

تعیین روابط چندگانه میان اعتماد، خودکارآمدی فردی و جمعی اعضای هیئت علمی دانشگاهها

سیدحمیدرضا شاوران^{۱*}، سعید رجایی پور^۲، ایرج کاظمی^۳ و بی بی عشرت زمانی^۴

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی روابط چندگانه میان متغیرهای اعتماد، خودکارآمدی عضو هیئت‌علمی و خودکارآمدی جمعی اعضای هیئت‌علمی در دانشگاههای منتخب دولتی شهر اصفهان بود. فرضیات پژوهش بر مبنای مطالعه روابط مؤلفه‌های اعتماد، مؤلفه‌های خودکارآمدی عضو هیئت‌علمی و خودکارآمدی جمعی تدوین و بررسی شد. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه اعضای هیئت‌علمی دانشگاههای منتخب دولتی شهر اصفهان، جمعاً به تعداد ۱۵۴۱ نفر بود. حجم نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم نفر محاسبه شد و تعداد ۲۶۱ نفر در این پژوهش شرکت کردند. برای جمع‌آوری اطلاعات از سه ابزار پرسشنامه استاندارد اعتماد اعضای هیئت‌علمی و پرسشنامه‌های محقق ساخته خودکارآمدی عضو هیئت‌علمی و خودکارآمدی جمعی استفاده شد. پایایی هر سه مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۳ و ۰/۸۹ محاسبه و داده‌ها با استفاده از روشهای آمار استنباطی رگرسیون و مدل معادلات ساختاری تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد به طور کلی، اعتماد و خودکارآمدی عضو هیئت‌علمی بر خودکارآمدی جمعی تأثیر دارد و میان مؤلفه‌های اعتماد و خودکارآمدی عضو هیئت‌علمی رابطه پنهان و میان اعتماد و خودکارآمدی جمعی و خودکارآمدی عضو هیئت‌علمی با خودکارآمدی جمعی روابط مثبت و معنادار وجود دارد. براساس مدل معادله ساختاری میزان پیش بینی خودکارآمدی جمعی از طریق اعتماد و مؤلفه‌های آن $\text{Gamma}=0/70$ و توسط خودکارآمدی عضو هیئت‌علمی و مؤلفه‌های آن $\text{Gamma}=0/12$ بود. شاخصهای برازش مدل نشان داد که مدل پژوهش از برازش نسبتاً خوبی برخوردار است.

کلید واژگان: اعتماد، خودکارآمدی عضو هیئت‌علمی، خودکارآمدی جمعی، دانشگاه، مدل معادلات ساختاری.

۱. دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

* مسئول مکاتبات: rezashavaran@yahoo.com

۲. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران: s.rajaeepour@edu.ui.ac.ir

۳. استادیار دانشکده علوم دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران: i.kazemi@stat.ui.ac.ir

۴. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران: bzamani@edu.ui.ac.ir

پذیرش مقاله: ۱۳۹۰/۱۲/۱۶

دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۵/۸

مقدمه

آموزش عالی شاهد تحولات پیچیده‌ای است. رشد چشمگیر تعداد دانشجویان از یک سو و کاهش منابع مالی و فشارهای مستمر جامعه از سوی دیگر، دانشگاهها را ملزم به پاسخگویی کرده است. ضرورت تغییر و سازگاری با شرایط پیچیده و پویا موجب شده است تا رشد کیفی دانشگاهها در سطح سازمانی و ملی سرلوحه کار دست‌اندرکاران نظامهای آموزشی قرار گیرد. از آنجا که یکی از عوامل تأثیرگذار در رشد کیفی دانشگاهها اعضای هیئت‌علمی آنها هستند، به همین دلیل پژوهشگران رفتار سازمانی براین باورند که توجه به شرایط و محیط کاری، بررسی تواناییها و قابلیت‌ها و توجه به میزان تلاش و فعالیت اعضای هیئت‌علمی می‌تواند راهگشای حصول اهداف آموزشی و پژوهشی دانشگاه باشد. پژوهشگران این مطالعه نیز بر این باورند که یکی از موضوعات ویژه‌ای که در دانشگاههای ایران در خور توجه است، شناسایی و تقویت ابعاد محیط درونی و نیز مطالعه نقش باورها در هم‌افزایی گروهی است. هم‌افزایی می‌تواند در موفقیت‌های علمی و پژوهشی تأثیر فزاینده‌ای داشته باشد و در نزدیکی و ترکیب نظریه و عمل و نیز بهبود تولیدات و فعالیت‌های علمی مؤثر واقع شود.

اجتماع علمی بدون مجموعه‌ای از ارزشها و هنجارها محقق نمی‌شود و تداوم نمی‌یابد. این استانداردهای اخلاقی، اعمال و رفتار اعضا را در زمینه‌های مختلف سمت و سو می‌دهند و محرکات اصلی را برای فعالیت‌های علمی فراهم و اعتبار و روایی آنها را تضمین می‌کنند (Ghanei Rad and Ghazipour, 2007:175) و از جمله این ارزشها می‌توان به اعتماد اشاره کرد. از سوی دیگر، لازمه اعتماد بین فردی و سازمانی وجود داشتن افراد شایسته و متخصص و استفاده از دانش فنی آنها در مسیر ارتقای علمی است و برای آنکه دانشجویان، رؤسای دانشکده و دانشگاه و جامعه بتوانند به اعضای هیئت‌علمی اعتماد کنند، لازم است که آنها باور داشته باشند که در رشته علمی خود افراد متخصص و ماهری هستند. این باورها در پژوهشهای مختلف با عنوان خودکارآمدی (و خود اثربخشی) مطالعه شده‌اند. عمید اعتماد^۵ را تکیه کردن و متکی شدن به کسی، کاری را بی‌گمان به او سپردن و واگذاشتن کار به دیگری تعریف کرده است (Amid, 1985:188). در فرهنگ آکسفورد^۶ نیز اعتماد اتکا یا اطمینان به نوعی کیفیت یا صفت یک شخص یا چیز یا اطمینان به حقیقت یک گفته ذکر شده است (Giddens, 1991:37). اعتماد تقریباً مانند هواست و تا زمانی که نیاز به آن احساس نشود، کسی در باره آن فکر نمی‌کند (Hoy and Miskel, 2008:219). اعتماد در سازمانهای آموزشی موضوع مهمی است، زیرا تشریک مساعی^۷ را تسهیل می‌کند (Tschannen-Moran, 2001)، گشودگی^۸ را افزایش می‌دهد (Hoffman et al., 1994)، پیوستگی^۹ گروهی را زیاد می‌کند

5. Trust

6. Oxford Dictionary

7. Cooperation

8. Openness

(Zand, 1997) و پیشرفت فراگیران را بهبود می‌بخشد (Hoy and Miskel, 2003; Hoy, 2002; Goddard et al., 2001). در واقع، افراد دوست دارند به دیگران اعتماد کنند و به آنها نیز اعتماد شود (Hoy and Miskel, 2008: 397).

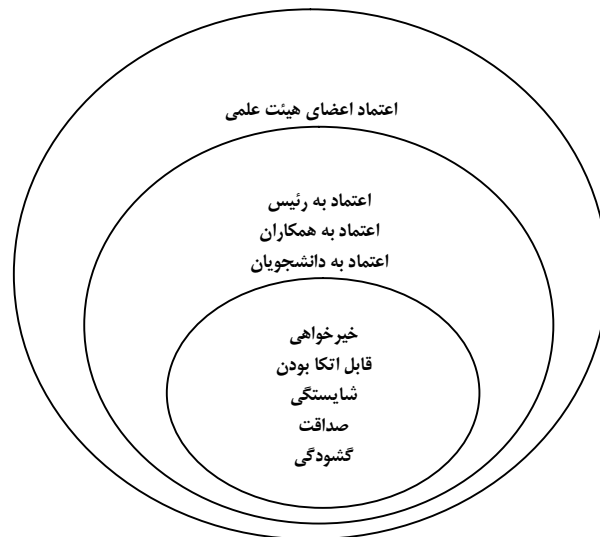
پارسائیان و اعرابی به نقل از رابینز (Parsiayan and Arabi, 1999: 184 as Cited Robbins) بیان کرده‌اند که اعتماد متقابل اعضا به یکدیگر از ویژگیهای مهم سازمانهایی است که عملکرد عالی دارند؛ یعنی آنها به صداقت و توانایی یکدیگر اطمینان راسخ دارند. اعتماد پدیده‌ای حساس و شکننده است که برای به وجود آمدن آن زمان زیادی صرف می‌شود، اما می‌توان به راحتی آن را از بین برد و دستیابی مجدد به آن کار چندان ساده‌ای نخواهد بود. بنابراین، مدیران باید دقت زیادی داشته باشند تا اعتماد بین اعضا حفظ شود. افراد به طور شهودی می‌دانند که اعتماد کردن چیست و به معنای آسیب‌پذیر کردن خود برای دیگران است، با این اطمینان که آنها به زیان شما عمل نمی‌کنند (Hoy and Miskel, 2008). به‌طور کلی، واژه اعتماد پیچیده است و چندین وجه دارد. علاوه بر احتمال آسیب‌پذیری^{۱۰} ناشی از اعتماد، پنج وجه مشترک دیگر آن شامل خیرخواهی^{۱۱}، قابل اطمینان بودن^{۱۲}، شایستگی^{۱۳}، صداقت^{۱۴} و گشودگی است (Hoy and Tschannen-Moran, 1999, 2003).

خیرخواهی حسن نیت داشتن به دیگران را نشان می‌دهد (Petersen, 2008: 85). خیرخواهی اطمینان از این موضوع است که سایر افراد و گروهها در روابط خود فقط منافع شخصی را در نظر نمی‌گیرند و می‌توان اطمینان داشت که، علی‌رغم وجود داشتن فرصتهایی برای کسب منافع شخصی، آنها قصد حفظ و ادامه رفتار همراه با حسن نیت را نیز دارند (Hoy et al., 2002; Hoy et al., 2006; Hosmer, 1995). اگر فرد، گروه یا سازمانی که با آنها تعامل می‌شود، قابل اطمینان باشند، اعتماد به آنها راحت‌تر و سریع‌تر صورت می‌گیرد. برای اینکه اعتماد معناداری ایجاد شود، فرد مورد نظر باید قابل پیش بینی باشد (Henderson and Hoy, 1983: 123). قابلیت اطمینان میزانی است که یک شخص یا گروه می‌تواند برای برآوردن نیازهای خود به دیگران تکیه کند (Hoy et al., 1992).

