

مطالعه نقش انسجام مدرسه به عنوان پیشاینده کارآمدی گروهی معلمان

حسین عباسیان^{۱*}، مجید محبی^۲ و سولماز میرزاپور^۲

تاریخ پذیرش: 93/11/19

تاریخ دریافت: 93/2/16

چکیده

کارآمدی گروهی نقشی تعیین کننده و مهم در کارآیی و اثربخشی مدرسه ایفا می کند. نتایج پژوهش های گذشته نشان می دهند که کارآمدی گروهی معلمان به گونه مستقیم و غیرمستقیم از متغیرهای زیادی نظیر رهبری تحولی مدیر، خودکارآمدی و فرهنگ مدرسه تاثیر می پذیرد. تاکنون پژوهشی تاثیر کلی ویژگی های مدرسه بر کارآمدی گروهی معلمان را بررسی نکرده است. هدف این پژوهش بررسی نقش ویژگی های اصلی مدرسه با عنوان انسجام مدرسه بر کارآمدی گروهی معلمان است. بدین منظور، از راه روش همبستگی (غیر آزمایشی) پرسش نامه های انسجام مدرسه و کارآمدی گروهی معلم با 120 معلم مقطع راهنمایی مدرسه دخترانه و پسرانه شهرستان کرج که به گونه تصادفی خوشه ای انتخاب شده بودند، تکمیل گردید. فرضیه پژوهش به وسیله ضریب همبستگی آزمون شده و به پرسش پژوهش از راه تحلیل رگرسیون گام به گام پاسخ داده شد. نتایج پژوهش نشان دادند که از میان ویژگی های اصلی مدرسه، تناسب برنامه با نیازها بیش ترین ارتباط را با کارآمدی گروهی معلمان داشته است. هم چنین، یافته های پژوهش نشان دادند که انسجام مدرسه رابطه ای مثبت و معنادار با کارآمدی گروهی معلمان دارند. از سوی دیگر، پاسخ پرسش پژوهش نشان داد 53 درصد از واریانس کارآمدی گروهی معلمان را ویژگی های اصلی مدرسه با عنوان انسجام مدرسه، تبیین می کند.

واژه های کلیدی: خود کارآمدی، کارآمدی گروهی معلم، انسجام مدرسه.

1- استادیار دانشگاه خوارزمی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، 09122878569

2- دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی 09179810486

*نویسنده مسئول مقاله: a_abbasianedj@yahoo.com

مقدمه

خودکارآمدی در اصل ریشه در خود کنترلی و خویشتن شناسی دارد. خودکارآمدی ایده اصلی در پس مفهوم کارآمدی گروهی است (Bandura, 1993). یک فرد نخست باید ارزش برخی چیزها را در سطح فردی بداند پیش از این که بتواند ارزش های آن ها را در سطح گروهی بپذیرد. (Bandura, 1993) بیان می کند که باورهای مرتبط با کارآمدی تاثیر زیادی در شکل دهی به خویشتن دارد. این باورها از راه احساسات افراد، تفکر آن ها، رویکردهای انجام وظایف و تعیین هدف ها بر فرد، تاثیر می گذارند. چنانچه باور کارآمدی در فرد قوی و مهم باشد، هدف های کلی و جزئی تحقق خواهند یافت. چنانچه باور کارآمدی محدود باشد، هدف های تعیین شده، محقق نخواهند شد. این موردها هم برای کارآمدی فردی و هم برای کارآمدی گروهی، صدق می کند.

مفهوم کارآمدی گروهی بر مبنای مطالعات تجربی و تئوریکی در ادامه مفهوم کارآمدی فردی مورد توجه قرار گرفت. کارآمدی گروهی عبارت است از این موضوع است که معلم درک کند قادر آموزشی مدرسه روی هم رفته، تاثیر مثبت بر دانش آموزان دارند (Goddard, et al, 2000). همان گونه که کارآمدی فردی معلم ممکن است به گونه نسبی تاثیر معلمان بر پیشرفت دانش آموز را تبیین کند، از یک دیدگاه سازمانی کارآمدی گروهی معلم می تواند اثری متفاوت که مدارس بر پیشرفت دانش آموزان دارند را تبیین کند (Hoy, 2011). هر چقدر باورهای کارآمدی گروهی سازمان قوی باشد، به احتمال زیاد، اعضای سازمان تلاشی بیش تر برای رسیدن به هدف های مطلوب می کنند (Goddard & Skrla, 2006). علاقه به درک کارآمدی گروهی به عنوان یکی از ویژگی های مدرسه در مطالعات قبلی قابل مشاهده است به گونه ای که نتایج این مطالعات نشان می دهد، کارآمدی گروهی در مدرسه منجر به افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می گردد (Bandura, 1993; Goddard, et al, 2000; Goddard, et al, 2001; Goddard, et al, 2004). برخلاف مطالعات بسیاری که در حوزه پیشایندهای کارآمدی فردی معلم انجام شده پژوهش های اندکی برای شناسایی عوامل موثر بر کارآمدی گروهی معلمان انجام گرفته است. ما در این پژوهش در پی بررسی عوامل تاثیر گذار بر کارآمدی گروهی معلمان هستیم، بدین گونه که بررسی ارتباط بین انسجام مدرسه و باورهای کارآمدی گروهی معلم یکی از هدف های اصلی پژوهش می باشد.

