

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی - پژوهشی
مطالعات آموزشی و آموزشگاهی
سال ششم، شماره شانزدهم، بهار و تابستان ۱۳۹۶
تاریخ چاپ: تابستان ۱۳۹۷

ویژگی های روانسنجی پرسشنامه فرهنگ مدرسه

قدرت اله کولایی^۱
عادل زاهد بابلان^{۲*}
مهدی معینی کیا^۳
علی رضایی شریف^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۸/۰۸

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۳/۲۹

چکیده

هدف این پژوهش تعیین ویژگی های روانسنجی پرسشنامه فرهنگ مدرسه (SCS) گرونرت در مدارس دوره ابتدایی می باشد. این ابزار در صدد است تا میزان فرهنگ همیاری در مدرسه را از دیدگاه معلمان مدارس مورد ارزیابی قرار دهد. پژوهش حاضر به لحاظ هدف از نوع توسعه ای 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 می باشد. حجم نمونه در تحلیل عاملی تاییدی بر اساس آن که باید حداقل ۵ نمونه به ازای هر گویه باشد، ۲۰۰ نفر تعیین شد که به روش تصادفی طبقه ای از جامعه مورد نظر انتخاب شد و داده های پژوهش بوسیله پرسشنامه SCS گردآوری شد. بمنظور تعیین ویژگی های روانسنجی این ابزار از روش تحلیل عاملی تاییدی برای پایایی و روایی سازه آن استفاده شده است. نتایج نشان می دهد ساختار شش عاملی این ابزار شامل: رهبری همیارانه، حمایت همکارانه، شراکت یادگیرانه، توسعه حرفه ای، مشارکت معلمان، و وحدت هدف دارای برازندگی مناسبی است.

واژه های کلیدی: ویژگی های روانسنجی، فرهنگ مدرسه، تحلیل عاملی تاییدی

مقدمه

بنظر شاین^۱ (۲۰۰۴: ۸ و ۱۷) همان گونه که شخصیت، فرد را تعریف می کند فرهنگ نیز گروهی از انسان ها را تعریف می کند. تعریف شاین از فرهنگ الگویی از پیش فرض های بنیادین مشترک است که توسط گروهی از افراد بواسطه حل مشکلات سازگاری بیرونی و انسجام درونی آنها، پذیرفته شده است و لذا باید به اعضای جدید جامعه بعنوان روش صحیح احساس، ادراک و تفکر در باره این مشکلات آموخته شود. فرهنگ به سازمان ها احساس هویت می بخشد. فرهنگ مدرسه نیز مفهوم چندان جدیدی نیست و در سال ۱۹۳۲ جامعه شناس تربیتی ویلارد والر^۲ اظهار داشت هر مدرسه فرهنگ خاص خود با مجموعه ای از آداب و عرف حاکم و کدهای اخلاقی را داراست که رفتارها و روابط را شکل می دهد (پیترسون و دیل^۳، ۲۰۰۹: ۸). هوی و میسکل^۴ (۲۰۰۵: ۱۶۵) فرهنگ سازمانی را نظامی از جهت گیری های مشترک تعریف می کنند که مجموعه ای را به شکل واحد کنار هم نگه می دارد و به آن هویتی متمایز می دهد این هویت می تواند مثبت، منفی، جمع گرا یا فردگرا باشد. فرهنگ مدرسه چارچوبی را برای مطالعه و تفسیر ساختار و توسعه مدارس فراهم می آورد. برخی از محققان اظهار می دارند تاثیر فرهنگ بر بهره وری چنان نیرومند است که توسعه فرهنگ حمایت کننده اثربخشی مدرسه در موفقیت مدرسه امری حیاتی است لذا تلاش ها در راستای اصلاح مدارس بر اعمال تغییر در فرهنگ جاری مدرسه متمرکز می گردد.

دغدغه اصلی ابن پژوهش تهیه ابزاری معتبر بمنظور سنجش میزان فرهنگ همیاری مدرسه، بعنوان اولین گام بهسازی مدرسه می باشد. مدیران و رهبران آموزشی می توانند براساس داده های بدست آمده از پرسشنامه فرهنگ مدرسه عوامل مدرسه را درگیر تحلیل و بحث هایی کنند که آغازگر گفتگوهای لازم در جهت حرفه ای شدن، شناسایی مشکلات و در نهایت رشد مدرسه باشد.

ادبیات پژوهش

درتمام سازمان ها از جمله مدارس بهبود عملکرد مستلزم رواج نظامی از هنجارها،

1. Schein

2. Willard Waler

3. Peterson & Deal

4. Hoy and Miskel

عرف‌ها، ارزش‌ها و سنت‌ها است. چنین بستری به سازمان، شور، هیجان و روح زندگی می‌دهد. 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 بتدریج 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 بواسطه تعاملات روزمره، تلاش‌های آگاهانه و بازاندیشی دقیق است (پیترسون و دیل^۱، ۲۰۰۹: ۷-۸). 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، فرایند رهبری و کنش‌های اجتماعی و سازمانی را تحت تاثیر قرار داده و بصورت فرهنگ مدرسه به ظهور می‌رسند. تمامی بازیگران و بویژه رهبران می‌توانند فرهنگ سازمانی را تحت تاثیر قرار دهند (آرلستیک^۲، ۲۰۰۸: ۲۳).

