

The Effect of Primary School Teachers' Quality of Work Life on the Self-Efficacy with the Mediation of Organizational Climate

Vali Mehdinejad¹  | Morad Abjameh² 

1. Corresponding Author, Associate professor, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: v.mahdinejad@cfu.ac.ir
 2. M.A in Educational Administration, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran. E-mail: mehdinezhad@gmail.com

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article Article history: Received: 8 October 2025 Received in revised form: 15 February 2026 Accepted: 30 April 2026 Published online: 30 May 2026 Keywords: Quality of working life, self-efficacy, school organizational climate, primary school teachers.	The present study aimed to investigate the effect of quality of work life on self-efficacy of elementary school teachers with the mediating role of organizational climate. This study was applied in terms of purpose and descriptive in terms of research method using correlation and structural equations. The target population of the study was all elementary school teachers in Iranshahr in the academic year 2022-2023 and the sample size was estimated to be 367 subject (202 male and 165 female) based on the Singh and Masuku sample size determination table. Stratified random sampling and convenience sampling were used. To collect data, three questionnaires were used: Mirkamali and Narenji's quality of work life (2008); Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy's teacher self-efficacy questionnaire (2001); and Halpin and Craft's organizational climate questionnaire (2000). Descriptive statistics such as calculating frequencies, percentages, means, standard deviations, and inferential statistics such as Pearson's correlation coefficient test and structural equation modeling were used using SPSS₂₇ and PLS₄ software. The findings, based on the t-test of 6.92 and the path coefficient of .60, showed that quality of work life has a positive and significant effect on teachers' self-efficacy mediated by organizational climate at the .001 level. In this regard, the results of the Sobel test of 12.33 showed that the effect of quality of work life on teachers' self-efficacy increases with the mediation of organizational climate. It can be concluded that educational organizations should be sensitive to improving the quality of teachers' working lives, create a suitable organizational climate, and improve relevant systems that serve teachers' professional development and enhance teaching effectiveness, thereby creating innovative thinking and behavior among teachers.
Cite this article: Mehdinejad, V., Abjameh, M. (2026). The Effect of Primary School Teachers' Quality of Work Life on the Self-Efficacy with the Mediation of Organizational Climate. <i>Journal of Educational Psychology Studies</i>, 23 (61), 165-190. DOI: 10.22111/jeps.2025.50223.5860	
	© The Author(s). DOI: 10.22111/jeps.2025.50223.5860 Publisher: University of Sistan and Baluchestan



تأثیر کیفیت زندگی کاری معلمان مقطع ابتدایی بر خودکارآمدی با میانجی‌گری جو سازمانی

ولی مهدی نژاد^۱ | مراد آبخامه^۲

۱. نویسنده مسئول، دانشیار، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: v.mahdinejad@cfu.ac.ir

۲. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه

سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. رایانامه: mehdinezhad@gmail.com

اطلاعات مقاله چکیده

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:

1404/7/16

تاریخ ویرایش:

1404/11/26

تاریخ پذیرش:

1405/2/10

تاریخ انتشار:

1404/3/9

واژگان کلیدی:

کیفیت زندگی

کاری،

خودکارآمدی،

جو سازمانی

مدرسه،

معلمان مقطع

ابتدایی.

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر کیفیت زندگی کاری بر خودکارآمدی معلمان مقطع ابتدایی با نقش میانجی جو سازمانی انجام شد. این مطالعه از نظر هدف کاربردی و از نظر روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی و معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش کلیه معلمان ابتدایی شهر ایرانشهر در سال تحصیلی 1401-1402 بوده و حجم نمونه به استناد جدول تعیین حجم نمونه سینگ و ماسکو برابر با 367 نفر (202 مرد و 165 زن) برآورد شد. از شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. برای گردآوری داده‌ها از سه پرسشنامه کیفیت زندگی کاری میرکمالی و نارنجی (1387)؛ پرسشنامه خودکارآمدی معلمان تیچانن-موران و وولفولک-هوی (2001) و پرسشنامه جو سازمانی هالپین و کرافت (2000) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آماره‌های توصیفی همچون محاسبه فراوانی‌ها، درصد، میانگین، انحراف معیار و آماره‌های استنباطی همچون آزمون ضریب همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری با بهره‌گیری از نرم‌افزارهای SPSS²⁷ و PLS⁴ استفاده شد. یافته‌ها بر اساس آزمون آماره t برابر با 6/92 و ضریب مسیر برابر با 0/60 نشان داد که کیفیت زندگی کاری بر خودکارآمدی معلمان با میانجیگری جو سازمانی تأثیر مثبت و معنی‌دار در سطح 0/001 دارد. در این راستا نتایج آزمون سوبل برابر با 12/33 نشان داد که میزان تأثیر کیفیت زندگی کاری بر خودکارآمدی معلمان با میانجیگری جو سازمانی افزایش می‌یابد. می‌توان نتیجه گرفت که سازمان‌های آموزشی باید نسبت به ارتقاء کیفیت زندگی کاری معلمان حساس بوده و جو سازمانی مناسبی ایجاد کرده و دستگاه‌های مربوطه را که در خدمت توسعه حرفه‌ای معلمان و ارتقای اثربخشی تدریس باشد، بهبود بخشند و در نتیجه باعث ایجاد تفکر و رفتار نوآورانه معلمان شوند.

استناد: مهدی نژاد، ولی؛ آبخامه، مراد (1405). تأثیر کیفیت زندگی کاری معلمان مقطع ابتدایی

بر خودکارآمدی با میانجی‌گری جو سازمانی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، 23 (61)، 199-165.

DOI: 10.22111/jeps.2025.50223.5860



مقدمه

در طول چهار دهه گذشته، پژوهشگران علاقه زیادی به خودکارآمدی معلم و مسائل روان‌شناختی مرتبط با آن نشان داده‌اند (زی و کومن¹، 2016). اکثر این پژوهش‌ها بر نظریه خودکارآمدی بندورا در سال 1977 مبتنی هستند (برگ و اسمیت²، 2016). حتی در سالهای اخیر خودکارآمدی معلمان نقش مهمی در تحقیقات روانشناسی مدرسه ایفا کرده است و از آن به‌عنوان یک پیامد برای اثربخشی تدریس، رویکردهای مناسب آموزشی و همچنین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نام برده می‌شود (گراوند و قبادیان، 1400؛ کلاس و همکاران³، 2009؛ کلاس و زی⁴، 2014). خودکارآمدی⁵ معلم به‌عنوان قضاوت در مورد توانایی‌های خود برای به دست آوردن نتایج مطلوب از فعالیتهای آموزشی خود تعریف می‌شود (تیچانن-موران و ولفولک-هوی⁶، 2001). به بیان دیگر خودکارآمدی به باور معلم به توانایی موفقیت در انجام وظایف، تعهدات و چالش‌های مربوط به حرفه خود نظیر وظایف آموزشی، مدیریت کلاس و غیره اشاره دارد (کاپرارا و همکاران⁷، 2006). درواقع خودکارآمدی معلم یک سازه نظری است که با عواملی نظیر ویژگی‌های شخصی معلمان (جنسیت، تجربه تدریس و...)، ویژگی‌های کلاس درس (سطح عملکرد و...) و ویژگی‌های مدرسه و مدیر (تجربه کاری مدیر و...) مرتبط است (فاکлер و مامبرگ⁸، 2016). لاو و همکاران⁹ (2019) معتقدند معلمان که ارزش و توانایی‌های خود را تشخیص می‌دهند می‌توانند رفتارهای آموزشی مثبتی ازجمله

¹ Zee & Koomen

² Berg & Smith

³ Klassen & et al.

