

دوره ۸، شماره ۲
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی
دانشگاه الزهراء
تاریخ دریافت: ۹۰/۲/۲۳

اندیشه‌های نوین تربیتی
تابستان ۱۳۹۱
صص ۹۰-۶۵
تاریخ پذیرش: ۹۱/۷/۱۷

تاریخ بررسی: ۹۱/۴/۱۰

سلامت‌سازمانی مدرسه و پیشرفت تحصیلی: تدوین، آزمون و اصلاح یک الگوی علی

حسن‌رضازین‌آبادی* و مرادعلی‌رضایی**

چکیده

این پژوهش با استفاده از پژوهش‌های گذشته یک الگوی مفروض را با ترکیب سه متغیر میانجیگر تدوین کرد. برای آزمون این الگو ۱۸۴ معلم شیمی و ۱۸۴ مدیر شاغل در دبیرستان‌های استان لرستان شرکت کرده‌اند. مدیران به پرسشنامه رفتار شهروندی سازمانی و معلمان به پرسشنامه‌های سلامت سازمانی، احساس کارآمدی و خشنودی شغلی پاسخ دادند. پیشرفت تحصیلی با توجه به معدل کتبی دانش‌آموزان معلمان مذکور در آزمون نهایی درس شیمی اندازه‌گیری شد. پایایی پرسشنامه‌ها به روش آلفای کرونباخ و روایی سازه آن‌ها با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی تحلیل شد. همچنین الگوی مفروض با استفاده از تحلیل مسیر آزمون شد. برطبق نتایج، این الگو گرچه برازش خوبی با داده‌ها دارد، اما در آن اثر مستقیم سلامت سازمانی بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان معنادار نیست. پس از حذف این اثر، آزمون الگوی اصلاح شده نشان داد که این الگو برازش بهتری با داده‌ها دارد. در این الگو سلامت سازمانی با میانجیگری احساس کارآمدی، خشنودی شغلی و رفتار شهروندی سازمانی معلمان اثر غیرمستقیم و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. در مجموع نتایج نشان داد که سلامت سازمانی با تأثیرگذاری بر نگرش‌ها و رفتارهای فرآیندهای معلمان می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد. مخاطب یافته‌های این پژوهش بیشتر مدیران مدارس، به‌عنوان اساسی‌ترین عامل در تحریک سلامت سازمانی، هستند.

کلیدواژه‌ها

سلامت سازمانی؛ احساس کارآمدی؛ خشنودی شغلی؛ رفتار شهروندی سازمانی؛ پیشرفت تحصیلی؛ مدیران؛ معلمان؛ الگو

* نویسنده مسئول: استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه

خوارزمی hzeinabadi@yahoo.com

** کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی

مقدمه

اگرچه شاخص‌های اثربخشی نظام آموزش مدرسه‌ای متنوع هستند، اما شاخص «پیشرفت تحصیلی»^۱، به‌عنوان مهم‌ترین شاخص‌ها، تنها دستاوردی که به‌طور گسترده و عمومی اندازه‌گیری می‌شود (دیپائولا و هوی^۲، ۲۰۰۵؛ هوی و میسکل^۳، ۲۰۰۵). این شاخص که بیشتر بر اساس نتایج آزمون‌های نهایی و استاندارد سنجیده می‌شود، مهم‌ترین دغدغه دانش‌آموزان، والدین، دست‌اندرکاران و صاحب‌نظران آموزش و پرورش است و به همین دلیل اکثر بررسی‌های چند دهه گذشته به واکاوی عوامل مؤثر و راهکارهای بهبود پیشرفت تحصیلی اقدام کرده‌اند. به‌رغم نقش زیاد قابلیت‌های دانش‌آموزان، خانواده و وضعیت اجتماعی-اقتصادی، ایجاد محیط‌های یادگیری مؤثر بر پیشرفت تحصیلی به مأموریت مدارس پیشرفته تبدیل شده است. این مأموریت شدیداً بر نقش عوامل درون مدرسه‌ای همچون مدیر، معلم و جو حاکم بر مدرسه تأکید دارد. دستاوردهای مدارس حتی پس از کنترل ویژگی‌های فردی و خانوادگی دانش‌آموزان، با هم متفاوت است و این تفاوت به‌طور نظام‌مند به ویژگی‌های اندازه‌گیری شده در درون آن‌ها مربوط است. به عبارتی دیگر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، به میزان جالب‌توجهی، تحت تأثیر ویژگی‌ها و فعالیت‌های درون مدرسه‌ای قرار دارد (تدلی و رینولدز^۴، ۲۰۰۰).

یکی از متغیرهای درون مدرسه‌ای بسیار مهم «جو سازمانی»^۵ است که امروزه از سازه‌ای به نام «سلامت سازمانی»^۶ برای بررسی و سنجش آن استفاده می‌شود. در بیان اهمیت این سازه، پژوهش‌های موجود (نظیر هوی و همکاران، ۱۹۹۱؛ ساراسون^۷، ۱۹۹۶؛ هوی و همکاران، ۱۹۹۰) بر این باور هستند که اقدام‌های ناظر بر اصلاحات آموزشی بدون توجه بر فرهنگ، جو و نشانگان سلامت سازمانی همواره با شکست مواجه خواهد شد. براینکه این پژوهش‌ها، تأکید

1. Academic achievement
2. DiPaola & Hoy
3. Miskel
4. Teddlie & Reynolds
5. Organizational climate
6. Organizational health
7. Sarason



بر سلامت سازمانی به‌عنوان عاملی مهم در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است.

سلامت سازمانی: ماهیت و اثر غیرمستقیم آن بر پیشرفت تحصیلی

برای توصیف و سنجش محیط عمومی و جو اجتماعی مدارس در دهه‌های اخیر تلاش‌های جالب‌توجهی انجام شده است. برآیند این تلاش‌ها، رواج اصطلاحات گوناگون و پیدایش سازه‌های مهمی نظیر «جو سازمانی» و «سلامت سازمانی» بوده است (هوی و همکاران، ۱۹۹۱؛ هوی و میسکل، ۲۰۰۵). هالپین و کرافت^۱ (۱۹۶۳)، به نقل از هوی و میسکل (۲۰۰۵)، معتقد هستند که جو سازمانی به ادراک معلمان از محیط عمومی کار در مدرسه اطلاق شده و کیفیت نسبتاً پایداری است که معلمان آن را تجربه می‌کنند، بر رفتار آن‌ها تأثیر گذاشته و مبتنی بر ادراک جمعی رفتار در مدرسه است. اما هوی و همکاران (۱۹۹۰) واژه سلامت را برای توصیف محیط عمومی مدرسه ترجیح داده‌اند. به‌زعم آن‌ها نشانگان سلامت مدرسه بهتر می‌تواند که یک مدرسه اثربخش را تصویر کنند. همچنین مایلز^۲ (۱۹۶۹)، به نقل از هوی و میسکل (۲۰۰۵)، سلامت سازمانی مدرسه را شکل تکامل یافته جو سازمانی می‌داند. او به‌عنوان نخستین نظریه‌پرداز سلامت سازمانی مدرسه، معتقد است که سلامت سازمانی به ویژگی‌هایی به مراتب کامل‌تر و مهم‌تر از ویژگی‌های مورد نظر جو سازمانی اشاره دارد. ویژگی‌هایی نظیر دوام و بقای مدرسه در محیط، سازگاری مدرسه با محیط و گسترش توانایی آن برای سازگاری بیشتر از جمله آن‌ها است. تعاریف مختلفی از سلامت سازمانی مطرح شده است. برآیند این تعاریف این است که علاوه بر ویژگی‌های مورد نظر مایلز (۱۹۹۶)، سلامت سازمانی به منزله توانایی مدرسه برای انجام‌دادن وظایف خود به‌طور مؤثر و رشد و بهبود مداوم است. یک مدرسه سالم مکانی است که اعضاء آن ضمن داشتن هماهنگی، می‌خواهند در آنجا بمانند، کار کنند و افرادی سودمند و مؤثر باشند (هوی و همکاران، ۱۹۹۱؛ هوی و همکاران، ۱۹۹۰). با آنکه ممکن است تعاریف روشنی برای سلامت سازمانی مطرح نشده باشد، برخی از پژوهشگران با توصیف نشانگان سلامت مدرسه تشریح بهتر و واضح‌تری ارائه می‌کنند. هوی و فیلدمن (۱۹۸۷) یکی از پرکاربردترین طبقه‌بندی‌ها از نشانگان سلامت سازمانی مدرسه را

1. Halpin & Croft

2. Miles



ارائه کرده‌اند. آن‌ها در چارچوب خود، برای تشریح سلامت سازمانی مدرسه، هفت بعد را شناسایی کرده‌اند (جدول ۱). این ابعاد مهم مبین نیازهای بیانی و ابزاری سیستم اجتماعی مدرسه در سطوح سه‌گانه نهادی، اداری و فنی است.

جدول ۱: نشانگان سلامت سازمانی مدرسه

نشانگان	توضیح درباره نشانگان
یگانگی نهادی ^۱	توانایی مدرسه برای سازگاری با محیط و مدیریت محیط خود به گونه‌ای که یگانگی، انسجام و تمامیت برنامه‌های آموزشی اش را حفظ کند و معلمان در مقابل خواسته‌های غیرمنطقی والدین و جامعه حفظ شوند (سطح نهادی).
نفوذ مدیر ^۲	قابلیت مدیر برای تأثیرگذاری بر کارگزاران فرادست خود و ترغیب آن‌ها به توجه بیشتر به مسائل مدرسه. مواجه نشدن با موانع اداری سلسله مراتبی (بوروکراسی) و وابسته نشدن به نیروی فرادستان از جمله مهارت‌های لازم برای یک مدیر تأثیرگذار به شمار می‌رود (سطح اداری).
ملاحظه‌گری ^۳	رفتار رهبری مدیر که دوستانه، حامی، باز و همکارانه است و توجه واقعی او را نسبت به رفاه معلمان نشان می‌دهد (سطح اداری).
پشتیبانی منابع ^۴	تدارک لوازم و مواد آموزشی در دسترس به‌منظور اجرای مؤثر تدریس معلم و پاسخ سریع به درخواست‌های معلم در این خصوص (سطح فنی).
ساخت‌دهی ^۵	رفتار ساخت‌مند و وظیفه‌مدارانه مدیر در مشخص کردن مناسبات و روابط کاری با معلمان و تعریف روشن او از انتظارات شغلی، استانداردهای عملکرد، و روش‌های انجام کار (سطح اداری).
روحیه ^۶	وجود حس گروهی دوستانه، صمیمیت، اشتیاق و اعتماد در مدرسه. علاقه معلمان به یکدیگر و به شغلشان، کمک آن‌ها به یکدیگر، داشتن حس افتخار به مدرسه و حس جمعی برای پیشرفت شغلی (سطح فنی).
تأکید علمی ^۷	مدرسه برتری علمی و فرهنگی را خواهان است و برای رسیدن به آن کوشش می‌کند. همچنین اهداف برتر و در عین حال قابل دسترس، برای دانش‌آموزان خود تعیین می‌کند. محیط یادگیری منظم و جدی است. معلمان به توانایی دانش‌آموزان برای پیشرفت باور دارند. دانش‌آموزان سخت کار می‌کنند و به آن‌هایی که از نظر آموزشی عملکرد خوبی دارند احترام می‌گذارند (سطح فنی).

بدون شک با وجود چنین نشانگانی در مدرسه، پیشرفت تحصیلی چشمگیر خواهد بود.

این ادعا در چندین پژوهش حمایت شده است. از جمله یافته‌های هوی و همکاران (۱۹۹۶)

1. Institutional integrity
2. Principal influence
3. Consideration
4. Resource support
5. Initiating structure
6. Morale
7. Academic emphasis

نشان می‌دهد که سلامت سازمانی با پیشرفت تحصیلی در دروس ریاضیات و خواندن همبستگی مثبت دارد. نتایج پژوهش‌های دیگر (نظیر اسمیت^۱، ۲۰۰۲؛ بارت^۲، ۲۰۰۱؛ هوی و هانام^۳، ۱۹۹۷؛ لیکاتا و هارپر^۴، ۱۹۹۹) حاکی از آن است که معلمانی که ادراک مثبتی از مدرسه خود دارند، یا به عبارتی جوّ مدرسه خود را سالم و مثبت تلقی می‌کنند، بهره‌مند از دانش‌آموزانی با پیشرفت تحصیلی بالا هستند. برخی دیگر از یافته‌ها حمایت مستحکم‌تری فراهم می‌کنند. برای مثال وانگ^۵ و همکاران (۱۹۹۷) در پژوهش خود دریافتند که از بین عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، جوّ سازمانی سالم بالاترین و سیاست‌های ایالتی و محلی و ویژگی‌های جمعیت شناختی دانش‌آموزان کمترین تأثیر را داشته‌اند. اما باید توجه داشت که این تأثیر نمی‌تواند به صورت مستقیم باشد. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند، شکل واقعی جوّ و سلامت سازمانی به گونه‌ای غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (بارت، ۲۰۰۱). بر این اساس برخی از متغیرهای مهم نقش واسطه را ایفا می‌کنند که متغیرهای مرتبط به معلمان مهمترین گروه را به خود اختصاص داده‌اند. این پژوهش با عنایت به پژوهش‌های گذشته نقش میانجیگر سه متغیر بسیار مهم را بررسی کرده است که در ادامه متغیرهای مذکور شرح داده خواهد شد.

سلامت سازمانی و احساس کارآمدی معلم

بندورا^۶ (۱۹۹۷) خود کارآمدی را به عنوان نگرش فرد درباره قابلیت‌های خود برای سازمان‌دهی و انجام‌دادن اموری تعریف می‌کند که برای دستاوردهای خاصی لازم است. او مطرح می‌کند که خودکارآمدی، توان سازنده‌ای است که بدان وسیله، مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف، به گونه‌ای اثربخش ساماندهی می‌شود. بر این اساس احساس کارآمدی معلم^۷ عبارت از قضاوت او درباره توانایی خود برای

1. Smith
2. Barth
3. Hannum
4. Licata & Harper
5. Wang
6. Bandura
7. Teachers' Sense of Efficacy



به دست آوردن نتایج مطلوب (یادگیری‌های دانش‌آموز) است. به زعم شانن-موران و وولفولک هوی^۱ (۲۰۰۱)، احساس کارآمدی، به سه شکل شامل کارآمدی در «مدیریت کلاس^۲»، در «عجین کردن دانش‌آموز^۳» و «راهنمایی تدریس^۴»، در رفتار معلم بروز می‌کند. پژوهش‌های موجود حاکی از آن هستند که رابطه بالا و معناداری میان سلامت سازمانی و احساس کارآمدی معلم وجود دارد. این پژوهش‌ها وجود رابطه مستقیم و علی میان آن‌ها را پررنگ می‌کند. برای مثال هوی و وولفولک وی (۱۹۹۳) در پژوهش خود دریافتند که یک مدرسه سالم در رشد و توسعه این باور در معلمان که آن‌ها می‌توانند بر یادگیری دانش‌آموز تأثیر بگذارند (احساس کارآمدی)، نقش دارد.

سلامت سازمانی و خشنودی شغلی معلم

خشنودی شغلی^۵ عبارت از حسی از احساسات و نگرش‌های مثبت است که معلمان نسبت به شغل خود دارند. هنگامی که معلمی می‌گوید خشنودی شغلی بالایی دارد، این بدان معناست که او واقعاً شغل خود را دوست دارد و ارزش بسیاری برای آن قائل است. این متغیر به‌عنوان یک واکنش هیجانی برخاسته از تناسب بین نیازهای فردی و ارزش‌های به‌شدت تحت تأثیر محیط کار قرار دارد (اسپکتور^۶، ۱۹۹۷). محیط کار در معلمان احساسات و نگرش‌های متفاوتی به وجود می‌آورد که ممکن است حاکی از خشنودی یا ناخشنودی آن‌ها باشد. فیتنس (۲۰۰۳) به نقل از ساعدی و همکاران (۱۳۸۹) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که هر قدر یک سازمان جوّ سالمی داشته باشد، کارکنان آن سازمان نیز به همان میزان خشنودی شغلی بالایی دارند. در خصوص خشنودی شغلی معلمان، بسیاری از پژوهش‌ها رابطه قوی و معنادار آن با سلامت سازمانی را گزارش کرده‌اند. برای مثال کوین اسکات (۱۹۹۵)، با بررسی نقش سلامت سازمانی، ویژگی‌های جمعیت شناختی معلمان، موقعیت اجتماعی - اقتصادی و

1. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy
2. Efficacy in classroom management
3. Efficacy in student engagement
4. Efficacy in instructional strategies
5. Job satisfaction
6. Spector

اندازه مدرسه، به این نتیجه رسید که، صرفاً سلامت سازمانی در خشنودی شغلی معلمان مؤثر است. بر این اساس می‌توان وجود رابطه علی مستقیم میان سلامت سازمانی و خشنودی شغلی معلم را ممکن دانست (سلیمانی، ۱۳۸۹).