اگر فرد قابل اطمینان و خیرخواه باشد ولی شایستگی خود را نشان ندهد، به او اعتماد نخواهد شد (Tarter et al., 1995). شایستگی یک بنیان ذهنی ایجاد می‌کند که احتمال واکنش همراه با اعتماد افراد به فرد یا گروه دیگر را افزایش [یا کاهش] می‌دهد. برای مثال، یک عضو هیئت علمی ممکن است بر این باور باشد که رئیس دانشکده قلباً بهترین منافع را برای اعضای هیئت‌علمی طلب

-
9. Cohesiveness
 10. Vulnerability
 11. Benevolence
 12. Reliability
 13. Competency
 14. Honesty

می‌کند، ولی اتفاقات پی در پی که در حاشیه می‌افتد و دال بر عدم شایستگی اوست، موجب کاهش اعتماد وی به رئیس خواهد شد (Shoho and Smith, 2004:281). هنگام تفکر در باره واژه اعتماد معنایی که اغلب به ذهن خطور می‌کند، صداقت است (Tarter et al., 1995). صداقت به معنای این است که بتوان بر مبنای آن به حرف، قول، بیان شفاهی یا کتبی افراد یا گروه‌های دیگر تکیه کرد (Petersen, 2008:87). پژوهشگران و دانشمندان معتقدند که صداقت یکی از جنبه‌های برجسته اعتماد است. افراد صادق دیدگاه‌های خود را به‌طور کامل و روشن بیان می‌کنند، دروغ نمی‌گویند، حقیقت را کتمان نمی‌کنند، جزئیات را تغییر نمی‌دهند و مسئولیت گفته‌های خود را به عهده می‌گیرند. گشودگی موجب می‌شود تا افراد با میل و رغبت افکار و ایده‌های خود را مبادله کنند و در نتیجه، ادراکات اعتماد افزایش یابد. گشودگی به معنای سختگیری نیست، اما مهربانی و آسانگیری هم معنا نمی‌دهد (Ouchi, 2007). وقتی افراد در فرایند گشودگی درگیر یا به آن متعهد می‌شوند، داوطلبانه و با طیب خاطر اطلاعات فردی را با دیگران به اشتراک می‌گذارند و در پی آن قبول می‌کنند که از سوی دیگران آسیب ببیند (Tschannen-Moran, 2003:308). اطلاعات با این باور به اشتراک گذاشته می‌شوند که در زمان بروز اختلافات، مقابله یا شرایط سخت علیه فردی که اطلاعات را در اختیار گذاشته است، استفاده نشود. اسمیت و شوهو (Smith and Shoho, 2007) پژوهش‌های اعتماد در مدارس را به آموزش عالی بسط داده‌اند. از نظر آنان مؤلفه‌های اعتماد در دانشگاه‌ها شامل سه مؤلفه اعتماد به رئیس، اعتماد به همکاران و اعتماد به دانشجویان است (شکل ۱).



شکل ۱- وجوه اعتماد و مؤلفه‌های اعتماد اعضای هیئت علمی (Smith and Shoho, 2007)

اعضای هیئت علمی برای ادای وظایف علمی و پژوهشی و به ویژه تدریس اثربخش، علاوه بر اعتماد به دیگران باید به تواناییهای خود نیز اعتماد و اعتقاد داشته باشند؛ به عبارت دیگر، اعتماد در کارکردهای فردی نیز مؤثر است. در صورتی که افراد قابلیت‌های خود را باور کنند، این باورها به خودکارآمدی^{۱۵} در آنها منجر خواهد شد. خودکارآمدی قضاوت افراد در باره تواناییهای آنهاست که برای سازماندهی، عملکرد مورد نیاز و دستیابی به اهداف ضروری است (Bandura, 1977a: 391). خودکارآمدی نه تنها بر تخصص و شایستگی تمرکز می‌کند، بلکه به باورهای فرد در باره آنچه دست یافتنی است نیز توجه دارد (Bong and Skaalvik, 2003). پیشینه نظری این مفهوم نشان می‌دهد که افراد احساس خودکارآمدی را ابتدا در کودکی و از طریق انجام دادن اعمال فیزیکی و تعامل با افراد خانواده در می‌یابند و در سالهای بعد، روابط با همسالان و تجارب مدرسه بر توسعه و پیشرفت خودکارآمدی فردی تأثیر می‌گذارد. دوره نوجوانی مملو از ارزیابیهای اجتماعی و مقایسه کارکردهای فیزیکی و ذهنی و اعتباربخشی به باورهای خودکارآمدی فردی است. یادگیری و برقراری روابط چند بعدی و رویارویی با همسالان موجب بهبود تجارب آموزشی فرد می‌شود (Bandura et al., 2003; Caprara et al., 2004; Harter et al., 1998; Marsh et al., 2005).

بلوغ و تجربه از طریق پیش‌بینی نتایج، توسعه اهداف، تنظیم استانداردها، رفتارهای پذیرفته شده و بازتاب موفقیت افراد و امکان کنترل فرد بر اعمال خود را فراهم می‌سازند (Pajares, 2002a) و سازکارهایی ایجاد می‌کنند که بتوان چگونگی مدیریت زندگی را پیش‌بینی کرد. این فرایندها همراه با ثبات و پایداری، کسب قوه استدلال، مهارت ذهنی و خود ارزیابی به فرد کمک می‌کنند تا از تواناییهای خود برای اجرای یک نقش یا شرکت در یک فعالیت، نوعی قضاوت شخصی به‌دست آورد (Bandura, 1982, 1989b).

مطالعات خودکارآمدی بیشتر در مدارس صورت گرفته‌اند و در زمینه خودکارآمدی اعضای هیئت علمی دانشگاهها پژوهشهای زیادی انجام نشده است، ولی به طور منطقی می‌توان گفت که اعضای هیئت علمی دانشگاهها افرادی هستند که باید همه این فرایندها را در سطح بالایی تجربه و کسب کرده باشند. از نظر علمی چون خودکارآمدی بیشتر با ادراک فرد از قابلیت‌های خود و کمتر با سطح واقعی توانایی او ارتباط دارد، بنابراین، استادانی که احساس خودکارآمدی دارند، احتمالاً با تلاش و مداومت بیشتری کار می‌کنند. آنها با توجه به شایستگیهای خود معتقدند که توانایی کسب موفقیت در وظایف علمی را دارند. این‌گونه افراد از انجام دادن کارهای علمی لذت می‌برند، از تحرک و انگیزش بیشتری برخوردارند، حس می‌کنند کمتر در تنگنا قرار می‌گیرند و آمادگی بیشتری دارند تا مهارتهای درونی خود را تقویت کنند. در واقع، می‌توان گفت میزان توانایی که یک عضو هیئت علمی در انجام دادن کارها احساس می‌کند، نحوه ادراک او از کنترل بر زندگی کاری وی را تعیین می‌کند. باندورا بر این باور است

که چهار منبع وجود دارد که افراد به وسیله آنها خودکارآمدی فردی خود را توسعه می‌دهند که عبارت‌اند از: تجربه‌های مهارتی^{۱۶}، تجربه‌های الگوبرداری^{۱۷}، برانگیختگی عاطفی^{۱۸} و ترغیب اجتماعی^{۱۹} (متقاعدسازی) (Bandura, 1977a, 1986, 2000).

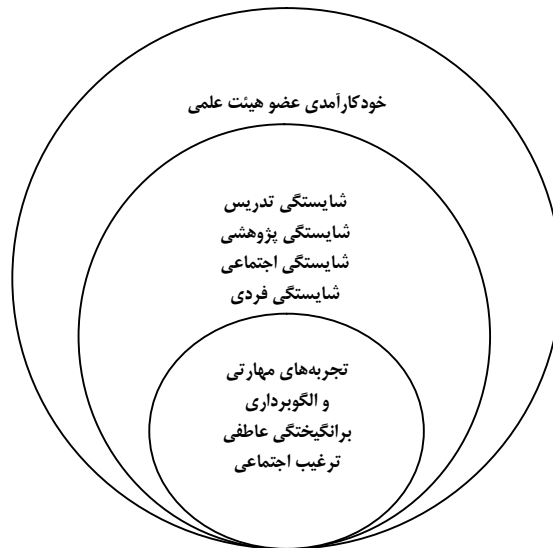
تجربه مهارتی هنگامی شکل می‌گیرد که شخص به‌طور مستقیم کاری را انجام می‌دهد. وقتی فرد با استفاده از مهارت‌ها و تلاش‌های خود وظیفه‌ای را با موفقیت انجام می‌دهد، بیشترین تأثیر را بر رشد خودکارآمدی فردی دارد. به همین منوال، موفقیت مداوم در اجرای کارها نیز موجب کاهش دفعات شکست می‌شود (Bandura, 1977a, 2000). تجربه‌های الگوبرداری موجب می‌شوند تا افراد خودکارآمدی را از طریق مشاهده الگوی کار دیگران در زمان ادای یک وظیفه به‌دست آورند (Bandura, 1977a). از آنجا که افراد احساس خود از اعتباربخشی دیگران را درونی می‌کنند، دریافت اعتباربخشی دیگران موجب می‌شود تا باورهای خودکارآمدی فرد از طریق مشاهده اجرای موفق وظایف و نقش‌ها بهبود یابد (Bussey and Bandura, 1984; Harter et al., 1998). برانگیختگی عاطفی و جهت‌گیری روانشناختی نیز بر احساس مهارت، شایستگی یا اجرای موفقیت‌آمیز کارها توسط فرد تأثیر می‌گذارد. در واقع، احساس فرد از آن کاری که می‌تواند انجام دهد، بر تلاش و مداومت مورد نیاز برای انجام دادن کار مؤثر است (Petersen, 2008: 19). این احساس همچنین، بر چگونگی اداره یک موقعیت، وقتی که شخص با موفقیت یا شکست مواجه شود، اثر می‌گذارد (Goddard, 1998).

