

الگوی ساختاری تأثیر اعتماد سازمانی در خودکارآمدی شخصی با میانجی‌گری خودکارآمدی جمعی معلمان

حسنعلی ویس‌کرمی^۱، عزت‌اله قدم‌پور^۲، محمدرضا متقی‌نیا^{۳*}

۱. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

۲. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

۳. دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۱/۰۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۶/۰۹)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تدوین مدل خودکارآمدی شخصی معلمان از روی اعتماد سازمانی و خودکارآمدی جمعی آنان انجام شد. در این پژوهش، ۲۵۵ معلم از مدارس ابتدایی شهر بجنستان، به روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای استفاده‌شده در این پژوهش، فرم کوتاه‌مقیاس احساس کارآمدی معلمان طراحی شده از سوی شان-موران و ولفلک هوی (۲۰۰۱)، مقیاس اعتماد کارکنان طراحی شده از سوی هوی و شان-موران (۲۰۰۳) و مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم طراحی شده از سوی شان-موران و بار (۲۰۰۴) بود. یافته‌ها نشان داد بین مؤلفه‌های اعتماد معلمان و خودکارآمدی شخصی آنان، همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد ($p < 0/01$). شاخص‌های مختلف برازش مدل تدوین شده نیز گویای مناسبت مدل با داده‌ها بود. مطابق با مدل تدوین شده، مسیر مستقیم اعتماد سازمانی به خودکارآمدی شخصی معلم، منفی، جزئی و غیرمعنادار ($P = 0/071$ و $\beta = -0/190$) بود، اما مسیر غیرمستقیم اعتماد سازمانی به خودکارآمدی شخصی معلم با واسطه خودکارآمدی جمعی معلم، مثبت، بزرگ و معنادار بود ($p < 0/001$ و $\beta = 0/517$). مسیر مستقیم اعتماد سازمانی به خودکارآمدی جمعی معلم نیز مثبت، بزرگ و معنادار بود ($P < 0/001$ و $\beta = 0/672$). یافته‌های پژوهش، اهمیت بافت اجتماعی سازمان در تأثیر اعتماد در کارآمدی شخصی اعضا را نمایان می‌کند.

کلیدواژگان

اعتماد سازمانی، خودکارآمدی شخصی معلم، خودکارآمدی جمعی معلم.

مقدمه

امروزه با گسترش و پیچیده‌تر شدن سازمان‌ها، کارکنان در معرض تنیدگی بیشتری قرار دارند. معلمان نیز به‌منزله اصلی‌ترین پرسنل آموزش و پرورش، از این امر مستثنا نیستند. محققان علوم اجتماعی و روان‌شناسی، معلمی را شغلی با تنیدگی بالا می‌دانند. این تنیدگی‌ها می‌تواند به مشکلات گوناگونی در بین معلمان منجر شود (O'donnell, et al., 2008: 152). از مهم‌ترین متغیرها و عوامل درونی تأثیرگذار که می‌تواند معلم را در مقابله با مشکلات شغلی مصون کند، «خودکارآمدی شخصی»^۱ است. خودکارآمدی شخصی از مهم‌ترین خصیصه‌های معلمان کارآمد است که در دهه‌های اخیر به طور گسترده بررسی شده است. به باور پژوهش‌گران، خودکارآمدی شخصی، متغیر درونی ارزشمندی است که سرمایه‌گذاری روی آن، با عملکرد مثبت کارکنان و دانش‌آموزان همراه است و می‌تواند به طور چشمگیری از هزینه‌های آموزش و پرورش بکاهد (Schwarzer & Hallum, 2008: 154). در یک مدرسه معلمان در امر تدریس به طور انفرادی عمل می‌کنند، اما معلمان مدرسه به‌مثابه یک گروه‌اند و خودکارآمدی شخصی آن‌ها ممکن است از باورهایشان درخصوص توانمندی‌های مجموعه معلمان مدرسه به‌منزله مجموعه یکپارچه -که «خودکارآمدی جمعی معلم»^۲ نامیده می‌شود- تأثیر پذیرد (Collie, 2010: 73). از طرفی مدرسه سازمانی آموزشی است که در آن عملکرد هریک از معلمان ممکن است از فضای اعتماد موجود در مدرسه تأثیر پذیرد (Ball, 2010). از این رو، نه تنها اعتماد معلمان به عوامل انسانی فعال در سازمان مدرسه ممکن است مستقیماً در کارآمدی شخصی آنان اثرگذار باشد، بلکه به نظر می‌رسد اعتماد سازمانی معلم بتواند از طریق اثرگذاری در کارآمدی جمعی معلمان (به‌منزله متغیر واسطه‌ای مهم در این سازمان)، خودکارآمدی شخصی معلمان مدرسه را تحت تأثیر قرار دهد. پژوهش حاضر بر چگونگی تأثیر علی مستقیم و غیرمستقیم (از طریق خودکارآمدی جمعی معلم) اعتماد سازمانی معلمان در خودکارآمدی شخصی آنان در فضای مدرسه، متمرکز شده است.

1. Personal teacher self-efficacy.

2. Collective teacher self-efficacy.

بیان مسئله

امروزه معلمان نسبت به گذشته در تدریس با چالش‌های بیشتری مواجه‌اند. این چالش‌ها می‌تواند به مشکلات متعددی از قبیل مشکلات روانی (افسردگی، فرسودگی شغلی و ...) و امراض جسمانی (بیماری‌های قلبی-عروقی و ...) در بین معلمان مدارس منجر شود و تحقق اهداف آموزشی را با مشکل مواجه می‌کند (Schwerdtfeger, et al., 2008: 359). از سوی دیگر، همه‌ساله شمار قابل توجهی از معلمان، در نتیجه چالش‌ها و فشارهای کاری، به کلی حرفه تدریس را رها می‌کنند (Blackburn & Rubinson, 2008: 1). از مهم‌ترین متغیرهای درونی که می‌تواند معلمان را در مقابله با چالش‌های شغلی توانمند کند و در بهزیستی آنان اثرگذار باشد، خودکارآمدی شخصی است (Skaalvik & Skaalvik, 2007: 613).