پیشینه پژوهش

در تئوری شناخت اجتماعی، خودکارآمدی قضاوت فرد در مورد ظرفیت وی برای تنظیم کردن و اجرا انواع کارها در سطح ویژه عملکرد بشمار می رود (Bandura, 2005). به بیان دیگر، خودکارآمدی قضاوت کلی فرد از توانایی اش در انجام وظایف است. هم چنین، مدیران با خودکارآمدی بالا احتمال دارد باور داشته باشند که می توانند تاثیر مثبت بر موفقیت دانش آموزان

داشته و ممکن است تأکید بیش تری بر تدریس علمی در مدارس داشته باشند. خودکار آمدی به معنای باور فرد در مورد توانایی مقابله او در موقعیت های ویژه است و الگوهای فکری، رفتاری و هیجانی را در سطوح گوناگون تجربه انسانی تحت تاثیر قرار می دهد و تعیین کننده این است که آیا رفتاری شروع خواهد شد یا نه و اگر شروع شد، فرد چه مقدار تلاش برای انجام خواهد داشت و در رویارویی با مشکل چه مقدار استقامت از خود نشان خواهد داد (Bandura, 2006).

باورهای خودکارآمدی با تشخیص هدف هایی که فرد برای خود تنظیم می کند و این که چقدر تلاش صرف کرده، چه مقدار در مقابل مشکلات مقاومت می کند و هم چنین، مقدار بی میلی به شکست باعث ایجاد انگیزه در فرد می شوند (Bandura, 1993, 2000). پیامدهای خودکارآمدی بالا - اشتیاق به انجام و پافشاری بر وظایف، انتخاب وظیفه و موقعیت، تمرکز بر روش های حل مشکل، کاهش ترس و اضطراب، تجربه های احساسی مثبت - بر نتیجه موفقیت آمیز تأثیر می گذارد. احساس کارآمدی معلم می تواند متاثر از بافت مدرسه باشد. از آن جایی که افراد هم به گونه فردی هم به گونه گروهی عمل می کنند، باورهای خودکارآمدی می تواند هم در سطح شخصی هم در سطح گروهی مفهوم سازی شوند (Bandura, 1997).

کارآمدی گروهی معلم با کارآمدی فردی آن تفاوت دارد. کارآمدی گروهی اشاره به انتظارات اثربخشی از سوی کارکنان مدرسه دارد در حالی که کارآمدی فردی معلم اشاره به انتظارات در مورد توانایی فردی معلم دارد. کارآمدی گروهی معلم از دو راه قابل اندازه گیری است: تجمیع باورهای کارآمدی فردی معلم در سطح مدرسه و تجمیع قضاوت های فردی در مورد توانایی های گروهی به صورت گروهی در سطح مدرسه (Bandura, 2000). افزون بر این، کارآمدی فردی معلم از لحاظ مفهومی با کارآمدی گروهی معلم متفاوت است. در قیاس با خودکارآمدی، باورهای گروهی کارآمدی با تکلیف گروهی، تلاش ها و افکار مشترک اعضای گروه و پیشرفت گروهی مرتبط است (سلطان احمدی و همکاران، 1391). کارآمدی گروهی معلم یک ویژگی گروهی، یعنی محصولی از پویایی های متقابل اعضای گروه است. معلمان بخشی از مدارس هستند، باورهای مشترک آن ها بر محیط اجتماعی مدرسه تاثیر می گذارند (Hoy & Mickle, 2013). (Bandura, 1989) بیان می کند که منابع خودکارآمدی فردی و گروهی مشابه یکدیگر می باشند.

دستاوردهای عملکرد^۱ مهم ترین منبع خودکارآمدی بشمار می رود (Bandura, 1997). شکست یا موفقیت عملکرد (یعنی تجربه واقعی) در انجام وظایف تأثیر قوی بر خودکارآمدی دارد. موفقیت های زیادی درک از اثربخشی را در افراد بالا می برد؛ شکست های مداوم باعث شک به خود شده و خودکارآمدی را کاهش می دهند، بویژه زمانی که شکست در اوایل انجام وظیفه رخ داده و

¹ - Mastery Experience

نشان دهنده نبود تلاش فرد باشد یا این که عوامل خارجی در آن دست داشته باشند. اثربخشی به وسیله بدست آوردن مهارت ها و تجربه لازم برای انجام وظیفه از راه انجام دادن کارها به آرامی شکل می گیرد. معلمانی که خودشان را در انجام وظایف معین به گونه فردی یا بخشی از جمع، موفق می دانند، بر این باورند که توانایی انجام فعالیت ها را دارند و می توانند موفقیت های آینده خویش را پیش بینی کنند. چنین انتظاراتی معلمان را تشویق می کند تا هدف های بهینه تری تعیین کرده و تا رسیدن به آن ها سخت تلاش کنند. همکاری بین معلمان کارآمدی فردی آن ها را افزایش می دهد (Ross, 1992; Louis, 1991; Chester & Beandin, 1996). همکاری دانش آموز و معلم در خصوص یادگیری، اثربخشی کلاس درس را افزایش می دهد. این حالت زمانی که معلم در فعالیت خود موفق است، بسیار آسان تر رخ می دهد. مهارت هم به گونه فردی و هم گروهی ایجاد می شود که به موجب کسب آن کارآمدی فردی و گروهی معلم نیز افزایش می یابد. از سوی دیگر، تعیین هدف های به گونه مشارکتی همکاری بین معلمان را افزایش داده و به همان اندازه بر کارآمدی گروهی مدرسه نیز افزوده می شود. اگر داشتن تعهد معلم و دانش آموزان به یادگیری جزء چشم انداز مشترک مدرسه باشد، کارآمدی گروهی افزایش می یابد. این تعهد می تواند عنصر کلیدی در جامعه حرفه ای مدرسه قلمداد شود (Louis & Marks, 1998). اگر چه تسلط کارآمدترین منبع است، (Bandura, 1997) منابع دیگری مانند: تجارب جانشینی¹، ترغیب اجتماعی² و حالت های عاطفی³ را شناسایی کرده است.

