

ساخت و عامل یابی پرسشنامه رهبری کار تیمی در دانش آموزان دختر دوره متوسطه اول

مطهره یعقوبی^۱

خدیجه ابوالمعالی^۲

تاریخ وصول: ۹۴/۱۲/۱۲

تاریخ پذیرش: ۹۵/۶/۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر ساخت و عامل یابی پرسشنامه ی رهبری کار تیمی در دانش آموزان دختر دوره متوسطه اول بود. مواد و ۱۵۰ دانش آموز دختر از پایه اول تا سوم، از مدرسه شهید مطهری منطقه ۱۲ شهر تهران در سال ۱۳۹۴ به روش تصادفی ساده انتخاب شدند. پرسشنامه رهبری کار تیمی بر اساس مؤلفه های نقش های متعادل، اهداف روشن، روابط بین-گروهی، روابط درون گروهی، رهبری، همکاری، اعتماد و پشتیبانی، تعهد و مسئولیت پذیری، مشورت، وحدت، پرورش قابلیت های شخصی، تصمیم گیری مشارکتی، و بازبینی منظم امور ساخته شد. ۱۵۰ شرکت کننده پرسشنامه ی مذکور را تکمیل کردند. بر اساس تحلیل عاملی اکتشافی با روش تحلیل مؤلفه های اصلی ۴ عامل شناسایی شد: جو تیم (با ۸ سؤال)، رهبری در تیم (با ۵ سؤال)، پشتیبانی (با ۶ سؤال) و تصمیم گیری مشترک در تیم (با ۵ سؤال). سهم هر یک عاملهای شناسایی شده در تبیین واریانس کل به ترتیب برابر با ۶۷۴/۱۲، ۱۱/۵۰۲، ۱۱/۳۷۹، ۱۰/۱۴۸ بود. همسانی درونی مؤلفه های مزبور با روش ضریب الفای کرونباخ به ترتیب معادل ۰/۷۴۱، ۰/۷۳۵، ۰/۶۳۹ و ۰/۶۶۲ به دست آمد که بیانگر همسانی درونی قابل قبول عامل های استخراج شده است. این پرسشنامه برای اندازه گیری رهبری کار تیمی در دانش آموزان ساخته شده است و می توان نقاط قوت و ضعف به کار گیری رهبری کار تیمی را بر اساس این مقیاس مشخص کرد.

واژگان کلیدی: عامل یابی، پایایی، رهبری کار تیمی.

مقدمه

در قلمرو تعلیم و تربیت تأکید فزاینده ای بر آموزش و گسترش مهارت های دانش آموزان وجود دارد. در محیط های آموزشی تأکید بر کسب مهارت هایی مانند مهارت حل مسئله، ارتباطات درون فردی بین فردی، همکاری، و مدیریت زمان به عنوان ملزومات اساسی برای آموزش اثربخش در نظر گرفته می شوند. در بین این مهارت ها، مهارت در همکاری که یکی از مؤلفه های اساسی کار تیمی است همواره مورد توجه پرورشکاران و پژوهشگران قرار گرفته است (لوکا و تاریکون^۳، ۲۰۰۱). یادگیری تیمی، مشارکت افراد در یادگیری و تشویق حس همکاری و یادگیری گروهی را از

^۱ . مدیریت آموزشی، دانشگاه امام صادق (ع)، پردیس خواهران، ایران.

^۲ . دانشیار گروه روان شناسی واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران. (نویسنده، مسئول) Sama.abolmaali@gmail.com

ویژگی های مهم سازمان یادگیرنده است (سنگه^۱، ۱۹۹۰ و ۲۰۰۴؛ و واتکینز و مارسیک^۲، ۱۹۹۳) و کلید موفقیت یک سازمان کار تیمی و همکاری در سازمان ها است. (بلانچارد، ترجمه: ایران نژاد ۱۳۸۳).

در کلاس درس وابسته به دیدگاه سازنده گرایان، یادگیری همکارانه فرصت هایی در اختیار یادگیرندگان می گذارد تا به طور فعال و از طریق تجارب دست اول بتوانند به درک و فهم مطالب دست یابند و دانش را بسازند. در کلاس درس سازاگرایی، معلم به دانش آموزان مسائل واقعی و معنی دار می دهد و در یافتن راه حل ها، آنها را تشویق می کند تا با تدوین فرضیه های مختلف، واری فرضیه ها، ابداع راه حل های مختلف در همکاری با سایر دانش آموزان، کمک گرفتن از اشخاص مطلع و بازانديشي راه حل های به دست آمده و بهترین راه حل را انتخاب و به آن عمل کنند (سیف، ۱۳۸۷). از این رو برای ساخت دانش به صورت فعال، توسط یادگیرندگان، در رویکرد سازاگرایی کار تیمی به عنوان یکی از ابزارهای مهم در یادگیری تلقی می شود. کار تیمی یا کار جمعی در سه شکل همکاری (تقسیم کار) هماهنگی (نظم و انضباط) و هم فکری (مشورت) صورت می گیرد (یاری، ۱۳۹۱).

