

بررسی رابطه‌ی بین خودکارآمدی معلم و اضطراب در مهارت تکلم

ولی محمدی^۱، رضا عبدی^۲ و سحر رضایی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی بین خودکارآمدی و اضطراب تکلم در معلمان زبان انگلیسی ایرانی انجام شد. علاوه بر این، مدرسان زبان ایرانی را از نظر دو متغیر خودکارآمدی و اضطراب تکلم در مدارس و مؤسسات بررسی کرد. این پژوهش از نوع کاربردی و از لحاظ روش، توصیفی و همبستگی بوده است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه معلمان زبان انگلیسی مدارس و مؤسسات استان های تهران، گیلان و اردبیل تشکیل دادند. نمونه آماری ۱۰۹ نفر بودند که با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها در این پژوهش از پرسشنامه‌های مقیاس خودکارآمدی معلم و مقیاس اضطراب تکلم استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون و آزمون تحلیل واریانس یک طرفه در نرم افزار SPSS انجام شد. نتایج نشان داد که بین باور خودکارآمدی معلم با اضطراب تکلم رابطه معنادار معکوس وجود داشت. همچنین بین معلمان زبان انگلیسی مشغول به تحصیل در مؤسسات و مدارس، معلمان مؤسسات خودکارآمدی بالاتر و اضطراب تکلم کمتری داشتند.

واژه‌های کلیدی: خودکارآمدی، معلمان زبان انگلیسی، اضطراب تکلم

۱. نویسنده رابط: استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه محقق اردبیلی v.mohammadi@uma.ac.ir

۲. دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه محقق اردبیلی

۳. کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه محقق اردبیلی

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۸/۰۶

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۵/۰۵

مقدمه

بدون شک، یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های معلمان زبان انگلیسی ایرانی برای آموزش در کلاس، مهارت گفتاری و توانایی صحبت کردن است. معلمان یکی از مهم‌ترین عناصر در آموزش هستند و مسئولیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را بر عهده دارند. در عصر حاضر معلمان در فرآیند یاددهی به دانش‌آموزان و پیشرفت آن‌ها نمی‌توانند تنها به علم و دانش زبانی خود بسنده کنند، بلکه توانایی انتقال اطلاعات نقش حساس و کلیدی را در آموختن مطالب در کلاس درس ایفا می‌کند. اضطراب یک عامل عمده ممانعت از برقراری تعامل و کنترل صحیح تدریس است. اضطراب تکلم^۱ نوعی عصبی بودن یا شرمساری در هنگام برقراری ارتباط و صحبت با افراد دیگر است که از عدم دانش شخصی فرد یا داشتن شخصیتی درونگرا ناشی می‌شود. یکی از روش‌های مؤثر در کاهش اضطراب تکلم، باور خودکارآمدی^۲ است. در سال‌های اخیر، بررسی‌ها نشان داده است که معلمان موفق کسانی بوده‌اند که از راهبرد خودکارآمدی استفاده کرده‌اند (خلیلی ثابت، دهقان نژاد و تحریری، ۲۰۱۸؛ سعیدی و کلاتتری پور، ۲۰۱۱؛ مسلمی و حبیبی، ۲۰۱۹). اصطلاح خودکارآمدی برای اولین بار در سال ۱۹۸۶ توسط یک روان‌شناس شناختی-اجتماعی برجسته به نام آلبرت بندورا^۳ مطرح شد (به نقل از علایی خرایم، نریمانی و علایی خرایم، ۱۳۹۱). بندورا (۱۹۹۷) خودکارآمدی را باور و اعتماد فرد به توانمندی‌ها و تأثیرگذار بودن خود در جهت دستیابی به اهداف در یک زمینه خاص توضیح داده است. خودکارآمدی در محیط آموزشی مسأله‌ای جدی است که می‌تواند بر عملکرد معلمان و دانش‌آموزان تأثیر بگذارد (نریمانی و وحیدی، ۱۳۹۲). باور خودکارآمدی معلم یکی از عوامل نظریه شناختی-اجتماعی^۴ بندورا است. بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی، رفتار انسان از طریق مشاهده و تقلید از یک رفتار خاص در محیط اجتماعی شکل می‌گیرد. بر اساس گفته‌های بندورا (۱۹۹۷)، نتایجی که افراد پیش‌بینی می‌کنند تا حد زیادی به قضاوت‌های خود مبنی بر اینکه