⁴ Klassen & Tze

⁵ Self-Efficacy

⁶ Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy

⁷ Caprara & et al.

⁸ Fackler & Malmberg

⁹ Love et al.

تبیین انتظارات روشن، سازمان‌دهی و آموزش باکیفیت را از خود نشان دهند. در این راستا کیل و همکاران¹ (2020) به این امر اذعان دارند که خودکارآمدی معلمان می‌تواند به اتخاذ راهبردهای آموزشی مؤثر و نوآورانه و آموزش باکیفیت منتج بشود. پائولو و همکاران² (2019) دریافتند سطح خودکارآمدی معلمان بر توانایی آن‌ها برای استفاده از مدیریت کلاس درس و شیوه‌های آموزشی برای درگیر نگه داشتن دانش‌آموزان، ارتقای خوداتکایی و استقلال دانش‌آموز و ایجاد آموزش باکیفیت تأثیر می‌گذارد. معلمان در موفقیت دانش‌آموزان نقش اساسی دارند، اما محدودیت در توانایی آن‌ها برای نوآوری می‌تواند بر کیفیت یادگیری تأثیر منفی بگذارد. به‌زعم لیو³ (2024) درک رابطه بین خودکارآمدی معلمان و رفتارهای نوآورانه، کلید تقویت نوآوری و اصلاحات آموزشی است. در پژوهشی پوتوین و وون در امبزی (2019) دریافتند وقتی که معلمان خودکارآمدی بیشتری از خود نشان می‌دهند، به احتمال زیاد باعث افزایش موفقیت دانش‌آموزان و روابط مثبت می‌شوند و درعین‌حال، استرس درک شده آن‌ها را به‌عنوان معلم کاهش می‌دهند. در کل تحقیقات آموزشی رابطه قوی بین احساس قوی خودکارآمدی و تمایل یک مربی برای درگیر شدن با روش‌های آموزشی نوآورانه، دستورالعمل‌های باکیفیت و مدیریت مؤثر کلاس پیدا کرده‌اند (مارشال⁴، 2022).

یکی دیگر از مؤلفه‌های مهم در تحقق یا عدم تحقق اهداف سازمانی، جوّ سازمانی⁵ است. درعین‌حال یکی از عناصری که می‌تواند بر عملکرد معلم یا مربی تأثیر بگذارد، جوّ سازمانی است. درواقع جوّ سازمانی مدرسه

¹ Kiel et al.² Poulou et al.³ Liu⁴ Marschall⁵ Organizational climate

با شخصیت افراد مقایسه می‌شود و مستقیماً بر نحوه رفتار افراد تأثیر می‌گذارد، ازجمله دانش آموزان، معلمان، کارکنان و مدیران. این فرصتی را برای شناسایی زمینه‌هایی برای بهبود شیوه‌های رهبری و سیاست‌های سازمانی فراهم می‌کند که می‌تواند بر اعتماد و اثربخشی معلم تأثیر مثبت بگذارد. هر مؤسسه آموزشی دارای ویژگی‌های متمایزی است که آن را از سایرین متمایز می‌کند. اگرچه ممکن است ویژگی‌های فیزیکی، مانند ساخت و ساز ساختمان و امکانات رفاهی یکسان باشد، تعدادی از متغیرها، به منحصربه‌فرد بودن ویژگی‌های مدرسه کمک می‌کنند (یانگ و ویلانوا¹، 2024). به همین دلیل است که جوّ سازمانی یک مدرسه ممکن است بر کیفیت آن تأثیر بگذارد. ارزیابی جوّ سازمانی می‌تواند از طریق استخراج داده‌ها از ادراک افراد در سازمان انجام شود. اونس و والسکی² (2015) بیان می‌کنند که جوّ سازمانی مطالعه ادراکاتی است که افراد از جنبه‌های مختلف محیط سازمان خود دارند. تاگیری و لیتوین³ (2010) جوّ سازمانی را به‌عنوان یک کیفیت تعریف می‌کند که توسط اعضای آن از محیط داخلی سازمان تجربه شده و رفتار آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد و می‌تواند از طریق ویژگی‌های سازمانی توصیف شود. ماینر⁴ (2015) با بررسی تعارف ارائه شده از جوّ سازمانی معتقد است این متغیر بر رفتار و نگرش اعضای سازمان تأثیر می‌گذارد. بر اساس طبقه‌بندی جوّ سازمانی، هالپین و کرافت⁵ (1999) به این نتیجه رسیدند که جوّ سازمانی را می‌توان به سه نوع جوّ باز، جوّ آشنا، و جوّ خود مختار طبقه‌بندی کرد. بنابراین می‌توان گفت جوّ سازمانی بر اثربخشی سازمانی تأثیر می‌گذارد. هوی و میکل⁶ (2005) بیان می‌کنند که

¹ Yang & Villanueva

² Owens & Valesky

³ Taguiri & Litwin

⁴ Miner

⁵ Halpin & Croft

⁶ Hoy & Miskel

سازمان‌هایی که دارای شرایط کاری با جوّ باز هستند، نسبت به سازمان‌هایی که از فضای بسته استفاده می‌کنند، سطح اعتماد و اثربخشی بالاتری نشان می‌دهند. هک و مارکولیدس¹ (1993) دریافتند که پیشرفت مدرسه تحت تأثیر نوع رهبری توسعه‌یافته و جوّ قوی مدرسه است. بنابراین جوّ سازمانی تحت تأثیر سبک رهبری نیز است. درعین‌حال جوّ سازمانی متأثر از فرهنگ سازمانی است که در آن ایجاد می‌شود. این با دیدگاه دی روچ² (2011) مطابقت دارد که معتقد است یک رابطه بین فرهنگ سازمانی و جوّ سازمانی وجود دارد. این رابطه فرهنگ را به‌عنوان باتری و جوّ را به‌عنوان یک نیروگاه هسته‌ای فرض می‌کند. بنابراین، جوّی که فرض می‌شود یک نیروگاه هسته‌ای است، تحت تأثیر فرهنگ (احتمالاً باتری) حاکم در سازمان است. گیbson و همکاران³ (2003) پیشنهاد کردند که فرهنگ سازمانی یک شخصیت سازمانی است که بر نحوه عملکرد افراد در سازمان‌ها تأثیر می‌گذارد. اونز و والسکی (2015) پیشنهاد می‌کنند که فرهنگ سازمانی تأثیر قوی بر توسعه جوّ سازمانی دارد. همچنین توضیح داده می‌شود که فرهنگ سازمانی بر نگرش‌ها و احساسات اعضای سازمان تأثیر می‌گذارد. اونز و والسکی (2015) دریافتند که موفقیت یک مدیر به دلیل موفقیت کارکنان نیست، بلکه به دلیل مسئولیت او در ایجاد محیطی است که به رشد دانش‌آموزان اجازه می‌دهد به سطوح بالا برسد. آن‌ها این امر را منوط به ایجاد جوّ سازمانی مثبت و پویا می‌دانند. طبق نظر ولتیک⁴ (2023)، جوّ سازمانی مدرسه تأثیر زیادی بر موفقیت یا ناموفق بودن مدیریت آموزشی دارد. از نظر این محقق جوّ مثبت و محرک مدرسه برای

¹ Heck & Marcoulides² DeRoche³ Gibson et al.⁴ Veletic

همه ذینفعان از جمله مدیران، معلمان، کارکنان و دانش آموزان مفید است.

