

انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران



فصلنامه علمی پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۱، ۱۴۰۲

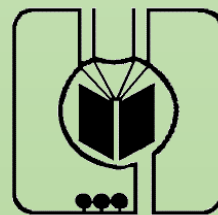
شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

نمایه در:

پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC)	گوگل اسکالر (Google Scholar)
اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)	مرکز منطقه‌ای اطلاع رسانی علوم و فناوری (RiCeST)
سیویلیکا (Civilica)	پرتال جامع علوم انسانی
بانک اطلاعات نشریات کشور (Magiran)	پایگاه مجلات تخصصی نور (Noormags)
آرشیو ملی دیجیتال نشریات علمی ایران (Iranjournals)	

اعتبار درجه علمی - پژوهشی این نشریه، طبق نامه شماره ۱۲۲۸۰ مورخ ۱۳۸۹/۳/۱۱ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تمدید شد و با اجازه نشر شماره ۱۲۴/۳۳۳۴ وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی انتشار می‌یابد.



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۱، ۱۴۰۲

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳
شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir



© نویسندگان

ناشر:

انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

درباره نشریه

صاحب‌امتیاز: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران
مدیرمسئول و سردبیر: دکتر فریبرز درتاج
جانشین سردبیر: دکتر علی دلاور
مدیر داخلی: دکتر افسانه لطفی عظیمی

هیئت تحریریه

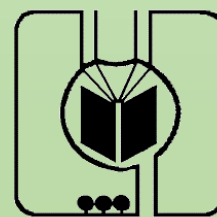
محمدحسن پرداختچی	استاد، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید بهشتی
کوروش پرند	استاد، گروه ریاضی کاربردی، دانشگاه شهید بهشتی
محمد توکل	استاد، گروه جامعه‌شناسی، دانشگاه تهران
فریبرز درتاج	استاد، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی
علی دلاور	استاد، گروه روش تحقیق، دانشگاه علامه طباطبائی
فاطمه قائمی	دانشیار، گروه فوق تخصص غدد، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی
فاطمه کاتب	استاد، گروه پژوهش هنر، دانشگاه الزهرا (س)
علیرضا کیامنش	استاد، گروه روش تحقیق و ارزشیابی، دانشگاه خوارزمی
کامران محمدخانی	دانشیار، گروه مدیریت آموزش عالی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات

سایر همکاران

ویراستار علمی: دکتر صفرا ابراهیمی قوام
ویراستار ادبی: دکتر فریده محسنی هنجنی
ویراستار انگلیسی: دکتر ابوطالب سعادت‌تی شامیر
طراح و صفحه‌آرا: راضیه مردی

تماس با نشریه

نشانی: تهران، خیابان ولیعصر (ع)، خیابان نظامی گنجوی، نبش کوچه هفت پیکر، پردیس دانشگاه علامه
طباطبائی، طبقه ششم
تلفن: ۰۹۱۹۷۷۳۱۸۷۷
دورنگار: ۸۸۷۰۴۸۸۳
رایانامه: info@jiera.ir
وبگاه: www.jiera.ir



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۱، ۱۴۰۲

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۷۸۳-۲۳۴۱

Homepage: www.jiera.ir



© نویسندگان

ناشر:

انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

راهنمای نگارش مقاله

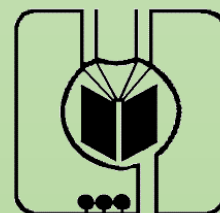
۱. مقاله قبلاً در هیچ‌یک از نشریه‌های داخلی به چاپ نرسیده یا هم‌زمان برای مجله دیگری ارسال نشده باشد.

۲. مقاله در محورهای موضوعی فصلنامه و برگرفته از یافته‌های پژوهشی باشد.

۳. مقاله بر اساس ضوابط زیر تنظیم شود:

- عنوان: موجز و متناسب با محتوا، هدف و یافته‌های پژوهش؛
 - نام نویسنده یا نویسندگان: همراه با مشخصات هویتی، علمی و حرفه‌ای؛
 - چکیده فارسی و انگلیسی: حداقل ۱۵۰ و حداکثر ۲۵۰ واژه و در یک پاراگراف، شامل هدف، نمونه، ابزار، روش (نوع، جامعه، نمونه، ابزار "نام، سازنده و تاریخ ساخت"، یافته‌ها و نتیجه‌گیری؛
 - واژه‌های کلیدی: حداقل ۳ و حداکثر ۷ واژه و به ترتیب حروف الفبا؛
 - مقدمه: مبانی نظری، پیشینه پژوهشی، هدف (ها)، پرسش (ها) و فرضیه (های) پژوهش (در صورت لزوم) و بیان مسئله؛
 - روش: گروه نمونه (حجم، نمونه، روش نمونه برداری و ویژگی‌های جمعیت شناختی، ملاک‌های ورود و خروج شرکت‌کنندگان (در صورت لزوم))، ابزار پژوهش با ذکر اعتبار (reliability) و روایی (validity) و روش‌های تحلیل داده‌ها؛
 - نتایج: یافته‌های آماری، جدول‌ها و نمودارها بر اساس ضوابط انجمن روان‌شناسی آمریکا (APA)؛
 - بحث و نتیجه‌گیری: توجیه و تبیین یافته‌ها، ترکیب و پیوند آن‌ها با پیشینه پژوهشی و توضیح علل احتمالی تناقض‌ها، بیان محدودیت‌ها و پیشنهادها؛
 - زیرنویس‌ها: توضیح‌ها و معادل‌های لاتین اصطلاح‌ها در زیر هر صفحه؛
 - منابع: بر اساس APA تنظیم شود؛
 - مقاله با تعداد ۴۴۰۰-۴۶۰۰ کلمه تنظیم شود.
۴. مقاله با فونت B Lotus، اندازه ۱۳ و در نوشتار لاتین با فونت Times New Roman، اندازه ۱۱؛ در قطع وزیری (۳/۵*۴/۵) و فاصله خطوط ۹/۰؛
۵. راهنمای نویسندگان مندرج بر روی سایت نشریه و ساختار مقالات نشریه به دقت ملاحظه شود و در همان فرمت مقاله تهیه و ارسال شود.
۶. فصلنامه در رد، اصلاح یا ویرایش مقاله آزاد است.
۷. مسئولیت محتوای علمی مقاله‌ها با نویسنده است.

فهرست مطالب



پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۱، ۱۴۰۲

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir



© نویسندگان

ناشر:

انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

شناسایی و تحلیل ساختاری پیشران‌های مؤثر بر آینده نظام آموزش دانشگاهی در فضای انقلاب صنعتی چهارم ۶

حامد تارین | یداله مهرعلیزاده | سکینه شاهی | حمید فرهادی‌راد | غلامحسین رحیمی‌دوست

اثربخشی روش آموزش معکوس بر گرایش به تفکر انتقادی دانش‌آموزان ۲۳

علی شیخ‌الاسلامی | اسماعیل صدری دمی‌رچی | فاطمه محمدی

ارتقاء سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان از طریق توانمندسازی یادگیری (تجارب زیسته مدیران مدارس) ۳۴

پروین محمود علیلو | بهنام طالبی | اسداله خدیوی

پیش‌بینی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی بر اساس تمایز یافتگی و الگوهای ارتباطی در نوجوانان ۴۷

روشنک اسمعیلی | اکبر محمدی | سارا حقیقت

ارزیابی اثربخشی دوره‌های ضمن خدمت در بهبود عملکرد نیروی انسانی: مطالعه موردی یک بانک دولتی ۵۸

مبین طاطاری | الهام اکبری

رویکردی پدیدارشناسانه به تجربه زیسته نو معلمان ۷۱

مظهر بابایی

بررسی نقش میانجی تعهد سازمانی در رابطه بین وفاداری سازمانی و سایش اجتماعی مدیران مدارس ۸۸

گیو جودی شاه‌آباد | صادق ملکی آوارسین | زرین دانشور هریس



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 61, 2023
Pp. 5-21

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received April 12, 2023
Received in revised form
June 17, 2023
Accepted July 10, 2023
Published Online July 11,
2023

Keywords:
University education,
Fourth industrial
revolution,
Drivers,
Structural analysis

Identification and Structural Analysis of Drivers Affecting the Future of University Education System in the Atmosphere of the Fourth Industrial Revolution

Hamed Tarin¹ | Yadollah Mehralizadeh² | Sakineh Shahi³ |
Hamid Farhadirad⁴ | Gholamhossein Rahimi Dost⁵

1. Ph.D. Student in Educational Management, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: hamedtarin3@gmail.com
2. Corresponding Author, Professor, Department of Educational Sciences & Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: paryab_2020@yahoo.com
3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences & Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: s.shahi@scu.ac.ir
4. Associate Professor, Department of Educational Sciences & Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: h.farhadirad@scu.ac.ir
5. Assistant Professor, Department of Educational Sciences & Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: rahimidoost@scu.ac.ir

ABSTRACT

In the atmosphere of the fourth industrial revolution The fourth industrial revolution has faced fundamental changes in the conditions of societies, organizations and institutions such as universities, and universities need to examine the theoretical foundations in the future. Based on this, the purpose of this research is to identify and structurally analyze the drivers affecting the future of Iran's university education system in the environment of the fourth industrial revolution. The research is developmental-applicative in terms of its purpose and descriptive-exploratory in terms of its nature, and a mixed model (qualitative-quantitative) was used to collect data. After selecting the population and statistical sample, 59 scientific documents and 8 experts were selected as the research sample. In data analysis, data mining tools were used to identify drivers and Delphi technique and Micmac software were used for structural analysis of identified drivers. In the first stage of the findings, 9 drivers were identified, and in the second stage, the structural analysis results showed 2 influential drivers, 3 two-way drivers, 3 dependent drivers and 1 removable driver. The results of the research showed that The variables of "personalized teaching and learning", "big data", "Educational approach of MOOC" and "integration of knowledge and skills" are key factors shaping the future of Iran's university education system. It is expected that the results of this research will be an effective step in providing a structured and systematic interpretation of the main variables affecting the future of Iran's university education system and the relationships between them.

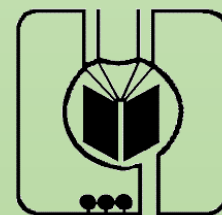
Cite this article: Tarin, H., Mehralizadeh, Y. A., Shahi, S., Farhadirad, H., & Rahimi Dost, G. H. (2023). Identification and Structural Analysis of Drivers Affecting the Future of University Education System in the Atmosphere of the Fourth Industrial Revolution. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(61), 5-21. <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.393808.2954>



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.393808.2954>



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۱، ۱۴۰۲
ص ۵-۲۱

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳
شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۲۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۳/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۱۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۴/۲۰

واژه‌های کلیدی:

آموزش دانشگاهی،

انقلاب صنعتی چهارم،

پیشران،

تحلیل ساختاری

شناسایی و تحلیل ساختاری پیشران‌های مؤثر بر آینده نظام آموزش دانشگاهی در فضای انقلاب صنعتی چهارم

حامد تارین^۱ | یداله مهرعلیزاده^۲ | سکینه شاهی^۳ | حمید فرهادی‌راد^۴ |

غلامحسین رحیمی‌دوست^۵

۱. دانشجوی دوره دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید چمران اهواز. رایانامه:

hamedtarin3@gmail.com

۲. نویسنده مسئول: استاد، گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز. رایانامه:

paryab_2020@yahoo.com

۳. استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز. رایانامه: s.shahi@scu.ac.ir

۴. دانشیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز. رایانامه:

h.farhadirad@scu.ac.ir

۵. استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز. رایانامه:

rahimidoost@scu.ac.ir

چکیده

انقلاب صنعتی چهارم شرایط جوامع، سازمان‌ها و نهادهایی مانند دانشگاه را با تحولات بنیادینی روبرو نموده است و برای دانشگاه‌ها ضرورت دارد با رویکرد ناشی از مبانی نظری آن آینده‌نگری نمایند. بر این اساس، هدف از این پژوهش، شناسایی و تحلیل ساختاری پیشران‌های مؤثر بر آینده نظام آموزش دانشگاهی ایران در فضای انقلاب صنعتی چهارم است. پژوهش از نظر هدف، توسعه‌ای-کاربردی و از لحاظ ماهیت، توصیفی-اکتشافی است که از مدل آمیخته (کیفی-کمی) برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده گردید. پس از طی مراحل انتخاب جامعه و نمونه آماری تعداد ۵۹ سند علمی و ۸ نفر خبره به‌عنوان نمونه تحقیق انتخاب شد. در تجزیه و تحلیل داده‌ها، برای شناسایی پیشران‌ها از ابزار داده‌کاوی و برای تحلیل ساختاری پیشران‌های شناسایی شده از تکنیک دلفی و نرم‌افزار میک‌مک استفاده گردید. در مرحله اول یافته‌ها، تعداد ۹ پیشران شناسایی گردید و در مرحله دوم نیز، نتایج تحلیل ساختاری نشان از ۲ پیشران تأثیرگذار، ۳ پیشران دوجبهی، ۳ پیشران وابسته و ۱ پیشران قابل حذف داد. نتایج پژوهش نشان داد، متغیرهای «آموزش و یادگیری شخصی‌سازی شده»، «کلان‌داده»، «رویکرد آموزشی موک» و «ادغام دانش و مهارت» به‌عنوان عوامل کلیدی و شکل‌دهنده به آینده نظام آموزش دانشگاهی ایران هستند. انتظار می‌رود نتایج این پژوهش در ارائه تفسیری ساختارمند و سیستمی از متغیرهای اصلی اثرگذار بر آینده نظام آموزش دانشگاهی ایران و روابط بین آن‌ها گام اثربخشی باشد.

استناد به این مقاله: تارین، ح.، مهرعلیزاده، ی.، شاهی، س.، فرهادی‌راد، ح.، و رحیمی‌دوست، غ. ح. (۱۴۰۲). شناسایی و تحلیل

ساختاری پیشران‌های مؤثر بر آینده نظام آموزش دانشگاهی در فضای انقلاب صنعتی چهارم. پژوهش در

نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۱)، ۵-۲۱. <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.393808.2954>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

انقلاب‌های صنعتی بر چارچوب و مبانی نظری و عملیاتی بسیاری از نهادها به‌ویژه نهاد دانشگاه تأثیر زیادی دارند. انقلاب صنعتی اول در اوایل قرن ۱۸ با استفاده از انرژی آب و بخار، تولید مکانیکی را شروع کرد و تحولاتی را در نظام آموزشی مانند آموزش اجباری، ایجاد نظام دیسیپلینی رشته‌ها، ظهور نسل اول دانشگاه‌ها (آموزش‌محور) با ساختار هرمی و آموزشگاهی ایجاد نمود. انقلاب صنعتی دوم در پایان قرن ۱۹ با معرفی صنعت برق و تأسیس کارخانه‌ها، تولید انبوه متداول گردید و با توجه به نیاز بازار به نیروی کار متخصص، دسترسی همگانی به آموزش و انبوه‌سازی دانشگاه‌ها رایج شد. در دهه ۷۰ قرن بیستم انقلاب صنعتی سوم با استفاده از ابزار الکترونیک و فناوری اطلاعات، تولید خودکار ظهور پیدا کرد و همراه آن فناوری‌ها روزبه‌روز پیشرفته‌تر می‌شد. شبکه‌های اجتماعی و شکل‌های تعاملی مشارکت در اینترنت گسترش پیدا نمود و توانست آموزش را از محدوده‌ی دیوارهای کلاس درس خارج کرده و به محیطی جهانی تبدیل نماید (Rifkin, 2014; زرگریان, ۱۳۹۹: ۳۷).

جهان از سال ۲۰۱۱ وارد عصر انقلاب صنعتی چهارم شده است. در این انقلاب سطوح مختلف فیزیکی، دیجیتالی، بیولوژیکی و حتی (اجتماعی) به همگرایی رسیده (Schwab, 2016) و ساحت‌های اقتصادی، اجتماعی، فناوری و آموزشی را در تغییر و تحول قرار داده است (مهرعلیزاده, ۱۴۰۱). مجمع جهانی اقتصاد گزارش داده است که انقلاب صنعتی چهارم مستلزم تغییر شکل آینده آموزش و کار برای تنوع بخشیدن به استعدادهاست (yang, 2019). پیامدهای آن برای آموزش ممکن است شامل تغییرات کاملاً چشمگیر در تقاضا برای دانش و مهارت‌ها و همچنین گسترش امکانات برای آموزش و یادگیری باشد (OECD, 2019). فناوری‌های هوشمند و دیجیتال آن مانند؛ هوش مصنوعی، اینترنت اشیاء، واقعیت مجازی و واقعیت افزوده، چاپ سه‌بعدی، متاورس و غیره در آموزش و یادگیری ادغام می‌شوند. این ادغام، آموزش و یادگیری دانشگاهی را به سمت شخصی‌سازی شده و

فردگرایانه حرکت می‌نماید تا بتواند پاسخگوی چالش‌ها و تقاضاهای جامعه جهانی و محلی باشد (Mamadou & Ernesto, 2020). بدین ترتیب نظام آموزش دانشگاهی ایران باید حساسیت زیادی به این تحولات داشته باشد و ظرفیت‌های تازه‌ای را در خود ایجاد نماید. ظرفیتی که یک بازانندیشی و بازآفرینی گسترده در سیستم آموزش دانشگاهی ایجاد نماید (معتمدی و همکاران, ۱۳۹۸)؛ زیرا با ایجاد تحول و کاهش مشکلات و چالش‌های پیش روی نظام آموزش می‌توان انتظار اصلاح و تحول در سایر عناصر و مؤلفه‌های نظام یاددهی-یادگیری داشت (حاتمی, ۱۳۹۵).

آموزش عالی کشورهای زیادی توانسته‌اند عصر جدید را درک نموده و برای آن آینده‌نگری نمایند (Kim, 2017). در این راستا آموزش عالی تایلند برنامه‌ای ۱۵ ساله تحت عنوان «مردم تایلند ۰۴» برای بهبود کیفیت زندگی مردم آغاز نموده است. آموزش عالی مالزی اقدام به طراحی مجدد برنامه درسی، آموزش و یادگیری برای پاسخگویی به خواسته‌های ناشناخته انقلاب صنعتی چهارم به نام «چارچوب نسل ۰۴ آموزش عالی مالزی: استعدادهای آینده» نموده است. کشور سنگاپور طرحی با عنوان «ابتکار عمل ملت هوشمند»، راه‌اندازی کرده است.

با بررسی مطالعات آینده‌نگرانه در بخش آموزش عالی ایران می‌توان گفت، هنوز تحولات انقلاب صنعتی چهارم در بسیاری از سطوح سیاستی آموزش عالی ایران درک نشده و ضروری است که در برنامه‌ها و سیاست‌های راهبردی و توسعه به آن توجه جدی شود. همچنین مدل‌ها و رویکردهای آموزش دانشگاهی ایران متناسب با روند جهانی آن نبوده و نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای جامعه و صنعت امروز و آینده باشد و این خود یک مسئله اساسی است. در حوزه تحقیقات آینده‌نگری کارکردهای دانشگاه گسست مطالعاتی وجود دارد، زیرا بیشتر مطالعات در حوزه‌ی محیط داخلی و به‌صورت کلی و نه خاص آموزش صورت گرفته و شناسایی عوامل شکل‌دهنده به آینده در بعد محیط جهانی و در فضای انقلاب صنعتی چهارم کم‌رنگ دیده می‌شود؛ بنابراین آینده‌نگری نظام آموزش دانشگاهی ایران به دلایل؛ گسست مطالعاتی، ضرورت

آینده‌نگری دانشگاهیان از چرایی و چیستی آینده‌ی آن و همچنین یافتن راه‌هایی برای تغییر و بهبود در رویکردها و شیوه‌های آموزش دانشگاهی با توجه به مسائل و متغیرهای کلیدی اثرگذار در آینده نیازمند مطالعه و بررسی است.

آینده‌نگری در آموزش عالی نمود فزاینده‌ای داشته است، برخی از مطالعات آینده‌پژوهانه در راستای موضوع پژوهش می‌تواند ما را در رسیدن به نتایج بهتر یاری رساند (Savic, 2020). در مقاله «طلوع انقلاب آکادمیک: مشارکت فردی در شکل دادن به آینده» پیشران‌های کلیدی شکل‌دهنده به آینده دانشگاه‌ها را در ابعاد: توسعه پایدار، کار و اشتغال، فناوری‌های دیجیتال و هوشمند، جامعه‌محوری دانشگاه توضیح می‌دهد. خدابی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهش «طراحی سناریوهای آینده آموزش عالی ایران» پیشران‌های فاصله زیاد بین صنعت و آموزش، آموزش مجازی، میزان تقاضای آموزش از راه دور، پاسخگویی در برابر تأمین نیازهای جامعه، عدم حمایت از خصوصی‌سازی آموزش عالی و زمینه‌سازی رشد، عدم وجود یک سیاست پایدار، سرمایه‌گذاری در تکنولوژی‌های نوین برای آینده آموزش عالی ایران شناسایی گردید. محمدپور و همکاران (۱۴۰۰) پیشران‌های محیط داخلی؛ فشار فناورانه، بیکاری فزاینده و بحران اشتغال به‌ویژه در سطح دانش‌آموختگان، تغییر در انتظارات و ذائقه‌ی متقاضیان دانشگاه‌ها، نیازهای متغیر بازار، حاکمیت نظام دیوان‌سالاری و ایدئولوژیکی و رویکردهای سنتی بر نظام دانشگاهی، مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی در برابر جامعه و ذی‌نفعان به‌عنوان محرک‌های تغییر در شیوه‌ها و رویکردهای آموزش دانشگاهی سنتی ایران می‌دانند.

با توجه به آنچه در مورد تغییر و تحولات ناشی از انقلاب صنعتی چهارم و اثرات آن بر نظام آموزش دانشگاهی بیان شد، ضرورت پژوهش را در این زمینه آشکار می‌سازد. اهمیت این پژوهش از دو جنبه قابل‌بیان است. اول اینکه پژوهش حاضر می‌تواند گسست مطالعاتی در این زمینه را برطرف نماید. دوم اینکه، از یک‌طرف به نظر می‌رسد در کشور ما ایران وضعیت نظام آموزش دانشگاهی، سنتی و متناسب با نیازها و دوران

دیسپلین‌محوری انقلاب‌های صنعتی اول و دوم بوده و وضعیت مطلوبی برای سازگاری و پاسخگویی به تحولات عصر جدید ندارد. این پژوهش می‌تواند عوامل شکل‌دهنده به وضعیت آموزش دانشگاهی در انقلاب صنعتی چهارم را شناسایی و موردبررسی قرار دهد تا نتایج آن کمک نماید سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان نظام دانشگاهی ایران فهم کافی، کامل و دید جامعی از این مسئله پیدا کنند و از طرف دیگر حساسیتی را در نظام دانشگاهی ایجاد نموده تا بازنگری و بازآفرینی در ساختار آموزش دانشگاهی رقم زند.

به‌طورکلی، آنچه از دید این پژوهش اصالت بیشتری دارد، داشتن تصویری جامع از پیشران‌ها و عوامل شکل‌دهنده به آینده نظام آموزش دانشگاهی ایران در فضای انقلاب صنعتی چهارم است؛ زیرا بیشتر مشکلات و مسائلی که موجب گسست بین وضع موجود و آینده و همچنین کوتاه‌بینی در برنامه‌ریزی‌ها و سیاست‌گذاری‌ها گردیده است، ناشی از بی‌توجهی به نیروها و عوامل شکل‌دهنده یا همان پیشران‌های داخلی و خارجی است؛ بنابراین مسئله اساسی پژوهش حاضر پیشران‌شناسی آینده نظام آموزش دانشگاهی ایران در فضای انقلاب صنعتی چهارم است. بدین ترتیب تلاش نمودیم مسئله را با بهره‌گیری از رویکرد «تفسیرگرایی» و ابزارهای آینده‌پژوهی داده‌کاوی، تکنیک دلفی و تحلیل ساختاری میک‌مک حل نماییم. در راستای تحقق این هدف سه سؤال مطرح است:

چه پیشران‌هایی برای آینده‌ی نظام آموزش دانشگاهی ایران در فضای انقلاب صنعتی چهارم وجود دارد؟

روابط متقابل بین پیشران‌های شناسایی‌شده چگونه است؟ کدام پیشران‌های اصلی و کلیدی بر آینده نظام آموزش دانشگاهی ایران در فضای انقلاب صنعتی چهارم مؤثر هستند؟

روش

آینده‌پژوهی به‌عنوان یکی از حوزه‌های میان‌رشته‌ای جهت‌گیری این پژوهش را شکل می‌دهد. پژوهش حاضر از نظر هدف، توسعه‌ای-کاربردی بوده زیرا از یک‌طرف می‌تواند

موجب توسعه مفاهیم و نظریه‌های آینده نظام آموزش دانشگاهی شود و از طرف دیگر نتایج آن قابلیت بهره‌برداری در آموزش عالی برای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی راهبردی دارد. ماهیت آن توصیفی-اکتشافی است که از مدل‌های کیفی-کمی (آمیخته اکتشافی متوالی) برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده گردیده است. در بخش کیفی تحقیق که هدف شناسایی و استخراج پیشران‌ها مدنظر بود از منابع و اسناد معتبر علمی استفاده گردید. در بخش کمی برای تعیین چگونگی اثرگذاری و شناسایی مؤثرترین پیشران‌ها از پرسشنامه و تکنیک دلفی استفاده شد. تکنیک دلفی روشی برای دستیابی به اجماع نظر گروهی از متخصصان در مورد یک موضوع یا مسئله خاص است (Hsu & Sandford, 2008)؛ بنابراین ابزارهای تحقیق در هر دو بخش؛ شامل داده‌کاوی^۱، پرسشنامه، تکنیک دلفی و نرم‌افزار ساختاری میک‌مک است.

جامعه آماری در دو طیف: یک؛ اسناد و مدارک علمی در زمینه‌ی آینده آموزش دانشگاهی و شیوه‌ها و رویکردهای جدید آموزش دانشگاهی و طیف دوم افراد؛ شامل خبرگان و صاحب‌نظران در حوزه آینده‌پژوهی دانشگاه‌ها در گستره‌ی مؤسسات و دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در برمی‌گیرد. برای نمونه‌گیری در هر دو بخش کیفی و کمی از نمونه‌گیری هدفمند ملاک‌محور^۲ یا معیار بهره (انتخاب ۵۹ مقاله و ۸ خبره) گرفته شده است؛ زیرا در این نوع راهبرد، بر اسناد و مشارکت‌کنندگانی تأکید شد که مفاهیم آینده‌پژوهی دانشگاه، انقلاب صنعتی چهارم و همچنین به‌طور خاص آموزش دانشگاهی در برمی‌گیرند؛ بنابراین انتخاب نمونه‌ها، شیوه‌ی جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها در شش مرحله صورت گرفت.

مرحله اول: برای شناسایی پیشران‌ها در سطح محیط جهانی مقالات و منابع علمی مرتبط در بازه‌ی زمانی ۲۰۱۰ م؛ و ۱۳۹۰ ش. تاکنون در پایگاه‌های خارجی مختلف (پایگاه‌های Elsevier که شامل؛ Scopus و Science Direct است، Google scholar، Eric، Sage Journals، Springer

VPN کتابخانه دیجیتالی دانشگاه شهید چمران اهواز) و پایگاه‌های داخلی (مگیران، نورمگز، مرکز استنادی علوم جهان اسلام (ISC)، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID) و ایرانداک) جستجو و شناسایی نمودیم.

مرحله دوم: در این مرحله تعداد ۶۵ مقاله و منبع قابل استناد استخراج و پس از مطالعه و پالایش لازم تعداد ۵۹ سند علمی برای داده‌کاوی انتخاب گردید.

مرحله سوم: سندهای علمی ۵۹ گانه را با استفاده از روش پژوهش داده‌کاوی موردبررسی قرار گرفت. داده‌کاوی در تبدیل داده‌ها به اطلاعات و دانش کمک زیادی می‌کند. یکی از محورهای کاربردی آن تحلیل داده‌های موجود در اسناد علمی برای رسیدن به نتایج جدید یا نوآورانه در امور خاص است. فرآیند آن به‌صورت پاک‌سازی داده، یکپارچه‌سازی داده، انتخاب داده، تبدیل داده به اطلاعات و درنهایت ارائه دانش است (قاسمی و همکاران، ۱۴۰۰). در پژوهش حاضر سعی شد مراحل گفته‌شده را به‌درستی انجام داده و نتایج آن را با بخش کمی اتصال نموده و درنهایت دانش لازم ارائه گردد.

مرحله چهارم: پیشران‌ها را شناسایی کرده و آن‌ها را بر اساس شبکه معنایی که با هم تشکیل می‌دهند، دسته‌بندی و خوشه‌بندی نمودیم. پس‌ازآن نتایج را در اختیار دو نفر از خبرگان قرار داده و از آن‌ها خواسته شد تا پیشران‌های به‌دست‌آمده را با منابع علمی مربوطه تطبیق نمایند که درنهایت پس از حذف متغیر «تغییرمحوری» تعداد ۹ متغیر مورد تأیید قرار گرفت. این شیوه به روایی یا اعتبار داده‌ها کمک می‌نماید، زیرا بررسی و تأیید نتایج توسط خبرگان یا پژوهشگران دیگر می‌تواند اعتبار تحلیل داده‌های کیفی را افزایش دهد (Creswell, 2008).

مرحله پنجم: در این مرحله برای تعیین چگونگی اثر متقابل پیشران‌های شناسایی‌شده بر یکدیگر، آن‌ها را در قالب جدول تأثیر متقاطع وارد نموده و از خبرگان خواسته شد تا تأثیر هر متغیر بر متغیر دیگر در طیفی از ۰ تا ۴ (= بی تأثیر؛ ۱= تأثیر

یافته‌ها

یافته‌های تحقیق بر اساس سؤالات از سه مرحله «شناسایی پیشران‌ها»، «چگونگی تأثیر پیشران‌ها بر یکدیگر» و «تحلیل ساختاری پیشران‌ها» تشکیل شده است.

در مرحله اول، یافته‌های بخش داده‌کاوی ۵۹ سند علمی نشان از عوامل و پیشران‌های مندرج در جدول ۱ زیر دارد. برخی از پیشران‌ها به دلیل گستردگی و جامع بودن از فراوانی بیشتری نسبت به سایر پیشران‌ها برخوردار بودند.

کم؛ ۲ تأثیر متوسط؛ ۳= تأثیر زیاد؛ ۴= تأثیر بالقوه یا p) تعیین کنند.

مرحله ششم: برای تعیین مؤثرترین پیشران‌ها بر آینده‌ی نظام آموزش دانشگاهی ایران در فضای انقلاب صنعتی چهارم، داده‌های حاصل از جدول تأثیر متقاطع را وارد نرم‌افزار تحلیل ساختاری میک‌مک نمودیم و در ادامه نتایج به‌دست‌آمده را در قالب پرسشنامه بازپاسخ به جهت به دست آوردن اعتبار داده‌ها به خبرگان ارجاع و از آنان خواسته شد تا نظرات نهایی خود را درباره‌ی تأیید یا رد نتایج اعلام نمایند که تأیید آن‌ها با نظر اکثریت به پایان رسید.

جدول ۱.

عوامل شکل‌دهنده به آینده نظام آموزش دانشگاهی ایران در فضای انقلاب صنعتی چهارم

پیشران	عوامل شکل‌دهنده پیشران	فراوانی هر پیشران
شخصی‌سازی (فردگرایانه)	-آموزش و یادگیری شخصی‌سازی شده	۱۰
	-سیستم آموزشی منطبق بر یادگیرنده	۴
	-فناوری‌های هوشمند با رویکرد یادگیرنده محور	۲
	-تمرکز دپارتمان‌ها و گروه‌های آموزشی بر رویکردهای جدید، مهارت‌ها، شخصی‌سازی آموزش و یادگیری و یادگیری مادام‌العمر	۱
ادغام دانش و مهارت	-آموزش حرفه‌ای	۱
	-ترکیب دانش‌های نظری و عملی و مهارت‌های نوین در محیط‌های آموزش دانشگاهی برای پاسخ به بازار کار آینده	۲
	-بهبود و توسعه مهارت دانشجویان در آموزش عالی یکی از الزامات انقلاب صنعتی چهارم	۳
	-توسعه مهارت‌های نوآوری، خلاقیت و یادگیری مادام‌العمر	۳
صلاحیت‌مداری و شایستگی محوری	-آموزش مهارت‌های شناختی نرم و فنی در فراگیران	
	-بهبود شایستگی و قابلیت و همچنین پرورش نوآوری و خلاقیت در فراگیران	۳
	-تمرکز آموزش نسل چهارم بر خودآموزی، خودتوانمندسازی و خلاقیت یادگیرندگان- خودسازماندهی در سطح فردی و جمعی	۲
	-تغییر شکل تدریس از انتقال صرف دانش به ارتقای کیفیت‌ها و شایستگی‌ها و همچنین توانایی خودآموزی برای فراگیران	۱
نظام شبکه‌ای و مشارکت محوری	-کلاس مشارکتی-کارگاه مشارکتی، آموزش مادام‌العمر-کلاس درس معکوس	۵
	-هم‌افزایی بین شبکه ذی‌نفعان و بازیگران تولید دانش،	۲
	-ظهور ساختار جدیدی از دپارتمان‌ها و دانشگاه‌های فوق اتصال	
	-مشارکت دادن ذی‌نفعان و کنشگران بیشتر در نظام حکمرانی آموزشی	
	-چندموسسه‌ای شدن دانشگاه‌ها که آموزش از طریق شبکه‌ای از چندین موسسه داخل و خارج دانشگاه انجام می‌شود.	۲
	-ساختار شبکه‌ای کلاس‌های درس	

پیشران	عوامل شکل‌دهنده پیشران	فراوانی هر پیشران
	-گروه‌های آموزشی و دانشکده‌ها به‌عنوان کارگاه‌های مشارکتی و منطبق بر یادگیرنده	۱
	-مشارکت ذی‌نفعان	۲
	-مسئولیت اجتماعی (ذی‌نفعان متعدد)	
	-در پارادایم پیوندگرایی وظیفه اصلی آموزش، ایجاد مسیرهای یادگیری و افزایش ظرفیت‌های یادگیری از طریق مرتبط ساختن دانشجویان با پیوندها و شبکه‌های اجتماعی است.	۱
کلان‌داده	-در آینده در قالب دانشگاه متصل و شبکه‌ای، همه بخش‌های زیست‌بوم اعم از حیطه‌ی عمومی و خصوصی به کلاس درس و مکانی برای آموزش و یادگیری تبدیل می‌شوند.	۱
	-کلان‌داده، تغییر و تحولی را در نحوه‌ی تولید علم و دانش، تجارت و تولید ثروت- ظهور نظریه‌های جامع‌تر، رویکردها و روش‌های تحقیق جدید و شکلی همگراتر و پایدارتر از علم را نوید می‌دهد.	۴
	-تغییرات در دنیای کار و اشتغال، فناوری‌ها و ابعاد اجتماعی و اخلاقی تأثیر عمیقی بر نیازهای آموزشی دارد.	۲
	-تغییر ماهیت کار و حرفه و به‌تبع تغییر در نظام رشته‌ها و آموزش سنتی در انقلاب صنعتی چهارم	
نظام کار و اشتغال	-یادگیری دانش و مهارت جدید برای الگوهای تازه‌کار و اشتغال	۱
	-ارتباط قوی بین مهارت‌های تحصیلی در دانشگاه و قابلیت اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان در بازار کار	۱
	-تحول در نظام آموزش و یادگیری با استفاده از فناوری‌های نوظهور؛ هوش مصنوعی، اینترنت اشیاء، واقعیت مجازی و واقعیت افزوده، متاورس و غیره	۱۰
	- ترکیبی از یادگیری دیجیتال و آموزش حضوری چهره به چهره (آنالوگ) با پشتیبانی فناوری‌های نوظهور	
دیجیتال‌محوری	-دانشگاه نسل چهارم تحت وب ۰۳ یا وب معنایی و وب ۰۴ یا وب همزیستی- دانشگاه ۰۴ مبتنی بر دو اصل اتوماسیون و دیجیتالی کردن.	۷
	-همزیستی متقابل بین بخش آموزش و فناوری‌های انقلاب صنعتی چهارم	
	-آموزش نسل چهارم مبتنی بر وب همزیستی (وب ۰۴)	
	-همگرایی فناوری‌ها (دیجیتالی، فیزیکی، زیستی)	۳
	-همگرایی انسان، ماشین و فناوری	
	-هماهنگی هوشمند بین بازیگران متعدد (افراد، اشیاء و خدمات متصل)	
	-دیجیتالی و هوشمند شدن آموزش	۲
	-تغییرات بنیادین در ساختارها، فرآیندها و کارکردهای دانشگاه در نتیجه پارادایم دیجیتال	۳
موک (آموزش‌های آزاد، آنلاین و گسترده)	-وجود پلتفرم‌هایی مانند رویکرد یادگیری الکترونیکی ۷/۲۴، رویکرد کلاس درس معکوس ^۱ ، یادگیری ترکیبی و غیره	۴
	-آزاد شدن علم و دانش و آموزش از مرزها و فضاها محصور.	۱
	-دسترسی باز و همگانی به انتشارات و داده‌های مورد مطالعه.	
	-اهمیت یافتن نقش فراگیر اینترنت در گسترش علم گشوده و آزاد.	
	-بین‌المللی شدن برنامه‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها.	
	-گسترش ترکیب بین‌المللی گروه‌های پژوهشی و جریان فرامرزی دانش.	
	-موک، علم و دانش را در عصر حاضر در شبکه‌ای از افراد و فناوری توزیع می‌نماید.	۱
	-افزایش مهارت یادگیری فردگرایانه با پلتفرم موک‌های توان‌یافته با هوش مصنوعی	۱
همگرایی علوم	-تقویت رویکرد یگانه‌انگاری علم، به‌منظور حل مسائل محلی و جهانی.	۱
	-تغییر در ژئوپلیتیک علم و کاهش گسست علمی جهان.	

1. flipped classroom

پیشران	عوامل شکل دهنده پیشران	فراوانی هر پیشران
	-توجه هم‌زمان به علوم بنیادی و کاربردی.	
۱	-هم‌گرایی دانایی و فناوری برای بهره‌مندی جامعه	
۳	-رویکرد استیم؛ مفاهیم دقیق دانشگاهی با دروس دنیای واقعی همراه می‌شوند و دانشجویان می‌توانند با دیگر علوم، دانشگاه‌ها، جامعه، کار و اقتصاد جهانی ارتباط برقرار کنند. همچنین اساتید و دانشجویان بر همکاری در تیم‌های مختلف در یک محیط آموزشی مبتنی بر پروژه اهمیت می‌دهند.	
۳	-میان‌رشته‌ای: بررسی و مطالعه یک پدیده با موضوع و مسئله علمی مرتبط با یک رشته خاص با استفاده از مبانی، مهارت‌ها، تجربه‌ها و روش‌های رشته دیگر، است.	
	-بین‌رشته‌ای: متخصصان رشته‌ها و حوزه‌های مختلف دانش به‌طور هدفمند به مرزهای معرفتی و روشی یکدیگر وارد می‌شوند تا با توجه به ضرورت‌ها و نیازهای جدید به توسعه حوزه‌های شناختی جدید، ایجاد ساختارهای علمی نوین و شیوه‌ها و ابزارهای شناخت و فهم مسائل، دست یابند.	
	-فرارشته‌ای: همگرایی چشم‌اندازها و رویکردهای علمی، فلسفی و شناختی به‌منظور دستیابی به شناخت حقیقت، طبیعت و معرفت.	

مقاطع پیشران‌ها و تکنیک دلفی خبرگانی تعیین شد. (جدول ۲)

در قسمت دوم یافته‌ها، تأثیر هر متغیر بر متغیر دیگر در طیفی از ۰ تا ۴ (=۰ بی تأثیر؛ ۱=تأثیر کم؛ ۲ تأثیر متوسط؛ ۳=تأثیر زیاد؛ ۴=تأثیر بالقوه یا p) با استفاده از پرسشنامه تأثیر

جدول ۲.

اثر مقاطع پیشران‌ها بر یکدیگر از دیدگاه خبرگان

اثرگذاری	اثرپذیری	شخصی سازی (فردگرایانه)	ادغام دانش و مهارت	شایستگی محوری و صلاحیت‌مداری	مشارکت محوری و شبکه‌ای	کلان‌داده	نظام کار و اشتغال (بازار کار)	دیجیتال محوری	آزاد، آنلاین و گسترده (آموزش‌های موک)	همگرایی علوم
شخصی سازی (فردگرایانه)	۰		۲	۲	۲	۳	۳	۱	۳	۱
ادغام دانش و مهارت	۳	۰		۳	p	۱	۳	۱	p	۳
صلاحیت‌مداری و شایستگی محوری	۲	۱	۱		۱	۱	۳	۱	۱	۱
نظام شبکه‌ای و مشارکت محوری	۲	p	۱	۱		۲	۲	۱	۳	۲
کلان‌داده	۳	۱	۲	۲	۲		p	۲	۳	۳
نظام کار و اشتغال	۱	۳	۱	۱	۲	p	۰	۱	۱	۱
دیجیتال محوری	۲	۱	۱	۱	۲	۳	۲	۰	۳	p
موک‌ها (آموزش‌های آزاد، آنلاین و گسترده)	۳	p	۱	۱	۲	۲	۲	۳	۰	۱
همگرایی علوم	۱	۲	۲	۲	۳	۲	۱	p	۲	۰

مرحله سوم تحلیل ساختاری پیشران‌ها به جهت شناخت ویژگی‌ها، ساختار، متغیرهای کلیدی و مهم‌ترین عناصر مؤثر بر سیستم در برمی‌گیرد. در ادامه هر یک از موارد تحلیل برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش آورده شده است.

جدول ۳.

توصیف عددی فراوانی داده‌های ماتریس اثر متقابل و همچنین میزان تأثیرگذاری و تأثیرپذیری پیشران‌ها

شرح	ارزش	پیشران‌ها	میزان اثرگذاری	میزان اثرپذیری
اندازه ماتریس	۹	آموزش و یادگیری شخصی‌سازی شده	۱۷	۱۸
تعداد چرخش ماتریس	۵	ادغام دانش و مهارت	۱۰	۱۴
تعداد صفر	۹	صلاحیت‌مداری و شایستگی محوری	۱۴	۱۱
تعداد ۱	۲۴	نظام شبکه‌ای و مشارکت محوری	۱۴	۱۳
تعداد ۲	۲۱	کلان‌داده	۱۴	۱۶
تعداد ۳	۱۹	نظام کار و اشتغال	۱۶	۱۰
تعداد P	۸	دیجیتال‌محوری	۱۰	۱۴
درصد تکمیل	۸۸٫۸۸	موک (آموزش‌های آزاد، آنلاین و گسترده)	۱۶	۱۴
		همگرایی علوم	۱۲	۱۳

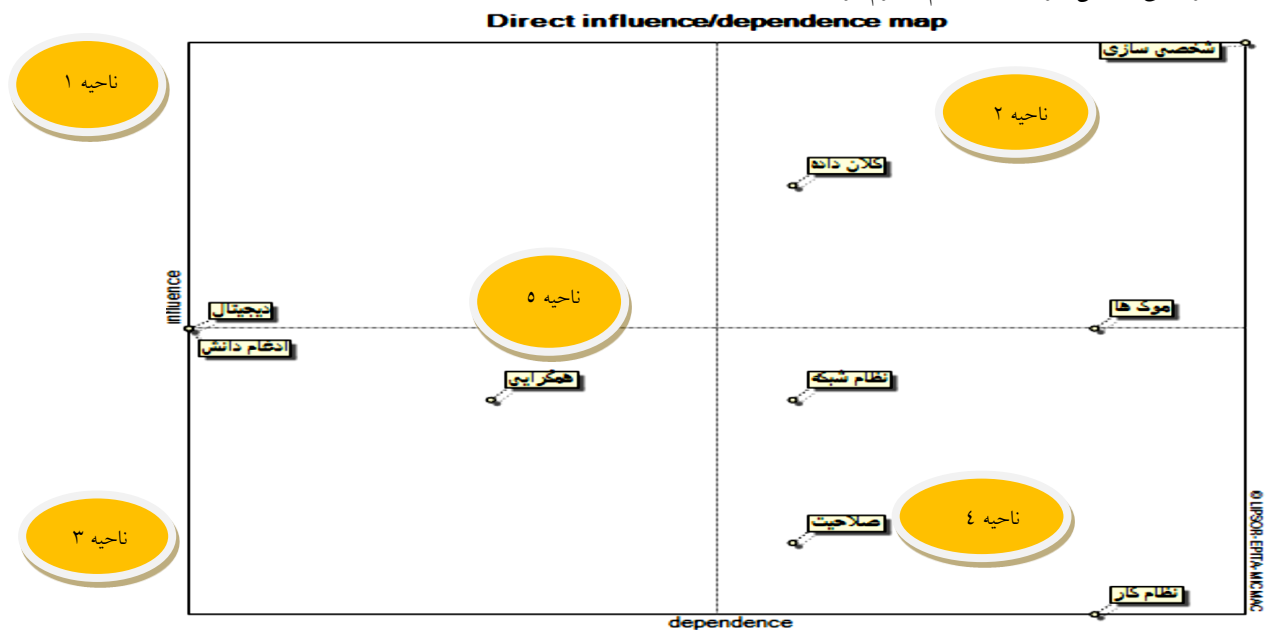
فراوانی تأثیرگذاری و تأثیرپذیری هر یک از پیشران‌ها نشان می‌دهد.

یکی از نشان‌های میزان پایداری و ناپایداری سیستم، شیوه توزیع و پراکنش متغیرها در صفحه پراکندگی است. در تحلیل اثرات متقابل دو نوع پراکنش؛ پایدار به صورت L-انگلیسی است؛ یعنی متغیرها در حالت تأثیرگذاری و تأثیرپذیری بالا قرار دارند و دیگری ناپایدار که شکلی از پراکندگی متغیرها در ۵ ضلع ماتریس دارد؛ بنابراین؛ آنچه از وضعیت متغیرها در دو شکل (۲ و ۳) مشخص است، وضعیت ناپایداری سیستم نشان می‌دهد.

مطابق با جدول (۳)، ماتریس دارای ۹ سطر و ستون بوده است. ماتریس بعد از پنج دور چرخش از مطلوبیت لازم برخوردار گردید. از مجموع ۸۱ رابطه در این ماتریس، ۱۹ رابطه دارای تأثیر قوی، ۲۱ رابطه دارای تأثیر متوسط، ۲۴ رابطه دارای تأثیر ضعیف، ۹ رابطه تأثیر صفر بوده که بیانگر ارتباط نداشتن متغیرها با یکدیگر است. همچنین ۸ رابطه دارای تأثیر بالقوه یا p است، بدین معنا که ممکن است تأثیرپذیری یا تأثیرگذاری وجود داشته یا نداشته است. در مجموع ۸۸٫۸۸ درصد ماتریس تکمیل شده است. قسمت دوم جدول مجموع

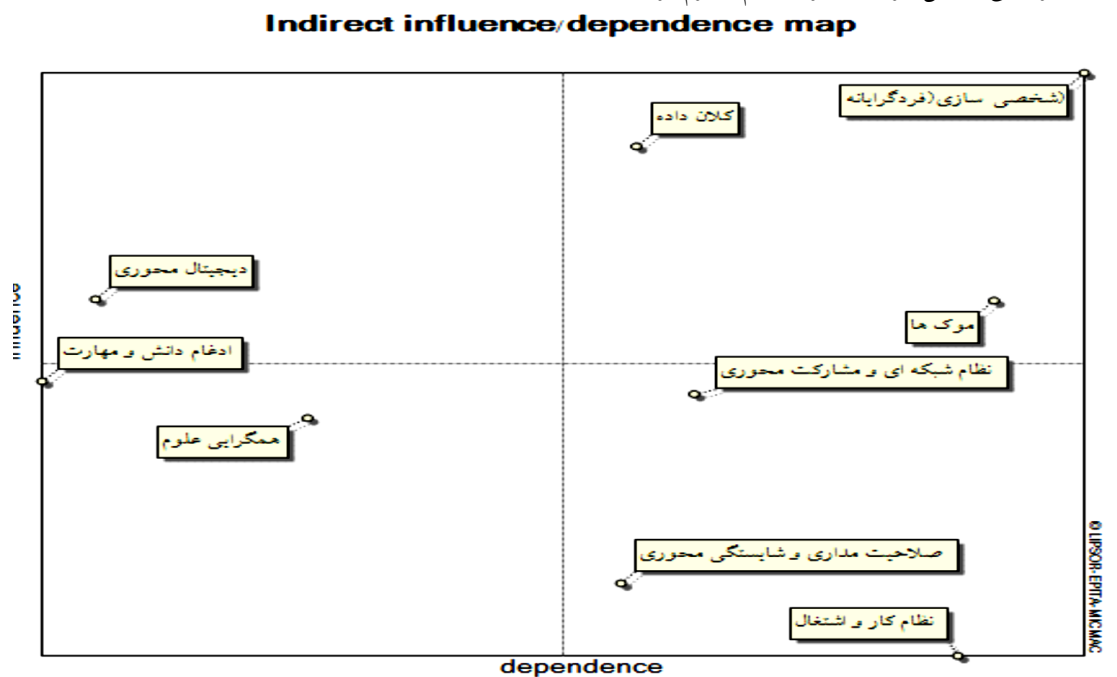
شکل ۱.

نقشه خروجی تحلیل اثرهای مستقیم با نرم‌افزار میک‌مک



شکل ۲.

نقشه خروجی تحلیل اثرهای غیرمستقیم با نرم‌افزار میک‌مک



بنابراین در قسمت شمال غربی نمودارها تعداد دو پیشران به‌عنوان تأثیرگذار و ورودی (پیشران دیجیتال محوری و ادغام دانش و مهارت). البته متغیر ادغام دانش و مهارت در ناحیه

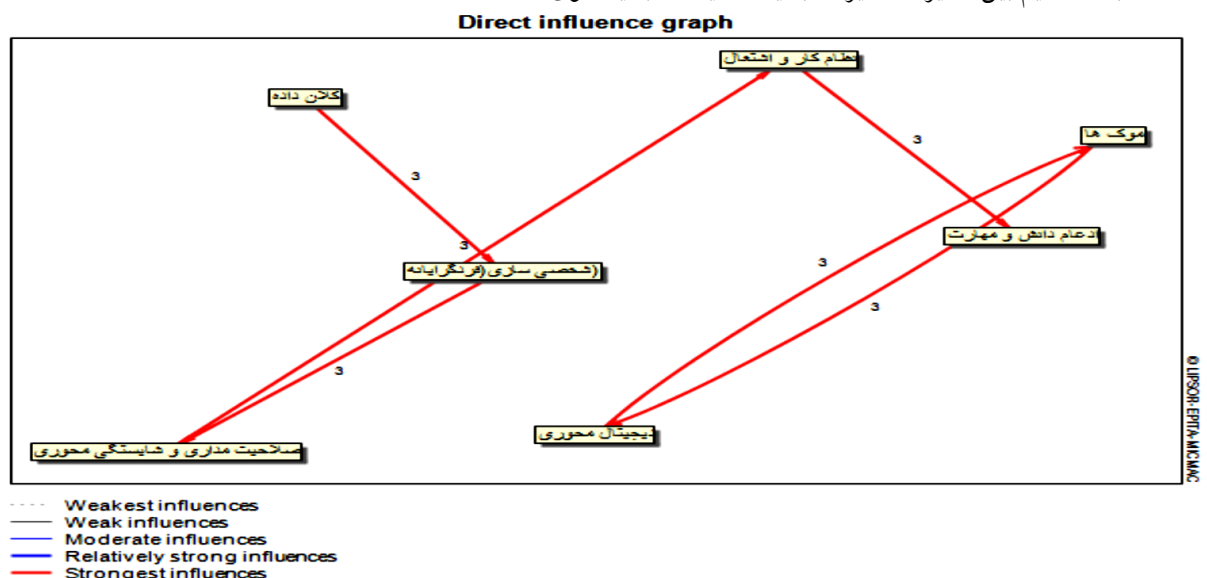
مطابق شکل (۱ و ۲) در اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرها جابه‌جایی خاص و قابل توجهی وجود نداشته و در هر دو نمودار معمولاً متغیرها در ناحیه‌های خود جای گرفته‌اند؛

به‌عنوان متغیرهای وابسته و خروجی شناخته‌شده که تأثیرپذیری بالایی داشته و به عبارتی خروجی سیستم هستند. نکته قابل‌توجه این است که همه‌ی پیشران‌های ضلع شمال شرقی و جنوب شرقی در هر دو نمودار اثر مستقیم و غیرمستقیم به ترتیب دارای بیشترین اثرگذاری و اثرپذیری از همدیگر هستند و این نشان‌دهنده اهمیت بالای این پیشران‌ها در آینده سیستم آموزش دانشگاهی ایران در فضای انقلاب صنعتی چهارم است و این در نمودارهای ۱ و ۲ کاملاً مشهود است.

جنوب غربی قرار گرفته اما متمایل به متغیر تأثیرگذار و ورودی دارد که ما آن را به‌عنوان متغیر تأثیرگذار انتخاب نمودیم. در قسمت شمال شرقی تعداد ۳ پیشران دوجبهی (ریسک: «آموزش و یادگیری شخصی‌سازی‌شده»، و «کلان‌داده» و هدف: «موک» وجود دارد). در ضلع جنوب غربی پیشران «همگرایی علوم» به‌عنوان متغیر مستقل قابل حذف وجود دارد که تأثیرگذاری و تأثیرپذیری نداشته و ارتباط کمی با سیستم دارد و می‌توان از آن چشم‌پوشی کرد. در قسمت جنوب شرقی نمودارها، تعداد ۳ پیشران (نظام شبکه‌ای و مشارکت محوری، صلاحیت‌مداری و شایستگی محوری، و نظام کار و اشتغال)

نمودار ۱.

نقشه روابط مستقیم بین متغیرها (تأثیرات بسیار ضعیف تا بسیار قوی)

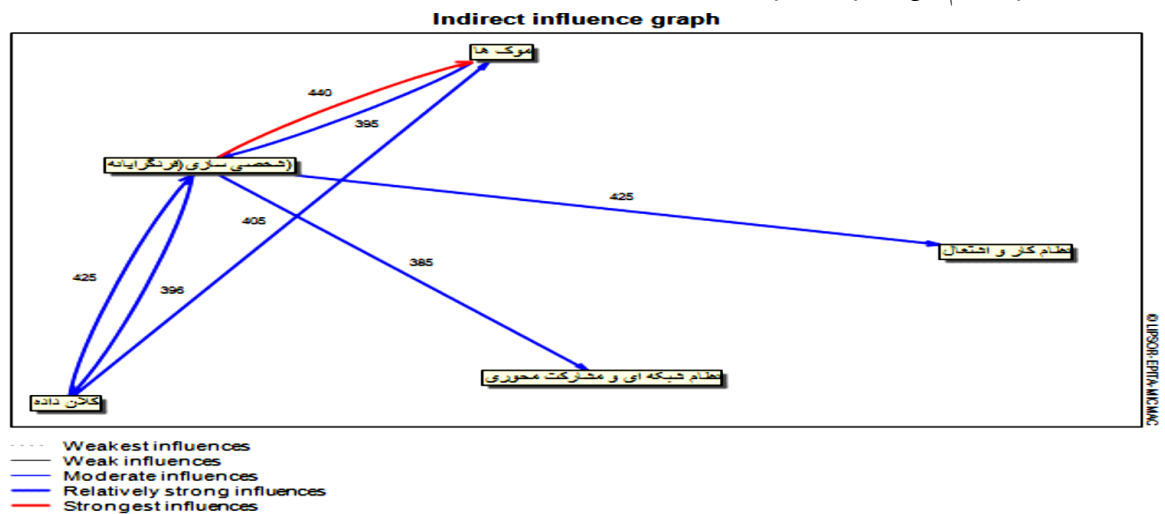


متغیرها هستند. دیجیتال‌محوری و موک دارای رابطه دوسویه هستند.

