

فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی

دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت

سال چهارم - شماره ۴ - زمستان ۹۲

صص ۶۷-۸۲

مدل معادلات ساختاری تأثیر فضای مدرسه بر خودکارآمدی معلمان مقطع

ابتدایی در استان فارس

ام البنین برزیده*^۱، حمیدرضا معتمد^۲، مهرداد همراهی^۳

تاریخ دریافت: ۹۱/۴/۱۸ تاریخ پذیرش: ۹۱/۱۱/۲۸

چکیده

هدف اصلی این تحقیق، بررسی مدل معادلات ساختاری رابطه محیط مدرسه و خودکارآمدی معلمان مقطع ابتدایی در استان فارس بود. روش پژوهش از نوع همبستگی - علی بود و بر اساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۲۲۳ پرسشنامه قابل تجزیه و تحلیل جمع‌آوری شد. روایی پرسشنامه فضای مدرسه و خودکارآمدی معلمان بوسیله نظر متخصصان و تحلیل گویه و پایایی پرسشنامه‌ها بوسیله آلفای کرونباخ بدست آمد. رگرسیون چند متغیره نشان داد که از بین متغیرهای فضای مدرسه؛ نوآوری، همکاری و تصمیم‌گیری به ترتیب بیش‌ترین تأثیر را در خودکارآمدی معلمان دارا هستند و پیش‌بینی‌کنندگی قوی‌تری دارا هستند. مدل معادلات ساختاری نشان داد که فضای مدرسه بر خودکارآمدی معلمان تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد. در مجموع تمام شاخص‌ها مدل پیشنهادی پژوهش را تایید کردند.

واژه‌های کلیدی: خودکارآمدی، فضای مدرسه، معادلات ساختاری، مقطع ابتدایی، استان فارس

^۱ - دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کازرون، گروه علوم تربیتی، کازرون، ایران

^۲ - دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کازرون، گروه علوم تربیتی، کازرون، ایران

^۳ - دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کازرون، گروه علوم تربیتی، کازرون، ایران

*- نویسنده مسئول: bkazeroun@gmail.com

مقدمه

امروزه انواع خدمات و تولیدات موردنیاز جامعه و مردم بوسیله سازمان‌های گوناگون فراهم می‌شود. هر سازمانی با انجام دادن وظایف چندگانه یا تخصصی، هدف‌های عام یا خاصی را برای جامعه و مردم متخصص می‌سازند. یکی از این سازمان‌ها سازمان‌های آموزش مدارس می‌باشد. آموزش و پرورش دارای هدف‌های معنوی و اقتصادی است و سعی دارد که فرد را در تحقق آن هدف‌ها به فعالیت نهایی وا دارد. و به همین دلیل در بیش‌تر جوامع از اهمیت خاصی برخوردار است (Askariyan, 2010). یکی از عواملی که بر فعالیت مدارس و معلمان تاثیر می‌گذارد محیط مدرسه می‌باشد. محیط مدرسه با مدیریت آموزش مدارس، که مدارس را به عنوان یک سازمان رسمی در نظر می‌گیرد مرتبط است. بنابراین این محیط، به محیط با گروه‌های اجتماعی در زمینه اهداف، نتایج نقش‌ها، ساختار سازمانی، نظام‌های پاداش، اشکال مطابعت، فعالیت‌های مشارکتی و ارتباط اولیا و مربیان شبیه می‌باشد. سالیانی است که فضای مدرسه به عنوان جنبه مهم و اساسی هر مدرسه مورد بررسی قرار گرفته است. تحقیقات متعددی بر نقش محیط مدرسه در آماده سازی رشد شناختی و عاطفی دانش‌آموزان صحنه گذاشته‌اند (Dorman, 1998).

گودلد و گلاتر (Goodlad, 1984; Glatthorn, 1984)، پیشنهاد کردند که فضای مدرسه تعیین کننده میزان رضایت و عدم رضایت مدارس می‌باشد و با متغیرهایی همچون ارتباط معلمان و دانش‌آموزان، معلمان و اداره کنندگان مدرسه و ارتباط والدین و مسئولان مدرسه ارتباط دارد. پس می‌توان گفت که محیط مدرسه محیطی پویا است تا غیرپویا، و می‌توان آن را اصلاح کرد. هم‌چنین متغیر دیگری که ارتباط زیادی با محیط دارد خودکارآمدی است در همین رابطه بندورا (Bandura, 1997)، نتیجه‌گیری می‌کند که خودکارآمدی معلمان ریشه در عامل محیط رفتار و عوامل فردی دارد و محیط تدریس نقش مهم و اساسی در باورهای خودکارآمدی معلمان دارد (Henson, 2001).