¹ speaking anxiety

² self-efficacy

³ Albert Bandura

⁴ social cognitive theory

دارای چه توانمندی‌های کارآمدی در موقعیت‌های مختلف هستند ناشی می‌شود. باور فرد به خود تأثیر زیادی در عملکرد او دارد.

دلینجر و همکاران^۱ (۲۰۰۸) باور خود کارآمدی معلم را اعتقادات فردی معلم در مورد توانایی‌های خود برای دسترسی به اهداف آموزشی در کلاس و ایجاد یک محیط یادگیری مناسب معرفی کرده‌اند. معلمانی که دارای خود کارآمدی پایین هستند، هنگام تعامل با دانش‌آموزان و تدریس با مشکل مواجه هستند (دمیر، یورتسور و سیمنلی^۲، ۲۰۱۵). سعیدی و کلانتری پور (۲۰۱۱) نشان دادند که خود کارآمدی معلم بر انگیزه و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است؛ همچنین سطح پایین خود کارآمدی معلم باعث کاهش اثربخشی در تدریس می‌شود. کریبیک و کوروماز^۳ (۲۰۱۴) نشان دادند که بین باور خود کارآمدی و سطح رضایت شغلی معلمان رابطه مستقیم و معناداری وجود داشت. مسلمی و حبیبی (۲۰۱۹) به بررسی رابطه بین هویت حرفه‌ای معلمان زبان ایرانی، خود کارآمدی و مهارت‌های تفکر انتقادی در فرآیند تدریس پرداختند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین هویت حرفه‌ای معلمان، خود کارآمدی و مهارت تفکر انتقادی آنها رابطه معناداری وجود داشت. خلیلی ثابت، دهقان نژاد و تحریری (۲۰۱۸) پژوهشی به منظور بررسی رابطه بین خود کارآمدی معلمان زبان ایرانی و شخصیت آنها با میزان انگیزه دانش‌آموزان انجام دادند. نتایج این پژوهش نشان داد که بین خود کارآمدی معلمان با انگیزه دانش‌آموزان آنها رابطه معناداری وجود داشت. اگرچه مطالعات بسیاری (شوهانی و همکاران، ۲۰۱۵؛ شوارترز و هالوم^۴، ۲۰۰۸) به بررسی خود کارآمدی معلم از دیدگاه‌های مختلف پرداخته‌اند، پژوهشی در زمینه چگونگی تفکر معلمان درباره خود کارآمدی و تکلم زبانی که تدریس می‌کنند، مشاهده نگردید. بنابراین، هدف پژوهش حاضر پاسخ به این سؤال است که آیا رابطه‌ای بین خود کارآمدی