الگو برداری و تجربه های جانشینی بر درک فرد نسبت به اثربخشی اش طی دو فرآیند تأثیر می گذارند. نخست این مسئله باعث افزایش دانش فرد می شود. دیدن فردی متخصص که وظیفه را انجام می دهد باعث انتقال روش هایی موثر برای مدیریت وظایف یکسان در موقعیت های متفاوت می شود. دیدن افرادی که شبیه به فرد هستند و به گونه موفق وظیفه ای را انجام می دهند باعث افزایش حس خودکارآمدی در فرد می شود. با دیدن افراد دیگری که رفتارهای خاص را مدل سازی کرده اند، افراد خود را متقاعد می کنند که اگر دیگران بتوانند این کار را انجام دهند، آن ها نیز دست کم می توانند در عملکرد خود کمی بهبود داشته باشند. تجربه الگو برداری زمانی بیش ترین تأثیر را برای افراد دارد که آن ها تجربه فردی محدودی در برخورد با رویدادهای خاص دارند (Bandura, 1997). معلمان از راه تعامل با همکاران خود راهبردهای تدریس که باعث اثربخشی آن ها می باشد را فرا گرفته و به موجب آن درک آن ها از موفقیت فردی و گروهی و انتظارات برای آینده افزایش می یابد.

¹ - Vicarious Experience

² - Social Persuasion

³ - Affective States

تشویق کلامی (اجتماعی) همیشه برای صحبت کردن با افراد و متقاعد کردن آن‌ها به این مسئله استفاده می‌شود که آن‌ها ظرفیت رسیدن به چیزی که می‌خواهند انجام دهند را دارند. تشویق اجتماعی به تنهایی قدرت محدودی در ارتقای حس خودکارآمدی دارد، اما اگر تشویق به حالت واقعی انجام شود، می‌تواند در موفقیت عملکرد نقش داشته باشد. تشویق کلامی می‌تواند خودکارآمدی فرد را کمی افزایش داده و افراد سعی می‌کنند بیش تر تلاش کنند تا موفق شوند. هم‌چنین، تشویق کلامی می‌تواند باعث تسریع تکامل یافتن مهارت‌ها شود (Wood & Bandura, 1989). انسجام بیش تر کادر آموزشی به احتمال زیاد، ترغیب بیش تر را برای معلمان به همراه دارد. افزون بر این، انسجام بیش تر فرصت‌های بیش تری برای معلمان فراهم می‌سازد تا نمونه‌های موفق را مشاهده کنند.

افراد به داده‌های وضعیت فیزیولوژیک و احساسی خود نیز توجه می‌کنند تا بتوانند ظرفیت‌های خود را بررسی کنند. افراد بر اساس تحریکات مثبتی مانند هیجان، اشتیاق و "برانگیخته" شدن در مورد عملکرد خود پیش‌بینی‌ها را انجام می‌دهند (Schunk, et al, 2008). هم‌چنین، عوامل منفی مانند ترس، خستگی، استرس و اضطراب نیز در این قضاوت نقش دارند. شرایط جسمی کلی، عوامل شخصیتی و خلقی می‌توانند تمامی باعث ایجاد ترغیب در فرد شوند. بنابراین، یک روش دیگر برای اصلاح باورهای مربوط به خودکارآمدی این است که افراد سلامت جسمی خود را افزایش داده و استرس خود را کاهش دهند (Wood & Bandura, 1989). فرایندهای اجتماعی که حمایت همکاران را به همراه دارد اثر هیجان‌های منفی بر کارآمدی گروهی معلم را کاهش می‌دهد. اگرچه مطالعه این ارتباط را در سطح گروهی بررسی نکرده‌اند، ولی شواهدی وجود دارد که استرس اثر منفی بر کارآمدی فردی معلم دارد (Bliss & Finneran, 1991؛ Greenwood, et al, 1990). همان‌گونه که منابع چهارگانه (تجارب موفق، تجارب جانشین، متقاعدسازی کلامی و حالت عاطفی) بر تکوین باورهای کارآمدی فردی با اهمیت تلقی می‌شوند، در رشد باورهای کارآمدی گروهی نیز اهمیتی ویژه دارند (Goddard, 2001).

