

QR کد	صفحه	عنوان
	۱۶-۱	مدل سازی روابط بین اعتقاد به وجود عدالت در جهان و ادراک از محیط های یادگیری با میانجی گری ادراک از عدالت معلم در بین دانش آموزان دبیرستانی شهر ارومیه زهرا طالبی، معصومه طالبی
	۲۸-۱۷	سهم جو اخلاقی بعنوان میانجی در روابط معنویت در محیط کار با پاسخگویی و مسئولیت پذیری اجتماعی مهدی نجاری قچاق، حسن روشنی علی بنه سی
	۴۲-۲۹	بررسی ادراکات معلمان دوره ابتدایی از ویژگی های مطلوب مدرسه حامی توسعه حرفه ای پروین خضری، مریم سامری
	۵۶-۴۳	تأثیر نگرش ها، هنجارهای ذهنی و کنترل درک شده بر تمایل به کار آفرینی دانشجویان غیر ایرانی دانشگاه بین المللی اهل بیت (ع) تهران با تعدیل گری خودباوری محمد ولی ظریفی، علیرضا حبیبی، معین غریبی، مظاهر یوسفی امیری، مهدی بدلی
	۷۲-۵۷	تحلیلی بر عدالت فضایی خدمات آموزشی (مدارس) در محلات شهر ارومیه ایوب منوچهری میاندوآب، آرزو انوری
	۸۴-۷۳	تأثیر حل مسئله همیارانه بر یادگیری دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی فاطمه قوی پنجه، قدرت اله خلیفه، محبوبه البرزی



Summer 2025

Vol 1, No 2

Title	Page	QR Code
Modeling the Relationship between Belief in a Just world and Perception of the Learning Environment, Mediated by the Perception of Teacher Justice, among High school students in Urmia	1-16	
Zahra Talebi, Masoumeh Talebi		
The role of moral climate as a mediator in the relationships of spirituality in the workplace with accountability and social responsibility	17-28	
Mahdi Najjari Ghepjug, Hassan Roshani Ali Bena See		
Survey the perceptions of elementary school teachers about the desirable characteristics of a school that supports professional development	29-42	
Parvin Khezhri, Maryam Sameri		
The Impact of attitudes, subjective norms and perceived control on entrepreneurial intention of Non-Iranian Students of the International Ahlul bayt University in Tehran: Moderating role of Self-Efficacy	43-56	
Mohammad Wali Zarifi , Ali Reza Habibi, Moien Gharibi, Mazaher Yousefi Amiri, Mehdi Badali		
Assessing the Spatial Equity of Educational Services in the Neighborhoods of Urmia City	57-72	
Ayoub Manouchehri Miandoab, Arezo Anvari		
Effect of Collaborative Problem Solving on the Learning of Fifth Grade Elementary Students	73-84	
Fatemeh Ghavipankeh, Ghodrat Allah Khalifeh, Mahbobeh Alborzi		



Modeling the Relationship between Belief in a Just world and Perception of the Learning Environment, Mediated by the Perception of Teacher Justice, among High school students in Urmia

Zahra Talebi¹, Masoumeh Talebi²

1- PhD in TEFL, English Translation and Interpreting Studies, Gelisim University, Istanbul, Turkey.

2- PhD in Educational Management, Department of Educational Management, Urmia University, Iran.

Article info	Abstract
Article type: Research Article Received: 2024/06/01 Accepted: 2024/07/12 pp: 1- 16 Keywords: Belief in a just world, Teacher Justice, Perception of learning environments.	Objective: The main purpose of this study was to empirically evaluate a theoretical model, with the assumption that students' personal belief in a just world would predict their experiences of teacher justice and their perceptions of the learning environment. Methodology: This study was descriptive-correlational. Data were gathered from 530 high school students through stratified random sampling, using three scales: the "What is happening in this Class?" scale designed by Fraser et al. (1996), the Personal Belief in a Just World scale by Dalbert (1999), and the Teacher Justice Scale by Dalbert & Stoeber (2002). Structural Equation Modeling (SEM) was used to explore and compute the relationships between the examined variables. Results: Path analysis results showed a positive and significant relationship between personal belief in a just world and perceptions of teacher justice, as well as with the three dimensions of the learning environment. The results also indicated statistically significant positive connections between teacher justice and the dimensions of perceived learning environments. Conclusion: Perceived teacher justice behavior mediated the connection between personal belief in a just world and the perceived learning environment.
	Citation: Talebi, Z., Talebi, M. (2025). Modeling the Relationship between Belief in a Just world and Perception of the Learning Environment, Mediated by the Perception of Teacher Justice, among High school students in Urmia. <i>Journal of New Approaches in Educational Management</i>, 1(2), 1-16.  © The Author(s). Publisher: Urmia Univertsity. DOI: https://doi.org/10.30466/ntea.2025.121718 DOR: https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.2.1.7



مدل سازی روابط بین اعتقاد به وجود عدالت در جهان و ادراک از محیط های یادگیری با میانجی گری ادراک از عدالت معلم در بین دانش آموزان دبیرستانی شهر ارومیه

زهرا طالبی^۱، معصومه طالبی^۲

۱- گروه مطالعات ترجمه و تفسیر زبان انگلیسی، دانشکده زبان های خارجی، دانشگاه گلشیم، استانبول، ترکیه.

۲- گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

چکیده	اطلاعات مقاله
هدف: هدف اصلی این مطالعه ارزیابی تجربی مدل نظری با این فرض بود که اعتقاد شخصی دانش آموزان به وجود عدالت در جهان تجارب آنان از رفتار عادلانه معلم و ادراک آنان از محیط های یادگیری را پیش بینی خواهد کرد و ادراک دانش آموزان از عدالت معلم با ادراک آنان از محیط های یادگیری رابطه مثبتی خواهد داشت.	نوع مقاله: مقاله پژوهشی
روش تحقیق: روش تحقیق حاضر توصیفی- همبستگی بود. تعداد ۵۳۰ دانش آموز دوره دوم متوسطه به طریق نمونه گیری طبقه ای، به عنوان نمونه آماری انتخاب گردید. ابزارهای جمع آوری داده سه پرسشنامه استاندارد؛ ابزار ادراک از محیط های یادگیری فریزر و همکاران، ابزار اعتقاد به وجود عدالت در جهان دالبرت، ابزار عدالت معلم دالبرت و استابور بوده است. برای تجزیه و تحلیل داده ها و بررسی فرضیه های پژوهش از روش معادلات ساختاری استفاده شده است. تمامی تحلیل ها با استفاده از نرم افزار SPSS 22 و Amos 22 انجام گرفته است.	دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۱۲
یافته ها: نتایج تحلیل مسیر نشان دادند که بین اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان با عدالت معلم و ابعاد سه گانه محیط های یادگیری رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. همچنین بین عدالت معلم و ابعاد سه گانه ادراک از محیط های یادگیری (تعامل معلم - دانش آموز، فعالیت های سازنده و اجتماعی دانش آموزان) رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد.	پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۲۳
نتیجه گیری: نقش میانجی عدالت معلم در رابطه با اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان و ادراک دانش آموزان از محیط های یادگیری مورد تأیید قرار گرفت.	صص: ۱-۱۶
	واژگان کلیدی: اعتقاد به وجود عدالت، عدالت معلم، ادراک از محیط های یادگیری.

استناد: طالبی، زهرا؛ و طالبی، معصومه (۱۴۰۴). مدل سازی روابط بین اعتقاد به وجود عدالت در جهان و ادراک از محیط های یادگیری با میانجی گری ادراک از عدالت معلم در بین دانش آموزان دبیرستانی شهر ارومیه. نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی، ۱(۲)، ۱-۱۶.

ناشر: دانشگاه ارومیه.

DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2025.121718>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.2.1.7>



مقدمه

عدالت از مفاهیم بنیادی بوده که همه ادیان الهی با هدف تحقق این اصل از سوی خدای متعال به واسطه انبیاء نازل گشته‌اند. مهم‌ترین دغدغه پیام‌آوران الهی بعد از شناخت خدا و نزدیک کردن انسان به او، ایجاد و بسط عدالت بوده است. شهید مطهری در مقام تبیین مفهومی عدالت سعی می‌کند که با توجه تنوع کاربردهای عدل در فضاهای مختلف، آن را تفسیر نماید که در این راستا، الگویی که می‌تواند هم در حوزه عدالت فردی و هم در بعد اجتماعی آن به کار گرفته شود؛ رعایت حقوق افراد و اعطاء حق به ذی‌حق است. عدل در این معنا در برابر پایمال کردن حق دیگران قرار گرفته و آنچه همواره باید در قوانین بشری به معنای عدالت اجتماعی رعایت شده و همگان آن را محترم بشمارند همین معناست. که بنا بر مساوات در قانون افراد بشر باید به یک‌چشم نگاه شوند، قانون بین افراد تبعیض قائل نشود؛ بلکه استحقاق‌ها را رعایت کند (Motahari, 1998, 312). در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به نقش معلم (مریی) به عنوان هدایت‌کننده و اسوهای امین و بصیر در فرآیند تعلیم و تربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در راستای مدرسه محوری، مشارکت محوری و عدالت آموزشی اشاره شده است (ص ۱۶). طبق نظر راولز^۱ مبنی بر تفاوت نگاه به عدالت در بین افراد جامعه و معیارهای عادلانه توزیع شدن امکانات و خیرات اجتماعی در مناطق مختلف جهان و نوع درک و نگرش آن‌ها نسبت به برخی از مفاهیم عدالت و اختلاف نظر آن‌ها با هم به لحاظ ویژگی‌های سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و محیطی حاکم بر آن‌ها، اهمیت توجه به محیط زندگی بیشتر می‌شود. البته در نظام اسلامی هم به تأثیر محیط بر روی افراد، جایگاهی در نظر گرفته شده است. آنچه یک فرد را می‌سازد مربوط به ارتباط میان او و محیط اجتماعی و فیزیکی اوست. تأثیر محیط به‌طور آشکار مربوط می‌شود به نحوه زندگی جامعه‌ای که فرد در آن رشد و پرورش یافته است (Akbari Aghdam et al., 2014).

در محیط‌های آموزشی به‌ویژه در مدارس وجود شرایط عادلانه و پایبندی به اصول و قواعد عدالت از طریق انتقال حس ارزشمندی به دانش‌آموزان می‌تواند آن‌ها را به رفتارهای تحصیلی مطلوب سوق دهد. علاوه بر این ادراک حضور عدالت، تردیدها و نگرانی‌های افراد را در باب تضییع حقوق و آزادی آن‌ها برطرف می‌کند. بسیاری از شرایط احساس تضییع حقوق باعث ایجاد تردید و اضطراب در افراد می‌شود. اگر در چنین شرایطی افراد نموده‌ای حضور عدالت را تجربه نمایند با رهایی از تردید و اضطراب، ساده‌تر درگیر رفتارهای نقش‌های رسمی دانش‌آموزی می‌شوند. بنا بر تحقیقات صورت گرفته ادراک بی‌عدالتی در محیط آموزشی منجر به گرایش به رفتارهای نادرست و پرخاشگری می‌شود (Cherry, 2007- Cherry & Poultsel, 2004). اعتراض به نمرات در بین دانش‌آموزان واقعیتی غیرقابل اجتناب است، اغلب در پایان سال تحصیلی یا ترم تحصیلی اعتراض دانش‌آموزان به نمراتشان قابل مشاهده است، این اعتراض‌ها به این دلیل است که نمره گرفته شده را حق خود نمی‌دانند و یا احتمالاً نمره داده شده در مقابل زحمات و تلاشی که برای آن درس کشیده‌اند، نابرابر می‌دانند. اعتراض به نمرات اختصاصی حتی در معتبرترین آزمون‌های سراسری مثل کنکور نیز بخشی از فرایند آزمون تلقی می‌شود و هر سال بخش عمده‌ای از داوطلبین به کارنامه اعلامی سازمان سنجش اعتراض دارند. به‌طوری که در سال ۹۶ با بالا رفتن حجم اعتراضات به نمرات اختصاصی موضوع اعتراض داوطلبین به کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس شورای اسلامی کشیده شد و نهایتاً شورای انقلاب فرهنگی کمیته‌ای را برای بررسی تحقق عدالت آموزشی و تدوین آئین‌نامه‌ای از طریق اختصاص سهمیه‌های آموزشی در کنکور سراسری تشکیل داد. یکی از مواردی که دانش‌آموزان در محیط آموزشی به آن توجه دارند این است که دانش‌آموزان معیارهای ارزیابی که معلمان برای ارزشیابی دروس در کلاس دارند، دور از انصاف و عدالت می‌دانند. برخورد یکسان و دور از تبعیض معلمان با دانش‌آموزان از جمله خواسته‌های آنان می‌باشد (Golmakani et al., 2012).

تجارب دانش‌آموزان از عدالت یکی از موارد پیش‌بینی‌کننده اصلی ادراک آنان از محیط‌های یادگیری است (Mikula, 2005). ادراکات محیطی باورها و دیدگاه‌های افراد پیرامون شرایط موقعیتی است که از جمله آن ادراک و برداشتی است که دانش‌آموزان از محیط‌های کلاسی دارند. ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس و مدرسه باید به‌عنوان تعدیلگر به‌زیستی عمومی و تعیین‌کننده کیفیت تحصیل دانش‌آموزان موردبررسی و توجه قرار گیرد و مبنای مفیدی برای اصلاح و افزایش کیفیت محیط یادگیری باشد (Karsheki et al., 2008, 186). مطالعات گسترده انجام‌شده درباره محیط‌های یادگیری، به‌طور عمده به بررسی تأثیر ادراک

دانش آموزان از محیط های یادگیری سازنده گرا بر نتایج یادگیری شناختی و عاطفی آنان پرداخته اند (Rita et al., 2001 & 2014b). مطابق با می کلا^۱ (۲۰۰۵) محیط یادگیری در کلاس درس شامل فرآیندهای آموزشی، روابط معلم و دانش آموز، روابط دانش آموز- دانش آموز و نگرش دانش آموزان می شود (Brophy, 1999). ویژگی های قابل مشاهده، مانند ساختمان های مدارس و مواد مورد استفاده برای آموزش، می تواند محیط های یادگیری را تعریف کند. باین حال، ثابت شده است که ادراک ذهنی دانش آموزان از محیط های یادگیری یک تعریف مؤثر از محیط یادگیری است. این ادراک با انواع نتایج عاطفی و شناختی دانش آموزان، مانند خود کارآمدی تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و راهبردهای یادگیری رابطه دارد (Gupta et al., 2012- Reid et al., 2010). مطالعات اخیر بر روی ادراک از محیط کلاس درس بر رویکرد آموزشی سازنده گرایی متمرکز شده اند (Taylor et al., 2013).

سازنده گرایی رویکردی از یادگیری است که فرد را به عنوان یک عامل فعال و مسئول در فرآیند کسب دانش در نظر می گیرد (Brooks et al, 1999). این دیدگاه مجموعه ای از ساختارگرایی شناختی و ساختارگرایی اجتماعی است. باین حال، درحالی که ساختارگرایی شناختی با ساختار دانش افراد در ارتباط است ساختارگرایی اجتماعی بر فرآیندهای همکاری افراد در ایجاد دانش دلالت دارد. بر این اساس، فرآیندهای یادگیری فرد توسط ویژگی های شخصی و همچنین عوامل اجتماعی بیرونی شکل می گیرد و معنا از تعامل بین دانش موجود و موقعیت های اجتماعی ساخته می شود (Vygotsky, 1978). بر اساس نظریه ساختارگرایی فرهنگی - اجتماعی، محیط های یادگیری بر آموزش دانش آموز محور تأکید دارند که در آن دانش آموزان درحالی که با مسائل آموزشی مؤثر مواجه می شوند مواد درسی را یاد می گیرند. نیاز به توسعه مهارت حل مساله و همچنین کسب دانش لازم و اطلاعات جدید از طریق یادگیری خودمحور در این محیط مورد تأکید قرار می گیرد. در مقایسه با نقش معلم در آموزش مبتنی بر سخنرانی سنتی، در این دیدگاه یادگیری در گروه های کوچک دانش آموزی، با بهره گیری از هدایت یک معلم صورت می گیرد. بهترین الگوی برگزاری کلاس درس ساختارگرایی را بروکس و بروکس در کتاب افته هایی برای کلاس های درس ساختارگرا ارائه کرده اند. بروکس و بروکس بر محیط های یادگیری یادگیرنده محور و نیز فعالیت های معلم - دانش آموز تأکید می ورزند. بر پایه دیدگاه آنان، تعامل، اساس کار کلاس درس ساختارگراست. به طور خلاصه این ویژگی ها می توانند در سه بنیان اصلی محیط یادگیری سازنده گرا گروه بندی می شوند:

الف: اولین اصل (فعالیت های سازنده) عبارت است از این که یادگیری یک فعالیت سازنده مربوط به فرایند "یادگیری برای یادگیری"^۲ است. این اصل بر اساس این ایده استوار است که یادگیری در طول حل مسائل مبهم معنی دار در شرایط واقعی زندگی رخ می دهد و دارای عملکردهای یادگیری فراشناختی دانش مربوطه است.

ب: دومین اصل (تعامل معلم و دانش آموز) است که یادگیری یک فعالیت مربوط به موقعیت تلقی شده است، که در آن بر کاهش نظارت بیرونی بر دانش آموز، همان طور که در سیستم های آموزشی سنتی معمول است؛ به افزایش کنترل بیرونی و نقش فعال یادگیرنده برای یادگیری تأکید می شود. نقش معلم این است که با ارائه راهنمایی لازم برای یادگیرنده، الگوی یادگیری را برای آنان فراهم نماید و دانش آموزان را به تأمل در فرایند یادگیری خود برانگیزاند.

ج: اصل نهایی (فعالیت اجتماعی) به این اساس است که یادگیری یک فعالیت اجتماعی است. این اصل بر ماهیت گفت و گوی تعاملی از فرایند یادگیری با هدف ترویج اشکال جدید از یادگیری استوار است (Aghazadeh, 2011).

روش هایی که دانش آموزان به طور حسی رفتارهای معلمان خود را عادلانه/ناعادلانه ادراک، پردازش و ارزیابی می کنند به عنوان یک جزء کلیدی از چندین ساختار خاص مجموعه های آموزشی در نظر گرفته می شود (Taylor, 1962). حداقل سه روش متفاوت در تجربه عدالت معلم را می توان مشخص کرد. وندورف و الکساندر^۳ (۲۰۰۵)، تجارب عدالت معلم را (به عنوان مثال، انصاف معلم) در اصطلاحاتی مانند ارزیابی بیرونی از عدالت یک معلم خاص در ارتباط با رفتار مناسب و تعامل با دانش آموزان خود توصیف کردند. آن ها با اعمال تجزیه و تحلیل چند سطحی ارتباط معنی داری بین ارزیابی دانش آموزان از رفتار عدالت معلم و رضایت دانش آموزان از معلم در هر دو سطح فردی و کلاس را مشاهده کردند. رویکرد دوم تجارب دانش آموزان از عدالت معلم، به عنوان جزئی از جو

1. Mikula
2. Learning to learn
3. Wendorf and Alexander

کلاس یا جو خاص مدرسه، منعکس کننده شناخت دانش آموزان از رفتار معلمان خود نسبت به خود و همکلاسی‌های آن‌ها را تفسیر می‌کند. با استفاده از این دیدگاه، ادر^۱ (۱۹۹۸-۱۹۹۶) عدالت معلم را به عنوان یک عنصر از جو کلاس مفهوم سازی کردند. به طوری که تجربه‌های فردی تک تک دانش آموزان از عدالت معلم نگرش‌های اجتماعی آنان را شکل می‌داد. رویکرد سوم از عدالت معلم به بررسی تجربه فردی دانش آموزان از رفتار شخصی معلمان نسبت به آن‌ها می‌پردازد. این رویکرد به طور گسترده در تحقیقات مربوط به "باورهای عادلانه جهانی"^۲ مورد استفاده قرار گرفته است (Dalbert & Stoeber, 2006). درواقع، ایده‌های مربوط به عدالت، شامل گستره متنوعی از باورهای معطوف به عدالت اجتماعی، سیاسی و اقتصادی می‌باشد (Gol Paror & Areezi, 2013: 318-293)؛ اما شکل کلی تر این باورها مربوط به شرایط کلی این دنیا است که قریب به چهل دهه قبل توسط لرنر (Golparor & Javadi, 2015: 121) به عنوان باور به دنیای عادلانه مطرح شد. درون مایه این باورها که امروزه به عنوان نظریه دنیای عادلانه مطرح شده، این ایده است که آنچه انسان‌ها در زندگی به دست می‌آورند و یا تصمیماتی که برای انسان‌ها در دنیا گرفته می‌شود، ماهیتاً حاصل شایستگی خود افراد است نه نیک خواهی دنیایی که در آن زندگی می‌کنند (Golperor et al., 2016: 39-68). توجه عمیق به درون مایه باور به دنیای عادلانه نشان می‌دهد که این باورها با باورهای بنیادین مسلمانان و به ویژه ایرانیان سازگاری بالایی دارد شد چرا که باورهای غایت نگر و فرا جهانی نظیر باور به جهان آخرت و باور به جهان آخرت عادلانه بسان یک نظام باور کلان باورهای خردتر نظیر باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه را تحت الشعاع خود قرار می‌دهند (Gol Paror & Akbari, 2018; Alikhani, 2013).

بهرحال شواهد داخلی و خارجی قابل توجهی نشانگر آن است که وقتی افراد به دنیای عادلانه، اعتقاد قوی داشته باشند به جهت اینکه این باورها نوعی علیت گرایی را بین شایستگی، رفتار و دستاوردهای مادی و غیرمادی در دنیا برای انسان‌ها به وجود می‌آورد، عموماً در رفتارهای خود انصاف را رعایت کرده و به آینده گری مثبت به رفتارهای معطوف به سلامت و بهداشت اقدام می‌کنند؛ در مقابل، وقتی که افراد یا انسان‌ها شرایط دنیا را ناعادلانه تصور می‌کنند و در واقع، به بی عدالتی به جای عدالت تعلق خاطر نشان می‌دهند، به همان میزان خصومت و بدگمانی نیز در آن‌ها بالا رفته و بدین وسیله زمینه خطرانی را برای سلامتی خود و افراد جامعه فراهم می‌کنند (Sajjadian & Golparor, 2007: 33-42). علاوه بر این، اهمیت متغیر "باور به دنیای عادلانه"^۳، به عنوان عامل شخصی پیش بینی کننده در تجارب دانش آموزان از رفتار عادلانه معلم و درک محیط‌های یادگیری نشان داده شده است (Furnham, 2003). از دیدگاه روانشناسی، عدالت ماهیتی ذهنی دارد و به برداشت افراد از عادلانه / ناعادلانه بودن رویدادها بستگی دارد (Mikula, 2005). به اعتقاد لرنر و گلدبرگ^۴ (۱۹۹۹) قضاوت عدالت می‌تواند به عنوان نتیجه‌ای از استدلال شناختی یا حس شهودی باشد با این حال، قضاوت عدالت بیشتر ذهنی بوده و می‌تواند توسط عواملی مانند تجارب شخصی، نگرش و سرشت افراد تحت تأثیر قرار گیرد. یکی از این عوامل فردی که در قضاوت عدالت مثبت افراد تأثیرگذار می‌باشد، اعتقاد به دنیای عادلانه^۵ است. لرنر^۶ (۱۹۶۵) معتقد است که اعتقاد به وجود عدالت در جهان و دنیای عادلانه، جایی که در آن هرکس هر آنچه را که دریافت می‌کند سزاوار اوست، به افراد اجازه می‌دهد که محیط اطراف خود را به صورت پایا و منظم درک کنند و آنان را وادار به رفتار عادلانه جهت حفظ عدالت در جهان می‌کند. اعتقاد به دنیای عادلانه (وجود عدالت در جهان) افراد را قادر می‌سازد وقایع زندگی خود را به طور معنی دار تفسیر کنند و در نتیجه تمایل بیشتری در اعتماد به دیگران (مانند اعتقاد به رفتار عادلانه معلم با آنان) خواهند داشت. درعین حال این نوع باورها در عرصه‌های مختلف تحصیلی، خانوادگی، اقتصادی و اجتماعی، سطح روانی و رفتاری پیامدهای مختلفی به جای می‌گذارند (Golperor et al., 2015: 2018).

دالبرت (۱۹۹۹) بین دو اصطلاح اعتقاد به جهان عادلانه شخصی و جهان عادلانه عمومی، تفاوت قائل می‌شود. اعتقاد به جهان عادلانه شخصی به طور کلی به عادلانه بودن رویدادهایی که در طی زندگی برای شخص اتفاق می‌افتد اشاره دارد و جهان عادلانه عمومی بیان می‌کند که اساساً جهان یک مکان عادلانه است. اعتقاد به جهان عادلانه شخصی پیش بینی کننده بهتری از تجارب

1. Eder

2. Just-world beliefs

3. Belief in a just world (BJW)

4. Lerner & Goldberg

5. The belief in a just world

6. Lerner

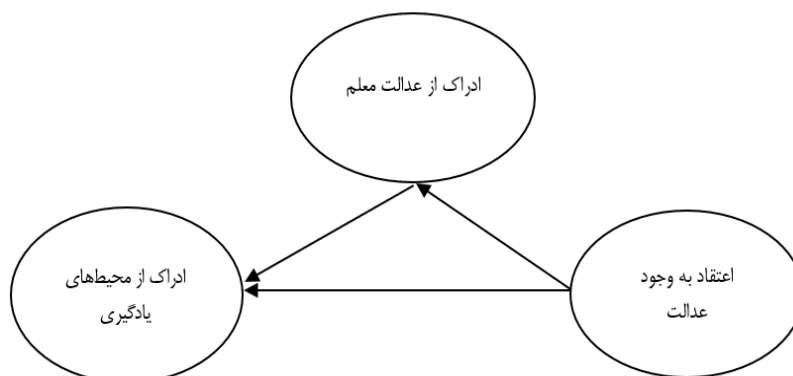
دانش آموزان از رفتارهای عادلانه معلم و محیط کلاس است (Peter and Dalbert, 2010). پژوهش های داخلی و خارج از کشور نیز نظیر پژوهش گل پرور و همکاران (۱۳۸۵)، کوریا و والا^۱ (۲۰۰۶) و دزوکا و دالبرت^۲ (۲۰۰۷)، از ارتباط و نقش باور به دنیای عادلانه بر سلامت و بهزیستی جسمی و روانی حمایت می کنند.

در زمینه تحقیقات مربوط به محیط های یادگیری، پیتر و دالبرت (۲۰۱۰) دریافتند که دانش آموزان با اعتقاد به دنیای عادلانه تمایل دارند که رفتارهای شخصی معلمان را نسبت به خود عادلانه و محیط کلاس را به طور کلی مثبت تر ارزیابی می کنند. علاوه بر این رفتار عادلانه معلم در ارزیابی محیط کلاس درس به وسیله اعتقاد به جهان عادلانه مورد تعدیل قرار می گیرد؛ بنابراین اعتقاد قوی تر از باور دنیای عادلانه به عنوان عملکردی از منبع شخصی برای دانش آموزان، بخش مهمی از تجرب فردی آنان را در تفسیر رفتار عادلانه معلم و محیط کلاس بازی می کند. مطالعات چندی در سطح مدرسه تأیید کرده اند که دانش آموزانی با اعتقاد زیاد نسبت به وجود عدالت در جهان، به نسبت بیشتری رفتار معلمان خود را عادلانه ارزیابی می کنند (Dalbert & Maes, 2003). ارتباط بین تجرب عادلانه دانش آموزان، اعتقاد به وجود عدالت در جهان و ادراک از محیط های یادگیری (Stoeber, 2006 &). در میان دانش آموزان دبیرستانی و دانشجویان دانشگاه مورد بررسی قرار گرفته است. اعتقاد به دنیای عادلانه به عنوان پیش بینی کننده عمده از تجرب دانش آموزان، رفتار عادلانه معلم و جو کلاس است (Peter & Dalbert, 2010). نتایج مطالعه ژیانگ و همکاران (۲۰۱۸) نشان داد که عدالت معلم بر هویت کلاسی دانش آموزان تأثیر مثبت داشت. علاوه بر این، عدالت معلم بر هویت کلاسی دانش آموزان از طریق باور به دنیای عادلانه دانش آموزان و روابط معلم و دانش آموز تأثیر گذاشت. این نتایج نشان می دهد که برای نوجوانان، عدالت معلم نقش مهمی در شکل دهی نظام اعتقادی جهان عادلانه و روابط بین فردی آن ها با معلمان ایفا می کند که به نوبه خود بر احساس تعلق و ارزش های آن ها در رابطه با کلاسشان تأثیر می گذارد. کاراداغ (۲۰۲۰) به بررسی رابطه بین باورها به دنیای عادلانه با پیشرفت تحصیلی، همچنین تفاوت های جنسیتی در متغیرهای اصلی و تأثیر تعدیل کننده جنسیت بر رابطه بین باورها به دنیای عادلانه و پیشرفت تحصیلی با دانشجویان مقطع کارشناسی در قرقیزستان پرداخته است. تجزیه و تحلیل ها نشان داد که باور شخصی و عمومی به دنیای عادلانه و یک تعامل دو طرفه جنسیت و باور عمومی پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می کند. علاوه بر این، رابطه مثبت بین باور عمومی و پیشرفت تحصیلی بر اساس جنسیت تعدیل شد. سطوح پایین باور عمومی به دنیای عادلانه تأثیر نامطلوبی بر دانش آموزان پسر داشته است، اما بر دانشجویان دختر تأثیری نداشت. در این مطالعه، تفاوت های جنسیتی در پیشرفت تحصیلی، باور عمومی و شخصی به دنیای عادلانه نیز مشاهده شد سوزان مانچر^۳ (۲۰۲۲) مطالعه ای با عنوان " آیا اعتقاد به دنیای عادلانه در بین دانش آموزان نیز در شرایط کووید-۱۹ پایدار است؟" انجام داد برای پاسخ به این سؤال، مطالعه ای با دانشجویان آلمانی (۲۹۱ نفر) انجام شد هدف این مطالعه تحلیل عملکرد پیش بینی کننده باور شخصی به دنیای عادلانه (PBJW) بر رضایت از زندگی و تقلب تحصیلی دانشجویان و در نظر گرفتن میانجی های مهم از بافت دانشگاه مانند عدالت هم دانشجویان، عدالت مدرس و اهمال کاری بود. نتایج از اثرات مستقیم اعتقاد به دنیای عادلانه بر رضایت از زندگی پشتیبانی می کند؛ و اهمال کاری علاوه بر این، تأثیر باور شخصی به دنیای عادلانه بر رضایت از زندگی را میانجی گری کرد. سطح باور شخصی به دنیای عادلانه تقلب تحصیلی را فقط به طور غیرمستقیم پیش بینی می کرد. میانجی های اهمال کاری و عدالت استاد در اینجا بسیار مهم بودند. و نتایج زمانی که جنسیت، یادگیری، زمان امتحان، پاسخ دهی مطلوب اجتماعی، باور عمومی به دنیای عادلانه و خودکارآمدی کنترل می شد، استمرار داشتند. در مقاله دیگری لئو و همکاران (۲۰۲۳) تأثیر باور به دنیای عادلانه را بر رضایت از یادگیری دانشجویان مطالعه کردند اعتقاد به دنیای عادلانه، قدردانی، مشارکت یادگیری و رضایت از یادگیری همبستگی مثبتی دارند. اعتقاد به دنیای عادلانه نه تنها می تواند به طور مستقیم و مثبت رضایت یادگیری دانشجویان را پیش بینی کند، بلکه به طور غیرمستقیم و مثبت رضایت یادگیری دانشجویان را از طریق قدردانی و مشارکت یادگیری نیز پیش بینی می کند. قدردانی و مشارکت یادگیری نقش میانجی بین اعتقاد به دنیای عادلانه و رضایت از یادگیری ایفا می کند.

پیشینه و مبانی نظری پژوهش

امروزه متغیرهایی که درک دانش آموزان را درباره محیط یادگیری شان بررسی می کنند می تواند اطلاعاتی مطلوب را از کیفیت تجربیات (جنبه های علمی، فرصت های یادگیری) دانش آموزان فراهم آورند و در توضیح اینکه چرا پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از یک کلاس به کلاس دیگر و از یک مدرسه به مدرسه دیگر، متفاوت است کمک کننده باشند؛ اگرچه اطلاعات دانش آموزان، کارکنان و والدین درباره این گونه فرآیندهای کلاسی و آموزشی، منبع اطلاعاتی ارزشمندی برای توصیف فرآیندهای علمی مدارس است، رسیدن به اطلاعات دقیق و معتبر و صورت بندی کردن همه این اطلاعات برای پیش بینی فرآیندهای یاد شده، کاری مهم و دشوار است (Habibi et al., 2018: 113). تحقیقات انجام شده در طول چند دهه گذشته نشان داده است که کیفیت محیط کلاس درس نقش تعیین کننده مهمی در یادگیری دانش آموزان مدارس دارد (Qadiri et al., 2019). به طوری که دانش آموزانی که محیط کلاس درس را به طور مثبتی ارزیابی می کنند، یادگیری بهتری نیز دارند. برای دانش آموزان، محیط هایی مانند کلاس درس (حمایت ها و رفتارهای معلم، گروه همسالان)، مدرسه به عنوان یک کل مهم تلقی می شوند (Rashidi et al., 2014). مطالعات پژوهشی متعدد نشان داده است که ادراک دانش آموزان از محیط کلاس درس مقدار فراوانی از واریانس در نتایج یادگیری را محاسبه می کند که اغلب فراتر از ویژگی های مربوط به پس زمینه دانش آموزان است؛ و همچنین این مطالعه می تواند بینش های بیشتری از ساختارهای محیط های آموزشی مبتنی بر ساختارگرایی را ارائه دهد و شیوه های عملی تدریس باهدف تسهیل محیط های یادگیری سازنده گرا را فراهم سازد؛ و از سویی دیگر در این تحقیق ما می خواهیم استدلال کنیم که باور به دنیای عادلانه و برداشت ذهنی از عدالت در حوزه های مختلف زندگی، یک منبع توسعه مهم در طول دوره نوجوانی است. نوجوانی دوره ای از زندگی است که در آن مهم ترین سرمایه گذاری برای پیشرفت بهتر در آینده ایجاد می شود. سرمایه گذاری در دوران مدرسه به عنوان پیش شرط انتقال آموخته های مطلوب از زندگی مدرسه ای به زندگی حرفه ای موفق برای نوجوانان انجام می شود. نوجوانان در مدرسه به یادگیری نقش های اجتماعی می پردازند و توانایی آنان برای درک پدیده های پیچیده اجتماعی گسترش می یابد آن ها باید یاد بگیرند به نهادهای اجتماعی به عنوان پیش شرط اجتماعی شدن اعتماد کنند؛ آن ها نیازمند اعتماد به روابط اجتماعی و افراد به عنوان پایه ای برای تشکیل خانواده در آینده هستند.

بر این اساس و با مرور تحقیقات به دست آمده از مقالات خارجی، با توجه به اینکه در ایران در زمینه بافت کلاسی و ادراک از محیط های یادگیری و رابطه آن با متغیر شخصیتی اعتقاد به جهان عادلانه و ادراک از عدالت تحقیقاتی صورت نگرفته است، لذا در تحقیق حاضر لذا بر آن هستیم که این روابط را شناسایی کرده و بتوانیم به معلمان در زمینه ایجاد محیط کلاسی مطلوب به منظور موفقیت همه جانبه دانش آموزان اطلاعات مناسبی ارائه دهیم. از این رو و با توجه به پیشینه نظری تحقیق، مطالعه حاضر باهدف بررسی روابط بین اعتقاد شخصی دانش آموزان به وجود عدالت در جهان با تجارب آنان از رفتار عادلانه معلم و ادراک آنان از محیط های یادگیری انجام می شود.



شکل ۱- مدل مفهومی تحقیق

مواد و روش پژوهش

تحقیق حاضر توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری موردنظر در این تحقیق تمامی دانش آموزان دوره دوم متوسطه در شهر ارومیه بود که از طریق نمونه گیری طبقه ای، نواحی دوگانه، مدارس دولتی، غیردولتی، تیزهوشان، شاهد و هیئت امنایی و دختر و پسر ۵۳۰ دانش آموز انتخاب گردید؛ که از این تعداد ۳۲۴ نفر دانش آموز دختر و ۲۰۶ نفر دانش آموز پسر بودند. یافته های توصیفی پژوهش حاضر نشان دهنده آن است که میانگین سن نمونه آماری ۱۶/۸ سال و ۲۶/۳ درصد در رشته ریاضی ۴۶/۲ درصد رشته تجربی و ۲۶/۳ درصد در رشته علوم انسانی می باشند و همچنین میانگین و انحراف از معیار متغیرهای ادراک از محیط های یادگیری (۰/۵۹)، عدالت معلم (۰/۶۱۸، ۳/۳۱۴) و متغیر اعتقاد به وجود عدالت در جهان (۱/۱۵۳، ۳/۳۹) می باشد.

ابزار ادراک از محیط های یادگیری (WIHIC): این پرسشنامه توسط فریزر و همکاران (۱۹۹۶) برای اندازه گیری ادراک دانش آموزان از آنچه به وفور در کلاس های درس روی می دهد طراحی شد و به عنوان مفیدترین و معتبرترین ابزار با اعتبار عاملی و پایایی همسانی درونی در بین کشورهای مختلف و بدون اعمال تغییراتی بکار گرفته می شود (Qadiri et al., 2019). این پرسشنامه ابعاد خاصی از ساختارگرایی را که در کلاس های درس معاصر رخ می دهد اندازه گیری می نماید و شامل هفت زیر مقیاس: انسجام دانش آموز، حمایت معلم، مشارکت، تحقیق، تکلیف مداری، همکاری و اصل انصاف معلم می باشد. در این تحقیق از دانش آموزان خواسته شد که ادراک خود را از هریک از مقیاس ها در طیف پنج درجه لیکرت بیان کنند. بررسی آزمون اعتبار محتوایی این ابزار حاکی از آن است که این هفت مؤلفه شامل سه جنبه از ساختار محیط های یادگیری می باشد یک) بعد تعامل معلم و دانش آموز (حمایت و علاقه معلم)، دو) بعد فعالیت های اجتماعی دانش آموزان (انسجام، همکاری و مشارکت) و سوم) بعد فعالیت های سازنده دانش آموزان (تحقیق و وظیفه گرایی)، محدودیت در تعداد کل سوالات پرسشنامه موجب شد که سوالات مربوط به انصاف به دلیل همسان بودن با برخی گویه های ابزار عدالت معلم در این تحقیق حذف شدند و برای اطمینان اعتبارسنجی شد. محققان در تحقیق داخلی نشان دادند این پرسشنامه از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار بوده و ضرایب آلفای کرونباخ در زیرمقیاس های آن بین ۰/۷۹ تا ۰/۹ بوده است (Nikdel et al., 2019).

ابزار اعتقاد به وجود عدالت در جهان: این ابزار توسط دالبرت (۱۹۹۹) برای ارزیابی ادراک افراد از عادلانه بودن رویدادهای زندگی در دو بعد اعتقاد شخصی و اعتقاد عمومی طراحی شد؛ که با توجه به پیشینه تحقیق و رابطه آن با دیگر متغیرها فقط از بعد اعتقاد شخصی به عدالت در جهان با ۶ سؤال در این تحقیق استفاده شد. دالبرت و کوریا (۲۰۰۷) پایایی این ابزار را ۰/۷۵ گزارش کردند که در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد.

ابزار عدالت معلم: این ابزار توسط دالبرت و استابر (۲۰۰۲) برای اندازه گیری ادراک دانش آموزان از رفتار عادلانه معلمان نسبت به آن ها طراحی شد. پایایی و روایی دو ابزار یادشده در تحقیقات قبلی تأیید شده است (Peter & Dalbert, 2010). سه ابزار یادشده در طیف پنج درجه ای لیکرت قرار داشتند و پایایی و روایی آن ها در تحقیقات مختلف مورد تأیید قرار گرفته است. در پژوهش حاضر نیز به منظور بومی سازی پرسشنامه ها، ابتدا تک تک واژه ها، اصطلاحات و جملات با دقت و با حفظ معنی اصلی خود به فارسی ترجمه شدند و ترجمه برگردان صورت گرفت. پس از ترجمه و احراز روایی محتوایی آن توسط تعدادی از متخصصان، فرم اولیه آزمون روی ۳۰ نفر از دانش آموزان اجرا شد. پس از اجرای مقدماتی پرسشنامه و رفع مشکلات احتمالی، پرسشنامه در نمونه آماری پژوهش حاضر اجرا شد. روایی سازه و پایایی پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی و آلفای کرونباخ احراز شد. در نهایت داده ها با استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری مورد تجزیه تحلیل قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده ها و بررسی فرضیه های پژوهش از روش معادلات ساختاری استفاده شده است. تمامی تحلیل ها با استفاده از نرم افزار SPSS 22 و AMOS 22 انجام گرفته است.

بحث و ارائه یافته ها

مدل پیشنهادی در پژوهش حاضر دارای دو بخش ساختاری و اندازه گیری است. بخش ساختاری به اثرهای علی متغیرهای برونزا بر متغیرهای درونزا توجه دارد. بخش اندازه گیری نشان می دهد که نشانگرها (شاخص ها) چگونه سازه های مکنون مفروض را

می‌سازند. پیش از ارزیابی مدل ساختاری به منظور نشان دادن رابطه بین متغیرهای نشانگر با سازه مکنون مربوط، بر روی متغیرهای مکنون الگوی تحلیل عاملی تأییدی اجرا شد.

تحلیل عاملی تأییدی متغیرهای پژوهش

در ادامه به تحلیل عاملی تأییدی متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۱ تا ۳ پرداخته شده است:

جدول ۱- تحلیل عاملی پرسشنامه عدالت معلم

نماد	بارعاملی	آماره آزمون
E1	۰/۵	
E2	۰/۷	۱۱
E3	۰/۷	۱۱/۵
E4	۰/۵	۹/۶
E5	۰/۶	۹/۹
E6	۰/۶	۱۰/۵
E7	۰/۶	۱۰/۶
E8	۰/۷	۱۱/۵
E9	۰/۷	۱۱/۳
E10	۰/۶	۱۰/۳

جدول ۲- تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه ادراک دانش آموزان از محیط‌های یادگیری

عامل‌ها	نمادها	بارعاملی	آماره آزمون
فعالیت‌های سازنده دانش آموزان	W1	۰/۵	
	W2	۰/۵	۸/۸
	W3	۰/۶	۹/۲
	W4	۰/۷	۱۰/۳
	W5	۰/۶	۱۰/۱
	W6	۰/۶	۹/۶
	W7	۰/۶	
تعامل معلم-دانش آموز	W8	۰/۶	۱۲/۱
	W9	۰/۶	۱۱
	W10	۰/۷	۱۱
	W15	۰/۶	
فعالیت‌های اجتماعی دانش آموزان	W16	۰/۵	۹/۲
	W17	۰/۵	۹/۷
	W18	۰/۵	۹/۷
	W19	۰/۶	۱۱/۶
	W20	۰/۷	۱۲/۵
	W21	۰/۵	۱۰
	W22	۰/۷	۱۱/۸
	W23	۰/۶	۱۱/۶

جدول ۳- تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه اعتقاد به وجود عدالت در جهان

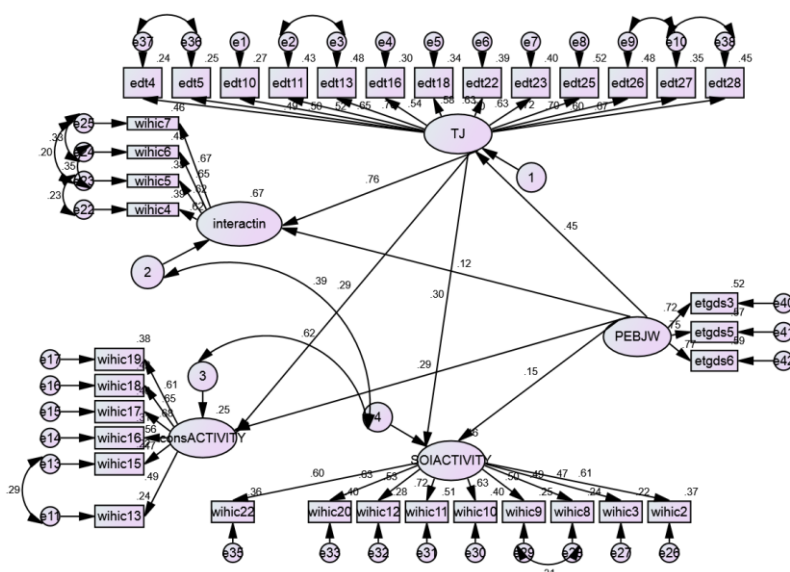
نماد	بارعاملی	آماره آزمون
P1	۰/۷	
P2	۰/۸	۱۴/۱
P3	۰/۸	۱۴/۲

نتایج تحلیل عاملی مقیاس سنجش هر یک از پرسشنامه تحقیق نشان می دهد که بارعاملی مشاهده شده در تمامی موارد، به جز سؤال ۱۴ از بعد فعالیت های سازنده و سؤال ۲۱ از بعد فعالیت های اجتماعی پرسشنامه ادراک از محیط و سؤال های ۱ و ۲ و ۴ از پرسشنامه اعتقاد به وجود عدالت در جهان که کمتر از ۰,۵ بودند و از مدل حذف گردیدند، بقیه بارهای عاملی بزرگتر از ۰,۵ است که بیانگر آن است که همبستگی بین هرسازه با ابعاد آن قابل قبول است. همچنین بر اساس نتایج شاخص های سنجش هر یک از مقیاس های مورد استفاده در سطح اطمینان ۰,۰۰۱ مقدار آماره آزمون بزرگتر از ۲,۵۸ می باشد که نشان می دهد همبستگی های مشاهده شده معنادار است. نتایج الگوی تحلیل عاملی تأییدی نشان دهنده یک برازندگی منطقی و قابل قبول است و در جدول (۴) ارائه شده است. پس از ارزیابی مناسب بودن برازش مدل بررسی روایی سازه ای نشان می دهد که، پایایی سازه که به نوعی جایگزینی برای آلفای کرونباخ در تحلیل مدل معادلات ساختاری است که برای ابعاد فعالیت های سازنده دانش آموزان ۰,۷۴۴، فعالیت های اجتماعی دانش آموزان ۰,۸۲۹، تعامل معلم- دانش آموز ۰,۸۴۷، عدالت معلم ۰,۸۸۵ و برای پرسشنامه اعتقاد به وجود عدالت ۰,۸۱۱ می باشد در تمامی متغیرها بیشتر از ۰,۷ است بنابراین پایایی سازه ای برقرار است. همچنین شرط روایی همگرایی و افتراقی نیز برای متغیرها برقرار بود.

جدول ۴- جدول شاخص های نیکویی برازش

شاخص برازش	ملاک برازندگی	مقدار مشاهده شده
CMIN/DF	۳ < خوب، ۵ < قابل قبول	۲/۲
GFI	> ۰/۹	۰/۹
AGFI	> ۰/۸	۰/۹
CFI	> ۰/۹	۰/۹
TLI	> ۰/۹	۰/۹
IFI	> ۰/۹	۰/۹
PCLOSE	> ۰/۰۵	۱
RMSEA	۰/۰۸ < خوب ۰,۱ تا ۰,۰۸ متوسط ۰,۱ > ضعیف	۰/۰۰
PNFI	> ۰/۵	۰/۸
PCFI	> ۰/۵	۰/۸

* کای اسکوتر ۱۵۱۹؛ درجه آزادی ۷۵۶



شکل ۲- مدل معادلات ساختاری با ضرایب رگرسیونی استاندارد بر اساس نتایج مدل تحلیل تأییدی عاملی با برازش مطلوب

رابطه میان متغیرهای اصلی مدل

بین اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان و ابعاد ادراک از محیط‌های یادگیری رابطه مستقیم وجود دارد. بین اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان با ادراک از عدالت معلم رابطه مستقیم وجود دارد. بین ادراک از عدالت معلم و ابعاد ادراک از محیط‌های یادگیری رابطه مستقیم وجود دارد. عدالت معلم روابط بین اعتقاد شخصی به وجود عدالت و هر یک از ابعاد محیط‌های یادگیری را میانجیگری می‌کند.

تحلیل فرضیه اول پژوهش

جدول ۶- ضرایب رگرسیونی استاندارد مسیرهای مستقیم متغیرهای تحقیق

ضریب رگرسیونی استاندارد مسیر	نسبت بحرانی	سطح معنی داری
۰/۴۷	۸/۱	۰/۰۰
۰/۴۷	۶/۶	۰/۰۰
۰/۳۱	۵/۴	۰/۰۰

بر اساس معنی‌دار بودن ضریب مسیر اعتقاد به وجود عدالت در جهان $\leftarrow$ تعامل معلم - دانش آموز (با ضریب استاندارد ۰,۴۷ و مقدار تی ۸,۱)، اعتقاد به وجود عدالت در جهان $\leftarrow$ فعالیت‌های ساختاری دانش آموزان (با ضریب استاندارد ۰,۴۷ و مقدار تی ۶,۶)، اعتقاد به وجود عدالت در جهان $\leftarrow$ فعالیت‌های اجتماعی دانش آموزان (با ضریب استاندارد ۰,۳۱ و مقدار تی ۵,۴) در سطح $P < ۰,۰۰۱$ ، پس با اطمینان ۹۹,۹ درصد چنین نتیجه‌گیری می‌شود که بین اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان و ابعاد ادراک از محیط‌های یادگیری رابطه مستقیم وجود دارد.

تحلیل فرضیه دوم، سوم و چهارم پژوهش

جدول ۷- ضرایب رگرسیونی مسیرهای مدل تحقیق با اثر میانجی

ضریب رگرسیونی استاندارد مسیر	نسبت بحرانی	سطح معنی داری
۰/۴۵	۷/۲	۰/۰۰
۰/۱۲	۲/۲	۰/۰۰
۰/۲۹	۴/۴	۰/۰۰
۰/۱۵	۲/۵	۰/۰۰
۰/۷۶	۸/۶	۰/۰۰
۰/۲۹	۴/۴	۰/۰۰
۰/۳۰	۴/۸	۰/۰۰

بر اساس نتایج جدول (۷) و معنی‌داری ضریب مسیر بین اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان و ادراک از عدالت معلم (با ضریب استاندارد ۰,۴۵ و مقدار تی ۷,۲) پس با اطمینان ۹۹/۹ درصد فرضیه دوم در سطح $P < ۰,۰۰۱$ تأیید می‌شود. بین اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان با ادراک از عدالت معلم رابطه مستقیم وجود دارد.

از سوی دیگر با توجه به معنی‌داری ضرایب مسیر بین عدالت معلم $\leftarrow$ تعامل معلم و دانش آموزان (با ضریب استاندارد ۰,۷۶ و مقدار تی ۸/۶)، عدالت معلم $\leftarrow$ فعالیت‌های ساختاری دانش آموزان (با ضریب استاندارد ۰/۲۹ و مقدار تی ۴/۴) و عدالت معلم $\leftarrow$ فعالیت‌های اجتماعی دانش آموزان (با ضریب استاندارد ۰/۳۰ و مقدار تی ۴/۸)، در سطح $P < ۰,۰۰۱$ فرضیه سوم نیز تأیید می‌شود. پس با اطمینان ۹۹/۹ درصد می‌توان گفت بین ادراک از عدالت معلم و ابعاد ادراک از محیط‌های یادگیری رابطه مستقیم وجود دارد.