نمودار ۱ نشان از شدت تأثیرگذاری و تأثیرپذیری مستقیم متغیرها در سطح ۰.۱۰/ دارد. متغیرهایی مانند دیجیتال‌محوری و شخصی‌سازی دارای شدیدترین تأثیرگذاری مستقیم بر دیگر

نمودار ۲.

نقشه روابط غیرمستقیم بین متغیرها (تأثیرات بسیار ضعیف تا بسیار قوی)



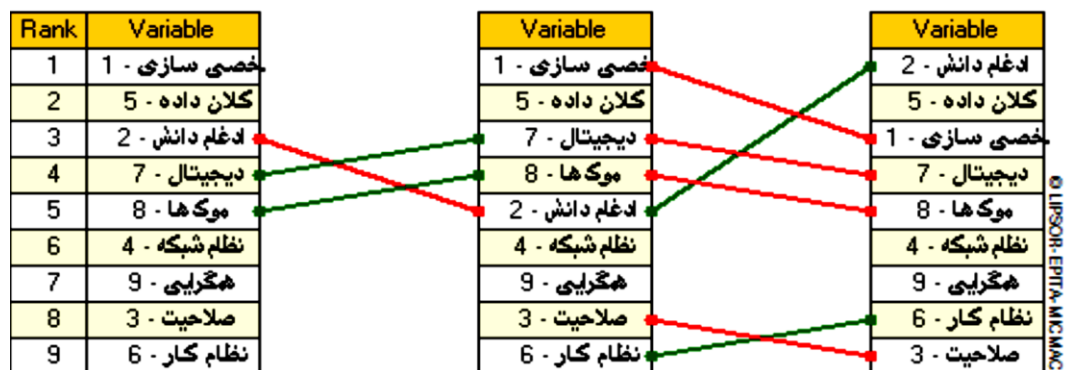
برحسب ماتریس اثرگذاری و اثرپذیری هر یک از پیشران‌ها با استفاده از تحلیل اثرهای مستقیم و غیرمستقیم، نتایج نشانگر آن بود که تفاوت چندانی در بین جایگاه پیشران در هر یک از تحلیل‌ها وجود نداشته است، اما یکی دیگر از خروجی‌های تحلیل اثر متقابل نرم‌افزار میک‌مک، تعیین پیشران‌های دارای بیشترین اثرگذاری است. بر این اساس رتبه‌بندی پیشران‌ها بر مبنای تحلیل اثرات مستقیم و غیرمستقیم (شکل ۴) ارائه می‌گردد.

نمودار ۲ نشان از شدت تأثیرگذاری و تأثیرپذیری غیرمستقیم متغیرها در سطح ۱۰٪ درصد دارد. این گراف دارای دو خط قرمز و آبی است که انتهای خط با یک پیکان نشان داده شده است و آن بیانگر جهت اثرگذاری متغیر است. بدین ترتیب متغیر «آموزش و یادگیری شخصی‌سازی شده» با شدت حداکثری به‌طور غیرمستقیم بر مودک‌ها تأثیرگذار بوده و متغیرهای «نظام کار و اشتغال» و «نظام شبکه‌ای و مشارکت محوری» با شدت متوسطی از دیگر عوامل تأثیرپذیر بوده‌اند.

شکل ۳.

رتبه‌بندی پیشران‌ها بر مبنای میزان تأثیر مستقیم، غیرمستقیم و بالقوه

Sort by influences



سایر متغیرها دارند، ماهیتی محیطی داشته و توسط انسان قابل کنترل نیستند. بر متغیرهای وابسته و خروجی سیستم به شدت اثر می‌گذارند. در پژوهش‌های Eleyyan (2021)؛ Motta Reis (2020)؛ Grinshkun, & Osipovskaya (2020)؛ Savic (2020)؛ نبی‌پور (۱۳۹۷: ۱۳۰)؛ رشیدی و Shahrroom (2017)؛ Grand-Clement (۱۴۰۱)؛ رشیدی and Hussin (2018)؛ بر این دو متغیر به عنوان عوامل شکل دهنده آینده آموزش دانشگاهی تأکید دارند. مؤسسه‌های HolonIQ (2020) و OECD (2019) تمرکز بر مهارت‌های آینده را یکی از پایه‌های تغییر در آموزش عالی می‌دانند. یکی از این تغییرات، تغییر در صلاحیت و شایستگی دانشجویان متناسب با بازار کار آینده است.

ب) پیشران‌های دوجبه‌ای: این قسمت دارای دو وجه ۱- پیشران‌های ریسک؛ آن‌هایی که بالای خط قطری ناحیه شمال شرقی قرار می‌گیرند. شامل «آموزش و یادگیری شخصی سازی شده» و «کلان داده» است. ویژگی آن‌ها تأثیرگذاری و تأثیرپذیری بالا بوده و ظرفیت تبدیل شدن به بازیگران کلیدی را دارند. سیستم‌های آموزش دانشگاهی کشورهای جهان کمتر می‌توانند آن‌ها را کنترل کنند. قدرت راهبردی بالاتری را بر برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی دانشگاه‌ها اعمال می‌کنند. به طور کلی آینده سیستم آموزش دانشگاهی ایران در فضای انقلاب صنعتی چهارم تا حدود زیادی در گرو این متغیرها است. ۲- پیشران هدف؛ شامل متغیر «موک‌ها» است. با استفاده از این پیشران می‌توان تغییراتی را در جهت تکامل سیستم آموزش دانشگاهی ایران هدایت کرد. با دست‌کاری این متغیر، سیستم آموزش دانشگاهی ایران تغییرات روبه رشدی در پیش خواهد گرفت (Downes, 2014). خصوصیات کلیدی موک (آموزش‌های آزاد آنلاین گسترده) را در چهار اصل؛ استقلال یادگیرنده، تنوع، تعامل و باز بودن می‌داند؛ بنابراین می‌توان آن را به عنوان یکی از محرک‌های تغییر و ایجاد فرصت‌های برابر در آموزش دانشگاهی نام برد (درتاج و همکاران، ۱۳۹۵).

بر اساس نتایج شکل ۴ می‌توان گفت که متغیرهای «آموزش و یادگیری شخصی سازی شده»، «کلان داده» و «ادغام دانش و مهارت» به ترتیب در رتبه اول تا سوم تأثیرگذاری مستقیم قرار داشته و بیشترین سهم را در ارتباط با آینده نظام آموزش دانشگاهی در فضای انقلاب صنعتی چهارم ایفا می‌کنند. در قسمت وسط شکل (۴) متغیرهای «آموزش و یادگیری شخصی سازی شده»، «کلان داده» و «دیجیتال محوری» به ترتیب در رتبه اول تا سوم تأثیرگذاری غیرمستقیم و همین‌طور متغیرهای «ادغام دانش و مهارت»، «کلان داده» و «آموزش و یادگیری شخصی سازی شده» به ترتیب در رتبه اول تا سوم تأثیرگذاری بالقوه قرار گرفتند (سمت راست شکل). در این تحلیل نکته قابل توجه این است که هر سه متغیر یادشده با کمی جابه‌جایی در هر سه قسمت تأثیرگذاری، رتبه‌های یک تا سه کسب نموده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

آینده‌نگری تلاشی نظام‌مند برای نگاه راهبردی و بلندمدت به آینده در حوزه‌های مختلف زندگی شخصی و سازمانی است. افراد و سازمان‌ها را از غافلگیری در برابر جهان پیچیده و سرشار از عدم قطعیت و ابهام محافظت می‌کند (بیگی‌ریزی و همکاران، ۱۳۹۷). در این راستا پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تحلیل ساختاری پیشران‌های مؤثر بر آینده نظام آموزش دانشگاهی ایران در فضای انقلاب صنعتی چهارم انجام گردید.

نتایج پژوهش در پاسخ به سؤال اول نشان از شناسایی ۹ پیشران: «آموزش و یادگیری شخصی سازی شده»، «کلان داده»، «دیجیتال محوری»، «ادغام دانش / مهارت»، «نظام شبکه‌ای و مشارکت محوری»، «صلاحیت‌مداری و شایستگی محوری»، «نظام کار و اشتغال»، «همگرایی علوم» و «موک» داشت.

نتایج پاسخ به سؤال دوم و سوم پژوهش نشان داد: الف) پیشران‌های اثرگذار و ورودی: شامل «دیجیتال محوری و ادغام دانش / مهارت» است. این پیشران‌ها اثرگذاری بالایی بر آینده سیستم آموزش دانشگاهی ایران و

خاصی است. استراتژی‌هایی مانند؛ تجدیدنظر در مدیریت کلاس درس، کلاس درس معکوس، یادگیری پروژه‌محور، کارگروهی مؤثر، دادن بازخورد قوی، فراشناخت به مفهوم خودتنظیمی، کارنامه دانشجویی و یادگیری تجربی (Unesco, 2017). دارای ابعاد: الف) یادگیری یادگیرندگان بر اساس اهداف روشن مبتنی بر شایستگی‌ها بوده نه اینکه از قبل تهیه‌شده و محدود به زمان و مکان خاص. ب) مسیرهای یادگیری متناسب با نیازهای افراد ایجاد می‌شود. ج) یادگیرندگان با استفاده از بسترهای انطباقی مبتنی بر فناوری می‌توانند بر مسیرهای یادگیری خود کنترل داشته باشند (Dishon, 2017). در پژوهش آینده‌نگرانه مؤسسه OECD (2019) آمده است، آینده برنامه درسی و آموزشی دانشگاهی از یک ساختار منعطف‌تر، شخصی‌شده و مشارکت‌جویانه‌تر برخوردار خواهد بود؛ بنابراین؛ آموزش و یادگیری شخصی‌سازی‌شده یکی از راهبردهایی است که می‌تواند ما را در عصر هوشمندی حمایت نماید.

کلان‌داده: بسیاری از اندیشمندان معتقدند که انقلاب کلان‌داده با ویژگی‌های حجم، سرعت، تنوع، ارزش، تغییرپذیری، قابلیت مصورسازی و درستی در حال وقوع است. انقلابی که نحوه‌ی آموزش و یادگیری، تولید علم و دانش، تجارت و تولید ثروت و در افق کلان، قواعد حاکم بر حیات انسان کمال‌گرا را تغییر می‌دهد (Stevens et Miller, 2010؛ al., 2018). فضایی را برای ظهور نظریه‌های جامع‌تر، رویکردها و روش‌های تحقیق جدید و شکلی همگراتر و پایدارتر از علم بشری گشوده است (ضرغام بروجنی و فرخیان، ۱۴۰۰).

دیجیتال‌محوری: یکی از پیشایندهای عصر دیجیتال، تحول در آموزش است. این تحول فقط محدود به ابزارهای فناورانه نیست، بلکه تمرکز بر نوآوری در سازوکارها و برنامه‌های آموزشی، بر ارتقای سواد دیجیتال، و استفاده از محتواها و پلتفرم‌های دیجیتال برای آموزش و یادگیری است. در آموزش دیجیتال ترکیبی خوشایند و متوازن از دو محیط فیزیکی و الکترونیکی (آنلاین و آفلاین) فراهم می‌گردد تا ذی‌نفعان

ج) پیشران «همگرایی علوم»، به‌عنوان متغیر مستقل و قابل حذف شناخته‌شده که ویژگی تأثیرگذاری و تأثیرپذیری نداشته و ارتباط کمی با سیستم دارد و می‌توان از آن چشم‌پوشی کرد. این پیشران تأثیری در توقف و یا تغییر جهت دیگر پیشران‌ها نداشته و بیشتر نقش تنظیم‌کننده دارد. به عبارتی این پیشران ضعیف بوده و تأثیر چندانی در آینده نظام آموزش دانشگاهی ندارد.

د) پیشران‌های اثرپذیر و وابسته: شامل متغیرهای «نظام شبکه‌ای و مشارکت‌محوری»، «صلاحیت‌مداری و شایستگی‌محوری»، و «نظام کار و اشتغال» بوده و به‌عنوان خروجی سیستم شناخته‌شده که تأثیرپذیری بالایی از دیگر متغیرها داشته است. این پیشران‌ها به‌شدت از پیشران‌های دوجهی تأثیرپذیر بوده است؛ یعنی هر چه سیستم آموزش دانشگاهی ایران از رویکردهای سنتی دور شده و به سمت دیجیتالی حرکت نماید، رویکردهای آموزشی شکلی از شخصی‌گرایانه، آزاد و آنلاین و پاسخگو به ذی‌نفعان پیدا می‌کند، بدین ترتیب دانشجویان می‌توانند صلاحیت‌ها و شایستگی‌های منحصری را برای دنیای کار و اشتغال انقلاب صنعتی چهارم به دست آورند؛ زیرا آینده کار و آموزش ارتباط نزدیکی با هم دارند؛ و ماهیت این دو تغییر خواهند کرد (Reaves, 2019؛ Savic, 2020 و مهرعلیزاده، ۱۴۰۱).

اقدام نهایی در تحلیل ساختاری ماتریس، طبقه‌بندی و رتبه‌بندی پیشران‌ها بود که نتایج آن پیشران‌های کلیدی را مشخص نمود. پیشران‌های کلیدی عبارت‌اند از: «آموزش و یادگیری شخصی‌سازی‌شده»، «کلان‌داده» و «دیجیتال‌محوری». همان‌طور که در قسمت‌های توضیحی بالا بیان شد، این سه پیشران کلان و جهانی از مهم‌ترین پیشران‌های تأثیرگذار بوده و می‌توانند سیستم آموزش دانشگاهی ایران را در فضای انقلاب صنعتی چهارم تحت تأثیر قرار دهند. به عبارتی سیستم آموزش دانشگاهی ایران را از حالت سنتی به سمت دیجیتالی و متناسب با انقلاب صنعتی چهارم حرکت نمایند.

آموزش و یادگیری شخصی‌سازی‌شده: آموزش شخصی‌سازی‌شده فلسفه‌ای است که مستلزم استراتژی‌های

لازم است اشاره شود، انجام پژوهش حاضر چون به‌صورت تکنیک دلفی و رفت و برگشتی با خبرگان بوده است برخی از آنان به علت مشغله کاری همکاری لازم در انجام تحقیق نداشته و این موجب جابه‌جایی در انتخاب برخی از خبرگان گردید و محدودیت در گردآوری داده‌ها را به دنبال داشت.

سیاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته مدیریت آموزشی دانشگاه شهید چمران اهواز است. از گروه مدیریت آموزشی دانشگاه شهید چمران اهواز و کلیه آینده‌پژوهان آموزش عالی مؤسسات و دانشگاه‌های دولتی شهر تهران که در انجام مصاحبه ما را یاری نمودند، کمال تشکر و سپاسگزاری می‌گردد.

تعارض منافع

در این پژوهش تعارض منافع وجود ندارد.

منابع

- بیگی‌ریزی، م.، شاه‌طالبی، ب.، و یارمحمدیان، م. (۱۳۹۷).
تعالی‌گرایی، پیشران بودن و ارزش‌آفرینی؛ صلاحیت‌های
محوری مدیران در دانشگاه‌های آزاد اسلامی آینده (یک
مطالعه کیفی). پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲،
(ویژه‌نامه)، ۲۸۷-۳۱۳.
http://www.jiera.ir/article_65001.html?lang=en
حاتمی، ج. (۱۳۹۵). چالش آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های
ایران: یک مطالعه کیفی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۰،
(۳۲)، ۲۳۴-۲۷۳.
<https://dorl.net/dor/20.1001.1.23831324.1395.1.032.11.8>
خدامی، م.، معینی، ح.، شراهی، ا.، و جهرمی، ف. (۱۴۰۱). طراحی
سناریوهای آینده آموزش عالی ایران. آموزش عالی ایران،
(۱)۱۴، ۱۱۴-۱۳۰.
<http://dorl.net/dor/20.1001.1.20088000.1401.1.4.1.6.7>

آموزش دانشگاهی احساس بهتری کسب نمایند. عصر دیجیتال فرصت‌های بالقوه‌ای را در سیستم آموزش ایجاد می‌نماید. دسترسی همگانی به آموزش، امکان مراجعه غیرحضوری به دانشگاه، ارائه دروس بیشتر، امکان آموزش و یادگیری مادام‌العمر برای بزرگسالان به‌ویژه کارگران دانشی، تعامل بیشتر بین جامعه‌ی یادگیرنده، تغییر در عملکردهای استادان (علاوه بر خلق دانش، آن‌ها می‌توانند با یادگیرندگان خود هم‌آموز شوند)، آموزش و یادگیری را ورای محدودیت‌های زمانی، مکانی و فضایی امکان‌پذیر می‌نماید (شامی زنجانی و همکاران، ۱۴۰۱: ۹). به همین خاطر دانشگاه‌ها و اجتماعات علمی سراسر دنیا در حال طراحی مدل‌ها و ساختارهای نوین آموزشی هستند که دانشجویان را از فضای خصوصی کلاس درس در بسته و سستی بیرون بیاورند و آن‌ها را در **همدارهای** مشارکتی و آزاد، فضای مجازی، میدان‌های عمومی و زیست‌کره وارد سازند (Rifkin, 2014؛ زرگریان، ۱۳۹۹: ۲۴۰) و این در بستر انقلاب دیجیتال اتفاق خواهد افتاد.

مطابق روش تحلیل تفسیری-ساختاری میک‌مک در بخش یافته‌ها نتیجه می‌گیریم عوامل «آموزش و یادگیری شخصی‌سازی‌شده»، «کلان‌داده‌ها» «رویکرد آموزشی موک» و «ادغام دانش و مهارت» پیشران‌های کلیدی و شکل‌دهنده به وضعیت آینده نظام آموزش دانشگاهی ایران در فضای انقلاب صنعتی چهارم هستند.

در انتها بر اساس نتایج تحقیق پیشنهاد می‌گردد محققان متناسب با پیشران‌های شناسایی‌شده و عوامل کلیدی، طراحی سناریوها و راهبردهای آینده نظام آموزش دانشگاهی ایران موردپژوهش قرار گیرد. همچنین از لحاظ کاربردی بودن، نظام آموزش دانشگاهی ایران تلاش نماید سیستم آموزشی دیجیتال‌محور مبتنی بر عوامل کلیدی و تأثیرگذار «آموزش و یادگیری شخصی‌سازی‌شده»، «کلان‌داده‌ها» «رویکرد آموزشی موک» و «ادغام دانش و مهارت» طراحی نموده تا بتواند پاسخگوی نیازها و انتظارات عصر انقلاب صنعتی چهارم باشد.

<https://dorl.net/dor/20.1001.1.25382241.1398.10.19.3.1>

نبی‌پور، ا. (۱۳۹۷). *دانشگاه‌های نسل سوم در انقلاب صنعتی چهارم*. بوشهر: انتشارات دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی.

References

- Creswell, J.W. (2008). *Research Design: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. London: Sage Publication.
- Downes, S. (2014). *The MOOC of one, Stephen's Web*, [Accessed 10th March 2014].
- Dishon, G. (2017). New Data, old Tensions: Big Data, Personalized Learning, and The Challenges of Progressive Education. *Theory and Research in Education*, 15(3), 272-289, doi.org/10.1177/1477878517735233
- Eleyyan, S. (2021). The future of education according to the fourth industrial revolution. *Journal Educational Technology & Online Learning*, 4(1), 23-30. <http://doi.org/10.31681/jetol.737193>
- Grand-Clement, S. (2017). Digital Learning: Education and Skills in the Digital Age: (Accessed 13 May 2018 at <https://www.rand.org/pubs/coneceedings/CF369.html>).
- Grinshkun, V., & Osipovskaya, E. (2020). Teaching in the Fourth Industrial Revolution: Transition to Education 4.0. *Proceedings of the 4th International Conference on Information of Education and E-learning Methodology: Digital Technologies in Education (IEELM-DTE 2020)*, Krasnoyarsk, Russia, October 6-9.
- Holon, I. Q. (2021). Global learning landscape: mapping the future of education. Available at: <https://www.globallearninglandscape.org>
- Hsu, C. H. & Sandford, B. A. (2008). The Delphi technique: making sense of consensus. Available from: <http://pareonline.net/pdf/v12n10.pdf>.
- Kim, J. R. (2017). Look inside the Republic of Korea's classrooms of the future. Retrieved from <http://news.itu.int/education-4th-industrial-revolution-look-inside-republic-koreas-classroomsfuture/>
- Mamadou, G., & Ernesto, E. (2020). University 4.0: The Industry 4.0 paradigm applied to Education. IX Congress Nacional de Technologies in Education, <https://hal-univ-pau.archives-ouvertes.fr/hal-02957371>
- Miller, H. J. (2010). The Data avalanche is here. Shouldn't we be digging? *Regional Science*, 50 (1), 181-201. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9787.2009.00641.x>
- Motta Reis, J. S., Costa, A. C., Espuny, M., & Batista, W. J. (2020). Education 4.0: Gaps Research between School Formation and Technological Development. *Springer Nature Switzerland, 17th International Conference on Information Technology-New Generations, Advances in Intelligent Systems and Computing* 1134, https://doi.org/10.1007/978-3-030-43020-7_55

رشیدی، ز.، و رشیدی، ح. (۱۴۰۱). مدلی برای رتبه‌بندی گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های ایران. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۶(۵۷)، ۲۰-۵.

<https://dorl.net/dor/20.1001.1.23831324.1401.16.57.1.0>

ریفکین، ج. (۲۰۱۴). *هزینه نهایی صفر؛ طلوع اینترنت اشیا و هم‌آرهای مشارکتی، افول سرمایه‌داری*، ترجمه سعید زرگریان (۱۳۹۹). انتشارات نشر آموخته.

درتاج، ف.، زارعی زوارکی، ا.، علی آبادی، خ.، فرج‌اللهی، م.، و دلاور، ع. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش از راه دور مبتنی بر موبایل بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۰(۳۵)، ۲۰-۱. <https://dorl.net/do/20.1001.1.23831324.1395.10.35.1.0>

شامی زنجانی، م.، اسدی، محسنه.، و نبی، ف. (۱۴۰۱). *دانشگاه دیجیتال: چارچوبی کاربردی برای تحول دانشگاه‌ها در عصر دیجیتال*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

ضرغام بروجنی، ح.، و فرخیان، ف. (۱۴۰۰). *کلان‌داده‌ها و گذار پارادایمی در پژوهش‌های اجتماعی. مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، ۱۴ (۱)، ۳۳-۱. doi.org/10.22035/isih.2022.4588.4541

قاسمی، ح.، و گروه مؤلفین. (۱۴۰۰). *مرجع پژوهش، تهران: انتشارات اندیشه آرا، چاپ دوم*.

محمدپور، س.، سالارزهی، ح.، کاملیان، ا.، یعقوبی، ن.، و مهدی، م. (۱۴۰۰). *شناسایی و تحلیل پیشران‌های راهبردی دانشگاه کارآفرین با بهره‌گیری از رویکرد تحلیل تأثیرات متقابل*. *آموزش مهندسی ایران*، ۲۳ (۸۹)، ۱۳۳-۱۵۶. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.16072316.1400.23.89.7.7>

مهرعلیزاده، ی. (۱۴۰۱). *بررسی مهارت‌های بازار کار و آموزش فنی و حرفه‌ای در عصر انقلاب صنعتی چهارم: با تحلیلی بر نظام آموزش فنی و حرفه‌ای ایران*. *مهارت‌آموزی*، ۱۱ (۴۱)، ۱۶۴-۱۴۰. <https://sid.ir/paper/1017707/fa.164-140>

معتمدی، ا.، یمنی دوزی سرخابی، م.، خورسندی طاسکوه، ع.، و عارفی، م. (۱۳۹۸). *طراحی الگوی اصلاح ساختار رویکرد میان‌رشته‌ای در حوزه علوم پایه در دانشگاه‌ها با تأکید بر پایداری توسعه ملی: یک مطالعه داده بنیاد*. *مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۱۰(۱۹)، ۶۴-۴۱.

- Indonesian Technical Vocational Education and Association.*
- Savic, M. (2020). the down of the academic revolution: an individual contribution to shaping the future of universities". *world futures review*, 12 (4), 385-395.
- Schwab, K. (2016). *The fourth industrial Revolution*. Retrieved March 3, 2017 from <https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-Schwab>.
- Unesco. (2017). Training Tools for Curriculum Development, IBE/2017/OP/CD/04 Training Tools for Curriculum Development: Personalized Learning © Cover Photo: UNESCO/Paul Highnam.
- Yang, C. (2019). The Fourth Industrial Revolution, Aging Workers, Older Learners, and Lifelong Learning. Adult Education Research Conference. Conference Proceeding. Buffalo, New York. Retrieved from <https://newprairiepress.org/aerc/2019/papers/35/>
- OECD. (2019). the future of education and skills education 2030. www.oecd.org/education/2030-project
- Reaves, J. (2019). 21st Century Skills and the Fourth Industrial Revolution: A critical Future Role for Online Education. *International Journal on Innovations in Online Education*, 3(1), 1-21. DOI: 10.1615/IntJInnovOnlineEdu.2019029705
- Rifkin, J. (2014). *The Third Industrial Revolution*, translated by Masoud Elhami (2018). Publications of Toss.
- Shahroom, A. A., & Hussin, N. (2018). Industrial Revolution 4.0 and Education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(9), 314–319. DOI: 10.6007/IJARBSS/v8-i9/4593
- Samani, M. (2018). Vocational Education in the Era of Industry 4.0: An Indonesian Case. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, V 201. *International Conference on*



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 61, 2023
Pp. 22-32

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article History:
Received May 20, 2023
Received In Revised Form
June 25, 2023
Accepted July 11, 2023
Published Online July 23,
2023

Keywords:
Flipped Instruction,
Cognitive Maturity,
Innovativeness,
Mental Engagement,
Disposition toward Critical
Thinking

The Effectiveness of Flipped Instruction Method on Disposition Toward Critical Thinking of Students

Ali Sheykholeslami^{1✉}  | Esmail Sadri Damirchi²  | Fatemeh Mohammadi³ 

1. *Corresponding Author*, Associate Professor, Department of Counseling, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. E-mail: a_sheikholslami@yahoo.com
2. Associate Professor, Department of Counseling, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. E-mail: e.sadri@uma.ac.ir
3. M.A. of Educational Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. E-mail: f.mohammadi96@gmail.com

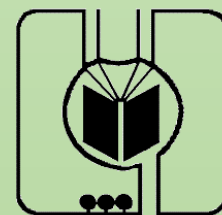
ABSTRACT

The current research was conducted with the aim of determining the effectiveness of flipped instruction method on disposition toward critical thinking (innovativeness, cognitive maturity and mental engagement) of students. The research method was semi-experimental with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population of the research was made up of all the female students of the ninth grade of the first period of high school in the academic year of 2020-2021. To select the sample, first, using the available sampling method, two schools were selected from among the first secondary schools. Then, a 9th grade class was selected from each school and using random sampling method, the students of one of the classes were determined as the experimental group and the students of the other class as the control group. The students of the experimental group were taught using the flipped instruction method. Ricketts' (2003) critical thinking disposition questionnaire was used to collect data. The data were analyzed using the statistical method of analysis of covariance. The findings showed that the flipped instruction method was effective on disposition toward critical thinking (innovativeness, cognitive maturity and mental engagement) of students and increased the disposition toward critical thinking (innovativeness, cognitive maturity and mental engagement) of students in experimental group. Therefore, the research hypothesis was confirmed ($p < 0.01$). According to the results of this research, it can be concluded that the use of the flipped instruction method by teachers can be effective in increasing the disposition toward critical thinking (innovativeness, cognitive maturity and mental engagement) of students, and as a result, it can lead to better performance of students. In fact, the reverse education method is an effective way of teaching and learning in the world, which should become part of the comprehensive lifelong learning system in schools.

Cite this article: Sheykholeslami, A., Sadri Damirchi, E., & Mohammadi, F. (2023). The Effectiveness of Flipped Instruction Method on Disposition Toward Critical Thinking of Students. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(61), 22-32. <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.401404.2988>



© The Author(s) **Publisher:** Iranian Educational Research Association
DOI: <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.401404.2988>



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۱، ۱۴۰۲
ص ۳۲-۲۲

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۷۸۳-۲۳۴۱

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۰۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۴/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۲۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۵/۰۱

واژه‌های کلیدی:

آموزش معکوس،

بلوغ شناختی،

خلاقیت،

درگیری ذهنی،

گرایش به تفکر انتقادی

اثربخشی روش آموزش معکوس بر گرایش به تفکر انتقادی دانش‌آموزان

علی شیخ‌الاسلامی^۱ | اسماعیل صدری دمیرچی^۲ | فاطمه محمدی^۳

۱. نویسنده مسئول: دانشیار، گروه مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی. رایانامه:

a_sheikholslami@yahoo.com

۲. دانشیار، گروه مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی. رایانامه: e.sadri@uma.ac.ir

۳. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی. رایانامه: f.mohammadi96@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر، با هدف تعیین اثربخشی روش آموزش معکوس بر گرایش به تفکر انتقادی (خلاقیت، بلوغ شناختی و درگیری ذهنی) دانش‌آموزان انجام گرفت. روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه‌ی آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی نهم دوره‌ی اول متوسطه در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ تشکیل دادند. برای انتخاب نمونه، ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، دو مدرسه از میان مدارس دوره‌ی اول متوسطه انتخاب شدند. سپس، از هر مدرسه یک کلاس پایه‌ی نهم انتخاب و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی، دانش‌آموزان یکی از کلاس‌ها به‌عنوان گروه آزمایش و دانش‌آموزان کلاس دیگر به‌عنوان گروه کنترل تعیین گردیدند. به دانش‌آموزان گروه آزمایش با استفاده از روش معکوس، آموزش داده شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌ی گرایش به تفکر انتقادی (Ricketts (2003) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از روش آماری تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که روش آموزش معکوس بر گرایش به تفکر انتقادی (خلاقیت، بلوغ شناختی و درگیری ذهنی) دانش‌آموزان اثربخش بوده و باعث افزایش گرایش به تفکر انتقادی (خلاقیت، بلوغ شناختی و درگیری ذهنی) دانش‌آموزان گروه آزمایش شده است؛ بنابراین، فرضیه‌ی پژوهش مورد تأیید قرار گرفت ($p < 0/01$). با توجه به یافته‌ی به‌دست‌آمده از این تحقیق می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که به‌کارگیری روش آموزش معکوس از طرف معلمان خواهد توانست در بالا بردن گرایش به تفکر انتقادی (خلاقیت، بلوغ شناختی و درگیری ذهنی) از سوی یادگیرندگان مؤثر باشد و به‌موجب آن منجر به عملکرد مؤثرتر یادگیرندگان گردد. درواقع، روش آموزش معکوس روشی مؤثر در یاددهی و یادگیری در جهانی است که می‌بایست به‌عنوان بخشی از سیستم جامع یادگیری مادام‌العمر در مدارس تبدیل شود.

استناد به این مقاله: شیخ‌الاسلامی، ع.، صدری دمیرچی، ا.، و محمدی، ف. (۱۴۰۲). اثربخشی روش آموزش معکوس بر گرایش به تفکر انتقادی دانش‌آموزان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۱)، ۳۲-۲۲.

<https://doi.org/10.22034/jiera.2023.401404.2988>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

با توجه به تغییرات سریع در جامعه کنونی، دانش‌آموزان به شایستگی‌هایی نیاز دارند تا بتوانند از مطالب کتاب فراتر رفته و محتوای دروس را تحلیل و تفسیر کنند (لطفی و همکاران، ۱۳۹۹). یادگیرندگان در قرن حاضر باید به ۴ مهارت تعاون و همکاری، تعامل، تفکر نوآور و تفکر انتقادی^۱ دست پیدا کنند (Ichsan et al., 2020). یکی از توانایی‌های فکری ارزشمندی که دانش‌آموزان باید در مدارس به دست آورند، ارزیابی شنیده‌ها، خواندن، افکار و باورهای است که در زندگی با آن‌ها مواجه می‌شوند و در مورد آن‌ها تصمیم‌گیری منطقی می‌کنند (حجتی و همکاران، ۱۴۰۰). تفکر انتقادی، تفکر منطقی و استدلالی است که بر تصمیم‌گیری در مورد اینکه چه چیزی را باید باور کرد یا انجام داد متمرکز است. این بدان معناست که تفکر انتقادی از تجربیات روزمره و اشکال مختلف تحقیق، ارزیابی شواهد، استدلال، آزمایش نتایج، تجدیدنظر در مفروضات و تأمل در کل فرآیند ناشی می‌شود (Spector, 2019). به‌کارگیری توانایی‌های تفکر انتقادانه باعث برخورداری شدن از دیدگاه‌های غنی و پویای علاقه‌مندی به اتفاقات، گزینش راهکارهای مؤثر و مدیریت هیجانات در دانش‌آموزان می‌گردد (قدوسیان و همکاران، ۱۴۰۰). با آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی، دانش‌آموزان در ضمن فعالیت‌های فکری، مهارت‌های هضم دانش جدید، ارزیابی، تحلیل و نقد اطلاعات انبوه پیشرو را کسب می‌کنند (شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۵). در مورد تعریف تفکر انتقادی نظر مشخصی موجود نیست. تفکر انتقادی به دو نوع مهارت و گرایش تقسیم می‌گردد. بر اساس تحقیقات گذشته، مهارت‌های تفکر انتقادی شامل مجموعه‌ای از مهارت‌های تفکر سطح بالاتر مانند ارزیابی، استنتاج و تحلیل است. از سوی دیگر، گرایش‌های تفکر انتقادی شامل اعتماد به نفس، ذهن‌آگاهی و حقیقت‌جویی است (Rusmansyah et al., 2019). تحقیقات نشان داده‌اند که با روش آموزش معکوس^۲، می‌توان تفکر انتقادی یادگیرندگان را بالا برد (Munzil et al., 2020).

روش آموزش معکوس یکی از روش‌های آموزشی است که یادگیری و مفهوم‌سازی را افزایش می‌دهد و دامنه تفکر،

خلاقیت و نگاه عمیق به دروس را بالا می‌برد (Muniandy, 2018). آموزش معکوس نوعی از یادگیری ترکیبی است که تدریس را به یک مدل دانش‌آموز-محور تبدیل می‌کند که زمان کلاس را با کاوش در موضوعات عمیق و به وجود آوردن شرایط یادگیری جذاب می‌کند (Mehring, 2016). این روش آموزشی شامل دو مؤلفه تعامل گروهی در کلاس (بحث دانش، پرسش و پاسخ و حل مسئله) و آموزش مستقیم فردی با رایانه خارج از محیط یادگیری است (بهمنی و همکاران، ۱۳۹۶). معلم مطالب را در این روش ضبط می‌کند و به دانش‌آموزان ارائه می‌کند تا دانش‌آموزان در خانه و محیط شخصی خود مطالب را تمرین و مرور و مطالعه کنند و در این شرایط مسئولیت مطالعه بر دوش یادگیرنده است زیرا هدف اصلی کلاس این است که بر کسب دانش تمرکز شود (Liu & Zhao, 2019). این روش هزینه‌های آموزشی را کاهش می‌دهد و دلیل اصلی این رویکرد، افزایش تعامل محتوا، تعامل معلم و دانش‌آموز و بهبود یادگیری است (Chen Hsieh et al., 2017). هدف از این روش تمرکز بر کاربرد مطالب به‌دست‌آمده در محیط یادگیری از جمله کلاس به طریق گفت‌وگو با یاددهنده و یادگیرنده است که این مطالب مهم قبل از کلاس از طریق خود دانش‌آموز کسب شده است (McLean et al., 2016). به‌نوعی روش آموزش معکوس طی دو فرایند عمل می‌کند: مرحله اول مرحله انتقال اطلاعات و مرحله دوم جذب و درونی‌سازی آن است (Jian, 2020). He و همکاران (2016)، هدف از این روش را حذف سخنرانی‌ها بیان کردند و کلاس معکوس را در سه قسمت ۱- یادگیری تحمیلی پیش از ورود به کلاس درس، ۲- یادگیری عمقی، مرور و به کار بستن در محیط کلاسی با متدهای متنوع و جدید، ۳- انتقال دادن مطالب آموزشی که مستلزم حضور فراگیران باشد، تعریف کردند. تحقیقات نشان می‌دهد که روش آموزش معکوس نسبت به روش سنتی اثربخش‌تر بوده و منجر به یادگیری بهتر دانش‌آموزان می‌شود (Shih & Huang, 2019; Wu et al., 2019). عناصر روش آموزش معکوس، مانند سخنرانی‌های از پیش ضبط شده و جلسات کلاس درس ساختاریافته، تجربه یادگیری دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد (Awidi & Paynter, 2019). درواقع، روش آموزش معکوس،

روش

روش پژوهش حاضر، نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر پایه نهم دوره اول متوسطه شهرستان مشکین‌شهر در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ تشکیل دادند که ۴۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه، ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، دو مدرسه از میان مدارس دوره اول متوسطه انتخاب شدند. سپس، از هر مدرسه یک کلاس پایه نهم انتخاب و به‌تصادف دانش‌آموزان یکی از کلاس‌ها به‌عنوان گروه آزمایش و دانش‌آموزان کلاس دیگر به‌عنوان گروه کنترل تعیین شدند.

در پژوهش حاضر، دانش‌آموزان گروه آزمایش، ۸ جلسه، هر جلسه به مدت ۹۰ دقیقه، فایل‌های مربوط به درس زبان انگلیسی را در قالب آموزش معکوس دریافت نمودند و دانش‌آموزان گروه کنترل آموزش معمول خود را دریافت کردند. روش اجرا به این صورت بود که محتوای درسی که قرار بود در یک جلسه به دانش‌آموزان آموزش داده شود، پیش‌تر در اختیار آن‌ها قرار گرفت. دانش‌آموزان در خانه یا فضایی به‌غیر از کلاس درس به‌صورت انفرادی محتوای آموزشی موردنظر را با دیدن فیلم، فایل متنی و صوتی و یا هر آنچه معلم برای یادگیری بهتر موضوع جلسه کلاسی در اختیار آن‌ها قرار داده بود، یاد می‌گرفتند و در کلاس درس حاضر می‌شدند. کلاس درس مکانی برای گفتگو بر روی دانسته‌ها بود. رفع اشکال، پرسش و پاسخ و حل تمرین از جمله اتفاقاتی بود که در کلاس درس رخ می‌داد. فعالیت‌هایی که قرار بود در خانه اتفاق بیافتد جایگزین تدریس در کلاس درس شد. ابزار پژوهش عبارت بود از:

پرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی: فرم اصلی پرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی توسط ریکتس در سال ۲۰۰۳ ایجاد شد. این پرسشنامه دارای ۳۳ ماده و شامل ۳ زیرمقیاس است. بخش اول شامل ۱۱ ماده برای سنجش میزان خلاقیت^۱ (سؤالات ۱ تا ۱۱)، بخش دوم شامل ۹ ماده برای سنجش بلوغ شناختی^۲ (سؤالات ۱۲ تا ۲۰) و بخش سوم شامل ۱۳ ماده

یک روش یاددهی-یادگیری مؤثر برای بهبود تفکر انتقادی دانش‌آموزان است (Cha & Kim, 2020). ایزدپناه و افضل‌ی (۱۳۹۹)، در پژوهش خود به این یافته رسیدند که با استفاده از کلاس درس معکوس می‌توان به معلمان پیشنهاد کرد که از این روش استفاده کنند تا تفکر انتقادی و عملکرد فراگیران را تقویت نمایند. پژوهش اسدی (۱۳۹۹)، نشان داد که استفاده از روش تدریس معکوس بر توسعه تفکر انتقادی و مؤلفه‌های آن (تفسیر، تحلیل، ارزشیابی، استنباط، توضیح، خودگردانی) مؤثر است. Munzil و همکاران (2020)، در تحقیقی با عنوان روش کلاس درس معکوس به‌عنوان مدلی جدید برای افزایش مهارت‌های تفکر انتقادی در درس شیمی به این نتیجه رسیدند که استفاده از روش کلاس معکوس به‌طور قابل‌توجهی تفکر انتقادی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. پژوهش Koes و همکاران (2020)، نشان داد که مهارت‌های تفکر انتقادی و خودتنظیمی دانش‌آموزان با روش کلاس معکوس افزایش یافت. La Aca و همکاران (2020)، در تحقیقی با عنوان تأثیرات کلاس درس معکوس در مشکلات یادگیری برای بهبود مهارت‌های تفکر منتقدانه، نشان دادند که استفاده از این مدل مهارت‌های تفکر انتقادی دانش‌آموز را بهبود می‌بخشد. Kurnianto و همکاران (2020)، در تحقیقی با عنوان «مهارت‌های تفکر انتقادی و نتایج یادگیری از طریق بهبود در کلاس درس معکوس»، به این نتیجه رسیدند که یادگیری کلاسی معکوس در بهبود توانایی تفکر انتقادی، نتایج یادگیری و انگیزه دانش‌آموزان مؤثر است.

نتایج پژوهش‌های انجام‌شده حاکی از تأثیرگذار بودن آموزش معکوس در تفکر انتقادی است، اما تاکنون پژوهشی به‌منظور بررسی تأثیر آموزش معکوس بر مؤلفه‌های تفکر انتقادی (خلاقیت، بلوغ شناختی و درگیری ذهنی) صورت نگرفته است. به همین منظور، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این سؤال است که آیا آموزش معکوس بر گرایش به تفکر انتقادی (خلاقیت، بلوغ شناختی و درگیری ذهنی) دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد؟

و برای اندازه‌گیری پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ و روش دونیمه کردن استفاده کردند. از نتایج این مطالعه چنین استنباط می‌شود که این ابزار به‌طور کلی از ثبات درونی مطلوبی برخوردار بوده و آلفای این مقیاس در مطالعه پاک‌مهر و همکاران برابر با ۰/۶۸ به دست آمده است. ضریب پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۷۸ به دست آمد.

یافته‌ها

تعداد ۴۰ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه نهم دوره اول متوسطه در این پژوهش شرکت داشتند. در جدول ۱ ویژگی‌های توصیفی متغیرها در دو گروه آزمایش و کنترل آمده است.

برای سنجش درگیری ذهنی^۱ (سؤالات ۲۱ تا ۳۳) است که بر اساس مقیاس ۵ گزینه‌ای لیکرت (کاملاً مخالف = ۱، مخالف = ۲، بدون نظر = ۳، موافق = ۴، کاملاً موافق = ۵) نمره‌گذاری می‌شود. امتیاز پرسشنامه از مجموع نمرات تمامی ماده‌های پرسشنامه به دست می‌آید. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۳۳ تا ۱۶۵ است. نمره بین ۳۳ تا ۶۶ بیانگر تفکر انتقادی ضعیف، نمره بین ۶۶ تا ۹۹ بیانگر تفکر انتقادی متوسط و نمره بالاتر از ۹۹ بیانگر تفکر انتقادی قوی است. روایی و پایایی این پرسشنامه توسط پاک‌مهر، میردورقی، غنایی چمن‌آباد و کرمی (۱۳۹۲) به روش‌های مختلفی اندازه‌گیری شده است. آن‌ها در مطالعه خود برای اندازه‌گیری روایی مقیاس گرایش به تفکر انتقادی از روش روایی سازه، روایی محتوایی و روایی عاملی

جدول ۱.

آماره‌های توصیفی گرایش به تفکر انتقادی (خلاقیات، بلوغ شناختی و درگیری ذهنی) دانش‌آموزان

مرحله	متغیرها	پیش‌آزمون				پس‌آزمون			
		میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
آزمایش	تفکر انتقادی	۹۴/۵۵	۱۰/۴۷	۰/۱۸	۱/۲۸	۱۱۸/۸۰	۱۳/۲۵	۰/۲۶	۰/۲۸
	خلاقیت	۳۱/۰۰	۵/۲۵	۰/۶۰	۰/۴۳	۳۹/۶۵	۴/۶۹	۰/۴۱	-۰/۴۷
	بالندگی	۲۵/۷۵	۳/۲۳	-۰/۰۳	۰/۴۶	۳۰/۸۰	۴/۷۲	۰/۱۳	-۰/۰۴
	تعهد	۳۷/۸۰	۴/۲۱	-۰/۸۸	۱/۲۳	۴۸/۲۰	۴/۹۲	-۰/۱۵	-۰/۲۴
کنترل	تفکر انتقادی	۹۲/۹۰	۲۱/۴۱	۰/۳۹	-۰/۵۴	۹۲/۷۵	۱۸/۶۹	۰/۱۱	-۰/۸۷
	خلاقیت	۳۰/۹۰	۷/۸۷	۰/۶۷	-۰/۵۰	۳۰/۰۵	۷/۳۳	۰/۶۸	-۰/۱۵
	بالندگی	۲۵/۳۰	۶/۳۲	۰/۱۴	۰/۲۴	۲۵/۷۰	۵/۶۹	-۰/۲۰	-۰/۰۷
	تعهد	۳۶/۷۰	۷/۷۸	۰/۲۰	-۰/۷۶	۳۷/۰۰	۶/۸۱	-۰/۳۳	-۰/۹۹

همان‌طور که در جدول ۱، مشاهده می‌شود میانگین متغیر گرایش به تفکر انتقادی (خلاقیات، بلوغ شناختی و درگیری ذهنی) دانش‌آموزان گروه آزمایش در پس‌آزمون، نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافته است. البته بررسی معناداری این تفاوت‌ها نیاز به تحلیل دارد که در ادامه مورد بررسی قرار می‌گیرد.

برای بررسی اثربخشی آموزش معکوس بر نمره کل گرایش به تفکر انتقادی دانش‌آموزان از تحلیل کوواریانس تک‌متغیری استفاده شد. در تحلیل کوواریانس رعایت برخی مفروضات (مانند نرمال بودن توزیع داده‌ها، همگن بودن شیب خط

رگرسیون و همگن بودن واریانس‌های خطا) ضروری است؛ بنابراین، ابتدا این مفروضات مورد بررسی قرار گرفتند. با توجه به این‌که مقدار چولگی و کشیدگی مشاهده‌شده در محدوده (۲، -۲) قرار داشت، پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها تأیید شد. همچنین مفروضه همگنی شیب خط رگرسیون و نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌های خطا نیز تأیید شدند. به همین دلیل از تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای مقایسه میانگین نمره کل گرایش به تفکر انتقادی دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه کنترل در پس‌آزمون استفاده شد؛ که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲.

تحلیل کوواریانس تک متغیری برای مقایسه میانگین نمره های گرایش به تفکر انتقادی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
تفکر انتقادی	پیش آزمون	۸۲۸۰/۷۹	۱	۸۲۸۰/۷۹	۱۸۱/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۸۳
	گروه	۶۰۳۸/۶۹	۱	۶۰۳۸/۶۹	۱۳۲/۰۴	۰/۰۰۱	۰/۷۸
	خطا	۱۶۹۲/۱۷	۳۷	۴۵/۷۴			

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می شود، نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری نشان می دهد با کنترل اثرات پیش آزمون بین دو گروه آزمایش و کنترل از نظر میزان گرایش به تفکر انتقادی ($F=132/04$, $p<0/01$)، تفاوت معناداری وجود دارد و مشخص می شود که روش آموزش معکوس بر گرایش به تفکر انتقادی اثربخش بوده است.

برای بررسی اثربخشی آموزش معکوس بر مؤلفه های گرایش به تفکر انتقادی (خلاقیت، بلوغ شناختی و درگیری ذهنی) دانش آموزان از تحلیل کوواریانس چند متغیری، پس از

تأیید مفروضه های آن مانند نرمال بودن توزیع داده ها، همسانی ماتریس های واریانس-کوواریانس و همگنی واریانس های خطا استفاده شد. مفروضه نرمال بودن داده ها بر مبنای میزان کجی و کشیدگی توزیع نمره ها تأیید شد. نتایج آزمون باکس برای بررسی مفروضه همسانی ماتریس های واریانس-کوواریانس: $P>0/05$ و نتایج آزمون لوین برای بررسی مفروضه همگنی واریانس های خطا: $P>0/05$ نیز مفروضه ها را تأیید کرد. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳.

تحلیل کوواریانس چند متغیری برای مقایسه میانگین نمره های مؤلفه های گرایش به تفکر انتقادی (خلاقیت، بلوغ شناختی، درگیری ذهنی)

آزمون ها	مقادیر	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
اثر پیلاپی	۰/۸۷	۷۲/۴۵	۳	۳۳	۰/۰۰۱	۰/۸۷
لامبدای ویلکز	۰/۱۳	۷۲/۴۵	۳	۳۳	۰/۰۰۱	۰/۸۷
اثر هتینگ	۶/۵۹	۷۲/۴۵	۳	۳۳	۰/۰۰۱	۰/۸۷
بزرگ ترین ریشه روی	۶/۵۹	۷۲/۴۵	۳	۳۳	۰/۰۰۱	۰/۸۷

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می شود، نتیجه تحلیل کوواریانس چند متغیری حاکی از آن است که هر چهار آماره معنادار است. از این رو نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری نشان می دهد که روش آموزش معکوس بر ترکیب خطی مؤلفه های گرایش به تفکر انتقادی (خلاقیت، بلوغ شناختی،

درگیری ذهنی) اثربخش بوده است و تفاوت معناداری بین گروه ها وجود دارد؛ بنابراین، با استفاده از تحلیل کوواریانس تک متغیری به بررسی فرضیه های پژوهش پرداخته می شود تا معلوم گردد که تفاوت مشاهده شده در ترکیب خطی، مربوط به کدام مؤلفه است.

جدول ۴.

تحلیل کوواریانس تک متغیری برای مقایسه میانگین نمره های مؤلفه های گرایش به تفکر انتقادی (خلاقیت، بلوغ شناختی، درگیری ذهنی)

مؤلفه ها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
خلاقیت	پیش آزمون	۱۶۳/۳۹	۱	۱۶۳/۳۹	۲۲/۳۸	۰/۰۰۱	۰/۳۹
	گروه	۸۵۵/۸۳	۱	۸۵۵/۸۳	۱۱۷/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۷۷

مؤلفه‌ها	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجزور انا
بلوغ شناختی	خطا	۲۵۵/۵۴	۳۵	۷/۳۰			
	کل	۵۰۹۴۲	۴۰				
	پیش‌آزمون	۱۴۹/۹۱	۱	۱۴۹/۹۱	۱۸/۶۳	۰/۰۰۱	۰/۳۵
	گروه	۲۲۴/۵۲	۱	۲۲۴/۵۲	۲۷/۹۱	۰/۰۰۱	۰/۴۴
درگیری ذهنی	خطا	۲۸۱/۶۰	۳۵	۸/۰۵			
	کل	۷۵۱۸۶	۴۰				
	پیش‌آزمون	۱۹۹/۵۷	۱	۱۹۹/۵۷	۱۹/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۳۵
	گروه	۱۰۵۸/۰۶	۱	۱۰۵۸/۰۶	۱۰۱/۰۳	۰/۰۰۱	۰/۷۵
	خطا	۳۶۶/۵۵	۳۵	۱۰/۴۷			
	کل	۷۵۱۸۶	۴۰				

(۱۳۹۸)، Munzil و همکاران (2020) Koes و همکاران (2020) La Aca و همکاران (2020)، Kurnianto و همکاران (2020)، همسو است.

یافته پژوهش حاضر را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که در روش آموزش معکوس، معلمان و دانش‌آموزان با طرح پرسش‌ها و ارزیابی‌های فراوان در راه کسب تجربه، تلاش می‌کنند تا با ایجاد شبهه، دانش‌آموزان و همکلاسی‌های خود را عمیقاً به تفکر وادارند (صاحب‌یار و همکاران، ۱۳۹۸). در این روش فرصت لازم برای فکر کردن و راهنمایی یادگیرندگان ایجاد می‌شود. در این شرایط، گفت‌وگوهای گروهی و فیدبک معلم به دانش‌آموزان این فرصت را ایجاد می‌کند تا به‌وضوح در مورد ظرفیت‌های تفکر خود تأمل کنند و قضاوت‌های ماهرانه‌ای داشته باشند (Kong, 2014). بیان تجربیات در گروه، موقعیت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا بتوانند بازاندیشی کنند. همچنین ارتباط و تعامل در گروه عامل مؤثری بر یادگیری و خلاقیت آن‌هاست (Murphy & Timmins, 2009). در موقعیت‌های یادگیری معکوس، دانش‌آموزان این فرصت را دارند که رودررو در کلاس تعامل داشته باشند، اما قبل از یادگیری، فعالیت‌های بیشتری را انجام دهند. تهیه فیلم‌های آموزشی قبل از یادگیری، جذاب‌ترین نکته برای بهبود رضایت از یادگیری در دانش‌آموزان است (Culbertson et al., 2017). در این روش آموزشی، یادگیرنده می‌تواند تدریس یاددهنده را قبل از کلاس مشاهده یا گوش دهد و با نگاه انتقادی، ذهن پرسشگر و پیش‌زمینه وارد کلاس

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری نشان می‌دهد با کنترل اثرات پیش‌آزمون بین دو گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه خلاقیت ($F=117/22$, $p<0/01$)، مؤلفه بلوغ شناختی ($F=27/91$, $p<0/01$) و مؤلفه درگیری ذهنی ($F=101/03$, $p<0/01$) تفاوت معناداری وجود دارد. مقایسه میانگین دو گروه در پس‌آزمون هم با توجه به بالاتر بودن میانگین گروه آزمایش در پس‌آزمون (جدول ۱) نشان می‌دهد که روش آموزش معکوس بر مؤلفه‌های تفکر انتقادی (خلاقیت، بلوغ شناختی، درگیری ذهنی) اثر بخش بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی روش آموزش معکوس بر گرایش به تفکر انتقادی (خلاقیت، بلوغ شناختی و درگیری ذهنی) دانش‌آموزان انجام گرفت. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که بین میانگین‌های تعدیل شده دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل از لحاظ گرایش به تفکر انتقادی (خلاقیت، بلوغ شناختی و درگیری ذهنی) تفاوت معناداری وجود دارد. بدین‌صورت که روش آموزش معکوس باعث افزایش قابل‌توجهی در گرایش به تفکر انتقادی (خلاقیت، بلوغ شناختی و درگیری ذهنی) دانش‌آموزان گروه آزمایش شده بود؛ بنابراین، فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار گرفت. یافته پژوهش حاضر در این زمینه به‌نوعی با یافته‌های پژوهش‌های ایزدپناه و افضلی (۱۳۹۹)، اسدی (۱۳۹۹)، محمدی و همکاران

شود. معلم فعالیت‌هایی را در قالب ارائه دانش‌آموز، آزمایش، بحث گروهی، امتحانات کوتاه‌مدت، پرسش و غیره انجام می‌دهد. در واقع دانش‌آموزان به تمام فرایندهای کلاس توجه می‌کنند و با تأمل نظری و عمیق به مطالب و تکالیف یادگیری خود می‌نگرند (دهقان‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷). محرک ارائه‌شده در فعالیت‌های یادگیری معکوس از جمله خودآموزی، فعالیت‌های آنلاین با همسالان و تماشای محتوای ویدیویی انجام‌شده در خانه برای یادگیری دانش جذاب است. محتوای ویدیویی، ذهن واکنشی، مشارکتی و انتقادی را در درک محتوا ایجاد می‌کند (Kurnianto et al., 2020). در واقع، یادگیرندگانی که با یادگیری معکوس آموزش داده می‌شوند، فرصت‌های بیشتری برای کار گروهی در فرایند حل مسئله به‌عنوان بخشی از استراتژی دارند. وسعت این تعامل سطوح مختلفی از مهارت‌های تفکر انتقادی را در بین دانش‌آموزان ایجاد می‌کند (AL-Zahrani, 2015). آموزش معکوس یادگیری فعال و آگاهانه‌تری را تقویت می‌کند (Williams, Horner & Allen, 2019) که به دانش‌آموز این موقعیت را می‌دهد تفکر انتقادی ایجاد کند و منجر به یادگیری دائمی شود (Akçayır & Akçayır, 2018). یادگیری معکوس نوعی یادگیری ترکیبی، انعطاف‌پذیر و متمرکز بر تفکر انتقادی است (Whiteside & Dikkers, 2016). ماهیت دانش‌آموز-محوری روش آموزش معکوس به دانش‌آموز این فرصت را می‌دهد که اطلاعات جدید را بیاموزد، آن را در کلاس بکار گیرد، اشتباهات خود را در کلاس تصحیح کند و آموخته‌های خود را سازمان‌دهی کند (Capone, 2017)؛ بنابراین، به نظر می‌رسد روش آموزش معکوس باعث بهبود تفکر انتقادی در دانش‌آموزان می‌شود. تشویق دانش‌آموزان به توسعه تفکر انتقادی یک عنصر اساسی در یادگیری آنهاست، که آنها را قادر می‌سازد تا مسائل را به‌طور منطقی حل کنند، نظرات از پیش تعیین‌شده را زیر سؤال ببرند، استدلال‌ها را ارزیابی و شناسایی کنند، منابع اطلاعاتی را قضاوت کنند و موضوعات موردعلاقه خود را جستجو کنند. همچنین، تفکر انتقادی منجر به درک بالاتری از تصمیمات و مسئولیت خود در قبال این اقدامات می‌شود (Bachiller & Badia, 2020).

درمجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که روش آموزش معکوس بر گرایش دانش‌آموزان به تفکر انتقادی (خلاقیت، بلوغ شناختی و درگیری ذهنی) اثربخش است. لذا، پیشنهاد می‌شود سخنرانی‌های معلم‌محور خارج از زمان کلاس در قالب ضبط‌های ویدیویی انجام شود، به‌طوری‌که دانش‌آموزان بتوانند در منزل تماشا کنند؛ چون زمان آزادشده کلاس درس می‌تواند صرف بحث، پرسش و پاسخ و کمک به دانش‌آموزان برای تمرینات معنادار و فعالیت‌های مفید شود. معلمان پس از ضبط درس خود، به همراه آن سؤالاتی را مطرح سازند که ذهن دانش‌آموزان را به چالش بکشند و آنها را به تحقیق و جست‌وجو تشویق کنند تا آنها با پیش‌زمینه‌ی دقیق‌تری وارد کلاس شوند و معلم هم بتواند دانش کسب‌شده توسط دانش‌آموزان را با دانش جدید گره بزند و میزان یادگیری آنها را ارتقاء بخشد. از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به انتخاب آزمودنی‌ها به‌صورت در دسترس، انجام پژوهش روی دانش‌آموزان یک مقطع تحصیلی، محدودیت جغرافیایی اجرای پژوهش (شهرستان مشکین‌شهر)، نداشتن برنامه‌ی پیگیری برای دنبال کردن ماندگاری اثربخشی و گردآوری داده‌ها از طریق خودگزارشی، اشاره کرد؛ بنابراین، با توجه به محدودیت‌های فوق، انجام پژوهش با نمونه‌ای تصادفی، روی دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی هر دو جنس در محدوده‌ی جغرافیایی گسترده‌تر و استفاده از مصاحبه‌ی ساختاریافته یا نیمه‌ساختاریافته برای گردآوری داده‌ها و مقایسه‌ی نتایج به‌دست‌آمده با یافته‌های پژوهش حاضر به‌منظور برنامه‌ریزی مناسب برای اجرای روش آموزش معکوس، پیشنهاد می‌شود.

تعارض منافع

تعارض منافع وجود ندارد.

منابع

اسدی، ف. (۱۳۹۹). نقش روش تدریس معکوس در توسعه تفکر انتقادی. سومین کنفرانس بین‌المللی مطالعات میان‌رشته‌ای روان‌شناسی. مشاوره و آموزش علوم تربیتی، تهران.
<https://civilica.com/doc/1182042>

<https://doi.org/10.22118/edc.2019.201742.114>
8

محمدی، آ.، موحذاده، ب.، و مرتضوی زاده، ح. (۱۳۹۸). تأثیر کلاس معکوس بر توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی و یادگیری خودتنظیم دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، یاسوج.

References

- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- AL-Zahrani, A. M. (2015). From passive to active: The impact of the flipped classroom through social learning platform on higher education student' creative thinking. *British Journal of Education Technology*, 46, 133-1148. <https://doi.org/10.1111/bjet.12353>
- Awidi, I. T., & Paynter, M. (2019). The impact of a flipped classroom approach on student learning experience. *Computers & Education*, 128, 269-283. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.013>
- Bachiller, P., & Badia, G. (2020). The flip teaching as tool to improving students'sustainable learning performance in a financial course. *Sustainability*, 12, 9998. <https://doi.org/10.3390/su12239998>
- Bahmani, M., Javadipour, M., Hakimzade, R., Salehi, K., & Alavi Moghaddam, B. (2017). Evaluating the rate of engagement and academic achievement of high school students by using flipped classroom instruction. *Applied psychological research*, 8(2), 35-49. [In Persian] DOI: 10.22059/JAPR.2017.63706
- Capone, R. (2017). *Blended learning, flipped classroom and virtual environment: challenges and opportunities for the 21st century*. Edulearn17 Proceedings. IATED.
- Cha, J. A., & Kim, J. H. (2020). Effects of Flipped Learning on the Critical Thinking Disposition, Academic Achievement and Academic Self-efficacy of Nursing Students: A Mixed Methods Study. *The Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*, 26(1), 25-35. DOI:10.5977/jkasne.2020.26.1.25
- Chen, H. L., & Chuang, Y. C. (2020). The effects of digital storytelling games on high school students' critical thinking skills. *Journal of computer assisted learning*, 1-10. <https://doi.org/10.1111/jcal.12487>
- Culbertson, R., Babb, H., & Cunningham, J. (2017). *The Effects of Combining a Flipped Classroom with Modeling Instruction in AP Physics Classrooms*. Thesis. Arizona States University.
- Dehghanzadeh, S., Jafaraghaie, F., & Khordadi Astane, H. (2018). The Effect of Flipped Classroom on Critical Thinking Disposition in Nursing Students. *Iranian Journal of Medical Education*, 18, 39-48. [In Persian] URL: <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-4294-fa.html>
- He, W., Holton, A., Farkas, G., & Warschauer, M. (2016). The effects of flipped instruction on out-of-class study time, exam performance, and student

بهمنی، م.، جوادپور، م.، حکیم‌زاده، ر.، صالحی، ک.، و علوی مقدم، ب. (۱۳۹۶). بررسی میزان مشارکت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی با استفاده از روش آموزش معکوس. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۲(۲)، ۴۹-۳۵. DOI: 10.22059/JAPR.2017.63706

پاک مهر، ح.، میردورقی، ف.، غنایی چمن‌آباد، ع.، و کرمی، م. (۱۳۹۲). رواسازی، اعتباریابی و تحلیل عاملی مقیاس گرایش به تفکر انتقادی ریکتس در مقطع متوسطه. *فصلنامه اندیشه‌گیری تربیتی*، ۳(۱۱)، ۳۳-۵۴. https://jem.atu.ac.ir/article_2678.html

حجتی، م.، صائمی، ح.، شریعت‌نیا، ک.، و بیانی، ع. (۱۴۰۰). واکاوی مبانی و اهداف برنامه درسی آموزش مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی در دوره ابتدایی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۵(۵۳)، ۷۱-۵۸.

20.1001.1.23831324.1400.15.53.4.8
دهقان‌زاده، ش.، جعفرآقایی، ف.، و خردادادی آستانه، ح. (۱۳۹۷).

تأثیر به‌کارگیری روش آموزشی کلاس درس معکوس بر گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۸، ۴۸-۳۹.

URL: <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-4294-fa.html>

صاحب‌یار، ح.، گل‌محمدنژاد، غ.، و برقی، ع. (۱۳۹۸). مطالعه اثربخشی یادگیری معکوس بر تفکر تأملی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه در درس ریاضی. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۴(۸)، ۶۲-۳۳.

https://journal.bpj.ir/article_665732.html
فلاح مهنه، ت.، یمینی، م.، و مهدیان، ح. (۱۳۹۷). تأثیر رویکرد محتوایی آموزش فلسفه برای کودکان بر باورهای فراشناختی و تفکر انتقادی دانش‌آموزان ابتدایی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲(۴۲)، ۱۷۲-۱۵۷.

https://www.jiera.ir/article_84470.html
قدوسیان، ب.، شریفی، ط.، چرامی، م.، و جاجرمی، م. (۱۴۰۰). اثربخشی رویکرد روان آموزشی تفکر انتقادی بر سازگاری و اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دختر. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۵(۵۳)، ۱۰۹-۹۸.

20.1001.1.23831324.1400.15.53.7.1
لطفی، ا.، رضوانی، ا.، و عجم، ع. (۱۳۹۹). بررسی نقش جو آموزشی خلاق بر گرایش به تفکر انتقادی در بین دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی شهر قاین. *مجله توسعه آموزش جندی‌شاپور*، ۲(۱۱)، ۱۱۸-۱۰۶.

- Lotfi, A., Rezvani, A., & Ajam, A. (2020). The Role of Creative Educational Atmosphere on Critical Thinking among Students of Qaen Nursing and Midwifery Faculty. *Educational Development of Jundishapur*, 2(11), 106-118. [In Persian] <https://doi.org/10.22118/edc.2019.201742.1148>
- Maleki, Z., & Rezaee, M. (2015). Medical Sciences Students' Critical Thinking Skills and the Effect of the University Curriculum: A Literature Review. *Scientific Journal of Rehabilitation Medicine*, 4(4), 156-165. [In Persian] DOI: 10.22037/JRM.2015.1100231
- McLean, S., Attardi, S. M., Faden, L., & Goldszmidt, M. (2016). Flipped classrooms and student learning: not just surface gains. *Advances in physiology education*, 40(1), 47-55. DOI: 10.1152/advan.00098.2015
- Mehring, J. (2016). Present Research on the Flipped Classroom and Potential Tools for the EFL Classroom. *Computers in the Schools*, 33(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/07380569.2016.1139912>
- Mohammadi, A., Mohdzadeh, B., & Mortazavizadeh, H. (2018). *The effect of flipped classroom on the development of critical thinking skills and self-regulated learning of primary school students*. Master's Thesis, Psychology, Payam Noor University, Yasouj. [In Persian]
- Muniandy, V. (2018). Effectiveness of Flipped Classroom on Students' Achievement and Attitudes towards English Language in Secondary School. *Journal of Innovative Technologies in Education*, 2, 9-15. DOI:10.5539/ies.v13n9p66
- Munzil, M., Pandaleke, M., & Sumari, S. (2020). Flipped classroom: A novel model to increase critical thinking skill in chemistry courses. *AIP Conference Proceedings*, 2215, 1. <https://doi.org/10.1063/5.0000540>
- Munzil, M., Pandaleke, M., & Sumari, S. (2020). Flipped classroom: A novel model to increase critical thinking skill in chemistry courses. *AIP Conference Proceedings*, 2215, 1. <https://doi.org/10.1063/5.0000540>
- Murphy, F., & Timmins, F. (2009). Experience based learning (EBL): Exploring professional teaching through critical reflection and reflexivity. *Nurse Education in Practice*, 9(1), 72-80. DOI: 10.1016/j.nepr.2008.05.002
- Pakmehr, H., Mirdrogi, F., Ghanaei, A., Karami, M. (2013). Reliability, Validity and Factor Analysis of Ricketts' Critical Thinking Disposition Scales in High School. *Educational Measurement Quarterly*, 3(11), 33-54. [In Persian] https://jem.atu.ac.ir/article_2678.html
- Ricketts, J. C. (2003). *Critical thinking skills of selected youth leaders: The efficacy of leadership development, critical thinking dispositions, and student academic performance* (Doctoral dissertation, University of Florida).
- Rusmansyah, Yuanita, L., Ibrahim, M., Isnawati, Prahani, B.K. (2019). Innovative chemistry learning model: Improving the critical thinking skill and self-efficacy of pre-service chemistry teachers. *Journal of Technology and Science Education*, 9(1), 59-76. DOI: 10.3926/jotse.555
- Sahebyar, H., Golmohammednezhad, G., & Barghi, I. Study of The effectiveness of flipped learning on reflective perceptions. *Learning and Instruction*, 45, 61-71. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.07.001>
- Ichsan, I. Z., Sigit, D. V., Miarsyah, M., Ali, A., Suwandi, T., & Titin, T. (2020). Implementation supplementary book of green consumerism: Improving student' hots in environmental learning. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 227-237. DOI: 10.12973/eu-jer.9.1.227
- Irwanto, Saputro, A. D., Rohaeti, E., & Prodjosantoso, A. K. (2018). Promoting critical thinking and problem solving skills of preservice elementary teachers through process-oriented guided-inquiry learning (POGIL). *International Journal of Instruction*, 11(4), 777-794.
- Jiang, M. (2020). *Reflection on the Reform of Flipped Class Teaching Mode of Art and Design Courses Based on MOOC: Taking the Course "Advertising Creativity and Planning" as an Example*. In 5th International Conference on Economics, Management, Law and Education (EMLE 2019) (pp. 1279-1284). Atlantis Press.
- Koes, S., Putri, F. S., Purwaningsih, E., & Salim, A. Y. (2020). The influence of flipped classroom in inquiry learning to student's critical thinking skills in impulse and momentum. *AIP Conference Proceedings*, 2215, 1. <https://doi.org/10.1063/5.0000503>
- Koes, S., Putri, F. S., Purwaningsih, E., & Salim, A. Y. (2020). The influence of flipped classroom in inquiry learning to student's critical thinking skills in impulse and momentum. *AIP Conference Proceedings*, 2215, 1. DOI: 10.1063/5.0000503
- Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78, 160-173. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.009>
- Kurnianto, B., Wiyanto, A., & Haryani, S. (2020). Critical Thinking Skills and Learning Outcomes by Improving Motivation in the Model of Flipped Classroom. *Journal of Primary Education*, 9(3), 282-291. <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/jpe/article/view/27783>
- La Aca, A., Sulisworo, D., & Maruto, G. (2020). The Critical Thinking Skills Impacts on the Utilization of PhET Simulation in the Flipped Classroom Setting. *Proceedings of the International Conference on Community Development, Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 477, 1-5. DOI: 10.2991/assehr.k.201017.024
- La Aca, A., Sulisworo, D., & Maruto, G. (2020). The Critical Thinking Skills Impacts on the Utilization of PhET Simulation in the Flipped Classroom Setting. *Proceedings of the International Conference on Community Development, Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 477, 1-5. DOI: 10.2991/assehr.k.201017.024
- Liu, A., & Zhao, T. (2020). *Flipped Classroom Teaching Based on Massive Open Online Course: A New Criminology Teaching Method*. In 2019 3rd International Conference on Education, Economics and Management Research (ICEEMR 2019) (pp. 331-334). Atlantis Press.

- Research on Emotion in Online and Blended Learning. *Emotions, Technology, and Learning*, 225-241. DOI: 10.1016/B978-0-12-800649-8.00013-4
- Williams, B., Horner, C., & Allen, S. (2019). Flipped v's traditional teaching perspectives in a first year accounting unit: An action research study. *Account. Educ*, 28, 333-352. <https://doi.org/10.1080/09639284.2019.1609536>
- Wu, W. C. V., Yang, J. C., Scott Chen Hsieh, J., & Yamamoto, T. (2019). Free from demotivation in EFL writing: the use of online flipped writing instruction. *Computer Assisted Language Learning*, 1-35. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1567556>
- thinking of second grade high school students in Math. *Innovation and creativity in humanities*, 4(8), 33-62. [In Persian] https://journal.bpj.ir/article_665732.html
- Shih, H. C. J., & Huang, S. H. C. (2019). College students' metacognitive strategy use in an EFL flipped classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 1-30. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1590420>
- Spector, J. M. (2019). *Complexity, inquiry critical thinking, and technology: a holistic and developmental approach*. In Parsons T., Lin L., Cockerham D. (Eds), *Mind, brain and technology. Educational communications and technology: Issues and innovations*. Springer, Cham.
- Whiteside, A.L., & Dikkers, A.G. (2016). Chapter 11 - Leveraging the Social Presence Model: A Decade of



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 61, 2023
Pp. 33-45

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article History:
Received April 22, 2023
Received In Revised Form
July 03, 2023
Accepted July 11, 2023
Published Online July 23,
2023

Keywords:
Empowerment,
Psychological Capital,
Promotion of Awareness,
Promotion of Skills,
Participation

Improving Students' Psychological Capital through Learning Empowerment (Experiences of School Principals)

Parvin Mahmoodalilou¹ | Behnam Talebi^{2✉} | Asadollah Khadivi³

1. Ph.D. Student, Department of Educational Administration, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran. E-mail: parvinalilou@gmail.com
2. *Corresponding autho*, Assistant Professor, Department of Educational Administration, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran. E-mail: btalebi@iaut.ac.ir
3. Associate Professor, Department of Educational Administration, Farhangian University, Tabriz, Iran. E-mail: asadolkhadivi@gmail.com

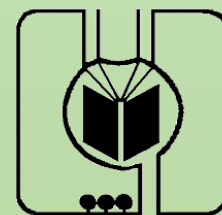
ABSTRACT

Psychological capital can be improved through educational interventions, but its improvement through learning empowerment has received less attention. The purpose of this research was to explain the lived experiences of school principals in improving the psychological capital of female high school students through learning empowerment. This study was based on a qualitative approach and a descriptive phenomenology method, with the study of 23 participants from among the principals of secondary schools for girls in the second year of secondary school in Tabriz city in the academic year of 2022-2023. Purposive sampling method was used for sampling and 23 semi-structured individual interviews were conducted until theoretical saturation was reached. the data analysis was done based on the seven-step strategy of Colaizzi. the findings show that the managers' lived experience of improving the psychological capital of female high school students through empowering learning in 3 themes and 23 sub-themes including: improving skills (self-confidence, self-esteem, self-development, self-leadership, self-regulation, self-evaluation, absorbing feedback, study skills, life skills), raising awareness and supportive learning atmosphere (counseling, psychological training, opportunities for interpersonal interactions in the classroom, positive classroom climate, independent learning, improving the quality of learning, need-based learning process, synergy in learning, meaningful learning), participation in class and school (participation in classroom management, participation in school management, team learning, team innovation, collective activities) can be categorized. It can be concluded that empowering learning through creating positive cognitive models in students provides improvement of their psychological capital.

Cite this article: Mahmoodalilou, P., Talebi, B., Khadivi, A. (2023). Improving Students' Psychological Capital through Learning Empowerment (Experiences of School Principals). *Journal of Research in Educational Systems*, 17(60), 33-45. <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.394582.2960>



© The Author(s) **Publisher:** Iranian Educational Research Association
DOI: <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.394582.2960>



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۱، ۱۴۰۲
ص ۳۳-۴۵

شاپا (چاپی): ۲۳۸۳-۱۳۲۴

شاپا (الکترونیکی): ۲۷۸۳-۲۳۴۱

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۰۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۴/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۲۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۵/۰۱

واژه‌های کلیدی:

ارتقا آگاهی و مهارت،

تجارب زیسته،

توانمندسازی یادگیری،

سرمایه روان‌شناختی،

مشارکت

ارتقاء سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان از طریق توانمندسازی یادگیری (تجارب زیسته مدیران مدارس)

پروین محمود علیلو^۱ | بهنام طالبی^۲ | اسداله خدیوی^۳

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی. رایانامه:

parvinallilou@gmail.com

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی. رایانامه:

btalebi@iaut.ac.ir

۳. دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان تبریز. رایانامه: asadolkhadivi@gmail.com

چکیده

سرمایه روان‌شناختی از طریق مداخله‌های آموزشی قابل ارتقا است که ارتقا آن از طریق توانمندسازی یادگیری کمتر موردتوجه بوده است. هدف این پژوهش، تبیین تجارب زیسته مدیران مدارس از ارتقا سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی از طریق توانمندسازی یادگیری بوده است. این مطالعه مبتنی بر رویکرد کیفی و به روش پدیدارشناسی از نوع توصیفی، با مطالعه ۲۳ نفر مشارکت‌کننده از میان مدیران مدارس متوسطه دخترانه دوره دوم متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ انجام شده است. برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده و تا رسیدن به اشباع نظری، با ۲۳ مصاحبه فردی نیمه ساختاریافته انجام شده است. تحلیل داده‌ها بر اساس راهبرد هفت مرحله‌ای گلازی صورت پذیرفت. یافته‌ها نشان می‌دهد که تجربه زیسته مدیران از ارتقا سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی از طریق توانمندسازی یادگیری در ۳ مضمون و ۲۳ زیرمضمون شامل: ارتقاء مهارت‌ها (خودباوری، عزت‌نفس، خود توسعه‌ای، خودرهبری، خودتنظیمی، خودارزیابی، جذب بازخورد، مهارت مطالعه، مهارت‌های زندگی)، ارتقاء آگاهی و جوّ حمایتی یادگیری (مشاوره، آموزش‌های روان‌شناختی، فرصت تعاملات بین فردی در کلاس درس، جوّ مثبت کلاس درس، یادگیری مستقل، بهبود کیفیت یادگیری، فرآیند یادگیری مبتنی بر نیاز، هم‌افزایی در یادگیری، یادگیری معنی‌دار)، مشارکت دهی در کلاس و مدرسه (مشارکت در مدیریت کلاس درس، مشارکت در مدیریت مدرسه، یادگیری تیمی، نوآوری تیمی، فعالیت‌های جمعی) قابل دسته‌بندی است. می‌توان نتیجه گرفت که توانمندسازی یادگیری از طریق ایجاد مدل‌های مثبت شناختی در دانش‌آموزان، ارتقا سرمایه روان‌شناختی آنان را فراهم می‌نماید.

استناد به این مقاله: محمود علیلو، پ.، طالبی، ب. و خدیوی، ا. (۱۴۰۲). ارتقاء سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان از طریق توانمندسازی یادگیری (تجارب زیسته مدیران مدارس). پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۱)، ۳۳-۴۵.

<https://doi.org/10.22034/jiera.2023.394582.2960>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

سرمایه روان‌شناختی اصطلاحی است که در روان‌شناسی سازمانی ابداع شده و ویژگی‌های فردی برانگیزاننده را شامل می‌شود. سرمایه روان‌شناختی به جای اینکه «چه کسی هستید» بر «چه کسی می‌شوید» تمرکز دارد (ÇAvuŞ & Kapusuz, 2015). واژه‌های سرمایه روان‌شناختی و سرمایه روان‌شناختی مثبت توسط نویسندگان و منابع مختلف به صورت مترادف استفاده می‌شوند. این اصطلاح بر اساس موقعیت‌ها به جای داشتن یک ویژگی مشخصه پایدار، دارای یک ویژگی متغیر است و بر رویکردها، معانی و نتایج مثبت تأکید می‌کند و به عنوان «یک ظرفیت زیربنایی مشترک که برای انگیزه‌های انسانی، پردازش شناختی، تلاش برای موفقیت و عملکرد حیاتی است» توصیف می‌شود (Kim et al., 2017). نقطه کانونی سرمایه روان‌شناختی جنبه مثبت زندگی انسان است که به عنوان امید، خلاقیت، شجاعت، خرد، مسئولیت‌پذیری و غیره تعریف می‌شود. امید است که اگر این خصوصیات مثبت انسانی ذکر شده به خوبی درک شوند، روان‌شناسی مثبت اندیشی زمینه‌ای برای دنیای شگفت‌انگیزی فراهم کند (Kiran et al., 2017). از نظر Van Wyk (2013) سرمایه روان‌شناختی ارزش افزوده و احساسات به افراد، منجر به احساس شهروندی در یک سازمان یا جامعه می‌شود. همچنین سرمایه روان‌شناختی به عنوان یک حالت یا استعداد فردگرایانه تعریف می‌شود که فرد در طول رشد خود به آن دست می‌یابد (Saleem et al., 2022). این مفهوم از «روان‌شناسی مثبت پسامدرن» سرچشمه می‌گیرد و شامل نقاط قوت و جنبه مثبت رفتار انسان می‌شود (Kotzé, 2018).

سازه سرمایه روان‌شناختی در ابعاد امیدواری، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی دسته‌بندی شده است (Preston et al., 2021) و وضعیت روان‌شناختی مثبت فرد در رشد را نشان می‌دهد. خودکارآمدی داوری افراد در مورد توانایی‌هایشان در سازمان‌دهی فعالیت‌ها برای رسیدن به اهداف است (Mohanna et al., 2020). خودکارآمدی، عبارت از داشتن اعتماد به نفس و تلاش برای موفقیت در کارهای چالشی است. خوش‌بینی، عبارت از نسبت دادن مثبت به

موفقیت در حال و آینده است. امیدواری، مقاومت در رسیدن به اهداف و در صورت لزوم تغییر مسیرها در راستای اهداف و موفقیت را نشان می‌دهد. تاب‌آوری، عبارت از پایداری و بازگشت به عقب و حتی فراتر از آن، برای رسیدن به موفقیت در شرایطی است که مشکلات و نامایمات، فرد را احاطه نموده است (Carter & Youssef-Morgan, 2022). این چهار مؤلفه سرمایه روان‌شناختی در عین اینکه اثرات ترکیبی بر همدیگر دارند و به صورت هم‌افزایی با هم تعامل دارند متمایز بودن خود را نیز حفظ می‌کنند (Vilarino del Castillo & Lopez-Zafra, 2022) و وجه مشترک این مؤلفه‌ها، احساس کنترل، هدفمندی و هدف‌یابی عاملی است (Luthans & Youssef-Morgan, 2017). همان‌طور که بندورا بیان کرد، توسعه خودکارآمدی افراد، تجربیات دانش عمیقی را فراهم می‌کند. هدف‌گذاری برای ایجاد امید در افراد مهم است که افراد بتوانند به شیوه خود رفتار کنند و کنترل را به دست آورند. از سوی دیگر، افراد باید به جلو ترغیب شوند تا امید خود را توسعه دهند و از این طریق به اهداف موردنظر خود برسند. اگر خوش‌بینی در میان مردم ایجاد و رایج شود، آن‌ها یاد می‌گیرند که از اشتباهات یا موفقیت خود درس بگیرند (Carter & Youssef-Morgan, 2019). خوش‌بینی می‌تواند به تقسیم‌بندی‌هایی مانند واقع‌بینانه و انعطاف‌پذیر تبدیل شود. در این مرحله، خوش‌بینی واقع‌بینانه شامل تقویت و تمرکز بر جنبه‌های مطلوب تجربیات ما می‌شود و مسئولیت شخصی را آشکار نمی‌کند و از عمل خارج نمی‌کند، درحالی‌که فرد انعطاف‌پذیر به افراد فرصت استفاده از چندین سبک خوش‌بینانه و بدبینانه را می‌دهد؛ به عبارت دیگر؛ امیدواری، آرزو و جست‌وجوی تجربیات مثبت و درعین حال تأیید آنچه نمی‌دانیم و پذیرش آنچه نمی‌دانیم نیز در خوش‌بینی واقع‌بینانه دخیل است. خوش‌بینی واقعی است که با مدیریت استرس قابل مدیریت است (Corbu et al., 2021). اگرچه تاب‌آوری با تمرکز بر ریسک، دارایی و فرآیندهای سازمان، که به عنوان یک کالبراسیون پس از واقعیت تلقی می‌شود، توسعه می‌یابد، اما در واقعیت یک سفر توسعه مادام‌العمر است (Tanner et al., 2022).

(2019)، سرمایه روان‌شناختی (Geremias et al., 2022) منجر شود. یو و همکاران (Yu et al., 2023) رابطه معنادار فضای مدرسه و ارتقای سطح عزت‌نفس با سرمایه روان‌شناختی را گزارش نموده‌اند. گوژی و همکاران (Guizhi et al., 2020) روابط بین کار تیمی و مشارکت در فعالیت‌های جمعی با سرمایه روان‌شناختی را گزارش نموده‌اند. چن بر فراهم‌سازی محیط یادگیری مرتبط با ارتقا سرمایه روان‌شناختی تأکید نموده است (Chen et al., 2022). پژوهشگران دیگری جو حمایتی، جو مثبت یادگیری، عوامل توانمندسازی، برنامه‌های مربیگری و مشاوره، و مشارکت را به‌عنوان پیشایندهای مهم سرمایه روان‌شناختی گزارش نموده‌اند (Galagali; Chen et al., 2019; Vilariño del MacKenzie et al., 2017; & Brooks, 2020; Willis et al., 2018; Castillo & Lopez-Zafra, 2022).

شواهد در حال ظهور نشان می‌دهد که دختران نوجوان دبیرستانی ممکن است در پاسخ به فشارهای مرتبط با سال‌های آخر مدرسه، به‌ویژه در برابر افزایش پریشانی آسیب‌پذیر باشند (Wuthrich et al., 2020) و ضرورت ارتقا سرمایه روان‌شناختی آنان، در راستای کاهش علائم اضطراب و استرس بیشتر است (Fei et al., 2023). باین‌حال، تحقیقات سرمایه روان‌شناختی در نوجوانان نسبتاً کمیاب است، اگرچه مطالعات کمی در حال ظهور در جمعیت دانش‌آموزی نتایج امیدوارکننده‌ای را نشان داده‌اند (Finch et al., 2023)؛ اما مطالعاتی که مستقیماً اثرات توانمندسازی یادگیری و ابعاد آن بر سرمایه روان‌شناختی را منتشر کرده باشند در دسترس نیست. در این میان در بررسی عوامل سرمایه روان‌شناختی، توجه به عوامل محیطی و بوم‌شناختی همچون فرهنگ، خانواده، ارزش‌ها و باورها، ساختار اجتماع و تعاملات اجتماعی نیز ضرورت دارد و پژوهشگران مختلفی اثرات عوامل بوم‌شناختی و فرهنگی - اجتماعی بر سرمایه روان‌شناختی را گزارش نموده‌اند (Ghaedamini et al., 2022; Ahmadi et al., 2022; Khosravi et al., 2020; Kiyani & Mahmoudi, 2021; Wang et al., 2022). بر این اساس این پژوهش به دنبال توصیف تجارب زیسته مدیران مدارس

سرمایه روان‌شناختی را می‌توان از طریق مداخله مبتنی بر مدرسه در دانش‌آموزان توسعه داد (Corbu et al., 2021; Fang & Ding, 2020; Song et al., 2019) که به زمان یا منابع زیاد نیازی ندارد و حتی در چند ساعت هم امکان‌پذیر است (Carter & Youssef-Morgan, 2022). همچنین مطالعات روان‌شناختی نشان داده است که سرمایه روان‌شناختی علاوه بر این‌که یک سازه در سطح فردی هست، یک سازه جمعی نیز هست و می‌توان آن را از طریق تیم و فعالیت‌های مشارکتی توسعه داد (Dawkins et al., 2015) و بین ویژگی‌های جمعی با سرمایه روان‌شناختی ارتباط معناداری وجود دارد (Bissessar, 2014). پژوهشگران رابطه معنادار توانمندسازی با سرمایه روان‌شناختی را گزارش نموده‌اند (Yazdanshenas & Mirzaei, 2022). توانمندسازی یادگیری یک رویکرد جمعی مبتنی بر ارتقا کیفیت آموزش و یادگیری از طریق بهبود جو مدرسه، بهبود روابط بین معلمان با همدیگر و با دانش‌آموزان و نیز مشارکتی و جمعی نمودن فعالیت‌های یادگیری است که می‌تواند جمع‌گرایی و کار تیمی را در دانش‌آموزان ارتقا و درنهایت به بهبود سرمایه روان‌شناختی آنان منجر شود. این رویکرد، بر یادگیری مادام‌العمر، یادگیری خودمحور، بازاندیشی و پایش خود، جذب بازخوردهای خارجی، سنجش عملکرد و پیامدها، بهبود کیفیت و فرآیند مبتنی بر شواهد دلالت دارد (Yazdani & Farajpour, 2017) و بیانگر فرهنگ یادگیری فرصت‌های مکرر آموزشی برای کار تیمی و همکاری است (Kanaany et al., 2021). توانمندسازی یادگیری و کلاس درس مستلزم معلمانی است که کلاس را بر اساس نیازهای دانش‌آموزان طراحی می‌کنند و این امر مستلزم تغییر در روابط سنتی قدرت در فرآیند یادگیری است (Dişlen Dağgöl, 2020) که به‌منزله محرک فراگیر در رسیدن به یادگیری عمل می‌نماید (Alborzi et al., 2022). این رویکرد یک ساختار روان‌شناختی چندبعدی است که انگیزه دانش‌آموز را برای موفقیت در یک دوره خاص نشان می‌دهد (Gonsalves et al., 2019) و می‌تواند به پیامدهای مثبتی مانند، انسجام تحصیلی (Khoo & Kang, 2022)، خودکارآمدی عمومی دانش‌آموزان (Gonsalves et al.,)

دخترانه متوسطه از ارتقاء سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان از طریق توانمندسازی یادگیری بوده است.

روش

هدف کلی تحقیق حاضر، تبیین تجربه زیسته مدیران از ارتقاء سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان از طریق توانمندسازی یادگیری در مدارس بوده است. تحقیق حاضر با رویکرد کیفی و به شیوه پدیدارشناسی از نوع توصیفی انجام گرفته است. جامعه آماری را کلیه مدیران مدارس دخترانه متوسطه دوره دوم شهر تبریز، در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ تشکیل می‌دهند. نمونه آماری به صورت هدفمند گزینش شده است. برخورداری از سابقه بالای ۱۰ سال مدیریت در مدارس، حداقل تحصیلات کارشناسی ارشد و تحصیلات مرتبط با تعلیم و تربیت شامل رشته‌های تحصیلی علوم تربیتی، علوم اجتماعی و روان‌شناسی، از معیارهای انتخاب نمونه پژوهش بوده‌اند و معیار خروج از مطالعه نیز علاقه‌مندی مشارکت‌کنندگان به خروج از مطالعه و انصراف از ادامه همکاری با پژوهشگران بوده است. مشارکت‌کنندگان بر اساس معیارهای فوق و نیز بر اساس دسترسی از جامعه آماری و تا رسیدن به اشباع داده‌ها انتخاب شده‌اند.

در پژوهش حاضر جهت بررسی تجربه زیسته مدیران از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شده است. مکان، زمان و چگونگی حضوری یا مجازی بودن انجام مصاحبه به صورت توافقی تعیین شده است. بر این اساس تا رسیدن به اشباع داده‌ها، ۲۳ مصاحبه فردی نیمه ساختاریافته صورت گرفت. مبنای اصلی طراحی سؤالات مصاحبه، مبانی نظری سرمایه روان‌شناختی و نیز توجه به استخراج تجارب زیسته از طریق پاسخ مشارکت‌کنندگان بوده است و برای اعتبارسنجی سؤالات مصاحبه از قضاوت ۸ نفر از متخصصان علوم تربیتی، روان‌شناسی و علوم اجتماعی استفاده شده است. سؤالات به تعداد ۱۰ سؤال، به نحوی طراحی و مطرح شدند که تجارب زیسته مشارکت‌کننده دریافت شود. مصاحبه‌ها در زمان‌های ۱۵ تا ۴۰ دقیقه انجام گرفت. به منظور اطمینان از درک موضوع پژوهش توسط مشارکت‌کنندگان، قبل از طرح سؤالات اصلی

مصاحبه، پژوهشگران در مورد سرمایه روان‌شناختی و ابعاد آن مطالب تخصصی ارائه داده و در شروع مصاحبه نیز به مدت ۲ تا ۳ دقیقه مطالب مربوط را مرور نموده‌اند. سؤال اصلی مصاحبه عبارت از این بود که: چه تجارب خوشایند و ناخوشایندی از ارتقاء سرمایه روان‌شناختی و نیز ابعاد آن شامل خودکارآمدی، امیدواری، خوش‌بینی و تاب‌آوری دانش‌آموزان در مدارس دارید؟ به عبارتی دیگر مدیران مدارس، تجارب خود از برنامه‌های ارتقاء سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان از طریق توانمندسازی یادگیری را گزارش نموده‌اند.

برای کدگذاری متون مصاحبه‌ها، از روش تحلیل کولایزی در ۷ مرحله استفاده شده است (Karimi & Talebi, 2021). این مراحل از پیاده‌سازی متن مصاحبه بر روی کاغذ تا استخراج کدهای اولیه مصاحبه به مصاحبه پیش رفته است و به دنبال اطمینان از عدم استخراج کد جدید، کدهای حاصل در زیر مضمون‌ها و مضمون‌ها خوشه‌بندی شده‌اند و در مراحل نهایی، کدها، زیر مضمون‌ها و مضامین از طریق مشارکت‌کنندگان در پژوهش و غیر مشارکت‌کنندگان خبره اعتبارسنجی شده‌اند. برای بررسی اعتبار یافته‌ها از معیار اعتمادپذیری یا قابلیت اعتماد^۱ استفاده شده است. قابلیت اعتماد به بیانی ساده، میزانی است که در آن می‌توان به پژوهش‌های کیفی متکی بود و به نتایج آن اعتماد کرد. بر این اساس، برای ارزیابی اعتمادپذیری، از قضاوت مشارکت‌کنندگان و نیز خبرگان غیر مشارکت‌کننده استفاده شده است. همچنین یافته‌ها بر اساس معیارهای ارزیابی لینکلن و گوبا ارزیابی شده‌اند. گوبا و لینکلن قابلیت اعتماد را شامل چهار معیار قابل قبول بودن^۲، انتقال‌پذیری^۳، قابلیت اطمینان^۴ و تأییدپذیری^۵ می‌دانند.

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی شامل امانت‌داری، رازداری و کسب رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان در پژوهش موردتوجه پژوهشگران بوده است.

یافته‌ها

بررسی ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش نشان می‌دهد کل مشارکت‌کنندگان در پژوهش شامل

4. dependability
5. confirmability

1. trustworthiness
2. credibility
3. transferability

۲۳ نفر بوده است که همه آنان زن و مدیر مدرسه دخترانه بوده‌اند. تحصیلات ۱۴ نفر از آنان کارشناسی ارشد، ۵ نفر دانشجوی دکترا و ۴ نفر تحصیلات دکتری داشته‌اند. ۹ نفر از آنان بین ۳۵ تا ۴۵ سال داشته و ۱۴ نفر از آنان بالای ۴۵ سال سن داشته‌اند.

کدگذاری حاصل از متن مصاحبه با مشارکت‌کنندگان با روش تحلیل کولایزی نشان داد ۱۱۵ مفهوم اولیه قابل استخراج می‌باشند. با توجه به اشتراکات معنایی مفاهیم اولیه، این مفاهیم در ۳ مضمون شامل ارتقاء مهارت‌ها، ارتقاء آگاهی و جوّ حمایتی یادگیری، مشارکت دهی در کلاس و مدرسه و ۲۳ مضمون فرعی دسته‌بندی شده است.

مضمون اول: ارتقاء مهارت‌ها

جدول یک، زیر مضمون‌های ۹ گانه ارتقا مهارت‌های مؤثر در ارتقا سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد.

جدول ۱.

زیر مضمون‌های ارتقا مهارت‌های مؤثر در ارتقا سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان

مضمون	زیر مضمون
ارتقاء مهارت‌ها	خودباوری
	عزت نفس
	خود توسعه‌ای
	خود رهبری
	خودتنظیمی
	خودارزایی
	جذب بازخورد
	مهارت مطالعه
	مهارت‌های زندگی

بر اساس تجارب زیسته مدیران مشارکت‌کننده در پژوهش، ارتقاء برخی مهارت‌های روان‌شناختی می‌تواند ارتقاء سرمایه روان‌شناختی را فراهم نماید. مشارکت‌کننده‌ای اظهار داشته است «کسانی که به خودشان ارزش بیشتری قائل هستند و بیشتر خودشان را قبول دارند، در مقابل مشکلات هم بیشتر دوام می‌آورند و در مورد دانش‌آموزان هم باید آنان را با افزایش خودپنداره مثبت برای رویایی با مشکلات آماده نمود».

مشارکت‌کننده دیگری اظهار داشته است «در سن دبیرستان و مخصوصاً در دختران مهارت‌های مختلفی که مهارت زندگی به آن‌ها می‌گوییم مهم‌ترند و شخصاً دیده‌ام کسانی که مهارت بالاتری دارند راحت‌تر از عهده موقعیت‌های سخت برمی‌آیند و چون مشکلات کمتری دارند امید آن‌ها هم بیشتر می‌شود و در عین حال که از خوش‌بینی افراطی پرهیز می‌کنند در حد منطقی خوش‌بین هستند و خودکارآمدترند». مشارکت‌کننده‌ای گفته است «بر اساس تجربه شخصی‌ام فرآیند تدریس و یادگیری در سرمایه روان‌شناختی اهمیت دارد و معلمان با تکیه بر نقاط قوت دانش‌آموزان می‌توانند بر مهارت‌های مطالعه و یادگیری آنان تمرکز کنند و تجارب مثبتی را در آنان ایجاد نمایند... در مدرسه از این موارد کم نداشته‌ایم که در اثر تجارب مثبت یادگیری برجستگی‌هایی که نشان‌دهنده باور به خود و افزایش سرمایه روان‌شناختی هست ظاهر شده است». مشارکت‌کنندگان مختلف به زبان‌های ساده خودشان، برخورداری نوجوانان دختر از مهارت‌های زندگی در راستای خودآگاهی، دیگرآگاهی، ارتباطات، حل مسئله، تصمیم‌گیری، کنترل هیجانات، مقابله با استرس و غیره را طرح نموده‌اند. مشارکت‌کننده‌ای اظهار داشته است «مهارت‌های مختلف در این سن چون می‌تواند نوجوان را از قرار گرفتن در معرض محیط ناامن یا ناسالم یا روابط ناسالم یا تصمیم ناسالم و غیره دور کند پس می‌تواند خودکارآمدی و امید و خوش‌بینی را هم بیشتر کند... تجربه‌ای داشتم که دانش‌آموزی استرس نمره و کنکور داشت و واقعاً ناگهانی در پایه ۱۲ افت او را شاهد بودیم... خیلی کمکش کردیم تا استرس خودش را کنترل کند... طوری که امتحانات را خوب گذراند ولی دو سال پشت کنکور ماند تا اینکه پارسال پزشکی قبول شد... فکر می‌کنم استرس، امید و خودکارآمدی و خوش‌بینی او را کم کرده بود و تاب‌آوری‌اش را هم همچنین ولی کنترل استرس کمکش کرد که زمان بر هم بود... کاش در مدارس همه بتوانیم این مسائل را به‌راحتی رعایت کنیم». مشارکت‌کنندگان به مهارت‌های تحصیلی هم در کنار مهارت‌های زندگی تأکید داشتند و به مهارت‌هایی همچون مطالعه، تست‌زنی برای کنکور، مدیریت زمان، برنامه‌ریزی و غیره اشاره داشتند و

معتقد بودند که باید زمینه کسب این مهارت‌ها به‌طور مستمر و در مقاطع تحصیلی قبلی پی‌ریزی شود.

مضمون دوم: ارتقاء آگاهی و جوّ حمایتی یادگیری

جدول دو، زیر مضمون‌های ۹ گانه ارتقاء آگاهی‌های و جوّ حمایتی یادگیری مؤثر در ارتقا سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد.

جدول ۲.

زیر مضمون‌های ارتقا آگاهی‌ها و جوّ حمایتی یادگیری مؤثر در ارتقا سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان

مضمون	زیر مضمون
ارتقاء آگاهی و جوّ حمایتی یادگیری	مشاوره آموزش‌های روان‌شناختی فرصت تعاملات بین فردی در کلاس درس جوّ مثبت کلاس درس یادگیری مستقل بهبود کیفیت یادگیری فرآیند یادگیری مبتنی بر نیاز هم‌افزایی در یادگیری یادگیری معنی‌دار

تجارب زیسته مدیران مشارکت‌کننده در پژوهش نشان داده است ارتقاء آگاهی و جوّ حمایتی یادگیری در دانش‌آموزان در ارتقا سرمایه روان‌شناختی آنان مؤثر می‌باشند. مشارکت‌کنندگان بر تجاربی که در مدرسه در ارتباط با برنامه‌ریزی یا نظارت بر این عوامل داشته‌اند و نیز تجاربی از بهبود سرمایه روان‌شناختی از طریق توانمندسازی یادگیری را ارائه نموده و ابراز داشته‌اند شاهد ارتقا سرمایه روان‌شناختی در چنین مواردی بوده‌اند.

بر اساس تجارب زیسته مدیران، مشاوره نیز چه برای کسانی که مشکل داشته‌اند و چه برای دانش‌آموزان عادی اثر مثبتی داشته است و برخی از مشارکت‌کنندگان به‌طور مقایسه‌ای اثرات خدمات مشاوره‌ای مدرسه یا برخورداری دختران دبیرستانی از مشاوره بر سرمایه روان‌شناختی آنان را اذعان داشته‌اند. مشارکت‌کننده‌ای اظهار داشته است «به یاد دارم در مورد برخی از دانش‌آموزان که ظرفیت لازم برای

یادگیری را داشته‌اند، سعی کردیم که از طریق حمایت‌های تخصصی توسط مشاور مدرسه یا متخصصان در ارتباط با چگونگی یادگیری و مواردی همچون تمرکز حواس، تندخوانی، نهراسیدن از مشارکت در بحث‌های کلاسی و اصول ارتباط در کلاس درس کمک کنیم و... داشته‌ایم و نتایج خوبی در بهتر شدن امیدواری تحصیلی و خودکارآمدی داشته است و توانستیم سرمایه روان‌شناختی را بهتر کنیم». مشارکت‌کننده‌ای اظهار داشته است «این‌که دانش‌آموزان از ویژگی‌های روان‌شناختی خودشان خبر داشته باشند در بهبود آن‌ها مؤثر هست ... در اثر آموزش‌هایی که در مورد ابعاد روان‌شناختی انسان همچون یادگیری و نحوه آن و یا چگونه در تحصیل بهره‌وری بیشتری داشته باشیم و یا سایر جلسات روان‌شناختی مدرسه با دانش‌آموزان، بچه‌ها توانستند موفقیت‌های بیشتری به دست بیاورند و خودکارآمدتر ظاهر شوند و...». کیفیت روابط در فرآیند یادگیری و تعاملات آنان نیز از عواملی است که مدیران مشارکت‌کننده بر اثرگذاری آن بر سرمایه روان‌شناختی اشاره نموده‌اند و مواردی را گزارش نموده‌اند که در سایه تعاملات داخل کلاس و جوّ حمایتی معلمان از دانش‌آموزان در کلاس درس موفقیت‌هایی را به دست آورده‌اند و مدیران مشارکت‌کننده موفقیت‌ها را به ارتقا سرمایه روان‌شناختی نسبت داده‌اند. مشارکت‌کننده‌ای اظهار داشته است «در بازدید از کلاس‌ها متوجه تغییرات روحیه یادگیری در دانش‌آموزانی هستم که به معلمانشان اعتماد بیشتری دارند و معتقدند در کلاس هوای همه‌چیز را دارند. معلمان را دیده‌ام که از تغییر مثبت سرمایه روان‌شناختی در دانش‌آموزان بر اساس رفتار مثبت خودشان را گزارش نموده‌اند یعنی رفتار مثبت معلمان علائم سرمایه روان‌شناختی را در آنان بیشتر کرده است».

مضمون سوم: مشارکت دهی در کلاس و مدرسه

جدول سه، زیر مضمون‌های ۵ گانه مشارکت دهی در کلاس و مدرسه در ارتقا سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد.

جدول ۳.

زیر مضمون‌های مشارکت دهی در کلاس و مدرسه در ارتقاء سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان

مضمون	زیر مضمون
مشارکت دهی در کلاس	مشارکت در مدیریت کلاس درس
و مدرسه	مشارکت در مدیریت مدرسه
	یادگیری تیمی
	نوآوری تیمی
	فعالیت‌های جمعی

مشارکت‌کنندگان در این پژوهش اثر توانمندسازی مبتنی بر مشارکت و کار تیمی در کلاس و مدرسه بر سرمایه روان‌شناختی در دانش‌آموزان دختر مدارس متوسطه دوم را با عبارات مختلفی ابراز داشته‌اند. مشارکت‌کننده‌ای اظهار داشته است «واگذاری کارهایی به دانش‌آموزان به شرطی که در حد و اندازه آنان باشد و بتوانند آن را به‌درستی تکمیل نمایند، از سلاقی مدیریتی من هست و چه در سطح مدرسه و چه در سطح کلاس انتظار دارم در مدرسه‌ام عملی شود و برای برخی از دانش‌آموزان که مشکلات درسی داشته‌اند هم خیلی مفید بوده است و من نشانه‌های واضحی از امید و خوش‌بینی و خودکارآمدی و به‌تدریج مقاومت بیشتر آنان در برابر مسائل ناخوشایند را دیده‌ام». مشارکت‌کنندگان عمدتاً بر اثرات مثبت تیم‌سازی چه در فرآیند یادگیری و چه در سایر فرآیندهای آموزشی و پرورشی همچون فعالیت‌های فرهنگی مثل تئاتر، سرودخوانی، مسابقات قرآنی، مراسم صبحگاهی، و نیز فعالیت‌های ورزشی مثل مسابقات ورزشی در مدرسه، یا فعالیت‌های اجتماعی مثل برگزاری مراسم عمومی و نیز در حوزه انجام بخشی از وظایف مسئولین مدرسه به‌صورت مشارکتی همچون انتظامات و برقراری انضباط و غیره اشاره داشته و آن را مهم دانسته‌اند. مشارکت‌کنندگان مزایای تیم‌سازی در مدرسه را بر ارتقاء سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان مؤثر دانسته و آن را توصیه نموده‌اند. مشارکت‌کننده‌ای اظهار داشته است «کارهای گروهی در دانش‌آموزان مستعد خوب جواب می‌دهد و باید در هر کسی استعداد ویژه‌اش را جستجو کرد و کار گروهی و نقش گروهی مناسبی را به او داد و

تجارب ما در مدرسه‌مان نشان داده است که کار گروهی در دانش‌آموزانمان خوب عمل کرده است و آنان را نسبت به توانایی‌هایشان امیدوارتر و نسبت به مدرسه و یادگیری هم خوش‌بین‌تر کرده است» مشارکت‌کننده دیگری ابراز داشته است «من دریافته‌ام که از واگذاری اختیارات مدیر یا معاون مدرسه و یا معلم به دانش‌آموزان، نتایج خوبی گرفته‌ایم. مثلاً دانش‌آموزان را در برقراری انضباط در مدرسه و کلاس، یا نظارت بر پایه‌های تحصیلی پایین‌تر و غیره استفاده کرده‌ایم و در دانش‌آموزان مشکل‌دار شاهد تحول بوده‌ایم و مشکلاتشان حل شده است، امید و خوش‌بینی بیشتری نسبت به تحصیل و زندگی کسب کرده‌اند».

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد، می‌توان سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی را از طریق توانمندسازی یادگیری با استفاده از؛ ارتقاء مهارت‌ها، ارتقاء آگاهی و جو حمایتی یادگیری، مشارکت دهی در کلاس و مدرسه، ارتقاء داد. هرچند قبلاً نتایج پژوهشی که مستقیماً نقش توانمندسازی یادگیری بر سرمایه روان‌شناختی را بررسی نموده باشد، منتشر نشده است، اما نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌هایی که در این حوزه، بخشی از ابعاد توانمندسازی را بررسی نموده‌اند، همسو است. پژوهش‌هایی که نقش: فعالیت‌های گروهی (Fang & Ding, 2020)، حمایت‌همتایان و حمایت تحصیلی (Slåtten et al., 2023)، آموزش (Ghoreyshi et al., 2022)، فعالیت‌های اجتماعی (Wong et al., 2023)، محیط حمایتی (Loghman et al., 2022)، جو یادگیری تیمی، نوآوری تیمی و مشارکت در تیم (Peng & Chen, 2022) با سرمایه روان‌شناختی را گزارش نموده‌اند نتایج مشابهی داشته‌اند. همچنین از منظر تأثیرپذیری سرمایه روان‌شناختی از ویژگی‌های بوم‌شناختی و فرهنگی - اجتماعی، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فرهنگ و ارزش‌های فرهنگی (Ghaedamini et al., 2022؛ Ahmadi et al., 2022)، باورهای مذهبی و مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی (Kiyani & Mahmoudi, 2021)، نشاط (khosravi et al., 2020) و همچنین حمایت خانواده

وجود می‌آید. در این میان اثر ویژگی‌های بوم‌شناختی، ارزش‌ها، فرهنگ، باورها و خانواده در پرورش سرمایه روان‌شناختی و توانمندسازی یادگیری و تعاملات آن دو نیز مهم و تعیین‌کننده است. ارزش‌های فرهنگی که مسیر رشد سرمایه روان‌شناختی را فراهم می‌نمایند، می‌توانند در توانمندسازی یادگیری نیز مؤثر واقع شوند و رشد سرمایه روان‌شناختی را تسهیل نمایند.

عملکرد سرمایه روان‌شناختی را می‌توان بر اساس ادراک فرد در خصوص داشتن منابع مناسب و انرژی برای رویارویی موفق با هر مشکلی (خودکارآمدی)، دستیابی به نتیجه مثبت (خوش‌بینی)، یافتن راه‌های مناسب برای رسیدن به اهداف (امید) و بهبودی از موانع احتمالی که ممکن است پیش بیاید (تاب‌آوری) و نیز اثر هم‌افزایی چهارعنصر: خودکارآمدی، خوش‌بینی، تاب‌آوری و امید جستجو نمود. تأثیر و روابط «دوطرفه» بین متغیرهای مختلف وجود دارد که به سرمایه روان‌شناختی و مثبت بودن در جنبه‌های مختلف زندگی مربوط می‌شوند. این یک نظریه کل‌نگر برای توضیح عملکرد سرمایه روان‌شناختی و مثبت بودن است که از طریق آن ممکن است بتوانیم برخی از پیشایندهای سرمایه روان‌شناختی را مورد توجه قرار دهیم (Luthans & Youssef-Morgan, 2017). همچنین بر اساس نظریه تبادل اجتماعی، رابطه بین توانمندسازی و سرمایه روان‌شناختی از طریق تجزیه و تحلیل چند سطحی قابل بررسی هست و می‌توان نتیجه گرفت که توانمندسازی می‌تواند مقدمه سرمایه روان‌شناختی باشد.

بر اساس نتایج پژوهش حاضر، با توجه به مضمون دوم و اثر جوّ حمایتی یادگیری از لحاظ کاربردی پیشنهاد می‌شود توانمندسازی معلمان و کارکنان ستادی مدرسه در راستای بهبود فرآیندهای یادگیری دانش‌آموزان در اولویت قرار گیرد. همچنین با توجه به مضمون اول و اثر ارتقا مهارت‌های روان‌شناختی، از لحاظ کاربردی پیشنهاد می‌شود مشاوران و روان‌شناسان متخصص در مدارس دخترانه در حوزه مهارت‌های مختلف زندگی به کار گرفته شوند. همچنین بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، از لحاظ پژوهشی پیشنهاد می‌گردد چگونگی توانمندسازی و راهکارهای آن و نیز

(Wang et al., 2022) بر سرمایه روان‌شناختی مؤثرند و می‌توان در تبیین یافته‌ها بر ویژگی‌های بوم‌شناختی و شرایط فرهنگی - اجتماعی نیز استناد نمود. توانمندسازی یادگیری بر تغییر اثربخش در تدریس، توانمندسازی معلمان و تحقق یادگیری اثربخش اشاره دارد. هدف از این رویکرد، تشویق دانش‌آموزان به پذیرش مسئولیت یادگیری و تحقق یادگیری مستقل بر اساس خودرهبری و خودپنداره است. یادگیرندگان توانمند اغلب ویژگی‌های مختلف خودتنظیمی مانند احساس خودکارآمدی و کنترل شخصی را نشان می‌دهند (Dişlen, 2020). معلمان باید دانش‌آموزان خود را به عنوان یادگیرندگان مستمر و مادام‌العمر شناسایی کنند تا فعالیت‌های یادگیری آینده برای تقویت خودپنداره انتخاب شوند.

