Journal of New Approach to Children's Education (JNACE) **Original Article**

Spring-2026, Volume 8, No 1 **DOI: 10.22034/naes.2025.520615.1869**

ISSN: 2716-9766

GrossMark

Observational Analysis and Empirical Findings of Teachers' Educational Self-Efficacy

Gholamreza Salehi Roudani [1], Kobra Haji Alizadeh [*1], Mahmoud Sabahizadeh [2]

[1]Department of Psychology, BA.C., Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran
[2]Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran
*** Corresponding author:** hajializadehk@iau.ac.ir

Received: 2026-04-07 **Accepted:** 2026-05-10 **Publication:** 2026-05-22

Abstract

This article provides a comprehensive review of theoretical foundations and empirical findings related to academic self-efficacy among pre-service teachers. Based on Bandura's social cognitive theory, academic self-efficacy is defined as an individual's belief in their capabilities to successfully perform academic tasks and is formed through four primary sources: mastery experiences, vicarious learning, verbal persuasion, and interpretation of physiological and affective states. A review of existing research demonstrates that academic self-efficacy among pre-service teachers is influenced by a complex network of multilevel factors. At the individual level, variables such as gender, age, experience, learning styles, and emotional intelligence play significant roles. Family factors include parental support, socioeconomic status, and family role models. At the institutional level, teaching quality, instructor support, and learning environment are influential. Sociocultural factors encompass cultural beliefs, social status of teachers, societal expectations, and media influence. Findings indicate that these factors interact systemically to affect self-efficacy. Based on this review, practical recommendations are provided for policymakers (revising teacher education programs, developing mentoring programs, enhancing social status of teachers), instructors (creating supportive environments, providing constructive feedback, using active teaching methods), and counselors (assessing self-efficacy, cognitive-behavioral interventions, teaching coping skills). Results emphasize that enhancing academic self-efficacy among pre-service teachers requires comprehensive, multidimensional approaches that operate simultaneously across individual, family, institutional, and sociocultural levels.

Keywords: Academic self-efficacy, Pre-service teachers, Social cognitive theory, Multilevel factors, Teacher education

© 2019 Journal of New Approach to Children's Education (JNACE)

This work is published under CC BY-NC 4.0 license. **© 2022 The Authors.**

How to Cite This Article: Haji Alizadeh, K & et al. (2026). Observational Analysis and Empirical Findings of Teachers' Educational Self-Efficacy. *JNACE*, 8(1): 148-162.

CrossMark Open Access

فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان | مقاله پژوهشی

بهار ۱۴۰۵، دوره ۸، شماره ۱

DOI: 10.22034/naes.2025.520615.1869

ISSN: 2716-9766

مروری بر مبانی نظری و یافته‌های تجربی مرتبط با خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان

غلامرضا صالحی رودانی[۱]، کبری حاجی علیزاده*[۱]، محمود صباحی زاده[۲]

[۱] گروه روانشناسی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران

[۲] گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

* نویسنده مسئول: hajializadehk@iau.ac.ir

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۵/۰۱/۱۸ **تاریخ پذیرش مقاله:** ۱۴۰۵/۰۲/۲۰ **تاریخ چاپ مقاله:** ۱۴۰۵/۰۳/۰۱

چکیده

این مقاله به مرور جامع مبانی نظری و یافته‌های تجربی مرتبط با خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان می‌پردازد. بر اساس نظریه شناختی–اجتماعی بندورا، خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان باور فرد به توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی تعریف می‌شود و از طریق چهار منبع اصلی شکل می‌گیرد: تجارب موفقیت شخصی، یادگیری جانشینی، ترغیب کلامی، و تفسیر حالات فیزیولوژیکی و عاطفی. مرور پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان تحت تأثیر شبکه پیچیده‌ای از عوامل چندسطحی قرار دارد. در سطح فردی، متغیرهایی چون جنسیت، سن، تجربه، سبک‌های یادگیری و هوش هیجانی نقش دارند. عوامل خانوادگی شامل حمایت والدین، وضعیت اقتصادی–اجتماعی و الگوهای خانوادگی است. در سطح آموزشگاهی، کیفیت تدریس، حمایت اساتید و محیط یادگیری تأثیرگذارند. عوامل فرهنگی–اجتماعی نیز شامل باورهای فرهنگی، جایگاه اجتماعی معلمان، انتظارات اجتماعی و نقش رسانه‌ها می‌شوند. یافته‌ها نشان می‌دهند که این عوامل به‌صورت تعاملی و سیستمیک بر خودکارآمدی تأثیر می‌گذارند. بر اساس این مرور، توصیه‌های عملی برای سیاست‌گذاران (بازنگری برنامه‌های آموزش معلم، توسعه برنامه‌های مربیگری، ارتقای جایگاه اجتماعی معلمان)، اساتید (ایجاد محیط حمایتی، ارائه بازخورد سازنده، استفاده از روش‌های تدریس فعال) و مشاوران (ارزیابی خودکارآمدی، مداخلات شناختی–رفتاری، آموزش مهارت‌های مقابله‌ای) ارائه شده است. نتایج تأکید می‌کنند که ارتقای خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان مستلزم رویکردهای جامع و چندبعدی است که همزمان در سطوح مختلف فردی، خانوادگی، آموزشگاهی و فرهنگی–اجتماعی عمل کنند.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، دانشجومعلمان، نظریه شناختی–اجتماعی، عوامل چندسطحی، آموزش معلم

تمامی حقوق نشر برای فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان محفوظ است.

شیوه استناد به این مقاله: صالحی رودانی، غلامرضا؛ حاجی علیزاده، کبری؛ صباحی زاده، محمود.(۱۴۰۵). مروری بر مبانی نظری و یافته‌های تجربی مرتبط با خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان. *فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان* ، ۸(۱): ۱۶۲-۱۴۸.

مقدمه

خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان یکی از سازه‌های کلیدی در روان‌شناسی تربیتی، نقش محوری در موفقیت تحصیلی و حرفه‌ای دانشجومعلمان ایفا می‌کند(Zee & Koomen, 2016) این مفهوم که ریشه در نظریه شناختی–اجتماعی بندورا دارد، به باورهای فرد درباره توانایی‌های خود برای سازماندهی و اجرای اقدامات لازم جهت دستیابی به اهداف تحصیلی اشاره دارد (Bandura, 1997). دانشجومعلمان به‌عنوان آینده‌سازان نظام آموزشی، نیازمند سطح بالایی از خودکارآمدی تحصیلی هستند تا بتوانند هم در دوران تحصیل و هم در حرفه آموزگاری خود

عملکرد مؤثری داشته باشند (محمدی، حسینی و کاظمی، ۱۳۹۸).

پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی با متغیرهای مهمی چون پیشرفت تحصیلی، انگیزش، پشتکار در مواجهه با چالش‌ها و سلامت روان‌شناختی دانشجومعلمان ارتباط معناداری دارد (Honicke & Broadbent, 2016; احمدی و رضایی، ۱۳۹۷). دانشجومعلمانی که از خودکارآمدی تحصیلی بالاتری برخوردارند، تمایل بیشتری به انتخاب تکالیف چالش‌برانگیز، تلاش مستمر و استفاده از راهبردهای یادگیری عمیق‌تر دارند(Schunk & DiBenedetto, 2020)

در سال‌های اخیر، توجه پژوهشگران به عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان افزایش یافته است. مطالعات نشان می‌دهند که عوامل فردی، خانوادگی، آموزشگاهی و فرهنگی–اجتماعی می‌توانند بر شکل‌گیری و تقویت این باور تأثیرگذار باشند(Talsma, Chüz, Schwarzer & Norris, 2021؛ کریمی و صادقی، ۱۳۹۹) همچنین، شیوع کووید–۱۹ و گذار به آموزش مجازی، چالش‌های جدیدی را برای خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان ایجاد کرده است(Pelikan, Lüftenegger, Holzer, Korlat, Spiel & Schober, 2021)

با وجود اهمیت این موضوع، مرور جامعی که مبانی نظری و یافته‌های تجربی مرتبط با خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان را به‌صورت یکپارچه مورد بررسی قرار دهد، کمتر صورت گرفته است. این مقاله با هدف ارائه مروری نظام‌مند بر چارچوب‌های نظری، ابزارهای سنجش، عوامل مؤثر و پیامدهای خودکارآمدی تحصیلی در جمعیت دانشجومعلمان تدوین شده است. بررسی این حوزه می‌تواند به سیاست‌گذاران آموزشی، اساتید دانشگاه‌ها و مشاوران تحصیلی در طراحی مداخلات مؤثر برای ارتقای خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان کمک کند (Morris, Usher & Chen, 2022؛ رحیمی و نوروزی، ۱۴۰۰).