در بررسی فرضیه چهارم تحقیق، چنانچه نتایج جدول بیانگر آن است ضرایب مسیر بین اعتقاد به وجود عدالت در جهان $\leftarrow$ تعامل معلم و دانش آموزان (با ضریب استاندارد ۰/۱۲ و مقدار تی ۲/۲) و اعتقاد به وجود عدالت در جهان $\leftarrow$ فعالیت‌های اجتماعی دانش آموزان (با ضریب استاندارد ۰/۱۵ و مقدار تی ۲/۵) با توجه به سطح معنی‌داری که کمتر از ۰/۰۰۱ است، معنی‌دار می‌باشد. پس با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان ادعا نمود که عدالت معلم روابط بین اعتماد شخصی به وجود عدالت با ابعاد تعامل معلم و دانش آموز و فعالیت‌های اجتماعی آنان از ادراک از محیط‌های یادگیری را میانجیگری می‌کند از طرفی با توجه به معنی‌داری ضرایب مسیرهای اعتقاد به وجود عدالت در جهان $\leftarrow$ فعالیت‌های ساختاری دانش آموزان (با ضریب استاندارد ۰/۲۹ و مقدار تی ۴/۴)، در

سطح $P < 0.001$ معنی دار می باشد. پس با اطمینان ۹۹/۹ در صد می توان ادعا نمود که عدالت معلم روابط بین اعتقاد شخصی به وجود عدالت را با ابعاد فعالیت های سازنده دانش آموزان از ادراک از محیط های یادگیری را میانجگری می کند. پس فرض چهار تحقیق نیز تأیید می شود. در مدل یابی معادلات ساختاری برای ارزیابی نیکویی برازش مدل، آماره هایی به وسیله نرم افزار ای موس عرضه می شود. در پژوهش حاضر از چند شاخص برای ارزشیابی مدل تحقیق استفاده شده است:

جدول ۸- شاخص های نیکویی برازش مدل تحقیق

شاخص	ملاک برازندگی	مقدار مشاهده شده
CMIN/DF	۳ < خوب، ۵ < قابل قبول	۲/۱
TLI	۰/۹ >	۰/۹
PCLOSE	۰/۰۵ >	۰/۰۰
RMR	۰/۱ >	۰/۱
CFI	۰/۹ >	۰/۹
GFI	۰/۹ >	۰/۹
IFI	۰/۹ >	۰/۹
PNFI	۰/۵ >	۰/۸
RMSEA	۰/۰۸ < خوب ۰/۱ تا ۰/۰۸ متوسط ۰/۱ > ضعیف	۰/۰

کای اسکوئر ۱۱۴۸/۳، درجه آزادی برابر با ۵۴۱، بل توجه به شاخص های ارزیابی برازندگی کلی مدل، می توان گفت مدل تحقیق از برازش نسبتاً خوبی برخوردار است.

نتیجه گیری و ارائه پیشنهادها

هدف اصلی این مطالعه ارزیابی تجربی مدل نظری با این فرض بود که اعتقاد شخصی دانش آموزان به وجود عدالت در جهان تجارب آنان از رفتار عادلانه معلم و ادراک آنان از محیط های یادگیری را پیش بینی خواهد کرد و ارزیابی دانش آموزان از رفتار عادلانه معلم خود با ادراک آنان از محیط های یادگیری رابطه مثبتی خواهد داشت. نتایج تحلیل مسیر نشان دادند که بین اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان و ابعاد سه گانه محیط های یادگیری رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد؛ بنابراین اعتقاد قوی تر از باور به دنیای عادلانه به عنوان عملکردی از منبع شخصی برای دانش آموزان، بخش مهمی از تجارب فردی آنان را در تفسیر محیط کلاس بازی می کند. این نتایج با نتایج مطالعات دالبرت پیترو و دالبرت و استابر، هم راستا می باشد. در تبیین این یافته می توان چنین اظهار نظر کرد که اعتقاد به وجود عدالت در جهان یک چارچوب مفهومی را فراهم می کند که به افراد کمک می کند وقایع زندگی شخصی خود را به صورت معنی دار تفسیر کنند به طوری که حتی در صورت تجربه بی عدالتی معمولاً سعی می کنند عدالت را اعاده کنند؛ و یا در صورتی که به هیچ وجه نتوانند بی عدالتی را جبران کنند، سعی می کنند این تجربه را با اعتقاد به وجود عدالت در جهان تلفیق کنند که موجب نتایجی از دیدگاه های خاص مثبت در مورد عدالت در آنان می شود. به طوری که از زندگی خود راضی تر بوده تأثیرات مثبت تری را تجربه می کنند (Nikdel et al., 2019)؛ و این تأثیرات مثبت موجب سلامت روانی نوجوانان می شود. همچنین چون این افراد انتظار رفتارهای عادلانه از دیگران دارند، کمتر نسبت به دیگران سوءظن خواهند داشت (Dzuka & Dalbert, 2007) مشکلات انضباطی کمتری را مرتکب می شوند (Otto & Dalbert, 2015)، تمایل بیشتری به اعتماد به دیگران را برقرار می کند و سازگاری روان شناختی و رفتاری بیشتری در جو مدرسه دارند (Furnham, 2003). در نتیجه می توان گفت که اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان به عنوان یک متغیر شخصیتی باثبات باعث تقویت فعالیت های اجتماعی و سازنده و تعاملات مؤثر دانش آموزان در جو کلاس می شود، به طوری که دانش آموزانی با اعتقاد شخصی بالا به وجود عدالت جو کلاس را مثبت تر تفسیر کرده و تمایل بیشتری به همکاری، مشارکت، تعامل و روابط دوستانه و فعال بودن در محیط کلاس دارند.

فرضیه دوم تحقیق درباره ارتباط اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان با ادراک از عدالت معلم بود که با توجه به یافته‌ها این فرض که در راستای نتایج مطالعات دالبرت و پیتر (۲۰۱۰) بود نیز تأیید شد. در راستای تبیین این یافته می‌توان گفت دانش آموزان با اعتقاد به دنیای عادلانه تمایل دارند که رفتارهای شخصی معلمان را نسبت به خود عادلانه و به‌طور کلی مثبت‌تر ارزیابی می‌کنند. از آنجایی که بین اعتقاد به وجود عدالت در جهان و منبع کنترل درونی رابطه وجود دارد (Correia & Dalbert, 2007)، چنین دانش‌آموزانی با احتمال بیشتری به توضیح موفقیت و شکست خود بر اساس تلاششان می‌پردازند. تلاش‌هایی که شامل انجام تکالیف و استراتژی یادگیری است که بر اساس میزان این تلاش‌ها دانش آموزان به موفقیت در نتایج امیدوار هستند. از سویی دیگر دانش‌آموزانی با اعتقاد ضعیف به وجود عدالت در جهان، معمولاً نتیجه دستاوردهای خود را به عوامل بیرونی مانند شانس و غیر منصف بودن معلم نسبت می‌دهند و رفتارهای معلمان خود را ناعادلانه ارزیابی می‌کنند.

از سوی دیگر در راستای تبیین فرضیه سوم درباره ارتباط بین ادراک از عدالت معلم و ادراک از محیط‌های یادگیری می‌توان چنین بیان کرد که عدالت معلم یک پیش‌بینی کننده قابل توجه در نوع برداشت دانش آموزان از محیط‌های یادگیری است. این نتیجه در راستای نظریه تیلور (۱۹۶۲) می‌باشد که اظهار می‌دارد روش‌هایی که دانش آموزان به‌طور حسی رفتارهای معلمان خود عادلانه / ناعادلانه ادراک، پردازش و ارزیابی می‌کنند به‌عنوان یک جزء کلیدی از چندین ساختار خاص مجموعه‌های آموزشی در نظر گرفته می‌شود. درواقع ارتباط بین تجربه عدالت معلم و تجربه جو کلاس درس نشان می‌دهد که روشی که در آن دانش آموزان محیط مدرسه خود را تجربه می‌کنند تا حدی منعکس کننده این است که آنان رفتار معلمان نسبت به خود را تا چه حد عادلانه ارزیابی می‌کنند. به‌طوری که دانش‌آموزانی که رفتارهای معلمان را نسبت به خودشان عادلانه ارزیابی می‌کنند، محیط‌های یادگیری خود را به‌طور مثبت ارزیابی می‌کنند؛ همچنین بر اساس ساختار پرسشنامه ادراک از محیط‌های یادگیری، ادراک از رفتار عادلانه معلم با میزان کمک معلم، رفتار دوستانه و نشان دادن علاقه و توجه به دانش آموزان (حمایت معلم) رابطه دارد و این عامل به اصل نظری ساختارگرایی تعامل معلم و دانش آموز مربوط است. درواقع باید نقش ادراک دانش آموزان از عدالت معلم را به‌عنوان عاملی زمینه‌ساز و اصلی در تعامل بین معلم و دانش آموز موردتوجه قرار داد؛ بدین‌صورت که احساس بی‌عدالتی از معلم توسط دانش آموزان به کاهش تعامل معلم - دانش آموز منجر خواهد شد؛ در صورتی که احساس عدالت بالا از معلم به‌علاوه بر اینکه به‌تنهایی باعث بالا رفتن تعامل بین معلم و دانش آموز خواهد شد؛ بلکه بستر و زمینه‌ی لازم را برای نقش‌آفرینی متغیر اثرگذار شخصی، یعنی اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان را فراهم خواهد ساخت.

با تأیید فرضیه سوم به‌نوعی نقش میانجی عدالت معلم در رابطه با اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان و ادراک دانش آموزان از محیط‌های یادگیری نیز مورد تأیید قرار می‌گیرد. به‌طوری که می‌توان اظهار کرد روابط بین اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان با ارزیابی از جو کلاس درس تا حدودی با واسطه‌گری تجربه عدالت معلم تعدیل می‌شود. همچنین توجه به وجود عدالت در جهان به‌عنوان عملکردی از منبع شخصی در نقش یک فیلتر عمل می‌کند که موجب تقویت هر دو نوع تجربه ادراک از عدالت معلم و محیط‌های یادگیری در دانش آموزان می‌گردد. در تبیین نقش میانجی‌گری عدالت معلم می‌توان گفت، زمانی که در کلاس‌های درس معلمان و دانش آموزان باهم کار می‌کنند، بین معلم و دانش آموز یک رابطه فردی برقرار می‌شود به‌طوری که برای رسیدن به اهداف خود در کلاس درس بایستی باهم تعامل داشته باشند؛ و بررسی ادراک دانش آموزان از عدالت در کلاس درس با توجه به تأثیر آن در شکل‌گیری روابط بین دانش آموزان و معلمان صورت گیرد. این به این معنی است که تجارب مربوط به رفتارهای عادلانه و شیوه احترام‌آمیز با دانش آموزان منجر به ادراک عضوی ارزشمند از یک گروه بودن، ترویج احساس تعلق به گروه و تقویت تعهدات شخصی به رفتارهایی مطابق با قوانین گروه می‌شود همچنین احساس عدالت باعث ایجاد رفتارهای مثبت در دانش آموزان و ادراک مربوط به اینکه آن‌ها اعضای با ارزش و قابل احترام کلاس هستند و یک رابطه توسعه‌یافته و هماهنگ با معلم و هم‌کلاسی‌ها بر اساس اعتماد ایجاد می‌کنند و این به‌نوبه خود باعث شکل‌گیری ادراکات مثبت آنان در مورد جو کلاس درس می‌شود و این نگرش‌های مثبت همراه با اثرگذاری متغیر شخصیتی اعتقاد به وجود عدالت در جهان به‌عنوان انگیزه‌ای برای تعامل و همکاری و فعالیت‌های اجتماعی و سازنده در کلاس درس خواهد شد.

در ادامه برخی از محدودیت‌های پژوهش حاضر و جهت‌دهی بیشتر برای تحقیقات آینده موردتوجه قرار می‌گیرد. اول این که این مطالعه در مدارس متوسطه نواحی دوگانه شهر ارومیه انجام شد و نتایج را نمی‌توان لزوماً به دانش آموزان از مناطق دیگر تعمیم

داد؛ بنابراین مطالعات بیشتر از شهرها و فرهنگ های مختلف برای تأیید اعتبار نتایج این یافته ها مورد نیاز است. محدودیت دوم به ماهیت تحلیل معادلات ساختاری و مقطعی بودن داده ها برمی گردد که مانع اظهار قطعی محقق در علیت روابط می شود. تأیید قطعی میانجگری در روابط نیازمند داده های طولی است. تحقیقات طولی به جای یک طرح مقطعی، برای برقراری ارتباط بین تجارب عدالت و محیط های یادگیری مناسب تر خواهند بود؛ چنانچه این تجارب در طول زمان کسب می شوند، یا اینکه به طور مثال تحقیقات آتی می توانند به بررسی رابطه انواع محیط های یادگیری (سنتی، ساختارگرا) با تجارب عدالت دانش آموزان بپردازند به طوری که شاید بتوان اذعان کرد مدل های جایگزین دیگری نیز می توانند روابط تأیید شده در این مطالعه را توضیح دهند. ضعف سوم این مطالعه مربوط به داده های جمع آوری شده بود که فقط از ابزار خود گزارش دهی استفاده گردیده است.

پژوهش های آینده باید روش های گوناگونی از جمله رویکردهای دیگر در ابزار پژوهش و همچنین استفاده از تکنیک های تجربی و کیفی را در ارزیابی ساختار این پژوهش بکار گیرند. چهارم، تحقیقات آینده می توانند با افزودن متغیرهای مرتبط به ادراک از محیط های یادگیری و رفتار معلم مانند خودکارآمدی یادگیری (Van Dinther, 2011)، به توسعه مدل مورد مطالعه بپردازند. همچنین پیشنهاد می شود در تحقیقات آتی به بررسی ویژگی های فردی دانش آموزان مانند جنسیت، خود پنداره تحصیلی و سوابق اجتماعی - اقتصادی آنان (درآمد و تحصیلات خانواده) در رابطه با متغیرهای این تحقیق پرداخته شود. مطالعاتی در محیط های آموزشی مختلف مانند مدارس روستایی، مدارس خصوصی و دولتی، و مدارس با فرهنگ ها و ساختارهای مختلف انجام شود تا تفاوت ها و شباهت های موجود در ادراک از عدالت معلم و محیط های یادگیری بررسی گردد. با وجود محدودیت های اشاره شده، این مطالعه برخی از شواهد اولیه از ارتباط بین ادراک دانش آموزان از محیط های یادگیری و تجارب آنان از رفتار عادلانه معلمان و اعتقاد شخصی از وجود عدالت در جهان را فراهم می کند.

منابع

- آقازاده، محرم (۱۳۹۰). روش های نوین تدریس، تهران: آبیژ، چاپ ششم، ۳۹-۴۶.
- اکبری اقدم، صادق؛ ملکی، امیر؛ و نوایی لواسانی، محمود. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین نگرش به عدالت اجتماعی و محیط آموزشی (محل تحصیل حوزه و دانشگاه). فرهنگ در دانشگاه اسلامی، ۴(۱)، ۶۹-۹۴. <https://sid.ir/paper/236883/fa>
- بهروان، حسین؛ نوغانی، محسن؛ و پروین، گلمکانی. (۱۳۹۲). تبیین جامعه شناختی ادراک عدالت آموزشی در بین دانشجویان، پایان نامه کارشناسی ارشد، پژوهش اجتماعی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- حبیبی، حمداله؛ پرداختچی، حسن؛ ابوالقاسمی، محمود؛ و قهرمانی، محمد. (۱۳۹۲). بررسی جو یادگیری محور، مدرسه و ارتباط آن با اثربخشی مدرسه. فصلنامه پژوهش های آموزش و یادگیری، دانشگاه شاهد، ۱۰(۲)، ۱۱۸-۱۰۱. https://tlr.shahed.ac.ir/article_2348.html
- رشیدی، علی؛ امیری، محمد؛ مهرآور گیگلو، شهرام؛ و نودهی، حسن. (۱۳۹۴). بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری کلاس با تاب آوری تحصیلی، پژوهش های آموزش و یادگیری، دانشگاه شاهد، ۱۲(۲)، ۱۸۹-۱۹۸. <https://doi.org/10.22070/2.7.189>
- قدیری، پروین؛ حسن زاده، اسد؛ و درتاج، فریبرز. (۱۳۸۹). بررسی رابطه ادراک از محیط کلاس درس و جهت گیری هدف با پیشرفت تحصیلی ریاضی در دانش آموزان دختر پایه سوم متوسطه. روان شناسی تربیتی روانشناسی و علوم تربیتی، ۶(۱۹)، ۱۱۵-۱۳۷. <https://sid.ir/paper/112277/fa>
- کارشکی، حسن؛ خرازی، سید علینقی؛ و قاضی طباطبایی، محمود. (۱۳۸۷). بررسی رابطه ادراکات محیطی مدرسه ای و اهداف پیشرفت؛ آیا نوع مدرسه، رشته تحصیلی و منطقه محل سکونت تفاوت ایجاد می کند؟ مطالعات تربیتی و روان شناسی، ۹(۲)، ۷۹-۹۳. <https://sid.ir/paper/442726/fa>
- گل پرور، محسن؛ استبرقی، الهام؛ و جوادیان، زهرا. (۱۳۹۱). باور به جهان آخرت تعدیل کننده رابطه «باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه» با «سلامت روان شناختی». مطالعات اسلام و روانشناسی، ۶(۱۱)، ۷۵-۹۴. <https://sid.ir/paper/498814/fa>
- گل پرور، محسن؛ خاکسار، سرور؛ و خیاطان، فلور. (۱۳۸۷). رابطه بین باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه با پرخاشگری. روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)، ۵(۱۸)، ۱۲۷-۱۳۶. <https://sid.ir/paper/101244/fa>
- گل پرور، محسن؛ و جوادی، سارا. (۱۳۸۵). الگوی ارتباطی بین باورهای دنیای عادلانه برای خود و دیگران با شاخص های بهداشت روانی: الگوی معادلات ساختاری. اصول بهداشت روانی، ۸(۳۱-۳۲)، ۱۲۲-۱۰۹. <https://sid.ir/paper/88485/fa>
- گل پرور، محسن؛ و جوادیان، زهرا. (۱۳۸۹). رابطه باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه با عشق به پول. پژوهش نامه اخلاق، ۳(۱۰)، ۶۱-۷۸. <https://sid.ir/paper/472069/fa>

- گل پرور، محسن؛ و عریضی سامانی، سیدحمیدرضا. (۱۳۸۵). اعتباریابی پرسشنامه های باورهای دنیای عادلانه برای خود و دیگران. مجازی، (۱)، ۱۹۳-۲۱۲. <https://sid.ir/paper/461378/fa>
- گل پرور، محسن؛ استبرقی، الهام؛ و جوادیان، زهرا. (۱۳۹۱). باور به جهان آخرت تعدیل کننده رابطه «باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه» با «سلامت روان شناختی». مطالعات اسلام و روانشناسی، ۶(۱۱)، ۷۵-۹۴. <https://sid.ir/paper/498814/fa>
- مطهری، مرتضی. (۱۳۷۷). عدل الهی (مجموعه آثار ۱)، تهران، صدرا.
- نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی الله؛ و کریمی، یوسف. (۱۳۸۹). بررسی شاخص های روان سنجی پرسشنامه ادراک از کلاس. فصلنامه علمی - پژوهشی اندازه گیری تربیتی، (۱)، ۵۳-۳۱. <https://ensani.ir/fa/article/319541>

References

- Alanoğlu, M. & Demirtaş, Z. (2021). The Effect of Bureaucratic School Structure on Teachers' Job Satisfaction: The Mediator Role of the Organizational Justice, *Research in Educational Administration & Leadership*, 6(2). DOI: 10.30828/real/2021.2.3
- Alt, D. (2014a). Assessing the connection between students' justice experience and attitudes toward academic cheating in higher education new learning environments. *Journal of Academic Ethics*, 12, 113–127. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10805-014-9202-6>
- Alt, D. (2014b). The construction and validation of a new scale for measuring features of constructivist learning environments in higher education. *Frontline Learning Research*, 3, 1–27.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brophy, J. (1999). Teaching. Brussels: International Academy of Education.
- Chory, Rebecca M. (2007). Enhancing Student Perceptions of Fairness: The Relationship between Instructor Credibility and Classroom Justice, *Communication Education* Vol. 56, No. 1, pp. 89_105 <https://doi.org/10.1080/03634520600994300>
- Chory-Assad, R. M., & Paulsel, M. L. (2004a). Antisocial classroom communication: Instructor influence and interactional justice as predictors of student aggression. *Communication Quarterly*, 52(2), 98_114. <https://doi.org/10.1080/01463370409370184>
- Chory-Assad, R. M., & Paulsel, M. L. (2004b). Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education*, 53, 253_273. <https://doi.org/10.1080/0363452042000265189>
- Correia I, Vala J, & Aguiar P. (2006). Victim's innocence, social categorization, and the threat to the belief in a just world. *Journal of Experimental Social Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2005.12.010>
- Correia, I. & Dalbert, C. (2007). Belief in a just world, justice concerns, and well-being at Portuguese schools. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 21–437. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03173464>
- Dalbert, C. & Maes, J. (2002). Belief in a just world as a personal resource in school. In M. Ross & D. T. Miller (Eds.), *the justice motive in everyday life* (pp. 365–381). Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499975.020>
- Dalbert, C. & Stoeber, J. (2006). The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 200–207. <https://doi.org/10.1177/0165025406063638>
- Dzuka, J. & Dalbert, C. (2007). Aggression at school: Belief in a personal just world and well-being of victims and aggressors. *Studia Psychologica*, 49, 313–320.
- Furnham, A. (2003). Belief in a just world: Research progress over the past decade. *Personality and Individual Differences*, 34, 795–817. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00072-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00072-7)
- Gupta, A., & Fisher, D. (2012). Technology-supported learning environments in science classrooms in India. *Learning Environments Research*, 15, 195–216. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-012-9103-9>
- Habibi, H. Pashchi, H. Abolghasami, M. & Kahramani, M. (2010). Investigating the learning-oriented atmosphere of the school and its relationship with the effectiveness of the school, *Education and Learning Research Quarterly*, Shahid University, 20(3), 113.
- Jiang, R. Liu, Ru-De. Ding, Yi. Zhen, Yui. & Fu S, X. (2018). Teacher Justice and Students' Class Identification: Belief in a Just World and Teacher-Student Relationship as Mediators, *Frontiers in Psychology*, Volume 9 - <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00802>.
- Karadag, S. (2020). Beliefs in a Just World, Gender and Academic Achievement, *Eurasian Journal of Educational Research*, 90, 227-242. DOI: 10.14689/ejer.2020.90.12
- Liu, A. Chen, Zh. Wang, Sh. Guo, J. & Lin, L (2023). Relationships between College Students' Belief in a Just World and Their Learning Satisfaction: The Chain Mediating Effects of Gratitude and Engagement, *psychology Research and Behavior Management*, Volume 16 ,197–209.

- Mikula, G. (2005). Some observations and critical thoughts about the present state of justice theory and research. In S. Gilliland, D. Steiner, D. Skarlicki, & K. van den Bos (Eds.), what motivates fairness in organizations (pp. 197–209). Greenwich, CT: Information Age.
- Münscher, S. (2022). The relationship between just world belief and wellbeing, cheating behaviors, and academic work behaviors during COVID 19 among university students. *Scientific Reports*, 12, 1-16. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-18045-7>
- Otto, K., & Dalbert, C. (2005). Belief in a just world and its functions for young prisoners. *Journal of Research in Personality*, 6, 559–573. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.01.004>
- Peter, F., & Dalbert, C. (2010). Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 297–305. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.06.001>
- Reid, C., & Fisher, D. L. (2010). Students' perceptions of their science teacher's behavior and how it affects their self-efficacy: A qualitative analysis. Paper presented at sixth International Conference on Science, Mathematics and Technology Education
- Rita, R. D., & Martin-Dunlop, C. S. (2011). Perceptions of the learning environment and associations with cognitive achievement among gifted biology students. *Learning Environments Research*, 14, 25–38.
- Taylor, B. A., & Fraser, B. J. (2013). Relationships between learning environment and mathematics anxiety. *Learning Environments Research*, 16, 297–313. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-013-9134-x>
- Taylor, P. (1962). Children's evaluations of the characteristics of a good teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 32, 258–266. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1962.tb01769.x>
- Van Dinther, M., Filip, D., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6, 95–108. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194–213. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10464-007-9143-y>



The role of moral climate as a mediator in the relationships of spirituality in the workplace with accountability and social responsibility

Mahdi Najjari Ghepjug¹, Hassan Roshani Ali Bena See²

1- Ph.D. in Educational Management, Faculty of Literature and Human Sciences, Urmia University, Urmia, Iran

2- Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohagheg Ardabili University, Ardabil, Iran

Article info	Abstract
Article type: Research Article	Objective: The aim of the current research is to model the relationships of spirituality in the work environment with accountability and responsibility with an emphasis on moral atmosphere. In this research, in addition to examining the general model of variables' relationships, the variables' relationships with each other have been investigated.
Received: 2024/06/09	Methodology: The present research was conducted by descriptive-correlation method on 217 students of Urmia University. Sampling was done by simple random method. The data collection tool was standard questionnaires whose content validity was confirmed by experts' opinion and its construct validity was confirmed by factor analysis. The reliability scores for the scales were statistically appropriate: the reliability of spirituality at work questionnaire (0.68), moral atmosphere (0.90), individual accountability (0.91) and social responsibility (0.96) were calculated. SPSS 21 and LISREAL statistical analysis software were used to analyze the research data and information. Descriptive statistics and inferential statistics methods have been used in this research.
Accepted: 2024/07/30	Results: Data analysis showed that spirituality in the work environment has a direct, positive and significant effect with a coefficient of 0.24 on social responsibility. Also, spirituality in the work environment has a direct, positive and significant effect with a coefficient of 0.19 on individual responsiveness. In addition, spirituality in the work environment has a direct, positive and significant effect with a coefficient of 0.47 on moral atmosphere. And finally, spirituality in the work environment has an indirect, positive and significant effect on individual accountability and social responsibility with a coefficient of 0.15 and 0.17, respectively.
pp: 17- 28	Conclusion: In general, it can be concluded that moral atmosphere plays a significant role in improving the effect of spirituality at work on responsibility and accountability.
Keywords: Spirituality in the Work Environment, Moral Atmosphere, Responsibility, Accountability.	



Citation: Najjari Ghepjug, M., & Roshani Ali Bena See, H. (2025). The role of moral climate as a mediator in the relationships of spirituality in the workplace with accountability and social responsibility. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 1(2), 17-28.



© The Author(s).

Publisher: Urmia University.

DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2025.121719>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.2.2.8>



سهم جو اخلاقی بعنوان میانجی در روابط معنویت در محیط کار با پاسخگویی و مسئولیت پذیری اجتماعی

مهدی نجاری قیچاق^۱، حسن روشنی علی بنه سی^۲

۱- دانش آموخته دکترای مدیریت آموزشی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

۲- گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف: هدف پژوهش حاضر مدل یابی روابط معنویت در محیط کار با پاسخگویی و مسئولیت پذیری با تاکید بر جو اخلاقی است.
دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۲۰	روش تحقیق: پژوهش حاضر به روش توصیفی- همبستگی، روی ۲۱۷ نفر کارکنان ستادی دانشگاه ارومیه انجام گرفت. نمونه گیری به روش تصادفی ساده انجام شد. ابزار جمع آوری داده ها پرسشنامه های استاندارد بود که روایی محتوای آن با نظر متخصصان و روایی سازه آن بوسیله تحلیل عاملی تأیید شد. نمرات پایایی برای مقیاس ها به لحاظ آماری مناسب بودند: پایایی پرسشنامه معنویت در کار (۰/۶۸)، جو اخلاقی (۰/۹۰)، پاسخگویی فردی (۰/۹۱) و مسئولیت پذیری اجتماعی (۰/۹۶) محاسبه شد. برای تجزیه و تحلیل داده ها و اطلاعات پژوهش از نرم افزار تحلیل آماری SPSS ۲۱ و LISREAL استفاده شد. در پژوهش حاضر از روش های آمار توصیفی و آمار استنباطی بهره گرفته شده است.
پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۰۸	یافته ها: تحلیل داده ها نشان داد که معنویت در محیط کار اثر مستقیم، مثبت و معنی دار با ضریب ۰/۳۴ بر مسئولیت- پذیری اجتماعی دارد. همچنین معنویت در محیط کار اثر مستقیم، مثبت و معنی دار با ضریب ۰/۲۹ بر پاسخگویی فردی دارد. علاوه بر این معنویت در محیط کار اثر مستقیم، مثبت و معنی داری با ضریب ۰/۲۷ بر جو اخلاقی دارد. و در نهایت معنویت در محیط کار اثر غیر مستقیم، مثبت و معنی دار به ترتیب با ضریب ۰/۱۳ و ۰/۱۶ بر پاسخگویی فردی و مسئولیت پذیری اجتماعی دارد.
صص: ۱۷-۲۸	نتیجه گیری: بطور کلی می توان نتیجه گرفت که جو اخلاقی نقش بسزایی جهت ارتقاء تاثیر معنویت در کار بر مسئولیت پذیری و پاسخگویی دارد.
واژگان کلیدی: معنویت در محیط کار، جو اخلاقی، مسئولیت پذیری، پاسخگویی.	

استناد: نجاری قیچاق، مهدی؛ و روشنی علی بنه سی، حسن. (۱۴۰۴). سهم جو اخلاقی بعنوان میانجی در روابط معنویت در محیط کار با پاسخگویی و مسئولیت پذیری اجتماعی. *نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی*، ۱(۲)، ۱۷-۲۸.

ناشر: دانشگاه ارومیه.

© نویسندگان



DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2025.121719>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.2.2.8>



مقدمه

در سازمان، دگرگونی‌ها، ادغام‌ها، هزینه‌ها و کاهش کارایی نشأت گرفته از فشارهای اقتصادی، دلواپسی و اضطراب فزاینده‌ای را میان کارکنان و رهبران ایجاد نموده‌است. بسیاری از افراد در حال اجتناب و دوری کردن از محیط‌های کاری پر اضطراب مدرن هستند. بنابراین، یکی از چالش‌های واقعی محیط کار رونق و رواج مجدد تعهد سازمانی کارکنان، رضایتمندی و نهایتاً احساس ارزش در مقابل اهداف سازمانی در میان آشوب‌هاست. که احتمالاً معنویت در کار سازه مناسبی برای پاسخ به این چالش‌ها باشد (کریمی زارچی، ۱۳۹۴). معنویت در کار نیرویی الهام بخش و برانگیزاننده جهت جستجوی مداوم برای یافتن هدف و معنا در زندگی کاری، درک عمیق و ژرف از ارزش کار، پهنای عالم هستی، موجودات عالم هستی و نظام باورهای شخصی می‌باشد (Myers, 1990). اصطلاح معنویت در کار و محیط کار، توصیف کننده تجربه کارکنانی است که در کارشان پرحرارت و با انرژی هستند، کارشان آنها را ارضاء می‌کند، معنا و هدف را در کارشان درک می‌کنند و احساس می‌کنند با همکارانشان ارتباط اثربخشی دارند. کارکنانی که احساس معنا و مفهوم عمیق کار خویش را به روشنی درک می‌کنند، احساس همبستگی بیشتری با کار و سازمان خویش خواهد داشت و ارزش‌ها و اهداف خویش را هم راستا با ارزش‌های سازمانی می‌بینند، کار معنادار، بعنوان یکی از مؤلفه‌های معنویت، شامل حسی عمیق از معنا و مفهوم در کار است (بهمنی و موسوی، ۱۳۹۸). همچنین معنویت در محیط کار شامل تلاش برای پیدا کردن هدف نهایی فرد در زندگی، به منظور برقراری یک ارتباط قوی با همکاران و همسو ساختن باورهای فرد و ارزش‌های اصلی سازمان است (Pandey, 2014). از آنجایی که دغدغه امروز بشر همواره پرداختن به معنیت است؛ بنابراین از نظر ساختارگرایی و پدیدار شناسی، معنویت برای وارد شدن در مدل‌ها و ادبیات رفتار انسانی و سازمانی دارای ارزش بسیاری است (Karakas, 2010). از این رو محققان بیان می‌کنند که تشویق معنویت در محیط کار می‌تواند منجر به مزایا و منفای شود که به صورت مستقیم و غیر مستقیم سبب عملکرد بهتر سازمان و اثربخشی آن گردد (Mirkazemi, 2010). از جمله این پیامد مثبت و منافع معنویت در کار مسئولیت‌پذیری اجتماعی و پاسخگویی فردی است. در تأیید نظر محققان در بحث مزایا و منافع معنویت در کار، می‌توان به نتایج پژوهشگرانی همچون عبدالهی (۱۳۹۳)، ابراهیم‌پور (۱۳۹۶)، مقیمی (۱۳۸۶)، مهاجران (۱۳۹۳) اشاره کرد که بر تاثیرات معنویت در کار بر پیامدهای شغلی همچون مسئولیت‌پذیری اجتماعی، پاسخگویی فردی تاکید می‌کنند. آلن مسئولیت‌پذیری را به تنهایی، اشاره به حسن وظیفه شناسی و پاسخگو بودن می‌داند (Allen, 2010). در بحث مسئولیت‌پذیری دو نکته را باید مورد توجه قرار داد: اول، توجه به انگیزه فرد برای مسئولانه عمل کردن و دوم، فرصت‌ها یا شرایط محیطی که زمینه رشد این انگیزه را در افراد تسهیل می‌نماید (Wigfield, 2002). در یک تقسیم بندی کلی میتوان مسئولیت‌پذیری را به انواع مختلف تقسیم کرد: مسئولیت‌پذیری در قبال خود، مسئولیت‌پذیری در قبال دیگران، مسئولیت‌پذیری در برابر محیط زیست، مسئولیت‌پذیری در برابر خداوند (طالبی، ۱۳۹۲). در مورد پاسخگویی می‌توان گفت که نوعی ارتباط پیرامون قدرت و مسئولیت وجود دارد. نظام‌های ارزیابی و ترتیبات سازمانی عموماً چنانکه به گونه‌ای باشد که مسئولیت برای پیامدهای معین شده برعهده افراد خاص باشد، دارای مشخصه پاسخگویی هستند (ابوالحسنی، ۱۳۹۱). یکی دیگر از مفاهیم مورد نظر در پژوهش حاضر جو اخلاقی است. اخلاق در سازمان، سیستمی از ارزش‌ها و بایدها و نبایدها تعریف می‌شود؛ که بر اساس آن نیک و بدهای سازمان مشخص و عمل بد از خوب متمایز می‌شود (حسینی، ۱۳۹۴). مایر و همکاران (۲۰۱۰) بیان می‌کنند جو اخلاقی در سازمان‌ها منبع اطلاعاتی مهمی برای کارکنان خواهد بود که مشخص می‌کند چه اعمالی در یک زمینه کاری درست یا اخلاقی است. جو اخلاقی سازه‌ای تک بعدی برای سنجش ارزیابی‌های کارمند از اجرای کدهای اخلاقی، ارتباطات اخلاقی، سیاست‌های اخلاقی شرکت و اعمال اخلاقی مدیریت ارشد است (Jaramillo, 2006). بنابراین بایدها و نبایدهای اخلاقی مرتبط با محیط کار که چگونگی رفتار فرد را با دیگران، سازمان و دیگر سازمان‌ها تنظیم می‌کند و منجر به مطلوبیت در اموراتی مرتبط با فرد و سازمان می‌شود. چنانکه پژوهش‌ها نشان می‌دهد که جو اخلاقی موجبات ایجاد مطلوبیت در وضعیت متغیرهای مرتبط با پیامدهای شغلی از قبیل مسئولیت-پذیری اجتماعی (Augustus, 2008)، پاسخگویی (Laratta, 2011) می‌گردد. با توجه به ادبیات نظری می‌توان گفت که ارتقای اثربخشی سازمان‌ها وابسته به مقوله‌ها و متغیرهایی است که با رفتار افراد سازمان مرتبط است. فراتر از آن به نظر می‌رسد آنها در ارتباط با یکدیگر رفتار افراد سازمان را به صورت مطلوبتری شکل می‌دهد که در نهایت منجر به اثربخشی سازمان می‌گردد. همچنین پیشینه تحقیق حاضر از وجود ارتباط تنگاتنگ بین معنویت در کار با پیامدهای شغلی از قبیل مسئولیت‌پذیری اجتماعی،

پاسخگویی حکایت دارد. بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه متغیرهای مذکور و فراتر از آن تعیین تأثیر متغیر میانجی از قبیل جو اخلاقی است. از این رو مسأله اصلی پژوهش را چنین می‌توان مطرح کرد که: آیا ارتباطی بین معنویت در کار با پیامدهای شغلی با نقش واسطه‌ای جو اخلاقی و عدالت سازمانی وجود دارد؟

پیشینه و مبانی نظری پژوهش

از لحاظ تاریخی معنویت ریشه در مذهب دارد، اما معنویت همان مذهب نیست. ریشه این تمایز به اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم باز می‌گردد (خنifer و همکاران، ۱۳۸۸: ۵۰). مذهب موجب پرورش و بارور نمودن معنویت می‌شود، اما معنویت تنها به یک مذهب خاص وابسته نیست. تا کنون بیش از هفتاد تعریف مختلف درباره معنویت محیط کار ارائه شده است با وجود این، هیچ گونه اجماع جهانی درباره تعریف معنویت در محیط کار وجود ندارد و تعاریف موجود نیز محدود، مبهم و گاهی متناقض هستند (2000، Sass). با مروری بر تعاریف ارائه شده برای معنویت در کار متوجه می‌شویم که در تمام این تعاریف دو عامل مشترک هستند: اولاً معنویت یک مفهوم پیچیده و چند بعدی است و ثانیاً این مفهوم بسیار ذهنی و شخصی است. برخی از این تعاریف در ادامه آمده است. معنویت در محیط کار تلاش برای جستجو و پیدا کردن هدف نهایی در یک فرد برای زندگی کاری است. همچنین معنویت به منظور ایجاد ارتباط قوی میان فرد با همکاران، که به طور معمول در یک کسب و کار می‌باشند و سازگاری یا وحدت در میان باورهای اساسی یک فرد با ارزش موجود در سازمان خود نقش ایفا می‌کند (یزدانی و همکاران، ۱۳۹۲: ۲). معنویت در محیط کار شامل تلاش برای پیدا کردن هدف نهایی فرد در زندگی، به منظور برقراری یک ارتباط قوی با همکاران و همسو ساختن باورهای فرد و ارزش‌های اصلی سازمان است (Pandey, 2014). معنویت در کار دربرگیرنده مفهومی از احساس تمامیت، پیوستگی در کار و درک ارزش‌های عمیق در کار است. معنویت در کار درک و شناسایی بعدی از زندگی کاری یک فرد است که به واسطه انجام کارهای با معنا در زندگی اجتماعی ایجاد می‌شود (Ashmoos & Duchon, 2000). معنویت در کار، توصیف کننده تجربه کارکنانی است که کارشان ارضاء کننده، با معنا و هدف دار است. همچنین تجربه معنویت در کار، با افزایش خلاقیت، صداقت، اعتماد و تعهد در کار همراه با بالا رفتن احساس تکامل شخصی کارکنان پیوند می‌خورد (کریمی زارچی، ۱۳۹۴).

مفهوم مسئولیت‌پذیری اجتماعی سازمانی، که از اواسط دهه ۱۹۵۰ میلادی و در پی توسعه‌ی کسب و کارها و ایجاد نیاز در جوامع مطرح گردید، مسائل خارج از شرکت را کانون توجه خود قرار داده و در جستجوی یافتن مسیرهای ناب جهت فعالیت سازمان بود. به گفته اکموویچ و اسپوزیتو^۱ (۲۰۰۸) اگر ما مسئولیت در قبال مسایل اجتماعی را تعهد در خصوص پیامدهای فعالیت‌های اقتصادی تعریف کنیم، این موضوع از تاریخ باستان تا این دوره مدرن وجود داشته و قابل استناد است. فعالیت‌های اقتصادی و تصدیگری همواره تمایل به بهره‌گیری بیشتر از منابع طبیعی دارند و در پیوستاری قرار می‌گیرند که یک سر طیف بهره‌گیری بیشتر از منابع طبیعی و سر دیگر آن، کسب رضایت جامعه است (الوانی، ۱۳۸۸). بر اساس مفهوم مسئولیت‌پذیری اجتماعی، از آن جایی که سازمان‌ها نیز مانند اشخاص حقیقی عضوی از اجتماع به شمار می‌روند و مانند سایر اعضای جامعه نسبت به محیط پیرامون خود مسئولیت دارند، ضروری است که علاوه بر بهبود عملکرد اقتصادی و اجتماعی خود، ارتقای استانداردهای زندگی اجتماعی افراد جامعه را در دستورکار خود قرار دهند. همچنین، سازمان‌ها می‌بایست به منظور نیل به پاسخگویی اجتماعی در مقابل ذینفعان و سایر افراد جامعه، به دغدغه‌های جامعه در خصوص محیط زیست، امور اجتماعی و بشردوستی اهمیت داده و بسته به فرهنگ سازمانی خاص خود، به تدوین سیاست‌های سازمانی مربوط به مسئولیت‌پذیری اجتماعی مبادرت می‌نمایند (Aluchna, 2010).

ارج نهادن به منافع عامه و توجه به خواسته‌ای اجتماعی از زمره مسائلی است که مدیران در کنار اهداف سازمان باید به آن بهای فراوان دهند. در عصر ما مدیر موفق کسی نیست که صرفاً اهداف اقتصادی و فنی را فرا روی خود قرار دهد بلکه کسی است که اهداف سازمان را در کنار منافع عامه و سیاست‌های کلی جامعه ارزیابی و ارزشگذاری کند. می‌توان مسأله عمومی را تنش و نیازی دانست که جنبه عمومی دارد و بر اثر خدشه دارشدن مصالح عموم بوجود آمده است. پس مشکل عمومی با توجه به برداشتها و تلقین‌های ما از مصلحت عمومی شکل می‌گیرد (الوانی، ۱۳۸۸). مسئولیت‌پذیری در بین مدیران و

معلمان همانند دیگر کارکنان، به عنوان رابطه‌ی بین فرد با دیگران و با سازمان و محیط اجتماعی بزرگتر، به عنوان یکی از مفاهیمی مطرح می‌باشد که امروزه در سطح ملی و بین‌المللی اهمیت فزاینده‌ای را کسب کرده است (موسوی، ۱۳۹۰).

مفهوم پاسخگویی فارغ از خاستگاه رشته‌ای آن، دیرینه‌ای به قدمت تاریخ داشته و طرح نخستین آنرا به نوشته‌های ارسطو نسبت می‌دهند (Pashing, 2003). پاسخگویی از دیدگاه نظریه پردازان و صاحب‌نظران علم، به گونه‌های مختلفی تفسیر شده است. تاریخ دانان، روانشناسان و... هر کدام به صورت‌های مختلفی آن را تفسیر کرده‌اند. تاریخ دانان معتقدند که پاسخگویی نه تنها به وسیله‌ی دولت شهرهای یونان بلکه به وسیله‌ی دولت‌های نواحی نیل و دولت‌های روم و اروپایی قرون وسطی نیز به کار برده شده است. حضرت علی (ع) برای اطمینان از پاسخگویی اداری، اداره‌ای را به نام دارالقصاص ایجاد کرد. این اداره شبیه به اداره استیناف امروزی است که برای شنیدن شکایات شهروندان در باب سوء استفاده یا سوء عملکرد کارکنان اداره تشکیل شده است (الوانی و دانایی فرد، ۱۳۸۰). پاسخگویی عبارت از شکل عمومی مسئولیت اجتماعی در زمینه‌های متفاوت می‌باشد. پاسخگویی نیاز به واگذاری روشن مسئولیت برای اقدام دارد. گروه دیگری از پژوهشگران، پاسخگویی را در ارتباط با ابعاد ارزشی، فرهنگی و اخلاقیات بیان می‌کنند قوانین و انواع پاسخگویی و کاربرد آنها، به طور آشکار از یک زمان و فرهنگ به زمان و فرهنگ دیگر متفاوت است، چرا که پاسخگویی عبارت از یک ویژگی عمومی زندگی اجتماعی می‌باشد که از نیازها، ارزشها و هنجارهای فوری و ضروری گروهها و سازمانها برخاسته است. با توجه به این بعد، وظایف محوری و مشترک پاسخگویی در هر فرهنگ و زمانی، عبارت از «گزارش دهی» و «تعهد» در قبال برآورده کردن تقاضاهای مردم می‌باشد (Lerner, Philip, 1994). عناصر اصلی پاسخگویی در تعریف پاسخگویی گنجانده شده است، همان تعریفی که پیشتر نیز فرینک و کلیموسکی (Frink, Klimoski, 2004) ارائه داده‌اند. یعنی: «نیازی شناخته شده برای ارزیابی یا دفاع از نظریه رفتاری در قابل مخاطباتی که قدرت پاداش دادن یا مجازات کردن ندارند، این پاداشها و مجازاتها در مقابل عامل مشروط بر شرایط پاسخگویی شناخته می‌شود. لذا پاسخگویی، احساسی است بر مبنای انتظارات مشترک نسبت به نیازی بالقوه برای تبیین اعمال یا باورهای هر شخص در مورد یک موضوع سازمانی، بنا به دلایلی همچون ملاحظات مطلوبیت اجتماعی. محور پاسخگویی، مطالعه‌ی شرایطی است که تحت آن شرایط سازوکارهای رسمی یا غیر رسمی کم و بیش در نظارت این اعمال یا باورها، تا حدی که متغیرهای دیگر سازمانی (مثل رضایت فردی، عملکرد فردی یا گروهی، میل ذاتی به درگیر شدن در نقش بیشتر یا رفتارهای سازمانی شهروندی و غیره) تاثیر می‌پذیرند موفق عمل کرده‌اند.

ویکتور و کولن در برداشتی سه‌جو اصلی اخلاقی که راهنمای رفتارهای اخلاقی کارکنان می‌باشند را به شرح زیر معلوم کرده است: خیرخواهانه: مبنای این جو را در نگرانی خود برای دیگران و تلاش برای به حداکثر رساندن منافع همه کارکنان و نه فقط چند نفر می‌داند. خودخواهانه: کارمندان به دنبال به حداکثر رساندن منافع شخصی خود و به‌طور کلی تشویق هنجارهای منافع شخصی هستند. اصولی: این جو هنجارهای سازمانی را به عنوان استفاده و پیوستن به کد و دستورالعمل جهت اتخاذ تصمیم‌هایی به تصویر می‌کشد (Davies, 2015). پژوهشگران در یک نوع شناسی نظری، جو اخلاقی را با نه نوع جو اخلاقی بر اساس دو بعد متقاطع، هر کدام را با سه سطح، پیشنهاد دادند: بعد اول مربوط به معیارهای اخلاقی برای تصمیم‌گیری بر اساس نظریه اخلاقی شامل سه طبقه عمده: خودبینی، خیرخواهانه و اصولی است. این سه طبقه شامل سه موقعیت مشترک است که امکان دارد به هنگام تصمیم‌گیری اخلاقی جهت به حداکثر رساندن منافع شخصی (خودخواهانه)، به حداکثر رساندن منافع طرف مقابل (خیرخواهانه) و یا مطابق با استانداردهای منطقی (اصولی) باشد. بعد دوم مؤید قانون تجزیه و تحلیل مورد استفاده برای تعمیم معیارهای اخلاقی به طیف‌های فردی، بومی (سازمان، بخش و کارگروه) و جهان‌شمولی است» (Ismail, ۲۰۱۵).

نصر اصفهانی و همکاران (۱۳۹۶) در تحقیقی با عنوان «تاثیر معنویت در محیط کار بر سایش اجتماعی با نقش میانجی: جو اخلاقی سازمانی دریافتند که معنویت در سازمان تاثیر مستقیمی بر جو اخلاقی در سازمان می‌گذارد. درویش (۱۳۹۴) در پژوهش با عنوان "واکاوری پیش‌ایندهای مرتبط با جو کاری اخلاقی رویکرد تکلیف‌مداری" نشان می‌دهد که معنویت سازمانی و رهبری اخلاق مدار ۸۳ درصد واریانس جو کاری اخلاقی تکلیف مدار را تبیین می‌کند (درویش، ۱۳۹۴).

پاداش و گل پرور (۱۳۸۹) در تحقیقی با عنوان بررسی رابطه بین رهبری اخلاق مدار با انگیزش درونی برای نوآوری به این نتیجه دست یافتند که رهبری اخلاق مدار با انگیزش درونی برای نوآوری و خلاقیت در محیط کار دارای رابطه مثبت است. نتایج حاصل از معادله ساختاری و تحلیل رگرسیون نشان داد که انگیزش درونی برای نوآوری با رهبری اخلاق مدار میانجی کامل است. زندگی و همکاران (۱۳۹۴) در تحقیق خود پی بردند که رهبری اخلاقی با مسئولیت پذیری اجتماعی رابطه مثبت دارد. همچنین نتایج نشان داد که مولفه های الگو بودن و عملگرایی رهبر نقش معنی داری در پیش بینی مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان دارند.

ابراهیم پور و همکاران (۱۳۹۶) در تحقیقی با عنوان "تحلیل نقش معنویت در محیط کار در رشد رفتار اخلاقی کارکنان دانشگاه" به این نتیجه دست یافتند که معنویت در محیط کار و ابعاد آن بر رفتار اخلاقی کارکنان تأثیر مثبت و معناداری دارند و کار با معنا ۰/۲۷، احساس همبستگی ۰/۴۳، همسویی ارزشها ۰/۶۳ و معنویت در محیط کار ۰/۳۷ از تغییرات مربوط به رفتار اخلاقی کارکنان را پیشبینی می کنند.

فاطمی و اصفهانی (۱۳۹۳) در تحقیقی با عنوان بررسی نقش واسطه عدالت سازمانی در رابطه بین معنویت در محیط کار و تعهد سازمانی دریافتند که معنویت در محیط کار و عدالت سازمانی بر تعهد سازمانی تأثیر می گذارد. همچنین، عدالت سازمانی به عنوان متغیر واسطه، مورد تایید قرار گرفت که نشان دهنده اثر تقویت کنندگی رابطه مثبت بین معنویت و تعهد سازمانی است. عبدالمی و همکاران (۱۳۹۳) طی تحقیقی دریافتند که تعهد سازمانی و معنویت در محیط کار ارتباط مثبت و معنی داری با رفتار اخلاقی کارکنان دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد از بین ابعاد تعهد سازمانی دو بعد تعهد عاطفی و تعهد مستمر توانستند سهم معناداری از واریانس رفتار اخلاقی را تبیین کنند و همچنین از بین ابعاد معنویت در محیط کار دو بعد همسویی با ارزشهای سازمان و کار معنادار توانستند سهم معناداری از واریانس رفتار اخلاقی کارکنان را تبیین کنند.

مهاجران و شهودی (۱۳۹۳) در تحقیقی با عنوان مدلیابی ارتباط بین اخلاق حرفه ای و معنویت در کار با مسئولیت اجتماعی نشان دادند که یکی از متغیرهای تأثیر گذار در مسوولیت پذیری اجتماعی، معنویت در محیط کار می باشد.

جلالیان (۱۳۹۴) با عنوان "بررسی رابطه بین معنویت در کار و خلاقیت کارکنان مورد مطالعه: کارکنان ادارات شهرستان یزد" مشخص گردید که رابطه بین معنویت در کار و مولفه های آن با خلاقیت کارکنان با ۵۹ درصد اطمینان می باشد.

رحیمی (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان "رابطه بین هوش معنوی با خلاقیت دانشجویان علوم پزشکی کاشان" نشان داد که بین هوش معنوی و خلاقیت رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. جدول رگرسیون نشان داد از بین مولفه های هوش معنوی فقط مولفه های ظرفیت تعالی و حل مسأله قابلیت پیش بینی خلاقیت دانشجویان را دارد.

ابراهیم پور و همکاران (۱۳۹۶) در تحقیقی با عنوان رابطه معنویت در سازمان با پاسخگویی سازمان نشان دادند که بین معنویت در سازمان و پاسخگویی سازمانی یک رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد.