متغیر دیگری که در عملکرد هر سازمانی از اهمیت زیادی برخوردار است کیفیت زندگی کاری¹ هست. در واقع کیفیت زندگی کاری به تمام ورودی‌های سازمانی اشاره دارد که هدفشان رضایت کارکنان و افزایش اثربخشی سازمانی است (والتون²، 1973). برخی آن را یک دموکراسی صنعتی یا هم تصمیمی با افزایش مشارکت کارکنان در فرآیند تصمیم‌گیری می‌دانند. بعضی دیگر، به‌ویژه مدیران، از آن به‌عنوان تغییر جنبه‌های روانی برای بهبود بهره‌وری یاد می‌کنند. اتحادیه‌های کارگری آن را به‌عنوان تقسیم عادلانه‌تر در سود، امنیت شغلی تفسیر می‌کنند، عده‌ای آن را به‌عنوان بهبود روابط اجتماعی در محل کار می‌دانند، در نهایت، دیگران دیدگاه گسترده‌تری نسبت به تغییر کل جو سازمانی با انسانی کردن کار، فردی کردن سازمان‌ها و تغییر نظام‌های ساختاری و مدیریتی دارند (جنکینز³، 1981). در سالهای اخیر تفاسیر دیگری از این متغیر به عمل آمده است. هاشمی دهقانی و شیخ طاعری (2014) معتقدند کیفیت زندگی کاری اشاره دارد به مفاهیم و افکاری که کارکنان در مورد شغل خود دارند، تا چه حدی از شغل خود راضی هستند و روشی که آن‌ها شغل خود را نسبت به اهداف خود در نظر می‌گیرند. هود و اسمیت⁴ (1981) معتقدند که توجه دقیق مدیران به کیفیت زندگی کاری می‌تواند بیشتر تسهیل‌کننده محیط کار انسان‌گرایانه بوده و نه تنها نیازهای اساسی کارکنان را نیز برطرف می‌کند بلکه نیازهای سطوح بالاتر را در برگرفته و رشد مداوم و بهبود عملکرد در پی داشته باشد. بررسی تعاریف کیفیت زندگی کاری نشان می‌دهد که آن یک ساختار چندبعدی است

¹ Quality of work life

² Walton

³ Jenkins

⁴ Hood & Smith

و درک بهتر کیفیت عناصر زندگی کاری دشوار است. به عنوان مثال، کاسیو (1992) تعیین کرد که مؤلفه های کیفیت زندگی کاری شامل مشارکت کارکنان، توسعه شغلی، حل تعارض، ارتباطات، سلامت، امنیت شغلی، جبران خسارت برابر، محیط امن و احساس افتخار است. کیفیت زندگی که به عنوان یکی از رویکردهای بهبود عملکرد از جمله عناصر کلیدی و مهم فرهنگ تعالی به شمار می رود، و این رویکرد موجب همسویی کارکنان و سازمان می شود (سابقی و رئیسی آهوان، 1393).

به واسطه ی اهمیت کیفیت زندگی کاری، پژوهش های زیادی در مورد رابطه یا تأثیر این متغیر با متغیرهای دیگر انجام شده است که در اینجا به نتایج پاره ای از آن ها که در حوزه ی سازمان های آموزشی صورت گرفته است، اشاره می شود. در مورد کیفیت زندگی کاری معلمان آبا¹ (2009) معتقد است کیفیت زندگی کاری معلمان مفهومی است که مستلزم بهبود شرایط کار، رضایت شغلی، اثربخشی و تعادل اجتماعی است. ارجینر² (2003) از آن به عنوان تکنیکی نام می برد که هدفش ایجاد شرایط کاری بهتر با ایجاد تغییرات در محیط کار و کمک به بهبود کیفیت زندگی، که منجر به افزایش بهره وری سازمان و تلاش برای افزایش مهارت افراد شاغل در سازمان و تضمین رضایت معلمان می شود. مارتال و دوپیس³ (2006) اذعان می دارند، کیفیت زندگی کاری معلمان به طور مستقیم بر ارزیابی شرایط کار، رضایت و نارضایتی، بهره وری، سبک مدیریت و رابطه بین زندگی کاری و زندگی اجتماعی معلمان تأثیر می گذارد. در این راستا دمیر⁴ (2016) معتقد است کیفیت زندگی کاری معلمان می تواند با سازمان دهی شرایط کاری، عملکرد و رضایت شغلی کارکنان را در محل کار بهبود

¹ Aba² Erginer³ Martel & Dupuis⁴ Demir

بخشد. به زعم او معلمانی که در شرایط نامناسب و با حجم کاری زیاد کار می‌کنند، کیفیت کار خود را کاهش می‌دهند. در بررسی مطالعات انجام شده در مورد رابطه بین متغیرها و یا تأثیر متغیرهای پژوهش بر هم، نتایج بیانگر رابطه یا تأثیر مثبت و معنی‌دار است. کیفیت بالای زندگی کاری به‌طور مثبت با خودکارآمدی، برآورده کردن نیازهای روان‌شناختی افراد نظیر نیاز به شایستگی و استقلال و تشویق به پذیرش یک نوآوری مرتبط است (باکر و دمروتی¹، 2017؛ دو، لی، و ژانگ²، 2018). در این راستا شوارتز و هالوم (2008) نشان دادند که افراد با سطح بالای خودکارآمدی عملکرد شغلی بهبودیافته‌ای از خود بروز می‌دهند. لی و همکاران³ (2020) نیز دریافتند کیفیت زندگی کاری معلمان به‌طور مستقیم با خودکارآمدی آن‌ها رابطه دارد. در جدیدترین پژوهش کوئیلو، کوستا و اسگالهادو⁴ (2024) در مورد کیفیت زندگی کاری و خودکارآمدی دریافتند که بین این دو متغیر رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. کیفیت زندگی کاری در مدارس مهم است زیرا معلمان احساس می‌کنند که این عامل مهمی در تعیین کیفیت آموزش است. کیفیت آموزش مستلزم طراحی یک جو کاری و سازمانی است که بتواند تجربه زندگی کاری معلمان را بهبود بخشد و تعهد و انگیزه معلمان را برای دستیابی به اهدافشان افزایش دهد (بالیسامر و سیواکومار⁵، 2020). در همین راستا، یافته‌های شاه، شاهین و عباس⁶ (2022) نشان داد که جو سازمانی سازمان تأثیر معناداری بر خودکارآمدی معلمان دارد. در بررسی رابطه بین جو سازمانی، یادگیری سازمانی و خودکارآمدی معلمان، جعفری، کریمی و سلیمانی (2012) دریافتند جو سازمانی می‌تواند به‌طور غیرمستقیم از طریق تأثیرگذاری

¹ Bakker & Demerouti

² Du; Li & Zhang

³ Li et al.