هم‌چنین بسیاری از رفتارهای انسان با ساز و کار نفوذ بر خود، برانگیخته و کنترل می‌شود. در میان مکانسیم‌های نفوذ بر خود، هیچکدام مهم‌تر و کارآمدتر از باور به خود کارآمدی شخصی نیست (Bandura, 1997). به نظر وی خودکارآمدی به باورها یا قضاوت‌های فرد به توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌ها اشاره دارد و معتقد است انسان‌ها دارای نوعی نظام خود کنترلی و نیروی خود تنظیمی هستند و توسط آن نظام بر افکار، احساسات و رفتارهای خود کنترل دارند و بر سرنوشت خود نقش تعیین کننده‌ای ایفا می‌کنند. بر اساس نظریه بندورا افراد نه توسط نیروهای درونی رانده می‌شود و

نه محرک‌های محیطی آنها را به عمل سوق می‌دهد، بلکه کارکردهای روان‌شناختی، عملکرد، رفتار، محیط و محرکات آن را تعیین می‌کند. بندورا هم‌چنین مطرح می‌کند که خودکارآمدی، توان‌سازنده‌ای است که بدان وسیله؛ مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف گوناگون به‌گونه‌ای اثربخش ساماندهی می‌شود. بنابراین، خودکارآمدی به داشتن باور به توانایی انجام کار در موقعیت‌های گوناگون شغلی اشاره دارد. هم‌چنین اظهار می‌دارد خودکارآمدی معلم نیرومندترین متغیر در تعیین موقعیت هر برنامه جدید و ابتکاری است. اساساً هر اندازه که معلم احساس بهتری در مورد توانایی‌اش در تدریس داشته باشد بهتر خواهد توانست عمل کند. بنابراین با توجه به مطالب ذکر شده این پژوهش به بررسی رابطه محیط مدرسه و خودکارآمدی معلمان مقطع ابتدایی در استان فارس پرداخته است.

هوی و میسکل (Hoy and Miskel, 1991)، در تحلیل خود از محیط داخلی کار به سه مفهوم مرتبط به هم یعنی سازمان غیررسمی، فرهنگ سازمانی و فضای سازمانی که می‌تواند رفتار افراد را تحت تاثیر قرار دهد اشاره می‌کنند هر کدام از این مفاهیم از زوایایی به سازمان و مسائل آن می‌نگرد و آن را توصیف می‌کند. مع الوصف در مجموع آنها جزء جنبه‌های غیرملموس سازمان‌ها به شمار می‌روند. ضمن این که نقاط مجزائی را هم دارا هستند. از طرفی چون بحث کارآئی نیروی انسانی یکی از مسائل مهم و بحث روز در سازمان‌هاست، لذا بررسی عملکرد دبیران و ارتباط آن با فضای مدرسه اهمیت پیدا می‌کند چرا که در سایه فضایی آرام و مطمئن و به دور از دغدغه و تشویش در مدارس است که می‌توان از معلمین انتظار داشت به عنوان منابع انسانی و ذخایر پر ارزش به بالندگی دانش پژوهان خود کمک کنند و رشد ترقی را مداومت بخشند. از مجموع مطالب توصیف شده این مساله استنباط می‌گردد که، هر سازمانی دارای هنجارها، ارزش‌ها، ساخت سازمانی، سبک هنری، سیستم پاداش و تنبیه و کارکنان حرفه‌ای خاص خود می‌باشند که در مجموع جو سازمان‌ها را تشکیل می‌دهد. اونز می‌گوید که هر مدرسه دارای فردیت وجودی خاص خود است که باعث تمایز مدارس از یکدیگر می‌شود که آن را جو سازمانی (فضا) می‌گویند. به عبارت دیگر مفهوم جو سازمانی را می‌توان در مدرسه به این صورت تبیین کرد که آن تحت تاثیر رهبری مدیر مدرسه قرار می‌گیرد، بر رفتار اعضا تاثیر می‌گذارد، از طرف معلمان تجربه می‌شود و بر پایه برداشت‌های دسته جمعی بنیاد یافته است. در همین رابطه هوی و کلاور (Hoy and Clower, 1986)، بیان می‌دارند که یکی از مهمترین عواملی که رفتار معلم را تحت تاثیر قرار می‌دهد رضایت شغلی است. وجود نارضایتی در معلم موجب می‌گردد که او حداکثر تلاش و کوشش خود را در جریان تعلیم و تربیت به عمل نیاورد. در نتیجه آموزشی با حداقل کفایت و کارایی به کار خود ادامه

می‌دهد. این عمل موجب خواهد شد که به توسعه و بهبود تعلیم و تربیت فراگیران آسیب وارد نشود. رودس (Rhoades, 2001)، اظهار می‌کند، زمانی که با کارکنان به صورت عادلانه و مثبت رفتار شود آنها برای نشان دادن نگرش مثبت تشویق می‌شوند و اعتماد آنها به رهبری و سازمان افزایش می‌یابد. در واقع در محیطی که کارکنان به منابع و اطلاعات و حمایت دسترسی داشته باشند، فرصت فراگیری پیدا می‌کنند و این باعث توانمندی آنها می‌شود.

