

تأثیر تجربه و عوامل سازمانی بر تعهد حرفه‌ای معلمان: آزمون نقش

میانجی خودکارآمدی معلم و هویت سازمانی

محمد حسنی^۱، هلاله مصطفی‌نژاد^{۲*}، چیمین مصطفی‌نژاد^۳، مریم شهودی^۴

تاریخ دریافت: ۹۲/۱۰/۱۷ تاریخ پذیرش: ۹۳/۲/۱۷

چکیده

هدف اصلی این تحقیق، مطالعه تأثیر تجربه و عوامل سازمانی بر تعهد حرفه‌ای معلمان با بررسی نقش میانجی خودکارآمدی و هویت سازمانی بود. روش پژوهش توصیفی - پیمایشی بود. جامعه آماری پژوهش کلیه معلمان ابتدایی شهرستان پیرانشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بودند (۵۸۵ نفر) که با استناد به جدول مورگان و با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی ۲۳۳ نفر از این تعداد برای پاسخگویی به پرسشنامه‌ها انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پنج پرسشنامه استاندارد بودند که روایی و پایایی آنها با استفاده از روش‌های تحلیل عاملی و محاسبه آلفای کرونباخ بررسی و تأیید شد. در نهایت نیز داده‌ها با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها حاکی از آن بودند که سیاست سازمانی و گفتگوی دوطرفه ارتباط معنی‌داری با خودکارآمدی معلمان داشتند، ولی رابطه بین سیاست و هویت سازمانی تأیید نگردید. هم‌چنین مسیرهای بین خودکارآمدی و هویت سازمانی با تعهد حرفه‌ای معنی‌دار شد. نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین سیاست با تعهد حرفه‌ای، و در رابطه بین گفتگو با تعهد حرفه‌ای تأیید گردید و واسطه‌گری هویت در رابطه بین گفتگوی دوطرفه با تعهد حرفه‌ای معنی‌دار بود ولی میانجی‌گری هویت سازمانی در ارتباط بین سیاست و تعهد حرفه‌ای تأیید نگردید.

واژه‌های کلیدی: سیاست سازمانی، گفتگوی دوطرفه، تعهد حرفه‌ای، خودکارآمدی معلم، هویت سازمانی.

^۱ - دانشیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه ارومیه

^۲ - کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه ارومیه

^۳ - کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه ارومیه

^۴ - دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه ارومیه

مقدمه

امروزه، مدارس بیش از پیش نیازمند نیروی انسانی پرتلاش و متعهد هستند و تحقق اهداف آموزش و پرورش را بیش از هر چیز دیگر باید در گرو تلاش و همت معلمان دانست. در این بین، یکی از مهمترین عوامل و زمینه‌های مورد بررسی تعهد سازمانی و حرفه‌ای معلمان است (Saki et al, 2010). تعهد حرفه‌ای به مثابه یکی از انواع تعهد، به عنوان یکی از مهمترین عوامل تعیین کننده رفتارهای کاری فرد در نظر گرفته می‌شود و موضوعی است که توجه بسیاری از مدیران و افراد را در مکان‌های آموزشی به خود جلب کرده است (Kannan & pilla, 2008). تعهد حرفه‌ای به عنوان احساس هویت و وابستگی نسبت به یک شغل و حرفه خاص و بر تمایل و علاقه به کار در یک حرفه تعریف شده است (Santos, 1998). در جایی دیگر، تعهد حرفه‌ای از دیدگاه نظریه هویت اجتماعی تعریف شده است. این نظریه معتقد است که افراد خودشان را درون طبقات مختلف اجتماعی دسته‌بندی می‌کنند و از طریق آن خود را بر حسب عضویت در یک موجودیت خاص تبیین می‌کنند. یعنی افراد علاقه دارند تا در گروه یا دسته‌ای از جامعه قرار گیرند (Mael & Ashforth, 1995). تعهد حرفه‌ای را تعیین هویت با حرفه و دلبستگی به حرفه دانستند و آن را با سه ویژگی توصیف کرده‌اند: اعتقاد و پذیرش اهداف و ارزش‌های حرفه‌ای؛ میل به تلاش زیاد بر اساس اعتقادات خود فرد؛ میل به نگهداری اعضا در آن حرفه (Akhbari et al, 2010). هم-چنین، برخی محققان در تعریف تعهد حرفه‌ای، درگیر شدن فرد یا گروهی از افراد، در یک سازمان، که دارای یک حرفه می‌باشند را بیان کرده‌اند (Blau, 1999). تحقیقاتی در حوزه رفتار سازمانی نشان داده‌اند که تعهد حرفه‌ای شامل سه بعد است که هر بعد به طریقی متفاوت توسعه می‌یابد و منجر به نتایج متفاوتی نیز می‌شود. این سه بعد عبارتند از تعهد حرفه‌ای عاطفی (Affective Professional Commitment) : این نوع از تعهد از طریق تجارب حرفه‌ای مثبت یا از توسعه مهارت‌های حرفه‌ای، به وجود می‌آید (Hall; Smith & Smith, 2005). تعهد حرفه‌ای مستمر (Continuance Professional Commitment) : وقتی افراد احساس می‌کنند که باید در حرفه‌شان به خاطر تجمعی از سرمایه و یا به خاطر فقدان وجود گزینه‌های قابل مقایسه، بمانند (Smith & Gall, 2008). تعهد حرفه‌ای هنجاری (Normative Professional Commitment): وقتی که افراد احساس می‌کنند، مجبورند در حرفه‌شان از طریق احساس اجبار بمانند (Smith & Gall, 2008). به نظر می‌رسد دو دسته از عوامل بر تعهد حرفه‌ای معلمان تأثیرگذار هستند: عوامل فردی و عوامل سازمانی؛ عوامل فردی شامل متغیرهای هستند که به ویژگی‌های فردی و زندگی‌نامه‌ای فرد مربوط می‌شوند (Wai-Yen Chan, 2008). عوامل سازمانی شامل ویژگی‌های می‌شود که از طریق سازمان

