



دوره ۱، شماره ۱

بهار ۱۴۰۳

QR کد	صفحه	عنوان
	۱-۱۱	شناسایی راهبردهای شناختی مورد استفاده معلمان برای یادگیری زبان فارسی در کلاس اول ابتدایی فاطمه عنایت، حجت دهقانزاده
	۱۲-۳۲	شناسایی مفهوم شایستگی مدیران از دیدگاه معلمان شهر مراغه بهبود یارقلی، محسن رفیعی، وجیهه اکبرنژاد
	۳۳-۵۰	تجارب زیسته اساتید از چالش‌های آموزش مجازی دانشگاه تبریز در دوران کرونا هادی صادقزاده اربط، ابوالفضل قاسم‌زاده
	۵۱-۶۴	بررسی ارتباط بین سواد فناوری با رویکرد یادگیری و تنوع روش تدریس معلمان سیامند آزادخواه، حسین دهقانزاده، فیروز محمودی
	۶۵-۷۵	عملکرد شغلی کارکنان دانشگاه: نقش طفره روی مجازی و رفتار شهروند سازمانی روح‌اله مهدیون، آزاد فتاحی
	۷۶-۹۰	بررسی پدیدار شناختی عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر رفتار وندالیستی دانش‌آموزان در هنرستان‌های شهرستان ارومیه جواد کیهان، زهرا امانی، مولود رضا پناه، سمیرا خضری



Spring 2024

Vol 1, No 1

Title	Page	QR Code
Identifying the cognitive strategies used by teachers to learn Persian language in the first grade of elementary school Fatemeh Enayat, Hojjat Dehghanzadeh	1-11	
Identifying the Concept of Principal of Administrators from the Point of view of Teachers in Maragheh City Behboud Yarigholi, Mohsen Rafiee, Vajiheh Akbarnejhad	12-32	
Faculty Members' Lived Experiences of the Challenges of Virtual Education at Tabriz University During the Corona Hadi Sadegzadeh Arbat, Abolfazl Ghasemzadeh	33-50	
Investigating the relationship between technology literacy with learning approach and diversity of teachers' teaching methods Siamand Azadkhah, Hossein Dehghanzadeh, Firoz Mahmoudi	51-64	
Job Performance of University Employees: The Role of Cyber loafing and Organizational Citizenship Behavior Rouhollah Mahdiuon, Azad Fattahi	65-75	
Investigating the cognitive phenomenon of school factors affecting the vandalistic behavior of students in conservatories of Urmia city Javad Kihan, Zahra Amani, Moulad Reza Panah, Samira Khazri	76-90	



Identifying the cognitive strategies used by teachers to learn Persian language in the first grade of elementary school

Fatemeh Enayat¹, Hojjat Dehghanzadeh²

1- Bachelor's student, Department of Educational Sciences, Urmia University, Urmia, Iran

2- Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Human Sciences, Urmia University, Urmia, Iran

Article info	Abstract
<p>Article type: Research Article</p> <p>Received: 2024/04/23</p> <p>Accepted: 2024/06/02</p> <p>pp: 1- 11</p> <p>Keywords: Persian language; Cognitive strategy; Primary school; First grade.</p>	<p>Objective: Achieving progress and academic performance is one of the important issues that can be investigated at the micro and macro levels of society because a person's success in society depends on their academic performance. The present study was conducted to identify the cognitive strategies used by teachers to teach Persian in the classroom.</p> <p>Methodology: In order to achieve the research objectives, a sample of 10 teachers from Urmia city was selected using purposive sampling. Data was collected through structured interviews conducted over 4 sessions with the teachers.</p> <p>Results: The research findings revealed that teachers can employ a variety of learning strategies to teach Persian language in the classroom. Strategies such as visual activities, narrative activities, and repetition can be used to teach words, while teaching the alphabet signs can involve repetition, narrative activities, teaching with poetry, and play dough. Creative spelling methods like grape and turtle spelling can be utilized for teaching spelling.</p> <p>Conclusion: Therefore, teachers are encouraged to incorporate these strategies in their teaching practices and impart them to their students.</p>



Citation: Enayat, F., & Dehghanzadeh, H. (2024). Identifying the cognitive strategies used by teachers to learn Persian language in the first grade of elementary school. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 1(1), 1-11.



© The Author(s).

Publisher: Urmia University.

DOI:

DOR:

¹ **Corresponding author:** Hojjat Dehghanzadeh, **Email:** h.dehghanzadeh@urmia.ac.ir, **Tel:** +989148159073



شناسایی راهبردهای شناختی مورد استفاده معلمان برای یادگیری زبان فارسی در کلاس اول ابتدایی

فاطمه عنایت^۱، حجت دهقانزاده^۲

۱- دانشجوی کارشناسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران
۲- استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>هدف: دستیابی به پیشرفت و عملکرد تحصیلی از موضوعات مهم و قابل بررسی در سطح خرد و کلان جامعه می باشد. چرا که پیشرفت فرد در جامعه، به میزان موفقیت وی در عملکرد تحصیلی بستگی دارد. پژوهش حاضر به منظور شناسایی راهبردهای شناختی مورد استفاده معلمان برای یادگیری درس فارسی در کلاس درس انجام گرفت.</p> <p>روش تحقیق: به منظور دستیابی به اهداف پژوهش از روش تحقیق کیفی استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش تمامی معلمان شهر ارومیه بود که نمونه‌ای به حجم ۱۰ نفر با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد. در این راستا فرایند انتخاب نمونه تا رسیدن به سطح اشباع نظری انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه ساختاریافته استفاده شد. مصاحبه به مدت ۴ جلسه با شرکت معلمان انجام گرفت.</p> <p>یافته‌ها: نتایج یافته‌های تحقیق نشان داد که معلمان می‌توانند از انواع راهبردهای یادگیری برای آموزش زبان فارسی در کلاس درس استفاده کنند. برای آموزش کلمات، از راهبردهایی چون فعالیت‌های دیداری، فعالیت‌های روایتی و تکرار می‌توان استفاده کرد. برای آموزش نشانه‌های الفبا از راهبرد تکرار، فعالیت‌های روایتی، آموزش با شعر و خمیربازی می‌توان بهره برد. برای املا هم می‌توان از انواع روش‌های املاي خلاقانه مثل املاي انگوري و لاک‌پشتي استفاده کرد.</p> <p>نتیجه‌گیری: معلمان می‌توانند از راهبردهای شناسایی شده در یادگیری درس فارسی استفاده کرده تا یادگیری فراگیران عمیق‌تر شود.</p>	<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۰۴</p> <p>پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۱۳</p> <p>صص: ۱-۱۱</p> <p>واژگان کلیدی: زبان فارسی، راهبرد شناختی، دبستان، کلاس اول ابتدایی.</p>

استناد: عنایت، فاطمه؛ و دهقانزاده، حجت. (۱۴۰۳). شناسایی راهبردهای شناختی مورد استفاده معلمان برای یادگیری زبان فارسی در کلاس اول ابتدایی. نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی، (۱)، ۱-۱۱.

ناشر: دانشگاه ارومیه.

DOI:

DOR:

© نویسنده‌گان



مقدمه

امروزه نظام تعلیم و تربیت هر جامعه‌ای، یک ستون اساسی برای رشد زیرساخت‌های اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی به شمار می‌رود. در این راستا نیز سالیانه هزاران میلیارد تومان صرف هزینه‌های آموزش و پرورش در جوامع می‌شود. بی‌تردید نقش حیاتی آموزش در یک جامعه مولد و خوب غیرقابل انکار است چرا که در رشد و تعالی زندگی فردی و اجتماعی انسان و دگرگون‌سازی آدمی جایگاه بی‌بدیل دارد و می‌تواند نیروی محرکه سراسر زندگی انسان باشد. در این سیستم آموزشی برای آموزش اثربخش نیاز است که از راهبردها و روش‌های مناسب یادگیری استفاده شود. راهبرد به یک نقشه کلی یا مجموعه‌ای از عملیات که برای رسیدن به هدف معینی طرح‌ریزی شده است گفته می‌شود (سیف، ۱۴۰۱). فلسفه زیربنایی آموزش در دوران جدید به این امر مربوط می‌شود که کدام یک از دانش آموزان آماده یادگیری هستند و چگونه می‌توان یادگیری آن‌ها را تقویت کرد. امروزه هدف اصلی از مدرسه رفتن علاوه بر موفقیت تحصیلی در حوزه‌های ریاضی، علوم و خواندن، یادگیری چگونگی یادگرفتن مؤثر و کاربردی می‌باشد. در این رویکرد هدف از مدرسه رفتن، تجهیز کردن دانش آموزان به راهبردهای یادگیری است که سهم قابل توجهی در پیشرفت تحصیلی فراگیران را دارا می‌باشد. در این زمینه راهبردهای یادگیری تأثیر قابل توجهی در یادگیری مؤثر و پیشرفت تحصیلی دارد. لذا می‌توان گفت که راهبردهای یادگیری و پیشرفت در زمینه تحصیل دو روی یک سکه هستند. با حصول یادگیری، پیشرفت درسی نیز به دنبال آن خواهد آمد (کریمی، ۱۴۰۱). اگر دانش آموزان نسبت به راهبردهای یادگیری از آگاهی‌های لازم برخوردار باشند می‌توانند به موفقیت‌های بیشتری دست پیدا کنند به عبارت دیگر فراگیری توانمند است که بتواند از راهبردهای صحیح یادگیری و مطالعه آگاهی داشته باشد و آن‌ها را به‌طور صحیح و مداوم بکار ببرد (فرخی و دیگران، ۱۳۸۵).

منظور از راهبردهای یادگیری، اقداماتی است که به ما در پیوند دادن و ترکیب کردن اطلاعات تازه با مطالبی که قبلاً آموخته‌ایم و ذخیره‌سازی آن‌ها در حافظه بلندمدت کمک می‌کند (سیف، ۱۴۰۱). این راهبردها را می‌توان به راهبردهای شناختی (مرور ذهنی، بسط دهی و سازمان‌دهی) و راهبردهای فراشناختی (طرح‌ریزی، نظارت بر درک مطلب و خود نظم دهی) تقسیم‌بندی کرد (زارع و دیگران، ۱۳۹۶). دمبو^۱ درباره اهمیت راهبردهای یادگیری خاطرنشان می‌کند که دانش آموزان و دانشجویان موفق، آن‌هایی هستند که نه منفعل، بلکه همیشه فعال هستند. این فراگیران در تکالیف درسی و تحقیقات خود اطلاعات لازم را به دست می‌آورند و در ضمن یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و هدف آن‌ها از این امر فراگیری مطالب و ذخیره‌سازی دانش‌ها و مهارت‌ها و سهولت بهره‌وری از این اطلاعات در آینده است (قلادوندی و دیگران، ۱۳۹۲). برای مثال، پینتریچ^۲ در سال ۱۹۹۰ نشان داد فراگیرانی که از نظر مشغولیت شناختی، در تکالیف درگیر می‌شدند و تلاش می‌کردند تا از طریق سازمان‌دهی مطالب و تمرین و تکرار، یادگیری خود را بهبود ببخشند، عملکردشان در تمامی زمینه‌های تحصیلی بهتر از فراگیرانی بود که تمایلی به استفاده از این راهبردها را نداشتند (زارع و دیگران، ۱۳۹۶). قارلقی و همکاران نشان دادند که بین انواع راهبردهای شناختی و پیشرفت تحصیلی، رابطه معناداری وجود دارد به گونه‌ای که آموزش راهبردهای یادگیری و بکار بستن این راهبردها، با پیشرفت تحصیلی فراگیران رابطه معنادار مثبت دارد و باعث افزایش درک مطلب و حل مسئله در دانش آموزان می‌شود (قارلقی و دیگران، ۱۳۹۴). استفاده از راهبردهای یادگیری همچنین به معلمان کمک خواهد کرد که توانایی خواندن، درک مطلب و سرعت یادگیری دانش آموزان را بالا ببرند و یادگیری را تعمیق ببخشند. برای مثال نتایج مطالعه ملکی (۱۳۸۴) نشان داد که استفاده از آموزش راهبردهای شناختی در درس مطالعات اجتماعی که ماهیتی حفظ کردنی دارد، اثربخش بوده است و به افزایش و بهبود یادگیری در دانش آموزان منجر شده است.

در نظام آموزشی کشور ما، به آموزش شیوه مطالعه و یادگیری، توجه کمتری شده است. اعتقاد بر این است که فراگیران به‌خودی‌خود، راهبردهای یادگیری و شیوه‌های درست مطالعه را کشف می‌کنند و مهارت‌های لازم در جهت رسیدن به موفقیت تحصیلی را به دست می‌آورند. درحالی‌که لازم است این فنون، شیوه‌ها و راهبردهای صحیح یادگیری توسط معلم به آن‌ها آموخته شود در غیر این صورت آموزش‌های شناختی بر بهبود عملکرد دانش آموزان در حیطه‌های مختلف یادگیری اثربخش نخواهد بود (آشتیانی و دیگران، ۱۳۷۹). فراگیرانی که از روش‌های مطالعه و راهبردهای آموزشی خودآگاهی ندارند، به‌طور آگاهانه فعالیت‌هایی را که برای بهبود یادگیری خود بدان نیازمند هستند را انتخاب نمی‌کنند؛ بنابراین نسبت به یادگیرندگانی که به این مسائل واقف هستند، کمتر یاد

¹ Dembo

² Pintrich

خواهند گرفت و قادر به هماهنگی اهداف خاص یادگیری و استراتژی‌های شناختی نخواهند بود (عباسی و دیگران، ۱۳۹۹). راهبردهای یادگیری نامناسب با نتایج یادگیری ضعیف و عملکرد تحصیلی پایین همبسته است (قارلقی و دیگران، ۱۳۹۴). یادگیرندگان با رویکرد سطحی، از راهبردهایی استفاده می‌کنند که مبتنی بر یادآوری و حفظ کردن طوطی‌وار مطالب است چراکه هدف بازتولید مطالب است، نه درک و فهم که منجر به کاربردی سازی دانش موردنظر در ذهن می‌شود (بخشایش، ۱۳۹۳). لذا آموزش و کاربرد این راهبردها می‌تواند زمینه درگیری تحصیلی، سازندگی و بلوغ فکری را در فراگیران فراهم آورد و حس اعتمادبه‌نفس آن‌ها را در جهت یادگیری تقویت کند تا نقش فعالی را در این زمینه ایفا کنند (فرخ، ۱۴۰۰).

خوشبختانه در سال‌های اخیر تأکید زیادی بر آموزش باهدف پیشبرد راهبردهای شناختی در بین یادگیرندگان شده است. پژوهش‌های پیرامون راهبردهای شناختی در دو دهه اخیر در داخل ایران گسترش یافته است که تعداد زیادی از این پژوهش‌ها تأثیر مثبت استفاده از راهبردهای یادگیری بر پیشرفت تحصیلی در دروس مختلف را نشان می‌دهد. در یک مجموعه از این پژوهش‌ها، تأثیر مثبت آموزش راهبردهای یادگیری بر یادآوری و درک مطالب درسی را نشان داده شد (فرخی و دیگران، ۱۳۸۵). اهمیت راهبردهای یادگیری به اندازه‌ای است که اگر از این راهبردها استفاده نکنیم دچار نقص شناختی خواهیم شد. به گونه‌ای که دانش پایه‌ای یک موضوع یا رشته‌ای را خواهیم دانست اما اینکه چگونه از آن دانش استفاده کنیم را نخواهیم دانست. پس در نتیجه تعمیق یادگیری نیز اتفاق نخواهد افتاد. برای مثال عرفانی نشان داد درک مطلب در فراگیرانی که شیوه خلاصه‌برداری و سؤال کردن را در آموزش مجازی به کار نبرده بودند به‌طور معناداری نسبت به فراگیرانی که این روش را استفاده کرده بودند، پایین بود (عرفانی، ۱۳۹۵).

پیشینه و مبانی نظری پژوهش

پیشینه استفاده از مفهوم راهبرد یادگیری به سال ۱۹۵۶ بر می‌گردد که جروم برونر^۱ از مفهوم راهبردهای شناختی استفاده کرد. پژوهش‌های انجام‌شده در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ نشان داد که راهبردهای یادگیری نقش بسیار مهمی در آموزش و یادگیری ایفا می‌کنند و آموزش این راهبردها، تأثیر زیادی بر تعمیم و کاربرد آموخته‌های مدرسه‌ای در محیط‌های طبیعی دارد (کریمی، ۱۴۰۱). در داخل و خارج پژوهش‌های مختلفی در حیطه راهبردهای یادگیری صورت گرفته است که می‌توان به چند مورد از آن‌ها اشاره کرد. برای مثال فرخ در نتایج پژوهش خود با عنوان مقایسه راهبردهای یادگیری واژگان زبان انگلیسی در دانش آموزان مبتلا به لکنت زبان و دانش آموزان عادی به این نتیجه رسید که راهبرد استفاده از فرهنگ لغت دو زبانه رایج‌ترین راهبرد به کار گرفته شده توسط دو گروه بود؛ اما در این بین دانش آموزان مبتلا به لکنت زبان به استفاده از راهبرد جست‌وجو برای یافتن مشابه کلمه انگلیسی در زبان فارسی علاقه بیشتری نشان می‌دادند (فرخ، ۱۴۰۰). در پژوهش یاسبلاغی و همکاران که با هدف مقایسه راهبردهای یادگیری، سبک‌های یادگیری و رویکرد مطالعه در دانش آموزان کنکوری انجام شد، مشخص شد تفاوت معناداری بین راهبردهای یادگیری در بین داوطلبان کنکور تجربی، انسانی و ریاضی وجود دارد. داوطلبان کنکور انسانی در مولفه‌های راهبردهای یادگیری نظیر مرور ذهنی نسبت به داوطلبان دیگر رشته‌ها در سطح بالاتری بودند (یاسبلاغی و دیگران، ۱۴۰۲). میرلوحی و همکاران نیز در مقایسه اثربخشی راهبردهای یادگیری خلاصه‌نویسی، علامت‌گذاری، حاشیه‌نویسی و نقشه مفهومی بر درک مطلب و سرعت یادگیری دانش آموزان دختر سال دوم تجربی در مدارس تهران به این نتیجه رسیدند که بین درک مطلب و سرعت یادگیری گروهی که راهبرد خلاصه‌نویسی را به کار بسته بودند و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد (میرلوحی و دیگران، ۱۳۹۹).

قلاوندی و همکاران در بررسی که بر تأثیر راهبردهای شناختی بر عملکرد حل مسئله ریاضی دانش آموزان انجام دادند به این نتیجه رسیدند که پس از آموزش راهبردهای شناختی به دانش آموزان عملکرد گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل تفاوت معنی‌داری داشته است و گروه آزمایشی عملکرد بهتری در حل مسئله ریاضی از خود بروز می‌دهند (قلاوندی و دیگران، ۱۳۹۲). همچنین در پژوهشی که بر دانش آموزان سوم دبیرستان شهر پیشوا انجام گرفت نتیجه این شد که بین راهبرد شناختی (مرور ذهنی) و پیشرفت در درس زبان انگلیسی رابطه مثبتی وجود دارد (عاشوری و دیگران، ۱۳۹۰). قدم پور و همکاران نیز در پژوهشی با عنوان بررسی تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر هیجان مثبت دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه به این نتیجه رسیدند که بین هیجان مثبت و یادگیری دانش آموزان گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد (قدم پور و دیگران، ۱۳۹۴). آشتیانی و همکاران در شناسایی راهبردهایی که دانش

^۱ Jerome Bruner

آموزان موفق و ناموفق به کار می‌برند نشان دادند از چهار راهبرد نام‌برده شده در تحقیق خود، راهبرد نظارت بر درک مطلب و راهبرد بسط دهی بیشترین رابطه معنادار را با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان موفق نشان داد (آشتیانی و دیگران، ۱۳۷۹).

چنگ^۱ نیز در تحقیق خود با عنوان نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی^۲ بر افزایش عملکرد یادگیری نشان داد انگیزه یادگیری دانش آموزان، هدف‌گذاری، کنترل عمل و راهبردهای یادگیری، نقش بسزایی در عملکرد یادگیری آن‌ها دارد. بدین معنا که دانش‌آموزانی که انگیزش یادگیری بالاتر و تسلط بهتری بر راهبردهای یادگیری دارند، بهتر یاد می‌گیرند (چنگ، ۲۰۱۱). کینگ^۳ و شالجان^۴ در تحقیقی با عنوان آنچه دانش آموزان در مدرسه احساس می‌کنند بر راهبردهایی که برای یادگیری استفاده می‌کنند، تأثیر می‌گذارد، به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزانی که احساسات مثبتی را در طول تحقیق تجربه کردند، افرادی بودند که علاقه‌مند به استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی بودند (کینگ و همکاران، ۲۰۱۴). شیمشک و بالابان^۵ در تحقیق خود با عنوان، راهبردهای یادگیری دانش‌جویان موفق و ناموفق به این نتیجه رسیدند که همبستگی مثبت و معناداری بین استفاده از راهبردهای یادگیری و پیشرفت در عملکرد تحصیلی وجود دارد. هرچه دانش‌جویان از این راهبردها بیشتر استفاده کنند، عملکرد تحصیلی آنان در سطح بالاتری قرار خواهد گرفت (شیمشک و بالابان، ۲۰۱۰). اوسلو^۶ و همکاران نیز در پژوهشی با عنوان تأثیر راهبردهای یادگیری زبان بر پیشرفت تحصیلی، به این نتیجه رسیدند که یک رابطه مثبت و معناداری بین راهبردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. به طوری که این راهبردها حتی می‌توانند ۲۰٪ پیشرفت تحصیلی را در بین دانش‌جویان، پیش‌بینی کنند (اوسلو و همکاران، ۲۰۱۶). با توصیفی که گذشت می‌توان دریافت که پژوهش در زمینه راهبردهای شناختی و تأثیری که بر یادگیری می‌گذارد حوزه وسیعی را به خود اختصاص داده است و با روش‌های پژوهشی مختلف در این گستره، تحقیقات زیادی صورت گرفته است. در راستای این تحقیقات مشخص شد که استفاده از این راهبردها در افزایش یادگیری افراد، عامل مؤثری می‌باشد. باین‌حال مطالعات قبلی اغلب تأثیر این راهبردها را بر دروسی مثل ریاضی، زبان، پیشرفت تحصیلی، خودتنظیمی و افرادی که دچار اختلال یادگیری هستند بررسی کرده است. گرچه مطالعات پیشین به نقش بی‌بدیل راهبردهای یادگیری بر موفقیت تحصیلی اشاره داشته است اما در رابطه با شناسایی راهبردهای شناختی در درس زبان فارسی برای پایه اول ابتدایی با پژوهش‌های بسیار اندکی مواجه هستیم و خلأ پژوهشی در این حوزه درسی کاملاً آشکار است. چنانچه دانش آموزان ما قادر به یادگیری زبان فارسی به نحو درست و اصولی نباشند، قادر به پاسداشت زبان فارسی، برقراری ارتباط با دوستان و همسالان و حتی محتوای کتاب درسی نیز نخواهند بود (رستمی و دیگران، ۱۳۹۶). یکی از نارسائی‌های اصلی در مطالعاتی که انجام شده بود، این بود که راهبردهای یادگیری را کلی در نظر گرفتند و آن را محدود به حوزه‌های مختلف درسی نکردند تا بررسی شود که نقش این راهبردها در سطوح مختلف تحصیلی و در دروس متفاوت به چه شکلی می‌باشد. مورد دیگر این بود که گرچه راهبردهای یادگیری و موفقیت تحصیلی دو مؤلفه مهم در عملکرد تحصیلی دانش آموزان به شمار می‌آیند اما در این خصوص کمتر به بررسی رابطه هر یک از راهبردهای یادگیری با عملکرد تحصیلی در یک درس مشخص پرداخته شده است (قلاوندی و دیگران، ۱۳۹۲). مطلب مهم دیگری که می‌توان به آن اشاره کرد این است که در کتاب فارسی راهبردهای یادگیری مشخصی وجود ندارد که مشخص شود دانش آموزان کلمات را به چه نحوی یاد بگیرند که در ذهن تثبیت شده و به راحتی در مواقع مورد نیاز بازیابی شود یا چگونه به طور صحیح جمله‌سازی کنند. این نکته‌ای مهم است که در برنامه درسی زبان فارسی دیده نشده است. بر این اساس محقق به دنبال مشخص ساختن آن است که کدام یک از راهبردهای شناختی بر یادگیری زبان فارسی دانش آموزان اول ابتدایی تأثیر می‌گذارد.

با توجه به توضیحات داده شده، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به سؤالات زیر می‌باشد:

- معلمان از چه راهبردهای یادگیری برای تدریس درس زبان فارسی در مقطع اول ابتدایی استفاده می‌کنند؟
- کدام یک از راهبردهای یادگیری برای آموزش نشانه‌های الفبا توسط معلمان، در کلاس درس بکار گرفته می‌شود؟
- معلمان در کلاس درس از چه راهبردهایی برای آموزش کلمات جدید و بازیابی آسان این کلمات استفاده می‌کنند؟
- معلمان در کلاس درس از چه راهبردی برای املا استفاده می‌کنند؟

¹ Cheng

² Self-regulation

³ King

⁴ Shaljan

⁵ Simsek&Balaban

⁶ Uslu

مواد و روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات کاربردی و از لحاظ روش‌شناسی کیفی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش تمامی معلمان شهر ارومیه بود که نمونه‌ای به حجم ۱۰ نفر با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد. در این راستا فرایند انتخاب نمونه تا رسیدن به سطح اشباع نظری انتخاب شدند. جمع‌آوری داده‌های پژوهشی به شیوه میدانی و با مراجعه به معلمان اول ابتدایی در مدارس انتخاب‌شده صورت گرفت. ابزار جمع‌آوری داده‌های پژوهش کنونی، مصاحبه ساختاریافته بود که در آن پژوهشگر با خود معلمان برای جمع‌آوری داده‌ها مصاحبه می‌کرد. جهت جمع‌آوری داده‌ها ابتدا اهداف، تعاریف و انواع راهبردهای یادگیری برای معلمان تشریح داده شد و اهمیت همکاری آن‌ها در جمع‌آوری داده‌ها به‌منظور کمک به شناسایی راهبردهای یادگیری بکار گرفته‌شده در درس زبان فارسی توضیح داده شد. سپس از معلمان سؤالاتی را که از قبل طرح‌ریزی شده بود، پرسیده شد (سؤالاتی مثل، شما به‌عنوان آموزگار ابتدایی از چه راهبردهایی برای آموزش بخش نوشتاری زبان فارسی استفاده می‌کنید، چه راهبردهایی برای فعالیت نوشتاری در س فارسی انجام می‌دهید و ...). و در آخر یافته‌های پژوهشی سازمان‌دهی و در جدولی قرار داده شد. داده‌های بر اساس کدهای استخراج‌شده تحلیل گردید. برخی از کدهای انتخاب‌شده برای تحلیل عبارت بودند از راهبردهای آموزشی، بخش نوشتاری، بخش خوانداری و ...). کدهای پژوهش یا واحد تحلیل بر اساس سؤالات و اهداف پژوهشی تنظیم شده بود. همچنین، به معلمان اطمینان داده شد که در هر مرحله‌ای از تحقیق و به هر دلیلی می‌توانند از شرکت در این تحقیق انصراف دهند. پس از اخذ رضایت معلمان، فرایند جمع‌آوری داده‌ها در چهار جلسه انجام گرفت. بعد از انجام مصاحبه کدهای مختلفی برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده گردید که هر یک از کدها در یافته‌های پژوهشی مناسب با هر سوال ذکر شده است.

یافته‌ها

در این قسمت یافته‌های مربوط به سؤالات پژوهش ارائه می‌شود. سؤال اول پژوهش این بود که معلمان از چه راهبردهای یادگیری برای تدریس درس زبان فارسی در مقطع اول ابتدایی استفاده می‌کنند؟ جدول زیر نشان‌دهنده انواع راهبردهای یادگیری مورد استفاده معلمان در درس زبان فارسی می‌باشد.

جدول ۱- راهبردهای یادگیری استفاده‌شده برای درس زبان فارسی توسط معلمان

راهبردهای شناختی	فراوانی	نوع محتوا	مثال
روش ایفای نقش	۵	آموزش نشانه جدید- کلمات	قطره آب برای نشانه آ
آموزش الفبا از راه لمس کردن	۴	آموزش حروف الفبا	لمس کردن الفبا با چوب‌هایی که به شکل حروف الفبا برش داده شده است.
تکرار	۱۰	برای تمامی محتوا (نشانه جدید- کلمه جدید)	تکرار جدول الفبای دوستی
فعالیت‌های دیداری	۱۰	حروف الفبا- کلمات جدید	استفاده از تصاویر- فلش کارت- کتاب داستان
فعالیت‌های روایتی	۷	نشانه جدید- کلمات جدید- املا	استفاده از مجله و کتاب داستان
آموزش با شعر	۶	نشانه جدید- صدا کشی	استفاده از شعرهای مرتبط با هر نشانه
آموزش با شن	۲	حروف الفبا- کلمات	نوشتن حروف الفبا بر روی شن
بازی جدا کردن کلمات	۳	کلمات	جدا کردن حروف با قیچی
آموزش با خمیربازی	۸	املا- نشانه‌های الفبا و کلمات	ساخت نشانه جدید با خمیربازی
آموزش با پازل و جورچین	۳	حروف الفبا	با استفاده از حروف کنار هم، کلمه تازه بسازد.
یادگیری از طریق همیاری	۶	تمرین خواندن و نوشتن	تقسیم دانش آموزان به گروه‌های دو نفره برای کمک به یکدیگر
روش‌های املاي خلاقانه	۸	املا	املاي لاک‌پشتي- املاي انگوري- املاي دوستي و املاي تصويري

بر اساس یافته‌های پژوهش، همان‌طور که در جدول شماره ۱ نشان داده‌شده است معلمان بر این باورند که برای اجرایی کردن یادگیری زبان فارسی نیازمند انتخاب انواع راهبردهای یادگیری از قبیل روش ایفای نقش، تکرار، فعالیت‌های دیداری و روایتی، آموزش با شعر، شن، خمیربازی، پازل و جورچین و روش‌های املاي خلاقانه هستند. برای مثال در راهبرد استفاده از فعالیت‌های دیداری، بعد از تدریس نشانه جدید از دانش آموزان بخواهید تا نشانه جدیدی را که یاد گرفته‌اند در کتاب داستان خود پیدا کرده و

دور آن با مداد قرمز خط بکشند. داده‌های جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که از بین راهبردهای نام برده شده، راهبرد تکرار، فعالیت‌های دیداری و روش املاي خلاقانه از محبوبیت بسیاری در نزد معلمان برخوردار می‌باشد.

جدول ۲- راهبردهای یادگیری مورد استفاده معلمان برای آموزش نشانه‌های الفبا

راهبردهای شناختی	فراوانی	نوع محتوا	مثال
روش ایفای نقش	۵	آموزش نشانه جدید	قطره آب برای نشانه آ
آموزش الفبا از راه لمس	۴	آموزش حروف الفبا	لمس کردن الفبا با چوب‌هایی که به شکل حروف الفبا برش داده شده است
تکرار	۱۰	تمامی محتوا	تکرار جدول الفبای دوستی
فعالیت‌های دیداری	۱۰	حروف الفبا	استفاده از تصاویر- فلش کارت- کتاب داستان
فعالیت‌های روایتی	۷	نشانه جدید	استفاده از مجله و کتاب داستان
آموزش با شعر	۶	حروف الفبا	استفاده از شعرهای مرتبط با هر نشانه
آموزش با شن	۲	حروف الفبا	نوشتن حروف الفبا بر روی شن
آموزش با خمیربازی	۸	نشانه جدید	ساخت نشانه جدید با خمیربازی

سؤال دوم پژوهش این بود که کدام‌یک از راهبردهای یادگیری برای آموزش نشانه‌های الفبا توسط معلمان، در کلاس درس بکار گرفته می‌شود؟ بر اساس یافته‌های پژوهش، همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود معلمان برای آموزش نشانه‌های الفبا از راهبردهای نام برده شده در جدول استفاده می‌کنند. برای مثال در آموزش با شعر برای نشانه آ می‌توانیم از این شعر استفاده کنیم: اولم آ اول، همیشه هستم اول/ قد بلندی دارم، شکل قشنگی دارم/ کلاهی خیلی زیبا روی سرم می‌زارم/ من و ا غیر اول باهم هستیم تو جدول/ با ایم که یک صداییم ولی از هم جدایییم. یا در روش ایفای نقش برای آموزش نشانه آ از دانش آموزان می‌خواهیم تا در کلاس نقش قطره آب را بر عهده بگیرند تا در حین فعالیت نمایشی نشانه جدید و نحوه تلفظ آن نشانه را یاد بگیرند.

جدول ۳- راهبردهای یادگیری مورد استفاده معلمان برای آموزش کلمات

راهبردهای شناختی	فراوانی	نوع محتوا	مثال
تکرار	۱۰	بازیابی کلمات	تکرار کلمه جدید
فعالیت‌های دیداری	۱۰	آموزش کلمات جدید	استفاده از تصاویر- فلش کارت
فعالیت‌های روایتی	۷	آموزش کلمات جدید	استفاده از مجله و کتاب داستان
روش ایفای نقش	۵	آموزش کلمه جدید	قطره آب برای نشانه آ
آموزش با شن	۲	تمرین کلمات جدید	نوشتن کلمه جدید بر روی شن
آموزش با خمیربازی	۸	آموزش و تمرین کلمه جدید	ساخت کلمه جدید با خمیربازی
بازی پرتاب توپ به کلمه	۳	آموزش کلمه جدید	پرتاب توپ به سمت کلمه‌ای که معلم می‌گوید.

سؤال سوم پژوهش این بود که معلمان در کلاس درس از چه راهبردهایی برای آموزش کلمات جدید استفاده می‌کنند؟ جدول شماره ۳، راهبردهای یادگیری مورد استفاده معلمان برای آموزش کلمات جدید را نشان می‌دهد. با توجه به این جدول راهبردهای تکرار، فعالیت‌های دیداری و آموزش با خمیربازی نسبت به سایر راهبردها بیشتر مورد استفاده معلمان قرار می‌گیرند. در فعالیت‌های دیداری معلم ابتدا فلش کارتی را که بر یک سمت آن تصویر کلمه و در سمت دیگر نحوه نوشتاری آن نوشته شده است به دانش آموزان نشان داده و از آن‌ها می‌خواهد تا کلمه را تکرار کرده و مثال‌های دیگری برای کلمه پیدا بکنند. در بازی پرتاب توپ به کلمه نیز معلم کلماتی را روی تخته می‌نویسد و توپ را به سمت دانش آموزان پرتاب می‌کند. هر کلمه‌ای را که معلم بخواند، دانش آموز توپ را به سمت آن کلمه پرتاب خواهد کرد.

جدول ۴- راهبردهای یادگیری مورد استفاده معلمان برای املا

راهبردهای شناختی	فراوانی	نوع محتوا	مثال
فعالیت‌های روایتی	۱۰	املا	استفاده از داستان
آموزش با خمیربازی	۸	املا	ساخت کلمات با خمیربازی
روش املاي خلاقانه	۸	املا	املاي دوستي- املاي انگوري- املاي لاک‌پشتي

سؤال آخر پژوهش نیز در رابطه با راهبردهای مورد استفاده معلمان برای املا بود که با توجه به یافته‌های جدول ۴، مشاهده می‌گردد که معلمان پایه اول ابتدایی برای املا از راهبردهای آموزش با خمیربازی، فعالیت‌های روایتی و روش املاي خلاقانه استفاده می‌کنند. برای مثال در روش املاي دوستي، افرادی که در یک نیمکت در کنار هم نشسته‌اند به یکدیگر املا می‌گویند. همچنین اصلاح املاي دوستي بر عهده خود دانش آموزان می‌باشد. در روش املاي انگوري و لاک‌پشتي در برگه‌ای که به شکل انگور یا لاک‌پشت است، املا گفته می‌شود و در آخر برای رنگ‌آمیزی تصویر موردنظر به دانش آموزان فرصت داده می‌شود تا تصویر را رنگ‌آمیزی کنند. در فعالیت روایتی نیز معلم به همه دانش آموزان برگه‌ای را که در آن داستانی نوشته شده است را می‌دهد. بعد از اتمام روخوانی داستان توسط معلم، هر کلمه یا نشانه‌ای را که معلم از دانش آموزان بخواهد باید زیر آن کلمه یا نشانه خط بکشند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی راهبردهای شناختی مورد استفاده معلمان پایه اول ابتدایی برای یادگیری زبان فارسی در کلاس درس انجام گرفت. مقطع اول ابتدایی زیر بنای مقاطع دیگر تحصیلی است. در مقطع ابتدایی نیز پایه اول ابتدایی، اساس پایه‌های دیگر است؛ بنابراین هرچقدر دانش آموزان در این پایه بهتر آموزش ببینند در پایه‌های دیگر راحت‌تر خواهند بود. در رابطه با سؤال اولی که در این پژوهش ذکر شد، نتایج تحقیق بیانگر این نکته بود که برای درس زبان فارسی از راهبردهای یادگیری متنوعی می‌توانیم استفاده بکنیم. برای مثال در بخش آموزش نشانه‌های جدید الفبا، می‌توانیم از راهبردهایی مثل روش ایفای نقش، تکرار، فعالیت‌های دیداری، آموزش با شعر و راهبردهای دیگری که در جدول شماره ۱ آمده است، استفاده بکنیم. فعالیت‌های نمایشی و ایفای نقش در یادگیری اطلاعات مهم بسیار اثربخش است. چرا که در این روش روحیه تعاملی در دانش آموزان تقویت می‌شود. این نکته با نتایج تحقیق سپهوندی و همکاران نیز همسو بوده و نتایج این تحقیق نشان داد که قصه‌گویی موجب ارتقای مهارت‌های اجتماعی کودکان می‌شود و از بنیادی‌ترین روش‌هایی است که برای انتقال مفاهیم به دنیای کودکان می‌توان از آن استفاده کرد. همچنین اجرای قصه‌گویی به روش ایفای نقش موجب ارتقای آگاهی حسی و شناختی در کودکان می‌شود (سپهوندی و دیگران، ۱۳۹۷). در راهبرد تکرار، معلم به‌طور مداوم اطلاعاتی را که برای هر بخش از درس مهم می‌باشد را در هر فرصتی که به دست بیاورد، تکرار می‌کند. تکرار اطلاعات نه تنها مشخص می‌کند که کدام اطلاعات مهم هستند بلکه به دانش آموزان کمک می‌کند تا آن اطلاعات را به خاطر سپرده و در مواقع موردنیاز به راحتی این اطلاعات را بازیابی کنند. این نکته با نتایج پژوهش جاجرمی و همکاران هماهنگ بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که تعداد تکرار بافاصله تفاوت معناداری با شرایط بدون تکرار در میانگین نمرات آزمون یادآوری واژگان ایجاد می‌کند (جاجرمی و دیگران، ۱۴۰۰). در یادگیری حروف الفبا از طریق شعر، کلمات جدید بهتر در ذهن دانش‌آموز می‌نشیند و ضمن اینکه کودک تلفظ صحیح کلمات را یاد می‌گیرد، درس خواندن برای او لذت‌بخش می‌شود. مهرآبادی و همکاران در تحقیق خود نشان دادند کودکانی که آموزش شعر دریافت کرده بودند، بیشتر کلماتی را که اطمینان از یادآوری آن داشتند را به یاد آوردند. لذا آموزش با شعر به دانش آموزان این امکان را می‌دهد تا بر روی فعالیت‌های شناختی تفکر کنند و روند یادگیری خود را بهبود ببخشند (مهرآبادی و دیگران، ۱۳۹۳). از فعالیت‌های دیداری برای برجسته کردن اطلاعات مهم استفاده می‌شود. این روش به دانش آموزان کمک می‌کند تا تصویرهای ذهنی از اطلاعات به وجود بیاورند و به این ترتیب درک و یادآوری اطلاعات ارتقا می‌یابد. یکی از زیرمجموعه‌های فعالیت‌های دیداری که در سؤال دوم برای کلمات از آن استفاده کردیم، فلش کارت است. حمدانی در پژوهش خود با عنوان اثربخشی فلش کارت دیجیتالی در یادسپاری واژه‌های عربی به این نتیجه رسید که استفاده از فلش کارت‌ها در کوتاه‌مدت برای یادسپاری واژه‌های عربی اثربخش است (حمدانی، ۱۴۰۱).

در رابطه با سؤال دوم که در مورد راهبردهای مورد استفاده معلمان برای آموزش کلمات جدید بود، خاطرنشان کردیم که می‌توانیم از بازی‌ها استفاده بکنیم. همراه بودن بازی با آموزش می‌تواند از خستگی دانش آموزان بکاهد و مدت‌زمان یادگیری را افزایش دهد و دقت در مهارت‌های نوشتاری را به دنبال خود بیاورد (غفاری و دیگران، ۱۳۹۹). برای مثال در یادگیری از طریق شن‌بازی، کودک بسیاری از مهارت‌های مختلف، از جمله مهارت‌های اجتماعی را در درون خود پرورش می‌دهد و آموزش به یک امر لذت‌بخش برای او تبدیل می‌شود. نسائی مقدم و همکاران نیز در پژوهش خود نشان دادند که شن‌بازی بر رشد شناخت اجتماعی کودکان آموزش پذیر دچار عقب‌ماندگی ذهنی مؤثر است و به‌مثابه پلی میان درمان‌های کلامی و غیرکلامی برای این کودکان عمل می‌کند (نسائی مقدم و دیگران، ۱۳۹۳). آموزش با استفاده از پازل و جورچین‌ها یکی دیگر از بهترین روش‌ها برای آموزش کلمات و نشانه‌های الفبا است. پازل مناسب سن کودک، ذهن دانش‌آموز را به چالش می‌کشد، حس کنجکاوی کودک را تحریک می‌کند و فرد را وادار می‌کند تا قوای ذهنی خود را در جهت رسیدن به هدف به کار بگیرد. زارع و همکاران در بررسی که انجام دادند متوجه شدند که آزمودنی‌هایی که با روش پازل مورد آزمایش قرار گرفتند، در دروس مطالعات اجتماعی، علوم تجربی و هدیه‌های آسمانی، یادگیری عمیق‌تر و پایدارتری داشتند (زارع و دیگران، ۱۳۹۳). همچنین بهتر است معلمان در کلاس درس به دانش آموزان فرصت دهند تا به‌صورت گروهی اقدام به یادگیری کنند. در تدریس مشارکتی، دانش آموزان اشتیاق بیشتری برای پیگیری مباحث درسی دارند و می‌توانند از یاددهی که با زبان همسالان خودشان صورت می‌گیرد، بهره‌مند شوند (رنجه و همکاران، ۱۴۰۱). در رابطه با سؤال سوم که درباره آموزش کلمات به دانش آموزان پایه اول ابتدایی بود، می‌توانیم از راهبردهایی مثل بازی، تکرار و فعالیت‌های دیداری استفاده کنیم. کودکان در سنین خردسالی بازیگوش بوده و علاقه زیادی به بازی و سرگرمی دارند. در سنین دبستان نیز می‌توان از بازی برای آموزش کلمات جدید استفاده کرد همان‌طور که غفاری و همکارانش از بازی برای رفع مشکلات املائی استفاده کردند و نتایج تحقیقشان نشان داد که استفاده از دوره آموزشی بازی با کلمات، در بهبود خطاهای املائی اثربخش است و با بازی است که کودکان مطالب را بهتر به خاطر می‌سپارند (غفاری و دیگران، ۱۳۹۹). در خصوص استفاده از فعالیت‌های دیداری برای آموزش کلمات جدید می‌توان از روش داستان‌گویی بهره‌مند شد. همان‌طور که فانی اسکی در پژوهش خود از روش داستان‌گویی برای بهبود یادگیری مفاهیم ریاضی استفاده کرد و نتایج بیانگر این نکته بود که استفاده از روش داستان‌گویی منجر به اشتیاق به یادگیری در درس ریاضی و افزایش تمرکز در دانش آموزان می‌شود (فانی اسکی، ۱۴۰۰). در رابطه با سؤال آخر نیز این نکته را باید ذکر کرد که دانش آموزان بسیاری وجود دارند که در درس دیکته دچار مشکل هستند و یا از خود علاقه نشان نمی‌دهند؛ بنابراین برای ایجاد انگیزه، علاقه و رفع مشکل دیکته‌ی دانش آموزان باید املا را به‌صورت خلاقانه آموزش داد مثل املائی انگوری، املائی دوستی و استفاده از خمیربازی که علاوه بر دست‌ورزی باعث سرگرمی و شوق به یادگیری در کودکان هم می‌شود. از روش‌های دیگری که در جدول شماره ۴ به آن‌ها اشاره شده است هم می‌توان برای املائی خلاقانه استفاده کرد.

در پایان نیز می‌توان گفت که راهبردهای یادگیری نقش اساسی در یادگیری و بهبود عملکرد دانش آموزان ایفا می‌کند. معلمان می‌توانند با ایجاد شرایط مناسب در محیط کلاس درس، زمینه‌های مساعدی برای ترغیب دانش آموزان به یادگیری فراهم کنند. چنانچه راهبردهای یادگیری به نحو صحیحی آموزش داده شوند و امکان درون‌سازی مطالب نیز فراهم گردد، نه‌تنها دانش آموزان قادر به اکتساب راهبردهای موردنظر و تحقق یادگیری در سطح بالاتر خواهند بود، بلکه قادر به حفظ و استمرار آموخته‌هایشان در موقعیت جدید و در هر مرحله از زندگی نیز خواهند شد.

منابع

- بخشایش، علیرضا. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین سبک‌های تفکر و راهبردهای یادگیری با عملکرد تحصیلی در دانشجویان. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۱(۴۱)، ۱۳۵-۱۴۶. https://journals.iau.ir/article_534334.html
- جاجرمی، سحر، پیش‌قدم، رضا، و مقیمی، سحر. (۱۴۰۰). بررسی تعداد مؤثر تکرار واژه در یادگیری واژگان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در پرتو الگوی هیجامد. مطالعات زبان و ترجمه، ۵۴(۳)، ۱-۲۶. https://jlt.s.um.ac.ir/article_39526.html
- حمدانی، مجید. (۱۴۰۱). اثربخشی فلش‌کارت دیجیتالی و پویانمایی در یادسپاری واژه‌های عربی دانش‌آموزان پسر متوسطه اول شهرستان اهواز. نوآوری‌های آموزشی، ۲۱(۳)، ۱۸۵-۲۰۲. https://noavaryedu.oerp.ir/article_154055.html

- رنجه، علی، جعفری، جواد، جعفری، احمدرضا، و خرمی، میثم. (۱۴۰۱). تدریس اثر بخش با استفاده یادگیری مشارکتی. کنفرانس بین المللی پژوهش های مدیریت و علوم انسانی در ایران. <https://www.sid.ir/paper/1058814/fa>
- زارع، حسین، و سوزان، عارضی. (۱۳۹۳). تأثیر روش تدریس پازل بر میزان یادگیری دانش آموزان. فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲(۶)، ۷-۱۶. <https://www.sid.ir/paper/262944/fa>
- زارع، سمیه، زینلی پور، حسین، و ناصری چهارمی، رضا. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با دستاوردهای تحصیلی. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۹(۴)، ۴۹-۵۷. https://rme.gums.ac.ir/browse.php?a_id=522&sid=1&slc_lang=fa&html=1
- سپهوندی، سمیه، و صاحب زمانی، محمد. (۱۳۹۷). بررسی تاثیر قصه گوئی به روش ایفای نقش بر آگاهی حسی سیف، علی اکبر (۱۴۰۱). روانشناسی پرورشی نوین. تهران: انتشارات دوران. https://jsmj.ajums.ac.ir/article_85072.html
- عاشوری، جمال، طالع سند، سیاوش، و بیگدلی، ایمان اله. (۱۳۹۰). نقش راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری شناختی و یادگیری از همتایان در پیش بینی پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی. فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی، ۲۴(۶)، ۷۷-۹۶. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_4140_685.html
- عباسی، محمد، داودی، حسین، حیدری، حسن، و پیرانی، ذبیح. (۱۳۹۹). سنجش اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی فراشناختی و آموزش روان شناسی مثبت نگر بر خودکارآمدی تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و راهبردهای یادگیری. روان شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۹(۴)، ۱۰۶-۱۱۹. https://jsp.uma.ac.ir/article_1296.html
- عرفانی، نصراله. (۱۳۹۵). تدوین مدل اندازه گیری راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری. فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳(۱۲)، ۷-۱۶.
- غفاری، خلیل، یاسبلاغی، بهمن، و خورشید، عبدالوند. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش بازی با کلمات بر مشکلات املايي دانش آموزان پایه اول ابتدایی. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۵(۲)، ۲۳-۴۲. https://nea.ui.ac.ir/article_25575.html
- فانی اسکي، مهدی. (۱۴۰۰). داستان های ریاضی امری برای بهبود یادگیری ریاضی. مجله مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۴(۳۰). <https://civilica.com/doc/1530479>
- فتحي آشتیانی، علی، و حسنی، مریم. (۱۳۷۹). مقایسه راهبرد های یادگیری در دانش آموزان موفق و ناموفق. مجله روانشناسی، ۱(۴)، ۱۵-۱۸. <https://www.sid.ir/paper/54460/fa>
- فرخ، پریسا. (۱۴۰۰). مقایسه کاربرد راهبرد های یادگیری واژگان زبان انگلیسی در دانش آموزان مبتلا به لکنت زبان و دانش آموزان عادی، مجله مطالعات ناتوانی، ۱-۷. https://jdisabilstud.org/browse.php?a_id=2233&sid=1&slc_lang=fa
- فرخی، نورعلی، و سیف، علی اکبر. (۱۳۸۵). تأثیر مشترک راهبردهای یادگیری و سبک های تفکر بر درک مطلب دانش آموزان دوم راهنمایی شهر تهران. فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۱(۱)، ۱۳-۳۲. https://jep.atu.ac.ir/article_5950.html
- قارلقی، هماینی، دمیرچی، امین، و واعظی، مظفرالدین. (۱۳۹۴). تبیین نقش سبک های یادگیری و راهبردهای یادگیری در پیشرفت تحصیلی دانشجویان پردیس علوم اجتماعی و رفتاری دانشگاه تهران. فصلنامه پژوهش های کاربردی در روان شناسی تربیتی، ۲(۱)، ۴۱-۵۲. https://aep.journals.pnu.ac.ir/article_2189.html
- قدم پور، عزت اله، و خلیلی گشنیگانی، زهرا. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر هیجان مثبت یادگیری دانش آموزان. کنفرانس بین المللی مدیریت و علوم اجتماعی. <https://www.sid.ir/paper/828324/fa>
- کریمی، فرهاد. (۱۴۰۱). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری بر عملکرد حل مسأله های کلامی ریاضی دانش آموزان دختر کم توان ذهنی. فصلنامه کودکان استثنایی، ۲۲(۱)، ۱۷-۴۲. https://joec.ir/browse.php?a_code=A-10-110-1&sid=1&slc_lang=fa
- ملکی، بهرام. (۱۳۸۴). تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر افزایش یادگیری و یادداری متون درسی مختلف، ۴۲-۵۰. <https://www.sid.ir/paper/82971/fa>

- موحدی مهربادی، محمدباقر، و سحرانه، جوادی آسایش. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش شعر بر بازیابی حافظه کودکان. دوفصلنامه علمی - پژوهشی شناخت اجتماعی، ۳(۱)، ۱۲۵-۱۳۵. https://sc.journals.pnu.ac.ir/article_892.html
- میرلوحی، درتاج. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی راهبردهای یادگیری خلاصه‌نویسی، علامت‌گذاری، حاشیه‌نویسی و نقشه مفهومی بر درک مطلب و سرعت یادگیری دانش‌آموزان دختر سال دوم تجربی مدارس غیرانتفاعی نوبت صبح شهر تهران. فصلنامه تحقیقات روانشناختی، ۱۳(۳۸)، ۲۴-۱۱. https://jisp.uma.ac.ir/article_1075.html
- نسایی مقدم، بیان، ملک پور، مختار، و عابدی، احمد (۱۳۹۳). تأثیر شن بازی درمانی بر رشد شناخت اجتماعی کودکان آموزش پذیر دچار عقب ماندگی ذهنی. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۳(۲۰)، ۲۳۲-۲۲۴. <https://www.sid.ir/paper/17140/fa>
- و شناختی و سلامت کودکان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم. مجله علمی پزشکی جندی شاپور، ۱۷(۶)، ۶۲۱-۶۳۰.
- یاسبلاغی، بهمن، غفاری، خلیل، و رحیمی، زینب. (۱۴۰۲). بررسی مقایسه‌های راهبردهای یادگیری، سبکهای یادگیری و رویکردهای مطالعه در بین داوطلبان کنکور تجربی، انسانی و ریاضی. مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱۲ (۴۰). https://jresearch.sanjesh.org/article_703361.html

References

- Cheng, C. K. E. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Role-of-Self-regulated-Learning-in-Enhancing-Cheng/f70aff8f07bfae51e47dc51e5675853987f19325>
- King, R. B., & Areepattamannil, S. (2014). What students feel in school influences the strategies they use for learning: Academic emotions and cognitive/meta-cognitive strategies. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 8(1), 18-27. DOI: <https://doi.org/10.1017/prp.2014.3>
- Simsek, A., & Balaban, J. (2010). Learning strategies of successful and unsuccessful university students. *Contemporary Educational Technology*, 1(1), 36-45. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cet/issue/25719/271397>
- Uslu, M. E., Sahin, E., & Odemis, I. S. (2016). The effect of language learning strategies on academic achievement. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 6(3), 73-78. https://www.academia.edu/download/48143164/Learning_Strategies.pdf



Identifying the Concept of Principal of Administrators from the Point of view of Teachers in Maragheh City

Behboud Yarigholi¹, Mohsen Rafiee², Vajiheh Akbarnejhad³

1- Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, Shahid Madani University of Azerbaijan, Tabriz, Iran.

2- Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, Shahid Madani University of Azerbaijan, Tabriz, Iran.

3- Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, Shahid Madani University of Azerbaijan, Tabriz, Iran.

Article info	Abstract
<p>Article type: Research Article</p> <p>Received: 2024/05/07</p> <p>Accepted: 2024/06/11</p> <p>pp: 12- 32</p> <p>Keywords: Principal; Managers; Teachers.</p>	<p>Objective: This research was conducted with the aim of identifying the concept of principal of managers from the point of view of school teachers in Maragheh city.</p> <p>Methodology: The nature and general characteristic is a qualitative research. Among the qualitative research methods, conventional content analysis method was used in an exploratory way. The statistical population of this research included male and female teachers of Maragheh schools. The sample size was determined based on the principle of theoretical saturation of 20 people. The sample people were selected based on the purposeful criterion-based sampling method. One of the most important criteria considered for sample selection was having at least 5 years of teaching experience in educational centers for teachers. Then, data was collected with the data collection tool, which in this research was a semi-structured in-depth interview. After that, the text of the interviews were extracted and 91 sub-themes were identified by coding the concepts and 21 main themes were obtained by classifying these themes in similar categories.</p> <p>Results: Based on the obtained thematic map, it was found that the theme of providing organizational infrastructure and the theme of knowing the laws and regulations of education are placed at the first level and affect the themes of communication skills, environmental relations and crisis management.</p> <p>Conclusion: The results showed that the mentioned themes lead to moral competence, technological competence, personality competence, scientific and specialized competence and management in schools.</p>



Citation: YariGholi, B., Rafiee, M., & AkbarNezhad, V. (2024). Identifying the Concept of Principal of Administrators from the Point of view of Teachers in Maragheh City. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 1(1), 12-32.



© The Author(s).

Publisher: Urmia University.

DOI:

DOR:

¹ **Corresponding author:** Vajiheh Akbarnejhad, **Email:** vajiheakbarnezhad1376@gmail.com, **Tel:** +989142598643



شناسایی مفهوم شایستگی مدیران از دیدگاه معلمان شهر مراغه

بهبود یارقلی^۱، محسن رفیعی^۲، وجیهه اکبرنژاد^۳

- ۱- گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران
- ۲- گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران
- ۳- گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف: پژوهش حاضر با هدف شناسایی مفهوم شایستگی مدیران از دیدگاه معلمان مدارس شهر مراغه انجام شد.
دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۱۸	روش تحقیق: ماهیت و ویژگی کلی، یک تحقیق کیفی می‌باشد. از میان روش‌های پژوهش کیفی، از روش تحلیل محتوای عرفی به شیوه اکتشافی استفاده گردید. جامعه آماری این تحقیق شامل معلمان زن و مرد مدارس شهر مراغه بودند. حجم نمونه بر اساس اصل اشباع نظری ۲۰ نفر تعیین شد. افراد نمونه بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند ملاک‌مدار انتخاب شدند. یکی از مهم‌ترین ملاک‌هایی که برای انتخاب نمونه در نظر گرفته شده است داشتن حداقل ۵ سال سابقه تدریس در مراکز آموزشی برای معلمان بود. سپس با ابزار گردآوری داده‌ها که در این پژوهش مصاحبه‌ی عمیق نیمه ساختاریافته بود، به جمع‌آوری داده‌ها اقدام شد. پس‌از آن متن مصاحبه‌ها، استخراج شدند و با کدگذاری مفاهیم، تعداد ۹۱ تم فرعی شناسایی شدند و با طبقه‌بندی این مضامین در دسته‌های مشابه، تعداد ۲۱ تم اصلی، به دست آمد.
پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۲۲	یافته‌ها: بر اساس نقشه تماتیک به‌دست‌آمده، مشخص شد که تم تهیه زیرساخت سازمانی و تم شناخت قوانین و مقررات آموزش و پرورش در سطح اول قرار گرفته و بر تم‌های مهارت ارتباطی و روابط محیطی و مدیریت بحران اثر گذارند
صص: ۱۲-۳۳	نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد که تم‌های تهیه زیرساخت سازمانی و تم شناخت قوانین و مقررات آموزش و پرورش منجر به شایستگی اخلاقی، شایستگی فناورانه، شایستگی شخصیتی، شایستگی علمی و تخصصی و مدیریت در مدارس می‌گردند.
واژگان کلیدی: شایستگی، مدیران، معلمان	

استناد: یارقلی، بهبود؛ رفیعی، محسن؛ و اکبرنژاد، وجیهه. (۱۴۰۳). شناسایی مفهوم شایستگی مدیران از دیدگاه معلمان شهر مراغه. نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی، (۱)، ۱۲-۳۳.

ناشر: دانشگاه ارومیه.

DOI:

DOR:

© نویسندگان



مقدمه

سازمان‌ها برای پیاده‌سازی نظام شایسته‌پروری نیازمند بهره‌مندی از چهارچوب و الگویی مشخص و معتبر برای انتخاب، انتصاب و توسعه افراد هستند. تعریف شایستگی‌های مدیریتی و تدوین یک چهارچوب استاندارد برای شناسایی شایستگی‌ها، بهبود و توسعه افراد مستلزم اتخاذ یک رویکرد بومی و مختص هر سازمان است. چشم‌انداز، مأموریت، اهداف کلان، استراتژی‌ها و فرهنگ و جو سازمان‌ها از مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده در تدوین الگو و مدل شایستگی هستند. از طرفی نیز در شرایط ناپایدار و غیرقابل پیش‌بینی عصر حاضر، تمام سازمان‌ها نیازمند مدیران و رهبران باتجربه و کارآمد هستند تا بتوانند از این طریق قابلیت‌های رقابت‌پذیری خود را ارتقاء دهند و در مواجهه با تغییرات و تحولات کسب‌وکار خود دوام بیاورند. نتایج تحقیقات به روشنی مشخص می‌کنند که عملکرد مدیران با شایستگی‌های بالا به‌طور معنی‌داری بالاتر از سایر مدیران است (ولایی و شجاعی، ۲۰۲۱).

در جهان متلاطم امروز آنچه که می‌تواند حیات بالنده و رو به رشد سازمان و حکومت‌ها را تضمین نماید، وجود نظام مدیریتی مقتدر و کارآمد است. برای داشتن نظام مدیریتی مؤثر و کارآمد بایستی مدیران مقتدر و شایسته تربیت نمود (ساچمن و همکاران، ۲۰۱۴). توفیق ایفای نقش و انجام مسئولیت سنگین مدیریتی بیش از هر چیز به توانمندی و اثربخشی مدیران مربوط است؛ اثربخشی مدیران نیز در اساس به شایستگی، مهارت، سطح دانش، بینش و توانایی‌های آن‌ها بستگی دارد (خورشیدی، ۱۳۹۰). مفاهیم مرتبط با شایستگی مدیریتی در منابع مختلف در ۸۲ شایستگی، طبقه‌بندی شدند. همچنین دو طبقه‌بندی کلی صورت گرفته است؛ (۱) شایستگی‌های محوری فرعی (با انجام تحلیل عوامل، روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش از نوع واریماکس^۲). (۲) شایستگی محوری (ارزش، تحلیل، تصمیم‌گیری، دانش، سازگاری، عملکرد، رهبری و ارتباط). رویکردهای شایستگی محوری یکی از ابزارهای مهم در تقویت و بهبود فرآیندهای مدیریتی است. یکی از چالش‌های مدیریت منابع انسانی سازمان‌ها، نحوه‌ی انتخاب و ارتقاء کارکنان و مدیران می‌باشد (توحیدی، ۱۳۹۱). علمای سازمان ضمن تأکید بر نقش مدیران در دستیابی به اهداف، بیان می‌دارند که کیفیت مدیریت در نظام‌های آموزشی به میزان قابل توجهی، موفقیت و نحوه سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش را مشخص خواهد کرد (کوکران، ۲۰۰۹). بدین منظور سازمان‌ها از ابزارهای متفاوتی استفاده می‌کنند تا در راستای استراتژی‌های سازمان، شایستگی مدیران خود را ارزیابی و هدایت کنند. مهم‌ترین ابزار مؤثر در شناخت شایستگی‌های افراد که در عین حال رویکرد توسعه‌ای دارد، روش کانون ارزیابی است؛ که شایستگی‌های فرد را در شرایطی شبیه محیط کار ارزیابی می‌کند. علاوه بر این، ارزیابی شایستگی‌ها در مدلی از شایستگی‌ها صورت می‌گیرد که به سازمان در اثربخش نمودن فعالیت‌هایش کمک می‌کند.

شایستگی منابع انسانی؛ می‌توان گفت اغلب تعاریف شایستگی به دانش، توانایی‌ها، مهارت‌ها، ویژگی‌های شخصی، رفتارها و صلاحیت‌هایی اشاره دارد که به اهداف سازمانی مربوط است و نقش کلیدی در دستیابی به اهداف دارند. اساساً خصوصیت افرادی که می‌توانند به معیارهای اثربخشی دست یابند، شایستگی‌های آن افراد خوانده می‌شود؛ به‌طور مثال اثبات شده است که سطح شایستگی مدیر منابع انسانی بر روی اینکه آیا وی قادر به پیوستن به حلقه استراتژیک مدیران ارشد است یا نه تأثیر زیادی دارد (خنیفر، ۱۳۹۴). در تعاریف مختلفی که از شایستگی شده است به ابعاد مختلفی هم‌چون دانش، مهارت، توانایی، نگرش، ویژگی‌های فردی، انگیزه، قدرت و... اشاره شده است. در حالت کلی یک الگوی شایستگی، شرح دقیق رفتاری از مهارت‌ها یا خصوصیات است که یک مدیر برای اثربخش بودن به آن نیاز دارد (پورعزت و همکاران، ۱۳۹۸).

گسترش همه‌جانبه‌ی سازمان‌های آموزشی لزوم برخورداری از مدیران ماهر و توانمند را در به‌کارگیری دانش و تجربه‌ی تخصصی دوچندان کرده است؛ بنابراین در محیط‌های آموزشی به مدیرانی نیاز است که بتوانند درست تصمیم بگیرند، راه‌حل‌های خلاقانه‌ای برای مسائل پیدا کنند و در مقابل کار خود پاسخگو باشند (فتحی‌واجارگاه و همکاران، ۱۳۹۶). در همه سازمان‌ها از جمله سازمان‌های آموزشی، مهم‌ترین و تأثیرگذارترین رکن برای رسیدن به اهداف سازمانی و به تعبیر دیگر اثربخشی، مدیریت است. به همین دلیل امروزه تلاش می‌کنند افرادی را در پست‌های مدیریت بگمارند که برای رهبری اثربخش، توانایی و شایستگی‌های لازم را داشته باشند (آهنچیان و بابادی، ۱۳۹۲). مدیرانی که از ویژگی‌های مطلوب شایستگی برخوردار باشند، سازمان را به سمت رشد و تعالی سوق می‌دهند، عملکرد آن را بالا می‌برند و شایستگی و شایسته‌سالاری را در سیستم جاری می‌سازند (باردل و همکاران، ۱۳۹۸).

¹ Suchman et al

² Varimax

سازمان‌های آموزشی به‌ویژه مدارس به‌عنوان قالب و الگوی سایر نهادها و مؤسسه‌های موجود در جوامع هستند و از این رو از ارکان اصلی توسعه جوامع در زمینه‌های مختلف محسوب می‌شوند. تقریباً همه اعضای جامعه دورانی مهم از زندگی خود را در درون سازمان‌های آموزشی و مدرسه سپری می‌کنند و در بخش‌های دیگر زندگی نیز به صورت‌های مختلف تحت تأثیر عملکرد این سازمان‌ها قرار می‌گیرند. به‌این‌ترتیب سازمان‌های آموزشی و مدارس و عملکردشان که متأثر از عملکرد نیروی انسانی آن‌هاست، اهمیت و حساسیت اجتماعی بالایی دارد که کمتر سازمانی در جامعه دارای آن است. فرآیند آموزش و پرورش با انسان سروکار دارد و چون انسان موجودی پیچیده است از این‌رو نظام آموزشی و مدیران آن به ایفای دشوارترین و پرمسئولیت‌ترین وظایف و فعالیت‌های اجتماعی اشتغال دارند. در هر نظام آموزشی سنجیده و عقلانی که دارای هدف‌های روشن و برنامه مشخص است، ایفای وظایف و فعالیت‌های آموزشی و رهبری آن‌ها باید به افراد شایسته و صاحب صلاحیت سپرده شود. از مسائل اساسی و با اهمیت نظام آموزش و پرورش، مدیریت و سازمان‌دهی آن است. مدیریت در آموزش و پرورش از مدیریت کردن بر یک سازمان دیگر تقریباً متمایز است؛ زیرا مدیریت آموزشی امری ظریف، تخصصی و علمی است، که علاوه بر عوامل گفته‌شده، کارش تولید کالا نیست بلکه وظیفه مدیریت در این سازمان انسان‌سازی است. لذا مدیریت سازمان‌های آموزشی باید دارای شایستگی‌های لازم باشند. مدیر مدرسه نقش حساس و حیاتی در پیشبرد اهداف تعلیم و تربیت دارد. مدیر باید دارای ویژگی‌ها، توانایی‌ها و مهارت‌های خاصی باشد تا بتواند با کمال اطمینان کودکان و نوجوانان را به دست او سپرد. دانش و آگاهی و مهارت‌های مدیر باید قبل از پرداختن به مدیریت در حدی باشد که نیازی به آزمایش و خطای مکرر نباشد. در تعلیم و تربیت و مدیریت آموزشی هر آزمایش و خطایی همراه با زبان‌های بزرگی خواهد بود که خیلی از آن‌ها جبران‌ناپذیر است. مدیریت مدرسه یکی از چند پست مهم و اصلی در نظام آموزشی است و این سخن معروف، کسی که مدرسه را اداره می‌کند کشور را اداره می‌کند، بیانگر ارزش و اهمیت مدیریت آموزشی و مسئولیت بسیار خطیر مدیران است. به همین سبب در انتخاب مدیر مدرسه باید بیشترین دقت و احتیاط را به کاربرد و مدیران را بر اساس شایستگی‌های لازم انتخاب کرد و در این انتخاب تنها عقل را داور قرار داد نه احساسات و روابط شخصی (خنیفی و همکاران، ۱۳۹۹).

علاوه بر این امروزه محققان مباحث نیروی انسانی پی برده‌اند که نیروی انسانی واجد شرایط و ماهر، سرمایه‌ای با ارزش در جهت رشد و توسعه سازمان‌ها و کشورها است؛ به‌طوری‌که در طی نیم‌قرن گذشته بخش قابل‌توجهی از پیشرفت کشورهای توسعه‌یافته مرهون تحول در نیروی انسانی کارآزموده بوده است. تجارب شایسته سازمان‌های موفق درباره ارزش نیروی انسانی مبین اهمیت سرمایه‌های انسانی شاغل در آن‌ها است. آن‌ها عظمت و بزرگی سازمان‌های خود را به‌اندازه کسانی می‌دانند که برایشان کار می‌کنند. انسان را سرچشمه تمامی خلاقیت‌ها، توانایی‌ها و زیبایی‌ها می‌دانند و معتقدند چنانچه فضا و شرایط برای انسان در سازمان فراهم شود توانایی او شکوفا می‌گردد. این‌گونه سازمان‌ها کامیابی یا شکست سازمان خود را به میزان وفاداری و شایستگی نیروی انسانی خود نسبت می‌دهند و در نهایت بر این عقیده‌اند که اگر سازمانی شایستگی حفظ نیروی وفادار و مشخص خود را نداشته باشد به‌آرامی به افول کشیده خواهد شد (آلتون^۱، ۲۰۰۲؛ به نقل از ولایی و همکاران، ۱۳۹۹).

یکی از مشاغل مهم و حساس در جامعه که از اهمیت بالایی برخوردار است و در وضعیت فعلی و آینده جامعه تأثیر بسزایی دارد، شغل معلمی است. شغل معلمی نیز همانند تمامی مشاغل دیگر دارای عوامل تهدیدکننده و ارتقاء دهنده کیفیت زندگی مخصوص به خود است. ارتقاء سطح کیفیت زندگی معلمان به‌منزله‌ی یک کوشش جهانی، بسیاری از مطالعات را در کشورهای مختلف به خود اختصاص داده است (ایزدی‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۸). با این‌حال تحقیقات کافی در این زمینه در ایران انجام نگرفته است. بنابراین با توجه به مطالب ذکرشده برای پژوهشگر این سؤال مطرح می‌شود، که معلمان نسبت به شایستگی مدیران و مدیریت چه دیدگاهی دارند. به‌عبارت‌دیگر در این پژوهش به دنبال آن هستیم تا بفهمیم که مفهوم شایستگی مدیران مدارس از نظر معلمان چیست؟

پیشینه و مبانی نظری پژوهش

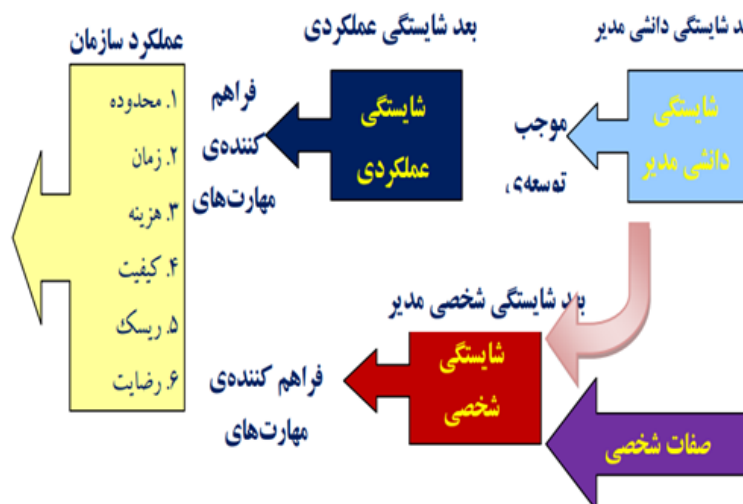
شایستگی‌های مدیریتی مجموعه مهارت‌ها، نگرش‌ها و انگیزه‌های ضروری مدیران برای اداره یک شغل یا سازمان می‌باشد. مهارت‌های ارتباطی، حل مسئله، مشتری‌محوری و توانایی کار با یک تیم در این حوزه قرار دارند. در دنیای امروز تأثیر و نقش

^۱ Alton

شایستگی‌های مدیریتی بر مدیریت عملکرد، مدیریت استعداد و بهبود و ارتقاء عملکرد سرمایه انسانی اهمیت بسیاری دارد. اهمیت این مقوله در تحقق اهداف سازمانی بسیار چشمگیر است. تا جایی که سبب شده به‌عنوان مهم‌ترین سرمایه و شاخص‌ترین اهرم‌های رشد در سازمان‌ها شناخته شوند. شایسته‌گزینی و شایسته‌پروری در سازمان‌ها نیازمند یک سیستم مدیریتی شایسته است؛ بنابراین باید بتوان بستر لازم را برای جذب افراد مستعد و پرورش استعدادها فراهم آورد. شایستگی‌های مدیران نوع خاصی از شایستگی‌های فردی هستند. شایستگی‌های مدیران فعالیت‌ها، دانش، مهارت‌ها یا نگرش‌ها و احتمالاً مشخصه‌های شخصی لازم برای بهبود عملکرد قلمداد می‌شوند. از آنجا که در میان عوامل مختلفی که به موفقیت سازمان می‌انجامند، نقش مدیران اهمیت قابل توجهی دارد، بنابراین شایستگی‌های مدیران اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. برای داشتن نظام مدیریتی مؤثر و کارآمد باید مدیرانی مقتدر و شایسته داشت. این امر مستلزم چارچوبی فراگیر است که با اتکا به آن بتوان مدیران شایسته‌ای را برای تحقق اهداف و راهبردهای سازمان در اختیار داشت (حبیبی، ۱۳۹۹). مدیران برای انجام وظایف و نقش‌هایشان نیازمند شایستگی و توانمندی‌های خاص می‌باشند که تحت عنوان مهارت‌های چهارگانه مدیریت بیان می‌شوند. البته مدیران در رده‌های مختلف سازمانی نیاز به مهارت‌های متفاوت با نسبت‌های مختلف دارند. مهارت‌های موردنیاز مدیران عبارت‌اند از:

- (۱) **مهارت‌های تکنیکی:** شامل مهارت‌های الزامی برای انجام وظایف خاص؛ مانند مهارت جراحی یک پزشک جراح، توان برنامه‌نویسی برای برنامه‌نویس کامپیوتر و... . مدیران عملیاتی بیشتر نیازمند این مهارت می‌باشند.
- (۲) **مهارت‌های شناختی:** این مهارت به مدیران امکان می‌دهد که علل و اثر و روابط را بهتر درک کنند و راه‌حل‌های نهایی مسائل را تشخیص دهند.
- (۳) **مهارت‌های انسانی:** مهارت‌های موردنیاز برای درک، برانگیختن و برقراری ارتباط با افراد و گروه می‌باشند.
- (۴) **مهارت‌های مفهومی:** به توانایی تفکر انتزاعی مدیران برمی‌گردد.

دیوید یونگ^۱ می‌گوید مهارت‌های موردنیاز حداقل بر دانش و فهم استوار است. وی دریافت که سه لایه دانش مدیریتی، روش‌ها و فنون حل مسئله، تشخیص واقعیات داخل و خارج سازمان و اطلاعات مربوط به اهداف، سیاست‌ها و استانداردها وجود دارد. همچنین برنامه توسعه بدون عیب مدیریت برنامه‌ای است که مدیران این سه نوع دانش را بیاموزند. از طرفی دیگر، هولی و اسنفی^۲ (در کتاب مهارت‌ها برای رهبری موفق در قرن ۲۱، استانداردها برای عملکردهای بالا و عالی مدیران)، به مهارت‌های ذیل اشاره دارند که برای مدیریت، مؤثر و اساسی هستند؛ رهبری آگاهانه، سیاست و اداره کردن، ارتباطات و روابط جمعی، مدیریت سازمانی، برنامه‌ریزی و توسعه، ارزیابی کارکنان و مدیریت کارکنان، پیشرفت و توسعه کارکنان، تحقق ارزش‌ها، اصول اخلاقی رهبری.



شکل ۱- ابعاد شایستگی مدیران
(اسکور، ۲۰۰۹)

¹ David Jung

² Holly and Snuffy

³ Score

در عصر جهانی شدن و پیشرفت روزافزون تکنولوژی، سرمایه انسانی به عنوان مهم ترین سرمایه سازمان ها و تنها عامل کسب مزیت رقابتی پایدار به شمار می رود و منابع مالی و تکنولوژیک تنها مزیت سازمان ها به حساب نمی آید، بلکه در اختیار داشتن مدیرانی مستعد و توانمند است که می تواند فقدان و یا نقص سایر منابع را جبران کند (سوییم^۱، ۲۰۱۱). در واقع دانش و شایستگی مدیران و کارکنان مهم ترین مزیت رقابتی سازمان ها لقب گرفته است و نقش منابع انسانی به دلیل کمیابی، ارزشمندی، عدم جایگزینی و تقلیدناپذیری با اهمیت تر شده است (گابریا^۲، ۲۰۱۳) و اگر در انتخاب، انتصاب و گزینش مدیران آموزشی، به مهارت ها و شایستگی های آن ها توجه شود و مالک گزینش و ارتقای آن ها، تخصص و شایستگی های لازم باشد و مدیران نیز به آثار کاربرد شایستگی های مذکور در پیشبرد اهداف توجه داشته باشند، زمینه مناسبی فراهم خواهد شد تا از همه امکانات و منابع در سازمان، به نحو مطلوب استفاده شود. نتیجه این امر در دراز مدت، بهره‌وری هر چه بیشتر نظام آموزش عالی و تحقق اهداف متعالی آن خواهد بود (هورتون^۳، ۲۰۰۹).

در عصر حاضر شاهد تحولات گسترده و پی در پی هستیم که باعث می شود روز به روز، مسئولیت و وظایف نهادها و سازمان های اجتماعی سنگین تر شود. از نهادهایی که ارتباط مستقیم با این تحولات دارد و لزوماً باید با این تحولات هماهنگ شود، آموزش و پرورش است. آموزش و پرورش مهم ترین نهاد برآمده از متن جامعه و در عین حال سازنده و تکامل دهنده آن است و تأثیر آن در پیشرفت جامعه، امری حیاتی و محسوس است (عارف نژاد، ۱۳۹۷). اگر آموزش و پرورش در یک کشوری پویا، پرتحرک و پرنشاط باشد طبیعتاً آن کشور نیز بالنده و توسعه یافته خواهد بود. به همین خاطر امروزه آموزش و پرورش سخت مورد توجه حکومت ها است. باید گفت سرمایه گذاری در آموزش و پرورش یک سرمایه گذاری راهبردی است و غفلت از آن کشور را با مشکل مواجه خواهد ساخت. آموزش و پرورش موتور حرکت جامعه است که رسالت آن همانا تبدیل منابع انسانی به سرمایه های انسانی است که تحقق این امر مستلزم داشتن مدیران شایسته است (شعبانی و همکاران، ۱۳۹۷).

از میان سازمان های گوناگونی که در آموزش و پرورش به طور رسمی فعال هستند، مدرسه به عنوان یک سازمان اجتماعی حساس، نقش مهمی در تحقق هدف های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی بر عهده دارد و لازمه تحقیق این هدف ها، ایجاد و تقویت محیط های جذاب و داشتن مدیران شایسته است (میرنادری و نوربخش، ۱۳۸۰). مدرسه، در فرآیند نگاه به آموزش و پرورش جایگاه ویژه و حساسی دارد. این اهمیت و حساسیت به دلیل تأثیر گذاری مدرسه در فرآیند رشد و توسعه انسان به عنوان محور توسعه است؛ که این نقش مدیران و دانش و شایستگی آن ها را دوچندان می نماید. بر اساس اسناد تحولی آموزش و پرورش، «مدرسه» در افق چشم انداز بیست ساله، جلوه ای از مراتب حیات طیبه و جامعه صالح، کانون عرضه خدمات و فرصت های تربیتی، زمینه ساز درک و اصلاح موقعیت توسط متربیان و تکوین و تعالی هویت آنان بر اساس نظام معیار اسلامی می باشد (حاج بابایی، ۱۳۸۷)؛ بنابراین نقش مدرسه در تربیت نسلی مؤمن، متخلق به اخلاق اسلامی، پرسشگر، فکور، پویا، خالق، کارآفرین، سالم و بانشاط و... نقشی اساسی و تحول آفرین خواهد بود. تحقق این اهداف به معنی اثربخشی مدارس است. عوامل متعددی بر اثربخشی مدارس و تسهیل روند آن مؤثرند که یکی از این عوامل تأثیرگذار و شاید مهم ترین آن ها مدیریت مدرسه است (والافا و دیبونمی^۴، ۲۰۱۴).

امروزه اهمیت جایگاه و نقش مدیران به عنوان طراحان، هدایت گران و اداره کنندگان اصلی سازمان بر کسی پوشیده نیست. به همین دلیل سازمان ها تلاش می کنند تا شایسته ترین مدیران را به مثابه یک مزیت رقابتی، شناسایی، جذب و حفظ نمایند و به کارگیری نظام های مؤثر انتخاب، جذب و نگهداری، ارزیابی و توسعه آن ها نیز طبیعتاً از جایگاهی مهم و ویژه برخوردار است. مدیران مدارس بر همه جنبه های مدارس تأثیر می گذارند، زیرا آن ها سازمان هایی را اداره می کنند که تولیدشان انسان است و این انسان ها باید آن قدر ساخته و پرداخته گردند که به سهولت و بامهارت، جذب بازارهای کار و زندگی شوند. همچنین مدیران بیشترین تأثیر خود را بر اهداف مدرسه، یعنی تربیت دانش آموزان می گذارند (هوشیار و اکرمی، ۱۳۹۶). همچنین امروزه مطالعات نشان داده اند که از عوامل اصلی رشد و توسعه جوامع، آموزش و پرورش است که دارای اهداف مناسب باشد و به اهداف خود دست یابد (خنیر و

¹ Sweem

² Gabrira

³ Horton

⁴ Wallapha and Deeboonmee

همکاران، ۱۳۹۹). علمای سازمان ضمن تأکید بر نقش مدیران در دستیابی به اهداف، بیان می‌دارند که کیفیت مدیریت در نظام‌های آموزشی به میزان قابل توجهی، موفقیت و نحوه سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش را مشخص خواهد کرد (کوکران، ۲۰۰۹).

یکی از چالش‌های مدیریت منابع انسانی سازمان‌ها، نحوه‌ی انتخاب و ارتقاء کارمندان و مدیران است. در این راستا فرآیند کانون ارزیابی، به‌عنوان یک دستورالعمل برای ارزیابی و توسعه اثربخش شایستگی‌ها در شرایطی شبیه محیط کار مورد استفاده قرار می‌گیرد (ریچیو^۱، ۲۰۱۰). برای این که بتوان در صحنه رقابت با بقیه سازمان‌ها موفق شد، باید در صحنه جذب، ارتقاء و توسعه منابع انسانی تلاش کرد. بدین منظور سازمان‌ها از ابزارهای متفاوتی استفاده می‌کنند تا در راستای استراتژی‌های سازمان، منابع انسانی خود را ارزیابی و هدایت کنند. مهم‌ترین ابزار مؤثر در شناخت شایستگی‌های افراد که در عین حال رویکرد توسعه‌ای دارد، روش کانون است که شایستگی ارزیابی‌های فرد را در شرایطی شبیه محیط کار ارزیابی می‌کند. علاوه بر این، ارزیابی شایستگی‌ها در مدلی از شایستگی‌ها صورت می‌گیرد که به سازمان در اثربخش نمودن فعالیت‌هایش کمک می‌کند. کانون‌های ارزیابی و توسعه اگر با محیط داخلی و خارجی سازمان تناسب داشته باشند، در اثربخشی سازمانی و رشد و موفقیت آن نقش بزرگی را ایفا می‌کنند (وزیر، ۱۳۹۴).

نیک‌نیا و فرهادی (۱۳۹۹) در تحقیقی تحت عنوان «شایستگی‌های مدیر مدرسه»، تحلیل پدیدارشناختی تجارب زیسته مدیران مدارس متوسطه شهرستان حمیدیه به این نتیجه رسیدند، که علاوه بر شایستگی‌های عمومی (سلامت روانی و عاطفی، فضائل اخلاقی، ویژگی‌ها و ... شش مقوله مهم: «توانایی شبکه‌سازی»، «تصمیم‌گیری هوشمندانه»، «دانش و بینش»، «مهارت‌های ارتباطی»، «توانایی مشارکت گروهی»، «پیشینه آموزشی موفقیت‌آمیز» نمایانگر یک مدیر شایسته است.

شیر بیگی و مرادی (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان تجارب دبیران از تعاملات نامناسب مدیران مدارس به این نتیجه رسیدند؛ که گونه‌های مختلف تعاملات نامناسب مدیران مدارس با دبیران شامل دو سطح کلامی و غیرکلامی است. عوامل مؤثر بر تعاملات نامناسب مدیران مدارس شامل: عوامل سازمانی (اداری)، عوامل محیطی، عوامل فردی و روان‌شناختی و عوامل مدرسه‌ای هستند. دبیران جهت مقابله با تعاملات نامناسب از دو استراتژی فعال و غیرفعال استفاده می‌کنند و پیامدهای تعاملات نامناسب مدیران شامل: تأثیرات مخرب بر وضعیت روانی و عاطفی معلمان، اختلال در تصمیم‌گیری و کلاس درس است.

ترک‌زاده و محمدی (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان ارزیابی شایستگی مدیران مدارس بر اساس معیارهای شایستگی مدیریتی اسلامی نشان داد؛ که به‌طور کلی مدیران قلمرو تحقیق، در ابعاد سه‌گانه ارزشی - منشی، دانشی - بینشی و مهارتی - روشی، از شایستگی‌های لازم برخوردار بودند.

لبادی و آقاعلی‌خانی (۱۳۹۱) پژوهشی با عنوان تعیین عوامل مؤثر بر شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران مدارس راهنمایی و متوسطه شهرستان ملارد، کار کردند. نتایج پژوهش نشان داد که همه مؤلفه‌های (شخصیت، آگاهی و دانش، نگرش و ارزش، مهارت، فرهنگ سازمانی و سایر عوامل) حاصل از مبانی نظری و پیشینه پژوهش از عوامل مؤثر بر صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران مدارس به شمار می‌روند. نویسندگان تأکید می‌کنند تعیین صلاحیت و شایستگی علمی، تخصصی، تجربی و مهارت‌های فردی، روانی و اجتماعی مدیران نخستین و مهم‌ترین گام در انتخاب و واگذاری مسئولیت مهم رهبران مدارس است.

متجیو^۲ (۲۰۱۸)، در تحقیقی با عنوان «رابطه بین اثربخشی رهبری و شایستگی عاطفی مدیران بخش دولتی» مجله بین‌المللی مدیریت عمومی به این نتیجه رسید که در حال حاضر مدیران بخش دولتی از شایستگی‌های عاطفی کافی برای فرونشاندن طغیان‌های هیجانی و دستیابی به رهبری مؤثر برخوردار نیستند. بر اساس یافته‌ها و ادبیات، نتیجه‌گیری این است که کسب مهارت‌های رهبری مؤثر و کسب مهارت‌های عاطفی برای مدیران واحدهای عمومی ضروری است. آموزش‌ها و مداخلات مربوطه و فرآیند استخدام مدیریت جامع، باید اجرا شود.

بوچاما و همکاران^۳ (۲۰۱۴) در پژوهشی به موضوع «شایستگی‌های مدیریت مدرسه: عقاید ادراکی و خودکارآمدی مدیران مدرسه، در کبک کانادا» پرداختند. آن‌ها معتقدند بر اساس متون مختلف، تجدیدنظر در کارآموزی و کاندید شدن برای مدیر آتی مدرسه بر اساس نیمرخ‌های شایستگی انجام می‌شود. در کانادا، وزیر آموزش نیمرخ شایستگی را از سال ۲۰۰۸ به‌طور مخصوص برای مدیران

¹ Riccio

² Matjie

³ Bouchamma et al

مدرسه تشکیل داده است. در این تحقیق به دو شایستگی اصلی مدیران مدرسه یعنی توسعه حرفه‌ای و عقاید خودکارآمدی تأکید شده است.

چانگ^۱ (۲۰۱۳)، در مطالعه‌ای با عنوان «شایستگی مدیریتی و پیشرفت شغلی: مطالعه مقایسه‌ای در دو کشور» ارزیابی و تشخیص شایستگی‌های مرتبط با برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و انگیزش به‌طور عمده به فضای فرهنگی و یا فضای کاری وابسته نیست و بیشتر بستگی به عوامل و پارامترهای درونی مدیران دارد.

مواد و روش پژوهش

از میان روش‌های پژوهش کیفی، این مطالعه از روش تحلیل محتوا^۲ استفاده می‌کند. تحلیل محتوا یک روش تحقیق کیفی برای شناسایی، تحلیل و تفسیر الگوهای معنایی داده‌های کیفی است. تحلیل محتوا در کنار تحلیل مضمون در مطالعات مدیریت و علوم اجتماعی بسیار مورد استفاده قرار گرفته شده است. از روش تحلیل محتوا به‌ویژه برای استخراج مقوله‌ها در انواع مصاحبه در تحقیقات کیفی استفاده می‌شود.

مشارکت‌کنندگان این تحقیق شامل معلمان زن و مرد مدارس شهر مراغه است. حجم نمونه بر اساس منطق اشباع نظری تعیین می‌شود. افراد نمونه بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند ملاک‌مدار انتخاب می‌شوند. نمونه‌گیری هدفمند یا قضاوتی، انتخاب آگاهانه افراد یا عناصر مشخص برای پژوهش توسط پژوهشگر می‌باشد. روش نمونه‌گیری هدفمند از جمله روش‌های مهم نمونه‌گیری در تحقیقات کیفی است که در آن محقق با افرادی که به موضوع مطالعه شده آگاهی کافی داشته و مستقیماً با وضعیت مطالعه شده درگیرند مصاحبه می‌کند. روش نمونه‌گیری در پژوهش حاضر روش نمونه‌گیری هدفمند ملاک‌مدار می‌باشد و حجم نمونه آن به اشباع نظری بستگی دارد. ملاک‌های که برای انتخاب نمونه در نظر گرفته شده‌اند، عبارت‌اند از معلمانی که حداقل ۵ سال سابقه تدریس در مراکز آموزشی داشته باشند.

در این تحقیق در مرحله اول پس از مطالعه اسناد برنامه‌ای و مبانی نظری و انجام مصاحبه‌های عمیق با معلمان مدارس شهر مراغه که از طریق یک سؤال در مورد شناسایی شایستگی مدیران است، تحقیق صورت می‌گیرد، همچنین جهت تحلیل داده‌های کیفی به‌دست‌آمده از روش تحلیل تماتیک^۳ (مضمون) استفاده شد.

بحث و ارائه یافته‌ها

در ابتدا به بررسی تم‌های استخراج‌شده در جدول شماره ۱ پرداخته شده است:

جدول ۱- تم‌های استخراج‌شده در انتهای مرحله بررسی

تم	مقوله	مفاهیم
تهیه زیرساخت سازمانی	تأمین منابع مالی و امکانات	دادن امکانات و منابع مالی به مدیر کنترل نمودن مدرسه از نظر مادی
	تقویت زیرساخت	ایجاد زیرساخت لازم بر اساس نظر افراد به‌کارگیری افراد بالغ و دانا و متخصص در کشور داشتن تعامل خوب با کادر اجرایی و معلمان و ...
مهارت ارتباطی و روابط محیطی	مهارت تعامل با معلمان، دانش‌آموزان و اولیاء	داشتن تعامل مثبت با اولیاء و دانش‌آموز و کل کارکنان مدرسه داشتن روابط عمومی خوب
		تقسیم وظایف به هریک از کادر مدرسه صداقت و تعامل مستمر با همکاران
	حمایت و جلب مشارکت معلمان و اولیاء در خدمات مدرسه	توانایی اداره کردن محیطی خود از نظر انضباط و مشارکت‌های مردمی تشویق اولیاء به مشارکت در کلاس‌های تقویتی

¹ Chong

² Content analysis

³ Thematic Analysis

تم	مقوله	مفاهيم
	ارتباطات برون‌سازمانی	تشویق همکاران به مشارکت
		ایجاد حس مشارکت در میان همکاران
		داشتن تعاملات خیلی زیاد
		در تعامل بودن با ادارات دیگر
		جو مناسب مدرسه به‌عنوان خانه دوم دانش‌آموزان و معلمان
		تعامل با بیرون مدرسه و ارگان‌های دیگر
		به‌کارگیری مهمانان و مشاوران خوب
		ایجاد تعامل خوب بین بیرون و درون مدرسه
		برقراری تعامل مناسبی بین همه عوامل
		داشتن روابط اجتماعی قوی
	شایستگی اجتماعی	اخلاق اجتماعی
		توانایی برقرار کردن ارتباط با دانش‌آموزان
		ارائه از کانون‌های پرورشی و فرهنگی برای معلمان و دانش‌آموزان
	شایستگی فرهنگی	فرهنگ رعایت نظم
		اتخاذ بهترین تصمیم در شرایط سخت
مدیریت بحران	عملکرد مناسب در همه مشکلات و مسائل کاری مدرسه	اتخاذ بهترین تصمیم در کمترین زمان
		اتخاذ تصمیم‌های صحیح و همسو نمودن زیردستان
		محکم بودن در تصمیم‌گیری‌ها
		اتخاذ بهترین تصمیم با توجه به امکانات موجود
		فکر و دغدغه آموزش و دانش‌آموز و معلم داشتن
		پرداختن به مشکلات دانش‌آموزان و کارکنان خود
		قوی بودن در برابر مشکلات
		رفع مشکلات معلمان
		عدم ورود مشکلات خانوادگی در کار مدرسه
		آگاه بودن به شرح وظایف خود
	آشنایی با اساسنامه، وظایف و حدود اختیارات مدرسه	پایبندی به برنامه آموزش و پرورش
		نظارت نمودن بر کارها و وظایف دبیران
شناخت قوانین و مقررات آموزش و پرورش	توجه به بخش‌نامه‌ها	آگاهی به قوانین مدرسه خود
		اجرای دقیق بخش‌نامه‌ها و پایبندی به قوانین مدرسه و کشور
		تعهد به بخش‌نامه
		عمل نمودن به بخش‌نامه‌ها
	اعمال و اجرای مقررات و ضوابط قانونی	احترام گذاشتن به بخش‌نامه‌ها
		تعهد به قانون اداره
		مقید بودن به قوانین از لحاظ اخلاقی
		رفع قوانین دست و پاگیر و کلیشه‌ای
		احترام گذاشتن به قوانین کشور
شایستگی فناوریانه	شایستگی فناوریانه	مقید به قانون همه‌جانبه
		پایبندی به قوانین
		مهارت کار با سیستم‌های کامپیوتری
		به‌روز بودن
		آشنایی با فناوری روز
	سواد رسانه‌ای	مدیریت شبکه و ارتباطات
		مهارت کاربرد فناوری اطلاعات
		مهارت ارتباط با رسانه‌های اجتماعی
		تعامل با دانش‌آموزان در حوزه فضای مجازی
		آگاهی از فناوری‌های جدید
		تطبیق خود با فناوری جدید

مفاهیم	مقوله	تم
پیروی از بزرگان دینی و الگو قرار دادن آن‌ها در حوزه اخلاق خوش اخلاقی مدیر مهربان بودن صبور بودن در برابر مشکلات داشتن صعهی صدر	شایستگی اخلاقی	شایستگی اخلاقی
انجام پژوهش به همراه همکاران پرداختن به کارهای پژوهشی ارائه کارهای پژوهشی به دانش‌آموزان برگزاری جشنواره و تشویق دانش‌آموزان به انجام پژوهش تشویق دیگران به پژوهشگری داشتن برنامه طولانی‌مدت و سالانه داشتن تجربه در کنار علم تفویض اختیار و تقسیم‌کار	شایستگی علمی و پژوهشی هدف‌گذاری	شایستگی علمی و تخصصی
استفاده از ایده‌های جدید مشورت‌گرا بودن به‌کارگیری افراد مبتکر شخصیت کاریزماتیک انتقادپذیری تعهد کاری و مسئولیت‌پذیری صداقت در گفتار، تحقق وعده‌ها وجدان کاری رعایت عدالت و مساوات در کارها داشتن نظم در امور کاری با ایمان و مؤمن داشتن تخصص و هنر توجه به کیفیت آموزش وقت‌شناس بودن	اهمیت دانش، درایت و مهارت‌های تخصصی مدیران شخصیت مدیر	شایستگی شخصیتی
داشتن نظم در برنامه‌ریزی برنامه‌ریزی منطقی برای تحقق اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت تدوین برنامه مناسب بر اساس امکانات اداره مدرسه با برنامه‌ریزی مناسب به‌کارگیری خلاقیت و نوآوری در تدوین برنامه‌های مدرسه داشتن برنامه‌ریزی و نظم مشخص	مدیریت زمان تدوین برنامه و برنامه‌ریزی	مدیریت زمان

مهم است که تم‌ها را در رابطه با کل مجموعه داده نگاه شود. تم‌ها باید به‌گونه‌ای تعریف و ایجاد شوند که تمامی مجموعه داده را شامل شوند و هیچ داده‌ای (به‌جز داده‌های غیر مرتبط با موضوع) بیرون از شمول تم‌ها باقی نماند.

مرحله‌ی تعریف تم‌ها

این مرحله اصلاح نهایی تم‌هاست و هدف شناسایی ماهیت آن چیزی است که هر تم در مورد آن است. تم چه می‌گوید؟ اگر مقوله وجود دارد، چگونه با تم ارتباط برقرار می‌کند و چگونه آن‌ها ارتباط متقابل دارند؟ چه نوع ارتباطی بین تم‌ها وجود دارد؟ در این تحلیل، آنچه به‌عنوان شایستگی مدیران در نظر گرفته شده است، یک تم کلی است که در تم‌های دیگر ریشه دارد. تم‌های قدرتمند و بانفوذ کدامند و تم در کدام مقوله‌ها ریشه دارد؟

تعریف هر کدام از تم‌ها با توجه به تعاریف احتمالی نظریه‌پردازان، همچنین بر اساس یافته‌های محقق صورت می‌گیرد. به‌عنوان مثال، برای تعریف تم شایستگی مدیران، با توجه به اینکه هیچ نظریه‌پردازی تعریف مشخصی ارائه نداده است، محقق بایستی بر اساس یافته‌ها و روند پژوهش خود این تم را تعریف کند که می‌تواند به‌صورت زیر باشد:

تهیه زیرساخت سازمانی

پژوهش‌های اخیر حاکی از آن است که مدیران در سازمان با عملکرد عالی، توان شناسایی ماهیت و تنظیم ابتکاراتی که ممکن است به اجرای آن‌ها نیاز داشته باشند را به کمک تقویت زیرساخت سازمانی دارند. آنگاه ترکیب منحصر به فردی از مجموعه خدمات فناوری اطلاعات که برای ایجاد چابکی راهبردی ضرورت دارد را معین می‌کنند. همان‌گونه که به‌طور روزافزون آشکار می‌گردد این‌گونه تصمیمات می‌توانند به‌طور قابل ملاحظه‌ای طرح‌های ابتکاری سازمان را توانمند ساخته یا کند نماید. زیرساخت سازمانی عواملی هستند که به عملکرد برتر سازمان کمک می‌کنند. با تقویت زیرساخت سازمانی، سازمان‌ها می‌توانند به شکل بهتری، نسل بعدی مدیران خود را شناسایی کرده و مهارت‌های مورد نیاز در آن‌ها را توسعه دهند. طیف گسترده‌ای از شایستگی‌های اساسی مدیریت و شایستگی‌های عمومی توسط محققان تعریف شده است. باین‌حال، روندها و استراتژی‌های تجاری آینده، نحوه توسعه شایستگی‌های مدیریتی جدید را مشخص می‌کند. درحالی‌که برخی از شایستگی‌های مدیریتی برای همه شرکت‌ها ضروری است، یک سازمان همچنین باید مشخص کند که چه ویژگی‌های مدیریتی خاصی را نیاز دارد تا از این طریق بتواند مزیت رقابتی ایجاد کند. تمرکز بر شایستگی‌های مدیریت و توسعه مهارت‌ها، مدیریت بهتر فعالیت‌های درون سازمانی را ارتقاء می‌دهد. باین‌حال، مهارت‌های مورد نیاز برای یک موقعیت خاص ممکن است بسته به سطح مدیریت خاص در سازمان تغییر کند. با استفاده از رویکرد شایستگی، سازمان‌ها می‌توانند تعیین کنند که چه موقعیت‌هایی، در چه سطوحی به شایستگی‌های خاصی نیاز دارند.

مهارت ارتباطی و روابط محیطی

ارتباط بین فردی شامل توانایی شناسایی، درک و پیش‌بینی احساسات، نگرانی‌ها و افکار دیگران است. این نیاز به توانایی همدلی و برقراری ارتباط مؤثر دارد. آگاهی بین فردی به شما این امکان را می‌دهد که احساسات دیگران را بر اساس رفتار غیر کلامی، لحن صدا و انتخاب کلمات آن‌ها بخوانید. رهبران خوب در جمع کردن افراد برای رسیدن به اهداف مشترک مؤثر هستند. با استفاده از مهارت‌های بین فردی، آن‌ها می‌توانند درک کنند که چه چیزی باعث ایجاد انگیزه در افراد می‌شود و از آن برای تشویق بهره‌وری استفاده می‌کنند. ارتباط نوشتاری توانایی برقراری ارتباط مؤثر با کلام نوشتاری است. این می‌تواند شامل استفاده از دستور زبان، املاء و علائم نگارشی مناسب باشد. بعلاوه، رهبران و مدیران عالی به‌گونه‌ای می‌نویسند که برای بسیاری از مردم قابل درک و واضح باشد. مدیران خوب رفتاری اخلاقی، صادقانه و انسانی از خود نشان می‌دهند. آن‌ها به‌عنوان یک الگو برای دیگران عمل می‌کنند و اقداماتی را انجام می‌دهند که ارزش‌های آن‌ها را نشان می‌دهد. همه رهبران باید در نهایت مشکلات را حل کنند. مدیران خوب، رویکردهای پیشگیرانه‌ای برای رسیدگی به مسائل و جلوگیری از تعارض هر زمان که بروز کرد، اتخاذ می‌کنند. آن‌ها کارکنان را قادر می‌سازند تا به دنبال اطلاعاتی باشند که توانایی آن‌ها را برای توسعه و ارزیابی انواع راه‌حل‌های بالقوه بهبود می‌بخشد. هنگامی که مشکلات به وجود می‌آیند، مدیران خوب به‌سرعت از تشدید تعارض بین کارکنان جلوگیری می‌کنند. توانایی دیدن پتانسیل در دیگران، ویژگی مهم یک رهبر عالی است. رهبران و مدیران شایسته، مایل‌اند به رشد و توسعه مهارت‌های افراد کمک کنند. هر کارمند تجربیات، باورها، اهداف و ارزش‌های متفاوتی دارد. رهبران بزرگ با ملاحظه‌ای خاصی با هر فرد رفتار می‌کنند.

مدیریت بحران

نخستین گام جهت حل مسئله این است که مدیر باید هدف، علاقه یا چالش سازمان را تشخیص بدهد. نخستین گام اهمیت بسیار زیادی دارد، چراکه ممکن است به‌سادگی دچار اشتباه شود و تصور کند که می‌داند مسئله چیست؛ درحالی‌که چیزی را فراموش کرده است یا نتوانسته که مسئله را به‌طور کامل درک کند. زمانی که مسئله را تشخیص داد و درک کرد، می‌تواند شروع به جمع‌آوری اطلاعات کند و فهم روشنی از آن به دست آورد. از جزئیاتی مانند اینکه چه کسی و چه چیزی درگیر است، تمامی واقعیت‌های مرتبط و احساس و عقیده همه افراد دخیل را ثبت کند. زمانی که مدیر آگاهی خود را در مورد چالش یا مسئله‌ای که تشخیص داده افزایش داد، پرسش‌هایی را مطرح می‌کند که می‌توانند منجر به تولید راه‌حل شوند. درعین‌حال، مدیر نباید فراموش کند که به موانعی که ممکن است با آن‌ها مواجه شود و فرصت‌هایی که می‌توانند حاضر باشند، فکر کند.

همچنین مدیریت بحران به عنوان توانایی شناسایی و رسیدگی مؤثر و منصفانه بحران تعریف می‌شود. رهبران باید به‌طور روزانه با مدیریت بحران برخورد کنند. برای رهبران مهم است که به یاد داشته باشند که با موقعیت کنار بیایند و وسوسه شوند که در مسائل غیر مرتبط شرکت کنند. رهبران باید اطمینان حاصل کنند که به‌طور مداوم با تیم خود در ارتباط هستند و همچنین یک چشم‌انداز را بیان می‌کنند. تأثیر بحران در محیط کار می‌تواند منجر به اختلال در اثربخشی کارکنان و کندی دستیابی به اهداف سازمانی شود. رهبران اغلب با بروز بحران‌های بین کارکنان به چالش کشیده می‌شوند. شناسایی منبع بحران با استفاده از ارزیابی کامل وضعیت مسئله‌ای ضروری است. بحران، حتی اگر نادر باشد، ممکن است در هنگام رهبری یک تیم رخ دهد. به‌عنوان یک رهبر، مهم است که نقش خود را در مدیریت چنین درگیری‌ها درک کنید. دانستن رابطه بین رهبری و مدیریت بحران می‌تواند به شما کمک کند تا بحران‌های احتمالی را شناسایی کنید، از آن‌ها پیشگیری کنید یا در صورت نیاز آن‌ها را حل کنید.

شناخت قوانین و مقررات آموزش و پرورش

شناخت قوانین و مقررات به معنای تعهد و پایبندی به انجام آن است. هرگاه انسان متعهد به انجام کاری می‌شود، مسئولیت انجام آن کار را به عهده می‌گیرد و خود را موظف می‌داند تا آن را به‌صورت کامل انجام دهد. به‌بیان‌دیگر شناخت قوانین و مقررات، انتخابی آگاهانه است و هنگامی که فردی احساس مسئولیت کند، دیگر لزومی ندارد که دیگران به او بگویند که در هر موقعیتی چگونه باید عمل نماید. افراد در نتیجه‌ی توجه به مقررات، ارزیابی تجربه‌های خویش و رسیدن به نتیجه‌گیری‌های واقع‌گرایانه آن تجربه‌ها، الگوی رفتاری مناسبی را اختیار می‌کنند. یکی از شروط مهم برای افزایش احساس مسئولیت‌پذیری، باثبات و متعهد بودن است. انسان هر قدر که در انجام کاری پایدار و جدی‌تر عمل کند احتمال دستیابی به نتیجه مطلوب را بیشتر می‌کند و در مقابل، انجام بدون برنامه و گاه‌گاه یک کار موجب ایجاد خستگی و بی‌حوصلگی و در نتیجه ترک آن می‌گردد. تعهد سازمانی به‌عنوان دیدگاه روان‌شناسی اعضای سازمان نسبت به وابستگی آن‌ها به سازمانی که در آن کار می‌کند، تعریف می‌شود. تعهد سازمانی نقشی اساسی در تعیین اینکه آیا یک کارمند برای مدت طولانی‌تری در سازمان خواهد ماند و با اشتیاق برای رسیدن به هدف سازمان کار خواهند کرد، بازی می‌کند. درحالی‌که اغلب مطالعات بر ضرورت تعهد سازمانی کارکنان تأکید دارند، تعهد و مسئولیت‌پذیری در سطح مدیریت ارشد به‌مراتب تأثیرات بیشتری بر عملکرد کلی سازمان دارد.

