

تبیین نقش ساختار توانمندساز مدرسه در اثربخشی مدرسه با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی معلمان

حمید عبدالله زاده^{۱*}

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۸/۱۵

حسین عباسیان^۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۳/۲۹

محسن علی‌نژاد^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر تبیین نقش ساختار توانمندساز مدرسه با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی معلمان بر اثربخشی مدرسه است. به منظور اجرای این پژوهش از مدارس ابتدائی دولتی منطقه یازده شهر تهران، نمونه‌ای متشکل از ۱۷۲ معلم با کاربست نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده‌ها از سه پرسشنامه ساختار توانمندساز مدرسه از هوی (۲۰۰۳)، خوش‌بینی تحصیلی معلمان از بیرد و همکاران (۲۰۱۰) و اثربخشی مدرسه از هوی (۲۰۰۹) استفاده شد. به منظور تحلیل داده‌ها نیز از روش آماری تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد: ۱. ساختار توانمندساز مدرسه اثر مستقیم معناداری بر خوش‌بینی تحصیلی معلمان ($\beta=0/27$) دارد؛ ۲. خوش‌بینی تحصیلی معلمان اثر مستقیم معناداری بر اثربخشی مدرسه ($\beta=0/46$) دارد؛ ۳. ساختار توانمندساز مدرسه اثر مستقیم معناداری بر اثربخشی مدرسه ($\beta=0/17$) دارد؛ ۴. تأثیر ساختار توانمندساز بر اثربخشی مدرسه به صورت غیرمستقیم و از طریق خوش‌بینی تحصیلی معلمان معنادار ($\beta=0/12$) است و (۵) مدل مفهومی ارائه‌شده برازش مطلوبی دارد.

کلیدواژه‌ها: ساختار توانمندساز مدرسه، خوش‌بینی تحصیلی، تأکید تحصیلی، اعتماد کادر آموزشی، کارآمدی جمعی، اثربخشی مدرسه.

۱. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی تهران hamidabdullahzade@yahoo.com

۲. استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی تهران

۳. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی تهران

مقدمه

مدیران و محققان تربیتی سرتاسر دنیا در پی شناسایی و شناخت ویژگی‌ها و متغیرهای تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی هستند (ریوس، ۲۰۱۰). مریان و محققان تربیتی معتقدند ویژگی‌های محیط مدرسه نقش مهمی در موفقیت مدرسه دارند. افزایش موفقیت و اثربخشی مدرسه به احتمال زیاد خود را در افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نشان می‌دهد. محققان می‌کوشند ویژگی‌هایی را شناسایی کنند که ممکن است نشان‌دهنده‌ی مدارس اثربخش باشد، به این امید که این ویژگی‌ها را در مدارس دیگر اجرا کنند (مسیک، ۲۰۱۲).

اثربخشی سازمانی موضوع اصلی در نظریه‌های سازمانی است و یکی از ملاک‌های ارزیابی عملکرد سازمان به شمار می‌رود. اثربخشی سازمانی به شکل عمیقی در ادبیات سازمانی جای گرفته و موضوعی اصلی در تمامی تجزیه و تحلیل‌های سازمانی در نظر گرفته شده است (گودمن و پینگز، ۱۹۷۷).

درباره‌ی اثربخشی مدرسه باید پرسیم که مدرسه در زمینه‌ی بعضی از مجموعه‌استانداردها چگونه عمل می‌کند. در عین حال برای ایجاد معیارهای اثربخشی، مبانی احتمالی متعدد و جایگاه ارزشی مختلفی وجود دارد که این معیارها از آنها به وجود می‌آیند. در بحث آموزشی اصطلاح «اثربخشی» غالباً با کیفیت آموزشی ارتباط پیدا می‌کند (جایان، بینگ و موسی، ۲۰۱۵). وقتی اثربخشی در یک پدیده‌ی آموزشی کاربرد پیدا می‌کند، به آن میزانی اشاره دارد که وسایل و فرایندهای آموزشی منتج به دستیابی اهداف یا نتایج آموزشی می‌شود. به زبان ساده، در یک مدل، سیستم‌های «درون‌داد-پردازش-برون‌داد» آموزشی، می‌توان اثربخشی را تبدیل درون‌دادها به برون‌دادهای مطلوب به وسیله‌ی پردازش قلمداد کرد (اتکینسون و همکاران، ۲۰۱۷).

مسئله‌ی اثربخشی مدرسه نماینده‌ی چالش‌های ماندگار و اساسی در عملکرد مدیریتی است. نخست، هیچ توافق جمعی درباره‌ی تعریف اثربخشی مدرسه وجود ندارد؛ جنبه‌های متفاوت به نتایج یادگیری متفاوت نیاز دارند. دومین چالش در خصوص تعریف اثربخشی سازمان است؛ زیرا به صورت مداوم در حالت تغییر بوده و در دیدگاه افراد نسبت به مدرسه تأثیرگذار است و بازتاب‌دهنده‌ی تغییرات اجتماعی است. سوم، هر گروه معمولاً مشخصات اثربخشی متفاوت و متضادی را ارائه می‌کند (هوی و میسکل، ۲۰۱۳؛ ترجمه‌ی عباسیان، ۱۳۹۳). با این حال، توافق کمی بر مفهوم اثربخشی سازمانی در مدارس

وجود دارد. اثربخشی سازمانی مسئله‌ای پیچیده و دشوار برای نظریه‌پردازان و محققان و همچنین کارورزان است. هیچ توافق عمومی بر تعریف این مفهوم برای اندازه‌گیری آن وجود ندارد (هوی و فرگوسن، ۱۹۸۵). هوی و میسکل (۲۰۰۸) می‌گویند تعریف سازه اثربخشی ثابت نیست. «به این دلیل که در اولویت‌های حوزه تغییر، محدودیت‌ها و انتظاراتی برای تعریف اثربخشی مدرسه به روش‌های جدید به وجود آمده است». مشکل دیگر با فهم این سازه، این است که ذی‌نفعان متعددی در مدارس وجود دارند که ممکن است هر یک معیارهای متناقضی برای اثربخشی را در نظر بگیرند. به طور سنتی، اثربخشی سازمانی به صورت درجه‌ای از دستیابی به هدف تعریف شده است.

تعاریف اثربخشی مدرسه متنوع و متفاوت و حتی برخی از این تعاریف متعارض است؛ اما بسیاری از تعاریف پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را شاخصی کلیدی می‌شناسند (هوی و میسکل، ۲۰۰۸). اسپرنتز (۲۰۰۰) در تعریف خود از اثربخشی مدرسه به طور خلاصه بیان می‌کند که اثربخشی مدرسه بر عملکرد مدرسه به عنوان برونداد دلالت دارد که این برونداد از طریق بررسی پیشرفت تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان مدرسه اندازه‌گیری می‌شود.

اثربخشی همانند بسیاری از متغیرهای سازمانی می‌تواند متأثر از متغیرهای دیگر باشد. پاسخ نظریه سازمان به این سؤال که چه چیزی یک سازمان را اثربخش می‌سازد، این است که ساختار صحیح، سازمان را اثربخش می‌کند (رابینز، ۱۳۹۱: ۵۹).

سؤال بحث‌برانگیز درباره مدارس این نیست که مدارس دارای بوروکراسی هستند یا نه، بلکه سؤال این است که آیا تفاوت در ساختار و فرایندهای مدرسه تفاوتی در اثربخشی مدارس ایجاد می‌کند یا خیر؟ سازه ساختار توانمندساز متوجه این سؤال است. این سازه ابتدا در ادبیات سازمان‌های تجاری شکل گرفت و سپس محققان تربیتی از آن اقتباس کرده و اصلاحش کردند (مک‌گیگان، ۲۰۰۵: ۱۵). سازه ساختار توانمندساز مدرسه بر مطالعات اولیه ساختارهای بوروکراتیک مبتنی بوده است (مسیک، ۲۰۱۲).