فرایندهای مدرسه که ایجادکننده انسجام هستند، به نظر می‌رسد در ایجاد هر کدام از چهار منبع کارآمدی بویژه قوی‌ترین آن‌ها یعنی دستاوردهای عملکرد نیز تاثیر داشته باشند. سبک رهبری مدرسه ممکن است منجر به منابع مشابه‌ای شود. برای مثال، مدیران می‌توانند بر تفسیر معلمان از پیشرفت تحصیلی از راه تعریف چارچوب‌های موفقیت، تاثیر بگذارند. مدیران هم‌چنین، می‌توانند نمونه‌های موفق عملکرد را به گونه‌ای آسانتر در اختیار معلمان قرار دهند. برای معلمان مشاهده هر کدام از آن‌ها فرصتی را ایجاد می‌کند تا از راه تجارب جانشینی کارآمدی گروهی خود را تقویت کنند. برای مثال، مدیران می‌توانند از راه راهنمایی آموزشی و فرایندهای توسعه کارکنان معلمان را ترغیب کنند که آن‌ها می‌توانند ایجادکننده یک سازمان اثربخش باشند. هم‌چنین،

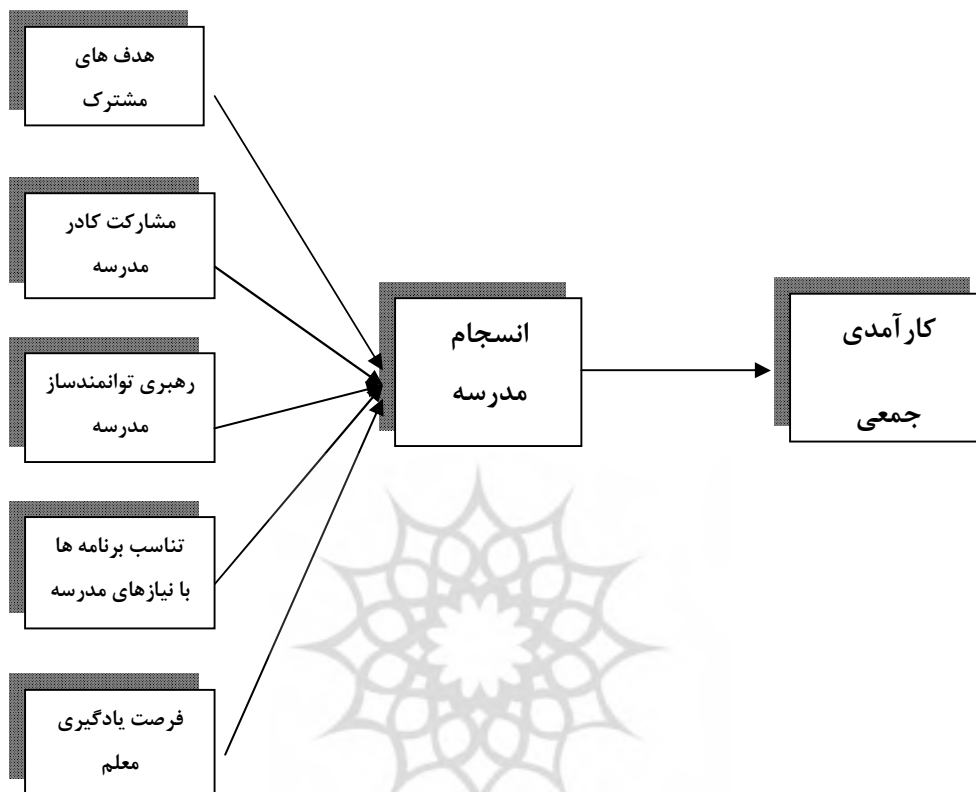
مدیران می توانند نقشی بالقوه در کاهش استرس معلمان ایجاد کنند. اگرچه مطالعات اندکی در مورد نقش مدیر در ایجاد کارآمدی گروهی معلمان انجام شده است، ولی شواهدی وجود دارد که نشان می دهد مدیران حمایتی بویژه آن هایی که از رویکرد تحولی در رهبری مدرسه استفاده می کنند، می توانند کارآمدی فردی معلمان را افزایش دهند (Hipp & Bredeson, 1995). نتایج پژوهش (Goddard, 2001) نشان می دهند که 24 درصد از واریانس کارآمدی گروهی معلمان از راه تاثیر آن ها در تصمیم گیری تبیین می شود. گودارد استدلال می کند که معلمان باید فرصت ارایه تصمیم های خود را در مدرسه داشته باشند تا بتوانند احساس کارآمدی گروهی خود را افزایش دهند.