بنظر گرونرت^۳ (۲۰۰۵: ۴۳) رهبران مدارس در حال دور شدن از پارادایم‌های ماشینی مبتنی بر بهره‌وری و اثربخشی و گرایش به سوی رویکردهای انسانی‌تر، با این اعتقاد که تلاش‌های آنان می‌تواند شرایط لازم برای ارتقا یادگیری معلم و دانش‌آموز را فراهم آورد، هستند. بنظر او رهبران مدرسی که قادر به شکل دادن 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 منحصر بفرد بودن

1. Peterson & Deal

2. Arleştig

3. Gruenert

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 با انگیزه تری می‌پروراند و معلمان با انگیزه‌تر توفیقات بیشتری در پیامدهای دانش آموزان کسب می‌کنند. بنابراین مدیرانی که درصدد بهسازی عملکرد دانش آموزان هستند باید فرهنگ مدرسه را از طریق برقراری ارتباطات درست میان خود معلمان، دانش آموزان و اولیا بهبود بخشند (مک نیل، پراتر و بوش^۱، ۲۰۰۹: ۷۴ و ۷۷).

گرونرت و ویتاکر^۲ (۲۰۱۵) در کتاب خود ۶ نوع فرهنگ مدرسه را معرفی کرده‌اند: ۱. فرهنگ همیارانه^۳: این نوع فرهنگ با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان 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 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^۴: این فرهنگ بیشتر در مدارس عمومیت دارد و طبق آن مدارس مکان‌هایی هستند که آداب معاشرت را بخوبی 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 بدلیل هراس از جریحه

1. MacNeil , Prater & Busch

2. Whitaker

3. collaborative

4. Comfortable-collaborative

دار کردن احساسات دیگران از ابراز مخالفت اکراه دارند. در این فرهنگ سازگاری با همکاران مهمتر از اثر بخشی 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 بعنوان دشمن عالی بودن و مسالمت‌جویی را دشمن همیاری بنمایانند.

۳. فرهنگ همکاری تعیین شده^۱: باید اذعان کرد مدیرانی که در صدد 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 فرایند بهسازی آنها را وادار به همکاری با یکدیگر کند در این صورت می‌توان گفت رفتارها تعیین شده و تنظیم شده هستند و این امر بنوبه خود موجب آسیب دیدن استقلال معلمان می‌گردد. اگر چه 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 بواسطه 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. اگر چه توسعه فرهنگ همیاری مستلزم اعمال تدابیر است اما دانستن زمان مناسب عدم مداخله بمنزله اجازه دادن به جوانه زدن دانه، می‌تواند دشوار و چالشی باشد. فرایند 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 در حالیکه هیچ نشانه‌ای از تغییر رویه نمی‌شود می‌تواند نامیدکننده باشد از طرفی انتظار وقوع تغییرات فوری در ذهنیت افراد نیز واقع‌بینانه نیست.

۴. فرهنگ بالکانیزه^۲ (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 خرده فرهنگ‌های متخاصم شکل می‌گیرند. در این

1. Contrived collegial

2. balkanized

فرهنگ معلمان احساس می‌کنند باید در جهت حفظ موقعیت، قلمرو و منابع باید با هم 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، با هم نجوا می‌کنند و گاهی می‌خندند و چنانچه تصمیمات مدیر را در خلاف جهت منافع خود ببینند از هم دیگر پشتیبانی می‌کنند.

۵. فرهنگ متفرق شده^۱: در این فرهنگ هرکس در صدد انجام کار خویش است و اگر چه گاهی با هم می‌خندند و همکارانه رفتار می‌کنند ولی بیشتر مواقع هر کس به کار خود مشغول است. تشکیل جلسه در این فضا به نظر امری بیهوده می‌رسد و در طول جلسه افراد منتظرند هر چه زوتر پایان یابد و به کلاس‌های خود برگردند و در کلاس را بر روی دیگران ببندند. در این فرهنگ ممکن است بد بودن 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 دانش آموزان 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 زهراگین^۲: هم‌چنان که دستیابی به فرهنگ همیاری هدف هر مدرسه‌ای است از فرهنگ زهراگین نیز به هر قیمت باید پرهیز شود. در فرهنگ زهراگین معلمان تقریباً کاری انجام نمی‌دهند، دانش آموزان 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 بصورت مکانیسم محدود کننده معلمان عمل می‌کند. البته یک مدرسه با فرهنگ زهراگین لزوماً محیطی تاسف‌بار نیست و ممکن است کارکنان از عملکرد هم‌ابراز رضایت‌کنند این معلمان می‌توانند دارای اعتماد بنفس

1. fragmented

2. toxic

باشند کاملاً ظاهر حرفه‌ای داشته باشند و کلاس‌های مرتبی داشته باشند اما وقتی موضوع همکاری مطرح می‌شود هدف آنان بجای آنکه پیشرفت دانش آموز باشد دفاع از خود است. از این رو این فرهنگ ممکن است توسط بازدید کنندگان چندان قابل تشخیص نباشد زیرا کارکنان در پنهان ساختن نیت خود توانا هستند.

از محدود 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 پاسخ دهندگان این مقیاس دانش‌آموزان هستند. این مقیاس از چهار عامل 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 فیلیپس جی^۱ (۱۹۹۳) بهره برده‌اند که از بیست و پنج گویه و سه بعد وظیفه، فرایند و ارتباطات تشکیل شده است. آنان مدعی هستند این ابزار از پایایی و روایی مناسب برخوردار بوده است.