هوی و سویتلند (۲۰۰۰ و ۲۰۰۱) معتقدند در حالی که معلمان و مدیران مسئولیت‌های مجزای خود را انجام می‌دهند، ساختار توانمندساز به اثربخشی و انجام فعالیت‌های مدرسه کمک می‌کند. ساختار توانمندساز مدرسه و هشیاری سازمانی باعث انگیزش معلمان و سالم‌تر شدن محیط کار می‌شود و به اثربخشی کارکنان می‌انجامد.

علاوه بر ساختار توانمندساز، مطالعات اخیر نشان می‌دهد سازه خوش‌بینی تحصیلی

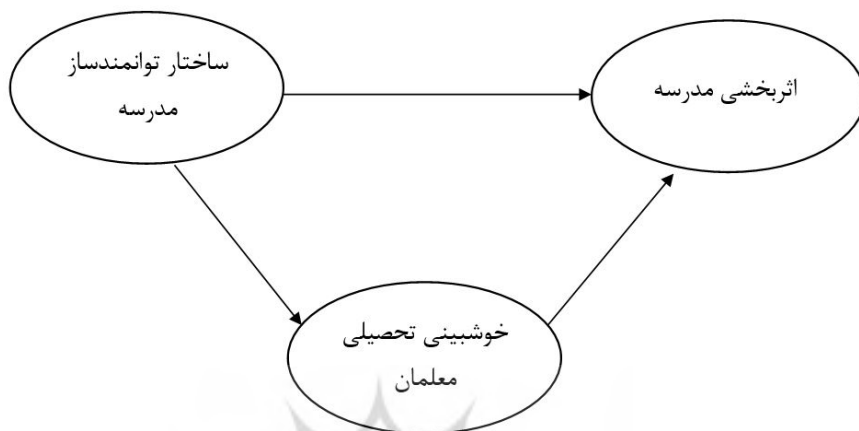
پیش‌بینی‌کننده‌ای قدرتمند در پیشرفت تحصیلی و اثربخشی کلی مدرسه است (ریوس، ۲۰۱۰). خوش‌بینی تحصیلی و مشارکت زیاد جامعه از ویژگی‌های مشترک مدارس اثربخش هستند (هوی و همکاران، ۲۰۰۲؛ واگنر، ۲۰۰۸). خوش‌بینی تحصیلی یک باور مثبت در معلمان است مبنی بر این که آنها می‌توانند با تأکید بر تدریس و یادگیری، با اعتماد 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 (وولفولک هوی و همکاران، ۲۰۰۸).

سلیگمن (۱۹۹۸) گفته است خوش‌بینی نقش مهمی در موفقیت و یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کند (نقل از اسمیت و هوی، ۲۰۰۷). یکی از چالش‌های اصلی رهبران مدرسه در ایجاد فرهنگ خوش‌بینی تحصیلی این است که معلمان را به سویی هدایت کنند که باور داشته باشند می‌توانند در موفقیت و یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار باشند؛ بدین صورت که کادر آموزشی باور داشته باشد که ظرفیت‌های قابل قبولی برای ایجاد موفقیت در دانش‌آموزان دارند و اینکه می‌توانند با ایجاد فضای قابل اعتماد بین خود، دانش‌آموزان و والدین زمینه مشارکت و همکاری دانش‌آموزان و والدین را در فعالیت‌های مدرسه فراهم سازند؛ همچنین کادر آموزشی بر عملکرد تحصیلی تأکید داشته باشند و دانش‌آموزان نیز این تأکید را بپذیرند (اسمیت و هوی، ۲۰۰۷). اعتماد عنصری مهم و ضروری در تشویق حس کارآمدی جمعی و در حمایت از افزایش تأکید تحصیلی است (مسیک، ۲۰۱۲). خوش‌بینی تحصیلی بر آن است تا باور مطلوب در معلمان برای افزایش یادگیری دانش‌آموزان را ایجاد کند (هوی و همکاران، ۲۰۰۸).

اهمیت نقش معلمان و تأثیر مستقیم آنها بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر ضرورت انجام پژوهش حاضر افزوده است. همچنین، مطالعه در زمینه سازه خوش‌بینی تحصیلی معلم، به عنوان یکی از ویژگی‌های معلمان که عامل بافتی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان محسوب می‌شود، اهمیت زیادی دارد. بدیهی است که مدارس امروز بدون بهره‌مندی از معلمان رضایت‌مند و متعهد و معلمانی که برای پیشرفت و اثربخشی مدرسه تلاش دوچندان داشته و فراتر از الزامات رسمی شغلی خود تلاش کنند، نمی‌توانند موفق باشند (زین‌آبادی، ۱۳۸۸).

در این پژوهش، مسئله اصلی تبیین نقش ساختار توانمندساز با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی معلمان بر اثربخشی مدرسه است. با توجه به یافته‌ها و پیشینه تحقیقات، الگوی

مفهومی زیر برای تبیین نقش ساختار توانمندساز بر اثربخشی مدرسه از طریق متغیر میانجی خوش بینی تحصیلی معلمان طراحی شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

ادبیات نظری

اثربخشی مدرسه: اثربخشی مدرسه موضوعی اساسی و متداول است که نگاه محققان را به خود جلب کرده و پیشینه آن به تحقیقاتی مانند کار کلمن^۱ (۱۹۶۶)، راتر^۲ (۱۹۷۹)، بروک آور^۳ (۱۹۷۹)، ادموندز^۴ (۱۹۷۹)، موس^۵ (۱۹۸۰) و ماداوس^۶ (۱۹۸۰) برمی گردد که شاخص ترین تحقیقات آموزشی مربوط به مدارس اثربخش به شمار می روند (هوی و فرگوسن، ۱۹۸۵).

تحقیقات اثربخشی مدرسه به طور خاص در دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ در ایالات متحده آمریکا و انگلستان شکل گرفت. محققان این دوره زمانی، نسل اول مطالعات اثربخشی

1. Coleman
2. Rutter
3. Brookover
4. Edmonds
5. Moos
6. Madaus

مدرسه به شمار می‌روند. انتقادات پورکی و اسمیت^۱ (۱۹۸۳) در اوایل دهه ۱۹۸۰ بر نسل اول، نقطه آغازین شکل‌گیری نسل دوم است (وردیس و همکاران^۲، ۲۰۰۳). هم‌ط تحقیقاتی که بر روی کیفیت و بهبود کیفیت در آموزش و پرورش انجام می‌شود، هدف اصلی ارتقای فرصت‌های رشد دانش‌آموزان را دنبال می‌کنند. آنچه یافته‌ای پراهمیت قلمداد شده آن است که کیفیت را نمی‌توان از بیرون تحمیل یا تترق کرد، بلکه باید آن را از دل فرایندهای درونی استخراج کرد (هوی و همکاران، ۱۹۹۰). سنگ محک و معیار اثربخشی مدرسه، برون‌دادهای آموزشی دانش‌آموزان است (مورتیمور^۳، ۱۹۹۸ به نقل از سان^۴ و همکاران، ۲۰۰۷).

تحقیق مدارس اثربخش مبتنی بر این فرض است که محور مأموریت مدرسه، بهبود دادن برون‌دادهای یادگیری برای همه دانش‌آموزان است. یکی از نتایج تحقیقات مدارس اثربخش، شناسایی هفت ویژگی مدارس اثربخش است که آنها مجموعه‌ای از شاخص‌هایی هستند که لی‌زوت و همکاران به عنوان ضرورتی برای تضمین سطوح بالای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شناسایی کرده‌اند. این شاخص‌ها عبارت‌اند از: رهبری آموزشی قوی، مأموریت روشن و متمرکز، جو انتظارات زیاد برای موفقیت، محیط امن و منظم، نظارت مکرر بر پیشرفت دانش‌آموزان، تخصیص زمان و ایجاد فرصت‌های لازم و مناسب برای یادگیری دانش‌آموزان، روابط مثبت خانه-مدرسه (شورای هیئت مدیره آموزش و پرورش انتاریو^۵، ۲۰۱۱).