⁴ Coelho; Costa, & Esgalhado

⁵ Balusamy & Sivakumar

⁶ Shah, Shaheen, & Abbas

بر یادگیری سازمانی بر خودکارآمدی معلمان تأثیر بگذارد. نتایج تحقیقات زیسبرگ و شوابسکای¹ (2021) نیز بیانگر تأثیر مثبت جوّ سازمانی مدرسه بر خودکارآمدی معلمان بود. این پژوهشگران دریافتند عوامل مرتبط با جوّ سازمانی مدرسه مانند وابستگی، نوآوری و علاقه حرفه‌ای بر خودکارآمدی معلمان تأثیر مثبت می‌گذارد. یافته‌های تحقیقات دیگر نیز نشان می‌دهد که جوّ سازمانی به‌طور مستقیم خودکارآمدی معلمان تأثیر می‌گذارد (آچیل گوز و گونسل²، 2011؛ پاتراس، هدایت و بیلا³، 2021؛ ساویترای سولاستیانا و یانوارتی⁴، 2021).

با توجه به مباحث فوق‌الذکر، به ضرورت انجام این‌گونه پژوهش‌ها از چند منظر می‌توان اشاره کرد. از منظر کمک به سیاست‌گذاران آموزشی، آن‌ها قادر خواهد کرد تا زمینه‌هایی را که نیاز به بهبود در ایجاد شرایطی که برای معلمان دلگرم‌کننده و الهام‌بخش است، شناسایی کنند. از منظر کمک به مدیران آموزشی، که می‌توانند با بهبود زندگی کاری معلمان و جوّ سازمانی مدرسه زمینه موفقیت معلمان فراهم کنند، علاوه بر این، مدیران با شناسایی عناصر و مؤلفه‌های زندگی کاری و جوّ سازمانی مدرسه که بر خودکارآمدی معلمان تأثیر می‌گذارند، بر ایجاد یک محیط حمایتی که معلمان را قادر می‌سازد تا رویکردهای آموزشی مبتنی بر کاوشگری و پژوهش را به‌کار گیرند، تمرکز کنند. از منظر کمک به معلمان، آن‌ها قادر خواهند بود اهمیت خودکارآمدی خود را درک کنند و این قدرت مثبت خاص را در خود تقویت کنند. علاوه بر این، زمانی که به ظرفیت خود برای تأثیر خوب بر یادگیری دانش‌آموزان اطمینان داشته باشند، بیشتر احساس رضایت، انگیزه و توانایی برای پیشرفت

¹ Zysberg, & Schwabsky

² Açığöz & Günsel

³ Patras, Hidayat & Billah

⁴ Savitry, Sulastiana, & Yanuarti

شغلی می‌کنند. این موضوع برای دانش آموزان هم یاری‌رسان خواهد بود، چراکه دانش آموزان از موفقیت پیشرفت تحصیلی، انگیزه و رشد اجتماعی عاطفی خود مطمئن خواهند بود زیرا این عوامل با خودکارآمدی معلمان ارتباط نزدیکی دارند. پژوهشگران آتی نیز بینش بهتری در مورد تأثیر کیفیت زندگی کاری و جوّ سازمانی مدرسه بر خودکارآمدی معلمان با تجزیه و تحلیل ادبیات و نتایج مطالعه به دست خواهند آورد. لذا پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا کیفیت زندگی کاری بر خودکارآمدی معلمان مقطع ابتدایی با میانجیگری جوّ سازمانی تأثیر دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر کیفیت زندگی کاری بر خودکارآمدی معلمان مقطع ابتدایی با نقش میانجی جوّ سازمانی انجام شد. این مطالعه از نظر هدف کاربردی و از نظر روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی و معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش معلمان ابتدایی شهر ایرانشهر در سال تحصیلی 1401-1402 به تعداد 897 نفر (494 مرد و 403 زن) بودند. حجم نمونه به استناد جدول تعیین حجم نمونه سینگ و ماسوکو¹ (2014) برابر با 367 نفر (202 مرد و 165 زن) برآورد شد. از شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد.

برای گردآوری اطلاعات از سه پرسشنامه استفاده شد: **پرسشنامه کیفیت زندگی کاری:** این پرسشنامه توسط میرکمالی و نارنجی (1387) با استفاده از مدل والتون طراحی شده است. این پرسشنامه حاوی 27 گویه و 8 مؤلفه است که در این پژوهش از 17 گویه و 4 بعد از ابعاد این پرسشنامه شامل: مزایای منصفانه؛ محیط کار ایمن؛ فرصت رشد و قانون‌گرایی (به ترتیب 5، 3، 3، 6 گویه)

¹ Singh & Masuku

مورد استفاده قرار گرفته است. پاسخ به گویه ها در طیف پنج گزینه لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، خیلی کم) و حداقل نمره 17 و حداکثر 85 بوده است. طبق گزارش میر کمالی و نارنجی روایی آن مورد تائید متخصصان قرار گرفته و از طریق آزمون آلفای کرون باخ، پایایی آن 0/93 اعلام شده است. در این پژوهش نیز تعدادی از اساتید روایی آن را تائید کردند و پایایی این پرسشنامه با استفاده از آزمون آلفای کرون باخ 0/86 به دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی معلمان: مقیاس خودکارآمدی معلم توسط تیچانن-موران و وولفولک-هوی (2001) ساخته شده است که از 24 گویه و 3 خرده مقیاس درگیر کردن فراگیر (7 سؤال)، راهبردهای آموزشی (9 سؤال) و مدیریت کلاس (8 سؤال) تشکیل شده است. نمره گذاری این پرسشنامه نیز به صورت طیف پنج گزینه ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، خیلی کم) و حداقل نمره 24 و حداکثر 120 بوده است. در بررسی روایی و پایایی پرسشنامه خودکارآمدی معلم قاسمی، کدیور، کرامتی و عربزاده (1397) روایی آن را به استناد تائید متخصصان و پایایی این ابزار را با استفاده از آزمون آلفای کرون باخ 0/93 گزارش کرده اند. این نتیجه در پژوهش اربابی و مهدی نژاد (2015) برابر با 0/88 بوده است. در این پژوهش نیز تعدادی از اساتید روایی آن را تائید کردند و پایایی این پرسشنامه با استفاده از آزمون آلفای کرون باخ 0/89 به دست آمد.