اسکارناتی^۳ (۲۰۰۱) کار تیمی را به عنوان یک فرآیند همکارانه تعریف می کند که به طور معمول این امکان را به افراد می دهد که به نتایج فوق العاده دست یابند. همچنین هریس و هریس^۴ (۱۹۹۶) توضیح دادند که اعضای یک تیم، اهداف مشترک و واضحی را دنبال می کنند و دستیابی به این اهداف از طریق تسهیم دانش و مهارت ها در یک فرآیند همکارانه میسر می شود. لوکا و تاریکون^۵ (۲۰۰۱) تأکید می کنند که کار تیمی موثر متکی بر وجود هم افزایی و میل به همکاری و مشارکت بین اعضای تیم است. اعضای تیم باید به قدر کافی منعطف باشند تا بتوانند با یک محیط همکارانه سازگار شوند و از طریق همکاری و همبستگی درونی به اهداف مشترک دست یابند، در کار تیمی اهداف رقابتی و فردی دنبال نمی شود. لپین و همکاران^۶ (۲۰۰۸) و مارکز، متیو و زاکارو^۷ (۲۰۰۱) ۱۰ فرآیند کار تیمی را در داخل سه مقوله معرفی کرده اند. مقوله اول فرآیند انتقال (بین دوره ها و عمل) است که سه فرآیند تحلیل مأموریت، تشخیص اهداف و تدوین استراتژی را در برمی گیرد. مقوله دوم، یعنی فرآیند عمل، به این نکته اشاره می کند که در چه زمانی تیم می کوشد اهدافش را محقق سازد و چهار فرآیند هدایت پیشرفت به سمت اهداف، نظارت سیستمی^۸، هدایت تیم و رفتار پشتیبان^۹ و هماهنگی را شامل می شود؛ و مقوله سوم، یعنی فرآیند بین شخصی^{۱۰} (که هم در دوره های عمل و هم در دوره های انتقالی وجود دارد) دربرگیرنده سه فرآیند مدیریت تعارض، ایجاد انگیزه و اطمینان و مدیریت تأثیر^{۱۱} است.

با توجه به اهمیت کار تیمی در سازمان ها به خصوص مدارس، ضرورت شناسایی مؤلفه های کار تیمی با نگاهی به آثار محققین و نظریه پردازان مطرح می شود. در آثار مختلف از مؤلفه های کار تیمی تحت عنوان همکاری، مشارکت، هم افزایی (لوکا و تاریکون، ۲۰۰۱)، مشورت، یکپارچه سازی، پشتیبانی و اعتماد (لپین و همکاران، ۲۰۰۸ و مارکز و همکاران، ۲۰۰۱)، صراحت و رویارویی، روحیه جمعی (گاندلچ، سینوسکا و استونر، ۲۰۰۶)^{۱۲}، اهداف روشن و توافق شده (هریس و هریس، ۱۹۹۶)، رهبری شایسته، و بازیابی امور و شناخت مشترک (توحیدی، ۲۰۱۱) یاد شده است. بر اساس یافته های پژوهشی، کار

- | | | | |
|-----------------------|--|--|--------------------|
| 1. Senge, P | 2. Watkins, K., & Marsic, V | 3. Scarnati | 4. Harris & Harris |
| 5. Luca & Tarricone | 6. LePine, J. A et al | 7. Marks, M. A., Mathieu, J. E., & Zaccaro, S. J | |
| 8. systems monitoring | 9. team monitoring and backup behavior | 10. interpersonal process | |
| 11. affect management | 12. Gundlach, M.; S. Zivnuska & Stoner Jason | | |

تیمی از مزایای مختلفی همچون پرورش خلاقیت و یادگیری، پرورش خودکارآمدی، مسئولیت پذیری (گیسون و زلمر-بران، ۲۰۰۱)، ترکیب نقاط قوت مکمل، ایجاد اطمینان، آموزش مهارت‌های حل تعارض، مشارکت افراد در تحقق اهداف سازمان، برخوردار است. اعتماد به تیم همراه با توجه ترکیب و پیچیدگی روبه افزایش آن، پویایی سازمان‌های آموزشی را افزایش می‌دهد (بیکر، دی و سالاز، ۲۰۰۶). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که رضایت افراد از تیم به طور مثبت با خودکارآمدی اعضای تیم برای کار تیمی و ادراک آنان از جامعیت تصمیم‌های اتخاذ شده در تیم مربوط می‌شود، اما ادراک افراد از بحث در تیم و تفاوت ترجیحات آنان با تصمیم‌های اتخاذ شده در تیم با رضایت افراد از کار تیمی رابطه منفی دارد (تور-رویز، فرون-ویلچز، و اورتیز دو مندوجانا، ۲۰۱۴).

در اکثر نظریه‌های اثربخشی تیم فرآیند شناخت جمعی به عنوان راه انداز اصلی عملکرد تیم است. یافته‌ها حقیقت یک مبنای شناختی را برای کار تیمی آشکار ساخته‌اند. شناخت در تیم با فرآیندهای رفتاری، حالات انگیزشی و عملکرد تیم رابطه قوی دارد. مطالعات نشان می‌دهند که شناخت در تیم به طور معنادار افزایش واریانس عملکرد تیم را تبیین می‌کند (دی چرچ و منسر-مگنوس، ۲۰۱۰). عملکرد در یک سازمان نیاز به مقداری تعامل و ارتباط بین اعضا درگیر دارد. درک و فهم مشترک افراد تیم از یک تکلیف نقش مهم اعضای تیم را آشکار می‌سازد (توحیدی، ۲۰۱۱). سطوح بالای هویت تیم به تکالیف دارای وابستگی درونی و مدیریت حل تعارض به شیوه مشارکتی ارتباط دارد. اگر چه یک ارتباط منفی بین رقابت و عملکرد تیم مشاهده می‌شود (سوویچ، دی سیویلیا و لیدو گاستر، ۲۰۰۰). در کل اهمیت شناخت مشترک در تیم مورد توجه پژوهشگران مختلف قرار گرفته است (سالاز و همکاران، ۲۰۰۸، توحیدی، ۲۰۱۱).