چهار منبع کارآمدی بندورا می تواند از راه چندین ویژگی مدرسه فراهم شود. (Ross, Et al, 2004) پنج ویژگی که می توانند در ایجاد کارآمدی گروهی معلمان تاثیر بگذارند را شناسایی کردند. این ویژگی ها عبارتند از: هدف های مشترک مدرسه، مشارکت کادر آموزشی، تناسب برنامه ها با نیازهای مدرسه، فرصت یادگیری معلم و رهبری توانمندساز مدرسه. معلمان زمانی که درک می کنند در تصمیم ها نیازهای آن ها لحاظ شده و پس از اجماع کلی تصمیم های حرفه ای گرفته می شود به همان اندازه احساس کارآمدی زیادی نسبت به انجام فعالیت های خود می کنند و در همین راستا، هدف های مدرسه به سمت بهبود یادگیری دانش آموزان و معلمان جهت داده می شود. زمانی که از نیروی بالقوه معلمان در مدرسه استفاده شده و آن ها احساس کنند که آمادگی خوبی برای مشارکت در انجام وظایف کلیدی مدرسه دارند و از سوی دیگر، بدانند فرصت ارایه توانمندی های خود به همکاران را نیز دارا هستند، کارآمدی بیش تری در خود احساس می کنند. کارآمدی گروهی به گونه ای معنادار از همکاری بین کارکنان سازمان تاثیر می پذیرد (Bandura, 1997). برای داشتن سازمانی اثربخش باید برنامه ریزی دقیقی انجام گیرد. چنانچه برنامه های طراحی شده متناسب با نیازهای مدرسه نباشد، به خودی خود کارآمدی اندکی را برای معلمان به همراه داشته و باعث ایجاد باور شکست در آن ها می شود. معلمان زمانی می توانند تجاربی مفید بدست آورند که فرصت اخذ این تجارب به آن ها داده شود. تجارب جانشینی زمانی به کمک مدرسه می آید که معلم زمان کافی برای بدست آوردن چنین تجاربی داشته باشد. باور کارآمدی گروهی زمانی ایجاد می شود که فرصت های تعامل و به اشتراک گذاری دانش برای معلمان فراهم شود (Demir, 2008). سرانجام اگر معلمان درک کنند که مدیر بمنظور سازگاری با تغییرات محیطی ظرفیت یادگیری سازمان را افزایش داده و از راه توسعه قابلیت اعضا، سازمان را مدیریت می کند، احساس خوشایندی نسبت به آینده سازمان پیدا می کنند (Leithwood, et al, 1999).

به طور خلاصه، پنج ویژگی مربوط به فرایندهای موجود در مدرسه می توانند انسجام مدرسه^۱ را به همراه داشته و از راه آن باعث افزایش کارآمدی گروهی در مدرسه شوند. انسجام به عنوان فرایند پویایی که بیان کننده گرایش گروه به با هم بودن و متحد شدن بمنظور تحقق هدف های یا کسب رضایت اعضای گروه تعریف می شود (Carron & Brawley, 2012). انسجام مدرسه اشاره به این امر دارد که کادر آموزش مدرسه و دانش آموزان این حس را داشته باشند که به عنوان بخشی از فرایند تعلیم و تربیت مدرسه لحاظ شوند. زمانی که اعضای مدرسه نسبت به مکانی که در آن یادگیری روی می دهد، احساس غرور کنند کارآمدی گروهی نیز در آن مدرسه در حد مطلوبی افزایش می یابد. یافته های (Ross. et al , 2004) نشان می دهند که این پنج ویژگی می تواند نشانگرهای متغیری بنام "انسجام مدرسه" باشد. اگرچه پژوهش های پیشین به این نتیجه رسیدند که کارآمدی گروهی معلم با برخی فرایندهای مدرسه ارتباط دارد (Goddard, 2002)، ولی تا کنون اثرهای مستقل متغیرهای مرتبط با فرایند درون مدرسه در مطالعات مشابه مورد بررسی قرار نگرفته است. ما پیش بینی می کنیم در مدارس که دارای انسجام بالایی هستند کارآمدی گروهی معلمان بیش از مدارس که از انسجام در آن ها پایین است. انسجام به عنوان یکی از پیشایندهای کارآمدی گروهی توصیف می شود (Kosub & McDonnell, 2000). برخی مطالعات دیگر انسجام را هم پیشایند و هم پیامد کارآمدی گروهی در نظر گرفته اند (Zaccaro. Et al , 2004). هدف این پژوهش بررسی رابطه انسجام مدرسه (پنج ویژگی شناسایی شده) با کارآمدی گروهی معلمان می باشد. شکل 1-1 چهارچوب مفهومی پژوهش را نشان می دهد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

¹ - School Cohesion



شکل ۱- چهارچوب مفهومی پژوهش.

فرضیه ها و پرسش پژوهش

- بین ویژگی های اصلی مدرسه (هدف های مشترک، همکاری کادر آموزشی، تناسب برنامه ها با نیازها، فرصت های یادگیری، رهبری توانمندساز) و کارآمدی گروهی معلمان ارتباطی مثبت و معنی دار وجود دارد.
- ویژگی های اصلی مدرسه تحت عنوان انسجام مدرسه به چه میزان واریانس کارآمدی گروهی معلمان را تبیین می کند؟

روش شناسی

این پژوهش از نوع پژوهش های توصیفی به صورت همبستگی است. در این پژوهش بمنظور بررسی پایایی ابزار از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. شاخص های آمار توصیفی شامل

میانگین و انحراف استاندارد برای توصیف متغیرها بکار رفته است. برای بررسی فرضیه های پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون و برای پاسخ به پرسش پژوهش از رگرسیون استفاده شده است. داده‌ها به وسیله نرم افزار SPSS تحلیل شده اند.

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری

گروهیت آماری این پژوهش از تمامی معلمان مدارس راهنمایی شهرستان کرج در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ تشکیل شده است. حجم نمونه با توجه به جامعه آماری و جدول کرجیسی و مورگان^۱ (۱۲۰ نفر) برآورد شد و از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای برای انتخاب این افراد استفاده شد. بدین صورت که از هر ناحیه از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهرستان کرج به صورت تصادفی نمونه های پژوهش انتخاب شدند.