مبانی نظری خودکارآمدی تحصیلی

نظریه شناختی–اجتماعی بندورا

خودکارآمدی تحصیلی ریشه در نظریه شناختی–اجتماعی آلبرت بندورا دارد که در دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ میلادی شکل گرفت (Bandura, 1977, 1986). بندورا خودکارآمدی را به‌عنوان باور فرد درباره توانایی‌های خود برای سازماندهی و اجرای اقدامات لازم جهت دستیابی به سطوح مشخصی از عملکرد تعریف کرد (Bandura, 1997). در این چارچوب نظری، خودکارآمدی نه تنها بر انتخاب فعالیت‌ها و تلاش صرف‌شده تأثیر می‌گذارد، بلکه بر الگوهای تفکر و واکنش‌های هیجانی افراد در مواجهه با موقعیت‌های چالش‌برانگیز نیز مؤثر است (Schunk & DiBenedetto, 2020)

در زمینه تحصیلی، خودکارآمدی به باورهای دانش‌آموزان و دانشجویان درباره توانایی‌شان برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف یادگیری، مدیریت فرایندهای یادگیری و دستیابی به اهداف تحصیلی اشاره دارد (Zimmerman, 2000). پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که دانشجویانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، تلاش بیشتری می‌کنند، در برابر شکست‌ها مقاوم‌تر هستند و از راهبردهای یادگیری مؤثرتری استفاده می‌کنند (Talsma et al., 2021؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۸). در بافت دانشجومعلمان، این سازه اهمیت دوچندانی می‌یابد، زیرا خودکارآمدی تحصیلی آنان نه‌تنها بر موفقیت تحصیلی‌شان تأثیر می‌گذارد، بلکه پایه‌ای برای شکل‌گیری خودکارآمدی تدریس و عملکرد حرفه‌ای آینده‌شان نیز محسوب می‌شود (کریمی و صادقی، ۱۳۹۹).

منابع شکل‌گیری خودکارآمدی

بندورا (۱۹۹۷) چهار منبع اصلی برای شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی شناسایی کرد که هر یک نقش متفاوتی در تقویت یا تضعیف این باورها ایفا می‌کنند.

–**تجارب موفقیت[1]:** مؤثرترین منبع خودکارآمدی، تجربه مستقیم موفقیت در انجام تکالیف است (Bandura, 1997). زمانی که دانشجومعلمان در تکالیف تحصیلی موفق می‌شوند، باور آنان به توانایی‌های خود تقویت می‌شود، در حالی که شکست‌های مکرر، به‌ویژه در مراحل اولیه یادگیری، می‌تواند خودکارآمدی را تضعیف کند (Usher & Pajares, 2008). پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که کیفیت بازخورد و نحوه تفسیر موفقیت‌ها و شکست‌ها نقش تعیین‌کننده‌ای در تأثیرگذاری این تجارب دارند (Morris et al., 2022؛ رحیمی و نوروزی، ۱۴۰۰).

–**یادگیری جانشینی[2]:** مشاهده موفقیت دیگران، به‌ویژه افرادی که از نظر ویژگی‌ها و توانایی‌ها مشابه فرد هستند، می‌تواند خودکارآمدی را افزایش دهد (Bandura, 1997). در محیط‌های آموزشی، مشاهده همکلاسی‌ها یا همسالان در حال انجام موفقیت‌آمیز تکالیف می‌تواند به دانشجومعلمان این پیام را منتقل کند که آنان نیز قادر به انجام چنین تکالیفی هستند(Schunk & DiBenedetto, 2020) تحقیقات نشان می‌دهند که الگوهای همسال در مقایسه با الگوهای خبره، تأثیر بیشتری بر خودکارآمدی دانشجویان دارند، زیرا شباهت بیشتری با موقعیت یادگیرنده دارند (احمدی و رضایی، ۱۳۹۷).

-**ترغیب کلامی و متقاعدسازی اجتماعی[۳]:** بازخوردهای مثبت، تشویق و اطمینان‌بخشی از سوی معلمان، والدین یا همسالان می‌تواند خودکارآمدی را تقویت کند (Bandura, 1997). با این حال، تأثیر این منبع نسبت به تجارب موفقیت ضعیف‌تر است و در صورتی که با شکست‌های واقعی همراه شود، به‌سرعت از بین می‌رود (Pajares, 2008 & Usher). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بازخوردهای خاص و مبتنی بر تلاش و راهبرد، مؤثرتر از تمجیدهای کلی و مبتنی بر توانایی هستند (Pelikan et al., 2021؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۸).

-**حالات فیزیولوژیکی و عاطفی[٤]:** افراد اطلاعاتی را که از حالات جسمانی و هیجانی خود دریافت می‌کنند، برای قضاوت درباره توانایی‌های خود به‌کار می‌برند (Bandura, 1997). اضطراب، استرس، خستگی و سایر حالات منفی می‌توانند به‌عنوان نشانه‌هایی از ناتوانی تفسیر شوند و خودکارآمدی را کاهش دهند(Schunk & DiBenedetto, 2020).

در مقابل، حالات مثبت مانند آرامش و انرژی می‌توانند باورهای خودکارآمدی را تقویت کنند. مطالعات اخیر نشان داده‌اند که مداخلات مدیریت استرس و تنظیم هیجان می‌توانند از طریق بهبود این حالات، خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان را افزایش دهند (کریمی و صادقی، ۱۳۹۹؛ Morris et al., 2022).

تمایز خودکارآمدی تحصیلی از سازه‌های مشابه

درک دقیق خودکارآمدی تحصیلی مستلزم تمایز آن از سازه‌های روان‌شناختی مشابه است که گاه به‌اشتباه به‌جای یکدیگر به‌کار می‌روند.

-**خودکارآمدی در مقابل خودپنداره:** خودپنداره به ادراکات کلی فرد از خود در حوزه‌های مختلف اشاره دارد و شامل ارزیابی‌های توصیفی و قضاوتی است (Bong & Skaalvik, 2003). در حالی که خودپنداره تحصیلی به سؤال "من در تحصیل چگونه هستم؟" پاسخ می‌دهد، خودکارآمدی تحصیلی به سؤال "من چه کارهایی می‌توانم انجام دهم؟" پاسخ می‌دهد (Zimmerman, 2000). خودکارآمدی موقعیت‌محور و تکلیف‌محور است، در حالی که خودپنداره کلی‌تر و پایدارتر است(Schunk & DiBenedetto, 2020؛ احمدی و رضایی، ۱۳۹۷). علاوه بر این، خودکارآمدی بر توانایی‌های آینده‌نگر تمرکز دارد، در حالی که خودپنداره بیشتر بر ارزیابی‌های گذشته‌نگر استوار است.

-**خودکارآمدی در مقابل عزت‌نفس[٦]:** عزت‌نفس به ارزیابی کلی فرد از ارزش خود اشاره دارد و یک قضاوت عاطفی است (Bandura, 1997). در حالی که عزت‌نفس به احساس ارزشمندی مربوط می‌شود، خودکارآمدی به باورهای توانایی مربوط است(Bong & Skaalvik, 2003). یک دانشجومعلم ممکن است عزت‌نفس بالایی داشته باشد اما خودکارآمدی پایینی در یک تکلیف خاص داشته باشد، یا برعکس (محمدی و همکاران، ۱۳۹۸). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای عملکرد تحصیلی نسبت به عزت‌نفس است (Talsma et al., 2021).

-**خودکارآمدی در مقابل خودتنظیمی[۷]:** خودتنظیمی به فرایندهایی اشاره دارد که از طریق آن یادگیرندگان افکار، احساسات و رفتارهای خود را برای دستیابی به اهداف یادگیری فعال می‌کنند و حفظ می‌کنند (Zimmerman, 2000). خودکارآمدی یکی از مؤلفه‌های کلیدی خودتنظیمی است، اما خود فرایند خودتنظیمی نیست (Schunk & DiBenedetto, 2020). به عبارت دیگر، خودکارآمدی به باورهای توانایی اشاره دارد، در حالی که خودتنظیمی به فرایندهای واقعی مدیریت یادگیری اشاره دارد (کریمی و صادقی، ۱۳۹۹). تحقیقات نشان می‌دهند که خودکارآمدی بالا می‌تواند استفاده از راهبردهای خودتنظیمی را تسهیل کند و این دو سازه در یک رابطه متقابل و تقویت‌کننده قرار دارند (Pelikan et al., 2021؛ رحیمی و نوروزی، ۱۴۰۰).