معلمان می‌توانند از راه درگیر کردن یادگیرندگان با تکالیف چالش‌انگیز و نزدیک به موقعیت‌های واقعی (اصیل) در چارچوب گروه‌های یادگیری و یادگیری تیمی، شاگردان را متحول سازند (میلیز، ۲۰۱۰). گاهی در منابع مختلف، دو واژه «گروه» و «تیم» یکسان تلقی می‌شوند. اما هدف از ایجاد یک تیم، رسیدن به اهدافی فراتر از توانایی هر یک از اعضا است، درحالی‌که گروه صرفاً برای اهداف کوتاه‌مدت گرد هم آمده‌اند. اعضای گروه به طور دائم با هم اختلاف نظر دارند و در بیشتر مواقع، سهم عمده کار بر عهده ۱ یا ۲ نفر از اعضا است و اعضا تعهد و انگیزه‌ای برای رسیدن به کمال و افتخار ندارند. اما در کار تیمی، اعضای یک تیم، استقلال یکدیگر را به رسمیت می‌شناسند و متعهد به اهداف ارزش‌محور هستند. به یکدیگر اعتماد دارند و دارای روح جمعی و مشترک هستند. هریک از افراد، متناسب با استعداد و مهارت خود در تیم فعالیت کرده و رشد پیدا می‌کند و رهبری تیم، نقشی اساسی در کار ایفا می‌کند (میرخانی، ۱۳۹۱).

برای اجرای کار تیمی در سازمان‌های آموزشی، توجه به فرهنگ اهمیت زیادی دارد. کار تیمی در سطوح مختلف از فرهنگ اثر می‌پذیرد. در بالاترین سطح، فرهنگ ملی، نشانگر میزان حمایت و پشتیبانی زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی از کار تیمی است. حجم انبوهی از شواهد تجربی تأیید کرده‌اند که ارزش‌های فرهنگی مستقیماً بر موفقیت ابتکارات مدیریتی همچون کار تیمی تأثیر می‌گذارند (تسلیمی، فرهنگی، عابدی جعفر، رازنهان، ۱۳۸۹). به وجود آوردن شرایط تحقق و رهبری کار تیمی در هر سازمان نیازمند بررسی عوامل از پنجره فرهنگ و اعتقادات حاکم بر آن سازمان است. کار تیمی در مدارس برخی از کشورها در فرآیند آموزش و یادگیری وارد شده است. پژوهش لوئیس نشانگر تجلی فرهنگ ژاپنی در فرآیند آموزش و یادگیری در مدارس ژاپن است. در مدارس ژاپن به صورت حیرت‌انگیزی آموزش و یادگیری در قالب سناریوهای فرهنگی مدیریت می‌شود (اولادزاد، ۱۳۸۹). در ایران صاحب نظران و اندیشمندان حوزه‌های اجتماعی، سیاسی،

فرهنگی و مدیریتی، در تحلیلهای خود بر این باورند که ما ایرانی‌ها در کارهای جمعی و گروهی موفقیت‌چندانی نداریم و همین مسئله به مثابه یک مانع در توسعه ایران عمل کرده است. حاجیلری (۱۳۸۷) دریافت که با کاهش خودمداری، افزایش مدارای اجتماعی، افزایش میزان ضابطه‌مندی افراد، افزایش اعتماد اجتماعی، افزایش عقلانیت، کاهش تقدیرگرایی و کاهش پنهان کاری میزان تمایل به کار گروهی افراد افزایش می‌یابد. حاجیلری توصیه می‌کند که با افزایش تجارب مثبت گذشته در فرد نسبت به کارهای گروهی که قبلاً انجام داده، تمایل او به انجام کار گروهی بیشتر می‌شود. با توجه به اهمیت کار تیمی و بازده‌های آموزشی آن به نظر می‌رسد ساخت و رواسازی پرسشنامه رهبری کار تیمی با توجه به ویژگی‌های فرهنگی مدارس در دوره متوسطه ضرورت می‌یابد. لذا در این پژوهش پژوهشگران در صدد ساخت پرسشنامه رهبری کار تیمی برآمدند و این سؤال را مطرح کردند که آیا پرسشنامه رهبری کار تیمی که توسط پژوهشگران ساخته شده است، از روایی و پایایی مناسب برخوردار است؟

روش

روش این پژوهش توصیفی-زمینه یابی بود.

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری دربرگیرنده دانش آموزان دبیرستان شهید مطهری در منطقه ۱۲ آموزش و پرورش در شهر تهران در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ بود. علت انتخاب این مدرسه این بود که در آن کار تیمی جزء اهداف آموزشی و اجرایی مدرسه بود و اکثر دروس به صورت کار تیمی انجام می‌شد. برای انتخاب نمونه از روش نمونه گیری تصادفی ساده با در دست داشتن فهرست اسامی دانش آموزان استفاده شد. با استفاده از جدول مورگان با توجه به تعداد افراد جامعه (۲۵۰ نفر) حجم نمونه معادل ۱۵۰ نفر برآورد شد.

ابزار پژوهش

برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه کار تیمی محقق ساخته استفاده شد. برای ساخت از مؤلفه‌های کار تیمی شامل نقش‌های متعادل، اهداف روشن، روابط بین گروهی، روابط درون گروهی، رهبری، تعاون و همکاری، اعتماد و پشتیبانی، تعهد و مسئولیت‌پذیری، مشورت، و پرورش قابلیت‌های شخصی، تصمیم‌گیری مشارکتی، بازبینی منظم امور استفاده شد. پس از طراحی اولیه پرسشنامه سؤالهای طراحی شده به تأیید نظر متخصصان رسید. نسخه مقدماتی پرسشنامه روی ۳۰ دانش آموز که به شیوه‌ی در دسترس انتخاب شدند، اجرا شد و پس از رفع ابهامات پرسشنامه نسخه اصلاح شده روی نمونه نهایی اجرا شد. در نسخه مقدماتی ۴۲ سؤال طراحی شد و پس از تحلیل داده‌ها تعداد سؤالهای پرسشنامه به ۲۴ سؤال تقلیل یافت.