جدول ۱- ویژگی های گروهی شناختی نمونه ها.

درصد	فراوانی	ویژگی	
50/8	61	مذکر	جنسیت
49/2	59	مونث	
0/8	1	دیپلم	
23/3	28	فوق دیپلم	تحصیلات
67/5	81	لیسانس	
8/3	10	فوق لیسانس به بالا	
99/2	119	رسمی	نوع استخدام
0/8	1	قراردادی/پیمانی	

جدول ۱ نشان می دهد که تعداد معلمان زن و مرد که به پرسش نامه های پژوهش پاسخ داده‌اند، تا حدودی برابر است. هم چنین، بیش تر معلمان (67/5 درصد) دارای مدرک تحصیلی لیسانس بوده و سرانجام این که تمامی آن ها به جز یک نفر در استخدام رسمی سازمان آموزش و پرورش قرار دارند.

^۱ - Krejcie & Morgan

ابزارهای پژوهش

مقیاس کارآمدی گروهی (CES): بمنظور گردآوری داده های مورد نیاز در زمینه باورهای کارآمدی گروهی از مقیاس کارآمدی گروهی فرم کوتاه (Goddard. et al, 2000) استفاده شد. این مقیاس شامل 12 گویه است. مقیاس یاد شده بر مبنای طیف لیکرت 5 درجه ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تنظیم شده است. (Goddard & Hoy, 2000) ضریب پایایی 0/96 را برای این مقیاس محاسبه کردند. در این پژوهش نیز ضریب پایایی با روش آلفای کرونباخ 0/81 محاسبه شد.

مقیاس انسجام مدرسه (SC): برای اندازه گیری انسجام مدرسه از مقیاس ساخته شده به وسیله (Ross. et al , 2004) استفاده شده است. این مقیاس دارای 31 گویه و 5 خرده مقیاس می باشد. خرده مقیاس هدف های مشترک 6 گویه، همکاری کادر مدرسه 7 گویه، تناسب برنامه ها با نیازهای مدرسه 5 گویه، فرصت های یادگیری معلم 5 گویه و رهبری توانمندساز 8 گویه می باشد. این مقیاس بر اساس طیف لیکرت 5 درجه ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تنظیم شده است. روس و همکاران (2004) برای خرده مقیاس های انسجام مدرسه به ترتیب ضرایب پایایی 0/80، 0/80، 0/83، 0/79، 0/91 و برای کل مقیاس 0/92 را محاسبه کردند. در این پژوهش ضریب پایایی برای خرده مقیاس ها به ترتیب 0/71، 0/75، 0/70، 0/76، 0/80 و برای کل مقیاس 0/93 محاسبه شد.

یافته ها

جدول 2 شاخص های توصیفی متغیرها را نشان می دهد.

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش.

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
هدف های مشترک	3/20	0/738
همکاری کادر آموزشی	3/04	0/737
انسجام مدرسه	3/18	0/755
تناسب برنامه با نیازها	2/89	0/644
فرصت های یادگیری	3/53	0/719
رهبری توانمندساز	3/48	0/629
کارآمدی گروهی معلم		

جدول 2 نشان می دهد میانگین ابعاد انسجام مدرسه به استثناء بعد فرصت های یادگیری (2/89) دارای میانگین بالاتر از متوسط (3) می باشند. هم چنین، میانگین کارآمدی گروهی معلمان نیز بالاتر از متوسط گزارش شده است. برای بررسی رابطه بین ویژگی های مدرسه و کارآمدی گروهی معلم از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. جزئیات این روابط در جدول 3 گزارش شده است.

جدول ۳- ضرایب همبستگی بین ویژگی های مدرسه و کارآمدی گروهی معلم.

شماره	متغیر	1	2	3	4	5	6
1	هدف های مشترک	1					
2	همکاری کادر آموزشی	0/534**	1				
3	تناسب برنامه با نیازها	0/617**	0/673**	1			
4	فرصت یادگیری	0/419**	0/504**	0/535**	1		
5	رهبری توانمندساز	0/508**	0/592**	0/650**	0/499**	1	
6	کارآمدی گروهی	0/582**	0/530**	0/654**	0/526**	0/604**	1

$P < 0/01^{**}$

با توجه به جدول بالا، رابطه بین ویژگی های مدرسه و کارآمدی گروهی معلم در سطح $0/01$ مثبت و معنادار است. بیش ترین همبستگی بین ویژگی تناسب برنامه با نیازها و کارآمدی گروهی ($r = 0/654$) و کم ترین همبستگی بین ویژگی فرصت یادگیری و کارآمدی گروهی ($r = 0/516$) وجود دارد. جدول بالا هم چنین، نشان می دهد که همه ویژگی های مدرسه ارتباطی مثبت و معنادار با یکدیگر دارند.

بمنظور پاسخگویی به پرسش پژوهش از رگرسیون گام به گام استفاده شده است. در این پرسش ابعاد پنج گانه انسجام مدرسه به عنوان پیش بینی کننده کارآمدی گروهی معلمان مورد تحلیل واقع شده است. جدول 4 این نتایج را نشان می دهد.

جدول ۴- خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون هم زمان کارآمدی گروهی معلم بر حسب ابعاد ۵ گانه انسجام مدرسه.