شایستگی فناورانه

مشارکت دبیران در فرآیند برنامه‌ی درسی و تصمیمات مرتبط با آن، از زمان تخصصی شدن قلمرو برنامه‌ریزی درسی مطرح بوده، ولی دامنه‌ی مشارکت آن‌ها در نظام‌های برنامه‌ریزی متفاوت و متنوع بوده است. نظریه‌پردازی در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی و تعیین سهم عوامل و عناصر گوناگون در تصمیم‌گیری، از یک‌طرف نیازمند آشنایی با فرآیند تصمیم‌گیری و از طرف دیگر مستلزم اعتقاد و باور به مشارکت است. باور و مشارکت دبیران تا آنجا پیش می‌رود که موفقیت و شکست بهترین یا ضعیف‌ترین برنامه‌ی درسی طراحی‌شده را در گرو کیفیت اجرا از جانب دبیران می‌دانند. همچنین، یکی از چالش‌هایی که فناوری اطلاعات و ارتباطات برای دبیران تدارک می‌بیند، تعریف نقش آن‌ها به‌عنوان تسهیل‌کننده‌ی یادگیری، سازمان‌دهنده‌ی کار گروهی و مدیر فعالیت‌های کلاس درسی است. به این ترتیب، دبیران بیشتر وقت خود را صرف پشتیبانی تک تک افراد یا گروه‌ها خواهند کرد و کمتر به تدریس در کلاس خواهند پرداخت و از طریق سواد رسانه‌ای و سواد فناورانه به اهداف تدریسی خود دست می‌یابند.

شایستگی اخلاقی

شایستگی اخلاقی را می‌توان به‌عنوان بخشی از شایستگی حرفه‌ای ملاحظه کرد و شایستگی اخلاقی نمی‌تواند از دیگر شایستگی‌ها متمایز باشد و یک شایستگی عمومی است که دیگران را هدایت می‌کند. شایستگی اخلاقی یک قابلیت، مهارت روان‌شناختی، یک روش مواجهه با مسائل و تضادهای اخلاقی است. در اصطلاح روان‌شناسی، شایستگی اخلاقی به‌عنوان توانایی شناختی و استقلال تعریف شده است. در واقع شایستگی اخلاقی به‌عنوان توانایی فرد در حل مسائل و روش‌های تصمیم‌گیری به‌هنگام مواجهه با مسائل اخلاقی و همچنین توانایی در ایجاد، حفظ و استفاده مناسب از فرآیندها و ابزارها و مکانیزم‌هایی در رسیدگی به موضوعات مربوط به مسائل اخلاقی است. شایستگی اخلاقی توانایی کاربرد اصول فلسفی اخلاقی نیست، بلکه توانایی استفاده مناسب از تفکر یا روش سازمانی در طی تلاش برای رسیدگی به مسائل اخلاقی زندگی واقعی است.

شایستگی علمی و تخصصی

رهبران در سازمان باید در شایستگی‌های مدیریتی اصلی مهارت داشته باشند تا بتوانند الزامات و برنامه‌های از پیش تعیین شده برای دستیابی به اهداف سازمانی را با موفقیت اجرا کنند. شایستگی‌های مدیریتی را می‌توان آموخت و توسعه داد. تعیین شایستگی‌های کلیدی مدیریتی و سنجش مهارت هر رهبر، ارائه ارزیابی‌ها و بازخوردهای مکرر مسئله‌ای بسیار مهم است. شایستگی‌های مدیریتی عبارت‌اند از مهارت‌ها، عادات، انگیزه‌ها، دانش و نگرش‌های لازم برای مدیریت موفق افراد. زمانی که شایستگی‌های مدیریتی توسعه یابد، توانایی مدیر برای اداره کردن اقدامات درون‌سازمانی ارتقاء می‌یابد که این امر به موفقیت کسب‌وکار کمک می‌کند. شایستگی‌های مدیریتی به‌عنوان سرمایه انسانی طبقه‌بندی می‌شوند که به‌طور گسترده به‌عنوان دانش و مهارت‌هایی که به بهره‌وری محیط کار کمک می‌کنند، تعریف می‌شود. دارایی‌های انسانی موردنیاز برای شایستگی مدیریتی برای نیروی کار مولد امری بسیار ضروری است.

شایستگی شخصیتی

شایستگی شخصیتی عبارت است از آن دسته از ویژگی‌های اصلی شخصیتی که برجسته‌کننده قابلیت یک شخص در انجام کار یا فعالیت هستند، یعنی افراد به‌هنگام اجرای فعالیت یا کار چگونه رفتار می‌کنند و خصوصیات اصلی شخصیتی و همچنین شیوه‌های برخورد آن‌ها چگونه است؟ بر اساس مفهوم شایستگی، برخی از شایستگی‌ها به‌صورت مادرزادی و بالفعل در وجود انسان به‌طور ذاتی مستتر می‌باشد، اما برخی از شایستگی‌ها اکتسابی بوده و افراد در طول زمان به‌صورت کلی از طریق یادگیری آن را کسب می‌نمایند. شایستگی‌ها خصایص قابل‌مشاهده‌ای در شکل دانش کاربردی یا رفتارهای بالفعل می‌باشند که از یک یا چند طریق، به عملکرد موفق در یک شغل یا وظیفه کمک می‌کنند. شایستگی کلیدی محصول یادگیری جمعی یک سازمان است و سه مشخصه اصلی دارد: ۱) امکان دسترسی به گستره‌ای از بازارها را فراهم می‌سازد. ۲) روی مزایای درک شده از محصول نهایی توسط مشتری اثر عمده‌ای دارد. ۳) به‌راحتی توسط رقبا قابل تقلید نمی‌باشد. در صورتی که شایستگی‌های کلیدی سازمان به‌خوبی تعریف و توسعه داده‌شده باشد، می‌توان استراتژی‌های سازمان را به مشاغل مرتبط ساخت.

مدیریت زمان^۱

استفاده‌ی نادرست از زمان می‌تواند مثل دومینو به اتفاقات بدتری منجر شود. به تعویق افتادن کارها، تل‌انبار شدن آن‌ها، افزایش ساعت کاری، کم شدن زمان استراحت، کاهش تمرکز و شدت گرفتن اضطراب. همه‌ی این فرآیند شبیه به سیکی معیوب می‌شود و فرد را به درون خود می‌کشد؛ تا جایی که مجبور می‌شود زمان شخصی‌اش را به کار اختصاص دهد تا عقب‌افتادگی‌ها را جبران کند، اما مدیریت زمان کمک می‌کند فرد به کارش سامان بخشد و بهترین عملکرد خود را بروز دهد. این دانش کل زندگی را متعادل‌تر می‌سازد و فرصت‌های بیشتری برای او به وجود می‌آورد.

مدیریت زمان به معنای برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و کنترل کردن زمان انجام فعالیت‌هاست. این مدیریت کمک می‌کند زمان را به شکلی درست و منطقی بین چندوظیفه و کار تقسیم کنیم تا به حداکثر بهره‌وری و کارایی دست یابیم. به عبارت ساده‌تر، این رویکرد به ما این امکان را می‌دهد تا به‌جای کار زیاد، باهوش‌تر کار کنیم و در زمانی فشرده و کوتاه، به آنچه می‌خواهیم برسیم. در گذشته، شلوغی و زیاد بودن کارها را نشانه‌ی موفقیت و کارایی آن کسب‌وکار می‌دانستند، اما امروزه این قاعده به‌وضوح رد شده و دال بر ضعف سیستم است. مدیریت مدرن برخلاف نگرش‌های پیشین و کلاسیک، نتیجه‌ی فعالیت را از خود فعالیت مهم‌تر می‌داند و عموماً بر روی آن تمرکز می‌شود و در همین راستا معمولاً بر دو اصل تأکید می‌کند؛ اولویت‌بندی و هدف‌سازی. به این معنا که باید تمام وظایفی که برایشان تعیین شده را سازمان‌دهی و اولویت‌بندی کنیم و اول به سراغ کارهای مهم‌تر برویم. با توجه به همین اصول تاکنون چندین تکنیک کاربردی برای مدیریت زمان ابداع شده؛ مثل اصل پارتو^۲، آنالیز ABCD یا ماتریس آیزنهاور^۳.

مرحله‌ی نگارش و تحلیل نهایی

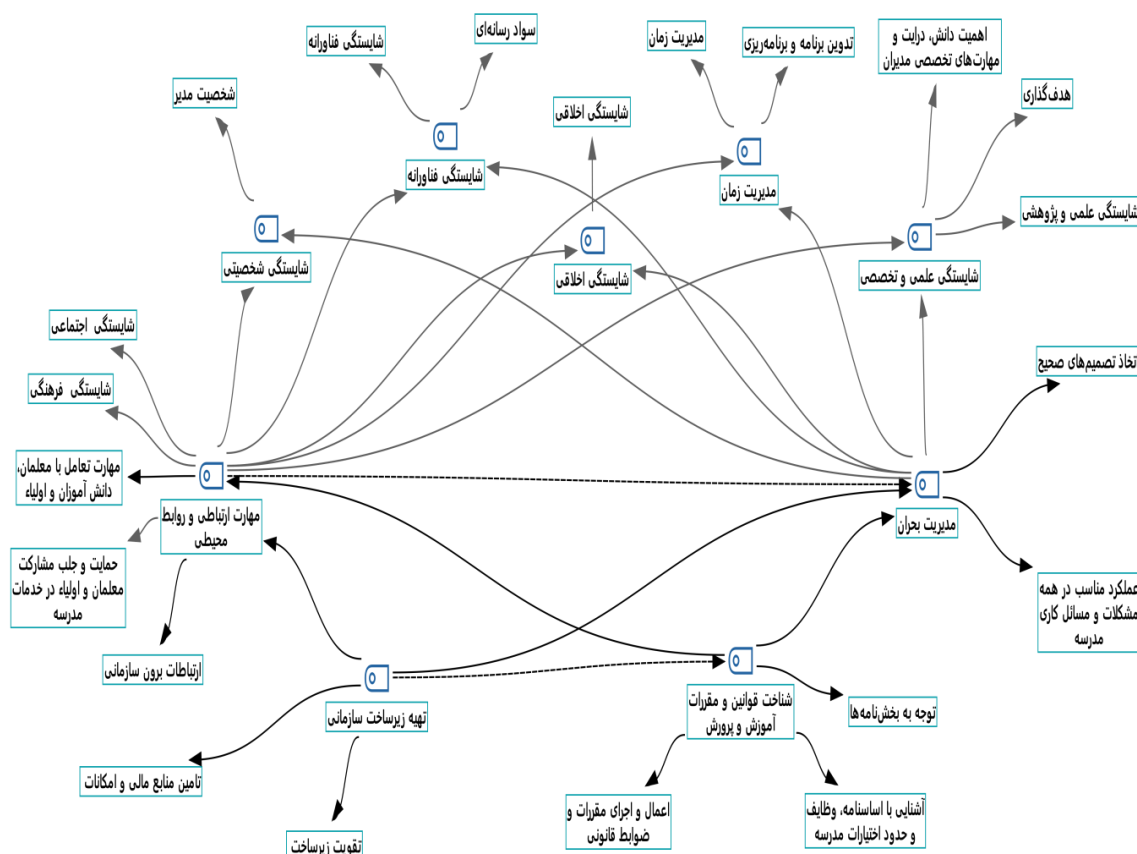
معمولاً نقطه‌ی پایان تحقیقات نوعی گزارش است که اغلب یک مقاله، ژورنال یا پایان‌نامه است. مرحله‌ی نگارش و تحلیل نهایی، نگارش گزارش نهایی حاصل از تحلیل تماتیک و ارائه‌ی یافته‌هاست. از انتخاب موضوع پژوهش تا تحلیل نهایی، مراحل انجام هر

^۱ Time Management

^۲ Pareto Principle

^۳ Eisenhower Matrix

تحقیق کیفی را تشکیل می‌دهند. بعد از انتخاب موضوع، محقق به طرح مسئله می‌پردازد، مسئله بودن موضوع را تبیین می‌کند و پژوهش را با طرح سؤال کلی به پیش می‌راند. سؤال کلی به سؤالات فرعی و جزئی بخش می‌شود و این سؤالات مبنای طراحی سؤالات مصاحبه قرار می‌گیرند؛ سپس چارچوب کلی مصاحبه ترسیم می‌شود و مصاحبه پیاده‌سازی می‌گردد. بعد از اینکه با استفاده از ابزار مصاحبه، به گردآوری داده‌ها اقدام شد، روش متناسب با موضوع و داده‌ها به‌عنوان روش انجام پژوهش انتخاب می‌شود که در مطالعه حاضر، تحلیل تماتیک است. بعد از طی مراحل که ذکر آن گذشت، به تحلیل نهایی اقدام می‌شود. بعد از مشخص شدن این موارد، در نهایت الگوی نهایی و نقشه‌ی تماتیک ترسیم می‌شود. شکل (۲) نقشه‌ی تماتیک نهایی است که رابطه‌ی بین تم‌ها در شایستگی مدیران را نشان می‌دهد.



شکل ۲- نقشه‌ی تماتیک پژوهش

بر اساس نقشه تماتیک مذکور مشخص شده است که تم تهیه‌ی زیرساخت سازمانی و تم شناخت قوانین و مقررات آموزش و پرورش در سطح اول قرار گرفته و بر تم‌های مهارت ارتباطی و روابط محیطی و مدیریت بحران اثر گذارند. همچنین نشان داده شده است که تم‌های مذکور منجر به شایستگی اخلاقی، شایستگی فناورانه، شایستگی شخصی، شایستگی علمی و تخصصی و مدیریت در مدارس می‌گردد.

نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها

تم اصلی تأمین منابع مالی و امکانات با مقوله فرعی تأمین امکانات کافی، امکانات و منابع مالی در اختیار، دادن امکانات و منابع مالی به مدیر و کنترل نمودن مدرسه از نظر مادی حاصل شد. در نتایج کاکس (۲۰۰۷) آمده است مدارس در حال تغییراند؛ آن‌ها در حال تحول در جهت پاسخ به فشارهای گوناگون از جمله، نارضایتی والدین از کیفیت آموزش و پرورش، تقاضاهای فزاینده بازار

کار برای نیروی کار ماهر، پیشرفت‌های سریع تکنولوژی، محبوبیت فزاینده جایگزین‌های مدارس دولتی، کمبود بودجه و حمایت از مدارک آموزش خصوصی هستند.

تم اصلی تقویت زیرساخت با مقوله فرعی ایجاد زیرساخت لازم بر اساس نظر افراد و به‌کارگیری افراد بالغ و دانا و متخصص در کشور حاصل شد. در نتایج مطالعه‌ی وزیر (۱۳۹۴) نشان داده شد مدیریت در آموزش و پرورش در مقایسه با سایر مدیریت‌ها از ویژگی و حساسیت خاصی برخوردار است و شاید تا امروز نتوانسته باشیم گوشه‌ها و ژرفای آن را به‌خوبی درک کنیم. دلیل آن نیز این است که مدیریت آموزش با اصلاح و یا فساد نسل‌ها و جامعه سروکار دارد. اگر مدیران آموزشی یک جامعه دانا، آگاه و توانمند نباشد، جامعه را به سمت تباهی سوق خواهند داد.

تم اصلی مهارت تعامل با معلمان، دانش‌آموزان و اولیاء با مقوله فرعی داشتن تعامل خوب با کادر اجرایی و معلمان و ... داشتن تعامل مثبت با اولیاء و دانش‌آموز و کل کارکنان مدرسه، داشتن روابط عمومی خوب، تقسیم وظایف به هریک از کادر مدرسه و صداقت و تعامل مستمر با همکاران حاصل شد. در نتایج مطالعه‌ی شیرینی و مرادی (۱۳۹۶) عوامل مؤثر بر تعاملات نامناسب مدیران مدارس شامل: عوامل سازمانی، عوامل محیطی، عوامل فردی و روان‌شناختی و عوامل مدرسه‌ای به‌عنوان عوامل مؤثر در برقراری ارتباطات و تعاملات شناسایی شدند.

تم اصلی حمایت و جلب مشارکت معلمان و اولیاء در خدمات مدرسه با مقوله فرعی توانایی اداره کردن محیطی خود از نظر انضباط و مشارکت‌های مردمی، تشویق اولیاء به مشارکت در کلاس‌های تقویتی، تشویق همکاران به مشارکت و ایجاد حس مشارکت در میان همکاران حاصل شد. نتایج پژوهش لی (۲۰۱۰) نشان داد که برای اینکه افراد دارای عملکرد بالایی باشند نیاز به شایستگی‌های پیشرفت‌گرایی، تأثیرگذاری و نفوذ، تفکر به‌صورت مفهومی، تفکر تحلیلی، قوه ابتکار، اعتمادبه‌نفس، درک میان فردی، جستجوی اطلاعات، کار تیمی و مشارکت و تخصص دارند.

تم اصلی ارتباطات برون‌سازمانی با مقوله فرعی داشتن تعاملات خیلی زیاد، در تعامل بودن با ادارات دیگر، جو مناسب مدرسه به‌عنوان خانه دوم دانش‌آموزان و معلمان، تعامل با بیرون مدرسه و ارگان‌های دیگر، به‌کارگیری مهمانان و مشاوران خوب، ایجاد تعامل خوب بین بیرون و درون مدرسه و برقراری تعامل مناسبی بین همه عوامل حاصل شد. پژوهش مارتینا و همکاران (۲۰۱۲) نشان داد که شناسایی و گسترش شایستگی‌های مدیریتی یک ابزار مهم مدیریت منابع انسانی است که سازمان به‌وسیله آن می‌تواند به اهداف استراتژیک خود دست یابد.

تم اصلی شایستگی اجتماعی با مقوله فرعی داشتن روابط اجتماعی قوی، اخلاق اجتماعی و توانایی برقرار کردن ارتباط با دانش‌آموزان حاصل شد. در نتایج مطالعه‌ی آقابابایی (۱۳۹۶) آمده است، به معنی توانایی همکاری و همزیستی با دیگران از طریق جذب و یادگیری مهارت‌های پایه‌ی ارتباطی و همکاری است.

تم اصلی شایستگی فرهنگی با مقوله فرعی ارائه از کانون‌های پرورشی و فرهنگی برای معلمان و دانش‌آموزان و فرهنگ رعایت نظم حاصل شد. در نتایج مطالعه‌ی دهقانان (۱۳۸۶) آمده است؛ چشم‌انداز، مأموریت، اهداف کلان، استراتژی‌ها و فرهنگ و جو سازمان‌ها از مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده در تدوین الگو و مدل شایستگی هستند.

تم اصلی اتخاذ تصمیم‌های صحیح، با مقوله فرعی اتخاذ بهترین تصمیم در شرایط سخت، اتخاذ بهترین تصمیم در کمترین زمان، اتخاذ تصمیم‌های صحیح و همسو نمودن زیردستان، محکم بودن در تصمیم‌گیری‌ها و اتخاذ بهترین تصمیم با توجه به امکانات موجود حاصل شد. در نتایج مطالعه‌ی نیک‌نیا و فرهادی (۱۳۹۹) نشان داده شد عواملی نظیر توانایی شبکه‌سازی، تصمیم‌گیری هوشمندانه، توانایی مشارکت گروهی، دانش و بینش، مهارت‌های ارتباطی نمایانگر یک مدیر شایسته هستند.

تم اصلی عملکرد مناسب در همه مشکلات و مسائل کاری مدرسه با مقوله فرعی فکر و دغدغه آموزش و دانش‌آموز و معلم داشتن، پرداختن به مشکلات دانش‌آموزان و کارکنان خود، قوی بودن در برابر مشکلات، رفع مشکلات معلمان و عدم ورود مشکلات خانوادگی در کار مدرسه حاصل شد. در نتایج مطالعه‌ی لبادی و آقاعلی‌خانی (۱۳۹۲) با عنوان، تعیین عوامل مؤثر بر شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران مدارس راهنمایی و متوسطه شهرستان ملارد نشان داده شد، همه مؤلفه‌های (شخصیت، آگاهی و دانش، نگرش و ارزش، مهارت، فرهنگ‌سازمانی و سایر عوامل) حاصل از مبانی نظری و پیشینه پژوهش از عوامل مؤثر بر صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران مدارس به شمار می‌روند.

تم اصلی توجه به بخش‌نامه‌ها با مقوله فرعی اجرای دقیق بخش‌نامه‌ها و پایبندی به قوانین مدرسه و کشور، تعهد به بخش‌نامه، عمل نمودن به بخش‌نامه‌ها و احترام گذاشتن به بخش‌نامه‌ها حاصل شد. در نتایج مطالعه‌ی هروپ و تورنتون (۲۰۰۶) آمده است بدون اهداف مدرن و ارتباط هماهنگ میان آن‌ها تهیه برنامه و طرح‌های آموزشی سازمان، تشکیلات، مقررات و قوانین موضوعه در نظام آموزشی و پرورش بی‌معناست. نمی‌توان جهت معینی برای فعالیت‌های کارگزاران مشخص کرد و نمی‌توان میزان واقعی نیاز به دانش و مهارت لازم برای ایفای وظایف آموزشی آنان را تعیین نمود و تأثیر و کارایی آنان را سنجید.

تم اصلی اعمال و اجرای مقررات و ضوابط قانونی با مقوله فرعی تعهد به قانون اداره، مقید بودن به قوانین از لحاظ اخلاقی، رفع قوانین دست و پاگیر و کلیشه‌ای، احترام گذاشتن به قوانین کشور، مقید به قانون همه‌جانبه و پایبندی به قوانین حاصل شد. در نتایج مطالعه‌ی شفیی و همکاران (۱۳۹۵) آمده است که نقش و اهمیت مدیریت صحیح، استفاده از مدیران کاردان، شایسته و واجد شرایط و اینکه سازمان را باید به دست مدیرانی توانا و شایسته سپرد نیاز به اثبات ندارد. نکته مقابل این استدلال این است که هرگونه کوتاهی و بی‌توجهی نسبت به استفاده از مدیران آگاه، با تجربه، متعهد، علاقه‌مند و با احساس مسئولیت اثری مستقیم در اداره سازمان‌ها و رسیدن به هدف‌های آن‌ها خواهد داشت.

تم اصلی شایستگی فناورانه با مقوله فرعی مهارت کار با سیستم‌های کامپیوتری، به‌روز بودن، آشنایی با فناوری روز، مدیریت شبکه و ارتباطات و مهارت کاربرد فناوری اطلاعات حاصل شد. در نتایج مطالعه زاهدی و شیخ (۱۳۸۹) چهار بعد دانش و آگاهی‌ها، ویژگی‌های فردی، مهارت‌ها و ارزش‌ها برای مدیران دولتی شناسایی شد.

تم اصلی سواد رسانه‌ای با مقوله فرعی مهارت ارتباط با رسانه‌های اجتماعی، تعامل با دانش‌آموزان در حوزه فضای مجازی، آگاهی از فناوری‌های جدید و تطبیق خود با فناوری جدید حاصل شد. بر اساس یافته‌ها و ادبیات پژوهش متجیو (۲۰۱۸) نتیجه‌گیری این است که کسب مهارت‌های رهبری مؤثر و کسب مهارت‌های عاطفی برای مدیران واحدهای عمومی ضروری است. آموزش‌ها و مداخلات مربوطه و فرآیند استخدام مدیریت جامع، باید اجرا شود.

تم اصلی شایستگی اخلاقی با مقوله فرعی پیروی از بزرگان دینی و الگو قرار دادن آن‌ها در حوزه اخلاق، خوش‌اخلاقی مدیر، مهربان بودن، صبور بودن در برابر مشکلات و داشتن صعهی صدر حاصل شد. کوکران (۲۰۰۹) در مطالعه‌ی خود با عنوان توسعه شایستگی در دانشگاه ایالت اوهایو: توسعه‌ی مدل، چهارده مورد از شایستگی‌های محوری را شناسایی نمود که عبارت‌اند از: ارتباطات، یادگیری مستمر، عرضه خدمات به مشتری، تنوع، انعطاف‌پذیری و تغییر، روابط میان فردی، دانش توسعه، تخصص‌گرایی، مدیریت منابع، کار گروهی و رهبری، کاربرد فناوری و سازگاری با آن، تفکر و حل مسئله، درک و فهم دیگران و جوامع و خود فرمانی.

تم اصلی شایستگی علمی و پژوهشی با مقوله فرعی انجام پژوهش به همراه همکاران، پرداختن به کارهای پژوهشی، ارائه کارهای پژوهشی به دانش‌آموزان، برگزاری جشنواره و تشویق دانش‌آموزان به انجام پژوهش و تشویق دیگران به پژوهشگری حاصل شد. در نتایج مطالعه‌ی زیبایی (۱۳۹۴) آمده است؛ یکی از روش‌هایی که باعث ایجاد روابط نزدیک، صمیمی و دوستانه می‌شود، مشارکت افراد در کارهای گروهی و اجتماعی است. فعالیت‌های اجتماعی سبب به وجود آمدن روحیه‌ی تعاون، همکاری و حل مشکلات به‌صورت دسته‌جمعی و پذیرش نقش و وجود هر فرد می‌شود. فعالیت‌های اجتماعی تأثیر به‌سزایی در بالا بردن روحیه در کل سازمان دارد. مدیر باید با توجه به امکانات خود شرایط مشارکت معلمان را در فعالیت‌های اجتماعی فراهم سازد.

تم اصلی اهمیت دانش، درایت و مهارت‌های تخصصی مدیران با مقوله فرعی تفویض اختیار و تقسیم کار، استفاده از ایده‌های جدید، مشورت‌گرا بودن و به‌کارگیری افراد مبتکر حاصل شد. در نتایج تحقیق بوچاما و همکاران (۲۰۱۴) به دو شایستگی اصلی مدیران مدرسه یعنی توسعه حرفه‌ای و تخصصی و عقاید خودکارآمدی تأکید شده است. تم اصلی شخصیت مدیر با مقوله فرعی شخصیت کاریزماتیک، انتقادپذیری، تعهدکاری و مسئولیت‌پذیری، صداقت در گفتار، تحقق وعده‌ها، وجدان کاری، رعایت عدالت و مساوات در کارها، داشتن نظم در امور کاری، با ایمان و مؤمن، داشتن تخصص و هنر و توجه به کیفیت آموزش حاصل شد. نتایج مطالعه امیری جامی (۱۳۹۰) نشان داد که شایستگی‌های مورد انتظار مدیران را می‌توان در قالب دو بعد اصلی شایستگی‌های عمومی و شایستگی‌های اختصاصی و در چهار مقوله (فضائل اخلاقی، ویژگی‌های شخصیتی، انتظارات نقش و وظایف) طبقه‌بندی کرد.

تم اصلی تدوین برنامه و برنامه‌ریزی با مقوله فرعی برنامه‌ریزی منطقی برای تحقق اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت، تدوین برنامه مناسب بر اساس امکانات، اداره مدرسه با برنامه‌ریزی مناسب، به‌کارگیری خلاقیت و نوآوری در تدوین برنامه‌های مدرسه و داشتن

برنامه‌ریزی و نظم مشخص حاصل شد. نتایج مطالعه چانگ (۲۰۱۳) با عنوان «شایستگی مدیریتی و پیشرفت شغلی: مطالعه مقایسه‌ای در دو کشور»، ارزیابی و تشخیص شایستگی‌ها نشان داد عوامل مرتبط با برنامه‌ریزی، سازماندهی و انگیزش به‌طور عمده به فضای فرهنگی و یا فضای کاری وابسته نمی‌باشد و بیشتر بستگی به عوامل و پارامترهای درونی مدیران دارد.

پیشنهادهای کاربردی

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، پیشنهادهای کاربردی زیر ارائه می‌گردد:

۱- در خصوص تقویت زیرساخت پیشنهاد می‌شود در ابتدا با ایجاد زیرساخت لازم بر اساس نظر افراد، به ارتقاء اولیه زیرساخت پرداخته شود. نظرسنجی و نظرخواهی از افراد فعال در مدرسه، سبب هم‌سویی و هماهنگی اهداف شده و مسیر دستیابی به اهداف را فراهم می‌سازد. همچنین با به‌کارگیری افراد بالغ و دانا و متخصص در کشور نیز می‌توان بر چالش‌ها و مشکلات پیش‌آمده غلبه نمود.

۲- در خصوص مهارت تعامل با معلمان، دانش‌آموزان و اولیاء پیشنهاد می‌شود با داشتن تعامل خوب با کادر اجرایی و معلمان و ... و داشتن تعامل مثبت با اولیاء و دانش‌آموز و کل کارکنان مدرسه، مهارت ارتباطی خود را نمایان سازند. در این حیطه، داشتن روابط عمومی خوب حائز اهمیت بوده و با تقسیم وظایف به هریک از کادر مدرسه می‌توان ارتباط میان فردی و گروهی در مدرسه را نشان داد. همچنین داشتن صداقت و تعامل مستمر با همکاران در مدرسه جهت پیشبرد اهداف مدنظر، توصیه می‌شود.

۳- در خصوص حمایت و جلب مشارکت معلمان و اولیاء در خدمات مدرسه پیشنهاد می‌شود ضمن داشتن توانایی اداره کردن محیطی خود از نظر انضباط و مشارکت‌های مردمی، به تشویق اولیاء به مشارکت در کلاس‌های تقویتی نیز پرداخته شود. حضور اولیاء در مدارس شهر مراغه و همکاری و مشارکت آن‌ها با مدارس از اهمیت بالایی برخوردار است. همچنین تشویق همکاران به مشارکت و ایجاد حس مشارکت در میان همکاران نیز از اهمیت زیادی برخوردار است. در خصوص ارتباطات برون‌سازمانی پیشنهاد می‌شود با داشتن تعاملات خیلی زیاد و در تعامل بودن با ادارات دیگر، ارتباطات بین‌سازمانی را حفظ نمایند. در این زمینه، ایجاد جو مناسب مدرسه به‌عنوان خانه دوم دانش‌آموزان و معلمان و برقراری تعامل با بیرون مدرسه و ارگان‌های دیگر پیشنهاد می‌شود. همچنین با به‌کارگیری مهمانان و مشاوران خوب و ایجاد تعامل خوب بین بیرون و درون مدرسه نیز می‌توان به اهداف مدون مدیران مدارس شهر مراغه دست‌یافت. آنچه در این زمینه حائز اهمیت است، برقراری تعامل مناسبی بین همه عوامل است که نشان‌دهنده‌ی شایستگی ارتباطی مدیر است.

۴- در خصوص شایستگی اجتماعی پیشنهاد می‌شود ضمن داشتن روابط اجتماعی قوی به رعایت اخلاق اجتماعی نیز پرداخته شود. این مهم با توانایی برقرار کردن ارتباط با دانش‌آموزان قابل‌ارائه است. در خصوص شایستگی فرهنگی پیشنهاد می‌شود به ارائه از کانون‌های پرورشی و فرهنگی برای معلمان و دانش‌آموزان پرداخته شود؛ زیرا این مهم در افزایش فرهنگ آن‌ها اثرگذار بوده و موجبات نهادینه‌سازی فرهنگ را فراهم می‌آورد. همچنین به کمک فرهنگ رعایت نظم نیز می‌توان به هدف شایستگی فرهنگی دست‌یافت. در خصوص اتخاذ تصمیم‌های صحیح پیشنهاد می‌شود با اتخاذ بهترین تصمیم در شرایط سخت و البته اتخاذ بهترین تصمیم در کمترین زمان، شایستگی تصمیم‌گیری خود را نمایان سازند. در این راستا، اتخاذ تصمیم‌های صحیح و همسو نمودن زبردستان حائز اهمیت بوده و با وجود محکم بودن در تصمیم‌گیری‌ها می‌توان به اتخاذ بهترین تصمیم با توجه به امکانات موجود پرداخت.

محدودیت‌های پژوهش

به علت پیچیدگی تجربیات انسانی مشکل است بتوان متغیرها را کنترل یا محدود کرد. استفاده از ابزارهای مصاحبه و پرسشنامه به دلیل وجود پاسخ‌های مغرضانه، دارای محدودیت‌های ذاتی است. دشوار بودن انجام مصاحبه با مدیران ذی‌ربط به دلیل وجود شرایط نامساعد ویروس کرونا. وجود محدودیت در زمان و هزینه برای پژوهشگر.

منابع

- اکرمی، حمید و هوشیار، وجیهه. (۱۳۹۶). شناسایی و تبیین شایستگی‌های مدیران مدارس متوسطه (مورد مطالعه: مدارس متوسطه ناحیه ۴ مشهد) فصلنامه علمی- پژوهشی خانواده و پژوهش، ۱(۳۲)، ۳۱-۷.
- https://qjfr.ir/browse.php?a_id=158&sid=1&slc_lang=fa
- امیری جامی، هدی. (۱۳۹۰). شایستگی‌های مدیران آموزشی مدارس دخترانه مقاطع سه‌گانه تربیت جام، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.
- ایزدی یزدان آبادی، احمد و حاج محمدشفیع، فرزانه. (۱۳۹۸). طراحی و تدوین استانداردهای عملکرد معلمان در فرآیند یاددهی - یادگیری، مجله‌ی علوم انسانی دانشگاه امام حسین(ع)، ۹(۲۱)، ۲۹۲-۲۵۴-۵۰۲-۶۵۳۴۰۰. <https://elmnnet.ir/doc/653400-50264254-292>.
- آقابابایی، حسن. (۱۳۹۶). الگوی ارتباطدهی سطوح شایستگی و عناصر آن، فصلنامه‌ی رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار دانش، ۴۶، ۱۶۸-۱۷۵.
- https://www.roshdmag.ir/Roshdmag_content/media/article/168.175%20from%20MATN%20VIJE.NAMEH%20FANIHERFEIEE-23_0.pdf
- آهنچیان، محمدرضا؛ بابادی، امین. (۱۳۹۲). تهیه و اعتباریابی پرسش‌نامه ارزیابی عملکرد مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه: کاربرد روش آمیخته در عمل. پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)، ۲۰ (دوره جدید)، ۱۴۷-۱۶۲. SID. <https://sid.ir/paper/483064/fa>
- باردل، محمد؛ مددلو، قهرمان؛ حسین پور، نسرین؛ ولی زاده، مسعود. (۱۳۹۸). بررسی تجارب زیسته معلمان از فرسودگی شغلی: مطالعه پدیدار شناسانه. توسعه حرفه‌ای معلم، ۴(۲) (پیاپی ۱۲)، ۱-۱۴. SID. <https://sid.ir/paper/269616/fa>
- پورعزت، علی اصغر؛ مختاریان پور، مجید؛ امینی، علی. (۱۳۹۸). طراحی مدل شایستگی سفیران جمهوری اسلامی ایران. پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی، ۱۱(۲) (پیاپی ۳۶)، ۲۹-۵۶. SID. <https://sid.ir/paper/163115/fa>
- ترک‌زاده، جعفر و محمدی، قدرت اله. (۱۳۹۴). ارزیابی شایستگی مدیران مدارس بر اساس معیارهای شایستگی مدیریت اسلامی (مورد مطالعه: معلمان نواحی چهارگانه شیراز)، فصلنامه‌ی تحقیقات مدیریت آموزشی، ۷(۲)، ۵۸-۳۹.
- <https://sanad.iau.ir/Journal/jearq/Article/1113292>
- حبیبی، آرش. (۱۳۹۹). شایستگی‌های مدیریتی چیست؟، سایت پارس مدیر. <https://parsmodir.com/db/theory/competencies.php>
- خنیفر، حسین، نادری بنی، ناهید، ابراهیمی، صلاح الدین، فیاضی، مرجان، و رحمتی، محمدحسین. (۱۳۹۹). مدیران مدارس: شایستگی، دانش، توانایی و مهارت‌ها و ارائه مدل. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۱(۵) (پیاپی ۴۵)، ۱-۳۰. SID. <https://sid.ir/paper/999380/fa>
- خورشیدی، عباس و اکرامی، محمود. (۱۳۹۰). شناسایی عوامل سازنده شایستگی‌های مدیران. پژوهش‌های مدیریت انتظامی (مطالعات مدیریت انتظامی)، ۶(۴)، ۵۸۰-۵۹۹. SID. <https://sid.ir/paper/478555/fa>
- دهقانان، حامد. (۱۳۸۶). مدیریت بر مبنای شایستگی. مجله‌ی مجلس و پژوهش، ۱۳(۵۳)، ۱۱۷-۱۴۹.
- زیبایی، علی. (۱۳۹۴). رابطه مدیر با معلمین مدرسه، وبلاگ مورد استفاده‌ی مدیران مدارس با تکیه بر بهبود کیفیت مدیریتی و آموزشی. <http://modirmadrseh.blogfa.com/post/25>
- شبانای، راضیه، خورشیدی، عباس، عباسی، لطف اله، و فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۹۷). ارائه الگوی شایستگی برای مدیران دوره ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران. مطالعات آموزش و آموزشگاهی، ۷(۱۹)، ۱۴۵-۱۷۶. SID. <https://sid.ir/paper/261742/fa>
- شیریبیگی، ناصر و مرادی، امید. (۱۳۹۶). تجارب دبیران از تعاملات نامناسب مدیران مدارس، دوفصلنامه علمی- پژوهشی مدیریت مدرسه، ۵(۲)، ۶۳-۸۵. https://journals.uok.ac.ir/article_57915_75f60b81679d606e908a4011b85513e1.pdf
- عارف‌نژاد، محسن. (۱۳۹۷). شناسایی و اولویت‌بندی مؤلفه‌های شایستگی‌های مدیران مدارس با تأکید بر مدیریت اسلامی، دوفصلنامه‌ی علمی- پژوهشی مدیریت مدرسه، ۵(۱)، ۱۷۲-۱۵۱-۹۹-۱۰۳۹۵-۱۶۲۱۷۶۷۳۰۷. <https://ensani.ir/file/download/article/1621767307-10395-99-151-172>

- عباس پور، عباس، خورسندی طاسکوه، علی، خسروی، محبوبه، تقوی فرد، محمدتقی، و عظیمی مقدم، حمید. (۱۳۹۹). طراحی الگوی شایستگی مدیران مدارس متوسطه. مدیریت مدرسه (Journal of School administration)، ۸ (2)، ۲۷۸-۲۴۶. SID. <https://sid.ir/paper/378823/fa>
- لبادی، زهرا، و آقاعلی خانی، الهام. (۱۳۹۱). عوامل موثر بر شایستگی و صلاحیت مدیران مدارس راهنمایی و متوسطه شهرستان ملارد. علوم رفتاری، ۴(۱۲)، ۹۱-۱۱۷. SID. <https://sid.ir/paper/190522/fa>
- نوربخش، مهوش، و میرنادری، علی اکبر. (۱۳۸۴). بررسی رابطه جو سازمانی با رضایت شغلی در معلمان تربیت بدنی دوره متوسطه شهر اهواز. المپیک، ۱۳(۱ (پیاپی ۲۹))، ۷-۱۸. SID. <https://sid.ir/paper/37730/fa>
- نیک نیا، رامش و فرهادی راد، حمید. (۱۳۹۹). شایستگی های مدیر مدرسه: تحلیل پدیدارشناختی تجارب زیسته مدیران مدارس متوسطه شهرستان حمیدیه. همایش ملی پژوهش های مدیریت و علوم انسانی در ایران. SID. <https://sid.ir/paper/900054/fa>
- وزیر، ل. (۱۳۹۴). پیچیدگی مراکز ارزیابی و توسعه در ایران و ارائه راهبردهای مناسب، پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت استراتژیک، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تهران، ایران.
- ولایی، سعید، حسین زاده، بابک، و شجاعی، علی اصغر. (۱۳۹۹). شناسایی و تبیین شایستگی های مدیران مدارس ابتدایی استان مازندران. سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت، ۴(۳)، ۱۹۸-۲۱۴. SID. <https://sid.ir/paper/412759/fa>

References:

- Aghababai, Hassan. (2016). Communication model of competency levels and its elements, Vocational and Technical Education Growth Quarterly, 46, 168-175. https://www.roshdmag.ir/Roshdmag_content/media/article/168.175%20from%20MATN%20VIJE_NAMEH%20FANIHERFEIEE-23_0.pdf. [In Persian]
- Ahanchian, Mohammadreza; Babadi, Amin (2012). Preparation and validation of the performance evaluation questionnaire of university educational group managers: application of mixed method in practice. Teaching and learning researches (behavioral science), 20 (new period) (3), 147-162. SID. <https://sid.ir/paper/483064/fa>. [In Persian]
- Akrami, Hamid and Hoshiar, Wajih. (2016). Identifying and explaining the competencies of secondary school principals (case study: secondary schools of the 4th district of Mashhad) Scientific-Research Quarterly of Family and Research, 1(32), 7-31. https://qjfr.ir/browse.php?a_id=158&sid=1&slc_lang=fa. [In Persian]
- Amiri Jami, Hoda. (2011). Competences of educational managers of girls' schools of the three levels of Torbat Jam, Master's thesis, factually of education science and psychology, Ferdowsi university, Mashhad, Iran, 2011. [In Persian]
- Arif-nejad, Mohsen. (2017). Identifying and prioritizing the components of the competencies of school principals with an emphasis on Islamic management, two quarterly scientific-research journal of school management, 5(1), 151-172. <https://ensani.ir/file/download/article/1621767307-10395-99-23.pdf>. [In Persian]
- Bardell, Mohammad., Medlo, the hero., Hosseinpour, Nasreen., Walizadeh, Masoud. (2018). Investigation of Teachers Lived Experiences of Job Burnout: A Phenomenological Study, Journal of Teacher Professional Development, 4(2), 1-14, 2019. [In Persian]
- Bouchamma, Y., Basque, M., & Marcotte, C. (2014). School management competencies: Perceptions and self-efficacy beliefs of school principals. Creative education, ۵, 580-589. DOI:10.4236/ce.2014.58069
- Chong, E. (2013). Managerial competencies and career advancement: A comparative study of managers in two countries. Journal of business research, 66(3), 345-353. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2011.08.015>.
- Cochran, G. R. (2009). Ohio State University Extension competency study: Developing a competency model for a 21st century Extension organization. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1243620503.
- Cox, G. S. (2007). Standards for school leaders: Considering historical, political, and national organizational influences. Auburn University.

- Dehghanan. Hamed. (2006). Merit-based Management: Necessaries and Solutions, *Majlis and Rahbord*, 13(53), 117-149. **[In Persian]**
- Garavan, T. N. (2007). A strategic perspective on human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 9(1), 11-30. <https://doi.org/10.1177/1523422306294492>.
- Habibi. A ,Managerial competences, <https://parsmodir.com/>. 2020 .
<https://parsmodir.com/db/theory/competencies.php> **[In Persian]**
- Horton, R. (2013). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(1), 279-333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>.
- Izadi Yazdan Abadi, Ahmed and Haj Mohammad Shafi, Farzaneh. (2018). Designing and compiling teachers' performance standards in the teaching-learning process, *Humanities Journal of Imam Hossein University (AS)*, 9(21), 254-292. <https://elmnet.ir/doc/653400-50264>. **[In Persian]**
- Khanifar, Hossein, Naderi Bani, Nahid, Ebrahimi, Salahuddin, Fayazi, Marjan, and Rahmati, Mohammad Hossein. (2019). School administrators: competence, knowledge, ability and skills and model presentation. *Journal of New Approaches in Educational Administration management*, 11(5 (serial 45)), 1-30. SID. <https://sid.ir/paper/999380/fa> **[In Persian]**
- Khorshidi, Abbas and Ekrami, Mahmoud. (2012). Identifying the factors that make managers' competencies. *Police Management Researches (police management studies)*, 6(4), 580-599. SID. <https://sid.ir/paper/478555/fa> **[In Persian]**
- Labadi, Zahra and Agha Ali Khani, Elham. (2011). Factors affecting the competence and competence of middle and high school principals in Mallard city. *Behavioral Sciences*, 4(12), 91-117. SID. <https://sid.ir/paper/190522/fa>. **[In Persian]**
- Matjie, T. (2018). The relationship between the leadership effectiveness and emotional competence of managers in the public sector. *International Journal of Public Administration*, 41(15), 1271-1278. <https://doi.org/10.1080/01900692.2017.1387140>
- Niknia, Ramesh and Farhadi Rad, Hamid. (2019). Competencies of the school principal: phenomenological analysis of the lived experiences of secondary school principals in Hamidieh city. *National Conference of Management and Humanities Researches in Iran*. SID. <https://sid.ir/paper/900054/fa> **[In Persian]**
- Noorbakhsh, Mahosh, and Mirnadari, Ali Akbar. (2005). Investigating the relationship between organizational climate and job satisfaction among secondary school physical education teachers in Ahvaz, *Olympic quarterly*, 13(29), 7-18, 2005. SID. <https://sid.ir/paper/37730/fa> **[In Persian]**
- Pourezat, Ali Asghar; Mukhtarianpour, Majid; Amini, Ali. (2018). Designing the competence model of ambassadors of the Islamic Republic of Iran. *Human Resource Management Research*, 11(2 (series 36)), 29-56. SID. <https://sid.ir/paper/163115/fa>. **[In Persian]**
- Riccio, S. (2010). Talent management in higher education: Developing emerging leaders within the administration at private colleges and universities. <https://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddress/34/>.
- Schumann, C. A., Gerischer, H., Tittmann, C., Orth, H., Xiao, F., Schwarz, B., & Schumann, M. A. (2014). Development of International Educational Systems by Competence Networking based on Project Management. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 119, 192-201. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.023>
- Shabani, Razieh, Sohri, Abbas, Abbasi, Lotf Elah, and Fathi Vajargah, Koresh. (2017). Presenting a model of competence for the managers of elementary education in Tehran. *Education and School Studies*, 7(19), 145-176. SID. <https://sid.ir/paper/261742/fa> **[In Persian]**
- Shirbigi, Nasser and Moradi, Omid.(2017). Representation of Teacher's Experience From inappropriate Interactions with School Principals, *Journal of School administration*, 5(2), 63-85. https://journals.uok.ac.ir/article_57915_75f60b81679d606e908a4011b85513e1.pdf **[In Persian]**
- Sweem, S. L. (2009). Leveraging employee engagement through a talent management strategy: optimizing human capital through human resources and organization development strategy in a field study. *Benedictine university*. <http://gradworks.umi.com/33/49/3349408.htm>.
- Turk-zadeh, Jafar and Mohammadi, Qadrat Elah. (2014). Evaluating the competence of school principals based on Islamic management competence criteria (case study: teachers of the four districts of Shiraz), *Educational Management Research Quarterly*, 7(2), 58-39. <https://sanad.iau.ir/Journal/jearq/Article/1113292> **[In Persian]**



- Valai, Saeed, Hosseinzadeh, Babak, and Shujaei, Ali Asghar. (2019). Identifying and explaining the competencies of elementary school principals in Mazandaran province. *Islamic lifestyle based on health*, 4(3), 198-214. SID. <https://sid.ir/paper/412759/fa>. **[In Persian]**
- Vazir. L, The complexity of assessment and development centers in Iran and providing suitable strategies, Master's thesis in strategic management, Humanities department, Tehran university, Iran, 2015. **[In Persian]**
- Zibaei, Ali. (2015). The relationship between the principal and school teachers, a blog used by school principals, relying on the improvement of managerial and educational quality, <http://modirmadrseh.blogfa.com/post/25>. **[In Persian]**



Faculty Members' Lived Experiences of the Challenges of Virtual Education at Tabriz University During the Corona

Hadi Sadegzadeh Arbat¹, Abolfazl Ghasemzadeh²

1- Master of Higher Education Management and Planning, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.
2- Professor in Educational Administration, Department of Education, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran

Article info	Abstract
<p>Article type: Research Article</p> <p>Received: 2024/02/21</p> <p>Accepted: 2024/05/27</p> <p>pp: 33-50</p> <p>Keywords: Online Education; Corona; Tabriz University; Lived experience.</p>	<p>Objective: The aim of this study was to analyze the lived experiences of professors of the challenges of virtual education at the University of Tabriz during the Corona era.</p> <p>Methodology: The present study has been carried out in terms of applied purpose and in the framework of a qualitative approach and using descriptive phenomenology method with faculty members of Tabriz University by purposeful sampling method to reach the theoretical saturation level of the findings. The research tool was in-depth semi-structured interviews that after eighteen interviews no new experience was added to the collected data. The main themes were categorized</p> <p>Results: Research findings in the analysis of e-learning challenges include: weakness in management and academic and national infrastructure, lack of controlled environment for realistic evaluation and reduction of educational justice, inexperience in content production and reduced quality of e-learning, reduce interaction and increase stress, impose additional costs on the university and students</p> <p>Conclusion: The Corona Age, along with all the concerns, provides an opportunity to identify the challenges of e-learning to address these barriers. Findings of this study for universities that seek to address the challenges of education They are virtual, useful and functional.</p>
	<p>Citation: Sadegzadeh Arbat, H., & Ghasemzadeh, A. (2024). Faculty Members' Lived Experiences of the Challenges of Virtual Education at Tabriz University During the Corona. <i>Journal of New Approaches in Educational Management</i>, 1(1), 33-50.</p> <p> © The Author(s).</p> <p>Publisher: Urmia University.</p> <p>DOI: DOR:</p>

¹ **Corresponding author:** Abolfazl Ghasemzadeh, **Email:** ghasemzadee@yahoo.com, **Tell:** +989122883324



تجارب زیسته اساتید از چالش‌های آموزش مجازی دانشگاه تبریز در دوران کرونا

هادی صادقزاده اربط^۱، ابوالفضل قاسم‌زاده^۲

۱- کارشناس ارشد مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.
۲- استاد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

چکیده	اطلاعات مقاله
هدف: پژوهش حاضر با هدف واکاوی تجارب زیسته اساتید از چالش‌های آموزش مجازی دانشگاه تبریز در دوران کرونا صورت گرفته است.	نوع مقاله: مقاله پژوهشی
روش تحقیق: پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و در چارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی توصیفی با اعضای هیئت‌علمی دانشگاه تبریز به روش نمونه‌گیری هدفمند تا رسیدن به سطح اشباع نظری یافته‌ها انجام گرفته است. ابزار پژوهش، مصاحبه نیمه ساختاریافته عمیق بوده که پس از انجام هجده مصاحبه تجربه جدیدی به داده‌های جمع‌آوری شده افزوده نشد، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با استفاده از روش هفت مرحله‌ای کلازی تحلیل و تجارب آن‌ها در ۵ مضمون اصلی دسته‌بندی شدند	دریافت: ۱۴۰۲/۱۲/۰۲
یافته‌ها: یافته‌های پژوهش در واکاوی چالش‌های آموزش مجازی عبارت‌اند از: ضعف در مدیریت و زیرساخت‌های دانشگاهی و ملی، نبود محیط کنترل‌شده برای ارزیابی واقع‌بینانه و کاهش عدالت آموزشی، کم‌تجربگی در تولید محتوا و کاهش کیفیت آموزش‌های مجازی، کاهش تعامل و افزایش فشار روحی، تحمیل هزینه اضافی برای دانشگاه و دانشجویان	پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۰۷
نتیجه‌گیری: عصر کرونا در کنار تمام دغدغه‌ها، این فرصت را در اختیار قرار می‌دهد تا با شناسایی چالش‌های آموزش مجازی در جهت رفع این موانع گام بردارم یافته‌های این مطالعه برای دانشگاه‌هایی که درصدد رفع چالش‌های آموزش مجازی هستند، مفید و کاربردی است.	صص: ۳۳-۵۰
	واژگان کلیدی: آموزش مجازی، کرونا، دانشگاه تبریز، تجربه زیسته.

استناد: صادقزاده اربط، هادی؛ و قاسم‌زاده، ابوالفضل. (۱۴۰۳). تجارب زیسته اساتید از چالش‌های آموزش مجازی دانشگاه تبریز در دوران کرونا. نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی، (۱)، ۳۳-۵۰.

ناشر: دانشگاه ارومیه.

DOI:

DOR:



مقدمه

امروزه برخورداری از آموزش مطلوب برای همه در هر زمان و هر مکان یک امر ضروری است و نمی‌توان به سبب تعطیلات اضطراری به وجود آمده، آموزش را متوقف کرد. اگرچه شیوع ناگهانی کووید-۱۹، سیستم‌های بهداشتی درمانی دنیا را با چالش‌های متعددی روبرو کرد؛ اما سایر حوزه‌ها از جمله حوزه تعلیم و تربیت را نیز تحت تأثیر خود قرار داد (Mian&Khan, 2020). در سراسر جهان، پروتکل‌های بهداشتی بر رعایت فاصله‌گذاری اجتماعی تأکید کردند (Sajed & Amgain, 2020). در این راستا در بسیاری از کشورها از جمله در کشور ما، برای کاهش شیوع ویروس کرونا آموزش‌های حضوری در مدارس و دانشگاه‌ها تعطیل شد (Viner et al, 2020). به همین دلیل استفاده از فناوری‌های نوین اطلاعات و ارتباطات در حوزه آموزش از راه دور، می‌تواند یکی از گزینه‌های موردتوجه برای پر کردن خلأهای آموزشی، در نبود دسترسی به آموزش حضوری باشد. به طوری که فناوری اطلاعات و ارتباطات با تهیه مطالب آموزشی تعاملی‌تر که انگیزه یادگیرنده را افزایش می‌دهد و دستیابی آسان مهارت‌های اساسی را تسهیل می‌کند؛ روند یادگیری را بهبود می‌بخشد (Patra & Mete, 2014).

در آموزش مجازی، فراگیر از طریق وب فعالیت‌های آموزشی را انجام می‌دهد به عبارت دیگر آموزش مجازی تلاشی برای تکمیل برنامه آموزشی در سیستم‌های آموزش سنتی است که در آن از امکانات بالقوه و گسترده اینترنت استفاده می‌شود. هدف این برنامه فراهم نمودن اطلاعات برابر برای تمام فراگیران صرف‌نظر از موقعیت جغرافیایی، اجتماعی و اقتصادی آن‌هاست (Feng et al., 2020). در عصر جدید که علم بشر با سرعت در حال گسترش است؛ بدیهی است ترکیب فناوری‌های نو با فرایندهای آموزشی کنونی نقش مؤثری در یادگیری خواهد داشت. فناوری‌های دیجیتال بر تمام عرصه‌های زندگی ما سایه افکنده است و به‌طور اساسی شیوه‌ی زندگی، کار، یادگیری و اجتماعی شدن ما را شکل می‌دهد (Bokova, 2017).