شین^۱ (۲۰۱۴) به بررسی رابطه میان رهبری اخلاقی و عملکرد سازمان با نقش واسطه عدالت رویه ای و جو اخلاقی پرداخت. نتایج حاکی از آن است که رهبری اخلاقی مدیران ارشد بطور قابل توجهی پیش بینی کننده جو اخلاقی است که این امر منجر به عدالت رویه ای در سازمان می شود. همچنین عدالت رویه ای و جو اخلاقی رابطه میان رهبری اخلاقی مدیران ارشد سازمان و عملکرد سازمان را به طور کامل میانجی گری می کنند.

استنبور و همکاران^۲ (۲۰۱۳) در تحقیقی با عنوان رهبری اخلاقی و پاسخگویی ادراک شده و خود رهبری به این نتیجه دست یافتند که رهبری اخلاقی از عوامل مهم تأثیر گذار در پاسخگویی کارکنان می باشد.

دا و همکاران^۳ (۲۰۱۳) طی پژوهشی با عنوان سبک های رهبری در مسوولیت پذیری اجتماعی شرکت نشان دادند سازمان هایی که در آن ها سبک های رهبری تحول آفرین بیشتر به چشم می خورد با احتمال بیشتری در فعالیات های مسوولیت پذیری اجتماعی درگیر می شوند اما در سازمان هایی که در آن ها سبک رهبری تبدلی بیشتر به چشم می خورد، چنین رابطه ای وجود ندارد.

1. Shin

2. Estenbor and et al

3. Du and et al

لاراتا^۱ (۲۰۱۱) در تحقیقی با عنوان جو اخلاقی و پاسخگویی دریافتند که جو اخلاقی با پاسخگویی رابطه مثبت و معنی داری دارد. آگاستاس^۲ (۲۰۰۸) در پژوهش خود با عنوان تاثیر حرفه، موقعیت و جو سازمانی با اوضاع اخلاقی در بین ۲۶۷ نفر از کارکنان بخش خصوصی در مسکو بیان می کند که بین ابعاد صداقت، تضاد، مسئولیت پذیری، پاداش و استاندارد جوسازمانی با ابعاد قوانین و رویه ها، دلسوز، ابزارگرایی جواخلاقی رابطه معنادار وجود دارد.

تزینر و همکاران^۳ (۲۰۱۱) در مطالعه خود با عنوان مسولیت پذیری اجتماعی، عدالت سازمانی و رضایت شغلی دریافتند که بین عدالت سازمانی و مسولیت پذیری اجتماعی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد.

مواد و روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری اطلاعات توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه کارکنان ستادی دانشگاه ارومیه که تعداد آنها ۵۰۰ نفر می باشد. حجم نمونه انتخاب شده با در نظر گرفتن معیارهای جدول نمونه گیری ۲۱۷ نفر می باشد که بین آنها پرسشنامه پخش گردید و از این تعداد ۲۰۵ پرسشنامه عودت داده شد. روش نمونه گیری تصادفی ساده می باشد. برای جمع آوری اطلاعات در این پژوهش از پرسش نامه های استاندارد معنویت در محیط کار، با استفاده از مقیاس (Milmine and et al. 2003)، جو اخلاقی (Kime.2015)، پاسخگویی فردی (Hochorater and et al,2005) و مقیاس مسئولیت پذیری اجتماعی (Carwel,1991) استفاده شد. نمرات پایایی برای مقیاس ها به لحاظ آماری مناسب بودند: پایایی پرسشنامه معنویت در کار (۰/۶۸)، جو اخلاقی (۰/۹۰)، پاسخگویی فردی (۰/۹۱) و مسئولیت پذیری اجتماعی (۰/۹۶) محاسبه شد. همچنین به منظور بررسی روایی پرسشنامه های حاضر، با وجود استاندارد بودن ابزارها در پژوهش های داخلی و خارج کشور، از تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. بالا بودن مقادیر بار شده بر عامل ها یا متغیرهای ممکن از طریق متغیر های آشکار حاکی از مطلوبیت اعتبار سازه ای سنجش متغیرهای اصلی تحقیق بوده است. از طرف دیگر ارزش های T در مورد تمام ضرایب لامدای متغیرهای آشکار در سطح ۰/۹۵ بیشتر از ۱/۹۶ بوده است که این خود شاهی بر روایی متغیرهای آشکار محسوب می شود به این معنی که تایید می کند که متغیرهای آشکار مورد استفاده، بصورت واقعی (غیر تصادفی) سازه های مورد نظر را منعکس ساختند همچنین مقدار ضریب KMO برابر با ۰/۷۸ و مقدار خی آزمون کرویوت بارتلت ۲۵۹/۸۰ بدست آمد که در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد و نشانه کفایت نمونه و متغیرهای نمونه برای انجام تحلیل عاملی تاییدی است. در پژوهش حاضر از روش های آمار توصیفی و آمار استنباطی بهره گرفته شده است. در بخش آمار استنباطی این مطالعه، روش تحلیل عاملی تاییدی و معادلات ساختاری به روش تحلیل مسیر استفاده شده است.

بحث و ارائه یافته ها

در این بخش یافته های پژوهش مطرح می شود و مورد بحث قرار می گیرد. ابتدا شاخص های توصیفی متغیرها جهت بررسی پراکندگی و نرمال بودن توزیع داده ها ارائه شده است.

جدول ۱- شاخص های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

شاخص ها	معنویت	جو اخلاقی	پاسخگویی فردی	مسئولیت پذیری اجتماعی
میانگین	۳/۴۶	۳/۷۱	۳/۷۰	۳/۵۶
انحراف استاندارد	۰/۶۱	۰/۶۳	۰/۶۰	۰/۴۵
چولگی	۰/۱۸	۰/۳۱	۰/۱۲	۰/۲۱
کشدگی	-۰/۴۳	-۰/۲۹	-۰/۱۳	-۰/۱۵

1. Larata
2. Augustus
3. Tziner

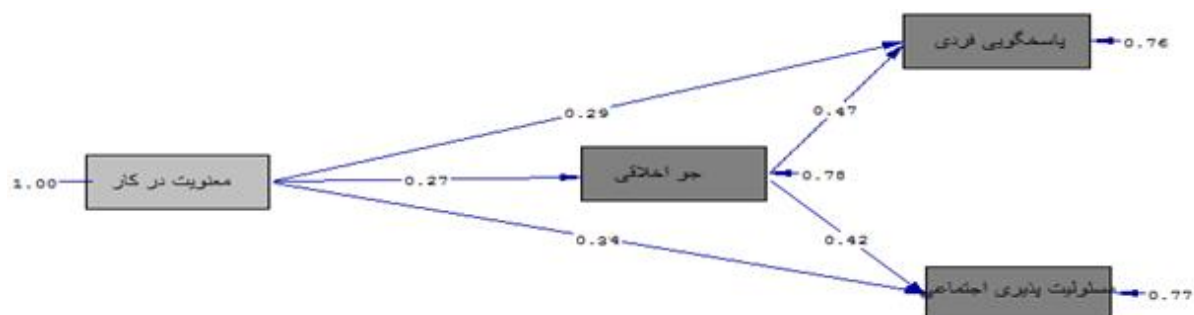
طبق جدول ۱ مقادیر آماره‌های میانگین و انحراف استاندارد نشانگر پراکندگی مناسب داده‌ها و مقدار چولگی و کشیدگی نشانگر نرمال بودن داده‌ها می‌باشند.

جدول ۲- ضرایب همبستگی متغیرهای تحقیق

متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱. معنویت	۱			
۲. مسئولیت پذیری	۰/۳۶**	۱		
۳. پاسخگویی فردی	۰/۳۹**	۰/۳۰**	۱	
۴. جو اخلاقی	۰/۴۶**	۰/۴۵**	۰/۴۳**	۱

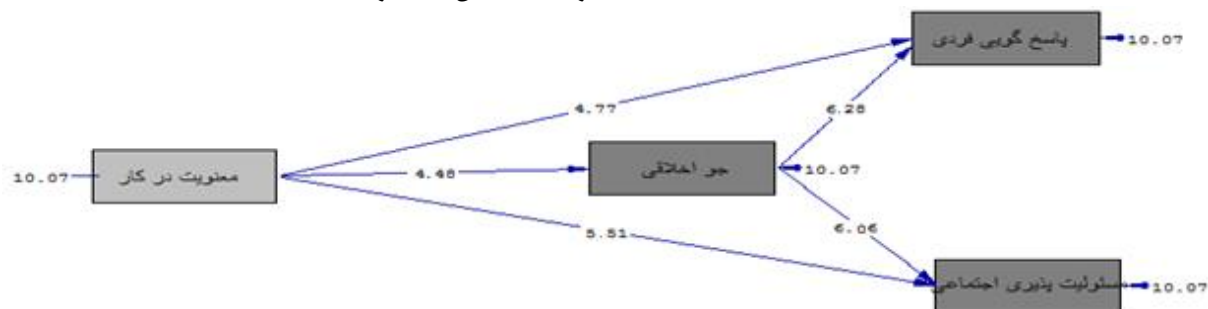
** همبستگی معنی دار در سطح (۰/۰۱)

همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است. چنانکه در جدول ۲ مشاهده می‌شود همبستگی معناداری بین متغیرهای پژوهش در سطح (۰/۰۱) وجود دارد.



Chi-Square=1.04, df=1, P-value=0.20000, RMSEA=0.046

شکل ۱- مدل مشاهده شده در حالت تخمین استاندارد



Chi-Square=1.04, df=1, P-value=0.20000, RMSEA=0.046

شکل ۲- مدل مشاهده شده در حالت معنی داری

به منظور شناخت هر چه بهتر روابط علی و نحوه تاثیرگذاری رهبری اخلاقی بر پاسخگویی فردی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی با نقش میانجی جو اخلاقی تحلیل مسیر با استفاده از مدل معادلات ساختاری صورت گرفت. با توجه به عدم اجماع پژوهشگران در انتخاب مناسبترین معیار نیکویی برازش مدل ساختاری، به طور معمول مجموعه‌ای از شاخص‌های نیکویی برازش مدل پیشنهاد می‌شود که در این پژوهش نیز برای ارزیابی برازش مدل مورد نظر از آنها استفاده شده است. این شاخص‌ها عبارتند از: X^2/df که مقادیر کمتر از ۳ قابل پذیرش هستند، شاخص نیکویی برازش (GFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۹۰ نشانگر برازش مناسب مدل هستند. شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۹۰ قابل قبول هستند، مجذور میانگین مربعات خطای تقریب

(RMSEA) که مقادیر کمتر از ۰/۰۸ نشانگر برازش مناسب مدل هستند و شاخص برازش تطبیقی (CFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۹۰ نشانگر برازش مناسب مدل هستند. نتایج برآورد این شاخص ها (بر اساس نتایج نرم افزار لیزرل ۸/۵) در جدول شماره ۳ گزارش شده است.

جدول ۳- شاخص های نیکویی برازش پیرامون آزمون برازندگی مدل پژوهش

CFI	AGFI	GFI	RMSEA	X2/df	Df	X2
۰/۹۲	۰/۹۱	۰/۹۴	۰/۰۴۶	۱/۰۴	۱	۱/۰۴

جدول شماره ۳ نشانگر مقادیر شاخص های نیکویی برازش پیرامون آزمون برازندگی مدل پژوهش می باشد که نشان می دهد مدل پژوهش از برازش مناسب برخوردار است. در مجموع می توان گفت که مدل نهایی پژوهش، مدل مناسبی بوده است. پس از اطمینان از درستی مدل، در ادامه فرضیه های پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است. در جدول ۴، نتایج بررسی فرضیه های جزئی ارائه شده است.

جدول ۴- ضرایب تاثیر مستقیم و غیر مستقیم و مقادیر t متناظر با آن

فرضیه	مسیر	ضریب مسیر	T	نتیجه
۱	معنویت ← مسئولیت پذیری اجتماعی	۰/۳۴	۵/۵۱	اثر مستقیم دارد
۲	معنویت ← پاسخگویی	۰/۲۹	۴/۷۷	اثر مستقیم دارد
۳	معنویت ← جو اخلاقی	۰/۲۷	۴/۴۶	اثر مستقیم دارد
۴	جو اخلاقی ← پاسخگویی	۰/۴۷	۶/۲۶	اثر مستقیم دارد
۵	جو اخلاقی ← مسئولیت پذیری	۰/۴۲	۶/۰۶	اثر مستقیم دارد
۶	معنویت ← پاسخگویی (از جو اخلاقی)	۰/۱۳	۳/۰۶	اثر غیر مستقیم دارد
۷	معنویت ← مسئولیت پذیری (از جو اخلاقی)	۰/۱۶	۴/۲۱	اثر غیر مستقیم دارد

طبق جدول ۴ معنویت اثر مستقیم، مثبت و معنی دار با ضریب ۰/۳۴ بر مسئولیت پذیری اجتماعی دارد. همچنین معنویت اثر مستقیم، مثبت و معنی دار با ضریب ۰/۲۹ بر پاسخگویی فردی دارد. علاوه بر این معنویت اثر مستقیم، مثبت و معنی دار با ضریب ۰/۲۷ بر جو اخلاقی دارد. همچنین جو اخلاقی اثر مستقیم، مثبت و معنی دار با ضریب ۰/۴۷ بر پاسخگویی فردی و با ضریب ۰/۴۲ بر مسئولیت پذیری اجتماعی دارد. علاوه بر این معنویت اثر غیر مستقیم، مثبت و معنی دار به ترتیب با ضریب ۰/۱۳ و ۰/۱۶ بر پاسخگویی فردی و مسئولیت پذیری اجتماعی دارد.

نتیجه گیری و ارائه پیشنهادها

هدف پژوهش حاضر مدلیابی روابط معنویت در محیط کار با پاسخگویی و مسئولیت پذیری اجتماعی با تاکید بر جو اخلاقی است. نتایج نشان می دهد که معنویت بر مسئولیت پذیری اجتماعی تاثیر دارد. یافته های این بخش از پژوهش با نتایج پژوهشگرانی همچون بارون^۱ (۲۰۱۷)، شاهسواری (۱۳۹۵)، مهاجران و شهودی (۱۳۹۳) و رسولی نژاد و همکاران (۱۳۹۳) همخوانی دارد. معنویت در کار منبعی سرشار از اطلاعاتی است و می توان از طریق آن جو و فرهنگ سازمانی که معنایی جز ارزش ها و باورهای جمعی و مشترک ندارد، تشخیص داد به عبارتی دیگر معنویت در محیط کار ارزش ها و باورهای مشترکی را بیان می کند که افراد سازمان در مورد سازمان و آینده سازمان دارند. از آنجا که سازمان و افراد سازمان مسئولیت هایی در قبال محیط خویش و اجتماع اطراف خویش دارند بنابراین با وجود معنویت در محیط کار می توان مسئولیت پذیری اجتماعی را پیش بینی کرد. چنانکه (۲۰۱۲، Smite) معتقد است که سازمان های مسئول اجتماعی نمی توانند بدون ایجاد فرهنگ سازمانی دلسوزانه بر اساس ارزشهای معنوی مانند دلسوزی، فعالیتهای خود را با انتظارات اجتماعی همسو کنند. که این امر از طریق توسعه مفروضات ناگفته ضمنی نهفته در فرهنگ

سازمان محقق می‌شود که تشخیص می‌دهد با تلاش در جهت منافع بزرگتر اجتماعی، تحقق آنچه برای پایداری و موفقیت طولانی مدت سازمان خوب است، حاصل می‌شود.

همچنین نتایج تحقیق حاکی از تاثیر معنویت بر جو اخلاقی است. براین اساس نتیجه گیری می‌شود که در قلمرو پژوهش حاضر یعنی دانشگاه، وجود معنویت در کار باعث افزایش جو اخلاقی در سازمان می‌گردد که زمینه های عملکرد سازمانی موثر را فراهم می‌کند. چنانکه نصر اصفهانی و همکاران (۱۳۹۶)، جوز^۱ (۲۰۱۰) و ادوینا^۲ (۲۰۱۰) در تحقیقی دریافتند که معنویت در سازمان تاثیر مستقیمی بر جو اخلاقی در سازمان می‌گذارد. به گفته جوز (۲۰۱۰) به نظر می‌رسد درخواست معنویت به یک علاقه در زندگی تبدیل شده است و ریشه‌ای مستقیم در اخلاق دارد. معنویت، زیر بنایی برای ارزش ها و هنجارها اخلاقی در سازمان فراهم می‌کند. صاحب نظران بیان کرده‌اند که افراد معنوی در سازمان، ارزش های اخلاقی را بیشتر رعایت می‌کند و در پی ایجاد منافع بیشتر برای سازمان هستند. زیرا وجود معنویت موجب گسترش صداقت و اعتماد خواهد شد که دو عنصر اساسی اخلاقی در محیط سازمان هستند. زمانی که صداقت در بین کارکنان افزایش یابد رابطه آنها مبتنی بر اعتماد خواهد و در چنین فضایی می‌توان انتظار داشت که فضایل اخلاقی رشد کنند و جو اخلاقی مناسبی در سازمان حاکم شود (نصر اصفهانی، ۱۳۹۶). با توجه به مطالب فوق می‌توان گفت که مبانی نظری و تجربی تحقیق، یافته این بخش از پژوهش را مورد تأیید قرار می‌دهد.

با توجه به نتایج تحلیل داده های بدست آمده جو اخلاقی اثر مستقیم، مثبت و معنی داری بر پاسخگویی فردی دارد. بر اساس این یافته می‌توان چنین گفت که وجود جو اخلاقی در بخش ها و سطوح مختلف سازمان موجبات افزایش ویژگی پاسخگویی فردی را فراهم می‌کند. به عبارتی دیگر هر اندازه سازمان از جو اخلاقی بالایی برخوردار باشد به همان اندازه پاسخگویی کارکنان قابل پیش بینی است. نتایج این بخش از پژوهش با نتایج تحقیق لاراتا همسو می‌باشد. لاراتا (۲۰۱۱) در تحقیقی با عنوان جو اخلاقی و پاسخگویی دریافتند که جو اخلاقی با پاسخگویی رابطه مثبت و معنی داری دارد. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که فصل مشترک جو اخلاقی و پاسخگویی فردی باید ها و نبایدهای است؛ باید ها و نبایدها در بعد جو اخلاقی رفتار کارکنان را هدایت می‌کند در مقابل در حوزه پاسخگویی به عنوان استاندارد است که در وظایف بیان شده و رفتار زیبردستان را به سمت پاسخ دهی در قبال وظایف محوله سوق می‌دهد. بنابراین وجود چنین منبع فصل مشترک منجر به ارتباط تنگاتنگ آنها در عرصه عمل و فعالیت می‌گردد که امکان تاثیر گذاری و اثرپذیری بر یکدیگر را مهیا می‌سازد.

در خصوص فرضیه مرتبط با جو اخلاقی و مسئولیت پذیری اجتماعی، می‌توان گفت که جو اخلاقی بر مسئولیت پذیری اجتماعی تاثیر دارد. یعنی زمانی که جو اخلاقی در سازمان وجود داشته باشد می‌توان وجود مسئولیت پذیری اجتماعی در افراد سازمانی را متصور بود. بنابراین وجود زمینه مثبت اخلاقی و جو اخلاقی در سازمان، وجود مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان مبرهن و آشکار می‌شود. نتایج پژوهش مرتبط با این بخش از پژوهش با یافته های آگاستاس (۲۰۰۸) و جوان (۱۳۹۳) همسو است. زیرا آگاستاس (۲۰۰۸) طی پژوهشی دریافت که بین مسئولیت پذیری و ابزارگرایی جو اخلاقی رابطه معنادار وجود دارد. همچنین جوان (۱۳۹۳) در مطالعه ای تطبیقی نتیجه گیری میکند که جو اخلاقی نقش بارزی در مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان ایفا می‌کند.

نتایج تحلیل مرتبط با مدل کلی پژوهش نشان داد که جو اخلاقی تاثیر غیر مستقیم بر رابطه بین معنویت در کار با مسئولیت پذیری اجتماعی و پاسخگویی فردی دارد. به عبارتی دیگر جو اخلاقی بعنوان یک متغیر فرآیندی اثر متغیر مستقل بر متغیرهای وابسته را افزایش می‌دهد. وجود جو اخلاقی در کنار معنویت در محیط کار میزان مسئولیت پذیری و پاسخگویی کارکنان را پیش بینی می‌کند. یعنی زمانی معنویت در کار بر مسئولیت پذیری اجتماعی و پاسخگویی تاثیر دارد که جو اخلاقی در سازمان وجود داشته باشد. بررسی مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که جو اخلاقی بعنوان میانجی نقش مثبتی را ایفا می‌کند و وضعیت متغیرها و رابطه آنها را به سمت مطلوب سوق می‌دهد در این راستا می‌توان به نتایج پژوهش رحیمی (۱۳۹۷)، حسینی یان (۱۳۹۷) و نصر اصفهانی (۱۳۹۶) اشاره کرد. بطور کلی نتایج پژوهش حاکی از آن است که جو اخلاقی بعنوان میانجی در رابطه بین معنویت در محیط کار با مسئولیت پذیری اجتماعی و پاسخگویی فردی ایفای نقش می‌کند.

¹. Jose

². Edwina

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به محدودیت در جامعه مورد مطالعه و عدم همکاری برخی کارکنان دانشگاه در مرحله جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات اشاره کرد.

نتیجه‌گیری

صاحب‌نظران سازمان و مدیریت اثربخشی سازمان را به درجه و میزان حصول به اهداف سازمان تعریف می‌کنند که عملکرد سازمان بر اساس آن نشان داده می‌شود. اثربخشی سازمان وابسته به عواملی است که در ارتباط با زمینه‌ها و ساختارها می‌تواند در باره آنها سخن گفت. از جمله عوامل که در محیط سازمانی و ساختار مدیریتی یافت می‌شود عبارتند از معنویت در محیط کار و جو اخلاقی. این عوامل به عنوان عوامل تعیین‌کننده به مزایایی منجر می‌شود که عملکرد سازمان و اثربخشی آن را تحت تاثیر قرار می‌دهد. با توجه به نتایج پژوهش که جو اخلاقی موجب افزایش میزان تاثیر معنویت در کار بر مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی، لازم است مسئولین و مدیران دانشگاه اقدامات لازم جهت ایجاد شرایط محیطی و ساختاری مناسب برای ارتقاء جو اخلاقی و معنویت در بین کارکنان دانشگاه انجام دهند.

منابع

- ابراهیم پور، حبیب؛ حسن زاده، محمدی؛ نعمتی، ولی؛ باهنر، فاطمه. (۱۳۹۶). بررسی رابطه معنویت سازمانی و مسئولیت‌پذیری سازمانی، دومین کنفرانس بین‌المللی اقتصاد انسجام مدیریت و توسعه، تهران، ایران. <https://civilica.com/doc/715442>
- بهمنی چوب باستی، اکبر؛ موسوی داوودی، سید مهدی. (۱۳۹۸). رابطه معنویت در محیط کار و تعلق سازمانی در بین کارکنان بیمارستان‌های دولتی، مجله اخلاق زیستی، ۹(۳۴)، ۵۹-۶۶. <https://doi.org/10.22037/bioeth.v9i34.26680>
- جوان، حسین؛ و بیگلر، رضا. (۱۳۹۵). مطالعه تطبیقی نقش جو اخلاقی بر مسئولیت‌های اجتماعی کارکنان، کنفرانس بین‌المللی مدیریت در قرن بیست و یکم، تهران. <https://civilica.com/doc/311587>
- حسینی اکبرپور، علی؛ رضازاده، میرکازم. (۱۳۹۴). اخلاق سازمانی در پرتو اخلاق اسلامی. تهران: فرانما.
- حسینی یان، ناهید؛ بهبود، یاری‌قلی؛ و پیمان، یارمحمدزاده. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای اخلاق سازمانی در رابطه بین عدالت سازمانی و سکوت و بی‌تفاوتی سازمانی معلمان. مجله آموزش مدیریت سازمان‌ها، ۷(۱)، ۱۰۳-۱۳۳. <https://journalieaa.ir/article-1-104-fa.html>
- رحیمی، حمید و بهارلویی، فرشاد. (۱۳۹۷). تأثیر جو اخلاقی بر اعتماد به کار گروهی با نقش میانجی رفتار اخلاقی، فصلنامه مطالعات رفتار سازمانی، ۷(۲)، ۱۵۸-۱۲۹. https://obs.sinaweb.net/article_32518.html
- رسولی نژاد، مرتضی؛ شیبانی، حسین؛ و محرمی، جعفر. (۱۳۹۳). رابطه معنویت با تعهد و احساس مسئولیت در دانش آموزان. فرهنگ در دانشگاه اسلامی، ۱۳۳-۱۳۵، (۱)، ۴.
- طالبی، ابوتراب؛ و خوشبین، یوسف. (۱۳۹۱). مسئولیت‌پذیری اجتماعی جوانان. فصلنامه علوم اجتماعی، ۱۹(۵۹)، ۲۴۹-۲۱۶. <https://doi.org/10.22054/qjss.2013.6886>
- عبداللهی، بیژن؛ کریمیان، حمید؛ نامداری پژمان، مهدی. (۱۳۹۳). رابطه تهدید سازمانی و معنویت در محیط کار با رفتار اخلاقی، اخلاق در علم و فناوری، ۴(۱)، ۱۰-۱. <http://ethicsjournal.ir/article-1-72-fa.html>
- فقه، ابوالحسن. (۱۳۸۵). بررسی تطبیقی پاسخگویی، مطالعات مدیریت، انتشارات علامه طباطبائی، شماره ۲۹، ۱۳-۲۳.
- کریمی زرچی، محسن. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر معنویت محیط کار بر اهمال کاری سازمانی کارکنان. پایان‌نامه جهت اخذ مدرک کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور استان یزد، گروه مدیریت دولتی، گرایش منابع انسانی.
- مهاجران، بهناز؛ شهودی، مریم. (۱۳۹۳). یافتن رابطه بین اخلاق حرفه‌ای و معنویت در کار با مسئولیت اجتماعی. مدیریت پرستاری، ۳(۲)، ۲۰-۲۹. <http://ijnv.ir/article-1-220-fa.html>
- نصرا صفهانی، علی؛ امیری، زینب؛ فرخی، مجتبی؛ و سیفی، محسن. (۱۳۹۶). تأثیر معنویت در محیط کار بر پوشش اجتماعی با نقش میانجی اخلاق سازمانی (مطالعه موردی: سازمان تأمین اجتماعی استان اصفهان). مجله جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۸(۲)، ۱۷-۳۴. <https://doi.org/10.22108/jas.2017.21430>

References:

- Allen, A., & Mintrom, M. (2010). Responsibility and School Governance, Educational Policy originally published online. <http://dx.doi.org/10.1177/0895904808330172>
- Aluchna, M. (2010). Corporate social responsibility of the top ten: examples taken from the Warsaw Stock Exchange. Social responsibility journal, 6(4), 611-626. DOI: 10.1108/17471111011083473
- Ashmos, P., & Duchon, D. (2000). Spirituality at work: a conceptualization and measure. Journal of Management Inquiry, 9(2), 134-145. doi: 10.1177/105649260092008

- Augustus, T. (2008). Investigating the influence of profession, position and organizational climate on ethical attitudes in private sector. University of Idaho.
- Barron, K., & Chou, S. Y. (2017). Spirituality and social responsibility performance: The perspectives of religiously and non-religiously affiliated individuals. *Journal of Global Responsibility*, 8(1), 63–82. doi: 10.1108/JGR-07-2016-0020
- Carroll, A. B. (1991). The Pyramid of Corporate Social Responsibility: Toward the Moral Management of Organizational Stakeholders. *Bus. Horiz.*, 34(4), 39–48. [http://dx.doi.org/10.1016/0007-6813\(91\)90005-G](http://dx.doi.org/10.1016/0007-6813(91)90005-G)
- Daniel, J. L. (2015). Workplace spirituality and stress: evidence from Mexico and US. *Management Research Review*, 38(1), 29–43. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/283986518_Workplace_spirituality_and_stress_evidence_from_Mexico_and_US
- Davies, J. O. (2015). The relationship between perceived organisational ethical climate and employee commitment in the Australian hospitality industry. <http://hdl.handle.net/10500/19164>
- Du, S., Swaen, V., Lindgreen, A., & Sen, S. (2013). The Roles of Leadership Styles in Corporate Social Responsibility. *Journal of Business Ethics*, 114(1), 155–169. <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-012-1333-3>
- Edwina, P. (2010). Spirituality and Ethnic Entrepreneurship in Sweden, aut University, Auck Land, New Zealand, 29(1):114–116. Available online at www.Emeraldinsight.com
- Frink, D. D., & Klimoski, R. J. (2004). Advancing accountability theory and practice: Introduction to the human resource management review special edition. *Human Resource Management Review*, 14(1), 1–17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2004.02.001>
- Hochwarter, W. A., Perrewé, P. L., Hall, A. T., & Ferris, G. R. (2005). Negative affectivity as a moderator of the form and magnitude of the relationship between felt accountability and job tension. *Journal of Organizational Behavior*, 26(5), 517–534. <http://dx.doi.org/10.1002/job.324>
- Ismail, S. (2015). Effects of Ethical Climate on Organizational Commitment, Professional Commitment, and Job Satisfaction of Auditor in Malaysia. *Gadjah Mada International Journal of Business*, 17(2), 139–155. <http://dx.doi.org/10.22146/gamaijb.6907>
- Jaramillo, F., Mulki, J. P., & Solomon, P. (2006). The Role of Ethical Climate on Salesperson's Role Stress, Job Attitudes, Turnover Intention, and Job Performance. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 26(3), 271–282. <http://dx.doi.org/10.2753/PSS0885-3134260302>
- Karakas, F. (2010). Spirituality and Performance in Organizations: A Literature Review. *J. Bus. Ethics*, 94(1), 89–106. doi: 10.1007/s10551-009-0251-5
- Laratta, R. (2011). Ethical Climate and Accountability in Nonprofit Organizations. *Public Management Review*, 13(1). <http://dx.doi.org/10.1080/14719037.2010.501620>
- Lerner, J., & Philip, E. T. (1994). Accountability and social cognition in encyclopedia of human behavior. https://projects.iq.harvard.edu/files/lernerlab/files/lerner_tetlock_1994.pdf
- Mayer, D. M., Kuenzi, M., & Greenbaum, R. L. (2010). Examining the Link Between Ethical Leadership and Employee Misconduct. *Journal of Business Ethics*, 95, 7–16. <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-011-0794-0>
- Miller, G., & Kim, N. Y. (2008). Perceptions of the Ethical Climate in the Korean Tourism Industry. *Tourism Research*, 82(4). <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-007-9604-0>
- Milliman, J., Czaplewski, A. J., & Ferguson, J. (2003). Workplace spirituality and employee work attitudes: An exploratory empirical assessment. *Journal of Organizational Change Management*, 16(4), 426–447. <http://dx.doi.org/10.1108/09534810310484172>
- Myers, J. E. (1990). Wellness throughout the Lifespan. Guide Post, May.
- Pandey, A. (2014). Spirituality in the workplace and spirituality intelligence- A new paradigm for a more effective workforce in a Organizational. *IOSR Journal of Business and Management*, 16(10), 45–50. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol16-issue10/Version-3/F0161034550.pdf>
- Pashang, H. (2003). Processes of accountability. Experience from the operative level in Swedish local government (Dissertation). Retrieved from <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/2513?show=full>
- Shin, Y., Sung, S. Y., Choi, J. N., & Kim, M. S. (2015). Top management ethical leadership and firm performance: Mediating role of ethical and procedural justice climate. *Journal of Business Ethics*, 129(1), 43–57. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2144-5>
- Smith, R. D., & Singer Daniel, P. (2012). Spirituality in Corporate Social Responsibility: A Proposed Solution To the “Failed System” Problem. *Interdisciplinary. Journal of Contemporary Research in Business*, 4 (6), 58–67.
- Tziner, A., Oren, L., Bar, Y., & Kadosh, G. (2011). Corporate Social Responsibility, Organizational Justice and Job Satisfaction: How do They Interrelate, If at All?, *Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid*. ISSN: 1576-5962 - DOI: 10.5093/tr2011v27n1a7.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Dev. Rev.*, 12(3), 265–310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)



Survey the perceptions of elementary school teachers about the desirable characteristics of a school that supports professional development

Parvin Khezhi¹, Maryam Sameri²

1- Department of Education, Ur.C, Islamic Azad University, Urmia, Iran

2- Department of Education, Ur.C, Islamic Azad University, Urmia, Iran

Article info	Abstract
Article type: Research Article Received: 2024/06/08 Accepted: 2024/09/18 pp: 29- 42 Keywords: Professional Development, Primary Teachers, School.	Objective: The current research has been carried out under the title, "Investigation of elementary school teachers' perceptions of the desirable characteristics of a school that supports professional development". Methodology: This study is based on a qualitative approach in the interpretative phenomenology method; The statistical population was 1704 of all primary school teachers in Urmia city. To select a statistical sample, the purposeful and snowball method of criterion-oriented type was used and it continued until the theoretical saturation of the data and finally after interviewing 15 people (7 men and 8 women) with bachelor's and master's education level in the field (primary education, curriculum planning and educational management) theoretical data saturation was achieved. Information was collected through semi-structured interviews and analyzed using the traditional content analysis strategy in a theme-oriented or thematic manner during three stages of open, central, and selective coding. Results: The results of the research showed that, from the point of view of primary teachers, the characteristics of the school supporting professional development can be defined in the form of 8 central themes (school organizational structure, school management, learning communities, curricula, creative and innovative learning environment, motivational factors, possibility lifelong learning and school as a learning organization). On the other hand, the most important indicators of a school that supports professional development are: school management, school structure with emphasis on school-centeredness and school as a learning organization. Conclusion: The final result is that, if the officials of the educational system are diligent, we can hope for the role of the school in the professional development of teachers, provided that the basic measures are taken to eliminate the existing limitations and deficiencies.



Citation: Khezhi, P., & Sameri, M. (2025). Investigate perceptions of elementary school teachers about the desirable characteristics of a school that supports professional development. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 1(2), 29-42.



© The Author(s).

Publisher: Urmia University.

DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2025.121723>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.2.3.9>

¹ **Corresponding author:** Maryam Sameri, **Email:** M.sameri1359@yahoo.com, **Tell:** 09149492313



بررسی ادراکات معلمان دوره ابتدایی از ویژگی‌های مطلوب مدرسه حامی توسعه حرفه‌ای

پروین خضری^۱، مریم سامری^۲

۱- گروه علوم تربیتی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران.

۲- گروه علوم تربیتی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران.

چکیده	اطلاعات مقاله
هدف: پژوهش حاضر تحت عنوان، «بررسی ادراکات معلمان دوره ابتدایی از ویژگی‌های مطلوب مدرسه حامی توسعه حرفه‌ای» انجام گرفته است. روش تحقیق: این مطالعه مبتنی بر رویکرد کیفی به شیوه پدیدارشناسی تفسیری می‌باشد؛ جامعه آماری تمام معلمان دوره ابتدایی شهر ارومیه به تعداد ۱۷۰۴ بودند. برای انتخاب نمونه آماری از روش هدفمند و گلوله برفی از نوع ملاک - محور استفاده شد و تا اشباع نظری داده‌ها ادامه یافت و در نهایت پس از مصاحبه با ۱۵ نفر (۷ مرد و ۸ زن) با سطح تحصیلات لیسانس و فوق لیسانس در رشته‌های (آموزش ابتدایی، برنامه‌ریزی درسی و مدیریت آموزشی) اشباع نظری داده‌ها حاصل گردید. گردآوری اطلاعات از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته، انجام و برای تجزیه و تحلیل آن‌ها از راهبرد تحلیل محتوای عرفی به شیوه مضمون - محور یا تماتیک طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و منتخب اقدام شد. یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد، از دیدگاه معلمان ابتدایی، می‌توان ویژگی‌های مدرسه حامی توسعه حرفه‌ای را در قالب ۶ مضمون محوری (ساختار سازمانی و مدیریت مدرسه، اجتماعات یادگیری، برنامه‌های درسی، محیط یادگیری، خلاقانه و نوآورانه، عوامل انگیزشی و امکان یادگیری مادام‌العمر) دسته‌بندی کرد. از طرفی، مهم‌ترین نشانگرهای مدرسه حامی توسعه حرفه‌ای به ترتیب عبارت‌اند از: مدیریت مدرسه، ساختار مدرسه با تأکید بر مدرسه‌محوری و مدرسه به‌عنوان سازمان یادگیرنده. نتیجه‌گیری: نتیجه نهایی اینکه، در صورت اهتمام مسئولان نظام آموزشی می‌توان به نقش مدرسه در توسعه حرفه‌ای معلمان امیدوار بود، به شرطی که پیش‌بینی و اقدامات اساسی برای رفع محدودیت‌ها و کمبودهای موجود صورت گیرد.	نوع مقاله: مقاله پژوهشی دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۱۹ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۲۸ صص: ۲۹-۴۲ واژگان کلیدی: توسعه حرفه‌ای، معلمان دوره ابتدایی، مدرسه.

استناد: خضری، پروین؛ و سامری، مریم. (۱۴۰۴). بررسی ادراکات معلمان دوره ابتدایی از ویژگی‌های مطلوب مدرسه حامی توسعه حرفه‌ای. نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی، ۱(۲)، ۲۹-۴۲.

ناشر: دانشگاه ارومیه.

© نویسندگان



DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2025.121723>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.2.3.9>



مقدمه

پیشرفت تحصیلی یا بهبود یادگیری دانش‌آموز، شاخص مهمی از کیفیت در آموزش محسوب می‌شود (آک‌گوندوز و همکاران، ۲۰۱۵؛ به نقل از اِراوُغلو و اوزبیک، ۲۰۲۱). اگرچه عوامل زیادی از جمله ویژگی‌های دانش‌آموز، روش‌های تدریس، مدیریت کلاس و ... به‌عنوان متغیرهای تأثیرگذار مدنظر قرار گرفته است، اما «کیفیت معلم»^۱ به‌عنوان مهم‌ترین عامل مؤثر بر پیشرفت دانش‌آموزان مورد تأیید بوده است (هورزوم و چاکیر، ۲۰۰۹). هرچند، کیفیت معلمان به‌طور مستقیم با کیفیت آن‌ها در بدو ورود به حرفه معلمی و با شایستگی‌های کسب‌شده در آموزش‌های ضمن خدمت مرتبط است، اما، این موضوع به «توسعه حرفه‌ای»^۲ آن‌ها نیز مربوط می‌شود (حمدان و لای، ۲۰۱۵؛ به نقل از اِراوُغلو و اوزبیک، ۲۰۲۱). گاسکی^۳ (۲۰۰۰؛ به نقل از جعفری، ابوالقاسمی، قهرمانی و خراسانی، ۱۳۹۶) عنوان می‌کند، توسعه حرفه‌ای معلمان عبارت است از فرایندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به‌منظور افزایش دانش، توانش و تغییر نگرش‌های حرفه‌ای معلمان تا اینکه بتوانند سبب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شوند. ریشتر، کانتر، کلوسمان، لندتک و بومرت^۴ (۲۰۱۱؛ به نقل از جعفری و همکاران، ۱۳۹۶) معتقدند که اقدام به یادگیری و توسعه حرفه‌ای معلمان، امری کوتاه مدت نیست و بلکه فعالیتی بلندمدت است که دامنه آن از آموزش در دانشگاه تا دوره‌های ضمن خدمت و هنگام تدریس در کلاس‌های درس و حتی مطالعه فردی معلمان اتفاق می‌افتد. به اعتقاد کینت و همکاران^۵ (۲۰۱۶) نیز می‌توان یادگیری حرفه‌ای، مشارکت برای یادگیری و مهارت در فهم جمعی دانش‌آموزان، مؤلفه‌های رشد حرفه‌ای معلم محسوب می‌شوند.

با وجود اهمیت توسعه حرفه‌ای معلمان، نتایج تحقیقات گوناگون نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان در زمینه دانش حرفه‌ای (صمدی، ۱۳۹۲)، مهارت‌های حرفه‌ای (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵)، صلاحیت‌های آموزشی، مدیریتی، عملکردی و نیز یادگیری مادام‌العمر و فناوری آموزشی (کریمی، ۱۳۸۷) از وضعیت مناسبی برخوردار نیستند. عوامل گوناگون محتوایی، زمینه‌ای و فرایندی در توسعه حرفه‌ای معلمان مؤثر هستند (لیو، هالینگر و فنگ، ۲۰۱۶). نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهد که شرایط سازمانی حمایتی بر رفتار، تعهد سازمانی، رضایت شغلی و مشارکت کارکنان تأثیر مثبت دارد (رودس و همکاران، ۲۰۰۱؛ به نقل از اِراوُغلو و اوزبیک، ۲۰۲۱). شرایط سازمان حمایتی می‌تواند شامل عوامل زیادی مانند: نگرش‌ها و رفتارهای مدیران مدرسه، روابط بین معلمان و مدیران، پاداش و تنبیه درون سازمان باشد.

زمانی که از ویژگی‌های مدرسه حمایتی در توسعه حرفه‌ای معلمان صحبت می‌شود، مفهوم «جوامع یادگیری حرفه‌ای»^۶ که بر افزایش پیشرفت دانش‌آموزان متمرکز است، مطرح می‌گردد که بر مفهوم سازمان یادگیرنده مبتنی است (استول و همکاران، ۲۰۰۶). ویژگی‌های اصلی جوامع یادگیری حرفه‌ای، شامل: ایجاد چشم‌انداز مشترک، ایجاد رهبری مشترک و حمایتی، حمایت از ارتباطات، همکاری و اجرا و پشتیبانی از ویژگی‌های ساختاری برای افزایش پیشرفت دانش‌آموزان است (هیپ و همکاران، ۲۰۰۳؛ به نقل از اِراوُغلو و اوزبیک، ۲۰۲۱).

نتایج مطالعات نشان می‌دهد در مدارس که از ویژگی‌های جوامع یادگیری حرفه‌ای برخوردارند، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مطلوب و انگیزه شغلی، تعهد سازمانی و رضایت شغلی معلمان نیز بالاست (وودلند، ۲۰۱۶). بر این اساس، می‌توان گفت، جوامع یادگیری حرفه‌ای که در محیط مدرسه شکل می‌گیرد، عامل مؤثری برای حمایت از توسعه حرفه‌ای معلمان است (دونر و همکاران، ۲۰۰۸). در این راستا، نتایج تحقیق عرفانی و امینی منفرد (۱۳۹۹) نشان داد که از بین مدل‌های مبتنی بر رویکرد نوین مؤثر بر توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی، مدل مشارکتی یا همکارانه، در اولویت اول قرار دارد. نتایج تحقیق حسینی، آیتی و شکوهی فرد (۱۳۹۷) مبین آن است که سامانه‌ی مدیریت دانش، به‌طور کلی بر توسعه حرفه‌ای معلمان تأثیر مثبت دارد. تحقیق جعفری و همکاران (۱۳۹۶) نیز حاکی از این بود که عوامل زمینه‌ای و سازمانی بر توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی تأثیرگذار است و در این میان، نقش محیط مدرسه و فعالیت‌هایی که در آن صورت می‌گیرد، اهمیت زیادی دارد. همچنین، نامداری پُژمان و همکاران (۱۳۹۶) و عرفانی و همکاران (۱۳۹۹) در تحقیق خود نتیجه گرفتند، دوره‌های آموزش درس‌پژوهی بر روی دانش و مهارت تدریس معلمان اثربخش

1. Teacher Quality
2. Professional Development
3. Guskey
4. Richter, Kunter, Klusmann, Lndtke & Baumert
5. Kyndt
6. Professional Learning Communities (PLC)

می‌باشد. در همین راستا، ریشتر و همکاران (۲۰۱۱) در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که توسعه حرفه‌ای معلمان در سراسر فرایند تدریس و به شکل فرصت‌های یادگیری رسمی و غیررسمی ممکن است رخ دهد. علی‌رغم اینکه مدرسه جایی است که رشد حرفه‌ای در آن به‌طور قابل‌توجهی صورت می‌گیرد، اما نتایج مطالعه درویش اوغول لاری^۱ (۲۰۱۴؛ به نقل از اراوغلو و اوزبک، ۲۰۲۱) نشان داد که معلمان ابعاد جوامع یادگیری حرفه‌ای را نمی‌دانند و این ابعاد در عمل کاربردی نیستند. با وجود این، توسعه حرفه‌ای معلمان امری ضروری است، چرا که موجب ارتقای کیفیت دانش، نگرش مثبت و مهارت مؤثر بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان می‌شود؛ بنابراین، بررسی نقش حمایتی مدرسه در توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی که پایه و اساس تعلیم و تربیت رسمی در نظام آموزشی کشور ما را تشکیل می‌دهد، امری اجتناب‌ناپذیر است. بر این اساس، سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که: ادراکات معلمان دوره ابتدایی از ویژگی‌های مطلوب مدرسه حامی توسعه حرفه‌ای چگونه است؟

پیشینه و مبانی نظری پژوهش

در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان، مطالعات متعددی انجام شده و الگوهای متفاوتی نیز ارائه گردیده است. از جمله این الگوها می‌توان به رویکرد آموزشی، رویکرد نسبی، رویکرد مبتنی بر استاندارد، مربی‌گری، اقدام‌پژوهی و تدریس پژوهی اشاره کرد. رویکرد آموزشی، قابل قبول‌ترین و تجدید شده‌ترین رویکرد توسعه حرفه‌ای مستمر برای معلمان می‌باشد. این یک رویکرد مبتنی بر مهارت است که در آن مهارت‌ها توسط متخصصان به معلمان آموزش داده می‌شود. در رویکرد نسبی، مشکلات، چالش‌ها و کاستی‌ها موجود در عملکرد معلمان شناسایی می‌شوند و برنامه توسعه حرفه‌ای به این روش تدوین می‌شود که می‌توان این کاستی‌ها و مشکلات را برطرف کرد. رویکرد مبتنی بر استاندارد تدریس را به عنوان یک فرایند پیچیده در نظر می‌گیرند. ویژگی اصلی رویکرد مربی‌گری تعامل و رابطه متقابل بین دو معلم است. در رویکرد اقدام‌پژوهی، در برنامه‌های آموزشی معلمان و توسعه حرفه‌ای آن‌ها به‌عنوان ابزاری قدرتمند و اکتشافی برای همه معلمان و به‌ویژه معلمان تازه‌کار در مورد تشخیص مشکلات آموزشی و ارتقای دانش حرفه‌ای از عملکرد تدریس پیاده‌سازی شده است. رویکرد درس‌پژوهی یکی دیگر از رویکردهای تأثیرگذار بر توسعه حرفه‌ای معلمان است. در این رویکرد، معلمان با حضور در گروه‌های کوچک و با همفکری و همکاری در مورد اهداف و محتوای دروس یک برنامه‌ی مقدماتی جهت تدریس، تصمیم‌گیری می‌کنند. در ادامه و با مشاهده اجرای برنامه و نقد آن، فرصتی برای رشد حرفه‌ای خود فراهم می‌آید (قربان‌زاده طولارود پایین و همکاران، ۱۳۹۹).

عوامل گوناگونی می‌تواند بر کم و کیف توسعه حرفه‌ای معلمان تأثیر داشته باشد، شایستگی یا صلاحیت حرفه‌ای، یادگیری مادام‌العمر، هویت حرفه‌ای، برنامه‌های آموزشی مدون، محیط آموزشی (مدرسه) و مدیر مدرسه و همکاران از آن جمله‌اند (طاهری و همکاران، ۱۳۹۲).

معروفی و کرمی (۱۳۹۴)، نامداری پژمان، قربانیان، قنبری و بصیری (۱۳۹۶)، باژینسکی و هانسن^۲ (۲۰۱۰؛ به نقل از دارلینگ-هاموند^۳ و همکاران، ۲۰۱۷)، درس پژوهی را به‌عنوان الگویی مطلوب برای توسعه حرفه‌ای معلمان معرفی کرده‌اند. تان و آنگ^۴ (۲۰۱۶؛ به نقل از جعفری و همکاران، ۱۳۹۶)، برنامه توسعه حرفه‌ای مدرسه‌محور، کلدول^۵ (۲۰۱۷)، مدل مسیر شغلی و ایرلی، مکسول، پوندی و پن^۶ (۲۰۱۷) الگوی تدریس مشارکتی^۷ را برای توسعه حرفه‌ای معلمان پیشنهاد داده‌اند. ژائو^۸ (۲۰۱۰)، راهبرد مدیریت دانش مدرسه را برای توسعه حرفه‌ای معلمان مناسب دانستند. کالتر و وودز^۹ (۲۰۱۲؛ به نقل از میلر، ۲۰۱۶)، تمرکز بر راهبردهای آموزش و یادگیری، ترویج همکاری بین کارکنان و ارزیابی فرایندها را به‌عنوان راهبردها و عوامل مؤثر بر توسعه حرفه‌ای معلمان ارائه نموده‌اند.

1. Dervişoğulları

2. Buczynski & Hansen

3. Darling -Hamond

4. Tan & Ang

5. Coldwell

6. Early, Maxwell, Ponde & Pan

7. Co-Teaching

8. Zhao

9. Coulter & Woods

احمدی (۱۴۰۰) در پژوهشی که با هدف طراحی الگوی عوامل مؤثر بر توسعه و نگهداشت معلمان دوره متوسطه و با روش آمیخته (اکتشافی) انجام داد نشان داد که عوامل سازمانی شامل کار تیمی، فرهنگ سازمانی، فراهم‌آوری فرصت رشد و شکوفایی، مدیریت اطلاعات و ارتباطات، جو سازمانی، توانمندسازی، آموزش و بهسازی، رهبری مدرسه، مدیریت عملکرد، نیازسنجی آموزشی، مأموریت و چشم‌انداز شفاف، قدردانی و تشویق و عوامل شغلی مانند وجهه شغل، خشنودی شغلی، پویایی شغل و کیفیت زندگی کاری بر توسعه حرفه‌ای معلمان تأثیرگذار هستند.

طرفی و همکاران (۱۳۹۹) تحقیقی با عنوان «بررسی جایگاه رویکردهای آموزشی پداگوژی، آندراگوژی و هیوتاگوژی در توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس» انجام دادند. یافته‌های حاصل نشان داد که از بین رویکردهای مختلف، جایگاه رویکرد پداگوژی در توسعه حرفه‌ای معلمان مطلوب است توسعه حرفه‌ای معلمان نیازمند تدوین برنامه‌های منعطف‌تر و با تمرکز بر نیازهای آموزشی معلمان است که این مهم از طریق مشارکت بیشتر معلمان در تدوین عناصر محتوا، هدف، راهبردهای یاددهی-یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی امکان‌پذیر است.

قربان‌زاده طولارود پایین و همکاران (۱۳۹۹) در تحقیقی به بررسی نقش درس‌پژوهی در توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی از نظر معلمان شهرستان تالش پرداختند. یافته‌ها نشان داد بین درس‌پژوهی و مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

حسینیان و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی به بررسی تطبیقی ابعاد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در ایران و کشورهای منتخب پرداختند. نتایج مطالعه حاکی از این بود که در همه کشورهای منتخب بر ابعاد ارتقای دانش تعلیم و تربیت و دانش محتوایی موضوعی، خودکارآمدی و عزت نفس حرفه‌ای، نگرش و کارآمدی حرفه‌ای، تسلط در زمینه برنامه‌ریزی درسی، روش‌های تدریس و ارزشیابی، یادگیری مادام‌العمر و یادگیری تجربی تأکید می‌شود.