ترغیب اجتماعی ناشی از بازخوردی است که بعد از ادای یک وظیفه دریافت می‌شود. زمانی که فرد فعالیتی را با موفقیت به پایان می‌رساند، دیگران عکس‌العملها و واکنش‌های مثبتی به او نشان می‌دهند. واکنش‌هایی که از همگنان، خانواده، همکاران و سایر افراد تأثیرگذار دریافت می‌شود، می‌تواند خودکارآمدی فردی را افزایش یا کاهش دهد (Hoy and Miskel, 2008). علاوه بر این، فایده بازخورد به نحوه دریافت آن و موقعیتی که فرد آن را دریافت می‌کند، بستگی دارد (Goddard, 1998; Woolfolk-Hoy, 2004).

با توجه به اینکه در ابزارهای سنجش خودکارآمدی موجود همه جنبه‌های مربوط به این سازه در اعضای هیئت‌علمی پوشش داده نمی‌شد، در این پژوهش خودکارآمدی عضو هیئت‌علمی بسط یافت و از طریق توسعه پرسشنامه‌ها و مقیاس‌های موجود و روش تحلیل عوامل اصلی، ابزار اندازه‌گیری آن مفهوم‌سازی شد. بنابراین، می‌توان چهار مؤلفه اصلی برای خودکارآمدی عضو هیئت‌علمی در نظر گرفت

-
16. Mastery Experiences
 17. Vicarious Experience
 18. Emotional Arousal
 19. Social Persuasion

که شامل شایستگی‌های فردی، شایستگی‌های تدریس، شایستگی‌های پژوهشی و شایستگی‌های اجتماعی است (شکل ۲).



شکل ۲- منابع و قابلیت‌های خودکارآمدی عضو هیئت علمی (منبع: برگرفته از ادبیات پژوهش)

البته، صرف وجود داشتن قابلیت‌ها و شایستگی‌های فردی در یک عضو هیئت علمی نیازهای دانشگاه برآورده نمی‌شود و امور آن سامان نمی‌یابد. دانشگاه یک سازمان اجتماعی است و دستیابی به اهداف و اجرای مسئولیت‌ها، صرفاً از طریق مشارکت و کار جمعی امکان‌پذیر است. در همین خصوص، باندورا تئوری یادگیری اجتماعی^{۲۰} و مفهوم عاملیت انسان^{۲۱} را به عاملیت جمعی گسترش داده است. از نظر وی باورهای مشترک افراد در خصوص توانایی جمعی آنها برای دستیابی به اهداف مطلوب مورد نظر یک جزء کلیدی از عاملیت جمعی است (Bandura, 2000:75). اعضای گروه منابع، تواناییها و دانش خود را به اشتراک می‌گذارند، پشتیبانی متقابل به وجود می‌آورند و برای حل مشکلات و افزایش کیفیت زندگی کاری خود با همدیگر همکاری می‌کنند. این فرایندها موجب ایجاد خودکارآمدی جمعی^{۲۲} در آنها خواهد شد. خودکارآمدی جمعی متغیر سوم و وابسته این تحقیق است. اگر چه منابع خودکارآمدی جمعی همان منابع ذکر شده در خودکارآمدی فردی؛ یعنی تجربه‌های مهارتی و الگو برداری، ترغیب اجتماعی و

20. Social Learning Theory

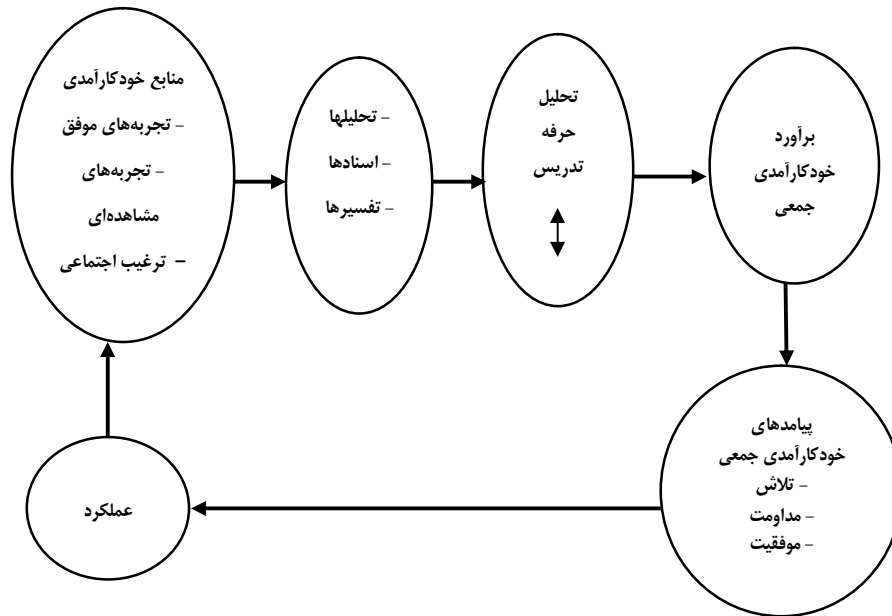
21. Human Agency

22. Collective Efficacy

برانگیختگی عاطفی هستند، ولی خودکارآمدی جمعی پویاییهای اجتماعی تعاملی، هماهنگی و هم افزایی را نیز به همراه دارد.

خودکارآمدی جمعی را می‌توان اطمینان تصور شده یک تیم در یک حوزه عملکردی خاص تعریف کرد (Marks, 1999:296). باندورا خودکارآمدی جمعی را این‌گونه تعریف می‌کند: «باورهای مشترک گروه در خصوص قابلیت‌های آنها برای سازماندهی و اجرای مجموعه‌ای از اعمال که برای دستیابی به موفقیت در کارها مورد نیاز است» (Bandura, 1997:477). با وجود اهمیت پژوهش‌های گسترده برای ساخت ابزارهای تئوریک مناسب خودکارآمدی جمعی، تقریباً همه تحقیقات کنونی در سطح تحلیل فردی و در مدارس انجام گرفته‌اند (Lindsely et al., 1995: 647). خواستار معتقد است پژوهش‌های دیگری نیز وجود دارند که در آنها تأثیر باورهای خودکارآمدی جمعی در قالب طرح‌های پژوهشی چند متغیره بررسی شده است (Khastar, 2009:175). آزمون فراتحلیل گولی و همکاران (Gully et al., 2002) نشان می‌دهد که خودکارآمدی جمعی به‌طور مستقیم با عملکرد افراد رابطه دارد (Khastar, 2009:175). مارکز (Marks, 1999) نیز خاطر نشان کرده است، تیم‌هایی که خودکارآمدی جمعی بالاتری دارند، کارکرد بهتری را در هر دو نوع محیط‌های تکراری و جدید از خود نشان می‌دهند.

وقتی اعضای گروه توانایی‌های کلی گروه خود را مد نظر دارند و تصورات خود از خودکارآمدی جمعی را در باره سطوح رفتارهای گروه نشان می‌دهند [یا نشان نمی‌دهند]، خودکارآمدی جمعی اعضای تیم افزایش [یا کاهش] می‌یابد. فرایند قضاوت یا ارزیابی از توانایی‌های سایر افراد یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های خودکارآمدی جمعی است که به‌عنوان یک پیش‌بینی‌کننده مهم در خودکارآمدی فردی نیز عمل می‌کند (Tasa et al., 2007:2). به‌طور خلاصه، خودکارآمدی جمعی در نظریه شناخت اجتماعی و مفهوم خودکارآمدی فردی ریشه دارد و به درک گروه از توانایی خود برای موفقیت در وظایف محول شده اشاره می‌کند. اعضای سازمان به وسیله عاملیت جمعی، تجارب و فرایندهای ساختاری گروه توان این را پیدا می‌کنند که هویت خود را شکل دهند و در باره قابلیت‌های خویش بررسی کنند. این ماهیت جمعی از طریق علیت متقابل سه جانبه شکل می‌گیرد و تعاملات، تفکرات و هنجارهای آنها را بازتاب می‌دهد. فرایند شکل‌گیری خودکارآمدی جمعی در شکل ۳ نشان داده شده است.



شکل ۳- الگوی شکل‌گیری خودکارآمدی جمعی (Hoy and Miskel, 2008: 190)

به‌طور خلاصه، هر سه متغیر این پژوهش مفاهیمی هستند که با باورها، ادراکات، انگیزه‌ها و احساسات اعضای هیئت‌علمی دانشگاهها و نیز فضای درونی این سازمانها ارتباط دارند. با توجه به اینکه استادان دانشگاهها مسئول تربیت قشر جوان جامعه هستند و باورها، ادراکات، انگیزه‌ها، احساسات درونی و محیط شغلی آنها در توفیق آنان برای تربیت دانشجویان به منظور تصدی نقشهای حرفه‌ای تأثیر بسزایی دارد و همچنین، با توجه به اهمیت عامل اعتماد در مطلوبیت روانشناختی محیطهای دانشگاهی و مجامع علمی و نیز نقش سازه‌هایی همچون خودکارآمدی و خودکارآمدی جمعی در توفیق اعضای هیئت‌علمی و مطالعات روز افزون در باره بررسی نقش این سازه‌ها در روابط اجتماعی دانشگاهها، در این پژوهش رابطه میان این متغیرها با یکدیگر و به‌طور یکجا بررسی شده است.

عباس‌زاده (Abbaszade, 2003) در پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد خود با عنوان «عوامل مؤثر بر شکل‌گیری اعتماد اجتماعی در بین دانشجویان کارشناسی‌ارشد و دکتری دانشگاه تبریز» به این نتیجه رسیده است که هر اندازه تعاملات گروهی و همکاری بین افراد بیشتر باشد و آنها دارای ذهنیت اجتماعی مثبت از همدیگر و از جامعه باشند و نیز هرچه ارزشهای اجتماعی نظیر وفای به عهد و راستگویی در

جامعه و در بین افراد سطح بالاتری داشته باشند، بر میزان اعتماد اجتماعی افزوده می‌شود؛ یعنی رابطه این ارزشها و اعتماد، مستقیم و مثبت است.