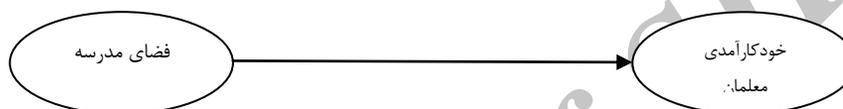
آونز (Owens, 1998)، فضای سازمانی به ادراک افراد سازمان که بازتابی از هنجارها، مفروضات و اعتقادات یک سازمان می‌باشد اشاره دارد. جو سازمانی باعث می‌شود که مجموعه ویژگی‌های درونی یک مدرسه‌ای را از مدرسه دیگر متمایز ساخته و رفتار کارکنان را تحت تأثیر قرار دهد. جو سازمانی مدرسه با مدیریت و رهبری آن و هم‌چنین با رضایت کارکنان آن سازمان رابطه بسیار تنگاتنگی دارد. زیرا ادراکات جمعی معلمان از محیط کارشان انگیزه و رفتارهای آنان را در مدرسه و کلاس درس تحت تأثیر قرار می‌دهد. در مورد رابطه فضای سازمانی با خلاقیت می‌توان گفت از آنجایی که خلاقیت در محیطی آزاد، کم استرس و احترام آمیز ظهور و رشد می‌نماید، بنابراین با جو سازمانی باز ارتباط تنگاتنگی دارد، زیرا در جو سازمانی باز محیطی سرشار از روابط صمیمی دوستانه و گرم همراه با اعتماد و توجه به نیازهای شناختی- عقلی و اجتماعی- عاطفی یکدیگر، وجود دارد که این موقعیت در رشد تفکر خلاق تأثیر بسیاری دارد. بنابراین، از وظایف مدیر فراهم کردن چنین جوی برای فراهم شدن بستر رشد و پرورش خلاقیت و نوآوری است.

در مقابل نظریه روان تحلیلی؛ می‌توان نظریه رفتارگرایی را در نظر گرفت. این نظریه عوامل محیطی را در تعیین رفتار مؤثر می‌داند. واتسون، پایه‌گذار رفتار گرایی، ذهن و فرآیندهای ذهنی را از مطالعات خود کنار گذاشت. بی اف اسکینر، همانند واتسون معتقد بود که تنها موضوع مناسب روانشناسی رفتار است و تنها عامل ایجاد کننده و نگهدارنده رفتار محیط است. در رفتارگرایی رادیکال، ذهن و رویدادهای ذهنی، مانند اراده یا قصد و هدف انکار می‌شوند. اما تفکر، ادراک و تخیل و احساس‌های درونی پذیرفته می‌شوند. با این حال اسکینر، ادراک، تفکر، تخیل و از این قبیل را در پرتو همان اصول حاکم بر رفتار آشکار تبیین می‌کند (Seyf, 2007).

ز آنجایی که عوامل شخصی و محیط بطور متقابلی تعیین کننده نظریه شناخت اجتماعی هستند (Bandura, 1997)، به نظر می‌رسد خودکارآمدی معلمان با محیط سازمانی مدرسه ارتباط داشته باشد (Tschannen-Moran and Woolfolk, 2001)، وقتی که ادراک کارآمدی افراد بالا باشد، در فعالیت‌هایی شرکت خواهند کرد که توسعه مهارت‌ها و قابلیت‌های آنان را تسریع کند، اما وقتی خودکارآمدی پایین

باشد، افراد از شرکت در فعالیت‌های جدیدی که ممکن است به آنها در یادگیری مهارت‌های جدید کمک کند خودداری خواهند کرد (بندوار، ۱۹۹۷). علاوه بر این، متغیرهای وضعیتی مدرسه مانند ساختار مدرسه، شرکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها، جو مدرسه، سبک‌های مدیریت و رهبری که خلایقیت و نوآوری معلمان را حمایت کند می‌تواند احساس خود کارآمدی معلمان را تحت تاثیر قرار دهد (Tschannen-Moran and Woolfolk, 2001; Yilmaz, 2010).

توبین، مولر و ترنر (Tobin, Muller and Turner, 2007)، دریافتند که فضای سازمان و یادگیری سازمانی پیش‌بینی کننده معنی‌داری برای خودکارآمدی معلمان می‌باشد. بنابراین فضای مدرسه می‌تواند بر خودکارآمدی معلمان تاثیر داشته باشد. بنابراین، بر اساس تحقیقات پیشین می‌توان مدل مفروض زیر را شکل شماره ۱ مورد آزمون قرار داد.



شکل شماره ۱: مدل پیشنهادی پژوهش

پرسش‌های پژوهش

- ۱- سهم هر کدام از مؤلفه‌های محیط مدرسه در خودکارآمدی معلمان به چه مقدار می‌باشد؟
- ۲- آیا محیط مدرسه بر خودکارآمدی معلمان تاثیر معنی‌داری دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش از نوع همبستگی - علی بود.

جامعه آماری و نمونه

جامعه آماری در این پژوهش تمامی معلمان مقطع ابتدایی در استان فارس بود. بر اساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای (چون حجم جامعه مشخص نبود و به دلیل پراکندگی جغرافیایی) پنج شهرستان به صورت تصادفی انتخاب و از میان هر شهرستان دو مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد و پرسشنامه بین تمام معلمان هر مدرسه توزیع گردید. مجموعاً پرسشنامه بین تعداد ۳۰۰ معلم توزیع شد که در نرم افزار SPSS وارد شود. پس از بررسی دقیق پرسشنامه‌های جمع‌آوری شده تعداد ۲۲۳ پرسشنامه قابل تجزیه و تحلیل کدگذاری شد و مورد تجزیه تحلیل قرار گرفت. از بین این تعداد

۸۶ معلم ۳۹ درصد از ناحیه یک و سه شیراز؛ ۳۷ معلم، ۱۷ درصد از کازرون؛ ۳۶ معلم، ۱۶ درصد از مرودشت؛ ۳۳ معلم، ۱۴ درصد از نورآباد ممسنی و ۳۱ معلم، ۱۴ درصد از فیروزآباد بودند که از بین این تعداد ۳۳ درصد مرد و ۶۷ درصد زن بودند.