نامداری پژمان و همکاران (۱۳۹۶) به اثربخشی برنامه درس‌پژوهی بر مهارت‌های حرفه‌ای معلمان شاغل در آموزش و پرورش استثنایی استان همدان پرداختند. یافته‌ها نشان داد، بین گروه‌های درس‌پژوه و عادی از نظر فراهم‌آوری فرصت‌های یادگیری، آگاهی از نظریه‌های یادگیری استفاده از وسایل آموزشی و کمک آموزشی، علاقه‌مندی به افزایش دانش و مهارت‌های شغلی تفاوت معنی‌دار وجود دارد. به بیان دیگر، برنامه‌ی درس‌پژوهی بر مهارت‌های حرفه‌ای معلمان تأثیر معنی‌دار دارد.

کهندل و کرمی (۱۳۹۶) در پژوهشی به بررسی نقش محیط‌های حرفه‌ای کارکنان در برنامه‌ریزی توسعه حرفه‌ای پرداختند. نتایج تحقیق آن‌ها نشان داد که توسعه حرفه‌ای کارکنان ارتباط مستقیمی با سازماندهی تجارب یاددهی - یادگیری دارد که در میان کارکنان متفاوت است.

گندمی حسنارودی و سجادی (۱۳۹۵)، در مطالعه خود به بررسی چرخش دیجیتالی و دلالت‌های آن برای رشد حرفه‌ای معلمان؛ تشکیل اجتماعات یادگیری بین معلمان پرداخته و نتیجه گرفتند، اجتماعات یادگیری حرفه‌ای که محیط آموزشی از آن جمله است، به منزله بستری برای رشد و بالندگی حرفه‌ای معلمان می‌باشد و شرکت در اجتماعات یادگیری پیامدهای ارزنده‌ای را برای معلمان در پی دارد؛ بنابراین، بهتر است که این موضوع مورد توجه و اهتمام مسئولان و مدیران مدارس قرار گیرد.

اسماعیل مطلق و همکاران (۲۰۱۹) تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات بر رشد حرفه‌ای معلمان را بررسی کردند. یافته‌های تحلیل نشان داد که پیاده‌سازی و به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در محیط مدرسه بر رشد حرفه‌ای معلمان تأثیر بسزایی دارد. همچنین، اندازه تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات بر رشد حرفه‌ای معلمان ۰/۳۸۷ بود که بر اساس شاخص‌های تفسیری بالاتر از حد متوسط می‌باشد.

مک‌چسن و کراس^۱ (۲۰۲۳) تحقیقی با عنوان، «چگونه فرهنگ مدرسه بر اجرای کلاس درس معلمان از پیشرفت حرفه‌ای آن‌ها تأثیر می‌گذارد؟»، انجام دادند. فرض اساسی در تحقیق فوق این که محیط‌های یادگیری از جنبه روانی - اجتماعی موجود در آن‌ها بر فرآیند رشد معلمان تأثیر می‌گذارد. در این پژوهش، داده‌های کیفی از ۳۶ معلم در نیوزلند از طریق گروه‌های کانونی جمع‌آوری شد و با استفاده از تحلیل موضوعی انعکاسی با رویکرد استقرایی پنهان مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. پنج حوزه از جو و فرهنگ مدرسه شناسایی شد که به گفته معلمان، بر اجرای یادگیری حرفه‌ای جدید آن‌ها تأثیرگذار بوده است. این حوزه‌ها عبارت بودند از:

مشارکت/اقدامات رهبری. محیط تغییر؛ روابط؛ باورها و نگرش‌های مربوط به پیشرفت حرفه‌ای. ادراک نقش‌هایی که این پنج حوزه ایفا می‌کنند، بینش‌هایی را در مورد اینکه چگونه رهبران و سیاست‌گذاران مدرسه می‌توانند به دنبال شکل دادن به محیط‌های یادگیری باشند که تمرین روزانه معلمان در کلاس درس را تشکیل داده است، به‌منظور تسهیل یادگیری و توسعه برای همه فراهم می‌کند.

تارتاری^۱ (۲۰۲۱) در پژوهشی به بررسی نقش مدیر مدرسه در رشد حرفه‌ای معلمان پرداخته است. نتایج این مطالعه نشان داد که عوامل گوناگونی در داخل مدرسه مانع عملکرد معلم در فرآیند تدریس می‌شود و مدیران می‌توانند با اتخاذ سیاست‌های مناسب نقش حمایتی خود در توسعه حرفه‌ای معلمان را ایفا کنند.

کاراکابی^۲ (۲۰۲۱) پژوهشی تحت عنوان، «حمایت مدیر مدرسه در توسعه حرفه‌ای معلمان» انجام داده است. نتایج حاکی از این بود، مدیران مدارس متوسطه بیش از مدیران شاغل در مدارس ابتدایی از رشد حرفه‌ای معلمان حمایت می‌کنند و در ضمن بین دیدگاه معلمان مرد و زن در این مورد، تفاوتی وجود ندارد.

ماکوویچ^۳ (۲۰۱۸) تحقیقی با عنوان «معلم و توسعه حرفه‌ای» انجام داده است. یافته‌های اصلی این مطالعه عبارت است از اینکه، معلمان با سابقه خدمتی بالا برای انجام وظایف خود (وظایف مربوط به برنامه‌ریزی و تدریس بالاترین امتیاز را داشتند) نسبت به معلمان با سابقه کار کمتر، احساس شایستگی بیشتری می‌کنند به عبارت دیگر، تجارب خدمتی معلمان در توسعه حرفه‌ای و احساس شایستگی آن‌ها تأثیر مثبت دارد. یافته‌ی مهم دیگر این بود که معلمان هویت حرفه‌ای و در نتیجه نقش خود را از طریق ویژگی‌های شخصیتی خود تعریف می‌کنند که نشان می‌دهد، نباید ویژگی‌های شخصیتی معلمان را نادیده گرفت، زیرا آن‌ها نقش مهمی در رشد حرفه‌ای و هویت معلمان دارند.

مالیک و شفیق^۴ (۲۰۱۶) به بررسی نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در بهبود کیفیت آموزش معلمان پرداختند. نتایج این مطالعه نشان داد که می‌تواند محیط یادگیری معلم - محور و کتاب - محور را به محیط دانش‌آموز - محور تغییر داد. فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات می‌تواند روش‌های سنتی فرآیند یادگیری را تغییر دهد و مدل‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات باید به‌گونه‌ای در برنامه تربیت معلم ادغام شوند که معلمان بتوانند با خواسته‌های جدید روبرو شوند و کارایی و اثربخشی فرآیند یاددهی - یادگیری را بهبود بخشند.

یافته‌های پژوهشی بالکار^۵ (۲۰۱۵) نشان داد، معلمان به آموزش بیشتر در حوزه فناوری‌های آموزشی و توسعه مواد، راهنمایی و مدیریت کلاس نیاز دارند. همچنین، توسعه شخصی مانند کنترل و مدیریت استرس، مهارت‌های ارتباطی و روش‌های حل مسئله از مواردی هستند که معلمان نیاز به آموزش آن‌ها دارند.

یاسین و یوسف^۶ (۲۰۱۴) به بررسی نتایج حاصل از سیاست و قابلیت اجرایی مدیریت مدارس در آسه اندونزی پرداختند. داده‌ها با استفاده از روش کیفی و مصاحبه با افراد جمع‌آوری شد. در سنجش داده‌ها، پاسخ‌دهندگان بر اساس چهار عامل مهم طبقه‌بندی شدند که عبارت‌اند از: قدرت، دانش، اطلاعات و پاداش. یافته‌های پژوهش نشان داد، اکثر محدودیت‌های مشخص شده در اجرای سیاست مدیریت مدرسه-محوری، مربوط به تمرکززدایی یا خود مختاری، تصمیم‌گیری و مدیریت می‌شود.

بردسون و جوهانسون^۷ (۲۰۰۰) پژوهشی با عنوان «نقش مدیر مدرسه در توسعه حرفه‌ای معلمان» انجام دادند. نتایج تحقیق آن‌ها نشان داد که مدیران مدارس تأثیر قابل توجهی بر رشد حرفه‌ای معلمان دارند. در واقع، مدیران این فرصت را دارند تا تأثیر اساسی بر یادگیری معلمان داشته باشند. این‌ها عبارت‌اند از: ۱. مدیر به‌عنوان یک رهبر آموزشی و یادگیرنده. ۲. ایجاد یک محیط یادگیری. ۳. مشارکت مستقیم در طراحی، ارائه و محتوای توسعه حرفه‌ای و ۴. ارزیابی نتایج توسعه حرفه‌ای معلمان.

1. Tartari

2. Karacabey

3. Makovec

4. Malik & Shafeeq

5. Balkar

6. Yasin & Yusuf

7. Bredeson & Johansson

در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مدرسه رکن اصلی نظام آموزشی و جلوه‌ای از تحقق مراتب حیات طیبه، کانون عرضه خدمات و فرصت‌های تعلیمی و تربیتی، بر اساس نظام معیار اسلامی مطرح شده است (حاجی بابایی، ۱۳۹۱)؛ اما علی‌رغم نقش بی‌بدیل مدرسه در ارتقای توانمندی‌های معلمان، همچنان که طاهری و همکاران (۱۳۹۲) عنوان کرده‌اند، بسیاری از معلمان در مسیر توسعه حرفه‌ای با مشکلات و چالش‌هایی نظیر کمبود منابع، محدودیت وقت، الزام به تمام کردن برنامه درسی و مشکلات مدیریت کلاس درس مواجه هستند. بر این اساس، به نظر می‌رسد که بررسی ویژگی‌ها و مؤلفه‌های مدرسه حامی توسعه حرفه‌ای معلمان ضرورتی انکارناپذیر است؛ از طرفی، بررسی منابع مطالعاتی موثق نشان‌دهنده این است که تحقیق علمی در این زمینه صورت نگرفته است و به عبارت دیگر خلأ و شکاف پژوهشی قابل توجهی وجود دارد.

با عنایت به مباحث طرح شده، سؤال تحقیق حاضر به این صورت است: نشانگرهای مدرسه حامی توسعه حرفه‌ای از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی کدامند؟

مواد و روش پژوهش

تحقیق حاضر از نظر هدف، کاربردی و به لحاظ ماهیت و شیوه اجرا، از نوع کیفی است که با استفاده از رویکرد پدیدارشناسی^۱ انجام گرفته است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه معلمان (مرد و زن) دوره ابتدایی شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۴۰۲، تشکیل می‌دهد. در این مطالعه، برای نمونه‌گیری، از دو تکنیک هدفمند^۲ و گلوله برفی^۳ استفاده شده است. به این شکل که برای انتخاب نفر اول به شکل هدفمند شخصی انتخاب گردید که در زمینه موردنظر (نقش حمایتی مدرسه در توسعه حرفه‌ای معلمان) بیشترین اطلاعات و تجربه را داشته باشد. سپس از وی خواسته شد، فرد دیگری را به منظور جمع‌آوری داده‌ها معرفی نماید و این روند تا زمان تکراری شدن داده‌ها و رسیدن به اشباع ادامه پیدا کرد.

در ضمن، معیارهایی برای ورود به مصاحبه مدنظر بودند که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از: سنوات خدمت نسبتاً بالا، سطح تحصیلات حداقل لیسانس در یکی از رشته‌های علوم تربیتی، اطلاع کافی از توسعه حرفه‌ای معلمان، داشتن آثار علمی (انجام طرح تحقیق و چاپ مقاله در نشریات)، علاقه و انگیزه کافی برای شرکت در تحقیق و حسن نیت و صداقت در پاسخگویی به سؤالات تحقیق؛ بنابراین، توزیع نمونه آماری معلمان در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱- توزیع معلمان منتخب آماری برحسب متغیرهای جنسیت، مدرک و رشته تحصیلی

کد شرکت‌کننده	جنسیت	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	کد شرکت‌کننده	جنسیت	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی
۰۱	مرد	فوق لیسانس	آموزش ابتدایی	۰۹	مرد	فوق لیسانس	برنامه‌ریزی درسی
۰۲	مرد	فوق لیسانس	آموزش ابتدایی	۱۰	زن	فوق لیسانس	برنامه‌ریزی درسی
۰۳	زن	لیسانس	ابتدایی	۱۱	مرد	لیسانس	ابتدایی
۰۴	زن	لیسانس	ابتدایی	۱۲	زن	لیسانس	ابتدایی
۰۵	زن	فوق لیسانس	برنامه‌ریزی درسی	۱۳	مرد	فوق لیسانس	مدیریت آموزشی
۰۶	مرد	فوق لیسانس	برنامه‌ریزی درسی	۱۴	زن	فوق لیسانس	مدیریت آموزشی
۰۷	مرد	لیسانس	مدیریت آموزشی	۱۵	زن	فوق لیسانس	برنامه‌ریزی درسی
۰۸	زن	فوق لیسانس	مدیریت آموزشی	-	-	-	-

در تحقیق حاضر، از هر دو روش کتابخانه‌ای (مطالعه مبانی نظری و مرور پیشینه‌ی تحقیقاتی) و میدانی (اجرای فرم مصاحبه نیمه ساختاریافته برای اطلاع از دیدگاه معلمان منتخب آماری در خصوص نقش حمایتی مدرسه در توسعه حرفه‌ای معلمان) استفاده شده است. در این تحقیق، برای تضمین اعتبار یا صحت یافته‌ها، سعی شده است تا با اختصاص زمان کافی برای جمع‌آوری داده‌ها، تلفیق روش‌ها و بازنگری مشارکت‌کنندگان این اصل مهم رعایت گردد. به منظور رعایت اصل تأییدپذیری داده‌ها نیز، تلاش شد تا از هرگونه سوگیری در فرایند مصاحبه و استخراج نتایج اجتناب شود و برای افزایش قابلیت اطمینان که عبارت است از کفایت روند

1. Phenomenology
2. Purposeful
3. Snowball

تجزیه و تحلیل و تصمیم‌گیری، محقق از راهنمایی و نظارت اساتید صاحب‌نظر استفاده نمود. پس از جمع‌آوری داده‌ها، نتایج به صورت مضامین اصلی و فرعی در قالب عبارات نوشته شدند. اعتبار نهایی داده‌ها نیز به واسطه‌ی در میان‌گذاری مضامین مذکور استخراج‌شده با معلمان گروه نمونه جهت تأیید اینکه آیا این مضامین با نظرات واقعی آن‌ها مطابقت دارد یا نه مورد بررسی نهایی قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از متن مصاحبه با معلمان منتخب، از روش هفت مرحله‌ای گلایزی استفاده شد. تکنیک مورد استفاده «تحلیل تماتیک»^۱ یا مضمون- محور مبتنی بر شبکه‌ی مضامین بود که طی سه مرحله شامل، مرحله اول: بررسی و استخراج مضامین پایه، مرحله دوم، دسته‌بندی مضامین پایه و استخراج مضامین محوری و مرحله سوم، تعیین مضمون فراگیر انجام گرفت.

بحث و ارائه یافته‌ها

جامعه و نمونه آماری این تحقیق را معلمان دوره ابتدایی شاغل به تدریس در مدارس دولتی شهر ارومیه تشکیل می‌داد. نمونه‌ای به حجم ۱۵ نفر (۷ مرد و ۸ زن) به شیوه هدفمند مبتنی بر اشیاع نظری داده‌ها و بر اساس معیارهای تنوع در جنسیت، رشته تحصیلی، سابقه خدمت و البته علاقه به شرکت در تحقیق انتخاب شدند. داده‌های لازم، با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته جمع‌آوری و بعد از پیاده‌سازی متن مصاحبه‌ها، به تجزیه و تحلیل آن‌ها با استفاده از تحلیل تماتیک مبتنی بر شبکه مضامین اقدام گردید. بررسی متغیرهای زمینه‌ای معلمان شرکت‌کننده در مصاحبه نشان داد که از تعداد کل ۱۵ نفر معلمان نمونه آماری، ۷ نفر یا ۴۷ درصد مرد و ۸ نفر معادل ۵۳ درصد زن بوده‌اند. همچنین، بررسی نتایج مربوط به مدرک تحصیلی معلمان نیز نشان داد که ۳۳ درصد دارای مدرک لیسانس و ۶۷ درصد دارای مدرک تحصیلی فوق لیسانس و بالاتر هستند. به منظور پاسخ مناسب به سؤال پژوهش مبنی به طرح چندین سؤال ویژه در قالب سؤال اصلی برای انجام مصاحبه با تعدادی از معلمان اقدام گردید؛ پس از برگزاری جلسات مصاحبه، نکته نظرات مصاحبه‌شوندگان ابتدا پیاده‌سازی و سپس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها از شیوه تحلیل تماتیک شامل: (استخراج مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین فراگیر) بهره‌برداری شد. بر این اساس، در این بخش به طور خلاصه، نتایج تحلیل ارائه شده است. داده‌های جدول (۲) نتایج تحلیل تماتیک جهت استخراج مضامین پایه از مصاحبه با معلمان را نشان می‌دهد.

جدول ۲- کدگذاری باز متن مصاحبه‌ها به تفکیک هر شرکت‌کننده (ویژگی‌های مؤثره حامی توسعه حرفه‌ای)

شرکت‌کننده	کدهای باز
کد ۰۱	اهمیت دادن مدرسه به بهداشت روانی معلمان و ایجاد محیطی امن برای آن‌ها، توانایی ایجاد حس تعلق به مدرسه در معلمان. توجه به نیازهای مادی و معنوی معلمان، ایجاد فرصت تبادل افکار، دانش و اطلاعات برای معلمان توسط مدیر. ایجاد و توسعه کار تیمی و مشارکتی در بین معلمان، تأمین امکانات و تجهیزات لازم، اهتمام به فرصت یادگیری مستمر و همیشگی، فراهم‌سازی فرصت مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های مهم مدرسه.
کد ۰۲	اهتمام به فرهنگ یادگیری، فرهنگ خلاقیت و نوآوری، فرهنگ کار تیمی در مدرسه، استقبال از افکار و ایده‌های نو و رفتارهای نوآورانه معلمان، تأمین منابع مالی و امکانات لازم توسط مدیر مدرسه، برنامه‌ریزی مناسب و تقویم سالانه برای توسعه حرفه‌ای توسط مدیر، تشویق معلمان به مطالعه و پژوهش در سطح مدرسه در قالب اقدام پژوهی، درسی پژوهی، تهیه امکانات و فرصت زمانی لازم، برقراری تعامل سازنده و ارتباط مثبت بین معلمان.
کد ۰۳	استفاده مدیر از سبک رهبری مناسب، پیش‌بینی برنامه و تقویم سالانه برای توسعه حرفه‌ای، پیش‌بینی و اجرای دوره‌های ضمن خدمت، کارگاه‌های آموزشی، سمینار و کنفرانس علمی، تجهیز مدرسه به امکانات فناوری، تکمیل وسایل آزمایشگاهی و کتابخانه محیط مناسب برای ایجاد انگیزه در معلمان، توجه به نیازهای فردی و جمعی معلمان.
کد ۰۴	برخوردار بودن محیط مدرسه از محرک‌های لازم برای ایجاد نگرش مثبت و انگیزه در معلمان. شناسایی نیازهای آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان و همچنین معلمان در گروه‌های درسی مختلف، تهیه و تنظیم برنامه توسط مدیر مدرسه بر اساس نیازهای موجود، حاکمیت جو مثبت در مدرسه، روابط گرم و صمیمی توأم با احترام متقابل، وجود مکانیسمی برای ایجاد حس اعتماد و مسئولیت‌پذیری در بین معلمان و سایر عوامل. نظارت و کنترل مدیر بر همه برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، اقدام به ارزیابی و ارائه بازخورد از کم و کیف توسعه حرفه‌ای هر معلم توسط مدیر.

شرکت کننده	کدهای باز
کد ۰۵	برخورداری مدرسه از امکانات لازم، استفاده مدیر از سبک رهبری توزیعی و مشارکتی، برخورداری مدیر از دانش و مهارت‌های مدیریتی، دریافت کمک مالی از نهادهای مسئول و حتی والدین دانش‌آموزان برای بهبود زیرساخت‌های مدرسه، حاکمیت جو حامی یادگیری خودراهبر و استقلال و اقتدار معلم.
کد ۰۶	وجود برنامه‌های آموزشی و درسی مبتنی بر حل مسئله، پروژه - محور و غیره، استفاده معلمان از شیوه‌های تدریس فعال، اکتشافی، پروژه‌ای و غیره بروز بودن محتوای کتب درسی و برخورداری از اعتبار علمی، چالشی بودن محتوا برای دانش‌آموزان و حتی خود معلم.
کد ۰۷	گسترش روحیه کار تیمی در مدرسه و به‌ویژه در بین معلمان، تشکیل انجمن‌های علمی معلمان برحسب رشته تحصیلی و دروس تدریسی، ایجاد محیط آرام و بدون دغدغه و نگرانی، وجود قوانین و مقررات شفاف و درعین‌حال منعطف حامی توسعه حرفه‌ای معلمان، تشخیص نیازهای دانش‌آموزان و معلمان و برنامه‌ریزی مطابق با نیازهای موجود، استفاده از نکته نظرات افراد صاحب‌نظر در حوزه توسعه حرفه‌ای به‌ویژه آموزش و پرورش.
کد ۰۸	ایجاد علاقه و انگیزه لازم در معلمان، توجه به خواست و نیاز معلمان و ارزش و احترام نظرات آن‌ها، تأمین فرصت مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مدرسه، استقبال از ایده‌ها و افکار نو معلمان، پیش‌بینی امکانات لازم، تدارک و اجرای برنامه‌های لازم در راستای توسعه حرفه‌ای، تشویق معلمان برای شرکت در کارگاه، سمینار و یا کنفرانس علمی.
کد ۰۹	تلاش مدیران برای تأثیرگذاری برانگیزش و برآورده کردن انتظارات معلمان، ایجاد تعهد حرفه‌ای معلمان، ایجاد تعلق خاطر و دل‌بستگی به محیط مدرسه از طریق سیاست مدرسه‌محوری و شرکت دادن معلمان در برنامه‌ریزی‌ها و تصمیم‌گیری‌های مهم مدرسه، ارزیابی نیازها، هدف‌گذاری، پیش‌بینی برنامه‌های توانمندسازی، خودآموزی، تدارک سمینارهای متمرکز، توجه به مطالعه و پژوهش در سطح مدرسه و کلاس درس از طریق اقدام‌پژوهی و ...
کد ۱۰	ایجاد فرصت لازم برای معلمان به‌منظور آشنایی آن‌ها با آخرین یافته‌های علمی در زمینه فرایند تدریس - یادگیری، مدیریت کلاس درس، شیوه‌های تدریس، فناوری‌های آموزشی، اصول ارزشیابی. تمرکز مدیران بر مشارکت گروهی، توجه و تأکید بر خط‌مشی سازمانی و تمرکز بر بصیرت و خودآگاهی.
کد ۱۱	فراهم‌سازی زمینه لازم و تشویق معلمان برای انجام تحقیق و پژوهش در سطح مدرسه در قالب اقدام‌پژوهی، درس‌پژوهی، نگارش مقاله‌های علمی و چاپ آن‌ها در نشریات معتبر داخل و خارج کشور به‌منظور برخورداری از امتیازات ویژه، ایجاد زمینه لازم برای رشد مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاق در معلمان.
کد ۱۲	وجود سازوکار مدون و شفاف مسیر ارتقای شغلی در مدرسه و برنامه‌ریزی اصولی برای اجرای آن، وجود سازوکارهای لازم برای کنترل و نظارت بر فعالیت‌های توسعه‌ای معلمان، وجود بانک اطلاعاتی جهت ثبت و ضبط همه فعالیت‌های صورت گرفته، توجه ویژه به فناوری اطلاعات و ارتباطات و استفاده از پتانسیل آن برای توسعه حرفه‌ای.
کد ۱۳	تدوین الگوی توسعه حرفه‌ای متناسب با شرایط فرهنگی، بومی، منطقه‌ای و ملی؛ استفاده از الگوهای توسعه حرفه‌ای زمینه‌محور، پژوهش‌محور و کلاس‌محور؛ وجود سازوکار مناسب توسعه حرفه‌ای مدیران.
کد ۱۴	تهیه و تدوین مأموریت، چشم‌انداز آموزشی، اخلاق‌مداری، رعایت عدالت سازمانی و پاسخ‌گویی، برنامه‌ریزی آموزشی و درسی مدون، توجه به آموزش و شیوه‌های ارزشیابی، فرایند مراقبت و حمایت از دانش‌آموزان، ارتقای قابلیت‌های حرفه‌ای کارکنان مدرسه و به‌ویژه معلمان، تدوین برنامه‌های حرفه‌ای برای معلمان و کارکنان، به‌کارگیری و استفاده از ظرفیت‌های خانواده‌ها و انجمن‌های مربوط به مدرسه، پژوهش‌مداری و رعایت اصول مدیریت.
کد ۱۵	ایجاد زمینه لازم برای ارتباط مستمر معلمان با مراکز آموزشی و پژوهشی داخل و خارج کشور؛ پیش‌بینی امکانات لازم برای عضویت و فعالیت معلمان در مجامع و انجمن‌های علمی و پژوهشی؛ ایجاد انگیزه برای بهبود مستمر، توجه به تصمیم‌گیری مشارکتی، برقراری ارتباط اثربخش، ایجاد سازمان یادگیرنده، ارزیابی و ارزشیابی و توسعه چشم‌انداز، توجه به ارزش‌ها و مأموریت مدرسه.

در کل از متن مصاحبه با معلمان منتخب، تعداد ۶۴ تم یا مضمون پایه با فراوانی ۶۴۲ مورد استخراج شده است. پس از تعیین کدهای باز به تفکیک هر مصاحبه‌شونده، نتایج تحلیل مضمون‌محور، یعنی استخراج مضامین پایه یا درون مایه‌های مربوط به «ویژگی‌های مدرسه‌ی حامی توسعه حرفه‌ای معلمان» از دیدگاه افراد منتخب آماری استخراج شد. سپس بر اساس مبانی نظری، مضامین سازمان‌دهنده یا محوری شکل گرفته‌اند.

جدول ۳ - نتایج احصای مضمون‌های سازمان‌دهنده یا محوری بر اساس مضامین پایه

ردیف	مضامین پایه	مضمون سازمان‌دهنده یا محوری
۱	حاکمیت رویکرد مدرسه‌محوری	ساختار سازمانی و مدیریت مدرسه
۲	ایجاد زمینه لازم برای تسهیم دانش و اطلاعات بین معلمان	
۳	وجود چشم‌انداز مشترک از استلزامات سازمان یادگیرنده	
۴	تصمیم‌گیری مشارکتی.	
۵	انجام فعالیت‌های هدفمند	
۶	ایجاد فرصت‌های لازم برای یادگیری مستمر.	
۷	وجود منابع انسانی هوشمند و خلاق	
۸	تفویض اختیار	
۹	تأکید بر علم و تجربه به‌طور هم‌زمان	
۱۰	ارزیابی مستمر و ارائه بازخورد به‌موقع از عملکرد معلمان و اثربخشی مدرسه	
۱۱	تهیه و تنظیم برنامه‌های درسی مطابق با نیازها و توانایی‌های دانش‌آموزان	
۱۲	تدوین الگوی توسعه حرفه‌ای متناسب با شرایط ملی، بومی و منطقه‌ای.	
۱۳	تدوین برنامه‌های توسعه حرفه‌ای برای معلمان و کارکنان	
۱۴	ایجاد فرصت لازم برای معلمان به‌منظور آشنایی آن‌ها با آخرین یافته‌های علمی در زمینه فرایند تدریس- یادگیری، مدیریت کلاس درس، شیوه‌های تدریس، فناوری‌های آموزشی، اصول ارزشیابی.	
۱۵	تأمین امکانات و زیرساخت‌های لازم.	
۱۶	اقدام به ارزیابی و ارائه بازخورد از کم و کیف توسعه حرفه‌ای هر معلم.	
۱۷	تمرکز بر مشارکت گروهی، توجه و تأکید بر خط‌مشی سازمانی.	
۱۸	استفاده از الگوهای توسعه حرفه‌ای زمینه‌محور، پژوهش‌محور و کلاس‌محور؛	
۱۹	استفاده از ظرفیت‌های خانواده‌ها و انجمن‌های مربوط به مدرسه.	
۲۰	اهتمام به ارتقای خودکارآمدی فردی و سازمانی در مدرسه	
۲۱	تعهد و تلاش به‌منظور بهبود مستمر و هدفمند تبدیل مدرسه به سازمان یادگیرنده	
۲۲	تأمین امکانات و شرایط لازم عضویت در شبکه‌های اجتماعی و تبادل افکار، دانش و تجربیات برای معلمان	تشکیل گروه‌های رشد حرفه‌ای (اجتماع یادگیری)
۲۳	تسهیل ارتباط و تعامل بین معلمان از طریق فضای مجازی	
۲۴	تسهیل شکل‌گیری و توسعه گروه‌های درسی در سطح مدرسه	
۲۵	تسهیل دسترسی معلمان به منابع گوناگون اطلاعاتی در سطح دنیا	
۲۶	فراهم‌سازی زمینه مشارکت معلمان در کارگاه‌ها، جلسات آموزشی، کنفرانس‌های علمی و ...	
۲۷	ارائه تجارب یادگیری متنوع و معنادار	برنامه‌های درسی
۲۸	تدارک و تنظیم برنامه‌های درسی مطابق با نیازها و توانایی‌های دانش‌آموزان	
۲۹	ارائه برنامه‌های آموزشی و درسی زمینه‌مدار و مطابق با واقعیت‌های موجود	
۳۰	ارائه محتوای آموزشی در قالب‌های گوناگون و جذاب	
۳۱	افزایش انگیزه به علت جذابیت‌های محیط یادگیری الکترونیکی	
۳۲	استفاده معلمان از شیوه‌های تدریس فعال، اکتشافی، پروژه‌ای و ...؛	
۳۳	بروز بودن محتوای کتب درسی و برخورداری از اعتبار علمی لازم،	
۳۴	چالشی بودن محتوا برای دانش‌آموزان و حتی خود معلم.	
۳۵	امکان افزایش مهارت‌های تفکر	محیط یادگیری خلاقانه و نوآورانه
۳۶	ایجاد زمینه رشد و گسترش تفکر خلاق	
۳۷	تشویق معلمان به ایده‌پردازی و تولید افکار نوآورانه	
۳۸	رشد و توسعه مهارت تفکر انتقادی	
۳۹	اهتمام به استفاده معلمان از شیوه‌های تدریس خلاقانه	
۴۰	استقبال از تلفیق فناوری توسط معلمان در فرایند آموزش و یادگیری	
۴۱	اهتمام به بهداشت روانی معلمان با ایجاد محیطی امن برای آن‌ها،	عوامل انگیزشی
۴۲	اعطای امتیازات ویژه به معلمان کوشا و پرتلاش.	
۴۳	توجه به نیازهای مادی و معنوی معلمان.	
۴۴	تأمین رفاه شغلی معلمان.	
۴۵	افزایش انگیزه به علت جذابیت‌های محیط یادگیری.	

ردیف	مضامین پایه	مضمون سازمان دهنده یا محوری
۴۶	امکان یادگیری در هر زمان و هر مکان	امکان یادگیری مادام‌العمر
۴۷	کمک به انعطاف‌پذیری بیشتر در برنامه‌های آموزشی و درسی بسته به شرایط موجود	
۴۸	شور و اشتیاق به یادگیری در هر شرایط	
۴۹	امکان آموزش و یادگیری رسمی و غیررسمی	
۵۰	امکان یادگیری خودتنظیم و خودراهبر	
۵۱	امکان دسترسی کودکان واجب‌التعلیم به آموزش	

در کل از پالایش و دسته‌بندی مضمون‌های پایه یا کدهای باز، تعداد ۶ مضمون محوری یا سازمان‌دهنده در خصوص «ویژگی‌های مدرسه حامی توسعه حرفه‌ای معلمان» با عناوین زیر مشخص شده است:

- ساختار سازمانی و مدیریت مدرسه،
- تشکیل گروه‌های رشد حرفه‌ای یا اجتماعات یادگیری،
- برنامه‌های درسی،
- محیط یادگیری خلاقانه و نوآورانه،
- عوامل انگیزشی،
- امکان یادگیری مادام‌العمر

نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها

نتایج حاصل نشان داد که از دیدگاه معلمان منتخب آماری، در کل ۶۴۲ کد باز یا مضمون پایه به‌دست‌آمده است که می‌توان آن‌ها را به‌عنوان ویژگی‌های «مدرسه حامی توسعه حرفه‌ای معلمان» در ۶ مضمون یا تم محوری با عناوین (ساختار سازمانی و مدیریت مدرسه، تشکیل گروه‌های رشد حرفه‌ای یا اجتماعات یادگیری، برنامه‌های درسی، محیط یادگیری خلاقانه و نوآورانه، عوامل انگیزشی و امکان یادگیری مادام‌العمر) دسته‌بندی کرد، به‌طوری‌که این ۸ ویژگی در ارتباط معنی‌دار و پیوندی لاینفک با یکدیگر هستند. نتیجه حاصل برای سؤال اول پژوهش با یافته‌های بسیاری از تحقیقات مشابه انجام‌گرفته در داخل و خارج کشور از جمله احمدی (۱۴۰۰)، طرفی و همکاران (۱۳۹۹)، شفیق و همکاران (۱۳۹۸)، کهندل و کرمی (۱۳۹۶)، گندمی حسارودی و سجادی (۱۳۹۵)، قربان‌زاده طولرود پایین و همکاران (۱۳۹۹) و نیز نامداری پژمان و همکاران (۱۳۹۶) همخوانی و یا همسویی دارد. از جمله پژوهش‌های انجام شده در خارج کشور نیز می‌توان به یافته‌های تارتاری (۲۰۲۰) اشاره کرد که در نقش مدیریت مدرسه را در توسعه حرفه‌ای بسیار مهم ارزیابی کردند. همچنین، کاراکابی (۲۰۲۱) که در تحقیق نتیجه گرفت، مدیران مدارس می‌توانند نقش حمایتی در توسعه حرفه‌ای معلمان ایفا کنند، هرچند بسیاری از ایفای چنین نقشی اجتناب می‌ورزند. مالیک و شفیق (۲۰۱۶) نیز به بررسی نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در بهبود کیفیت آموزش معلمان پرداختند.

در تبیین این یافته تحقیق گفتنی است، توجه سازمان‌های آموزشی به‌ویژه محیط مدارس به توسعه حرفه‌ای معلم، یکی از الزامات است. این امر به دلیل نقشی که معلمان در اجرای برنامه‌های درسی دارند، از اهمیت فزاینده‌ای برخوردار می‌باشد. در همین زمینه و هم‌راستا با نتایج تحقیق حاضر، احمد و همکاران (۲۰۱۹) در گزارش نتایج تحقیق خود عنوان کرده‌اند، چون محیط آموزشی به‌عنوان یک سازمان اجتماعی مطرح است، باید ارزش‌های حرفه‌ای آن مبتنی بر فرایند آموزش و پرورش باشد و موردتوجه جدی همه اقشار جامعه قرار گیرد.

همچنین، طبق گفته سوامی و هاریش (۲۰۱۶) محیط مدرسه به‌عنوان یک مرکز اجتماعی و مرکز توسعه منابع انسانی دارای ارزش‌های ذاتی است؛ بنابراین، در فرایند تدریس، ارزش‌های حرفه‌ای مانند برخورداری معلم از دانش موضوعی، پیروی وی از هنجارها و اصول حرفه‌ای، برقراری روابط حسنه با همکاران و نیز دانش‌آموزان، رعایت قوانین و مقررات آموزشی، احترام به آداب و سنن، ارزش‌ها و هنجارهای جامعه، توانایی برقراری ارتباط صمیمانه و مشارکتی با والدین، برخورد منصفانه با دانش‌آموزان باید موردتوجه جدی قرار گیرد.

از سوی دیگر، مدیر نقش مهمی در حمایت از رشد حرفه‌ای معلمان دارد. این مطالعه نشان داد که مدیران با آموزش مداوم از معلمان خود حمایت می‌کنند و سعی دارند از طریق همکاری و ایجاد جو مثبت در مؤسسه‌ای که رهبری می‌کنند، اعتماد متقابل را در محیط مدرسه و بین همه کارکنان ایجاد می‌نمایند. به گفته کاراکابی (۲۰۲۱) مدیران مدارس محیط کار معلمان و سایر کارکنان را تدارک و تنظیم می‌کنند. آن‌ها علاوه بر تلاش برای تأمین منابع مالی مورد نیاز، به عنوان پل ارتباطی بین معلمان، سیاست‌های آموزشی، انجمن اولیا و مربیان، والدین و سایر ذی‌نفعان مدرسه نقش مهمی ایفا می‌کنند.

همچنین استقبال مدیران مدارس از افکار و ایده‌های و نوآوری‌های آموزشی معلمان، فرصتی را برای آن‌ها فراهم می‌کند تا روش‌های جدیدی را برای توسعه حرفه‌ای خود آزمون کنند. علاوه بر این، ارزشی که مدیران مدارس به توسعه حرفه‌ای می‌دهند، می‌تواند نقش انگیزشی برای معلمان برای توجه بیشتر به موضوع داشته باشد. به استناد نتایج تحقیق، یکی از نشانگرهای مدرسه حامی توسعه حرفه‌ای این است که مدرسه می‌تواند به ایجاد روابط اجتماعی و تشکیل گروه‌های رشد حرفه‌ای (مجامع یادگیری) کمک کند و معلمان را به مشارکت در کار گروهی و تیمی علاقه‌مند می‌سازد. معلمان در این اجتماعات یادگیری یا گروه‌های آموزشی، دانش و تجربیات خود را در اختیار سایر معلمان به‌ویژه معلمان کم‌تجربه و تازه‌کار قرار می‌دهند، به دیدگاه‌های متفاوت همکاران خود در حین کار تیمی احترام می‌گذارند و در نهایت زمینه مساعدی برای رشد و بالندگی حرفه‌ای برای همه معلمان و به‌ویژه معلمان تازه‌کار فراهم می‌گردد. برنامه‌های درسی نیز می‌توانند تأثیر مثبتی بر رشد حرفه‌ای معلمان داشته باشند؛ اما این برنامه‌ها باید از ویژگی‌هایی خاصی برخوردار باشند. فعال و چالشی بودن، متناسب بودن با نیازهای و انتظارات معلمان، متناسب بودن با آخرین یافته‌های علمی و مبتنی بر فناوری‌های نوین آموزشی از جمله ویژگی‌های هستند که برنامه‌های درسی باید داشته باشند.

بر اساس یافته‌های تحقیق می‌توان به مدیران و مسئولان رده‌بالای نظام آموزشی پیشنهاد کرد که با تدوین برنامه‌های مناسب، تمهیدات لازم را برای کاستن از تمرکزگرایی و اتخاذ سیاست‌های مدرسه‌محوری، زمینه لازم برای پررنگ کردن نقش مدرسه در توسعه حرفه‌ای معلمان بردارند.

همچنین پیشنهاد می‌شود مدیران ضمن تأمین امکانات و زیرساخت‌های لازم، معلمان را برای انجام کار تیمی تشویق و آن‌ها را برای تشکیل گروه‌های درسی ترغیب و حمایت کنند؛ در ضمن از افکار و ایده‌های خلاق و نوآورانه معلمان استقبال و آن‌ها را برای انجام مطالعه و انجام پژوهش‌های کاربردی (اقدام‌پژوهی، درس‌پژوهی و ...) مورد حمایت قرار دهند. همچنین، پیشنهاد می‌شود که مسئولان و دست‌اندرکاران نظام برنامه‌ریزی درسی کشور، برنامه‌های درسی موجود را به‌منظور رفع چالش‌ها و مشکلات موجود و تسهیل فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان مورد بازنگری قرار دهند و آن‌ها را مطابق با نیازهای دانش‌آموزان و معلمان بر اساس یافته‌های علمی جدید، به‌روزرسانی کنند. بر اساس نتایج تحقیق حاضر که معلوم شد، یکی از نشانگرهای مهم مدرسه حامی توسعه حرفه‌ای معلمان، سازمان یادگیرنده است، به دست‌اندرکاران و مدیران نظام آموزشی توصیه می‌شود که نسبت به شناسایی موانع و مشکلات تبدیل مدارس به سازمان یادگیرنده اقدام و اهتمام لازم را برای تسهیل و تسریع رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان داشته باشند. به استناد یکی دیگر از نتایج تحقیق حاضر، لازم است که مدیران مدارس شرایط و امکانات لازم برای تشکیل گروه‌های درسی و مجامع یادگیری حرفه‌ای در محیط مدرسه فراهم کنند. توجه به عوامل انگیزشی نیز در توسعه حرفه‌ای معلمان نقش اساسی دارد، بنابراین لازم است مسئولان نظام آموزشی و همچنین مدیران مدارس، نیازهای مادی و معنوی معلمان را بررسی و اقدامات لازم برای رفع مشکلات موجود در این زمینه را در دستور کار خود قرار دهند.

منابع

- احمدی، حسن. (۱۴۰۰). طراحی الگوی عوامل مؤثر بر توسعه و نگهداشت معلمان دوره متوسطه شهر اردبیل. فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم، ۶ (۴)، ۵۵-۷۵. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765600.1400.6.4.5.4>
- جعفری، حسن؛ ابوالقاسمی، محمود؛ قهرمانی، محمد؛ و خراسانی، اباصلت. (۱۳۹۶). عوامل سازمانی و زمینه‌ای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در مدارس استثنایی. مدیریت مدرسه، ۵ (۱)، ۹۲-۷۳.

<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1780646>

حسینی، سیدملیحه؛ آیتی، محسن؛ و شکوهی فرد، حسین. (۱۳۹۷). تأثیر سامانه مدیریت دانش بر توسعه حرفه‌ای معلمان پایه ششم ابتدایی شهرستان بیرجند. فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم، ۳ (۱)، ۱۷-۱۰. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765600.1397.3.1.1.3>

حسینیان، بنت‌الهدی سادات؛ نیلی، محمدرضا؛ و شریفیان، فریدون. (۱۳۹۹). بررسی تطبیقی ابعاد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در ایران و کشورهای منتخب. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۴ (۴۹)، ۷۳-۹۰. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23831324.1399.14.49.5.4>

دانش پژوه، زهرا؛ فرزاد، ولی‌اله. (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. نوآوری‌های آموزشی، ۱۸ (۵)، ۱۳۵-۱۸۰. https://noavaryedu.oerp.ir/article_78813.html

شفیق، مهدی؛ حسنی، رفیق؛ و باتمانی، فردین. (۱۳۹۸). رابطه بین اجتماعات یادگیری حرفه‌ای و توسعه حرفه‌ای معلمان. رویکردهای پژوهشی در علوم اجتماعی، ۱۹، ۱۴-۶. www.rassjournal.ir/afile/11-20-2019_11-06-36.pdf

صمدی، معصومه. (۱۳۹۲). بررسی نقش دانش حرفه‌ای خودکارآمدی معلمان بر شیوه‌های ارتباطی مثبت و منفی آنان با دانش‌آموزان. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۹ (۱۷)، ۱۰۵-۱۲۶. <https://doi.org/10.22111/jeps.2013.1449>

طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداختچی، محمدحسن؛ و قهرمانی، محمد. (۱۳۹۲). کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه داده بنیاد. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۲ (۴۵)، ۱۷۶-۱۴۹. https://noavaryedu.oerp.ir/article_79002.html

طرفی، جمشید؛ ناطقی، فائزه؛ و جلال‌وندی، مهناز. (۱۳۹۹). بررسی جایگاه رویکردهای آموزشی پداگوژی، آندراگوژی و هیوتاگوژی در توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس. فصلنامه علمی مدیریت مدرسه، ۸ (۱)، ۷۷-۹۶. <https://www.doi.org/10.34785/J010.2020.524>

عرفانی، نصراله؛ و امینی منفرد، مرضیه. (۱۳۹۹). بررسی راهکارهای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی شهر لالجین. فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم، ۵ (۱)، ۵۷-۴۱. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765600.1399.5.1.3.9>

قربان‌زاده طولارودپایین، پدram؛ معینی کیا، مهدی؛ و عابدی‌نیا، افشین. (۱۳۹۹). بررسی نقش درس‌پژوهی در توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی از نظر معلمان شهرستان تالش. فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی، ۲ (۲)، ۲-۶. <https://doi.org/10.22034/naes.2020.229274.1033>

کریمی، فریبا. (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. رهبری و مدیریت آموزشی، ۴ (۶)، ۱۶۶-۱۵۱. <https://www.sid.ir/paper/496882/fa>

کهندل، مرضیه؛ و کرمی، مرتضی. (۱۳۹۶). نقش محیط‌های حرفه‌ای کارکنان در برنامه‌ریزی توسعه حرفه‌ای آنان. کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، مشاوره و تعلیم و تربیت، دانشگاه شاندیز. <https://civilica.com/doc/734137>

گندمی حسناوردی، فهیمه؛ سجادی، سیدمهدی. (۱۳۹۵). چرخش دیجیتال و دلالت‌های آن برای رشد حرفه‌ای معلمان: تشکیل اجتماعات یادگیری بین معلمان. نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش، ۱۰ (۴)، ۲۷۱-۱۹۱. <https://doi.org/10.22061/tej.2016.537>

معروفی، یحیی؛ و کرمی، زهره. (۱۳۹۴). درس‌پژوهی، رویکردی نوین در توسعه حرفه‌ای معلمان. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۲۲ (۶)، ۳۹-۶. <https://doi.org/10.22055/edu.2017.10347.1044>

نامداری‌پژمان، مهدی؛ قربانیان، پروین؛ قنبری، سیروس؛ و بصیری، ایرج. (۱۳۹۶). اثربخشی برنامه درس‌پژوهی بر مهارت‌های حرفه‌ای معلمان شاغل در آموزش و پرورش استثنایی استان همدان. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۲ (۲)، ۷۴-۴۶. <https://doi.org/10.22108/nea.2017.21750>

References:

- Ahmed, Z., Parvin, S., & Ansari, A. B. (2019). Level of Professional Ethics among Secondary School Teachers in Kolkata: A Study. INFOKARA RESEARCH, 8(12), 1108-1122.
- Balkar, B. (2015). Defining an empowering school culture (ESC): Teacher perceptions. Issues in Educational Research, 25(3), 205-225. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.535534357347657>
- Bredeson, P. V., & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. Journal of In-Service Education, 26 (2), 385-401. <https://doi.org/10.1080/13674580000200114>
- Darling-Hammond, L., Maria, E., & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. RESEARCH BRF, 1-8. <https://eric.ed.gov/?id=ED606743>
- Dooner, A. M., Mandzuk, D., & Clifton, R. A. (2008). Stages of Collaboration and the Realities of Professional Learning Communities. Teaching and Teacher Education, 24(3), 564-574. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.009>
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponde, B. D., & Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models. Early Childhood Research Quarterly, 38, 57-70. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.08.005>
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2021). Teachers' Perceptions About School Characteristics Supporting Professional Development: A Scale Development Study. International Journal of Education, 9(4), 325-37. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1309623>
- Esmailmotlagh, M., Basiri, Z., Kheirabadi, M., & Asadollahi Oveisi, K. (2019). The Effect of Information and Communication Technology on the Professional Development of Teachers. Journal of Computational and

- Theoretical Nanoscience, 16(1), 312-318.
<https://www.ingentaconnect.com/contentone/asp/jctn/2019/00000016/00000001/art00053>
- Hong, C. E., & Lawrence, S. A. (2011). Action Research in Teacher Education: Classroom Inquiry, Reflection, and Data-Driven Decision Making. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 4(2), 1-17.
<https://digitalcommons.buffalostate.edu/jiae/vol4/iss2/1/>
- Horzum, M. B., & Çakir, Ö. (2009). The validity and reliability study of the Turkish version of the online Technologies Self-Efficacy Scale. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1343-1356.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ858927>
- Karacabey, M. F. (2021). School Principal Support in Teacher Professional Development. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(1), 54-75. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2020.5158>
- Kwakman, K. (2003). Factors Affecting Teachers' Participation in Professional Learning Activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Kyndt, E., Gijbels, D., & Grosemans, I. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 201, 1-40.
<https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023>
- Makovec, D. (2018). The teacher's role and Professional Development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(2), 33-45.
- Malik, M., & Shafeeq, N. Y. (2016). ICT and professional development of teachers. *International Journal of Applied Research*, 2(12), 452-455.
- McChesne, K., & Cros, J. (2023). How school culture affects teachers' classroom implementation of learning from professional development. *Learning Environments Research*, 26, 785-801. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09454-0>
- Miller, A. (2016). Can continuing professional development utilizing a game-centred approach improve the quality of physical education teaching delivered by generalist primary school teachers? *European Physical Education Review*, 23(2), 1-25. <https://doi.org/10.1177/1356336X16642716>
- Swamy, S. K., & Harish, R. (2016). Professional code of ethics for teacher. *International Journal of Applied Research*, 2(7), 6-10. https://digitalcommons.molloy.edu/mustherapy_fac/15/
- Tartari, E. (2021). The Role of the School Principal in the Professional Development of Teachers. *ATLAS INTERNATIONAL CONGRESS ON SOCIAL SCIENCES*, 8: 226-232.
- Woodland, R. H. (2016). Evaluating PK-12 Professional Learning Communities: An Improvement Science Perspective. *American Journal of Evaluation*, 1-17. <https://doi.org/10.1177/1098214016634203>
- Yasin, B., & Yusuf, Y. Q. (2014). The Policy outcomes and feasibility of school-based management in Aceh. *Asia Pacific Journal of Educational Development (APJED)*, 3(1), 21-32. DOI: 10.6228/APJED.03.01.03
- Zhao, J. (2010). School knowledge management framework and strategies: The new perspective on teacher professional development. *Computers in Human Behavior*, 26(2), 168 -175.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.10.009>



The Impact of attitudes, subjective norms and perceived control on entrepreneurial intention of Non-Iranian Students of the International Ahlul bayt University in Tehran: Moderating role of Self-Efficacy

Mohammad Wali Zarifi¹, Ali Reza Habibi², Moien Gharibi³, Mazaher Yousefi Amiri⁴, Mehdi Badali⁵

1- Master of Business Administration (International Business Major), Department of Business Management, Faculty of Economics and Management, Ahlul Bayt International University, Tehran, Iran.

2- Assistant Prof, Department of Business Management, Faculty of Economics and Management, Ahlul Bayt International University, Tehran, Iran

3- Assistant Prof, Department of Business Management, Faculty of Economics and Management, Ahlul Bayt International University, Tehran, Iran

4- Assistant Professor, Department of Leadership and Human Capital, Faculty of Public Administration and Organizational Sciences, College of Management, University of Tehran, Tehran, Iran

5- Department of Methods and Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran

Article info	Abstract
Article type: Research Article	Objective: The aim of this research is to Investigate The Impact of attitudes, subjective norms and perceived control on entrepreneurial intention of Non-Iranian Students of the International Ahlul bayt University in Tehran with the Moderating role of self-belief Self-Efficacy.
Received: 2025/05/08	Methodology: This study is an Applied Research in term of Research Purpose and also a Descriptive-Survey in term of Data Collection Method and It has been implemented with a quantitative approach. The statistical population of this research consists of Master Degree students at Ahlulbayt International University. The data collection is questionnaire, and data were analyzed using SPSS and Smart PLS4 software. To confirm the validity of the actions were taken, and to confirm the reliability of the tools "Cronbach's Alpha" test was conducted, yielding a coefficient of 0.781.
Accepted: 2025/06/15	Results: attitude has a positive and significant impact on the willingness to engage in entrepreneurship, and perceived behavioral control also has a positive and significant impact on the willingness to engage in entrepreneurship; however, subjective norms did not have a significant impact on the willingness to engage in entrepreneurship. Self-efficacy, as an effective role in moderating the relationship between attitude and willingness to engage in entrepreneurship, did not have a significant relationship with subjective norms and willingness to engage in entrepreneurship, nor with perceived behavioral control and willingness to engage in entrepreneurship.
pp: 43- 56	Conclusion: Based on the research findings, practical suggestions were made; accordingly, individuals can gain more motivation and focus by setting specific and measurable goals in the field of entrepreneurship.
Keywords: Self-Efficacy, Perceived Behavioral Control, Entrepreneurship, Attitude, Subjective Norms.	