بر فرد تأثیر می‌گذارند. یکی از این متغیرها، سیاست‌های سازمانی می‌باشد. سیاست سازمانی یک مفهوم بحث برانگیز است که در دهه‌های اخیر در ادبیات رفتار سازمانی ظاهر شده است. ادراکات سیاست‌های سازمانی، درجه‌ای است که هر کدام از کارکنان، محیط کار خود را به عنوان یک محیط کار ماهیتاً سیاسی می‌پندارند که در آن هر کس به دنبال حداکثر کردن منافع شخصی خود و بالا بردن مقام و منزلت خود است (Wai-Yen Chan, 2008). هم‌چنین، رابینز بیان می‌کند که فضای سیاسی سازمان، چگونگی توزیع مزایا را نیز در برمی‌گیرد (Robbins, 2005). تا اندازه‌ای تحقیق کمی در مورد رابطه بین سیاست‌های سازمانی و تعهد معلم در محیط آموزشی انجام شده است. یکی از این یافته‌ها حاکی از این بود که سیاست سازمانی به طور منفی تعهد را پیش‌بینی کرد (Cropanzano; Howes; Grandey & Toth, 1997; Maslyn & Fedor, 1998; Witt, 1998). به نظر می‌رسد یکی دیگر از متغیرهای تأثیرگذار بر تعهد حرفه‌ای معلمان، گفتگوی دوطرفه باشد (Wai-Yen Chan, 2008). منظور از گفتگوی دوطرفه یک فرآیند دوسویه و متقابلی است که همه شرکت‌کنندگان در ایجاد، فرایند و دریافت پیام‌ها مؤثر هستند. این امر با درخواست از معلمان و مدیران برای "صادقانه خود را جای دیگران گذاشتن" در طی تعامل فشرده، باعث کاهش جدایی می‌گردد. این همکاری همدلانه به درک عمیق از فرایندها و پیامدهای تدریس (آموزش) منجر می‌گردد. در نهایت، تعمق به شکلی از فعالیت فردی و تعامل اجتماعی صورت گرفته بین تمام اعضای انجمن مدرسه تبدیل می‌گردد تا درک مشترکی در ارتباط با دانش آموزان، یادگیری و روند آموزشی ایجاد گردد (Kruse & Lillie, 2000). بنابر نظریات برلس (Burbules, 1993)، فرایند ارتباط، یک تبادل پیوسته و پیشرفته است که شرکت‌کنندگان، آگاهی کاملی از سطح معلومات خود و دیگران به دست می‌آورند. ارتباط دوطرفه فرآیندی بنیادین و متقابل است که به وسیله گوش دادن و صحبت کردن به طرف کشف و درک اطلاعات جدید حرکت می‌کند. این‌گونه ارتباط، تضمینی برای ایجاد طرح‌های مشابه (درک متقابل، معانی مشترک) و برای تغییر طرح‌های کلیشه‌ای می‌باشد (Hoy & Miskel, 2008). کروس و لی لی (۲۰۰۰) استدلال کردند که یک انجمن حرفه‌ای می‌تواند به درک بیشتری از خودکارآمدی منجر شود که به نوبه خود منجر به یک حس قوی تعهد می‌شود (Kruse & Lillie, 2000). همسو با استدلال کروس و لی لی (۲۰۰۱)، لونی (Looney, 2003) پی برد که گفتگوی دوطرفه به صورت مثبت به احساس خودکارآمدی معلم ارتباط دارد (Wai-Yen Chan, 2008). بر اساس تئوری شناختی - اجتماعی بندورا (Bandura) عوامل اصلی تعیین کننده موفقیت معلمان، قضاوت‌های آنها در مورد خودکارآمدی‌شان است. معلمان با توجه به توانایی‌های شناختی و مهارت‌های مسئله‌گشایی که برای عملکرد کارآمد ضروری است، درباره خودکارآمدی خود داوری می‌کنند. بندورا معتقد است که خودکارآمدی یا قضاوت فرد

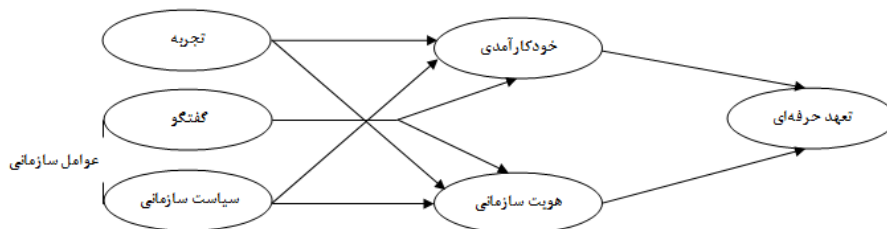
درباره توانایی‌ها و ظرفیت‌های خود در کنترل حوادث زندگی، بیش‌ترین تأثیر را بر عمل و خودنظم‌دهی دارد؛ انتخاب‌های مهم فرد در جریان زندگی، سنجش و صرف مقدار کوشش لازم برای تحقق بخشیدن به فعالیت‌ها، مقاومت و پایداری در برابر مشکلات و تجربیات ناموفق زندگی به میزان زیادی متأثر از خودکارآمدی است (Mohseni, 2004). باور خودکارآمدی معلم عبارت است از قضاوت معلم درباره توانایی خود برای بدست آوردن نتایج مطلوب از فعالیت و یادگیری‌های دانش-آموز، حتی در ارتباط با دانش آموزشی که انگیزه‌چندانی ندارند و در یادگیری با مشکل روبه‌رو هستند (Ghalae et al, 2012). بندورا (۱۹۹۴) معتقد است که خودکارآمدی به عنوان یک میانجی‌گر شناختی عمل کرده و در رفتار نهایی انسان تأثیر می‌گذارد (Farmani & Khamesan, 2011). باورهای معلمان به عنوان یک غربال شناختی بر روی اندیشه و اعمال ورودی و خروجی آن‌ها عمل می‌کند این باورها مفاهیم ذاتی شناخته می‌شوند و افراد را به سمت اندیشیدن و عمل کردن به روش‌های خاص، بدون تفکر آگاهانه سوق می‌دهند (Karen & Egger, 2006). معلمانی که دارای حس خودکارآمدی بالاتری هستند بهتر می‌توانند خود را با شاگردانشان هماهنگ کنند و به نیازهای ویژه شاگردانشان بهتر پاسخ می‌دهند. این خودکارآمدی بالا می‌تواند سبب بروز رفتارهایی از معلم مانند صرف زمان بیش‌تر در کلاس، خلاقیت بیش‌تر در طراحی برنامه‌های درسی، مدیریت مناسب کلاس درس و نیز بکارگیری روش‌های تدریسی که با ویژگی‌های دانش-آموزان تناسب بیش‌تری داشته باشد، شود. در نهایت باورهای معلمان، به ویژه باورهای خودکارآمدی آنها پیرامون کارآمدیشان بر تصمیمات آموزشی آنها تأثیر می‌گذارد و از این طریق بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است (Haughy & Murphy, 2003: 5).

با مبنا قرار دادن پژوهش‌های این‌چنان و همکاران (۲۰۰۸) هویت سازمانی به عنوان دومین متغیر میانجی در کنار خودکارآمدی در رابطه بین تجربه، سیاست و گفتگوی دوطرفه با تعهد حرفه‌ای در نظر گرفته می‌شود. هویت سازمانی اصطلاح ارزشمندی است که محرک پنهان بسیاری از اعمال گروهی و تلاش‌های اجتماعی می‌باشد. به طور خلاصه هویت سازمانی، سازه‌ای زیر بنایی در رویدادهای سازمانی است و تبدیل به عامل نهفته بسیاری از رفتارهای سازمانی شده است. از این رو توجه فزاینده‌ای را در پژوهش‌های مدیریت به خود جلب کرده است (Navabi, 2011). ولکل (1997). پیشنهاد کرد که هویت سازمانی معلم از دو مؤلفه تشکیل می‌شود: حس تعلق به مدرسه و ارزش نهادن به فعالیت‌های مدرسه. یک معلم درون فرهنگ آموزش اجتماعی می‌شود، به کار آموزش ارزش خواهد گذاشت و حس تعلق نسبت به آموزش محسوس می‌شود. معلمانی که در ارزش‌ها و دل‌بستگی عاطفی به مدرسه سهیم هستند احتمالاً بیش‌تر به کار کردن به عنوان معلمی منظم ادامه می‌دهند تا در همان سازمان باقی بمانند، انتظار داریم که هویت سازمانی به طور مثبتی