ابزار پژوهش

برای بررسی فضای مدرسه از پرسشنامه (Johnson and Stevens, 2001)، استفاده شد. این پرسشنامه اولین بار در سال ۱۹۸۲ توسط (فریزر و رنتول) بکار برده شده که از ۵۶ گویه تشکیل شده بود. طی سال‌های ۱۹۸۲ تا ۲۰۰۰ از این پرسشنامه استفاده شده تا اینکه جانسون آنرا اصلاح کرد و به ۲۱ گویه تقلیل داد. این پرسشنامه مولفه‌های (همکاری، ارتباط دانش آموزی، منابع مدرسه، تصمیم‌گیری و نوآوری آموزشی) مورد ارزیابی قرار می‌دهد. برای آزمون خودکارآمدی معلمان، پرسشنامه ۲۴ گویه‌ای خودکارآمدی (Brouwers and Tomic, 2000)، که دارای مولفه‌های خودکارآمدی ادراک شده (مدیریت کلاس، حمایت کارکنان و حمایت مدیران) است، مورد استفاده قرار گرفت.

روایی

برای سنجش روایی پرسشنامه‌ها از تحلیل گویه استفاده شد به این صورت که ضریب همبستگی تک تک گویه‌ها با نمره کل هر مقیاس بدست آمد و تمامی ضرایب از ۰/۲۵ بالاتر بودند و در سطح $P < 0/05$ و پایین‌تر معنی‌دار بودند. هم‌چنین از تحلیل عاملی برای روایی سازه استفاده شد که تحلیل عاملی پرسشنامه فضای مدرسه همان ۵ عامل همکاری، ارتباط دانش آموزی، منابع مدرسه، تصمیم‌گیری و نوآوری آموزشی را تائید کردند، ولی با توجه به نتایج تحلیل عاملی تائیدی؛ پرسشنامه خودکارآمدی معلمان با استفاده از روش اکتشافی بررسی شد که یک عامل به عوامل مدیریت کلاس، حمایت کارکنان و حمایت مدیران اضافه شد که خودکارآمدی حرفه‌ای نام گذاشته شد. دو شاخص مقدماتی کفایت نمونه‌برداری (KMO) و مجذور کای برای آزمون کرویت بارتلت به منظور تعیین مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی محاسبه گردید. مقدار شاخص KMO در تمامی متغیرها بالاتر از ۰/۷۰ به دست آمد که نشان دهنده مناسب بودن داده‌ها و رعایت شرط انجام تحلیل عاملی است. مقدار معناداری آزمون کرویت بارتلت نیز کمتر از ۰/۰۵ به دست آمد که بیانگر معنادار بودن داده‌ها در تحلیل عاملی می‌باشد.

پایایی

برای محاسبه پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس خودکارآمدی معلمان ۰/۹۰ و فضای مدرسه ۰/۸۰ بدست آمد که نشان دهنده اعتبار مناسب هر دو مقیاس می باشد.

روش اجرا

پس از انتخاب شهرستانها و مدارس آنها محقق و همکاران به تک تک مدارس مراجعه نمودند و پرسشنامهها را میان معلمان توزیع کردند. لازم به ذکر است که قبل از توزیع پرسشنامهها تمامی همکاران توسط محقق آزمونهای لازم را فرا گرفتند.

روش های آماری: برای پاسخ به پرسش یک از؛ رگرسیون چند متغیره (روش همزمان) و پرسش دو از مدل معادلات ساختاری (SEM)^۱ استفاده شد.

یافتهها

برای پاسخ به پرسش شماره یک (سهم هر کدام از مؤلفه های محیط مدرسه در خودکارآمدی معلمان به چه مقدار می باشد؟) از رگرسیون چند متغیره استفاده شد که در جدول شماره ۴-۲ آمده است. تحلیل واریانس یکطرفه برای مدل ($p < 0.01$; $f = 17$; $df = 183$ و 5) معنی دار بود. R چندگانه برای مدل ۰/۵۶ که می توان گفت مجموعاً ۳۲ درصد تغییرات در خودکارآمدی ناشی از متغیرهای فضای مدرسه است. با توجه به هسته اصلی رگرسیون می توان گفت که نوآوری با بتای ۰/۳۳؛ همکاری با بتای ۰/۲۰ و تصمیم گیری با بتای ۰/۱۷ به ترتیب بیشترین تاثیر را در خودکارآمدی معلمان دارا هستند و پیش بینی کنندگی قوی تری دارا هستند.