این تمایزات مفهومی برای طراحی ابزارهای سنجش دقیق، تفسیر صحیح یافته‌های پژوهشی و توسعه مداخلات هدفمند برای ارتقای خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان ضروری است.

عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان

شناسایی عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان برای طراحی مداخلات هدفمند و بهبود کیفیت آموزش معلمان ضروری است. این عوامل را می‌توان در چهار دسته اصلی طبقه‌بندی کرد که هر یک به شیوه‌ای متفاوت بر باورهای خودکارآمدی تأثیر می‌گذارند.

- **عوامل فردی**

جنسیت: یافته‌های پژوهشی درباره تأثیر جنسیت بر خودکارآمدی تحصیلی متناقض است. برخی مطالعات نشان داده‌اند که دانشجومعلمان زن در حوزه‌های خاص مانند زبان و علوم انسانی خودکارآمدی بالاتری گزارش می‌کنند، در حالی که دانشجومعلمان مرد در ریاضیات و علوم خودکارآمدی بیشتری دارند (Huang, 2013). با این حال، تحقیقات اخیر نشان می‌دهند که این تفاوت‌ها بیشتر ناشی از کلیشه‌های جنسیتی و انتظارات اجتماعی هستند تا تفاوت‌های ذاتی (Klassen, &

Chiu, 2010؛ احمدزاده و رستگار، ۱۴۰۱). مطالعات ایرانی نیز نشان داده‌اند که در بافت فرهنگی ایران، دانشجومعلمان زن گاه خودکارآمدی پایین‌تری در مواجهه با چالش‌های مدیریت کلاس گزارش می‌کنند (حسینی و کریمی، ۱۴۰۰).

سن و تجربه: سن و تجربه تحصیلی قبلی می‌توانند بر خودکارآمدی تأثیر بگذارند. دانشجومعلمان مسن‌تر که تجربه کاری یا تحصیلی بیشتری دارند، معمولاً خودکارآمدی بالاتری نسبت به دانشجویان جوان‌تر گزارش می‌کنند (Klassen, & Chiu, 2011). این تفاوت به دلیل تجارب موفقیت بیشتر و مهارت‌های مقابله‌ای بهتر در افراد مسن‌تر است (Morris, Usher & Chen, 2017؛ رضایی و محمدی، ۱۳۹۹).

سبک‌های یادگیری: سبک‌های یادگیری مختلف می‌توانند بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر بگذارند. دانشجویانی که سبک یادگیری عمیق دارند و به دنبال درک مفهومی مطالب هستند، معمولاً خودکارآمدی بالاتری نسبت به دانشجویانی با سبک یادگیری سطحی دارند (Cano, 2006). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تطابق بین سبک یادگیری دانشجو و روش‌های تدریس می‌تواند خودکارآمدی را افزایش دهد (Pashler, McDaniel, Rohrer & Bjork, 2008؛ نوروزی و صالحی، ۱۳۹۸).

هوش هیجانی: هوش هیجانی به‌عنوان توانایی شناسایی، درک و مدیریت هیجانات خود و دیگران، رابطه مثبت و معناداری با خودکارآمدی تحصیلی دارد(Salovey & Mayer, 1990) دانشجومعلمانی که هوش هیجانی بالاتری دارند، بهتر می‌توانند استرس تحصیلی را مدیریت کنند و از حالات هیجانی منفی برای تضعیف خودکارآمدی جلوگیری کنند (Hen & Goroshit, 2014). مطالعات ایرانی نیز نشان داده‌اند که هوش هیجانی پیش‌بینی‌کننده قوی خودکارآمدی تحصیلی و تدریس در دانشجومعلمان است (کاظمی، محمدی و حسینی، ۱۳۹۹؛ محمدی و رحیمی، ۱۴۰۱).

- **عوامل خانوادگی**

حمایت والدین: حمایت عاطفی و ابزاری والدین نقش مهمی در شکل‌گیری خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان دارد (Giunta, Eisenberg, Kupfer, Steca, Tramontano, & Caprara, 2013). دانشجویانی که از حمایت والدین برخوردارند، اعتماد به نفس بیشتری برای مواجهه با چالش‌های تحصیلی دارند و خودکارآمدی بالاتری گزارش می‌کنند(Turner, Chandler & Heffer, 2009) این حمایت می‌تواند به شکل تشویق کلامی، کمک مالی، یا فراهم کردن محیط مناسب برای مطالعه باشد (Bandura, 1997؛ احمدی و نوری، ۱۳۹۸).

وضعیت اقتصادی-اجتماعی: وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده می‌تواند به‌طور غیرمستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر بگذارد (Sirin, 2005). دانشجویانی که از خانواده‌های با وضعیت اقتصادی-اجتماعی بالاتر می‌آیند، معمولاً به منابع آموزشی بیشتری دسترسی دارند و فشار مالی کمتری را تجربه می‌کنند، که این امر می‌تواند خودکارآمدی آنان را تقویت کند (Liu & Koirala, 2012). در بافت ایران، مطالعات نشان داده‌اند که دانشجومعلمانی که نیاز به کار پاره‌وقت دارند، خودکارآمدی تحصیلی پایین‌تری گزارش می‌کنند (رستمی، محمدی و نوری، ۱۴۰۰).

الگوهای خانوادگی: سطح تحصیلات والدین و نگرش آنان نسبت به تحصیل و حرفه معلمی نیز بر خودکارآمدی دانشجومعلمان تأثیرگذار است(Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001). خانواده‌هایی که ارزش بالایی برای تحصیل و حرفه معلمی قائل هستند، می‌توانند از طریق یادگیری جانشینی و ترغیب کلامی، خودکارآمدی فرزندان خود را تقویت کنند (حسینی و صادقی، ۱۳۹۹).

- **عوامل آموزشگاهی**

کیفیت تدریس: کیفیت تدریس اساتید یکی از مهم‌ترین عوامل آموزشگاهی مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی است(Tschannen-Moran & Hoy, 2007). اساتیدی که از روش‌های تدریس فعال استفاده می‌کنند، بازخورد سازنده ارائه می‌دهند و انتظارات روشنی دارند، می‌توانند خودکارآمدی دانشجومعلمان را افزایش دهند (Klassen et al., 2011). استفاده از فناوری‌های آموزشی و روش‌های نوین تدریس نیز می‌تواند به تقویت خودکارآمدی کمک کند (Schunk & DiBenedetto, 2020؛ کریمی، نوری و صالحی، ۱۴۰۱).

حمایت استاد: حمایت عاطفی و آکادمیک اساتید نقش حیاتی در شکل‌گیری خودکارآمدی دانشجومعلمان دارد (Komarraju, Musulkin & Bhattacharya, 2010). اساتیدی که در دسترس هستند، به سؤالات دانشجویان پاسخ می‌دهند و آنان را تشویق می‌کنند، می‌توانند از طریق ترغیب کلامی و فراهم کردن تجارب موفقیت، خودکارآمدی را تقویت کنند (Bandura, 1997). رابطه مثبت استاد-دانشجو به‌ویژه در دوره‌های کارآموزی و تمرین تدریس اهمیت دارد (محمدی و رضایی، ۱۴۰۰).

محیط یادگیری: محیط فیزیکی و روان‌شناختی دانشگاه بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر می‌گذارد (Lent, Brown & Hackett, 2005). محیط‌های یادگیری که حمایتی، مشارکتی و چالش‌برانگیز هستند، می‌توانند خودکارآمدی را افزایش

دهند(Patrick, Ryan & Kaplan, 2007). دسترسی به منابع آموزشی، کتابخانه، آزمایشگاه و فضاهای مطالعه مناسب نیز بر خودکارآمدی تأثیرگذار است (نوری و احمدی، ۱۳۹۹). همچنین، فرهنگ همکاری و حمایت همسالان در محیط دانشگاه می‌تواند از طریق یادگیری جانشینی و حمایت اجتماعی، خودکارآمدی را تقویت کند (Klassen, & Chiu, 2010؛ صالحی و کاظمی، ۱۴۰۱).

- **عوامل فرهنگی-اجتماعی**

باورهای فرهنگی: باورها و ارزش‌های فرهنگی درباره تحصیل، موفقیت و نقش معلم بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان تأثیر می‌گذارند (Klassen, Bong, Usher, Chong, Huan, Wong & Georgiou, 2009). در فرهنگ‌های جمع‌گرا مانند ایران، حمایت خانواده و جامعه اهمیت بیشتری دارد و می‌تواند خودکارآمدی را تقویت کند (Oettingen, 1995). همچنین، باورهای فرهنگی درباره توانایی (ذاتی در مقابل قابل تغییر) می‌تواند بر نحوه تفسیر موفقیت‌ها و شکست‌ها و در نتیجه بر خودکارآمدی تأثیر بگذارد (Dweck, 2006؛ رحیمی و نوروزی، ۱۳۹۸).