در دهه‌های گذشته بمنظور نشان دادن ارتباط فرهنگ مدرسه با اثربخشی و بهسازی مدرسه و یا صرفاً برای درک فرایندهای 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^۲ بیست و چهار گویه‌ای در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت در سال ۱۹۸۵ طراحی شد. تحلیل عاملی اکتشافی و راش نشان داد که این پرسشنامه از سه خرده مقیاس: هدف‌گذاری و حرفه‌ای‌گرایی معلم، رفتار حرفه‌ای مدیر، و همیاری معلمان، تشکیل شده است. در این ابزار فرهنگ مدرسه بر اساس باورهای مشترک مربوط به عملکرد مدرسه، ارزش‌های اساسی منعکس‌کننده خواست مدرسه از دانش‌آموزان و هنجارهای رفتاری نشان‌دهنده ادراک معلمان از محیط مدرسه؛ مفهوم سازی شده است. بنظر 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. بنظر آنان پیشرفت

1. Philips J

2. Saphier and King

مدرسه حاصل تقویت مهارت‌های معلمان، به روزآوری نظام‌مند برنامه‌درسی، بهسازی فرایندهای سازمانی، و همکاری اولیا و سایرین در قبول مسئولیت‌های مدرسه است. نمونه اصلاح شده این ابزار توسط ادواردز و همکاران^۱ (۱۹۹۶) متشکل از سه خرده مقیاس 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 بمنظور بحث در باره 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 خرده مقیاس انسجام مفهومی وجود دارد. توزیع خرده مقیاس‌ها نیز تقریباً نرمال بودند. هم‌چنین ضریب همبستگی متوسط (و نه بالا) بین خرده مقیاس‌ها این نظر که هر کدام از خرده مقیاس‌ها جنبه‌های متمایزی از فرهنگ مدرسه را اندازه می‌گیرند، را تایید می‌کند. در تحلیل از روش مولفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد و مقادیر ویژه عامل‌ها به ترتیب ۱۱/۱، ۲/۳ و ۱/۴ بدست 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 هر دو تحلیل ساختار مفهومی ابزار را مورد حمایت قرار می‌دهد (ادواردز و همکاران^۲، ۱۹۹۶).

پرسشنامه فرهنگ حرفه‌ای برای مدارس ابتدایی^۳ در سال ۱۹۹۰ توسط استیسنز^۴ طراحی گردید. بنظر او فرهنگ حرفه‌ای مبتنی بر دیدگاه شاین واقعیتی است که بطور اجتماعی ساخت می‌یابد که در فرایند شکل‌گیری آن معناسازی نقش محوری دارد.

1. Edwards et al.

2. Edwards et al.

3. Professional Culture Questionnaire for Primary Schools

4. Staessens

بعبارت دیگر معنای رویدادها، فعالیت‌ها، و بیانات در فرایندی تعاملی، اجتماعی شکل می‌گیرد، آموخته می‌شود و انتقال می‌یابد. استیسنز براساس این رویکرد سازنده‌گرایی سه حیطه را در فرهنگ مدرسه مورد شناسایی قرار می‌دهد: مدیر بعنوان سازنده و حامل فرهنگ، میزان توافق کارکنان در مورد اهداف مدرسه، و روابط حرفه‌ای میان معلمان. خرده مقیاس چهارمی نیز بنام 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 خرده مقیاس‌های آن بین ۰/۸۹ تا ۰/۹۵ گزارش شده است. بمنظور تعیین روایی سازه این پرسشنامه استیسنز به بررسی همبستگی‌های بین چهار خرده مقیاس آن پرداخت. او دریافت همبستگی‌های بین سه مقیاس 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 تایید است. بعبارت دیگر این پرسشنامه ابزار تشخیص در سطح مدرسه است و نه در سطح فرد (استیسنز، ۱۹۹۰ به نقل از ماسلوفسکی^۱، ۲۰۰۶).

نیم‌رخ فرهنگ کاری مدرسه (SWCP)^۲ 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 زیر مجموعه‌ای از آن تلقی می‌کند. این ابزار پرسشنامه‌ای مبتنی بر ادراک کارکنان می‌باشد که در قالب شصت گویه در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت مرتبط با کنش‌های کاری سازمان مدرسه تعریف عملیاتی شده است. گویه‌ها در چهار خرده مقیاس توسط اشنایدر و اندرسون^۳ (۱۹۸۶ به نقل از جانسون و همکاران^۴، ۱۹۹۳) گروه بندی 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 خرده مقیاس بین ۰/۸۸ تا ۰/۹۳ و برای کل مقیاس ۰/۹۷ بدست آمده است. در نمونه دوم از روش بازآمایی

1. Maslowski

2. School Work Culture Profile

3. Snider & Anderson

4. Johnson et al

با فاصله دوهفته‌ای استفاده شده و ضریب همبستگی پیرسون بین دو آزمون ۰/۷۸ بدست آمده است. بمنظور بررسی روایی محتوایی نیز پرسشنامه در اختیار هفده نفر از خبرگان 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).

پرسش‌های پژوهش

فرهنگ همیاری در مدرسه محیطی ایده‌آل برای یادگیری دانش آموزان 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 هدف گرونت 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؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر با عنایت به ماهیت آن (خصوصیات روان‌سنجی پرسشنامه فرهنگ مدرسه) به لحاظ هدف، توسعه ای و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها، کمی و مبتنی بر رویکرد همبستگی می‌باشد. در این پژوهش تلاش شد از طریق تحلیل عاملی تاییدی 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 بر اساس آن که در تحلیل عاملی تاییدی باید حداقل پنج نمونه به ازای هر گویه باشد، ۱۷۵ نمونه برای سی و پنج گویه به دست می‌آید که در این پژوهش ۲۰۰ پرسشنامه به آزمودنی‌ها ارائه گردید.