مطالعه آموزش‌های مجازی به چندین دلیل اهمیت دارد اولاً به خاطر تعطیلات اضطراری که ناخواسته به وجود می‌آید و باعث راکت شدن آموزش‌های حضوری می‌شود از افت تحصیلی یادگیرندگان جلوگیری می‌کند. دوماً با رشد و پیشرفت فناوری اطلاعات اساتید دانشگاه‌ها باید خود را برای مواجه با چالش‌های پیش رو خود را برای آموزش مجازی آماده کنند. سوماً دانشگاه‌ها برای اثربخشی آموزش‌های مجازی راهکارهایی را ارائه کنند. که آموزش مجازی به‌عنوان یکی از کاربردهای مهم فناوری‌های جدید اطلاعات و ارتباطات در جهان مطرح و فعالیت‌های گسترده‌ای در این راستا آغاز گردیده است این امکان می‌تواند یکی از گزینه‌های موردتوجه برای پر کردن خلأهای آموزشی، در نبود دسترسی به آموزش حضوری باشد. آموزش الکترونیکی تعامل بین دانشجویان و استادان را سرعت می‌بخشد که این تعامل فهم اطلاعات را برمی‌انگیزد و زمان و هزینه مسافرت برای دانشجویان کاهش می‌یابد (Bora&Ahmed, 2013). به نظر می‌رسد که اصلاحات آموزشی در دوره بحران ویروس کرونا نمونه‌ای از چگونگی نیاز ما در تدوین این سناریو است. همه‌گیری این اجازه را به مؤسسات آموزشی می‌دهد تا یادگیری آنلاین را به کارگیرند و فرهنگ مطالعه مجازی را ترویج کنند. این بیماری همه‌گیر با نوآوری و پیشرفت‌های فناوری، بخش آموزش عالی را به جلو سوق می‌دهد (Kumar, 2020).

مطالعات صورت گرفته در زمینه آموزش‌های مجازی دانشگاه‌ها دارای کمبودهایی هستند شامل این که آموزش‌های مجازی در دوران کرونا با چه چالش‌هایی مواجه است؟ مزایای استفاده از آموزش‌های مجازی در کنار آموزش‌های حضوری برای دانشجویان چیست؟ راهکارهای مواجه با چالش‌های آموزش مجازی در دانشگاه‌ها چیست؟ هدف از انجام مطالعه به شیوه مطالعه پدیدارشناسی عبارت از واکاوی تجربه زیسته اساتید دانشگاه تبریز از آموزش‌های مجازی در دوران کرونا است.

پیشینه و مبانی نظری پژوهش

عصر حاضر، عصر اطلاعات است. امروزه این سؤال در بین همه جوامع مطرح است که فناوری در فعالیت‌های انسانی چه نقشی را باید ایفا کند. یادگیری الکترونیکی به‌عنوان یک نظام مبتنی بر فن‌آوری، سازمان‌دهی و مدیریت محور تعریف می‌شود که به دانشجویان توانایی لازم برای یادگیری از طریق اینترنت را می‌دهد و یادگیری آن‌ها را در این فرایند تسهیل می‌نماید (Bodnar et al., 2016: 173). در واقع آموزش الکترونیکی با زیرساخت‌های سخت‌افزاری و برنامه‌های نرم‌افزاری امکان آموزش از راه دور و اشتراک دانش از طریق اینترنت را فراهم آورده است. توسعه فن‌آوری اطلاعات در آموزش، انعطاف‌پذیری موجود در یادگیرنده و

یاد دهنده را افزایش داده و موجب گسترش استفاده از شیوه‌های جدید آموزش و یادگیری در موسسه‌های آموزشی گردیده است (نقش‌بندی و همکاران، ۲۰۱۷: ۱۷۲). آموزش مجازی یا الکترونیکی به یادگیری آنلاین اطلاق می‌شود که بستگی به شهریه و آموزش تخصصی مبتنی بر آن دارد. این نوع یادگیری یک محیط مجازی را در اختیار دانشجویان قرار می‌دهد که در آن دانش-آموزان می‌توانند در دوره‌های مختلف شرکت کنند. این دوره‌ها شامل فعالیت‌های تحقیق و تعامل شنوایی و تصویری با موضوعات مختلف است. علاوه بر این، آموزش مجازی فرصتی برای تعامل با یکدیگر به دانش‌آموزان و معلمان می‌دهد (Amado-Salvatierra et al., 2016). آموزش الکترونیکی استفاده از فن‌آوری‌های چندرسانه‌ای جدید و اینترنت برای ارتقای کیفیت یادگیری از طریق تسهیل دسترسی به منابع و خدمات و همچنین تبادل و همکاری از راه دور است (صابری و شریفزاده، ۱۳۹۹). سیستم یادگیری الکترونیکی نیز به ابزاری اطلاق می‌شود که دانش‌آموزان از طریق آن می‌توانند به محتوا دسترسی پیدا کنند که عمدتاً به صورت تکالیفی برای دانشجویان است. تعامل در سیستم آموزش الکترونیکی، وظیفه‌ای که افراد در آن دخیل هستند، بر اساس محتویات یادگیری الکترونیکی است. نکته بسیار مهم این است که دانش‌آموزان به‌جای نوع روش آموزش سنتی یا مجازی، روی محتوا باید تمرکز کنند (Al Rahmi et al., 2018).

امروزه آموزش مجازی به‌عنوان مکمل در یادگیری یک روش مهم و ارزشمند، در آموزش از راه دور به شمار می‌رود. شیوه‌هایی همچون مدارس هوشمند و دانشگاه مجازی انواعی از آموزش الکترونیکی هستند که در مقابل آموزش سنتی و رایج، امروزه در حال جایگیری در سیستم‌های آموزشی کشورهای مختلف هستند (غلامی و جلالی فرد، ۱۳۹۸). از ابزارهای موردنیاز در سیستم آموزش مجازی می‌توان به تجهیزات کامپیوتری همراه با لوازم جانبی آن، گوشی‌های هوشمند که قادر به اتصال به اینترنت باشند اشاره نمود جهت افزایش قابلیت و کارایی این ابزارها و کاربرد آن‌ها در آموزش مجازی به آگاهی از این ابزار و نحوه‌ی عملکرد آن‌ها ضروری است. هدف از آموزش مجازی، فراهم نمودن امکان دسترسی یکسان به فضاهای آموزشی برابر برای اقشار مختلف در نقاط گوناگون، بیان بهتر با شیوه‌های نوین جهت ارائه مطالب درسی به‌منظور یادگیری عمیق‌تر است. در آموزش مجازی می‌توان از شیوه‌های گوناگون مانند استفاده از متن‌های کاربردی، انیمیشن‌های گوناگون و غیره جهت افزایش بازده کلاس مجازی برای دانش‌آموزان استفاده کرد (فرزین و همکاران، ۱۳۹۹).

جزینی (۱۳۹۷) دوره‌های آموزش مجازی بر توسعه دانش و از نظر محتوا، سازمان‌دهی موارد آموزشی، انعطاف‌پذیری، حجم کاری و روش‌های ارزشیابی، عناصر فعالیت‌های یاددهی یادگیری، بازخورد ارائه شده، کمک‌رسانی به دانشجویان و توانایی ایجاد انگیزه به دانشجویان، اثربخش است. نتایج تحقیق نشان داد که کاربرد فناوری اطلاعات و توسعه آموزش مجازی در موسسه مورد مطالعه، در یادگیری و آموزش دانشجویان تأثیرگذار است. آموزش الکترونیکی معایبی دارد که از آن جمله می‌توان به اختلال در یادگیری، دسترسی محدود به امکانات فیزیکی مانند آزمایشگاه‌ها، از بین رفتن علاقه به یادگیری در بین فراگیران (Onyema et al., 2020). کاهش تعاملات انسانی و عاطفی، عدم وجود ارتباطات چهره به چهره و همچنین عدم توانایی در جانشینی معلم در کلاس درس اشاره نمود. بعلاوه در این روش موفقیت آموزنده وابسته به توانایی وی در استفاده از رایانه می‌باشد و نداشتن درک درست از فضای مجازی می‌تواند مانعی در سر راه استفاده از آموزش الکترونیکی باشد (بدن آرا و همکاران، ۱۳۹۷). در حقیقت، ادبیات پیشین نشان می‌دهد که چالش‌های استفاده از فناوری‌های در حال تغییر، اصلی‌ترین مانع در یادگیری و یاددهی باکیفیت آنلاین است (Hunt et al., 2014). افزون بر این، زمانی که به تولید محتوای آموزشی، طراحی دوره و ارزشیابی فراگیران اختصاص می‌یابد (Hakim, 2020; Adedoyin & Soykan, 2020; Kitishat, Al Omar & Al Momani, 2020). در کنار زمانی که مدرسان باید در دسترس دانشجویان باشند و به پرسش‌ها و نگرانی‌های آن‌ها پاسخ دهند می‌تواند در عدم تأیید آموزش الکترونیک توسط استادان نقش داشته باشد. سایر موانع آموزش مجازی شامل اولویت‌های آموزش استادان، مدت‌زمان موجود برای آموزش و آمادگی برای آموزش از راه دور است (Allen & Seaman, 2013).

بخش دوم دشواری‌ها که منجر به تردید مدرسان در پذیرش آموزش از راه دور می‌شود، مربوط به عدم مشارکت و همکنشی دانشجویان در دوره‌های آنلاین (Sun, 2011) و کاهش یادگیری و کارکرد آنان است (Barton, 2020; Hamann et al., 2020). سطح اقتصادی و اجتماعی دانشجویان یعنی به همان اندازه که سطح فقر در جامعه افزایش می‌یابد، میزان دسترسی به اینترنت به‌سرعت کاهش می‌یابد و در نتیجه، فراگیرانی که از نظر اقتصادی و اجتماعی از قدرت کافی برخوردار نیستند، بیشتر در

معرض خطر افت تحصیلی قرار می‌گیرند (Fishbane and Tomer, 2020). یکی دیگری از دشواری‌ها، مربوط به حفظ دانشجویان به‌عنوان یک عامل مؤثر در موفقیت آموزش آنلاین است؛ حفظ دانشجویان در دوره‌های آنلاین دشوارتر از دوره‌های حضوری است (Glazier, 2016; Murphy & Stewart, 2017). حتی در شرایطی که مدرس هر دو دوره توسط یکی باشد (Hart et al., 2018) و یا حتی محتوای دو دوره یکسان باشد (Roberts, 2015). بررسی‌ها نشان می‌دهد موانع زیرساختی عبارت‌اند از ضعف در ارتباطات شبکه‌ای، ضعف پشتیبانی فنی از سوی واحد IT، ضعف زیرساخت‌های فیزیکی و سخت‌افزاری و موانع مدیریتی شامل و بی‌توجهی و عدم حمایت مدیران سازمان، بی‌انگیزگی کارکنان، کمبود نیروی انسانی متخصص در زمینه فناوری، جدی تلقی نکردن آموزش مجازی از سوی سازمان و ضعف نظام تشویقی و انگیزشی سازمان (شمس و همکاران، ۱۳۹۸). عدم پوشش اینترنت در مناطق روستایی، هزینه‌بر بودن داده‌ها اینترنتی، عدم ارسال به‌موقع تکالیف (Ilonga et al., 2020). کمبود سیاست‌ها و تصمیم‌گیری‌های مناسب در زمینه آموزش مجازی است (Harerimana & Mtshali, 2018). گستردگی ابزارهای معتبر برای ارزشیابی برخط دانشجویان چالش دیگری است که دانشگاهیان با آن روبرو هستند. در آموزش مجازی، نظارت مربیان بر روی فراگیران محدود می‌شود و این امر کنترل تقلب را غیرممکن می‌سازد (Arkorful & Abaidoo, 2015).

باید در نظر داشت که تدریس به‌صورت مجازی برای معلمان، استادان و مراکز آموزشی مشکلاتی از جمله ناآشنایی با فناوری جدید و چالش‌هایی ناشناخته را به وجود آورده است (Maggio et al., 2018). در دانشگاه‌ها، بالا بردن کیفیت یادگیری و تدریس، همواره از مسائل مهم بوده است که برای نیل به این مقصود، کمک گرفتن از فناوری برای پشتیبانی فعالیت تدریس و یادگیری با توجه به کاستی‌های موجود می‌تواند اثرگذار باشد (Liu & Wan, 2019).

ادنان و انوار (Adnan & Anwar, 2020) در پژوهشی با عنوان تأثیرات یادگیری آنلاین در میان همه‌گیری اپیدمی کرونا، به این نتیجه دست یافتند که تغییر ناگهانی کلاس‌های سنتی و یادگیری حضوری به یادگیری آنلاین، تجربه‌های متفاوتی را برای دانشجویان به همراه داشته است. عدم دسترسی به اینترنت پرسرعت، هزینه‌های سرسام‌آور اینترنت، عدم ارتباط اجتماعی فراگیر و نبودن زیرساخت لازم برای این نوع آموزش‌ها، انگیزه دانشجویان را برای یادگیری کاهش داده است. از طرفی دیگر کلاس‌های حضوری، دوره‌های کامل‌تر و آموزش و یادگیری اثربخش‌تری را ارائه می‌دهد درحالی‌که آموزش‌های آنلاین به فراگیری مهارت‌های رایانه‌ای، مدیریت زمان و سواد رسانه‌ای نیاز دارد که معمولاً در بین بیشتر دانشجویان دیده نمی‌شود و بدین ترتیب بر کاهش انگیزه دانشجو تأثیر می‌گذارد.

ابتدای شروع بحران و آموزش مجازی اساتید و دانشجویان با چالش‌هایی از جمله عدم آشنایی دانشجویان و اساتید با سامانه‌های آموزش مجازی، عدم نصب صحیح نرم‌افزارهای مرتبط با آن بر روی سیستم‌های کامپیوتری و گوشی‌های هوشمند روبرو بودند و عدم برگزاری کارگاه‌ها و کنفرانس‌های حضوری جهت بررسی نمودن این چالش‌ها، از جمله مشکلات واحدهای آموزش و فناوری اطلاعات دانشگاه‌ها (داستانی، ۱۳۹۹). عدم وجود سیاست‌های کافی برای یادگیری الکترونیکی، زیرساخت‌های ناکافی فناوری اطلاعات و ارتباطات، فقدان صلاحیت‌های فنی، آموزشی و آموزش مربیان الکترونیکی، محدودیت‌های بودجه‌ای، درک منفی نسبت به آموزش الکترونیکی و مسائل کیفی (Kibuku et al., 2020)، موانع فردی: مهارت و دانش - انگیزش و نگرش؛ موانع اقتصادی: منابع مالی - هزینه مهارت‌آموزی - تهیه سخت‌افزار و نرم‌افزار؛ موانع فرهنگی و آموزشی: نگرش جامعه به فناوری - نیروی متخصص - ضعف و دانش نظری اساتید - دیدگاه اساتید نسبت به فناوری اطلاعات و ارتباطات؛ موانع زیرساختی - فنی دسترسی محدود به فناوری - فضای کلاس و دانشگاه - امکانات و تجهیزات فناوری (اسدزاده و همکاران ۱۴۰۰)، عدم آشنایی اساتید با شیوه‌ی آموزشی جدید در هنگام شروع کار، عدم آشنایی اساتید با راهکارهای کاهش حواس‌پرتی و افزایش مهارت‌های دانشجویان (Dhawan, 2020) مواجه بود.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که اعضای هیئت‌علمی نسبت به آموزش برخط موضع مخالفت دارند. به‌عنوان مثال، روی (Ruth, 2018) به گزارش سالانه بابسون، موسسه آموزش عالی اینساید و سازمان گالوپ اشاره می‌کند که استادان دانشگاه در ایالات متحده، به‌طور کلی مخالف همه انواع آموزش از راه دورند. تارتوس و همکاران (Tartus et al., 2015) نیز در پژوهش خود با عنوان «چالش‌های به‌کارگیری آموزش الکترونیکی در کنیا: یک مطالعه موردی در دانشگاه‌های دولتی کنیا» که به روش آمیخته (کمی

و کیفی) صورت گرفته است، به بررسی چالش‌هایی که مانع از به‌کارگیری موفق آموزش الکترونیکی در کشور کنیا می‌شود، پرداخته است. موانع شناسایی‌شده در این مطالعه شامل: زیرساخت‌های فناوری اطلاعات و آموزش الکترونیکی ناکافی، محدودیت‌های مالی، کمبود پهنای باند اینترنتی مقرون‌به‌صرفه مناسب، فقدان سیاست‌ها و روش‌های اجرایی آموزش الکترونیکی، فقدان مهارت فنی کارکنان آموزش در توسعه یادگیری الکترونیکی و محتوای الکترونیکی، عدم علاقه و تعهد کارکنان آموزش به استفاده از آموزش الکترونیکی، مقدار زمان موردنیاز جهت توسعه محتوای آموزش الکترونیکی است. موانع عمده در به‌کارگیری آموزش الکترونیکی عبارت‌اند از: آماده نبودن زیرساخت‌ها، عدم آموزش و مهارت نیروی انسانی، عدم تخصیص اعتبارات کافی به این حوزه، پرهیزی و هم‌چنین، بی‌سوادی یا کم‌سوادی مدیران و مجریان این دوره‌ها در کاربست وسایل الکترونیکی (Owolabi, Oyewole and Oke, 2013). عدم دسترسی همه دانشجویان به تجهیزات ضروری برای آموزش مجازی، قطعی برق، مشکلات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری در ارتباط با سیستم‌های مدیریت یادگیری و پلتفرم‌های آموزشی (صادقی و همکاران، ۱۳۹۹). عدم دسترسی همه دانش‌آموزان به فضای مجازی به‌ویژه در مناطق محروم و ایجاد نابرابری در فرصت آموزش، سنگین بودن هزینه‌های اینترنت برای خیلی از خانواده‌ها، کند بودن سرعت اینترنت، دشوار بودن سنجش یادگیری و سلب شدن قدرت نظارت از معلم، اعتیاد برخی دانش‌آموزان به اینترنت و گوشی، استفاده بیجا و بی‌رویه از مطالب دیگران، عدم وقت‌گذاری برخی معلمان به امر تدریس و ارزیابی، استفاده از نرم‌افزار به‌عنوان ابزار تبلیغات، کاهش انگیزه نسبت به تحصیل در شیوه جدید تدریس گردید (عباسی و همکاران، ۱۳۹۹).

علاوه بر این (Roy, 2015) در تحقیقی با عنوان «چالش‌های آموزش مجازی در سازمان‌های کوچک و متوسط: آیا آن‌ها هنوز هم وجود دارند؟» مهم‌ترین موانع آموزش الکترونیکی در سازمان‌های متوسط و کوچک عبارت‌اند از: فقدان آموزش و پشتیبانی (پشتیبانی فنی، زیرساخت‌های فنی ناکافی)، فقدان دانش و مهارت کارکنان، پایین بودن سطح تعامل در آموزش الکترونیکی، مشکلات مربوط به هزینه خرید دوره‌های مجازی یا توسعه آن‌ها در منزل و مشکلات فرهنگی دانست. هم‌چنین (Al-Hujran et al., 2013) فقدان آگاهی درباره سودمندی کاربرد آموزش‌های الکترونیکی، فقدان درک روشن از ماهیت و چستی آموزش الکترونیکی، مقاومت مدرسان برای پذیرش و کاربرد یادگیری الکترونیکی، مقاومت فراگیران در مقابل تغییر روش‌های سنتی آموزش، عدم دسترسی مداوم به وب سایت‌های آموزش الکترونیکی، ضعف سیستم‌های رسمی آموزش الکترونیکی در تأمین پلتفرمی عملیات، نبود حمایت‌های دولت و مؤسسات آموزشی از به‌کارگیری آموزش الکترونیکی، فقدان وجود دستورالعمل یا وجود دستورالعمل‌هایی که تأثیر معکوسی را بر سودمندی آموزش الکترونیکی دارند، به‌عنوان مهم‌ترین موانع آموزش الکترونیکی در تحقیق خود ذکر نموده‌اند. سلیمی و فردین (۱۳۹۹) چالش‌های آموزش مجازی را در سه سطح کلان، میانی و خرد مطرح و طبقه‌بندی کردند. در سطح کلان چالش‌های، نداشتن تفکر راهبردی مدیران و برنامه‌ریزان؛ سیاست‌گذاری نامطلوب، ضعف فناوری آموزشی و مدیریت ناکارآمد؛ در سطح میانی ضعف فناوری‌های معرفی‌شده، نداشتن استقلال و آزادی عمل و برهم خوردن بودجه‌بندی مطرح‌شده و در سطح خرد حاصل گردید است. هم‌چنین مشکلات آموزش مجازی نبود زمینه خلاقیت و طرح ایده‌های نو؛ ضعف دانش درباره فن‌آوری؛ نبود عوامل انگیزشی و ضعف فرهنگ‌سازمانی؛ تمرکز آموزش‌ها بر حفظیات و عدم توجه به یادگیری سطوح بالاتر؛ عدم پرورش خلاقیت؛ فراهم نبودن زمینه تربیت به دلیل رودررو نبودن؛ و دموکراتیک‌تر شدن روابط میان استاد - دانشجو و دانشجو - دانشجو (Keller et al., 2009؛ کیان، ۱۳۹۳) آماده نبودن زیرساخت‌ها، عدم آموزش و مهارت نیروی انسانی، عدم تخصیص اعتبارات کافی به این حوزه، پرهیزی و هم‌چنین، بی‌سوادی یا کم‌سوادی مدرسان در کاربست وسایل الکترونیکی است (Owolabi, Oyewole & Oke, 2013). دلایل عدم علاقه مدرسان دانشگاه به آموزش مجازی چندگانه است، اما پژوهش‌های پیشین نشانگر این است که اصلی‌ترین مانع در آموزش آنلاین با کیفیت، چالش‌هایی است که استادان با آن روبرویند (Hunt et al., 2014). این چالش‌ها را می‌توان به‌طور کلی در دو سطح چالش‌های مربوط به استادان و چالش‌های مربوط به دانشجویان طبقه‌بندی کرد. در رابطه با استادان، بخشی از مشکلات ناشی از مهارت‌های فناوری آن‌ها و ماهیت محیط مجازی است که در آن آموزش انجام می‌شود (Allen & Seaman, 2013؛ Kibaru, 2018).

مواد و روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و در چارچوب رویکرد کیفی است. از آنجایی که موضوع پژوهش نه صرفاً بر شواهد تجربی متکی است و نه بر استدلال‌های منطقی، بلکه بر ساختار تجربه توجه و اصولی را سازمان‌دهی می‌کند که به جهان زندگی، شکل و معنی می‌دهد. با استفاده از روش پدیدارشناسی مبنی بر مدل هفت مرحله‌ای کلایزی انجام گرفته است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اعضای هیئت‌علمی دانشگاه تبریز به تعداد ۹۰۰ نفر بودند. روش انتخاب مشارکت‌کنندگان بر مبنای رویکرد نمونه-گیری هدفمند ملاکی و معیار اشباع نظری انتخاب شده است. در نمونه‌گیری دقت شد تا افرادی به‌عنوان نمونه انتخاب شوند که حداقل سابقه تدریس دو ترم مجازی و شش ترم به‌صورت حضوری را داشته باشند. نهایتاً با مراجعه به اتاق اساتید و گرفتن وقت ملاقات حضوری یا تلفنی برای انجام مصاحبه، در نهایت ۷ مصاحبه به‌صورت حضوری در اتاق اساتید، ۱۰ مصاحبه از طریق واتساپ و یک مصاحبه به‌صورت تلفنی انجام شد. همه مصاحبه‌ها با رکورد ضبط شدند و بعد از انجام هر مصاحبه، متن مصاحبه‌ها کلمه به کلمه روی کاغذ پیاده می‌شدند. زمان مصاحبه‌ها بین ۱۵ تا ۴۰ دقیقه به طول می‌انجامید و هر مصاحبه تا زمانی که مشارکت‌کننده دیگر مطلبی برای بیان نداشت ادامه پیدا کرد، به‌منظور رعایت مسائل اخلاقی قبل از شروع مصاحبه با شرکت‌کنندگان، در مورد اهداف پژوهش آگاهی الزام به آن‌ها داده شد با رضایت کامل در پژوهش شرکت کردند. در خصوص محرمانه بودن اطلاعات، اطمینان لازم به آن‌ها داده شد. در پژوهش حاضر به‌منظور واکاوی تجارب زیسته اساتید از آموزش‌های مجازی دانشگاه تبریز با ۱۸ نفر از اساتید دانشگاه تبریز مصاحبه انجام گرفت و مصاحبه‌ها تا جایی ادامه یافت که چیزی به یافته‌ها اضافه نمی‌کرد و مشابه یافته‌های قبلی بودند و اطلاعات تازه‌ای به دست نمی‌آید لازم به ذکر است پس از انجام ۱۵ مصاحبه داده‌ها به حد اشباع رسید اما برای اطمینان بیشتر ۳ مصاحبه دیگر انجام شده تا یافته‌ها اعتبار بیشتری داشته باشد. به‌منظور بررسی روایی روند و نتایج تحقیق به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها، از معیارهایی که برای تعیین روایی و همین‌طور تضمین دقت علمی در پژوهش کیفی پیشنهاد کرده‌اند، استفاده شد. بدین منظور، در پژوهش حاضر، برای اطمینان از دقت و صحت داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه، از راهبردهای ذیل استفاده شده است:

بازبینی و مقایسه مداوم (خودبازبینی محقق^۱)

بدین معنی که به‌منظور اطمینان از ثبات و انسجام کدگذاری، در طی فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده و پس از کدگذاری تمام مجموعه داده‌ها، کدگذاری‌ها موردبازنگری قرار گرفت و این چرخه تا وقتی که مقوله‌ها به یک نتیجه رضایت‌بخشی منتهی گردد، ادامه پیدا کرد و موارد مشابه باهم ترکیب و مواردی که ابهام داشتند اصلاحات لازم در آن انجام گرفت.

طبقه‌بندی یا تأیید نتایج با مراجعه به مشارکت‌کنندگان پژوهش (کنترل اعضا^۲)

بدین معنی که پژوهشگر برای برقرار ساختن اطمینان‌پذیری یافته‌ها و تفاسیر از دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان استفاده می‌کند. این فن مستلزم ارائه مجدد داده‌ها، تحلیل‌ها، تفاسیر و نتیجه‌گیری‌ها به مشارکت‌کنندگان است، به‌طوری‌که آنان بتوانند در مورد صحت و اطمینان‌پذیری شرح ارائه‌شده اظهارنظر کنند (کرسول، ۱۳۹۸، ص. ۳۲۵).

بررسی توسط همکار

بدین معنی که به‌منظور اطمینان از ثبات و انسجام کدگذاری، در طی فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها کدهای اولیه استخراج همراه با متن مصاحبه‌ها به استاد راهنما و استاد مشاور ارسال گردید تا در مورد مفاهیم اولیه اظهارنظر کنند (کرسول، ۱۳۹۸، ص. ۳۲۷).

با توجه به هدف پژوهش برای به دست آوردن چالش‌های آموزش مجازی از نظر اساتید در دوران کرونا از روش تحلیل هفت مرحله‌ای کلایزی (Colaizzi, 1978) استفاده شد. بدین منظور، گام‌های زیر طی گردید (مهدیون و همکاران، ۱۳۹۹):

۱. تعیین واحد تحلیل: در این پژوهش، مصاحبه‌های انجام‌گرفته به‌عنوان واحد تحلیل در نظر گرفته شده است.
۲. پیاده کردن مصاحبه‌ها: متن مصاحبه‌ها پیاده‌سازی شد و سپس به‌منظور درک صحیح آن در نسبت موضوع پژوهش چندین بار بازنگری شد.

¹ Self-monitoring

² Member checking

۳. مشخص کردن واحدهای معنایی: در این مرحله، جمله‌ها یا گزاره‌هایی از محتوای مصاحبه‌ها که به بهترین حالت بیانگر بخشی از تجربه اساتید دانشگاه تبریز از آموزش‌های مجازی بود، به‌عنوان واحدهای معنایی، مشخص و کدگذاری شد.
۴. مفهوم‌سازی واحدهای معنایی یا تبدیل واحدهای معنایی به کدهای زنده: سپس واحدهای معنایی، با توجه به مفهوم نهفته در آن‌ها به سطح انتزاع و مفهوم‌پردازی رسیده و با کدها نام‌گذاری شدند.
۵. بازنگری کدها با متن: در این مرحله، کدهای زنده که از طریق مفهوم‌سازی یا خلاصه‌سازی واحدهای معنایی استخراج شده از مصاحبه‌ها ظهور یافته بود، با متن اصلی مصاحبه‌ها مطابقت داده شد و کدهای مشابهی که بیانگر یک مفهوم بودند، در هم ادغام و با عنوان یک کد مشترک ارائه شد.
۶. انتزاعی کردن مفاهیم: کدها از نظر تشابهات و تفاوت‌هایشان با یکدیگر مقایسه شده و در طبقات انتزاعی‌تر با برچسب مشخص دسته‌بندی می‌شدند. پس از کدگذاری پانزده مورد از متن مصاحبه‌ها که می‌توان گفت ساختار اصلی زیرمضامین مشخص شده بود، سه مورد باقیمانده از متن مصاحبه‌ها بر مبنای کدها و زیرمضامین به‌دست‌آمده کدگذاری شد، موارد مشابه در داخل کدها و زیرمضامین مرتبط قرار گرفته و موارد متفاوت از کدها و زیرمضامین پیشین، در کدها و زیرمضامین جدیدی تعریف شد که در نهایت تعداد ۱۸ زیرمضمون طبقه‌بندی شدند.
۷. انتزاعی کردن زیرمضامین و شناسایی مضمون‌ها: در این مرحله، زیر مضامین با توجه به ارتباطات و شباهت‌های معنایی و مضامینی با یکدیگر، در یک طبقه به‌عنوان مضمون قرار داده شد؛ که در نهایت تعداد ۵ مضمون طبقه‌بندی شدند.

بحث و ارائه یافته‌ها

مضمون اول: ضعف در مدیریت و زیرساخت‌های دانشگاهی و ملی

در شرح مضمون اول مشارکت‌کنندگان به کمبود زیرساخت‌ها برای دانشجویان خارج از کشور، محرومیت دانشجویان مناطق محروم از اینترنت پرسرعت، پایین بودن سرعت اینترنت و پهنای باند برای آموزش‌های مجازی، نبود ارتباط تصویری با دانشجو، نبود نرم‌افزار مناسب برای برگزاری کلاس، در دسترس نبودن برخی اپلیکیشن‌ها برای ما، کند بودن نرم‌افزارهای آموزشی، پیاده کردن برنامه‌های کردک شده روی بستر آن‌لاین، تهیه دیر هنگام لوازم ارتباطی توسط دانشگاه، استفاده از وسایل شخصی برای آموزش‌های مجازی، نبود وسایل ارتباطی اعم از میکروفون و اسپیکر، سطح پایین بودن سامانه یادگیری الکترونیکی، قابلیت دوزبانه نبودن سامانه، دسترسی نداشتن دانشجویان خارجی به سایت، نبود فضای کافی سامانه یادگیری الکترونیکی جهت بارگذاری مطالب و... اشاره کردند.

مشارکت‌کنندگان در این باره گفته‌اند: P4: «نرم‌افزار آدوب کانکت خوبه سامانه که دانشگاه داره مشکلات خاص خودش را دارد و میزان حجمی که می‌توان روش بارگذاری کنی محدود هست تجربه کاربری ضعیف جلو میره. مشکل دیگه در خارج از کشور امکان دسترسی به سامانه وجود نداشت و قابلیت دو زبان بودن رو هم نداره و باید دو برابر وقت بذارید تا پست کنید.»

جدول ۱- شرح استخراج مضمون (ضعف در مدیریت و زیرساخت‌های دانشگاهی و ملی)

مضمون	تعداد ارجاعات	زیر مضامین	مفهوم‌سازی واحد معنایی
ضعف در مدیریت و زیرساخت‌های دانشگاهی و ملی	۵۱	نبود پوشش اینترنتی باکیفیت و عادلانه در سراسر کشور	کمبود زیرساخت‌ها برای دانشجویان خارج از کشور
			قطع و وصلی مکرر اینترنت
			عدم اطمینان از حضور دانشجو در کلاس
			ناکافی بودن زیرساخت‌های ملی با توجه به حجم ترافیک کلاس‌ها
			محرومیت دانشجویان مناطق محروم از اینترنت پرسرعت
			پایین بودن سرعت اینترنت و پهنای باند برای آموزش‌های مجازی
			نامناسب بودن پوشش اینترنتی
			نبود ارتباط تصویری با دانشجو
	۹	ضعف سامانه آموزشی الکترونیکی دانشگاه	سطح پایین بودن سامانه یادگیری الکترونیکی قابلیت دوزبانه نبودن سامانه

مضمون	تعداد ارجاعات	زیر مضامین	مفهوم‌سازی واحد معنایی
			دسترسی نداشتن دانشجویان خارجی به سایت
			نبود فضای کافی سامانه یادگیری الکترونیکی جهت بارگذاری مطالب
			آماده نکردن زیرساخت‌ها را در ایام تعطیلات
	۷	مدیریتی و ساختاری	عدم حمایت ساختار از مدیران خوش فکر
			پذیرش بی‌حساب کتاب دانشجو به خاطر مشکلات اقتصادی
			وابستگی دانشگاه به سایر نهادها
			نبودن خوابگاه برای دانشجویان دکتری
			نبود مدیریت برای حضور دانشجویان در کلاس
			عدم هماهنگی و نبود معیار مشخص برای تدریس محتوا
			ناکافی بودن نرم‌افزارها برای آموزش مجازی مطلوب
	۱۶	ناکافی بودن نرم‌افزارها و سخت‌افزارهای آموزش مجازی	کند بودن نرم‌افزارهای آموزشی
			ناکافی بودن سخت‌افزارهای دانشگاه برای آموزش مجازی
			استفاده از وسایل شخصی برای آموزش‌های مجازی

(صادقزاده، ۱۴۰۰)

مضمون دوم: نبود محیط کنترل شده برای ارزیابی واقع‌بینانه و کاهش عدالت آموزشی

در شرح مضمون سوم مشارکت‌کنندگان به نبود ارزیابی واقع‌بینانه و دقیق، متمرکز بودن سیستم ارزشیابی، نبود نظارت به دانشجویان در طول آزمون، عدم ارزیابی دانشجویان خارجی، دسترسی دانشجویان به منابع امتحانی، نبود محیط کنترل شده و آزمایش شده برای ارزشیابی آموزش‌های مجازی، نبود شرایط استفاده از روش ارزیابی DUPS برای دروس عملی، تقلب دانشجویان در امتحانات مجازی، شرکت شخص ثالثی به جای خود دانشجو در آزمون، نبود نظارت به دانشجویان در طول آزمون، افزایش کاذب نمرات و... اشاره کردند.

مشارکت‌کنندگان در این باره گفته‌اند: P17: «ارزشیابی از دانشجویان نیز یکی دیگر از چالش‌هاست که راه‌حل بی‌عیب و نقص و مطمئنی تاکنون یافت نشده چراکه دانشجو همیشه برای تقلب یا راهی خواهند یافت یا راهی خواهند ساخت لذا در آموزش مجازی نمی‌توان ارزشیابی دقیقی از وضعیت تحصیلی دانشجویان نمود هرچند که هدف یادگیری هست بنده بر این باورم اگر دانشجویی حتی از راه تقلب هم بتواند چند کلمه‌ای اضافه‌تر بیاموزد کافیهست.»

جدول ۲- شرح استخراج مضمون (نبود محیط کنترل شده برای ارزیابی واقع‌بینانه و کاهش عدالت آموزشی)

مضمون	تعداد ارجاعات	زیر مضامین	مفهوم‌سازی واحد معنایی
نبود محیط کنترل شده برای ارزیابی واقع‌بینانه و کاهش عدالت آموزشی	۱۳	ناکافی بودن سیستم آموزش مجازی برای ارزیابی دانشجویان	سیستم نمی‌تواند سطح دانشجویان را درست ارزیابی کند
			ارزیابی‌ها واقع‌بینانه و دقیق نیست
			عدم امکان استفاده از روش ارزیابی dups برای دروس عملی در آموزش مجازی
	۲۷	نبود محیط کنترل آزمایش شده‌ای برای جلوگیری از تقلب	قطعی بی‌موقع برق در زمان امتحانات
			نبود محیط کنترل و تجربه شده برای ارزشیابی آموزش‌های مجازی
			نبود نظارت به دانشجویان در طول آزمون
			دسترسی دانشجویان به منابع امتحانی
	۹	کاهش عدالت آموزشی	کاهش عدالت آموزشی با حضور دانشجویان تبریزی
			شرایط همه دانشجویان برای شرکت در آزمون یکسان نیست
			کاهش عدالت آموزشی در اثر پوشش دهی نامناسب اینترنت
			کاهش عدالت آموزشی در اثر بی‌تجربگی اساتید

(صادقزاده، ۱۴۰۰)

مضمون سوم: کم‌تجربگی در تولید محتوا و کاهش کیفیت آموزش‌های مجازی

در شرح مضمون فوق مشارکت‌کنندگان به مواردی از قبیل فراهم نبودن بستر برای آموزش عملی، لغو بازدید از مراکز آموزشی، تدریس سنتی اساتید در آموزش مجازی، نداشتن تجربه در زمینه آموزش مجازی، عدم داشتن سواد رسانه‌ای و مجازی، قابل‌لمس نبودن دروس عملی برای دانشجویان، صفر شدن تأثیر زبان بدن در آموزش آنلاین، عدم اطمینان از نتیجه‌بخش بودن تدریس اشاره کردند.

مشارکت‌کنندگان در این باره گفته‌اند: P10: «تجربه‌ای که خودم از این آموزش‌ها داشتم یه تجربه نو و پرفرازونشیب بود، در ابتدای شروع آموزش‌های مجازی مشکلات متعددی وجود داشت اعم از این که اساتید حتی خود من تجربه کمی در مورد نحوه آموزش مجازی داشتیم و نمی‌توانستیم با محیط نرم‌افزار اخت بگیریم و به نحو احسن ازش بهره ببریم»

جدول ۳- شرح استخراج مضمون (کم‌تجربگی در تولید محتوا و کاهش کیفیت آموزش‌های مجازی)

مضمون	تعداد ارجاعات	زیر مضامین	مفهوم‌سازی واحد معنایی
کم‌تجربگی در تولید محتوا و کاهش کیفیت آموزش‌های مجازی	۶	کاهش یادگیری مباحث عملی در آموزش مجازی	فراهم نبودن بستر برای آموزش عملی
			دروس عملی برای دانشجویان قابل‌لمس نبود
	۲۳	پایین آمدن کیفیت پژوهش‌ها و اثربخشی بودن آموزش مجازی	لغو بازدید از مراکز آموزشی
			کوتاهی برخی اساتید در تولید محتوای درسی
			عدم اطمینان از نتیجه‌بخش بودن تدریس
			پایین آمدن کیفیت و اثربخشی آموزش مجازی
			پایین آمدن کیفیت پایان‌نامه‌ها و مقالات
	۱	تفاوت یادگیری	تفاوت عملکرد یادگیری دانشجویان در آموزش مجازی
	۳	ناشناخته ماندن حالت روحی دانشجو برای استاد	بی‌اطلاع ماندن از حالات روحی و روانی دانشجو
	۶	کم‌تجربه بودن اساتید در برگزاری آموزش‌های مجازی	نداشتن تجربه در زمینه آموزش مجازی
عدم داشتن سواد رسانه‌ای و مجازی			
۸	عدم آشنایی کامل استادان با ابزارهای تولید محتوای آموزشی	تدریس سنتی اساتید در آموزش مجازی	
		عدم آشنایی با نرم‌افزارهای تولید محتوا	

(صادقزاده، ۱۴۰۰)

مضمون چهارم: کاهش تعامل و افزایش فشار روحی

در شرح مضمون فوق مشارکت‌کنندگان به خسته‌کننده بودن کلاس‌های مجازی برای دانشجویان و اساتید، افزایش فشار روحی و روانی، استرس و اضطراب، پایین بودن انگیزه دانشجویان برای تحقیق و مطالعه و عدم علاقه دانشجویان به کلاس مجازی، ارسال دیرهنگام تکالیف، فراهم نبودن امکان تعامل در کلاس‌های آنلاین، عدم حضور دانشجویان در پشت سیستم، عدم مشارکت دانشجویان در بحث‌های گروهی اشاره داشتند.

مشارکت‌کنندگان در این باره گفته‌اند: P6: «در آموزش حضوری خیلی چیزها را می‌توان گفت که در آموزش مجازی نمی‌توانیم بگوییم و کلاس‌های ما دو سه جا ضبط میشه. در حضوری کلاس یه چیزی رو می‌گفتیم و چند نفر نقد می‌کردند و من توضیح می‌دادم مشکل حل می‌شد ولی الان من توضیح می‌دهم یکی بخواد اعتراض کنه میکروفون باید فعال کنیم دیگه خودت بچه‌ها بیخیال می‌شوند و نظر نمی‌دهند به همین خاطر اعتراضات زیاد میشه»

جدول ۴- شرح استخراج مضمون (کاهش تعامل و افزایش فشار روحی)

مضمون	تعداد ارجاعات	زیر مضامین	مفهوم‌سازی واحد معنایی
کاهش تعامل و افزایش فشار روحی	۴	وجود مشکلات زیرساختی در کاهش تعاملات	پرسش و پاسخ به خاطر ضعف اینترنت به خوبی انجام نمی‌شود
			تأثیر سرعت اینترنت و مشکلات سخت‌افزاری بر مشارکت و تعامل دانشجو
			فراهم نبودن امکان تعامل در کلاس‌های آنلاین
	۱۰	کم شدن تعامل و مشارکت	تعامل در دنیای مجازی بستگی به شخصیت استاد دارد
			ارسال دیرهنگام تکالیف

مضمون	تعداد ارجاعات	زیر مضامین	مفهوم‌سازی واحد معنایی
			عدم حضور دانشجویان در پشت سیستم
			دشوار بودن پرسش و پاسخ در فضای مجازی
			عدم مشارکت دانشجویان در بحث‌های گروهی
			کم‌رنگ شدن تعاملات دانشجویان
۶		افزایش فشار روحی و خستگی	خسته‌کننده بودن کلاس‌های مجازی برای دانشجویان و اساتید
			افزایش فشار روحی و روانی، استرس و اضطراب
۴		کاهش علاقه دانشجویان	پایین بودن انگیزه دانشجویان برای تحقیق و مطالعه
			عدم علاقه دانشجویان به کلاس مجازی

(صادقزاده، ۱۴۰۰)

مضمون پنجم: تحمیل هزینه اضافی برای دانشگاه و دانشجویان

در شرح مضمون تحمیل هزینه اضافی برای دانشگاه و دانشجویان مشارکت‌کنندگان به هزینه‌بر بودن تهیه کامپیوتر یا لپ‌تاپ برای خانواده‌ها، بالا بودن هزینه تهیه داده‌های اینترنتی، هزینه‌بر بودن فراهم کردن زیرساخت‌ها و هزینه‌بر بودن تهیه وبکم و هدفون اشاره داشتند

مشارکت‌کنندگان در این باره گفته‌اند: P8: «هزینه اینترنت برای دانشجو بیشتر است و به دلایلی نمی‌تواند پرداخت کند یا سرعت اینترنت پایین بود. دانشجو نیاز به گوشی هوشمند یا یک سیستم خوب دارد که برای دانشجو هزینه است تا بتواند در کلاس‌های مجازی شرکت کند اینترنت قطع میشه».

جدول ۴- شرح استخراج مضمون (تحمیل هزینه اضافی برای دانشگاه و دانشجویان)

مضمون	تعداد ارجاعات	زیر مضامین	مفهوم‌سازی واحد معنایی
تحمیل هزینه اضافی برای دانشگاه و دانشجویان	۱۲	افزایش هزینه‌ها	هزینه‌بر بودن تهیه کامپیوتر یا لپ‌تاپ برای خانواده‌ها
			بالا بودن هزینه تهیه داده‌های اینترنتی
			هزینه‌بر بودن فراهم کردن زیرساخت‌ها
			هزینه‌بر بودن تهیه وبکم و هدفون

(صادقزاده، ۱۴۰۰)

بحث

تبیین مضمون: «ضعف در مدیریت و زیرساخت‌های دانشگاهی و ملی»

قبل از دوران کرونا پیش‌بینی‌هایی برای اهداف آموزش عالی در اجلاس‌های بین‌المللی در نظر گرفته شده بود که از جمله آن‌ها عبارت‌اند از: افزایش نقش رسانه‌ها، همکاری دانشگاه با صنعت و دولت، گسترش دیپلماسی علم و فناوری و همکاری بین‌المللی و ظهور الگوهای جدید برای دانشگاه‌های قرن ۲۱، کامیابی نوآوری، ایفای نقش در توسعه اهمیت روزافزون دانش و اطلاعات، توجه هم‌زمان به آموزش و پژوهش و این عوامل را برای افزایش کیفیت دانشگاه ضروری می‌دانستند (Marinoni et al., 2020). با شیوع این بیماری نه تنها این اهداف تحقق پیدا نکرد بلکه حتی در نوع ارائه آموزش‌ها نیز مشکلات زیادی ایجاد شد. از سویی، محروم بودن از ارتباط چهره به چهره و دسترسی بی‌کیفیت به کلاس‌های مجازی را برای عده کثیری از دانشجویان به همراه داشت و از سوی دیگر، نابرابری بین دانشگاه‌ها در تولید دانش و آموزش به دانشجویان، موجب شکاف دیجیتالی در یادگیری آن‌ها شد (منتظر و گشول دره‌سببی، ۱۳۹۹).

تحلیل بیانات مصاحبه‌شوندگان حاکی از آن است که ضعف در مدیریت و زیرساخت‌های دانشگاهی و ملی قبل از کرونا در کشور ما وجود داشت. شرکت‌کنندگان اذعان داشتند که در ابتدای شروع تعطیلات دانشگاه، هیچ وبسایت یا سامانه تخصصی برای آموزش مجازی وجود نداشت و به‌مرور زمان سامانه آموزش مجازی راه‌اندازی شد؛ اما به دلیل پایین بودن سطح سامانه میزان حجمی که می‌توان در سامانه بارگذاری کرد پایین بود درحالی‌که باید محتوای باکیفیتی در سایت باشد تا باعث جذب دانشجو

شود. البته با سرعت پایین اینترنت (Bogossian et al., 2015; Telford & Senior, 2017) و قطعی برق (Bello et al., 2017) در کشور نمی‌توان کلاس‌ها را بدون قطع و وصلی مکرر و به صورت ارتباط تصویری که یکی از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین مخلفه برای انتقال مطالب است؛ برگزار کرد. حتی برخی از مناطق کشور هست که دانشجویان به اینترنت دسترسی ندارند تا بتوانند از آموزش برخط استفاده کنند. از طرفی یک سری مشکلات مدیریتی هم وجود دارد که هم مربوط به داخل دانشگاه و هم بیرون دانشگاه می‌شود. مشکل اصلی این است که ساختار از مدیران خوش‌فکر در زمینه آموزش‌های مجازی حتی سایر زمینه‌ها حمایت نمی‌کند. دوم پذیرش بی‌حساب و کتاب دانشجو است که تعداد کلاس‌ها از حالت استاندارد خارج شده است؛ یا معیار مشخصی برای تدریس محتوا وجود نداشت و اساتید به طرق مختلف و با توجه به توانایی فردی خود در کلاس مجازی تدریس می‌کنند مثلاً استادی به انواع و اقسام نرم‌افزارهای کاربردی آشناست و استادی که هیچ آشنایی با ابزارها ندارد نمی‌تواند در آموزش مجازی به صورت حرفه‌ای حتی یک واحد درسی مشترک را تدریس کند. همچنین دریافت شد که نرم‌افزارهای آموزش مجازی کند کار می‌کرد چون مجبور بودند نسخه کرک شده برنامه را روی سیستم آنلاین پیاده کنند و زیرساخت‌های سخت-افزاری مورد نیاز برای انتقال تصویر و صدا وجود نداشت و مجبور بودند از وسایل شخصی خود استفاده کنند و دانشگاه نیز وسایل سخت‌افزاری را دیر تهیه کرد که این مؤلفه همسو با نتایج پژوهش‌های (عباسی و همکاران، ۱۳۹۹؛ پرهیزی و همکاران، ۱۳۹۳؛ Ilonga et al., 2020; Owolabi, Oyewole and Oke, 2013; Tartus, Gichoya and Muumbo, 2015; Owolabi, Oyewole and Oke, 2013) است.

تبیین مضمون: «نبود محیط کنترل شده برای ارزیابی واقع‌بینانه و کاهش عدالت آموزشی»

یکی از دغدغه‌های اساتید در آموزش‌های مجازی ارزشیابی دانشجویان می‌باشد به طوری که اکثر شرکت‌کنندگان در این باره اذعان داشتند که در سیستم آموزش مجازی نمی‌توان دانشجویان را به صورت دقیق و واقع‌بینانه ارزیابی کرد از طرفی خود سامانه آموزشی دانشگاه در مقام ارزیابی نمره قابل قبولی ندارد که بتوان برای ارزیابی دانشجویان از آن استفاده کرد. در ارزیابی به صورت مجازی هیچ دسترسی به دانشجو نیست و احتمال این که دانشجویان تقلب کنند زیاد است، هرچند که با افزایش چشمگیر نمرات دانشجویان می‌توان با قطع یقین پاسخ این سؤال را داد. عدالت آموزشی یکی دیگر از پرچالش‌ترین مباحث در آموزش است که در سال‌های اخیر کانون توجه بوده و از جنبه‌های مختلفی به آن پرداخته شده است. متأسفانه با توجه به عدم دسترسی برخی از دانشجویان مناطق محروم به اینترنت و یکسان نبودن شرایط همه برای شرکت در آزمون‌های مجازی باعث کاهش عدالت آموزشی می‌شود. با توجه به این حقیقت که هر فرد در نظام آموزشی در معرض برنامه درسی قرار گرفته و با توجه به موارد پیش‌بینی شده در آن آموزش می‌بیند، اما با وجود بی‌عدالتی‌های آموزشی می‌توان این‌گونه نتیجه‌گیری نمود که تدوین برنامه درسی بدون توجه به تأثیر عدالت آموزشی بر آن و تنها با هدف آموزش مفاهیم درسی انجام می‌شود؛ که این مؤلفه همسو با نتایج پژوهش‌های (عباسی و همکاران، ۱۳۹۹؛ پرهیزی و همکاران، ۱۳۹۳؛ Arkorful & Abaidoo, 2015) است.

تبیین مضمون: «کم‌تجربگی در تولید محتوا و کاهش کیفیت آموزش‌های مجازی»

با همه‌گیری ویروس کرونا به یک‌باره دانشگاه‌ها فعالیت‌های آموزشی خود را به صورت مجازی دنبال کردند. به گفته شرکت‌کنندگان در ابتدا تجربه‌ای در زمینه آموزش‌های مجازی بخصوص در این سطح نداشتند و شروع این اپیدمی باعث کسب تجربه در این زمینه برای آن‌ها شده است.

برخی دیگر از شرکت‌کنندگان به عدم آشنایی و ناکافی بودن مهارت اساتید با ابزارهای تولید محتوا اشاره کردند. این در حالی است که یکی از مولفه‌های اصلی برای ادامه روند آموزش‌های مجازی داشتن محتوای باکیفیت و جذاب است تا با روش‌های سنتی در آموزش مجازی تدریس نشود.

در رابطه با کیفیت آموزش و پژوهش‌ها در آموزش مجازی تحلیل بیانات مصاحبه‌شوندگان حاکی از آن بود که کیفیت آموزش‌های مجازی نسبت به حضوری کاهش پیدا کرده و عواملی مانند ناشناخته ماندن حالت روحی دانشجو برای استاد، قابل لمس نبودن دروس عملی برای دانشجویان در حالت مجازی، عدم پاسخگویی فضای مجازی برای دروس عملی، لغو بازدید از مراکز آموزشی به خاطر جلوگیری از انتقال ویروس کرونا، نبود ارتباط چشمی و صفر شدن تأثیر زبان بدن در آموزش آنلاین نیز عوامل تشدیدکننده کاهش کیفیت آموزش مجازی است. یافته‌های این مؤلفه تا حدودی همسو با نتایج پژوهش‌های (داستانی، ۱۳۹۹؛

سلیمی و فردین، ۱۳۹۹؛ پرهیزی و همکاران، ۱۳۹۳؛ Maggio et al., 2018؛ Dhawan, 2020) است. علی‌رغم این در آموزش الکترونیکی، چنانکه برنامه درسی نتواند با تغییرات جدید (فناوری اطلاعات و ارتباطات) سازگاری باید مسائل علمی جدید به‌صورت زایده به برنامه درسی می‌چسبد که در این صورت برنامه درسی از کیفیت لازم برخوردار نخواهد بود (روشنی علی بنه سی و همکاران، ۱۳۹۶).