¹ Dellinger, Bobbett, Olivier & Ellett

² Demir, Yurtsever & Çimenli

³ Karabiyik & Korumaz

⁴ Schwarzer & Hallum

معلم با اضطراب تکلم وجود دارد یا خیر؟

دبیران و مدرسان زبان ایرانی در مدارس و مؤسسات زبان به دلیل محیط‌های آموزشی مختلف دارای ویژگی‌های رفتاری متفاوتی هستند. معلمان در مؤسسات زبان علاوه بر دانش زبانی باید به مکالمه مسلط باشند و همچنین از نظر دانش زبانی کاملاً به روز باشند. حال آنکه در مدارس، معلمان تعیین سطح و مصاحبه نمی‌شوند و نیازی به تسلط به مکالمه ندارند. سودمند افشار و حمزوی (۲۰۱۷) ویژگی‌ها و تفاوت‌های بین معلمان زبان ایرانی که در مدارس دوره‌های متوسطه و کسانی که در مؤسسات خصوصی تدریس می‌کنند را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن بود که تفاوت قابل توجهی بین ویژگی‌های رفتاری این دو گروه از معلمان زبان خارجی وجود داشت. معظم و جدایی (۲۰۱۴) نیز به مقایسه ویژگی‌های کلی و فردی معلمان زبان در دبیرستان‌ها و مؤسسات خصوصی زبان پرداختند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که اکثر معلمان مدارس در مقایسه با معلمان مؤسسات مهارت زبانی خوبی ندارند که می‌تواند مربوط به مواردی از قبیل مشکلات سیستم آموزشی ایران و عدم رغبت به مکالمه انگلیسی در بین معلمان مدارس باشد. با اینکه مطالعات بسیاری (بورگ^۱، ۲۰۰۶؛ رشیدی، اسلامی، رخشنده رو و ایزد پناه، ۲۰۱۴؛ چن و لین^۲، ۲۰۰۹) در زمینه تفاوت بین معلمان زبان که در مؤسسات و مدارس مشغول به کار هستند انجام شده است، هیچ پژوهشی در زمینه مقایسه میزان خودکارآمدی معلمان زبان ایرانی در مدارس و مؤسسات زبان با توجه به مهارت تکلم یافت نشد. لذا پژوهش حاضر به بررسی این مسأله نیز می‌پردازد که آیا تفاوت معناداری بین معلمان در مؤسسات زبان در میزان خودکارآمدی در تکلم در مقایسه با معلمان در مدارس وجود دارد یا خیر؟

روش

پژوهش حاضر توصیفی و همبستگی از نوع کاربردی بوده است.

¹ Borg

² Chen & Lin

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش حاضر را معلمان زبان زن و مرد در مدارس و مؤسسات زبان استان‌های تهران، گیلان و اردبیل تشکیل دادند. شرکت‌کنندگان شامل ۱۰۹ معلم زبان بودند که براساس نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. در این روش شرکت‌کنندگان بر اساس معیارهای خاصی از جمله دسترسی آسان، نزدیکی جغرافیایی یا تمایل به مشارکت انتخاب می‌شوند (اتیکان، موسی و ال‌کاسیم^۱، ۲۰۱۶). شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر بین ۱۸ تا ۵۷ سال سن داشتند و سابقه تدریس آنها در آموزش زبان انگلیسی بین ۱ تا ۲۹ سال بود. از ابزارهای زیر به منظور گردآوری اطلاعات استفاده شد:

پرسشنامه مقیاس خودکارآمدی معلم: این پرسشنامه توسط بندورا در سال ۱۹۹۷ به عنوان یک ابزار از نوع لیکرت ۹ درجه‌ای که شامل ۳۰ سؤال که دارای ۷ زیرمقیاس بوده ساخته شد. زیرمقیاس‌های این پرسشنامه عبارت بود از: کارآمدی تأثیر بر فرآیند تصمیم‌گیری (۲ سؤال)، کارآمدی تأثیر بر منابع آموزشی مدرسه/ مؤسسه (۱ سؤال)، خودکارآمدی آموزشی (۹ سؤال)، خودکارآمدی انضباطی (۳ سؤال)، کارآمدی برای جلب مشارکت والدین (۳ سؤال)، کارآمدی برای جلب مشارکت جامعه (۴ سؤال)، کارآمدی برای ایجاد یک فضای آموزشی مثبت (۸ سؤال). برای تعیین پایایی این پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان داد که این پرسشنامه برای ارزیابی میزان خودکارآمدی معلمان با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ دارای پایایی مناسب برای تحلیل بود.

مقیاس اضطراب تکلم: برای سنجش میزان اضطراب تکلم معلمان از این ابزار که توسط بارتولومای و هولیهان (۲۰۱۶) ساخته شد، استفاده شده است. این پرسشنامه که شامل ۱۷ سؤال از نوع لیکرت ۵ درجه‌ای (اصلاً، اندکی، نسبتاً، خیلی و به شدت) است مؤلفه‌های شناختی، رفتاری و فیزیولوژیکی اضطراب گفتار مورد ارزیابی قرار گرفته است. این پرسشنامه دارای پایایی مناسب برای تحلیل با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۲ بود.