پرسشنامه جوّ سازمانی: این پرسشنامه توسط سازمانی هالپین و کرافت (2000) طراحی شده است. این پرسشنامه حاوی 32 گویه و 8 بعد: روحیه گروهی، مزاحمت، صمیمیت، علاقه مندی، ملاحظه گری، فاصله گیری، نفوذ و پویایی، تأکید بر تولید به ازای هر کدام از ابعاد، 4 گویه است.

نمره‌گذاری این پرسشنامه نیز به صورت طیف پنج گزینه‌ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، خیلی کم) و حداقل نمره 32 و حداکثر 160 هست. در بررسی روایی و پایایی نسخه فارسی پرسشنامه جوّ سازمانی هالپین و کرافت، طهماسبی و همکاران (1402) پایایی این ابزار را با استفاده از آزمون آلفای کرون باخ 0/97 گزارش کرده‌اند. در این پژوهش نیز تعدادی از اساتید روایی آن را تأیید کردند و پایایی این پرسشنامه با استفاده از آزمون آلفای کرون باخ 0/91 به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آماره‌های توصیفی همچون محاسبه فراوانی‌ها، درصد، میانگین، انحراف معیار و آماره‌های استنباطی همچون آزمون ضریب همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری استفاده شده. برای این منظور از نرم‌افزارهای SPSS²⁷ و PLS⁴ استفاده شد.

نتایج

در ابتدا ویژگی‌های جمعیت شناختی این پژوهش در جدول 1 ارائه می‌شود.

جدول 1. ویژگی‌های جمعیت شناختی پژوهش

متغیرها	فراوانی	درصد
جنسیت	202	55/04
مرد		
زن	165	44/96
کاردانی	33	8/99
سطح	253	64/98
تحصیلات	81	26/03
کارشناسی		
ارشد		
کمتر 10 سال	153	41/69
11 تا 20 سال	119	32/42
بیشتر از 20 سال	95	25/88
کل	367	100/00

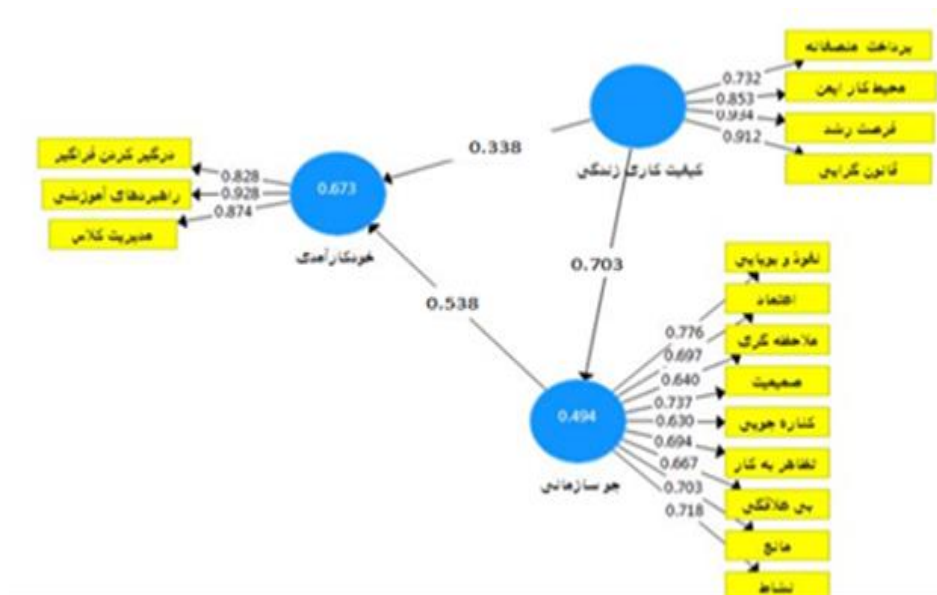
قبل از آزمون سئوالات پژوهش جهت سنجش نرمال بودن داده‌ها از آزمون کالموگرف اسمیرنوف استفاده شد که مشخص شد داده‌های پژوهش از ویژگی نرمال بودن تبعیت می‌کنند. درعین‌حال برای تحلیل مدل از روش مدل‌سازی

معادلات ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی (Smart-PLS) استفاده شده است. همچنین برای بررسی آزمون مدل ساختاری از معیار ضریب تعیین (R^2) و معیار Redundancy استفاده شده است. مقادیر به دست آمده برای $R^2=0/54$ حاکی از برازش مطلوب مدل ساختاری هست.

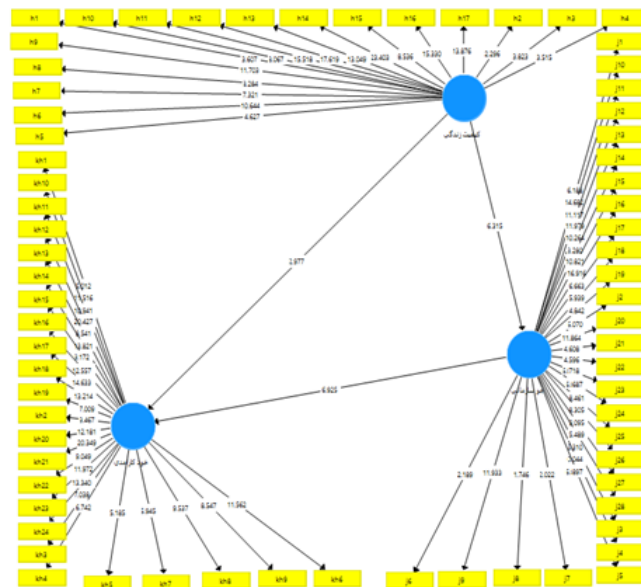
سوال پژوهشی 1: آیا کیفیت زندگی کاری بر خودکارآمدی معلمان تأثیر دارد؟

سوال پژوهشی 2: آیا جو سازمانی تأثیر بر خودکارآمدی معلمان تأثیر دارد؟

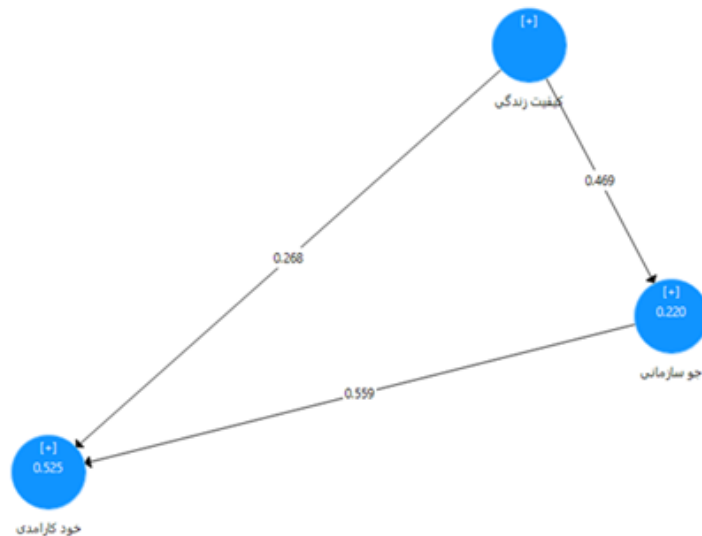
سوال پژوهشی 3: آیا کیفیت زندگی کاری معلمان بر خودکارآمدی آن‌ها با میانجیگری جو سازمانی تأثیر دارد؟



شکل 1. مقدار ضریب تأثیر مدل معادلات ساختاری



شکل 2. مدل پژوهش در حالت ضرایب معناداری (آماره t)



شکل 3. مدل پژوهش در حالت ضرایب رگرسیونی برآورد شده

جدول 2. خلاصه نتایج سئوالات تحقیق

ضریب مسیر	خطای معیار	آماره t	سطح معناداری
-----------	------------	---------	--------------

0/001	2/97	0/09	0/27	تأثیر کیفیت زندگی کاری بر خودکارآمدی معلمان
0/001	6/31	0/07	0/47	تأثیر جوّ سازمانی بر کیفیت زندگی کاری معلمان
0/001	6/92	0/08	0/60	تأثیر کیفیت زندگی کاری معلمان بر خودکارآمدی آنها با میانجیگری جوّ سازمانی

با توجه به نتایج شکل‌های 2 و 3 و جدول 2، آماره t برابر 2/97 و ضریب مسیر برابر با 0/27 به‌دست‌آمده نشان داد کیفیت زندگی کاری بر خودکارآمدی معلمان تأثیر مثبت دارد. همین‌طور آماره t برابر با 6/31 و ضریب مسیر برابر با 0/47 بیانگر تأثیر معنی‌دار و مثبت جوّ سازمانی مدرسه بر خودکارآمدی معلمان بود. درعین‌حال آماره t برابر با 6/92 و ضریب مسیر برابر با 0/60 بیانگر آن است که کیفیت زندگی کاری بر خودکارآمدی معلمان با میانجیگری جوّ سازمانی تأثیر مثبت دارد. در این راستا نتایج آزمون سوبل برابر با 12/33 نشان داد که میزان تأثیر کیفیت زندگی کاری بر خودکارآمدی معلمان با میانجیگری جوّ سازمانی افزایش می‌یابد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر کیفیت زندگی کاری بر خودکارآمدی معلمان مقطع ابتدایی با نقش میانجی جوّ سازمانی انجام پذیرفت. پس از طراحی مدل معادلات ساختاری مربوطه و مناسب بودن گویه‌ها، سازه‌های طراحی شده آزمون شد و پس از مناسب بودن مدل، سئوالات مورد آزمون قرار گرفت. نتایج حاصل از بررسی سئوال اول تحقیق نشان داد کیفیت زندگی کاری بر خودکارآمدی معلمان مقطع ابتدایی تأثیر معنی‌دار و مثبت دارد. نتایج این پژوهش با نتایج به‌دست‌آمده به‌وسیله اشتون و وب، 1986؛ باکر و دمروتی، 2017؛ دو، لی، و ژانگ، 2018؛ شوارتز و هالوم، 2008؛ لی و همکاران، 2020؛ و

کوئیلو، کوستا و اسگالهادو، 2024 همسو هست. همه این پژوهشگران دریافتند که کیفیت زندگی کاری معلمان نظیر نگرش مثبت به تدریس و روابط مثبت و دوستانه با همکاران بر خودکارآمدی معلمان تأثیر مثبت دارد. نتایج بررسی سئوال دوم بیانگر آن است که جوّ سازمانی بر خودکارآمدی معلمان تأثیر دارد. این نتیجه با یافته‌های لوئیس، 1998؛ بالیسامر و سیواکومار؛ 2020؛ شاه، شاهین و عباس، 2022؛ جعفری، کریمی و سلیمانی، 2012؛ زیسبرگ و شوابسکای، 2021؛ آچیل گوز و گونسل، 2011؛ پاتراس، هدایت و بیلایه، 2021؛ و ساویترا سولاستیاننا و یانوارتی، 2021 همسو بود. این پژوهشگران دریافتند عوامل مرتبط با جوّ سازمانی مدرسه مانند وابستگی، نوآوری و علاقه حرفه‌ای بر خودکارآمدی معلمان تأثیر مثبت می‌گذارد. در ارتباط با سئوال سوم پژوهش که بررسی کیفیت زندگی کاری معلمان بر خودکارآمدی آن‌ها با میانجیگری جوّ سازمانی پرداخته است، می‌توان گفت که تمامی نتایج فوق که به بررسی رابطه یا تأثیر دو متغیر کیفیت زندگی کاری و جوّ سازمانی بر خودکارآمدی به‌صورت جداگانه پرداخته بودند، با نتیجه این پژوهش همسویی دارند.

در چشم‌انداز حرفه‌ای امروزی، کیفیت زندگی کاری برای مدیران سازمان‌ها و کارکنان به‌طور یکسان اهمیت زیادی دارد. دلائل این امر می‌تواند مواردی همچون، بهبود عملکرد شغلی (خودکارآمدی)؛ کاهش نارضایتی شغلی؛ افزایش بهره‌وری (اثربخشی)؛ کاهش استرس و بهبود کیفیت زندگی اشاره نمود. درک این عوامل اهمیت پرداختن به کیفیت کار و زندگی را برجسته می‌کند. با انجام این کار، سازمان‌ها نه تنها از نیروی کار شادتر و با انگیزه‌تر بهره‌مند می‌شوند، بلکه هزینه‌های قابل‌توجهی که با عملکرد شغلی کمتر و جابجایی کارکنان مرتبط است را کاهش می‌دهند. اندازه‌گیری کیفیت زندگی کاری برای سازمان‌ها ضروری است تا سطح رفاه و رضایت کارکنان خود را درک کنند. بنابراین بررسی و ارزیابی وضعیت این

متغیر در سازمان‌ها بینش‌های ارزشمندی در مورد زمینه‌هایی که ممکن است نیاز به بهبود داشته باشند را ارائه می‌دهد و به ایجاد یک محیط کاری مثبت کمک می‌کند. برای بهبود کیفیت زندگی کاری، می‌توان به معلمان این امکان را داد که ساعات کاری خود را در حد معقول خود تنظیم کنند. این می‌تواند به آن‌ها کمک کند مسئولیت‌های حرفه‌ای و شخصی خود را به‌طور مؤثرتری مدیریت کنند. کار بیش از حد (اضافه‌کاری و چند شغله بودن) می‌تواند منجر به استرس شود و بر کیفیت کلی زندگی کاری و شخصی تأثیر سوء بگذارد. بنابراین این مسئله باید به‌وسیله سازمان‌ها مدیریت شود. ضروری می‌نماید، فرصت‌هایی را برای معلمان فراهم تا مهارت‌های جدید را بیاموزند و توانایی‌های خود را افزایش دهند. این امر هم به نفع فرد است و هم سازمان. ایجاد یک محیط کاری حمایتی برای ارتقای کیفیت زندگی کاری کارکنان بسیار مهم است. این شامل پرورش فرهنگ احترام، شمولیت و همدلی در سازمان است. در چنین محیطی، کارکنان احساس ارزشمندی می‌کنند، احساس می‌کنند صدایشان شنیده می‌شود و برای ابراز نگرانی‌ها و ایده‌های خود محدودیتی ندارند. ارائه برنامه‌های آموزشی در راستای سلامت جسم و روان به بهبود کیفیت کاری کمک می‌کند. وقتی معلمان بدانند که رفاه آن‌ها یک اولویت است و آن‌ها بخشی از یک گروه منسجم هستند، احتمال بیشتری دارد که هم از نظر شخصی و هم از نظر حرفه‌ای پیشرفت کنند و به موفقیت کلی سازمان کمک کنند. باید توجه داشت، کارکنان شاد تمایل دارند بیشتر درگیر، سازنده و وفادارتر باشند. آن‌ها به‌نوبه خود به یک محل کار پررونق و موفق کمک می‌کنند که در آن زندگی حرفه‌ای به‌طور هماهنگ با رفاه شخصی همسو می‌شود.

جو سازمانی خوب مانند یک محیط دوستانه و حمایتگر در محل کار است. وقتی کارکنان احساس شادی و احترام می‌کنند، بهتر کار می‌کنند و خلاق‌تر هستند. آن‌ها همچنین

مدت طولانی‌تری در سازمان می‌مانند و به‌خوبی با دیگران همکاری می‌کنند. این بدان معنی است که سازمان می‌تواند راحت‌تر به اهداف خود برسد. یک محیط کاری مثبت و انگیزشی باعث می‌شود که معلمان احساس تعهد و مشارکت در وظایف خود کنند. این منجر به افزایش اثربخشی می‌شود، زیرا معلمان، کارآمدتر و با فداکاری بیشتر برای دستیابی به اهداف مدرسه کار می‌کنند. زمانی که معلمان از محیط کار راضی باشند و با همکاران و مدیران رابطه خوبی داشته باشند، کمتر غیبت می‌کنند. این امر به کاهش هزینه‌های استخدام و آموزش برای کارکنان جدید کمک می‌کند. در جوّ سازمانی مثبت، ارتباط بین همکاران و سازمان تسهیل می‌شود. این امر روحیه همکاری و کار تیمی معلمان را ارتقا می‌دهد و در نتیجه آن‌ها راه‌حل‌های خلاقانه‌تر و مؤثرتری برای چالش‌های پیش روی مدرسه پیدا می‌کنند. در محیطی با فرهنگ سازمانی سالم، تعارضات بین فردی کاهش می‌یابد، زیرا افراد تشویق می‌شوند تا مشکلات را به شیوه‌ای سازنده و محترمانه حل کنند. لذا مدیران مدارس که برای جوّ سازمانی خوب ارزش قائل هستند و آن را ترویج می‌کنند، احتمالاً اعتماد و احترام معلمان را به دست می‌آورند و این به بهبود عملکرد کلی مدرسه کمک می‌کند.

به‌طورکلی، نتایج مطالعه درک ما را از مکانیسم‌های بالقوه پس‌پرده تأثیر کیفیت زندگی کاری و جوّ سازمانی و خودکارآمدی معلمان عمیق‌تر می‌کند و همچنین راهنمایی‌های نظری و عملی سازنده‌ای را برای افزایش خودکارآمدی معلمان ارائه می‌دهد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که سازمان‌های آموزشی باید نسبت به ارتقاء کیفیت زندگی کاری معلمان حساس بوده و جوّ سازمانی مناسبی ایجاد کرده و نظام‌های مربوطه را که در خدمت توسعه حرفه‌ای معلمان و ارتقای اثربخشی تدریس باشد، بهبود بخشند و در نتیجه باعث ایجاد تفکر و رفتار نوآورانه معلمان شوند.

مطالعه حاضر دارای محدودیت‌های خاصی است. اول، پرسشنامه‌ها به‌صورت خود گزارشی بود، به این معنی که

نتایج ممکن است در معرض سوگیری بالقوه بوده باشد. به‌منظور بهبود پایایی و اعتبار نتایج، استفاده از انواع روش‌های آمیخته با جهت‌گیری‌های کمی و کیفی برای جمع‌آوری داده‌ها باید موردتوجه قرار گیرد. برای مثال، انجام مصاحبه‌ها یا مشاهدات عمیق می‌تواند مفید باشد. دوم اینکه در این مطالعه از طرح مقطعی استفاده شده است. پژوهشگران مطالعات آینده می‌توانند یک مطالعه طولی را برای آشکار کردن روابط علی عمیق بین متغیرها پیاده کنند.

منابع

- سابقی، فرامرز و رئیسی آهوان، اسحاق. (1393). تبیین رابطه اعتیاد به کار با کیفیت زندگی کاری معلمان ابتدایی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، 11 (20)، 116-101. <http://doi:10.22111/jeps.2014.2138>
- طهماسبی قرابی، احمد؛ آقایی هاشجین، عسگر؛ سبزی، امیررضا؛ جهانبانی، عفت؛ کاید خورده، محمد؛ ظهیری، منصور. (1402). روایی و پایایی نسخه فارسی پرسشنامه جو سازمانی هالپین و کرافت با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی: یک مطالعه در میان کارکنان مراکز فوریت‌های پزشکی در ایران. *فصلنامه علمی پژوهشی بهداشت در عرصه*. 11 (3)، 9-1. <https://doi.org/10.22037/jhf.v11i3.43942>
- گراوند، هوشنگ و قبادیان، مسلم. (1400). ارائه مدل علی ادراک از محیط سازنده‌گرای اجتماعی و جهت‌گیری‌های انگیزشی: نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی و انتظار پیامد. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، 18 (42)، 22-63. <https://doi:10.22111/jeps.2021.6401>
- قاسمی، علی؛ کدیور، پروین؛ کرامتی، هادی؛ عربزاده، مهدی. (1348). بررسی روایی و پایایی پرسشنامه خودکارآمدی معلم. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری*

آموزشگاهی و مجازی، 6 (2)، 82-92.

<https://doi.org/10.30473/etl.2018.5142>

میرکمالی، سید محمد؛ نارنجی ثانی، فاطمه. (1401).
بررسی رابطه کیفیت زندگی کاری و رضایت شغلی بین
اعضای هیئت علمی دانشگاه های تهران و صنعتی شریف.
فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. 14 (2)،
70-101

References

- Aba, G. (2009). *The relationship between quality of work life and motivation: An empirical study in the health sector* (Unpublished master thesis). Akdeniz University Institute of Social Sciences, Antalya.
- Açıkgöz, A., & Günsel, A. (2011). The effects of organizational climate on team innovativeness. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 24, 920–927. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.09.102>
- Arbabi, A., & Mehdinezhad, V. (2015). School principals' collaborative leadership style and relation it to teachers' self-efficacy. *International Journal of Research Studies in Education*, 4(5), 125-131 <https://doi.org/10.5861/IJRSE.2015.1218>
- Bakker, AB., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <http://doi:10.1037/ocp0000056>
- Balusamy, K., & Sivakumar, A. (2020). Quality of Work Life among School Teachers in Palakkad District,” *Mukt Shabd Journal*, 5(4), 3025–3032, <https://shabdbooks.com/index.php/volume-9-issue-4-2020>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. WH Freeman and Company, New York.
- Berg, D. A. G., & Smith, L. F. (2016). Preservice teacher self-efficacy beliefs; an opportunity to generate “good research” in the Asia-Pacific Region. In S. Garvis& D. Pendergast (Eds.), *AsiaPacific perspectives on teacher selfefficacy*.1-18 Rotterdam, Netherlands; Sense Publishers.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., and Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *J. Sch. Psychol.* 44, 473–490. <http://doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001>