قاضی طباطبایی و مرجایی (Ghazi Tabatabai and Marjaei, 2001) در مطالعه خود در زمینه اندازه‌گیری خوداثربخشی دانشگاهی (خودکارآمدی) خاطر نشان کرده‌اند که این مفهوم یک سازه دو بعدی و شامل خوداثربخشی دانشگاهی و خوداثربخشی شخصی و تعاملات دانشجویان و استادان از متغیرهای مهم ساختار اجتماعی محیط علمی است. یافته‌های آنها حاکی از آن است که ۳۶ درصد از دلایل شکل‌گیری ذهنیت دانشجویان در خصوص عملکرد استادان و کیفیت این عملکرد در برداشتهای دانشجویی مربوط به تعاملات استاد- دانشجو است و این تعاملات از طریق تأثیر بر عملکرد استادان بر اثربخشی دانشگاهی اثر غیر مستقیم دارد.

ساندرا (Sandra, 2001) در پژوهشی با عنوان «رابطه بین ارزشهای کارگروهی و اعتماد بین فردی و نقش آن در جهتگیری افراد در محیط کار» در باره رابطه بین ارزشهای کاری مشترک و اعتماد بین شخصی در میان افراد منتخب محیطهای کاری بررسی کرده و به این نتیجه رسیده است که اعتماد در محل کار اهمیت بسیاری دارد، زیرا باعث ایجاد منافع بین فردی مثبت مانند بهبود و افزایش کار گروهی و همکاری در ارتباطات می‌شود. در ضمن، اعتماد در طراحی صحیح جریان کار و وظایف به عاملی تسهیل‌کننده تبدیل می‌شود.

ریبری (Ribiere, 2005) در مطالعه‌ای با عنوان «نقش کلیدی اعتماد در مدیریت دانش در سازمانهای فرانسه» در باره نقش اساسی اعتماد در مدیریت دانش بررسی کرده و نتیجه گرفته است که در اقتصاد امروز سازمانهایی که در وضعیت رقابتی برای بقا تلاش می‌کنند، باید هم ایجاد سرمایه‌های فکری و هم فرایند اعتماد را تسهیل سازند. او اعتماد را به‌عنوان یک عامل اساسی تسهیل‌کننده در تولید دانش ذکر کرده است.

اسکات-کریستوفر (Scott- Christopher, 2006) در مطالعه‌ای با عنوان «رابطه بین اعتماد و تعهد سازمانی» که در تعدادی از مؤسسات دولتی انجام داده است، در باره رابطه میان اعتماد در بین افراد و در مجموعه واحدهای سازمانی و میزان تعهد کارکنان بررسی کرده و نتیجه گرفته است که میان اعتماد سازمانی و تعهد و نیز اعتماد به سرپرست و افزایش کیفیت و بهبود سازمان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

اسمیت و شوهو (Smith and Shoho, 2007) در پژوهشی با عنوان «اعتماد اعضای هیئت علمی در آموزش عالی» که در یکی از دانشگاههای آمریکا انجام دادند، دریافتند که بین سطوح اعتماد استادان بر اساس جنسیت آنان تفاوت معناداری وجود ندارد، ولی بین سطح اعتماد آنان بر اساس مرتبه علمی‌شان تفاوت معناداری مشاهده می‌شود و هرچه از مرتبه استادیاری به استادی حرکت می‌کنیم، از میزان اعتماد استادان کاسته می‌شود.

باندورا (Bandura, 2000) در مطالعه خود با عنوان «عاملیت انسانی و خودکارآمدی جمعی» ذکر کرده است که برای انجام دادن موفقیت‌آمیز یک وظیفه که مستلزم داشتن مهارت‌های مشخصی است، تلاش فردی بیشترین تأثیر را بر توسعه خودکارآمدی یک فرد دارد و اگرچه افراد پویایی‌های خود را به گروه می‌آورند، اما خودکارآمدی جمعی نه تنها تلاش‌های گروهی سازماندهی شده را تشدید می‌کند، بلکه باورهای مشترک شکل یافته را تقویت می‌کند و عملکرد گروه به‌عنوان تابعی از اتحاد افراد استنباط می‌شود.

گودارد (Goddard, 2002) در مطالعات خود در زمینه تحلیل نظری و تجربی و اندازه‌گیری باورهای خودکارآمدی جمعی در مدارس نیز اعلام کرده است که اگر خودکارآمدی جمعی در سطح بالایی باشد، خودکارآمدی فردی نیز ارتقا پیدا می‌کند. در ضمن، وی بر این باور است که رشد فزاینده پژوهش‌های مربوط به خودکارآمدی جمعی نشان‌دهنده یک حقیقت و ویژگی ضروری برای مدارس با عملکرد بالاست و معلمان با سطح خودکارآمدی جمعی بالا بر موفقیت دانش‌آموزان تأثیری مثبت می‌گذارند.

ولفولک هوی (Woolfolk-Hoy, 2004) در مطالعه‌ای با عنوان «خودکارآمدی و تدریس در کالج» در باره رابطه بین خودکارآمدی و روابط اجتماعی دانشجویان بررسی کرده و بر این باور است که بازخوردهای گرفته شده از همتایان، خانواده، همکاران و دیگر افراد تأثیرگذار، موجب توسعه خودکارآمدی یا کاهش آن می‌شود. علاوه بر این، بازخورد در زمینه خودکارآمدی به چگونگی ارائه آن و مقام فردی که بازخورد می‌دهد، بستگی دارد.

پترسون (Petersen, 2008) در پژوهشی با عنوان «رابطه بین خودکارآمدی جمعی و اعتماد در مدارس» که در تعدادی از مدارس ایالات متحده آمریکا انجام داده، به این نتیجه رسیده است که این دو سازه با یکدیگر رابطه مثبت و معنادار دارند و اعتماد میان کادر آموزشی خودکارآمدی جمعی در مدارس را تسهیل می‌کند و آن را بهبود می‌بخشد.

لو و کوزلوفسکی (Lev and Kosłowski, 2008) در تحقیقی با عنوان «عوامل تعدیل‌کننده در روابط بین خودکارآمدی فردی و جمعی» که بر روی معلمان دبیرستانها و دوره‌های کالج انجام دادند، دریافتند که فرهنگ قوی خودکارآمدی در مدارس موجب تسهیل پیشرفت دانش‌آموزان می‌شود و موفقیت‌های آنها را تا حدی افزایش می‌دهد، زیرا این موضوع به پذیرش اهداف چالش‌انگیز، تلاش قوی سازمانی و مداومت منجر می‌شود که به عملکرد بهتر می‌انجامد.

فایوز و لونی (Fives and Looney, 2009) در مطالعه خود در زمینه احساس خودکارآمدی جمعی و تدریس در کالج که بر روی تعدادی از دانشجویان دوره کالج و مدرسان آنها انجام داده‌اند، اشاره می‌کنند که بین تعدادی از حیطه‌های خودکارآمدی مدرسان و خودکارآمدی جمعی در کالج رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و نشان دهنده بهبود آموزش در سطح دانشکده است.

فرضیه‌های پژوهش

۱. بین اعتماد و مؤلفه‌های آن (اعتماد به رئیس، اعتماد به همکاران و اعتماد به دانشجویان) و خودکارآمدی عضو هیئت‌علمی و مؤلفه‌های آن (شایستگی‌های فردی، تدریس، پژوهشی و اجتماعی) رابطه وجود دارد.
۲. بین اعتماد و مؤلفه‌های آن (اعتماد به رئیس، اعتماد به همکاران و اعتماد به دانشجویان) و خودکارآمدی جمعی اعضای هیئت‌علمی دانشکده رابطه وجود دارد.
۳. بین مؤلفه‌های خودکارآمدی عضو هیئت‌علمی (شایستگی‌های فردی، تدریس، پژوهشی و اجتماعی) و خودکارآمدی جمعی اعضای هیئت‌علمی دانشکده رابطه وجود دارد.
۴. میان اعتماد و مؤلفه‌های آن (اعتماد به رئیس، اعتماد به همکاران و اعتماد به دانشجویان)، خودکارآمدی عضو هیئت‌علمی و مؤلفه‌های آن (شایستگی‌های فردی، تدریس، پژوهشی و اجتماعی) و خودکارآمدی جمعی اعضای هیئت‌علمی دانشکده روابط چندگانه وجود دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کاربردی و روش آن توصیفی - همبستگی بوده است. جامعه آماری این پژوهش کلیه اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های دولتی شهر اصفهان به تعداد ۱۵۴۱ نفر و به تفکیک دانشگاه‌ها؛ یعنی دانشگاه اصفهان (۴۸۰ نفر)، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان (۶۴۳ نفر) و دانشگاه صنعتی اصفهان (۴۱۸ نفر) در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی متناسب با حجم انتخاب شدند. تعداد آزمودنیها بر اساس پیش برآورد واریانس جامعه آماری انتخاب و بالاترین حجم نمونه آماری محاسبه شد. کفایت حجم نمونه از آنجا مشخص شد که در بیشتر موارد سطح معناداری نزدیک به صفر و توان آماری بین ۰/۹۹-۰/۸ را تشکیل می‌داد. بر این اساس، ۳۰۶ نفر از اعضای هیئت‌علمی این دانشگاهها انتخاب شدند و مورد مطالعه قرار گرفتند. تعداد ۲۶۱ نفر؛ یعنی حدود ۸۶٪ از این افراد پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه استاندارد اعتماد اعضای هیئت‌علمی شوهو و اسمیت (Shoho and Smith, 2004) با ۲۸ سؤال، پرسشنامه محقق ساخته خودکارآمدی عضو هیئت‌علمی با ۱۸ سؤال و پرسشنامه محقق ساخته خودکارآمدی جمعی با ۲۸ سؤال بود و هر سه پرسشنامه بر اساس مطالعه مبانی نظری و در طیف ده درجه‌ای تنظیم و استفاده شدند. برای تنظیم پرسشنامه‌های خودکارآمدی عضو هیئت‌علمی و خودکارآمدی جمعی دو تحلیل اکتشافی انجام شد. پس از طرح گویه‌ها و تحلیل آنها، عوامل اصلی^{۳۳} برای پرسشنامه خودکارآمدی عضو هیئت‌علمی، ۱۸ گویه و چهار عامل مشخص شدند که شامل شایستگی‌های فردی، شایستگی‌های تدریس، شایستگی‌های پژوهشی و شایستگی‌های اجتماعی بودند.