تحلیل عامل تاییدی 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. بعبارت دیگر در این روش می‌توان تاییدی برای یک ساختار عاملی مفروض بدست آورد. در روش تحلیلی عاملی تاییدی برآزش داده‌های پژوهش با مجموعه عامل‌های فرضی سنجیده می‌شود. به این ترتیب باید ابتدا بر اساس نظریه یا داده‌های موجود چندین مدل رقیب را که فرض می‌شود با داده‌ها برآزش بیشتری دارد را پیشنهاد داد و سپس با توجه به شاخص‌های نیکویی برآزش 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. هر کدام از عوامل این ابزار مولفه‌های 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^۱، ماموریت متقاعدکننده^۲ و مانند آن است.

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

رهبری همیارانه^۳: 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 تسهیم‌آرا و کنش‌های اثربخش را در میان همه کارکنان تقویت و ترغیب می‌کند. این عامل از یازده گویه تشکیل شده و آلفای کرانباخ آن در نسخه اصلی ۰/۹۱ بود.

-
1. Peer observation
 2. Compelling mission
 3. Collaborative Leadership

حمایت همکاران^۱: به میزان همکاری اثربخش معلمان با یکدیگر اشاره دارد. آنان به یکدیگر اعتماد دارند، ایده‌های یکدیگر را ارج می‌نهند و هنگام انجام وظایف سازمان به همدیگر یاری می‌رسانند. این عامل دارای چهار گویه و ضریب آلفای کرانباخ ۰/۸۰ می‌باشد.

اشتراک یادگیری^۲: به میزان همکاری معلمان، اولیا، و دانش‌آموزان برای موفقیت دانش‌آموز اشاره دارد. معلمان و اولیا انتظارات مشترک خود را با هم 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 چهار گویه و ضریب آلفای ۰/۶۶ می‌باشد.

توسعه حرفه‌ای^۳: به میزان ارزش‌دهی معلمان به توسعه و رشد شخصی خود و بهسازی مستمر مدرسه اشاره دارد. معلمان بدنبال ایده‌های نو در سمینارها، سازمان‌ها، نظرات همکاران و سایر منابع حرفه‌ای بمنظور تداوم دانش روز بویژه دانش مرتبط با کنش‌های آموزشی، هستند. این عامل دارای ۵ گویه و ضریب آلفای ۰/۸۷ می‌باشد.

مشارکت معلمان^۴: 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^۵: به میزان تلاش معلمان در راستای ماموریتی مشترک برای مدرسه، اشاره دارد. در واقع ادراکات، حمایت‌ها، و عملکردهای معلمان مطابق با هدف موردنظر است. این عامل پنج گویه و ضریب آلفای ۰/۸۲ دارد (گرونرت، ۱۹۹۸ به نقل از میس^۶، ۲۰۰۸: ۴۷-۴۶).

-
1. Collegial Support
 2. Learning Partnership
 3. Professional Development
 4. Teacher Collaboration
 5. Unity of Purpose
 6. Mees

یافته‌ها

پرسش اول پژوهش:

«آیا پرسشنامه فرهنگ مدرسه در مدارس ابتدایی از پایایی لازم برخوردار است؟»
 بمنظور 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 حمایت شدن 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 زیر مقیاس‌های 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
وحدت هدف	۵	۳/۷۴	۰/۴۸۲	۰/۸۵۷
کل مقیاس	۳۵	۳/۷۲	۰/۴۷۳	۰/۹۷۵

بنظر نانالی (۱۹۷۸) ضریب آلفای کرانباخ ۰/۷ قابل قبول است و همان‌طور که در جدول فوق ملاحظه می‌شود ضرایب زیرمقیاس‌ها بین ۰/۶۰۶ و ۰/۹۴۲ و کل مقیاس ۰/۹۷۵ می‌باشد بنابراین می‌توان گفت کل مقیاس و زیرمقیاس‌های آن از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار هستند. بعبارت دیگر گویه‌های تحت عوامل پرسشنامه با یکدیگر بیشترین همبستگی و با گویه‌های سایر عوامل کمترین همبستگی را دارند.

مقادیر میانگین‌های عوامل این ابزار نیز همان‌طور که در جدول فوق ملاحظه می‌شود بین ۳/۹۸ و ۳/۵۲ متغیر است و در نسخه اصلی (گرونرت، ۲۰۰۵) بین ۳/۱۲ تا ۴/۰۲ در دوره ابتدایی می‌باشد. براساس این یافته می‌توان گفت عوامل غالب فرهنگ مدرسه در جامعه مورد مطالعه، توسعه حرفه‌ای و اشتراک یادگیری با میانگین‌های 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 مشارک معلمان هر دو با میانگین ۳/۶۲ و ۳/۵۲ دارای کمترین مقدار می باشند. از این یافته‌ها می توان استنباط کرد معلمان اهتمام مقتضی به توسعه حرفه‌ای خود دارند بعبارت دیگر بیشتر معلمان در صدد ارتقا علمی خود هستند و در دوره‌ها شرکت می کنند. هم چنین 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 مسئولیت‌های تحصیلی خود را پذیرا هستند.

بیشتر معلمان معتقد بودند فرهنگ مدارس شان حمایت از همکاران را ارج می نهد (با میانگین ۳/۷۵). بعبارت 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 ماموریت 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 بعنوان ارتباط محدود مدیر مدرسه با کارکنان تعبیر نمود و اینکه ایده‌های معلمان چندان مورد توجه قرار نمی گیرد و به هنگام اتخاذ تصمیمات مهم غالباً با آنان مشورت نمی شود. این رفتار شاید بدلیل تعلق خاطر به قدرت است و بالاخره مشارکت معلمان با کسب میانگین ۳/۵۲ یعنی معلمان چندان جدی درگیر گفتگوهای سازنده‌ای که موجب گسترش دورنمای آموزشی مدرسه گردد، نمی شوند، کنشهای یاددهی را مورد بحث قرار نمی دهند و بندرت برنامه‌ها 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 گویه‌هاست و مقادیر بالاتر (برای رهبری همیارانه و حمایت همکارانه) نشان دهنده توافق نسبی در مورد گویه‌های 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 مولفه‌های آن و تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت.