در یک مدرسه، عملکرد تدریس هر معلم نه فقط از باورهای خودکارآمدی فردی‌اش، بلکه از باورهای خودکارآمدی سایر معلمان نیز تأثیر می‌پذیرد. در واقع قرارگرفتن معلمان مدرسه در کنار یکدیگر، سازه‌ای سازمانی به نام خودکارآمدی جمعی معلم را شکل می‌دهد که با خودکارآمدی شخصی معلم مرتبط است (Ball, 2010: 21). خودکارآمدی جمعی، متضمن اعتماد اعضای مدرسه به یکدیگر است. اعتماد، کلیدی‌ترین شرط استحکام روابط بین فردی در سازمان است که پیوندهای یک‌سویه را به چندسویه تبدیل می‌کند و موجب افزایش همبستگی و دلبستگی میان کارکنان می‌شود (Demir, 2015: 621). در مدرسه‌ای که معلمان آن به یکدیگر اعتماد کافی ندارند یا نسبت به هم بی‌اعتمادند پیوندهای همکاری برای تحقق اهداف مدرسه شکل نمی‌گیرد. بنابراین، معلمان مدرسه در صورتی قادر به تحقق اثربخش باورهای کارآمدی خود خواهند بود که به یکدیگر اعتماد داشته باشند (Ball, 2010: 22). در واقع چون اعتماد سازمانی با احساس کارآمدی کارکنان مرتبط است (Ibid)، پس به نظر می‌رسد اعتماد معلمان یک مدرسه به همکاران، دانش‌آموزان، اولیا و مدیر، هم به طور علی و مستقیم در خودکارآمدی شخصی معلمان اثر گذارد و هم به طور غیرمستقیم از طریق افزایش کارآمدی جمعی معلمان، سبب افزایش کارآمدی شخصی آنان شود، زیرا احتمال می‌رود که خودکارآمدی جمعی معلم به‌منزله متغیر سازمانی مهم، در تأثیر

متغیرهای اجتماعی مدرسه در خودکارآمدی شخصی معلم، از نقشی واسطه‌ای برخوردار باشد و محققان پیشنهاد داده‌اند که درخصوص این نقش، تحقیقات متعددی انجام شود (Mattingely, 2006: 156; Aldhafri, 2007: 44). مرور تحقیقات داخلی انجام شده درخصوص خودکارآمدی تا به امروز، حاکی از آن است که نقش علی اعتماد سازمانی بر خودکارآمدی شخصی و جمعی معلمان، بررسی نشده است. از طرف دیگر، در تحقیقات داخلی و خارجی مختلف به نقش میانجی خودکارآمدی جمعی معلم بر تأثیر اعتماد سازمانی معلم در باورهای خودکارآمدی شخصی معلمان پرداخته نشده است.

به دلیل پی‌ریزی شالوده اصلی آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان در دوره ابتدایی، این دوره از حساسیت خاصی در بین سایر مقاطع تحصیلی برخوردار است. از این رو، محقق در این پژوهش، مقطع ابتدایی را برای بررسی برگزیده است. این در حالی است که تعداد زیادی از تحقیقات انجام شده، به بررسی متغیرهای خودکارآمدی شخصی، جمعی و اعتماد در میان معلمان مقطع بالاتر پرداخته‌اند. باید دقت کرد که بررسی متغیرهای یادشده در میان معلمان مقطع ابتدایی نسبت به مقاطع بالاتر، دقیق‌تر و واقعی‌تر است، زیرا معلمان مقطع ابتدایی، تمام ساعات آموزشی خود را طی هفته در یک مدرسه می‌گذرانند و همکاران آنان طی هفته همیشه ثابت‌اند، درحالی که معلمان مقاطع بالاتر طی هفته، در مدارس مختلفی به تدریس اشتغال دارند. تعداد محدود معلمان ابتدایی در یک آموزشگاه و ثابت بودن آن‌ها طی هفته، شناخت بیشتر معلمان از فضای آموزشی و روانی مدرسه و به تبع آن اعتماد، خودکارآمدی شخصی و جمعی‌شان را فراهم می‌آورد.

مبانی نظری و پیشینه تحقیق

خودکارآمدی شخصی معلم

قضایوت معلمان درخصوص توانایی‌هایشان برای یادگیری و درگیرکردن مطلوب همه دانش‌آموزان در درس، حتی دانش‌آموزان بی‌انگیزه و دردرس‌آفرین، خودکارآمدی شخصی معلم نامیده می‌شود (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007: 6). خودکارآمدی شخصی، پیامدهای مثبت زیادی برای معلم به همراه دارد. مطابق با تحقیقات، خودکارآمدی شخصی با کاهش فرسودگی شغلی (Schwarzer & Hallum, 2008: 154; Skaalvik & Skaalvik, 2007: 613)، افزایش

رضایت شغلی (Klassen & Chiu, 2010: 741; Voris, 2011: 12) و گزینش راهبردهای مقابله‌ای مناسب معلمان (Shen, 2009: 130) همبستگی مثبت دارد.

بافت کلاس و مدرسه: مدلی کلاسی-سازمانی برای خودکارآمدی معلم

خودکارآمدی شخصی معلم از متغیرهای مختلف درونی و بیرونی تأثیر می‌گیرد (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007: 8; Akbari & Moradkhani, 2010: 28). یکی از مدل‌های مشهور که خودکارآمدی معلم را در بافت کلاس و مدرسه، مفهوم‌سازی کرده است، مدل «بافت کلاس و مدرسه» (CSC)^۱ نام دارد. این مدل، فعالیت‌های تدریس و روابط درونی معلم با دانش‌آموزان و سایر اعضای مدرسه را به یکدیگر پیوند می‌دهد (Friedman & Kass, 2002: 675). طبق مدل مذکور، در هر دو سیستم اجتماعی (کلاس درس و سازمان مدرسه)، خودکارآمدی معلم علاوه بر عملکرد شخصی‌اش، به افراد درون این سیستم‌ها یعنی دانش‌آموزان، همکاران و مدیر نیز ربط می‌یابد (Ibid).

خودکارآمدی جمعی معلم

خودکارآمدی جمعی معلم باور معلمان یک مدرسه در خصوص قابلیت‌های گروهی‌شان برای تحقق اهداف آموزشی کلاس و مدرسه است (Collie, 2010: 37). خودکارآمدی جمعی، نمایانگر عاملیت سازمانی و حاصل مطرح‌شدن مفهوم خودکارآمدی شخصی معلم در سطح سازمان و بسط خودکارآمدی شخصی معلم به مجموعه معلمان مدرسه است. از این‌رو، خودکارآمدی جمعی معلمان، یکی از خصوصیات هر مدرسه به شمار می‌رود. در واقع، هر مدرسه‌ای دارای هدف خاصی است که آن را از سایر مدارس مشابه، متمایز می‌کند و خودکارآمدی جمعی، متغیری است که می‌تواند تفاوت‌های بین مدارس در کارآمدی را توصیف کند. در عمل نیز، تفاوت‌های بین مدارس در هدف و عملکرد، شاهدهی برای عاملیت سازمانی مدارس است (Lee, Zhang & Yin, 2011).

برای اندازه‌گیری خودکارآمدی جمعی معلمان یک مدرسه، بهتر است باور ادراک‌شده هر کدام از معلمان درخصوص توانایی کل معلمان مدرسه برای تحقق وظایف آموزشی کلاس و مدرسه، بررسی شود (Collie, 2010: 63).

