۲۱۷-۲۳۴

نقش فرهنگ مدرسه در پیش‌بینی خودکارآمدی و اشتیاق شغلی در معلمان مرد و زن

نادیه ارجمندی[1] ◉ دکتر افسانه مرزیه[2]* ◉ دکتر ابوسعید داورپناه[3]

چکیده: پژوهش حاضر با هدف بررسی مقایسه‌ای نقش فرهنگ مدرسه در پیش‌بینی خودکارآمدی و اشتیاق شغلی در معلمان مرد و زن انجام شده است. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری همهٔ معلمان دوره متوسطه دوم شهرستان فنوج واقع در استان سیستان و بلوچستان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به تعداد ۴۷۷ نفر بود که از این تعداد ۲۱۲ نفر (۱۳۲ معلم مرد و ۸۰ معلم زن) با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی، براساس جدول مورگان به‌عنوان نمونه آماری پژوهش انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه اشتیاق شغلی (کلاسن و همکاران، ۲۰۱۳)، پرسشنامه خودکارآمدی معلمان (شانن ـ موران و هوی، ۲۰۰۱) و پرسشنامه فرهنگ مدرسه (هیگینز دالساندرو و ساد، ۱۹۸۸) بود. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیری، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام‌به‌گام در نرم‌افزار SPSS-26 تحلیل شدند. براساس نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری میان خودکارآمدی و اشتیاق شغلی معلمان زن و مرد تفاوت معنادار وجود نداشت ($P>۰/۰۰۱$). همچنین براساس نتایج همبستگی پیرسون رابطه مثبت و معنادار میان فرهنگ مدرسه و مؤلفه‌های آن با خودکارآمدی و اشتیاق شغلی معلمان وجود داشت ($P<۰/۰۱$). علاوه بر این نتایج حاصل از رگرسیون گام‌به‌گام نشان داد که مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه با ($p<۰/۰۱$، $\beta=۰/۳۳۳$) ۴۶ درصد خودکارآمدی و ($p<۰/۰۱$، $\beta=۰/۳۸۴$) ۵۰ درصد اشتیاق شغلی معلمان را به نحو مثبت پیش‌بینی می‌کنند. به‌طورکلی یافته‌های این‌پژوهش نشان داد که فرهنگ مدرسه سهمی معنادار در پیش‌بینی خودکارآمدی و اشتیاق شغلی معلمان دارد.

کلید واژگان: اشتیاق شغلی، خودکارآمدی، فرهنگ مدرسه

☑ تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۸/۲۰ ☑ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۳/۲۶

این مقاله مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد نویسندهٔ اول است.

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران (نویسنده مسئول).

E-mail: marziyeh@ped.usb.ac.ir

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

مقدمه

نظامهای آموزشـــی به‌منزلهٔ رکن اساسی توســـعه جوامع، اهمیت بســـیار دارند و کیفیت عملکرد معلمان به‌منزلهٔ عناصر کلیدی این نظامها، نقشـــی تعیین‌کننده در این فرایند دارد (پیداوس، ۱۴۰۳). با توجه به‌اهمیت زیاد شـــغل معلمی، بررسی عوامل مؤثر بر انگیزش، رضایت شغلی و عملکرد معلمان از اهمیتی ویژه برخوردار اســـت (توروپووا[1] و همکاران، ۲۰۲۱). خودکارآمدی از عوامل مهمی اســـت که می‌تواند به‌شـــدت بر کیفیت تدریس و به‌تبع آن، بر کیفیت آموزش تأثیرگذار باشـــد (تکین[2]، ۲۰۲۳). خودکارآمدی به باور فرد درباره تواناییهایش در انجام دادن موفقیت‌آمیز وظایف اشـــاره دارد و نقشـــی مهـــم در انگیزه، پشـــتکار و انعطاف‌پذیری در رویارویی با چالشـــها دارد (فارمر[3] و همـــکاران، ۲۰۲۱). این باور از تجربیات گذشته، موفقیتها، شکســـتها، بازخوردها و مشاهده عملکرد دیگران شکل می‌گیرد (وادینگتون[4]، ۲۰۲۳). خودکارآمدی را نخســـتین بار بندورا[5] در نظریه شـــناخت اجتماعی مطرح کرده اســـت که به باور فرد در تأثیرگذاری بر محیط و کنترل شـــرایط اطرافش اشـــاره دارد (بندورا، ۱۹۷۷). در زمینه آموزشـــی، خودکارآمدی معلمان به باور آنها درباره تواناییهایشان در تدریس، مدیریت کلاس و ایجاد محیط آموزشی مؤثر و همچنین قضاوت در مورد توانایی درگیر کردن تمامی دانش‌آموزان، حتی افراد بی‌انگیزه و مشـــکل‌آفرین اشاره دارد (موســـوی و حجازی، ۱۴۰۲). بر همین اساس، خودکارآمدی معلمان معمولاً به سه بعد اصلی خودکارآمدی تدریس[6]، خودکارآمدی مدیریت کلاس[7] و خودکارآمدی مشارکت‌فعال[8] دانش‌آموزان تقسیم می‌شود (جریم[9] و همکاران، ۲۰۲۳). خودکارآمدی تدریس، به باور معلم درباره تواناییهایش در برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی تدریس اشاره دارد (همپتون[10] و همکاران، ۲۰۲۰). خودکارآمدی مدیریت کلاس، به باور معلم درباره تواناییهایش در حفظ نظم و کنترل کلاس اشاره دارد (لازارایدس[11] و همکاران، ۲۰۲۰) و خودکارآمدی مشارکت فعال دانش‌آموزان نیز به باور معلم در درگیر کردن و حفظ انگیزه دانش‌آموزان مرتبط است (سوکمن[12]، ۲۰۲۱). این باورها به عواملی مانند تجربیات موفق، بازخورد مثبت، آموزش مداوم و حمایت اجتماعی بستگی دارند (اوزکال[13]، ۲۰۱۹).

برخی از پژوهشـــها نشـــان داده‌اند که خودکارآمدی معلمان بیشتر به عوامل فردی و محیطی مانند

1. Toropova
2. Tekin
3. Farmer
4. Waddington
5. Bandura
6. Instructional self-efficacy
7. Classroom management self-efficacy
8. Student engagement self-efficacy
9. Jerrim
10. Hampton
11. Lazarides
12. Sökmen
13. Ozkal

تجربه کاری، سطح تحصیلات و حمایت سازمانی بستگی دارد تا جنسیت (رضائیان و عبدالله‌زاده، ۲۰۲۰). این احساس به بهبود سازگاری و سلامت معلم، کاهش فرسودگی شغلی و افزایش تلاش، تعهد و استقامت در رویارویی با چالشها کمک می‌کند (شائو[1]، ۲۰۲۳؛ سیامپا و گالاگر[2]، ۲۰۱۸).

در میان پیامدها و نتایج متفاوت مسیر شغلی، آنچه ارتباط مستقیمی با موفقیت معلمان دارد، اشتیاق شغلی[3] آنان است (عصاره و همکاران، ۱۴۰۰). اشتیاق شغلی، به‌عنوان یکی از مفاهیم مهم در روان‌شناسی کار، به احساسات مثبت فرد نسبت به شغلش اشاره دارد که منجر به افزایش انگیزه، تعهد و لذت در فعالیتهای شغلی می‌شود (عباس‌پور، ۱۴۰۰). مدل منابع و خواسته‌های شغلی تأکید می‌کند که تعادل میان خواسته‌های شغلی و منابع شغلی تعیین‌کنندهٔ سطح اشتیاق شغلی است (هلادو و هاروانکووا[4]، ۲۰۲۴). اشتیاق شغلی در معلمان به علاقه و انرژی آنان در انجام دادن وظایف آموزشی مرتبط است و می‌تواند به کاهش فرسودگی شغلی و افزایش کارایی تدریس کمک کند. این اشتیاق به عنوان یک عامل مهم در افزایش احساس توانمندی و قدرت فکری معلمان محسوب می‌شود (زاهدبابلان و همکاران، ۱۳۹۸). اشتیاق شغلی شامل سه مؤلفه نیرومندی (انعطاف‌پذیری ذهنی و تلاش)، فداکاری (درگیر شدن کامل و احساس اهمیت در سازمان) و جذب (تمرکز و لذت عمیق از شغل) است (شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۳۹۹). مطالعات بسیار نشان داده‌اند که کارکنان مشتاق، سازمان را هویت خود می‌پندارند و موفقیت یا شکست سازمان را موفقیت یا شکست شخصی خود می‌بینند (ترونگ[5]، ۲۰۱۷). همچنین برخی پژوهشها نشان داده‌اند که اشتیاق شغلی تحت تأثیر عوامل فردی، محیطی و سازمانی است و این تأثیر بر معلمان مرد و زن مشابه است (ساکس[6] و همکاران، ۲۰۲۲).