به تعهد معلم ارتباط داشته باشد. معلم بیش تر اوقات را در مدرسه سپری می کند و احتمالاً بیش تر وقتی اجتماعی خواهد شد که ارزش ها و اعتقادات مدرسه را اتخاذ کند. همان گونه که احتمالاً ارزش ها و عقاید مدرسه به ارزش ها و عقاید افراد حرفه ای شبیه می باشد انتظار می رود تطبیق چنین ارزش ها و عقایدی به تعهد قوی تر معلم منجر می شود (Wai-Yen Chan, 2008). وقتی اعضای یک سازمان، هویت سازمانی را درک کنند، مؤثر تر عمل خواهند کرد و می توانند تعریفی از خودشان داشته باشند که همانندسازی و تعهد قوی نسبت به سازمان و اهدافش را در پی خواهد داشت (Puusa & Tolvanen, 2006: 30). به لحاظ نظری، هویت سازمانی سازه قدرتمندی از مفهوم قابل تشخیص هویت یک سازمان است و قدرت هویت سازمانی نشان دهنده درجه ای است که اعضای آن، خاص و منحصر به فرد بودن آن را درک می کنند (Cole & Bruch, 2006: 587). هویت سازمانی به عنوان یک حس جمعی کم و بیش مشترک، نسبت به این سؤال که ((ما به مثابه یک سازمان، چه کسانی هستیم))؟ (Puus, 2006: 30)، و ویژگی یک سازمان که منجر به تمایز فرد در راستای اهداف آن سازمان می شود (Dhalla, 2007)، تعریف شده است.

با توجه به نقش برجسته ای که نظام های آموزشی در زمینه پیشرفت علمی، فناوری، فرهنگی و اقتصادی کشورها بر عهده دارند؛ یکی از چالش های مهم آنها در زمان حاضر، ارتقای تعهد حرفه ای معلمان است. در همین راستا، با مرور پیشینه تحقیقاتی، پژوهش های چندی در رابطه با تعهد حرفه ای معلمان و عوامل مؤثر بر آن یافت گردید. از جمله: تأثیر عوامل فردی بر تعهد حرفه ای و سازمانی (Tsai & Wang, 2004)؛ تأثیر گذاری سیاست سازمانی و گفتگوی دوطرفه بر تعهد حرفه ای با میانجی گری خودکارآمدی و هویت سازمانی (Wai-Yen Chan, 2008)؛ نقش واسطه ای خودکارآمدی معلم در ارتباط بین سابقه تدریس و تعهد حرفه ای (Saks, 1990)؛ پیش بینی کننده گی متغیرهای فردی، سازمانی و اجتماعی برای تعهد حرفه ای (Reyes, 1990)؛ پیش بینی کننده گی احساس خودکارآمدی برای تعهد حرفه ای معلمان (Bogler & Somech, 2004)؛ واسطه گری خودکارآمدی در رابطه بین ارتباطات دوطرفه و تعهد (Kruse & Lillie, 2000) و ارتباط بین گفتگوی دوطرفه و احساس خودکارآمدی (Looney, 2003). نمونه ای از این موارد می باشند. بنابراین با توجه به مطالب فوق و با محور قرار دادن این دیدگاه که معلمان متعهد با داشتن التزام عملی و احساس مسئولیت، وظایف خود را به بهترین شکل انجام داده و موجب افزایش کارایی، اثربخشی و بهره وری نظام آموزشی می شوند، این گونه به نظر می رسد سازمان آموزش و پرورش به منظور تحقق اهداف والای خود، یعنی تعلیم و تربیت انسان ها، نیازمند برخورداری از معلمان تلاشگر، دلسوز و متعهد است و برای نایل شدن به این مهم در درجه اول بایستی تعهد حرفه ای و متغیرهای مؤثر بر آن مورد بررسی قرار گیرد. بر این اساس، این تحقیق با هدف بررسی نقش میانجی خودکارآمدی و

هویت سازمانی در رابطه بین تجربه و عوامل سازمانی با تعهد حرفه‌ای در میان معلمان مدارس ابتدایی شهرستان پیرانشهر انجام شد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

مفروضه اصلی پژوهش:

خودکارآمدی و هویت سازمانی در رابطه بین تجربه و عوامل سازمانی با تعهد حرفه‌ای معلمان نقش میانجی را ایفا می‌کنند.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش توصیفی-همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش کلیه‌ی معلمان ابتدایی شهرستان پیرانشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بودند که تعداد آنها ۵۸۵ نفر اعلام گردید. در ادامه با استناد به جدول مورگان و با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی ۲۳۳ نفر از این تعداد برای پاسخگویی به پرسشنامه‌ها انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها بر اساس متغیرهای تحقیق، پنج پرسشنامه بود که شرح مختصری از آنها در ادامه آمده است: **هویت سازمانی:** این پرسشنامه بر اساس مؤلفه‌های (Voelkl, 1997) ساخته شده است که با کمی تعدیل برای معلمان بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (از کاملاً موافق=۵ تا کاملاً مخالف=۱) و در قالب ۴ گویه بازنویسی شده است؛ **تعهد حرفه‌ای معلم:** در این تحقیق از پرسشنامه (Ebmeier, 1990) برای سنجش تعهد حرفه‌ای معلمان استفاده شده است. این پرسشنامه در قالب ۴ گویه متغیر مذکور را در طیف پنج درجه‌ای لیکرت مورد ارزیابی قرار می‌داد؛ **خودکارآمدی معلم:** خودکارآمدی معلم از مؤلفه‌های مقیاس خودکارآمدی معلم ایالت اوهایو اندازه‌گیری شد که توسط (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001)، گسترش پیدا کرد و خودکارآمدی را در سیزده سؤال اندازه‌گیری می‌کرد. طیف مورد استفاده در این پرسشنامه نیز پنج درجه‌ای لیکرت بود؛ **گفتگوی دوطرفه:** این مقیاس از ائتلاف برآورد تحقیق مدرسه شیکاگو (Consortium on Chicago School Research, 2003) استنباط شده است و در قالب سه سؤال،

صحبت معلمان با یکدیگر در مورد تدریس را در مقیاس پنج درجه‌ای اندازه‌گیری می‌کرد؛ سیاست سازمانی درک شده: این مقیاس برای اندازه‌گیری مشاهده معلمان از سیاست سازمانی درون مدرسه توسط (Midgley et al, 1996)، ایجاد شد و در قالب ۴ سؤال، این متغیر را در طیف پنج درجه‌ای لیکرت مورد سنجش قرار می‌داد.

با توجه به اینکه پرسشنامه‌ها از ابزارهای استاندارد لاتین به فارسی ترجمه شدند لیکن از رواسازی تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی برای روایی سازه و از روش آلفای کرونباخ برای تأیید پیاپی پرسشنامه‌ها استفاده گردید که اطلاعات حاصل از آنها در جداول ۱ و ۲ نمایش داده شده است. تحلیل عاملی اکتشافی (Exploratory Factor Analysis)، به روش مولفه‌های اصلی (Principle Components)، با چرخش واریماکس انجام شده است. مقدار ضریب KMO (ضریب کفایت نمونه‌گیری) برابر با ۰/۷۶ و مقدار خی آزمون کرویت بارتلست ۱۰۴۳/۵ بدست آمد که در سطح ۰/۰۱ معنادار بود و نشانه کفایت نمونه و متغیرهای نمونه برای انجام تحلیل عاملی است.

