

دانشگاه فرهنگیان

دوفصلنامه علمی - پژوهشی

مطالعات آموزشی و آموزشگاهی

سال ششم، شماره شانزدهم، بهار و تابستان ۱۳۹۶

نوبت چاپ: ۱۳۹۷

### ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه فرهنگ مدرسه

قدرت اله کولایی<sup>۱</sup>، دکتر عادل زاهد بابلان<sup>۲</sup>، دکتر مهدی معینی کیا<sup>۳</sup>، دکتر علی رضایی شریف<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۸/۰۸ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۳/۲۴

#### چکیده:

هدف از این پژوهش، تعیین ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه فرهنگ مدرسه (SCS) گرونت در مدارس دوره ابتدایی می‌باشد. این ابزار درصدد است تا میزان فرهنگ همیاری در مدرسه را از دیدگاه معلمان مدارس مورد ارزیابی قرار دهد. پژوهش حاضر به لحاظ هدف از نوع توسعه‌ای و به لحاظ روش از نوع توصیفی است و جامعه آماری آن شامل ۱۷۳۶ نفر از معلمان مدارس ابتدایی شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ می‌باشد. حجم نمونه در تحلیل عاملی تأییدی براساس آن که باید حداقل ۵ نمونه به ازای هر گویه باشد، ۲۰۰ نفر تعیین شد که به روش تصادفی طبقه‌ای از جامعه موردنظر انتخاب شد و داده‌های پژوهش به‌وسیله پرسشنامه SCS گردآوری شد. به‌منظور تعیین ویژگی‌های روانسنجی این ابزار، از روش تحلیل عاملی تأییدی برای پایایی و روایی سازه آن استفاده شده است. نتایج نشان داد ساختار شش‌عاملی این ابزار شامل: رهبری همیارانه، حمایت همکارانه، شراکت یادگیرانه، توسعه حرفه‌ای، مشارکت معلمان، و وحدت هدف دارای برازندگی مناسبی است.

**واژگان کلیدی:** ویژگی‌های روانسنجی، فرهنگ مدرسه، تحلیل عاملی تأییدی

---

<sup>۱</sup>دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه محقق اردبیلی

<sup>۲</sup>دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی

<sup>۳</sup>استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی

<sup>۴</sup>استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی

## ۱. مقدمه

به نظر شاین<sup>۱</sup> (۲۰۰۴: ۸ و ۱۷) همان‌گونه که شخصیت، فرد را تعریف می‌کند؛ فرهنگ نیز گروهی از انسان‌ها را تعریف می‌کند. تعریف شاین از فرهنگ، الگویی از پیش‌فرض‌های بنیادین مشترک است که توسط گروهی از افراد به‌واسطه حل مشکلات سازگاری بیرونی و انسجام درونی آنها، پذیرفته شده است و لذا باید به اعضای جدید جامعه به‌عنوان روش صحیح احساس، ادراک و تفکر درباره این مشکلات آموخته شود. فرهنگ به سازمان‌ها احساس هویت می‌بخشد. فرهنگ مدرسه نیز مفهوم چندان جدیدی نیست و در سال ۱۹۳۲ جامعه‌شناس تربیتی ویلارد والر<sup>۲</sup> اظهار داشت هر مدرسه فرهنگ خاص خود با مجموعه‌ای از آداب و عرف حاکم و کدهای اخلاقی را داراست که رفتارها و روابط را شکل می‌دهد (دیل و پیترسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹: ۸). هوی و میسکل<sup>۴</sup> (۲۰۰۵: ۱۶۵) فرهنگ سازمانی را نظامی از جهت‌گیری‌های مشترک تعریف می‌کنند که مجموعه‌ای را به شکل واحد کنار هم نگه می‌دارد و به آن هویتی متمایز می‌دهد و این هویت می‌تواند مثبت، منفی، جمع‌گرا یا فردگرا باشد. فرهنگ مدرسه، چارچوبی را برای مطالعه و تفسیر ساختار و توسعه مدارس فراهم می‌آورد. برخی از محققان اظهار می‌دارند تأثیر فرهنگ بر بهره‌وری چنان نیرومند است که توسعه فرهنگ حمایت‌کننده اثربخشی مدرسه در موفقیت مدرسه امری حیاتی است، لذا تلاش‌ها در راستای اصلاح مدارس بر اعمال تغییر در فرهنگ جاری مدرسه متمرکز می‌گردد. دغدغه اصلی این پژوهش؛ تهیه ابزاری معتبر به‌منظور سنجش میزان فرهنگ همیاری مدرسه، به‌عنوان اولین گام بهسازی مدرسه می‌باشد. مدیران و رهبران آموزشی می‌توانند براساس داده‌های به‌دست‌آمده از پرسشنامه فرهنگ مدرسه، عوامل مدرسه را درگیر تحلیل و بحث‌هایی کنند که آغازگر گفتگوهای لازم در جهت حرفه‌ای‌شدن، شناسایی مشکلات و در نهایت رشد مدرسه باشد.

## ۲. ادبیات پژوهش

در تمام سازمان‌ها از جمله مدارس، بهبود عملکرد مستلزم رواج نظامی از هنجارها، عرف‌ها، ارزش‌ها و سنت‌هاست. چنین بستری به سازمان، شور، هیجان و روح زندگی می‌دهد به عبارت دیگر، مدارس بدون فرهنگی قوی و مثبت قادر به ادامه حیات نیستند و رمز موفقیت مدارس روحی است که به روابط میان افراد، خدمات به دانش‌آموزان و احساس مسئولیت همگانی برای یادگیری دمیده می‌شود. فرهنگ رخ‌دادنی نیست؛ بلکه به‌تدریج توسط همه عوامل مدرسه و تمامی رهبران رسمی و غیررسمی که به ارزش‌ها پایبندند، ساخته می‌شود. فرهنگ مدرسه اگرچه ریشه در روح و ذهن کارکنان، دانش‌آموزان و والدین دارد، اما می‌تواند توسط رهبران تکوین یابد. در واقع یکی از وظایف رهبران، ایجاد فرهنگ به‌واسطه تعاملات

<sup>۱</sup> Schein

<sup>۲</sup> Willard Waler

<sup>۳</sup> Peterson & Deal

<sup>۴</sup> Hoy and Miskel

روزمره، تلاش‌های آگاهانه و بازاندیشی دقیق است (پیترسون و دیل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹: ۸-۷). فرهنگ مدرسه، مجموعه‌ای از ادراکات ضمنی است که دیدگاه‌های معلمان را در زمینه واقعیت، تدریس و هدف تحصیل شکل می‌دهد. بدون فرهنگ، رفتارها از معنا تهی می‌شوند. با توجه به نوع فرهنگ موجود در مدرسه، ایده‌ها و ابتکارات مختلف حفظ، حمایت و یا مانع می‌گردند. فرهنگ غالباً از طریق نمادها به منصفه ظهور می‌رسد و به سازمان هویت می‌دهد. ارزش‌های فرهنگی، فرآیند رهبری و کنش‌های اجتماعی و سازمانی را تحت‌تأثیر قرار داده و به‌صورت فرهنگ مدرسه به ظهور می‌رسند. تمامی بازیگران و به‌ویژه رهبران می‌توانند فرهنگ سازمانی را تحت‌تأثیر قرار دهند (آرلستیک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸: ۲۳).

به نظر گرونرت<sup>۳</sup> (۲۰۰۵: ۴۳) رهبران مدارس در حال دورشدن از پارادایم‌های ماشینی مبتنی بر بهره‌وری و اثربخشی و گرایش به سوی رویکردهای انسانی‌تر، با این اعتقاد که تلاش‌های آنان می‌تواند شرایط لازم برای ارتقای یادگیری معلم و دانش‌آموز را فراهم آورد، هستند. به نظر او، رهبران مدرسی که قادر به شکل‌دادن فرهنگ مشارکت و همکاری (مدارسی که در آنها بالندگی معلم از طریق حمایت متقابل، کار مشترک و توافق عمومی روی ارزش‌های آموزشی تسهیل می‌گردد) باشند، می‌توانند عملکرد بهتر معلمان و دانش‌آموزان را شاهد باشند.

مدیران مدرسی که ترجیح می‌دهند به جای مدیریت صرف، رهبری کنند در وهله اول فرهنگ آن مدرسه را درمی‌یابند. تشخیص پیچیدگی فرهنگ به لحاظ منحصربه‌فرد بودن و خاص بودن آن از اهمیت زیادی برخوردار است. سازمانی که درک روشنی از هدف و فلسفه وجودی خود دارد، و می‌داند که چه کاری را باید برای چه کسانی انجام دهد، فرهنگ در آن تضمین‌کننده انجام کارها در مسیر درست است. اما وقتی الگوهای پیچیده باورها، ارزش‌ها، نگرش‌ها، انتظارات، ایده‌ها و رفتارها در یک سازمان نامناسب و ناهماهنگ باشند، فرهنگ حکایت از نادرستی امور خواهد داشت. مدیران موفق مدارس نقش حیاتی فرهنگ سازمانی را در ایجاد یک مدرسه موفق به خوبی درک می‌کنند. فرهنگ مدرسه قوی‌تر، معلمان باانگیزه‌تری می‌پروراند و معلمان باانگیزه‌تر، توفیقات بیشتری در پیامدهای دانش‌آموزان کسب می‌کنند. بنابراین، مدیرانی که درصدد بهسازی عملکرد دانش‌آموزان هستند باید فرهنگ مدرسه را از طریق برقراری ارتباطات درست میان خود، معلمان، دانش‌آموزان و اولیا بهبود بخشند (مک نیل، پراتر و بوش<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹: ۷۴ و ۷۷). گرونرت و ویتاکر<sup>۵</sup> (۲۰۱۵) در کتاب خود ۶ نوع فرهنگ مدرسه را معرفی کرده‌اند:

۱. فرهنگ همیارانه<sup>۶</sup>: این نوع فرهنگ با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی مثبت دارد و می‌توان آن را در این جمله خلاصه کرد «تمام کارهای خوبی که مدرسه باید انجام دهد». از نشانه‌های فرهنگ همیارانه؛ کمک، حمایت، اعتماد، گشادگی، بازاندیشی گروهی و کارآمدی جمعی است. این فرهنگ مستلزم تغییر ماهیت روابط

<sup>۱</sup> Peterson & Deal

<sup>۲</sup> Arlestig

<sup>۳</sup> Gruenert

<sup>۴</sup> MacNeil, Prater & Busch

<sup>۵</sup> Whitaker

<sup>۶</sup> collaborative

بین افراد و الگوهای ارتباطی آنهاست. این فرهنگ همیاری با همکاران، دسترسی به توسعه دانش، منابع و جایگزین‌های خلاقانه در عمل را به ما اعطا می‌کند. در این فرهنگ، بهترین بستر جهت حل مشکلات فراهم می‌شود و به انسان‌ها احساس زیستن درون یک خانواده را می‌دهد.

