

The Causal Effect of Enabling school Structure and Teacher's Collective Responsibility on Academic Optimism in Mediating Affective Commitment

DOI: <https://dx.doi.org/10.22070/tlr.2021.3199>

Journal of

**Training &
Learning
Researches**

Research Article

Vol.17, No. 1, Serial 31

Spring & Summer
2020

Recive Date: 09/09/2019

Accept Date: 08/02/2020

Abolfazl Ghasemzade¹, Shiva Maleki^{2*}, Nahid Moradiezzati³

1. Associate Professor of Educational Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Madani University of Azerbaijan, Tabriz, Iran
2. PhD student in Educational Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational (Corresponding Author)
3. Master of Educational Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Madani University of Azerbaijan, Tabriz, Iran

Abstract

Introduction: The purpose of this study is to survey and discover the mediating effect of Affective Commitment on the relationship between Enabling school structure and Collective Responsibility and Academic Optimism

Method: Present research is applied in terms of objective and data collection method is descriptive- correlations. statistical population of the research includes all 500 teachers of Razan city that 217 of them were selected through simple random sampling method based on Morgan table. Data were gathered through Enabling school structure, Collective responsibility, Academic Optimism, and Affective Commitment questionnaires. The structural Equation modeling was used to investigate relationship between the variables in the conceptual model.

Results: The results showed that relationship between Enabling structure and Academic Optimism is mediated through Affective Commitment. also, the mediating role of affective commitment was in the relationship between Collective responsibility and Academic Optimism. The findings also showed that the most significant correlation was achieved in the relationship between Collective responsibility and Academic Optimism. In the considered model, all regression weights were statically significant except the relationship between Enabling structure and Academic Optimism.

Conclusion: As the result of this research indicate, the empowerment and increasing of collective responsibility in schools in mediation of Affective Commitment can have observable effect on positive results such as academic optimism of teachers, as one of the most important and effective factors in achieving education goals

Keywords: Enabling school structure, Collective responsibility, Academic Optimism, Affective Commitment, Teachers

*Email: shiva.maleki.89@gmail.com

اثر علی ساختار توانمندساز مدارس و مسئولیت جمعی معلمان بر خوش بینی علمی با واسطه تعهد عاطفی

DOI: <https://dx.doi.org/10.22070/tlr.2021.3199>

ابوالفضل قاسم‌زاده^۱، شیوا ملکی^{۲*}، ناهید مرادی عزتی^۳

۱. دانشیار مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.
۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. (نویسنده مسئول)
۳. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثر میانجی تعهد عاطفی در روابط ساختار توانمندساز مدارس و مسئولیت جمعی معلمان با خوش‌بینی علمی است. این تحقیق بر حسب هدف کاربردی و بر اساس شیوه‌ی گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان شهرستان رزن با حجم آماری ۵۰۰ نفر بود. که بر اساس جدول مورگان تعداد ۲۱۷ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. داده‌ها از طریق پرسشنامه‌های استاندارد ساختار توانمندساز مدارس، مسئولیت جمعی، خوش‌بینی علمی و تعهد عاطفی جمع‌آوری گردید. به منظور بررسی روابط متغیرها در الگوی مفهومی از مدل معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که رابطه‌ی بین ساختار توانمندساز با خوش‌بینی علمی از طریق تعهد عاطفی میانجی‌گری می‌شود. همچنین نقش میانجی تعهد عاطفی در رابطه بین مسئولیت جمعی و خوش‌بینی علمی تایید شد. نتایج همچنین نشان داد که بیشترین میزان همبستگی معنی‌دار به رابطه بین مسئولیت جمعی با خوش‌بینی مربوط می‌شود. در الگوی مورد نظر، تمام وزن‌های رگرسیونی به غیر از رابطه‌ی بین ساختار توانمندساز و خوش‌بینی علمی - از نظر آماری معنی‌دار بودند. آنگونه که نتایج حاصل از این پژوهش نشان می‌دهند، توانمندسازی و ارتقاء مسئولیت جمعی در مدارس با میانجی‌گری تعهد عاطفی می‌تواند تأثیر چشم‌گیری بر پیامدها و باورهای مثبت همچون خوش‌بینی تحصیلی معلمان، به عنوان یکی از عناصر بااهمیت و مؤثر در تحقق اهداف آموزش و پرورش داشته باشد.

نشریه علمی

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۱۷، شماره ۱، پیاپی ۳۱
بهار و تابستان ۹۹
صص: ۶۰-۴۹

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۱/۱۹

مقاله پژوهشی

Journal of

Training & Learning Researches

Vol.17, No. 1, Serial 31

Spring & Summer
2020

pp.: 49-60

کلیدواژه‌ها: ساختار توانمندساز مدارس، مسئولیت جمعی، خوش‌بینی علمی، تعهد عاطفی، معلمان

*Email: shiva.maleki.89@gmail.com

مقدمه

خصوصیاتی است که یادگیری، محیط آموزش و عملکرد دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار می‌دهند. یکی از این باورها، خوش‌بینی تحصیلی^۵ است [۴]. مفهوم خوش‌بینی علمی از دل تحقیقات صورت گرفته در مورد روانشناسی مثبت، خوش‌بینی، سرمایه اجتماعی و تجهیزات جامع مدارس، پدیدار شده است [۱۰]. هوی و همکارانش اولین بار این مفهوم را به عنوان جزئی از فرهنگ مدرسه تعریف کردند و آن را بعدی از سلامت سازمانی می‌دانند [۱۱]. خوش‌بینی علمی، به عنوان یک ویژگی سازمانی و فردی در پی ایجاد و حفظ فرهنگ مدرسه ای است که معلمین را تشویق نماید تا باورهای خوش‌بینانه به خصوص در مورد کارآمدی خودشان، اعتماد به دانش آموز و والدین آن‌ها و اعمال تأکید علمی در وظایف آموزشی را در خود ایجاد و حفظ نموده و برای گسترش محیط مدرسه ای مثبت‌گرا و فعال و شاداب بکوشند [۱۲]؛ پس سازه خوش‌بینی تحصیلی نه تنها به ایجاد محیط مثبت در مدرسه کمک می‌کند، به علاوه این محیط باعث ایجاد کارآمدی معلم می‌شود [۷]. الگوی معلمان خوش‌بین از لحاظ تحصیلی نشان دهنده‌ی کسانی است که شیوه‌ی انسان دوستانه و اعتماد‌آمیز در مدیریت دانش‌آموزان دارند، آنان را در طرح‌ریزی و ارزیابی کارهای خود مشارکت می‌دهند، از ارزیابی‌های غیررسمی بهره می‌برند، پذیرای والدین در کلاس هستند و بیش از وظیفه رسمی، زمان در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند [۱۳]. مهم است باور کنیم که معلمان متعهد با احتمال بیشتری نگرش مثبت نسبت به مدرسه و یادگیری را حفظ می‌کنند و احتمالاً آموزش باکیفیت‌تری را ارائه می‌دهند [۱۴]. تعهد سازمانی از موضوعاتی است که به دلیل اهمیت برون‌دادهای آن برای محققان و مدیران سازمان‌ها، تحقیقات متعددی در ارتباط با آن صورت گرفته است [۱۵]؛ نتایج این تحقیقات مؤید آن است که تعهد سازمانی با بسیاری از رفتارهای شغلی مرتبط است [۱۶] از دهه ۶۰ تا به حال تعاریف و تقسیم‌بندی‌های متفاوتی از تعهد سازمانی ارائه شده است در حال حاضر چهارچوب آلن و میر از محبوبیت بیشتری برخوردار است. به اعتقاد آن‌ها تعهد سازمانی یک حالت روانشناختی است، به طوری که رابطه‌ی فرد با سازمان را بر مبنای رویکرد سه گانه عاطفی، مستمر و هنجاری مشخص می‌کند [۱۷]. براساس دسته بندی آلن و می‌یر (۱۹۹۰) تعهد سازمانی شامل سه جزء تعهد مستمر^۶، تعهد عاطفی^۷ و تعهد هنجاری^۸ است [۱۸]. اما رایج‌ترین