مفهوم مدارس اثربخش شامل اعتقادات اصلی زیر است: همه کودکان می‌توانند یاد بگیرند، مدرسه بر متغیرهایی که یادگیری دانش‌آموزان را تضمین می‌کند، کنترل دارد و ذی‌نفعان داخلی و خارجی مدرسه، افرادی واجد شرایط و شایسته هستند که تغییرات لازم را برای پیشرفت مدرسه به سمت مأموریت یادگیری برای همه برنامه‌ریزی و اجرا می‌کنند (لی‌زوت^۶، ۲۰۰۹).

در واقع، مدارس اثربخش، کارآمد، انعطاف‌پذیر، سازگار و ابتکاری هستند. در

1. Purkey & Smith

2. Verdis et al.

3. Mortimore

4. Sun

5. Council of Ontario Directors of Education

6. Lezotte

مدارس، تنوع تولیدات و خدمات وجود دارد که برای تحقق نیازهای آموزشی، یادگیری، و فعالیت‌های فوق برنامه، هدفمند هستند (مایرسون^۱، ۲۰۱۰: ۳۹).

ساختار بوروکراتیک: مدارس دارای ساختارهای بوروکراتیک هستند و ساختار وبری^۲ شامل سلسله مراتب اختیار، تقسیم کار، جهت‌گیری غیرشخصی، استانداردهای هدف، شایستگی‌های فنی و قوانین و مقررات هنوز در همه سازمان‌ها وجود دارد. سازمان‌ها از هر اندازه، از جمله مدارس، ساختار بوروکراتیک دارند؛ زیرا آنها به طراحی مناسب رویه‌های رسمی و ساختارهای سلسله‌مراتبی برای جلوگیری از هرج‌ومرج و ارتقای بهره‌وری نیاز دارند (هوی و سوییتلند، ۲۰۰۱).

هوی و سوییتلند (۲۰۰۰، ۲۰۰۱) و هوی (۲۰۰۳) سازه ساختار توانمندساز را در مدارس به کار گرفتند و این سازه را گسترش دادند. این مطالعات در مدارس تعجب‌برانگیز بود؛ زیرا هوی و سوییتلند انتظار داشتند به دو بعد جدا از ساختار یعنی رسمیت و تمرکز دست پیدا کنند؛ در عوض، آنها یک سازه واحد را در میان پیوستاری از ساختارهای توانمندساز و منع‌کننده یافتند که هر دو جنبه‌های مثبت و منفی تمرکز و رسمیت را در خود گنجانده است. به عبارت دیگر، تحقیقات نشان داد که رابطه نزدیکی بین تمرکز و رسمیت وجود دارد. بنابراین به جای توصیف ساختار توانمندساز در دو بعد جدا از هم، ساختارهای مدارس می‌توانند به صورت یک سازه واحد، در محدوده‌ای از ساختار توانمندساز و منع‌کننده در طول یک پیوستار توصیف شوند.

ساختار توانمندساز مدرسه، سلسله‌مراتبی است که به کارکنان کمک می‌کند تا اینکه مانع کار آنها باشد و سیستمی از قوانین و مقررات است که به جای این که شکست‌ها را تنبیه کند، راهنمای حل مشکلات است. در ساختار توانمندساز مدرسه، مدیران و معلمان در راستای مرزهای اختیار مشخص همکاری دارند و در همین حال نقش‌های متمایز خود را نیز ایفا می‌کنند. همین‌طور قوانین و مقررات راهنماهای انعطاف‌پذیری برای حل مشکلات هستند تا اینکه وقوع خطا را محدود کنند. در این ساختارها هم قوانین و هم سلسله‌مراتب مکانیسم‌هایی هستند برای حمایت از معلمان تا اینکه وسیله‌ای برای افزایش قدرت مدیران باشند. بالعکس، ساختار منع‌کننده^۳ مدرسه سلسله‌مراتبی است که مانع

1. Mayerson

2. Weberian

3. Coercive Structure

فعالیت بوده و سیستمی از قوانین و مقررات اجباری است. هدف از این سلسله‌مراتب پذیرش دستورات از سوی معلمان است؛ بنابراین رفتار معلم به‌دقت مدیریت شده و به‌سختی کنترل می‌شود. این ساختار برای اطمینان از این مسئله به کار گرفته می‌شود که معلمان مخالف، فاقد صلاحیت و مسئولیت دقیقاً کاری را انجام دهند که مدیران می‌خواهند. قدرت مدیران در چنین ساختاری افزایش پیدا می‌کند، اما از فعالیت معلمان کاسته می‌شود (هوی و میسکل، ۱۳۹۳: ۱۷۸).

خوش‌بینی تحصیلی: باورهای معلمان از مهم‌ترین ویژگی‌های آنان است که تفکرات و رفتارهایشان را پالایش می‌کند. یکی از این باورها خوش‌بینی تحصیلی است. یک سازهٔ نهفته که به دستاوردها و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بستگی دارد. هوی، تارتر و وولفولک هوی در سال ۲۰۰۶، این سازه را نخستین بار مطرح کردند. آنان خوش‌بینی تحصیلی را خاصیتی از مدرسه در نظر گرفتند که بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد (وولفولک هوی^۱ و همکاران، ۲۰۰۸). خوش‌بینی تحصیلی را می‌توان تلفیقی از ۴۰ سال تلاش علمی برای شناخت ویژگی‌های مدارس که تأثیر شگرفی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در حین غلبه بر اثرات وضعیت اجتماعی-اقتصادی دانش‌آموزان دارند، توصیف کرد (هوی، ۲۰۱۲).

خوش‌بینی تحصیلی یک باور مثبت در معلمان است مبنی بر این که آنها می‌توانند 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 (وولفولک هوی و همکاران، ۲۰۰۸).

سازهٔ خوش‌بینی تحصیلی از سه نظریهٔ مختلف مشتق می‌شود: کارآمدی جمعی از تحقیق بندورا^۲ (۱۹۹۷) در نظریهٔ شناختی-اجتماعی، اعتماد به عنوان یک مفهوم مهم در تحلیل کلمن^۳ (۱۹۹۰) از تعامل اجتماعی و تأکید تحصیلی از تحقیق هوی و همکاران (۱۹۹۱) دربارهٔ سلامت سازمانی است که پایه و اساس آن، نظریهٔ پارسونز و همکاران

1. Woolfolk Hoy

2. Bandura

3. Coleman
1. Sinden

2. Rhoads

3. Beard

4. Kirby & DiPaola

بوده است. کنار هم قراردادن این سه جریان، توضیحی از اینکه چگونه مدرسه یادگیری دانش‌آموزان را بهبود می‌دهد، فراهم می‌کند (هوی و همکاران، ۲۰۰۶).

خوش‌بینی تحصیلی از طریق سه بعد اساسی کارآمدی جمعی^۱، تأکید تحصیلی^۲، و اعتماد^۳ اندازه‌گیری می‌شود. کارآمدی جمعی نگرش جمعی معلمان به توانایی کادر آموزشی مدرسه به منظور موفقیت در امر تدریس است. تأکید تحصیلی، اهمیت لحاظ‌شده برای تحصیلات در مدرسه است. اعتماد، گستره‌ای را توصیف می‌کند که در آن معلمان به دانش‌آموزان و والدین که شرکای مفیدی در فرایند یادگیری هستند، اعتماد دارند (مک‌گیگان، ۲۰۰۵: ۵).