۲. فرهنگ همیاری مسالمت‌آمیز<sup>۱</sup>: این فرهنگ بیشتر در مدارس عمومیت دارد و طبق آن، مدارس مکان‌هایی هستند که آداب معاشرت را به خوبی رعایت می‌کنند و کارکنان با یکدیگر در توافق به سر می‌برند، اما مشکل آن است که این فرهنگ مانع ارائه بازخورد به شکل انتقاد یا حتی ابراز نظرات بدیل می‌گردد. بیشتر معلمان به دلیل هراس از جریحه‌دار کردن احساسات دیگران، از ابراز مخالفت اکراه دارند. در این فرهنگ سازگاری با همکاران مهم‌تر از اثربخشی آموزش تلقی می‌شود و تعاملات بین افراد تا حد به چالش کشیدن همدیگر پیش نمی‌رود. این نوع فرهنگ از روح واقعی مشارکت و همیاری فاصله دارد. در چنین فرهنگی، مدیران باید تلاش کنند خوب بودن را به‌عنوان دشمن عالی بودن و مسالمت‌جویی را دشمن همیاری بنمایانند.

۳. فرهنگ همکاری تعیین‌شده<sup>۲</sup>: باید اذعان کرد مدیرانی که درصدد ایجاد فرهنگی جدید در مدرسه هستند، مجبورند راهبردهایی را معرفی کنند که مقاومت معلمان را در برابر آنها برخواهد انگیخت. از طرفی، فرهنگ مدارس بدون رهبری هدفمند هرگز بهبود نخواهد یافت. در این نوع فرهنگ، رهبری مدرسه تلاش می‌کند نوع و چگونگی رفتار مطلوب کارکنان را تعیین کند و گاهی جهت تسریع فرآیند بهسازی، آنها را وادار به همکاری با یکدیگر کند. در این صورت، می‌توان گفت رفتارها تعیین‌شده و تنظیم‌شده هستند و این امر به نوبه خود، موجب آسیب دیدن استقلال معلمان می‌گردد. اگرچه این فرهنگ به معنای حمایت از رویکردها و فنون جدید تدریس است، اما در عین حال می‌تواند سطحی باشد و انگیزه معلمان را برای همکاری در جهت ایجاد تغییر، تقلیل دهد. این فرهنگ می‌تواند به‌واسطه تحمیل روابط ناخواسته میان معلمان، همیاری را تضعیف کند. مدیر در این مدارس انتظار دارد معلمان جلسات بحث تشکیل دهند و گزارشی از فعالیت خود را مستندسازی کنند. اگرچه توسعه فرهنگ همیاری مستلزم اعمال تدابیر است، اما دانستن زمان مناسب عدم مداخله به منزله اجازه‌دادن به جوانه‌زدن دانه، می‌تواند دشوار و چالشی باشد. فرآیند تغییر فرهنگ، کند می‌باشد و باید فرصت کافی به افراد داد تا الگوهای جدید را مورد پردازش و تعمق قرار دهند. البته انتظار کشیدن برای شکل‌گیری فرهنگ جدید، درحالی‌که هیچ نشانه‌ای از تغییر رویت نمی‌شود، می‌تواند ناامیدکننده باشد از طرفی انتظار وقوع تغییرات فوری در ذهنیت افراد نیز واقع‌بینانه نیست.

۴. فرهنگ بالکانیزه<sup>۳</sup> (تجزیه منطقه‌ای): این نوع از فرهنگ حکایت از رقابت بین گروه‌ها دارد و همیاری صرفاً درون گروه‌های خودی رخ می‌دهد و زمانی که فرهنگ اصلی رقابت بین افراد را برمی‌انگیزد، خرده‌فرهنگ‌های متخاصم شکل می‌گیرند. در این فرهنگ، معلمان احساس می‌کنند باید در جهت حفظ موقعیت، قلمرو و منابع باید باهم

<sup>۱</sup> Comfortable-collaborative

<sup>۲</sup> Contrived collegial

<sup>۳</sup> balkanized

رقابت کنند و اقدام به یارگیری و تقویت گروه‌های خود می‌کنند. در این فرهنگ، اگر بین آنچه که مدیر می‌گوید با آنچه که گروه می‌خواهد تقابل ایجاد شود دومی برنده خواهد بود. آنها در جلسات کنار هم گروه‌های خود می‌نشینند، باهم نجوا می‌کنند و گاهی می‌خندند و چنانچه تصمیمات مدیر را در خلاف جهت منافع خود ببینند از همدیگر پشتیبانی می‌کنند.

۵. فرهنگ متفرق‌شده<sup>۱</sup>: در این فرهنگ، هرکس درصدد انجام کار خویش است و اگرچه گاهی با هم می‌خندند و همکارانه رفتار می‌کنند ولی بیشتر مواقع هرکس به کار خود مشغول است. تشکیل جلسه در این فضا به نظر امری بیهوده می‌رسد و در طول جلسه افراد منتظرند هرچه زوتر پایان یابد و به کلاس‌های خود برگردند و در کلاس را بر روی دیگران ببندند. در این فرهنگ ممکن است بدون اوضاع خیلی مشهود نباشد و افراد کاملاً دوستانه با هم رفتار کنند. در واقع مشکل این فرهنگ، عدم وجود تعامل حرفه‌ای میان معلمان در ارتباط با کنش‌های همدیگر و پیشرفت دانش‌آموزان است. این فرهنگ، ترویج‌دهنده فردگرایی در مقابل مشارکت و حمایت از بیرون است زیرا مشارکت می‌تواند همچون شمشیر دولبه‌ای عمل کند که آنها را در معرض انتقاد دیگران قرار می‌دهد. در فرهنگ متفرق، درخواست کمک از دیگران به معنای اعلام ضعف است و کمک‌کننده نیز احساس تکبر می‌کند. در واقع، اعمال فرهنگ همیاری در میان معلمان متفرق موجب می‌شود آنها فکر کنند به حریم آنها تجاوز شده است.

۶. فرهنگ زهرآگین<sup>۲</sup>: هم‌چنان که دستیابی به فرهنگ همیاری هدف هر مدرسه‌ای است، از فرهنگ زهرآگین نیز به هر قیمت باید پرهیز شود. در فرهنگ زهرآگین، معلمان تقریباً کاری انجام نمی‌دهند، دانش‌آموزان را تحقیر می‌کنند و به سخن‌چینی و بدگویی از یکدیگر می‌پردازند. در این فرهنگ، معلمان بر نقاط ضعف کارکردهای مدرسه و پرسنل متمرکز هستند و در واقع این فرهنگ به صورت مکانیسم محدودکننده معلمان عمل می‌کند. البته یک مدرسه با فرهنگ زهرآگین لزوماً محیطی تأسف‌بار نیست و ممکن است کارکنان از عملکرد هم‌ابراز رضایت کنند. این معلمان می‌توانند دارای اعتمادبه‌نفس باشند، کاملاً ظاهر حرفه‌ای و کلاس‌های مرتبی داشته باشند اما وقتی موضوع همکاری مطرح می‌شود هدف آنان به جای آنکه پیشرفت دانش‌آموز باشد، دفاع از خود است. از این رو، این فرهنگ ممکن است توسط بازدیدکنندگان چندان قابل تشخیص نباشد زیرا کارکنان در پنهان-ساختن نیات خود توانا هستند.

از معدود پژوهش‌هایی که در ایران با استفاده از ابزار فرهنگ مدرسه صورت گرفته، مطالعه مقنی‌زاده (۱۳۸۱) می‌باشد که از ابزاری بنام مقیاس فرهنگ مدرسه هگینز و همکاران استفاده کرده و پاسخ‌دهندگان این مقیاس دانش‌آموزان هستند. این مقیاس از چهارعامل انتظارات هنجاری، ارتباطات مدرسه‌ای، ارتباطات دانش‌آموزی و فرصت‌های یادگیری تشکیل شده است. در پژوهش دیگری، محمدی و همکاران (۱۳۹۰) در مطالعه خود از ابزاری تحت عنوان پرسشنامه فرهنگ مدرسه

<sup>۱</sup> fragmented

<sup>۲</sup> toxic

فیلیپس جی<sup>۱</sup> (۱۹۹۳) بهره برده‌اند که از ۲۵ گویه و سه بعد وظیفه، فرآیند و ارتباطات تشکیل شده است. آنان مدعی هستند این ابزار از پایایی و روایی مناسب برخوردار بوده است.