دانش‌آموزانی که توانمندی بالای یادگیری را تجربه می‌کنند و مهارت‌های بالاتری دارند، از فرصت‌های یادگیری بیشتری برخوردارند، جوّ مثبتی را تجربه می‌کنند و از مشارکت موفق بالاتری در فعالیت‌های جمعی برخوردارند، می‌توان خود کارآمدی بالاتری را از آنان انتظار داشت، و نیز چنین فراگیرانی نسبت به آینده خود خوش‌بین‌تر و امیدوارتر خواهند بود و در غلبه بر چالش‌ها مقاومت بالاتری را نشان خواهند داد. توسعه مهارت‌هایی همچون خودرهبری، خودباوری و مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد در محیط‌های چالش‌برانگیز و موقعیت‌های دشوار با موفقیت مواجه شوند و با توجه به اینکه به دنبال راه‌های خلاقانه برای حل مشکلات و در نتیجه استفاده از فرصت‌ها هستند، احتمال کامیابی بیشتری در آنان وجود دارد (Chen et al., 2019). همچنین تعامل بین این قابلیت‌های روان‌شناختی یک اثر انگیزشی و هم‌افزایی ایجاد می‌کند که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد بر موانع غلبه کنند و انگیزه خود برای دستیابی به اهداف را حفظ کنند. با توجه به این که خودکارآمدی و امید با هسته مرکزی انتظارات مرتبط هستند، به نظر می‌رسد توانمندی یادگیری از طریق بهبود نتایج یادگیری، انتظارات دانش‌آموزان از خودشان را ارتقا می‌دهد و به دنبال آن با شکل‌گیری مدل‌های مثبت شناختی، دسترسی موفق به نتایج یا اهداف فردی و چشم‌انداز آینده تسهیل می‌گردد و خوش‌بینی و انعطاف‌پذیری بالاتری به

روان‌شناختی در معلمان دوره ابتدایی شهر بیرجند. مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۶ (۳۶)، ۲۹-۵۰.

قائدامینی هارونی، ع.، ابراهیم‌زاده دستجردی، ر.، ابراهیم پور، ع.، ر. (۱۴۰۰). تأثیر ارزش‌های فرهنگی بر رفتارهای انحرافی در محیط کار از طریق سرمایه‌های روان‌شناختی و سرمایه اجتماعی مورد مطالعه: دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، مدیریت فرهنگی، ۱۵ (۵۴)، ۹۹-۸۱.

قریشی، س. ع.، احمدی، م.، و پرهیزکاری، م. (۱۴۰۱). اثر آموزش‌های ضمن خدمت بر ابعاد توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی وفق بند ۳ سیاست‌های کلی تحول در نظام آموزش پایه. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۶ (۵۹)، ۹۴-۸۱.

کریمی، ف.، و طالبی، ب. (۱۴۰۰). جستاری بر تجارب زیسته دانش‌آموزان از حدود حجاب اسلامی. فصلنامه علمی-پژوهشی خانواده و پژوهش، ۱۸ (۱)، ۱۳۷-۱۵۰.

کنعانی، م.، حسنی، ر.، و محمدی، م. (۱۴۰۰). مروری نظام‌مند بر شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مدل توانمندسازی فرهنگ یادگیری مدارس. دوماهنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۲ (۳)، ۱-۱۵. doi: 10.30495/jedu.2021.25758.5138

کیانی، ع.، و محمودی، م. (۱۴۰۰). بررسی رابطه بین سرمایه روان‌شناختی، باورهای مذهبی، وظیفه‌شناسی و مؤلفه‌های جمعیت شناختی با اهمال‌کاری شغلی معلمان آموزش و پرورش شهرستان لردگان. مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی (مرکز توسعه آموزش‌های نوین)، ۷ (۳۴)، ۱۱۰۱-۱۱۱۷.

مهنّا، س.، طالع پسند، س.، و رستمی، ش. (۱۳۹۹). هویت تحصیلی، انگیزش درونی و خودکارآمدی به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های درگیری شناختی عمیق. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۴ (۴۸)، ۷-۲۲.

یزدانی، ش.، و فرج پور، آ. (۱۳۹۶). تحلیل مفهوم توانمندی یادگیری و ارتقای مبتنی بر عمل به روش واکر و آوانت. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۷، ۴۸۲-۴۹۳.

References

Ahmadi, M., Amiri Derebidi, M., Kamli, A., Jamshidi, A. (2022). Positive psychological capital: Identifying and presenting the framework of factors affecting employees' sense of self-efficacy in the work environment (case study: University of Tehran).

راهکارهای ارتقا جوّ حمایتی یادگیری مورد مطالعه قرار گیرد و با توجه به محدودیت اصلی پژوهش حاضر و کیفی بودن روش تحقیق به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود از طریق سایر روش‌های پژوهشی و به‌ویژه تحقیقات تجربی، اثرات توانمندسازی بر سرمایه روان‌شناختی را مطالعه و از ابزارهای دیگری غیر از مصاحبه نیز استفاده نمایند. محدود بودن این مطالعه به مطالعه تجارب زیسته مدیران مدارس و نیز مشکلات و محدودیت‌های انجام مصاحبه فردی و ایجاد هماهنگی‌های لازم و اخذ رضایت مشارکت‌کنندگان در پژوهش از محدودیت‌های این پژوهش بوده‌اند.

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز است. از کلیه مشارکت‌کنندگان در پژوهش شامل مدیران مدارس که منبع اصلی جمع‌آوری اطلاعات پژوهش بوده‌اند و نیز مدیران ادارات آموزش و پرورش که مجوز اجرای پژوهش را صادر نموده‌اند، تشکر و قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

نویسندگان مقاله هیچ‌گونه تعارض منافی ندارند.

منابع

احمدی، م.، امیری دره بیدی، م.، کاملی، ع.، ر.، جمشیدی، ع. (۱۴۰۱). سرمایه روان‌شناختی مثبت: شناسایی و ارائه چارچوب عوامل مؤثر بر احساس خودکارآمدی کارکنان در محیط کار (مورد مطالعه: دانشگاه تهران). فصلنامه علمی منابع و سرمایه انسانی، ۲ (۳)، ۲۲۹-۲۰۷.

البرزی، م.، خوشبخت، ف.، و احمدی فری آبادی، ا. (۱۴۰۱). بررسی راهکارهای افزایش احساس تعلق اجتماعی و انگیزه یادگیری دانش‌آموزان در آموزش مجازی از دیدگاه معلمان: یک مطالعه کیفی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۶ (۵۹)، ۷۴-۶۱.

خسروی، ح.، طاهرپور، ف.، و پورشافعی، ه. (۱۳۹۸). نقش نشاط کاری در رفتار نوآورانه با توجه به میانجی‌گری سرمایه

- Fei, J., Hu, Y., Liang, L., Meng, C., & Mei, S. (2023). Exploring the Impact of Emotional and Cognitive Factors on Anxiety Symptoms of Chinese Adolescents: a Serial Mediation Study. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-022-01004-8>
- Finch, J., Waters, A. M., & Farrell, L. J. (2023). Developing the HERO within: Evaluation of a brief intervention for increasing Psychological Capital (PsyCap) in Australian female students during the final year of school in the first year of COVID-19. *Journal of Affective Disorders*, 324, 616-623. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.12.169>
- Galagali, P. M., & Brooks, M. J. (2020). Psychological care in low-resource settings for adolescents. *Clin Child Psychol Psychiatry*, 25(3), 698-711. <https://doi.org/10.1177/1359104520929741>
- Geremias, R. L., Lopes, M. P., & Soares, A. E. (2022). Psychological Capital Profiles and Their Relationship with Internal Learning in Teams of Undergraduate Students. *Front Psychol*, 13, 776839. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.776839>
- Ghaedamini, A., Ebrahimzadeh Dastjerdi, R., & Ebrahimpour, A. R. (2022). The Impact of Cultural Values on Deviant Behaviors in the Karaz Environment through Psychological Capital and Social Capital (Case Study: Islamic Azad University, Isfahan Branch (Khorasgan)). *Journal of Cultural Management*, 15(54), 81-99. <https://doi.org/10.30495/jcm.2022.19681>. [In Persian]
- Ghoreysh, S. A., Ahmadi, M., & Parhizkari, M. (2022). The effect of in-service training on the dimensions of empowerment and Professional development of primary teachers according to paragraph 3 of the general policies "transformation in the basic education system". *Journal of Research in Educational Science*, 16(59), 81-94. [In Persian] http://www.jiera.ir/article_171007_9b6b1ba1406407cab12a2df9ec814d2e.pdf
- Gonsalves, J., Metchik, E., Y, Lynch, C., Charlotte, N. B., & Paula, R. (2019). Optimizing Service-Learning for Self-Efficacy and Learner Empowerment. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 25(2), 19-41. <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0025.202>
- Guizhi, D., Huiying, Q., & Xingfeng, W. (2020, 2020/07/24). Research on the Relationship Between Team Psychological Capital, Team Collective Work Satisfaction and Work Input of Hotel Staff. *Proceedings of the 2020 International Conference on Advanced Education, Management and Social Science (AEMSS2020)*.
- Kanaany, M., Hasani, R., & mohamadi, m. (2021). A Systematic Review of Identifying Aspects and Indicators of Improving Learning Culture Model at Schools. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 12(3), 15-11. [In Persian] <https://doi.org/10.30495/jedu.2021.25758.5138>
- Karimi, F., & Talebi, P. D., B. (2021). A Study on Students' Lived Experiences of Hijab Limitations in Islam. *Quarterly Journal of Family and Research*, 18(1), 137-150. [In Persian] <http://qjfr.ir/article-1-1831-fa.html>
- Scientific Quarterly Journal of Human Resources and Capital, 2(3), 229-207. [In Persian]
- Alborzi, M., Khoshbakht, F., & Ahmadi Freabadi, A. (2022). The Study of strategies to increase the sense of social belonging and learning motivation of students in virtual education from the perspective of teachers: a qualitative study. *Journal of Research in Educational Science*, 16(58), 61-74. [In Persian] http://www.jiera.ir/article_167792_68b737ca5b63609a27c67171f388e6ea.pdf
- Bissessar, C. S. (2014). An exploration of the relationship between teachers' psychological capital and their collective self-esteem. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 39(9), 35-52. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.693212246324680>
- ÇAvuŞ, M., & Kapusuz, A. (2015). Psychological Capital: Definition, Components and Effects. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 5, 244-255. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2015/12574>
- Carter, J. W., & Youssef-Morgan, C. (2022). Psychological capital development effectiveness of face-to-face, online, and Micro-learning interventions. *Education and Information Technologies*, 27(5), 6553-6575. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10824-5>
- Carter, J. W., & Youssef-Morgan, C. M. (2019). The positive psychology of mentoring: A longitudinal analysis of psychological capital development and performance in a formal mentoring program. *Human resource development quarterly*, 30(3), 383-405.
- Chen, P.-L., Lin, C.-H., Lin, I. H., & Lo, C. O. (2022). The Mediating Effects of Psychological Capital and Academic Self-Efficacy on Learning Outcomes of College Freshmen. *Psychological Reports*, 00332941221077026. <https://doi.org/10.1177/00332941221077026>
- Chen, X., Zeng, G., Chang, E. C., & Cheung, H. Y. (2019). What Are the Potential Predictors of Psychological Capital for Chinese Primary School Teachers?. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00050>
- Corbu, A., Peláez Zuberbühler, M. J., & Salanova, M. (2021). Positive Psychology Micro-Coaching Intervention: Effects on Psychological Capital and Goal-Related Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.566293>
- Dawkins, S., Martin, A., Scott, J., & Sanderson, K. (2015). Advancing conceptualization and measurement of psychological capital as a collective construct. *Human Relations*, 68(6), 925-949. <https://doi.org/10.1177/0018726714549645>
- Dişlen Dağgöl, G. (2020). Perceived Academic Motivation and Learner Empowerment Levels of EFL Students in Turkish Context *Participatory Educational Research*, 7(3), 21-37. <https://doi.org/10.17275/per.20.33.7.3>
- Fang, S., & Ding, D. (2020). The efficacy of group-based acceptance and commitment therapy on psychological capital and school engagement: A pilot study among Chinese adolescents. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 16, 134-143. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.04.005>

- multi-level mediating mechanism of team psychological capital and work engagement. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02617-3>
- Preston, A., Rew, L., & Young, C. C. (2021). A Systematic Scoping Review of Psychological Capital Related to Mental Health in Youth. *The Journal of School Nursing*, 39(1), 72-86. <https://doi.org/10.1177/10598405211060415>
- Saleem, M. S., Isha, A. S. N., Yusop, Y. M., Awan, M. I., & Naji, G. M. A. (2022). The Role of Psychological Capital and Work Engagement in Enhancing Construction Workers' Safety Behavior [Original Research]. *Frontiers in Public Health*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.810145>
- Slåtten, T., Lien, G., Batt-Rawden, V. H., Evenstad, S. B. N., & Onshus, T. (2023). The relationship between students' psychological capital, social-contextual factors and study-related outcomes – an empirical study from higher education in Norway. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 15(1), 17-33. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/IJQSS-11-2021-0160>
- Song, R., Sun, N., & Song, X. (2019). The Efficacy of Psychological Capital Intervention (PCI) for Depression from the Perspective of Positive Psychology: A Pilot Study. *Front Psychol*, 10, 1816. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01816>
- Tanner, S., Prayag, D. G., & Coelho Kuntz, D. J. (2022). Psychological capital, social capital and organizational resilience: A Herringbone Model perspective. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 78, 103149. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2022.103149>
- Van Wyk, R. (2013). The Manifestation Of Familiness Resources And Psychological Capital As Familiness Capital: A Conceptual Analysis. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*, 12. <https://doi.org/10.19030/iber.v12i9.8050>
- Vilariño del Castillo, D., & Lopez-Zafra, E. (2022). Antecedents of psychological Capital at Work: A Systematic Review of Moderator–mediator Effects and a New Integrative Proposal. *European Management Review*, 19(1), 154-169. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/emre.12460>
- Willis, N., Napei, T., Armstrong, A., Jackson, H., Apollo, T., Mushavi, A., Ncube, G., & Cowan, F. M. (2018). Zvandiri-Bringing a Differentiated Service Delivery Program to Scale for Children, Adolescents, and Young People in Zimbabwe. *J Acquir Immune Defic Syndr*, 78 Suppl 2, S115-S123. <https://doi.org/10.1097/qai.0000000000001737>
- Wang, H., Ng, T. K., & Siu, O.-I. (2022). How does psychological capital lead to better well-being for students? The roles of family support and problem-focused coping. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03339-w>
- Wong, I. A., Lin, Z., & Kou, I. E. (2023). Restoring hope and optimism through staycation programs: an application of psychological capital theory. *Journal of Sustainable Tourism*, 31(1), 91-110. <https://doi.org/10.1080/09669582.2021.1970172>
- Khoo, E., & Kang, S. (2022). Proactive learner empowerment: towards a transformative academic integrity approach for English language learners. *International Journal for Educational Integrity*, 18(1), 24. <https://doi.org/10.1007/s40979-022-00111-2>
- Kiyani, I., Mahmoudi, M. (2021). Investigating the relationship between psychological capital, religious beliefs, conscientiousness and demographic components with occupational procrastination of education teachers in Lordegan city. *Studies in psychology and educational sciences* (New Education Development Center), 7(34), 1101-1117 [In Persian]
- Kim, M., Perrewé, P. L., Kim, Y. K., & Kim, A. C. H. (2017). Psychological capital in sport organizations: Hope, efficacy, resilience, and optimism among employees in sport (HEROES). *European Sport Management Quarterly*, 17(5), 659-680.
- Kirrane, M., Lennon, M., O'Connor, C., & Fu, N. (2017). Linking perceived management support with employees' readiness for change: the mediating role of psychological capital. *Journal of Change Management*, 17(1), 47-66.
- Khosravi, H., Taherpour, F., & Pourshafi, H. (2020). The role of happiness work in innovative behavior with respect to the mediation of psychological capital in elementary school teachers in Birjand. *Journal of Educational Psychology Studies*, 16(36), 29-50. <https://doi.org/10.22111/jeps.2019.5138> [In Persian]
- Kotzé, M. (2018). The influence of psychological capital, self-leadership, and mindfulness on work engagement. *South African Journal of Psychology*, 48(2), 279-292.
- Loghman, S., Quinn, M., Dawkins, S., Woods, M., Om Sharma, S., & Scott, J. (2022). A Comprehensive Meta-Analyses of the Nomological Network of Psychological Capital (PsyCap). *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 30(1), 108-128. <https://doi.org/10.1177/15480518221107998>
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 339-366. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- MacKenzie, R. K., van Lettow, M., Gondwe, C., Nyirongo, J., Singano, V., Banda, V., Thaulo, E., Beyene, T., Agarwal, M., McKenney, A., Hrapcak, S., Garone, D., Sodhi, S. K & Chan, A. K. (2017). Greater retention in care among adolescents on antiretroviral treatment accessing "Teen Club" an adolescent-centred differentiated care model compared with standard of care: a nested case-control study at a tertiary referral hospital in Malawi. *J Int AIDS Soc*, 20(3). <https://doi.org/10.1002/jia2.25028>
- Mohanna, S., Talepasand, S., & Rostami, S. (2020). Educational identity, internal motivation and self-efficacy as predictors of deep cognitive engagement. *Journal of Research in Educational Science*, 14(48), 7-22. [In Persian] http://www.jiera.ir/article_105184_a6328d6f8de031312e1a8da2231ccc1b.pdf
- Peng, J.-C., & Chen, S.-W. (2022). Learning climate and innovative creative performance: Exploring the

- Yazdanshenas, M., & Mirzaei, M. (2022). Leadership integrity and employees' success: role of ethical leadership, psychological capital, and psychological empowerment. *International Journal of Ethics and Systems*, ahead-of-print(ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/IJOES-05-2022-0117>
- Yu, W., Yao, W., Chen, M., Zhu, H., & Yan, J. (2023). School climate and academic burnout in medical students: a moderated mediation model of collective self-esteem and psychological capital. *BMC Psychology*, 11(1), 77. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01121-6>
- Wuthrich, V. M., Jagiello, T., & Azzi, V. (2020). Academic Stress in the Final Years of School: A Systematic Literature Review. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(6), 986-1015. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-00981-y>
- Yazdani, S., & Farajpour, A. (2017). Concept Analysis of "Practice-Based Learning and Improvement" according to Walker and Avant's Approach [Original research article]. *Iranian Journal of Medical Education*, 17(0), 482-493. [In Persian] <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-4339-fa.html>



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 61, 2023
Pp. 46-56

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article History:
Received May 03, 2023
Received In Revised Form
July 12, 2023
Accepted July 20, 2023
Published Online July 23,
2023

Keywords:
Social networks,
Differentiation,
Communication patterns,
Teenagers

Prediction of Dependence on Social Networks Based on Differentiation and Communication Patterns in Teenagers

Roshanak Esmaili¹ | Akbar Mohammadi² | Sara Haghighat³

1. Ph.D. Student in Educational Psychology, Garmsar Branch, Islamic Azad University, Garmsar, Iran. E-mail: esmaili4r@gmail.com
2. *Corresponding Author*, Assistant Professor, Department of Psychology, Garmsar Branch, Islamic Azad University, Garmsar, Iran. E-mail: psychic2006@gmail.com
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Garmsar Branch, Islamic Azad University, Garmsar, Iran. E-mail: sarahaghighat58@yahoo.com

ABSTRACT

The present study was conducted with the aim of presenting prediction of dependence on social networks based on differentiation and emotional communication patterns in teenagers of Tehran city in 2022. This research was descriptive-correlational in terms of the type of applied goal and the method of data collection. The statistical population was 90,000 students of the second secondary level in the 22nd district of Tehran, and 300 people were selected by multi-stage cluster sampling based on Morgan's table. In order to collect data, the social network dependence questionnaire of Kajbaf, Sashabani, Nikbakht and Farahani (2016), the Revised Scale of Family Communication Pattern (RFCP) Kothner and Fitzpatrick (2002) and the self-differentiation questionnaire of Skavron, Friedland (1998) were used. In order to analyze the data, Pearson correlation and stepwise regression tests were used. The correlation results showed that all the correlation coefficients are significant ($p < 0.01$). Based on the obtained results, the correlation between differentiation and dependence on social networks is significant ($p < 0.01$). The correlation between conformity orientation with dependence on positive social networks is significant and the correlation between dialogue orientation with dependence on negative social networks is significant. According to the obtained results, the dependence on social networks can be explained by using predictive variables of differentiation and communication patterns. The results of this study can help educational specialists in examining adolescent issues.

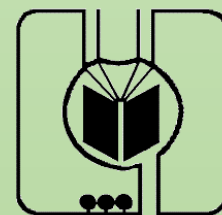
Cite this article: Esmaili, R., Mohammadi, A., & Haghighat, S. (2023). Prediction of Dependence on Social Networks Based on Differentiation and Communication Patterns in Teenagers. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(60), 46-56. <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.394582.2960>



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.394582.2960>



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۱، ۱۴۰۲
ص ۴۶-۵۶

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳
شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۱۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۴/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۲۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۵/۰۱

واژه‌های کلیدی:

الگوهای ارتباطی،

تمایزیافتگی،

شبکه‌های اجتماعی،

نوجوانان

پیش‌بینی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی بر اساس تمایزیافتگی و الگوهای ارتباطی در نوجوانان

روشنک اسمعیلی^۱ | اکبر محمدی^۲ | سارا حقیقت^۳

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی. رایانامه:

esmaili4r@gmail.com

۲. نویسنده مسئول: استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی. رایانامه:

psychic2006@gmail.com

۳. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی. رایانامه:

sarahaghighat58@yahoo.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی بر اساس تمایزیافتگی و الگوهای ارتباطی هیجانی در نوجوانان شهر تهران در سال ۱۴۰۰-۱۴۰۱ انجام گرفت. این پژوهش از نظر نوع هدف کاربردی و روش جمع‌آوری اطلاعات به صورت توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم منطقه ۲۲ تهران به تعداد ۹۰۰۰۰ نفر بود که به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای بر اساس جدول مورگان تعداد ۳۰۰ نفر انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده‌ها، پرسشنامه‌ی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی حقایق و همکاران (۱۳۹۶)، مقیاس تجدیدنظر شده الگوی ارتباطی خانواده (Kothner and Fitzpatrick (RFCP) (2012) و پرسشنامه خود تمایزیافتگی Scowern and Friedland (1998) استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام استفاده شد. نتایج همبستگی نشان داد تمامی ضرایب همبستگی معنی‌دار می‌باشند ($p < 0/01$). بر اساس نتایج به دست آمده همبستگی بین تمایزیافتگی با وابستگی به شبکه‌های اجتماعی در سطح آلفای ۰/۰۱ منفی معنی‌دار است. همبستگی بین جهت‌گیری هم‌نواپی با وابستگی به شبکه‌های اجتماعی مثبت معنی‌دار و همبستگی بین جهت‌گیری گفت‌و شنود با وابستگی به شبکه‌های اجتماعی منفی معنی‌دار است. با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان وابستگی به شبکه‌های اجتماعی را با استفاده از متغیرهای پیش‌بین تمایزیافتگی و الگوهای ارتباطی تبیین نمود. نتایج این مطالعه می‌تواند به متخصصان آموزشی در بررسی مسائل نوجوانان کمک نماید.

استناد به این مقاله: اسمعیلی، ر.، محمدی، ا.، و حقیقت، س. (۱۴۰۲). پیش‌بینی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی بر اساس تمایزیافتگی و الگوهای ارتباطی در نوجوانان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۱)، ۴۶-۵۶.

<https://doi.org/10.22034/jiera.2023.394582.2960>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های جامعه مدرن، تأثیر فزاینده ابزارهای ارتباطی بر خط (آنلاین)، به‌ویژه اینترنت در بین مردم است (Davis, 2014). استفاده بیش‌ازحد از اینترنت در فرهنگ‌های مختلف دیده می‌شود و جوانان بیشتر در معرض خطرات آن قرار دارند (Aydm & San, 2018). افزایش استفاده بیش‌ازاندازه از اینترنت در سال‌های اخیر، سبب شده که پدیده‌ای با عنوان اعتیاد به اینترنت ظهور یابد (فلاح، ۱۳۹۷). اعتیاد به اینترنت اصطلاحی بود که برای اولین بار توسط بانگ مطرح شد و مورد توجه اکثر متخصصان قرار گرفت (Lelisho, 2023). این پدیده یک رفتار غیرانطباقی است؛ رفتاری که در ادبیات روان‌شناسی، وابستگی و در ادبیات حقوقی، اعتیاد نام دارد (اکبرزاده و همکاران، ۱۳۹۹).

شبکه‌های اجتماعی، به‌عنوان شبکه‌های شخصی (خودخواهانه) که در آن‌ها فرد در مرکز توجه است، شکل گرفتند (Boyd & Ellison, 2017). از این شبکه‌ها به‌عنوان یک پدیده مصرف جهانی نیز یاد می‌شود (Chen, 2023) که استفاده از آن در سال‌های اخیر افزایش قابل ملاحظه‌ای داشته است (Nielsen, 2019). پژوهش در خصوص استفاده و استفاده بیش‌ازحد از شبکه‌های اجتماعی را می‌توان بر اساس نظریه استفاده و رضایتمندی موردبررسی قرار داد (Ifinedo, 2016). این نظریه رویکردی است برای درک اینکه، افراد چرا و چگونه از رسانه‌ای خاص، برای برآوردن نیازهای خود استفاده می‌کنند (Severin & Tankard, 2012) و بر آنچه مردم با رسانه انجام می‌دهند، تمرکز دارد (Katz, 1959). بر اساس این نظریه، رسانه به شیوه‌ای هدف‌دار به‌منظور لذت بردن و رضایتمندی استفاده می‌شود که از این منظر، شباهت‌هایی با اعتیاد دارد (Kwon & Wen, 2015).

مشکل دیگر معتادین، نداشتن یا نقص در مهارت‌های تدابیر زندگی و روش‌های سازگاری با مشکلات است و برای فراموشی مشکلات به اعتیاد روی می‌آورند و هرگونه تلاش برای ترک وابستگی و وسوسه مصرف اغلب به شکست منجر می‌شود (Orman, 2013). پژوهش‌های زیادی در مورد تمایز خود روی بزرگ‌سالان و زوجها صورت گرفته و به نوجوانان

که مهم‌ترین دوران تغییر و تحولات را به‌ویژه در تفکر پشت سر می‌گذارند، توجه زیاد نشده است (Taylor, 2023). نوجوانان سعی می‌کنند بر رفتار کودکانه غلبه نمایند، مسئولیت رفتارشان را به عهده بگیرند و حتی آمادگی دارند تا مسئولیت کارهای دیگران را نیز به عهده بگیرند، نوجوان دچار نوعی تعارض درونی است، از یک‌سو تمایل ندارد تا از دوران کودکی خود پا فراتر نهد و از سوی دیگر تمایل به داشتن آزادی عمل و به عهده گرفتن مسئولیت است. هر گامی که نوجوان به‌سوی استقلال برمی‌دارد. ترس و نگرانی وی بیشتر می‌شود و بنابراین چندان تمایل ندارد تا پیوندهای خانوادگی را کاملاً قطع نماید. مفهوم تمایز‌یافتگی Bowen (1993) پلی است برای فهم وضعیت وابستگی متقابل. طبق نظر بوئن مردم را می‌توان بر طبق دامنه‌ای از آمیختگی با تمایز تا یافتگی بین عملکرد عاطفی و عقلانی‌شان مشخص کرد. در انتهای این دامنه، کسانی هستند که عواطف و عقلشان درهم‌آمیخته است و زندگی‌شان تحت تأثیر عواطف آن‌ها قرار گرفته است (Adilova, 2023). در نتیجه این افراد انعطاف‌ناپذیر، و بیشتر وابستگی عاطفی به دیگران دارند. در انتهای دیگر، کسانی هستند که بیشترین تمایز‌یافتگی را دارند و عملکرد عقلی‌شان می‌تواند خودمختاری آن‌ها را حفظ کند و در زمان‌های استرس، انعطاف‌پذیر، تطابق‌پذیر و مستقل از واکنش عاطفی به دیگران هستند. افراد دارای تمایز بافتگی بالا کمتر واکنش هیجانی نشان می‌دهند چون قادرند از طریق پاسخشان فکر کنند نه اینکه به موقعیت‌های برانگیزاننده هیجان واکنش نشان دهند (Skowron & Friedlander, 20134).

الگوهای ارتباطی خانواده یکی از کارکردهایی است که قادر به تأثیرگذاری بر فرزندان است (Coenor & fitzparker, 2012). Catoronia و همکاران (2014) نشان دادند جوانانی که والدینشان با علائق و تجارب مهم آن‌ها ارتباط برقرار می‌کنند، به لحاظ تحصیلی موفق‌ترند (عالی پور بیرگانی، ۱۳۹۱). بر اساس نظریه شناختی رفتاری می‌توان گفت وقتی تعامل و صحبتی بین اعضای خانواده وجود ندارد و بر همنوایی بالا و همسانی عقاید والدین و فرزندان تأکید می‌شود، نوجوان ممکن است به این نتیجه برسد که اینترنت را به‌عنوان دوست

صمیمی خود که به راحتی می‌توان با او ارتباط برقرار کرد، انتخاب کند (حامدی نصب و آیتی، ۱۳۹۸). در چنین خانواده‌هایی فرد ممکن است فرض کند که چون عقایدش در خانواده مورد احترام قرار نمی‌گیرد، هیچ‌کس خارج از شبکه‌های اینترنتی او را دوست ندارد و حمایت نمی‌کند (غلامزاده بافقی و جمالی بافقی، ۱۳۹۷) و تنها در محیط اینترنت مورد احترام قرار می‌گیرد. در نتیجه، این برداشت نادرست منجر به تمایل شدید نوجوان به سمت اینترنت می‌شود (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴). حامدی نصب و آیتی (۱۳۹۸) در مطالعه‌ای بر روی نوجوانان گروه سنی ۱۵ تا ۱۸ سال به بررسی الگوهای ارتباطی و هویت‌یابی دانش‌آموزان پرداختند. نتایج این مطالعه نشان داد میزان تمایز یافتگی نوجوانان با هویت‌یابی رابطه مستقیم دارد. دانش‌آموزانی که در کسب هویت موفق عمل کرده‌اند اغلب تمایز یافتگی سالم را تجربه می‌کنند و میزان رفتارهای پرخطر در آنان نیز پایین‌تر است. در مطالعه دیگری عالی پور بیرگانی (۱۳۹۱) نشان دادند تعاملات زوجین با فرزندان نوجوانان نقش بسزای در موفقیت تحصیلی آنان دارد. این مطالعه نشان داد الگوهای ارتباطی خانوادگی در تمایز یافتگی و رشد اجتماعی نوجوانان و در نتیجه کاهش آسیب‌های اجتماعی تأثیرگذار است. نتایج این مطالعه نشان داد الگوهای ارتباطی نه تنها در رشد فردی بلکه در ارتقای کارکردهای اجتماعی نوجوانان تأثیرگذار است.

با توجه به بحث چالش‌برانگیز استفاده افراطی برخی از دانش‌آموزان در استفاده از اینترنت و عدم آگاهی آن‌ها از وابستگی اینترنتی و مشکلاتی که در این زمینه ممکن است برای آن‌ها پیش بیاید که اغلب ممکن است بر موفقیت و عملکرد تحصیلی یا شغلی آن‌ها نقش داشته باشد، همان‌گونه که مانند سایر اعتیادها و وابستگی‌ها بر روی هیجانات و دیگر موارد روان‌شناختی مطرح شده است. با توجه به اهمیت خانواده و اینکه نخستین و بلاواسطه‌ترین شبکه روابطی است که هر فرد در آن رشد یافته و این شبکه همه انسان‌ها را در بر گرفته است. بدین معنی که چنانچه الگوی ارتباطی خانواده مبتنی بر تعاملات بازی مشارکت اعضاء با یکدیگر و گفت‌و شنود باشد، اعتیاد به اینترنت در نوجوانان کم خواهد

شد و به دنبال آن، موفقیت‌های تحصیلی، شغلی و نظایر آن را تجربه خواهند کرد و این جریان جامعه‌ای سالم را پیش‌بینی می‌کند. بر مبنای این برداشت می‌توان به صورت پیوستاری چنین مطرح نمود که الگوی ارتباطی مطلوب و رضایت‌بخش، به تبع آن عملکرد تحصیلی موفق و اعتیاد به اینترنت کمتری را به دنبال دارد و برعکس چنانچه الگوی ارتباطی خانواده مبتنی بر همسانی و یکسانی عقاید باشد، مسائل و مشکلاتی مانند عدم موفقیت تحصیلی و استفاده شدید از اینترنت را تجربه خواهد کرد. با استناد به مطالعات پیشین و تأکید بر پیامدهای منفی وابستگی به اینترنت برای فرد از جمله کاهش روابط اجتماعی و مشکلات تحصیلی لازم است مسئله اینترنت مورد مطالعه قرار گیرد. وابستگی به اینترنت در فضای مجازی، از مهم‌ترین معضلات جمعیت نوجوان و جوانان به شمار می‌رود (حقایق و همکاران، ۱۳۹۶). از آنجاکه وابستگی به شبکه‌های اجتماعی در جامعه رو به گسترش است و از طرفی، خودافشایی در فضای برخط نیز می‌تواند به اعتبار بسیاری از افراد لطمه وارد کند؛ بنابراین، ضرورت دارد تحقیق جامع‌تری در این زمینه انجام شود تا بتوان با دید بهتری تصمیم‌های پیشگیرانه گرفت. این پژوهش قصد دارد به پی‌بینی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی بر اساس تمایز یافتگی و الگوهای ارتباطی در نوجوانان بپردازد. بر این اساس، سؤال اساسی پژوهش این است که: آیا تمایز یافتگی و الگوهای ارتباطی قادر به پیش‌بینی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی می‌باشند؟

روش

این تحقیق از نظر نوع هدف کاربردی و روش جمع‌آوری اطلاعات به صورت توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم منطقه ۲۲ تهران به تعداد ۹۰۰۰۰ نفر بودند. روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود که از بین مدارس منطقه ۲۲ شهر تهران چهار مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند. از ۴ مدرسه انتخاب‌شده ۲ مدرسه به صورت تصادفی گزینش شدند و سپس از هر مدرسه ۴ کلاس به شکل تصادفی به عنوان نمونه نهایی لحاظ شدند. به منظور تعیین حجم نمونه از جدول

مورگان استفاده شد که بر اساس حجم جامعه تعداد ۲۹۰ نفر انتخاب شدند. از نظر ویژگی‌های جمعیت شناختی ۲۳۴ نفر از دانش‌آموزان ۱۶ تا ۱۷ ساله و ۵۶ نفر ۱۷ تا ۱۸ ساله بودند. میانگین سنی ۱۷ سال و ۷ ماه بود. ۱۹ نفر آرماتور از دانش‌آموزان در خانواده‌ای تک سرپرست به دلایلی مانند فوت یکی از والدین یا طلاق زندگی می‌کردند.

ابزارهای مورد استفاده در پژوهش حاضر از قرار زیر است:
- پرسشنامه‌ی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی^۱: برای سنجش وابستگی به شبکه‌های اجتماعی از پرسشنامه حقایق و همکاران (۱۳۹۶) برای سنجش وابستگی به شبکه‌های اجتماعی طراحی و تدوین گردیده، استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۸ سؤال است که گزینه‌های به‌ندرت، گاهی اوقات، اکثر مواقع تا تقریباً همیشه است که به ترتیب برای هر گزینه نمرات از ۱ تا ۴ در نظر گرفته می‌شود. در نهایت مجموع نمرات به‌عنوان نمره کل آزمودنی محاسبه شد. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه برابر ۰/۸۴ و روایی تشخیصی این پرسشنامه بین دو گروه مستقل بررسی شد که نتایج نشان داد تفاوت معنی‌داری بین دو گروه وجود دارد (۶/۹۳- χ^2 ۰/۰۵ < p) (اکبرزاده و همکاران، ۱۳۹۹). با استفاده از منحنی راک نقطه برش بهینه محاسبه شد که بر اساس دو شاخص حساسیت و ویژگی نمره ۳۹ به‌عنوان نقطه برش بهینه به دست آمد (اکبرزاده و همکاران، ۱۳۹۹). در مطالعه حاضر روایی با استفاده از همسانی درونی ۰/۹۸ محاسبه شده است و اعتبار این ابزار نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ محاسبه شده است.

- مقیاس تجدیدنظر شده الگوی ارتباطی خانواده^۲: این پرسشنامه در سال ۱۹۷۲ توسط ریچی ساخته شد و در سال ۲۰۰۲ توسط Kothner and Fitzpatrick (2002) تجدیدنظر شده است. این مقیاس دارای ۲۶ گویه در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت مورد سؤال قرار می‌گیرد، که نمره ۴ معادل کاملاً موافقم و نمره ۱۱ معادل کاملاً مخالفم است. ۱۱ سؤال اول جهت‌گیری همنوایی را می‌سنجد و بقیه جهت‌گیری گفت‌و شنود را مورد سنجش قرار می‌دهند. پایایی این ابزار در مطالعات

بسیاری مورد تأیید قرار گرفته است. در پژوهش‌هایی که توسط کوروش نیا و لطیفیان (۱۳۸۶) و کشتکاران (۱۳۸۸) بر روی دانشجویان شهر شیراز انجام شد، پایایی این پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت که برای جهت‌گیری گفت‌و شنود و جهت‌گیری همنوایی به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۷۴ به دست آمد. تجلی و اردلان (۱۳۸۶) نیز در پژوهشی بر روی نوجوانان و دانش‌آموزان دبیرستانی پایایی این پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ مورد بررسی قرارداد، که پایایی ۰/۹۱ در جهت‌گیری گفت‌و شنود و ۰/۸۸ در جهت‌گیری همنوایی محاسبه کرده است که این ضرایب حاکی از پایایی بالای مقیاس مذکور است. در مطالعه حاضر ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۷ محاسبه شده است.

- پرسشنامه خود تمایز یافتگی^۳: توسط Scowern & Friedland (1988) ساخته شده دارای ۴۶ سؤال است و ۶ درجه‌ای لیکرت است و نمره بالاتر منعکس‌کننده سطح تمایز یافتگی بالاتر است. این پرسشنامه ۴ بعد واکنش هیجانی، جایگاه خود، گریز عاطفی و هم‌جوشی با دیگران را می‌سنجد. آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۸ است. Scowern & Friedland (1988) ضریب آلفای کرونباخ را برای گل پرسشنامه تمایز یافتگی خود ۰/۸۸ و برای خرده مقیاس‌های واکنش‌پذیری عاطفی ۰/۸۳، جایگاه من ۰/۸۰، هم‌آمیختگی با دیگران ۰/۸۲ و جدایی عاطفی ۰/۸۰ به دست آوردند. Nut & Scowern (2004) ارتباط معکوس و معنی‌دار بین نمرات این پرسشنامه و اضطراب مزمن به دست آوردند که بیانگر روایی محتوایی آن است. در مطالعه حاضر ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۸ محاسبه شد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی در جدول ۱ ارائه شده است. در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی نمرات مربوط به متغیر تمایز یافتگی و الگوهای ارتباطی، شامل چولگی و کشیدگی به همراه شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد نمرات ارائه شده است.

جدول ۱.

شاخص‌های توصیفی نمرات متغیر تمایز یافتگی و الگوهای ارتباطی و وابستگی به شبکه‌های اجتماعی

میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
۳۳/۷۶	۶/۲۸۲	-۰/۲۶۹	۰/۱۸۴
۳۵/۲۶	۶/۲۸۴	-۰/۴۳۸	۰/۳۹۶
۳۹/۱۶	۶/۱۶۰	-۰/۰۶۶	۰/۷۹۶
۳۲/۵۴	۶/۲۲۶	-۰/۶۰۹	۰/۸۰۳
۲۸/۴۴	۳/۳۲۲	-۰/۰۸۲	-۰/۶۷۹
۳۶/۸۵	۶/۳۴۵	-۰/۷۲۴	۱/۱۳۱
۴۱/۸۰	۴/۷۳۵	۰/۴۹۷	۱/۰۹۹

مقادیر چولگی و کشیدگی داده‌ها بین +۲ و -۲ است داده‌ها در سطح ۰/۰۵ از توزیع بهنجار برخوردارند. اطلاعات به‌دست‌آمده میانگین نمرات وابستگی به شبکه‌های اجتماعی برابر با ۴۱/۸۰ است. همچنین با توجه به اینکه مقادیر چولگی و کشیدگی بین +۲ و -۲ است داده‌ها در سطح ۰/۰۵ از توزیع بهنجار برخوردارند. جدول ۲ ماتریس ضرایب همبستگی بین تمایز یافتگی، الگوهای ارتباطی با وابستگی به شبکه‌های اجتماعی را نشان می‌دهد.

بر اساس اطلاعات به‌دست‌آمده میانگین واکنش هیجانی برابر با ۳۳/۷۶، جایگاه خود برابر با ۳۵/۲۶، گریز عاطفی برابر با ۳۹/۱۶ و میانگین همجوشی با دیگران برابر با ۳۲/۵۴ است. همچنین با توجه به اینکه مقادیر چولگی و کشیدگی داده‌ها بین +۲ و -۲ است داده‌ها در سطح ۰/۰۵ از توزیع بهنجار برخوردارند. همچنین بر اساس اطلاعات به‌دست‌آمده میانگین جهت‌گیری همنوایی برابر با ۲۸/۴۴ و میانگین جهت‌گیری گفت‌وشنود برابر با ۳۶/۸۵ است. همچنین با توجه به اینکه

جدول ۲.

ماتریس ضرایب همبستگی بین تمایز یافتگی، الگوهای ارتباطی با وابستگی به شبکه‌های اجتماعی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
واکنش هیجانی	۱									
جایگاه خود	۰/۴۵۶**	۱								
گریز عاطفی	۰/۵۵۷**	۰/۴۷۴**	۱							
همجوشی با دیگران	۰/۵۲۸**	۰/۵۲۵**	۰/۵۵۰**	۱						
جهت‌گیری همنوایی	۰/۱۷۸**	۰/۲۱۲**	۰/۱۰۷-	۰/۲۶۹**	۱					
جهت‌گیری گفت‌وشنود	۰/۵۹۸**	۰/۵۷۳**	۰/۶۰۶**	۰/۶۳۹**	۰/۲۵۱**	۱				
وابستگی به شبکه‌های اجتماعی	۰/۵۰۱**	۰/۴۸۹**	۰/۵۳۵**	۰/۵۳۳**	۰/۳۱۷**	۰/۵۶۷**	۰/۴۷۴**	۰/۵۲۴**	۰/۳۳۵**	۱

* معنی‌داری در سطح ۰/۰۵ ** معنی‌داری در سطح ۰/۰۱

است. همبستگی بین جهت‌گیری همنوایی با وابستگی به شبکه‌های اجتماعی مثبت و همبستگی بین جهت‌گیری گفت‌وشنود با وابستگی به شبکه‌های اجتماعی منفی است. به‌منظور پیش‌بینی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی بر اساس

تمامی ضرایب همبستگی محاسبه شده در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشند ($p < ۰/۰۱$). بر اساس نتایج به‌دست‌آمده همبستگی بین تمایز یافتگی با وابستگی به شبکه‌های اجتماعی منفی بوده و در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار

تمایز یافتگی، از آزمون رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج مربوط به بررسی پیش‌فرض‌های آن در ادامه ارائه شده است. پیش‌فرض یکسانی پراکندگی باقیمانده‌ها نشان داد اکثریت نمره‌ها در مرکز نمودار و در امتداد نقطه صفر متمرکز شده‌اند. از این‌رو فرض نرمال بودن توزیع باقیمانده‌ها برقرار است. همچنین پیش‌فرض خطی بودن رابطه بین متغیرها نشان داد مفروضه خطی بودن رابطه بین وابستگی به شبکه‌های اجتماعی با ترکیب خطی متغیرهای پیش‌بین، به دلیل عدم وجود کجی و کشیدگی قابل ملاحظه، برقرار است. از سوی دیگر پیش‌فرض نرمال بودن باقی مانده‌ها نشان داد مقدار میانگین ارائه شده در سمت راست نمودار بسیار کوچک (نزدیک به صفر) و انحراف استاندارد نزدیک به ۱ است. بنابراین نرمال بودن توزیع مقادیر خطا را می‌توان نتیجه گرفت. جدول ۳ آماره‌های مربوط به مدل رگرسیونی را نشان می‌دهد. در جدول ۳ خلاصه آماره‌های مربوط به بر مدل رگرسیونی نشان داده شده است.

جدول ۳.

خلاصه آماره‌های مربوط به مدل رگرسیونی

مدل	R	R مجذور	خطای استاندارد برآورد	آماره دوربین-واتسون
۱	۰/۶۴۶	۰/۴۱۷	۳/۶۳۹	۱/۸۷۷
۱	۰/۵۹۵	۰/۳۵۴	۳/۸۱۸	۱/۸۲۷

جدول ۴.

نتایج آزمون تحلیل واریانس

مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری
رگرسیون	۴	۶۹۹/۲۱۰	۵۲/۷۹۳	۰/۰۰۱
تمایز یافتگی	۲۹۵	۱۳/۲۴۴		
کل	۲۹۹			
رگرسیون	۲	۱۱۸۷/۵۳۶	۸/۴۷۶	۰/۰۰۱
الگوهای	۲۹۷	۱۴/۵۷۵		
ارتباطی	۲۹۹			
کل	۲۹۹			

مربوط به وابستگی به شبکه‌های اجتماعی را به‌خوبی تبیین نماید و نشان‌دهنده مناسب بودن مدل رگرسیونی ارائه شده است. همچنین بر اساس نتایج مندرج در جدول، مقدار F

بر اساس نتایج مندرج در جدول ۴، مقدار F به‌دست‌آمده برابر با ۵۲/۷۹۳ است که در سطح آلفای کوچک‌تر از ۰/۰۱ معنی‌دار است، که نشان می‌دهد تمایز یافتگی می‌تواند تغییرات

به‌دست آمده برابر با ۸۱/۴۷۶ است که در سطح آلفای کوچک‌تر از ۰/۰۱ معنی‌دار است، که نشان می‌دهد الگوهای ارتباطی می‌تواند تغییرات مربوط به وابستگی به شبکه‌های اجتماعی را به‌خوبی تبیین نماید و نشان‌دهنده مناسب بودن مدل

جدول ۵.

تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی از طریق مؤلفه‌های تمایز یافتگی و الگوهای ارتباطی

شاخص‌های هم خطی		ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده	t	سطح معنی‌داری	VIF	Tolerance
		B	Beta				
		۶۳/۴۹۵	۱/۵۳۱	۴۱/۴۷۸	۰/۰۰۱		
ثابت							
واکنش هیجانی		۰/۱۳۰-	۰/۰۴۳	۰/۱۷۳-	۳/۰۱۹-	۰/۰۰۳	۰/۶۰۳
جایگاه خود		-۰/۱۴۱	۰/۰۴۱	-۰/۱۸۷	-۳/۴۰۸	۰/۰۰۱	۰/۶۵۸
گریز عاطفی		-۰/۱۷۷	۰/۰۴۵	-۰/۲۳۰	-۳/۹۴۵	۰/۰۰۱	۰/۵۷۹
همجوشی با دیگران		-۰/۱۶۶	۰/۰۴۵	-۰/۲۱۸	-۳/۷۱۰	۰/۰۰۱	۰/۵۷۳
ثابت		۴۸/۵۸۳	۲/۶۳۰	۱۸/۴۷۴	۰/۰۰۱		
		۸					
جهت‌گیری هم‌نوایی		۰/۲۶۵	۰/۰۶۹	۰/۱۸۶	۳/۸۵۹	۰/۰۰۱	۰/۹۳۷
جهت‌گیری گفت‌وشنود		-۰/۳۸۹	۰/۰۳۶	-۰/۵۲۱	۱۰/۸۰۹	۰/۰۰۱	۰/۹۳۷

ضریب رگرسیونی استاندارد شده (Beta) برای مؤلفه جهت‌گیری هم‌نوایی برابر با ۰/۱۸۶ و برای مؤلفه جهت‌گیری گفت‌وشنود برابر با ۰/۵۲۱- است. با توجه به مقدار آماره t به‌دست آمده که در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار است، نتیجه گرفته می‌شود که مؤلفه جهت‌گیری هم‌نوایی به شکل مثبت و مؤلفه جهت‌گیری گفت‌وشنود به شکل منفی و معنی‌داری وابستگی به شبکه‌های اجتماعی را پیش‌بینی می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی بر اساس تمایز یافتگی و الگوهای ارتباطی در نوجوانان شهر تهران انجام شد. به‌منظور بررسی رابطه بین تمایز یافتگی، الگوهای ارتباطی با وابستگی به شبکه‌های اجتماعی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج همبستگی بین تمایز یافتگی، الگوهای ارتباطی با وابستگی به شبکه‌های اجتماعی نشان داده تمامی ضرایب همبستگی

با توجه به اینکه مقدار آماره تحمل از مقدار برش ۰/۱ بیشتر است و آماره تراکم عاملی (VIF) که از مقدار برش ۱۰ کمتر است، نتیجه می‌شود که از مفروضه هم خطی، تخطی صورت نگرفته است. مقدار ضریب رگرسیونی استاندارد شده (Beta) برای مؤلفه واکنش هیجانی برابر با ۰/۱۷۳-، جایگاه خود برابر با ۰/۱۸۷-، گریز عاطفی برابر با ۰/۲۳۰- و برای مؤلفه همجوشی با دیگران برابر با ۰/۲۱۸- است. با توجه به مقدار آماره t به‌دست آمده که در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار است، نتیجه گرفته می‌شود که مؤلفه‌های تمایز یافتگی به شکل منفی و معنی‌داری وابستگی به شبکه‌های اجتماعی را پیش‌بینی می‌کنند. در جدول ۵ نتایج مربوط به تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی از طریق الگوهای ارتباطی، آورده شده است. با توجه به اینکه مقدار آماره تحمل از مقدار برش ۰/۱ بیشتر است و آماره تراکم عاملی (VIF) که از مقدار برش ۱۰ کمتر است، نتیجه می‌شود که از مفروضه هم خطی، تخطی صورت نگرفته است. مقدار

محاسبه شده در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشند ($p < 0.01$). بر اساس نتایج به‌دست‌آمده همبستگی بین تمایزیافتگی با وابستگی به شبکه‌های اجتماعی منفی بوده و در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار است. همبستگی بین جهت‌گیری همنوایی با وابستگی به شبکه‌های اجتماعی مثبت و همبستگی بین جهت‌گیری گفت‌و شنود با وابستگی به شبکه‌های اجتماعی منفی است. همچنین همبستگی بین مؤلفه پنهان‌کاری خودتنظیمی هیجانی با وابستگی به شبکه‌های اجتماعی مثبت و همبستگی بین مؤلفه‌های سازش و تحمل با وابستگی به شبکه‌های اجتماعی منفی است. این نتیجه با یافته‌های غفوری و حقایق (۱۴۰۰)، میکائیلی و حبیبی (۱۳۹۶)، کیخسروانی و همکاران (۱۳۹۶)، هو و همکاران (۲۰۱۹) و مقل و کوک (۲۰۱۸) همسو و هم‌جهت است.

در تبیین نتایج می‌توان گفت امروزه جوامع شبکه‌ای با چالش‌هایی چون نابرابری اجتماعی، هویت‌های جدید، تمایز پذیری و شالوده شکنی نهادها و فرصت‌هایی چون نقش اینترنت و شبکه‌های اجتماعی در تعامل و همزیستی جهانی، شکل‌گیری هویت سیال و غیره روبه‌رو شده‌اند که در آن به علت وجود چالش‌ها انسجام اجتماعی و هویتی در جامعه و به‌خصوص در کشورهای در حال توسعه مانند ایران متزلزل شده است. فرآیند گسترش قلمرو روابط زندگی اجتماعی دنیای اجتماعی افراد را بسیار بزرگ‌تر می‌کند و احساس کنترل ناپذیر شدن و عدم توانایی روبرو شدن با شرایط جدید را در آن‌ها به وجود می‌آورد. لذا در این شرایط نوجوانان در تنش‌ها و مسائل میان - شخصی موجود، همراه با جو عاطفی حاکم بر محیط اطرافشان حرکت می‌کنند و در آن غرق می‌شوند و کنترلی بر آن ندارند هنگام استفاده زیاد از شبکه‌های مجازی زمان زیادی به آن اختصاص داده و خود را درگیر مسائل گوناگون می‌کنند لذا این موضوع سبب می‌شود گسلش در روابط برای آن‌ها به وجود آید، چراکه از توانایی فرد در تفکیک فرایندهای عقلانی و احساسی از یکدیگر کاسته می‌شود.

در تبیین این یافته باید اشاره کرد بین الگوهای ارتباطی خانواده و کیفیت زندگی رابطه معنی‌داری وجود دارد؛ زیرا

کیفیت زندگی بهزیستی اجتماعی و هیجانی را در بردارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت افراد وابسته به اینترنت به دلیل ناتوانی در درگیر شدن با مشکلات به دنیای مجازی پناه برده و جذب اینترنت و گاهی معتاد به آن می‌گردند؛ چیزی که به‌ظاهر کمک می‌کند تا آن‌ها از تنهایی، احساس کلافگی و ارتباطات ناکارآمد رهایی یابند. این افراد ممکن است در ابتدا از روی کنجکاوی به‌سوی اینترنت جذب شوند، اما به‌تدریج از این فضا به‌منظور سرکوب و یا کاهش اضطراب و تنش‌های زندگی بهره می‌گیرند. خانواده نوجوان و کیفیت و کمیت ارتباطات بین اعضای خانواده به همراه الگوی ارتباطی بین اعضا از جمله متغیرهای تأثیرگذار بر بهزیستی زندگی نوجوان است. هر چه خانواده‌ها به فرزندان خود بیشتر توجه نمایند، بیشتر قادر خواهند بود آن‌ها را درگیر تعاملات واقعی و عینی با اعضای خانواده نموده و مانع پرداختن بیش‌ازحد به اینترنت گردند. خانواده‌هایی که شرایطی را به وجود می‌آورند که در آن تمام اعضای خانواده تشویق به شرکت آزادانه و راحت در تعامل و بحث در زمینه طیف گسترده‌ای از موضوعات می‌شوند، فرزندان از اعتیاد به اینترنت کمتری برخوردار هستند. فرزندان این خانواده‌ها می‌آموزند که هیجان‌های خود چه مثبت و منفی ابراز کنند و کمتر روی به اینترنت آورده و اعتیاد به اینترنت پیدا می‌کنند.

این مطالعه با برخی محدودیت‌ها مواجه بوده است. از آنجایی‌که این تحقیق در جامعه آماری دانش‌آموزان انجام شده است لذا از تعمیم نتایج به سایر گروه‌ها باید با احتیاط عمل کرد. عدم پاسخگویی دقیق برخی از آزمودنی‌ها به سؤالات پرسشنامه‌ها سبب کاهش دقت نتایج شده است. پیشنهاد می‌شود مطالعات هم‌راستا در سایر گروه‌های جمعیتی در سایر مناطق کشور انجام شود و نتایج مطالعات انجام شده مورد مقایسه قرار گیرند. همچنین از سایر روش‌های نمونه‌گیری که امکان کنترل دقیق‌تری را فراهم می‌کنند و میزان خطای آماری را کاهش می‌دهد استفاده شود. با توجه به رشد فزاینده شبکه‌های اجتماعی، برنامه‌ریزی برای منابع هویت‌ساز جدید با توجه به فضای مجازی در برنامه‌ریزی‌های اجتماعی، فرهنگی و سیاسی الزامی است. آموزش لازم و کافی به کاربران

کشتکاران، ط. (۱۳۸۸). رابطه الگوهای ارتباطی خانواده با تاب آوری در دانشجویان دانشگاه شیراز. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۱(۳۹)، ۴۳-۵۳.

کوروش نیا، م.، و لطیفیان، م. (۱۳۸۶). بررسی روانی و پایایی ابزار تجدیدنظر شده الگوهای ارتباطات خانواده. *خانواده پژوهی*، ۳(۱۲)، ۸۵۵-۸۷۵.

کیخسروانی، م.، دهقانی، آ.، و دهقانی، ی. (۱۳۹۶). رابطه علی خودتنظیمی و هوش اخلاقی با آمادگی به اعتیاد از طریق میانجی‌گری هیجان‌خواهی. *فصلنامه علمی اعتیادپژوهی*، ۱۱(۴۳)، ۲۴۹-۲۶۶. <http://etiadpajohi.ir/article-1-۲۶۶-۲۴۹-1469-fa.html>

میکائیلی، ن.، و حبیبی، ی. (۱۳۹۶). طراحی و آزمون الگوی علی رابطه بین اعتیاد به اینترنت با خودتنظیمی هیجانی، حساسیت به طرد و خودافشایی برخط با میانجی‌گری اضطراب اجتماعی در دانشجویان. *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ۶(۲۰)، ۳۹۵-۴۱۸. <https://www.doi.org/10.22034/ciu.2022.1306>

References

- Adilova, M. (2023). The Psychological Effect of Traps In The Social Network on Youth Mind And Spirituality. *Open Access Repository*, 4(2), 500-505. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/2WDNP>
- Bowen, M. (1993). *Family therapy in clinical practice*. Jason Aronson.
- Chen, Y., Sherren, K., Smit, M., & Lee, K. Y. (2023). Using social media images as data in social science research. *New Media & Society*, 25(4), 849-871. <https://doi.org/10.1177/14614448211038761>
- Davis, R. A. (2014). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in human behavior*, 17(2), 187-195. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8)
- Aydm, B., & San, S. V. (2018). Internet addiction among adolescents: the role of self-esteem. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3500-3505. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.325>
- Fallah Mehneh, T. (2017). "Disorder of Internet Addiction". *PsI*, 1: 26-31. [in Persian] <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2015.11.007>
- Hou, Y., Xiong, D., Jiang, T., Song, L., & Wang, Q. (2019). Social media addiction: Its impact, mediation, and intervention. *Cyberpsychology: Journal of psychosocial research on cyberspace*, 13(1). <https://doi.org/10.5817/CP2019-1-4>
- Lelisho, M. E., Pandey, D., Alemu, B. D., Pandey, B. K., & Tareke, S. A. (2023). The negative impact of social media during COVID-19 pandemic. *Trends in Psychology*, 31(1), 123-142. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00192-5>
- Moqbel, M., & Kock, N. (2018). Unveiling the dark side of social networking sites: Personal and work-related consequences of social networking site addiction.

شبکه‌های مجازی، پیش از ورود به شبکه‌های اجتماعی به‌منظور مصون ماندن از آسیب‌های ناشی از سرقت اطلاعاتی. آموزش‌های ارتباطی متناسب با فضای مجازی به‌وسیله برگزاری کارگاه‌های آموزشی به دانش‌آموزان مفید است. پیشنهاد می‌گردد به دانش‌آموزان در مورد فواید و مضرات اینترنت آموزش‌های لازم توسط مشاوران مدارس ارائه گردد.

سیاسگزاری

بدین‌وسیله از کلیه همکاران و اساتید گران‌قدری که در انجام این مطالعه یاری رسانده‌اند تشکر و قدردانی می‌گردد.

تعارض منافع

پژوهش حاضر تعارض منافع ندارد.

منابع

- اکبرزاده، ن.، محمدخانی، ک و ابوالقاسمی، م. (۱۳۹۹). تدوین و اعتباریابی الگوی یادگیری سیار مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی در آموزش عالی ایران. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۴(ویژه نامه)، ۲۰۷-۲۲۴. http://www.jiera.ir/article_109740.html
- تجلی، ف.، اردلان، ا. (۱۳۸۹). رابطه ابعاد الگوهای ارتباط خانواده با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی. *مجله روان‌شناسی*، ۱۴(۱)، ۶۲-۷۸.
- حامدی نسب، ص.، و آیتی، م. (۱۳۹۸). نقش استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی در توسعه حرفه‌ای دبیران زبان انگلیسی. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۳(۴۵)، ۱۲۷-۱۴۰. <https://doi.org/10.22034/jiera.2019.148635.1630>
- غفوری، ن.، و حقایق، ع. (۱۴۰۰). رابطه عملکرد خانواده با وابستگی به شبکه‌های اجتماعی با نقش واسطه‌ای خودتنظیمی هیجانی در نوجوانان. *فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۱۱(۳)، ۶۴-۴۷. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.22285318.1400.1.3.3.5>
- غلام‌زاده بافقی، ط.، و جمالی بافقی، ط. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین عضویت در شبکه‌های اجتماعی مجازی و رضایت زناشویی در بین زنان و مردان متأهل. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲(ویژه نامه)، ۱۱۵۱-۱۱۶۵. http://www.jiera.ir/article_65047.html

- Orman, C. M. (2006). What to do if you are (or fear that you may become) addicted to the'net.
- Taylor, S. J., Muchnik, L., Kumar, M., & Aral, S. (2023). Identity effects in social media. *Nature Human Behaviour*, 7(1), 27-37. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01459-8>
- Wang, C. W., Ho, R. T., Chan, C. L., & Tse, S. (2015). Exploring personality characteristics of Chinese adolescents with internet-related addictive behaviors: Trait differences for gaming addiction and social networking addiction. *Addictive behaviors*, 42, 32-35. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2014.10.039>
- Yao, M. Z., & Zhong, Z. J. (2014). Loneliness, social contacts and Internet addiction: A cross-lagged panel study. *Computers in Human Behavior*, 30, 164-170. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.08.007>
- Kefi, H. & Perez, C. (2017). Dark Side of Online Social Networks: Technical, Managerial, and Behavioral Perspectives. In *Encyclopedia of Social Network Analysis and Mining*, 1-22. R. Alhajj and J. Rokne, Eds. New York, NY: Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7163-9_110217-1
- Zhou, S. X., & Leung, L. (2012). Gratification, loneliness, leisure boredom, and self-esteem as predictors of SNS-game addiction and usage pattern among Chinese college students. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning (IJCBL)*, 2(4), 34-48. DOI: 10.4018/ijcbpl.2012100103
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2012). Internet gaming addiction: A systematic review of empirical research. *International journal of mental health and addiction*, 10(2), 278-296. <https://doi.org/10.1007/s11469-011-9318-5>
- Information & Management*, 55(1), 109-119. [in Persian] <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2015.11.007>
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2017). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of computer-mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Nielsen, A. C. (2019). *Global faces and networked places*. Retrieved January, 29, 2015.
- Ifinedo, P. (2016). Applying uses and gratifications theory and social influence processes to understand students' pervasive adoption of social networking sites: Perspectives from the Americas. *International Journal of Information Management*, 36(2), 192-206. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2015.11.007>
- Severin, W. J., & Tankard, J. W. (2012). *Communication theories: Origins, methods, and uses in the mass media* (pp. 300-310). New York: Longman.
- Katz, E. (1959). Mass communications research and the study of popular culture: An editorial note on a possible future for this journal. *Departmental Papers (ASC)*, 165. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2015.11.007>
- Kwon, O., & Wen, Y. (2015). An empirical study of the factors affecting social network service use. *Computers in human behavior*, 26(2), 254-263. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.04.011>
- Orman, C. M. (2006). What to do if you are (or fear that you may become) addicted to the'net.
- Skowron, E. A., & Friedlander, M. L. (2013). The Differentiation of Self Inventory: Development and initial validation. *Journal of counseling psychology*, 45(3), 235. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.45.3.235>



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 61, 2023
Pp. 57-69

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:

Research Article

Article History:

Received April 05, 2023

Received In Revised Form
July 03, 2023

Accepted July 11, 2023

Published Online July 23,
2023

Keywords:

Training,
Evaluation,
Effectiveness,
Human resources
development,
ROI model

Evaluating the Effectiveness of In-service Training Courses in the Improvement of Human Resource Performance: a Case Study of a Government Bank

Mobin Tatari¹  | Elham Akbari^{2✉} 

1. M.A. Student in Educational Technology, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.

E-mail: mobintatari@yahoo.com

2. *Corresponding Author*, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. E-mail: e_akbari_114@yahoo.com

ABSTRACT

The purpose of the study is to evaluate the effectiveness of in-service training courses in a government bank. This is a descriptive study which has employed a survey to complete the research process. Further, as to the objective of the study, this is an applied research. The purpose of the present study was to evaluate the effectiveness of Bank in-service training courses. The data were collected by questionnaires and analyzed based on the ROI model using one-sample t-test. Using a convenience sampling plan, 596 respondents completed the questionnaire. The results showed the participants' relative satisfaction with the training courses. Some found the course content and presentation attractive and relevant to their job roles, and others stated that they are not satisfied enough with these courses. Still, another part of the results showed that there was not a significant change in the learning rate of the participants after the training courses, and their participation in the training courses did not result in a significant change in the learning rate. In addition, the results showed that despite the participants' criticisms about the courses and their relative satisfaction, they thought that these courses helped them solve some of their work problems and that the workflow in Bank was facilitated to some extent. In other words, the results indicated that these courses partially influenced the organization's work processes.

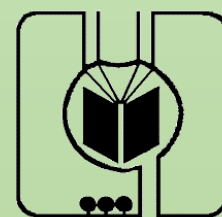
Cite this article: Tatari, M., & Akbari, E. (2023). Evaluating the Effectiveness of In-service Training Courses in the Improvement of Human Resource Performance: a Case Study of a Government Bank. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(61), 57-69. <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.399567.2980>



© The Author(s)

DOI: <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.399567.2980>

Publisher: Iranian Educational Research Association



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۱، ۱۴۰۲
ص ۵۷-۶۹

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۱۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۴/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۲۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۵/۰۱

واژه‌های کلیدی:

آموزش،

ارزشیابی،

اثربخشی،

توسعه منابع انسانی،

مدل ROI

ارزیابی اثربخشی دوره‌های ضمن خدمت در بهبود عملکرد نیروی انسانی: مطالعه موردی یک بانک دولتی

مبین طاطاری^۱ | الهام اکبری^۲

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس. رایانامه:

mobintatari@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس. رایانامه:

e_akbari_114@yahoo.com

چکیده

هدف از مطالعه حاضر ارزیابی اثربخشی دوره‌های ضمن خدمت در یک بانک دولتی است. این پژوهش در زمره مطالعات توصیفی از نوع پیمایشی قرار می‌گیرد و از نظر هدف کاربردی هست. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه مدیران و کارکنان بانک هست که در دوره‌های آموزشی بانک شرکت داشته‌اند. با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس، ۵۹۶ نفر به پرسشنامه پاسخ دادند و داده‌های گردآوری‌شده مطابق با مدل ROI و با استفاده از آزمون میانگین یک جامعه تحلیل شد. نتایج نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان از دوره‌های آموزشی رضایت نسبی دارند و برخی از آن‌ها محتوای دوره‌ها و ارائه آن‌ها را جذاب و مرتبط با نقش‌های شغلی خود می‌دانند و برخی دیگر اظهار کرده‌اند که از این دوره‌ها رضایت کافی ندارند. بخش دیگری از نتایج نشان می‌دهد که میزان یادگیری شرکت‌کنندگان بعد از برگزاری دوره‌های آموزشی به‌صورت معناداری تغییر نکرده است و مشارکت در دوره‌های آموزشی باعث تغییر قابل توجهی در میزان یادگیری شرکت‌کنندگان نشده است. علاوه بر این، نتایج نشان داد که علیرغم انتقاد شرکت‌کنندگان از دوره‌ها و رضایت نسبی آن‌ها، آن‌ها فکر می‌کردند که این دوره‌ها به رفع برخی از مشکلات کاری آن‌ها کمک کرده و گردش کار در بانک تا حدودی تسهیل شده است. به عبارت دیگر، نتایج حاکی از آن است که این دوره‌ها تا حدی بر فرآیندهای کاری سازمان تأثیر گذاشته است.

استناد به این مقاله: طاطاری، م. و اکبری، ا. (۱۴۰۲). ارزیابی اثربخشی دوره‌های ضمن خدمت در بهبود عملکرد نیروی انسانی:

مطالعه موردی یک بانک دولتی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۱)، ۵۷-۶۹.

<https://doi.org/10.22034/jiera.2023.399567.2980>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

امروزه عموم شرکت‌ها و سازمان‌ها بر این امر توافق دارند که یکی از مسیرهای موفقیت در جهت دستیابی به اهداف موردنظر خود تأمین، تربیت و توسعه نیروی کار شایسته و حرفه‌ای است و موفقیت یا شکست سازمان را در گرو عملکرد نیروی انسانی می‌دانند و بهبود عملکرد کارکنان تأثیر بسزایی در موفقیت یک سازمان ایجاد می‌کند (Al Karim, 2019). از طرفی باوجود ظهور فناوری‌های نوین و سرعت تغییرات اجتماعی، جهت عملکرد و اهداف سازمان هم دچار نوسانات دائم شده است و قاعدتاً هر سازمانی باید بتواند نیروی کار خود را با سرعت این تغییرات و نوسانات دائمی محیط کسب‌وکار آماده و تنظیم نماید. این امر انجام نمی‌شود مگر از مسیر آموزش مداوم و پیوسته نیروی انسانی (Nguyen, 2020)؛ لذا امروزه دیگر کمتر سازمان یا صنعتی را می‌توان یافت که از سرمایه‌گذاری (از طریق آموزش) بر روی کارکنان خود غافل باشد. چراکه این سازمان‌ها به این نکته واقف می‌باشند که آموزش و توسعه به آن‌ها امکان رقابت، نوآوری، تولید، خدمت و دستیابی به اهداف را می‌دهد؛ بنابراین توجه به آموزش و حتی آموزش مداوم کارکنان باوجود هزینه‌های زیاد الزام‌آور است. از طرفی دیگر باید به این نکته توجه داشت که هر آموزشی الزاماً نمی‌تواند موفقیت‌آمیز باشد و سازمان‌ها و شرکت‌ها باید بر چگونگی عملکرد و تأثیر دوره‌های آموزشی بر روی کارکنان خودآگاهی داشته باشند. آن‌ها باید از درک و حتی احساس کارکنان نسبت به دوره‌های آموزشی و توسعه‌ای که به آن‌ها ارائه می‌شود آگاه باشند و مؤلفه‌هایی که باعث افزایش رضایت از این گونه آموزش‌ها را می‌شود درک و اعمال نمایند (Schmidt, 2007). از طرفی از نظر antonacopoulou (2000) عواملی همچون فرهنگ سازمانی، نگرش مدیران عالی و فرصت‌های محدود ترفیع شغلی بر روی افزایش مهارت‌ها و دانش‌های کارکنان بسیار تأثیرگذار هستند و لذا دوره‌های آموزشی متفاوت برای کارکنان و مدیران سازمان‌ها بر مبنای وظایف و علاقه‌مندی‌های آن‌ها می‌تواند باعث افزایش و رشد عوامل بالا شود.

Indradevi (2010) توسعه منابع انسانی^۱ را این گونه تعریف می‌کند: برنامه‌های توسعه منابع انسانی برای بهبود قابلیت‌های کارکنان طراحی و اجرا می‌شوند تا کارکنان به‌طور مؤثر عمل کنند و انتظارات عملکرد را برآورده سازند. در رابطه با چستی توسعه منابع انسانی تعاریف مختلفی آمده است اما به‌صورت کلی توسعه منابع انسانی (HRD) به حوزه وسیع آموزش و توسعه که توسط سازمان‌ها برای افزایش دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های کارکنان خود ارائه می‌شود، اطلاق می‌شود و به ارتقای مهارت‌های فردی، گروهی و سازمانی به‌منظور توسعه دانش و توسعه توانمندی‌های حرفه‌ای، روانی و شخصی منجر می‌شود (Swanson, 2022). لازم به ذکر است که در بسیاری از سازمان‌ها، فرآیند توسعه منابع انسانی از زمان استخدام یک کارمند جدید آغاز می‌شود و در تمام مدت تصدی آن کارمند در سازمان ادامه می‌یابد. بسیاری از کارمندان تنها با سطح اولیه مهارت و تجربه وارد یک سازمان می‌شوند و باید آموزش ببینند تا بتوانند وظایف خود را به‌طور مؤثر انجام دهند و به‌صورت مداوم بافرهنگ خاص آن سازمان خود را منطبق کنند (Swanson, 2022).

آموزش و توسعه به فعالیت‌های آموزشی در یک شرکت یا سازمان که برای ارتقای دانش و مهارت‌های کارکنان و ارائه اطلاعات و دستورالعمل‌هایی در مورد نحوه انجام بهتر وظایف خاص فعالیت می‌کنند اطلاق می‌شود. چنانکه از نظر قریشی و همکاران (۱۴۰۱) آموزش و توسعه برای بهبود مهارت‌ها و دانش کارکنان یک سازمان تلاش می‌کند و از نظر Bernardino (2020) آموزش و توسعه بر انگیزه، خلاقیت و نگرش مثبت شغلی تأثیر می‌گذارد. به نظر می‌رسد آموزش و توسعه یکی از اصلی‌ترین مسیرها برای ارزش‌گذاری کارکنان باشد. این مسیر به آن‌ها نشان می‌دهد که مدیران به‌اندازه رشد سازمان یا شرکت به رشد کارکنان هم اهمیت می‌دهند و رشد سازمان و شرکت خود را در گروه رشد نیروهای خود می‌دانند و مراقبت از آن‌ها به معنای مراقبت از سازمان خواهد بود. برنامه‌های توسعه به‌عنوان چارچوبی خاص برای کمک به کارکنان برای توسعه مهارت‌ها، دانش، نگرش‌ها و رفتارهای شخصی و حرفه‌ای و در نتیجه بهبود توانایی‌های خود برای انجام یک وظیفه خاص، در سازمان در نظر گرفته می‌شوند

چهار هدف اصلی (بازخورد، کنترل، تحقیق، مداخله) صورت می‌پذیرد.

دیگر اهداف ارزشیابی آموزشی عبارت‌اند از:

- تعیین اینکه آیا برنامه آموزشی بر اساس نیازهای شرکت‌کنندگان تنظیم شده است.

- تعیین تحقق اهداف آموزشی موردنظر

- تعیین کارایی عناصر مختلف دوره آموزشی و برنامه بالندگی (برای مثال، محتواها، ابزارهای کمک آموزشی، امکانات و محیط،

زمان‌بندی برنامه، سبک ارائه، ویژگی‌های معلم و غیره)

- تعیین اینکه چه کسی (تعداد و نوع شرکت‌کننده‌های احتمالی) باید در برنامه آتی شرکت کند.

- ارزیابی اینکه کدام شرکت‌کننده‌ها بیشترین یا کمترین پیشرفت را در برنامه‌های خاص داشتند.

- میزان انتقال یادگیری بررسی می‌شود به عبارتی مشخص می‌شود که آموخته‌ها به چه میزان در شغل فرد کاربرد دارند.

به گفته دکتر جک فیلیپس، زمانی که یک برنامه آموزشی

اجرا می‌شود، باید زنجیره‌ای از تأثیر را در چندین سطح ایجاد

کند که از رضایت و اقدام برنامه‌ریزی شده شروع می‌شود و به

ROI ختم می‌شود (Phillips, 1991). زنجیره‌ای از تأثیر باید

از طریق سطوح به‌عنوان مهارت‌ها و دانش آموخته شده (سطح

۲) رخ دهد و در کار (سطح ۳) برای ایجاد تأثیر تجاری (سطح

۴) اعمال شود. اگر اندازه‌گیری‌ها در هر سطح انجام نشود، در

پایان نتیجه‌گیری اینکه نتایج کسب‌وکار به‌دست آمده واقعاً

توسط برنامه ایجاد شده‌اند، دشوار است. از سوی دیگر، اگر

ROI منفی از سرمایه‌گذاری آموزشی منتج شود، ارزیاب باید

بتواند تشخیص دهد که کدام پیوند(ها) در زنجیره شکسته شده

است به‌عنوان مثال، شرکت‌کنندگان یاد نگرفته‌اند (سطح ۲)، یا

آنها قادر به اعمال موفقیت‌آمیز یادگیری جدید در محل کار

(سطح ۳) نبودند (Choudhury & Sharma, 2019).

مدل ROI جک فیلیپس شامل ۵ مرحله واکنش^۱، یادگیری^۲،

کاربرد و پیاده‌سازی^۳، تأثیر^۴ و بازگشت سرمایه‌گذاری^۵ است

(Phillips, 1991, 1997, 2012).

سطح اول، در روش آر او آی فیلیپس، مدیران آموزشی

از نظر سنجی‌های کوتاه برای جمع‌آوری داده‌هایی درباره

واکنش شرکت‌کنندگان به آموزش استفاده می‌کنند. درواقع

(Karim et al., 2019). درعین حال بسیاری از سازمان‌ها

تلاش می‌کنند تا از طریق آموزش و توسعه، کارکنان خود را

برای چالش‌های آینده آماده کنند به طبع آموزش و توسعه حتی

به‌عنوان یک گام پیشگیرانه در جهت تغییرات مورد

انتظار/غیرمنتظره در صنعت به شمار می‌آیند؛ به‌خصوص

امروزه که روندها به‌طور مداوم تحت تأثیر دسترسی آنی به

اطلاعات در حال تکامل و تغییر هستند، آماده نگه‌داشتن

کارکنان و کارشناسان کاملاً منطقی به نظر می‌رسد.

به‌صورت کلی نتایج تحقیقات متعدد (Inayat &

Jahanzeb Khan, 2021؛ Jahanzeb & Mohanty, 2018؛

Ocen et al., 2017؛ Varma, 2017) نشان می‌دهد که آموزش

و توسعه، با ایجاد تأثیرات انگیزشی و ارتقاء احساس رضایت

شغلی کارکنان همراه است. این فرایند همچنین منجر به کاهش

نرخ جابه‌جایی کارکنان می‌شود. علاوه بر این، کیفیت

فرآیندهای شغلی نیز بهبود یافته و نتیجتاً تأثیر مثبتی بر

سودآوری مالی دارد. آموزش و توسعه سبب می‌شود تا

شرکت‌ها و سازمان‌ها از ظرفیت فناوری‌ها روش‌های جدید

استفاده کنند که خود همین مسئله منجر به نوآوری در

استراتژی‌ها و محصولات خواهد شد. همان‌طور که پیش‌تر

اشاره شد، آموزش و توسعه کارایی را افزایش می‌دهد و روشی

سیستماتیک برای انجام وظایف محوله ایجاد می‌کند.

اما اجرای آموزش و توسعه نیازمند صرف زمان، انرژی و

هزینه‌های بالا است. سازمان‌ها باید بدانند که آیا سرمایه‌گذاری

آنها به‌طور مؤثر هزینه می‌شود یا خیر. لذا باید به ارزیابی

مستمر آموزش و توسعه پردازند و این کار از طریق بررسی

رفتار و عملکرد کارکنانی که در دوره‌های آموزشی شرکت

کرده‌اند، امکان‌پذیر است (زارعی و الله کرمی، ۱۴۰۱). درواقع

ارزیابی آموزش و توسعه ضروری‌ترین جنبه برنامه آموزشی

به شمار می‌رود که با شناسایی نیازهای آموزشی و توسعه

شروع می‌شود و با ارزیابی آموزشی به پایان می‌رسد (Gopal,

2008). درعین حال نشان می‌دهد که آیا فراگیران قادر به اجرای

یادگیری‌های جدید خود در محل کار هستند یا خیر (Nagar,

2009). از نظر Bramley and Newby (1984) ارزشیابی با

4. impact

5. return on investment

1. reaction

2. learning

3. application and implementation

سؤالات پژوهش عبارت‌اند از:

۱. میزان رضایت شرکت‌کنندگان در دوره‌های آموزشی چگونه بوده است؟
۲. چه تغییراتی در میزان یادگیری شرکت‌کنندگان بعد از برگزاری دوره‌های آموزشی ایجاد شده است؟
۳. چه تغییراتی پس از برگزاری دوره آموزشی در نحوه انجام وظایف شغلی شرکت‌کنندگان ایجاد شده است؟
۴. تأثیرات برگزاری دوره‌های بر روی سازمان چگونه است؟

پیشینه پژوهش

دانا و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی تحت عنوان «واکاوی وضعیت موجود در ارزشیابی دوره‌های آموزشی بانک‌های خصوصی کشور» عنوان نمود استفاده از ترکیبی از روش‌های ارزشیابی هدف مدار و سیستمی می‌تواند در انجام قضاوت‌های دقیق‌تر و بهتر از وضعیت آموزشی موجود در بانک‌ها کمک شایانی نماید.

مختار زاده و آقاجانی (۱۳۹۴) پژوهشی باهدف شناسایی و اولویت‌بندی نارسائی‌های نظام آموزش کارکنان در سازمان مالیاتی شهر تهران انجام دادند. یافته‌ها نشان داد که بیشترین نارسایی مربوط به مرحله اجرای دوره‌های آموزشی است همچنین در بین نارسائی‌های مربوط به مرحله نیازسنجی، عامل توجه ناکافی به نظرخواهی از کارکنان و مدیران سازمان درباره نیازهای آموزشی مربوط به شغل خود بود. در بین نارسائی‌های مربوط به مرحله برنامه‌ریزی تعهد ناکافی در مورد آموزش نیروی انسانی در سازمان بیشترین وزن را به خود اختصاص داد در بین نارسائی‌های مرحله اجرا تناسب ناکافی بین روش‌های آموزشی با اهداف یادگیری از اهمیت بالایی برخوردار بوده و بین نارسائی‌های مرحله ارزیابی نامشخص بودن نتایج و پیامدهای آموزش کارکنان به دلیل نبودن الگوی ارزیابی مناسب دوره‌های آموزشی بیشترین وزن را به خود اختصاص داده است.

روش

این تحقیق از حیث هدف از نوع تحقیقات کاربردی است، زیرا به دنبال ارزشیابی دوره‌های آموزشی یک بانک دولتی با

رضایت‌شکننده از دوره برگزار شده سنجیده می‌شود. این مرحله با مدل کرک پاتریک خیلی متفاوت نیست. داده‌های مثبت در این سطح نشان‌دهنده منسجم بودن استراتژی یادگیری و توسعه شما است.

سطح دوم، بر ارزیابی مهارت‌ها و دانشی که شرکت‌کنندگان در طول آموزش آموخته‌اند، تمرکز می‌شود. تست‌ها، ایفای نقش، شبیه‌سازی، ارزیابی گروهی و تمرین مهارت‌ها از جمله ابزارهایی هستند که برای ارزیابی یادگیری استفاده می‌شوند. ارزیابی یادگیری برای اطمینان از اینکه شرکت‌کنندگان مطالب را جذب کرده‌اند و می‌دانند چگونه از آن استفاده کنند، مهم است. ارزیابی مثبت در سطح ۲ نشان نمی‌دهد که شرکت‌کنندگان پس از بازگشت به کار، آموخته‌های خود را اعمال خواهند کرد.

سطح سوم، برنامه‌های شغلی، تغییرات در رفتار شرکت‌کننده را پس از بازگشت به کار اندازه‌گیری می‌کند. ابزارهای مختلف ارزیابی برای سطح ۳ شامل مشاهده، مصاحبه، ارسال پرسشنامه به سرپرست یا زیردستان کارآموز و خودارزیابی شرکت‌کننده با استفاده از پرسشنامه است.

سطح چهارم، بر اندازه‌گیری نتایج واقعی در شغل به‌دست‌آمده پس از حضور شرکت‌کنندگان در آموزش اهمیت داده می‌شود. معیارهای سطح ۴ شامل خروجی، کیفیت، زمان، هزینه‌ها و رضایت مشتری است. برخلاف سطح ۳ که تنها یادگیرنده را به‌صورت فردی در نظر می‌گیرد، سطح ۴ به فراگیران به‌عنوان یک کل نگاه می‌کند و ارزیابی می‌کند که چگونه آموزش بر معیارهای عملکرد کلیدی سازمان تأثیر گذاشته است.

سطح پنجم، بازگشت سرمایه، ارزیابی سطح ۴ را یک‌قدم جلوتر می‌برد. اندازه‌گیری در این سطح، مزایای پولی برنامه را با هزینه‌های کامل اجرای برنامه مقایسه می‌کند. ROI معمولاً به‌صورت نسبت هزینه به سود یا درصد بیان می‌شود.

لذا هدف از مطالعه حاضر شناسایی، درک و ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت بانک بر اساس ۴ سطح (واکنش، یادگیری، به‌کارگیری و تأثیر) مدل آر او آی است و

بهره‌گیری از مدل ROI است و بر کاربرد و آزمون مدل مذکور در یک صنعت خاص (بانکداری) تأکید دارد. به علاوه، این تحقیق از نظر نحوه گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع پیمایشی است. با عنایت به اینکه مطالعه حاضر تلاش دارد تا در یک بازه زمانی کوتاه نسبت به ارزیابی دوره‌های آموزشی در یک بانک دولتی بپردازد، لذا از نوع تحقیقات پیمایشی مقطعی به

جدول ۱.

مقیاس‌های در نظر گرفته شده برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش

مدل	متغیر	منبع	سؤالات مقیاس	آلفا
ROI	رضایت/واکنش	Grohmann and Kauffeld (2013)	۴ سؤال لیکرتی پنج نقطه‌ای	۰/۷۹
	یادگیری		۳ سؤال لیکرتی پنج نقطه‌ای	۰/۸۴
	کاربرد		۲ سؤال لیکرتی پنج نقطه‌ای	۰/۷۵
	تأثیرگذاری		۵ سؤال لیکرتی پنج نقطه‌ای	۰/۸۱

شد. برای ارزیابی دوره‌های آموزشی با استفاده از مدل ROI، از آزمون میانگین یک جامعه، بهره گرفته شد. از آزمون میانگین یک جامعه برای مقایسه میانگین متغیرها در یک جامعه با استاندارد خاص استفاده می‌شود. در این آزمون، فرضیه مطرح شده در مورد میانگین جامعه در سطح خطای α مورد بررسی قرار می‌گیرد. اگر میانگین هر متغیر از حد معینی بیشتر باشد، آن متغیر در پدیده موردنظر مؤثر تلقی می‌شود. در اینجا آزمون میانگین یک جامعه جهت بررسی وضعیت ابعاد مدل ROI (واکنش‌ها، یادگیری، کاربرد پیاده‌سازی و تأثیر) برای اثربخشی دوره‌های آموزشی در بانک مورد استفاده قرار گرفته است.

یافته‌ها

در نمونه موردبررسی تعداد کل پاسخ‌گویان ۵۹۶ نفر است که از این تعداد، ۴۲۲ نفر، معادل ۷۰/۸٪ را مردان و ۱۷۴ نفر، معادل ۲۹/۲٪ را زنان تشکیل می‌دهند؛ بنابراین، تعداد پاسخ‌دهندگان مرد نسبت به زن از اکثریت برخوردار می‌باشند. از نظر پراکندگی سن پاسخ‌دهندگان، ۴۹/۲٪ (معادل با ۲۹۳ نفر) بین ۴۱ تا ۵۰ سال، ۴۲/۴٪ (معادل با ۲۵۳ نفر) بین ۳۱ تا ۴۰ سال، ۶/۰٪ (معادل با ۳۶ نفر) ۵۱ تا ۶۰ سال و ۲/۳٪ (معادل

اعتبار محتوای این پرسشنامه توسط سه نفر از خبرگان دانشگاهی موردبررسی و تأیید قرار گرفت. اندازه‌گیری قابلیت اعتماد، از روش آلفای کرونباخ و با استفاده از نرم‌افزار SPSS انجام گرفت. برای این منظور یک نمونه اولیه شامل ۳۰ پرسشنامه توزیع و سپس با استفاده از داده‌های به دست آمده از این پرسشنامه و نرم‌افزار SPSS22 میزان ضریب اعتماد با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد (جدول فوق را ببینید). در این تحقیق، جامعه آماری شامل کلیه مدیران و کارکنان یک بانک دولتی است که در دوره‌های آموزشی این بانک شرکت داشته‌اند. روش نمونه‌گیری که در این پژوهش مورداستفاده قرار گرفته است، نمونه‌گیری در دسترس است که برای این منظور پرسشنامه‌ها به دو صورت حضوری و نیز به صورت الکترونیکی از طریق سامانه اداری بانک برای کارشناسان این بانک ارسال شده و از آن‌ها درخواست شد که پرسشنامه پژوهش را تکمیل کنند. در نهایت ۵۹۶ پرسشنامه به طور کامل تکمیل گشته و مبنای انجام تحلیل‌های آماری در این پژوهش قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ای جمع‌آوری شده در این سطح از آمار تحلیلی به دو صورت آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در ابتدا با استفاده از آمار توصیفی، شناختی از وضعیت و ویژگی‌های جمعیت شناختی پاسخ‌دهندگان حاصل

متغیرهای موجود در سؤال‌های پژوهش بالاتر از ۳ باشد، این بدان معنی است که پاسخ به سؤال‌های پژوهش مثبت است. سؤال اول: میزان رضایت شرکت‌کنندگان در دوره‌های آموزشی چگونه بوده است؟

در جدول ۲ مقدار میانگین و شاخص‌های پراکندگی شامل انحراف معیار و دامنه تغییرات برای تمامی گویه‌های مربوط به سؤال اول پژوهش ارائه شده است. خروجی حاصل از نرم‌افزار SPSS در ادامه آمده است. مقدار انحراف استاندارد برای گویه‌های مربوط به متغیر رضایت/واکنش بین ۱/۳۶۲ و ۱/۴۵۴ به دست آمده است که بدین معناست که امتیاز گویه‌های هر پاسخگو به طور متوسط، بین ۱/۳۶۲ و ۱/۴۵۴ از میانگین فاصله دارد. البته معمولاً کم یا زیاد بودن مقدار انحراف استاندارد در مقایسه بین گروه‌ها یا جمعیت‌های مختلف است که معنی پیدا می‌کند و به تنهایی ارزیابی نمی‌شود. دامنه تغییرات بین ۴ تا ۵ قرار دارد که نشان می‌دهد اختلاف بین بیشترین امتیاز از کمترین امتیاز تخصیص داده شده به گویه‌های متغیر رضایت/واکنش ۴ و ۵ است.

با ۱۴ نفر) دارای سن ۲۵ تا ۳۰ سال می‌باشند. ۴۴/۵٪ معادل با ۲۶۵ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد، ۳۸/۴٪ معادل با ۲۲۹ نفر دارای مدرک کارشناسی، ۱۶/۶٪ معادل با ۹۹ نفر دارای مدرک دکتری و نیز ۰/۵٪ معادل با ۳ نفر دارای مدرک دیپلم می‌باشند. درواقع، بیشترین مشارکت‌کنندگان در دوره‌های آموزشی دارای مدارک کارشناسی ارشد و کارشناسی بودند. در نمونه ۵۹۶ نفری از مشارکت‌کنندگان در دوره‌های آموزشی مورد بررسی، ۴۴/۳٪ معادل با ۲۶۴ نفر بین ۱۱ تا ۲۰ سال، ۲۷/۲٪ معادل با ۱۶۲ نفر بیشتر از ۲۰ سال، ۲۵/۰٪ معادل با ۱۴۹ نفر بین ۵ تا ۱۰ سال و نیز ۳/۵٪ معادل با ۲۱ نفر کمتر از ۵ سال دارای سابقه کار می‌باشند. درواقع، نزدیک به نیمی از مشارکت‌کنندگان در دوره‌های آموزشی دارای سابقه کاری بین ۱۱ تا ۲۰ سال بودند.

برای پاسخگویی به سؤال‌های پژوهش از آزمون میانگین یک جامعه استفاده شد. اگر میانگین پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان در نظرسنجی در خصوص هر یک از

جدول ۲.

شاخص‌های پراکندگی و میانگین برای گویه‌های سؤال اول پژوهش

متغیر	گویه	انحراف معیار	دامنه تغییرات	میانگین
رضایت/واکنش	من از آموزش‌هایی که در بانک برگزار شد بسیار لذت می‌برم	۱/۳۹۰	۴	۲/۹۴
	بسیاری از آموزش‌ها و دوره‌های بانک در حافظه من باقی مانده است.	۱/۳۶۲	۴	۲/۸۴
	دوره‌های آموزشی برای کار من بسیار مفید هستند.	۱/۴۵۴	۵	۲/۹۰
	پس از گذراندن دوره‌های آموزشی، بیشتر از عملکردم راضی می‌شوم.	۱/۴۱۱	۴	۲/۸۰

فرضیه آماری پژوهش تأیید می‌شود ($P = ۰/۰۱۷ < ۰/۰۵$)؛ یعنی شرکت‌کنندگان در دوره‌های آموزشی از رضایت نسبی برخوردار بودند؛ اما این میزان رضایت چندان بالا نیست.

جدول زیر نشان می‌دهد که میانگین پاسخ به سؤالات برای پاسخ به سؤال اول پژوهش برابر با ۲/۸۶۸۳، مقدار t معادل با ۲/۳۹۷- و سطح معناداری برابر با ۰/۰۱۷ است. چون این مقدار کمتر از مقدار آلفا در سطح خطای ۰/۰۵ است، بنابراین

جدول ۳.

نتایج آزمون میانگین یک جامعه برای سؤال اول پژوهش

میانگین نمونه	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	t	سطح معناداری
۲/۸۶۸۳	۱/۳۴۱۵۸	۰/۰۵۴۹۵	-۲/۳۹۷	۰/۰۱۷

سؤال دوم: چه تغییراتی در میزان یادگیری شرکت‌کنندگان بعد از برگزاری دوره‌های آموزشی ایجاد شده است؟

در جدول زیر مقدار میانگین و شاخص‌های انحراف معیار و دامنه تغییرات برای تمامی گویه‌های مربوط به سؤال دوم پژوهش ارائه شده است. مشاهده می‌شود که مقدار انحراف استاندارد برای گویه‌های مربوط به متغیر یادگیری بین ۱/۲۹۲ و ۱/۴۵۹ به دست آمده است که بدین معناست که امتیاز

گویه‌های هر پاسخگو به طور متوسط، بین ۱/۲۹۲ و ۱/۴۵۹ از میانگین فاصله دارد. دامنه تغییرات ۴ قرار دارد که نشان می‌دهد اختلاف بین بیشترین امتیاز از کمترین تخصیص داده شده به گویه‌های متغیر یادگیری ۴ است. بر اساس میانگین پاسخ‌ها به هر گویه می‌توان دریافت که مشارکت‌کنندگان تغییرات چندانی در پیشرفت شغلی یا دانش و اطلاعات شغلی شان را احساس نکرده‌اند.

جدول ۴.

شاخص‌های پراکندگی و میانگین برای سؤال دوم پژوهش

متغیر	گویه	انحراف معیار	دامنه تغییرات	میانگین
یادگیری	شرکت در دوره‌های آموزشی برای پیشرفت شغلی من بسیار مفید است	۱/۴۵۹	۴	۳/۰۲
	بعد از برگزاری دوره‌های آموزشی به طرز قابل توجهی دانش و اطلاعاتم افزایش یافته است	۱/۳۰۸	۴	۲/۷۹
	در دوره‌های آموزشی نکات زیادی می‌آموزم	۱/۲۹۲	۴	۲/۹۵

میانگین پاسخ به سؤالات برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش برابر با ۲/۹۲۱۷، مقدار t معادل با $-۱/۴۷۵$ و سطح معناداری برابر با ۰/۱۴۱ است. چون این مقدار بیشتر از مقدار آلفا در سطح خطای ۰/۰۵ است، بنابراین فرضیه آماری پژوهش رد

می‌شود ($P = ۰/۱۴۱ > ۰/۰۵$)؛ یعنی شرکت‌کنندگان معتقد بوده‌اند که تغییرات قابل توجهی در میزان یادگیری آن‌ها بعد از برگزاری دوره‌های آموزشی ایجاد نشده است.

جدول ۵.

نتایج آزمون میانگین یک جامعه برای سؤال دوم پژوهش

میانگین نمونه	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	t	سطح معناداری
۲/۹۲۱۷	۱/۲۹۶۳۴	۰/۰۵۳۱۰	-۱/۴۷۵	۰/۱۴۱

سؤال سوم: چه تغییراتی پس از برگزاری دوره آموزشی در نحوه انجام وظایف شغلی شرکت‌کنندگان ایجاد شده است؟
نگاهی به میانگین گویه‌های متغیر کاربرد نشان می‌دهد که مشارکت‌کنندگان در نظرسنجی نتوانسته‌اند در انجام وظایف

شغلی خود از مطالب و دانش ارائه شده در دوره‌های آموزشی استفاده اثربخشی نمایند.

جدول ۶.

شاخص‌های پراکندگی و میانگین برای سؤال سوم پژوهش

متغیر	گویه	انحراف معیار	دامنه تغییرات	میانگین
کاربرد	در انجام وظایف شغلی خود اغلب از دانشی که در دوره‌های آموزشی به دست آورده‌ام استفاده می‌کنم	۱/۴۴۴	۴	۲/۷۵
	من با موفقیت می‌توانم مطالب آموزشی را در کارهای روزمره خود به کار ببرم	۱/۴۱۷	۴	۲/۸۳

جدول زیر نشان می‌دهد که میانگین پاسخ به سؤالات برای پاسخ به سؤال سوم پژوهش برابر با ۲/۷۹۰۳، مقدار t معادل با ۳/۰۵۶۷۴- و سطح معناداری برابر با ۰/۰۰۰ است. چون این مقدار کمتر از مقدار آلفا در سطح خطای ۰/۰۵ است، بنابراین

جدول ۷.

نتایج آزمون میانگین یک جامعه برای سؤال سوم پژوهش

میانگین نمونه	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	t	سطح معناداری
۲/۷۹۰۳	۱/۳۸۵۲۷	۰/۰۵۶۷۴	-۳/۶۹۶	۰/۰۰۰

کاربرد

سؤال چهارم: تأثیرات برگزاری دوره‌های بر روی سازمان چگونه است؟

در جدول زیر مقدار میانگین و شاخص‌های انحراف معیار و دامنه تغییرات برای تمامی گویه‌های مربوط به سؤال چهارم پژوهش ارائه شده است. لازم به ذکر است برای گویه‌های ستاره‌دار (*) سؤال‌ها به صورت معکوس بود و در زمان تحلیل

جدول ۸.

شاخص‌های پراکندگی و میانگین برای سؤال چهارم پژوهش

متغیر	گویه	انحراف معیار	دامنه تغییرات	میانگین
تأثیرگذاری	در مجموع، به نظر می‌رسد که استفاده از محتوای آموزشی، گردش کار را در بانک تسهیل کرده است	۱/۳۴۰	۴	۲/۸۰
	دوره‌های آموزشی معمولاً برای من مفید نیستند*	۱/۲۰۸	۴	۳/۰۸
	در مجموع به نظر من جوسازمانی بانک به دلیل دوره‌های آموزشی بهتر شده است	۱/۳۵۱	۵	۲/۷۲
	عملکرد شغلی من با استفاده از محتوای آموزشی بهبود یافته است	۱/۳۳۸	۴	۲/۷۸
	محتوای دوره‌های آموزشی کمکی به حل مسائل کاری من نکرده است*	۱/۲۰۴	۴	۳/۰۹

میانگین پاسخ به سؤالات برای پاسخ به سؤال چهارم پژوهش برابر با ۲/۸۹۴۶، مقدار t معادل با ۲/۲۱۸- و سطح معناداری برابر با ۰/۰۲۷ است. چون این مقدار کمتر از مقدار آلفا در سطح خطای ۰/۰۵ است، بنابراین فرضیه آماری پژوهش تأیید می‌شود ($P = ۰/۰۲۷ < ۰/۰۵$)؛ یعنی

جدول ۹.

نتایج آزمون میانگین یک جامعه برای سؤال چهارم پژوهش

میانگین نمونه	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	t	سطح معناداری
۲/۸۹۴۶	۱/۱۵۹۸۵	۰/۰۴۷۵۱	-۲/۲۱۸	۰/۰۲۷

تأثیرگذاری

فرضیه آماری پژوهش تأیید می‌شود ($P = ۰/۰۰۰ < ۰/۰۵$)؛ یعنی شرکت‌کنندگان معتقد بوده‌اند که پس از برگزاری دوره آموزشی، تغییراتی را در نحوه انجام وظایف شغلی سازمان خود تجربه کرده‌اند.

آمار، از دستور Recode جهت یکسان‌سازی داده‌ها استفاده گردید. نگاهی به میانگین گویه‌های متغیر تأثیرگذاری نشان می‌دهد که برخی دارای امتیاز بالاتر از میانگین (مثل گویه‌های دوم و چهارم) و برخی دیگر دارای امتیاز پایین‌تر از میانگین یا نزدیک به میانگین هستند.

شرکت‌کنندگان در دوره‌های آموزشی بر این باورند که پس از برگزاری دوره آموزشی، توانسته‌اند برخی مسائل کاری خود را حل کنند یا گردش کار را در بانک تاندازه‌ای تسهیل نمایند. درواقع این دوره‌ها تاندازه‌ای توانسته‌اند بر فرآیندهای کاری سازمان اثرگذار باشند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از مطالعه حاضر ارزیابی اثربخشی دوره‌های ضمن خدمت بانک با استفاده از مدل ROI است، در سؤال اول میزان رضایت شرکت‌کنندگان در دوره‌های آموزشی موردبررسی قرار گرفته است. نتایج نشان می‌دهد که بر اساس ارزیابی مؤلفه واکنش مدل ROI، دوره‌های بانک واکنش تقریباً مثبتی (رضایت نسبی) را از سوی شرکت‌کنندگان دریافت کرده است. برخی از شرکت‌کنندگان محتوای دوره‌ها و ارائه آن‌ها را جذاب و مرتبط با نقش‌های شغلی خود می‌دانند و برخی دیگر اظهار کرده‌اند که از این دوره‌ها رضایت کافی ندارند؛ اما درعین حال پراکندگی بین نظرات شرکت‌کنندگان بالا است؛ لذا به نظر می‌رسد که در برخی از زمینه‌ها، اقدامات و برنامه‌ریزی‌های دوره‌های توسعه حرفه‌ای کارکنان، نیاز به بهبود و افزایش کیفیت دارند و این امر می‌تواند با بازخورد گرفتن مداوم از کارکنان که در دوره‌های آموزشی شرکت کرده‌اند محقق شود. چنانکه طبق گفته Ward و همکاران (2006)، ۷۴ درصد از شرکت‌ها روش‌های ارزیابی آموزشی را توسعه می‌دهند، چراکه توسعه شایستگی‌های شغلی کارکنان در موفقیت شرکت و سازمان نقش اساسی دارد (Ganguli & Srivastava, 2010). Mestry and Grobler (2004) تأکید می‌کنند که یکی از عوامل مهم و مؤثر بر توسعه شایستگی‌ها کیفیت دوره‌های آموزشی است که در ابعاد مختلف من جمله محتوا، فرایند و زمینه می‌تواند باعث افزایش یا کاهش رضایت شرکت‌کنندگان در دوره‌های آموزشی شود. پری پور و همکاران (۱۳۹۹) نیز در تحقیق خود عنوان نموده‌اند که مدیریت زمان کلاس‌های درس و سازمان‌دهی آن‌ها از جمله عوامل تأثیرگذار بر میزان پیشرفت و رضایت یادگیرندگان می‌باشند.

سؤال دوم تحقیق به دنبال بررسی میزان تغییر در میزان یادگیری شرکت‌کنندگان بعد از برگزاری دوره‌های آموزشی است. نتایج نشان می‌دهد که میزان یادگیری شرکت‌کنندگان بعد از برگزاری دوره‌های آموزشی به صورت معناداری تغییر نکرده است و مشارکت در دوره‌های آموزشی باعث تغییر قابل توجهی در میزان یادگیری شرکت‌کنندگان نشده است. این نتیجه ممکن است به دلیل کیفیت کم دوره‌های آموزشی، عدم

توجه به نیازهای ویژه شرکت‌کنندگان، یا عدم توانایی اساتید دوره‌ها در ارائه آموزش مؤثر باشد. یک مطالعه از Japing و همکاران (2015) نشان داد که کیفیت تدریس باعث افزایش میزان یادگیری می‌شود. همچنین، بررسی‌های دیگر (Ganguli & Srivastava, 2010؛ Japing et al., 2009؛ Mestry & Grobler, 2004؛ Keet et al., 2011؛ al., 2015) نیز نشان داده است که کیفیت و محتوای دوره‌های آموزشی بر رضایت و میزان یادگیری شرکت‌کنندگان تأثیرگذار می‌باشند. بعلاوه، یک مطالعه از Isaac و همکاران (2013) نشان داد که استفاده از روش‌های آموزشی تعاملی و کاربردی منجر به افزایش میزان یادگیری و رضایت شرکت‌کنندگان از دوره‌های آموزشی می‌شود. لذا به نظر می‌رسد که برنامه‌های آموزشی بانک باید بر اساس نیازهای ویژه شرکت‌کنندگان طراحی شوند و از مربیانی با توانایی‌های آموزشی بالا استفاده شود تا بتوانند محتوای آموزشی را با بهترین روش‌ها ارائه کنند.

سؤال سوم بر روی تغییرات و نحوه انجام وظایف شغلی شرکت‌کنندگان بعد از برگزاری دوره‌های آموزشی متمرکز است چراکه مؤلفه کاربرد در مدل ROI میزان اعمال و به‌کارگیری یادگیری کارکنان را در انجام وظایف موردبررسی قرار می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که از نظر اکثریت شرکت‌کنندگان محتوای دوره‌های آموزشی به‌گونه‌ای نبوده است که به آن‌ها کمک کند تا وظایف شغلی خود را بهبود بخشند، لذا هر آموزشی اثربخش نیست و منجر به توسعه‌ی حرفه‌ای کارکنان نخواهد شد (van Assen, 2021). به نظر می‌رسد که از دلایل عدم اثربخشی یا شکست دوره‌های آموزشی این باشد که این دوره‌ها اساساً تبدیل به رویدادهای روتین شده‌اند و کارکنان فقط به صورت معمول در دوره‌های شرکت می‌کنند یا از طرف دیگر، معمولاً بازخوردی از مدیران در مورد تغییرات عملکردی کارشناسان دریافت نمی‌گردد. چنانکه که Burke and Baldwin (1999) اظهار داشتند که افرادی که در سازمان‌هایی با محیط‌های مطلوب (سازمان‌هایی که از عملکرد مطلوب و نوآوری قدردانی می‌کنند) کار می‌کنند، تمایل بیشتری به اعمال آموخته‌های خود در محیط کار دارند. بعلاوه به نظر می‌رسد که حفظ موفقیت مؤلفه به‌کارگیری و اجرای

شرکت‌کنندگان بتوانند تجربیات و چالش‌های خود را در اجرای برنامه آموزشی با همکاران خود به اشتراک بگذارند، می‌تواند به‌عنوان یک راه‌حل مؤثر مورد استفاده قرار گیرد (Huang, 2001).

بنابراین پیشنهاد می‌شود برای بهبود دوره‌های آموزشی در بانک اقداماتی مانند نیازسنجی از کارکنان بانک، برنامه‌ریزی دقیق دوره‌های آموزشی، ارزیابی مستمر دوره‌های آموزشی، به‌کارگیری اساتید مجرب و روش‌های نوین تدریس، استفاده از رویکرد یادگیری الکترونیکی، ارائه محتوای آموزشی به‌روز و فراهم نمودن محیط آموزشی مناسب در دستور کار بانک‌های ایران قرار گیرد. لذا محققان می‌توانند تحقیقاتی را باهدف بهبود کیفیت دوره‌های آموزشی سازمان‌ها، به لحاظ تأثیرگذاری بر رضایت و یادگیری کارکنان و به‌کارگیری مطالب آموخته‌شده در محل کار انجام دهند.

محدودیت‌های تحقیق شامل ابزار جمع‌آوری داده‌ها (پرسشنامه)، افت آزمودنی‌ها، حجم محدود نمونه مورد مطالعه، سوگیری در داده‌های گزارش دهی و عدم وجود گروه کنترل برای مقایسه نتایج برنامه آموزشی است؛ بنابراین در پژوهش‌های آتی، بهتر است از روش‌های دیگر جمع‌آوری اطلاعات مانند مصاحبه و مشاهده استفاده گردد. علاوه بر آن محققین می‌توانند در مطالعات آینده از طرح‌های تحقیق آزمایشی با استفاده از گروه کنترل استفاده نمایند.

سیاسگزاری

نویسندگان از تمامی افرادی که در انجام این تحقیق همکاری نمودند سپاسگزاری می‌کنند.

تعارض منافع

تعارض منافع وجود ندارد.

منابع

پری پور، ا.، سرمدی، م.، ر. ناطقی، ف.، نائینی، م. (۱۳۹۹). ارائه الگوی ارزشیابی کیفیت آموزش ترکیبی در آموزش عالی مبتنی بر رویکرد ارزشیابی سیپ. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۴ (۵۱)، ۷-۲۲.

مدل ROI، ایجاد فرهنگ یادگیری مستمر در سازمان باشد. چراکه تشویق فرهنگ یادگیری مستمر می‌تواند به فرصت‌های یادگیری مداوم، مانند کارگاه‌ها و سمینارها منجر شود. این فرصت‌ها می‌تواند به شرکت‌کنندگان کمک کند تا مهارت‌ها و دانش خود را اصلاح کنند و منجر به بهبود بیشتر در عملکرد شغلی شوند.

سؤال چهارم بر روی مؤلفه تأثیر (تأثیر دوره بر عملکرد سازمانی) مدل ROI متمرکز است. بدین معنا که آیا بعد از گذراندن دوره‌های آموزشی، خطاها کاهش می‌باید یا رضایت مشتری‌ها افزایش پیدا می‌کند و اینکه افزایش بهره‌وری تأثیر مثبتی بر عملکرد تیمی سازمان دارد یا خیر. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که علی‌رغم نقدهایی که شرکت‌کنندگان به دوره‌ها دارند و میزان رضایت نسبی‌ای که وجود دارد، از نظر آن‌ها این دوره‌ها توانسته‌اند به آن‌ها کمک کنند که برخی مسائل کاری خود را حل کنند و گردش کار در بانک تا اندازه‌ای تسهیل شده است. به بیانی دیگر نتایج حاکی از آن است که این دوره‌ها تا اندازه‌ای توانسته‌اند بر فرآیندهای کاری سازمان اثرگذار باشند. برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهند که دوره‌های آموزشی می‌تواند باعث بهبود عملکرد سازمانی شوند. برای مثال، یک مطالعه انجام‌شده توسط Mohanty (2019) نشان داد که دوره‌های آموزشی می‌تواند بهبود کیفیت خدمات ارائه‌شده توسط سازمان را افزایش دهند. همچنین، پژوهش دیگری که توسط Parveen و همکاران (2019) انجام‌شده، نشان داد که دوره‌های آموزشی می‌تواند عملکرد کارکنان و بهره‌وری سازمانی را بهبود بخشند. برای بهبود تأثیر برنامه آموزشی، سازمان‌ها می‌توانند از راهکارهای مختلفی استفاده کنند. به‌عنوان مثال، اجرای یک سیستم پاداش می‌تواند به‌عنوان یک ابزار تشویقی برای کارکنان در استفاده از دانش و مهارت‌های آموخته‌شده از برنامه آموزشی مورد استفاده قرار گیرد (Huang, 2001). همچنین، تشویق و حمایت از به‌کارگیری مداوم دانش و مهارت‌های تازه به‌دست‌آمده توسط شرکت‌کنندگان در نقش‌های شغلی خود، می‌تواند به‌عنوان یک راه‌حل دیگر برای بهبود تأثیر برنامه آموزشی در سازمان مورد استفاده قرار گیرد. در این راستا، ایجاد یک محیط کاری حمایتی که در آن

- affecting overall satisfaction with training. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(1), 96–111.
- Gopal, K. (2008). Effectiveness of Executive Training Programs. *The Indian Journal of Commerce*, 62(3), 143–150.
- Grohmann, A., & Kauffeld, S. (2013). Evaluating training programs: development and correlates of the Questionnaire for Professional Training Evaluation. *International Journal of Training and Development*, 17(2), 135–155.
- Huang, T. (2001). The relation of training practices and organizational performance in small and medium size enterprises. *Education+ Training*, 43(8/9), 437–444.
- Inayat, W. & Jahanzeb Khan, M. (2021). A study of job satisfaction and its effect on the performance of employees working in private sector organizations, Peshawar. *Education Research International*, 2021, 1–9.
- Indradevi, R. (2010). Training for most capable workforce. *Advances in Management*.
- Isaac, S. & Michael, W. B. (2013). *Handbook in Research and Evaluation: A Collection of Principles, Methods, and Strategies Useful in the Planning, Design, and Evaluation of Studies in Education and the Behavioral Sciences* (4th ed). San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.
- Japing, G. Dusart, G. & Curé, Y. (2015). Designing Training Courses for a Specific Population: Principles and Implications. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 182, 256–283.
- Jehanzeb, K. & Mohanty, J. (2018). Impact of employee development on job satisfaction and organizational commitment: person–organization fit as moderator. *International Journal of Training and Development*, 22(3), 171–191.
- Karim, M. M. Choudhury, M. M. & Latif, W. Bin. (2019). The impact of training and development on employees' performance: An analysis of quantitative data. *Noble International Journal of Business and Management Research*, 3(2), 25–33.
- Keet, A. S. De Jong, M. D. T. & Koster, R. (2011). The impact of course characteristics and learner characteristics on learning outcomes from online courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4), 344–356.
- Mestry, R. & Grobler, B. R. (2004). The Training and Development of Principals to Manage Schools Effectively Using the Competence Approach. *International Studies in Educational Administration*, 32(3).
- Mohanty, S. P. & Mohanty, S. K. (2019). Impact of Training on Service Quality of an Organization. *International Journal of Advanced Scientific Research and Management*, 4(11), 44–47.
- Mokhtarzadeh, A. & Aghajani, F. (2015). Identifying Deficiencies of Staff Education System of Tax Office in Tehran. *Public Policy In Administration*, 5(vol.5), 37–50.
- Nagar. (2009). Measuring Training Effectiveness. *The Indian Journal of Commerce*, 62(4), 86–90.
- Nguyen, C. (2020). The impact of training and development, job satisfaction and job performance on young employee retention. *Job Satisfaction and*
- زارعی، م. ا.، و الله کرمی، آ. (۱۴۰۱). شناسایی مؤلفه‌های شایستگی معلمان و ارائه چارچوبی جهت ارزشیابی آنان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۶(۵۶)، ۹۱–۱۰۴.
- دانا، ع.، نیلی احمدآبادی، م. ر.، علی‌آبادی، خ.، دلاور، ع.، و دهقان دهنوی، م. ع. (۱۳۹۸). واکاوی وضعیت موجود ارزشیابی آموزشی در بانک‌های خصوصی کشور (یک پژوهش کیفی). آموزش و توسعه منابع انسانی، ۶(۲۰)، ۱۲۵–۱۵۰.
- قریشی، س.، احمدی، م.، و پرهیزکاری، م. (۱۴۰۱). اثر آموزش‌های ضمن خدمت بر ابعاد توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی وفق بند ۳ سیاست‌های کلی «تحول در نظام آموزش پایه». پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۶(۵۹)، ۸۱–۹۴.
- مختار زاده، ع.، و آقاجانی، ف. (۱۳۹۴). شناسایی نواقص سیستم آموزشی کارکنان اداره امور مالیاتی شهر تهران. سیاست عمومی در مدیریت، ۵ (جلد ۵)، ۳۷–۵۰.

References

- Al Karim, R. (2019). Impact of different training and development programs on employee performance in Bangladesh perspective. *International Journal of Entrepreneurial Research*, 2(1), 8–14.
- Antonacopoulou, E. P. (2000). Employee development through self-development in three retail banks. *Personnel Review*.
- Bernardino, G., & Curado, C. (2020). Training evaluation: a configurational analysis of success and failure of trainers and trainees. *European Journal of Training and Development*, 44(4/5), 531–546.
- Bramley, P., & Newby, A. C. (1984). The evaluation of training part I: Clarifying the concept. *Journal of European Industrial Training*, 8(6), 10–16.
- Burke, L. A., & Baldwin, T. T. (1999). Workforce training transfer: A study of the effect of relapse prevention training and transfer climate. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in Alliance with the Society of Human Resources Management*, 38(3), 227–241.
- Choudhury, G. B., & Sharma, V. (2019). Review and comparison of various training effectiveness evaluation models for R & D Organization performance. *PM World Journal*, 8(2), 1–13.
- Dana, Nili-Ahmadabadi, Aliabadi, Delaver, & Dehghan-Dhanvi. (2019). Analyzing the current situation of educational evaluation in private banks of the country (a qualitative research). *Human Resources Education and Development*, 20(6), 125–150.
- Ganguli, S. & Srivastava, K. (2010). Impact of Training on Employee Performance: A Study of Retail Banking Sector in India. *The Journal of Nepalese Business Studies*, 7(1), 1–15.
- Giangreco, A. Sebastiano, A. & Peccei, R. (2009). Trainees' reactions to training: an analysis of the factors

- empowerment and professional development of elementary teachers according to paragraph 3 of the general policies "transformation in the basic education system". *Research in educational systems*, 16(59), 81-94.
- Schmidt, S. W. (2007). The relationship between satisfaction with workplace training and overall job satisfaction. *Human Resource Development Quarterly*, 18(4), 481-498.
- van Assen, M. F. (2021). Training, employee involvement and continuous improvement—the moderating effect of a common improvement method. *Production Planning & Control*, 32(2), 132-144.
- Varma, C. (2017). Importance of employee motivation & job satisfaction for organizational performance. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 6(2).
- Ward, S. Parkin, G. and Medsker, K. (2006). LES is more (when evaluation training). *Performance Improvement*, Vol. 45(No. 8), 8-13.
- Zarei, M. A., & Allah Karmi, A. (2022). Identifying the competence components of teachers and providing a framework for their evaluation. *Research in educational systems*, 16(56), 91-104.
- Job Performance on Young Employee Retention (May 1, 2020).*
- Ocen, E. Francis, K. & Angundaru, G. (2017). The role of training in building employee commitment: the mediating effect of job satisfaction. *European Journal of Training and Development*, 41(9), 742-757.
- Paripour, A. Sarmadi, M.R. Natghi, F. Naini, M. (2019). Presenting the quality evaluation model of combined education in higher education based on CIPP evaluation approach. *Research in educational systems*, 14(51), 7-22.
- Parveen, S. Pawan, K. B. & Yadav, A. (2019). Impact of Training and Development on Employee Performance and Productivity in a Manufacturing Unit. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8(3), 5343-5349.
- Phillips, J. J. (1991). Handbook of evaluation and measurement methods. Houston: Gulf Publishing Company.
- Phillips, J. J. (1997). Handbook of training evaluation and measurement methods (3 rd). Texas, Houston: Gulf Publishing Company.
- Phillips, J. J. (2012). *Return on investment in training and performance improvement programs*. Routledge.
- Qureishi, S. Ahmadi, M. & Parhishkari, M. (2022). The effect of in-service training on the dimensions of



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 61, 2023
Pp. 70-86

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article History:
Received April 18, 2023
Received In Revised Form
June 01, 2023
Accepted June 30, 2023
Published Online July 01,
2023

Keywords:
Kurdistan province,
Challenges,
Solutions,
New teachers

A Phenomenological Approach to the Lived Experience of New Teachers

Mazhar Babaee¹ 

1. *Corresponding Author*, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, PO Box 888-14665 Tehran, Iran. E-mail: m.babaie@cfu.ac.ir

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the lived experiences of new teachers of the challenges they face in the schools of Kurdistan province and to provide solutions to reduce these challenges. The research approach was descriptive with a critical paradigm and the phenomenological and documentary-library approach was used. The statistical population included all new elementary teachers with experience of one to five years (2017-2022) in Kurdistan province. Sampling was purposeful, and 21 new elementary school teachers were selected until saturation was reached. The data collection tool was a semi-structured in-depth interview conducted by the researcher and the data analysis was done by deductive-inductive method and with the help of Van Manen's 4 stages. The findings showed that the challenges faced by new teachers were mostly centered around education, interaction with students, multi-level classes, online education, in-service courses, and curriculum content. And naturally, there are solutions in this direction and other prominent cases such as the effective use of active teaching methods, creative solutions in the educational field, increasing study related to the job field, teaching life skills, and general solutions related to the interaction of new teachers with parents and Improving your skills in the field of content analysis and e-learning by using them, you can be effective in your career. Therefore, it can be concluded that by investing in themselves and professional development training, new teachers can strengthen the knowledge, awareness, and skills necessary to become professional teachers. It is also recommended to educational planners design and implement more suitable programs to solve the challenges of new teachers.

Cite this article: Babaee, M. (2023). A Phenomenological Approach to the Lived Experience of New Teachers. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(60), 70-86. <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.402203.2994>



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.402203.2994>



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۱، ۱۴۰۲
ص ۷۰-۸۶

شاپا (چاپی): ۳۳۸۳-۱۳۲۴
شاپا (الکترونیکی): ۲۷۸۳-۲۳۴۱

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۲۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۳/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۰۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۴/۱۰

واژه‌های کلیدی:

استان کردستان،

چالش‌ها،

راهکارها،

نومعلمان

رویکردی پدیدارشناسانه به تجربه زیسته نومعلمان

مظهر بابایی^۱

۱. نویسنده مسئول: استادیار، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۸-۱۴۶۶۵

تهران. رایانامه: m.babaie@cfu.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر، واکاوی تجارب زیسته‌ی نو معلمان از چالش‌های پیشروی خود در مدارس استان کردستان و ارائه راهکارهایی برای کاهش این چالش‌ها بود. رویکرد پژوهش توصیفی با پارادایم انتقادی بود و از رویکرد پدیدارشناسی و اسنادی - کتابخانه‌ای بهره برده شد. جامعه آماری، شامل تمام نو معلمان ابتدایی دارای سابقه یک تا پنج سال (۱۴۰۱-۱۳۹۶) در استان کردستان بود. نمونه‌گیری به صورت هدفمند بود که ۲۱ نفر از نو معلمان ابتدایی تا رسیدن به درجه اشباع یافتگی انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته‌ی محقق ساخته بود و از روش قیاسی - استقرایی و به کمک مراحل چهارگانه ون مانن تحلیل داده‌ها صورت گرفت. یافته‌ها نشان داد که چالش‌های پیش روی نو معلمان بیشتر حول محور آموزش، تعامل با دانش‌آموزان، کلاس‌های چندپایه، آموزش آنالین، دوره‌های ضمن خدمت و محتوای درسی بود و طبیعتاً راهکارها نیز در این راستا و موارد برجسته‌ی دیگری از قبیل استفاده مؤثر از روش‌های تدریس فعال، راهکارهای خلاقانه در حیطه آموزشی - تربیتی، افزایش مطالعه مرتبط با حیطه شغلی، آموزش مهارت‌های زندگی و راهکارهای کلی که در رابطه با تعامل نو معلمان با والدین و ارتقای مهارت‌های خود در حوزه تحلیل محتوا و آموزش الکترونیکی است که با بهره‌گیری از آن‌ها می‌توان در حرفه خود مؤثر واقع شد؛ لذا می‌توان نتیجه گرفت که نو معلمان با سرمایه‌گذاری روی خود و آموزش‌های توسعه حرفه‌ای می‌توانند دانش و آگاهی و مهارت لازم را برای تبدیل شدن به معلم حرفه‌ای را در خود تقویت کنند. همچنین به برنامه‌ریزان آموزشی توصیه می‌شود تا برنامه‌های مناسب‌تری جهت رفع چالش‌های نو معلمان طراحی و اجرا کنند.

استناد به این مقاله: بابایی، م. (۱۴۰۲). رویکردی پدیدارشناسانه به تجربه زیسته نو معلمان. پژوهش در نظام‌های آموزشی،

۱۷(۶۱)، ۷۰-۸۶. <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.402203.2994>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

آینده و توسعه هر کشوری را می‌توان از سیمای کنونی نظام تعلیم و تربیت آن کشور دریافت؛ زیرا نگاهی گذرا به سیر تحولات چشمگیر جوامع معاصر نشان می‌دهد نقش نظام‌های تعلیم و تربیت در توسعه همه‌جانبه اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی کشورها بارزتر از دیگر نظام‌هاست (حجازی، ۱۳۹۷) و در فراهم کردن رشد و تکامل آدمی اهمیت بسیاری دارد (بابایی و همکاران، ۱۴۰۱)؛ بنابراین امروزه اهمیت آموزش و پرورش بر هیچ‌کس پوشیده نیست، سرمایه‌ی امروز و آینده‌ی ماست، سرمایه‌ای که نمی‌توان قیمتی بر آن نهاد و همان چیزی است که بشر را از عصر تاریکی و جهل به عصر روشنایی و نور سوق بخشیده است (براری و جمشیدی، ۱۳۹۴) و بقا و پویایی جوامع در گرو کیفیت نظام‌های آموزشی در سطح ملی و بین‌المللی است (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴). هم‌چنین می‌توان نظام آموزشی را دستگاهی دانست که مسئولیت تحول و دگرگونی، غنای فرهنگ و تعالی جامعه را دارد و برای تحقق هدف‌هایی فعالیت می‌کند (محمدیان و همکاران، ۱۳۹۵). این نهاد زمینه‌ساز رشد فکری، اخلاقی، فرهنگی و تربیتی انسان‌های یک جامعه پویا است (موسوی و همکاران، ۱۳۹۴)؛ بنابراین امروزه مسئله کیفیت آموزش و اثربخشی نظام‌های آموزشی از مهم‌ترین دغدغه‌های نظام‌های آموزشی و دست‌اندرکاران و تصمیم‌سازان امر توسعه در هر کشوری است (ابراهیمی زرنندی و همکاران، ۱۴۰۱).

در این میان، معلم از ارکان اصلی نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شود که نقش مهمی در توسعه و رشد و شکوفایی استعداد‌های انسانی جامعه دارد. مطالعات اخیر نیز درباره نقش معلم در آموزش، همه بر این نکته تأکید دارند که کیفیت تدریس معلم مهم‌ترین عامل اثربخش در یادگیری دانش‌آموز است. طبق آنچه یافته‌های پژوهشی عنوان می‌کنند تأثیرگذاری معلم بر آموزش کودکان چنان قوی است که تنها گوناگونی در کیفیت آموزشی معلم می‌تواند سبب ایجاد تفاوت‌های عظیم در عملکرد کودکان با بافت‌های اقتصادی و اجتماعی متفاوت گردد (ملایی نژاد، ۱۳۹۱). دوره‌های جدید، آزمون‌ها، اصلاحات برنامه درسی می‌توانند نقطه شروع مهمی باشند، اما

اگر معلمان نتوانند از آن‌ها به‌طور مؤثر استفاده کنند، بی‌معنی هستند (Feiman-Nemser, 2001) گاهی اوقات معلمان بایستی در حین تدریس، تصمیمات پیچیده‌ای را اتخاذ کنند. اگر دانش کافی و قدرت قضاوت بالایی نداشته باشند، ممکن است آینده دانش‌آموزان را به خطر بیندازند (یاسینی و همکاران، ۱۳۹۹).

این در حالی است که سال‌های نخست معلمی غالباً برای بسیاری از نو معلمان دلهره‌آور است. این دوره منحصربه‌فردی است که دانشجو معلم به معلم دانش‌آموزان تبدیل می‌شود و نقش‌های جدیدی را هم به‌عنوان معلم و هم یکی از اعضای سازمان مدرسه به عهده می‌گیرد (ایران نژاد و همکاران، ۱۳۹۸). در این مواقع نو معلمان به سبب بی‌تجربگی بیش از دیگر معلمان در معرض اتخاذ تصمیمات جدید و قضاوت قرار می‌گیرند و با اینکه دانش تدریس و کلاس‌داری را در دانشگاه فرهنگیان فراگرفته‌اند، اما تجربه و توانایی عمل و تصمیم‌گیری کمتری نسبت به معلمان باسابقه دارند. Hong (2010) بیان می‌کند که نرخ ترک تحصیل معلمان تازه‌کار در سراسر جهان به‌طور مشکل‌زا بالا است (quoted from Meristo & Eisenschmidt, 2014) که به این دلیل است که طبق نظر Cody (2009) معلمان تازه‌کار پس از فارغ‌التحصیلی از برنامه‌های آموزشی معلمان، با چالش‌های مختلفی دست‌وپنجه نرم می‌کنند (Al-Naimi, 2019).

در این راستا بعضی از چالش‌های نو معلمان عبارت‌اند از احساس انزوا، تجربه مسائل انضباطی (Aktor & Savasci, 2020)، چالش‌های مربوط به دانش‌آموزی و انضباطی خود، بار تدریس و برخورد با تفاوت‌های فردی در کلاس (Sali & Kecik, 2018)، داشتن مشکلات در سازگاری با فرهنگ مدرسه و حجم کار تمام‌وقت، مقابله با استرس طاقت‌فرسا، عدم دریافت احترامی که برای حرفه خود شایسته است؛ داشتن مشکلات در رسیدگی به روابط با والدین، همکاران و مدیران؛ و تجربه تنش‌ها به دلیل شکاف بین دانش نظری به‌دست‌آمده در آموزش معلمان قبل از خدمت و واقعیت‌های عملی محیط‌های کلاس درس واقعی هستند و هم‌چنین Curry (Aktor & Savasci, 2020).

(2016) چالش‌های معلمان را مواردی از جمله نگرانی در مورد دانش‌آموزان، کیفیت آموزش و مسائل مربوط به مدیریت می‌داند. برخی از نو معلمان نمی‌توانند به‌طور رضایت‌بخشی با چالش‌ها کنار بیایند که ممکن است منجر به استرس عاطفی یا فرسودگی شغلی شود و برای برخی از معلمان تصمیم به ترک شغل تدریس شود (Aarts et al, 2020). علت اصلی این نارضایتی معلمان از شغل، احساس انزوا است که در مدرسه نفوذ می‌کند که در آن معلمان نیاز به تعامل و حمایت حرفه‌ای برای تقویت مهارت و دانش را دارند (Kazin-Boyce, 2014). بنابراین بسیاری از معلمان تازه‌کار فاقد مهارت‌های پیشرفته‌ای هستند که معلمان باتجربه سال‌ها کسب کرده‌اند (Al-Naimi, 2019) و از طرفی نیز چالش‌هایی که نو معلمان با آن مواجه می‌شوند، زمانی که با یک حرفه سازگار می‌شوند، یکنواخت نیستند و حتی ممکن است با انزوای شخصی و حرفه‌ای از همکاران جدیدشان تشدید شوند (Fry & Anderson, 2011). در همین راستا، در جهت اثربخش کردن عملکرد و اتخاذ استراتژی‌های لازم برای موفقیت نو معلمان ضرورت می‌یابد تا اقدام به شناسایی چالش‌های آموزشی و روان‌شناختی موجود در حوزه تدریس و آموزش نمود و با بررسی و ریشه‌یابی این چالش‌ها، فرایند آموزش را اثربخش و کارآمد نمود؛ لذا در پژوهش حاضر به بررسی این چالش‌ها و شناسایی آن‌ها بنا بر تجارب نو معلمان از چالش‌های پیشروی خود در مدارس استان کردستان پرداخته می‌شود. اما بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که تاکنون پژوهشی در رابطه با تحلیل تجارب زیسته‌ی نو معلمان از چالش‌های پیشروی خود در مدارس استان کردستان صورت نگرفته است. اما مشابه آن در مناطق دیگر انجام گرفته است که به برخی از مرتبط‌ترین‌های آن‌ها در این زمینه اشاره می‌گردد.

در پژوهشی تحت عنوان «واکاوی تجارب زیسته معلمان تازه‌کار از چالش‌های تدریس در کلاس‌های چندپایه» که توسط موحذزاده و حسنی (۱۴۰۱) صورت گرفت نتایج نشان داد که چالش‌های تدریس معلمان تازه‌کار در کلاس‌های چندپایه شامل هفت مقوله چالش‌های سازمانی و ساختاری، مرتبط با دانش تخصصی، فیزیکی و بافتی، مرتبط با

دانش‌آموزان، والدین، کلاس‌داری معلم و مواجهه با موقعیت‌های غیرمنتظره می‌شود. محمدی و یزدخواستی (۱۴۰۰) نیز در پژوهش خود تحت عنوان «تبیین چالش‌ها و دغدغه‌های نو معلمان و راهکارهای مدیریت آن‌ها» نشان دادند که نو معلمان با چالش‌های جدی در عرصه‌های فردی و بین‌فردی روبه‌رو هستند؛ مدیریت کلاس، برنامه‌ریزی درسی و پیاده‌سازی آن، انجام ارزشیابی و مسائل مربوط به حجم کار از شاخص‌ترین دغدغه‌های نو معلمان هستند. یاسینی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی تحت عنوان «واکاوی ادراک و تجارب نو معلمان از فرایند آشناسازی رسمی و غیررسمی در بدو خدمت»، به این نتایج دست یافتند که معلمان تازه استخدام‌شده از فرایند آشناسازی بدو خدمت تجارب خوشایند، تجارب نامطلوب و شناخت و معرفت حقوقی را در روزهای اول استخدام به‌عنوان تجربه بیان کرده‌اند.

پژوهشی دیگر با عنوان «نیازهای مقدماتی گروهی از معلمان در مراحل مختلف شغلی در یک مدرسه در جمهوری ایرلند: چالش‌ها و انتظارات» توسط (Aitken & Harford, 2011) انجام گرفت که نتایج نشان داد که گروهی از معلمان (دانشجو معلمان، نو معلمان و معلمان باتجربه) با چالش‌های قابل توجهی مواجه هستند که عبارت‌اند از: مشکلات انضباطی، کار با همکاران و مذاکره درباره فرهنگ جدید مدرسه. نتایج یافته‌های Sezer (2017) در پژوهشی تحت عنوان «نظرات معلمان تازه‌کار در مورد رفتارهای مخرب دانش‌آموزان: مطالعه موردی» نشان می‌دهد که معلمان تازه‌کار با عوامل مخربی مواجه می‌شوند. این رفتارهای مخرب شامل پیچ‌کردن، حواس‌پرتی، درگیر شدن با تلفن همراه، بدرفتاری با هم‌کلاسی‌ها و برهم‌زدن کلاس است.

بر چنین زمینه‌هایی هدف اصلی پژوهش حاضر، واکاوی آسیب‌شناسانه چالش‌های معلمان تازه‌استخدام در مدارس ابتدایی استان کردستان و ارائه راهکارهایی برای کاهش آن است. به همین منظور، سؤالاتی که پژوهش حاضر درصدد پاسخ به آن است این است که چالش‌های پیشروی نو معلمان در مدارس استان کردستان کدام‌اند؟ و چه راهکارهایی برای کاهش این چالش‌ها وجود دارد؟

روش

هدف پژوهش حاضر واکاوی تجارب زیسته‌ی نو معلمان از چالش‌های پیشروی خود در مدارس استان کردستان و ارائه راهکارهایی برای کاهش این چالش‌ها بود. از این رو به اقتضای هدف و سؤالات پژوهش، از رویکردهای پدیدارشناسی، اسنادی - کتابخانه‌ای جهت پاسخ به سؤالات بهره برده شد؛ بنابراین با توجه به این‌که پژوهش حاضر یک پژوهش کیفی است، در گردآوری اطلاعات از مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته محقق ساخته، به‌عنوان ابزار جمع‌آوری اطلاعات در پدیدارشناسی و همچنین با بهره‌گیری از کتاب‌ها، مقالات، مجلات معتبر، و پایگاه‌های معتبر اینترنتی و غیره بهره برده شد. همچنین از آنجاکه تحقیق کیفی در شرایط طبیعی انجام می‌گیرد و محققین چیزی را دست‌کاری نمی‌کنند و هیچ‌گونه دخالتی در شرایط صورت نمی‌گیرد (دلاور، ۱۳۸۸)، لذا ملاک اصلی تمرکز بر اهداف مدنظر مشارکت‌کنندگان بدون پیش‌دوری‌های پژوهشگر بود که به‌طور مستقیم و بدون مداخله‌ی پژوهشگر در پژوهش انعکاس یافت. دلیل انتخاب این روش، دستیابی به درکی عمیق از تجارب نو معلمان از چالش‌های پیشروی خود در مدارس استان کردستان بود.

در این پژوهش، جامعه آماری شامل تمام نو معلمان ابتدایی دارای سابقه یک تا پنج سال (۱۴۰۱-۱۳۹۶) در استان کردستان بود. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و تا رسیدن به درجه اشباع یافتگی صورت گرفت که بر این اساس ۲۱ نفر از نو معلمان آموزش ابتدایی در مدارس استان کردستان انتخاب شدند و ملاک‌های انتخاب آن‌ها به شرح زیر بود:

- داشتن سابقه‌ی تدریس یک تا پنج سال شامل فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان از سال ۱۳۹۶ تا ۱۴۰۱
- علاقه‌مند به مشارکت در مصاحبه.
- سابقه‌ی تدریس در مدارس استان کردستان.
- برخوردار از ملاک‌های سلامت روانی و جسمی.

پس از آن، با طراحی مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته‌ی محقق ساخته، سؤالات در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و توضیحات لازم در خصوص چگونگی پاسخ به سؤالات به مصاحبه‌شوندگان داده شد که پس از تکمیل در فرصت‌های

بعدی نسبت به گردآوری آن‌ها اقدام شد. پس از جمع‌آوری داده‌ها، محتوای پاسخ‌نامه‌ها مورد تحلیل قرار گرفت. درنهایت، پس از دسته‌بندی پاسخ‌ها و حذف موارد تکراری و نامرتب، بازبینی نهایی صورت گرفت و نتایج ارائه شد. درنهایت برای دستیابی به باورپذیری در پژوهش حاضر، علاقه و دقت پژوهشگر، مصاحبه و صرف وقت طولانی با مشارکت‌کنندگان، بهره‌گیری از روش‌های متنوع جمع‌آوری اطلاعات انجام شد و به‌منظور روایی پژوهش، بخش‌های مختلف کار بعد از هر مرحله برای سه نفر از اساتید همکار در دانشگاه فرهنگیان ارسال و نکات موردنظر ایشان لحاظ شد. همچنین، محصول کار برای خود نو معلمان ارسال و نقطه‌نظرات آن‌ها نیز مورد استفاده واقع شد. البته این امور، علاوه بر خوانش چندباره‌ی متن پیاده شده‌ی مشارکت‌کنندگان از سوی پژوهشگران و بهره‌مندی از استاد ناظر طرح بود؛ لذا که از روش قیاسی - استقرایی و به کمک نرم‌افزار N- Vivo و مراحل چهارگانه ون مانن تحلیل داده‌ها صورت گرفت.

یافته‌ها

در این بخش به کمک روش پدیدارشناسی و تنظیم و مرتب‌سازی پاسخ‌نامه‌های مصاحبه‌شوندگان، به دسته‌بندی چالش‌های پیشروی نو معلمان در مدارس و راهکارهای کاهش آن‌ها در دو گام پرداخته شده است.

گام اول: چالش‌های نو معلمان

الف) چالش‌های نو معلمان در حوزه‌ی آموزشی از قرار زیر است:

- کمبود امکانات آموزشی و تجهیزات هوشمند: یکی از مشکلات نو معلمان کمبود امکانات آموزشی و تجهیزات هوشمند است که در کار نو معلمان خلل ایجاد می‌کند. به‌گونه‌ای که مشارکت‌کننده‌ی اول بیان می‌کند «اولین مشکلی که با آن مواجه می‌شوند نبود امکانات آموزشی کامل است نبود مدارس هوشمند در نوع ارائه آموزش تأثیر فراوان دارد.» (موارد مشابه: ۳، ۴، ۵، ۸، ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰).

معلم اصلی حضور پیدا کنیم.» (موارد مشابه: ۲، ۷، ۸، ۹، ۱۳، ۱۸).

- عدم تجربه کافی نو معلمان: تجربه برای شغلی که به احتمال زیاد موقعیت‌های چالش‌برانگیز تکرار شوند بسیار بااهمیت است. یکی از چالش‌های نو معلمان نداشتن تجربه کافی است. در همین رابطه مشارکت‌کننده هشتم بیان می‌کند که «تقریباً هیچ تجربه و علمی ندارند و بدون هیچ آمادگی به کلاس می‌روند. به نظر من معلم‌ها سال اول خود را با بدترین تجربه‌ها تمام می‌کنند. چون برای اولین بار وارد فضای آموزش با تعدادی دانش‌آموز که بیشتر از ۲۵ نفر هستند با مدارس و کلاس‌هایی بدون امکانات می‌شوند.» (موارد مشابه: ۲، ۶، ۹، ۱۶، ۱۸، ۱۹).

- پایین بودن سطح سواد والدین و عدم همکاری آن‌ها: پایین بودن سطح سواد والدین از چالش‌هایی است که ممکن است نو معلمان با آن روبرو شوند و همچنین عدم همکاری آن‌ها باعث برهم‌زدن برنامه‌های مدرسه و معلم می‌شود. مشارکت‌کننده نهم در این خصوص بیان می‌کند که «عدم همکاری والدین و پایین بودن سطح سواد آن‌ها یکی دیگر از چالش‌هاست.»

ب) چالش‌های نو معلمان در شروع تعامل با دانش‌آموزان از قرار زیر است:

- عدم ارتباط مناسب در اوایل کار با دانش‌آموزان پایه اول: یکی دیگر از چالش‌های ارتباطی نو معلمان، ارتباط با دانش‌آموزان سال اول مدرسه است. در این خصوص مشارکت‌کننده اول معتقد است که «تعدادی از دانش‌آموزان پایه اول کمی زمان می‌برد تا به مدرسه عادت کنند و مسئولیتی را قبول کنند؛ اما به مرور زمان بهتر شدند.»

- دشوار بودن برقراری ارتباط در فضای مجازی: بدون شک بیشتر نو معلمان با پدیده فضای مجازی روبرو می‌شوند و آن را مانعی برای ارتباط مؤثر می‌داند. در این خصوص مشارکت‌کننده چهارم معتقد است که «با همه‌گیری اینترنت و شبکه‌های اجتماعی، کودک یک دنیای جذاب‌تر از کتاب، کلاس و دفتر مشقش را کشف کرده است.»

- عدم آشنایی کامل با روش‌های تدریس: یکی از ویژگی‌های معلم خوب آشنایی با روش‌های تدریس است که او را از سایرین جدا می‌کند. در همین رابطه مشارکت‌کننده دوم معتقد است که «در حوزه آموزشی مشکل نو معلمان عدم آشنایی کامل با روش‌های تدریس و کلاس‌داری است که در حوزه آموزش دانشگاه فرهنگیان کمتر به این حوزه پرداخته است و نو معلم بدون هیچ‌گونه تجربه‌ای در تدریس، وارد کلاس‌داری مدرسه می‌شود.» (موارد مشابه: ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۳).

- عدم تسلط بر کتاب‌های درسی: تغییر در کتاب‌های درسی و کم‌اهمیت بودن کتاب‌های اصلی ابتدایی در دانشگاه می‌تواند در سال اول تدریس مشکلاتی را به وجود بیاورد. مشارکت‌کننده چهارم در این خصوص بیان می‌کند که «مهم‌ترین و حائز اهمیتی‌ترین چالش پیشروی نو معلمان، مسئله‌ی آشنایی و تسلط بر کتب درسی است.»

- سختی رفت‌وآمد به روستاها: معلمی بیشتر از هر شغلی نیاز به جابه‌جایی و تردد دارد و در این زمینه بسیاری از آن‌ها دچار مشکل هستند. در این خصوص مشارکت‌کننده پنجم مطرح می‌کند: «همان‌طور که مشخص است اولین مشکل تمام معلمان رفت‌وآمد به روستاهای محروم با جاده‌های نامناسب است و چون بنده اولین سال خدمتم است و خودم ماشین شخصی ندارم، این مسئله کمی برای من مشکل است.» (موارد مشابه: ۱۲، ۱۸).

- کارایی نداشتن کارورزی و واحدهای دانشگاه در افزایش توانایی‌های نو معلمان: واحدهای دانشگاهی مخصوصاً واحد کارورزی اگر به آن توجه شود می‌تواند در افزایش مهارت و توانایی نو معلمان تأثیرگذار باشد. در همین رابطه مشارکت‌کننده ششم بیان می‌کند که «یکی از مهم‌ترین واحدهای درسی دانشگاه فرهنگیان که کارورزی است، با اجرای اثربخش‌تر سبب شناخت بهتر و عینی از کلاس‌های درس، استفاده بهینه از تجربیات همکاران باسابقه، آشنایی با رفتار دانش‌آموزان، آموزش مهارت کلاس‌داری و مواردی از این قبیل می‌شود. اما متأسفانه برای ما نو معلمان هیچ کاربردی نداشته است. همین امر باعث شد که بدون داشتن هیچ تجربه‌ای در آموزش و تدریس در کلاس‌های درس به‌عنوان

بیشتری شود. در این خصوص مشارکت‌کننده هفتم معتقد است که «کمبود وسایل کمک‌آموزشی در این کلاس‌ها است که خیلی زیاد حس می‌شوند.» (موارد مشابه: ۸، ۱۱، ۱۷، ۱۹).
- دشوار بودن برقراری ارتباط با دانش‌آموزان: به علت فاصله سنی در بعضی از کلاس‌ها امکان ارتباط با همه دانش‌آموزان سخت می‌شود. مشارکت‌کننده دهم در این راستا معتقد است که «ارتباط‌گرفتن با دانش‌آموزان سخت است.»
- عدم تمرکز مناسب و مدیریت سخت کلاس: مدیریت سخت کلاس و تمرکز نداشتن پایه‌های دیگر از چالش‌های پیشروی نو معلم است. مشارکت‌کننده یازدهم در این خصوص معتقد است که «از بین رفتن تمرکز در دانش‌آموزان و کنترل و مدیریت سخت کلاس از چالش‌های کلاس من است.» (موارد مشابه: ۱۶).

د) چالش‌های نومعلم‌ان در آموزش‌های برخاط / آنالاین به دانش‌آموزان در ادامه بیان شده است:
- عدم همکاری والدین و به انجام رساندن تکالیف فرزندانشان: یکی از ویژگی‌های که باعث می‌شود آموزش‌های آنالاین به‌خوبی پیش برود همکاری والدین و درک از آموزش‌های آنالاین است. مشارکت‌کننده اوّل معتقد است که «بسیاری از تکالیف را والدین خود انجام می‌دهند؛ زیرا حوصله یا وقت لازم برای کارکردن با دانش‌آموزان را ندارند و معلم خود بر یادگیری نظارت ندارد؛ اما در کل اگر هم‌زمان با مدرسه باشد استفاده‌های فراوانی دارد.» (موارد مشابه: ۱۳).
- ضعیف بودن اینترنت به‌خصوص در مناطق روستایی: اولین چیزی که در آموزش‌های مجازی به ذهن می‌رسد اینترنت است. وقتی اینترنت نباشد و یا حتی ضعیف باشد آموزش‌های آنالاین معنی ندارد. مشارکت‌کننده دوم معتقد است که «عمده مشکل آموزش آنالاین برای شخص بنده که در مدرسه روستایی تدریس می‌کنم در دسترس نبودن اینترنت پرسرعت برای همه دانش‌آموزان است.» (موارد مشابه: ۱۰، ۱۱، ۱۶، ۱۹).
- عدم دسترسی بعضی از دانش‌آموزان به وسایل و امکانات موردنیاز (مانند گوشی همراه): دسترسی نداشتن دانش‌آموزان به‌وسیله ارتباطی مانند گوشی، تبلت و یا سیستم موردنیاز می‌تواند چالش دیگر نو معلم‌ان باشد. مشارکت‌کننده نهم معتقد

- عدم توانایی در شناسایی استعداد‌های مختلف: دانش‌آموزان به مدرسه می‌آیند تا استعداد‌های آن‌ها کشف و موردتوجه قرار گیرند. مشارکت‌کننده یازدهم در این خصوص معتقد است که «عدم توانایی در شناخت استعدادها و توانایی‌های دانش‌آموزان از موانع ارتباط با دانش‌آموزان است.»
- مشکلات روحی، روانی و خانوادگی: کمبود محبت و مشکلات خانوادگی و اعتیاد تمرکز را از دانش‌آموز گرفته و تعامل و ارتباط را مشکل می‌سازد. مشارکت‌کننده پانزدهم معتقد است که «مشکلات عاطفی و روحی، کمبود محبت از طرف والدین، اعتیاد پدر و بچه‌های طلاق، راه تعامل با دانش‌آموز را مشکل می‌کند.»

ج) چالش‌های کلاس‌های چندپایه در ادامه بیان شده است:
- تعداد زیاد دانش‌آموزان: کلاس‌های چندپایه علاوه بر تعداد زیاد پایه‌ها که بعضاً تا شش پایه هم می‌رسد، در بعضی کلاس‌ها تعداد زیاد دانش‌آموزان چالش بزرگی برای معلم محسوب می‌شود. مشارکت‌کننده اوّل معتقد است که «تعداد فراوان دانش‌آموزان از چالش‌های پیشرو برای نو معلم است.»
- حجم زیاد کتاب‌ها و کمبود زمان و فضای مناسب: از سری چالش‌های عمده کلاس‌های چندپایه، کمبود زمان، مکان و حجم بودن مطالب است. مشارکت‌کننده اوّل معتقد است که «کمبود زمان و حجم بودن مطالب از چالش‌های دیگر کلاس‌های چندپایه است. در این صورت، مدیریت زمان از اصلی‌ترین رکن‌هایی است که معلم کلاس چندپایه باید به آن توجه داشته باشد.» (موارد مشابه: ۲، ۴، ۵، ۷، ۸، ۱۰، ۱۱، ۲۰).
- مختلط بودن کلاس‌های چندپایه: در کلاس‌های چندپایه که بیشتر در مناطق روستایی است به علت کمبود دانش‌آموز در هر پایه، به‌صورت مختلط برگزار می‌شود. مشارکت‌کننده پنجم معتقد است که «مشکل دیگر، مختلط بودن دانش‌آموزان است که شاید بعضی از دانش‌آموزان یا والدین این مورد را نتوانند بپذیرند و دانش‌آموز را مجبور به ترک تحصیل کنند به‌خصوص دانش‌آموزان دختر.»

- کمبود وسایل کمک‌آموزشی و تجهیزات: از دیگر چالش‌های کلاس‌های چندپایه کمبود امکانات و وسایل کمک‌آموزشی است که انتظار می‌رود برای بهبود و کیفیت آموزش توجه

مهارت‌های زندگی جزء مطالبی است که در محتوای کتاب‌های درسی وجود ندارد.» (موارد مشابه: ۳، ۵، ۶، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۸، ۱۹).

- عدم آموزش شیوه تحلیل و تفکر: آموزش تحلیل مسائل و تفکر از جمله محتوای کمتر اهمیت داده شده است. مشارکت‌کننده اول معتقد است که «آموزش تفکر و تحلیل فضای کتاب‌ها به‌ویژه فارسی و علوم برای تحلیل بسیار کم هست. درحالی‌که حجم کتاب بسیار زیاد است (به‌ویژه در مدارس چندپایه)».

- اهمیت‌ندادن به پرورش هوش‌های چندگانه: پرورش هوش‌های چندگانه یعنی اهمیت‌دادن به توانایی‌های مختلف افراد. در این خصوص مشارکت‌کننده سوم معتقد است «توجه به بارور ساختن هوش‌های هشت‌گانه در محتوای کتاب‌های درسی خالی است».

- به‌روز نبودن مطالب و عدم تطابق آن با دنیای تکنولوژی و آموزش‌ندادن فرهنگ استفاده از آن: محتوای اصلی کتاب‌ها و مطالب آن حتی با تغییر دنیای تکنولوژی و شیوه زندگی زیاد با دهه‌های اخیر تغییری نداشته. مشارکت‌کننده چهارم معتقد است که «انسان معاصر هیچ راه گریز و فراری از مدرنیته و تکنولوژی ندارد. متأسفانه برنامه‌ریزان درسی و آموزشی، این نکته را کم‌اهمیت شمرده‌اند. مهم‌تر از آن مسئله‌ی فرهنگ استفاده از تکنولوژی است. غرب، فرهنگ ۴۰۰ ساله‌اش پشوانه‌ی این مسئله است.» (موارد مشابه: ۷، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۸، ۲۰).

- عدم آموزش مهارت‌های اجتماعی صحیح در مورد موضوعات مواد مخدر و اعتیاد: کار روی یکی از بزرگ‌ترین مشکلات حال حاضر جامعه باید از سنین پایین شروع شود تا اثرات بیشتری داشته باشد. مشارکت‌کننده پانزدهم معتقد است که «اعتیاد به مواد از جمله محتوای گم‌شده کتاب‌های درسی است».

گام دوم: راهکارهای ارائه‌شده توسط نو معلمان برای چالش‌های بیان‌شده

(الف) راهکارهای ارائه‌شده برای حل چالش‌های آموزشی از قرار زیر است:

است که «یکی از اصلی‌ترین مسائل مجهز نبودن دانش‌آموزان به امکانات و وسایل برقراری ارتباط مانند موبایل، تبلت و غیره. است.» (موارد مشابه: ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۷).

- عدم توانایی در تولید محتوای جذاب و خلاق: اگر تمام مؤلفه‌های دیگر فراهم باشد، اما معلّم نتواند محتوای خوب تولید کند به هدف مهم دست نیافته است. مشارکت‌کننده یازدهم معتقد است که «نداشتن خلاقیت در تولید محتوا می‌تواند از چالش‌های نو معلمان باشد».

(و) چالش‌های پیشرو در برگزاری دوره‌های ضمن خدمت نو معلمان از قرار زیر است:

- اهمیت دوره‌های حضوری و عدم رضایت از دوره‌های مجازی: دوره‌های حضوری مفید اما برعکس دوره‌های مجازی کاربرد و فایده لازم را نداشتند. مشارکت‌کننده هشتم معتقد است که «یک سری از ضمن خدمت‌های حضوری بله بسیار مفید بوده‌اند؛ ولی دوره‌های مجازی خیر».

- نداشتن محتوای غنی و کاربردی نبودن دوره‌ها: یکی از راه‌های جذب فراگیران، محتوای جذاب و کاربردی و مناسب است. مشارکت‌کننده نهم معتقد است که «محتوای دوره‌ها غنی نیست و همه‌ی ابعاد آموزش را در بر نمی‌گیرد.» (موارد مشابه: ۱۰، ۱۱، ۱۵).

- برگزاری آزمون‌های متعدد مانع یادگیری: آزمون‌های متعدد یکی از چالش‌های برگزاری این دوره‌هاست. مشارکت‌کننده نوزدهم معتقد است که «بیشتر معلمان نگران آزمون بعد از دوره هستند و همین امر باعث می‌شود که معلّمان به‌جای درک آموزش به حفظ آن بپردازند؛ لذا بهتر است روش آزمون حذف شود و معلّمان صرفاً به خاطر یادگیری در این کلاس‌ها حضور یابند».

(ه) چالش‌های محتوای درسی برای نو معلمان از قرار زیر است:

- عدم آموزش مهارت‌های زندگی: آموزش مهارت‌های زندگی، کسب‌وکار آفرینی و سبک زندگی از جمله مطالبی است که در محتوای کتاب درسی زیاد اهمیت داده نشده است. مشارکت‌کننده اول معتقد است که «آموزش سبک و

از پایه اول تا ششم ثابت باشد که این امر بنا به دلایلی هنوز در ایران اجرا نشده است.»

ب) راهکارهای مطرح شده برای «چالش‌های کلاس‌های چندپایه نو معلمان» از قرار زیر است:

- استفاده از دانش‌آموزان نمونه و برتر: یکی از راهکارهای چالش‌های کلاس‌های چندپایه، استفاده از دانش‌آموزان برتر و نمونه برای آموزش به سایر پایه‌ها و هم‌کلاسی‌ها است. مشارکت‌کننده اول معتقد است که «استفاده از دانش‌آموزان نمونه برای یادگیری کل کلاس از راهکارهای حل چالش‌های نو معلمان است.» (موارد مشابه: ۳، ۱۹).

- تخصیص واحدهای بیشتر برای کلاس‌های چندپایه در دانشگاه: از سری راهکارهای چالش‌های کلاس‌های چندپایه، تجربه عملی و اهمیت بیشتر واحد کلاس‌های چندپایه در دانشگاه است. مشارکت‌کننده دوم معتقد است که «اختصاص واحدهای بیشتری به کلاس‌های چندپایه در دانشگاه تا دانشجو معلم در فضای عملی هم با این محیط آشنا شود.» (موارد مشابه: ۴).

- استفاده کردن از مطالب خارج از کتاب‌های درسی و به شیوه‌های مختلف: تعدادی از معلمان از مطالب خارج از کتاب درسی در تدریس کتاب‌ها استفاده می‌کنند. در این راستا مشارکت‌کننده دوم بیان می‌کند که «بارها از مطالب درسی خارج از کتاب درسی در درس‌های مطالعات اجتماعی و علوم استفاده کرده‌ام.» (موارد مشابه: ۱، ۳، ۶، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰).

- تدریس افقی: تدریس افقی راهکاری ارائه شده برای بهبود کار و صرفه‌جویی در زمان است. مشارکت‌کننده سوم معتقد است که «تدریس افقی مثلاً فصل ۳ پایه ۴ و ۵ و ۶ تقریباً یکی هستند و می‌توان هم‌زمان آن‌ها را تدریس کرد.»

- آموزش معلمان متخصص و باتجربه: آموزش معلمان متخصص برای کلاس‌های چندپایه از راهکارهای چالش‌های کلاس‌های چندپایه است. مشارکت‌کننده چهارم بیان می‌کند که «به نظر بنده، تربیت و آموزش نیروهای متخصص و باتجربه راهکاری برای کلاس‌های چندپایه است.»

- هماهنگی با ویژگی‌های فرهنگی و فیزیکی منطقه: یکی از راهکارها هماهنگی با فرهنگ و آداب خاص منطقه محل خدمت است. مشارکت‌کننده اول در این خصوص معتقد است که «باید خود را با ویژگی‌های فرهنگی و فیزیکی منطقه هماهنگ کند.» (موارد مشابه: ۱۲).

- تجدیدنظر در واحدهای درسی دانشگاهی و اهمیت دادن به کارورزی: یکی دیگر از راهکارها، اهمیت دادن به ارائه واحدهای دانشگاهی و درس کارورزی است. مشارکت‌کننده دوم در این رابطه معتقد است که «برای حل مشکلات فوق‌الذکر کافی است تا برنامه کارورزی که در دوران دانشجویی برگزار می‌شود، مسئولین دانشگاه، اساتید کارورزی و معلم‌های راهنما توجه بیشتری به اهمیت این واحد داشته تا دانشجو معلم هم باتجربه و با دست‌پر در مدرسه حاضر شود.» (موارد مشابه: ۴، ۷، ۸، ۹).

- افزایش سرانه و امکانات مدارس: افزایش سرانه مدارس می‌تواند بخش زیادی از چالش‌ها را حل کند. مشارکت‌کننده سوم معتقد است که «سرانه آموزشی بیشتر به مدارس داده شود.» (موارد مشابه: ۹، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۲۰).

- استفاده از کارهای برجسته معلمان نمونه: استفاده از کارهای خلاقانه همکاران، الگوی مناسبی برای کارهای بعدی نو معلمان است. مشارکت‌کننده ششم معتقد است که «راهکار دیگر برای حل مشکل آموزشی این بود که از مطالعه و کارهای برجسته و نمونه سایر معلمان در سایر شهرهای دیگر با استفاده از بستر اینترنت استفاده می‌کردم.»

- راهبر آموزشی، همیار معلمان: شاید کسانی که معلمان را بهتر از هرکسی بتوانند درک کنند و مشکلات آن‌ها را منتقل کنند راهبران آموزشی هستند. در این خصوص مشارکت‌کننده نهم معتقد است که «راهبر آموزشی از نو معلمان دستگیری کند نه مچ‌گیری.»

- ثابت ماندن معلم از پایه اول تا ششم: یکی دیگر از راهکارهای حل چالش‌ها این است که معلم دانش‌آموزان از پایه اول تا ششم ثابت باشد. مشارکت‌کننده چهاردهم معتقد است که «عقیده بر این است که بهتر است معلم دانش‌آموزان

بیشتر نیاز به ارتباط داشت. همواره سعی کرده‌ام اول معلم دانش‌آموزان باشم بعد معلم کتاب.» (موارد مشابه: ۱۵، ۱۶، ۱۸).

- اردوهای علمی و گردش در طبیعت: خارج کردن دانش‌آموزان از محیط خسته‌کننده کلاس و بردن آن‌ها در دل طبیعت یک کار نوآورانه و بدیع در سیستم آموزشی ما محسوب می‌شود. مشارکت‌کننده چهارم معتقد است که «بنا به موقعیت جغرافیایی و دسترسی آسان به طبیعت، به راحتی می‌شد که در برخی از دروس علوم تجربی، دانش‌آموزان را درگیر مسائل کرد. گردش‌های علمی و برنامه‌هایی که با گروه‌بندی آنان عملی می‌شد را انجام دادم.» (موارد مشابه: ۱۹).

- تأکید بر همکاری و پیشرفت با همدیگر: دوری از کارهای فردی و روی آوردن به همکاری و تعاون از اهداف تحصیل دانش‌آموزان در مدرسه است. مشارکت‌کننده ششم در این خصوص بیان کرده است که «کارهایی که در کلاس انجام می‌شود بیشتر مبتنی به همکاری همه‌ی دانش‌آموزان است و همه‌ی دانش‌آموزان در پیشرفت یکدیگر دخیل هستند. به‌طور مثال در کلاس تقریباً می‌توان گفت یک دانش‌آموز مستعد کنار یک دانش‌آموز با توانایی کمتر می‌نشیند و دانش‌آموز مستعد مسئول پیشرفت دانش‌آموز کناری‌اش هست و پیشرفت دانش‌آموز با توانایی کمتر برای دانش‌آموز مستعد امتیازهای خوبی دارد.» (موارد مشابه: ۱۰، ۲۰).

- آموزش مهارت‌های زندگی و تغییرات جسمی: از دیگر کارهایی که انجام داده می‌شود، آموزش مهارت‌های زندگی و مسائل جنسی و تغییرات بدنی است که ممکن است به‌صورت شفاف در کتاب‌ها شرح داده نشده است. مشارکت‌کننده هشتم بیان کرده است که «آموزش مسائل بلوغ به دانش‌آموزان در یک کارگاه برای داشتن آمادگی برای این تغییر بزرگ در جسم و روح و زندگی‌شان، آموزش بسیاری از مهارت‌های زندگی که در کتاب‌ها جایشان خالی است.» (موارد مشابه: ۱۱، ۱۴).

- کمک به رفع مشکلات اخلاقی و گام‌نهادن در جهت اصلاح آنان: کمک به اصلاح مشکلات رفتاری دانش‌آموزان در تایم کلاس‌ها با استفاده از برنامه‌ای منظم و علمی می‌تواند در رفع چالش آموزش در کلاس‌های چندپایه اثربخش واقع شود. در

- دادن امکانات بیشتر به این نوع کلاس‌ها: افزایش امکانات برای کلاس‌های چندپایه راهکاری دیگر برای چالش‌های پیشروی نو معلمان است. مشارکت‌کننده یازدهم معتقد است که «اختصاص دادن تخته وایت‌برد و پروژکشن به تعداد پایه‌های موجود در یک کلاس برای حل چالش کمبود امکانات مناسب است.» (موارد مشابه: ۱۹).

- عدم اختصاص کلاس چندپایه در سال اول برای نو معلمان: برای حل چالش‌های پیشروی نو معلمان یکی دیگر از راهکارها این است که در سال اول برای کسب تجربه نو معلمان، آموزش و پرورش از دادن کلاس چندپایه به نو معلمان خودداری کند. مشارکت‌کننده سیزدهم در این خصوص بیان می‌کند که «با توجه تجربه این چند ماه خودم و آنچه مطالعه کردم، کار درستی نیست که یک نو معلم کلاس چندپایه را به عهده بگیرد.» (موارد مشابه: ۱۸).

ج) راهکارهایی برای استفاده مؤثر از روش‌های تدریس فعال از قرار زیر است:

- تلاش برای اجرای بهتر این نوع روش تدریس: برای استفاده و اجرای این نوع روش تدریس همه تلاش خود را انجام داده‌ام. مشارکت‌کننده سوم معتقد است که «در این زمینه همواره تلاش کرده‌ام.» (موارد مشابه: ۶، ۷، ۱۰، ۱۳، ۱۵).

- استفاده از روش فعال با همکاری دانش‌آموزان: با همکاری دانش‌آموزان و شور و اشتیاق آنان، استفاده از این نوع روش تدریس ممکن است. در این راستا مشارکت‌کننده پنجم معتقد است که «پایه‌ی اول خیلی در این مورد موفق بوده‌ام و توانستم بیشتر درس‌های آن‌ها را به‌جز قرآن با روش‌هایی که دانش‌آموز در آن فعال است و با زندگی روزمره او ارتباط تنگاتنگ دارد استفاده کنم و جواب‌گو هم بوده است.» (موارد مشابه: ۱۶).

د) راهکارهای خلاقانه در حیطه آموزشی - تربیتی از قرار زیر است:

- برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان همراه با فضای صمیمی: ارتباط و تعامل خوب، بسیار از چالش‌ها را کنار می‌گذارد. در این راستا مشارکت‌کننده سوم معتقد است که «برقراری ارتباط و تعامل بیشتر با دانش‌آموزانی که سطح آموزشی - تربیتی آن‌ها

که «خلاقیت! میزان مطالعه هر فردی با خلاقیت او ارتباط مستقیمی دارد. نو معلمان با مطالعه آثار و پژوهش‌های مرتبط با فعالیتشان، علی‌الخصوص اقدام‌پژوهی‌های صورت گرفته، می‌توانند خلاقیت در تدریس و میزان آمادگی در برابر چالش‌های پیشروشان را تقویت نمایند.» (موارد مشابه: ۱۳).

- آگاهی و شناخت بیشتر از دانش‌آموزان سبب ارتباط بهتر: شناخت بیشتر از دانش‌آموزان سبب ارتباط بهتر و مؤثرتر می‌شود. مشارکت‌کننده پنجم معتقد است که «هر چه سطح تحصیل نو معلمان بیش‌تر باشد و از مراحل رشد دانش‌آموزان و روان‌شناسی اخلاقی آن‌ها بهتر آگاه باشد باعث می‌شود بهتر با دانش‌آموزان ارتباط برقرار کند و اولین مرحله تدریس موفق ارتباط مؤثر و ناقص با دانش‌آموزان است.»

ه) راهکارهای چالش عدم آموزش مهارت‌های زندگی از قرار زیر است:

- آموزش به صورت بحث و گفتگو: یکی از روش‌های آموزش مهارت‌های زندگی، آموزش به صورت بحث و گفتگو است. مشارکت‌کننده اول در همین راستا بیان کرده است که «توجه به سن دانش‌آموزان پایه اول و دوم در اثنای درس به صورت گفت‌وگوهای دوجانبه در آموزش مهارت‌های زندگی نیز بسیار مؤثر است. مثلاً در مورد برخوردهای اجتماعی، آگاهی از ویژگی‌های خود و تصمیمات مهم زندگی و غیره بحث کردیم.» (موارد مشابه: ۴، ۵، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۲۰).

- استفاده از روش ایفای نقش و نمایش برای آموزش: آموزش مهارت‌های زندگی به صورت ایفای نقش و نمایش می‌تواند تأثیرگذار باشد. مشارکت‌کننده سوم در این خصوص معتقد است که «بله به صورت نمایش و ایفای نقش در کلاس. مخصوصاً در کتاب تفکر پژوهش که بیشتر به این مهارت‌ها توجه شده و می‌طلبد که معلم نیز به این مهارت‌های ضروری بیشتر توجه کند.»

- آموزش از طریق گروه‌بندی: یکی دیگر از راهکارهای عملی آموزش مهارت‌های زندگی، آموزش از طریق گروه‌بندی است. مشارکت‌کننده نوزدهم معتقد است که «بله بعد از ارائه‌ی هر درس دانش‌آموزان را به صورت گروهی تقسیم کرده و به هر

این راستا مشارکت‌کننده نهم معتقد است که «یک جدول هفتگی طراحی کردم که دانش‌آموزان رفتارهای خود را در طول هفته زیر نظر داشته باشند و کم‌کم آن را اصلاح کنند.» (موارد مشابه: ۱۷).