یافته‌ها

سیاهه ۴۲ گویه ای کار تیمی با استفاده از روش تحلیل مؤلفه های اصلی (PCA) مورد تحلیل قرار گرفت. لازم به توضیح است با توجه به این که در تحلیل اولیه هدف پیدا کردن تعداد عامل‌ها بود، بنابراین نوع چرخش معین نشد. استفاده از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی نشان داد که شاخص کایسر-میر-اولیکن (KMO) برابر با ۰/۵۵۵ است. این شاخص نشانگر کافی بودن حجم نمونه برای انجام تحلیل عاملی اکتشافی است. کایسر براین باور است که ارزش

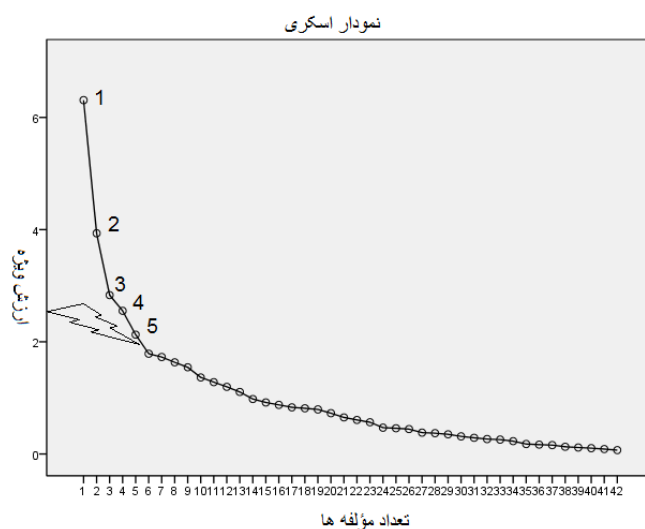
KMO بزرگتر از ۵/۰ کافی، بین ۰/۷-۵/۰ متوسط، بین ۰/۸-۰/۷ خوب، ۰/۸-۰/۹ خیلی خوب و بالاتر از ۰/۹ عالی است (فایلد، ۲۰۰۹). همچنین نتایج نشان داد که شاخص کرویت بارتلت^۱ به لحاظ آماری معنادار است ($p < ۰/۰۰۱$)، $\chi^2 (df= ۸۶۱ و N=۱۲۰) = ۶۸۱/۱۶۶۰$. شاخص کرویت بارتلت بیانگر آن است که ماتریس همبستگی متغیرها، ماتریس واحدی^۲ را تشکیل می‌دهد (فایلد، ۲۰۰۹). با توجه به این که شاخص کرویت بارتلت در سطح ۰/۰۱ معنادار بود، بنابراین می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که متغیرها مستقل از هم‌دیگر نبوده و سطح قابل قبولی از همبستگی بین آنها وجود دارد که می‌توان انتظار داشت خوشه یا خوشه‌هایی ظهور یابد. جدول ۱ تعداد مؤلفه‌ها، واریانس تبیین شده کل، ارزش‌های ویژه و واریانس تبیین شده توسط هر مؤلفه را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱: تعداد مؤلفه‌ها، واریانس تبیین شده کل، ارزش‌های

ویژه و واریانس تبیین شده توسط هر مؤلفه

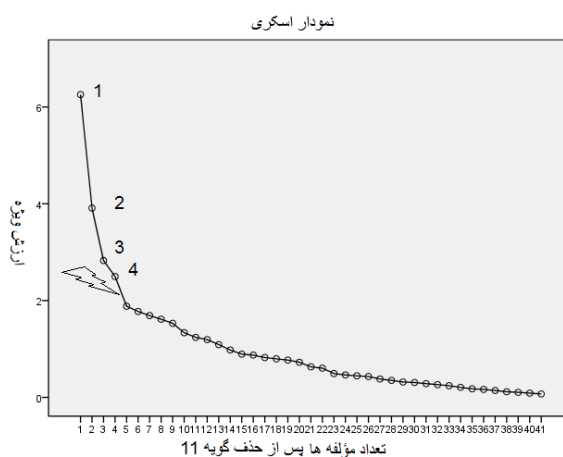
مؤلفه	ارزش ویژه	سهم منحصر به فرد در تبیین واریانس	واریانس تبیین شده جمعی
۱	۶/۳۰۸	۱۵/۰۲	۱۵/۰۲
۲	۳/۹۳۶	۹/۳۶۹	۲۴/۳۸۹
۳	۲/۸۳۲	۶/۷۴۴	۳۱/۱۳۲
۴	۲/۵۵۲	۶/۰۷۶	۳۷/۲۰۸
۵	۲/۱۲۷	۵/۰۶۴	۴۲/۲۷۲
۶	۱/۷۸۸	۴/۲۵۷	۴۶/۵۲۹
۷	۱/۷۲۹	۴/۱۱۷	۵۰/۶۴۶
۸	۱/۶۳۴	۳/۸۹۱	۵۴/۵۳۷
۹	۱/۵۴۶	۳/۶۸۰	۵۸/۲۱۸
۱۰	۱/۳۶۴	۳/۲۴۹	۶۱/۴۶۶
۱۱	۱/۲۸۱	۳/۰۵۰	۶۴/۵۱۵
۱۲	۱/۱۹۸	۲/۸۵۲	۶۷/۳۶۷
۱۳	۱/۱۰۶	۲/۶۳۲	۶۹/۹۹۹

هم چنان که جدول ۱ نشان می‌دهد، در تحلیل حاضر ۱۳ مؤلفه با ارزش ویژه بزرگتر از یک استخراج شد که در کل ۷۰ درصد از واریانس کل را تبیین می‌نمود. براساس جدول ۱-۴ سهم مؤلفه اول در تبیین واریانس کل ۰/۲۱۵ درصد و سهم مؤلفه سیزدهم تنها ۲/۶۳۲ درصد است. با توجه به تعداد زیاد عامل‌های استخراج شده براساس ارزش ویژه، می‌توان انتظار داشت که تصمیم‌گیری تنها براساس ارزش‌های ویژه برای تعیین تعداد عامل‌ها چندان معقول نباشد. به همین دلیل برای تعیین تعداد مؤلفه‌ها، نمودار تست اسکری (شکل ۱) مورد ارزیابی قرار گرفت.