جایگاه اجتماعی معلمان: جایگاه و احترام اجتماعی حرفه معلمی در جامعه بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان تأثیر دارد(Hargreaves, Cunningham, Hansen, McIntyre, Oliver & Pell, 2007). در جوامعی که معلمان از احترام و جایگاه بالایی برخوردارند، دانشجومعلمان انگیزه و خودکارآمدی بیشتری برای ادامه تحصیل و ورود به حرفه دارند (Watt & Richardson, 2008). در مقابل، در جوامعی که حرفه معلمی جایگاه پایینی دارد، دانشجومعلمان ممکن است خودکارآمدی پایین‌تری داشته باشند (Kelchtermans, 2009؛ حسینی، رضایی و کاظمی، ۱۴۰۰).

انتظارات اجتماعی: انتظارات جامعه از معلمان و دانشجومعلمان نیز بر خودکارآمدی تأثیر می‌گذارد (Bandura, 1997). انتظارات بالا و واقع‌بینانه می‌توانند انگیزه‌بخش باشند، اما انتظارات غیرواقعی یا متناقض می‌توانند خودکارآمدی را تضعیف کنند(Day & Gu, 2014). در بافت ایران، تغییرات سریع در نظام آموزشی و انتظارات متنوع از معلمان می‌تواند چالش‌هایی برای خودکارآمدی دانشجومعلمان ایجاد کند (محمدی و کریمی، ۱۴۰۱).

رسانه‌ها و تصویر عمومی: نحوه بازنمایی معلمان در رسانه‌ها و گفتمان عمومی نیز می‌تواند بر خودکارآمدی دانشجومعلمان تأثیر بگذارد (Hargreaves, 2000). تصویر مثبت و احترام‌آمیز از معلمان در رسانه‌ها می‌تواند خودکارآمدی را تقویت کند، در حالی که تصویر منفی یا بی‌اعتنایی می‌تواند آن را تضعیف کند (رستگار و احمدزاده، ۱۳۹۹).

درک جامع این عوامل چندسطحی و تعاملات پیچیده بین آنها برای طراحی برنامه‌های جامع ارتقای خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان ضروری است.

جدول ۱ : اطلاعات جمعیت شناختی مصاحبه‌شوندگان

منابع کلیدی	مکانیسم تاثیرگذاری	تاثیر برخودکارآمدی	عامل خاص	دسته عوامل
Huang (2013); Klassen & Chiu (2010); احمدزاده و رستگار (۱۴۰۱); حسینی و کریمی (۱۴۰۰)	کلیشه‌های جنسیتی و انتظارات اجتماعی؛ دختران در زبان و علوم انسانی، پسران در ریاضیات خودکارآمدی بالاتر گزارش می‌کنند	تأثیر متناقض و وابسته به حوزه؛ تفاوت‌ها بیشتر ناشی از کلیشه‌های جنسیتی است تا تفاوت‌های ذاتی	جنسیت	عوامل فردی
Klassen & Chiu (2011); Morris et al. (2017); رضایی و محمدی (۱۳۹۹)	تجارب موفقیت بیشتر، مهارت‌های مقابله‌ای بهتر، اعتماد به نفس ناشی از تجربه	تأثیر مثبت؛ افراد مسن‌تر و باتجربه‌تر خودکارآمدی بالاتری دارند	سن و تجربه	
Cano (2006); Pashler et al. (2008); نوروزی و صالحی (۱۳۹۸)	سبک یادگیری عمیق منجر به درک بهتر و خودکارآمدی بالاتر می‌شود؛ تطابق با روش تدریس تجارب موفقیت ایجاد می‌کند	تأثیر مثبت سبک عمیق؛ تطابق سبک یادگیری با روش تدریس مهم است	سبک‌های یادگیری	
Salovey & Mayer (1990); Hen & Goroshit (2014); کاظمی و همکاران (۱۳۹۹); محمدی و رحیمی (۱۴۰۱)	مدیریت بهتر استرس، کنترل حالات هیجانی منفی، تفسیر مثبت‌تر حالات فیزیولوژیکی	تأثیر مثبت و معنادار؛ پیش‌بینی‌کننده قوی خودکارآمدی	هوش هیجانی	

منابع کلیدی	مکانیسم تاثیرگذاری	تاثیر برخودکارآمدی	عامل خاص	دسته عوامل
Bandura (1997); Giunta et al. (2013); Turner et al. (2009); احمدی و نوری (۱۳۹۸)	ترغیب کلامی، ایجاد اعتماد به نفس، فراهم کردن منابع و محیط مناسب مطالعه	تأثیر مثبت قوی؛ حمایت عاطفی و ابزاری هر دو مهم هستند	حمایت والدین	عوامل خانوادگی
Sirin (2005); Liu & Koirala (2012); رستمی و همکاران (۱۴۰۰)	دسترسی به منابع آموزشی، کاهش فشار مالی، امکان تمرکز بیشتر بر تحصیل	تأثیر غیرمستقیم مثبت؛ وضعیت بالاتر با خودکارآمدی بیشتر همراه است	وضعیت اقتصادی–اجتماعی	
Bandura et al. (2001); حسینی و صادقی (۱۳۹۹)	یادگیری جانشینی، ترغیب کلامی، انتقال ارزش‌های مثبت نسبت به تحصیل و حرفه معلمی	تأثیر مثبت؛ سطح تحصیلات و نگرش والدین مهم است	الگوهای خانوادگی	
Tschannen-Moran & Hoy (2007); Klassen et al. (2011); Schunk & DiBenedetto (2020); کریمی و همکاران (۱۴۰۱)	ایجاد تجارب موفقیت، بازخورد سازنده، انتظارات روشن، استفاده از فناوری و روش‌های نوین	تأثیر مثبت قوی؛ روش‌های فعال و بازخورد سازنده کلیدی هستند	کیفیت تدریس	عوامل آموزشگاهی
Bandura (1997); Komarraju et al. (2010); محمدی و رضایی (۱۴۰۰)	ترغیب کلامی، حمایت عاطفی و آکادمیک، در دسترس بودن، پاسخ به سؤالات	تأثیر مثبت حیاتی؛ به‌ویژه در دوره‌های کارآموزی مهم است	حمایت استاد	
Lent et al. (2005); Patrick et al. (2007); Klassen & Chiu (2010); نوری و احمدی(۱۳۹۹) صالحی و کاظمی (۱۴۰۱)	دسترسی به منابع، فضای مناسب مطالعه، فرهنگ همکاری، حمایت همسالان، یادگیری جانشینی	تأثیر مثبت؛ محیط حمایتی و مشارکتی مؤثرتر است	محیط یادگیری	
Oettingen (1995); Klassen et al. (2009); Dweck (2006); رحیمی و نوروزی (۱۳۹۸)	باورها درباره توانایی (ذاتی/قابل تغییر)، ارزش تحصیل، نقش حمایت اجتماعی، تفسیر موفقیت و شکست	تأثیر متفاوت بسته به فرهنگ؛ در فرهنگ‌های جمع‌گرا حمایت اجتماعی مهم‌تر است	باورهای فرهنگی	عوامل فرهنگی–اجتماعی
Hargreaves et al. (2007); Watt & Richardson (2008); Kelchtermans (2009); حسینی و همکاران (۱۴۰۰)	انگیزه برای ورود به حرفه، احساس ارزشمندی، اعتماد به آینده شغلی، افتخار به حرفه	تأثیر مثبت؛ احترام بالاتر به حرفه با خودکارآمدی بیشتر همراه است	جایگاه اجتماعی معلمان	
Bandura (1997); Day & Gu (2014); محمدی و کریمی (۱۴۰۱)	انتظارات بالا و واقع‌بینانه انگیزه‌بخش؛ انتظارات متناقض یا غیرواقعی استرس‌زا و تضعیف‌کنن	تأثیر دوگانه؛ انتظارات واقع‌بینانه مثبت، انتظارات غیرواقعی منفی	انتظارات اجتماعی	
Hargreaves (2000); رستگار و احمدزاده (۱۳۹۹)	تصویر مثبت تقویت‌کننده، تصویر منفی یا بی‌اعتنایی تضعیف‌کننده خودکارآمدی و انگیزه	تأثیر مثبت یا منفی بسته به نوع بازنمایی	رسانه‌ها و تصویر عمومی	

نکات کلیدی تحلیلی:

۱. **تعامل چندسطحی:** عوامل مختلف به‌صورت تعاملی بر خودکارآمدی تأثیر می‌گذارند و نمی‌توان آنها را به‌صورت مجزا در نظر گرفت.