تبیین مضمون: «کاهش تعامل و افزایش فشار روحی»

این مضمون مربوط به تجارب اساتید از آموزش‌های مجازی دانشگاه تبریز در دوران کرونا است که دارای دو زیر مضمون به شرح ذیل می‌باشد:

➤ کاهش تعامل و مشارکت دانشجویان در کلاس مجازی

در رابطه کاهش تعامل و مشارکت دانشجویان در آموزش مجازی تحلیل بیانات مصاحبه‌شوندگان حاکی از آن است که زیرساخت‌ها برای ارتباط چشمی با دانشجویان جهت تعامل بهتر فراهم نبود که دلیل اصلی کاهش تعامل به پایین بودن سرعت اینترنت برمی‌گردد که اجازه پرسش و پاسخ در کلاس را نمی‌داد. در این دوران همه‌گیری ویروس کرونا، شکل‌های جدیدی در روابط استاد- دانشجو و دانشجو-دانشجو به وجود آمده است که موجب کاهش همکاری بین این افراد شده و تعداد دانشجویان خارجی نیز به شدت کاسته می‌شود (Givi et al., 2020). شرکت‌کننده‌ای در این باره می‌گفت: «در آموزش حضوری خیلی چیزها را می‌توان گفت که در آموزش مجازی نمی‌توانیم بگوییم و کلاس‌های ما دو سه جا ضبط می‌شود. در کلاس حضور یه چیزی را می‌گفتیم و چند نفر نقد می‌کردند و من توضیح می‌دادم مشکل حل می‌شد ولی الان من توضیح می‌دهم یکی بخواد اعتراض کنه میکروفون باید فعال کنیم دیگه خودت بچه‌ها بی‌خیال می‌شوند و نظر نمی‌دهند به همین خاطر اعتراضات زیاد میشه» و همچنین به عدم حضور دانشجو در پشت سیستم اشاره کردند که باعث کاهش تعامل و مشارکت در آموزش‌های مجازی می‌شود. با توجه به این که در این زمینه پژوهش کمی انجام شده که کاهش تعاملات اشاره شود؛ اما باین‌وجود یافته‌های این مؤلفه تا حدودی همسو با پژوهش (بدن آرا و همکاران، ۱۳۹۷؛ Ilonga et al., 2020) است.

➤ کاهش علاقه و افزایش فشار روحی

در رابطه با کاهش علاقه افزایش فشار روحی مصاحبه‌کنندگان اذعان داشتند با توجه به شرایط فعلی که کل جهان با آن درگیر هستند و شیوه‌ی زندگی همه مردم را تغییر داده نوع آموزشی که در این دوران اتفاق افتاده نیز با آموزش قبل از آن متفاوت هست، سبب انواع فشارهای روحی و روانی بیماری مولد استرس و اضطراب در اقشار مختلف جامعه مخصوصاً در دانشجویان می‌شد و انگیزه تحصیل را از آنان می‌گرفت. در این بین برخی اساتید بی‌علاقه‌ای به آموزش مجازی بودند که به توضیح ساده در کلاس بسنده می‌کردند و باعث خستگی دانشجویان می‌شد. مصاحبه‌شونده‌ای می‌گفت: «آموزش‌های مجازی باعث شده بود که ما و دانشجویان ساعت‌های زیادی رو پشت کامپیوتر صرف کنیم و این خودش خستگی چشم و احساس بدن درد رو در پی داشت» همچنین از تحلیل بیانات دریافت شد که حضور دانشجویان در دانشگاه باعث افزایش علاقه و انگیزه دانشجویان در زمینه‌های مختلف تحصیلی می‌شد اما برخلاف آموزش حضوری، آموزش‌های مجازی رغبتی در دانشجویان ایجاد نمی‌کند که تا حدودی همسو با نتایج پژوهش‌های (شمس و همکاران، ۱۳۹۸؛ Roy, 2015؛ Tartus et al., 2015) و مخالف یافته‌های (Onyema et al., 2020) است.

تبیین مضمون: «تحمیل هزینه اضافی برای دانشگاه و دانشجویان»

در رابطه با تحمیل هزینه اضافی برای دانشگاه و دانشجویان تحلیل بیانات مصاحبه‌شوندگان حاکی از آن است که تهیه لپ‌تاپ، کامپیوتر و داده تلفن همراه برای دانشجویان جهت شرکت در کلاس‌ها با این شرایط بد اقتصادی هزینه‌بر بود مصاحبه‌شونده‌ای در این باره می‌گفت: «برخی از دانشجویان نیز از ابزارهای لازم برای گذراندن کلاس‌ها و تکالیف مجازی را نداشتند زیرا این وضعیت به‌صورت غیرمنتظره پیش آمد و فرصت کسب مهارت و آمادگی و تهیه ابزارها را نداد خصوصاً که به دلیل گرانی دلار لپ‌تاپ و موبایل ابزارهای موردنیاز گران هستند و تهیه آن برای همه کار راحتی نیست. مثلاً در همان هفته‌های اول یکی از دانشجویان سر کلاس‌های درس حاضر نمی‌شد و هیچ تکلیفی را نیز انجام نمی‌داد چون سیستم نداشت و گوشی‌اش هم به مشکل برخورد کرده بود». حتی تهیه لوازم سخت‌افزاری اعم از وبکم، هدفون، پد الکترونیکی از طرف دانشگاه برای استفاده اساتید و

راه‌اندازی سامانه آموزش مجازی جهت برگزاری کلاس‌ها و بارگذاری محتوا برای دانشگاه بار مالی داشت؛ یافته‌های این مضمون همسو با نتایج پژوهش (عباسی و همکاران، ۱۳۹۹؛ Roy, 2015؛ Owolabi, Oyewole & Oke, 2013؛ Ilonga et al., 2020) بود.

نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و پژوهش‌های قبلی چالش‌هایی پیش روی آموزش مجازی در همه کشورها وجود دارد در تبیین هر یک از مولفه‌های فوق می‌توان با فراهم کردن امکانات و زیرساخت‌های مناسب همچون کیفیت دسترسی به اینترنت، وجود ابزار سخت‌افزاری و نرم‌افزاری مطلوب در اختیار استادان و دانشجویان، استفاده از فناوری‌های روز دنیا در امر آموزش بخصوص دروس عملی، فراهم ساختن پهنای باند و سرعت اینترنت و وجود پشتیبان آنلاین، افزایش تعامل می‌توان جریان آموزش مجازی را تسریع نماید. در نهایت می‌توان گفت آموزش الکترونیکی در درازمدت به‌عنوان یک روش مستقل قابل‌اتکا نیست و نقش مکمل و تکمیل‌کننده آموزش حضوری را دارد با توجه به اینکه کرونا اولین بیماری همه‌گیر نیست و آخرین هم قرار نیست باشد موارد زیر برای بهبود و ارتقای سطح کیفیت آموزش الکترونیکی پیشنهاد می‌شود:

- طراحی و توسعه برنامه‌های آموزشی و اتخاذ سیاست‌های تشویقی، به همراه طراحی و آماده‌سازی برنامه‌ها و اپلیکیشن‌های ویژه آموزش مجازی دولت‌ها موظف هستند تا با پشتیبانی مالی، تأمین زیرساخت‌های مناسب از قبیل خطوط اینترنت پرسرعت و تجهیزات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری مناسب و ارزان بستری مناسب برای رشد و توسعه سطح علمی کشور ایجاد کنند. اساتید می‌توانند با استفاده از روش سقراطی که روشی برای بحث و گفت‌وگو بر اساس سؤال و جواب هدفمند و متوالی است، هم دانشجویان را در صحبت‌های گروهی مشارکت داده و هم تفکر نقادانه را در آن‌ها تحریک نمایند.
- جهت جلوگیری از خطاهای ارزیابی در طول ترم و در طول کلاس امتحاناتی رو طراحی کرد و از این طریق نمراتی که دانشجو کسب می‌کند در پایان بخشی از نمره دانشجو از مشارکت نمرات کسب‌شده در طول ترم داده شود یا به‌صورت شفاهی از دانشجویان سؤال پرسید. همچنین برخی دیگر به پوشش کل اتاق به دوربین در امتحانات و طراحی سؤالات جداگانه مختص هر دانشجو اشاره کردند. دنیای مجازی مبتنی بر وب است و هرگونه مشکل در اینترنت می‌تواند روند آموزش مجازی را مختل نماید. برای مثال پهنای باند یا سرعت انتقال داده‌ها در برنامه‌های شبیه‌سازی و ویدیو کنفرانس‌ها عاملی حیاتی است. از طرفی دیگر به دلیل تقویت یادگیری توصیه می‌شود از اقسام مختلف مواد آموزشی استفاده گردد.
- یکی از مهم‌ترین شاخص‌ها در آموزش به‌صورت مجازی داشتن محتوا است؛ محتوا نه این بابت که به کتاب و منابع دسترس داشته باشیم بلکه تولید محتوا از منابع موجود و حتی منابع روز دنیا است. چون در دانشگاه تبریز آموزش مجازی وجود نداشت استادان هم کمتر به سراغ تولید محتوا رفته بودند و آشنای چندان با روش‌های متنوع تولید محتوا نداشتند اصلی‌ترین کاری که دانشگاه می‌بایست در این جهت گام بردارد برگزاری دوره‌های آموزش تولید محتوا در همان ابتدای شروع آموزش‌های مجازی برای اساتید بود به گفته مصاحبه‌شوندگان این امر یا در برخی دانشکده‌ها صورت نگرفته یا زمانی دوره برگزار شده که اساتید خودشان یاد گرفته بودند. در پایان به پیشنهادها و پژوهشی برای پژوهشگران محدودیت‌های پژوهش مذکور اشاره می‌شود.

➤ شناسایی موانع زیرساختی و مدیریتی در جهت گسترش آموزش مجازی در ایران.

➤ بررسی تأثیر آموزش‌های مجازی بر عملکرد یادگیری دانشجویان تحصیلات تکمیلی

محدودیت‌های ناشی از روش تحقیق، بخصوص داده‌های حاصل از مصاحبه که در نتیجه گفتگو و تعامل مستقیم پژوهشگر با مصاحبه‌شونده حاصل می‌گردد ممکن است تحت تأثیر عوامل مختلف بخصوص جهت‌دهی ناخواسته مصاحبه‌شونده توسط پژوهشگر همراه باشد و یا در فرایند مصاحبه پاسخ‌دهندگان بیشتر به مواردی خیلی خاص و عینی توجه داشته و بر آن‌ها تمرکز نمایند. احتمال این‌که در طول انجام مصاحبه برخی از شرکت‌کنندگان به خاطر ضبط مصاحبه‌ها دست به خودسانسوری زده باشند، بود؛ به همین دلیل این امکان وجود دارد که برخی از شرکت‌کنندگان تحت تأثیر ملاحظات خاصی، مغرضانه یا با اغماض به ارائه پاسخ پرداخته باشند.

منابع

- بدن آرا، آیدین؛ امامی سیگارودی، عبدالحسین؛ کاظم نژادلیلی، احسان؛ و پورشیحیان، مجید. (۱۳۹۷). مقایسه تاثیر دو روش آموزش الکترونیک و سنتی بر اصل اول آموزش در دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی گیلان. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۰(۱)، ۴۸-۵۵. <https://sid.ir/paper/244440/fa> .SID.
- جزینی، علیرضا. (۱۳۹۷). تاثیر دوره های آموزش مجازی دانشگاه ها و مؤسسات غیرانتفاعی بر توسعه دانش. آموزش و توسعه منابع انسانی، ۱۶(۱)، ۱۵۰-۱۳۳. <https://sid.ir/paper/255561/fa> .SID.
- حسامپور، علی. (۱۳۹۶). تجارب زیسته شرکت کنندگان در آزمون دکتری از شیوه آزمون نیمه متمرکز دکتری. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.
- داستانی، میثم. (۱۳۹۹). کووید ۱۹: طلوعی جدید در آموزش مجازی دانشگاه های علوم پزشکی ایران. افق توسعه آموزش علوم پزشکی، ۱۱(۱)، ۴-۱. https://hmed.mums.ac.ir/article_16402.html
- روشنی علی بنه سی، حسن، فتحی واجارگاه، کورش، و خراسانی، اباصلت. (۱۳۹۶). چالش های کیفیت ارزشیابی برنامه درسی دوره آموزش مجازی (مورد مطالعه: دانشگاه شهید بهشتی). مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، ۷(۱۸)، ۲۹-۵۲. <https://sid.ir/paper/255258/fa> .SID.
- سلیمی، سمانه؛ و و فردین، محمد علی. (۱۳۹۹). نقش کرونا ویروس در آموزش مجازی، با تأکیدی بر فرصت ها و چالش ها، فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۸(۲)، ۵۱-۶۴. <https://doi.org/10.30473/etl.2020.53489.3249>
- صابری، رضا؛ و شریف زاده، مژگان. (۱۳۹۸). ارزیابی برنامه درسی اجرا شده در آموزش های مجازی دانشگاه فرهنگیان: جایگاه نیازها، محتوی و روش در آموزش های مجازی. نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۵(۸)، ۱۱-۲۸. <https://dori.net/dor/20.1001.1.26457156.1398.5.8.1.7>
- عباسی، فهیمه؛ حجازی، الهه؛ و حکیمزاده، رضوان. (۱۳۹۹). تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی از فرصت ها و چالش های تدریس در شبکه آموزشی دانش آموزان (شاد): یک مطالعه پدیدارشناسی، تدریس پژوهی، ۸(۳)، ۲۴-۱. <https://dori.net/dor/20.1001.1.24765686.1399.8.3.1.0>
- زمانی، بی بی عشرت؛ پرهیزی، رقیه؛ و کاویانی، حسن. (۱۳۹۴). شناسایی چالش های ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانشجویان در دوره های الکترونیکی. فناوری آموزش (فناوری و آموزش)، ۹(۳)، ۱۹۹-۲۰۶. <https://sid.ir/paper/155343/fa> .SID.
- غلامی، اعظم؛ و جلالی فرد، حوا. (۱۳۹۸). تاثیر آموزش مجازی بر میزان یادگیری درس زیست شناسی در دانش آموزان دختر پایه یازدهم شهرستان دلگان. پوشش در آموزش علوم پایه، ۵(۱۷)، ۱-۲۱. <https://sid.ir/paper/269579/fa> .SID.
- فرزین، حمیدرضا؛ جمشیدیان مجاور، مجید؛ امیری، محدثه؛ و خواستار، علی. (۱۳۹۹). ارزیابی وضعیت آموزش مجازی درس زیست شناسی در بین دانش آموزان دختر پایه یازدهم شهرستان بجنورد، پژوهش در آموزش زیست شناسی، ۲(۱)، ۱۹-۲۸. https://journals.cfu.ac.ir/article_1445.html
- کرسول، جان دبلیو. (۱۳۹۸). طرح پژوهش: رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی، علیرضا کیامنش، تهران: جهاد دانشگاهی.
- کیان، مریم. (۱۳۹۳). چالش های آموزش مجازی: روایت آنچه در دانشگاه مجازی آموخته نمی شود، مجله دانشگاهی یادگیری الکترونیکی، ۵(۳)، ۱۱-۲۲. <https://www.magiran.com/paper/1315373>
- منتظر، غلامعلی؛ و گشول دره سیبی، طیبه. (۱۳۹۹). یادگیری الکترونیکی: روایت دگردیسی فناورانه در عرصه آموزش، سیاست علم و فناوری، ۱۳(۱)، ۱۵-۳۶. https://jstp.nrisp.ac.ir/article_13779.html
- مهدیون، روح اله؛ حسام پور، علی؛ و رفیعی، محسن. (۱۳۹۹). تجارب زیسته شرکت کنندگان از چالش های شیوه نیمه متمرکز آزمون دکتری، فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱۰(۳۱)، ۶۳-۹۶. https://jresearch.sanjesh.org/article_241809.html

References:

- Adnan, M. and Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: *Students' Perspectives, Online Submission*, 2 (1), 45-51. Atlantis Press. <https://doi.org/10.33902/JPS.P.%202020261309>
- Al-Hujran, O., Aloudat, A., Al-Hennawi, H. and Ismail, H. N. (2013, March). Challenges to E-learning Success: The student perspective. In Proceedings of the 2013 International Conference on Information, Business and Education Technology, (ICIBET 2013, pp, 1029). <https://doi.org/10.2991/icibet.2013.226>

- Allen, I. E. and Seaman, J. (2013). Changing course: Ten years of tracking online education in the United States. Sloan Consortium, PO Box 1238, Newburyport, MA 01950.
- Al-Rahmi, W. M., Alias, N., Othman, M. S., Alzahrani, A. I., Alfarraj, O., Saged, A. and Rahman, N. S. A. (2018). Use of e-learning by university students in Malaysian higher educational institutions: A case in Universiti Teknologi Malaysia. *Ieee Access*, 6, 14268-14276. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2018.2802325>
- Amado-Salvatierra, H. R., Hilera, J. R., Tortosa, S. O., Rizzardini, R. H. and Piedra, N. (2016). Towards a Semantic Definition of a Framework to Implement Accessible e-Learning Projects. *J. UCS*, 22(7), 921-942. https://www.jucs.org/jucs_22_7/towards_a_semantic_definition/jucs_22_07_0921_0942_amado.pdf
- Arkorful, V. and Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12 (1), 29-42. https://www.itdl.org/Journal/Jan_15/Jan15.pdf#page=33
- Bello, U. L., Hassan, L. A. E. A. E., Yunusa, U., Abdurashid, I., Usman, R. H., and Nasidi, K. N. (2017). Challenges of information and communication technology utilization among undergraduate community health nursing students in Tanta University, Egypt. *American Journal of Nursing*, 6 (3), 274-279. <https://doi.org/10.11648/j.ajns.20170603.26>
- Bodnar, C. A., Anastasio, D., Enszer, J. A. and Burkey, D. D. (2016). Engineers at play: Games as teaching tools for undergraduate engineering students. *Journal of Engineering Education*, 105 (1), 147-200. <https://doi.org/10.1002/jee.20106>
- Bogossian, F. E., Cooper, S. J., Cant, R., Porter, J., Forbes, H. and FIRST2ACT™ Research Team. (2015). A trial of e-simulation of sudden patient deterioration (FIRST2ACT WEB™) on student learning. *Nurse education today*, 35 (10), 36-42. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.08.003>
- Bokova, I. (2017). UNESCO Director-General, Message on International Literacy Day – September 9, Retrieved from <http://en.irunesco.org>.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Feng, Y. Cheng, Y. Wang, G. Xu, X. Han, Hand Wu, R. (2020). Radar Emitter Identification under Transfer Learning and Online Learning. *Information*, 11(1), 15. <https://doi.org/10.3390/info11010015>
- Fishbane, L., and Tomer, A. (2020, March 20). As classes move online during COVID-19, what are disconnected students to do? Brookings.
- Givi, B., Schiff, B. A., Chinn, S. B., Clayburgh, D., Iyer, N. G., Jalisi, S. and Davies, L. (2020). Safety recommendations for evaluation and surgery of the head and neck during the COVID-19 pandemic. *JAMA otolaryngology-head and neck surgery*, 146 (6), 579-584. <https://doi.org/10.1001/jamaoto.2020.0780>
- Glazier, R. A. (2016). Building rapport to improve retention and success in online classes. *Journal of Political Science Education*, 12 (4), 437-456. <https://doi.org/10.1080/15512169.2016.1155994>
- Hakim, B. (2020). Technology Integrated Online Classrooms and the Challenges Faced by the EFL Teachers in Saudi Arabia during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 9 (5), 33-39. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.9n.5p.33>
- Hamann, K., Glazier, R. A., Wilson, B. M. and Pollock, P. H. (2020). Online teaching, student success, and retention in political science courses. *European Political Science*, 1-13. <https://doi.org/10.1057%2Fs41304-020-00282-x>
- Harerimana, A. and Mtshali, N. G. (2018). Implementing e-learning in resource-constrained nursing education institutions in Rwanda. Research and Reviews: *Journal of Nursing and Health Sciences*, 4 (1), 1-14.
- Hart, C. M., Friedmann, E. and Hill, M. (2018). Online course-taking and student outcomes in California community colleges. *Education Finance and Policy*, 13 (1), 42-71. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00218
- Hunt, H. D., Davies, K., Richardson, D., Hammock, G., Akins, M. and Russ, L. (2014). It is (more) about the students: Faculty motivations and concerns regarding teaching online. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 17 (2), 62-71.

- https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/87559421/Hunt_Davies_Richardson_Hammock_Akins_Russ_172-libre.pdf?1655306514
- Ilonga, A., Ashipala, D. O. and Tomas, N. (2020). Challenges Experienced by Students Studying through Open and Distance Learning at a Higher Education Institution in Namibia: Implications for Strategic Planning. *International Journal of Higher Education*, 9 (4), 116-127. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n4p116>
- Keller, C., Lindh, J., Hrastinski, S., Casanovas, I. and Fernandez, G. (2009). The impact of national culture on e-learning implementation: a comparative study of an Argentinean and a Swedish university. *Educational Media International*, 46 (1), 67-80. <https://doi.org/10.1080/09523980902781253>
- Kibaru, F. (2018). Supporting faculty to face challenges in design and delivery of quality courses in virtual learning environments. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19 (4), 176. <https://doi.org/10.17718/tojde.471915>
- Kibuku, R. N., Ochieng, D. O. and Wausi, A. N. (2020). E-Learning Challenges Faced by Universities in Kenya: A Literature Review. *Electronic Journal of e-Learning*, 18 (2), 150-161. <https://doi.org/10.34190/EJEL.20.18.2.004>
- Kumar, D. (Apr. 29, 2020). Impact of COVI-19 on higher education, Higher Education Digest, *Reterived from*. <https://www.highereducationdigest.com/impact-of-covid-19-on-higher-education/>
- Kitishat, A. R., Al Omar, K. H. and Al Momani, M. A. K. (2020). The Covid-19 crisis and distance learning: E-teaching of language between reality and challenges. *Asian ESP Journal*, 16 (51), 316-326.
- Liu, L. and Wan, Q. (2019). The effect of education expansion on intergenerational transmission of education: Evidence from China. *China Economic Review*, 57 (1), 101327. <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2019.101327>
- Maggio, L. A., Daley, B. J., Pratt, D. D. and Torre, D. M. (2018). Honoring thyself in the transition to online teaching. *Academic Medicine*, 93 (8), 1129-1134. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000002285>
- Marinoni, G., Van't Land, H. and Jensen, T. (2020). The impact of Covid-19 on higher education around the world. IAU Global Survey Report.
- Mian, A., & Khan, S. (2020). Medical education during pandemics: a UK perspective. *BMC medicine*, 18(1), 1-2. <https://doi.org/10.1186/s12916-020-01577-y>
- Murphy, C. A. and Stewart, J. C. (2017). On-campus students taking online courses: Factors associated with unsuccessful course completion. *The Internet and Higher Education*, 34, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.03.001>
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., and Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11 (13), 108-121. <https://doi.org/10.7176/jep%2F11-13-12>
- Owolabi, T. O., Oyewole, B. K. and Oke, J. O. (2013). Teacher education, information and communication technology: Prospects and challenges of e-teaching profession in Nigeria. *American Journal of Humanities and Social Sciences*, 1 (2), 87-91. <https://doi.org/10.11634/232907811604314>
- Patra, J. N., and Mete, J. (2014). The Role of ICT in improving the Quality of School Education in India. *International Educational E-Journal*, 3(2), 2277-2456.
- Roberts, J. C. (2015). Evaluating the effectiveness of lecture capture: lessons learned from an undergraduate political research class. *Journal of Political Science Education*, 11 (1), 45-60. <https://doi.org/10.1080/15512169.2014.985104>
- Roy, A. (2015). Barriers to e-Learning in SMEs—Are they Still There?, E-Learning-Instructional Design, Organizational Strategy and Management. <https://doi.org/10.5772/61131>
- Ruth, S. (2018). Faculty Opposition to Online Learning: Challenges and Opportunities. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 14 (1), 12-23. <https://doi.org/10.37120/ijttl.2018.14.1.02>
- Sajed, A. N., & Amgain, K. (2020). Corona virus disease (COVID-19) outbreak and the strategy for prevention. *Europasian Journal of Medical Sciences*, 2(1), 1-3. <https://doi.org/10.46405/ejms.v2i1.38>

- Sun, S. Y. H. (2011). Online language teaching: The pedagogical challenges. *Knowledge Management and E-Learning: An International Journal*, 3 (3), 428-447.
<https://doi.org/10.34105/j.kmel.2011.03.030>
- Tartus, J. K., Gichoya, D. and Muumbo, A. (2015). Challenges of implementing e-learning in Kenya: A case of Kenyan public universities. *International review of research in open and distributed learning*, 16 (1), 120-141. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i1.1816>
- Telford, M. and Senior, E. (2017). Healthcare students' experiences when integrating e-learning and flipped classroom instructional approaches. *British Journal of Nursing*, 26 (11), 617-622.
<https://doi.org/10.12968/bjon.2017.26.11.617>
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., ... & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404.
[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)



Investigating the relationship between technology literacy with learning approach and diversity of teachers' teaching methods

Siamand Azadkhah¹, Hossein Dehghanzadeh², Firoz Mahmoudi³

1- Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran.

2- Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran.

3- Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran.

Article info	Abstract
<p>Article type: Research Article</p> <p>Received: 2024/03/16</p> <p>Accepted: 2024/06/12</p> <p>pp: 51-64</p> <p>Keywords: Technology Literacy; Learner-Centered; Teacher-Centered; Teaching Method.</p>	<p>Objective: The present study was conducted with the aim of investigating the relationship between technology literacy with the learning approach (learner-centered, teacher-centered) and the variety of teaching methods of teachers in Ashnoye city.</p> <p>Methodology: The research method is descriptive and correlational, and among the 112 middle school teachers, 88 people were considered as the statistical population, 78 people responded to the questionnaires on the approach to learning and technology literacy, and out of 2845 people from 341 secondary school students were considered as a statistical sample using Morgan's Kargesi table, and 339 of them completed the teaching method.</p> <p>Results: The results of this research showed that there is a significant relationship between technology literacy and learning approach in both learner-centered and teacher-centered components, and there is no significant relationship between technology literacy and teachers' teaching diversity.</p> <p>Conclusion: According to the obtained results, it can be said that with the positive relationship between technology literacy and learner-centered and teacher-centered approaches, the level of technology literacy in teachers should be improved by holding workshops and training courses in person and online.</p>



Citation: Azadkhah, S., Dehghanzadeh, H., & Mahmoudi, F. (2024). Investigating the relationship between technology literacy with learning approach and diversity of teachers' teaching methods. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 1(1), 51-64.



© The Author(s).

Publisher: Urmia University.

DOI:

DOR:

¹ **Corresponding author:** Hossein Dehghanzadeh, **Email:** dehghanzadeh@tabrizu.ac.ir



بررسی ارتباط بین سواد فناوری با رویکرد یادگیری و تنوع روش تدریس معلمان

سیامند آزادخواه^۱، حسین دهقانزاده^۲، فیروز محمودی^۳

- ۱- گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
- ۲- گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
- ۳- گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف: پژوهش حاضر باهدف بررسی ارتباط بین سواد فناوری با رویکرد یادگیری (یادگیرنده‌محوری، معلم‌محوری) و تنوع روش تدریس معلمان شهرستان آشنویه انجام گرفت.
دریافت: ۱۴۰۲/۱۲/۲۶	روش تحقیق: روش تحقیق از نوع توصیفی همبستگی بوده و از بین دبیران متوسطه دوم مدارس که برابر با ۱۱۲ نفر بود ۸۸ نفر به‌عنوان جامعه آماری در نظر گرفته شد که ۷۸ نفر به پرسش‌نامه‌های رویکرد یادگیری و سواد فناوری پاسخ دادند و از بین ۲۸۴۵ نفر از دانش‌آموزان متوسطه دوم به‌عنوان جامعه آماری ۳۴۱ نفر با استفاده از جدول کرجسی مورگان به‌عنوان نمونه آماری در نظر گرفته شدند که از این تعداد ۳۳۹ نفر از دانش‌آموزان روش تدریس را تکمیل نمودند.
پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۲۳	یافته‌ها: نتایج این پژوهش نشان داد رابطه معنی‌داری بین سواد فناوری با رویکرد یادگیری در هر دو مؤلفه یادگیرنده‌محوری و معلم‌محوری وجود داشته همچنین بین سواد فناوری با تنوع تدریس معلمان رابطه معنی‌داری وجود ندارد.
صحن: ۵۱-۶۴	نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج به‌دست‌آمده می‌توان بیان داشت که با رابطه مثبت بین سواد فناوری و رویکرد یادگیرنده‌محوری و معلم‌محوری بایستی میزان سواد فناوری در دبیران را به واسطه برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی به‌صورت حضوری و آنلاین ارتقا بخشید.
واژگان کلیدی: سواد فناوری، یادگیرنده‌محوری، معلم‌محوری، روش تدریس.	

استناد: آزادخواه، سیامند؛ دهقانزاده، حسین؛ و محمودی، فیروز (۱۴۰۳). بررسی ارتباط بین سواد فناوری با رویکرد یادگیری و تنوع روش تدریس معلمان. نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی، ۱(۱)، ۶۴-۵۱.

ناشر: دانشگاه ارومیه.

DOI:

DOR:

© نویسندگان



مقدمه

امروزه یکی از تغییرات پایه و ضروری که در هر کشوری ممکن ایجاد شود تغییر در نهادهای آموزشی آن است چرا که این نوع تغییرات پایه و اساس تغییرات اجتماعی، فرهنگی و در نهایت صنعتی و اقتصاد هر کشوری می‌باشد و در این باره کارایی روش‌های آموزشی به‌عنوان پایه آموزش از اهمیت خاصی برخوردار است. بر تاریخچه این موضوع نشان می‌دهد که روش‌های آموزشی یا همان تدریس می‌تواند در علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به یادگیری توسعه خلاقیت و ایجاد انگیزه برای پیشرفت و همچنین پرورش شخصیتی آنان بسیار مفید واقع شود. در این بین وظیفه معلمان در طی آموزش تنها آموزش و تدریس مطالب موجود کتاب‌ها نیست؛ بلکه باید شرایط را به وجود بیاورد که دانش‌آموزان را به تفکر و نحوه آموختن علاقه‌مند کند؛ بنابراین اگر کار معلم در سر کلاس به‌صورت تعاملی و بر اساس هدف از پیش تعیین شده صورت نگیرد نمی‌توان کلمه تدریس را به آن اطلاق کرد؛ مثلاً زمانیکه معلم در سر کلاس در مورد موضوع غیردرسی صحبت می‌کند یا اینکه تمرین‌های درس را حل می‌کند این کارها تدریس نیستند چرا که این فعالیت‌ها به‌صورت یک‌طرفه از جانب معلم صورت گرفته و نمی‌تواند تغییری در وضعیت دانش‌آموزان ایجاد کند. آموزش از طریق تلویزیون و رسانه‌های جمعی نیز چنین وضعیت‌های را ایجاد می‌کنند یا افرادی در مدرسه که به کلاس‌های درسی نظم می‌دهند که به‌عنوان یک کار جانبی در نظر گرفته می‌شود یا افرادی که ورقه‌های امتحانی را اصلاح می‌کنند که آن نیز شامل تدریس نمی‌شود (اباذری و همکاران، ۱۳۹۰؛ آدیمی و اولالیه، ۲۰۱۰).

یکی از مهم‌ترین سازمان‌ها در هر کشوری آموزش و پرورش است که اهمیت و جایگاه خاص خود را دارد. اهمیت آموزش و پرورش ناشی از گسترش کارکردهای آن است که به‌طور روزافزون، آن را در کانون جامعه قرار داده، توجه خاص و عام را بدان جلب کرده است. امروزه نظام‌های آموزش و پرورش در جوامع از اصلی‌ترین پرچم‌داران تعلیم و تربیت و فرهنگ‌سازی در هر جامعه‌ای به‌شمار می‌آیند. بدین ترتیب نقش معلمان به‌عنوان طلایه‌داران تربیت نسل‌ها در رشد و ایجاد تحولات در جوامع قابل‌انکار نیست. یکی از ضرورت‌های تحقیق، نگرش معلمان به آموزش و استفاده از شیوه‌های نوین آموزشی است، چنانچه معلمان نگاهی سنتی به آموزش داشته باشند از دنیای در حال تجدید و نو شدن به‌سرعت فاصله خواهند گرفت و بدین ترتیب نه‌تنها نیازهای یادگیرندگان آن‌طور که باید پاسخ داده نمی‌شود؛ بلکه باعث سرخوردگی آنان از آموختن، تحقیق و نوآوری خواهند شد. اکنون وقت آن رسیده که علاوه بر شیوه‌های جدید آموزشی از ابزار و وسایل پیشرفته در سازمان‌های آموزشی بهره‌مند شویم. یکی از ضروری‌ترین کاربردهای این تحقیق اجتناب از پرورش انسان‌های بی‌محتوا و قالبی است نمی‌توانند نیازهای خود و جامعه را در عصر فناوری پاسخ‌گو باشند. عوامل گوناگونی مانند عدم کفایت و کارایی روش‌های سنتی تدریس، عدم حضور مکفی و متناسب فناوری اطلاعات و ارتباطات در مقاطع گوناگون آموزشی، ضرورت آشنایی و استفاده دانش‌آموزان با ابزارهای جدید یادگیری، استفاده از روش‌های آموزشی نوین و فعال که در دانش‌آموزان ایجاد انگیزه بکند، بهره‌مندی از روش‌های یادگیری دانش‌آموز محور همراه با یادگیری مشارکتی که باعث تحول در یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان بشود و همچنین تغییر نقش معلم از محوریت تام به هدایتگر و تسهیل‌کننده آموزش از عوامل دیگری هستند که ضرورت این تحقیق را فراهم می‌سازند. در روش‌های سنتی یادگیری، فرآیند و جریان تدریس و یادگیری کلاسی به‌گونه‌ای است که مانع از فعالیت و درگیری دانش‌آموزان در تجارب یادگیری می‌شود. معلم متکلم‌وحده بوده و بدون در نظر گرفتن توانایی‌ها، استعدادها و علایق فراگیران به‌صورت یکنواختی محتوای کتاب را در قالب سخنرانی‌های طولانی مدت به آنان منتقل می‌نماید. می‌توان منشأ بسیاری از عدم موفقیت‌های سیستم آموزشی و همچنین شکست دانش‌آموزان در رسیدن به اهداف تعیین شده آموزش را در عدم توانایی روش‌های تدریس و یادگیری سنتی در فراخواندن دانش‌آموزان به حضور فعال در جریان یادگیری جستجو نمود. نتایج تحقیق حاضر علاوه بر روشن کردن ارتباط بین سواد فناوری و روش‌های تدریس همچنین می‌تواند جهت بهبود عملکرد معلمان از طریق سواد فناورانه نیز کمک کند.

دنیای امروز در همه ابعاد ویژگی‌هایی دارد که با گذشته تفاوت‌های بنیادی دارد؛ بنابراین ادامه بقای نظام‌های تعلیم و تربیت از طریق آموزش سنتی، تکیه بر مطالب مندرج در کتاب‌های درس، نگاه به دانش‌آموز به‌عنوان موجودی مطیع و گیرنده و محور دانستن معلم در دنیای پرشتاب امروز امکان‌پذیر نیست. بسیاری از محققان در کشورهای مختلف درصدد رفع این مشکل برآمده‌اند و روش‌های جدیدی را برای تدریس و یادگیری ارائه کرده و این روش‌ها را موردبررسی و تجزیه و تحلیل قرار داده‌اند و همگی در این

مورد اتفاق نظر دارند که دیگر، روش‌های قبلی تدریس پاسخگویی نیازهای انسان امروزی نیستند (حسینی‌نسب و لطف‌اللهی، ۱۳۹۳). به‌منظور روبرو شدن با تحولات شگفت‌انگیز قرن حاضر افراد بایستی مهارت‌های تفکر به شیوه سودمند و روش‌های تصمیم‌گیری مناسب در جهت حل مسائل پیچیده امروزی را یاد بگیرند؛ زیرا در دنیای متحول امروزی تنها توجه صرف بر خواندن، نوشتن و حساب کردن که در گذشته به‌عنوان هدف آموزش و پرورش بر آن تأکید فراوان می‌شد، دیگر نمی‌تواند گرهی از مشکلات جامعه بشری بگشاید. به همین دلیل نظام‌های آموزشی روش‌های معلم‌محور را کنار گذاشته و به شیوه‌های نوین روی آورده‌اند که در آن بیشترین نقش را در یادگیری، دانش‌آموزان بر عهده دارند؛ زیرا هدف تعلیم و تربیت آن است که دانش‌آموزان بتوانند با تفکر و استدلال صحیح مسائل خود را حل نمایند. (رضویان شاد و سلطان قرایی، ۱۳۸۹). یکی از مهم‌ترین نیازهای عصر حاضر در زمینه تربیت افرادی که بتوانند در عرصه‌های مختلف جامعه حضوری فعال و منطقی داشته باشند، توجه و دستیابی به مهارت تفکر انتقادی است (انسینکو^۱ و همکاران، ۲۰۱۷). یکی از اهداف نهایی تعلیم و تربیت انتقادی، آماده‌سازی شهروندانی آگاه و انتقادی برای مشارکت در جامعه است. بر این اساس، پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی به‌عنوان یکی از اهداف بنیادی نظام‌های آموزشی، اعم از مدارس و دانشگاه‌ها تلقی می‌شود. در دنیای امروز بیش از هر زمان دیگری کسب مهارت‌های تفکر انتقادی ضرورتی غیرقابل‌انکار در بازار کار، رویارویی با سؤالات مادی و معنوی، ارزیابی دیدگاه‌ها، خط‌مشی‌های افراد، مؤسسات و نهایتاً مواجهه با مشکلات اجتماعی تبدیل شده است. فعالیت‌های ناظر به حل مسئله نه‌تنها سطح اطلاعات، مهارت‌ها و نگرش‌ها را بالا می‌برد، بلکه فرصت‌هایی را هم برای معلمین یا بزرگسالان فراهم می‌کند تا چگونگی یادگیری، نحوه برقراری ارتباط و برخورد دانش‌آموزان با مشکلات را مورد ملاحظه قرار دهند. (پیترز و سدن^۲، ۲۰۰۰).

از طرف دیگر، می‌دانیم فناوری با سرعتی چشمگیر تغییر می‌کند و همراه با خلق فناوری‌های جدید، فناوری‌های موجود نیز بهبود و توسعه می‌یابند. فناوری‌های قرن بیست و یکم، امکاناتی را برای بشر به ارمغان آورده و پیشرفت‌های حاصل از آن زندگی انسان امروز را از هر سو احاطه کرده است. از جمله این تغییرات، می‌توان از تأثیر پیشرفت فناوری در آموزش و پرورش و دگرگونی‌های حاصل از آن در فرآیند یاددهی - یادگیری نام برد. پیشرفت‌های مداوم در فناوری‌های آموزشی، تقاضاهای فزاینده‌ای را بر معلمان تحمیل می‌کند که باید به‌طور روزانه در مورد چگونگی، زمان و مکان استفاده از فناوری‌ها در کلاس‌های درس تصمیم بگیرند. با تکیه بر نتایج پروژه دانمارکی تکنوکیشن، استدلال می‌کند که نیاز مشخصی به یک نسخه خاص معلم از سواد فن‌آوری توسعه‌یافته توسط انجمن بین‌المللی آموزش فناوری (ITEA) وجود دارد. ITEA سواد فناورانه را به‌عنوان توانایی «استفاده، مدیریت، ارزیابی و درک فناوری» تعریف می‌کند. پروژه فناوری دریافت که معلمان صرفاً به دانش در مورد چگونگی مدیریت چالش‌های فنی نیاز ندارند، بلکه از آگاهی از چگونگی تغییر روابط، هویت‌ها و ساختارهای پیچیده قدرت فناوری‌های جدید نیز بهره خواهند برد (سراجیو خداویسی و سراجی، ۱۳۹۳).

پیشینه و مبانی نظری پژوهش

معلم امروز با شرایط و وضعیتی نوین نسبت به فرایندهای یاددهی و یادگیری روبروست که می‌بایستی با نقشی متفاوت نسبت به کلاس سنتی عمل نموده و خود را به دانش و مهارت‌های نوین مجهز سازد تا بتواند پاسخگویی نیازها و چالش‌های امروزی گردد (حسینیان حیدری، ۱۳۹۲). روسل^۳ (۲۰۰۸) بیان می‌کند که در هزاره‌ی جدید معلم خوب، نه‌تنها باید از توانایی تعلیم‌دادن برخوردار باشد، بلکه؛ باید برای انتخاب هوشمندانه استفاده از وسایل فناورانه و نیز بهره‌گیری از فن‌آوری‌های مربوط به تدریس، دارای مهارت و دانش کافی باشد؛ بنابراین، معلمان نقش حیاتی را در ارتقای کیفیت آموزشی بر عهده دارند و علاقه معلم، در به‌کارگیری از این فن‌آوری در آموزش و یادگیری سهم بسزایی را در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان خواهد داشت. استفاده از فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات می‌تواند، به معلمان و دانش‌آموزان کمک نماید تا توان مشاهده چالش‌هایی که در زندگی آینده با آن روبرو خواهند شد، می‌بایست معلمان و دانش‌آموزان قادر به استفاده از فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات باشند که این امر منجر به تسهیل توسعه مهارت‌های جدید و قدرت تفکر بالا می‌شود.

¹ Enciso

² Pithers & Soden

³ Russell

باتوجه به اقدامات صورت گرفته از طرف وزارت آموزش و پرورش و با عنایت به نقش اساسی معلمان در فرآیند یاددهی - یادگیری، آموزش نیروی انسانی متخصص در استفاده از فناوری‌های نوین به عنصری ضروری در آموزش و پرورش تبدیل شده است. عدم توجه به توانمندسازی معلمان در سواد فناوری، به معنای توانایی درک فناوری و مهارت‌های مرتبط با آن، مدیریت و ارزیابی فناوری و در نهایت استفاده درست از آن، از جمله موانع توسعه و پیشرفت در نظام تعلیم و تربیت کشور محسوب می‌شود. آمادگی برای کاربرد فناوری و آگاهی از چگونگی پشتیبانی فناوری در یادگیری دانش‌آموزان باید جزء مهارت‌های اساسی معلمان قرار گیرد. توانمندی معلمان در زمینه سواد فناوری، آن‌ها را قادر می‌سازد تا در فرآیند یاددهی - یادگیری از فناوری‌های نوین خصوصاً فناوری اطلاعات و ارتباطات استفاده نموده و از این طریق کیفیت آموزشی خود و سطح سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان را ارتقا داده و دسترسی به منابع یادگیری وسیع اطلاعاتی را برای خود و دانش‌آموزان فراهم آورند (ابادری و همکاران، ۱۳۹۷).

یکی از مزیت‌های عمده سامانه‌های رایانه‌ای چندرسانه‌ای، امکان ارائه محتوا به‌وسیله آن‌ها در هر قالب دلخواه از متن نوشتاری گرفته تا ویدئو و نیز امکان استفاده هم‌زمان از این قالب‌های مختلف است. بیشترین نقطه قوت یادگیری به کمک رایانه، به‌عنوان سیستم اجرایی این است که در فرایندهای آموزش امکان مشارکت فراگیران را در سطح بسیار بالا فراهم می‌آورد و همچنین متناسب با نیازهای فردی فراگیران است. به‌طوری‌که این امر در دیگر سیستم‌های اجرایی به‌سادگی ممکن نیست. از این رو علاوه بر ارائه بازخورد فوری فرصت یادگیری از طریق انجام دادن را برای فراگیران به وجود آورد. استفاده از رایانه همچنین دامنه وسیعی از تجربیات یادگیری را فراهم می‌کند (از طریق شبیه‌سازی رایانه) که با روش‌های دیگر قابل‌دسترس نیست؛ بنابراین می‌توان اطمینان حاصل کرد که یادگیری از طریق محتوای الکترونیکی که به‌وسیله رایانه محقق می‌شود هم‌جهت و همسو با اهداف نوین تدریس است چرا که به پویایی تدریس کمک می‌کند. یادگیری برای دانش‌آموزان با بهره‌های هوشی مختلف با سرعت متفاوتی اتفاق می‌افتد. این سرعت یادگیری موردتوجه معلمان است و آن‌ها سعی دارند تا همه‌ی دانش‌آموزان با وجود تفاوت‌های فردی، به یادگیری قابل‌توجهی دست یابند. به دلیل اینکه محتوای کتاب‌های درسی در زمان‌بندی خاص خود تدریس شود و معلمان باید مدیریت زمان داشته تا بتوانند در حداقل زمان بیشترین بازده را داشته باشند؛ بنابراین تسریع یادگیری موضوعی لازم و ضروری است. به همین دلیل معلمان به دنبال روش‌هایی هستند که بتوانند یادگیری دانش‌آموزان خود را سرعت ببخشند. محتوای الکترونیک از قابلیت انعطاف‌پذیری بالایی در برآورده کردن نیازهای مختلف دانش‌آموزان برخوردار است. محتوای الکترونیک برای ارائه و نمایش اطلاعات به روش‌های جدیدی که به درک سریع‌تر دانش‌آموزان منجر می‌گردد استفاده می‌شود و همچنین به دانش‌آموزان اعتمادبه‌نفس بیشتری برای یادگرفتن می‌دهد (عباسی و همکاران، ۱۳۹۷). استفاده از محتوای آموزشی الکترونیکی در غالب چندرسانه‌ای می‌تواند سبک، تکنیک، روش و کیفیت آموزش را ارتقا بخشد و همچنین می‌تواند انگیزه را برای یادگیری و محیط یادگیری فعال، افزایش دهد (کالینز^۱ و همکاران، ۲۰۰۲).

وانگ^۲ (۲۰۱۰) پژوهشی در دانشگاه آیووا باهدف بررسی و مقایسه وجود یا عدم وجود تفاوت‌های معنادار بین نتایج یادگیری در کلاس‌های مبتنی بر علم، تکنولوژی و کلاس‌های مبتنی بر رویکرد کتاب محور انجام داده و به این نتیجه رسیده است که اگر معلمان در جریان تدریس‌های خود از وسایل و ابزارهای مبتنی بر علم و تکنولوژی استفاده کنند و به عوامل مؤثر در فرآیند یاددهی - یادگیری آشنایی داشته باشند، می‌توانند تدریسی اثربخش داشته باشند و سطح یادگیری فراگیران نیز از ماندگاری بالایی برخوردار خواهد شد.

معروفی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی به‌منظور بررسی تأثیر استفاده از چندرسانه‌ای آموزشی ریاضی در یادگیری و یاددهی دانش‌آموزان به این نتیجه رسیدند که چندرسانه‌ای آموزشی ریاضی، بر یادگیری و یادداری دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی تأثیرگذار بوده است. نقش معلمان به سوادآموزی محدود نمی‌شود، بلکه وظیفه تسهیلگری در جهت رشد تفکر منطقی، انتقادی، خلاقانه و توانمندی‌های متناسب با آن‌ها را در دانش‌آموزان به عهده دارند. تحقق چنین امری مستلزم آن است که معلمان هم به‌مانند دانش‌آموزان فرآیند تربیتی را باهدف توانمند شدن متناسب با نقش‌های چندگانه خود طی نمایند.

1. Collins

2. Wang

نارنجی ثانی و حجازی (۱۳۹۸) در تحقیقی به بررسی نقش سواد فناوری اطلاعات و ارتباط (ICTL) بر یادگیری خود راهبر در سازمان‌های دولتی پرداختند. تحلیل همبستگی نشان داد که سواد فناوری با یادگیری خود راهبر رابطه مثبت و معناداری داشته است.

غزنوی و همکاران (۱۳۹۷) تحقیقی را با عنوان بررسی نقش تکنولوژی‌های نوین آموزشی در کارایی تدریس معلمان انجام دادند. یافته‌ها بر این موضوع تأکید دارد که یکی از مهارت‌های تدریس که توانایی معلمان دوره ابتدایی را بالا می‌برد استفاده از تکنولوژی‌های نوین آموزشی در طی فرایند آموزش است. استفاده از تکنولوژی‌های نوین آموزشی توسط معلمان می‌تواند هم پویایی و نشاط در دانش‌آموزان ایجاد کند و همچنین خود معلم نیز با استفاده از این مقوله می‌تواند تجربه خود را در زمینه تدریس بیشتر کند و روزبه‌روز بر توانایی خود بیفزاید و تدریس خود را کارا تر از گذشته بکند.

اباذری و همکاران (۱۳۹۷) تحقیقی را با عنوان سواد فناوری معلمان در سند برنامه درسی ملی آموزش و پرورش حوزه تربیت و یادگیری کار و فناوری انجام دادند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که میزان توجه به سواد فناوری در برنامه درسی ملی در حوزه تربیت و یادگیری کار و فناوری، بالاتر از حد متوسط بوده و تا حد بسیار زیادی به آن توجه شده است و مابین استانداردهای سواد فناوری از لحاظ میزان انطباق با صلاحیت‌های در نظر گرفته‌شده برای معلمان، تفاوت معناداری وجود ندارد. نتایج حاصله حاکی از آن است که مابین استانداردهای سواد فناوری معلمان و انطباق آن با صلاحیت‌های در نظر گرفته‌شده، تفاوت معناداری وجود نداشته است. اجرای مطلوب برنامه درسی ملی، در حوزه مربوطه، نیازمند مساعدت و توجه ویژه معلمان و بهره‌مندی از صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصصی مناسب در نظر گرفته‌شده در این برنامه می‌باشد، لذا مفاد آن باید در مهندسی نیروی انسانی و در برنامه‌های آموزشی، جذب و توانمندسازی و بازآموزی معلمان قبل از خدمت و در ضمن خدمت موردتوجه جدی قرار گیرد. با توجه به جامع بودن برنامه درسی ملی، در حوزه تربیت و یادگیری کار و فناوری، در زمینه سواد فناوری، باید در تهیه و تدوین کلیه محتوای آموزشی، اعم از کتاب‌های درسی و کمک‌آموزشی، راهنمای برنامه‌های درسی و تولید بسته‌های آموزشی و...، به مفاد و اهداف آن توجه کامل نمود.

ایبلی و همکاران (۱۳۹۶) در تحقیق خود با عنوان بررسی ارتباط بین یادگیری خود راهبر و میزان سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات دانشجویان گروه علوم مهندسی دوره‌های یادگیری الکترونیکی مورد مطالعه: مؤسسه آموزش عالی مهر البرز نشان دادند که بین تمامی مؤلفه‌های یادگیری خود راهبر و سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد.

حسینی و ترکیان تبار (۱۳۹۶) تحقیقی را با عنوان نقش سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات بر اثربخشی تدریس انجام دادند. نتایج تحقیق حاکی از آن بود که برای تحقق تدریس اثربخش بهره‌گیری و استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی است که به دلیل نقش پررنگ این فناوری‌ها در فرآیند آموزش، ضرورت ایجاد می‌کند معلمان علاوه بر شناخت هر یک از فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی، از سواد و اطلاعات کافی برای استفاده و بهره‌گیری از آنان برخوردار شوند.

معروفی و همکاران (۱۳۹۵) در تحقیقی به بررسی وضعیت سواد فناورانه معلمان دوره دوم ابتدایی شهر همدان پرداختند. نتایج به‌دست‌آمده حاکی از آن بود که سواد فناورانه معلمان دوره دوم ابتدایی شهر همدان، به‌طور معناداری بالاتر از سطح متوسط بوده است. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در مورد ابعاد سواد فناورانه نیز نشان داد که مقادیر t در مورد ابعاد سواد فناورانه شامل فهم ماهیت فناوری؛ فهم ارتباط فناوری و جامعه، فهم طراحی فناوری، توانایی فهم دنیای فناورانه و فهم فناوری در جهان اطراف مثبت و در سطح $0/01$ معنادار بوده است؛ بنابراین مشخص می‌شود که سواد فناورانه معلمان، برحسب هریک از ابعاد نیز در سطح بالاتر از متوسط بوده است.

باغوسی^۱ (۲۰۲۱) تحقیقی با عنوان شیوع رویکرد معلم‌محور در کلاس‌های زبان انگلیسی متوسطه الجزایر: مورد مطالعه معلمان و زبان‌آموزان انگلیسی در ناحیه مستغانم: انجام داد. نتایج تحقیق فرضیه فوق را تأیید کرد. آن‌ها نشان دادند که معلمان به‌خوبی در مورد عملی بودن رویکردها و روش‌های تدریس مختلف آگاه هستند. با این حال، آن‌ها همچنان رویکرد معلم‌محور را اتخاذ می‌کنند. چنین رفتاری به دلیل محدودیت‌های متعدد مانند شلوغی کلاس‌ها، محیط سنتی کلاس فیزیکی، الزامات آزمون کارشناسی (BAC) و محدودیت‌های زمانی به دلیل برنامه‌های طولانی انگلیسی است.

^۱. Baghoussi

اوتکیله (۲۰۱۸) تحقیقی را با عنوان رویکردهای تحت سلطه معلم‌محور: پیامدهای آن‌ها برای کلاس‌های درس فراگیر امروزی انجام داد. شرکت‌کنندگان برخی از موانع مانند برنامه درسی امتحان محور، اندازه کلاس را به‌عنوان موانع اصلی برای تمرین رویکردهای یادگیرنده‌محور شناسایی می‌کنند. این مطالعه استفاده سنتی از رویکردهای اقتدارگرایانه آموزش را به‌عنوان یکی از راه‌های تداوم شرایط محرومیتی در مدارس بوتسوانا به چالش می‌کشد، زیرا دانش‌آموزانی را که LD دارند شانس کمی برای دسترسی به برنامه درسی دارند. یک رابطه سازنده پویا بین برنامه درسی، معلمان و فراگیران پیشنهاد می‌شود که از «آموزش برنامه درسی» به «درک و توسعه برنامه‌های درسی فراگیر» در یک گفت‌وگو ساخت‌گرای اجتماعی حرکت می‌کند.

چام و کیچی^۲ (۲۰۱۷) درک معلمان مالزی از سواد دیجیتال خود را موردبررسی قرار دادند. نتایج این مطالعه نشان داد که سواد دیجیتال معلمان مرد بالا بوده و معلمان بخش‌های کامپیوتر و تکنولوژی آموزشی نسبت به معلمان سایر بخش‌ها از سطح سواد دیجیتال بالاتری برخوردار بودند. همچنین معلمان که از اینترنت یا رایانه استفاده می‌کردند، سطح سواد دیجیتال بالاتری داشتند. بر اساس یافته‌های این مطالعه، درآمد معلمان تأثیر قابل‌توجهی بر سطح سواد دیجیتال آن‌ها نداشت.

سن^۳ (۲۰۱۷) یک مطالعه موردی کیفی بر روی درک معلمان زبان از سواد دیجیتال خود انجام داد. مشخص شد که دیدگاه‌های ایدئولوژیکی معلمان نقش مهمی در درک آن‌ها از سواد دیجیتال ایفا می‌کند. این ایدئولوژی‌ها شامل انتقادپذیری، خلاقیت، باورها و احساس مسئولیت بود.

باتوجه‌به بررسی تحقیقات صورت‌گرفته در خصوص سواد فناوری و رویکردهای یادگیری و روش تدریس معلمان به این نتیجه دست پیدا کردیم که بیشتر تحقیقات در مورد فناوری و استفاده از آن بوده و در مورد رویکردهای یادگیری نیز بیشتر بر خود یادگیری تأکید شده و نوع آن موردبررسی قرار نگرفته است و تنوع روش تدریس نیز به‌صورت جزئی موردپژوهش واقع نشده است؛ بنابراین بر آن شدیم تا ارتباط بین سواد فناوری با رویکرد یادگیری (یادگیرنده‌محوری، معلم‌محوری) و تنوع روش تدریس معلمان را موردتحقیق و بررسی قرار دهیم.

تحولات حوزه علم و فن آوری نشان می‌دهد انسان همواره به دنبال راهکارها و ابزارهای جدید برای پیشرفت است. تدریس اثربخش از مهم‌ترین شاخص‌های یک نظام آموزشی است. در تدریس اثربخش معلمان اهداف آموزشی را بر اساس اهداف مشخص و با استفاده از شیوه‌های سنتی و نوین دنبال کرده و تلاش می‌کنند مطالب و مفاهیم درسی را به بهترین شکل ممکن به دانش‌آموزان انتقال دهند. در حال حاضر فن‌آوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ابزارهای یاددهی و یادگیری بیش از هر زمان دیگر در پویایی و تعالی نظام‌های آموزشی نقش دارند. برای تدریس اثربخش فقط کیفیت کار معلم ملاک نیست بلکه تمام عوامل و عناصر دخیل در فرآیند آموزش نیز باید نقش خود را آن‌گونه که شایسته و بایسته است ایفاء کنند. برای تحقق این مهم لازم است دانش‌آموزان از آمادگی لازم برخوردار باشند، محیط آموزشی شرایط لازم را داشته باشد و امکانات و تجهیزات لازم نیز در اختیار مدارس آموزشی قرار گیرد تا تدریس اثربخش رقم بخورد. یکی از ابزارهای اساسی برای تحقق تدریس اثربخش بهره‌گیری و استفاده از فن‌آوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی است که به دلیل نقش پررنگ این فن‌آوری‌ها در فرآیند آموزش، ضرورت ایجاد می‌کند معلمان علاوه بر شناخت هر یک از فن‌آوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی، از سواد و اطلاعات کافی برای استفاده و بهره‌گیری از آنان برخوردار شوند.

با توجه به موارد ذکرشده، محقق در پی آن است تا به این سؤال پاسخ دهد که آیا بین سواد فناوری با رویکرد یادگیری (یادگیرنده‌محوری، معلم‌محوری) و تنوع روش تدریس معلمان رابطه معناداری وجود دارد؟ همچنین فرضیه‌های پژوهش تحت عنوان «بین سواد فناوری با رویکرد یادگیری (یادگیرنده‌محوری، معلم‌محوری) معلمان رابطه معناداری وجود دارد.» و «بین سواد فناوری با تنوع روش تدریس معلمان رابطه معناداری وجود دارد.» تدوین شده است.

مواد و روش پژوهش

¹ Otukile-Mongwaketse

² Çam & Kiyici

³ Sen

روش تحقیق حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه اجرا و روش گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دبیران و دانش‌آموزان مدارس متوسطه دوم شهرستان اشنویه است که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ در مدارس این شهرستان مشغول به تدریس و تحصیل بوده‌اند که تعداد آن‌ها به ترتیب برابر با ۱۱۲ و ۲۸۴۵ بود. با توجه به گسترده بودن جامعه آماری پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و برای تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی مورگان استفاده خواهد شد. بر همین اساس نمونه آماری دبیران و دانش‌آموزان به ترتیب برابر ۸۸ و ۳۴۱ نفر است. در این بین ۷۸ نفر از دبیران و ۳۳۹ نفر به پرسش‌نامه‌های تحقیق پاسخ دادند. در این پژوهش برای جهت جمع‌آوری اطلاعات موردنیاز از جامعه آماری، از پرسش‌نامه به‌عنوان منبع اولیه پژوهش استفاده شد. برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های زیر استفاده شد:

۱- پرسش‌نامه رویکردهای یادگیری تریگول (۲۰۰۵): این پرسش‌نامه دارای دو رویکرد یادگیری معلم‌محور و یادگیرنده‌محور بوده و شامل ۲۲ گویه بوده ۱۱ گویه آن مربوط به رویکرد معلم‌محوری و ۱۱ گویه مرتبط با رویکرد یادگیرنده‌محوری است که و بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای نمره‌گذاری شده است پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب برای دو رویکرد ۰/۸۵۸ و ۰/۸۶۲ می‌باشد. در پژوهش قاسمی و همکاران (۱۳۹۹) روایی محتوایی، با استفاده از نظر کارشناسان و اساتید و روایی سازه با استفاده از آزمون تحلیل عاملی موردسنجش قرار گرفت و تأیید گرفت.

۲- پرسش‌نامه روش تدریس: این پرسش‌نامه دارای ۵۰ گویه است که ۵ نوع روش تدریس (سبک سخنرانی یا اقتدار، سبک نمایندگی یا گروهی، سبک نمایشگر یا مربی، سبک فعال یا تسهیل‌کننده، سبک هیبریدی یا ترکیبی) را اندازه‌گیری می‌کند. هر کدام از سبک‌ها دارای ۱۰ گویه می‌باشند که بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند. پایایی آن در این تحقیق با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۶ به دست آمد، همچنین روایی آن نیز توسط اساتید مورد تأیید قرار گرفته است.

۳- پرسش‌نامه سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات - کاتز و مک‌کلین (۲۰۰۷): پرسش‌نامه سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات بر اساس نظریات کاتز و مک‌کلین (۲۰۰۷) دارای ۶۳ گویه با طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای در هفت حیطة: شرح دادن (۴ گویه)، دستیابی (۶ گویه) ارزشیابی (۴ گویه) مدیریت (۷ گویه)، ترکیب (۹ گویه)، خلق کردن (۱۷ گویه) ارتباط برقرار کردن (۱۶ گویه) اندازه‌گیری می‌کند. گویه‌های این پرسش‌نامه بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (۵ خیلی زیاد، ۴ زیاد، ۳ متوسط، ۲ کم، ۱ خیلی کم) نمره‌گذاری می‌شود. شماره گویه‌های مربوط به ابعاد این پرسش‌نامه در جدول شماره ۱ نشان داده شده است:

جدول ۱- حیطة‌های مربوط به پرسش‌نامه سواد فناوری

ردیف	حیطة	گویه‌ها
۱	شرح دادن	۱ تا ۴
۲	دستیابی	۵ تا ۱۰
۳	ارزشیابی کردن	۱۱ تا ۱۴
۴	مدیریت کردن	۱۵ تا ۲۱
۵	ترکیب کردن	۲۲ تا ۳۰
۶	خلق کردن	۳۱ تا ۴۷
۷	ارتباطات برقرار کردن	۴۸ تا ۶۳

روایی و پایایی

در مطالعه ایبیلی و همکاران (۱۳۹۶) به‌منظور بررسی پایایی پرسش‌نامه در مرحله آزمون مقدماتی ۳۰ نفر از دانشجویان رشته‌های فنی و مهندسی که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ در مؤسسه آموزش عالی مهر البرز تهران مشغول به تحصیل بودند، انتخاب شدند و در نهایت پایایی پرسش‌نامه سواد فناوری اطلاعات از طریق آلفای کرونباخ معادل ۸۶,۷۵ محاسبه شد. همچنین روایی محتوایی و صوری پرسش‌نامه‌ها نیز توسط متخصصان و خبرگان حوزه‌های یادگیری الکترونیکی بررسی و تأیید شد.

بحث و ارائه یافته‌ها

یافته‌های توصیفی

• جنسیت دانش‌آموزان

توزیع فراوانی و درصد نمونه آماری بر اساس جنسیت در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲- توزیع فراوانی و درصد نمونه‌ی آماری برحسب جنسیت

آماره جنسیت	فراوانی	درصد
پسر	۱۲۷	۳۷/۴۴
دختر	۲۱۲	۶۲/۵۶
جمع	۳۳۹	۱۰۰

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که ۳۷/۴۴ درصد دانش‌آموزان مورد مطالعه را پسران و ۶۲/۵۶ درصد را دختران تشکیل می‌دهند.

• جنسیت معلمان

توزیع فراوانی و درصد نمونه آماری بر اساس جنسیت در جدول ۳ ارائه شده است:

جدول ۳- توزیع فراوانی و درصد نمونه‌ی آماری برحسب جنسیت

آماره جنسیت	فراوانی	درصد
مرد	۳۴	۴۳/۶
زن	۴۴	۵۶/۴
جمع	۷۸	۱۰۰

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که ۴۳/۶ درصد معلمان مورد مطالعه را مردان و ۵۶/۴ درصد را زنان تشکیل می‌دهند.

• سن معلمان مورد مطالعه

توزیع فراوانی و درصد نمونه‌ی آماری بر اساس سن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴- توزیع فراوانی و درصد نمونه‌ی آماری برحسب سن معلمان

آماره سن (سال)	فراوانی	درصد
کمتر از ۲۵ سال	۲	۲/۵۶
۲۵-۳۰ سال	۸	۱۰/۲۵
۳۱-۳۵ سال	۱۶	۲۰/۵۱
۳۶-۴۰ سال	۲۰	۲۵/۶۴
۴۱-۴۵ سال	۱۶	۲۰/۵۱
۴۶-۵۰ سال	۶	۷/۶۹
بالای ۵۰ سال	۱۰	۱۲/۸۲
جمع	۷۸	۱۰۰

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که بیشترین فراوانی مربوط به سن ۴۰-۳۶ سال برابر با ۲۰ نفر است و کمترین فراوانی نیز مربوط به سن کمتر از ۲۵ سال یعنی ۲ نفر است.

• تأهل

توزیع فراوانی و درصد نمونه‌ی آماری بر اساس تأهل در جدول ۵ ارائه شده است:

جدول ۵- توزیع فراوانی و درصد نمونه‌ی آماری بر اساس تأهل

آماره نوع تأهل	فراوانی	درصد
متأهل	۶۰	۷۶/۹۲
مجرد	۱۸	۲۳/۰۸
جمع	۷۸	۱۰۰

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد ۷۶/۹۲ درصد معلمان مورد مطالعه متأهل و ۲۳/۰۸ درصد نیز مجرد بودند.

• سابقه تدریس

توزیع فراوانی و درصد نمونه‌ی آماری بر سابقه تدریس در جدول ۶ ارائه شده است:

جدول ۶- توزیع فراوانی و درصد نمونه‌ی آماری بر اساس سابقه تدریس

آماره سابقه تدریس	فراوانی	درصد
۵ سال و کمتر	۲۰	۲۵/۶۴
۶-۱۰ سال	۱۲	۱۵/۳۸
۱۱-۱۵ سال	۱۴	۱۷/۹۴
۱۶-۲۰ سال	۱۰	۱۲/۸۲
بالای ۲۰ سال	۲۲	۲۸/۲۰
جمع	۷۸	۱۰۰

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که ۲۰ نفر از معلمان دارای سابقه خدمتی کمتر از ۵ سال، ۱۲ نفر بین ۵-۱۰ سال، ۱۴ نفر بین ۱۱-۱۵ سال و ۱۰ نفر بین ۱۶-۲۰ سال و ۲۲ نفر نیز بالای ۲۰ سال سابقه داشته‌اند.

تحلیل استنباطی داده‌ها

بعد از توصیف داده‌های آماری، در این بخش به بیان آمار استنباطی پرداخته می‌شود؛ در این پژوهش در بخش استنباطی برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون پی‌رسون استفاده شده است.

• بررسی نرمال بودن داده‌ها (آزمون کولموگروف-اسمیرنوف)

هنگام بررسی نرمال بودن داده‌ها، فرض صفر مبتنی بر اینکه توزیع داده‌ها نرمال است را در سطح خطای ۰/۰۵ تست می‌شود، بنابراین اگر آماره آزمون بزرگ‌تر یا مساوی ۰/۰۵ به دست آید، در این صورت دلیلی برای نرمال بودن توزیع داده‌ها می‌باشد. در این راستا نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف به شرح جدول شماره ۷ می‌باشد:

جدول ۷- آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای متغیرهای سواد فناوری، رویکرد یادگیری و تنوع روش تدریس

نام متغیر	آزمون کولموگروف - اسمیرنوف	سطح معنی‌داری
رویکرد یادگیری (یادگیرنده محوری)	۰/۰۸۱	۰/۲
رویکرد یادگیری (معلم محوری)	۰/۰۵۶	۰/۱۸
سواد فناوری	۰/۰۴۶	۰/۱۴
روش تدریس سخنرانی	۰/۰۴۳	۰/۱۳۴
روش تدریس گروهی	۰/۰۳۲	۰/۱۲
روش تدریس نمایشگر (مرئی)	۰/۰۳۹	۰/۱۲۱
روش تدریس فعال	۰/۰۵۱	۰/۱۶
روش تدریس ترکیبی	۰/۰۳۹	۰/۱۲۱

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که توزیع داده‌های مربوط به متغیرهای تحقیق نرمال می‌باشند.

• بررسی فرضیه‌های تحقیق

فرضیه اول بین سواد فناوری با رویکرد یادگیری (یادگیرنده‌محوری، معلم‌محوری) معلمان رابطه معناداری وجود دارد. جهت ارزیابی این فرضیه از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده است که نتایج این بررسی در جدول شماره ۸ نشان داده شده است:

جدول ۸- نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین سواد فناوری با رویکرد یادگیری

آماره متغیر	شاخص آماری	سواد فناوری
یادگیرنده‌محوری	ضریب همبستگی	۰/۲۹۹**
	سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
معلم‌محوری	ضریب همبستگی	۰/۱۸۴**
	سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱

اندازه رابطه همبستگی پیرسون بین سواد فناوری با رویکرد یادگیری که با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون همان‌طور که از جدول ۸ به دست می‌آید در یادگیرنده‌محوری برابر با ۰/۲۹۹ و سطح معنی‌داری برابر ۰/۰۰۱ که کمتر از ۰/۰۵ بوده، همچنین در معلم‌محوری برابر ۰/۱۸۴ در سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱ می‌باشد؛ یعنی رابطه معنی‌داری بین سواد فناوری با رویکرد یادگیری در مولفه‌های یادگیرنده‌محوری و معلم‌محوری وجود دارد.

فرضیه دوم: بین سواد فناوری با تنوع روش تدریس معلمان رابطه معناداری وجود دارد. جهت ارزیابی این فرضیه از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده است که نتایج این بررسی در جدول شماره ۹ نشان داده شده است:

جدول ۹- نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین سواد فناوری با تنوع تدریس

آماره متغیر	شاخص آماری	سواد فناوری
روش تدریس سخنرانی	ضریب همبستگی	۰/۲۳ -
	سطح معنی‌داری	۰/۶۸۳
روش تدریس گروهی	ضریب همبستگی	۰/۰۲۲
	سطح معنی‌داری	۰/۶۸۷
روش تدریس نمایشگر (مربی)	ضریب همبستگی	۰/۰۳۶
	سطح معنی‌داری	۰/۵۱۸
روش تدریس فعال	ضریب همبستگی	۰/۰۵۱
	سطح معنی‌داری	۰/۳۵۵
روش تدریس ترکیبی	ضریب همبستگی	۰/۳
	سطح معنی‌داری	۰/۳۲۶

مطابق نتایج جدول شماره ۹، اندازه رابطه همبستگی پیرسون بین سواد فناوری با تنوع تدریس معلمان (روش تدریس سخنرانی، روش تدریس گروهی، روش تدریس نمایشگر (مربی)، روش تدریس فعال، روش تدریس ترکیبی) بیشتر از ۰/۰۵ است که نشان می‌دهد که رابطه معنی‌داری بین سواد فناوری با تنوع تدریس معلمان وجود ندارد.

نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها

هدف اصلی این پژوهش بررسی ارتباط بین سواد فناوری با رویکرد یادگیری (یادگیرنده‌محوری، معلم‌محوری) و تنوع روش تدریس معلمان بود. روش مورد استفاده‌ی این پژوهش، روش توصیفی از نوع همبستگی بوده و جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شاخه نظری و فنی حرفه‌ای که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ در دبیرستان‌های شهر اشنویه مشغول به تحصیل بودند که تعداد آن‌ها ۲۸۴۵ بود با که با استفاده از جدول مورگان تعداد ۳۴۱ نفر دانش‌آموز به‌عنوان نمونه آماری و به‌عنوان نمونه در

دسترس انتخاب ولی با توجه به عدم توزیع پرسش‌نامه‌ها به صورت حضوری، پرسش‌نامه‌ها به صورت آنلاین توزیع و در نهایت ۳۳۹ نفر به آن‌ها پاسخ دادند. همچنین جامعه آماری دوم شامل دبیران متوسطه دوم مدارس سطح شهرستان اشنویه بود که تعداد آن‌ها برابر با ۱۱۲ بود که بر اساس جدول مورگان نمونه آماری برابر با ۸۸ نفر بود که ۷۸ نفر به پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند. نتایج تحقیق حاضر نشان داد که ۳۷/۴۴ درصد دانش‌آموزان مورد مطالعه را پسران و ۶۲/۵۶ درصد را دختران تشکیل داده است. همچنین ۴۳/۶ درصد معلمان مورد مطالعه را مردان و ۵۶/۴ درصد را زنان تشکیل داده که در این بین بیشترین فراوانی مربوط به سن ۳۶-۴۰ سال برابر با ۲۰ نفر و کمترین فراوانی نیز مربوط به سن کمتر از ۲۵ سال یعنی ۲ نفر و ۷۶/۹۲ درصد معلمان مورد مطالعه متأهل و ۲۳/۰۸ درصد نیز مجرد و ۲۰ نفر از معلمان دارای سابقه خدمتی کمتر از ۵ سال، ۱۲ نفر بین ۵-۱۰ سال، ۱۴ نفر بین ۱۱-۱۵ سال و ۱۰ نفر بین ۱۶-۲۰ سال و ۲۲ نفر نیز بالای ۲۰ سال سابقه داشتند. در رابطه با فرضیه‌ها می‌توان این‌گونه نتیجه‌گیری کرد:

فرضیه اول: بین سواد فناوری با رویکرد یادگیری (یادگیرنده محوری، معلم محوری) معلمان رابطه معناداری وجود دارد.

نتایج تحقیق حاضر نشان می‌دهد: بین سواد فناوری با رویکرد یادگیری، یادگیرنده محوری رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد؛ یعنی هر قدر میزان سواد فناوری در بین دبیران بیشتر باشد، رویکرد یادگیری آن بر اساس یادگیرندگان یعنی دانش‌آموزان بیشتر می‌شود و بالعکس، نتیجه بعدی نیز نشان می‌دهد بین سواد فناوری با رویکرد یادگیری، معلم محوری رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد؛ یعنی میزان سواد فناوری دبیر رابطه‌ای با رویکرد معلم محوری وی دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان بیان داشت استفاده روزافزون از فناوری در آموزش، روش‌های معلمان را از رویکرد سنتی تغییر داده است که اغلب آن‌ها را در رویکردی انعطاف‌پذیر به عنوان اشاعه دهنده‌ی دانش قرار می‌دهد؛ جایی که احتمال بیشتری وجود دارد که تسهیل‌کننده و مربی باشند. همچنین، محرک برای تشویق دانش‌آموزان به مشارکت و یادگیری عمل می‌کند. سواد فناوری معلمان به معلمان کمک می‌کند تا با برقراری ارتباط با فناوری‌های نوین از پتانسیل‌های آن آگاه گشته و از آن برای غنی‌سازی تجارب آموزشی و یادگیری دانش‌آموزان استفاده نمایند. بنابراین زمانی که سواد فناوری دبیر بالا باشد دبیر بیشتر سعی می‌کند از دانش و اطلاعات روز برای تدریس خود استفاده نماید، منابع اطلاعاتی بیشتری را به دانش‌آموزان معرفی کرده که بتوانند از طریق فضای دیجیتال نیز دانش خود را افزایش دهند در این زمان است که دانش‌آموزان هر آنچه را که دبیران پیشنهاد می‌کنند پذیرفته و به کار می‌برند که خود معلم محوری است.

نتایج تحقیق حاضر همسو با نتایج فضلی نژاد (۱۴۰۱)، کارگرسامانی (۱۴۰۱)، موشکاف (۱۴۰۰)، نارنجی ثانی و حجازی (۱۳۹۸)، باغوسی (۲۰۲۱) بوده و تحقیق ناهمسویی در این مورد یافت نشد.

فرضیه دوم: بین سواد فناوری با تنوع روش تدریس معلمان رابطه معناداری وجود دارد.

نتایج تحقیق حاضر بیان می‌دارد که بین سواد فناوری با تنوع تدریس معلمان یعنی روش‌های تدریس سخنرانی، تدریس گروهی، تدریس نمایشگر (مربی)، تدریس فعال و تدریس ترکیبی رابطه معنی‌داری وجود ندارد، در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات بخشی از حرکت به سوی استفاده بهتر از تکنولوژی آموزش در مدارس است. ادراکات و نگرش‌های معلمان نسبت به فناوری در استفاده مؤثر آن‌ها از این فناوری‌ها در فرایند تدریس یادگیری تأثیر می‌گذارد. آموزش و تدریس کار بسیار ظریف و حساسی است و هر کس که سواد و معلوماتی در رشته خاص کسب کرده نمی‌تواند معلم موفقی باشد. که در این مورد سواد فناوری نقش مهمی دارد. هر چند موارد ذکر شده بر نقش سواد فناوری معلم بر نحوه تدریس وی تأکید دارد اما می‌توان گفت هر چند یک معلم دارای سواد فناوری یک معلم بالا باشد اما نمی‌تواند بر روی روش تدریسی که وی در کلاس درس به کار می‌برد تأثیر بگذارد یعنی دبیران می‌توانند روش‌های تدریس مذکور را حتی بدون استفاده از سواد فناوری خود یعنی استفاده از فناوری‌های روز نیز انجام دهند.

نتایج تحقیق حاضر همسو با نتایج غزنوی و همکاران (۱۳۹۷)، مرادی (۱۳۹۶)، حسینی و ترکیان تبار (۱۳۹۶)، موینگا و همکاران (۲۰۱۸)، رامبوسک و همکاران (۲۰۱۶)، الغلاف و المطیری (۲۰۱۶)، سیدی گرمه چشمه و همکاران (۲۰۱۳)، چانگ (۲۰۱۲) و همسو با نتایج تائو (۲۰۱۴) و بانگ - آندوه (۲۰۱۲) است.

محدودیت‌های پژوهش حاضر به این صورت می‌باشد. ۱. باتوجه به اینکه پرسش‌نامه‌ها به صورت آنلاین توزیع گردید امکان توجیه حضوری دانش‌آموزان و دبیران در خصوص نحوه پاسخ‌دهی به سؤالات وجود نداشت. ۲. باتوجه به اینکه تحقیق حاضر تنها در میان دبیران و دانش‌آموزان متوسطه دوم انجام گرفته است. تعمیم آن به سایر دوره‌های تحصیلی بایستی با احتیاط صورت پذیرد. ۳. ابزار پژوهش، پرسش‌نامه و آن هم از نوع بسته پاسخ بوده و توان انعکاس جزئیات و امکان کسب اطلاعات بیشتر از آزمودنی‌ها وجود نداشت. پیشنهادها پژوهشی نیز بدین صورت مطرح می‌شود: باتوجه به نتایج به دست آمده و رابطه مثبت بین سواد فناوری و رویکرد یادگیرنده و معلم‌محوری بایستی ۱. میزان سواد فناوری در دبیران را به واسطه برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی به صورت حضوری و آنلاین ارتقا بخشید که این امر می‌تواند به صورت گروهی برای دبیران برای دروس تخصصی برگزار گردد. ۲. با توجه به نتایج به دست آمده و نبود ارتباط بین سواد فناوری و روش‌های تدریس دبیران می‌توان پیشنهاد کرد که به صورت تخصصی‌تر این ارتباط مورد بررسی قرار گیرد به نحوی که شاید تعدادی دروس و دبیران آن‌ها که روش تدریس آن‌ها نیازی به سواد فناوری نداشته زیاد بوده به همین علت دانش‌آموزان ارتباطی بین این دو نمی‌دیدند بنابراین بایستی درس به درس مورد بررسی قرار بگیرند. باتوجه به خلأ استنباط شده در فرایند پژوهش پیشنهادهای پژوهشی ذیل برای محققان آتی ارائه می‌گردد. ۱. مطالعه‌ی تأثیر سواد فناوری دبیران بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ۲. مطالعه‌ی تأثیر سواد فناوری مدیران بر ارزشیابی استفاده‌ی دبیران از فناوری در تدریس ۳. انجام مطالعه حاضر در بین دبیران و دانش‌آموزان سایر مقاطع

منابع

- ابادری، زهرا؛ کوهستانی نژادطاری، آذر دخت؛ میرحسینی، زهره (۱۳۹۷)، سواد فناوری معلمان در سند برنامه درسی ملی آموزش و پرورش حوزه تربیت و یادگیری کار و فناوری، نشریه علمی - پژوهشی فناوری آموزش، جلد ۱۲، شماره ۳۱، صص ۲۴۸-۲۳۷.
https://jte.sru.ac.ir/article_780_a141a7805a725b7bfaafbc9aa4b17b51.pdf
- ابیلی خدایار، نارنجی ثانی فاطمه، مصطفوی زینب السادات. (۱۳۹۶). بررسی ارتباط بین یادگیری خودراهبر و میزان سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات دانشجویان گروه علوم مهندسی دوره های یادگیری الکترونیکی مورد مطالعه: موسسه آموزش عالی مهرالبرز. نشریه: پژوهش در یادگیری آموزشیگاهی و مجازی. دوره: ۵، شماره: ۱ (پیاپی ۱۷)، صفحات: ۳۵-۵۰.
https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_4083.html
- حسینی نسب، سیدداوود و لطف الهی، مهری. (۱۳۹۳). بررسی اثر بخشی تکنیک های خلاقیت بر پیشرفت تحصیلی درس مطالعات اجتماعی در دانش آموزان دختر سال اول متوسطه ناحیه دو تبریز، نشریه: آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، دوره: ۷، شماره: ۲۷، صفحات: ۳۷-۲۳.
<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=254044>
- حسینی، سیده پریسا و منصور ترکیان تبار (۱۳۹۶). نقش سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات بر اثربخشی تدریس. سومین کنفرانس بین المللی روانشناسی جامعه شناسی علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی. <https://civilica.com/doc/668513>
- حسینیان حیدری، فرزانه سادات (۱۳۹۲). بررسی مهارت های حرفه ای و عملی مدرسان مراکز تربیت معلم از دیدگاه مدیران، مدرسان و دانشجویان. مشاوره شغلی و سازمانی سال پنجم، شماره ۱۴.
- رضویان شاد مرتضی و سلطان القرایی، یخلیل. (۱۳۸۹). بررسی ادراک معلمان از تفکر انتقادی. نشریه: آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، ۳ (۱)، صفحات: ۲۹-۴۶
<https://www.sid.ir/paper/183578/fa>
- سراجی، فرهاد؛ خداویسی، سارا. (۱۳۹۳). مقایسه قابلیت‌های سواد اطلاعاتی دانشجویان حضوری و مجازی. نامه آموزش عالی، شماره ۲۸ رتبه علمی-ترویجی، ص ۱۴۱ تا ۱۶۰.
https://journal.sanjesh.org/article_14844.html
- عباسی، مریم؛ بصیری، ایرج؛ آزادی، فاطمه (۱۳۹۷) نقش کاربرد محتوای الکترونیکی در تسهیل، تسریع و تثبیت یادگیری دانش‌آموزان مدارس ابتدایی، پوشش در آموزش علوم انسانی. شماره ۱، صص ۱۱-۱.
https://humanities.cfu.ac.ir/article_842_52c35eaf40f76fadf9bb8d63a3cf1a26.pdf
- غزنوی، محمدرضا؛ نجاری، مجتبی و رحیمی، امیرمحمد. (۱۳۹۷). بررسی نقش تکنولوژی های نوین آموزشی در کارایی تدریس معلمان. همایش: کنفرانس ملی تازه های روانشناسی، دوره برگزاری: ۳.
<https://www.sid.ir/paper/899112/fa>

فضلی نژاد، فاطمه (۱۴۰۱) بررسی وضعیت سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات و ارتباط آن با توسعه حرفه‌ای معلمان، پایان‌نامه جهت اخذ مدرک کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، مؤسسه آموزش عالی مهر اروند. [/https://civilica.com/doc/1689169](https://civilica.com/doc/1689169)

کارگرسامانی، شیما (۱۴۰۱) بررسی رابطه بین نگرش معلمان ابتدایی به تأثیر آموزش الکترونیکی در یادگیری دانش‌آموزان در شرایط کرونا با سواد رسانه‌ای و فناوری آن‌ها: مطالعه موردی معلمان ابتدایی شهرستان سامان، پایان‌نامه جهت اخذ مدرک کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام‌نور استان تهران، مرکز پیام‌نور ری.

معروفی، یحیی؛ پورجمشیدی، مریم؛ و مرادی، حمیده (۱۳۹۴). بررسی وضعیت سواد فناورانه معلمان دوره دوم ابتدایی شهر همدان. اولین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی و علوم تربیتی. [/https://civilica.com/doc/460178](https://civilica.com/doc/460178)

معروفی، یحیی؛ مومنی راد، اکبر؛ و زارع احتشامی، مریم (۱۳۹۷). بررسی تاثیر روش چند رسانه ای آموزشی در کاهش اختلال یادگیری ریاضی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی. نشریه مطالعات ناتوانی، دوره ۸. <https://jdisabilstud.org/article-1-755-fa.pdf>

موشکاف، مهران (۱۴۰۰) نقش سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات بر افزایش دانش تلفیق تکنولوژی و کیفیت تدریس معلمان دوره ابتدایی شهرستان تایباد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹، پایان‌نامه جهت اخذ مدرک کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تایباد

نارنجی ثانی، فاطمه و حجازی، سمانه (۱۳۹۸). نقش سواد فناوری اطلاعات و ارتباط (ICTL) بر یادگیری خود راهبر در سازمان های دولتی. نشریه: تحقیقات کتابداری و اطلاع رسانی دانشگاهی (کتابداری). دوره: ۵۳ (۲). صفحات: ۵۲-۷۰. https://jlib.ut.ac.ir/article_73272.html

References:

- Adeyemi, T. O., & Olaleye, F. O. (2010). Information and communication technology (ICT) for the effective management of secondary schools for sustainable development in Ekiti State, Nigeria. *American-Eurasian Journal of Scientific Research*, 5(2), 106-113. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1216293>
- Pithers, R. T., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational research*, 42(3), 237-249. <https://doi.org/10.1080/001318800440579>
- Enciso, O. L. U., Enciso, D. S. U., & Daza, M. D. P. V. (2017). Critical thinking and its importance in education: Some reflections. *Rastros Rostros*, 19(34), 78-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6975444>
- Russell, G., Finger, G., & Russell, N. (2000). Information technology skills of Australian teachers: Implications for teacher education. *Journal of Information Techology for Teacher Education*, 9(2), 149-166. <https://doi.org/10.1080/1475939000200087>
- Collins, J., Hammond, M., & Wellington, J. (2002). *Teaching and learning with multimedia*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203441305/teaching-learning-multimedia-janet-collins-michael-hammond-jerry-wellington>
- Wang, Y. H. (2020). Integrating games, e-books and AR techniques to support project-based science learning. *Educational Technology & Society*, 23(3), 53-67. <https://www.jstor.org/stable/26926426>
- Baghoussi, M. (2021). Teacher-centered approach prevalence in Algerian secondary-school EFL classes: The case of English Teachers and learners in Mostaganem district. *Arab World English Journal (AWEJ) Volume*, 12. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3892955
- Otukile-Mongwaketse, M. (2018). Teacher centred approaches: their implications for today's inclusive classrooms. <http://ithuteng.ub.bw/handle/10311/2211>
- Nurjannah, I., Husniyah, F., & Harjanto, T. (2017). Teacher-centered learning and student-centered learning approaches in nursing school: Which one is better? *Belitung Nursing Journal*, 3(2), 65-72. <https://www.belitungraya.org/BRP/index.php/bnj/article/view/59>
- Çam, E., & Kiyici, M. (2017). Perceptions of Prospective Teachers on Digital Literacy. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 29-44. https://drive.google.com/file/d/1UubzdfQ6xK7sZ6x_6au00dmDajf7POOQ/view
- Sen, E. A. (2017). Teacher Perceptions of Digital Literacy in an L2 Classroom. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1490421>.



Job Performance of University Employees: The Role of Cyber loafing and Organizational Citizenship Behavior

Rouhollah Mahdiun¹, Azad Fattahi²

1- Department of education, Faculty of education and psychology, Azarbaijan shahid madani university, Tabriz, Iran.

3- Department of education, Faculty of education and psychology, Azarbaijan shahid madani university, Tabriz, Iran.

Article info	Abstract
<p>Article type: Research Article</p> <p>Received: 2024/03/12</p> <p>Accepted: 2024/05/27</p> <p>pp: 65- 75</p> <p>Keywords: Job Performance; Organizational Citizenship Behavior (OCB); Cyber Loafing; Conscientiousness; Civic Virtue.</p>	<p>Objective: The purpose of this study was to investigate the relationship of Cyber Loafing and Organizational Citizenship Behavior (OCB) with the job performance of employees at Urmia University.</p> <p>Methodology: The research method was descriptive-correlation. The statistical population of the study consisted of all 586 staff of Urmia University at 2017-2018 academic year. After reviewing the data, 223 persons (168 males and 55 females) were selected. The tools used in this study for data gathering, were Hersey & Goldsmith (1981) Job Performance Questionnaire, Podsakoff's OCB (1990) and Van Doorn's Cyber Loafing (2011).</p> <p>Results: The results of the research showed that the variables of OCB and Cyber Loafing, conscientiousness and Civic Virtue & behavioral aspect in terms of Cyber Loafing could significantly explain job performance and the contribution of altruism, Courtesy, and Sportsmanship elements and the activity aspect in terms of Cyber Loafing was not significant.</p> <p>Conclusion: Organizational citizenship behavior and Cyber Loafing are indicators that can improve employee job performance and lead the organization to achieve its goals. On the other hand, proper use of the Internet for non-work purposes can have a positive effect on work productivity by refreshing the mind and increasing creativity. These results emphasize the role of Cyber Loafing in the performance of university staff.</p>



Citation: Mahdiun, R., & Fattahi, A. (2024). Job Performance of University Employees: The Role of Cyber loafing and Organizational Citizenship Behavior. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 1(1), 65-75.



© The Author(s).

Publisher: Urmia University.

DOI:

DOR:

¹ **Corresponding author:** Rouhollah Mahdiun, **Email:** rmahdiun@gmail.com, **Tell:** +989123682981



عملکرد شغلی کارکنان دانشگاه: نقش طفره روی مجازی و رفتار شهروند سازمانی

روح اله مهدیون^۱، آزاد فتاحی^۲

۱- گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.
۳- گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه طفره روی مجازی و رفتار شهروندی سازمانی با عملکرد شغلی کارکنان دانشگاه ارومیه انجام شده است.
دریافت: ۱۴۰۲/۱۲/۲۲	روش تحقیق: روش پژوهش توصیفی-همبستگی بود. به شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی، ۲۲۳ نفر (۱۶۸ نفر آقا و ۵۵ نفر خانم) به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای مورداستفاده در این پژوهش پرسشنامه عملکرد شغلی هرسی و گلداسمیت (۱۹۸۱)، رفتار شهروندی سازمانی پودساکف و همکاران (۱۹۹۰) و طفره روی مجازی ون دورن (۲۰۱۱) می‌باشد.
پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۰۷	یافته‌ها: متغیرهای طفره روی مجازی و رفتار شهروندی سازمانی، مؤلفه‌های وجدان کاری و آداب اجتماعی و بعد رفتار از ابعاد طفره روی مجازی به صورت معنی‌داری توان تبیین عملکرد شغلی را دارا می‌باشند و سهم مؤلفه‌ی نوع‌دوستی، نزاکت و جوانمردی و بعد فعالیت از ابعاد طفره روی مجازی معنی‌دار نمی‌باشد.
صص: ۶۵-۷۵	نتیجه‌گیری: رفتار شهروندی سازمانی و طفره روی مجازی از شاخص‌هایی هستند که می‌توانند موجب بهبود عملکرد شغلی کارکنان شده و سازمان را به‌سوی تحقق اهدافش سوق دهند. از سوی دیگر استفاده مناسب از اینترنت برای مقاصد غیرکاری می‌تواند اثر مثبت بر بهره‌وری کاری از طریق تازه‌سازی ذهن و افزایش خلاقیت داشته باشد.
واژگان کلیدی: عملکرد شغلی، رفتار شهروندی سازمانی، طفره روی مجازی، وجدان کاری، آداب اجتماعی.	

استاد: مهدیون، روح اله؛ و فتاحی، آزاد. (۱۴۰۳). عملکرد شغلی کارکنان دانشگاه: نقش طفره روی مجازی و رفتار شهروند سازمانی، نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی، (۱)، ۶۵-۷۵.

ناشر: دانشگاه ارومیه.

DOI:

DOR:



©نویسندگان



مقدمه

عملکرد مطلوب هر سازمان وابسته به منابع انسانی آن است. سازمان برای حفظ بقا و پیشرفت خود به بهبود مستمر عملکرد خود نیاز دارد و منابع انسانی، سرمایه‌های بنیادی سازمان‌ها، منشأ هرگونه تحول و نوآوری محسوب می‌شوند (شالانی، آبیاریکی و صادقی، ۱۳۹۸). امروزه بهبود عملکرد شغلی یکی از مهم‌ترین اهدافی است که مدیران سازمان‌های مختلف از جمله سازمان‌های آموزشی در پی آن هستند. چراکه این امر موجب افزایش کیفیت خدمات سازمان‌ها و بهره‌وری در جامعه و درنهایت تقویت اقتصاد ملی کشورها می‌شود (صفا، رضائی و آذرنژاد، ۱۳۹۸). یکی از عوامل مؤثر بر عملکرد شغلی کارکنان، اینترنت است، اینترنت، عملکرد شغلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، در حال حاضر کارکردهای مختلف اینترنتی به بخش مهمی از زندگی روزمره بیشتر انسان‌ها در سراسر جهان تبدیل شده است (لیم، ۲۰۰۲). از سوی دیگر طی دهه‌های گذشته، همواره ارزیابی و بهبود عملکرد کارکنان سرلوحه ارزیابی‌ها و برنامه‌ریزی‌های مدیریت سازمان‌ها قرار گرفته است. از مهم‌ترین عواملی که می‌تواند رفتارها، نگرش‌ها و تعاملات کارکنان را در جهت بهبود کیفیت خدمات به کار گیرد، رفتار شهروندی سازمانی است (های و همکاران، ۲۰۰۱؛ به نقل از قاسمی، ۱۳۹۳).

انجام مناسب یک شغل و عملکرد بالای شغلی همواره از دغدغه‌های مهم در سازمان‌ها بوده است. عملکرد شغلی یکی از مهم‌ترین متغیرهای وابسته می‌باشد که برای دهه‌های متمادی موردتحقیق قرار گرفته است (قلیچ لی و اسدی قراباغی، ۱۳۹۴). عملکرد پایین کارکنان باعث کاهش بهره‌وری سازمان و عقب ماندن از سایر رقبا خواهد شد. سازمان‌هایی که برای حفظ بقا و رقابت تلاش می‌کنند و خود را نیازمند حضور در عرصه ملی و جهانی می‌دانند، باید اصل بهبود مستمر عملکرد شغلی کارکنان را سرلوحه فعالیت خود قرار دهند و این با مدیریت عملکرد شغلی کارکنان امکان‌پذیر می‌گردد (آقا یوسفی و میرحسینی، ۱۳۹۱). از اثرات منفی عملکرد پایین کارکنان در سازمان ایجاد بی‌نظمی در سازمان، افزایش غیبت و جابجایی می‌باشد که در نهایت منجر به افزایش هزینه‌های سازمان و کاهش بهره‌وری می‌گردد (میرسراجی، ۱۳۹۲).

یکی دیگر از متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد شغلی، طفره روی مجازی است. در دهه‌های اخیر، اگرچه رواج اینترنت مزایای بسیاری را برای جوامع فراهم کرده ولی مشکلاتی مانند طفره‌روی مجازی را نیز ایجاد کرده است. این مسئله در شرکت‌ها و سازمان‌هایی که امکان دسترسی به اینترنت را برای کارمندان فراهم می‌کنند نیز وجود دارد. کارمندان ممکن است با استفاده از اینترنت سازمان به انجام امور شخصی‌شان بپردازند و از انجام وظایف و مسئولیت‌های سازمانی‌شان باز بمانند در صورت تشدید بر عملکرد شخصی آن‌ها و به تبع بر عملکرد سازمان تأثیر خواهد گذاشت (یانگ، ۲۰۰۰).

دانشگاه به‌عنوان بالاترین مرکز اندیشه‌ورزی و تولید علم در جامعه محسوب می‌گردد که در اعتلای علمی و جهت بخشیدن به حرکت‌های فکری، اعتقادی، فرهنگی و سیاسی جامعه نقش اساسی دارد (شاخص‌های ارزیابی آموزش عالی در نظام جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۴). در این میان کارکنان دانشگاهی می‌توانند نقش مهمی را در ارتقای کیفیت دانشگاه ایفا کنند. آنان با رفتارهای نوع‌دوستانه و جوانمردانه، همراه با ادب و مهربانی، خوش‌خویی و حس وظیفه‌شناسی به افزایش کیفیت در دانشگاه کمک مؤثری خواهند کرد. به عبارت دیگر رفتار شهروندی سازمانی یکی از شاخص‌هایی است که می‌تواند موجب بهبود عملکرد شغلی کارکنان شده و سازمان را به سوی تحقق اهدافش سوق دهد (سهرابی زاده و همکاران، ۱۳۸۹). رفتار شهروندی سازمانی از مهم‌ترین عواملی است که می‌تواند رفتارها، نگرش‌ها و تعاملات کارکنان را در جهت بهبود کیفیت خدمات به کار گیرد (های و همکاران، ۲۰۰۱). همان‌طور که وجود رفتارهای شهروندی سازمانی می‌تواند موجب ارتقای عملکرد سازمان، اثربخشی سازمان، رضایت و وفاداری مشتری، سرمایه اجتماعی و نظایر آن شوند، عکس آن یعنی رفتارهای ضد شهروندی نیز می‌تواند مانع کارکرد سازمان شود و به کاهش اثربخشی و یا خدشه‌دار شدن اعتبار آن منجر گردد و تبعاتی را برای جامعه در پی داشته باشد (قلی پور و همکاران، ۱۳۸۶).

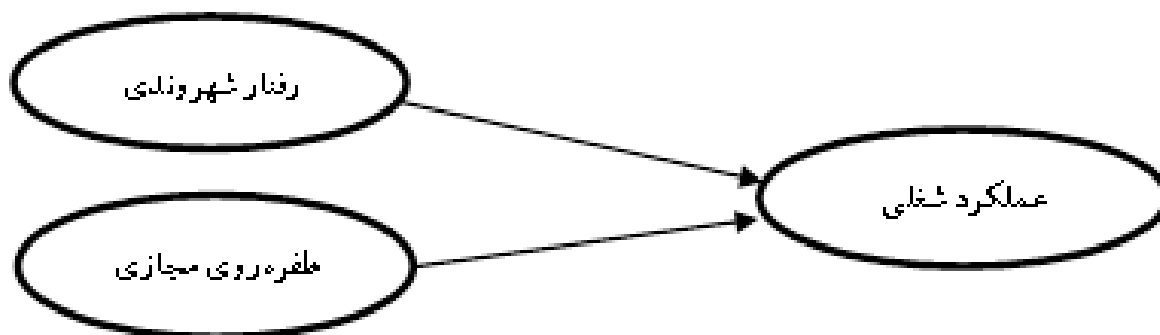
با توجه به اهمیت آموزش عالی در پیشرفت و توسعه کشور، ارتقای عملکرد کارکنان دانشگاه ضروری به نظر می‌رسد، از جمله عوامل تأثیرگذار بر عملکرد شغلی، طفره روی مجازی و رفتار شهروندی سازمانی است و از آنجاکه تأثیر این دو متغیر بر عملکرد شغلی کارکنان در داخل کشور به‌صورت هم‌زمان بررسی نشده است، پژوهش کنونی حائز اهمیت به نظر می‌رسد، با توجه به گسترش استفاده از فضای مجازی در کشور به‌ویژه در آموزش عالی، آگاهی از خسارت‌هایی که طفره‌روی مجازی بر عملکرد

کارکنان سازمان‌ها تحمیل می‌کند بسیار مهم تلقی می‌شود و کمبود اطلاعات از عوامل افزایش‌دهنده و کنترل‌کننده‌ی این رفتارها موجب بروز خسارت‌های ناشی از آن برای سازمان‌ها می‌شود، از سوی دیگر آموزش عالی که نیازمند جهشی عمده در افزایش کارآمدی است، باید زمینه را به‌گونه‌ای فراهم سازد که کارکنان و مدیرانشان با آسودگی خاطر تمامی تجربه‌ها، توانایی‌ها و ظرفیت‌های خود را در جهت اعتلای اهداف سازمانی به کار گیرند، این امر میسر نخواهد شد مگر آنکه عوامل مؤثر بر توسعه رفتارهای شهروندی سازمانی شناسایی و بسترهای لازم برای پیاده‌سازی این‌گونه رفتارها فراهم شود. از آنجا که پژوهش‌های قبلی نشان می‌دهند که مطالعات در حوزه رفتار شهروندی سازمانی بیشتر بر روی سازمان‌های غیردانشگاهی متمرکز شده‌اند، درحالی‌که موضوع رفتار شهروندی سازمانی در آموزش عالی نیز می‌تواند موردتوجه قرار گیرد. لذا در این پژوهش به پیش‌بینی عملکرد شغلی بر اساس رفتار شهروندی سازمانی و طفره‌روی مجازی در دانشگاه ارومیه بپردازیم.

پیشینه و مبانی نظری پژوهش

حسینی، مهدیون و قاسم زاده (۱۳۹۹) در پژوهش خود نشان دادند که هرگونه افزایش سواد دیجیتالی منجر به افزایش شایستگی‌های کانونی معلمان و به دنبال آن افزایش شایستگی‌های کانونی معلمان عملکرد شغلی و سواد دیجیتالی آن‌ها را بهبود خواهد بخشید. همین جیانگ و همکاران (۲۰۲۳) در یک پژوهش شبه آزمایش طولی برای بررسی تأثیرات نظارت اینترنتی بر طفره روی مجازی و رفتار شهروندی سازمانی کارکنان، نشان دادند که نظارت اینترنتی با افزایش نگرانی‌های تحریمی درک شده کارکنان و نگرانی‌های مربوط به حریم خصوصی اطلاعات مربوط به طفره روی مجازی، باعث کاهش نفوذ سایبری کارکنان می‌شود. همچنین نظارت اینترنتی می‌تواند اثر جانبی کاهش رفتار شهروندی سازمانی کارکنان را ایجاد کند. هنگام بررسی اثرات طولی نظارت بر اینترنت چهار ماه پس از اجرای آن، متوجه شدند که اثر نظارت بر اینترنت بر طفره روی مجازی پایدار نیست، اما اثر آن بر رفتار شهروندی سازمانی، همچنان ادامه دارد. مطالعه اقبال (۲۰۱۸) تأثیر طفره روی مجازی بر عملکرد شغلی، رفتار شهروندی سازمانی با نقش میانجی ارائه‌گرایی غیر مرتبط با کار را بررسی کرده است نتایج نشان می‌دهند که طفره روی مجازی تأثیر منفی بر عملکرد شغلی دارد. باین‌حال، طفره روی مجازی تأثیر مثبتی بر رفتار شهروندی سازمانی دارد. حضور غیرمرتبط با کار بین طفره روی مجازی و رفتار شهروندی سازمانی میانجیگری می‌کند، اما در رابطه بین طفره روی مجازی و عملکرد شغلی کارکنان نقش میانجی ندارد. یافته‌های الیو پالادان (۲۰۱۸) اثرات تعدیل‌کننده منفی طفره روی مجازی مدرسان بین رفتار نوآورانه آنان و ابعاد عملکرد شغلی‌شان را نشان می‌دهد. یافته‌های پژوهش محرمی (۱۳۹۵) با عنوان «نقش سواد دیجیتالی و ظرفیت یادگیری سازمانی بر عملکرد شغلی کارکنان اداره آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی» نشان می‌دهد که هرگونه افزایش در میزان سواد دیجیتالی همراه با افزایش در ظرفیت یادگیری سازمانی خواهد بود و هرگونه افزایش در میزان ظرفیت یادگیری سازمانی همراه با افزایش در میزان عملکرد شغلی خواهد بود. تحقیق افجه، دهقانان و مفاخری (۱۳۹۳) با عنوان «تأثیر حمایت سازمانی، توانمندسازی و رفتار شهروندی سازمانی بر عملکرد شغلی» به این نتیجه رسید که رفتار شهروند سازمانی رابطه بین حمایت سازمانی ادراک‌شده و توانمندسازی روان‌شناختی با عملکرد شغلی را میانجی‌گری می‌کند و حمایت سازمانی ادراک‌شده بر عملکرد شغلی تأثیرگذار است، اما تأثیر آن بر رفتار شهروندی سازمانی در این پژوهش رد شد. همچنین توانمندسازی روان‌شناختی هم بر عملکرد شغلی و هم بر رفتار شهروندی سازمانی تأثیرگذار هست و رابطه بین رفتار شهروندی سازمانی و عملکرد شغلی معنادار است. حسن‌پور (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «ارتباط میان متغیرهای اصلی شخصیتی با پرسه‌زنی اینترنتی در کارکنان (مطالعه موردی: کارکنان بخش اداری دانشگاه فردوسی مشهد)» به این نتیجه رسید که میان هیچ‌یک از پنج متغیر اصلی شخصیتی و عمل پرسه‌زنی اینترنتی در میان کارکنان رابطه معناداری وجود ندارد. این مهم نشان داد که پنج عامل بزرگ شخصیتی پیش‌بینی‌کننده‌های خوبی برای رفتار پرسه‌زنی اینترنتی در میان کارکنان دانشگاه فردوسی مشهد نیست و بایستی سایر متغیرهای دخیل را شناسایی و موردتحقیق قرار داد. یاسر و یوردوگلو (۲۰۱۳) مطالعه‌ای با عنوان «بررسی رابطه بین رفتارهای وب‌گردی و فعالیت‌های اینترنتی غیرضروری در مدارس متوسطه» در کشور ترکیه انجام دادند. نتایج این مطالعه نشان داد که تأثیر عواملی چون فرار از درس و رفتارهای توسعه‌ای وب‌گردی معنی‌دار است و درعین‌حال رابطه معنی‌داری بین عادت به استفاده از اینترنت و انجام وب‌گردی در زمان درس مشاهده شد. لیبرمن و همکاران (۲۰۱۱) مطالعه‌ای با عنوان «نظر کارکنان

راجع به شغل و ویژگی‌های سازمانی به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های وب‌گردی» انجام دادند. نتایج نشان داد که نگاه حاکم راجع به وب‌گردی و مشارکت در رفتارهای اتلاف وقت غیر اینترنتی ارتباط مثبتی با وب‌گردی دارند. چیانگ و سیه (۲۰۱۲) در پژوهشی تأثیر حمایت سازمانی ادراک‌شده و توانمندسازی روان‌شناختی بر عملکرد شغلی را با توجه به رفتار شهروندی سازمانی به‌عنوان میانجی بررسی کردند. نتیجه به‌دست‌آمده نشان داد که حمایت سازمانی ادراک‌شده و توانمندسازی روان‌شناختی به‌تنهایی نمی‌تواند چندان بر عملکرد مؤثر باشند در صورتی که با میانجی‌گری رفتار شهروندی سازمانی متغیرهای فوق می‌توانند تأثیر بسزایی بر عملکرد شغلی داشته باشند. با توجه به پیشینه بررسی‌شده چارچوب مفهومی تحقیق به‌صورت شکل ۱ می‌باشد:



شکل ۱- مدل مفهومی پژوهش

فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر تدوین شده است:

- ۱- عملکرد شغلی بر اساس رفتار شهروندی سازمانی و طرفه روی مجازی پیش‌بینی می‌شود.
- ۲- عملکرد شغلی بر اساس مؤلفه‌های رفتار شهروندی سازمانی پیش‌بینی می‌شود.
- ۳- عملکرد شغلی بر اساس ابعاد طرفه روی مجازی پیش‌بینی می‌شود.

مواد و روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف: کاربردی؛ از نظر راهکار اجرایی: میدانی؛ از نظر تکنیک تحلیلی: توصیفی-همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش کلیه کارکنان دانشگاه ارومیه که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به کار بودند، حجم جامعه موردنظر بر اساس آمار دریافتی از دانشگاه ۵۸۶ نفر (۴۳۸ نفر مرد و ۱۴۸ نفر زن) می‌باشد. در این پژوهش نمونه‌گیری با استفاده از روش طبقه‌بندی نسبی (به نسبت جامعه از دو گروه زن و مرد) انجام شد، برای انتخاب نمونه پژوهش با استفاده از جدول مورگان تعداد ۲۳۴ نفر انتخاب گردید. در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه عملکرد شغلی هرسی و گلداسمیت (۱۹۸۱) که دارای ۱۶ گویه از نوع لیکرت پنج درجه‌ای است و هدف آن ارزیابی عملکرد شغلی کارکنان است، استفاده گردیده است. روایی این مقیاس در پژوهش ساعتچی (۱۳۹۰) تأیید شده است. مقدار پایایی این پرسشنامه در پژوهش ساعتچی (۱۳۹۰) از روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۹ به‌دست‌آمده است. برای سنجش سطوح مختلف رفتار شهروندی سازمانی افراد از پرسشنامه رفتار شهروندی سازمانی پودساکف و همکاران (۱۹۹۰)، استفاده شده است. این پرسشنامه شامل ۲۴ گویه از نوع لیکرت پنج‌درجه‌ای است. روایی این پرسشنامه در پژوهش فروشانی آقایی (۱۳۸۸) تأیید شده است. پایایی این پرسشنامه در مطالعه فروشانی آقایی (۱۳۸۸) با روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۸ به‌دست‌آمده است. برای ارزیابی میزان طرفه روی مجازی کارکنان از پرسشنامه طرفه روی مجازی (ون دورن، ۲۰۱۱) استفاده شد؛ که شامل ۲۱ گویه از نوع لیکرت پنج‌درجه‌ای است. روایی این پرسشنامه در پژوهش کاکلیان (۱۳۹۲)، تأیید شده است. پایایی این ابزار در پژوهش فوق، ۰/۸۸۳ گزارش شده است. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای رفتار شهروندی سازمانی، عملکرد شغلی و طرفه روی مجازی به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۸۱ و ۰/۹۱ به دست آمد.

بحث و ارائه یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی نمرات کارکنان در هر یک از متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است:

جدول ۱- توصیف متغیرهای پژوهش

تعداد	انحراف معیار	میانگین	متغیرها و مؤلفه‌های آن‌ها
۲۲۳	۸/۵۸	۵۵/۳۰	عملکرد شغلی
	۱۴/۳۹	۵۲/۲۲	طفره روی مجازی
	۷/۳۱	۲۲/۹۷	فعالیت‌ها
	۸/۴۹	۲۹/۲۴	رفتارها
	۹/۲۸	۹۲/۰۵	رفتار شهروند سازمانی
	۳/۲۵	۱۸/۷۳	نوع دوستی
	۲/۷۳	۲۰/۰۲	وجدان کاری
	۳/۱۴	۲۰/۵۰	جوانمردی
	۳/۴۷	۱۹/۴۷	نزاکت
	۲/۶۹	۱۳/۳۰	آداب اجتماعی

بر اساس جدول ۱، رفتار شهروند سازمانی با میانگین ۹۲/۰۵ بیشترین و متغیر آداب اجتماعی با میانگین ۱۳/۳۰ کمترین میانگین را در میان سایر متغیرها کسب نموده‌اند. در ادامه به بررسی ضرایب همبستگی بین متغیرها و مؤلفه‌های پژوهش با استفاده از همبستگی پیرسون در جدول شماره ۲ پرداخته شده است:

جدول ۲- ضرایب همبستگی بین متغیرها و مؤلفه‌های پژوهش

متغیرها	عملکرد شغلی	طفره روی مجازی	رفتار شهروندی سازمانی	فعالیت‌ها	رفتارها	نوع دوستی	وجدان کاری	جوانمردی	نزاکت	آداب اجتماعی
عملکرد شغلی	۱	۸/۵۸	۲۲۳							
طفره روی مجازی	۰/۱۲	۱	۲۲۳							
فعالیت‌ها	۰/۰۸	۰/۸۹	-۰/۰۸	۱						
رفتارها	۰/۱۴	۰/۹۲	-۰/۱۶	۰/۶۵	۱					
رفتار شهروند سازمانی	۰/۲۱	۰/۱۲	۱							
نوع دوستی	۰/۱۳	۰/۲۱	۰/۵۹	۰/۱۷**	۰/۲۱	۱				
وجدان کاری	۰/۱۹	۰/۱۹	۰/۶۸	-۰/۱۶	-۰/۱۹	۰/۳۲	۱			
جوانمردی	۰/۱۶	-۰/۲۰	۰/۶۰	-۰/۱۳	-۰/۳۳	۰/۱۳	۰/۳۵	۱		
نزاکت	-۰/۰۳	-۰/۱۷	۰/۶۳	۰/۱۲	-۰/۱۹	۰/۱۱	۰/۲۸	۰/۲۵	۱	
آداب اجتماعی	۰/۲۳	-۰/۰۶	۰/۵۰	-۰/۰۲	-۰/۰۸	۰/۲۱	۰/۱۸	۰/۰۷	۰/۱۵	۱

فرضیه اول: عملکرد شغلی بر اساس رفتار شهروندی سازمانی و طفره روی مجازی پیش‌بینی می‌شود.

جدول ۳- خلاصه مدل رگرسیون، تحلیل واریانس و مشخصه‌های آماری رگرسیون عملکرد شغلی بر اساس متغیرهای مستقل

ضریب همبستگی چندگانه	F	ضریب تعیین چندگانه	ضریب تعیین تعدیل شده	سطح معنی داری
۰/۰۲۶۹	۸/۵۵۸	۰/۰۷۲	۰/۰۶۴	۰/۰۰۱
متغیر شاخص	B	بتا	T	سطح معنی داری
مقدار ثابت	۳۰/۰۴۰		۴/۸۲۹	۰/۰۰۱
طفره روی مجازی	۰/۰۹۶	۰/۱۶۲	۲/۴۶۶	۰/۰۱۴
رفتار شهروند سازمانی	۰/۴۱۲	۰/۲۳۸	۳/۶۲۷	۰/۰۰۱

در جدول ۳ خلاصه مدل رگرسیون عملکرد شغلی بر اساس متغیرهای رفتار شهروند سازمانی و طفره روی مجازی ارائه شده است. مقدار ضریب همبستگی برابر ۰/۲۶۹ و ضریب تعیین چندگانه برابر ۰/۰۷۲ است. همچنین مقدار ضریب تعیین تعدیل شده بر

اساس تعداد متغیرهای پیش‌بین برابر با ۰/۰۶۴ است. مقدار ضریب تعیین تعدیل‌شده نشان می‌دهد که نیمی از واریانس متغیر عملکرد شغلی توسط متغیرهای طفره‌روی مجازی و رفتار شهروند سازمانی تبیین می‌شود. بر اساس نتایج جدول بالا، مقدار آماره F برابر (۸/۵۵۸) که در سطح خطای کوچک‌تر از (۰/۰۱ < P) معنی‌دار است، نشان می‌دهد متغیرهای پیش‌بین از قدرت تبیین برخوردار بوده و قادرند میزان تغییرات و واریانس متغیر ملاک را توضیح دهند. مقدار عرض از مبدأ برابر ۳۰/۰۴۰ است که از لحاظ آماری معنادار است. مقدار ضریب رگرسیون استاندارد نشده طفره‌روی ۰/۰۹۶ و ضریب رگرسیون استاندارد شده برابر با ۰/۰۳۹۰ است که این ضرایب معنادار هستند (۰/۰۵ < p). در نتیجه این متغیر توانسته عملکرد شغلی را پیش‌بینی کند. مقدار ضریب رگرسیون استاندارد نشده رفتار شهروند سازمانی برابر ۰/۴۱۲ و ضریب رگرسیون استاندارد شده برابر با ۰/۰۶۱ است که این ضرایب معنادار هستند (۰/۰۱ < p) در نتیجه این متغیر توانسته عملکرد شغلی را پیش‌بینی کند.

فرضیه دوم: عملکرد شغلی بر اساس مؤلفه‌های رفتار شهروندی سازمانی پیش‌بینی می‌شود.

جدول ۴- خلاصه مدل رگرسیون، تحلیل واریانس و مشخصه‌های آماری رگرسیون عملکرد شغلی بر اساس مؤلفه‌های رفتار شهروند سازمانی

ضریب همبستگی چندگانه	F	ضریب تعیین چندگانه	ضریب تعیین تعدیل‌شده	سطح معنی‌داری
۰/۲۸۱	۹/۳۹۶	۰/۰۷۹	۰/۰۷	۰/۰۰۱
متغیر شاخص	B	بتا	t	سطح معنی‌داری
عرض از مبدأ	۳۶/۸۴۴	بتا	۸/۰۴۳	۰/۰۰۱
آداب اجتماعی	۰/۶۶۶		۳/۱۷۹	۰/۰۰۲
وجدان کاری	۰/۴۷۹	۰/۲۰۹	۲/۳۲۲	۰/۰۲۱

در جدول ۴، خلاصه مدل رگرسیون عملکرد شغلی بر اساس مؤلفه‌های رفتار شهروندی سازمانی ارائه شده است. مقدار ضریب همبستگی برابر ۰/۲۸۱ و ضریب تعیین چندگانه برابر ۰/۰۷۹ است. همچنین مقدار ضریب تعیین تعدیل‌شده بر اساس تعداد متغیرهای پیش‌بین برابر با ۰/۰۷ است. مقدار ضریب تعیین تعدیل‌شده نشان می‌دهد که نیمی از واریانس متغیر عملکرد شغلی توسط مؤلفه‌های (وجدان کاری و آداب اجتماعی) رفتار شهروند سازمانی تبیین می‌شود. بر اساس نتایج جدول بالا، مقدار آماره F برابر (۹/۳۹۶) که در سطح خطای کوچک‌تر از (۰/۰۵ < P) معنی‌دار است، نشان می‌دهد متغیرهای پیش‌بین از قدرت تبیین بالای برخوردار بوده و قادرند به خوبی میزان تغییرات و واریانس متغیر ملاک را توضیح دهند. به عبارتی مدل رگرسیون پژوهش مدل خوبی است و به کمک آن قادریم تغییرات متغیر ملاک عملکرد شغلی را بر اساس مؤلفه‌های متغیر پیش‌بین تبیین کنیم. مقدار عرض از مبدأ برابر ۳۶/۸۴۴ است که از لحاظ آماری معنادار است. مقدار ضریب رگرسیون استاندارد نشده آداب اجتماعی (۰/۶۶۶) و ضریب رگرسیون استاندارد شده برابر با (۰/۲۰۹) است. همچنین مقدار ضریب رگرسیون استاندارد نشده وجدان کاری (۰/۴۷۹) و ضریب رگرسیون استاندارد شده برابر با (۰/۱۵۳) که این ضرایب معنادار هستند (۰/۰۵ < p) در نتیجه این مؤلفه‌ها توانسته‌اند عملکرد شغلی را پیش‌بینی کنند.

فرضیه سوم: عملکرد شغلی بر اساس ابعاد طفره‌روی مجازی پیش‌بینی می‌شود.

جدول ۵- خلاصه مدل رگرسیون، تحلیل واریانس و مشخصه‌های آماری عملکرد شغلی بر اساس ابعاد طفره‌روی مجازی

ضریب همبستگی چندگانه	F	ضریب تعیین چندگانه	ضریب تعیین تعدیل‌شده	سطح معنی‌داری
۰/۱۵	۴/۹۵۷	۰/۰۲	۰/۰۱۸	۰/۰۲۷
متغیر شاخص	B	بتا	t	سطح معنی‌داری
مقدار ثابت	۵۰/۹۲۲		۲۴/۹۰۵	/۰۰۰
رفتار	۰/۱۵	۰/۱۴۸	۲/۲۲۶	۰/۰۲۷

در جدول ۵ خلاصه مدل رگرسیون عملکرد شغلی بر اساس ابعاد طفره‌روی مجازی ارائه شده است. مقدار ضریب همبستگی برابر ۰/۱۵ و ضریب تعیین چندگانه برابر ۰/۰۲ است. همچنین مقدار ضریب تعیین تعدیل‌شده برابر با ۰/۰۱۸ است. مقدار ضریب تعیین

تعدیل شده نشان می‌دهد که نیمی از واریانس متغیر عملکرد شغلی توسط ابعاد طفره‌روی مجازی تبیین می‌شود چون مقدار ضریب تعیین تعدیل شده خیلی ضعیف است در نتیجه می‌توان گفت عملکرد شغلی را به خوبی تبیین نمی‌کند. بر اساس نتایج جدول مقدار آماره F برابر (۴/۹۵۷) که در سطح خطای کوچک‌تر از (۰/۰۵ < P) معنی‌دار است، نشان می‌دهد متغیر پیش‌بین از قدرت تبیین خیلی ضعیف برخوردار است؛ و قادر است میزان تغییرات و واریانس متغیر ملاک را هرچند ضعیف، توضیح دهند؛ و به کمک آن قادریم تغییرات متغیر ملاک عملکرد شغلی را بر اساس ابعاد متغیر پیش‌بین تبیین کنیم. مقدار عرض از مبدأ برابر (۵۰/۹۳۲) است که از لحاظ آماری معنادار است. مقدار ضریب رگرسیون استاندارد نشده بعد رفتار (۰/۱۵) و ضریب رگرسیون استاندارد شده برابر با (۰/۱۴۸) است که این ضرایب معنادار هستند ($p < 0.05$) در نتیجه این بعد توانسته متغیر عملکرد شغلی را پیش‌بینی کند.

نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها

در رابطه با فرضیه اول نتایج حاصل از روش رگرسیون چندگانه نشان داد رابطه متغیرهای رفتار شهروندی سازمانی و طفره‌روی مجازی معنی‌دار بود. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پهلوانی، احسانی و خانجانی (۱۳۹۷) و میرزایی (۱۳۹۶) همسو بود مبنی بر اینکه رفتار شهروندی سازمانی، عملکرد شغلی را پیش‌بینی می‌کند و با یافته‌های پژوهش لیم و چن (۲۰۰۲) همسو است. می‌توان گفت استفاده مناسب از اینترنت برای مقاصد غیرکاری می‌تواند اثر مثبت بر بهره‌وری کاری از طریق تازه‌سازی ذهن و افزایش خلاقیت داشته باشد. یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های هر سازمانی بهبود و تقویت عملکرد کارکنان و سازمان می‌باشد و با توجه به این که رفتارهای شهروندی سازمانی به موازات عملکرد فردی و به‌عنوان مکمل آن مطرح بوده‌اند، می‌توان گفت یکی از متغیرهای بسیار مهمی که بر عملکرد کارکنان و سازمان می‌تواند تأثیرگذار باشد، رفتارهای شهروندی سازمانی هستند (میرسپاسی، معمارزاده و قنبری، ۱۳۹۰؛ پیشاهنگ بناب، علی‌نژاد و کاظمی، ۱۳۹۲). رفتار شهروندی سازمانی با تحریک کارکنان به انجام عملکرد فراتر از وظایف رسمی تعریف‌شده، منجر به تقویت عملکرد و خروجی کار کارکنان می‌گردد (میرسپاسی، معمارزاده و قنبری، ۱۳۹۰). زمانی که کارکنان رفتار شهروندی سازمانی بیشتری را در محیط کار نشان می‌دهند، تلاش بیشتری در انجام کارهای خود دارند؛ به همکاران خود کمک می‌کنند و به دنبال بهترین راه برای انجام کارهای خود هستند که در نهایت منجر به بهره‌وری بیشتر خواهد شد. در حقیقت رفتار شهروندی سازمانی یک معیار برای ارزیابی عملکرد شغلی است (ارگان و همکاران، ۲۰۰۶).

برای پاسخگویی به فرضیه دوم از روش رگرسیون چندگانه استفاده گردید. نتایج نشان داد مؤلفه‌های وجدان‌کاری و آداب اجتماعی در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنی‌دار بود. سهم مؤلفه‌ی نوع‌دوستی، نزاکت و جوانمردی معنی‌دار نبود چون وارد مدل نشدند. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های افجه، دهقانان و مفاخری (۱۳۹۳)، میرسپاسی، معمارزاده و قنبری (۱۳۹۰) و چیانگ و تسونگ (۲۰۱۲) مبنی بر این که عملکرد شغلی را پیش‌بینی می‌کند، همسو بود. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که از یک‌سو، رفتار شهروندی سازمانی ممکن است عملکرد را از طریق روان‌سازی تشکیلات و روابط اجتماعی در سازمان، کاهش اختلافات و حساسیت‌ها و افزایش کارایی افزایش دهد (پودساکف و مکزی، ۱۹۹۷: ۱۳۷)؛ از سوی دیگر، نظریه شناختی اجتماعی این رابطه را تأیید می‌کند. بر این اساس، رفتار شهروندی سازمانی موقعیت برجسته‌ای را برای یادگیری اعضای گروه و سازمان فراهم می‌آورد. در عوض، چنین یادگیری‌ای، کارایی و اثربخشی و عملکرد در سازمان را ارتقا می‌دهد (لین و پنگ، ۲۰۱۰). عملکرد بالای سازمانی به افرادی احتیاج دارد تا فداکاری‌های داوطلبانه‌ای، فراتر از وظایف مشخص و منظم، داشته باشند (ایتوگ و همکاران، ۲۰۱۱). از نظر منطقی نیز اگر کارکنان برای کمک به همکاران و حمایت از سازمان، فراتر از وظایف محوله خود حرکت کنند، سطح عملکرد باید افزایش یابد (مسراسمیت و همکاران، ۲۰۱۱؛ احمد و فیلالدفو، ۲۰۱۷). برای پاسخگویی فرضیه سوم از روش رگرسیون چندگانه استفاده گردید. نتایج پژوهش نشان داد بعد رفتار توان تبیین عملکرد شغلی را دارا می‌باشد، معنی‌دار بود و سهم بعد فعالیت که وارد مدل نشد معنی‌دار نبود. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های حسینی (۱۳۹۶)، اسمعیلی، ایزدپناه و یگانه‌دلجو (۱۳۹۵) و لیم و چن (۲۰۰۹) همسو بود. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که طفره‌روی مجازی تأثیری بر عملکرد شغلی نداشته و یا تأثیر بسیار ناچیزی دارد. این دیدگاه بیان می‌کند که افراد مقدار مشخصی زمان برای کار دارند و زمانی به

ظرفه‌روی مجازی می‌پردازند که وقت لازم برای این کار را داشته باشند. این دیدگاه اعتقاد دارد که بهره‌وری تمامی کارکنان یکسان است و هر فرد استاندارد مشخصی برای کار کردن دارد و زمانی به ظرفه‌روی مجازی می‌پردازد که زمان اضافی کافی برای این کار را داشته باشد. اگر چنین دیدگاهی درست باشد در این صورت هیچ همبستگی بین عملکرد و ظرفه‌روی مجازی وجود ندارد یا خیلی پایین است. علاوه بر این ظرفه‌روی مجازی تنها در صورتی تأثیر منفی دارد که به مدت بیش از اندازه طولانی انجام شود. در این صورت به‌عنوان یک قاعده کلی می‌توان چنین استنتاج کرد: مدت‌زمان طولانی صرف شده برای ظرفه‌روی مجازی تأثیر منفی بر عملکرد کاری خواهد داشت (بلانچارد و هنله، ۲۰۰۸). در تبیین نتیجه فرضیه پژوهش حاضر، با توجه به دیدگاه فوق‌الذکر بعد فعالیت ظرفه‌روی مجازی همبستگی خیلی پایین و معنی‌دار نبود و همچنین بعد رفتار ظرفه‌روی مجازی همبستگی خیلی پایین اما معنی‌دار بود، با توجه به اینکه همبستگی ظرفه‌روی مجازی و عملکرد شغلی کارکنان پایین بود، (R^2) خیلی ضعیف بوده، بنابراین بعد رفتار ظرفه‌روی مجازی نتوانسته عملکرد شغلی را به‌خوبی پیش‌بینی کند. از جمله دلایل پیش‌بینی ضعیف عملکرد شغلی بر اساس ابعاد ظرفه‌روی مجازی می‌توان به تفکیک وظایف شغلی کارکنان اشاره کرد. به این جهت هر کارمندی در سازمان اگر وقتی برای ظرفه‌روی مجازی صرف کند، وظایف شغلی خود را فراموش نمی‌کند. چون هر شخص در مقابل وظایف خود پاسخگو است. در نتیجه عملکرد کاهش زیادی نخواهد داشت. با توجه به تأثیر رفتار شهروندی سازمانی بر عملکرد شغلی، پیشنهاد می‌گردد تا مدیران با وضع سیاست‌ها و راهبردهای مناسب، برای اثربخش‌تر شدن رفتارهای شهروندی در سازمان تلاش کنند. سازمان‌ها با ایجاد سیستم‌های منظم و منطقی برای ارائه پاداش به کارکنان تا حد زیادی ایجاد رفتار شهروندی را تسهیل کنند. مدیران ارشد با اعمال یک سیاست‌گذاری صحیح در جذب و به‌کارگیری منابع انسانی دارای صفات و ویژگی‌های رفتار شهروندی سازمانی شامل آداب اجتماعی، نوع‌دوستی، جوانمردی، نزاکت و وجدان کاری در جهت بهبود عملکرد فردی و در پی آن عملکرد سازمانی حرکت کنند. با لحاظ کردن رفتارهای شهروندی سازمانی در ارزشیابی عملکرد کارکنان می‌توان زمینه بروز این رفتارها را در سازمان افزایش داد. بهترین کاری که دانشگاه می‌تواند در این مورد انجام دهد، این است که قبل از اینکه کارکنان امکان استفاده از اینترنت را داشته باشند، یک خط‌مشی کامل، شفاف و دقیق در مورد نحوه استفاده از اینترنت ترسیم کند.

منابع

- اسمعیلی، فرید؛ ایزدپناه، نوروز؛ و یگانه دلجو، فرخنده. (۱۳۹۵). رتبه بندی ابعاد تاثیرگذار سایبرلوفینگ (گشتزنی اینترنتی) بر عملکرد شغلی در شعب بانک آینده گیلان، مازندران و گلستان، اولین کنفرانس ملی مدیریت و اقتصاد جهانی: تهران.
- افجه، سید علی اکبر؛ دهقانان، حامد؛ مفاخری، فهیمه. (۱۳۹۴). تأثیر حمایت سازمانی، توانمندسازی و رفتار شهروندی سازمانی بر عملکرد شغلی. پژوهش‌های مدیریت منابع سازمانی، ۵ (۳)، ۲۳-۴۷.
- آقایوسفی، علیرضا؛ میرحسینی، وحیده. (۱۳۹۱). رابطه عوامل شخصیتی با عملکرد شغلی مدیران شرکت‌های بیمه، مجله پژوهشی بیمه، ۲۶ (۴)، ۱۸۲-۱۵۵.
- پهلوانی، الناز؛ احسانی، علی؛ خانجانی، مجید. (۱۳۹۶). تأثیر رفتار شهروندی سازمانی مدیران بر عملکرد مدیران و کارکنان مالی (مطالعه موردی: سازمان صدا و سیما مرکز مازندران)، کنفرانس بین‌المللی دستاوردهای نوین پژوهشی در علوم انسانی و مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- پیشاهنگ بناب، مهسا؛ علینژاد، علیرضا؛ و کاظمی، ابوالفضل. (۱۳۹۲). بررسی رابطه رفتار شهروندی سازمانی (OCB) و عملکرد کارکنان، دومین کنفرانس ملی مهندسی صنایع و سیستم‌ها، نجف آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد نجف آباد، گروه مهندسی صنایع.
- حسینی، سید احمد؛ مهدیون، روح اله؛ و قاسم زاده علیشاهی، ابوالفضل. (۱۳۹۹). نقش سواد دیجیتالی و شایستگی‌های کانونی معلمان بر عملکرد شغلی آنان. علوم و فنون مدیریت اطلاعات، ۶ (۲)، ۱۷-۴۲.
- ساعتچی، محمود. (۱۳۹۰). روانشناسی بهره‌وری راهبردی. انتشارات ویرایش.

- سهرابی زاده، ساناز؛ باستانی، پیوند؛ و روانگرد، رامین. (۱۳۸۹). بررسی عوامل تاثیر گذار بر رفتار شهروندی سازمانی در کارکنان حوزه ستادی دانشگاه علوم پزشکی شیراز در سال ۱۳۸۸. بیمارستان، ۹(۲-۱) (مسلسل ۳۴)، ۷۵-۸۲.
- شلانی، بیتا؛ آبیاریکی، اکرم؛ و صادقی، سعید. (۲۰۱۸). پیش‌بینی استرس شغلی بر اساس سرمایه روان‌شناختی و عملکرد شغلی در پرستاران بیمارستان‌های کرمانشاه، تصویر سلامت، (۴) ۱۰، ۲۸۰-۲۸۶.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی، هیئت نظارت و ارزشیابی فرهنگی و علمی، معاونت آموزش و پرورش. (۱۳۸۳). شاخص های ارزشیابی آموزش عالی در جمهوری اسلامی ایران، تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی، هیئت نظارت و ارزشیابی فرهنگی و علمی.
- صفا، لیلا؛ رضایی، روح اله؛ و آذرنژاد، کریم. (۱۳۹۸). تأثیر ابعاد توانمندی روان شناختی بر عملکرد شغلی آموزشگران هنرستان های کشاورزی (مورد مطالعه: استان های شمال غرب کشور). علوم ترویج و آموزش کشاورزی ایران، ۱۵(۱)، ۴۱-۵۷.
- قاسمی، احمد رضا. (۱۳۹۳). بررسی نقش میانجی رفتارهای شهروندی سازمانی بر عدالت سازمانی و عملکرد شغلی (بررسی یکی از فروشگاه‌های زنجیره‌ای شهر تهران). مجله علمی "مدیریت فرهنگ سازمانی"، ۱۲(۱)، ۶۳-۸۲.
- قلی پور، آرین؛ پورعزت، علی اصغر؛ و سعیدی نژاد، مجید. (۱۳۸۶). عوامل موجد رفتارهای ضد شهروندی در سازمانها. علوم مدیریت ایران، ۲۹(۸)، ۱-۲۹.
- قلیچلی، بهروز؛ اسدی قراباغی، مهدی. (۱۴۰۰). تاثیر نیت و شایستگی‌های تسهیم دانش بر عملکرد شغلی مدیران سازمان‌های پروژه محور (مطالعه موردی: شرکت مدیریت توسعه صنایع پتروشیمی). پژوهش های مدیریت در ایران، ۱۹(۴)، ۱۶۱-۱۸۴.
- کاکلیان، فرشته؛ قالی پور، آرین؛ و رئیسی فر، کامیار. (۱۳۹۱). بررسی پیامدهای مثبت سایبرلوفینگ در دانشگاه های شهرستان بابل، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت فناوری اطلاعات، موسسه آموزش عالی مهر البرز.
- محرمی، اعظم؛ مهدیون، روح اله؛ و قاسم زاده، ابوالفضل. (۱۳۹۴). نقش سواد دیجیتال و ظرفیت یادگیری سازمانی بر عملکرد شغلی کارکنان اداره کل آموزش و پرورش آذربایجان شرقی، پایان نامه کارشناسی ارشد در زمینه آموزش و ارتقای منابع انسانی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.
- میرزایی، مریم. (۱۳۹۶). بررسی نقش رفتار شهروندی کارکنان در عملکرد شغلی آنها در سازمان تامین اجتماعی استان آذربایجان غربی، فصلنامه مطالعات اقتصاد، مدیریت مالی و حسابداری، (۱) ۳، ۸۲-۹۴.
- میرسپاسی، ناصر؛ معمارزاده، غلامرضا؛ و قنبری، مژگان. (۱۳۸۸). بررسی رابطه رفتار شهروندی سازمانی با عملکرد شغلی کارکنان شهرداری، برنامه ریزی ماهانه و مدیریت شهری شهرداری ها، (۱۰۰) ۱۱، ۹۳-۱۰۹.
- میرسراجی، مهدی. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر هوش هیجانی بر عملکرد شغلی کارکنان اداره کل بیمه سلامت استان تهران، بیمه سلامت، (۵۲) ۱۷، ۵۳-۵۷.

References:

- Ahmed, M. M. & Filadelfo, L. (2016). Public Service Motivation and Organizational Performance in Mexico: Testing the Mediating Effects of Organizational Citizenship Behaviors. *International Journal of Public Administration*, 39(1), 40-48.
- Aliyu Palladan, Ahmad (2018). Moderating Effects of Cyberloafing Activity on Innovative Work Behaviour and Lecturers Job Performance. *International Journal of Advanced Studies in Social Science & Innovation (IJASSI)*. 2 (1).
- Blanchard, Anita L. Henle, Christine A. (2008), "Correlates of different forms of cyberloafing: The role of norms and external locus of control" *Computers in Human Behavior*, 24(3), 1067-1084.
- Chiang C -F, Hsieh T-Sh. (2012) "The impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance: The mediating effects of organizational citizenship behavior", *International Journal of Hospitality Management*, (31), 180-190.
- Greenberg, J. (2004). Stress Fairness to Fare No Stress: Managing Workplace Stress by Promoting Organizational Justice. *ORGANIZATIONAL DYNAMICS*, 33(4), 352-365.
- Hemin Jiang, Mikko Siponen, Zhenhui (Jack) Jiang, Aggeliki Tsohou (2023). The Impacts of Internet Monitoring on Employees' Cyberloafing and Organizational Citizenship Behavior: A Longitudinal

- Field Quasi-Experiment. Information Systems Research 0(0).
<https://doi.org/10.1287/isre.2020.0216>.
- Henle, A. C., & Blanchard, L. A. (2008). The Interaction of Work Stressors and Organizational Sanctions on Cyberloafing. *Journal of Managerial Issues*, 20(3), 383-400.
- Hui C.; Lam S.S.K.; Schaubroeck J. (2001). "Can good citizens lead the way in providing quality service?" *Academy of Management Journal*, 44(5), 988-995.
- Iqbal Hafsa (2018). IMPACT OF CYBERLOAFING ON JOB PERFORMANCE AND ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIOR WITH MEDIATING ROLE OF NON-WORK RELATED PRESENTEEISM. Final Thesis of MS- Management Sciences, Pakistan institute of development economics.
- Jia, H. H. (2008). Relationships between the big five personality dimensions and cyberloafing behavior. *Southern Illinois University at Carbondale*.
- Kim, Sangmook.(2006).Public service motivation and organizational citizenship behavior in Korea. *International Journal of Manpower*. (27) 8, 722-740.
- Lieberman, B., Seidman, G., McKenna, A. Y. K., & Buffardi, E. L. (2011). Employee job attitudes and organizational characteristics as predictors of cyberloafing. *Computers in Human Behavior*, (27), 2192-2199.
- Lim, G. K. V., & Chen, Q. J. D. (2009). Cyberloafing at the workplace: gain or drain on work? *Behaviour & Information Technology*, 25(1), 1-11.
- Lin, C. & Peng, T. (2010). From organizational citizenship behavior to team performance: the mediation of group cohesion and collective efficacy. *Management and Organization Review*, 6(1), 55-75.
- Martin, J. (2010). Key concepts in human resource management. Sage Publications. Melnyk, S. A., Bititci, U., Platts,
- Mastrangelo, P. M., Everton, W., & Jolton, J. A. (2006). Personal use of work computers.
- Melnyk, S. A., Bititci, U., Platts, K., Tobias, J., & Andersen, B. (2014). Is performance measurement and management fit for the future?. *Management Accounting Research*, 25(2), 173-186.
- Messersmith, J. G., Patel, P. C., Lepak, D. P. & Gould-Williams, J. S. (2011). Unlocking the black box: exploring the link between high performance work systems and performance. *Journal of Applied Psychology*, 96(6), 1105-1118.
- Podsakoff & Makenzie & Paine and hoi(1993),"organizational citizenship behaviors: a critical review or the theoretical and empirical literature and suggestions for future research", *Journal of Management* (26), 513-563.
- Podsakoff, P. M. & MacKenzie, S. B. (1997). Impact of organizational citizenship behavior on performance: A review and suggestions for further research. *Human Performance*, 10(2), 133-151.
- van Doorn,(2011). Cyberloafing: A multi-dimensional construct placed in a theoretical framework" *BSc Industrial Engineering and Management Science*.
- Van Dyne, L., Cummings, L.L. and McLean Parks, J. (1995) 'Extra-role behaviors: In pursuit of construct and definitional clarity (A bridge over muddied waters)', *Research in organizational behavior*, 17, 215-285.
- Yasar, S., Yurduglu, H. (2013). The Investigation of Relation between Cyberloafing Activities and Cyberloafing Behaviors In Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 83, 600 - 604.
- Young S.(2000) Blinding the net - the ethics of online content regulation; ANZCA Conference Proceedings, ANZCA Conference.



Investigating the cognitive phenomenon of school factors affecting the vandalistic behavior of students in conservatories of Urmia city

Javad Kihan¹, Zahra Amani², Moulad Reza Panah³, Samira Khazri⁴

1- Research Assistant, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Islamic Azad University of Urmia, Iran.

2- Student of Educational Sciences Department, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Urmia, Iran.

3- Lecturer, Department of Humanities, Girls' High School, University of Technical and Vocational University, Urmia, Iran.

4- Student of the Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Urmia, Iran.

Article info	Abstract
<p>Article type: Research Article</p> <p>Received: 2023/02/13</p> <p>Accepted: 2024/04/30</p> <p>pp: 76- 90</p> <p>Keywords: Perceptual Factors; Behavioral Factors; Contextual Factors; Structural Factors; Vandalism.</p>	<p>Objective: The general purpose of this research is to identify and investigate school factors affecting students' vandalism behavior in art schools of education and training districts 1 and 2 of Urmia city.</p> <p>Methodology: The statistical population of the research includes two groups of students and teaching staff (principals, assistants, teachers) of conservatories in the 1st and 2nd districts of Urmia city, whose number at the time of the research was 18535 and 768 respectively. Using the purposeful sampling method and up to the saturation of information, 21 male and female students and 15 male and female teaching staff have been selected as research samples. The method of data collection was using semi-structured interviews and open questions, and data analysis was done using theme analysis and Clark's six-point method.</p> <p>Results: According to the findings of the research, the most important school factors influencing the vandalistic behavior of students in art schools in districts 1 and 2 of Urmia city are: structural factors, behavioral factors, contextual factors, and perceptual factors.</p> <p>Conclusion: The results of the present study indicate the necessity of reviewing the school factors affecting students' tendency to vandalism.</p>



Citation: Kihan, J., Amani, Z., Reza Panah, M., & Khazri, S. (2024). Investigating the cognitive phenomenon of school factors affecting the vandalistic behavior of students in conservatories of Urmia city. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 1(1), 76-90.



© The Author(s).

Publisher: Urmia University.

DOI:

DOR:

¹ **Corresponding author:** Javad Kihan, **Email:** Kehan.edu@gmail.com, **Tell:** +989141400199



بررسی پدیدار شناختی عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر رفتار وندالیستی دانش‌آموزان در هنرستان‌های شهرستان ارومیه

جواد کیهان^۱، زهرا امانی^۲، مولود رضا پناه^۳، سمیرا خضری^۴

- ۱- پژوهشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی ارومیه، ایران.
- ۲- دانشجوی گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران.
- ۳- مدرس گروه علوم انسانی، آموزشکده دختران، دانشگاه فنی و حرفه‌ای، ارومیه، ایران.
- ۴- دانشجوی گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران.

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>هدف: هدف کلی این پژوهش شناخت و بررسی عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر رفتار وندالیستی دانش‌آموزان در هنرستان‌های آموزش و پرورش ناحیه ۱ و ۲ شهرستان ارومیه می‌باشد.</p> <p>روش تحقیق: جامعه آماری پژوهش شامل دو گروه دانش‌آموزان و کادر آموزشی (مدیران، معاونین، معلمان) هنرستان‌های ناحیه ۱ و ۲ آموزش و پرورش شهرستان ارومیه می‌باشد که تعداد آن‌ها در زمان انجام پژوهش به ترتیب ۱۸۵۳۵ و ۷۶۸ نفر بوده است. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و تا حد اشباع اطلاعات ۲۱ نفر دانش‌آموز دختر و پسر و ۱۵ نفر کادر آموزشی زن و مرد به‌عنوان نمونه تحقیق انتخاب شده‌اند. روش گردآوری داده‌ها با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته و سؤالات باز بوده و تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل تم و روش شش‌گانه کلارک و برون صورت گرفته است.</p> <p>یافته‌ها: بر اساس یافته‌های تحقیق مهم‌ترین عوامل مدرسه‌ای تأثیرگذار بر رفتار وندالیستی دانش‌آموزان در هنرستان‌های نواحی ۱ و ۲ شهرستان ارومیه عبارت‌اند از: عوامل ساختاری، عوامل رفتاری، عوامل زمینه‌ای و عوامل ادراکی می‌باشند.</p> <p>نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش حاضر نشانگر وجود ضرورت در زمینه بازنگری عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر گرایش دانش‌آموزان به وندالیسم است.</p>	<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۲۴</p> <p>پذیرش: ۱۴۰۳/۰۲/۱۱</p> <p>صص: ۷۶-۹۰</p> <p>واژگان کلیدی: عوامل ادراکی، عوامل رفتاری، عوامل زمینه‌ای، عوامل ساختاری، وندالیسم.</p>

استناد: کیهان، جواد؛ امانی، زهرا؛ پناه، مولود؛ خضری، سمیرا. (۱۴۰۳). بررسی پدیدار شناختی عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر رفتار وندالیستی دانش‌آموزان در هنرستان‌های شهرستان ارومیه. نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی، (۱)، ۷۶-۹۰.

ناشر: دانشگاه ارومیه.

DOI:

DOR:

نویسندگان 



مقدمه

وندالیسم در زمره آن دسته از انحرافات و بزهکاری‌هایی است که در جامعه جدید نمود و ظهور یافته است (افشانی و جواهرچیان، ۱۳۹۵: ۳۵). نقاشی‌های به نمایش درآمده در گالری‌ها، آثار باستانی و عتیقه‌های موجود در موزه‌ها، ابنیه تاریخی و اماکن مذهبی، مجسمه‌های نصب‌شده در میدان‌ها، پارک‌ها و اماکن عمومی، منازل خالی از سکنه، چراغ‌های معابر، صندلی‌های اتوبوس و مترو، کتاب‌های کتابخانه‌ها، تلفن‌های عمومی و ده‌ها موضوع مورد تخریب دیگر از جمله موضوعاتی هستند که در اثر وندالیسم متحمل خسارات و صدمات گردیده و مورد تخریب قرار می‌گیرند (محسنی تبریزی، ۱۳۸۳: ۵۰). وندالیسم به معنای تخریب کنترل نشده اشیاء و آثار فرهنگی با ارزش یا اموال عمومی و خصوصی است (افشانی و جواهرچیان، ۱۳۹۵: ۳۸). در این میان، مدارس، وسایل حمل‌ونقل عمومی، ورزشگاه‌ها، پارک‌ها و خوابگاه‌ها بیشترین خسارت‌ها را در حمله وندال‌ها به خود می‌بینند و میزان این خسارت‌ها نسبت به چند دهه پیش روندی صعودی داشته است (سخایی، ۱۳۹۵: ۴۱۲). بودجه‌های دولتی زیادی سالانه صرف ترمیم وسایل و اشیاء تخریب‌شده مدارس (میز و صندلی‌های شکسته شده، دیوارهای خط‌خطی شده، تخته‌های خراب‌شده و...) توسط دانش‌آموزانی می‌شود که تمایل به تخریب دارند (عباس زاده و دین دوست، ۱۳۹۷: ۳۸). هرچه تخریب گران، رفتارهای ویرانگرانه بیشتری در مدارس داشته باشند، به همان اندازه مرکز آموزشی و مدرسه می‌بایست از هزینه‌های آموزشی دیگر کاسته و از سرانه آموزشی، مبلغی را برای ترمیم میز و صندلی‌های شکسته شده و... در نظر بگیرد (ویلاتا و فاندویلا، ۲۰۱۷: ۳۹۸). وندالیسم چون هر رفتار نابهنجار از یک سلسله مسیرهای مختلف می‌گذرد و تکوین پیدا می‌کند (هابگینز، ۲۰۱۵: ۱۹۸). بدین معنی که کاملاً از پیش تعیین نمی‌شود، بلکه غالباً از یک سلسله برخوردهای خاص میان عامل رفتار و وضعیت رفتار به وجود می‌آید (دراری، ۲۰۰۶: ۶۴). با توجه به اینکه مدارس یکی از مکان‌هایی است که رفتارهای وندالیستی دانش‌آموزان با فراوانی قابل توجهی مشاهده می‌شود، از این رو در این پژوهش به بررسی پدیدار شناختی عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر رفتار وندالیستی دانش‌آموزان پرداخته شده است.

واژه یا مفهوم وندالیسم رفتاری است که به افراد وندال نسبت می‌دهند و آن خود دربرگیرنده فرهنگ تخریب است. (منجر موئی و فرهنگمند، ۱۳۹۵: ۱۸۹). امروزه وندالیسم نه تنها سلامتی و امنیت جامعه را به مخاطره می‌اندازد، بلکه هزینه‌های مالی گزافی را تحمیل مالیات‌دهندگان و ساکنین این شهرها می‌کند (محسنی تبریزی، ۱۳۸۳: ۷۴). این معضل، علاوه بر هزینه‌های کلانی که صرف جبران آن می‌شود، موجب ناراحتی روحی و روانی مردم و مسئولین شده و بدین طریق، تهدیدی بر انسجام اجتماعی است (منجر موئی و فرهنگمند، ۱۳۹۵: ۲۰۰).

خرابکاری‌هایی که از سوی دانش‌آموزان در ساعات آموزشی بر روی وسایل و امکانات مدرسه صورت می‌گیرد، سبب فرسوده‌شدن ساختمان مدارس و وسایل آموزشی می‌شود و محیط نازیبایی را به وجود می‌آورد که خود مزید بر علت می‌شود و میزان خرابکاری‌های دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد (رضایانه، ۱۳۹۱: ۲۲). رفتارها با تأثیر منفی بر روحیه دانش‌آموزان، سطح آمادگی و یادگیری آنان را پایین می‌آورد و فرایند یاددهی و یادگیری را در مدارس به نحو بسیار وسیعی از حالت اصولی خارج می‌کند و به آن جنبه اجباری و گریزناپذیر می‌بخشد. آثار و نتایج این رفتار تخریب‌گرانه نه تنها کانون خانواده را تهدید می‌کند بلکه بر سلامت و امنیت جامعه تأثیر منفی خواهد گذاشت (افشانی و جواهرچیان، ۱۳۹۵: ۴۷). از طرفی این پژوهش بر آن است که پدیده وندالیسم را در میان قشر نوجوان و جوان جامعه (دانش‌آموزان مقطع متوسطه) مورد بررسی قرار دهد. همچنین عوامل مدرسه‌ای خود یک مؤلفه اصلی و عاملی تأثیرگذار در عمده تحقیقات مدیریت آموزشی است و با توجه به ارتباطی که این عامل با گرایش‌های نوجوانان و جوانان در حوزه‌های گوناگون می‌تواند داشته باشد، پرداختن به مطالعه تأثیر این عامل بر گرایش‌های وندالیستی نوجوانان و جوانان از اهمیت و ضرورت بالایی برخوردار است (میرزایی و دیگران، ۱۳۹۶: ۴۵). شایان ذکر است به دلیل آن که پژوهشگر تأکید دارد که مسئله حاضر را تنها از نگاه پدیدار شناختی تأثیر عوامل مدرسه‌ای بررسی کند و تا حد امکان تأثیر سایر عوامل از جمله عوامل روان‌شناختی، ژنتیکی، فیزیولوژیکی و ... را کنترل نماید، موضوع پژوهش را در میان دانش‌آموزان مقطع دبیرستانی که نسبت به دانش‌آموزان سایر مقاطع از بلوغ جسمی و فکری بیشتری برخوردارند مورد مطالعه قرار داده است.

«پاتریس ژانورن وندالیسم را نوعی روحیه بیمارگونه تعریف می‌کند که به تخریب تأسیسات عمومی نظیر تلفن‌های عمومی، صندلی اتوبوس‌های شهری، مترو و ترن‌های مسافری و باجه‌های پست و تلگراف و نظایر آن تمایل دارد.» (کرازکوف و دیگران، ۲۰۲۱: ۳).

پیشینه و مبانی نظری پژوهش

مبانی نظری که قادر به تبیین مسئله پژوهش هستند در قالب چهار رویکرد بیان شده‌اند. رویکردها عبارت‌اند از:

الف) رویکرد کارکردی-ساختی،

ب) رویکرد کنش متقابل نمادین،

ج) رویکردهای تضاد،

د) رویکرد روان‌شناسی اجتماعی (آغاجری و تیموری، ۱۳۹۷:۳۳).

در ابتدا به نظریات مرتبط با رویکرد کارکردی-ساختی پرداخته می‌شود. یکی از نظریات مهم این رویکرد، نظریه آنومی است (نواح و کوپایی، ۱۳۹۱:۲۸). «دورکهایم مفهوم آنومی و بی‌هنجاری اجتماعی را در دو سطح فردی و اجتماعی به کار برده است» (نبوی و دیگران، ۱۳۹۰:۷۶). دورکهایم معتقد است دو دسته از خواص در جریان تبیین علی نقش به سزایی دارند:

۱. کمیت واحدهای اجتماعی

۲. تراکم جمعیت (ترکمان، ۲۰۱۶:۲۳۶۸).

«گرچه مرتن مانند دورکیم به طور اخص بر وندالیسم تأکید نمی‌کند مع الوصف نظریه‌ای را وضع می‌کند که بر اساس آن همه رفتارها اعم از راست رفتاری یا کژرفتاری معلول و محصول ساختارهای اجتماعی و فرهنگی در نظر آمده است» (آغاجری و تیموری، ۱۳۹۷:۳۷). وی به سه عامل پنهان در نظریه آنومی دورکیم اشاره می‌کند که عبارت‌اند از:

۱. هدف‌های فرهنگی یا خواسته‌ها و اشتیاق‌هایی که فرهنگ جامعه به اعضاء خود آموخته.

۲. قواعد رفتار اجتماعی که وسایل مشروع برای نیل به هدف‌های فرهنگی را معین ساخته.

۳. توزیع واقعی وسایل و فرصت‌ها برای به دست آوردن هدف‌های فرهنگی به شیوه‌ای مشروع (صفرنیا، ۱۳۹۷:۲۸).

مرتین برای نشان دادن وضعیت ارتباطی بین اهداف و وسایل تیپولوژی حالات گوناگون انطباق و واسطه فرد با «هدف‌های فرهنگی» و «وسایل نهادی شده» را در پنج وضعیت مطرح نموده است (صفرنیا، ۱۳۹۵:۵۴).

جدول ۱- حالات تطابق بین اهداف فرهنگی و وسایل نهادی شده از دیدگاه مرتین

ردیف	حالات تطابق	اهداف فرهنگی	وسایل نهادی شده
۱	سازگاری و هم‌نوایی	+	-
۲	بدعت و نوآوری	+	-
۳	سنت‌گرایی	-	+
۴	عقب‌نشینی و انزوا	-	-
۵	طغیان و شورش	-+	-+

از جمله نظریات مطرح در رویکرد کارکردی-ساختی، نظریه‌های حمایت گروهی و کژرفتاری، نظریه‌های انتقال فرهنگی و کژرفتاری، نظریه پاره گروه بزهارک آلبرت کوهن، نظریه خرده‌فرهنگ بزهارک میلر و نظریه کنترل اجتماعی می‌باشد. آنان سه نوع وابستگی و حمایت گروهی را تعریف و از یکدیگر متمایز می‌سازند:

۱. وابستگی فکری و اخلاقی

۲. وابستگی رابطه‌ای

۳. وابستگی مادی (بوش، ۱۳۹۵:۷۶).

این نظریه‌ها بیشتر به فراگرد یادگیری فرهنگی تأکید می‌کنند و انگیزش و تمایل فرد به نوع خاصی از کژرفتاری را محصول معلول معلومات و یادگیری فرد می‌دانند که به طور آشکار با زمینه‌های فرهنگی، محیط تربیتی و یادگیری اجتماعی ارتباط دارد (نبوی و همکاران، ۱۳۹۰:۸۱). کلوارد و اهلین معتقدند خرده‌فرهنگ بزهارک فرصت‌هایی را برای آموختن و عمل کردن به نقش‌های بزهارکانه برای افراد فراهم می‌سازد (کاتجیتا، ۲۰۰۶:۲۸۳). هیرشی معتقد است که وابستگی به جامعه دارای چهار عنصر اصلی است:

علاقه، تعهد، مشغولیت، ایمان و عقیده. بدین ترتیب طبق این نظریه، وندالیسم چون دیگر اشکال کجروی معلول تضعیف کنترل‌های بیرونی (اجتماعی) و درونی (فردی) و تعامل میان آن‌ها است (ارونسن، ۱۳۹۹:۲۰۹).

رویکرد دیگر، کنش متقابل نمادین است. «دولین ساترلند، تحت تأثیر نظریات شاو و مک کی درباره چگونگی انتقال فرهنگی کجروی، نظریه خود را ارائه کرده است. کلیفورد شاو و هنری مک کی سعی داشتند انحراف را در چارچوب ساخت شهری تجزیه و تحلیل نمایند. ساترلند رفتار بزهکارانه را ناشی از تماس با اشخاص در اثر فرآیند یادگیری می‌داند که مخصوصاً از روابط شخصی در داخل یک گروه محدود و نظیر خانواده، مدرسه، کوچه و محله تعلیم گرفته می‌شود.» (کریمی، ۱۳۹۹:۶۴).

در سومین رویکرد به نظریات مکتب تضاد پرداخته شده است. در نزد مارکس و انگلس شرایط اقتصادی و به‌خصوص فقر مادی از عوامل اساسی بزهکاری به شمار می‌روند (دی وت، ۲۰۰۴:۲۰۹). ریچارد کوئینی کوشیده است تا رابطه دیالکتیکی میان نهادهای اجتماعی و فرد آدمی را ترسیم کند. این نهادها از این قرارند: نهاد سیاسی، نهاد اقتصادی، نهاد مذهبی، نهاد خویشاوندی، نهاد آموزشی، نهادهای جماعت (آگاجری و تیموری، ۱۳۹۷:۱۸۳).

نظریات روان‌شناسی اجتماعی، چهارمین رویکرد است. روان‌شناسان اجتماعی در تبیینات خود از کژرفتاری و وندالیسم به فراگرد متقابل و تعامل میان عامل رفتار و وضعیت رفتار در مسیر عمل آدمی معتقدند. به زعم این صاحب‌نظران وندال‌های بیگانه معمولاً در خانه‌های غیر منضبط با والدینی سردرگم و مردد و نامطمئن از ارزش‌ها و فلسفه اجتماعی خویش پرورش یافته و غالباً احساس درماندگی و احساس اجحاف خود را به‌صورت قهرآمیز و پرخاشگرانه در مقابل نسل بزرگ‌تر، صاحبان قدرت و همه نهادها و سازمان‌های تأسیس شده در جامعه نشان می‌دهند (محسنی تبریزی، ۱۳۸۳:۹۸). ترنر و کلیان وندالیسم را در شکل جمعی و گروهی آن جزء رفتار جمعی از نوع هراس جمعی یا همگانی دانسته‌اند. مع‌الوصف رفتارهای خشونت‌آمیز و معطوف به تخریب و ویرانگری در سطح افراد جزء رفتارهای پراکنده فردی محسوب شده‌اند. نظریه هم‌نوایی اجتماعی «اش» در تبیین رفتارهای انحرافی گروهی قابلیت کاربرد دارد. بدین ترتیب وندال‌ها در داخل گروه‌های عضویتی بزهکار نظیر دار و دسته‌های منحرف تحت تأثیر گروه عضویتی ضمن هم‌نوایی با گروه و پذیرش نظر آن عمل می‌کنند (ارونسن، ۱۳۹۹:۱۹۸).

