

رابطه بین ساختار توانمندساز مدارس با خشنودی شغلی معلمان و اثربخشی مدارس مقطع ابتدایی شهرستان قرچک

The Relationship between Empowering Structures, Career Satisfaction and Schools Efficiency of Primary School Teachers in Qarchak

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۰۴/۰۳، تاریخ دریافت نسخه نهایی: ۹۸/۰۱/۳۰، تاریخ پذیرش مقاله: ۹۸/۰۴/۱۲

A.H.Kohi., (Ph.D student), A.Hassemi,
(M.A.), A.Minaee., (M.A.), & A.Dehghan,
(Ph.D student)

امیرحسین کوهی^۱، ابوالفضل هاشمی^۲، علی مینائی^۳ و امین
دهقان^۴

چکیده

Abstract

Educational organizations are undoubtedly one of the most significant organizations in society that carry the great burden of formal education. The establishment of clear comprehension of effective school structures is, therefore, an important prerequisite for the development of logical approaches to improve schools. The present study aimed to identify the relationship between empowering structure in the career satisfaction of school teachers and school efficiency in primary schools of Qarchak. The correlational and descriptive research method is used and all primary school teachers in Qarchak are included in the academic year 2016-2017. 269 students were regarded as study samples based on Morgan sampling table. Random sampling was used and three normal questionnaires were used to gather information, including structure empowerment questionnaires, Career Satisfaction Questionnaire, and School Efficiency Questionnaire. Data analysis was carried out using the Pearson correlation test, one sample T-test, linear regression test, and SPSS software. Pearson's results in the correlation index showed a significant relationship between empowering students with career satisfaction and school efficiency at 0.01 levels. Also, variable empowering schools showed that 19 percent of schools variable efficacy. Based on the general results, empowering school structure plays a prominent role in the satisfaction of teachers and staff and the efficiency of schools as a significant factor.

Keywords: Teachers' Career Satisfaction, Schools Empowering Structure, Schools Efficiency

بی تردید، سازمان‌های آموزشی، یکی از اساسی‌ترین سازمان‌ها می‌باشند که مسئولیت عظیم تعلیم و تربیت رسمی افراد جامعه را بر عهده دارند. بنابراین ایجاد درکی روشن از مشخصات مدارس اثربخش، یک پیش‌شرط ضروری برای توسعه راهبردهای منطقی بهبود مدرسه است. پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه بین ساختار توانمندساز مدارس با خشنودی شغلی معلمان و اثربخشی مدارس مقطع ابتدایی شهرستان قرچک انجام شده است. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بوده و جامعه آماری آن شامل کلیه معلمان مقطع متوسطه شهرستان قرچک در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ می‌باشد. حجم نمونه بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۲۶۹ نفر تعیین شد. روش نمونه‌گیری در پژوهش حاضر، تصادفی طبقه‌ای بوده و به منظور گردآوری داده‌ها، از سه پرسشنامه استاندارد ساختار توانمندساز، خشنودی شغلی و اثربخشی مدارس استفاده شد. تجزیه و تحلیل اطلاعات با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون، t تک نمونه‌ای و رگرسیون خطی با استفاده از نرم افزار spss صورت گرفت. یافته‌های ضریب همبستگی پیرسون نشان می‌دهد بین ساختار توانمند مدرسه با خشنودی شغلی و اثربخشی مدارس مقطع متوسطه شهرستان قرچک رابطه معناداری در سطح (۰/۰۱) وجود دارد. همچنین متغیر ساختار توانمند مدرسه، ۱۹ درصد واریانس متغیر اثربخشی مدارس مقطع متوسطه شهرستان قرچک را تبیین می‌کند. نتایج پژوهش حاضر نشان‌دهنده این نکته است که ساختار توانمند مدارس، به‌عنوان عامل تاثیرگذار بر رضایت شغلی کارکنان و معلمان و در نتیجه اثربخشی مدارس، نقش بی بدیلی ایفا می‌کند.

کلید واژه‌ها: خشنودی شغلی معلمان، توانمند سازی مدارس، اثر بخشی مدارس

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار و مدرس دانشگاه فرهنگیان
tavananeenglish@yahoo.com

۲. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ایران

۳. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خرم‌آباد، ایران

۴. دانشجوی دکتری روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تنکابن، ایران

نقش مدرسه در بافت توسعه پایدار به‌طور چشمگیری توسط یونسکو و پژوهشگران در خصوص موضوع آموزش و پیامدهای آن مورد بررسی و بحث قرار گرفته است (دلوها و پوسپیسیلووا^۱، ۲۰۱۸؛ دلوها، گالویک و بارتون^۲ ۲۰۱۷ و یونسکو^۳، ۲۰۱۶). گرچه اصلاحات بی شمار، سیاست‌های بسیار و برنامه‌های متعددی برای کاهش نقاط ضعف مدارس انجام شده است، اغلب این تلاش‌ها همچنان، نقش توانمندسازی در مدارس را مورد غفلت قرار داده‌اند (کریک، لوئیز، براون، کاریو، اسکات و پارک^۴، ۲۰۱۷). برپایه شناخت و درک نظری توانمندسازی، ساختار توانمندساز در مدارس را می‌توان به‌عنوان محیط و ساختاری که فرآیندهای توانمندساز در آن به انجام می‌رسند و منجر به بروندادهای توانمندساز، توسط اعضای آن می‌شود؛ تعریف نمود (بالکار^۵، ۲۰۱۵).

پژوهشگران، سازه ساختار توانمندساز را بطور خاصی در مدارس بکار گرفتند. آنها دریافتند که ساختار توانمندساز در مدارس خود را به صورت تسهیم اختیار در بین نقش‌های احراز شده، ارتباطات دو سویه، دیدن مسائل به‌عنوان فرصت، احترام به تفاوت‌ها، ایجاد اعتماد، یادگیری از اشتباهات و خوش‌آمدگویی به حوادث غیرمنتظره آشکار می‌سازد (پارلار و کانسوی^۶، ۲۰۱۷). هوی و فرگوسن^۷ (۲۰۱۲) معتقدند درحالی‌که معلمان و مدیران مسئولیت‌های مجزای خود را انجام می‌دهند، ساختار توانمندساز به اثربخشی و رضایت مندی شغلی معلمان کمک می‌کند. ساختار توانمندساز مدرسه و هوشیاری سازمانی باعث انگیزش معلمان و سالم‌تر شدن محیط کار شده که در نهایت به اثربخشی کارکنان منجر می‌شود.