جدول شماره ۱: رگرسیون چند متغیره برای پیش بینی خودکارآمدی معلمان از روی متغیرهای فضای

متغیرها	ضریب رگرسیون استاندارد نشده	خطای استاندارد	ضریب رگرسیون استاندارد شده	F	سطح معنی داری
ثابت	۲/۵۵	۰/۲۹	-	۸/۵۶	$P < 0.1$
همکاری	۰/۱۵	۰/۰۵	۰/۲۰	۲/۶۲	$P < 0.1$
ارتباط	۰/۰۹	۰/۰۵	۰/۱۲	۱/۷۸	N.S
منابع	-۰/۰۴	۰/۴۲	-۰/۰۷	-۰/۹۷	N.S
تصمیم گیری	۰/۱۳	۰/۵۱	۰/۱۷	۲/۵۵	$P < 0.1$
نوآوری	۰/۲۳	۰/۴۲	۰/۳۳	۴/۴۳	$P < 0.1$

¹ -Structural Equation Model

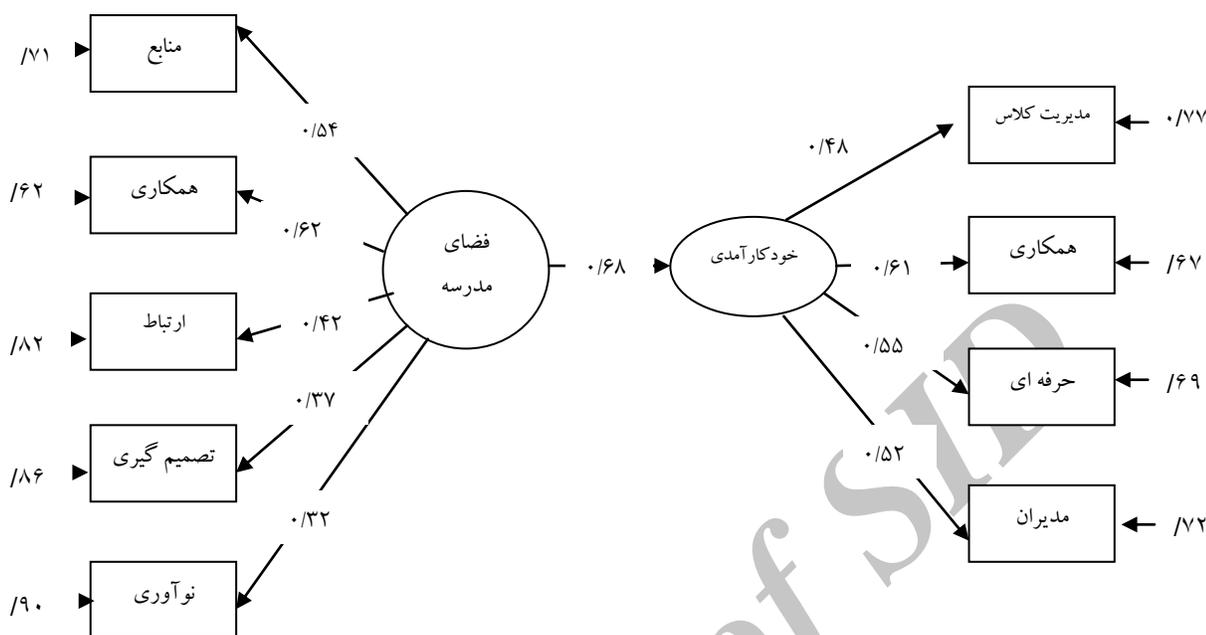
پرسش شماره دو: آیا محیط مدرسه بر خودکارآمدی معلمان تاثیر معنی داری دارد؟ برای پاسخ به این پرسش از مدل معادلات ساختاری استفاده شد. نخست ماتریس همبستگی برای مدل محاسبه گردید که در جدول شماره ۲ آورده شده است. با توجه به مدل ارائه شده می توان گفت که فضای مدرسه با بتای ۰/۶۸ بر خودکارآمدی معلمان تاثیر می گذارد.

جدول شماره ۲: ماتریس همبستگی برای مدل

منابع	همکاری	ارتباط	تصمیم	نوآوری	خ- مدیریت کلاس	خ- همکاران	خ- حرفه ای	خ- مدیران
منابع	۰/۵۱**	۰/۴۰**	۰/۲۰**	۰/۴۳**	۰/۲۱**	۰/۳۳**	۰/۲۰**	۰/۲۳**
همکاری	۱	۰/۳۵**	۰/۳۵**	۰/۵۰**	۰/۳۸**	۰/۵۱**	۰/۳۰**	۰/۴۱**
ارتباط		۱	۰/۰۲ N.S	۰/۲۹**	۰/۲۴**	۰/۲۱**	۰/۱۹**	۰/۲۳**
تصمیم			۱	۰/۲۲**	۰/۳۴**	۰/۳۱**	۰/۲۱**	۰/۳۱**
نوآوری				۱	۰/۴۷**	۰/۴۵**	۰/۳۶**	۰/۴۳**
خ- مدیریت کلاس					۱	۰/۵۱**	۰/۶۷**	۰/۶۵**
خ- همکاران						۱	۰/۵۰**	۰/۶۳**
خ- حرفه ای							۱	۰/۶۳**
خ- مدیران								۱

**P</0.01 غیر معنی دار N.S = خودکارآمدی

در این بخش با توجه به مدل مفهومی پژوهش، مدل معادله ساختاری متغیرهای پژوهش بر اساس خروجی لیزرل ارائه می شود. در پژوهش کنونی $RMSEA=0.07$ است؛ لذا مدل پژوهش دارای برازندگی لازم بوده و کلیت آن مورد تایید است. سایر شاخص های مدل عبارتند از: $NNFI=0.88$ ، $CFI=0.91$ ، $IFI=0.91$ و $GFI=0.94$ ؛ بنابراین مدل پژوهش مورد تایید می باشد.