۲. **اهمیت بافت فرهنگی:** تأثیر برخی عوامل (مانند جنسیت، حمایت خانواده، جایگاه اجتماعی) در بافت‌های فرهنگی مختلف متفاوت است.

۳. **نقش محوری تجارب موفقیت:** بیشتر عوامل از طریق ایجاد یا تسهیل تجارب موفقیت بر خودکارآمدی تأثیر می‌گذارند.

۴. **اهمیت حمایت اجتماعی:** حمایت از سوی والدین، اساتید و همسالان در تمام سطوح نقش حیاتی دارد.

۵. **ضرورت مداخلات چندبعدی:** برنامه‌های ارتقای خودکارآمدی باید همزمان عوامل فردی، خانوادگی، آموزشگاهی و فرهنگی–اجتماعی را هدف قرار دهند.

نتیجه‌گیری و پیامدهای کاربردی

خلاصه یافته‌های کلیدی

مرور جامع مبانی نظری و یافته‌های تجربی مرتبط با خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان نشان می‌دهد که این سازه شناختی-انگیزشی تحت تأثیر شبکه پیچیده‌ای از عوامل چندسطحی قرار دارد. بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (Bandura, 1997)، خودکارآمدی تحصیلی از طریق چهار منبع اصلی شکل می‌گیرد: تجارب موفقیت شخصی، یادگیری جانشینی، ترغیب کلامی، و تفسیر حالات فیزیولوژیکی و عاطفی. تحلیل یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که این منابع در بافت‌های مختلف آموزشی، خانوادگی، فرهنگی و اجتماعی به‌صورت تعاملی عمل (Schunk & DiBenedetto, 2020؛ کریمی و همکاران، ۱۴۰۱).

در سطح **عوامل فردی**، یافته‌ها نشان می‌دهند که تفاوت‌های جنسیتی در خودکارآمدی بیشتر ناشی از کلیشه‌های اجتماعی-فرهنگی است تا تفاوت‌های ذاتی (Huang, 2013؛ احمدزاده و رستگار، ۱۴۰۱). سن و تجربه با خودکارآمدی رابطه مثبت دارند، زیرا تجارب موفقیت انباشته‌شده و مهارت‌های مقابله‌ای بهتر را فراهم می‌کنند (Klassen & Chiu, 2011؛ رضایی و محمدی، ۱۳۹۹). هوش هیجانی به‌عنوان یکی از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های خودکارآمدی شناسایی شده است، زیرا به دانشجومعلمان کمک می‌کند تا حالات هیجانی منفی را مدیریت کرده و حالات فیزیولوژیکی را به‌صورت مثبت تفسیر کنند (Hen & Goroshit, 2014؛ محمدی و رحیمی، ۱۴۰۱).

عوامل خانوادگی نقش بنیادین در شکل‌گیری خودکارآمدی دارند. حمایت والدین، هم در بعد عاطفی و هم در بعد ابزاری، به‌عنوان منبع مهم ترغیب کلامی و تسهیل‌کننده تجارب موفقیت عمل می‌کند (Turner et al., 2009؛ احمدی و نوری، ۱۳۹۸). وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده از طریق فراهم کردن منابع آموزشی و کاهش فشارهای مالی، به‌صورت غیرمستقیم بر خودکارآمدی تأثیر می‌گذارد (Sirin, 2005؛ رستمی و همکاران، ۱۴۰۰). الگوهای خانوادگی، به‌ویژه سطح تحصیلات والدین و نگرش آنها نسبت به حرفه معلمی، از طریق مکانیسم یادگیری جانشینی بر باورهای خودکارآمدی فرزندان تأثیر می‌گذارند (Bandura et al., 2001؛ حسینی و صادقی، ۱۳۹۹).

در سطح **عوامل آموزشگاهی**، کیفیت تدریس و حمایت اساتید به‌عنوان تأثیرگذارترین عوامل شناسایی شده‌اند. استفاده از روش‌های تدریس فعال، ارائه بازخورد سازنده و به‌موقع، و ایجاد فرصت‌های تجربه موفقیت در محیط کلاس، خودکارآمدی دانشجومعلمان را به‌طور معناداری افزایش می‌دهند (Tschannen-Moran & Hoy, 2007؛ کریمی و همکاران، ۱۴۰۱). محیط یادگیری حمایتی که فرصت‌های همکاری همسالان و یادگیری جانشینی را فراهم می‌کند، نقش مهمی در تقویت خودکارآمدی دارد (Patrick et al., 2007؛ صالحی و کاظمی، ۱۴۰۱).

عوامل فرهنگی-اجتماعی نیز تأثیر قابل‌توجهی بر خودکارآمدی دانشجومعلمان دارند. باورهای فرهنگی درباره ماهیت توانایی (ذاتی یا قابل تغییر) و ارزش تحصیل، نحوه تفسیر موفقیت‌ها و شکست‌ها را شکل می‌دهند (Dweck, 2006؛ رحیمی و نوروزی، ۱۳۹۸). جایگاه اجتماعی معلمان و احترام به حرفه معلمی در جامعه، بر انگیزه ورود به این حرفه و خودکارآمدی دانشجومعلمان تأثیر مستقیم دارد (Watt & Richardson, 2008؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۰). تصویر معلمان در رسانه‌ها و گفتمان عمومی نیز می‌تواند خودکارآمدی را تقویت یا تضعیف کند (Hargreaves, 2000؛ رستگار و احمدزاده، ۱۳۹۹).

یافته مهم دیگر این است که عوامل مختلف به‌صورت تعاملی و سیستمیک بر خودکارآمدی تأثیر می‌گذارند. به‌عبارت دیگر، تأثیر یک عامل می‌تواند بسته به حضور یا غیاب عوامل دیگر تقویت یا تضعیف شود (Lent et al., 2005). این یافته بر ضرورت رویکردهای جامع و چندبعدی در ارتقای خودکارآمدی تأکید می‌کند.

توصیه‌های عملی

بر اساس یافته‌های این مرور، توصیه‌های عملی زیر برای سیاست‌گذاران، اساتید و مشاوران ارائه می‌شود:

برای سیاست‌گذاران آموزشی

۱. بازنگری در برنامه‌های آموزش معلم: برنامه‌های آموزش معلم باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که فرصت‌های متعدد برای تجربه موفقیت فراهم کنند. این امر مستلزم تعادل بین چالش و حمایت است؛ تکالیف باید به‌اندازه کافی چالش‌برانگیز باشند تا یادگیری معنادار رخ دهد، اما نه آن‌قدر دشوار که منجر به شکست مکرر شوند(Schunk & DiBenedetto, 2020; Bandura, 1997) پیشنهاد می‌شود که دوره‌های عملی و کارآموزی به‌صورت تدریجی و با حمایت کافی طراحی شوند تا دانشجومعلمان بتوانند تجارب موفقیت تدریجی کسب کنند (Tschannen-Moran & Hoy, 2007؛ محمدی و رضایی، ۱۴۰۰).

۲. توسعه برنامه‌های مربیگری و راهنمایی: ایجاد سیستم‌های مربیگری ساختاریافته که در آن معلمان باتجربه و

موفق به‌عنوان مربی دانشجومعلمان عمل کنند، می‌تواند هم یادگیری جانشینی و هم ترغیب کلامی را تسهیل کند (Bandura, 1997؛ Morris et al., 2017). این برنامه‌ها باید شامل بازخورد منظم، حمایت عاطفی، و فرصت‌های مشاهده تدریس موفق باشند (Komarraju et al., 2010؛ کریمی و همکاران، ۱۴۰۱).

۳. ارتقای جایگاه اجتماعی معلمان: سیاست‌گذاران باید از طریق کمپین‌های رسانه‌ای، بهبود شرایط کاری و حقوقی، و ایجاد فرصت‌های رشد حرفه‌ای، به ارتقای جایگاه اجتماعی معلمان بپردازند. تحقیقات نشان می‌دهند که احترام اجتماعی به حرفه معلمی با خودکارآمدی بالاتر و تعهد شغلی بیشتر همراه است (Richardson, 2008 & Watt؛ Kelchtermans, 2009؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۰).