در این پژوهش از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا دو پرسشنامه مقیاس خودکارآمدی معلم و

¹ Etikan, Musa & Alkassim

مقیاس اضطراب تکلم را تکمیل نمایند. برای تحلیل پاسخ داده‌ها از برنامه SPSS استفاده شد. برای بررسی رابطه بین باور خودکارآمدی معلمان و نگرش آنها نسبت به اضطراب تکلم از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. برای مقایسه متغیرهای خودکارآمدی و اضطراب تکلم بین دو گروه از معلمان مدارس و مؤسسات از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد.

نتایج

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار معلمان زبان را از نظر دو متغیر خودکارآمدی و اضطراب تکلم در مدارس و مؤسسات نشان می‌دهد؛ به طوری که معلمان مؤسسات خودکارآمدی بالا و اضطراب کمتری در مقابل گروه دوم دارند.

جدول ۱. جدول آمار توصیفی مدل خطی بر اساس محل تدریس

N	SD	M	محل تدریس	
۴۲	۳۵/۶۵	۱۶۱/۹۰	مدرسه	خودکارآمدی
۶۷	۳۱/۵۲	۱۷۳/۶۴	مؤسسه	
۱۰۹	۳۳/۵۰	۱۶۹/۱۲	مجموع	
۴۲	۷/۷۳	۴۴/۰۵	مدرسه	اضطراب تکلم
۶۷	۸/۵۷	۴۱/۷۵	مؤسسه	
۱۰۹	۸/۳۰	۴۲/۶۳	مجموع	

آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین متغیرها استفاده شد که نتایج مربوط در جدول ۲ به شرح زیر آمده است:

جدول ۲. ماتریس همبستگی برای بررسی رابطه بین متغیرها

متغیرها	۱	۲
۱. خودکارآمدی	۱	
۲. اضطراب تکلم	-۰/۲۲۹	۱

نتایج جدول ۲ نمایانگر آن است که بین متغیرهای خودکارآمدی معلم و اضطراب تکلم همبستگی معنادار معکوس وجود دارد ($r = -0.229$; $p = 0.017$). همبستگی در سطح ۰/۰۵ معنادار است. بنابراین، هر چقدر خودکارآمدی معلم بیشتر می‌شود، اضطراب تکلم کاهش می‌یابد.

جدول ۳. ام باکس کوواریانس

۱/۳۹۴	ام باکس
۰/۴۵۴	F
۳	درجه آزادی ۱
۳۱۶۲۹۰/۵۹۵	درجه آزادی ۲
۰/۷۱۴	سطح معناداری

نتایج موجود در جدول ۳ نشان می‌دهد که همگنی ماتریس‌های واریانس و کوواریانس وجود دارد به دلیل این که ام باکس به دست آمده معنادار نیست.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس یک طرفه بین خودکارآمدی معلم و اضطراب تکلم

منبع	متغیر وابسته	SS	df	MS	F	P
محل	خودکارآمدی	۳۵۵۶/۴۲۸	۱	۳۵۵۶/۴۲۸	۳/۲۳۳	۰/۰۵
تدریس	اضطراب تکلم	۱۳۶/۷۳۰	۱	۱۳۶/۷۳۰	۲/۰۰۶	۰/۱۶۰

مندرجات موجود در جدول ۴ نشان می‌دهد که از میان دو متغیر خودکارآمدی و اضطراب تکلم در میان دو گروه مدرسان مشغول به تحصیل در مؤسسات و مدارس تنها متغیر خودکارآمدی معنادار است ($F=3/233$; $P=0/05$). بنابراین، معلمان مؤسسات خودکارآمدی بالاتری از معلمان مدارس دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین خودکارآمدی معلمان زبان انگلیسی ایرانی با اضطراب گفتار آنها انجام شده است. هدف دیگر این پژوهش بررسی میزان تفاوت در سطح خودکارآمدی تکلم معلمان مؤسسات و مدارس بوده است. یافته‌ها نشان داد که بین خودکارآمدی معلمان و

اضطراب تکلم آن‌ها تفاوت معنادار منفی وجود داشت، به این صورت که افزایش خودکارآمدی در کاهش اضطراب تکلم تأثیرگذار بود. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش آماری تحلیل واریانس یک طرفه نشان داد که معلمان مؤسسات زبان از خودکارآمدی بالاتر و اضطراب کمتری در مقایسه با معلمان مدارس برخوردار بودند و احساس خودکارآمدی عاملی مؤثر در بالا بردن کیفیت مهارت‌های ارتباطی بود.

یافته اول این پژوهش مبنی بر رابطه بین خودکارآمدی با اضطراب تکلم با یافته‌های شوارترز و هالوم (۲۰۰۸) و نریمانی، بشرپور و احمدی (۲۰۲۰) همسو است. استرس و اضطراب تکلم عامل مهمی است که بر عملکرد و موفقیت معلمان و دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. یکی از عوامل مؤثر بر افزایش کیفیت آموزشی، باور خودکارآمدی است. یافته‌های شوارترز و هالوم (۲۰۰۸) نشان داد که خودکارآمدی پایین به اعتماد به نفس پایین منجر می‌شود که آن نیز استرس و اضطراب هنگام صحبت را در پی دارد. بنابراین، معلمانی که خودکارآمدی بالایی دارند، از صحبت در جمع هراسی ندارند و نگرش منفی نسبت به صحبت کردن به زبان انگلیسی ندارند. مطالعه حاضر نشان داد که خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در تکلم است. اگرچه بسیاری از معلمان دانش و سطح بالایی از زبان انگلیسی داشتند و به محتوای درسی مسلط بودند، به دلیل نداشتن باور خودکارآمدی در برقراری ارتباط به زبان انگلیسی ناتوان بودند. در تبیین یافته دوم این پژوهش می‌توان گفت در کلاس‌های مؤسسات، معلمان و دانش‌آموزان فرصت بیشتری برای تعامل و برقراری ارتباط به زبان دوم دارند. دانش‌آموزان مدارس دولتی سطح زبانی و تجربیات یادگیری متفاوتی دارند؛ لذا معلمان مدارس باید آموزشی متناسب با نیازهای جمعی دانش‌آموزان داشته باشند و تدریس خود را به طریقی ارایه دهند که برای همه دانش‌آموزان قابل درک باشد. بنابراین، معلمان زبان مؤسسات در مقایسه با معلمان زبان مدارس خودکارآمدتر بودند، از این رو اضطراب کمتری برای تکلم به انگلیسی داشتند. با توجه به یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود که برای کاهش اضطراب تکلم معلمان از روش‌های بهبود باور خودکارآمدی استفاده کنند؛ همچنین

معلمان مدارس از روش‌های تدریس مؤثر و نوین در بهبود و توسعه امور آموزشی استفاده کنند. محدودیت‌های این پژوهش شامل عدم بررسی نقش مدرک دانشگاهی و سوابق تحصیلی معلمان در میزان خودکارآمدی آنها است. این مطالعه متغیرهای مختلفی از جمله تعداد دانش‌آموزان در کلاس و نوع مدارس را که ممکن است بر خودکارآمدی و اضطراب تکلم معلمان تأثیر داشته باشند، مورد بررسی قرار نداده است. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های بعدی این متغیرها ارزیابی گردند.

منابع

- علایی خرایم، رقیه؛ نریمانی، محمد و علایی خرایم، سارا (۱۳۹۱). مقایسه باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۳)، ۸۵-۱۰۴.
- نریمانی، محمد و وحیدی، زهره. (۱۳۹۲). مقایسه‌ی نارسایی هیجانی، باورهای خودکارآمدی و عزت نفس در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۲)، ۹۱-۷۸.
- Alaei Kharaem, R., Narimani, M., & Alaei Kharaem, S. (2012). A comparison of self-efficacy beliefs and achievement motivation in students with and without learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 1(3), 85-104. (Persian)
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy*. New York: W. H. Freeman and Co.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.
- Chen, Y. J., & Lin, S. C. (2009). Exploring characteristics for effective EFL teachers from the perceptions of junior high school students in Taiwan. *STUT Journal of Humanities and Social Sciences*, 2, 219-249.
- Dellinger, A., Bobbett, J., Olivier, D., & Ellett, C. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24, 751-76.
- Demir, A., Yurtsever, A., & Çimenli, B. (2015). The relationship between tertiary level EFL teachers' self-efficacy and their willingness to use communicative activities in speaking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 613-619.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.

- Karabiyik, B., & Korumaz, M. (2014). Relationship between teachers' self-efficacy perceptions and job satisfaction level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 826–830.
- Khalili Sabet, M., Dehghannezhad, S., & Tahriri, A. (2018). The relationship between Iranian EFL teachers' self-efficacy, their personality and students' motivation. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 6(4), 7–15.
- Moazzam, I., & Jodai, H. (2014). Characteristics of Iranian EFL teachers of high school and language institutes. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6(4), 308–316.
- Moslemi, N., & Habibi, P. (2019). The relationship among Iranian EFL teachers' professional identity, self-efficacy, and critical thinking skills. *HOW*, 26(1), 107–128.
- Narimani, M., Basharpour, S., & Ahmadi, S. (2020). Predicting the tendency towards high-risk behaviors based on moral disengagement with the role of the mediator difficulties in Emotion Regulation (Structural Equation Modeling). *Journal of Research in Psychopathology*, 1(2), 56-81.
- Narimani, M., & Vahidi, Z. (2014). A comparison of alexithymia, self-efficacy and self-esteem in students with and without learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 3(2), 78-91. (Persian)
- Rashidi, N., Eslami, M., Rakhshandehroo, F., & Izadpanah, M. A. (2014). A comparative study on Persian EFL teachers in schools and language institutes: A case of learner's attitude towards humor in foreign language classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1528–1534.
- Saeidi, M., & Kalantarypour, M. (2011). The relationship between Iranian EFL teachers' self-efficacy and students' language achievement. *World Applied Sciences Journal*, 15(11), 1562–1567.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *IAAP*, 57, 152–171.
- Shohani, S., Azizifar, A., Gowhary, H., & Jamalinesari, A. (2015). The relationship between novice and experienced teachers' self-efficacy for personal teaching and external influences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 185, 446–452.
- Soodmand Afshar, H., & Hamzavi, R. (2017). An investigation into the characteristics of Iranian EFL teachers of senior secondary schools and language institutes. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 5(1), 21–36.

On the relationship between teachers' self-efficacy and their speaking anxiety

V. Mohammadi¹, R. Abdi², & S. Rezaei³

Abstract

The principal aim of this study was to examine the possible relationship between Iranian EFL teachers' self-efficacy beliefs and their level of anxiety in speaking English. It also investigated whether there is any significant difference between teachers in schools and those in language institutes in terms of their level of self-efficacy and anxiety in speaking English. The participants of the research consisted of 109 male and female Iranian teacher candidates teaching in different language institutes and public schools in provinces of Tehran, Gilan, and Ardabil. The Teacher Self-efficacy Scale and the Public Speaking Anxiety Scale were used in this research as the data collection instruments. The SPSS software was used for data analysis. The data were analyzed through Pearson correlation to examine the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and their attitudes toward their speaking anxiety. A one-way ANOVA was also run to compare teachers' self-efficacy and speaking anxiety with their teaching affiliation. The findings revealed that as teachers' self-efficacy increased, their speaking anxiety decreased. Furthermore, the results revealed that teachers in language institutes had higher self-efficacy and lower speaking anxiety than teachers in schools.

Keywords: Self-efficacy, EFL teachers, teachers' sense of efficacy, speaking anxiety

¹. Corresponding author: Assistant Professor of English Language Teaching, University of Mohaghegh Ardabili
v.mohammadi@uma.ac.ir

². Associate Professor of English Language Teaching, University of Mohaghegh Ardabili

³. M.A. in English Language Teaching, University of Mohaghegh Ardabili