در سال‌های اخیر در کنار توانمندسازی، اثربخشی به‌عنوان یک راهکار نیروی انسانی برای خلق بروندادهایی همچون کارآمدی، بهره‌وری و رضایت شغلی بیشتر کارکنان در محیط کار مورد استفاده قرار می‌گیرد (فلیشمن، مومفورد، زاکارو، لوین و هین^۸، ۲۰۱۶). اثربخشی یک اصطلاح پیچیده، بحث برانگیز و دشوار برای درک و تعریف می‌باشد و یک موضوع گسترده و وسیع است که تأثیر مهمی روی انواع ساختارهای گروهی دارد. این اصطلاح به این موضوع اشاره می‌کند که چطور یک سازمان در دستیابی به اهداف و بازده‌های مطلوب، مؤثر و کارآمد می‌باشد (حسین‌پور و قربانی‌پاجی، ۱۳۹۶).

1. Dlouhá & Pospíšilová
2. Dlouhá, Glavič & Barton
3. UNESCO
4. Kirk, Lewis, Brown, Karibo, Scott & Park
5. Balkar
6. Parlar & cansoy
7. Hoy & Fergusen
8. Fleishman, Mumford, Zaccaro, Levin, Korotkin & Hein

فرگوسن^۱ (۲۰۱۷) در استدلال مدرسه اثربخش، بیان می‌کند مدرسه‌ای که باعث پیشرفت دانش‌آموزان خود شود، و طیف گسترده‌ای از پیامدهای فکری، اجتماعی و عاطفی و در نظر گرفتن موقعیت اجتماعی، اقتصادی و خانواده را شامل شود اثربخش می‌باشد. ویژگی‌های کلی ظهور یافته در مدارس اثربخش، که می‌تواند برای شناسایی جایگاه مدارس برای معلمان و مدیران مؤثر باشد را با مؤلفه‌های برنامه درسی، معلمان و تدریس، دانش‌آموزان، مدیریت، ارتباطات مدرسه با جامعه و توسعه مدرسه مطرح می‌کند.

به عقیده بنیس^۲ (۱۹۶۶) اگر سازمانها را به‌عنوان ساختارهای سازش پذیر، حلال مشکلات و ارگانیک ملاحظه قرار دهیم، مدارس باید با اتخاذ آنها مشکلات را بررسی و حل کند (به نقل از گودارد^۳، ۲۰۱۵). با تعریفی که، شاین^۴ (۱۹۹۲) از اثربخشی دارد؛ در می‌یابیم که ساختار مدارس و توانمند بودن آنها به‌عنوان معیاری برای تعیین اثربخشی مدارس به کار می‌رود؛ باید در موارد بحرانی ضمن انطباق و سازش با محیط متغیر و مقابله با نیروهای تهدید کننده خارجی، به‌طور موفقیت آمیزی برخورد کرده و نیروی آنها را در جهت اصلی سازمان هدایت کند. همواره با حفظ توانایی‌های بقای خود، آن را رشد و توسعه دهد؛ و به تعبیری دیگر از ساختار توانمند برخوردار باشد. مسلماً دستیابی به اهداف سازمانی بدون در نظر گرفتن ساختار مناسب که سازمان را در جوابگویی به تغییرات محیطی و نیز نیازهای درونی یاری نماید، امکان‌پذیر نخواهد بود (مخلص، ۱۳۹۴).

بهره‌گیری از ساختار مطلوب سازمانی، جلوه‌های متعددی دارد که یکی از ابعاد علمی آن، رضایت شغلی نام دارد که در جوی همراه با کاربرد جوسازمانی باز و مناسب نمایان می‌گردد (لستر، مگلینو و کورسگارد^۵، ۲۰۱۴). رضایت شغلی به معنای عکس‌العمل‌های احساسی افراد در قبال کار است، هرچند که ایده و نظر مشترکی در مورد اینکه افراد چگونه این عکس‌العمل‌های احساسی را شکل می‌دهند وجود ندارد (آکایا و آکیول^۶، ۲۰۱۶). به عبارت دیگر، چگونگی احساس یک فرد در مورد شغل او، بطور کلی ممکن است منجر به احساس رضایت یا نارضایتی شود. رضایت شغلی را می‌توان به‌عنوان رضایت و خشنودی که کارکنان به‌عنوان نتیجه ارزشیابی کارهایشان و زندگی کاری خود احساس می‌کنند، دانست (اندرسون، شاراد، گیگوری، نیل و

-
1. Ferguson
 2. Bennis
 3. Goddard
 4. Schein
 5. Lester, Meglino & Korsgard
 6. Akkaya & Akyol

دانکن^۱، (۲۰۱۴). رضایت شغلی معلمان برای موفقیت کلی مدرسه بسیار حائز اهمیت است زیرا نارضایتی معلمان، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش داده و مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان و نرخ ترک شغل معلمان را افزایش می‌دهد. بهبود خشنودی شغلی معلمان باعث بهبود نرخ فرسودگی شغلی معلمان از طریق ترغیب معلمان باصلاحیت برای ابقاء و ماندگاری در حوزه آموزش به جای ترک شغل تدریس به منظور تعقیب فرصت‌های شغلی دیگر می‌شود. تعیین سطح رضایت شغلی معلمان و عوامل تاثیرگذار بر خشنودی شغلی آنها وظیفه‌ای بسیار مهم و حیاتی است (باران و ماسکان^۲، ۲۰۱۵).