٤. توجه به تنوع و عدالت: سیاست‌ها باید به تفاوت‌های فردی، جنسیتی، و اقتصادی–اجتماعی توجه کنند. برنامه‌های حمایتی ویژه برای دانشجویان از خانواده‌های کم‌درآمد، شامل بورسیه‌های تحصیلی، دسترسی به منابع آموزشی، و مشاوره تحصیلی، می‌تواند شکاف‌های خودکارآمدی را کاهش دهد (Sirin, 2005؛ رستمی و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین، برنامه‌های آموزشی باید کلیشه‌های جنسیتی را به چالش بکشند و فرصت‌های برابر برای همه دانشجویان فراهم کنند (Huang, 2013؛ احمدزاده و رستگار، ۱۴۰۱).

۵. سرمایه‌گذاری در توسعه هوش هیجانی: با توجه به نقش قوی هوش هیجانی در پیش‌بینی خودکارآمدی، پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های آموزش هوش هیجانی به‌صورت رسمی در برنامه درسی آموزش معلم گنجانده شوند. این برنامه‌ها باید شامل آموزش مهارت‌های خودآگاهی، خودتنظیمی، همدلی، و مدیریت استرس باشند (Mayer, 1990 & Salovey؛ Hen & Goroshit, 2014؛ کاظمی و همکاران، ۱۳۹۹).

برای اساتید دانشگاه

۱. ایجاد محیط یادگیری حمایتی: اساتید باید محیطی ایجاد کنند که در آن دانشجویان احساس امنیت روانی کنند و بتوانند بدون ترس از قضاوت، سؤال بپرسند و اشتباه کنند. تحقیقات نشان می‌دهند که محیط‌های حمایتی و مشارکتی، خودکارآمدی را افزایش می‌دهند (Patrick et al., 2007؛ صالحی و کاظمی، ۱۴۰۱). این امر مستلزم ایجاد رابطه مثبت استاد–دانشجو، احترام به تنوع، و تشویق همکاری همسالان است (Komarraju et al., 2010؛ محمدی و رضایی، ۱۴۰۰).

۲. ارائه بازخورد سازنده و به‌موقع: بازخورد باید مشخص، قابل‌اجرا، و متمرکز بر فرآیند یادگیری باشد نه صرفاً نتیجه نهایی. بازخورد مؤثر به دانشجویان کمک می‌کند تا نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی کرده و راهبردهای بهبود را یاد بگیرند (Schunk & DiBenedetto, 2020؛ کریمی و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین، بازخورد باید به‌گونه‌ای ارائه شود که باورهای رشدگرا (growth mindset) را تقویت کند و دانشجویان را تشویق کند که توانایی‌های خود را قابل توسعه ببینند (Dweck, 2006؛ رحیمی و نوروزی، ۱۳۹۸).

۳. استفاده از روش‌های تدریس فعال: روش‌های تدریسی که دانشجویان را به‌صورت فعال در فرآیند یادگیری درگیر می‌کنند، مانند یادگیری مبتنی بر مسئله، یادگیری مشارکتی، و شبیه‌سازی تدریس، فرصت‌های بیشتری برای تجربه موفقیت فراهم می‌کنند (Tschannen-Moran & Hoy, 2007; Klassen, Tze, Betts & Gordon, 2011؛ کریمی و همکاران، ۱۴۰۱). این روش‌ها همچنین به دانشجویان کمک می‌کنند تا مهارت‌های عملی را در بافت‌های واقعی تمرین کنند.

٤. فراهم کردن الگوهای موفق: اساتید باید فرصت‌هایی برای مشاهده تدریس موفق فراهم کنند، چه از طریق ویدئوهای آموزشی، چه از طریق مشاهده کلاس‌های معلمان باتجربه، و چه از طریق به اشتراک‌گذاری تجارب موفقیت خود. یادگیری جانشینی به‌ویژه زمانی مؤثر است که الگوها از نظر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی یا تجربی به دانشجویان شبیه باشند (Bandura, 1997؛ Morris et al., 2017).

۵. توجه به تفاوت‌های فردی: اساتید باید به تفاوت‌های فردی در سبک‌های یادگیری، پیشینه فرهنگی، و سطوح خودکارآمدی اولیه توجه کنند. تطبیق روش‌های تدریس با نیازهای متنوع دانشجویان می‌تواند اثربخشی آموزش را افزایش دهد (Cano, 2006؛ نوروزی و صالحی، ۱۳۹۸). همچنین، شناسایی دانشجویان با خودکارآمدی پایین و ارائه حمایت اضافی به آنها می‌تواند از شکست تحصیلی جلوگیری کند (Klassen & Chiu, 2010).

برای مشاوران تحصیلی و روان‌شناسان

۱. ارزیابی و پایش خودکارآمدی: مشاوران باید ابزارهای معتبر و پایا برای ارزیابی خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان استفاده کنند. ارزیابی منظم می‌تواند به شناسایی زودهنگام دانشجویان در معرض خطر کمک کند (Klassen et al., 2009). این ارزیابی‌ها باید چندبعدی باشند و جنبه‌های مختلف خودکارآمدی (مانند خودکارآمدی تدریس، مدیریت کلاس، و تعامل با دانش‌آموزان) را در نظر بگیرند (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

۲. مداخلات شناختی-رفتاری: مداخلات مبتنی بر نظریه شناختی-اجتماعی، مانند تمرین بازسازی شناختی، تعیین اهداف واقع‌بینانه، و خودپایشی، می‌توانند خودکارآمدی را افزایش دهند (Schunk & DiBenedetto, 2020; Bandura, 1997). مشاوران باید به دانشجویان کمک کنند تا باورهای منفی و غیرواقعی درباره توانایی‌های خود را شناسایی و به چالش بکشند (Dweck, 2006؛ رحیمی و نوروزی، ۱۳۹۸).

۳. آموزش مهارت‌های مقابله‌ای: آموزش راهبردهای مقابله با استرس، مدیریت زمان، و حل مسئله می‌تواند به دانشجویان کمک کند تا با چالش‌های تحصیلی به‌طور مؤثرتری مواجه شوند. این مهارت‌ها به‌ویژه برای دانشجویانی که از خانواده‌های کم‌درآمد می‌آیند یا حمایت خانوادگی محدودی دارند، حیاتی است (Turner et al., 2009؛ رستمی و همکاران، ۱۴۰۰).

٤. تسهیل حمایت همسالان: مشاوران می‌توانند گروه‌های حمایتی همسالان یا برنامه‌های راهنمایی همسالان را سازماندهی کنند. این گروه‌ها فرصت‌هایی برای یادگیری جانشینی، ترغیب کلامی، و به اشتراک‌گذاری تجارب فراهم می‌کنند (Patrick et al., 2007؛ صالحی و کاظمی، ۱۴۰۱). تحقیقات نشان می‌دهند که حمایت همسالان می‌تواند به‌ویژه برای دانشجویان سال اول که در حال انتقال به محیط دانشگاه هستند، مفید باشد (Lent et al., 2005).

۵. همکاری با خانواده‌ها: مشاوران باید در صورت امکان، خانواده‌های دانشجویان را در فرآیند حمایت درگیر کنند. آموزش والدین درباره اهمیت حمایت عاطفی و ابزاری، و راه‌های مؤثر ارائه ترغیب کلامی، می‌تواند خودکارآمدی دانشجویان را افزایش دهد (Bandura et al., 2001؛ احمدی و نوری، ۱۳۹۸). این امر به‌ویژه در فرهنگ‌های جمع‌گرا که خانواده نقش محوری دارد، اهمیت دارد (Klassen et al., 2009؛ حسینی و صادقی، ۱۳۹۹).

٦. توسعه برنامه‌های آموزش هوش هیجانی: مشاوران می‌توانند کارگاه‌های آموزشی برای توسعه هوش هیجانی برگزار کنند. این کارگاه‌ها باید شامل آموزش مهارت‌های شناسایی و مدیریت هیجان‌ها، همدلی، و ارتباط مؤثر باشند(Salovey & Mayer, 1990; Hen & Goroshit, 2014 ؛ محمدی و رحیمی، ۱۴۰۱). با توجه به رابطه قوی بین هوش هیجانی و خودکارآمدی، این مداخلات می‌توانند تأثیر قابل‌توجهی داشته باشند (کاظمی و همکاران، ۱۳۹۹).

جمع‌بندی نهایی

خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان یک سازه پیچیده و چندبعدی است که نقش حیاتی در موفقیت تحصیلی، تعهد حرفه‌ای، و در نهایت کیفیت تدریس آینده آنها دارد. مرور جامع مبانی نظری و یافته‌های تجربی نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحت تأثیر شبکه پیچیده‌ای از عوامل فردی، خانوادگی، آموزشگاهی، و فرهنگی-اجتماعی قرار دارد که به‌صورت تعاملی و سیستمیک عمل می‌کنند(Schunk & DiBenedetto, 2020; Bandura, 1997؛ کریمی و همکاران، ۱۴۰۱).