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

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، ضرایب همبستگی پرسشنامه فرهنگ مدرسه با شش مولفه آن به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۹۴، ۰/۹۱، ۰/۹۰، ۰/۷۵ و ۰/۹۱ به اندازه کافی بالا بوده و در سطح $P < ۰/۰۱$ معنی دار هستند. از طرف دیگر ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌ها با یکدیگر کمتر از همبستگی آنها با کل پرسشنامه است. به لحاظ نظری آزمون باید با خرده آزمون‌ها همبستگی بالایی داشته باشد و خرده آزمون‌ها 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 به واسطه تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از لیزر LISRE ۸/۷ برای برآورد مدل از روش حداکثر احتمال و به منظور بررسی برازش مدل از شاخص‌های مجذور خی (χ^2)، شاخص نسبت مجذور خی دو بر درجه آزادی ($\frac{\chi^2}{df}$)، شاخص نیکویی برازش (GFI)^۱، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI)^۲، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)^۳، خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA)^۴ و

1. Goodness of Fit Index
2. Adjusted Goodness of Fit Index
3. Comparative Fit Index
4. Root Mean Square Error of Approximation

باقیمانده مجذور ریشه میانگین (RMR)^۱ 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 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 برازش 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). هر دوی این معیارها بین صفر تا یک متغیر می‌باشند که هرچه به عدد یک نزدیکتر باشند، نیکویی برازش مدل با داده‌های مشاهده شده بیشتر است. در شاخص RMR باقیمانده‌های واریانس‌ها و کواریانس‌های مشاهده شده با برآوردهای انجام شده در مدل مقایسه می‌شوند. مقادیر کوچکتر آن نشانه برازندگی بهتر می‌باشد (هومن، ۱۳۸۴؛ ص ۲۳۷). در صورتی که شاخص‌های GFI، AGFI، CFI بزرگتر از ۰/۹۰ و شاخص‌های RMSEA و RMR کوچکتر از ۰/۰۵ باشد، دال بر برازش بسیار مطلوب و بسیار مناسب بوده و کوچکتر از ۰/۰۸ بر برازش مطلوب و مناسب دلالت دارد؛ مدلی که در آن این شاخص ۰/۱۰ یا بیشتر باشد برازش ضعیفی دارد (هومن، ۱۳۸۴؛ ۲۳۸ - ۲۳۹).

به طوری که در جدول شماره ۳ قید گردیده است، شاخص‌های CFI، AGFI، GFI بر برازش بسیار مطلوب و بسیار مناسب دلالت داشته و شاخص‌های RMSEA و RMR برازش مطلوب و مناسب مدل برآورد شده را تأیید می‌کنند. بر مبنای شاخص نسبت مجذور خی بر درجه آزادی، برازش 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

شاخص χ^2	شاخص $\frac{\sum X_i^2}{n}$	شاخص درجه آزادی	شاخص نسبت مجذور خی	شاخص نیکی برازش (GFI)	شاخص نیکی برازش (AGFI)	شاخص نیکی برازش مقایسه‌ای (CFI)	خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA)	باقیمانده مجذور میانگین (RMR)
۱۳۶۰/۵۶	۳/۳	۰/۹۸۰	۰/۹۷۷	۰/۹۴۵	۰/۰۷۷	۰/۰۵		

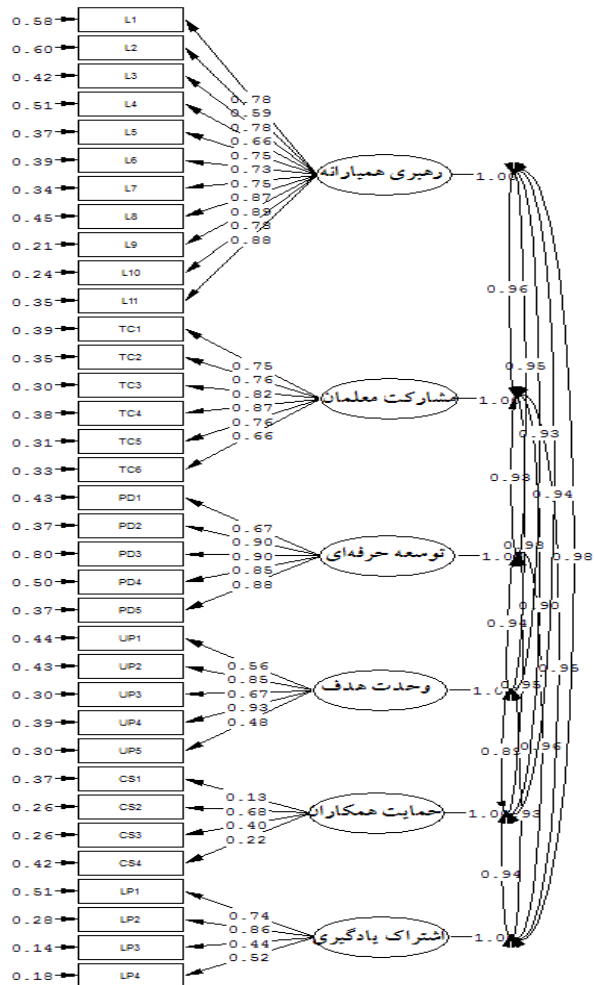
جدول ۴. میانگین، انحراف معیار و بارهای عاملی سؤالات پرسشنامه فرهنگ مدرسه