- Casio, W.F. (1992). *Managing Human Resources: Productivity, Quality of Worklife, Profits*, 3rd ed., McGraw-Hill, New York
- Coelho, R., Costa, V., & Esgalhado, G. (2024). Self-efficacy and Quality of Working Life: the mediating role of Self-esteem. *Revista Interamericana De Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 58(2), e1900. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v58i2.1900>
- Demir, T. (2016). Relationship between quality of work life perception and organizational commitment in vocational school teachers (Unpublished master thesis). Sabahattin Zaim University Institute of Social Sciences, İstanbul.
- DeRoche, E. F. (2011). Leadership for Character Education Programs. *Journal of Humanistic Counseling, Education, and Development*, 39, 41-46.
- Du, Y., Li P., & Zhang, L. (2018). Linking job control to employee creativity: The roles of creative self-efficacy and regulatory focus. *Asian Journal of Social Psychology*, 21(3), 187–197. <http://doi:10.1111/ajsp.12219>
- Erginer, A. (2003). The nature of work life. C. Elma and K. Demir (Ed.), *Contemporary approaches in management in. Memoir Publishing*.
- Fackler, S., & Malmberg, L.-E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185–195.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., Donnelly, J. H., & Konopaske, R. (2003). *Organizations: Behavior, Structure, Processes*. New York: McGraw Hill, Inc.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (2000). *Organizational climate of school*. Chicago, Midwest Administration Centre, University of Chicago
- Hashemi Dehaghi Z, Sheikhtaheri A. (2014). Quality of work life and job satisfaction of nursing managers. *Iran J Public Health*. 43(4), 537- 8.
- Heck, R. H., & Marcoulides, G. A. (1993). Principal leadership behaviors and school achievement. *NASSP Bulletin*, 20-28
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw Hill.
- Hood, JN., & Smith, HL. (1981). Quality of work life in home care. The contribution of leaders' personal concern for staff. *J Nurs Adm*. 24(1), 40-7.
- Jaafari, P., Karami, S., & Soleimani, N. (2012). The relationship among organizational climate, organizational learning and teachers' self-efficacy.

- Procedia - Social and Behavioral Sciences, 47, 2212-2218.
<http://doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.974>
- Jenkins, D. (1981). *QWL: Current Trends and Direction, A series of occasional paper*. No.3, Ontario: Quality of Work Life Centre.
- Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U., & Weiss, S. (2020). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion? *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 333-349.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1683685>
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Har Chong, W., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., et al. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemp. Educ. Psychol.* 34, 67-76.
<http://doi:10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- Klassen, R. M., and Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: a meta-analysis. *Educ. Res. Rev.* 12, 59-76.
<https://doi:10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Li, Q., Li X., Wang, F., Zhao, J., Zhao, G., Chen, L., Du, H., & Chi, P. (2020). Teachers' quality of work life and attitudes toward implementing a psychosocial intervention for children affected by parental HIV/AIDS: roles of self-efficacy and burnout. *AIDS Care.* 32(9), 1125-1132.
<https://doi:10.1080/09540121.2020.1757606>.
- Liu, L. (2024). The relationship of transformational leadership on teachers' innovative behavior and teachers' self-efficacy. *Graduate Student Theses, Dissertations, & Professional Papers.* 12405.
<https://scholarworks.umt.edu/etd/12405>
- Love, A. M. A., Toland, M. D., Usher, E. L., Campbell, J. M., & Spriggs, A. D. (2019). Can I teach students with autism spectrum disorder? Investigating teacher self-efficacy with an emerging population of students. *Research in Developmental Disabilities*, 89, 41-50.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.02.005>
- Marschall, G. (2022). The role of teacher identity in teacher self-efficacy development: the case of Katie. *J Math Teacher Educ* 25, 725-747.
<https://doi.org/10.1007/s10857-021-09515-2>
- Miner, J. B. (2015). *Organizational Behavior 4: From Theory to Practice*. New York: Routledge.

- Owens, R. E., & Valesky, T. C. (2015). *Organizational Behavior in Education: Leadership and School Reform*. New York: Pearson.
- Patras, Y. E., Hidayat, R., & Billah, M. A. (2021). Contribution and priority action of the self-efficacy and organizational climate to improve innovative work behavior. *Tadbir: Jurnal Studi Manajemen Pendidikan*, 5(2), 2941. <https://doi.org/10.29240/jsmp.v5i2.2941>
- Poulou, M. S., Reddy, L. A., & Dudek, C. M. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International*, 40(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/014303431879804>
- Putwain, D. W., & Von der Embse, N. P. (2019). Teacher self-efficacy moderates the relations between imposed pressure from imposed curriculum changes and teacher stress. *Educational Psychology*, 39(1), 51–64. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1500681>
- Savitry, N. Z., Sulastiana, M., & Yanuarti, N. (2021). The effects of learning climate on innovative work behavior in digital start-up company. *Almana: Jurnal Manajemen Dan Bisnis*, 5(1), 47–53. <https://doi.org/10.36555/almana.v5i1.1536>
- Shah, N. H., Shaheen, I., & Abbas, A. (2022). Effect of organizational climate on self-efficacy of Teachers at secondary school level in Azad Jammu and Kashmir. *Journal of Social Sciences Advancement*, 3(4), 212–217. <https://doi.org/10.52223/JSSA22-030403-49>
- Singh, A.S., & Masuku, M.B. (2014). Sampling Techniques and Determination of Sample Size in Applied Statistics Research: An Overview. *International Journal of Economics, Commerce and Management*. 2(11), 1-22. <https://ijecm.co.uk/wp-content/uploads/2014/11/21131.pdf>
- Taguiri, R., & Litwin, G. H. (2010). *Organizational Climate: Explorations of a Concept*. Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (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).
- Veletić, J., Price, H. E., & Olsen, R. V. (2023). Teachers' and principals' perceptions of school climate: The role of principals' leadership style in organizational quality. *Educational Assessment, Evaluation and*

Accountability, 35(4), 525–555. <https://doi.org/10.1007/s11092-023-09413-6>

Walton, Richard E. (1973). Quality of Work Life: What is it? *Sloan Management Review*, 15 (1), 11-21.

Yang, H., & Villanueva, L. E. (2024). The Impact of School Climate on Teachers' Self-efficacy Towards a Comprehensive Program for Professional Development. *Journal of Education and Educational Research*, 8(3), 463-475. <https://doi.org/10.54097/75sg9175>

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Zysberg, L., & Schwabsky, N. (2021). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology*, 41(4), 467–482. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1813690>