پرسشنامه خودکارآمدی جمعی نیز که قبلاً در مدارس از آنها استفاده شده بود، بررسی و توسعه داده شد. تحلیل عوامل اصلی نشان داد که عوامل موجود در این مقیاس از هم تفکیک‌پذیر نیستند و کلیه موارد و گویه‌ها دارای بارهای عاملی مشترک بر روی یکدیگر بودند. در نهایت، پرسشنامه مذکور با ۲۸ گویه استفاده شد. با توجه به اینکه دو پرسشنامه محقق ساخته بودند، روایی صوری و محتوایی آنها را متخصصان مدیریت، مدیریت آموزش عالی و روانشناسی بررسی و تأیید کردند. برای تعیین پایایی مقیاسها از فرمول ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. پایایی پرسشنامه استاندارد اعتماد اعضای هیئت علمی ۰/۸۱ و پرسشنامه‌های خودکارآمدی عضو هیئت علمی و خودکارآمدی جمعی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸۹ به دست آمد. تحلیل داده‌ها از طریق روشهای همبستگی، مدلسازی معادله ساختاری و تحلیل رگرسیون چندگانه انجام شد. رگرسیون چندگانه روشی برای تعیین همبستگی بین متغیر ملاک و ترکیبی از دو یا چند متغیر پیش‌بین است. این روش را می‌توان برای تحلیل داده‌های طرحهای پژوهش کمی، اعم از علی مقایسه‌ای، همبستگی و آزمایشی به کار برد. به منظور بررسیهای آماری از نرم افزارهای SPSS^{۲۴} و AMOS^{۲۵} استفاده شد.

یافته‌ها

پس از جمع‌آوری داده‌ها ابتدا با استفاده از روش همبستگی چندگانه روابط میان متغیرها بررسی شد. در همین خصوص، یافته‌های مربوط به ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌های متغیرها و میزان تأثیر مؤلفه‌های اعتماد و خودکارآمدی فردی بر خودکارآمدی جمعی و مدل روابط در جداول ۱ تا ۶ و شکل ۴ آمده است. همچنین، در تحلیل داده‌ها از روش رگرسیون چندگانه نیز استفاده شد و پس از بررسی برآورد میزان تفاوت معناداری پارامترها نتایج در جدول ۵ درج شد.

فرضیه ۱. بین اعتماد و مؤلفه‌های آن (اعتماد به رئیس، اعتماد به همکاران و اعتماد به دانشجویان) و خودکارآمدی عضو هیئت علمی و مؤلفه‌های آن (شایستگیهای فردی، تدریس، پژوهشی و اجتماعی) رابطه وجود دارد.

جدول ۱- نتایج ضریب همبستگی بین اعتماد و خودکارآمدی عضو هیئت علمی

منبع	برآورد (ضریب تعیین)	سطح معناداری
اعتماد با خودکارآمدی عضو هیئت علمی	۰/۰۹	۰/۰۸

24. Statistical Package for Social Science

25. Analysis of Moments Structure

بر اساس نتایج برآورد مندرج در جدول ۱ و ۵؛ یعنی ضریب همبستگی و ضرایب رگرسیون استاندارد شده و استاندارد نشده می‌توان گفت که بین اعتماد و خودکارآمدی فردی رابطه غیر معنادار و پنهان وجود دارد، زیرا در جدول ۵، به دست آمده از محاسبات آماری با استفاده از نرم افزار Amos، درصد و معناداری رابطه نشان داده نشده، ولی نحوه ارتباط در نمودار آورده شده است. بنابراین، فرضیه اول به طور کامل تأیید نشد.

فرضیه ۲. بین اعتماد و مؤلفه‌های آن (اعتماد به رئیس، اعتماد به همکاران و اعتماد به دانشجویان) و خودکارآمدی جمعی اعضای هیئت علمی دانشکده رابطه وجود دارد.

جدول ۲- نتایج ضریب همبستگی بین اعتماد و خودکارآمدی جمعی

منبع	برآورد (ضریب تعیین)	سطح معناداری
اعتماد با خودکارآمدی جمعی	۰/۶۳۰	۰/۰۰۱
اعتماد به دانشجویان با خودکارآمدی جمعی	۰/۴۶۱	۰/۰۰۰
اعتماد به همکاران با خودکارآمدی جمعی	۰/۷۲۲	۰/۰۰۰
اعتماد به رئیس با خودکارآمدی جمعی	۰/۱۷۰	۰/۰۰۰

با توجه به نتایج بررسی ضرایب همبستگی مندرج در جدول ۲ و ضرایب رگرسیون استاندارد شده و استاندارد نشده مندرج در جدول ۵، می‌توان گفت که بین اعتماد و خودکارآمدی جمعی رابطه معنادار وجود دارد و نسبت بحرانی و سطح معناداری ذکر شده در جدول ۵ ($P\text{-value} = ۰/۰۰۰$) آن را تأیید می‌کند و ۷۰٪ از تغییرات خودکارآمدی جمعی از طریق متغیر اعتماد و مؤلفه‌های آن قابل پیش‌بینی است. بنابراین، فرضیه دوم تأیید شد.

فرضیه ۳. بین مؤلفه‌های خودکارآمدی عضو هیئت علمی (شایستگی‌های فردی، تدریس، پژوهشی و اجتماعی) و خودکارآمدی جمعی اعضای هیئت علمی دانشکده رابطه وجود دارد.

جدول ۳- نتایج ضرایب همبستگی بین خودکارآمدی عضو هیئت علمی و خودکارآمدی جمعی

منبع	برآورد (ضریب تعیین)	سطح معناداری
خودکارآمدی عضو هیئت علمی و خودکارآمدی جمعی	۰/۳۶۰	۰/۰۰۰
شایستگی تدریس با خودکارآمدی جمعی	۰/۲۸۰	۰/۰۰۰
شایستگی پژوهشی با خودکارآمدی جمعی	۰/۶۹۰	۰/۰۰۰
شایستگی اجتماعی با خودکارآمدی جمعی	۰/۶۴۰	۰/۰۰۰
شایستگی فردی با خودکارآمدی جمعی	۰/۴۰۸	۰/۰۰۰

بر اساس نتایج بررسی ضرایب همبستگی مندرج در جدول ۳ و نیز ضرایب رگرسیون استاندارد شده و استاندارد نشده مندرج در جدول ۵، می‌توان گفت که خودکارآمدی عضو هیئت علمی و خودکارآمدی جمعی نیز دارای روابط معنادار هستند ($P\text{-value} = 0/000$) و میزان پیش‌بینی تغییرات خودکارآمدی جمعی از طریق خودکارآمدی فردی و مؤلفه‌های آن $0/12$ است. بنابراین، فرضیه سوم نیز تأیید شد.

فرضیه ۴. میان اعتماد و مؤلفه‌های آن (اعتماد به رئیس، اعتماد به همکاران و اعتماد به دانشجویان)، خودکارآمدی عضو هیئت علمی و مؤلفه‌های آن (شایستگیهای فردی، تدریس، پژوهشی و اجتماعی) و خودکارآمدی جمعی اعضای هیئت علمی دانشکده روابط چندگانه وجود دارد.

جدول ۴- نتایج ضرایب همبستگی بین اعتماد، خودکارآمدی عضو هیئت علمی با خودکارآمدی جمعی

منبع	برآورد (ضریب تعیین)	سطح معناداری
اعتماد و خودکارآمدی عضو هیئت علمی با خودکارآمدی جمعی	$0/536$	$0/000$

با توجه به نتایج مندرج در جدول ۴، می‌توان گفت که ضریب تعیین نشان داده شده برابر با $0/536$ است؛ به عبارت دیگر، ضریب تعیین نشان داده است که $53/6$ درصد از نمرات خودکارآمدی جمعی اعضای هیئت علمی دانشگاههای منتخب دولتی شهر اصفهان تحت تأثیر مؤلفه‌های اعتماد و خودکارآمدی عضو هیئت علمی قرار دارد.

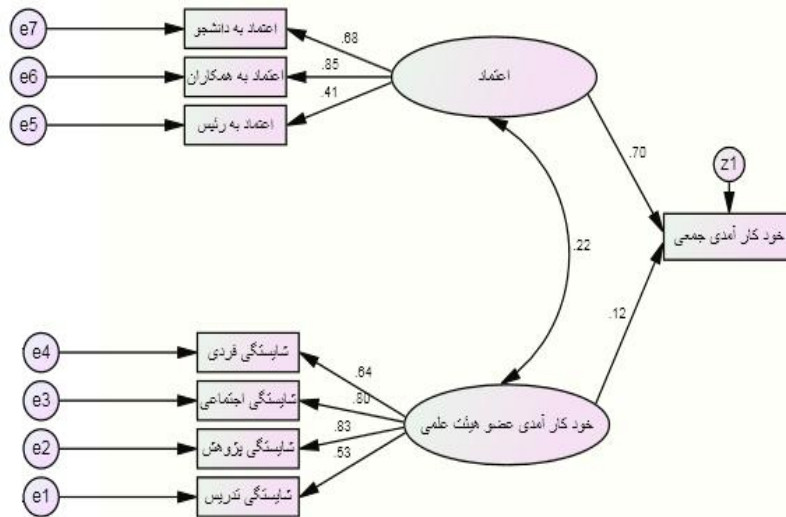
در این پژوهش با استفاده از نرم افزار Amos مدل معادله ساختاری روابط بین متغیرهای اعتماد، خودکارآمدی عضو هیئت علمی و خودکارآمدی جمعی نیز تدوین شده است. در جدول ۵ و شکل ۴ روابط بین متغیرهای تحقیق و در جدول ۶ نیز شاخصهای برازش مدل عاملی تأییدی مرتبه اول برای سنجش رابطه بین مؤلفه‌های اعتماد، خودکارآمدی عضو هیئت علمی و خودکارآمدی جمعی نشان داده شده است.

جدول ۵- برآورد انجام شده برای تفاوت معناداری پارامترها با مقدار صفر

سطح معناداری P-value	نسبت بحرانی CR	برآورد		نوع پارامتر
		غیر استاندارد	استاندارد	
$0/000$	$5/176$	$5/85$	$0/70$	اعتماد از خودکارآمدی جمعی
$0/000$	$1/865$	$1/2$	$0/12$	خودکارآمدی عضو هیئت علمی از خودکارآمدی جمعی
$0/000$	-	1	$0/53$	شایستگی تدریس
$0/000$	$6/889$	$1/272$	$0/83$	شایستگی پژوهشی
$0/000$	$6/886$	$1/705$	$0/80$	شایستگی اجتماعی
$0/000$	$7/163$	$1/018$	$0/64$	شایستگی فردی
$0/000$	-	1	$0/41$	اعتماد به رئیس
$0/000$	$5/334$	$2/782$	$0/85$	اعتماد به همکاران
$0/000$	$5/143$	$1/598$	$0/68$	اعتماد به دانشجویان

با توجه به نتایج مندرج در جدول ۵، می‌توان گفت که هر یک از وزنه‌های رگرسیونی استاندارد تفاوت معنادار با صفر دارند و متغیرهای ذکر شده باید در مدل حضور داشته باشند [اعتماد به رئیس و شایستگی تدریس به عنوان متغیر مرجع در نظر گرفته شده‌اند].

همان‌طور که در شکل ۴ و جدول ۵ مشاهده می‌شود، مقدار ضریب گامای^{۲۶} استاندارد بین اعتماد و خودکارآمدی جمعی ۰/۷۰ است که نشان‌دهنده میزان اثر مثبت ۷۰ درصدی اعتماد بر خودکارآمدی جمعی و معرف اعتماد به همکاران برای تبیین متغیر اعتماد با لاندای γ (۰/۸۵) دارای وزن بالاتری است. مقدار ضریب گامای استاندارد بین خودکارآمدی عضو هیئت علمی و خودکارآمدی جمعی ۰/۱۲ است که نشان می‌دهد میزان اثر مثبت خودکارآمدی عضو هیئت علمی بر خودکارآمدی جمعی ۰/۱۲ بوده است. نتایج حاکی از آن است که معرفهای شایستگی‌های پژوهشی و شایستگی‌های اجتماعی عضو هیئت علمی با لاندای X به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸۰ نسبت به سایر معرفها در تبیین خودکارآمدی عضو هیئت علمی دارای وزهای بالاتری هستند. خودکارآمدی عضو هیئت علمی و اعتماد نیز رابطه پنهان، غیر مستقیم و ضعیفی به میزان ۰/۲۲ دارند که در مدل نشان داده شده است. بنابراین، فرضیه چهارم تا حدود زیادی تأیید شد.



شکل ۴- مدل معادله ساختاری تأثیر مؤلفه‌های اعتماد و خودکارآمدی اعضای هیئت علمی بر خودکارآمدی جمعی

شاخصهای برازش تطبیقی مندرج در جدول ۶ قابل قبول بودن مدل را نشان می‌دهند و مقادیر هر یک از این شاخصها بین ۰ و ۱ قرار دارد و مقادیر نزدیک یا بیشتر از ۰/۹۰ نشانه مطلوب بودن مدل است. شاخصهای برازش هنجار شده مقتصد و تطبیقی مقتصد (PNFI و PCFI) نیز هر دو مقادیر قابل قبولی را نشان می‌دهند و مقادیر هر یک از این شاخصها بین ۰/۵-۱ است. شاخص ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) نیز مقدار ۰/۶۰۷ را نشان داد که نشان‌دهنده تناسب مدل برازش است. در نهایت، مقایسه شاخصهای مطلق برازش برای ارزیابی کلیت مدل تدوین شده با نقاط برش برای هر یک از آنها نشان می‌دهد که در مجموع داده‌های گردآوری شده نزدیک به دامنه قابل قبول است و مدل تدوین شده تأیید می‌شود. سطح معناداری ۰/۰۰۲ برای کای اسکور مدل نیز نشان می‌دهد که ماتریس کواریانس مشاهده شده با ماتریس کواریانس باز تولید شده به لحاظ آماری تفاوت معناداری ندارد که به‌طور ضمنی حاکی از مناسب بودن پارامترهای آزاد تعریف شده در مدل است.

جدول ۶- شاخصهای برازش مدل عاملی تأییدی مرتبه اول برای سنجش رابطه بین مؤلفه‌های اعتماد، خودکارآمدی عضو هیئت علمی و خودکارآمدی جمعی

مدل تدوین شده درجه آزادی=۱۶	شاخص			شاخص
	دامنه قابل قبول	معادل فارسی	علامت اختصاری	
۰/۹۵۶	۰/۹۰-۱	شاخص برازش تطبیقی	CFI	تطبیقی
۰/۹۲۸	۰/۹۰-۱	شاخص برازش توکر- لویس	TLI	
۰/۹۵۷	۰/۹۰-۱	شاخص برازش افزایشی	IFI	
۰/۸۷۹	۰/۹۰-۱	شاخص برازش نسبی	RFI	
۰/۹۲۷	۰/۹۰-۱	شاخص برازش بتلر-بنت	NFI	
۰/۵۶۳	۰/۵۰-۱	شاخص برازش هنجار شده مقتصد	PNFI	مقتصد
۰/۵۸۱	۰/۵۰-۱	شاخص برازش تطبیقی مقتصد	PCFI	
۰/۶۰۷	۰-۰/۰۸	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	RMSEA	
۰/۹۵۵	۰/۹۵-۱	شاخص نیکویی برازش	GFI	مطلق
۰/۹۰۴	۰/۹۵-۱	شاخص نیکویی برازش اصلاح شده	AGFI	
۲/۲۹۱	وابسته به حجم نمونه	مقدار کای اسکور	Chi- Square	
۰/۰۰۲	وابسته به حجم نمونه	سطح معناداری	P-Value	

بحث و نتیجه‌گیری

با مراجعه به آموزه‌های اسلامی می‌توان دریافت که این مکتب الهی در باره اعتماد در جامعه اسلامی اهتمام بسیاری می‌ورزد. به نظر می‌رسد که با مراجعه به متنها و نصوص اسلامی می‌توان رهیافتی مناسب در باره چگونگی تولید، انباشت و بازتولید اعتماد در جامعه اسلامی دریافت کرد. محققان و

پژوهشگران سرمایه اجتماعی اعتماد را در سه سطح اعتماد به بستگان و خویشان، اعتماد اجتماعی (میان مردم) و اعتماد نهادی بررسی می‌کنند. به نظر می‌رسد که در جستجوی مفهوم اعتماد در دیدگاه اسلام بتوان اعتماد مؤمنان به یکدیگر را نیز به تقسیم‌بندی پیشگفته افزود، چرا که در بسیاری از روایتها مؤمنان از دیگر افراد جامعه متمایز شده‌اند. همچنین، شناسایی مفهوم اعتماد در اندیشه دینی مستلزم پیگیری این مفهوم در بسیاری از ارزشهای اسلامی است: (Nazarpur and Montazeri Moghadam, 2008: 38). در این پژوهش سعی شده است تا در زمینه متغیر اعتماد، که هم از نظر علوم سازمانی و هم بر اساس آموزه‌های دینی بر آن تأکید شده است، توجه ویژه‌ای مبذول شود.

بنابر یافته‌ها، تقریباً همه فرضهای ذکر شده تحقیق برقرارند. در توضیح فرضیه اول باید خاطر نشان کرد که بین ادراکات اعتماد اعضای هیئت‌علمی و مؤلفه‌های آن (اعتماد به رئیس اعتماد به همکاران و اعتماد به دانشجویان) و باورهای خودکارآمدی اعضای هیئت‌علمی و مؤلفه‌های آن (شایستگیهای فردی، تدریس، پژوهشی و اجتماعی) رابطه پنهان، ضعیف و غیر معناداری وجود دارد. البته، پژوهشی در این زمینه یافت نشد. اگرچه معناداری این رابطه پنهان و میزان آن ۰/۲۲ است، ولی می‌توان گفت که احتمالاً عامل اعتماد به سایرین بر ترغیب و تشویق افراد به باور خویشتن نیز تأثیر دارد و به‌گونه‌ای فضا و جو سازمانی را برای بهبود وضعیت روانشناختی محیط کار اعضای هیئت‌علمی مهیا می‌کند که در فرد انگیزه و خودباوری ایجاد شود. در صورتی که عضو هیئت‌علمی در حرفه تدریس شایسته و متخصص باشد و در زمینه علمی خود از دانش نظری بهره‌مند و قابلیت ارائه مفاهیم و مطالب را به نحو مطلوبی کسب کرده باشد، احتمالاً از سوی سایر افراد؛ یعنی رؤسای دانشکده و گروههای آموزشی، همکاران هیئت‌علمی و دانشجویان مورد اعتماد قرار خواهد گرفت. بنابراین، توجه به شایستگیهای عضو هیئت‌علمی و حرکت در جهت بهبود و به روز نگهداشتن دانش و اطلاعات نظری استادان مفید به نظر می‌رسد. بنا بر نظر پترسون هرچه میزان شایستگی و قابلیت یک فرد بیشتر باشد، احتمال درگیر شدن و پایداری وی در رفتار مرتبط با وظیفه بیشتر خواهد شد (Petersen, 2008:29) و بنابراین، اعضای هیئت‌علمی که باور دارند، بهتر می‌توانند تدریس کنند و احتمالاً بیشتر از افرادی که این باور را ندارند، به آنها اعتماد خواهد شد.

در خصوص فرضیه دوم نتایج پژوهش نشان داد که میان باورهای اعتماد اعضای هیئت‌علمی و مؤلفه‌های آن با خودکارآمدی جمعی رابطه قوی، مثبت و معنادار برقرار است. این یافته‌ها با نتایج پژوهشهای ولفولک هوی (Woolfolk-Hoy, 2004)، لو و کوزلوفسکی (Lev and Koslowski, 2008)، پترسون (Petersen, 2008) و تا حدودی با پژوهش باندورا (Bandura, 2000) و قاضی طباطبایی و مرجایی (Ghazi Tabatabai and Marjaei, 2001) همسویی دارد. بر اساس این پژوهشها، اعتماد و خودکارآمدی جمعی از جمله عواملی هستند که موجب ایجاد فرایندهای اجتماعی مثبت، تعاملات و کار گروهی، مشارکت، پایبندی به ارزشهای اجتماعی نظیر وفای به عهد و راستگویی می‌شوند و رضایت شغلی و تعهد سازمانی کارکنان را افزایش می‌دهند.

بنابراین، در صورتی که در روابط میان شرکت‌کنندگان اصلی سازمان دانشگاه؛ یعنی مدیران، استادان و دانشجویان روابط همراه با اعتماد حاکم باشد و این افراد در رفتار خود خیرخواه و گشوده نظر باشند، در تسهیم و اشتراک ایده‌ها و اطلاعات پیشقدم می‌شوند و در جهت تقویت خودکارآمدی جمعی و جو سازمانی سالم و مثبت‌تر گام برخواهند داشت؛ به عبارت دیگر، آنها با شرکت در فعالیتهای گروهی باورهای جمعی را در رسیدن به اهداف علمی، تأثیر مثبت بر فراگیران و نیز پیشرفت تحصیلی دانشجویان بهبود خواهند بخشید. از میان مؤلفه‌های ذکر شده، اعتماد به همکاران بیشترین ضریب تعیین را در سطح اعتماد اعضای هیئت علمی دارد. این یافته با یافته‌های پژوهش ساندر (Sandra, 2001) کاملاً همخوان است و نشان دهنده اهمیت عامل اعتماد به همکار در صحنه روابط دانشگاه، منافع بین فردی مثبت همچون افزایش کار گروهی و تشریک مساعی در ارتباطات و تعاملات است؛ به عبارت دیگر، اعتماد به همکاران هیئت علمی احتمالاً قابلیت تبدیل شدن به عاملی تسهیل کننده برای طراحی صحیح جریان وظایف علمی را خواهد داشت. بر اساس این یافته‌ها مسئولیت رؤسای دانشکده‌ها در تقویت این باورها و ایجاد روابط همراه با حسن نیت و اعتماد در میان همکاران دو چندان می‌شود.

در خصوص فرضیه سوم نتایج نشان داد که بین این دو متغیر نیز روابط مثبت و معنادار وجود دارد و این یافته با نتایج مطالعات لو و کوزلوفسکی (Lev and Koslowski, 2008)، فایوز و لونی (Fives and Looney, 2009) و باندورا (Bandura, 2000) همخوان است. در این خصوص، می‌توان گفت اگر چه خودکارآمدی جمعی حاصل جمع جبری خودکارآمدی فردی تک تک اعضای هیئت علمی نیست (Fernandez-Ballesteros et al., 2002:108)، ولی تلاشهای فردی و باور به قابلیت‌های خویشتن بیشترین تأثیر را بر توسعه میزان خودکارآمدی یک فرد دارد (Bandura, 2000) و بنابراین، هنگامی که افراد پویاییهای خود را به صحنه گروهی می‌آورند، نه تنها تلاشهای سازماندهی شده گروهی را تقویت می‌کنند، بلکه باورهای مشترک را شکل می‌دهند و ارتقا می‌بخشند و در این صورت، عملکرد گروه به‌عنوان تابعی از همبستگی افراد در نظر گرفته می‌شود. اعضای هیئت علمی باید با تجمیع ظرفیتهای و تواناییهای خود از یکدیگر حمایت کنند و ضمن سازگاری متقابل با همکاران در صدد رفع مشکلات و حتی بهبود زندگی کاری باشند و به دیگر سخن، خودکارآمدی جمعی ایجاد کنند. با توجه به اینکه خودکارآمدی جمعی شامل پویاییهای تعاملی، هماهنگ و هم افزاست، بنابراین، با توسعه آن می‌توان انتظار پیشرفت علمی گروه همکاران و دانشجویان را در تحقق اهداف آموزشی و پژوهشی داشت.

در خصوص فرضیه چهارم نیز طبق نتایج به‌دست آمده و مدل معادله ساختاری (شکل ۳) کلیت مطالعه تأیید شد. نتایج پژوهش حاضر با مطالعات باندورا (Bandura, 2000)، فرنالز - بالستروز و همکاران (Fernandez-Ballesteros et al., 2002) و ریبیری (Ribiere, 2005) تا حدودی همسویی دارد و با یافته‌های پژوهشهای ساندر (Sandra, 2001)، هوی و تاچن موران (Hoy and Tschannen-Moran, 2003)، وولفولک-هوی (Woolfolk-Hoy, 2004)، لو و

کوزلوفسکی (Lev and Koslowski, 2008)، پترسون (Petersen, 2008) و فایوز و لونی (Fives and Looney, 2009) همخوان است. هنگامی که اعضای هیئت علمی دریابند که همکاران و سایر افراد گروه در روابط خود حسن نیت دارند و صرفاً منافع شخصی را در نظر نمی‌گیرند، سعی خواهند کرد صادق، خیرخواه، با ثبات و قابل پیش‌بینی باشند. از سوی دیگر، این افراد در اثر باورهای قدرتمندی که به قابلیت‌های خویش پیدا خواهند کرد، از اعتماد به نفس بالایی برخوردار خواهند شد و مطابق با نظر باندورا (Bandura, 1986) انگیزه و توانایی را پیدا خواهند کرد که اعمال و فعالیت‌هایی را که در موقعیت‌های آتی سازمان ضروری هستند، سازماندهی و اجرا کنند. بنابراین، می‌توان انتظار داشت که این قضاوتها به خودکارآمدی جمعی منجر شود. زمانی که اعضای هیئت علمی توانایی‌های کلی گروه را مد نظر دارند، تصورات خود از کارآمدی جمعی را منبای باورشان در خصوص سطوح رفتار تیمی همقطاران خود قرار می‌دهند. در این صورت، وقتی اعضای هیئت علمی دانشکده دریابند که همقطاران آنها در رفتارهای تیمی از خود انگیزه نشان می‌دهند، خودکارآمدی جمعی دانشکده افزایش می‌یابد و باورهای مشترک افراد در زمینه توانایی‌های جمعی برای دستیابی به اهداف مطلوب شکل خواهد گرفت. این باورهای جمعی به توانایی آنها برای مؤثر بودن تبدیل می‌شود و احتمالاً کارایی، اثربخشی، عملکرد، بهره‌وری و به عبارت دیگر، موفقیت در حصول اهداف آموزشی و پژوهشی را به دنبال خواهد داشت.

پیشنهادها

۱. با توجه به مشاهده رابطه پنهان میان متغیرهای اعتماد و خودکارآمدی عضو هیئت علمی، به مسئولان پیشنهاد می‌شود به منظور شناخت آسیب‌های فرایند اعتماد، روشهای توسعه آن و تقویت ارتباطات باز، تبادل و تعامل و به‌طور کلی، فرایند منطقی اعتماد اعضای هیئت علمی کارگاههای علمی-آموزشی و همایشهای علمی برگزار شود و هیئت رئیسه، رؤسای دانشکده‌ها و مدیران گروهها ضمن بررسی عوامل مؤثر بر خودکارآمدی، با ترغیب و تشویق مادی و معنوی استادان در پی بهبود باورهای خودکارآمدی آنها باشند. این اقدامات به‌ویژه در زمینه تقویت خودباوری، توسعه باورهای شایستگی اعضای هیئت علمی از طریق ترتیب دادن دوره‌های روشها و فنون تدریس و سایر دوره‌های مرتبط ضرورت دارد.
۲. با توجه به وجود داشتن رابطه بین اعتماد و مؤلفه‌های آن و خودکارآمدی جمعی، شایسته است هیئت رئیسه دانشگاهها، رؤسای دانشکده‌ها و مدیران گروهها و اعضای هیئت علمی علاوه بر اینکه با رفتارهای خود در این زمینه تلاش می‌کنند، در مسیر ترویج، ترغیب و تشویق صفات مثبتی همچون صداقت، خیرخواهی، صلاحیت علمی، ثبات در رفتار و توسعه تعاملات و تبادل اطلاعات (جنبه‌های اعتماد) و همچنین، تقویت باورها و قابلیت‌های فردی، تدریس، پژوهش و اجتماعی (ابعاد خودکارآمدی) گام بردارند

و از طریق برگزاری جلسات پرسش و پاسخ و اخذ نظرهای استادان و دانشجویان در تقویت ارتباطات و همکاریهای مشارکتی بین دانشجویان و اعضای هیئت علمی اقدام کنند.

۳. با توجه به وجود داشتن رابطه بین خودکارآمدی اعضای هیئت علمی در سطح فردی و جمعی، به رؤسای دانشکده‌ها و مدیران گروههای آموزشی پیشنهاد می‌شود که با برگزاری نشستهایی با رویکرد آسیب شناسانه و توسعه‌ای در تشخیص عوامل مؤثر بر قابلیت‌ها و شایستگیهای اعضای هیئت علمی بکوشند و پس از اخذ نظرهای کارگروهها و تیمهای پژوهشی موجبات پیشگیری از آسیبهای خودکارآمدی فردی و مخدوش شدن تلاشهای گروهی و تیمی سازمان یافته و نیز هم افزایی علمی و پژوهشی را فراهم آورند.