کارآمدی جمعی معلم، اعتماد کادر آموزشی به والدین و دانش‌آموزان، و تأکید تحصیلی نشان‌دهنده سه جنبه شناختی، عاطفی، و رفتاری از خوش‌بینی است (هوی و همکارانش، ۲۰۰۶؛ مک‌گیگان و هوی، ۲۰۰۶؛ اسمیت و هوی، ۲۰۰۷؛ واگنر^۴، ۲۰۰۸). کارآمدی جمعی معلم نشان‌دهنده افکار و باورهای معلمان است و در نتیجه آن بخش شناختی است. اعتماد کادر آموزشی به والدین و دانش‌آموزان نشان‌دهنده احساسات آموزگاران نسبت به مشتریان خود است و در نتیجه آن بخش عاطفی است. اعتماد کادر آموزشی به دانش‌آموزان و والدین، این باورها را بازتاب می‌دهد که دانش‌آموزان و والدین آنها می‌توانند در بهبود یادگیری همکاری کنند؛ کادر آموزشی دانش‌آموزانشان را باور دارند. تأکید تحصیلی رفتاری است که توسط باورهای مبتنی بر این مسئله نمایان شده است که کادر آموزشی بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تأکید می‌کند. بنابراین، مدرسه‌ای با فرهنگ خوش‌بینی تحصیلی بالا، فرهنگی را تعریف می‌کند که در آن کادر آموزشی باور به توانایی ایجاد تفاوت را دارد و دانش‌آموزان نیز توانایی یادگیری دارند و حتماً می‌توان به عملکرد تحصیلی دست پیدا کرد. به طور خلاصه، تمامی ابعاد خوش‌بینی

1. Collective efficacy

2. Academic emphasis

3. Trust

4. Wagner

1. Wu, Hoy & Tarter

2. Harris

3. Gray, Kruse, & Tarter

تحصیلی رابطه متقابل با یکدیگر داشته و همدیگر را برای رسیدن به فرهنگ خوش بینی تحصیلی در محیط کاری مدرسه تکمیل می کنند (هوی و میسکل، ترجمه‌ی عباسیان، ۱۳۹۳: ۲۸۸).

پیشینه تحقیق

نتایج پژوهش نشان می دهد رابطه معنادار آماری بین ساختار توانمندساز مدرسه و اثربخشی مدرسه وجود دارد و رابطه معنادار آماری مثبت بین هشیاری سازمانی و اثربخشی مدرسه وجود دارد و در نهایت دو متغیر ساختار توانمندساز و هشیاری سازمانی به میزان ۵۸٪ از واریانس اثربخشی مدرسه را تبیین می کند (۱۳۹۳).	حیدرزاده (۱۳۹۳)
به این نتیجه رسیدند که رابطه مثبت و معناداری بین خوش بینی تحصیلی معلمان و ساختار توانمندساز مدرسه با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان وجود دارد. میان سه بعد خوش بینی تحصیلی (کارآمدی، تأکید تحصیلی، اعتماد)، کارآیی معلم بیشترین همبستگی را با پیشرفت تحصیلی دارد. بر اساس یافته‌ها، خوش بینی تحصیلی معلم و ساختار توانمندساز مدرسه اثر معناداری بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد. دو متغیر خوش بینی تحصیلی معلم و ساختار توانمندساز مدرسه با هم ۲۳٪ از واریانس پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را توضیح می دهد.	حیدرزاده و عباسیان (۲۰۱۴)
به این نتیجه رسیدند که ساختار توانمندساز مدرسه با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ارتباط دارد.	سیندن ^۱ و همکاران (۲۰۰۴)
در پژوهش خود با عنوان نقش بوروکراسی توانمندساز و خوش بینی تحصیلی در رشد پیشرفت تحصیلی به این نتایج رسیدند که کارآمدی جمعی، تأکید تحصیلی و اعتماد به دانش آموزان و کادر آموزشی یک سازه واحد را تشکیل می دهد. این یافته، همچنین این فرضیه را تأیید می کند که خوش بینی تحصیلی صفت منحصر به فرد مدارس است. ساختار توانمندساز مدرسه رابطه مستحکمی با خوش بینی تحصیلی دارد. این رابطه حتی با کنترل متغیر وضعیت اجتماعی اقتصادی از لحاظ آماری معنادار باقی ماند.	مک گیگان (۲۰۰۵)
به این نتیجه دست یافت که رابطه بین ساختار توانمندساز مدرسه و کارآمدی جمعی معنادار و مثبت است. شواهد این مطالعه نشان می دهد توانمندسازتر بودن ساختار مدرسه، بیشتر درجه‌ای از کارآمدی جمعی ادراکی است. براساس این یافته‌ها، توسعه و حفظ محیط توانمندساز و حمایتی مدرسه باید اولویت اصلی مدیران مدرسه باشد. نتیجه دیگر پژوهش این است که رابطه مستقیمی بین ساختار توانمندساز و اثربخشی مدرسه وجود دارد.	رودز ^۲ (۲۰۰۹)
به این نتیجه رسید که خوش بینی تحصیلی پیش بینی کننده‌ای قوی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. خوش بینی تحصیلی پیش بینی کننده قوی و معناداری در اثربخشی کلی است.	ریوس (۲۰۱۰)
به این نتیجه رسیدند که ادراک معلمان از توانمندساز بودن ساختار مدرسه ارتباط مثبتی با خوش بینی تحصیلی معلمان دارد.	بیرد ^۳ و همکاران (۲۰۱۰)

کربی و دی پائولا ^۲ (۲۰۱۱)	به این نتیجه رسیدند که مشارکت جمعی، کارآمدی جمعی، اعتماد و تأکید تحصیلی به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌هایی عمل می‌کنند که به صورت جمعی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثر می‌گذارند.
هوی (۲۰۱۲)	در تحقیق خود سه مشخصه مدارس را شناسایی کرد که تفاوت مثبتی برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با کنترل وضعیت اجتماعی-اقتصادی ایجاد می‌کند: کارآمدی جمعی، اعتماد کادر آموزشی به والدین و دانش‌آموزان و تأکید تحصیلی در مدارس.
مسیک (۲۰۱۲)	به این نتیجه رسید که ساختار توانمندساز، خوش‌بینی تحصیلی و رفتار شهروندی سازمانی، همگی ارتباط مثبتی با پیشرفت تحصیلی و اثربخشی مدرسه دارد. همچنین تحلیل همبستگی نشان داد که رابطه مثبت معناداری بین ساختار توانمندساز با خوش‌بینی تحصیلی، بین ساختار توانمندساز و رفتار شهروندی سازمانی و بین خوش‌بینی تحصیلی و رفتار شهروندی سازمانی وجود دارد. به‌علاوه، تحلیل رگرسیون نشان داد که خوش‌بینی تحصیلی در رابطه بین ساختار توانمندساز و رفتار شهروندی سازمانی نقش متغیر میانجی را دارد.
وو، هوی و تارترا ^۱ (۲۰۱۳)	در تحقیقی با عنوان «ساختار توانمندساز مدرسه، مسئولیت جمعی و فرهنگ خوش‌بینی تحصیلی» به این نتیجه رسیدند که ساختار توانمندساز و مسئولیت جمعی، هر دو اثرات غیرمستقیم معناداری بر پیشرفت تحصیلی از طریق خوش‌بینی تحصیلی دارند. خوش‌بینی تحصیلی در مرکز مدل است و پیشرفت تحصیلی را برای تمام دانش‌آموزان توضیح می‌دهد. مسئولیت جمعی و ساختار توانمندساز مدرسه هر دو خوش‌بینی تحصیلی را مستقیماً و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را به طور غیرمستقیم پیش‌بینی می‌کنند.
هریس ^۲ (۲۰۱۵)	در پژوهش خود به این نتیجه رسید که خوش‌بینی تحصیلی معلمان همبستگی معناداری با اعتماد والدین به مدرسه و اثربخشی مدرسه دارد.
گری، کروس و تارترا ^۳ (۲۰۱۷)	در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که هریک از متغیرهای سازه خوش‌بینی تحصیلی معلمان یعنی تأکید تحصیلی، کارآمدی جمعی و اعتماد کادر آموزشی رابطه معناداری با ساختار توانمندساز مدرسه دارد.

هدف پژوهش حاضر تبیین نقش ساختار توانمندساز مدرسه با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی معلمان بر اثربخشی مدرسه است. برای رسیدن به هدف پژوهش فرضیات زیر بررسی می‌شود:

- (۱) ساختار توانمندساز مدرسه اثر مستقیمی بر اثربخشی مدرسه دارد.
- (۲) ساختار توانمندساز مدرسه اثر مستقیمی بر خوش‌بینی تحصیلی معلمان دارد.
- (۳) خوش‌بینی تحصیلی معلمان اثر مستقیمی بر اثربخشی مدرسه دارد.
- (۴) تأثیر ساختار توانمندساز مدرسه بر اثربخشی مدرسه به صورت غیرمستقیم و از طریق خوش‌بینی تحصیلی معلمان محقق می‌شود.
- (۵) مدل ترسیم شده با داده‌های گردآوری شده برازش معناداری دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف، کاربردی و به لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها، در قلمرو پژوهش‌های همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمام معلمان مدارس ابتدایی پسرانه دولتی (دوره اول و دوم) منطقه یازده شهر تهران در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ تشکیل داده‌اند. حجم نمونه پژوهش از طریق جدول کرجیسی و مورگان ۱۵۹ نفر تعیین، و سپس برای اطمینان بیشتر ۳۰ درصد به حجم نمونه اضافه شد و با این احتساب حجم نمونه، تعداد ۲۰۷ پرسشنامه در بین معلمان با کاربست نمونه‌گیری خوشه‌ای (در این پژوهش مدارس منطقه یازده، به عنوان خوشه انتخاب شدند) توزیع شد که سرانجام تعداد ۱۷۲ پرسشنامه تکمیل و تحلیل آماری بر روی آنها انجام شد.

به منظور گردآوری داده‌های لازم متغیرهای پژوهش، از سه پرسشنامه استفاده شد: برای سنجش ساختار توانمندساز مدرسه از پرسشنامه ساختار توانمندساز مدرسه از هوی (۲۰۰۳)، برای اندازه‌گیری اثربخشی مدرسه نیز از پرسشنامه اثربخشی مدرسه از هوی (۲۰۰۹) که حیدرزاده (۱۳۹۳) از هر دو به کار برده، استفاده شده است. برای سنجش خوش‌بینی تحصیلی معلمان از پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی معلمان ببرد و همکاران (۲۰۱۰) که عباسیان و همکاران (۱۳۹۱) نیز از آن به کار برده‌اند، استفاده شد. در این پژوهش، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش آماری تحلیل مسیر برای آزمون الگوی مفروض استفاده شد.

برای تعیین روایی پرسشنامه‌ها از روش ارزیابی اعتبار به صورت صوری استفاده شده است؛ بدین صورت که پرسشنامه استفاده‌شده به تأیید صاحب‌نظران و استادان متخصص آن رسید. برای بررسی پایایی سه پرسشنامه، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. جدول زیر آلفای کرونباخ سه پرسشنامه ساختار توانمندساز، خوش‌بینی تحصیلی و اثربخشی مدرسه را نشان می‌دهد.

جدول ۱. ضریب پایایی مقیاس‌های پژوهش

ملاک‌های پایایی مقیاس	آلفای کرونباخ
ساختار توانمندساز	۰/۷۱
خوش‌بینی تحصیلی	۰/۷۸
اثربخشی مدرسه	۰/۸۱

همان‌گونه که مشاهده می‌شود ضرایب پایایی مقیاس‌های پژوهش در بازه مطلوب قرار دارد.

یافته‌ها

در به کارگیری روش آماری، ابتدا با استفاده از آزمون آماری کولموگروف اسمیرنوف نرمال بودن داده‌ها آزمون شد تا نوع روش آماری (پارامتری، غیرپارامتری) مشخص شود و در صورت نرمال بودن داده‌ها یکی از مهم‌ترین پیش فرض‌های آزمون‌های پارامتریک برقرار است. آزمون کولموگروف اسمیرنوف تک نمونه‌ای (آزمون نرمال بودن داده‌ها)

داده‌ها از جامعه نرمال آمده است $H_0=$

داده‌ها از جامعه نرمال نیامده است $H_1=$

$H_0= P>0.05$

$H_1= P<0.05$

جدول ۲. آزمون کولموگروف اسمیرنوف تک نمونه‌ای

شاخص آماری مقیاس	Z	Sig	سطح معناداری
ساختار توانمندساز	۰/۶۸	۰/۵۱	۰/۰۵
خوش بینی تحصیلی	۱/۷۵	۰/۰۹	۰/۰۵
اثربخشی مدرسه	۱/۰۸۵	۰/۱۹	۰/۰۵

با توجه به نتایج جدول و سطوح معناداری به دست آمده، هریک از متغیرهای پژوهش بزرگتر از ۰/۰۵ هستند؛ بنابراین، داده‌های تمام متغیرها نرمال است.

آزمون فرضیه‌ها

جدول ۳. ضرایب و معناداری اثرات مستقیم و غیرمستقیم

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	نوع اثر	ضریب استاندارد نشده	استاندارد شده	آماره معناداری	Sig
خوش بینی تحصیلی معلمان	ساختار توانمندساز مدرسه	مستقیم	۰/۲۶	۰/۲۷	۳/۶۳	۰/۰۰۸
اثربخشی مدرسه	خوش بینی تحصیلی معلمان	مستقیم	۰/۳۶	۰/۴۶	۶/۸۶	۰/۰۱۰
اثربخشی مدرسه	ساختار توانمندساز مدرسه	مستقیم	۰/۱۴	۰/۱۷	۲/۴۹	۰/۰۱۵
اثربخشی مدرسه	ساختار توانمندساز مدرسه	غیرمستقیم	۰/۰۹	۰/۱۲	۲/۱۳	۰/۰۳

نتایج جدول بالا، در ارتباط با فرضیه‌های پژوهش نشان می‌دهد که:

– فرضیه اول: ساختار توانمندساز مدرسه اثر مستقیمی بر خوش بینی تحصیلی معلمان دارد.

آنچه از نتایج جدول فوق برمی آید این است که ساختار توانمندساز مدرسه اثر مستقیم معناداری بر خوش بینی تحصیلی معلمان داشته است. تأثیر ساختار توانمندساز مدرسه بر خوش بینی تحصیلی معلمان به صورت مستقیم ($t = 3/63$ و $\beta = 0/27$) است. بنابراین فرضیه مطرح شده در این زمینه که ساختار توانمندساز مدرسه اثر مستقیمی بر خوش بینی تحصیلی معلمان دارد، با ۹۵ درصد اطمینان، تأیید می شود.

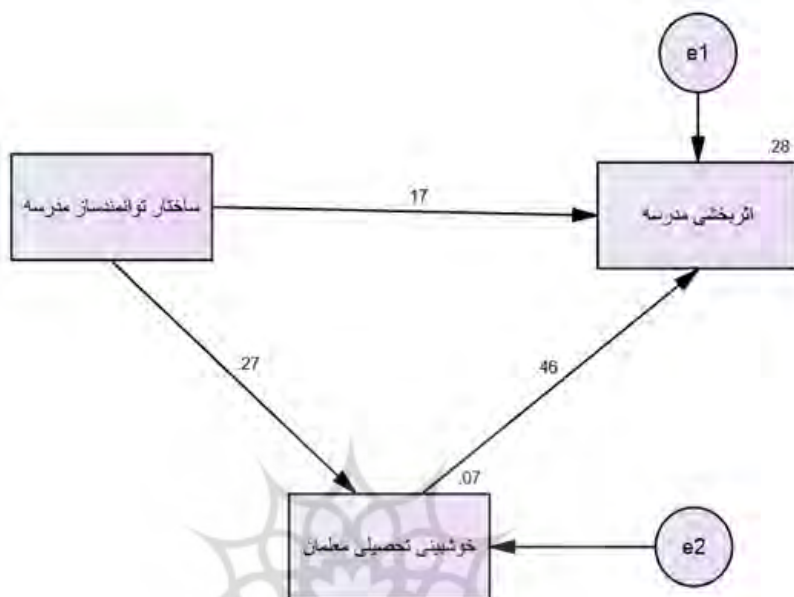
– فرضیه دوم: خوش بینی تحصیلی معلمان اثر مستقیم بر اثربخشی مدرسه دارد. آنچه از نتایج جدول فوق برمی آید این است که خوش بینی تحصیلی معلمان اثر مستقیم معناداری بر اثربخشی مدرسه داشته است. تأثیر خوش بینی تحصیلی معلمان بر اثربخشی مدرسه به صورت مستقیم ($t = 6/86$ و $\beta = 0/46$) است؛ بنابراین فرضیه مطرح شده در این زمینه که خوش بینی تحصیلی معلمان اثر مستقیمی بر اثربخشی مدرسه دارد، با ۹۵ درصد اطمینان، تأیید شده است.

– فرضیه سوم: ساختار توانمندساز مدرسه اثر مستقیمی بر اثربخشی مدرسه دارد. آنچه از نتایج جدول بالا برمی آید این است که ساختار توانمندساز مدرسه اثر مستقیم معناداری بر اثربخشی داشته است. تأثیر ساختار توانمندساز مدرسه بر اثربخشی مدرسه به صورت مستقیم ($t = 2/49$ و $\beta = 0/17$) است؛ بنابراین فرضیه مطرح شده در این زمینه که ساختار توانمندساز مدرسه اثر مستقیمی بر اثربخشی مدرسه دارد، با ۹۵ درصد اطمینان، تأیید می شود.

– فرضیه چهارم: تأثیر ساختار توانمندساز مدرسه بر اثربخشی مدرسه به صورت غیرمستقیم و از طریق خوش بینی تحصیلی معلمان محقق می شود.

آنچه از نتایج جدول بالا برمی آید این است که ساختار توانمندساز مدرسه بر اثربخشی مدرسه از طریق خوش بینی تحصیلی معلمان تأثیر معناداری داشته است. تأثیر ساختار توانمندساز مدرسه بر اثربخشی مدرسه به صورت غیرمستقیم ($t = 2/13$ و $\beta = 0/12$) است؛ بنابراین فرضیه مطرح شده درباره این که تأثیر غیرمستقیم ساختار توانمندساز مدرسه بر اثربخشی مدرسه با ۹۵ درصد اطمینان، تأیید می شود.

نتایج مربوط به اجرای مدل اولیه در حالت استاندارد به همراه برخی از مهم ترین شاخص های برازش تحلیل مسیر مدل اولیه در شکل ۲ و جدول ۷ ارائه شده است.



شکل ۲. مدل اولیه در حالت ضرایب استاندارد

جدول ۷. شاخص‌های برازش تحلیل مسیر مدل اولیه

شاخص‌های برازش	نام شاخص	
حد مجاز	مقدار	
کمتر از ۳	۲/۱۷	
کمتر از ۰/۱	۰/۰۹	ریشه میانگین خطای برآورد ^۸ RMSEA
بیشتر از ۰/۹	۰/۹۰	CFI ^۹ (برازندگی تعدیل یافته)
بیشتر از ۰/۹	۰/۸۹	NFI ^{۱۰} (برازندگی نرم شده)
بیشتر از ۰/۹	۰/۹۳	GFII ^۱ (نیکویی برازش)
بیشتر از ۰/۹	۰/۹۲	12AGFI (نیکویی برازش تعدیل شده)

به طور کلی در کار با برنامه آموس هر یک از شاخص‌های به دست آمده به تنهایی دلیل

برازندگی یا عدم برازندگی مدل نیستند و این شاخص‌ها را در کنار هم باید تفسیر کرد. مقادیرهای به دست آمده برای این شاخص‌ها نشان می‌دهد که در مجموع الگو برای تبیین و برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به یافته‌های پژوهش، ساختار توانمندساز مدرسه تأثیر معناداری بر خوش‌بینی تحصیلی معلمان ($\beta=0/27$) دارد. این نتیجه، با یافته‌های هوی و سویتلند (۲۰۰۱)، مک‌گیگان (۲۰۰۵)، بیرد و همکاران (۲۰۱۰)، مسیک (۲۰۱۲) و وو و همکاران (۲۰۱۳) همسوست. هوی و سویتلند (۲۰۰۱) به شواهدی از همبستگی مثبت بین ساختار توانمندساز مدرسه و سه متغیر تأکید تحصیلی، کارآمدی جمعی، و اعتماد کادر آموزشی دست یافته‌اند. هنگامی که مدارس توانمندتر باشند، میزان اعتماد کادر آموزشی به مدیر افزایش می‌یابد. در واقع، اعتماد کادر آموزشی یک پیش‌بینی‌کننده مهم از ساختار توانمندساز در سازمان مدرسه است.

هنگامی که معلمان نگاهی کمک‌کننده و مثبت به مدیر و ساختار دارند، فرهنگی ظهور می‌کند که در آن بر اعتماد، کارآمدی و تحصیلات؛ یعنی فرهنگ خوش‌بینی تحصیلی تأکید می‌شود. چنین فرهنگی به معلمان و دانش‌آموزان انگیزه می‌دهد تا اهدافی واقع‌بینانه را تعیین کنند (هوی، ۲۰۱۲). در مدرسی که ساختار توانمندساز است، معلمان می‌توانند اهداف متعالی برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تعیین کنند؛ آنها هم چنین احساس می‌کنند که توانایی دارند تا به موفقیت دانش‌آموزان و مدارس خود به صورت مثبت کمک کنند. در ساختارهای توانمندساز، والدین و دانش‌آموزان قابل اعتمادند و در موفقیت‌های مدرسه مشارکت و تأثیر دارند.

یافته دیگر پژوهش نشان می‌دهد خوش‌بینی تحصیلی معلمان تأثیر معناداری بر اثربخشی مدرسه ($\beta=0/46$) داشته است. این نتیجه، با یافته‌های هوی و همکاران (۲۰۰۲، ۲۰۰۶)؛ مک‌گیگان (۲۰۰۵)، کربی و دی پائولا (۲۰۱۱) و ریوس (۲۰۱۰) همسوست. بر اساس این مطالعات، سه متغیر تأکید تحصیلی، کارآمدی جمعی و اعتماد کادر آموزشی، رابطه معنادار و مثبتی با پیشرفت تحصیلی و اثربخشی مدرسه دارند؛ حتی زمانی که متغیر وضعیت اجتماعی-اقتصادی و دیگر متغیرهای جمعیت‌شناختی کنترل شده باشد. همچنین هر سه مؤلفه‌ی خوش‌بینی تحصیلی چه به صورت جداگانه و چه

به صورت جمعی (یعنی به عنوان مؤلفه‌های سازه خوش بینی تحصیلی) ارتباط معناداری با پیشرفت تحصیلی داشته‌اند. اثربخشی مدرسه علاوه بر تحقق اهداف مدرسه رابطه نزدیکی با باور و احساس درونی معلمان دارند. چنانچه معلمان باور داشته باشند والدین و دانش‌آموزان قابل اعتماد هستند، با آنها رابطه‌ای نزدیک و صمیمی برقرار کرده و از این منظر بر تحقق اهداف مدرسه کمک می‌کنند.