شکل شماره ۱: تست اسکری در تعیین تعداد مؤلفه ها

هم چنان که در نمودار شکل فوق دیده می شود، منحنی اسکری در محل بین مؤلفه ۵ و ۶، دچار شکستگی عمیق شده و لذا می توان استنباط نمود که تست اسکری تعداد مؤلفه های استخراج شده را ۵ در نظر گرفته است. بنابراین بار دیگر تحلیل با تثبیت تعداد مؤلفه ها تکرار شد و این چرخش واریماکس برای استخراج مؤلفه ها به کار گرفته شد. تحلیل انجام شد و ماتریس مؤلفه های چرخش یافته بررسی شد و ملاحظه شد که در مؤلفه پنجم تنها یکی از گویه ها (گویه ۱۱) بارعاملی قابل توجه ایجاد نموده است ($\beta=0.711$). می توان حدس زد که با حذف گویه مزبور، احتمالاً شکل تست اسکری متفاوت خواهد شد. بدین ترتیب پس از حذف گویه ۱۱ بار دیگر نتایج تست اسکری ارزیابی شد. شکل ۲ نمودار تست اسکری بعد از حذف گویه ۱۱ را نشان می دهد.



شکل شماره ۲: نمودار تست اسکری بعد از حذف گویه ۱۱

هم چنان که انتظار می رفت با حذف گویه ۱۱ نمودار اسکری شکل متفاوتی به خود گرفت. به طوری که می توان براساس نمودار شکل ۲ استنباط نمود که پرسشنامه کار تیمی احتمالاً از چهار مؤلفه تشکیل شده است. بنابراین تحلیل برای بار سوم تکرار شد و این بار تعداد مؤلفه‌ها با عدد چهار تثبیت شد. جدول ۲ بارهای عاملی چرخش یافته در تحلیل مؤلفه‌های اصلی را نشان می دهد.

جدول شماره ۲: بارهای عاملی چرخش یافته در تحلیل مؤلفه های

اصلی

مؤلفه ها			گویه ها
عامل چهارم	عامل سوم	عامل دوم	عامل اول
			۰/۶۱۸
		۰/۲۲۶	-۰/۶۰۴
	۰/۲۲۶	-۰/۲۳۸	۰/۵۹۸
۰/۲۳۱			۰/۵۹۸
			۰/۵۵۹
	۰/۲۸۲		۰/۵۴۰
			۰/۴۸۲
-۰/۴۰۱			۰/۴۶۹
	۰/۳۵۷		۰/۴۴۲
-۰/۲۱۵			۰/۴۳۱
۰/۲۵۸	۰/۳۲۱		-۰/۴۱۷
-۰/۲۶۰			۰/۳۲۷
			-۰/۲۵۴
		۰/۷۱۹	
		۰/۷۰۰	
۰/۲۷۲		۰/۶۸۱	
		۰/۶۶۷	
		۰/۵۵۷	-۰/۲۲۵
۰/۲۴۱	۰/۳۹۵	۰/۴۵۵	
۰/۴۲۱		۰/۴۵۵	
۰/۳۳۱		۰/۴۳۷	-۰/۳۲۷

گویه ها	مؤلفه ها		
	عامل اول	عامل دوم	عامل سوم
۲			۰/۷۰۹
۱			۰/۶۸۰
۳	-۰/۲۶۷	۰/۴۴۱	۰/۵۷۵
۳۹	۰/۳۲۵		۰/۵۴۵
۳۲			۰/۲۹۷
۳۳		۰/۲۸۳	۰/۴۶۰
۱۲		۰/۲۲۸	-۰/۴۵۷
۲۱	-۰/۲۵۹	۰/۴۱۸	۰/۴۳۹
۱۸		۰/۳۶۸	۰/۳۹۸
۲۵	-	-	-
۳۱			۰/۶۶۹
۱۶			۰/۶۱۷
۲۲			۰/۵۹۴
۲۶			۰/۵۵۱
۲۴	۰/۲۷۸		۰/۴۸۹
۱۰		۰/۲۱۰	۰/۳۹۲
۵		۰/۲۹۴	-۰/۳۶۳
۳۴	۰/۲۸۵		۰/۳۵۵
۲۷	۰/۲۱۷	-۰/۳۱۶	۰/۳۵۲
۲۳			۰/۲۱۱

نکته: بارهای عاملی بزرگتر از ۰/۳ گزارش شده اند.

هم چنان که جدول فوق نشان می دهد، گویه ها را می توان بر اساس نوع بارعاملی به چهار دسته تقسیم کرد: الف) گویه هایی که بر هیچ عاملی بارعاملی بزرگتر از ۰/۳ ایجاد نمودند، ب) گویه هایی که بر بیش از یک عامل بارعاملی بزرگتر از ۰/۳ ایجاد نمودند و اختلاف بارعاملی بین عامل اصلی و عامل های فرعی کمتر از ۰/۲ است، ج) گویه هایی که علیرغم ایجاد بارعاملی بزرگتر از ۰/۳ بر بیش از یک عامل، اختلاف بارعاملی بین عامل اصلی و عامل های فرعی بیشتر از ۰/۲ است و د) گویه هایی که تنها بر یک عامل بارعاملی بزرگتر از ۰/۳ ایجاد نموده اند. در ادامه منطبق بر دیدگاه فایلد (۲۰۰۹) گویه هایی که ویژگی های الف و ب را دارا بودند، از بین گویه ها حذف شدند. بدین ترتیب علاوه بر گویه ۱۱ که

پیش تر حذف شده بود، ۱۷ گویه دیگر حذف شدند و تحلیل برای بار چهارم با ۲۴ گویه باقی مانده تکرار شد. جدول ۳-۴ بارهای عاملی چرخش یافته سیاهه ۲۴ گویه ای کار تیمی را در تحلیل مؤلفه های اصلی نشان می دهد.