یکی از عوامل مهمی که می‌تواند بر اشتیاق شغلی و خودکارآمدی معلمان تأثیرگذار باشد، فرهنگ حاکم بر مدرسه است (لیو[7] و همکاران، ۲۰۲۱). مدرسه نیز مانند هر سازمانی، فرهنگ خاص خود را دارد (تسلیمی و همکاران، ۱۳۹۸). فرهنگ مدرسه[8] که شامل ارزشها، باورها، هنجارها و الگوهای رفتاری مشترک است، تأثیری چشمگیر بر نگرش و رفتار اعضای مدرسه، ازجمله معلمان دارد (رینیوس[9] و همکاران، ۲۰۲۴). از نظر بایار و کارادومان[10] (۲۰۲۱). فرهنگ مدرسه، با نظام‌مند کردن جهت‌گیریهای مشترک و ترکیب اجزا و عناصر متفاوت، هویت منحصر به فردی به مدرسه می‌دهد و استانداردهای رفتاری را تعیین می‌کند. این فرهنگ شامل فرضیات، ارزشها و باورهای مشترک است و تحت‌تأثیر

1. Shao
2. Ciampa & Gallagher
3. Job enthusiasm
4. Hlado & Harvankova
5. Truong
6. Saks
7. Liu
8. School culture
9. Reinius
10. Bayar & Karaduman

عواملی مانند شخصیت اعضای مدرسه، پیشینه دانش‌آموزان و نگرش مدیران قرار دارد. فرهنگ مدرسه بـــه طور ناخـــودآگاه بر ذهن و رفتار افراد تأثیـــر می‌گذارد و به‌مثابه عاملی ناملموس ولی بســـیار مؤثر در موفقیت یا شکســـت مدرسه شناخته می‌شود. این فرهنگ به معلمان کمک می‌کند تا بر فرایندهای تدریس، تصمیم‌گیریها و فعالیتهای روزمره بیشتر کنترل داشته باشند (سورامان[1]، ۲۰۲۳).

پژوهشـــها نشان داده‌اند که فرهنگ مدرسه‌ای که بر مشارکت، روابط صمیمانه و عدالت تأکید دارد، منجر به احســـاس مثبت‌تر دانش‌آموزان نسبت به خود و تحصیل می‌شود (نیکدل تیموری و جناآبادی، ۱۳۹۹). همچنین، معلمان در محیطهای با فرهنگ مثبت و حمایتگر، رضایت و انگیزه بیشـــتری دارند که به کاهش فرســـودگی شغلی و افزایش تعهد به حرفه‌شـــان کمک می‌کند (کاتسانتونیس[2]، ۲۰۱۹). در این زمینه، نتایج پژوهشی شیپر[3] و همکاران (۲۰۲۰) نشان داد که میان فرهنگ مدرسه و خودکارآمدی رابطـــه‌ای معنادار وجود دارد. اناری‌نژاد و همکاران (۱۳۹۹) نیز در پژوهشـــی با عنوان «بررســـی نقش فرهنگ سازمانی مدرسه در توانایی توفیق معلمان دوره ابتدایی» نشان دادند که فرهنگ مدرسه می‌تواند توانایی توفیق معلمان را پیش‌بینی کند. پژوهشـــگرانی مانند زاهد بابلان و همکاران (۱۴۰۱)، ویســـه و همکاران (۱۳۹۷)، عطادخت و همکاران (۱۳۹۶)، ویس‌کرمی (۱۳۹۵)، لیو و همکاران (۲۰۲۱) و کرت[4] (۲۰۱۶) نیز بیان کرده‌اند که میان فرهنگ مدرسه و خودکارآمدی رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین کولایی و همکاران (۱۳۹۸)، زاهدبابلان و همکاران (۱۳۹۷)، علی و صالح[5] (۲۰۲۱)، هاریانجا[6] و همکاران (۲۰۲۱) و کورشون و ییلماز[7] (۲۰۲۰) نشان داده‌اند که نقش فرهنگ مدرسه بر اشتیاق شغلی مثبت و معنادار است.

با وجود پژوهشـــهای متعدد در زمینه تأثیر فرهنگ سازمانی بر رفتار و نگرشهای کارکنان، مطالعات محدودی به بررسی نقش فرهنگ مدرسه در پیش‌بینی خودکارآمدی و اشتیاق شغلی معلمان پرداخته‌اند. از آنجا که تفاوتهای جنســـیتی ممکن اســـت به سبب تفاوت در تجربه‌های شغلی، انتظارات اجتماعی و فشارهای فرهنگی متفاوت باشند، بررسی چگونگی تأثیرگذاری فرهنگ مدرسه بر این دو گروه از معلمان به درک عمیق‌تر مکانیســـمهایی کمک کند که ممکن اســـت بر ارتقا یا کاهش خودکارآمدی و اشتیاق شغلی معلمان زن و مرد تأثیر بگذارند. به این ترتیب به بهبود محیطهای آموزشی و سیاستهای مرتبط کمـــک کند. به لحاظ اهمیـــت نظری، یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند به توســـعهٔ چارچوبهای نظری متغیرهای موردنظر در حوزهٔ روان‌شناســـی تربیتی کمک کند و از نظر اهمیت تجربی یافته‌های حاصل می‌تواند به‌منزلهٔ راهنمای عملی برای سیاستگذاران آموزشی، مشاوران مدارس، مدیران و معلمان مورد

1. Surahman
2. Katsantonis
3. Schipper
4. Kurt
5. Ali & Saleh
6. Harianja
7. Kurşun & Yılmaz

استفاده قرار گیرد. ازاین‌رو هدف از پژوهش حاضر بررسی مقایسه‌ای نقش فرهنگ مدرسه در پیش‌بینی خودکارآمدی و اشتیاق شغلی در معلمان مرد و زن است.

روش

طرح پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل همه معلمان دوره متوسطه دوم شهرستان فنوج در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که تعداد آنها با توجه به آمار اداره آموزش و پرورش استان ۴۷۷ نفر (۳۰۰ معلم مرد و ۱۷۷ معلم زن) بود. نمونه آماری پژوهش ۲۱۲ معلم (۱۳۲ معلم مرد و ۸۰ معلم زن) بود که با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی برحسب جنسیت و براساس جدول مورگان انتخاب شدند. ملاکهای ورود شرکت‌کنندگان عبارت بود از داشتن حداقل تحصیلات لیسانس، حداقل یک سال سابقه کار و اشتغال به تدریس در دبیرستان بود و ملاکهای خروج از پژوهش شامل انصراف دادن از تکمیل‌کردن پرسشنامه و تکمیل کردن ناقص پرسشنامه بود. برای گردآوری داده‌های مورد نیاز، به مدارس متوسطه مراجعه شد، سپس پرسشنامه‌ها به صورت تصادفی میان نمونه آماری توزیع و پس از تکمیل پرسشنامه‌ها گردآوری شدند. داده‌ها به روشهای آمار توصیفی مانند میانگین و انحراف معیار و آمار استنباطی (تحلیل واریانس چند متغیری، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام‌به‌گام) با نرم‌افزار SPSS – 26 مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفتند.