اعتماد سازمانی

در پژوهش‌ها تعاریف زیادی از اعتماد به عمل آمده است. اعتماد، باور کلی و اطمینان نسبت به قابلیت‌ها و ارزش‌های گروه است و اعتماد سازمانی، باوری است که کارمند درخصوص اهداف و رهبران سازمانش دارد و احساس می‌کند که فعالیت‌های سازمانی به نفع کارکنان است. اعتماد سازمانی، اطمینان از رفتار و گفتار دیگران و در نظر گرفتن اشخاص به منزله افراد خوب نیز تعریف شده است. بعضی از محققان تلاش کرده‌اند اعتماد سازمانی را بر مبنای متغیرهای ارتباطی و جمعیت‌شناختی تبیین کنند؛ متغیرهای ارتباطی مانند همدلی گروهی، تمرکز شبکه‌های ارتباطی و روابط مشاوره‌ای و متغیرهای جمعیت‌شناختی شامل سن، جنس، تعداد کودکان، وضعیت، موقعیت سازمان (قرار داشتن در موقعیت موقتی یا پایدار) و قومیت. در سازمان مدرسه، منظور از اعتماد معلمان، حسن ظن آن‌ها نسبت به گفتار و کردار همکاران، دانش‌آموزان، اولیا و مدیر مدرسه است (Maele & Houtte, 2009: 17).

اعتماد با خصوصیات شخصیتی فردی کارکنان آغاز می‌شود، اما پدیده‌ای است که به طور فردی و سازمانی اتفاق می‌افتد (Eres, et al., 2014: 34). بنابراین لازم است بین اعتماد شخصی و سازمانی تفاوت قائل شد. اعتماد شخصی بر مبنای روابط و رفتار فردی است، در حالی که اعتماد سازمانی بر اساس روابط و رفتار سازمانی طرح‌ریزی می‌شود (Perry & Mankin, 2004; Firth-; Cozens, 2004; Erden & Erden, 2009).

اعتماد، پدیده‌ای چندبعدی است. به باور برخی محققان، اعتماد سازمانی از دو بعد کلی اعتماد درون فردی و اعتماد به سازمان تشکیل می‌شود. به طور کلی، محققان بر این باورند که می‌توان برای اعتماد، حداقل پنج بعد مهم به شرح زیر برشمرد (Hoy & Tschannen-Moran, 2003: 8; Tschannen-Moran, 2009: 219; Hoy, Gage & Tarter, 2006: 236):

کرامت: اطمینان از اینکه سلامت روانی فرد به وسیله گروه مورد اعتماد، تأمین خواهد شد.

اعتبار: میزان اهمیت شخص در نزد گروه.

شایستگی: میزان دانش و مهارت گروه مورد اعتماد.

صداقت: منش، درستی و معتبر بودن گروه مورد اعتماد.

گشودگی: میزان عدم امتناع از آگاهی دادن به دیگران.

در مدرسه، اعتماد معلم دارای چهار جنبه کلی است: اعتماد به همکاران، اعتماد به مدیر، اعتماد

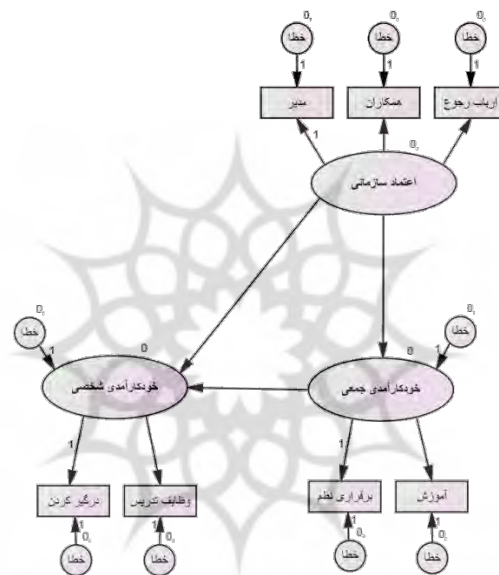
به دانش‌آموزان و اعتماد به اولیا (Kursunoglu, 2009: 17; Maele & Houtte, 2009: 12).

درخصوص روابط بین متغیرهای پژوهش، تحقیقات زیادی نشان داده‌اند که کارآمدی جمعی معلمان نه تنها با خودکارآمدی شخصی آنان، همبستگی مثبت و معناداری دارد (Stephanou, 2010; Gkavras & Doukeridou, 2013; Collie, 2010; Ball, 2010). بلکه خودکارآمدی جمعی پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی شخصی معلم نیز است (Skaalvik & Skaalvik, 2010: 59). پژوهشی دیگر با موضوع «تحلیل خودکارآمدی شخصی، اعتماد و خودکارآمدی جمعی معلمان مدارس ناحیه تگزاس» در امریکا نشان داده است که بین اعتماد، خودکارآمدی شخصی و جمعی معلمان همبستگی وجود دارد (Ball, 2010). در پژوهش شاوران و همکاران (۱۳۹۱) مشخص شده است که بین اعتماد و خودکارآمدی جمعی و شخصی با خودکارآمدی جمعی اعضای هیئت علمی، همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. پژوهشی دیگر (Lee, et al., 2011: 822) نشان داده است که اعتماد معلمان به همکارانشان تأثیر علی مثبت و معناداری در خودکارآمدی جمعی آنان دارد.

مدل مفهومی پژوهش

محقق در این پژوهش با استفاده از مدل فریدمن و کاس درخصوص خودکارآمدی شخصی معلم، به تدوین مدل معادله ساختاری خودکارآمدی شخصی معلم از روی متغیرهای اعتماد سازمانی و خودکارآمدی جمعی مدرسه، اقدام و برآزش مدل تدوین شده را در جامعه معلمان مدارس ابتدایی، آزموده است. درواقع پژوهش حاضر در پی پاسخ به این مسئله بوده است که اولاً آیا در مدارس

کشورمان ارتباط معناداری بین اعتماد سازمانی با خودکارآمدی شخصی معلم وجود دارد و ثانیاً آیا می‌توان مدلی را در جامعه پژوهش موجود در نظر گرفت که در آن، متغیر اعتماد سازمانی اثر مستقیم و با واسطه خودکارآمدی جمعی، تأثیر غیرمستقیمی در خودکارآمدی شخصی معلم داشته باشد؟ این مدل، در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱. الگوی ساختاری تأثیر اعتماد سازمانی و خودکارآمدی جمعی در خودکارآمدی شخصی معلمان

فرضیه‌های پژوهش

پژوهش حاضر چهار فرضیه زیر را بررسی می‌کند:

- فرضیه اول: اعتماد سازمانی با خودکارآمدی شخصی معلم، همبستگی معناداری دارد.
- فرضیه دوم: اعتماد سازمانی در خودکارآمدی شخصی معلم اثر علی مستقیم و معناداری دارد.
- فرضیه سوم: اعتماد سازمانی در خودکارآمدی جمعی معلم اثر علی مستقیم و معناداری دارد.