در ارتباطات با وندالیسم در مدارس مطالعات گوناگونی در گذشته صورت گرفته است، لیکن پژوهش حاضر به دو دلیل (بررسی پدیدار شناسایی و بررسی نقش عوامل مدرسه‌ای در گرایش‌های وندالیستی دانش‌آموزان) پژوهشی جدید بوده و نتایج دارای جنبه‌های نوآورانه است. در ادامه به نزدیک‌ترین مطالعات صورت گرفته به موضوع پژوهش اشاره شده است: "گستره و دلایل یادگیری وندالیسم در مدارس" در سال ۲۰۰۴ توسط دی وت پژوهشی در سبب‌شناسی بروز وندالیسم در مدارس است. میزان کنترل و نظارت مدرسه، فقر، بیکاری، اختلاف در سبک زندگی میان خانواده‌ها، ناتوانی و بی‌توجهی دولت به برطرف کردن مسائل وندال‌ها مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار هستند. راپوس و دوپاکو در سال ۲۰۱۱ به بررسی "ارتباط میان آموزش و پرورش با گرایش‌های مجرمانه دانش‌آموزان در مدارس" پرداخته‌اند. به‌زعم آن‌ها آموزش و پرورش بر مهارت، گرایش‌ها و ساختار تصمیمات دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. "وندالیسم در مدارس" عنوان تز دوره مستر لیدیا کاجیتا می‌باشد. فقدان وجود قواعد اجرایی در مدارس، فقدان نظارت بر عملکرد دانش‌آموزان، بی‌حوصلگی معلمین و کادر آموزش و درگیری و مشغولیت والدین به‌عنوان عوامل شناسایی شده‌اند. مونیکا ترکمان در سال ۲۰۱۶ به "بررسی عوامل تأثیرگذار این پدیده" پرداخته است. طبق نتایج تحقیق او دوستان بد، فقدان نظم و انضباط مدرسه، اختلاف بین والدین و از خودبیگانگی ارتباط مستقیم با ارتکاب وندالیسم در مدارس توسط دانش‌آموزان دارد. "وندالیسم در مکزیک" در سال ۲۰۱۷ توسط ویالنتا و فاندویلا نگاشته شده است. این دو معتقدند که تشکیل و نفوذ باندهای دانش‌آموزی در مدارس، مصرف دارو، زورگویی معلمین، فقدان قوانین در مدارس و فقدان ارتباط مناسب بین دانش‌آموزان و معلمین نقش زیادی در بروز این معضل دارد. "بررسی نقش بیگانگی اجتماعی در وندالیسم در بین دانش‌آموزان دوره اول و دوم متوسطه شهر یزد" در سال ۱۳۹۵ توسط افشانی و جواهرچیان نگاشته شده است. بر اساس آن ابعاد مختلف از خودبیگانگی اجتماعی با ابعاد مختلف وندالیسم ارتباط مستقیم و معنادار دارد. در این بین، بیشترین همبستگی بین بی‌هنجاری و احساس تنفر با وندالیسم استنتاج شده است. منجر موئی و فرهمند در مقاله‌ای به‌عنوان "وندالیسم و جوانان" در سال ۱۳۹۵ چنین یافته‌اند که متغیرهای میزان استفاده از وسایل ارتباط جمعی، رابطه با افراد بزهکار و از خودبیگانگی ارتباط معنادار مثبت و مستقیمی با گرایش‌های وندالیستی جوانان ۱۵ تا ۲۰ ساله دارد. "بررسی جامعه‌شناختی عوامل مؤثر بر گرایش‌های وندالیستی دانش‌آموزان در مدارس" در سال ۱۳۹۵ توسط سخایی،

سهراب زاده و حسینی زاده تهیه شده است. بر اساس آن متغیرهای احساس محرومیت نسبی، احساس بی‌هنجاری و هم‌نشینی با همسالان بزهکار رابطه معکوس و معناداری با گرایش وندالیستی دارد و پایگاه اجتماعی-اقتصادی خانواده و جامعه‌پذیری رابطه مستقیم و معناداری با این گرایش‌ها دارند. در سال ۱۳۹۷ پژوهشی توسط قلی‌نیا و دیگران تحت عنوان "مطالعه پدیدارشناسانه تجربیات معلمان از عوامل زمینه‌ساز در خشونت در مدارس" انجام شده است و نشان می‌دهد گذشته از ویژگی‌های ژنتیکی، جنسیتی، موقعیتی و بلوغ افراد می‌بایست ویژگی‌های فیزیکی مدارس، مشخصه‌های سازمانی و مدیریتی، عوامل فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، خانوادگی و مهم‌تر از همه جایگاه رسانه‌ها را مورد ملاحظه قرار داد. در سال ۱۳۹۷ نواح و کوپایی در پژوهشی به نام "عوامل اجتماعی و شخصیتی مؤثر بر گرایش وندالیستی دانش‌آموزان در مدارس" به این نتیجه رسیده‌اند که بین گرایش به وندالیسم و متغیرهای اجتماعی شدن در خانواده، اجتماعی شدن توسط گروه همسالان، اجتماعی شدن در مدرسه و سن جوانان همبستگی معنادار وجود دارد؛ که در این بین اجتماعی شدن در خانواده و اجتماعی شدن توسط گروه همسالان بیشترین تأثیر را دارد. عباس زاده و دین دوست در سال ۱۳۹۷ به تحقیقی تحت عنوان "عوامل زمینه‌ساز وندالیسم گرافیکی در بین دانشجویان با تأکید بر مضامین دیوان‌نویسی و صندلی نویسی" پرداخته‌اند. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که عوامل فردی و عوامل ساختاری از مهم‌ترین عوامل ارتکاب وندالیسم گرافیکی است و احساس عدم تعلق به‌عنوان هسته مرکزی شناسایی شده است.

مواد و روش پژوهش

فلسفه پژوهش حاضر از نوع پدیدارشناسی است. با توجه به این که هدف اصلی این تحقیق بررسی پدیدارشناسانه عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر گرایش‌های وندالیستی دانش‌آموزان در مدارس است و می‌توان از نتایج آن جهت مواجه با وندالیسم در مدارس و سایر اماکن نیز استفاده کرد، رویکرد این تحقیق از نوع کاربردی محسوب می‌شود. از آنجایی که در این پژوهش جهت گردآوری داده‌ها، از گروه‌های معینی از افراد خواسته می‌شود به سؤالات تحقیق پاسخ دهند، از نوع توصیفی است. ابزار اصلی جمع‌آوری اطلاعات در این روش استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته است. به این دلیل که در این پژوهش از مصاحبه استفاده شده و از نوع پدیدارشناسی است، روش پژوهش کیفی است. افق‌های زمانی پژوهش از نوع برش مقطعی است. جامعه آماری پژوهش شامل ۲ گروه است. تعداد گروه اول که شامل تمامی معلمان، مدیران، ناظم‌ها (کادر آموزشی) است ۷۶۸ نفر و گروه دوم که دانش‌آموزان هنرستان‌های ارومیه است ۱۸۵۳۵ نفر می‌باشد. روش نمونه‌گیری از نوع نمونه‌گیری غیر احتمالی و تکنیک مورد استفاده از نوع هدفمند یا گزینشی است. تعداد حجم نمونه بر اساس اشباع داده‌ها و استخراج داده‌های تکراری تعیین شده است. ابزار پژوهش مصاحبه ساختاریافته است که سؤالات به‌صورت باز و بر اساس چارچوب نظری پژوهش طراحی شده است. روش تحلیل داده‌ها بر اساس تحلیل تم و با استفاده از مراحل شش‌گانه کلارک و برون است. این مراحل عبارت‌اند از: ۱- آشنایی با داده‌ها ۲- ایجاد کدهای اولیه ۳- جستجوی کدهای گزینشی ۴- شکل‌گیری تم‌های فرعی ۵- تعریف و نام‌گذاری تم‌های اصلی ۶- تهیه گزارش (اسمعیل زاده، ۱۳۹۰: ۳۲).

به‌منظور افزایش اعتبار پژوهش، مجموعه فعالیت‌هایی صورت گرفته است که عبارت‌اند از: ۱- شناخت کافی از مصاحبه‌شوندگان ۲- ضبط و ثبت کامل نظرات مصاحبه‌شوندگان ۳- بررسی سؤالات تحقیق و پاسخ‌های ارائه شده از زوایای مختلف ۴- تحلیل پاسخ‌های غیر مرتبط ۵- تحلیل و تفسیر داده‌های خام ۶- تبادل نظر و ارائه نتایج به خبرگان ۷- کنترل روند مصاحبه ۸- تدوین استراتژی مناسب جهت جمع‌آوری داده‌ها، کدگذاری و ترسیم نتایج از داده‌های خام.

بنابراین با توجه به موارد فوق، پژوهش کیفی حاضر از اعتبار کافی برخوردار است. درستی داده‌ها، همواره یکی از هدف‌های مهم در هر تحقیق کیفی به شمار می‌رود. چهار معیار برای اثبات موثق بودن یک تحقیق کیفی عبارت‌اند از: معتبر بودن یا مقبولیت، قابلیت وابستگی، قابلیت انتقال و تأیید پذیری (کیهان و دیگران، ۱۴۰۰: ۷۱). در این تحقیق محقق با در نظر گرفتن این معیارها، از روش‌های مختلفی مانند تخصیص زمان کافی برای گردآوری داده‌ها، کمک گرفتن از نظرات دو نفر از اعضای هیئت‌علمی آشنا با تحقیق پدیدارشناسی و جستجو برای موارد منفی و مغایر یا توضیحات جایگزین، همچنین استفاده از یک رویکرد گروهی سعی در اعتبار یافتن هر چه بیشتر داده‌ها داشته است. همچنین یافته‌ها در گروه مقایسه شده تا تمامیت توصیف‌های موضوعی را افزایش دهند. معتبرسازی نهایی یافته‌ها در بررسی، از راه برگرداندن نتایج به مشارکت‌کنندگان و تأیید آنان از نظر این که شناسه‌های استخراج شده از متن مصاحبه‌ها انعکاسی از منظور آنان از بیان جمله‌های یادشده است به‌دست آمده است. همچنین روایی صوری و

محتوایی سؤالات مصاحبه توسط اساتید راهنما و مشورت با دیگر اساتید انجام گرفته و از آنجایی که این پژوهش، کیفی بوده و هدف آن تعمیم نتایج به موارد دیگر نیست، از این رو صرفاً برای حصول اطمینان از قابلیت وابستگی داده‌های پژوهشی، محقق پس از استنتاج از متن مصاحبه‌ها آن‌ها را به مصاحبه‌شوندگان ارائه کرده و نظر تأییدی آنان را اخذ نموده است.

بحث و ارائه یافته‌ها

یافته‌های تحقیق بر اساس پاسخ‌های ۳۶ نفر از جامعه آماری به دست آمده است. در جدول زیر، تعداد پاسخگویان به تفکیک جنسیت و گروه نمونه‌گیری ارائه شده است. مدت‌زمان مصاحبه با هر یک از پاسخگویان بین ۲۰ تا ۳۰ دقیقه بوده است.

جدول ۲- تعداد پاسخگویان به تفکیک گروه نمونه‌گیری و جنسیت

تعداد	جنسیت	گروه
۷	زن	معلمین، مدیران، ناظم‌ها (کادر آموزشی)
۸	مرد	معلمین، مدیران، ناظم‌ها (کادر آموزشی)
۹	دختر	دانش‌آموزان
۱۲	پسر	دانش‌آموزان
۳۶ نفر		مجموع

یافته‌های تحقیق بر اساس مصاحبه صورت گرفته در میان گروه دانش‌آموزان حاکی از وجود ۴ مضمون اصلی و ۱۶ مضمون فرعی به شرح جدول ذیل است:

جدول ۳- مضمون‌های اصلی و فرعی عوامل مؤثر بر گرایش‌های وندالیستی دانش‌آموزان در مدارس از دیدگاه دانش‌آموزان

مضمون‌های اصلی	مضمون‌های فرعی
۱- عامل ساختاری	۱- عدم انعطاف‌پذیری ساختار مدرسه در اجرای مقررات سازمانی ۲- عدم مشارکت دانش‌آموزان در امور مدرسه و تصمیم‌گیری‌ها ۳- عدم وجود تعامل راهبردی ۴- عدم استاندارد بودن معیارهای سنجش دانش‌آموزان
۲- عامل رفتاری	۱- نحوه عملکرد کادر آموزشی ۲- عدم آگاهی لازم کادر آموزشی در تعامل اثربخش با دانش‌آموزان ۳- عدم شایستگی و تسلط کادر آموزشی در انتقال بهینه دانش و اطلاعات به دانش‌آموزان
۳- عامل ادراکی	۱- کهنگی و فرسودگی اموال مدرسه ۲- عدم وجود امکانات مناسب رفاهی و آموزشی ۳- وجود تبعیض بین امکانات هنرستان‌ها با سایر مدارس
۴- عامل زمینه‌ای	۱- علاقه دانش‌آموزان به جلب توجه ۲- احساس از خودبیگانگی دانش‌آموزان ۳- احساس عدم تعلق دانش‌آموزان به جامعه ۴- عدم جامعه‌پذیری دانش‌آموزان

مضمون اصلی ۱- عامل ساختاری:

مطالعه و تحلیل تجربیات و نظرات دانش‌آموزان نشان‌دهنده آن است که یکی از عوامل مؤثر بر گرایش‌های وندالیستی دانش‌آموزان در مدارس مدیریت مدرسه می‌باشد که به صورت مضمون‌های فرعی ذیل نمود پیدا می‌کند:

۱-۱- عدم انعطاف‌پذیری ساختار مدرسه در اجرای مقررات سازمانی: ضمن داشتن حساسیت و توجه به دانش‌آموزان در محیط مدرسه، روش خطاپوشی که روشی درست و اثربخشی است، به عنوان یکی از اصول مهم تربیتی به شمار می‌رود. دانش‌آموز ۳ در این مورد می‌گوید: «من هم بلدم چطوری تلافی کنم، بلدم چطوری براشون یه یادگاری بنویسم». «اگر به معاون بگی من شیشه را شکستم بیرون از مدرسه می‌زمنت» اظهارات دانش‌آموز ۶ به همکلاسی خود تا او را به معاون معرفی نکند.

۲-۱- عدم مشارکت دانش آموزان در امور مدرسه و تصمیم‌گیری‌ها؛ یکی از مهم‌ترین اهداف تعلیم و تربیت، اجتماعی ساختن دانش آموزان یعنی آماده کردن آنان برای شرکت فعال و سازنده در زندگی اجتماعی، کسب آگاهی نسبت به حقوق اجتماعی خود و بهره‌برداری صحیح از آن و احترام به حقوق دیگران و همکاری با سایر افراد جامعه است.

۳-۱- عدم وجود تعامل راهبردی: مدیران مدارس با انجام فعالیت‌های آموزشی و تربیتی، سهم عمده‌ای در پیشرفت‌های اجتماعی دارند. در این باره دانش‌آموز شماره ۸ اظهار می‌دارد: «به ما اجازه داده نمی‌شود در فضای مدرسه از موسیقی استفاده کنیم».

۴-۱- عدم استاندارد بودن معیارهای سنجش دانش آموزان: مطالعات نشان می‌دهد با به تأخیر انداختن قضاوت و داوری دانش آموزان روابط بین فردی و اجتماعی آنان بهبود قابل توجهی پیدا می‌کند. در مدرسه‌ای دانش‌آموز شماره ۵ به دفتر مدرسه فراخوانده شده و توسط معاون مدرسه به او تذکر داده می‌شود که مانتوی او کوتاه است و لاک‌های ناخنش را علی‌رغم تذکر پاک نموده است.

مضمون اصلی ۲- عامل رفتاری:

یکی از ضرورت انکار نشدنی در پیشرفت هر شخص وجود معلم و مدرس خوب است.

۱-۲- نحوه عملکرد کادر آموزشی: ساختن یک طرح، نیازمند خلاقیت در برنامه‌ریزی می‌باشد و حرکت در چهارچوب مشخص باعث شکوفایی سیستم آموزشی می‌گردد. «من بهتر از معلم می‌توانم تدریس کنم». نظرات دانش‌آموز شماره ۱۲ نسبت به شیوه تدریس معلم کلاس.

۲-۲- عدم آگاهی لازم کادر آموزشی در تعامل اثربخش با دانش‌آموزان: آموزش خشک و سختگیرانه دانش‌آموزان را دل‌زده و سرد می‌کند. طنز و شوخ‌طبعی استرس و سرخوردگی را کاهش می‌دهد و ارتباط مؤثرتری بین معلم و شاگرد به وجود می‌آورد. «درس ادبیات را دوست دارم چون از معلم ادبیات خیلی خوشم می‌آید، بیشتر از هر درس دیگری برای مطالعه ادبیات وقت صرف می‌کنم» نقطه نظرات دانش‌آموز شماره ۹ نسبت به معلم درس ادبیات مدرسه.

۳-۲- عدم شایستگی و تسلط کادر آموزشی در انتقال بهینه دانش و اطلاعات به دانش‌آموزان: هنگامی که دانش‌آموزان روی مسائل کم‌اهمیت درگیر می‌شوند دیگر جایی برای رقابت سالم، خلاقیت و نوآوری باقی نخواهد ماند؛ مانند مطالعه و حفظ اجباری در نیمی از زمان کلاس، یا پند و اندرزهای طولانی و خسته‌کننده به یک دانش‌آموز خاطی و شلوغ در کلاس.

مضمون اصلی ۳- ادراکی:

مدرسه یکی از عوامل اصلی فرایند جامعه‌پذیری است که اهمیت آن در حال حاضر در نظام آموزشی به دلایل ذیل کم‌رنگ دیده می‌شود.

۱-۳- کهنگی و فرسودگی اموال مدرسه: کلاس کهنه با امکانات محدود، میزهای فرسوده و فضای نامناسب مانع از رابطه صمیمی و میزان بالای یادگیری در میان دانش‌آموزان می‌شود. دانش‌آموز شماره ۱۲ اظهار می‌دارد «از قبل هم این‌طوری بوده و کهنه و فرسوده است».

۲-۳- عدم وجود امکانات مناسب رفاهی و آموزشی: اغلب مدارس کشور دچار مشکلات زیادی در برخورداری از امکانات مناسب رفاهی و آموزشی هستند. دانش‌آموز شماره ۱۶ اظهار می‌دارد. «من از سرویس بهداشتی مدرسه به دلیل وضعیت نامطلوب آن‌ها استفاده نمی‌کنم، آب همیشه سرد است».

۳-۳- وجود تبعیض بین امکانات هنرستان‌ها با سایر مدارس: تحقیقات گوناگون نشان می‌دهد که وجود تسهیلات یک مدرسه تأثیر بسیاری بر عملکرد دانش‌آموزان و اثربخشی کار معلمان دارد. «دوستم می‌گفت هنوز اموال مدرسه کهنه نشده اون‌ها رو تعویض می‌کنند هرچند وقت یک‌بار پرده‌های مدرسه تیزهوشان رو تعویض می‌کنند و دانش‌آموزان در هفته چند جلسه فوتبال در سالن ورزشی مدرسه‌شان دارند و کلاس‌های درس‌شان رو از تابستان شروع می‌کنند» صحبت‌های دانش‌آموز شماره ۱۳ در خصوص امکانات مدارس تیزهوشان می‌باشد که دارای امکانات بسیار زیادی نسبت به سایر مدارس دارند.

مضمون اصلی ۴- عامل زمینه‌ای:

مهم‌ترین سرمایه جامعه و محور یادگیری دانش‌آموزان می‌باشند.

۴-۱- علاقه دانش‌آموزان به جلب توجه: رفتار جلب توجه، انجام هرگونه رفتاری است (چه مثبت، چه منفی) و به صورت آگاهانه یا ناخودآگاه برای قرار گرفتن در مرکز توجه انجام می‌گیرد. اگر این رفتارها به ناهنجاری تبدیل شود به شکل نمایشگری، اغراق آمیز بودن رفتارها و عواطف، منجر به انجام اقدامات تخریبی می‌گردد.

۴-۲- احساس از خودبیگانگی دانش‌آموزان: سردی در احوالپرسی، بی‌توجهی به سؤالات دانش‌آموزان، اجازه ندادن برای خروج از کلاس، ندانستن نام دانش‌آموز و با غضب نگاه کردن از جمله نمونه‌های تبعیض بین دانش‌آموزان از جانب معلم می‌باشد که نقش به‌سزایی در کاهش انگیزه دانش‌آموزان در بودن در مدرسه و به‌تبع آن بروز و ارتکاب رفتارهای نابهنجار دارد.

۴-۳- احساس عدم تعلق دانش‌آموزان به جامعه: چنانچه آموزش و پرورش نتواند به رسالت خود عمل نماید، دانش‌آموزان بی‌مسئولیتی تربیت خواهند شد که نسبت به محیط بی‌تفاوت بوده و چه بسا با الگوبرداری از سایر همسالان نه‌تنها در حفظ و صیانت از اموال کوشا نبوده بلکه دست به تخریب اموال هم اقدام کنند.

۴-۴- عدم جامعه‌پذیری دانش‌آموزان: با شادی و نشاط زندگی معنا پیدا می‌کند و در پرتو آن دانش‌آموزان خصوصاً در دوران نوجوانی و جوانی می‌توانند خودساخته، قله‌های سلوک و پله‌های ترقی را چالاکانه بیمایند. دانش‌آموز شماره ۱۴ اظهار می‌کند «هیچ تنوعی در فضای مدرسه وجود ندارد و مرتب نوع پوشش ما رو معاون زیر نظر دارد». دانش‌آموز ۲ اظهار می‌دارد: «من در محیط مدرسه بی‌حوصله‌ام».

جدول ۴- مضمون‌های اصلی و فرعی عوامل مؤثر بر گرایش‌های وندالیستی دانش‌آموزان در مدارس از دیدگاه معلمان، مدیران، ناظم‌ها (کادر آموزشی)

مضمون‌های اصلی	مضمون‌های فرعی
۱- عامل ساختاری	۱- فقدان سیاست‌های انضباطی مؤثر ۲- عدم مشارکت دانش‌آموزان در امور مدرسه و تصمیم‌گیری‌ها ۳- عدم توانایی مدیریت سازمان در شرایط بحرانی ۴- وجود ساختار اقتدارگرایانه در برخورد با دانش‌آموزان
۲- عامل رفتاری	۱- احساس تبعیض و بی‌عدالتی بین کادر آموزشی ۲- عدم رضایت شغلی کادر آموزشی ۳- وجود استرس‌های شغلی در کادر آموزشی ۴- عدم آگاهی لازم کادر آموزشی در تعامل اثربخش با دانش‌آموزان ۵- عدم وجود شایسته‌سالاری در نظام جذب کادر آموزشی
۳- عامل ادراکی	۱- کهنگی و فرسودگی اموال مدرسه ۲- عدم وجود امکانات مناسب رفاهی و آموزشی ۳- وجود تبعیض بین امکانات هنرستان‌ها با سایر مدارس ۴- موقعیت جغرافیایی مدرسه
۴- عامل زمینه‌ای	۱- علاقه دانش‌آموزان به جلب توجه ۲- تقلید و الگوبرداری دانش‌آموزان از همسالان ۳- احساس از خودبیگانگی دانش‌آموزان ۴- وجود تضادها و تعارضات فرهنگی در بین دانش‌آموزان ۵- عدم جامعه‌پذیری دانش‌آموزان

مضمون اصلی ۱- عامل ساختاری:

مدیریت به‌عنوان یکی از مضمون‌های اصلی بر گرایش‌های وندالیستی دانش‌آموزان مطرح و با مضمون‌های فرعی ذیل نمود یافته است.

۱-۱- فقدان سیاست‌های انضباطی مؤثر: قواعد مربوط به مدرسه بسیار مهم هستند. معلم شماره ۴ در این خصوص اظهار می‌دارد. «به دلیل ایجاد سروصدا در محیط مدرسه، مدیر مدرسه وارد جمع دانش‌آموزان شده و آن‌چنان سیلی بر گوش فرزندم زده که منجر به کم شنوایی گوش او گردیده است». معلم شماره ۱ در این مورد بیان می‌نماید «خیلی کم اتفاق افتاده برخورد حساب‌شده‌ای با دانش‌آموز داشته باشند، در سیستم مدرسه‌ای با دانش‌آموزان جزء توهین، تنبیه، توبیخ و کم کردن نمره انضباط و صدا کردن اولیا

کار دیگری انجام نمی‌دهند، در دبیرستان مشاور وجود ندارد عمدتاً به صورت چکشی با دانش آموز برخورد می‌شود که عموماً جواب نمی‌گیرند یا تشدید می‌کنند.

۱-۲- عدم مشارکت دانش آموزان در امور مدرسه و تصمیم‌گیری‌ها: اگر به دانش آموزان فرصت اندیشیدن، ابراز وجود و مداخله مؤثر در امور مربوط به خودشان داده شود مسئولیت‌پذیری دانش آموزان افزایش می‌یابد. اظهارات معلم شماره ۵. «ما باید دانش آموزان را عاشق مدرسه کنیم چرا دانش آموز وقتی مدرسه تمام می‌شود باید بگوید خدایا راحت شدیم». صحبت‌های معلم شماره ۷ در خصوص اهمیت مشارکت دانش آموزان در امورات مدرسه که در نهایت منجر به ایجاد علاقه به مدرسه و یادگیری در دانش آموزان می‌گردد.

۱-۳- عدم توانایی مدیریت سازمان در شرایط بحرانی: فشار کار بالای کادر آموزشی در عدم ارتباط دوستانه با دانش آموزان مؤثر است. «دانش‌آموزی را دیدم که با لگد و مشت به در اتاق زد، از او علت را سؤال کردم در پاسخ گفت که در کلاس ناراحت بودم». صحبت‌های معلم شماره ۱

۱-۴- وجود ساختار اقتدارگرایانه در برخورد با دانش‌آموزان: کانون توجه اولیاء مدرسه بودن برای اکثر دانش آموزان مهم است. معلم شماره ۸ اظهار می‌دارد «در سال‌های اخیر تخریب توسط دانش آموزان نسبت به سال‌های گذشته، کمتر شده است، تأثیر شبکه‌های اجتماعی همیشه منفی نیست، شبکه‌های اجتماعی منجر به بالا رفتن میزان آگاهی جوانان گردیده است».

مضمون اصلی ۲- عامل رفتاری:

معلمین به‌عنوان مضمون‌های اصلی، در نظام آموزشی مطرح می‌باشند و به‌صورت مضمون‌های فرعی ذیل نمود پیدا می‌کنند.

۲-۱- احساس تبعیض و بی‌عدالتی بین کادر آموزشی: تبعیض و احساس بی‌عدالتی منجر به بی‌رغبتی معلمین در انجام وظایف محوله می‌شود. اظهارات معلم شماره ۹ در مورد رفتار تبعیض‌آمیز در مدرسه «فردی که بیشتر زحمت می‌کشد با معلمی که وقت کمی را صرف آموزش می‌نماید در ارزشیابی‌ها تفاوتی با هم ندارند و یکسان دیده می‌شوند».

۲-۲- تقلید و الگوبرداری دانش آموزان از همسالان: اکثر معلمین امروزه از حقوق و مزایایشان راضی نیستند. معلم شماره ۱۲ اظهار می‌دارد «در همه جای دنیا بالاترین حقوق به معلم تعلق دارد برخلاف کشور ما که قادر نیستیم از عهده مخارج زندگی برایم و حقوق دریافتی حتی کفاف هزینه‌های نصف ماه را هم نمی‌کند».

۲-۳- وجود استرس‌های شغلی در کادر آموزشی: مسئله تفاوت‌های فردی و فرهنگی از قبیل تفاوت‌های سنی، استعداد، میزان رشد و بلوغ و شخصیت دانش آموزان و شیوه برخورد معلم با این عوامل، فشار وارد بر معلمین را دوچندان می‌کند. توصیه معلم شماره ۷ به افرادی که می‌خواهند معلم شوند «برای معلم شدن اول باید عاشق بود بعد معلم، چون اگر عاشق نباشی نمی‌توانی مشکلاتی که این شغل و حرفه دارد و استرس‌هایی که در طی سالیان خدمت با آن مواجه می‌شوی را تحمل نمایی».

۲-۴- عدم آگاهی لازم کادر آموزشی در تعامل اثربخش با دانش‌آموزان: شناخت و جنبه‌های مهم جسمانی، روانی، عقلانی و اخلاقی نوجوانان این توانایی را به معلمین می‌دهد تا شیوه صحیح برخورد با تغییرات جسمی و روانی به وجود آمده را بدانند و تا حدی از بروز ناسازگاری‌های خاص این دوران جلوگیری نمایند.

«من موفقیت در زمینه شغل معلمی را مدیون مطالعه کتاب‌های روانشناسی می‌دانم» اظهارات معلم شماره ۲ در خصوص برخورد صحیح با نوجوانان.

۲-۵- عدم وجود شایسته‌سالاری در نظام جذب کادر آموزشی: ضروری است افرادی که در تعلیم و تربیت افراد جامعه نقش دارند، اولین وظایف اخلاقی مرتبط با حرفه خود را بشناسند تا مسئولیت‌های شغلی خود را بدون نیاز به هرگونه ناظر خارجی به‌خوبی انجام دهند. معلم شماره ۱۰ بیان می‌کند «به تخصص‌ها در نظام آموزشی کمتر توجه می‌شود معلمی با مدرک برق معلم تربیت‌بدنی در مدرسه است یا با مدرک کشاورزی در مقطع ابتدایی تدریس می‌کند».

مضمون ۳- عامل ادراکی:

مهم‌ترین کارکرد آموزش و پرورش تلاش برای بهتر زندگی کردن دانش آموزان است. مضمون اصلی مدرسه با مضامین فرعی ذیل بیان می‌گردد.

۳-۱- کهنگی و فرسودگی اموال مدرسه: فضای مدرسه و کلاس باید احساس لذت و رضایت را هم در میان دانش‌آموزان و هم معلم ایجاد کند. «دانش‌آموزان در رنگ‌آمیزی دیوارهای مدرسه مشارکت می‌کنند، آنان علاقه‌مندند تا فضایی تمیز داشته باشد». نقطه‌نظر معلم شماره ۱ نسبت به روحیه دانش‌آموزان در خصوص فضای مدرسه.

۳-۲- عدم وجود امکانات مناسب رفاهی و آموزشی: نبود امکانات مناسب رفاهی و آموزشی سبب بی‌زاری، ناخشنودی و خستگی زودرس شاگردان و معلمان را فراهم می‌سازد. «متأسفانه هنرستان‌ها فاقد مرکز مشاوره می‌باشند، این در حالی است که دانش‌آموزان هنرستان بیش از دانش‌آموزان سایر مدارس به مرکز مشاور نیازمندند» اظهارات معلم شماره ۱۵

۳-۳- وجود تبعیض بین امکانات هنرستان‌ها با سایر مدارس: امکانات و تجهیزات مدارس تیزهوشان قابل‌مقایسه با هنرستان‌ها و مدارس نمونه دولتی و مدارس عادی نمی‌باشد. معلم شماره ۸ اظهار می‌دارد «ساختار مدارس تیزهوشان منظم و منضبط است و دانش‌آموز در چنین فضایی یاد می‌گیرد آن را مرتب نگه دارد».

۳-۴- موقعیت جغرافیایی مدرسه: معلمین با تجربه بیشتر و با سطح سواد بالاتر به دانش‌آموزان سطوح بالاتر اجتماعی اختصاص می‌یابند و برعکس معلمین سطوح پایین‌تر به رده‌های پایین‌تر اجتماعی اختصاص یافته است. معلم شماره ۱۱ اظهار می‌دارد «دانش‌آموزان هنرستان اغلب از مناطق محروم، روستاها و اقصی نقاط شهر می‌باشند، هنرستان ما دارای بافتی ناهمگون از نظر فرهنگی می‌باشد».

مضمون اصلی ۴ - عامل زمینه‌ای:

دانش‌آموزان به‌عنوان مضمون اصلی و با مضامین فرعی ذیل معرفی می‌گردند:

۴-۱- علاقه دانش‌آموزان به جلب توجه: یک فرد زمانی می‌تواند نگرش مثبت و پایدار نسبت به زندگی داشته باشد که محبت و تأیید پایدار و یکنواختی را از سوی خانواده و جامعه دریافت نماید. «ما باید به‌عنوان مسئولین مدرسه عشق و محبت رو به بچه‌ها بدیم و آن‌ها را جذب مدرسه کنیم». اظهارات معلم شماره ۷

۴-۲- تقلید و الگوبرداری از همسالان: یادگیری از الگوی عملی بسیار سریع صورت می‌گیرد. «نوشتن یادگاری روی میز و نیمکت در سال آخر مدرسه نوعی الگوبرداری از همکلاسی‌ها می‌باشد». اظهارات دانش‌آموز شماره ۶.

۴-۳- احساس از خودبیگانگی دانش‌آموزان: تقویت مهارت مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، تمایل آن‌ها نسبت به نگهداری از اموال مدرسه را بیشتر نموده و احساس تعلق خاطر به مدرسه و اموال را افزایش داده است. «سوراخ کردن دیوار پوش، انداختن چرخ خیاطی از روی میز، درآوردن درجه چرخ خیاطی و... از مواردی است که در کارگاه‌های خیاطی به چشم می‌خورد، دانش‌آموزان اموال مدرسه را به‌عنوان اموال غیر می‌نگرند». اظهارات معلم شماره ۵ نسبت به رفتار دانش‌آموزان در کارگاه‌های مدرسه.

۴-۴- وجود تضادها و تعارضات فرهنگی در بین دانش‌آموزان: آموزش و پرورش با یک برنامه پنهان بر یادگیری ارزش‌ها، نگرش‌ها و عادات تأثیر می‌گذارد. دانش‌آموزان هنرستان‌ها را اکثراً فرزندان اقشار کم‌درآمد جامعه تشکیل می‌دهند که با خرده‌فرهنگ‌های بسیار متفاوت و از اقصی نقاط مختلف شهر به مدرسه می‌آیند». اظهارات معلم شماره ۲ در مورد دانش‌آموزان مدرسه.

۴-۵- عدم جامعه‌پذیری دانش‌آموزان: رعایت نظم و انضباط در محیط‌های آموزشی یکی از مهم‌ترین اهداف تربیتی است که اولیای مدارس باید آن را در اولویت برنامه‌های خود قرار دهند. «جای بسی تأسف است که بیشتر وقت و توجه مدیران و معلمان صرف مسائل انضباطی دانش‌آموزان می‌گردد» اظهارات معلم شماره ۹ در ارتباط با عدم پذیرش نظم از سوی دانش‌آموزان.

نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها

تحقیق حاضر با هدف کلی بررسی تجارب زیسته دانش‌آموزان و کادر آموزشی مدارس (مدیران، معاونین، معلمان) به‌عنوان کلیدی‌ترین عناصر تعلیم و تربیت در زمینه علل اصلی گرایش دانش‌آموزان به رفتارهای وندالیستی در مدارس صورت گرفته است. نتایج به‌طور کلی نشان می‌دهد که هم دانش‌آموزان و هم کادر آموزشی مدارس به نقش چهار دسته عامل در این گرایش معتقدند. این عوامل عبارت‌اند از: ۱- عوامل ساختاری ۲- عوامل رفتاری ۳- عوامل زمینه‌ای ۴- عوامل اداری. هر یک از این مضامین اصلی خود دارای مضامین فرعی دیگری است که برخی از آن‌ها از دیدگاه دانش‌آموزان و کادر آموزشی (جامعه آماری پژوهش) مشترک است. درواقع نوعی اشتراک و همپوشانی در عقاید و دیدگاه‌های آن‌ها نسبت به این عوامل قابل‌ملاحظه است. به بیانی دیگر تفسیر و تحلیل تجارب

مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهد درون‌مایه‌هایی که از داده‌های این مطالعه ظهور یافتند با یکدیگر در ارتباط بود، الگویی از تجربیات آموزشی مشارکت‌کنندگان را نمایان کرده و به خوانندگان در فهم واقعیت مشارکت‌کنندگان در محیط آموزشی کمک می‌کند. در واقع یافته‌ها نشان می‌دهند که با وجود تلاش‌ها و برنامه‌های آموزشی و پرورشی موجود در سال‌های اخیر، مشکلات مربوط به مدیریت، مدرسه، دانش‌آموزان و معلمان قابل توجهی در میان دانش‌آموزان هنرستان در جهت گرایش به رفتارهای وندالیستی در مدارس وجود دارد که پرداختن به آن‌ها و لزوم استفاده از مداخله‌های مؤثر در این زمینه، ضرورتی محتوم است.

نتایج حاصل از تحقیق حاضر با بعضی از نتایج تحقیقات قبلی از جمله افشانی و جواهرچیان (۱۳۹۵)، منجر مویی و فرهمند (۱۳۹۵)، سخایی، سهراب زاده و حسینی زاده (۱۳۹۵)، قلی نیا (۱۳۹۷)، نواح و کوپایی (۱۳۹۷)، عباس زاده و دین دوست (۱۳۹۷)، راپوس و دوپاکو (۲۰۱۱)، مونیکا ترکمان (۲۰۱۶)، ویالنتا و فاندویلا (۲۰۱۷) همخوانی و همبستگی دارند. در این راستا نتایج تحقیق افشانی و جواهرچیان (۱۳۹۵) حاکی از آن است که احساس از خودبیگانگی دانش‌آموزان منجر به رفتار وندالیستی دانش‌آموزان می‌شود که با مضامین فرعی یافته‌های پژوهش حاضر مبنی بر وجود تبعیض و بی‌عدالتی بین دانش‌آموزان و عدم مشارکت دانش‌آموزان در امور مدرسه و تصمیم‌گیری‌ها، بی‌توجهی به درخواست دانش‌آموزان همبستگی دارد. این یافته‌ها همچنین با نتایج تحقیق منجر مویی و فرهمند (۱۳۹۵) که رابطه با افراد بزهکار و از خودبیگانگی را دارای ارتباط مستقیم و مثبت با وندالیسم در مدارس می‌دانند، همخوانی دارد. احساس محرومیت نسبی، احساس بی‌هنجاری و هم‌نشینی با همسالان بزهکار نتایج حاصل از تحقیق سخایی، سهراب زاده و حسینی زاده است (۱۳۹۵) و با نتایج پژوهش حاضر که وجود بی‌عدالتی و تبعیض بین معلمان، عدم وجود امکانات مناسب رفاهی و آموزشی، وجود تبعیض بین امکانات هنرستان و مدارس تیزهوشان را به‌عنوان مضامین فرعی تأثیرگذار بر گرایش‌های وندالیستی دانش‌آموزان در مدارس یافته است، دارای همبستگی است. در پژوهش صورت گرفته توسط قلی نیا (۱۳۹۷) ویژگی‌های فیزیکی مدارس، مشخصه‌های سازمانی و مدیریتی به‌عنوان عوامل مؤثر بر رفتارهای وندالیستی دانش‌آموزان شناسایی شده است. این در حالی است که در پژوهش حاضر نیز هر دو عامل به‌عنوان مضامین اصلی تأثیرگذار در بروز گرایش‌های وندالیستی از دیدگاه کادر آموزشی و دانش‌آموزان منتج شده‌اند. اجتماعی شدن توسط گروه همسالان یکی از عوامل مؤثر شناسایی شده در پژوهش نواح و کوپایی (۱۳۹۷) است. این عامل با مضمون فرعی تقلید و الگوبرداری از همسالان به‌عنوان یکی از زیرمجموعه‌های مضمون اصلی عوامل مربوط به دانش‌آموزان در پژوهش حاضر عنوان شده است. در پژوهش عباس زاده و دین دوست (۱۳۹۷) عوامل فردی، عوامل ساختاری و احساس عدم تعلق از مهم‌ترین عوامل ارتکاب وندالیسم گرافیکی است که با یافته‌های پژوهش حاضر مبنی بر تأثیر عوامل مربوط به دانش‌آموزان و عوامل مربوط به مدرسه مطابقت دارد. بر اساس نتایج تحقیق راپوس و دوپاکو (۲۰۱۱) هرچقدر میزان ارتباط آموزش و پرورش در مدارس در راستای تقویت پتانسیل‌ها و مهارت‌های دانش‌آموزان باشد، گرایش آن‌ها به ارتکاب به رفتارهای مجرمانه کمتر است. این نتیجه با یکی از یافته‌های پژوهش حاضر تحت عنوان عدم مشارکت دانش‌آموزان در امور مدرسه و تصمیم‌گیری‌ها هم‌راستا است. طبق نتایج پژوهش مونیکا ترکمان (۲۰۱۶)، دوستان بد، فقدان نظم و انضباط مدرسه و از خودبیگانگی ارتباط مستقیم با ارتکاب وندالیسم در مدارس توسط دانش‌آموزان دارد. این نتایج با مضامین منتج شده در یافته‌های پژوهش حاضر کاملاً منطبق است. در پژوهش صورت گرفته توسط ویالنتا و فاندویلا (۲۰۱۷) در بین نتایج حاصله، زورگویی معلمان، فقدان قوانین در مدارس و فقدان ارتباط مناسب بین دانش‌آموزان و معلمان با نتایج پژوهش حاضر مشترک است.

تأمل در نتایج حاصل شده نشان می‌دهد که در بروز رفتارهای وندالیستی دانش‌آموزان در مدارس، عوامل مدرسه‌ای نقش به‌سزایی دارد و لذا جهت کنترل این رفتارها، لازم است علاوه بر توجه به سایر عوامل نظیر عوامل خانوادگی، ژنتیکی، روانشناسی و ... مضامین فرعی و اصلی که منتج به شکل‌گیری عوامل مدرسه‌ای تأثیرگذار بر وندالیسم مدارس می‌شود را توسط اتخاذ برنامه‌های راهبردی و استراتژیک مدنظر ویژه قرار داد. چهار عامل استنتاج شده از پژوهش حاضر هر یک می‌توانند به‌صورت مجزا موضوع مطالعات پژوهش‌های آتی باشند. این چهار عامل شناسایی شده به همراه زیرمجموعه‌هایشان بخش قابل توجهی از ارتکاب دانش‌آموزان به وندالیسم در مدارس را می‌توانند مهار کنند. برای مثال لازم است که کادر آموزشی در جهت افزایش آگاهی و آشنایی نسبت به شناخت ویژگی‌های شخصیتی هر نسل از دانش‌آموزان و برقراری مهارت‌های ارتباطی دوطرفه با آن‌ها تحت آموزش قرار گیرد. پیاده‌سازی سبک‌های مدیریتی که در آن دانش‌آموزان مسئولیت‌پذیری، جامعه‌پذیری، انعطاف‌پذیری، احساس تعلق و تعهد نسبت جامعه و اموال آن را فرا بگیرند، یکی دیگر از پیشنهادها پژوهش حاضر است. همچنین پیشنهاد می‌شود به‌منظور

مدیریت الگوبرداری دانش‌آموزان از همسالان، فعالیت‌های فرهنگی در زمینه الگوسازی صحیح صورت پذیرد به گونه‌ای که دانش‌آموزان به جای الگوبرداری از دوستان و همکلاسی‌های خود از الگوهای موفق تقلید نمایند. نتایج پژوهش حاضر نشانگر وجود ضرورت در زمینه بازنگری عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر گرایش دانش‌آموزان به وندالیسم است. اگرچه همان‌گونه که طی پژوهش اشاره شد، رفتارهای وندالیستی دانش‌آموزان در مدارس متأثر از عوامل متعددی است ولیکن عوامل مدرسه‌ای که در این پژوهش به صورت متمرکز مورد مطالعه قرار گرفته است نقش قابل توجهی در بروز این رفتارهای ناهنجار دارد که می‌تواند زمینه‌ساز کژرفتاری‌های به مراتب زیان‌بارتری در سطح جامعه باشد. از این‌رو به سایر پژوهشگران پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی به بررسی عوامل دیگری غیر از عوامل مدرسه‌ای در پیدایش وندالیسم در مدارس پرداخته شود تا با جمع‌آوری نتایج حاصل از شناسایی سایر عوامل، مدل و برنامه جامعی جهت رویارویی با بروز وندالیسم تدوین کرد.

محدودیت‌ها

محدودیت در جمع‌آوری اطلاعات برای محقق شامل:

- عدم ارائه اطلاعات صحیح و سرپوش گذاشتن به مسئله در مدارس مورد پژوهش.
- نداشتن اطلاعات و آگاهی کافی توسط مصاحبه‌شوندگان در خصوص وندالیسم.
- اضطراب و استرس در پاسخگویی به سؤالات توسط مصاحبه‌شونده‌ها و عدم استقبال در پاسخگویی.

پیشنهادها

- در این پژوهش، رفتار دانش‌آموزان در راستای نظریه‌های خاصی مورد بررسی قرار گرفتند، در حالی که رفتارهای وندالیستی با استفاده از نظریه‌های دیگر جامعه‌شناختی و روان‌شناختی قابل بررسی می‌باشند که این موضوع باید مدنظر محققان بعدی قرار گیرد.
- با توجه به نتایج به دست آمده از این بررسی و نظریات پیشین، این معضل باید به‌طور ریشه‌ای آسیب‌شناسی شود و برای حل آن، آموزش‌های لازم باید ارائه گردد، خانواده به‌عنوان اولین نهاد اجتماعی باید آموزش‌های رفتاری و مهارت‌های اجتماعی لازم از جمله مسئولیت‌شناسی و شناخت حقوق دیگران، شناخت وجدان اجتماعی و احترام به طبیعت و اموال عمومی را به فرزندان تعلیم دهند.
- خانواده‌ها باید در زمینه دوست‌یابی و معاشرت فرزندان نظارت بیشتری داشته تا از انواع انحرافات اجتماعی آنان از جمله وندالیسم پیشگیری گردد.
- مدارس و آموزش‌وپرورش به‌عنوان دومین نهاد اجتماعی از دوران پیش‌دستانی باید اقدام به آموزش‌های لازم در این زمینه بنمایند.
- ایجاد نهادهای فرهنگی و اجتماعی برای کودکان، نوجوانان و جوانان تا از طریق مسیر صحیح انرژی خود را تخلیه نموده و منجر به وندالیسم نگردد.
- کاهش تبعیض در بین دانش‌آموزان و مشارکت دادن همه آن‌ها در فعالیت‌های مدرسه از جمله کنترل و تعمیر تخریب‌های صورت گرفته.
- برنامه‌ریزی برای اوقات فراغت دانش‌آموزان در راستای تضعیف تمایل آن‌ها به تخریب اموال عمومی در اوقات بیکاری.
- آموزش‌های لازم به کادر مدارس در خصوص نحوه صحیح برخورد با دانش‌آموزان دارای ناهنجاری‌ها و مشکلات رفتاری.
- آموزش حفاظت از اموال عمومی از طریق رسانه‌های گروهی و برگزاری سخنرانی در جهت بالا بردن اطلاعات جوانان پیرامون خسارات وارده بر اثر تخریب اموال عمومی.
- نصب تابلو و پوستر با مضامین طرد این‌گونه اعمال در محل عبور و مرور دانش‌آموزان.
- ایجاد حس تعلق مکانی، به‌عنوان یکی از موارد مهم که می‌تواند نقش بسزایی در کاهش رفتارهای وندالیستی و خرابکارانه داشته باشد.

منابع

- ارونسون، الیوت. (۱۳۹۹). روانشناسی اجتماعی، ترجمه مجید صفاری نیا، پرستو حسن زاده. جلد چهارم. تهران: انتشارات ارسباران.
- اسمعیل زاده مشگی، علی. (۱۳۹۹). ارائه مدل رویارویی با چالش های بانکی ناشی از تبلیغات رسانه ای در شبکه های اجتماعی. فصلنامه علمی- پژوهشی مطالعات نوین رسانه، ۴(۱۳)، ۲۷-۵۵.
- آغاجری، زهرا و تیموری، فریبا. (۱۳۹۷). وندالیسم. جلد اول. تهران: انتشارات آرنا.
- افشانی، علیرضا و جواهرچیان، ندا. (۱۳۹۵). بررسی نقش بیگانگی اجتماعی در وندالیسم در بین دانش آموزان دوره اول و دوم متوسطه شهر یزد. پژوهش های راهبردی امنیت و نظم اجتماعی، ۵(۱۳)، ۱-۲۴. <https://www.sid.ir/paper/504993/fa>
- بوش، تونی. (۱۳۹۵). تئوری های رهبری و مدیریت آموزشی، ترجمه نیما شهیدی. ۲. تهران: انتشارات شرح.
- رضایانه، مولود. (۱۳۹۱). نقش خانواده در گرایشهای وندالیستی نوجوانان در مدارس. تهران، دانشگاه الزهراء: دومین کنگره بین المللی نقش زن در سلامت خانواده و جامعه.
- سختایی، ایوب؛ سهراب زاده، مهران و حسینی زاده، سید سعید. (۱۳۹۵). بررسی عوامل جامعه شناختی مؤثر بر گرایش دانش آموزان به وندالیسم (مورد مطالعه: دانش آموزان دبیرستانی شهر تهران). مطالعات جامعه شناختی، ۲۳(۲)، ۴۵۰-۴۳۱. https://jsr.ut.ac.ir/article_61047.html
- صفرنیا، افشین. (۱۳۹۵). وندالیسم در مدرسه. قم: موسسه فرهنگی و اطلاع رسانی تبیان.
- عباس زاده، محمد و دین دوست، ستار. (۱۳۹۷). عوامل زمینه ساز وندالیسم گرافیکی در بین دانشجویان: با تأکید بر مضامین دیوارنویسیها و سندلین ویسیها (مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه تبریز). فصلنامه مطالعات توسعه ی اجتماعی- فرهنگی، ۷ (۳)، ۵۹-۳۳. <http://journals.sabz.ac.ir/scds/article-1-432-fa.pdf>
- کریمی، یوسف. (۱۳۹۹). روان شناسی اجتماعی (نظریه ها، مفاهیم و کاربردها). تهران: انتشارات ارسباران.
- کیهان، جواد؛ رحیم زاده، رحیم و همت یار، میر بشیر. (۱۴۰۰). پدیدار شناسی عوامل مؤثر بر کم توجهی دانش آموزان به مطالب درسی در دوره دوم متوسطه. فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی، ۱۶(۶۵)، ۱۷۰-۱۴۹. <https://sanad.iau.ir/journal/educ/Article/678715?jid=678715>
- محسنی تبریزی، علیرضا. (۱۳۸۳). وندالیسم: مبانی روانشناسی، جامعه شناسی و روانشناسی رفتار وندالیستی در مباحث آسیب شناسی و کژ رفتاری اجتماعی. جلد اول. تهران: انتشارات آن.
- منجرموئی، یزدان و فرهنگ، مهناز. (۱۳۹۵). وندالیسم و جوانان (مطالعه موردی: جوانان ۱۵ تا ۲۰ ساله شهر لردگان). فصلنامه مطالعات توسعه اجتماعی- فرهنگی، دوره ۵(۲)، ۱۸۷-۲۰۶. <http://journals.sabz.ac.ir/scds/article-1-238-fa.html&sw=>
- نبوی، سید عبدالحسین؛ ملطف، حسین و براتیان، علی رحیم. (۱۳۹۰). بررسی عوامل مؤثر در بروز رفتارهای وندالیستی در میان دانش آموزان مقطع متوسطه شهرستان ایذه. جامعه شناسی کاربردی، ۲۲ (۴۳)، ۸۳-۱۰۰. https://jas.ui.ac.ir/article_18235.html
- نواح، عبدالرضا و کوپایی، محمدباقر. (۱۳۹۱). عوامل اجتماعی و شخصیتی مؤثر بر گرایش به وندالیسم (خرابکاری) در بین دانش آموزان دبیرستای شهر اهواز. مجله مطالعات توسعه اجتماعی ایران، ۴(۲)، ۱۴۳-۱۳۱. https://journals.srbiau.ac.ir/article_1927.html

References:

- Aaronson, Elliott. (2019). Social psychology, translated by Majid Safarinia, Prosto Hasanazadeh. The fourth volume. Tehran: Arsbaran Publications [in Persian]
- Abbaszadeh, Mohammad and Din Dost, Sattar. (2017). Factors underlying graphic vandalism among college students: with emphasis on themes Wall writings and chairs of Vysi (case study: students of Tabriz University). Quarterly Journal of Socio-Cultural Development Studies, 7 (3), 33-59. [in Persian]
- Afshani, Alireza and Javaherchian, Neda. (2015). Investigating the role of social alienation in vandalism among first and second year high school students in Yazd. Strategic Researches of Security and Social Order, 5(13), 1-24. [in Persian]
- Aghajari, Zahra and Timuri, Fariba. (2017). vandalism first volume. Tehran: Arena Publications [in Persian]
- Bush, Tony. (2015). Theories of leadership and educational management, translated by Nima Shahidi. 2. Tehran: Shahrah Publications. [in Persian]
- De Wet, C. (2004). The extent and causes of learner vandalism at schools, South African Journal of Education, 24(3), 211-206. <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/24990>

- Drury, T. (2006). *The End of Vandalism*. Grove Press, New York. <https://www.amazon.com/End-Vandalism-Novel-Tom-Drury/dp/0802142702>
- Esmailzadeh Meshgi, Ali. (2019). Presenting a model for dealing with banking challenges caused by media advertising in social networks. *Scientific-Research Quarterly of Modern Media Studies*, 4(13), 55-27. **[in Persian]**
- Higgins, S. (2015). *Vandalism, Lincoln Library Philosophy and Practice* (e-journal) Libraries at University of Nebraska-Lincoln Spring. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/>
- Kahan, Javad; Rahimzadeh, Rahim and Hematyar, Mir Bashir. (1400). Phenomenology of factors affecting students' lack of attention to course materials in the second year of high school. *Educational research quarterly*, 16(65), 149-170. **[in Persian]**
- Katjita, L. (2006) VANDALISM IN NAMIBIAN SCHOOLS AND HOSTELS: THE CASE OF OTJOZONDJUPA AND KUNENE EDUCATIONAL REGION, 121-
<https://repository.unam.edu.na/server/api/core/bitstreams/226c07cc-ce82-42a8-954e-477b8336efb/content>
- Kruzhkova, O., Vorobyova. (2021). Vandalism as delinquent behavior: Russian and Brazilian experience, *SHS Web of Conferences* 108, 05013,1-5. https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2021/19/shsconf_blf2021_05013/shsconf_blf2021_05013.html
- Manjermoi, Yazdan and Farhamand, Mahnaz. (2015). Vandalism and youth (case study: 15 to 20-year-old youth of Lordegan city). *Quarterly Journal of Socio-Cultural Development Studies*, Volume 5(2), 206-187. **[in Persian]**
- Mohseni Tabrizi, Alireza. (1383). *Vandalism: Basics of psychology, sociology and psychology of vandalistic behavior in the topics of pathology and social behavior*. Volume 1. Tehran: An Publications. **[in Persian]**
- Nabavi, Seyyed Abdul Hossein; Moltaft, Hossein and Baratian, Ali Rahim. (1390). Investigating effective factors in the occurrence of vandalistic behaviors among high school students in Izeh city. *Applied Sociology*, 22 (43), 83-100. **[in Persian]**
- Navah, Abdolreza and Kopaei, Mohammad Bagher. (2011). Social and personality factors affecting the tendency to vandalism among high school students in Ahvaz city. *Iranian Journal of Social Development Studies*, 4(2), 131-143. **[in Persian]**
- Rezapanah, born (2011). *The role of the family in the vandalistic tendencies of teenagers in schools*. Tehran, Al-Zahra University: Second International Congress of Women's Role in Family and Society Health. **[in Persian]**
- Safarnia, Afshin. (2015). *Vandalism at school*. Qom: Tebian Cultural and Information Institute. **[in Persian]**
- Sakhai, Ayoub; Sohrabzadeh, Mehran and Hosseinzadeh, Seyed Saeed. (2015). Investigating sociological factors affecting students' tendency to vandalism (case study: high school students in Tehran). *Sociological Studies*, 23(2), 431-450. **[in Persian]**
- Torkaman, M. (2016). Factors affecting the incidence of vandalism among high school students in Tehran, district 5 Hezekiah: *International Journal of Humanities and Cultural Studies* Issn2356-5926bn<https://www.semanticscholar.org/paper/Factors-affecting-the-incidence-of-vandalism-among-Torkaman-Saei/0048960cc2dbf255a886bcbe4202c0>
- Vilalta, C., Fondevila, G. (2017). School Vandalism in Mexico: Article in *Journal of School Violence*, 17(3)392-404 https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Vilalta/publication/318477269_School_Vandalism_in_Mexico/links/5b970b72299bf1473943a117