سلامت سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی معلم

با الهام از تعریف ارگان^۱ (۱۹۸۸)، رفتار شهروندی سازمانی معلم رفتاری اختیاری، داوطلبانه، افزون بر نقش رسمی و بی‌چشم‌داشت برای کمک به دانش‌آموزان، معلمان دیگر و مدیر است. مفهوم اختیاری بودن این رفتارها بدان معناست که آن‌ها جزء الزامات رسمی نقش، شرح شغل و وظایف رسمی معلم نبوده و در قرارداد شغلی به هیچ‌عنوان ذکری از آن‌ها نشده است. بروز آن‌ها بسته به نظر و انتخاب معلم است و صرف‌نظر کردن از آن‌ها تنبیه خاصی را به دنبال ندارد (اپلاتکا^۲، ۲۰۰۹). همان‌گونه که شرایط حال حاضر و حاکم بر مدارس و چالش‌های ناشی از اصلاحات و تجدید سازمان مدارس، لزوم بهره‌مندی مدارس از معلمان با خشنودی شغلی بالا را آشکار کرده است، مؤفقیّت و اثربخشی مدارس نیز در چنین شرایطی به رفتارهای شهروندی سازمانی معلمان نیاز مبرمی دارد. در چنین شرایطی اگر معلمان صرفاً در چارچوب الزامات رسمی شغل خود عمل کنند، مدارس نمی‌توانند در تحقق سریع اهداف خود مؤفق باشند (دیپائولا و همکاران، ۲۰۰۵). اهمیت رفتار شهروندی سازمانی در معلمان به آن منجر شده است که امروزه شواهد پژوهشی مختلفی برای آن فراهم شود. در تبیین عوامل مؤثر بسیاری از پژوهشگران بر نقش جوّ و فرهنگ سازمانی تأکید کرده‌اند (زین‌آبادی و همکاران، ۱۳۸۷). همچنین برخی دیگر از شواهد (نظیر گارج و راستوگی^۴، ۲۰۰۶؛ دیپائولا و شانن-موران، ۲۰۰۱؛ تراویس و جیمی^۵، ۲۰۰۸) بر این باور هستند که این رفتارها در معلمان به‌طور ملاحظه‌پذیری زمانی افزایش می‌یابند که مدارس سلامت سازمانی بالایی داشته باشند. این یافته‌ها به آن دسته از مدرسی اشاره دارند که از سلامت سازمانی برخوردار بوده و

1. Organ
2. Organizational citizenship behavior
3. Oplatka
4. Garg & Rastogi
5. Travis & Jamie

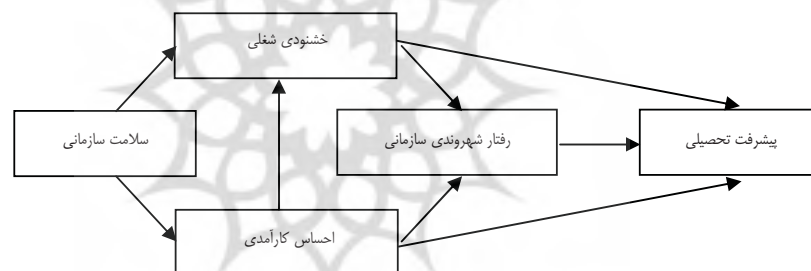


نشانگان سلامت مدرسه چنان فراگیر است، که معلمان خود را مؤظف به صرف انرژی و وقت مضاعف، بیش از آنچه که در شرح وظایف آنها آمده، می‌دانند.

با عنایت به نکات مطرح شده و شواهد پژوهشی مذکور، می‌توان فرض کرد که سلامت سازمانی بر احساس کارآمدی، خشنودی شغلی و رفتار شهروندی سازمانی معلم اثر مستقیمی داشته باشد. این اثرات در الگوی مفروض پژوهش (الگوی ۱) مشخص شده است، اما همان‌گونه که در این الگو ملاحظه می‌شود اثر احساس کارآمدی بر خشنودی شغلی و رفتار شهروندی سازمانی نیز به صورت مستقیم ترسیم شده که این اثرات نیز پشتوانه‌های خود را دارند. کلاسن و چیو^۱ (۲۰۱۰) و کاپرارا^۲ و همکاران (۲۰۰۳) معتقدند که باورهای معلمان در توانایی خود در مدیریت شرایط کلاسی، انجام دادن وظایف و روابط بین فردی با دیگر اعضای مدرسه، شدیداً بر میزان خشنودی آنها از شرایط شغلی تأثیر می‌گذارد. معلمانی که سطح بالایی از باورهای خود کارآمدی دارند، بیشتر می‌توانند با توسعه شبکه‌های بین فردی، شرایطی را ایجاد کنند که خشنودی آنها را از شغل خود افزایش داده و حفظ کند. همچنین نتایج برخی از پژوهش‌ها در سال‌های اخیر (نظیر سامچ و دراچ‌زهاوی^۳، ۲۰۰۰؛ داسولت^۴، ۲۰۰۶) نشان داده‌اند که احساس کارآمدی معلمان با رفتار شهروندی سازمانی آنها رابطه بالا و مثبتی دارد. این پژوهش‌ها در توجیه چرایی این رابطه، بر این باور هستند که معلمان دارای احساس کارآمدی بالا به دنبال فرصت‌هایی برای ارتقاء باورهای مثبت درباره خود می‌شوند و درگیر شدن در رفتار شهروندی سازمانی ممکن است این فرصت‌ها را برای آنها ایجاد می‌کند. به‌رغم اینکه خشنودی شغلی معلمان متأثر از احساس کارآمدی آنهاست، قوی‌ترین عامل اثرگذار بر رفتار شهروندی سازمانی است. نتایج پژوهش‌های موجود (نظیر ویلیامز و اندرسون^۵، ۱۹۹۹؛ زین‌آبادی، ۲۰۱۰) نشان می‌دهد که این متغیر می‌تواند اثر مستقیم و معناداری بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان داشته باشد. بنابراین، فرض رابطه مستقیم بین خشنودی شغلی با رفتار شهروندی سازمانی پشتیبانی و تقویت می‌شود، اما همان‌گونه که بیان

1. Klassen & Chiu
2. Caprara
3. Somech & Drach-Zahavy
4. Dussault
5. Williams & Anderson

شد این متغیرها به عنوان میانجیگر اثر سلامت سازمانی بر پیشرفت تحصیلی فرض شده‌اند. بنابراین، باید در خصوص فرض اثر مستقیم آن‌ها بر پیشرفت تحصیلی توجیهی وجود داشته باشد که شواهد موجود آن را فراهم می‌کنند. از منظر شواهد گذشته معلمانی که احساس کارآمدی بالایی دارند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند (کاپرارا و همکاران، ۲۰۰۶؛ هرمان^۱، ۲۰۰۰؛ اشتون و وب^۲، ۱۹۸۶). این شواهد برای نقش خشنودی شغلی (اپس^۳، ۲۰۰۲؛ گریفیث^۴، ۲۰۰۴) و رفتار شهروندی سازمانی (پوریز^۵، ۲۰۰۴؛ دیپائولا و هوی، ۲۰۰۵) نیز یافت می‌شود. این شواهد در مجموع این نکته را خاطر نشان می‌کنند که معلمان با احساس کارآمدی، خشنودی شغلی و رفتار شهروندی سازمانی بالا دانش‌آموزان با کیفیتی به لحاظ پیشرفت تحصیلی و یادگیری تربیت می‌کنند. الگوی ۱، الگوی مفروض پژوهش را به تصویر کشیده است.