References

1. Abbaszadeh, M.(2003); Investigation of Influence Factors on Social Trust Formation between Master and Doctoral Students in University of Tabriz; Unpublished Master Dissertation, University of Tabriz (in Persian).
2. Amid, H. (1985); *Persian Dictionary of Amid*; Tehran: Amir Kabir Publication (in Persian).
3. Bandura, A. (1977a); *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall, Inc.
4. Bandura, A. (1982); "Self – efficacy Mechanism in Human Agency"; *American Psychologist*, No. 37, pp. 122-147.
5. Bandura, A. (1986); *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs. NJ: Prentice – Hall, Inc.
6. Bandura, A. (1989b); Social Cognitive Theory; In R. Vasta (Ed.) *Annals of Child Development*, Greenwich, CT: JAI Press. No.6, pp. 1-60.
7. Bandura, A. (1997); *Self – efficacy: The Exercise of Control*; New York: W. H. Freeman.
8. Bandura, A. (2000); "Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy"; *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 9, No. 3, pp. 75-78.

9. Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. and Pastorelli, C. (2003); "Role of Affective Self-regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning"; *Child Development*, Vol. 74, No. 37, pp. 69-782.
10. Bong, M. and Skaalvik, M.E.(2003); Academic Self-concept and Self-efficacy: How Different are they Really?; *Educational Psychology Review*, New York :No. 15, Iss. 1, P. 1.
11. Bussey, K. and Bandura, A.(1984); "Influence of Gender Constancy and Social Power on Sex-linked Modeling"; *Journal of Personality and Social Psychology*, No. 47,1292-1302.
12. Caparara ,G.V., Pastorelli, C., Regalia, C., Scarbini, E. and Bandura, A.(2004); "Assessment of Filial, Parental, and Marital, and Collective Family Efficacy Beliefs"; *European Journal of Psychological Assessment*, Vol. 20, No. 4, pp. 247-261.
13. Fernandez-Ballesteros, J., Diez-Nicolas, G. V. and Caprara (2002); "Determinants and Structural Relation of Personal Efficacy to Collective Efficacy"; *Applied Psychology: An International Review*, January, Vol. 51, No. 1, pp. 107-125.
14. Fives, M. and Looney, A.(2009); "College Instructors Sense of Teaching and Collective Efficacy"; *International Journal of Teaching in Higher Education*, Vol. 20, No. 2, P.182.
15. Giddens, A. (1991); *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford, Calif.: Stanford University Press.
16. Ghaneirad, M. and Ghazipour, F.(2007); "Normative and Organizational Factors Influenced on Productivity of Faculty Members. Research Center of Computer and Islamic Sciences"; *Quarterly Journal of Research and Culture*, Vol. 7, No. 4, P.175 (in Persian).
17. Ghazitabatabai, M. and Marjaei, S. H.(2001); "Study of Effective Factors on the Academic Efficacy among Bechlore and Master Students at University of Tehran, Research Center of Computer and Islamic Sciences"; *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, No. 9, pp. 31- 57(in Persian).

18. Goddard, R. D. (1998); "Effects of Collective Efficacy on Student Achievement in Urban Public Elementary Schools"; Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio State University, Ohio.
19. Goddard, R.D.(2002); "A Theoretical and Empirical Analysis of the Measurement of Collective Efficacy: The Development of a Short Form"; *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 62, No. 1, pp. 97-111.
20. Goddard, R.D., Tschannen- Moran, M. and Hoy, W.K. (2001); "A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools"; *The Elementary School Journal*, Vol.102, No.1, pp. 1-17.
21. Gully S.M., Incalcaterra, K.A., Joshi, A. and Beauien, J.M (2002); "Meta-analysis of Team-efficacy, Potency and Performance"; *Journal of Applied Psychology*, Vol. 87, No. 5, pp. 819-832.
22. Harter, S. Waters, P. and White Sell, N.R.(1998); "Relational Self-worth: Differences in Perceived Worth as a Person Across Interpersonal Contexts Among Adolescents"; *Child Development*, Vol. 69, No. 2, pp. 756-766
23. Henderson, J.E. and Hoy, W.K.(1983); "Principal Authenticity, School Climate, and Pupil-Control Orientation"; *Alberta Journal of Educational Research*, No. 29, pp. 123-130.
24. Hoffman, J., Sabo, D., Bliss, J. and Hoy, W.K. (1994); "Building a Culture of Trust"; *Journal of School Leadership*, No. 4, pp. 484-507.
25. Hosmer, L.T.(1995); "Trust: The Connecting Link between Organizational Theory and Philosophical Ethics"; *Academy of Management Review*, Vol. 20, No. 2, pp. 379-403.
26. Hoy,W.K. (2002); "Faculty Trust: A Key to Student Achievement"; *Journal of School Public Relations*, No. 23, pp. 88 – 103.
27. Hoy, W. K, Gage C. Q. and Tarter, C. J.(2006); "School Mindfulness and Faculty Trust; Necessary Conditions for Each Other"; *Educational Administration Quarterly*, Vol. 42, No. 2, pp. 236-255.

28. Hoy, W.K. and Miskel, C.G. (2003); *Educational Administration: Theory, Research and Practice*; New York: Random House.
29. Hoy, W.K. and Miskel, C.G. (2008); *Educational Administration: Theory, Research and Practice*; New York: Random House. Mc. Graw Hill .
30. Hoy, W. K., Smith, P. A. and Sweetland, S. R.(2002); “The Development of the Organizational Climate Index for High Schools; Its Measure and Relationship to Faculty Trust”; *High School Journal*, Vol. 86, No. 2, pp. 38 – 49.
31. Hoy, W. K, Tarter, C. J. and Witkoskie, L. (1992); “Faculty Trust in Colleagues: Linking the Principal with School Effectiveness”; *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 26, No.1, pp. 38-45.
32. Hoy, W. K. and Tschannen – Moran, M. (1999); “Five Facets of Trust: An Empirical Confirmation in Urban Elementary Schools”; *Journal of School Leadership*, No. 9, pp. 186-208.
33. Hoy, W. K. and Tschannen – Moran, M.(2003); “The Conceptualization and Measurement of Faculty Trust in Schools: The Omnibus T- Scale”; in W. K. Hoy and C. Miskel (Eds); *Theory and Research in Educational Administration*; No. 2, pp. 181-208.
34. Khastar, H. (2009); “Multilevel Approaches in Organization and Management Studies”; *Organizational Culture Management Journal*, Vol. 7, No. 19, pp.159-183 (in Persian).
35. Lindsley, D.H., Brass, D.J. and Thomas, J.B. (1995); “Efficacy Performance Spirals: A Multilevel Perspective”; *Academy of Management Review*, Vol. 20, No. 3, pp. 645-678.
36. Lev, S. and Koslowsky, M. (2008); “Moderating the Collective and Self Efficacy Relationship”; *Journal of Educational Administration*, Vol. 47, No. 4, pp. 452-462.
37. Marks, M.A.(1999); “A Test of the Impact of Collective Efficacy in Routine and Novel Performance Environment”; *Human Performance*, Vol. 12, No. 34, pp. 295-309.

38. Marsh, H. W., Trautwein, U., Ludtke, O. and Baumert, J. (2005); "Academic Self-concept, Interest, Grades, and Standardized Test Scores: Reciprocal Effects Models of Causal Ordering"; *Child Development*, No. 76, pp. 397-416.
39. Nazarpur, M. and Montazeri Moghadam, M.(2008); "Trust Culture, Religion Thinking and its Role at Economic Development"; *Quarterly Scientific and Research Journal of Islamic Economy*, No. 14, P. 38(in Persian).
40. Ouchi, W. (2007); "Hire More 'Renegades': Let Principals Choose a Path; then, Demand Great Results"; PE.Com, Retrieved October 18, from. (2006). [www. pe.com/ localnews / opinion/ 2006/ education/ stories/PE](http://www.pe.com/localnews/opinion/2006/education/stories/PE).
41. Pajares, F. (2002a); "Gender and Perceived Self- efficacy in Self-regulated Learning"; *Thepry Into Practice*, No. 41, pp. 116-125.
42. Petersen, K.S.(2008); "Collective Efficacy and Faculty Trust: A Study of Social Processes in Schools"; [Dissertation] University of Texas at San Antonio.
43. Ribiere, V. (2005); *The Critical Role of Trust in Knowledge Management*; University Paul Cezanne, France.
44. Robbins, S.P. (1999); *Foundation of Organizational Behavior*; (Translated by Parsiayan and Arabic), Tehran: Cultural Research Bureau (in Persian).
45. Sandra, L. (2001); *The Relationship between Shared Work Values and Interpersonal Trust among Individuals in Selected Work Setting*; University of Illinois at Urbana Champaign, United States.
46. Scott – Christopher, P. (2006); *The Relationship among Interpersonal and Organizational Trust and Organizational Commitment*; Alliant International University, San Diego.
47. Shoho, A.R. and Smith, P.A. (2004); An Exploratory Analysis of Faculty Trust in Higher Education; In W.K. Hoy and C.G. Miskel (series Eds), *Educational Administration, Policy and Reform: Research*

and Measurement (279-303); Greenwich, CT: Information Age Publishing.

48. Smith, P. A. and Shoho, A. R. (2007); "Higher Education Trust, Rank and Race: A Conceptual and Empirical Analysis"; *Innovative Higher Education*, Vol. 32, No. 3, pp. 125-138.
49. Tasa, K., Taggar, S. and Seijits, G. H.(2007); "The Development of Collective Efficacy in Teams: A Multi Level and Longitudinal Perspective"; *Journal of Applied Psychology*, Vol. 92, No. 1, pp. 17-27.
50. Trater C.J., Sabo, D. L. and Hoy, W.K.(1995); "Middle School Climate, Faculty Trust and Effectiveness: A Path Analysis"; *Journal of Research and Development in Education*, No. 29, pp. 41-49.
51. Tschannen- Moran, M.(2001); "Collaboration and the Need for Trust"; *Journal of Educational Administration*, Vol. 39, No. 4, pp. 308-331.
52. Woolfolk-Hoy, A.(2004); *Self-efficacy in College Teaching*; Essays on Teaching Excellence: Toward the best in the Academy, Vol. 15, No. 7.
53. Zand, D. E. (1997); *The Leadership Triad: Knowledge, Trust, and Power*; New York: Oxford – University Press.