پژوهش‌ها نشان داده که معلمانی که سطوح بالاتری از رضایت شغلی را دارند، از تعهد شغلی بیشتر و تمایل کمتری برای ترک حرفه تدریس و انتخاب گزینه‌های شغلی دیگر برخوردار هستند (لارکین^۳، ۲۰۱۵). نتایج تحقیق شهابی (۱۳۹۴) نشان می‌دهد که بین ساختار سازمانی و اثربخشی سازمانی رابطه معناداری وجود دارد. همچنین تمامی ابعاد ساختار سازمانی پیش‌بینی اثربخشی سازمانی مورد پژوهش را دارد. سیندن، هوی و سویتلند^۴ (۲۰۱۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که ساختار توانمندساز و مسئولیت‌جمعی اثرات غیرمستقیم معناداری بر اثربخشی سازمانی از طریق خوشبینی تحصیلی دارند. همچنین صمدی و بهرامی (۱۳۹۲)، گست و هوی^۵ (۲۰۱۴) و رودز^۶ (۲۰۰۹) در تحقیقات خود به نتایج مشابهی دست یافته‌اند.

با توجه به آنچه ذکر شد می‌توان نتیجه گرفت که مدارس توانمند، تمام توان خود را به‌کار می‌گیرند تا از طریق ایجاد اثربخشی و پرورش روحیه متعهدانه و ارتقا رضایت شغلی به اهداف و آرمان‌های سازمان، ایجاد بینش و بصیرت تعالی جویانه و سوق دادن پیروان به سوی مأموریت‌گایی و رسالت‌نهایی سازمان از طریق تقویت رضایت شغلی، آنان را به‌طور مستمر به تعقیب و پی‌جویی اثربخشی سازمان تشویق و جو سازمانی در جهت بهبود امر یادگیری و یاددهی سازمانی را تملیف نمایند (بارت^۷، ۲۰۱۳). لذا پژوهش حاضر، می‌کوشد به بررسی رابطه بین ساختار توانمندساز مدارس با خشنودی شغلی معلمان و اثربخشی مدارس مقطع ابتدایی شهرستان قرچک بپردازد.

1. Anderson, Sharad, Gregory, Neil & Duncan
2. Baran & Maskan
3. Larkin
4. Sinden, Hoy & Sweetland
5. Geist & Hoy
6. Rhoads
7. Bart

روش پژوهش

روش تحقیق در پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل ۹۲۳ معلم مقطع متوسطه شهرستان قرچک در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بودند که با استفاده از روش نمونه-گیری تصادفی طبقه‌ای و بر اساس جدول مورگان ۲۶۹ نفر انتخاب شدند. به لحاظ تفکیک جنسیتی ۷۴ درصد نمونه زن و ۲۶ درصد آن مرد می‌باشد. ۸۳ درصد نمونه آماری در سن ۲۰ تا ۴۰ سالگی بوده و ۹۰ درصد آنها دارای تحصیلات حداقل لیسانس می‌باشند. به منظور رعایت اخلاق پژوهش به شرکت‌کنندگان توضیح داده شد که آنها در پژوهشی که قصد دارد رابطه بین ساختار توانمندساز مدارس با خشنودی شغلی معلمان و اثربخشی مدارس را مورد بررسی قرار دهد شرکت می‌کنند و اطلاعاتی که از آنها توسط پرسشنامه جمع‌آوری می‌شود محرمانه می‌ماند و بعد از انجام پژوهش معدوم خواهند شد و بعد از پرکردن پرسشنامه‌ها از شرکت‌کنندگان در پژوهش قدردانی شد.

پرسشنامه پژوهش

داده‌های پژوهش با استفاده از سه پرسشنامه گردآوری شده است که در ادامه شرح داده می‌شوند:

پرسشنامه ساختار توانمندساز: ساختارهای توانمندساز مدرسه با پرسشنامه (ESS¹) ساختارهای توانمندساز مدرسه مسیک^۲ (۲۰۱۲) اندازه‌گیری می‌شود. این پرسشنامه دارای ۱۲ گویه براساس طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت است که میزان اینکه ساختار مدرسه، توانمندساز است را اندازه‌گیری می‌کند؛ بالاترین نمره، توانمندسازی بیشتر ساختار مدرسه، و برعکس، پایین‌ترین نمره، منع‌کنندگی بیشتر ساختار را اندازه‌گیری می‌گیرد. فیروزکوهی و نساج (۱۳۹۲) ضریب پایایی کل را به روش آلفای کرانباخ برای این پرسشنامه ۰/۹۰ اعلام کرده است. در پژوهش حاضر آلفای کرانباخ پرسشنامه ساختار توانمندساز ۰/۸۸ می‌باشد.

پرسشنامه خشنودی شغلی مینه‌سوتا (MSQ): پرسشنامه خشنودی شغلی مینه‌سوتا (MSQ) که در دانشگاه مینه‌سوتا به‌وسیله‌ی ویس، دیویس، انگلند و لافکوئیست^۳ در سال (۲۰۰۹) ساخته شده است، یکی از رایج‌ترین پرسشنامه‌ها برای اندازه‌گیری خشنودی کارکنان از شغل خاص خود است. ارزش MSQ آن است که با دقت، خشنودی درونی، بیرونی و کلی شغل

1. Enabling school structure
2. Messick
3. Voice, Davis, England & Lofquest

را بر پایه‌ی ۲۰ گویه، اندازه‌گیری می‌کند. گریشابر، پارکر و دیرینگ^۱ (۲۰۰۹) علاوه بر این که قابلیت اعتماد و اعتبار بالایی برای پرسشنامه گزارش کرده‌اند، مزیت‌هایی دیگر آن را امکان اجرای آسان، کافی بودن سواد ابتدایی برای پاسخگویی به پرسش‌ها و توان ارزیابی زمینه و ابعاد محتوای کار برشمرده‌اند. پرسشنامه مینه‌سوتا، یک نگرش‌سنج خودگزارشی است. در این پژوهش، معلمان میزان رضایت خود را درباره‌ی هر کدام از گویه‌ها با انتخاب یک نمره (درجه) از مقیاس لیکرت از ۱ (رضایت خیلی کم) تا ۵ (رضایت خیلی بالا) نشان می‌دهند. هوی (۲۰۱۲)، ضریب پایایی هر یک از خرده مقیاس‌ها ابزار خشنودی شغلی را بدین شرح اعلام نموده‌اند: درونی ۰/۹۱، بیرونی ۰/۸۹ و عمومی ۰/۹۰، می‌باشد. ضریب آلفای کل برای خشنودی شغلی در پژوهش حاضر ۰/۹۲ می‌باشد.

پرسشنامه اثربخشی مدارس: این پرسشنامه جهت سنجش میزان اثربخشی مدارس توسط میرسون^۲ (۲۰۱۳) طراحی شده و برای اولین بار توسط حیدریان و بهبودی (۱۳۹۴) ترجمه شده‌است. پرسشنامه اثربخشی مدارس دارای ۱۸ گویه در ۵ خرده مقیاس (برنامه درسی ۳ گویه، معلمان و آموزش ۵ گویه، مدیریت ۳ گویه، ارتباطات ۴ گویه، توسعه مدرسه ۳ گویه)، که اثربخشی مدارس را اندازه‌گیری می‌کند. در این پژوهش از معلمان خواسته شده‌است که گویه‌های توصیفی را تا حدی که در مورد مدرسه آنها صدق می‌کند، در طول مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت (همیشه ۴، غالباً ۳، گاهی ۲، بندرت ۱) درجه‌بندی و مشخص کنند. در حالی که بیگزاده و علایی (۱۳۸۹) ضریب آلفای کلی ۰/۹۱ را برای این پرسشنامه به دست آورده است، میزان آلفای کل در پژوهش حاضر ۰/۸۹ بوده است.

یافته‌ها

۳۳ درصد افراد شرکت‌کننده در پژوهش (۸۹ نفر) دارای سن ۲۰ الی ۳۰ سال؛ ۵۵ درصد (۱۳۴ نفر) دارای سن ۳۱ الی ۴۰ سال؛ ۱۳ درصد (۳۴ نفر) دارای سن ۴۱ الی ۵۰ سال و ۴ درصد (۱۲ نفر) دارای سن بالای پنجاه سال؛ ۳ درصد (۹ نفر) دارای مدرک تحصیلی فوق دیپلم؛ ۹۰ درصد (۲۴۸ نفر) دارای مدرک تحصیلی لیسانس؛ ۷ درصد (۱۹ نفر) دارای مدرک تحصیلی فوق لیسانس و بالاتر؛ ۵ درصد (۱۳ نفر) دارای مدرک سابقه ۱ الی ۵ سال؛ ۵۰ درصد (۱۳۴ نفر) دارای سابقه ۶ الی ۱۵ سال؛ ۳۷ درصد (۱۰۱ نفر) دارای سابقه ۱۶ الی ۲۵ سال و ۸ درصد (۲۱ نفر) دارای سابقه ۲۵ سال و بالاتر هستند

1. Grieshaber, Parker & Deering

2. Mayerson

در جدول ۱ مشخصات توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین و انحراف معیار آورده شده است.

جدول ۱: آماره‌های توصیفی برای مولفه‌های خشنودی شغلی، اثربخشی مدارس و ساختار توانمندساز مدارس

علامت در مدل	متغیر	میانگین	انحراف معیار
Inside	خشنودی شغلی درونی	۱۰/۷۴	۳/۹۸
Exterior	خشنودی شغلی بیرونی	۸/۸۵	۲/۸۷
General	خشنودی شغلی عمومی	۶/۲۱	۱/۳۴
JS	خشنودی شغلی	۶۲/۷۸	۱۳/۵۶
Curriculum	برنامه درسی	۷/۸۴	۱/۷۶
teachers	معلمان و آموزش	۱۱/۱۷	۳/۷۳
Management	مدیریت	۸/۹۴	۲/۴۱
connections	ارتباطات	۶/۰۱	۱/۲۴
development	توسعه مدرسه	۱۱/۰۷	۳/۶۶
SE	اثربخشی مدرسه	۶۵/۷۸	۱۲/۵۱
EMS	ساختار توانمندساز	۵۸/۹۰	۱۴/۲۹

در ادامه ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه می‌شود
 در جدول ۲ نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین ساختار توانمند مدرسه با خشنودی شغلی و اثربخشی مدارس، آورده شده است.

جدول ۲: نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین ساختار توانمند مدرسه با خشنودی شغلی و اثربخشی مدارس

سطح معناداری	اثربخشی مدارس	خشنودی شغلی	-
۰/۰۰۱	۰/۵۹**	۰/۶۸**	ساختار توانمند مدرسه

بر اساس جدول ۲ مقدار همبستگی بین ساختار توانمند مدرسه با خشنودی شغلی و اثربخشی مدارس به ترتیب ۰/۶۸ و ۰/۵۹ می‌باشد که با توجه به سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱ حاکی از وجود رابطه معنادار بین هر سه متغیر می‌باشد ($Sig= ۰/۰۰۱$). همبستگی بین این سه متغیر نشان می‌دهد هرچه مدارس از ساختار توانمند برخوردار باشند؛ خشنودی شغلی و اثربخشی مدارس افزایش بیشتری خواهد داشت

در جدول ۳ نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون بین ساختار توانمند مدرسه با مؤلفه‌های خشنودی شغلی، آورده شده است.

جدول ۳: ضریب همبستگی پیرسون بین ساختار توانمند مدرسه با مؤلفه‌های خشنودی شغلی

متغیرها	اثربخشی مدارس (r)	سطح معنی‌داری (Sig)	نتیجه آزمون
خشنودی شغلی درونی	۰/۴۴	۰/۰۰۱	تایید فرضیه
خشنودی شغلی بیرونی	۰/۳۸	۰/۰۰۱	تایید فرضیه
خشنودی شغلی عمومی	۰/۶۱	۰/۰۰۱	تایید فرضیه

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که بین ساختار توانمند مدرسه و هر سه بعد خشنودی شغلی رابطه معناداری در سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ وجود دارد که جهت این رابطه به صورت مستقیم و مثبت است. این بدان معناست که هرچه مدارس دارای ساختار توانمندتر باشند به همان اندازه خشنودی شغلی معلمان افزایش می‌یابد و بالعکس. همچنین نتیجه ضریب تعیین نشان می‌دهد اثربخشی مدارس به ترتیب ۰/۲۲ متغیر خشنودی شغلی درونی، ۰/۱۷ درصد متغیر خشنودی شغلی بیرونی و ۰/۲۹ درصد متغیر خشنودی شغلی عمومی را پیشبینی می‌کند. در جدول ۴ نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون بین ساختار توانمند مدرسه با ابعاد اثربخشی مدارس، آورده شده است.

جدول ۴: ضریب همبستگی پیرسون بین ساختار توانمند مدرسه با ابعاد اثربخشی مدارس

متغیرها	اثربخشی مدارس (r)	سطح معنی‌داری (Sig)	نتیجه آزمون
کمیت و کیفیت تولید	۰/۵۰	۰/۰۰۱	تایید فرضیه
کارآیی	۰/۴۲	۰/۰۰۱	تایید فرضیه
انطباق	۰/۰۳۲	۰/۳۶	رد فرضیه
انعطاف‌پذیری	۰/۳۱	۰/۰۰۱	تایید فرضیه

نتایج حاصل از بررسی رابطه‌ی بین ساختار توانمند مدرسه با ابعاد اثربخشی مدارس، نشانگر رابطه ساختار توانمند مدرسه و سه مؤلفه اثربخشی مدارس مورد پژوهش می‌باشد. با توجه به نتایج و اطلاعات جدول فوق می‌توان نتیجه‌گرفت که بین ساختار توانمند مدرسه و مؤلفه‌های (کمیت و کیفیت تولید، کارآیی و انعطاف‌پذیری) به‌عنوان ابعاد اثربخشی مدارس رابطه معناداری

وجود دارد، که این رابطه در سطح ۰/۰۱ معنادار و جهت رابطه به صورت مثبت و مستقیم است. به عبارت دیگر هر چه ساختار توانمند مدرسه مناسب تر و مطلوب تر باشد به همان اندازه مؤلفه های اثربخشی مدارس نیز ارتقاء می یابد. نتایج همچنین حاکی از آن است که بین ساختار توانمند مدرسه و بعد انطباق رابطه معناداری وجود ندارد. در جدول ۶ خلاصه مدل رگرسیونی، آورده شده است.

جدول ۵: خلاصه مدل رگرسیونی

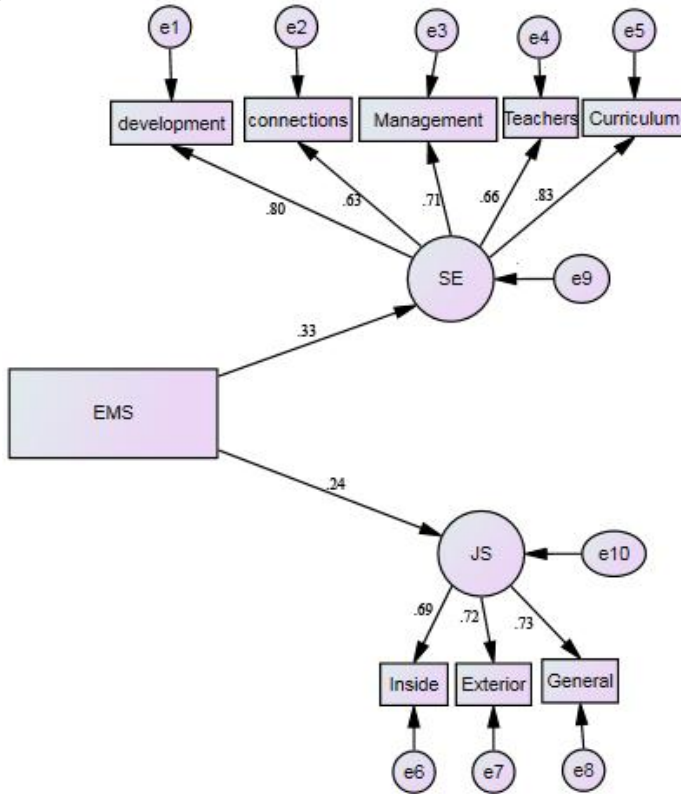
ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	دوربین واتسون	F مقدار	سطح معناداری
۰/۴۴	۰/۲۰	۰/۱۹	۲/۰۴	۷۲/۰۴	۰/۰۰۱

یافته ها جدول ۵ نشان می دهد که متغیر ساختار توانمند مدرسه ۰/۱۹ درصد واریانس متغیر اثربخشی مدارس مقطع متوسطه شهرستان قرچک را تبیین می کند. یافته ها نشان می دهد که مدل رگرسیونی از نظر آماری معنی دار است در نتیجه شرایط استفاده از آزمون رگرسیون وجود دارد.

جدول ۶: ضرایب رگرسیون

سطح معناداری	مقدار T	ضرایب استاندارد نشده		مدل	
		ضریب استاندارد	مقدار B	مقدار ثابت	ساختار توانمند مدرسه
۰/۰۰۱	۱۲/۰۰	۲/۶۱	۳۱/۴۴	۱	مقدار ثابت
۰/۰۰۱	۸/۴۸	۰/۴۴	۰/۱۷		ساختار توانمند مدرسه

جدول ۶ نشان می دهد مقادیر مربوط به بتای متغیر ساختار توانمند مدرسه برابر با ۰/۱۹۸ است و نشان می دهد چنانچه یک واحد متغیر ساختار توانمند مدرسه افزایش یابد به مقدار ۲۰ درصد اثربخشی مدارس افزایش می یابد. در ادامه مدل (تحلیل مسیر) بر اساس روابط بین متغیرها آورده شده است. در جدول شماره ۷ نیز شاخص های برازش مدل آورده شده است.



شکل ۱: تحلیل مسیر و ارائه مدل پژوهشی بر مبنای یافته‌های پژوهشگران

جدول ۷: شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش

شاخص ریشه دوم میانگین مربعات باقی مانده (RMSEA)	شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI)	شاخص برازش توکر لوئیس (CFI)	شاخصی نکویی برازش (GFI)	نسبت کای اسکوتر به درجه آزادی (X2/DF)	مدل
۰/۰۴۳	۰/۹۳	۰/۹۲	۰/۹۲	۲/۸۶	۱

شاخص برازش تطبیقی CFI (شاخص برازش و شاخص ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد RMSEA) که نماینده برازش مقتصد می باشد نشان دهنده تناسب مدل برازش است (GFI؛ ۰/۰۴۳) (شاخص نیکویی برازش) که نماینده برازش مطلق می باشند مقدار ۰/۹۲ و نزدیک به آن را برای مدل نشان می دهند و بر این امر دلالت دارند که در مجموع داده های جمع آوری شده نزدیک به دامنه قابل قبول است و مدل تدوین شده تأیید می شود.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر در پی تعیین رابطه بین ساختار توانمندساز مدارس با خشنودی شغلی معلمان و اثربخشی مدارس مقطع متوسطه شهرستان قرچک بود است.

با توجه به نتایج تجزیه و تحلیل، ساختار توانمندساز مدرسه با خشنودی شغلی و اثربخشی مدارس رابطه معناداری وجود دارد که جهت این رابطه به صورت مثبت مستقیم است. یافته های پژوهش نشان داد که ضریب همبستگی ساختار توانمندساز مدرسه با خشنودی شغلی و اثربخشی مدارس به ترتیب برابر است با (۰/۶۸) $(r=)$ و (۰/۵۹) $(r=)$ می باشد. این نتیجه بیانگر آن است که ساختار توانمندساز مدرسه، خشنودی شغلی و اثربخشی مدارس را افزایش می دهد. یعنی، هر چقدر ساختار مدرسه توانمندساز تر باشد و از ساختار منع کننده فاصله بگیرد، خشنودی شغلی و اثربخشی مدارس افزایش می یابد. در ساختار توانمندساز مدرسه، مدیران و معلمان در راستای مرزهای اختیار مشخص همکاری دارند و در همین حال نقش های متمایز خود را نیز ایفا میکنند. در این ساختارها هم قوانین و هم سلسله مراتب مکانیسم هایی برای حمایت از معلمان هستند تا اینکه وسیله ای برای افزایش قدرت مدیران باشند که این خود منجر به افزایش رضایتمندی شغلی معلمان و در نتیجه اثربخشی مدارس خواهد شد.

این نتیجه، با یافته های مک گیگان^۱ (۲۰۰۵)، بارت (۲۰۱۳)، مسیک (۲۰۱۲) همسو می باشد. سیندن، هوی و سویتلند (۲۰۱۵) به شواهدی از همبستگی مثبت بین ساختار توانمندساز مدرسه و سه متغیر اثربخشی سازمانی، کارآمدی جمعی، و اعتماد کادر آموزشی دست یافتند. هنگامی که مدارس توانمندتر باشند، میزان اعتماد کادر آموزشی به مدیر افزایش می یابد. در حقیقت، اعتماد کادر آموزشی یک پیش بینی کننده مهم از ساختار توانمندساز در سازمان مدرسه است. مدیرانی که ساختارهای توانمندساز را در مدارس شان ترویج می دهند، موجبات بروز حمایت از معلمان و در نتیجه رضایت شغلی کارکنان را فراهم می کنند. معلمان به مدیران اعتماد می کنند و به همین ترتیب اعتماد به دانش آموزان و والدین گسترش می یابد. اعتماد عنصری مهم

و ضروری در تشویق اثربخشی مدارس و در حمایت از افزایش رضایت شغلی است. ساختارهای توانمندساز بر باورهای معلمان در مورد اینکه مدرسه به چه طریقی باید سازماندهی شود تا معلمان و دانش‌آموزان را به‌طور کلی و فرآیند یاددهی-یادگیری را به‌طور خاص حمایت‌کند، تأثیری می‌گذارد. هنگامی که معلمان دیدی کمک‌کننده و مثبت به مدیر و ساختار دارند، فرهنگی ظهور می‌کند که بر اعتماد، کارآمدی و تحصیلات؛ یعنی فرهنگ خوشبینی تحصیلی تأکید دارد. چنین فرهنگی به معلمان و دانش‌آموزان انگیزه می‌دهد تا اهدافی واقع‌بینانه تعیین کنند(هوی، ۲۰۱۲).

نتایج یافته‌های پژوهش نشان داد که بین ساختار توانمند مدرسه با مؤلفه‌های خشنودی شغلی رابطه معنادار و مثبتی وجود دارد. یافته‌ها نشان داد بین ساختار توانمندساز مدارس و مؤلفه‌های خشنودی شغلی درونی، خشنودی شغلی بیرونی و خشنودی شغلی عمومی به ترتیب برابر است با ۰/۲۴، ۰/۳۸ و ۰/۹۱ که حاکی از وجود رابطه مثبت و مستقیم بین متغیرهای تحقیق می‌باشد.

این نتیجه بیانگر آن است که با بالا رفتن ساختار توانمندی مدرسه در سطح مدارس، اثربخشی مدرسه نیز افزایش می‌یابد. خشنودی شغلی یک باور مثبت در معلمین است مبنی بر این که آنها از شغل خود رضایت دارند و دیدگاهی مثبت‌گرایانه به شغل و حرفه خود دارند که این روحیه باعث می‌شود معلمان به این باور برسند که قادر هستند با تأکید بر تدریس و یادگیری، با اعتماد به مشارکت والدین و دانش‌آموزان و با ایمان به ظرفیت خود در غلبه بر مشکلات و شکست‌ها، با تلاش و پشتکار، سبب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شوند (وو، هوی و تارتر^۱، ۲۰۱۳). این نتیجه، با یافته‌های واگنر و دیپائولا^۲ (۲۰۱۱) همسو می‌باشد.

یافته‌ها همچنین نشان داد که بین ساختار توانمندساز مدرسه و سه مؤلفه اثربخشی مدارس رابطه معناداری در سطح ۰/۰۱ وجود دارد. نتایج جدول ۳ حاکی از آن است که بین ابعاد کمیت و کیفیت تولید، کارآیی و انعطاف‌پذیری با اثربخشی مدارس رابطه معنادار وجود دارد. نتایج همچنین بیانگر آن است که بین ساختار توانمندساز مدرسه و بعد انطباق رابطه معناداری وجود ندارد. این نتیجه نشان می‌دهد که وجود ساختار توانمندساز در مدارس اثربخشی بالای مدارس را در پی دارد. این نتیجه با یافته‌های رودز (۲۰۱۴)، مسیک (۲۰۱۲) و حسین‌زاده (۱۳۹۳) همسو می‌باشد. بنابراین، وجود ساختارهای سازمانی که بر دستورالعمل‌های واضح اختیار و سیاست‌ها و رویه‌هایی که متضمن تجارب سازمانی و تسهیل‌کننده‌ی وظایف و فعالیت‌های مهم سازمانی

1. Wu, Hoy & Tarter
2. Wagner & Dipaola

هستند، عناصری کلیدی در به اجرا درآمدن صحیح فعالیت‌های سازمانی هستند. مدارس که ساختار توانمندساز دارند، معلمان را درگیر در حل مسأله می‌کنند، قوانین انعطاف‌پذیر دارند، معلمان از تجربه و تخصص حرفه‌ای بهره‌مندند، سلسله مراتب مفید و کاربردی‌ای وجود دارد که در آن، کارکنان را به انجام فعالیت‌هایشان در سرتاسر سازمان تشویق می‌کنند (سیندن و همکاران، ۲۰۱۵). ساختار توانمندساز، میزانی است که در آن ساختارها و فرآیندهای مدرسه از کار و فعالیت‌های معلمان حمایت می‌کنند و معلمان را در انجام فعالیت‌هایشان توانمند می‌کنند. هوی و سوییتلند (۲۰۱۲) ساختار توانمندساز مدرسه را به صورت ساختارهای حمایتی که اثربخشی معلم را تسهیل می‌کند، توصیف می‌کنند و معتقدند که ساختارهای منع‌کننده از اثربخشی معلم جلوگیری می‌کند در حالی که ساختارهای توانمندساز می‌توانند اثربخشی مدارس را افزایش دهند.

نتایج بدست آمده از پژوهش همچنین حاکی از آن است که ساختار توانمند مدرسه قابلیت پیش‌بینی اثربخشی مدارس را به‌طور معناداری دارد. در یک نگاه کلی‌تر ساختار توانمند مدرسه به صورت کلی توسط آزمون رگرسیون بررسی شد نتایج آزمون مربوطه و اطلاعات حاصل از یافته‌ها نشان‌داد که متغیر ساختار توانمند مدرسه ۱۹۸٪ درصد واریانس متغیر اثربخشی مدارس را تبیین می‌کنند. یافته‌ها نشان می‌دهد مقادیر مربوط به بنای متغیر ساختار توانمند مدرسه برابر با ۱۹۸٪ است و نشان می‌دهد چنانچه یک واحد متغیر ساختار توانمند مدرسه افزایش یابد به مقدار ۲۰ درصد اثربخشی مدارس افزایش می‌یابد، در نتیجه می‌توان نتیجه گرفت که ساختار توانمند مدرسه به صورت کلی توانایی پیش‌بینی اثربخشی مدارس را به صورت معناداری دارد. نتیجه این تحقیق با یافته‌های پاجارس^۱ (۲۰۱۵) و سان، کریمرس و دی‌جانگ^۲ (۲۰۱۲) که در تحقیقات خود دریافتند که جو مدارس توانایی پیش‌بینی کارایی و اثربخشی مدارس مورد پژوهش را دارد همسو می‌باشد. این نتیجه با یافته مسیک (۲۰۱۲) همسو می‌باشد. مک‌گیگان و هوی (۲۰۰۶) بیان می‌کنند که ساختار توانمندساز مدرسه، سازه‌ای است که موجب بهبود اثربخشی سازمانی می‌شود و اینکه ساختار توانمندساز مدرسه مکانیسمی برای تحقق خوشبینی تحصیلی معلمان و دانش‌آموزان نیز است. مدارس که ساختار توانمندساز دارند، معلمان را تشویق به حل مسأله می‌کنند، قوانین انعطاف‌پذیر دارند، معلمان از تجربه و تخصص حرفه‌ای بهره‌مندند، سلسله مراتب مفید و کاربردی‌ای وجود دارد که در آن، کارکنان را به انجام فعالیت‌هایشان در سرتاسر سازمان تشویق می‌کنند و جو اثربخش در مدارس تولید می‌کند (سیندن و همکاران، ۲۰۱۵).

1. Pajares
2. Sun, Creemers & De Jong

از آنجا که ساختارها، سیاست‌ها، رویه‌ها، و قوانین سازمانی مدرسه به شدت از مدیر تأثیر می‌پذیرند، ساختار توانمندساز ممکن است به‌عنوان مظهر جنبه‌های رهبری شایسته به‌کار رود. هوی و دیگر نویسندگان بر اهمیت نقش رهبری مدرسه در تعیین اینکه ساختار مدرسه توانمندساز یا منع‌کننده است، تأکید دارند ساختار توانمندساز محصول اقدامات رهبر است.

با توجه به اینکه این مطالعه یک فرایند مقطعی می‌باشد بهتر است در مطالعات آتی تحقیقات طولی صورت بپذیرد و پیشنهاد می‌شود از آنجایی که ساختار توانمندساز به اثربخشی و خشنودی شغلی معلمان کمک می‌کند آموزش و پرورش آموزش‌های توانمندی مدارس را در برنامه‌های آموزشی و ضمن خدمت خود برای آشنایی و استفاده از مشاوران، مدیران، معلمان و مربیان قرار دهد و در ارزشیابی سالانه مدارس، ساختار توانمند ساز مدارس در نظر گرفته شود و مدیرانی که در راستای توانمندی مدارس تلاش می‌کنند مورد تقدیر و قدردانی منطقه آموزشی قرار بگیرند.

منابع

- مخلص، علی. (۱۳۹۴). بررسی رابطه ساختار سازمانی و اثربخشی در سازمان هلال احمر استان کرمان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت دولتی. دانشگاه شهید شهید بهشتی.
- شهبایی، مهدی (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین جو سازمانی و رضایت شغلی در معلمان ابتدایی شهر کرج، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی
- صمدی، زینب و بهرامی، سوسن (۱۳۹۲). بررسی میزان ساختار مدارس با رضایت مندی شغلی معلمان منطقه ۱۵ شهر تهران، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۲، صص ۱۱۳-۱۲۲.
- بیگزاده، نادرقلی، علایی، مینا (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین ساختار مدارس و رضایت شغلی معلمان شهر گیلان، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، شماره ۱۱، صص ۲۸-۱۹.
- حسین زاده، محمدتقی (۱۳۹۳). بررسی رابطه مدیریت دانش و اثربخشی در کارکنان بانک ملت شهر تهران. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، شماره ۱۹، صص ۱۸-۲۳.
- حسین پور، داود؛ قربانی پاچی، علی (۱۳۹۶) تاثیر راهبردهای توسعه منابع انسانی بر اثربخشی سازمانی با نقش میانجی اعتماد متقابل و رضایت شغلی کارکنان در سازمان ورزش و جوانان استان مازندران. پژوهش‌های مدیریت راهبردی، شماره ۶۵، صص ۷۵-۴۵.

Pajares, F. (2015). Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 95(1), 27-35.

Sun, H., Creemers, B. P., & De Jong, R. (2012). Contextual factors and effective school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 18(1), 93-122.

McGuigan, L. (2005). The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth (Doctoral dissertation, The Ohio State University).

McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and policy in schools*, 5(3), 203-229.

- Bart, C. K. (2013), " Measuring the Mission Effect in Human Intellectual Capital", *Journal of Intellectual Capital*, Vol. . 2, No. 3, pp: 320 -330.
- Hoy, W. K. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year Odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76-97.
- Wu, J. H., Hoy, W. H., & Tarter, C. J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism: Toward a robust model of school performance in Taiwan. *Journal of Educational Administration*. . 51(2), 176-193.
- Wagner, C. A., & Dipaola, M. F. (2011). Academic optimism of high school teachers: Its relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement. *Journal of school leadership*, 21(6), 893-926. .
- Geist, J. R., & Hoy, W. K. (2014). Cultivating a culture of trust: Enabling school structure, teacher professionalism, and academic press. *Leading and Managing*, 10(1), 1.
- Rhoads, D. H. (2009). Enabling structure and collective efficacy: a Study of Teacher Perceptions in Elementary Divisions of American Schools in Mexico
- Messick, P. (2012). Examining Relationships Among Enabling School Structures, Academic Optimism, and Organizational Citizenship Behaviors (Doctoral dissertation, Auburn University).
- Mayerson, D. R. (2013). The Relationship between School Climate, Trust, Enabling Structures, and Perceived School Effectiveness. ProQue LLC.
- Sinden, J. E., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2015). An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical, and research considerations. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 462-478.
- Parlar, H., & Cansoy, R. (2017) The Effect of Bureaucratic School Structure on Teacher Leadership Culture: A Mixed Study. *EDUCATIONAL SCIENCES: THEORY & PRACTICE*, 17(6) , 2175-2201.
- Hoy, W. K., & Ferguson, J. (2012). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 117-134.
- Lester, S. W., Meglino, B. M., and Korsgard, M. A. (2014). The role of other orientation in organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 829- 841
- Larkin, I. M (2015). Job satisfaction, organizational commitment, and turnover intention of online teachers in the K-12 setting. *Online Learning*, 20(3), 26 – 51.
- Akkaya, R., & Akyol, B. (2016). The relationship between teachers' locus of control and job satisfaction: A mixed method study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(3), 71 – 82.
- Anderson, A., Sharad, G., Gregory, H., Neil, M., & Duncan, J. W. (2014). Political ideology and racial preferences in online dating. *Sociological Science*, 1, 28 – 40.
- Baran, M., & Maskan, A. . (2015). Physics, chemistry, and biology teachers' reasons for choosing the profession of teaching and their levels of job satisfaction with respect to certain variables. *Journal of Education and Training Studies*, 3(3), 101 – 110.

- Fleishman E. A. Mumford M. D. Zaccaro S. J. Levin K. Y. Korotkin A. L. Hein M. B. (2016). Taxonomic efforts in the description of leader behavior: a synthesis and functional interpretation. *The Leadership Quarterly*, 2(4), 245-87
- Ferguson, J. (2017). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 117-134.
- Goddard, R. D. (2015). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of educational psychology*, 93(3), 467.
- Dlouhá, J., & Pospíšilová, M. (2018). Education for Sustainable Development Goals in public debate: The importance of participatory research in reflecting and supporting the consultation process in developing a vision for Czech education. *Journal of Cleaner Production*, 172, 4314–4327. doi:10. 1016/j. jclepro. 2017. 06. 145
- Dlouhá, J., Glavič, P., & Barton, A. (2017). Higher education in Central European countries—Critical factors for sustainability transition. *Journal of Cleaner Production*.
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf> Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. Retrieved from
- Kirk, C. M., Lewis, R. K., Brown, K., Karibo, B., Scott, A., & Park, E. (2017). The empowering schools project: Identifying the classroom and school characteristics that lead to student empowerment. *Youth & Society*, 49(6), 827-847.
- Balkar, B. (2015). Defining an empowering school culture (ESC): Teacher perceptions. *Issues in Educational Research*, 25(3), 205.
- Bennis, W. G. (1966). Changing organizations. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 2(3), 247-263.
- Schein, E. H. (1992). How can organizations learn faster ? The problem of entering the Green Room.