الگوی ۱: الگوی مفروض پژوهش

تلاش‌های پژوهشی انجام شده پیرامون سلامت سازمانی تاکنون بیشتر یا متوجه بررسی میزان برخورداری مدارس از آن بوده، یا میزان رابطه آن با متغیر دیگری بررسی شده است. تاکنون سلامت سازمانی با ترکیبی از متغیرهای مربوط به نگرش و رفتار معلم، که نقش

1. Herman
2. Ashton & Webb
3. Epps
4. Griffith
5. Jurewicz



محوری و اساسی هر کدام مورد قبول و اذعان پژوهشگران بود، بررسی و مطالعه نشده است. همین نقصان و شکاف دانشی دست‌مایه پژوهش حاضر شد تا در قالب الگویی مفروض (که با تکیه بر یافته‌های پژوهشی ترسیم شد) به بررسی آن اقدام شود. بر این اساس هدف کلی این پژوهش آزمون الگویی از اثرات مستقیم و غیرمستقیم سلامت سازمانی مدرسه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و در نهایت پیشنهاد یک الگو بود. در این راستا پرسش‌های زیر بررسی شد:

۱. اثرات مستقیم و غیرمستقیم در الگوی مفروض چقدر است و آیا به لحاظ آماری معنادار است؟
۲. آیا می‌توان الگوی مفروض را به‌عنوان اثر غیرمستقیم سلامت سازمانی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پیشنهاد کرد؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر در قلمرو پژوهش‌های همبستگی از نوع «الگویابی» قرار دارد. هدف این پژوهش‌ها، شناخت الگوهای ممکن علت و معلولی میان متغیرها است (سرمد و همکاران، ۱۳۸۳). جامعه آماری این پژوهش، کلیه معلمان رسمی و پیمانی درس شیمی سال سوم مدارس متوسطه استان لرستان و مدیران آن‌ها بودند. این جامعه که شامل ۵۰۰ نفر (۲۵۰ معلم و ۲۵۰ مدیر) است، در ۲۵۰ دبیرستان دولتی استان، مشغول به خدمت بوده‌اند. با توجه به پایین بودن حجم جامعه، کلیه معلمان و مدیران پیمایش شده‌اند که در این بین پس از حذف اطلاعات ناقص، صرفاً اطلاعات ۱۸۴ معلم و ۱۸۴ مدیر تحلیل شد که جدول ۲ آن را به لحاظ جنس، سن و سطح تحصیلات توصیف کرده است.



جدول ۱: توصیف جمعیت شناختی نمونه

متغیرها	طبقات	فراوانی		درصد	
		مدیر	معلم	مدیر	معلم
جنسیت	مرد	۱۰۶	۱۰۶	۶/۵۷	۶/۵۷
	زن	۷۸	۷۸	۴/۴۲	۴/۴۲
سن	۲۵ تا ۳۰ سال	۲	۱۲	۱/۱	۵/۶
	۳۱ تا ۳۵ سال	۳۰	۶۹	۳/۱۶	۵/۳۷
	۳۶ تا ۴۰ سال	۸۷	۵۵	۳/۴۷	۹/۲۹
	۴۱ سال به بالا	۶۵	۴۸	۳/۳۵	۱/۲۶
تحصیلات	کاردانی	۱	۲	۵/۰	۱/۱
	کارشناسی	۱۵۰	۱۴۱	۵/۸۱	۶/۷۶
	ارشد و بالاتر	۳۳	۴۱	۹/۱۷	۳/۲۲

شیوه تحلیل داده‌ها

داده‌های این پژوهش با استفاده از نرم‌افزارهای PASW Statistic 18 و LISREL تحلیل شد. از «آلفای کرونباخ^۱» برای بررسی پایایی پرسشنامه‌ها و از «تحلیل عاملی تأییدی^۲» برای بررسی روایی سازه آن‌ها استفاده شد. همچنین برای پاسخ به سؤال‌های پژوهش از «تحلیل مسیر^۳» (با رعایت مفروضه‌ها) استفاده شد. شایان ذکر است که هم در مرحله تحلیل عاملی تأییدی و هم در مرحله بررسی چگونگی برازش الگوی مفروض از شاخص‌های خبی دو^۴ (به شرط فقدان معناداری)، برازش مقایسه‌ای (CFI)^۵ (بین ۰/۹ تا ۱)، نیکویی برازش (GFI)^۶ (بین ۰/۹ تا ۱)، نیکویی برازش انطباقی (AGFI)^۷ (بین ۰/۹ تا ۱) و تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا (RMSEA)^۸ (کمتر از ۰/۱۰) استفاده شد. همچنین برای بررسی دقیق‌تر الگوی

1. Cronbach's Alpha
2. Confirmatory factor analysis
3. Path analysis
4. Chi Square (χ^2)
5. Comparative Fit Index (CFI)
6. Goodness of Fit Index (GFI)
7. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
8. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)



نهایی پژوهش (الگوی اصلاح شده) از شاخص‌های تکمیلی دیگر نظیر نسبت خی دو بر درجه آزادی (χ^2 / df)^۱، ریشه میانگین مجزورات باقیمانده (RMR)^۲ (بین ۰/۹ تا ۱)، برازش نرم شده (NFI)^۳ (بین ۰/۹ تا ۱) و برازش نرم نشده (NNFI)^۴ (بین ۰/۹ تا ۱) استفاده شد.

ابزارهای پژوهش

برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی از میانگین نمره کلاسی امتحان نهایی درس شیمی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان در سال تحصیلی ۸۹ - ۸۸ استفاده شد. این دانش‌آموزان در حقیقت دانش‌آموزان معلمان منتخب پژوهش بوده‌اند. برای هر معلم میانگین عملکرد دانش‌آموزانشان در آزمون کتبی درس شیمی محاسبه شد. دلیل انتخاب درس شیمی این است که این درس در بین دروس علوم پایه سال سوم تنها درسی است که در بین رشته‌های تجربی و ریاضی-فیزیک صد در صد مشترک است. گرچه این آزمون برای تمام دانش‌آموزان هماهنگ برگزار شده است، اما برای فراهم آوردن امکان مقایسه بیشتر، کلیه نمرات به نمره استاندارد Z و برای حذف علامت منفی به نمره استاندارد T تبدیل شده‌اند. همچنین برای اندازه‌گیری سایر متغیرها از چهار پرسشنامه استفاده شد:

۱) پرسشنامه سلامت سازمانی مدارس متوسطه (OHI-S)^۵: این پرسشنامه ۴۴ گویه‌ای را هوی و تارتر (۱۹۹۷) تهیه کرده‌اند و علاقه‌بند (۱۳۷۸) آن را به فارسی برگردانده است. این پرسشنامه هفت خرده‌مقیاس یکپارچگی نهادی، ساخت‌دهی، ملاحظه‌گری، نفوذ مدیر، پشتیبانی منابع، روحیه، تأکید علمی را شامل است. پژوهش‌های گذشته (نظیر هوی و همکاران، ۱۹۹۱) ضریب پایایی بالاتر از ۰/۹۰ را برای این پرسشنامه گزارش کرده‌اند. معلمان منتخب در یک مقیاس ۵ درجه‌ای، با انتخاب یکی از اعداد: ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ (از کمترین تا بیشترین)، میزان موافقت خود را با هر گویه گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی برای کل پرسشنامه و خرده‌مقیاس‌ها در دامنه‌ای بین ۰/۷۱ تا ۰/۹۲ محاسبه شده است. در تحلیل عاملی

1. Chi Square to df Ratio (χ^2/df)
2. Root mean square residual (RMR)
3. Normed fit index (NFI)
4. Non-normed fit index (NNFI)
5. Organizational Health Inventory for Secondary Schools (OHI-S)

تأییدی شاخص‌های نیکویی برآزش ($X^2: 42/34, P < 0/05, RMSEA: 0/10, GFI: 0/90, AGFI: 0/90$) نشان دادند که الگوی اندازه‌گیری متغیر سلامت سازمانی با هفت خرده‌مقیاس مذکور برآزش خوبی با داده‌ها داشته است.

۲) پرسشنامه احساس کارآمدی معلم (TSES) (فرم کوتاه): این پرسشنامه ۱۲ گویه‌ای را شانن-موران و وولفولک هوی (۲۰۰۱) ساخته‌اند و در سه خرده‌مقیاس شامل کارآمدی در عجز کردن دانش‌آموز، در راهبردهای تدریس و در مدیریت کلاس، احساس کارآمدی معلمان را اندازه‌گیری می‌کند. معلمان مورد مطالعه، در یک مقیاس ۵ درجه‌ای، با انتخاب یکی از اعداد ۱ تا ۵ (از کمترین تا بیشترین)، میزان موافقت خود را با هر ۱۲ گویه اعلام کردند. شانن-موران و وولفولک هوی (۲۰۰۱) برای کل پرسشنامه و خرده‌مقیاس‌ها ضرایب پایایی بین ۰/۸۱ تا ۰/۹۰ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش نیز ضرایب پایایی کل و خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۷۵، ۰/۶۸ و ۰/۷۸ به دست آمده است. در بررسی روایی سازه، تحلیل عاملی تأییدی انجام شد و مشخص شد که این خرده‌مقیاس‌ها با توان بالا و با برآزش کامل متغیر احساس کارآمدی معلم را اندازه‌گیری می‌کنند.