جدول ۱. ارزش و درصد واریانس عوامل پژوهش

پرسشنامه‌ها	ارزش ویژه	درصد واریانس
سیاست سازمانی	۲.۶	۱۶.۲
گفتگوی دوطرفه	۲.۲	۳۰
خودکارآمدی	۲.۱	۴۳.۲
هویت سازمانی	۱.۷	۵۴.۱
تعهد حرفه‌ای	۱.۵	۶۲.۳

جدول ۲. بارهای عاملی و آلفای کرونباخ پرسشنامه‌ها

آلفای کرونباخ	بار	گویه‌ها
۰.۷۰		سیاست سازمانی
		سوال ۱
		سوال ۲
		سوال ۳
		سوال ۴
۰.۷۱		گفتگوی دوطرفه
		سوال ۱
		سوال ۲
		خودکارآمدی
		آموزشی

مدیریت کلاس	۰/۷۹	۰/۷۳
فعالیت دانش آموزی	۰/۶۷	
هویت سازمانی		
سوال ۱	۰/۸۷	۰/۸۰
سوال ۲	۰/۸۷	
سوال ۳	۰/۶۶	
سوال ۴	۰/۶۶	
تعهد حرفه‌ای		
سوال ۱	۰/۸۵	۰/۷۰
سوال ۲	۰/۵۳	
سوال ۳	۰/۵۰	

هم‌چنین برای بررسی اعتبار سازه پرسشنامه‌ها از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است که در این قسمت به دلیل جلوگیری از افزایش حجم مطالب از ارائه خروجی نرم‌افزار لیزرل خودداری نموده و صرفاً به شاخص‌های نیکویی برازش در مورد پرسشنامه‌ها بسنده شده است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش پرسشنامه‌ها

آماره	پرسشنامه	سیاست	گفتگو	خودکارآمدی	هویت	تعهد حرفه‌ای
Chi-Square	۳/۰۷	۴/۳۵	۴/۰۷	۲/۸۳	۴/۷۱	
Df	۲	۲	۲	۲	۲	
Chi-Square/ Df	۱/۵۳	۲/۱۷	۲	۱/۴	۲/۳۵	
RMSEA	۰/۴۸	۰/۴	۰/۴۸	۰/۴۲	۰/۵	
GFI	۰/۹۹	۰/۹۲	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۷	
AGFI	۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۹۷	۰/۹۷	۰/۹۶	
CFI	۰/۹۹	۰/۹۳	۰/۹۹	۱	۰/۹۸	
NFI	۰/۹۸	۰/۹۱	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۷	

تفسیر برازش مدل:

با توجه به خروجی لیزرل که در جدول ۳ ارائه شده، مقدار Chi-Square/ Df محاسبه شده برای سیاست (۱/۵۳)؛ گفتگو (۲/۱۷)؛ خودکارآمدی (۲)؛ هویت (۱/۴) و تعهد حرفه‌ای (۲/۳۵) است، وجود Chi-Square/ Df کوچکتر از ۳ نشان دهنده برازش مناسب مدل است (Sobhanifard & Akhavan Kharazian, 2012). هم‌چنین ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) می-

بایستی کمتر از ۰.۰۸ باشد که در مدل ارائه شده این مقدار برابر ۰.۴۸ است. میزان مولفه‌های GFI و AGFI و NFI و CFI نیز که هر کدام وجهی از برازش مدل ساختاری را نشان می‌دهند، مقدارشان بین صفر و یک متغیر می‌باشد و هر چقدر مقدار این شاخص‌ها به یک نزدیک تر باشند، بر برازش بهتر الگو دلالت دارند (Hooman, 2009). با توجه به شاخص‌ها و خروجی‌های نرم افزار لیزرل می‌توان گفت معرف‌های انتخاب شده برای سنجش هر پنج پرسشنامه از اعتبار لازم برخوردار است و به خوبی می‌توانند متغیرهای مربوطه را مورد سنجش قرار دهند.

در این تحقیق از روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی بهره گرفته شده است. در بخش آمار توصیفی از شاخص‌هایی همچون میانگین، انحراف استاندارد و ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. در بخش آمار استنباطی این مطالعه، روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و روش مدل‌یابی معادلات ساختاری برای بررسی روابط بین متغیرها بکار گرفته شده است. با توجه به اینکه یکی از پیش‌فرض‌های استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری، نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش است، بر این اساس در این تحقیق با استفاده از آزمون کالموگروف اسمیرنف، نرمال بودن متغیرها مورد بررسی قرار گرفت که نتایج حاصل از آن در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون کالموگروف اسمیرنف در مورد متغیرهای پژوهش

متغیر	سیاست	گفتگو	خودکارآمدی	هویت سازمانی	تعهد حرفه‌ای
Z	۱.۳۳	۱.۰۱	۱/۰۷	۱.۰۵	۱.۲
سطح معنی داری	۰/۰۵۸	۰/۲۵	۰/۱۹۵	۰/۲۲	۰/۰۵۱

همان‌گونه که در جدول ۵. ملاحظه می‌گردد با توجه به اینکه سطح معنی داری همه متغیرهای پژوهش بزرگتر از ۰.۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت توزیع داده‌های مربوط به متغیرها نرمال است.

یافته‌ها

الف) تحلیل توصیفی پژوهش

- سیمای پاسخگویان

جدول ۶. توزیع فراوانی پاسخگویان بر حسب جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد
مرد	۱۱۷	۵۰.۲
زن	۱۱۶	۴۹.۸
جمع کل	۲۳۳	۱۰۰

همان‌گونه که در جدول ۶. ملاحظه می‌گردد، ۱۱۷ نفر از افراد نمونه آماری پژوهش را زنان و ۱۱۶ نفر از آنان را مردان تشکیل دادند.

جدول ۷. توزیع فراوانی پاسخگویان بر حسب سابقه خدمت

گروه اسمی	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
زیر ۵ سال	۷۳	۳۱.۳	۳۱.۳
۶ تا ۱۰ سال	۷۴	۳۱.۸	۶۳.۱
۱۱ تا ۱۵ سال	۱۵	۶.۴	۶۹.۵
۱۶ تا ۲۰ سال	۳۲	۱۳.۷	۸۳.۲
۲۰ سال به بالا	۶	۲.۶	۸۵.۸
بدون پاسخ	۳۳	۱۴/۲	۱۰۰
کل	۲۳۳	۱۰۰	

همان‌طور که اطلاعات جدول ۷ نشان می‌دهد، از ۲۰۰ نفری که به این سوال پرسشنامه پاسخ گفته‌اند، ۷۳ نفر (معادل ۳۱/۳ درصد) دارای سابقه زیر ۵ سال، ۷۴ نفر دارای سابقه ۶ تا ۱۰ سال، ۱۵ نفر (معادل ۶/۴ درصد) دارای سابقه ۱۱ تا ۱۵ سال، ۳۱ نفر (معادل ۱۳.۷ درصد) دارای سابقه ۱۶ تا ۲۰ سال و ۲.۶ درصد هم دارای سابقه ۲۰ سال به بالا بوده‌اند.