سؤالات	میانگین	انحراف معیار	بارهای عاملی	t	R _۲
۱. مدیر ایده‌های معلمان را ارجح 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 بعمل می‌آورد.	۳/۹۹	۱/۰۱	۰/۷۹	۱۴/۴۴	۰/۶۰
۴. معلمان در فرایند 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 برنامه ریزیهای انجام شده می‌باشد.	۴/۱۱	۰/۹۲	۰/۷۸	۱۶/۶۳	۰/۷۲
۱۱. معلمان برای در میان گذاشتن ایده‌هایشان با دیگران ترغیب می‌گردند.	۳/۸۸	۱/۰۶	۰/۸۹	۱۶/۰۸	۰/۶۹
۱۲. معلمان بمنظور گفتگو و برنامه ریزی در باره 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 برنامه ریزی می‌کنند.	۴/۱۳	۰/۹۵	۰/۷۶	۱۴/۸۴	۰/۶۲
۱۴. معلمان برای مشاهده تدریس همدیگر وقت اختصاص می‌دهند.	۳/۹۴	۰/۹۹	۰/۸۳	۱۶/۰۸	۰/۶۹
۱۵. معلمان عموماً از آنچه‌که سایر معلمان تدریس می‌کنند، اطلاع دارند.	۳/۸۰	۱/۰۶	۰/۸۷	۱۵/۵۹	۰/۶۷

۰/۶۶	۱۵/۴۲	۰/۷۶	۰/۹۴	۴/۰۷	۱۶. معلمان برای طراحی و ارزیابی برنامه ها و پروژه ها با هم کار می کنند.
۰/۵۷	۱۳/۹۲	۰/۶۶	۰/۸۷	۴/۲۲	۱۷. انتقاد معلمان از فعالیتهای تدریس بوضوح بیان می گردد و مورد بحث قرار می گیرد.
۰/۵۳	۱۳/۱۰	۰/۶۸	۰/۹۳	۴/۲۵	۱۸. معلمان به منظور کسب اطلاعات و منابع برای آموزش در کلاس از شبکه ها و سایتهای حرفه ای استفاده می کنند.
۰/۶۹	۱۵/۸۷	۰/۹۰	۱/۰۸	۳/۶۸	۱۹. معلمان بطور مرتب بدنبال ایده ها از سمینارها، کنفرانس ها و همکاران هستند.
۰/۵۰	۱۲/۷۰	۰/۹۰	۱/۲۶	۳/۴۱	۲۰. توسعه حرفه ای از نظر معلمان امری ارزشمند است.
۰/۵۹	۱۴/۲۰	۰/۸۵	۱/۱۰	۳/۶۰	۲۱. معلمان دانش خود را در باره فرایندهای یادگیری به روز می کنند.
۰/۶۸	۱۵/۷۵	۰/۸۹	۱/۰۷	۳/۸۶	۲۲. معلمان پیشرفت مدرسه را ارج می نهند.
۰/۴۲	۱۱/۲۰	۰/۵۶	۰/۸۶	۴/۲۰	۲۳. معلمان از ماموریت مدرسه حمایت می کنند.
۰/۶۳	۱۴/۸۳	۰/۸۵	۱/۰۶	۳/۹۰	۲۴. ماموریت مدرسه جهت گیری فعالیتهای معلمان را روشن تر می کند.
۰/۶۰	۱۴/۳۹	۰/۶۸	۰/۸۷	۴/۱۵	۲۵. معلمان ماموریت مدرسه را درک می کنند.
۰/۶۹	۱۵/۹۵	۰/۹۳	۱/۱۲	۳/۷۳	۲۶. بیانیه ماموریت مدرسه ارزشهای جامعه را انعکاس می دهد.
۰/۴۳	۱۱/۵۲	۰/۴۸	۰/۷۳	۴/۴۴	۲۷. تدریس معلمان ماموریت مدرسه را انعکاس می دهد.
۰/۰۴۵	۳/۲۶	۰/۱۳	۰/۶۲	۳/۱۷	۲۸. معلمان به همدیگر اعتماد دارند.
۰/۶۴	۱۳/۹۰	۰/۶۸	۰/۸۴	۳/۳۴	۲۹. هنگام بروز مشکل، معلمان تمایل به کمک برای حل آن دارند.
۰/۳۷	۱۰/۱۴	۰/۴۰	۰/۶۵	۳/۶۴	۳۰. ایده های معلمان توسط سایر معلمان محترم و ارزشمند شمرده می شود.
۰/۱۱	۵/۰۵	۰/۲۲	۰/۶۸	۳/۱۶	۳۱. معلمان بصورت مشارکتی در گروه ها کار می کنند.
۰/۵۲	۱۳/۰۳	۰/۷۴	۱/۰۲	۳/۹۸	۳۲. معلمان و اولیا انتظارات مشترکی از عملکرد دانش آموز دارند.
۰/۷۳	۱۶/۶۷	۰/۸۶	۱	۳/۹۵	۳۳. اولیا به قضاوتهای حرفه ای معلمان اعتماد دارند.
۰/۵۷	۱۳/۹۱	۰/۴۴	۰/۵۷	۳/۳۵	۳۴. معلمان و اولیا بطور مکرر در مورد عملکرد دانش آموز با هم ارتباط دارند.
۰/۶۰	۱۴/۴۱	۰/۵۲	۰/۶۶	۳/۲۴	۳۵. دانش آموزان معمولا مسئولیت کارهای مدرسه ای خود را می پذیرند برای مثال در کلاس فعال هستند و تکالیف منزل را انجام می دهند.