متغیرهای پیش بین	متغیر ملاک	R ²	SS	df	MS	F	β	t	sig
هدف های مشترک			19/86	5	3/97	20/03*	0/255	2/66	0/000
همکاری کادر آموزشی			17/05	86	0/198		0/108	0/999	0/320
تناسب برنامه با نیازها	کارآمدی گروهی معلم	0/538					0/236	1/87	0/064
فرصت یادگیری							0/141	1/56	0/122
رهبری توانمندساز							0/158	1/41	0/161

با توجه به جدول 4 ابعاد انسجام مدرسه 53/8 درصد از واریانس کارآمدی گروهی معلمان را پیش بینی می کنند که با توجه به $p < 0/05$ $F(5, 86) = 20/03$ این واریانس تبیین شده معنادار می باشد. هم چنین، در بررسی سهم ویژه هر یک از متغیرهای پیش بینی کننده کارآمدی گروهی معلم تنها هدف های مشترک ($\beta = 0/255$ ، $t = 2/66$) تبیین معناداری داشته است.

بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش بررسی رابطه بین ویژگی های مهم مدرسه با عنوان انسجام مدرسه و کارآمدی گروهی معلمان و بررسی میزان واریانس تبیین شده کارآمدی گروهی از راه این ویژگی ها می باشد. بدین منظور، پرسش نامه انسجام مدرسه و کارآمدی گروهی معلمان به وسیله معلمان مدارس راهنمایی شهرستان کرج تکمیل شد. نتایج پژوهش نشان دادند که بین ابعاد انسجام مدرسه و کارآمدی گروهی معلمان ارتباطی مثبت و معنادار وجود دارد. بیش ترین همبستگی بین بعد تناسب برنامه با نیازهای مدرسه و کارآمدی گروهی ($r = 0/654$) گزارش شد. هم چنین، انسجام مدرسه نزدیک به 53 درصد از واریانس کارآمدی گروهی معلمان را تبیین کرد. به عنوان پیشاینده برخی از تغییرات مثبت مرتبط با انسجام (پذیرش بالایی هنجارهای گروه و استانداردهای

عملکرد) ظرفیت های عملکرد گروه را افزایش داده و سطح بالایی از کارآمدی گروهی را به همراه دارد (Bandura, 1997؛ Kosub & McDonnell, 2000، Zaccaro. et al , 2004).

نتایج پژوهش نشان می‌دهند که بین چگونگی تعیین هدف و مشارکت کادر آموزشی در فعالیت‌های اصلی مدرسه با کارآمدی گروهی معلمان ارتباطی مثبت و معنادار وجود دارد. (Bandura, 1997) بیان می‌کند که کارآمدی گروهی معلم به گونه‌ای معنادار از همکاری بین کارکنان سازمان تاثیر می‌پذیرد. همکاری بین معلمان از راه ایجاد فرهنگ مناسب که به حل مسئله و اشتراک گذاری تجارب کمک می‌کند، بر باور کارآمدی گروهی تاثیر دارد (Ross. et al , 2004). نتایج این پژوهش همسو با یافته‌های پژوهش (Demir, 2008) می‌باشد. او در مطالعه خود به این نتیجه رسید که فرهنگ مشارکتی ارتباطی معنادار با کارآمدی گروهی معلم دارد. هم چنین، نتایج این پژوهش همسو با یافته‌های پژوهش (Ross & Gray, 2006) و (Raudenbush. et al , 1992) می‌باشد.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که ارتباطی مثبت و معنادار بین ایجاد فرصت‌های یادگیری برای معلمان با کارآمدی گروهی معلمان وجود دارد. باور کارآمدی گروهی زمانی ایجاد می‌شود که فرصت‌های تعامل و به اشتراک گذاری دانش برای معلمان فراهم شود. نتایج پژوهش هم چنین، نشان می‌دهند که رهبری توانمندساز مدیر در مدرسه ارتباطی مثبت و معنادار با کارآمدی گروهی معلم دارد. مدیران مدرسه از راه چهار منبع کارآمدی، بر کارآمدی گروهی معلم تاثیر می‌گذارند. رهبری عامل تعیین‌کننده در ایجاد کارآمدی گروهی و پس از آن در حفظ این باور می‌باشد (Weldom & Weingart, 1993). رهبران مدرسه از راه هدف‌های قابل دسترس، استانداردهای شفاف، ایجاد جو همکاری در مدرسه و برقرار ارتباط بین فعالیت معلمان با نتایج تلاش‌های دانش‌آموزان می‌توانند بر کارآمدی گروهی معلم تاثیر بگذارند (Ross & Gray, 2006). رهبران به گونه مستقیم از راه الگو برداری، تشویق، ترغیب، بازخورد و افزایش عملکرد تیمی بر کارآمدی گروهی تاثیر می‌گذارند. افزون بر این، رهبرانی که در حل مسئله و تصمیم‌گیری به توانمندی‌های خود اعتماد دارند و نیز توانایی دارند بر اعضای تیم نفوذ داشته باشند، حس کارآمدی گروهی درون تیم را افزایش می‌دهند (Vargas-Tonsing. et al , 2003). یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های پیشین (Watson. et al , 2001؛ Capara h. et al , 2003، Ross & Gray, 2006، Demir, 2008) همسو می‌باشد.