۳) پرسشنامه خشنودی شغلی مینه‌سوتا (MSQ) (فرم کوتاه): این پرسشنامه را ویس^۳ و همکاران (۱۹۶۷) تهیه کرده‌اند و خشنودی شغلی درونی، بیرونی و عمومی را بر پایه ۲۰ گویه اندازه‌گیری می‌کند. معلمان منتخب در یک مقیاس ۵ درجه‌ای، با انتخاب یکی از اعداد: ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ (از کمترین تا بیشترین)، میزان خشنودی خود را در هر گویه گزارش کرده‌اند. ویس و همکاران (۱۹۶۷) ضریب پایایی بالاتر از ۰/۷۰ را برای کل پرسشنامه و خرده‌مقیاس‌ها منتشر کرده‌اند. در بررسی روایی سازه، تحلیل عاملی تأییدی برای این متغیر نیز برآزش کامل با داده‌ها را نشان داده است.

۴) پرسشنامه رفتار شهروندی سازمانی معلمان: این پرسشنامه ۱۲ گویه‌ای را دیپائولا و شانن-موران (۲۰۰۱) تهیه کرده‌اند. مدیران منتخب در یک مقیاس ۵ درجه‌ای، با انتخاب یکی از اعداد: ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ (از کمترین تا بیشترین) میزان بروز این رفتارها را در هر معلم ارزیابی

1. Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)
2. Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ)
3. Weiss

و تعیین کرده‌اند.^۱ پژوهش‌های گذشته (نظیر گارج و راستوگی، ۲۰۰۶) پایایی بالایی برای این پرسشنامه گزارش کرده‌اند. در این پژوهش بعد از محاسبه پایایی اولیه، مشخص شد که حذف دو گویه، پایایی ابزار را به گونه ملاحظه‌پذیری افزایش می‌دهد. بنابراین، این دو گویه حذف و پایایی پرسشنامه برابر با ۰/۹۲ محاسبه شد. در تحلیل عاملی تأییدی شاخص‌های نیکویی برازش ($X^2/84$ ، $P < 0/05$ ، $RMSEA: 0/10$ ، $GFI: 0/90$ ، $AGFI: 0/91$ و $CFI: 0/95$)، برازش مقبول و مناسب الگوی اندازه‌گیری متغیر رفتار شهروندی سازمانی با داده‌ها را نشان می‌دهند.

یافته‌ها

جدول ۳ میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی میان متغیرهای پژوهش را گزارش کرده است.

جدول ۳: توصیف متغیرهای پژوهش و ماتریس همبستگی

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵
سلامت سازمانی	۳/۲۹	۰/۵۷	۱				
احساس کارآمدی	۴/۱۶	۰/۸۰	۰/۲۶**	۱			
خشنودی شغلی	۳/۹۴	۰/۸۶	۰/۲۵**	۰/۳۱**	۱		
رفتار شهروندی	۳/۸۱	۰/۵۰	۰/۱۷**	۰/۳۸**	۰/۲۷**	۱	
سازمانی							۱
پیشرفت تحصیلی	۵۰	۱۰	۰/۲۰**	۰/۴۵**	۰/۴۶**	۰/۵۸**	۱

** $P < 0/01$

همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد، بین همه متغیرهای پژوهش در سطح ۰/۰۱ همبستگی معنادار وجود دارد. بالاترین ضریب بین رفتار شهروندی سازمانی و پیشرفت تحصیلی ($r=0/58$) و پایین‌ترین بین سلامت سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی ($r=0/17$) محاسبه شده است.

۱. مدیران رفتار شهروندی سازمانی معلمان مورد مطالعه را ارزیابی کرده‌اند. به بیان دیگر هر معلم علاوه بر آن‌که سه پرسشنامه را تکمیل کرده است، مدیر مدرسه نیز رفتار شهروندی سازمانی او را ارزیابی کرده است.



آزمون الگوی مفروض و پاسخ به سؤالات پژوهش

پیش از بررسی چگونگی برازش الگوی مفروض، مفروضه‌های تحلیل مسیر بررسی شد. پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرها با توجه به فقدان معناداری آزمون کولموگروف اسمیرنوف در هر کدام از متغیرها تأیید شد (سلامت سازمانی، $Z=1/35$ ، $P > 0/05$ ، خودکارآمدی، $Z=2/14$ ، $P > 0/05$ ، رضایت شغلی، $Z=2/04$ ، $P > 0/05$ ، رفتار شهروندی سازمانی، $Z=1/43$ ، $P > 0/05$). همچنین برون‌دادهای نرم‌افزار لیزرل و برازش یافتن الگوها نشان داد که پیش‌فرض‌های «الگوی بیش از حد مشخص شده» و «عدم همخطی چندگانه» بین متغیرها نیز رعایت شده است. همچنین پیش‌فرض مربوط به وجود رابطه خطی در بررسی ماتریس همبستگی و نهایتاً مفروضه فاصله‌ای بودن مقیاس اندازه‌گیری با توجه به ماهیت داده‌ها تأیید شد.

برای پاسخ به سؤال اول پژوهش پارامترهای مربوط به اثرات مستقیم و غیرمستقیم در الگوی مفروض برآورد شد و مشخص شد از میان اثرات، تنها اثر مستقیم سلامت سازمانی بر رفتار شهروندی سازمانی ($\beta = 0/05$ ، $t = 0/70$) غیر معنادار است. اما اثرات دیگر در سطح $P < 0/05$ معنادار هستند. همچنین برای پاسخ به سؤال دوم شاخص‌های نیکویی برازش الگو بدین شرح محاسبه شد ($X^2/38$ ، $P > 0/05$ ، $RMSEA: 0/00$ ، $GFI: 0/99$ ، $AGFI: 0/99$ و $GFI: 0/99$). همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، این شاخص‌ها برازش مناسب الگوی مفروض با داده‌های گردآوری شده را نشان می‌دهند. با این حال از آنجا که یکی از مسیرها (اثر مستقیم سلامت سازمانی بر رفتار شهروندی سازمانی) معنادار نشده است، در نتیجه نمی‌توان الگوی مفروض را الگوی مناسب و کاملی برای تبیین پیشرفت تحصیلی دانست. در این شرایط می‌توان الگو را «اصلاح» کرد. شوماخر و لوماکس^۲ (۲۰۰۴) حذف و ثابت نگه داشتن مسیرهای غیر معنادار را روشی مناسب در اصلاح الگوهای علی می‌دانند. برای اساس در این پژوهش با حذف اثر مستقیم سلامت سازمانی بر رفتار شهروندی سازمانی الگوی مفروض اصلاح و مجدداً برازش داده شد که نتایج آن در ادامه گزارش شده است.

1. Model modification
2. Schumacker & Lomax

آزمون الگوی اصلاح شده

پس از حذف اثر غیر معنادار سلامت سازمانی بر رفتار شهروندی سازمانی و برازش الگوی اصلاح شده، پارامترهای مربوط به اثرات مستقیم و غیرمستقیم در الگو به شرح جدول ۴ به دست آمده است.