چنانکه در جدول ۴ ملاحظه می شود 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 تبیین شده 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 حرفه ای در گویه ۱۹ برابر با ۰/۶۹ و ۰/۹، عامل وحدت هدف در گویه ۲۶ برابر با ۰/۹۳ و ۰/۶۹،

عامل حمایت همکاران در گویه ۲۹ برابر با $0/68$ و $0/64$ و عامل اشتراک یادگیری در گویه ۳۳ برابر با $0/86$ و $0/73$ است. لازم به ذکر است تمامی بارهای عاملی با توجه به مقادیر t گزارش شده در سطح $0/01$ معنادار هستند.



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

بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر با هدف بررسی خصوصیات روان سنجی پرسشنامه فرهنگ مدرسه در میان معلمان مدارس دوره ابتدایی صورت گرفت. تحلیل عاملی تاییدی در واقع بسط

تحلیل عاملی است با این تفاوت که در آن فرضیه‌های معینی در باره 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 استخراج شده از تحلیل عاملی تاییدی و پایایی به حمایت از ابزار سنجش فرهنگ مدرسه می‌پردازد و نتایج حاکی از آن است که ابزار SCS معتبری است و پژوهشگران می‌توانند در ارزیابی فرهنگ همیارانه مدرسه در دوره ابتدایی از آن استفاده کنند و عوامل شش گانه 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 بریتون (۲۰۰۷: ۹۵) همخوانی نداشت، او علت عدم روایی سازه ابزار را در پژوهش خود بدلیل تفاوت گروه پاسخگویان از نظر تعداد و همتا بودن 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 مولفه‌های 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 مقنی زاده (۱۳۸۱) اعتبار یابی شده آن است که پاسخ دهندگان آن معلمان هستند و نه دانش‌آموزان.

پژوهش‌هایی که در مطالعات خودارز پرشننامه 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، ۲۰۰۶: ۴). اگرچه فرهنگ مدرسه در بهسازی مدرسه از اهمیت زیادی برخوردار است اما نباید این واقعیت را نادیده گرفت که شکل‌گیری فرهنگ مدرسه فرایندی پیچیده و زمان‌بر است.

به هر حال برای ایجاد فرهنگ همیاری هرچه همکاری و همیاری در راستای موضوعاتی که موفقیت دانش آموزان را تحت تاثیر قرار می دهد، بیشتر باشد اعتماد و ارتباطات که لازمه شکل گیری فرهنگ همیاری است، بیشتر بوجود خواهد آمد. شروع این روند مستلزم حمایت رهبر رسمی مدرسه است و سپس با ایجاد هسته های معلمان راهبر تکامل می یابد و در نهایت کل معلمان و کارکنان مدرسه را در بر می گیرد و سازمانی یادگیرنده، حرفه ای و همیار بوجود می آید.

فرهنگ مدرسه و موفقیت دانش آموز موضوعات واگرایی برای رهبران مدارس نیستند. بدیهی است آنان که همکاری می کنند کارها را بهتر انجام خواهند داد و چنانچه نتایج و سطح همکاری پایین باشد لازم است رهبری هدفمندتر گردد. رهبران می بایست به جای تصور موفقیت دانش آموز و فرهنگ مدرسه بعنوان دو انتهای متقابل یک پیوستار، آن دو را مکمل هم، دو روی یک سکه و همگرا تلقی کنند. فرهنگ همیارانه مدارس بعنوان بهترین شرط یادگیری معلم و دانش آموز مطرح شده است. رهبران مدرسی که قادر به شکل دادن فرهنگ همیاری هستند باید انتظار بهره مندی از عملکرد بهتر معلمان و رضایت بیشتر آنان و نیز عملکرد موفق تر دانش آموزان را داشته باشند. بطور شهودی همکاری قابل قبول است اما فرهنگ سنتی آموزش و پرورش هنوز استقلال عمل و فردیت را ارزشمند می شمارد. سنجش کل فرهنگ هر سازمانی کار مشکلی است با اینحال بررسی ویژگیهای خاص هر فرهنگ امکان پذیر است زیرا فرهنگ آثاری از خود به جا می گذارد. با نگاه به این آثار می توان استدلال لازم برای وجود فرهنگی خاص را فراهم کرد. با تغییر فرهنگ مصنوعات آن نیز تغییر می یابند (گرونرت، ۲۰۰۵: ۵۰). همچنین وستوزن و همکاران (۲۰۰۸) معتقدند فرهنگ هر مدرسه منحصر به فرد است و ویژگیهای خاص هر موسسه ای را باید مورد توجه قرار داد. با این حال شناخت کلی از فرهنگ مدرسه می تواند به شناسایی عناصر سازنده فرهنگ هر مدرسه خاص کمک کند و مانند طرحی عمل کند که درون آن ابعاد نیازمند توجه بیشتر مشخص گردد.

بمنظور 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 فرایند تغییر، چالشهای مدیریتی هستند». بعبارت 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.

بنظر 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 حالیکه باید مدیریت و سلسله مراتب تفکیک شوند و برای افراد در همه موقعیت‌ها نقش رهبری قابل 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 تصویرآرامانی مشترک^۱ در سازمان ایجاد کند تا شوق حرکت بسوی تحول ایجاد شود.