یافته‌های این مرور بر اهمیت رویکردهای جامع و چندسطحی در ارتقای خودکارآمدی تأکید می‌کنند. مداخلات مؤثر باید همزمان در سطوح مختلف عمل کنند: در سطح فردی با توسعه مهارت‌های شناختی، هیجانی و مقابله‌ای؛ در سطح خانوادگی با تقویت حمایت والدین؛ در سطح آموزشگاهی با بهبود کیفیت تدریس و محیط یادگیری؛ و در سطح فرهنگی-اجتماعی با ارتقای جایگاه اجتماعی معلمان و تغییر باورهای فرهنگی محدودکننده(Lent, et al., 2005; Klassen et al, 2009 : حسینی و همکاران، ۱۴۰۰).

نکته مهم دیگر این است که خودکارآمدی یک باور قابل تغییر است و می‌توان آن را از طریق مداخلات هدفمند ارتقا داد (Dweck, 2006; Bandura, 1997). این یافته امیدوارکننده است و نشان می‌دهد که با سرمایه‌گذاری مناسب در برنامه‌های آموزش معلم، حمایت از دانشجومعلمان، و ایجاد محیط‌های یادگیری مناسب، می‌توان خودکارآمدی تحصیلی آنها را افزایش داد و در نتیجه، کیفیت آموزش در نظام آموزشی را بهبود بخشید (Tschannen-Moran & Hoy, 2007؛ محمدی و کریمی، ۱۴۰۱).

با این حال، باید توجه داشت که تحقیقات در این حوزه همچنان نیاز به توسعه دارند. پژوهش‌های آینده باید به بررسی مکانیسم‌های دقیق تعامل بین عوامل مختلف، اثربخشی مداخلات خاص در بافت‌های فرهنگی متفاوت، و تأثیر بلندمدت خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد حرفه‌ای معلمان بپردازند (Morris et al., 2017؛ Klassen et al., 2011). همچنین، توسعه ابزارهای ارزیابی خودکارآمدی که به‌طور خاص برای دانشجومعلمان در بافت‌های فرهنگی مختلف طراحی شده‌اند، ضروری است (Klassen et al., 2009).

در نهایت، ارتقای خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان نه تنها یک هدف آموزشی مهم است، بلکه یک سرمایه‌گذاری استراتژیک در آینده نظام آموزشی محسوب می‌شود. دانشجومعلمانی که با خودکارآمدی بالا وارد حرفه می‌شوند، احتمال بیشتری دارد که معلمان مؤثر، متعهد و پایداری باشند که می‌توانند تأثیر مثبتی بر یادگیری و رشد دانش‌آموزان خود بگذارند(Watt & Richardson, 2008; Bandura, 1997؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۰). بنابراین، توجه به خودکارآمدی

تحصیلی دانشجومعلمان باید در اولویت سیاست‌گذاران، اساتید، و مشاوران آموزشی قرار گیرد.

موازین اخلاقی

در این مطالعه اصول اخلاق در پژوهش شامل اخذ رضایت آگاهانه از شرکت کنندگان و حفظ اطلاعات محرمانه آنها رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

پژوهشگران مراتب قدردانی و تشکر خود را از کلیه شرکت‌کنندگان این پژوهش که با استقبال و بردباری، در روند استخراج نتایج همکاری نمودند، اعلام می‌دارند.

تعارض منافع

نویسندگان این مطالعه هیچ گونه تعارض منافعی در انجام و نگارش آن ندارند.

واژه نامه	
۱. تجارب موفقیت	1. Mastery Experiences
۲. یادگیری جانشینی	2. Vicarious Experiences
۳. ترغیب کلامی و متقاعدسازی اجتماعی	3. Verbal Persuasion
۴. حالات فیزیولوژیکی و عاطفی	4. Physiological and Affective States
۵. خودکارآمدی در مقابل خودپنداره	5. Self-Concept
۶. خودکارآمدی در مقابل عزت‌نفس	6. Self-Esteem
۷. خودکارآمدی در مقابل خودتنظیمی	7. Self-Regulation

منابع فارسی

احمدزاده، م.، و رستگار، ا. (۱۴۰۱). نقش کلیشه‌های جنسیتی در خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان. فصلنامه مطالعات جنسیت و آموزش، ۸(۲)، ۳۴-۵۱.

احمدی، س.، و رضایی، م. (۱۳۹۷). رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۴(۲)، ۴۵-۶۲.

احمدی، س.، و رضایی، م. (۱۳۹۷). نقش یادگیری جانشینی در تقویت خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۴(۲)، ۴۵-۶۲.

احمدی، س.، و نوری، ر. (۱۳۹۸). تأثیر حمایت خانواده بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان. مجله خانواده و پژوهش، ۱۶(۱)، ۸۹-۱۰۶.

حسینی، م.، رضایی، ع.، و کاظمی، ر. (۱۴۰۰). جایگاه اجتماعی معلمان و تأثیر آن بر خودکارآمدی دانشجومعلمان در ایران. فصلنامه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۷(۲)، ۴۵-۶۳.

حسینی، م.، و صادقی، ا. (۱۳۹۹). نقش الگوهای خانوادگی در شکل‌گیری خودکارآمدی حرفه‌ای معلمان. مجله مطالعات خانواده، ۱۵(۴)، ۱۱۲-۱۲۹.

حسینی، م.، و کریمی، ف. (۱۴۰۰). بررسی تفاوت‌های جنسیتی در خودکارآمدی مدیریت کلاس دانشجومعلمان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۷(۳)، ۶۷-۸۴.

رحیمی، ن.، و نوروزی، د. (۱۳۹۸). باورهای فرهنگی درباره توانایی و تأثیر آن بر خودکارآمدی تحصیلی. مجله روان‌شناسی فرهنگی، ۵(۳)، ۷۸-۹۵.

رحیمی، ن.، و نوروزی، د. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۲۰(۳)، ۸۹-۱۰۸.

رحیمی، ن.، و نوروزی، د. (۱۴۰۰). تأثیر بازخورد سازنده بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۱۰(۴)، ۵۶-۷۳.

رستگار، ا.، و احمدزاده، م. (۱۳۹۹). تصویر معلمان در رسانه‌های ایران و تأثیر آن بر خودکارآمدی دانشجومعلمان. فصلنامه رسانه و فرهنگ، ۱۱(۱)، ۲۳-۴۰.

رستمی، ح.، محمدی، س.، و نوری، ر. (۱۴۰۰). تأثیر وضعیت اقتصادی-اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان. مجله مسائل اجتماعی ایران، ۱۲(۲)، ۱۵۶-۱۷۳.

رضایی، ع.، و محمدی، ر. (۱۳۹۹). رابطه سن و تجربه با خودکارآمدی تحصیلی در دانشجومعلمان. فصلنامه روان‌شناسی رشد، ۶(۴)، ۹۱-۱۰۸.

صالحی، م.، و کاظمی، ر. (۱۴۰۱). نقش محیط یادگیری دانشگاه در خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان. مجله آموزش عالی ایران، ۱۴(۳)، ۶۷-۸۶.

کاظمی، ع.، محمدی، ر.، و حسینی، م. (۱۳۹۹). رابطه هوش هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجومعلمان. فصلنامه هوش و خلاقیت، ۹(۲)، ۴۵-۶۲.

کریمی، ف.، نوری، ر.، و صالحی، م. (۱۴۰۱). تأثیر روش‌های نوین تدریس بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان. مجله نوآوری‌های آموزشی، ۲۱(۱)، ۸۹-۱۰۷.

کریمی، ف.، و صادقی، ا. (۱۳۹۹). رابطه خودکارآمدی تحصیلی و خودتنظیمی یادگیری در دانشجومعلمان. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۲(۳)، ۷۸-۹۵.

کریمی، ف.، و صادقی، ا. (۱۳۹۹). نقش حمایت اجتماعی در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۲(۱)، ۷۸-۹۵.

محمدی، ر.، حسینی، م.، و کاظمی، ع. (۱۳۹۸). بررسی عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان. پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۱۴(۵۶)، ۱۱۲-۱۳۰.

محمدی، ر.، حسینی، م.، و کاظمی، ع. (۱۳۹۸). تمایز مفهومی خودکارآمدی، خودپنداره و عزت‌نفس تحصیلی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۸(۱)، ۱۱۲-۱۳۰.