در دهه‌های گذشته، به‌منظور نشان‌دادن ارتباط فرهنگ مدرسه با اثربخشی و بهسازی مدرسه و یا صرفاً برای درک فرآیندهای مدرسه از طریق شناسایی ارزش‌ها و باورهای اصلی که رفتارهای کارکنان مدرسه را هدایت می‌کند، پرسشنامه‌های متعددی ساخته و یا ویرایش شده است، از جمله:

پرسشنامه فرهنگ مدرسه کینگ و سفایر<sup>۲</sup> بیست‌و‌چهار گویه‌ای در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت در سال ۱۹۸۵ طراحی شد. تحلیل عاملی اکتشافی و راش نشان داد که این پرسشنامه از سه خرده‌مقیاس: هدف‌گذاری و حرفه‌ای‌گرایی معلم، رفتار حرفه‌ای مدیر، و همیاری معلمان، تشکیل شده است. در این ابزار، فرهنگ مدرسه براساس باورهای مشترک مربوط به عملکرد مدرسه، ارزش‌های اساسی منعکس‌کننده خواست مدرسه از دانش‌آموزان و هنجارهای رفتاری نشان‌دهنده ادراک معلمان از محیط مدرسه؛ مفهوم‌سازی شده است. به نظر سازندگان این ابزار، هنجارهای رفتاری معلمان در هسته آن قرار دارند و چنانچه هنجارهای خاصی از توان لازم در فرهنگ مدرسه برخوردار باشند منجر به پیشرفت‌های معنادار، مستمر و فراگیر در آموزش خواهد شد. به نظر آنان پیشرفت مدرسه، حاصل تقویت مهارت‌های معلمان، به‌روآوری نظام‌مند برنامه درسی، بهسازی فرآیندهای سازمانی، و همکاری اولیا و سایرین در قبول مسئولیت‌های مدرسه است. نمونه اصلاح‌شده این ابزار توسط ادواردز و همکاران<sup>۳</sup> (۱۹۹۶) متشکل از سه خرده‌مقیاس زیر است:

- حرفه‌ای‌گرایی معلمان و تعیین هدف (۱۰ گویه). معلمان دورنمایی مشترک از آنچه که برای دانش‌آموز می‌خواهند در ذهن دارند و تلاش می‌کنند تا با بهسازی آموزش‌های خود، محیط یادگیری بهینه‌ای را برای دانش‌آموزان فراهم کنند.
- برخورد حرفه‌ای مدیریت با معلمان (۸ گویه). کادر مدیریتی مدرسه به قضاوت‌های حرفه‌ای معلمان اعتماد دارد و اطمینان خود به توانایی معلمان در دستیابی به توسعه حرفه‌ای و طراحی فعالیت‌های آموزشی را نشان می‌دهد.
- همیاری معلمان (۶ گویه). معلمان به همدیگر کمک می‌کنند و فضایی باز به‌منظور بحث درباره مشکلات ایجاد می‌کنند.

درارتباط با روایی و پایایی، ادواردز و همکاران دریافتند با توجه به ضرایب همسانی درونی پایایی بین ۰,۸۱ تا ۰,۹۱ بین سه خرده‌مقیاس انسجام مفهومی وجود دارد. توزیع خرده‌مقیاس‌ها نیز تقریباً نرمال بودند. همچنین ضریب همبستگی متوسط (و نه بالا) بین خرده‌مقیاس‌ها، این نظر که هرکدام از خرده‌مقیاس‌ها جنبه‌های متمایزی از فرهنگ مدرسه را اندازه می‌گیرند، را تأیید می‌کند. در تحلیل از روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد و مقادیر ویژه عامل‌ها

<sup>۱</sup> Philips J

<sup>۲</sup> Saphier and King

<sup>۳</sup> Edwards et al.

به ترتیب ۱۱،۱، ۲،۳ و ۱،۴ به دست آمد که مجموعاً ۵۱ درصد واریانس فرهنگ را تبیین می‌کردند. تحلیل راش نیز به همان سه عامل منتج گردید و این تشابه در ساختار عاملی هردو تحلیل، ساختار مفهومی ابزار را مورد حمایت قرار می‌دهد (ادواردز و همکاران<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶).

پرسشنامه فرهنگ حرفه‌ای برای مدارس ابتدایی<sup>۲</sup> در سال ۱۹۹۰ توسط استیسنز<sup>۳</sup> طراحی گردید. به نظر او فرهنگ حرفه‌ای مبتنی بر دیدگاه شاین واقعیتی است که به‌طور اجتماعی ساخت می‌یابد که در فرآیند شکل‌گیری آن معناسازی نقش محوری دارد. به عبارت دیگر معنای رویدادها، فعالیت‌ها، و بیانات در فرآیندی تعاملی، اجتماعی شکل می‌گیرد، آموخته می‌شود و انتقال می‌یابد. استیسنز براساس این رویکرد سازنده‌گرایی سه‌حیطه را در فرهنگ مدرسه مورد شناسایی قرار می‌دهد: مدیر به‌عنوان سازنده و حامل فرهنگ، میزان توافق کارکنان در مورد اهداف مدرسه، و روابط حرفه‌ای میان معلمان. خرده‌مقیاس چهارمی نیز به نام فقدان شبکه درونی حمایت حرفه‌ای به آن بعداً اضافه گردید که به انزوای عاطفی و ساختاری معلمان در مدرسه اشاره دارد. ضریب پایایی ابزار اصلی برای خرده‌مقیاس‌های آن بین ۰،۸۹ تا ۰،۹۵ گزارش شده است. به‌منظور تعیین روایی سازه این پرسشنامه، استیسنز به بررسی همبستگی‌های بین چهار خرده‌مقیاس آن پرداخت. او دریافت همبستگی‌های بین سه‌مقیاس اولیه مثبت و بین ۰،۳۴ تا ۰،۶۶ بود در حالی که با مقیاس چهارم همبستگی منفی و بین ۰،۳۸ تا ۰،۷۳ بود. این یافته‌ها، منعکس‌کننده ساختار عاملی آن است. همچنین همبستگی‌های بالا حاکی از آن است که این ابزار سازه واحدی را می‌سنجد. در نهایت، تحلیل واریانس نشان داد که تفاوت بین مدارس از نظر چهار خرده-مقیاس معنادار است و روایی تشخیصی ابزار مورد تأیید است. به عبارت دیگر، این پرسشنامه ابزار تشخیصی در سطح مدرسه است و نه در سطح فرد (استیسنز، ۱۹۹۰ به نقل از ماسلوفسکی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶).

نیمرخ فرهنگ کاری مدرسه (SWCP)<sup>۵</sup> ابزاری است که برای ارائه توصیفی کمی از الگوهای کاری مدرسه طراحی شده است. این ابزار ریشه در فرهنگ سیستم‌ها دارد و فرهنگ مدرسه را زیرمجموعه‌ای از آن تلقی می‌کند. این ابزار پرسشنامه‌ای، مبتنی بر ادراک کارکنان می‌باشد که در قالب ۶۰ گویه در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت مرتبط با کنش‌های کاری سازمان مدرسه، تعریف عملیاتی شده است. گویه‌ها در چهار خرده‌مقیاس توسط اشنایدر و اندرسون<sup>۶</sup> (۱۹۸۶) به نقل از جانسون و همکاران<sup>۷</sup> (۱۹۹۳) گروه‌بندی شده‌اند: برنامه‌ریزی، توسعه کارکنان، طراحی برنامه، و سنجش. پایایی نسخه اصلی ابزار در دو نمونه مختلف آزمون شده است. در نمونه اول ضریب آلفا برای چهار خرده‌مقیاس بین ۰،۸۸ تا ۰،۹۳ و برای کل مقیاس ۰،۹۷ به دست آمده است. در نمونه دوم از روش بازآمایی با فاصله دو هفته‌ای استفاده شده و ضریب همبستگی پیرسون بین دو آزمون ۰،۷۸ به دست آمده است. به‌منظور بررسی روایی محتوایی نیز، پرسشنامه در اختیار ۱۷ نفر از خبرگان

<sup>۱</sup> Edwards et al.

<sup>۲</sup> Professional Culture Questionnaire for Primary Schools

<sup>۳</sup> Staessens

<sup>۴</sup> Maslowski

<sup>۵</sup> School Work Culture Profile

<sup>۶</sup> Snider & Anderson

<sup>۷</sup> Johnson et al

موضوع قرار گرفته و تحلیل پاسخ‌های آنان و حذف و اضافه برخی از گویه‌ها در نهایت منجر به پرسشنامه مذکور گردیده است (جانسون و همکاران، ۱۹۹۳: صص ۴-۵).