محدودیت‌ها و پیشنهادهای پژوهش

تغییردادن فرهنگ مدرسه، چالشی بزرگ فرا روی رهبران مدارس است. گردآوری اطلاعات در باره فرهنگ مدرسه راه گشای شناخت آن است، پیشنهاد می شود از اطلاعات بدست 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 باشناخت فرهنگ مدرسه و مداخله در آن، امکان تغییر و اصلاح آموزش دهندگان و آموزش گیرندگان فراهم می شود. بااینحال بدیهی است این پرسشنامه در مقایسه با روشهای کیفی و قابل تفسیرتر شناسایی فرهنگ مدرسه توان محدودتری برای استنباط معانی فرهنگی موجود در بطن مدرسه ای خاص، دارد. پرسشنامه معمولاً برای تصویر نیمرخی جامع و مبسوط از فرهنگ یک مدرسه طراحی نمی شود بلکه نظر به ابعاد خاص در فرهنگ مدارس همچون عوامل مرتبط با ارتقا اثربخشی مدرسه، دارد. از این رو می توان این پرسشنامه را در کنار سایر روشهای کیفی مطالعه فرهنگ مدرسه همچون مشاهدات طبیعت گرایانه و بازاندیشی توصیفی بکار برد تا با مثلث‌سازی^۲ 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 اینرو نتایج مطالعه صرفاً به جامعه معلمان ابتدایی شهر ارومیه قابل تعمیم است.

بر اساس این محدودیت، پیشنهاد می شود تحقیقات بیشتر در آینده به ارزیابی بیشتر ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه فرهنگ مدرسه در دوره‌های تحصیلی و نمونه‌هایی از جوامع دیگر بپردازند. هم‌چنین می توان در راستای تایید بیشتر روایی سازه، همگرایی آن

1. vision

2. triangulation

را با سایر ابزارهای اندازه‌گیری فرهنگ سازمانی، مورد آزمون قرار داد. امید می‌رود شواهد ارائه شده در مورد کفایت این ابزار در سنجش فرهنگ مدرسه پژوهشگران آتی را به انجام پژوهش در زمینه فرهنگ مدرسه برانگیزد.

منابع

محمدی، مهدی؛ ترک زاده، جعفر؛ باقری، امین؛ امیری، خالد و آزادی، احمد (۱۳۹۱). رابطه میان ادراک معلمان از فرهنگ مدرسه با میزان سازگاری نوآورانه آنان در به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی - یادگیری. فصلنامه نوآوری های آموزشی: شماره ۴۱ (۷۱-۸۸).

مقنی زاده، محمدحسن (۱۳۸۱). ارتقای فرهنگ مدرسه، بنیانی برای اصلاح مدرسه. فصلنامه تعلیم و تربیت: شماره ۷۱ (۱۰۵-۱۳۴).

نوید ادهم، مهدی (۱۳۹۱). الزامات مدیریتی تحول بنیادین در آموزش و پرورش. فصلنامه راهبرد فرهنگ. شماره های ۱۷ و ۱۸.

هومن، حیدر علی (۱۳۸۰). اندازه گیری های روانی و تربیتی: فن تهیه تست و مقیاس. تهران: نشر پارسا.

هومن، حیدر علی (۱۳۸۴). مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل. تهران: سمت. محسنین، شهریار و اسفیدانی، محمد رحیم (۱۳۹۲). مدل سازی معادلات ساختاری (آموزشی و کاربردی) به کمک نرم افزار لیزرل. تهران: موسسه کتاب مهربان نشر.

Arlestig, H. (2008). Communication between principals and teachers in successful schools, Umea Universitet.

Brinton, C. M. (2007). *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).

Butucha, Korso Gude (2013). School Type and School Setting Differences In Teachers Perceptions Of School Culture. *International Journal of Education and Research*, 1(12).

Edwards, J. L. (1996). Factor and Rasch Analysis of the School Culture Survey. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, April, New York.

Gruenert, S. (2005). Correlations of collaborative school cultures with student achievement. *Nassp Bulletin*, 89(645), 43-55.

- Gruenert, S. & Whitaker, T. (2015). *School culture rewired: How to define, assess, and transform it*. ASCD.
- Gumuseli, A. I. & Eryilmaz, A. (2011). The Measurement of Collaborative School Culture (CSC) on Turkish Schools. *New Horizons in Education*, 59(2), 13-26.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2005). Educational leadership and reform. IAP.
- Johnson, W. L. (1993). *The School Work Culture Profile: A Statistical Analysis and Strategy*.
- Karadag, E.; Kilicoglu, G. & Yilmaz, D. (2014). Organizational Cynicism, School Culture, and Academic Achievement: The Study of Structural Equation Modeling. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 102-113.
- MacNeil, A. J. Prater, D. L. & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 6-35.
- Mees, G. W. (2008). 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. 3371083).
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (2nd Edn), MacGraw-Hill. New York.
- Peterson, K. D. & Deal, Terrence (2009). *The shaping school culture fieldbook*. The Jossey-Bass Business & Management Series.
- Schein, E. (1992). *Organizational Culture and Leadership* John Wiley & Sons. Published by Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Phillips, G. (1993). *The school-classroom culture assessment*. Vancouver, British Columbia: Eduserv, British Columbia School Trustees Publishing.
- Valentine, J. (2006). A collaborative culture for school improvement: Significance, definition, and measurement. *Research Summary. Middle Level Leadership Center. Columbia, MO: University of Missouri*.
- Van der Westhuizen, P. C.; Oosthuizen, I. & Wolhuter, C. C. (2008). The relationship

between an effective organizational culture and student discipline in a boarding school. *Education and Urban Society*, 40(2), 205-224.