جدول ۴: پارامترهای مربوط به اثرات مستقیم و غیرمستقیم الگوی اصلاح شده

مسیرها	مستقیم			غیرمستقیم		
	β	SE	t	β	SE	t
احساس کارآمدی	۰/۲۸	۰/۱۰	۳/۹۸*	-	-	-
از سلامت سازمانی بر	۰/۱۷	۰/۱۱	۲/۳۸*	۰/۰۷	۰/۰۴	۲/۵۸*
رفتار شهروندی سازمانی	-	-	-	۰/۱۴	۰/۰۳	۳/۷۳*
پیشرفت تحصیلی	-	-	-	۰/۱۹	۰/۰۸۱	۴/۲۰*
خشونودی شغلی	۰/۲۵	۰/۰۸	۳/۳۸*	-	-	-
از احساس کارآمدی بر	۰/۳۵	۰/۰۴	۴/۹۲*	۰/۰۶	۰/۰۱	۲/۰۱*
رفتار شهروندی سازمانی	۰/۲۴	۰/۰۷	۳/۹۴*	۰/۲۳	۰/۰۵۷	۵/۰۸*
پیشرفت تحصیلی	۰/۱۷	۰/۰۴	۲/۴۰*	-	-	-
از خشونودی شغلی بر	۰/۲۶	۰/۰۶۸	۴/۵۴*	۰/۰۷	۰/۳۷	۲/۲۷*
رفتار شهروندی سازمانی بر	۰/۴۲	۱/۲۱	۷/۰۵*	-	-	-

* $P < ۰/۰۵$

همان‌گونه که در جدول ۴ مشخص است، تمامی اثرات مستقیم و غیرمستقیم معنادار است. در بین اثرات مستقیم، اثر رفتار شهروندی سازمانی بر پیشرفت تحصیلی بیشترین است ($\beta = ۰/۴۲$). همچنین در بین اثرات غیرمستقیم اثر احساس کارآمدی بر پیشرفت تحصیلی اولین رتبه را به خود اختصاص داده است ($\beta = ۰/۲۳$). در بین متغیرهای میانجیگر اثر سلامت سازمانی بر احساس کارآمدی ($\beta = ۰/۲۸$) بیشتر از خشونودی شغلی ($\beta = ۰/۱۷$) است. همچنین در بین متغیرهایی که اثر مستقیمی بر پیشرفت تحصیلی داشته‌اند اثر احساس کارآمدی کمترین رتبه را داشته است ($\beta = ۰/۲۴$). در مجموع می‌توان گفت که سلامت سازمانی بر پیشرفت تحصیلی اثر غیرمستقیم و معناداری داشته است ($\beta = ۰/۱۹$) و متغیرهای میانجیگر نقش خود را به‌طور معناداری ایفا کرده‌اند. با توجه به معنادار بودن کلیه اثرات مستقیم و غیرمستقیم در الگوی اصلاح شده بنابراین، این نتیجه حاصل می‌شود که متغیرهای میانجیگر نقش خود را

به‌طور «غیر کامل» ایفا کرده‌اند.

برای بررسی چگونگی برازش الگوی اصلاح شده با داده‌ها، شاخص‌های نیکویی برازش به ترتیب جدول ۵ محاسبه شده است.

جدول ۵: شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اصلاح شده

مقادیر شاخص‌ها	شاخص‌های نیکویی برازش
۰/۷۰	خی‌دو
۲	درجه آزادی
۰/۴۵	نسبت خی دو بر درجه آزادی
۰/۰۰	تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا
۱	نیکویی برازش
۰/۹۹	تعدیل شده نیکویی برازش
۱	برازش مقایسه‌های
۰/۹۸	ریشه میانگین مجذورات باقیمانده
۰/۹۶	برازش نرم شده
۰/۹۶	برازش نرم نشده

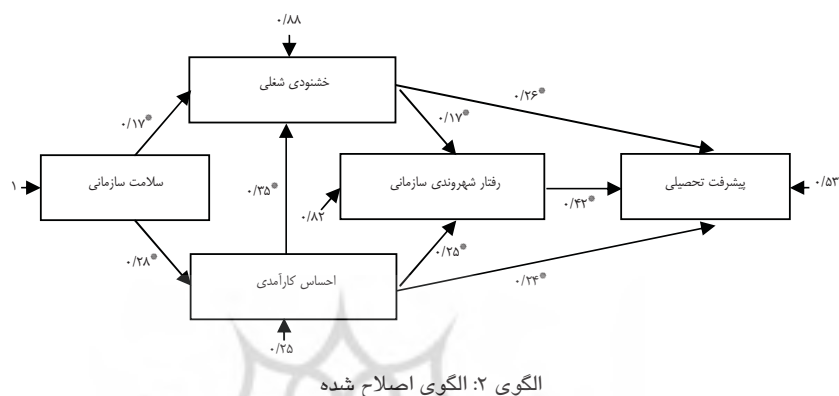
$P > 0.05$

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، شاخص خی‌دو برابر ۰/۷۰ معنادار نشده است، یعنی الگو با داده‌ها برازش مناسبی دارد. همچنین نسبت خی دو بر درجه آزادی (χ^2/df) برابر با ۰/۴۵ و کمتر از ۲، تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا (RMSEA) برابر با ۰/۰۰ و کمتر از ۰/۰۶، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر ۱ و بالاتر از ۰/۹، شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI) برابر ۰/۹۹ و بالاتر از ۰/۹، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) برابر ۱ و بالاتر از ۰/۹، ریشه میانگین مجذورات باقیمانده (RMR) برابر با ۰/۹۸ و بالاتر از ۰/۹، برازش نرم شده (NFR) برابر با ۰/۹۶ و بالاتر از ۰/۹ و نهایتاً برازش نرم نشده (NNFR) برابر با ۰/۹۶ و بالاتر از ۰/۹ تماماً حاکی از برازش مطلوب (و بهتر از الگوی مفروض) الگوی اصلاح شده با داده‌های گردآوری شده هستند. بنابراین، می‌توان این الگو را به‌جای الگوی مفروض در ارتباط با مجرای تأثیر سلامت سازمانی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان معرفی کرد. الگوی اصلاح

1. Partially mediation



شده به ترتیب زیر ترسیم شده است.



بحث و نتیجه‌گیری

نتایج نشان می‌دهد که سلامت سازمانی اثر مستقیم و معناداری بر احساس کارآمدی معلمان داشته است. این نتیجه، با نتایج پژوهش‌هایی گذشته به‌ویژه با پژوهش هوی و ولفولک هوی (۱۹۹۳) هماهنگ است. هر چه معلمان ارزیابی مثبتی از نشانگان سلامت سازمانی مدرسه داشته باشند به همان میزان احساس کارآمدی آن‌ها بیشتر خواهد شد. با نگاهی به نشانگان سلامت سازمانی و ویژگی‌های برشمرده در جدول ۱ (به‌ویژه برای پشتیبانی منابع و تأکید علمی) این نتیجه منطقی به نظر می‌رسد. بدون شک مداری که سالم‌تر هستند از معلمان بهره‌مند خواهند بود که احساس کارآمدی زیادی در مدیریت کلاس، عجز کردن دانش‌آموزان و راهبردهای تدریس خواهند داشت.

معنادار شدن اثر سلامت سازمانی بر خشونودی شغلی در این پژوهش با نتایج برخی از شواهد (گارج و راستوگی، ۲۰۰۶؛ دیپائولا و شانن-موران، ۲۰۰۱؛ تراویس و جیمی، ۲۰۰۸) و پژوهش‌های دیگر از جمله فیتنس (۲۰۰۳) به نقل از ساعدی و همکاران (۱۳۸۹) و کوین‌اسکات (۱۹۹۵)، به نقل از سلیمانی (۱۳۸۹) همخوانی دارد. چنین نتایجی منطقی به نظر می‌رسد. زیرا همان‌گونه که دیویس، اشاره داشته است، سازمان سالم، سازمانی است که در آن کارکنان احساس می‌کنند کاری سودمند و مفید انجام می‌دهند و به احساس رشد و پرورش



شخصی دست می‌یابد (جاهد، ۱۳۸۴). چنین ویژگی‌هایی نویدبخش خشنودی شغلی در آن‌ها است. از طرفی نفوذ مدیر از جمله نشانگانی است که خشنودی شغلی در معلمان را افزایش می‌دهد. معلمان در مدارس بیشتر خشنود هستند که رفتار مدیر دوستانه، حامی، باز و همکارانه است و توجه واقعی او را نسبت به رفاه آن‌ها نشان می‌دهد.

همان‌گونه که در الگوی مفروض مشاهده شد، اثر مستقیم سلامت سازمانی بر رفتار شهروندی سازمانی معنادار نبود. البته، ممکن است که در نگاه اول این نتیجه غیر منتظره به نظر برسد. اما با نگاه به یک ویژگی مهم رفتار شهروندی سازمانی می‌توان این نتیجه را ممکن دانست. در توجیه فقدان معناداری این اثر شواهد موجود (نظیر زین‌آبادی و همکاران، ۱۳۸۹) تأکید دارند که رفتار شهروندی سازمانی رفتاری خودانگیخته و خود تشویق‌کننده است یعنی برای آشکار شدن به میزان بسیار زیادی به خود معلم بستگی دارد. قاعدتاً متغیرهای نگرشی، تأثیر ملموس‌تر و مستقیمی دارند. در این پژوهش اثر مستقیم خشنودی شغلی و احساس کارآمدی به‌عنوان دو متغیر نگرشی مهم معنادار شد که گواهی بر این توجیه است.