سلیگمن (۱۹۹۸) می‌گوید خوش بینی نقش مهمی در موفقیت و یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کند. یکی از چالش‌های اصلی رهبران مدرسه در ایجاد فرهنگ خوش بینی تحصیلی این است که معلمان را به سویی سوق دهند که باور داشته باشند می‌توانند در موفقیت و یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار باشند؛ بدین صورت که کادر آموزشی باور داشته باشد که ظرفیت‌های قابل قبولی برای ایجاد موفقیت در دانش‌آموزان دارند و اینکه می‌توانند با ایجاد فضای قابل اعتماد بین خود، دانش‌آموزان و والدین زمینه مشارکت و همکاری دانش‌آموزان و والدین را در فعالیت‌های مدرسه فراهم سازند. به علاوه، کادر آموزشی بر عملکرد تحصیلی تأکید داشته باشند و دانش‌آموزان نیز این تأکید را بپذیرند (اسمیت و هوی، ۲۰۰۷). اعتماد، عنصری مهم و ضروری در تشویق حس کارآمدی جمعی و در حمایت از افزایش تأکید تحصیلی است (مسیک، ۲۰۱۲). خوش بینی تحصیلی بر آن است تا باور مطلوب در معلمان برای افزایش یادگیری دانش‌آموزان را ایجاد کند (هوی و همکاران، ۲۰۰۸). در مدرسی که فرهنگ کارآمدی در آنها وجود دارد، اهداف مدرسه سریع‌تر و مؤثرتر تحقق می‌یابند. کادر آموزشی مدرسه با تعیین اهداف بلندمدت و پافشاری در موفقیت بهتر دانش‌آموزان به اثربخشی مدرسه کمک می‌کنند.

بر اساس یافته دیگر پژوهش، ساختار توانمندساز مدرسه تأثیر معناداری بر اثربخشی مدرسه ($\beta=0/17$) دارد. این نتیجه با یافته‌های مسیک (۲۰۱۲) و حیدرزاده (۱۳۹۳) همسوست. بنابراین، وجود ساختارهای سازمانی که بر دستورالعمل‌های واضح اختیار و سیاست‌ها و رویه‌هایی که متضمن تجارب سازمانی و تسهیل‌کننده وظایف و فعالیت‌های مهم سازمانی هستند، عناصری کلیدی در به اجرا درآمدن صحیح فعالیت‌های سازمانی هستند (مک‌گیگان و هوی، ۲۰۰۶). مدرسی که ساختار توانمندساز دارند، معلمان را در حل مسئله درگیر می‌کنند، قوانین انعطاف‌پذیر دارند، معلمان از تجربه و تخصص حرفه‌ای بهره‌مندند، سلسله‌مراتبی مفید و کاربردی وجود دارد که در آن، کارکنان را به انجام فعالیت‌هایشان در سرتاسر سازمان تشویق می‌کنند (سیندن و همکاران، ۲۰۰۴). ساختار

توانمندساز، میزانی است که در آن ساختارها و فرایندهای مدرسه از کار و فعالیت‌های معلمان حمایت می‌کنند و معلمان را در انجام فعالیت‌هایشان توانمند می‌کنند. هوی و سوییتلند (۲۰۰۱) ساختار توانمندساز مدرسه را به صورت ساختارهای حمایتی و تسهیل‌گر اثربخشی معلمان توصیف می‌کنند. محققان دریافته‌اند ساختارهای منع‌کننده از اثربخشی معلم جلوگیری می‌کند؛ درحالی‌که ساختارهای توانمندساز اثربخشی معلم را افزایش می‌دهند (مک‌گیگان و هوی، ۲۰۰۶؛ سیندن و همکاران، ۲۰۰۴). ساختار توانمندساز مظهر رهبری مدرسه تلقی می‌شود که اداره مدرسه را هموار می‌سازد و مدرسه را به مکانی خوشایند و مولد برای فعالیت‌های معلمان تبدیل می‌کند. اثربخشی رهبران تأثیر زیادی بر اثربخشی معلم دارد و در افزایش اثربخشی تمام سازمان مدرسه کمک‌کننده است (مک‌گیگان و هوی، ۲۰۰۶). در ساختارهایی که انعطاف‌پذیری، حمایت و رابطه دوطرفه وجود دارد، اثربخشی عنصری مشهود است. در این ساختارها مشکلات همچون فرصت در نظر گرفته شده‌اند و برای حل آنها از مشارکت همه کادر آموزشی مدرسه کمک گرفته می‌شود؛ پس این نوع ساختارها به اثربخشی مدرسه کمک خواهد کرد.

این پژوهش همچنین مشخص کرد ساختار توانمندساز مدرسه بر اثربخشی مدرسه از طریق خوش‌بینی تحصیلی معلمان تأثیر معناداری ($\beta=0/12$) دارد. ساختار توانمندساز سازه‌ای است که نشان‌دهنده اثربخشی ساختارها و فرایندهای مدرسه در توانمندساختن فعالیت‌های معلمان است. ساختار توانمندساز، باورهای معلمان را درباره اینکه مدرسه به عنوان یک سازمان در حمایت از فعالیت و وظیفه تدریس چگونه عمل می‌کند، پوشش می‌دهد (مک‌گیگان و هوی، ۲۰۰۵). ساختارها و فرایندهای مدرسه که معلمان را در کار و فعالیتشان توانمند کند، به تقویت خوش‌بینی تحصیلی می‌انجامد (هوی و سوییتلند، ۲۰۰۰، ۲۰۰۱؛ هوی، ۲۰۰۳؛ گست و هوی، ۲۰۰۴؛ سیندن و همکاران، ۲۰۰۴).

مدارسی که ساختار توانمندساز دارند، معلمان را به حل مسئله تشویق می‌کنند، قوانین انعطاف‌پذیر دارند، معلمان از تجربه و تخصص حرفه‌ای بهره‌مندند، سلسله‌مراتبی مفید و کاربردی وجود دارد که در آن، کارکنان را به انجام فعالیت‌هایشان در سرتاسر سازمان تشویق می‌کنند (سیندن و همکاران، ۲۰۰۴).

نتایج پژوهش همچنین نشان می‌دهد مدل مفهومی پژوهش از برازش مناسبی برخوردار

است. این پژوهش در پی تبیین نقش ساختار توانمندساز مدرسه بر اثربخشی مدرسه با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی معلمان بوده است. همچنین نتایج مشخص کرد میزان تأثیر ساختار توانمندساز بر خوش‌بینی تحصیلی معلمان و تأثیر خوش‌بینی تحصیلی بر اثربخشی مدرسه بیشتر از تأثیر مستقیم ساختار توانمندساز بر اثربخشی مدرسه است؛ این خود، نشان از آن دارد که برای تحقق اثربخشی مدرسه و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان باید ساختار و جوّی را در مدرسه ایجاد کرد که در آن بر باورهای معلمان به‌ویژه باور خوش‌بینی تحصیلی به عنوان یک عامل تأثیرگذار بر اثربخشی مدرسه تأکید بشود.

خوش‌بینی تحصیلی سازه‌ای مهم از نظر تأثیر بر بروندهای تحصیلی دانش‌آموزان و اثربخشی مدرسه است. این سازه حداقل به سه روش مجزا به طور معناداری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و اثربخشی مدرسه را بهبود می‌دهد؛ با ترویج کارآمدی معلم، ایجاد اعتماد جمعی، و تحکیم تأکید تحصیلی. متعاقباً، مدیران آموزشی سه مسیر برای طراحی برنامه‌هایی پیش رو دارند که بتواند به طور اثربخشی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقا دهد. مدیران مدارس نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی و موفقیت مدرسه دارند (مسیک، ۲۰۱۲). همان‌طور که قبلاً نیز ذکر شد خوش‌بینی تحصیلی، سازه‌ای است که موجب بهبود پیشرفت تحصیلی می‌شود و ساختار توانمندساز مدرسه مکانیسمی برای تحقق خوش‌بینی تحصیلی است.