Citation: Wali Zarifi, M., Habibi, A. R., Gharibi, M., Yousefi Amiri, M., & Badali, M. (2025). The Impact of attitudes, subjective norms and perceived control on entrepreneurial intention of Non-Iranian Students of the International Ahlul bayt University in Tehran: Moderating role of Self-Efficacy. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 1(2), 43- 56.



© The Author(s).

Publisher: Urmia Univertsity.

DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2025.56180.1022>

DOR: <https://dori.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.2.4.0>

¹ **Corresponding author:** Moien Gharibi, **Email:** m.gharibi@abu.ac.ir, **Tell:** +989128923609



تأثیر نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل درک شده بر تمایل به کارآفرینی دانشجویان غیرایرانی دانشگاه بین‌المللی اهل بیت (ع) تهران با تعدیل‌گری خودباوری

محمد ولی ظریفی^۱، علیرضا حبیبی^۲، معین غریبی^۳، مظاهر یوسفی امیری^۴، مهدی بدلی^۵

- ۱- کارشناسی ارشد مدیریت بازرگانی (گرایش بازرگانی بین‌الملل)، دانشکده اقتصاد و مدیریت، دانشگاه بین‌المللی اهل بیت (ع)، تهران ایران
- ۲- استادیار گروه مدیریت بازرگانی، دانشکده اقتصاد و مدیریت، دانشگاه بین‌المللی اهل بیت (ع)، تهران، ایران
- ۳- استادیار گروه مدیریت بازرگانی، دانشکده اقتصاد و مدیریت، دانشگاه بین‌المللی اهل بیت (ع)، تهران، ایران
- ۴- استادیار، گروه رهبری و سرمایه انسانی، دانشکده مدیریت دولتی و علوم سازمانی، دانشکده‌های مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران
- ۵- استادیار گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

چکیده	اطلاعات مقاله
هدف: هدف تحقیق بررسی تأثیر نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل درک شده بر نیت کارآفرینی دانشجویان غیرایرانی دانشگاه بین‌المللی اهل بیت (ع) تهران با تعدیل‌گری خودباوری است.	نوع مقاله: مقاله پژوهشی
روش تحقیق: پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی-پیمایشی با رویکرد کمی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش دانشجویان کارشناسی ارشد رشته‌های مدیریت، حقوق و روابط بین‌الملل دانشگاه بین‌المللی اهل بیت (ع) به تعداد ۹۰ نفر بوده که این تعداد بر اساس فرمول کوهن محاسبه گردیده است. داده‌های تحقیق با پرسشنامه گردآوری شده و از طریق نرم‌افزارهای اسپاس و اسمارت پی‌ال‌اس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. روایی پرسش‌نامه بر اساس تأیید خبرگان موضوع و پایایی آن بر اساس آزمون «آلفا کرونباخ» انجام شده که ضریب آن ۰٫۷۸۱، سنجش شده است.	دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۱۸
یافته‌ها: نگرش‌ها تأثیر مثبت و معناداری بر تمایل به کارآفرینی و کنترل رفتاری درک شده نیز تأثیر مثبت و معناداری بر تمایل به کارآفرینی دارد؛ لیکن هنجارهای ذهنی بر تمایل به کارآفرینی تأثیر معناداری ندارد. همچنین خودباوری به عنوان متغیری مؤثر در تعدیل‌گری ارتباط بین نگرش و تمایل به کارآفرینی، در ارتباط با هنجارهای ذهنی و تمایل به کارآفرینی در ارتباط با کنترل رفتار درک شده و تمایل به کارآفرینی نبوده است.	پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۲۵
نتیجه‌گیری: افراد می‌توانند با تعیین اهداف مشخص و قابل اندازه‌گیری در زمینه کارآفرینی، انگیزه و تمرکز بیشتری پیدا کنند. همچنین افراد موفق می‌توانند با برقراری ارتباط با دیگر کارآفرینان به تقویت خودباوری و افزایش انگیزه کمک کنند. بهره‌گیری از منابع آموزشی آنلاین و ابزارهای دیگری برای کمک به افراد برای افزایش دانش و مهارت‌های لازم برای کارآفرینی خواهد بود.	صص: ۴۳-۵۶
	واژگان کلیدی: خودباوری، کنترل رفتار درک شده، کارآفرینی، نگرش، هنجارهای ذهنی.

استناد: ولی ظریفی، محمد؛ حبیبی، علیرضا؛ غریبی، معین؛ یوسفی امیری، مظاهر؛ و بدلی، مهدی. (۱۴۰۴). تأثیر نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل درک شده بر تمایل به کارآفرینی دانشجویان غیرایرانی دانشگاه بین‌المللی اهل بیت (ع) تهران با تعدیل‌گری خودباوری. نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی، ۱(۲)، ۴۳-۵۶.

ناشر: دانشگاه ارومیه.

DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2025.56180.1022>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.2.4.0>

©نویسندگان



مقدمه

دانشجویان دانشگاه نیروی اصلی نوآوری و کارآفرینی هستند که توسعه اقتصادی را ارتقا می‌دهند (Ever Grande Research Institute, 2020). فارغ‌التحصیلان دانشگاهی که کارآفرینی و کیفیت را دنبال می‌کنند، تأثیر مستقیمی بر رشد اقتصادی یک کشور دارد (Lihua, 2022). با این حال، طبق گزارش اشتغال فارغ‌التحصیلان دانشگاهی چینی، بیش از ۷۵ درصد از دانشجویان دانشگاه در طول سال‌های کارشناسی، قصد کارآفرینی نشان داده‌اند (You, 2020). متأسفانه، این دانشجویان کارشناسی همیشه قادر به پیروی از اراده خود نیستند، به این معنی که علیرغم تمایل آن‌ها به ریسک‌پذیری، احتمال تحقق قصد کارآفرینی آن‌ها نسبتاً کم است. بروز واقعی رفتار کارآفرینانه مسئله اصلی است. مطالعه فرآیند تبدیل قصد کارآفرینانه به رفتار کارآفرینانه دانشجویان دانشگاه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (Lihua, 2022).

این موضوع که جوانان و فارغ‌التحصیلان برای تبدیل شدن به یک کارآفرین باید چه ویژگی‌هایی را داشته باشند، موضوع مطالعه محققان زیادی بوده است. در این خصوص ویژگی‌های فردی و قصد کارآفرینی یکی از رویکردهای سنتی و چالشی در مورد کارآفرینی است (Rauch and Frese, 2012)؛ چراکه اندازه‌گیری قصد کارآفرینانه و شناسایی عوامل مؤثر بر آن به عنوان یکی از عوامل تعیین‌کننده در بروز پدیده کارآفرینی، پیش‌بینی دقیق‌تری از احتمال وقوع آن فراهم می‌آورد (جلالی و همکاران، ۱۴۰۰). یکی از مواردی که در مدیریت مدرن در کانون توجه قرار گرفته است کارآفرینی می‌باشد، همان‌طور که فایول و لینان^۱ (۲۰۱۴) اظهار نموده‌اند، پژوهش در مورد قصد کارآفرینی به دلیل اهمیت فعالیت‌های اولیه در زمینه اشتغال و رشد اقتصادی بایستی مورد بازنگری قرار گیرد. کارآفرینی یک موضوع چندوجهی است و درواقع یک کارآفرین را می‌توان به عنوان فردی که کسب‌وکاری را برای کسب سود و رشد و توسعه تأسیس و مدیریت می‌کند، معرفی کرد (Smith et al, 2019).

تأکیدات رو به رشد بر کارآفرینی دانشجویان موضوع عجیبی نیست، باید توجه نمود که تعداد زیادی از شرکت‌های بزرگ موفق نظیر گوگل، رد ایت^۲، اسنپ چت و فیسبوک توسط دانشجویان تأسیس شده‌اند (Neneh & Dzomonda, 2024). پیتیر دراگر (۱۹۷۰) «کارآفرینی» را به عنوان یک عمل در نظر گرفت. یعنی از زمانی که کارآفرین و صاحب کسب‌وکار، سازمان جدیدی را برای انجام یک فعالیت تأسیس می‌کند، این فعالیت کارآفرینانه سه ویژگی مانند ریسک‌پذیری، نوآوری و سرمایه‌گذاری در فعالیت‌های تجاری جدید جهت کسب سود را دارا می‌باشد (Vimala Veeraraghavan, 2009). از آنجایی که کارآفرینی به عنوان موتور محرکه رشد اقتصادی به شمار می‌آید، موضوعی درحال توسعه می‌باشد که از علایق پژوهش‌های دانشگاهی به شمار می‌آید. کارآفرینان با ایجاد مشاغل نه تنها برای خود درآمدزایی می‌کنند بلکه برای دیگران نیز درآمدزا می‌باشند. محققان کارآفرینی بر شناخت آنچه افراد را به کارآفرینان تبدیل می‌کند علاقه‌مندند. آزمون نمودن متغیرهای اثرگذار بر نیت کارآفرینی در این خصوص یکی از مهم‌ترین جهت‌گیری‌های مطالعاتی است (Syed Azharuddin & Shaker M Al-Kahtani, 2024). برخی از تحقیقات این فرضیه را تأیید می‌کنند که عواملی مانند خانواده و آموزش کارآفرینی و ویژگی‌های شخصیتی مانند عزت‌نفس باعث تحریک رفتار کارآفرینانه می‌شوند (Abbassi & Sta, 2019).

از این رو طبق این تئوری، از یک جهت مؤلفه‌هایی از قبیل نگرش نسبت به رفتار، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتار درک شده، به‌طور مستقیم مقاصد رفتاری را پیش‌بینی می‌کنند و از سوی دیگر سایر عوامل برای تأثیرگذاری بر مقاصد و تحقق اهداف از طریق این سه مؤلفه سنجیده می‌شوند. زیرا نگرش نسبت به رفتار در تئوری رفتار برنامه‌ریزی شده^۳ به عنوان ارزیابی کلی فرد از یک رفتار تعریف می‌شود. بر این اساس مطالعات قبلی در مورد موضوع قصد کارآفرینی، نگرش‌ها را تنها با استفاده از یک مورد اندازه‌گیری کرده‌اند که بر علایق شخصی در راه‌اندازی یک کسب‌وکار تمرکز دارد. از مشخصه‌های پسندیده‌ای که هر سازمان خود را با آن وفق می‌دهد، عبارت از درک «تئوری رفتار برنامه‌ریزی شده» و پیش‌بینی تأثیرات انگیزشی بر رفتار افراد می‌باشد. سرچشمه برنامه‌ریزی و رفتار کنترل شده از روابط بین نگرش و هنجارهای ذهنی پدید می‌آید. (یزدانیان و سابقی، ۱۳۹۸).

¹ Fayolle & Linan

² Reddit

³ Theory of Planned Behavior (TPB)

تحقیقات نشان می‌دهد که ۸,۷ درصد دانشجویان کارشناسی دانشگاه‌های دولتی و ۱۲,۶ درصد دانشجویان دانشگاه‌های خصوصی اسپانیایی تا ۵ سال بعد از فارغ‌التحصیلی خود اشتغال شده و کسب‌وکار شخصی خود را راه انداخته‌اند که این آمار برای پسران ۴,۶ درصد و برای دختران ۸,۶ درصد بوده است (Salas-Velasco, 2023).

تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده توسط آجزن و فیشبین^۱ (۱۹۸۰) به عنوان ابزاری برای توضیح یا پیش‌بینی الگوهای رفتاری انسان معرفی شد. طبق نظر آنان دو نوع نگرش کلی وجود دارد: نگرش نسبت به اشیاء و نگرش نسبت به رفتار. در هر دو حالت، نگرش‌ها، به مجموعه‌ای از باورها اطلاق می‌شوند که افراد آن‌ها را تعیین‌کننده می‌دانند و اینکه آیا باید رفتاری را انجام دهند یا از انجام و اجرای عمل خودداری نمایند (آجزن و فیشبین، ۱۹۸۰). بر این اساس با توجه به مرور مطالعات ثانوی فرد و همکاران (۱۳۹۶)، نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و رفتارهای قابل‌درک سبب خودباوری در افراد می‌شود که به مفهوم خودکارآمدی و خودکفایی نیز آمده است که شخص به توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز امور و وظایف تأکید دارد. لذا خودباوری به‌واسطه کسب مداوم و تدریجی مهارت‌های شناختی، زبانی، اجتماعی، ارتباطی و فیزیکی از راه تجربه و مشاهده رفتارها میسر می‌شود. به‌طور مثال تجارب کودکی در این مورد بسیار مهم توصیف شده است.

روابط علت و معلول میان خودباوری، موفقیت و عملکرد وجود دارد (ثانوی فرد و همکاران، ۱۳۹۶). اولین بار باندورا^۲ (۱۹۸۶) و آلبرت (۱۹۹۶)، مفهوم خودباوری را خلق نمودند و تاکنون به‌صورت چشمگیری پیشرفت نموده است (نوری و همکاران، ۱۳۹۴). خودباوری یک نیروی قوی در هر انسان است که تأثیر آن، چیزی بیشتر از ارزش ذاتی است و هر یک از انسان‌ها زمان ورود به این دنیا با خود به همراه دارد (دادرس، ۱۳۸۹: ۶). تحقیقات قبلی انجام‌شده در مورد نقش کارآفرینان در تصمیم‌گیری و رشد منجر به مفهوم رفتار کارآفرینانه شده که مجموعه خاصی از باورها، نگرش‌ها، رفتارها و نیات را در برمی‌گیرند. این مفهوم به نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده تبدیل‌شده که اکنون یکی از اصول کلیدی رشد در شرکت‌های کوچک و متوسط در نظر گرفته می‌شود (طالبی و بزرگی، ۲۰۲۰).

موضوع تحقیق حاضر، مطالعه نقش خودباوری در تمایل به کارآفرینی با استفاده از نگرش، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتار درک‌شده می‌باشد. این تحقیق با توجه به مؤلفه‌ها و متغیرهای موردنظر انجام می‌شود. یعنی اهمیت دیگر موضوع در این است که متغیرهای نگرش، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتار درک و میزان تأثیر آن بر کارآفرینی موردسنجش قرار می‌دهد. همچنین در این تحقیق خودباوری نیز به‌عنوان نقش تعدیل‌گر و تأثیر آن بر کارآفرینی سنجیده می‌شود. از این‌رو خودباوری همراه با نگرش، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتار درک‌شده از اهمیت بالایی برخوردار است و در این تحقیق میزان تأثیر آن بر کارآفرینی مطالعه و بررسی می‌شود. این موضوع جنبه جدید بودن تحقیق حاضر را نیز به نمایش می‌گذارد که برای جامعه‌ی هدف پژوهش قابل تطبیق می‌باشد. کارآفرینی مفهومی است که هم‌زمان با خلقت بشر وجود داشته است. کارآفرینی مرکز کار، تلاش و توسعه در عصر حاضر تلقی شده و به‌عنوان عامل اساسی رشد و موتور محرک توسعه اقتصادی شناخته‌شده است. ما بدون توجه کافی به مفهوم «توسعه فرهنگ کارآفرینی و آموزش آن» نمی‌توانیم به معیارهای رشد و توسعه که از راه تغییر در روند تولید، بهره‌وری و افزایش توان فنی و صنعتی در بخش اقتصاد حاصل می‌شود، برسیم. از سوی دیگر، کارآفرین فردی است که به حداکثر فرصت‌ها دست می‌یابد و کارآفرینی عامل اصلی ایجاد نوآوری و خلاقیت است که فرایند ایجاد ارزش از راه تشکیل مجموعه خاصی از منابع به‌منظور بهره‌گیری از این فرصت‌ها است. بنابراین فرصت‌ها و ساختارهایی که اهمیت کارآفرینی را در جامعه بیشتر نشان دهد، دربرگیرنده این مؤلفه می‌باشند: انتقال فناوری، تشویق و ترغیب سرمایه‌گذاران، شناخت و ایجاد بازارهای جدید، ایجاد خلاقیت و نوآوری در کسب‌وکار، کاهش هزینه‌ها و جلوگیری از ائتلاف منابع. با توجه به موضوع موردبحث در این تحقیق، سؤالاتی که محقق با آن‌ها مواجه شده به‌صورت زیر است:

- آیا نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده سبب توسعه کسب‌وکار می‌گردد؟
- چگونه می‌توان از تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده برای ایجاد نوآوری‌ها بهره جست؟
- آیا ممکن است که بتوان از نگرش‌ها جهت تحقق اهداف کاربردی به‌منظور پیاده‌سازی رفتار برنامه‌ریزی‌شده استفاده صورت گیرد؟

¹ Icek Ajzen and Martin fishbein

² Albert Bandura

پیشینه و مبانی نظری پژوهش

کارآفرینی

کارآفرینی در تعاریف سنتی به تجاری سازی نتایج پژوهش ها ارتباط داده شده است (Mascarenhas et al, 2017). تعریف گسترده تر کارآفرینی در ادبیات مفهوم سازی شده مؤسسات آموزش عالی شامل مهیا کننده سرمایه کارآفرینی، آموزش کارآفرینی، کارآفرینی دانشجویان، شبکه های همکاری و شتاب دهنده ها و مراکز رشد می باشد (Colette Henry & Lahikainen, 2024). کارآفرین را به عنوان «مرد نوآور» تعریف می کند. کارآفرین فردی است که افق های اقتصادی اش گسترده است و انرژی او برای تبدیل گرایش به روال و تحقق نوآوری ها کافی است. کارآفرین نقشی بی بدیل در اقتصاد و جامعه دارد (عباسی و استا، ۲۰۱۹).

خودباوری

به طور اختصاصی خودباوری عبارت از اعتماد بر قدرت های خویش برای فکر کردن و جنگیدن با مشکلات اساسی زندگی و یا عقیده داشتن بر حق خود مبنی بر شاد بودن و احساس شایسته بودن و کسب شایستگی، حق برخورداری از ضرورت ها و خواسته هایمان و لذت بردن از نتیجه های کوشش هایمان است (دادرس، ۱۳۸۹: ۷). به طور کلی خودباوری، باور فرد در مورد توانایی اش برای مقابله با طیف وسیعی از موقعیت هایی است که در زندگی ایجاد می شود (Utami, 2017).

نگرش

نگرش ها خصوصیات منحصر به فرد هر انسان می باشند که نگرش به تمامی عقاید، نیت و عواطف رفتاری نسبت به یک چیز، شخص یا واقعه است. به عبارت دیگر تمایل پایدار نسبت به چیزی، شخصی یا واقعه که در حرکات، احساسات و رفتار نمایان می شود، یا می توان گفت نگرش برآورد یا ارزشیابی است که به طور خواسته و ناخواسته در مورد شیء، رویداد یا شخص صورت می پذیرد، نگرش انعکاس دهنده شیوه احساس فرد نسبت به یک شیء یا یک فرد می باشد (عبدی، ۱۳۹۶). نگرش ترکیبی از هیجان ها و باورها است که شخص را از قبل آماده می کند تا به اشیاء، دیگران و گروه های متفاوت به شیوه خوب یا بد نگاه کند. نگرش ها ارزیابی اشیاء را خلاصه می کنند و در نهایت پیش بینی با هدايات انجام یا حرکات آینده را بر دوش می گیرند. نگرش قابلیت یادگیری را دارد یعنی می توان آن را ایجاد کرد یا تغییر داد. نگرش یک فرد به عدالت، دانش و تعلیم و تربیت او بستگی دارد و شیوه مورد نظر قرار دادن شیء و میل رفتاری نسبت به آن را سبب می شود (سلمانی، ۱۴۰۰).

کنترل رفتاری درک شده

کنترل رفتار درک شده عبارت است از سطح احساسات شخص، درباره اینکه اجراء یا عدم اجرای یک رفتار فرد تا چه اندازه تحت کنترل ارادی شخص می باشد (بشیریان و حیدرنیا، ۱۳۹۱). کنترل رفتار درک شده می تواند قصد افراد را در انجام رفتار ویژه نشان دهد و هم رفتار واقعی افراد را تحت تأثیر قرار دهد (باقری و همکاران، ۱۳۹۷). کنترل رفتار درک شده، الهام دهنده انجام یا عدم تحقق یک رفتار در فرد می باشد. به مثابه عامل انگیزه بخش در فرایند انجام اعمال و رفتار انسان ها صورت می گیرد. در حقیقت انسان با کنترل رفتار خویش سبب می شود که به چه میزان تحت اراده و اعتقاد به انجام یک امر مهم دارد و یا هم برعکس، هیچ اعتقاد و انگیزه ای برای انجام یک فعالیت ندارد (زند حسامی و پروینچی، ۱۳۹۳).

هنجارهای ذهنی

هنجار ذهنی متعلق به فرد است که از محیط و اطراف خود تأثیر می پذیرد. به عبارت دیگر هنجارهای ذهنی دیدگاه هایی هستند که توسط افرادی مهم تلقی شده که آن ها را به انجام یا عدم انجام برخی رفتارها و انگیزه ها، همراه با تمایل به آن توصیه می کنند. هنجارهای ذهنی یا به باورهای فرد در مورد چگونگی رفتار و آنچه برای افراد مهم تلقی می شوند و انگیزه پیروی از آن فکر هستند اطلاق می شود، یا هنجار ذهنی است که از عنصر درونی یا وجدان انسانی متبلور شده است (بشیریان و حیدرنیا، ۱۳۹۱- کریم زادگان و صادقی، ۱۴۰۱- Utami, 2017).

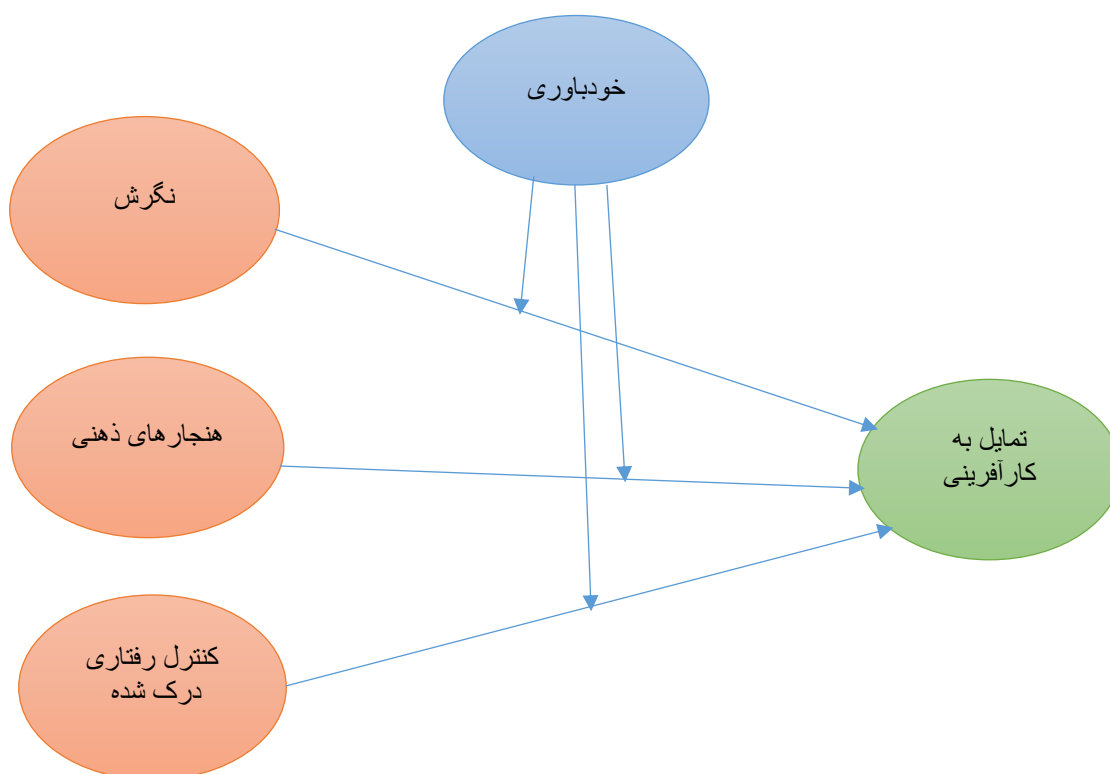
جدول ۱- پیشینه تحقیق‌های انجام شده

نام نویسنده و (سال)	عنوان تحقیق	یافته‌های تحقیق
استکی اورگانی و همکاران (۱۴۰۳)	تعدیل‌گری آموزش کارآفرینی به‌وسیله نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده و بررسی رابطه بین نگرش نسبت به کارآفرینی دیجیتال و قصد کارآفرینی دیجیتال و قصد کارآفرینی دیجیتال و قصد کارآفرینی دیجیتال	این تحقیق به دنبال بررسی تعدیل‌گری آموزش کارآفرینی به‌وسیله نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده و بررسی رابطه بین نگرش نسبت به کارآفرینی دیجیتال و قصد کارآفرینی دیجیتال بوده است. یافته‌های این پژوهش نشان داد افراد دارای منبع کنترل درونی بالا بهتر از همتایان خود با منبع کنترل بیرونی بالا می‌توانند با چالش‌های کارآفرینی دیجیتال مقابله کنند؛ بنابراین، مربیان کارآفرینی دیجیتال باید مطالب و محتوای درسی خود را طوری تنظیم کنند که نمایه کلی منبع کنترل فراگیران را منعکس کند.
شایسته و همکاران (۱۴۰۲)	بررسی رابطه بین منبع کنترل و قصد کارآفرینی دیجیتال با نقش تعدیل‌گری آموزش کارآفرینی بر اساس نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده	این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین منبع کنترل و قصد کارآفرینی دیجیتال با نقش تعدیل‌گری آموزش کارآفرینی بر اساس نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که منبع کنترل درونی، رابطه مثبت و معناداری با نگرش‌ها و کنترل رفتاری کارآفرینی دیجیتال دارد اما با هنجارهای ذهنی رابطه معناداری ندارد. افزون بر این، آموزش کارآفرینی نقش تعدیل‌کننده مثبتی در روابط بین منبع کنترل، برنامه‌ریزی و قصد کارآفرینی دیجیتال ایفا می‌کند.
نخعی و همکاران (۱۴۰۱)	«بررسی رابطه افکار مثبت با خودباوری و یادگیری فعال»	تحقیق حاضر نشان می‌دهد که شواهد بیان می‌دارد داشتن افکار مثبت تأثیر دارد روی خودباوری افراد که در نهایت منجر به ترقی و پیشرفت یادگیری می‌شود و در شکل‌گیری عزت‌نفس افراد نقش بسیار دارد، بر این مبنا تحقیق حاضر را ضروری می‌داند.
مندگاری بامکان (۱۳۹۸)	«نوآوری، عرصه تعامل بازیگران نوآوری با تکنیک‌های مدیریت نوآوری»	هدف از این تحقیق پیدا کردن جایگاه نوآوری در سازمان است و همچنان برای حمایت از نوآوری لازم است که خلاقیت، شناخت مسئله، اجرا و ارزش را در نظر داشت.
یزدانیان و سابقی (۱۳۹۸)	«کاربرد تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده در تصمیمات سرمایه‌گذاری در ابزارهای نوین مالی اسلامی»	در این تحقیق به مطالعه کاربرد تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده روی تصمیمات افراد در سرمایه‌گذاری ابزارهای مالی اسلامی پرداخته شده است. در تحقیق حاضر ۲۳۰ پرسش‌نامه استفاده شده است که هریک از پرسش‌نامه‌های فوق دارای ۲۴ سؤال، به‌ویژه در بخش نشریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده است.
شاهین میا (۲۰۲۵)	نقش هنجارهای ذهنی در شکل‌دهی تمایل به کارآفرینی دانشجویان فنلاندی	این تحقیق به روش پیمایشی بین دانشجویان فنلاندی انجام شد و نتیجه تحقیق نشان داد که هنجارهای ذهنی هم به‌طور مستقیم و هم غیرمستقیم از طریق نگرش‌ها اثر مثبت و معناداری بر کارآفرینی دانشجویان دارد.
سیکولا-لینو ^۱ و همکاران (۲۰۲۱)	«پرکردن شکاف پژوهشی-چارچوبی برای ارزیابی شایستگی‌های کارآفرینی مبتنی بر عزت‌نفس و خودکارآمدی»	این تحقیق به بحث رو به رشد در مورد شایستگی‌های کارآفرینی از دیدگاه چند رشته‌ای کمک می‌کند و عناصر تحقیقات کارآفرینی، علوم آموزشی و روان‌شناسی را ادغام می‌کند.
الیانا و ویدیانا ^۲ (۲۰۲۰)	«نقش خودکارآمدی بر عزت‌نفس و موفقیت کارآفرینان»	هدف از این مطالعه تعیین تأثیر خودکارآمدی بر عزت‌نفس و پیشرفت کارآفرینی دانشجویان کارآفرین دانشگاه ایرلانگا می‌باشد. ابزار آماری مورد استفاده در این تحقیق، تحلیل مسیر است که با استفاده از حداقل مربعات جزئی پردازش شده است. نمونه انتخاب شده در این پژوهش سی نفر از دانشجویان دانشگاه ایرلانگا که کارآفرین هستند و ابزار مورد استفاده پرسش‌نامه می‌باشد.
تسوردیا ^۳ و پاپادمیترو ^۴ (۲۰۱۵)	«نقش نظریه برنامه‌ریزی‌شده رفتار در مورد قصد کارآفرینی دانشجویان بازرگانی یونانی»	هدف اصلی این مطالعه دو مورد است: (۱) اندازه‌گیری و مقایسه قصد کارآفرینی دانشجویان بازرگانی که در سال اول و چهارم تحصیلات بازرگانی در دانشگاه یونان شرکت می‌کنند، به‌منظور تعیین تأثیر برنامه درسی روی ایشان، (۲) بررسی نقش تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده در تبیین قصد کارآفرینی دانش‌آموزان.

¹ Lino janasikola² Eliyana, A., Sridadi, A. R., & Widiyana, E. U.³ Tasortya chartomani⁴ Papademetrio demtra

مدل تحقیق

بر اساس ادبیات تحقیق مدل تحقیق به شکل زیر ارائه می‌گردد:



شکل ۱- مدل مفهومی تحقیق

(منبع: Lihua, 2022)

فرضیات تحقیق

فرضیات پژوهش به صورت زیر طراحی شده است:

- فرضیه ۱: نگرش بر تمایل به کارآفرینی تأثیر دارد.
- فرضیه ۲: هنجارهای ذهنی بر تمایل به کارآفرینی تأثیر دارد.
- فرضیه ۳: کنترل رفتار درک شده بر تمایل به کارآفرینی تأثیر دارد.
- فرضیه ۴: خودباوری نقش تعدیل‌گری در ارتباط با نگرش و تمایل به کارآفرینی دارد.
- فرضیه ۵: خودباوری نقش تعدیل‌گری در ارتباط با هنجارهای ذهنی و تمایل به کارآفرینی دارد.
- فرضیه ۶: خودباوری نقش تعدیل‌گری در ارتباط با کنترل رفتار درک شده و تمایل به کارآفرینی دارد.

مواد و روش پژوهش

روش تحقیق، پژوهشگر با مشخص کردن روش تحقیق خود، بیان می‌کند که چه شیوه‌ای او را سریع‌تر و دقیق‌تر به هدفش می‌رساند (حافظ نیا، ۱۳۸۵). تقسیم‌بندی تحقیقات براساس هدف نیز به دو گروه کاربردی و بنیادی انجام می‌گیرد. تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی-پیمایشی می‌باشد.

نحوه گردآوری داده‌ها تجزیه و تحلیل آن‌ها

این تحقیق بر مبنای تحقیقات قبلی محققان و با استفاده از روش کاری آن‌ها به‌پیش می‌رود. برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به مبانی نظری و پیشینه تحقیق از روش کتابخانه‌ای (کتاب‌ها، مجلات، فصلنامه‌ها، مقالات علمی و امثال آن) استفاده می‌شود.

همچنان برای داده‌های کمی و آماری متغیرهای این تحقیق از توزیع پرسش‌نامه در بین دانشجویان کارشناسی ارشد غیرایرانی در سه رشته مدیریت، حقوق و روابط بین‌الملل دانشگاه بین‌المللی اهل‌بیت (ع) تهران استفاده شده است. پرسش‌نامه ممکن است معیاری یا استاندارد باشد و یا می‌تواند دست‌ساخته محقق باشد. این تحقیق از نقطه نظر هدف کاربردی از نوع پیمایشی می‌باشد و با رویکرد کمی انجام شده است.

جدول ۲- متغیرها و منابع پرسش‌نامه

ردیف	متغیرها	منبع
۱	تمایل به کارآفرینی	مویا ^۱ و همکاران، ۲۰۱۷
۲	نگرش به کارآفرینی	
۳	کنترل رفتار درک شده	
۴	هنجارهای ذهنی	عباسی و استا، ۲۰۱۹
۵	خودباوری	

پایایی ابزار اندازه‌گیری

ضریب آلفای کرونباخ یکی از رایج‌ترین شیوه‌های اندازه‌گیری اعتمادپذیری یا پایایی پرسش‌نامه می‌باشد. هدف از اعتبار یا پایایی پرسش‌نامه این است که اگر صفت‌های موردسنجش با همان ابزار و در همان شرایط یکسان و در زمان‌های متفاوت بارها اندازه‌گیری شود، نتایج تقریباً یکسان حاصل می‌شود.

جدول ۳- آلفای کرونباخ

متغیر	آلفای کرونباخ
تمایل به کارآفرینی	۰٫۷۶۲
خودباوری	۰٫۷۸۶
هنجارهای ذهنی	۰٫۷۵۷
کنترل رفتاری درک شده	۰٫۸۳۷
گرایش به کارآفرینی	۰٫۷۶۵
آلفای مجموعی پرسش‌نامه	۰٫۷۸۱

بحث و ارائه یافته‌ها

جدول کلی در مورد متغیرهای جمعیت‌شناسی می‌باشد که در بردارنده جنسیت، وضعیت تأهل، رده سنی، رشته تحصیلی و میزان تحصیلات می‌باشد. در این جدول تعداد کلی پاسخ‌دهندگان ۹۰ نفر می‌باشد که از لحاظ جنسیت ۷۰ نفر آن را مرد و ۲۰ نفر آن را زن تشکیل می‌دهد. همچنین ۵۳ نفر از پاسخ‌دهندگان مجرد و ۳۷ نفر آن متأهل می‌باشند و در بردارنده سه رشته مدیریت، حقوق، روابط بین‌الملل می‌باشد که از هر رشته به تعداد ۳۰ نفر پاسخ‌دهنده داشته و همه در مقطع کارشناسی ارشد قرار داشته است.

جدول ۴- آمار جمعیت‌شناسی پاسخگویان به پرسش‌نامه

جنسیت	زن	
	۲۰	٪۲۲
وضعیت تأهل	مرد	
	۷۰	٪۷۸
وضعیت تأهل	متأهل	
	۳۷	٪۴۱
رشته تحصیلی	مجرد	
	۵۳	٪۵۹
	مدیریت بازرگانی	
	۳۰	٪۳۳٫۳
رشته تحصیلی	حقوق	
	۳۰	٪۳۳٫۳
رشته تحصیلی	روابط بین‌الملل	
	۳۰	٪۳۳٫۳

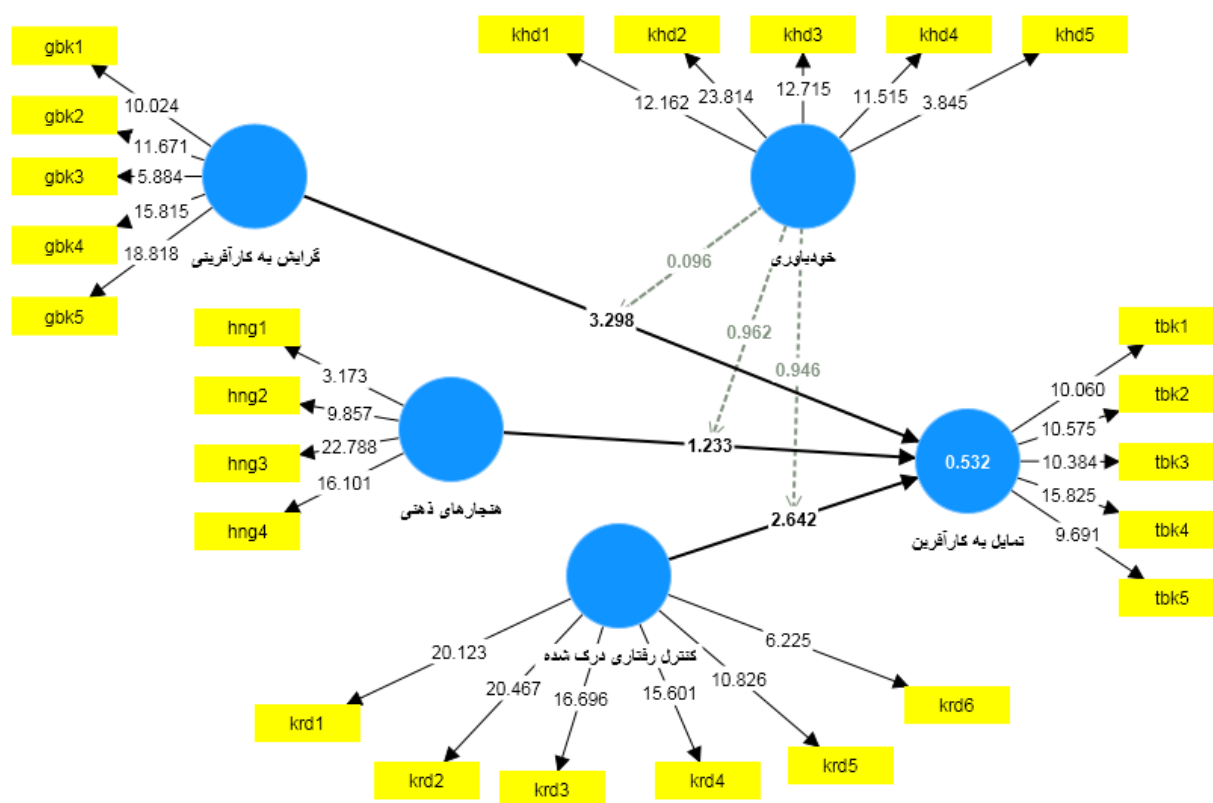
^۱ Mwiya.

در ادامه آر مربع^۱ معیاری است که برای وصل کردن بخش سنجش و بخش ساختار مدل سازی و معادلات ساختاری به کار برده می شود و نشان دهنده میزان تأثیری است که یک متغیر خارجی روی یک متغیر داخلی می گذارد. نکته مهم اینجاست که این معیار فقط برای متغیر وابسته در مدل محاسبه می شود و مقدار آن به گفته کوهن ۰,۱۵، ۰,۲ و ۰,۳۵ و به ترتیب نشان دهنده اثر ضعیف، متوسط و قوی می باشد (داوری و رضازاده، ۱۳۹۳).

جدول ۵- ضریب آر مربع

متغیر	R ²
تمایل به کارآفرینی	۰,۵۳

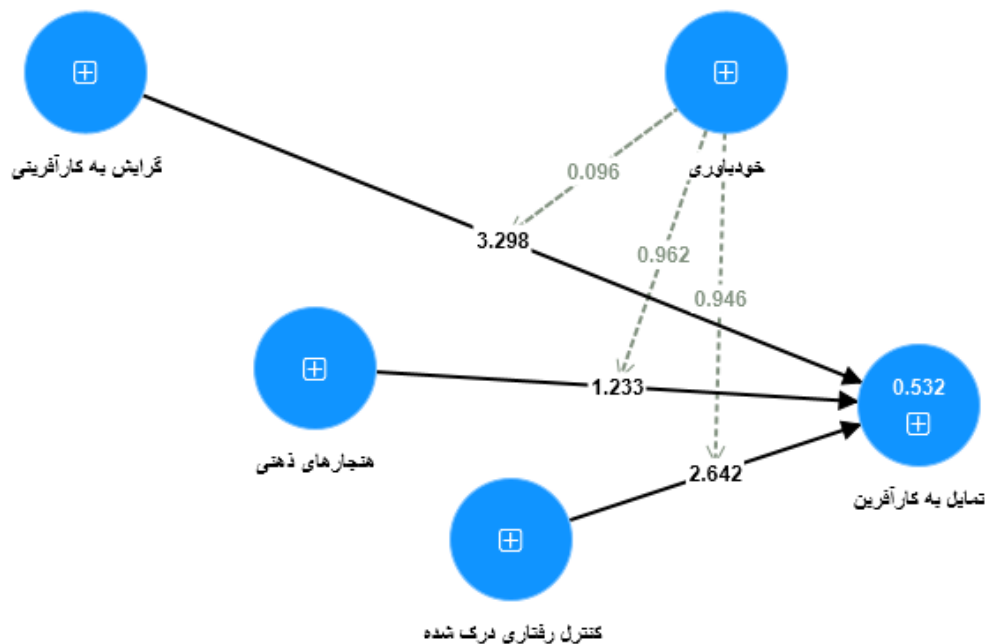
بررسی ضرایب معناداری^۲ نشان دهنده معناداری و یا معنادار نبودن فرضیه ها می باشد و مربوط به تک تک فرضیه هایی می شود که این شیوه برای واضح ساختن معنادار بودن یا معنادار نبودن، معیار مشخص دارد که این عدد بین مسیر ما بین متغیرها، بایستی معادل ۱,۹۶ یا بیشتر از آن باشد تا بتوانیم معنادار بودن فرضیه را با اطمینان ۹۵٪ تأیید کنیم. شکل زیر نشان دهنده این روابط بین متغیرها است:



شکل ۲- مدل آزمون تی فرضیات

علاوه بر این در شکل زیر اثرات محاسبه شده برای متغیرها به نمایش گذاشته شده است:

¹ R squares² T-value



شکل ۳- میزان تی متغیرهای اصلی پژوهش

نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها

این مطالعه با توجه به نگرانی در مورد تعمیم‌پذیری محدود یافته‌های مطالعات قبلی به دلیل محدودیت‌های زمینه‌ای، به دنبال کمک به ادبیات کارآفرینی با استفاده از تئوری رفتار برنامه‌ریزی شده بوده است؛ و بر این اساس تأثیر هنجارهای اجتماعی (ذهنی)، نگرش نسبت به کارآفرینی و کنترل رفتاری ادراک شده را با متغیر میانجی خودباوری بر کارآفرینی مورد بررسی قرار داده است. مطابق با ادبیات موجود، این مطالعه نتیجه می‌گیرد که کارآفرینی تابعی از کنترل رفتاری درک شده، نگرش به کارآفرینی و هنجارهای اجتماعی است. علاوه بر این، این مطالعه نشان داده است که در یک جامعه، جمعی که افراد در آن جایگاه بیشتری دارند اهمیت دادن به ارتباط آن‌ها با دیگران، ادراکات آن‌ها از آنچه افراد تأثیرگذار (به عنوان مثال، خانواده، دوستان نزدیکان، شرکا، همکاران) در زندگی خود در مورد ایجاد سرمایه‌گذاری جدید فکر می‌کنند، تأثیر بسیار مهمی بر کارآفرینی دارند. این نتیجه تأثیر قوی کنترل رفتاری ادراک شده بر کارآفرینی در زمینه‌های جمع‌گرا را تأیید می‌کند و با عدم اهمیت آن در مطالعات انجام شده در زمینه‌های فردگرا تناقض دارد. در ادامه به مرور و بررسی نتایج فرضیه‌های پژوهش پرداخته شده است:

فرضیه اول: نگرش بر تمایل به کارآفرینی تأثیر دارد.

در این فرضیه به دلیل اینکه آماره (تی) آن برابر با ۳,۲۹۸ شد، فرضیه تأیید می‌گردد؛ چراکه آماره تی آن بیشتر از ۱,۹۶ می‌باشد. بنابراین نگرش بر تمایل به کارآفرینی تأثیر دارد. در نتیجه فرضیه فوق مورد تأیید می‌باشد. در این ارتباط نتایج به دست آمده از تحقیقات سیدجعفری و همکاران (۱۳۹۰) و همچنین استکی اورگانی (۱۴۰۳) با نتایج این تحقیق هم‌سو می‌باشد.

فرضیه دوم: هنجارهای ذهنی بر تمایل به کارآفرینی تأثیر دارد.

این فرضیه به دلیل اینکه آماره (تی) آن برابر با ۱,۲۳۳ می‌باشد، رد می‌شود. چراکه آماره تی آن کمتر از ۱,۹۶ می‌باشد بنابراین هنجارهای ذهنی بر تمایل به کارآفرینی تأثیر ندارد، در نتیجه فرضیه فوق تأیید نمی‌گردد. در تحقیقی با عدم تأیید فرضیه هنجار ذهنی بر قصد خرید، چنین می‌توان استناد کرد (حزبیا و همکاران، ۱۳۹۸)؛ که تحقیق مذکور با نتیجه فرضیه تحقیق حاضر هم‌خوانی دارد؛ زیرا هم در تحقیق فوق و هم در تحقیق حاضر هنجار ذهنی به عنوان متغیر مستقل بر رفتار تأثیر معنادار ندارد. لیکن نتیجه این تحقیق با نتیجه تحقیقات شاهین میا (۲۰۲۵) و شایسته و همکاران (۱۴۰۲) در خصوص عدم ارتباط معنی‌دار هنجارهای ذهنی و تمایل کارآفرینی (دیجیتال) در تضاد است.

سؤالات مربوط به متغیر هنجارهای ذهنی مربوط به موافقت اعضاء خانواده، دوستان، اساتید و بستگان با راه‌اندازی کسب‌وکار جدید بوده است (عباسی و استا، ۲۰۱۹). بر این اساس شرایط اجتماعی محیط می‌تواند باعث تغییر نتیجه این فرضیه گردد. به عنوان مثال

مسائل اقتصادی مانند امکان حمایت مالی از سوی اطرافیان دانشجویان نیز در این موضوع اثرگذار است. اکثریت دانشجویان دانشگاه بین‌المللی اهل بیت (ع) از کشورهای در حال توسعه آسیایی و آفریقایی بوده‌اند که به نظر می‌رسد شرایط نه‌چندان مطلوب اقتصادی خانواده‌های آنان مانع از تشویق دانشجویان به کارآفرینی و متعاقباً حمایت مالی آنان گردیده است.

فرضیه سوم: کنترل رفتار درک‌شده بر تمایل به کارآفرینی تأثیر دارد.

این فرضیه به دلیل اینکه آماره (تی) آن برابر با ۲,۶۴۲ می‌باشد، تأیید می‌گردد، چراکه آماره آن بیشتر از ۱,۹۶ می‌باشد. بنابراین کنترل رفتار درک‌شده بر تمایل به کارآفرینی تأثیر دارد، در نتیجه فرضیه فوق تأیید می‌شود. همچنین می‌توان گفت که نتایج این فرضیه هم‌راستا با تحقیق زند حسامی و پروینچی (۱۳۹۳) و نایب اصل و امجدی (۱۳۹۵) می‌باشد.

فرضیه چهارم خودباوری نقش تعدیل‌گری در ارتباط نگرش و تمایل به کارآفرینی دارد.

این فرضیه به دلیل اینکه آماره (تی) آن برابر با ۰,۰۹۶ محاسبه شد، رد می‌گردد، چراکه آماره آن کمتر از ۱,۹۶ می‌باشد. بنابراین خودباوری نقش تعدیل‌گری در ارتباط نگرش و تمایل به کارآفرینی ندارد، در نتیجه فرضیه فوق رد می‌شود.

در این پژوهش، فرضیه مربوط به نقش تعدیل‌گر خودباوری در رابطه بین نگرش نسبت به کارآفرینی و تمایل به رفتار کارآفرینانه مورد تأیید قرار نگرفت. این یافته برخلاف برخی چارچوب‌های نظری مانند نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده (آجن، ۱۹۹۱) است که انتظار دارد باورهای فرد در زمینه توانایی‌های شخصی بتواند بر رابطه میان نگرش و قصد رفتاری تأثیرگذار باشد. یکی از دلایل احتمالی برای عدم تأیید این فرضیه، یکنواختی سطح خودباوری در میان نمونه تحقیق است. در صورتی که بیشتر پاسخ‌دهندگان از سطح خودباوری نسبتاً مشابهی برخوردار باشند، امکان آشکارسازی نقش تعدیل‌گر در تحلیل آماری کاهش می‌یابد (Dawson & Henley, 2015).

عامل دیگر ممکن است به بافت فرهنگی و اجتماعی دانشجویان بین‌المللی بازگردد. این گروه از افراد، به دلیل شرایط مهاجرت، تفاوت‌های زبانی و فشارهای اجتماعی، ممکن است دچار نوسانات در ادراک خود از توانمندی‌های فردی خود شوند؛ به‌ویژه اگر هنوز تجربه عملی کافی در محیط جدید کسب نکرده باشند. در چنین شرایطی، خودباوری پایدار شکل نگرفته و نمی‌تواند به‌عنوان یک عامل تعدیل‌گر معنادار عمل کند (Shinnar et al, 2014) افزون بر این، ممکن است رابطه میان نگرش و تمایل به کارآفرینی به قدری قوی بوده باشد که فضای کمی برای ایفای نقش میانجی یا تعدیل‌گر باقی گذاشته باشد، پدیده‌ای که گاهی در مدل‌های رفتار انسانی به‌ویژه در زمینه‌های انگیزشی دیده می‌شود (آجن، ۱۹۹۱).

در نهایت، احتمال دارد که بسیاری از شرکت‌کنندگان فاقد تجربه عملی کارآفرینی بوده‌اند و خودباوری آن‌ها صرفاً در سطح شناختی و نظری باقی‌مانده است. این نوع خودباوری، برخلاف خودباوری مبتنی بر عملکرد، ممکن است تأثیر رفتاری معناداری در تصمیم‌گیری‌های کارآفرینانه نداشته باشد (باندورا، ۲۰۰۶).

به‌طور کلی، عدم تأیید این فرضیه می‌تواند ناشی از ترکیبی از عوامل فرهنگی، روان‌شناختی و روش‌شناختی باشد و ضرورت انجام مطالعات تکمیلی با نمونه‌های متنوع‌تر، ابزارهای بومی‌سازی‌شده و سنجش‌های کیفی‌تری از خودباوری را برجسته می‌سازد.

فرضیه پنجم: خودباوری نقش تعدیل‌گری در ارتباط هنجارهای ذهنی و تمایل به کارآفرینی دارد.

در این پژوهش، فرضیه‌ای مبنی بر اینکه خودباوری نقش تعدیل‌گر در رابطه بین هنجارهای ذهنی و تمایل به کارآفرینی دارد، تأیید نشد. این یافته، هرچند در تعارض با برخی چارچوب‌های نظری مانند نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده (آجن، ۱۹۹۱) است، اما با توجه به شرایط خاص نمونه موردبررسی و ملاحظات روش‌شناختی می‌توان دلایل متعددی برای آن ارائه نمود.

اولاً، ممکن است هنجارهای ذهنی در فرهنگ دانشجویان خارجی محصل در ایران نقش مسلط و تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری تمایل به کارآفرینی داشته باشند؛ به‌طوری‌که دیگر متغیرها، از جمله خودباوری، نتوانند به‌عنوان تعدیل‌گر تأثیر معناداری بر این رابطه بگذارند. در جوامعی با فرهنگ‌های جمع‌گرا، فشار اجتماعی، خانواده و شبکه‌های نزدیک اغلب نقش بیشتری نسبت به ارزیابی‌های فردی ایفا می‌کند (Liñán & Chen, 2009).

ثانیاً، ممکن است بین خودباوری و هنجارهای ذهنی در این جمعیت خاص هم‌پوشانی مفهومی وجود داشته باشد؛ یعنی افرادی که هنجارهای اجتماعی مثبتی نسبت به کارآفرینی دارند، معمولاً خودباوری بالایی نیز نشان می‌دهند و بنابراین، اثر تعدیل‌گری مستقلی مشاهده نمی‌شود (Urban & Kujinga, 2017).

در نهایت، می‌توان اشاره کرد که تجربه عملی پایین شرکت‌کنندگان در کارآفرینی ممکن است باعث شده باشد که خودباوری آن‌ها بیشتر نظری و ذهنی بوده و نقش فعالی در فرایند تصمیم‌گیری نداشته باشد. خودباوری واقعی اغلب از تجربه‌های موفق ناشی می‌شود (شینار و همکاران، ۲۰۱۴) و در غیاب چنین تجربه‌ای، اثر تعدیل‌گری آن در عمل نمایان نمی‌شود.

فرضیه ششم: خودباوری نقش تعدیل‌گری در ارتباط کنترل رفتار درک‌شده و تمایل به کارآفرینی دارد.

در این مطالعه، فرضیه‌ای که خودباوری را به‌عنوان متغیر تعدیل‌گر در رابطه بین کنترل رفتاری درک‌شده و تمایل به کارآفرینی معرفی می‌کرد، مورد تأیید قرار نگرفت. این در حالی است که براساس نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده (آجزن، ۱۹۹۱)، انتظار می‌رود افرادی که کنترل بیشتری بر رفتار خود احساس می‌کنند و همچنین باور به توانمندی شخصی (خودباوری) بالاتری دارند، تمایل بیشتری به اقدام کارآفرینانه از خود نشان دهند؛ اما یافته‌های پژوهش حاضر که بر اساس داده‌های دانشجویان خارجی محصل در ایران به‌دست‌آمده‌اند، نشان می‌دهند که خودباوری در این رابطه نقش تعدیل‌گر ایفا نمی‌کند. این نتیجه را می‌توان با توجه به چند دلیل علمی تبیین کرد.

اول، باور به کنترل رفتار ممکن است آن‌قدر قوی و اثرگذار بوده باشد که در ترکیب با یا بدون خودباوری، به شکل مستقل بر تمایل کارآفرینی تأثیر گذاشته باشد و لذا دیگر جایی برای تأثیرگذاری تعدیل‌گر باقی نمانده باشد. در مطالعاتی مشابه نیز مشاهده شده است که در جمعیت‌هایی باتجربه پایین کارآفرینی، متغیر کنترل رفتاری نسبت به سایر عوامل تأثیر بیشتری در نیت کارآفرینی دارد (Krueger et al, 2000).

دوم، باید به ویژگی‌های فرهنگی و موقعیتی دانشجویان خارجی در ایران توجه داشت. این دانشجویان در کشوری با زبان، فرهنگ و نظام آموزشی متفاوت زندگی می‌کنند و ممکن است علی‌رغم باور به توانمندی‌های خود، به دلیل محدودیت‌های محیطی و قانونی، احساس کنترل کمی بر فرایندهای واقعی کارآفرینی داشته باشند. در این حالت، خودباوری به‌تنهایی نمی‌تواند اثر تعدیلی بر ادراک کنترل رفتاری و تمایل به کارآفرینی آنان داشته باشد (اربن و کوچینگا، ۲۰۱۷).

در آخر، ممکن است ابزار اندازه‌گیری خودباوری در این تحقیق، به‌اندازه کافی بافت فرهنگی نمونه آماری را در نظر نگرفته باشد. در چنین شرایطی، امکان دارد داده‌های گردآوری‌شده نتوانند نقش واقعی خودباوری را منعکس کنند و به همین دلیل، تأثیر تعدیلی آن در مدل تحلیل‌شده مشاهده نشده است (باندورا، ۲۰۰۶).

با توجه به یافته‌های پژوهش و تأیید فرضیات اول و سوم پیشنهادهای کاربردی ذیل ارائه می‌گردد:

- **آموزش مهارت‌های خودباوری:** شرکت در دوره‌های آموزشی یا کارگاه‌هایی که به تقویت خودباوری و اعتمادبه‌نفس می‌پردازند، می‌تواند به افراد کمک کند تا به‌راحتی به سمت کارآفرینی حرکت کنند (فرضیه اول).
- **تشویق دانشجویان به تعیین و مکتوب نمودن اهداف شخصی:** افراد می‌توانند با تعیین اهداف مشخص و قابل‌اندازه‌گیری در زمینه کارآفرینی، انگیزه و تمرکز بیشتری پیدا کنند. این اهداف باید با ارزش‌ها و باورهای شخصی همخوانی داشته باشند (فرضیه اول).
- **یادگیری از تجربیات دیگران:** مطالعه داستان‌های موفقیت کارآفرینان و یادگیری از چالش‌ها و موفقیت‌های آنان می‌تواند به افراد کمک کند تا باور کنند که آن‌ها نیز می‌توانند موفق شوند (فرضیه اول).
- **تمرین مثبت‌اندیشی:** تمرین تکنیک‌های مثبت‌اندیشی و خودگویی مثبت می‌تواند به تقویت خودباوری و کاهش افکار منفی کمک کند. این کار می‌تواند شامل نوشتن جملات مثبت یا یادآوری موفقیت‌های گذشته باشد و این امر موجب افزایش اعتماد به نفس افراد و جرأت برای راه‌اندازی کسب‌وکار جدید شود (فرضیه اول).
- **استفاده از منابع آنلاین:** بهره‌گیری از منابع آموزشی آنلاین، وبینارها پادکست‌ها می‌تواند به افراد کمک کند تا دانش و مهارت‌های لازم را برای راه‌اندازی موفق یک کسب‌وکار جدید به دست آورند (فرضیه سوم).
- **ایجاد شبکه‌های حمایتی:** افراد موفق می‌توانند با برقراری ارتباط با دیگر کارآفرینان به تقویت خودباوری و افزایش انگیزه کمک کنند. این شبکه‌ها می‌توانند به‌عنوان منبع الهام بخشی و مشاوره عمل کنند (فرضیه سوم).
- **تجزیه و تحلیل رفتارها:** افراد می‌توانند با تجزیه و تحلیل رفتارهای خود و شناسایی الگوهای مثبت و منفی، به بهبود رفتارهای کارآفرینی خود بپردازند (فرضیه سوم).

منابع

- ابراهیمزاده، غلامرضا؛ جدیدی، هوشنگ؛ یاراحمدی، یحیی؛ و مرادی، امید. (۱۴۰۰). تدوین مدل علی رضایت تحصیلی براساس خودباوری تحصیلی و خوش بینی تحصیلی با میانجی گری راهبردهای فراشناختی دانش آموزان پسر. راهبردهای آموزش (راهبردهای آموزش در علوم پزشکی)، ۱۴(۲)، ۱۹-۱۰. SID. <https://sid.ir/paper/415789/fa>
- استکی اورگانی، فاطمه؛ موسوی، سیداحمد؛ استکی اورگانی، آیدا؛ و استکی اورگانی، جواد. (۱۴۰۳). تعدیل گری آموزش کارآفرینی به وسیله نظریه رفتار برنامه ریزی شده و بررسی رابطه بین نگرش نسبت به کارآفرینی دیجیتال و قصد کارآفرینی دیجیتال. مطالعات کاربردی در علوم مدیریت و توسعه، ۵۹(۹)، ۶۷-۷۸. <https://civilica.com/doc/2138734/>
- باقری، سمیه؛ رضایی کیخایی، خدیجه؛ مقدم، فهیمه؛ و خوشایی، فهیمه. (۱۳۹۷). ارزیابی نظریه رفتار برنامه ریزی شده در تبیین رفتار غذایی سالم در بین بیماران دیابتیک نوع دوم. فصلنامه علمی پژوهشی پرستاری دیابت زابل، ۶۳۱-۶۴۱. ۶(۴). <https://civilica.com/doc/1004939>
- براند، ناتانل. (۱۳۸۹). قدرت خودباوری (مترجم: بهاره دادرس). تهران: نشر گلستان.
- بشیریان، سعید؛ حیدرنیا، علیرضا؛ وردی پور، حمیداله؛ و حاجی زاده، ابراهیم. (۱۳۹۱). کاربرد تئوری رفتار برنامه ریزی شده در پیش بینی فاکتورهای موثر بر سوء مصرف مواد در نوجوانان. مجله دانشگاه علوم پزشکی فسا، ۲(۳)، ۱۵۶-۱۶۲. <https://www.sid.ir/paper/203962/fa>
- ثانوی فرد، رسول؛ فرشیدپور، علیرضا؛ و وکیل یزدی، ابراهیم. (۱۳۹۶). نقش راهبردهای خودباوری و کاهنده استرس در کامیابی سازمان. مطالعات مدیریت راهبردی، ۸(۳۱)، ۸۳-۱۰۱. SID. <https://sid.ir/paper/181733/fa>
- جلالی، صادق؛ جعفری، ساره؛ و محبی، فرشته. (۱۴۰۰). عوامل موثر بر قصد کارآفرینی فارغ التحصیلان رشته علوم ورزشی و تئوری رفتار برنامه ریزی شده. کنکاش مدیریت و حسابداری، ۱(۳)، ۱۴۵-۱۳۱. <https://jmar.ir/%D8%B9%D9%88%D8%A7%D9%85%D9%84-%D9%85%D9%88%D8%AB%D8%B1-%D8%A8%D8%B1-%D9%82%D8%B5%D8%AF-%DA%A9%D8%A7%D8%B1%D8%A2%D9%81%D8%B1%DB%8C%D9%86%DB%8C-%D9%81%D8%A7%D8%B1%D8%BA%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AD/>
- حزبیان، عبدالحسین؛ و محمودی، ادریس. (۱۳۹۸). بررسی تاثیر نگرش، کنترل رفتار درک شده، هنجار ذهنی و مصرف موقعیتی بر قصد خرید (مورد مطالعه: خریداران ماهی در شهر اهواز). کنفرانس بین المللی مدیریت، اقتصاد، حسابداری با رویکرد مدیریت جهانی کسب و کار.
- داوری، علی؛ و رضازاده، آرش. (۱۳۹۳). مدل سازی معادلات ساختاری با نرم افزار pls. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- زندحسامی، حسام؛ و پروینچی، شیم. (۱۳۹۳). به کارگیری نظریه رفتار برنامه ریزی شده در بررسی قصد خرید سبز مصرف کنندگان. مدیریت توسعه و تحول، ۶(۱۸)، ۲۳-۳۰. SID. <https://sid.ir/paper/522661/fa>
- سلمانی، محسن. (۱۴۰۰). دانش، مهارت، نگرش. دانشنامه آموزش های علمی- کاربردی، انتشار آنلاین ۱۳ آذر ۱۴۰۰.
- شایسته، بابک؛ مؤذن، سپیده؛ و منصوری، عبدالامیر. (۱۴۰۲). بررسی رابطه بین منبع کنترل و قصد کارآفرینی دیجیتال با نقش تعدیل گری آموزش کارآفرینی بر اساس نظریه رفتار برنامه ریزی شده. آموزش و مدیریت کارآفرینی، ۲(۲)، ۲۰-۱. doi: 10.22126/eme.2023.9198.1029
- عبدی ورمزان، مراد. (۱۳۹۶). بررسی نقش نگرش در رفتار، با تاکید بر رفتارهای مصرفی. کنفرانس ملی پژوهش های نوین ایران و جهان در روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی. SID. <https://sid.ir/paper/897192/fa>
- کریم زادگان، حسن؛ و صادقی، معصومه. (۱۴۰۱). بررسی تاثیر سلامت معنوی و هنجارهای ذهنی بر رفتار زیست محیطی (مطالعه موردی: لاهیجان). مطالعات علوم محیط زیست، ۷(۴)، ۵۷۸۳-۵۷۹۱. doi: 10.22034/jess.2022.353622.1836
- مندگاری بامکان، علی محمد. (۱۳۹۸). نوآوری، عرصه تعامل بازیگران نوآوری با تکنیک های مدیریت نوآوری، نشریه توسعه تکنولوژی صنعتی، ۱۷(۳۸)، ۶۷-۷۸. https://jtd.iranjournals.ir/article_39264.html
- نخعی، سمیه؛ امینی صفت، فاطمه؛ صفایی مجد، معصومه؛ و ایمانخواه، رضا. (۱۴۰۱). بررسی رابطه ی افکار مثبت با خودباوری و یادگیری فعال. ایده های نوین روانشناسی، ۱۳(۱۷)، ۱-۱۰. SID. <https://sid.ir/paper/967987/fa>
- نوری، فریده؛ میرشاه جعفری، سیدابراهیم؛ و سعادت مند، زهره. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین خودباوری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در درس فیزیک مبتنی بر انگیزه تحصیلی. پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی- برنامه ریزی درسی)، ۱۲(۱۹) (پیاپی ۴۶)، ۷۵-۸۹. SID. <https://sid.ir/paper/127383/fa>
- یزدانیان، نرگس؛ و سابقی، هدیه. (۱۳۹۸). کاربرد تئوری رفتار برنامه ریزی شده در تصمیمات سرمایه گذاری در ابزارهای نوین مالی اسلامی. پژوهش و مطالعات اسلامی، ۴(۱)، ۶۸-۷۹. <http://noo.rs/OmLZJ>

References:

- Abbassi, R., & Sta, N. (2019). The Effect of self-esteem, entrepreneurship education, and entrepreneurial tradition of the family on the entrepreneurial intention among students. Journal of Business and Management Research, 12, 235-245.
- Ajzen, H., & Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior.
- Azharuddin, S. & Al-Kahtani, S. M. (2024). The effect of entrepreneurial intention, innovation, and perceived creative behavior on entrepreneurship: Government support is a mediating variable. International Journal of Science and Research Archive, 11(1), 1089-1105. <https://doi.org/10.30574/ijrsra.2024.11.1.0201>

- Dawson, C., & Henley, A. (2015). Entrepreneurial aspiration and regional economic performance: Is there a role for culture? *Regional Studies*, 49(6), 933–954. <https://doi.org/10.1080/00343404.2014.940305>
- Eliyana, A., Sridadi, A. R., & Widiyana, E. U. (2020). The Role of Self-Efficacy On Self-Esteem and Entrepreneurs Achievement. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(8). DOI: 10.31838/srp.2020.8.48.
- Ever Grande Research Institute (2020). China Youth Entrepreneurship Development Report. 11–18. Available online at: <http://www.199it.com/archives/1155898.html>
- Henry, C., & Lahikainen, K. (2024). Exploring Intrapreneurial Activities in the Context of the Entrepreneurial University: An analysis of five EU HEIs. *Technovation*, 129, 102893. doi: 10.1016/j.technovation.2023.102893
- Krueger, N. F., Reilly, M. D., & Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15(5–6), 411–432. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(98\)00033-0](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(98)00033-0)
- Lihua, D. (2022). An extended model of the theory of planned behavior: an empirical study of entrepreneurial intention and entrepreneurial behavior in college students. *Frontiers in psychology*, 12, 627818
- Lihua, D. (2022). An Extended Model of the Theory of Planned Behavior: An Empirical Study of Entrepreneurial Intention and Entrepreneurial Behavior in College Students. *Frontiers in Psychology*, 12, 627818. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.627818>
- Liñán, F., & Chen, Y. W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(3), 593–617. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x>
- Mascarenhas, C., Marques, C. S., Galvão, A. R., & Santos, G. (2017). Entrepreneurial university: towards a better understanding of past trends and future directions. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 11(03), 316–338. doi: 10.1108/JEC-02-2017-0019
- Mia, M. S. (2025). Role of subjective norms in shaping entrepreneurial intentions among students in Finland. [Master's thesis, Auckland University of Turku].
- Mwiya, B., Wang, Y., Shikaputo, C., Kaulungombe, B., & Kayekesi, M. (2017). Predicting the entrepreneurial intentions of university students: Applying the theory of planned behaviour in Zambia, Africa. <https://doi.org/10.4236/ojbm.2017.54051>
- Neneh, B. N., & Dzomonda, O. (2024). Transitioning from entrepreneurial intention to actual behaviour: The role of commitment and locus of control. *International Journal of Management Education*, 22(2), 100964. doi: 10.1016/j.ijme.2024.100964
- Ratten, V. (2012). Guest editor's introduction: Sports entrepreneurship: towards a conceptualisation. *International Journal of Entrepreneurial Venturing*, 4(1), 1–17. Retrieved from <https://ideas.repec.org/a/ids/ijeven/v4y2012i1p1-17.html>
- Salas-Velasco, M. (2023). Propensity for self-employment in a model of occupational choice: Evidence from a cohort of recent university graduates in Spain. *Sustainability*, 15(4), 3400. <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/4/3400>
- Seikkula-Leino, J., & Salomaa, M. (2021). Bridging the research gap—a framework for assessing entrepreneurial competencies based on self-esteem and self-efficacy. *Education Sciences*, students. *Journal of Business and Management Research*, 235-245. 11(10), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci11100572>.
- Shinnar, R. S., Hsu, D. K., & Powell, B. C. (2014). Self-efficacy, entrepreneurial intentions, and gender: Assessing the impact of entrepreneurship education longitudinally. *The International Journal of Management Education*, 12(3), 561–570. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.09.005>
- Smith, S., Hamilton, M., & Fabian, K. (2019). Entrepreneurial drivers, barriers and enablers of computing students: Gendered perspectives from an Australian and UK university. *Studies in Higher Education*, 28, 1–14.
- Talebi, K., Tanbakouchian, A. and Bozorgi Amiri, A. (2020). Identifying the Indicators of the Theory of Planned Behavior in Successful Entrepreneurs of Small and Medium-Sized Enterprises. *Interdisciplinary Journal of Management Studies*, 13(3), 441-465. doi: 10.22059/ijms.2020.281461.673637
- Tsordia, C., & Papadimitriou, D. (2015). The Role of Theory of Planned Behavior on Entrepreneurial Intention of Greek Business Students. *International Journal of Synergy and Research*, 4. <https://doi.org/10.17951/ijsr.2015.4.1.23>.
- Urban, B., & Kujinga, L. (2017). The institutional environment and social entrepreneurship intentions. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 23(4), 638–655. <https://doi.org/10.1108/IJEBr-07-2016-0218>
- Utami, C. W. (2017). Attitude, Subjective Norms, Perceived Behavior, Entrepreneurship Education and Self-efficacy toward Entrepreneurial Intention University Student in Indonesia. *European Research Studies Journal*, 475-495.
- Veeraraghavan, V. (2019). Entrepreneurship and Innovation. *Asia-Pacific Business Review*. 14-20. <https://doi.org/10.1177/09732470090050010>.
- You, X. C. (2020). Report on Entrepreneurship of Chinese College Students. Available online at: http://fjrb.fjsen.com/fjrb/html/2020-07/07/content_1267452.htm



Assessing the Spatial Equity of Educational Services in the Neighborhoods of Urmia City

Ayoub Manouchehri Miandoab¹, Arezo Anvari²

1- Department of Geography, Faculty of Geography, Urmia University, Urmia, Iran.

2- Department of Geography, Faculty of Geography, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Article info	Abstract
Article type: Research Article Received: 2025/04/19 Accepted: 2025/05/06 pp: 57- 72 Keywords: Justice, Space, Educational Services, Urmia.	Objective: The increasing population of cities and its outpacing of urban planning has led to imbalances in the distribution of services, particularly educational services. The lack of coordination between the growing number of students and population planning on one hand, and the limited financial resources in the education sector on the other, has resulted in the non-application of location principles in most educational spaces. The consequence of this process has been a reduction in equitable access to educational services, which affects students' optimal access to educational spaces, ultimately leading to a lack of equity in access to educational services. The objective of this research is to assess the spatial equity of educational services at the neighborhood level in Urmia city. For this purpose, indicators such as educational space per capita, access to schools, and student population at the neighborhood level have been used. Methodology: The research method is descriptive-analytical. Data collection at the neighborhood level was carried out through library and documentary methods. GIS and GeoDa software were used for data analysis. Results: The results of the research indicate that the distribution pattern of schools, student population, and access to educational services in Urmia city is not equitable. The student population is concentrated in the peripheral neighborhoods, while the distribution and accessibility of schools are in the central neighborhoods. The results of spatial autocorrelation statistics also show that the pattern of access to educational services, educational space per capita, and student population is clustered. Conclusion: The overall conclusion of the research shows that there is no significant correlation between the student population and the distribution and accessibility of schools.



Citation: Manouchehri Miandoab, A., & Anvari, A. (2025). Assessing the Spatial Equity of Educational Services in the Neighborhoods of Urmia City. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 1(2), 57-72.



© The Author(s).

Publisher: Urmia University.

DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2025.56122.1020>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.2.5.1>

¹ **Corresponding author:** Ayoub Manouchehri Miandoab, **Email:** a.manouchehri@urmia.ac.ir, **Tell:** ++989141832907



تحلیلی بر عدالت فضایی خدمات آموزشی (مدارس) در محلات شهر ارومیه

ایوب منوچهری میانداوب^۱، آرزو انوری^۲

۱- گروه جغرافیا، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

۲- گروه جغرافیا، دانشکده جغرافیا، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

چکیده	اطلاعات مقاله
هدف: افزایش جمعیت شهرها و پیش گرفتن آن از برنامه‌ریزی شهری باعث شکل‌گیری عدم تعادل در توزیع خدمات به‌ویژه خدمات آموزشی شده است. عدم هماهنگی روند رو به افزایش تعداد دانش‌آموزان با برنامه‌ریزی جمعیتی از یک‌طرف و محدودیت منابع مالی در بخش آموزش و پرورش باعث گردیده است تا اصول مکان‌یابی در اکثر فضاهای آموزشی اعمال نگردد. حاصل چنین فرایندی کاهش عدالت دسترسی به خدمات آموزشی شده است که در دسترسی بهینه دانش‌آموزان به فضاهای آموزشی تأثیرگذار می‌باشد. نتیجه آن نبود عدالت دسترسی به خدمات آموزشی می‌باشد. هدف این پژوهش سنجش میزان عدالت فضایی خدمات آموزشی در سطح محلات شهر ارومیه می‌باشد. برای این منظور از شاخص‌های سرانه آموزشی، دسترسی به مدارس و جمعیت دانش‌آموزی در سطح محلات استفاده شده است. روش تحقیق: روش تحقیق توصیفی-تحلیلی می‌باشد. گردآوری اطلاعات در سطح محلات به‌صورت کتابخانه‌ای و اسنادی بوده است برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای GIS و Geo da استفاده شده است. یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان می‌دهد که الگوی توزیع مدارس، جمعیت دانش‌آموزی و دسترسی به خدمات آموزشی در شهر ارومیه به‌صورت عادلانه نمی‌باشد، تمرکز جمعیت دانش‌آموزی در محلات پیرامونی و توزیع و دسترسی مدارس در محلات مرکزی می‌باشد. نتایج آماره‌های خودهمبستگی فضایی نیز نشان می‌دهد که الگوی دسترسی به خدمات آموزشی، سرانه آموزشی و جمعیت دانش‌آموزی به‌صورت خوشه‌ای می‌باشد. نتیجه‌گیری: نتیجه کلی پژوهش نشان می‌دهد که بین جمعیت دانش‌آموزی-توزیع و دسترسی به مدارس همبستگی معناداری وجود نداشته است.	نوع مقاله: مقاله پژوهشی دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۳۰ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۱۶ صص: ۵۷-۷۲ واژگان کلیدی: عدالت، فضا، خدمات آموزشی، ارومیه.

استناد: منوچهری میانداوب، ایوب؛ و انوری، آرزو. (۱۴۰۴). تحلیلی بر عدالت فضایی خدمات آموزشی (مدارس) در محلات شهر ارومیه. نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی، ۱(۲)، ۵۷-۷۲.

ناشر: دانشگاه ارومیه.

©نویسندگان



DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2025.56122.1020>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.2.5.1>



مقدمه

وجود نابرابری و عدم تعادل فضایی میان ساکنان نواحی مختلف یک شهر، پدیده‌ای جدید در شهرهای جهان نیست. در کشورهای درحال توسعه، به‌ویژه با توجه به شکاف‌های عمیق اجتماعی-اقتصادی، نابرابری در توزیع خدمات آموزشی، تفاوت‌های فضایی شهرها را تشدید کرده است. این نابرابری‌ها در شکل حاد، به احساس محرومیت و در حالت خفیف‌تر، به بی‌عدالتی منجر می‌شود (شیخ‌علی پور و همکاران، ۱۳۹۸: ۱۷). از این رو، بررسی وجوه نابرابری در محدوده‌های جغرافیایی مختلف در سال‌های اخیر مورد توجه برنامه‌ریزان و سیاست‌مداران قرار گرفته است (خراسانی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۲۸).

یکی از مهم‌ترین چالش‌های کنونی در بسیاری از شهرها، پراکنش ناهمگون و استقرار نامناسب خدمات شهری است؛ به گونه‌ای که برخی از شهروندان به دلیل عدم دسترسی مطلوب، قادر به استفاده از این خدمات نیستند. حل این مشکل مستلزم برنامه‌ریزی و مدیریت کارآمد در زمینه مکان‌یابی و ساماندهی خدمات شهری است (سعیدنیا، ۱۳۸۲). با این حال، مطالعات موجود اغلب بر طرح‌های کاربری اراضی و سرانه خدمات متمرکز شده‌اند و کمتر به قابلیت دسترسی ساکنان یا کارایی خدمات با توجه به تراکم جمعیت پرداخته‌اند.

عدالت توزیعی خدمات شهری—به‌ویژه در مورد خدمات اساسی مانند فضای سبز و آموزشی—برای سلامت اجتماعی، بهره‌وری اقتصادی و کیفیت زندگی حیاتی است. در کشورهای درحال توسعه، رشد سریع کلان‌شهرها اغلب از ظرفیت شهرداری‌ها برای تأمین زیرساخت‌ها و خدمات اولیه پیشی می‌گیرد (Cohen, 2006: 63; Taleai, 2014: 56). حتی در مناطقی که خدمات به‌ظاهر به صورت عادلانه توزیع شده‌اند، نابرابری فضایی ممکن است وجود داشته باشد؛ بنابراین، ارزیابی عدالت فضایی برای شناسایی مناطق محروم، سنجش اثربخشی سیاست‌های موجود و بهبود تخصیص امکانات عمومی ضروری است (Smoyer-Tomic et al., 2004: 278; Dadashpoor et al., 2016: 159).

خدمات آموزشی و چالش‌های توزیع فضایی مدارس به عنوان فضایی که دانش‌آموزان بخش عمده‌ای از وقت خود را در آن سپری می‌کنند، از جایگاه ویژه‌ای در برنامه‌ریزی شهری برخوردارند. توزیع ناعادلانه مدارس می‌تواند به افزایش مسافت و زمان دسترسی، نابرابری فرصت‌های آموزشی، و حتی کاهش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان بینجامد (مکائیلی، ۱۳۸۳: ۳). از سوی دیگر، بی‌توجهی به همخوانی مراکز آموزشی با توزیع جمعیت دانش‌آموزی، نه تنها کارایی نظام آموزشی را کاهش می‌دهد، بلکه مشکلاتی مانند ترافیک، آلودگی، و بار مالی مضاعف را ایجاد می‌کند (سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور، ۱۳۸۲: ۸). این چالش‌ها در شهرهای درحال توسعه پررنگ‌تر است؛ چراکه رشد فیزیکی سریع شهرها اغلب موجب می‌شود پیوند فضایی بین مدارس و جمعیت محصل تضعیف شود. برای مثال، ممکن است مدارس در مناطق قدیمی متمرکز باشند، در حالی که جمعیت جوان به محلات جدید—که با کمبود امکانات آموزشی مواجهند—مهاجرت کرده‌اند.

این پژوهش با هدف واکاوی الگوی توزیع فضایی مراکز آموزشی در شهر ارومیه و بررسی عدالت دسترسی به آن‌ها طراحی شده است. پرسش‌های اصلی عبارت‌اند از:

- ۱- الگوی توزیع فضایی مراکز آموزشی در شهر ارومیه چگونه است؟
- ۲- وضعیت عدالت دسترسی به این مراکز چگونه ارزیابی می‌شود؟
- ۳- الگوی توزیع جمعیت دانش‌آموزی شهر چیست؟
- ۴- آیا بین توزیع مراکز آموزشی و جمعیت دانش‌آموزی همبستگی فضایی وجود دارد؟

پیشینه و مبانی نظری پژوهش

مفهوم عدالت توزیعی

مفهوم عدالت توزیعی در دهه ۱۹۶۰ توسط جغرافیدانان رادیکال به کار گرفته شد (Gruber & Rauhut, 2016: 3). در واقع جنبش‌های دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ مسائلی همچون سیاست هویتی، حق حضور در شهر، حق متفاوت بودن و عدالت اجتماعی را مورد توجه قرار داد که تقریباً در هر حوزه‌ای و از جمله جغرافیا تأثیرگذار بود (Dikec, 2001: 1786). آغاز ارتباط و درگیر شدن مفاهیم و عبارات جغرافیایی با عدالت و عدالت اجتماعی را می‌توان با موضوع منحصربه‌فرد توزیع در فضای دکارتی در کار بلدین

دیوس مشاهده نمود. وی برای نخستین بار اصطلاح "عدالت سرزمینی" را در کتابش در سال ۱۹۶۸ تحت عنوان "منابع و نیازهای اجتماعی در خدمات محلی با توجه به نیازهای مناطق" بود (Dikec, 2001: 1786). پس از آن دیوید هاروی نظریه پرداز مارکسیست با کتابش تحت عنوان "عدالت اجتماعی و شهر" در سال ۱۹۷۳ اندیشه‌های جان رالز را با ترکیبی از بعد فضایی و جغرافیایی و رنگ و بویی سرزمینی مطرح می‌کند. وی در این کتاب استدلال نمود که علوم اجتماعی، لیبرال و معاصر از درک علل بسیاری از نابرابری‌ها و بی‌عدالتی‌های اجتماعی که تجربه شهر مدرن را ساختار بخشید ناتوان بود. در همان زمان هاروی ایده‌های کارل مارکس را دنبال می‌کرد (درعین حال از لیبرالیسم دوری می‌جست) با تأکید بر ازم‌گسیختگی تمایز میان تولید و توزیع که اجازه می‌داد به ادراک عدالت اجتماعی که تبدیل به بررسی فرایندهای اجتماعی واقعی می‌شد. او در کتاب عدالت اجتماعی و شهر (۱۹۷۱) هنگام پرداختن به عدالت اجتماعی در پی توزیعی عادلانه است که عادلانه به‌دست آمده باشد. هاروی بر این باور است که در بررسی مفهوم توزیع عادلانه نخست دو پرسش مطرح می‌شود:

۱. چه چیزی را باید توزیع کرد؟

۲. این توزیع در میان چه کسانی و چه چیزهایی صورت می‌گیرد؟

هرچند توزیع عادلانه در مقیاس منطقه‌ای و سرزمینی همواره با توزیع عادلانه در سطح دیگر یا با توزیع عادلانه میان افراد همخوان نیست ولی در شرایط کنونی فرض می‌کنیم که توزیع عادلانه در مقیاس سرزمینی به توزیع عادلانه میان افراد نیز می‌انجامد (حاتمی نژاد و راستی، ۱۳۸۴: ۹۰).

عدالت توزیعی در شهرها عمدتاً بر بعد تقسیمی عدالت با توجه به تفاوت‌های مکانی، حفظ تعادل میان تعاملات میان بشر و محیط پیرامون وی، برخورداری یکسان شهروندان از فرصت‌های زیست در شهر و کاهش آثار نامطلوب ناشی از عدم توزیع عادلانه فرصت‌ها و امکانات موجود در شهر تأکید دارد (خاکساری و همکاران، ۱۴۰۰: ۷۴۹). به‌طور کلی، عدالت توزیعی در شهر به معنای توزیع عادلانه نیازهای اساسی، امکانات، تسهیلات، فرصت‌ها و خدمات شهری در میان محله‌های مختلف شهر است. به این معنا که هیچ محله‌ای نسبت به محله دیگر از نظر برخورداری از مزیت‌های فضایی برتری نداشته باشد (امانپور و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۰۱). در رابطه با عدالت توزیعی خدمات و عدالت دسترسی مطالعات کمتری انجام شده است و اکثر مطالعات به‌صورت جداگانه هر دو عدالت ذکر شده را به‌صورت تجربی بررسی و مورد تحلیل قرار دادند: اردکانی و همکاران (۱۴۰۱) با موضوعی تحت عنوان شهر و عدالت فضایی به تحلیل پراکنش شاخص‌های توسعه پایدار در عدالت اجتماعی فضایی شهر شیراز پرداخته‌اند، نتایج آن‌ها نشان می‌دهد که مناطق از لحاظ برخورداری شکاف زیادی دارند. محمدی و همکاران (۱۴۰۰) به تحلیل فضایی توزیع و دسترسی به خدمات شهری در سطح محلات شهری با رویکرد عدالت فضایی در شهر اردبیل پرداخته است که نتایج آن‌ها نشان‌دهنده نابرابری توزیع کاربری‌ها در شهر اردبیل بوده است. زند مقدم و همکاران (۱۴۰۰) در مطالعه به پراکنش فضایی رضایت از دسترسی به خدمات شهری در شهرهای میان اندام (بومهن) پرداخته‌اند که نتایج آن‌ها نشان می‌دهد که در مجموع میزان رضایت شهروندان از خدمات شهری موردبررسی کم بوده است و همچنین تفاوت معناداری بین مرکز شهر و بخش‌های دیگر وجود داشته است. یزدانی و همکاران (۱۳۹۹) به بررسی وضعیت دسترسی به خدمات شهری با تأکید بر عدالت اجتماعی در شهر اردبیل پرداخته‌اند که نتایج آن‌ها نشان می‌دهد که مناطق شهر اردبیل از لحاظ برخورداری کاملاً نابرابر هستند. احمدی و همکاران (۱۳۹۹) به تحلیل و بررسی خدمات عمومی شهر اهر با تأکید بر عدالت فضایی پرداخته‌اند که نتایج آن‌ها نشان می‌دهد که اولاً توزیع خدمات در سطح محلات با کمبود مواجه است و دوماً به‌صورت نامتوازن توزیع شده است. خلیجی و همکاران (۱۳۹۹) به تحلیل فضایی عدالت اجتماعی در کلان‌شهر تبریز با استفاده از تحلیل عاملی پرداخته‌اند که نتایج آن‌ها نشان می‌دهد که توزیع امکانات و خدمات در مناطق شهر تبریز متوازن و هماهنگ نمی‌باشد و تعدادی از مناطق دارای سطح برخورداری بهتری هستند. نتایج تحقیق وجود نابرابری اجتماعی و فضایی به لحاظ برخورداری از خدمات شهری و تفاوت‌های چشمگیر بین محلات شهر دهگلان را نشان می‌دهد. به‌گونه‌ای که برخوردارترین محله با درجه ۰/۶ و محروم‌ترین محله با درجه ۰/۰۵، فاصله زیادی از یکدیگر دارند. احمدی و شمسی‌پور (۱۳۹۹) به تحلیل توزیع خدمات عمومی با رویکرد عدالت فضایی در شهر بجنورد پرداخته‌اند که نتایج آن‌ها نشان می‌دهد که شهر بجنورد با کمبود شدید مراکز خدمات عمومی مواجه است و همچنین این کمبود به‌صورت ناعادلانه در محله‌های شهری مشاهده می‌شود. قدیری و همکاران (۱۳۹۸) در مقاله‌ای تحت عنوان تحلیل تعادل فضایی دسترسی به خدمات شهری در شهر اقلید انجام دادند که

برای ارزیابی دسترسی به خدمات شهری از پرسشنامه استفاده کرده‌اند که نتایج آن‌ها نشان‌دهنده تفاوت معنادار بین محلات در دسترسی به خدمات بوده است. عبدی و همکاران (۱۳۹۸) به تحلیل نابرابری‌های فضایی توزیع خدمات شهری از منظر عدالت فضایی در شهرستان قرچک پرداخته‌اند؛ نتایج آن‌ها نشان می‌دهد که خدمات و امکانات موردبررسی در تحقیق در سطح شهرستان قرچک عادلانه توزیع نشده است و همچنین میزان نارضایتی از خدمات در بین شهروندان زیاد بوده است. ابراهیم‌زاده و همکاران (۱۳۹۷) به تحلیل توزیع خدمات شهری در محلات مسکونی در شهر دهگلان پرداخته‌اند. نصیری (۱۳۹۷) به تحلیل نابرابری‌های فضایی توزیع خدمات شهری با رویکرد عدالت فضایی با استفاده از مدل ویکور در شهر قزوین پرداخته است که نتایج آن نشان می‌دهد که توزیع خدمات شهری مناسب با نیازهای نواحی نمی‌باشد و کاربری‌های توزیع‌شده در نواحی شهری مورد استفاده شهروندان نمی‌باشد. طهماسبی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی تحلیل فضایی عدالت اجتماعی در مناطق شهری اصفهان را بررسی قرار داده‌اند، عدم تعادل شاخص‌های عدالت در منطقه‌های شهر اصفهان، به وجود آمدن دوگانگی فضایی در فضای هر منطقه از شهر، نابرابری در بین منطقه‌های شهر اصفهان از جمله نتایج این تحقیق می‌باشد. پریزدای و همکاران (۱۳۹۵) در مقاله‌ای با عنوان تحلیل نابرابری‌های فضایی توزیع خدمات شهری از منظر عدالت فضایی مطالعه موردی: شهر مریوان با استفاده از روش توصیفی تحلیلی به تحلیل نحوه توزیع خدمات در سطح محله پرداخته‌اند، نتایج آن‌ها نشان‌دهنده نابرابری در توزیع خدمات در شهر مریوان بوده است. سرور و همکاران (۱۳۹۶) به تحلیل فضایی عدالت اجتماعی در بهره‌مندی از خدمات عمومی شهری در شهر اردبیل پرداخته‌اند که نتایج آن‌ها نشان می‌دهد که نابرابری فضایی در بین مناطق شهر اردبیل از لحاظ بهره‌مندی از خدمات عمومی وجود دارد. در زمینه دسترسی به خدمات نیز مطالعات زیادی انجام شده است از جمله: محمدی و همکاران (۱۳۹۵) به بررسی و تحلیل فضایی توزیع و دسترسی به خدمات عمومی شهری در شهر میاندوآب پرداخته‌اند که نتایج آن‌ها نشان‌دهنده توزیع تصادفی خدمات آموزشی در سطح شهر بوده است و همچنین میزان دسترسی در محلات حاشیه‌ای شهر نسبت به مرکز خیلی کمتر بوده است. داداش پور و رستمی (۱۳۹۰) در مطالعه تحت عنوان سنجش عدالت فضایی یکپارچه خدمات عمومی شهری بر اساس توزیع جمعیت، قابلیت دسترسی و کارایی در شهر یاسوج به ارزیابی وضعیت دسترسی پرداخته‌اند که نتایج آن‌ها نشان می‌دهد که توزیع خدمات عمومی شهری بر اساس قابلیت دسترسی، کارایی و توزیع جمعیت، عادلانه صورت نگرفته و نسبت برخورداری از خدمات در بخش قابل توجهی از شهر، کمتر از نسبت جمعیتی آن است. به‌طور کلی نتایج آن‌ها نشان‌دهنده دسترسی نابرابر برای گروه‌های مختلف اجتماعی می‌باشد. احد نژاد روشی و همکاران (۱۳۹۱)، ساماندهی فضایی- مکانی و توسعه کالبدی فضاهای آموزشی در منطقه ۸ تبریز را موردبررسی قرار دادند. آن‌ها با استفاده از روش‌های تحلیل نزدیک‌ترین همسایه و شاخص موران، الگوی پراکنش فضایی مراکز آموزشی در محدوده مورد مطالعه را مشخص نمودند، با توجه به نتایج به‌دست‌آمده لزوم ساماندهی مراکز آموزشی ضروری به نظر رسید، بدین منظور از مدل‌های ارزیابی چند معیاره در محیط GIS استفاده گردید. غفاری و همکاران (۱۳۹۰) در مطالعه‌ای تحت عنوان تحلیل چندمعیاری در مکان‌گزینی مراکز آموزشی مقطع راهنمایی شهر آستارا پرداخته‌اند. از نتایج این تحقیق کارآمدی استفاده توأم قواعد تصمیم چند معیاری و قابلیت‌های GIS، در انتخاب مسیر مناسب در روند ساماندهی مراکز آموزشی می‌باشد. صالحی و رضاعلی (۱۳۸۳)، الگوی مطلوب برای سامان بخشی واحدهای آموزشی دوره متوسطه پسرانه زنجان را ارائه و راهکارهایی را برای دسترسی جمعیت دانش‌آموزی به نواحی فاقد دسترسی پیشنهاد کرده‌اند. مولر^۱ (۱۹۹۸) مکان‌یابی مراکز آموزشی را در شهر کپنهاک دانمارک تحلیل کرده است. وی در این تحقیق الگویی برای مکان‌یابی فضاهای آموزشی ارائه کرده که بر مبنای محدوده بندی ثبت نامی فضاها با توجه به مسیرهای انتخابی صورت گرفته است.

مواد و روش پژوهش

پژوهش حاضر، از لحاظ هدف از نوع تحقیقات کاربردی با توجه به موضوع تحقیق، روش بررسی توصیفی-تحلیلی می‌باشد. این پژوهش شامل کلیه محلات شهر ارومیه می‌باشد. برای سنجش عدالت توزیعی با توجه به سنجش دسترسی و سرانه خدمات در سطح محلات کل جامعه آماری یعنی بلوک‌های مسکونی شهر ارومیه به‌عنوان حجم نمونه می‌باشند. نحوه سنجش دسترسی به خدمات شهری از نرم‌افزار GIS و ابزار Netwok Analay استفاده شده است که برای این کار ابتدا شبکه دسترسی شهر ارومیه

^۱ Moller

استخراج شده است. در مرحله بعد یا استفاده از مطالعات تجربی، فاصله ۹۰۰ متری به عنوان فاصله مطلوب انتخاب شده است. بلوک‌های مسکونی که فاصله آن‌ها تا ۹۰۰ متری خدمات شهری قرار دارد در شرایط مطلوب قرار گرفتند و بلوک‌های مسکونی بیشتر از ۹۰۰ متر در شرایط نامطلوب قرار گرفتند در نهایت نقشه نهایی دسترسی به خدمات شهری استخراج شده است. برای ارزیابی سرانه‌های شهری نیز از تقسیم مساحت کاربری‌های شهری به جمعیت محلات استفاده شده است. سپس با استفاده از آماره عمومی نقاط گیتس و ارد، موران محلی تک متغیره و دومتغیره الگوی فضایی خدمات آموزشی شهر ارومیه مورد ارزیابی و تحلیل قرار گرفت.

آماره عمومی گیتس و ارد

آماره عمومی گیتس و ارد زمانی به کار می‌رود که وجود الگوی خوشه‌ای در نقاط برداشت داده‌ها محرز است اما پژوهشگر می‌خواهد بداند که مقادیر زیاد موجب الگوی خوشه‌بندی شده یا مقادیر کم خوشه‌ها را ایجاد کرده است فرضیه روش خوشه‌بندی زیاد یا کم به صورت زیر تعریف می‌شود:

– فرضیه صفر: هیچ نوع خوشه‌بندی فضایی در مقادیر متغیر موردنظر برای عوارض موجود در منطقه مورد مطالعه وجود ندارد.
– فرضیه مقابل: الگوی خوشه‌بندی فضایی زیاد (مثبت) یا کم (منفی) در مقادیر متغیر موردنظر برای عوارض موجود در منطقه مورد مطالعه وجود دارد.

هدف از استفاده شاخص آماره عمومی G تشخیص وجود و یا عدم وجود خوشه‌بندی زیاد و یا کم در داده‌های فضایی است (برنهام، ۲۰۰۲). این شاخص با استفاده از رابطه زیر قابل محاسبه می‌باشد:

$$G(d) = \frac{\sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^m \omega_{ij}(d) y_i y_j}{\sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^m y_i y_j}, i \neq j$$

که در اینجا m تعداد پهنه‌ها و $d(\omega_{ij})$ وزن بر اساس مجاورت فضایی میان مناطق i و j است. این آماره، وابستگی فضایی را با استفاده از همه جفت مقادیر موقعیتی (y_i, y_j) اندازه می‌گیرد به طوری که موقعیت‌های i و j در فاصله d از یکدیگر قرار می‌گیرند (گیتس و همکاران، ۱۹۹۵). نمره استاندارد شاخص آماره عمومی G به صورت زیر اندازه‌گیری می‌شود:

$$Z_G = \frac{G - E[G]}{\sqrt{V(G)}}$$

در یک الگوی فضایی که موقعیت جغرافیایی مقادیر بالا، نزدیک به موقعیت سایر مقادیر بالا می‌باشد، آماره Z_G مثبت نشان داده می‌شود؛ و در صورتی که خوشه‌بندی بر اساس مقادیر پایین به وجود آمده باشد، آماره Z_G مقدار منفی دارد.

آماره موران

این آماره که با عنوان “خودهمبستگی فضایی” نیز معروف است، یکی از کاربردی‌ترین ابزارهای تحلیلی داده‌های فضایی است. با استفاده از این آماره می‌توان درجه پراکندگی یا متمرکز بودن عوارض یا داده‌های فضایی را در فضا اندازه‌گیری کرد (آران، ۲۰۱۳). خودهمبستگی وقتی قوی معرفی می‌شود که مقادیر یک متغیر که از نظر جغرافیایی به هم نزدیک هستند با هم مرتبط باشند (اگر عوارض و یا مقادیر متغیرهای مربوط به آن‌ها به طور تصادفی در فضا توزیع شده باشند، ظاهراً ارتباطی بین آن‌ها وجود ندارد)؛ به عبارت دیگر خودهمبستگی فضایی به رابطه بین مقادیر خطا در طول خط رگرسیون مربوط می‌شود. در صورتی که مقادیر خطا باهم در ارتباط باشند خودهمبستگی قوی است.

فرضیاتی که در ارتباط با آماره I موران به کار می‌روند عبارت‌اند از:

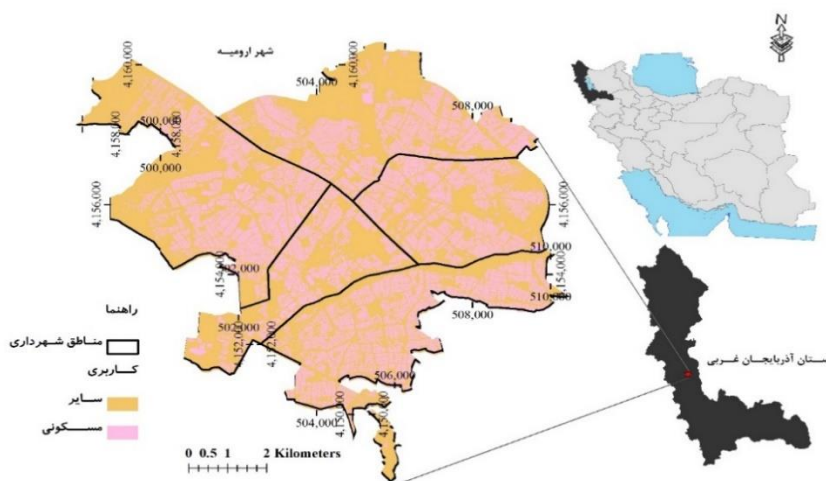
– فرضیه صفر: هیچ نوع خوشه‌بندی فضایی در مقادیر خصیصه مورد مطالعه برای عوارض وجود ندارد. فرضیه مقابل: الگوی فضایی در مقادیر خصیصه مورد مطالعه برای عوارض وجود دارد. مقدار I موران از رابطه زیر محاسبه می‌شود:

$$I = \frac{m \sum_i \sum_j \omega_{ij} (y_i - \bar{y})(y_j - \bar{y})}{(\sum_i \sum_j \omega_{ij}) \sum_i (y_i - \bar{y})^2}$$

در رابطه قبل W_{ij} وزن فضایی بین عارضه i و j می باشد، n تعداد کل عوارض جغرافیایی موجود در منطقه مورد مطالعه، y_j و y_i به ترتیب مقدار مشاهده شده متغیر مورد نظر در منطقه i و j است و $\bar{y}$ میانگین مقادیر مشاهده شده می باشد. مقادیر نزدیک +۱ نشان دهنده الگوی خوشه ای و مقادیر -۱ نشان دهنده یک الگوی پراکنده است. سرانجام، مقادیر نزدیک صفر نشان دهنده عدم وجود الگوی فضایی هستند (موران، ۱۹۴۸). در عین حال، باید به خاطر داشت که دامنه تغییرات آماره I موران دقیقاً متناسب با $[-1, 1]$ نیست و با ضریب همبستگی معمولی متفاوت است.

محدوده مورد مطالعه

شهرستان ارومیه با وسعتی در حدود ۶۸ کیلومتر مربع مرکز استان آذربایجان غربی است و بین طول جغرافیایی ۴۴ درجه و ۵۸ دقیقه و ۴۵ درجه و ۷ دقیقه و عرض جغرافیایی ۳۷ درجه و ۲۸ دقیقه و ۳۷ درجه و ۳۵ دقیقه واقع شده است (شکل ۲). ارومیه دومین شهر پرجمعیت شمال ایران و یکی از ده شهر پرجمعیت ایران است. در چند دهه اخیر این شهر رشد سریعی را طی کرده است. در کنار رشد سریع جمعیت، مساحت شهر به سرعت گسترش یافته است و مسائل اجتماعی، اقتصادی و زیست محیطی را به وجود آورده است. جمعیت این شهر بین سال های ۱۳۳۶ تا ۱۳۹۶ از ۶۷۶۰۵ نفر به ۷۳۶۲۲۴ نفر افزایش یافته است (مرکز آمار ایران، ۱۳۹۵). در نتیجه افزایش جمعیت، وسعت جغرافیایی شهر در همان دوره تقریباً ۱۹ برابر شد.



شکل ۱- محدوده مورد مطالعه

بحث و ارائه یافته ها

سرانه خدمات محله ای

برای ارزیابی سرانه خدمات آموزشی از جمعیت و مساحت هر یک از خدمات شهری استفاده شده است. بدین صورت که مساحت مراکز آموزشی تقسیم بر جمعیت شده است و سرانه هر یک از خدمات برآورده شده است. در نهایت نیز سرانه کل خدمات برای هریک از محلات محاسبه شده است.

جدول ۱- مساحت و سرانه خدمات آموزشی در سطح محلات شهر ارومیه

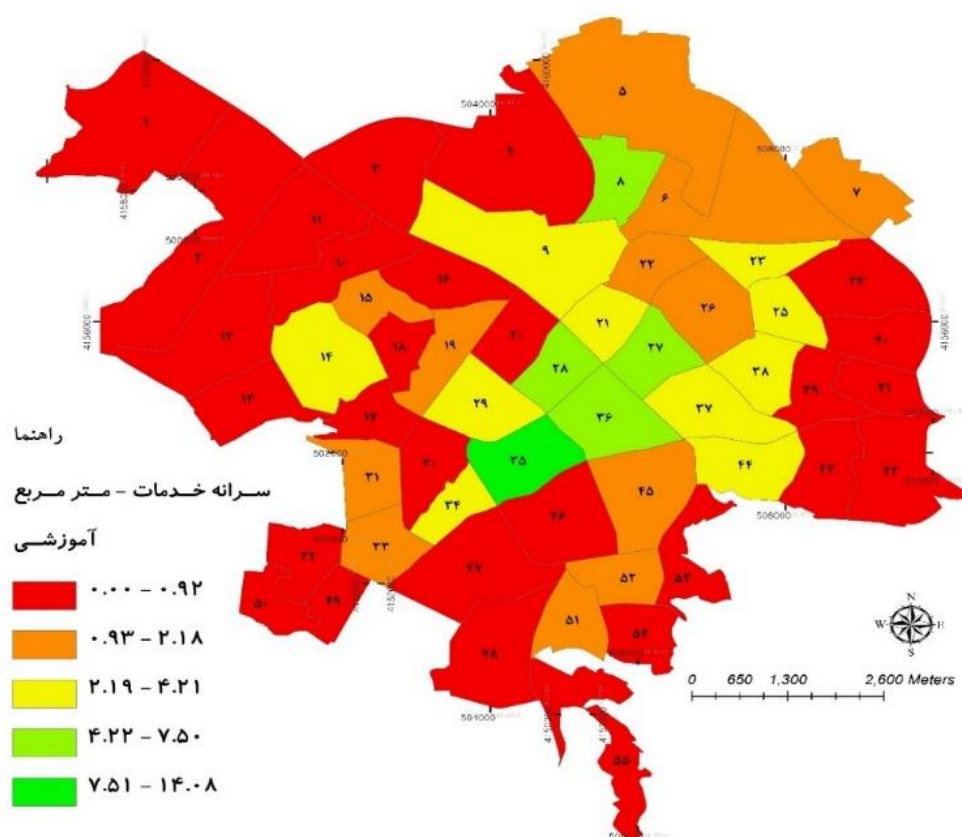
شماره محله	جمعیت محله	مساحت کاربری آموزشی	سرانه کاربری آموزشی	مطلوبیت نسبی سرانه کاربری آموزشی
۵۵	۵۶۵۸	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰
۵۴	۱۰۵۷۲	۳۹۰۰,۰۰	۰,۳۷	۰,۲۶
۴۸	۱۸۶۴۶	۱۳۵۰۰,۰۰	۰,۷۲	۰,۵۱
۵۱	۱۱۹۴۸	۱۶۴۰۰,۰۰	۱,۳۷	۰,۹۸

شماره محله	جمعیت محله	مساحت کاربری آموزشی	سرانه کاربری آموزشی	مطلوبیت نسبی سرانه کاربری آموزشی
۴۹	۲۳۸۶	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰
۵۰	۲۴۰۱	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰
۵۲	۹۷۷۵	۱۵۹۰۰,۰۰	۱,۶۳	۱,۱۶
۳۲	۲۳۸۶	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰
۵۳	۱۱۴۸۲	۴۴۰۰,۰۰	۰,۳۸	۰,۲۷
۴۵	۱۵۵۸۰	۲۶۳۰۰,۰۰	۱,۶۹	۱,۲۰
۴۴	۷۱۸۵	۱۹۲۰۰,۰۰	۲,۶۷	۱,۹۰
۴۳	۱۱۲۲۵	۴۰۰۰,۰۰	۰,۳۶	۰,۲۵
۴۲	۱۶۲۶۴	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰
۱۷	۱۴۶۱۲	۲۱۰۰,۰۰	۰,۱۴	۰,۱۰
۱۳	۹۷۴۵	۹۰۰۰,۰۰	۰,۹۲	۰,۶۶
۱۹	۱۰۵۴۰	۱۶۲۰۰,۰۰	۱,۵۴	۱,۰۹
۲۸	۵۱۹۱	۳۰۹۰۰,۰۰	۵,۹۵	۴,۲۳
۳۹	۱۱۲۶۹	۲۳۰۰,۰۰	۰,۲۰	۰,۱۴
۳۶	۴۲۲۸	۳۱۷۰۰,۰۰	۷,۵۰	۵,۳۳
۳	۳۱۲۳۸	۶۸۰۰,۰۰	۰,۳۲	۰,۲۳
۹	۲۹۷۳۸	۷۴۵۰۰,۰۰	۲,۵۱	۱,۷۸
۳۷	۱۲۱۷۱	۵۱۳۰۰,۰۰	۴,۲۱	۲,۹۹
۳۸	۸۷۲۸	۲۸۰۰۰,۰۰	۳,۲۱	۲,۲۸
۱۸	۷۷۴۷	۳۶۰۰,۰۰	۰,۴۶	۰,۳۳
۴۰	۶۷۹۷	۱۰۰۰,۰۰	۰,۰۱	۰,۰۱
۲۷	۶۸۹۰	۴۸۸۰۰,۰۰	۷,۰۸	۵,۰۳
۱۴	۱۵۷۸۹	۵۳۸۰۰,۰۰	۳,۴۱	۲,۴۲
۲۰	۹۲۹۶	۷۷۰۰,۰۰	۰,۸۳	۰,۵۹
۲۱	۱۰۱۹۵	۳۱۳۰۰,۰۰	۳,۰۷	۲,۱۸
۲۵	۵۸۳۱	۲۳۰۰۰,۰۰	۳,۹۴	۲,۸۰
۱۵	۷۷۷۱	۸۴۰۰,۰۰	۱,۰۸	۰,۷۷
۱۲	۱۵۲۴۵	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰
۲۶	۱۱۳۹۷	۲۰۰۰۰,۰۰	۱,۷۵	۱,۲۵
۲۴	۲۰۳۸۷	۲۰۰۰,۰۰	۰,۱۰	۰,۰۷
۲۳	۱۰۶۵۰	۳۰۸۰۰,۰۰	۲,۸۹	۲,۰۵
۲۲	۱۱۸۶۳	۱۲۹۰۰,۰۰	۱,۰۹	۰,۷۷
۱۰	۱۰۰۸۳	۲۶۰۰,۰۰	۰,۲۶	۰,۱۸
۱۱	۱۳۷۳۳	۵۲۰۰,۰۰	۰,۳۸	۰,۲۷
۷	۲۱۱۸۴	۲۲۲۰۰,۰۰	۱,۰۵	۰,۷۴
۸	۹۶۰۰	۵۰۴۰۰,۰۰	۵,۲۵	۳,۷۳
۲	۱۵۱۳۸	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰
۴	۲۷۵۱۵	۱۲۹۰۰,۰۰	۰,۴۷	۰,۳۳
۱	۶۷۳۷	۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۰۰
۵	۲۷۱۴۴	۴۹۸۰۰,۰۰	۱,۸۳	۱,۳۰
۴۷	۲۰۱۹۶	۹۴۰۰,۰۰	۰,۴۷	۰,۳۳
۴۶	۱۲۸۲۲	۱۰۷۰۰,۰۰	۰,۸۳	۰,۵۹
۳۵	۳۹۱۴	۵۵۱۰۰,۰۰	۱۴,۰۸	۱۰,۰۰
۳۴	۴۲۴۱	۱۰۷۰۰,۰۰	۲,۵۲	۱,۷۹
۲۹	۸۰۶۸	۳۰۱۰۰,۰۰	۳,۷۳	۲,۶۵
۳۳	۴۱۰۸	۷۷۰۰,۰۰	۱,۸۷	۱,۳۳

شماره محله	جمعیت محله	مساحت کاربری آموزشی	سرانه کاربری آموزشی	مطلوبیت نسبی سرانه کاربری آموزشی
۳۱	۵۴۸۸	۱۱۷۰۰,۰۰	۲,۱۳	۱,۵۱
۳۰	۹۲۴۴	۱۸۰۰,۰۰	۰,۱۹	۰,۱۴
۱۶	۱۴۵۲۰	۴۴۰۰,۰۰	۰,۳۰	۰,۲۲
۶	۴۳۹۷۶	۹۶۰۰۰,۰۰	۲,۱۸	۱,۵۵
۴۱	۸۵۱۷	۵۰۰۰,۰۰	۰,۵۹	۰,۴۲

(منبع: نگارندگان، ۱۴۰۴)

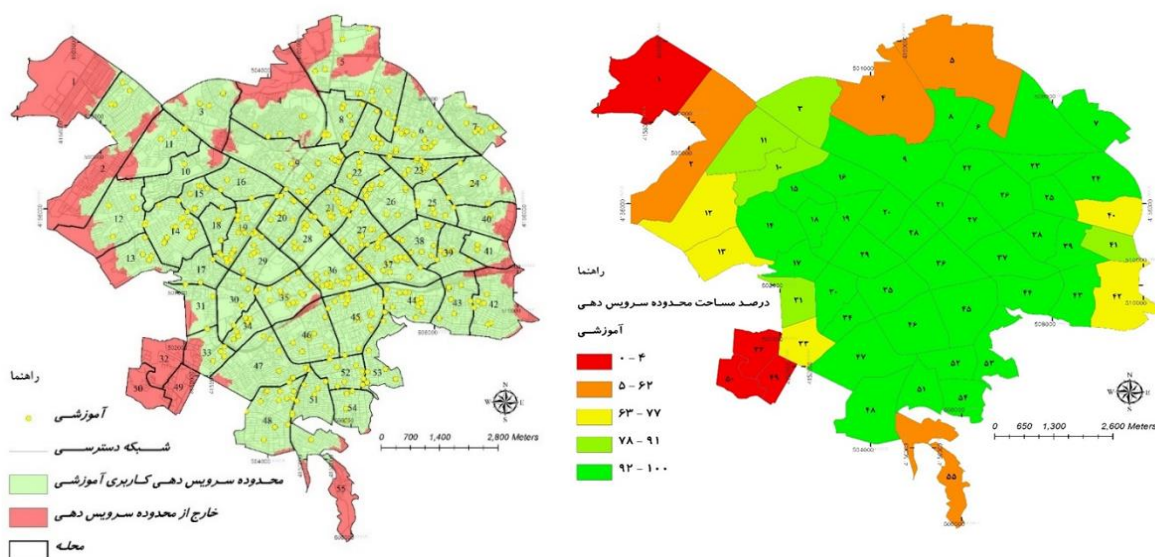
در ادامه با استفاده از نقشه توزیع فضایی هر یک از سرانه خدمات در سطح شهر ارومیه نشان داده شده است. نقشه مربوط به سرانه خدمات آموزشی می باشد که نتایج توزیع فضایی آن نشان می دهد که اختلاف سرانه خدمات آموزشی در سطح محلات ارومیه زیاد می باشد و اکثر محلات بافت جدید و حاشیه ای سرانه کمتری نسبت به بافت مرکزی و میانی شهر ارومیه دارند.



شکل ۲- سرانه خدمات آموزشی

وضعیت دسترسی به خدمات آموزشی

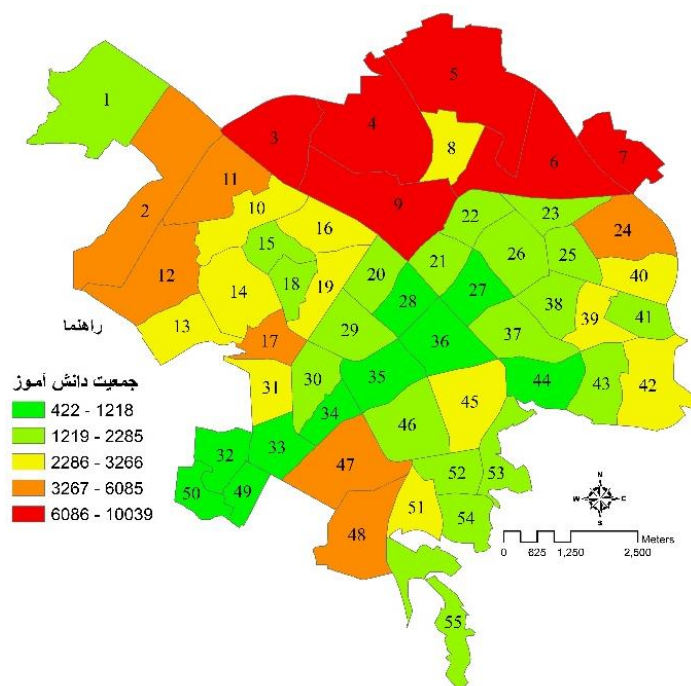
همان طور در شکل ۳ مشاهده می شود، الگوی دسترسی به مراکز آموزشی به شکل مرکز-پیرامون می باشد و محلات مرکزی شهر ارومیه نسبت به محلات پیرامونی وضعیت بهتری دارند و این الگو برآیند توسعه فیزیکی سریع شهر ارومیه می باشد که خدمات آموزشی در محلات پیرامونی با توجه به نیاز شکل نگرفته اند و به دنبال آن دسترسی در محلات پیرامونی نسبت به محلات مرکزی نامطلوب می باشد.



شکل ۳- وضعیت دسترسی به مدارس در محلات شهر ارومیه

جمعیت محله

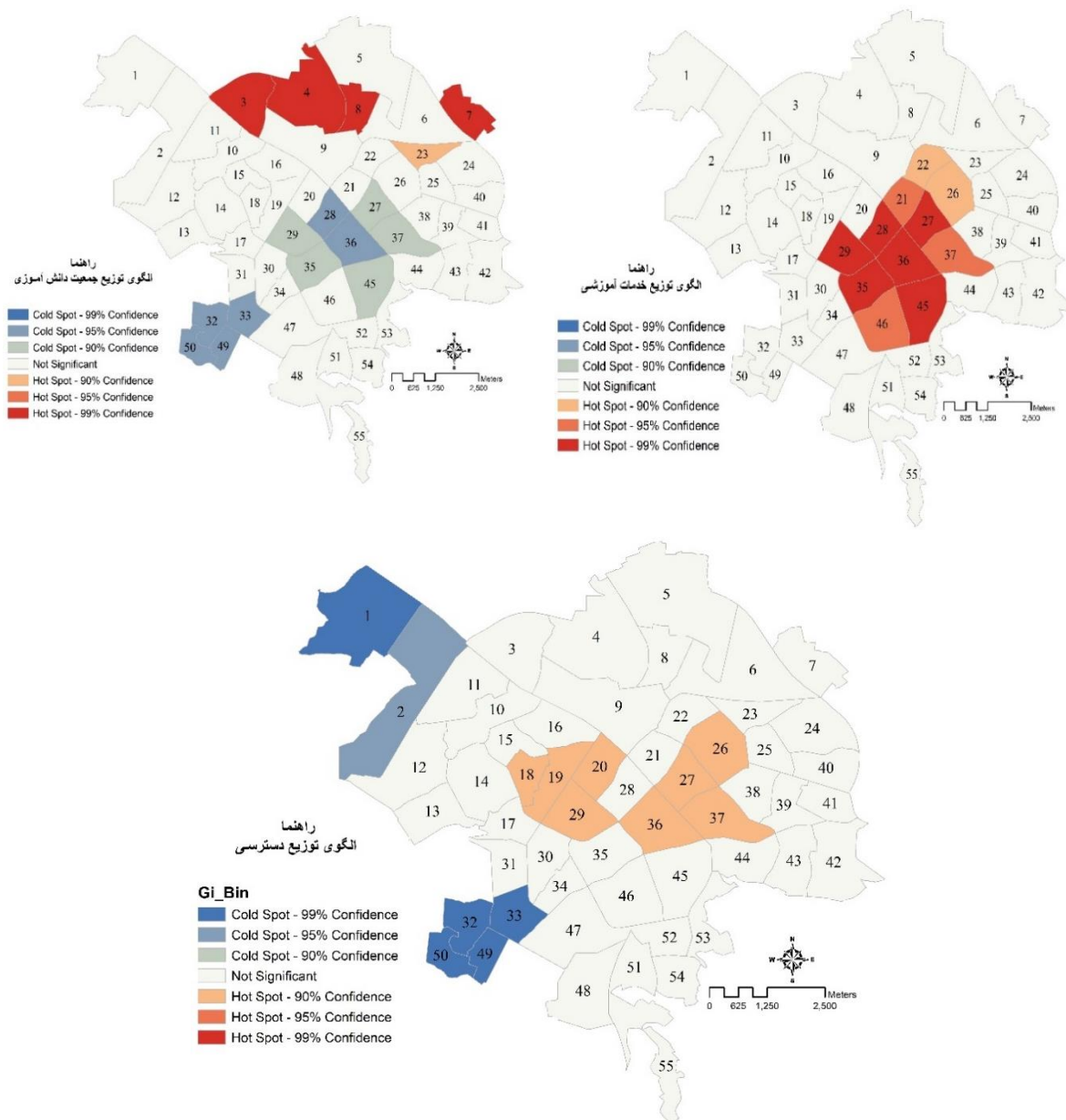
در شکل ۴ جمعیت دانش‌آموزی محلات آورده شده است. نتایج نشان می‌دهد که توزیع جمعیت دانش‌آموزی در سطح محلات شهر ارومیه یکسان نیست و محلات پیرامونی نسبت به محلات مرکزی جمعیت دانش‌آموزی بیشتری دارند.



شکل ۴- توزیع جمعیت دانش‌آموزی محلات شهر ارومیه

در ادامه با استفاده از آماره Getis-Ord نقاط داغ و سرد الگوی توزیع فضایی جمعیت دانش‌آموزی، مراکز آموزشی دسترسی به مدارس استخراج شد که نتایج نشان می‌دهد که بین الگوی توزیع جمعیت دانش‌آموزی، مراکز آموزشی و دسترسی تفاوت وجود دارد. الگوی توزیع مدارس نشان می‌دهد که محلات مرکزی دارای نقاط داغ در سطح معنادار می‌باشند، بدین معنا که تمرکز مدارس به‌صورت معنادار در محلات مرکزی می‌باشند. در مقابل، الگوی توزیع جمعیت دانش‌آموزی نشان می‌دهد که نقاط داغ در محلات پیرامونی و نقاط سرد در محلات مرکزی به‌صورت معنادار شکل گرفته است. الگوی دسترسی به خدمات نیز الگوی مرکز-پیرامون

دارد و دسترسی محلات مرکزی به نسبت محلات پیرامونی وضعیت بهتری داشته‌اند. این نتایج نشان می‌دهد که بین توزیع جمعیت دانش‌آموزی و مدارس تفاوت وجود دارد.



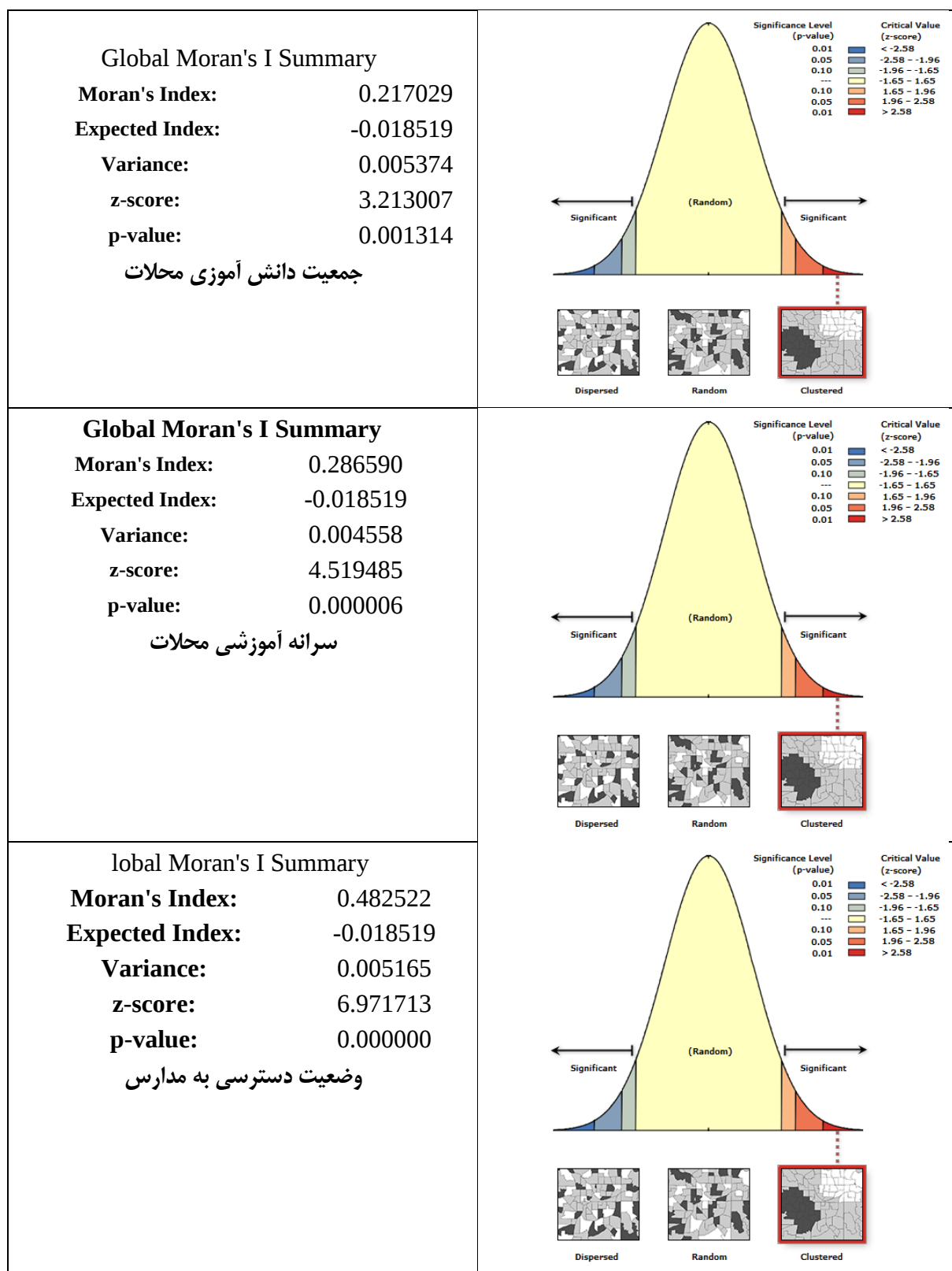
شکل ۴- الگوی توزیع نقاط داغ و سرد مدارس، جمعیت دانش‌آموزی و دسترسی

برای ارزیابی خودهمبستگی فضایی متغیرهای تحقیق از آماره موران محلی استفاده شد. نتایج آزمون موران محلی برای جمعیت دانش‌آموزی نشان می‌دهد مقدار موران برابر با ۰,۲۱ بوده است و توزیع جمعیت دانش‌آموزی در محلات شهر ارومیه به صورت خوشه‌ای می‌باشد، همچنین مقدار Z برابر با ۳,۲۱ بوده است که نشان‌دهنده بالا بودن جمعیت دانش‌آموزی تعدادی از محلات نسبت به میانگین می‌باشد.

نتایج آزمون موران محلی برای سرانه آموزشی در سطح محلات نیز نشان می‌دهد که مقدار موران برابر با ۰,۲۸ بوده است که بیانگر توزیع الگوی خوشه‌ای مدارس در شهر ارومیه می‌باشد و مقدار Z آن برابر با ۴,۵ می‌باشد که بیانگر بالا بودن مقدار سرانه آموزشی در تعدادی از محلات می‌باشد.

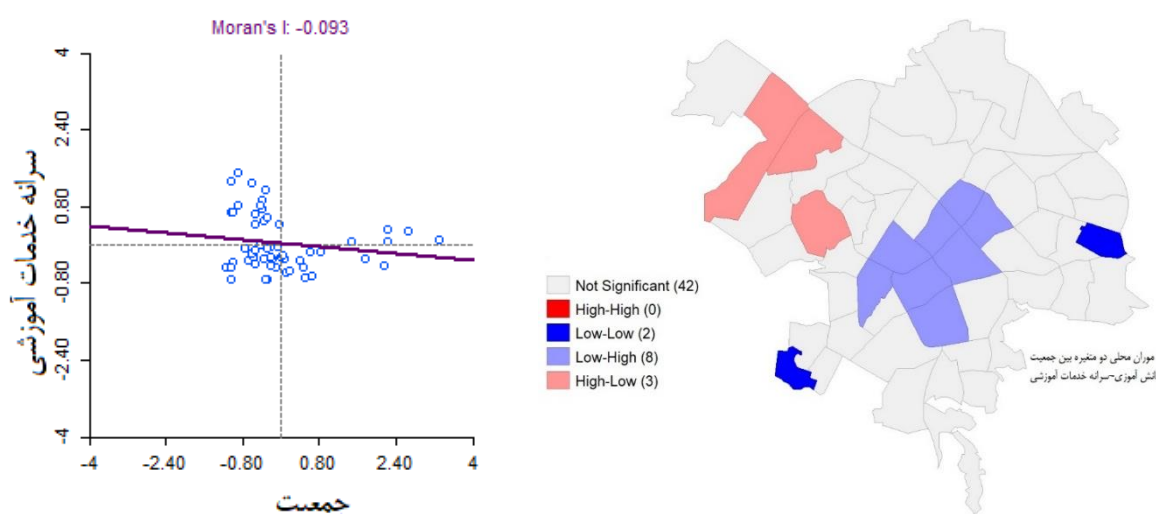
نتایج آزمون موران محلی برای دسترسی به مدارس نیز نشان می‌دهد که مقدار آن برابر با ۰,۴۸ بوده و الگوی آن خوشه‌ای می‌باشد.

الگوی دسترسی به مدارس نسبت به دو متغیر قبلی یعنی جمعیت دانش آموزی و سرانه آموزشی خوشه‌ای تر می‌باشد و مقدار Z نیز برابر با ۶,۹ می‌باشد که نشان می‌دهد که تعدادی از محلات نسبت به میانگین دسترسی به مدارس در سطح محلات وضعیت خیلی بهتر داشته‌اند.



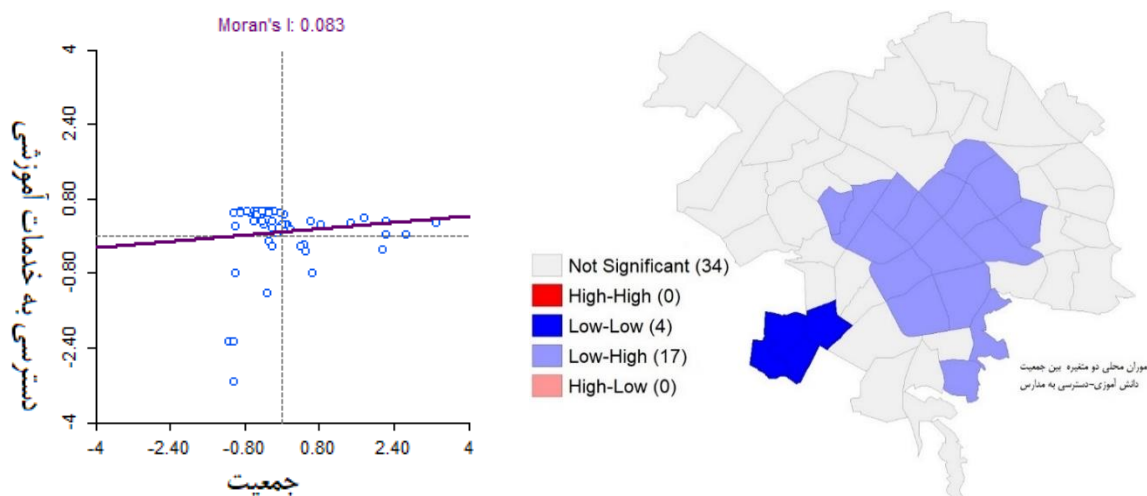
شکل ۵- مقدار موران محلی برای متغیرهای جمعیت دانش آموزی، سرانه و دسترسی آموزشی

در نهایت از آزمون موران محلی دومتغیره برای ارزیابی همبستگی فضایی بین مدارس، جمعیت دانش‌آموزی و استفاده شد. سؤال اول تحقیق مبنی بر این است که آیا بین توزیع مدارس، جمعیت دانش‌آموزی و دسترسی آموزشی در سطح محلات همبستگی وجود دارد؟ مقدار موران با -0.09 ، نشان داد (شکل ۶) که همبستگی بین توزیع مدارس و جمعیت دانش‌آموزی وجود ندارد. این نتایج نشان می‌دهد که عدالت آموزشی در سطح محلات شهر ارومیه بسیار پایین می‌باشد. از ۵۳ محله، ۴۲ محله شهر ارومیه الگوی همبستگی فضایی نداشتند، ۸ محله دارای الگوی پایین-بالا، ۳ محله الگوی بالا-پایین و دو محله الگوی پایین-پایین بوده‌اند. الگوی پایین-بالا نشان می‌دهد که در این محلات سرانه آموزشی بالا بوده است و در مقابل جمعیت دانش‌آموزی پایین بوده است. الگوی بالا-پایین نشان می‌دهد که در این محلات جمعیت دانش‌آموزی بالا و مدارس کمتر بوده است. الگوی پایین-پایین نیز نشان‌دهنده جمعیت کمتر-مدارس کمتر می‌باشد.



شکل ۶- موران محلی دومتغیره بین مدارس و جمعیت

برای پاسخ سؤال دوم تحقیق مبنی بر اینکه آیا همبستگی فضایی بین دسترسی به مدارس و جمعیت دانش‌آموزی وجود دارد، از موران محلی استفاده شد. مقدار موران برابر با 0.08 می‌باشد که نشان می‌دهد که بین جمعیت دانش‌آموزی و الگوی دسترسی در سطح محلات شهر ارومیه همبستگی بسیار پایین می‌باشد. در ۳۴ محله عدم همبستگی، ۱۷ محله پایین-بالا و ۴ محله پایین-پایین بوده است. در ۱۷ محله که شامل محلات مرکزی شهر ارومیه می‌باشد، جمعیت دانش‌آموزی کمتر و دسترسی به مدارس بهتر بوده است. در ۴ محله نیز جمعیت دانش‌آموزی کمتر بوده و دسترسی مناسبی به مدارس نداشته‌اند.



شکل ۶- موران محلی دومتغیره بین دسترسی به مدارس و جمعیت

نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها

تعیین توزیع بهینه کاربری‌ها و مراکز خدماتی از چالش‌های اساسی برنامه‌ریزان شهری است، چراکه رشد سریع جمعیت و گسترش کالبدی شهرها منجر به کمبود خدمات و توزیع ناعادلانه فضایی شده است. در این میان، تعداد و پراکنش مناسب فضاهای آموزشی نسبت به تراکم جمعیت، به‌ویژه جمعیت دانش‌آموزی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. دسترسی آسان به مدارس نه تنها موجب کاهش زمان و هزینه‌های رفت‌وآمد برای خانواده‌ها می‌شود، بلکه تأثیرات مثبت قابل توجهی بر شاخص‌های آموزشی مانند حضور منظم دانش‌آموزان، کاهش ترک تحصیل و بهبود عملکرد تحصیلی دارد. همچنین از منظر برنامه‌ریزی شهری، توزیع عادلانه مدارس به کاهش ترافیک شهری، افزایش امنیت محله‌ها و ارتقای کیفیت زندگی شهروندان کمک می‌کند.

این پژوهش با به‌کارگیری روش‌های آماری فضایی و تحلیل‌های GIS، الگوی توزیع مدارس را در رابطه با پراکندگی جمعیت دانش‌آموزی در شهر ارومیه مورد بررسی قرار داده است. نتایج حاصل از تحلیل‌های فضایی حاکی از نابرابری‌های چشمگیر در سیستم توزیع فضایی مدارس است. یافته‌های کلیدی این پژوهش نشان می‌دهد که:

توزیع مدارس در محلات ارومیه از الگوی عادلانه و یکنواختی پیروی نمی‌کند و دسترسی به آن‌ها برای تمامی محلات به صورت برابر فراهم نشده است. این نابرابری به‌وضوح در مقایسه بین محلات مرکزی و پیرامونی شهر مشهود است. تحلیل‌های آماری نشان داد که هیچ رابطه معناداری بین توزیع جغرافیایی مدارس و پراکندگی جمعیت دانش‌آموزی وجود ندارد. این بدان معناست که سیاست‌های مکان‌یابی مدارس در گذشته بدون توجه به الگوهای جمعیتی صورت گرفته است. مدارس عمدتاً در مناطقی تجمع یافته‌اند که تراکم جمعیت دانش‌آموزی در آن‌ها پایین است، درحالی‌که محلات با تراکم بالای جمعیت دانش‌آموز با کمبود شدید فضای آموزشی مواجه هستند. این عدم تعادل منجر به ازدحام در برخی مدارس و زیر ظرفیت بودن مدارس دیگر شده است.

وجود تعداد قابل توجه مدرسه در سطح شهر به‌خودی‌خود تضمین‌کننده عدالت آموزشی نیست. نتایج نشان می‌دهد که توزیع نامتوازن و ناعادلانه مدارس، دسترسی برابر به آموزش را برای تمام ساکنین شهر دچار اختلال کرده است. بررسی‌های میدانی و تحلیل‌های فضایی تأیید می‌کنند که به‌استثنای محدوده مرکزی شهر، سایر مناطق و محلات ارومیه از دسترسی مناسب و مطلوب به خدمات آموزشی محروم هستند. این محرومیت به‌ویژه در مناطق حاشیه‌ای و نواحی توسعه‌یافته جدید مشهودتر است.

نتایج این پژوهش بر ضرورت بازنگری در سیاست‌های مکان‌یابی و توزیع فضایی مدارس تأکید دارد. توزیع بهینه مدارس باید بر اساس معیارهای علمی و با در نظر گرفتن دو عامل کلیدی جمعیت استفاده‌کننده و الگوی دسترسی صورت پذیرد. همچنین مشخص شد که صرف توجه به شاخص سرانه آموزشی در سطح شهر بدون در نظر گرفتن توزیع فضایی، نمی‌تواند معیار مناسبی برای ارزیابی عدالت آموزشی باشد. برنامه‌ریزان شهری و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش باید به این نکته توجه داشته باشند که عدالت در دسترسی به آموزش تنها زمانی محقق می‌شود که توزیع مدارس با الگوی پراکندگی جمعیت دانش‌آموزی همخوانی داشته باشد و تمام ساکنان شهر امکان دسترسی یکسان به خدمات آموزشی را داشته باشند.

این پژوهش نشان می‌دهد که تحقق عدالت آموزشی نیازمند نگاهی جامع و سیستماتیک به مسئله توزیع فضایی مدارس است. برنامه‌ریزی آموزشی باید با برنامه‌ریزی شهری تلفیق شود تا بتوان به الگوی بهینه‌ای از توزیع مدارس دست یافت. توجه هم‌زمان به معیارهای کمی (مانند سرانه) و کیفی (مانند عدالت فضایی) می‌تواند منجر به ایجاد سیستم آموزشی عادلانه‌تر و کارآمدتری شود. بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهادهای زیر برای بهبود توزیع فضایی مدارس و تحقق عدالت آموزشی ارائه می‌گردد:

- **تدوین معیارهای علمی مکان‌یابی:**

ایجاد بانک اطلاعاتی جامع از پراکندگی جمعیت دانش‌آموزی

توسعه مدل‌های تصمیم‌گیری چندمعیاره برای مکان‌یابی بهینه

لحاظ کردن شاخص‌های دسترسی، تراکم جمعیت و عدالت فضایی در فرآیند مکان‌یابی

- **اولویت‌بندی مناطق محروم:**

شناسایی مناطق با کمبود شدید فضای آموزشی

تخصیص بودجه و منابع بیشتر به مناطق محروم
احداث مدارس جدید در مناطق پرتراکم و کم برخوردار

• **بهبود سیستم دسترسی:**

توسعه شبکه حمل و نقل عمومی برای مناطق محروم
ایجاد مسیرهای امن پیاده روی به مدارس
برنامه ریزی برای سرویس های حمل و نقل دانش آموزی

• **بهبود مدیریت منابع موجود:**

بازتوزیع دانش آموزان بین مدارس کم جمعیت و پرجمعیت
توسعه مدارس چندشیفتی در مناطق پرتراکم
بهینه سازی استفاده از فضای آموزشی موجود

• **پایش و ارزیابی مستمر:**

ایجاد سیستم پایش فضایی توزیع مدارس
ارزیابی سالانه عدالت توزیعی مدارس
به روزرسانی مستمر داده های جمعیتی و آموزشی

• **هماهنگی بین سازمانی:**

ایجاد هماهنگی بین آموزش و پرورش و شهرداری
مشارکت دادن جامعه محلی در تصمیم گیری ها
جلب مشارکت بخش خصوصی در احداث مدارس جدید

منابع

- ابراهیم زاده، عیسی؛ قادرمزی، جمیل؛ و کاشفی دوست، دیمین. (۱۳۹۷). تحلیل توزیع خدمات شهری در محلات مسکونی با رویکرد عدالت اجتماعی، مطالعه موردی: شهر دهگلان - کردستان، پژوهش های بوم شناسی شهری، ۹(۱۸)، ۲۶-۱۳.
<https://doi.org/10.30473/grup.2018.4452>
- احدنژادروشتی، محسن؛ مولائی قلیچی، محمد؛ جوادزاده اقدم، هادی و حاتمی، افشار. (۱۳۹۱). تحلیل الگوی پراکنش فضایی مراکز آموزشی و ساماندهی مناسب کابردی آن با استفاده از GIS (مطالعه موردی: منطقه ۸ تبریز). پژوهش و برنامه ریزی شهری، ۳(۸)، ۱-۱۸.
https://jupm.marvdasht.iau.ir/article_1523.html
- احمدی، محمد؛ و شمسی پور، علی اکبر. (۱۳۹۹). تحلیل توزیع خدمات عمومی با رویکرد عدالت فضایی (مطالعه موردی: شهر بجنورد). پژوهش های جغرافیایی برنامه ریزی شهری، ۸(۱)، ۷۳-۹۸.
<https://doi.org/10.22059/jurbangeo.2020.273616.1041>
- امانیپور، سعید؛ ملکی، سعید؛ و حسینی، نبی الله. (۱۳۹۵). تحلیلی بر توزیع خدمات شهری در کلان شهر اهواز از منظر عدالت فضایی، پژوهش های بوم شناسی شهری، ۷(۱۴)، ۹۹-۱۱۲.
https://grup.journals.pnu.ac.ir/article_3462.html
- حاتمی نژاد، حسین؛ و راستی، عمران. (۱۳۸۴). عدالت اجتماعی و عدالت فضایی (منطقه ای)، بررسی و مقایسه نظریات جام رالز و دیوید هاروی، مجله اطلاعات سیاسی و اقتصادی، ۳(۱)، ۴۰-۵۲.
magiran.com/p2264613
- خاکساری، علی؛ معصومی فر، امیرحسین؛ و آسایش، مریم. (۱۴۰۰). تحلیل پژوهش های عدالت فضایی در برخورداری از خدمات شهری در ایران. پژوهش های جغرافیایی انسانی (پژوهش های جغرافیایی)، ۵۳(۳)، ۷۹۳-۸۱۰.
<https://doi.org/10.22059/jhgr.2020.296238.1008074>
- خراسانی، محمد امین؛ طهماسی، بهمن؛ و حجت، سیروس. (۱۳۹۷). سنجش و تحلیل سطوح توسعه یافتگی نواحی روستایی شهرستان کوهدهشت، مهندسی جغرافیایی سرزمین، ۲(۴)، ۱۳۹-۱۲۷.
https://www.jget.ir/article_69895.html
- خلیجی، محمدعلی؛ حاجی نژاد، اجلال؛ و مهدی خواه، امین. (۱۳۹۹). تحلیل فضایی عدالت اجتماعی در کلانشهر تبریز با استفاده از تحلیل عاملی. برنامه ریزی منطقه ای، ۱۰(۳۷)، ۱۰۹-۱۲۲.
https://jzpm.marvdasht.iau.ir/article_4000.html
- داداش پور، هاشم؛ و رستمی، فرامرز. (۱۳۹۰). سنجش عدالت فضایی یکپارچه خدمات عمومی شهری بر اساس توزیع جمعیت، قابلیت دسترسی و کارایی در شهر یاسوج. مطالعات و پژوهش های شهری منطقه ای، ۳(۱۰)، ۲۲-۱.
https://urs.ui.ac.ir/article_19992.html

- زندهمقدم، محمدرضا؛ الماسی مفیدی، حسین؛ و زیویار، پروانه. (۱۴۰۰). پراکنش فضایی رضایت از دسترسی به خدمات شهری در شهرهای میان اندام (مطالعه موردی: شهر بومهن). آمایش محیط، ۱۴(۵۴)، ۹۹-۱۲۲. https://journals.iau.ir/article_686888.html
- سرور، رحیم؛ عشقی چهاربرج، علی؛ علوی، سعیده (۱۳۹۶) تحلیل فضایی عدالت اجتماعی در بهره‌مندی از خدمات عمومی شهری، مطالعه موردی: حوزه‌های ۱۶ گانه شهر اردبیل، پژوهش های بوم‌شناسی شهری، ۸(۱۶)، ۳۶-۳۳. https://grup.journals.pnu.ac.ir/article_3900.html
- سعید نیا، احمد. (۱۳۸۲). فضای سبز شهری، انتشارات شهرداری های کشور، جلد نهم.
- سعید نیا، احمد. (۱۳۸۲). فضای سبز شهری، انتشارات شهرداری های کشور، جلد نهم.
- شیخ علی پور، بهزاد؛ عبدالمی، علی اصغر؛ پورخسروانی، محسن. (۱۳۹۸). بررسی توزیع خدمات شهری در راستای عدالت فضایی (مطالعه موردی: مناطق چهارگانه شهر کرمان)، فصلنامه جغرافیا و آمایش شهری-منطقه ای، ۹(۳۱)، ۱۵-۳۴. https://gaij.usb.ac.ir/article_4609.html
- صالحی، رحمان؛ و رضاعلی، منصور. (۱۳۸۴). ساماندهی مکان های آموزشی (مقطع متوسطه) شهر زنجان به کمک GIS، پژوهش های جغرافیایی، ۳۷(۵۲)، ۱۳۳-۱۳۵. <https://www.sid.ir/paper/376509/fa>
- عبدی، علی؛ رحمانی، بیژن؛ و تاج، شهره. (۱۳۹۸). تحلیل نابرابری های فضایی توزیع خدمات شهری از منظر عدالت فضایی مطالعه موردی: شهرستان قرچک. جغرافیایی فضای گردشگری، ۹(۳۳)، ۶۹-۸۸. <https://sid.ir/paper/214329/fa>
- غفاری گیلانده، عطا؛ عابدینی، موسی و نجاتی، یوسف. (۱۳۹۰). تحلیل چند معیاری در مکان‌گزینی مراکز آموزشی (مطالعه موردی: مراکز آموزشی شهر آستارا با تاکید بر مدارس مقطع راهنمایی)، جغرافیا و برنامه ریزی، ۱۶(۳۶). <https://www.sid.ir/paper/465259/fa>
- محمدی حمیدی، سمیه؛ احدنژادروشتی، محسن؛ و موسوی، میرنجف. (۱۳۹۵). بررسی و تحلیل فضایی توزیع و دسترسی به خدمات عمومی شهری (مورد مطالعه: خدمات آموزشی مقطع راهنمایی شهرمیانداوب). آمایش جغرافیایی فضا، ۶(۲۱)، ۱۲۵-۱۴۰. https://gps.gu.ac.ir/article_41681.html
- میکائیلی، رضا. (۱۳۸۳) تعیین الگوی مکانیابی فضاهای آموزشی شهر ساری با استفاده از توانمندی های GIS، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم، تهران.
- نامداردکانی، محمدجعفر؛ شکور، علی؛ و خرم بخت، احمدعلی. (۱۴۰۱). شهر و عدالت فضایی؛ تحلیلی بر پراکنش شاخص های توسعه پایدار در عدالت فضایی شهر: مطالعه موردی مناطق شهر شیراز. جغرافیا و مطالعات محیطی، ۱۱(۴۳)، ۱۴۲-۱۶۰. https://journals.iau.ir/article_691233.html
- نصیری هندخاله، اسماعیل (۱۳۹۷). تحلیل نابرابریهای فضایی توزیع خدمات شهری با رویکرد عدالت فضایی با استفاده از مدل ویکور (مطالعه موردی شهر قزوین). آمایش جغرافیایی فضا، ۸(۲۸)، ۱۳۳-۱۵۴. https://gps.gu.ac.ir/article_70704.html

References:

- Cohen, B. (2006). Urbanization in developing countries: Current trends, future projections, and key challenges for sustainability. *Technology in Society*, 28, 63-80. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2005.10.005>
- Dadashpoor, H., Rostami, F. and Alizadeh, B., (2016). Is inequality in the distribution of urban facilities inequitable? Exploring a method for identifying spatial inequity in an Iranian city. *Cities*, 52, 159-172. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2015.11.014>
- Dikeç, M. (2001). Justice and the Spatial Imagination. *Environ. Plan. A*, 33(10), 1785-1805. doi: 10.1068/a3467
- Gruber, E., & Rauhut, D. (2016). Spatial Justice and the Welfare State: SGI Provision in Peripheral Austria and Sweden. University of Vienna. Retrieved from <https://ucrisportal.univie.ac.at/en/publications/spatial-justice-and-the-welfare-state-sgi-provision-in-peripheral>
- Møller-Jensen, L. (1998). Assessing Spatial Aspects of School Location- Allocation in Copenhagen. gt. Retrieved from <https://tidsskrift.dk/geografisktidsskrift/article/view/42120>
- Smoyer-Tomic, K. E., Hewko, J. N., & Hodgson, M. J. (2004). Spatial accessibility and equity of playgrounds in Edmonton, Canada. *Canadian Geographies / Géographies canadiennes*, 48(3), 287-302. doi: 10.1111/j.0008-3658.2004.00061.x
- Taleai, M., Sliuzas, R., & Flacke, J. (2014). An integrated framework to evaluate the equity of urban public facilities using spatial multi-criteria analysis. *Cities*, 40, 56-69. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2014.04.006>



Effect of Collaborative Problem Solving on the Learning of Fifth Grade Elementary Students

Fatemeh Ghavipankeh ¹, Ghodrat Allah Khalifeh ², Mahbobeh Alborzi ³

1- Master's student, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

2- Assistant Professor, Department of Fundamentals of Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

3- Professor, Department of Fundamentals of Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

Article info	Abstract
Article type: Research Article	Objective: The purpose of this study was to investigate the effect of collaborative problem-solving instruction on the learning of fifth-grade elementary students in science. The study aimed to determine whether the collaborative problem-solving method could enhance students' learning.
Received: 2025/06/11	Methodology: This study employed a quasi-experimental design with a pre-test–post-test structure and control and experimental groups. The statistical population included fifth-grade elementary students in Shiraz during the 2023–2024 academic year. A purposive sampling method was used to select a school with an average socioeconomic level. Data collection tools included researcher-made science tests whose content and face validity were confirmed, and their reliability was verified using Cronbach's alpha (0.72). The experimental group received instruction through the collaborative problem-solving method over seven sessions, while the control group received traditional instruction. Data analysis was conducted using ANCOVA in SPSS after testing for normality and homogeneity of variances.
Accepted: 2025/07/12	Results: The findings revealed a significant difference in learning between the group that received collaborative problem-solving instruction and the control group ($p < 0.01$). Moreover, the students' learning levels showed a notable increase after the implementation of collaborative problem-solving instruction.
pp: 73- 84	Conclusion: The results indicate that collaborative problem-solving instruction can effectively enhance students' science learning. Therefore, this educational method can be considered a suitable strategy in elementary schools to improve the quality of learning and promote students' social interactions.
Keywords: Instruction, Cooperative Problem Solving, Elementary School Students.	



Citation: Ghavipankeh, F., Khalifeh, Gh., & Alborzi, M. (2024). Effect of Collaborative Problem Solving on the Learning of Fifth Grade Elementary Students. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 1(2), 73-84.



© The Author(s).

Publisher: Urmia University.

DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2025.56267.1025>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.2.6.2>

¹ **Corresponding author:** Ghodrat Allah Khalifeh, **Email:** ghodratkhalifeh@yahoo.com, **Tell:** +989177773861



تأثیر حل مسئله همیارانه بر یادگیری دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی

فاطمه قوی پنجه^۱، قدرت اله خلیفه^۲، محبوبه البرزی^۳

- ۱- دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
۲- استادیار گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
۳- استاد گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش حل مسئله همیارانه بر یادگیری دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی در درس علوم تجربی بود. این پژوهش تلاش داشت نشان دهد که آیا روش حل مسئله همیارانه می تواند باعث بهبود یادگیری در دانش آموزان شود یا خیر.
دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۲۱	روش تحقیق: این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون و گروه های کنترل و آزمایش بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان پایه پنجم شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود و نمونه گیری به صورت هدفمند از مدرسه های با شرایط متوسط انجام شد. ابزار گردآوری داده ها شامل آزمون های محقق ساخته علوم با تأیید روایی و پایایی (آلفای کرونباخ ۰.۷۲) بود. گروه آزمایش با روش حل مسئله همیارانه طی ۷ جلسه آموزش دید و گروه کنترل آموزش سنتی دریافت کرد. برای تحلیل داده ها پس از آزمون نرمال بودن و همگنی واریانس، از تحلیل کوواریانس (ANCOVA) با نرم افزار SPSS استفاده شد.
پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۲۱	یافته ها: یافته ها نشان داد که بین گروه آموزش حل مسئله همیارانه و گروه کنترل تفاوت معناداری در یادگیری دانش آموزان وجود دارد ($p < 0.01$)، همچنین، میزان یادگیری آن ها نیز پس از اجرای آموزش حل مسئله همیارانه افزایش قابل توجهی داشت.
صص: ۷۳-۸۴	نتیجه گیری: نتایج این پژوهش نشان می دهد که آموزش حل مسئله همیارانه می تواند به طور مؤثر یادگیری علوم تجربی دانش آموزان را ارتقا دهد؛ بنابراین، استفاده از این روش آموزشی در مدارس ابتدایی می تواند به عنوان یک راهکار مناسب برای افزایش کیفیت یادگیری و تعاملات اجتماعی دانش آموزان مورد توجه قرار گیرد.
واژگان کلیدی: آموزش، حل مسئله همیارانه، دانش آموزان دوره ابتدایی.	

استناد: قوی پنجه، فاطمه؛ خلیفه، قدرت اله؛ و البرزی، محبوبه. (۱۴۰۴). تأثیر حل مسئله همیارانه بر یادگیری دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی. نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی، ۱(۲)، ۷۳-۸۴.

ناشر: دانشگاه ارومیه.

© نویسندگان



DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2025.56267.1025>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.2.6.2>



مقدمه

آموزش دانش‌آموزان موضوعی حساس است و پژوهش‌های متعدد به دنبال حل مشکلات ناشی از روش‌های سنتی آموزش هستند که بر اساس آن، معلم به عنوان ارائه‌دهنده دانش و ارزیاب نهایی یادگیری عمل می‌کند (Ergül & Kargin, 2014). در این الگوی آموزشی، تدریس به عنوان یک فرآیند انتقال دانش از معلم به دانش‌آموزان تصور می‌شود، جایی که نقش معلم تحریک یادگیری و ارائه اطلاعات از طریق سخنرانی است. در روش سنتی، دانش‌آموزان به عنوان گیرندگان منفعل دانش عمل کرده و تنها به شنیدن و یادداشت‌برداری می‌پردازند، درحالی که پیشرفت تحصیلی آن‌ها بر اساس توانایی در نمایش یا انتقال اطلاعات به معلم سنجیده می‌شود (Dickinson et al, 2018 – Bi et al, 2020). این رویکرد بر تکرار اطلاعات و تعاملات محدود دلالت دارد و معلم به جای تشویق به مشارکت فعال، به تبادل و انتقال اطلاعات بسنده می‌کند (Perrenoud, 2003). به گفته آیتا وولفولک، یادگیری به تغییر نسبتاً دائمی در دانش یا رفتار ناشی از تجربه یا آموزش گفته می‌شود. جنبه‌های کلیدی این تعریف شامل تغییر، ماندگاری، تجربه و شناخت است. یادگیری شامل کسب دانش، درک اطلاعات، توسعه مهارت‌های تفکر و تغییر در دانش، مهارت‌ها یا رفتار فرد است و نتیجه تجربیاتی از جمله مطالعه، تمرین، آموزش و تعامل با محیط است (Woolfolk & Margetts, 2012).