احساس کارآمدی توان نسبتاً بالایی در اثرگذاری مستقیم بر خشنودی شغلی نشان داد. این نتیجه با نتایج تعدادی از پژوهش‌های دیگر مثل کاپرارا و همکاران (۲۰۰۶، ۲۰۰۳) و کلاسن و چپو (۲۰۱۰) همخوانی دارد. پژوهش‌های مورد اشاره نشان می‌دهند که باورهای معلمان در توانایی خود در مدیریت شرایط کلاسی و در راهبردهای آموزشی شدیداً بر میزان خشنودی آن‌ها از شرایط شغلی تأثیر می‌گذارد و معلمان کارآمدتر خشنودتر هستند. به بیان دیگر معلمانی که در کلاس درس عملکرد مطلوبی دارند به شغل خود علاقه بیشتری داشته و از آن خشنود هستند. البته، ممکن است که وجود خشنودی شغلی به عنوان علت احساس کارآمدی تلقی شود، اما در حقیقت این تلقی صحیح به نظر نمی‌رسد زیرا یک معلم ابتدا ارزیابی جزئی‌تری از شغل خود انجام می‌دهد و پس از آن است که در پی قضاوت‌های کلی‌تر بر می‌آید (زین‌آبادی، ۱۳۸۹). بر این اساس نگرش و جهت‌گیری معلمان به کارآمدی خود در کلاس درس (احساس کارآمدی) جزئی‌تر و مقدم بر نگرش و جهت‌گیری آن‌ها به شغل معلمی (خشنودی شغلی) است.

یافته دیگر پژوهش نشان داد احساس کارآمدی اثر مستقیم و معناداری بر رفتار شهروندی سازمانی داشته است. این نتیجه با یافته سامچ و دراچ‌زهاوی (۲۰۰۰) و داسولت (۲۰۰۶) همسو است. معلمانی که احساس کارآمدی بالایی دارند، به دنبال فرصت‌هایی برای ارتقاء



باورهای مثبت درباره خود می‌گردند. درگیر شدن در رفتار شهروندی سازمانی ممکن است این فرصت‌ها را ایجاد کرده و احساس کارآمدی آن‌ها را تقویت کند. به عبارتی معلمان با احساس کارآمدی بالا به قابلیت‌های خود ایمان قوی دارند و برای نشان دادن این قابلیت‌ها (که آن را ناشی از استعدادهای شخصی خود می‌دانند) به دنبال مجالی هستند. از این رو آن‌ها در مواجهه با مدیر، همکاران و به‌ویژه دانش‌آموزان با بروز رفتارهای شهروندی سازمانی این احساس را دوباره در خود تقویت می‌کنند.

معناداری اثر مستقیم خشنودی شغلی بر رفتار شهروندی سازمانی بیان‌کننده آن است که معلمان خشنود از شغل خود، برای دست‌آوردن بیشتر و بهتر، از هیچ تلاشی حتی فراتر از وظایف از پیش تعیین شده فروگذار نیستند. این یافته هماهنگ با یافته‌های پژوهش‌های دیگر نظیر ویلیامز و اندرسون (۱۹۹۹) و زین‌آبادی (۲۰۱۰) همسو بوده است. معلمان خشنود از شغل خود، بسیار مشتاق به سرمایه‌گذاری و صرف انرژی مضاعف (رفتار شهروندی سازمانی) برای دانش‌آموزان، معلمان دیگر و مدیران هستند و بدون وجود این خشنودی حتی ممکن است که نه تنها فراتر از وظیفه، بلکه وظایف معمول و مرسوم خود را نیز انجام ندهند.

اما در خصوص پیشرفت تحصیلی، نتایج آزمون الگوی مفروض و الگوی اصلاح شده نشان داد که در هر دو الگو اثر مستقیم خشنودی شغلی، احساس کارآمدی و رفتار شهروندی سازمانی معنادار است. این نتایج نیز قابل انتظار بوده است. در ارتباط با نقش خشنودی شغلی این نکته را می‌توان ذکر کرد که معلم که مهم‌ترین رکن مدرسه است و موفقیت یا فقدان موفقیت مدرسه ارتباط تنگاتنگی با عملکرد او دارد. هر اندازه او از خشنودی شغلی بالاتری بهره‌مند باشد، به همان میزان می‌تواند در کلاس از کارایی بیشتری بهره‌مند شود. بر همین اساس می‌توان انتظار داشت همواره بین شاخص‌های پیشرفت تحصیلی و خشنودی شغلی معلمان همبستگی بالایی وجود داشته باشد. ایس (۲۰۰۲) و گریفیث (۲۰۰۴) در پژوهش خود بر این نتیجه صحت گذاشته‌اند. علاوه بر خشنودی شغلی، نتایج نشان داد که احساس کارآمدی هم اثر مستقیم و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این نتیجه با یافته‌های بسیاری از پژوهش‌ها (نظیر اشتون و وب، ۱۹۸۶؛ کاپرازا و همکاران، ۲۰۰۶؛ هرمان، ۲۰۰۰) همسو است. معلمان که احساس کارآمدی بالایی دارند، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند. این معلمان شرایط بهتری را برای یادگیری دانش‌آموزان فراهم می‌کنند، در



ادارهٔ تدریس نوآوری دارند، از رویکردهای مدیریت کلاسی و روش‌های تدریس مناسبی استفاده می‌کنند و استقلال و خودمختاری دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند. این گونه معلمان، با داشتن نگرش‌های مثبت دربارهٔ مدرسه، باعث افزایش انگیزش تحصیلی و عزت نفس دانش‌آموزان می‌شوند و از این طریق پیشرفت تحصیلی را در آن‌ها ارتقاء می‌بخشند. این معلمان حتی در ایجاد یادگیری در دانش‌آموزانی که مشکل دارند و انگیزهٔ چندانی ندارند، خود را توانمند می‌دانند (اشتون و وب، ۱۹۸۶). این احساس تعیین‌کنندهٔ میزان تلاشی است معلم در تدریس به کار می‌برد و همچنین میزان پافشاری و استقامت او را به هنگام مواجهه با مشکلات و مشقات تدریس تعیین می‌کند (راس^۱، ۱۹۹۲).

در میان همهٔ اثرات مستقیم بر پیشرفت تحصیلی، تأثیر رفتار شهروندی سازمانی بیشتر بوده است. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌هایی همچون یوریز (۲۰۰۴) و دیپائولا و هوی (۲۰۰۵) همخوانی دارد. در توجیه این یافته می‌توان گفت که معلمانی که نسبت به یادگیری حساس هستند، تکالیف متنوع، چالش‌برانگیز و ویژه‌ای را برای دانش‌آموزان با توانایی‌های مختلف فراهم می‌کنند، سعی زیادی در رفع اشکالات یادگیری دارند، از روش‌های مختلف تدریس استفاده می‌کنند، به ایجاد فرصت‌های یادگیری مختلف و متنوع برای دانش‌آموزان اقدام می‌کنند، خلاقیت بالایی در تدریس و ارائهٔ محتوای برنامهٔ درسی دارند، به ارزشیابی مداوم یادگیری و ضعف‌های دانش‌آموزان در امور درسی حساس هستند و برای رفع آن همواره دغدغه دارند و به‌طور کلی فراتر از حد معمول در کلاس زحمت می‌کشند و... معلمانی هستند که با توجه به نرخ بالای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزانشان، از سایر معلمان متمایز می‌شوند. اثر غیرمستقیم و معنادار سلامت سازمانی مدرسه بر پیشرفت تحصیلی با میانجیگری احساس کارآمدی، خشنودی شغلی و رفتارهای شهروندی سازمانی از یافته‌های مهم این پژوهش است. این معناداری بار دیگر این واقعیت را آشکار می‌کند، که مدرسه هنگامی می‌تواند بر سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد که از جؤ سالمی بهره‌مند باشد. هنگامی که مدرسه‌ای سالم است، هماهنگی بر روابط میان دانش‌آموزان، معلمان و کادر اجرایی آن حاکم است و انرژی خود را به سمت مأموریت اصلی‌اش (پیشرفت تحصیلی) هدایت می‌کند.