جدول شماره ۳: بارهای عاملی چرخش یافته سیاهه ۲۴ گویه ای کار تیمی در تحلیل مؤلفه های اصلی

مؤلفه ها			
عامل اول	عامل دوم	عامل سوم	عامل چهارم
۰/۷۱۰			۴۱. روابط با سایر تیم ها سرد است *
۰/۶۵۵	۰/۳۱۸		۳۰. رهبر تیم نظرات دیگران را جدی نمی گیرد*
۰/۶۲۱	۰/۳۴۹		۳۵. فضای تیم ما کاملا رقابتی است*
-۰/۵۹۲	۰/۳۸۴		۱۴. در تیم ما هر فرد می تواند به راحتی نظر خود را بیان کند
۰/۵۵۰			۳۶. اعضا تیم هر کدام به تنهایی به دنبال کسب نمره بهتر از بقیه می باشند*
۰/۵۱۲	۰/۳۱۰		۳۷. اعضا تیم ما دائما در دعوا و جدال با یکدیگر هستند *
۰/۴۹۰			۴۲. به ندرت با دیگر تیم ها همکاری داریم*
۰/۴۳۰			۴۰. اعضا تیم ارتباط خوبی با یکدیگر ندارند*
۰/۷۳۰			۷. ما در تیم خود فردی را به عنوان سفیر داریم که مشکلات تیم را با معلم در میان می گذارد.
۰/۶۹۹			۸. هنگامی که مشکلی در تیم ما صورت بگیرد داور تیم نقش هدایت تیم را بر عهده دارد.
۰/۶۹۱			۹. در تیم ما فردی وجود دارد که پاسخ سوالات را از راه های جدید بیان می کند.
۰/۶۴۶			۱۳. کار تیمی در کلاس ما منجر به رشد نمرات درسی شده است.
۰/۵۹۱			۶. در هر تیم افرادی هستند که دائما سوالات مفید و بحث های مفیدی می کنند.
۰/۷۲۰			۲. انتخاب رهبر در کلاس ما توسط معلم صورت می گیرد.
۰/۷۱۴			۱. تیم ما دارای رهبر (سرگروه) است.
۰/۳۳۱	۰/۶۰۷		۳۲. هر فردی توانایی و ویژگی های خود را می شناسد.
۰/۵۹۵			۳۹. اعضا تیم هر گاه سوالی داشته باشند به راحتی در تیم مطرح می کنند.
۰/۵۰۳			۳۳. همه اعضا تیم علاقه مند به یادگیری هستند.
-۰/۴۰۹			۱۲. دقیقا نمی دانیم هدف تیم چیست.*
۰/۶۸۳			۱۶. در تیم ما اعضا به راحتی درباره ترس ها مشکلاتشان صحبت می کنند.
۰/۶۷۴			۳۱. اعضا تیم ما همه افرادی خلاق هستند.
۰/۶۰۴			۲۶. همه اعضا تیم تلاش می کنند تا تصمیم گرفته شده اجرا شود.
۰/۵۸۷			۲۲. در تیم ما در حل مسائل از روش های مختلف استفاده می شود.
۰/۵۰۶			۲۴. در تیم ما تصمیم توسط رهبر تیم گرفته می شود.

نمره گذاری گویه های ستاره دار باید به صورت معکوس صورت گیرد. نکته: بارهای عاملی بزرگتر از ۰/۳ گزارش شده اند.

به دنبال استخراج مؤلفه ها، در ادامه براساس شباهت گویه های هر مؤلفه تحت عناوین جو تیم (با ۸ سؤال)، رهبری در تیم (با ۵ سؤال)، پشتیبانی (با ۶ سؤال) و تصمیم گیری مشترک در تیم (با ۵ سؤال) نامگذاری شدند. لازم به یادآوری است که مقادیر ارزش های ویژه برای مؤلفه های جو کار تیمی، رهبری کار تیمی، فرآیند کار تیمی و پیامد کار تیمی به ترتیب ۳/۹۷۸، ۲/۷۳۵، ۲/۳۴۰ و ۱/۹۷۱ بود و نیز سهم منحصر به فرد هر یک از مؤلفه های مزبور در تبیین واریانس کل به ترتیب برابر با ۱۲/۶۷۴، ۵/۰۲، ۱۱/۳۷۹ و ۱۰/۱۴۸ بود. در ادامه جدول ۴ علاوه بر میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین مؤلفه های استخراج شده، همسانی درونی هر یک از مؤلفه ها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ را نشان می دهد.

جدول شماره ۴: میانگین، انحراف استاندارد، ضرایب همبستگی و آلفای کرونباخ

مؤلفه های استخراج شده

مؤلفه	۱	۲	۳	۴
۱. جو کار تیمی	-			
۲. رهبری کار تیمی	-۰/۰۸۷	-		
۳. فرآیند کار تیمی	۰/۰۴۱	۰/۰۸۵	-	
۴. پیامد کار تیمی	۰/۱۵۰	۰/۲۲۲*	۰/۴۰۰**	-
میانگین	۲۰/۰۲	۱۳/۵۱	۲۰/۳۰	۱۵/۲۹
انحراف استاندارد	۷/۲۳	۴/۴۷	۵/۰۰	۴/۴۲
ضریب آلفای کرونباخ	۰/۷۴۱	۰/۷۳۵	۰/۶۹۳	۰/۶۶۲

هم چنان که در جدول ۴ ملاحظه می شود، ضریب آلفای کرونباخ چهار مؤلفه جو تیم، رهبری در تیم، فرآیند کار تیمی، پیامد کار تیمی به ترتیب برابر با ۰/۷۴۱، ۰/۷۳۵، ۰/۶۹۳ و ۰/۶۶۲ می باشد که بیانگر همسانی درونی قابل قبول گویه های هر یک از مؤلفه های استخراج شده است. بعلاوه ارزش های ضرایب همبستگی بدست آمده در جدول ۴ نشان می دهد که دو مؤلفه پشتیبانی و تصمیم گیری مشترک در سطح معناداری ۰/۰۱ ($t=0/400, p<0/01$) و مؤلفه های رهبری کار تیمی و تصمیم گیری مشترک در سطح معناداری ۰/۰۵ ($t=0/400, p<0/05$) و به صورت مثبت با یکدیگر همبسته اند. از آن جا که ضرایب همبستگی بین مؤلفه های استخراج شده بزرگتر از ۰/۸ نیست، بنابراین می توان ادعا نمود که گویه های هر یک از مؤلفه های استخراج شده، عاملی مستقل را اندازه گیری می کند.