جدول ۸. توزیع فراوانی پاسخگویان بر حسب میزان تحصیلات

گروه اسمی	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
دیپلم	۶	۲.۶	۲.۶
فوق دیپلم	۶۷	۲۸.۸	۳۱.۳
لیسانس	۱۴۷	۶۳.۱	۹۴.۴
فوق لیسانس	۱۳	۵.۶	۱۰۰
کل	۲۳۳	۱۰۰	

داده‌های جدول ۸ مربوط به سطح تحصیلات پاسخگویان می‌باشد و نشانگر آن است که از ۲۳۳ نفر، ۶ نفر (معادل ۲/۶ درصد) دارای میزان تحصیلات دیپلم، ۶۷ نفر (۲۸/۸ درصد) فوق دیپلم، ۱۴۷ نفر (معادل ۶۳/۱ درصد) لیسانس و ۵.۶ درصد فوق لیسانس بوده‌اند.

جدول ۹. توزیع فراوانی پاسخگویان بر حسب سن

گروه اسمی	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
زیر ۳۰ سال	۸۷	۳۷.۳	۳۷.۳
۳۱ تا ۴۰	۹۳	۳۹.۹	۷۷.۳
۴۱ تا ۵۲	۵۳	۲۲.۷	۱۰۰
کل	۲۳۳	۱۰۰	

همان گونه که در جدول ۹. مشاهده می‌گردد، از ۲۳۳ نفر، ۸۷ نفر (معادل ۳۷/۳ درصد) دارای سن زیر ۳۰ سال، ۹۳ نفر دارای سن ۳۱ تا ۴۰، ۵۳ نفر (معادل ۲۲/۷ درصد) دارای سن ۴۱ تا ۵۰ بوده‌اند.

- میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

جدول ۱۰. میانگین و انحراف استاندارد نمرات متغیرهای مورد مطالعه

متغیر	فراوانی	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
سیاست سازمانی*	۲۳۳	۰	۱۰۰	۴۵.۵	۲۱.۵
گفتگو دوطرفه	۲۳۳	۱۲.۵۰	۱۰۰	۷۵.۶	۱۸.۸
خودکارآمدی	۲۳۳	۴۷.۹۲	۱۰۰	۷۹.۸	۱۰.۶
هویت سازمانی	۲۳۳	۱۲.۵۰	۱۰۰	۷۶.۸	۱۸.۵
تعهد حرفه‌ای	۲۳۳	۱۸.۷۵	۶۸.۷۵	۵۶.۹	۱۲.۳

*حداقل و حداکثر نمره ممکن ۱۰۰-.

طبق یافته‌های جدول ۱۰ طبق اظهار نظر خود معلمان، میزان احساس گفتگو، خودکارآمدی و هویت سازمانی آنان بالاتر از میانگین، تعهد سازمانی در حد میانگین و سیاست سازمانی ادراک شده آنان پایین‌تر از میانگین قرار دارد.

جدول ۱۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
سیاست سازمانی	۱					
گفتگوی دوطرفه	۰/۱۳*	۱				
خودکارآمدی	۰/۱۴*	۰/۳۳**	۱			
هویت سازمانی	۰/۲۲**	۰/۲۳**	۰/۲۲**	۱		
تعهد حرفه‌ای	۰/۱۵*	۰/۲۷**	۰/۳۸**	۰/۳۸**	۱	
تجربه تدریس	۰/۰۸	۰/۰۹	۰/۰۸	۰/۰۷	-۰/۱۴*	۱

**<0/01, *<0/05

چنانچه در جدول ۱۱ مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی بین متغیرهای سیاست سازمانی با خودکارآمدی، هویت و تعهد حرفه‌ای به ترتیب (۰.۱۴)؛ (۰.۲۲)؛ (۰.۱۵) می‌باشد که سطح معنی‌داری در رابطه بین سیاست و هویت ۰.۰۱ و در رابطه بین سیاست با خودکارآمدی و هویت ۰.۰۵ گزارش شده است. هم‌چنین ضریب همبستگی گفتگوی دوطرفه با خودکارآمدی، هویت و تعهد حرفه‌ای به ترتیب (۰.۳۳)؛ (۰.۲۳)؛ (۰.۲۷) است که در سطح ۰.۰۱ معنی‌دار می‌باشد. همبستگی

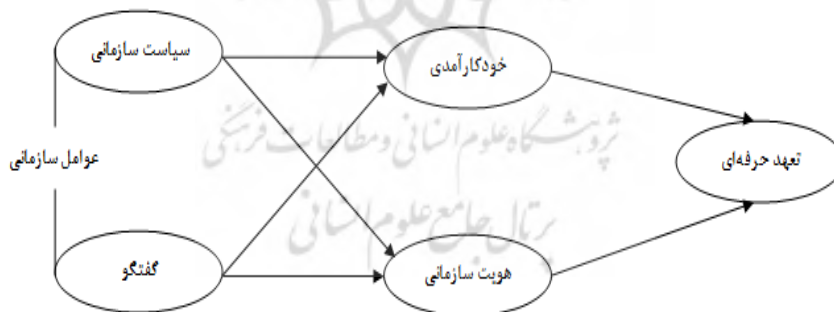
تجربه تدریس نیز تنها با تعهد حرفه‌ای در سطح ۰.۰۵ معنی‌دار بود (۰.۱۴-). نکته قابل توجه در این مورد، وجود همبستگی منفی بین تجربه و تعهد بود که برخلاف پیشینه تحقیقاتی و انتظار پژوهشگران بود. همبستگی دو به دو در متغیرهای پژوهش از ۰/۱۳ تا ۰/۳۸ در نوسان است. بیش‌ترین ضریب همبستگی بین خودکارآمدی و هویت با تعهد (۲=۰/۳۸) می‌باشد. از تحلیل همبستگی میان متغیرهای برون‌زا و درون‌زا می‌توان نتیجه‌گیری کرد که هرگونه افزایش در احساس سیاست سازمانی ادراک شده و گفتگوی دوطرفه همراه با افزایش در نمرات خودکارآمدی، هویت سازمانی و تعهد حرفه‌ای می‌باشد.

(ب) تحلیل استنباطی پژوهش

مفروضه اصلی پژوهش:

خودکارآمدی و هویت سازمانی در رابطه بین تجربه و عوامل سازمانی با تعهد حرفه‌ای معلمان، نقش میانجی را ایفا می‌کنند.

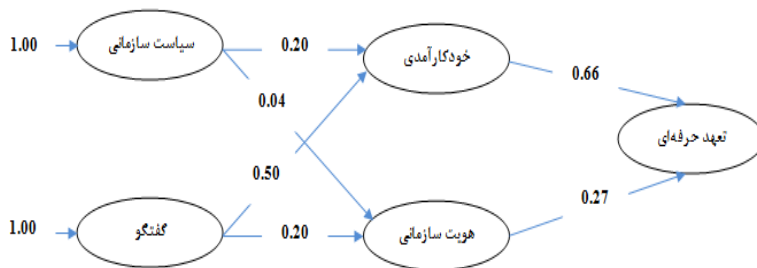
برای بررسی مفروضه فوق از مدل‌یابی معادلات ساختاری با کمک نرم‌افزار لیزرل استفاده شده است. شایان ذکر است با توجه به عدم معنی‌داری ضریب همبستگی بین تجربه با دیگر متغیرهای پژوهش در مدل مفهومی پژوهش، تغییراتی لحاظ گردید و متغیر تجربه از مدل مفهومی پژوهش حذف شد (شکل ۲).