چنین مدرسه‌ای حامی معلمان است، مع‌هذا آن‌ها را هدایت کرده و استانداردهای عملکردی بالاتر را حفظ می‌کند. محیط یادگیری در این مدارس منظم و جدی است، دانش‌آموزان با انگیزه زیاد و سخت در امور علمی کار می‌کنند و به آن‌هایی که در امور علمی موفقیت دارند احترام می‌گذارند، ابزار مورد نیاز کلاس و مواد آموزشی در دسترس همه است. بالاخره در این مدارس معلمان همدیگر را دوست می‌دارند، به همدیگر اعتماد کرده، در کار خود دلسوز هستند و به مدرسه خود افتخار می‌کنند (هوی و میسکل، ۲۰۰۵). آنچه که در این مدارس حاصل و به ارمغان می‌آید اثربخشی مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است که این پژوهش گواهی بر این مدعا فراهم کرده است.

یافته‌های این پژوهش بیش از هر چیز مدیران مدارس را مورد مخاطب قرار می‌دهد. چراکه آن‌ها از کلیدی‌ترین و اساسی‌ترین عوامل در ایجاد سلامت سازمانی در مدارس تحت رهبری خود هستند. «توانایی مدرسه برای سازگاری با محیط و مدیریت محیط خود»، «محافظت از معلمان در مقابل خواسته‌های غیرمنطقی والدین و جامعه»، «تأثیرگذاری بر کارگزاران فرادست و ترغیب آن‌ها به توجه بیشتر به مسائل مدرسه»، «مواجه نشدن با موانع اداری سلسله‌مراتبی و وابسته نشدن به نیروی فرادستان»، «رفتار رهبری دوستانه، حامی، باز و همکارانه و توجه واقعی به رفاه معلمان»، «تدارک لوازم و مواد آموزشی در دسترس به منظور اجرای مؤثر تدریس معلم و پاسخ سریع به درخواست‌های معلم»، «رفتار ساخت‌مند و وظیفه‌مدارانه در مشخص کردن مناسبات و روابط کاری با معلمان و تعریف روشن از انتظارات شغلی»، «بیان استانداردهای عملکرد و روش‌های اجرای کار» و «ایجاد حس گروهی دوستانه، صمیمیت، اشتیاق و اعتماد در مدرسه» در درجه اول از وظایف مدیر است؛ بدون شک با انجام‌دادن این وظایف معلمان به یکدیگر و به شغل خود عشق می‌ورزند، به یکدیگر کمک می‌کنند و به مدرسه خود افتخار می‌کنند و در آن‌ها یک حس جمعی برای پیشرفت شغلی ایجاد می‌شود. همچنین در مدرسه تأکید علمی به‌وجود می‌آید. همچنین اهداف برتر و در عین حال قابل دسترس، برای دانش‌آموزان تعیین می‌شود. محیط یادگیری در این مدارس منظم و جدی خواهد شد. این پیامدها ضمن آن‌که باز دیگر بر نشانگان یک مدرسه سالم تأکید می‌کنند، نقش و جایگاه مدیر را در شکل‌گیری سلامت سازمانی بسیار حساس و تعیین‌کننده توصیف می‌کنند.



منابع

- جاهد، ح. ع. (۱۳۸۴). سلامت سازمانی. ماهنامه تدبیر، ۱۵۹، ۱۶-۲۱.
- زین‌آبادی، ح. ر. (۱۳۸۹). نقش نگرش‌های شغلی در رفتار شهروندی سازمانی معلمان: آزمون و مقایسه الگوهای ساختاری. تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، ۹ (۳۶)، ۲۹-۵۴.
- زین‌آبادی، ح. ر.؛ بهرنگی، م. ر.؛ نوه‌ابراهیم، ع. و فرزاد، و. (۱۳۸۷). رفتار شهروندی سازمانی معلمان: تحلیلی بر ماهیت، اهمیت، روش‌شناسی پژوهش، پیشایندها و پسایندها. نوآوری‌های آموزشی، ۷ (۲۸)، ۷۵-۱۱.
- زین‌آبادی، ح. ر.؛ بهرنگی، م. ر.؛ نوه‌ابراهیم، ع. و فرزاد، و. (۱۳۸۹). نقش مدیران در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر تهران: آزمون اثر سبک رهبری تحولی. نوآوری‌های آموزشی، ۹ (۳۴)، ۸۹-۱۲۶.
- ساعدی، س.؛ خلعتبری، ج. و موری نجف‌آبادی، ن. (۱۳۸۹). رابطه کیفیت زندگی کاری و سلامت سازمانی با خوشنودی شغلی. فصلنامه تازه‌های روانشناسی صنعتی / سازمانی، ۱ (۴)، ۵۵-۶۴.
- سرمد، ز.؛ بازرگان، ع. و حجازی، ا. (۱۳۸۳). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. چاپ اول. تهران، آگاه.
- سلیمانی، ن. (۱۳۸۹). بررسی میزان سلامت سازمانی مدارس شهرستان‌های استان تهران بر اساس الگوی هوی و فیلدمن. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱ (۴)، ۲۳-۴۳.
- علاقه بند، ع. (۱۳۷۸). سلامت سازمانی مدرسه. فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، ۲۱ (۶)، ۱۴-۲۹.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barth, J. , J. (2001). *The investigation of the relationship between middle school organizational health, school size, and school achievement in the areas of Reading, Mathematics, and Language*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Advanced Educational Studies, Morgantown, West Virginia.
- Caprara G. V. , Barbaranelli, C. , Malone, P. , & Steca, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job Satisfaction and students' academic achievement. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.



- Caprara, G. V. , Barbaranelli, C. , Borgogni, L. & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.
- DiPaola, M. F. & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11, 424-447.
- DiPaola, M. F. & Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*, 88, 35-44.
- DiPaola, M. F. , Tarter, J. C. & Hoy, W. K. (2005). *Measuring Organizational Citizenship in Schools: The OCB Scale*, Information Age Publishing, and Charlotte, NC.
- Dussault, M. (2006). Teachers' self-efficacy and organizational citizenship behaviors. *Psychological reports*, 98(2), 427-432.
- Epps, C. D. (2002). *Examining the leadership impact of principal on student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, Roosevelt University, Chicago, Illinois.
- Garg, P. & Rastogi, R. (2006). Climate profile and OCBs of teachers in public and private schools of India. *International Journal of Educational Management*, 20(7), 529-541.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356.
- Herman, P. (2000). *Teacher experience and teacher efficacy: Relations to student motivation and achievement*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina, Chapel Hill.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice*, 7th edition. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K. , & Feldman, J. A. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20(4), 30-37.
- Hoy, W. K. & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. E. (1993). Teachers sense of efficacy and the organization health of school. *The Elementary School Journal*, 93, 355-372.
- Hoy, W. K. , Hoffman, J. , Sabo, D. & Bliss, J. R. (1996). *Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement*. Working paper, The Ohio State University, Columbus.
- Hoy, W. K. , Tarter, C. J. & Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Hoy, W. K. , Tarter, C. J. & Kottkamp, R. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.
- Jurewicz, M. M. (2004). *Organizational citizenship behaviors of middle school teachers: A study of their relationship to school climate and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. The College of William and Mary.



- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Licata, J. W. & Harper, G. W. (1999). Healthy schools, robust schools and academic emphasis as an organizational theme. *Journal of Educational Administration*, 5, 463-475.
- Oplatka, I. (2009). Going Beyond Role Expectations: Toward an Understanding of the Determinants and Components of Teacher Organizational Citizenship Behavior. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 385-423.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Sarason, S. (1996). *Re-visiting the Culture of the School and the Problem of Change*. New York: Teachers College Press.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Erlbaum and Associates.
- Smith, P. A. (2002). The organizational health of high schools and student proficiency. *The International Journal of Education Management*, 16(2), 98-104.
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16, 649-659.
- Spector, P. E. (1997) *Job Satisfaction*. Sage Publications, Thousand Oaks London New Dehli.
- Teddlie, C. , & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Falmer Press.
- Travis, B. , & Jamie, C. (2008). Organizational Citizenship and Student achievement. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1, 51-58.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 780- 783.
- Wang, M. C. , Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1997). Learning influences, in: H. J. Walberg and G. D. Haertel (eds) *Psychology and Educational Practice* (Berkley, CA: McCuthan), pp. 199-211.
- Weiss, D. J. , Dawis, R. V. , England, G. W. & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Williams, L. J. & Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behavior. *Journal of Management*, 17, 601-617.
- Zeinabadi, H. (2010). Job satisfaction and organizational commitment as antecedents of organizational citizenship behavior (OCB) of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 998-1003.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی