

Research Paper



Examining the Mediating Role of the organizational Atmosphere of Schools in the Relationship Between Self-Efficacy and Effective Teaching in Teachers

Abolfazl Javaheri Moghanlou ¹, Masoumeh Moghaddasi khiavi ², Samad Amanat Glodar ³ Saeid Rahimi *⁴

1. Phd Student in educational management, Faculty of Education and Psychology, Mohaghegh Ardebili University, Ardebil, Iran.

2. M.A. in Clinical Psychology, Faculty of Education and Psychology, azad Islamic Ardebili University, Ardebil, Iran.

3. M.A. in Educational Management, Faculty of Education and Psychology, Mohaghegh Ardebili University, Ardebil, Iran.

4. Phd in Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran.

**Article Info:**

Received: 2023/06/26

Accepted: 2024/03/24

PP:

Use your device to scan and read the article online:



DOI: 10.22098/AEL.2024.14505.1409

Keywords:

School organizational Atmosphere, Teacher Self-Efficacy, Effective Teaching, Teachers.

Abstract

Background and Objective: Teachers can improve students' educational status by teaching effectively. So the purpose of this study was to examine the mediating role of the organizational atmosphere of schools in the relationship between teacher self-efficacy and effective teaching in teachers.

research methodology: The descriptive research method of the type of correlation and its statistical University was all the teachers of the exceptional schools of the province of Ardabil and the city of Tabriz in 2023, of which 280 were selected by the targeted sampling method; Then they answered the effective teaching questionnaires of teachers Mahmoud and colleagues (2019), the self-efficacy of teacher aschan-Moran and Hoy (2001) and the organizational atmosphere of Halpin and Kraft (1963). The data analysis was done with the help of SPSS software version 24, Amose version 20 and with the structural equation test.

Findings: The results show that the structural model of the research is of good value. The organizational atmosphere of schools and teacher self-efficacy is positively and meaningfully related to effective teaching ($P < 0.01$) and teacher self-efficacy is directly and indirectly influenced by the effective teaching of teachers through the organizational atmosphere of schools.

Conclusion: It seems useful to promote the effective teaching of teachers of exceptional schools and to raise their awareness of the automatic teaching of teachers and the organizational atmosphere of schools and to hold courses based on the automatic teaching of teachers and the organizational atmosphere of schools to improve the effective teaching of teachers.

Citation: Javaheri Moghanlou A., Moghaddasi khiavi M., Amanat Glodar S., Rahimi, S. (2024). Examining the Mediating Role of the organizational Atmosphere of Schools in the Relationship Between Self-Efficacy and Effective Teaching in Teachers. *Journal of Applied Educational Leadership*, (), -. Persian []

*Corresponding author: Saeid Rahimi

Address: Faculty of Psychology and Educational Sciences, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran.

Tell: 09184024906

Email: s.rahimi@uma.ac.ir

Extended Abstract

Introduction:

Today, the progress and development of countries, organizations and institutions, small and large, is driven by human science and knowledge, and the increase in science and knowledge and rapid changes have led organizations to put attention to education at the top of their programs. Effective teaching is a term used to describe the knowledge, strategies and behavior of successful teachers, and is an ability that involves making a positive impact on the student's life and academic career, including teaching important skill sets, introducing new concepts, and managing any concerns and classroom disorder (Mallillin, 2024). Teachers usually try to use effective teaching methods to help students speed up their learning and understanding (Derakhshinejad, & parsitabar, 2021). One of the variables that can be related to effective teaching of teachers is the self-efficacy of teachers and the organizational atmosphere of schools. Tschannen-Moran & Hoy (2001) defines teacher self-efficacy as an assessment of the ability to create positive outcomes for students' learning and to involve them in learning, even in the presence of troubled or unmotivated students, and it is divided into three sub-scales: engaging learners, teaching methods, classroom management. The teacher's self-efficacy refers to his ability to cope with the demands and challenges of his position. The inner qualities that distinguish one organization from another and influence the behavior of those within that organization are called the organizational atmosphere (Lu et al, 2022). As a small community, the school creates a special social atmosphere thanks to the complex network of human relationships, which is very effective in the all-round development of the personality of students and teachers (Gonzalez et al, 2022).

Teachers in exceptional schools have difficult tasks and are therefore vulnerable due to the specific educational space, which is why it is of particular importance to examine the teaching category in this group of teachers. Given the importance of education and the role of infrastructure in achieving theoretical and practical educational goals, it is natural to pay special attention to effective training that can ensure the achievement of important educational goals. Teaching Exceptional Children is a very challenging and difficult task. It seems that special planning is needed to identify the effective components of these teachers' effective teaching methods for children. Students with academic progress with appropriate and effective education can successfully respond to academic challenges and achieve academic success. This depends on having teachers with specific and desirable characteristics, very little research has been done in the field of effective teaching of this group. More and more coherent research is felt in this area. On the other hand, there is no relationship between self-efficacy and effective teaching in teachers by mediating the organizational atmosphere of research schools. To this end, the present study seeks to answer the question of whether the organizational atmosphere of schools can mediate the relationship between self-efficacy and effective teaching of teachers.

Methodology:

The present study is a descriptive - correlation and modeling study and is classified as applied research. The statistical community of this study was all the teachers of the exceptional schools of the province of Ardabil and the city of Tabriz in 1402. The number of 280 people who were eligible to enter the study (aged between twenty-two and forty-five years, at least two and at most twenty years of experience in teaching exceptional children) according to the rule of 20 (Kline, 2010), 200 participants can have acceptable results. Since some questionnaires may be incomplete and may no longer be used, a sample of 280 people was considered. After examining the questionnaires, 12 questionnaires were abandoned due to incompleteness and the data of 268 people were analyzed. The researchers received the necessary permits from the Education Department of Tabriz and Ardabil province and distributed the questionnaires individually among teachers of exceptional schools. In this study, the researchers considered all the ethical principles of the research, including the acquisition of informed consent and the right to participate in the research. In this study, data was collected using four effective teacher teaching questionnaires, teacher self-efficacy and organizational atmosphere. Data analysis was done with the help of SPSS software version 24 Amose version 20 and with the structural equation test.

Results:

According to the results of this study, teacher self-efficacy directly affects effective teaching, as well as teacher self-efficacy directly affects the organizational atmosphere of schools. On the other hand, the automatic teacher income variable indirectly and meaningfully affects effective teaching through the organizational climate

variable of schools. This finding suggests that all indirect influences are meaningful. Also, all the indicators for the structural equation model of the research variables are absolute indicators and relative indicators at an acceptable level, and therefore the structural model has the necessary reliability.

Discussion and conclusion

The aim of this study was to examine the mediating role of the organizational atmosphere of schools in the relationship between teacher self-efficacy and effective teaching in teachers. The first finding of the present study showed that there is a positive and meaningful relationship between teacher self-efficacy and effective teaching. In explaining this finding, it can be stated that the teacher's beliefs are the most important beliefs that determine his teaching behavior (Orakci et al, 2023) and this helps teachers gain sufficient knowledge about the curriculum, teaching methods used, necessary tools and teaching tools, and improve their academic performance. Teacher effectiveness is an important factor related to various educational consequences, including academic performance, student motivation and efficiency, teacher class behavior, teaching efforts, goals and levels. High-income teachers embrace new ideas and are willing to use new methods to meet students' needs (Ghanbari, Hemmati, 2015). Another finding of the present study showed that the organizational atmosphere of schools and effective teaching have a positive and meaningful relationship; in explaining this finding, it can be stated that the school atmosphere is one of the continuous characteristics of the school environment through which members understand and influence their choices. Open space and mutual trust are an important and influential factor in effective teacher training. Because mutual respect and trust between administrators and teachers and teachers and students helps students learn and satisfy teachers. Positive atmosphere and mutual trust students strive for greater success. Effective teaching is necessary for the teacher to be effective, and an effective teacher has characteristics such as creating a warm atmosphere in the classroom between the teacher and the student. The next finding confirms the impact of school organizational atmosphere mediation on the relationship between teacher self-efficacy and effective teaching. The results have shown that the organizational atmosphere of schools is related firstly to the impact on effective teaching, and secondly to the self-efficacy of the teacher. The impact of the organizational atmosphere of schools on teacher self-efficacy can be explained by the fact that if school teachers believe that they can promote the school's progress and contribute to its success, they will also cooperate with their colleagues, which will increase their personal efficiency (Vois karami, 2016). In the meantime, the school atmosphere increases the motivation of teachers to participate and thus increase their collective self-efficacy by achieving school goals. According to the results of this study in clinical practice, it is possible to rely on this evidence to provide the necessary measures to plan programs based on the improvement of teacher and organizational atmosphere of schools and ultimately have a positive impact on the effective teaching of teachers of exceptional schools and hold workshops in schools and teach solutions to improve teacher and organizational atmosphere of schools to teachers and managers of exceptional schools.

Reference:

- Derakhshinejad, A, & parsitabar, M. (2021). Examination of effective teaching and its influential components and introduction of techniques to increase the effectiveness of teaching teachers. *Journal of New Research Approaches in Management and Accounting*. 5 (60), 186-198. (In Persian) [<https://majournal.ir/index.php/ma/article/view/1776>].
- Gonzalez, K., Lynch, K., & Hill, H. C. (2022). A meta-analysis of the experimental evidence linking stem classroom interventions to teacher knowledge, classroom instruction, and student achievement. [<https://doi.org/10.26300/d9kc-4264>].
- Ghanbari, S, Hemmati, M. (2015). Examination of the relationship between the quality of working life and the self-efficacy of primary school teachers in Hamedan. *Educational Leadership & administration*. 9 (1), 117-134. (In Persian) [<https://sanad.iau.ir/Journal/edu/Article/857455>].
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (Third Edition). New York: Guilford Press. [<https://books.google.com/books?id=t2CvEAAAQBAJ&lpg=PP1&ots>].
- Lu, J., Deng, Q., & Liu, W. (2022). Effects of Organizational Atmosphere and Organizational Practice on Knowledge, Attitude, and Practice Toward Diffusion and Utilization of Hepatic Contrast-Enhanced

Examining the Mediating Role of the organizational Atmosphere of Schools in the Relationship Between Self-Efficacy and Effective Teaching in Teachers

- Ultrasound Among Physicians. *Frontiers in public health*, 10, 778253. [<https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.778253>].
- Mallillin, L. L. D. (2024). Instructional teaching theory: Basis for effective teaching device in learning. *Eureka: Journal of Educational Research*, 2(2), 120–132. [<https://doi.org/10.56773/ejer.v2i2.29>].
- Orakçı, Ş., Yüreğilli Göksu, D., & Karagöz, S. (2023). A mixed methods study of the teachers' self-efficacy views and their ability to improve self-efficacy beliefs during teaching. *Frontiers in Psychology*, 13, 1035829. [<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1035829>].
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. [[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)].



مقاله پژوهشی

بررسی نقش میانجی جو سازمانی مدارس در رابطه بین خودکارآمدی معلم و تدریس اثربخش در آموزگاران

ابوالفضل جواهری مغانلو^۱، معصومه مقدسی خیاوی^۲، صمد امانت جلودار^۳، سعید رحیمی^{۴*}

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

۳. کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۴. دکتری روان‌شناسی عمومی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.



اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۱/۵

شماره صفحات: ۹۸-۱۱۶

چکیده

مقدمه و هدف: معلمان با تدریس اثربخش می‌توانند موجب بهبود وضعیت تحصیلی دانش آموزان شوند. بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی جو سازمانی مدارس در رابطه بین خودکارآمدی معلم و تدریس اثربخش در آموزگاران بود.

روش‌شناسی پژوهش: روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری آن تمامی معلمان مدارس استثنایی استان اردبیل و شهر تبریز در سال ۱۴۰۲ بود که از بین آن‌ها ۲۸۰ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند؛ سپس به پرسش‌نامه‌های تدریس اثربخش آموزگاران محمودی و همکاران (۱۳۹۸)، خودکارآمدی معلم اسپان - موران و هوی (۲۰۰۱) و جو سازمانی هالیپین و کرافت (۱۹۶۳) پاسخ دادند. تحلیل داده‌ها به کمک نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴، Amose نسخه ۲۰ و با آزمون معادلات ساختاری انجام شد.

یافته‌ها: نتایج نشان که مدل ساختاری پژوهش از برازش مناسب برخوردار است. جو سازمانی مدارس و خودکارآمدی معلم با تدریس اثربخش ارتباط مثبت و معناداری دارد ($P < 0.01$) و خودکارآمدی معلم، به صورت مستقیم و غیرمستقیم از طریق جو سازمانی مدارس بر تدریس اثربخش آموزگاران مؤثر است.

بحث و نتیجه‌گیری: ارتقاء هرچه بیشتر تدریس اثربخش معلمان مدارس استثنایی و برگزاری دوره‌های مبتنی بر آموزش خودکارآمدی معلم و جو سازمانی مدارس جهت بهبود تدریس اثربخش آموزگاران مفید به نظر می‌رسد.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید:



DOI: 10.22098/AEL.2024.14
505.1409

واژه‌های کلیدی:

جو سازمانی مدارس، خودکارآمدی معلم، تدریس اثربخش، آموزگاران.

استناد: جواهری مغانلو، ابوالفضل؛ مقدسی خیاوی، معصومه؛ امانت جلودار، صمد؛ و رحیمی، سعید. (۱۴۰۲). بررسی نقش میانجی جو سازمانی مدارس در رابطه بین خودکارآمدی معلم و تدریس اثربخش در آموزگاران. فصلنامه علمی- پژوهشی رهبری آموزشی کاربردی، (۱)، ۹۷-۱۱۶.

*نویسنده مسئول: سعید رحیمی

نشانی: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

تلفن: ۰۹۱۸۴۰۲۴۹۰۶

پست الکترونیکی: s.rahimi@uma.ac.ir

امروزه پیشرفت و توسعه کشورها، سازمان‌ها و مؤسسات کوچک و بزرگ در گرو علم و دانش بشری است و افزایش علم و دانش و تغییرات پرشتاب سبب شده است که سازمان‌ها توجه به آموزش و پرورش را در رأس برنامه‌های خود قرار دهند؛ زیرا آموزش و پرورش یکی از مهم‌ترین عوامل پیشرفت ملل و جوامع و زیربنای توسعه کشورها و سازمان‌ها می‌باشد. سازمان آموزش و پرورش به منظور تحقق اهداف خود، یعنی تعلیم و تربیت انسان‌ها، نیازمند برخورداری از معلمان تلاش‌گر، دلسوز و کارآمد است. معلمان کارآمد با داشتن التزام عملی و احساس مسئولیت، وظایف خود را به بهترین شکل انجام داده و موجب بهره‌وری نظام آموزشی می‌شوند (Pas et al, 2022). موفقیت معلمان کارآمد، در گرو تدریس اثربخش می‌باشد. در واقع تدریس، فعالیتی آگاهانه و هدفمند بوده که با هدف تغییر و ارتقای سطح دانش بر اساس وضعیت شناختی دانش‌آموز انجام می‌شود (Mayasari, et al, 2022). به عبارت دیگر، تدریس یک فرآیند تعاملی دو طرفه است که در آن دانش‌آموزان و معلمان بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند (Ventista & Brown, 2023). تدریس اثربخش اصطلاحی است که برای توصیف دانش، راهبردها و رفتار معلمان موفق به کار می‌رود و توانایی است که شامل ایجاد تأثیر مثبت بر زندگی و حرفه تحصیلی دانش‌آموز، از جمله آموزش مجموعه مهارت‌های مهم، معرفی مفاهیم جدید و مدیریت هرگونه نگرانی و بی‌نظمی کلاس درس می‌شود (Mallillin, 2024). معلمان معمولاً تلاش می‌کنند تا از شیوه‌های تدریس اثربخش برای کمک به دانش‌آموزان برای افزایش سرعت یادگیری و درک آن‌ها استفاده کنند (Derakhshinejad, & parsitabar, 2021). درخشی‌نژاد و پارسیتبار (Derakhshinejad, & parsitabar, 2021) در پژوهشی با عنوان تدریس اثربخش به عنوان توانایی مدرس برای آسان نمودن دستیابی فراگیران به سطوح بالای تفکر یا تفکر مستقل عنوان می‌کنند که تدریس اثربخش مهم‌ترین و مؤثرترین عامل در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان محسوب می‌شود. سیمرجیت و همکاران (Simerjit et al, 2013) در پژوهشی نشان دادند مهارت‌های تدریس، تسلط بر موضوع، ارائه مطالب جدید، علاقه و اطمینان، ارتباط و تحقیق علمی و مهارت‌های شخصی از ویژگی‌های اصلی روش‌های تدریس اثربخش است. قونجی و همکاران (Ghonji et al, 2013) در پژوهشی نشان دادند طرح درس، مهارت آموزشی، مهارت ارتباطی، قابلیت تدریس و ویژگی‌های شخصیتی بر تدریس اثربخش مؤثرند. کلاسین و تزی (Klassen & Tze, 2014) نیز در پژوهشی نشان دادند خودکارآمدی و ویژگی‌های شخصیتی فرد به طور مستقیم و معناداری با اثربخشی تدریس مرتبط هستند.

یکی از متغیرهایی که می‌تواند با تدریس اثربخش آموزگاران ارتباط داشته باشد، خودکارآمدی معلمان است. خودکارآمدی ارزیابی توانایی فرد برای انجام یک رفتار خاص است و این باور در کار و رفتار افراد تأثیر زیادی دارد (Berg & Smith, 2018). امروزه باورهای خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین عوامل در رفتار انسان تلقی می‌شود و یکی از مهم‌ترین عوامل انگیزش، عواطف، تفکر و کار انسان است (Domingo, 2023). اسپانچن موران و هوی (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) خودکارآمدی معلم را به عنوان ارزیابی توانایی ایجاد نتایج مثبت برای یادگیری دانش‌آموزان و مشارکت دادن آن‌ها در یادگیری، حتی در حضور دانش‌آموزان مشکل‌دار یا بی‌انگیزه تعریف می‌کنند و آن را در سه خرده مقیاس درگیر کردن فراگیران، روش‌های تدریس، مدیریت کلاس تقسیم کرده‌اند. خودکارآمدی معلم به توانایی او در کنار آمدن با خواسته‌ها و چالش‌های موقعیت خود اشاره دارد. معلمان با خودکارآمدی بالا اهداف آموزشی خود را تنظیم می‌کنند و سعی می‌کنند از روش‌های جدید برای غلبه بر مشکلات و دستیابی به اهداف استفاده کنند. معلمان با خودکارآمدی بالاتر رضایت شغلی کلی بالاتر و همچنین انتظارات بالاتری برای مقابله با مشکلات احتمالی و تغییرات آینده دارند (Täschner et al, 2023). اراکسی و همکاران (Orakcı et al, 2023) در پژوهشی با عنوان مطالعه روش‌های ترکیبی دیدگاه‌های خودکارآمدی معلمان و توانایی آن‌ها در بهبود باورهای خودکارآمدی در حین تدریس به این نتیجه دست یافتند که سطح خودکارآمدی بالایی معلمان بر بهبود تدریس تأثیر می‌گذارد. ویدرگور (Vidergor, 2023) در پژوهشی با عنوان تأثیر خود نوآوری معلمان بر پاسخ‌گویی، خودکارآمدی یادگیری از راه دور و شیوه‌های تدریس به این نتیجه دست یافتند که افزایش خود نوآوری معلمان ممکن است بر خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری آن‌ها تأثیر بگذارد و به شیوه‌های تدریس را بهبود ببخشد. شو (Shu, 2022) در پژوهشی با عنوان تعهد و خودکارآمدی معلمان به عنوان پیش‌بینی‌کننده درگیری کاری و بهزیستی به این نتیجه دست یافتند که خودکارآمدی معلم، از جمله اعتقاد مریبان به مهارت آن‌ها برای

مدیریت موفقیت‌آمیز تکالیف، مسئولیت‌ها و مشکلات مرتبط با فعالیت تخصصی آن‌ها، نقش مهمی در تأثیرگذاری بر نتایج کلیدی تحصیلی در محیط شغلی دارد. رنگیان (Rangian, 2022) در پژوهشی با عنوان پیش‌بینی اثربخشی تدریس در آموزش مجازی بر اساس سرسختی شغلی، ارتباط معلم-شاگرد و خودکارآمدی معلمان پایه ششم شهرستان رودان به این نتیجه دست یافت که تغییر در جهت‌گیری یادگیری معلمان می‌تواند بر خودکارآمدی معلمان و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر واقع شود. محمدی نصیرائی (Mohammadi nasiraei, 2021) در پژوهش با عنوان پیش‌بینی تدریس اثربخش در آموزش مجازی بر اساس آگاهی فراشناختی، خودکارآمدی و سبک تبیینی (خوش‌بینی - بدبینی) معلمان مقطع ابتدایی شهرستان میناب به این نتیجه دست یافت که آگاهی فراشناختی، خودکارآمدی و سبک تبیینی (خوش‌بینی-بدبینی) به‌طور مثبت و معناداری تدریس اثربخش در فضای مجازی را پیش‌بینی می‌کنند.

از متغیرهایی که می‌تواند در بین متغیرهای پژوهش نقش واسطه‌گری ایفا کند، جو سازمانی مدارس است. ویژگی‌های درونی که یک سازمان را از سازمان دیگر متمایز می‌کند و بر رفتار افراد درون آن سازمان تأثیر می‌گذارد، جو سازمانی نامیده می‌شود (Lu et al, 2022). هوی و سابو (Hoy & Sabo, 1998) با بررسی جو سازمانی مدرسه، به دو عامل مهم در این زمینه اشاره می‌کنند، در رفتار حمایتی، دستوری و تهدیدی مدیر، عامل اول را تشکیل داده و در رفتار عدم تعهد، متعهدانه و همکارانه معلم، عامل دوم را تعیین می‌کند. به طور اخص آن‌ها بیان داشتند جو مدارس می‌تواند به صورت یکی از انواع چهارگانه باز، متعهدانه، غیرمتعهدانه و بسته در نظر گرفته شود. مدارس با جو آزاد سطوح پایین‌تری از عدم مشارکت، موانع و محدودیت‌های کم‌تر و سرگرمی و حریم خصوصی بیش‌تری دارند. این ترکیب فضایی را فراهم می‌کند که هم مدیران و هم معلمان رفتار خوبی دارند. در این فضا، معلمان برای رسیدن به اهداف، تعامل با دانش‌آموزان و کمک به هر دانش‌آموز با یکدیگر همکاری می‌کنند. از سوی دیگر، مدیران به معلمان در کارشان کمک نمی‌کنند، بلکه بر آن‌ها نظارت دقیق دارند. از سوی دیگر معلمان رفتار رهبر را نادیده می‌گیرند و به عنوان متخصص با هم همکاری می‌کنند. به‌طور کلی، رابطه بین معلمان و مدیران بسته است، در حالی که روابط بین معلمان، دانش‌آموزان و همکاران باز است. جو غیرمتعهدانه برعکس جو متعهدانه است. مدیران از معلمان حمایت می‌کنند، به شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان برای کمک به موفقیت در کارشان احترام می‌گذارند، از پیشنهادات مفید معلمان استقبال می‌کنند و سعی می‌کنند کاغذبازی را به حداقل برسانند. در این میان معلمان نسبت به سایر همکاران خود بی‌تفاوت هستند، مدیر به دانش‌آموزان کمکی نمی‌کند و سعی در تخریب همکارانشان دارد. خلاصه رفتار رهبر باز و رفتار معلم بسته است. جو بسته دارای خواص متضاد جو باز است. اعتماد و نشاط کم است و بیکاری زیاد. مدیر و معلمان مشغول به نظر می‌رسند، مدیر بر مسائل بی‌اهمیت، پیش پا افتاده و غیر ضروری تمرکز می‌کند و با همین تأکید مدیر کم‌ترین همکاری را دارند و رضایت کم‌تری نشان می‌دهند (Özgenel, 2020). محیط مدرسه می‌تواند موقعیت‌های استرس‌زا را برای معلمان ایجاد کند، از جمله رفتار مخرب دانش‌آموزان، ساختارهای انگیزشی ناکافی، انزوای حرفه‌ای، تعارض و نقش‌های متعدد (Barnová et al, 2023). مدرسه به عنوان یک جامعه کوچک، به لطف تنظیم شبکه پیچیده روابط انسانی، فضای اجتماعی خاصی را ایجاد می‌کند که در رشد همه جانبه شخصیت دانش‌آموزان و معلمان بسیار مؤثر است (Gonzalez et al, 2022). دومینگو (Domingo, 2023) در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه بین جو مدرسه و خودکارآمدی معلم در اورگان به این نتیجه دست یافتند که بین جو مدرسه و خودکارآمدی معلم رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. شاکل و همکاران (Shakeel et al, 2022) در پژوهشی با عنوان ارتباط ویژگی‌های شخصیتی، خودکارآمدی و فرسودگی معلمان در مدارس دولتی: نقش تعدیل‌کننده جو مدرسه به این نتیجه دست یافتند که ویژگی‌های شخصیتی بر فرسودگی شغلی از طریق خودکارآمدی تأثیر معناداری دارد. ژانگ و ژانگ (Zhang, & Zheng, 2020) در پژوهشی با عنوان تأثیر محیط سازمانی مدارس بر یادگیری مشارکتی معلمان: نظرسنجی از معلمان شانگ‌های به این نتیجه دست یافتند که رهبری حمایتی، جو مشارکتی و ساختار سازمانی تأثیر مثبت معناداری بر تحقیق و همکاری روزانه معلمان دارد، در حالی که موانع فرهنگی دارای تأثیر منفی قابل توجهی بر پرس و جو و همکاری روزانه معلمان دارد. اودر و آیزنچیمدت (Oder & Eisenschmidt, 2018) نیز در پژوهشی با عنوان ادراک معلمان از جو مدرسه به عنوان شاخصی از اعتقادات آنان به تدریس مؤثر به این نتیجه دست یافتند که ادراک معلمان از جو مدرسه تا حدی با ادراک آن‌ها از شیوه‌های آموزشی مؤثر مرتبط است. سالمات و همکاران (Selamat et al, 2013) در پژوهشی با عنوان تأثیر جو سازمانی بر عملکرد شغلی معلمان به این

نتیجه دست یافتند که معلمان یک دوره متوسطه قادر به انجام وظایف خود نیستند و جو سازمانی در مدرسه ناسالم است. این مطالعه همچنین نشان داد که جو سازمانی عامل مهمی است که می‌تواند بر عملکرد شغلی معلمان و تدریس تأثیر بگذارد.

معلمان محور و مهم‌ترین عنصر آموزشی در مؤسسات آموزشی هستند که مستقیماً برای رسیدن به اهداف تلاش می‌کنند. معلمان مدارس استثنایی به دلیل تعامل با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه از جمله ناتوانی‌های ذهنی، بینایی، شنوایی، حرکتی و در برخی موارد ترکیبی از این ناتوانی‌ها با شرایط کاری ویژه‌ای مواجه هستند. معلمان دخیل در تدریس و آموزش این دانش‌آموزان، به دلیل ویژگی‌های انعطاف‌ناپذیری، وابستگی، ضعف جسمی و روانی دانش‌آموزان استثنایی تأثیرگذاری بیش‌تری روی این گروه دارند. معلمان مدارس استثنایی وظایف سختی بر عهده دارند و از این رو به دلیل فضای آموزشی خاص آسیب‌پذیر هستند، به همین سبب بررسی مقوله تدریس در این گروه از معلمان از اهمیت خاصی برخوردار است. با توجه به اهمیت آموزش و نقش زیرساخت‌ها در دستیابی به اهداف آموزشی نظری و عملی، طبیعی است که به آموزش‌های مؤثری که بتواند دستیابی به اهداف مهم آموزشی را تضمین کند، توجه ویژه‌ای شود. آموزش به کودکان استثنایی یک کار بسیار چالش برانگیز و دشوار است. به نظر می‌رسد برای شناسایی مؤلفه‌های مؤثر روش‌های تدریس مؤثر این معلمان برای کودکان، برنامه‌ریزی ویژه‌ای لازم باشد. دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی با آموزش مناسب و مؤثر می‌توانند با موفقیت به چالش‌های تحصیلی پاسخ دهند و به موفقیت تحصیلی دست یابند. این امر در گرو داشتن معلمانی با ویژگی‌های خاص و مطلوب می‌باشد، پژوهش‌های بسیار اندکی در زمینه تدریس اثربخش این گروه انجام شده است. انجام پژوهش‌های بیش‌تر و منسجم‌تر در این زمینه احساس می‌شود. از طرفی نیز در مورد ارتباط خودکارآمدی و تدریس اثربخش در آموزگاران با میانجی‌گری جو سازمانی مدارس پژوهشی وجود ندارد. به همین منظور، پژوهش حاضر درصدد پاسخ‌گویی بدین سؤال است که آیا جو سازمانی مدارس می‌تواند در رابطه بین خودکارآمدی و تدریس اثربخش آموزگاران نقش میانجی ایفا کند؟



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات توصیفی - همبستگی و مدل‌یابی بوده است و در دسته‌بندی تحقیقات کاربردی قرار می‌گیرد. جامعه آماری این پژوهش، تمامی معلمان مدارس استثنایی استان اردبیل و شهر تبریز در سال ۱۴۰۲ بود. تعداد ۲۸۰ نفر که شرایط ورود به مطالعه (سن بین بیست و دو تا چهل و پنج سال، حداقل دو و حداکثر بیست سال سابقه آموزش به کودکان استثنایی) را داشتند به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. برای محاسبه حجم نمونه به ادبیات تحقیق مرتبط با مدل‌سازی توجه شد. کلاین (Kline, 2010) راه حل مناسبی برای تعیین حجم نمونه در مطالعات معادلات ساختاری ارائه می‌کند. به گفته وی، حداقل نسبت حجم نمونه برای هر پارامتر ارزیابی شده ۵ نفر و سطح بهینه ۲۰ نفر است (Kline, 2010). طبق قاعده ۲۰ نفر کلاین، ۲۰۰ شرکت‌کننده می‌تواند نتایج قابل قبولی داشته باشد. از آنجایی که برخی از پرسش‌نامه‌ها ممکن است ناقص باشند و دیگر مورد استفاده قرار نگیرند، نمونه‌ای متشکل از ۲۸۰ نفر در نظر گرفته شد. پس از بررسی پرسش‌نامه‌ها تعداد ۱۲ پرسش‌نامه به علت ناقص بودن کنار گذاشته شد و داده‌های ۲۶۸ نفر تحلیل شد.

روش جمع‌آوری داده‌ها به شرح زیر است. پژوهشگران مجوز لازم را از آموزش و پرورش شهر تبریز و استان اردبیل دریافت کردند و پرسش‌نامه‌ها را به صورت انفرادی بین معلمان مدارس استثنایی توزیع کردند. در این پژوهش محققین کلیه اصول اخلاقی پژوهش از جمله کسب رضایت آگاهانه و حق مشارکت در پژوهش را در نظر گرفتند. لازم به ذکر است که مشخصات دموگرافیک (سن، جنس، سطح تحصیلات، وضعیت تأهل) در ابتدای پرسش‌نامه عنوان شده بود. در این پژوهش داده‌ها با استفاده از چهار پرسش‌نامه جمع‌آوری شد که شامل:

۱- پرسش‌نامه تدریس اثربخش آموزگاران: این پرسش‌نامه توسط محمودی و همکاران (Mahmodi, 2019) در جهت سنجش تدریس اثربخش آموزگاران ساخته شد. این پرسش‌نامه ۴۵ سؤال دارد که بر اساس مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت؛ از گزینه‌ی هیچ وقت، با اختصاص نمره‌ی (۱) به ندرت (۲)، گاهی اوقات (۳) و همیشه (۴) تنظیم شده است. دامنه نمره‌ها در این پرسش‌نامه بین ۴۵ تا ۱۸۰ قرار دارد. در پژوهش محمودی و همکاران (Mahmodi, 2019) اعتبار پرسش‌نامه با استفاده از روش تحلیل عوامل بررسی و بر این اساس ۸ عامل استخراج شد. این عوامل شامل جامع‌نگری در تدریس، شناسایی و حل مشکلات یادگیری، طرح درس، ایجاد جو یادگیری، ارزشیابی، ایجاد روحیه و جو مثبت در کلاس، مدیریت زمان و استفاده از تقویت‌کننده‌های مثبت می‌شود. پایایی پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به دست آمد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

۲- پرسش‌نامه کوتاه خودکارآمدی معلم: این پرسش‌نامه توسط اسپچان - موران و هوی (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) ساخته شده است. این پرسش‌نامه ابزاری است که ۳ عامل و ۱۲ سؤال دارد و نحوه پاسخ‌گویی آن به شکل طیف پنج درجه‌ای لیکرت و از بسیار زیاد تا بسیار کم، متغیر است. برای گزینه بسیار زیاد، نمره پنج و خیلی کم، نمره یک تعلق می‌گیرد. دامنه نمره‌ها در این پرسش‌نامه بین ۱۲ تا ۷۵ قرار دارد. علاوه بر نمره کلی، این پرسش‌نامه سه نمره فرعی مربوط به خرده مقیاس‌های کارایی در مشارکت فراگیران، کارایی در راهبردهای آموزشی و کارایی در مدیریت کلاس درس دارد. روایی سازه‌ای پرسش‌نامه، به وسیله اسپچان - موران و هوی (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)، با روش تحلیل عاملی بررسی و تأیید شده است. آن‌ها اعتبار پرسش‌نامه را با آلفای کرونباخ برای برای کل مقیاس ۰/۹۰ گزارش کرده‌اند. در پژوهش سالاری و طالع‌پسند (Salari, Talepasand, 2020) اعتبار کل پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ محاسبه شد، که نشانگر همسانی درونی مناسب این پرسش‌نامه بود. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد.

۳- پرسش‌نامه جو سازمانی: این پرسش‌نامه توسط هالپین و کرافت (Halpin & Croft, 1963) به منظور بررسی جو سازمانی مدارس طراحی شده استفاده شد و مشتمل بر خرده مقیاس‌های روحیه، ممانعت، صمیمیت، عدم جوشش، مراعات، فاصله‌گیری، نفوذ و تاکید بر تولید در ۳۲ گویه می‌باشد. این پرسش‌نامه بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت؛ از گزینه‌ی خیلی کم با اختصاص نمره‌ی (۱)، کم (۲)، تاحدودی (۳)، زیاد (۴) و خیلی زیاد (۵) تنظیم شده است. دامنه نمره‌ها در این پرسش‌نامه بین ۳۲ تا ۱۶۰ قرار دارد. در پژوهش ناظم (Nazem, 2007) روایی کل این پرسش‌نامه ۰/۸۲ عنوان شده است. همچنین پایایی این پرسش‌نامه به روش آلفای کرونباخ برای بعد تأکید ۰/۵۵، بعد روحیه ۰/۷۵، بعد ملاحظه‌گری ۰/۵۹، بعد فقدان تعهد شغلی ۰/۷۳، بعد صمیمیت ۰/۶۰، بعد مزاحمت ۰/۶۸، بعد فاصله‌گیری ۰/۲۶ و برای بعد نفوذ ۰/۸۴ بیان شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل جو سازمانی ۰/۸۱ به دست آمد. تحلیل داده‌ها به کمک نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴، Amose نسخه ۲۰ و با آزمون معادلات ساختاری انجام شد.

یافته‌ها

نمونه پژوهش شامل ۲۶۸ نفر از معلمان مدارس استثنایی بود. یافته‌های توصیفی گروه نمونه نشان داد میانگین سنی افراد نمونه ۳۲/۹ و انحراف معیار آن ۶/۶ سال بود. از بین افراد شرکت‌کننده ۱۳۸ نفر زن (۵۱/۴ درصد)، ۱۳۰ نفر مرد (۴۹/۶ درصد) بودند. نحوه‌ی توزیع پاسخ‌گویان بر اساس وضعیت تحصیلی و تأهل نشان داد بیش‌تر شرکت‌کنندگان دارای مدرک کارشناسی ارشد (۵۱/۱ درصد) و متأهل (۶۲/۴ درصد) بودند.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی شرکت‌کنندگان در متغیرهای اصلی پژوهش

متغیر	آماره	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشدگی	Z	df	sig
خودکارآمدی معلم	۲۴/۲	۳/۴	۰/۲۳	-۰/۱۰	۰/۹۰۳	۲۸	۰/۳۰۸	
تدریس اثربخش	۴۸/۹	۳/۸	۰/۳۱	-۰/۵۶	۰/۵۷۹	۲۸	۰/۱۲۱	
جو سازمانی	۴۴/۶	۶/۲	۰/۳۱	-۰/۵۶	۰/۱۹۰	۲۸	۰/۱۸۳	