محمدی، ر.، و رحیمی، ن. (۱۴۰۱). پیش‌بینی خودکارآمدی تدریس بر اساس هوش هیجانی در دانشجومعلمان. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۱۶(۲)، ۱۲۳-۱۴۰.

محمدی، س.، و رضایی، ع. (۱۴۰۰). نقش رابطه استاد-دانشجو در خودکارآمدی تحصیلی دانشجومعلمان. مجله آموزش و ارزشیابی، ۱۳(۴)، ۷۸-۹۵.

محمدی، س.، و کریمی، ف. (۱۴۰۱). چالش‌های خودکارآمدی دانشجومعلمان در نظام آموزشی ایران. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۷(۱)، ۵۶-۷۴.

نوروزی، د.، و صالحی، م. (۱۳۹۸). رابطه سبک‌های یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجومعلمان. فصلنامه سبک‌های یادگیری، ۷(۲)، ۶۷-۸۴.

نوری، ر.، و احمدی، س. (۱۳۹۹). تأثیر امکانات آموزشی دانشگاه بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان. مجله مدیریت آموزش عالی، ۱۱(۳)، ۱۱۲-۱۲۹.

فهرست منابع

Ahmadi, S., & Rezaei, M. (2018). The relationship between academic self-efficacy and academic achievement of students at Farhangian University. Quarterly Journal of Educational Psychology, 14(2), 45-62. [Persian]

Ahmadi, S., & Rezaei, M. (2018). The role of vicarious learning in enhancing students' academic self-efficacy. Quarterly Journal of Educational Psychology, 14(2), 45-62. [Persian]

Ahmadi, S., & Nouri, R. (2019). The effect of family support on students' academic self-efficacy. Journal of Family and Research, 16(1), 89-106. [Persian]

Ahmadzadeh, M., & Rastegar, A. (2022). The role of gender stereotypes in academic self-efficacy of student-teachers. Quarterly Journal of Gender and Education Studies, 8(2), 34-51. [Persian]

Hosseini, M., & Karimi, F. (2021). Investigating gender differences in classroom management self-efficacy of student-teachers. Quarterly Journal of Educational Psychology, 17(3), 67-84. [Persian]

Hosseini, M., & Sadeghi, A. (2020). The role of family patterns in shaping teachers' professional self-efficacy. Journal of Family Studies, 15(4), 112-129. [Persian]

Hosseini, M., Rezaei, A., & Kazemi, R. (2021). The social status of teachers and its impact on student-teachers' self-efficacy in Iran. Quarterly Journal of Sociology of Education, 7(2), 45-63. [Persian]

Karimi, F., & Sadeghi, A. (2020). The relationship between academic self-efficacy and self-regulated learning in student-teachers. Journal of Learning and Education Studies, 12(3), 78-95. [Persian]

Karimi, F., & Sadeghi, A. (2020). The role of social support in predicting academic self-efficacy of student-teachers. Journal of Learning and Education Studies, 12(1), 78-95. [Persian]

Karimi, F., Nouri, R., & Salehi, M. (2022). The impact of modern teaching methods on academic self-efficacy of student-teachers. Journal of Educational Innovations, 21(1), 89-107.

Kazemi, A., Mohammadi, R., & Hosseini, M. (2020). The relationship between emotional intelligence and academic self-efficacy in student-teachers. Quarterly Journal of Intelligence and Creativity, 9(2), 45-62. [Persian]

Mohammadi, R., & Rahim, N. (2022). Predicting teaching self-efficacy based on emotional intelligence in student-teachers. Quarterly Journal of Applied Psychology, 16(2), 123-140. [Persian]

Mohammadi, R., Hosseini, M., & Kazemi, A. (2019). Investigating factors affecting academic self-efficacy of student-teachers. Modern Psychological Research, 14(56), 112-130. [Persian]

Mohammadi, R., Hosseini, M., & Kazemi, A. (2019). Conceptual distinction between self-efficacy, self-concept, and academic self-esteem. Quarterly Journal of Educational Innovations, 18(1), 112-130. [Persian]

Mohammadi, S., & Karimi, F. (2022). Challenges of student-teachers' self-

Salehi, M., & Kazemi, R. (2022). The role of the university learning environment in academic self-efficacy of student-teachers. Journal of Iranian Higher Education, 14(3), 67-86. [Persian]

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. Child Development, 72(1), 187-206.

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? Educational Psychology Review, 15(1), 1-40.

Cano, F. (2006). An in-depth analysis of the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI). Educational and Psychological Measurement, 66(6), 1023-1038.

Day, C., & Gu, Q. (2014). Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times. Routledge.

Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Random House.

Giunta, L. D., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Tramontano, C., & Caprara, G. V. (2013). Assessing perceived empathic and social self-efficacy across countries. European Journal of Psychological Assessment, 26(2), 77-86. [Persian]

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. Teaching and Teacher Education, 16(8), 811-826.

Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D., Oliver, C., & Pell, T. (2007). The status of teachers and the teaching profession in England: Views from inside and outside the profession. Research Report RR831A. Department for Education and Skills.

efficacy in Iran's educational system. Quarterly Journal of Curriculum Studies, 17(1), 56-74. [Persian]

Mohammadi, S., & Rezaei, A. (2021). The role of the professor-student relationship in academic self-efficacy of student-teachers. Journal of Education and Evaluation, 13(4), 78-95. [Persian]

Norouzi, D., & Salehi, M. (2019). The relationship between learning styles and academic self-efficacy in student-teachers. Quarterly Journal of Learning Styles, 7(2), 67-84. [Persian]

Nouri, R., & Ahmadi, S. (2020). The impact of university educational facilities on students' academic self-efficacy. Journal of Higher Education Management, 11(3), 112-129. [Persian]

Rahimi, N., & Norouzi, D. (2019). Cultural beliefs about ability and their impact on academic self-efficacy. Journal of Cultural Psychology, 5(3), 78-95. [Persian]

Rahimi, N., & Norouzi, D. (2021). The effectiveness of self-regulated learning strategies training on academic self-efficacy of student-teachers. Quarterly Journal of Educational Innovations, 20(3), 89-108. [Persian]

Rahimi, N., & Norouzi, D. (2021). The effect of constructive feedback on academic self-efficacy of student-teachers. Journal of School Psychology, 10(4), 56-73. [Persian]

Rastegar, A., & Ahmadzadeh, M. (2020). The image of teachers in Iranian media and its impact on student-teachers' self-efficacy. Quarterly Journal of Media and Culture, 11(1), 23-40. [Persian]

Rastemi, H., Mohammadi, S., & Nouri, R. (2021). The impact of socio-economic status on academic self-efficacy of student-teachers. Journal of Iranian Social Issues, 12(2), 156-173. [Persian]

Rezaei, A., & Mohammadi, R. (2020). The relationship between age and experience with academic self-efficacy in student-teachers. Quarterly Journal of Developmental Psychology, 6(4), 91-108. [Persian]

achievement. Journal of College Student Development, 51(3), 332-342.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2005). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. Journal of Counseling Psychology, 47(1), 36-49.

Liu, Y., & Koirala, H. (2012). The effect of mathematics self-efficacy on mathematics achievement of high school students. NERA Conference Proceedings 2012, Paper 30.

Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. Educational Psychology Review, 29(4), 795-833.

Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2022). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. Educational Psychology Review, 34(4), 1873-1898.

Oettingen, G. (1995). Cross-cultural perspectives on self-efficacy. In A. Bandura (Ed.), Self-efficacy in changing societies (pp. 149-176). Cambridge University Press.

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. Psychological Science in the Public Interest, 9(3), 105-119.

Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. Journal of Educational Psychology, 99(1), 83-98.

Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: The role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24(2), 393-418.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination,

Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 47(2), 116-124.

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. Educational Research Review, 17, 63-84.

Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. European Journal of Psychology of Education, 28(1), 1-35.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15(2), 257-272.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. Journal of Educational Psychology, 102(3), 741-756.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. Contemporary Educational Psychology, 36(2), 114-129.

Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. Contemporary Educational Psychology, 34(1), 67-76.

Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? Educational Psychology Review, 23(1), 21-43.

Komarraju, M., Musulkin, S., & Bhattacharya, G. (2010). Role of student–faculty interactions in developing college students' academic self-concept, motivation, and

in college students. Journal of College Student Development, 50(3), 337-346.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. Review of Educational Research, 78(4), 751-796.

Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. Learning and Instruction, 18(5), 408-428.

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. Review of Educational Research, 86(4), 981-1015.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 82-91.

Cognition and Personality, 9(3), 185-211.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. Contemporary Educational Psychology, 60, 101832.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. Review of Educational Research, 75(3), 417-453.

Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2021). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. Learning and Individual Differences, 61, 136-150.

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.

Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance