



دوره ۱، شماره ۴

زمستان ۱۴۰۴

عنوان	صفحه	QR کد
بررسی رابطه بین بدبینی تغییرات سازمانی و رضایت شغلی معلمان و مدیران مدارس پیرانشهر: نقش میانجی حمایت سازمانی ادراک شده و تعهد سازمانی و نقش تعدیل کننده کیفیت محیط کاری و خودکارآمدی شغلی ابراهیم محمودی، فرخنده دیسناد، لیلا یحیایی و حبیب صمدزاده	۱-۱۸	
بررسی نقش تدریس و پیامدهای آن در کلاس درس بر من حرفه‌ای دانشجومعلمین کارورز مهران عزیزی محمودآباد، سید یوسف رسولی و علی محسنی نیک	۱۹-۳۷	
تحلیل کیفیت یادگیری دانش آموزان دوره دوم متوسطه بر اساس مهارت‌های قرن ۲۱ ساسان ایرانفر، روح‌الله مهدیون و لیلا فدایی جو	۳۸-۵۰	
مدیریت آموزشی هوشمند در عصر محدودیت‌های منابع: ترویج آزمایشگاه‌های مجازی به عنوان راهکاری برای عدالت آموزشی و نوآوری در تدریس علوم محمد قاسم نژاد، امیرحسین راننده و مهدی جباری بالکانلو	۵۱-۶۳	
بررسی مدیریت روند مؤلفه‌های خلاقیت دانش آموزان دوره ابتدایی شهر حلبچه سامان جمال محمود، سید جمال بارخدا و نعمت‌الله عزیزی	۶۴-۷۴	
بررسی تأثیر تحلیل رفتگی شغلی بر بدبینی سازمانی با تأکید بر نقش تعدیل گر جنسیت تقی اکبری، رستم پورسیف مغاللو و احد نوروزاده	۷۵-۸۷	



Winter 2026

Vol 1, No 4

Title	Page	QR Code
Investigating the relationship between organizational change-related cynicism and job satisfaction of teachers and school principals in Piranshahr: Mediating role of perceived organizational support and organizational commitment, and moderating role of work environment quality and job self-efficacy	1-18	
Ebrahim Mahmoudi, Farrokhandeh Disenad, Leyla Yahyaie & Habib Samadzadeh		
Examining the role of teaching and its consequences in the classroom on the professional self of student-intern teachers	19-37	
Mehran Azizi Mahmoodabad, Seyed Yousef Rasoly & Ali MohseniNik		
Analyzing the quality of learning of students in Upper Secondary School based on 21st century skills	38-50	
Sasan Iranfar, Rohollah Mahdiun & Leyla Fadaieekhu		
Smart Educational Management in the Era of Sources Constraints: Promoting Virtual Laboratories as a Strategy for Educational Equity and Innovation in Science Teaching	51-63	
Mohammad Qasemnazhand, Amirhossein Ranandeh & Mahdi Jabbari Balkanloo		
An Investigation of the Management of Processes Related to Creativity Components among Primary School Students in the City of Halabja	64-74	
Saman Jamal Mahmood, Seyyed Jamal Barkhoda & Nematollah Azizi		
The Effect of Job Burnout on Organizational Cynicism with Emphasis on the Moderating Role of Gender	75-87	
Taghi Akbari, Rostam Pourseif Moghanlou & Ahad Norouzzadeh		



Investigating the relationship between organizational change-related cynicism and job satisfaction of teachers and school principals in Piranshahr: Mediating role of perceived organizational support and organizational commitment, and moderating role of work environment quality and job self-efficacy

Ebrahim Mahmoudi¹, Farrokhandeh Disenad², Leyla Yahyaie³, Habib Samadzadeh⁴

1- Department of Humanities, Salmas Branch, Islamic Azad University, Salmas, Iran.

2- Department of Humanities, Salmas Branch, Islamic Azad University, Salmas, Iran.

3- Department of Computer, Salmas Branch, Islamic Azad University, Salmas, Iran.

4- Department of Humanities, Salmas Branch, Islamic Azad University, Salmas, Iran.

Article info	Abstract
Article type: Research Article Received: 2025/02/05 Accepted: 2025/04/18 pp: 1-18 Keywords: Organizational Cynicism, Organizational Change, Job Satisfaction, Perceived Organizational Support, Organizational Commitment, Job Self-Efficacy.	Objective: This study aimed to investigate the relationship between organizational change cynicism and job satisfaction among teachers and school administrators in Piranshahr (2023-2024 academic year) and identify the factors influencing this relationship. The statistical population included all teachers and administrators in the city (1,500 individuals), from which a sample of 306 participants was selected using simple random sampling based on the Morgan table. The research instruments consisted of standardized questionnaires designed to measure the main, mediating, and moderating variables. Methodology: This study is applied-correlational research. Data were collected using standardized questionnaires and analyzed using statistical methods, such as structural equation modeling and regression analysis, in SPSS and Amos software. The main variables included organizational change cynicism and job satisfaction. Additionally, the mediating variables (perceived organizational support and organizational commitment) and the moderating variables (work environment quality and job self-efficacy) were examined. Findings: The results showed that organizational change cynicism has a negative impact on job satisfaction. The mediating variables, including perceived organizational support and organizational commitment, acted as mediators in this relationship and explained part of the indirect effect of cynicism on job satisfaction. Additionally, moderating variables such as quality of work environment and job self-efficacy reduced the intensity of these effects. Conclusion: The study concluded that organizational cynicism negatively affects job satisfaction, which can be facilitated through strengthening organizational support and organizational commitment. Furthermore, improving work environment and self-efficacy can moderate this relationship. It is recommended that managers implement change management programs and enhance support systems to improve these factors.



Citation: Mahmoudi, E., Disenad, F., Yahyaie, L., & Samadzadeh, H. (2025). Investigating the relationship between organizational change-related cynicism and job satisfaction of teachers and school principals in Piranshahr: Mediating role of perceived organizational support and organizational commitment, and moderating role of work environment quality and job self-efficacy. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 1(4), 1-18.



© The Author(s).

Publisher: Urmia University.

DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2025.55947.1017>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.4.1.1>

¹ **Corresponding author:** Farrokhandeh Disenad, **Email:** f.disnad@yahoo.com, **Tell:** +989356494647



بررسی رابطه بین بدینی تغییرات سازمانی و رضایت شغلی معلمان و مدیران مدارس پیرانشهر: نقش میانجی حمایت سازمانی ادراک شده و تعهد سازمانی و نقش تعدیل کننده کیفیت محیط کاری و خودکارآمدی شغلی

ابراهیم محمودی^۱؛ فرخنده دیسناد^۲؛ لیلا یحیایی^۳؛ حبیب صمدزاده^۴

- ۱- گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سلماس، سلماس، ایران.
- ۲- گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سلماس، سلماس، ایران.
- ۳- گروه کامپیوتر، دانشکده فنی مهندسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سلماس، سلماس، ایران.
- ۴- گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سلماس، سلماس، ایران.

چکیده	اطلاعات مقاله
هدف: این پژوهش با هدف بررسی رابطه بدینی نسبت به تغییرات سازمانی و رضایت شغلی معلمان و مدیران مدارس پیرانشهر (سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲) و شناسایی عوامل مؤثر بر این رابطه انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه معلمان و مدیران این شهرستان (۱۵۰ نفر) بود که بر اساس جدول مورگان، نمونه‌ای ۳۰۶ نفره به صورت تصادفی ساده انتخاب شد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های استاندارد برای سنجش متغیرهای اصلی، میانجی و تعدیل کننده بود.	نوع مقاله: مقاله پژوهشی
روش تحقیق: این پژوهش کاربردی-همبستگی است. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های استاندارد جمع‌آوری و با روش‌های آماری، نظیر مدل‌سازی معادلات ساختاری و تحلیل رگرسیون در نرم‌افزارهای Spss و Amos تحلیل شدند. متغیرهای اصلی شامل بدینی نسبت به تغییرات سازمانی و رضایت شغلی بودند. همچنین، متغیرهای میانجی (حمایت سازمانی ادراک شده و تعهد سازمانی) و تعدیل کننده (کیفیت محیط کاری و خودکارآمدی شغلی) بررسی شدند.	دریافت: ۱۴۰۳/۱۱/۱۷
یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که بدینی نسبت به تغییرات سازمانی تأثیر منفی بر رضایت شغلی دارد. متغیرهای میانجی، شامل حمایت سازمانی ادراک شده و تعهد سازمانی، در این رابطه نقش واسطه‌ای ایفا کردند و بخشی از اثر غیرمستقیم بدینی بر رضایت شغلی را تبیین نمودند. همچنین، متغیرهای تعدیل کننده مانند کیفیت محیط کاری و خودکارآمدی شغلی، شدت این تأثیرات را کاهش دادند.	پذیرش: ۱۴۰۴/۰۱/۲۹
نتیجه‌گیری: نتیجه‌گیری پژوهش حاکی از آن است که بدینی سازمانی تأثیر منفی بر رضایت شغلی دارد که از طریق تقویت حمایت سازمانی، تعهد سازمانی، قابل تسهیل است. همچنین بهبود محیط کار و خودکارآمدی می‌تواند این رابطه را تعدیل کند؛ پیشنهاد می‌شود مدیران با اجرای برنامه‌های مدیریت تغییر و تقویت سیستم‌های حمایتی، این عوامل را بهبود بخشند.	صص: ۱-۱۸
	واژگان کلیدی: بدینی سازمانی، تغییرات سازمانی، رضایت شغلی، حمایت سازمانی ادراک شده، تعهد سازمانی، خودکارآمدی شغلی.

استناد: محمودی، ابراهیم؛ دیسناد، فرخنده؛ یحیایی، لیلا؛ و صمدزاده، حبیب. (۱۴۰۴). بررسی رابطه بین بدینی تغییرات سازمانی و رضایت شغلی معلمان و مدیران مدارس پیرانشهر: نقش میانجی حمایت سازمانی ادراک شده و تعهد سازمانی و نقش تعدیل کننده کیفیت محیط کاری و خودکارآمدی شغلی. نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی، ۱(۴)، ۳۸-۵۵.

ناشر: دانشگاه ارومیه.

© نویسنده‌گان



DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2025.55947.1017>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.4.1.1>



مقدمه

آموزش و پرورش به عنوان یکی از بزرگترین و پیچیده‌ترین نهادهای اجتماعی، نقشی حیاتی در توسعه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی جوامع ایفا می‌کند (کارنوی، ۲۰۲۴). این نهاد، به عنوان محور اصلی تعلیم و تربیت، مسئولیت پرورش نسل‌های آینده و رساندن افراد به کمال انسانی را بر عهده دارد (هوا و هرستین، ۲۰۰۳). عملکرد مؤثر و موفقیت این نهاد تا حد زیادی به کیفیت نیروهای انسانی آن، به ویژه معلمان و مدیران، بستگی دارد؛ زیرا این افراد به عنوان هسته اصلی فرآیند یاددهی-یادگیری، بر کیفیت آموزش و تحقق اهداف سازمانی در مدارس تأثیرگذار هستند (هوی و میسل، ۲۰۱۰).

رضایت شغلی^۱ به عنوان متغیر وابسته کلیدی این پژوهش، نقش تعیین کننده‌ای در کیفیت عملکرد معلمان و مدیران آموزشی ایفا می‌کند (لیال و بنی‌ایل، ۲۰۲۴). معلمان و مدیرانی که از شغل خود رضایت بالاتری دارند، معمولاً عملکرد بهتری نشان داده و تمایل بیشتری به همکاری در تحولات سازمانی از خود نشان می‌دهند (لیال و بنی‌ایل، ۲۰۲۴). این متغیر در نظام آموزش و پرورش که یکی از بزرگترین نهادهای اجتماعی محسوب می‌شود (کارنوی، ۲۰۲۴)، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

بدینی سازمانی^۲ به عنوان متغیر مستقل این پژوهش، به نگرش منفی و بی‌اعتمادی نسبت به سازمان و تغییرات آن اشاره دارد (عبدالله و البوس، ۲۰۲۴). بدینی سازمانی در مورد مدیران، به طور خاص به تصورات منفی کارکنان درباره شایستگی، عدالت و صداقت مدیران اشاره دارد (فرا و هریسون، ۲۰۲۲). در محیط‌های آموزشی، این نوع بدینی می‌تواند باعث کاهش اعتماد معلمان و کارکنان نسبت به تصمیمات مدیریتی شده و تعاملات سازنده میان مدیران و کارکنان را مختل کند (نولان و هوور، ۲۰۱۰). زمانی که معلمان احساس کنند مدیران رفتارهای عادلانه و شفاف ندارند یا تصمیمات مدیریتی به نفع پیشرفت سازمانی نیست، بدینی تقویت شده و در نتیجه، تعهد سازمانی و رضایت شغلی آن‌ها کاهش می‌یابد (کانتر و میرویس، ۱۹۸۹). این نوع بدینی همچنین می‌تواند موجب کاهش انگیزه معلمان برای مشارکت فعال در فرآیندهای بهبود آموزشی شود. در محیط‌های آموزشی، این پدیده می‌تواند تأثیرات مخربی بر عملکرد حرفه‌ای داشته باشد (نولان و هوور، ۲۰۱۰). تحقیقات نشان می‌دهند کارکنان بدبین نه تنها از بهره‌وری کمتری برخوردارند، بلکه نسبت به مدیران خود احساس بی‌اعتمادی می‌کنند (کانتر و میرویس، ۱۹۸۹).

حمایت سازمانی ادراک شده^۳ به عنوان متغیر میانجی^۴، به میزان باور کارکنان نسبت به حمایت و ارزش گذاری سازمان از آنها اشاره دارد (آلن و مایر، ۱۹۹۰). این متغیر نقش کلیدی در مدل پژوهش حاضر ایفا می‌کند، چرا که بدینی سازمانی از طریق تضعیف احساس حمایت سازمانی، به کاهش رضایت شغلی منجر می‌شود. مطالعات نشان داده‌اند که افزایش حمایت سازمانی ادراک شده می‌تواند اثرات منفی بدینی را تعدیل کند (آیزنبرگر، هاتینگتون، هاجیسون و سوا، ۱۹۸۶).

تعهد سازمانی^۵ به عنوان دومین متغیر میانجی، بر اساس مدل سه‌بعدی آلن و مایر (۱۹۹۰) شامل ابعاد عاطفی، مستمر و هنجاری است. در این پژوهش، تعهد سازمانی مسیری را توصیف می‌کند که از طریق آن، بدینی بر رضایت شغلی تأثیر می‌گذارد. کارکنانی که سطح تعهد بالاتری دارند، معمولاً بهتر می‌توانند با تغییرات سازمانی کنار بیایند (آلن و مایر، ۱۹۹۰).

در مورد متغیرهای تعدیل‌گر^۶، کیفیت محیط کاری^۷ که با شاخص‌هایی مانند امکانات فیزیکی، ایمنی و فضای همکاری سنجیده می‌شود (مطابق با مقیاس والتون، ۱۹۷۵)، می‌تواند شدت رابطه بین بدینی و رضایت شغلی را تغییر دهد. محیط‌های کاری با کیفیت بالا، اثرات منفی بدینی را کاهش می‌دهند.

خودکارآمدی شغلی^۸ خودکارآمدی شغلی به عنوان متغیر تعدیل‌گر دوم، بر اساس نظریه بندورا (۱۹۹۷) به باور افراد نسبت به توانایی‌هایشان در انجام وظایف اشاره دارد. این متغیر شرطی می‌کند که چگونه بدینی بر رضایت شغلی تأثیر می‌گذارد، به طوری که افراد با خودکارآمدی بالا کمتر تحت تأثیر پیامدهای منفی بدینی قرار می‌گیرند.

1. Job Satisfaction
2. Organizational Cynicism
3. Perceived Organizational Support
4. Mediating Variables
5. Organizational Commitment
6. Moderating Variables
7. Work Environment Quality
8. Job/Work Self-Efficacy

مطالعه حاضر از سه جنبه حائز اهمیت است: نخست از منظر روش‌شناختی با ارائه اولین مدل یکپارچه که همزمان نقش متغیرهای میانجی و تعدیل‌گر را در محیط‌های آموزشی بررسی می‌کند؛ دوم از حیث نظری با توسعه چارچوبی تحلیلی که تلفیقی از نظریه‌های روان‌شناسی سازمانی و مدیریت آموزشی است؛ و سوم از بعد زمینه‌ای با تمرکز بر مدارس پیرانشهر به عنوان نمونه‌ای منحصر به فرد با ویژگی‌های فرهنگی-سازمانی خاص که تاکنون در ادبیات پژوهشی مغفول مانده است. این پژوهش با ترکیب این ابعاد سه‌گانه، درک جامع‌تری از پویایی‌های سازمانی در محیط‌های آموزشی ارائه می‌دهد و می‌تواند مبنای ارزشمندی برای سیاست‌گذاری‌های آموزشی و مدیریت تغییر در نظام آموزش و پرورش فراهم آورد.

پیشینه و مبانی نظری پژوهش

رضایت شغلی

رضایت شغلی به عنوان مفهومی ذهنی، به نگرش کلی افراد نسبت به شغل خود و میزان احساس رضایت و خشنودی آنها از وظایف، مسئولیت‌ها و محیط کاریشان در سازمان اشاره دارد. این مفهوم به عنوان یکی از عوامل کلیدی در بهبود عملکرد سازمانی، افزایش بهره‌وری و تقویت تعهد کارکنان به سازمان شناخته می‌شود. کارکنانی که از شغل خود رضایت بالایی دارند، تمایل بیشتری به همکاری با سازمان، مشارکت در فعالیت‌های گروهی و پذیرش تغییرات سازمانی دارند (لاک، ۱۹۷۶). در مقابل، عواملی مانند بدبینی سازمانی، فرسودگی شغلی و شرایط کاری نامطلوب می‌توانند باعث کاهش رضایت شغلی شوند و اثرات منفی بر انگیزه، تعهد و رفتارهای شهروندی سازمانی بگذارند (دین، براندس و دهاروادکار، ۱۹۹۸). رضایت شغلی در بین معلمان و مدیران آموزشی به دلیل ماهیت خاص وظایف و مسئولیت‌های آنها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. معلمان و مدیران، به عنوان دو گروه کلیدی در سیستم آموزشی، نقش اساسی در کیفیت فرآیند آموزش و یادگیری دارند. رضایت شغلی در این حرفه‌ها می‌تواند تأثیر مستقیمی بر کیفیت آموزش، انگیزه کاری، و عملکرد کلی مدارس و مؤسسات آموزشی داشته باشد. معلمان با رضایت شغلی بالا، تمایل بیشتری به نوآوری در روش‌های تدریس، تعامل مثبت با دانش‌آموزان و همکاران، و پذیرش تغییرات در سیستم آموزشی دارند. از سوی دیگر، مدیران آموزشی که رضایت شغلی بیشتری دارند، در رهبری مؤثر، ایجاد فرهنگ سازمانی مثبت و بهبود عملکرد مدرسه نقش بسزایی ایفا می‌کنند (کلاس و چیو، ۲۰۱۰؛ چان-موران و گاریس، ۲۰۰۴). رضایت شغلی به دو نوع درونی و بیرونی تقسیم می‌شود. رضایت درونی از احساس لذتی ناشی می‌شود که افراد از خود اشتغال به کار و مشاهده پیشرفت فردی و اجتماعی کسب می‌کنند. رضایت بیرونی به عواملی مانند شرایط محیط کار، میزان دستمزد، پاداش، و روابط کاری وابسته است که معمولاً متغیر و متأثر از شرایط سازمانی است (دیکمن، بیلدیریم و اوزباش، ۲۰۱۷).

بدبینی تغییرات سازمانی

در فرهنگ عامه، واژه "بدبینی" به دیدگاه افرادی اطلاق می‌شود که منافع فردی را عامل اصلی انگیزش رفتارهای انسانی می‌دانند و به خلوص نیت، فضیلت انسانی و نوع‌دوستی به عنوان انگیزه‌های اصلی انسان‌ها باور ندارند. اگرچه بدبینی مفهومی جدید نیست، اما تعریف مورد توافق جهانی برای بدبینی سازمانی وجود ندارد. با این حال، به عنوان یکی از مفاهیم کلیدی در مطالعات رفتار سازمانی، بدبینی سازمانی به نگرش منفی فرد نسبت به سازمان و فرآیندهای آن اشاره دارد (اندرسون، ۱۹۹۶). این نگرش معمولاً با باور به ناتوانی، بی‌اعتمادی و عدم صداقت سازمانی همراه است. بدبینی سازمانی تحت تأثیر عواملی مانند تجربه‌های منفی کارکنان، برخوردهای ناعادلانه و بی‌توجهی به ارزش‌ها و اهداف شخصی آن‌ها قرار می‌گیرد (اندرسون، ۱۹۹۶). ابعاد این مفهوم شامل بی‌اعتمادی به سازمان (احساس عدم تحقق وعده‌های سازمان)، سرخوردگی (ناکامی در رسیدن به اهداف)، ناامیدی (فقدان انگیزه برای تغییر شرایط) و احساسات منفی نسبت به اهداف و عملکرد سازمان است. این ابعاد می‌توانند منجر به رفتارهای مخرب و کاهش تعهد سازمانی شوند. پیامدهای بدبینی سازمانی به وضوح منفی است و شامل کاهش تعهد سازمانی، افت رفتارهای شهروندی سازمانی، کاهش مشارکت کارکنان و کاهش رضایت شغلی می‌شود. تحقیقات نشان می‌دهد که بدبینی سازمانی می‌تواند به کاهش انگیزه، بهره‌وری پایین، کاهش مشارکت، افزایش غیبت و حتی ترک شغل کارکنان منجر شود (کانتر و میرویس، ۱۹۸۹).

از منظر دینی و فرهنگی، بدبینی می‌تواند تحت تأثیر عواملی مانند وسوسه شیطان، شایعات و هم‌نشینی با افراد نادرست تقویت شود. به همین دلیل، توجه به ابعاد اخلاقی و اجتماعی این نگرش در کنار ابعاد روان‌شناختی و مدیریتی آن ضروری است. واکنش کارکنان به تغییرات سازمانی می‌تواند به شدت متفاوت باشد. برخی کارکنان با نگرشی مثبت و انگیزه‌ای برای همکاری در فرآیند تغییر همراه می‌شوند، در حالی که گروهی دیگر ممکن است بدبینی و مقاومت نشان دهند. مقاومت در برابر تغییرات سازمانی یکی از جلوه‌های اصلی بدبینی است که می‌تواند به دلایل مختلفی شکل بگیرد. از جمله این دلایل می‌توان به تجربیات منفی قبلی کارکنان در مواجهه با تغییرات، نبود اعتماد به مدیریت و عدم شفافیت در اهداف و نتایج تغییرات اشاره کرد. این مقاومت ممکن است ناشی از عدم اطمینان به توانایی سازمان در اجرای موفق تغییرات یا ترس از دست دادن موقعیت شغلی و امنیت حرفه‌ای باشد (رایچرز، ۱۹۹۷). مدارس نیز مانند سایر سازمان‌ها در معرض تغییرات ساختاری و مدیریتی قرار دارند. این تغییرات می‌تواند شامل به‌روزرسانی فرآیندهای آموزشی، تغییر در سیاست‌های مدیریت مدرسه، یا حتی تغییرات در نحوه ارزیابی عملکرد معلمان باشد. با این حال، معلمان و مدیران ممکن است در برابر این تغییرات مقاومت کنند، به خصوص اگر تغییرات با بدبینی همراه باشند (نولان و هوور، ۲۰۱۰). سازمان‌های آموزشی به دلیل ساختار پیچیده و مأموریت‌های منحصر به فرد خود، از سایر سازمان‌ها متمایز هستند. در این سازمان‌ها، معلمان و مدیران نقش کلیدی در اجرای برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی ایفا می‌کنند و نگرش آن‌ها نسبت به سازمان تأثیر مستقیمی بر عملکرد دانش‌آموزان و موفقیت برنامه‌های آموزشی دارد. تحقیقات نشان می‌دهد که بدبینی سازمانی در محیط‌های آموزشی می‌تواند منجر به کاهش کیفیت تدریس، افت تعهد حرفه‌ای و مقاومت در برابر تغییرات شود. به عنوان مثال، محمدی و حسنی (۱۳۹۸) دریافتند که بدبینی سازمانی باعث کاهش انگیزه معلمان برای مشارکت در برنامه‌های توسعه آموزشی می‌شود (محمدی و حسنی، ۱۳۹۸).

حمایت سازمانی ادراک‌شده

مفهوم حمایت سازمانی ادراک‌شده اولین بار توسط ایزنبرگر و همکاران در سال ۱۹۸۶ بر اساس نظریه تبادل اجتماعی مطرح شد. این نظریه بر اصول رابطه متقابل و انسان‌گرایی سازمانی تأکید دارد و نشان می‌دهد هنگامی که کارکنان احساس کنند سازمان از آنها حمایت می‌کند، پاسخ مثبت‌تری به سازمان نشان می‌دهند (چن، رن و شن، ۲۰۲۲). حمایت سازمانی ادراک‌شده به معنای باور کارکنان نسبت به میزان توجه سازمان به رفاه آنها و ارزشی است که سازمان برای جایگاهشان قائل می‌شود. این مفهوم شامل ارزیابی کارکنان از میزان پاداش دهی سازمان به تلاش‌ها و عملکردشان می‌باشد. راپاتیرانا و هوئی (۲۰۱۸) معتقدند این مفهوم نشانگر اعتقاد کارکنان به میزان احترام سازمان به مشارکت‌ها و نگرانی‌هایشان است. این ادراک شامل برداشت کارکنان از سیاست‌ها، هنجارها و رویه‌های سازمان در زمینه ارزیابی مشارکت‌ها و رفاه کارکنان می‌شود. شاخص‌های حمایت سازمانی ادراک‌شده شامل مواردی مانند رفاه کارکنان، حمایت مدیریت، سیستم پاداش عادلانه و شرایط کاری مناسب است (ویجایا و یونیوان، ۲۰۱۷). تحقیقات نشان می‌دهد کارکنان زمانی بهترین عملکرد را دارند که از سوی سازمان در انجام وظایفشان حمایت شوند. وقتی کارکنان احساس کنند مورد توجه، مراقبت و حمایت سازمان قرار دارند، رفتارهای مثبت بیشتری از خود نشان داده و عملکردشان بهبود می‌یابد (موذن و گل‌افشانی، ۱۴۰۲). این یافته‌ها اهمیت سرمایه‌گذاری سازمان‌ها در ایجاد محیطی حمایتی را برای دستیابی به عملکرد مطلوب کارکنان نشان می‌دهد.

تعهد سازمانی

تعهد سازمانی مفهومی است که لوتانز (۲۰۱۲) آن را به عنوان تمایل قوی برای عضویت در سازمان، تلاش در جهت موفقیت سازمان، و پذیرش ارزش‌ها و اهداف آن تعریف کرده است. این تعهد را می‌توان به عنوان وفاداری فرد به سازمان دانست که باعث تلاش مداوم کارکنان برای پیشرفت سازمان می‌شود. تعهد سازمانی در سه بعد عاطفی (دلبستگی احساسی به سازمان)، مستمر (ماندن در سازمان به دلیل هزینه‌های ترک) و هنجاری (احساس وظیفه برای ماندن در سازمان) قابل بررسی است (عمر، ۲۰۱۳). مطالعات نشان داده‌اند که تعهد سازمانی موجب افزایش کیفیت، بهره‌وری و مشارکت کارکنان در فعالیتهای سازمانی می‌شود. همچنین، تعهد هنجاری تأثیر معنادار و منفی بر قصد ترک سازمان دارد، به این معنا که هرچه این تعهد بالاتر باشد، تمایل کارکنان به ترک سازمان کاهش می‌یابد. آلن و مایر (۱۹۹۰) و گرینبرگ (۲۰۱۱) معتقدند که تعهد سازمانی بالا، کارکنان را به سرنوشت

سازمان حساس تر کرده و آنها را ترغیب می کند که برای بهبود مسیر سازمان تلاش کنند. کارکنان متعهد نام نیک سازمان را حفظ می کنند، به سرنوشت آن اهمیت می دهند و با انگیزه شخصی در مسیر پیشرفت سازمان گام برمی دارند.

کیفیت محیط کاری

محیط کار به عنوان یکی از عوامل کلیدی مؤثر بر رفتارهای سازمانی شناخته می شود که می تواند تأثیر قابل توجهی بر حفظ و تعهد کارکنان داشته باشد (زیتین اوغلو و دنتون، ۲۰۰۵). مطالعات پیشین نشان داده اند که محیط کار مطلوب (شامل شرایط فیزیکی مناسب، امنیت شغلی، و روابط حمایتی) می تواند منجر به افزایش رضایت شغلی، تعهد سازمانی و تمایل به ماندگاری کارکنان شود (تسای، ۲۰۲۳).

بر اساس تئوری مبادله اجتماعی (بلو، ۱۹۶۴)، زمانی که سازمان ها محیط کاری مناسب و حمایتی را فراهم می کنند، کارکنان احساس تعهد و تعلق بیشتری کرده و تمایل بیشتری به ماندن در سازمان از خود نشان می دهند. با این حال، مطالعات معدودی به بررسی نقش محیط کار به عنوان متغیر تعدیل گر در رابطه بین سیاست های منابع انسانی و حفظ کارکنان پرداخته اند. این در حالی است که تحقیقات در سایر حوزه ها (مانند رابطه بین جهت گیری کارآفرینانه و عملکرد سازمانی) نشان داده اند که محیط کار می تواند به صورت معناداری روابط بین متغیرها را تحت تأثیر قرار دهد (آراکیت و کیمبوگو، ۲۰۱۵).

خودکارآمدی شغلی

در محیط های کاری پیچیده و متغیر امروزی، خودکارآمدی شغلی، به عنوان باور فرد نسبت به توانایی های خود در انجام موفقیت آمیز وظایف شغلی، نقش کلیدی در بهبود عملکرد شغلی و رضایت شغلی دارد. طبق نظریه بندورا (۱۹۸۹)، افراد با خودکارآمدی بالا معمولاً توانایی بیشتری برای مواجهه با چالش ها و استرس های شغلی دارند و این امر می تواند منجر به ارتقاء عملکرد شغلی و افزایش رضایت از کار شود. با این حال، در حالی که بسیاری از تحقیقات بر تأثیر عوامل سازمانی بر عملکرد شغلی و رضایت شغلی تأکید دارند، مطالعات کمتری به تأثیر ویژگی های فردی مانند خودکارآمدی بر این متغیرها پرداخته اند. تحقیقات مختلف نشان داده اند که خودکارآمدی می تواند بهبود قابل توجهی در عملکرد و رضایت شغلی افراد ایجاد کند و حتی نقش تعدیل کننده ای در کاهش نیت ترک شغل ایفا کند (لای و چن، ۲۰۱۲).

در تحقیقات رفتار سازمانی، علاوه بر شناسایی و بررسی متغیرهای اصلی، درک و تحلیل روابط میان آن ها و نحوه اثرگذاری بر یکدیگر اهمیت زیادی دارد. متغیرهای متغیرهای اصلی، میانجی و تعدیل کننده، از جمله مفاهیم کلیدی در این تحلیل ها هستند که نقش مهمی در روشن سازی و توضیح نحوه و شدت روابط بین متغیرهای مختلف ایفا می کنند. در این تحقیق رابطه بین بدبینی تغییرات سازمانی و رضایت شغلی معلمان و مدیران مدارس پیرانشهر تحت تأثیر عوامل متعددی قرار می گیرد که نقش های میانجی و تعدیل کننده مهمی در این رابطه ایفا می کنند. حمایت سازمانی ادراک شده به عنوان یک متغیر میانجی، می تواند اثر منفی بدبینی نسبت به تغییرات سازمانی را کاهش دهد، زیرا زمانی که کارکنان حمایت کافی از سازمان خود دریافت کنند، نگرش منفی کمتری نسبت به تغییرات نشان داده و احساس امنیت بیشتری خواهند داشت که این امر به رضایت شغلی بالاتر منجر می شود. تعهد سازمانی نیز به عنوان یک میانجی دیگر، با افزایش تعلق خاطر کارکنان نسبت به سازمان، مانع از اثرگذاری منفی بدبینی بر رضایت شغلی می شود، زیرا کارکنانی که به سازمان خود متعهد هستند، حتی در شرایط تغییرات سازمانی، تلاش می کنند تا عملکرد مثبتی داشته باشند. علاوه بر این، کیفیت محیط کاری و خودکارآمدی شغلی به عنوان متغیرهای تعدیل کننده، می توانند شدت تأثیر بدبینی تغییرات سازمانی بر رضایت شغلی را تغییر دهند. کیفیت بالای محیط کاری می تواند تأثیرات منفی بدبینی را کاهش دهد، زیرا فضایی مطلوب و حمایتی، نگرش منفی معلمان و مدیران را تضعیف می کند. همچنین، خودکارآمدی شغلی بالا، باعث می شود که افراد در مواجهه با تغییرات سازمانی احساس کنترل بیشتری داشته باشند و این امر اثر منفی بدبینی بر رضایت شغلی را کاهش می دهد. در مجموع، این روابط پیچیده نشان می دهند که برای بهبود رضایت شغلی در شرایط تغییرات سازمانی، باید به نقش حمایت سازمانی، تعهد سازمانی، کیفیت محیط کاری و خودکارآمدی شغلی توجه ویژه ای شود.

مطالعات متعددی نشان می دهند رضایت شغلی و بدبینی سازمانی تأثیرات مهمی بر عملکرد سازمانی دارند. بهبود شرایط محیط کار، افزایش حمایت سازمانی و خودکارآمدی شغلی می توانند بدبینی سازمانی را کاهش و رضایت شغلی و تعهد سازمانی را افزایش

دهند. تحقیقات انجام شده در زمینه بدینی سازمانی و رضایت شغلی در سازمان‌های مختلف، به بررسی روابط میان این مفاهیم و تأثیر آن‌ها بر عملکرد سازمانی پرداخته‌اند.

موذن و گل‌افشانی (۲۰۲۳) در مطالعه‌ای با عنوان "بررسی تأثیر حمایت سازمانی ادراک شده بر رفتارهای کارکنان" در حوزه رفتار سازمانی به وضوح نشان داده‌اند که حمایت سازمانی ادراک شده نقش محوری در شکل‌گیری رفتارهای کاری ایفا می‌کند. زمانی که کارکنان حمایت کافی از سوی سازمان خود احساس می‌کنند، نه تنها به انجام وظایف رسمی خود می‌پردازند، بلکه تمایل فزاینده‌ای به بروز رفتارهای فرانش (OCB) از خود نشان می‌دهند. این رفتارها که فراتر از انتظارات رسمی شغلی است، شامل کمک داوطلبانه به همکاران، حفظ منابع سازمانی، ارائه ابتکارات بهبود فرایندها و مشارکت فعال در حل مسائل سازمانی می‌شود. گرین‌گلاس (۲۰۲۰) در مطالعه طولی خود با عنوان "رابطه بین حمایت اجتماعی و فرسودگی شغلی در معلمان در طول زمان" با نمونه‌ای متشکل از ۳۲۰ معلم به مدت سه سال، به نتایج قابل توجهی دست یافت. یافته‌ها نشان داد رضایت شغلی بالا رابطه معکوس و معناداری با بدینی سازمانی دارد، به طوری که معلمان با رضایت شغلی بالاتر نه تنها بهتر با استرس‌های محیط کار مقابله می‌کنند، بلکه نرخ فرسودگی شغلی در آنها به مراتب کمتر است. این پژوهش همچنین نشان داد حمایت اجتماعی به دو شکل عاطفی (از سوی همکاران و مدیران) و ابزاری (امکانات و منابع آموزشی) می‌تواند رابطه بین استرس شغلی و فرسودگی را تعدیل کند. تحلیل‌های تکمیلی حاکی از آن بود که معلمان زن نسبت به همکاران مرد خود حساسیت بیشتری به حمایت اجتماعی نشان می‌دهند، اما در عین حال انعطاف‌پذیری بالاتری در مواجهه با استرس‌های سازمانی دارند. نکته قابل توجه دیگر شناسایی چرخه معیوب بدینی بود، به طوری که معلمان با سطح بالای بدینی سازمانی در سال اول، ۳۵٪ بیشتر احتمال داشت در سال‌های بعد دچار ناراضی شغلی شوند. اگرچه این مطالعه از روش‌شناسی قوی برخوردار بود، اما محدودیت‌هایی مانند تمرکز بر یک منطقه جغرافیایی خاص داشت، که لزوم انجام تحقیقات بیشتر با نمونه‌های فرهنگی متنوع‌تر و بررسی تأثیر فناوری‌های آموزشی جدید بر این روابط را نشان می‌دهد.

اراسلان و کایا، و آلتینداغ (۲۰۱۸) در مطالعه‌ای با عنوان بررسی تأثیر بدینی سازمانی و رضایت شغلی بر تعهد سازمانی در بخش بانکداری "با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM)" به نتایج قابل تأملی دست یافت. یافته‌های این پژوهش نشان داد که رضایت شغلی تأثیر مثبت و معناداری بر تعهد سازمانی دارد، در حالی که بدینی سازمانی تأثیر آماری معناداری بر تعهد سازمانی نشان نداد. یافته‌های کلیدی این تحقیق بر اهمیت طراحی سیستم‌های پاداش و مزایای کارکنان، بهبود کیفیت زندگی کاری و توجه به ویژگی‌های خاص صنعت بانکداری در برنامه‌ریزی‌های منابع انسانی تأکید دارد. این مطالعه همچنین نشان می‌دهد که مدیران بانک‌ها می‌توانند با تمرکز بر بهبود رضایت شغلی، تعهد سازمانی کارکنان را افزایش دهند، حتی در محیط‌هایی که سطحی از بدینی سازمانی وجود دارد. محدودیت‌های پژوهش شامل تمرکز بر یک کشور خاص و عدم بررسی متغیرهای واسطه‌ای احتمالی بود که لزوم انجام تحقیقات بیشتر در فرهنگ‌های سازمانی مختلف و بررسی نقش عواملی مانند عدالت سازمانی را نشان می‌دهد. نکته حائز اهمیت این است که یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد بدینی سازمانی و ناراضی شغلی می‌تواند منجر به کاهش انگیزه کارکنان برای توسعه مهارت‌های حرفه‌ای و افزایش تمایل به ترک شغل شود که این مسئله به چالشی اساسی برای سازمان‌ها و جامعه تبدیل می‌شود. این یافته‌ها به ویژه برای صنعت بانکداری که با تحولات گسترده در حال تغییر است، از اهمیت راهبردی برخوردار می‌باشد.

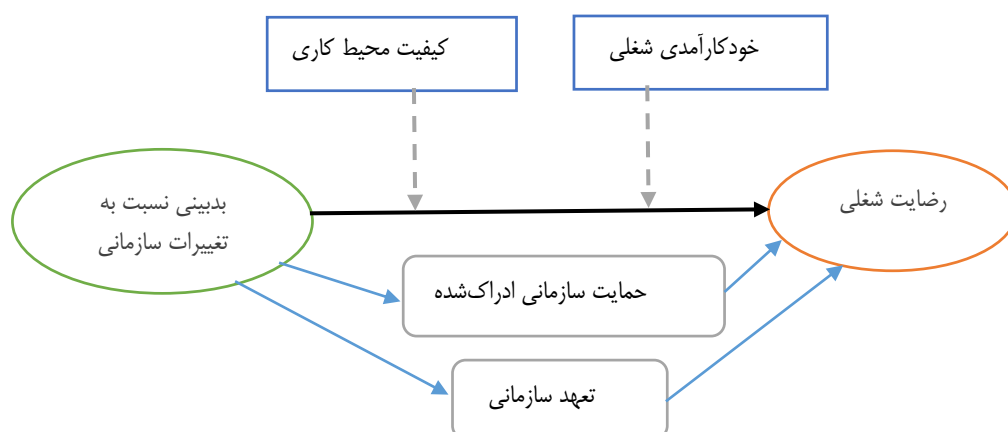
کاظمی و تاجیک (۱۴۰۱) در پژوهش تجربی خود با عنوان "بررسی تأثیر انگیزش شغلی و بدینی سازمانی بر بهره‌وری کارکنان" که در یک سازمان صنعتی انجام شد، دریافتند که رضایت شغلی از طریق مکانیسم ایجاد انگیزش شغلی، هم بدینی سازمانی را کاهش می‌دهد و هم بهره‌وری را افزایش می‌دهد.

پژوهش شمس قهفرخی، قاسمی، و شمس قهفرخی (۱۴۰۰) با عنوان "رابطه شرایط فیزیکی محیط کار و فشار کار با رضایت شغلی" که به روش توصیفی-همبستگی انجام شد، به بررسی ارتباط بین این متغیرها در محیط‌های صنعتی پرداخت. نتایج این مطالعه نشان داد که بهبود شرایط فیزیکی محیط کار از جمله نورپردازی مناسب، تنظیم دمای محیط، کیفیت هوا و رعایت اصول

ارگونومی، تأثیر مثبتی بر افزایش رضایت شغلی کارکنان دارد. در مقابل، فشار کاری زیاد به عنوان عاملی بازدارنده شناسایی شد که می‌تواند سطح رضایت شغلی را کاهش دهد. تحلیل‌های این پژوهش حاکی از آن بود که توجه به کیفیت محیط فیزیکی کار سهم قابل توجهی در تبیین رضایت شغلی دارد. همچنین، یافته‌های کیفی مؤید این نکته بود که عواملی مانند آلودگی صوتی، نور نامناسب و سیستم تهویه ناکافی از اصلی‌ترین دلایل نارضایتی شغلی در محیط‌های صنعتی به شمار می‌روند. این مطالعه بر ضرورت توجه جدی مدیران صنایع به استانداردهای محیط کار و ایجاد تعادل در حجم وظایف محوله به کارکنان تأکید می‌کند، چرا که بهبود این عوامل می‌تواند به ارتقای قابل ملاحظه رضایت شغلی و در نتیجه بهره‌وری نیروی انسانی منجر شود.

صادقی، مفتون، حائری مهریزی، طاووسی، محمود (۱۳۹۷) در تحقیقی با عنوان "بررسی نقش تعدیل‌کنندگی خودکارآمدی بر رابطه رضایت شغلی و سلامت روان" نشان دادند خودکارآمدی نشان داد که خودکارآمدی به عنوان یک عامل محافظتی قوی عمل می‌کند و می‌تواند تأثیر منفی استرس شغلی بر رضایت شغلی را به میزان قابل توجهی کاهش دهد، به طوری که کارکنانی که به توانایی‌های خود اعتماد بیشتری دارند، بهتر قادر به مدیریت عوامل استرس‌زای محیط کار هستند. نتایج حاکی از آن بود که خودکارآمدی به طور غیرمستقیم از طریق افزایش رضایت شغلی، سلامت روان را بهبود می‌بخشد.

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین بدبینی نسبت به تغییرات سازمانی و رضایت شغلی معلمان و مدیران مدارس پیرانشهر انجام شده است. در این راستا، نقش واسطه‌ای حمایت سازمانی ادراک‌شده و تعهد سازمانی، و همچنین نقش تعدیل‌کنندگی کیفیت محیط کاری و خودکارآمدی شغلی مورد بررسی قرار می‌گیرد. فرضیه‌های اصلی تحقیق شامل: (۱) وجود رابطه منفی بین بدبینی سازمانی و رضایت شغلی، (۲) نقش میانجی حمایت سازمانی و تعهد سازمانی در این رابطه، و (۳) تأثیر تعدیل‌کنندگی کیفیت محیط کار و خودکارآمدی شغلی بر شدت این ارتباط می‌باشد. این مطالعه با ارائه مدلی جامع، درصدد تبیین مکانیسم‌های تأثیرگذار بر رابطه بین بدبینی سازمانی و رضایت شغلی در محیط‌های آموزشی است.



شکل ۱- مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کاربردی-همبستگی است و به منظور بررسی رابطه بین بدبینی نسبت به تغییرات سازمانی و رضایت شغلی معلمان و مدیران مدارس پیرانشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان و مدیران مدارس این شهرستان (۱۵۰۰ نفر) بوده است. برای تعیین حجم نمونه، از جدول مورگان (۱۹۷۰) استفاده شد و بر این اساس، نمونه‌ای ۳۰۶ نفره با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم جامعه انتخاب گردید تا از توزیع متناسب معلمان و مدیران در نمونه اطمینان حاصل شود. در این فرآیند، پرسشنامه‌های استاندارد مرتبط با هر یک از متغیرهای پژوهش انتخاب و پس از تأیید روایی و پایایی، در میان نمونه‌ای از مدیران و معلمان مدارس پیرانشهر توزیع شد. داده‌های جمع‌آوری‌شده پس از تکمیل، مورد تحلیل قرار گرفتند. متغیرهای اصلی پژوهش شامل بدبینی نسبت به تغییرات سازمانی و رضایت شغلی بودند. علاوه

بر این، متغیرهای میانجی و تعدیل کننده نیز در پژوهش بررسی شدند که اطلاعات آن‌ها از طریق پرسشنامه‌ها استخراج گردید . برای گردآوری داده‌ها، از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

- ۱- پرسشنامه بدبینی نسبت به تغییرات سازمانی دین و همکاران (۱۹۹۸): پرسشنامه بدبینی نسبت به تغییرات سازمانی، شامل ۲۰ گویه می‌باشد و ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری بدبینی نسبت به تغییرات را ارزیابی می‌کند. این پرسشنامه با مقیاس لیکرت تنظیم شده است. پایایی آن با آلفای کرونباخ ۰/۸۴ و روایی آن از طریق روایی محتوایی تأیید شده است.
 - ۲- پرسشنامه رضایت شغلی اسپکتور (۱۹۹۷): پرسشنامه رضایت شغلی شامل ۲۵ گویه بوده و عوامل مؤثر بر رضایت شغلی از جمله ماهیت شغل، شرایط کاری، حقوق و مزایا، فرصت‌های پیشرفت، و مدیریت را می‌سنجد. مقیاس این پرسشنامه لیکرت بوده و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و روایی آن با روایی محتوایی تأیید شده است.
 - ۳- پرسشنامه تعهد سازمانی آلن و میر (۱۹۹۰): پرسشنامه تعهد سازمانی شامل ۱۸ گویه می‌باشد. این پرسشنامه سه مؤلفه تعهد عاطفی، تعهد مستمر و تعهد هنجاری را ارزیابی می‌کند و از مقیاس لیکرت استفاده می‌کند. پایایی این پرسشنامه با آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و روایی آن از طریق روایی محتوایی و سازه تأیید شده است.
 - ۴- پرسشنامه حمایت سازمانی ادراک شده آیزنبرگر و همکاران (۱۹۸۶): پرسشنامه حمایت سازمانی ادراک شده شامل ۸ گویه است و میزان حمایت‌های سازمان از کارکنان را از منظر آنان ارزیابی می‌کند. این پرسشنامه نیز با مقیاس لیکرت تنظیم شده و پایایی آن با آلفای کرونباخ ۰/۸۱ و روایی آن با روایی محتوایی تأیید شده است.
 - ۵- پرسشنامه کیفیت محیط کاری والتون (۱۹۷۳): پرسشنامه کیفیت محیط کاری شامل ۱۵ گویه می‌باشد و جنبه‌هایی مانند شرایط فیزیکی، روابط حرفه‌ای و فرصت‌های توسعه را پوشش می‌دهد. مقیاس این پرسشنامه لیکرت است و پایایی آن با آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و روایی آن با روایی محتوایی تأیید شده است.
 - ۶- پرسشنامه خودکارآمدی شغلی شیرر، مادوکس، مرکنده، پرنیس-دان، جیکوبز و راجرز (۱۹۸۲): پرسشنامه خودکارآمدی شغلی شامل ۱۷ گویه می‌باشد که توانایی کارکنان را در انجام وظایف شغلی ارزیابی می‌کند. این پرسشنامه نیز با مقیاس لیکرت تنظیم شده و پایایی آن با آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و روایی آن از طریق روایی محتوایی تأیید شده است.
- برای تحلیل داده‌ها، از آمار توصیفی (شامل میانگین، انحراف معیار، و توزیع فراوانی) و آمار استنباطی (شامل تحلیل رگرسیون) استفاده شد. تحلیل‌های پیشرفته‌تری نیز نظیر مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) و تحلیل مسیر^۱ برای بررسی روابط مستقیم، غیرمستقیم، و میانجی‌گری متغیرها به کار گرفته شدند. برای تحلیل داده‌ها، ابتدا از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها استفاده شده است. همچنین تحلیل تعدیلی برای بررسی نقش تعدیل‌کننده‌های خودکارآمدی شغلی و کیفیت محیط کاری انجام شد و اثر تعامل میان متغیرهای مستقل و وابسته در قالب مدل‌های رگرسیونی تحلیل گردید. تمامی تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزار Spss و Amos انجام شد و شاخص‌های برازش مدل برای تأیید معناداری روابط بررسی شدند. این پژوهش با رعایت تمامی اصول اخلاقی انجام شد و مشارکت‌کنندگان با آگاهی کامل و به‌صورت داوطلبانه در تحقیق شرکت کردند.

تحلیل توصیفی داده‌های دموگرافیک

در تحلیل توصیفی داده‌های دموگرافیک، اطلاعات ۳۰۶ معلم و مدیر پیرانشهر بررسی شد. از نظر جنسیت، ۱۷۰ نفر (۵۵٫۵۶٪) مرد و ۱۳۶ نفر (۴۴٫۴۴٪) زن بودند که توزیع نسبی متعادلی را نشان می‌دهد. توزیع سنی نیز نشان داد که بیشترین تعداد پاسخ‌دهندگان (۳۵٫۹۵٪) در بازه سنی ۳۱ تا ۴۰ سال قرار دارند و در نتیجه تجربه کاری نسبی بالایی دارند. همچنین، از نظر سابقه کاری، بیشترین درصد افراد (۳۲٫۶۸٪) در گروه ۵ تا ۱۰ سال سابقه قرار داشتند. مدرک تحصیلی نیز نشان داد که ۶۵٫۳۶٪ پاسخ‌دهندگان دارای کارشناسی بودند که بیشترین میزان را نسبت به سایر مدارک دارد. از نظر موقعیت شغلی، ۲۱۰ نفر (۶۸٫۶۳٪) به‌عنوان معلم مشغول به فعالیت بودند. در نهایت، بررسی مقطع تحصیلی فعالیت نشان داد که ۳۹٫۲۲٪ از پاسخ‌دهندگان در مقطع ابتدایی فعالیت داشتند. نتایج تفصیلی هر متغیر در جدول ۱ ارائه شده است.

^۱ Path Analysis

جدول ۱- جدول تحلیل توصیفی متغیرهای دموگرافیک

متغیر	دسته بندی	تعداد	درصد
جنسیت	مرد	۱۷۰	۵۵,۵۶
	زن	۱۳۶	۴۴,۴۴
سن	کمتر از ۳۰ سال	۹۰	۲۹,۴۱
	۳۱-۴۰ سال	۱۱۰	۳۵,۹۵
	۴۱-۵۰ سال	۶۰	۱۹,۶۱
	بالاتر از ۵۰ سال	۴۶	۱۵,۰۳
سابقه کار	کمتر از ۵ سال	۶۰	۱۹,۷۱
	۵-۱۰ سال	۱۰۰	۳۲,۶۸
	۱۱-۲۰ سال	۸۰	۲۶,۱۴
	بیش از ۲۰ سال	۶۶	۲۱,۵۷
مدرک تحصیلی	کارشناسی	۲۰۰	۶۵,۳۶
	کارشناسی ارشد	۹۰	۲۹,۴۱
	دکتری	۱۶	۵,۲۳
موقعیت شغلی	معلم	۲۱۰	۶۸,۶۳
	مدیر	۹۶	۳۰,۶۱
	ابتدایی	۱۲۰	۳۹,۲۲
مقطع تحصیلی فعالیت	متوسطه اول	۹۰	۲۹,۴۱
	متوسطه دوم	۹۶	۳۱,۳۷

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

تحلیل توصیفی متغیرهای پژوهش

در این بخش، شاخص‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، بیشترین و کمترین مقدار، چولگی، کشیدگی، و میانگین مطلوب برای متغیرهای اصلی و میانجی پژوهش (بدبینی نسبت به تغییرات سازمانی، رضایت شغلی، حمایت سازمانی ادراک‌شده و تعهد سازمانی) ارائه شده است. نتایج توصیفی برای گروه‌های معلمان و مدیران در جدول ۲ خلاصه شده است.

جدول ۲- شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش برای معلمان و مدیران

شاخص‌ها	بدبینی نسبت به تغییرات سازمانی	حمایت سازمانی ادراک‌شده	تعهد سازمانی	رضایت شغلی
معلمان				
میانگین کلی (مطلوب)	۳,۴۶ (نسبتاً مطلوب)	۳,۸۸ (نسبتاً مطلوب)	۳,۷۰ (نسبتاً مطلوب)	۳,۴۶ (نسبتاً مطلوب)
انحراف معیار	۰,۵۲	۰,۳۸	۰,۴۷	۰,۵۳
بیشترین مقدار	۴,۳	۴,۳	۴,۲	۴,۳
کمترین مقدار	۲,۸	۳,۲	۳	۲,۸
میان	۳,۳۵	۳,۹۰	۳,۸۰	۴,۳۰
چولگی	۰,۳۱	-۰,۰۶	-۰,۵۱	-۰,۲۱
کشیدگی	-۱,۲۷	-۰,۷۶	-۱,۰۴	-۱,۶۶
مدیران				
میانگین کلی (مطلوب)	۳,۸۲ (نسبتاً مطلوب)	۴,۲۱ (مطلوب)	۴,۱۵ (مطلوب)	۴,۱۳ (مطلوب)
انحراف معیار	۰,۲۵	۰,۴۴	۰,۵۱	۰,۵۲
بیشترین مقدار	۴,۲	۴,۷۱	۴,۶	۴,۸۶
کمترین مقدار	۳,۴	۳,۵	۳,۳	۳,۴
میان	۳,۸۵	۴,۳۲	۴,۲۰	۴,۳۱
چولگی	-۱,۱۹	-۰,۴۹	-۱,۰۲	-۰,۲۸
کشیدگی	-۱,۱۹	-۱,۱۴	-۰,۰۳۴	-۱,۶۹

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

شاخص‌های توصیفی نشان می‌دهد که میانگین بدینی نسبت به تغییرات سازمانی و رضایت شغلی برای مدیران بیشتر از معلمان است. همچنین، میانگین حمایت سازمانی ادراک‌شده و تعهد سازمانی در مدیران بالاتر از معلمان گزارش شده است. چولگی و کشیدگی نشان می‌دهند که توزیع داده‌ها در هر دو گروه نسبتاً نرمال است و پراکندگی نظرات در معلمان بیشتر از مدیران است.

تحلیل آزمون T برای مقایسه میانگین‌ها

برای بررسی تفاوت میانگین متغیرها بین دو گروه معلمان و مدیران، آزمون T برای دو گروه مستقل انجام شد. نتایج آزمون T در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳- نتایج آزمون T برای مقایسه میانگین متغیرهای پژوهش بین معلمان و مدیران

متغیر	میانگین معلمان	میانگین مدیران	T-Value	درجه آزادی	Sig (P-Value)	نتیجه
بدینی نسبت به تغییرات	۳,۴۶	۳,۸۲	۲,۰۵	۱۴۸	۰,۰۴	معنادار
رضایت شغلی	۳,۴۶	۴,۱۳	۰,۱۷	۱۴۸	۰,۸۸	غیرمعنادار
حمایت سازمانی ادراک‌شده	۳,۸۸	۴,۲۱	۱,۹۴	۱۴۸	۰,۰۵۲	غیرمعنادار
تعهد سازمانی	۳,۷۰	۴,۱۵	۲,۴۵	۱۴۸	۰,۰۱	معنادار

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

نتایج آزمون t نشان داد که میان معلمان و مدیران در متغیرهای بدینی نسبت به تغییرات سازمانی با سطح معناداری ۰,۰۴ و تعهد سازمانی با سطح معناداری ۰,۰۱ تفاوت معناداری وجود دارد. در مقابل، در متغیرهای رضایت شغلی و حمایت سازمانی ادراک‌شده، به ترتیب با سطح معناداری ۰,۸۸ و ۰,۰۵۲، تفاوت معناداری مشاهده نشد.

این بخش شاخص‌های توصیفی کلیدی متغیرهای پژوهش (بدینی نسبت به تغییرات سازمانی، حمایت سازمانی ادراک‌شده، تعهد سازمانی و رضایت شغلی) را به صورت تجمیعی برای دو گروه معلمان و مدیران ارائه می‌دهد. این شاخص‌ها شامل میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی هستند که مبنای تحلیل‌های مقایسه‌ای و پیشرفته (مانند مدل‌سازی معادلات ساختاری) قرار خواهند گرفت. توجه به نرمال بودن توزیع داده‌ها (بر اساس مقادیر چولگی و کشیدگی نزدیک به صفر) و تفاوت‌های میانگین بین گروه‌ها ضروری است.

جدول ۴- شاخص‌های توصیفی متغیرها برای معلمان و مدیران

شاخص‌ها	بدینی نسبت به تغییرات سازمانی	حمایت سازمانی ادراک‌شده	تعهد سازمانی	رضایت شغلی
معلمان				
میانگین	۳,۵۴	۳,۸۸	۳,۸۹	۴,۲۰
انحراف معیار	۰,۴۵	۰,۴۲	۰,۴۰	۰,۵۰
چولگی	-۰,۲۰	-۰,۱۸	-۰,۲۲	-۰,۱۵
کشیدگی	-۰,۲۵	-۰,۳۰	-۰,۳۵	-۰,۲۸
مدیران				
میانگین	۳,۸۷	۴,۲۱	۴,۳۶	۴,۵۱
انحراف معیار	۰,۴۸	۰,۴۰	۰,۳۸	۰,۴۵
چولگی	-۰,۲۵	-۰,۱۲	-۰,۱۸	-۰,۱۴
کشیدگی	-۰,۲۰	-۰,۲۲	-۰,۲۵	-۰,۱۸

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

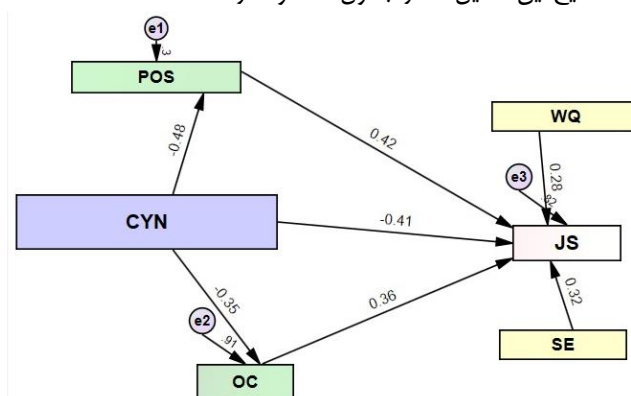
بر اساس نتایج جدول ۴، مدیران در کلیه متغیرهای پژوهش میانگین بالاتری نسبت به معلمان نشان دادند، به طور خاص در متغیرهای حمایت سازمانی ادراک‌شده (۴,۲۱ در مقابل ۳,۸۸) و تعهد سازمانی (۴,۳۶ در مقابل ۳,۸۹) که بیانگر وضعیت مطلوب‌تر این گروه است. انحراف معیارهای پایین‌تر در مدیران (۰,۳۸ برای تعهد سازمانی) حاکی از همگنی بیشتر دیدگاه‌های آنان می‌باشد.

مقادیر چولگی و کشیدگی در محدوده قابل قبول (± 0.5) قرار داشتند که نرمال بودن توزیع داده‌ها را تأیید می‌کند. این یافته‌ها می‌تواند مبنای مناسبی برای طراحی برنامه‌های توسعه سازمانی و بهبود شرایط شغلی مدیران و معلمان باشد.

بحث و ارائه یافته‌ها

تحلیل مسیر و مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM)

برای بررسی روابط علی بین متغیرهای پژوهش، تحلیل مسیر و مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) انجام شد. برای انجام این تحلیل‌ها، از نرم‌افزار Amos نسخه ۲۶ استفاده شد. روش مورد استفاده در این تحلیل، روش حداکثر درستنمایی (ML) بود که به دلیل دقت بالا در برآورد پارامترها و توانایی ارزیابی مدل‌های پیچیده انتخاب شد. ابتدا مدل مفهومی پژوهش بر اساس مبانی نظری طراحی شد و سپس روابط علی مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرها مورد بررسی قرار گرفت. برای درک بهتر مسیرهای علی بین متغیرهای پژوهش، نمودار مسیر^۲ که توسط نرم‌افزار Amos رسم شده است، ارائه گردید. شکل ۲ مدل مسیر مفهومی پژوهش را با ضرایب استاندارد شده نشان می‌دهد. نتایج این تحلیل‌ها، در جداول ۵، ۶ و ۷ ارائه شده‌اند.



شکل ۲- مدل مسیر مفهومی پژوهش با ضرایب استاندارد شده

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

مدل مسیر پژوهش روابط میان متغیرهای مختلف را نشان می‌دهد. در این مدل، بدبینی سازمانی (CYN) به‌عنوان متغیر مستقل تأثیراتی بر حمایت سازمانی ادراک‌شده (POS)، تعهد سازمانی (OC)، رضایت شغلی (JS) دارد. همچنین، حمایت سازمانی ادراک‌شده و تعهد سازمانی به‌عنوان متغیرهای میانجی، بر رضایت شغلی تأثیرگذار هستند. متغیرهای کیفیت کاری (WQ) و امنیت شغلی (SE) نیز به‌عنوان متغیرهای کنترلی، تأثیر مستقیم بر رضایت شغلی دارند. این مدل بیانگر آن است که بدبینی سازمانی از طریق کاهش حمایت و تعهد سازمانی، به‌طور غیرمستقیم باعث کاهش رضایت شغلی مدیران و معلمان می‌شود. همچنین، مقادیر خطای اندازه‌گیری مربوط به متغیرهای POS، OC، JS و به‌ترتیب با e_1 ، e_2 ، e_3 مشخص شده‌اند که میزان واریانس تبیین‌نشده توسط مدل را نشان می‌دهند. نتایج ضرایب استاندارد شده مسیرها در جداول ۵ و ۶ ارائه شده است.

جدول ۵- مسیرهای مستقیم

مسیر	ضریب β	سطح معناداری (p-value)	توضیح
بدبینی نسبت به تغییرات سازمان ← رضایت شغلی	-۰.۴۱	۰.۰۰۱	معنادار با تأثیر منفی
بدبینی نسبت به تغییرات سازمان ← حمایت سازمانی	-۰.۴۸	۰.۰۰۲۶	معنادار با تأثیر منفی
بدبینی نسبت به تغییرات سازمان ← تعهد سازمانی	-۰.۳۵	۰.۰۰۳۲	معنادار با تأثیر منفی
حمایت سازمانی ← رضایت شغلی	۰.۴۲	۰.۰۰۱	معنادار با تأثیر مثبت
تعهد سازمانی ← رضایت شغلی	۰.۳۶	۰.۰۰۲۷	معنادار با تأثیر مثبت

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

1. Maximum Likelihood
2. Path Diagram

در ابتدا، تحلیل مسیر نشان داد که بدبینی نسبت به تغییرات سازمانی تأثیر مستقیم منفی و معناداری بر رضایت شغلی دارد ($p=0.001$ ، $\beta=-0.48$)، به طوریکه هرچه میزان بدبینی بیشتر باشد، رضایت شغلی کاهش می‌یابد. علاوه بر تأثیر مستقیم، بدبینی از طریق کاهش حمایت سازمانی ادراک شده ($p=0.0026$ ، $\beta=-0.35$) و تعهد سازمانی ($p=0.0032$ ، $\beta=-0.36$)، نیز به طور غیرمستقیم بر کاهش رضایت شغلی تأثیر می‌گذارد. این روابط مستقیم و غیرمستقیم به وضوح در جدول ۵ قابل مشاهده است. همچنین، نتایج نشان داد که حمایت سازمانی ادراک شده ($p=0.001$ ، $\beta=0.42$) و تعهد سازمانی ($p=0.0027$ ، $\beta=-0.36$) به طور مثبت و معناداری رضایت شغلی را افزایش می‌دهند. این نتایج، که در جدول ۵ ارائه شده‌اند، نشان می‌دهند که حمایت و تعهد سازمانی نقش مهمی در افزایش رضایت شغلی ایفا می‌کنند.

جدول ۶- مسیرهای غیرمستقیم

مسیر	(β) اثر غیرمستقیم	سطح معناداری	توضیح
بدبینی نسبت به تغییرات سازمان ← حمایت سازمانی ← رضایت شغلی	۰.۲۰	۰.۰۰۵	معنادار با تأثیر منفی
بدبینی نسبت به تغییرات سازمان ← تعهد سازمانی ← رضایت شغلی	۰.۱۲	۰.۰۱۰	معنادار با تأثیر منفی

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

بر اساس مسیرهای غیرمستقیم که در جدول ۶ آورده شده است، بدبینی از طریق کاهش حمایت سازمانی ($p=0.005$ ، $\beta=0.20$) و کاهش تعهد سازمانی ($p=0.010$ ، $\beta=0.12$) به طور غیرمستقیم نیز موجب کاهش رضایت شغلی می‌شود. این نتایج تأکید دارند که اثرات منفی بدبینی نه تنها به طور مستقیم، بلکه از طریق کاهش حمایت و تعهد سازمانی نیز بر رضایت شغلی تأثیرگذار هستند.

جدول ۷- اثر کل

مسیر	(β) اثر کل	توضیح
بدبینی نسبت به تغییرات سازمان ← رضایت شغلی	-۰.۰۹	کاهش تأثیر منفی به دلیل میانجی‌ها

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

در جدول ۷ اثر کلی بدبینی بر رضایت شغلی بررسی شده است. نتایج نشان داد که اثر کلی بدبینی بر رضایت شغلی برابر با ($p=0.009$ ، $\beta=$) است، که نشان می‌دهد متغیرهای میانجی مانند حمایت و تعهد سازمانی تا حد زیادی اثرات منفی بدبینی را کاهش داده‌اند. این یافته‌ها نشان‌دهنده این است که حمایت و تعهد سازمانی می‌توانند به عنوان عوامل میانجی در کاهش اثرات منفی بدبینی بر رضایت شغلی عمل کنند.

جدول ۸- شاخص‌های برازش مدل

شاخص	مقدار	معیار مطلوب	وضعیت برازش
RMSEA	۰.۰۴۵	<0.05	مطلوب
CFI	۰.۹۲	>0.90	مطلوب
TLI	۰.۹۱	>0.90	مطلوب
GFI	۰.۹۰	>0.90	مطلوب

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

شاخص‌های برازش مدل (جدول ۸) نشان‌دهنده تناسب خوب مدل با داده‌های پژوهش هستند. به طور خاص، مقدار $RMSEA^1$ برابر با ۰.۰۴۵ است که کمتر از ۰.۰۵ می‌باشد و این نشان‌دهنده برازش مطلوب مدل است. علاوه بر این، مقادیر $CFI^2=0.92$ ، $TLI^3=0.91$ و $GFI^4=0.90$ که همگی بزرگ‌تر از ۰.۹۰ هستند، نیز بیانگر برازش مناسب مدل و تطابق آن با داده‌ها می‌باشند. این نتایج تأیید می‌کنند که مدل مورد نظر از نظر آماری به طور معناداری با داده‌ها سازگار است و می‌تواند برای تفسیر و تحلیل روابط بین متغیرها مورد استفاده قرار گیرد.

1. Root Mean Square Error of Approximation
2. Comparative Fit Index
3. Tucker-Lewis Index
4. Goodness of Fit Index

تحلیل تعدیلی

در این پژوهش، اثرات تعدیل کنندگی متغیرهای خودکارآمدی شغلی و کیفیت محیط کاری بر رابطه میان بدبینی نسبت به تغییرات سازمانی و رضایت شغلی بررسی شد. تحلیل ها بر اساس داده های پرسشنامه و با استفاده از روش رگرسیون سلسله مراتبی در سه مدل رگرسیونی انجام شد. در در معادله اول رگرسیونی، مطابق رابطه (۱)، اثر مستقیم بدبینی نسبت به تغییرات سازمانی بر رضایت شغلی بررسی گردید. نتایج نشان داد که بدبینی نسبت به تغییرات سازمانی اثر منفی و معناداری بر رضایت شغلی دارد ($\beta = -0.42$ ، $p < 0.01$)، به طوری که افراد با بدبینی بیشتر نسبت به تغییرات سازمانی، رضایت شغلی کمتری گزارش می دهند.

$$\text{رابطه (۱)} \quad \epsilon + (\text{بدبینی نسبت به تغییرات سازمان})\beta_1 + \beta_0 = \text{رضایت شغلی}$$

در معادله دوم رگرسیونی، اثرات اصلی متغیرهای خودکارآمدی شغلی و کیفیت محیط کاری بر رضایت شغلی با استفاده از رابطه (۲) اضافه شد. نتایج نشان دادند که هر دو متغیر تأثیر مثبت و معناداری بر رضایت شغلی دارند. با این حال، اثر منفی بدبینی همچنان معنادار باقی ماند که ضرورت بررسی تعاملات تعدیل کننده را نمایان می کند.

$$\text{رابطه (۲)} \quad \epsilon + (\text{کیفیت محیط کاری})\beta_3 + (\text{خودکارآمدی})\beta_2 + (\text{بدبینی نسبت به تغییرات سازمان})\beta_1 + \beta_0 = \text{رضایت شغلی}$$

در معادله سوم رگرسیونی، اثرات تعاملی (تعدیل کنندگی) بین بدبینی و دو متغیر خودکارآمدی شغلی و کیفیت محیط کاری با استفاده از رابطه (۳) تحلیل شد. نتایج نشان داد که تعاملات این دو متغیر با بدبینی اثر معناداری بر رضایت شغلی دارند.

رابطه (۳)

$$\begin{aligned} & \times (\text{بدبینی نسبت به تغییرات سازمان})\beta_4 + (\text{کیفیت محیط کاری})\beta_3 + (\text{خودکارآمدی})\beta_2 + (\text{بدبینی نسبت به تغییرات سازمان})\beta_1 + \beta_0 = \text{رضایت شغلی} \\ & \epsilon + (\text{کیفیت محیط کاری} \times \text{بدبینی نسبت به تغییرات سازمان})\beta_5 + (\text{خودکارآمدی} \end{aligned}$$

• تعامل بدبینی نسبت به تغییرات سازمان $\times$ خودکارآمدی شغلی ($\beta = 0.28$ ، $p < 0.05$)

• تعامل بدبینی نسبت به تغییرات سازمان $\times$ کیفیت محیط کاری ($\beta = 0.32$ ، $p < 0.05$)

این نتایج نشان می دهند که متغیرهای خودکارآمدی شغلی و کیفیت محیط کاری می توانند به عنوان متغیرهای تعدیل کننده عمل کنند و اثر منفی بدبینی نسبت به تغییرات سازمانی را بر رضایت شغلی کاهش دهند. به طور خاص، در محیط های کاری با کیفیت بالا یا در میان مدیران و معلمان که از خودکارآمدی شغلی بالایی برخوردارند، تأثیرات منفی بدبینی بر رضایت شغلی کاهش می یابد. نتایج رگرسیون سلسله مراتبی برای مدل های مختلف در جدول ۹ گزارش شده است.

جدول ۹- نتایج رگرسیون سلسله مراتبی

مدل رگرسیون	متغیرها	ضریب β	خطای استاندارد	مقدار t	مقدار p
اول	بدبینی نسبت به تغییرات سازمان	-0.42	0.08	-5.25	<0.01
دوم	بدبینی نسبت به تغییرات سازمان	-0.30	0.07	-4.29	<0.01
	خودکارآمدی شغلی	0.35	0.05	6.00	<0.01
	کیفیت محیط کاری	0.40	0.06	6.67	<0.01
	بدبینی نسبت به تغییرات سازمان	-0.22	0.06	-3.67	<0.01
سوم	خودکارآمدی شغلی	0.30	0.05	6.00	<0.01
	کیفیت محیط کاری	0.34	0.06	5.67	<0.01
	بدبینی نسبت به تغییرات سازمان $\times$ خودکارآمدی شغلی	0.28	0.07	4.00	<0.05
	بدبینی نسبت به تغییرات سازمان $\times$ کیفیت محیط کاری	0.32	0.08	4.00	<0.05

(منبع: یافته های پژوهش، ۱۴۰۴)

نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین بدبینی نسبت به تغییرات سازمانی و رضایت شغلی معلمان و مدیران مدارس پیرانشهر، با در نظر گرفتن نقش میانجی حمایت سازمانی ادراک‌شده و تعهد سازمانی و همچنین نقش تعدیل‌کننده کیفیت محیط کاری و خودکارآمدی شغلی انجام شد.

فرضیه اول مبنی بر وجود رابطه منفی بین بدبینی سازمانی و رضایت شغلی به‌طور قوی تأیید شد و این نتیجه را می‌توان در چارچوب نظریه نگرش شناختی^۱ تبیین کرد. یافته‌های پژوهش‌های پیشین، از جمله مطالعات دین و همکاران (۱۹۹۸) و کانتر و میرویس (۱۹۸۹)، نیز نشان داده‌اند که بدبینی سازمانی با ایجاد نگرش‌های منفی نسبت به تغییرات و ایجاد حس بی‌اعتمادی، رضایت شغلی را کاهش می‌دهد. در پژوهش حاضر نیز معلمان با سطح بالای بدبینی، تغییرات سازمانی را تهدیدی برای امنیت شغلی و ثبات حرفه‌ای خود ارزیابی می‌کردند که این یافته با نتایج محمدی و حسنی (۱۳۹۸) در مدارس ایرانی همخوانی دارد. علاوه بر این، تحلیل‌های تکمیلی نشان داد که عدم شفافیت در اعلام تغییرات از سوی مدیریت، میزان بدبینی را افزایش داده و در نهایت رضایت شغلی معلمان را کاهش داده است.

فرضیه دوم مبنی بر نقش میانجی حمایت سازمانی ادراک‌شده به‌طور کامل تأیید شد. بر اساس نظریه مبادله اجتماعی (بلو، ۱۹۶۴)، زمانی که کارکنان احساس کنند سازمان به مشارکت‌ها، رفاه و نیازهای آن‌ها اهمیت می‌دهد، حس تعلق، اعتماد و تعهد بیشتری نسبت به سازمان پیدا می‌کنند و در نتیجه، تمایل بیشتری به پذیرش تغییرات و سازگاری با آن نشان می‌دهند. یافته‌های این پژوهش نیز نشان داد که در مدرسی که سیستم‌های حمایتی قوی‌تری وجود داشت اثر منفی بدبینی نسبت به تغییرات سازمانی بر رضایت شغلی به میزان قابل توجهی کاهش یافته بود. معلمان در این مدارس، به دلیل احساس حمایت و قدردانی از سوی مدیریت، تعهد بیشتری به سازمان داشتند و این تعهد، همراه با ایجاد حس امنیت شغلی، باعث کاهش اثرات منفی بدبینی شده بود. علاوه بر این، حمایت سازمانی موجب تقویت انگیزه‌های درونی معلمان شده و نگرش مثبت‌تری نسبت به تغییرات در آن‌ها ایجاد کرده بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های راپاتیرانا و هوی (۲۰۱۸) و موذن و گل‌افشانی (۱۴۰۲) که بر نقش حمایت سازمانی در کاهش اثرات منفی بدبینی تأکید داشتند، همسو است. با این حال، نکته جالب توجه در این پژوهش، تفاوت معنادار بین معلمان و مدیران در ادراک حمایت سازمانی بود؛ به‌طوری که مدیران حمایت سازمانی را در سطح بالاتری نسبت به معلمان درک می‌کردند. این تفاوت ممکن است نشان‌دهنده شکاف ارتباطی بین سطوح مختلف سازمانی باشد که می‌تواند بر نحوه انتقال اطلاعات، شفافیت تصمیم‌گیری‌ها و میزان همدلی مدیران با معلمان تأثیر بگذارد و نیاز به بررسی عمیق‌تر در پژوهش‌های آینده دارد.

فرضیه سوم که به نقش میانجی تعهد سازمانی اشاره داشت، تأیید شد. مطابق نظریه سه‌بعدی تعهد سازمانی (آلن و مایر، ۱۹۹۰)، تعهد عاطفی نقش کلیدی در تعدیل اثرات بدبینی سازمانی دارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش رضوانی و فتحی‌زاده (۱۴۰۰) همخوانی دارد که نشان دادند تعهد سازمانی می‌تواند نقش تعدیل‌کننده‌ای در کاهش تأثیر بدبینی سازمانی بر مقاومت در برابر تغییر داشته باشد. علاوه بر این، یافته‌ها با نتایج پژوهش بهمنی، مهدوی‌راد و بلوچی (۱۳۹۵) که بر نقش میانجی تعهد سازمانی در ارتباط بین بدبینی سازمانی و کیفیت خدمات کارکنان تأکید داشتند، سازگار است. نتایج این پژوهش نشان داد که تعهد سازمانی، می‌تواند از طریق تقویت حس تعلق و وفاداری کارکنان، نگرش‌های منفی ناشی از بدبینی سازمانی را کاهش دهد و منجر به افزایش کیفیت خدمات ارائه‌شده شود. همچنین، شواهد به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر حاکی از آن است که معلمان متعهد، علی‌رغم وجود احساس بدبینی نسبت به تغییرات سازمانی، به دلیل تعهد سازمانی و احساسی که نسبت به دانش‌آموزان و مأموریت آموزشی خود دارند، همچنان انگیزه خود را برای ارائه خدمات باکیفیت حفظ می‌کنند.

فرضیه چهارم، مبنی بر نقش تعدیل‌کنندگی کیفیت محیط کاری نیز تأیید شد. مطابق نظریه شرایط کاری (والتون، ۱۹۷۳)، محیط‌های کاری با کیفیت بالا می‌توانند با فراهم کردن شرایط مطلوب، اثرات منفی بدبینی سازمانی را کاهش دهند. در این پژوهش، مدارس با امکانات فیزیکی بهتر و جو سازمانی حمایتی‌تر کاهش معناداری در اثر منفی بدبینی نشان دادند. معلمان در این مدارس، به دلیل احساس حمایت بیشتر از سوی مدیران و همکاران، اعتماد بالاتری نسبت به فرآیندهای سازمانی داشتند و این مسئله موجب شد تا نگرش‌های منفی آن‌ها نسبت به تغییرات سازمانی کاهش یابد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش شمس قهفرخی و

همکاران (۱۴۰۰) در محیط‌های آموزشی ایران همخوانی دارد که نشان دادند محیط‌های کاری مطلوب‌تر می‌توانند از طریق ایجاد احساس امنیت روانی، بهبود روابط بین فردی و کاهش استرس‌های شغلی، نگرش‌های منفی ناشی از بدینی را کاهش دهند. علاوه بر این، یافته‌ها نشان داد که در مدارس دارای امکانات فیزیکی مناسب‌تر و مدیریت مشارکتی، معلمان انگیزه بیشتری برای تعامل سازنده با تغییرات سازمانی داشتند. این نتایج تأیید می‌کند که کیفیت بالای محیط کاری می‌تواند به‌عنوان یک عامل حمایتی، مقاومت در برابر تغییرات ناشی از بدینی سازمانی را کاهش دهد و نگرش مثبت‌تری در کارکنان ایجاد کند.

فرضیه پنجم، که به نقش تعدیل‌کنندگی خودکارآمدی شغلی اشاره دارد، تأیید شد. طبق نظریه بندورا (۱۹۸۹)، خودکارآمدی می‌تواند اثرات منفی بدینی سازمانی را تعدیل کند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که معلمان که در کارگاه‌های توسعه حرفه‌ای شرکت کرده بودند، خودکارآمدی بالاتری داشتند و در نتیجه در برابر تغییرات سازمانی و چالش‌های موجود، مقاومت کمتری نشان دادند. این نتایج با پژوهش‌های پیشین، به‌ویژه مطالعه صادقی و همکاران (۱۳۹۷)، هم‌راستا است که نشان داده‌اند خودکارآمدی شغلی می‌تواند به‌عنوان یک عامل مؤثر در افزایش توانمندی معلمان برای مقابله با چالش‌ها و تغییرات سازمانی عمل کند. در همین راستا، پژوهش‌های دیگر نیز نقش خودکارآمدی را در کاهش تأثیرات منفی بدینی سازمانی تأکید کرده‌اند. به عنوان مثال، نتایج تحقیق خدادوست، میرزازاده، و شیدی (۱۴۰۱) نشان می‌دهد که معلمان با احساس خودکارآمدی بالا، عملکرد بهتری در مواجهه با تغییرات سازمانی دارند و نگرانی‌ها و بدینی‌های خود نسبت به فرآیندهای تغییر را کاهش می‌دهند. همچنین، یافته‌های علیزاده و همکاران (۱۳۹۹) نشان داد که خودکارآمدی شغلی می‌تواند به کاهش اضطراب در میان معلمان و ارتقای واکنش‌های مثبت در برابر تغییرات سازمانی منجر شود. یافته‌های پژوهش حاضر نیز همسو با دیگر نتایج نشان داد که خودکارآمدی شغلی می‌تواند میزان بدینی معلمان نسبت به فرآیندهای سازمانی را کاهش دهد. این نتایج تأیید می‌کنند که تقویت خودکارآمدی شغلی می‌تواند به عنوان یک استراتژی مؤثر برای کاهش اثرات منفی بدینی و تسهیل تغییرات در محیط‌های آموزشی عمل کند.

با توجه به نتایج این پژوهش، تعدادی پیشنهاد به منظور کاهش بدینی نسبت به تغییرات سازمانی و افزایش رضایت شغلی معلمان و مدیران مدارس پیرانشهر ارائه می‌شود:

تقویت شفافیت و ارتباطات سازمانی: بدینی به تغییرات سازمانی به‌طور عمده ناشی از بی‌اطلاعی و عدم شفافیت در فرآیندهای تصمیم‌گیری است (محبی‌زرین‌داره، ۲۰۱۹). لذا پیشنهاد می‌شود که مدیران مدارس در فرآیندهای تصمیم‌گیری و تغییرات سازمانی، اطلاعات لازم را به‌طور شفاف و مؤثر با معلمان و مدیران به اشتراک بگذارند. این شفافیت می‌تواند شامل توضیح اهداف تغییرات، نحوه پیاده‌سازی آن‌ها و تأثیرات پیش‌بینی‌شده بر کارکنان باشد.

ایجاد محیط کاری حمایتی: به‌منظور کاهش اثرات منفی بدینی و افزایش رضایت شغلی، پیشنهاد می‌شود که محیط‌های کاری در مدارس پیرانشهر به‌طور ویژه ارتقا یابند. این ارتقا می‌تواند شامل بهبود امکانات فیزیکی، فراهم کردن فضای کاری امن و راحت، و ایجاد فرصتی برای تعامل مثبت میان معلمان و مدیران باشد. همچنین، توجه به بهبود شرایط بهداشتی، ایمنی و فضایی که معلمان و مدیران در آن‌ها کار می‌کنند، می‌تواند موجب کاهش استرس و افزایش رضایت شغلی آنان شود.

توسعه برنامه‌های حمایت سازمانی و پاداش: سازمان‌ها می‌توانند با طراحی و پیاده‌سازی برنامه‌های حمایتی مؤثر، از جمله پاداش‌های منصفانه، فرصت‌های ارتقا شغلی و توجه به رفاه کارکنان، احساس تعلق و حمایت را در میان کارکنان تقویت کنند. این برنامه‌ها می‌توانند از طریق تقدیر از تلاش‌های کارکنان، ایجاد فرصت‌های توسعه حرفه‌ای و ارائه تسهیلات رفاهی صورت گیرند.

افزایش فرصت‌های توسعه شغلی و حرفه‌ای: معلمان و مدیران مدارس به‌ویژه در مناطق مختلف، برای حفظ انگیزه و تعهد سازمانی خود نیازمند فرصت‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای هستند. پیشنهاد می‌شود که مدارس پیرانشهر برنامه‌های آموزشی مستمری برای ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای و شغلی کارکنان ارائه دهند. این برنامه‌ها می‌تواند شامل کارگاه‌های آموزشی، دوره‌های تخصصی و فرصت‌های حضور در همایش‌های علمی و تخصصی باشد.

تقویت خودکارآمدی شغلی کارکنان: بهبود خودکارآمدی شغلی معلمان و مدیران از طریق برگزاری دوره‌های آموزشی و کارگاه‌های عملی می‌تواند به‌طور مستقیم بر افزایش رضایت شغلی آنان تأثیر بگذارد. کارکنانی که به توانایی‌های خود در انجام وظایف شغلی اعتماد دارند، کمتر دچار بدینی به تغییرات سازمانی می‌شوند و تمایل بیشتری به همکاری در فرآیندهای تغییر دارند.

توجه به نظرات و مشارکت کارکنان در فرآیند تغییرات: برای کاهش مقاومت در برابر تغییرات سازمانی، پیشنهاد می‌شود که مدیران مدارس ضمن مشورت و جلب مشارکت معلمان و دیگر کارکنان، در فرآیندهای تصمیم‌گیری و طراحی تغییرات، نظرات و پیشنهادات آن‌ها را مورد توجه قرار دهند. این مشارکت می‌تواند احساس احترام و ارزشمندی را در کارکنان ایجاد کند و موجب افزایش تعهد سازمانی و کاهش بدبینی شود.

توسعه برنامه‌های حمایتی روان‌شناختی: با توجه به تأثیرات منفی بدبینی و فشارهای ناشی از تغییرات سازمانی بر سلامت روانی کارکنان، پیشنهاد می‌شود که مدارس برنامه‌های مشاوره‌ای و روان‌شناختی برای معلمان و مدیران ارائه دهند. این برنامه‌ها می‌توانند به‌ویژه در دوران تغییرات سازمانی به کارکنان کمک کنند تا بهتر با استرس‌ها و چالش‌های حرفه‌ای خود کنار بیایند.

در مجموع، با اجرای این پیشنهادات، مدارس پیرانشهر می‌توانند شرایط بهتری برای معلمان و مدیران فراهم کرده و رضایت شغلی آنان را افزایش دهند. همچنین، این اقدامات می‌تواند به‌طور غیرمستقیم بر کیفیت آموزش و فرآیند یاددهی-یادگیری تأثیر مثبتی بگذارد و به بهبود عملکرد کلی مدارس منجر شود.

منابع

- بهمنی، اکبر؛ مهدوی راد، محمدرضا؛ و بلوچی، حسین. (۱۳۹۵). بررسی رابطه‌ی بدبینی سازمانی با کیفیت خدمات ارائه شده کارکنان با نقش میانجی‌گری و تعدیل‌گری تعهد سازمانی. پژوهش‌های مدیریت عمومی، ۹(۳۱)، ۱۸۵-۱۶۱. https://jmr.usb.ac.ir/article_2518.html
- خدادوست، رضا؛ میرزازاده، زهرا سادات؛ شیدی، علیر. (۱۴۰۱). بررسی رابطه خودکارآمدی و عملکرد شغلی معلمان تربیت بدنی، با نقش میانجی اعتماد سازمانی. مجله علوم ورزشی ایران. <https://sportsciencejournal.ir/> عملکرد-شغلی-معلمان-تربیت-بدنی/
- رضایانی، علی؛ و فتحی‌زاده، محمد. (۱۴۰۰). مطالعه ارتباط بین بدبینی سازمانی و مقاومت در برابر تغییر با نقش مسئولیت‌پذیری اجتماعی و رضایت شغلی. پنجمین کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی و آموزش و پرورش با محوریت توسعه پایدار، دانشگاه کرمان. <https://civilica.com/doc/10885/>
- زمانی، سعید. (۱۳۹۹). تأثیر بدبینی سازمانی بر تغییر سازمانی. پژوهشکده شهرداری منطقه ۲۱ تهران. فصلنامه مدیریت، حسابداری و اقتصاد، ۳(۱)، ۱-۱۴. <https://civilica.com/doc/1503226/>
- سروی، علی؛ حسین‌زاده، محمد و پردل، نسیم. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر بدبینی سازمانی بر رضایت شغلی و مقاومت در برابر تغییر سازمانی کارکنان شهرداری مشهد. اولین کنفرانس بین‌المللی و هشتمین کنفرانس ملی برنامه ریزی و مدیریت شهری، مشهد. <https://civilica.com/doc/646782/>
- شمس قهفرخی، محمد و قاسمی، محمدرضا و فریده قهفرخی، فاطمه. (۱۴۰۰). رابطه شرایط فیزیکی محیط کار و فشار کار با رضایت شغلی. فصلنامه علمی تخصصی طب کار، ۱۳(۲)، ۵۱-۴۰. <http://tkj.ssu.ac.ir/article-1-1122-fa.html>
- صادقی، امیر، مفتون، فرزانه، حائری مهریزی، علی اصغر و طاووسی، محمود. (۱۳۹۷). بررسی نقش تعدیل‌کنندگی خودکارآمدی بر رابطه رضایت شغلی و سلامت روان پایش، ۱۸(۱)، ۹۴-۸۷. <http://payeshjournal.ir/article-1-1012-fa.html>
- کاظمی، فاطمه و تاجیک، سمانه. (۱۴۰۱). بررسی تأثیر انگیزش شغلی و بدبینی سازمانی بر بهره‌وری کارکنان، اولین همایش بین‌المللی وسومین همایش ملی ایده‌های نوین در علوم مدیریت و اقتصاد، دانشگاه صنعتی شریف <https://civilica.com/doc/512458/>
- محبی‌زرین‌داره، حسن. (۱۳۹۸). رابطه شفافیت سازمانی با تعلق سازمانی، پاسخگویی حرفه‌ای و عملکرد شغلی کارشناسان شرکت فولاد مبارکه. فصلنامه رویکردهای پژوهشی نو در علوم مدیریت، ۱۴(۲)، ۵۰-۲۵. <https://jnraims.ir/article-1-182-fa.pdf>
- محمدی، رزگار و حسینی، آرمان. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر فرایند درس پژوهشی بر توسعه حرفه‌ای معلمان. تدریس پژوهی، ۷(۱)، ۱۹-۱. <https://doi.org/10.34785/J012.2019.530>
- موذن، سارا و گل‌افشانی، سید احمد. (۱۴۰۲). تأثیر حمایت سازمانی ادراک‌شده و فرهنگ سازمانی بر رفتار شهروندی سازمانی با نقش میانجی تعهد سازمانی ادراک‌شده. تعالی منابع انسانی، ۴(۴)، ۸۴-۶۲. https://journals.iau.ir/article_708891.html

References:

- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
- Andersson, L. M., & Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: Some causes and effects. *Journal of Organizational Behavior*, 18(5), 449-469. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199709\)18:5](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199709)18:5)
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Chen, X., Ren, K., & Shen, Y. (2022). The effect of perceived organizational support on the prohibitive voice behavior of knowledgeable talents during the COVID-19 pandemic: Exploring moderating role of the

- digitalization level. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.1020263/full>
- Dean Jr, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, 23(2), 341–352. <https://doi.org/10.2307/259378>
- Dikmen, T., Yildirim, D. D., Yildirim, A., & Ozbash, S. (2017). Examining internal and external motivational factors in job satisfaction of public institution managers and employees. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 20, 298–318. <https://www.researchgate.net/publication/381748277>
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500–507. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.500>
- Erarslan, S., Kaya, Ç., & Altındağ, E. (2018). Effect of organizational cynicism and job satisfaction on organizational commitment: An empirical study on banking sector. *Süleyman Demirel University Journal of Economics and Administrative Sciences*, 23, 905–922. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sduiibfd>
- Greenberg, J. (2011). *Behavior in organizations*. Pearson Education. <https://books.google.com/books?hl=en&id=ew3HBQAAQBAJ>
- Greenglass, E. R., Fiksenbaum, L., & Burke, R. J. (2020). The relationship between social support and burnout over time in teachers. In *Occupational Stress* (pp. 239–248). CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781003072430-21>
- Hua, H., & Herstein, J. (2003, March). Education management information system (EMIS): Integrated data and information systems and their implications in educational management. Annual Conference of Comparative and International Education Society. <https://randysansait.wordpress.com>
- Kanter, D. L., & Mirvis, P. H. (1989). The Cynical Americans. Jossey-Bass. <https://psycnet.apa.org/record/1989-97765-000>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741. <https://psycnet.apa.org/buy/2010-15712-016>
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607–610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Lai, M. C., & Chen, Y. C. (2012). Self-efficacy, effort, job performance, job satisfaction, and turnover intention: The effect of personal characteristics on organization performance. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 3(4), 387. <http://ijimt.org/papers/260-CM237.pdf>
- Luthans, F. (2012). Positive organisational behaviour and psychological capital. In *Organizational behavior: An evidence-based approach* (pp. 141–149, 12th ed.). McGraw-Hill. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23311975.2020.1793521>
- Reichers, A. E., Wanous, J. P., & Austin, J. T. (1997). Understanding and managing cynicism about organizational change. *Academy of Management Executive*, 11(1), 48–59. <https://doi.org/10.5465/ame.1997.9707100659>
- Tsai, H. Y. (2023). Do you feel like being proactive today? How daily cyberloafing influences creativity and proactive behavior: The moderating roles of work environment. *Computers in Human Behavior*, 138, 107470. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107470>
- Zeytinoglu, I. U., & Denton, M. (2005). Satisfied workers, Retained Workers: Effects of work and work environment on homecare workers' job satisfaction, stress, physical health, and retention. Canadian Health Services Research Foundation. <https://www.researchgate.net/publication/228776162>



Examining the role of teaching and its consequences in the classroom on the professional self of student-intern teachers

Mehran Azizi Mahmoodabad¹, Seyed Yousef Rasoly², Ali MohseniNik³

1- Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

2- Assistant Professor, Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, Tehran, Iran.

3- B.A. Student in Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

Article info	Abstract
Article type: Research Article	Objective: This study aimed to investigate the role of teaching and its classroom consequences on the “professional self” of student-teachers during their practicum at Farhangian University.
Received: 2026/02/24	Methods: This applied research adopted a qualitative approach using grounded theory. The population comprised elementary education student-teachers in their 5th to 8th semesters (engaged in practicums 1 to 4) across Kohgiluyeh and Boyer-Ahmad, Fars, Chaharmahal and Bakhtiari, and Isfahan provinces. Using purposive and theoretical sampling, data were collected via in-depth interviews with 24 student-teachers and the analysis of 120 practicum reports. Data were analyzed through open, axial, and selective coding. The credibility of the findings was confirmed through member checking and triangulation.
Accepted: 2026/05/29	Results: Data analysis revealed that positive teaching consequences during the practicum foster three dimensions of “teaching competencies,” whereas negative consequences trigger three dimensions of “incompetencies” within the student-teachers’ professional self.
pp: 19- 37	Conclusion: The findings indicate that in real school environments, student-teachers’ professional selves develop across two spectrums: competencies (general, specialized, and professional) and incompetencies (general, specialized, and professional). This duality underscores the need for qualitative management of field experiences to enhance competencies and mitigate negative identity impacts.
Keywords: Practicum, Hidden curriculum, Positive and negative teaching, Professional competencies, Student-teacher.	



Citation: Azizi Mahmoodabad, M., Rasoly, S. Y., & MohseniNik, A. (2026). Examining the role of teaching and its consequences in the classroom on the professional self of student-intern teachers. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 1(4), 19-37.



© The Author(s).

Publisher: Urmia University.

DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2026.57043.1037>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.4.2.2>

¹ **Corresponding author:** Mehran Azizi Mahmoodabad, **Email:** azizi8175@cfu.ac.ir, **Tell:** +989178414910



بررسی نقش تدریس و پیامدهای آن در کلاس درس بر من حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان کارورز

مهران عزیزی محمودآباد^۱، سید یوسف رسولی^۲، علی محسنی نیک^۳

۱- استادیار گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۲- استادیار گروه روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۳- دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف: از این پژوهش بررسی نقش تدریس و پیامدهای آن در کلاس درس بر من حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان کارورز دانشگاه فرهنگیان بود.
دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۰۵	روش تحقیق: این پژوهش کاربردی با رویکرد کیفی و استراتژی نظریه داده‌بنیاد انجام گرفت. جامعه آماری شامل دانشجومعلم‌ان ترم‌های پنجم تا هشتم رشته آموزش ابتدایی (درگیر در کارورزی ۱ تا ۴) در استان‌های کهگیلویه و بویراحمد، فارس، چهارمحال و بختیاری و اصفهان بود. با بهره‌گیری از تکنیک نمونه‌گیری هدفمند و نظری، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق با ۲۴ دانشجومعلم و تحلیل ۱۲۰ گزارش کارورزی گردآوری شد. تحلیل داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی صورت پذیرفت. اعتبارپذیری یافته‌ها نیز از طریق تکنیک بازبینی اعضا و رویکرد سویه‌سازی سه‌گانه تأیید شد.
پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۰۸	یافته‌ها: تحلیل داده‌ها نشان داد که پیامدهای مثبت تدریس در دوره کارورزی به تکوین سه بعد از «شایستگی‌های معلمی» منجر می‌شود و در مقابل، پیامدهای منفی تدریس، زمینه‌ساز بروز سه بعد از «ضعف شایستگی‌ها» در ساختار من حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان می‌گردد.
صص: ۱۹-۳۷	نتیجه‌گیری: برآیند مطالعه حاکی از آن است که من حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان در مواجهه با محیط واقعی مدرسه در دو طیف شایستگی‌ها (عمومی، تخصصی و حرفه‌ای) و ضعف شایستگی‌ها (عمومی، تخصصی و حرفه‌ای) شکل می‌گیرد. این دوگانگی لزوم مدیریت کیفی تجارب میدانی کارورزان را به‌منظور توسعه شایستگی‌ها و مهارت‌های منفی هویتی برجسته می‌سازد.
واژگان کلیدی: کارورزی، برنامه درسی پنهان، تدریس مثبت و منفی، شایستگی‌های حرفه‌ای، دانشجومعلم.	

استناد: عزیزی محمودآباد، مهران؛ رسولی، سید یوسف؛ و محسنی نیک، علی. بررسی نقش تدریس و پیامدهای آن در کلاس درس بر من حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان کارورز. نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی، (۴)۱، ۳۷-۱۹.

ناشر: دانشگاه ارومیه.

© نویسندگان



DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2026.57043.1037>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.4.2.2>



مقدمه

کارورزی^۱ در نظام تربیت معلم، به‌ویژه در دانشگاه فرهنگیان، فرصتی بی‌بدیل برای پیوند میان آموخته‌های نظری با محیط‌های واقعی آموزش است. این دوره، زمینه‌ساز تعمیق تجربه‌های پیشین در جهت توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای و دستیابی به ظرفیت غایی کنش عملی^۲ در کلاس درس محسوب می‌شود (بختیاری و مشفق آرانی، ۱۴۰۰). در اصطلاح، کارورزی به معنای یادگیری مهارت‌ها، نگرش‌ها و دانش مربوط به یک شغل یا حرفه است و اثری دگرگون‌کننده بر باورها، ارزش‌ها و مفروضات دانشجومعلم دارد (ته؛ ۲۰۲۵). این فرایند در ساختار آموزشی، یک دوره چهار مرحله‌ای شامل حضور در کلاس، مشاهده تعاملی، همیار معلمی، و تدریس عملی مستقل و درس‌پژوهی است که هرکدام یک نیمسال تحصیلی به طول می‌انجامد و در نهایت نگرش‌های حرفه‌ای مورد انتظار را در فرد پرورش می‌دهد (بختیاری و کریمی، ۱۴۰۲).

دانشجومعلم در این دوره، برای نخستین بار تدریس، مدیریت کلاس درس و نحوه تعامل با دانش‌آموزان را از نزدیک لمس کرده و مشاهدات خود را با مبانی تئوریک دانشگاهی پیوند می‌دهند. مطالعات نشان می‌دهد که دانشجو، کارورزی را مفیدترین تجربه تربیت معلم می‌داند و بر این باورند که افزایش زمان حضور در مدارس به غنای این تجربیات می‌افزاید؛ چراکه تجربه زیسته^۳ خود مهم‌ترین نوع یادگیری است (بختیاری و مشفق آرانی، ۱۴۰۰). علاوه بر تدریس، کارورزان در این دوره مهارت‌های حیاتی دیگری نظیر تهیه وسایل آموزشی متناسب با نیاز دانش‌آموزان، فراگیری وظایف اداری و اجرایی، آشنایی با قوانین محیط کار، تدوین طرح درس^۴ و آراستگی به اخلاق حرفه‌ای را نیز فرا می‌گیرند (بختیاری و کریمی، ۱۴۰۲). در حقیقت، کارورزی بستری است که فارغ‌التحصیلان را از مواجهه با خلأ مهارتی در آینده مصون می‌دارد.

از مهم‌ترین دلایل اهمیت کارورزی، حرفه‌ای‌سازی^۵ دانشجومعلم است که به معنای خبره‌پروری در شغل معلمی و ایجاد هویت شغلی منسجم برای افراد دخیل در نظام تعلیم و تربیت است (ممتازیان و رجب‌دری؛ ۲۰۲۳). محور اصلی این تحول عملی، شکل‌گیری هویت حرفه‌ای^۶ است؛ مفهومی پویا که از طریق تمرین و تعامل مداوم در محیط مدرسه بازسازی می‌شود (وانگ؛ ۲۰۲۵). شرایط زمینه‌ای و پویایی قدرت در مدارس محل کارورزی، نقش تعیین‌کننده‌ای در تقویت یا تضعیف این هویت ایفا می‌کنند (لی و پنگ؛ ۲۰۲۴). حضور در کلاس درس به معنای تقلید کورکورانه نیست، بلکه دانشجومعلم باید برای تصمیم‌گیری‌های آموزشی بهتر در آینده آماده‌شده و در تهیه محتوای درسی مشارکت کند. این رویکرد قائم بر نظریه یادگیری مشاهده‌ای^۷ آلبرت بندورا است؛ به این معنا که مشاهده الگو به مشاهده‌گر امکان می‌دهد اطلاعات مهمی را برای کنش‌های مشابه در آینده به دست آورد (بختیاری و مشفق آرانی، ۱۴۰۰).

برخلاف بسیاری از حوزه‌های علمی که صرفاً ارائه‌دهنده دانش محتوایی هستند، کارورزی با دارا بودن معیارهای ارزیابی شفاف، دانشجومعلم را به یک متفکر منتقد^۸ تبدیل می‌کند (بختیاری و کریمی، ۱۴۰۲). در این مسیر، فرایند مشاهده و الگوبرداری هسته مرکزی کارورزی را تشکیل می‌دهد، اما رویکرد نوین ایجاب می‌کند که کارورزان به جای تقلید صرف، بازاندیشی انتقادی داشته باشند (نفیسا^۹ و همکاران، ۲۰۲۶). دانشجومعلم با حضور در کلاس معلمان دیگر، کنش‌های مثبت را به‌عنوان الگو ذخیره کرده و

1. Teaching Practicum

2. Practical Action

3. Transformative

4. Teh

5. Lived Experience

6. Lesson Plan

7. Professionalization

8. Momtazian & Rajabdorri

9. Professional Identity

1. Wang 0

1. Li & Peng 1

1. Observational Learning Theory

1. Critical Thinker

1. Nafisa 4

رفتارهای نادرست را در ذهن خود تصحیح می‌کند (ایمانیریهو^۱، ۲۰۲۵)؛ در واقع، کارورز از هر دو ویژگی مثبت و منفی کلاس درس و معلم ایده می‌گیرد (ممتازیان و رجب‌دري، ۲۰۲۳).

در میان عوامل محیطی مؤثر بر دانشجومعلم، معلم راهنما قدرتمندترین عامل جامعه‌پذیری محسوب می‌شود. مشاهده معلم راهنما به‌طور مستقیم بر پدافوژی^۲ کارورزان تأثیر می‌گذارد (تسوکا^۳ و همکاران، ۲۰۲۶) و آن‌ها را وادار می‌کند تا رویکردهای تدریس خود را با نیازهای زمینه‌ای تطبیق دهند (زاپاترو-آیوسو^۴ و همکاران، ۲۰۲۶). حمایت‌های عاطفی، برنامه‌ریزی مشارکتی درس و الگوسازی اخلاقی توسط معلم راهنما، پایه‌های هویت و خودباوری حرفه‌ای دانشجومعلم را مستحکم می‌کند (جیانیه^۵، ۲۰۲۵). در این خصوص، الگو محوری دارای آثار متفاوتی است؛ کنش‌های مثبت برای ارتقای حرفه‌ای کارورزان مطلوب است، اما کنش‌های منفی، غیرحرفه‌ای و یا غیراخلاقی به دلیل اتکای کارورزی بر یادگیری مشاهده‌ای، به‌آسانی توسط دانشجویان تقلید می‌شوند (ممتازیان و رجب‌دري، ۲۰۲۳).

این اثرگذاری دوگانه همواره سازنده نیست؛ گاهی معلم راهنما با اعمال فشار، دانشجومعلم را مجبور به تبعیت از هنجارهای سنتی و روش‌های تدریس منسوخ می‌کنند که این امر مانع از رشد و نوآوری کارورز می‌شود (راهمواتی^۶ و همکاران، ۲۰۲۶). عدم تطابق روش‌شناختی میان آموخته‌های دانشگاهی و عملکرد واقعی (کندی^۷ و همکاران، ۲۰۲۶) معلم راهنما، می‌تواند به هویت آرمانی دانشجومعلم آسیب جدی وارد کند (نگوین^۸ و همکاران، ۲۰۲۵). این تضادها نشان می‌دهد که ایجاد تغییر در آموزش اولیه معلم ضروری است؛ فارغ‌التحصیلان تربیت معلم باید دارای درک جامعی از شیوه‌های تدریس باشند تا بیاموزند چگونه فضای کلاس خود را به فضایی همدلانه تبدیل کرده و رفتار دانش‌آموزان را به‌درستی مدیریت کنند (بختیاری و کریمی، ۱۴۰۲).

تأثیرات آشکار و پنهان محیط مدرسه و رفتارهای دوگانه معلم راهنما، در قالب مفهومی بنیادین به نام برنامه درسی پنهان^۹ قابل تبیین است. به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی نظام تعلیم و تربیت، آموزش‌های پنهان، انتقال‌دهنده باورها و شیوه‌های رفتاری در جامعه هستند که فاقد بیانیه‌های رسمی بوده و به‌صورت غیررسمی و ناخواسته فراگرفته می‌شوند (باست^{۱۰}، ۲۰۲۱). برنامه درسی پنهان شامل مجموعه‌ای از روش‌ها، هنجارها و قوانینی است که به‌ندرت آشکارا تدریس می‌شوند، اما دروس کمتر قابل مشاهده و درعین حال طولانی مدت و ماندگاری را به یادگیرندگان منتقل می‌کنند (همان، ۲۰۲۱). در واقع، این برنامه به‌عنوان جزئی از کل، کامل‌کننده برنامه درسی رسمی بوده و مستقیماً در راستای رشد و پرورش شخصیت عمل می‌کند (فواد^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۴).

در بستر کارورزی، برنامه درسی پنهان شامل محتوای قصدشده اما اعلام‌نشده و تأثیرات ناخواسته‌ای است که هنجارها و شیوه‌های رفتار غیررسمی مدرسه را منتقل می‌کند (پلاوبورگ^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۶). امروزه در مؤسسات آموزشی، دانشجومعلم بسیاری از مهارت‌ها را از طریق همین هنجارهای ضمنی بهتر درک می‌کنند (هایم^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۴). فرهنگ مدرسه، قوانین نانوشته و فرایند فرهنگ‌پذیری^{۱۴} به‌شدت بر معلم تازه‌کار تأثیر می‌گذارند و نحوه انتقال دانش نظری به مهارت‌های عملی را تعیین می‌کنند (پلاوبورگ و همکاران، ۲۰۲۶). همچنین، مدارس و معلم‌ان از طریق این شبکه‌های پنهان، ارزش‌ها و هنجارهای مدنی و هویتی را به صورت ضمنی به کارورزان تزریق می‌نمایند (بایرام اوزدمیر^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۴).

1. Imaniriho
2. Mentor Teacher
3. Pedagogy
4. Tsoka
5. Zapatero-Ayuso
6. Jiyane
7. Rahmawati
8. Kennedy
9. Nguyen
- 1 . Empathetic Atmosphere
- 1 . Hidden Curriculum
- 1 . Bassett 2
- 1 . Fuad 3
- 1 . Plauborg 4
- 1 . Heim 5
- 1 . Enculturation⁶
- 1 . Bayram Özdemir

درهم‌تنیدگی برنامه درسی پنهان با رفتار معلمان راهنما، منجر به بروز کار عاطفی^۱ در دانشجومعلم می‌شود که مستقیماً بر اثربخشی، رفاه و شکل‌گیری هویت آنان اثر می‌گذارد (پارسی و عباس^۲، ۲۰۲۵). با وجود تأکید پژوهش‌های پیشین بر اهمیت کارورزی، شکاف پژوهشی^۳ قابل‌توجهی در درک چگونگی پردازش رفتارهای متناقض معلمان راهنما وجود دارد. تمرین و تدریس عملی نقطه اوج کارورزی است که مسیر بالندگی را پیش روی دانشجومعلم می‌گشاید تا با فرهنگ معلمی سازگار شوند (بختیاری و کریمی، ۱۴۰۲). با توجه به نقش حیاتی این درس، شناسایی جنبه‌های پنهان آن و بررسی دقیق اصول تدریس معلم در کلاس، از اهمیتی راهبردی برخوردار است (ممتازیان و رجب‌دردی، ۲۰۲۳). با این حال، اینکه دانشجومعلم در مواجهه با پیامدهای پنهان و متناقض تدریس کلاسی، چگونه «من حرفه‌ای»^۴ خود را در محیط واقعی برمی‌سازد، کمتر مورد کاوش عمیق قرار گرفته است.

با توجه به رسالت خطیر دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلمان توانمند، فکور و بااندیش، توجه به ظرایف دوره کارورزی بیش‌ازپیش احساس می‌شود؛ مرور تحلیلی پیشینه نظری نشان می‌دهد درحالی‌که غالب مطالعات پیشین به تأثیرات کلی دوره کارورزی پرداخته و یا نقش معلم راهنما را به‌صورت یک‌سویه و مثبت ارزیابی کرده‌اند، چگونگی مواجهه دانشجومعلم با پیامدهای متناقض و دوگانه (رفتارهای هم‌زمان مثبت و منفی) معلمان راهنما مغفول مانده است؛ به‌عبارت‌دیگر، اینکه کارورزان چگونه این تضادهای رفتاری و پیامدهای برنامه درسی پنهان کلاس را در ذهن خود پردازش کرده و بر اساس آن‌ها هویت حرفه‌ای خویش را می‌سازند یا بازسازی می‌کنند، نیازمند واکاوی عمیق‌تری است که خلأ آن در ادبیات پژوهشی فعلی به‌وضوح حس می‌شود.

از منظر نظری و کاربردی، درک عمیق این پویایی‌های کلاسی می‌تواند به سیاست‌گذاران تربیت‌معلم و برنامه‌ریزان دانشگاه فرهنگیان کمک کند تا ضمن بازنگری در سرفصل‌های کارورزی، معیارهای دقیق‌تری برای انتخاب، آموزش و نظارت بر معلمان راهنما تدوین نمایند. همچنین نتایج این مطالعه می‌تواند دانشجومعلم را در برابر شوک‌های ناشی از تضاد «نظریه-عمل» مصون داشته و از بروز بحران‌های هویتی در آغاز مسیر شغلی آن‌ها جلوگیری کند. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر، واکاوی و بررسی عمیق و موشکافانه تجربیات زیسته و میدانی دانشجومعلم از محیط واقعی کلاس درس است تا پیامدهای پنهان و آشکار رفتار الگوهای آموزشی بر هویت شغلی آنان صورت‌بندی شود.

در راستای تحقق این هدف راهبردی، مطالعه پیش‌رو در پی پاسخگویی به این سؤال است: پیامدهای ناشی از تجربه این اتمسفر آموزشی و راهبردهای اتخاذشده در قبال آن، بر تاب‌آوری شغلی، تعهد به تدریس و به‌ویژه افت، توسعه و تثبیت «شایستگی‌های عملی و تکوین من حرفه‌ای» دانشجومعلم در دانشگاه فرهنگیان چیست؟

مواد و روش پژوهش

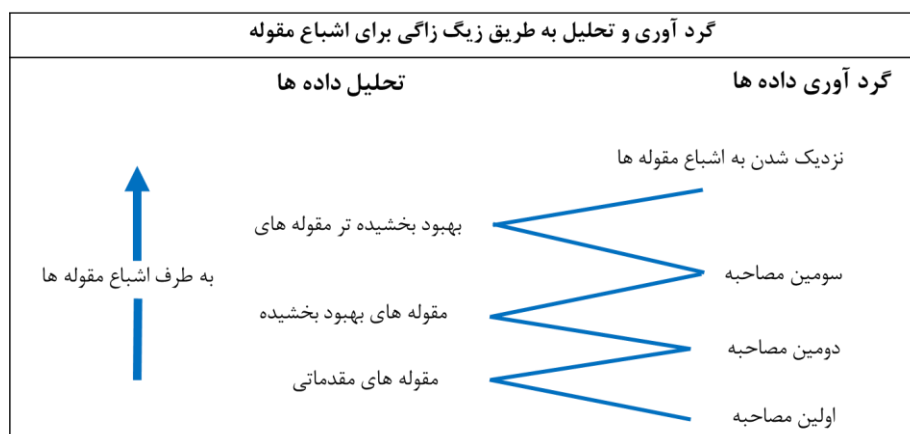
پژوهش حاضر از نظر هدف، در زمره تحقیقات کاربردی قرار دارد و با رویکردی کیفی، بر مبنای استراتژی «نظریه داده‌بنیاد»^۵ به اجرا درآمده است. نظریه داده‌بنیاد، راهبردی پژوهشی است که به محقق اجازه می‌دهد بر اساس تجربیات و دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان، نظریه‌ای کلی و انتزاعی را پیرامون یک پدیده استخراج کند. این فرایند مستلزم گردآوری، پالایش و واکاوی پیوسته روابط میان مقوله‌های اطلاعاتی است (کرسول و کرسول^۶، ۲۰۲۳). در این روش، پژوهشگر با اتکا به شیوه‌های نظام‌مند، به تشخیص مقوله‌ها و مضامین پرداخته و با برقراری ارتباط میان آن‌ها، شبکه‌ای مفهومی برای تبیین یک فرایند ارائه می‌دهد (بازرگان، ۱۴۰۲). رویکرد تحلیلی به‌کاررفته در این مطالعه، «رویکرد پارادایمی» است که در آن، نظریه برآمده از داده‌ها در قالب یک مدل ساختاری و منسجم گزارش می‌شود (عزیزی، ۱۳۹۵).

1. Emotional Labor
2. Paresi & Abbas
3. Research Gap
4. Professional Self
5. Grounded Theory
6. Creswell & Creswell

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجومعلم‌ان ترم‌های پنج تا هشت رشته آموزش ابتدایی در استان‌های کهگیلویه و بویراحمد، فارس، چهارمحال و بختیاری و اصفهان بود که در حال گذراندن دوره‌های کارورزی ۱ تا ۴ بودند. علت انتخاب این چهار استان، هم‌جواری جغرافیایی و دسترسی بهینه‌تر پژوهشگران به مشارکت‌کنندگان بوده است.

برای انتخاب نمونه‌ها از یک رویکرد ترکیبی شامل «نمونه‌گیری هدفمند» و «نمونه‌گیری نظری» استفاده شد. در نمونه‌گیری هدفمند، افرادی انتخاب می‌شوند که از منظر اهداف مطالعه کیفی، دارای اطلاعات و تجربیات غنی باشند و مشخص می‌شود که گفتگو باید با چه کسانی انجام گیرد؛ در ادامه، برای تکامل نظریه، از نمونه‌گیری نظری استفاده شد تا محقق بداند برای رفع خلأهای اطلاعاتی به چه منابعی رجوع کند (کرسول و کرسول، ۲۰۲۳). بر این اساس، حجم نمونه شامل دو بخش بود:

- مصاحبه با افراد: ۲۴ نفر از دانشجومعلم‌ان (از هر استان ۶ دانشجوی داوطلب، علاقه‌مند و دارای سوابق علمی شاخص شامل ۳ زن و ۳ مرد).
 - بررسی اسناد: ۱۲۰ گزارش مکتوب کارورزی مربوط به سال‌های تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳، به‌عنوان بهترین و کامل‌ترین نمونه‌ها با تأیید و معرفی استادان راهنمای کارورزی برگزیده شدند.
- فرایند نمونه‌گیری و مصاحبه‌ها فاقد قاعده عددی ازپیش‌تعیین‌شده بود و دقیقاً تا رسیدن به نقطه «اشباع نظری»^۱ تداوم یافت؛ یعنی تا جایی که پاسخ‌ها تکراری شده و هیچ مقوله یا بُعد جدیدی به شبکه مفاهیم اضافه نگردید (سعدی‌پور، ۱۴۰۲).



شکل ۱- فرایند زیگزآگی گردآوری و تحلیل داده‌ها در نظریه برخاسته از داده‌ها

ویژگی جمعیت‌شناسی شرکت‌کنندگان در جدول ۱ ارائه‌شده است.

جدول ۱- مشخصات شرکت‌کنندگان در مصاحبه

ردیف	جنسیت و تعداد	ترم تحصیلی	رشته تحصیلی	استان
۱	مرد	۶	آموزش ابتدایی	کهگیلویه و بویراحمد
۲	مرد	۸	آموزش ابتدایی	اصفهان
۳	مرد	۷	آموزش ابتدایی	چهارمحال و بختیاری
۴	مرد	۵	آموزش ابتدایی	فارس
۵	مرد	۷	آموزش ابتدایی	چهارمحال و بختیاری
۶	مرد	۷	آموزش ابتدایی	فارس
۷	مرد	۸	آموزش ابتدایی	اصفهان
۸	مرد	۸	آموزش ابتدایی	کهگیلویه و بویراحمد
۹	مرد	۷	آموزش ابتدایی	فارس
۱۰	مرد	۶	آموزش ابتدایی	چهارمحال و بختیاری

ردیف	جنسیت و تعداد	ترم تحصیلی	رشته تحصیلی	استان
۱۱	مرد	۸	آموزش ابتدایی	اصفهان
۱۲	مرد	۸	آموزش ابتدایی	کهگیلویه و بویراحمد
۱۳	زن	۶	آموزش ابتدایی	چهارمحال و بختیاری
۱۴	زن	۵	آموزش ابتدایی	فارس
۱۵	زن	۸	آموزش ابتدایی	اصفهان
۱۶	زن	۸	آموزش ابتدایی	فارس
۱۷	زن	۷	آموزش ابتدایی	چهارمحال و بختیاری
۱۸	زن	۷	آموزش ابتدایی	کهگیلویه و بویراحمد
۱۹	زن	۶	آموزش ابتدایی	اصفهان
۲۰	زن	۵	آموزش ابتدایی	چهارمحال و بختیاری
۲۱	زن	۸	آموزش ابتدایی	کهگیلویه و بویراحمد
۲۲	زن	۷	آموزش ابتدایی	اصفهان
۲۳	زن	۷	آموزش ابتدایی	فارس
۲۴	زن	۷	آموزش ابتدایی	کهگیلویه و بویراحمد

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

ابزار اصلی پژوهش در این بخش، بررسی اسناد (گزارش‌های کارورزی) و مصاحبه‌های عمیق «نیمه‌ساختاریافته» بود (کرسول و کرسول، ۲۰۲۳). در مرحله اجرا، ابتدا گزارش‌های کارورزی مطالعه گردید و بر مبنای آن‌ها، پروتکل و سؤالات نیمه‌ساختاریافته مصاحبه طراحی شد. جلسات مصاحبه پس از هماهنگی‌های قبلی و اخذ رضایت آگاهانه، به صورت انفرادی در محیط دانشگاه فرهنگیان برگزار گردید. زمان اختصاص‌یافته برای هر جلسه بین ۲۰ تا ۴۵ دقیقه متغیر بود و طی آن، محقق از طریق تعامل دوطرفه به واکاوی عمیق سؤالات پژوهش پرداخت.

برای تحلیل هم‌زمان داده‌ها در نظریه داده‌بنیاد، از الگوی سه‌مرحله‌ای کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شد (ایمان، ۱۴۰۱). این فرایند در دو بخش موازی پیش رفت: نخست، متن ۱۲۰ گزارش کارورزی (شامل گزارش‌های روزانه، روایت‌های عاطفی و آموزشی و سناریوهای تدریس) بررسی و به صورت موشکافانه کدگذاری شد. دوم، فایل صوتی تمامی مصاحبه‌ها کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شده و کدهای اولیه استخراج گردیدند.

در مرحله کدگذاری باز، مفاهیم اولیه شناسایی شدند. سپس در کدگذاری محوری، کدهای مشابه با یکدیگر ادغام شده و با قرار گرفتن در خوشه‌های مفهومی مشخص، نام‌گذاری شدند تا روابط میان آن‌ها شکل بگیرد. در نهایت، در گام کدگذاری انتخابی، داده‌های حاصل از تحلیل گزارش‌ها و مصاحبه‌ها با یکدیگر تلفیق شده و مقولات به یکدیگر متصل گردیدند تا تم‌های اصلی (مضامین) و مدل نهایی شکل گیرد.

برای تأیید صحت و قابلیت اعتماد یافته‌ها، فرایند ارزیابی اعتبار طی دو مکانیزم مشخص به اجرا درآمد:

- بازبینی توسط اعضا؛ روند کار بدین صورت بود که پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها و استخراج کدهای اولیه، گزارش تولیدشده مجدداً در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت. به آن‌ها فرصت داده شد تا صحت تفاسیر محقق از گفته‌هایشان را بررسی کرده و درستی نتایج را تأیید یا اصلاح نمایند (کرسول و کرسول، ۲۰۲۳).
- سویه‌سازی سه‌گانه؛ به منظور افزایش اعتبار درونی یافته‌ها، از روش تقاطع یا سویه‌سازی نظری استفاده شد؛ روند این کار بدین شکل بود که کدهای استخراج‌شده از دو منبع داده‌ای کاملاً متفاوت (یعنی «متن گزارش‌های مکتوب» و «متن مصاحبه‌های شفاهی») با یکدیگر تطبیق داده شدند تا تأیید متقابل یافته‌ها از زوایای گوناگون حاصل شود (میرزایی، ۱۳۹۶).

بحث و ارائه یافته‌ها

داده‌های مرتبط با سؤال پژوهش (نقش تدریس مثبت و منفی و پیامدهای آن در کلاس درس بر من حرفه‌ای دانشجومعلم کارورز چگونه است؟) از تحلیل محتوای گزارش‌های کارورزی و مصاحبه‌های صورت گرفته حاصل شد. کدهای استخراج شده در تدریس مثبت از ۳ مضمون اصلی و ۲۷ زیر مؤلفه و در تدریس منفی از ۳ مضمون اصلی و ۲۰ زیر مؤلفه در جدول ۳ و ۵ خلاصه شده است. به علت حجم زیاد داده‌ها، فقط نمونه‌هایی از داده‌های حاصل از گزارش و مصاحبه در جدول ۲ و ۴ ارائه شده است.

پیامدهای تدریس مثبت

جدول ۲- نتایج کدگذاری باز

کدگذاری باز (مقوله‌ها)	نمونه داده‌ها
مسلط بودن بر محتوای تدریس	معلم یک دفترچه کوچک به همراه داشت که همیشه برنامه روز بعد خود را در آن می‌نوشت و بر کاری که می‌خواست انجام دهد مسلط بود. (۵-م) تدریس معلم بسیار روان و واضح بود و خیلی کم پیش می‌آمد که رشته کلام از دستش برود. (۱۲-م) به گفته معلم، ایشان همیشه قبل از تدریس علاوه بر کتاب درسی، راهنمای تدریس کتاب موردنظر را نیز مطالعه می‌کنند که اگر دانش‌آموز سؤالی برایش پیش آمد بتواند پاسخگوی آن باشد. (۸-م)
تشخیص اشکالات کتاب درسی	در کتاب درسی ریاضی اشکال طراحی شده متناسب با متن سؤال و مسئله نبود. (۱۰۱-گ) دانش‌آموزان در صفحاتی که تصویر انگشت‌های درس برای شمارش بود دچار بدفهمی می‌شدند چون برایشان مشخص نبود که کدام دست راست است و کدام دست چپ. (۸۷-گ) در کتاب ریاضی اول ابتدایی نمادهای مثل مورچه، کفشدوزک و ... هست که هر کدام معنای خود را دارند. (۳۲-م) در اوایل سال فهم این نمادها برای دانش‌آموزان دشوار بود چرا که نمادها ربطی به موضوع ندارند. (۳۸-گ)
انتقال موقعیت‌های یادگیری به موقعیت‌های واقعی زندگی	در کلاس از تجارب قبلی دانش‌آموزان در جریان درس جدید استفاده می‌شد. (۶۵-گ) پس از تدریس نشانه جدید معلم از دانش‌آموزان خواست که در تابلوهای نصب‌شده در خیابان آن‌ها را پیدا کنند (۱۷-م) دانش‌آموزان به عنوان کار عملی درس گیاهان در باغچه حیاط با یکدیگر و با مشارکت هم گل‌هایی که با خود به مدرسه آورده بودند را کاشتند. (۹۸-گ) پس از آموزش مهارت خرید کردن در مدرسه دانش‌آموزان موظف بودند تا همراه یکی از اعضای خانواده خود خرید بروند و موارد موردنیاز را از نظر تاریخ تولید و انقضای بررسی کنند و نحوه خرید کردن را تمرین کنند. (۵۷-گ)
تفسیر محتوای درس مورد آموزش	در مدرسه چند کارگاه در رابطه با تفسیر محتوای کتاب علوم پایه اول تا ششم برگزار شد. (۵۴-گ) در زنگ‌های تفریح معلمان هم‌پایه (پایه پنجم) با یکدیگر در رابطه با محتوای درس موردنظر، ایرادات و نحوه تدریس آن هم‌فکری و گفت‌وگو می‌کردند. (۳۲-گ) مدیر ابتدای سال از معلمان خواسته بود تا هر کدام یک درس را به دلخواه انتخاب و آن را تحلیل و بررسی نمایند و نتیجه آن را در پوشه کار خود نگهداری کنند. (۵۱-گ)
ملموس کردن محتوا با روش‌های متناسب تدریس	برای موضوعات درس علوم معلم از دانش‌آموزان می‌خواست تا تصویر موارد داده‌شده را بکشند. (۵۳-گ) معلم که اول ساعت با یک کاسه پر از آب به کلاس آمده بود رو به دانش‌آموزان گفت به نظر شما چرا کشتی‌ها که بر روی آب هستند هیچ زمانی غرق نمی‌شوند. (۱۶-گ) معلم در تدریس عدد ۴ از بچه‌ها خواست با انگشتان دستشان به حالت‌های مختلف عدد ۴ را نشان دهند. (۵-م) برای آموزش تفریق از خود دانش‌آموزان استفاده شد. تعدادی از آن‌ها را جلوی کلاس آورد و بعد تعدادی را نشانده. (۱۳-م) در تدریس نشانه‌ها معلم نشانه موردنظر را با مقوا بزرگ درست کرده بود که همه آن را ببینند. (۱۱-م) معلم مفهوم عدد را با استفاده از اعضای بدن برای دانش‌آموزان روشن کرد. (۷-م)
آماده‌سازی درس از قبل برای ارائه	معلم قبل از تدریس موضوع جدید و واگذاری فعالیت به دانش‌آموز نحوه انجام آن را توضیح می‌داد. (۱۲-م) اهداف درس از قبل توسط معلم بیان می‌شد. (۳-م) قبل از ورود به مبحث جدید معلم ابتدا درس قبل را مرور می‌کرد. (۱-م) معلم هر جلسه از ابزارهای آموزشی متنوعی استفاده می‌کرد که از قبل آن‌ها را یا تهیه کرده بود (۴۵-گ)
استفاده از تکنولوژی در تدریس	در شرایط خاص معلم کلاس‌های خود را در بستر فضای مجازی به صورت لایو برگزار می‌کرد. (۷۶-گ) معلم با استفاده از پرده سبز و نرم‌افزار کمنازیا تولید محتوا انجام می‌داد و کلیپ‌های تولیدشده را در گروه شاد برای دانش‌آموزان می‌فرستاد. (۳۸-گ) از رسانه‌هایی چون لپ‌تاپ، پروژکتور، پاورپوینت و ... در کلاس و تدریس استفاده می‌شد. (۵۰-گ)

نمونه داده‌ها	کدگذاری باز (مقوله‌ها)
دانش‌آموزان از کتاب‌های کمک‌آموزشی برای انجام تمرین بیشتر در منزل استفاده می‌کردند (۹۰-گ) مدیر مدرسه پیک‌هایی تهیه کرده بود و دست معلم‌ها داده بود تا هر معلم آخر هفته‌ها آن‌ها را به دانش‌آموزان برای تمرین بدهند. (۶۶-گ)	استفاده از منابع کمک‌درسی در تدریس
معلم به دانش‌آموزان چند دقیقه فرصت می‌داد تا تجربه‌های مرتبطشان با موضوع درس را بیان کنند و دوستانشان از تجربیات آن‌ها استفاده کنند. (۱۴-م) گاهی در کلاس معلم از خاطرات خود برای تفهیم بهتر مطالب برای دانش‌آموزان تعریف می‌کرد (۸۶-گ) در جشن‌هایی که با حضور اولیا در کلاس گرفته می‌شد، از آن‌ها خواسته می‌شد که تجربیات دوران مدرسه‌شان را برای دانش‌آموزان بیان کنند. (۳۱-گ)	طرح تجربه‌های متنوع متناسب با موضوع و شرایط درس
تکالیفی که به دانش‌آموزان ارائه می‌شد اکثراً اصیل، خلاقیتی و مهارتی بودند. (۲۱-گ) دانش‌آموزان باید در خانه برای مبحث چرخش زمین به دور خورشید ماکت درست می‌کردند. (۴۶-گ) برای نشانه‌گذاری دانش‌آموزان باید در خانه بعد از خوردن شام ظرف‌ها را کمک مادر جمع می‌کردند (۱-م) در بین تکالیف مصاحبه با بزرگ‌ترها، اعضای خانواده و دوستان بسیار به چشم می‌خورد. (۱۱۹-گ)	ارائه فعالیت‌ها و تکالیف خلاقیتی به دانش‌آموزان
معلم در جریان تدریس از تصاویر و پوستر استفاده می‌کرد. (۵-م) گاهی اوقات از فیلم و فایل صوتی در تدریس استفاده می‌شد به‌خصوص در درس علوم. (۱۳-م) همچنین از پروژکتور استفاده کرده که تأثیر زیادی در یادگیری دانش‌آموزان داشت. (۲۰-م)	استفاده از رسانه‌های آموزشی در تدریس
معلم قبل از شروع تدریس با استفاده پرسش و پاسخ بچه‌ها را در تدریس مشارکت می‌داد. (۶۳-گ) در تدریس درس گیاهان معلم از روش‌های پرسش و پاسخ، سخنرانی، بارش مغزی، کشیدن نقاشی و نشان دادن تصاویر مختلف استفاده کرد. (۲۸-گ) معلم درس را از طریق داستان تمرین و تکرار می‌کرد تا در ذهن دانش‌آموزان تثبیت شود. (۹۹-گ) معلم با خواندن شعر توجه دانش‌آموزان را به موضوع جدید جلب می‌کرد. (۱۸-م) برای نگاره‌های فارسی معلم با پروژکتور تصاویر را نمایش می‌داد تا تصویرخوانی کنند. (۱۹-م) معلم با استفاده از تصاویری که روی تخته چسبانده بود نقاله خوانی کرد و موضوع را آموزش داد. (۴-م) معلم دانش‌آموزان را گروه‌بندی کرده و هر هفته یک گروه، یک فصل از کتاب را تدریس می‌کرد. (۱۱۱-گ) در تدریس ریاضی مراحل مجسم، نیمه مجسم و انتزاعی به‌خوبی رعایت شد. (۶-م) در جریان تدریس گاهی از طنز استفاده می‌شد که تمرکز دانش‌آموزان از بین نرود. (۴-م)	تنوع استفاده از روش تدریس
تکنولوژی و چند رسانه‌ای‌ها مثل اتوبلی در تدریس و کلاس استفاده می‌شد. (۶-گ) معلم در تدریس خود از ابزارهای هوش مصنوعی استفاده می‌کرد. (۱۳-گ) معلم برای بارش فکری که دانش‌آموزان انجام می‌دادند در word جدولی درست کرده بودند و نظر هر شخص زیر اسمش تایپ می‌شد. (۲۱-گ)	بروز بودن رسانه‌های مورد استفاده
به گفته معلم ایشان در دوره‌های آموزشی همیشه شرکت می‌کنند تا از علم عقب نمانند. (۳۲-گ) معلم در تدریس خود و ارائه محتوا از هوش مصنوعی استفاده می‌کرد تا دانش‌آموزان نیز با این بخش جدایی‌ناپذیر زندگی آشنا شوند. (۸-م)	بروز بودن اطلاعات معلم
معلم دوره‌های متعددی برای آموختن ابزار و رسانه‌های تکنولوژی شرکت کرده بود. (۳۳-گ) معلم با انواع نرم‌افزارهای تولید محتوا آشنایی داشت و ابزار لمینتی برای خود طراحی کرده بود. (۶۶-گ)	مسلط بودن بر استفاده از تکنولوژی
معلم از علاقه خود به تدریس و کودکان صحبت می‌کرد و دغدغه‌اش تربیت کودکانی سالم بود. (۱۶-م) معلم در تدریسش از تمام اندام‌های بدنش استفاده می‌کرد و با علاقه بسیار برای آموزش به دانش‌آموزان وقت می‌گذاشت. (۴-م) برای تدریس نشانه‌های جدید معلم هر بار در نقش یک‌چیز درمی‌آمد و وارد کلاس می‌شد. (۷-م) رابطه معلم و دانش‌آموزان بسیار لذت‌بخش بود و با عشق به صحبت‌های دانش‌آموزان گوش می‌داد. (۶-م)	لذت بردن از تدریس
معلم در بیان مشکلی نداشت و کاملاً به زبان فارسی صحبت می‌کردند و لهجه نداشتند. (۹۰-گ) دایره لغات معلم مطلوب بود و برای ارائه درس از واژگان هم‌سطح با سن آن‌ها استفاده می‌کرد. (۷۳-گ) لحن و صدای معلم متناسب با موضوع و شرایط کلاسی مدام در حال تغییر بود (۲۸-گ)	توانمندی کلامی در تفهیم و انتقال مطالب درسی
تدریس با روش‌های خلاقانه مانند بازی و داستان انجام می‌شد. (۲۰-م) املاء بیشتر خلاقانه انجام می‌گرفت، از هر سه املاء دو املاء خلاقانه و یکی تمرینی بود. (۱۷-م) دانش‌آموزان برای موضوع درس نمایشنامه نوشته بودند و آن را اجرا کردند. (۱۵-م) در حین انجام کارهای هنری معلمان آهنگ بی‌کلام پخش می‌کردند. (۱۰-م) معلم از شعرهای کودکان هم برای تدریس و هم برای مدیریت کلاس استفاده می‌کرد. (۴-م)	خلاق بودن و خلاقیت در تدریس

کدگذاری باز (مقوله‌ها)	نمونه داده‌ها
	معلم برای اجازه گرفتن علائمی را تعیین کرده بود که دانش‌آموز بدون سروصدا دست بلند کنند. (۱۶-م)
توضیح کافی و مناسب در تدریس	معلم به صورت واضح و کافی مطلب جدید را ارائه می‌داد و پس از اتمام تدریس از دانش‌آموزان می‌پرسید: توانستم موضوع را خوب منتقل کنم؟ (۹۸-گ) اکثر مواقع آن‌قدر مطالب جامع و کامل ارائه می‌شد که دانش‌آموزان سوآلی برایشان پیش نمی‌آمد. (۲۹-گ)
تدریس روزآمد و کارآمد	معلم در تدریس خود از شیوه‌های جدید مثل نمایش خلاق یا هوش مصنوعی استفاده می‌کرد. (۶۱-گ) در تدریس از ابزار و مثال‌های عینی استفاده می‌شد. (۷۶-گ) معلم در ساخت ماکت و کاردستی از وسایل معمولی منزل استفاده می‌کرد که به دانش‌آموز نشان دهد ابزار کاربردهای متفاوتی دارند. (۳۰-گ)
متنوع بودن گروه‌بندی کلاسی در دروس متفاوت	برای دروس مختلف ترکیب اعضای گروه متفاوت بود. (۱۸-م) به علت توانایی‌های مختلف دانش‌آموزان در درس‌های متعدد اعضای گروه متغیر بودند. (۳-گ) در هر درس دانش‌آموزان قوی‌تر سرگروه می‌شدند که این هم متفاوت بود. بعضی در یک درس سرگروه بودند و بعضی دیگر در چند درس. (۵-گ)
همراه داشتن طرح کلی تدریس	در پوشه کار معلم نمونه‌هایی از طرح درس وجود داشت که بیشتر طرح درس ملی بودند. (۱۱-گ) معلم همراه خود یک دفترچه کوچک داشت که نقشه کلی تدریس خود را در آن از قبل می‌نوشت (۱۹-گ) گاهی اوقات برای گرفتن ایده و نوشتن طرح درس از نمونه‌های درون نت استفاده می‌کرد (۲۸-گ)
تدریس با ذوق و انگیزه	معلم به شغل و حرفه خود علاقه بسیاری داشت که این علاقه و اشتیاق در ایشان نمود داشت. (۹-م) معلم برای اکثر دروس که به شیوه خلاقانه تدریس کرد و دست‌سازه ساخته بود (۹۰-گ) گاهی اوقات معلم لباس‌های مشاغل متفاوت را می‌پوشید و برای ایجاد انگیزه وارد کلاس می‌شد. (۴۱-گ)
انجام آزمایش‌های کتاب	اکثر آزمایش‌ها و فعالیت‌های کتاب علوم به‌صورت دقیق و با رعایت اصل ایمنی انجام می‌شد. (۷-م) برای انجام یکی از آزمایش‌ها که دانش‌آموز به بوی عود حساسیت داشت معلم آن را در حیاط و فضای باز انجام داد که آسیبی به دانش‌آموز نرسد. (۱۹-م) در انجام آزمایش‌ها دانش‌آموزان مشارکت داشتند مگر در مواردی که ایمنی ابزار بالا نبود و معلم خود آزمایش را جلوی کلاس انجام می‌داد. (۵۹-گ)
استفاده از وسایل آموزشی و کمک آموزشی	ابزارهای متنوعی برای دست‌ورزی و تمرین عملی در کلاس وجود داشت. (۱۳-گ) از ابزارهای لمینتی در درس‌های ریاضی و فارسی استفاده می‌شد. (۷۸-گ) معلم از ابزاری مثل چینه و چوب خط برای آموزش مفهوم تفریق و جمع استفاده می‌کرد. (۱۹-م) معلم برای ایجاد انگیزه با یک گلدان خالی وارد کلاس شد. (۱۰-گ) معلم از ابزارهایی مثل عروسک نیز استفاده می‌کرد و این موارد را از دانش‌آموزان می‌خواست (۱۱۰-گ) دانش‌آموزان با استفاده از وسایلی چون (سیم مفتولی، خمیر بازی، گل) نماد صفر را درست کردند. (۸-م) معلم به‌خوبی از وسایل کمک‌آموزشی مثل لوحه‌ها و تصاویر کمک‌آموزشی استفاده می‌کرد. (۵-م)
استفاده صحیح از ابزارها	معلم در نحوه استفاده از پروژکتور حساسیت به خرج می‌داد و درست از آن استفاده می‌کرد. (۷۰-گ) فقط برای دروسی که نیاز به پخش کلیپ یا فایل داشتند از پروژکتور استفاده می‌کرد و در مواقع غیرضروری آن را خاموش می‌کرد. (۸-م) در ابتدا معلم نحوه اتصال لپ‌تاپ و پروژکتور را نمی‌دانست و با راهنمایی همکاران مشکل حل شد. (۳-م)
استفاده صحیح از روش مجسم، نیمه مجسم و مجرد در دروس مختلف	در تدریس موضوعات مختلف درس ریاضی معلم ابتدا به‌صورت مجسم و عینی آموزش می‌داد؛ سپس پای تخته اشکال را رسم می‌کرد و در نهایت عبارت مربوط به آن را می‌نوشت. (۱۹-م) دانش‌آموزان در تمامی مراحل مشارکت فعال داشتند. (۸-م) مراحل به‌صورت منظم و پشت سر هم ارائه می‌شد. (۱۹-م)
استفاده از گردش علمی در تدریس‌ها	معلم کلاس سومی‌ها برای تدریس موضوع هرم غذایی و آموزش مهارت خرید کردن دانش‌آموزان را به فروشگاه نزدیک مدرسه برد که هماهنگی‌ها را از قبل انجام داده بودند. (۱۷-گ) دانش‌آموزان برای درس مطالعات اجتماعی بخش تاریخ به موزه رفتند و معلم از آن‌ها خواست که هرچه را مشاهده می‌کنند یادداشت‌برداری کنند و جلسه بعد به کلاس ارائه دهند. (۴-م) دانش‌آموزان کلاس اولی برای مبحث گیاهان به حیاط مدرسه رفتند و درخت‌ها و گیاهان موجود در حیاط را مشاهده و بررسی کردند و قسمت‌های مختلف گیاه به‌صورت عینی به آن‌ها نشان داده شد. (۸۹-گ)
پژوهش محور کردن دانش‌آموزان	معلم از دانش‌آموزان می‌خواست که به‌صورت گروهی برای درس مطالعات اجتماعی تحقیقی انجام دهند و آن را به کلاس گزارش دهند. (۱۳-م) گاهی برای انجام تکلیف از دانش‌آموزان خواسته می‌شد تا با اعضای خانواده یا دوستانشان درباره موضوع موردنظر مصاحبه کنند و ویس آن را برای معلم خود ارسال کنند. (۱۶-گ)

کدگذاری باز (مقوله‌ها)	نمونه داده‌ها
تدریس معکوس با شاد و آپارات	بسیاری از تکالیفی که معلم برای دانش‌آموزان مشخص می‌کرد از جمله گرفتن فیلم از خود دانش‌آموز و ارسال آن برای معلم در بستر شاد انجام می‌شد. (۴-م) معلم به‌عنوان فعالیتهای تکمیلی کلیپ‌هایی از موضوع درس را که از آپارات و گوگل دانلود کرده بود در گروه برای دانش‌آموزان ارسال می‌کرد و از آن‌ها می‌خواست که هر چه از آن آموخته‌اند را به‌صورت خلاصه ارائه دهند. (۲۳-گ)
چیدمان‌های متفاوت و متنوع میز و صندلی برای تدریس	کلاس همیشه به شکل ردیفی چیده شده بود چون تعداد دانش‌آموزان زیاد بود اما گاهی متناسب با موضوع یا انجام کارهای گروهی چینش نیمکت‌ها تغییر می‌کرد. (۷-م) معلم در زنگ آخر نیمکت‌ها را دوباره به شکل قبل می‌چید که تایم مخالف مدرسه اذیت نشود. (۳-م) گاهی دانش‌آموزان به نمازخانه مدرسه می‌رفتند و روی زمین به‌صورت دایره‌ای می‌نشستند و معلم هم در رأس قرار می‌گرفت که همه ایشان را ببینند. (۱۴-گ)
مزین کردن دیوارهای کلاس به فعالیت‌های برجسته دانش‌آموز	معلم دیوار کلاس خود را با فعالیتهایی هدفمند تزئین کرده بود. (۱-م) در دیوار کلاس کارهای هنری دانش‌آموزان چسبانده شده بود و ماکت‌های آن‌ها در کتابخانه کوچک کلاس قرار داده شده بود. (۷-م) در دیوار کلاس کارهای گروهی دانش‌آموزان نیز دیده می‌شد. (۱۰-م)
تطبیق تدریس با زندگی روزمره به‌صورت کاربردی	معلم برای درس‌هایی مثل مطالعات اجتماعی و علوم تکالیف اصیل طراحی می‌کرد که دانش‌آموزان موضوع یاد گرفته شده را در زندگی خود به کارگیرند. (۱۵-گ) در تدریس بیشتر از مثال‌های عینی استفاده می‌شد تا موضوع درس همسو با زندگی آن‌ها باشد. (۱۲-م) بعد از انجام فعالیتهای درس گیاهان معلم از دانش‌آموزان خواست تا به حیاط مدرسه بروند و گیاهانی که در حیاط می‌بینند را بررسی کنند. (۱۸-م)
تشویق دانش‌آموزان به مشارکت در یادگیری	از دانش‌آموزان مدام سؤال پرسیده می‌شد که حواسشان پرت نشود. (۱۳-م) تمام بچه‌ها در فرایند یاددهی - یادگیری شرکت می‌کردند. (۹-م) دانش‌آموزان بدون استرس و ترس نظرات خود را بیان می‌کردند. (۵-م) دانش‌آموزان در کلاس مسئولیتهای متفاوتی داشتند، مثلاً نتیجه‌گیری درس بر عهده آنان بود. (۱۹-م) معلم دانش‌آموزان خجالتی را به بهانه‌های مختلف در جریان تدریس و بازی وارد می‌کرد (۱-م) دانش‌آموزان داستان ساخته‌شده خود که درباره موضوع درس را تعریف می‌کردند. (۱۲-م)
نظم و صمیمیت در ورود به کلاس	معلم همیشه ۵ دقیقه قبل از شروع کلاس وارد می‌شد و ابزار خود را برای تدریس آماده می‌کرد. (۱-گ) در ابتدای ورود به کلاس با گرمی و صمیمیت با دانش‌آموزان احوال‌پرسی می‌کرد. (۱۲-گ) معلم هر زنگ حضور و غیاب می‌کرد و اسامی غایبین را به دفتر می‌داد. (۹-گ) تکلیف دانش‌آموزان قبل از شروع تدریس بررسی می‌شد. (۹۰-گ)
رعایت عدالت در انتخاب‌های مختلف در کلاس درس	معلم برای پاسخ به سؤالات کلاسی از لیوان عدالت برای انتخاب دانش‌آموزان استفاده می‌کرد (۲۹-گ). سایت کلاس‌دوجو یک منبع خوب برای گروه‌بندی و انتخاب دانش‌آموزان برای پاسخ به پرسش‌های کلاسی به‌صورت تصادفی بود (۱۱۹-گ).
ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان جهت پرسشگری	معلم دانش‌آموزان را به پرسیدن سؤالات مختلف و متفاوت در مورد درس تشویق می‌کرد و تمام سؤالات را یک‌به‌یک پاسخ می‌داد (۱۱۵-گ) زمانی که دانش‌آموزان سؤالات غیرمرتبط با تدریس می‌پرسیدند، معلم علاوه بر پاسخگویی، سؤال را به سمت‌وسوی موضوع درسی هدایت می‌کرد (۱۱۸-گ).
ارزشیابی متناسب با فرایند تدریس	معلم در ابتدای ورود به کلاس جهت شروع درس جدید، ارزشیابی تشخیصی به عمل می‌آورد (۶۷-گ). بعد از اتمام فرایند تدریس، معلم در هر جلسه از ارزشیابی پایانی متناسب با موضوع درس استفاده می‌کرد (۲۳-م). در طول فرایند تدریس پرسش و پاسخ کلاسی در جریان بود (۱۱۴-گ).

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

جدول ۳- نتایج کدگذاری محوری پیامدهای پنهان تدریس مثبت

مضمین	مقوله‌ها
شایستگی‌های عمومی	توانمندی کلامی در تفهیم و انتقال مطالب درس، تدریس با ذوق و انگیزه، مزین کردن دیوارهای کلاس به فعالیتهای برجسته دانش‌آموز، تشویق دانش‌آموزان به مشارکت در یادگیری، نظم و صمیمیت در ورود به کلاس، بروز بودن اطلاعات معلم، لذت بردن از تدریس، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان جهت پرسشگری، رعایت عدالت در انتخاب‌های مختلف در کلاس درس

توضیح کافی و مناسب در تدریس، تدریس روزآمد و کارآمد، متنوع بودن گروه‌بندی کلاسی در دروس متفاوت، همراه داشتن طرح کلی تدریس، انجام آزمایش‌های کتاب، استفاده صحیح از روش مجسم، نیمه مجسم و مجرد در دروس مختلف، ارزشیابی متناسب با فرایند تدریس	شایستگی‌های تخصصی
تنوع استفاده از روش تدریس، بروز بودن رسانه‌های مورد استفاده، مسلط بودن بر استفاده از تکنولوژی، خلاق بودن و خلاقیت در تدریس، استفاده از وسایل آموزشی و کمک‌آموزشی، استفاده صحیح از ویدیو پروژکتور، استفاده از گردش علمی در تدریس‌ها، پژوهش محور کردن دانش‌آموزان، تدریس معکوس با شاد و آپارات، چیدمان‌های متفاوت و متنوع میز و صندلی برای تدریس، تطبیق تدریس با زندگی روزمره به‌صورت کاربردی	شایستگی‌های حرفه‌ای

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

پیامدهای تدریس منفی

جدول ۴- نتایج کدگذاری باز

کدگذاری باز (مقوله‌ها)	نمونه داده‌ها
مسلط نبودن بر محتوای دروس در حین تدریس	در تدریس ریاضی به‌صورت سنتی عمل می‌کرد و تمام راه‌حل را خودش توضیح می‌داد و وقتی دانش‌آموزان می‌خواستند خودشان مسئله را حل کنند بلد نبودند (م-۱۰) معلم دانش تخصصی رشته موردنظر را نداشت. (م-۱۹) معلم سواد کافی برای درس دادن نداشت. (م-۸) معلم به دلیل عدم آمادگی و آگاهی بر محتوا، به برخی از سؤالات دانش‌آموزان، پاسخ نداد (م-۲۰)
عدم استفاده از رسانه‌ها و ابزار آموزشی	معلم خلاقانه عمل نمی‌کرد و درودیوار کلاسش خالی از کارهای دانش‌آموزان بود. (م-۱۱) تزئینات دیوار کلاس فاقد هدف آموزشی و تربیتی بودند و صرفاً برای زیباسازی چسبانده شده بودند. (م-۸) معلم از گروه‌بندی و روش‌های مشارکتی برای تدریس استفاده نمی‌کرد (م-۱۳)
معلم محور بودن کلاس درس	معلم در حین تدریس دانش‌آموزان را در تدریس شرکت نمی‌داد و بیشتر خود متکلم و حده بود (م-۱۲) معلم بیشتر از روش تدریس سنتی سخنرانی در درس علوم استفاده می‌کرد. (م-۹) کلاس درس بیشتر معلم محور بود. (م-۸) معلم هنگام تدریس کلاس را کنترل کرده و مشارکت دانش‌آموزان را محدود (م-۵) معلم فقط وظیفه خود را انتقال‌دهنده دانش و محتوای کتاب می‌دانست (م-۱) سخنرانی کردن و توضیح دادن طولانی و عدم پاسخگویی به سؤالات دانش‌آموزان و دائم با کلماتی همچون (هیس، ساکت، حالا ساکت باش) سعی در آرام کردن کلاس داشته (م-۶)
عدم استفاده از تجارب متناسب با تدریس	معلم اهمیتی به حال روانی و جسمی دانش‌آموز نمی‌داد و بیشتر بر روی درس دادن تمرکز می‌کرد. (م-۷) معلم به علت سن زیاد حوصله تدریس کردن را نداشت. (م-۴) معلم مدام از وضعیت تحصیلی دانش‌آموزانش گله می‌کرد. (م-۳) معلم به تجارب گذشته و نظرات دانش‌آموزان توجهی نداشته و آن را مورد تمسخر قرار می‌داد (م-۱) عدم توجه معلم به مفاهیم جلسه قبل و تجارب همکاران در تدریس (م-۱۶)
عدم مدیریت	معلم به دلیل عدم مدیریت دانش‌آموزان مدام آن‌ها را با فرستادن به دفتر تهدید می‌کرد. (م-۱۸) معلم توانایی حل مشکلات دانش‌آموزان را نداشته و دائم با تهدیدهایی همچون (به بابات زنگ می‌زنم) سعی در آرام نگه‌داشتن دانش‌آموز داشته (م-۱۹) معلم فقط به فعالیت برخی دانش‌آموزان توجه داشت و بقیه نظم کلاس را به هم می‌زدند (م-۱۲) معلم انعطاف در تغییر روش تدریس در هنگام مواجه با چالش‌های کلاس نداشت (م-۲۰) معلم قوانین و مقررات برای کلاس خود تعیین نکرده و دائم با صدای بلند بر سر آن‌ها داد می‌زد (م-۳)
ایجاد انگیزه نکردن در شروع تدریس	دانش‌آموزان، علاقه کمی به درس نشان می‌دهند. (م-۱۱۹) فعالیت‌ها متناسب با سن دانش‌آموزان انجام نمی‌گرفت. (م-۳۰) معلم تدریس را با ارائه مستقیم اطلاعات شروع می‌کند. (م-۲۷) کلاس بدون هیچ مقدمه‌ای و با توضیح مطالب اصلی، شروع می‌شود (م-۵۲)
عدم توانایی در ارائه شفاف مطالب	به دروسی مثل هنر کمتر اهمیت داده می‌شد. (م-۳) میزان استفاده از آزمایشگاه بسیار کم بود. (م-۳۴) آزمایش‌های علوم کم انجام می‌شد. (م-۷۶) معلم فقط از کتاب استفاده کرده و مطالب را به‌صورت عملی برایشان کارنکرده (م-۹۰) عدم تعامل با دانش‌آموزان و بررسی میزان درک آن‌ها از مطالب (م-۷۴) عدم تقسیم‌بندی مطالب و یکجا و به‌صورت کامل تدریس کردن موضوع. (م-۵۲)

کدگذاری باز (مقوله‌ها)	نمونه داده‌ها
	به کاربردن کلمات غیرقابل فهم برای دانش‌آموزان (عدم توجه به سن و درک آن‌ها) (۸۹-گ)
عدم مدیریت زمان در کلاس	معلم توانایی کنترل دانش‌آموزان را نداشت و درس‌ها عقب بود. (۴۳-گ) معلم با ۱۰ دقیقه تأخیر وارد کلاس می‌شد. (۳۳-گ) مدیریت زمان معلم ضعیف بود و وقت کم می‌آورد. (۴۹-گ) معلم زمان بسیاری را بر روی یک موضوع درس قرار می‌دهد و از سایر موضوعات غافل می‌شود. (۶۲-گ) معلم زمان بسیار زیادی را صرف پاسخ‌دهی به سؤالات دانش‌آموزان می‌کند (۳۰-گ)
استفاده از الفاظ نامناسب در کلاس	معلم از بعضی کلمات استفاده می‌کرد که بار منفی داشتند. (۵۴-گ) معلم گاهی با عصبانیت با دانش‌آموزان رفتار می‌کرد. (۶-م) معلم دانش‌آموزان را با جرمیه‌هایی از جمله نوشتن مجدد درس یا تمرین‌ها روبه‌رو می‌کنند. (۴۵-گ) معلم به این دلیل که اسم دانش‌آموزان را یاد نگرفته، بر اساس ظاهرشان برای آن‌ها القابی همانند کوتوله، تپلی، فسقلی گذاشته (۸۵-گ) اگر دانش‌آموزی، بنابر هر دلیلی درس نخوانده او را مسخره و به‌عنوان الگویی برای درس نخواندن در کلاس نشان داده (آره مثل فلانی درس نمی‌خوانی). (۶۴-گ)
عدم هماهنگی میان برنامه کلاسی و تکالیف	برنامه کلاسی مناسب نبود مثلاً دو درس سخت پشت سر هم بودند. (۶۶-گ) گاهی طبق برنامه کلاسی تدریس انجام نمی‌شد. (۸-م) تکالیف‌های زیادی به دانش‌آموز داده می‌شد. (۴-م) گاهی اوقات تکالیف معلم با موضوع هماهنگی نداشت و دانش‌آموز در حل آن دچار مشکل شده. (۷-م) معلم تکالیف سخت داده که دانش‌آموزان ناتوان بودند و گاهی اوقات آسان و ساده (۵-م)
نبود برنامه‌ریزی	کلاس درس در طول مهرماه سه معلم عوض کرد و به کلاس بعد از یک ماه معلم ثابت دادند. (۳-م)
قوانین سخت گیرانه	پنج دقیقه قبل از تدریس دانش‌آموزان مهلت خوراکی خوردن نداشتند. (۶-گ) معلم به‌سختی اجازه آب خوردن و استفاده از سرویس بهداشتی به دانش‌آموزان می‌داد (۵-گ) در هنگام تدریس، دانش‌آموزان اجازه هیچ‌گونه حرکتی در کلاس نداشتند (۲۰-م)
استفاده صرف از کتاب و تک منبعی	دانش‌آموزان فقط و فقط به کتاب بسنده می‌کنند (۷-م) در هنگام تدریس مطالب کتاب برای دانش‌آموزان تکراری و خسته‌کننده به نظر می‌رسد (۷۰-گ) معلم انعطاف‌پذیری خود را در طی سال‌های کاری از دست داده و دیگر انرژی لازم را ندارد (۳۸-گ)
عدم آمادگی و فی‌البداهه تدریس کردن	دانش‌آموزان در پردازش برخی مفاهیم ناتوان بودند و گاهی اوقات مطالب را ناقص یاد می‌گرفتند. (۹۰-گ) معلم گاهی اوقات در آموزش مطالب دچار فراموشی و اشتباه شده (۹-م) عدم آماده و آگاهی معلم، سبب کاسته شدن اعتبار او در نزد همکاران خود شده (۶-م) معلم همیشه با استرس درس‌ها را تدریس می‌کرده (۱۹-م)
نداشتن تنوع و خلاقیت در تدریس	معلم فقط و فقط از روش سخنرانی استفاده می‌کند (۱۲-م) در تدریس ریاضی به‌صورت سنتی عمل می‌کرد و تمام راه‌حل را خودش توضیح می‌داد و وقتی دانش‌آموزان می‌خواستند خودشان مسئله را حل کنند بلد نبودند (۱۶-م) برای ارزیابی، از روش جلوی تخته استفاده کرده و دانش‌آموزان استرس بسیار زیادی برای پاسخ دادن و نوبت شان داشتند (۷-م) با وجود امکانات و فناوری، هیچ‌گونه استفاده‌ای در کلاس نداشته و صرفاً دکوری بودند (۲۰-م)
یکنواختی چینش صندلی‌ها در طول سال	دانش‌آموزان در کل سال، فقط به‌صورت ردیفی نشسته و برخی دانش‌آموزان دید خوبی نسبت به تخته نداشتند (۷۸-گ) برخی از دانش‌آموزان به دلیل عدم جابه‌جایی در کلاس، شناختی از دیگر دانش‌آموزان ندارند (۶۸-گ) معلم دائم یکجا نشسته و گردش و حرکتی در بین دانش‌آموزان ندارد (۴۰-گ)
عدم داشتن طرح درس	معلم گاهی اوقات در حین تدریس به فکر فرو می‌رود و با خود تکرار می‌کند که چه کار کرده و چه کاری انجام نداده (۸-م) کیفیت آموزشی معلم در مقابل سایر همکاران خود، کاهش یافته (۹-م) معلم گاهی اوقات در آموزش مفاهیم، دچار اشتباه شده (۱۳-م) معلم در انتقال مفاهیم بدون برنامه‌ریزی پیش می‌رود و مطالب غیرضروری آموزش داده می‌شود (۱۰-م)
گروه‌بندی یکسان در همه دروس	دانش‌آموزان فقط به چند نفر عادت می‌کنند و تعامل با دیگر دانش‌آموزان برایشان مشکل است. (۴-گ) در بعضی از گروه‌ها نابرابری صورت گرفته و دانش‌آموزانی که از لحاظ درسی کمی دچار مشکل هستند در یک گروه و دانش‌آموزانی که مشکل ندارند در یک گروه دیگر (۹۸-گ)

نمونه داده‌ها	کدگذاری باز (مقوله‌ها)
رقابت بین دانش‌آموزان نیست و آزادانه به فعالیت‌ها در زمانی که دوست داشتند، می‌پردازند (۵۵-گ) در برخی گروه‌ها به دلایلی اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان از بین می‌رود (۳۹-گ)	
یادگیری دانش‌آموزان محدودشده به فضای کلاس. (۹-م) تعامل و برقراری ارتباط با محیط‌های آزاد همانند حیاط کمی برای آن‌ها مشکل است (۱۳-م) فقدان و نبود خلاقیت و محتوا توسط معلم و تکراری بودن مطالب برای دانش‌آموزان. (۳۰-گ)	تدریس سنتی و نبود فضای خلاقیت
معلم در کار با تکنولوژی و ابزاری همانند پروژکتور ناتوان بوده. (۸-گ) گاهی اوقات به دلیل عدم آشنایی معلم، کار با آن سخت و مشکل بوده. (۱۵-گ)	عدم تسلط بر تکنولوژی و استفاده از رسانه

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

جدول ۵- نتایج کدگذاری محوری پیامدهای پنهان تدریس منفی

مقوله‌ها	مضامین
عدم مدیریت، استفاده از الفاظ نامناسب در کلاس، نبود برنامه‌ریزی، قوانین سخت گیرانه، عدم آمادگی و فی‌البداهه تدریس کردن، یکنواختی چیش صندلی‌ها در طول سال، عدم تسلط بر تکنولوژی و استفاده از رسانه	ضعف شایستگی‌های عمومی
مسلط نبودن بر محتوای دروس در حین تدریس، عدم استفاده از تجارب متناسب با تدریس، نداشتن تنوع و خلاقیت در تدریس، عدم داشتن طرح درس، تدریس سنتی و نبود فضای خلاقیت	ضعف شایستگی‌های تخصصی
عدم استفاده از رسانه‌ها و ابزار آموزشی، معلم محور بودن کلاس درس، ایجاد انگیزه نکردن در شروع تدریس، عدم توانایی در ارائه شفاف مطالب، عدم مدیریت زمان در کلاس، عدم هماهنگی میان برنامه کلاسی و تکالیف، استفاده صرف از کتاب و تک منبعی، گروه‌بندی یکسان در همه دروس	ضعف شایستگی‌های حرفه‌ای

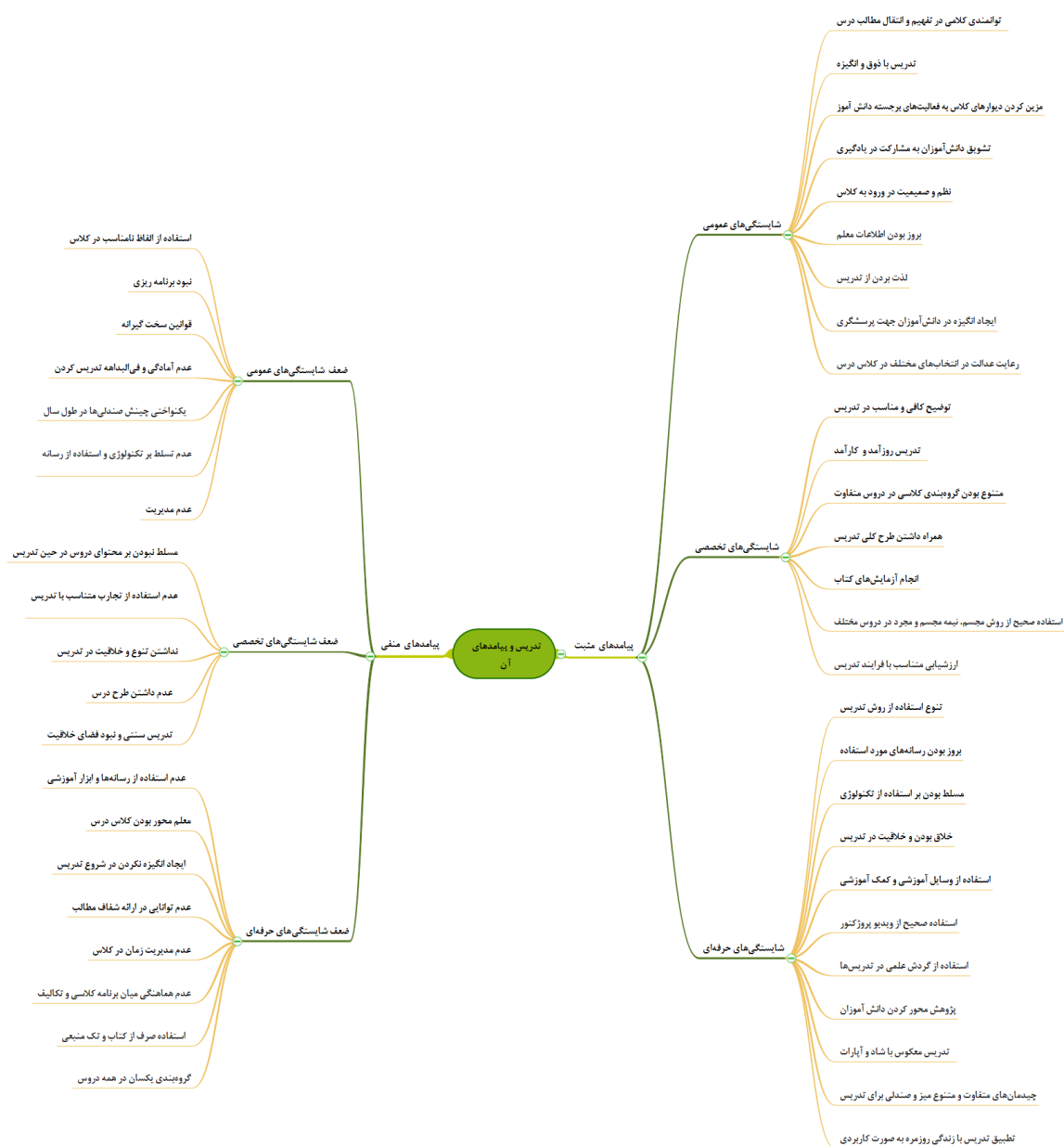
(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها

پژوهش حاضر به بررسی نقش تدریس مثبت و منفی و پیامدهای آن در کلاس درس بر من حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان کارورز پرداخته است. نتایج پژوهش حاضر به‌طور کلی نشان داد که نقش و پیامدهای تدریس مثبت منجر به استخراج ۳ شایستگی حرفه‌ای معلمی (شایستگی عمومی، شایستگی تخصصی و شایستگی حرفه‌ای) و در خصوص نقش و پیامد تدریس منفی منجر به استخراج ۳ ضعف شایستگی با من حرفه‌ای معلمی (ضعف شایستگی عمومی، ضعف شایستگی تخصصی و ضعف شایستگی حرفه‌ای) شد. وجود شایستگی‌ها و یا ضعف آن‌ها با مقوله‌های ذی‌ربط در شکل ۲ نشان داده شده است.

نتایج پژوهش حاضر در جدول شماره ۳ در حوزه شایستگی‌های عمومی به توانمندی کلامی در تفهیم و انتقال مطالب درس، تدریس با ذوق و انگیزه، مزین کردن دیوارهای کلاس به فعالیت‌های برجسته دانش‌آموز، تشویق دانش‌آموزان به مشارکت در یادگیری، نظم و صمیمیت در ورود به کلاس، بروز بودن اطلاعات معلم، لذت بردن از تدریس، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان جهت پرسشگری، رعایت عدالت در انتخاب‌های مختلف در کلاس درس؛ در حوزه شایستگی‌های تخصصی توضیح کافی و مناسب در تدریس، تدریس روزآمد و کارآمد، متنوع بودن گروه‌بندی کلاسی در دروس متفاوت، همراه داشتن طرح کلی تدریس، انجام آزمایش‌های کتاب، استفاده صحیح از روش مجسم، نیمه مجسم و مجرد در دروس مختلف، ارزشیابی متناسب با فرایند تدریس؛ و در حوزه شایستگی‌های حرفه‌ای به تنوع استفاده از روش تدریس، بروز بودن رسانه‌های مورد استفاده، مسلط بودن بر استفاده از تکنولوژی، خلاق بودن و خلاقیت در تدریس، استفاده از وسایل آموزشی و کمک آموزشی، استفاده صحیح از ویدیو پروژکتور، استفاده از گردش علمی در تدریس‌ها، پژوهش محور کردن دانش‌آموزان، تدریس معکوس با شاد و آپارات، چیدمان‌های متفاوت و متنوع میز و صندلی برای تدریس، تطبیق تدریس با زندگی روزمره به صورت کاربردی اشاره دارد. در خصوص ضعف شایستگی، نتایج پژوهش در حوزه ضعف شایستگی‌های عمومی به عدم مدیریت، استفاده از الفاظ نامناسب در کلاس، نبود برنامه‌ریزی، قوانین سخت گیرانه، عدم آمادگی و فی‌البداهه تدریس کردن، یکنواختی چیش صندلی‌ها در طول سال، عدم تسلط بر تکنولوژی و استفاده از رسانه؛ در حوزه ضعف شایستگی‌های تخصصی به مسلط نبودن بر محتوای دروس در حین تدریس، عدم استفاده از تجارب متناسب با تدریس، نداشتن تنوع و خلاقیت در تدریس، عدم داشتن طرح درس، تدریس سنتی و نبود فضای خلاقیت و در حوزه ضعف

شایستگی‌های حرفه‌ای به عدم استفاده از رسانه‌ها و ابزار آموزشی، معلم محور بودن کلاس درس، ایجاد انگیزه نکردن در شروع تدریس، عدم توانایی در ارائه شفاف مطالب، عدم مدیریت زمان در کلاس، عدم هماهنگی میان برنامه کلاسی و تکالیف، استفاده صرف از کتاب و تک منبعی، گروه‌بندی یکسان در همه دروس اشاره دارد.



شکل ۲- تدریس و پیامدهای آن

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

در تبیین سازوکار اثرگذاری پیامدهای تدریس از منظر «شناختی و مهارتی»، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که کلاس درس برای دانشجومعلم به مثابه یک محیط کارآموزی عمل می‌کند. در تبیین این پدیده، تسوکا و همکاران (۲۰۲۶) استدلال می‌کنند که یادگیری در محیط کارورزی، در وهله نخست از طریق مشاهده و تقلید الگوهای رفتاری رخ می‌دهد. یافته‌های پژوهش حاضر در زمینه اثربخشی مشاهده تدریس اصولی، با نتایج ایمانی‌ریه و همکاران (۲۰۲۵) همسو است؛ چراکه نشان می‌دهد کارورزان استراتژی‌های مدیریت کلاس را از طریق الگوسازی رمزگردانی می‌کنند. با این حال، در تبیین جنبه‌های ناهمسو و چالش‌برانگیز

این بعد، باید به هشدار راهمواتی و همکاران (۲۰۲۶) توجه کرد. آن‌ها استدلال می‌کنند که اگر معلم راهنما صرفاً الگوهای سنتی و کنترل‌گرایانه را به نمایش بگذارد، دانشجویان ممکن است باورهای تحول‌خواهانه خود را سرکوب کرده و به‌جای پرورش «عاملیت تأملی»، به سمت همنوایی با روش‌های سنتی سوق یابد؛ بنابراین، یافته‌های ما در کنار مطالعه نفیسا و همکاران (۲۰۲۶) تأیید می‌کند که تأثیر مثبت شناختی تنها زمانی به تکوین اصولی من حرفه‌ای می‌انجامد که الگوبرداری با «تأمل انتقادی» همراه باشد، نه تقلید کورکورانه.

در گام دوم و از منظر «بعد عاطفی و هویت‌ساز»، تدریس معلم راهنما فراتر از انتقال مهارت، نقشی کلیدی در مدیریت هیجانات دانشجویان دارد. بر مبنای نظریه اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی که توسط جیانه (۲۰۲۵) در بستر کارورزی به کار گرفته شده است، تعاملات برخاسته از تدریس توانمند و الگوسازی اخلاقی معلم راهنما، نقش کانونی در کاهش «شوک واقعیت» ایفا می‌کند. یافته‌های پژوهش ما با نتایج وانگ (۲۰۲۵) کاملاً همسو است که نشان داد هویت حرفه‌ای در طول کارورزی ایستا نیست، بلکه از طریق چرخه‌های مستمر نوسان و بازسازی شکل می‌گیرد. در این چرخه‌ها، معلمان راهنمای توانمند - همان‌طور که نگوین و همکاران (۲۰۲۵) نیز تأیید کرده‌اند - با ایفای نقش حمایتی، خودباوری کارورز را ارتقا می‌دهند. در نقطه مقابل و در تبیین پیامدهای منفی (ناهمسویی با هویت آرمانی)، بررسی‌ها نشان می‌دهد که اگر بین واقعیت‌های کلاس معلم راهنما و انتظارات شکل گرفته در دانشگاه تعارض وجود داشته باشد، دانشجویان دچار «کار عاطفی» فرساینده می‌شود. این یافته، تبیین‌های پارسی و عباس (۲۰۲۵) را تأیید می‌کند که نشان دادند مدیریت مداوم احساسات متناقض در دوره کارورزی، می‌تواند هویت آرمانی دانشجویان را دچار تردید و تخریب کند.

در نهایت، در تبیین سازوکارها از منظر «پیوند معرفت‌شناختی و نظریه-عمل»، عملکرد ساختاریافته معلم راهنما پاسخی عملی به شکاف بنیادین میان آموخته‌های آکادمیک و واقعیت مدرسه است. یافته‌های این پژوهش در خصوص اهمیت انطباق دانش نظری با میدان عمل، با مطالعه کندی و همکاران (۲۰۲۶) همسویی بالایی دارد. همچنین، زاپاترو-آیوسو و همکاران (۲۰۲۶) تبیین می‌کنند که کارورزی، فضای کلیدی «جامعه‌پذیری حرفه‌ای» است و مشاهده تطابق نظریه و عمل در کلاس، از بروز بحران هویت و تضاد شناختی در کارورزان جلوگیری می‌کند. با این وجود، به عنوان یک عامل محدودکننده و ناهمسو با شکل‌گیری عاملیت مستقل، ته (۲۰۲۵) استدلال می‌کند که پویایی‌های قدرت و سلسله‌مراتب حاکم بر فضای مدرسه گاهی مانع از یکپارچگی بی‌نقص این هویت می‌شود؛ به عبارت دیگر، مستندات این پژوهش نشان می‌دهد تبدیل دانش نظری به خرد عملی، مستلزم آن است که معلم راهنما صرفاً یک مجری اقتدارگرا نباشد، بلکه عاملیت دانشجویان را در ترکیب تئوری‌های دانشگاهی با واقعیت‌های کلاس به رسمیت بشناسد.

در نقطه مقابل و در تبیین جنبه‌های آسیب‌زای این فرایند، یافته‌های مرتبط با پیامدهای منفی تدریس (نظیر عدم مدیریت کلاس، تدریس سنتی و فی‌البداهه و تمرکز صرف بر کتاب درسی) را باید از منظر «تضاد شناختی و گسست پداگوژیک» واکاوی کرد. زمانی که معلم راهنما الگوهای معلم‌محور و منسوخ را به نمایش می‌گذارد، دانشجویان در یک تعارض نقش عمیق گرفتار می‌شود. تبیین این پدیده با مطالعات راهمواتی و همکاران (۲۰۲۶) کاملاً همسو است؛ آن‌ها استدلال می‌کنند که قدرت الگوهای عملی در مدرسه به قدری زیاد است که دانشجویان برای همنوایی با معلم راهنما، غالباً باورهای تحول‌خواهانه و دانش‌آموز‌محوری که در دانشگاه آموخته‌اند را سرکوب می‌کنند. در تبیین چرایی این تسلیم شناختی، یافته‌های ما در کنار پژوهش نفیسا و همکاران (۲۰۲۶) نشان می‌دهد که این شکاف میان نظریه‌های نوین دانشگاهی و واقعیت سنتی کلاس، به یک «بحران هویت» منجر می‌شود. در این حالت، اگر دانشجویان فاقد مهارت بازاندیشی انتقادی باشد، به‌جای اصلاح روندها، به تقلیدی منفعل برای روش‌های ناکارآمد تبدیل خواهد شد.

در امتداد این تعارضات شناختی و از منظر «پیامدهای عاطفی و هویتی»، مؤلفه‌های منفی نظیر استفاده از الفاظ نامناسب یا فضای خشک کلاس، مستقیماً به بروز «کار عاطفی» در کارورزان می‌انجامد. تبیین این پدیده حاکی از آن است که دانشجویان برای بقا در این اتمسفر نامطلوب و جلوگیری از تنش با معلم راهنما، مجبور به سرکوب و نقاب‌زدن بر احساسات واقعی خود می‌شوند. این یافته‌ها با نتایج پارسی و عباس (۲۰۲۵) همسویی بالایی دارد که نشان دادند مدیریت مداوم و فرساینده احساسات متناقض، بهزیستی روانی دانشجویان را به خطر می‌اندازد. علاوه بر این، در تبیین پیامدهای این فشار روانی بر تکوین «من حرفه‌ای»،

یافته‌های ما تأییدکننده نظرات لی و پنگ (۲۰۲۴) است؛ چراکه نشان می‌دهد نظارت‌های منفی و تعارضات ارتباطی با معلم راهنما، فرایند گذار هویتی از یک «دانشجو» به یک «معلم بااعتمادبه‌نفس» را مختل کرده و به شکل‌گیری هویتی منززل و نامطلوب می‌انجامد.

در نهایت، برای تبیین عمیق‌تر نهادهای منفی، باید به قدرت «برنامه درسی پنهان و فرهنگ سازمانی مدرسه» اشاره کرد. مشاهدات نشان می‌دهد که قوانین نانوشته و هنجارهای ضمنی حاکم بر کلاس (مانند اقتدارگرایی صرف برای کنترل کلاس)، بسیار قدرتمندتر از آموزش‌های رسمی عمل می‌کنند. یافته‌های پژوهش در این زمینه با استدلال‌های پلویورگ و همکاران (۲۰۲۶) همسو است که برنامه درسی پنهان را مجموعه‌ای از تأثیرات اعلام‌نشده اما جهت‌دهنده در دوره کارورزی می‌دانند. در تبیین این سازوکار، پلویورگ و همکاران (۲۰۲۶) نیز تأیید می‌کنند که معلمان تازه‌کار از طریق «فرهنگ‌پذیری» با قواعد نانوشته محیط کار خود سازگار می‌شوند؛ بنابراین، همسویی یافته‌های ما با مطالعه بیرام اوزدمیر و همکاران (۲۰۲۴) نشان می‌دهد که اگر معلم راهنمای فاقد صلاحیت به عنوان عامل اصلی جامعه‌پذیری عمل کند، دانشجومعلم این کژکارکردها را به عنوان واقعیت گریزناپذیر شغل معلمی پذیرفته و آن‌ها را در تاروپود «من حرفه‌ای» آینده خود تثبیت می‌کند.

به‌صورت کلی برآیند این مطالعه نشان می‌دهد که دوره کارورزی یک فضای خنثی نیست، بلکه میدانی پرتلهاب از تعاملات، الگوبرداری‌ها و انتقال ارزش‌های پنهان است. «من حرفه‌ای» دانشجومعلم در خلأ شکل نمی‌گیرد، بلکه محصول پردازش هم‌زمان پیامدهای مثبت و منفی تدریس الگوهای آموزشی در مدارس است. یافته‌ها ثابت کرد که معلمان راهنما، چه از طریق شایستگی‌های خود (نظیر تسلط بر تکنولوژی و مدیریت عاطفی کلاس) و چه از طریق ضعف شایستگی‌های خود (نظیر تدریس سنتی و فقدان طرح درس)، مستقیماً در حال مهندسی هویت شغلی نسل آینده معلمان هستند. در نهایت، دانشجومعلمانی در فرایند کارورزی موفق به تکوین یک «من حرفه‌ای» مستحکم می‌شوند که بتوانند با عبور از تقلید منفعلانه، شایستگی‌های مثبت را همانندسازی کرده و پیامدهای منفی را با رویکردی انتقادی پالایش نمایند.

لازم است به این نکته اشاره شود که پژوهش حاضر، همانند سایر مطالعات کیفی، با محدودیت‌هایی مواجه بوده است؛ نخست اینکه داده‌های این پژوهش مبتنی بر تجربیات زیسته و گزارش‌های خوداظهاری دانشجومعلمانی در پردیس‌های خاصی از دانشگاه فرهنگیان بوده است؛ لذا تعمیم این نتایج به سایر دانشگاه‌ها یا بافت‌های فرهنگی متفاوت باید با احتیاط صورت گیرد. دوم، به دلیل ماهیت کیفی کار، تأثیر متغیرهای مداخله‌گری نظیر سوابق تحصیلی پیشین دانشجومعلمانی و شرایط خاص امکانات فیزیکی هر مدرسه در تحلیل‌ها به‌طور کامل قابل کنترل نبوده است. در نهایت، تمرکز اصلی این مطالعه بر درک و برداشت کارورزان بوده و نظرات و دلایل معلمان راهنما برای اتخاذ رویکردهای تدریس (به‌ویژه رویکردهای منفی) در این پژوهش مورد مصاحبه قرار نگرفته است.

بر مبنای نتایج و یافته‌های استنتاجی پژوهش حاضر، پیشنهادها در دو بخش پژوهشی و کاربردی به شرح زیر ارائه می‌گردد:

الف) پیشنهادهای کاربردی:

- بازنگری در فرایند انتخاب و توانمندسازی معلمان راهنما: پیشنهاد می‌شود دانشگاه فرهنگیان و وزارت آموزش و پرورش، فیلترهای ارزیابی مستمری برای انتخاب معلمان راهنما وضع کنند و برگزاری دوره‌های ضمن خدمت ویژه (با محوریت منتورینگ، آموزش‌های نوین و آشنایی با برنامه درسی پنهان) برای آنان الزامی گردد.
- اصلاح سرفصل‌های دوره کارورزی: گنجاندهای واحدهای عملی یا کارگاه‌های شبیه‌سازی در دانشگاه برای آموزش «مهارت‌های مواجهه با تضادهای نظریه و عمل» به دانشجومعلمانی، تا پیش از ورود به مدرسه آمادگی مدیریت بحران‌های هویتی و مواجهه با تدریس‌های سنتی را داشته باشند.
- ایجاد حلقه‌های بازاندیشی: تشکیل جلسات منظم هفتگی در پردیس‌های دانشگاهی که در آن کارورزان تجربیات مثبت و منفی مشاهدات خود را بدون دغدغه نمره با اساتید دانشگاه به اشتراک گذاشته و راهبرد برخورد با تدریس‌های نامطلوب را تمرین کنند.

ب) پیشنهادهای پژوهشی:

- پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، پدیده تدریس معلمان راهنما و شکل‌گیری هویت دانشجومعلم‌ان با رویکردی ترکیبی (کمی-کیفی) و در گستره جغرافیایی وسیع‌تری بررسی شود.
- انجام مطالعاتی با تمرکز بر «تجربه زیسته معلمان راهنما از موانع تدریس نوین در حضور کارورزان» پیشنهاد می‌گردد تا ریشه‌های شکل‌گیری پیامدهای منفی آموزشی از زاویه دید آنان نیز مشخص شود.

منابع

- ایمان، محمدتقی. (۱۴۰۱). روش‌شناسی تحقیقات کیفی. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. <https://opac.nlai.ir/opac-prod/bibliographic/2725361>
- بازرگان، عباس. (۱۴۰۲). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری. دیدار. <https://opac.nlai.ir/opac-prod/bibliographic/8805681>
- بختیاری، ابوالفضل؛ کریمی، ساغر. (۱۴۰۲). کارورزی در تربیت معلم: جلد ۲. تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- بختیاری، ابوالفضل؛ مشفق آرانی، بهمن. (۱۴۰۰). کارورزی در تربیت معلم: جلد ۱. تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- سعدی‌پور، اسماعیل. (۱۴۰۲). روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی (ج. ۲). دوران. <https://opac.nlai.ir/opac-prod/bibliographic/7517626>
- عزیزی، شهریار. (۱۳۹۵). روش پژوهش در مدیریت: با تأکید بر مثال‌های کاربردی و آماری. سمت. <https://opac.nlai.ir/opac-prod/bibliographic/4416300>
- میرزایی، خلیل. (۱۳۹۶). کیفی پژوهی: پژوهش، پژوهشگری و پژوهشنامه‌نویسی (ج. ۱). فوژان.

References:

- Bassett, B. S. (2021). A Field Guide to Grad School: Uncovering the Hidden Curriculum. *Harvard Educational Review*, 91(1), 138–141. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-91.1.138>
- Bayram Özdemir, S., Özdemir, M., & Amouri, L. (2024). Unveiling the unspoken stories and experiences of pre-service and in-service teachers about ethnic/racial issues: Insights and directions for moving forward. *Identity*, 24(4), 399-409. <https://doi.org/10.1080/15283488.2024.2404506>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-design/book270550>
- Fuad, A. F. N., Basyirah, R., & Khuluqo, I. (2024). The Hidden Curriculum in Islamic Education: Developing Critical Thinking and Moderate Attitudes among Students. *Fikroh: Jurnal Pemikiran Dan Pendidikan Islam*, 17(1), 51–66. <https://doi.org/10.37812/fikroh.v17i1.1401>
- Heim, J., Cuskley, C., Woods, R., Barber, J., Donnelly, H., Hu, R., Sharma, A., & Pichler, H. (2024). A flexible model for exposing and mitigating the hidden curriculum in the transition to higher education. *Open Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2). <https://doi.org/10.56230/osotl.69>
- Jiyane, L. (2025). Identity in the Making: The Relational Impact of Mentor Teachers on the Next Generation of Educators. *African Perspectives of Research in Teaching and Learning*, 9(7), 974-985. <https://www.proquest.com/openview/13435cfe7542684fcab515183b0d6209/1?pq-origsite=gscholar&cbl=5126680>
- Kennedy, G. M., Singini, N. H., Mpiluka, G. V., Agbale, B., & Muhibu, C. M. (2026). A Systematic Review of University School Partnerships for Transformative Practicum Design. (Version 1) Research Square. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-8002901/v1>
- Li, H., & Peng, X. (2024). Review of preservice English teachers' teaching practicum in the COVID-19 pandemic. *Discover Education*, 3(1), 236. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00345-x>
- Nafisa, T. M., Aulyafani, R. A., Kartikawati, W., Zulfaidany, S. N., Nuraini, R., Maharani, Y., & Lestari, I. A. (2026). Integrating beliefs, pedagogical identity, and practice: a systematic literature review of pre-service mathematics teachers' instructional frameworks. *Journal of Philosophy and Research in Islamic Mathematics Education (J-PRIMA)*, 2(1), 24-36. <https://riset.unisma.ac.id/index.php/j-prima/article/view/25346>
- Nguyen, H. T. M., Wijarwadi, W., & Alonzo, D. (2025). Preservice Teacher Mentoring in TESOL Contexts. In Z. Tajeddin & T. S. Farrell (Eds.), *Handbook of Language Teacher Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-47310-4_14
- Paresi, R. D., & Abbas, A. (2025). Emotional Labor in ELT: A Systematic Review of Pre-Service Teachers' Emotional Responses During Teaching Internships. *Tell: Teaching of English Language and Literature Journal*, 13(2). <https://doi.org/10.30651/tell.v13i2.26856>
- Plauborg, H., Flores, M. A., Frederiksen, L. L., & Symeonidis, V. (2026). European Studies on Teacher Induction and Mentoring. *Key Issues in Teacher Education*, 17. <https://brill.com/display/title/72056?page=34>
- Rahmawati, A. L., Rosida, A., Putri, A. A., Zahroh, A., Rahmawati, A. P., Cahyo, D. N., & Radzi, S. N. M. (2026). Beliefs and instructional practices of pre-service mathematics teachers: a systematic literature review. *Jurnal Pendidikan Matematika (JPM)*, 12(1), 99-117. <https://doi.org/10.33474/jpm.v12i1.25317>

- Teh, L. L. (2025). Enhancing transformative learning: exploring the impact of early childhood practicum on learners' conceptions of teaching and learning. *Muallim Journal of Social Sciences and Humanities*, 9(1), 208-218.
- Tsoka, M., Runhare, T., Machisi, E., & Magosha, T. A. (2026). Are Pre-Service Teachers Receiving Quality Mentoring in Rural Schools? A Synopsis from Research in South Africa. *Trends in Higher Education*, 5(2), 37. <https://doi.org/10.3390/higheredu5020037>
- Wang, J. (2025). Exploring pre-service EFL teacher identity: A scoping review from 2014 to 2024. *British Journal of Teacher Education and Pedagogy*, 4(2), 78-87. <https://al-kindipublishers.org/index.php/bjtep/article/view/10202>
- Zapatero-Ayuso, J. A., Díaz-Carretero, A., Gil-García, M. I., & Gil-Madróna, P. (2026). Competence development of pre-service teachers during Practicum: a qualitative study from the perspective of its protagonists. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 15(1), 11. <https://doi.org/10.1007/s44322-026-00057-0>



Analyzing the quality of learning of students in Upper Secondary School based on 21st century skills

Sasan Iranfar¹, Rohollah Mahdiun², Leyla Fadaieekhu³

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

2- Department of Psychology and Educational Sciences, P.h.D. student of Educational Management, Shahid Madani University, Tabriz, Iran

3- Department of Psychology, M.A Educated of Psychology, Charkh Nilofari University Tabriz, Iran.

Article info	Abstract
Article type: Research Article	Objective: The aim of the research was to analyze the quality of learning of upper secondary school students based on 21st century skills.
Received: 2026/02/19	Methodology: The present study is applied in terms of its purpose, descriptive-correlational in nature, and field method. The statistical population of this study included all second-year high school students, both male and female, in District 1 of Tabriz in the academic year 1404-1405 (1800 people), of whom 317 were selected as a statistical sample using a stratified random sampling method. Two standard questionnaires for the quality of learning by Rahmani (2010) and the assessment of 21st century skills by Kouhy et al. (2013) were used to collect data. Pearson correlation coefficient and multiple regression tests were used to test the hypotheses. The software used was SPSS version 28.
Accepted: 2026/05/30	Results: Based on the findings, there is a positive and significant relationship between 21st century skills and students' attitudes and perceptions ($r=0.515$), knowledge acquisition and integration ($r=0.518$), knowledge expansion and modification ($r=0.645$), meaningful use of knowledge ($r=0.676$), and mental habits ($r=0.701$) ($P<0.01$). The results of multiple regression analysis showed that the role of 21st century skills in attitudes and perceptions ($\beta=0.101$), knowledge acquisition and integration ($\beta=0.089$), knowledge expansion and modification ($\beta=0.200$), meaningful use of knowledge ($\beta=0.224$), and mental habits ($\beta=0.331$) of students is significant ($P<0.05$). Based on the beta values, attitudes and perceptions, knowledge acquisition and integration, knowledge expansion and modification, meaningful use of knowledge, and mental habits can predict 10.1%, 8.9%, 20.0%, 22.4%, and 33.1% of students' learning quality, respectively.
pp: 38- 50	Conclusion: Whether students are equipped with 21st century skills can predict the quality of their learning.
Keywords: Quality of learning, Upper Secondary School, 21st century skills.	



Citation: Iranfar, S., Mahdiun, R., & Fadaieekhu, L. (2026). Analyzing the quality of learning of students in Upper Secondary School based on 21st century skills. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 1(4), 38-50.



© The Author(s).

Publisher: Urmia University.

DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2026.57036.1036>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.4.3.3>

¹ **Corresponding author:** Rohollah Mahdiun, **Email:** rmahdiun@gmail.com, **Tell:** 09143014997



تحلیل کیفیت یادگیری دانش آموزان دوره دوم متوسطه بر اساس مهارت‌های قرن ۲۱

ساسان ایرانفر^۱، روح‌الله مهدیون^۲، لیلا فدایی‌جو^۳

۱- گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی، تبریز، ایران.

۲- گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی، تبریز، ایران.

۳- گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه چرخ نیلوفری آذربایجان، تبریز، ایران.

چکیده	اطلاعات مقاله
هدف: هدف پژوهش، تحلیل کیفیت یادگیری دانش آموزان دوره دوم متوسطه بر اساس مهارت‌های قرن ۲۱ بود. روش تحقیق: پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی، از نظر ماهیت توصیفی-همبستگی و از نظر روش میدانی می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه ناحیه ۱ شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود (۱۸۰۰ نفر) که ۳۱۷ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی به عنوان نمونه آماری انتخاب شد. برای گردآوری داده‌ها از دو پرسشنامه کیفیت یادگیری رحمانی (۱۳۸۹) و ارزیابی مهارت‌های قرن بیست و یکم کوهی و همکاران (۱۴۰۲) استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۸ استفاده شد. یافته‌ها: بین مهارت‌های قرن ۲۱ و نگرش‌ها و ادراکات دانش آموزان ($r=0/515$)، اکتساب و درهم تنیدن دانش ($r=0/518$)، بسط و اصلاح دانش ($r=0/645$)، استفاده معنادار از دانش ($r=0/676$) و عادت‌های ذهنی ($r=0/701$) رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد ($P<0/01$). نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که نقش مهارت‌های قرن ۲۱ در نگرش‌ها و ادراکات ($\beta=0/101$)، اکتساب و درهم تنیدن دانش ($\beta=0/089$)، بسط و اصلاح دانش ($\beta=0/200$)، استفاده معنی‌دار از دانش ($\beta=0/224$) و عادت‌های ذهنی ($\beta=0/331$) دانش آموزان معنی‌دار هستند ($P<0/05$). بر اساس مقادیر بتا نگرش‌ها و ادراکات، اکتساب و درهم تنیدن دانش، بسط و اصلاح دانش، استفاده معنی‌دار از دانش و عادت‌های ذهنی به ترتیب می‌توانند ۱۰/۱ درصد، ۸/۹ درصد، ۲۰/۰ درصد، ۲۲/۴ درصد و ۳۳/۱ درصد کیفیت یادگیری دانش آموزان را پیش‌بینی کنند. نتیجه‌گیری: مجهز بودن دانش آموزان به مهارت‌های قرن بیست و یکم می‌تواند کیفیت یادگیری آن‌ها را پیش‌بینی کند.	نوع مقاله: مقاله پژوهشی دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۳۰ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۰۹ صص: ۳۸-۵۰ واژگان کلیدی: کیفیت یادگیری، دوره دوم متوسطه، مهارت‌های قرن بیست و یکم.

استناد: ایرانفر، ساسان؛ مهدیون، روح‌الله؛ و فدایی‌جو، لیلا. (۱۴۰۴). تحلیل کیفیت یادگیری دانش آموزان دوره دوم متوسطه بر اساس مهارت‌های قرن ۲۱. نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی، ۱(۴)، ۳۸-۵۰.

ناشر: دانشگاه ارومیه.



DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2026.57036.1036>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.4.3.3>



مقدمه

در هر کشوری نظام آموزش و پرورش یکی از نظام‌های مهم اجتماعی است. با توجه به چرخش سریع جهان به سمت سواد دیجیتال در قرن بیست و یکم، نظام آموزشی و نقش و رسالت آن نیز شاهد تغییرات چشمگیری بوده است. این تغییرات از دیدگاه بسیاری از محققان (روبینسون و آرونیکا؛ ۲۰۱۵) اهمیت بسیاری زیادی دارند، زیرا اشتیاق فراگیران در هزاره سوم برای استفاده از فناوری و منابع دیجیتال برای رویارویی با چالش‌های واقعی یادگیری در قرن حاضر افزایش یافته است. استفاده از کامپیوتر و فناوری مانند دستگاه‌های دیجیتال قابل حمل، کنسول‌های بازی، تلفن‌های هوشمند و دیگر ابزارهای فناوری تقاضا برای انجام اصلاحات آموزشی را افزایش داده (دد؛ ۲۰۰۹)، به‌طوری‌که آموزگاران نیز در پی آن هستند که بتوانند خود و مهارت‌های خود را با این سیستم‌های نوآورانه تطبیق دهند (عربلو^۳ و همکاران، ۲۰۲۲)؛ بنابراین، مهارت‌های قرن بیست و یکم به دلیل رشد سریع فناوری اهمیت زیادی پیدا کرده، زیرا رشد سریع فناوری منجر به انتشار سریع اطلاعات شده و دانش‌آموزان در حل مسائل بیشتر به دنبال تولید اطلاعات به جای حفظ کردن آن‌ها هستند (سومن و چالیشی، ۲۰۱۷). ادبیات تحقیق نشان داده که تعریف روشن و مشخصی از مهارت‌های قرن بیست و یکم ارائه نشده و اجماع بین‌المللی در مورد آن صورت نگرفته است. مهارت‌های متعددی به‌عنوان مهارت‌های قرن بیست و یکم برشمرده شده و تحلیل‌گران به‌طور کلی از واژه «مهارت‌های قرن بیست و یکم» به‌عنوان مفهومی فراگیر استفاده می‌کنند که به مهارت‌های متعدد اشاره دارد (جوینس^۵ و همکاران، ۲۰۱۹)؛ اما در حالت کلی مهارت‌های قرن بیست و یکم به‌عنوان «صلاحیت‌های جدید» تعریف شده که جامعه به شدت به آن‌ها نیاز دارد (وقوت و روبین^۶، ۲۰۱۲؛ جوینس و همکاران، ۲۰۱۹) و در اصطلاح آموزشی به‌عنوان مهارت‌هایی از قبیل مهارت‌های یادگیری و نوآوری (تفکر انتقادی، خلاقیت و نوآوری، حل مسئله، تصمیم‌گیری، یادگیری برای یادگرفتن)، کار با دیگران (برقراری ارتباط، همکاری، کارگروهی)، مهارت‌های اطلاعاتی، رسانه‌ای و فناوری (سواد اطلاعاتی، سواد رسانه‌ای، سواد فناوری و برقراری ارتباط) و مهارت‌های معمول زندگی و حرفه‌ای یا شغلی (انعطاف-پذیری و سازگاری، ابتکار و خود راهبری، شهروندی، مدیریت شغلی و زندگی، مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی، آگاهی فرهنگی، بهره‌وری و پاسخ‌گویی) و هرگونه دانش، مهارت و ویژگی‌های لازم برای رقابتی بودن در محیط کاری قرن بیست و یکم، استفاده از فناوری و همگام‌سازی خود با تغییرات سریع فناوری تعریف شده‌اند که دانش‌آموزان نیازمند به یادگیری آن‌ها برای داشتن آینده شغلی در جامعه هستند (لوئیس^۸ و همکاران، ۲۰۲۱؛ اسکات^۹، ۲۰۱۵؛ اردم^{۱۰}، ۲۰۱۹).

موفقیت اقتصادی و اجتماعی هر کشوری مبتنی بر استفاده آن کشور از دارایی‌های ناملموس مانند دانش، مهارت و پتانسیل نوآورانه دانسته شده (موکومب و گائوتهوبوگ^{۱۱}، ۲۰۲۱) و کسب این مهارت‌ها و موفقیت اقتصادی و اجتماعی نیازمند آماده‌سازی دانش‌آموزان برای این زندگی و تجهیز آنان با دانش و مهارت‌های متناسب با سن است، زیرا مهارت‌های قرن بیست و یکم پلی هستند که دانش، مهارت‌ها و تمایلات دانش‌آموزان را از زمینه‌های علمی به کاربردهای زندگی واقعی وصل می‌کنند و از مسئولیت‌های بزرگ هر نظام آموزشی تجهیز دانش‌آموزان با آن نوع علمی است که بتوانند به‌صورت کاربردی از آن استفاده کنند و موفقیت هر نظام آموزشی در گرو موفقیت آن در تجهیز دانش‌آموزان خود با دانش و مهارت‌های موردنیاز برای جامعه و در حال حاضر مهارت‌های قرن بیست و یکم دانسته شده است (سومن و چالیشی، ۲۰۱۷).

پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهند که یکپارچه‌سازی مهارت‌های قرن بیست و یکم، از جمله تفکر انتقادی و سواد دیجیتال، نقشی محوری در ارتقای کیفیت یادگیری و خودکارآمدی دانش‌آموزان ایفا می‌کند (الزیدی^{۱۲}، ۲۰۲۵؛ اسمیت و ژائو^{۱۳}، ۲۰۲۶). مطالعات

1. Robinson & Aronica

2. Dale

3. Aabloo

4. Simen & Calisici

5. Jynes

6. Vogt & Roblin

7. Learning

8. Louis

9. Scott

10. Erdem 0

11. Mkombe & Gaotlhobogwe

12. Al-Zaidi 2

13. Smith & Zhao

تأکید دارند که یادگیری مشارکتی مبتنی بر این مهارت‌ها، نه تنها تعاملات آموزشی را بهبود می‌بخشد، بلکه موجب تثبیت یادگیری عمیق در مقطع متوسطه می‌شود (نایون^۱ و همکاران، ۲۰۲۶؛ گارسیا^۲، ۲۰۲۵). در نهایت، تحلیل‌های نوین بیانگر آن است که این رویکرد، یادگیرندگان را برای مواجهه با چالش‌های دنیای متغیر آماده ساخته و شکاف میان آموزش رسمی و نیازهای مهارتی آینده را به حداقل می‌رساند (ایوانوف^۳، ۲۰۲۶).

بنابراین، دانش‌آموزان به‌ویژه دانش‌آموزان دوره متوسطه باید بتوانند این مهارت‌ها را در خود پایه‌ریزی کنند تا بتوانند آینده شغلی مناسبی در عصر حاضر داشته باشند (ریوس^۴ و همکاران، ۲۰۲۰) که این آماده‌سازی در بستر کیفیت یادگیری روی می‌دهد. بالا بودن کیفیت یادگیری از ارکان اصلی نظام تعلیم و تربیت محسوب می‌شوند و نقش محوری در رشد و توسعه هر کشور چه از لحاظ اقتصادی و چه از لحاظ فرهنگی و اجتماعی دارند و در این پژوهش کیفیت یادگیری دوره دوم متوسطه مدنظر قرار گرفته، زیرا پژوهش‌ها نشان داده که دانش‌آموزان دوره متوسطه کشور در مهارت‌هایی از قبیل علوم، فناوری، مهندسی و ریاضیات (شایان و یافتیان، ۱۳۹۷)، مهارت‌های زندگی (تقیه و همکاران، ۱۳۹۸)، سواد اطلاعاتی (روانبخش‌گاوانی و همکاران، ۱۳۹۳) که از مهارت‌های قرن بیست و یکم شمرده می‌شوند، عملکرد مناسبی ندارند و لازم است که راهبردهای بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان دوره متوسطه بازمهندسی و با به‌صورت بهتر بازطراحی شود.

از طرف دیگر ادبیات تحقیق نشان داده که با وجود آنکه در بسیاری از کشورهای جهان پیشرفت و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان بر اساس مهارت‌های قرن بیست و یکم بررسی شده که می‌توان به آمریکا (لوئیس و همکاران، ۲۰۲۱)، نیوزلند (اسنپ^۵، ۲۰۲۱)، هلند (فیسر و تیجس^۶، ۲۰۱۶) و حتی کشور هم‌جوار ترکیه (سومن و چالیشی، ۲۰۱۷) اشاره کرد، اما این مسئله و بررسی کیفیت یادگیری دانش‌آموزان دوره متوسطه بر اساس مهارت‌های قرن بیست و یکم در کشور انجام نشده و فقط برخی از محققان در دوره ابتدایی (نصرآبادی، ۱۳۹۱) و آموزش عالی (رحیمی، ۱۳۹۷) آن را موردتوجه قرار داده‌اند و این شکاف پژوهشی باید پر شود، زیرا دانش‌آموزان دوره متوسطه پس از فارغ‌التحصیلی باید مهارت‌های لازم را جهت ورود به آموزش عالی و بازار کار داشته باشند. همچنین، علیرغم اهمیت مهارت‌های قرن بیست و یکم بر اساس چارچوب آن هنوز از لحاظ نظری این موضوع در کشور ما روشن نشده و اهمیت و ضرورت آن چه از طرف دانش‌آموزان و چه از طرف مدرسان و مسئولین آموزشی ادراک نشده و این شکاف نظری نیز باید بررسی شود؛ بنابراین با توجه به لزوم افزایش کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و کاربردی بودن مهارت‌های قرن بیست و یکم و وجود شکاف‌های نظری و پژوهشی مطرح‌شده، پژوهش حاضر تلاش کرده به این سؤال پاسخ دهد که کیفیت یادگیری دانش‌آموزان دوره متوسطه بر اساس مهارت‌های قرن ۲۱ ام چگونه است؟

پیشینه و مبانی نظری پژوهش

کیفیت یادگیری: مفهوم کیفیت در آموزش به‌راحتی قابل‌تعریف نیست. پیچیدگی فرایند آموزش و مشخص نبودن اینکه کیفیت در این فرایند چگونه شکل می‌گیرد، تعریف آن را مشکل کرده است. برخی از صاحب‌نظرات بر این باورند که مفهوم کیفیت بدون شکل بوده و بنابراین غیرقابل اندازه‌گیری است. ایوانسویچ معتقد است آنچه در تعریف کیفیت مرکزیت دارد نظرات مخاطبان است. بر این اساس کیفیت تابع نظر مشاهده‌گر است بنابراین ارائه نیم‌رخ از کیفیت همیشه با عینیت همراه نیست و با ذهنیت حرکت می‌کند (ایوانسویچ^۷، ۲۰۲۱). چاپمن کیفیت یادگیری را معادل استانداردهای آموزش مانند سطح پیشرفت فراگیران می‌داند. این تعریف از کیفیت یادگیری همخوانی کاملی با تمرکز به وجود آمده روی یادگیری فراگیران دارد (چاپمن^۸، ۲۰۱۵). بیکر، کیفیت را

1. Nguyen
2. Garcia
3. Ivanov
4. Rios
5. Sap
6. Fisser & Thijs
7. Learning
8. Ivancevich
9. Chapman

مجموع برآیندهای یک دوره آموزشی تعریف می‌کند و اشاره دارد که زمانی می‌توان یک دوره آموزشی را با کیفیت خواند که خروجی‌هایی مانند ایجاد سطح خاصی از توانایی در حداکثر زمان ممکن، ارضای نیازهای مهارتی، بهبود نگرش، اکتساب دانش، برآورده کردن نیای توسعه مسیر شغلی را حاصل کرده باشد (بیکر؛ ۲۰۱۸). عمادزاده نیز کیفیت یادگیری را منوط به کیفیت عواملی می‌داند که در ارائه خدمات آموزشی مشارکت داشته‌اند که شامل فراگیر، مدرس، امکانات و تجهیزات آموزشی است (عمادزاده، ۱۳۹۷). آلکین، کیفیت یادگیری را برگرفته از کیفیت عملکرد فراگیر، تدریس معلمان و تخصیص منابع می‌داند. از دیدگاه سالیس منابع کیفیت در آموزش شامل ارزش‌های قوی و هدفمند سازمانی، مدرسان برجسته، مرکز آموزشی مناسب، شناسایی توانمندی‌های فراگیران، تدارک دوره آموزشی مناسب و یا ترکیبی از این موارد برمی‌شمرد (پتروفسکی؛ ۲۰۱۹).

مفهوم کیفیت در آموزش و کیفیت یادگیری نسبت به سایر حوزه‌ها پیچیده‌تر و تعاریف ارائه‌شده از آن دارای تنوع بیشتری است و هر یک از دانش‌پژوهان از منظر خاصی این مفهوم را موردتوجه قرار داده‌اند. کیفیت یادگیری مانند سایر مفاهیم تعلیم و تربیت ماهیتی نسبی داشته و به تناسب موقعیت‌های آموزشی تعاریف مختلفی را می‌توان برای آن لحاظ نمود. بر مبنای اصول کیفیت جامع، کیفیت به معنای تناسب نظام آموزشی (دروندها، فرایندها، بروندها و پیامدها) با حداقل استانداردهای تدوین‌شده و در صورت عدم وجود استانداردها با اهداف و رسالت‌های آموزشی می‌باشد (اسمعیلی، ۱۳۹۵).

مهارت‌های قرن بیست و یکم: مهارت‌های یادگیری قرن بیست و یکم شامل مهارت‌ها، توانایی‌ها، گرایش‌ها و طرز یادگیری است که متخصصان آموزش و پرورش، رهبران دنیای کسب‌وکار، دانشگاهیان و سازمان‌های دولتی به‌عنوان مهارت موردنیاز برای موفقیت در محل کار و جامعه قرن ۲۱ شناسایی کرده‌اند و به‌عنوان شایستگی و صلاحیت موردنیاز برای دانش‌آموزان قرن بیست و یکم شناخته‌شده است. نتیجه آن نیز تربیت دانش‌آموزانی است که دارای مهارت، دانش و تخصص لازم برای موفقیت در کار و زندگی هستند (کایر؛ ۲۰۱۶). بین دانش و مهارتی که دانش‌آموزان در مدرسه یاد می‌گیرند، با دانش و مهارت‌های موردنیاز یک جامعه معمولی و محل کار در قرن بیست و یکم، شکاف فزاینده‌ای وجود دارد. به‌طور خاص، دانش‌آموزان دوره متوسطه زندگی خود را در دنیایی متفاوت و پر جنب و جوش، چندوظیفه‌ای، چندوجهی و «مبتنی بر فناوری» سپری می‌کنند (گرین‌هیل؛ ۲۰۱۰).

مهارت‌های قرن بیست و یکم شامل مهارت‌ها، توانایی‌ها و شرایط یادگیری است که بسیاری از این مهارت‌ها همچنین با یادگیری عمیق مرتبط هستند. یادگیری عمیق شامل مهارت‌های مدیریت مانند استدلال تحلیلی، حل مسائل پیچیده و مهارت کار گروهی است. همچنین به این مهارت‌ها «مهارت‌های کاربردی» یا «مهارت‌های نرم» می‌گویند که شامل مهارت‌های شخصی، بین فردی یا مهارت‌های یادگیری محور مانند مهارت‌های زندگی (مهارت‌های حل مسئله)، مهارت‌های افراد و مهارت‌های اجتماعی می‌شود (تریلینگ و فادل؛ ۲۰۰۹). کندی، لاتام و ژاسینتو^۷ (۲۰۱۶) این مهارت‌ها را در چهار گروه اصلی طبقه‌بندی کرده‌اند: روش‌های تفکر (خلاقیت، تفکر انتقادی، حل مساله، تصمیم‌گیری و یادگیری)؛ روش‌های کار (برقراری ارتباط و همکاری)؛ ابزارهای کار (فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) و سواد اطلاعات)؛ و مهارت‌های زندگی در جهان (شهروندی، زندگی و خطمشی و مسئولیت-پذیری اجتماعی و فردی). آنانیادو و کلارو^۸ (۲۰۰۹) در ابتدا این مهارت‌ها به سه گروه اصلی طبقه‌بندی کرده بود: مهارت‌های کارکردی فناوری اطلاعات و ارتباطات؛ مهارت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات برای یادگیری؛ و مهارت‌های قرن ۲۱ ام. این محققان مهارت‌های قرن ۲۱ را به‌عنوان مهارت‌های لازم و ضروری در جامعه دانش دانسته، اما لزوماً آن‌ها را نیازمند استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات ندانسته‌اند. این مهارت‌ها سه بعد دارند: اطلاعات، ارتباطات و اخلاقیات و تأثیر اجتماعی. بعد اطلاعات با اطلاعات در محیط دیجیتال سروکار دارد، مانند دستیابی، سازمان‌دهی و ارزیابی اطلاعات؛ که خرده مهارت‌های سواد اطلاعاتی هستند. بعد اطلاعات دارای دو خرده مهارت است: اطلاعات به‌عنوان منبع و اطلاعات به‌عنوان محصول. بعد ارتباطات درباره اعضای کارا و اثربخش جامعه است. دارای دو خرده مهارت است: ارتباطات اثربخش و همکاری و تعامل مجازی. بعد اخلاقیات و اثر

1. Baker

2. Petrovski

3. 21 Century Skills

4. Care

5. Greenhil

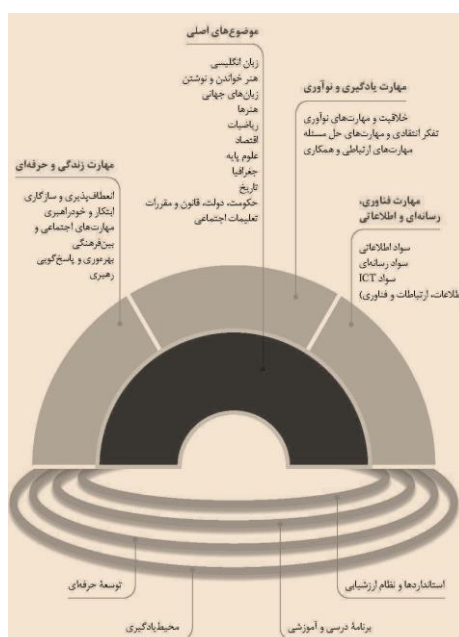
6. Trilling & Fadel

7. Kennedy, Latham & Jacinto

8. Ananiadou & Claro

اجتماعی نیز درباره چالش‌های اخلاقی و نیز جهانی‌سازی در قرن جدید است. مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اثر اجتماعی دو خرده مهارت این بعد هستند. فینگولد و نوتابارتولو (۲۰۰۸) مهارت‌های قرن ۲۱ را به پنج طبقه اصلی دسته‌بندی کرده‌اند: مهارت‌های تحلیلی (تفکر انتقادی، حل مسئله، تصمیم‌گیری، پژوهش و جستار)؛ مهارت‌های بین فردی (ارتباطات، همکاری، رهبری و مسئولیت-پذیری)؛ توانایی برای اجرا (ابتکار و خودمحموری و بهره‌وری)؛ پردازش اطلاعات (سواد اطلاعاتی، سواد رسانه‌ای، شهروند دیجیتال، عملیات ICT و مفاهیم آن)؛ و ظرفیت تغییر (اخلاقیت-نوآوری، یادگیری تطبیقی-یادگیری برای یادگیری و انعطاف‌پذیری).

کیفیت یادگیری و مهارت‌های یادگیری قرن بیست و یکم: مجموعه مهارت‌هایی که در فرایند کسب دانش جدید، به خصوص در کلاس درس، مورد استفاده قرار می‌گیرند، «مهارت یادگیری» تعریف شده‌اند. خواندن، نوشتن و کنجکاوی از مهارت‌های یادگیری هستند که در فرایند یادگیری اثر دارند (ناگنت، ۲۰۲۳). مهارت‌های یادگیری قرن بیست و یکم شامل مهارت‌ها، توانایی‌ها، گرایش‌ها و طرز یادگیری است که نتیجه آن نیز تربیت دانش‌آموزانی است که دارای مهارت، دانش و تخصص لازم برای موفقیت در کار و زندگی هستند. مهارت‌ها و شایستگی‌های قرن بیست و یکم متنوع، در برخی از موضوعات عمومی مشترک و مبتنی بر این فرض هستند که «یادگیری مؤثر» یا «یادگیری عمیق»، مجموعه‌ای از نتایج آموزشی دانش‌آموزان، از جمله کسب «محتوای جامع هسته آموزشی»، «مهارت‌های تفکر سطح بالا» و «طرز یادگیری» است. این پداگوژی شامل خلق کردن، کار با دیگران، تحلیل، ارائه و به اشتراک‌گذاری تجربه یادگیری و خرد یا «دانش آموخته‌شده» با هم‌سالان، مربیان و معلمان است. در مقابل، روش‌های یادگیری سنتی شامل یادگیری از روی عادت و تکرار و برگشت اطلاعات یا دانش به معلم برای کسب نمره است (آنانیادو و کلارو، ۲۰۰۹). به‌طور کلی مهارت‌های قرن بیست و یکم پلی هستند که دانش، مهارت‌ها و تمایلات دانش‌آموزان را از زمینه‌های علمی به کاربردهای زندگی واقعی وصل می‌کنند و موضوع‌های بین‌رشته‌ای را به موضوع‌های اصلی متصل می‌سازند. در چارچوب یادگیری و افزایش کیفیت یادگیری بر اساس موضوع‌های مطرح قرن بیست و یکم عبارت‌اند از آگاهی جهانی، موضوع‌های مالی و اقتصادی، کسب‌وکار و سواد کارآفرینی، سواد اجتماعی و سواد بهداشتی.



شکل ۱- چارچوب یادگیری بر اساس مهارت‌های قرن بیست و یکم (چارچوب یادگیری قرن ۲۱، ۲۰۰۹)

1. Fingold & Notabartolo
2. Learning Skill
3. Nugnet
4. Ananiadou & claro
5. P1-framework

عناصر ارائه‌شده در شکل ۱ ترکیبی از دانش، مهارت‌های خاص، تجربه‌ها و سوادها هستند که برای موفقیت دانش‌آموزان در زندگی و کار در قرن بیست‌ویک ضرورت دارند. اگرچه عناصر به‌طور جداگانه تفسیر می‌شوند، اما در یاددهی - یادگیری قرن بیست‌ویکم در یک فرایندی کاملاً به هم وابسته قرار دارند. بر اساس این نمودار جدول شایستگی‌ها مطابق جدول ۱ تنظیم می‌شود.

جدول ۱- شایستگی‌های مهارت‌های قرن بیست و یکم (چارچوب یادگیری قرن ۲۱، ۲۰۰۹)

مهارت‌ها	مهارت‌های یادگیری و نوآوری	مهارت‌های اطلاعاتی، رسانه‌ای و فناوری	مهارت‌های زندگی و حرفه‌ای/شغلی
۱۲ مؤلفه	- موضوع‌های اصلی - تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسئله - مهارت‌های ارتباطی و همکاری - خلاقیت و مهارت‌های نوآوری	- سواد اطلاعاتی - سواد رسانه‌ای - سواد اطلاعات، ارتباطات و فناوری	- انعطاف‌پذیری و سازگاری - ابتکار و خود راهبری - مهارت‌های اجتماعی و بین فرهنگی - بهره‌وری و پاسخگویی - رهبری

پیشینه پژوهش: شریعتی و همکاران (۱۴۰۳) پژوهشی با عنوان برنامه‌ریزی درسی و طراحی فعالیت‌های آموزشی مبتنی بر مهارت‌های قرن بیست‌ویک انجام داده و نتایج نشان داده که طراحی فعالیت‌های آموزشی در مبتنی بر مهارت‌های قرن ۲۱، شامل انتخاب روش‌های فعالانه و مشارکتی است که دانش‌آموزان را درگیر فعالیت‌های عملی و تجربی می‌کند. این فعالیت‌ها معمولاً مرتبط با مسائل واقعی جامعه هستند و به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند تا مهارت‌های خود را در زمینه‌هایی مانند تحقیق، ارائه، نقد و بررسی ایده‌ها و حل مسائل عملی تمرین کنند. جتیی و همکاران (۱۴۰۰) مؤلفه‌های مهارت تفکر خلاق و تفکر انتقادی از مهارت‌های یاددهی-یادگیری قرن ۲۱ را در دوره ابتدایی بررسی کرده‌اند که یافته‌های پژوهش شامل ۸ مقوله اصلی، ۱۹ زیر مقوله و ۸۸ مفهوم برای ۴ مؤلفه اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزشیابی بود. ابتدا در بخش اهداف آموزش مهارت تفکر خلاق و انتقادی بر اساس نظر صاحب‌نظران، دو مقوله اصلی مهارت‌های درون فردی و برون فردی استخراج شد. در گام بعدی برای محتوای آموزشی، مقوله‌های اصلی استخراج‌شده عبارت بود از: برنامه‌ریزی و حل مسئله و آموزش مهارت‌های ارتباطی و انتقادی. عنصر بعدی روش‌های یاددهی-یادگیری بود که مقوله های اصلی، روش‌های یاددهی-یادگیری خلاق و روش‌های یاددهی-یادگیری انتقادی بودند. در بخش نهای بررسی مؤلفه‌ها به شیوه های ارزشیابی پرداخته شد که طبق نظر کارشناسان و صاحب‌نظران دو مقوله اصلی شیوهی ارزشیابی عملکردی و ارزشیابی تلفیقی استخراج گردید. عربلو^۱ و همکاران (۲۰۲۲) تأثیر یادگیری زبان انگلیسی پروژه محور با کمک فناوری را بر تفکر انتقادی و حل مسئله به‌عنوان شاخص‌های یادگیری قرن بیست و یکم بررسی کرده‌اند. بدین منظور ۳۲ فراگیر ایرانی زبان انگلیسی در گروه آزمایش و کنترل دسته‌بندی شدند و دانش‌آموزان گروه آزمایش در معرض آموزش زبان بر اساس پروژه‌های کوتاه و بلند با کمک فناوری قرار گرفتند و گروه کنترل آموزش زبان انگلیسی مبتنی بر متن کتاب را بدون استفاده از فناوری دریافت کرد. تحلیل تطبیقی عملکرد گروه کنترل و آزمایش در تفکر انتقادی و حل مسئله نشان داد که یادگیری زبان انگلیسی پروژه محور با کمک فناوری تأثیر معنی‌داری دارد و منجر به بهبود مهارت تفکر انتقادی و حل مسئله دانش‌آموزان شده است. اسنپ^۲ (۲۰۲۱) یادگیری قرن بیست و یکم را در مدارس متوسطه اول نیوزلند با تأکید بر نوآوری معلمان بررسی کرده است. این تحقیق ماهیت فرآیند طراحی فناوری را بررسی کرده و مهارت‌های سطح بالای تفکر و رویکردهای همکارانه را برای قادر ساختن دانش‌آموزان برای حل مشکلات زندگی و جامعه‌شناسایی کرده است. این تحقیق به این نتیجه رسیده که فناوری دانش‌آموزان را تشویق به دیدن تغییرات سریع جامعه می‌کند و لذا گنجاندن مؤلفه‌های فناوری و نوآوری در برنامه درسی می‌تواند به دانش‌آموزان در حل مشکلات اجتماعی، فردی و زندگی کمک کند. فیسر و تیجس^۳ (۲۰۱۶) ترکیب مهارت‌های قرن بیست و یکم شامل هشت مهارت خلاقیت، تفکر انتقادی، حل مسئله، برقراری ارتباط، همکاری، سواد دیجیتال، مهارت‌های فرهنگی و اجتماعی و خودتنظیمی است. همچنین، پژوهش به این نتیجه رسیده که اجماع بین‌المللی در مورد اهمیت مهارت‌های مذکور وجود دارد،

1. Arabloo

2. Snap

3. Fisser & Thijs

اما اثربخشی روش‌های پیاده‌سازی آن‌ها و دستیابی به نتایج یادگیری در آموزش ابتدایی و متوسطه هنوز ناشناخته است. همچنین این پژوهش نشان داده که در هلند برنامه‌های درسی تدوین‌شده این مهارت‌ها را ارائه می‌کنند، اما اثربخشی آن‌ها مشخص نیست.

مواد و روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی، از نظر ماهیت توصیفی همبستگی بوده و از رویکرد کمی برای تحلیل کیفیت یادگیری دانش‌آموزان دوره دوم دبیرستان بر اساس مهارت‌های قرن ۲۱ استفاده کرده است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه ناحیه ۵ شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود که تعداد آن‌ها بر اساس آماری که آموزش و پرورش ناحیه ۱ تبریز اعلام کرد ۱۸۰۰ دانش‌آموزان است. نمونه آماری این پژوهش شامل ۳۱۷ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه ناحیه ۱ شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود که برای تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان^۱ استفاده شد و روش نمونه‌گیری از نوع تصادفی طبقه‌ای نسبی بود. برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از دو پرسشنامه استاندارد استفاده شد.

پرسشنامه کیفیت یادگیری: برای اندازه‌گیری کیفیت یادگیری دانش‌آموزان از پرسشنامه کیفیت یادگیری دانش‌آموزان رحمانی (۱۳۸۹) بهره گرفته شد. این پرسشنامه باهدف ارزیابی کیفیت یادگیری دانش‌آموزان تهیه‌شده که مشتمل بر ۲۵ سؤال و ۵ مؤلفه شامل نگرش‌ها و ادراکات، اکتساب و درهم تنیدن دانش، بسط و اصلاح دانش، استفاده معنادار از دانش و عادت‌های ذهنی است. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف چهارگزینه‌ای و از کم (۱) تا حدودی (۲)، متوسط (۳) تا زیاد (۴) تدوین‌شده است. رحمانی (۱۳۸۹) روایی محتوایی و صوری این پرسشنامه را با استفاده از پرسشنامه هم‌زمان تأیید کرده و پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و برای کل مقیاس ۰/۸۹۶ به دست آورده است. در پژوهش حاضر نیز روایی این پرسشنامه با استفاده از دیدگاه متخصصان مربوطه بررسی و تأیید شد و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای پنج مؤلفه شامل نگرش‌ها و ادراکات، اکتساب و درهم تنیدن دانش، بسط و اصلاح دانش، استفاده معنادار از دانش و عادت‌های ذهنی به ترتیب برابر با ۰/۷۱۷، ۰/۷۰۹، ۰/۷۶۴، ۰/۷۵۸، ۰/۷۵۵ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۴۲ به دست آمده و مطلوب است.

پرسشنامه مهارت‌های قرن بیست و یکم: برای ارزیابی نقش مهارت‌های قرن ۲۱ ام از پرسشنامه تدوین‌شده توسط کوهی و همکاران (۱۴۰۲) استفاده شده است. این پرسشنامه مشتمل بر ۲۶ گویه است. این پرسشنامه مشتمل بر سه مؤلفه مهارت‌های یادگیری - نوآوری (گویه‌های ۱-۸)، مهارت‌های اطلاعاتی، رسانه‌ای و فناوری (گویه‌های ۹-۱۷)؛ مهارت‌های زندگی و حرفه‌ای-شغلی (گویه‌های ۱۸-۲۶) است. نمره‌گذاری بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت و از کاملاً مخالفم (۵) تا کاملاً موافقم (۵) انجام شده است. روایی محتوایی این مقیاس توسط کوهی و همکاران (۱۴۰۲) با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی مورد تأیید قرار گرفته است و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲۵ به دست آمده است. در این پژوهش نیز روایی صوری و محتوایی این مقیاس توسط متخصصان مربوطه بررسی و تأیید شده و پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده که برای سه مؤلفه مذکور به ترتیب ۰/۷۳۵، ۰/۷۴۴ و ۰/۸۲۴ به دست آمده و مورد تأیید است.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره استفاده شده است. برای انجام این آزمون‌ها از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۸ بهره گرفته شده است.

بحث و ارائه یافته‌ها

یافته‌های توصیفی نشان می‌دهد که بیشتر شرکت‌کنندگان در پژوهش دختر هستند (۵۰/۵٪)، بیشتر شرکت‌کنندگان در رشته علوم انسانی در حال تحصیل هستند (۳۳/۸٪) و بیشتر آن‌ها در مدرسه دولتی مشغول به تحصیل هستند (۹۲/۷٪). توصیف آماری متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲- میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

متغیر	خرده مقیاس	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی		کشیدگی	
					آماره	خطای استاندارد	آماره	خطای استاندارد
کیفیت یادگیری	نگرش‌ها و ادراکات	۳۱۷	۱۶/۴۰۶	۲/۵۴۲	۰/۲۶۱	۰/۱۳۷	۰/۱۷۳	۰/۲۷۳
	اکتساب و درهم تنیدن دانش	۳۱۷	۱۶/۶۰۲	۴/۱۴۰	۰/۱۶۹	۰/۱۳۷	۰/۱۴۷	۰/۲۷۳
	بسط و اصلاح دانش	۳۱۷	۱۵/۷۹۱	۲/۵۵۹	۰/۱۰۴	۰/۱۳۷	۰/۵۴۱	۰/۲۷۳
	استفاده معنادار از دانش	۳۱۷	۱۵/۸۳۹	۲/۶۹۲	۰/۲۳۴	۰/۱۳۷	۰/۱۴۱	۰/۲۷۳
	عادت‌های ذهنی	۳۱۷	۱۵/۸۱۷	۲/۸۹۵	۰/۲۲۷	۰/۱۳۷	۰/۴۴۸	۰/۲۷۳
مهارت‌های قرن بیست و یکم	مهارت‌های یادگیری - نوآوری	۳۱۷	۲۵/۳۴۳	۳/۶۵۷	۰/۱۲۸	۰/۱۳۷	۰/۳۶۱	۰/۲۷۳
	مهارت‌های اطلاعاتی، رسانه‌ای و فناوری	۳۱۷	۲۸/۱۱۰	۴/۱۰۳	۰/۱۸۸	۰/۱۳۷	۰/۴۸۸	۰/۲۷۳
	مهارت‌های زندگی و حرفه‌ای-شغلی	۳۱۷	۲۸/۵۳۶	۴/۸۳۲	۰/۲۰۵	۰/۱۳۷	۰/۲۷۲	۰/۲۷۳

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

جدول ۲ توصیف آماری متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. مطابق با یافته‌ها، در بین متغیرهای کیفیت یادگیری بیشترین میانگین به اکتساب و درهم تنیدن دانش اختصاص دارد ($M=16/602$, $SD=4/140$) و کمترین میانگین به بسط و اصلاح دانش تعلق دارد ($M=15/791$, $SD=2/559$). در بین متغیرهای مهارت‌های قرن بیست و یکم، بیشترین میانگین به مهارت‌های زندگی و حرفه‌ای شغلی اختصاص دارد ($M=25/343$, $SD=3/657$) و کمترین میانگین به مهارت‌های یادگیری-نوآوری اختصاص دارد ($M=28/110$, $SD=4/103$). علاوه بر آن، در این جدول نتایج آزمون چولگی و کشیدگی برای بررسی توزیع داده‌ها نیز ارائه شده که نتایج نشان می‌دهد که چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش بین (۲ و -۲) قرار دارد و بنابراین می‌توان گفت توزیع داده‌ها نرمال است، اما برای بررسی‌های دقیق‌تر نتایج آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف نیز بررسی شد که یافته‌ها نشان داد که سطح معنی‌داری برای هر دو متغیر تحقیق و خرده مقیاس‌های آن‌ها شامل نگرش‌ها و ادراکات ($\alpha=0/149$)، اکتساب و درهم تنیدن دانش ($\alpha=0/164$)، بسط و اصلاح دانش ($\alpha=0/151$)، استفاده معنادار از دانش ($\alpha=0/193$) و عادت‌های ذهنی ($\alpha=0/173$)؛ مهارت‌های یادگیری - نوآوری ($\alpha=0/139$)، مهارت‌های اطلاعاتی، رسانه‌ای و فناوری ($\alpha=0/156$)، مهارت‌های زندگی و حرفه‌ای-شغلی ($\alpha=0/144$) بیشتر از ۰/۰۵ به‌دست آمده که به معنای نرمال بودن توزیع داده‌ها است. در ادامه رابطه بین کیفیت یادگیری و مهارت‌های قرن بیست و یکم بررسی شده است.

برای آزمون داده‌های پژوهش از رگرسیون چندگانه استفاده شده است. پیش از انجام رگرسیون چندگانه ابتدا روابط بین متغیرهای پژوهش بررسی شده و سپس پیش‌فرض آزمون رگرسیون یعنی آزمون هم‌خطی بودن بررسی شده و در ادامه نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه ارائه شده است.

آزمون روابط بین متغیرهای پژوهش

جدول ۳- آزمون همبستگی پیرسون برای تحلیل روابط بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱- نگرش‌ها و ادراکات	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-
۲- اکتساب و درهم تنیدن دانش	۰/۳۵۶**	۱	-	-	-	-	-	-	-	-
۳- بسط و اصلاح دانش	۰/۵۴۳**	۰/۴۸۸**	۱	-	-	-	-	-	-	-
۴- استفاده معنادار از دانش	۰/۴۹۴**	۰/۵۴۹**	۰/۶۴۵**	۱	-	-	-	-	-	-
۵- عادت‌های ذهنی	۰/۴۹۳**	۰/۵۲۴**	۰/۶۱۱**	۰/۶۷۷**	۱	-	-	-	-	-
۶- مهارت‌های یادگیری - نوآوری	۰/۴۶۶**	۰/۵۱۴**	۰/۶۲۲**	۰/۶۳۵**	۰/۶۸۳**	۱	-	-	-	-
۷- مهارت‌های اطلاعاتی، رسانه‌ای و فناوری	۰/۴۶۸**	۰/۴۵۵**	۰/۶۰۷**	۰/۵۹۲**	۰/۶۴۹**	۰/۷۰۰**	۱	-	-	-
۸- مهارت‌های زندگی و حرفه‌ای-شغلی	۰/۴۲۷**	۰/۴۱۲**	۰/۴۸۹**	۰/۵۶۳**	۰/۵۳۷**	۰/۵۸۰**	۰/۶۸۶**	۱	-	-
۹- کیفیت یادگیری دانش‌آموزان	۰/۷۱۷**	۰/۷۳۲**	۰/۸۱۱**	۰/۸۴۶**	۰/۸۲۶**	۰/۷۱۸**	۰/۶۷۴**	۰/۵۹۵**	۱	-
۱۰- مهارت‌های قرن ۲۱ ام	۰/۵۱۵**	۰/۵۱۸**	۰/۶۴۵**	۰/۶۷۶**	۰/۷۰۱**	۰/۸۴۵**	۰/۹۰۲**	۰/۸۸۴**	۰/۷۴۷**	۱

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴) **رابطه در ۰/۰۱ درصد معنی‌دار است.

جدول ۳ نتایج آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین کیفیت یادگیری با مهارت‌های قرن بیست و یکم را نشان می‌دهد. بر اساس یافته‌ها، بین مهارت‌های قرن بیست و یکم و نگرش‌ها و ادراکات دانش‌آموزان ($I=0/515$)، اکتساب و درهم تنیدن دانش ($I=0/518$)، بسط و اصلاح دانش ($I=0/645$)، استفاده معنادار از دانش ($I=0/676$) و عادت‌های ذهنی ($I=0/701$) رابطه مثبت و معنی‌دار از نظر آماری وجود دارد ($P<0/01$). در ادامه برای بررسی نقش مهارت‌های قرن بیست و یکم در کیفیت یادگیری دانش‌آموزان از تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شده است (جدول ۴).

جدول ۴- ضرایب رگرسیون برای تحلیل نقش مهارت‌های قرن بیست و یکم در کیفیت یادگیری دانش‌آموزان

مدل	ضرایب		ضرایب استاندارد شده	آماره آزمون t	سطح معنی داری
	برآورد پارامترهای مدل	برآورد انحراف استاندارد			
عرض از مبدأ	۲۲/۶۸۸	۲/۹۳۱	-	۷/۷۴۱	۰/۰۰۰
نگرش‌ها و ادراکات	۰/۴۳۸	۰/۱۹۱	۰/۱۰۱	۲/۲۹۷	۰/۰۲۲
اکتساب و درهم تنیدن دانش	۰/۲۳۷	۰/۱۱۸	۰/۰۸۹	۲/۰۰۴	۰/۰۴۶
بسط و اصلاح دانش	۰/۸۶۲	۰/۲۲۲	۰/۲۰۰	۲/۸۸۹	۰/۰۰۰
استفاده معنادار از دانش	۰/۹۲۰	۰/۲۲۳	۰/۲۲۴	۴/۱۲۱	۰/۰۰۰
عادت‌های ذهنی	۱/۲۶۴	۰/۲۰۰	۰/۳۳۱	۶/۳۳۳	۰/۰۰۰

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود ضرایب استاندارد خرده مقیاس‌های کیفیت یادگیری شامل نگرش‌ها و ادراکات ($\beta=0/101$)، اکتساب و درهم تنیدن دانش ($\beta=0/089$)، بسط و اصلاح دانش ($\beta=0/200$)، استفاده معنی‌دار از دانش ($\beta=0/224$) و عادت‌های ذهنی ($\beta=0/331$) معنی‌دار هستند ($P<0/05$). بر اساس مقادیر بتا نگرش‌ها و ادراکات، اکتساب و درهم تنیدن دانش، بسط و اصلاح دانش، استفاده معنی‌دار از دانش و عادت‌های ذهنی به ترتیب می‌توانند ۱۰/۱ درصد، ۸/۹ درصد، ۲۰/۰ درصد، ۲۲/۴ درصد و ۳۳/۱ درصد کیفیت یادگیری دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه را پیش‌بینی کنند.

بحث

پژوهش حاضر با هدف تحلیل کیفیت یادگیری دانش‌آموزان دوره دوم دبیرستان بر اساس مهارت‌های قرن ۲۱ انجام شد. یافته‌ها نشان داد که مهارت‌های قرن بیست و یکم بر بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه نقش مثبتی دارد. این یافته‌ها با نتایج شریعتی و همکاران (۱۴۰۳) در زمینه طراحی فعالیت‌های آموزشی فعالانه و مشارکتی، حجتی و همکاران (۱۴۰۰) در خصوص مؤلفه‌های تفکر خلاق و انتقادی در ابعاد اهداف و محتوا، عربلو و همکاران (۲۰۲۲) در مورد تأثیر یادگیری پروژه-محور بر تفکر انتقادی، اسنپ (۲۰۲۱) در بحث نوآوری و حل مشکلات جامعه و همچنین فیسر و تیجس (۲۰۱۶) در تبیین اهمیت هشت مهارت کلیدی از جمله سواد دیجیتال و خودتنظیمی همسو است.

در تبیین یافته‌های پژوهش می‌توان گفت که کسب مهارت‌های متعدد برای موفقیت دانش‌آموزان اهمیت زیادی دارد، چراکه دنیا به شیوه‌ای در حال تغییر است که آموزش باید بتواند دانش‌آموزانی تربیت کند که یادگیری با کیفیتی داشته باشند. همان‌طور که در پژوهش شریعتی و همکاران (۱۴۰۳) تأکید شده، طراحی این فعالیت‌ها با انتخاب روش‌های فعالانه، دانش‌آموزان را درگیر مسائل واقعی جامعه می‌کند. برای برآوردن خواسته‌های قرن بیست و یکم، دانش‌آموزان بیش از دانش موضوعی به یادگیری مادام‌العمر نیاز دارند (میلز، ۲۰۱۸). این مهارت‌ها شامل نوآوری، تفکر انتقادی، حل مسئله و مهارت‌های فناوری است که به تعبیر اسنپ (۲۰۲۱) و عربلو و همکاران (۲۰۲۲)، استفاده از فناوری و پروژه‌های کوتاه و بلند در این مسیر، منجر به بهبود عملکرد و حل چالش‌های پیچیده توسط دانش‌آموزان می‌شود.

این مهارت‌ها زیربنای یادگیری با کیفیت محسوب می‌شوند. با توجه به تحولات سریع و پیشرفت فناوری، تمرکز بر توسعه مهارت‌های قرن ۲۱ برای مواجهه با چالش‌ها ضروری است. مطابق با الگوی حجتی و همکاران (۱۴۰۰)، توجه به روش‌های

یاددهی-یادگیری انتقادی و شیوه‌های ارزشیابی عملکردی در کنار مهارت‌های اجتماعی، همان چیزی است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا یادگیری عمقی صورت دهند. همچنین، همان‌طور که فیسر و تیجس (۲۰۱۶) اشاره کرده‌اند، اگرچه اهمیت این مهارت‌ها جهانی است، اما پیاده‌سازی آن‌ها در برنامه درسی (مانند آنچه در این پژوهش بررسی شد) مستقیماً بر توانایی انطباق، تصمیم‌گیری در موقعیت‌های پیچیده و ایجاد نوآوری در دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. در نهایت، طراحی فعالیت‌های آموزشی مبتنی بر این مهارت‌ها، به جای انتقال صرف دانش، بر تجربه و عملکرد تمرکز دارد و به دانش‌آموزان امکان می‌دهد دانش خود را در عمل به کار بگیرند که این امر منجر به افزایش قطعی کیفیت یادگیری خواهد شد.

نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها

یافته‌های این پژوهش نشان داد که توجه به مهارت‌های قرن بیست‌ویکم می‌تواند نقش مهمی در ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه ایفا کند. طراحی فرایندهای آموزشی مبتنی بر این مهارت‌ها، زمینه مشارکت فعال دانش‌آموزان را در فعالیت‌های گروهی، تعاملی و مسئله‌محور فراهم می‌سازد و از این طریق، علاوه بر تقویت یادگیری درسی، به رشد مهارت‌های ارتباطی، همکاری، تفکر انتقادی، خلاقیت و مسئولیت‌پذیری آنان نیز کمک می‌کند. این مهارت‌ها از مؤلفه‌های اساسی موفقیت تحصیلی و اجتماعی در دنیای معاصر به شمار می‌آیند و می‌توانند دانش‌آموزان را برای مواجهه اثربخش با نیازهای پیچیده زندگی، تحصیل و اشتغال در قرن حاضر آماده سازند.

بر این اساس، می‌توان گفت که آموزش مبتنی بر مهارت‌های قرن بیست‌ویکم صرفاً رویکردی مکمل در کنار آموزش سنتی نیست، بلکه ضرورتی اساسی برای بهبود کیفیت یادگیری و تعمیق فرایند یاددهی - یادگیری محسوب می‌شود. چنین رویکردی با افزایش انگیزه، علاقه‌مندی و درگیری ذهنی دانش‌آموزان در فرایند آموزش، زمینه یادگیری معنادارتر، پایدارتر و کاربردی‌تر را فراهم می‌کند. در نتیجه، توجه نظام آموزشی به این مهارت‌ها می‌تواند در بلندمدت به پرورش یادگیرندگان خودراهبر، توانمند، منعطف و آماده برای یادگیری مادام‌العمر منجر شود.

با وجود این، یافته‌های پژوهش حاضر باید با در نظر گرفتن برخی محدودیت‌ها تفسیر شوند. نخست آن که اجرای پژوهش در یک منطقه جغرافیایی خاص، ممکن است بر نتایج به‌دست‌آمده اثر گذاشته و تعمیم‌پذیری آن را به سایر مناطق و بافت‌های آموزشی محدود کرده باشد. دوم آن که جامعه آماری پژوهش صرفاً شامل دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه بوده و از دیدگاه‌ها و تجربه‌های سایر ذی‌نفعان آموزشی، از جمله معلمان، مشاوران، مدیران مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش، استفاده نشده است؛ از این رو، ممکن است برخی ابعاد اثرگذاری مهارت‌های قرن بیست‌ویکم بر کیفیت یادگیری به‌طور کامل تبیین نشده باشد. همچنین، با توجه به انجام پژوهش در دوره دوم متوسطه، تعمیم نتایج به سایر مقاطع تحصیلی باید با احتیاط صورت گیرد.

بر پایه نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان آموزشی، مدیران مدارس و مسئولان نظام تعلیم و تربیت، زمینه ادغام هدفمند مهارت‌های قرن بیست‌ویکم را در برنامه‌های درسی، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی فراهم آورند. همچنین ضروری است دوره‌های آموزشی و توانمندسازی برای معلمان، مشاوران و راهنمایان تحصیلی طراحی و اجرا شود تا آنان بتوانند با شناخت دقیق‌تر این مهارت‌ها، در جهت ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان از راهبردهای آموزشی متناسب استفاده کنند. فراهم‌سازی محیط‌های یادگیری فعال، مشارکتی و فناورانه نیز می‌تواند بستر مناسبی برای رشد این مهارت‌ها در مدارس ایجاد کند. پژوهشگران آینده، این موضوع را در مناطق جغرافیایی مختلف و در سایر مقاطع تحصیلی بررسی کنند تا امکان مقایسه و تعمیم بهتر نتایج فراهم شود. همچنین استفاده از روش‌های ترکیبی کمی و کیفی، به کارگیری طرح‌های نیمه‌آزمایشی، اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون، مصاحبه‌های عمیق، مشاهده فرایند یادگیری و تحلیل عملکرد دانش‌آموزان می‌تواند به شناخت جامع‌تر و دقیق‌تر نقش مهارت‌های قرن بیست‌ویکم در بهبود کیفیت یادگیری منجر شود. افزون بر این، بررسی نقش متغیرهایی مانند جنسیت، رشته تحصیلی، پایه تحصیلی، وضعیت اقتصادی - اجتماعی و امکانات آموزشی مدارس نیز می‌تواند در تبیین بهتر نتایج این حوزه مؤثر باشد.

منابع

- اسمعیلی، مریم (۱۳۹۵). بررسی رابطه مهارت‌های ارتباطی اساتید در مدیریت کلاس درس با شش مؤثر دانشجویان دانشگاه شهید باهنر کرمان. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- تقیه، نرجس خاتون؛ لیاقتدار، محمدجواد؛ و زمانی، بی‌بی عشرت. (۱۳۹۸). بررسی کیفیت برنامه‌درسی مهارت‌های زندگی در دوره متوسطه اول از دیدگاه معلمان، ارائه راهکارهای صاحب‌نظران و معلمان برای کیفیت بخشی به آن. نشریه رویکردهای نوین آموزشی، ۱(۱)، ۶۷-۸۲. https://nea.ui.ac.ir/article_23899.html
- حجتی، محمد؛ صامی، حسن؛ شریعت‌نیا، کاظم؛ و بیانی، علی‌اصغر. (۱۴۰۰). مطالعه مولفه‌های مهارت تفکر خلاق و تفکر انتقادی در دوره ابتدایی. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۲(۴۸)، ۲۱۹-۲۵۸. https://qccpc.atu.ac.ir/article_13218.html
- رحیمی، بهروز. (۱۳۹۷). فراتحلیل چالش‌های محیط آموزش عالی در قرن بیست و یکم به عنوان الگوی جهت‌گیری برنامه‌های درسی. دوفصلنامه مطالعات برنامه‌درسی آموزش عالی، ۹(۱۷)، ۱۱۵-۱۶۶. https://www.icsa-journal.ir/article_66789_57afc7f5607bbaf43e4b3306c077368a.pdf
- روانبخش گاوگانی، پروانه؛ مرادی، مسعود؛ خالق‌خواه، علی (۱۳۹۳). مقایسه سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان مدارس متوسطه دولتی و غیردولتی. سومین همایش ملی سالیانه علوم مدیریت نوین.
- شایان، مریم؛ و یاقتیان، نرگس. (۱۳۹۷). ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان پایه دهم و معلمان متوسطه اول در آزمون سواد ریاضی. پژوهش در نظام‌های آموزشی. ۴۳ (۱۳۹۷)، ۶۵-۹۴. https://www.jiera.ir/article_83764.html
- شریعتی، صابر و صفری، فاطمه و کرمی، رویا، (۱۴۰۲). برنامه ریزی درسی و طراحی فعالیت های آموزشی مبتنی بر مهارت های قرن ۲۱، پنجمین همایش ملی پژوهش های حرفه ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم.
- عمادزاده، مصطفی. (۱۳۹۷). عوامل مؤثر در بهبود کیفیت تدریس. فصلنامه دانش مدیریت، ۲۹(۵)، ۱-۲۵. https://www.jiera.ir/article_83764.html
- نصرآبادی، معصومه (۱۳۹۱). بررسی نقش عناصر برنامه‌درسی در پرورش مهارت‌های زندگی قرن ۲۱ از دیدگاه معلمان ابتدایی شهر تهران سال تحصیلی ۹۰-۹۱. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، گرایش برنامه‌ریزی درسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران.

References:

- Al-Zaidi, S. M. (2025). Digital transformation and 21st-century skills: A longitudinal study on secondary school students' learning quality. JOURNAL OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY & SOCIETY, 28(1), 112-129. <https://doi.org/10.1016/j.ets.2025.01.004>
- Ananiadou, K. & M. Claro (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers, 41, OECD Publishing.
- Arabloo, P., Hemmati, F., Rouhi, A., & Khodabandeh, F. (2022). The Effect of Technology-Aided Project-Based English Learning on Critical Thinking and Problem Solving as Indices of 21st Century Learning. Journal of Modern Research in English Language Studies, 9(1), 125-150.
- Baker, M. (2018). Training Effectiveness Assessment, Naval Air Warfare center Training System Devision.
- Care, E. (2016). How Education Systems Approach Breadth of Skills. Brookings. Brookings.
- Chapman, R. (2015). Total Quality Training and Human Resource Development, Dogan page.
- Dede, C. (2010). Cimparing frameworks for 21st century skills. 21st century skills: Rethinking how students learn, 20, 51-76.
- Erdem, C. (2019). Introduction to 21st century skills and education. Cambridge Scholars Publishing.
- Finegold, D., & Notabartolo, A. S. (2008). 21st century competencies and their impact: An interdisciplinary literature review. Retrieved from the William and Flora Hewlett Foundation website: <http://www.hewlett.org/library/grantee-publication/21st-century-competencies-and-their-impact-interdisciplinary-literature-review>.
- Fisser, P., & Thijs, A. (2016). Integration of 21st century skills into the curriculum of primary and secondary education. The Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Mar 5, 2015 in Las Vegas, NV, United States.
- Garcia, M. L. (2025). Collaborative learning environments and the development of soft skills in modern classrooms. INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH, 114, 102-118. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.03.012>
- Greenhill, V. (2010). 21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation. Partnership for 21st century skills.
- Ivancevich, J. M. (2021). Human Resource Management, Eight Edition, Mcgrawhill companies

- Ivanov, P. R. (2026). Assessing the impact of critical thinking and problem-solving skills on academic achievement in the digital age. *EDUCATION AND INFORMATION TECHNOLOGIES*, 31(2), 445–463. <https://doi.org/10.1007/s10639-026-01588-y>
- Joynes, Ch., Rossignoli, S., & Amonoo-Kuofi, E. F. (2019). 21st century skills: evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts. Emerging Issues Report. Education Development Trust. UK Government's Department for International Development (DFID).
- Kennedy, I., Latham, G. & Jacinto, H. (2016). Education Skills for 21st Century Teachers. *The Literature Review*, 2, 11-20.
- Louis, A. T., Thompson, P., Sulak, T. N., Harvill, M. L., & Moore, M. E. (2021). Infusing 21st Century Skill Development into the Undergraduate Curriculum: The Formation of the iBEARS Network. *Journal of Microbiology & Biology Education*. 22 (2), 1-8.
- Mukombe, C., & Gaotlhobogwe, M. (2021). Towards a coherent framework for infusing 21st century skills in the school curriculum. *Mosenodi Journal*. 24 (2), 1-21.
- Nguyen, T. H., Brown, L. K., & Kim, S. J. (2026). The role of 21st-century competencies in enhancing student engagement and deep learning: A meta-analysis. *REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 96(1), 78–104. <https://doi.org/10.3102/0034654326123456>
- Nugnet, P. (2023). learning skills" in psychology dictionary.org. April 7,2013, <https://psychologydictionary.org/learning-skills> (accessed may 7,2018).
- Petrovski, V. (2019). Multiculturalism, globalization and the implications on education. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15 (2011) 1366–1371
- Rios, J. A., Ling, G., Pugh, R., Becker, D., & Bacall, A. (2020). Identifying critical 21st-century skills for workplace success: a content analysis of job advertisements. *Educ Res*. 49,80–89.
- Robinson, K., Aronica, L. (2015). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. Viking.
- Scott, C. L. S. (2016). The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century? (ERF Working Paper No. 14). Paris: UNESCO Education Research and Foresight. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996>
- Smith, J. A., & Zhao, L. (2026). Integrating future skills into secondary education: Pedagogical strategies for the 2026 classroom. *JOURNAL OF CURRICULUM STUDIES*, 58(3), 312–330. <https://doi.org/10.1080/00220272.2026.2089541>
- Snap, P. (2021). Twenty-first century learning in the senior secondary school: a New Zealand teacher's innovation. *Educational Researcher*, 32, (1) 416-424.
- Sumen, O. O., & Calishici, H. (2017). Examining the 21st Century Skills of Secondary School Students: A Mixed Method Study. *Journal of Education & Social Policy*. 4 (4), 92-100.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.66893>



Urmia University

Online ISSN: 3060-6810

<https://ntea.urmia.ac.ir/>



New Approaches in
Educational Management

Smart Educational Management in the Era of Sources Constraints: Promoting Virtual Laboratories as a Strategy for Educational Equity and Innovation in Science Teaching

Mohammad Qasemnazhand¹, Amirhossein Ranandeh², Mahdi Jabbari Balkanloo³

1- Department of Physics Education, Farhangian University, Tehran, Iran

2- Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

3- Department of Educational Sciences, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran

Article info	Abstract
Article type: Research Article Received: 2026/02/19 Accepted: 2026/05/10 pp: 51- 63 Keywords: 5E model, PhET platform, Virtual laboratory, Blended learning, Science education.	Objective: In contexts where budgetary and infrastructural constraints have challenged equitable access to physical laboratories in many Iranian schools, virtual laboratories have emerged as a low-cost, scalable solution for realizing active learning in experimental sciences. Methodology: This qualitative research, employing a classroom-based case study design, investigated the feasibility of integrating the interactive simulation platform PhET within the 5E instructional model to teach the concept of density to sixth-grade elementary students. Data were collected through participatory observation, field notes, and diagnostic questions, and analyzed using thematic content analysis. Results: Findings revealed that the strategic integration of PhET's free simulations available in Persian with offline capability, across the five stages of the 5E model (Engage, Explore, Explain, Elaborate, and Evaluate) enables the implementation of a complete inquiry-based learning cycle without dependence on expensive physical equipment. Conclusion: Given the high penetration of smartphones among students, this approach not only reduces the structural costs of physical laboratories but also facilitates blended (face-to-face and virtual) instruction and strengthens educational equity in underserved regions. However, the success of this transformation requires two key actions from educational management: (1) designing research-based in-service training programs to empower teachers in the purposeful use of simulations, and (2) structurally embedding virtual laboratory activities into textbook content and teacher guides. This study emphasizes the necessity of transitioning virtual laboratories from optional tools to structural components of the national education system, thereby enhancing the quality of science education at scale without incurring prohibitive costs.



Citation: Qasemnazhand, M., Ranandeh, A., & Jabbari Balkanloo, M. (2026). Smart Educational Management in the Era of Sources Constraints: Promoting Virtual Laboratories as a Strategy for Educational Equity and Innovation in Science Teaching. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 1(4), 51-63.



© The Author(s).

Publisher: Urmia University.

DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2026.57018.1035>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.4.4.4>



مدیریت آموزشی هوشمند در عصر محدودیت‌های منابع: ترویج آزمایشگاه‌های مجازی به عنوان راهکاری برای عدالت آموزشی و نوآوری در تدریس علوم

محمد قاسم نژند^۱، امیرحسین راننده^۲، مهدی جباری بالکانلو^۳

۱- گروه آموزش فیزیک، دانشکده علوم، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۲- گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۳- گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف: در شرایطی که محدودیت‌های بودجه‌ای و زیرساختی، دسترسی عادلانه به آزمایشگاه‌های فیزیکی را در بسیاری از مدارس ایران با چالش مواجه ساخته است، آزمایشگاه‌های مجازی به عنوان راهکاری کم‌هزینه و مقیاس‌پذیر برای تحقق یادگیری فعال علوم تجربی مطرح شده‌اند.
دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۳۰	روش تحقیق: این پژوهش با رویکرد کیفی و طرح مطالعه موردی کلاسی، به بررسی امکان‌سنجی ادغام پایگاه شبیه‌سازی تعاملی (PhET) در چارچوب مدل آموزشی E5 برای آموزش مفهوم چگالی به دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی پرداخت. داده‌ها از طریق مشاهده مشارکتی، یادداشت‌های میدانی و پرسش‌های تشخیصی گردآوری و با تحلیل محتوای تماتیک موردبررسی قرار گرفتند.
پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۲۰	یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که ترکیب هوشمندانه شبیه‌سازی‌های رایگان پایگاه (PhET) که به زبان فارسی و با قابلیت آفلاین نیز در دسترس است با مراحل پنج‌گانه مدل E5 درگیر کردن ذهن، کاوش، تشریح، تعمیق و ارزیابی، امکان اجرای چرخه کامل یادگیری کاوش‌محور را بدون وابستگی به تجهیزات گران‌قیمت فراهم می‌آورد.
صص: ۵۱-۶۳	نتیجه‌گیری: با توجه به نفوذ بالای گوشی‌های هوشمند در میان دانش‌آموزان، این رویکرد ضمن کاهش هزینه‌های ساختاری آزمایشگاه‌های فیزیکی، زمینه‌ساز آموزش ترکیبی حضوری-مجازی و تقویت عدالت آموزشی در مناطق محروم می‌شود. با این حال، موفقیت این تحول مستلزم دو اقدام کلیدی از سوی مدیریت آموزشی است: (۱) طراحی دوره‌های ضمن خدمت مبتنی بر پژوهش برای توانمندسازی معلمان در استفاده هدفمند از شبیه‌سازی‌ها و (۲) ادغام ساختاری فعالیت‌های مبتنی بر آزمایشگاه مجازی در محتوای کتاب‌های درسی و راهنمای معلم. این پژوهش بر ضرورت تبدیل آزمایشگاه‌های مجازی از ابزاری اختیاری به بخشی ساختاری از نظام آموزشی ملی تأکید دارد تا بتوان بدون هزینه‌های گزاف، کیفیت آموزش علوم را در سطح گسترده ارتقا داد.
واژگان کلیدی: روش E5، پایگاه (PhET)، آزمایشگاه مجازی، یادگیری ترکیبی، آموزش علوم.	

استناد: قاسم نژند، محمد راننده، امیرحسین جباری بالکانلو، مهدی. (۱۴۰۴). مدیریت آموزشی هوشمند در عصر محدودیت‌های منابع: ترویج آزمایشگاه‌های مجازی به عنوان راهکاری برای عدالت آموزشی و نوآوری در تدریس علوم. نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی، ۱(۴)، ۵۱-۶۳.

ناشر: دانشگاه ارومیه.

DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2026.57018.1035>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.4.4.4>



© نویسندگان



مقدمه

در دنیای امروز که تحولات سریع فناوری و محدودیت‌های بودجه‌ای نظام‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار داده، مدیریت آموزشی بیش‌ازپیش نیازمند رویکردهای نوین، کم‌هزینه و عادلانه برای ارتقای کیفیت یادگیری است. یکی از حوزه‌های چالش‌برانگیز در آموزش مدارس ایران، آموزش علوم تجربی است؛ جایی که فعالیت‌های آزمایشگاهی به‌عنوان پایه‌ای اساسی برای درک مفهومی، پرورش مهارت‌های علمی و تحقق یادگیری فعال شناخته می‌شود، اما در عمل با موانع جدی روبه‌رو است.

بر اساس پژوهش‌ها و گزارش‌های متعدد، بسیاری از مدارس (به‌ویژه دولتی) با مشکلاتی مانند کمبود بودجه کافی برای تجهیز و نگهداری آزمایشگاه‌ها، عدم دسترسی به مواد مصرفی و تجهیزات ایمن، فضای نامناسب آزمایشگاهی و کمبود نیروی متخصص مواجه هستند. این چالش‌ها منجر به کاهش فعالیت‌های عملی، آموزش تئوری‌محور و در نتیجه شکاف یادگیری عمیق در میان دانش‌آموزان شده است. در چنین شرایطی، آزمایشگاه‌های مجازی به‌عنوان یک راهکار جایگزین یا مکمل قدرتمند ظهور کرده‌اند. پایگاه فت (PhET)^۱ توسعه‌یافته توسط دانشگاه کلرادو بولدر، با ارائه بیش از ۱۵۰ شبیه‌سازی رایگان، تعاملی و مبتنی بر پژوهش در حوزه‌های فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی، علوم زمین و ریاضی، نمونه‌ای برجسته از این ابزارهاست. این شبیه‌سازی‌ها نه تنها هزینه‌ای نزدیک به صفر دارند، بلکه با توجه به نفوذ بالای گوشی‌های هوشمند در میان دانش‌آموزان ایرانی (بیش از ۸۵-۹۵ درصد در دوره متوسطه)، دسترسی‌پذیری بالایی فراهم می‌کنند. پایگاه فت به زبان فارسی نیز ترجمه‌شده و امکان استفاده آفلاین دارد که این ویژگی‌ها آن را برای نظام آموزشی کشور بسیار مناسب می‌سازد.

از سوی دیگر، مدل یادگیری 5E^۲، که بر پایه نظریه ساخت‌گرایی بناشده، یکی از مؤثرترین الگوهای آموزشی برای علوم تجربی است. این مدل با تأکید بر کاوش فعال، کشف توسط دانش‌آموز و به‌کارگیری مفاهیم در موقعیت‌های نو، یادگیری را از حالت انفعالی به فرآیندی پویا و معنادار تبدیل می‌کند. پژوهش‌های متعدد در ایران نیز اثربخشی این مدل را در افزایش اشتیاق، پیشرفت تحصیلی و درک مفهومی دانش‌آموزان تأیید کرده‌اند.

ادغام هوشمندانه آزمایشگاه‌های مجازی PhET در چارچوب مدل 5E، می‌تواند چرخه کامل یادگیری کاوش‌محور را بدون نیاز به تجهیزات گران‌قیمت فیزیکی محقق سازد. در مرحله کاوش، دانش‌آموزان با گوشی یا تبلت خود به کاوش آزادانه در شبیه‌سازی می‌پردازند؛ در شرح و بسط، مفاهیم را در سناریوهای جدید به کار می‌گیرند و در ارزیابی، از خروجی‌های شبیه‌سازی برای ارزشیابی استفاده می‌شود. این ترکیب، ضمن کاهش هزینه‌ها، به اجرای واقعی آموزش ترکیبی^۳ -حضوری- مجازی کمک می‌کند و عدالت آموزشی را در مناطق محروم و برخوردار تقویت می‌نماید (قاسم‌زاده و همکاران، ۲۰۲۵).

هدف اصلی این مقاله بررسی نقش مدیریت آموزشی در ترویج و نهادینه‌سازی استفاده از پایگاه PhET در چارچوب مدل 5E است؛ با تمرکز بر راهکارهایی مانند آموزش ضمن خدمت معلمان، ادغام فعالیت‌های مجازی در محتوای کتاب‌های درسی و سیاست‌گذاری‌های کلان برای کاهش وابستگی به آزمایشگاه‌های فیزیکی پرهزینه. این رویکرد نه تنها پاسخی به محدودیت‌های فعلی است، بلکه گامی به‌سوی تحول پایدار در کیفیت آموزش علوم تجربی در مدارس ایران محسوب می‌شود.

تحول در نظام آموزشی ایران در دهه‌های اخیر، توجه ویژه‌ای به نوآوری درسی و به‌کارگیری مدل‌های آموزشی فعال معطوف کرده است؛ با این حال، پیاده‌سازی موفق این نوآوری‌ها فراتر از توانایی فردی معلمان است و مستلزم ظرفیت‌سازی سازمانی در سطح مدرسه می‌باشد. پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهند که موفقیت یا شکست نوآوری‌های آموزشی عمدتاً تحت تأثیر رهبری آموزشی مدیران، فرهنگ سازمانی حمایت‌گر و سیاست‌گذاری در سطح مدرسه قرار دارد (هال و هورد^۴، ۲۰۱۵). به‌عنوان نمونه، مدل آموزشی 5E که به‌عنوان یک چارچوب ساختاریافته برای یادگیری مبتنی بر استعلام شناخته می‌شود، تنها زمانی می‌تواند به‌طور پایدار در کلاس‌های درس ریشه ببنند که مدیران مدرسه با ایجاد زیرساخت‌های لازم از جمله زمان اختصاصی برای همکاری حرفه‌ای معلمان، دسترسی به منابع آموزشی و فضای روانی برای آزمایش روش‌های جدید از آن پشتیبانی کنند (فولان^۵، ۲۰۱۶).

1. PhET Interactive Simulations
2. 5E: Engage – Explore – Explain – Elaborate – Evaluate
3. Blended Learning
4. Hall & Hord
5. Fullan

اصطلاح نوآوری در سازمان به تمایل آن به سمت تغییر و تحول اشاره دارد، این تمایل زمانی تقویت می‌شود که مدیران به‌طور فعال ایده‌های جدید را ترویج کرده و کارکنان را تشویق کنند، حتی اگر این ایده‌ها خارج از چارچوب‌های سنتی سازمان باشند (دامی و همکاران، ۲۰۲۰).

به بیان دیگر، نوآوری را به انجام کارهای جدید، به‌کارگیری ایده‌های خلاق و ایجاد چیزهای مفید و بهره‌گیری از ایده‌های نو برای ایجاد ارزش یا مزایا نسبت می‌دهند که این فرآیند به‌صورت سازمان‌یافته، سیستماتیک و منطقی انجام می‌شود (عینی‌پور و همکاران، ۱۳۹۶)؛ بنابراین، نوآوری به اشکال مختلف به‌کارگیری ایده‌های جدید برای حل مشکلات اشاره دارد، به‌گونه‌ای که برای سازمان ارزش ایجاد کند و تبدیل ایده‌ها به برنامه‌های کاربردی، محصولات، خدمات جدید یا بهبود فرآیندهای اداری را شامل می‌شود. در سازمان‌هایی که فرهنگ نوآوری حاکم است، تمامی اعضا نسبت به ابتکارات جدید متعهد و پایبند هستند و همچنین به بررسی و بهبود ابتکارات فعلی و رایج در سازمان می‌پردازند (آقای، ۱۳۸۵).

نوآوری در هر سازمانی می‌تواند به اشکال مختلفی بروز کند. در سازمان آموزش و پرورش، این نوآوری‌ها در زمینه‌های متعددی مانند روش‌های تدریس، استفاده معلمان از تجهیزات و وسایل کمک آموزشی، مدیریت آموزشی، به‌کارگیری فناوری، مدیریت زمان کلاس و شیوه‌های ارتباطی بین معلمان و دانش‌آموزان و همچنین ارتباط بین والدین و مربیان مشاهده می‌شود. همچنین، نوآوری در استفاده از رسانه‌های کمک آموزشی، بهینه‌سازی فضا و امکانات مدرسه و شیوه‌های ارزشیابی دانش‌آموزان و فعالیت‌های فوق برنامه نیز از دیگر جنبه‌های این نوآوری‌ها به شمار می‌رود. تدریس به‌عنوان یکی از حرفه‌های تأثیرگذار، همواره بستری مناسب برای بروز خلاقیت‌های حرفه‌ای و فردی معلمان بوده است. در شرایطی که امکانات و ابزارهای آموزشی مناسب در دسترس نیست و معلمان با کمبودها و محدودیت‌هایی در منابع موردنیاز خود مواجه هستند، نوآوری می‌تواند به‌عنوان یک عامل محرک بسیار مؤثر در دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری عمل کند (صفایی و همکاران، ۲۰۲۰). معلمان با استفاده از روش‌های تدریس فعال و فناوری‌های آموزشی می‌توانند زمینه را برای ظهور ایده‌های جدید فراهم کنند در همین راستا نقش مدیران در زمینه‌هایی که خلاقیت و نوآوری از اهمیت بالایی برخوردار است، نقش بسیار حیاتی و حساسی است. عملکرد یک مدیر می‌تواند به ایجاد یا ممانعت از خلاقیت در افراد منجر شود. تحقیقات نشان می‌دهد که رهبری مبتنی بر دانش مدیران در رفتار نوآورانه معلمان نقش مثبت دارد (جباری و همکاران، ۱۴۰۴).

در این راستا، چالش آموزش مفاهیم پایه‌ای علوم تجربی مانند چگالی که دانش‌آموزان اغلب با کج‌فهمی‌های ساختاری مانند اشتباه‌گیری چگالی با وزن مواجه می‌شوند، فرصتی برای بررسی ارتباط بین ظرفیت سازمانی مدرسه و کیفیت پیاده‌سازی نوآوری‌های درسی فراهم می‌آورد. مطالعات نشان داده‌اند که معلمانی که در مدارس با رهبری دانش‌محور فعالیت می‌کنند، احتمال بیشتری دارد که مدل‌های پیچیده‌ای مانند 5E را نه تنها به‌درستی پیاده‌سازی کنند، بلکه با تطبیق آن با نیازهای محلی، به نوآوری تطبیقی^۲ دست یابند (هریس و جونز^۳، ۲۰۱۹). این در حالی است که در مدارس فاقد رهبری آموزشی مؤثر، همان مدل 5E ممکن است به‌صورت سطحی و بدون درک عمیق از فلسفه‌ی آن اجرا شود و حتی تقویت‌کننده‌ی کج‌فهمی‌های دانش‌آموزان باشد همان‌گونه که در آموزش مفهوم چگالی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان بدون هدایت ساختاریافته، همچنان چگالی را با وزن اشتباه می‌گیرند.

بنابراین، پرسش اصلی این پژوهش این است: چگونه می‌توان با محدودیت‌های روزافزون منابع رویکردهای نوین آموزش علوم که بر مبنای تلفیقی با فناوری است همچون STSE^۴ و STEM^۵ را با راهبردهای کاوش محور^۶ در مدارس به‌طور گسترده عملی ساخت؟ در این کوشش به‌طور مطالعه موردی استفاده از پایگاه شبیه‌سازی PhET به‌عنوان یک آزمایشگاه مجازی برای تمییز مفاهیم جرم، وزن و چگالی به کمک روش 5E در مدارس ابتدایی مطرح می‌شود.

1. Dmi et al

2. Adaptive innovation

3. Harris & Jones

4. Science, technology, society and environment (STSE)

5. Science, technology, engineering, and mathematics (STEM)

6. Inquiry-based science education (IBSE)

پیشینه و مبانی نظری پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و روش مطالعه موردی در کلاس درس اجرا شد. داده‌ها از طریق مشاهده مشارکتی، یادداشت‌های میدانی، فعالیت‌های آزمایشگاهی و پرسش‌های تشخیصی جمع‌آوری شد. جامعه مورد مطالعه، دانش آموزان پایه ششم ابتدایی بودند و طراحی طرح درس بر اساس الگوی 5E اجرا گردید که یکی از روش‌های شناخته‌شده و مؤثر در تدریس علوم است. روش 5E که توسط بایبی^۱ و همکارانش در سال ۲۰۰۶ معرفی شد، یک مدل ساختاری برای تدریس است که فرآیند یادگیری را در پنج مرحله‌ی جلب‌توجه^۲، کشف و بررسی^۳، توضیح و تشریح^۴، گسترش و تعمیق^۵ و ارزیابی^۶ تقسیم‌بندی می‌کند. این روش بر تعامل فعال دانش‌آموزان با مفاهیم علمی و یادگیری از طریق تجربه تأکید دارد (بایبی و همکاران، ۲۰۰۶).

در سال‌های اخیر، استفاده از شبیه‌سازی‌های تعاملی رایانه‌ای به‌عنوان یکی از رویکردهای مؤثر در بهبود یادگیری مفهومی در آموزش علوم مورد توجه گسترده پژوهشگران قرار گرفته است. شبیه‌سازی‌های تعاملی، به‌ویژه شبیه‌سازی‌های پایگاه PhET، با فراهم کردن امکان مشاهده هم‌زمان بازماندنی‌های مختلف یک پدیده علمی، دست‌کاری متغیرها و دریافت بازخورد فوری، شرایطی را فراهم می‌کنند که یادگیرندگان بتوانند مفاهیم انتزاعی را به‌صورت فعالانه کاوش کرده و درک عمیق‌تری از آن‌ها به دست آورند (ویمن و همکاران، ۲۰۰۸). مرورهای پژوهشی نشان می‌دهد که استفاده از شبیه‌سازی‌های رایانه‌ای در آموزش علوم می‌تواند به بهبود درک مفهومی، افزایش انگیزش یادگیری و کاهش برداشت‌های نادرست دانش‌آموزان منجر شود، به‌ویژه زمانی که این ابزارها به‌صورت هدفمند در فرایند تدریس ادغام شوند (روتن و همکاران، ۲۰۱۲). علاوه بر این، مطالعات مروری در حوزه آموزش علوم نشان می‌دهند که اثربخشی شبیه‌سازی‌های دیجیتال زمانی افزایش می‌یابد که این ابزارها در چارچوب رویکردهای یادگیری فعال و سازنده‌گرا، مانند الگوی تدریس 5E، مورد استفاده قرار گیرند؛ الگویی که با مراحل درگیرسازی، کاوش، توضیح، بسط و ارزشیابی، زمینه مناسبی برای یادگیری عمیق و معنادار فراهم می‌کند (اسمتانا و همکاران، ۲۰۱۲). با وجود این شواهد، هنوز نیاز به پژوهش‌هایی وجود دارد که نحوه به‌کارگیری شبیه‌سازی‌های PhET را در بستر واقعی کلاس درس و در تعامل با الگوهای تدریس مبتنی بر کاوش، به‌ویژه در دوره ابتدایی، به‌صورت عمیق و زمینه‌مند بررسی کنند؛ از این‌رو، انجام مطالعات موردی در محیط واقعی کلاس می‌تواند به درک بهتر چگونگی بهره‌گیری از این ابزارها در فرایند آموزش و یادگیری کمک کند.

این پژوهش در یک دبستان درخشنده که یک مدرسه‌ی دولتی پسرانه در ناحیه یک تبریز است، در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ اجرا شده است. جامعه پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی آن مدرسه بود. نمونه پژوهش به‌صورت نمونه‌گیری هدفمند از یک کلاس ۳۰ نفری انتخاب شد که معلم آن داوطلب همکاری و آشنایی اولیه با شبیه‌سازی‌های PhET داشت. میانگین سنی دانش‌آموزان در حدود ۱۲ سال بود. همه دانش‌آموزان به یک رایانه یا گوشی هوشمند دسترسی داشتند.

مواد و روش پژوهش

در فرآیند یادگیری، یکی از چالش‌های اصلی این است که چگونه می‌توان مفاهیم پیچیده فیزیکی را به شیوه‌ای ساده و درعین‌حال عمیق به دانش‌آموزان منتقل کرد. یکی از سؤالاتی که به‌طور مکرر در آموزش فیزیک مطرح می‌شود، این است که کدام سنگین‌تر است؟ یک کیلو پنبه یا یک کیلو پرتقال؟! این سؤال شاید در ابتدا ساده به نظر برسد، اما در واقع یک فرصت طلایی برای معرفی مفاهیم اساسی فیزیک، مانند چگالی، حجم و جرم است. از این‌رو، پرسش‌هایی از این دست می‌توانند برای درک عمیق‌تر و تفکر علمی دانش‌آموزان مفید واقع شوند؛ اما چگونه می‌توان از چنین سؤالاتی برای تدریس مفاهیم پیچیده‌تر استفاده کرد؟

1. Bbee
2. Engage
3. Explore
4. Explain
5. Elaborate
6. Evaluate
7. Wieman
8. Ruten
9. Smetana

در مطالعه‌ی موردی کوشش حاضر پرسش‌های تشخیصی که شامل ۸ سؤال به صورت ۴ سؤال چندگزینه‌ای و ۴ سؤال تشریحی است؛ که ۵ سؤال از نوعی تشخیصی به عنوان پیش‌آزمون تعریف می‌شوند که هدف از آن شناسایی کج‌فهمی‌های رایج در مورد تمیز سه مفهوم جرم، وزن و چگالی برای دانش آموزان دوره‌ی ابتدایی قبل از آموزش است و از مفاهیم شناوری کمک گرفته شده است:

سؤالات چهارگزینه‌ای

- سؤال ۱: کدام یک (سنگین‌تر/بزرگ‌تر) است؟
 (آ) یک کیلو آهن (ب) یک کیلو پنبه (ج) هر دو یکسان (د) نمی‌دانم.
 سؤال ۲: اگر یک ملاقه چوبی و یک قاشق فلزی را در آب بیاندازیم، چه اتفاقی می‌افتد؟
 (آ) فقط قاشق فلزی فرو می‌رود. (ب) فقط ملاقه چوبی فرو می‌رود.
 (ج) هر دو فرو می‌روند. (د) هر دو شناور می‌مانند.
 سؤال ۳: چرا یک کشتی آهنی بزرگ و یک قایق کوچک روی آب شناور می‌ماند؟
 (آ) چون کشتی جرم بیشتری نسبت به میخ دارد. (ب) چون کشتی حجم بیشتری نسبت به میخ دارد.
 (ج) چون میخ چگالی بیشتری نسبت به کشتی دارد. (د) نمی‌دانم.
 سؤال ۴: اگر یک مکعب آهنی و یک مکعب چوبی با حجم یکسان داشته باشیم:
 (آ) جرم آهنی بیشتر است. (ب) جرم چوبی بیشتر است. (ج) وزن هر دو یکسان است. (د) نمی‌دانم.

سؤالات تشریحی

- سؤال ۵: وزن یک قایق موتوری تمام فلزی حدود یک تن است؛ تفاوت این قایق با یک خودرو با وزن حدودی یک تن چیست؟
پرسش‌های ارزشیابی (پس‌آزمون)
 سؤال ۱: دو زورق آلومینیومی هم‌اندازه را در نظر بگیرید چگونه می‌توانید با تغییر شکل در دو ورق باعث شوید که یکی از آن‌ها در آب شناور بماند و دیگری در آب فرو رود؟
 سؤال ۲: یک تاج از طلای خالص با یک تاجی بدلی که به‌طور دقیق از روی آن ساخته شده است چه تفاوتی دارد؟
 یادداشت‌های میدانی و پاسخ‌های تشریحی دانش‌آموزان با استفاده از روش تحلیل درون‌مایه‌ای (تماتیک) براون و کلارک (۲۰۰۶) مورد تحلیل قرار گرفت. فرایند تحلیل در شش مرحله شامل آشنایی با داده‌ها، تولید کدهای اولیه، جست‌وجوی درون‌مایه‌ها، بازبینی درون‌مایه‌ها، تعریف و نام‌گذاری درون‌مایه‌ها و در نهایت نگارش گزارش انجام شد. در مجموع حدود پنجاه کد اولیه استخراج گردید که در قالب پنج درون‌مایه اصلی دسته‌بندی شد.
 یادداشت‌های میدانی و پاسخ‌های تشریحی دانش‌آموزان با استفاده از روش تحلیل درون‌مایه‌ای (تماتیک) براون و کلارک (۲۰۰۶) مورد تحلیل قرار گرفت. فرایند تحلیل در شش مرحله شامل آشنایی با داده‌ها، تولید کدهای اولیه، جست‌وجوی درون‌مایه‌ها، بازبینی درون‌مایه‌ها، تعریف و نام‌گذاری درون‌مایه‌ها و در نهایت نگارش گزارش انجام شد. در مجموع حدود پنجاه کد اولیه استخراج گردید که در قالب پنج درون‌مایه اصلی دسته‌بندی شد. برای مثال، کدهایی مانند «اشتباه گرفتن چگالی با وزن» و «باور به این که «اجسام سنگین همیشه فرو می‌روند» در درون‌مایه کج‌فهمی‌های پیش از آموزش قرار گرفتند؛ کدهایی همچون امکان تکرار آزمایش و تغییر پارامترها بدون ترس از شکست در درون‌مایه تسهیل کاوش با شبیه‌ساز PhET جای گرفتند؛ و مواردی مانند قطع اینترنت یا آشنا نبودن برخی دانش‌آموزان با نرم‌افزار در درون‌مایه چالش‌های اجرایی طبقه‌بندی شدند.
 به‌منظور افزایش پایایی، بخشی از داده‌ها توسط پژوهشگر دوم مجدداً کدگذاری شد و میزان توافق قابل قبول به دست آمد. با این حال، قابلیت تعمیم‌یافتگی یافته‌های این مطالعه به دلیل حجم نمونه کوچک و انتخاب غیر تصادفی محدود است. همچنین نبود گروه کنترل امکان مقایسه نتایج با روش‌های سنتی تدریس را فراهم نمی‌کند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با بهره‌گیری از طرح‌های شبه تجربی و نمونه‌های بزرگ‌تر انجام شوند تا اعتبار بیرونی یافته‌ها افزایش یابد.

در ادامه برنامه‌ی کلی چگونگی پیاده‌سازی پژوهش جاری در جدول ۲ آمده است و پیش فرض حدودی مدت‌زمان مؤثر در کلاس‌های دوره‌ی ابتدایی را می‌توان به‌طور کلی ۴۵ دقیقه در نظر گرفته‌شده است؛ و همچنین تذکر این نکته ضروری است که اگر مرحله‌ی آخر روش 5E یک آزمون برای یادگیری باشد می‌توان این مدل را در یک جلسه نیز اجرا کرد.

جدول ۲- برنامه‌ی کلی پیاده‌سازی روش 5E برای تبیین تمایز مفهوم چگالی و جرم با پایگاه شبیه‌ساز PhET

فعالیت	مدت	مرحله
پیش‌آزمون تشخیصی	۲۰ دقیقه	پرسش ۵ سؤالی درباره مفهوم چگالی و شناوری
اجرای مدل 5E با پایگاه PhET	یک جلسه	جلسه اول: درگیری ذهنی و کاوش برای مسئله‌ی طرح‌شده
	یک جلسه	جلسه دوم: ارائه‌ی جواب و شرح و بسط
	یک جلسه	جلسه سوم: آزمون از یادگیری
پس‌آزمون و مصاحبه گروهی	۳۰ دقیقه	همان پرسش‌های پیش‌آزمون + ۳ سؤال جدید

روش پژوهش حاضر با تمرکز بر استفاده از منابع کتابخانه‌ای و شبیه‌سازی‌های تعاملی پایگاه PhET برای آموزش مفهوم چگالی، انجام‌شده است. لازم به یادآوری هست که از رابطه (۱) برای به دست آوردن چگالی استفاده می‌شود:

$$\rho = \frac{m}{v} \quad \text{رابطه (۱)}$$

که در رابطه‌ی بالا چگالی یک جسم به‌صورت تقسیم جرم آن با واحد کیلوگرم بر حجم متناظر جسم با واحد مترمربع در دستگاه بین‌المللی یکاها؛ تعریف می‌شود که در نتیجه واحد چگالی به‌صورت کیلوگرم بر مترمکعب نتیجه می‌شود؛ که هرچند با استفاده‌ی واحدهای فرعی برای جرم مثل گرم و واحدهای لیتر، میلی‌لیتر و سی‌سی برای حجم یکاهای فرعی دیگری برای چگالی بر اساس قوانین ابعادی نیز در گزارش‌ها استفاده می‌شود.^۲

بحث و ارائه یافته‌ها

سؤالی که ذهن دانش‌آموزان را به کاوش وا می‌دارد: ۵ کیلو پرتقال سنگین‌تر است یا ۵ کیلو پنبه؟ چرا باید برای جواب چنین سؤال مکث وجود داشته باشد. این مسئله هما بیانگر فاصله‌ی درک مفهوم چگالی و جرم را نشان می‌دهد. بشر از ابتدا مفهوم بزرگی را سریع‌تر از سنگینی درک می‌کرد. یک معلم می‌تواند با روش 5E به بررسی این سؤال زیبا و چالش‌برانگیز بپردازد. برای نمونه معلمی یک کیلو پنبه و پنج کیلو پرتقال را روی میز بگذارد و از دانش‌آموزان می‌پرسد: فکر می‌کنید کدام یک سنگین‌تر است؟ چرا؟ دانش‌آموزان می‌توانند با دست خود پنبه و پرتقال را وزن کنند یا حتی آن‌ها را بلند کنند. این کار به آن‌ها کمک می‌کند تا با تجربه مستقیم تفاوت وزن را احساس کنند.

اول؛ جلب توجه یا درگیر کردن ذهن: در این مرحله، معلم با مطرح کردن سؤالاتی مانند کدام سنگین‌تر است؟ یک کیلو پنبه یا یک کیلو پرتقال؟ توجه دانش‌آموزان را جلب می‌کند و آن‌ها را به تفکر بیشتر در مورد مفاهیم علمی تشویق می‌کند. هدف این است که دانش‌آموزان به فکر بیفتند و پرسش‌های جدیدی مطرح کنند. با طرح پرسش‌های جدید، دانش‌آموزان تفکر خلاق را نیز تقویت می‌کنند. آفرینندگی را سانتروک^۷، توانایی اندیشیدن درباره امور به راه‌های تازه و غیرمعمول و رسیدن به راه‌حل‌های منحصر به فرد برای مسائل تعریف کرده است (سانتروک، ۲۰۰۴).

در کتاب درسی ششم شکل ۱ مطرح‌شده است بدین‌صورت که از دانش‌آموز می‌خواهد آزمایشی کند بدین‌صورت که یک لیوان بردارد و تا نصف آن آب بریزد؛ سپس در حدود نصف استکان روغن مایع به آن اضافه کند. حال یک قطعه چوب‌پنبه و یک قطعه آهن داخل لیوان بیندازد. چه چیزی مشاهده می‌شود؟

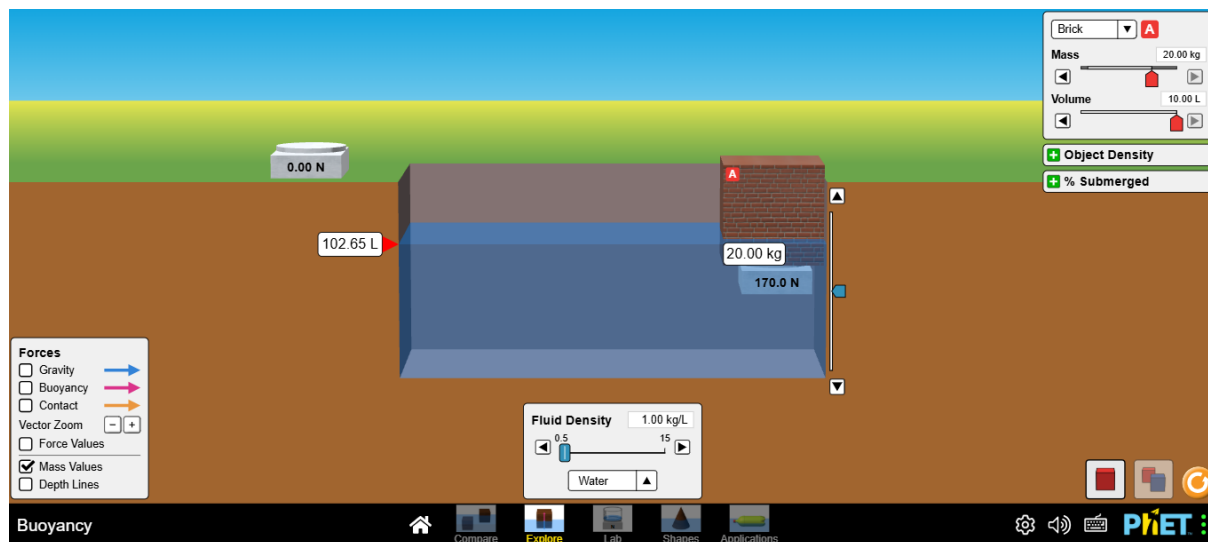
1. Système international d'unités (SI) or International System of Units

2. 1000 kg/m³=1kg/lit =1g/ml=1g/CC



شکل ۱- آزمایش کنید کتاب ششم؛ یک لیوان حاوی آب، روغن، چوب‌پنبه؟!

حالا اگر بخواهیم مرحله‌ی درگیر کردن ذهن را با پایگاه PhET انجام دهیم می‌توان فعالیت زیر را مطرح کرد بدین صورت که چرا اگر بخشی از بلوک آجری ۲۰ کیلوگرمی در آب قرار گیرد وزن آن حدود ۸٫۵ کیلوگرم می‌شود؟



شکل ۲- اگر بخشی از بلوک آجری ۲۰ کیلوگرمی در آب قرار گیرد وزن آن حدود ۸٫۵ کیلوگرم می‌شود؟

دوم؛ کشف و بررسی: در این بخش، دانش‌آموزان از طریق فعالیت‌های تجربی و عملی به کشف مفاهیم چگالی، جرم و حجم می‌پردازند. آن‌ها خود با استفاده از مواد مختلف این مفاهیم را درک می‌کنند و از طریق مشاهده و آزمایش به کشف نتایج می‌پردازند.

مثال: مقایسه دو شی با جرم یکسان اما با حجم متفاوت مانند تکه فلز و یک بسته پنبه.

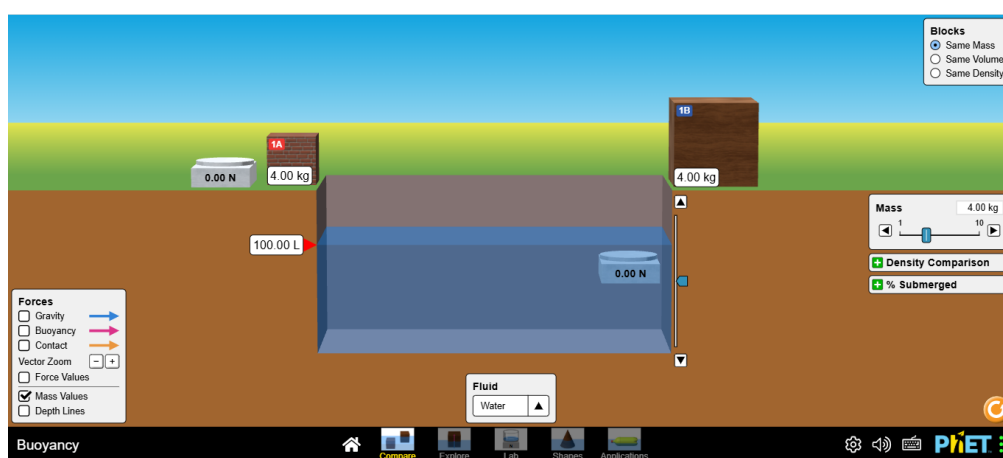
در این مرحله بهتر است برای کشف میزان درک شاگرد از موضوع یا مسئله و میزان خطا و صواب اندیشه از روش پرسش و پاسخ سقراطی که روش تاریخی معروف به روش سقراطی است، استفاده شود. تعریف روش پرسش و پاسخ سقراطی عبارت است از: طرح پرسش‌های حساب‌شده، کشف میزان درک دانش‌آموز از مسئله یا مشکل و میزان خطای اندیشه‌اش، سوق دادن شاگرد به سمت اصلاح اندیشه و تفکرش یا خلق اندیشه‌ای جدید را روش پرسش و پاسخ سقراطی گویند. این روش در گروه روش‌های فعال تدریس قرار دارد.

حال مرحله‌ی کشف و بررسی در کتاب ششم با بخش آزمایش کنید صفحه ۲۰ کتاب که تصویر یک قطعه پلاستیکی و آهن با وزن یکسان انجام می‌گیرد که هر دو به وزن یک کیلوگرم است. حال می‌توان این سؤال را مطرح کرد که آهن ساختار متراکم‌تری دارد یا قطعه‌ی پلاستیکی؟



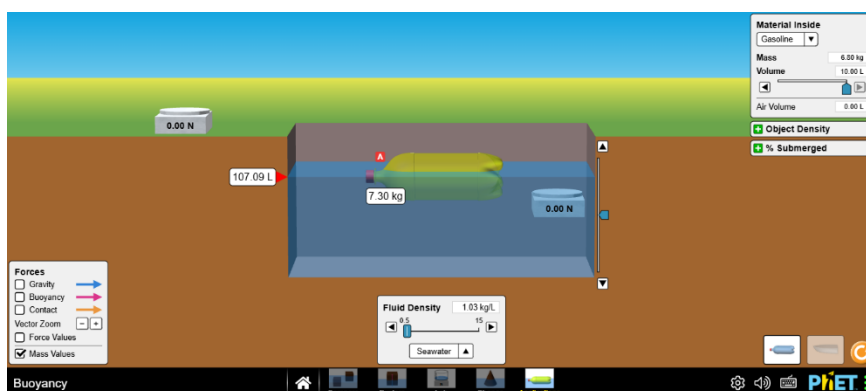
شکل ۳- مرحله‌ی کشف و بررسی در کتاب ششم با بخش آزمایش کنید صفحه ۲۰ کتاب که تصویر یک قطعه پلاستیکی و آهن با وزن یکسان انجام می‌گیرد که هر دو به وزن یک کیلوگرم است.

حالا اگر بخواهیم مرحله‌ی کاوش را با پایگاه PhET انجام دهیم می‌توان فعالیت زیر را مطرح کرد بدین‌صورت که دو بلوک چوبی و آجری را به وزن ۴ کیلوگرم را باهم چه از نظر حجم، وزن در هوا و آب باهم مقایسه کنیم!



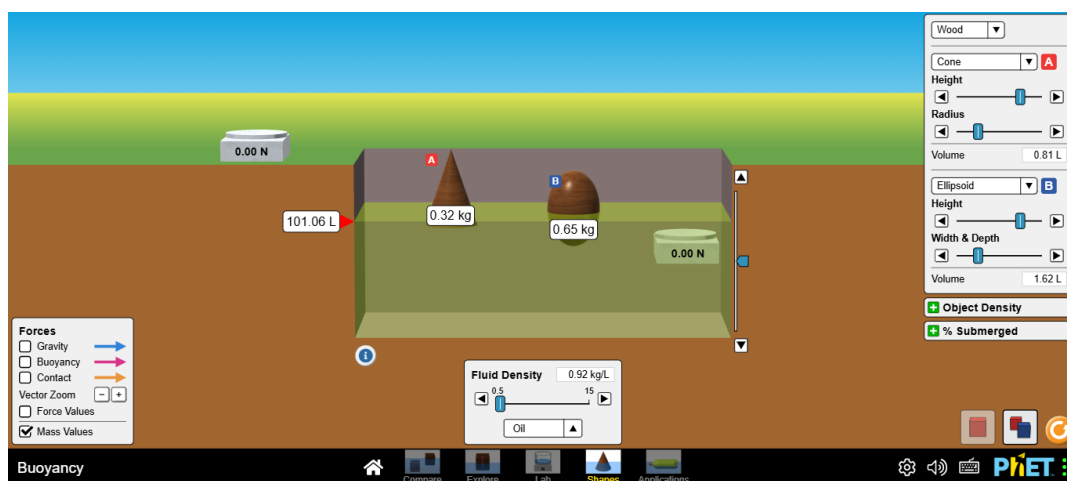
شکل ۴- فعالیت مقایسه‌ی دو بلوک چوبی و آجری را به وزن ۴ کیلوگرم را باهم از نظر حجم، وزن در هوا و آب!

سوم؛ توضیح و تشریح: پس از اتمام مرحله‌ی کشف، معلم مفاهیم علمی دقیق‌تری مانند چگالی، حجم و تفاوت‌های آن‌ها را توضیح می‌دهد و ارتباط این مفاهیم را با یکدیگر روشن می‌کند. این مرحله به تثبیت درک علمی و منطقی دانش‌آموزان کمک می‌کند. برای مثال، تعریف جرم بدین گونه می‌باشد: مقدار ماده در یک جسم را جرم می‌گویند، مثلاً ۵ کیلوگرم سیب یا ۵ کیلوگرم پرتقال و یا تعریف چگالی: اگر چند ماده با حجم یکسان داشته باشیم، آن ماده‌ای که سنگین‌تر است، چگالی بیشتری دارد. حالا اگر بخواهیم مرحله‌ی کاوش را با پایگاه PhET انجام دهیم می‌توان فعالیت زیر را مطرح کرد بدین‌صورت که بطری حاوی گازوئیل فارغ از اینکه حجم و وزن چقدر باشد، بطری همواره روی آب می‌ماند!



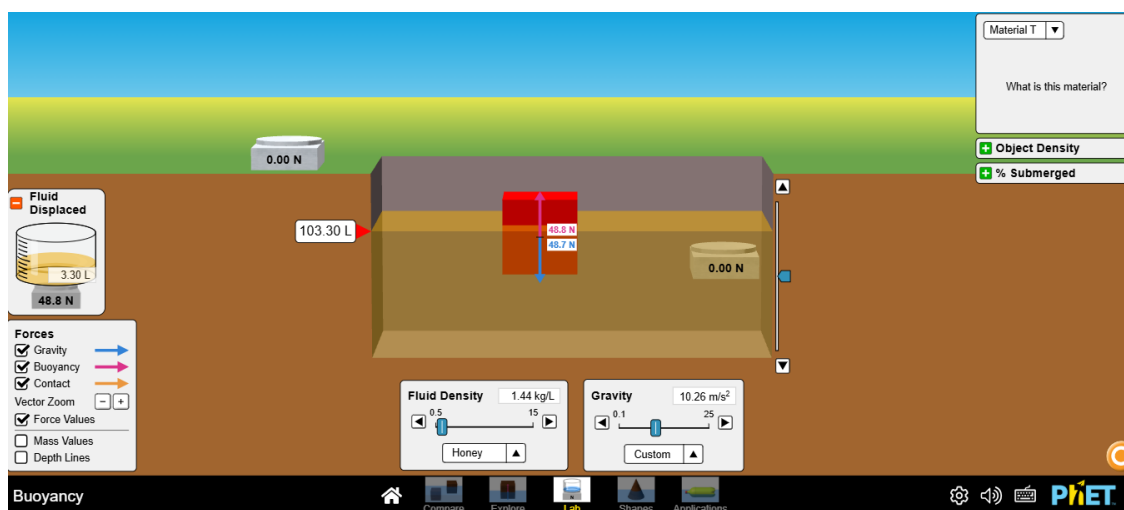
شکل ۵- بطری حاوی گازوئیل فارغ از اینکه حجم و وزن چقدر باشد، بطری همواره روی آب می‌ماند!

چهارم؛ گسترش و تعمیق: گسترش به معنای انباشتن بیشتر اطلاعات نیست، بلکه ایجاد ارتباط معنادار با مفاهیم آموخته‌شده است. این مرحله شامل به‌کارگیری مفاهیم در موقعیت‌های جدید و حل مسائل پیچیده‌تر در زندگی روزمره است. در این قسمت معلم از دانش آموزان می‌خواهد تا میزان چگالی گاری پر از سرب با کامیون پر از پر را مقایسه کنند. حالا اگر بخواهیم مرحله‌ی کاوش را با پایگاه PhET انجام دهیم می‌توان فعالیت زیر را مطرح کرد بدین‌صورت که دو جسم چوبی فارغ از اینکه چه شکلی داشته باشند همواره روی آب می‌ماند!



شکل ۶- دو جسم چوبی فارغ از اینکه چه شکلی داشته باشند همواره روی آب می‌ماند!

پنجم؛ ارزیابی: درنهایت، معلم با ارزیابی میزان درک دانش‌آموزان از مفاهیم تدریس شده، اطمینان حاصل می‌کند که مفاهیم به‌درستی درک شده‌اند و به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا یادگیری خود را بررسی کنند. معلم از دانش‌آموزان مفهوم جرم، حجم و چگالی را می‌پرسد. حالا اگر بخواهیم مرحله‌ی کاوش را با پایگاه PhET انجام دهیم می‌توان فعالیت زیر را مطرح کرد بدین‌صورت که جسمی در ظرف عسل شناور مانده است جنس این جسم از چه چیزی می‌تواند باشد؟



شکل ۷- جسمی در ظرف عسل شناور مانده است جنس این جسم از چه چیزی می‌تواند باشد؟

کج‌فهمی‌های رایج در آموزش چگالی، اجسام سنگین همیشه در آب فرو می‌روند و اجسام سبک همیشه در آب شناور می‌مانند، بدون آنکه نقش حجم و چگالی را در نظر بگیرند.

این باور نادرست است، زیرا دانش آموزان مفهوم «چگالی» را با مفهوم وزن اشتباه می‌گیرند. در کتاب راهنمای معلم علوم تجربی پایه پنجم، در بخش تدریس مفهوم شناوری، معمولاً هشدار داده می‌شود که معلمان مراقب باشند و با انجام فعالیت‌های عملی (مانند مقایسه یک‌تکه آهن کوچک با یک کشتی آهنی اسباب‌بازی) این مفهوم را اصلاح کنند. دانش آموزان در یادگیری حجم و گنجایش به ۴ دسته درک کامل، درک ناقص، درک اشتباه، فقدان درک تقسیم می‌شوند. لذا باید اول معلمان باورهای غلط خود را در این مورد اصلاح کنند تا باعث کاهش کج‌فهمی‌های دانش آموزان شوند (سعادت، ۲۰۲۱).

نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها

یکی از چالش‌های اصلی مدیریت آموزشی در سطح مدرسه و منطقه، هزینه‌های بالای تأسیس، تجهیز، نگهداری و به‌روزرسانی آزمایشگاه‌های فیزیکی به‌ویژه در رشته‌های علوم تجربی، فیزیک، شیمی و زیست‌شناسی است. این هزینه‌ها شامل خرید تجهیزات، مواد مصرفی، تعمیرات دوره‌ای، تأمین ایمنی و حتی هزینه‌های فضای فیزیکی می‌شود. در شرایط محدودیت بودجه وزارت آموزش و پرورش و مدارس دولتی، بسیاری از مدارس یا فاقد آزمایشگاه مجهز هستند یا آزمایشگاه‌های موجود در عمل غیرفعال مانده‌اند.

در این شرایط، آزمایشگاه‌های مجازی^۱ به‌عنوان یک راهکار جایگزین یا مکمل کم‌هزینه و مقیاس‌پذیر مطرح می‌شوند. ابزارهایی مانند پایگاه PhET که صدها شبیه‌سازی رایگان و مبتنی بر تحقیق در حوزه‌های فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی، ریاضی و علوم زمین ارائه می‌دهد، نمونه‌ای موفق و جهانی است.

هزینه تأسیس یک آزمایشگاه فیزیکی استاندارد ممکن است ده‌ها تا صدها میلیون تومان باشد، درحالی‌که استفاده از پایگاه PhET یا ابزارهای مشابه تقریباً صفر هزینه مستقیم دارد (فقط نیاز به اینترنت و دستگاه موجود). از طرف دیگر طبق آمارهای رسمی و غیررسمی اخیر در ایران، بیش از ۸۵-۹۵٪ دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم حداقل به یک گوشی هوشمند دسترسی دارند. این ابزارها معمولاً بدون نیاز به نصب از طریق مرورگر و با مصرف اینترنت نسبتاً پایین اجرا می‌شوند و حتی نسخه آفلاین هم دارند؛ و چون آزمایش‌هایی که در دنیای واقعی خطرناک، گران یا غیرقابل تکرار هستند (انفجار، مواد شیمیایی سمی، پرتاب اجسام، مدارهای الکتریکی پرخطر) به‌راحتی و بدون هیچ خطری در محیط مجازی قابل انجام است. در این صورت دانش‌آموز می‌تواند در خانه، اتوبوس یا هر زمان دیگری آزمایش را تکرار کند این ویژگی به یادگیری خودتنظیم^۲ کمک می‌کند. پیامد موارد بالا می‌تواند درنهایت به‌صورت تعمیق در یادگیری ظاهر شود. چراکه استفاده از شبیه‌سازها می‌تواند موانعی به‌مانند محدودیت‌های تجهیزات که باعث می‌شود برنامه‌های یادگیری که بر مبنای پژوهش اجرایی نشود رفع کند و در این صورت دانش آموزان می‌توانند در پروژه‌هایی مانند بررسی امکان حیات در فضا شرکت داشته باشند (شیعه زاده، ۲۰۲۴)؛ و یا اینکه امکان تشکیل شدن نانو ساختارهای بین ستاره‌ای بر روی زمین را بررسی کنند (قاسم‌نژاد، ۲۰۲۰).

در جریان اجرای فعالیت‌های مبتنی بر شبیه‌سازی، نمونه‌هایی از بروز ابتکار^۳، تفکر انتقادی^۴ و مهارت حل مسئله در میان دانش‌آموزان مشاهده شد. در پژوهش‌سرای رازی ناحیه یک ری، دو نفر از دانش‌آموزان در دوران شیوع کرونا ایده‌ای فراتر از تکالیف کلاسی مطرح کردند. آنان پیشنهاد دادند می‌توان نانو ساختارهایی طراحی کرد که نسبت به برآمدگی‌های سطحی یا شاخک‌های پروتئینی^۵ (اسپایک) ویروس حساس باشد و به‌عنوان حسگر عمل کند؛ به‌گونه‌ای که به‌جای ضدعفونی گسترده و غیرهدفمند محیط، امکان شناسایی دقیق و موضعی نقاط آلوده فراهم شود. این ایده نشان می‌داد که دانش‌آموزان توانسته‌اند مفاهیم مربوط به ساختار مولکولی و فناوری نانو را در یک موقعیت واقعی و مسئله‌محور به‌کارگیرند. شایان‌ذکر است که پیگیری و توسعه همین ایده درنهایت به نگارش و انتشار مقاله‌ای در مجله‌ی *Frontiers in Physics* انجامید (قاسم‌نژاد و همکاران، ۲۰۲۱).

1. Virtual Laboratories
2. Self-regulated Learning
3. Initiative
4. Critical thinking
5. Spike protein

هیچ تحول آموزشی بدون توانمندسازی معلم ممکن نیست. بسیاری از معلمان (به‌ویژه نسل‌های قدیمی‌تر) با ابزارهای شبیه‌سازی تعاملی آشنایی کافی ندارند یا نسبت به آن به خاطر ترس از کاهش نقش معلم، نگرانی از کیفیت یادگیری، کمبود مهارت دیجیتال مقاومت نشان می‌دهند.

استفاده از مدل تدریس 5E در تدریس مفاهیم پیچیده فیزیک مانند چگالی به‌صورت گسترده‌تر در پایه‌های مختلف تحصیلی به معلمان توصیه‌ای اکید می‌شود. همچنین، طراحی و اجرای فعالیت‌های عملی مشابه برای درک بهتر تفاوت بین جرم، حجم و چگالی پیشنهاد می‌گردد. همچنین به برنامه‌ریزان درسی، گنجاندن مثال‌ها و تمرین‌های مبتنی بر مدل 5E در کتاب‌های درسی علوم تجربی، به‌ویژه در بخش‌های مربوط به چگالی و شناوری، می‌تواند به کاهش کج‌فهمی‌های رایج دانش‌آموزان کمک کند؛ و در نهایت به مراکز تربیت‌معلم مانند دانشگاه فرهنگیان، مرکز ضمن خدمت معلمان، برگزاری کارگاه‌های آموزشی مبتنی بر مدل 5E برای آشنایی هرچه بیشتر معلمان با این روش و چگونگی به‌کارگیری آن در تدریس مفاهیم علمی پیشنهاد می‌گردد. همچنین به پژوهشگران آینده، انجام تحقیقات مشابه با نمونه بزرگ‌تر و برای پایه‌های تحصیلی مختلف، برای سنجش اثربخشی روش 5E در بلندمدت و همچنین بررسی تأثیر آن بر سایر مفاهیم فیزیکی مثل اکسایش و کاهش و سایر علوم دیگر پیشنهاد می‌شود.

در مورد رویکرد استفاده از آزمایشگاه‌های مجازی نه تنها یک راه‌حل موقتی برای محدودیت بودجه است، بلکه می‌تواند به‌عنوان یک استراتژی پایدار تحول‌آفرین در مدیریت آموزشی مدارس ایران نهادینه شود. شرط اصلی موفقیت، سرمایه‌گذاری هدفمند در آموزش معلمان و تغییرات ساختاری در محتوای آموزشی رسمی است. با این دو اقدام، می‌توان مدل آموزش ترکیبی واقعی را در سطح گسترده اجرایی کرد و کیفیت آموزش علوم را بدون هزینه‌های گزاف تجهیزات فیزیکی ارتقا داد. در نهایت برای عملیاتی کردن تحول در آموزش و پرورش پیشنهادها در دو مقیاس در ادامه مطرح می‌شود:

پیشنهادهای مدیریتی در این زمینه: به مدیران منطقه‌ای توصیه می‌شود که طراحی دوره‌های ضمن خدمت اجباری یا انگیزشی با عنوان کاربرد آزمایشگاه‌های مجازی در تدریس علوم تجربی می‌تواند کیفیت منابع موجود را ارتقا دهد. چرا که نهایت باعث طراحی فعالیت کلاسی ترکیبی، تحلیل نتایج شبیه‌سازی توسط دانش‌آموزان و رفع اشکالات رایج در فضای مجازی می‌شود. برای این دوره‌ها می‌توان از الگوی آموزش معلم-معلم در هر منطقه استفاده کرد و در نهایت با ارائه گواهینامه معتبر و امتیاز ضمن خدمت برای تشویق و مشارکت حداکثری بهره برد.

پیشنهاد سیاست‌گذاری کلان: ادغام آزمایشگاه مجازی در محتوای کتاب‌های درسی یکی از مؤثرترین راه‌های نهادینه‌سازی این رویکرد، تغییر در ساختار کتاب‌های درسی و راهنمای معلم است. پیشنهادها مشخص در بخش فعالیت‌های پیشنهادی هر فصل (به‌ویژه در کتاب‌های علوم تجربی پایه‌های هفتم تا دوازدهم)، فعالیت‌هایی با عنوان مشخص اضافه شود. در انتهای هر فصل یا در پیوست کتاب، فهرستی از پایگاه‌های آنلاین یا نرم‌افزارهای شبیه‌سازی مرتبط آورده شود؛ و در راهنمای تدریس معلم، نیز سناریوهای دقیق درس دادن ترکیبی ارائه گردد. این رویکرد باعث می‌شود استفاده از آزمایشگاه مجازی از حالت اختیاری و فردی به سیاست رسمی و ساختاری نظام آموزشی تبدیل شود.

منابع

- احمدی، احمد؛ رسولی، بهنام؛ اسلام پناه، مریم؛ و احمدی، فواد. (۱۳۹۳). تأثیر روش تدریس 5E بر یادگیری و خلاقیت دانش‌آموزان. مهندسی آموزشی، ۳، ۴۵-۶۰. <http://noo.rs/EOPw7>
- نقی زاده سرابی، میرعلی؛ سعادت، مسعود. (۱۴۰۰). بررسی مطالعات انجام شده درباره کج فهمی‌های رایج دانش‌آموزان در مورد برخی مفاهیم متداول علوم تجربی دوره ابتدایی. پژوهش در آموزش شیمی، ۳(۲)، ۳۷-۵۲. https://chemedu.cfu.ac.ir/article_1828.html

References:

- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness. Colorado Springs, Co: BSCS, 5, 88-98. <https://fremonths.org/ourpages/auto/2008/5/11/1210522036057/bscs5efullreport2006.pdf>

- Fullan, M. (2016). The new meaning of educational change (5th ed.). Teachers College Press. <https://doi.org/10.7206/978-83-8224-035-8>
- Ghasmzadeh, A, Naghavi, J, Samadzadeh, S, & Abedi A. (2025). Conceptualization of social justice: from the perspective of Iranian school principals, International Journal of Leadership in Education, 1-16. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=2E3YXJUAAAAJ&citation_for_view=2E3YXJUAAAAJ:PR6Y55bgFSsC
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2015). Implementing change: Patterns, principles, and potholes (4th ed.). Pearson. <https://www.pearson.com/store/p/implementing-change-patterns-principles-and-potholes/P100001606643/9780133499856>
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and professional development: Building capacity for school improvement. Professional Development in Education, 45(3), 335–340. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1593650>
- Qasemnazhand, M., Khoeini, F., & Marsusi, F. (2020). Fulleryne, a new member of the carbon cages family. arXiv preprint arXiv:2003.09835. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2003.09835>
- Qasemnazhand, M., Khoeini, F., & Marsusi, F. (2021). Optical response of sila-fulleranes in interaction with glycoproteins for environmental monitoring. Frontiers in Physics, 9, 691034. <https://doi.org/10.3389/fphy.2021.691034>
- Santrock, J. W. (2004). Language development. Child development. 10th ed. Boston: McGraw-Hill, 313-41. <https://www.mheducation.com/unitas/highered/sample-chapters/9781260073935.pdf>
- Shiehazadeh, F., Qasemnazhand, M., & Ashrafabadi, A. (2024). Integrating STEAM with Astrobiology: Simulating Molecular Structures to Foster Inquiry-Based Learning in High School Science. Physics Journal Farhangian University, 1(1), 42-54. https://physics.cfu.ac.ir/article_3810.html



Urmia University

Online ISSN: 3060-6810

<https://ntea.urmia.ac.ir/>



New Approaches in
Educational Management

An Investigation of the Management of Processes Related to Creativity Components among Primary School Students in the City of Halabja

Saman Jamal Mahmood ¹, Seyyed Jamal Barkhoda ², Nematollah Azizi ³

1- Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

2- Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

3- Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

Article info	Abstract
Article type: Research Article	Objective: The primary objective of this study is to examine the management of creativity components (such as fluency, flexibility, originality, and elaboration) among primary school students in the city of Halabja. This objective is grounded in assessing creativity levels and proposing managerial strategies aimed at improving educational programs.
Received: 2025/12/05	Methodology: This fundamental research adopted a descriptive-analytical approach within a cross-sectional framework. The population comprised 2,000 students from grades one to six in Halabja during the 2020–2021 academic year. Employing cluster sampling guided by the Krejcie and Morgan table, a sample of 322 students was drawn (170 boys, 52.8%; 152 girls, 47.2%). Data collection utilized the Torrance Tests of Creative Thinking (Form A, pictorial version). Analysis was conducted via SPSS version 22. The Kolmogorov-Smirnov test revealed non-normal data distribution ($p = 0.001$), prompting the use of non-parametric equivalents, including Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests, for intergroup comparisons.
Accepted: 2026/05/11	Results: Mean scores for creativity components across the sample were satisfactory ($>70\%$), with fluency and flexibility exhibiting the highest values and originality and elaboration at moderate levels. Nonetheless, no significant differences emerged by gender ($p > 0.05$) or grade level ($p > 0.05$). Educational management's role in orchestrating creativity-focused initiatives positively influenced aggregate scores but requires further fortification.
pp: 64- 74	Conclusion: These results underscore the imperative for sustained and intensified creativity-centric programs throughout elementary schooling. School administrators must prioritize contextually attuned strategies, such as expanding collaborative workshops and innovation-driven projects, to cultivate enduring creativity gains. Such measures promise to elevate educational standards in Iraq's Kurdistan Region while laying the foundation for subsequent investigations.
Keywords: Creativity, Management, Elementary Students, Halabja, Torrance Theory.	



Citation: Jamal Mahmood, S., Barkhoda, S. J., & Azizi, N. (2026). An Investigation of the Management of Processes Related to Creativity Components among Primary School Students in the City of Halabja. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 1(4), 64-74.



© The Author(s).

Publisher: Urmia University.

DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2026.56839.1033>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.4.5.5>



بررسی مدیریت روند مؤلفه‌های خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر حلبچه

سامان جمال محمود^۱، سید جمال بارخدا^۲، نعمت‌الله عزیزی^۳

- ۱- گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.
۲- گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.
۳- گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

چکیده	اطلاعات مقاله
هدف: هدف اصلی پژوهش، بررسی مدیریت روند مؤلفه‌های خلاقیت (مانند روانی، انعطاف‌پذیری، اصالت و بسط تفصیلی) در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر حلبچه است. این هدف بر پایه شناسایی سطوح خلاقیت و پیشنهاد راهکارهای مدیریتی برای بهبود برنامه‌های آموزشی تدوین شده است. روش تحقیق: پژوهش از نوع بنیادی با رویکرد توصیفی-تحلیلی و طرح مقطعی اجرا شد. جامعه آماری شامل دو هزار دانش‌آموز پایه‌های اول تا ششم شهر حلبچه در سال تحصیلی ۲۰۲۰-۲۰۲۱ بود. با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و بر اساس جدول کرجسی و مورگان، نمونه‌ای متشکل از ۳۲۲ دانش‌آموز (۱۷۰ پسر معادل ۵۲٫۸ درصد و ۱۵۲ دختر معادل ۴۷٫۲ درصد) انتخاب گردید. داده‌ها با پرسشنامه خلاقیت تورنس (فرم تصویری الف) جمع‌آوری شد. برای تحلیل، از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ استفاده گردید. آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها اعمال شد که نتایج آن معنادار ($p=0.001$) (بود و توزیع نرمال را رد کرد؛ بنابراین، از آزمون‌های ناپارامتریک معادل (مانند من-ویتنی و کروسکال-والیس) برای مقایسه‌ها بهره گرفته شد. یافته‌ها: میانگین نمرات مؤلفه‌های خلاقیت در کل نمونه در سطح مطلوب (بالای ۷۰ درصد) قرار داشت. روانی و انعطاف‌پذیری بالاترین میانگین را نشان دادند، درحالی‌که اصالت و بسط تفصیلی سطوح متوسط داشتند. باین‌حال، تفاوت معناداری بین جنسیت‌ها ($p>0.05$) یا مقاطع تحصیلی مختلف ($p>0.05$) مشاهده نشد. نقش مدیریت برنامه‌ریزی فعالیت‌های خلاقیت‌محور، به‌طور غیرمستقیم بر سطوح کلی مؤثر بود، اما نیاز به تقویت داشت. نتیجه‌گیری: یافته‌ها بر لزوم تداوم و تقویت برنامه‌های آموزشی خلاقیت‌محور در تمام پایه‌های ابتدایی تأکید دارد. مدیران آموزشی باید با تمرکز بر بسترهای فرهنگی-اجتماعی محلی، فعالیت‌های عملی مانند کارگاه‌های گروهی و پروژه‌های نوآورانه را افزایش دهند تا سطوح خلاقیت پایدارتر شود. این رویکرد می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش در اقلیم کردستان عراق کمک کند و زمینه‌ای برای پژوهش‌های آتی فراهم آورد.	نوع مقاله: مقاله پژوهشی دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۱۴ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۲۱ صص: ۶۴-۷۴ واژگان کلیدی: حلبچه، خلاقیت، دانش‌آموزان ابتدایی، مدیریت، نظریه تورنس.

استناد: جمال محمود، سامان؛ بارخدا، سید جمال؛ و عزیزی، نعمت‌الله. (۱۴۰۴). بررسی مدیریت روند مؤلفه‌های خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر حلبچه. نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی، ۱(۴)، ۶۴-۷۴.

ناشر: دانشگاه ارومیه.



DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2026.56839.1033>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.4.5.5>



مقدمه

خلاقیت در دهه‌های اخیر به یکی از اساسی‌ترین مؤلفه‌های رشد انسانی و آموزشی تبدیل شده و بسیاری از اندیشمندان آن را سرچشمه نوآوری، تحول و بقا در جوامع دانسته‌اند. پژوهشگران علوم تربیتی و روان‌شناسی معتقدند که خلاقیت زیربنای تمامی پیشرفت‌های بشری است و در شکل‌گیری تمدن‌ها و فناوری‌های نو، نقشی تعیین‌کننده دارد (رکنی فرد و همکاران، ۱۳۹۵). خلاقیت به‌عنوان توانایی تولید ایده‌های نو، حل مسائل پیچیده و شکستن الگوهای عادت، در دوره کودکی بیش از هر زمان دیگری شکوفا می‌شود، زیرا ساختارهای شناختی، هیجانی و اجتماعی کودک در این دوره در حال شکل‌گیری است (سیمونتون، ۱۹۸۵). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دوره کودکی، به‌ویژه فاصله سنی ۲ تا ۱۰ سالگی، دوره اوج رشد مؤلفه‌های خلاقیت، از جمله سیالی، ابتکار، انعطاف‌پذیری و بسط است. این دوره زمانی است که کودکان تجربه‌های متنوع محیطی، تعاملات اجتماعی و آموزش‌های ساختاریافته را در مدرسه دریافت می‌کنند. در چنین شرایطی، کیفیت مدیریت مدرسه، شیوه‌های یاددهی-یادگیری، و فرصت‌های یادگیری خلاقانه نقش تعیین‌کننده‌ای در توسعه مهارت‌های خلاقیت دارند. کودکان دوره ابتدایی از حساس‌ترین گروه‌های سنی هستند که بنیادهای شناختی، هیجانی و اجتماعی آنان در حال شکل‌گیری است. خلاقیت در این دوره نقش اساسی در رشد ذهنی، حل مسئله، سازگاری اجتماعی و موفقیت تحصیلی آینده آنان دارد. با توجه به اینکه مؤلفه‌های خلاقیت - شامل سیالی، ابتکار، انعطاف‌پذیری و بسط - در دوره ابتدایی بیشترین سرعت رشد را تجربه می‌کنند، بررسی روند تحولی آن‌ها در این سنین ضرورت ویژه‌ای دارد. با وجود اهمیت موضوع، بررسی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که در ادبیات داخلی پژوهش‌های اندکی به مطالعه «روند تحولی» خلاقیت پرداخته‌اند و بیشتر پژوهش‌ها تنها به آموزش خلاقیت یا سنجش آن در یک مقطع زمانی محدود شده‌اند. همچنین بررسی هم‌زمان مؤلفه‌های چهارگانه خلاقیت و تحلیل تغییرات آن به تفکیک متغیرهای جمعیت‌شناختی (سن، پایه تحصیلی، جنسیت و ...) کمتر انجام شده است. از سوی دیگر، نقش مدیریت مدرسه در هدایت و تقویت این روند تحولی نیز کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است. بنابراین مسئله اصلی پژوهش این است که: روند تحولی مؤلفه‌های خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی چگونه است و مدیریت چه نقشی در تقویت این روند دارد؟ تغییرات سریع فناوری و اجتماعی در جهان امروز، ضرورت تربیت نسلی خلاق و کارآمد را بیش‌ازپیش آشکار کرده است. پژوهشگران معتقدند که خلاقیت بنیان نوآوری، خودکفایی و پیشرفت جوامع است (افروز، ۱۳۷۲؛ حسینی، ۱۳۷۸). در چنین شرایطی، شناخت دقیق روند رشد خلاقیت در کودکان و عوامل مؤثر بر آن می‌تواند به طراحی برنامه‌های آموزشی، مداخلات مدرسه‌ای و مدیریت یادگیری مؤثر کمک کند. علاوه بر این، افزایش آگاهی مدیران و معلمان از چگونگی تحول مؤلفه‌های خلاقیت می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در پرورش این توانایی داشته باشد. این پژوهش با هدف بررسی روند تحولی مؤلفه‌های خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر حلبچه (در اقلیم کردستان عراق) و نقش مدیریت در توسعه آن طراحی گردیده است. فرضیات اصلی پژوهش عبارت‌اند از:

- بررسی وضعیت مؤلفه سیالی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر حلبچه وضعیت مطلوبی دارد.
- بررسی وضعیت مؤلفه ابتکار در دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر حلبچه وضعیت مطلوبی دارد.
- بررسی وضعیت مؤلفه انعطاف‌پذیری در دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر حلبچه وضعیت مطلوبی دارد.
- بررسی وضعیت مؤلفه بسط در دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر حلبچه وضعیت مطلوبی دارد.
- بررسی وضعیت خلاقیت بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی متفاوت است.
- بررسی وضعیت تحولی مؤلفه‌های خلاقیت تفاوتی وجود ندارد.

پیشینه و مبانی نظری پژوهش

در ادبیات نظری، خلاقیت از جنبه‌های مختلف مورد مطالعه قرار گرفته است. از دیدگاه شناختی، خلاقیت فرآیندی ذهنی است که به تولید پاسخ‌های متنوع، ابتکاری، انعطاف‌پذیر و بسط‌یافته منجر می‌شود (تورنس، ۱۹۶۶). دیدگاه‌های تحول‌نگر نیز خلاقیت را پدیده‌ای پویا و وابسته به رشد تدریجی توانایی‌های ذهنی می‌دانند؛ به‌گونه‌ای که مؤلفه‌های آن در سال‌های ابتدایی زندگی به‌طور

قابل ملاحظه‌ای رشد می‌کنند (کریپنر^۱، ۱۹۹۰). افزون بر این، برخی نظریه‌پردازان مانند اسمیت و کارلسون^۲ (۱۹۸۵) بر نقش «گسستن از تفکر عادی» در ظهور خلاقیت تأکید کرده‌اند. چارچوب نظری پژوهش بر پایه **نظریه رشد شناختی برونر**^۳ استوار است. برونر رشد شناختی را حاصل سه مرحله بازنمایی حرکتی، تصویری و نمادی می‌داند و معتقد است که یادگیری زمانی مؤثر است که کودک فعالانه با محیط تعامل کند و فرصت اکتشاف داشته باشد. از آنجا که خلاقیت نیز در بستر تحول نمادپردازی و بازنمایی ذهنی شکل می‌گیرد، هرگونه تغییر در مؤلفه‌های خلاقیت به تحول شناختی و کیفیت تجارب آموزشی وابسته است. بررسی پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه توسط افشارکهن و عصاره (۱۳۹۰) نشان داد که آموزش خلاقیت به معلمان موجب افزایش خلاقیت دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی می‌شود. همچنین درستیان و میرزاخانی (۱۳۹۱) گزارش کردند که آموزش گروهی مادران مبتنی بر تحلیل رفتار متقابل به بهبود مؤلفه‌های خلاقیت در کودکان کمک می‌کند. میری احمدی و همکاران (۱۳۹۶) نیز در پژوهش خود روند خلاقیت در کودکان را تحول‌پذیر دانسته و نشان دادند که مؤلفه «بسط» بیشترین تغییرپذیری را دارد. پژوهش‌های خارجی نیز می‌توان به پژوهش دورون^۴ (۲۰۱۷) که نشان داد برنامه‌های مداخله‌ای ویژه رشد خلاقیت موجب افزایش معنادار تفکر واگرا در کودکان می‌شود. همچنین لوئیز^۵ (۲۰۱۸) که گزارش کرد مشارکت فعال معلم در بازی‌های نمایشی کودکان موجب تقویت نقش‌آفرینی ذهنی و افزایش خلاقیت می‌شود، اشاره کرد.

مواد و روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف بنیادی و از نظر ماهیت، کمی و توصیفی-تحولی به صورت طرح مقطعی انجام گرفته است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی شهر حلبچه در سال ۲۰۲۱-۲۰۲۰ به تعداد ۲۰۰۰ نفر می‌باشد. روش نمونه‌گیری در این پژوهش غیر احتمالی و به صورت خوشه‌ای بوده است؛ به طوری که از بین دانش‌آموزان به نسبت پایه‌ی تحصیلی، جنسیت و سایر عوامل جمعیت شناختی طبق جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) به تعداد ۳۲۲ نفر نمونه‌ی موردنظر انتخاب گردیده است. ضمناً با استفاده از این روش نمونه‌گیری تلاش گردیده نمونه‌ی موردنظر از همه خوشه‌ها بوده و تا حد ممکن معرف جامعه باشد.

پرسشنامه سنجش خلاقیت تورنس

پرسشنامه‌ی مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه خلاقیت تورنس بوده است که شامل ۶۰ سؤال سه گزینه‌ای استاندارد می‌باشد. در پژوهش حاضر روایی محتوایی پرسشنامه با بهره‌گیری از نظر متخصصان تأیید شد و پایایی سؤالات هم با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۳ محاسبه گردیده است. بر اساس گزارش‌های هنجاریابی، ضرایب پایایی زیرمقیاس‌ها عموماً در دامنه ۰/۶۰ تا ۰/۸۵ و پایایی کل مقیاس حدود ۰/۷۰ تا ۰/۹۰ گزارش شده است که بیانگر ثبات سنجی مطلوب ابزار می‌باشد. تورنس (۱۹۷۹) خلاقیت را متشکل از چهار مؤلفه می‌داند: سیالی در تولید ایده‌های فراوان، انعطاف‌پذیری در تغییر جهت فکری، ابتکار در ارائه ایده‌های نو و بدیع و بسط در توجه به جزئیات ایده؛ مؤلفه‌هایی که هر یک نقشی اساسی در شکل‌گیری خلاقیت دارند (صالحی و همکاران، ۱۳۹۹).

نمره‌گذاری و نحوه امتیاز و تفسیر آزمون خلاقیت تورنس

نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت جمع نمرات چهار خرده‌مقیاس انجام می‌شود و نشانگر سطح کلی خلاقیت فرد است برای دستیابی به نتیجه در پاسخنامه آزمون باید به ازای هر پاسخ به (الف) صفر امتیاز پاسخ به (ب) یک امتیاز و پاسخ به (ج) دو امتیاز داده شود که نتیجه آن به صورت خلاقیت بسیار زیاد با امتیاز ۱۰۰ الی ۱۲۰، خلاقیت زیاد ۸۵ الی ۱۰۰، خلاقیت متوسط ۷۵ الی ۸۵ خلاقیت کم ۵۰ الی ۷۵ و خلاقیت بسیار کم امتیازات کمتر از ۵۰ ثبت می‌گردد.

1 Krippner
2 Smith & Carlsson
3 Bruner
4 Doron
5 Luiz Cooperatives

روش اجرا: با مراجعه به واحد حقوقی آموزش و پرورش شهر حلبچه و پیگیری‌ها لازم حقوقی جهت انجام پژوهش در میان مدارس ابتدایی این شهر، پرسشنامه خلاقیت در بین گروه هدف توزیع گردید (پیش از آغاز پاسخ به پرسش‌ها در راستای رعایت اخلاق پژوهش و به جهت تأمین اطمینان دانش‌آموزان از محرمانه بودن پاسخ‌ها توضیحات لازم ارائه شد).

بحث و ارائه یافته‌ها

در این بخش نخست، با استفاده از جداول، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان توصیف می‌شود و در بخش دوم، فرضیه‌های پژوهش با بهره‌گیری از آزمون‌های آماری موردبررسی قرار می‌گیرند.

توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه‌های پژوهش

جدول ۱- توصیف جنسیت نمونه‌های پژوهش

درصد	تعداد	آماره متغیر	جنسیت
۵۲/۸	۱۷۰	پسر	
۴۷/۲	۱۵۲	دختر	
۱۰۰	۳۲۲	مجموع	

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

نتایج جدول ۱، نشان می‌دهد از مجموع ۳۲۲ نمونه تحت بررسی ۱۷۰ نفر (۵۲/۸ درصد) پسر و ۱۵۲ نفر (۴۷/۲ درصد) هم دختر هستند.

جدول ۲- توصیف پایه تحصیلی نمونه‌های پژوهش

درصد	تعداد	آماره متغیر	پایه تحصیلی
۲۱/۴	۶۹	پایه اول	
۲۳/۰	۷۴	پایه دوم	
۱۹/۶	۶۳	پایه سوم	
۱۷/۷	۵۷	پایه چهارم	
۱۸/۳	۵۹	پایه پنجم	
۱۰۰	۳۲۲	مجموع	

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

نتایج جدول ۲، نشان می‌دهد از مجموع ۳۲۲ نمونه تحت بررسی ۶۹ نفر (۲۱/۴ درصد) متعلق به پایه اول، ۷۴ نفر (۲۳ درصد) متعلق به پایه دوم، ۶۳ نفر (۱۹/۶ درصد) متعلق به پایه سوم، ۵۷ نفر (۱۷/۷ درصد) متعلق به پایه چهارم و ۵۹ نفر (۱۸/۳ درصد) هم متعلق به پایه پنجم هستند.

تجزیه و تحلیل فرضیه‌های پژوهش

برای بررسی نرمال بودن داده‌های پژوهش، از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف جهت سنجش میزان انحراف داده‌ها از توزیع نرمال استفاده شده است.

جدول ۳- آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن متغیر خلاقیت

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	Z کولموگروف اسمیرنوف	سطح معناداری
خلاقیت	۲/۶۶۳۸	۰/۰۷۶۶	۰/۰۶۹	۰/۰۰۱

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

همان گونه که در جدول بالا مشاهده می گردد آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای نمره خلاقیت معنادار است ($p=0.001$) و بنابراین خلاقیت دارای توزیع نرمالی نیست و نمی توان از آزمون های پارامتریک برای آن استفاده کرد. بر این اساس محقق از آزمون های ناپارامتریک معادل استفاده خواهد شد.

فرضیه (۱): روند تحولی خلاقیت بر اساس مؤلفه سیالی در دانش آموزان دوره ابتدایی شهر حلبچه وضعیت مطلوبی دارد.

جدول ۳- آماره روند تحولی بر اساس مؤلفه سیالی

سیالی	تعداد	میانگین	میانگین نظری
	۳۲۲	۲/۶۳۰۲	۲

(منبع: یافته های پژوهش، ۱۴۰۴)

جدول ۴- نتایج آزمون خی دو وضعیت روند تحولی بر اساس مؤلفه سیالی

متغیر	ارزش آزمون			فاصله اطمینان با ۹۵ درصد اختلاف	
سیالی	خی دو	df	سطح معنی داری (دو دانه)	حد پایین	حد بالا
	۲۵۸/۲۹۸	۱۲	۰/۰۰۰	۲/۱۳	۲/۹۳

(منبع: یافته های پژوهش، ۱۴۰۴)

در جدول ۴ مقدار و میزان آزمون خی دو (۲۵۸/۲۹۸) بیانگر آن است که با اطمینان ۰/۹۵ و سطح خطای کوچک تر از ۰/۰۵ اختلاف آماری معنی داری میان دو میانگین حقیقی و فرض شده وجود دارد. همچنین، بر طبق نتایج جدول ۴ مقدار میانگین واقعی (۲/۶۳۰۲) از مقدار میانگین مفروض بالاتر است؛ بنابراین نتیجه می توان گفت فرض صفر پژوهش رد شده و در مقابل، فرض پژوهش مبنی بر این که روند تحولی خلاقیت بر اساس مؤلفه سیالی در دانش آموزان دوره ابتدایی شهر حلبچه وضعیت مطلوبی دارد مورد پذیرش قرار می گیرد.

فرضیه (۲): روند تحولی خلاقیت بر اساس مؤلفه ابتکاری در دانش آموزان دوره ابتدایی شهر حلبچه وضعیت مطلوبی دارد.

جدول ۵- آماره روند تحولی بر اساس مؤلفه ابتکار

ابتکار	تعداد	میانگین	میانگین نظری
	۳۲۲	۲/۶۶۵۴	۲

(منبع: یافته های پژوهش، ۱۴۰۴)

جدول ۶- نتایج آزمون خی دو وضعیت روند تحولی بر اساس مؤلفه ابتکار

متغیر	ارزش آزمون			فاصله اطمینان با ۹۵ درصد اختلاف	
ابتکار	خی دو	df	سطح معنی داری (دو دانه)	حد پایین	حد بالا
	۱۹۵/۶۹۵	۱۲	۰/۰۰۰	۱۶/۴۵۰	۲/۲۰

(منبع: یافته های پژوهش، ۱۴۰۴)

در جدول ۶ مقدار و میزان آزمون خی دو (۱۹۵/۶۹۵) بیانگر آن است که با اطمینان ۰/۹۵ و سطح خطای کوچک تر از ۰/۰۵ اختلاف آماری معنی داری میان دو میانگین حقیقی و فرض شده وجود دارد. همچنین، بر طبق نتایج جدول ۶ مقدار میانگین واقعی (۲/۶۶۵۴) از مقدار میانگین مفروض بالاتر است؛ بنابراین نتیجه می توان گفت فرض صفر پژوهش رد شده و در مقابل، فرض پژوهش مبنی بر این که روند تحولی خلاقیت بر اساس مؤلفه ابتکار در دانش آموزان دوره ابتدایی شهر حلبچه وضعیت مطلوبی دارد مورد پذیرش قرار می گیرد.

فرضیه (۳): روند تحولی خلاقیت بر اساس مؤلفه بسط در دانش آموزان دوره ابتدایی شهر حلبچه وضعیت مطلوبی دارد.

جدول ۷- آماره روند تحولی بر اساس مؤلفه بسط

بسط	تعداد	میانگین	میانگین نظری
	۳۲۲	۲/۶۹۶۳	۲

(منبع: یافته های پژوهش، ۱۴۰۴)

جدول ۸- نتایج آزمون خی دو وضعیت روند تحولی بر اساس مؤلفه بسط

متغیر		ارزش آزمون				فاصله اطمینان با ۹۵ درصد اختلاف	
بسط	خی دو	df	سطح معنی داری (دو دامنه)	انحراف معیار	حد پایین	حد بالا	
	۳۳۲/۰۳۷	۱۲	۰/۰۰۰	۰/۲۱۰۷۴	۲/۰۰	۳/۰۰	

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

در جدول ۸ مقدار و میزان آزمون خی دو (۳۳۲/۰۳۷) بیانگر آن است که با اطمینان ۰/۹۵ و سطح خطای کوچک‌تر از ۰/۰۵ اختلاف آماری معنی‌داری میان دو میانگین حقیقی و فرض شده وجود دارد. همچنین، بر طبق نتایج جدول ۸ مقدار میانگین واقعی (۲/۶۹۶۳) از مقدار میانگین مفروض بالاتر است؛ بنابراین نتیجه می‌توان گفت فرض صفر پژوهش رد شده و در مقابل، فرض پژوهش مبنی بر این که روند تحولی خلاقیت بر اساس مؤلفه ابتکار در دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر حلبچه وضعیت مطلوبی دارد موردپذیرش قرار می‌گیرد.

فرضیه (۴): روند تحولی خلاقیت بر اساس مؤلفه انعطاف‌پذیری در دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر حلبچه وضعیت مطلوبی دارد.

جدول ۹- آماره روند تحولی بر اساس مؤلفه انعطاف‌پذیری

انعطاف‌پذیری	تعداد	میانگین	میانگین نظری
	۳۲۲	۲/۶۶۳۹	۲

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

جدول ۱۰- نتایج آزمون خی دو وضعیت روند تحولی بر اساس مؤلفه انعطاف‌پذیری

عنوان متغیر		ارزش آزمون				فاصله اطمینان با ۹۵ درصد اختلاف
انعطاف پذیری	خی دو	df	سطح معنی داری (دو دامنه)	انحراف معیار	حد پایین	حد بالا
	۲۰۸/۰۱۲	۱۲	۰/۰۰۰	۰/۱۵۳۰۱	۲/۰۷	۳,۰۰

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

در جدول ۱۰ مقدار و میزان آزمون خی دو (۲۰۸/۰۱۲) بیانگر آن است که با اطمینان ۰/۹۵ و سطح خطای کوچک‌تر از ۰/۰۵ اختلاف آماری معنی‌داری میان دو میانگین حقیقی و فرض شده وجود دارد. همچنین، بر طبق نتایج جدول ۱۰ مقدار میانگین واقعی (۲/۶۶۳۸) از مقدار میانگین مفروض بالاتر است؛ بنابراین نتیجه می‌توان گفت فرض صفر پژوهش رد شده و در مقابل، فرض پژوهش مبنی بر این که روند تحولی خلاقیت بر اساس مؤلفه انعطاف‌پذیری در دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر حلبچه وضعیت مطلوبی دارد موردپذیرش قرار می‌گیرد.

فرضیه (۵): روند تحولی خلاقیت بر اساس مؤلفه خلاقیت در دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر حلبچه وضعیت مطلوبی دارد.

جدول ۱۱- آماره روند تحولی بر اساس مؤلفه خلاقیت

خلاقیت	تعداد	میانگین	میانگین نظری
	۳۲۲	۲/۶۶۳۸	۲

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

جدول ۱۲- نتایج آزمون خی دو وضعیت روند تحولی بر اساس مؤلفه خلاقیت

عنوان متغیر		ارزش آزمون				فاصله اطمینان با ۹۵ درصد اختلاف	
خلاقیت	خی دو	df	داری (دو دامنه) سطح معنی	انحراف معیار	حد پایین	حد بالا	
	۳۳۲/۲۱۷	۶۹	۰/۰۰۰	۰/۱۰۷۶۶	۱/۹۷	۲/۹۲	

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

در جدول ۱۲ مقدار و میزان آزمون خی دو (۲۰۸/۰۱۲) بیانگر آن است که با اطمینان ۰/۹۵ و سطح خطای کوچکتر از ۰/۰۵ اختلاف آماری معنی داری میان دو میانگین حقیقی و فرض شده وجود دارد. همچنین، بر طبق نتایج جدول ۱۲ مقدار میانگین واقعی (۲/۶۶۳۸) از مقدار میانگین مفروض بالاتر است؛ بنابراین نتیجه می توان گفت فرض صفر پژوهش رد شده و در مقابل، فرض پژوهش مبنی بر این که روند تحولی خلاقیت بر اساس مؤلفه خلاقیت در دانش آموزان دوره ابتدایی شهر حلبچه وضعیت مطلوبی دارد مورد پذیرش قرار می گیرد.

فرضیه (۵): روند تحولی مؤلفه های خلاقیت بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی پژوهش چه تفاوتی باهم دارند؟

جدول ۱۳- تفاوت روند تحولی خلاقیت برحسب جنسیت

جنسیت	تعداد نمونه	میانگین گروه ها	درجه آزادی	شاخص کای اسکور	سطح معنی داری
مرد	۱۷۰	۱۶۴/۸۰	۱		
زن	۱۵۲	۱۵۷/۸۱	۱		
مقدار کل	۳۲۲		۳۳۱	۰/۴۵۲	۰/۵۰۱

(منبع: یافته های پژوهش، ۱۴۰۴)

با توجه به نتایج جدول ۱۳ و آزمون تحلیل کروسکال-والیس، سطح معناداری به دست آمده بیشتر از ۰/۰۵ می باشد، بدین معنا که با ۹۵٪ اطمینان می توان گفت روند تحولی خلاقیت در دانش آموزان دوره ابتدایی شهر حلبچه بر اساس جنسیت تفاوت معنی داری ندارد. در نتیجه در این رابطه فرض پژوهش رد و فرض صفر پذیرفته می شود.

جدول ۱۴- تفاوت روند تحولی خلاقیت برحسب پایه

پایه تحصیلی	تعداد نمونه	میانگین گروه ها	درجه آزادی	شاخص کای اسکور	سطح معنی داری
اول	۶۹	۱۷۴/۴۱	۴		
دوم	۷۴	۱۵۰/۲۴	۴		
سوم	۶۳	۱۵۳/۸۷	۴		
چهارم	۵۷	۱۶۲/۳۶	۴		
پنجم	۵۹	۱۶۷/۸۵	۴		
مقدار کل	۳۲۲	۶/۱۴۳	۳۲۸	۳/۱۱۷	۰/۵۳۸

(منبع: یافته های پژوهش، ۱۴۰۴)

با توجه به نتایج جدول ۱۴ و آزمون تحلیل کروسکال-والیس، سطح معناداری به دست آمده بیشتر از ۰/۰۵ می باشد، بدین معنا که با ۹۵٪ اطمینان می توان گفت روند تحولی خلاقیت در دانش آموزان دوره ابتدایی شهر حلبچه بر اساس پایه تحصیلی تفاوت معنی داری ندارد. در نتیجه در این رابطه فرض پژوهش رد و فرض صفر پذیرفته می شود.

جدول ۱۵- تفاوت روند تحولی خلاقیت برحسب سن

پایه تحصیلی	تعداد نمونه	میانگین گروه ها	درجه آزادی	سطح معنی داری
شش ساله ها	۶۹	۱۷۳/۳۶	۴	۰/۳۳۴
هفت ساله ها	۷۴	۱۴۷/۳۱	۴	۰/۳۴۲
هشت ساله ها	۶۳	۱۵۱/۷۶	۴	۰/۲۱۲
نه ساله ها	۵۷	۱۶۰/۴۱	۴	۰/۱۲۳
ده ساله ها	۵۹	۱۶۵/۴۶	۴	۰/۲۱۸
مقدار کل	۳۲۲	۲۱/۱۳۴	۳۲۸	۰/۴۷۳

(منبع: یافته های پژوهش، ۱۴۰۴)

با توجه به نتایج جدول ۱۵ و آزمون تحلیل کروسکال-والیس، سطح معناداری به‌دست‌آمده بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد، بدین معنا که با ۹۵٪ اطمینان می‌توان گفت روند تحولی خلاقیت در دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر حلبچه بر اساس سن دانش‌آموزان تفاوت معنی‌داری ندارد. در نتیجه در این رابطه فرض پژوهش رد و فرض صفر پذیرفته می‌شود. فرضیه (۶): رتبه‌بندی خلاقیت در دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر حلبچه دارای تفاوت معنی‌داری است.

جدول ۱۶- آزمون فریدمن جهت اولویت‌بندی

ردیف	عامل	میانگین رتبه	مرتبه
۱	بسط	۲/۸۱	اول
۲	ابتکار	۲/۵۲	دوم
۳	انعطاف‌پذیری	۲/۴۸	سوم
۴	سیالی	۲/۱۹	چهارم

مقدار خی دو ۴۰/۱۸۰، درجه آزادی ۳، سطح معنی‌داری: Sig. = ۰/۰۰۰ (منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

جدول شماره ۱۶، اولویت‌بندی مؤلفه‌های خلاقیت را در بین دانش‌آموزان نشان می‌دهد که این عوامل نسبت به هم دارای اختلاف معنی‌داری می‌باشند. طبق نتایج به‌دست‌آمده در متغیر خلاقیت سازمانی، مؤلفه‌ی بسط، رتبه اول و مؤلفه‌ی سیالی رتبه آخر را دارا می‌باشند.

نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها

نتایج پژوهش نشان داد که میانگین مؤلفه‌های چهارگانه خلاقیت — شامل سیالی، ابتکار، انعطاف‌پذیری و بسط — در دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر حلبچه در سطح مطلوب قرار دارد و روند تحولی این مؤلفه‌ها از وضعیت قابل‌قبولی برخوردار است. بررسی داده‌ها حاکی از آن بود که میانگین هر یک از مؤلفه‌های خلاقیت به‌طور معناداری بالاتر از میانگین مفروض قرار دارد؛ امری که نشان می‌دهد دانش‌آموزان در سال‌های ابتدایی تحصیل از ظرفیت مناسبی برای رشد تفکر واگرا و بروز رفتارهای خلاق برخوردارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های نجف (۲۰۱۵)، باقرزاده و همکاران (۱۳۹۴)، چنگ (۲۰۰۹) و موزلیوس (۲۰۱۶) همسو است و بیانگر آن است که استفاده از فعالیت‌های آموزشی فعال، ایجاد فضای باز در کلاس درس و فراهم‌کردن فرصت برای بیان ایده‌ها می‌تواند نقش مهمی در تقویت مؤلفه‌های خلاقیت داشته باشد. همچنین، تحلیل داده‌ها نشان داد که خلاقیت دانش‌آموزان بر اساس جنسیت، پایه تحصیلی و سن تفاوت معناداری ندارد. این نتیجه با مطالعات محسن روشنیان (۱۳۹۹)، آمابیله (۲۰۱۰) و فیشر (۲۰۱۶) همخوانی دارد و می‌تواند نشانه‌ای از آن باشد که دانش‌آموزان در محیط‌های یادگیری نسبتاً مشابهی قرار دارند و فرصت‌های آموزشی تقریباً به‌صورت برابر برای همه گروه‌ها فراهم‌شده است. بررسی رتبه‌بندی مؤلفه‌های خلاقیت بر اساس آزمون فریدمن نیز نشان داد که مؤلفه «بسط» بیشترین میانگین رتبه و مؤلفه «سیالی» کمترین رتبه را به خود اختصاص داده است؛ یافته‌ای که می‌تواند بیانگر تمرکز بیشتر فعالیت‌های آموزشی بر تکمیل ایده‌ها و توجه به جزئیات باشد تا تولید تعداد زیادی ایده. همچنین نتایج پژوهش تأیید کرد که متغیرهای جمعیت شناختی نظیر سن، جنسیت و پایه تحصیلی نقش تعیین‌کننده‌ای در روند تحولی خلاقیت ندارند؛ نتیجه‌ای که با دیدگاه تورنس مبنی بر اینکه بسیاری از تفاوت‌های خلاقیت میان دختران و پسران بیش از آنکه منشأ شناختی داشته باشد، ریشه در عوامل فرهنگی و اجتماعی دارد، همسو است. در تحلیل‌های نظری نیز مشخص شد که مدیریت آموزشی، کیفیت تعامل معلم و دانش‌آموز، روش‌های تدریس، آزادی عمل در کلاس و فرصت‌های تجربه‌محور از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر رشد خلاقیت هستند. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که محیط‌های یادگیری غنی، باز، مشارکتی و مبتنی بر اکتشاف، زمینه

1 Cheng

2 Mozelius

3 Amabile

4 Fisher

- مساعده برای بروز و شکوفایی خلاقیت در کودکان فراهم می‌کند. بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهادها زیر برای بهبود و مدیریت خلاقیت در دانش آموزان ارائه می‌گردد:
- طراحی فعالیت‌های خلاقیت‌محور در برنامه درسی: استفاده از فعالیت‌هایی که امکان تولید ایده‌های متنوع، تحلیل چندبعدی و تکمیل خلاقانه ایده‌ها را فراهم می‌کند، ضروری است.
 - ایجاد فضای یادگیری باز و مشارکتی: فراهم کردن فرصت بیان ایده‌ها، بحث گروهی، کارگاه‌های عملی و فعالیت‌های آزاد به افزایش انگیزش درونی و رشد خلاقیت کمک می‌کند.
 - تدوین بسته‌های آموزشی برای والدین: تبدیل فعالیت‌های خلاقیت‌محور به جزوات ساده و قابل استفاده در خانه می‌تواند تداوم فرایند رشد خلاقیت را تقویت کند.
 - مشارکت متخصصان علوم تربیتی در طراحی تمرین‌ها: حضور متخصصان تضمین می‌کند که فعالیت‌ها از نظر علمی معتبر و از نظر آموزشی اثربخش باشند.
 - توجه مدیران آموزشی به نقش محیط مدرسه: مدیریت مدرسه باید با ایجاد انعطاف در مقررات، حمایت از فعالیت‌های خلاقانه و فراهم کردن امکانات لازم، فضا را برای رشد خلاقیت مهیا سازد.
 - بازنگری در روش‌های ارزیابی دانش آموزان: ارزیابی‌های سخت‌گیرانه و مبتنی بر پاسخ‌های قطعی می‌تواند مانع خلاقیت شود؛ بنابراین استفاده از شیوه‌های توصیفی، عملکردی و مسئله‌محور توصیه می‌شود.

منابع

- افروز، غلامعلی. (۱۳۷۲). رشد خلاقیت در کودکان و نوجوانان. تهران: انتشارات دانشگاه تهران. https://opac.ut.ac.ir/opac-prod/search/briefListSearch.do?command=FULL_VIEW&id=1_1059.
- افشارکهن، زهرا؛ و عصاره، علیرضا. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر آموزش خلاقیت به معلمان بر خلاقیت دانش‌آموزان پایه‌ی اول ابتدایی استان خراسان در سال تحصیلی ۸۸-۸۹. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۱ (۲)، ۵۵-۳۹. <https://www.magiran.com/paper/1020451>.
- باقزاده‌گل‌مکانی، زهرا؛ بنی‌جمالی، شکوه‌السادات؛ و سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۴). مقایسه روند تحول خلاقیت دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه در مناطق بالا و پایین، فصلنامه علمی - پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۵ (۲)، ۵۸-۳۳. <https://www.magiran.com/paper/1370550>.
- حسینی، افضل السادات. (۱۳۷۸). ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن. مشهد: انتشارات آستان قدس. <https://noorlib.ir/book/view/139312/%D9%85%D8%A7%D9%87%DB%8C%D8%AA-%D8%AE%D9%84%D8%A7%D9%82%DB%8C%D8%AA-%D9%88-%D8%B4%DB%8C%D9%88%D9%87-%D9%87%D8%A7%DB%8C-%D9%BE%D8%B1%D9%88%D8%B1%D8%B4-%D8%A2%D9%86?viewType=pdf>.
- درستیان، الهام؛ و میرزاخانی، پرویز. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر آموزش گروهی مادران بر افزایش خلاقیت کودکان با تأکید بر روش تحلیل رفتار متقابل. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۲ (۱)، ۸۵-۱۰۵. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=206227>.
- رامین، محسن‌روشنیان؛ علی‌آبادی، خدیجه؛ و دلاور، علی. (۱۳۹۹). بررسی تأثیر بازی‌سازی رایانه‌ای بر خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی، نشریه علمی فناوری آموزش، ۱۴ (۳)، ۷۴۸-۷۳۹. <https://www.sid.ir/paper/947058/fa>.
- رکنی‌فرد، یاسمین؛ اصل‌فلاح، مهدی؛ و یوسفی، آزاده. (۱۳۹۵). بررسی عوامل مؤثر در طراحی وسایل کمک‌آموزشی برای حفظ و پرورش خلاقیت کودکان پیش‌دبستانی. فصلنامه علمی - پژوهشی خانواده و پژوهش، ۱ (۱۳)، ۷۶-۵۹. <https://www.sid.ir/paper/250408/%D8%AE%D8%B1%DB%8C%D8%AF%20%D8%A7%D9%82%D8%B3%D8%A7%D8%B7%DB%8C%20%DA%AF%D9%88%D8%B4%DB%8C%20%D8%A2%DB%8C%D9%81%D9%88%D9%86%2014>.
- میری‌احمدی، شکوفه؛ ملکی، پگاه؛ و کریمی، رویا. (۱۳۹۶). روند تحولی خلاقیت در دانش‌آموزان، اولین همایش ملی زنان، بازآفرینی شهری و توسعه پایدار. <https://civilica.com/doc/717973/>.

References:

- Camp, G. C. (1994). A longitudinal study of correlates of creativity: Developmental trends and treatment effects in children selected as most creative or least creative. *Gifted Child Quarterly*, 38(4), 203-207. <https://doi.org/10.1177/001698629403800403>.

- Cheung, R. H. P. (2018). Play-based creativity-fostering practices: The effects of different pedagogical approaches on the development of children's creative thinking behaviours in a Chinese preschool classroom. *Pedagogy, Culture & Society*, 26(4), 511-527. <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1424725>.
- Doron, E. (2017). Fostering creativity in school-aged children through perspective taking in a 3D immersive environment. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 150-160. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.12.005>.
- Fisher, R. (2006). *Teaching children to think* (2nd ed.). Nelson Thornes. <https://www.bloomsbury.com/uk/teaching-children-to-think-9780826490789/>.
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1984). *Educational psychology* (3rd ed.). Houghton Mifflin. <https://archive.org/details/educationalpsych00gagen>.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. <https://www.basicbooks.com/titles/howard-gardner/frames-of-mind/9780465024339/>.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>.
- Krippner, S. (1990). Creativity and the development of the person. *Journal of Humanistic Psychology*, 30(1), 100-126. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002216789003000109>.
- Leggett, N. (2017). Early childhood creativity: Challenging educators in their role to intentionally develop creative thinking in children. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 845-853. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0822-8>.
- Simonton, D. K. (1985). Creativity and the evolution of culture. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(4), 1055-1065. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.49.4.1055>.
- Smith, G. J. W., & Carlsson, I. (1985). Creativity in early childhood. *Creativity Research Journal*, 1(1-2), 62-74. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10400418509534296>.
- Torrance, E. P. (1968). A longitudinal examination of the fourth-grade slump in creativity. *Gifted Child Quarterly*, 12(4), 195-199. <https://doi.org/10.1177/001698626801200401>.
- Torrance, E. P. (1972). Predictive validity of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Journal of Creative Behavior*, 6(2), 114-127. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1972.tb00936.x>.
- Torrance, E. P. (1993). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511751803.005>



The Effect of Job Burnout on Organizational Cynicism with Emphasis on the Moderating Role of Gender

Taghi Akbari ¹, Rostam Pourseif Moghanlou ², Ahad Norouzzadeh ³

1- Department of Educational Management, Faculty of Education and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

2- Graduate of Islamic Azad University, Germe Branch, Germe, Iran.

3- Assistant Professor, Department of Management, Islamic Azad University, Germe Branch, Germe, Iran.

Article info	Abstract
Article type: Research Article	Objective: The present study aimed to examine the moderating role of gender in the relationship between occupational burnout and organizational cynicism among employees of Bank Sepah in Ardabil Province.
Received: 2025/07/18	Methodology: This correlational study employed a quantitative approach. The statistical population included all employees of Bank Sepah in Ardabil Province (247 individuals), from which a sample of 150 participants was selected using stratified random sampling based on Cochran's formula. Data were collected using the Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981) and the Organizational Cynicism Questionnaire (Dean, Cunningham, & Grace, 1998). The reliability of the instruments was confirmed using Cronbach's alpha (0.87 for burnout and 0.89 for organizational cynicism). Data were analyzed using Structural Equation Modeling (SEM) with WarpPLS version 8.
Accepted: 2025/10/18	Results: The findings indicated a significant positive relationship between occupational burnout and organizational cynicism ($\beta = 0.46$, $p < 0.001$). Among the dimensions of burnout, emotional exhaustion ($\beta = 0.41$, $p < 0.001$) and depersonalization ($\beta = 0.29$, $p = 0.002$) significantly predicted organizational cynicism, whereas reduced personal accomplishment did not ($\beta = 0.08$, $p = 0.27$). Additionally, gender did not have a significant moderating effect on the relationship between burnout and organizational cynicism ($\beta = 0.05$, $p = 0.41$).
pp: 75- 87	Conclusion: Occupational burnout is an important predictor of organizational cynicism, and organizational interventions aimed at reducing its components may help decrease employees' cynicism. Furthermore, gender does not moderate this relationship, suggesting that intervention programs can be implemented without differentiating between male and female employees.
Keywords: Job Burnout, Organizational Cynicism, Gender, Sepah Bank.	



Citation: Akbari, T., Pourseif Moghanlou, R., Norouzzadeh, A. (2026). The Effect of Job Burnout on Organizational Cynicism with Emphasis on the Moderating Role of Gender. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 1(4), 75-87.



© The Author(s).

Publisher: Urmia University.

DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2025.56375.1027>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.4.6.6>



بررسی تأثیر تحلیل رفتگی شغلی بر بدبینی سازمانی با تأکید بر نقش تعدیل گر جنسیت

تقی اکبری^۱، رستم پورسیف مغالو^۲، احد نوروزاده^۳

- ۱- دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران
 ۲- دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه آزاد مرکز گرمی، اردبیل، ایران
 ۳- استادیار، گروه مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد گرمی، گرمی، ایران

چکیده	اطلاعات مقاله
هدف: هدف این پژوهش بررسی نقش تعدیل گر جنسیت در رابطه بین تحلیل رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی در بین کارکنان بانک سپه استان اردبیل است. روش تحقیق: این مطالعه از نوع همبستگی و به روش کمی انجام شده و برای تحلیل داده‌ها از تحلیل معادلات ساختاری (SEM) با استفاده از نرم‌افزار WarpPLS نسخه ۸ بهره گرفته شد. جامعه آماری شامل کلیه کارکنان بانک سپه در استان اردبیل (۲۴۷ نفر) بود که با استفاده از فرمول کوکران، نمونه‌ای به حجم ۱۵۰ نفر به صورت تصادفی طبقه‌ای انتخاب گردید. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه تحلیل رفتگی شغلی ماسلاچ و جکسون (۱۹۸۱) و پرسشنامه بدبینی سازمانی دین، کانینگام و گریس (Dean et al., 1998) بودند. پایایی ابزارها با استفاده از آلفای کرونباخ برای پرسشنامه تحلیل رفتگی شغلی (۸۷/۰) و بدبینی سازمانی (۸۹/۰) تأیید شد. یافته‌ها: نتایج تحلیل‌ها نشان داد که بین تحلیل رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد ($\beta = 0.46, p < 0.001$). از میان ابعاد تحلیل رفتگی، خستگی هیجانی ($\beta = 0.41, p < 0.001$) و مسخ شخصیت ($\beta = 0.29, p = 0.002$) به طور معناداری بدبینی سازمانی را پیش‌بینی کردند، در حالی که کاهش احساس شایستگی چنین نقشی نداشت ($\beta = 0.08, p = 0.27$). همچنین، نقش تعدیل گر جنسیت در رابطه بین تحلیل رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی معنادار تشخیص داده نشد ($\beta = 0.05, p = 0.41$). نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌ها، تحلیل رفتگی شغلی یکی از عوامل مهم مؤثر بر بدبینی سازمانی است و مداخلات سازمانی در جهت کاهش مؤلفه‌های آن، می‌تواند به کاهش بدبینی کارکنان منجر شود. از سوی دیگر، جنسیت نقشی در تعدیل این رابطه ایفا نمی‌کند و برنامه‌ریزی‌های مداخله‌ای می‌تواند بدون توجه به تفاوت‌های جنسیتی انجام گیرد.	نوع مقاله: مقاله پژوهشی دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۲۷ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۲۶ صص: ۷۵-۸۷ واژگان کلیدی: تحلیل رفتگی شغلی، بدبینی سازمانی، جنسیت، بانک سپه.

استناد: اکبری، تقی؛ پورسیف مغالو، رستم؛ نوروزاده، احد. (۱۴۰۴). بررسی تأثیر تحلیل رفتگی شغلی بر بدبینی سازمانی با تأکید بر نقش تعدیل گر جنسیت. نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی، ۱(۴)، ۷۵-۸۷.

ناشر: دانشگاه ارومیه.

نویسندگان



DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2025.56375.1027>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.4.6.6>



مقدمه

با رشد روزافزون پیچیدگی‌های سازمانی، نیروی انسانی با چالش‌های فزاینده‌ای در محیط‌های کاری مواجه شده است. در بسیاری از سازمان‌ها، نگرش مدیران به کارکنان همچنان ابزاری و سلسله‌مراتبی باقی‌مانده و فرض بر این است که صرف استخدام، به معنای پذیرش کامل شرایط سازمانی از سوی کارکنان است. این نگرش سبب نادیده گرفتن نیازهای روان‌شناختی و اجتماعی نیروی انسانی شده و می‌تواند به بروز اختلالاتی مانند احساس بی‌عدالتی، بی‌اعتمادی و کاهش انگیزه منجر شود. در چنین فضایی، پدیده‌هایی مانند بدبینی سازمانی، سکوت سازمانی و رفتارهای انحرافی شغلی شایع می‌شوند (ساعتچی، ۱۳۸۹).

در میان عوامل تأثیرگذار بر نگرش و رفتارهای منفی کارکنان، تحلیل‌رفتگی شغلی^۱ به‌عنوان یکی از مهم‌ترین اختلالات روان‌شناختی در محیط کار شناخته می‌شود. تحلیل‌رفتگی می‌تواند با فرسودگی هیجانی، مسخ شخصیت و کاهش احساس اثربخشی همراه باشد و در نهایت، به بروز نگرش‌های منفی نسبت به سازمان، از جمله بدبینی سازمانی، بینجامد (مسلش، ۱۹۹۶). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تحلیل‌رفتگی شغلی با کاهش بهره‌وری، افزایش فشار روانی، غیبت از کار و حتی تمایل به ترک خدمت همراه است (خسروی و قاسمی، ۱۳۹۵). همچنین، عواملی نظیر فشار کاری، نارضایتی شغلی، بی‌عدالتی ادراک شده و عدم حمایت سازمانی از جمله زمینه‌های شکل‌گیری تحلیل‌رفتگی هستند (شوفلی و باکر، ۲۰۰۴).

از سوی دیگر، بدبینی سازمانی به‌عنوان نوعی نگرش منفی نسبت به نیت و اقدامات سازمان، می‌تواند پیامد تحلیل‌رفتگی شغلی باشد. در شرایطی که کارکنان احساس می‌کنند سازمان نسبت به نیازها و خواسته‌های آن‌ها بی‌توجه است، اعتماد آن‌ها تضعیف شده و دیدگاهی منفی نسبت به سازمان شکل می‌گیرد. این نگرش نه تنها موجب کاهش رضایت شغلی و تعهد سازمانی می‌شود، بلکه زمینه‌ساز مقاومت در برابر تغییرات، افزایش غیبت و بروز رفتارهای منفی در محیط کار خواهد بود (دین و همکاران، ۱۹۹۸).

با وجود تأکید گسترده ادبیات پژوهشی بر رابطه بین تحلیل‌رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی، نقش متغیرهای فردی همچون جنسیت در این رابطه کمتر موردتوجه قرار گرفته است. در بسیاری از موارد، تجربه‌های شغلی زنان و مردان با یکدیگر متفاوت است؛ به‌ویژه با توجه به نقش‌های اجتماعی مضاعف زنان و تفاوت‌های فرهنگی در ادراک فشارهای شغلی، بررسی نقش جنسیت به‌عنوان متغیر تعدیل‌گر در رابطه میان تحلیل‌رفتگی و بدبینی می‌تواند به درک عمیق‌تری از فرآیندهای روان‌شناختی سازمانی منجر شود (دیباکا و همکاران، ۱۴۰۰). بر این اساس، هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین تحلیل‌رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی در میان کارکنان بانک سپه استان اردبیل با تأکید بر نقش تعدیل‌گر جنسیت است. این مطالعه در پی پاسخ به این پرسش است که آیا جنسیت می‌تواند در شدت یا جهت رابطه میان تحلیل‌رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی تفاوت ایجاد کند یا خیر.

انتخاب کارکنان بانک سپه استان اردبیل به‌عنوان جامعه پژوهش به دلیل ویژگی‌های خاص محیط کاری آنان صورت گرفت. مشاغل بانکی با فشار کاری بالا، تعامل مستمر با مشتریان و الزامات دقت و مسئولیت‌پذیری همراه‌اند که احتمال بروز تحلیل‌رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی را افزایش می‌دهد. افزون بر این، بانک سپه به‌عنوان یکی از بزرگ‌ترین بانک‌های دولتی کشور از تنوع جنسیتی و سازمانی قابل‌توجهی برخوردار است؛ امری که امکان بررسی نقش تعدیل‌گر جنسیت در روابط روان‌شناختی سازمانی را به‌صورت واقع‌بینانه فراهم می‌سازد.

پیشینه و مبانی نظری پژوهش

تحلیل‌رفتگی شغلی نوعی سندروم روان‌شناختی مزمن است که در واکنش به فشارهای طولانی‌مدت شغلی ایجاد می‌شود. این مفهوم برای نخستین بار توسط فریدنبرگر^۲ (۱۹۷۴) مطرح شد و سپس مسلج و جکسون^۳ (۱۹۸۱) آن را به‌صورت نظام‌مند در قالب یک مدل سه‌بعدی توسعه دادند. این سه بُعد عبارت‌اند از:

1. Job Burnout
2. Maslach
3. Schaufeli & Bakker
4. Dean et al
5. Freudenberg
6. Maslach & Jackson

• فرسودگی عاطفی: احساس خستگی شدید هیجانی و تهی شدن منابع روانی؛

• مسخ شخصیت: شکل گیری نگرش سرد و منفی نسبت به مراجعان یا همکاران؛

• کاهش موفقیت فردی: احساس ناکارآمدی و بی فایده‌گی در انجام وظایف شغلی.

مسلج و همکاران (۱۹۹۳) نشان داده‌اند که تحلیل رفتگی نتیجه تعامل بین عوامل فردی (مانند سبک مقابله با استرس و شخصیت) و عوامل سازمانی (مانند فشار کاری، نبود حمایت اجتماعی، تعارض نقش و ابهام نقش) است. این پدیده می‌تواند به پیامدهایی همچون افزایش خطا، کاهش تعهد سازمانی، فرسایش انگیزش و کاهش بهره‌وری منجر شود.

بدبینی سازمانی^۱ به نگرش منفی کارکنان نسبت به صداقت، عدالت و کارآمدی سازمان اشاره دارد. دین و همکاران (۱۹۹۸) بدبینی سازمانی را شامل سه مؤلفه شناختی (عدم اعتماد)، هیجانی (احساسات منفی) و رفتاری (اعتراض، تمسخر یا کناره‌گیری) می‌دانند. این نگرش معمولاً در پاسخ به سیاست‌های مبهم، وعده‌های تحقق نیافته، شفاف نبودن اطلاعات و احساس نادیده‌انگاشته شدن در تصمیم‌گیری‌های سازمانی شکل می‌گیرد.

پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که فرسودگی شغلی و حمایت سازمانی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر بدبینی سازمانی کارکنان هستند (میرزایی و همکاران، ۱۴۰۳؛ حبیبی و همکاران، ۱۴۰۳). در این مطالعات، مشخص شد که افزایش حمایت سازمانی می‌تواند اثر منفی فرسودگی شغلی بر نگرش‌های بدبینانه کارکنان را کاهش دهد و کیفیت زندگی کاری را بهبود بخشد، امری که به‌ویژه در محیط‌های بانکی و خدماتی اهمیت بسزایی دارد.

بدبینی سازمانی می‌تواند منجر به کاهش تعهد سازمانی، افزایش تمایل به ترک شغل، غیبت‌های مکرر و رفتارهای مخرب شغلی شود (جیمز^۲، ۲۰۰۵). سازمان‌هایی که نتوانند فضای تعامل شفاف و اعتمادساز ایجاد کنند، مستعد گسترش بدبینی در میان کارکنان خود خواهند بود.

مدل تحلیل رفتگی مسلج و جکسون که توسط مسلج و جکسون^۳ (۱۹۸۱) ارائه شد، یکی از پرکاربردترین مدل‌های نظری در حوزه روان‌شناسی شغلی است. این مدل تحلیل رفتگی شغلی را به سه مؤلفه کلیدی تقسیم می‌کند:

- خستگی هیجانی^۴: احساس خستگی و فرسودگی ناشی از فشارهای شغلی.
- مسخ شخصیت^۵: توسعه نگرش‌های منفی و بی‌احساس نسبت به همکاران یا مشتریان.
- کاهش احساس شایستگی^۶: احساس ناکامی و کاهش موفقیت در انجام وظایف شغلی.

ابزار اصلی سنجش این مدل، پرسشنامه تحلیل رفتگی مسلج (MBI) است که پایه بسیاری از پژوهش‌های روان‌شناسی شغلی قرار گرفته است (مسلمی، ۱۳۹۴).

در حوزه بدبینی سازمانی، مدل ارائه شده توسط دین و همکاران (۱۹۸۱) بیان می‌کند که بدبینی زمانی شکل می‌گیرد که انتظارات کارکنان با واقعیت‌های سازمانی هم‌خوانی نداشته باشد و این شکاف ادامه پیدا کند. بر اساس این مدل، بدبینی نگرشی منفی نسبت به سازمان است که شامل باور به بی‌صداقتی سازمان، تجربه احساسات منفی نسبت به سازمان و تمایل به انجام رفتارهای انتقادی و منفی در جهت سازمان می‌شود. علاوه بر این، مدل دین و همکاران نشان می‌دهد که عواملی مانند کیفیت ارتباطات سازمانی، میزان شفافیت در تصمیم‌گیری‌ها و عدالت سازمانی می‌توانند نقش تعدیل‌کننده در شدت یا کاهش بدبینی ایفا کنند. این دیدگاه، پایه بسیاری از پژوهش‌های روان‌شناسی و رفتار سازمانی را در زمینه بدبینی تشکیل داده است.

با وجود انجام برخی پژوهش‌ها که به تفاوت‌های جنسیتی در تجربه تحلیل رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی پرداخته‌اند، اغلب مطالعات محدود به بخش‌های خاص یا نمونه‌های غیربانکی بوده‌اند. به‌عنوان مثال، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که زنان به دلیل ایفای نقش‌های چندگانه (کار، خانواده و مسئولیت‌های عاطفی) و مواجهه با محدودیت‌ها و تبعیض‌های ساختاری، ممکن است بیشتر در معرض تحلیل رفتگی قرار گیرند (گرینه‌اوس و پاراسورامان^۷، ۱۹۹۹). از سوی دیگر، مردان نیز در مواجهه با فشار نقش تأمین‌کننده و

1. Organizational Cynicism
 2. James
 3. Maslach & Jackson
 4. Emotional Exhaustion
 5. Depersonalization
 6. Reduced Personal Accomplishment
 7. Greenhaus & Parasuraman

انتظارات فرهنگی خاص، ممکن است بدینی یا بی‌اعتمادی نسبت به سازمان تجربه کنند. با این حال، پژوهش‌های کمی به بررسی هم‌زمان رابطه تحلیل‌رفتگی شغلی و بدینی سازمانی با توجه به نقش تعدیل‌گر جنسیت در محیط‌های بانکی پرداخته‌اند؛ بنابراین، مطالعه حاضر با تمرکز بر کارکنان بانک سپه استان اردبیل، به این خلأ پژوهشی پاسخ می‌دهد و نوآوری خود را در بررسی این رابطه در یک زمینه‌سازمانی خاص نشان می‌دهد.

مطالعه گرین‌هاس و شافلی^۱ (۲۰۰۱) نشان داد که زنان به‌ویژه در مشاغل خدماتی، فرسودگی هیجانی بیشتری تجربه می‌کنند، درحالی‌که مردان بیشتر دچار مسخ شخصیت می‌شوند. با این حال، یافته‌های پژوهش‌ها در مورد نقش جنسیت متناقض است و نیازمند بررسی بیشتر در بسترهای مختلف فرهنگی و سازمانی است.

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که تحلیل‌رفتگی شغلی به‌عنوان یک وضعیت مزمن روان‌شناختی می‌تواند پیامدهای رفتاری و نگرشی قابل‌توجهی در سازمان ایجاد کند. تجربه خستگی هیجانی، مسخ شخصیت و کاهش احساس شایستگی می‌تواند به کاهش تعهد سازمانی، افزایش بی‌اعتمادی و بدینی نسبت به تصمیمات مدیریتی منجر شود (ماسلاچ و لایتر، ۲۰۱۶). از سوی دیگر، بدینی سازمانی نیز ممکن است انگیزه و توان روانی کارکنان را کاهش دهد و چرخه‌ای منفی در سازمان شکل دهد که خود بر شدت تحلیل‌رفتگی تأثیرگذار است (دین و همکاران، ۱۹۹۸). این یافته‌ها نشان می‌دهند که رابطه بین تحلیل‌رفتگی شغلی و بدینی سازمانی دوطرفه و پیچیده است و بررسی آن در محیط‌های سازمانی مختلف از اهمیت بالایی برخوردار است.

در پژوهشی توسط شافلی و همکاران (۲۰۱۶) رابطه بین تحلیل‌رفتگی شغلی و بدینی سازمانی بررسی شد. نتایج این مطالعه حاکی از آن بود که بین فرسودگی شغلی و احساس بی‌اعتمادی نسبت به سازمان، رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد. پژوهشگران دریافتند کارکنانی که در معرض تحلیل‌رفتگی قرار دارند، در مقایسه با سایرین دیدگاهی منفی‌تر نسبت به اهداف، سیاست‌ها و رهبری سازمان اتخاذ می‌کنند.

در همین راستا، تحقیقات جیمز^۲ (۲۰۰۵) و هارمونی^۳ و همکاران (۲۰۱۸) بر این نکته تأکید دارند که بدینی سازمانی می‌تواند پیش‌زمینه‌ای برای شکل‌گیری تحلیل‌رفتگی باشد. این مطالعات بیان می‌کنند که تجربه‌های مکرر کارکنان از بی‌عدالتی، عدم شفافیت در تصمیم‌گیری‌ها و نقض انتظارات، به کاهش انگیزه، بی‌انگیزگی و در نهایت تحلیل‌رفتگی روانی منجر می‌شود. در مطالعه‌ای دیگر، باکر و دمرورتی^۴ (۲۰۰۷) نیز نشان دادند که تحلیل‌رفتگی شغلی با کاهش تعهد سازمانی و بهره‌وری و افزایش بدینی همراه است. این پژوهش بر اهمیت مدیریت منابع انسانی در کاهش فشارهای محیط کار و طراحی محیطی حمایتی برای کاهش تحلیل‌رفتگی و بدینی تأکید داشت.

در زمینه پژوهش‌های داخلی، مطالعه یزدانی و همکاران (۱۳۹۵) در میان کارکنان سازمان‌های دولتی نشان داد که بین تحلیل‌رفتگی شغلی و بدینی سازمانی رابطه‌ای معنادار وجود دارد. این پژوهش بر نقش مهم حمایت سازمانی در کاهش فشارهای شغلی و در نتیجه کاهش بدینی تأکید کرد. از یافته‌های کلیدی تحقیق مذکور این بود که کارکنانی که احساس حمایت بیشتری از سوی سازمان دریافت می‌کنند، کمتر دچار تحلیل‌رفتگی و نگرش‌های منفی می‌شوند.

از سوی دیگر، برخی مطالعات به نقش جنسیت به‌عنوان متغیر تعدیل‌گر در رابطه بین تحلیل‌رفتگی شغلی و بدینی سازمانی توجه کرده‌اند. برای مثال، عباسی و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند که زنان به‌دلیل ایفای نقش‌های چندگانه (خانواده، شغل و مسئولیت‌های اجتماعی)، بیشتر از مردان در معرض تحلیل‌رفتگی شغلی قرار دارند و در سازمان‌هایی که حمایت لازم از زنان صورت نمی‌گیرد، میزان بدینی سازمانی در میان آنان بیشتر مشاهده می‌شود. با این حال، این پژوهش‌ها عمدتاً محدود به نمونه‌ها یا محیط‌های کاری خاص بوده و به بررسی هم‌زمان رابطه بین تحلیل‌رفتگی شغلی و بدینی سازمانی با نقش تعدیل‌گر جنسیت در محیط بانکی ایران نپرداخته‌اند؛ بنابراین، مطالعه حاضر با تمرکز بر کارکنان بانک سپه استان اردبیل، این خلأ پژوهشی را پر کرده و نوآوری خود را در بررسی این رابطه در یک زمینه‌سازمانی خاص نشان می‌دهد.

1. Greenhaus & Schaufeli

2. James

3. Harmony

4. Bakker & Demerouti

مطالعات نشان داده‌اند که مردان به دلیل فشارهای ناشی از انتظارات سنتی و اجتماعی، ممکن است بیش از زنان دچار نگرش‌های منفی نسبت به ساختار سازمانی شوند (پوروانوا و موروس، ۲۰۱۰؛ سایکولوژی تودی، ۲۰۱۴). این تفاوت‌ها احتمالاً ناشی از بافت‌های فرهنگی، اجتماعی و ساختار شغلی سازمان‌ها است و بررسی‌های جنسیتی دقیق‌تر در پژوهش‌های آینده ضروری به نظر می‌رسد. جمع‌بندی مطالعات داخلی و خارجی حاکی از آن است که بین تحلیل رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی رابطه‌ای دوطرفه و تقویتی وجود دارد و این دو پدیده می‌توانند یکدیگر را تشدید کنند. همچنین، جنسیت به عنوان یک ویژگی فردی می‌تواند در شدت یا ضعف این رابطه نقش ایفا کند. با این حال، بررسی‌های انجام‌شده به‌ویژه در بافت فرهنگی ایران هنوز محدود است و نیاز به پژوهش‌های تجربی دقیق‌تری در این حوزه احساس می‌شود.

بر همین اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین تحلیل رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی با تأکید بر نقش تعدیل گر جنسیت، درصدد است تا شکاف موجود در ادبیات را پوشش دهد و درک روشن‌تری از این تعامل روان‌شناختی در بستر سازمان‌های ایرانی ارائه نماید.

مواد و روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ روش، توصیفی-همبستگی است. در این نوع پژوهش‌ها، هدف بررسی روابط میان متغیرها در شرایط واقعی و بدون دستکاری آن‌هاست. هدف اصلی تحقیق حاضر، بررسی رابطه بین تحلیل رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی و نقش تعدیل گر جنسیت در این رابطه می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه کارکنان بانک سپه استان اردبیل به تعداد ۲۴۷ نفر است. برای تعیین حجم نمونه، از فرمول کوکران برای جامعه محدود استفاده شد که با سطح اطمینان ۹۵ درصد و خطای ۵ درصد، حجم نمونه ۱۵۰ نفر محاسبه گردید. روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم انجام شد؛ بدین صورت که کارکنان بر اساس جنسیت، سابقه خدمت و جایگاه شغلی در طبقات جداگانه قرار گرفتند و نمونه‌ها به صورت تصادفی از هر طبقه انتخاب شدند تا نمایندگی کامل‌تری از جامعه آماری حاصل شود.

برای گردآوری داده‌ها در این پژوهش، از دو پرسشنامه استاندارد استفاده شد که هر یک با توجه به متغیرهای موردبررسی طراحی شده‌اند: پرسشنامه تحلیل رفتگی شغلی ماسلاچ و جکسون (۱۹۸۱) پرسشنامه بدبینی سازمانی دین و همکاران (۱۹۹۸) علاوه بر این، اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان شامل سن، جنسیت، تحصیلات و سابقه کاری از طریق فرم مشخصات فردی جمع‌آوری شد تا به عنوان متغیرهای توصیفی و کنترل در تحلیل‌ها مورد استفاده قرار گیرد.

برای سنجش میزان تحلیل رفتگی شغلی از پرسشنامه استاندارد ماسلاچ و جکسون (۱۹۸۱) استفاده گردید. این ابزار شامل ۲۲ سؤال است و سه بُعد اصلی تحلیل رفتگی شغلی را در برمی‌گیرد که عبارت‌اند از: فرسودگی هیجانی، مسخ شخصیت و کاهش احساس موفقیت شخصی. پاسخ‌دهی به گویه‌های این پرسشنامه بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت انجام می‌شود که از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» درجه‌بندی شده است این مقیاس به طور گسترده در پژوهش‌های روان‌شناسی و مدیریت مورد استفاده قرار گرفته و پایایی و روایی آن در مطالعات پیشین تأیید شده است (ماسلاچ و جکسون، ۱۹۸۱).

برای ارزیابی میزان بدبینی سازمانی، از پرسشنامه‌ای استفاده شد که توسط کالاهان^۴ و همکاران (۲۰۰۹) طراحی شده است. این پرسشنامه شامل ۱۳ سؤال است و سه مؤلفه اصلی بدبینی سازمانی یعنی بعد شناختی، بعد عاطفی و بعد رفتاری را مورد سنجش قرار می‌دهد. پرسشنامه مذکور با هدف اندازه‌گیری نگرش کارکنان نسبت به سیاست‌ها، تصمیمات و عدالت سازمانی تهیه شده است و بر احساسات منفی، عدم اعتماد و نگاه انتقادی به مدیریت تمرکز دارد. گویه‌های این پرسشنامه نیز بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شوند.

در این پژوهش از پرسشنامه‌های استاندارد تحلیل رفتگی شغلی ماسلاچ و جکسون (ماسلاچ و جکسون، ۱۹۸۱) و بدبینی سازمانی دین و همکاران (دین، براندس و دهاروادکار، ۱۹۹۸) استفاده شد. از آنجا که این ابزارها قبلاً در پژوهش‌های متعددی اعتبار و پایایی

1. Purvanova & Muros
2. Psychology Today
3. Stratified random sampling
4. Callaghan

آن‌ها تأیید شده است، نیازی به بررسی روایی صورتی مجدد توسط محقق نبود. به‌منظور سنجش پایایی ابزارهای پژوهش، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج حاصل از این آزمون برای هر یک از پرسشنامه‌ها به شرح زیر می‌باشد:

جدول ۱- روایی و پایایی پرسشنامه

پرسشنامه	مؤلفان	ضریب آلفای کرونباخ	سطح پایایی
تحلیل‌رفتگی شغلی	ماسلاچ و جکسون (۱۹۸۱)	۰,۹۶۳	بسیار بالا
بدبینی سازمانی	کالاگان و همکاران	۰,۸۲۱	مطلوب

به‌منظور اطمینان از صحت فرضیات آماری و مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل‌های بعدی، نرمال بودن توزیع داده‌ها با آزمون‌های چولگی و کشیدگی موردبررسی قرار گرفت که نتایج نشان داد داده‌ها در محدوده نرمال هستند و شرایط استفاده از روش‌های پارامتریک فراهم است.

در مرحله استنباطی، به‌منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش، ابتدا ضریب همبستگی پیرسون برای سنجش میزان و جهت رابطه بین متغیرهای تحلیل‌رفتگی شغلی، بدبینی سازمانی و سایر متغیرهای مرتبط به کار رفت. سپس با استفاده از رگرسیون چندگانه، اثرات مستقیم متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته بررسی گردید تا تأثیر هر یک از متغیرها به‌صورت جداگانه و هم‌زمان تحلیل شود. علاوه بر این، به‌منظور بررسی نقش تعدیل‌گر جنسیت در رابطه بین تحلیل‌رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی، از مدل‌سازی معادلات ساختاری^۱ (SEM) استفاده شد. این تحلیل با بهره‌گیری از نرم‌افزار Warp PLS و روش حداکثر بزرگ‌نمایی^۲ انجام گرفت که امکان ارزیابی دقیق روابط میان متغیرها و تعیین اثرات تعدیلی جنسیت را فراهم آورد.

بحث و ارائه یافته‌ها

در ابتدا به بررسی ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه پژوهش در جدول شماره ۲ پرداخته شده است:

جدول ۲- ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه پژوهش

ویژگی	دسته‌بندی	درصد نمونه
جنسیت	مرد	۸۷,۳
	زن	۱۲,۷
سن	سال ۳۰-۴۰	تقریباً ۶۰ درصد
تحصیلات	لیسانس و بالاتر	بیش از ۸۰ درصد
سابقه کاری	سال ۱۰-۲۰	بیشترین تمرکز
موقعیت شغلی	کارمند	۸۰,۵
ویژگی	مدیر/مسئول	حدود ۲۰ درصد

در تحلیل توصیفی (جدول ۳) متغیرهای اصلی پژوهش، میانگین وزنی بدبینی سازمانی و تحلیل رفتگی شغلی در سطحی پایین‌تر از میانگین نظری (۳) قرار داشت که نشان می‌دهد نگرش منفی نسبت به این دو متغیر در میان کارکنان بانک سپه نسبتاً کم است. به‌بیان دیگر، میزان بدبینی نسبت به سازمان و میزان تحلیل رفتگی شغلی در این نمونه کمتر از حد متوسط است. در میان دو متغیر، تحلیل رفتگی شغلی با میانگین وزنی ۲,۴۹۲ بیشترین مقدار و بدبینی سازمانی با میانگین ۲,۴۸۵ کمترین مقدار را داشتند، هرچند این تفاوت بسیار جزئی است. بررسی ابعاد تحلیل رفتگی شغلی نشان داد که بیشترین میانگین مربوط به بُعد «سنخ شخصیت» و کمترین مربوط به «خستگی عاطفی» است. در مقابل، در ابعاد بدبینی سازمانی، کمترین میانگین مربوط به بُعد «شناختی» و بیشترین مربوط به بُعد «رفتاری» است. این نتایج نشان می‌دهد که کارکنان بیشتر رفتارهای منفی و واکنش‌های رفتاری نسبت به

1. Structural Equation Modeling (SEM)

2. PLS bootstrapping

سازمان از خود نشان می‌دهند تا نگرش‌های شناختی یا احساسی منفی. برای جزئیات بیشتر می‌توانید به جدول ۴-۶ مراجعه کنید که توزیع دقیق میانگین‌ها و انحراف معیارها را برای هر متغیر و بعد آن نشان می‌دهد.

جدول ۳- آمار توصیفی متغیرهای تحقیق

متغیر	تعداد	min	max	میانگین	میانگین وزنی	انحراف معیار
خستگی عاطفی	۱۵۰	۱۲	۷۷	۲۱,۷۸۶	۲,۴۲	۷,۳۲
عدم کفایت شخصی	۱۵۰	۱۰	۳۳	۱۹,۸۴۶	۲,۴۸	۳,۷۴۴
مسخ شخصیت	۱۵۰	۶	۲۵	۱۳,۱۹۳	۲,۶۳۸	۳,۲۷۲
تحلیل رفتگی شغلی	۱۵۰	۳۳	۱۱۱	۵۴,۸۲۶	۲,۴۹۲	۱۰,۴۱۶
عاطفی	۱۵۰	۴	۱۸	۹,۴۸۶	۲,۳۷۱	۲,۳۴۲
شناختی	۱۵۰	۵	۲۰	۱۰,۵	۲,۱	۳,۲۰۱
رفتاری	۱۵۰	۶	۲۰	۱۱,۴۲۶	۲,۸۵۶	۲,۸۱۲
بدبینی سازمانی	۱۵۰	۲۰	۵۰	۳۲,۲۸۶	۲,۴۸۵	۴,۷۹۹

برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از شاخص‌های کشیدگی^۱ و چولگی^۲ با کمک نرم‌افزار آموس استفاده شده است. باین^۳ (۲۰۱۰) استفاده از دامنه ۷- تا ۷+ به عنوان بازه قابل قبول برای کشیدگی و دامنه ۲- تا ۲+ برای چولگی توزیع نرمال پیشنهاد نموده است که در جدول شماره (۴) آورده شده است

جدول ۴- آزمون نرمال بودن شاخص‌ها

سؤالات	چولگی	کشیدگی
t1	-۱.۶۹۸	۳.۴۸۶
t2	-۱.۴۴۳	۲.۸۱۰
t3	-۱.۴۶۸	۳.۱۹۳
t4	-۰.۴۴۴	-۰.۸۸۶
t5	-۰.۵۲۵	-۰.۵۹۸
t6	-۰.۵۶۲	-۰.۳۸۵
t7	-۰.۶۶۲	۰.۰۸۸
t8	-۰.۵۸۷	-۰.۲۱۴
t9	-۰.۸۳۵	۰.۴۲۸
t10	-۰.۷۴۹	۰.۱۹۲
t11	-۰.۳۸۲	-۰.۵۲۱
t12	-۱.۲۰۹	۱.۴۷۹
t13	-۱.۱۷۵	۱.۴۱۱
t14	-۰.۳۸۶	۰.۱۲۴
t15	-۰.۴۷۸	-۰.۶۴۷
t16	-۰.۱۸۲	-۰.۱۲۴
t17	-۰.۴۴۱	-۰.۱۰۲
t18	-۰.۵۰۵	۰.۱۶۹
t19	-۰.۳۳۲	-۰.۲۹۶
t20	-۰.۵۵۳	-۰.۰۱۲
t21	-۰.۵۸۱	-۰.۵۸۶
t22	-۰.۳۰۴	-۰.۶۰۰

۱ Kurtosis

۲ Skewness

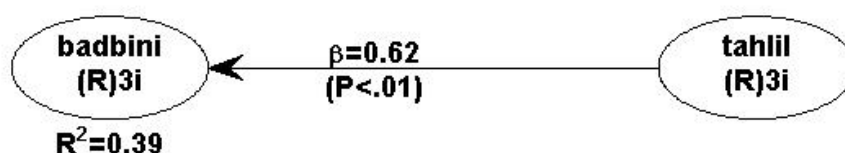
3Byrne

سؤالات	چولگی	کشیدگی
b1	-۰.۵۵۳	-۰.۳۵۲
b2	-۰.۹۳۲	۰.۲۷۲
b3	-۱.۱۶۲	۱.۴۶۴
b4	-۰.۴۴۰	-۰.۵۴۶
b5	-۰.۸۸۷	۰.۷۰۰
b6	-۰.۸۶۱	۰.۴۸۱
b7	-۰.۶۹۵	۰.۰۹۷
b8	-۰.۶۴۳	-۰.۰۲۱
b9	-۰.۵۲۷	-۰.۴۴۲
b10	-۰.۷۲۶	-۰.۱۹۴
b11	-۰.۳۸۴	-۰.۹۰۱
b12	-۱.۳۴۱	۲.۱۳۴
b13	-۰.۲۴۹	-۰.۵۷۲

(b) سؤالات بدبینی سازمانی، t سؤالات تحلیل رفتگی شغلی)

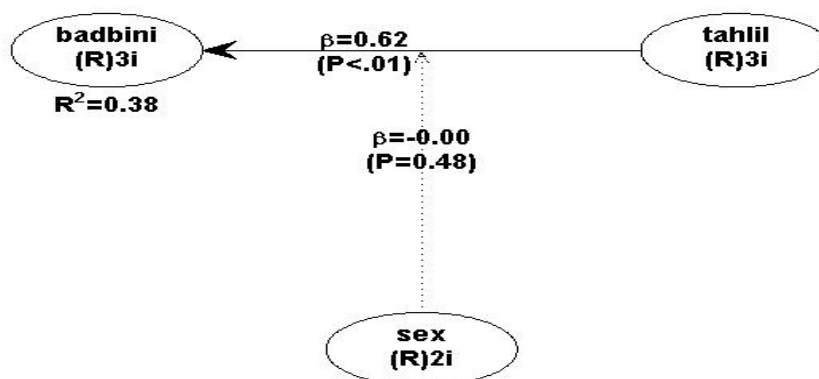
داده‌های پرسشنامه‌ها دارای توزیع نرمال هستند و استفاده از آزمون‌های پارامتریک مانند همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه معتبر است.

جهت بررسی صحت و وسقم فرضیات تحقیق حاضر از روابط علی مبتنی بر مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار Warp PLS استفاده شده است. بدین‌صورت که در این مرحله قبل از بررسی نقش تعدیل گر در ابتدا ارتباط بین دو متغیر تحلیل رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی مورد آزمون قرار گرفته و در مرحله بعد با ورود متغیر تعدیل گر جنسیت این رابطه دوباره بررسی گردید که در صورت کاهش میزان همبستگی بین تحلیل رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی از مرحله اول به دوم می‌توان ادعا نمود جنسیت در این میان دارای نقش تعدیل گر می‌باشد برای اولین گام همبستگی بین پیش‌بین (تحلیل رفتگی شغلی) با ملاک (بدبینی سازمانی) مورد آزمون قرار گرفت که نتایج آن به‌قرار زیر است:



نمودار ۱- مدل‌سازی معادلات ساختاری برای گام اول

برای گام دوم رابطه بین دو متغیر پیش‌بین با ملاک با ورود متغیر تعدیل گر جنسیت مورد آزمون قرار گرفت



نمودار ۲- مدل سازی معادلات ساختاری با نقش تعدیل گر برای گام دوم

شاخص های تناسب مدل با نقش تعدیل گر جنسیت (نمودار ۲) حاکی از آن است که مدل از نظر شاخص های تناسب و برازش در وضعیت خوبی قرار دارند که در جدول زیر مشخص شده است:

جدول ۵- میزان برازش مدل

نام شاخص	مقدار بدست آمده
میانگین ضریب مسیر (APC)	0.311 (P<0.001)
میانگین ضریب تعیین (ARS)	0.383 (P<0.001)
میانگین ضریب تعیین تعدیل شده (AARS)	0.374 (P<0.001)
میانگین عامل تورم واریانس (AVIF)	2.382 (acceptable if ≤ 5 , ideally ≤ 3.3)
نسبت سهمی میانگین مربعات (RSCR)	0.996 (acceptable if ≥ 0.9 , ideally = 1)
نسبت موقوف سازی آماری (SSR)	1 (acceptable if ≥ 0.7)

همچنین به منظور ارزیابی تناسب و برازش مدل که به بررسی رد یا پذیرش مدل می پردازد، از شاخص های APC، ARS، AARS، AVIF، RSCR و SSR استفاده شده است. مقادیر p-value که برای APC، ARS و AARS به دست می آید بایستی کمتر از ۰،۰۵ باشد که در این تحقیق کمتر از ۰،۰۰۱ به دست آمده که نشان دهنده احتمال قوی می باشد؛ درحالی که برای شاخص AVIF رقمی کمتر از ۵ قابل قبول است و کمتر از ۳،۳ ایدئال می باشد برای این شاخص عدد ۲،۳۸۲ به دست آمده است. همچنین شاخص RSCR برای ایدئال بودن بایستی برابر یک باشد و در صورتی که بیشتر از ۰،۹ باشد نیز قابل قبول است که در این تحقیق ۰،۹۹۶ به دست آمده است و برای شاخص SSR این رقم بایستی بیشتر از ۰/۷ باشد که در این تحقیق عدد ۱ برای این شاخص به دست آمده است (کاک، ۲۰۱۵؛ به نقل از جامی و شرکت، ۱۳۹۴). با توجه به مقادیر به دست آمده برازش مدل خوب ارزیابی می شود.

نتایج ضریب مسیر متغیر جنسیت به سمت رابطه بین تحلیل رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی نیز معنی دار نیست (سطح احتمال بیشتر از ۰،۰۵ «۰،۴۸») (نمودار ۲ و جدول ۵)، بنابراین این گونه می توان نتیجه گرفت که جنسیت با دو بعد مرد و زن در رابطه بین سه بعد تحلیل رفتگی شغلی و سه بعد بدبینی سازمانی نقش تعدیلگر ندارد و نمی تواند این رابطه را تعدیل نماید و فرضیه رد می شود. با توجه به اینکه در این تحقیق داده ها نرمال تشخیص داده شدند برای بررسی فرضیات از آزمون همبستگی پیرسون چند متغیره و برای یافتن میزان تأثیر متغیر پیش بین بر متغیر ملاک از رگرسیون خطی چند متغیره استفاده گردید که نتایج آن در زیر آمده است.

جدول ۶- ضریب همبستگی بین مولفه های تحلیل رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی

عنوان	بدبینی سازمانی
خستگی عاطفی	ضریب همبستگی
	سطح معنی داری
عدم کفایت شخصی	ضریب همبستگی
	سطح معنی داری
مسخ شخصیت	ضریب همبستگی
	سطح معنی داری
تحلیل رفتگی شغلی	ضریب همبستگی
	سطح معنی داری

* معنی داری آزمون در سطح معنی داری ۰/۰۵

** معنی داری آزمون در سطح معنی داری ۰/۰۱

چنان چه در جدول (۶) ملاحظه می گردد در سطح معنی داری دو دامنه ای، سطح معنی داری آزمون پیرسون ۰،۰۰۰ بوده و این سطح از حداقل سطح معنی داری که ۰،۰۵ می باشد کوچک تر بوده و نیز با توجه به مقدار همبستگی محاسبه شده بین تحلیل رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی که ۰،۳۳۳ می باشد و این مقدار، از مقدار بحرانی پیرسون با درجه آزادی ۱۴۹ که ۰/۱۶ است، بزرگ تر می باشد،

لذا رابطه معنی داری بین دو متغیر مذکور وجود دارد پس فرض H_1 تأیید و فرض H_0 رد می گردد به عبارتی بین تحلیل رفتگی شغلی و بدینی سازمانی رابطه مستقیم و معنی داری وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که بین تمامی مولفه های تحلیل رفتگی شغلی و بدینی سازمانی رابطه معنی داری وجود دارد؛ و در بین مولفه ها بیشترین ضریب همبستگی مربوط به مؤلفه خستگی عاطفی (۰,۲۴۷) و کمترین آن مربوط به متغیر عدم کفایت شخصی (۰,۲۳۱) می باشد. بدین ترتیب می توان گفت ترتیب میزان همبستگی بین مؤلفه های تحلیل رفتگی شغلی و بدینی سازمانی به این قرار می باشد: ۱- خستگی عاطفی ۲- مسخ شخصیت ۳- عدم کفایت شخصی.

جدول ۷- خلاصه مدل رگرسیون برای فرضیه دوم

ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	دوربین واتسون
۰,۳۴۶	۰,۱۲	۰,۱۰۱	۱,۹۸۵

طبق نتایج جدول (۷) ضریب همبستگی بین مولفه های تحلیل رفتگی شغلی با بدینی سازمانی برابر ۰,۳۴۶ است و ضریب تعیین نیز برابر ۰,۱۲ است. با توجه به ضریب تعیین که عبارت است از نسبت تغییرات توضیح داده شده توسط متغیر x به تغییرات کل، ۰,۱۲ می باشد. می توان بیان نمود که ۱۲ درصد تغییرات در بدینی سازمانی، توسط تغییرات در تحلیل رفتگی شغلی می باشد. چنانچه آماره دوربین- واتسون در بازه قابل قبول ۱,۵ تا ۲,۵ قرار گیرد عدم همبستگی بین خطاها پذیرفته می شود. با توجه به این که آماره دوربین واتسون برابر ۱,۹۸۵ است، بنابراین می توان گفت که عدم همبستگی بین خطاها پذیرفته می شود.

جدول ۸- نتایج تحلیل واریانس یک طرفه فرضیه دوم

عنوان	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
رگرسیون	۴۱۰,۲۲۱	۳	۱۳۶,۷۴۰	۶۶۰۵	۰,۰۰۰
اختلاف	۳۰۲۲,۴۵۲	۱۴۶	۲۰,۷۰۲	-	-
کل	۳۴۳۲,۶۷۳	۱۴۹	-	-	-

طبق نتایج جدول (۸) و با توجه به اینکه سطح معنی داری خطای آزمون f برای سطح اطمینان ۰,۹۵ کمتر از ۰,۰۵ است و آماره f بیشتر از بازه بحرانی ۳,۸۹ می باشد (۶,۶۰۵)؛ بنابراین می توان گفت که استفاده از مدل خطی رگرسیون بلامانع است و یا به عبارتی متغیر مستقل توان پیش بینی متغیر وابسته را دارد.

جدول ۹- نتایج ضریب رگرسیون چند متغیره برای فرضیه دوم

متغیر پیش بین	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد	t	sig
	B	SE	BETA		
مقدار ثابت	۲۳,۴۶۰	۲,۲۰۵	-	۱۰,۶۳۹	۰,۰۰۰
خستگی عاطفی	۰,۱۴۳	۰,۰۵۴	۰,۲۱۸	۲,۶۳۸	۰,۰۰۹
عدم کفایت شخصی	۰,۰۸۸	۰,۱۱۹	۰,۰۶۹	۰,۷۴۴	۰,۴۵۸
مسخ شخصیت	۰,۳۰	۰,۱۲۹	۰,۲۰۵	۲,۳۲۵	۰,۰۲۱

بر اساس نتایج تحلیل رگرسیون، ابعاد «خستگی عاطفی» و «مسخ شخصیت» تأثیر معناداری بر بدینی سازمانی دارند. مقادیر t برای این دو بعد به ترتیب ۲,۶۳۸ و ۲,۳۲۵ بوده و سطح معناداری آن ها کمتر از ۰,۰۵ (به ترتیب ۰,۰۰۹ و ۰,۰۲۱) است که نشان دهنده تأثیر آماری معنادار می باشد. در مقابل، بعد «کاهش احساس شایستگی» با مقدار t برابر ۰,۷۴۴ و سطح معنی داری ۰,۴۵۸، تأثیر معناداری بر بدینی سازمانی ندارد و قادر به پیش بینی آن نیست. از میان ابعاد مؤثر، «خستگی عاطفی» با ضریب بتای ۰,۲۱۸، بیشترین سهم را در پیش بینی بدینی سازمانی دارد و تأثیر قوی تری نسبت به سایر ابعاد دارد.

نتیجه گیری و ارائه پیشنهادها

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین تحلیل رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی در کارکنان بانک سپه رابطه‌ای معنادار وجود دارد. میانگین وزنی هر دو متغیر تحلیل رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی پایین تر از میانگین نظری ۳ بود که این امر بیانگر نگرش نسبتاً منفی کارکنان نسبت به این دو متغیر می باشد. به طور خاص، بعد «مسخ شخصیت» بیشترین میانگین وزنی را در تحلیل رفتگی شغلی و بعد «رفتاری» بیشترین میانگین وزنی را در بدبینی سازمانی داشت. همچنین، آزمون‌های آماری نشان داد که جنسیت نقش تعدیل گری معناداری در رابطه بین تحلیل رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی ندارد؛ به عبارت دیگر، تأثیر تحلیل رفتگی شغلی بر بدبینی سازمانی با ورود جنسیت به عنوان متغیر تعدیل گر تغییری نکرد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین تحلیل رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی در کارکنان بانک سپه رابطه‌ای معنادار وجود دارد. میانگین وزنی هر دو متغیر پایین تر از میانگین نظری ۳ بود که این امر بیانگر نگرش نسبتاً منفی کارکنان نسبت به این دو متغیر است. به طور خاص، بعد «مسخ شخصیت» بیشترین میانگین وزنی را در تحلیل رفتگی شغلی و بعد «رفتاری» بیشترین میانگین وزنی را در بدبینی سازمانی داشت. همچنین، آزمون‌های آماری نشان داد که جنسیت نقش تعدیل گری معناداری در رابطه بین تحلیل رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی ندارد؛ به عبارت دیگر، تأثیر تحلیل رفتگی شغلی بر بدبینی سازمانی با ورود جنسیت به عنوان متغیر تعدیل گر تغییری نکرد.

با توجه به نتایج پژوهش، برای کاهش تحلیل رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی در کارکنان بانک سپه، پیشنهاد می شود اقدامات زیر در سازمان اجرا شود. طراحی و اجرای برنامه‌های حمایتی و مشاوره‌ای شغلی و روان شناختی می تواند به کاهش استرس و خستگی کارکنان و بهبود نگرش آن‌ها نسبت به سازمان کمک کند (لیتر و ماسلاچ، ۲۰۰۹). بهبود شرایط محیط کاری، شامل طراحی مناسب فضاهای کاری، کاهش حجم کارهای غیر ضروری و فراهم کردن تسهیلات رفاهی، می تواند رضایت شغلی را افزایش داده و تحلیل رفتگی را کاهش دهد (باکر و دمرتی، ۲۰۰۷). برگزاری دوره‌های آموزشی برای تقویت مهارت‌های ارتباطی و مدیریتی کارکنان و مدیران نیز ضروری است تا روابط سازمانی بهبود یافته و بدبینی نسبت به سیاست‌ها و تصمیمات سازمان کاهش یابد (سالاس و همکاران، ۲۰۱۲). علاوه بر این، ترویج عدالت سازمانی از طریق توزیع عادلانه منابع، فرصت‌های شغلی و امکانات، نقش مؤثری در کاهش بدبینی و تحلیل رفتگی شغلی ایفا می کند (کولکویت و همکاران، ۲۰۰۱).

این پژوهش با وجود یافته‌های ارزشمند، محدودیت‌هایی نیز دارد که باید در تفسیر نتایج و تعمیم آن‌ها به دیگر محیط‌ها و سازمان‌ها مورد توجه قرار گیرد. نخست آنکه ماهیت مقطعی این مطالعه امکان بررسی روابط علت و معلولی بلندمدت بین تحلیل رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی را محدود می سازد. دوم اینکه نمونه آماری تحقیق محدود به کارکنان بانک سپه در استان اردبیل بوده و به همین دلیل تعمیم نتایج به سایر بانک‌ها، سازمان‌ها یا مناطق جغرافیایی دیگر با احتیاط همراه است. همچنین ابزارهای مورد استفاده برای اندازه گیری متغیرهای تحقیق ممکن است برخی ابعاد تحلیل رفتگی شغلی و بدبینی سازمانی را به طور کامل پوشش نداده باشند. علاوه بر این، متغیرهای مؤثر دیگری مانند حمایت‌های اجتماعی، شرایط اقتصادی، فرهنگ سازمانی و متغیرهای محیطی در این مطالعه مورد بررسی قرار نگرفته اند که می تواند بر نتایج تأثیرگذار باشد. بر این اساس، پیشنهاد می شود تحقیقات آتی با استفاده از طرح‌های طولی، نمونه‌های بزرگ تر و متنوع تر و همچنین با در نظر گرفتن متغیرهای فرعی و محیطی، به بررسی دقیق تر و گسترده تر این موضوعات پرداخته و نتایج را در سازمان‌ها و فرهنگ‌های مختلف تعمیم دهند.

منابع

- حکاک، محمد؛ اکبری پشم، فاطمه؛ و سلگی، زهرا. (۱۳۹۷). تأثیر تبعیض جنسیتی و عدالت سازمانی بر رفتارهای انحرافی در محیط کار با میانجی گری دل بستگی سازمانی (مورد مطالعه: کارکنان هتل‌های شهر خرم‌آباد). گردشگری و توسعه، ۷(۴)، ۲۴۱-۲۵۷.
https://www.itsairanj.ir/article_85441.html?lang=en
 دیباکیا، پریا؛ بنی مهد، بهمن؛ شکری چشمه سبزی، اعظم؛ و مرادزاده فرد، مهدی. (۱۴۰۰). نقش تعدیل گر جنسیت بر رابطه رشد اخلاقی حسابداران و تمایل به گزارش تخلفات مالی. پیشرفت‌های حسابداری، ۱۳(۱)، ۱۳۱-۱۵۹.
<https://doi.org/10.22099/jaa.2021.40779.2138>
 ساعتچی، محمود. (۱۳۸۹). روان شناسی صنعتی و سازمانی. تهران: انتشارات ویرایش.

عبداله زاده، مهدی؛ و اسمعیلی، محمد. (۱۴۰۲). بررسی تأثیر حمایت سازمانی ادراک شده بر بدبینی سازمانی معلمان با میانجی گری سکوت سازمانی. رفتار مثبت در سازمانهای آموزشی، ۱(۲)، ۸۳-۶۹. <https://doi.org/10.22098/pbeo.2023.11029.1008>

عربشاهی کریمی، احمد؛ و هاشمی مقدم، ملیحه السادات. (۱۴۰۲). بررسی تأثیر بدبینی سازمانی بر فرسودگی شغلی، شناسایی نقش تعدیل گر کیفیت زندگی کاری (مورد مطالعه: فرودگاه های استان خراسان جنوبی). مطالعات فرهنگی اجتماعی خراسان، ۱۸(۱)، ۱۶۶-۱۲۱. <https://doi.org/10.22034/fakh.2023.404544.1617>

فارسی، زهرا؛ رجایی، ناهید؛ حبیبی، هنگامه. (۱۳۹۳). بررسی ارتباط فرسودگی شغلی با کیفیت زندگی کاری در پرستاران شاغل در بیمارستان های تابعه آجا در شهر تهران. علوم مراقبتی نظامی، ۱(۲)، ۷۲-۶۳. <http://mcs.ajaums.ac.ir/article-1-57-fa.html>

میرزایی، وحید؛ دارابی، میلاد؛ و یادگار، نسیم. (۱۴۰۳). بررسی تأثیر حمایت سازمانی درک شده بر بدبینی سازمانی با تأکید بر نقش میانجی فرسودگی شغلی. مجله مدیریت منابع انسانی، ۸(۲۸)، ۱۸۱۱-۱۷۹۷. <https://majournal.ir/index.php/ma/article/view/2487>

نافیان دهکردی، مهدی؛ و آقادات، سید رسول. (۱۴۰۰). بررسی تأثیر بدبینی سازمانی و رضایت شغلی بر تعهد سازمانی کارکنان اداره کل دامپزشکی استان چهارمحال و بختیاری. نشریه علمی رویکردهای پژوهشی نوین مدیریت و حسابداری، ۵(۱۹)، ۱۳۷۴-۱۳۵۷. <https://majournal.ir/index.php/ma/article/view/1191>

References:

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bekker, M. H. J., Croon, M. A., & Bressers, B. (2005). Childcare involvement, job characteristics, gender and work attitudes as predictors of emotional exhaustion and sickness absence. *Work & Stress*, 19(3), 221–237. <https://doi.org/10.1080/02678370500286095>
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425–445. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.425>
- Dean, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, 23(2), 341–352. <https://doi.org/10.5465/amr.1998.533230>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Garrosa, E., Moreno-Jiménez, B., Liang, Y., & González, J. L. (2008). The relationship between socio-demographic variables, job stressors, burnout, and hardy personality in nurses: An exploratory study. *International Journal of Nursing Studies*, 45(3), 418–427. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2006.09.003>
- Greenhaus, J. H., & Parasuraman, S. (1999). Research on work, family, and gender: Current status and future directions. In G. N. Powell (Ed.), *Handbook of gender & work* (391–412). Sage Publications. <https://psycnet.apa.org/doi/10.4135/9781452231365.n20>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Nurse turnover: The mediating role of burnout. *Journal of Nursing Management*, 17(3), 331–339. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2009.01004.x>
- Maslach, C. (1996). *The Maslach Burnout Inventory: Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Psychology Today. (2014, April 1). How burnout impacts men and women differently. *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/pressure-proof/201404/how-burnout-impacts-men>
- Purvanova, R. K., & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168–185. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.006>
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The science of training and development in organizations: What matters in practice. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(2), 74–101. <https://doi.org/10.1177/1529100612436661>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/209.pdf>
- Schaufeli, W. B., & Greenglass, E. R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology & Health*, 16(5), 501–510. <https://doi.org/10.1080/08870440108405523>