sense of efficacy and adolescent achievement. *Adolescence and Education: Self-Efficacy Beliefs during Adolescence*, 5, 117–137.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77–93.
- Hungnes, T., Bachmann, K. E., & Bjerke, A. H. (2022, August). Developing self-efficacy through an extra preparatory school year: Lower secondary students' perspectives on teacher support. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 952854). Frontiers Media SA.
- Koca, F. (2016). Motivation to learn and teacher-student relationship. *Journal of international Education and Leadership*, 6(2), n2.
- Kyndt, E., Donche, V., Coertjens, L., Van Daal, T., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2019). Does self-efficacy contribute to the development of students' motivation across the transition from secondary to higher education? *European Journal of Psychology of Education*, 34, 457–478.
- Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: what is it? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 491–495.
- Leach, C. J. C., & Green, S. (2015). The integration of positive psychology & coaching in education. In C. Van Nieuwerburgh (Ed.), *Coaching in professional contexts*. Sage Publications.
- Leithwood, K., & Sun, J. P. (2009). Transformational school leadership effects on schools, teachers and students. *Research and Theory in Educational Administration*, 8, 1–22.
- Madden, W. & Green, S., & Grant, A. (2011). A pilot study evaluating strengths-based coaching for primary school students: Enhancing engagement and hope. *International Coaching Psychology Review*, 61, 71–83.
- McGeown, S. P., St Clair-Thompson, H., & Clough, P. (2016). The study of non-cognitive attributes in education: Proposing the mental toughness framework. *Educational Review*, 68(1), 96–113.

- Merkle, E. C., & Zandt, T. V. (2006). An application of the poisson race model to confidence calibration. *Journal of Experimental Psychology*, 135(3), 391–408.
- Mojtahedi, D., Dagnall, N., Denovan, A., Clough, P., Hull, S., Canning, D., Lilley, C., & Papageorgiou, K. A. (2020). The relationship between mental toughness, job loss, and mental health issues during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 607246–607246.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioural Assessment*, 23(3), 145–149.
- Natovová, L., & Chýlová, H. (2014). Is there a relationship between self-efficacy, wellbeing and behavioural markers in managing stress at University students? *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 7 (1), 14–18.
- Nicholls, A. R., Levy, A. R., Polman, R. C. J., & Crust, L. (2011). Mental toughness, coping self-efficacy, and coping effectiveness among athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 42(6), 513–524.
- Norman, M., & Hyland, T. (2003). The role of confidence in lifelong learning. *Educational studies*, 29(2-3), 261-272.
- Nurhayati, N., Rosmaiyadi, R., & Buyung, B. (2018). Efforts to improve student's self confidence using collaborative learning model. *JPMI (Jurnal Pendidikan Matematika Indonesia)*, 2(2), 57-62.
- Palmer, D. (2006). Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education*, 28(6), 655–671.
- Perkins, K. E. (2018). The integrated model of self-confidence: defining and operationalizing self-confidence in organizational settings.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2019). *Teaching, learning and psychology*. Oxford University Press.
- Protheroe, N. (2008). Teacher efficacy: What it is and does it matter? *Principal*, 87(5), 42–45.
- Public Health England. (2021). *Measuring and Monitoring Children and Young People's Wellbeing: A Toolkit for Schools and Colleges*.
- Quinlan, D., Vella-Brodrick, D. A., Gray, A., & Swain, N. (2019). Teachers matter: Student outcomes following a strengths intervention are mediated by teacher strengths spotting. *Journal of Happiness Studies*, 20(8), 2507–2523.
- Rubio F (2007). "Self-esteem and foreign language learning, introduction". Cambridge Scholars Publishing: Cambridge.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 163–188.
- Rusk, R. D., Vella-Brodrick, D. A., & Waters, L. (2018). A complex dynamic systems approach to lasting positive change: The synergistic change model. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 406–418.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism: how to change your mind and your life*. Vintage Books.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625.
- Stankov, L. (2013). Noncognitive predictors of intelligence and academic achievement: An important role of confidence. *Personality and Individual Differences*, 55(7), 727–732.
- Stankov, L., & Lee, J. (2014). Quest for the best non-cognitive predictor of academic achievement. *Educational Psychology*, 34(1), 1–8.
- Stankov, L., Lee, J., Luo, W., & Hogan, D. J. (2012). Confidence: A better predictor of academic achievement than self-efficacy, self-concept and anxiety? *Learning and Individual Difference*, 22(6), 747–758.

- Stankov, L., Morony, S. & Lee, Y.P. (2014). Confidence: The best non-cognitive predictor of academic achievement? *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34, 1, 9-28.
- St Clair-Thompson, H., Bugler, M., Robinson, J., Clough, P., McGeown, S. P., & Perry, J. (2015). Mental toughness in education: Exploring relationships with attainment, attendance, behaviour and peer relationships. *Educational Psychology*, 35(7), 886–907.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944 -956.
- Usher, E. L. (2009). Sources of middle school students' self-efficacy in mathematics: A qualitative investigation. *American educational research journal*, 46(1), 275-314.
- Waters, L., & Sun, J. (2016). Can a brief strength-based parenting intervention boost self-efficacy and positive emotions in parents? *International Journal of Applied Positive Psychology*, 1(1–3), 41–56.
- Zheng, F. (2022). Fostering students' well-being: The mediating role of teacher interpersonal behavior and student-teacher relationships. *Frontiers in Psychology*, 12, 796728.