بحث و نتیجه گیری

این تحقیق با هدف ساخت، و عامل یابی پرسشنامه رهبری کار تیمی در دانش آموزان دختر دوره متوسطه انجام گرفت. بر اساس تحلیل عامل اکتشافی چهار عامل منسجم و معنی دار جو تیم، رهبری در تیم، پشتیبانی اعضا از یکدیگر و

تصمیم‌گیری مشترک در تیم استخراج شد. در مجموع عامل‌های استخراج شده توانستند ۴۵/۲۵ درصد از واریانس کل آزمون را تبیین کنند. همسانی درونی عامل‌های شناسایی شده و نمره کل پرسشنامه در حد مطلوب و قابل قبول بود. عامل اول، تحت عنوان جو تیم با سؤال‌هایی همبسته است که روابط افراد تیم با سایر تیم‌ها، توجه به نظرات اعضای تیم، رقابت سودمند در تیم، و ارتباط مثبت اعضای تیم با یکدیگر را مورد توجه قرار می‌دهند؛ عامل دوم تحت عنوان رهبری در تیم، با نقش سفیر و رهبر در تیم و حمایت افراد از یکدیگر در جهت دستیابی به اهداف تیم مربوط می‌شود؛ عامل سوم تحت عنوان پشتیبانی با سؤال‌هایی همبسته است که به نحوه تعامل اعضا با یکدیگر و کمک آنان به یادگیری یکدیگر و دستیابی به اهداف مشترک و هم افزایی در تیم می‌پردازد؛ و عامل چهارم تحت عنوان تصمیم‌گیری در تیم به نقش رهبر و اعضای تیم در تصمیم‌گیری و حل مسئله می‌پردازد.

همسو با یافته‌های این پژوهش فلوریدا (۲۰۰۵) به ۵ عامل پشتیبانی، سازگاری، جهت‌گیری، رهبری تیمی، و جهت‌گیری مشترک در کار تیمی اشاره کرده است. وودکاک رقابت سودمند و روابط حسنه را به عنوان مؤلفه‌های مهم کار تیمی مورد توجه قرار داده است (وودکاک، ترجمه معمار و خنیفر، ۱۳۸۶). پژوهشگران دیگر نیز به مشارکت اعضا با یکدیگر و مهارت‌های بین‌فردی شامل توانایی مذاکره در تیم و همچنین به اهداف مشترک و وابستگی مشترک اشاره کرده‌اند (مارکز و همکاران، ۲۰۰۱؛ اسکارتاتی؛ ۲۰۰۱؛ توحیدی، ۲۰۱۶). لپین (۲۰۰۸) اهمیت مدیریت تعارض و حل مسئله در تیم را مورد توجه قرار داده است، یعنی شیوه‌ای که در آن اعضا فعالانه در جهت حل تعارضات و مشکلات تیم از طریق احترام متقابل و همکاری با یکدیگر تلاش می‌کنند تا بتوانند در کنار یکدیگر فعالیت کنند. مشارکت و همکاری (اسکارتاتی، ۲۰۰۱). همکاری هدایت تیم و رفتار پشتیبان (مارکز و همکاران، ۲۰۰۱)، مارکز و همکاران (۲۰۰۱) و یاری (۱۳۹۱) به مشورت در تیم و مدیریت تعارض در فرآیند بین شخصی اشاره کرده‌اند.

به نظر می‌رسد جو مساعد در تیم، حاصل مشارکت اعضا برای تبادل اطلاعات و به کارگیری دیدگاه‌های مختلف اعضا برای تصمیم‌گیری در جهت کمک به هم‌گروهی‌ها و تحقق اهداف تیم است. جو مساعد در تیم وابستگی متقابل و احساس تعلق اعضای آن را افزایش می‌دهد. دانش‌آموزانی که احساس تعلق بیشتری به گروه دارند، هویت اجتماعی‌اشان تقویت می‌شود و به تدریج شرکت در تیم و یادگیری تیمی برای آنان لذتبخش می‌شود. لذت یادگیری به افزایش انگیزه درونی منجر می‌شود. همچنین اعضای یک تیم تقویت بیرونی را از جانب هم‌تیمی‌های خود دریافت می‌کنند. از این رو انگیزه بیرونی و انگیزه درونی حاصل از یادگیری تیمی احتمال دستیابی آنان به موفقیت تحصیلی را افزایش می‌دهد.

با توجه به مطالب مطرح شده توصیه می‌شود از ابزار رهبری کار تیمی که در این پژوهش ساخته شده است به عنوان ابزاری مناسب و دقیق در جهت بررسی مؤلفه‌های کار تیمی استفاده شود و با استفاده از آن نقاط قوت و ضعف به کارگیری کار تیمی در محیط‌های آموزشی مختلف بررسی شود. البته باید توجه داشت که این پرسشنامه فقط نمونه‌ای از رفتار کار تیمی را می‌سنجد و به کارگیری روش مشاهده و مصاحبه در کنار آن می‌تواند نقاط قوت و ضعف هر تیم را بیشتر آشکار سازد.