- استفاده از فعالیت‌های دانش‌آموز محور و سپردن مدرسه به دانش‌آموزان: سپردن مدرسه به دانش‌آموزان و استفاده از فعالیت‌های دانش‌آموز محور باعث اعتماد دانش‌آموزان و افزایش انگیزه آنان می‌شود. مشارکت‌کننده نوزدهم در این خصوص معتقد است که «سبک مدرسه‌ی من کاملاً دانش‌آموز محور است و تمامی مسئولیت‌ها بر عهده‌ی دانش‌آموزان است؛ بنابراین دانش‌آموزان کاملاً مدرسه را جزء جدایی‌ناپذیر خود می‌دانند و بسیار به آن مکان علاقه دارند. قبل از تدریس هم همواره به دنبال روش‌هایی هستم که دانش‌آموزان خودشان به جواب برسند به همین علت وقتی مطلبی را یاد می‌گیرند در حافظه‌ی بلندمدت آن‌ها ذخیره می‌شود.»

و) موارد مربوط به بالابردن سرانه مطالعه از قرار زیر است:

- رابطه مستقیم بین میزان مطالعه و بهبود آموزش به دانش‌آموزان: هرچه میزان مطالعه بیشتر باشد، میزان انتقال اطلاعات به دانش‌آموزان بیشتر می‌شود. در این خصوص مشارکت‌کننده اول معتقد است که «هرچه بیشتر مطالعه داشته باشید بیشتر می‌توانید اطلاعات را انتقال دهید. حال اگر موضوع مرتبط باشد توانایی فرد در اجرای طرح درس‌ها و روش‌های تدریس بیشتر و مطالب را جذاب‌تر به فراگیران می‌آموزد.» (موارد مشابه: ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۲۰).

- مطالعه باعث بروز شدن دانش معلمان: مطالعه در زمینه رشته‌ی مرتبط با تحصیلات معلمان سبب بروز شدن دانش معلمان می‌شود که در این رابطه مشارکت‌کننده دوم بیان کرده است که «مطالعه آزاد و مرتبط با رشته تحصیلی و موردعلاقه‌ی معلمان اطلاعات و تجربیات ارزشمندی در زمینه‌های آموزشی در اختیار آن‌ها قرار می‌دهد و باعث می‌شود تا دانش معلمان بروز باشد.» (موارد مشابه: ۷، ۸، ۱۶).

- رابطه مستقیم میزان مطالعه و خلاقیت دانش‌آموزان: افزایش مطالعه باعث افزایش خلاقیت و توانایی بهتر در تدریس می‌شود که در همین راستا مشارکت‌کننده چهارم بیان کرده است

گروه مسئولیت کاری را واگذار می‌کنم. برای مثال گروه یک درس را نقد کند. گروه دوم بیان کنند که چه مطالبی را یادگرفتند. گروه سوم چه مطالبی را می‌تواند به درس اضافه کند.»

ی) راهکارهای کلی برای چالش‌ها از قرار زیر است:

- تطابق خواسته‌های آموزش و پرورش با امکانات: امکانات آموزش و پرورش باید در راستای اهداف و خواسته‌های آن باشد. به طوری که مشارکت‌کننده پنجم نیز در این خصوص بیان کرده است که «خواسته‌های آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان باید با تجهیزات و امکانات ارائه داده شده مطابقت داشته باشد تا هم معلم در راستای اهداف والای خود گام بردارد هم دانش‌آموزان به حداکثر رشد و ترقی خود برسند.»

- بهبود وضع معیشتی معلمان: وضعیت معلمان از لحاظ مالی بهبود یابد تا با خیال راحت به آموزش و مسئولیت خود بپردازند. مشارکت‌کننده ششم در این باره معتقد است که «با توجه به مشکلات اقتصادی عدیده و واقعاً وضعیت بغرنج مالی

معلمان اگر برای این قشر مظلوم کاری نشود مطمئناً در آینده‌ای نه‌چندان دور وضعیت جامعه بسیار اسفناک خواهد بود؛ چراکه یکی از راه‌های یادگرفتن مهارت‌های زندگی در مدرسه است و اگر معلم درگیر مسائل مالی باشد و برای خودش و مطالعه‌اش وقت نگذارد، دانش‌آموزان یکی از راه‌های مؤثر در یادگیری را از دست می‌دهند. کما اینکه این روزها هم تقریباً همین‌طوری است و به‌وضوح در میان برخی معلمان - عدم انگیزه کافی برای ادامه‌دادن واقعاً وجود ندارد.

امید است شرایط برای جامعه و معلمان بهتر شود.»

استفاده از آموزش الکترونیکی: در بعضی از درس‌ها که برای یادگیری لازم است و دسترسی راحت وجود دارد آموزش‌های الکترونیکی جوابگوی بهتری خواهد بود. مشارکت‌کننده دوم در این خصوص معتقد است که «در زمان تدریس دروس ریاضی، کار و فناوری، علوم، مطالعات و هدیه‌های آسمان از نرم‌افزارهای استوری لاین و پاورپوینت استفاده می‌کنم.» (موارد مشابه: ۳، ۷، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷).

جدول ۱.

چالش‌های پیشروی نو معلمان و راهکارهای کاهش آن‌ها

تم	مقوله	مفاهیم
چالش‌های نو معلمان	چالش‌های نو معلمان در حوزه‌ی آموزشی	- کمبود امکانات آموزشی و تجهیزات هوشمند
		- عدم آشنایی کامل با روش‌های تدریس
		- عدم تسلط بر کتاب‌های درسی
		- سختی رفت‌وآمد به روستاها
		- کارایی نداشتن کارورزی و واحدهای دانشگاه در افزایش توانایی‌های نو معلمان
چالش‌های نو معلمان	چالش‌های نو معلمان در شروع تعامل با دانش‌آموزان	- عدم تجربه کافی نو معلمان
		- پایین بودن سطح سواد والدین و عدم همکاری آن‌ها
		- عدم ارتباط مناسب در اوایل کار با دانش‌آموزان پایه اوّل
		- دشوار بودن برقراری ارتباط در فضای مجازی
		- عدم توانایی در شناسایی استعداد‌های مختلف
چالش‌های نو معلمان	چالش‌های نو معلمان در «کلاس‌های چندپایه»	- مشکلات روحی، روانی و خانوادگی
		- تعداد زیاد دانش‌آموزان
		- حجم زیاد کتاب‌ها و کمبود زمان و فضای مناسب
		- مختلط بودن کلاس‌های چندپایه
		- کمبود وسایل کمک‌آموزشی و تجهیزات
چالش‌های نو معلمان	چالش‌های نو معلمان در «کلاس‌های چندپایه»	- دشوار بودن برقراری ارتباط با دانش‌آموزان

تم	مقوله	مفاهیم
		- عدم تمرکز مناسب و مدیریت سخت کلاس
	چالش‌های نو معلمان در آموزش‌های برخط / آنلاین به دانش‌آموزان	- عدم همکاری والدین و به انجام رساندن تکالیف فرزندانشان - ضعیف بودن اینترنت به‌خصوص در مناطق روستایی - عدم دسترسی بعضی از دانش‌آموزان به وسایل و امکانات موردنیاز (همانند گوشی همراه) - عدم توانایی در تولید محتوا جذاب و خلاق
	چالش‌های پیشرو در برگزاری دوره‌های ضمن خدمت نو معلمان	- اهمیت دوره‌های حضوری و عدم رضایت از دوره‌های مجازی - نداشتن محتوای غنی و کاربردی نبودن دوره‌ها - برگزاری آزمون‌های متعدد مانع یادگیری
	چالش‌های محتوای درسی برای نو معلمان	- عدم آموزش مهارت‌های زندگی - عدم آموزش شیوه تحلیل و تفکر - اهمیت‌ندادن به پرورش هوش‌های چندگانه - به‌روز نبودن مطالب و عدم تطابق آن با دنیای تکنولوژی و آموزش‌ندادن فرهنگ استفاده از آن - عدم آموزش مهارت‌های اجتماعی صحیح در مورد موضوعات مواد مخدر و اعتیاد
	راهکارهای ارائه‌شده برای حل چالش‌های آموزشی	- هماهنگی با ویژگی‌های فرهنگی و فیزیکی منطقه - تجدیدنظر در واحدهای درسی دانشگاهی و اهمیت‌دادن به کارورزی در دانشگاه - افزایش سرانه و امکانات مدارس - استفاده از کارهای برجسته معلمان نمونه - راهبر آموزشی، همیار معلمان - ثابت ماندن معلم از پایه اوّل تا ششم
	راهکارهای مطرح شده «چالش‌های کلاس‌های چندپایه نو معلمان»	- استفاده از دانش‌آموزان نمونه و برتر - تخصیص واحدهای بیشتر برای کلاس‌های چندپایه در دانشگاه - استفاده‌کردن از مطالب خارج از کتاب‌های درسی و به شیوه‌های مختلف تدریس افقی - آموزش معلمان متخصص و باتجربه - دادن امکانات بیشتر به این نوع کلاس‌ها - عدم اختصاص کلاس چندپایه در سال اوّل برای نو معلمان
راهکارهای ارائه‌شده توسط نو معلمان	راهکارهایی برای استفاده مؤثر از روش‌های تدریس فعال	- تلاش برای اجرای بهتر این نوع روش تدریس - استفاده از روش فعال با همکاری دانش‌آموزان
	راهکارهای خلاقانه در حیطه آموزشی - تربیتی	- برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان همراه با فضای صمیمی - اردوهای علمی و گردش در طبیعت - تأکید بر همکاری و پیشرفت با همدیگر - آموزش مهارت‌های زندگی و تغییرات جسمی - کمک به رفع مشکلات اخلاقی و گام‌نهادن در جهت اصلاح آنان - استفاده از فعالیت‌های دانش‌آموز محور و سپردن مدرسه به دانش‌آموزان
	مطالعه منابع معتبر و مزایای آن	- رابطه مستقیم بین میزان مطالعه و بهبود آموزش به دانش‌آموزان - مطالعه باعث بروز شدن دانش معلمان - رابطه مستقیم میزان مطالعه و خلاقیت دانش‌آموزان - آگاهی و شناخت بیشتر از دانش‌آموزان سبب ارتباط بهتر - آموزش به‌صورت بحث و گفتگو

تم	مقوله	مفاهیم
	راهکارهای چالش عدم آموزش	استفاده از روش ایفای نقش و نمایش برای آموزش
	مهارت‌های زندگی	آموزش از طریق گروه‌بندی
		تطابق خواسته‌های آموزش و پرورش با امکانات
	راهکارهای کلی برای چالش‌ها	بهبود وضع معیشتی معلمان
		استفاده از آموزش الکترونیکی

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر واکاوی تجارب زیسته‌ی نو معلمان از چالش‌های پیشروی خود در مدارس استان کردستان و ارائه راهکارهایی برای کاهش این چالش‌ها است. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش کیفی با رویکردهای پدیدارشناسی و اسنادی - کتابخانه‌ای جهت پاسخ به سؤالات بهره برده شد.

با توجه به یافته‌های سؤال اول در رابطه با تجارب زیسته ی نو معلمان از چالش‌های پیشروی خود در اوایل خدمت، بعد از انجام مصاحبه و کدگذاری‌های صورت گرفته در نهایت ۲۹ چالش به صورت کدگذاری در قالب ۶ مقوله مشخص شد. امکانات آموزشی و تجهیزات هوشمند، آشنایی با محیط فیزیکی و فرهنگی جدید، مشکل در برقراری ارتباط با دانش‌آموزان از چالش‌های عمده نو معلمان است. علاوه بر این، عدم تجربه در تدریس و عدم آشنایی با برنامه درسی نیز از موانع مهمی است که نو معلمان باید بر آن غلبه کنند. یکی از مهم‌ترین چالش‌هایی که نو معلمان با آن مواجه هستند، حضور در محیط فرهنگی و فیزیکی جدید است. آن‌ها ممکن است با سنت‌ها و هنجارهایی مواجه شوند که کنار آمدن با آن‌ها برایشان چالش برانگیز باشد و تمرکز آن‌ها را از حیطه‌ی آموزش و تربیت دور کند. چالش دیگر برای نو معلمان فشار کاری و تلاش برای موفقیت خود و دانش‌آموزان است. معلّمی یک حرفه سخت و پراسترس برای نو معلمان است و آنان به هر نحوی در پی ارائه باکیفیت بالا هستند و هم‌زمان با چالش‌های مختلفی از جمله مسائل رفتاری دانش‌آموزان، تقاضاهای اداری و منابع محدود دست و پنجه نرم کنند؛ لذا ممکن است در ابتدا احساس غرق شدن کنند، اما با آموزش و

حمایت مناسب می‌توانند مهارت‌ها و اعتماد به نفس لازم برای موفقیت را توسعه دهند. همچنین مدیریت گروهی از دانش‌آموزان، مدیریت زمان و برنامه‌ریزی برای آن‌ها چالش برانگیز است که منجر به بار کاری بسیار زیاد می‌شود. از طرفی معلمان اغلب اولین نقطه تماس والدین و سرپرستان هستند و ممکن است در مدیریت روابط با والدین و دانش‌آموزان دچار مشکل شوند. این امر می‌تواند منجر به سوء تفاهم و درگیری شود که به نوبه خود بر رضایت شغلی معلّم تأثیر منفی بگذارد. نو معلمان ممکن است برای مدیریت حجم کاری خود با مشکل مواجه شوند که در نهایت منجر به فرسودگی شغلی و نارضایتی شود. چالش دیگری که نو معلمان با آن روبرو هستند، برخورد با بسیاری از ویژگی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان است. همچنین نو معلمان ممکن است فاقد تجربه در این زمینه باشند و عدم درک نیازهای فردی دانش‌آموزان می‌تواند منجر به سردرگمی و سرخوردگی آنان شود. به طور کلی، چالش‌های پیشروی نو معلمان می‌تواند طاقت فرسا باشد. با این حال، با حمایت و منابع مناسب، نو معلمان می‌توانند به اعضای ارزشمند جامعه آموزشی تبدیل شوند و نقش مهمی در شکل‌گیری نسل بعدی فراگیران ایفا کنند.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش تحت عنوان راهکارهای این چالش‌ها از منظر خود نو معلمان شامل چه مواردی است؟ با توجه به یافته‌ها بعد از انجام مصاحبه و کدگذاری‌های صورت گرفته در نهایت ۳۱ چالش به صورت کدگذاری در قالب ۷ مقوله مشخص شد. با وجود اینکه چالش‌هایی که نو معلمان با آن‌ها مواجه می‌شوند، می‌توانند طاقت فرسا باشند، اما غیر قابل حل نیستند. یکی از مهم‌ترین کارهایی که نو معلمان می‌توانند برای غلبه بر چالش‌ها انجام دهند این است که از

معلمان باتجربه‌تر راهنمایی بگیرند. این امر می‌تواند فرصتی برای یادگیری از تجربیات سایر مربیان را برای آن‌ها فراهم کند. نو معلمان همواره باید این اصل را به یاد داشته باشند که میزان مطالعه و آگاهی در حیطه‌ی تخصصی خود را روزبه‌روز گسترش دهند؛ چراکه حوزه آموزش به‌طور مداوم در حال تغییر و تکامل است و جدا ماندن از این جریان سبب ناکارآمدی و غیرکاربردی بودن آموزش‌ها می‌شود؛ لذا شایسته است که در درجه‌ی نخست، خود به‌عنوان یک یادگیرنده‌ی مادام‌العمر وارد عرصه‌ی آموزش و تدریس شوند و این مهم را نیز به یادگیرندگان خود انتقال دهند؛ چراکه نقش معلم نه تنها انتقال دانش، بلکه الهام بخشیدن و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان است و بنا بر اظهارات مصاحبه‌شوندگان نیز رابطه‌ی مستقیمی بین میزان مطالعه و بهبود کیفیت تدریس وجود دارد؛ بنابراین با اینکه معلمی یک حرفه پیچیده و سخت است و هر نو معلمی با چالش‌ها و موانعی روبرو است، اما میزان مهارت و توانایی معلم‌ها در غلبه بر چالش‌ها و تبدیل کردن آن‌ها به فرصت خود را نشان می‌دهد. با این حال، با حمایت و راهنمایی مناسب، نو معلمان می‌توانند مهارت‌ها و تخصص‌های موردنیاز خود را با شرکت در دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی برای تبدیل شدن به معلمانی اثربخش توسعه دهند. برای کمک به کاهش فشار به نو معلمان باید زمان کافی برای آموزش و راهنمایی داده شود تا اطلاعات لازم را کسب کنند. نو معلمان باید انعطاف‌پذیر و آماده تغییر باشند. آن‌ها باید بتوانند پیچیدگی‌های یک کلاس از جمله مدیریت رفتار دانش‌آموزان، رسیدن به اهداف مختلف تحصیلی و رسیدگی به خواسته‌های اداری را کنترل کنند. به‌طورکلی می‌توان گفت چالش‌های پیشروی نو معلمان متنوع و قابل توجه است؛ اما با توسعه توانمندی‌ها و مهارت‌های خود می‌توانند بر هر چالشی غلبه کنند تا معلمان مؤثری واقع شوند.

در این راستا یافته‌های موحذزاده و حسنی (۱۴۰۱) با نتایج پژوهش حاضر همسویی دارد؛ چراکه هر دو به این نتیجه دست یافتند که چالش‌های معلمان تازه‌کار در ارتباط با چالش‌های ساختاری، فیزیکی، دانش‌آموزان، والدین، کلاس‌داری و غیره است. همچنین یافته‌های محمدی و

یزدخواستی (۱۴۰۰) با نتایج این پژوهش همسویی دارد؛ زیرا هر دو معتقدند که شاخص‌ترین دغدغه‌های نو معلمان شامل مدیریت کلاس، برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی و حجم کار زیاد است. همچنین یافته‌های یاسینی و همکاران (۱۳۹۹) با نتایج این پژوهش همسو است؛ از این‌رو که هر دو معتقدند که نو معلمان از فرایند آشناسازی بدو خدمت تجارب ناخوشایند و نامطلوبی دارند. یافته‌های Sezer (2017) نیز با نتایج این پژوهش همسویی دارد؛ زیرا معتقد است که نو معلمان با عوامل مخربی مواجه می‌شوند؛ مانند پیچ‌کردن، بدرفتاری هم‌کلاسی‌ها و برهم‌زدن کلاس. یافته‌های پژوهش Aitken and Harford (2011) با یافته‌های پژوهش حاضر همسو است؛ از این‌رو که هر دو به چالش‌های انضباطی، کار با همکاران و فرهنگ جدید مدرسه اشاره داشتند.

از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش، محدودیت در انتخاب میدان پژوهش، عدم تعمیم‌پذیری نتایج مطالعات کیفی، و بحث اعتبار پاسخ‌ها و آیا این که پاسخگویان صادقانه و به‌دوراز ترس سازمانی به سؤالات جواب دادند از مشکلات اعتبار تحقیقات کیفی و این پژوهش نیز است. از این‌رو پیشنهاد می‌شود که به‌طورکلی برنامه آموزش معلمان در دوران دانشگاه مورد بازبینی قرار گیرد تا نو معلمان در سال‌های اولیه خدمتشان مجبور به آزمون و خطا نشوند. همچنین می‌توان در پژوهش‌های آینده چالش‌های معلمان باتجربه بالای ۲۵ سال در آموزش و پرورش را هم مورد تحلیل قرار داد. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات کیفی در آینده به نقش عوامل مؤثر در مدرسه بر کار نو معلمان به‌صورت جداگانه پرداخته شود؛ مانند نقش مدیران مدارس، دانش‌آموزان و اولیا بر کمیت و کیفیت کار نو معلمان. همچنین با توجه به احتمال محدودیت و عدم صداقت کامل در پاسخگویی و خطاهای انسانی، از روش مصاحبه‌های بدون ساختار استفاده شود.

سیاسگذاری

مقاله حاضر برگرفته از طرح پژوهشی با عنوان «واکاوی آسیب‌شناسانه چالش‌های معلمان تازه‌استخدام در مدارس ابتدایی استان کردستان و ارائه راهکارهایی برای کاهش آن» با

بندرعباس،

تعلیم و تربیت،

https://civilica.com/doc/۱۲۹۳۵۹۰

محمدیان، م.، صالحی عمران، ا.، و درزی، ع. (۱۳۹۵). سیستم

کارورزی دانشگاه فرهنگیان: قوت، ضعف، فرصت، تهدید.

همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران.

/fa۸۹۶۰۲۸SID. https://sid.ir/paper/

موحد زاده، ح.، و حسینی، م. (۱۴۰۱). واکاوی تجارب زیسته

معلمان تازه‌کار از چالش‌های تدریس در کلاس‌های

چندپایه. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۶ (۱)، ۱۱۵-۱۴۰.

ملایی نژاد، ا. (۱۳۹۱). صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجو

معلمان دوره آموزش ابتدایی. فصلنامه نوآوری‌های

آموزشی، ۱۱ (۴۴)، ۳۳-۶۲.

موسوی، ا.، فتاحی، ب.، زارع بیدکی، ف.، و فلاح، ر. (۱۳۹۴). نقش

معلم در تربیت اخلاقی جامعه. کنفرانس علمی پژوهشی

راهکارهای توسعه و ترویج آموزش علوم در ایران. SID.

/fa۸۲۶۷۲۸https://sid.ir/paper/

یاسینی، ع.، شیر، ا.، و برجی، ز. (۱۳۹۹). واکاوی ادراک و تجارب

نو معلمان از فرایند آشناسازی رسمی و غیررسمی در بدو

خدمت. فصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های

آموزشی، ۱۳ (۱، پیاپی ۳۴)، ۹۴-۵۷.

References

Aarts, R., Kools, Q., & Schildwacht, R. (2020). Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 277-295.

Aitken, R., & Harford, J. (2011). Induction needs of a group of teachers at different career stages in a school in the Republic of Ireland: Challenges and expectations. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 350-356.

Akor, G., & Savasci, M. (2020). A Review of Challenges and Recommendations for Novice EFL Teachers in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 14(2), 16-37.

Al-Naimi, S. R. (2019). *Novice Teachers' Challenges and Coping Strategies in Qatari Governmental Schools*.

Babae, M., Azagh, H., & Yazdanpanh, S. (2022). Mirzaha's lived experiences from. *Journal of Research in Educational Science*, 16(59), 95-107. [In Persian].

Barari, R. (2016). Investigating the mediating Role of Teachers' Self-Efficacy in the Relationship between Elementary Teachers' Emotional Intelligence and Job Burnout in Babol City. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 6(24), 177-200. [In Persian].

Curry, J. R., Webb, A. W., & Latham, S. J. (2016). A content analysis of images of novice teacher

حمایت اداره کل آموزش و پرورش استان کردستان است.

پژوهشگر از نو معلمان استان کردستان به عنوان مصاحبه‌شونده،

نهایت تشکر را دارد.

تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

منابع

ابراهیمی زرنندی، م.، منظری توکلی، ح.، و منظری توکلی، ع.

(۱۴۰۱). بررسی رابطه دانش محتوایی معلم با سطح توانایی

حل مسئله دانش‌آموزان دختر. پژوهش در نظام‌های

آموزشی، ۱۶ (۵۸)، ۱۱۳-۱۰۲.

ایران‌نژاد، م.، علی‌عسگری، م.، موسی‌پور، ن.، و نیکنام، ز. (۱۳۹۸).

واکاوی نیازهای آغاز خدمت نو معلمان آموزش ابتدایی:

چالش‌های ناهم‌ساز. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی

آموزش عالی، ۱۰ (۲۰)، ۳۰۹-۲۸۹.

بابایی، م.، ازغ، ه.، و یزدان‌پناه، ش. (۱۴۰۱). تجارب زیسته‌ی

میرزاهای از نظام آموزشی میرزاهای از منظر روش، هدف و

محتوای آموزشی و مقایسه آن با نظام آموزش ابتدایی.

پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۶ (۵۹)، ۱۰۷-۹۵.

براری، ر.، و جمشیدی، ل. (۱۳۹۴). نقش میانجی خودکارآمدی

معلمان در رابطه بین هوش هیجانی و فرسودگی شغلی

معلمان ابتدایی. ره‌یافتی نو در مدیریت آموزشی، ۶ (۴)،

۱۷۷-۲۰۰.

حجازی، ا. (۱۳۹۷). واکاوی موانع پیاده‌سازی موفق برنامه جدید

کارورزی در دانشگاه فرهنگیان. نوآوری‌های آموزشی، ۱۷

(۶۷)، ۷۰-۴۷.

دلور، ع. (۱۳۸۸). روش‌شناسی کیفی. فصلنامه راهبرد، ۱۸ (۱)،

۳۰۷-۳۲۹.

صالحی، ک.، بازرگان، ع.، صادقی، ن.، و شکوهی یکتا، م. (۱۳۹۴).

تحلیل پدیدارشناسانه ادراک و تجربه زیسته معلمان مدارس

ابتدایی از نقاط ضعف و قوت برنامه ارزشیابی توصیفی.

پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۹ (۳۱)، ۶۸-۱۹.

محمدی، ح.، و یزدخواستی، ع. (۱۴۰۰). تبیین چالش‌ها و

دغدغه‌های نو معلمان و راهکارهای مدیریت آن‌ها. اولین

کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای

- of applied studies in education and training processes, Bandar Abbas, <https://civilica.com/doc/1293590>. [In Persian].
- Mohammadian, M., Salehi Imran, I., & Darzi, E. (2015). Internship system of Farhangian University: strength, weakness, opportunity, threat. National Conference of Management and Humanities Researches in Iran. SID. <https://sid.ir/paper/896028/fa>. [In Persian].
- Mollaeenezhad, A. (2012). The desired professional qualifications of primary school trainee teachers. *Educational Innovations*, 11(4), 33-62. [In Persian].
- Movahedzadeh, S. H., & Hassani, M. (2021). Analyze novice teachers' experiences of teaching challenges in multigrade classrooms. *New Educational Approaches*, 16(1), 115-140. [In Persian].
- Mousavi, A., Fatahi, B., Zare Bidaki, F., & Fallah, R. (2014). The role of the teacher in the moral education of society. Scientific research conference on the development and promotion of science education in Iran. SID. <https://sid.ir/paper/826728/fa>. [In Persian].
- Salehi, K., Bazargan, A., Sadeghi, k., & Shokohi Yekta, M. (2016). Phenomenological analysis of the perception and experience of elementary school teachers' lives of the weaknesses and strengths of the appraisal-descriptive program. *Journal of Research in Educational Science*, 9(31), 19-68. [In Persian].
- Sali, P., & Kecik, I. (2018). Challenges of first years of teaching in Turkey: Voices of novice EFL teachers. *English Language Teaching*, 11(4), 117-131.
- Sezer, S. S. S. (2017). Novice teachers' opinions on students' disruptive behaviours: A case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(69), 199-219.
- Yasini, A., Shiri, A., & Borji, Z. (2020). Examining the Perceptions and Experiences of Novice Teachers from the Process of Formal and Informal Identification. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 13(1), 57-94. [In Persian].
- induction: First-semester themes. *Journal of Educational Research and Practice*, 6(1), 4.
- Delavar, A. (2010). Qualitative methodology. *Strategy*, 18(1), 307-329. [In Persian].
- Ebrahimi Zarandi, M., Manzary Tavakoli, H., & Manzari Tavakoli, A. (2022). Role of teachers in improving the level of problem-solving ability of female students. *Journal of Research in Educational Science*, 16(58), 102-113. [In Persian].
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers college record*, 103(6), 1013-1055.
- Fry, S. W., & Anderson, H. (2011). Career changers as first-year teachers in rural schools. *Journal of Research in Rural Education*.
- Hejazi, A. (2018). Examination of barriers to successful implementation of the new internship program at Farhangian University. *Educational Innovations*, 17(3), 47-70. [In Persian].
- Irannezhad, M., Aliasgari, M., & Musapoor, N. (2020). Induction Needs of Beginning Teachers of Primary Schools: Unmatched Challenges. *Journal of higher education curriculum studies*, 10(20), 289-308. [In Persian].
- Kazin-Boyce, M. (2014). Portraits of novice teacher learning with mentors in urban schools. A dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of doctor of philosophy in education. The university of rhode Island and rhode Island college.
- Kempen, M. E. (2010). *Guidelines for an effective staff induction programme at a special school in Gauteng: a case study*.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- Mohammadi, H., & Yazdakhasi, A. (2021). Explaining the challenges and concerns of new teachers and their management solutions. the first national conference



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 61, 2023
Pp. 87-104

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article History:
Received June 04, 2023
Received In Revised Form
August 02, 2023
Accepted August 08, 2023
Published Online August
11, 2023

Keywords:
Organizational
commitment,
Social undermining,
School managers,
Organizational loyalty

Explanation of the Mediating Role of Organizational Commitment in the Relationship between Organizational Loyalty and Social Undermining of School Managers

Ghivie Joudy Shahabad¹ | Sadegh Maleki Avarsin^{2✉} | Zarrin
Daneshvar Heris³

1. Ph.D. Student in Educational Management, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran. E-mail: gh_joudy@yahoo.com
2. *Corresponding Author*, Associate Professor, Department of Educational Sciences, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran. E-mail: s.maleki@iaut.ac.ir
3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran. E-mail: daneshvar88@yahoo.com

ABSTRACT

The present research was carried out by the purpose of determining the relationship among organizational loyalty and social undermining by mediating of organizational commitment of school managers in Miandoab. It is applied research considering its purpose and regarding the method of data collection descriptive of correlational kind using modeling structural equations. The statistical population of the present study included all the managers of Miandoab schools in all grades of elementary, first period of high school, second period of high school, technical –professional instruction, vocational training in the educational year of 2021-2022 among them 262 people were selected by using relative class method. In order to collect the needed data, questionnaire of organizational loyalty of (Kumar & Shekhar, 2012) questionnaire of organizational commitment of (Belfor & Wechsler, 1996) questionnaire of social undermining of (Duffy et al, 2002) were used. In order to analyze data and examine causal relations among the variables, modeling structural equations were used. The results showed that organizational loyalty has significant negative relationship effect on social undermining ($p < .01$) and organizational commitment has significant negative relationship effect on social undermining ($p < .01$). Also, the mediating effect of organizational commitment in relationship between organizational loyalty and social undermining was confirmed ($p < .01$). Regarding the findings, it could be indicated that in order to control and decrease social undermining of school managers and avoid disruptive behaviors, considering the organizational commitment and organizational loyalty seems necessary.

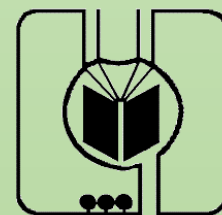
Cite this article: Joudy Shahabad, G., Maleki Avarsin, S., & Daneshvar Heris, Z. (2023). Explanation of the Mediating Role of Organizational Commitment in the Relationship between Organizational Loyalty and Social Undermining of School Managers. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(60), 87-104. <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.405782.3020>



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.405782.3020>



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۱، ۱۴۰۲
ص ۸۷-۱۰۴

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳
شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۱۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۵/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۱۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۵/۲۰

واژه‌های کلیدی:

تعهد سازمانی،

سایش اجتماعی،

مدیران مدارس،

وفاداری سازمانی

بررسی نقش میانجی تعهد سازمانی در رابطه بین وفاداری سازمانی و سایش اجتماعی مدیران مدارس

گیو جودی شاه‌آباد^۱ | صادق ملکی آوارسین^۲ | زرین دانشور هریس^۳

۱. دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی. رایانامه:

gh_joudy@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی. رایانامه:

s.maleki@iaut.ac.ir

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی. رایانامه: daneshvar88@yahoo.com

چکیده

پژوهش حاضر باهدف تعیین رابطه بین وفاداری سازمانی و سایش اجتماعی با میانجی‌گری تعهد سازمانی مدیران مدارس میاندوآب انجام شد. به لحاظ هدف کاربردی و از نظر نحوه گردآوری اطلاعات توصیفی از نوع همبستگی با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه مدیران مدارس شهرستان میاندوآب در همه مقاطع تحصیلی (ابتدائی، متوسطه اول، متوسطه دوم، کاردانش و فنی حرفه‌ای) در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تشکیل داد که از میان آن‌ها، تعداد ۲۶۲ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی انتخاب شدند. به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات موردنیاز از پرسشنامه‌های وفاداری سازمانی (Kumar & Shekhar, 2012)، تعهد سازمانی (Balfour & Wechsler, 1996)، سایش اجتماعی (Duffy et al, 2002) استفاده گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها و بررسی روابط علی بین متغیرها از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد که وفاداری سازمانی بر سایش اجتماعی تأثیر منفی و معناداری ($p < 0/01$) و تعهد سازمانی بر سایش اجتماعی تأثیر منفی و معناداری ($p < 0/01$) دارد. همچنین تأثیر میانجی‌گری تعهد سازمانی در رابطه بین وفاداری سازمانی با سایش اجتماعی ($p < 0/01$) تأیید شد؛ بنابراین می‌توان بیان کرد که برای کنترل و کاهش سایش اجتماعی مدیران مدارس و جهت جلوگیری از بروز رفتارهای مخرب، توجه به تعهد سازمانی و وفاداری سازمانی لازم و ضروری به نظر می‌رسد.

استناد به این مقاله: جودی شاه‌آباد، گ.، ملکی آوارسین، ص. و دانشور هریس، ز. (۱۴۰۲). بررسی نقش میانجی تعهد سازمانی در رابطه بین وفاداری سازمانی و سایش اجتماعی مدیران مدارس. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۱).

<https://doi.org/10.22034/jiera.2023.405782.3020.104-87>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

محققان مدیریت مدت‌هاست که اشکال بسیاری از بدرفتاری در محل کار را تشخیص داده‌اند، از اعمال نسبتاً نادر خشونت فیزیکی، مانند آزار و اذیت فیزیکی و قلدری، تا اشکال بسیار رایج‌تر این رفتار، مانند بی‌ادبی و سایش اجتماعی (Barclay & Aquino, 2011; Dhanani et al., 2021). اگرچه مطالب زیادی در مورد بدرفتاری در محل کار نوشته شده است، من جمله بررسی متا تحلیلی (Dhanani et al., 2021)، با استثنائات کمی (Mostafa et al., 2021; Watkins, 2021)، لیکن سایش اجتماعی همچنان یک شکل مطالعه نشده از بدرفتاری در محل کار است. در مطالعات مختلف، ادبیات تحقیق نشان می‌دهد بدرفتاری در محل کار احتمال پیامدهای منفی فیزیکی، روانی، عاطفی و رفتاری را برای قربانیان افزایش می‌دهد؛ مانند افزایش شکایات جسمی و احساس افسردگی، نگرش‌های منفی کاری، فرسودگی شغلی و عملکرد شغلی پایین‌تر (Aquino & Thau, 2009; Barclay & Aquino, 2011; Hershcovis, 2011). سایش اجتماعی شکل مهمی از بدرفتاری است که ارتباط و پیامدهای خاصی برای مطالعه روابط کارمند-سازمان دارد (Duffy et al., 2002, 2012; Lee et al., 2016). به گفته Duffy و همکاران (2002) سایش اجتماعی به اعمال عمدی و مخربی اشاره دارد که با هدف صریح آسیب رساندن یا تخریب شهرت و جایگاه اجتماعی هدف در یک گروه و یا مانع از عملکرد کاری فرد انجام می‌شود. نمونه‌هایی از سایش اجتماعی شامل تحقیر اهداف در مقابل دیگران یا پخش شایعات برای آسیب رساندن به شهرت یک فرد در یک گروه است. جای تعجب نیست که تعداد فزاینده‌ای از مطالعات نشان داده‌اند که رفتارهایی با هدف آسیب رساندن عمدی به موقعیت اجتماعی دیگران در یک گروه در محل کار، پیامدهای گسترده‌تری برای نحوه ارتباط قربانی با سازمان دارد (Bowling & Beehr, 2006; Caillier, 2021). از این رو، سایش اجتماعی را می‌توان به عنوان نوعی سوءاستفاده از روابط بین فردی در نظر گرفت (Kim, 2017; Wiesenfeld, 2017). سایش اجتماعی می‌تواند به سرمایه اجتماعی آسیب برساند (Keeves, et al., 2017; Shu,

Lazatkhan, 2017) و در نهایت هزینه‌های اجتماعی را متحمل شود (Quade et al, 2019). آسیب ناشی از سایش اجتماعی توسط یک فرد در ابتدا جزئی است، اما زمانی که کارمند موقعیت خود را از طریق اقداماتی مانند دست‌کم گرفتن مداوم، تهمت، عدم افشای اطلاعات، ناآگاهی و سکوت عمدی که تأثیر نامطلوب دارد، می‌تواند به یک مشکل جدی تبدیل شود (Duffy et al., 2012). به طور سنتی، مطالعه رابطه بین اشکال مختلف بدرفتاری و سطح تعهد عاطفی گزارش شده توسط قربانیان رایج بوده است. مطمئناً، مطالعات مربوط به تعهد عاطفی مبتنی بر احساسات، یک رابطه منفی را نشان داده است (Bowling & Beehr, 2006). آنچه مورد بررسی قرار نگرفته این است که آیا بدرفتاری به طور کلی یا سایش اجتماعی به طور خاص بر تعهد تأثیر می‌گذارد. این مسئله از آنجا دارای اهمیت است که تعهد سازمانی تحت تأثیر عوامل قبلی مختلف قرار دارد و به طور متفاوتی با نتایج مهم محل کار، مانند عملکرد، رفتار شهروندی، حضور و غیاب و جابجایی در ارتباط هستند (Gellatly & Hedberg, 2016). با توجه به این یافته‌ها، می‌توان انتظار داشت که برخورد نامطلوب رابطه‌ای که به موقعیت اجتماعی فرد در محل کار آسیب می‌زند، مانند سایش اجتماعی، بر اشکال مختلف تعهد به شیوه‌ای پیچیده و ظریف تأثیر بگذارد.

روابط سالم و حمایتی افراد با کسانی که در یک سازمان با آن‌ها روبرو می‌شوند منبع بسیار مهمی برای شادی و عملکرد آن‌هاست (Sârbescu et al., 2017). از منظر سازمانی، روابط بین فردی سالم برای عملکرد کارآمد و مؤثر آن ضروری است (Eissa et al., 2020). شکست افراد در ایجاد روابط مثبت با دیگران در یک گروه اجتماعی، مانند یک سازمان، منجر به کاهش عملکرد سازمانی می‌شود. ادراک قربانیان از یک محیط اجتماعی منفی باعث ایجاد تعاملات اجتماعی متضاد گردیده و نتیجه نامطلوبی را برای مهاجم و همچنین سازمان به عنوان یک کل دارد (Anwar & Sidin, 2016; Greenbaum et al., 2012). این مسئله می‌تواند روی وفاداری کارکنان نیز تأثیر منفی داشته باشد.

وفاداری کارکنان، وفاداری یک کارمند به یک سازمان است که در تعهد او به انجام بهترین تلاش برای سازمان قابل مشاهده است (Valentino & Haryadi, 2016). وفاداری کارکنان به سه دسته تقسیم می‌شود: ۱) وفاداری کارکنان به سازمان ۲) وفاداری کارکنان به رهبر ۳) وفاداری کارکنان به شغل. وفاداری کارکنان به‌طور گسترده توسط محققان قبلی مورد مطالعه قرار گرفته است، از جمله (Kurniawan & Zen, 2021؛ Saputra et al., 2022؛ Kurniawan et al., 2021). کارکنان وفادار به سازمان، علاوه بر متعهد بودن به موفقیت سازمان، این باور را دارند که کار کردن برای سازمان مورد نظرشان بهترین انتخاب آن‌هاست. چنین کارکنانی نه تنها برای ماندن در سازمان برنامه‌ریزی می‌کنند، بلکه در جستجوی استخدام جایگزین نبوده و پیشنهادهایی را که دارند نیز رد می‌کنند. وفاداری سازمانی کارکنان به‌طور کلی ناشی از دل‌بستگی کارکنان یا تصور کلی آنان در ارتباط متقابل رفتار کارکنان و سازمان است. برای این‌گونه رفتارها، سه ویژگی پیشنهاد شده است که عبارت‌اند از داوطلبانه بودن، نیاز به وابسته باقی ماندن و زمینه اخلاقی. این ویژگی‌ها تعریف وفاداری سازمانی را از تعاریف موجود برای تعهد سازمانی متمایز می‌سازد (Huipoo et al., 2012). وفاداری سازمانی موجب مشارکت بیشتر کارکنان، افزایش ارتباطات، بالا رفتن مهارت، پرورش خلاقیت و نوآوری، پذیرش بهترین تغییرات سازمانی، افزایش تعامل بین مدیران و کارکنان، کاهش هزینه‌های نیروی انسانی و در نهایت افزایش اثربخشی نیروی انسانی می‌شود (اسدی و همکاران، ۱۳۹۹). نتایج تحقیق Everton and Jolton (2018) نشان داد که وفاداری سازمانی نقش یک متغیر واسطه‌ای را در رابطه با عدالت در سازمان و رفتارهای انحرافی در محیط کار ایفا می‌کند. بر این اساس می‌توان بیان داشت که وفاداری سازمانی یکی از رفتارهای تأثیرگذار بر سایش اجتماعی مدیران مدارس محسوب شده و می‌تواند منجر به کنترل و کاهش این رفتارهای آسیب‌رسان و مخرب شود. احساس وفاداری به آموزش و پرورش باعث خواهد شد که مدیران مدارس با نگرش مثبت و انگیزه بیشتر

به فعالیت‌های اداری، آموزشی و تربیتی بپردازند و در نتیجه تعهد سازمانی مدیران بیشتر شود.

از نظر Pasaoghlu (2015) تعهد سازمانی شامل یک باور قوی نسبت به پذیرش اهداف و ارزش‌های سازمان و تمایل برای تلاش قابل توجه به نمایندگی از سازمان و یک تمایل خوبی برای حفظ عضویت در سازمان است (صیادی و همکاران، ۱۳۹۹). در نگرش کلی تعهد سازمانی به‌عنوان عامل مهمی برای درک، فهم و پیش‌بینی رفتار سازمانی در شغل آورده شده است. تعهد و پایداری می‌تواند پیامدهای مثبت و متعددی داشته باشد. از شاخص‌های سنجش میزان برتری سازمان‌ها نسبت به هم، میزان وفاداری و تعهد کارکنان شاغل در آن سازمان‌هاست، که باعث می‌شود وظایف محوله را با کیفیت بالاتری به انجام برسانند. در تعهد سازمانی شخص نسبت به سازمان، احساس وفاداری قوی دارد و از طریق آن سازمان خود را مورد شناسایی قرار می‌دهد (Tharikh et al., 2016 نقل از شریعتمداری و همکاران، ۱۳۹۹). تعهد سازمانی تضمین‌کننده تعهد فعال‌تر کارکنان در قبال سازمان است و کارکنان تمایل دارند برای بهزیستی سازمان تلاش خود را به‌کارگیرند (Habibe, 2020). گل میمی و همکاران (۱۳۹۷) نتیجه گرفتند که ارتباط معکوس و معنی‌دار بین تعهد سازمانی با رفتارهای انحرافی در محیط کار وجود دارد و در نهایت نقش میانجی تعهد سازمانی در ارتباط بین کیفیت زندگی کاری و رفتارهای انحرافی در محیط کار تأیید شد. این مبین آن است که وجود تعهد سازمانی بالا نسبت به آموزش و پرورش در مدیران مدارس ضمن کاهش میزان سایش اجتماعی، باعث می‌شود که آنان به‌ندرت رفتارهای مخرب و انحرافی از خود نشان دهند. همچنین متغیر تعهد سازمانی در این تحقیق به‌عنوان میانجی و تعدیل‌کننده بین وفاداری سازمانی با سایش اجتماعی می‌تواند میزان تأثیرگذاری را دستخوش تغییر قرار دهد. Fatwa (2016) بیان می‌دارد حضور کارکنان بسیار متعهد، سازمان را به یک شرایط سودمند هدایت می‌کند، زیرا چنین کارکنانی در هر فعالیتی که برای حفظ بقای سازمان باشد، شرکت خواهند کرد (بنیسی، ۱۳۹۷). شاخص‌های تعهد کارکنان بر اساس نظر Kaswara and

از روابط بین فردی رخ می‌دهد، اما می‌تواند برای شهرت و فرهنگ آموزش و پرورش خسارات و هزینه‌های جبران‌ناپذیری تحمیل کند. پس درک این پدیده و یافتن راهکارهای مناسب برای محیط کاری هماهنگ‌تر و قابل‌اعتمادتر بین افراد در مدارس و نواحی و ادارات آموزش و پرورش برای مدیران ارشد امری ضروری به نظر می‌رسد؛ و مهم‌تر اینکه تشخیص به موقع این‌گونه مسائل می‌تواند ضمن کاهش رفتارهای مخرب و سایشی منجر به اعتماد و همکاری بیشتر مدیران مدارس شده و موجبات تحقق اهداف و توسعه کمی و کیفی آموزش و پرورش را فراهم سازد؛ بنابراین، هدف اصلی تحقیق بررسی نقش میانجی تعهد سازمانی در رابطه بین وفاداری سازمانی و سایش اجتماعی مدیران مدارس میاندوآب است.

فرضیه‌های پژوهش از قرار زیر است:

فرضیه اول: بین وفاداری سازمانی با سایش اجتماعی مدیران مدارس شهرستان میاندوآب رابطه علی وجود دارد.

فرضیه دوم: بین تعهد سازمانی با سایش اجتماعی مدیران مدارس شهرستان میاندوآب رابطه علی وجود دارد.

فرضیه سوم (اصلی): بین وفاداری سازمانی با سایش اجتماعی با میانجی‌گری تعهد سازمانی مدیران مدارس شهرستان میاندوآب رابطه علی وجود دارد.

Santoso (2008) انضباط؛ مسئولیت؛ وفاداری و بهبود است (Saputra, & Rizky Mahaputra, 2022). توانایی تعهد کارکنان به‌طور گسترده توسط Pangkey و همکاران (2019) مورد مطالعه قرار گرفته است.

از آنجاکه آموزش و پرورش از قوی‌ترین، عظیم‌ترین و گسترده‌ترین نهادهای تأثیرگذار در جوامع انسانی محسوب می‌شود؛ و با توجه به نقش مهم و ارزشمند مدیران مدارس در تحقق اهداف تعلیم و تربیت، می‌توان عنوان کرد که اگر این گروه از مدیران به لحاظ اجتماعی دچار سایش شوند بیشتر احتمال دارد که با بروز رفتارهای مخرب و انحرافی چرخه‌ی آموزشی و تربیتی مدارس را با مشکل مواجه سازند. سایش اجتماعی مدیران مدارس می‌تواند تحت تأثیر عوامل متعددی قرار بگیرد که در بدنه و ساختار آموزش و پرورش وجود دارد. بعضی از این عوامل منجر به تشدید میزان سایش اجتماعی و بروز رفتارهای مخرب مدیران مدارس گردیده و برعکس برخی دیگر از این متغیرها همچون وفاداری سازمانی و تعهد سازمانی با توجه به ماهیت و مفهومشان باعث کاهش رفتارهای سایشی می‌شوند. با وجود شواهد پایه از پیامدهای منفی و مخرب سایش اجتماعی، پژوهش‌های اندکی در این زمینه در حوزه آموزشی و پرورشی خاصه در مورد مدیران مدارس صورت گرفته است. اگرچه این پدیده در مجموعه‌ای

شکل ۱.

مدل مفهومی پژوهش



کلیه مدیران مدارس شهرستان میاندوآب در همه مقاطع تحصیلی (ابتدائی، متوسطه اول، متوسطه دوم، کاردانش و فنی و حرفه‌ای) به تعداد ۳۸۰ نفر بود که از این تعداد نمونه‌ای به حجم ۲۶۲ نفر با استفاده از روش طبقه‌ای نسبتی انتخاب گردید.

روش

تحقیق حاضر به لحاظ هدف کاربردی و از نظر نحوه گردآوری اطلاعات توصیفی از نوع همبستگی با استفاده از مدلیابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل

جدول ۱.

اطلاعات توصیفی متغیرهای تحقیق

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر
وفاداری سازمانی	۱۴۷/۳۷	۲۷/۱۰	۵۶	۱۹۶
تعهد سازمانی	۳۳/۸۶	۵/۹۲	۱۴	۴۵
تعهد مبادله‌ای	۹/۶۲	۲/۹۷	۳	۱۵
تعهد پیوستگی	۱۱/۹۹	۲/۱۶	۳	۱۵
تعهد همانندسازی	۱۲/۲۵	۲/۲۰	۴	۱۵
سایش اجتماعی	۴۵/۰۲	۱۱/۶۲	۲۷	۷۸
سایش از سوی مدیر	۲۲/۳۷	۷/۷۹	۱۳	۶۰
سایش از سوی همکاران	۲۲/۶۵	۵/۶۳	۱۳	۳۸

جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین و انحراف استاندارد وفاداری سازمانی ($147/37 \pm 27/10$)، تعهد سازمانی ($33/86 \pm 5/92$) و سایش اجتماعی ($45/02 \pm 11/62$) است. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

جدول ۲.

ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	تعهد سازمانی	سایش اجتماعی	وفاداری سازمانی
تعهد سازمانی	۱		
سایش اجتماعی	-۰/۴۹۷	۱	
وفاداری سازمانی	۰/۶۸۳	-۰/۵۴۳	۱

بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش از طریق همبستگی پیرسون صورت پذیرفت. نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۲ نشان می‌دهد که تعهد سازمانی با سایش اجتماعی ($p < 0/01$, $r = -0/50$) رابطه منفی و معناداری دارد. بین وفاداری سازمانی با تعهد سازمانی ($p < 0/01$, $r = 0/68$) رابطه مثبت و معناداری، بین وفاداری سازمانی با سایش اجتماعی ($p < 0/01$, $r = -0/54$) رابطه منفی و معناداری وجود دارد.

فرضیه اصلی: بین مدل وفاداری سازمانی با سایش اجتماعی با میانجی‌گری تعهد سازمانی مدیران مدارس شهرستان میاندوآب رابطه علی وجود دارد.

برای تحلیل مدل تدوین‌شده از نرم‌افزار اسمارت پی آل اس ۳،۲،۸ استفاده شد. در این مدل مجموعاً ۷۵ گویه (وفاداری

در این پژوهش، گردآوری اطلاعات لازم برای آزمون فرضیه‌ها از طریق ابزارهای زیر صورت گرفت. هر سه پرسشنامه در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت تنظیم و روایی‌شان در تحقیقات قبلی تأیید شده است. ضمناً برای تعیین روایی سازه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد.

پرسشنامه وفاداری سازمانی (Kumar & Shekhar, 2012) دارای ۴۰ گویه که حداکثر امتیاز ۲۰۰ و حداقل آن ۴۰ است. پایایی پرسشنامه در تحقیق مهداد و خوشنامی (۱۳۹۴) $0/95$ $\alpha =$ گزارش گردیده است. در این تحقیق $0/97$ $\alpha =$ به دست آمد. پرسشنامه سنجش تعهد سازمانی (Balfour & Wechsler, 1996) شامل ۹ گویه و ۳ بعد تعهد مبادله‌ای، پیوستگی و همانندسازی با دامنه امتیاز ۴۵-۹ است پایایی پرسشنامه در تحقیق عباسی (۱۳۹۴) $0/80$ $\alpha =$ گزارش شده است. در این پژوهش برای بعد تعهد مبادله‌ای $0/82$ $\alpha =$ بعد تعهد پیوستگی $0/73$ $\alpha =$ بعد تعهد همانندسازی $0/76$ $\alpha =$ و کل پرسشنامه $0/84$ $\alpha =$ به دست آمد. پرسشنامه سنجش سایش اجتماعی (Duffy et al., 2002) با ۲۶ گویه و ۲ بعد سایش از سوی مدیر و سایش از سوی همکاران ساخته شده است. بیشترین امتیاز ۱۳۰ و کمترین آن ۲۶ است. سلاجقه تدریجی و بحرینی زاده (۱۳۹۸) پایایی پرسشنامه را برای سایش توسط مدیر $0/93$ $\alpha =$ و برای سایش توسط همکاران $0/94$ $\alpha =$ و برای کل پرسشنامه $0/96$ $\alpha =$ گزارش نموده‌اند. در این تحقیق برای بعد سایش توسط مدیر $0/80$ $\alpha =$ و برای سایش توسط همکاران $0/90$ $\alpha =$ و برای کل پرسشنامه $0/92$ $\alpha =$ به دست آمد.

با توجه به مدل مفهومی و متغیرهای پژوهش جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها و بررسی روابط علی بین متغیرها از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری Smart PLS 3.2.8 استفاده گردید.

یافته‌ها

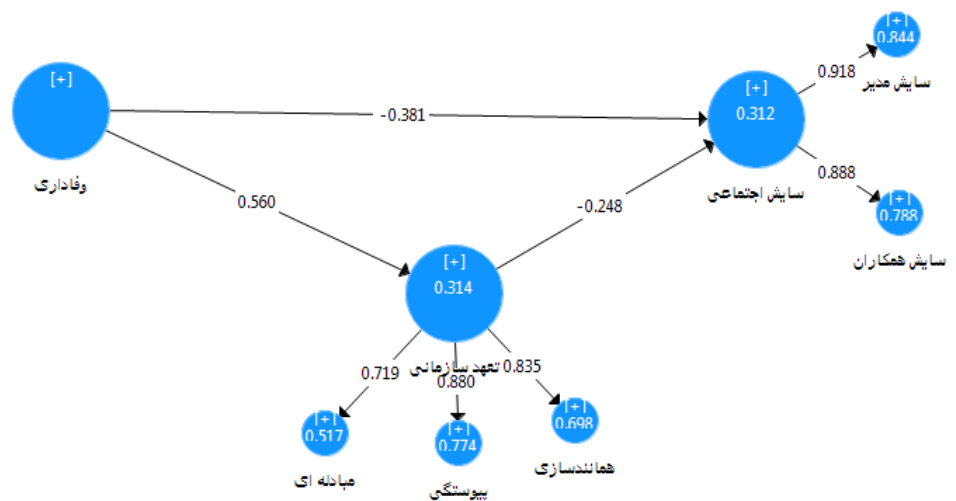
در جدول ۱ حداقل، حداکثر، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای تحقیق ارائه شده است.

(مؤلفه‌ها به‌عنوان شاخص)، انجام شد. تحلیل مدل در سه مرحله انجام گرفت در مرحله اول مدل بیرونی (مدل اندازه‌گیری) و در مرحله دوم مدل درونی (مدل ساختاری) و در مرحله سوم کل مدل بررسی شد. در شکل ۲ نمودار مسیر به همراه ضرایب استاندارد و در شکل ۲ نمودار مسیر به همراه

سازمانی ۴۰ گویه، تعهد سازمانی ۹ گویه و سایش اجتماعی ۲۶ گویه) وارد مدل گردید. سایش اجتماعی دارای دو مؤلفه، وفاداری سازمانی تک مؤلفه‌ای و تعهد سازمانی دارای سه مؤلفه و همه آن‌ها از نوع متغیرهای مکنون انعکاسی می‌باشند. ابتدا برای مؤلفه‌ها تحلیل عاملی مرتبه اول (گویه‌ها به‌عنوان شاخص) و سپس برای مؤلفه تحلیل عاملی مرتبه بالاتر

شکل ۲.

نمودار مسیر به همراه ضرایب استاندارد

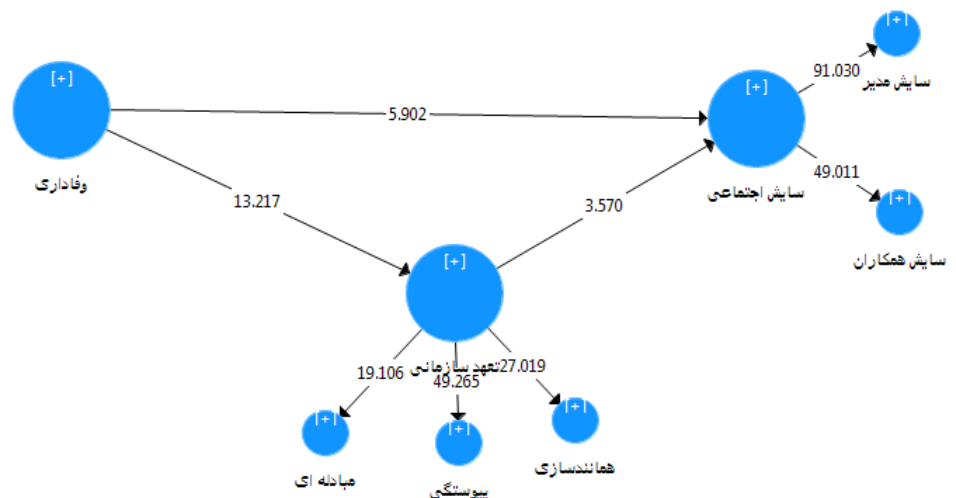


۰/۲۴۸- و وفاداری سازمانی بر تعهد سازمانی ۰/۵۶ برآورد شده است که همه‌ی ضرایب معنادار هستند.

با توجه به شکل ۲ ضریب اثر وفاداری سازمانی بر سایش اجتماعی ۰/۳۸۱-، تعهد سازمانی بر سایش اجتماعی

شکل ۳.

نمودار مسیر به همراه ضرایب T



بررسی شکل ۳ نشان می‌دهد ضرایب T در مسیر وفاداری سازمانی با سایش اجتماعی ۵/۹۰۲، تعهد سازمانی با سایش اجتماعی ۳/۵۷۰ و وفاداری سازمانی با تعهد سازمانی ۱۳/۲۱۷ به دست آمده است که معنادار می‌باشند.

در بررسی مدل‌های بیرونی از سه معیار پایایی، روایی همگرا و روایی واگرا استفاده شد. در بخش پایایی لازم است که پایایی در سطح معرف و متغیر مکنون بررسی شود. پایایی معرف از طریق سنجش بارهای عاملی و پایایی متغیرهای مکنون از طریق پایایی ترکیبی، بررسی شد. پایایی در سطح معرف، توان دوم بارهای عاملی گویه‌ها است که حداقل باید ۰/۵۰ باشد که به معنی این است که حداقل نصف واریانس

جدول ۳.

شاخص‌های پایایی و روایی مدل بیرونی

متغیر مکنون	پایایی ترکیبی (C.R)			میانگین واریانس استخراج شده (AVE)	
	سطح دوم	سطح اول			
-	-	وفاداری سازمانی	-	۰/۶۶	۰/۹۴
سایش اجتماعی	سایش از سوی مدیر	۰/۸۶	۰/۹۲	۰/۶۳	۰/۶۲
	سایش از سوی همکاران	۰/۸۵		۰/۶۱	
تعهد سازمانی	تعهد مبادله‌ای	۰/۷۹	۰/۷۸	۰/۵۶	۰/۵۸
	تعهد پیوستگی	۰/۸۲		۰/۶۰	
	تعهد همانندسازی	۰/۷۵		۰/۵۸	

به‌منظور بررسی پایایی متغیرهای مکنون از آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی استفاده می‌شود. البته به دلیل محافظه‌کار بودن آلفای کرونباخ و یکسان در نظر گرفتن وزن همه معرف‌ها، در روش حداقل مربعات جزئی، بیشتر از پایایی ترکیبی استفاده می‌شود (آذر و همکاران، ۱۳۹۱). پایایی ترکیبی بین ۰/۷ تا ۰/۹ به‌عنوان مقادیر رضایت‌بخش و مقادیر کمتر از ۰/۶ و بالای ۰/۹۵ به‌عنوان مقادیر نامطلوب محسوب می‌شوند. در این مدل وفاداری سازمانی دارای پایایی ترکیبی ۰/۹۴، سایش اجتماعی ۰/۹۲ و تعهد سازمانی ۰/۷۸ نشان می‌دهد که متغیرهای مکنون سطح اول و دوم دارای پایایی ترکیبی مناسبی می‌باشند. مرحله

شاخص توسط متغیر مکنون تبیین شده است؛ بنابراین بارهای عاملی بزرگ‌تر از ۰/۷ مطلوب است و بارهای زیر ۰/۴ لازم است که حذف شوند. بارهای عاملی بین ۰/۴ تا ۰/۷ را در صورتی که با حذف آن‌ها مقدار روایی همگرا، افزایش یابد می‌توان حذف کرد. با توجه به اینکه در متغیرهای انعکاسی شاخص‌ها مربوط به یک حیطه می‌باشند و همبستگی بالایی باهم دارند، بنابراین امکان جایگزینی آن‌ها وجود دارد، حذف یک یا چند مورد تأثیر زیادی بر روایی محتوایی ندارد. نتایج حاکی از این است که همه‌ی گویه‌های حفظ‌شده دارای پایایی مناسبی می‌باشند.

بعد ارزیابی مدل بیرونی، بررسی روایی همگرا است. میانگین واریانس استخراج‌شده، معیار ارزیابی روایی همگرا به معنی میانگین واریانس مشترک بین متغیر مکنون و معرف‌هایش است و حداقل مقدار قابل قبول ۰/۵۰ است (داوری و رضازاده، ۱۳۹۳). در این مدل روایی همگرا متغیر وفاداری سازمانی ۰/۶۶، سایش اجتماعی ۰/۶۲ و تعهد سازمانی ۰/۵۸ همه متغیرهای مکنون سطح اول و دوم دارای روایی همگرای مناسبی می‌باشند. نتایج پایایی و روایی همگرا در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۴.

ماتریس فورنل و لارکر جهت بررسی روایی واگرا

۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
							۰/۵۹۰	تعهد سازمانی
						۰/۸۷۱	-۰/۴۵۹	سایش اجتماعی
					۰/۴۶۶	-۰/۴۴۸	-۰/۳۹۰	سایش مدیر
				۰/۹۱۶	-۰/۳۳۶	-۰/۴۲۸	-۰/۴۳۰	سایش همکاران
			۰/۶۵۱	۰/۵۸۶	-۰/۲۵۲	-۰/۳۵۹	۰/۲۱۹	مبادله‌ای
		۰/۶۱۲	۰/۶۲۴	۰/۸۸۴	-۰/۳۵۲	۰/۷۰۳	۰/۴۸۶	هماندسازی
	۰/۵۹۸	-۰/۲۲۶	-۰/۲۲۳	-۰/۲۵۵	۰/۱۳۸	۰/۸۲۸	۰/۵۸۶	وفاداری
۰/۷۵۰	۰/۲۷۰	-۰/۲۴۴	-۰/۳۴۰	-۰/۳۳۴	۰/۴۱۳	۰/۵۶۷	۰/۴۶۴	پیوستگی

روایی واگرا، سومین معیار بررسی برازش مدل‌های بیرونی است. روایی واگرا، اندازه‌ای است که یک سازه به‌درستی از سایر سازه‌ها با معیار تجربی متمایز می‌شود. این روایی در دو سطح معرف و متغیر مکنون محاسبه می‌شود. در سطح معرف برای محاسبه روایی واگرا، از بارهای عرضی استفاده می‌شود که لازم است بار یک معرف متناظر سازه، بیشتر از همه بارهای آن معرف روی سایر سازه‌ها باشد. این شرط در مورد همه معرف‌ها رعایت شده که البته به دلیل طولانی بودن جدول، از ارائه آن خودداری شده است. در سطح متغیر مکنون از معیار فورنل- لارکر استفاده شد که ریشه دوم میانگین واریانس

استخراج‌شده، هر متغیر مکنون باید بیشتر از بالاترین همبستگی آن سازه با سایر سازه‌های مدل باشد. منطق این سازه این است که یک سازه باید واریانس بیشتری با معرف‌های خود تا سایر سازه‌ها داشته باشد (Fornell & Larcker, 1981). نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، همه متغیرهای مکنون دارای روایی واگرای قابل‌قبولی می‌باشند. با توجه به نتایج پایایی، روایی همگرا و روایی واگرا می‌توان اذعان کرد که مدل‌های بیرونی، به نحوی مطلوب، توانایی اندازه‌گیری متغیرهای مکنون پژوهش را دارند. لذا، در ادامه مدل درونی (ساختاری) پژوهش بررسی می‌گردد.

جدول ۵.

شاخص‌های هم‌خطی، اثرات مستقیم و غیرمستقیم و اندازه اثر مدل درونی پژوهش

مسیر	هم خطی (VIF)	اثر مستقیم مقادیر	اثر مستقیم			اندازه اثر (f^2)
			فاصله اطمینان			
			B	T	Sig	
وفاداری سازمانی	۱/۴۵۸	-۰/۳۸۱	۵/۹۰۲	۰/۰۰۱	-۰/۴۱۵	۰/۱۴۸
تعهد سازمانی	۱/۴۵۸	-۰/۲۴۸	۳/۵۷۰	۰/۰۰۱	-۰/۳۳۶	۰/۰۷۴
وفاداری سازمانی	۱	۰/۵۶۰	۱۳/۲۱۷	۰/۰۰۱	۰/۳۰۰	۰/۴۵۸
اثرات غیرمستقیم						
وفاداری سازمانی	←	تعهد سازمانی	←	-۰/۱۳۹	۳/۲۶۲	۰/۰۰۱
اثرات کل						
وفاداری سازمانی	←	سایش اجتماعی	←	-۰/۵۲۰	۱۱/۰۲۰	۰/۰۰۱
				-۰/۶۱۲	-۰/۴۲۹	-

در بخش مدل درونی، ارتباط بین متغیرهای مکنون تحقیق موردبررسی قرار می‌گیرد. اولین معیار برای بررسی مدل درونی،

بررسی هم‌خطی بودن متغیرها است که به این منظور از شاخص تحمل و عامل تورم واریانس استفاده می‌شود. سطح تحمل کمتر

از $0.2(VIF)$ بالاتر از ۵، نشان‌دهنده هم‌خطی بین متغیرها است. همان‌طور که نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد، شرط عدم هم‌خطی بودن رعایت شده است. دومین معیار ارزیابی مدل درونی، ضرایب مسیر می‌باشند که به منظور بررسی معناداری آن‌ها از رویه خودگردان سازی استفاده شده، این ضرایب به همراه مقادیر T ، سطح معنی‌داری و همچنین فاصله اطمینان برای اثرات مستقیم و غیرمستقیم در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶.

شاخص‌های R^2 و Q^2 ماتریس اهمیت - عملکرد مدل درونی پژوهش

متغیر	R^2	Q^2	ماتریس اهمیت - عملکرد (IPMA)
			اثر کل (اهمیت) عملکرد
وفاداری سازمانی	-	-	۰/۶۸۰ ۷۰/۷۶۵
تعهد سازمانی	۰/۳۱۴	۰/۴۳۸	۰/۳۸۷ ۶۹/۸۹۱
سایس اجتماعی	۰/۳۱۲	۰/۳۳۲	- -

معیار بعدی که رایج‌ترین معیار ارزیابی مدل درونی است، ضریب تعیین (R^2)، است که نشان‌دهنده دقت پیش‌بینی مدل است. سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ به عنوان مقدار ملاک به ترتیب برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی در نظر گرفته می‌شود. همان‌طور که نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد، ضرایب تعیین سایس اجتماعی و تعهد سازمانی دارای مقدار متوسط می‌باشند. آخرین معیار ارزیابی مدل درونی Q^2 است که نشان‌دهنده تناسب پیش‌بین مدل است. این معیار به وسیله رویه چشم‌پوشی محاسبه می‌شود که نقطه داده‌هایی در معرف‌های متغیرهای درون‌زا حذف و پارامترها با استفاده از نقاط باقیمانده برآورد می‌شود. مقدار Q^2 بیشتر از صفر برای یک متغیر مکنون درون‌زای معین نشان‌دهنده تناسب پیش‌بین مدل مسیری برای این سازه‌ی خاص است. نتایج این معیار در جدول ۸ ارائه شده است و مطلوب می‌باشند. علاوه بر معیارهای مذکور، معیاری که اخیراً در بعضی از تحقیقات به منظور بسط یافته‌های اساسی

جدول ۷.

نتایج برازش کلی مدل با معیار GTF

$\overline{R^2}$	$\overline{Communalities}$	$GOF = \sqrt{\overline{Communalities} \times \overline{R^2}}$
۰/۳۱۳	۰/۶۲۰	۰/۱۹۴

سومین معیار ارزیابی مدل درونی، اندازه اثر f^2 است، که نشان‌دهنده تغییر در مقدار (R^2)، پس از حذف یک متغیر مکنون برون‌زای معین از مدل است. Cohen (1988)، مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ به ترتیب اثرات کوچک، متوسط و بزرگ متغیر مکنون برون‌زا را نشان می‌دهد. نتایج این معیار در جدول ۶ ارائه شده است. بر اساس نتایج این جدول، اثر وفاداری سازمانی بر سایس اجتماعی اثر بزرگ است.

مدل سازی معادلات ساختاری واریانس محور مورد استفاده قرار می‌گیرد، تحلیل ماتریس اهمیت - عملکرد است (آذر و همکاران، ۱۳۹۱). این ماتریس اثرات کل مدل درونی (اهمیت) و مقادیر متوسط متغیرهای مکنون (عملکرد) را مقابله می‌دهد تا حوزه‌ای پراهمیت برای بهبود را مشخص کند. مقیاس عملکرد از صفر تا ۱۰۰ است و نمره بالاتر به معنی عملکرد بیشتر است. همان‌طور که نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد، وفاداری سازمانی هم اهمیت و هم عملکرد بالایی دارد. نتیجه این ماتریس این است که برای بهبود سایس اجتماعی، لازم است کارشناسان بر روی «وفاداری سازمانی» تمرکز بیشتری داشته باشند.

ارزیابی برازش کلی مدل: مدل کلی معادلات ساختاری پژوهش با استفاده از معیار نیکویی برازش، ارزیابی شد. این شاخص هر دو مدل درونی و بیرونی را مدنظر قرار می‌دهد و به عنوان معیاری برای سنجش عملکرد کلی مدل به کار می‌رود.

Wetzels و همکاران (2009) سه مقدار ۰/۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ را به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای معیار نیکویی برازش معرفی نموده‌اند. همان‌طور که در جدول ۸ مشاهده می‌شود، مقدار میانگین مقادیر اشتراکی مقدار ۰/۶۲ و میانگین مقدار R^2 برابر ۰/۳۱ بوده که طبق فرمول مقدار معیار نیکویی

جدول ۸

نتایج برآورد ضرایب معناداری تی و ضریب بتای استاندارد وفاداری سازمانی با سایش اجتماعی مدیران مدارس

فرضیه اول	ضریب مسیر	مقدار (T)	سطح معناداری	نتیجه
وفاداری سازمانی ← سایش اجتماعی	-۰/۳۸۱	۵/۹۰۲	۰/۰۰۱	تأیید

بررسی ضریب اثر وفاداری سازمانی بر سایش اجتماعی در جدول ۸ نشان می‌دهد که این ضریب مسیر به میزان -۰/۳۸ برآورد شده است. با توجه به اینکه مقدار عدد معناداری برابر با ۵/۹۰ و از ۱/۹۶ بزرگ‌تر است و سطح معناداری (۰/۰۰۱) کوچک‌تر از ۰/۰۱ به دست آمده؛ می‌توان نتیجه گرفت که این ضریب مسیر در سطح خطای ۰/۰۱ معنادار است؛ یعنی وفاداری سازمانی بر سایش اجتماعی تأثیر منفی و معناداری

جدول ۹

نتایج برآورد ضرایب معناداری تی و ضریب بتای استاندارد تعهد سازمانی با سایش اجتماعی مدیران مدارس

فرضیه سوم	ضریب مسیر	مقدار (T)	سطح معناداری	نتیجه
تعهد سازمانی ← سایش اجتماعی	-۰/۲۴۸	۳/۵۷۰	۰/۰۰۱	تأیید

بررسی ضریب اثر تعهد سازمانی بر سایش اجتماعی در جدول ۹ نشان می‌دهد که این ضریب مسیر به میزان -۰/۲۴۸ برآورد شده است. با توجه به اینکه مقدار عدد معناداری (Tvalue) برابر با ۳/۵۷ و از ۱/۹۶ بزرگ‌تر است و سطح معناداری (۰/۰۰۱) کوچک‌تر از ۰/۰۱ به دست آمده؛ می‌توان نتیجه گرفت که این ضریب مسیر در سطح خطای ۰/۰۱ معنادار است؛ یعنی تعهد سازمانی بر سایش اجتماعی تأثیر منفی و معناداری دارد. به زبان ساده این رابطه نشان می‌دهد که با

برازش معادل ۰/۱۹ به دست آمد که برازش مناسب مدل کلی تحقیق تأیید می‌شود.

فرضیه اول: بین وفاداری سازمانی با سایش اجتماعی مدیران مدارس شهرستان میاندوآب رابطه علی وجود دارد. نتایج مربوط به فرضیه اول پژوهش در جدول ۸ آمده است.

دارد. به زبان ساده این رابطه نشان می‌دهد که با افزایش وفاداری سازمانی، میزان سایش اجتماعی کاهش و با کاهش وفاداری سازمانی، میزان سایش اجتماعی افزایش می‌یابد. فرضیه دوم: بین تعهد سازمانی با سایش اجتماعی مدیران مدارس شهرستان میاندوآب رابطه علی وجود دارد. نتایج مربوط به فرضیه دوم پژوهش در جدول ۹ آمده است.

افزایش تعهد سازمانی، میزان سایش اجتماعی کاهش و با کاهش تعهد سازمانی، میزان سایش اجتماعی افزایش می‌یابد. فرضیه سوم (اصلی): بین وفاداری سازمانی با سایش اجتماعی با میانجی‌گری تعهد سازمانی مدیران مدارس شهرستان میاندوآب رابطه علی وجود دارد. برای بررسی اثر میانجی تعهد سازمانی از آزمون بوت استراپ استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۱۰ آمده است.

جدول ۱۰.

نتیجه مربوط به بررسی فرضیه سوم

مسیر	ضریب مسیر استاندارد	مقدار (T)	سطح معناداری	نتیجه
وفاداری سازمانی ← تعهد سازمانی	۰/۵۶۰	۱۳/۲۱۷	۰/۰۰۱	تأیید
تعهد سازمانی ← سایش اجتماعی	-۰/۲۴۸	۳/۵۷۰	۰/۰۰۱	تأیید
وفاداری سازمانی ← سایش اجتماعی	-۰/۳۸۱	۵/۹۰۲	۰/۰۰۱	تأیید
تأثیرات وفاداری سازمانی بر سایش اجتماعی (در این مسیر بخصوص)				
تأثیر مستقیم	تأثیر غیرمستقیم	تأثیر کل	مقدار آماره	سطح معناداری
-۰/۳۸۱	-۰/۱۳۹	-۰/۵۲۰	۱۱/۰۲۰	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۱۰ مشاهده می‌گردد، تأثیر وفاداری سازمانی بر تعهد سازمانی با ضریب مسیر ۰/۵۶؛ و مقدار آماره تی ۱۳/۲۲ تأیید گردید. همچنین تأثیر متغیر تعهد سازمانی بر سایش اجتماعی با ضریب مسیر -۰/۲۴۸؛ و مقدار آماره تی ۳/۵۷ مورد قبول واقع شد. با توجه به آزمون این دو مسیر در قالب یک مدل می‌توان استنباط کرد که متغیر تعهد سازمانی نقش واسطه‌ای را در تأثیر وفاداری سازمانی بر سایش اجتماعی ایفا می‌نماید. از طرفی با توجه به اینکه مقدار قدر مطلق آماره تی برابر با ۵/۹۰ از ۱/۹۶ بیشتر محاسبه شده و سطح معناداری آزمون (۰/۰۰۱) کوچک‌تر از سطح خطای ۰/۰۱ به دست آمده است، بنابراین در سطح اطمینان ۹۵ درصد تأثیر میانجی‌گری تعهد سازمانی در رابطه وفاداری سازمانی بر سایش اجتماعی تأیید می‌شود. در مسیر بخصوص و موجود در این فرضیه، مقدار تأثیر غیرمستقیم وفاداری سازمانی بر سایش اجتماعی برابر با ۰/۱۴- برآورد شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی نقش میانجی تعهد سازمانی در رابطه بین وفاداری سازمانی و سایش اجتماعی مدیران مدارس میاندوآب بود. نتایج نشان داد که وفاداری سازمانی بر سایش اجتماعی تأثیر منفی و معناداری دارد؛ بنابراین فرضیه اول تحقیق تأیید می‌شود. این نتیجه با نتایج تحقیقات طاهرپور و همکاران (۱۴۰۱)، کعب عمیر و نعامی (۱۳۹۵) و Everton and Jolton (2018) همسویی دارد. تحقیق طاهرپور و همکاران (۱۴۰۱) نشان داد که اثر وفاداری سازمانی بر سایش

اجتماعی منفی و معنادار بود. همچنین کعب عمیر و نعامی (۱۳۹۵) در تحقیقی نشان دادند که عدالت سازمانی ادراک شده بر وفاداری سازمانی و بهزیستی شغلی با میانجی‌گری سایش اجتماعی اثر غیرمستقیم دارد. Everton and Jolton (2018) نیز نشان دادند که وفاداری سازمانی نقش یک متغیر واسطه‌ای را در رابطه با عدالت در سازمان و رفتارهای انحرافی در محیط کار ایفا می‌کند.

همچنین نتایج نشان داد که تعهد سازمانی بر سایش اجتماعی تأثیر منفی و معناداری دارد؛ بنابراین فرضیه دوم تحقیق تأیید می‌شود. این نتیجه با پژوهش‌های گل میمی و همکاران (۱۳۹۷)، Mulaphong (2022) و Jing و همکاران (2022) همسویی دارد. چراکه نتایج تحقیق Mulaphong (2022) نشان داد پس از کنترل پیش‌بینی‌کننده‌های فردی و زمینه‌ای، سایش شدن در کار با افزایش سطح استرس شغلی و کاهش سطح رضایت شغلی و تعهد همراه بود. Jing و همکاران (2022) نیز طی تحقیقی دریافتند که قرار گرفتن در معرض سایش اجتماعی سطوح گزارش شده تعهد عاطفی و هنجاری را کاهش می‌دهد. گل میمی و همکاران (۱۳۹۷) هم نتیجه گرفتند که ارتباط معکوس و معنی‌دار بین تعهد سازمانی با رفتارهای انحرافی در محیط کار وجود دارد و در نهایت نقش میانجی تعهد سازمانی در ارتباط بین کیفیت زندگی کاری و رفتارهای انحرافی در محیط کار تأیید شد.

از دیگر نتایج تحقیق این بود که تأثیر وفاداری سازمانی بر سایش اجتماعی با میانجی‌گری متغیر تعهد سازمانی تأیید شد؛ بنابراین فرضیه اصلی تحقیق یعنی تأثیر میانجی‌گری تعهد

سازمانی در رابطه وفاداری سازمانی بر سایش اجتماعی تأیید می‌شود. این نتیجه با نتایج تحقیقات Rodríguez-Muñoz و همکاران (2022)، Khan and Malik (2022)، Jung and Yoon (2022) و Ong and Tay (2015) مطابقت دارد. نتایج مطالعه Jung and Yoon (2022) نشان داد که سایش اجتماعی درک شده توسط کارکنان تأثیر مثبتی بر خستگی عاطفی آن‌ها دارد. علاوه بر این، یافته‌ها یک اثر میانجی را نشان می‌دهند که رفتارهای به تعویق انداختن کارمندان ممکن است زمانی که آن‌ها خستگی عاطفی ناشی از سایش اجتماعی را تجربه می‌کنند، افزایش یابد. تحقیق Rodríguez-Muñoz و همکاران (2022) نیز نشان داد که بین قلدری در محل کار با خستگی عاطفی و رفتارهای سایش اجتماعی ارتباط معنی‌داری وجود دارد. نتایج مطالعه Khan and Malik (2022) نشان‌دهنده ارتباط منفی معنادار بین سایش اجتماعی و خلاقیت کارکنان بود، درحالی‌که تحلیل میانجی‌گری نشان داد که بی‌اعتمادی بین فردی و پنهان‌سازی دانش تا حدی نقش واسطه‌ای را ایفا می‌کند. بالاخره پژوهش Ong and Tay (2015) نشان داد که رفتار سایش‌کننده اجتماعی همکاران با رفتارهای کاری کارکنان از طریق نقش میانجی اعتماد در همکاران رابطه غیرمستقیم دارد.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت که سایش اجتماعی به انواع اشکال رایج رفتارهای منفی از طریق رفتارها و اعمال کلامی در محل کار مربوط می‌شود. به‌عنوان مثال، اقدامات مستقیم مانند بد گفتن عمدی در مورد کسی، طرد کامل شخص، یا کم‌اهمیت جلوه دادن دیدگاه‌های فرد ممکن است برای سایش هنجارهای اجتماعی مورد استفاده قرار گیرد. مدیران مدارس با توجه به اینکه نقش و مسئولیت حسن انجام و اجرای امور در مدارس را بر عهده‌دارند، به‌عنوان افرادی تأثیرگذار در کاهش سایش اجتماعی هستند. هرچند فرض اصلی در این تحقیق بر این بوده است که مدیران مدارس نیز خود به‌نوعی می‌توانند تحت سایش اجتماعی هم از سوی همکاران و هم از سوی سرپرستان در اداره کل و نواحی قرار گیرند. در چنین شرایطی درواقع به موفقیت، حسن شهرت، روابط و نحوه همکاری آن‌ها و متعاقباً بر عملکرد و بهره‌وری

مدرسه تحت نظر این مدیران تأثیر منفی گذاشته می‌شود. چراکه سایش اجتماعی به‌عنوان فعالیتی تعریف‌شده که به دنبال ضربه زدن به توسعه و حفظ ارتباطات بین فردی قوی، موفقیت حرفه‌ای و شهرت مثبت است (Smith & Webster, 2017). در شرایط بروز سایش اجتماعی درک واکنش مدیران به سایش اجتماعی بسیار مهم است، زیرا سایش می‌تواند باعث ایجاد احساس سردرگمی و تهدید در بین آن‌ها و افزایش استرس کاری آن‌ها شود. وقتی که مدیر احساس کند که مورد سایش اجتماعی قرار می‌گیرد، این مسئله می‌تواند احساسات منفی قابل‌توجهی ایجاد کند، به‌ویژه زمانی که سایش اجتماعی بیش‌ازحد شایع و شرایط کاری بسیار نامطلوب را برای افراد ایجاد کند (Jung & Yoon, 2019). به گفته Duffy و همکاران (2002)، سایش اجتماعی به اعمال عمدی و مخربی اشاره دارد که با هدف صریح آسیب رساندن یا تخریب شهرت و جایگاه اجتماعی هدف در یک گروه و یا مانع از عملکرد کاری فرد انجام می‌شود. نمونه‌هایی از سایش اجتماعی شامل تحقیر اهداف در مقابل دیگران یا پخش شایعات برای آسیب رساندن به شهرت یک فرد در یک گروه است. جای تعجب نیست که تعداد فزاینده‌ای از مطالعات نشان داده‌اند که رفتارهایی با هدف آسیب رساندن عمدی به موقعیت اجتماعی دیگران در یک گروه در محل کار، پیامدهای گسترده‌تری برای نحوه ارتباط قربانی با سازمان دارد (Bowling & Beehr, 2006؛ Caillier, 2021). وجود سایش ممکن است روابط بین فردی بین نهادهای مختلف انسانی در آموزش و پرورش مانند همکاران، مدیران و دانش‌آموزان را سایش کند که می‌تواند بر عملکرد فردی و سازمانی تأثیر منفی بگذارد.

از سوی دیگر وفاداری مدیران به سازمان باعث می‌شود تا مدیران رفتارهای سایشی کمتری را تجربه و یا بروز دهند و از این طریق تعهد سازمانی کارکنان را افزایش دهند. چراکه سازمان‌هایی که بسیار نگران نیازها و قدردانی کارکنان خود هستند، وفاداری را از طریق تعهد گروهی در بین کارکنان ایجاد می‌کنند تا کارکنان برای دستیابی به اهداف تعیین‌شده توسط سازمان با یکدیگر همکاری کنند (Yadav & Agarwal, 2016). در چنین شرایطی تعهد گروه زمانی ایجاد می‌شود که

روابط، تعاملات و کار جمعی خوبی بین کارکنان وجود داشته باشد. اعضای بسیار متعهد گروه تمام تلاش خود را برای حفظ اتحاد خود با سایر اعضا، به‌ویژه هنگامی که با تهدیدهای خارجی مواجه می‌شوند، انجام می‌دهند (Kukenberger et al., 2012). بر این اساس می‌توان بیان داشت که وفاداری سازمانی و تعهد سازمانی از رفتارهای تأثیرگذار بر سایش اجتماعی مدیران مدارس محسوب شده و می‌تواند منجر به کنترل و کاهش این رفتارهای آسیب‌رسان و مخرب شود. در این بین توجه به تعهد سازمانی به دلیل ایفای نقش میانجی در بین وفاداری سازمانی با سایش اجتماعی از اهمیت خاصی برخوردار است؛ یعنی اینکه تقویت هریک از این رفتارها می‌تواند منجر به افزایش دیگری گردد. احساس وفاداری و تعهد به آموزش و پرورش باعث خواهد شد که مدیران مدارس با نگرش مثبت و انگیزه بیشتر به فعالیت‌های اداری، آموزشی و تربیتی بپردازند. با توجه به اینکه تحقق اهداف نظام آموزشی کشور به‌طور مستقیم با فعالیت، برنامه‌ریزی و عملکرد مدارس گره خورده و مدیران گردانندگان اصلی مدارس بوده و نقش کلیدی و حساس را بر عهده دارند، اگر دچار سایش اجتماعی شوند، احتمال دارد اقدامات و فعالیت‌هایشان تحت تأثیر قرار گرفته، کانال‌های ارتباطی مدارس مختل گردیده و به طبع آن بر کیفیت برنامه‌های آموزشی و پرورشی مدارس تأثیر منفی خواهد گذاشت؛ بنابراین وجود سایش اجتماعی در میان مدیران مدارس برای آموزش و پرورش پیامدهای نامطلوبی خواهد داشت. مدارس و آموزش و پرورش مخاطبان خاص خودشان را دارند. گروه‌هایی همچون دانش‌آموزان، اولیاء، دبیران، مربیان و مراقبان به‌طور مستقیم در چرخه‌ی آموزشی و پرورشی قرار گرفته و بدنه‌ی اصلی فرایند یاددهی و یادگیری را تشکیل می‌دهند. از طرفی کارکنان ادارات و نواحی آموزش و پرورش را نمی‌توان نادیده گرفت. هر فعل و انفعالی از وزارت گرفته تا ادارات کل و مدارس تأثیر خاص خودش را دارد؛ و ممکن است باعث بروز سایش اجتماعی گردد. در این صورت وجود سایش می‌تواند با تأثیر منفی بر روابط بین فردی موجبات بروز رفتارهای انحرافی و مخرب در مدارس را فراهم سازد؛ و هزینه‌های زیادی را بر بدنه نظام آموزشی

کشور تحمیل کند. نهایتاً اینکه در طولانی مدت اثرات مخرب و خسارات جبران‌ناپذیری بر جامعه و مردمان آن به وجود خواهد آورد؛ بنابراین درک پدیده سایش اجتماعی و تشخیص به‌موقع آن امری لازم و ضروری محسوب می‌شود. در این صورت برنامه‌ریزان و مدیران عالی‌رتبه نظام آموزشی با شناسایی عوامل تأثیرگذار بر این پدیده می‌توانند ضمن کاهش سایش اجتماعی و رفتارهای مخرب در بین مدیران مدارس، مسیر تحقق اهداف آموزش و پرورش را هموار سازند. مدیران مدارس که از وفاداری و تعهد سازمانی بالاتری برخوردارند ضمن اینکه کمتر دچار سایش اجتماعی می‌شوند، درصد بروز رفتارهای مخرب و انحرافی از سوی آنان نیز کاهش چشمگیری خواهد داشت؛ و حتی از بروز رفتارهای سایشی و مخرب در بین سایر افراد و گروه‌های مرتبط با مدارس جلوگیری خواهند نمود. در نهایت یک چشم‌انداز زیبا را برای مدارس ترسیم نموده و فرایند یاددهی و یادگیری را برای همگان جذاب، شیوا، خوشایند، مطلوب و پربار خواهند نمود. مثل بسیاری از مطالعات انجام شده، این تحقیق نیز دارای محدودیت‌های خاصی است. یکی اینکه برای گردآوری داده‌ها تنها از ابزار پرسشنامه استفاده شده است و دیگری هم به جامعه آماری مربوط می‌شود که فقط مدیران مدارس آموزش و پرورش می‌اندوآب را مورد مطالعه قرار داده است و ممکن است قادر به توضیح و تبیین این پدیده در جوامع آماری دیگر نباشد.

بر اساس نتایج به‌دست آمده پیشنهادهایی ارائه شده است: از بعد کاربردی پیشنهاد می‌شود که زمینه‌های لازم برای ارتقای وفاداری سازمانی و تعهد سازمانی مدیران مدارس از طریق ارائه راهکارهای مناسب، تشکیل همایش، جلسات و کارگروه‌های مختلف به‌صورت منظم و مستمر فراهم گردد. نتیجه این عمل می‌تواند به کاهش سایش اجتماعی منجر شود. با توجه به تأثیر بسیاری از عوامل و متغیرهای غیرسازمانی بر سایش اجتماعی کمک شود تا مشکلات، دغدغه‌ها و مسائل پیش روی مدیران مدارس با دقت هرچه تمام بررسی و رفع شوند. در این صورت می‌توان مسیر حذف و کاهش سایش اجتماعی را هموار کرد. در نهایت مدیران ارشد برای کاهش

خانواده در معلمان ابتدایی شهر کرمان. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، ۱۱(۴۰)، ۸۲-۵۳.

شریعتمداری، م.، چراغی، ج. خ.، حمیدی فر، ف.، و شوقی، ب. (۱۳۹۹). ارائه مدل ساختاری رهبری فضیلت گرا به منظور پیش بینی اشتیاق شغلی، رضایت شغلی و رفتارهای نوآورانه بر اساس تعهد سازمانی، جو سازمانی و راهبردهای مدیریتی. فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۴(۵۱)، ۸۱-۹۷.

داوری، ع. و رضازاده، آ. (۱۳۹۳). مدل سازی معادلات ساختاری با نرم افزار پی آل اس. تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.

صیادی، س.، پورکیانی، م.، کمالی، م. ج.، و نظری، م. (۱۳۹۹). رابطه تعهد سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی با انگیزش در کار (مورد مطالعه دانشگاه آزاد اسلامی استان خوزستان). فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۴، ۶۰-۴۳۹.

طالبی فر، و. (۱۴۰۰). بررسی رابطه بین رهبری اصیل و سایش اجتماعی با نقش میانجی وفاداری سازمانی در بین معلمان دوره دوم متوسطه شهر بیرجند. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بیرجند.

عباسی، خ. (۱۳۹۳). بررسی رابطه وفاداری، تعهد و تعلق سازمانی با عملکرد مدیران مدارس شهرستان میاندوآب. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی تبریز.

کعب عمیر، ن. و نعیمی، ع. ا. (۱۳۹۵). اثر عدالت سازمانی ادراک شده بر وفاداری سازمانی و بهزیستی شغلی با میانجی گری سایش اجتماعی و تعدیل کنندگی کنترل شغلی در کارکنان بیمارستان گلستان اهواز. آموزش پرستاری، ۱۷، ۶۳-۵۵.

گل میمی، م. و فیاض، ب. (۱۳۹۷). تبیین نقش میانجی تعهد سازمانی در رابطه کیفیت زندگی کاری و رفتارهای انحرافی در اساتید و فرماندهان دانشگاه علوم دریایی اعزامی به مأموریت دریانوردی،

<https://civilica.com/doc/872405>

مهداد، ع. و خوشنای، ع. (۱۳۹۴). رابطه ادراک عدالت سازمانی با رفتار شهروندی سازمانی: نقش واسطه ای وفاداری سازمانی کارکنان دولتی. مجله روان شناسی اجتماعی، ۱۰(۳۶)، ۳۱-۴۴.

رفتارهای منجر به سایش اجتماعی اگرچه ممکن است به صورت پنهانی و نامشهود اتفاق بیافتند، تدابیر بازدارنده ای را لحاظ نمایند. بدین گونه مدارس عملکرد بهتر و بهره وری بالاتری خواهند داشت. در زمینه پژوهشی پیشنهاد می شود تحقیقات مشابه در بین کارکنان شاغل در ادارات کل، نواحی و مناطق آموزش و پرورش صورت گیرد. همچنین انجام پژوهش در بین مدیران مدارس سایر نواحی و مناطق آموزش و پرورش می تواند به تبیین و توضیح موضوع از ابعاد مختلف کمک نماید.

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی تبریز است. از کلیه مدیران محترم مدارس و همکاران ارجمند که در به سرانجام رسیدن این تحقیق ما را یاری نمودند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

منابع

آذر، ع.، غلامزاده، ر.، و قنوتی، م. (۱۳۹۱). مدل سازی مسیری- ساختاری در مدیریت: کار با نرم افزار اسمارت پی آل اس. تهران: نگاه دانش.

اسدی خانوکی، ا. ص.، اندیشمند، و.، و اسدی خانوکی، م. (۱۳۹۹). بررسی رابطه وفاداری سازمانی و رفتارهای انحرافی در محیط کار به واسطه نقش فضیلت سازمانی در بین کارکنان دانشگاه علوم دریایی. فصلنامه علمی آموزش علوم دریایی، ۲۰، ۱۱۸-۱۰۹.

بنیسی، پ. (۱۳۹۷). نقش فرهنگ سازمانی بر تعهد و دل بستگی شغلی منابع انسانی با میانجیگری مدیریت استعداد (مورد مطالعه: آموزش و پرورش شهر تهران). فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۱۲۱-۱۱۰۵.

سلاجقه تدرجی، ف.، و بحرینی زاده، ف. (۱۳۹۸). پیش بینی فرسودگی عاطفی بر اساس سایش اجتماعی و تعارض کار-

References

Abbasi, K. (2014). *Examining the relationship among organizational loyalty, commitment, and belonging by the managers' performance among the school managers in Miandoab town*. M.A. thesis, faculty of

- and social undermining. *Academy of Management Journal*, 55(3), 643–666. DOI:10.5465/amj.2009.0804
- Eissa, G., Wyland, R., & Gupta, R. (2020). Supervisor to coworker social undermining: The moderating roles of bottom-line mentality and self-efficacy *Journal of Management & Organization*, 26, 756–773. <https://doi.org/10.1017/jmo.2018.5>
- Everton Wendi J., Jolton Jeffrey A., Mastrangelo Paul M. (2018). Organizational loyalty and organizational injustice and deviant behaviors in the workplace. *Journal of Management Development*, 28(3), 117–131. DOI:10.1108/02621710710726035
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(1): 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Gellatly, I. R. & Hedberg, L. M. (2016) 'Employee turnover and absenteeism', in Meyer, J. (Ed.): *The Handbook of Employee Commitment*, 195–207, Edward Elgar Publishing, Northampton, MA, USA. <https://doi.org/10.4337/9781784711740>
- Golmeimi, M., Fayaz, Behnam. (2018). *Explanation of the mediating role of organizational commitment in relation among the quality of work life and distorted behaviors among professors and headquarters of University of Marine sciences dispatching to seafaring*. <https://civilica.com/doc/872405>. [In Persian]
- Greenbaum, R. L., Mawritz, M. B., & Eissa, G. (2012). Bottom-line mentality as an antecedent of social undermining and the moderating roles of core self-evaluations and conscientiousness. *Journal of Applied Psychology*, 97(2), 343–359. DOI: 10.1037/a0025217
- Habib, H. (2020). Organizational Commitment among Secondary School Teachers in Relation to Job Burnout. *Shanlax International Journal of Education*, 8(3), 72–76. DOI:10.34293/education.v8i3.2760
- Hershcovis, M. S. (2011). Incivility, social undermining, bullying...oh my! A call to reconcile constructs within workplace aggression research. *Journal of Organizational Behavior*, 32(3), 499–519. DOI:10.1002/job.689
- Huipoo, K., Pei Wa, L., Chong King, O., Keong, S. M., & Choon hou, T. (2012). A Study on the impacts towards the loyalty of the employee among the back of house staffs in hotel industry. Bachelor thesis, Faculty of Business and Finance. University Tunk Abdul Rahman. conscientiousness. *Journal of Applied Psychology*, 97(2), 343–359.
- Jing, E. L., Gellatly, I. R., Feeney, J. R., & Inness, M. (2022). Social undermining and three forms of organizational commitment: The moderating role of employees' attachment style. *Journal of Personnel Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000307>
- Jung, H.-S., & Yoon, H.-H. (2022). *The Effect of Social Undermining on Employees' Emotional Exhaustion and Procrastination Behavior in Deluxe Hotels: Moderating Role of Positive Psychological Capital*. Sustainability, 14, 931. <https://doi.org/10.3390/su14020931>
- educational sciences and psychology, Islamic Azad University of Tabriz. [In Persian]
- Anwar, F. & Sidin, J. P. (2016). Social undermining, stress and well-being: A mediation Mechanism. *International Journal of Business and Economic Affairs (IJBEA)*, 1(1), 86–92.
- Aquino, K., & Thau, S. (2009). Workplace victimization: Aggression from the target's perspective. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 717–741. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163703>
- Asadi Khanoki, A. S., Andishmand, V., & Asadi Khanoki, M. (2020). Examining the relationship among organizational loyalty and distorted behaviors in workplace by mediating role of organizational virtue among the staffs of University of Marine sciences. *Scientific Journal of Marine sciences training*, 20, 109–118. [In Persian]
- Azar, R., Gholamzade, A., & Ganavati, M. (2012). *Modelling rout-structure in management: work with PLS smart software*. Tehran: Negahe Danesh Pub. [In Persian]
- Balfour, D., & Wechsler, B., (1996). Organizational commitment: Antecedents and outcomes in public organizations. *Public Productivity and Management Review*, 29, 256–277. <https://doi.org/10.2307/3380574>
- Barclay, L. J., & Aquino, K. (2011). Workplace aggression and violence. In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology: Maintaining, expanding, and contracting the organization* (Vol. 3, pp. 615–640). <https://doi.org/10.1037/12171-017>
- Benisi, P. (2018). The role of organizational culture on job commitment and attachment of human resources by mediating of talent (case study: Tehran education department). *Journal of research in educational systems*, special issue, 1105–1121. [In Persian]
- Bowling, N. A., & Beehr, T. A. (2006). Workplace harassment from the victim's perspective: A theoretical model and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 998–1012. DOI:10.1037/0021-9010.91.5.998
- Caillier, J. G. (2021). The impact of workplace aggression on employee satisfaction with job stress, meaningfulness of work, and turnover intentions. *Public Personnel Management*, 50(2), 159–182. <https://doi.org/10.1177/0091026019899976>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (Seconded)*. Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Davari, A., & Rezazade, A. (2014). *Modelling structural equations by PLS software*. Tehran: Jahad daneshgahi publication organization. [In Persian]
- Dhanani, L. Y., LaPalme, M. L., & Joseph, D. L. (2021). How prevalent is workplace mistreatment? A meta-analytic investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 42(8), 1082–1098. DOI:10.1002/job.2534
- Duffy, M. K., Ganster, D., & Pagon, M. (2002). Social undermining in the workplace. *Academy of Management Journal*, 45(2), 331–351. <https://doi.org/10.2307/3069350>
- Duffy, M. K., Scott, K. L., Shaw, J. D., Tepper, B. J., & Aquino, K. (2012). A social context model of envy

- Employees' Work Attitudes, Behaviors, and Performance*. Public Organiz Rev, <https://doi.org/10.1007/s11115-022-00652-7>.
- Ong, L. D., & Tay, A. (2015). Co-workers' social undermining behaviour, Trust in Co-workers and employees' work behaviours. *Which Type of Brand Posts Functions Best on Facebook Brand Pages of Credit Cards? An Examination of Miles Credit Cards' Facebook Brand Pages in Turkey*, 9, 70.
- Pangkey, J. L., Irfana, T. B., & Irsan, K. (2019). Pengaruh Budaya Organisasi Dan Disiplin Terhadap Motivasi Kerja Staff Admin Pt Mandarin Expert. *Jurnal Ilmiah Manajemen Ubhara*, 6(2), 14-34. <https://doi.org/10.31599/jmu.v1i2.645>
- Rodríguez-Muñoz, A., Antino, M., León-Pérez, J. M., & Ruiz-Zorrilla, P. (2022). Workplace Bullying, Emotional Exhaustion, and Partner Social Undermining: A Weekly Diary Study. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(5-6). doi: 10.1177/0886260520933031
- Saljege Tazarji, F., & Bahreinizade, F. (2019). Predicting affective exhaustion based on social undermining and family-work conflict among elementary teachers of Kerman city. *Journal of job and organizational consulting*, 11(40), 53-82. [In Persian]
- Saputra, F., & Mahaputra, M. R. (2022). Effect of job satisfaction, employee loyalty and employee commitment on leadership style (human resource literature study). *Dinasti International Journal of Management Science*, 3(4), 762-772.
- Saputra, Y., Rosihan, R. I., Spalanzani, W., Kumalasari, R., & Riyanti, H. (2022). Analisis perilaku konsumen dalam memutuskan minimarket sebagai tempat berbelanja. *Jurnal REKAVASI*, 10(1), 45-55. doi: <https://doi.org/10.34151/rekavasi.v10i1.3880>
- Sârbescu, P., Sulea, C., & Moza, D. (2017). Supervisor undermining and driving errors in truck drivers: A moderated mediation model. *Transp. Res. Part F Traffic Psychol. Behav*, 45, 122-130. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2016.12.006>
- Sayadi, S., Pourkayani, M., Kamali, M. J., & Nazari, M. (2020). The relationship between organizational commitment and citizen' organizational behavior with motivation in work (case study: Islamic Azad University of Khozestan Province). *Journal of research in educational systems*, 14, special issue, 439-460. [In Persian]
- Shariatmadari, M., Cheraghi, J. K., Hamidifar, F., & Shogi, B. (2020). Presenting a structural model of virtuous leadership to predict job enthusiasm, job satisfaction and innovative behaviors based on organizational commitment, organizational atmosphere, and management strategies. *Journal of research in educational systems*, 14(51), 81-97. [In Persian]
- Shu, C. Y., & Lazatkhan, J. (2017). Effect of leader-member exchange on employee envy and work behavior moderated by self-esteem and neuroticism. *J. Work Organ. Psychol*, 22, 69-81. doi:10.1016/j.rpto.2016.12.002
- Smith, M.B.; Webster, B.D. A. (2017). moderated mediation model of Machiavellianism, social undermining, political skill, and supervisor-rated job performance. *Personal. Individ. Differ*, 104, 453-459. doi:10.1016/j.paid.2016.09.010
- Jung, H. S., Yoon, H. H. (2019). *The effects of social undermining on employee voice and silence and on organizational deviant behaviors in the hotel industry*. J. Serv. Theory Pract, 29, 213-231. doi:10.1108/JSTP-06-2018-0131
- Kaabamir, N., & Naami, A. (2016). The effect of perceived organizational justice on organizational loyalty and job well-being by mediating of social undermining and moderating of job control among the staffs of Golestan hospital in Ahvaz. *Nursing training*, 17, 55-63. [In Persian]
- Keeves, G. D., Westphal, J. D., & McDonald, M. L. (2017). Those closest wield the sharpest knife: How ingratiation leads to resentment and social undermining of the CEO. *Administrative Sciences Quarterly*, 62, 484-523. <https://doi.org/10.1177/0001839216686053>
- Khan, M. A. & Malik, O. F. (2022). Shahzad, A. Social Undermining and Employee Creativity: The Mediating Role of Interpersonal Distrust and Knowledge Hiding. *Behavioral Sciences*, 12, 25. <https://doi.org/10.3390/bs12020025>
- Kim, H. Y., & Wiesenfeld, B. M. (2017). Who represents our group? The effects of prototype content on perceived status dispersion and social undermining. *Pers. Soc. Psychol. Bull*, 43, 814-827. doi:10.1177/0146167217699581
- Kukenberger, M. R., Mathieu, J. E. & Ruddy, T. (2012). A cross level test of team empowerment and process influences on members' informal learning and commitment. *Journal of Management*. 41(3). <https://doi.org/10.1177/0149206312443559>
- Kumar, D. N. S., & Shekhar, N. (2012). Perspectives envisaging employee loyalty: A case analysis. *Journal of Management Research*, 12(2), 100-112. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1033786746?accountid=14407>
- Kurniawan, D., Putra, C. I. W., & Sianipar, P. B. H. (2021). *Analysis Of Company Performance with The Approach Balanced Scorecard in Bank Xyz*. *Review of International Geographical Education Online*, 11(7). Doi: 10.48047/rigeo.11.07.258
- Kurniawan, S., & Zen, A. (2021). Impact of Servicescape to Visitor's Loyalty to Revisit Botani Square Mall Bogor. *International Conference on Global Optimization and Its Applications*, 1(1)
- Lee, K., Kim, E., Bhave, D. P., & Duffy, M. K. (2016). Why victims of undermining at work become perpetrators of undermining: *An integrative model*. *Journal of Applied Psychology*, 101(6), 915, 924. <https://doi.org/10.1037/apl0000092>
- Mahdad, A., & Khoshnami, A. (2015). The relation between perceived organizational justice and citizenship behavior: mediating role of organizational loyalty among governmental staffs. *Journal of social psychology*, 10(36), 31-44. [In Persian]
- Mostafa, A. M. S., Farley, S., & Zaharie, M. (2021). Examining the boundaries of ethical leadership: The harmful effect of coworker social undermining on disengagement and employee attitudes. *Journal of Business Ethics*, 174(2), 355-368. <https://doi.org/10.1007/s10551-020-04586-2>
- Mulaphong, D. (2022). *Social Undermining in Public Sector Organizations: Examining its Effects on*

- hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration. *MIS Quarterly*, 33(1): 177. <https://doi.org/10.2307/20650284>
- Yadav, S., & Agarwal, V. (2016). Benefits and barriers of learning organization and its five discipline. *IOSR Journal of Business and Management*, 18(12), 18-24. doi: 10.9790/487X-1812011824
- Yao, T., Qiu, Q., & Wei, Y. (2019). Retaining hotel employees as internal customers: Effect of organizational commitment on attitudinal and behavioral loyalty of employees. *International Journal of Hospitality Management*, 76, 1–8. doi:10.1016/j.ijhm.2018.03.018
- Talebifar, V. (2021). *Examining the relationship among original leadership and social undermining by mediating role of organizational loyalty among teachers of second period of high school in Birjand town*. M.A. thesis, faculty of educational sciences and psychology, Birjand University. [In Persian]
- Watkins, T. (2021). Workplace interpersonal capitalization: Employee reactions to coworker positive event disclosures. *Academy of Management Journal*, 64(2), 537–561. <https://doi.org/10.5465/amj.2018.1339>
- Wetzels, M., Odekerken-Schroder, G. & Van Oppen, C. (2009). Using PLS path modeling for assessing



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 61, 2023

Print ISSN: 2383-1324

Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational
Research Association

Contents

Identification and Structural Analysis of Drivers Affecting the Future of University Education System in the Atmosphere of the Fourth Industrial Revolution	5
<i>Hamed Tarin Yadollah Mehralizadeh Sakineh Shahi Hamid Farhadirad Gholamhossein Rahimi Dost</i>	
The Effectiveness of Flipped Instruction Method on Disposition Toward Critical Thinking of Students	22
<i>Ali Sheykholeslami Esmail Sadri Damirchi Fatemeh Mohammadi</i>	
Improving Students' Psychological Capital through Learning Empowerment (Experiences of School Principals).....	33
<i>Parvin Mahmoodalilou Behnam Talebi Asadollah Khadivi</i>	
Prediction of Dependence on Social Networks Based on Differentiation and Communication Patterns in Teenagers	46
<i>Roshanak Esmaili Akbar Mohammadi Sara Haghighat</i>	
Evaluating the Effectiveness of In-service Training Courses in the Improvement of Human Resource Performance: a Case Study of a Government Bank.....	57
<i>Mobin Tatari Elham Akbari</i>	
A Phenomenological Approach to the Lived Experience of New Teachers	70
<i>Mazhar Babaee</i>	
Explanation of the Mediating Role of Organizational Commitment in Relationship between Organizational Loyalty and Social Undermining of School Managers	87
<i>Ghive Joudy Shahabad Sadegh Maleki Avarsin Zarrin Daneshvar Heris</i>	



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 61, 2023

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational
Research Association

About Journal

License Holder: Iranian Educational Research Association

Managing Director & Editor-in-Chief: Fariborz Dortaj, Ph.D.

Deputy Editor: Ali Delavar, Ph.D.

Administrative Assistant: Afsaneh Lotfi Azimi, Ph.D.

Editorial Board

Delavar, Ali, Ph.D.	Allameh Tabataba'i University
Dortaj, Fariborz, Ph.D.	Allameh Tabataba'i University
Ghaemi, Fatemeh, Ph.D.	Ministry of Health and Medical Education
Kateb, Fatemeh, Ph.D.	Al-Zahra University
Kiamanesh, Alireza, Ph.D.	Kharazmi University
Mohammad Khani Kamran, Ph.D.	Islamic Azad University
Parand, Kourosh, Ph.D.	Shahid Beheshti University
Pardakhtchi, Mohammad Hasan, Ph.D.	Shahid Beheshti University
Tavakol, Mohammad, Ph.D.	Tehran University

Other Cooperator

Scientific Editor: Soghra Ebrahimi Ghavam, Ph.D

Persian Editor: Farideh Mohseni Hanjani, Ph.D

English Editor: Aboutaleb Seadatee Shamir, Ph.D

Layout Design by: Razieh Mardi

Contact us

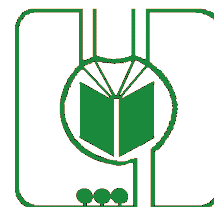
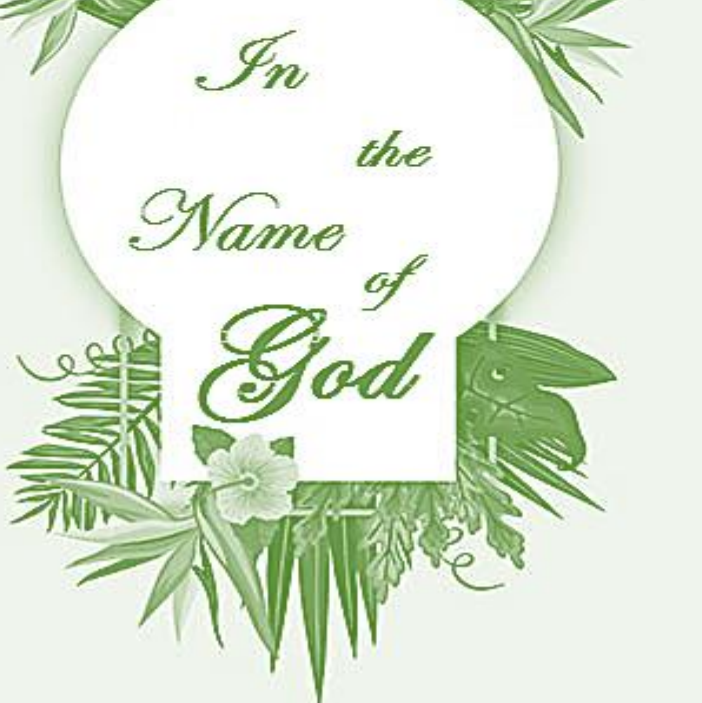
Address: Haft Peykar Alley, Nezami Ganjavi St., Tavanir St., Valiasr St.,
Tehran, Iran. Allameh Tabataba'i University (Pardis).

Tel: 0098(919) 7731877

Fax: 88704883

E-Mail: info@jiera.ir

Homepage: www.jiera.ir



Iranian Educational Research Association

Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 61, 2023

Print ISSN: 2383-1324

Online ISSN: 2783-2341

Indexed by

ISC	Google Scholar
ISID	RiCeST
Civilica	Ensani Portal
Magiran	Noormags
Iranjournals	

This Journal was introduced to the Commission of Scientific Publications of the Ministry of Science, Research and Technology on 01/06/2010 and was granted the Academic-Research degree (License No.12880). Also, this journal is published under the Ministry of Culture and Islamic Guidance license No.124/3334.