فرضیه چهارم: اعتماد سازمانی با واسطه خودکارآمدی جمعی معلم در خودکارآمدی شخصی معلم، اثر علی غیرمستقیم و معناداری دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر، همبستگی از نوع مدل‌سازی معادله ساختاری است. جامعه این پژوهش شامل کلیه معلمانانی بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ در مدارس ابتدایی شهرستان بجستان استان خراسان رضوی، مشغول به کار بودند. از این جامعه بر طبق فرمول کوکران و با در نظر گرفتن حداقل حجم نمونه متداول در پژوهش‌های مدل‌سازی معادله ساختاری (حداقل ۲۰۰ نفر) (هومن، ۱۳۹۲: ۲۲؛ نرگسیان، ۱۳۹۲: ۳۱ و کارشکی، ۱۳۹۱: ۲۶)، نمونه‌ای ۲۵۵ نفری به روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شد؛ به این ترتیب که ابتدا از بین مدارس ابتدایی شهرستان، تعدادی مدرسه به طور تصادفی انتخاب، سپس از هر کدام از این مدارس، نمونه مورد نظر به طور تصادفی برگزیده شد. شایان یادآوری است که حجم نمونه، مطابق فرمول کوکران محاسبه شد (سرمد و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۸۷-۱۸۸): $(d=0/05, z=1/96, N=756, p=0/5 \text{ و } q)$.

$$n = (N \times z^2 \times p \times q) \div (N \times d^2 + z^2 \times p \times q) = 255$$

بعد از جدا کردن پرسش‌نامه‌های ناقص مربوط به ۱۴ شرکت‌کننده، تعداد پرسش‌نامه‌های قابل تحلیل، ۲۴۱ عدد شد. ابزارهای پژوهش بعد از ترجمه به فارسی، برگردان ترجمه فارسی به انگلیسی و مطابقت، به منظور بررسی جمله‌بندی و مفهوم‌بودن گویه‌ها، در اختیار تعدادی از معلمان و استادان روان‌شناسی تربیتی قرار گرفت و تغییرات لازم در گویه‌های مبهم اعمال شد. در این پژوهش برای بررسی روابط ساختاری و تحلیل عاملی تأییدی ابزارها، از نرم‌افزار AMOS18 و برای بررسی ثبات درونی و روایی ابزارها و همبستگی متغیرها از نرم‌افزار SPSS18 استفاده شده است.

ابزارها

فرم کوتاه‌مقیاس احساس کارآمدی معلمان (TSES)

فرم کوتاه‌مقیاس احساس کارآمدی معلمان دارای ۱۲ گویه است که خودکارآمدی معلم را در سه

مؤلفه راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس درس و درگیرکردن دانش‌آموز در یادگیری می‌سنجد. پاسخ‌ها در طیفی لیکرتی از هیچ تا زیاد قرار می‌گیرند. سازندگان مقیاس در پژوهش اولیه‌شان (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001: 802)، آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۹۰ و آلفای خرده‌مقیاس‌های راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس درس و درگیرکردن دانش‌آموز را به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۶ و ۰/۸۱ گزارش کرده‌اند. تحلیل عاملی اکتشافی مقیاس مذکور از سوی سازندگان با روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس، سه عامل را نمایان می‌کند که این عوامل مجموعاً ۶۵ درصد واریانس داده‌ها را تبیین می‌کرد (Ibid).

مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم (CTEBS)

مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم دارای ۱۲ گویه و دو خرده‌مقیاس است: راهبردهای آموزشی و انضباط دانش‌آموز. پاسخ‌ها در طیفی لیکرتی از هیچ تا زیاد قرار می‌گیرند. سازندگان مقیاس در پژوهش اولیه‌شان (Tschannen-Moran & Barr, 2004: 205) آلفای کرونباخ کل را ۰/۹۷ و آلفای خرده‌مقیاس راهبردهای آموزشی و انضباط دانش‌آموز را به ترتیب، ۰/۹۶ و ۰/۹۴ به دست آورده‌اند. تحلیل عاملی اکتشافی مقیاس به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس از سوی سازندگان، دو خرده‌مقیاس را نمایان کرده است. برای نمره‌گذاری این مقیاس، میانگین پاسخ‌های افراد به گویه‌های هر مؤلفه محاسبه می‌شود (Ibid: 199).

مقیاس اعتماد کارکنان (OTS)

مقیاس اعتماد کارکنان دارای سه خرده‌مقیاس است: اعتماد به مدیر، اعتماد به همکاران و اعتماد به ارباب رجوع (دانش‌آموز و اولیا). سازندگان مقیاس در پژوهش اولیه خود، آلفای کرونباخ مقیاس را در دو نمونه معلمان ابتدایی و دبیرستانی آمریکا، ۰/۹۶ و آلفای خرده‌مقیاس‌های اعتماد به مدیر، اعتماد به همکاران و اعتماد به ارباب رجوع را در هر دو نمونه به ترتیب ۰/۹۸، ۰/۹۳ و ۰/۹۴ محاسبه کرده‌اند (Hoy & Tschannen-Moran, 2003: 182). در پژوهشی دیگر (Hoy, et al., 2006: 238) اجرای مقیاس روی معلمان مدارس راهنمایی آمریکا و استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی، سه مؤلفه را نشان داده است که ۸۵/۶۶ درصد واریانس داده‌ها را تبیین می‌کرد.

یافته‌های تحقیق

جداول ۱ و ۲ جنسیت و سابقه تدریس معلمان شرکت‌کننده در پژوهش را توصیف کرده است. جدول ۱ نشان می‌دهد که در نمونه معلمان تحت بررسی، تعداد معلمان زن، حدود ۱۶ درصد بیشتر از معلمان مرد بوده است.

جدول ۲ فراوانی و درصد سنوات تدریس معلمان تحت بررسی را نشان می‌دهد.

جدول ۱. فراوانی و درصد جنسیت در نمونه معلمان

جنسیت	فراوانی	درصد	درصد معتبر	درصد تراکمی
مرد	۹۶	۳۹/۸	۴۱/۶	۴۱/۶
زن	۱۳۵	۵۶	۵۸/۴	۱۰۰
کل	۲۳۱	۹۵/۹	۱۰۰	
گزارش نشده	۱۰	۴/۱		
کل	۲۴۱	۱۰۰		

جدول ۲. فراوانی و درصد سنوات تدریس در نمونه معلمان

سابقه تدریس	فراوانی	درصد	درصد معتبر	درصد تراکمی
۱ تا ۵ سال	۱۹	۷/۹	۹/۳	۹/۳
۶ تا ۱۰ سال	۳۱	۱۲/۹	۱۵/۲	۲۴/۵
۱۱ تا ۱۵ سال	۲۴	۱۰	۱۱/۸	۳۶/۳
۱۶ تا ۲۰ سال	۳۲	۱۳/۳	۱۵/۷	۵۲
۲۱ تا ۲۵ سال	۵۴	۲۲/۴	۲۶/۵	۷۸/۴
۲۶ تا ۳۰ سال	۴۴	۱۸/۳	۲۱/۶	۱۰۰
کل	۲۰۴	۸۴/۶	۱۰۰	
گزارش نشده	۳۷	۱۵/۴		
کل	۲۴۱	۱۰۰		

مطابق جدول ۲، بیشتر معلمان شرکت‌کننده در پژوهش دارای سنوات تدریس ۲۱ تا ۲۵ سال بودند که ۲۲/۴ درصد شرکت‌کنندگان پژوهش را تشکیل می‌دادند.