بین داشتن شایستگی و مهارت و توانایی استفاده خوب از آن‌ها در موقعیت‌های مشابه تفاوت وجود دارد. برای موفق بودن، شخص نه تنها باید دارای مهارت‌های لازم باشد بلکه باید نسبت به توانایی خود در اعمال کنترل بر موقعیت‌ها بمنظور تحقق هدف‌های مورد علاقه‌اش، اعتماد کامل و استوار داشته باشد، به بیان دیگر، باورهای خودکارآمدی فرد در سطح بالایی باشد (Hoy, 2011).

زمانی که کارآمدی گروهی بالاست، معلمان مدرسه بر این باورند که می‌توانند پیشرفت دانش‌آموزان را افزایش داده و اثرهای منفی را از بین ببرند. با فرض این باورها، معلمان در تلاش‌های خود مصرتند، بیش‌تر برنامه‌ریزی می‌کنند، مسئولیت پیشرفت دانش‌آموز را می‌پذیرند و موانع و شکست‌ها آن‌ها را ناامید نمی‌سازد. نتایج این پژوهش نشان دادند که می‌توان از راه تعیین هدف‌های مشترک و شفاف در مدرسه با مشارکت معلمان به افزایش حس کارآمدی گروهی معلم کمک کرد. هم‌چنین، با ایجاد فرصت‌های یادگیری برای معلمان و برنامه‌ریزی دقیق در حوزه فعالیت‌های آن‌ها محیطی را ایجاد کرد تا آن‌ها بتوانند به صورت اثربخش فعالیت کنند. مدیران مدرسه نیز در نقش رهبری می‌توانند از راه توانمندسازی معلمان بر افزایش حس کارآمدی گروهی آن‌ها تأثیری بسزا داشته باشند.

References

- سلطان احمدی، جواد. عیسی‌زادگان، علی. غلامی، محمد تقی. محمودی، حجت و امانی، جواد (1391). رابطه باورهای کارآمدی گروهی با رضایت شغلی دبیران مرد دوره متوسطه شهر قم. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، 4(10)، 105-124.
- هوی، وین (1390). مقدمه‌ای بر روش تحقیق کمی در علوم تربیتی. ترجمه عبدالحسین عباسیان و مرتضی طاهری. انتشارات شرح.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 4, 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company. .
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness *Handbook of principles of organization behavior* (pp. 120-136). UK: Blackwell: Oxford.
- Bandura, A. (2005). Evolution of social cognitive theory: In K. G. Smith & M. A. Hitt (Eds.), *Great minds in management* (pp. 9-35). Oxford: Oxford University Press. .
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180.
- Bliss, J., & Finneran, R. (1991). Effects of school climate and teacher efficacy on teacher stress. Paper presented at the the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Capara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 95(4), 821-832.

- Carron, A., & Brawley, L. (2012). Cohesion : Conceptual and Measurement Issues. *Small Group Research*, 43(6), 726-743.
- Chester, M., & Beaudin, B. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233-257.
- Demir, K. (2008). Transformational Leadership and Collective Efficacy: The Moderating Roles of Collaborative Culture and Teachers' Self-Efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
- Goddard, R. (2001). Collective efficacy:A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.
- Goddard, R. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 62(1), 97-110.
- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and effect on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R., LoGerfo, L., & Hoy, W. (2004). High school accountability: The role of collective efficacy. *Educational Policy*, 18(3), 403-425.
- Goddard, R., & Skrla, L. (2006). The Influence of School Social Composition on Teachers' Collective Efficacy Beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216-235.
- Greenwood, G., Olejnik, S., & Parkay, F. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development Education*, 23(2), 102-107.
- Hipp, K., & Bredeson, P. (1995). Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behaviors. *Journal of School Leadership*, 5(136-150).
- Hoy, W., & Mikel, G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9 ed.). New York: McGraw-Hill. .
- Kosub, S., & McDonnell, J. (2000). exploring the relationship between cohesion and collective efficacy in rugby team. *Journal of Sport Behavior*, 23, 120-129.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Louis, K. (1991). The effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. Paper presented at the the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Louis, K., & Marks, H. (1998). Does professional community affect the classroom?: Teachers' work and student experience in restructuring schools. *American Journal of education*, 106(4), 532-575.
- Raudenbush, S., Rowan, B., & Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy beliefs of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167.

- Ross, J. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Ross, J., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *school Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 179-199.
- Ross, J., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy? *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 163-188.
- Schunk, D., Pintrich, P., & Meeser, L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Application* (3 ed.): Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Vargas-Tonsing, T., Warner, A., & Feltz, D. (2003). The predictability of coaching efficacy on team efficacy and player efficacy in volleyball. *Journal of Sport Behavior*, 26, 394-407.
- Watson, C., Chemers, M., & Preiser, N. (2001). Collective Efficacy: A Multilevel Analysis. *Pers Soc Psychol Bull*, 27(8), 1057-1068.
- Weldon, E., & Weingar, L. (1993). Group goals and group performance. *British Journal of Social Psychology*, 32, 307-334.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.
- Zaccaro, S., Blair, V., Peterson, C., & Zazanis, M. (1995). collective efficacy: In J.E. Maddux (Ed.). *self-efficacy: adaptation and adjustment*. 305-328. New York, Plenum.