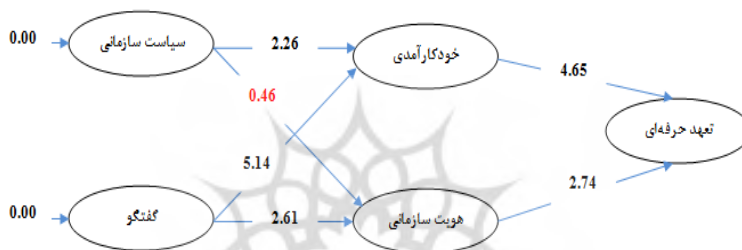
شکل ۲. مدل مفهومی تغییر یافته پژوهش

به منظور آزمون نقش میانجی خودکارآمدی و هویت سازمانی در رابطه بین سیاست و گفتگو با تعهد حرفه‌ای، چندین مسیر فرعی مورد بررسی قرار گرفت که نتایج حاصل به شرح ذیل می‌باشد: بر اساس اطلاعات مندرج در شکل‌های ۳ و ۴ و جدول ۱۱. این‌گونه نتیجه گرفته می‌شود که ضریب مسیر بین سیاست سازمانی ادراک شده معلمان و خودکارآمدی آنان معنی‌دار می‌باشد (با $\beta=0.20$, $t=2.26$) ولی بین سیاست سازمانی ادراک شده معلمان و هویت سازمانی آنان رابطه

مثبت وجود ندارد (با $t=0/46$, $\beta=0/04$). در ادامه بر اساس معنی‌داری ضریب مسیر بین گفتگوی دوطرفه معلمان و خودکارآمدی آنان با ($t=5/14$, $\beta=0/50$) این‌طور گفته می‌شود که بین گفتگوی دوطرفه معلمان و خودکارآمدی آنان رابطه مثبت وجود دارد. همچنین، بر اساس معنی‌دار بودن ضریب مسیر بین گفتگوی دوطرفه معلمان و هویت سازمانی آنان (با $t=3/61$, $\beta=0/30$) چنین نتیجه می‌شود که بین گفتگوی دوطرفه معلمان و هویت سازمانی آنان رابطه مثبت وجود دارد. ضریب مسیر بین خودکارآمدی معلمان و تعهد حرفه‌ای آنان (با $t=4/66$, $\beta=0/66$) و ضریب مسیر بین هویت سازمانی معلمان و تعهد حرفه‌ای آنان با ($t=3/74$, $\beta=0/37$) نیز در سطح $P<0/01$ معنی‌دار می‌باشند. با توجه به اینکه سیاست سازمانی دارای اثر مستقیم، مثبت و معنی‌دار بر خودکارآمدی است و هم‌چنین خودکارآمدی دارای اثر مستقیم، مثبت و معنی‌دار بر تعهد حرفه‌ای با ضریب $0/66$ می‌باشد. بنابراین نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین سیاست سازمانی درک شده و تعهد حرفه‌ای در مدل تأیید می‌شود. با تأیید نقش میانجی خودکارآمدی، سیاست دارای اثر غیرمستقیم، مثبت و معنی‌دار بر تعهد حرفه‌ای با ضریب $0/13$ می‌باشد. به عبارتی افراد با ادراک سیاسی بالا در شرایط احساس خودکارآمدی بالا از خود تعهد حرفه‌ای بالایی را نشان می‌دهند. گفتگوی دوطرفه با ضریب $0/50$ دارای اثر مستقیم، مثبت و معنی‌دار بر خودکارآمدی است و هم‌چنین خودکارآمدی دارای اثر مستقیم، مثبت و معنی‌دار بر تعهد حرفه‌ای با ضریب $0/66$ می‌باشد. بنابراین نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین گفتگوی دو طرفه و تعهد حرفه‌ای در مدل تأیید می‌شود. با تأیید نقش میانجی خودکارآمدی، گفتگوی دوطرفه دارای اثر غیرمستقیم، مثبت و معنی‌دار بر تعهد حرفه‌ای با ضریب $0/33$ می‌باشد. به عبارتی افراد با گفتگوی دوطرفه بالا در شرایط احساس خودکارآمدی بالا از خود تعهد حرفه‌ای بالایی را نشان می‌دهند. با توجه به اینکه مسیر سیاست سازمانی ادراک شده بر هویت سازمانی معنی‌دار نیست، لذا نقش میانجی هویت سازمانی در رابطه بین ادراک سیاست سازمانی و تعهد حرفه‌ای تأیید نمی‌شود. در مورد مسیر آخر، گفتگوی دوطرفه دارای اثر مستقیم، مثبت و معنی‌دار بر هویت سازمانی است و هویت سازمانی دارای اثر مستقیم، مثبت و معنی‌دار بر تعهد حرفه‌ای با ضریب $0/37$ می‌باشد. بنابراین نقش میانجی هویت سازمانی در رابطه بین گفتگوی دوطرفه و تعهد حرفه‌ای در مدل تأیید می‌شود. با تأیید نقش میانجی هویت سازمانی، گفتگوی دوطرفه دارای اثر غیرمستقیم، مثبت و معنی‌دار بر تعهد حرفه‌ای با ضریب $0/11$ می‌باشد.



شکل ۳. خروجی نرم‌افزار لیزرل در حالت استاندارد



شکل ۴. خروجی نرم‌افزار لیزرل در حالت معنی‌داری آزمون t

جدول ۱۲ نتایج اجرای مدل ساختاری رابطه بین متغیرها

نتیجه	T - value	ضریب استاندارد (β)	مسیر
معنی‌دار	۲/۲۶	۰/۲۰	خودکارآمدی
معنی‌دار	۲/۲۶	۰/۲۰	سیاست سازمانی
غیر معنی‌دار	۰/۴۶	۰/۰۴	هویت سازمانی
معنی‌دار	۵/۱۴	۰/۵۰	خودکارآمدی
معنی‌دار	۳/۶۱	۰/۳۰	هویت سازمانی
معنی‌دار	۴/۶۶	۰/۶۶	تعهد حرفه‌ای
معنی‌دار	۳/۷۴	۰/۳۷	تعهد حرفه‌ای
معنی‌دار	-	۰/۱۳	سیاست سازمانی
غیر معنی‌دار	-	-	تعهد حرفه‌ای
معنی‌دار	-	۰/۳۳	تعهد حرفه‌ای

(از طریق خودکارآمدی)
(از طریق هویت سازمانی)
(از طریق خودکارآمدی)

معنی‌دار	-	۰/۱۱	گفتگوی دوطرفه تعهد حرفه‌ای (از طریق هویت سازمانی)
----------	---	------	--

تفسیر برازش مدل:

جدول ۱۳ شاخص‌های استخراج شده از مدل را نشان می‌دهد. همان‌گونه که در جدول ۱۳ ملاحظه می‌شود، مقدار Chi-Square برابر با ۲۲۴.۷۴ می‌باشد. همچنین، مقدار χ^2/df محاسبه شده ۲/۳۰ است، وجود χ^2/df کوچکتر از ۳ نشان دهنده برازش مناسب مدل است (Sobhanifard & Akhavan Kharazian, 2012). ریشه خطای میانگین مجدورات تقریب نیز باید کمتر از ۰/۱۰ باشد (Hooman, 2009)، که در مدل ارائه شده این مقدار برابر ۰/۰۷ است. میزان مولفه‌های GFI و AGFI و NFI و CFI نیز که هر کدام وجهی از برازش مدل ساختاری را نشان می‌دهند، مقدارشان بین صفر و یک متغیر می‌باشد و هر چقدر مقدار این شاخص‌ها به یک نزدیک تر باشند، بر برازش بهتر الگو دلالت دارند (Hooman, 2009)، که در مدل تحت بررسی به ترتیب برابر ۰/۸۹ و ۰/۸۸ و ۰/۸۷ و ۰/۹۱ است. با توجه به شاخص‌ها و خروجی‌های نرم‌افزار لیزرل می‌توان گفت که در مجموع، مدل ارائه شده از برازش نسبتاً خوبی برخوردار است.