بررسی روایی مقیاس احساس کارآمدی معلمان با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی و به کمک چرخش واریماکس انجام شد. مقادیر استخراج شده و چرخش یافته حاکی از آن بود که دو عنصر با مقادیر ویژه بزرگ‌تر از یک، وجود دارند که ۴۹/۹۸ درصد از واریانس را تبیین می‌کنند. عامل اول و گویه‌های قرارگرفته در این عامل، با مجموع گویه‌های دو خرده‌مقیاس راهبردهای آموزشی و مدیریت کلاس مطرح شده از سوی شان-موران و ولفلک هوی (۲۰۰۱) معادل بود. از آنجاکه این گویه‌ها به الزامات و وظایف تدریس روزمره معلم اشاره داشتند، بنابراین عامل اول «وظایف تدریس» نامیده شد. عامل دوم و گویه‌های قرارگرفته در آن با گویه‌های خرده‌مقیاس درگیرکردن دانش‌آموز - مطرح شده در پژوهش شان-موران و ولفلک هوی (۲۰۰۱) - معادل بود. تحلیل عاملی تأییدی این ساختار دو عاملی استخراج شده، از طریق نرم‌افزار AMOS18 بررسی شد که همگی شاخص‌های برازش، گویای مناسب بودن مدل دو عاملی به دست آمده برای مقیاس احساس کارآمدی معلمان بود. همسانی درونی گویه‌های مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ انجام شد و مقدار آن ۰/۸۷ به دست آمد که پایایی مناسبی است. آلفای کرونباخ مؤلفه اول (وظایف تدریس) و دوم (درگیرکردن دانش‌آموز) به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۳ بود.

بررسی روایی مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی و به کمک چرخش واریماکس انجام شد. اندازه KMO، معناداری آزمون کرویت بارتلت و دترمینانت غیرصفر، بیانگر کفایت شواهد برای انجام تحلیل عاملی روی مقیاس بود. مقادیر استخراج شده و چرخش یافته نشان دادند که دو عامل با ارزش ویژه بزرگ‌تر از یک، وجود دارند که ۵۹/۴۵ درصد از واریانس داده‌ها را تبیین می‌کنند. عامل اول با مؤلفه برقراری نظم مطرح شده از سوی شان-موران و بار (۲۰۰۴) معادل بود. عامل دوم نیز معادل مؤلفه راهبردهای آموزش مطرح شده از سوی محققان مذکور بود. تحلیل عاملی تأییدی ساختار دو عاملی به دست آمده از طریق نرم‌افزار AMOS18 بررسی شد که همگی شاخص‌ها، گویای برازش قابل قبول مدل دو عاملی به دست آمده برای مقیاس است. برای محاسبه همسانی درونی مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و مقدار آن، ۰/۹۰ به دست آمد که پایایی بالایی است. آلفای کرونباخ هر دو خرده‌مقیاس راهبردهای آموزشی و برقراری نظم ۰/۸۴ محاسبه شد.

بررسی روایی مقیاس اعتماد کارکنان با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی و به کمک چرخش واریماکس انجام شد. مقدار KMO، معناداری آزمون کرویت بارتلت و دترمینانت غیرصفر ماتریس همبستگی، بیانگر کفایت شواهد برای انجام تحلیل عاملی بود. مقادیر استخراج‌شده و چرخش‌یافته نشان دادند که سه عامل با ارزش ویژه بزرگ‌تر از یک، وجود دارند که ۶۴/۱۱ درصد از واریانس داده‌ها را تبیین می‌کنند. عامل‌های اول، دوم و سوم به ترتیب با مؤلفه‌های اعتماد به ارباب رجوع، اعتماد به همکاران و اعتماد به مدیر مطرح‌شده از سوی هوی و شان-موران (۲۰۰۳) معادل بود. تحلیل عاملی تأییدی ساختار سه عاملی به‌دست‌آمده از طریق نرم‌افزار AMOS18 بررسی شد و همگی شاخص‌ها، حاکی از برازش قابل قبول مدل سه عاملی به‌دست‌آمده برای مقیاس است. همسانی درونی گویه‌های مقیاس با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقدار آلفای کل، ۰/۹۴ بود که نشان‌دهنده ثبات بالای مقیاس است. همچنین آلفای مؤلفه‌های اعتماد به مدیر، اعتماد به همکاران و اعتماد به ارباب رجوع به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۹۲ و ۰/۹۰ به دست آمد. در جدول ۳ میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای مطرح‌شده در مدل، ارائه شده است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی متغیرهای مدل

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. اعتماد مدیر	۴۱/۲	۶/۱	۱						
۲. اعتماد همکاران	۳۴/۱	۵/۳	۰/۷۲**	۱					
۳. اعتماد ارباب رجوع	۳۹/۲	۶/۴	۰/۵۰**	۰/۵۸**	۱				
۴. آموزش	۱۹/۱	۲/۹	۰/۴۵**	۰/۵۲**	۰/۴۶**	۱			
۵. برقراری نظم	۲۴/۲	۳/۱	۰/۴۴**	۰/۴۰**	۰/۳۶**	۰/۶۶**	۱		
۶. درگیر کردن	۱۵/۸	۲/۱	۰/۱۹**	۰/۲۰**	۰/۱۸**	۰/۴۰**	۰/۴۴**	۱	
۷. وظایف تدریس	۳۲/۹	۳/۷	۰/۲۰**	۰/۲۶**	۰/۲۸**	۰/۵۲**	۰/۴۱**	۰/۷۰**	۱

** $p < 0/01$

مطابق با جدول ۳، همه متغیرها به صورت دوه‌دو همبستگی مثبت و معناداری با یکدیگر

دارند ($p < 0/01$). طبق جدول ۳، ضریب همبستگی مؤلفه درگیرکردن دانش‌آموز با مؤلفه‌های اعتماد به مدیر، اعتماد به همکاران و اعتماد به ارباب رجوع به ترتیب برابر ۰/۱۹، ۰/۲۰ و ۰/۱۸ است. همچنین، ضریب همبستگی مؤلفه وظایف تدریس با مؤلفه‌های اعتماد به مدیر، اعتماد به همکاران و اعتماد به ارباب رجوع به ترتیب برابر ۰/۲۰، ۰/۲۶ و ۰/۲۸ است. قبل از بررسی تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم اعتماد سازمانی در خودکارآمدی شخصی معلم، اطمینان از برازش مدل مفهومی پژوهش، ضروری است. در جدول ۴، این شاخص‌های برازش، ارائه شده‌اند.

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل

شاخص‌ها	CMIN	DF	CMIN/DF	ECVI	HOELTER
مقدار مدل	۲۸/۸۰۲	۱۱	۲/۶۱۸	۰/۳۲	۲۰۷
شاخص‌ها	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
مقدار مدل	۰/۹۴۶	۰/۹۳۱	۰/۹۷۷	۰/۹۵۶	۰/۹۷۷
شاخص‌ها	PRATIO	PNFI	PCFI	RMSEA	PCLOSE
مقدار مدل	۰/۵۲۴	۰/۵۰۵	۰/۵۱۲	۰/۰۸۲	۰/۰۶۹

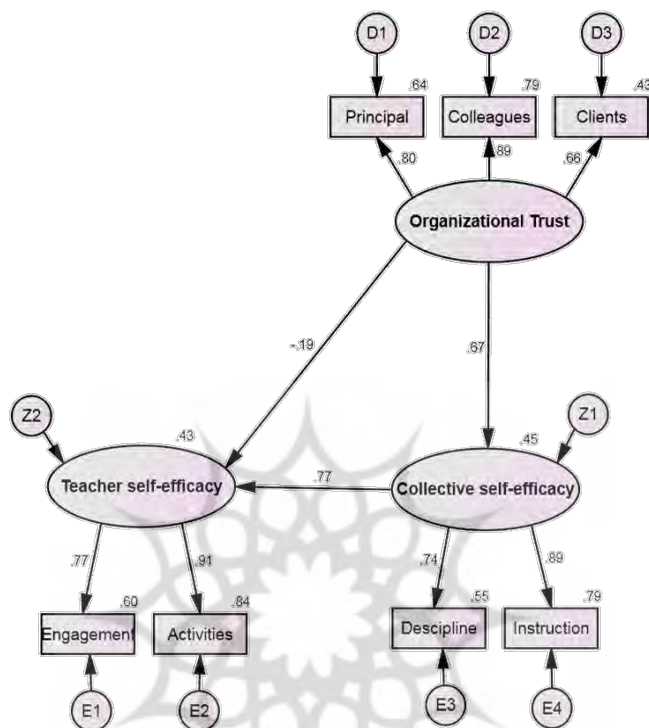
با توجه به جدول ۴، مقدار کای اسکوئر نسبی کمتر از ۳، مقدار مناسب شاخص‌های برازش مقتصد از قبیل PCLOSE، PRATIO، PNFI و PCFI، مقادیر بالا در شاخص‌های برازش تطبیقی IFI، TLI، CFI، NFI و RFI، کوچک بودن مقدار شاخص ECVI نسبت به مدل استقلال (۳/۴۲۹) و مناسب بودن شاخص HOELTER همگی گویای برازش خوب مدل مفهومی پژوهش است. مقادیر نزدیک به صفر در ماتریس باقی‌مانده‌های استاندارد نیز گویای مناسب بودن مدل تدوین شده است. نرم‌افزار نیز اصلاحات خاصی را نشان نمی‌دهد.

جدول ۵ ضرایب رگرسیونی مسیرهای مختلف مدل تدوین شده را نشان داده است.

جدول ۵. ضرایب رگرسیونی استاندارد، غیراستاندارد و خطاهای استاندارد متغیرهای مکنون و آشکار مدل

P	S.E.	B	β	مسیر	
۰/۰۰۱	۰/۰۵۴	۰/۴۳۹	۰/۶۷۲	خودکارآمدی جمعی معلم	اعتماد سازمانی <---
۰/۰۰۱	۰/۱۱۵	۰/۶۹۰	۰/۷۶۹	خودکارآمدی شخصی معلم	خودکارآمدی جمعی معلم <---
۰/۰۷۱	۰/۰۶۲	-۰/۱۱۲	-۰/۱۹۰	خودکارآمدی شخصی معلم	اعتماد سازمانی <---
		۱	۰/۸۰۳	اعتماد به مدیر	اعتماد سازمانی <---
۰/۰۰۱	۰/۰۸۴	۱/۱۰۲	۰/۸۹۱	اعتماد به همکاران	اعتماد سازمانی <---
۰/۰۰۱	۰/۰۷۳	۰/۷۵۶	۰/۶۵۹	اعتماد به ارباب رجوع	اعتماد سازمانی <---
۰/۰۰۱	۰/۱۱۱	۱/۲۶۹	۰/۸۸۷	آموزش	خودکارآمدی جمعی معلم <---
		۱	۰/۷۴۵	برقراری نظم	خودکارآمدی جمعی معلم <---
		۱	۰/۷۷۳	درگیرکردن دانش‌آموز	خودکارآمدی شخصی معلم <---
۰/۰۰۱	۰/۱۲۶	۱/۲۳۱	۰/۹۱۵	وظایف تدریس	خودکارآمدی شخصی معلم <---

مطابق جدول ۵، همه ضرایب مسیرهای مستقیم موجود در مدل، به جز مسیر مستقیم اعتماد سازمانی به خودکارآمدی شخصی معلم، مثبت و معنادار است. مسیر یادشده علاوه بر اینکه منفی و فاقد معناداری لازم است نسبت به سایر مسیرها دارای کمترین ضریب رگرسیونی ($P=۰/۰۷۱$) و ($\beta=-۰/۱۹۰$) نیز است. اطلاعات مربوط به ضرایب رگرسیونی استاندارد مسیرهای مستقیم و واریانس‌های برآورده شده مدل در شکل ۲ نیز نمایش داده شده است.



شکل ۲. ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم و واریانس‌های مدل تدوین شده

با توجه به شکل ۲ می‌توان گفت که ۴۵ درصد واریانس خودکارآمدی شخصی معلمان از طریق متغیرهای موجود در مدل تدوین شده، تبیین می‌شوند. همچنین، در بین مؤلفه‌های مختلف جو سازمانی، بالاترین (۰/۷۹) و پایین‌ترین (۰/۴۳) درصد واریانس تبیین شده به ترتیب متعلق به مؤلفه‌های اعتماد به همکاران و اعتماد به ارباب رجوع است.

در جدول ۶ آثار استاندارد مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای موجود در مدل، ارائه شده است.

جدول ۶. آثار استاندارد مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مدل

اثر مستقیم	β	P
اعتماد سازمانی	۰/۶۷۲	۰/۰۰۱
اعتماد سازمانی	-۰/۱۹۰	۰/۰۷۱
اثر غیرمستقیم	β	P
اعتماد سازمانی	۰/۵۱۷	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود اثر مستقیم اعتماد سازمانی در خودکارآمدی شخصی معلم، جزئی، منفی و غیرمعنادار است ($P=0/071$ و $\beta=-0/190$)، در صورتی که اعتماد سازمانی از طریق خودکارآمدی جمعی معلم، اثر غیرمستقیم بزرگ، مثبت و معناداری ($P < 0/001$) و $\beta=0/517$) در خودکارآمدی شخصی معلم دارد. مطابق با جدول ۶، اعتماد سازمانی در خودکارآمدی جمعی معلم نیز تأثیر بزرگ، مثبت و معناداری دارد ($P < 0/001$ و $\beta=0/672$).

نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که در مدارس کشورمان بین ابعاد مختلف اعتماد سازمانی معلمان (اعتماد به مدیر، اعتماد به همکاران و اعتماد به ارباب رجوع) و مؤلفه‌های خودکارآمدی شخصی آن‌ها، همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه (Ball, 2010) همخوانی دارد. در توضیح این یافته باید توجه کرد که اعتماد معلم از مهم‌ترین عوامل و متغیرهای مفید موجود در فضای مدرسه است که با اعمال آموزشی اثربخش و تعهد و دل‌مشغولی معلم به امر تدریس، همبستگی مثبت و معناداری دارد. از این رو، اعتماد معلم به عوامل آموزشی مدرسه، دانش‌آموزان و اولیا، چارچوبی حمایتی برای رشد خودکارآمدی معلم را فراهم می‌آورد (Lee, et al., 2011: 821).

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد اعتماد سازمانی در خودکارآمدی شخصی معلمان و مؤلفه‌های آن اثر مستقیم و معناداری ندارد. در توضیح این یافته باید اشاره کرد که مطابق با یکی از یافته‌های پژوهش حاضر، ضریب همبستگی مرتبه صفر بین ابعاد مختلف اعتماد معلمان و خودکارآمدی

شخصی آن‌ها، عموماً جزئی است. این امر به معنای آن است که خودکارآمدی شخصی معلمان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر، به طور مستقیم از جو اعتماد موجود در مدرسه، تأثیر اندکی گرفته است. به باور محققان (Meristo & Eisenschmidt, 2014: 3) جو مدرسه و اجزای آن (از قبیل اعتماد سازمانی و ...) احتمالاً می‌تواند تنها در باورهای خودکارآمدی شخصی معلمان تازه‌کار تأثیر مستقیم زیادی داشته باشد، زیرا معلمان تازه‌کار به دلیل نداشتن مهارت کافی در تدریس و آشنانیدن با فنون مؤثر و مفید تدریس، نسبت به معلمان خبره، به توانایی‌های خود برای تدریس، اطمینان کافی ندارند. از این رو، به شدت تحت تأثیر شرایط حاکم در سازمان مدرسه‌اند. بنابراین، آنان در مقایسه با معلمان باتجربه، به طور محسوسی به منابع حمایتی موجود در مدرسه از قبیل مدیر و همکاران، اعتماد می‌کنند تا نواقص موجود در تدریستان را بهبود بخشند. به همین سبب، باورهای آنان در خصوص کارآمدیشان به طور مستقیم تحت تأثیر اعتماد به منابع حمایتی فضای مدرسه قرار می‌گیرد، در حالی که معلمان باتجربه به دلیل تسلط بر فنون مختلف تدریس و دارا بودن مهارت‌های کافی آموزش، به جای اعتماد به سایر همکاران و مدیر، بر مهارت‌ها و توانایی‌های شخصی خود تکیه می‌کنند. در یافته‌های توصیفی پژوهش حاضر نیز اشاره شد که معلمان خبره و باتجربه، بیشترین جمعیت شرکت‌کننده در پژوهش را تشکیل می‌دهند.

مطابق با نتایج پژوهش حاضر، علاوه بر وجود همبستگی مثبت و معنادار بین ابعاد اعتماد سازمانی با مؤلفه‌های خودکارآمدی جمعی معلم - یافته‌ای که با نتیجه پژوهش‌های شاوران و همکاران (۱۳۹۱) و بال (۲۰۱۰) همخوانی دارد - مشخص شد که اعتماد سازمانی به طور مثبت و معناداری در خودکارآمدی جمعی معلم و مؤلفه‌های اثرگذار است و مقدار این تأثیرگذاری نیز بزرگ است. این یافته مطابق با نتایج پژوهش‌های مشابه (Lee, et al., 2011: 820) است. در توضیح این نتیجه باید توجه کنیم که وقتی معلمان مدرسه به یکدیگر اعتماد کافی داشته باشند و قول و رفتار یکدیگر را بپذیرند، بدون هیچ‌گونه نگرانی از برچسب کم‌اطلاعی از تدریس، اقدام به همکاری با یکدیگر خواهند کرد تا اهداف مدرسه را محقق کنند. این فضای مشارکتی موجب افزایش خودکارآمدی جمعی آنان خواهد شد. در واقع در مدرسه‌ای که معلمان آن اعتماد بالایی به

هم دارند، اعضا به احتمال بیشتری با یکدیگر مشارکت می‌کنند و برای تحقق اهداف مدرسه، انتظار مشترکی در خود به وجود می‌آورند و به این ترتیب، کارآمدی شخصی و به تبع آن، خودکارآمدی جمعی اعضا بالا می‌رود.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که اعتماد سازمانی با واسطه خودکارآمدی جمعی در خودکارآمدی شخصی معلم و مؤلفه‌هایش، تأثیر بزرگ، مثبت و معناداری دارد. این یافته، مطابق با نتایج پژوهش‌هایی است (Mattingely, 2007: 44; Aldhafri, 2006: 184) که بر این باورند خودکارآمدی جمعی در تأثیر متغیرهای اجتماعی مدرسه در خودکارآمدی شخصی معلم، از نقش واسطه‌ای نیز برخوردار است. درخصوص این یافته، باید توجه داشت که اعتماد معلم در فضای مدرسه، مبتنی بر روابط متقابل معلم، مدیر، دانش‌آموزان و اولیاست، بنابراین متغیری است که از ماهیت اجتماعی برخوردار است. این در حالی است که خودکارآمدی شخصی، نشان‌دهنده تصورات شخصی معلم درخصوص قابلیت‌های تدریسش است و ماهیتی فردی دارد. درواقع، خودکارآمدی جمعی معلم، نقش واسطه‌ای در رابطه بین اعتماد سازمانی و خودکارآمدی شخصی معلم ایفا می‌کند، زیرا از یک‌سو، همانند متغیر اعتماد سازمانی از ماهیت اجتماعی برخوردار است و می‌تواند پیوندهای اجتماعی با متغیر اعتماد سازمانی برقرار کند و از سوی دیگر، متغیری از جنس باورهای کارآمدی شخصی است که قادر به ایجاد پیوندهای مستحکم با این باورهاست.

پیشنهادها

نتایج این پژوهش درخصوص معلمان مقطع ابتدایی به دست آمده است و تعمیم آن به مقاطع بالاتر باید با احتیاط صورت گیرد. از این رو، پیشنهاد می‌شود ارتباط علی بین متغیرهای پژوهش، در این مقاطع نیز بررسی شود. همچنین، به دلیل ماهیت اکتشافی روش‌های کیفی، به محققان توصیه می‌شود با استفاده از طرح کیفی یا طرح‌های آمیخته، به بررسی متغیرهای پژوهش اقدام کنند. نظر به نقش واسطه‌ای کارآمدی جمعی در تأثیر اعتماد سازمانی در کارآمدی شخصی معلمان، به سیاست‌گذاران آموزش و پرورش توصیه می‌شود نسبت به تشکیل کارگاه‌ها و کلاس‌های ضمن

خدمت با موضوع پرورش مهارت‌های ارتباط جمعی و تعامل اجتماعی، اقدام کنند تا علاوه بر پرورش روحیه مشارکت در بین پرسنل آموزشی، با برقراری زمینه روابط اعتمادآمیز در محیط مدرسه، امکان ارتقای باورهای خودکارآمدی شخصی معلمان فراهم شود.



منابع و مأخذ

۱. سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۹۱). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری (چاپ نوزدهم)، تهران: آگه.
۲. شاوران، حمیدرضا؛ رجایی‌پور، سعید؛ کاظمی، ایرج و زمانی، عشرت (۱۳۹۱). تعیین روابط چندگانه میان اعتماد، خودکارآمدی فردی و جمعی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها، فصل‌نامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۶۴، ۱۶-۴۴.
۳. کارشکی، حسین (۱۳۹۱). روابط ساختاری خطی در تحقیقات علوم انسانی (مبانی و راهنمای کاربرد نرم‌افزار لیزرل)، تهران: آوای نور.
۴. نرگسیان، عباس (۱۳۹۲). راهنمای کاربرد نرم‌افزار لیزرل در مدل‌سازی معادلات ساختاری، تهران: نگاه دانش.
۵. هومن، حیدرعلی (۱۳۹۲). مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل، تهران: سمت.
6. Akbari, Ramin & Moradkhani, shahab (2010). Iranian english teachers' self-efficacy: Do academic degree and experience make a difference?, *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 56, 25-47.
7. Aldhafri, S. S. (2006). The organizational climate of Omani schools in relation to teachers' sense of efficacy: A multilevel examination of the mediating effects of teachers' perceived collective efficacy, Unpublished doctoral dissertation, The University of British Columbia.
8. Ball, J. (2010). An analyse of teacher self-efficacy, teacher trust, and collective efficacy in a southwest Texas school district, Unpublished doctoral dissertation, Texas A & M University.
9. Blackburn, J. J. & Robinson, J. S. (2008). Assessing teacher self-efficacy and job satisfaction of early career agriculture teachers in Kentucky, *Journal of Agricultural Education*, 49 (3), 1-10.
10. Collie, R. J. (2010). Social and emotional learning and school climate: Predictors of teacher stress, job satisfaction and sense of efficacy, Unpublished master thesis, The University of British Columbia.
11. Demir, K. (2015). The effect of organizational trust on the culture of teacher leadership in primary schools, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3 (15), 621-634.

12. Erden, A. & Erden, H. (2009). Predicting organizational trust level of school managers and teachers at elementary schools, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2180-2190.
13. Eres, F.; Gulcan, M. G. & Celik, S. (2014). Primary school teachers' perceptions of justice and trust in principals in Ankara, *American International Journal of Contemporary Research*, 2(4), 33-41.
14. Firth-Cozens, J. (2004). Organisational trust: the keystone to patient safety, *Quality and Safety in Health Care*, 13, 56-61. Retrieved March 30, 2005, from www.qshc.com.
15. Friedman, I. A. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization, *Teaching & Teacher Education*, No 18, pp. 675-679.
16. Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus t-scale, In W. K. Hoy & C. Miskel (Eds.), *Theory and research in educational administration* (pp. 181-208). Greenwich, CT: Information Age.
17. Hoy, W. K.; Gage, C. Q. & Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other, *Educational Administration Quarterly*, pp. 236-253.
18. 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*, No 3, pp. 741-756.
19. Kursunoglu, A. (2009). An investigation of organizational trust level of teachers according to some variables, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, pp. 15-20.
20. Lee, J. C.; Zhang, Z. & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students, *Teaching and Teacher Education*, No 27, pp. 820-830.
21. Maele, D. V. & Houtte, M. V. (2009). Faculty Trust and Organizational School Characteristics An Exploration Across Secondary Schools in Flanders, *Educational Administration Quarterly*, pp. 1-34.
22. Mattingly, J. W. (2007). A study of relationships of school climate, school culture, teacher efficacy, collective efficacy, teacher job satisfaction and intent to turnover in the context of year-round

- education calendars, Unpublished doctoral dissertation, University of Louisville.
23. Meristo, M. & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy, *International Journal of Educational Research*, No 67, pp. 1-10.
 24. O'Donnell, M.; Lambert, R. G. & Mccarthy, C. J. (2008). School Poverty Status, Time of Year, and Elementary Teachers' Perceptions of Stress, *The Journal of Educational Research*, 2, 152-154.
 25. Perry, R.W. & Mankin, L.D. (2004). Understanding employee trust in management: Conceptual clarification and correlates, *Public Personnel Management*, 33(3), 277-290.
 26. Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Percieved teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses, *Applied psychology: An international Review*, No. 57, pp. 152-171.
 27. Schwerdtfeger, A.; Konermann, L. & Schonhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health-protective Resource in teachers? A biopsychological approach, *Health psychology*, No. 3, pp. 358-368.
 28. Shen, Y. E. (2009). Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers, *Stress and Health*, No. 25, pp. 129-138.
 29. Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout, *Journal of Educational Psychology*, No 3, pp. 611-625.
 30. Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations, *Teaching and Teacher Education*, 26, 59-069.
 31. Stephanou, G.; Gkavras, G. & Doulkeridou, M. (2013). The role of teachers' self- and collective-efficacy beliefs on their job satisfaction and experienced emotions in school, *Psychology*, 3 (4), 268-278.
 32. Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers, *Teaching and Teacher Education* (In press), No. 23, pp. 6-18.
 33. Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism: The role of professional orientation and trust, *Educational Administration*

Quarterly, No. 45, pp. 217-247.

34. Voris, B. C. (2011). *Teacher efficacy, job satisfaction and alternative certification in early career special education teachers*, Unpublished doctorate dissertation, University of Kentucky.