منابع

فارسی

- اولادزاد، پویا (۱۳۸۹). **نقاط قوت و ضعف، فرصت ها و تهدیدات**. روزنامه دنیای اقتصاد، ش ۲۲۹۰، ص ۳۰.
- بلانچارد، کنت، کارو، دن، پارسی کارو، اونیس (۱۳۸۸). **مدیر یک دقیقه ای و تیم سازی**. ترجمه: ایران نژاد پاریزی، مهدی. تهران: مدیران.
- تسلیمی، محمد سعید، عابدی جعفری، حسن، فرهنگی، علی اکبر، رازنهان، فیروز. (۱۳۸۹). **مدل اثرگذاری فرهنگی بر کار تیمی در ایران**. نشریه علمی - پژوهشی راهبرد فرهنگ، ۳۶ (شماره ۱۰ و ۱۱): ۱۶۲-۱۲۷.
- حاجیلری، عبدالرضا (۱۳۸۷). **بررسی موانع فرهنگی عدم توسعه کار جمعی و گروهی در تشکلهای و مجموعه های دانشجویی**. دانشگاه اسلامی، ۱۲ (۴): ۱-۲۰.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۰). **روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش**. ویرایش هفتم. تهران: نشر دوران
- وودکاک، مایک (۱۳۸۷). **اصول و مبانی ایجاد و بهبود تیم های سازمانی**. ترجمه: بیان معمار، سید احمد. خنیر، حسین، قم: دانشگاه
- یاری، رقیه (۱۳۹۱). **فرهنگ کارگروهی در سنت رفتاری و گفتاری**. تهران

References

- Baker, David P.; Day, Rachel; Salas, Eduardo (2006): **Teamwork as an Essential Component of High-Reliability Organizations**. In Health Serv Res 41 (4p2), pp. 1576–1598. DOI: 10.1111/j.1475-6773.2006.00566.x.
- De la Torre-Ruiz, J. M.; Ferron-Vilchez, V.; Ortiz-de-Mandojana, N. (2014): **Team Decision Making and Individual Satisfaction With the Team**. In Small Group Research 45 (2), pp. 198–216. DOI: 10.1177/1046496414525478.
- DeChurch, Leslie A.; Mesmer-Magnus, Jessica R. (2010): **The cognitive underpinnings of effective teamwork. A meta-analysis**. In Journal of Applied Psychology 95 (1), pp. 32–53. DOI: 10.1037/a0017328.
- Harris, Philip R.; Harris, Kevin G. (1996): **Managing effectively through teams**. In Team Performance Management 2 (3), pp. 23–36. DOI: 10.1108/13527599610126247.
- Field, A. (2009). **Discovering Statistics using SPSS**, London; Sage.
- LePINE, JA.; Piccolo, RF.; Jackson, CL.; Mathieu, J; Saul, JR. (2008): **A meta-analysis of teamwork processes: Tests of a multidimensional model and relationships team effectiveness criteria**. In Personnel Psychology 61 (2), pp. 273–307. DOI: 10.1111/j.1744-6570.2008.00114.x.
- Manzoor, Sheikh Raheel; Ullah, Hafiz; Hussain, Murad; Ahmad, Zulqarnain Muhammad (2011): **Effect of Teamwork on Employee Performance**. In IJLD 1 (1). DOI: 10.5296/ijld.v1i1.1110.
- Millis, Barbara J. (2010): **Cooperative learning in higher education**. Across the disciplines, across the academy / edited by Barbara J. Millis ; foreword by James

- Rhem. 1st ed. Sterling, Va.: Stylus (New pedagogies and practices for teaching in higher education series).
- Salas, E. (2005): **Is there a "Big Five" in Teamwork?** In *Small Group Research* 36 (5), pp. 555–599. DOI: 10.1177/1046496405277134.
 - Salas, E.; Cooke, N. J.; Rosen, M. A. (2008): **On Teams, Teamwork, and Team Performance. Discoveries and Developments.** In *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society* 50 (3), pp. 540–547. DOI: 10.1518/001872008X288457.
 - Salas, E.; DiazGranados, D.; Klein, C.; Burke, C. S.; Stagl, K. C.; Goodwin, G. F.; Halpin, S. M. (2008): **Does Team Training Improve Team Performance? A Meta-Analysis.** In *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society* 50 (6), pp. 903–933. DOI: 10.1518/001872008X375009.
 - Scarnati, J. T. (2001). **On becoming a team player. Team Performance Management: An International Journal**, 7(1/2), 5-10.
 - Senge, P.M. "**The Leader's New Work: Building Learning Organizations.**" *Sloan Management Review*. Fall 1990, 32(1), 7-23. (Beckhard Prize Winner).
 - Senge, P.M., "**Building Learning Organizations.**" **Strategy – Process, Content, Context: An International Perspective.** 3rd Edition, by Bob De Wit and Ron Meyer. Strategy Academy, Rotterdam, 2004. Pg 505-512.
 - Somech, Anit; Desivilya, Helena Syna; Lidogoster, Helena (2009): **Team conflict management and team effectiveness.** The effects of task interdependence and team identification. In *J. Organiz. Behav.* 30 (3), pp. 359–378. DOI: 10.1002/job.537.
 - Stevens, M. J.; Champion, M. A. (1994): **The Knowledge, Skill, and Ability Requirements for Teamwork. Implications for Human Resource Management.** In *Journal of Management* 20 (2), pp. 503–530. DOI: 10.1177/014920639402000210.
 - Tohidi, Hamid (2011): **Teamwork productivity & effectiveness in an organization base on rewards, leadership, training, goals, wage, size, motivation, measurement and information technology.** In *Procedia Computer Science* 3, pp. 1137–1146. DOI: 10.1016/j.procs.2010.12.185.
 - Watkins, K., & Marsick, V. (1993). **Sculpting the learning organization.** San Francisco, CA: Jossey-Bass.
 - West, Michael A. (2012): **Effective teamwork. Practical lessons from organizational research / Michael A. West.** 3rd ed. Chichester: BPS Blackwell.