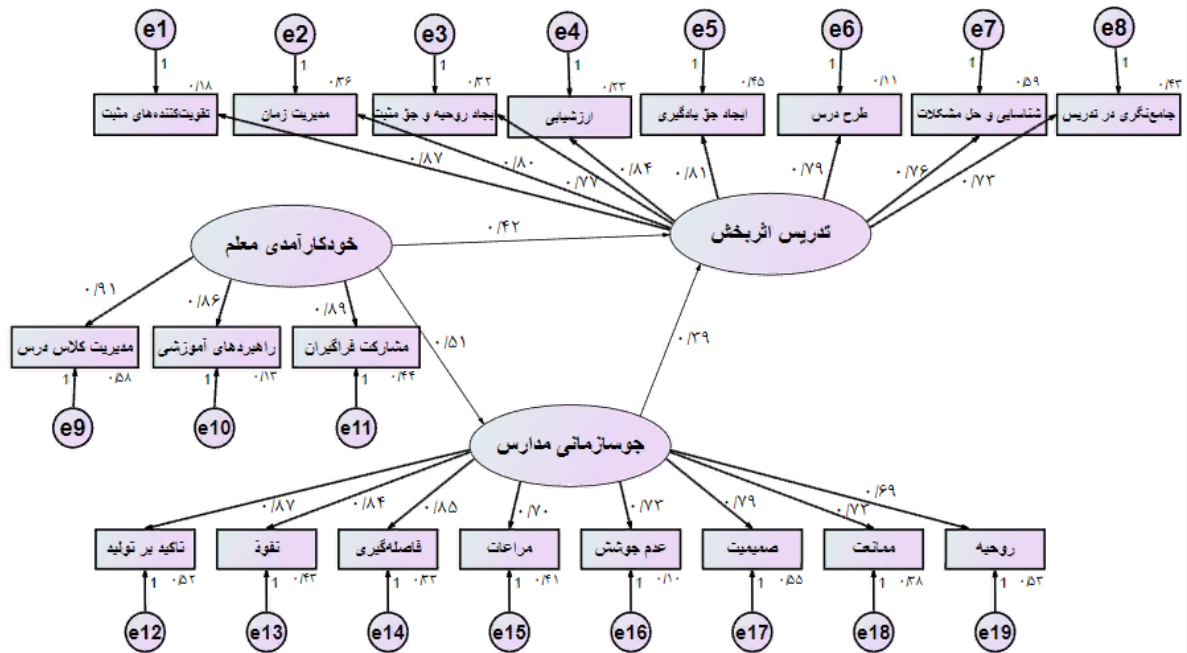
بر اساس نتایج جدول ۱ می‌توان گفت که مقادیر چولگی و کشیدگی در تمامی متغیرهای مورد مطالعه بین -۱ و +۱ قرار دارند، لذا توزیع نرمال در کلیه متغیرهای مورد مطالعه نرمال است. همچنین نتایج آزمون تک نمونه‌ای کالموگروف-اسمیرنوف نیز نشان از توزیع نرمال نرمال در کلیه متغیرهای مورد مطالعه می‌باشد.

جدول ۲ ضرایب رگرسیونی و سطوح معناداری مدل نهایی پژوهش را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج این جدول، خودکارآمدی معلم به طور مستقیم بر تدریس اثربخش، همچنین خودکارآمدی معلم به طور مستقیم بر جو سازمانی مدارس تأثیر می‌گذارد و همه این تأثیرات در سطح ۹۹/۹ درصد معنادار هستند. از طرفی نیز متغیر خودکارآمدی معلم به طور غیر مستقیم و معنادار از طریق متغیر جو سازمانی مدارس بر تدریس اثربخش تأثیر می‌گذارد. این یافته حاکی از آن است که همه تأثیرات غیرمستقیم حداقل در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار هستند. همچنین شکل ۲ خروجی گرافیکی استاندارد شده می‌باشد، ضرایب تأثیر مسیرها را نشان می‌دهد.

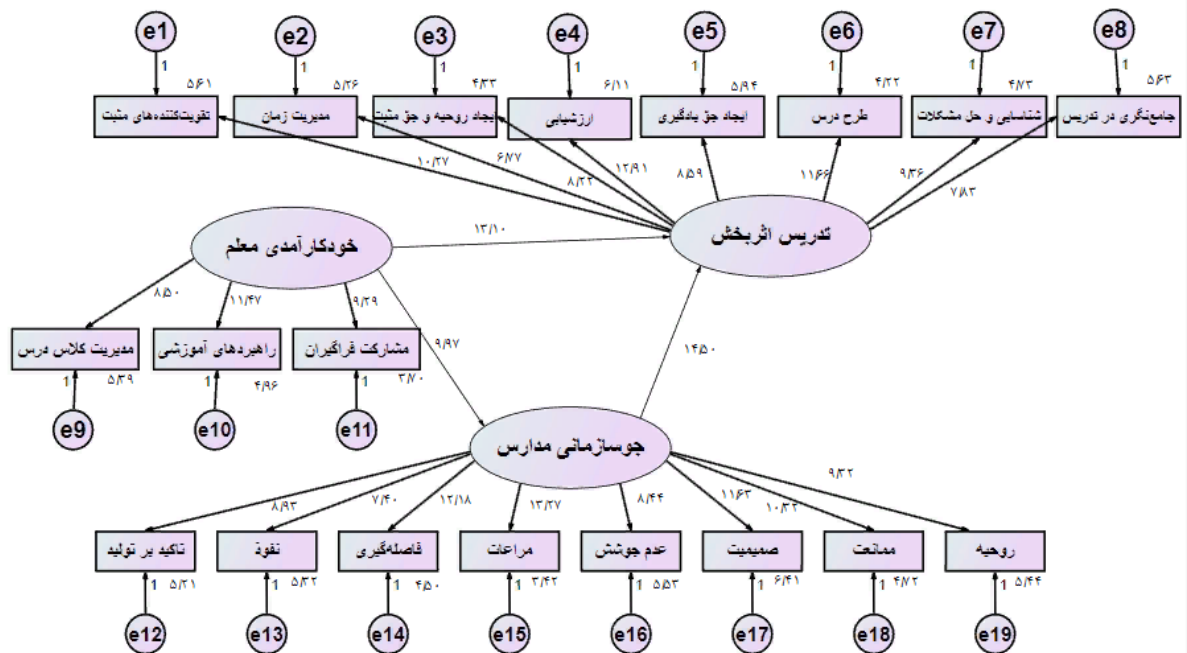
جدول ۲. ضرایب رگرسیونی و سطوح معناداری مدل نهایی

رابطه	ضریب تأثیر	سطح معناداری	تأثیرگذاری
خودکارآمدی معلم ← تدریس اثربخش	۰/۴۲	۰/۰۰۸**	مستقیم
خودکارآمدی معلم ← جو سازمانی مدارس	۰/۵۱	۰/۰۰۳**	مستقیم
خودکارآمدی معلم ← جو سازمانی مدارس ← تدریس اثربخش	۰/۳۹	۰/۰۰۱**	غیرمستقیم

* P<۰/۰۵ ** P<۰/۰۱



شکل ۲. خروجی نرم‌افزار بر اساس ضرایب استاندارد



شکل ۳. خروجی نرم افزار بر اساس ضرایب t

برازش الگوهای پیشنهادی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های برازش مدل در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری نهایی تحقیق

نوع شاخص	معیار برازش مدل	مقدار	حد قابل قبول	نتیجه
	کای اسکوار (CMIN)	۱۳۲/۰۶۹	-	-
شاخص‌های مطلق	درجه آزادی (DF)	۳۰	-	-
(برازندگی مدل)	سطح معناداری (P)	۰/۰۰۱	کمتر از ۰/۰۵	قابل قبول
	ریشه میانگین مجذورات خطای برآورد (RMSEA)	۰/۸۴	< ۰/۱۰	قابل قبول
	شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۸۲	> ۰/۸۰	قابل قبول
شاخص‌های نسبی	شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI)	۰/۸۰۳	> ۰/۸۰	قابل قبول
	شاخص برازش اصلاح شده (NFI)	۰/۸۱۶	> ۰/۸۰	قابل قبول
	شاخص برازندگی فزاینده (IFI)	۰/۸۴۳	> ۰/۸۰	قابل قبول
	شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	۰/۸۶۰	> ۰/۸۰	قابل قبول
	شاخص برازش نسبی (RFI)	۰/۷۳۹	> ۰/۶۰	قابل قبول

بر اساس نتایج به دست آمده از جدول ۳ تمامی شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری متغیرهای تحقیق از بعد شاخص‌های مطلق و همچنین شاخص‌های نسبی در سطح قابل قبولی هستند و از این رو مدل ساختاری قابلیت اعتماد لازم را دارد.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی جو سازمانی مدارس در رابطه بین خودکارآمدی معلم و تدریس اثربخش در آموزگاران بود. یافته اول پژوهش حاضر نشان داد که بین خودکارآمدی معلم و تدریس اثربخش رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ این یافته با نتایج پژوهش‌های رنگیان (Rangian, 2022)؛ محمدی نصیرائی (Mohammadi nasiraei, 2021)؛ فریدی (Faridi, 2020)؛ رهنما رودپشتی (Rahnama Rodposhti, 2011)؛ اراکسی و همکاران (Orakci et al, 2023)؛ ویدرگور (Vidergor, 2023) و شو (Shu, 2022) همسو می‌باشد. این پژوهش‌ها به رابطه خودکارآمدی معلم و تدریس اثربخش اشاره کرده‌اند.

در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، احتمالاً برنامه‌های مؤثر، عملکرد بهتر، ایده‌های جدید و راه‌های جدیدی برای پاسخ‌گویی به نیازهای خود نشان می‌دهند (Mohammadi nasiraei, 2021). معلمان با خودکارآمدی بالا انگیزه پیشرفت دارند، توانایی سازماندهی صحیح فعالیت‌های دانش‌آموزان را دارند و توانایی تهیه طرح‌های درسی عملی و مشخص برای دانش‌آموزان را دارند. می‌توان نتیجه گرفت که وجود این عوامل در معلمان تضمین کننده خودکارآمدی بالا و در نهایت تدریس اثربخش است. اسپچان موران و وولفولک (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) خودکارآمدی معلم به عنوان ارزیابی توانایی فرد در تعامل تحصیلی دانش‌آموزان و ایجاد نتایج مثبت برای یادگیری دانش‌آموزان، حتی با دانش‌آموزان مشکل‌دار یا بی‌انگیزه تعریف می‌کنند. تحقیقات

نشان می‌دهد که خودکارآمدی یکی از موثرترین عوامل موفقیت است. در واقع باورهای معلم مهم‌ترین باورهایی است که رفتار تدریس او را تعیین می‌کند (Orakci et al, 2023) و این به معلمان کمک می‌کند تا دانش کافی در مورد برنامه درسی، روش‌های تدریس مورد استفاده، ابزارهای لازم و ابزار آموزشی را به دست آورند و عملکرد تحصیلی خود را بهبود بخشند. اثربخشی معلم یک عامل مهم مرتبط با پیامدهای آموزشی مختلف از جمله عملکرد تحصیلی، انگیزه و کارآمدی دانش‌آموز، رفتار کلاسی معلم، تلاش‌های تدریس، اهداف و سطح متفاوت می‌باشد. معلمان با خودکارآمدی بالا ایده‌های جدید را می‌پذیرند و مایلند از روش‌های جدید برای رفع نیازهای دانش‌آموزان استفاده کنند (Ghanbari, Hemmati, 2015). آن‌ها همچنین فرصت‌های آموزشی و دانش شغلی خوبی دارند و نسبت به تغییرات در کار احساس اعتماد به نفس و مثبت دارند. این نگرش مثبت، مقاومت در برابر تغییر را کاهش می‌دهد و با میل به خودسازی و پیشرفت شخصی سازگار است که در بهبود آموزش نیز مؤثر است. اراکسی و همکاران (Orakci et al, 2023) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که سطح خودکارآمدی بالای معلمان بر بهبود تدریس تأثیر می‌گذارد. ویدرگور (Vidergor, 2023) در پژوهشی عنوان کردند که افزایش خود نوآوری معلمان ممکن است بر خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری آن‌ها تأثیر بگذارد و به شیوه‌های تدریس را بهبود ببخشد. شو (Shu, 2022) بیان کردند که خودکارآمدی معلم، از جمله اعتقاد مریبان به مهارت آن‌ها برای مدیریت موفقیت‌آمیز تکالیف، مسئولیت‌ها و مشکلات مرتبط با فعالیت تخصصی آن‌ها، نقش مهمی در تأثیرگذاری بر نتایج کلیدی تحصیلی در محیط شغلی دارد. رنگیان (Rangian, 2022) در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که تغییر در جهت‌گیری یادگیری معلمان می‌تواند بر خودکارآمدی معلمان و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر واقع شود. محمدی نصیرائی (Mohammadi nasiraei, 2021) نیز در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که آگاهی فراشناختی، خودکارآمدی و سبک تئینی به‌طور مثبت و معناداری تدریس اثربخش در فضای مجازی را پیش‌بینی می‌کنند.

یافته دیگر پژوهش حاضر نشان داد که جو سازمانی مدارس و تدریس اثربخش رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ این یافته با نتایج پژوهش‌های حالجی (Hallaji, 2018)؛ ژانگ و ژانگ (Zhang, & Zheng, 2020)؛ ادر و آیزنچیمدت (Oder & Eisenschmidt, 2018) و سالمات و همکاران (Selamat et al, 2013) همسو می‌باشد. این پژوهش‌ها به رابطه جو سازمانی مدارس و تدریس اثربخش اشاره کرده‌اند.

در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که جو مدرسه یکی از ویژگی‌های مداوم محیط مدرسه است که از طریق آن اعضاء انتخاب‌های خود را درک می‌کنند و بر آن تأثیر می‌گذارند. از سوی دیگر، جو مثبت مدرسه می‌تواند عملکرد معلم را بهبود بخشد، روحیه را تقویت کند و پیشرفت دانش‌آموزان را افزایش دهد (Zhang, & Zheng, 2020). جو مثبت تأثیر زیادی بر سازمان مدرسه دارد. جو مثبت بر فرآیندهای روانی از جمله حل مسئله، ارتباط، هماهنگی، کنترل و یادگیری، خلاقیت، اشتیاق و مشارکت تأثیر می‌گذارد. مطالعات انجام شده بر روی محیط سازمانی مدارس نشان داده است که این متغیر نقش بسیار مهمی در تربیت معلم و همچنین در پیدایش فعالیت‌های نوآورانه و نتایج مطلوب دارد (Heydari fard, 2015). فضای باز و اعتماد متقابل یک عامل مهم و تأثیرگذار در تربیت معلم مؤثر است. زیرا احترام و اعتماد متقابل بین مدیران و معلمان و معلمان و دانش‌آموزان به یادگیری دانش‌آموزان و رضایت شغلی معلمان کمک می‌کند. جو مثبت و اعتماد متقابل دانش‌آموزان برای موفقیت بیش‌تر تلاش می‌کنند. تدریس اثربخش لازمه اثربخش بودن معلم است و معلم اثربخش ویژگی‌هایی از جمله ایجاد جو گرم در کلاس بین معلم و دانش‌آموز را دارد. سبک مدیریتی مناسب رشد و شکوفایی خلاقیت در مدرسه مدیریت مشارکتی است زیرا روابط سلسله مراتبی حاکمیت چندانی ندارد، افراد در سازمان از آزادی عمل لازم برخوردارند، اعضای مدرسه در حل امور مربوط به مدرسه مشورت کرده و تشویق می‌شوند و نیز روابط مدیران و اعضاء مبتنی بر صمیمیت، دوستی و اعتماد است و اعتقاد و عمل او به این سبک و شیوه‌ی مدیریت برای هدایت معلمان و ایجاد انگیزش در آنان و دانش‌آموزان در چگونگی پیش‌برد امور مدرسه و در نتیجه خلق تفکر خلاق در مدرسه تأثیر دارد. از آنجایی که خلاقیت نتیجه آزمایش و تجربه است، بنابراین معلمان و دانش‌آموزان نه تنها نیاز به کشف و آزمایش دارند، بلکه به شرایط و قدرت مطلوب نیز نیاز دارند. از سوی دیگر، گشاده‌روی بین اعضای مدرسه و کارکنان مدرسه، اعتماد متقابل معلمان و استفاده از سایر شیوه‌ها می‌تواند در تدریس مؤثر مؤثر باشد. اعتماد متقابل و صراحت بین معلمان و دانش‌آموزان آن‌ها را به یادگیری عمیق و بدون ترس سوق می‌دهد. اگر نگرانی‌های خود را با معلم در میان بگذارید، آن‌ها باید اقداماتی را

برای رفع آن‌ها انجام دهند. اعتماد متقابل و جو گشودگی بین معلمان و دانش‌آموزان می‌تواند منجر به یادگیری عمیق دانش‌آموزان شده و دانش‌آموزان بدون ترس مشکلات خود را با معلم در میان نهاده و معلم نیز در جهت رفع آن‌ها اقدام کند. بر طبق نظر حیدری فرد (Heydari fard, 2015) عمده‌ترین شاخص‌ها و علایم باز بودن جو و اعتماد متقابل در مدرسه احساس آزادی معلمان و کارکنان در دریافت و ارائه اطلاعات در مدرسه، حس شوخ‌طبعی و نشاط، محیط کاری آرام و اعتماد متقابل معلمان و کارکنان به یکدیگر و گشودگی در روابط، دادن زمان لازم به افراد برای تفکر و بیان ایده‌های جدید، تجربه کردن لذت از کار است.

یافته بعدی پژوهش تأثیر میانجی‌گری جو سازمانی مدارس در رابطه بین خودکارآمدی معلم و تدریس اثربخش را تأیید می‌کند. نتایج نشان داده‌اند که جو سازمانی مدارس اولاً با تأثیر بر روی تدریس اثربخش رابطه دارد و ثانیاً بر خودکارآمدی معلم موثر است.

یافته پژوهش در زمینه رابطه مثبت و معنادار جو سازمانی مدارس و خودکارآمدی معلم با نتایج پژوهش‌های ابجامه (Abjame, 2021)؛ رضانی‌فر (Ramzani far, 2021)؛ اسماعیلی و همکاران (Esmaili, 2019)؛ هاشمی و جعفرپور (Hashemi, Jafarpoor, 2019)؛ ویس کرمی و همکاران (Vois karami, 2016)؛ رضاپور میرصالح و همکاران (Rezapour Mirsaleh, 2016)؛ بهادری (Bahadori, 2011)؛ ژانگ و همکاران (Zhang et al, 2023)؛ شاکل و همکاران (Shakeel et al, 2022)؛ منصور و همکاران (Mansor, 2021)؛ کاستانتونیس (Katsantonis, 2019)؛ الدریج و فراسر (Aldridge & Fraser, 2016) همسو می‌باشد.

تأثیر جو سازمانی مدارس بر خودکارآمدی معلم را می‌توان بدین گونه تبیین کرد که اگر معلمان مدرسه‌ای باور داشته باشند که می‌توانند موجب پیشرفت مدرسه شوند و به موفقیت آن کمک کنند، با همکاران خود نیز همکاری خواهند کرد و این مسئله موجب رشد کارآمدی شخصی آنان خواهد شد (Vois karami, 2016). در این میان جو مدرسه با دستیابی به اهداف مدرسه انگیزه معلمان را برای مشارکت و در نتیجه افزایش خودکارآمدی جمعی آنان افزایش می‌دهد. به باور فرایبرگ (Freiberg, 1998) تعامل عناصر مختلف محیط مدرسه تضمین می‌کند که اعضا احساس حمایت می‌کنند و کارکنان از طریق حمایت از یکدیگر به بهترین شکل یاد می‌گیرند و در نهایت باعث افزایش خودکارآمدی می‌شود. با توجه به اینکه جو سازمانی در این پژوهش شامل مقوله‌های همکاری، نوآوری، روابط با دانش‌آموزان، تصمیم‌گیری و منابع است، هر چه محیط مدرسه بازتر باشد و مدیر بر متغیرهای فوق تمرکز بیشتری داشته باشد، به همان اندازه خودمختاری هدایت شده و کارایی معلمان را افزایش می‌دهد و عملکرد آن‌ها را مؤثرتر می‌کند. برای دستیابی به این هدف، مدیران باید جو باز را که شامل درک متقابل، اعتماد، دوستی و بهره‌وری می‌شود را در درون سازمان ایجاد کنند تا معلمان در محیط کاری خود احساس رضایت و امنیت کنند و این برای اثربخشی و کارایی سازمان مثر ثمر باشد. از سوی دیگر، محیطی که به فردیت افراد احترام می‌گذارد و به روش علمی، تفکر تیمی و بهره‌وری اعتقاد دارد، فضای پویا و خلاقانه‌ای را فراهم می‌کند که افراد بتوانند کار خود را به طور مؤثرتر و کارآمدتر بیاموزند و انجام دهند. همچنین زمینه‌هایی را که استعدادها گوناگون، گرایش‌های اخلاقی، اجتماعی و اقتصادی گوناگون و نیروهای خلاقیت و نوآوری ناشی از آن می‌توانند شکوفا و رشد کنند، تقویت و شکوفا می‌کند (Shakeel et al, 2022). الدریج و فراسر (Aldridge & Fraser, 2016) در پژوهشی با عنوان دیدگاه معلمان نسبت به جو مدرسه و ارتباط آن با خودکارآمدی معلمان و رضایت شغلی به این نتیجه دست یافتند که خودکارآمدی معلمان و رضایت شغلی معلمان هر دو با ابعاد جو مدرسه مرتبط بودند و همچنین رابطه‌ای بین خودکارآمدی معلمان و رضایت شغلی وجود داشت. منصور و همکاران (Mansor, 2021) در پژوهشی با عنوان تأثیرات جو مدرسه بر خودکارآمدی معلمان کلاس ششم در مالزی به این نتیجه دست یافتند که بین جو مدرسه و خودکارآمدی معلمان کلاس ششم رابطه مثبت و قوی وجود دارد. همچنین ابعاد اجتماعی و تحصیلی به میزان ۳۸ درصد به خودکارآمدی معلم کمک معنی‌داری داشت. مرستو و ایزنچیمدت (Meristo & Eisenschmidt, 2014) در پژوهشی با عنوان ادراک معلمان تازه کار از جو مدرسه و خودکارآمدی به این نتیجه دست یافتند که جو مدرسه حمایتی بر باورهای معلمان مبتدی در مورد خودکارآمدی تأثیر مثبت می‌گذارد.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش

از آنجایی که تمامی پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی هستند، پژوهش حاضر نیز از این محدودیت‌ها مستثنی نبوده و مرتبط با آن‌ها می‌باشد. از آنجایی که این مطالعه در افراد عادی انجام شد، هنگام تعمیم به سایر جمعیت‌ها و نمونه‌های بالینی احتیاط لازم است. از سوی دیگر، در روش معادلات ساختاری، استنباط‌های علی باید با احتیاط انجام شود. از طرف دیگر، تأثیر روش رگرسیون که اساس این نوع تجزیه و تحلیل آماری است، هنگام جمع‌بندی مدل از یک نمونه به نمونه دیگر، باید با احتیاط اقدام به تعمیم یافته‌ها کرد. با توجه به نتایج این پژوهش در عمل بالینی می‌توان با تکیه بر این شواهد اقدامات ضروری در جهت طرح‌ریزی برنامه‌های مبتنی بر بهبود خودکارآمدی معلم و جو سازمانی مدارس و در نهایت تأثیر مثبت بر روی تدریس اثربخش معلمان مدارس استثنایی را فراهم آورد و کارگاه‌هایی در مدارس برگزار کرد و راهکارهای بهبود خودکارآمدی معلم و جو سازمانی مدارس را به معلمان و مدیران مدارس استثنایی آموزش داد. آموزش و پرورش دستورالعمل‌هایی را برای تقویت و بهبود تدریس اثربخش از طریق فضای مدرسه و خودکارآمدی معلمان تدوین کند تا راهگشا و راهنمای معلمان مدارس باشد. این نتایج اطلاعات کاربردی را برای بهبود جو مدرسه فراهم می‌کند و نشان می‌دهد که ارزش دارد که مدیران مدرسه کارکنان مدرسه چگونگی بهبود جو مدرسه را در نظر بگیرند. پیشنهاد می‌شود سازمان آموزش و پرورش برای ارتقاء هرچه بیشتر تدریس اثربخش معلمان مدارس استثنایی و ارتقاء آگاهی آنان نسبت به خودکارآمدی معلم و جو سازمانی مدارس، به برگزاری کلاس‌ها و همایش‌های مربوط به اهمیت این متغیرها اقدام نماید.

ملاحظات اخلاقی

تمامی اصول اخلاقی در این مقاله در نظر گرفته شده است. شرکت‌کنندگان در جریان هدف پژوهش و مراحل اجرای آن قرار گرفتند. آن‌ها همچنین از محرمانه بودن اطلاعات خود اطمینان داشتند.

حامی مالی

این مقاله هیچگونه حامی مالی نداشته است.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19, 291-307. [<https://doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x>].
- Abjame, M. (2021). The impact of quality of working life on teacher self-efficacy mediated by organizational atmosphere. Master's thesis, Faculty of Educational Sciences and psychology. University of Sistan and Balochistan. (In Persian) [<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/3fea29e309c9f8150515b3a01ad0df64>].
- Bahadori, M. (2011). The relationship between the organizational atmosphere of the school with the self-efficacy and the occupational stress of primary school teachers in the quadrilateral areas of Shiraz. Master's thesis, Faculty of Educational Sciences and psychology. The Islamic Free University of marvdasht. (In Persian) [<https://elmnet.ir/doc/10524377-11791>].
- Berg, D. A. G., & Smith, L. F. (2018). The effect of school-based experience on preservice teachers' self-efficacy beliefs. *Issues in Educational Research*, 28(3), 530-544. [[doi/abs/10.3316/INFORMIT.863630975387371](https://doi.org/10.3316/INFORMIT.863630975387371)].
- Barnová S, Gabrhelová G, Krásna S, Hasajová L, Barna D. (2023). Teacher Resilience and Coping with Teacher Stress in Vocational Schools. *Societies*. 13(9):204. [<https://doi.org/10.3390/soc13090204>].
- Derakhshinejad, A, & parsitabar, M. (2021). Examination of effective teaching and its influential components and introduction of techniques to increase the effectiveness of teaching teachers. *Journal of New Research*

- Approaches in Management and Accounting. 5 (60), 186-198. (In Persian) [<https://majournal.ir/index.php/ma/article/view/1776>].
- Domingo, V. T. (2023). Examining the Relationship Between School Climate and Teacher Self-Efficacy in Oregon. [<https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/4280>].
- Esmaili, E., Sameri, M., & Hassani, M. (2019). Effect of School Organizational Conditions, Leadership Perception and Teacher Motivation on Improving Teaching Activity through the Mediation of Professional Development of Elementary Teachers. *New Educational Approaches*, 14(2), 108-128. (In Persian) [[doi: 10.22108/nea.2020.119818.1414](https://doi.org/10.22108/nea.2020.119818.1414)].
- Faridi, M. (2020). The Relationship of Between the Professor Teaching with Students' Research Self-Efficacy and Self-Directed Learning. *Teaching and Learning Research*, 13(2), 75-86. (In Persian) [[doi: 10.22070/tlr.2017.13.2.75](https://doi.org/10.22070/tlr.2017.13.2.75)].
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational leadership*, 56(1), 22-26. [<https://eric.ed.gov/?id=ej570148>].
- Gonzalez, K., Lynch, K., & Hill, H. C. (2022). A meta-analysis of the experimental evidence linking stem classroom interventions to teacher knowledge, classroom instruction, and student achievement. [<https://doi.org/10.26300/d9kc-4264>].
- Ghanbari, S, Hemmati, M. (2015). Examination of the relationship between the quality of working life and the self-efficacy of primary school teachers in Hamedan. *Educational Leadership & administration*. 9 (1), 117-134. (In Persian) [<https://sanad.iau.ir/Journal/edu/Article/857455>].
- Ghonji, M., Khoshnodifar, Z., Hosseini, S. M., & Mazlounzadeh, S. M. (2013). Analysis of the some effective teaching quality factors within faculty members of agricultural and natural resources colleges in Tehran University. *Journal of the Saudi Society of Agricultural Sciences*,1(2). [[DOI:10.1016/j.jssas.2013.04.003](https://doi.org/10.1016/j.jssas.2013.04.003)].
- Heydari fard, R., Rezazainabadi, H, Behrangi, M., +Abdollahi, B. (2015). Design, test and propose an innovative school model: a mixed research. The doctoral thesis. Kharezmi University. Tehran. Iran. (In Persian) [<https://ensani.ir/fa/article/author/3768?page=2&ArticleSearch%5BsortBy%5D=mostViewed>].
- Hashemi, S, Jafarpoor, M. (2019). Organizational climate and mental health relationship with organizational efficiency of teachers and primary school administrators. The 4th International Conference on Advanced Research Achievements in Social Sciences, Psychology and Psychology-Isfahan. (In Persian) [<https://civilica.com/doc/928380>].
- Hallaji, M. (2018). The Relationship between School Organizational Climate and the Effectiveness of Physical Education Teachers in Rasht. *Teacher Professional Development*, 3(1), 19-36. (In Persian) [[20.1001.1.24765600.1397.3.1.2.4](https://doi.org/10.24765/600.1397.3.1.2.4)].
- Hoy, W. K., & Sabo, D. J. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Corwin Press, Inc., 24-55. [<https://eric.ed.gov/?id=ed413662>].
- Halpin, A.W, Croft, D.B (1963), "the organizational climate of schools", Chicago: Midwest administration center, university of Chicago. [<https://cir.nii.ac.jp/crid/1130000793802512768>].
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (Third Edition). New York: Guilford Press. [<https://books.google.com/books?id=t2CvEAAAQBAJ&lpg=PP1&ots>].
- Katsantonis, I. G. (2019). Investigation of the impact of school climate and teachers' self-efficacy on job satisfaction: A cross-cultural approach. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 119-133. [<https://doi.org/10.3390/ejihpe10010011>].
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational research review*, 12, 59-76. [<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001>].
- Lu, J., Deng, Q., & Liu, W. (2022). Effects of Organizational Atmosphere and Organizational Practice on Knowledge, Attitude, and Practice Toward Diffusion and Utilization of Hepatic Contrast-Enhanced Ultrasound Among Physicians. *Frontiers in public health*, 10, 778253. [<https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.778253>].
- Mayasari, N., Indriani, A., & Ika R, O. (2022). Impact Analysis of Student's Role in the Teaching Campus Program. *KnE Social Sciences*, 7(19), 547-557. [<https://knepublishing.com/index.php/KnE-Social/>].
- Mallillin, L. L. D. (2024). Instructional teaching theory: Basis for effective teaching device in learning. *Eureka: Journal of Educational Research*, 2(2), 120-132. [<https://doi.org/10.56773/ejer.v2i2.29>].

- Mohammadi nasiraei, M A. (2021). Predicting effective teaching in virtual education based on metacognitive awareness, self - efficacy and explanatory style (optimism-pessimism) of primary school teachers in Minab. Master's thesis, Faculty of Humanities, University of Hormuzgan. (In Persian) [<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/63bb418c472d657163aacc6db795027a>].
- Mahmodi, H. O., Erfani, N., jomehri, F., & niusha, B. (2019). Compilation and Examining the Validation of a Questionnaire Regarding Teachers' Effective Teaching Method. Educational and Scholastic studies, 8(1), 49-78. (In Persian) [https://pma.cfu.ac.ir/article_901.html?lang=en].
- Mansor, A. N., Nasaruddin, M. Z. I. M., & A. Hamid, A. H. (2021). The effects of school climate on sixth form teachers' self-efficacy in Malaysia. Sustainability, 13(4), 2011. [<https://doi.org/10.3390/su13042011>].
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. International Journal of Educational Research, 67, 1-10. [<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.003>].
- Nazem, F (2007). The relationship between leadership style and organizational atmosphere with the service efficiency of school administrators, doctoral theses, research sciences. (In Persian) [https://journals.srbiau.ac.ir/article_6303.html?lang=en].
- Özgenel, M. (2020). An organizational factor predicting school effectiveness: School climate. International Journal of Psychology and Educational Studies, 7(1), 38-50. [<https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.01.004>].
- Oder, T., & Eisenschmidt, E. (2018). Teachers' perceptions of school climate as an indicator of their beliefs of effective teaching. Cambridge Journal of Education, 48(1), 3-20. [<https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1223837>].
- Orakcı, Ş., Yüreğilli Göksu, D., & Karagöz, S. (2023). A mixed methods study of the teachers' self-efficacy views and their ability to improve self-efficacy beliefs during teaching. Frontiers in Psychology, 13, 1035829. [<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1035829>].
- Pas, E. T., Kaihoi, C. A., Debnam, K. J., & Bradshaw, C. P. (2022). Is it more effective or efficient to coach teachers in pairs or individually? A comparison of teacher and student outcomes and coaching costs. Journal of school psychology, 92, 346-359. [<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.03.004>].
- Rahnama Rodposhti, N (2011). Examining the relationship between critical thinking, self-efficacy and effective teaching of English Language teachers. Master's thesis, Faculty of foreign languages of the Islamic Free University of central Tehran. (In Persian) [<https://elmnet.ir/doc/10616815-98117>].
- Rangian, F (2022). Predicting the effectiveness of teaching in virtual education based on job rigor, teacher-student communication and self-efficacy of sixth grade teachers in Rodan. Master's thesis, Faculty of Humanities, University of Hormuzgan. (In Persian) [<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/31b775bb7b345a69b25c54f402152d5a>].
- Ramzani far, N (2021). The mediating role of the organizational atmosphere in relation to the self-efficacy and well-being of teachers. Master thesis. Faculty of psychology. Kharezm University. (In Persian) [<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/a9134c268b9c55bc512b28d000f88d70>].
- Rezapour Mirsaleh, Y., Pourabedini Ardakani, M., & Mousavi Nodushan, S. (2016). Effect of Teacher Locus of Control, Teacher Self-Efficacy in Classroom Management and Discipline, and Teaching Self-Efficacy on Classroom Climate among Primary School Teachers. New Educational Approaches, 11(1), 125-145. (In Persian) [doi: 10.22108/nea.2016.21061].
- Salari, S, Talepasand, S. (2020). Characteristics of teacher self-efficacy short-scale psychometr. Journal of Psychometry. 9 (), 79-92. (In Persian) [https://sanad.iauijournals.com/psymarticle_1804.html].
- Shu, K. (2022). Teachers' Commitment and self-efficacy as predictors of work engagement and well-being. Frontiers in Psychology, 13, 850204. [<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.850204>].
- Shakeel, S., Khan, M. M., Khan, R. A. A., & Mujtaba, B. G. (2022). Linking personality traits, self-efficacy and burnout of teachers in public schools: Does school climate play a moderating role?. Public Organization Review, 1-21. [<https://doi.org/10.1007/s11115-021-00514-8>].
- Simerjit, S., Dinker, R. P., Nirmal, K. S., Avneet, K., Kyaw, H. H. S., & Ankur, B. (2013). Qualities of an effective teacher: what do medical teachers think? BMC Medical Education, 13, 2-7. [<https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-128>].
- Selamat, N., Samsu, N. Z., & Kamalu, N. S. M. (2013). The impact of organizational climate on teachers' job performance. Educational Research eJournal, 2(1), 71-82. [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4234817>].

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. [[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)].
- Täschner, J., Dicke, T., Reinhold, S., & Holzberger, D. (2023). "Yes, I can!" A Systematic Review and Meta-Analysis of Intervention Studies Promoting Teacher Self-Efficacy. [<https://doi.org/10.3102/00346543231221499>].
- Vois karami, H., ghadampoor, E., Mottaghinia, M. (2016). Structural equation modeling of the relationship between school climate and collective efficacy with personal efficacy of teachers' of primary schools. *Psychological Achievements*, 23(1), 95-114. (In Persian) [doi: 10.22055/psy.2016.12359].
- Vidgor, H. E. (2023). The effect of teachers' self-innovativeness on accountability, distance learning self-efficacy, and teaching practices. *Computers & Education*, 199, 104777. [<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104777>].
- Ventista O.M., Brown C (2023). Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review, *Social Sciences & Humanities Open*, 8 (1):100565. [<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100565>].
- Zhang, L. J., Fathi, J., & Mohammaddokht, F. (2023). Predicting teaching enjoyment from teachers' perceived school climate, self-efficacy, and psychological wellbeing at work: EFL teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 130(5), 2269-2299. [<https://doi.org/10.1177/00315125231182269>].
- Zhang, J., & Zheng, X. (2020). The influence of schools' organizational environment on teacher collaborative learning: A survey of Shanghai teachers. *Chinese Education & Society*, 53(5-6), 300-317. [<https://doi.org/10.1080/10611932.2021.1879553>].