جدول ۱۳. شاخص‌های برازش مدل

آماره	مقدار
Chi-Square	۲۲۴.۷۴
Df	۹۷
Chi-Square/ Df	۲.۳
RMSEA	۰.۰۷
GFI	۰.۸۹
AGFI	۰.۸۸
CFI	۰.۹۱
NFI	۰.۸۷

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این تحقیق، بررسی نقش میانجی خودکارآمدی و هویت سازمانی در رابطه بین تجربه و عوامل سازمانی (سیاست و گفتگوی دوطرفه) با تعهد حرفه‌ای در میان معلمان بود. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها، حاکی از این بود که بین تجربه با سایر متغیرهای پژوهش ارتباط معنی‌داری وجود ندارد، بنابراین، متغیر مذکور (تجربه) در مدل مفهومی و از تحلیل نهایی، حذف گردید. هر یک از متغیرهای سیاست سازمانی و گفتگوی دوطرفه، ارتباط معنی‌داری با خودکارآمدی

معلمان داشتند، ولی بین سیاست و هویت سازمانی، رابطه معنی‌داری مشاهده نگردید. هم‌چنین، مسیرهای بین خودکارآمدی و هویت سازمانی با تعهد حرفه‌ای معنی‌دار شد. نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین سیاست با تعهد حرفه‌ای و در رابطه بین گفتگو با خودکارآمدی تأیید گردید. در ادامه، نتایج تحلیل داده‌ها نشانگر تأیید واسطه‌گری هویت در رابطه بین گفتگوی دوطرفه با تعهد حرفه‌ای بود ولی میانجی‌گری هویت سازمانی در ارتباط بین سیاست و تعهد حرفه‌ای تأیید نگردید. نتایج فوق از جهتی همسو با پژوهش وای ین چان و همکاران (Wai-Yen Chan, 2008)، مبنی بر تأیید نقش میانجی خودکارآمدی معلمان در رابطه بین سیاست سازمانی و تعهد حرفه‌ای بود و از سویی نیز ناهمسو با پژوهش وی، مبنی بر تأیید نقش میانجی هویت سازمانی در رابطه بین سیاست سازمانی و تعهد حرفه‌ای تلقی می‌گردد. هم‌چنین نتایج این تحقیق را می‌توان از جهتی در تأیید پژوهش ساکس (Saks, 1990) مبنی بر تأیید واسطه‌گری خودکارآمدی معلمان در تاثیرات منظم بر روی تعهد حرفه‌ای در نظر گرفت. از جهت دیگر، با توجه به وجود رابطه معنی‌دار بین تجربه و تعهد حرفه‌ای معلمان، می‌توان این تحقیق را ناهمسو با پژوهش وی تلقی نمود. کروس و لی (Kruse & Lillie, 2000)، استدلال کردند که یک انجمن حرفه‌ای می‌تواند به درک بیش‌تری از خودکارآمدی منجر شود که به نوبه خود منجر به یک حس قوی تعهد می‌شود. بر این اساس، این تحقیق را می‌توان در تأیید پژوهش این محققان دانست. همسو با استدلال (Kruse & Lillie, 2000)، لونی (Looney, 2003)، پی برد که گفتگوی دوطرفه به صورت مثبت به احساس خودکارآمدی معلم ارتباط دارد که این نتیجه نیز در راستای نتایج این تحقیق می‌باشد. کول کوئیت و همکاران (Colquitt et al, 2001)، بیان کرده‌اند که در یک محیط سیاسی، معقول است که انتظار داشته باشیم معلمان کمتر با ارزش‌ها و احساس تعلق به مدارس خود سهیم شوند. با توجه به نتایج پژوهش این محققان در رابطه با عدم معنی‌داری ارتباط بین سیاست سازمانی و هویت سازمانی به نظر می‌رسد که از جهتی این تحقیق را می‌توان همسو با استدلال محققان مذکور در نظر گرفت. هم‌چنین نتایج این تحقیق را می‌توان ناهمسو با پژوهش‌های (Cropanzano; Howes; Grandey & Witt, 1998; Maslyn & Fedor, 1998; Toth, 1997) مبنی بر وجود ارتباط منفی بین سیاست سازمانی و تعهد حرفه‌ای، در نظر گرفت. چرا که در این تحقیق ارتباط مستقیم و غیرمستقیم بین سیاست سازمانی و تعهد حرفه‌ای مثبت و معنی‌دار بود. در تبیین نتایج فوق، می‌توان این‌گونه ادعا نمود که وجود بازی‌های سیاسی در سازمان و سیاست‌های سازمانی همیشه منفی و در جهت تخریب تعهد حرفه‌ای نیستند، به عبارتی وجود سیاست سازمانی به نوعی می‌تواند نشانه فعالیت، زنده بودن و پویایی نظام باشد و مدیریت نافذ و اثربخش می‌تواند سیاست‌های به ظاهر مخرب و فریب‌کارانه سازمان را به سمت فاکتورهای مثبتی از جمله خودکارآمدی و تعهد حرفه‌ای سوق دهد.