توانمندسازی^۱ مهم‌ترین چالش مدیران در عصر حاضر است. زیرا سازمان‌ها در معرض تغییرات سریع و غیرقابل پیش‌بینی قرار دارند. بنابراین سازمان‌های امروزی نه تنها به دانش و اطلاعات بسیار وسیع‌تری نیاز دارند، بلکه به استقلال، خودتکایی، اعتماد به نفس و خلاقیت و ابتکار بیشتری نیازمندند [۱]. برای دستیابی به این ویژگی‌ها، سازمان باید مهم‌ترین منبع و عامل رقابتی خود، یعنی نیروی انسانی را توانمند کند [۲]. یافته‌های پژوهشی همواره نشان می‌دهد که معلم مهم‌ترین متغیر در یادگیری دانش‌آموزان است [۳]. هیچ تغییر و یا نوآوری در نظام آموزشی را نمی‌توان بدون توانمندسازی معلمان به دست آورد [۴]. ساختار توانمندساز^۲، میزانی است که ساختارها و فرایندهای مدرسه، معلمان را توانمند می‌کند [۵]. کارکنان توانمند به صورت انفرادی یا گروهی در قبال کارشان و نتایج آن احساس مسئولیت می‌کنند [۶]. ساینده و همکاران معتقدند، در ساختار توانمندساز در حالیکه معلمان و مدیران مسئولیت‌های مجزای خود را انجام می‌دهند، به اثربخشی و انجام فعالیت‌های مدرسه کمک می‌کند [۷]. توانمندسازی به معنای طراحی ساختار سازمان است، به نحویکه در آن افراد ضمن کنترل خود، آمادگی پذیرش مسئولیت‌های بیشتری را نیز داشته باشند (لاولر، ۱۹۹۴؛ به نقل از لالیانپور و همکاران، ۱۳۹۰). مسئولیت جمعی بخشی از محیط معمولی مدرسه است که از طریق اعمال و باورهای مشترک بر رفتارهای معلمان تأثیر می‌گذارد [۴]. لی و اسمیت^۳ [۸] مسئولیت جمعی^۴ را مجموعه‌ای از هنجارهای مدرسه با تأکید بر تمایل معلمان به قبول مسئولیت در قبال یادگیری دانش‌آموزان تعریف کرده‌اند. آن‌ها اولین محققانی بودند که برای اولین بار مفهوم مسئولیت جمعی را برای یادگیری دانش‌آموزان و اثر آنرا بر توسعه‌ی آموزش بررسی کردند. لی و اسمیت فرض کردند، وقتی که معلمان به عنوان یک گروه بر این باورند که تلاش‌های آن‌ها در فرآیند یادگیری بسیار مهم است (مسئولیت جمعی بالا)، بنابراین تلاش آن‌ها و پیشرفت تحصیلی افزایش خواهد یافت. در فرآیند تدریس دیدگاه معلم، باورها، فلسفه‌ای که بدان معتقد است و کل شخصیت وی در تدریس، تحول و یادگیری دانش‌آموزان موثر واقع می‌شود [۹]. باورهای معلمان محرک قدرتمند در یک کلاس درس است. این باورها و ویژگی‌های آن‌ها مهم‌ترین

^۵ Academic Optimism.^۶ Continuancecommitment^۷ Affective Commitment^۸ Normativecommitment^۱ Empowerment^۲ Enabling Structure.^۳ Lee & Smith^۴ Collective Responsibility

راستا کرده و خود را با سازمان یک کل و عضوی از یک خانواده در نظر می‌گیرد [۲۴]. در همین رابطه، سلطانی و همکاران [۲۳] از تحلیل همبستگی میان متغیرهای پژوهش خود نتیجه گرفتند که هرگونه بهبود در ابعاد مسئولیت اجتماعی سبب بهبود تعهد عاطفی کارکنان می‌شود.

در پژوهش حاضر ارتباط بین متغیرها را با ارائه چند پژوهش مورد بررسی قرار می‌دهیم:

ساختار توانمندکننده و خوش‌بینی تحصیلی از جمله عواملی هستند که می‌توانند به موفقیت مدرسه کمک نماید. روند ادبیات پژوهشی اشاره به این موضوع دارد که خوش‌بینی تحصیلی می‌تواند از طریق الگوی طراحی ساختار و انجام مطلوب آن به موفقیت معلم کمک نماید. این الگو ساختار توانمندساز نامیده می‌شود [۷]. برخی از پژوهش‌ها به بررسی نقش توانمندسازی ساختاری در خوش‌بینی تحصیلی پرداخته‌اند. برای مثال: در مطالعه‌ای که توسط مک کیگان (۲۰۰۵) انجام گرفت، مشخص شده که ساختار توانمندساز با خوش‌بینی تحصیلی رابطه دارد. این ساختار عبارتند از: سیاست‌هایی که به معلمان اجازه می‌دهد تا فعالیت‌هایشان را به صورت مطلوب‌تری انجام دهند [۷]. نتایج تحقیقات عباسیان و حیدرزاده [۷] نشان داده است که بین ساختار توانمندساز مدارس و خوش‌بینی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین مسئولیت جمعی تاثیر مثبت و معناداری بر خوش‌بینی علمی معلمان دارد، معلمان برای تدریس در مدرسه‌هایی که خود را مسئول موفقیت دانش‌آموزان، تمایل به قبول مسئولیت برای یادگیری همه دانش‌آموزان، قبول مسئولیت برای رشد مدرسه، مسئول برای کمک به دیگران به منظور بهبود می‌دانند، خوش‌بین‌تر هستند [۴]. تحقیق جیسون^۴ و همکاران [۴۲] در زمینه‌ی بررسی ساختار توانمندسازی مدارس، مسئولیت جمعی، و فرهنگ خوش‌بینی علمی در مدارس تایوان نشان داد که مسئولیت جمعی به طور مستقیم پیش‌بینی خوش‌بینی علمی را ارائه می‌دهد. بخشایی و ابراهیمی قوام [۴] نیز در پژوهش خود که با هدف بررسی تاثیر باورهای آموزشی و مسئولیت جمعی در خوش‌بینی علمی معلمان انجام شد؛ تاثیر مستقیم، مثبت و معنادار مسئولیت جمعی را در خوش‌بینی معلمان نشان دادند.

در شرایطی که یک یا چند متغیر، از طریق متغیر سوم یا چهارمی نقش خود را بر متغیر دیگری اعمال می‌کنند، می‌توان از متغیرهای میانجی سخن گفت. باتوجه به این مطلب از رویز و گیل [۲۵] که معتقدند الگوهای میانجی

رویکرد به تعهد سازمانی، این است که تعهد را یک علقه عاطفی به سازمان تلقی می‌کنند؛ به گونه‌ای که فرد متعهد هویت خود را از سازمان می‌گیرد، در سازمان مشارکت کرده و از عضویت در آن لذت می‌برد [۱۹]. می‌یر و آلن^۱ [۲۰] تعهد عاطفی را بیانگر پیوستگی عاطفی کارمند و تعیین هویت وی با ارزش‌ها و اهداف سازمان و میزان درگیری وی با سازمان دانسته‌اند. تعهد عاطفی به عنوان یکی از ابعاد متمایز تعهد سازمانی، به دلیل تأثیرگذاری چشمگیر بر نیت ترک سازمان، غیبت و جابجایی، بیش از سایر ابعاد تعهد مورد توجه است. در نظر گرفتن ارزش پیامدهای این بعد از تعهد، اهمیت شناخت چگونگی ارتقاء آن در کارکنان را روشن می‌سازد. فهم نحوه ارتقاء تعهد عاطفی و به تبع آن بهره‌مندی از آثار و پیامدهای آن، مستلزم اینست که اولاً عواملی که به طور مستقیم یا غیر مستقیم بر تعهد عاطفی تأثیرگذارند، شناسایی شود و ثانیاً الگوی ارتباطی این عوامل با هم و با تعهد عاطفی مشخص شود [۱۹].

در بررسی تحقیقات انجام یافته درباره تعهد شغلی درمی‌یابیم، عواملی از قبیل ساختار سازمانی تأثیراتی مستقیم و غیرمستقیم بر ادراکات توانمندسازی و تعهد افراد نسبت به شغل، سازمان، حرفه و کارشان دارد. نیروی کار متعهد و توانمند، یکی از شروط لازم و ضروری برای عملکرد مؤثر در سازمان‌های نوین می‌باشد و محیط کار امروزی به معلمان نیاز دارد که بتوانند تصمیم بگیرند، راه‌حل‌های تازه‌ای برای مسائل ارائه دهند و در قبال نتایج کار مسئول شناخته شوند. لذا به نظر می‌رسد که توانمندسازی موضوع مهمی است که بسیاری از نگرش‌های شغلی از جمله تعهدسازمانی و دل‌بستگی شغلی با آن مرتبط هستند [۲۱]. در همین رابطه باتناگر^۲ (۲۰۰۷) بیان می‌دارد که بین تعهد سازمانی و نقش‌های استراتژیک منابع انسانی و توانمندی روانشناختی رابطه وجود دارد. همچنین در مدلی که ریلی^۳ و همکاران (۲۰۰۳) برای توانمندی کارکنان ارائه داده‌اند یکی از پیامدهای اصلی توانمندی را تعهد دانسته‌اند [۲۲]. با مرور ادبیات تحقیق گذشته می‌توان یک پایه نظری لازم برای مطالعه مسئولیت اجتماعی و تعهد کارکنان مشاهده کرد [۲۳]. هر چه افراد تعهد بیشتری نسبت به سازمان داشته باشند، مسئولیت بیشتری را در خود احساس می‌کنند و از طرفی هر چه واگذاری مسئولیت به افراد درون سازمان بیشتر باشد و کارها و وظایف متناسب با استعدادها و مهارت‌ها باشد، فرد اهداف خود را با اهداف سازمانی هم

¹ Meyer & Allen

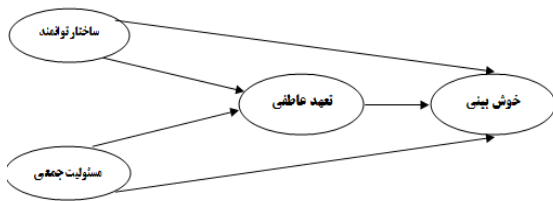
² Batnager

³ Reily

⁴ Jason

متغیرهای پژوهش را به صورت همزمان در قالب یک مدل معادلات ساختاری که می‌تواند به نوبه‌ی خود در غنی‌سازی پیشینه‌ی تحقیقاتی اندک در زمینه‌ی این متغیرها نقش داشته باشد، مورد بررسی قرار دادند.

در مجموع بر اساس آنچه بیان گردید، الگوی مفهومی و نظری ارتباط بین ساختار توانمندساز و مسئولیت جمعی با پیامد خوش‌بینی علمی با نقش میانجی تعهد عاطفی در قالب شکل ۱ تدوین شد.



شکل ۱. مدل مفهومی روابط بین متغیرهای پژوهش

مبتنی بر این مدل هدف غایی از انجام پژوهش حاضر بررسی و کشف اثر میانجی تعهد عاطفی در روابط ساختار توانمندساز و مسئولیت جمعی با خوش‌بینی علمی در معلمان شهرستان رزن بود.

فرضیه‌های پژوهش

۱. ساختار توانمندساز مدارس رابطه معنی داری با خوش‌بینی تحصیلی معلمان دارد.
۲. مسئولیت جمعی رابطه معنی داری با خوش‌بینی تحصیلی معلمان دارد.
۳. ساختار توانمندساز مدارس رابطه معنی داری با تعهد عاطفی معلمان دارد.
۴. مسئولیت جمعی رابطه معنی داری با تعهد عاطفی معلمان دارد.
۵. تعهد عاطفی رابطه معنی داری با خوش‌بینی علمی معلمان دارد.
۶. رابطه‌ی بین ساختار توانمندساز با خوش‌بینی علمی از طریق تعهد عاطفی میانجی‌گری می‌شود.
۷. رابطه‌ی بین مسئولیت جمعی با خوش‌بینی علمی از طریق تعهد عاطفی میانجی‌گری می‌شود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی از نظر نحوه گردآوری اطلاعات توصیفی و از نوع همبستگی و به طور مشخص مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری^۲ بود. در مدل تحلیلی پژوهشی، ساختار توانمندساز و مسئولیت

می‌تواند در درک بهتر فرآیندهایی که توسط آن‌ها متغیرهای سازمانی، عملکرد گروه را تحت تأثیر قرار می‌دهد به ما کمک کند.

همچنین با عنایت به این که طبق مبانی نظری و پژوهشی ساختار توانمندساز (کریمی و جهان [۲۱]، راهی و همکاران [۲۶]، مجیبی و همکاران [۲۷])، و مسئولیت جمعی (ویسه و همکاران [۲۴]، سلطانی و همکاران [۲۳]، آنتونی و هونگ^۱ [۲۸])، بر تعهد عاطفی اثر معنی دار دارند این متغیر به صورت میانجی بین متغیرهای مستقل و وابسته در نظر گرفته شد؛ زیرا مرور پژوهش‌ها نیز نشان از نقش میانجی‌گری تعهد عاطفی در روابط بین متغیرهای مستقل و پیامدهایشان دارد. برای نمونه (اکبری و همکاران [۲۹]، شاه نظری در چه و عرفان مهر [۳۰]) و همچنین پژوهش کریمی جعفری و همکاران [۱۷] که نشان داد تعهد عاطفی کارکنان می‌تواند به‌عنوان میانجی در رابطه‌ی بین فرهنگ و توانمندسازهای مدل تعالی، اثرگذار باشد. با توجه به این که طبق نظر گل پرور و نادری (۱۳۹۰) و حاجی کریمی و همکاران (۱۳۹۱) شواهد پژوهشی در دسترس حاکی از آن است که تعهد عاطفی نسبت به دیگر متغیرهای نگرشی دارای روابط نیرومندتری با نتایج حاصل از کار که در قالب اثربخشی و عملکرد از آن‌ها یاد می‌شود، می‌باشد و سودمندترین شکل تعهد به سازمان و سنجه اصلی در مطالعه‌های تعهد است؛ و مرادی عزتی [۳۱] نیز بررسی اثر میانجی تعهد را در رابطه‌ی خوش‌بینی تحصیلی معلمان و توانمندسازی ساختار مدارس برای محققین پژوهش‌های آتی پیشنهاد کرده اند؛ لذا با عنایت به مطالب مذکور در پژوهش حاضر درصدد هستیم ببینیم آیا تعهد عاطفی در رابطه بین متغیرهای مستقل و پیامد مورد نظر نقش میانجی را ایفا می‌کند؟

مرور سوابق پژوهشی نشان داد که ساختار توانمندساز و مسئولیت جمعی می‌توانند در پدیدآوری پیامدهای مثبت مانند خوش‌بینی تحصیلی اثرگذار باشند. همچنین این نکته مستفاد گردید که گرچه متغیرهای پژوهش حاضر گاهی به صورت زوجی بررسی شده است (ملکشاهی [۳۲]، سلطانی و همکاران [۲۳]، میر کمالی و همکاران [۵]، عباسیان و حیدرزاده [۷]، اسکندری و همکاران [۶]، بخشایی و ابراهیمی قوام [۴]، جیسونو همکاران [۳۳])، اما در کل طبق بررسی‌های صورت گرفته در زمینه پیشینه موضوعی تحقیق، هیچ‌گونه پژوهش داخلی و خارجی، مجموعه روابط مطرح در دیاگرام ۱ را در نظر نگرفته اند. لذا در این راستا به قصد پر کردن این خلا، پژوهشگران مطالعه‌ی پیش‌رو

² Structural Equation Modeling

¹ Anthony & Hong

مقیاس «اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان» ۰/۷۲، در خرده مقیاس «تاکید تحصیلی» ۰/۶۵ و در خرده مقیاس «کارآمدی معلم» ۰/۹۰ به دست آمده است. ذبیحی حصاری (۱۳۹۰) نیز در پژوهش خود از پرسشنامه‌ی خوش‌بینی تحصیلی برد و همکاران (۲۰۱۰) استفاده نموده و پایایی آن را با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ مورد تأیید قرار داده اند.

۴- پرسشنامه تعهد عاطفی معلمان: برای ارزیابی تعهد عاطفی از پرسشنامه استاندارد تعهد سازمانی مایر و آلن (۱۹۹۰) استفاده شده است. این پرسشنامه از سه مولفه‌ی تعهد عاطفی، تعهد هنجاری و تعهد مستمر تشکیل شده است که بر اساس مقیاس لیکرت از یک (کاملاً مخالفم) تا پنج (کاملاً موافقم) تنظیم شده است که دارای ۲۴ سوال امی باشد. ضرایب اعتبار تعهد سازمانی مایر و آلن به ترتیب برای ابعاد عاطفی، هنجاری و مستمر برابر با ۰/۸۵، ۰/۷۹ و ۰/۸۳ به دست آمده است (ساعتچی، کامکاران و عسکریان، ۱۳۸۹).

جهت رعایت اصول اخلاقی در پژوهش حاضر، توزیع و تکمیل کلیه‌ی پرسشنامه‌ها توسط پژوهشگر انجام شد. لازم به‌ذکر است که در ابتدا پژوهشگر جهت دستیابی به مشارکت کنندگان با ارایه‌ی معرفی نامه به مسوولان مراجعه و با توضیح اهداف پس از اخذ موافقت، برای هر مشارکت کننده در حد توان و امکان به توضیح و تشریح اهداف پژوهش پرداخته و با تعیین وقت قبلی اجرای پرسشنامه‌ها آغاز می‌گردید. مشارکت کنندگان نسبت به محرمانه بودن داده‌ها اطمینان حاصل نمودند.

در این پژوهش، برای تعیین پایایی پرسشنامه‌ها از ضریب آلفای کرونباخ^۱ و به منظور تعیین روایی سازه^۲ پرسشنامه‌ها از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. برای آزمون برازش مدل‌های اندازه‌گیری و ساختاری چندین شاخص برازش وجود دارد [۳۳] زیرا سنجش جنبه‌های متنوع خوبی برازش تنها از طریق یک شاخص برازش واحد امکان پذیر نیست [۳۴]. برازش کلی مدل از طریق آزمون خی دو ارزشیابی می‌شود. از آنجا که آزمون خی دو به طور قابل ملاحظه‌ای به حجم نمونه حساس است [۳۵]، نسبت خی دو به درجه آزادی (χ^2/df) نیز محاسبه می‌شود که مقدار مساوی یا کمتر از ۳ به عنوان یک برازش قابل قبول در نظر گرفته می‌شود [۳۶] همچنین شاخص‌های برازش دیگر شامل شاخص برازش تطبیقی^۳ بیشتر از ۰/۹۰، جذر

جمعی متغیر مستقل، تعهد عاطفی متغیر میانجی و خوش‌بینی علمی متغیر وابسته بودند. جامعه‌ی آماری این پژوهش کلیه‌ی معلمان شهرستان رزن با حجم آماری ۵۰۰ نفر بود. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان، با توجه به جامعه آماری، ۲۱۷ نفر در نظر گرفته شد. روش نمونه‌گیری، نمونه‌گیری تصادفی ساده بود. برای پیشگیری از افت احتمالی حجم نمونه و حصول اطمینان از پاسخ دادن به پرسشنامه‌ها تعداد ۲۶۰ پرسشنامه بین نمونه آماری توزیع گردید. از پرسشنامه‌های برگشتی تعداد ۲۱۷ پرسشنامه قابلیت تحلیل را دارا بود که در پژوهش حاضر از آنها استفاده شد.

ابزارهای اندازه‌گیری

برای جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش از چهار پرسشنامه استاندارد استفاده شد. پرسشنامه‌های حاضر از نوع خودگزارشی بودند که توسط معلمین نمونه پژوهشی حاضر تکمیل شدند.

۱- پرسشنامه ساختار توانمندساز مدارس:

پرسشنامه ساختار توانمندساز توسط هوی و سوئیت لند در سال (۲۰۰۰-۲۰۰۱) ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۱۲ سؤال و براساس مقیاس لیکرت ساخته شده است و ساختار مدرسه را در پیوستاری از توانمند تا مانع ترسیم می‌نماید. هرچه نمره‌ی حاصل از پرسشنامه بالاتر باشد، نشان دهنده‌ی این است که ساختار مدرسه توانمندتر و هرچه نمره‌ی حاصل از پرسشنامه کمتر باشد نشان دهنده‌ی مانع بودن ساختار مدرسه است. هوی و سوئیت لند پایایی این پرسشنامه را ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند.

۲- پرسشنامه مسئولیت جمعی معلمان:

سوال است که توسط لوگرفو و گودارد در سال (۲۰۰۸) ساخته شده‌است که شامل ۴ مورد است و براساس مقیاس لیکرت از ۱ کاملاً مخالف تا ۶ کاملاً موافقم تنظیم شده است. وو و همکاران پایایی این پرسشنامه را ۰/۹ گزارش کرده است (وو، هوی و تارتر ۲۰۱۲).

۳- پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی معلمان:

ارزیابی خوش‌بینی تحصیلی معلمان از پرسشنامه‌ی استاندارد برد و همکاران (۲۰۱۰) استفاده شد. این پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس کارآمدی معلم (۴گویه)، اعتماد به والدین و دانش آموزان (۴گویه) و تأکید تحصیلی (۳گویه) می‌باشد. کلیه سوالات آن بر روی یک طیف پنج درجه‌ای نمره گذاری شده اند. در اجرای آزمایشی این پرسشنامه که نخستین بار توسط مزارعی روی ۲۴ نفر از معلمان صورت گرفته است؛ ضرایب قابل اعتماد در خرده

¹ Cronbach's Alpha

² Construct validity

³ Comparative Fit Index (CFI)

جدول ۱. ضرایب پایایی متغیرها و روایی مدل اندازه‌گیری

ضریب پایایی	بار عاملی	سازه‌ها
۰/۸۰		ساختار توانمندساز
	۰/۲۴	سوال اول
	۰/۵۲	سوال دوم
	۰/۳۴	سوال سوم
	۰/۳۹	سوال چهارم
	۰/۶۰	سوال پنجم
	۰/۶۵	سوال ششم
	۰/۶۹	سوال هفتم
	۰/۶۷	سوال هشتم
	۰/۵۷	سوال نهم
	۰/۵۴	سوال دهم
	۰/۵۶	سوال دوازدهم
	۰/۴۸	سوال دوازدهم
۰/۷۹		مسئولیت جمعی
	۰/۷۰	سوال اول
	۰/۸۱	سوال دوم
	۰/۸۵	سوال سوم
	۰/۸۶	سوال چهارم
	۰/۸۷	سوال پنجم
۰/۸۱		خوشبینی تحصیلی
	۰/۸۰	کارآمد معلم
	۰/۶۹	اعتماد به والدین
	۰/۹۰	تاکید تحصیلی
۰/۸۵		تعهد عاطفی
	۰/۶۰	سوال اول
	۰/۶۵	سوال دوم
	۰/۸۳	سوال سوم
	۰/۸۷	سوال چهارم

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل‌های اندازه‌گیری

مدل‌ها	χ^2/df	CFI	RMSEA	SRMR
ساختار توانمندساز	۲/۴	۰/۸۸	۰/۰۷۵	۰/۰۸۹
مسئولیت جمعی	۲/۵	۰/۹۵	۰/۰۶	۰/۰۲۵
خوشبینی تحصیلی	۱/۴	۰/۹۹	۰/۰۳۹	۰/۰۳۴
تعهد عاطفی	۱/۸۲	۰/۹۸	۰/۰۵۶	۰/۰۲۱

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل عاملی و مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزارهای اس‌پی‌اس ۳ و لیزرل ۴ استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

جدول شماره ۳ اطلاعات دموگرافیک و زمینه‌ای مشارکت‌کنندگان را در پژوهش حاضر نشان می‌دهد.

برآورد واریانس خطای تقریباً کمتر از ۰/۰۸ و جذر میانگین پس مانده‌های استاندارد شده^۲ کمتر از ۰/۰۸ به عنوان برازش قابل قبول مدنظر قرار می‌گیرند [۳۷].

آزمون مدل اندازه‌گیری در سه مرحله انجام شد [۳۸]. در مرحله اول، ضرایب آلفای کرونباخ برای ارزشیابی همسانی درونی متغیرهای اصلی انجام شد [۳۹]. همانطور که در جدول ۱ مشخص است، تمامی ضرایب پایایی محاسبه شده بالاتر از ۰/۷۰ هستند که بیانگر همسانی درونی خوب گویه‌ها در هر پرسشنامه و خرده‌مقیاس است [۴۰].

در مرحله دوم، تحلیل عاملی تاییدی برای برآورد بارهای عاملی و تعیین شاخص‌های برازش مورد استفاده قرار گرفت. نتایج مدل‌های اندازه‌گیری شامل روابط متغیرهای نهفته با نشانگرهای مربوط به آن‌ها نشان داد که همه بارهای عاملی در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنی‌دار بودند. بنابراین، همه نشانگرها به طور معنی‌داری به عامل زیربنایی خود مرتبط هستند [۴۱]. بارهای عاملی برای گویه‌های پرسشنامه ساختار توانمندساز مدرسه از ۰/۲۴ تا ۰/۶۹، برای گویه‌های مقیاس مسئولیت جمعی از ۰/۷۰ تا ۰/۸۷، برای گویه‌های مقیاس خوشبینی تحصیلی از ۰/۶۹ تا ۰/۹۰ و برای گویه‌های مقیاس تعهد عاطفی معلمان از ۰/۶۰ تا ۰/۸۷ رتبه‌بندی شدند. مقادیر شاخص‌های برازش مدل‌های تحلیل عاملی تاییدی پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش در جدول ۲ آمده است. نتایج بیانگر این هستند که پرسشنامه‌های مورد نظر از روایی سازه قابل قبول برخوردارند، یعنی ساختار عاملی آن‌ها مورد تایید قرار گرفت. در مرحله آخر، مدل‌های اندازه‌گیری مورد آزمون قرار گرفت. یعنی، چهار متغیر اصلی پژوهش شامل ساختار توانمندساز، مسئولیت جمعی، خوشبینی تحصیلی و تعهد عاطفی معلم در قالب چهار مدل اندازه‌گیری آزمون شدند. بر طبق جدول ۱، تمامی بارهای عاملی در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنی‌دار هستند و بر طبق جدول ۲، همه شاخص‌های برازش در حد قابل قبول می‌باشند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که مدل‌ها از استانداردهای مورد نظر برای پایایی و روایی برخوردار است.

^۳ SPSS
^۴ LISREL

^۱ Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)
^۲ Standardized Root Mean Residual (SRMR)

جدول ۳. اطلاعات دموگرافیک و زمینه‌ای مشارکت‌کنندگان

متغیر / شاخص	تعداد	درصد
جنسیت		
مرد	۱۴۳	۵۹
زن	۹۹	۴۱
تحصیلات		
دیپلم	۱۱	۴/۵
لیسانس	۱۸۳	۷۵/۶
فوق لیسانس	۴۸	۱۹/۸

طبق جدول شماره ۳ از بین معلمان شرکت کننده در پژوهش ۵۹ درصد مرد و ۴۱ درصد نیز زن بوده‌اند. همچنین ۴/۵ درصد نمونه دارای مدرک تحصیلی دیپلم، ۷۵/۶ درصد لیسانس و ۱۹/۸ درصد فوق لیسانس بوده‌اند.

جدول ۴. شاخص‌های توصیفی و همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	ساختار	مسئولیت	تعهد عاطفی	خوش‌بینی
ساختار	۱			
مسئولیت	۰/۱۰	۱		
تعهد عاطفی	۰/۲۶**	۰/۵۱**	۱	
خوش‌بینی	۰/۱۸**	۰/۷۳**	۰/۵۸**	۱

** < ۰/۰۱, * < ۰/۰۵

چنانچه در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی بین متغیر ساختار توانمندساز مدارس با تعهد عاطفی مثبت و معنی‌دار می‌باشد و شدت این همبستگی ۰/۲۶ است. همچنین ضریب همبستگی بین تعهد عاطفی با خوش‌بینی‌تحصیلی، معنی‌دار و مثبت است و شدت این همبستگی برابر ۰/۵۸ است. بیشترین ضریب همبستگی بین مسئولیت جمعی و خوش‌بینی (r = ۰/۷۳) می‌باشد. ضریب همبستگی بین متغیر مسئولیت جمعی و تعهد عاطفی ۰/۵۱ مثبت و معنی‌دار هستند. همچنین ضریب همبستگی دوگانه بین ساختار توانمندساز مدارس و مسئولیت جمعی معنی‌دار دیده نشد.

آزمون فرضیات پژوهش

به منظور شناخت هر چه بهتر روابط علی و نحوه تاثیرگذاری ساختار توانمندساز مدارس و مسئولیت جمعی بر تعهد عاطفی و پیامد احتمالی آن مدل مسیر با استفاده از مدل معادلات ساختاری صورت گرفت. یافته‌های حاصل از این تحلیل، مویده نتایج و یافته‌های حاصل از تحلیل مسیر در مدل ساختاری مربوط به فرضیه‌های پژوهش را نشان می‌دهد. همانطور که در خروجی نرم افزار از تخمین‌های استاندارد (شکل ۲) و نیز اعداد معنی‌دار مربوط به تحلیل مسیر در فرضیه‌های پژوهش (جدول ۵) مشاهده می‌شود، مقادیر شاخص‌های تناسب حاکی از برازش مناسب مدل است و مقدار نسبت کای دو بر درجه آزادی برابر با ۱/۸۰ و

کوچکتر از مقدار مجاز ۳، مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۵۸ و کوچکتر از ۰/۱۰ می‌باشد. همه ضرایب، به غیر از مسیر مستقیم ساختار بر خوش‌بینی، معنی‌دار دیده می‌شوند.

فرضیه اول پژوهش: ساختار توانمندساز مدارس رابطه معنی‌داری با خوش‌بینی تحصیلی معلمان دارد.

مطابق با خروجی‌های معادلات ساختاری (شکل ۲ و جدول ۵)، در بررسی فرضیه اصلی اول پژوهش یعنی ساختار توانمندساز مدارس رابطه معنی‌داری با خوش‌بینی تحصیلی معلمان دارد. ضریب مسیر مستقیم ساختار توانمندساز مدارس بر خوش‌بینی تحصیلی معلمان با مقدار ضریب $(\beta = ۰,۵۵, t = ۰,۷۷)$ معنی‌دار دیده نمی‌شود.

فرضیه دوم پژوهش: مسئولیت جمعی رابطه معنی‌داری با خوش‌بینی تحصیلی معلمان دارد.

در آزمون فرضیه اصلی دوم پژوهش بین متغیرهای مسئولیت جمعی و خوش‌بینی تحصیلی معلمان $(\beta = ۰,۷۴, t = ۸,۳۷)$ ارتباط معنی‌داری دیده شد (شکل ۲ و جدول ۵).

فرضیه سوم پژوهش: ساختار توانمندساز مدارس رابطه معنی‌داری با تعهد عاطفی معلمان دارد.

مطابق با خروجی‌های معادلات ساختاری (شکل ۲ و جدول ۵)، در آزمون فرضیه اصلی سوم رابطه معنی‌دار بین ساختار توانمندساز مدارس با تعهد عاطفی معلمان با مقدار ضریب $(\beta = ۰,۲۵, t = ۳,۵۷)$ تأیید شد.

فرضیه چهارم پژوهش: مسئولیت جمعی رابطه معنی‌داری با تعهد عاطفی معلمان دارد.

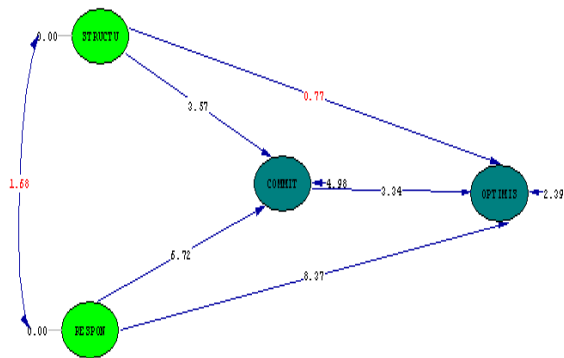
در آزمون فرضیه اصلی چهارم یعنی بین مسئولیت جمعی رابطه معنی‌داری با تعهد عاطفی معلمان دارد؛ نیز با مقدار ضریب $(\beta = ۰,۵۴, t = ۶,۷۲)$ تأیید شد (شکل ۲ و جدول ۵).

فرضیه پنجم پژوهش: تعهد عاطفی رابطه معنی‌داری با خوش‌بینی علمی معلمان دارد.

در آزمون فرضیه اصلی پنجم مطابق با خروجی‌های معادلات ساختاری (شکل ۲ و جدول ۵)، رابطه بین تعهد عاطفی با خوش‌بینی علمی معلمان نیز با مقدار ضریب $(\beta = ۰,۲۶, t = ۳,۳۴)$ تأیید شد.

فرضیه ششم پژوهش: رابطه‌ی بین ساختار توانمندساز با خوش‌بینی علمی از طریق تعهد عاطفی میانجی‌گری می‌شود.

در آزمون فرضیه اصلی ششم ضریب مسیر مستقیم ساختار توانمندساز مدارس بر تعهد عاطفی با مقدار ضریب ۰/۲۵ معنی‌دار دیده می‌شود. همین‌طور تعهد عاطفی



شکل ۳. خروجی نرم‌افزار براساس ضرایب t

جدول ۵. ضرایب تأثیر متغیرهای مکنون با نقش میانجی تعهد عاطفی

مسیر فرضیه‌ها	ضریب استاندارد	مسیر t	نتیجه
ساختار مدارس ← تعهد عاطفی	۰/۲۵	۳/۵۷	اثر مستقیم دارد
مسئولیت تعهد عاطفی	۰/۵۴	۶/۷۲	اثر مستقیم دارد
تعهد عاطفی ← خوش‌بینی	۰/۲۶	۳/۳۴	اثر مستقیم دارد
ساختار مدارس خوش‌بینی	۰/۰۵	۰/۷۷	اثر مستقیم ندارد
مسئولیت خوش‌بینی	۰/۷۴	۸/۲۷	اثر مستقیم دارد
ساختار مدارس ← خوش‌بینی (با نقش میانجی تعهد عاطفی)	۰/۰۷	-	اثر غیرمستقیم دارد
مسئولیت خوش‌بینی (با نقش میانجی تعهد عاطفی)	۰/۱۴	-	اثر غیرمستقیم دارد

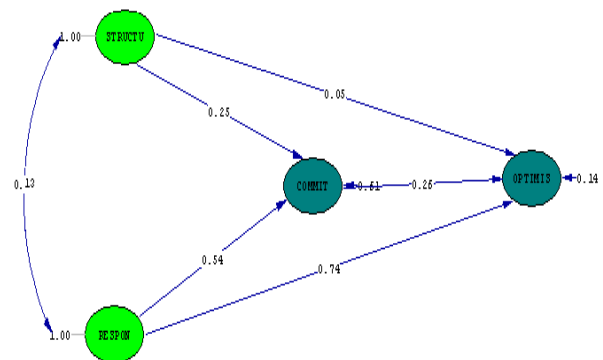
بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثر میانجی تعهد عاطفی در روابط ساختار توانمندساز و مسئولیت جمعی با خوش‌بینی علمی در معلمان شهرستان رزن بود. در راستای هدف مذکور و بر اساس نتایج به دست آمده نخست مشخص شد که بیشترین ضریب همبستگی پژوهش حاضر بین مسئولیت جمعی و خوش‌بینی علمی می‌باشد. همسو با این نتیجه‌ی پژوهش حاضر، تحقیق جیسون و همکاران [۴۲] نیز نشان داد که مسئولیت جمعی به طور مستقیم پیش‌بینی خوش‌بینی علمی را ارائه می‌دهد. ایشان در پژوهش خود نشان دادند، مسئولیت جمعی به عنوان یک جنبه از فرهنگ مدرسه که از ارزش‌های مشترک و باورهای معلمین برخوردار است یک فرهنگ خوش‌بینی علمی را به وجود می‌آورد که به نوبه خود یک تاثیر مثبت قوی بر نتایج مدرسه دارد. همچنین تحقیق بخشایی و ابراهیمی قوام [۴] نیز همخوان با این یافته می‌باشد؛ این پژوهشگران نیز تأثیر مستقیم، مثبت و معنادار مسئولیت جمعی را در خوش‌بینی

دارای اثر مثبت و معنی دار بر خوش‌بینی با ضریب ۰/۲۶ می‌باشد. بنابراین نقش میانجی تعهد عاطفی در رابطه بین ساختار توانمندساز مدارس با خوش‌بینی تحصیلی معنی‌داری و در مدل تأیید می‌شود. همانطور که مشاهده شد ساختار توانمندساز مدارس با اینکه مستقیماً رابطه‌ای با خوش‌بینی تحصیلی معلمان ندارد ولی با واسطه تعهد عاطفی، ساختار منجر به خوش‌بینی تحصیلی معلمان می‌شود. بدین ترتیب ساختار توانمندساز دارای اثر غیرمستقیم مثبت معنی دار بر خوش‌بینی تحصیلی با مقدار ضریب ۰/۰۷ می‌باشد (شکل ۲ و جدول ۵).

فرضیه هفتم پژوهش: رابطه‌ی بین مسئولیت جمعی با خوش‌بینی علمی از طریق تعهد عاطفی میانجی‌گیری می‌شود.

در آزمون فرضیه اصلی هفتم ضریب مسیر مستقیم مسئولیت جمعی بر تعهد عاطفی و خوش‌بینی تحصیلی به ترتیب با ضریب ۰/۵۴ و ۰/۷۴ معنی‌دار می‌باشد. ضریب مسیر مستقیم مسئولیت جمعی بر تعهد عاطفی با مقدار ضریب ۰/۵۴ معنی‌دار دیده می‌شود. همین طور تعهد عاطفی دارای اثر مثبت و معنی‌دار بر خوش‌بینی با ضریب ۰/۲۶ می‌باشد. بنابراین نقش میانجی تعهد عاطفی در رابطه بین مسئولیت جمعی با خوش‌بینی تحصیلی معنی‌دار و در مدل تأیید می‌شود. بدین ترتیب ساختار توانمندساز دارای اثر غیرمستقیم مثبت معنی‌دار بر خوش‌بینی تحصیلی با مقدار ضریب ۰/۱۴ می‌باشد (شکل ۲ و جدول ۵).



شکل ۲. خروجی نرم‌افزار براساس ضرایب استاندارد

Chi-Square=296.34, df=164, p-value=0.00000, RMSEA=0.058

معلمان نشان دادند. با عنایت به این که مسئولیت اشاره به تمایل معلمان به فراتر رفتن از انتظارات رسمی برای اطمینان از موفقیت دانش آموزان دارد، چنین معلمان حتی در زمان آزاد خودشان به دانش آموزان کمک می کنند و تمرینات والدین با دانش آموزان را تسهیل می کنند؛ آن ها از زمان کلاس به طور موثر استفاده می کنند، استعداد و ایده های خود را برای کمک به دانش آموزان و موفقیت در مدرسه اشان استفاده می کنند. بنابراین، زمانی که معلمان مسئول هستند، کارایی و اثر جمعی دارند، به والدین و دانش آموزان اعتماد دارند. در نتیجه می توان گفت که مسئولیت جمعی منجر به خوش بینی تحصیلی بالاتر می شود [۴].

نتایج به دست آمده همچنین موید نقش میانجی تعهد عاطفی در رابطه ی بین مسئولیت جمعی با خوش بینی علمی بود. در خصوص این یافته، همانطور که در پیشینه هم اشاره شد به پژوهش هایی با این عنوان دسترسی حاصل نگردید و تحقیقی که به طور مستقیم با این یافته هماهنگ باشد یافت نشد؛ لذا از انجام مقایسه ی تطبیقی اجتناب می شود. در رابطه با تأثیرگذاری مستقیم مسئولیت جمعی بر خوش بینی تحصیلی و از طرف دیگر، شدت این رابطه که تحت تأثیر متغیر میانجی تعهد عاطفی قرار گرفت، می توان گفت: با توجه به این که تعهد نوعی احساس درونی فرد نسبت به سازمان، شغل یا گروه است که در قضاوتها، عملکرد و وفاداری فرد نسبت به سازمان، تأثیرگذار می باشد؛ بنابراین خوش بینی تحصیلی زمانی بالاست که معلمان تمام تلاش خود را برای قبول مسئولیت براساس میل درونی خود به کار گیرند [۴]. چنانچه معلمان تعهد را احساس کنند احتمالاً بر آن خواهند شد که بیشتر تلاش کنند و این امر به لحاظ روانشناختی به آن ها کمک قابل توجهی می کند [۴۳]. جالب توجه اینکه شواهد پژوهشی در دسترس حاکی از آن است که تعهد عاطفی نسبت به دیگر متغیرهای نگرشی نظیر درگیری شغلی دارای روابط نیرومندتری با نتایج حاصل از کار می باشد [۴۳].

همچنین مطابق با یافته های حاصل، ضریب مسیر مستقیم ساختار توانمندساز مدارس بر تعهد عاطفی معنی دار دیده شده است. تعهد عاطفی دارای اثر مثبت و معنی دار بر خوش بینی می باشد. اما ضریب مستقیم ساختار توانمندساز مدارس بر خوش بینی، معنی دار نبود و ساختار توانمندساز مدارس با اینکه مستقیماً رابطه ای با خوش بینی تحصیلی معلمان ندارد ولی با واسطه تعهد عاطفی، ساختار توانمندساز منجر به خوش بینی تحصیلی معلمان می شود. بنابراین نقش میانجی تعهد عاطفی در رابطه بین ساختار

توانمندساز مدارس با خوش بینی تحصیلی تأیید می شود. با توجه به نتیجه ی حاصل، در توجیه این رابطه می توان اظهار کرد که علاوه بر روابط معنی داری که بین ساختار توانمندساز، تعهد عاطفی و سپس خوش بینی مشاهده شد به نظر می رسد که طی یک ارتباط زنجیره ای، ساختار توانمندساز ابتدا موجبات تقویت و نیرومند شدن تعهد عاطفی را پدید می آورد و سپس تعهد، زمینه ی افزایش خوش بینی را مهیا می سازد. زیرا بنا به اظهار گل پرور و نادى [۴۴] یک متغیر میانجی متغیری است که ابتدا اثرات متغیر مستقل یا پیش بین را جذب و سپس آن را به متغیر وابسته یا ملاک منتقل می کند. عدم تأثیرگذاری مستقیم ساختار توانمندساز بر خوش بینی تحصیلی و از طرف دیگر، نقش آفرینی مثبت و معنادار متغیر میانجی تعهد عاطفی در رابطه ی بین آن ها، این ایده را تقویت می کند که شاید صرف دسترسی معلمان به عوامل محیطی همچون فرصت، اطلاعات، حمایت منابع که می تواند باتوانمند سازی ساختاری همراه باشد منجر به اعتماد، باورها، خودکارآمدی و در یک کلام، خوش بینی تحصیلی در آنان نشود و در کنار آن، پیوستگی عاطفی معلمان و تعیین هویتشان با ارزشها و اهداف سازمان نقش مهمی در تنظیم عالمانه ی رفتارشان خواهد داشت. در مورد این یافته نیز پیشینه ی پژوهشی کاملاً مرتبطی که بتواند از این یافته حمایت کند، یافت نشد. ولی پژوهش بنیاد کاریزمه و همکاران [۴۵] می تواند تا حدودی مؤید این مطلب باشد؛ ایشان معتقدند تطابق ارزشهای فرد و سازمان در حالت مطلوب منجر به احساس معناداری کارکنان می گردد که این باعث می شود آن ها توجه بیشتری به کارشان معطوف داشته و در نتیجه به خوبی کار کنند.

با توجه به یافته های به دست آمده در این پژوهش، پیشنهاد می شود در کنار تکیه بر عوامل سازمانی (توانمندسازی ساختاری)، بر عوامل فردی یعنی توانمندسازی روانشناختی که به عنوان یکی دیگر از انواع توانمندسازی کارکنان می تواند معناداری، با ارزش بودن اهداف شغلی و علاقه درونی شخص به شغل را در پی داشته باشد نیز تأکید شود. چرا که تطابق بیشتر ارزشها و باورها با شغل می تواند نقش مهمی در تنظیم عالمانه ی رفتار داشته و پیامدهای شغلی از جمله خوش بینی را تحت تأثیر قرار دهد؛ بنابراین، با عنایت به تأیید نقش واسطه ای تعهد عاطفی در بین متغیرهای پژوهش، در این رابطه به مسؤولان وزارت آموزش و پرورش و سایر دست اندرکاران پیشنهاد می شود به آموزشهای لازم در زمینه ارتقای

تلیف گسترده‌ای از محیط‌های سازمانی را افزایش دهد.

منابع

۱- لالیان پور، نوشین؛ دوستی، ناهید؛ محمدزاده، آزاده. بررسی ارتباط توانمندسازی و تعهد سازمانی کارکنان (مطالعه موردی: یک شرکت بیمه ای). هجدهمین همایش ملی و چهارمین سمینار بین المللی بیمه و توسعه، تهران، پژوهشکده بیمه، ۱۳۹۰. ۱۳۹۸، ۱۶، ۶۱، ۶۴-۷۴.

2- Ergenli, A; saglam, G &selin, M. Psychological empowerment and its relationship to trust in immediate managers. Journal of Business Research, 2007: vol. 60: 9-41.

۳- مومنی مهموئی، حسین و جلالی بارزاری، سعید رابطه خوش‌بینی تحصیلی معلمان با ادراک حمایت اجتماعی، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۳۹۵، ۷، ۱۹۹-۱۸۱.

4- Bakhshae, F & Ebrahimi G. S. Modeling the Relationship between Educational Beliefs and Collective Responsibility with Teachers' Academic Optimism. Management and Administrative Sciences Review, 4(1): 23-33.

۵- میر کمالی، سید محمد؛ نارنجی ثانی، فاطمه؛ اعلامی، فرنوش؛ یوزباشی، علیرضا. بررسی نقش فرهنگ خوشبینی علمی در توانمندسازی ساختار مدارس ابتدایی شهر تهران. پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی، سال ۱۳۹۴، ۳، ۵۰-۲۹.

۶- اسکندری، فریدون؛ بازارگادی، مهرنوش؛ زاغری تفرشی، منصوره؛ ربیع سیاهکلی، سهیلا؛ شغلی، علیرضا. ارتباط بین توانمندسازی روانشناختی پرستاران با میزان تعهد عاطفی آن‌ها در بیمارستان‌های استان زنجان. مجله مراقبت‌های پیشگیرانه در پرستاری و مامایی، ۱۳۹۲، ۳، ۲، صص ۶۰-۴۷.

۷- عباسیان، حسین وحیدرزاده، سارا. تبیین نقش خوشبینی تحصیلی و ساختار توانمندسازی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۳۹۳، ۱، ۲، ۱۴۸-۱۶۵.

8- Lee, V.E. & Smith, J.B. Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. American Journal of Education, 1996; 104(2):47-103.

توانمندسازی روانشناختی کارکنان خود به ویژه معلمان اهتمام ویژه‌ای داشته باشند، تا بدینوسیله به محیط آموزشی مثبت از طریق خوش‌بینی کمک نمایند. در این راستا جهت افزایش سطح تعهد عاطفی آن‌ها بهتر این است که نیازهای پایه معلمان از طریق کاری که در سازمان دارند برطرف شود و تجارب شغلی آن‌ها با انتظاراتشان همخوانی داشته باشد.

همچنین در پژوهش حاضر بیشترین همبستگی بین مسئولیت جمعی و خوش‌بینی حاصل شد؛ با توجه به این که افراد مسئولیت‌پذیر راغب به انجام کار و ادای وظیفه هستند، توصیه می‌شود سیستم آموزشی در کنار استخدام معلمان مسئول، از طریق هماهنگی مسئولیت با توانایی‌ها و روحیات آن‌ها، زمینه را برای بهبود مسئولیت‌پذیری فراهم کند؛ باشد که از این راه پیامدهای مثبتی چون خوش‌بینی تحصیلی معلمان را شاهد باشیم.

نتایج حاصل از این مطالعه می‌تواند زمینه‌ی مناسبی را برای تحقیقات بیشتری در همین رابطه ارائه دهد. در این پژوهش همسو با مدل مفهومی و نظری تحقیق، تعهد عاطفی به عنوان متغیر واسطه‌ای به عنوان عاملی که قادر به میانجی‌گری بین رابطه‌ی متغیرهای مستقل و وابسته است در نظر گرفته شد. اما با توجه به این امر که متغیر تعهد عاطفی در الگوهای چند سطحی می‌تواند نقش یک متغیر پیش بین (مستقل)، یا پیامد (وابسته یا ملاک) را بسته به متغیرهای مورد استفاده ایفا کند، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران، نقش‌های دیگر آن را در پژوهش خود مدنظر قرار دهند. در مطالعه حاضر، متغیر پیامد (خوش‌بینی علمی معلمان) مبنی بر اثرگذار بودن این مؤلفه به عنوان ساختاری مهم و مورد توجه در محیط آموزشی انتخاب شد با این حال لحاظ کردن دیگر متغیرهای واجد شرایط در آزمون پیامدهای ساختار توانمندسازی مدارس و مسئولیت جمعی معلمان، در پژوهش‌های آتی ممکن است مفید و آموزنده باشد.

در نهایت علی‌رغم نوین بودن عرصه و موضوع مورد تحقیق در پژوهش حاضر، حدود تعمیم‌پذیری یافته‌های آن وابسته به محدودیت‌هایش می‌باشد. از زمره محدودیت‌های پژوهش پیش‌رو که نیاز به ذکر است، این بود که گروه نمونه پژوهش، معلمان شهرستان رزن بودند؛ لذا با عنایت به این که تبیین‌های ارائه شده نسبی بوده و می‌تواند تحت تأثیر شرایط ساختاری سازمان قرار گیرد، در تعمیم نتایج به کارکنان دیگر سازمان‌ها باید احتیاط شود. بنابراین، توصیه می‌شود پژوهش‌های مشابهی در جوامع آماری و قلمروهای مکانی دیگری نیز انجام شوند تا قابلیت تعمیم‌پذیری در

- ۹- قنبرلو، سلمان؛ غلامعلی لوانسانی، مسعود؛ اژهای، جواد
 رابطه‌ی خوش‌بینی تحصیلی و هوش هیجانی معلمان با
 پیشرفت تحصیلی. مجله روانشناسی، ۷۵، ۱۳۹۴؛ ۱۹، ۳-۲۳۴-
 ۲۱۸.
- ۱۰- عسگری، علی و فتوت، زهرا. خوش بینی علمی معلمان و
 رفتار شهروندی سازمانی. مجله تحقیقات نظام
 سلامت، ۱۳۹۳؛ سال ۱۰، شماره ۱، ۱۲۵-۱۱۴.
- 11- Hoy, W.K; Tarter, C.J; Woolfolk, H. A. (2006).
 Academic optimism of schools: A force for
 student achievement. *American Educational
 Research Journal*, 43(3): 425-446.
- ۱۲- حامدی نسب، صادق؛ عسگری، علی. بررسی رابطه
 خوش‌بینی علمی و انگیزه پیشرفت تحصیلی با توجه به نقش
 واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی. نشریه پژوهش‌های
 آموزش و یادگیری، ۱۳۹۷، ۱۵، ۲، ۶۱-۴۹.
- ۱۳- بدری گرگری، رحیم؛ بیرامی، منصور؛ غلامی، سمیه. رابطه
 خوش‌بینی تحصیلی و جهت‌گیری هدف شغلی با رضایت
 شغلی معلمان. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۳۹۳؛ ۱۲۲، ۸۹-
 ۷۱.
- ۱۴- حجازی، ناهید؛ صادقی، سکینه؛ خاکی، خاتون رابطه‌ی
 نگرش شغلی، احساس کارآمدی و کارآمدی جمعی با تعهد
 شغلی معلمان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۳۹۱؛ ۱۱، ۴۲.
- 15- WeiBo, Z., Kaur, S. & Jun, W. (. New
 development of organizational commitment. A
 critical review (1960 - 2009). *African Journal of
 Business Management*, 2010; 4 (1): 12-20.
- ۱۶- ابیلی، خدیجه؛ حیات، علی اصغر؛ چوپانی، حیدر؛ اسمی،
 کرامت. بررسی رابطه بین تعهد سازمانی با رفتار شهروندی
 سازمانی کارشناسان دانشگاه تهران. دومانه علمی
 پژوهشی دانشور رفتار/ تربیت و اجتماع دانشگاه شاهد،
 ۱۳۸۹، ۱۷، ۴۲، ۸۲-۶۷.
- ۱۷- کریمی جعفری، فاطمه؛ حقیقی کفاش، مهدی؛ بهرامی، امیر.
 رابطه بین فرهنگ سازمانی و توانمندسازهای مدل تعالی
 سازمانی با تأکید بر نقش تعهد عاطفی کارکنان صنعت بیمه.
 پژوهشنامه بیمه، ۱۳۹۳؛ ۲۹، شماره ۱، ۱۷۹-۱۵۳.
- ۱۸- نادری، محمدعلی و مشفق، زهت الزمان. شناخت ادراک
 معلمان از روابط ابعاد اعتماد سازمانی با تعهد مستمر و عاطفی
 به منظور ارائه یک مدل معادلات ساختاری مناسب در آموزش
 و پرورش اصفهان. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۳۸۹؛
 ۳، شماره ۴، صص ۱۷۴-۱۵۵.
- ۱۹- حاجی کریمی، عباسعلی؛ رضاییان، علی؛ عالم تبریز، اکبر؛
 سلطانی، مرتضی. تأثیر ادراک عدالت بر تعهد عاطفی، با
 لحاظ اثر میان‌سطحی رهبری ملاحظه‌ای. چشم انداز
 مدیریت دولتی، ۱۳۹۱، ۹، ۲۹-۹.
- 20- Meyer, J. P; & Allen, N. J. A Three component
 conceptualization of organizational commitment.
Human Resource management Review, 1991;
 1(1): 61-89.
- ۲۱- کریمی، علی و جهان، جواد. تدوین مدل ارتباطی بین
 توانمندسازی و تعهد شغلی مطالعه موردی (معلمان تربیت
 بدنی مدارس مقطع متوسطه استان کرمانشاه). جامعه
 شناسی آموزش و پرورش، ۱۳۹۷؛ ۸، ۶۶-۴۶.
- ۲۲- مرتضوی، سعید؛ ناظمی، شمس‌الدین؛ پریشانی فروشانی،
 حمیده. بررسی نقش واسطه‌خلاقیت در رابطه‌ی بین
 توانمندی روانشناختی و تعهد کارکنان. مطالعات مدیریت
 (بهبود و تحول)، ۱۳۹۵، ۲۵، ۸۱، ۱۲۲-۱۰۱.
- ۲۳- سلطانی، مرتضی؛ نجات، سهیل؛ جعفری، خشایار. بررسی
 تأثیر مسئولیت اجتماعی سازمان بر تعهد عاطفی کارکنان؛
 نقش میانجی فرهنگ سازمانی. فصلنامه مطالعات رفتار
 سازمانی، ۱۳۹۴، ۴، ۴، ۱۴۵-۱۷۱.
- ۲۴- ویسه، صیدمهدی؛ نوری زاده، همایون؛ نامدار جویمی،
 احسان. بررسی تاثیر مسئولیت اجتماعی بر تعهد سازمانی
 (مورد مطالعه، کارکنان دانشگاه دولتی ایلام). اولین همایش
 ملی الکترونیکی دستاوردهای نوین در علوم مدیریت و
 حسابداری، ۱۳۹۳.
- 25- Ruiz, L. G; & Gil, D. N. The effects of interactive
 control system and team identity on team
 performance: An experimental study. In
 Performance Measurement and Management
 Control: Behavioral Implications and
 Human Actions. Published online: 13 Oct 2014;
 155-176. Permanent link to this.
- ۲۶- راهی، فاطمه؛ احمدی، عباداله؛ برزگر، مجید. رابطه‌ی جو و
 فرهنگ سازمانی با میانجی‌گری نقش توانمندسازی بر تعهد
 سازمانی کارکنان سازمان آموزش و پرورش استان فارس.
 فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۳۹۲، ۴، ۲،
 ۲۲۰-۱۹۹.
- ۲۷- مجیبی، تورج؛ کیا، سمیه؛ حسین‌زاده آبدان‌سرای، سمیه؛
 چنگیزی محمدی، آزاده. بررسی رابطه بین توانمندسازی
 کارکنان با تعهد سازمانی (یک مطالعه موردی). دومین
 کنفرانس بین‌المللی مدیریت، کارآفرینی و توسعه اقتصادی،
 قم، دانشگاه پیام نور، ۱۳۹۲.

- 40- Nunnally, J. C. Psychometric theory (2th ed.). New York: McGraw-Hill, 1978.
- 41- Bazargan, A., Dadras, M., & Yousefi Afrashteh, M. Construction and validation of an instrument to measure the quality of academic services to students. Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education, 2014, 20(2): 73-97 (In Persian).
- 42- Jason H. Wu Wayne K. Hoy C. John Tarter. Enabling school structure, collectiveresponsibility, anda culture of academic optimism. Journal of Educational Administration, 2013; 51 (2): 176 – 193.
- ۴۳- گل پرور، محسن؛ نادى، محمدعلى. تدوين مدلى براى رابطه بين رضايت شغلى، تعهد عاطفى، تبعيض و ترك خدمت معلمان. فصلنامه رهبرى و مديريت آموزشى، ۱۳۹۰، ۵، ۳، ۱۳۵-۱۲۱.
- ۴۴- گل پرور، محسن؛ نادى، محمدعلى (۱۳۹۰). نقش ميانجى وفادارى سازمانى در رابطه بين اخلاق كارى با رفتارهاى انحرافى در محيط كار. فصلنامه اخلاق در علوم و فناورى، ۱۳۹۰، ۶، ۱، صص ۴۳-۵۳.
- ۴۵- بنياد كاريزمه، طاهره؛ رحيمي پردنجاني، طيبه؛ محمدزاده ابراهيمى، على بررسى رابطه بين توانمندسازى ساختارى و روانشناختى با رضايت شغلى پرستاران. مجله دانشكده پرستارى و مامايى دانشگاه علوم پزشكى تهران (حيات)، ۱۳۹۰، ۲۲، ۳، ۲۱۵-۲۰۱.
- 28- Anthony W. I. & Hong G. J. (2014). Exploring the direct and indirect effects of CSR onorganizational commitment. International Journal of Contemporary HospitalityManagement, 26(4): 500 – 525.
- ۲۹- اكبرى، محسن؛ ابراهيم پور، مصطفى؛ ممبىنى، يعقوب؛ ميرزاكاطمى، مسعود. بررسى نقش ميانجى تعهد عاطفى و تعديلگرى حمايت سرپرست در رابطه ناامنى شغلى و رفتارهاى بازدارنده. پژوهش نامه مديريت تحول، ۱۳۹۷، ۱۰، ۲، ۱۴۸-۱۲۳.
- ۳۰- شاه نظرى درچه، على وعرفان مهر، مهسا. بررسى نقش ميانجى رضايت شغلى و تعهد عاطفى سازمانى در تاثير هوش هيچانى سازمانى بر قصد ترك خدمت كاركنان (مطالعه موردى: شعب بانك ملت شمال شهر تهران). مطالعات مديريت و كارآفرينى، ۱۳۹۵، ۲، ۴، ۱۰۱-۸۶.
- ۳۱- مرادى عزتى. «بررسى رابطه‌ى بين توانمندسازى ساختار مدارس، مسئوليت جمعى و تعهد حرفه‌اى بر خوش‌بينى تحصيلى معلمان». پاياننامه كارشناسى ارشد مديريت آموزشى، دانشگاه شهيد مدنى آذربايجان، ۱۳۹۷.
- ۳۲- ملكشاهى، محبوبه. نقش خوش‌بينى علمى در توانمندسازى معلمان. نشریه مطالعات آموزشى، ۱۳۹۵، ۵، ۱، ۶۲-۵۰.
- 33- Harrington, D. Confirmatory factor analysis. Oxford: Oxford University Press; 2008.
- 34- Schumacker, R. E., Lomax, R. G. A beginner's guide to structural equation modeling. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.
- 35- Kline, R. B. Principles and practice of structural equation modeling (3th ed.). New York: Guilford Press, 2010.
- 36- Hair, J. F., Ringle, C. M., Hult, G. T. M., & Sarstedt, M. A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM). Thousand Oaks, CA: SAGE, 2013.
- 37- Van de Schoot, R., Lugtig, P., & Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. European Journal of Developmental Psychology, 9(4): 486-492.
- 38- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? Teaching and Teacher Education, (2016), 59: 79-91.
- 39- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. Multivariate data analysis: A global perspective (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2010.