ارگول و کارگین (۲۰۱۴) روش حل مسئله را به عنوان جایگزینی برای روش‌های سنتی تدریس پیشنهاد کرده‌اند که به یادگیری دانش‌آموز محور تعلق دارد. این روش به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا به طور فعال در فرآیند یادگیری شرکت کنند و مسئولیت کسب دانش را بر عهده بگیرند. کانینگهام و سود^۱ (۲۰۱۸)، به عنوان ابزاری برای کسب دانش جدید و انتقال یادگیری، تأکید بر اهمیت این رویکرد دارند. ضمن توسعه مهارت‌های دستی و تفکر کارآمد، معلم در آغاز فعالیت‌ها نقش کلیدی دارد، اما در طول اجرای فعالیت‌ها به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا خود مدیریت زمان و حل مسائل را بر عهده بگیرند. روش حل مسئله تشویق‌کننده بحث و کار گروهی است و به معلم این امکان را می‌دهد که به عنوان تسهیل‌کننده یادگیری عمل کند. برای اثربخشی این روش، لازم است که فرآیند تغییرات مثبت در بین فراگیران به طور مداوم دنبال شود و تمرکز اصلی بر بهبود مهارت‌های حل مسئله و استدلال باشد تا دانش‌آموزان بتوانند ماهیت حل مسئله را با پردازش مسائل بیاموزند (Hu et al., 2010 – Ezeddine et al, 2023).

آموزش علوم از جمله موضوعات کلیدی در پرورش دانش‌آموزان است و ارتباط نزدیکی با توسعه اقتصادی جامعه دارد. توجه به پیامدهای عاطفی یادگیری علوم و نگرش دانش‌آموزان نسبت به این درس برای معلمان و محققان (Abu-Hilal et al, 2014 – Darmawan, 2020) حائز اهمیت است، به ویژه اینکه یکی از اهداف اصلی آموزش علوم ایجاد نگرش مثبت و افزایش علاقه به مشاغل علمی است. باین حال، در سال‌های اخیر کاهش نگرش مطلوب دانش‌آموزان نسبت به علم و کاهش تعداد دانشجویانی که به علم علاقه‌مند می‌شوند، نگرانی قابل توجهی را ایجاد کرده است (Kennedy et al., 2016 – Mao et al, 2021). فقدان نگرش مثبت نسبت به علوم می‌تواند تهدید جدی برای رونق اقتصادی جامعه باشد. لذا ضرورت دارد تا بررسی کنیم که چگونه نگرش دانش‌آموزان نسبت به درس علوم و پیشرفت در یادگیری آن تحت تأثیر شیوه‌های تدریس معلمان و نوع حل مسئله قرار می‌گیرد، به طوری که هدف مطالعه حاضر بررسی اثربخشی روش‌های آموزش حل مسئله فردی و همیارانه بر دانش‌آموزان باشد.

آموزش علوم تجربی برای آماده‌سازی کودکان و نوجوانان به عنوان شهروندانی مسئول و فعال در جامعه‌ای فناوری محور از اهمیت بالایی برخوردار است. یافته‌های مطالعه بین‌المللی TIMS در سال ۲۰۱۹ نشان‌دهنده عملکرد ضعیف دانش‌آموزان ایرانی در درس علوم و ریاضیات نسبت به استانداردهای جهانی است، که تحت تأثیر عوامل محیطی، انگیزشی و شناختی قرار دارد. به ویژه، باورهای شناختی نقش کلیدی در پیشرفت تحصیلی و بهبود عملکرد دانش‌آموزان دارند. بر اساس نتایج پژوهش کبیری (۱۴۰۰)، میانگین نمرات دانش‌آموزان ایرانی در درس علوم پایه هشتم از میانگین نمرات دانش‌آموزان سنگاپور ۱۵۹ نمره کمتر بوده و جایگاه ایران در میان ۳۹ کشور، ۳۲ است. تحقیقات نشان می‌دهد که عوامل مدرسه‌محور، اجتماعی-اقتصادی، انگیزشی و ویژگی‌های معلم بر عملکرد ضعیف دانش‌آموزان تأثیرگذارند و بنابراین، پرورش باورهای شناختی مثبت و فراهم کردن محیط مساعد می‌تواند به بهبود پیشرفت تحصیلی در علوم تجربی کمک کند. در نهایت، پرداختن به عوامل مختلف شناختی، محیطی و انگیزشی می‌تواند به توسعه

^۱ Cunningham & Sood

فرهنگ علمی و موفقیت دانش‌آموزان در زمینه علوم کمک کند (مائو و همکاران، ۲۰۲۱؛ جعفری و همکاران، ۱۳۹۶؛ عبدی و همکاران، ۱۴۰۱).

روش‌های حل مسئله همیارانه، با ارتقاء همکاری در گروه‌های کوچک، می‌توانند باور افراد را به توانایی‌های خود تقویت کرده و انگیزه آنان را افزایش دهند (رجیون اسکندانی و پناه‌علی، ۱۳۹۸). با این حال، اجرای این روش‌ها در کلاس درس با چالش‌هایی همچون مشارکت نابرابر و ناتوانی‌های ارتباطی روبروست (Van Leeuwen et al., 2013). به‌علاوه، پژوهشگران دریافتند که دانشجویان در آموزش حل مسئله همیارانه با کمبود مهارت‌های مشارکتی مواجه‌اند که می‌تواند به مشکلاتی نظیر عدم هماهنگی با گروه و عدم توانایی در درخواست کمک مؤثر منجر شود (Le et al, 2018 – Webb, 2009).

آموزش علوم تجربی در سطح جهانی به‌عنوان یک جنبه کلیدی از سیستم‌های آموزشی، به‌ویژه با تمرکز بر رویکردهای مبتنی بر زمینه، اهمیت دارد. با وجود تغییرات برنامه‌ریزی درسی در ایران، بسیاری از مدارس هنوز به روش‌های سنتی تدریس علوم تکیه دارند و نیاز به ترکیب روش‌های آموزشی جدید احساس می‌شود. آموزش مفاهیم علمی با ارتباط به محیط‌های روزمره دانش‌آموزان و پرورش توانایی‌های حل مسئله و خلاقیت از اهداف اصلی آموزش علوم است (عصاره و همکاران، ۱۳۹۴؛ احمدی و عبدالملکی، ۱۳۹۱).

روش آموزش حل مسئله فواید متعددی برای دانش‌آموزان دارد، از جمله آشنا کردن آن‌ها با روش علمی، توسعه تفکر منطقی، ترویج همکاری، افزایش احساس مسئولیت و جلوگیری از تعارضات. یادگیری همیارانه، که جزء مهمی از یادگیری علوم است، به ایجاد درک و همکاری در حل مسائل نیاز دارد، اما صرف گروه‌بندی دانش‌آموزان به‌طور خودکار موجب همکاری نمی‌شود، زیرا بسیاری هنوز مهارت‌های لازم برای ارتباط مؤثر و همکاری را توسعه نداده‌اند. چالش‌ها از جمله رهبری بیش‌ازحد، عدم مشارکت برابر و ترکیب نامناسب تیم نیز می‌تواند بر کارکرد تیم تأثیر بگذارد. لذا، موفقیت تیم‌ها مستلزم توجه به پویایی تیم و طراحی دقیق همکاری برای بهره‌گیری از نقاط قوت هر عضو است تا به اهداف آموزشی دست یابند (نوروزوند و شفیع، ۱۳۹۹ – Gu et al., 2015 – Rosen et al., 2020 – Chiu & Khoo, 2003 – Kershner et al., 2022).

یافته‌های مطالعه زورایدا^۱ و همکاران (۲۰۲۴) نشان داد که به‌کارگیری مدل یادگیری «بررسی از طریق حل مسئله مشارکتی» (ITCPS) در کلاس هشتم منجر به بهبود قابل توجه مهارت‌های فرآیند علوم دانش‌آموزان شده است. این مدل که شامل مراحل شناسایی مسئله، تدوین مسئله، بررسی، توضیح و تأمل است، در دو چرخه اجرا شد و میزان اجرای آن از ۹۱،۳۰٪ در چرخه اول به ۱۰۰٪ در چرخه دوم افزایش یافت. نتایج حاکی از آن است که استفاده از مدل ITCPS باعث ارتقای مهارت‌هایی مانند مشاهده، فرضیه‌سازی، آزمایش، تفسیر داده‌ها، استنتاج و برقراری ارتباط در دانش‌آموزان شده است. اجرای تمرین‌های عملی در مباحثی مانند ارتعاشات و امواج، فرصت تجربه مستقیم و یادگیری عمیق‌تری را برای دانش‌آموزان فراهم کرده است. افزون بر این، مدل ITCPS زمینه‌ساز ایجاد محیطی تعاملی و مشارکتی در کلاس درس شده که خود در تقویت یادگیری مؤثر نقش مهمی ایفا کرده است. نتایج مطالعه سیلر و همکاران (۲۰۲۴) نشان داد که یادگیری مشارکتی تأثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش دانش‌آموزان کلاس ششم نسبت به ریاضیات دارد. در این پژوهش شبه‌آزمایشی، دانش‌آموزان به‌صورت تصادفی در دو گروه کنترل (آموزش سنتی) و آزمایش (یادگیری مشارکتی) قرار گرفتند و پس از ۱۲ هفته مداخله آموزشی، گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، بهبود معناداری در عملکرد ریاضی از خود نشان داد، صرف‌نظر از سطح اولیه پیشرفت تحصیلی. همچنین نگرش دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به ریاضیات به‌طور قابل توجهی مثبت‌تر شد، درحالی‌که گروه کنترل تغییرات محدودتری را تجربه کرد. این یافته‌ها حاکی از آن است که یادگیری مشارکتی می‌تواند روشی اثربخش برای ارتقای عملکرد تحصیلی و نگرش مثبت نسبت به ریاضی در میان دانش‌آموزان دوره ابتدایی باشد.

عزالدین و همکاران (۲۰۲۳) نشان دادند که روش حل مسئله به‌عنوان راهبردی کارآمد برای افزایش مهارت‌های حرکتی، عملکرد و رشد انگیزه در دوره‌های تربیت‌بدنی شناخته‌شده است. آپلیس – و تان^۲ (۲۰۲۳) نشان دادند دانش‌آموزانی که آموزش به کمک بازی را دریافت کرده‌اند، در مهارت‌های حل مسئله نسبت به دانش‌آموزان غیرمتمایل به این روش، نمرات بالاتری دارند؛ اما تفاوت

¹ Zoraida

² Aplise-Navarro & Tan

معناداری در سطح انگیزه دانش‌آموزان بین دو گروه وجود ندارد. ایسکان^۱ (۲۰۲۰) نشان داد که استفاده از مدل یادگیری مبتنی بر مسئله، نسبت به یادگیری متعارف، بهبود بیشتری در انگیزه یادگیری دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. پوتری^۲ و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند که مدل حل مسئله باعث بهبود تسلط بر مفهوم برای دانش‌آموزان دختر و پسر می‌شود، با پیشرفت بیشتر برای دختران. مالوف^۳ و همکاران (۲۰۱۷) نشان دادند که حل مسئله به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مشکلات را حل کنند و انگیزه تحصیلی و سازگاری خود را افزایش دهند. گو و همکاران (۲۰۱۵) نشان دادند دانش‌آموزانی که در مداخله حل مسئله همیارانه شرکت کردند، در مهارت‌های گروهی و حل مسئله عملکرد بهتری داشتند. اوزتراک^۴ و همکاران (۲۰۰۸) نشان دادند که دانش‌آموزانی که در شیوه حل مسئله مشارکت دارند، علاوه بر یادگیری عمیق، مهارت‌های مهمی چون ارتباطات، تفکر نقاد و همکاری را کسب می‌کنند که بر عملکرد شغلی آینده آنان تأثیر دارد.

حسین‌پور و همکاران (۱۴۰۳) نشان دادند که روش آموزشی یادگیری مبتنی بر پروژه به طرز قابل‌توجهی به افزایش اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان در حل مسائل، ارتقاء توانایی‌های تفکر انتقادی و بهبود مهارت‌های همکاری و ارتباطات بین فردی کمک می‌کند. باطنی و همکاران (۱۴۰۲) نشان دادند که نشان داد بازی‌وارسازی بر عملکرد حل مسئله، انواع انگیزه و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی مؤثر بوده است ($p < 0.05$). باتوجه به نتایج به‌دست‌آمده، می‌توان گفت که بازی‌وارسازی بر عملکرد حل مسئله، انگیزه سطحی، انگیزه پیشرفت و انگیزه عمیق و همچنین، بر انواع درگیری تحصیلی (درگیری رفتاری، شناختی، عاطفی و عاملی) دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در درس ریاضی تأثیر مثبت دارد. باتوجه به این نتایج، پیشنهاد می‌شود معلمان بازی‌وارسازی را به‌عنوان یکی از راهبردهای مؤثر در آموزش ریاضیات در این پایه به کار بگیرند. نوروزوند و شفیع (۱۳۹۹) نشان دادند که آگاهی معلمان از روش تدریس حل مسئله و استفاده جدی از آن به یادگیری بیشتر و بهتر دانش‌آموزان کمک می‌کند. بزمی و رجایی (۱۳۹۸) نشان دادند که هشت جلسه آموزش مهارت حل مسئله به بهبود روابط مؤثر اجتماعی در گروه آزمایش منجر شده است. کریمیان و همکاران (۱۳۹۷) نشان دادند که آموزش مسئله محور بر مهارت‌های زندگی مانند خودآگاهی، روابط انسانی، حل مسئله و تفکر خلاق و انتقادی تأثیر معناداری دارد و می‌تواند به نوجوانان در مقابله با مشکلات کمک کند.

بر اساس یافته‌های پژوهش‌های مختلف، مهارت‌های حل مسئله به‌طور قابل‌توجهی می‌تواند نتایج یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشد. آموزش این مهارت‌ها نه تنها خودکارآمدی و اعتمادبه‌نفس را افزایش می‌دهد، بلکه می‌تواند به بهبود مهارت‌های تصمیم‌گیری و کاهش نگرش‌های منفی نسبت به یادگیری نیز کمک کند. همچنین، مهارت‌های حل مسئله بهبود همکاری، مسئولیت‌پذیری و خودکنترلی را تسهیل کرده و در دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری، انگیزه و خودکارآمدی را بهبود می‌بخشد. رویکرد حل مسئله به تقویت تفکر انتقادی و خلاقیت نیز کمک کرده و به‌طور کلی تأثیر مثبتی بر یادگیری دانش‌آموزان دارد. از این رو، این پژوهش در پی پاسخ به این سؤال پژوهشی است که آیا حل مسئله همیارانه بر یادگیری دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی در درس علوم تجربی تأثیر دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش از نظر رویکرد، کمی و از نظر ماهیتی نیمه آزمایشی (با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون) با گروه آزمایش و کنترل بود. به‌طوری‌که گروه آزمایش با روش آموزش حل مسئله همیارانه آموزش دیدند و گروه کنترل به روش رایج و مصوب سرفصل تدریس آموزش و پرورش، آموزش دیدند. جامعه آماری این مطالعه کلیه دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بودند. از میان افراد جامعه با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند مدرسه فیض که از نظر سطح اجتماعی - اقتصادی در سطح متوسط بوده و با محقق همکاری لازم را داشته و حداقل دو کلاس پایه پنجم برای درس علوم (هر کلاس ۲۵ نفره) داشتند به‌صورت هدفمند انتخاب شد و هر کلاسی به‌صورت تصادفی به گروه همیارانه و گروه کنترل انتصاب شدند.

¹ Ikhsan

² Putri

³ Malouff

⁴ Ozturk

به‌منظور سنجش میزان یادگیری علوم دانش‌آموزان، از سؤالات محقق ساخته در قالب ۶ سؤال برای پیش‌آزمون و ۶ سؤال پس‌آزمون (چهار گزینه‌ای تستی) مرتبط با بحث درس علوم که از کتاب درسی استخراج گردید، استفاده شد. به‌طوری‌که روایی صوری و محتوایی سؤالاتی که در قالب پیش‌آزمون و پس‌آزمون طراحی گردیده بود به تأیید معلم محترم مدرسه و همکاران ایشان رسید. ضریب آلفای کرونباخ برای سنجش یادگیری علوم دانش‌آموزان در این پژوهش مقدار $0/72$ به دست آمد. در این پژوهش نیز روایی صوری و محتوایی پرسشنامه‌ها به تأیید استادان محترم تیم پژوهشی پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رسید و آزمون آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی متغیرهای تحقیق انجام گردید که برای تمام متغیرها بیشتر از $0/7$ به دست آمد.

باتوجه به اساس کار رویکرد حل مسئله همیارانه، در فصل ۱۱ علوم پنجم ابتدایی، دانش‌آموزان با هم کار می‌کنند و ایده‌ها را به اشتراک می‌گذارند و بر روی افکار یکدیگر بنا می‌کنند. این رویکرد حل مسئله همیارانه طوفان فکری ایجاد می‌کند، گوش دادن فعال، نگرش باز و احترام متقابل را تشویق می‌کند و محیطی مثبت و حمایت‌کننده را پرورش می‌دهد. دانش‌آموزان با مشارکت یکدیگر پاسخگوی سؤالات دیگر گروه‌ها می‌شوند و ایده‌ها را اصلاح و بهبود می‌کنند که منجر به راه‌حل‌های نوآورانه می‌شود. معلم سؤالات هدفمندی را ارائه می‌دهد و دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا سؤالاتی که به ذهنشان رسیده است را یادداشت کنند. جهت آزمون فرضیه‌های تحقیق و بررسی معناداری تفاوت مشاهده‌شده میان گروه کنترل و آزمایش (حل مسئله همیارانه)، بعد از بررسی مفروضه توزیع نرمال (آزمون کولموگروف-اسمیرنوف) و همگنی واریانس (آزمون لوین) برای پاسخ به سؤالات پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس و مقایسه میانگین به کمک نرم‌افزار آماری SPSS استفاده شد.

جدول ۱- جلسات آموزش حل مسئله همیارانه

جلسه	توصیف	شرح جلسه
اول	جهت‌گیری، مشخص کردن اهداف و قوانین و آشنایی دانش‌آموزان با روند کار	معلم در اولین جلسه، دانش‌آموزان را با فعالیت‌های یخ‌شکن درگیر می‌کند تا به آن‌ها کمک کند تا یکدیگر را بشناسند. معلم کلاس را به گروه‌های کوچک و متنوع تقسیم می‌کند و انتظارات، رهنمودها و قوانین اساسی برای کار گروهی را به‌وضوح بیان می‌کند. معلم همچنین نقش خود را به‌عنوان تسهیل‌کننده، هدایت، حمایت و نظارت بر پیشرفت گروه مشخص می‌کند و دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا با سؤالات و موضوعات آشنا شوند و برای درک و یادگیری درس با یکدیگر همکاری کنند. رویکردی مبتنی بر پرسش اتخاذ می‌شود که در آن دانش‌آموزان تشویق شوند تا با هم سؤال بپرسند، کاوش کنند و پاسخ‌ها را کشف کنند، این روش یادگیری فعال را ترویج می‌کند و درک عمیق‌تر از موضوع را تقویت می‌کند.
دوم	تشکیل گروه‌های همیارانه ۵ نفره و طرح مسئله و تعریف و صورت‌بندی مسئله به‌صورت گروهی	معلم از گروه‌ها می‌خواهد که افکار و ایده‌های خود را در مورد موضوع به اشتراک بگذارند و بر اهمیت ارتباط باز و گوش دادن فعال تأکید کنند. سپس، عوامل موردنیاز برای رشد گیاه را به دانش‌آموزان یادآوری می‌کند و در مورد انواع گیاهان مختلف که در مناطق مختلف رشد می‌کنند بحث می‌کند. وظایفی را به هر گروه محول می‌کند تا آن‌ها را تشویق کند تا در مورد رابطه بین گیاهان، آب‌وهوا و مناطق بحث کنند. دانش‌آموزان در گروه‌ها در مورد چگونگی رشد گیاهان در شرایط مختلف آب‌وهوا، خاک و منطقه صحبت می‌کنند. معلم وظایفی را به هر یک از اعضای گروه بر اساس نقاط قوت و علاقه‌شان محول می‌کند و گروه‌ها را هدایت می‌کند تا درک خود را اصلاح کنند. معلم همچنین به‌عنوان تسهیل‌کننده، بازخورد ارائه می‌دهد و نگرانی یا تصور نادرستی که در طول جلسه ایجاد می‌شود را برطرف می‌کند.
سوم	ارائه راهنمایی و منابع لازم و گردآوری اطلاعات در دسترس برای شروع تحقیق توسط گروه‌های همیارانه	معلم اطمینان حاصل می‌کند که هر گروه ترکیبی از دانش‌آموزان با علایق و مهارت‌های متنوع دارد و با تأکید بر اهمیت درک عواملی که در تولید موفق محصول نقش دارند، موضوع رشد گیاه و کشاورزی را معرفی می‌کند. معلم فهرستی از سؤالات را به‌عنوان کانون پرسش برای گروه‌ها ارائه دهد و آن‌ها را تشویق می‌کند تا با تحقیق و یافتن پاسخ برای این سؤالات کار کنند. معلم همچنین منابع متعددی را برای تحقیقات ارائه می‌دهد، از جمله کتاب‌ها، مقالات، وب سایت‌ها، ویدئوها و مستندها، و با تأکید بر اهمیت کار تیمی و تقسیم مسئولیت‌ها، ارتباطات و همکاری باز را در درون گروه‌ها تشویق می‌کند. معلم با هر گروه ارتباط بگیرد تا مطمئن شود که آن‌ها در مسیر تحقیقات خود هستند و در صورت نیاز راهنمایی و پشتیبانی ارائه دهد.
چهارم	تحقیق و کاوش (جمع‌آوری اطلاعات و آزمایش و ثبت یافته‌ها)	معلم در این جلسه با توضیح اهمیت رشد گیاه و نقش عوامل مختلف در تضمین رشد سالم شروع می‌کند. سپس، روش‌های مختلف تحقیق را به دانش‌آموزان آموزش می‌دهد و آن‌ها را تشویق می‌کند تا در طراحی آزمایش‌هایی برای کشف جنبه‌های مختلف رشد گیاه، مانند تأثیرات آب، نور خورشید، شخم زدن و کود دهی مشارکت کنند. معلم آزمایش‌هایی را ترتیب می‌دهد تا دانش‌آموزان بتوانند تأثیرات مختلف عوامل بر رشد گیاه را بررسی کنند، از جمله مقایسه رشد گیاهان در شرایط نوری مختلف، تأثیرات آبیاری، شخم زدن و کوددهی بر رشد گیاهان و درک عواقب نور ناکافی خورشید. دانش‌آموزان را کمک می‌کند تا مشاهدات و اندازه‌گیری‌های خود را ثبت کنند و داده‌های جمع‌آوری‌شده خود را تجزیه و تحلیل کنند.
پنجم	به اشتراک‌گذاری یافته‌ها و ایده‌ها در گروه‌های همیارانه و بحث و	معلم شروع می‌کند به آموزش دانش‌آموزان گوش دادن فعالانه و ارائه بازخورد ارزشمند برای افزایش درک و نتایج پروژه. دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا با دقت به ارائه‌ها و ایده‌های همسالان خود گوش دهند و سؤالات روشنگری بپرسند. سپس، گروه‌ها باید آماده باشند تا در یک گفتگوی سازنده با سایر گروه‌ها شرکت کنند و در مورد شایستگی دیدگاه‌های مختلف بحث

جلسه	توصیف	شرح جلسه
	تبادل نظر در مورد مسئله و راه‌حل‌های مختلف آن	کنند. معلم به‌عنوان تسهیل‌کننده، بحث‌های گروهی را هدایت می‌کند و مشارکت همه اعضا را تشویق می‌کند. بحث‌ها حول نکات کلیدی مانند خاک، آب، نور، شخم زدن، کوددهی، دما، آفات و بیماری‌ها برگزار می‌شود تا دانش‌آموزان اهمیت عوامل مؤثر بر رشد گیاه را درک کنند.
ششم	ارائه نتایج و راه‌حل‌ها توسط گروه‌های مختلف	معلم دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا در فرآیند ایجاد اجماع مشارکت کنند و تفکر انتقادی را تشویق کند. دانش‌آموزان باید سؤالات خود را بر روی تخته کلاس ارائه دهند و از یکدیگر بیاموزند. معلم پیشرفت هر گروه را ارزیابی می‌کند و در مورد استراتژی‌هایی که برای پاسخگویی به سؤالات استفاده کرده‌اند بحث می‌کند. او دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا هنگام بحث از مثال‌های واقعی از تجربیات خود یا جامعه محلی استفاده کنند. در پایان جلسه، نکات اصلی بحث شده را خلاصه می‌کند و بهترین پاسخ‌ها را برای سؤالات بازنویسی می‌کند.
هفتم	جمع‌بندی و نتیجه‌گیری و بازبینی مراحل طی شده	معلم پس از جمع‌بندی خلاصه موضوعات اصلی، یافته‌ها و ایده‌های کلیدی را برجسته می‌کند و تجزیه و تحلیل راه‌حل‌های مختلف را انجام می‌دهد. او نمونه‌هایی از یادگیری هم‌تا به هم‌تا مؤثر را به اشتراک می‌گذارد و هرگونه تصور اشتباه یا تردیدی را مطرح و روشن می‌کند. معلم بر اهمیت همکاری و کار گروهی در دستیابی به اهداف یادگیری تأکید می‌کند و ترکیبی از بحث‌ها را ارائه می‌دهد. او از تلاش‌های دانش‌آموزان قدردانی می‌کند و برای رشد و دستاوردهای حاصل از رویکرد حل مشکل مشارکتی ابراز اشتیاق می‌کند.

یافته‌های پژوهش

جدول (۲) به یافته‌های توصیفی اختصاص دارد شامل آماره‌های پراکندگی/ مرکزی (میانگین و انحراف معیار) از متغیر یادگیری دانش‌آموزان می‌باشد.

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

آزمون	گروه	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	آماره t	سطح معناداری
پیش‌آزمون	آزمایش	۱۶/۰۰	۲/۶۷	۹	۲۰	۰/۱۶۶	۰/۰۷۵
	کنترل	۱۴/۹۶	۳/۵۴	۸	۲۲	۰/۱۹۳	۰/۰۱۷
پس‌آزمون	آزمایش	۲۱/۶۴	۳/۵۵	۱۲	۲۷	۰/۱۸۰	۰/۰۳۵
	کنترل	۱۵/۲۰	۳/۵۳	۸	۲۲	۰/۱۹۷	۰/۰۱۳

با توجه به نتایج جدول (۲) بر اساس سطوح معناداری به‌دست‌آمده از آزمون کلموگروف – اسمیرنوف مشاهده می‌شود که سطح معناداری برای متغیر یادگیری دانش‌آموزان هر دو سطح پیش‌آزمون (به غیر از پیش‌آزمون گروه آزمایش) و پس‌آزمون کمتر از ۰/۰۵ به دست آمد. در این قسمت با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس به بررسی سؤالات پژوهش پرداخته شده است.

چه تفاوت معناداری در میزان یادگیری دانش‌آموزانی وجود دارد که با روش حل مسئله به‌صورت همیارانه آموزش دیده‌اند؟

جدول ۳- آزمون آنالیز کوواریانس (آنکوا)

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا (اندازه اثر)	توان آزمون
یادگیری	پیش‌آزمون	۵۸۷/۲۷۸	۱	۵۸۷/۲۷۸	۴۴۵۶/۳۲	۰/۰۰۱	۰/۹۹۰	۱/۰۰
	گروه	۱۲/۲۶۵	۱	۱۲/۲۶۵	۹۳/۰۶۶	۰/۰۰۱	۰/۶۶۹	۱/۰۰
	خطا	۶/۰۶۲	۴۶	۰/۱۳۲	-	-	-	-
	کل	۱۸۰۸۷	۵۰	-	-	-	-	-

جدول ۴- آزمون تعقیبی توکی

گروه	تفاوت میانگین	خطای انحراف معیار	سطح معناداری	حد پایین اطمینان	حد بالا اطمینان
حل مسئله همیارانه – کنترل	۵/۲۳۵	۰/۱۰۴	۰/۰۰۱	۵/۰۲۶	۵/۴۴۵

نتایج جدول تحلیل کوواریانس (جدول ۳) نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل از نظر میزان یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد. ابتدا، اثر پیش‌آزمون معنادار بوده ($F = 4456.32, p < 0.001$)، که نشان می‌دهد نمرات پیش‌آزمون در تبیین تغییرات یادگیری نقش قابل‌توجهی داشته‌اند. پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، تفاوت بین دو گروه نیز معنادار گزارش شده است ($F = 93.066, p < 0.001$). ضریب اتای ۰.۶۶۹ نشان‌دهنده اندازه اثر بالا برای نوع آموزش بر یادگیری است و توان آزمون نیز ۱.۰۰ گزارش شده که بیانگر کفایت حجم نمونه برای کشف تفاوت معنادار است. همچنین نتایج آزمون لوین ($F = 0.212, p = 0.809$) نشان می‌دهد که فرض همگنی واریانس‌ها برقرار است و اجرای آنکوا از نظر آماری معتبر است.

در جدول آزمون تعقیبی توکی (جدول ۴)، تفاوت میانگین نمرات یادگیری بین گروه حل مسئله همیارانه و گروه کنترل معنادار بوده است (تفاوت میانگین = ۵.۲۳۵، $p < 0.001$). همچنین بازه اطمینان ۹۵ درصد برای این تفاوت (از ۵.۰۲۶ تا ۵.۴۴۵) نشان می‌دهد که این تفاوت به‌طور قابل‌توجهی به نفع گروه آموزش حل مسئله همیارانه است؛ بنابراین، نتایج به‌روشنی نشان می‌دهند که استفاده از رویکرد آموزشی حل مسئله همیارانه تأثیر مثبت و معناداری بر افزایش یادگیری دانش‌آموزان داشته است.

چه تفاوت معناداری در سطح یادگیری دانش‌آموزان قبل و بعد از دریافت آموزش به روش حل مسئله همیارانه وجود دارد؟

جدول ۵- آزمون ویل‌کاکسون یادگیری دانش‌آموزان

آزمون	تعداد	میانگین رتبه	مجموع میانگین رتبه‌ها	آماره Z	سطح معناداری
پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۲۵*	۱۳	۳۲۵	-۴/۴۵۹	۰/۰۰۱

* پیش‌آزمون > پس‌آزمون

در جدول (۵)، با استناد به آماره Z گروه حل مسئله همیارانه (-۴/۴۵۹) که در سطح خطای کوچک‌تر از ۰/۰۱ معنی‌دار است می‌توان گفت که به لحاظ آماری با اطمینان ۹۹ درصد تفاوت یادگیری دانش‌آموزان قبل و بعد از آموزش حل مسئله همیارانه معنی‌دار است؛ به عبارت دیگر یادگیری دانش‌آموزان قبل و بعد از آموزش حل مسئله فردی و حل مسئله همیارانه، متفاوت است. میانگین رتبه یادگیری دانش‌آموزان بعد از حل مسئله همیارانه بیشتر از میزان آن قبل از حل مسئله همیارانه (۱۳) بوده است. پس از آموزش حل مسئله همیارانه میزان یادگیری دانش‌آموزان بهبود یافته است.

بحث و نتیجه‌گیری

مهارت‌های حل مسئله برای دانش‌آموزان از اهمیت بنیادین برخوردار است، زیرا آن‌ها را قادر می‌سازد تا به شیوه‌ای اثربخش با چالش‌های روزمره آموزشی و اجتماعی روبه‌رو شوند و بر آن‌ها غلبه کنند. این مهارت‌ها نه تنها موجب ارتقاء توانمندی شناختی دانش‌آموزان می‌شود، بلکه آنان را برای تصمیم‌گیری‌های منطقی و حل خلاقانه مشکلات در آینده آماده می‌سازد. توانایی تفکر نظام‌مند، ارزیابی گزینه‌ها و دستیابی به راه‌حل‌های مناسب از جمله نتایج توسعه این مهارت‌ها است که در فرآیند آموزش اهمیت زیادی دارد. تحقیقات نشان می‌دهد که ادراک معلمان از یادگیری مبتنی بر مسئله، نقش مهمی در جهت‌گیری و انتخاب روش‌های تدریس آنان ایفا می‌کند. یکی از مؤثرترین راهبردهایی که در این زمینه مورد تأیید پژوهشگران قرار گرفته، یادگیری مشارکتی است. در این روش، دانش‌آموزان در فضایی تعاملی قرار می‌گیرند که به آن‌ها امکان می‌دهد تا افکار، استدلال‌ها و راه‌حل‌های خود را با هم‌سالان به اشتراک بگذارند و در نتیجه، راه‌حل‌هایی با کیفیت بالاتر تولید کنند. البته این نوع یادگیری ممکن است گاهی منجر به تولید توضیحات مکتوب کمتر دقیق شود که برای رفع آن می‌توان از تکنیک‌هایی مانند مدل‌سازی یا بازتاب فردی بهره گرفت. همچنین، ویژگی‌های فردی مانند بلوغ ذهنی، اعتمادبه‌نفس و انگیزه در انتقال این مهارت‌ها به موقعیت‌های کمتر ساختارمند نقش کلیدی دارند.

یافته‌های این پژوهش بر اهمیت تداوم استفاده از رویکردهای یادگیری دانش‌آموز محور در فرآیند تدریس تأکید دارد. این رویکردها که شامل مشارکت فعال، مسئولیت‌پذیری یادگیرنده و حمایت از تعاملات سازنده میان دانش‌آموزان است، زمینه‌ای مناسب برای

رشد مهارت‌های شناختی و اجتماعی فراهم می‌آورد. با توجه به نتایج این مطالعه، بین عملکرد یادگیری دانش‌آموزانی که با روش حل مسئله همیارانه آموزش دیده‌اند، تفاوت معناداری نسبت به کسانی که از روش آموزش فردی بهره‌مند شده‌اند، مشاهده می‌شود. دانش‌آموزانی که در معرض روش همیارانه قرار گرفتند، عملکرد آموزشی بهتری را نشان دادند که این نتیجه می‌تواند به ماهیت فعال، تعاملی و تأمل‌برانگیز این روش نسبت داده شود. در روش حل مسئله همیارانه، دانش‌آموزان نه تنها در حل مسائل پیچیده با یکدیگر همکاری می‌کنند، بلکه از تفکر انتقادی، بازخورد همتایان و توسعه مشترک دانش نیز بهره‌مند می‌شوند. این رویکرد با نظریه‌های یادگیری مختلفی مانند نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی، نظریه دعوت و نظریه انتظار-ارزش سازگاری دارد که بر اهمیت تعامل اجتماعی، انگیزش درونی و ایجاد محیط‌های حمایتی برای تسهیل یادگیری تأکید می‌کنند. بر اساس نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی، تعاملات میان فردی و فعالیت‌های مشارکتی نقش مهمی در شکل‌گیری و تثبیت دانش ایفا می‌کنند. در همین راستا، روش حل مسئله همیارانه از طریق فعالیت‌های گروهی و گفت‌وگوهای تحلیلی به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا درک عمیق‌تری از مفاهیم آموزشی به‌دست آورند. این تعامل‌ها به ساخت مشترک دانش کمک می‌کند و از سطح یادگیری سطحی به سمت یادگیری عمیق و معنادار سوق می‌دهد (فتحی، ۱۳۹۸).

افزون بر این، نظریه دعوت نیز در تبیین نتایج این پژوهش نقش دارد. این نظریه بر اهمیت ایجاد محیط‌های یادگیری حامی و انگیزشی تأکید دارد که در آن دانش‌آموزان احساس امنیت، توانمندی و مشارکت فعال دارند. احساس تعلق و ارزشمندی در این محیط‌ها، آنان را برای مشارکت بیشتر و شکوفایی توانایی‌های بالقوه‌شان ترغیب می‌کند. هم‌راستا با این نظریه، نظریه انتظار-ارزش نیز بر نقش انتظارات دانش‌آموزان از موفقیت و ارزش‌گذاری آن‌ها نسبت به فعالیت‌های آموزشی در ایجاد انگیزه یادگیری تأکید دارد. همچنین، نظریه خودمختاری به شیوه‌ای روشن بیان می‌کند که سه نیاز اساسی روان‌شناختی یعنی استقلال، شایستگی و ارتباط، در ایجاد انگیزه درونی و پایداری در یادگیری بسیار مؤثرند. روش حل مسئله همیارانه با فراهم آوردن فرصت‌هایی برای تصمیم‌گیری گروهی، تجربه موفقیت در حل مسائل و برقراری ارتباط مؤثر با هم‌سالان، به تحقق این نیازها کمک می‌کند. از این‌رو، دانش‌آموزان در این روش از انگیزه درونی بیشتری برخوردار می‌شوند که به نتایج یادگیری قوی‌تری منجر می‌گردد.

در مقابل، روش حل مسئله فردی ممکن است نتواند چنین تعاملاتی را به میزان کافی فراهم کند و در نتیجه، حس تعلق و انگیزش کمتری در دانش‌آموزان ایجاد نماید. در این روش، فرصت‌هایی برای تبادل نظر، بازخورد همتا، و یادگیری اجتماعی کمتر فراهم است که می‌تواند منجر به محدود شدن رشد شناختی و عاطفی شود. همچنین، بر اساس نظریه انسان‌گرایانه که بر نیازهای عاطفی، اجتماعی و خود شکوفایی تأکید دارد، روش همیارانه با ایجاد زمینه‌هایی برای رشد فردی، احساس کفایت و عزت‌نفس، نقش مهمی در ایجاد انگیزه و درگیر نگه‌داشتن دانش‌آموز در فرآیند یادگیری ایفا می‌کند. یافته‌های این پژوهش با نتایج مطالعات پیشین نیز هم‌راستا هستند. برای نمونه، پژوهش عزالدین و همکاران (۲۰۲۳) نشان داد که روش حل مسئله به‌عنوان یک راهبرد آموزشی اثربخش، توانسته است مهارت‌های حرکتی و عملکرد کلی دانش‌آموزان را بهبود بخشد و موجب افزایش انگیزه آن‌ها شود. این پژوهش حاکی از آن است که فعالیت‌های ساختاریافته حل مسئله می‌تواند رشد چندوجهی دانش‌آموزان را تسریع نماید. در همین زمینه، آپلیس و تان (۲۰۲۳) دریافتند که میانگین نمرات حل مسئله در دانش‌آموزانی که از آموزش به کمک بازی بهره‌برده‌اند، به‌طور معناداری بالاتر از گروه کنترل بوده است. این یافته نشان‌دهنده تأثیر مثبت روش‌های نوین آموزشی بر مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان است. همچنین، ایسکان (۲۰۲۰) در پژوهشی دیگر نشان داد که مدل یادگیری مبتنی بر مسئله، اثر مثبتی بر مهارت‌های حل مسئله و انگیزه یادگیری دارد که این یافته‌ها به‌خوبی مؤید اثرگذاری روش‌های فعال یادگیری است. در ادامه، نتایج مطالعه پوتری و همکاران (۲۰۱۸) نیز حاکی از آن بود که اجرای مدل حل مسئله در یادگیری می‌تواند بهبود قابل‌توجهی در انگیزه تحصیلی و درک مفهومی دانش‌آموزان در دوره متوسطه ایجاد کند. این پژوهش اهمیت استفاده از روش‌های مسئله‌محور برای رشد شناختی در سطوح تحصیلی بالاتر را نیز روشن می‌سازد. افزون بر این، پژوهش نوروزوند و شفیی (۱۳۹۹) نیز اثبات کرد که روش تدریس مبتنی بر حل مسئله موجب افزایش یادگیری در دانش‌آموزان شده و بازدهی آموزشی را به شکل معناداری ارتقاء می‌بخشد. با توجه به این شواهد تجربی، برای افزایش اثرگذاری هر دو نوع حل مسئله (همیارانه و فردی)، پیشنهاد می‌شود که معلمان راهبردهایی همچون ارائه دستورالعمل‌های روشن، تقویت یادگیری خودراهبر و تشویق به تعامل همتا به همتا را مدنظر قرار دهند. استفاده از فعالیت‌های ساختاریافته مشارکتی و بازتاب فردی نیز می‌تواند در تعمیق یادگیری و افزایش اثربخشی روش‌ها مؤثر واقع شود.

با وجود اثربخشی نتایج به‌دست‌آمده، باید به محدودیت‌های این تحقیق نیز توجه داشت. مطالعه حاضر تنها بر روی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر شیراز و در چارچوب درس علوم تجربی انجام شده است. این امر ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج به سایر پایه‌ها، دروس و مناطق جغرافیایی را با چالش‌هایی مواجه سازد. از سوی دیگر، استفاده از ابزارهای خودگزارشی نیز می‌تواند بر دقت داده‌ها تأثیرگذار باشد، زیرا این نوع سنجش‌ها مستعد سوگیری شناختی یا رفتاری هستند؛ بنابراین، برای پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود که جامعه آماری گسترده‌تری شامل دانش‌آموزان مقاطع مختلف و از مناطق جغرافیایی متنوع انتخاب شود. همچنین، پیشنهاد می‌گردد که تأثیر روش‌های حل مسئله بر دروس دیگر مانند ریاضی، فارسی و مطالعات اجتماعی نیز بررسی شود. استفاده از شاخص‌های عینی‌تر نظیر مشاهده مستقیم رفتار یادگیری یا ارزیابی‌های استاندارد معلم می‌تواند به افزایش اعتبار و دقت نتایج پژوهش‌های آتی کمک شایانی کند.

منابع

- احمدی، غلامعلی؛ و عبدالملکی، شوبو. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر آموزش علوم تجربی مبتنی بر رویکرد اکتشافی بر خلاقیت و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۲ (۲)، ۹۶-۱۲۳. https://journals.iau.ir/article_523688.html
- بانان فردوسیان، محمد؛ صمیمی اصل، آزاده؛ و موثقی، زینب. (۱۴۰۰). بررسی مقایسه‌ای نظریه‌های یادگیری شناختی، اجتماعی و عاطفی بندورا، راتر و میشل. فصلنامه روانشناسی و علوم رفتاری ایران، ۱ (۲)، ۷۶-۸۵. <https://civilica.com/doc/1226742>
- باطنی، محدثه؛ اسفنجانی، اعظم؛ و برات دستجردی، نگین. (۱۴۰۲). تأثیر بازی‌وارسازی بر عملکرد حل مسئله، انگیزه و درگیری در درس ریاضی دانش‌آموزان دختر چهارم ابتدایی منطقه شاهین‌شهر استان اصفهان. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۸ (۲)، ۱۵۶-۱۳۵. https://nea.ui.ac.ir/article_28371.html
- بزمی، زهره؛ و رجایی، علیرضا. (۱۳۹۸). بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر بهبود روابط موثر اجتماعی در بین دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تربت حیدریه. دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی، ۲ (۱۷)، ۳۷-۴۸. <https://civilica.com/doc/1352892>
- جعفری، مژگان؛ کیامنش، علیرضا؛ و کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۹۶). روند تغییرات و نقش عوامل نگرش، علاقه و خودپنداره علوم دانش‌آموزان پایه هشتم بر پیش‌بینی عملکرد علوم بر مبنای مطالعات تیمز. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۱، ۱۲۰-۸۹. <https://doi.org/10.22034/jiera.2017.51087>
- حسین‌پور، محمدمهدی؛ کهنسال، شیماء؛ و مختاری، الهام. (۱۴۰۳). بررسی تأثیر یادگیری مبتنی بر پروژه بر توسعه مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی در دانش‌آموزان. کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت، تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش. <https://www.sid.ir/paper/1502818/fa>
- رجیبون اسگندانی، شیرین؛ و پناه‌علی، امیر. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر کم‌رویی و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر ابتدایی نارساخوان. روانشناسی فرهنگی، ۳ (۲)، ۲۰۳-۱۸۷. https://nea.ui.ac.ir/article_19129.html
- عبدی، علی؛ عزیزی، نعمت‌اله؛ مهدی زاده، یداله؛ و رستمی، نیلوفر. (۱۴۰۱). الگوی روابط عملکرد درس علوم تجربی براساس باورهای معرفت‌شناختی با نقش واسطه‌ای انگیزش و نگرش به یادگیری علوم: تحلیل مدل‌سازی معادلات ساختاری. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۷ (۲)، ۱۳۰-۱۱۵. <https://doi.org/10.22108/nea.2023.134692.1815>
- عصاره، علیرضا؛ امام‌جمعه، سیدمحمدرضا؛ و اسدپور، سعید. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش علوم تجربی با رویکرد زمینه‌محور بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه هفتم. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۵۶ (۱۴)، ۱۵۱-۱۷۲. https://noavaryedu.oerp.ir/article_79079.html
- فتحی، محمدرضا. (۱۳۹۸). نظریه سازنده گرای اجتماعی و دلالت‌های آن برای فرایند یادگیری و تدریس. پویش در آموزش علوم انسانی، ۴ (۱۵)، ۰-۰. <https://sid.ir/paper/371273/fa>
- کبیری، مسعود. (۱۴۰۰). کیفیت آموزش ریاضیات و علوم در آموزش و پرورش ایران و جهان: واکاوی یافته‌های مطالعه تیمز ۲۰۱۹. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان. <https://www.gisoom.com/book/11808047>
- کریمیان، زهرا؛ صالحی، کیوان؛ نجارنیافیروزجاه، رضا؛ و مقدم زاده، علی. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش مسئله محور بر مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان دختر پایه هفتم. فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۹ (۴)، ۳۹-۵۶. <https://doi.org/10.22059/japr.2019.70493>
- مهدوی، عابد؛ گلستانی، علیرضا؛ آقائی، مریم؛ همتی راد، گیتی؛ حاج حسینی، منصوره؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ سپهریگانه، شهربانو، و قربانی نیا، فاطمه سادات. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر افزایش سازگاری اجتماعی و راهبردهای خودتنظیمی کودکان طلاق. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۶ (۳۳)، ۱۵۷-۱۷۰. <https://doi.org/10.22111/jeps.2019.4497>
- نوروزوند، حامد؛ و شفیعی، صابر. (۱۳۹۹). تأثیر روش تدریس حل مسئله بر یادگیری دانش‌آموزان. مجله پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۳ (۲۴)، ۶۶-۵۶. <https://www.jonapte.ir/fa/showart-76a5c8a8e10bf89b50d100b3f2c45329>

References:

- Abu-Hilal, M. M., Abdelfattah, F. A., Shumrani, S. A., Dodeen, H., Abduljabber, A. S., & Marsh, H. W. (2014). Mathematics and science achievements predicted by self-concept and subject value among 8th grade Saudi

- students: Invariance across gender. *International Perspectives in Psychology*, 3(4), 268-283. <https://doi.org/10.1037/ipp0000022>
- Aplise-Navarro, M. C., & Tan, D. A. (2023). Students' problem-Solving Skills And Motivation In Learning Mathematics Via Game-Aided Instruction. *Science International* 35(5):679-691 <https://www.researchgate.net/profile/Denis-Tan/publication/374291561.pdf>
- Bi, H., Mi, S., Lu, S., & Hu, X. (2020). Meta-analysis of interventions and their effectiveness in students' scientific creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100750. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100750>
- Chiu, M. M., & Khoo, L. (2003). Rudeness and status effects during group problem solving: Do they bias evaluations and reduce the likelihood of correct solutions?. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 506. <https://psycnet.apa.org/buy/2003-99913-007>
- Cunningham, J., & Sood, K. (2018). How effective are working memory training interventions at improving maths in schools: a study into the efficacy of working memory training in children aged 9 and 10 in a junior school?. *Education* 3-13, 46(2), 174-187. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1210192>
- Darmawan, A. (2020). the Influence of Project Based Learning-Stem Model on Student Learning Outcomes. *Jurnal Pena Sains*, 7(2). <https://pdfs.semanticscholar.org/e6bd/34c44cc249d82dc442da989f6ef50165dd4c.pdf>
- Dickson, C. A., McVittie, C., & Kapilashrami, A. (2018). Expertise in action: Insights into the dynamic nature of expertise in community-based nursing. *Journal of clinical Nursing*, 27(3-4), e451-e462. <https://doi.org/10.1111/jocn.13950>
- Ergül, N. R., & Kargin, E. K. (2014). The effect of project based learning on students' science success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 537-541. <https://doi.org/S187704281403852X>
- Ezeddine, G., Souissi, N., Masmoudi, L., Trabelsi, K., Puce, L., Clark, C. C., ... & Mrayah, M. (2023). The problem-solving method: Efficacy for learning and motivation in the field of physical education. *Frontiers in Psychology*, 13, 1041252. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1041252>
- Gu, X., Chen, S., Zhu, W., & Lin, L. (2015). An intervention framework designed to develop the collaborative problem-solving skills of primary school students. *Educational Technology Research and Development*, 63, 143-159. <https://doi.org/10.1007/s11423-014-9365-2>
- Hu, W., Shi, Q. Z., Han, Q., Wang, X., & Adey, P. (2010). Creative scientific problem finding and its developmental trend. *Creativity Research Journal*, 22(1), 46-52. <https://doi.org/10.1080/10400410903579551>
- Ikhsan, M. (2020). Improving students' problem-solving ability and learning motivation through problem based learning model in senior high school. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1460, No. 1, p. 012027). IOP Publishing. <https://ui.adsabs.harvard.edu/abs/2020JPhCS1460a2027H/abstract>
- Kennedy, J., Lyons, T., & Quinn, F. (2014). The continuing decline of science and mathematics enrolments in Australian high schools. *Teaching Science*, 60(2), 34-46. <https://doi.org/10.3316/INFORMIT.685386398396236>
- Kershner, R., Warwick, P., Mercer, N., & Staarman, J. K. (2022). Primary children's management of themselves and others in collaborative group work: 'Sometimes it takes patience...'. In *Contemporary Issues in Primary Education* (pp. 88-101). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003316862-10>
- Le, H., Janssen, J., & Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103-122. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1259389>
- Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., & Schutte, N. S. (2007). The efficacy of problem solving therapy in reducing mental and physical health problems: a meta-analysis. *Clinical psychology review*, 27(1), 46-57. <https://doi.org/S0272735805001686>
- Mao, P., Cai, Z., He, J., Chen, X., & Fan, X. (2021). The relationship between attitude toward science and academic achievement in science: A three-level meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 12, 784068. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.784068>
- Ozturk, C., Muslu, G. K., & Dicle, A. (2008). A comparison of problem-based and traditional education on nursing students' critical thinking dispositions. *Nurse education today*, 28(5), 627-632. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2007.10.001>
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!. *Cadernos de pesquisa*, 09-27. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200001>
- Putri, A. U., Rusyati, L., & Rochintaniawati, D. (2018). The Impact of Problem-Solving Model on Students' Concept Mastery and Motivation in Learning Heat Based on Gender. *Journal of Science Learning*, 1(2), 71-76. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1226319>
- Rosen, Y., Wolf, I., & Stoeffler, K. (2020). Fostering collaborative problem solving skills in science: The Animalia project. *Computers in Human Behavior*, 104, 105922. <https://doi.org/S0747563219300706>
- Siller, H. S., & Ahmad, S. (2024). Analyzing the impact of collaborative learning approach on grade six students' mathematics achievement and attitude towards mathematics. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(2), em2395. <https://doi.org/10.29333/ejmste/14153>

- Sun, C., Shute, V. J., Stewart, A., Yonehiro, J., Duran, N., & D'Mello, S. (2020). Towards a generalized competency model of collaborative problem solving. *Computers & Education*, 143, 103672. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103672>
- Van Leeuwen, A., Janssen, J., Erkens, G., & Brekelmans, M. (2013). Teacher interventions in a synchronous, co-located CSCL setting: Analyzing focus, means, and temporality. *Computers in Human Behavior*, 29, 1377–1386. <https://doi.org/S0747563213000319>
- Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 1–28. <https://doi.org/10.1348/000709908X380772>
- Woolfolk, A., & Margetts, K. (2012). *Educational psychology Australian edition*. Pearson Higher Education AU. <https://www.wileydirect.com.au>
- Zoraida, L. F., Utami, B., & Khasanah, A. N. (2024). Application of investigation through Cooperative Problem Solving (ITCPS) learning model to improve science process skills. *Innovations in Science Education and Practice*, 1(1), 1-17. <https://doi.org/10.20961/isep.v1i1.1774>