### ۳. پرسش‌های پژوهش

فرهنگ همیاری، در مدرسه محیطی ایده‌آل برای یادگیری دانش‌آموزان و معلمان فراهم می‌کند اما چالش اصلی رهبران آموزشی مدارس ایجاد چنین فرهنگی است. یک راه برای مقابله با این چالش، تعیین میزان برخورداری مدرسه از فرهنگ همیاری است و این هدفِ گرونرت از طراحی پرسشنامه فرهنگ مدرسه است. این ابزار پس از اجرا در میان معلمان، تعیین می‌کند تا چه حد فرهنگ مدرسه همیارانه است. مطالعه حاضر با هدف بررسی خصوصیات روانسنجی پرسشنامه فرهنگ مدرسه صورت گرفت. بنابراین پرسش‌های پژوهش عبارتند از:

- ۱- آیا پرسشنامه فرهنگ مدرسه در مدارس ابتدایی از پایایی لازم برخوردار است؟
- ۲- آیا پرسشنامه فرهنگ مدرسه در مدارس ابتدایی از روایی کافی برخوردار است؟

### ۴. روش‌شناسی

روش پژوهش حاضر با عنایت به ماهیت آن (خصوصیات روانسنجی پرسشنامه فرهنگ مدرسه) به لحاظ هدف، توسعه‌ای و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها، کمی و مبتنی بر رویکرد همبستگی می‌باشد. در این پژوهش تلاش شد از طریق تحلیل عاملی تأییدی، ویژگی‌های روانسنجی ابزار فرهنگ مدرسه (SCS) بررسی شود. جامعه آماری این مطالعه را ۱۷۳۶ نفر از معلمان و مدیران زن و مرد مدارس دولتی و غیردولتی ابتدایی نواحی دوگانه شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ تشکیل می‌دهد. حجم نمونه براساس آن که در تحلیل عاملی تأییدی باید حداقل ۵ نمونه به ازای هر گویه باشد، ۱۷۵ نمونه برای ۳۵ گویه به دست می‌آید که در این پژوهش ۲۰۰ پرسشنامه به آزمودنی‌ها ارائه گردید.

تحلیل عاملی تأییدی روشی است که در آن به برآورد پارامتر و آزمون فرضیه‌ها، با توجه به تعداد عامل‌های زیربنایی روابط بین مجموعه‌ای از متغیرها می‌پردازد. در این روش، میزان هماهنگی داده‌ها با یک ساختار عاملی معین مشخص می‌شود. به عبارت دیگر، در این روش می‌توان تأییدی برای یک ساختار عاملی مفروض به دست آورد. در روش تحلیلی عاملی تأییدی، برازش داده‌های پژوهش با مجموعه‌عامل‌های فرضی سنجیده می‌شود. به این ترتیب، باید ابتدا براساس نظریه یا داده‌های موجود، چندین مدل رقیب را که فرض می‌شود با داده‌ها برازش بیشتری دارد را پیشنهاد داد و سپس با توجه به شاخص‌های نیکویی برازش، بهترین مدل را برای داده‌ها انتخاب نمود (هومن، ۱۳۸۰).



گرونرت و ولنتاین در دانشگاه میسوری در سال ۱۹۹۷ پرسشنامه فرهنگ مدرسه را برای تعیین میزان فرهنگ همیاری در مدرسه طراحی کردند. آنان مدعی هستند این پرسشنامه، شناخت و بینش لازم در مورد ارزش‌ها و باورهای مشترک، و نیز الگوهای رفتاری و روابط درون محیط مدرسه را ایجاد می‌کند. هرکدام از عوامل این ابزار، مؤلفه‌های مشخصی از فرهنگ مدرسه را مورد سنجش قرار می‌دهد. در اینجا منظور از همیاری، چیزی فراتر از همکاری ساده معلمان است؛ همیاری به معنای وجود اعتماد، نظارت همتایان<sup>۱</sup>، مأموریت متقاعدکننده<sup>۲</sup> و مانند آن است.

برای گردآوری داده‌ها، در این پژوهش از پرسشنامه فرهنگ مدرسه گرونرت (SCS)، مشتمل بر ۳۵ گویه در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت، استفاده شده است. ۶ عامل تشکیل‌دهنده این ابزار به همراه توصیفی از آن و تعداد گویه‌ها و پایایی هر عامل در نسخه اصلی به شرح زیر است:

رهبری همیارانه<sup>۳</sup>: به میزان برقراری روابط همیارانه با کارکنان مدرسه توسط مدیر مدرسه اشاره دارد. همیاری مفهومی فراتر از همکاری است. مدیر مدرسه به ایده‌های معلمان ارجح می‌نهد، درصدد دریافت اطلاعات آنان است، کارکنان را در تصمیم‌گیری‌ها درگیر می‌کند و به قضاوت حرفه‌ای آنان اعتماد می‌کند. او ایده‌های نوآورانه و ریسک‌پذیر در جهت بهسازی تربیت دانش‌آموزان را ترغیب کرده و مورد حمایت قرار می‌دهد. مدیر، تسهیم آرا و کنش‌های اثربخش را در میان همه کارکنان تقویت و ترغیب می‌کند. این عامل از ۱۱ گویه تشکیل شده و آلفای کرانباخ آن در نسخه اصلی ۰٫۹۱ بود.

حمایت همکاران<sup>۴</sup>: به میزان همکاری اثربخش معلمان با یکدیگر اشاره دارد. آنان به یکدیگر اعتماد دارند، ایده‌های یکدیگر را ارجح می‌نهند و هنگام انجام وظایف سازمان به همدیگر یاری می‌رسانند. این عامل دارای ۴ گویه و ضریب آلفای کرانباخ ۰٫۸۰ می‌باشد.

اشتراک یادگیری<sup>۵</sup>: به میزان همکاری معلمان، اولیا، و دانش‌آموزان برای موفقیت دانش‌آموز اشاره دارد. معلمان و اولیا، انتظارات مشترک خود را باهم در میان می‌گذارند و مکرراً در رابطه با عملکرد دانش‌آموز ارتباط برقرار می‌کنند. والدین به معلمان اعتماد دارند و دانش‌آموزان معمولاً مسئولیت تحصیل خود را می‌پذیرند. این عامل دارای ۴ گویه و ضریب آلفای ۰٫۶۶ می‌باشد.

توسعه حرفه‌ای<sup>۶</sup>: به میزان ارزش‌دهی معلمان به توسعه و رشد شخصی خود و بهسازی مستمر مدرسه اشاره دارد. معلمان به دنبال ایده‌های نو در سمینارها، سازمان‌ها، نظرات همکاران و سایر منابع حرفه‌ای به‌منظور تداوم دانش روز به‌ویژه دانش مرتبط با کنش‌های آموزشی هستند. این عامل دارای ۵ گویه و ضریب آلفای ۰٫۸۷ می‌باشد.

<sup>۱</sup> Peer observation

<sup>۲</sup> Compelling mission

<sup>۳</sup> Collaborative Leadership

<sup>۴</sup> Collegial Support

<sup>۵</sup> Learning Partnership

<sup>۶</sup> Professional Development

مشارکت معلمان<sup>۱</sup>: به میزان درگیری و مشارکت معلمان در گفتگوهای سازنده‌ای که دورنمای آموزشی مدرسه را ارتقا می‌دهد، اشاره دارد. معلمان به اتفاق برنامه‌ریزی می‌کنند، کنش‌های تدریس را مورد بحث و مشاهده قرار می‌دهند، برنامه‌ها را ارزشیابی می‌کنند، و از برنامه‌ها و اقدامات سایر معلمان آگاهی کسب می‌کنند. این عامل دارای ۶ گویه و ضریب آلفای ۰,۸۳ می‌باشد.

وحدت هدف<sup>۲</sup>: به میزان تلاش معلمان در راستای مأموریتی مشترک برای مدرسه، اشاره دارد. در واقع ادراکات، حمایت‌ها، و عملکردهای معلمان مطابق با هدف موردنظر است. این عامل ۵ گویه و ضریب آلفای ۰,۸۲ دارد (گرونرت، ۱۹۹۸ به نقل از میس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸: ۴۷-۴۶).

## ۵. یافته‌ها

پرسش اول پژوهش:

«آیا پرسشنامه فرهنگ مدرسه در مدارس ابتدایی از پایایی لازم برخوردار است؟»

به‌منظور پاسخ به پرسش فوق، پایایی پرسشنامه با استفاده از رویکرد تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد. برازش مدل طبق شاخص‌های برازش در جدول ۳ به معنای حمایت‌شدن ساختار عاملی مفروض توسط داده‌ها می‌باشد و پایایی نشان می‌دهد تا چه حد گویه‌های مربوط به هر عامل با آن همبستگی دارند.

برای توصیف بیشتر، ضرایب آلفای کرانباخ برای کل پرسشنامه و زیرمقیاس‌های آن نیز به شرح جدول زیر گزارش شده است:

جدول ۱. میانگین و ضرایب پایایی پرسشنامه فرهنگ مدرسه

عوامل	تعداد گویه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب آلفای کرانباخ
رهبری همیارانه	۱۱	۳/۶۲	۰/۶۲۶	۰/۹۴۲
حمایت همکاران	۴	۳/۷۵	۰/۶۱۶	۰/۶۰۶
اشتراک یادگیری	۴	۳/۹۴	۰/۵۳۳	۰/۸۳۴
توسعه حرفه‌ای	۵	۳/۹۸	۰/۴۹۴	۰/۸۸۰
مشارکت معلمان	۶	۳/۵۲	۰/۵۸۸	۰/۹۱۱

۱ Teacher Collaboration

۲ Unity of Purpose

۳ Mees

۰/۸۵۷	۰/۴۸۲	۳/۷۴	۵	وحدت هدف
۰/۹۷۵	۰/۴۷۳	۳/۷۲	۳۵	کل مقیاس

به نظر نانالی (۱۹۷۸) ضریب آلفای کرانباخ ۰,۷ قابل قبول می باشد و همان طور که در جدول فوق ملاحظه می شود ضرایب زیرمقیاس ها بین ۰,۶۰۶ و ۰,۹۴۲ و کل مقیاس ۰,۹۷۵ می باشد، بنابراین می توان گفت کل مقیاس و زیرمقیاس های آن از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار هستند. به عبارت دیگر، گویه های تحت عوامل پرسشنامه با یکدیگر بیشترین همبستگی و با گویه های سایر عوامل کمترین همبستگی را دارند.

مقادیر میانگین های عوامل این ابزار نیز همان طور که در جدول فوق ملاحظه می شود بین ۳,۹۸ و ۳,۵۲ متغیر است و در نسخه اصلی (گرونرت، ۲۰۰۵) بین ۳,۱۲ تا ۴,۰۲ در دوره ابتدایی می باشد. براساس این یافته می توان گفت عوامل غالب فرهنگ مدرسه در جامعه مورد مطالعه، توسعه حرفه ای و اشتراک یادگیری با میانگین های ۳,۹۸ و ۳,۹۴ می باشد. عوامل حمایت همکاران و وحدت هدف با میانگین ۳,۷۵ و ۳,۷۴ به ترتیب در رتبه های بعدی قرار دارند و عوامل رهبری همیارانه و مشارکت معلمان، هردو با میانگین ۳,۶۲ و ۳,۵۲ دارای کمترین مقدار می باشند. از این یافته ها می توان استنباط کرد معلمان اهتمام مقتضی به توسعه حرفه ای خود دارند، به عبارت دیگر، بیشتر معلمان درصدد ارتقای علمی خود هستند و در دوره ها شرکت می کنند. همچنین میانگین عامل اشتراک یادگیری نشان می دهد از نظر معلمان، آنان با اولیا و دانش آموزان هماهنگ هستند و اولیا و معلمان انتظارات مشترک دارند و در مورد عملکرد دانش آموزان با هم ارتباط دارند. اولیا، نسبت به معلمان اعتماد دارند و دانش آموزان معمولاً مسئولیت های تحصیلی خود را پذیرا هستند.

بیشتر معلمان معتقد بودند فرهنگ مدارس شان، حمایت از همکاران را ارج می نهد (با میانگین ۳,۷۵). به عبارت دیگر، معلمان با هم همکاری اثربخش دارند و نسبت به هم اعتماد دارند و نظرات همدیگر را محترم می شمارند و در صورت لزوم به همدیگر کمک می کنند. میانگین عامل وحدت هدف (۳,۷۴) اشاره به آن دارد که معلمان تقریباً در راستای مأموریت مشترکی کار می کنند و تفاهم نسبی دارند و به سرانجام رسیدن آن را تا حدی مورد حمایت قرار می دهند.

میانگین ۳,۶۲ رهبری همیارانه را می توان به عنوان ارتباط محدود مدیر مدرسه با کارکنان تعبیر نمود و اینکه ایده های معلمان چندان مورد توجه قرار نمی گیرد و به هنگام اتخاذ تصمیمات مهم، غالباً با آنان مشورت نمی شود. این رفتار شاید به دلیل تعلق خاطر به قدرت است و بالأخره مشارکت معلمان با کسب میانگین ۳,۵۲ یعنی معلمان چندان جدی درگیر گفتگوهای سازنده ای که موجب گسترش دورنمای آموزشی مدرسه گردد، نمی شوند، کنش های یاددهی را مورد بحث قرار نمی دهند و به ندرت برنامه ها را ارزیابی می کنند.

بررسی انحراف استانداردهای عوامل نیز نشان می دهد تا چه حد پاسخ دهندگان در مورد گویه های آن عوامل با هم توافق دارند. انحراف استاندارد پایین تر از ۰,۶ به معنای توافق مطلوب در مورد گویه هاست و مقادیر بالاتر (برای رهبری همیارانه و حمایت همکارانه) نشان دهنده توافق نسبی در مورد گویه های عوامل مذکور است.

پرسش دوم پژوهش:

« آیا پرسشنامه فرهنگ مدرسه در مدارس ابتدایی از روایی کافی برخوردار است؟ »

روایی سازه پرسشنامه فرهنگ مدرسه به دو شیوه محاسبه ضریب همبستگی پرسشنامه با مؤلفه‌های آن و تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۲. ضرایب همبستگی بین پرسشنامه فرهنگ مدرسه و مؤلفه‌های آن

کل پرسشنامه	اشتراک یادگیری	حمایت همکاران	وحدت هدف	توسعه حرفه‌ای	مشارکت معلمان	رهبری همیارانه
۱	۰/۹۱**	۰/۷۵**	۰/۹۰**	۰/۹۱**	۰/۹۴**	۰/۹۶**
	۱	۰/۶۳**	۰/۷۹**	۰/۸۲**	۰/۸۳**	۰/۸۸**
		۱	۰/۶۱**	۰/۶۳**	۰/۶۶**	۰/۶۷**
			۱	۰/۸۰**	۰/۸۶**	۰/۸۲**
				۱	۰/۸۱**	۰/۸۴**
					۱	۰/۸۸**

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، ضرایب همبستگی پرسشنامه فرهنگ مدرسه با شش مؤلفه آن به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۹۴، ۰/۹۱، ۰/۹۰، ۰/۷۵ و ۰/۹۱ به اندازه کافی بالا بوده و در سطح  $P < ۰/۰۱$  معنی‌دار هستند. از طرف دیگر، ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌ها با یکدیگر کمتر از همبستگی آنها با کل پرسشنامه است. به لحاظ نظری، آزمون باید با خرده‌آزمون‌ها همبستگی بالایی داشته باشد و خرده‌آزمون‌ها با هم همبستگی کمتری داشته باشند.

از نظر هومن (۱۳۸۱) ابزاری مناسب است که از اعتبار، روایی، زمان لازم برای تکمیل و سهولت نمره‌گذاری و تفسیر که از مهم‌ترین جنبه‌های عملی بودن آزمون به حساب می‌آید برخوردار باشد. لذا به‌واسطه تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از لیزرل LISRE ۸٫۷ برای برآورد مدل از روش حداکثر احتمال و به‌منظور بررسی برازش مدل از شاخص‌های مجذور خی  $(X^2)$ ، شاخص نسبت مجذور خی دو بر درجه آزادی  $(\frac{X^2}{df})$ ، شاخص نیکویی برازش (GFI)<sup>۱</sup>، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI)<sup>۲</sup>، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)<sup>۳</sup>، خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA)<sup>۴</sup> و باقی‌مانده مجذور ریشه میانگین (RMR)<sup>۵</sup> استفاده شد. اگر مجذور خی از لحاظ آماری معنادار نباشد، دال بر برازش بسیار مناسب است اما از آنجا که این شاخص غالباً در نمونه‌های بزرگتر از ۱۰۰ معنادار به دست می‌آید؛ لذا شاخص مناسبی برای اندازه‌گیری برازش مدل محسوب نمی‌گردد. چنانکه شاخص نسبت مجذور خی بر درجه آزادی، کوچکتر از ۳ باشد، برازش بسیار مطلوب را نشان

۱ Goodness of Fit Index

۲ Adjusted Goodness of Fit Index

۳ Comparative Fit Index

۴ Root Mean Square Error of Approximation

۵ Root Mean Square Residual

می‌دهد (هومن، ۱۳۸۴؛ ص ۲۳۷). تقریباً توافق جمعی بر سر مقدار قابل قبول بودن این شاخص وجود ندارد؛ برخی حتی مقدار بسیار زیاد ۵ را برای آن متناسب دیدند، برخی مقدار بین ۱ تا کمتر از ۲ را و ۱ تا ۳ را به عنوان بهترین نسبت برای این شاخص در نظر گرفتند در حالی که مقدار ۱ نشان دهند برآزش کامل مدل می‌باشد (محسنین و اسفیدانی، ۱۳۹۲؛ ص ۳۹). کمیت خی دو بسیار به حجم نمونه وابسته می‌باشد و نمونه بزرگ کمیت خی دو را بیش از آنچه که بتوان آن را به غلط بودن مدل نسبت داد، افزایش می‌دهد. معیارهای GFI و AGFI نشان دهنده اندازه‌ای از مقدار نسبی واریانس‌ها و کواریانس‌ها می‌باشد که توسط مدل تبیین می‌شود (هومن، ۱۳۸۴). هردوی این معیارها بین صفر تا یک متغیر می‌باشند که هرچه به عدد یک نزدیکتر باشند، نیکویی برآزش مدل با داده‌های مشاهده شده بیشتر است. در شاخص RMR باقی مانده‌های واریانس‌ها و کواریانس‌های مشاهده شده با برآوردهای انجام شده در مدل مقایسه می‌شوند. مقادیر کوچکتر آن نشانه برآزندگی بهتر می‌باشد (هومن، ۱۳۸۴؛ ص ۲۳۷). در صورتی که شاخص‌های CFI، AGFI، GFI بزرگتر از ۰/۹۰ و شاخص‌های RMSEA و RMR کوچکتر از ۰/۰۵ باشد، دال بر برآزش بسیار مطلوب و بسیار مناسب بوده و کوچکتر از ۰/۰۸ بر برآزش مطلوب و مناسب دلالت دارد؛ مدلی که در آن این شاخص ۰/۱۰ یا بیشتر باشد برآزش ضعیفی دارد (هومن، ۱۳۸۴؛ ۲۳۸-۲۳۹).

به طوری که در جدول شماره ۳ قید گردیده است، شاخص‌های CFI، AGFI، GFI بر برآزش بسیار مطلوب و بسیار مناسب دلالت داشته و شاخص‌های RMSEA و RMR برآزش مطلوب و مناسب مدل برآورد شده را تأیید می‌کنند. بر مبنای شاخص نسبت مجذور خی بر درجه آزادی، برآزش مدل چندان رضایت بخش تفسیر نمی‌شود. در شکل شماره ۱ نیز نمودار مسیر مدل برآورد شده نمایش داده شده است.

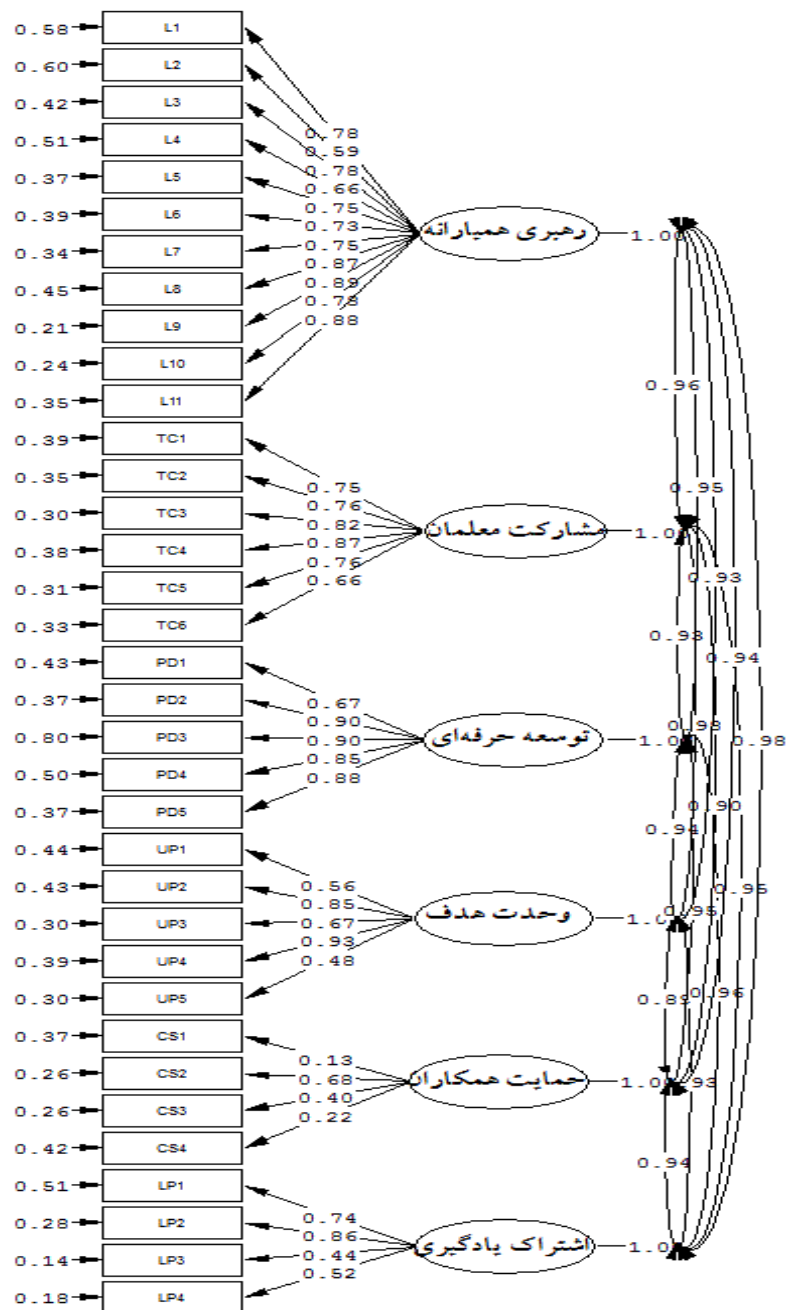
جدول ۳. نتایج حاصل از محاسبه شاخص‌ها در تحلیل عاملی تأییدی

باقی مانده مجذور میانگین (RMR)	خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA)	شاخص برآزش مقایسه‌ای (CFI)	شاخص نیکویی برآزش انطباقی (AGFI)	شاخص نیکویی برآزش (GFI)	شاخص نسبت مجذور خی بر درجه آزادی $\frac{X^2}{df}$	شاخص مجذور خی $X^2$
۰/۰۵	۰/۰۷۷	۰/۹۴۵	۰/۹۷۷	۰/۹۸۰	۳/۳	۱۳۶۰/۵۶

جدول ۴. میانگین، انحراف معیار و بارهای عاملی سؤالات پرسشنامه فرهنگ مدرسه

سؤالات	میانگین	انحراف معیار	بارهای عملی	t	R <sub>2</sub>
۱. مدیر، ایده‌های معلمان را ارج می‌نهد.	۳/۷۵	۱/۰۹	۰/۷۸	۱۳/۰۶	۰/۵۲
۲. مدیر مدرسه، به قضاوت‌های حرفه‌ای معلمان اعتماد دارد.	۳/۹۵	۰/۹۷	۰/۵۹	۱۰/۵۰	۰/۳۷
۳. مدیر، در زمان مقتضی از معلمانی که عملکرد خوبی داشته‌اند، تقدیر به عمل می‌آورد.	۳/۹۹	۱/۰۱	۰/۷۹	۱۴/۴۴	۰/۶۰
۴. معلمان در فرآیند تصمیم‌گیری مشارکت می‌کنند.	۳/۹۰	۰/۹۷	۰/۶۶	۱۲/۱۵	۰/۴۶
۵. مدیر مدرسه، همکاری معلمان با یکدیگر را تسهیل می‌کند.	۴/۰۳	۰/۹۶	۰/۷۵	۱۴/۵۵	۰/۶۰
۶. معلمان در جریان موضوعات جاری مدرسه قرار می‌گیرند.	۴/۰۴	۰/۹۶	۰/۷۳	۱۴/۱۰	۰/۵۸
۷. مشارکت من در تصمیم‌گیری و سیاست‌های مدرسه جدی گرفته می‌شود.	۴/۰۳	۰/۹۵	۰/۷۵	۱۴/۹۰	۰/۶۲
۸. معلمان در قبال اجرای ایده‌ها و تکنیک‌های جدید، مورد تقدیر قرار می‌گیرند.	۳/۷۴	۱/۱	۰/۸۷	۱۴/۹۷	۰/۶۳
۹. مدیر از ریسک‌کردن و نوآوری معلمان در تدریس استقبال می‌کند.	۳/۸۴	۱	۰/۸۹	۱۷/۹۴	۰/۷۹
۱۰. مدیر، مراقب زمان آموزش و برنامه‌ریزی‌های انجام‌شده می‌باشد.	۴/۱۱	۰/۹۲	۰/۷۸	۱۶/۶۳	۰/۷۲
۱۱. معلمان برای درمیان‌گذاشتن ایده‌هایشان با دیگران ترغیب می‌گردند.	۳/۸۸	۱/۰۶	۰/۸۹	۱۶/۰۸	۰/۶۹
۱۲. معلمان به‌منظور گفتگو و برنامه‌ریزی دربارهٔ نمرات دانش‌آموزان و دروس آنها، فرصت‌های لازم را دارند.	۴/۱۲	۰/۹۷	۰/۷۵	۱۴/۳۷	۰/۶۰
۱۳. معلمان با همدیگر زمان زیادی را صرف برنامه‌ریزی می‌کنند.	۴/۱۳	۰/۹۵	۰/۷۶	۱۴/۸۴	۰/۶۲
۱۴. معلمان برای مشاهدهٔ تدریس همدیگر وقت اختصاص می‌دهند.	۳/۹۴	۰/۹۹	۰/۸۳	۱۶/۰۸	۰/۶۹
۱۵. معلمان عموماً از آنچه که سایر معلمان تدریس می‌کنند، اطلاع دارند.	۳/۸۰	۱/۰۶	۰/۸۷	۱۵/۵۹	۰/۶۷
۱۶. معلمان برای طراحی و ارزیابی برنامه‌ها و پروژه‌ها با هم کار می‌کنند.	۴/۰۷	۰/۹۴	۰/۷۶	۱۵/۴۲	۰/۶۶
۱۷. انتقاد معلمان از فعالیت تدریس به وضوح بیان می‌گردد و مورد بحث قرار می‌گیرد.	۴/۲۲	۰/۸۷	۰/۶۶	۱۳/۹۲	۰/۵۷
۱۸. معلمان به‌منظور کسب اطلاعات و منابع برای آموزش در کلاس، از شبکه‌ها و سایت‌های حرفه‌ای استفاده می‌کنند.	۴/۲۵	۰/۹۳	۰/۶۸	۱۳/۱۰	۰/۵۳
۱۹. معلمان به‌طور مرتب به دنبال ایده‌ها از سمینارها، کنفرانس‌ها و همکاران هستند.	۳/۶۸	۱/۰۸	۰/۹۰	۱۵/۸۷	۰/۶۹
۲۰. توسعهٔ حرفه‌ای از نظر معلمان امری ارزشمند است.	۳/۴۱	۱/۲۶	۰/۹۰	۱۲/۷۰	۰/۵۰
۲۱. معلمان دانش خود را دربارهٔ فرآیندهای یادگیری به‌روز می‌کنند.	۳/۶۰	۱/۱۰	۰/۸۵	۱۴/۲۰	۰/۵۹
۲۲. معلمان پیشرفت مدرسه را ارج می‌نهند.	۳/۸۶	۱/۰۷	۰/۸۹	۱۵/۷۵	۰/۶۸
۲۳. معلمان از مأموریت مدرسه حمایت می‌کنند.	۴/۲۰	۰/۸۶	۰/۵۶	۱۱/۲۰	۰/۴۲
۲۴. مأموریت مدرسه، جهت‌گیری فعالیت‌های معلمان را روشن‌تر می‌کند.	۳/۹۰	۱/۰۶	۰/۸۵	۱۴/۸۳	۰/۶۳
۲۵. معلمان، مأموریت مدرسه را درک می‌کنند.	۴/۱۵	۰/۸۷	۰/۶۸	۱۴/۳۹	۰/۶۰
۲۶. بیانیهٔ مأموریت مدرسه، ارزش‌های جامعه را انعکاس می‌دهد.	۳/۷۳	۱/۱۲	۰/۹۳	۱۵/۹۵	۰/۶۹
۲۷. تدریس معلمان، مأموریت مدرسه را انعکاس می‌دهد.	۴/۴۴	۰/۷۳	۰/۴۸	۱۱/۵۲	۰/۴۳
۲۸. معلمان به همدیگر اعتماد دارند.	۳/۱۷	۰/۶۲	۰/۱۳	۳/۲۶	۰/۰۴۵
۲۹. هنگام بروز مشکل، معلمان تمایل به کمک برای حل آن دارند.	۳/۳۴	۰/۸۴	۰/۶۸	۱۳/۹۰	۰/۶۴
۳۰. ایده‌های معلمان توسط سایر معلمان محترم و ارزشمند شمرده می‌شود.	۳/۶۴	۰/۶۵	۰/۴۰	۱۰/۱۴	۰/۳۷
۳۱. معلمان به‌صورت مشارکتی در گروه‌ها کار می‌کنند.	۳/۱۶	۰/۶۸	۰/۲۲	۵/۰۵	۰/۱۱
۳۲. معلمان و اولیا، انتظارات مشترکی از عملکرد دانش‌آموز دارند.	۳/۹۸	۱/۰۲	۰/۷۴	۱۳/۰۳	۰/۵۲
۳۳. اولیا به قضاوت‌های حرفه‌ای معلمان اعتماد دارند.	۳/۹۵	۱	۰/۸۶	۱۶/۶۷	۰/۷۳
۳۴. معلمان و اولیا، به‌طور مکرر در مورد عملکرد دانش‌آموز با هم ارتباط دارند.	۳/۳۵	۰/۵۷	۰/۴۴	۱۳/۹۱	۰/۵۷
۳۵. دانش‌آموزان معمولاً مسئولیت کارهای مدرسه‌ای خود را می‌پذیرند، برای مثال در کلاس فعال هستند و تکالیف منزل را انجام می‌دهند.	۳/۲۴	۰/۶۶	۰/۵۲	۱۴/۴۱	۰/۶۰

چنانکه در جدول ۴ ملاحظه می‌شود مقادیر میانگین سؤالات بین ۳/۱۶ و ۴/۲۵ و انحراف استاندارد آنها بین ۰/۵۷ و ۱/۲۶ قرار دارد. همچنین بیشترین بارعاملی و واریانس تبیین‌شده به ترتیب در عامل رهبری مشارکتی مربوط به گویه ۹ برابر با ۰/۸۹ و ۰/۷۹، عامل مشارکت معلمان در گویه ۱۴ برابر با ۰/۸۳ و ۰/۶۹، عامل توسعه حرفه‌ای در گویه ۱۹ برابر با ۰/۹ و ۰/۶۹، عامل وحدت هدف در گویه ۲۶ برابر با ۰/۹۳ و ۰/۶۹، عامل حمایت همکاران در گویه ۲۹ برابر با ۰/۶۸ و ۰/۶۴ و عامل اشتراک یادگیری در گویه ۳۳ برابر با ۰/۸۶ و ۰/۷۳ است. لازم به ذکر است تمامی بارهای عاملی با توجه به مقادیر  $t$  گزارش شده در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند.



شکل ۱. نمودار مسیر تحلیل عاملی تأییدی با شش متغیر مکنون

## ۶. بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر، با هدف بررسی خصوصیات روانسنجی پرسشنامه فرهنگ مدرسه در میان معلمان مدارس دوره ابتدایی صورت گرفت. تحلیل عاملی تأییدی در واقع بسط تحلیل عامل معمولی است، با این تفاوت که در آن فرضیه‌های معینی درباره ساختار بارهای عاملی و همبستگی‌های متقابل بین متغیرهای مورد آزمون وجود دارد. این تحلیل اساساً یک روش آزمون



فرضیه است و این مطلب را که آیا نشانگرهایی که برای معرفی سازه یا متغیرهای مکنون در نظر گرفته شده‌اند واقعاً معرف آنها هستند یا نه را می‌آزماید و همچنین مشخص می‌نماید که نشانگرهای انتخابی با چه دقتی معرف یا برازنده متغیر مکنون هستند (هومن، ۱۳۸۰).

شواهد روانسنجی استخراج‌شده از تحلیل عاملی تأییدی و پایایی به حمایت از ابزار سنجش فرهنگ مدرسه می‌پردازد و نتایج حاکی از آن است که ابزار SCS ابزار معتبری است و پژوهشگران می‌توانند در ارزیابی فرهنگ همیارانه مدرسه در دوره ابتدایی از آن استفاده کنند و عوامل شش‌گانه آن زیربنای این ابزار را تشکیل می‌دهند. از این نظر، این پژوهش با پژوهش گومشلی و آریلماز (۲۰۱۱: ۲۲)، کاراداغ و همکاران (۲۰۱۴: ۱۰۷)، بوتوچا (۲۰۱۳: ۵)، پژوهش‌های لیو، فولر، اسکولی و پاترسون (به نقل از میس، ۲۰۰۸: ۴۵) همسو بود و با پژوهش برینتون (۲۰۰۷: ۹۵) همخوانی نداشت، او علت عدم روایی سازه ابزار را در پژوهش خود به دلیل تفاوت گروه پاسخگویان از نظر تعداد و همتابودن با نسخه اصلی بیان کرده است.

تفاوت اصلی این ابزار با سایر ابزارهای موجود در این است که آن فرهنگ همیاری مدرسه که بنا به ادعای سازندگان آن، مناسب‌ترین بستر را برای یادگیری معلمان و دانش‌آموزان فراهم می‌کند و در انتهای مثبت پیوستار فرهنگ‌های ممکن در مدرسه قرار می‌گیرد، را آماج خود قرار می‌دهد. همچنین مؤلفه‌های بیشتری از فرهنگ مدرسه را در مقایسه با بیشتر ابزارها مورد ارزیابی قرار می‌دهد. تفاوت اصلی آن با مقیاس فرهنگ مدرسه هگینز و همکاران که توسط مقنی‌زاده (۱۳۸۱) اعتباریابی شده آن است که پاسخ‌دهندگان آن معلمان هستند و نه دانش‌آموزان.

پژوهش‌هایی که در مطالعات خود از پرسشنامه فرهنگ مدرسه استفاده کرده‌اند، رابطه بین عوامل SCS و متغیرهای متعدد بهسازی یا اثربخشی مدرسه همچون رهبری آموزشی و تحولی، جو مدرسه و توانمندسازی معلمان را استنباط کرده‌اند (ولنتاین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶: ۴).

اگرچه فرهنگ مدرسه در بهسازی مدرسه از اهمیت زیادی برخوردار است، اما نباید این واقعیت را نادیده گرفت که شکل‌گیری فرهنگ مدرسه، فرآیندی پیچیده و زمان‌بر است. به‌رحال، برای ایجاد فرهنگ همیاری هرچه همکاری و همیاری در راستای موضوعاتی که موفقیت دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بیشتر باشد اعتماد و ارتباطات که لازمه شکل‌گیری فرهنگ همیاری است، بیشتر به وجود خواهد آمد. شروع این روند، مستلزم حمایت رهبر رسمی مدرسه است و سپس با ایجاد هسته‌های معلمان راهبر تکامل می‌یابد و در نهایت کل معلمان و کارکنان مدرسه را دربرمی‌گیرد و سازمانی یادگیرنده، حرفه‌ای و همیار به وجود می‌آید.

فرهنگ مدرسه و موفقیت دانش‌آموز، موضوعات واگرایی برای رهبران مدارس نیستند. بدیهی است آنان که همکاری می‌کنند، کارها را بهتر انجام خواهند داد و چنانچه نتایج و سطح همکاری پایین باشد لازم است رهبری هدفمندتر گردد. رهبران می‌بایست به جای تصور موفقیت دانش‌آموز و فرهنگ مدرسه به‌عنوان دو انتهای متقابل یک پیوستار، آن دو را

<sup>۱</sup> Valentine

مکمل هم، دو روی یک سکه و همگرا تلقی کنند. فرهنگ همیارانه مدارس به عنوان بهترین شرط یادگیری معلم و دانش آموز مطرح شده است. رهبران مدارس که قادر به شکل دادن فرهنگ همیاری هستند، باید انتظار بهره‌مندی از عملکرد بهتر معلمان و رضایت بیشتر آنان و نیز عملکرد موفق‌تر دانش‌آموزان را داشته باشند. به طور شهودی همکاری قابل قبول است اما فرهنگ سنتی آموزش و پرورش هنوز استقلال عمل و فردیت را ارزشمند می‌شمارد. سنجش کل فرهنگ هر سازمانی، کار مشکلی است با این حال، بررسی ویژگی‌های خاص هر فرهنگ امکان‌پذیر است زیرا فرهنگ آثاری از خود به جا می‌گذارد. با نگاه به این آثار می‌توان استدلال لازم برای وجود فرهنگی خاص را فراهم کرد. با تغییر فرهنگ، مصنوعات آن نیز تغییر می‌یابند (گرونرت، ۲۰۰۵: ۵۰). همچنین وستویزن و همکاران (۲۰۰۸) معتقدند فرهنگ هر مدرسه منحصر به فرد است و ویژگی‌های خاص هر مؤسسه‌ای را باید مورد توجه قرار داد. با این حال شناخت کلی از فرهنگ مدرسه می‌تواند به شناسایی عناصر سازنده فرهنگ هر مدرسه خاص کمک کند و مانند طرحی عمل کند که درون آن ابعاد نیازمند توجه بیشتر مشخص گردد.

به منظور توجیه نقش برجسته رهبری در پرسشنامه فرهنگ مدرسه، باید اهمیت رهبری در تغییر فرهنگ را مورد توجه قرار داد.

به نظر پیتر دراگر (۱۳۸۶ به نقل از نوید ادهم، ۱۳۹۱: ۳۱۵-۳۰۶)، «چالش‌های فرآیند تغییر، چالش‌های مدیریتی هستند». به عبارت دیگر، توجه به اقتضائات فرهنگی در مدیریت یک ضرورت است و مطالعات نشان داده علت شکست بیشتر اقدامات تغییر، ریشه در مدیریت دارد و مدیران باید قبل از ترغیب دیگران به تغییر، خود را تغییر دهند. به نظر سنگه (۱۳۸۵ به نقل از همان) علت شکست تغییرات بنیادی نگاه از بالا به پایین و قائل شدن نقش اسطوره‌ای برای رهبر سازمان است در حالی که باید مدیریت و سلسله مراتب تفکیک شوند و برای افراد در همه موقعیت‌ها نقش رهبری قائل شد و به نظر تورانی (۱۳۸۸ به نقل از همان) باید شوق تغییر به فرهنگ حاکم سازمانی تبدیل شود و در این راستا مدیر باید بتواند تصویر آرمانی مشترک ۱ در سازمان ایجاد کند تا شوق حرکت به سوی تحول ایجاد شود.

#### ۱. محدودیت‌ها و پیشنهاد‌های پژوهش

تغییر دادن فرهنگ مدرسه، چالشی بزرگ فراروی رهبران مدارس است. گردآوری اطلاعات درباره فرهنگ مدرسه، راهگشای شناخت آن است. پیشنهاد می‌شود از اطلاعات به دست آمده از این پرسشنامه، در مدارس ابتدایی کشور برای شناخت فرهنگ هر مدرسه و برای اصلاح فرهنگ مدارس استفاده شود. بنابراین بیشترین تأکید و اهمیت پرسشنامه فرهنگ مدرسه در آن است که با شناخت فرهنگ مدرسه و مداخله در آن، امکان تغییر و اصلاح آموزش‌دهندگان و آموزش‌گیرندگان فراهم می‌شود. با این حال بدیهی است این پرسشنامه در مقایسه با روش‌های کیفی و قابل تفسیرتر شناسایی فرهنگ مدرسه، توان محدودتری برای استنباط معانی فرهنگی موجود در بطن مدرسه‌ای خاص دارد. پرسشنامه معمولاً برای تصویر نیم‌رخ

جامع و مبسوط از فرهنگ یک مدرسه طراحی نمی‌شود، بلکه نظر به ابعاد خاص در فرهنگ مدارس همچون عوامل مرتبط با ارتقای اثربخشی مدرسه دارد. از این رو، می‌توان این پرسشنامه را در کنار سایر روش‌های کیفی مطالعه فرهنگ مدرسه همچون مشاهدات طبیعت‌گرایانه و بازاندیشی توصیفی به کار برد تا با مثلث‌سازی<sup>۱</sup> روش‌ها، نقاط ضعف پنهان در هر کدام از روش‌ها را تعدیل کرده و داده‌هایی حساس به ابعاد مکنون تر فرهنگ را ارائه کرد (ماسلوفسکی، ۲۰۰۶). محدودیت اصلی مطالعه حاضر آن است که داده‌ها فقط از معلمان ابتدایی شهر ارومیه گردآوری شده بود، از این رو نتایج مطالعه صرفاً به جامعه معلمان ابتدایی شهر ارومیه قابل تعمیم است.

بر اساس این محدودیت، پیشنهاد می‌شود تحقیقات بیشتر در آینده به ارزیابی بیشتر ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه فرهنگ مدرسه در دوره‌های تحصیلی و نمونه‌هایی از جوامع دیگر بپردازند. همچنین می‌توان در راستای تأیید بیشتر روایی سازه، همگرایی آن را با سایر ابزارهای اندازه‌گیری فرهنگ سازمانی، مورد آزمون قرار داد. امید می‌رود شواهد ارائه‌شده در مورد کفایت این ابزار در سنجش فرهنگ مدرسه، پژوهشگران آتی را به انجام پژوهش در زمینه فرهنگ مدرسه برانگیزد.

#### منابع

۱. محمدی، مهدی؛ ترک‌زاده، جعفر؛ باقری، امین؛ امیری، خالد و آزادی، احمد (۱۳۹۱). رابطه میان ادراک معلمان از فرهنگ مدرسه با میزان سازگاری نوآورانه آنان در به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرآیند یاددهی - یادگیری. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی: شماره ۴۱ (۸۸-۷۱).
۲. مقنی‌زاده، محمدحسن (۱۳۸۱). ارتقای فرهنگ مدرسه، بنیانی برای اصلاح مدرسه. فصلنامه تعلیم و تربیت: شماره ۷۱ (۱۳۴-۱۰۵).
۳. نوید ادهم، مهدی (۱۳۹۱). الزامات مدیریتی تحول بنیادین در آموزش و پرورش. فصلنامه راهبرد فرهنگ. شماره‌های ۱۷ و ۱۸.
۴. هومن، حیدرعلی (۱۳۸۰). اندازه‌گیری‌های روانی و تربیتی: فن تهیه تست و مقیاس. تهران: نشر پارسا.
۵. هومن، حیدرعلی (۱۳۸۴). مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل. تهران: سمت.
۶. محسنین، شهریار و اسفیدانی، محمدرحیم (۱۳۹۲). مدل‌سازی معادلات ساختاری (آموزشی و کاربردی) به کمک نرم‌افزار لیزرل. تهران: مؤسسه کتاب مهربان نشر.
۷. Ärlestig, H. (۲۰۰۸). Communication between principals and teachers in successful schools.
۸. Brinton, C. M. (۲۰۰۷). Comparing perceptions about collaborative culture from certified and non-certified staff members through the adaptation of the school culture survey-teacher form (Doctoral dissertation, University of Missouri--Columbia).
۹. Butucha, Korso Gude (۲۰۱۳). School Type And School Setting Differences In Teachers Perceptions Of School Culture. *International Journal of Education and Research*, 1(۱۲).
۱۰. Edwards, J. L. (۱۹۹۶). Factor and Rasch Analysis of the School Culture Survey.

<sup>۱</sup> triangulation

۱۱. Gruenert, S. (۲۰۰۵). Correlations of collaborative school cultures with student achievement. *Nassp Bulletin*, ۸۹(۶۴۵), ۴۳-۵۵.
۱۲. Gruenert, S., & Whitaker, T. (۲۰۱۵). *School culture rewired: How to define, assess, and transform it*. ASCD.
۱۳. Gumuseli, A. I., & Eryilmaz, A. (۲۰۱۱). The Measurement of Collaborative School Culture (CSC) on Turkish Schools. *New Horizons in Education*, ۵۹(۲), ۱۳-۲۶.
۱۴. Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (۲۰۰۵). Educational leadership and reform. IAP.
۱۵. Jackson, D. L. (۲۰۰۳). Revisiting sample size and number of parameter estimates: Some support for the N: q hypothesis. *Structural equation modeling*, ۱۰(۱), ۱۲۸-۱۴۱.
۱۶. Johnson, W. L. (۱۹۹۳). *The School Work Culture Profile: A Statistical Analysis and Strategy*.
۱۷. Karadag, E., Kilicoglu, G., & Yilmaz, D. (۲۰۱۴). Organizational Cynicism, School Culture, and Academic Achievement: The Study of Structural Equation Modeling. *Educational Sciences: Theory and Practice*, ۱۴(۱), ۱۰۲-۱۱۳.
۱۸. MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (۲۰۰۹). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, ۱۲(۱), ۷۳-۸۴.
۱۹. Maslowski, R. (۲۰۰۶). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, ۴۴(۱), ۶-۳۵.
۲۰. Mees, G. W. (۲۰۰۸). The relationship among principal leadership, school culture, and student achievement in Missouri middle schools (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. ۳۳۷۱۰۸۳).
۲۱. Nunnally, J. C. (۱۹۷۸). *Psychometric Theory* (۲nd Edn) MacGraw-Hill. New York.
۲۲. Peterson, K. D., & Deal, Terrence (۲۰۰۹). *The shaping school culture fieldbook*.
۲۳. Schein, E. (۱۹۹۲). *Organizational Culture and Leadership* John Wiley & Sons.
۲۴. Taylor, T. E. (۱۹۹۱). Development of a valid and reliable school culture audit.
۲۵. Valentine, J. (۲۰۰۶). A collaborative culture for school improvement: Significance, definition, and measurement. *Research Summary. Middle Level Leadership Center. Columbia, MO: University of Missouri*.
۲۶. Van der Westhuizen, P. C., Oosthuizen, I., & Wolhuter, C. C. (۲۰۰۸). The relationship between an effective organizational culture and student discipline in a boarding school. *Education and Urban Society*, ۴۰(۲), ۲۰۵-۲۲۴.

### **Psychometric Properties of School Culture Survey**

**Abstract:** The objective of this study was to determine the psychometric properties of Gruenert's School Culture Survey in a population of elementary school teachers. This instrument is to assess the extent a school culture is perceived collaborative by teachers. Sample size determined ۲۰۰, based on the fact that in the factor analysis at least  $\Delta$  subjects per item is needed that selected through stratified sampling method. In order to determine psychometric properties of the tool confirmatory factor analysis was employed in testing the reliability and construct validity. The results confirmed that the six-factor model of school culture including collaborative leadership, collegial support, learning partnership, professional development, teacher collaboration, and unity of purpose fit the data. It is suggested that future research be implemented on other samples and secondary education to ensure the validity and reliability of this questionnaire.

**Key words:** Psychometric Properties, school culture, confirmatory factor analysis.