در واقع، هرچند در این تحقیق صرفاً به بررسی دیدگاه‌های معلمان پرداخته شده است، ولی ردپای مدیریت نیز به وضوح در نتایج حاصل به چشم می‌خورد. سیاست سازمانی حتی می‌تواند خودکارآمدی معلمان را تحت‌الشعاع قرار دهد. به این صورت که معلمان با بکار بردن سیاست‌ها به نوعی در کار خود خلأ و کاستی را احساس نمایند و این کاستی، پایه و اساس تلاش بیش‌تر شود که خودکارآمدی را به دنبال داشته و در نهایت تعهد حرفه‌ای را موجب گردند. در رابطه با عدم معنی‌داری نقش میانجی هویت در رابطه بین سیاست سازمانی و تعهد حرفه‌ای این‌طور گفته می‌شود که اگر چه سیاست‌های سازمانی می‌تواند موجد حرکت و تلاش و در نتیجه خودکارآمدی و یا تعهد حرفه‌ای گردند، ولی دور از ذهن است که سیاست را مرتبط با هویت سازمانی در نظر گرفت، چراکه معلمانی که به کرات از سیاست‌های سازمانی استفاده می‌کنند و تنها از این طریق به اهداف خود در نظام می‌رسند، معمولاً دارای هویت سازمانی بالایی نیستند. هویت سازمانی به عنوان وجود یک احساس مشترک از هویت و ارزش‌های منحصر به فرد یک سازمان است که در نهایت یگانگی فرد و سازمان را به دنبال خواهد داشت. در حالی که سیاست‌های سازمانی اعمال شخصی و یا گروه-محوری هستند که در راستای منافع خاصی در تلاشند و به ندرت در آنها حس جمعی و سازمان-محور دیده می‌شود. در رابطه با تأیید واسطه‌گری هویت و خودکارآمدی در رابطه بین گفتگوی دوطرفه و تعهد حرفه‌ای باید اظهار داشت که فرایند گفتگوی دوطرفه با ویژگی‌های سازنده‌ای که دارد هم به طور مستقیم باعث تعهد حرفه‌ای می‌شود و هم با میانجی‌گری هویت سازمانی و خودکارآمدی، تعهد حرفه‌ای را به دنبال خواهد داشت. گفتگوی دوطرفه علاوه بر اینکه باعث شناخت بیش‌تر طرفین از عقاید و نظرات یکدیگر می‌شود، در کاهش سوء تفاهم‌ها و سوء تعبیرها نیز بسیار ارزنده خواهد بود، چراکه در فرایند ارتباطات متقابل چنانچه هر دو طرف حق اظهار نظر و بیان آراء خود را داشته باشند، افکار به هم نزدیک می‌شود و نوعی همدلی و تشریک مساعی اثربخش بین معلمان حاصل می‌گردد. هم‌چنین این گفتگو می‌تواند بین معلمان و مدیران و دیگر مسئولین مدارس برگزار گردد و از طریق شفاف‌سازی نقطه‌نظرات همه افراد، می‌توان یکپارچگی و هم‌صدایی را در سازمان تعقیب نمود و با عمل به آزادی بیان، تناقض‌ها و تعارض‌ها را به خوبی مدیریت کرده و در راستای خودکارآمدی، هویت سازمانی و تعهد حرفه‌ای بالاتر در بین معلمان گام برداشت.

References

Akhbari, M.; Oreyzi, M.; Alani, S. K. (2010). Relationship of organizational commitment and dimensions with professional commitment among Isfahan refinery workers, *Journal of Human resource management in the oil industry*, 4 (2): 129-157 (in Persian).

Blau, G. (1999). Early career job factors influencing the professional commitment of medical technologists , *academy of management journal*, 6: 687-895.

Bogler, R. & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools, *teaching and teacher education*, 20: 277° 289.

Cole, M. S. & Bruch, H. (2006). Organizational identity strength, identification, and commitment and their relationships to turnover intention: Does organizational hierarchy matter? *Journal of Organizational Behavior*, 27: 585 ° 605.

Colquitt, J. A.; Conlon, D. E.; Wesson, M. J.; Porter, C. O. L. H.; & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research, *Journal of Applied Psychology*, 86: 425° 445.

Cropanzano, R.; Howes, J. C.; Grandey, A. A. & Toth, P. (1997). The relationship of organizational politics and support to work behaviors, attitudes, and stress. *Journal of Organizational Behavior*, 18: 159° 180.

Dhalla, R. (2007). The construction of organizational identity: Key contributing external and intra-organizational factors, *Corporate Reputation Review*, 10(4): 245-260.

Farmani, S. and Khamesan, A. (2011). Validation Questionnaire efficacy beliefs of student teachers to teach math at the elementary level, *Journal of Modern Thoughts in Education*, 6 (4): 11-32 (in Persian).

Ghalae, B.; Kadivar, P.; Sarami, Gh.; Sfandyari, M. (2012). Assessment of teachers self-efficacy beliefs model as determinant of their job satisfaction and students academic achievement, *Journal of Curriculum Planning*, 9 (2): 95-107 (in Persian).

Hall, M.; Smith, D. & Smith, K.L. (2005). Accountants commitment to their profession: multiple dimensions of professional commitment and opportunities for future research , *behavioral research in accounting*, 17: 89-109.

Haughy, M. & Murphy, P. (2003). Are rural teachers satisfied with the quality of their work life? *Education*, 104 (1): 56-66.

Hooman, H. A. Structural equation modeling with LISREL application, Tehran, SAMT Publication, 2009 (in Persian).

Hoy & Miskel (2008). Educational administration theor research and practice, translated by Seyed Abbasszade, M. M. Urmia university publication (in Persian).

Kannan, R. & Pillai, M. P. (2008). An examination on the professional commitment of engineering college teacher , *international business management*, 2: 218-224.

Karen, J.; Egger, B. A. (2006). An Exploration of the relationship among teacher efficacy, collective teacher efficacy, and teacher demographic characteristics in conservative Christian schools. Dissertation Prepared for the Degree of Doctor Of Philosophy. University Of North Texas.

Kruse, S & Lillie, T (2000). " Professional Community: Facilitating Organizational Cultures in Support of Inclusion", *Disability Studies Quarterly*, 20 (4).

Looney, L. (2003). Understanding teachers efficacy beliefs: The role of professional community. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park.

Mael, F. A. & Ashforth, B. E. (1995). Organizational Identification , *Personnal Psychology*, 48 (2): 303-333.

Maslyn, J. M. & Fedor, D. B. (1998). Perception of politics: Does measuring different foci matter? *Journal of Applied Psychology*, 84: 645° 653.

Mohseni, N. (2004). Theories of development, Tehran: Pardis (in Persian).

Navabi, A. (2011). Analysis of relationship of organizational socialization methods and Organizational Identity, M.A. Thesis, Sfahan University (in Persian).

Puusa, A. & Tolvanen, U. (2006). "Organizational Identity and Trust", *Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies*, 11 (2).

Puusa, A. (2006). Conducting Research on organizational Identity, *Electronic Journal of Business Ethics and organization studies*, 11(2): 35-123.

Reyes, P. (1990). Organizational commitment of teachers. In P. Reyes (Ed.), *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity* (pp. 143° 162). Thousand Oaks, CA: Sage.

Robbins, S. P. (2005). "Organizational behavior", Eleventh edition, Prentice ° Hall of India.

Saki, R.; Gholipoor, Z.; Rezaee, M. (2010). A study of the Relationship between organizational commitment and academic performance of students at female guidance schools in District no. Six in Tehran, *Quarterly Journal of Educational Leadership & Administration*, 4 (3): 61-85 (in Persian).

Saks, A. M. (1995). Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment, *Journal of Applied Psychology*, 80: 211° 225.

Santos, S. (1998). Factors Related to Commitment of Extension Professionals in the Dominican Republic , *Journal of Agricultural Education*, 35 (3): 57-61.

Smith, D. & Gall, M. (2008). An empirical examination of a three component model of professional commitment among public accountants , *journal of behavioral research in accounting*, 20 (1).

Sobhanifard, Y. and Akhavan Kharazian, M. Factor analysis, structural modeling and multilevel, Tehran, Imam Sadiq University Press, first edition, 2012 (in Persian).

Tsai, K. & Wang, J. (2004). The R & D Performance in Taiwan's Electronic Industry , *R & D Management*, 34 (2): 179-189.

Voelkl, K. E. (1997). Identification with scholls, *American Journal of Education*, 105: 294-318.

Wai-Yen C.; Lau, S.; Nie, Y.; Lim, S. & Hogan, D. (2008). Organizational and Personal Predictors of Teacher Commitment: The Mediating Role of Teacher Efficacy and Identification with School, *American Educational Research Journal*, 45 (3): 597-630.

Witt, L. A. (1998). Enhancing organizational goal congruence: A solution to organizational politics, *Journal of Applied Psychology*, 83: 666° 674.