پیشنهادهاى پژوهشى و کاربردى

این پژوهش مشخص کرد که خوش‌بینی تحصیلی سازه‌ای مهم از نظر تأثیر بر بروندهای تحصیلی دانش‌آموزان و اثربخشی مدرسه است. این پژوهش همچنین روشن ساخت که ساختار توانمندساز مدرسه هم به صورت مستقیم اثر معناداری بر اثربخشی مدرسه دارد و هم به صورت غیرمستقیم و از طریق متغیر میانجی خوش‌بینی تحصیلی معلمان، اثر معناداری بر اثربخشی مدرسه دارد. در نتیجه باید ساختار و جوّی را در مدارس ایجاد کرد که در آن بر خوش‌بینی تحصیلی معلمان به عنوان عاملی تأثیرگذار بر موفقیت مدرسه تأکید بشود؛ زیرا افزایش خوش‌بینی تحصیلی، فرهنگی را در مدارس به وجود می‌آورد که پیشرفت تحصیلی را تسهیل و امکان‌پذیر می‌کند.

مدیران باید ساختاری را در مدارس به وجود بیاورند که در آن بر حل مسئله، تشویق نوآوری، حمایت از کارکنان، تقویت اعتماد، یادگیری از اشتباهات و... تأکید شود. چنین

ساختاری، معلمان را در کارشان توانمند می‌سازد تا این‌گونه به کار و فعالیتشان در مدرسه خوش‌بین باشند و نگرشی خوش‌بینانه به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و عملکرد مدرسه داشته باشند. مدیران باید جوّی ایجاد کنند که در آن اهداف تحصیلی بالا برای همه دانش‌آموزان، محیط یادگیری منظم و امن، انتظارات بالا فراهم شود و در آخر اینکه در این محیط وجود پیشرفت تحصیلی برای خود دانش‌آموز یک امر مهم تلقی شود. مدیران مدارس باید معلمان را متقاعد کنند که موفقیت آنها مترادف با موفقیت مدرسه و برون‌دادهای بهتر در گستره مدرسه است. مدیران باید هر چیزی را که ممکن است در تقویت کارآمدی جمعی معلمان کمک‌کننده باشد، از طریق ارائه تجارب در حد تسلط و تجارب جانشینی، استفاده از ترغیب شفاهی و ترویج حالات مثبت به کار بگیرند. مدیران باید به اعتماد معلمان نسبت به دانش‌آموزان و والدین توجه کنند و مطمئن شوند که طنین ارزشمندی تحصیلات در سراسر مدرسه پیچیده شده باشد. این اقدامات خوش‌بینی تحصیلی را تقویت و سبب پیشرفت تحصیلی بالا می‌شود. در پژوهش حاضر برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه استفاده شد. پیشنهاد می‌شود در گردآوری داده‌ها فقط از روش پرسشنامه‌ای استفاده نشود و حتی المقدور از روش‌های دیگر مانند مصاحبه و مشاهده یا روش‌های ترکیبی استفاده شود؛ زیرا ترکیب روش‌های مختلف باعث شکل‌گیری کار دقیق‌تر می‌شود.

منابع

- حیدرزاده، سارا (۱۳۹۳). بررسی نقش ساختار توانمندساز و هشیاری سازمانی در اثربخشی مدارس منطقه ۵ استان تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه خوارزمی تهران؛ دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- رابینز، استیفن (۱۳۹۱). تئوری سازمان (ساختار و طرح سازمانی). ترجمه مهدی الوانی و حسن دانایی‌فرد، تهران: صفار.
- زین‌آبادی، حسن‌رضا (۱۳۸۸). نقش سبک رهبری تحولی مدیران در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر تهران؛ ارائه یک الگو. رساله دکتری. دانشگاه تربیت معلم تهران؛ دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- هوی، وین‌کی. میسکل، سیسیل (۱۳۹۳). مدیریت آموزشی؛ تئوری، تحقیق و عمل. ترجمه حسین عباسیان. تهران: آراد.
- Atkinson, M. J., Diedrichs, P. C., & Garbett, K. M. (2017). Evaluating a School-Based Intervention for Body Image ('Dove Confident Me: 5-Part Body Confidence Workshops for Schools') Among Adolescent Girls and Boys: Results from a Cluster Randomized Controlled Effectiveness Trial. *Journal of Adolescent Health*, 60(2), S5.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Effective Schools. *Council of Ontario Directors of Education*. June 30, 2011.
- Geist, J. R., & Hoy, W. K. (2004). Cultivating a culture of trust: Enabling school structure, teacher professionalism, and academic press. *Leading and Managing*, 10(1), 1.
- Goodman, P. S., & Pennings, J. M. (1977). *New perspectives on organizational effectiveness* (pp. 1-12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gray, J., Kruse, S., & Tarter, C. J. (2017). Developing professional learning communities through enabling school structures, collegial trust, academic emphasis, and collective efficacy. *Educational Research Applications*, 1-8.
- Harris, V. B. (2015). *Teacher academic optimism and collaboration the catalyst*

- for parent trust, parent involvement, parent collaboration, and school effectiveness* (Doctoral dissertation, University of Alabama Libraries).
- Heidarzadeh, S., & Abbasian, H. (2014). Study the effect of teacher' academic optimism and enabling school structure on students achievement. *International Journal of Scientific Management and Development*, 2 (7), 284-289.
- Hoy, W. K. (2009). School effectiveness index. (Available in <https://www.waynehoy.com/school-effectiveness/>).
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and teacher education*, 24(4), 821-835.
- Hoy, W. K. & Miskel, C., G. (2008). *Educational Administration–Theory, Research and Practice*.
- Hoy, W. K. (2002). Faculty Trust: A Key to Student Achievement. *Journal of School Public Relations*, 23(2), 88-103.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-109.
- 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.
- Hoy, W. K., & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 117-134.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2000). School bureaucracies that work: enabling, not coercive. *Journal of School Leadership*, 10(6), 525-541.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: the meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal*, 43(3),

425-446.

- Jayan, M., Bing, K. W., & Musa, K. (2016). Investigating the Relationship of Adaptive Leadership and Leadership Capabilities on Leadership Effectiveness in Sarawak Schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 224, 540-545.
- Kirby, M. M., & DiPaola, M. F. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 542-562.
- Lezotte, L. W. (2009). *Effective schools: Past, present, and future*. Retrieved December, 20, 2009.
- Mayerson, D. R. (2010). *The Relationship between School Climate, Trust, Enabling Structures, and Perceived School Effectiveness*. ProQuest LLC.
- 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.
- Messick, P. P. (2012). *Examining relationships among enabling school structures, academic optimism and organizational citizenship behaviors* (Doctoral dissertation, Auburn University).
- Reeves, J. B. (2010). *Academic optimism and organizational climate: an elementary school effectiveness test of two measures* (Doctoral dissertation, The University of Alabama TUSCALOOSA).
- Rhoads, D. H. (2009). *Enabling structure and collective efficacy: a Study of Teacher Perceptions in Elementary Divisions of American Schools in Mexico*.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Fundamentals of educational planning, 68.
- Sinden, J. E., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2004). An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical, and research considerations. *Journal of*

- Educational Administration*, 42(4), 462-478.
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Sun, H., Creemers, B. P., & De Jong, R. (2007). Contextual factors and effective school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 18(1), 93-122.
- Verdis, A., Kriemadis, T., & Pashiardis, P. (2003). Historical, comparative and statistical perspectives of school effectiveness research: rethinking educational evaluation in Greece. *International Journal of Educational Management*, 17(4), 155-169.
- Wagner, C. A. (2008). *Academic optimism of Virginia high school teachers: Its relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement*. ProQuest.
- 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.