شکل شماره ۲: مدل معادله ساختاری تاثیر فضای مدرسه بر خودکارآمدی معلمان

بحث و نتیجه گیری

به احتمال زیاد پژوهشی که دقیقا شبیه پژوهش کنونی باشد تاکنون انجام نشده است، ولی نتایج را می توان با استناد به تحفیف های ذیل مورد تبیین قرار داد.

پرسش شماره یک: سهم هر کدام از مؤلفه های محیط مدرسه در خودکارآمدی معلمان به چه مقدار می باشد؟ با توجه به هسته اصلی رگرسیون می توان گفت که نوآوری با بتای 0/33؛ همکاری با بتای 0/20 و تصمیم گیری با بتای 0/17 به ترتیب بیش ترین تاثیر را در خودکارآمدی معلمان دارا هستند و پیش بینی کنندگی قوی تری دارا هستند. مدارسی که از معلمان در تصمیم گیری ها استفاده می کنند و آنان را در کارها مشارکت می دهند به ارتقاء و بهبود خود کارآمدی معلمان خود کمک زیادی می کنند و در نتیجه این امر باعث می شود معلمان با روحیه بهتری کار کنند و ایده های خود را بیان دارند. بنابراین در چنین محیطی است که می توان به نوآوری و خود شکوفایی معلمان امید داشت. نتایج با تحقیقات

انجام شده توسط (Martins and Terblanche, 2003; Yaghmaei, 1996)، در یک راستا است. هر قدر محیط یک سازمان نو آور باشد و روحیه همکاری کارکنان بیش تر باشد معلمان احساس ارزشمندی بیش تری در خود کرده در نتیجه عملکردشان تحت تاثیر قرار می گیرند.

پرسش دوم: آیا محیط مدرسه بر خودکارآمدی معلمان تاثیر معنی داری دارد؟ برای پاسخ به پرسش اصلی پژوهش از روش مدل معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد که فضای مدرسه با بتای ۰/۶۸ تاثیر نسبتاً قوی بر خودکارآمدی معلمان دارد. بر اساس نظریه شناختی خودکارآمدی معلمان با رفتارهای مثبت و تدریس و کسب نتایج توسط دانش آموزان رابطه دارد. بر اساس مطالعات روتر (۱۹۶۶) و نظریه کانون کنترل وی این گونه فرض می شود که یادگیری دانش آموزان و انگیزش آنان که عوامل فضای مدرسه در آنها سهم بسزایی دارد تدریس و رفتار معلم را تحت تاثیر قرار می دهد (Henson, 2001).

علاوه بر آن محیطی که معلمان در آن کار می کنند همواره می تواند عملکرد افراد را تحت تاثیر قرار دهد. محیط هایی که حمایتی هستند و روحیه مشارکت و نوآوری را در میان کارکنان ترویج می کنند به احتمال زیاد باعث افزایش انگیزه افراد شده و کارکنان حس می کنند می توانند در آن محیط فعالیت اثربخش تری داشته باشند. در همین ارتباط (Henson, 2001)، بیان می دارد بررسی محیط تدریس می تواند نقش مهمی در خودکارآمدی معلمان داشته باشد.

شاید بتوان این یافته (مدل ارائه شده در این پژوهش) را بر اساس نظریه خودکارآمدی بندورا و منابع خودکارآمدی ادراک شده بهتر توجیه کرد. بندورا (Bandura, 1997)، مطرح می کند که باور افراد به خودکارآمدی خویش، بخش عمده ای از خودآگاهی آنان را تشکیل می دهد. برای ایجاد و تغییر نظام باورهای خود کارآمدی چهار منبع مهم تشخیص داده است. این منابع عبارتند از: تجربه های موفق^۱، تجربه های جانشینی^۲، ترغیب های کلامی یا اجتماعی^۳ و حالات عاطفی و فیزیولوژیک^۴ منابع خودکارآمدی ذاتاً آگاهی دهنده نیستند. آنها داده های خام هستند که از راه پردازش شناختی کارآمدی و تفکر انعکاسی آموزنده می شوند. بنابراین، باید بین اطلاعات و دانش هایی که از وقایع و رویدادها کسب می شود و اطلاعات و معرفت هایی که روی خودکارآمدی اثر می گذارند تفاوت قایل شد.

^۱ - Enactive mastery Experiences

^۲ - Vicarious Experiences

^۳ - Persuasion Verbal or Social

^۴ - Physiological and affective states

بندورا (Bandura, 1997)، اشاره می‌کند که موفقیت‌ها باور کارآمدی را تقویت می‌کنند و شکست‌ها بخصوص اگر قبل از احساس کارآمدی رخ دهند، باور خودکارآمدی را تضعیف می‌کنند. عملکردهایی که به نتایج مورد انتظار ختم نشوند، می‌توانند کارآمدی پایین‌تری را ایجاد کنند. وقتی احساس خودکارآمدی ایجاد می‌شود که فرد قادر باشد با پشتکار و تلاش مداوم بر موانع غلبه یابد. هنگامی که افراد باور کنند که الزامات کسب موفقیت را دارند در مواجهه با ناملایمات و سختی‌ها پشتکار بیشتری به خرج می‌دهند و با تحمل سختی‌ها، قوی‌تر و تواناتر می‌شوند. تجربه‌هایی که اطمینان توانمندی فردی را فراهم کنند، به وی اجازه می‌دهند که مشکلات و شکست‌ها را بدون از دست دادن شایستگی-ها تحمل کند. شدت و ضعف باورهای کارآمدی نیروی انسانی با توجه به موفقیت‌ها و شکست‌های شغلی تجربه شده، کاربردهای مهمی برای مدیریت منابع انسانی دارند. هم‌چنین یافته این پرسش پژوهشی با نظر بندورا (Bandura, 1997)، همخوانی دارد. وی دریافت مهمترین چیزی را که یک مدیر می‌تواند برای کارآمد کردن کارکنان انجام دهد، این است که به آنان کمک کند تا تسلط شخصی خود را در مورد برخی مسایل یا مشکلات تجربه کنند. با انجام دادن موفقیت‌آمیز یک وظیفه و یا حل یک مشکل، افراد احساس تسلط را در خود پرورش می‌دهند. تسلط شخصی می‌تواند با فراهم آوردن فرصت انجام دادن موفقیت‌آمیز کارهای دشوارتر که سرانجام به تحقق هدف‌های مطلوب منتهی شود، پرورش یابد. روش کار، آغاز کردن با کارهای آسان و سپس پیش رفتن با گام‌های کوچک به سوی کارهای دشوارتر است تا اینکه شخص احساس تسلط بر تمامی پیچیدگی مسایل را تجربه کند. مدیران با آگاه کردن کارکنان از میزان موفقیت‌شان می‌توانند به آنان کمک کنند تا به‌گونه فزاینده‌ای احساس کارآمدی کنند.

نیز می‌توان گفت افراد در ارزیابی خود کارآمدی خویش تنها به موفقیت‌های قبلی خود متکی نیستند. بلکه تحت تأثیر تجربه‌های جانشینی از راه الگوسازی یا سرمشق‌گیری هستند. الگوسازی که با عوامل محیطی مرتبط است، ابزاری مؤثر برای ارتقا و تقویت احساس خودکارآمدی شخصی است. در بسیاری از فعالیت‌ها افراد توانایی‌های خود را در مقایسه با پیشرفت‌های دیگران ارزیابی می‌کنند. الگوسازی از راه تلاش‌های موفقیت‌آمیز، مبنایی برای مقایسه اجتماعی و قضاوت در مورد توانایی‌های شخصی فراهم می‌کند و این باور را در مشاهده گر تقویت می‌کند، که علی‌رغم موانع، می‌تواند با تلاش فراوان وظایف را به‌گونه موفقیت‌آمیز انجام دهد. الگوسازی به همانندسازی و مشابهت بین الگو و مشاهده‌گر وابسته است.

بنابراین، شایستگی باید در ارتباط با عملکرد سایر افراد سنجیده شود. مقایسه‌های اجتماعی به عنوان اولین عامل خود ارزیابی توانایی‌ها بشمار می‌رود. در اکثر اوقات افراد در سازمان‌ها خود را با همکاران در موقعیت‌های مشابه مانند: هم کلاسی‌ها، همکاران، رقبا و یا افرادی که در سایر موقعیت‌های مشابه در تلاشند، مقایسه می‌کنند. همکاران و یا رقبا که کار بهتری انجام دهند، باورهای کارآمدی را افزایش می‌دهند. مقایسه‌های اجتماعی و پیشرفت‌های دیگران که در فعالیت‌های مشابه کار می‌کنند، مبنایی برای قضاوت در مورد توانایی‌های شخصی است. معمولاً مشاهده افرادی که وظایف را به‌گونه موفقیت آمیز انجام داده‌اند، باورهای خودکارآمدی را در مشاهده‌گر افزایش می‌دهد. مشاهده‌گرها خود را متقاعد می‌سازند که اگر دیگران توانسته‌اند وظایف را انجام دهند، ما هم می‌توانیم افزایش عملکرد داشته باشیم. همین‌طور مشاهده افرادی که علی‌رغم تلاش زیاد در انجام وظایف، موفق نشده‌اند، باورهای کارآمدی مشاهده‌گران در مورد توانایی‌های خود را پایین می‌آورد و میزان تلاش را برای انجام وظایف کاهش می‌دهند.

یکی دیگر از منابع خودکارآمدی که می‌توان یافته این پژوهش را با آن توجیه کرد، ترغیب کلامی یا پیام‌های دریافتی فرد از محیط اجتماعی است. بدین معنی که وی شایسته انجام رفتارهای معینی است (Bandura, 1997). هدف ترغیب کلامی یا اجتماعی که با عوامل محیطی مرتبط است، این است که افراد برای انجام وظایف به‌طور موفقیت آمیز توانایی‌های خود را به‌کار گیرند، نه اینکه انتظارات غیر واقعی که ممکن است بر فرد اثر منفی داشته باشد، ایجاد کند. راهبرد دیگر کمک به معلمان برای تجربه کردن توانمندی، فراهم آوردن حمایت‌های اجتماعی و عاطفی برای آنان است حمایت به معنی تأیید و پذیرش از سوی مدیران و همکاران سازمان است و معمولاً از عضویت در شبکه‌های سازمانی به‌دست می‌آید. شبکه‌های حمایتی شامل مدیر، همکاران، زبردستان و اعضاء گروه کاری می‌شود (Spreitzer, 1996). اگر قرار است کارکنان احساس توانمندی بکنند، مدیران باید معلمان را تحسین و تشویق کنند، آنها را بپذیرند و از آنان پشتیبانی کنند و به آنان اطمینان بدهند.

هم‌چنین مدل بدست آمده پژوهش را می‌توان با این نظر که انتظارات کارآمدی شخصی یک فرد تحت تأثیر حالات برانگیختگی هیجانی و حالات فیزیولوژیک وی قرار دارد توجیه کرد. بندورا (Bandura, 1997)، می‌گوید که قضاوت افراد در مورد توانمندی‌های خود تابع حالات جسمانی است که آنها به نوبه خود متأثر از حالات عاطفی و فیزیولوژیک شخصی هستند. بندورا (Bandura, 1997)، پیشنهاد می‌کند که برای تغییر باورهای کارآمدی باید توان جسمانی را افزایش، سطح استرس و گرایش‌های منفی عاطفی را کاهش دهیم و سوء برداشت‌های حالات بدنی را اصلاح کنیم. کانگر و

کانانگو (Conger and Kanungo, 1998)، اظهار می‌کنند که فنون و راهبردهای تواناسازی مانند حمایت عاطفی از زیردستان و فراهم ساختن فضای اعتماد می‌تواند باور خودکارآمدی را تقویت کند.

References

- Anderson, James C. and David W. Gerbing. (1988). Structural Modeling in Practice: A Review and Recommended Two-Step Approach, *Psychological Bulletin*, 103(3).411-23.
- Alagheband ,A.(2010). *Introduction to Educational Administration*. Tehran: Ravan Publication. .(in Persian).
- Askariyan, M (2010). *Organization and Education Administration*. Tehran: Amirkabir Publication. .(in Persian).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Brown, G. J., & Henry, D. (1992). *Using the Climate Survey to Drive School Reform. Contemporary Education*, 63, 277-280.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). *A longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-efficacy in Classroom Management*. Teaching and Teacher Education.
- Conger Jay. A, Kanungo Rabindra. N. (1988) .The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice. *Academy of Management Review*. Vol 13, No3. pp. 482 – 471.
- Dorman, Jeffry P. (1998). THE Development and Validation of an Instrument to assess Institutional-Level Environment in Universities. *Learning Environments Research I*: 333–35.
- Forehand, G. A., Gilmer, B. V. H. (1964). Environmental Variation in Studies of Organizational Behavior. *Psychological Bulletin*, Vol. 62, No. 6, pp. 361-382.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2001). Primal leadership: The Hidden Driver of Great Performance. *Harvard Business Review*, 79 (11), 42-48.
- Goodlad J.I. (1984). *A Place Called school*. New York: McGraw-Hill.
- Glatthorn, A.A. (1984). *Good lad Study Raises Vital Issues*. Momentum, 15(3), 59–61.
- Hoy WK & Miske l CG (1991). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: M cGraw-Hill.
- Hoy W.K. and Clover, S.R. (1986) .Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*.

Henson, Robin K. (2001). *Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas*. Doctorate dissertation, University of North Texas 76203-1337.

Johnson, B., & Stevens, J. J. (2001). Confirmatory Factor Analysis of the School Level Environment Questionnaire (SLEQ). *Learning Environments Research: An International Journal*, 4(3), 325-344.

Litwin, G. H. and Stringer, R. A. (1968), *Motivation and Organizational Climate*, Cambridge, MA: Harvard Business School, Division of Research.

Martins, E.C. & Terblanche, F.(2003). Building Organizational Culture that Stimulates Creativity and Innovation. *European Journal of Innovation Management*, 6(1), pp. 64-74.

Owens, R. G. (1998). *Organizational Behavior in Education* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Rhoades, L. (2001). Affective Commitment to the Organization The contribution of Perceived Organizational Support, *Journal of Applied Psychology*, Volume 86, pp. 825-836

Seyf, A.A. (2007). *Educational Psychology*. Tehran: Agah Publication. (in Persian).

Spreitzer, Gretchen .M (1996). Social Structural Characteristics of Psychological Empowerment” *Academy of management Journal* .V39. N 2.p p.483-504

Tobin, T. J., Muller, R. O., & Turner, L. M. (2007). Organizational learning and Climate as Predictors of Self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 9(3), 301-319.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy. A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Whetten, David.A & kim s. Cameron. (1998). *Developing Management Skills*. New York: Addison Wesley, Wheelan.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs about Control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.

Yaghmaei ,F(1996).*The Effect of School Climate on Students 'Creativity* .Dissertation. Islamic Azad University Tabriz Branch. .(in Persian).

Yilmaz ,D.(2010). *Investigating the Relationship between Teachers' Sense of Efficacy and Perceived Openness to Change at Primary and Secondary Level Public Schools*. Dissertation, Middle East Technical University. Available at: <http://edt.lib.metu.edu.tr/upload/12512406/inex.pdf> <Date of observation: 5/8/2011>.