◉ ابزارهای پژوهش

◆ **پرسشنامه فرهنگ مدرسه[1] (SCQ):** پرسشنامه فرهنگ مدرسه را هیگینز دالساندرو و ساد[2] (۱۹۸۸) به‌منظور سنجش فرهنگ مدرسه طراحی و تدوین کرده‌اند. این پرسشنامه دارای ۲۵ سؤال و چهار مؤلفه است. در پژوهش غلامی و همکاران (۱۳۹۲) این پرسشنامه به ۱۸ سؤال و ۳ مؤلفهٔ روابط دانش‌آموزان، روابط دانش‌آموزان و معلمان و فرصتهای آموزشی تقلیل یافته است که براساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت (از کاملاً موافقم نمره ۵ تا کاملاً مخالفم نمره ۱) پاسخ داده می‌شود. هیگینز دالساندرو و ساد (۱۹۹۸) پایایی خرده‌مقیاس روابط دانش‌آموزان را ۰/۸۰، روابط دانش‌آموزان و معلمان را ۰/۸۲ و پایایی فرصتهای آموزشی را ۰/۸۵ گزارش کرده‌اند. در پژوهش محمودی سردره و همکاران (۱۴۰۱) روایی محتوایی این پرسشنامه با روش تحلیل گویه از ۱۷ نفر از خبرگان و اعضای هیئت علمی محاسبه شده که کمترین و بیشترین ضریب همبستگی گویه‌ها در بازه ۰/۷۱-۰/۴۱ قرار داشته است که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود. برای محاسبه پایایی ابزار نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب ۰/۸۶

1. School Culture Questionnaire
2. Higgins-D'Alessandro & Sadh

حکایت از پایایی مناسب گویه‌های پرسشنامه بود. همچنین غلامی و همکاران (۱۳۹۲) اعتبار پرسشنامه را با ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۹، برای ابعاد روابط دانش‌آموزان، روابط دانش‌آموزان و معلمان و فرصتهای آموزشی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۸ و ۰/۸۶ برآورد کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۹۰ به‌دست آمده است.

- **پرسشنامه خودکارآمدی معلمان[1] (TSEQ):** پرسشنامه خودکارآمدی معلمان را شانن ـ موران و هوی[2] (۲۰۰۱) ساخته‌اند. این پرسشنامه ۲۴ گویه و سه بعد خودکارآمدی دارد که درگیر کردن دانش‌آموزان در امور تحصیلی، خودکارآمدی در راهبردهای آموزشی و خودکارآمدی در مدیریت کلاس را براساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (از خیلی زیاد، ۵ نمره تا خیلی‌کم، صفر نمره) می‌سنجد. شانن ـ موران و هوی (۲۰۰۱) اعتبار این پرسشنامه را از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۴، مؤلفه راهبردهای آموزشی ۰/۹۰، مؤلفه درگیرکردن دانش‌آموزان ۰/۸۷ و برای مؤلفه مدیریت کلاس ۰/۹۰ برآورد کرده‌اند. در ایران زین‌آبادی و رضایی (۱۳۹۱) ضرایب قابل اعتماد برای کل مقیاس ۰/۸۵، مؤلفه راهبردهای آموزشی ۰/۸۱، مؤلفه درگیر کردن دانش‌آموزان ۰/۸۷ و برای مؤلفه مدیریت کلاس ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حسین‌چاری و همکاران (۱۳۸۹) میزان اعتبار این پرسشنامه ۰/۸۳ برآورد شده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۷ به‌دست آمده است.
- **پرسشنامه اشتیاق شغلی معلمان[3] (ETS):** این پرسشنامه را کلاسن[4] و همکاران (۲۰۱۳) طراحی کرده‌اند. این پرسشنامه ۱۶ پرسش و چهار زیرمقیاس اشتیاق شناختی، اشتیاق هیجانی، اشتیاق اجتماعی ـ دانش‌آموز و اشتیاق اجتماعی ـ معلمان دارد که هر یک چهار پرسش را در بردارد. سؤالات در طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (صفر) تا کاملاً موافقم (۵)، مورد بررسی قرار می‌گیرند. روایی، پایایی و کاربرد این ابزار را کلاسن و همکاران (۲۰۱۳) از طریق آلفای کرونباخ برای زیرمقیاسهای اشتیاق شناختی، اشتیاق هیجانی، اشتیاق اجتماعی دانش‌آموز و اشتیاق اجتماعی معلمان به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۷، ۰/۸۳ و ۰/۷۹ گزارش کرده‌اند. مساح و همکاران (۱۳۹۶) اعتبار این پرسشنامه را از طریق آلفای کرونباخ برای همه مقیاسها به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۲، ۰/۸۸ و ۰/۸۹ به‌دست آورده‌اند. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۲ به‌دست آمده است.

1. Teachers' Self-Efficacy Questionnaire
2. Tschannen-Moran & Hoy
3 . Engaged Teachers Scale
4. Klassen

یافته‌ها

در بررسی اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان پژوهش از نظر جنسیت ۱۳۲ معلم مرد (۶۳ درصد) و ۸۰ معلم زن (۳۷ درصد) بودند. از لحاظ دامنهٔ سنی افراد ۲۳ تا ۴۹ ساله بودند به‌طوری‌که میانگین سنی و انحراف معیار به ترتیب ۳۰ و ۵/۳۱ بود. از نظر میزان تحصیلات بیشترین فراوانی مربوط به کارشناسی ۱۱۱ نفر (۵۲/۴)، کارشناسی ارشد ۹۸ نفر (۴۶/۲) و دکتری ۳ نفر (۱/۴) بوده است.

توصیف شاخص مرکزی میانگین و شاخص پراکندگی انحراف استاندارد مؤلفه‌های پژوهش در جدول شماره ۱ نمایش داده شده است. همچنین در این جدول نتایج آزمون کولموگروف ـ اسمیرنف (K-S Z) برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها گزارش شده است.

جدول ۱. توصیف آماری داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
	معلمان مرد= ۱۳۲		معلمان زن= ۸۰	
روابط دانش‌آموزان	۷/۲۳	۲/۱۱	۷/۱۸	۱/۹۷
روابط دانش‌آموزان و معلمان	۱۰/۷۵	۳/۴۰	۱۰/۶۶	۳/۰۷
فرصتهای آموزشی	۱۳/۹۰	۵/۲۶	۱۴/۰۳	۴/۸۶
فرهنگ مدرسه	۳۱/۸۸	۱۰/۷۸	۳۱/۸۷	۹/۹۰
اشتیاق شناختی	۵/۹۶	۱/۷۲	۶/۰۵	۱/۶۵
اشتیاق هیجانی	۶/۳۵	۱/۳۸	۶/۲۹	۱/۶۰
اشتیاق اجتماعی دانش‌آموز	۶/۵۱	۲/۱۴	۶/۴۷	۱/۷۳
اشتیاق اجتماعی معلمان	۷/۱۹	۲/۶۸	۷/۲۹	۲/۴۹
اشتیاق شغلی معلمان	۲۶/۰۱	۷/۹۲	۲۶/۱۰	۷/۴۷
درگیر کردن فراگیر	۱۲/۷۹	۵/۶۲	۱۲/۷۲	۵/۸۱
راهبردهای آموزشی	۱۶/۹۳	۶/۹۰	۱۷/۰۰	۷/۱۰
مدیریت کلاس	۱۳/۹۸	۴/۷۴	۱۳/۸۹	۴/۸۵
خودکارآمدی معلمان	۴۳/۷۰	۱۷/۲۶	۴۳/۶۱	۱۷/۷۶

میانگین و انحراف استاندارد نمرات گروههای معلمان مرد و زن در مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه، اشتیاق شغلی و خودکارآمدی در جدول شماره ۱ ارائه شده است. در ادامه نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره

ارائه شده است. ابتـدا مفروضـه‌های ایـن آزمون بررسی و تأیید شد. نتایج آزمون کولموگروف- اسمیرنف بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها برقرار اســت (P >۰/۰۵). برای بررســی همســانی ماتریسهای کوواریانس متغیرهای وابسته در سطوح متغیر مستقل، از آزمون ام‌باکس استفاده شــد که نتایج آن حاکی از برقراری این مفروضه بود (P >۰/۰۵). نتایج آزمون لوین، حاکی از برقراری مفروضه همســانی ماتریس کوواریانسها میان سطوح متغیر مستقل است (P >۰/۰۵). مفروضه کرویت با استفاده از آزمون بارتلت بررسی شد و نتایج به‌دست آمده برای زیرمقیاسهای متغیرها معنادار و حاکی از کرویت ارتباط میان متغیرهای وابســته بود (P<۰/۰۵). همچنین برابــری واریانس خطای مؤلفه‌های متغیرها با اســتفاده از آزمون لون انجام گرفت و نتایج حاکی از عدم معناداری تفاوت واریانســها میان دو گروه بود (P>۰/۰۵). پس از بررســی و اطمینان از برقراری پیش‌فرضهای آزمون از تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شده که نتایج در ادامه گزارش شده است.

جدول ۲. اثرات میان آزمودنیها در مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه، اشتیاق شغلی معلمان و خودکارآمدی معلمان

منبع تغییرات	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P
فرهنگ مدرسه	روابط دانش‌آموزان	۱۲۱۰/۱۴	۱	۱۲۱۰/۱۴	۱۳/۱۱	۰/۰۶۳
	روابط دانش‌آموزان و معلمان	۱۵۳۵/۸۶	۱	۱۵۳۵/۸۶	۱۵/۲۶	۰/۰۷۱
	فرصتهای آموزشی	۱۸۹۲/۹۳	۱	۱۸۹۲/۷۰	۱۸/۳۹	۰/۰۶۵
	فرهنگ مدرسه	۴۶۳۸/۸۰	۱	۴۶۳۸/۸۰	۴۴/۷۶	۰/۱۹۹
اشتیاق شغلی معلمان	اشتیاق شناختی	۹۸۵/۳۴	۱	۹۸۵/۳۴	۹/۷۳	۰/۰۶۰
	اشتیاق هیجانی	۱۰۲۸/۰۷	۱	۱۰۲۸/۰۷	۱۱/۲۱	۰/۰۶۸
	اشتیاق اجتماعی دانش‌آموز	۱۱۳۱/۵۵	۱	۱۱۳۱/۵۵	۷/۸۵	۰/۰۷۴
	اشتیاق اجتماعی معلمان	۱۲۹۷/۱۰	۱	۱۲۷۹/۱۰	۱۲/۱۴	۰/۰۶۱
	اشتیاق شغلی معلمان	۴۴۴۲/۰۶	۱	۴۴۴۲/۰۶	۴۰/۹۳	۰/۲۶۳
خودکارآمدی معلمان	درگیر کردن فراگیر	۱۷۲۵/۰۴	۱	۱۷۲۵/۰۴	۶/۱۹	۰/۰۸۲
	راهبردهای آموزشی	۲۴۰۳/۲۷	۱	۲۴۰۳/۲۷	۸/۴۴	۰/۰۵۸
	مدیریت کلاس	۱۸۶۵/۱۶	۱	۱۸۶۵/۱۶	۱۰/۷۱	۰/۰۶۲
	خودکارآمدی معلمان	۵۹۹۳/۴۷	۱	۵۹۹۳/۴۷	۲۵/۳۴	۰/۲۰۲

نتایج جدول شـــماره ۲ نشان می‌دهد که در همه مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه، اشتیاق شغلی معلمان و خودکارآمـــدی معلمان میان معلمان مـــرد و زن تفاوتی معنادار وجود نـــدارد (P >۰/۰۰۱). با توجه به میانگین دو گروه، می‌توان گفت معلمان مرد و زن در همه مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه، اشتیاق شغلی معلمان و خودکارآمدی معلمان برابرند. در ادامه برای بررسی رابطهٔ نقش فرهنگ مدرسه در خودکارآمدی و اشتیاق شغلی معلمان از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است که نتایج آن در جدول شماره ۳ آمده است.

جدول ۳. نتایج حاصل از آزمون همبستگی پیرسون میان مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه با مؤلفه‌های خودکارآمدی و اشتیاق شغلی معلمان

متغیرها	روابط دانش‌آموزان	روابط دانش‌آموزان و معلمان	فرصتهای آموزشی	فرهنگ مدرسه
درگیر کردن فراگیر	۰/۳۴۱**	۰/۳۵۶**	۰/۳۲۸**	۰/۴۳۷**
راهبردهای آموزشی	۰/۵۱۰**	۰/۴۹۷**	۰/۵۰۲**	۰/۴۹۳**
مدیریت کلاس	۰/۶۳۵**	۰/۶۷۰**	۰/۷۳۶**	۰/۶۷۸**
خودکارآمدی معلمان	۰/۶۲۶**	۰/۶۴۲**	۰/۶۴۲**	۰/۶۷۷**
اشتیاق شناختی	۰/۴۰۹**	۰/۳۸۹**	۰/۴۶۴**	۰/۴۴۸**
اشتیاق هیجانی	۰/۵۸۳**	۰/۶۱۳**	۰/۵۹۱**	۰/۶۱۰**
اشتیاق اجتماعی	۰/۷۶۲**	۰/۷۴۷**	۰/۷۶۲**	۰/۷۷۱**
اشتیاق شغلی معلمان	۰/۶۶۰**	۰/۶۴۰**	۰/۶۶۵**	۰/۶۹۳**

*P<0.05 **P<0.01

نتایج حاصل از همبستگی پیرسون در جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که فرهنگ مدرسه و مؤلفه‌های آن (روابـــط دانش‌آموزان، روابط دانش‌آموزان و معلمان، فرصتهای آموزشـــی) با خودکارآمدی معلمان و مؤلفه‌های آن (درگیر کردن فراگیر، راهبردهای آموزشـــی و مدیریت کلاس) و اشتیاق شغلی معلمان و مؤلفه‌های آن (اشـــتیاق شناختی، اشتیاق هیجانی و اشـــتیاق اجتماعی) رابطه‌ای مثبت و معنادار دارند (P<۰/۰۱). برای پیش‌بینی خودکارآمدی و اشـــتیاق شـــغلی معلمان مرد و زن از روی فرهنگ مدرسه از روش رگرسیون گام‌به‌گام استفاده شده است. ابتدا پیش‌فرضهای مدل رگرسیونی بررسی شد. استقلال

خطاها یکی از مفروضاتی اســـت که در رگرسیون مدنظر قرار می‌گیرد. به‌منظور بررسی استقلال خطاها از یکدیگر از آزمون دوربین واتســـون اســـتفاده شـــد. آماره‌های دوربین واتســـون ۱/۵ تا ۲/۵ است که نشان‌دهندهٔ آن است که همبستگی میان خطاها رد می‌شود، یعنی خطاها دارای همبستگی نبودند. نتایج آزمون عدم همخطی چندگانه با استفاده از شاخص ضریب تحمل و تورم واریانس (VIF) نشان داد که هیچ‌یک از ضریب تحملها نزدیک به صفر نیست، در نتیجه مشکلی در تحلیل رگرسیون ایجاد نمی‌شود. مقادیر مربوط به عامل تورم واریانس نشـــان داد که هیچ کدام از شـــاخصها خیلی بزرگ‌تر از ده نبودند و نزدیک به آن هســـتند. همچنین به‌منظور بررسی همســـانی واریانسهای باقی‌مانده از نمودار پراکنش آماری اســـتفاده شده که پس از بررســـی نمودار، روندی در نمودار حاصله که نشان از همسانی واریانس باقی‌مانده‌های مدل باشد، مشاهده نشد، بنابراین همه شرایط مدل رگرسیونی برابر است و می‌توان برای بررســـی فرضیه‌ها از آزمون رگرسیون چندگانه استفاده کرد. در جدول شماره ۴ نتایج تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی خودکارآمدی معلمان

گام	متغیر	R	تعدیل‌شده R^2	F	β	t	sig
۱	فرصتهای آموزشی	۰/۶۴۶	۰/۴۰۴	۱۵۰/۰۴	۰/۶۴۶	۱۲/۲۴	۰/۰۰۱
۲	فرصتهای آموزشی	۰/۶۸۵	۰/۴۳۷	۹۲/۳۹	۰/۴۰۴	۸/۵۲	۰/۰۰۱
	روابط دانش‌آموزان و معلمان				۰/۳۷۵	۷/۶۳	
۳	فرصتهای آموزشی	۰/۷۱۴	۰/۴۶۴	۸۳/۲۷	۰/۳۳۳	۵/۵۴	۰/۰۰۱
	روابط دانش‌آموزان و معلمان				۰/۳۰۱	۴/۱۷	
	روابط دانش‌آموزان				۰/۲۸۶	۳/۲۰	

نتایج رگرسیون گام‌به‌گام جدول شماره ۴ برای پیش‌بینی خودکارآمدی نشان می‌دهد که در گام اول متغیر فرصتهای آموزشی به میزان ۴۰ درصد خودکارآمدی را در معلمان پیش‌بینی می‌کند و در گام دوم فرصتهای آموزشی همراه با روابط دانش‌آموزان و معلمان به میزان ۴۳ درصد خودکارآمدی را در معلمان پیش‌بینی می‌کنند و در گام ســـوم فرصتهای آموزشـــی همراه با روابط دانش‌آموزان و معلمان و روابط دانش‌آموزان به میزان ۴۶ درصد خودکارآمدی را در معلمان پیش‌بینی می‌کنند.

جدول ۵. نتایج رگرسیون گام‌به‌گام برای پیش‌بینی اشتیاق شغلی معلمان

گام	متغیر	R	تعدیل‌شده R^2	F	β	t	sig
۱	فرصتهای آموزشی	۰/۶۱۵	۰/۴۳۹	۱۶۶/۳۲	۰/۶۶۵	۱۲/۸۹	۰/۰۰۱
۲	فرصتهای آموزشی	۰/۶۷۰	۰/۴۶۸	۱۵۹/۱۱	۰/۵۰۷	۹/۰۵	۰/۰۰۱
	روابط دانش‌آموزان و معلمان				۰/۴۱۳	۷/۵۸	
۳	فرصتهای آموزشی	۰/۷۱۳	۰/۵۰۴	۱۰۸/۵۰۴	۰/۳۸۴	۶/۳۱	۰/۰۰۱
	روابط دانش‌آموزان و معلمان				۰/۳۲۰	۵/۳۷	
	روابط دانش‌آموزان				۰/۲۹۷	۲/۱۹	

نتایج رگرسیون گام‌به‌گام جدول شماره ۵ برای پیش‌بینی خودکارآمدی نشان می‌دهد که در گام اول متغیر فرصتهای آموزشی به میزان ۴۳ درصد اشتیاق شغلی را در معلمان پیش‌بینی می‌کند و در گام دوم فرصتهای آموزشی همراه با روابط دانش‌آموزان و معلمان به میزان ۴۶ درصد اشتیاق شغلی را در معلمان پیش‌بینی می‌کنند و در گام سوم فرصتهای آموزشی همراه با روابط دانش‌آموزان و معلمان و روابط دانش‌آموزان به میزان ۵۰ درصد خودکارآمدی را در معلمان پیش‌بینی می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی مقایسه‌ای نقش فرهنگ مدرسه در پیش‌بینی خودکارآمدی و اشتیاق شغلی در معلمان مرد و زن دوره متوسطه دوم شهرستان فنوج در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. نتایج پژوهش نشان داد که میان میزان خودکارآمدی و اشتیاق شغلی معلمان مرد و زن تفاوت معنادار وجود ندارد و این یافته با نتایج پژوهش سیامپا و گالاگر (۲۰۱۸) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت که خودکارآمدی به باور فرد در توانایی انجام دادن وظایف و دستیابی به اهداف اشاره دارد. طبق نظریه بندورا، این باور تحت‌تأثیر چهار عامل تجربیات موفقیت‌آمیز فردی، الگوگیری، ترغیب اجتماعی و شرایط فیزیولوژیکی و عاطفی است (بندورا، ۱۹۷۷). این عوامل به‌طور مشابه بر ادراک خودکارآمدی معلمان مرد و زن تأثیر می‌گذارند. معلمان، بدون توجه به جنسیت، با تجربیات مشابه در محیط تدریس و آموزشهای حرفه‌ای روبه‌رویند و از منابع و فرصتهای شغلی یکسان بهره‌مند می‌شوند. این تجارب و حمایتهای مشابه می‌تواند به افزایش خودکارآمدی در هر دو گروه کمک کند، زیرا هر دو گروه با چالشها

و فرصتهایی مشـــابه روبه‌رویند و حمایتهای مشـــابهی دریافت می‌کنند. افزون بر اینکه خودکارآمدی بیشـــتر به ویژگیهای شخصیتی و انگیزشی فرد بســـتگی دارد تا جنسیت، عواملی مانند تعهد، پشتکار، انگیزه برای پیشـــرفت و گرایـــش به یادگیری مداوم می‌توانند خودکارآمـــدی را تحت تأثیر قرار دهند. به‌عبارت‌دیگر، معلمانی که انگیزۀ بیشـــتری برای یادگیری و بهبود دارند، صرف‌نظر از جنسیت، احتمالاً به خودکارآمدی بیشتری دست خواهند یافت. در محیطهای آموزشی، معلمان در پی الگوهای موفقیت از هر دو جنس‌اند تا از تجربیات یکدیگر بهره‌مند شـــوند. طبق نظریه بندورا، الگوگیری، به‌منزلۀ یکی از منابع مهم خودکارآمدی، تأثیری مشـــابه بر مردان و زنان می‌گذارد و به تقویت اعتماد به نفس معلمان در تدریس و مدیریت کلاس کمک می‌کند، بدون اینکه جنسیت آنها عاملی تعیین‌کننده باشد (سیامپا و گالاگر، ۲۰۱۸).

در زمینۀ اشـــتیاق شـــغلی معلمان مرد و زن نتایج برخی از پژوهشـــها مانند پژوهش زاهدبابلان و همکاران (۱۳۹۸) و مســـاح و همکاران (۱۳۹۶) نشـــان داده اســـت که در اشتیاق شغلی معلمان مرد و زن تفاوت معنادار وجود ندارد. در پژوهش حاضر نیز تفاوت معنادار در اشـــتیاق شـــغلی معلمان مرد و زن به‌دســـت نیامد. در تبیین این یافته می‌توان گفت اشتیاق شغلی، به‌مثابه یک مفهوم روان‌شناختی، به‌احساسات مثبت و رضایت‌بخش افراد در قبال کارشان اشاره دارد و شامل تعهد عاطفی، انگیزش درونی و تمایل به پیشرفت است. این اشتیاق تحت‌تأثیر عوامل فردی، محیطی و سازمانی قرار دارد. حمایتهای اجتماعی و حرفه‌ای در محیطهای آموزشی، به‌ویژه برابری جنسیتی، از عوامل کلیدی در افزایش اشتیاق شـــغلی‌اند. در محیطهای آموزشی مدرن، برابری جنسیتی سبب می‌شود که معلمان مرد و زن به منابع، فرصتهای پیشرفت و حمایتهای شغلی یکسان دسترسی داشته باشند، بنابراین انگیزه و احساسات شغلی معلمان بیشتر به عملکرد و تلاش شخصی آنها وابسته است و محیطهای کاری با امکانات آموزشی مناسب و فرصتهای رشـــد حرفه‌ای می‌توانند سطح بالایی از اشتیاق شغلی را ایجاد کنند. از منظر روان‌شناختی نیز اشـــتیاق شغلی بیشتر به ویژگیهای فردی مانند شـــخصیت، انگیزه‌های درونی و سبک‌کاری وابسته است تا جنسیت (ساکس و همکاران، ۲۰۲۲). افرادی با انگیزه بالا، اعتماد به نفس و علاقه به یادگیری مداوم، معمولاً اشـــتیاق شغلی بیشتری از خود نشـــان می‌دهند. این ویژگیها می‌توانند در میان معلمان مرد و زن مشـــابه باشـــند و تفاوتهای معنادار در میزان اشتیاق شـــغلی آنها ایجاد نکنند. همچنین در محیطهای آموزشی، انگیزه‌های کاری معلمان بیشتر حول موضوعات مشابهی مانند ارتقای دانش‌آموزان، ایجاد تفاوت مثبت در زندگی آنها و کسب موفقیتهای حرفه‌ای می‌چرخند و این انگیزه‌ها معمولاً میان معلمان مرد و زن مشـــترک بوده و کمتر به تفاوتهای جنسیتی وابسته‌اند و براساس نظریه خودتعیینی سه‌نیاز اساســـی روان‌شناختی، نیاز به خودمختاری، شایســـتگی و ارتباطات اجتماعی اساس انگیزش و اشتیاق شغلی را تشکیل می‌دهند. وقتی که این نیازهای روان‌شناختی به‌طور مشابه برای هر دو جنس برآورده شوند، سطح اشتیاق شغلی آنها تفاوت معنادار نخواهد داشت (ترونگ، ۲۰۱۷).

نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه با مؤلفه‌های خودکارآمدی معلمان رابطه‌ای مثبت و معنادار دارند. علاوه بر این نتایج حاصل از رگرسیون گام‌به‌گام نشان داد که مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه به‌گونه‌ای مثبت و معنـادار، خودکارآمدی معلمان را پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهشهای شـــیپر و همکاران (۲۰۲۰)، اناری‌نژاد و همکاران (۱۳۹۹)، زاهدبابلان و همکاران (۱۴۰۱)، ویسه و همکاران (۱۳۹۷)، عطادخت و همکاران (۱۳۹۶)، ویس‌کرمی (۱۳۹۵)، لیو و همکاران (۲۰۲۱) و کرت (۲۰۱۶) همسوســـت. در تبیین این یافته می‌توان گفت که براساس نظریه بندورا، خودکارآمدی افراد به شدت تحت تأثیر محیط و تجربیات اجتماعی آنها قرار دارد. یکی از مهم‌ترین عوامل در این زمینه، یادگیری مشاهده‌ای[1] یا مدل‌سازی است (بندورا، ۱۹۷۷). در محیطهای آموزشی مانند مدارس، معلمان با مشـــاهده موفقیتهای همکاران، دریافت بازخوردهای مثبت و الگوگیری از روشـــهای مؤثر مدیریتی و آموزشـــی، باور به تواناییهای خود را تقویت می‌کنند. این فرایند یادگیری اجتماعی، به‌ویژه در فرهنگی که تعاملات مثبت و تشـــویق الگوهای موفق را ترغیب می‌کند، نقشـــی مهم در افزایش خودکارآمدی معلمان دارد (فارمر و همکاران، ۲۰۲۱). در این نوع فرهنگ مدرسه‌ای که بر کارایی جمعی تأکید دارد، معلمان از موفقیتهای همدیگر الهام می‌گیرند و با حمایتهای متقابل، احســـاس توانمندی بیشتری پیدا می‌کنند. این اعتماد به نفس جمعی به مرور زمان به اعتماد به نفس فردی تبدیل می‌شـــود، به‌طوری که معلمان در این محیط احســـاس می‌کنند که نه تنها می‌توانند در وظایف آموزشـــی خود موفق باشـــند، بلکه این موفقیتها بخشـــی از فرهنگ و هویت مدرسه‌ای است که در آن کار می‌کنند. همچنین فرهنگ مدرســـه‌ای که به معلمان احساس خودمختاری، حمایت از شایستگی و فضای مثبت برای ایجاد روابط اجتماعی ســـالم می‌دهد، می‌تواند به‌طور قابل توجهی سطح خودکارآمدی آنها را افزایش دهد. این نوع فرهنگ از طریق ارضای نیازهای روان‌شناختی، پیش‌بینی کنندهٔ قوی خودکارآمدی است. همچنین، وقتی که معلمان کنترل بیشتری بر تدریس و تصمیم‌گیریهای روزمره خود داشته باشند، جایگاه کنترل درونی آنها تقویت شده و خودکارآمدی بالاتری را تجربه می‌کنند. افزون بر این، فرهنگ مدرسه‌ای که بر تقویت ســـرمایه روان‌شناختی مانند خوش‌بینی، امیدواری و تاب‌آوری تأکید دارد، می‌تواند سطح خودکارآمدی معلمان را افزایش دهد، زیرا این عوامل به‌مثابه میانجی میان فرهنگ مدرســـه و خودکارآمدی معلمان عمل می‌کنند (بایار و کارادومان، ۲۰۲۱).

از دیگر نتایج به‌دســـت آمده از آزمون همبســـتگی پیرسون این است که مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه با مؤلفه‌های اشتیاق شغلی معلمان رابطه‌ای مثبت و معنادار دارند. علاوه بر این نتایج حاصل از رگرسیون گام‌به‌گام نشان داد که مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه به‌گونه‌ای مثبت و معنـــادار، اشتیاق شغلی معلمان را پیش‌بینی می‌کنند. این یافته با نتایج پژوهشـــهای کولایی و همکاران (۱۳۹۸)، زاهدبابلان و همکاران (۱۳۹۷)، احمـــد خدیر و صالـــح (۲۰۲۱)، هاریانجا و همکاران (۲۰۲۱) و کورســـون و ییلماز (۲۰۲۰)

1. Observational learning

همسوســـت. در تبیین این یافته می‌توان گفت که تعاملات مثبت و سازندۀ میان معلمان و دانش‌آموزان یکی از مهم‌ترین منابع روان‌شـــناختی در محیط کار معلمان محســـوب می‌شود. این تعاملات، با ایجاد احساس ارتباطی عمیق و معنادار، سبب افزایش اشتیاق شغلی معلمان می‌شود و آنها را از نظر عاطفی و روانی تقویت و به داشتن تعهد بیشتر نسبت به کارشان ترغیب می‌کند. علاوه بر این فرهنگ مدرسه که بر عدالت سازمانی تأکید دارد، می‌تواند احساس منصفانه بودن در محیط کار را تقویت کند و به افزایش اشتیاق شغلی منجر شود (کاتسانتونیس، ۲۰۱۹). عدالت سازمانی شامل سه بخش است: عدالت توزیعی که به توزیع منصفانه منابع و پاداشها اشاره دارد، عدالت رویه‌ای که بر فرایندهای تصمیم‌گیری شفاف و منصفانه تأکید دارد و عدالت مراوده‌ای که به کیفیت روابط و تعاملات منصفانه میان افراد اشاره می‌کند. اگر معلمان احساس کنند که در این سه جنبه عدالت رعایت می‌شود، احتمال بیشتری دارد که اشتیاق و تعهد بیشـــتری به شغل خود نشـــان دهند (هلادو و هاروانکووا، ۲۰۲۴). همچنین طبق نظریه هویت اجتماعی، افراد تمایل دارند هویت خود را از طریق عضویت در گروههای اجتماعی و ســـازمانی تعریف کنند. برای معلمان، فرهنگ مدرسه‌ای که در آن فعالیت می‌کنند، به شدت بر هویت اجتماعی آنها تأثیر می‌گذارد. وقتی معلمان احســـاس کنند که مدرسه بخشی از هویت آنهاست و ارزشها و باورهای مدرسه با آنها هماهنگ اســـت، تعهد بیشتری نسبت به مدرســـه پیدا می‌کنند و انگیزه و اشتیاق بیشتری برای انجام دادن وظایف خود نشان می‌دهند. این اشتیاق نتیجه ارتباط عاطفی و روانی معلمان با مدرسه است، جایی که آنها احســـاس تعلق و مشارکت می‌کنند. انسجام گروهی که از فرهنگ مدرسه ناشی می‌شود، می‌تواند هویت اجتماعی معلمان را تقویت کند. وقتی معلمان احســـاس کنند که مدرسه دارای فرهنگ همبســـتگی و همکاری است، این انسجام گروهی موجب ایجاد ارتباطات اجتماعی قوی‌تر میان معلمان می‌شود و انگیزش و اشتیاق شغلی آنها را بهبود می‌بخشد. فرهنگهای مدرسه‌ای که بر همکاری، همدلی و پشـــتیبانی متقابل تأکید دارند، معلمان را ترغیب می‌کنند که با علاقه و مشارکت بیشتری به وظایف شغلی خود بپردازند (نیکدل‌تیموری و جناآبادی، ۱۳۹۹).

محدود کردن ابزار ســـنجش و گردآوری اطلاعات به پرسشـــنامه و عـــدم کنترل متغیرهای فردی و خانوادگی مانند ســـابقه کار، ویژگیهای شـــخصیتی و وضعیت تأهـــل از محدودیتهای پژوهش حاضر بود. همچنین، مطالعه حاضر یک طرح مقطعی بود، لذا پیشنهاد می‌شود کـــه بـــا استفاده از مطالعات طولی و همچنین رویکردهای کیفی در زمینـــه ایـــن متغیرهـــا مطالعـــات انجام شود که به درک کامل‌تر این متغیرها بیفزاید. براساس نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود مسئولان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی کشور توسعه مدلهای حمایتی متناسب با ویژگیهای فرهنگی و اجتماعی مناطق مختلف، به‌ویژه در مناطق کمتر توســـعه‌یافته را در برنامه‌های خود بگنجانند. در ضمن این مدلها باید بر تسهیل دسترسی به منابع آموزشـــی، ارتقای کیفیت تدریس و حمایتهای روانی و اجتماعی از معلمان متمرکز شوند. علاوه بر این، برنامه‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای فرد ـ محور طراحی کنند تا به نیازهای خاص معلمان توجه شود

و برای آنها فرصت ارتقای مهارتهای خاص مرتبط با فرهنگ مدرســـه و نوآوریهای آموزشی فراهم شود. به سیاستگذاران، برنامه‌ریزان و مجریان تعلیم‌وتربیت پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های آموزشی منعطفی را طراحی کنند که متناســـب با نیازها و سطوح مختلف معلمان باشـــند. این برنامه‌ها می‌توانند شامل دوره‌های آموزش برخط و حضوری، کارگاههای عملی و محتوای آموزشی تخصصی متناسب با چالشهای هر مدرســـه باشند. همچنین طراحی و اجرای برنامه‌های رفاهی، مانند برنامه‌های مشاوره روان‌شناختی، برنامه‌های مراقبت از سلامت معلمان و ارتقای امکانات رفاهی در مدرسه، می‌توانند نقشی مهم در کاهش استرس و افزایش انگیزه معلمان داشته باشند. همچنین برای مدیران کارگاههای آموزشی برگزار شود تا با سبکهای رهبری حمایتی و ارتباطات باز آشنا شوند و بتوانند محیطی مثبت و انگیزشی ایجاد کنند.

منابع

REFERENCES

اناری‌نژاد، عباس؛ رنجبر، نگار و خلیلی، علی‌محمد. (۱۳۹۹). نقش فرهنگ سازمانی مدرسه در توانایی توفیق معلمان دوره ابتدایی در تدریس (مطالعه موردی؛ شهرستان آباده). *رویکردی نو بر آموزش کودکان*، ۲ (۱)، ۲۹-۳۶.
doi: 10.22034/naes2020.105933

پیداوس، ایمانا. (۱۴۰۳). بررسی رابطه مهارت‌های مدیریت کلاس با حمایت سازمانی ادراک شده و عملکرد معلمان. *نشریه رویکردهای پژوهشی نوین در مدیریت و حسابداری*، ۸ (۲۸)، ۱۰۲۰-۱۰۳۱.

تسلیمی، مهناز؛ فراستخواه، مقصود و حسن‌مرادی، نرگس. (۱۳۹۸). سنخ‌شناسی فرهنگ سازمانی مدارس. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۱ (۵)، ۱۶۷-۱۸۶.

حسین‌چاری، مسعود؛ سماوی، سیدعبدالوهاب و محمدی، مژگان. (۱۳۸۹). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه خودکارآمدی معلم. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۲ (۲)، ۸۵-۱۰۶.

زاهدبابلان؛ عادل، عابدی‌نیا، افشین؛ تقوی قره‌بلاغ، حسین و قربانزاده طولارود پایین، پدرام. (۱۴۰۱). الگوسازی تأثیر رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی معلمان با میانجی‌گری فرهنگ مدرسه. *نوآوری‌های آموزشی*، ۲۱ (۲)، ۴۹-۶۶.

زاهدبابلان، عادل؛ غریب‌زاده، رامین؛ نصرآبادی، حسین و غریب‌زاده، شیما. (۱۳۹۷). نقش اخلاق حرفه‌ای مدیران در اشتیاق شغلی معلمان؛ با میانجی‌گری هویت سازمانی. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۳ (۴)، ۱۱۰-۱۱۶.
Dor: 20.1001.1.22517634.1397.13.4.15.3

زاهد بابلان، عادل؛ کولایی، قدرت‌اله؛ معینی‌کیا، مهدی و رضایی‌شریف، علی. (۱۳۹۸) مدل‌سازی نقش رهبری آموزشی مدیران از طریق فرهنگ مدرسه در اشتیاق شغلی معلمان. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۰ (۳)، ۱-۲۴.

زین‌آبادی، حسن‌رضا و رضایی، مرادعلی. (۱۳۹۱). سلامت سازمانی مدرسه و پیشرفت تحصیلی: تدوین، آزمون و اصلاح یک الگوی علّی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۸ (۲)، ۶۵-۹۰.
Doi: 10.22051/jontoe.2012.252

شیخ‌الاسلامی، علی؛ دادجویی، رباب و سیداسماعیلی قمی، نسترن. (۱۳۹۹). نقش اشتیاق شغلی و رضایت شغلی معلمان در پیش‌بینی پیوند با مدرسه دانش‌آموزان. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۷ (۴۰)، ۲۰-۳۳.
Doi: 10.22111/jeps.2020.5838

عباس‌پور، عباس. (۱۴۰۰). *مدیریت منابع انسانی پیشرفته (رویکردها، فرایندها و کارکردها)*، چاپ سیزدهم. تهران: انتشارات سمت.

عصاره، علیرضا؛ اوضاعی، نسرین و عظیم‌پور، احسان. (۱۴۰۰). رابطه اشتیاق شغلی و خوش‌بینی تحصیلی با عملکرد شغلی معلمان. *خانواده و پژوهش*، ۱۸ (۱)، ۴۶-۲۷.
Dor: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.2.1

عطادخت، اکبر؛ احمدی، شیرین و فلاحی، وحید. (۱۳۹۶). نقش فرهنگ سازمانی مدرسه در پیش‌بینی خودتنظیمی و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه. *اولین همایش ملی آسیب‌های اجتماعی*، دانشگاه محقق اردبیلی.

غلامی، محمدتقی؛ قلاوندی، حسن؛ اکبری سوره، پروا و امانی ساری بگلو، جواد. (۱۳۹۲). فرهنگ مدرسه و ازخودبیگانگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای نیازهای روان‌شناختی اساسی. *راهبرد فرهنگ*، ۶ (۲۴)، ۹۹-۱۱۶.

کولایی، قدرت‌اله؛ زاهدبابلان، عادل؛ معینی‌کیا، مهدی و رضایی‌شریف، علی. (۱۳۹۸). مدل‌سازی نقش رهبری آموزشی مدیران بر اشتیاق شغلی معلمان به واسطه فرهنگ مدرسه، توانمندسازی و ویژگی‌های شغلی. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۲ (۱)، ۲۱۳- ۲۳۸.

محمودی سردره، فاطمه؛ شهامت، نادر؛ احمدی، عباداله و صالحی، مسلم. (۱۴۰۱). فرهنگ سازمانی مدارس اثربخش دوره متوسطه شهرستان بندرعباس: مقایسه وضع موجود و مطلوب. *رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۶ (۲)، ۲۵۵-۲۷۱.

مساح، هاجر؛ عریضی سامانی، سیدحمیدرضا و کلانتری، مهرداد. (۱۳۹۶). اشتیاق معلم: تحلیل خودگردان میانجی‌گری رابطه جو مدرسه و نگرشهای شغلی معلمان. *تعلیم‌وتربیت*، ۳۳ (۳)، ۱۳۱-۱۴۸.

Dor: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.7.4

موسوی، اشرف سادات و حجازی، فرشته. (۱۴۰۲). رابطه خودکارآمدی معلم و باورهای انگیزشی دانش‌آموز: نقش واسطه‌ای کیفیت آموزش. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۹ (۷۶)، ۴۲۳-۴۳۶.

نیکدل‌تیموری، انیس و جناآبادی، حسین. (۱۳۹۹). نقش فرهنگ مدرسه در پیش‌بینی احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۹ (۳)، ۲۷۸-۲۸۷.

Doi: 10.22098/jsp.2020.1076

ویس‌کرمی، حسنعلی؛ قدم‌پور، عزت‌اله و متقی‌نیا، محمدرضا. (۱۳۹۵). الگوی ساختاری رابطه جو مدرسه و خودکارآمدی جمعی با خودکارآمدی شخصی معلمان مدارس ابتدایی. *دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۲۳ (۱)، ۹۵-۱۱۴.
https://doi.org/10.22055/psy.2016.12359

ویسه، صیدمهدی؛ عباس‌پور، حیدر و کوچی، صدیقه. (۱۳۹۷). تأثیر رهبری اصیل بر خودکارآمدی کارکنان با تأکید بر نقش فرهنگ سازمانی (مورد مطالعه: کارکنان دانشگاه ایلام). *فرهنگ ایلام*، ۱۹ (۶۰)، ۱۰۲-۱۲۹.

Ali, A. K., & Saleh, M. (2021). Contribution of the principal's transformational leadership and school climate on teacher performance through work motivation. *Journal of K6 Education and Management*, *4*(1), 81-90.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215.

Bayar, A., & Karaduman, H. A. (2021). The effects of school culture on students academic achievements. *Shanlax International Journal of Education*, *9*(3), 99-109.

Ciampa, K., & Gallagher, T. A. (2018). Comparative examination of Canadian and American pre-service teachers' self-efficacy beliefs for literacy instruction. *Reading and Writing*, *31*(2), 457-481.

Farmer, H., Xu, H., & Dupre, M.E. (2021). Self-efficacy. In D. Gu, & M. E. Dupre (Eds.), *Encyclopedia of gerontology and population aging* (pp. 4410-4413). Springer, Cham.

Hampton, D., Culp-Roche, A., Hensley, A., & Wilson, J., Otts, J. A., Thaxton-Wiggins, A., ... & Moser, D. K. (2020). Self-efficacy and satisfaction with teaching in online courses. *Nurse Educator, 45*(6), 302-306.

Harianja, T., Dewi, R., & Purba, S. (2021). The effect of school culture, team work, work motivation and job satisfaction on the head masters' performance of junior high school in Medan City. *Journal IOSR-JRME*, *10*(4), 17-22.

Higgins-D'Alessandro, A., & Sadh, D. (1998). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 553-569.

Hlado, P., & Harvankova, K. (2024). Teachers' perceived work ability: A qualitative exploration using the Job Demands-Resources model. *Humanities and Social Sciences Communications*, *11*(1), 1-10.

Jerrim, J., Sims, S., & Oliver, M. (2023). Teacher self-efficacy and pupil achievement: Much ado about nothing? International evidence from TIMSS. *Teachers and Teaching*, *29*(2), 220-240.

Katsantonis, I. G. (2019). Investigation of the impact of school climate and teachers' self-efficacy on job satisfaction: A cross-cultural approach. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *10*(1),119-133.

Klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: Development of the engaged teachers scale (ETS). *Frontline Learning Research*, *1*(2), 33-52.

Kurşun, A., & Yılmaz, E. (2020). Investigation of the relationship between school culture and job satisfaction: A meta-analysis study. *Research on Education and Psychology*, *4* (Special Issue), 1-17.

Kurt, T. (2016). A model to explain teacher leadership: The effects of distributed leadership, organizational learning and teachers' sense of self-efficacy on teacher leadership. *Education and Science*, *41*(183), 1-28.

Lazarides, R., Watt, H. M., & Richardson P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, *69*, 101346.

Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership, 49*(3), 430-453.

Ozkal, N. (2019). Relationships between self-efficacy beliefs, engagement and academic performance in math lessons. *Kıbrıslı Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(6), 190-200.

Reinius, H., Hakkarainen, K., Juuti, K., & Korhonen, T. (2024). Teachers' perceived opportunity to contribute to school culture transformation. *Journal of Educational Change*, *25*(2), 369-391.

Rezaeian, S., & Abdollahzadeh, E. (2020). Teacher efficacy and its correlates in the EFL context of Iran: The role of age, experience, and gender. *International Online Journal of Education and Teaching*,*7*(4), 1533-1548.

Saks, A. M., Gruman, J. A., & Zhang, Q. (2022). Organization engagement: A review and comparison to job engagement. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, *9* (1), 20-49.

Schipper, T. M., de Vries, S., Goei, S. L., & van Veen, K. (2020). Promoting a professional school culture through lesson study? An examination of school culture, school conditions, and teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, *46*(1), 112-129.

Shao, G. (2023). A model of teacher enthusiasm, teacher self-efficacy, grit, and teacher well-being among English as a foreign language teacher. *Frontiers in Psychology*, *14*,1169824.

Sökmen, Y. (2021). The role of self-efficacy in the relationship between the learning environment and student engagement. *Educational Studies*, *47*(1), 19-37.

Surahman, B. (2023). School culture and the quality of learning: The experience in Special Region of Yogyakarta. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *12*(2), 692-702.

Tekin, O. (2023). The mediating role of teacher self-efficacy in predicting teachers' research attitudes. *Teacher Development*, *27*(3), 314-332.

Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, *71*(3), 71-97.

Truong, T. D., Hallinger, P., & Sanga, K. (2017). Confucian values and school leadership in Vietnam: Exploring the influence of culture on principal decision-making. *Educational Management Administration & Leadership*, *45*(1), 77-100.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783-805.

Waddington, J. (2023). Self-efficacy. *ELT Journal*, *77*(2), 237-240.

Quarterly Journal of
Education

The Role of School Culture in Predicting Self-efficacy and Occupational Enthusiasm of Teachers

N. Arjmandi[1] ◉ A. Marziyeh, Ph.D.[2*] ◉ A. S. Daavarpanaah, Ph.D.[3]

Abstract

School culture, as a group phenomenon, can affect many aspects of teachers' characteristics and performance. Self-efficacy and occupational enthusiasm are among these aspects that have been explored among male and female high school teachers in the city of Fanuj. A categorical random sample of 132 male and 80 female high school teachers were given three instruments of assumed validity and reliability, measuring the three constructs mentioned above. Data analyses showed no gender significant difference as related to self-efficacy and occupational enthusiasm. However, a significant positive correlation between school culture and those two variables was observed. Further analyses show that 46% of self-efficacy, and 50% of occupational enthusiasm is predicted by school culture

Keywords: **Occupational enthusiasm, self-efficacy, school culture**

Date Received: Nov. 11, 2023 **Date Accepted:** June 15, 2024

This paper is derived from the first author's Master's Thesis.

1. M.A. in Educational Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran.
2. Associate Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran, (Corresponding Author).
   E-mail: marziyeh@ped.usb.ac.ir
3. Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran.