



فصلنامه

مدیریت و چشم انداز آموزش

دوره ۴، شماره ۱، پیاپی ۱۱، بهار ۱۴۰۱

رابطه استرس ادراک شده و طرد والدین با پرخاشگری فرزندان در دوران همه گیری کرونا ۱
رضا شیبانی فر، سهیل هاشمی

اثربخشی آموزش مهارت های مدیریت کلاس بر جو روانی - اجتماعی کلاس و خودکارآمدی معلمان ۱۴
فرزانه آذربویه، ناصر ناستی زایی

مدل سازی ساختاری تأثیر مهارت های مدیریتی مدیران بر خشنودی شغلی معلمان ۳۲
هدی عربی مکی آبادی، الهام حیدری

رابطه جهت گیری هدف و خودپنداره تحصیلی با اشتیاق به مدرسه با نقش میانجی پایستگی تحصیلی دانش
آموزان ۵۳
نرجس ملکیان، سمیرا پالی

بررسی عوامل مؤثر بر انگیزش شغلی کارمندان دانشگاه آزاد اسلامی واحد کاشمر براساس نظریه عوامل
بهداشتی - انگیزشی هرزبرگ ۲۲
رضا بشارتی

بررسی میزان هویت و بهزیستی تحصیلی و نقش آنها در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان ۹۰
فروزان شریفی، هایده عشوری

ارزیابی چابکی در دانشگاهها با مدل IPA (مطالعه موردي: دانشگاه اردکان) ۱۰۸
میترا موبد، رضا رفیع



فصلنامه مدیریت و چشم انداز آموزش

eISSN: 2676-7821

دوره ۴، شماره ۱، پیاپی ۱۱، بهار ۱۴۰۱

مدیر مسئول: دکتر مهدی خدابرست

دکترای مدیریت منابع انسانی مدیر عامل موسسه مدیریت فکر نو اندیش، و دبیر انجمن مدیریت کسب و کار ایران در استان مازندران، عضو انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران
mahdi.khodaparast@qaemiau.ac.ir

سودبیر: اسماعیل کاظم پور

دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، تنکابن، ایران
e.kazempour@toniau.ac.ir

دیر اجرایی: سعید علیزاده

استادیار، عضو هیات علمی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب، تهران، ایران
alizadeh.iau@gmail.com

ناشر: موسسه مدیریت فکر نو اندیش

<https://www.jmep.ir>

طراح و صفحه آرا: مهندس محمد ساکی انتظامی
mohammad.entezami@gmail.com

آدرس دفتر فصلنامه مدیریت کسب و کار آفرینی

آدرس: ایران، مازندران، چالوس، خیابان شریعتی، بعد از گلشن ۱، ساختمان خدابرست، طبقه ۱، کد پستی ۴۶۶۱۶۶۸۱۸۶

شماره همراه - کارشناس نشریه: ۰۹۱۱۸۹۱۲۵۳۹

شماره تماس: ۰۱۱ - ۵۲۲۱۱۴۴۴

پست الکترونیک نشریه fekrenoandish.jbme@gmail.com

اعضای هیات تحریر یه:

پروفسور آذر کفаш پور

استاد تمام، گروه آموزشی مدیریت، دانشکده علوم اداری و اقتصادی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران

kafashpor@um.ac.ir

پروفسور نصرت ریاحی نیا

استاد تمام، عضو هیئت علمی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی، ایران

riahinia@khu.ac.ir

پروفسور نجلا حریری

استاد، گروه علوم تربیتی و دانش شناسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

n-hariri@srbiau.ac.ir

اسماعیل کاظم پور

دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، تنکابن، ایران

e.kazempour@toniau.ac.ir

حسن قلاوندی

دانشیار، عضو هیأت علمی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

h.ghalavandi@urmia.ac.ir

پیمان یارمحمدزاده

دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، ایران

dr.peyman.ymz@azarunive.edu

حمید شفیع زاده

دانشیار، عضو هیأت علمی، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ایران

shafizadeh11@gmail.com

داود کیا کجوری

دانشیار، گروه مدیریت، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران

davoodkia@iauc.ac.ir

حسین مومنی مهموئی

دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران

momenimahmouei@iautorbat.ac.ir

مجید نعمتی

دانشیار، گروه آموزش دانشگاه تهران، ایران

nemativ@ut.ac.ir

محمد رضا زربخش بحری

دانشیار، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، ایران

rzarbakhsh@yahoo.com

اعضای هیات تحریریه بین المللی

پروفسور مهناز معلم

استاد و رئیس گروه فناوری آموزشی و سوادآموزی، کالج آموزش، دانشگاه تاوسن. بالتیمور، مریلند، ایالات متحده

mmoallemto@son.edu

پروفسور جان سلیمان گایکواد

استاد تمام، بازنیسته گروه مردم شناسی، دانشگاه پونه، هندوستان،

dr.john.gaikwad@gmail.com

اعضای هیات تحریریه پیشین

پروفسور سید محمد میر کمالی

استاد تمام، مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران، ایران

mkamali@ut.ac.ir

نادر سلیمانی

دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ایران

drnasoleimani@yahoo.com

مهرناز آزاد یکتا

دانشیار، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، عضو هیات علمی دانشگاه آزاد واحد اسلام شهر، ایران

m.azadyekta@yahoo.com

اعضای مشورتی هیات تحریریه

محمد هادی منصور لکورج

استادیار، عضو هیئت علمی، دانشگاه آزاد واحد تهران مرکزی، تهران، ایران

mansori_hadi@yahoo.com

سید رسول تودار

استادیار، عضو هیات علمی، گروه علم اطلاعات دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد تنکابن، ایران

toudar@yahoo.com

مصطفی سامانیان

استادیار بازنشسته دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد

samanianmosayeb@yahoo.com

سید جواد مرتضوی امیری

استاد یار گروه آمار ریاضی ، دانشگاه آزاد واحد چالوس، ایران

jmortazavi.amiri@iauc.ac.ir

ویراستار

جواد مهربان

دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران ایران

javad.mehraban93@gmail.com

فهرست مقالات

- رابطه استرس ادراک شده و طرد والدین با پرخاشگری فرزندان در دوران همه‌گیری کرونا ۱
رضا شیانی فر، سهیل هاشمی
- اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس بر جوّ روانی- اجتماعی کلاس و خودکارآمدی معلمان ۱۴
فرزانه آذربویه، ناصر ناستی زایی
- مدل‌سازی ساختاری تأثیر مهارت‌های مدیریتی مدیران بر خشنودی شغلی معلمان ۳۲
هدی عربی مکی آبادی، الهام حیدری
- رابطه جهت گیری هدف و خودپنداره تحصیلی با اشتیاق به مدرسه با نقش میانجی پایستگی تحصیلی دانش آموزان ۵۳
نرجس ملکیان، سمیرا پالی
- بررسی عوامل مؤثر بر انگیزش شغلی کارمندان دانشگاه آزاد اسلامی واحد کاشمر براساس نظریه عوامل بهداشتی- انگیزشی هرzbegk ۷۲
رضا بشارتی
- بررسی میزان هویت و بهزیستی تحصیلی و نقش آن‌ها در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان ۹۰
فروزان شریفی، هایده عاشوری
- ارزیابی چابکی در دانشگاه‌ها با مدل IPA (مطالعه موردی: دانشگاه اردکان) ۱۰۸
میترا موبد، رضا رفیع



Research Paper

The relationship between perceived stress and parental rejection and child aggression during the corona epidemic

Reza Sheibanifar^{1*} , Soheil Hashemi²

1-MA. Departement of school counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University, Arak, Iran

2-MA. Departement of school counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University, Arak, Iran

Receive:

07 November 2021

Revise:

28 September 2021

Accept:

19 December 2021

Published online:

19 December 2021

Keywords:

Aggression,
Parental Rejection,
Stress,
Corona

Abstract

Due to the effects of corona, school education has been done at home. School closures and students' home quarantine due to the epidemic also affect children's physical and mental health; thus, it can be expected to have an effect on parental stress and rejection. Therefore, a study was conducted to investigate the relationship between perceived stress and parental rejection and child aggression in corona epidemic. The research design was descriptive and correlative, and its population included parents with children aged 12 to 17 years in Boroujerd in the academic year 2020-2021. The sample size was 386 people who were selected using random sampling method. Questionnaires used included the Karimi Aggression Scale (2012), the Cohen Perceived Stress Scale (1983), and the Rohnner Parental Rejection Scale (2005). Data were analyzed using Spearman correlation test and SPSS-21 software. Findings of the study showed a significant positive relationship ($r = 0.481$) between negative parental stress and children's aggression. There was also a negative and significant relationship between parents' positive stress and children's aggression ($r=-0.286$). Finally, there is a positive and significant relationship between parental rejection and child aggression ($r=0.606$); Therefore, stress and rejection of parents are effective in the occurrence of aggressive behaviors of children in the corona.

Please cite this article as (APA): Sheibanifar, R., Hashemi, S. (2022). The relationship between perceived stress and parental rejection and child aggression during the corona Epidemic. *Management and Educational Perspective*, 4(1), 1-13.

Publisher: Institute of Management fekrenoandish	https://dx.doi.org/10.22034/JMEP.2021.312477.1074	
Corresponding Author: Reza Sheibanifar	https://dorl.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.1.6.7	
Email: rezasheybani1996@yahoo.com	Creative Commons: CC BY 4.0	



Extended Abstract

Introduction

During the corona epidemic, many signs of psychological damage such as panic disorder, emotion disorder, anxiety, depression, irritability, aggression, and sleep disorders have been reported in individuals (Rubin & Wessely, 2020). According to studies, the more severe the parents' psychological problems such as anxiety; stress and depression, the higher the incidence of behavioral disorders such as aggression in children (Riahi et al, 2012). Findings of Dirks. et al, (2011) also indicate that aggression is a behavioral problem and if it intensifies, it can cause communication problems and personality disorders. Aggression in behavioral sciences and psychology means behavior that leads to harassment and pain (Yaghobi, et al, 2011). There is ample evidence that the pattern of negative parent-child interaction predicts externalization problems in the child (Shiralinia et al, 2019). Mothers with anxiety, depression, and poor mental health perceive their children negatively, which affects the way they treat their children and the way they behave to their children (Aslani et al, 2015). Recent findings from China show that more than 25% of the general population experience severe levels of stress or anxiety caused by the coronavirus (Qiu, et al, 2020). People respond differently to life changes, positive stress can be a motivator, while negative stress can occur when these changes and needs fail. One of the most important reasons for aggression in children is learning from parental behavior among which stress is also one (Azizpour et al, 2017), i.e. children who have aggressive behavioral patterns behave like their own patterns.

The critical situation of the epidemic created problems in the families that affect the mental health of the family and their children. The negative effects of the epidemic and the children's not going to school will affect their behavioral problems and their interactions with their parents. Given that according to the results of a study (Chester and De Wall, 2015) there is a relationship between maternal stress and behavioral problems such as aggression in children in the coming years, so coronary epidemic provided the conditions for this study to be accomplished on the relationship between perceived stress and parental rejection with their children's aggression during the corona epidemic.

Theoretical Framework

In this regard, studies have been conducted in and outside the country that confirm the relationship between maternal rejection / acceptance with the level of aggression in children. DeWall et al, (2010) also showed that long-term acceptance and sudden parental rejection has a significant effect on social relationships and adolescent aggression. In this regard Shiralinia et al, (2019) in a study showed that children's behavioral problems can be affected by maternal stress, the quality of mother-child relationships and maternal mental health.

Researches of Hooper et al, (2015) has also shown that there is a relationship between maternal stress and behavioral disorders in children, including aggression. Thus, mothers' mental health problems are associated with short-term and long-term risks to their children's physical, cognitive and mental development (Thapa, et al, 2020), and this can affect parent-child interactions. Children are especially important in corona epidemic because according to research of Pitula et al, (2015) childhood stress can lead to aggression leading to murder in adolescence. Also, it should be considered that aggression in children with learning disabilities is a predictor of depression in these children during adolescence (Morris & Rottenberg, 2015).



Methodology

The research design was descriptive and correlative. This research was applicable in terms of purpose. The statistical population of the study consists of 1500 parents with children aged 12 to 17 years in Boroujerd in the academic year 2020-2021. Using random sampling method, 386 people were selected as a statistical sample. For a closer look, the research was conducted when a year had passed since the Corona epidemic. The conditions for completing the questionnaire were that only parents whose children were 12 to 17 years old and had no psychological disorders such as hyperactivity and aggressive behaviors in their children's school record could complete the questionnaires. Data collected using the standard questionnaires of Aggression Scale (Karimi, 2012), Perceived Stress Scale (Kohen, 1983) and Parental Exclusion Scale (Rohnar, 2005).

Discussion and Results

The results of Spearman correlation test to investigate the relationship between parental stress and children's aggression show that there is a positive and significant relationship between negatively perceived parental stress and aggression thinking component at the level of 0.01 ($r = 0.603$), and a positive and significant relationship between negatively perceived stress and aggression component at the Level 0.01 ($r=0.454$), and a positive and significant relationship between negatively perceived stress and the aggression component (total) of children at level 0.01 ($r = 0.481$). This means that with the increase of negatively perceived stress of parents, the level of aggression of their children has also increased; but no significant relationship was found between children's aggressive behavior at home and their parents' negatively perceived stress.

The results of Spearman correlation test to examine the relationship between parental exclusion and child aggression show that there is a positive and significant relationship ($r = 0.486$) between the predictor of cold / lack of love variable with children aggression at the level of 0.01. In addition, all components of parental exclusion, including violence / aggression ($r = 0.278$), indifference / neglect ($r = 0.514$), lack of differentiation / exclusion ($r = 0.587$) and exclusion (total) ($r = 0.606$) have a positive and significant relationship with children's aggression at home. This means that with the increase of rejection and its dimensions in parents, the amount of aggression of children at home has also increased.

Conclusion

The present study aimed to investigate the relationship between perceived stress and parental rejection and child aggression during corona epidemic. These findings were consistent with the results of Azizpour et al, (2017), Sadeghzadeh et al, (2019), Morris & Rottenberg, (2015) on the effect of parental stress on child aggression. Explaining this finding, it can be concluded that parents, especially mothers, have had more interaction with their children in the conditions caused by the corona epidemic. Hossein (2014) believes that although both parents play their role in the process of child's upbringing and care, the mother has a greater role than the father in many societies. Therefore, the negative stress caused by this disease has caused mothers to use more strict parenting methods at home, and this has been effective in their children's behavioral problems, and they have exhibited aggressive behaviors. These results were consistent with studies of Shiralinia et al, (2019), Khanjani et al, (2016), and Kolshadi and Yazdkhashti, (2016). Explaining this finding, it should be said that parental rejection has a direct and positive relationship with children's aggression, and since the corona epidemic has increased parental stress, it has led to coldness and reduced parental affection, as a result of which children use aggressive behaviors to attract their parents' attention.

رابطه استرس ادراک شده و طرد والدین با پرخاشگری فرزندان در دوران همه‌گیری کرونا

رضا شیانی فر^{۱*} ID، سهیل هاشمی^۲

۱- کارشناسی ارشد مشاوره، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران

۲- کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران

چکیده

با توجه به تأثیرات کرونا آموزش‌های مدرسه در بستر خانه صورت گرفته است. تعطیلی مدارس و قرنطینه خانگی دانش آموزان به دلیل همه‌گیری، روی سلامت جسمی و روانی کودکان نیز تأثیرگذار است؛ بنابراین می‌توان انتظار داشت که بر روی استرس و طرد والدین تأثیرگذار باشد. لذا پژوهشی باهدف رابطه استرس ادراک شده و طرد والدین با پرخاشگری فرزندان در همه‌گیری کرونا انجام شد. طرح پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود و جامعه آن شامل والدین دارای فرزند در سن ۱۲ تا ۱۷ ساله شهر بروجرد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. حجم نمونه ۳۸۶ نفر تعیین شد که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. پرسشنامه‌های مورداستفاده شامل مقیاس پرخاشگری کریمی (۲۰۱۲)، مقیاس استرس ادراک شده کوهن (۱۹۸۳) و مقیاس طرد والدین روهنر (۲۰۰۵) بود. داده‌ها با استفاده آزمون همبستگی Spearman و نرم‌افزار SPSS-21 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های حاصل از پژوهش رابطه معنادار مثبتی به میزان (۰/۴۸۱) میان استرس منفی والدین با پرخاشگری فرزندان را نشان داد. همچنین بین استرس مثبت والدین با پرخاشگری فرزندان رابطه منفی و معنادار (-۰/۲۸۶) وجود داشت. درنهایت بین طرد والدین با پرخاشگری فرزندان رابطه مثبت و معنی دار (۰/۶۰۶) وجود دارد؛ بنابراین استرس و طرد والدین در بروز رفتارهای پرخاشگری‌ایانه فرزندان در دوره کرونا مؤثر است.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۶/۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۰/۸/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۹/۲۸

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۰/۹/۲۸

کلید واژه‌ها:

پرخاشگری،
طرد والدین،
استرس،
کرونا

لطفاً به این مقاله استناد کنید (APA): شیانی فر، رضا، هاشمی، سهیل. (۱۴۰۱). رابطه استرس ادراک شده و طرد والدین با پرخاشگری فرزندان در دوران همه‌گیری کرونا. *فصلنامه مدیریت و چشم انداز آموزش*. (۱۳-۱). ۱-۴(۱).

	https://dx.doi.org/10.22034/JMEP.2021.312477.1074	ناشر: موسسه مدیریت فکر نو اندیش
	https://dorl.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.1.6.7	نویسنده مسئول: رضا شیانی فر
	Creative Commons: CC BY 4.0	ایمیل: rezasheybani1996@yahoo.com



مقدمه

در دوران همه گیری کرونا، نشانه‌های زیادی از آسیب روان مانند اختلال وحشت‌زدگی، اختلال هیجان، اضطراب، افسردگی، تحریک‌پذیری، پرخاشگری و اختلالات خواب را در افراد گزارش کرده‌اند (Rubin & Wessely, 2020). تعطیلی مدارس و قرنطینه کردن خانگی دانش آموزان به دلیل اپیدمی کرونا، روی سلامت جسمی و روانی کودکان نیز تأثیرگذار است. کاهش فعالیت کودکان، به وجود آمدن محرك‌های استرس‌زا در خانه مانند ترس از مبتلا شدن، افکار ناخوشایند، کاهش ارتباط با همکلاسی‌ها، دوستان، کمبود فضای مناسب برای فعالیت‌های فیزیکی در خانه و همچنین ترس و اضطراب پدر و مادر می‌تواند اثرات ماندگاری روی سلامت روان کودکان داشته باشد (Wang et al, 2020). مطالعات اخیر در مورد ویروس کرونا نشان داده که اضطراب ناشی از بیماری کرونا و قرنطینه سازی خانواده‌ها، سلامت روان خانواده‌ها و کودکان را مستعد بروز نشانه‌های اختلالات روان‌شناختی می‌سازد (Shahyad & Mohammadi, 2020).

بر اساس مطالعات صورت گرفته، هرقدر مشکلات روانی والدین مانند اضطراب، استرس و افسردگی شدیدتر باشد، ظهور اختلالات رفتاری مانند پرخاشگری در کودکان نیز بیشتر خواهد بود (Dirks et al, 2012). یافته‌های (Riahi et al, 2011) نیز حاکی از آن است که پرخاشگری نوعی مشکل رفتاری محسوب می‌شود و چنانچه شدت یابد، باعث بروز مشکلات ارتباطی و اختلال شخصیت می‌شود. پرخاشگری در علوم رفتاری و روانشناسی به معنای رفتاری است که به آزار و درد منجر می‌شود (Yaghobi et al, 2011). روانشناسان اجتماعی پرخاشگری را رفتاری آگاهانه می‌دانند که هدفش اعمال درد و رنج جسمانی یا روانی، به صورت بدنی یا کلامی است و یکی از عوامل مرتبط با افزایش و تداوم پرخاشگری کودکان، عوامل خانوادگی مانند نحوه تعامل پدر و مادر با کودک و الگوهای رفتاری والدین، مخصوصاً مادر است (Sadeghi et al, 2014). رابطه والد - کودک یک رابطه مهم و حیاتی برای ایجاد امنیت و عشق است. نحوه روابط اعضای خانواده، شخصیت و شیوه‌های تربیتی و تعامل پدر و مادر در طرز رفتار کودکان و نحوه عملکرد راهبردهای دفاعی در آنان نفوذ فراوانی دارد (Riahi et al, 2016). رفتارهای پرخاشگرانه کودکان اغلب دو خاستگاه دارد: یکی مزاج کودک و دیگری موقعیت خانواده است که پژوهش (Yaghobi et al, 2011) نشان داده است که پذیرش / طرد توسط والدین می‌تواند به پیش‌بینی پرخاشگری کودکان بپردازد. همچنین در پژوهش (Heshmati et al, 2012)، نشان داده شده است که بین پرخاشگری کودکان با پذیرش طرد والدین رابطه وجود دارد.

اینکه مادری نسبت به کودک خود پذیرنده (یعنی عشق و احساس مثبت) را هم به صورت فیزیکی هم به صورت کلامی ابراز کند) و یا طرد کننده (یعنی با خصوصیت، پرخاشگری و یا غفلت و مسامحه با کودک رفتار کند)، همگی بر نحوه زیستن بزرگ‌سالی که امروز کودک محسوب می‌شود، تأثیرگذار است (Seyed Mousavi et al, 2011). پذیرش مربوط است به گرمی، عاطفه، مواظبت، دلداری، تغذیه، حمایت و خلوص محبت که والدین می‌توانند نسبت به فرزندانشان احساس و بیان کنند و طرد مربوط است به غیاب با طرد معنی‌دار که بهوسیله والدین احساس و رفتار می‌شوند و باعث ایجاد عاطفه و رفتارهای آسیب‌رسان روان‌شناختی و فیزیکی متعدد می‌شود (Gomez and Suhaimi, 2015). شواهد بسیاری وجود دارد که نشان می‌دهد الگوی تعامل منفی والد - کودک پیش‌بینی کننده مشکلات بروئی‌سازی در کودک است (Shiralinia et al, 2019). مادرانی که اضطراب، افسردگی و سلامت روان پایینی دارند، کودکانشان را

به طور منفی در کم کنند که این موضوع بر نحوه برخورد آنها با کودکشان و شیوه های رفتار با کودکان تأثیر دارد (Aslani et al, 2015). با اینکه در فرایند رشد و پرورش فرزند، هر دو والد نقش دارند، اما در بسیاری از جوامع، مادر نقش بیشتری نسبت به پدر در امر تربیت و مراقبت از کودک دارد (Hossain, 2014). نوع روابط مادر - کودک نظری طرد کردن، کنترل بیش از حد، الگوسازی رفتارهای اضطرابی در بروز مشکلات رفتاری دوران کودکی نقش بسزایی دارند (Khanjani, et al, 2016)؛ بنابراین بسیاری از رفتارهای پدر و مادر (پذیرش طرد با استرس) ناخودآگاه توسط فرزندان فراگرفته می شود. نکته دیگر این که حتماً لازم نیست والدین با خود کودک پرخاشگری کرده باشند؛ چنانچه او شاهد رفتارهای خشونت بار پدر و مادر با افراد دیگر نیز باشد، این گونه رفتار را فرامی گیرد (Soheyli, et al, 2015).

در همین راستا پژوهش هایی نیز در داخل و خارج از کشور صورت گرفته که مؤید رابطه میان طرد / پذیرش مادر با میزان پرخاشگری در کودکان است (DeWall et al, 2010) نیز نشان داد پذیرش طولانی مدت و طرد یکباره والدین بر روابط اجتماعی و پرخاشگری نوجوانان تأثیر معنی داری وجود دارد. (Demetriou, Christodoulides, 2009) دریافتند که بین ادراک کودکان بر اساس نقش میان فرهنگی با طرد پذیرش والدین رابطه وجود دارد، همچنین بین پرخاشگری و استرس کودکان بر اساس طرد با پذیرش تفاوت وجود دارد.

در این زمینه (Shiralinia et al, 2019) در مطالعه ای نشان دادند که مشکلات رفتاری کودکان می توانند تحت تأثیر استرس مادر، کیفیت روابط مادر - کودک و سلامت روانی مادر باشد. همچنین مطالعات نشان داده اند که تنبیه های روانی مادر موجب کاهش سلامت جسمانی و هیجانی او شده و چنین مادری قادر نیست به فرزندش به شیوه گسترده و متناسب با تحول کودک تعامل داشته باشد (Khanjani & Mahmoudzadeh, 2013). پژوهش های (Yazdkhashti, 2016 Sadeghi et al, 2014) نشان داد که مسیر مستقیم بین ادراک طرد و پذیرش والدین با پرخاشگری، ادراک طرد پدر و ادراک کنترل مادر با تحمیل پریشانی و نیز پرخاشگری با تحمیل پریشانی معنادار است. همچنین نتایج پژوهش (Karimi, 2014) نشان داد که ترکیب پذیرش پایین و طرد بالا احتمال پرخاشگری غیرمستقیم، پرخاشگری جسمی، خشم و خصومت را بالا می برد. همچنین نشان دادند طرد پذیرش در دوران کودکی بر رفتار پرخاشگرانه دانشجویان دختر تأثیر مستقیم دارد. (Sinha, and Roy, 2007) در پایان نامه نشان داد که طرد-پذیرش والدین و حواس پرتی به طور معنی داری پیش بینی کننده پرخاشگری دانش آموزان است.

استرس مادر نیز از عوامل دیگری است که می تواند با میزان، شدت و ماندگاری پرخاشگری در کودک خصوصاً کودکان دارای اختلال یادگیری مرتبط باشد. طرد والدین هرجایی در جهان به وسیله ای ترکیب چهار اصل نشان داده می شود - سردی و بی مهری، در مقابل گرمی و مهر و محبت، - مתחاصم و پرخاشگر، - بی تفاوتی و غفلت، - طرد منفی می تواند در زمانی که این تغییرات و نیازها، فرد را شکست می دهد، ایجاد شود. یکی از دلایل بسیار مهم پرخاشگری در کودکان یادگیری از رفتار والدین است که استرس نیز یکی از رفتارهای والدین است (Azizpour et al, 2017)، یعنی کودکانی که الگوهای رفتاری پرخاشگرانه داشته اند، همانند الگوهای خود رفتار می کنند. چنانچه پدر یا

مادری خلق و خویی عصبانی، پرخاشگر و دارای استرس داشته باشند، مسلمان فرزندشان نیز پرخاشگر خواهد شد، این رفتار توسط کودک یاد گرفته می‌شود. از آنجاکه کودکان ابا والدین همانندسازی می‌کنند، بنابراین بسیاری از رفتارهای پدر و مادر (پذیرش طرد با استرس) ناخودآگاه توسط فرزندان فراگرفته می‌شود. با توجه به این توضیح که فرایند همانندسازی کاملاً ناخودآگاه صورت می‌پذیرد، نکه دیگر این که حتماً لازم نیست والدین با خود کودک پرخاشگری کرده باشند؛ چنانچه او شاهد رفتارهای خشونت‌بار پدر و مادر با افراد دیگر نیز باشد، این گونه رفتار را فرامی‌گیرد (Soheyli, 2015).

مطالعات قبلی در مورد بیماری‌های همه‌گیر نشان دادند که اضطراب یک رفتار شایع در این نوع بیماری‌ها است (Taylor et al, 2019). شرایط همراه با استرس و اضطراب شدید، شرایط اضطراری و بروز بلایای طبیعی می‌تواند خطر عوارض روحی و روانی را در مادران به وجود آورد. از آنجاکه مادر یکی از ارکان مهم زندگی است، می‌تواند نقش مهمی در کاهش یا افزایش تحمل افراد خانواده در برابر رفتارهای مشکل‌آفرین داشته باشد (Sadeghzadeh et al, 2019) همچنین پژوهش‌های (Hooper et al, 2015) نشان داده است که بین استرس مادران با اختلالات رفتاری کودکان از جمله پرخاشگری رابطه وجود دارد. بنابراین مشکلات بهداشت روان مادران با خطرات کوتاه‌مدت و طولانی‌مدت برای رشد جسمی، شناختی و روانی فرزندانشان همراه است (Thapa, et al, 2020) و همین امر می‌تواند تعاملات والد با کودک را تحت تأثیر قرار دهد. با توجه به آنچه ذکر شد بررسی پرخاشگری فرزندان در همه‌گیری کرونا از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است زیرا بر اساس نتایج پژوهش (Pitula et al, 2015) استرس دوران کودکی می‌تواند منجر به پرخاشگری منجر قتل در دوران نوجوانی می‌شود. همچنین با توجه به این که پرخاشگری در کودکان دارای اختلالات یادگیری به عنوان عامل پیش‌بینی کننده افسردگی در این کودکان در دوران نوجوانی است (Morris & Rottenberg, 2015).

شرایط بحرانی اپیدمی مشکلاتی را در خانواده‌ها به وجود آورد که بر روی سلامت روان خانواده و فرزندانشان تأثیرگذار است. آثار منفی ناشی از اپیدمی و به مدرسه نرفتن فرزندان در مشکلات رفتاری آن‌ها و تعاملاتشان با والدین مؤثر خواهد بود. با توجه به این که بر اساس نتایج یک تحقیق (Chester and De Wall, 2015) بین استرس مادر و مشکلات رفتاری چون پرخاشگری در کودک در سال‌های آینده ارتباط وجود دارد، لذا همه‌گیری کرونا شرایطی را فراهم آورد که این پژوهش باهدف رابطه استرس ادراک‌شده و طرد والدین با پرخاشگری فرزندان در همه‌گیری کرونا انجام شود.

روش‌شناسی پژوهش

طرح پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود. این پژوهش از حیث هدف کاربردی بود. جامعه آماری پژوهش را ۱۵۰۰ نفر از والدین دارای فرزند ۱۲ تا ۱۷ ساله شهر بروجرد در سال ۱۴۰۰-۱۳۹۹ تشکیل می‌دهند. با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی تعداد ۳۸۶ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب گردیدند.

به منظور بررسی دقیق‌تر، یک سال از همه‌گیری کرونا گذشته بود. شرایط تکمیل پرسشنامه به این صورت بود که تنها والدینی که فرزندان آن‌ها در سن ۱۲ تا ۱۷ ساله بودند و هیچ‌گونه اختلال روان‌شناختی مانند بیش فعالی و رفتارهای پرخاشگرانه در پرونده تحصیلی فرزندانشان در مدرسه وجود نداشت می‌توانستند پرسشنامه‌ها را تکمیل نمایند. جمع آوری داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های استاندارد مقیاس پرخاشگری (Karimi, 2012)، مقیاس استرس ادراک‌شده (Kohen, 1983) و مقیاس طرد والدین (Rohnar, 2005) بود.

با توجه به شیوع بیماری کرونا پرسشنامه‌ها در یک سایت قرار داده شد و از طریق آدرس دهی به والدین از آن‌ها خواسته شد تا با مراجعه به سایت مذکور اقدام به تکمیل پرسشنامه‌ها نمایند. داده‌های گردآوری شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS 21 و آزمون‌های آماری توصیفی و استنباطی شامل آزمون همبستگی تعزیزی و تحلیل شدند.

یافته‌ها

تحلیل اطلاعات جمعیت شناختی شاخص‌های توصیفی پژوهش نشان دادند که از بین والدین شرکت کننده $8/3$ درصد از والدین در دامنه سنی 20 تا 25 سال، $68/8$ درصد 26 تا 30 سال، $23/3$ درصد 36 تا 40 سال و $8/3$ درصد 40 تا 45 سال بودند؛ بنابراین کمترین فراوانی مربوط به والدین با دامنه سنی (20 تا 25 سال و 40 تا 45 سال) با درصد فراوانی مشابه $8/3$ درصد بود و بیشترین فراوانی نیز والدین با دامنه سنی (26 تا 30 سال) با درصد بودند. ($91/7$ درصد) نمونه مورد مطالعه از بین مادران و تنها ($8/3$) آن‌ها پدر بودند. همچنین در تحلیل اطلاعات جمعیت شناختی فرزندان والدین شامل پایه هفتم (5 درصد)، پایه هشتم ($52/7$ درصد)، پایه نهم ($31/7$ درصد)، پایه دهم (30 درصد) و پایه یازدهم ($6/6$ درصد) بودند.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی استرس، طرد والدین و پرخاشگری فرزندان

متغیر	میانگین	نمایانه	انحراف استاندارد	دامنه	حداقل	حداکثر
استرس ادراک شده مثبت	۱۶/۳۰	۱۷	۳/۳۵	۱۲	۷	۱۹
استرس ادراک شده منفی	۸/۱۷	۶	۵/۱۰	۱۵	۳	۱۸
سرد/کمبود محبت	۱۰/۲۰	۱۰	۲/۲۹	۸	۵	۱۳
خشونت/پرخاشگری	۸/۹۰	۹	۱/۸۳	۶	۶	۱۲
بی تفاوتی/غفلت	۱۰/۲۰	۱۱	۱/۸۵	۵	۷	۱۲
عدم تمایز/طرد	۶/۵۰	۷	۱/۷۰	۶	۳	۹
پذیرش / طرد (کل)	۳۵/۸۰	۴۳	۳۶/۵	۱۹	۲۴	۴۳
رفتار پرخاشگری	۱۰/۴۰	۸	۲/۲۲	۶	۸	۱۴
فکر پرخاشگری	۱۰/۷۰	۷	۲/۷۴	۸	۷	۱۵
احساس پرخاشگری	۹/۰	۸/۵	۱/۶۹	۶	۶	۱۲
پرخاشگری (کل)	۳۱/۱۰	۳۰	۵/۷۶	۱۶	۲۳	۲۹

در جدول ۱ ملاحظه می‌شود بالاترین میانگین به میزان $35/80$ و انحراف از معیار $6/33$ مربوط به متغیرهای طرد و پذیرش است شامل زیر مقیاس‌های (سرد/کمبود محبت، خشونت/پرخاشگری، بی تفاوتی/غفلت و عدم تمایز/طرد) و کمترین میانگین به میزان $8/17$ و انحراف معیار $5/10$ مربوط به استرس ادراک شده است. همچنین پرخاشگری و زیر مقیاس‌های آن شامل (رفتار پرخاشگری، فکر پرخاشگری، احساس پرخاشگری) نشان داده شد. در ادامه با استفاده از آزمون همبستگی اسپیرمن به رابطه استرس ادراک شده و طرد والدین با پرخاشگری فرزندان در همه گیری کرونا می‌پردازیم:



جدول زیر نتایج آزمون همبستگی اسپرمن برای بررسی رابطه استرس والدین با پرخاشگری فرزندان را نمایش می‌دهد.

جدول ۲. نتایج آزمون همبستگی اسپرمن متغیرهای استرس و پرخاشگری

متغیر ملاک (پرخاشگری)

متغیر پیش‌بین	رفتار پرخاشگری	فکر پرخاشگری	احساس پرخاشگری	پرخاشگری
استرس ادراک شده منفی	۰/۱۴۲*	۰/۶۰۳**	۰/۴۵۴**	۰/۴۸۱**
استرس ادراک شده مثبت	-۰/۳۹۶*	-۰/۳۲۴**	-۰/۲۸۱**	-۰/۲۸۶**

جدول نشان می‌دهد که بین استرس ادراک شده منفی والدین با مؤلفه فکر پرخاشگری در سطح ۰/۰۱ رابطه مثبت و معنادار ($r=0/603$) و بین استرس ادراک شده منفی با مؤلفه احساس پرخاشگری در سطح ۰/۰۱ رابطه مثبت و معنادار ($r=0/454$) و بین استرس ادراک شده منفی با مؤلفه پرخاشگری (کل) فرزندان در سطح ۰/۰۱ رابطه مثبت و معنادار ($r=0/481$) وجود دارد. به این معنی که با افزایش میزان استرس ادراک شده منفی والدین میزان پرخاشگری فرزندان آنان نیز افزایش پیدا کرده است؛ اما رابطه معنی‌داری بین رفتار پرخاشگری فرزندان در خانه و استرس ادراک شده منفی والدین آن‌ها یافت نشد.

همچنین نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که بین استرس ادراک شده مثبت والدین با مؤلفه رفتار پرخاشگری در سطح خطای ۰/۰۵ رابطه منفی و معنادار (-۰/۳۹۶= r) و با مؤلفه فکر پرخاشگری (۰/۳۲۴= r)، با مؤلفه احساس پرخاشگری در سطح (-۰/۲۸۱= r) و با پرخاشگری (کل) (-۰/۲۸۱= r) فرزندان در خانه رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد. به این معنی که با افزایش میزان استرس ادراک شده مثبت والدین میزان پرخاشگری فرزندان در تمامی مؤلفه‌ها کاهش پیدا می‌کند.

جدول زیر نتایج آزمون همبستگی اسپرمن برای بررسی رابطه طرد والدین با پرخاشگری فرزندان را نمایش می‌دهد.

جدول ۳. نتایج آزمون همبستگی اسپرمن متغیرهای طرد والدین و پرخاشگری

متغیر ملاک (پرخاشگری)

متغیر پیش‌بین	پرخاشگری	احساس پرخاشگری	فکر پرخاشگری	رفتار پرخاشگری
سردی/کمبود محبت	۰/۲۴۳*	۰/۴۷۷*	۰/۵۵۲*	۰/۴۸۶*
خشونت/پرخاشگری	۰/۱۵۷***	۰/۲۸۴*	۰/۲۶۹*	۰/۲۷۸*
بی تفاوتی/غفلت	۰/۳۲۷****	۰/۴۳۹*	۰/۴۶۸*	۰/۵۱۴*
عدم تمایز/طرد	۰/۴۱۳*****	۰/۵۱۹*	۰/۵۳۴*	۰/۵۸۷*
طرد والدین (کل)	۰/۳۸۲*****	۰/۵۶۹*	۰/۶۴۵*	۰/۶۰۶*

جدول ۳ نتایج حاصل از آزمون همبستگی اسپرمن مؤلفه‌های طرد والدین با پرخاشگری فرزندان را نشان می‌دهد که بین متغیر پیش‌بین سردی/ کمبود محبت با پرخاشگری فرزندان در سطح ۰/۰۱ رابطه مثبت و معنادار (۰/۴۸۶= r) وجود دارد. علاوه بر این بین تمامی مؤلفه‌های طرد والدین که شامل خشونت / پرخاشگری (۰/۲۷۸= r)، بی تفاوتی / غفلت

($r=0.514$)، عدم تمایز/طرد ($r=0.587$) و طرد (کل) ($r=0.606$) با پرخاشگری فرزندان در خانه رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد. به این معنی که با افزایش میزان طرد و بعد آن در والدین میزان پرخاشگری فرزندان در خانه نیز افزایش پیدا کرده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف رابطه استرس ادراک شده و طرد والدین با پرخاشگری فرزندان در همه گیری کرونا انجام شده است. نتایج نشان داد که بین استرس منفی والدین با پرخاشگری فرزندان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد به نحوی که با افزایش استرس منفی والدین میزان پرخاشگری در فرزندان افزایش می‌یابد. همچنین بر اساس نتایج به دست آمده از پژوهش، رابطه استرس والدین با پرخاشگری فرزندان تأیید شد. مؤلفه‌های فکر پرخاشگری، احساس پرخاشگری و پرخاشگری (کل) فرزندان به ترتیب به مقدار 0.454 ، 0.481 و 0.603 همبستگی با استرس منفی والدین را نشان داد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های (Sadeghzadeh et al., 2015)، (Soheyli et al., 2015)، (Azizpour et al., 2017)، (Chester and De Wall, 2015)، (Morris & Rottenberg, 2015) و (2019) در رابطه با تأثیر استرس والدین با پرخاشگری فرزندان همسو بود.

در تبیین این یافته می‌توان نتیجه گرفت که والدین بهخصوص مادران در شرایط ناشی از همه گیری کرونا تعامل بیشتری با فرزندانشان داشته‌اند و به اعتقاد Hossein (2014) باینکه در فرایند رشد و پرورش فرزند، هر دو والد نقش دارند، اما در بسیاری از جوامع، مادر نقش بیشتری نسبت به پدر در امر تربیت و مراقبت از کودک دارد. لذا استرس منفی ناشی از این بیماری موجب شده است مادران در خانه از شیوه‌های فرزند پروری سخت‌گیرانه‌تری استفاده نمایند و این امر در مشکلات رفتاری فرزندان مؤثر بوده و آن‌ها رفتارهای پرخاشگری‌ایانه‌ای را از خود بروز می‌داده‌اند. استرس منفی موجب می‌شود والد احساس منفی خود را به فرزندش منتقل کند. به نظر می‌رسد تعطیلی مدارس ناشی از همه گیری کرونا بر استرس و مشکلات روان‌شناسی اعضای خانواده تأثیر داشته و از آنجاکه بین استرس و پرخاشگری رابطه‌ی تعاملی وجود دارد درنهایت به اختلاف بین والد و فرزند منجر شود. اگر والد استرس‌های خود را غیرقابل حل و منفی تلقی کند ممکن است شرایط ناشی از این بیماری را در ک نکند که این امر موجب انتقال احساس خود به فرزند شده و او نیز پرخاشگر می‌شود.

در ادامه بررسی مشخص شد که بین استرس مثبت والدین با پرخاشگری فرزندان رابطه منفی و معنادار وجود دارد به نحوی که با افزایش استرس مثبت والدین میزان پرخاشگری در فرزندان کاهش می‌یابد. همچنین بر اساس یافته‌های دیگر در این پژوهش مؤلفه‌های رفتار پرخاشگری، فکر پرخاشگری، احساس پرخاشگری و پرخاشگری (کل) فرزندان به ترتیب به مقدار -0.396 ، -0.324 ، -0.286 و -0.281 همبستگی با استرس مثبت والدین را نشان داد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های (Dastani, 2010)، (Talebi, 2010)، (Pitula et al., 2015) و (Talebi, 2015)، مبنی بر رابطه و تأثیر مستقیم استرس والدین با پرخاشگری فرزندان همسو بود.

در تبیین این یافته می‌توان عنوان نمود که اگر والدین به درک مثبتی از شرایط ناشی از همه گیری کرونا برسند و استرس خود را کنترل نمایند موجب می‌شود که فرزندان احساس امنی داشته باشند و با والد خود به طور مؤثر ارتباط برقرار نمایند.

به عبارتی دیگر برخوردهای مثبت والدین در شرایط اپیدمی به فرزندان رفتارهای اجتماعی را آموزش می‌دهد و در برخوردهای بین فردی آنان مؤثر خواهد بود و سبب می‌شود رفتارهای پرخاشگرانه‌ای از خود نشان ندهند.

به علاوه یافته‌ها نشان داد که بین طرد والدین با پرخاشگری فرزندان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد به نحوی که با افزایش طرد والدین میزان پرخاشگری در فرزندان افزایش می‌یابد. همچنین بر اساس نتایج به دست آمده از پژوهش، مؤلفه‌های سردی/ کمبود محبت، خشونت / پرخاشگری، بی‌تفاوتی/ غفلت، عدم تمایز و طرد (کل) والدین به ترتیب به مقدار ۰/۴۸۶، ۰/۵۱۴، ۰/۵۸۷، ۰/۵۸۰، ۰/۲۷۸ همبستگی با پرخاشگری فرزندان را نشان داد. این نتایج با پژوهش‌های، Kolshadi and (Khanjani et al, 2016)، (Shiralinia et al, 2019)، (Seyed Mousavi et al, 2011)، (Gomez and Suhaimi, 2015)، (Demetriou and Christodoulides, 2009)، (Yazdkhashti, 2016) همسو بود.

در تبیین این یافته باید گفت طرد والدین ارتباط مستقیم و مثبتی با پرخاشگری فرزندان دارد و از آنجایی که همه گیری کرونا استرس والدین را بیشتر کرده است، سردی و کاهش محبت والدین را در پیش داشته که درنتیجه آن فرزندان برای جلب توجه والد خود از رفتارهای پرخاشگرایانه استفاده می‌کنند. همچنین خشونت والدین نسبت به فرزندان خود موجب می‌شود که آنان از رفتارهای والد خود الگوبرداری کنند و به راحتی این رفتارها را از خود بروز دهند. غفلت والدین نسبت به رفتارهای پرخاشگرایانه فرزندان نیز باعث می‌شود راهکارهایی که در جهت کاهش این رفتار وجود دارد، نادیده گرفته شود و به دلیل اهمال کاری والدین، پرخاشگری فرزندان افزایش یابد. طرد فرزندان از جانب والد موجب می‌گردد که فرزند به درک مثبتی از رفتارهای پرخاشگرایانه خود دست نیابد و اگر از طرف والدین خود مورد پذیرش قرار نگیرند همین امر در بروز مشکلات رفتاری مؤثر خواهد بود. پذیرفتن والدین خود دلیلی است که آنان برخوردهای مناسبی با پرخاشگری فرزندانشان نداشته باشند.

هر پژوهشی دارای محدودیت‌ها و موانعی است که این پژوهش نیز از آن‌ها مستثنای نیست. از آنجایی که این پژوهش در زمان همه گیری کرونا انجام شده است، دسترسی به افراد جهت تکمیل پرسشنامه دشوار بود بنابراین تعداد کمی آن را تکمیل نمودند. یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش ویژگی‌های اعصابی خانواده بود که از نظر تعداد فرزندان، ترتیب تولد فرزند، جنسیت فرزند با آن روبه رو بودیم. با توجه به محدودیت‌هایی که بیان شد به پژوهشگران توصیه می‌گردد مطالعه‌ای در سطح وسیع با در نظر گرفتن ویژگی‌های خانواده و سبک‌های فرزند پروری انجام شود. انجام چین تحقیقاتی در زمان همه گیری کرونا در خانواده‌ها در نظر گرفته شود.

درنهایت پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش آگاهی والدین نسبت به رفتارهای فرزندان خود کارگاه‌های آموزشی بیشتری توسط آموزش و پرورش با همکاری مشاورین و روانشناسان برگزار گردد. توصیه می‌شود راهکارهای روان‌شناختی از قبیل فن‌های ذهن آگاهی و روش‌های کنترل استرس از طریق فضای‌های معجازی در اختیار اعصابی خانواده قرار گیرد. همچنین شیوه‌های آموزشی در جهت برخورد مناسب با فرزندان و سبک‌های فرزند پروری مناسب آموزش داده شود تا والدین دیدگاه مثبتی نسبت به فرزندان داشته باشند. مشاورین مدارس پرونده تحصیلی دانش آموزان دارای مشکلات رفتاری را بررسی کنند و برای آنان و والدین کارگاه‌های روان‌شناسی جهت آموزش برگزار نمایند.

References:

- Aslani, K., Kosar, H., & Khadije, S. (2015). *Predicting Aggression in Children According to Mental Health and Dimensions of Violence against Mothers*. *J Mazandaran Univ Med Sci*, 25 (130), 164-168 [in Persian].
- Azizpour, M, Mohammadifar, M, Najafi, M, et al. (2017). *Comparison of selective attention and information processing speed in patients with multiple sclerosis and non-affected individuals (Depression, anxiety and stress levels)*. *New Cognitive Science*, spring (15) [Persian]
- Abd AlKhaleque, S, A., and Rohner, R. P. (2005). *Pancultural gender differences in the relation between perceived parental acceptance and psychological adjustment of children and adult offspring a meta-analytic review of worldwide research*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(8), 1059-1080.
- Chester, D. S., and De Wall, C. N. (2015). *Sound the Alarm: The Effect of Narcissism on Retaliatory Aggression Is Moderated by dACC Reactivity to Rejection*. *Journal of personality*, 1(9), 12-19.
- Dastani, Mahbubeh, thejamhare, Farhad. (2010). *The Effect of Stress Management Training with Cognitive-Behavioral Approach to Mothers in Reducing Preschooler's Aggression*. *Counseling and Psychotherapy Cultures*, 1 (3), 25-42. Doi: 10.22054 /qccpc.2010.5879 [Persian]
- Dirks, M. A, Treat, T. A., & Weersing, V.R. (2011). *The Latent Structure of Youth Responses to Peer Provocation*. *J Psychopathol Behav Assess*, 33(1), 58- 68
- Demetriou, L., and Christodoulides, P. (2009). *Parental acceptance-rejection in the Cypriot family. A social-psychological research on the PART/PARQ*. *Cyprus Journal of Science and Technology*, 5(2), 84-98.
- DeWall, C. N., Twenge, J. M., Bushman, B., Im, et al. (2010). *A little acceptance goes a long way applying social impact theory to the rejectionaggression link*. *Social Psychological and Personality Science*, 1(2), 168-174.
- Gomez, R., Suhaimi, A. F. (2015). *Malaysia Parent Ratings of the Parent-Parental Acceptance-Rejection Questionnaire Invariance across Ratings of Malay, Chinese, and Indian Children*. *Cross-Cultural Research*, 49(1), 90-105.
- Heshmati, A; Yazdkhasti, F, Molavi, H. (2012) *Determining the relationship between temperament and understanding the acceptance and exclusion of the father with the aggressive behavior of the two groups of hearing and deaf students*. "Cognitive and behavioral researches" Spring-Summer - Issue 2: 27-62 [Persian]
- Hooper, E., Feng, X., Christian, L., et al. (2015). *Emotion expression, emotionality, depressive symptoms, and stress: maternal profiles related to child outcomes*. *Journal of abnormal child psychology*, 15(4), 1-13.
- Hossain, Z. (2014). *Parental Beliefs and Fathers' and Mothers' Roles in Malaysian Families*. In H. Selin (Ed.), *Parenting across Cultures: Child Rearing, Motherhood and Fatherhood in Non-Western cultures*. (pp. 77-90). Netherlands: Springer.
- Karimi, H. (2014). *Investigating the relationship between exclusion-admission of parents and the mood of sixth grade elementary school students in the city of Foulad Shahr*, MA's thesis of psychology, Ministry of Science, Research and Technology - Shahid Chamran University of Ahvaz - Faculty of Education and Psychology [Persian]
- Kolshadi, F; and Yazdkhashti, F. (2016). *Effect of Perceptions on Acceptance and Control of Parents on Ethical Intelligence and Distress Tolerance*, *Culture Strategy Quarterly*, 3313, 5. [Persian]
- Khanjani, Z., & Mahmoudzadeh, R. (2013). *A Study of Child-Rearing Styles and Behavioral Problems of Children with Employed and Unemployed Mothers*. *Journal Women and Culture*, 4(16), 37-52 [in Persian].
- Khanjani, Z., Peymannia, B., & Hashemi, T. (2016). *Predicting the Quality of Mother- Child Interaction with Anxiety Disorders in Primary School Children based on Iranian Mothers, Cultural Characteristics*. *New Thoughts on Education*, 1(2), 239-260 [in Persian].
- Morris, B. H., & Rottenberg, J. (2015). *Heightened reward learning under stress in generalized anxiety disorder: A predictor of depression resistance?* *Journal of abnormal psychology*, 124(1), 115

- Pitula, C. E., Murray-Close, D., Banny, A. M., et al. (2015). *Prospective Associations between Peer Aggression and Victimization: The Moderating Roles of Physiological Stress Reactivity and Gender.* *Social Development.* 5(10)158-169
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., et al. (2020). *A Nationwide Survey of Psychological Distress among Chinese People in the COVID-19 epidemic: Implications and policy recommendations.* *General Psychiatry,* 33(2): e100213. Doi: 10.1136/gpsych2020-100213.
- Rubin, G.J., & Wessely, S. (2020). *The Psychological Effects of Quarantining a City.* *Bmj.* 368. Doi: 10.1136/bmj.m313.
- Riahi, F., Amini, F., & Salehi Veisi, M. (2012). *The Children's Behavioral Problems and their Relationship with Maternal Mental Health.* *Jmj,* 10 (1), 46-52.
- Riahi, M., Esmaeli, M., & Kazemnia, S. (2016). *The Effect of Mindfulness Training to Mothers on Improving Parent-Child Relationship.* *Child Psychological Studies,* 8(29), 113-135
- Shahyad, S., & Mohammadi, M. T. (2020). *Psychological Impact of Covid-19 Outback on Mental Health of Society Individuals: A narrative review.* *J Mil Med,* 22(2), 184-192 [in Persian].
- Shiralinia, K., Izadi, M., & Aslani, K. (2019). *The Role of Parenting Stress the Quality of mother-child Relationship and Mental Health of Mother in the Relationship between Mindful Parenting and Behavioral Problems of Children.* *Culture Counseling,* 10 (38), 135-146 [in Persian].
- Sadeghzadeh, M., Shameli, L., & Khormaei, F. (2019). *Mother Patience and Child Aggression: The Mediating Role of Parenting Stress.* *Studies in Learning & Instruction,* 11(1), 107-92 [in Persian].
- Sadeghi, R., Tajikzadeh, F., & Raissariman F. (2014). *The Relationship between Mother Acceptance - Rejection and Aggression in Girl Students.* *Sadra Medical Journal,* 2(2), 173 -184 [in Persian].
- Soheyli, M, Dashiri, G, Sayedeh, h (2015). *Tendency to use drugs: Studying the Components of Parenting Styles, Stress and Personality Type D.* *Addiction Research Spring* (33): 91-101. [Persian]
- Seyed Mousavi, P; Mazaheri, M; Ghanbari, S. (2011). Relationship of Acceptance, Rejection and Control - Psychological Adaptation: The Study of the Role of Sexual Differences in Psychology. Summer (58): 197-92 [Persian]
- Sinha, V. K., and Roy, B. (2007) *Impact of Maternal Acceptance and Rejection on Adjustment Level of Girls.* *Health,* 2(78), 0-05.
- Talebi, A. (2010). *The Effect of Maternal Management Training (MMT) on children's aggression and reducing the stress of their mothers.* State dissertation - Payame Noor University (Ministry of Science, Research and Technology) - Payam Noor Center of Tehran - College of Humanities. Government - Payame Noor University (Ministry of Science, Research and Technology) - Payam Noor Center of Tehran - College of Humanities. MA [Persian]
- Taylor, S., landry, C. A., Paluszek, M. M., et al. (2019). *Development and Initial Validation of the Covid Stress Scale,* *Journal of Anxiety Disorders,* 72, 1-7.
- Thapa, S. B., Mainali, A., Schwank, S. E., et al. (2020). *Maternal Mental in Time of the COVID-19 Pandemic,* *Acta Obstetricia ET Gynecological Scandinavica,* 99(7), 1-13.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., et al. (2020). *Mitigate the Effects of Home Confinement on Children during the COVID-19 outbreak.* *The Lancet,* 395 (10228), 945-947.
- Yaghobi, b, Sohrabi, F, Mofidi, F (2011) *A Comparison of the Level of Aggression in Divorce and Normal Children"* 1. 7 (1): 97-110[Persian]



Research Paper

The effectiveness of classroom management skills training on classroom psychosocial climate and teacher's self-efficacy

Farzaneh Azarboueh¹ , Naser Nastiezaie^{*2}

1- Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education and Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran.

2- Associate Professor, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Sistan and Baluchestan University, Zahedan, Iran.

Receive:

23 December 2021

Revise:

09 February 2022

Accept:

21 February 2022

Published online:

21 February 2022

Keywords:

classroom management skills,
psycho-social climate,
teacher's self-efficacy.

Abstract

The Purpose of this research was to investigate the effectiveness of classroom management skills training on classroom psychosocial climate and teacher's self-efficacy. A quasi experimental design was employed with pretest, posttest and control group. The population of this study included all new teachers employed in Zabol city (Sistan and Baluchestan province) in the academic year 2021-2022. The sample consisted of 30 teachers which were randomly selected in two groups of 15 experimental and control groups. The data collection instrument was questionnaires of classroom psychosocial climate of Fraser et al., and teachers' self-efficacy of Techanan-Mooran et al., that all participants completed as the pre-test. Then, the relationship intra-individual skills training were conducted in the experimental group for eight sessions (60 minutes). Finally, the posttest was completed by both experimental and control groups. The univariate analysis of covariance was used to analyze the data. The findings indicated that classroom management skills training has a positive and significant effect on classroom psychosocial climate and teacher self-efficacy. Therefore, classroom management skills training should be considered as one of the prerequisites for the teaching profession for novice teachers.

Please cite this article as (APA): Azarboueh, F., Nastiezaie, N. (2022). The effectiveness of classroom management skills training on classroom psychosocial climate and teachers self-efficacy. *Management and Educational Perspective*, 4(1), 14-32.

Publisher:	Institute of Management fekrenoandish	https://dx.doi.org/10.22034/JMEP.2022.325680.1092	
Corresponding Author:	Naser Nastiezaie	https://dorl.net/dor/ 20.1001.1.27169820.1401.4.1.1.2	
Email:	n_nastie1354@ped.usb.ac.ir	Creative Commons: CC BY 4.0	



Extended Abstract

Introduction

Teacher self-efficacy is described as his judgment about his abilities to make positive results for students' learning and engage them in educational affairs (Jessica et al, 2021). Self-effective teachers create an optimal psychological-social climate for learners. The classroom psychological-social climate means social communication template among classmates and relation with teacher and general form of teaching and training. (Soldozi, 2020) The classroom psychological-social climate can be enriched by cohesion, it can be disciplined, assignment-based, challenging and striving or competitive (özüdoğra.2020). If teachers don't manage the classroom properly, they can't control teaching-learning process and they don't make a suitable climate for learning. (Jafari et al., 2017) The effective management is considered to be one of the most important issues for teachers, especially for novice ones will be more complicated (Flower et al., 2017). Since novice teachers are worried about creating a suitable environment for learning and class management, they can not conveniently conduct whatever they have learned from academic training, as a result they always feel a sense of failure and inefficiency (Hajitabar Firouzjaee, 2020). Here, the project's results help teachers especially novice ones to manage and control the class effectively by learning the classroom management skills and creating a psychological-social climate for students. In this way they will promote their self-efficacy in teaching too. So the main issue of the project is to survey the effect of training class management skill on teacher's self-efficacy and create a psychological-social climate in class.

Theoretical framework

The classroom management includes teaching management, personnel management and behavior management (Emmer et al., 1980). The classroom management styles are introduced in this way; non-intrusive, interventional and interactively (Glickman & Tamashiro, 1982). The best management style is a management in which limitations and expectations are accounted, and presented in a simple and intelligible language, by means of proper methods and devices for training (Im et al., 2019). Techanan-Mooran et al, (1998) describe teacher self-efficacy as his/her judgment about his/her abilities to create positive outcomes for students learning and involvement in education even with problematic and unmotivated students. They are divided into three subscales "student involvement ", "teaching methods", and "classroom management "Teachers with high self -efficacy design their educational goals and try to use new method to overcome the challenges they face and achieve their goals (Ross.2002). Teachers with self efficacy are more skillful in organizing education, asking questions, explaining, giving appropriate feedback to students in difficult situations continually and keeping students active in their homeworks (Chan.2008). Teachers who feel more self sufficient, can provide more opportunities for their students to progress (Skaalvic & Skaalvic, 2007). Friser et al., (1987) state that the classroom climate and situations are created by school, teachers, classmates and other school agents. Psycho-social environment influence on student's activities, classmate orientation, teacher orientation, school orientation, behavior, self-efficacy, learning empowerments, self-concept, success and schooling achievement, emotional and social development, class leadership style, teacher's fatigue and quality of school life (Fraser, 1981).

Akyar et al (2022) discovered that there is a relationship between the class management skills and the students' self-regulative guidelines (self-monitoring, self-evaluation, self-enhancement).



Fathi et al (2021) discovered that in spite of the effect of self-efficacy and the teacher's acceptance of the job-fatigue, the teacher's self-efficacy is more predictive in their job-fatigue.

Veisi et al (2021) discovered that class management authority sources (specialty, encouragement, punishment, and resourcefulness) are able to predict the teacher's style of teaching.

Research methodology

A quasi experimental design was employed with pretest, posttest and control group. The population of this study included all new teachers were employed in Zabol city (Sistan and Baluchestan province) in the academic year 2021-2022. The sample consisted of 30 teachers which were randomly divided in two groups of 15 experimental and control. The data collection instrument was questionnaires of classroom psychosocial climate of Fraser et al., and teacher self-efficacy of Techanan-Mooran et al., that all participants completed as the pre-test. Then, the classroom management skills training were conducted in the experimental group for eight sessions (60 minutes). Finally, the same questionnaire was completed by both experimental and control groups. In order to analyze the data, descriptive statistics (mean and standard deviation) and inferential statistics (univariate analysis of covariance) were used by SPSS21.

Research findings

The first finding show that the mean of classroom psychosocial climate in the post test of experimental group is significantly higher than that of control group ($Sig=0/002$, $DF=27&1$, $F=11.134$). Based on the first hypothesis of research (classroom management skills training has a positive and significant effect on class psychosocial climate) it is confirmed that the rate of this effect will be 0.292.

The second finding shows that the mean of teacher's self-efficacy in post test relating to experimental group is significantly higher than that of control group ($Sig=0/001$, $DF=27&1$, $F=40.410$). Based on this hypothesis of research (the classroom management skills training has a positive and significant effect on teacher's self-efficacy) it is confirmed that the rate of this effect will be 0.599.

Conclusion

This study was conducted to investigate the effectiveness of classroom management skills training on the psychosocial climate of teachers' overall self-efficacy. The results showed that management skills training has a positive and significant effect on the psychosocial climate of the classroom and teachers' self-efficacy. This finding is consistent with the results of studies (Browne, 2013, Shobe, 2003, Kerssen-Griep & Witt, 2012, Lewis et al., 2008, Nakamur, 2000, Abu-Tineh et al., 2011, Stronge, 2018). Explaining this finding, it can be said that teaching classroom management skills causes teachers to teach classroom rules to students, to apply the rules in a coherent and fair manner among students, to act preventively and proactively against inappropriate student behaviors, involve students in the process of creating and maintaining rules and procedures, spend more time on teaching, and waste less time on distractions, and know when to change daily activities or when there is a need to intervene to avoid behavioral problems, to be willing to be exposed to problems when problems arise so that they can eliminate them; they consciously reduce their physical or mental distance from students resulting in an attractive, task-oriented, and organized class. In these classes, the relationship between teacher and student is positive and based on mutual respect, and educational expectations from students are clarified, and a suitable structure is provided to



meet the expectations. As a result, they lead the psycho-social climate of the class to the desired climate and have a higher sense of self-efficacy. According to the findings of this study (the positive effect of classroom management skills training on the psychosocial climate of the classroom and teacher self-efficacy), it is suggested to education planners to design a program to teach classroom management skills in the form of workshops, brochures or books for teachers.

علمی پژوهشی

اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس بر جو روانی-اجتماعی کلاس و خودکارآمدی معلمان

فرزانه آذربویه^{ID}^{*}، ناصر ناستی زایی^{**}

۱- گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

۲- دانشیار، گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس بر جو روانی-اجتماعی کلاس و خودکارآمدی معلمان انجام گرفت. روش پژوهش نیمه تجربی از نوع پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه معلمان جدیدالاستخدام شهر زابل (استان سیستان و بلوچستان) در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ تشکیل می‌دهد. نمونه آماری شامل ۳۰ نفر معلم می‌باشد که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) جایگزین شدند. ابزار جمع آوری داده‌ها پرسشنامه‌های جو روانی-اجتماعی کلاس فرایزر و همکاران و خودکارآمدی معلم تچان و همکاران بود که تمام آزمودنی‌ها در مرحله پیش آزمون آن را تکمیل کردند، سپس برنامه آموزش مهارت‌های ارتباطی بین فردی برای گروه آزمایش در هشت جلسه (۶۰ دقیقه‌ای) اجرا شد و در نهایت، پس آزمون از تمام گروه‌های گروه آزمایش و کنترل گرفته شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس تک متغیره) با کمک نرم افزار SPSS21 استفاده شد. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های ارتباطی بین فردی بر جو روانی-اجتماعی کلاس و خودکارآمدی معلم تأثیر مثبت و معناداری دارد. بنابراین می‌توان آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس را به عنوان یکی از پیش نیازهای ورود به حرفه معلمی برای معلمان تازه کار مورد نظر قرار داد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۰/۱۱/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۲

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۰/۱۲/۲

کلید واژه‌ها:

مهارت‌های مدیریت کلاس،

جو روانی-اجتماعی،

خودکارآمدی معلم.

لطفاً به این مقاله استناد کنید (APA): آذربویه، فرزانه، ناستی زایی، ناصر. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس بر جو روانی-اجتماعی کلاس و خودکارآمدی معلمان. *فصلنامه مدیریت و چشم انداز آموزش*. (۱)، ۳۲-۴۲.

	https://dx.doi.org/10.22034/JMEP.2022.325680.1092	ناشر: موسسه مدیریت فکر نو اندیش
	https://dorl.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.1.1.2	نویسنده مسئول: ناصر ناستی زایی
	Creative Commons: CC BY 4.0	ایمیل: n_nastie1354@ped.usb.ac.ir



مقدمه

احساس خودکارآمدی یکی از خصیصه‌های مهم معلمان است که در دهه اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. خودکارآمدی معلم را به عنوان قضاوت وی درباره قابلیت‌های خود جهت ایجاد پیامدهای مثبت برای یادگیری دانشآموzan و درگیر کردن آنها در امور تحصیلی تعریف می‌کنند (Jessica et al., 2021). رویارویی با پیچیدگی‌ها و چالش‌های پیش روی مدارس نیازمند وجود معلمانی است که از ویژگی‌ها و توانایی‌های ذاتی برخوردار باشند و در حوزه صلاحیت‌های حرفه‌ای و راهبردهای تدریس نیز توانمند باشند تا با باور به این توانمندی‌ها بتوانند وظایف محوله را به نحو مطلوبی انجام دهند (Lu & Mustafa, 2021). مطالعات نشان می‌دهد که خودکارآمدی معلم تأثیر مثبتی در میزان تلاش معلم، استقامت در مقابله با دشواری‌ها، انعطاف پذیری و پذیرش روش‌های جدید (Moalosi, 2013)، تعهد و اشتیاق شغلی، عدم تمايل به ترك خدمت، مدیریت کلاس، پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانشآموzan (Ghanbari & Hemati, 2015) اشتیاق شغلی، عدم تمايل به ترك خدمت، مدیریت کلاس، پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانشآموzan (Momeni Mahmouei, et al., 2017) بیشتر برای یادگیری (Momeni Mahmouei, et al., 2017) دارد.

از جمله عوامل مهمی که بر انگیزش و عملکرد تحصیلی دانشآموzan اثر می‌گذارد جو روانی-اجتماعی کلاس می‌باشد (Mazloumian & Khazaei, 2021). منظور از جو روانی-اجتماعی کلاس الگوی عمومی ارتباطات اجتماعی میان همکلاسی‌ها و ارتباط با معلم و شکل عمومی تدریس و آموزش است (Soldozi, 2020). جو روانی-اجتماعی حاکم بر کلاس می‌تواند جوی مملو از یکپارچگی یا همبستگی، منضبط و تکلیف گرا، پرکشمکش و پر اصطکاک یا سرشار از رقابت باشد. وجود جو کلاسی آرام، دارای انسجام بالا، حمایت‌گر، کمتر رقابتی و با رضایت بالا در تعادل روانی دانشآموzan نقش محوری ایفا می‌کند (Özüdoğru, 2020). جو روانی-اجتماعی حاکم بر کلاس درس، نقش مهمی را در رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی دانشآموzan، یادگیری دانشآموzan، انگیزش تحصیلی، مشارکت در فعالیت‌های یادگیری و کلاسی، مشارکت والدین در کمک به دانشآموز و پیشرفت تحصیلی دانشآموzan، تحریک هیجان‌های تحصیلی دانشآموzan (Rezapour Mirsaleh, 2016)، افرایش مشارکت دانشآموzan، کاهش رفتارهای مخرب و تعلل ورزی تحصیلی (Salmani et al., 2017)، افزایش مشارکت دانشآموzan، گرایش به معلم، گرایش به مدرسه، رفتار خودکارآمدی، خودتوانمندی یادگیری، خودپنداره، رشد عاطفی و اجتماعی، سبک رهبری مدیریت کلاس، خستگی معلم، کیفیت زندگی مدرسه (Soldozi, 2020) ایفا می‌کند. از این رو، معلمان باید به دنبال شناسایی عوامل مؤثر بر ایجاد جو مطلوب در کلاس درس باشند که در پژوهش حاضر به نقش آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس درس پرداخته شده است.

معلمانی تا زمانی که نتوانند کلاس درس خود را به درستی سازماندهی و مدیریت نمایند، قادر نیستند توجه و تمرکز خود را به فرایند یاددهی-یادگیری معطوف نموده و یک محیط و جو مساعد برای یادگیری به وجود آورند (Jafari et al., 2017). مدیریت کلاس درس مجموعه‌ای از فنون و مهارت‌هایی است که به معلمان امکان می‌دهد تا بتوانند دانشآموzan را کنترل نمایند، محیطی مثبت برای یادگیری فراهم سازند، برنامه ریزی کنند و به انتخاب موضوعات درسی، سازماندهی آنها و انتخاب راهبردهای مناسب برای تدریس پردازد (Voss et al., 2017). البته مدیریت کلاس

درس، فقط در برگیرنده‌ی پاسخ به مشکلاتی که به وجود می‌آیند نیست، بلکه پیشگیری از وقوع مشکلات را با ایجاد محیطی که یادگیری و رفتار مناسب را تشویق می‌کند نیز شامل می‌شود (Rezaei et al., 2017). مدیریت کلاس درس کانون تدریس و یادگیری در محیط مدرسه است و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و خودکارآمدی تدریس معلمان را به دنبال دارد (Adeyemo, 2012).

علیرغم اینکه اداره مؤثر کلاس درس همیشه به عنوان یکی از عمدۀ ترین مسائل معلمان تلقی شده است اما این موضوع برای معلمان تازه کار بعرنج تر می‌باشد. در واقع چالش عمدۀ‌ای که معلمان تازه کار با آن مواجه هستند ناتوانی آنها برای حفظ کنترل کلاس درس است و رایج‌ترین درخواست معلمان برای کمک، بیشتر با مسائل رفتاری و مدیریت کلاس درس ارتباط دارد (Flower et al., 2017). با توجه به اینکه معلمان تازه کار در مورد کنترل دانش‌آموزان، ایجاد یک محیط مناسب برای یادگیری و مدیریت کلاس درس نگران هستند به راحتی نمی‌توانند آنچه را که در زمینه تعلیم و تربیت در کلاس‌های دانشگاهی آموخته‌اند در کلاس درس اجرا کنند و در نتیجه پیوسته احساس ناکامی و ناکارآمدی در تدریس می‌کنند (Hajitabar Firouzjaee, 2020). نتایج به دست آمده در این پژوهش به معلمان و به ویژه معلمان تازه کار کمک می‌نماید تا با یادگیری مهارت‌های مدیریت کلاس بتوانند کلاس درس خود را به شیوه‌ی اثربخشی مدیریت و کنترل کنند و جو روانی-اجتماعی مناسبی برای دانش‌آموزان ایجاد کنند و همچنین خودکارآمدی خود را نیز در تدریس ارتقا ببخشند. بنابراین مسئله اصلی این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس درس بر خودکارآمدی معلمان و جو روانی-اجتماعی کلاس درس است.

مبانی نظری مدیریت کلاس

مدیریت کلاس درس اصطلاحی است که معلمان برای توصیف تضمین روند تدریس بدون مشکل در کلاس، حتی با وجود رفتار مزاحم و مخل دانش‌آموزان به کار می‌برند. این اصطلاح به معنای پیشگیری از بروز رفتارهایی است که احتمالاً برای بسیاری از معلمان از سخت‌ترین جنبه‌های تدریس است (Rezaei et al., 2017) به طوری معلمان بیش از ۵۰ درصد زمان کلاس خود را صرف مدیریت رفتار دانش‌آموزان و کنترل کلاس می‌کنند (Adeyemo, 2012). جنبه‌های مدیریت کلاس را در سه بعد مدیریت آموزش (نظرات بر محیط کلاس، ساخت‌دهی فعالیت‌های روزانه برنامه درسی و تخصیص مواد آموزشی)، مدیریت افراد (تلاش‌های معلم برای توسعه روابط با دانش‌آموزان) و مدیریت رفتار (تعیین قوانین، تعیین ساختار پاداش و فراهم کردن فرصت‌هایی برای خودانضباطی دانش‌آموزان) سازماندهی کرده‌اند (Emmer et al., 1980). محققان سبک‌های مدیریت کلاس را سبک‌های غیرمداخله گرایانه، مداخله گرایانه و تعامل گرایانه معرفی می‌کنند (Glickman, & Tamashiro, 1982). در "سبک مدیریت کلاس غیرمداخله گرایانه" معلم فرست بیشتر برای تعامل آزاد در کلاس و پیروی دانش‌آموزان از علاقه‌ی شخصی خود را فراهم می‌کند، دانش‌آموزان مجازند تا نفوذ قابل توجهی در کلاس درس داشته باشند و معلمان نیز بایستی برای تعديل و اصلاح رفتارهای دانش‌آموزان کمتر مداخله کنند. "سبک مدیریت کلاس مداخله گرایانه" یک سبک معلم محور است. مداخله گرایان معتقدند که دانش‌آموزان رفتارهای مناسب را زمانی یاد می‌گیرند که رفتارشان به وسیله پاداش‌ها و تنبیه‌هایی که معلم به



وجود می‌آورد تقویت شود. تعامل گرایان نه مانند مداخله گرایان معلم محور و نه مانند غیرمداخله گرایان دانش آموز محور هستند بلکه محور کار در کلاس درس و اصل اساسی آن همکاری بین معلم و دانش آموز است (Eveyik et al., 2009). بهترین سبک مدیریت کلاس مدیریتی است که در آن محدودیتها و انتظارها در نظر گرفته شود و به زبان ساده و قابل فهم برای فرآگیران بیان و با کمک آنها از ابزارها و شیوه‌های مناسبی جهت آموزش استفاده شود (Im et al., 2019).

خودکارآمدی معلم

خودکارآمدی یکی از مفاهیم اساسی نظریه بندورا^۱ است (Pajares & Valiant, 1997) و شامل باورهای فرد در مورد توانایی سازماندهی و اجرای مؤثر تکالیف در حیطه‌های شخصی است که به هدف خاصی می‌انجامد (Bandura, 2001). آرمور^۲ و همکاران (۱۹۷۶) برای اولین بار خودکارآمدی معلمان را به عنوان حدی که معلم باور دارد که ظرفیت تأثیرگذاری بر یادگیری دانش آموزان را دارد تعریف کرده‌اند. تچانن-موران^۳ و همکاران (۱۹۹۸) خودکارآمدی معلم را به عنوان قضاوت وی درباره قابلیت‌های خود جهت ایجاد پیامدهای مثبت برای یادگیری دانش آموزان و درگیر کردن آنها در امور تحصیلی، حتی با وجود دانش آموزان مشکل‌دار یا بی‌انگیزه، تعریف می‌کنند و آن را در سه خرده مقیاس "درگیر کردن دانش آموزان"، "روش‌های تدریس" و "مدیریت کلاس" تقسیم کرده‌اند. معلمان با خودکارآمدی بالا اهداف آموزشی خود را تنظیم می‌کنند و تلاش می‌کنند تا روش‌های نوینی در جهت غلبه بر چالش‌های پیش روی خود به کار برد و به اهداف خود برسند (Ross, 2002). چان^۴ (۲۰۰۸) معتقد است معلمان دارای خودکارآمدی مهارت‌های بیشتری در زمینه سازماندهی آموزش، سؤال پرسیدن، توضیح دادن، بازخورد مناسب دادن به دانش آموزان در شرایط سخت، فعال نگه داشتن دانش آموزان در انجام تکالیف‌شان دارند (Chan, 2008). معلمانی که احساس خودکارآمدی بیشتری دارند فرصت‌های بیشتری را برای پیشرفت کردن دانش آموزان خود فراهم می‌کنند (Skaalvik & Skaalvik, 2007). خودکارآمدی در تدریس تأثیر مثبتی در تلاش بیشتر معلم و استقامت وی در مقابله با دشواری‌ها (& Poddel, 2007). خودکارآمدی در تدریس تأثیر مثبتی در تلاش بیشتر معلم و استقامت وی در مقابله با دشواری‌ها (Gu & Day, 2007) و پذیرفتن روش‌های جدید در آموزش و رفتار مثبت راجع به آن روش‌ها (Soodak, 1993; Friedman & Kass, 2002) دارد.

جو کلاس

دانش آموزان اغلب ساعات حضور در مدرسه را در کلاس می‌گذرانند، کیفیت و چگونگی گذراندن حضور در کلاس‌ها یک نقش مهم و تعیین کننده در یادگیری دانش آموزان دارد و عکس العمل‌ها و ادراک دانش آموزان را نسبت به تجربیات مدرسه تحت تأثیر قرار می‌دهد (Mucherah, 2008). فایزر و همکاران (۱۹۸۷) اظهار می‌کنند که جو کلاس، محیط و موقعیتی است که توسط مدرسه، معلم، معلمان، همکلاسی‌ها و سایر عوامل مدرسه خلق می‌شود. آنان عقیده دارند کلاسی که از لحاظ فیزیکی، عاطفی، هیجانی، احساسی و تحصیلی به هر دلیل نامطبوع و نامساعد باشد، دارای

¹. Bandora

². Armor

³. Tschannen-Moran

⁴. Chan

جوّی منفی است و این شرایط بر رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی دانشآموزان آثار زیانباری می‌گذارد. منظور از جوّ روانی- اجتماعی کلاس الگوی عمومی ارتباطات اجتماعی میان همکلاسی‌ها و ارتباط با معلم و شکل عمومی تدریس و آموزش است (Hearn & Moos, 1978). جوّ روانی- اجتماعی کلاس دارای دو بعد بیرونی (همان امکانات فیزیکی محیط است) و درونی (برداشت متفاوت افراد از محیط با توجه به هوش، تربیت و گذشته‌شان) است (Evans et al., 2009). جوّ روانی- اجتماعی کلاس بر موضوعاتی از قبیل فعالیت‌های دانشآموزان، گرایش به هم کلاسی‌ها، گرایش به معلم، گرایش به مدرسه، رفتار، خودکارآمدی، خودتوانمندی یادگیری، خودپنداری، موفقیت و پیشرفت تحصیلی، رشد عاطفی و اجتماعی، سبک رهبری کلاس، خستگی معلم و کیفیت زندگی مدرسه تأثیر دارد (Fraser, 1981).

پیشینه پژوهش

فتحی و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهش خود دریافتند که با وجود تأثیر خودکارآمدی و خودانگاره معلم بر فرسودگی شغلی، خودکارآمدی معلم پیش‌بینی کننده قوی‌تری برای فرسودگی شغلی آنها است (Fathi et al., 2021). ویسی و همکاران (۲۰۲۱) در تحقیق خود پی بردن که منابع اقتدار مدیریت کلاس درس (تخصص، تشویق، تنبیه و مرجعیت) توانایی پیش‌بینی سبک‌های تدریس معلم را دارند (Veisi et al., 2021). امیری (۲۰۲۰) در تحقیق خود دریافت که خودکارآمدی معلم را می‌توان از روی جوّ مدرسه و کلاس درس تبیین و پیش‌بینی کرد (Amiri, 2020). طالبی خانسری (۲۰۲۰) در تحقیقی دریافتند که متغیرهای "شیوه‌های مدیریت کلاس" و "مهارت گوش دادن" بهترین پیش‌بینی کننده برای متغیر انگیزه پیشرفت تحصیلی می‌باشد و بین شیوه‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های ارتباطی با انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشآموزان رابطه وجود دارد (Talebi Khansari 2020, Allah Yar, 2020). اله یار (۲۰۲۰) دریافتند که خلاقیت می‌تواند نقش میانجی را در رابطه بین خودکارآمدی شغلی و کارآفرینی کارکنان ایفا کند (Akyar et al., 2022) در تحقیق خود دریافتند که مهارت‌های مدیریت کلاس با راهبردهای خودتنظیمی (خودنظرارتی، خودارزیابی، خودتقویتی) دانشآموزان رابطه دارند. سای و تانگ (Cai & Tang, 2021) در تحقیق خود دریافتند از معلمانی که از حمایت همکاران و دانشآموزان برخوردارند خودکارآمدی و نوآوری بالاتری در تدریس دارند. فاکلر و همکاران (2021) در یک پژوهش بین المللی نشان دادند که خودکارآمدی معلم تحت تأثیر عوامل شخصیتی، ساختاری و محیطی است. وانگ و همکاران (۲۰۲۱) در تحقیقی دریافتند که جوّ روانی- اجتماعی کلاس بر احساس نشاط و شادابی، رضایت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و تعامل با معلم و سایر دانشآموزان اثر مثبت دارد (Wang et al., 2021). استرانگ (۲۰۱۸) دریافت معلمان با مدیریت کلاس درس کنشگرانه، تشویق دانشآموزان، تقویت رفتارهای مثبت و ایجاد اعتماد در کلاس باعث ایجاد روابط احترام آمیز بین معلم و دانشآموزان شده که این موارد باعث افزایش خودکارآمدی معلم می‌شود (Stronge, 2018).

روش پژوهش

روش پژوهش نیمه تجربی از نوع پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان جدید الاستخدام شهر زابل (استان سیستان و بلوچستان) در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ می‌باشد. حجم نمونه در گروه‌های آزمایشی و کنترل بر اساس نظر کوئین و کئوگ (2002) حداقل در هر گروه ۱۵ نفر است که در این پژوهش نیز این

قاعده رعایت شد و ۳۰ نفر معلم تازه کار در دو گروه آزمایش و گروه کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) جایگزین شدند. شیوه نمونه گیری پژوهش به صورت تصادفی بود. ملاک ورود به مطالعه معلم تازه استخدام شده در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودن و معلمان تازه کار مشغول به خدمت در شهر زابل بود. ملاک خروج از مطالعه نیز معلمان تازه کار قراردادی و حق التدریس، معلمان استخدام شده‌ای که بیش از یک سال سابقه تدریس داشته باشند، معلمان تازه استخدام شده‌ای که در خارج از حوزه آموزش و پژوهش شهر زابل مشغول به خدمت باشند، بود. برای همگن کردن گروه‌ها، سعی شد معلمان دو گروه از نظر معیارهای جنسیت و سطح تحصیلات در یک سطح باشند.

ابزار سنجش

پرسشنامه خودکارآمدی معلم^۱: پرسشنامه که توسط تچان، موران و وولفوک در سال ۲۰۰۱ طراحی شده است در قالب ۲۴ سؤال و ۳ مؤلفه‌ی درگیر کردن فراگیر (۷ سؤال)، راهبردهای آموزشی (۹ سؤال) و مدیریت کلاس (۸ سؤال) به بررسی خودکارآمدی معلم می‌پردازد. پرسشنامه بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد تنظیم شده است. نمره گذاری پرسشنامه از =۰ = خیلی زیاد می‌باشد. حداقل و حداکثر نمره در این پرسشنامه برابر با ۰ و ۹۶ است. هر چه نمره به ۹۶ نزدیک‌تر باشد نشانه خودکارآمدی بالاتر معلم است. اعتبار سازه‌ی این پرسشنامه توسط تچان و همکاران (۲۰۰۱) با روش تحلیل عاملی، ساختار عاملی مناسبی را متشکل از سه عامل یاد شده در بالا به دست داده است. همچنین سازندگان پایایی پرسشنامه را آلفای کرونباخ ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند. در ایران پرسشنامه توسط چاری و همکاران (۲۰۱۰) هنجاریابی شده است. چاری و همکاران (۲۰۱۰) روایی سازه پرسشنامه را با تکنیک تحلیل عاملی بررسی کردند که تمامی مقادیر وزن‌های رگرسیونی در مدل اندازه‌گیری از لحاظ آماری معنادار بودند. چاری و همکاران (۲۰۱۰) ضریب پایایی پرسشنامه را آلفای کرونباخ ۰/۸۳٪ بیان کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز مقدار پایایی پرسشنامه آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد.

پرسشنامه جوّ روانی-اجتماعی کلاس^۲: پرسشنامه که توسط فرایزر، گیدینگز و مک روی در سال ۱۹۹۵ طراحی شده است در قالب ۴ خرده مقیاس ۵ گویه‌ای اصطکاک، انسجام، انضباط یا تکلیف مداری و رقابت (گویه‌های ۲، ۶، ۱۰، ۱۴ و ۱۸) به بررسی جوّ روانی-اجتماعی حاکم بر کلاس درس می‌پردازد. پرسشنامه بر اساس طیف سه درجه‌ای لیکرت (هر گز، گاهی اوقات و همیشه) تنظیم شده است. نمره گذاری پرسشنامه از =۰ = هر گز، ۱ = گاهی اوقات و ۲ = همیشه می‌باشد. حداقل نمره ۰ و حداکثر آن ۶۰ است. نمره پایین نشانه جوّ روانی-اجتماعی مختلط و نمره بالا نشانه جوّ روانی-اجتماعی مطلوب است. این پرسشنامه توسط حسین چاری^۳ (۲۰۰۱) هنجاریابی شده است. وی روایی سازه پرسشنامه را با تکنیک تحلیل عاملی بررسی کرد که تمامی مقادیر وزن‌های رگرسیونی در مدل اندازه‌گیری از لحاظ آماری معنادار بودند. همچنین حسین چاری (۲۰۰۱) ضریب پایایی پرسشنامه را آلفای کرونباخ برای ۰/۸۷٪ گزارش کرده است. در مطالعه حاضر نیز مقدار پایایی پرسشنامه آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به دست آمد.

¹. Teacher Self-Efficacy

². Classroom Psychosocial Climate Questionnaire

³. Hosseinchar

روش اجرای پژوهش به گونه‌ای بود که پس از فراخوان اداره آموزش و پرورش شهر زابل به معلمان جدید الاستخدام مبنی بر تشکیل دوره آموزشی مهارت‌های مدیریت کلاس، معلمانی که تمایل به شرکت در این دوره را داشتند شناسایی شدند که تمام آنها (۴۴ نفر) به سؤالات پرسشنامه‌های خودکارآمدی معلم و جوّ روانی-اجتماعی پاسخ دادند. ۳۰ نفر از آنان که در این آزمون نمرات پایین‌تری کسب کرده بودند به عنوان نمونه انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل جایابی شدند. شرکت کنندگان گروه آزمایش طی هشت جلسه ۶۰ دقیقه‌ای (به صورت هفت‌های) تحت آموزش مهارت‌های ارتباطی قرار گرفتند که روایی محتوای پرتوکل آموزش مهارت‌های توسط استادان مورد تأیید قرار گرفته است (جدول ۱). پنج روز پس از اتمام دروه آموزشی از دو گروه آزمایش و کنترل پس آزمون گرفته شد.

جدول ۱. برنامه و مراحل اجرای آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس

جلسات	محتوای آموزشی
اول	معرفی و آشنایی با اعضای گروه، تشریح اهداف برگزاری دوره، ضرورت آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس درس، آموزش ۴ مرحله مدیریت کلاس: مدیریت محتوا، مدیریت قوانین، مدیریت عدالت و انگیزه و مدیریت رابطه.
دوم	آموزش مدیریت محتوا (سلط بر موضوع آموزشی، برنامه ریزی و داشتن طرح درس، بیان کاربرد دروس، بیان اهداف درس، سازماندهی مطالب از ساده به پیچیده، انجام ارزشیابی، ارائه پاسخ صحیح به پرسش‌ها)
سوم	آموزش مدیریت محتوا (برقراری ارتباط میان یادگیری‌های قبلی فرآگیران با مطالب جدید، دادن تمرین به دانش‌آموzan، استفاده از مثال عملی در تدریس، دادن بازخورد فوری به دانش‌آموzan، جلب توجه فرآگیران با استفاده از تصاویر و فیلم‌ها، شیوه ساختن آموزش با موقعیت‌های زندگی واقعی، سازماندهی ارائه مطالب، انتخاب روش تدریس مناسب، شروع و پایان به موقع کلاس)
چهارم	آموزش مدیریت قوانین (تعیین قوانین کلاس توسط معلم و دانش‌آموز، تعیین قوانین کلاس در شروع سال تحصیلی، تعیین انتظارات به صورت شفاف، تعیین پامدهای تخطی از قوانین، رعایت قوانین توسط خود معلم)
پنجم	آموزش مدیریت عدالت و انگیزه (پدیدآوردن خودپذاره مثبت در دانش‌آموzan، احترام قائل شدن برای دانش‌آموز، عدالت در رفتار، توجه به تک تک دانش‌آموzan، عدالت در ارزشیابی، داشتن انتظارات واقع بینانه، کار کردن بر هدف‌های متناسب با دانش‌آموز، تشویق کردن فرآگیران برای موقف‌گیران)
ششم	آموزش مدیریت رابطه (تعامل معلم با دانش‌آموز، ارتباط دوطرفه در طول تدریس، شناخت فرآگیران، رابطه انفرادی بین معلم و دانش‌آموز، به خاطر سپردن نام دانش‌آموzan، عدم استفاده از تهدید، استفاده از جلسه خصوصی برای دانش‌آموzan بی‌نظم، نادیده گرفتن عادات نامطلوب در بعضی از مواقع)
هفتم	آموزش سبک‌های مدیریت کلاس (سبک مداخله‌گر، سبک تعاملی و سبک غیر مداخله‌گر)
هشتم	آموزش مهارت برقراری انصباط در کلاس (رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموzan، علل رفتارهای بی‌انضباطی، راهکارهایی برای برطرف کردن رفتارهای بی‌انضباطی، مروری، بر کلیه جلسات، تشویق به ادامه تمرین‌ها، تعیین تاریخ پس آزمون برای پنج روز بعد و خذا حافظی).

به منظور تعزیزی و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آماری توصیفی در چارچوب جدول فراوانی و درصد برای توصیف داده‌ها و از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره با کمک نرم افزار SPSS21 برای آزمون فرضیه‌های پژوهشی بهره گرفته شد.

یافته‌ها

الف) توصیف جمعیت شناسی

در بررسی شاخص‌های توصیفی متغیرهای جمعیت شناختی مشخص شد که بر حسب جنسیت ۱۵ نفر (۵۰٪) مرد و ۱۵ نفر (۵۰٪) زن هستند. همچنین بر حسب تحصیلات ۲۱ نفر (۷۰٪) مدرک تحصیلی کارشناسی و ۹ نفر (۳۰٪) مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد داشتند (جدول ۲).

جدول ۲. وضعیت جمعیت شناختی آزمودنی‌ها

متغیر	گروه آزمایش	گروه کنترل	فاوانی (درصد)	فاوانی (درصد)
جنسیت				
زن	(۶۷)	(۱۰)	(۶۰)	(۹)
مرد	(۳۳)	(۵)	(۴۰)	(۶)
کارشناسی				
تحصیلات				
کارشناسی ارشد	(۷۳)	(۱۱)	(۶۷)	(۱۰)
کارشناسی ارشد	(۲۷)	(۴)	(۳۳)	(۵)

ب) توصیف شاخص‌ها

در محاسبات آماری لازم است که شرایط کلی داده‌ها تعیین شود. برای این منظور از شاخص‌های مرکزی مانند میانگین و شاخص‌های پراکندگی مانند انحراف استاندارد استفاده می‌شود.

جدول ۳. توصیف شاخص‌ها

متغیرهای وابسته	گروه آزمایش	گروه کنترل	متغیرهای وابسته
جوّ روانی-اجتماعی	پیش آزمون	پیش آزمون	پیش آزمون
کلاس	میانگین \pm انحراف	میانگین \pm انحراف	میانگین \pm انحراف
خودکارآمدی معلم	معیار	معیار	معیار

بر اساس یافته‌ها در پیش آزمون گروه آزمایش میانگین و انحراف معیار جوّ روانی-اجتماعی کلاس و خودکارآمدی معلم به ترتیب برابر با $1/21 \pm 0/21$ و $1/18 \pm 0/48$ و در پس آزمون برابر با $1/16 \pm 0/16$ و $1/34 \pm 0/28$ است. همچنین

در پیش آزمون گروه کنترل میانگین و انحراف معیار جو روانی-اجتماعی کلاس و خودکارآمدی معلم به ترتیب برابر با $1/22 \pm 0/22$ و $2/65 \pm 0/41$ و در پس آزمون برابر با $1/15 \pm 0/27$ و $1/15 \pm 0/27$ است.

ج) بررسی پیش فرض‌های تحلیل کوواریانس

قبل از بررسی فرضیات پژوهش، پیش فرض نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف بررسی شد (جدول ۴).

جدول ۴. بررسی پیش فرض نرمال بودن داده‌ها

متغیر	پیش آزمون			
	معناداری	آماره Z	معناداری	آماره Z
جو روانی- اجتماعی کلاس	۰/۹۲	۰/۵۵	۰/۸۴	۰/۶۱
خودکارآمدی معلم	۰/۹۹	۰/۴۲	۰/۹۳	۰/۵۴

هر گاه سطح معناداری مقدار آماره‌ی به دست آمده از $0/05$ بزرگ‌تر باشد، فرض مبتنی بر نرمال بودن داده‌ها تأیید می‌شود. بر اساس یافته‌های این آزمون متغیر جو روانی- اجتماعی کلاس با مقدار آماره $0/61$ در پیش آزمون و $0/55$ در پس آزمون به ترتیب در سطح $0/84$ و $0/92$ نرمال بود. همچنین متغیر خودکارآمدی معلم با مقدار آماره $0/54$ در پیش آزمون و $0/42$ در پس آزمون به ترتیب در سطح $0/93$ و $0/99$ نرمال بود.

یکی دیگر از پیش فرض‌های تحلیل کوواریانس همگنی شبیه رگرسیون می‌باشد که با استفاده از آزمون f انجام می‌شود (جدول ۵).

جدول ۵. نتایج بررسی همگنی شبیه رگرسیون

منبع	ss	df	f	sig
گروه تحقیق	۱/۷۶	۱	$0/001$	$0/۹۷۹$
پیش آزمون جو روانی- اجتماعی کلاس	$0/۰۳۱$	۱	$1/۲۳۷$	$0/۲۷۶$
گروه تحقیق × پیش آزمون جو روانی- اجتماعی کلاس	$0/۰۰۹$	۱	$0/۳۷۰$	$0/۵۴۸$

با توجه به جدول ۵ ملاحظه می‌شود سطح معناداری متغیر گروه تحقیق \times پیش آزمون جو روانی- اجتماعی کلاس برابر $0/548$ و سطح معناداری متغیر گروه تحقیق \times پیش آزمون خودکارآمدی معلم $0/930$ می‌باشد که در هر دو مورد بزرگ‌تر از $0/05$ است. بنابراین می‌توان پذیرفت که پیش فرض همگنی شبیه رگرسیون رعایت شده است. پیش فرض دیگر در تحلیل کوواریانس چندمتغیره، وجود همگنی واریانس متغیرهای پژوهشی است. برای بررسی این پیش فرض از آزمون لوین^۱ استفاده شد (جدول ۶).

¹. leven

جدول ۶. نتایج بررسی پیش فرض وجود همگنی واریانس متغیرهای پژوهش

Sig	df2	df1	F	sd	m	گروه	متغیرهای وابسته
۰/۵۶۴	۲۸	۱	۰/۳۴۱	۰/۱۵	۱/۱۵	آزمایش	جو روانی-اجتماعی کلاس
				۰/۱۸	۱/۲۴	کنترل	
				۰/۲۸	۳/۴۱	کل	
۰/۴۷۰	۲۸	۱	۰/۵۳۶	۰/۲۷	۲/۷۲	آزمایش	خودکارآمدی تدریس
				۰/۴۴	۳/۰۷	کنترل	
						کل	

با توجه به نتایج آزمون لون مقدار آماره F برای متغیرهای جو روانی-اجتماعی کلاس و خودکارآمدی معلم به ترتیب برابر با ۰/۳۴۱ و ۰/۵۳۶ می باشد که سطح معناداری هر دو با درجات آزادی ۱ و ۲۸ برابر با ۰/۵۶۴ و ۰/۴۷۰ می باشد. با توجه به این که سطح معناداری هر دو متغیر از ۰/۰۵۰ بزرگتر است بنابراین فرض همگنی واریانس ها پذیرفته می شود.

د) آزمون فرضیه ها

فرضیه اول پژوهش: آموزش مهارت های مدیریت کلاس بر جو روانی-اجتماعی کلاس تأثیر مثبت و معناداری دارد.

برای بررسی فرضیه فوق از تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول زیرآمده است:

جدول ۷. نتایج آزمون کوواریانس چندمتغیره بر روی جو روانی-اجتماعی کلاس در گروه آزمایش و کنترل

اثر	Sig	F	df	SS	منبع	میانگین پس آزمون	متغیرهای وابسته
۰/۲۹۲	۰/۰۰۲	۱۱/۱۳۴	۱	۰/۲۷۶	گروه	آزمایش	جو روانی-اجتماعی کلاس
			۲۷	۰/۶۶۹	خطا	کنترل	
			۳۰	۴۷/۵۸۵	کل		

بر اساس یافته های جدول ۷ در پس آزمون تفاوت معناداری در میزان جو روانی-اجتماعی کلاس در دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد. نتایج نشان می دهد که میانگین جو روانی-اجتماعی کلاس در پس آزمون گروه آزمایش (۱/۳۴) به طور معناداری از گروه کنترل (۱/۱۵) بالاتر است ($f=11/134$, $df=27$, $sig=0/002$). بر این اساس فرضیه اول پژوهش (آموزش مهارت های مدیریت کلاس بر جو روانی-اجتماعی کلاس تأثیر مثبت و معناداری دارد) تأیید می شود که میزان این تأثیر ۰/۲۹۲ می باشد.

فرضیه دوم پژوهش: آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس بر خودکارآمدی معلم تأثیر مثبت و معناداری دارد.

برای بررسی فرضیه فوق از تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول زیرآمده است:

جدول ۸ نتایج آزمون کوواریانس چندمتغیره بر روی خودکارآمدی معلم در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیرهای وابسته	آزمون آزمایش	میانگین پس از آزمایش	منبع	df	F	Sig	اثر
خودکارآمدی معلم	۲/۴۱	۲/۷۲	خطا	۲۷	۴۰/۴۱۰	۰/۰۰۱	۰/۵۹۹
گروه	۲/۸۱۵	۱					
کنترل	۲/۸۸۱	۳۰	کل				
	۲۸۸/۴۱۳						

بر اساس یافته‌های جدول ۸ در پس آزمون تفاوت معناداری در میزان خودکارآمدی معلم در دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد. نتایج نشان می‌دهد که میانگین خودکارآمدی معلم در پس آزمون گروه آزمایش (۳/۴۱) به طور معناداری از گروه کنترل (۲/۷۲) بالاتر است ($F=40/410$, $df=27$, $p=0.001$, $sig=0.001$). بر این اساس فرضیه دوم پژوهش (آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس بر خودکارآمدی معلم تأثیر مثبت و معناداری دارد) تأیید می‌شود که میزان این تأثیر ۰/۵۹۹ می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس بر جو روانی-اجتماعی کلاس و خودکارآمدی معلمان انجام گرفت. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل فرضیه اول پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس بر جو روانی-اجتماعی کلاس تأثیر مثبت و معناداری دارد. این یافته با نتایج مطالعات (Browne, 2013; Shobe, 2003; Kerssen-Griep & Witt, 2012; Lewis et al., 2008; Nakamur, 2000) یافته می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس موجب می‌شود که معلمان قوانین کلاس را به دانش آموزان آموزش دهنند، قوانین را به صورت منسجم و منصفانه در میان دانش آموزان اجرا کنند، نسبت به رفتارهای نامناسب دانش آموزان پیشگیرانه و کنشگرانه عمل کنند، دانش آموزان را در فرایند ایجاد و حفظ قوانین و روالها درگیر کنند، زمان بیشتری را برای آموزش اختصاص دهنند و اتلاف وقت کمتری در مسائل انحرافی داشته باشند و بدانند فعالیت‌های روزانه چه زمانی باید تغییر یابند یا چه هنگام برای جلوگیری از مشکلات رفتاری نیاز به مداخله وجود دارد، تمایل داشته باشند که هنگام بروز مشکلات در معرض آنها قرار گیرند تا بتوانند آنها را از بین ببرند، آنها به صورت آگاهانه فاصله فیزیکی یا روانی خود را با دانش آموزان کاهش می‌دهند که پیامد آن، کلاسی جذاب، وظیفه‌دار و سازمان یافته است. در این کلاس‌ها، رابطه معلم و شاگرد مثبت و مبتنی بر احترام متقابل است و انتظارات آموزشی از شاگردان شفاف بوده و ساختار مناسبی برای تحقق انتظارات پیش‌بینی و فراهم شده است. در نتیجه جو روانی-اجتماعی کلاس را به سمت جو مطلوب سوق دهنند.

نتایج حاصل از ارزیابی فرضیه دوم نشان داد که آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس بر خودکارآمدی معلم تأثیر مثبت و معناداری دارد. این یافته با نتایج مطالعات استرانگ (Abu-Tineh et al., 2011; Stronge, 2018; Edwards & Watts, 2010; Roache & Lewis, 2011; Cerit, 2011) همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس به معلمان این امکان را داده است تا بتوانند دانش‌آموزان را کنترل کنند، محیطی مثبت برای یادگیری فراهم سازند، برنامه ریزی کنند و به انتخاب موضوعات درسی، سازماندهی آنها و انتخاب راهبردهای مناسب برای تدریس پردازد، کلاس‌های جذاب، وظیفه‌دار و سازمان یافته ایجاد کنند که هم معلم و هم دانش‌آموزان در جهت تحقق اهداف آموزشی تلاش می‌کنند، در این کلاس‌ها، رابطه معلم و شاگرد مثبت و مبنی بر احترام متقابل است و انتظارات آموزشی از شاگردان شفاف بوده و ساختار مناسبی برای تحقق انتظارات پیش‌بینی و فراهم شده است. در نتیجه، هنگامی که معلمان از مهارت‌های مدیریت کلاس درس برخوردار باشند احساس خودکارآمدی بالاتری در کلاس درس خواهند داشت.

با توجه به یافته‌های این مطالعه (اثر مثبت آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس بر جو روانی-اجتماعی کلاس و خودکارآمدی معلم) به برنامه‌ریزان آموزش و پرورش طراحی برنامه‌ای مدون جهت آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس به صورت کارگاه‌های آموزشی، بروشور و یا تدوین کتاب برای معلمان پیشنهاد می‌گردد. از آن جا که این مطالعه بر روی معلمان تازه کار شهر زابل (استان سیستان و بلوچستان) انجام شده است؛ لذا از تعمیم آن بر سایر معلمان باید احتیاط نمود. همچنین مدت پیگیری یک ماهه از محدودیت‌های دیگر پژوهش بود که توصیه می‌شود در مطالعات آینده این محدودیت لحاظ شود.

تشکر و قدردانی

مقاله مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشگاه سیستان و بلوچستان می‌باشد. نویسنده‌گان بر خود لازم می‌بینند که از معلمان مورد مطالعه کمال تشکر و قدردانی را داشته باشند. تعارض منافع وجود ندارد.

References

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S.A., & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25(4), 175-181. <https://doi.org/10.1177/0892020611420597>
- Adeyemo, S. A. (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of Educational Studies*, 4(3), 367-381. https://www.academia.edu/6022412/THE_RELATIONSHIP_BETWEEN_EFFECTIVE_CLASSROOM_MANAGEMENT_AND_STUDENTS_ACADEMIC_ACHIEVEMENT
- Akyar, B. C., & Tuncer, N. (2022). Exploring the relationship between early childhood in-service teachers' classroom management and self-regulation skills. *European Journal of Alternative Education Studies*, 7(1), 1-17. <https://oapub.org/edu/index.php/ejae/article/view/4103>
- Allah Yar, M. (2020). The mediating role of employee creativity in the relationship between job self-efficacy and entrepreneurship of education and training staff in Birjand. *Management and Educational Perspective*, 2(1), 1-18. (In Persian) https://www.jmep.ir/article_109431_en.html
- Amiri, A. (2020). The role of school atmosphere and emotional intelligence in the entrepreneurial self-efficacy of female students in Mashhad vocational schools. *Management and Educational Perspective*, 1(2), 15-36. (In Persian) https://www.jmep.ir/article_106992.html?lang=en



- Armor, D., Conry-Oseuera, p., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). Analysis of the school preferred Reading program in selected Los Angeles minority schools, CA. The rand corporation. <https://www.rand.org/pubs/reports/R2007.html>
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review Psychology*, 52(2001), 1-26. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Browne, K. (2013). Challenging behavior in secondary school students: Classroom strategies for increasing positive behavior. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 10(1): 125-147. https://www.academia.edu/33908429/Challenging_Behaviour_in_Secondary_School_Students_Classroom_Strategies_for_Increasing_Positive_Behaviour
- Cai, Y., & Tang, R. (2021). School support for teacher innovation: Mediating effects of teacher self-efficacy and moderating effects of trust. *Thinking Skills and Creativity*. 41(2), 100854. DOI:10.1016/j.tsc.2021.100854
- Cerit, Y. (2011). The relationship between pre-service classroom teachers' self-efficacy beliefs and classroom management orientations. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2011), 156-174. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25121/265272>
- Chan, D. (2008). Teacher Self-efficacy and Successful Intelligence among Chinese secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/01443410802259246>
- Edwards, C. H., & Watts, V. J. (2010). *Classroom discipline & management* (2nd ed). Milton, Qld: John Wiley & Sons.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The elementary school journal*, 80(5), 219-231. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461192>
- Evans, I. M.; Harvey, S. T.; Buckley, L. & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131-146. <https://doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449>
- Eveyik-Aydin, E., Kurt, G., & Mede, E. (2009). Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching, *Procedia social and behavioral sciences*, 1(2009), 612-617. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.109>
- Fackler, S., Malmberg, L., & Sammons, P. (2021). An international perspective on teacher self-efficacy: Personal, structural and environmental factors. *Teaching and Teacher Education*, 99(2021), 103255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103255>
- Fathi, J., Samadi, M., Nourzadeh, S., & Saharkhiz Arabani, A. (2021). The relationship among self-efficacy, self-concept, and burnout among Iranian EFL teachers: A structural equation modelling analysis. *Journal of Zabandanhuhi*, 13(39), 33-55. (In Persian) <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=832286>
- Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher Preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure*, 61(2), 163-169. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1132806>
- Fraser, B. J. (1981). Predictive validity of an individualized classroom environment questionnaire. *Alberta Journal of Educational Research*, 27(1981), 240-251. <https://eric.ed.gov/?id=EJ255299>
- Fraser, B. J., Williamson, J. C., & Tobin, K. G. (1987). Use of classroom and school climate scales in evaluating alternative high schools. *Teaching and Teacher Education*, 3(3), 219-231. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(87\)90005-9](https://doi.org/10.1016/0742-051X(87)90005-9)
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(2002), 675-686. <https://psycnet.apa.org/record/2002-04331-004>
- Ghanbari, S., & Hemati, M. (2015). Investigating the relationship between quality of work life and self-efficacy of primary school teachers in Hamadan. *Educational Leadership & administration*, 9(1), 117-134. (In Persian) http://edu.journals.iau-garmsar.ac.ir/article_536595.html
- Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1982). A comparison of firstyear, fifthyear, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in the Schools*, 19(4), 558-562. <https://psycnet.apa.org/record/1983-04333-001>
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teacher resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and teacher education*, 23(8), 1316-1320. <https://eric.ed.gov/?id=EJ776935>

- Hajitabar Firouzjaee, M. (2020). Classroom Management as an Image of School Management: Predicting Academic buoyancy and Educational Performance Students. *Journal of School Administration*, 8(4), 28-49. (In Persian) <https://doi.org/10.34785/J010.2021.123>
- Hearn, J. C. & Moos, R. H. (1978). Subject Matter and Classroom Climate: A Test of Holland's Environmental Propositions. *American Educational Research Journal*, 15(1), 111-124. <https://www.jstor.org/stable/1162691>
- Im, Y., Cho, Y., & Kim, D. (2019). Family management style as a mediator between parenting stress and quality of life of children with epilepsy. *Journal of Pediatric Nursing*, 45(2019), 73-78. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30581065/>
- Jafari, E., Khorasani, A., & Abdi, H. (2017). Structural Model of Competence and Self-Efficacy Related to Classroom Management and Classroom Management Attitude in the Faculty Members. *Journal of Medical Education Development*, 10(26), 10-23. (In Persian) DOI:10.29252/edcj.10.26.10
- Jessica, G., Meltem, A., Christopher, C., & David, M. (2021). A Mixed Methods Study of Self-Efficacy, the Sources of Self-Efficacy, and Teaching Experience. *Frontiers in Education*, 6(2021), 1-16. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.750599/full>
- Kerssen-Griep, J., & Witt, P. L. (2012). Instructional feedback II: How do instructor immediacy cues and Face work tactics interact to predict student motivation and fairness perceptions? *Communication Studies*, 63(4), 498–517. <https://doi.org/10.1080/10510974.2011.632660>
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J., & Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 715-724. DOI: 10.1016/j.tate.2007.05.003
- Lu, Q., & Mustafa, Z. (2021). Toward the Impact of EFL Teachers' Self-Efficacy and Collective Efficacy on Students' Engagement. *Frontiers in psychology*, 12, 744586. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.744586/full>
- Mazloumian, S., Khazaei, S. (2021). The causal model of classroom social-psychological climate and academic boredom with the mediating role of academic self-efficacy in high school students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(42), 178-212. (In Persian) https://jeps.usb.ac.ir/article_6388.html?lang=en
- Moalosi, S. W. T. (2013). Teachers' self efficacy: Is reporting non-significant results essential? *Journal of International Education Research*, 9(4), 397-406. <https://doi.org/10.19030/jier.v9i4.8266>
- Momeni Mahmouei, H., Karami, M., Mashhadi, A. (2017). Relationship between teacher self-efficacy with quality of life in school, achievement motivation and academic achievement students. *Journal of Educational Psychology*, 8(2), 58-72. (In Persian) DOI: 10.29252/edcbmj.11.01.18
- Mucherah, W. (2008). Classroom climate and students' goal structures in high school biology classrooms in Kenya. *Learning Environments Research*, 11(1), 63-81. DOI:10.1007/s10984-007-9036-x
- Nakamur, A. R. (2000). *Healthy classroom management*. Canada: Routledge. National Council on Teacher Quality. (2014). *Training our future teachers: Classroom management*. Retrieved from http://www.nctq.org/dmsView/Future_Teachers_Classroom_Management_NCTQ_Report
- Özüdoğru, M. (2020). Assessing the psychosocial classroom environment of teacher training classrooms. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 251-273. <https://doi.org/10.19126/suje.610463>
- Pajares, A., & Valiant, B. (1997). Measuring teacher self efficacy beliefs: Development and use of the TEBS- Self Teaching and Teacher Education, 24(3), 751-766. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.010>
- Poddel, D., & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86(1993), 247-253. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941836>
- Rezaei, H., Maghsoudi, Z., Haghani, F. (2017). Experiences of medical teacher of Isfahan University of medical science about problems associated with the classroom management. *Journal of Medicine and Cultivation*, 26(3), 179-196. (In Persian) http://www.tebvatazkiye.ir/article_60246.html?lang=en



- Rezapour Mirsaleh, Y., Pourabedini Ardakani, M., & Mousavi Nodushan, S. (2016). Effect of Teacher Locus of Control, Teacher Self-Efficacy in Classroom Management and Discipline, and Teaching Self-Efficacy on Classroom Climate among Primary School Teachers. *New Educational Approaches*, 11(1), 125-145. (In Persian) <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=572575>
- Roache, J., & Lewis, R. (2011). Teachers' views on the impact of classroom management on student responsibility. *Australian Journal of Education*, 55(2), 132-146. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/000494411105500204>
- Salmani, M., Khamesan, A., & Asadi Younesi, M. (2017). Mediating Role of Motivational Beliefs on Relationship between Perception of Classroom Climate and Procrastination in Students. *Educational Psychology*, 13(43), 141-169. (In Persian) http://jpmm.miau.ac.ir/m/article_4594.html?lang=en
- Shobe, R. (2003). Respecting diversity: A classroom management technique: A survey of incarcerated adult students. *Journal of Correctional Education*, 54(2), 60-64. <https://eric.ed.gov/?id=EJ669300>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.611
- Soldozi, N. (2020). Comparison of Learning Behaviors, Classroom Psychosocial Climate and Parental Behavior Perception in High and Low School Conscientious Students. *New Approach in Educational Sciences*, 2(1), 1-18. (In Persian) http://journal.iocv.ir/article_102413.html?lang=en
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of Effective Teachers*, 3rd edition, Alexandria, Virginia: ASCD.
- Talebi Khansari, L. (2020). Relationship between classroom management practices and communication skills with academic achievement motivation of primary school students in Chabaksar. *Management and Educational Perspective*, 2(3), 113-131. (In Persian) <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=797386>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Veisi, O., Amiri, M., Mohammadi, M. (2021). The role of classroom management authority sources in predicting teachers' teaching styles. *Pouyesh in Humanities Education*, 7(25), 13-28. (In Persian) http://humanities.cfu.ac.ir/article_1862.html?lang=en
- Voss, T., Wanger, W., Klusmann, U., Trautwein, U., & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Education Psychology*, 51(2017), 170-184. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X17303934>
- Wang, H., Peng, A., Patterson, M. M. (2021). The roles of class social climate, language mindset, and emotions in predicting willingness to communicate in a foreign language. *System*, 99(2021),102529. DOI:10.1016/j.system.2021.102529
- Zare, A. M., & Saber, S. (2017). Prediction of communication skills based on psycho-social class atmosphere and social anxiety of high school students. *Community Health*, 4(2), 127-136. (In Persian) <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=599125>



Research Paper

Structural modeling of the effect of manager's management skills on teachers' job satisfaction

Hoda Arabi Makiabadi^{1*} , Elham Heydari²

1- Master of Educational Management, Department of Management, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran.

2- Assistant Professor, Department of Management, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Receive:

01 January 2022

Revise:

10 February 2022

Accept:

14 March 2022

Published online:

14 March 2022

Keywords:

Management Skills,
Job Satisfaction,
Technical Skills,
Perceptual Skills,
Human Skills

Abstract

The purpose of this study is to investigate the effect of manager's managerial skills on teacher's job satisfaction. The present study is applicable in terms of purpose and descriptive-correlative in terms of nature and method of data collection; and is specifically based on structural equation modeling. The statistical population of the study was primary school teachers and principals in Shiraz in the academic year 1399-1400, 773 people (690 teachers and 83 principals), of which 244 people were selected as the teacher sample size, based on Krejcie and Morgan table and by simple random sampling method. In this study, two questionnaires including the standard management skills questionnaire of Katz (1974) and Minnesota job satisfaction were used. Findings showed that there is a positive and significant relationship between managerial skills of school principals and teacher's job satisfaction. The results also showed that the human skills component has the most power in relation to teacher's job satisfaction.

Please cite this article as (APA): Arabi Makiabadi, H., Heydari, E. (2022). Structural Modeling The Effect of Manager's Management Skills on Teacher's Job Satisfaction. *Management and Educational Perspective*, 4(1),32-52.

Publisher: Institute of Management fekrenoandish	https://dx.doi.org/10.22034/JMEP.2022.327496.1097	
Corresponding Author: Hoda Arabi Makiabadi	https://dorl.net/dor/ 20.1001.1.27169820.1401.4.1.2.3	
Email: hodakali7902@gmail.com	Creative Commons: CC BY 4.0	



Extended Abstract

Introduction

Successful managers must have specific techniques, methods and knowledge relevant to their field of work, as well as general knowledge and expertise in various fields. Effective managers must also be equipped with human or people skills related to coordination with individuals, self-awareness, understanding of others, motivation, leadership and ability to develop employees. But most managers, especially managers of government agencies, have little human and technical skills and pay more attention to perceptual skills (Zakavati, 2016: 240). Among the issues facing schools in selecting principals, selecting competent principals according to the criteria and components necessary to hold this position and role is important (Mohammadi, Abadi & Fallahzadeh, 2021: 70). There is a lot of evidence that confirms the effect of specialized training on improving the performance of technical managers of organizations (Navid Adham & Shafi'zāde, 2020: 42).

By using the individual and professional competencies of teachers, implementing programs with a clear vision and setting understandable and practical goals, the educational administrators can help improve educational activities, and review and increase school productivity. In addition, educational administrators should evaluate the effectiveness and efficiency and the achievement of educational goals by continuously evaluating the teaching and educational activities of the school and use the appropriate opportunity to review educational programs (Abdullah, 2019: 22). Another task of educational administrators is to pay attention to the interests and desires of teachers, and to provide appropriate conditions and facilities to increase the satisfaction and desire to do organizational work. One of the effective ways to motivate, set and assign specific and achievable goals is to recognize different individual and organizational needs and to coordinate teachers' behavior with school goals (Navid Adham & Shafi'zāde, 2020: 47). Given the above, the main issue of the research is: what effect do managers' managerial skills have on teachers' job satisfaction?

Theoretical Framework

If we want to have a dynamic and advanced education, its administrators must necessarily change, that is, their knowledge and information must be updated and their technical, perceptual, human and communication attitudes and skills must be developed. Paying attention to this will have many consequences and blessings, one of which is to increase the satisfaction of teachers. In case of increasing teachers' satisfaction, the quality of education, the efficiency of the school system, saving educational costs and the optimal use of time and educational facilities, and etc. will increase, and in general the efficiency and effectiveness of the educational system will increase (Adli & Motallebi Varkani, 2018: 33).

Robert Katz has observed three skills in the field of administrative behavior. Robert Katz's three skill trends all emphasize what one does (Marshall, 2015: 51). These skills include technical skills, human skills and perceptual skills. What managers become familiar with during training courses is actually a kind of technical skill. Courses such as finance, planning, construction plans, recruitment, curriculum planning, purchasing, and the like are taught to educational administrators from the beginning. Technical skills are both easy to teach and easy to learn, and once applied, their learning can be clearly assessed. The ability of a manager as a member of the group to work effectively, to create collective efforts within the group he leads or manages, is called human skill. The difference between human skill and technical skill is working with people (human skill) and working with objects (technical skill). Perceptual skill means the ability to see the organization as a whole. In other words, knowing how the various tasks of the organization are interdependent and how changing one part of the organization affects other departments and units (Eslamieh & Davoudi, 2014: 113)



Zavvar et al, (2021) in a study, examined the role of managers' creativity in mediating the relationship between participatory management and their social responsibility with teachers' job satisfaction and showed that participatory management and managers' creativity have a direct and significant effect on teachers' job satisfaction even though social responsibility of managers has no direct and significant effect on teachers' job satisfaction; and the role of creativity was confirmed as a mediating variable.

Hadavand, (2020) also evaluated the educational effectiveness of specialized project management courses in a study using the Kirk Patrick model. The evaluation results showed that there is a close relationship between the expected results and the defined goals, which confirms the effectiveness of the course.

research methodology

The research method is descriptive-correlative in nature and applicable in terms of purpose. The statistical population of the study consisted of 773 teachers and principals of primary schools in Shiraz in the academic year 1300-1499 (690 teachers and 83 principals). The sample size for teachers was 247 based on Krejcie and Morgan table. In order for all members of the statistical sample related to teachers to have an equal chance of being selected, a simple random sampling method was used. The questionnaire of Katez, (1974) for the managerial skills variable, and the questionnaire of (MSQ) for job satisfaction were used to collect related data.

Research Findings

In order to test the research hypothesis, structural equation modeling of structural equation model-finding method with the help of SPSS software for inferential statistics was used. Then regression was used to test the hypotheses with pls software for confirmatory and content factor analysis as well as the effect of factors, and the results showed that management skills with a coefficient of 0.824 have a significant effect on job satisfaction. The t-statistic for this coefficient is 401/576 and its value is more than the significant threshold of 1.96. Therefore, the main hypothesis of this study is that the significant effect of managers' management skills on teachers' job satisfaction is confirmed. The results also showed that the path coefficient of the effect of technical, perceptual and human skills on job satisfaction is 0.241, 0.264 and 0.559, respectively. The t-statistic for these coefficients is 5.271, 2.016 and 5.631, respectively, which is greater than the significance threshold of 1.96. Therefore, the sub-hypotheses of this study confirm the significant effect of technical, perceptual and human skills on teachers' job satisfaction.

Conclusion

The aim of this study was to investigate the effect of managers' managerial skills on teachers' job satisfaction. The results of this study are consistent with the results (Dehghan Marvasti, 2017) and (Marshal, 2015); their findings show that principals used to be selected solely as school principals, but today school principals are responsible for classroom instruction, learning processes, staff development, curriculum changes, individual and specific school plans, executive plans, and most importantly, actions and decisions of school security, and the role of principals can be emphasized as a factor in teacher satisfaction and improving teacher performance. The more school principals have managerial skills at the technical level, the more professional dependence of teachers will increase. Research findings (Wang & etal, 2018) and (Zavvar & etal, 2021) showed that managers should have an adequate understanding of their role, which includes effective administrative services, monitoring the improvement of teachers' teaching methods, continuous monitoring of compliance with



objectives. educational, supervising curriculum planning, the duty of supervising and taking care of affairs and activities for the correct implementation of programs, solving internal and external problems of the school, providing educational technology in schools, creating coordination among staff, supporting staff and teachers and creating a positive and effective organizational atmosphere and culture in the school. According to the present study, it is suggested to the managers of Shiraz education departments to provide the necessary ground to increase the job satisfaction of teachers by holding in-service courses to improve the technical skills of the principal. Since human skill means having the ability and power of discernment to create an environment of understanding and cooperation and to do work by others; School principals are encouraged to know themselves more than anything else, to be aware of their strengths and weaknesses, to be aware of the impact of their words and actions on others, and to be able to provide a safe and acceptable environment for teachers to cooperate.

علمی پژوهشی

مدل سازی ساختاری تأثیر مهارت‌های مدیران بر خشنودی شغلی معلمان

هدی عربی مکی آبادی^{۱*}، الهام حیدری^۲

۱- کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، گروه مدیریت، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

۲- استادیار، گروه مدیریت، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

چکیده

مطالعه حاضر با هدف تعیین تأثیر مهارت‌های مدیران بر خشنودی شغلی معلمان انجام شد. روش این مطالعه از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش معلمان و مدیران دوره ابتدایی شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به تعداد ۷۷۳ نفر (۶۹۰ نفر معلم و ۸۳ نفر مدیر) بودند که از این تعداد، ۲۴۴ نفر بر اساس جدول کرجسی و مورگان و به روش نمونه گیری تصادفی ساده به عنوان حجم نمونه معلمان انتخاب شدند. در جمع آوری اطلاعات مدیران از روش سرشماری به دلیل محدود بودن جامعه آماری استفاده شد. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های استاندارد مهارت‌های مدیریتی مدیران کاتر (۱۹۷۴) با ضریب پایایی (۰,۸۵) و خشنودی شغلی مینه سوتا با ضریب پایایی (۰,۸۸) استفاده شد که روابی آنها توسط صاحبنظران دانشگاهی و پایایی آنها نیز از طریق آزمون ضریب آلفای کرونباخ مورد تأیید قرار گرفت. به منظور تحلیل داده‌ها از تکنیک معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار آماری SPSS و SMART PLS ویرایش ۲۲ استفاده شد. یافته‌های کمی حاصل از آزمون فرضیه‌های پژوهش نشان داد که میان مهارت‌های مدیریتی مدیران مدارس با خشنودی شغلی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش نیز نشان داد که مؤلفه مهارت انسانی دارای بیشترین قدرت رابطه با خشنودی شغلی معلمان می‌باشد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۹/۱۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۰/۱۱/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۲۳

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۰/۱۱/۲۳

کلید واژه‌ها:

مهارت‌های مدیریتی،
خشنودی شغلی،
مهارت فنی،
مهارت ادراکی،
مهارت انسانی.

لطفاً به این مقاله استناد کنید (APA): عربی مکی آبادی، هدی، حیدری، الهام. (۱۴۰۱). مدل سازی ساختاری تأثیر مهارت‌های مدیریتی مدیران بر خشنودی شغلی معلمان. فصلنامه مدیریت و چشم انداز آموزش. (۴:۳۲-۵۲).

	https://dx.doi.org/10.22034/JMEP.2022.327496.1097	ناشر: موسسه مدیریت فکر نو اندیش
	https://dorl.net/dor/ 20.1001.1.27169820.1401.4.1.2.3	نویسنده مسئول: هدی عربی مکی آبادی
	Creative Commons: CC BY 4.0	ایمیل: hodakali7902@gmail.com

مقدمه

آموزش و پرورش مهم‌ترین نهاد اجتماعی برآمده از متن جامعه و در عین حال سازنده و تکامل دهنده آن است و تأثیر آن در پیشرفت جامعه، امری کاملاً محسوس است. نقش آموزش و پرورش در هر کشور و جامعه‌ای از جنبه‌های مختلف حائز اهمیت فراوان بوده است و عملکرد نظام آموزش و پرورش که مدیران آموزشی اداره آن را بر عهده دارند، نه تنها از نظر پیشرفت اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی مهم است، بلکه از نظر تأثیری که بر خشنودی شغلی و انتظارات دارد، از اهمیت تعیین کننده‌ای برخوردار است (Imani, 2012: 50). یکی از راههایی که توسط آن عملکرد مدیران مورد توجه قرار می‌گیرد مشاهده آن‌ها از زاویه مهارت‌هایی است که برای تأمین موقفيت آمیز هدفها لازم است Dehghaan (Marvasti, 2017: 105). کاتز^۱ (۱۹۷۴) مهارت‌های مورد نیاز مدیران را با گروه بندی سه طیف فنی، انسانی، ادراکی مورد مطالعه قرار داده است. به نظر او (۱۹۷۴)، مهارت توانایی‌ای را نشان می‌دهد که قابل توسعه بوده و خود را در عملکرد نشان می‌دهد و به ندرت به صورت بالقوه است. او لازمه مدیریت اثر بخش را دارا بودن مهارت‌های سه گانه ادراکی، انسانی و فنی می‌داند که هر کدام می‌توانند به طور مجزا پیشرفت کنند (Marshall, 2015: 50). بدین ترتیب مدیران موفق باید تکنیک‌ها، روش‌ها و دانش‌های خاص مربوط به زمینه کاریشان را داشته و همچنین آگاهی‌ها و دانش عمومی در زمینه‌های مختلفی دارا باشند. مدیران کارآمد همچنین باید مجهز به مهارت‌های انسانی یا مهارت‌های مردمی در رابطه با هماهنگی با افراد، خود آگاهی، فهم دیگران، انگیزش، رهبری و توانایی برای توسعه کارکنان باشند. اما اغلب مدیران خصوصاً مدیران سازمانهای دولتی مهارت‌های انسانی و فنی کمی دارند و بیشتر به مهارت‌های ادراکی توجه می‌کنند (Zakavati, 2016: 240). از جمله مسائل پیش روی مدارس در انتخاب مدیران، برگزیدن مدیران شایسته با توجه به معیارها و مؤلفه‌های لازم برای تصدی این جایگاه و نقش مهم است Mohammadi, Abadi & Fallahzadeh, 2021:70 (Navid Adham & Shafizade, 2020: 42).

چگونگی کارکرد مدیران در درون هر سازمان از جمله سازمان آموزش و پرورش، بر عملکرد جامعه تأثیر عمیقی می‌گذارد و منجر به تغییرات شگرف و بی‌سابقه در اقتصاد، سیاست، علم، فناوری و غیره می‌گردد. پس بهبود آموزش و پرورش بدون مدیریت صحیح، درست و توانمند امکان پذیر نیست (Adli & Motallebi Varkani, 2018: 30). وظایف مدیر در نقش رهبری آموزشی شامل ترویج پیشرفت حرفاًی مدرسه، تعریف اهداف مدرسه و برقراری ارتباط بین آنها و نظارت و ارائه بازخورد در فرآیند تدریس و یادگیری می‌باشد و از مدیر انتظار می‌رود که رهبری مناسبی را در جهت حمایت از هر یک از کارکنان فراهم کند تا آنان با تلاش‌های مدرسه در جهت بهبود کیفیت و به روز بودن آموزش و پرورش، بیشترین همکاری را کنند (Eslamieh, & Davoudi, 2014: 110). مدیران آموزشی می‌توانند در وضع قوانین مدرسه با در نظر گرفتن صلاح‌دید همه معلمان عمل کنند بنابراین یکی از وظایف مدیران، اجرای قوانین آموزشی است. آن‌ها می‌توانند با ایجاد هماهنگی و یکپارچگی میان معلمان، آن‌ها را به داشتن ارتباط مؤثر با یکدیگر تشویق کنند، زیرا هماهنگی و ارتباط خوب بهره وری را افزایش می‌دهد. Zavar, Bahari, Abdollahi & Delkhosh,

¹- Katz

(2021). مدیران آموزشی با استفاده از شایستگی‌های فردی و تخصصی معلمان، اجرای برنامه‌ها با دیدی روشن و طرح ریزی اهداف قابل فهم و عملی، می‌توانند به پیشرفت فعالیت‌های آموزشی و بررسی و افزایش بازده مدارس کمک کنند. علاوه بر این مدیران آموزشی می‌بایست با ارزشیابی مستمر تدریس و فعالیت‌های آموزشی مدرسه، میزان اثربخشی و کارآمدی و میزان تحقق اهداف آموزشی را بسنجند و از فرصت مناسب برای تجدید نظر در برنامه‌های آموزشی استفاده کنند (Abdullah, 2019: 22). یکی دیگر از وظایف مدیران آموزشی، توجه به علایق و تمایلات معلمان و فراهم کردن شرایط و امکانات مناسب برای افزایش خشنودی و رغبت برای انجام دادن کار سازمانی است. یکی از راه‌های مؤثر ایجاد انگیزه، تنظیم و تعیین اهداف مشخص و قابل دسترس، شناخت نیازهای متفاوت فردی و سازمانی و هماهنگ کردن رفتار معلمان با اهداف مدرسه است (Navid Adham & Shafii'zāde, 2020: 47).

امروزه اهمیت رضایتمندی در کارکرد، امری شناخته شده و بدیهی است و موضوع مورد توجه در مدیریت نیروی انسانی نیز است. توجه به این عامل بیانگر میزان اهمیتی است که مدیریت‌ها برای نیروی انسانی به عنوان یکی از سرمایه‌های ارزشمند قائل هستند (Rajabzadeh & Lesani, 2013: 138). باید بیان نمود که ارتقاء توسعه حرفه‌ای معلمان مهمترین دعده‌ریزی آموزشی در مدارس است و لازمه رهبری آموزشی موفق این است که مدیر توجه اولیه را بر برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان و کارکنان قرار دهد که شامل روش‌های رهبری و برنامه‌های طراحی شده برای تغییر عملکرد نقش معلمان است. تغییر عملکرد نقش معلمان حائز اهمیت است، چراکه در عصر حاضر، هدف از آموزش و پرورش تنها انتقال میراث فرهنگی و تجارت بشری به نسل جدید نیست و ایجاد تغییرات مطلوب در نگرش‌ها، شناخت‌ها و در نهایت رفتار انسان‌ها، در آن جایگاه ویژه‌ای دارد (Zavvar, et al., 2021: 165). معلم یکی از عناصر کلیدی و مهم نظام آموزش و پرورش و به خصوص مدرسه است که باید دارای شایستگی‌ها و صلاحیت‌های لازم باشد تا بتواند این شغل مهم را بر عهده بگیرد و اثربخشی نقش معلم به مفهوم میزان توانایی معلمان برای دستیابی به اهداف آموزشی، ارتباط مثبت بین معلم و دانش آموز، صلاحیت‌ها و شایستگی‌ها، حضور به موقع، هیجان و انگیزه‌های آموزش و انجام دادن کارهایی همچون برنامه‌ریزی، توجه به نیازهای دانش آموزان، استفاده از روش‌های متفاوت و جدید در کلاس درس و ایجاد انگیزه در دانش آموزان است (Rajabzadeh, Lesani & Motahari Nezhad, 2015: 140). معلمان باید دانش و مهارت‌های موردنیاز را دارا باشد و قادر به انجام و کاربرد آنها نیز باشد و لازم است که معلمان برای کسب عملکرد شغلی بالا برانگیخته شوند و با انگیزه کار کنند و خشنودی لازم را داشته باشند. ایجاد خشنودی در معلمان باعث تأثیرگذاری موقفيت فردی آنها بر اثربخشی کلی مدرسه می‌شود که خشنودی معلمان و به دنبال آن افزایش کارایی مدارس، به نقش مدیران درون مدرسه بستگی دارد و در این میان ویژگی کلیدی مدارس تراز اول، وجود مدیران ایجاد آنگاه و رفتار انسانی و روابط انسانی را در ادبیات ایجاد می‌کند (Mousavi, Pourkarimi & Narenji Sani, 2020: 22).

بنابراین ایجاد خشنودی شغلی در معلمان امری بسیار مهم می‌باشد که باید از طرق مختلف ایجاد شود. یکی از این روش‌ها نهادینه سازی مهارت‌های مدیریتی مدیران می‌باشد. نحوه عملکرد مدیران در بکارگیری مهارت‌های سگانی مدیریتی باعث توجه معلمان به این مقوله شده و نتایج مطلوب از این مهارت‌ها باعث شکل‌گیری خشنودی شغلی در معلمان خواهد شد. از طرفی دلایل اجرای پژوهش در استای رفع خلاء‌های موجود را از چند جنبه می‌توان بررسی نمود: مفهوم خشنودی شغلی معلمان در ادبیات روابط انسانی و رفتار سازمانی آن چنان حائز اهمیت است که محققان از

زوایای مختلف، پیش بینی کننده های این سازه کلیدی در تحقق سازمان را مورد بررسی قرار دادند. خشنودی شغلی احساسی است که شخص نسبت به حرفه خود دارد (Abdullah, 2019: 27). این احساس از عوامل مهم موفقیت بوده و عاملی است که موجب افزایش بهره وری، کارآیی و نیز احساس خشنودی فرد می شود. نتایج مطالعات نشان می دهد کسانی که از خشنودی شغلی برخوردارند، کارآیی بیشتری دارند و در حرفه خود به مدت طولانی باقی می مانند. مسلماً خشنودی شغلی عامل مؤثر و مهمی در بقا، علاقه، رشد و افزایش کارآیی شخص در یک حرفه است و زمانی این پدیده حاصل می شود که میزان قابل توجهی از نیازهای فرد در شغلش برآورده شود (Munir & Iqbal, 2018: 70).

از طرفی به نظر می رسد که افت تحصیلی دانش آموزان کشور می تواند یکی از پیامدهای مرتبط با عدم خشنودی شغلی معلمان تلقی شود. به اعتقاد صاحب نظران خشنودی از عوامل مهم سازگاری بوده و در بهبود کارآیی و عملکرد مؤثر است. بنابراین انجام مطالعاتی که عوامل مؤثر بر سطح خشنودی معلمان را بررسی می نمایند از اهمیت و ضرورت بالایی برخوردار بوده و از آنجایی که بررسی پیشینه تحقیقات انجام شده نشان می دهد تاکنون مطالعه ای که به بررسی تأثیر مهارت های مدیریتی مدیران بر خشنودی معلمان از نقش مدیران پردازد در دسترس پژوهشگر قرار نگرفته است. بنابراین پژوهش حاضر کاری نو و جدید در این زمینه می باشد و نتایج آن سبب رفع شکاف تحقیقاتی موجود در این زمینه می گردد.

با توجه به مطالب بیان شده و بیان این موضوع که ارتقاء کیفیت آموزش و عملکرد مدارس در گرو آگاهی و ادراک مدیران و معلمان از نقش خود بوده و نحوه عملکرد مدیران می تواند بر عوامل مختلفی در خصوص معلمان از جمله خشنودی مندی آنها به عنوان عضوی از سازمان آموزشی کشور اثرگذار باشد، بنابراین با توجه به مبانی نظری و پژوهشی ذکر شده، در این پژوهش تلاش می شود تا به این سؤال پاسخ داده شود که آیا مهارت های مدیریتی مدیران بر خشنودی شغلی معلمان تأثیر معناداری دارد؟

مبانی نظری پژوهش

در یک دهه گذشته، توجه به کیفیت مدیریت و رهبری مدرسه، در صدر موضوعات نظام آموزشی قرار گرفته است و هیچ کشوری فراتر از کیفیت رهبری آموزشی خود حرکت نمی کند. لذا، مدیران و رهبران مدارس نقش مهمی در موفقیت مدارس دارند. آنها به همه امور مدرسه توجه دارند و در برابر عملکرد مدرسه مسئول هستند. مدیران و رهبران مدارس، نقش های مختلفی بر عهده دارند؛ از جمله تدوین رسالت مدرسه، تدوین برنامه راهبردی مدرسه، تدوین یا توسعه برنامه درسی، برنامه توسعه حرفه ای معلمان، ارزیابی برنامه ها و عملکردها، سنجش دانش آموزان، تأمین و تنظیم بودجه، امنیت مدرسه، مدیریت تاسیسات، ارتباط با والدین و روابط با اجتماع؛ بر اساس این نقش ها، عنوان آنها از مدیر مدرسه تا رهبر مدرسه متغیر است. همچنین مدیران و رهبران مدرسه، فرهنگ مثبت را در مدرسه خلق می کنند، شرایط را برای رشد دانش آموزان و معلمان فراهم می کنند و از عوامل مؤثر بر کیفیت مدارس هستند Salehi, Ghanbarian & Vakili, 2020: 210). مطالعات نشان می دهند که مدیریت اثربخش مدرسه، اثر قوی تری از اندازه کلاس درس و کیفیت تدریس بر عملکرد دانش آموزان دارد و بر پیامدهای شناختی و غیرشناختی دانش آموزان اثر دارد و بعد از شرایط کلاس، دومین عامل مؤثر بر موفقیت دانش آموزان است (Zavvar, et al., 2021:163).

را برتر کاتر در محدوده رفتار اداری سه مهارت را مشاهده کرده است. روندهای سه گانه مهارت را برتر کاتر همه بر این نکته تأکید دارد که فرد چه می‌کند (Marshall, 2015: 51). این مهارت‌ها عبارتند از مهارت فنی، مهارت انسانی و مهارت ادارکی. آنچه مدیران طی دوره‌های آموزشی با آن آشنا می‌شوند در واقع نوعی مهارت فنی است. دروسی از قبیل امور مالی، برنامه‌های ساختمانی، کارگرینی، برنامه نویسی درسی، خرید و امثال آن‌ها از ابتدا به مدیران آموزشی تعلیم داده می‌شود. مهارت‌های فنی هم به سادگی تدریس و هم به آسانی فراگرفته می‌شوند و هنگامی نیز که به کار گرفته شدن، یادگیری آن به شکل بارزی می‌تواند ارزشیابی شود. توانایی مدیر به عنوان عضوی از گروه در کار کردن مؤثر، ایجاد کوشش‌های دسته جمعی درون گروهی که وی آن را رهبری یا اداره می‌کند، مهارت انسانی نامیده می‌شود. وجه تمایز مهارت انسانی با مهارت فنی عبارتست از کار کردن با افراد (مهارت انسانی) و کار کردن با اشیاء (مهارت فنی). مهارت ادارکی یعنی توانایی دیدن سازمان به عنوان یک مجموعه واحد. به عبارت دیگر دانستن اینکه وظایف گوناگون سازمان چگونه به یکدیگر وابسته‌اند و اینکه تغییر یک قسمت از سازمان چگونه بر بخش‌ها و واحدهای دیگر اثر می‌گذارد (Eslamieh & Davoudi, 2014: 113).

در بررسی و مطالعه مهارت‌های مدیران، اگر بخواهیم آموزش و پرورش متحول پویا و پیشرفت‌هه داشته باشیم، لزوماً مدیران آن باید متحول شوند یعنی دانش و اطلاعات آنها بروز شده و نگرش‌ها و مهارت‌های فنی، ادارکی، انسانی و ارتباطی آنها توسعه یابد. توجه به این امر، تبعات و برکات زیادی خواهد داشت که یکی از آنها افزایش خشنودی معلمان است. در صورت افزایش خشنودی معلمان، کیفیت آموزش، کارایی نظام مدرسه، صرفه جویی در هزینه‌های آموزشی و استفاده بهینه از زمان و امکانات آموزشی و ... افزایش می‌یابد و در مجموع کارایی و اثربخشی نظام آموزشی سیر صعودی خواهد داشت (Adli & Motallebi Varkani, 2018: 33). از آنجا که مدیران به دنبال کسب و تحقق اهداف سازمانی مدارس هستند، بایستی موارد بسیاری را در راستای تحقق این امر در نظر بگیرند. اینکه خشنودی معلمان چگونه به دست می‌آید، مساله‌ای است که بسیاری از مدیران حرفه‌ای با آن دست به گریبانند. عوامل متعددی وجود دارد که با ضرایب تأثیر متفاوت، در اشخاص ایجاد خشنودی می‌کند. عدم وجود یک عامل از مجموع این عوامل می‌تواند از شدت خشنودی در فرد بکاهد یا حتی او را در زمرة افراد ناراضی از شغل خود قرار دهد. میزان درآمد، وجهه اجتماعی، امکان ارتقای شغلی، احساس تبعیض و میزان آگاهی فرد از ظرفیت شغلی خود و رفاقت بالادستان، هریک تأثیر متفاوتی در ایجاد خشنودی در افراد دارد (Marshall, 2015: 53). نیروی انسانی باید اطمینان حاصل کند که خدمات صادقانه و کوشش‌های پیگیرش برای رسیدن به هدف‌های سازمانی، عملاً موجب ارضای تمایلات و نیازهای روانی و جسمانی خود او نیز می‌شود (Moosavi & Shirzadi, 2019: 60).

پیشینه پژوهش

عبدالله^۱ (۲۰۱۹) در بررسی خشنودی معلمان از رهبری ادارک شده مدیران نشان داد که یک همبستگی نسبتاً قوی بین سبک رهبری ادارک شده مدیر و خشنودی کلی معلمان وجود دارد و خشنودی معلمان مقطع ابتدایی زن در مقایسه با معلمان مرد بیشتر بود (Abdullah, 2019).

^۱ - Abdullah

وانگ^۱ و همکاران (۲۰۱۸) نیز در پژوهشی نشان دادند که عوامل انگیزشی مانند چالش در محل کار، شناخت از سوی کارفرما و تقاضای کار و عوامل نگهدارنده مانند تأثیر سیاست خارجی، حمایت سازمانی، روابط مدیران با معلمان، سرپرستان و اتحادیه‌ها تأثیر قابل توجهی بر خشنودی شغلی مدیران دارند و این عوامل بر میزانی که می‌توانند به طور مؤثر در بهبود پیشرفت دانش آموزان و عملکرد مدرسه کمک کنند، تأثیر می‌گذارد (Wang, Pollock, & Hauseman, 2018).

نتایج پژوهش مارشال^۲ (۲۰۱۵) در بررسی سبک رهبری مدیر و تعهد معلم در بین معلمان دبیرستان باربادوس نشان داد که بین خشنودی معلم و سبک رهبری مدیر که با برنامه‌ریزی، تصمیم گیری، ارتباط سازماندهی شده، حمایت شغلی و ارزیابی اندازه گیری شده، همبستگی معنی داری وجود دارد (Marshall, 2015).

زوار و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهشی نقش میانجی گری خلاقیت مدیران در رابطه بین مدیریت مشارکتی و مسئولیت پذیری اجتماعی آنان با خشنودی شغلی معلمان را بررسی نمودند و نشان داد که مدیریت مشارکتی و خلاقیت مدیران اثر مستقیم و معناداری بر خشنودی شغلی معلمان دارند اما مسئولیت پذیری اجتماعی مدیران اثر مستقیم و معناداری بر خشنودی شغلی معلمان ندارد و نقش خلاقیت به عنوان متغیر میانجی تأیید شد (Zavvar, Bahari, Abdollahi, Asl, & Delkhosh, 2021).

هدواند (۲۰۲۰) نیز در پژوهشی با استفاده از مدل کرک پاتریک به ارزیابی اثربخشی آموزشی دوره‌های تخصصی مدیریت پروژه پرداخت. نتایج ارزیابی نشان داد که ارتباط نزدیکی بین نتایج مورد انتظار با اهداف تعریف شده برقرار است که این مؤید اثربخشی دوره برگزار شده است (Hadavand, 2020).

موسوی و شیرزادی (۲۰۱۹) در پژوهشی به بررسی تأثیر سرمایه اجتماعی مدیران مدارس بر خشنودی شغلی معلمان پرداختند و نشان دادند که بعد ساختاری بیشترین تأثیر را بر خشنودی شغلی معلمان دارد (Moosavi & Shirzadi, 2019). عدلی و مطلبی ورکانی (۲۰۱۸) برای درک آنچه مدیران مدارس انجام می‌دهند، در یک پژوهش کیفی نشان دادند که شرایط انتصاب مدیران مدارس، اهمیت و پیچیدگی مدارس را به عنوان واحد تحلیل منعکس نمی‌کند و شرح وظیفه، مدیران مدارس را ناظر فعالیت‌های اعضای مدرسه نه کارگزار تعریف می‌کند (Adli & Motallebi Varkani, 2018).

دهقان مروستی (۲۰۱۷) در مطالعه خود با عنوان «نقش مدیران آموزشی در ایجاد جوّ اخلاقی در مدارس و حمایت‌های اجتماعی و رابطه آن با عملکرد سازمانی» نشان دادند که دیدگاه مدیران آموزشی بر جوّ اخلاقی مدارس اثر می‌گذارد و نوع جوّ اخلاقی ایجاد شده و حمایت‌های اجتماعی مدیران آموزشی و همکاران بر عملکرد سازمانی معلمان نقش تعیین کننده‌ای دارد (Dehghaan Marvasti, 2017).

نتایج پژوهش رجب زاده و همکاران (۲۰۱۵) نشان داد که درک معلمان از رفتارهای رهبری آموزشی، نگرش آنها نسبت به تغییر و اثربخشی شان را به طور معنی‌داری پیش‌بینی می‌کند و متغیر نگرش نسبت به تغییر سازمانی در رابطه بین درک معلمان از رفتارهای رهبری آموزشی و اثربخشی آنها نقش متغیر میانجی ایفا می‌کند (Rajabzadeh, R, Lesani, M.Motahari Nezhad, H, 2015).

خلاصه نتایج پژوهش‌ها در قالب جدول (۱) ارائه شده است.

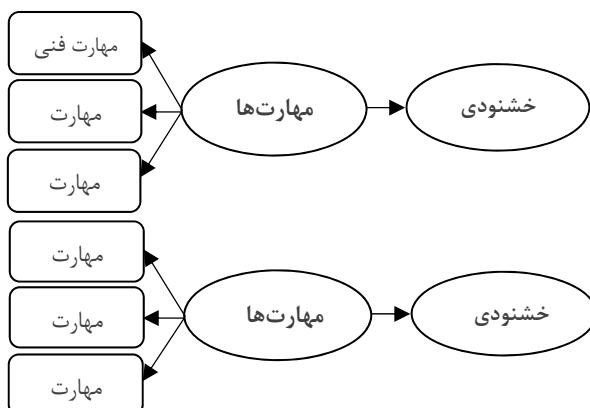
¹ - Wang

² - Marshall

جدول ۱: خلاصه نتایج پژوهش‌ها

ناتیج	نام محقق/محققان
همبستگی نسبتاً قوی بین سبک رهبری ادراک شده مدیر و خشنودی کلی معلمان وجود دارد	عبدالله (۲۰۱۹)
عوامل انگیزشی مانند چالش در محل کار، شناخت از سوی کارفرما و تقاضای کار و عوامل نگهدارنده مانند تأثیر سیاست خارجی، حمایت سازمانی، روابط مدیران با معلمان، سرپرستان و اتحادیه‌ها تأثیر قابل توجهی بر خشنودی شغلی مدیران دارد	وانگ و همکاران (۲۰۱۸)
بین خشنودی معلم و سبک رهبری مدیر که با برنامه ریزی، تصمیم گیری، ارتباط سازماندهی شده، حمایت شغلی و ارزیابی اندازه گیری شده، همبستگی معنی داری وجود دارد	مارشال (۲۰۱۵)
مدیریت مشارکتی و خلاقیت مدیران اثر مستقیم و معناداری بر خشنودی شغلی معلمان دارد	زوار و همکاران (۲۰۲۲)
ارتباط نزدیکی بین نتایج مورد انتظار با اهداف تعریف شده برقرار است که این مؤید اثربخشی دوره برگزار شده است	هداوند (۲۰۲۰)
بعد ساختاری بیشترین تأثیر را بر خشنودی شغلی معلمان دارد	موسوی و شیرزادی (۲۰۱۹)
شرایط انتساب مدیران مدارس، اهمیت و پیچیدگی مدارس را به عنوان واحد تحلیل منعکس نمی‌کند	علی و مطلبی و رکانی (۲۰۱۸)
که دیدگاه مدیران آموزشی بر جوّ اخلاقی مدارس اثر می‌گذارد و نوع جوّ اخلاقی ایجاد شده و حمایت‌های اجتماعی مدیران آموزشی و همکاران بر عملکرد سازمانی معلمان نقش تعیین کننده‌ای دارد	دهقان مروستی (۲۰۱۷)
که در ک معلمان از رفتارهای رهبری آموزشی، نگرش آنها نسبت به تغییر و اثربخشی‌شان را به طور معنی داری پیش‌بینی می‌کند	رجب زاده و همکاران (۲۰۱۵)

هدف کلی از انجام پژوهش حاضر بررسی تأثیر مهارت‌های مدیریتی مدیران بر خشنودی شغلی معلمان دوره ابتدایی شهر شیراز است. مدل مفهومی پژوهش در قالب شکل (۱) ارائه شده است.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش (کاتز، ۱۹۷۴؛ مینه سوتا)

فرضیه‌های پژوهش عبارت است از:

فرضیه اصلی: مهارت‌های مدیریتی مدیران بر خشنودی شغلی معلمان تأثیر معناداری دارند.

فرضیه‌های فرعی:

۱. مهارت‌های فنی مدیران بر خشنودی شغلی معلمان تأثیر معناداری دارند.

۲. مهارت‌های ادراکی مدیران بر خشنودی شغلی معلمان تأثیر معناداری دارند.

۳. مهارت‌های انسانی مدیران بر خشنودی شغلی معلمان تأثیر معناداری دارند.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش به لحاظ ماهیت توصیفی-همبستگی و به لحاظ هدف کاربردی است. جامعه آماری پژوهش را معلمان و مدیران مدارس دوره ابتدایی شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به تعداد ۷۷۳ نفر (۶۹۰ نفر معلم و ۸۳ نفر مدیر) تشکیل دادند. حجم نمونه پژوهش برای معلمان بر اساس جدول کرجی و مورگان ۲۴۷ نفر تعیین شد. به جهت اینکه تمامی اعضای نمونه آماری مربوط به معلمان شانس مساوی در انتخاب شدن داشته باشند از روش نمونه گیری تصادفی ساده استفاده شد. در جمع آوری اطلاعات مدیران از روش سرشماری به دلیل محدودی بودن جامعه آماری استفاده شد. بر این اساس حجم نمونه مربوط به مدیران ۸۳ نفر بوده است. از تعداد کل پرسشنامه‌های توزیع شده، تعداد ۲۴۴ پرسشنامه از معلمان و ۸۱ پرسشنامه از مدیران دریافت شد. نرخ بازگشت پرسشنامه‌های مربوط به معلمان ۹۸٪ و مدیران ۹۷٪ بوده است. جهت گردآوری داده‌ها از روش کتابخانه‌ای و میدانی استفاده شد. جهت تعیین روابی ابزار پژوهش از روایی صوری و محتوایی استفاده شد که مورد تأیید قرار گرفت. برای تعیین پایایی ابزارهای پژوهش از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که در جدول (۱) ارائه شده است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده از روش‌های آماری توصیفی (توصیف فراوانی داده‌ها، درصد فراوانی‌ها، میانگین و انحراف معیار) استفاده شد. همچنین جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش، ابتدا از آزمون کولموگروف اسمایرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها و روش معادلات ساختاری به منظور بررسی میزان تأثیر متغیر مستقل بر متغیر وابسته با استفاده از نرم افزارهای آماری SMART و SPSS PLS استفاده شد.

جدول ۱: ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه‌های پژوهش

پرسشنامه	ضریب آلفای کرونباخ
مهارت فنی	۰/۹۰۳
مهارت ادراکی	۰/۸۸۷
مهارت انسانی	۰/۸۵۳
مهارت‌های مدیریتی	۰/۸۸۱
خشنودی شغلی	۰/۸۵۴

پرسشنامه مهارت‌های مدیران

این پرسشنامه توسط کاتز (۱۹۷۴) طراحی و اعتباریابی شده است. پرسشنامه مهارت‌های مدیران دارای ۱۸ گویه و سه بعد فنی (۶-۱)، ادراکی (۱۲-۷) و انسانی (۱۸-۱۳) می‌باشد. هر پرسش دارای ۵ گزینه است که طیف و امتیازبندی پرسش‌ها به صورت کاملاً موافق نمره ۵، موافق نمره ۴، نظری ندارم نمره ۳، مخالف نمره ۲، کاملاً مخالف نمره ۱ می‌باشد. افشاری (۱۳۸۹) در پژوهش خود با عنوان ارتباط مهارت‌های سه‌گانه مدیریتی با یادگیری سازمانی در مدیران سازمان تربیت بدنی و ارائه مدل براساس AHP ضریب پایایی پرسشنامه مهارت‌های مدیریتی را ۰/۹۶ بدست آورد.

پرسشنامه خشنودی شغلی

جهت تحلیل متغیر خشنودی شغلی از پرسشنامه خشنودی شغلی مینه سوتا استفاده شده است. پرسشنامه خشنودی شغلی مینه سوتا (MSQ) از ۱۴ گویه تشکیل شده است که به منظور سنجش خشنودی شغلی بکار می‌رود. نمره گذاری پرسشنامه خشنودی شغلی مینه سوتا بصورت طیف لیکرت می‌باشد که برای گزینه‌های «کاملاً مخالف»، «مخالفم»، «نظری ندارم»، «موافقم» و «کاملاً موافقم» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ در نظر گرفته می‌شود. پایایی پرسشنامه خشنودی شغلی مینه سوتا با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۶ بدست آمده است (محمدی، ۱۳۹۰). همچنین روایی پرسشنامه خشنودی شغلی مینه سوتا توسط اساتید دانشگاه تأیید شده است. در پژوهش بختیار نصرآبادی و همکاران (۱۳۸۸)، ضریب پایایی پرسشنامه خشنودی شغلی مینه سوتا از طریق فرمول آلفای کرونباخ ۰/۹۲ بدست آمد که نشانه‌ی پایایی بالای اندازه گیری مورد استفاده در این پژوهش می‌باشد. همچنین در پژوهش بختیار نصرآبادی و همکاران (۱۳۸۸) به منظور اندازه گیری روایی و محتوایی پرسشنامه خشنودی شغلی مینه سوتا در اختیار استادان راهنمای و مشاور و سایر استادان صاحب نظر در رشته مدیریت و روانشناسی علوم تربیتی دانشگاه اصفهان قرار گرفت. پس از دریافت نظرها و اصلاح برجخی موارد، پرسشنامه به مورد اجرا گذاشته شد.

یافته‌های پژوهش

آمار توصیفی مربوط به اطلاعات جمعیت شناختی نشان داد که از میان تعداد ۲۴۴ نفر معلم، تعداد ۱۵۰ نفر زن و تعداد ۹۴ نفر مرد بوده‌اند. از این تعداد ۲۳ نفر دارای مدرک پایین‌تر از کارشناسی، ۱۷۱ نفر دارای مدرک کارشناسی و ۵۰ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد و بالاتر بودند. تعداد ۸۴ نفر دارای سابقه کاری بین ۱-۱۰ سال، تعداد ۱۰۰ نفر دارای سابقه کاری بین ۱۱-۲۰ سال و تعداد ۶۰ نفر دارای سابقه کاری بین ۲۱-۳۰ سال بودند. از طرفی از میان تعداد ۸۱ نفر مدیر، تعداد ۴۸ نفر زن و تعداد ۳۳ نفر مرد بوده‌اند. از این تعداد ۲۶ نفر دارای مدرک کارشناسی و ۵۵ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد و بالاتر بودند. تعداد ۳۷ نفر دارای سابقه کاری بین ۱-۱۰ سال، تعداد ۳۱ نفر دارای سابقه کاری بین ۲۰-۱۱ سال و تعداد ۱۳ نفر دارای سابقه کاری بین ۳۰-۲۱ سال بودند.

مشخصه‌های آمار توصیفی و آزمون آزمون کولموگروف-اسمیرنف متغیرهای پژوهش در جدول (۲) نشان داده شده است.

جدول ۲: آمار توصیفی و آزمون کولموگروف-اسمیرنف متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	KM	سطح معناداری	وضعیت
مهارت فنی	۳/۹۳	۰/۶۹	۰/۷۸۵	۰/۵۶۹	نرمال
مهارت ادارکی	۳/۶۶	۰/۷۱	۰/۷۸۰	۰/۵۷۸	نرمال
مهارت انسانی	۳/۸۵	۰/۶۹	۱/۱۶۴	۰/۱۳۳	نرمال
مهارت مدیریتی	۴/۱۴	۰/۶۰	۰/۹۶۷	۰/۳۰۷	نرمال
خشنودی شغلی	۴/۱۳	۰/۵۷	۱/۲۷۲	۰/۰۷۹	نرمال

جدول (۲) نشان می‌دهد میانگین تمامی مولفه‌ها بالاتر از عدد ۳ می‌باشد و از آنجایی که در طبق ۵ گزینه‌ای که انتخاب شده میانگین بالاتر از ۳ نشان‌دهنده موافق بودن وضعیت آن متغیر در جامعه آماری فوق می‌باشد از این‌رو این عامل نشان‌دهنده موافق بودن پاسخ‌دهندگان با این مؤلفه می‌باشد. مطابق اطلاعات جدول (۲) سطح معناداری آزمون کولموگروف-اسمیرنف برای همه متغیرها مورد مطالعه بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد. لذا نتیجه آزمون برای هیچ یک از متغیرها معنی دار نیست و در نتیجه توزیع همه متغیرها نرمال می‌باشد بنابراین می‌توان از آزمون‌های پارامتریک برای آزمودن فرضیه‌های پژوهش استفاده کرد. به منظور بررسی پایایی مدل سنجش از روایی همگرا^۱ و روایی افتراکی^۲ به روش‌های تحلیل عاملی تاییدی و میانگین واریانس استخراج شده^۳ استفاده شده است. روش تاییدی هماهنگی داده‌ها با یک ساختار عاملی معین را بررسی می‌نماید.

جدول ۳: بارهای عاملی متغیرهای پژوهش

سازه‌ها	سؤال	بار عاملی	آماره تی	میانگین	پایایی ترکیبی	ضریب پایایی	ضریب آلفای کرونباخ
مهارت فنی		۴۵,۴۵			۰,۹۱	۱	
		۴۳,۹۳			۰,۹۱	۲	
		۸,۷۱			۰,۹۶	۳	
		۳,۹۴			۰,۹۸	۴	
		۸,۰۷			۰,۸۸	۵	
		۴,۰۱			۰,۸۸	۶	
مهارت ادارکی		۳,۰۱			۰,۹۱	۷	
		۳,۶۱			۰,۹۲	۸	
		۳,۶۰			۰,۹۵	۹	
		۵۵,۳۲			۰,۸۹	۱۰	
		۵۷,۷۶			۰,۸۸	۱۱	
		۷۲,۱۷			۰,۸۷	۱۲	
مهارت انسانی		۰,۸۵۳		۰,۸۹۱	۰,۸۹۸	۰,۶۸۸	۱۷۰,۹۷ ۰,۹۸ ۱۳

¹ Convergent Validity

² Discriminant Validity

³ Average Variance Extracted (AVE)



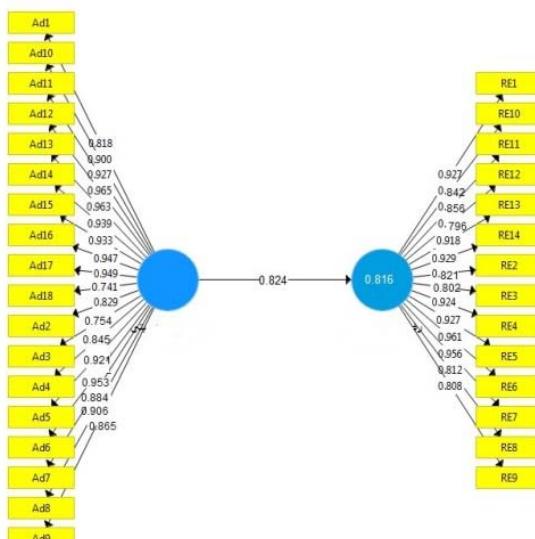
۱۶۱,۳۷	۰,۹۸	۱۴
۱۶۲,۶۴	۰,۹۷	۱۵
۲۷۹,۵۸	۰,۹۸	۱۶
۱۹۶,۷۱	۰,۹۸	۱۷
۶,۰۷	۰,۸۰	۱۸
۴۶,۵۶	۰,۹۲	۱۹
۴,۴۸	۰,۸۴	۲۰
۱۱,۸۱	۰,۸۵	۲۱
۴,۲۰	۰,۷۹	۲۲
۴۶,۵۴	۰,۹۱	۲۳
۶۹,۳۷۶	۰,۹۲	۲۴
۶,۷۹	۰,۸۲	۲۵
۵,۳۹	۰,۸۰	۲۶
۴۹,۹۶	۰,۹۲	۲۷
۶۷,۱۲	۰,۹۲	۲۸
۱۱۸,۹۴	۰,۹۶	۲۹
۱۰۱,۷۳	۰,۹۵	۳۰
۱۶,۶۷	۰,۸۱	۳۱
۱۵,۹۵	۰,۸۰	۳۲
خشنودی شغلی		

همان طور که در جدول (۳) مشاهده می‌شود که همه بارهای عاملی در جدول حداقل در سطح ۰/۴ هستند. بنابراین روایی همگرایی داده‌ها در این قسمت به طور کامل مورد تائید قرار می‌گیرد. همچنین مقدار آماره‌ی تی که در ستون سمت چپ ذکر شده، نشان‌دهنده این است که آیا این متغیر برای سازه متناظر خود، متغیر تأثیرگذاری بوده یا خیر. چنانچه مقادیر این متغیرها بیشتر یا مساوی ۱/۹۶ باشد حاکی از آن است که آن متغیر در سطح اطمینان ۹۵ درصد، برای سازه موردنظر مناسب بوده و در غیر این صورت متغیر تأثیرگذاری نبوده است. همان‌گونه که مشاهده می‌گردد تمامی متغیرها مقادیر بیش از ۱/۹۶ را دارا می‌باشند، که بیان کننده تأثیرگذار بودن آن‌ها بر سازه متناظر می‌باشد.

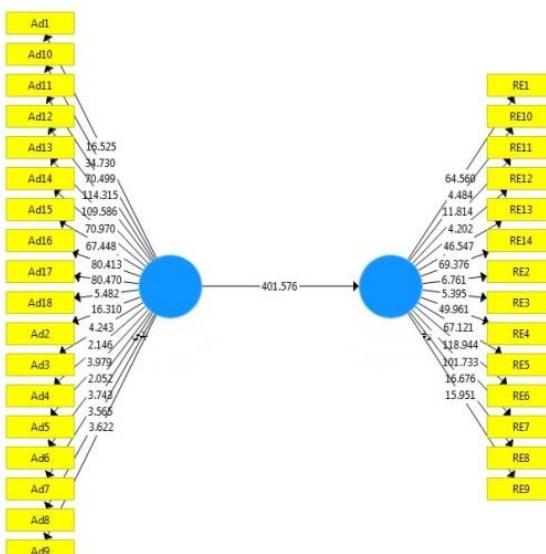
جدول ۴: ضرایب تعیین مدل پژوهش

CV.Com	CV.Red	ضریب تعیین (R^2)	سازه‌ها
۰,۴۳۶	مهارت فنی
۰,۳۷۶	مهارت ادراکی
۰,۵۶۲	مهارت انسانی
۰,۳۵۰	۰,۳۲۵	۰,۸۱۶	خشنودی شغلی

همان طور که در جدول (۴) مشاهده می‌گردد مقادیر ضرایب تعیین برای متغیرهای مکنون مدل، بیان کننده میزان تأثیرپذیری متغیر وابسته از متغیر مستقل است. در حقیقت از مقادیر جدول (۴) استنباط می‌شود که ۸۱۶ درصد از تغییرات سازه خشنودی شغلی به وسیله سازه‌های مهارت‌های فنی، ادراکی و انسانی تبیین می‌شود. بررسی مقادیر در جدول (۴) نشان می‌دهد که هیچ یک از مقادیر منفی نبوده و حداقل مقادیر لازم برای پیش‌بینی، برآورده شده است.

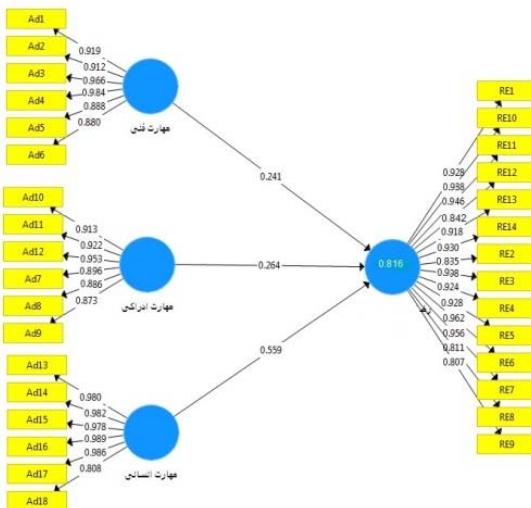


شکل ۲: ضرایب مسیر مدل اصلی پژوهش

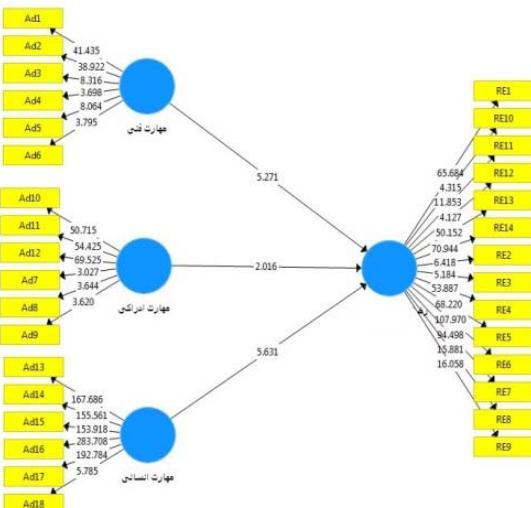


شکل ۳: مقادیر آماره تی مدل اصلی پژوهش

ضریب مسیر تأثیر مهارت‌های مدیریتی بر خشنودی شغلی ۰,۸۲۴ است. آماره تی برای این ضریب نیز ۴۰,۱۵۷۶ است و مقدار آن بیشتر از آستانه معنیداری یعنی ۱,۹۶ بdst آمده است. لذا فرضیه اصلی این پژوهش که تأثیر معنادار مهارت‌های مدیریتی مدیران بر خشنودی شغلی معلمان است تأیید می‌شود.



شکل ۴: ضرایب مسیر مدل فرضیه‌های فرعی



شکل ۵: آماره‌تی مدل فرضیه‌های فرعی

نتایج نشان داد ضریب مسیر تأثیر مهارت‌های فنی، ادراکی و انسانی بر خشنودی شغلی به ترتیب ۰,۲۶۴، ۰,۲۴۱ و ۰,۵۵۹ است. آماره‌تی برای این ضرایب نیز به ترتیب ۵,۲۷۱، ۵,۲۷۱ و ۵,۶۳۱ است که مقدار آن بیشتر از آستانه معنی‌داری یعنی ۱,۹۶ بدست آمده است. لذا فرضیه‌های فرعی این پژوهش که تأثیر معنادار مهارت‌های فنی، ادراکی و انسانی بر خشنودی معلمان است تأیید می‌شود.

نتیجه‌گیری

هدف از اجرای پژوهش حاضر بررسی تأثیر مهارت‌های مدیران بر خشنودی شغلی معلمان مدارس ابتدایی شهر شیراز بود. در تبیین یافته‌های به دست آمده می‌توان بیان نمود که مدیران مدارس همیشه نگران بهره‌وری و نتایج مدارس هستند و برای دستیابی به نتیجه ایده آل تلاش زیادی می‌کند. مدیران مدارس که رهبران مدارس هستند، شبکهای رهبری خاصی را اتخاذ می‌کنند که تأثیر مستقیم و غیرمستقیم بر معلمان و کارکنان مدرسه دارد. در نتیجه، موقعیت مدیر

مدرسه باید از یک مدیر به یک رهبر تغییر کند تا بتواند فعالیت‌های یادگیری تعاملی را امکان پذیر کند. مدیریت کلان منابع مدرسه و جایگاه آن در جامعه باید مورد توجه کامل مدیران مدارس قرار گیرد و نقش آنها باید تبدیل مدارس به واحدهای ورودی مؤثر برای جامعه باشد. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های (Dehghan, 2017; Marshali, 2015; Marvasti, 2017) همسو می‌باشد. مدیران قبلاً صرفاً به عنوان مدیران مدرسه انتخاب می‌شدند، اما امروزه مدیران مدارس مسئولیت تدریس در کلاس، فرآیندهای یادگیری، پیشرفت کارکنان، تغییرات برنامه‌های درسی، برنامه‌های فردی و اختصاصی مدرسه، برنامه‌های اجرایی، و مهم‌تر از همه اقدامات و تصمیمات امنیتی مدرسه را بر عهده دارند و از نقش مدیران می‌توان به عنوان عاملی در خشنودی معلم و بهبود عملکرد شغلی معلم تاکید کرد. مدیران مدارس، هر چه بیشتر از مهارت‌های مدیریتی در سطح فنی، برخوردار باشند، وابستگی حرفه‌ای در معلمان افزایش می‌یابد. زمانی که مدیر، یک فرد تکنیکی در کار و حرفه خود باشد و بتواند از ابزارهایی که هر لحظه جدیدتر و بروزتر می‌شوند، در جهت بهبود و سرعت بخشی در به انجام رساندن کارهای مدرسه، بهره گیرد، علاقه، رضایت و دلبستگی معلمان به شغلشان بیشتر و بیشتر می‌شود. در رابطه با مهارت انسانی یک فرد دارای سمت مدیریت باید اظهار نمود که فرهنگ رایج امروز، بیش از گذشته، می‌طلبد که مدیران سازمان‌ها در کنار مهارت‌های فنی و ادراکی که لازمه مدیریت صحیح است، به پرورش و تقویت مهارت‌های انسانی در خود بیشتر توجه نمایند. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های Rajabzadeh & et al., 2015; Hodavand, 2020 (Hodavand, 2020) همسو می‌باشد. کارمندان، به ویژه معلمین، نیاز به آن دارند که توسط مدیرشان مورد حمایت عاطفی قرار گرفته، درک شده و مورد احترام قرار گیرند و مدیر با این مهارت خود، می‌تواند میزان کارآیی و اثربخشی معلم را در نظام آموزشی ارتقا بخشد. مهارت‌های ادراکی، مهم‌ترین توانایی مدیر جهت سوق دادن سازمان به سمت بهره وری است. بنابراین، مدیر باید درک کاملی از وضعیت کنونی، محیط در حال تغییر، هدفی که سازمان می‌خواهد به آن دست یابد و در نهایت، توانایی تصمیم گیری صحیح بر مبنای عقلانیت، داشته باشد؛ تا این طریق، موجبات تعهد و دلبستگی شغلی بیشتر در معلمان را افزایش دهد. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های Wang & Zavvar & et al., 2018 (Zavvar & et al., 2021) همسو می‌باشد. در این راستا مدیران باید ادراک کافی از نقش خود که شامل ارائه نظر خدمات اداری، نظارت بر اصلاح و بهبود روش تدریس معلمان، نظارت مستمر بر رعایت هدف‌های آموزشی، مؤثر خدمات اداری، نظارت بر اصلاح و بهبود نظارت و مراقبت امور و فعالیت‌ها برای اجرای صحیح برنامه‌ها، حل مشکلات درون سازمانی و برون سازمانی مدرسه، فراهم سازی تکنولوژی آموزشی در مدارس، ایجاد هماهنگی میان کارکنان، حمایت و پشتیبانی از کارکنان و معلمان و ایجاد جو و فرهنگ سازمانی مثبت و مؤثر در مدرسه می‌باشد، داشته باشند. همچنین در مدیریت مدارس، درک صحیح مدیر از نقش معلمان در حوزه امور اداری و سازمانی، آشنایی داشتن معلمان با نحوه شفاف‌سازی و تصریح اهداف درس و تدریس، مهارت‌های بالای شغلی، آشنایی با روش‌های تدریس جدید، صلاحیت شخصی و علمی، رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان، بهبود و اصلاح مهارت‌های مدیریت کلاس و آشنایی با معیارهای صحیح تربیتی آنها، حائز اهمیت می‌باشد. بر این اساس به مدیران ادارات آموزش و پرورش شیراز پیشنهاد می‌شود که با برگزاری دوره‌های ضمن خدمت جهت ارتقاء مهارت‌های فنی مدیر زمینه لازم را جهت افزایش خشنودی شغلی معلمان فراهم نمایند. از آن جایی که مهارت انسانی یعنی داشتن توانایی و قدرت تشخیص در زمینه ایجاد محیط تفاهم و همکاری و انجام دادن کار به وسیله دیگران می‌باشد؛ به مدیران مدارس پیشنهاد می‌شود که بیش از هر چیز خود را

بشناسند، به نقاط ضعف و قوت خود و از تأثیر گفتار و کردار خویش بر دیگران آگاه بوده و بتوانند محیط امن و قابل قبولی برای جلب همکاری معلمان فراهم سازند. در خاتمه این توضیح لازم است که در این پژوهش فقط عوامل مؤثر بر پیامدهای مدیریتی مدیرانبر مبنای ادبیات موضوع و مقالات بررسی شده است. لذا با توجه به شرایط فرهنگی - اجتماعی و آموزشی کشور، ممکن است متغیرهای دیگری وجود داشته باشد که در الگوی این پژوهش وارد نشده است. به منظور رفع این محدودیت، پیشنهاد می شود در پژوهشی دیگر عوامل مؤثر بر پیامدهای رفتاری و آموزشی معلمان، با استفاده از مصاحبه با خبرگان شناسایی شود و الگویی بومی در این زمینه ارائه گردد.

References

- Abdullah, N. A. (2019). Teachers' satisfaction of principal's perceived leadership at elementary level. *Journal of Social Sciences and Interdisciplinary Research (JSSIR)*, 8(1), 21-28.
- Adli, F., & Motallebi Varkani, A. (2018). Seeking to Understand the Schools' Principals of Their Functional and Professional Nature. *Jsa*, 6(2), 19-39. (In Persian).
- Dehghan Marvasti, S. (2017). The Role of Educational Administrators in Creating a Moral Atmosphere and Social Support, and its Relation with Organizational Performance. *Quarterly Journal of Education*, 32(4), 101-122. (In Persian).
- Eslamieh, F., & Davoudi, A. H. (2014). Evaluating elementary school principalslevel of professional qualifications and skills and its relationship with teachersjob commitment and involvement. *Journal of Instruction and Evaluation*, 7(27), 103-116. (In Persian).
- Hadavand, S. (2020). Evaluation of the educational effectiveness of specialized project management courses in improving the performance of technical managers; Case Study: One of the Armed Forces Organizations. *Management and Educational Perspective*, 2(2), 19-38. (In Persian).
- Imani, J. (2012). Explaining the relationship between the managersmanagerial skills with organizational climate of schools and teachersjob satisfaction from teachers viewpoints. *Journal of Instruction and Evaluation*, 5(17), 45-73. (In Persian).
- Marshall, I. A. (2015). Principal leadership style and teacher commitment among a sample of secondary school teachers in Barbados. *Journal of Arts and Humanities*, 4(5), 43-58.
- Mohammadi Ahmad Abadi, N., & Fallahzadeh, T. (2021). The effect Between Emotional Intelligence and Communicational Skills with Tension Management Strategies in Educational Managers. *Management and Educational Perspective*, 2(4), 55-81. (In Persian).
- Moosavi, F., & Shirzadi, P. (2019). The Role of Social Capital of School Principals on School Teachers' Job Satisfaction. *Teacher Professional Development*, 3(4), 51-62. (In Persian).
- Mousavi, S. M., Pourkarimi, J., & Narenji Sani, F. (2020). Identification Professional Competencies of Industrial Educators in the Technical and Vocational Schools. *Journal of Educationl Planning Studies*. 9(17), 19-45. (In Persian).
- Munir, H., & Iqbal, Z. I. (2018). A study of relationship between leadership styles of principals and job satisfaction of teachers in colleges for women. *Bulletin of Education and Research*, 40(2), 65-78.
- Navid Adham, M., & Shafi'zāde, H. (2020). The relationship between the transformational leadership and job performance of second cycle high school teachers of Tehran. *Educational Innovations*, 19(2), 35-56. (In Persian).
- Rajabzadeh, R, Lesani, M.Motahari Nezhad, M. (2015). The relationship between teachers' perceptions of principal's educational leadership behaviors and their effectiveness and attitudes toward organizational change. *Leadership Research and Education Management*. 2(5), 123-145. (In Persian).
- Salehi, M., Ghanbarian, P., & Vakili, D. (2020). The understanding and experience of school teachers from the concept of professional capital is a phenomenological study. *Journal of School Administration*, 8(2), 217-203. (In Persian).



- Wang, F., Pollock, K. E., & Hauseman, C. (2018). School principals' job satisfaction: The effects of work intensification. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, 73.
- Zakavati, A. (2017). Mutual Responsibility of the society and School Principals (Education and Management at humane School). *Journal of School Administration*, 5(1), 234-261. (In Persian).
- Zavar, T., Bahari, P., Abdollahi Asl, S., & Delkhosh, V. (2021). The role of participatory management and social responsibility of principals in First high school teacher's job satisfaction: creativity mediation test of principals. *Managing Education in Organizations*, 10(1), 149-172. (In Persian).



Research Paper

The relationship between goal orientation and academic self-concept with enthusiasm for school with the mediating role of students' academic persistence

Narjes Malekian¹ , Samira Pali^{2*}

1- Master of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran

2- Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran

Receive:

25 November 2021

Revise:

27 January 2022

Accept:

03 April 2022

Published online:

03 April 2022

Keywords:

Goal orientation,
academic self-concept,
enthusiasm for school,
academic persistence.

Abstract

The present study was conducted with the aim of investigating the relationship between goal orientation and academic self-concept with enthusiasm for school with the mediating role of students' academic persistence. This research is applicable in terms of its purpose and descriptive-correlative in terms of data collection method. Statistical community of school students included 1767 elementary girls' schools in Rahim Abad city, and 251 people were selected as a statistical sample with the help of random cluster sampling. The research data was collected through a questionnaire (Wang et al., 2011; Martin and Marsh, 2008; Elliott and McGregor, 2001; Li Yu and Wang, 2005). SPSS and Lisrel software were used in data analysis. The research findings indicate that goal orientation and academic self-concept have a direct and indirect positive relationship with enthusiasm for school. There is a positive and significant relationship between goal orientation, academic persistence and enthusiasm for school. There is a positive and significant relationship between academic self-concept and academic persistence and enthusiasm for school. Academic persistence plays a mediating role in the relationship between goal orientation and academic self-concept with enthusiasm for school. The results showed that by improving academic self-concept and improving goal orientation, it is possible to increase academic persistence and increase students' enthusiasm for school.

Please cite this article as (APA): Malekian, N., Pali, S. (2022). Relationship between goal orientation and academic self-concept with desire for school with the mediating role of students' academic retention. *Management and Educational Perspective*, 4(1), 53-71.

Publisher: Institute of Management fekrenoandish	https://dx.doi.org/10.22034/JMEP.2022.316798.1085	
Corresponding Author: Samira Pali	https://dorl.net/dor/ 20.1001.1.27169820.1401.4.1.3.4	
Email: samira_pali@yahoo.com	Creative Commons: CC BY 4.0	



Extended Abstract

Introduction

School is very important in the lives of children and teenagers, and they spend a long time in school; therefore, the level of their interest and passion for school and investigating the factors related to passion for school will be important (Karababa, 2020). The persistence of students makes them adjust their academic problems and develop their abilities by creating motivation and enthusiasm in themselves (Rabiei, 2016). Such students tie their persistence to academic enthusiasm, because persistence in the academic process makes students identify and solve unexpected problems easily. This causes enthusiasm in them to continue their education (Hoferichter & et al, 2021). One type of inference that can be made about students' motivations is the goals they adopt for studying and then adjust and adapt the amount of effort they put in to achieve those goals (Balali, 2017).

The experience of success creates a positive self-concept in students, and successive failures create the impression that they are worthless, weaker and more incompetent than their classmates, which creates a negative self-concept in the students (Wu et al, 2021). Academic self-concept refers to a student's perception or idea of his/her competence in relation to school learning, which affects academic progress and is simultaneously affected by it, and it seems that self-concept and academic performance have a two-way relationship (Tayebi & Mohammadi, 2019).

According to the mentioned materials, the main problem of the research is whether there is a relationship between goal orientation and academic self-concept with enthusiasm for school with the mediating role of academic persistence of female students of elementary school in Rahim Abad city?

Theoretical Framework

Tyler (1976) considers goal orientation to include a part of knowledge, attitude and skills that help people effectively meet their needs (Lin et al, 2022). Academic self-concept refers to mental representations of one's abilities in school and educational environments or representations related to academic progress. In other words, academic self-concept refers to a person's self-evaluation of the domain and special academic abilities (Eslami & et al, 2020). Academic persistence refers to the student's ability to overcome problems and obstacles and challenges that usually occur in the academic life of most students, such as low grades, exam pressure, difficult assignments, and feedback on teacher-student relationships, competition, and loss (Rabiei, 2016). Enthusiasm for school refers to the quality of effort that students spend on targeted educational activities to directly contribute to achieving desired results. Academic enthusiasm is a multidimensional construct consists of various behavioral, cognitive and motivational components (Yeung, 2022).

Fartash (2021), in a research on the relationship between education and parents' goal orientation with motivation, self-concept and academic self-efficacy of adolescent girls. The results showed that parents' education has a direct and positive effect on academic self-efficacy, control expectations and children's verbal self-concept. Parents' functional orientation has a positive and direct effect on students' external motivation, but it does not have any significant role on their internal motivation. Parental functional orientation has a positive effect on children's academic self-efficacy and academic self-concept through the mediation of external motivation.

Green et al, (2021) conducted a study titled "The relationship between academic motivation, academic self-concept and enthusiasm for school with academic performance". The results of the research showed that there is a positive and significant relationship between academic



motivation, academic self-concept and enthusiasm for school with students' academic performance.

Methodology

The research method is descriptive-correlative in nature and applicable in terms of purpose. The statistical population of the research was made up of 1767 girls' elementary school students in Rahim Abad city, of which 251 people were selected as the research sample by random cluster sampling. To collect data related to the variable of passion for school, the questionnaire (Wang et al, 2011) with 10 questions; and for the variable of academic persistence, the questionnaire (Martin & Marsh, 2008) with 4 questions; and for the variable of goal orientation, the questionnaire (Alyot & Mac Grigor, 2001) with 9 questions; and for the academic attitude variable, the questionnaire (Li u & Wang, 2005) with 15 questions; and it was used based on a 5-point Likert scale (completely agree to completely disagree).

Discussion and Results

In order to investigate the research hypothesis and data analysis, SPSS and Lisrel software were used, and the results showed that goal orientation and academic self-concept have a direct and indirect positive relationship with enthusiasm for school. Students who analyze their educational conditions and have a coherent plan for their lessons can better show perseverance against the problems they face and will show more persistence. There is a positive and significant relationship between goal orientation and academic persistence and students' enthusiasm for school. Students who have plan for their lessons can acquire the desired educational results among other students. There is a positive and significant relationship between academic self-concept, academic persistence and enthusiasm for school. Students who have high academic persistence try to do their best during the class. Academic persistence plays a mediating role in the relationship between goal orientation and academic self-concept with enthusiasm for school. Students who try to pay more attention in learning the lessons during the teaching in the classroom can better educate the materials. The results showed that by improving academic self-concept and improving goal orientation, academic persistence can be increased and cause an increase the enthusiasm for school. Students who can cope with school problems such as bad grades and negative feedback about their work can better align their academic plans with academic goals.

Conclusion

The present study was conducted with the aim of investigating the relationship between goal orientation and academic self-concept with enthusiasm for school with the mediating role of students' academic persistence. The results of this research are consistent with the results of research findings (Rahmati, 2020); (Green et al., 2020); (Fathi, 2018); (Gorbani, 2014) and (Skaalvik, 2020); People who have higher academic self-concept than other students are more eager to go and stay in school and avoid frequent absences in school. The most important characteristic of academic self-concept is that academic self-concept can be learned and acquired over time, and teachers play an important role in the formation of students' academic self-concept. Based on this, it can be said that higher academic self-concept will improve the conditions of enthusiasm for school.

According to the current research, it is suggested that the new approaches and concepts of positive psychology be used in schools in a way that, by identifying as many effective factors as possible on the goal orientation, a better understanding of the causes and correlations of this phenomenon can be obtained based on which, it is possible to benefit from the positive consequences of goal orientation in the academic future of students through educational



planning and counseling. It is recommended for school teachers to use active, exploratory and learning-oriented teaching methods and to teach lessons in a practical and applied manner as much as possible so that specialization becomes the main goal of learning. This will improve the goal orientation in students.

علمی پژوهشی

رابطه جهت گیری هدف و خودپنداره تحصیلی با اشتیاق به مدرسه با نقش میانجی پایستگی تحصیلی دانش آموزان

نرجس ملکیان ^{ID}^۱، سمیرا پالی^{۲*}

- ۱- کارشناس ارشد علوم تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران
 ۲- استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران

چکیده

مطالعه حاضر با هدف بررسی رابطه جهت گیری هدف و خودپنداره تحصیلی با اشتیاق به مدرسه با نقش میانجی پایستگی تحصیلی دانش آموزان انجام شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها ماهیت توصیفی- همبستگی است. جامعه آماری دانش آموزان مدارس دخترانه ابتدایی شهر رحیم آباد به تعداد ۱۷۶۷ نفر بوده که به کمک روش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای تعداد ۲۵۱ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شد. داده‌های پژوهش از طریق پرسشنامه (وانگ و همکاران، ۲۰۱۱؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۸؛ الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱؛ لی یو و وانگ، ۲۰۰۵) جمع آوری شد. روایی پرسشنامه به روش ظاهری و محتوایی و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ به تأیید رسید. در تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار اس بی اس و لیزرل استفاده شد. یافته‌های تحقیق حاکی از این است که جهت گیری هدف و خودپنداره تحصیلی دارای رابطه مثبت مستقیم و غیر مستقیم با اشتیاق به مدرسه دارد. بین جهت گیری هدف با پایستگی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه دانش آموزان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. خودپنداره تحصیلی با پایستگی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه دانش آموزان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. پایستگی تحصیلی نقش واسطه‌ای در ارتباط بین جهت گیری هدف و خودپنداره تحصیلی با اشتیاق به مدرسه دارد. نتایج نشان دادند که با ارتقاء خودپنداره تحصیلی و بهبود جهت گیری هدف می‌توان پایستگی تحصیلی را افزایش داد و سبب افزایش اشتیاق به مدرسه دانش آموزان شد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۹/۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۰/۱۱/۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱/۱۴

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۱/۱/۱۴

کلید واژه‌ها:

جهت گیری هدف،
 خودپنداره تحصیلی،
 اشتیاق به مدرسه،
 پایستگی تحصیلی.

لطفاً به این مقاله استناد کنید (APA): ملکیان، نرجس، پالی، سمیرا. (۱۴۰۱). رابطه جهت گیری هدف و خودپنداره تحصیلی با اشتیاق به مدرسه با نقش میانجی پایستگی تحصیلی دانش آموزان. فصلنامه مدیریت و چشم انداز آموزش. (۱). ۵۳-۷۱.

	https://dx.doi.org/10.22034/JMEP.2022.316798.1085	ناشر: موسسه مدیریت فکر نو اندیش
	https://dorl.net/dor/ 20.1001.1.27169820.1401.4.1.3.4	نویسنده مسئول: سمیرا پالی
	Creative Commons: CC BY 4.0	ایمیل: samira_pali@yahoo.com

۱ مقدمه

مدرسه اهمیت زیادی در زندگی کودکان و نوجوانان دارد و مدت زمان زیادی را از زندگی خود را در مدرسه حضور دارند؛ از این رو میزان علاقه واشتیاق آنها به مدرسه و بررسی عوامل مرتبط با اشتیاق به مدرسه حائز اهمیت خواهد بود(Karababa,2020). اشتیاق دانش آموزان به مدرسه متغیر مهمی است که برای یادگیری دانش آموزان حیاتی است تا جایی که از آن به عنوان یک منادی مهم یادگیری یاد می شود. این متغیر همچنین به عنوان نکته محوری اکثر نظریات مربوط به عملکرد تحصیلی به حساب می آید. سازه اشتیاق به مدرسه ریشه در بخشی از نظریه اجتماعی دارد که بر نقش احساسات فردی، دلستگی و تعلق به نهادهای اجتماعی تاکید می کند. در این دیدگاه بی اشتیاقی می تواند نتیجه ضعف رابطه فرد با نهادهای آموزشی باشد(Nouri,2017).

یکی از شاخص هایی که می تواند بر اشتیاق تحصیلی دانش آموزان تاثیر داشته باشد پایستگی تحصیلی است. پایسته بودن دانش آموزان باعث می گردد آنها مشکلات تحصیلی خود را تعديل نموده و با ایجاد انگیزه و اشتیاق در خود توانمندی های خود را شکوفا نمایند(Rabiei,2016). چنین دانش آموزانی پایسته بودن خود را به اشتیاق تحصیلی گره می زند، زیرا پایسته بودن در فرآیند تحصیلی باعث می شود دانش آموزان مشکلات غیربیش بینی شده را برای شناسایی و حل نمایند. این امر باعث شور و شوق در آنها جهت ادامه تحصیل می گردد(Hoferichter&etal,2021). پایستگی تحصیلی به عنوان مفهومی علمی در مرکز توجه و علاقه پژوهشگران در حوزه روانشناسی مثبت نگر نیز به خود معطوف داشت. جهت گیری پایستگی تحصیلی به سمت فرآیند مثبت در زندگی انسان و تقویت سلامت، حمایت از آن به جای تلاش برای حذف مشکلات موجود در فرآیندهای مثبت در زندگی تحصیلی و رشد علمی به سلامت روانی دانش آموز می شود. پایستگی تحصیلی توانایی دانش آموز در غلبه بر مشکلات، موانع و چالشهايی است که در زندگی روزمره تحصیلی بیشتر دانش آموزان به طور معمول رخ می دهد اشاره دارد(Karimi,2019). بنابراین می توان گفت پایستگی تحصیلی عامل مهمی است که اساس و زیر بنای ارتباط مثبت دانش آموز با مدرسه بوده و زندگی تحصیلی او را شکل می دهد. توانایی دانش آموز برایستادگی در مواجهه با مشکلات کوچک و بزرگ تحصیلی و بازگشت به روال عادی تحصیل جزء مهمی از پیشرفت تحصیلی است. در واقع دانش آموز از طریق رشد شناختی و جهت گیریهای عاطفی و رفتاری مثبت نسبت به مدرسه، همچنین ادراک مثبت از خود و رشد فرایندهای شناختی از نظر تحصیلی پایسته می شوند(Rabiei,2016).

نوع هدف گذاری دانش آموزان نیز در وضعیت تحصیلی آنان مؤثر است. هدف آن چیزی است که فرد جهت رسیدن به آن تلاش می کند و تا زمانی که انرژی و تلاشی برای رسیدن به آن صرف نشود، هدف محسوب نمی گردد(Tuominen&etal,2020). برای شناخت آن چه که به دانش آموزان انگیزه می دهد، معلمان و مشاوران باید رفتارشان را مشاهده کنند درباره انگیزه شان استنتاج نمایند(Islam&etal,2020). یک نوع استنباط که می تواند درباره انجیه دانش آموزان ایجاد شود، اهدافی است که آنان برای درس خواندن اتخاذ می کنند و سپس میزان تلاش و کوششان را برای تحقق آن اهداف تنظیم می کنند و تعديل می نمایند(Bilali,2017).

تجربه موفقیت باعث ایجاد خودپنداره مثبت در دانش آموزان می شود و شکست های پی در پی این تصور را در وی ایجاد می کند که بی ارزش تر، ناتوان تر و بی کفایت تراز همکلاسی های خود است که این امر باعث ایجاد خودپنداره منفی در دانش آموز می شود (Wu&etal,2021). بر این اساس زمانی که دانش آموز در یک تکلیف یادگیری موفقیت های پی در پی به دست می آورد یک خودپنداره مثبت را شکل می دهد که به احساس شایستگی در او منتهی می شود (Qhashqaei,2016). خودپنداره تحصیلی به ادراک یا تصور دانش آموز از شایستگی خود در رابطه با یادگیری آموزشگاهی اشاره می کند که بر پیشرفت تحصیلی اثر می گذارد و همزمان به وسیله آن متأثر می شود و به نظر می رسد خودپنداره و عملکرد تحصیلی رابطه دوسویه دارند (Rastravesh&Mohammadi,2020).

بر این اساس در این تحقیق تلاش می شود تا به این سوال پاسخ داده شود که آیا میان جهت گیری هدف و خودپنداره تحصیلی با اشتیاق به مدرسه با نقش میانجی پایستگی تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع ابتدایی شهر رحیم آباد رابطه وجود دارد؟



شکل ۱: مدل مفهومی تحقیق (وانگ و همکاران، ۲۰۱۱؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۸؛ الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱؛ لی یو و وانگ، ۲۰۰۵)

مبانی نظری پژوهش جهت گیری هدف

نظریه جهت گیری هدف از جمله نظریه های بسیار سودمند در حوزه پژوهش بر روی انگیزش تحصیلی است. هسته مفهومی نظریه هدف گرایی این است که فراگیر چه قصد و نیتی برای فعالیت و پیشرفت در انجام تکالیف درسی دارد (yoosefi & mesrabadi,2019). تایلر^۱(1976) جهت گیری هدف را شامل بخشی از دانش، نگرش و مهارتها می داند که افراد را در برآوردن نیازهایشان به طرز مؤثری یاری می دهد (Lin&etal,2022). در واقع جهت گیری هدف بیانگر الگوی منسجمی از باورهای فرد است که سبب می شود فرد به طرق مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند و در آن زمینه به فعالیت پردازد و نهایتاً پاسخی را ارائه دهد. نظریه اهداف پیشرفت یکی از برجسته‌ترین و کامل‌ترین چارچوبها برای ادراک انگیزش پیشرفت و بخصوص انگیزش در حیطه های آموزشی و مهارتی است (Maehr & Zusho,2015). ایمز^۲(1992) اهداف پیشرفت را به عنوان یک الگوی منسجم از باورها، اسنادها و عواطف که باعث ایجاد اهداف رفتاری می شود تعریف کرده است و این اهداف از طریق راه های گوناگونی همچون نزدیک شدن، درگیر شدن و توجه به فعالیتهای الگوی پیشرفت نمایان می شود (Domurath&etal,2020).

¹- Tyler

²- Imez

طروحایی‌های شناختی-عاطفی تعریف کرده اند. میگلی^۱ و همکاران (۲۰۰۱) اهداف پیشرفت را به عنوان اهداف رفتاری می‌دانند که در یک موقعیت وابسته به احساس شایستگی بوسیله فرد ادراک یا دنبال می‌شود (Hosseinchari&etal,2019). جهت گیری هدف به عنوان سلسله مراتبی از عملکردهایی است که برای رسیدن به اهداف در موقعیت خاص انجام می‌شود. اسچانک^۲ و همکاران (۲۰۰۸) دو نوع جهت گیری هدف را مشخص کرده اند: اولی اهداف تحری^۳ است که اشاره به یاد گیری با تمرکز بر خودمختارانه، ایجاد مهارت‌های جدید، بهبود مهارت‌ها و تلاش برای رسیدن به چیزهای چالش برانگیز که به شایستگیها و توانمندی فرد در مقایسه با دیگران تمرکز دارد، اشاره دارد. دومی اهداف عملکردی^۴ اینکه فرد در گروه بهتر از بقیه باشد، به عنوان فردی با توانمندی پایین و احمق به نظر نرسد، گفته می‌شود. اهداف تحری و اهداف عملکردی در برابر هم هستند، هدف گرایی تحری دارای جنبه بسیار مثبتی است و بر یاد گیری تکالیف و کسب مهارت تاکید دارد و در مقایسه با اهداف عملکردی بیشتر متمرکز بر خودکارآمدی و تلاش است (Bakhtiyari Khoei & Soleymani,2019).

خودپنداره تحصیلی

یکی از ابعاد خودپنداره، خودپنداره تحصیلی است که به بازنمایی‌های ذهنی توانایی‌های فرد در مدرسه و محیط‌های تحصیلی و یا بازنمایی‌های مرتبط با پیشرفت تحصیلی اشاره دارد. ه عبارت دیگر، خودپنداره تحصیلی به خودارزیابی یک فرد در مورد قلمرو و توانایی‌های ویژه تحصیلی اشاره دارد (Eslami&etal,2020). در طول دو دهه گذشته خودپنداره به عنوانی یک رفتار انگیزشی مهم و تاثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی افراد مطرح شده است و یک مفهوم کلی است که به معنای تصورات فرد از توانایی‌ها و قابلیت‌ها و محدودیت‌های خود است (Cooper&etal,2018). در یک قسمت از خودپنداره، خودپنداره تحصیلی است که در رفتار دانش آموزان تاثیر بسزایی دارد. خودپنداره تحصیلی به ادراک دانش آموزان از شایستگی خود در رابطه با یاد گیری آموزشگاهی اشاره دارد و به معنی تلقی خود از قابلیت‌ها و محدودیت‌های تحصیلی خویش است (sheikholeslami&etal,2018). جینگ^۵ (۲۰۰۷) نشان داد که دانش آموزان با خودپنداره تحصیلی پایین، خودشان را به عنوان افرادی با صلاحیت و قابلیت پایین درک می‌کنند که چنین برداشت منفی از توانمندی‌ها منجر به بروز هیجانات منفی از جمله اضطراب امتحان در موقعیت‌های آموزشی می‌شود (Jing,2007)؛ (Rastravesh&Mohammadi,2020).

پایستگی تحصیلی

با رشد روانشناسی مثبت گرا و تمرکز آن بر انعطاف پذیری و پرورش توانایی‌های فرد به جای جستجو در ضعفها و نقاط ضعف او که باعث صرف هزینه‌های گزاف و یاس و ناامیدی فرد می‌شود، پایستگی تحصیلی به عنوان مفهوم علمی در مرکز توجه و علاقه پژوهشگران قرار گرفته است (Aye&etal,2021). جهت گیری پایستگی تحصیلی به سمت فرایندهای مثبت در زندگی تحصیلی و تقویت سلامت روانی دانش آموز است. از این منظر پایستگی تحصیلی به توانایی دانش آموز در

۱- Midgley

۲- Schunk

۳- Mastery goals

۴- Performance goals

غله بر مشکلات و موانع و چالش‌هایی که در زندگی تحصیلی بیشتر دانش آموزان به طور معمول رخ می‌دهد مانند، نمره های پایین، فشار امتحان، تکالیف مشکل و بازخوردهایی در ارتباط معلم و شاگرد و رقابت و از دست دادن انگیزه اشاره دارد(Rabiei,2016). بنابراین می‌توان گفت پایستگی تحصیلی عامل مهمی است که اساس و زیر بنای ارتباط مثبت دانش آموز با مدرسه بوده و زندگی تحصیلی او را شکل می‌دهد توانایی دانش آموز برای استادگی در مواجهه با مشکلات کوچک و بزرگ تحصیلی و بازگشت به روال عادی تحصیل جزء مهمی از پیشرفت تحصیلی اوست(Hoferichter&etal,2021). در واقع دانش آموز از طریق رشد شناختی و جهت گیریهای عاطفی و رفتاری مثبت نسبت به مدرسه، همچنین ادراک مثبت از خود و رشد فرایندهای شناختی از نظر تحصیلی پایسته می‌شوند(Bahadorikhosroshahi,2018).

اشتیاق به مدرسه

سازه اشتیاق تحصیلی در مدرسه به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی مربوط است اطلاق می‌شود(Abedi&etal,2014). این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند. اشتیاق تحصیلی سازه‌ای چندبعدی است که مشکل از مولفه‌های مختلف رفتاری، شناختی و انگیزشی است(Yeung,2022). اشتیاق تحصیلی به عنوان زمان و انرژی که دانشجویان در فعالیتهای هدفمندانه آموزشی صرف می‌نمایند، تعریف شده است. اشتیاق تحصیلی به کمیت و کیفیت انرژی جسمانی و روانی دانش آموزان اطلاق می‌شود که در طول دوران تحصیلی سرمایه گذاری می‌کنند(Ganji&etal,2016). اشتیاق تحصیلی سازه‌ای چندبعدی است که دارای سه بعد شناختی، انگیزشی و رفتاری است(Ngwoke,2020). اشتیاق تحصیلی شناختی شامل بکارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی دریادگیری است. اشتیاق تحصیلی انگیزشی(عاطفی) شامل سه مولفه احساس، ارزش و عاطفه است و دوست داشتن محیط آموزشی و علاقه به امورات تحصیلی را در بر می‌گیرد و اشتیاق تحصیلی رفتاری شامل حضور فعال همراه با شوق و شور در محیط آموزشی است(Safari&etal,2016).

پیشینه پژوهش

فرتاش (۱۴۰۰)، در پژوهشی به ارتباط میان تحصیلات و جهت گیری هدف والدین با انگیزش، خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دختران نوجوان پرداخت. نتایج نشان داد تحصیلات والدین اثر مستقیم و مثبت در خودکارآمدی تحصیلی، انتظارات کنترل و خودپنداره کلامی فرزندان دارد. جهت گیری عملکردی والدین، اثر مثبت و مستقیم در انگیزش بیرونی دانش آموزان دارد، اما نقشی معنادار در انگیزش درونی آنان ندارد. جهت گیری عملکردی والدین با میانجیگری انگیزش بیرونی اثر مثبت بر خودکارآمدی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی فرزندان می‌گذارد(Fartash,2021).

رحمتی (۱۳۹۹) در پژوهش خود که با عنوان «رابطه جهت گیری هدف، سبک‌های یادگیری و خودپنداره تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر پایه یازدهم شهرستان تویسرکان» انجام شد به این نتیجه دست یافت که بین سبک

یادگیری انجام دادن، خودپنداره عمومی، خودپنداره آموزشگاهی و خودپنداره غیرآموزشگاهی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (Rahmati, 2020).

شیرزاد (۱۳۹۸) نیز پژوهشی با عنوان «اثربخشی یادگیری کوانسومی بر مؤلفه های اشتیاق تحصیلی و جهت گیری هدفی دانش آموزان دختر متوسطه اول» انجام داد. نتایج تحقیق نشان داد که روش یادگیری کوانسومی بر اشتیاق تحصیلی و مؤلفه های آن و تسلط گرایش و تسلط اجتناب جهت گیری هدفی تأثیر مثبت و معنی داری داشت (Shirzad, 2019). پژوهشی نیز با عنوان «رابطه جهت گیری هدفی، درگیری تحصیلی و انگیزش یادگیری با پایستگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان» توسط نوری (۱۳۹۸) انجام شد. نتایج نشان داد که بین جهت گیری هدفی، درگیری تحصیلی و انگیزش یادگیری با پایستگی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد (Nouri, 2019).

خدادادی (۱۳۹۷)، پژوهشی با عنوان «رابطه علی خودپنداره تحصیلی و پایستگی با پیشرفت تحصیلی با میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی و رضایت از مدرسه در دانش آموزان پرسال سوم دوره اول متوسطه (راهنمایی) شهرستان شوستر» انجام داد. نتایج نشان داد که بین خودپنداره تحصیلی، پایستگی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و رضایت از مدرسه با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد (Khodadadi, 2018).

فتحی (۱۳۹۷)، پژوهشی با عنوان «نقش خود دلسوزی و اشتیاق تحصیلی در پایستگی تحصیلی با میانجی گری انتظارات والدین در دانش آموزان دوره دوم متوسطه» انجام داد. نتایج نشان داد که بین اشتیاق تحصیلی و پایستگی تحصیلی رابطه مثبت و مستقیم معنادار و بین خود دلسوزی و پایستگی تحصیلی نیز رابطه مثبت و مستقیم و معنادار می باشد. همچنین بین انتظارات والدین از مدرسه و پایستگی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار تایید شد. بین اشتیاق تحصیلی و خود دلسوزی رابطه مثبت مستقیم و معنادار تایید شد. بین اشتیاق تحصیلی و انتظارات والدین رابطه مثبت مستقیم و معنادار تایید شد. همچنین بین خود دلسوزی و اشتیاق تحصیلی بر پایستگی تحصیلی با میانجی گری انتظارات والدین از مدرسه رابطه مثبت مستقیم معنادار وجود داشت (Fathi, 2018).

قربانی (۱۳۹۳) پژوهشی با عنوان «ارتباط انگیزش تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه با پیشرفت تحصیلی در نوجوانان بی سرپرست» انجام داد. نتایج نشان داد که بین انگیزش تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و مستقیم معناداری وجود دارد (Ghorbani, 2014).

گرین و همکاران (۲۰۲۰) تحقیقی با عنوان «رابطه انگیزش تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه با عملکرد تحصیلی» انجام دادند. نتایج تحقیق نشان داد بین انگیزش تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه با عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری دارد (Green&etal, 2020).

اسکالویک (۲۰۲۰)، پژوهشی با عنوان «ادراک معلمان از جهت گیری هدف با اشتیاق به مدرسه دانش آموزان: نقش تعديلیگر عملکرد تحصیلی» انجام داد. نتایج تحقیق نشان داد که ادراک معلمان از جهت گیری هدف و عملکرد تحصیلی با اشتیاق به مدرسه دانش آموزان رابطه معناداری دارد (Skaalvik, 2020).

متزگر و همکاران (۲۰۲۰) تحقیقی با عنوان «تأثیر جهت گیری هدف و موفقیت تحصیلی بر پایستگی تحصیلی» انجام دادند. نتایج تحقیق نشان داد جهت گیری هدف و موفقیت تحصیلی بر پایستگی تحصیلی تأثیر معناداری داشته اند (Metzger&etal, 2020).



آلبرت و داهلینگ(۲۰۱۸)، تحقیقی با عنوان «تأثیر جهت گیری هدف تحصیلی بر خودپنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی» انجام دادند. نتایج تحقیق نشان داد جهت گیری هدف تحصیلی بر خودپنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری دارد (Albert & Dahling, 2016).

روش‌شناسی پژوهش

روش تحقیق به لحاظ ماهیت توصیفی-همبستگی و به لحاظ هدف کاربردی است. جامعه آماری پژوهش را دانش آموزان مدارس دخترانه ابتدایی شهر رحیم آباد به تعداد ۱۷۶۷ نفر تشکیل دادند که از این تعداد، تعداد ۲۵۱ نفر به روش نمونه گیری تصادفی خوش ای بعنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها از روش کتابخانه ای و میدانی استفاده شد. با توجه به اینکه تمامی پرسشنامه‌های مورد استفاده در پژوهش حاضر توسط اساتید دانشگاهی و خبرگان امر مورد بررسی قرار گرفته و روایی و پایایی آنها سنجیده شده است، لیکن جهت ارتقاء اعتبار پرسشنامه‌ها، محقق شخصاً نسبت به روایی و پایایی ابزارهای پژوهش اقدام نمود. جهت تعیین روایی ابزار پژوهش از روایی صوری و محتوایی استفاده شد که مورد تایید قرار گرفت. برای تعیین پایایی ابزارهای پژوهش از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که در جدول (۱) ارائه شده است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده از روش‌های آماری توصیفی (توصیف فراوانی داده‌ها، درصد فراوانی‌ها، میانگین و انحراف معیار) استفاده شد. همچنین جهت آزمون فرضیه‌های تحقیق، ابتدا از آزمون کولموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها و تکییک معادلات ساختاری بمنظور بررسی میزان تاثیر متغیرهای مستقل و میانجی بر متغیر وابسته با استفاده از نرم افزار آماری لیزرل استفاده شد.

جدول ۱: ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه‌های تحقیق

ضریب آلفای کرونباخ	پرسشنامه
۰/۹۱	اشتیاق به مدرسه
۰/۷۹	جهت گیری هدف
۰/۸۵	پایستگی تحصیلی
۰/۸۲	خودپنداره تحصیلی

الف. اشتیاق به مدرسه: این پرسشنامه توسط وانگ و همکاران (۲۰۱۱) دارای ۱۰ گویه و در قالب دو بعد اشتیاق رفتاری (۴-۱) و اشتیاق هیجانی (۵-۱۰) می‌باشد و هدف آن ارزیابی میزان اشتیاق به مدرسه از ابعاد مختلف می‌باشد. نمره گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای می‌باشد. برای بدست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، مجموع امتیازات مربوط به تک تک سوالات را با هم محاسبه نماید. امتیازات بالاتر نشان دهنده میزان اشتیاق بیشتر فرد پاسخ دهنده به مدرسه خواهد بود و بالعکس. در پژوهش زاهد، یوسفی کریمی و معینی کیا (۱۳۹۲) روایی سازه این مقیاس با استفاده از روش تحلیل عاملی تاییدی مورد تایید قرار گرفته است. همچنین پایایی این پرسشنامه با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ مورد سنجش قرار گرفت که ۰,۷۴، گزارش شده است.

ب) پایستگی تحصیلی: این متغیر توسط پرسشنامه استاندارد پایستگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۸) تحلیل می‌شود. نمره بالاتر نشانه پایستگی بیشتر و نمره پایین تر نشانه پایستگی کمتر می‌باشد. اعتبار بدست آمده از طریق ضریب آلفای کرونباخ برابر $.80$ ، گزارش شده است و روایی آن نیز از طریق تحلیل عاملی تاییدی برای هر یک از گویه‌های آلفای $.66$ ، $.67$ و $.73$ و $.75$ محاسبه شد. در ایران نیز این مقیاس توسط کریمی (۱۳۹۱) ترجمه شد و پس از تعیین صحبت ترجمه آن توسط ۵۷ نفر از کارشناسان بر روی یک گروه نمونه اجرا شد، اعتبار بدست آمده در ایران با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ $.87$ بدست آمد (سلیمی، ۱۳۹۴).

ج. جهت گیری هدف: این متغیر توسط الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۹ گویه‌ای در طیف ۵ درجه‌ای پاسخ دهی می‌شود و سه مؤلفه جهت گیری یادگیری (۱-۳)، عملکرد-گرایش (۴-۶) و بلاطکلیفی (۷-۹) را می‌سنجد. پایایی این پرسشنامه در ایران توسط سرمد و همکاران (۱۳۹۱) مورد بررسی قرار گرفته و $.70$ به دست آمده است.

د. خودپنداره تحصیلی: این پرسشنامه توسط لی یو و وانگ (۲۰۰۵)، در 15 گویه و در قالب سه بعد اعتماد تحصیلی (۱-۵) و عملکرد تحصیلی (۶-۱۰) و تلاش تحصیلی (۱۱-۱۵) و بر اساس طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای (کاملاً مخالف (۱)، مخالف (۲)، تاحدوی موافق (۳)، موافق (۴) و کاملاً موافق (۵)) تنظیم شده است. یورک (۲۰۱۳) به منظور بررسی روایی این پرسشنامه در دو مرحله از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی در مدارس ویتمان پرداخت که نتایج، حضور دو عامل اعتماد تحصیلی و تلاش تحصیلی را تأیید کرد. در این بررسی، ضریب $KMO = 0.832$ به دست آمد و همچنین مقدار آزمون کرویت بارتلت برابر $3473/00$ به دست آمد که در سطح 0.001 معنی دار است. بشر پور و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهش خود، پایایی پرسشنامه خودپنداره تحصیلی لیو و وانگ را مورد بررسی قرار دادند. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای این پرسشنامه کل آزمون $.77$ ، برای خرد مقياس اعتماد تحصیلی $.83$ ، برای خرد مقياس تلاش تحصیلی $.78$ و برای خرد مقياس عملکرد تحصیلی به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

آمار توصیفی مربوط به اطلاعات جمعیت شناختی نمونه آماری در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول ۲: آمار اوصیفی مربوط به اطلاعات دموگرافیک

متغیر کیفی	سطح	فرابانی	درصد فرابانی
اول		۳۴	۱۳
دوم		۴۹	۱۹
سوم		۴۱	۱۶
چهارم		۵۶	۲۲
پنجم		۳۳	۱۲
ششم		۴۲	۱۸

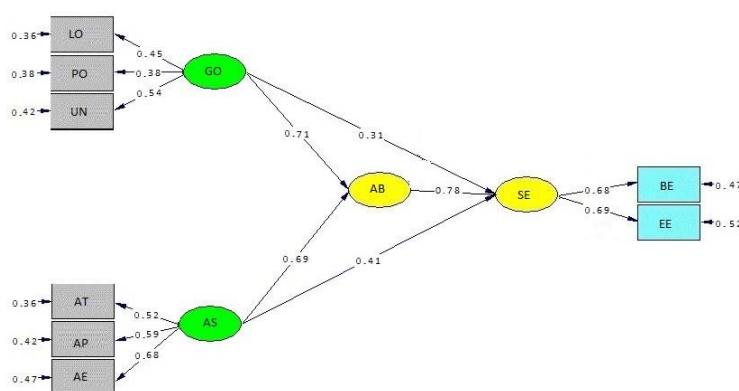
پایه تحصیلی

مشخصه‌های آمار توصیفی و آزمون کولموگروف-اسمیرنف متغیرهای تحقیق در جدول (۳) نشان داده شده است.

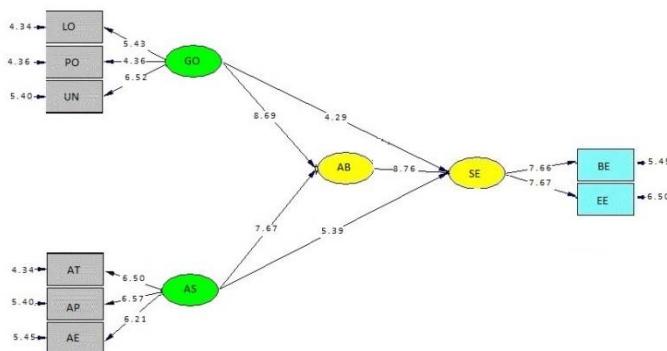
جدول ۳: آمار توصیفی و آزمون کولموگروف-اسمیرنف متغیرهای تحقیق

متغیر	نماد	میانگین	انحراف معیار	KM	سطح معناداری	وضعیت
اشتیاق رفتاری	BE	۴/۲۴	۰/۵۹	۱/۳۰۵	۰/۰۶۶	نرمال
اشتیاق هیجانی	EE	۳/۹۵	۰/۵۸	۱/۲۰۶	۰/۱۳۹	نرمال
اشتیاق به مدرسه	SE	۴/۰۴	۰/۵۵	۱/۲۸۱	۰/۰۷۵	نرمال
جهت گیری یادگیری	LO	۳/۷۸	۰/۵۹	۱/۸۳۸	۰/۴۸۳	نرمال
عملکرد-گرایش	PO	۴/۰۰۳	۰/۴۹	۱/۱۹۰	۰/۱۴۸	نرمال
بلا تکلیفی	UN	۳/۱۴	۰/۸۷	۰/۷۵۶	۰/۶۱۷	نرمال
جهت گیری هدف	GO	۳/۰۲	۱/۰۵	۱/۲۵۱	۰/۰۹۸	نرمال
پایستگی تحصیلی	AB	۳/۵۶	۰/۷۶	۰/۶۹۹	۰/۷۱۲	نرمال
اعتماد تحصیلی	AT	۳/۱۷	۰/۸۱	۱/۱۳۶	۰/۱۷۱	نرمال
عملکرد تحصیلی	AP	۳/۰۵	۱/۰۰۷	۱/۱۱۷	۰/۱۹۲	نرمال
تلاش تحصیلی	AE	۲/۷۶	۱/۰۰۲	۱/۰۴۸	۰/۲۲۲	نرمال
خوبینداره تحصیلی	AS	۲/۶۷	۱/۰۵	۱/۱۷۶	۰/۱۶۶	نرمال

مطابق اطلاعات جدول (۳) سطح معناداری آزمون کولموگروف - اسمیرنف برای همه متغیرها مورد مطالعه بیشتر از ۰/۰۵ می باشد. لذا نتیجه آزمون برای هیچ یک از متغیرها معنی دار نیست و در نتیجه توزیع همه متغیرها نرمال می باشد بنابراین می توان از آزمون های پارامتریک برای آزمودن فرضیه های پژوهش استفاده کرد. مدل معادلات ساختاری نهایی برای سنجش رابطه جهت گیری هدف و خودپنداره تحصیلی با اشتیاق به مدرسه با نقش میانجی پایستگی تحصیلی استفاده شده است. مدل فرضیه اصلی در اشکال (۲) و (۳) ارائه شده است. این مدل با اقتباس از برونداد نرم افزار لیزرل ترسیم شده است.



شکل ۲: نتایج تأیید مدل معادلات ساختاری فرضیات تحقیق


شکل ۳: آماره معناداری (t-value) نتایج تائید مدل معادلات ساختاری فرضیات تحقیق

از آنجا که شاخص ریشه میانگین مجدورات تقریب برابر ۰,۱۴ مدل از برآزنده‌گی خوبی برخوردار است. سایر شاخص‌های نیکوئی برازش نیز در بازه مورد قبول قرار گرفته‌اند که در جدول (۴) آمده است.

$$\chi^2 = \frac{228.31}{95} = 2.40$$

جدول ۴: شاخص‌های نیکوئی برازش مدل ساختاری فرضیات تحقیق

	شاخص برآزنده‌گی					
IFI	NNFI	NFI	AGFI	GFI	RMSEA	
۱-۰	>۰,۹	>۰,۹	>۰,۹	>۰,۹	<۰,۱	مقادیر قبل قبول
۰,۹۸	۰,۹۶	۰,۹۴	۰,۹۳	۰,۹۱	۰,۰۱۴	مقادیر محاسبه شده

بحث و نتیجه‌گیری

فرضیه اول به تعیین رابطه بین جهت گیری هدف با پایستگی تحصیلی دانش آموزان پرداخته است. نتیجه حاصل بدین صورت تبیین می‌شود که دانش آموزانی که شرایط تحصیلی خود را تحلیل نموده و برای درس‌های خود برنامه ریزی منسجمی دارند بهتر می‌توانند در برابر مشکلات مواجه شده با آنها استقامت نشان داده و پایستگی بیشتری از خود نشان خواهند داد(Li&etal,2021). چنین دانش آموزانی علاوه بر انجام درس‌های مدرسه، مطالعات بیشتری برای این درسها در منزل خواهد داشت. آنها تلاش می‌کنند تا بیشترین بازدهی را در انجام تکالیف مدرسه از خود نشان دهند. عملکرد تحصیلی بالا و دوری از چالش‌های فراروی آنها در کلاس درس بزرگترین دغدغه آنها در امور یادگیری به شمار می‌رود(Nouri,2019). بر این اساس آنها قبل از شرکت در کلاس‌ها برای آن آماده می‌شوند تا با مشکلات تحصیلی در کلاس درس جهت یادگیری دروس مواجه نشوند. چنین دانش آموزانی در خارج از کلاس با دوستان خود در مورد آنچه یاد گرفته اند بحث می‌کنند. این تبادل نظر باعث بهبود شرایط پایستگی تحصیلی در آنها خواهد شد. نتایج این فرضیه با یافته‌های پژوهش‌های (Nouri,2019) و (Metzger&etal,2020) مطابقت دارد و پشتیبانی می‌شود.

فرضیه دوم به تعیین رابطه بین خودپنداره تحصیلی با پایستگی تحصیلی دانش آموزان پرداخته است. نتیجه حاصل بدین صورت تبیین می‌شود که دانش آموزانی که در درس‌های خود برنامه ریزی داشته باشند بهتر می‌توانند در مقابل سایر دانش آموزان عملکرد تحصیلی مطلوب را کسب نمایند(Cooper&etal,2018). این افراد در کلاس درس به معلمان خود



گوش فرا می دهدند و تمام توجه خود را بر مطالب درسی متوجه کردند. چنین دانش آموزانی در حل مشکلات تحصیلی و خانوادگی از طرف خانواده خود مورد حمایت قرار می گیرند و در این راستا معلمان مدرسه نیز از هیچ کوششی فروگذار نمی نمایند (Khodadadi, 2018). چنین دانش آموزانی می توانند درس‌ها را به آسانی دنبال نمایند. آنها قادر هستند که به همکلاسی‌های خود در کارهای مدرسه شان کمک نمایند. چنین دانش آموزانی انجام تکالیف درسی خود را با تلاش زیاد به نتیجه مطلوب می رسانند و دروس ارائه شده در کلاس را مورد توجه خاص قرار خواهند داد. چنین دانش آموزانی اجازه نمی دهدند هنگام درس خواندن و مطالعه استرس بر آنها غلبه کند (Ehm&etal, 2019). در این راستا گرفتن نمره پایین بر اعتماد به نفس آنها تاثیری نخواهد داشت. نتایج این فرضیه با یافته‌های پژوهش‌های (Albert & Dahling, 2016) و (Khodadadi, 2018) مطابقت دارد و پشتیبانی می شود.

فرضیه سوم به تعیین رابطه بین پایستگی تحصیلی با اشتیاق به مدرسه دانش آموزان پرداخته است. نتیجه حاصل بدین صورت تبیین می شود که دانش آموزانی که پایستگی تحصیلی بالایی دارند در طول کلاس سعی می کنند به بهترین شیوه عمل کنند. آنها زمان کافی برای یادگیری صرف می کنند و برای آن تلاش می کنند. چنین دانش آموزانی در تلاشند تا بهترین کار را انجام دهند تا در تمام درس‌هایشان نمره خوب دریافت کنند. آنها همچنین با معلمان خود ارتباط خوبی داشته و سعی می نمایند تا در حین مکالمات خود با معلمان خود مشکلات تحصیلی خود را بیان نمایند. معلمان نیز در حل مشکلات تحصیلی دانش آموزان خود تلاش می نمایند. دانش آموزان پایسته تلاش می کنند مشکلات قبلی خود در انجام تکالیف درسی را تعدیل نمایند و با مشورت با سایر همکلاسی‌های خود این مشکلات را به حداقل خواهند رساند. نتایج این فرضیه با یافته‌های پژوهش‌های (Fathi, 2018) و (Ghorbani, 2014) مطابقت دارد و پشتیبانی می شود.

فرضیه چهارم به تعیین رابطه بین جهت گیری هدف با اشتیاق به مدرسه دانش آموزان پرداخته است. نتیجه حاصل بدین صورت تبیین می شود که در فرآیند تدریس در کلاس درس تلاش می کنند که در یادگیری دروس اهتمام بیشتری بورزنده بیشتر می توانند مطالب درسی را آموزش بینند. چنین دانش آموزانی اشتیاق بیشتری به تحصیل و مدرسه داشته و تلاش می کنند بهترین و بیشترین استفاده را از حضور در مدرسه ببرند (Domurath&etal, 2020). اینکه در مقایسه با سایر دانش آموزان کلاس بهتر عمل نمایند، برایشان مهم است. زیرا تمایل دارند بالاترین نمره کلاس را از آن خود بنمایند. چنین جهت گیری ای باعث افزایش تلاش آنها در تمرین مسائل درسی می گردد. آنها با سایر همکلاسی‌های خود در مورد مسائل درسی مشورت می نمایند و در صورت بروز مشکلات درسی با معلمان خود تعاملات درسی خواهند داشت. این افراد تلاش می کنند در سال تحصیلی تا جایی که ممکن است دروس را یاد گرفته و عملکرد تحصیلی بالایی داشته باشند. آنها ابتدا اهداف تحصیلی خود را مشخص نموده و بر اساس آنها در خود انگیزه ایجاد می نمایند. نتایج این فرضیه با یافته‌های پژوهش‌های (Shirzad, 2019) و (Skaalvik, 2020) مطابقت دارد و پشتیبانی می شود.

فرضیه پنجم به تعیین رابطه بین خودپنداره تحصیلی با اشتیاق به مدرسه دانش آموزان پرداخته است. نتیجه حاصل بدین صورت تبیین می شود که خودپنداره تحصیلی فرآیند شکل گیری ارزشیابی از خودپنداره متأثر از تجارت آموزشی دانش آموزان و تفسیر محیط آموزشی است. این بیانگر دانش و ادراکات فردی درباره توانایی‌ها در انجام موقفيت آمیز تکالیف تحصیلی در سطوح طراحی شده است. افرادی که خودپنداره تحصیلی بالاتری نسبت به سایر دانش آموزان دارند اشتیاق بیشتری به رفتن و ماندن به مدرسه دارند و از غیبیت‌های مکرر در مدرسه دوری می کنند. مهمترین مشخصه خودپنداره

تحصیلی این است که خودپنداره تحصیلی یادگرفتی و قابل اکتساب در طی زمان است و معلمان نقش مهمی در شکل گیری خودپنداره تحصیلی دانش آموزان دارند. بر این اساس می توان بیان داشت خودپنداره تحصیلی بالاتر باعث بهبود شرایط اشتیاق به مدرسه خواهد شد. نتایج این فرضیه با یافته های پژوهش های (Rahmati, 2020) و (Green&etal, 2020) مطابقت دارد و پشتیبانی می شود.

فرضیه ششم به سنجش رابطه بین جهت گیری هدف و خودپنداره تحصیلی با اشتیاق به مدرسه با نقش میانجی پایستگی تحصیلی دانش آموزان پرداخته است. نتیجه حاصل بدین صورت تبیین می گردد که دانش آموزانی که می توانند از عهده مشکلات مدرسه مانند نمره بد و بازخورد منفی در مورد کارهایشان برآیند بهتر می توانند برنامه ریزی های تحصیلی خود را با اهداف تحصیلی منطبق نمایند (Shaw&etal, 2021). آنها به خوبی می توانند بر فشار کارهای مربوط به تکالیف مدرسه غلبه کنند. چنین دانش آموزانی در کلاس به دقت به معلم خود گوش می دهند و سعی می کنند تا تکالیف خود را به بهترین شکل انجام دهند. چنین دانش آموزانی در کلاس دوستان صمیمی زیادی دارند و در مقوله های تحصیلی با هم همفکری می کنند. هدف آنها کسب نمراتی بهتر از اکثر دانش آموزان است. آنها تلاش می کنند در سال تحصیلی عملکرد عالی داشته باشند و مورد تشویق دیگران قرار بگیرند. نتایج این فرضیه با یافته های پژوهش های (Rahmati, 2020) و (Green&etal, 2020) مطابقت دارد و پشتیبانی می شود.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر، پیشنهاد می شود که رویکردها و مفاهیم جدید روانشناسی مثبت نگر در مدارس به نحوی به کار گرفته شود تا با شناسایی هر چه بیشتر عوامل موثر بر جهت گیری هدف، شناخت بهتری از علل و همبسته های این پدیده حاصل آید و بر اساس آن بتوان با برنامه ریزی آموزشی و مشاوره ای از تبعات مثبت جهت گیری هدف در آینده تحصیلی دانش آموزان بهره جست. به معلمان مدارس توصیه می شود از روشهای تدریس فعال، اکتشافی و یادگیری محور استفاده کنند و تا حد ممکن درسها را به صورت عملی و کاربردی آموزش دهند تا تخصص گرایی به عنوان هدف اصلی یادگیریها قرار گیرد. این امر موجبات بهبود جهت گیری هدف در دانش آموزان می گردد. همچنان به معلمان پیشنهاد می گردد جهت افزایش کیفیت و کارایی روند کاری خود با سایر همکاران مشورت نموده و از نتایج آن بازخورد گرفته و آن را در نحوه تدریس خود اعمال نمایند.

References

- Abedi, A., Me'marian, A., Shoushtari, M., Golshani Monazzah, F. (2014). A Study of the Effectiveness of Martin's CognitiveBehavioral Multidimensional Interventions on Academic Achievement and Engagement of High School Female Students in Isfahan City. *Educational Psychology*, 10(32), 79-93.
- Albert, M. A., & Dahling, J. J. (2016). Learning goal orientation and locus of control interact to predict academic self-concept and academic performance in college students. *Personality and Individual Differences*, 97, 245-248.
- Aye, E., Mehdinezhad, V., & Jenaabadi, H. (2021). The Effectiveness of Schema Therapy on Academic Buoyancy and Academic Burnout of Medical Students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 14(2), 20-27.
- Bahadorikhosroshahi, J. (2018). The Effects of Training Time Management Skills on Self-concept and Academic Buoyancy among High School Students. *Journal of Curriculum Studies*, 13(49), 151-174.
- Bakhtiyari Khoei, N., Soleymani, E. (2019). Structural Equation Modeling of the Relationship Between Goal Orientation and Attitudes Toward Cheating: Academic Motivation as a Mediating Variable. *Journal of Instruction and Evaluation*, 12(46), 47-63. doi: 10.30495/jinev.2019.668230

- Bilali, M. (2017). Investigating the relationship between goal orientation and self-regulation strategies with school bonding with the mediation of sense of competence in second year high school students of Rodan city. Master's thesis in the field of educational research, Hormozgan University.
- Cooper, K. M., Krieg, A., & Brownell, S. E. (2018). Who perceives they are smarter? Exploring the influence of student characteristics on student academic self-concept in physiology. *Advances in physiology education*, 42(2), 200-208.
- Cooper, K. M., Krieg, A., & Brownell, S. E. (2018). Who perceives they are smarter? Exploring the influence of student characteristics on student academic self-concept in physiology. *Advances in physiology education*, 42(2), 200-208.
- Domurath, A., Covello, N., Patzelt, H., & Ganal, B. (2020). New venture adaptation in international markets: A goal orientation theory perspective. *Journal of World Business*, 55(1), 101019.
- Ehm, J. H., Hasselhorn, M., & Schmiedek, F. (2019). Analyzing the developmental relation of academic self-concept and achievement in elementary school children: Alternative models point to different results. *Developmental Psychology*, 55(11), 2336.
- Eslami, E., Ghafari, O., Mousazade, T., Hashemi, T., Fathiazar, E. (2020). effectiveness instruction centerizer on moderation of learning orientation teachers on self – efficacy teachers and students academic self - concept of fourth grade. *Journal of Educational Psychology Studies*, 17(37), 26-1. doi: 10.22111/jeps.2020.5254
- Fartash, S. (2021). Structural Relationships of Parents' Education and Goal Orientation with Motivation, Self-Concept and Academic Self-Efficacy of Adolescent Female Students. *QJFR*.18 (1) :7-26.
- Fathi, N. (2018). The role of self-compassion and academic enthusiasm in academic persistence with the mediation of parents' expectations in secondary school students. Master's thesis in the field of educational psychology, Tarbiat University, Shahid Rajaei.
- Ganji, B., Tavakoli, S., Baniasadi Shahr-e Babak, F., & Asadi, S. (2016). Surveying the relationship between internet addiction and Academic Engagement of students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 9(2), 150-155.
- Ghorbani, F. (2014). The relationship between academic motivation, academic self-concept and enthusiasm for school with academic achievement in homeless adolescents. Master's thesis in the field of educational psychology, Mohaghegh Ardabili University.
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2020). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of adolescence*, 35(5), 1111-1122.
- Hoferichter, F., Hirvonen, R., & Kiuru, N. (2021). The development of school well-being in secondary school: High academic buoyancy and supportive class-and school climate as buffers. *Learning and Instruction*, 71, 101377.
- Hosseinchari, M., Ghezehbigloo, F., Jowkar, B. (2019). Mediaation Role of Goal orientation in the Relationship between teacher-student interaction and Self-efficacy with Academic Buoyancy. *Educational Psychology*, 15(52), 45-85. doi: 10.22054/jep.2019.26393.2022
- Islam, T., Ahmad, S., Kaleem, A., & Mahmood, K. (2020). Abusive supervision and knowledge sharing: moderating roles of Islamic work ethic and learning goal orientation. *Management Decision*.
- Jing, H. E. (2007). Analysis on the relationship among test anxiety, self-concept and academic competency. *Journal of Educational Psychology*, 5(1), 48-51.
- Karababa, A. (2020). The Reciprocal Relationships between School Engagement and Self-Esteem among Turkish Early Adolescents: A Three-Wave Cross-Lagged Model. *Children and Youth Services Review*, 105114.
- Karimi, M. (2019). Investigating the relationship between academic persistence and self-perception and metacognition in male and female secondary school students in Isfahan city. Master's thesis, School Counseling, Allameh Tabatabai University.
- Khodadadi, M. (2018). Causal relationship of academic self-concept and persistence with academic progress with the mediation of academic self-efficacy and school satisfaction in male students of

the third year of the first secondary school (guidance) of Shushtar city. Master's thesis in the field of educational psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz.

- Li, Y., Koopmann, J., Lanaj, K., & Hollenbeck, J. R. (2021). An integration-and-learning perspective on gender diversity in self-managing teams: The roles of learning goal orientation and shared leadership. *Journal of Applied Psychology*.
- Lin, Y., Yang, M., Quade, M. J., & Chen, W. (2022). Is the bottom line reached? An exploration of supervisor bottom-line mentality, team performance avoidance goal orientation and team performance. *Human Relations*, 75(2), 349-372.
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2015). Achievement goal theory: The past, present, and future. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 77–104). New York: Taylor Francis.
- Metzger, I. W., Cooper, S. M., Griffin, C. B., Golden, A. R., Opara, I., & Ritchwood, T. D. (2020). Parenting profiles of academic and racial socialization: Associations with academic engagement and academic self-beliefs of African American adolescents. *Journal of school psychology*, 82, 36-48.
- Ngwoke, R. I. (2020). Factors Influencing Academic Aspiration of Females in Ezeagu Local Government Area of Enugu State. *Open Journal of Social Sciences*, 8(3), 306-315.
- Nouri, A. (2017). Investigating the model of structural relationships between motivation, self-efficacy, academic procrastination and academic burnout: by testing the mediating role of passion for school. Master's thesis in the field of educational psychology, Urmia University.
- Nouri, S. (2019). The relationship between goal orientation, academic engagement and learning motivation with academic persistence of students of Shahid Madani University of Azerbaijan. Master's thesis in the field of educational psychology, Shahid Madani University of Azerbaijan.
- Qhashqaei, F. (2016). Determining the model of causal relationships between motivation for academic achievement and happiness with the mediation of academic success, academic self-concept and sense of competence. Master's thesis in the field of educational psychology, Shahid Rajaei University of Education.
- Rabiei.M.(2016). Academic buoyancy: Role of stable and unstable psychological factors. *Biannual Journal of Applied Counseling*, 5(2), 37-56. doi: 10.22055/jac.2016.12576
- Rahmati, Z. (2020). The relationship between goal orientation, learning styles and academic self-concept with the academic performance of 11th grade female students in Tuiserkan city. Master's thesis in the field of educational psychology, Payam Noor University, Hamadan center.
- Rastravesh, A., Mohammadi, I. (2020). The role of ineffective attitudes and academic self-concept in predicting students' test anxiety. *Journal of School Psychology*, 8(4), 77-91. doi: 10.22098/jsp.2020.866
- Rastravesh, A., Mohammadi, I. (2020). The role of ineffective attitudes and academic self-concept in predicting students' test anxiety. *Journal of School Psychology*, 8(4), 77-91. doi: 10.22098/jsp.2020.866
- Safari, H., Jenaabadi, H., Salmabadi, M., & Abasi, A. (2016). Prediction of academic aspiration based on spiritual intelligence and tenacity. *Education Strategies in Medical Sciences*, 8(6), 7-12.
- Shaw, R., Colder, C. R., & Read, J. P. (2021). Social goal orientation differentially influences exposure to interpersonal and noninterpersonal trauma. *Traumatology*.
- sheikholeslami, A., karimianpour, G., Mohammadi, Y. (2018). aa. *Journal of Educational Psychology Studies*, 15(30), 187-206. doi: 10.22111/jeps.2018.4008
- Shirzad, Ch. (2019). The effectiveness of quantum learning on the components of academic enthusiasm and goal orientation of female high school students. Master's thesis in the field of educational psychology, Allameh Tabatabai University.
- Skaalvik, S. (2020). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 62, 199-209.



- Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2020). Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary to secondary school. *Learning and Individual Differences*, 79, 101854.
- Wu, H., Guo, Y., Yang, Y., Zhao, L., & Guo, C. (2021). A meta-analysis of the longitudinal relationship between academic self-concept and academic achievement.
- Yeung, J. W. (2022). The academic aspiration of immigrant youths and their college graduation in young adulthood: A multilevel analysis of individual and contextual carry-over effects. *International Journal of Educational Research*, 111, 101888.
- yoosefi, S., mesrabadi, J. (2019). Meta-analysis of relationship between goal orientation and academic achievement:. *Educational Psychology*, 15(51), 71-94. doi: 10.22054/jep.2019.29783.2146



Research Paper

Investigating the factors affecting the job motivation of the employees of the Islamic Azad University of Kashmar branch based on Herzberg's theory of health-motivational factors

Reza Besharati*

Assistant Professor, Department of Nursing, Kashmir branch, Islamic Azad University, Kashmir, Iran.

Receive:

15 January 2022

Revise:

03 March 2022

Accept:

03 April 2022

Published online:

03 April 2022

Keywords:

job motivation,
health factors,
motivation,
Herzberg's theory

Abstract

The present study was conducted with the aim of investigating the factors affecting the job motivation of employees of the Islamic Azad University of Kashmar branch based on Herzberg's theory of health -motivational factors. In this descriptive and analytical research, 90 people out of 100 official and contract employees of Islamic Azad University, Kashmar branch participated in the academic year 2018-2019. In order to investigate the factors affecting the job motivation of employees, a researcher-made questionnaire based on Herzberg's theory was used, and after confirming its validity and reliability, the research data was obtained using spss-21 software in the form of frequency distribution and Pearson variance and correlation analysis. The results of the research showed that the most important factors affecting employees' job motivation were "job security and stability" and "level of salary" in the field of health factors, and "nature of work" and "growth and progress" in the field of motivational factors, and the effect of health factors in creating career motivation is more than motivational factors.

Please cite this article as (APA): Besharati, R. (2022). Investigating the Factors Affecting Job Motivation of the Employees of Islamic Azad University, Kashmar Branch Based on Herzberg Hygiene-Motivational Factors Theory. *Management and Educational Perspective*, 4(1), 72-89.

Publisher: Institute of Management fekrenoandish	https://dx.doi.org/10.22034/JMEP.2022.330280.1101	
Corresponding Author: Reza Besharati	https://dorl.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.1.4.5	
Email: rezabesharati@ymail.com	Creative Commons: CC BY 4.0	



Extended Abstract

Introduction

The perception, attitude and needs of people to work in every organization are different from each other. Therefore, the management of the organization must have a real, correct and logical understanding of the people of the organization in order to be able to use them to achieve the goals and objectives of the organization by creating appropriate motivation (Asefzadeh, 2018), as far as the human force does not have acceptable job motivation. Other activities of the organization will not have the necessary results and outcomes, providing the necessary motivation to do the work and paying attention to the motivational forces of employees is one of the most important and at the same time the most complicated tasks of organizations (Muslimi et al, 2017).

Providing career motivation in organizations has various benefits such as innovation, gaining customer satisfaction, competitive advantage, etc. (Atifi, 2017), it is important to know what factors affect the motivation, commitment and retention of employees in the organization (Suttikun et al. al, 2018), therefore, every organization should adopt the necessary policies and guidelines to improve employee motivation (Atifi, 2017). Lack of job motivation of employees, irresponsibility and lack of effective work is one of the most obvious work situations in Iran (Taleghani, Davoodi, 2017).

According to the mentioned materials, the main problem of the research is: what are the effective factors on the job motivation of the employees of the Islamic Azad University of Kashmar branch based on Herzberg's theory of health-motivational factors?

Theoretical Framework

Different theories and methods have been presented to motivate employees. One of the important theories in this field, which also forms the structure of the current research, is Herzberg's motivational theory. The factors creating job-satisfaction were called motivational factors, and the factors whose supply do not necessarily lead to satisfaction, were called health factors by Herzberg. These two categories of factors are known as Herzberg's two-factor theory of motivation (Lutans, 2021). Health factors are mainly related to the "job environment and context, not the job itself". These factors include: salary and other types of employee benefits, administrative policies and regulations governing the working environment, personal relationships with partners, supervisors and subordinates, job guarantee, working environment conditions, supervision and monitoring. Motivational factors are related to the essence and nature of the job (work content) and have a positive effect on morale, efficiency, and productivity. According to Herzberg, motivational factors are: recognition and appreciation, nature of work, career success, responsibility, growth and development (Iran Nejad, 2022).

Ganjali (2020) in a research in the field of designing a motivational model for non-academic employees of Imam Sadiq University (a.s.) concluded that the priorities of university managers to motivate employees in order of priority are: paying bonuses to employees based on merit, development Professionalism of employees and job guarantee, employee-favored behavior of officials and development of personal characteristics of officials.

The research of Mehrabian et al, (2020) at Gilan University of Medical Sciences showed that the level of motivation and satisfaction of employees in all investigated areas including management, supervision, communication, physical conditions of the workplace, psychological conditions and job guarantee, promotion opportunities And personal growth and salaries and benefits is at the average level, and only in the area of satisfaction with the work environment, has been at the optimal level.



Methodology

The current research is applicable in terms of its purpose and descriptive-survey in terms of data collection method, which was conducted in order to investigate the factors affecting the job motivation of employees of the Islamic Azad University of Kashmar Branch based on Herzberg's theory. The statistical population in this research included all the employees who were employed by the university in official and contractual ways in the academic year 2018-2019, so the total sample size was 100 people, which made up all the members of the research community, and after the distribution of questionnaires 90 people completed them. In order to collect data related to research variables, a researcher's questionnaire was used, which includes three parts; 4 questions related to individual characteristics in the first part; 44 question to examine the opinions of employees regarding the factors affecting their job motivation in the second part; and at the end of the questionnaire, three open-ended questions are asked, two of which question the factors affecting the highest and lowest levels of job satisfaction, and the last question has been asked from research units.

Discussion and Results

In order to investigate the research hypothesis and data analysis, SPSS 21 software was used and the results showed that in examining the relationship between the factors affecting job motivation and individual characteristics of employees, the results of the Pearson correlation test showed that there was a positive and significant correlation ($586/r=0$) between age and health factors ($P\text{-value}=0.001$) and also between age ($r=0.857$) and motivational factors ($P\text{-value}=0.001$). The results of the analysis of variance showed that there is a significant difference between the two sexes in terms of health ($P\text{-value}=0.001$) and motivational factors ($P\text{-value}=0.007$), which means that in men, the score of health and motivational factors is more than that in women. There is a significant difference in terms of health factors ($P\text{-value}=0.003$) and content ($P\text{-value}=0.001$), that is, the score of health and motivational factors in people with education higher than diploma is higher than the score of health and motivation factors for people with diploma education and lower. There is a significant difference between the type of employment in terms of motivational factors ($P\text{-value}=0.001$), in official employees, the score of motivational factors is higher than that of contract workers ($P\text{-value}=0.001$).

Conclusion

This research was conducted with the aim of investigating the factors affecting the job motivation of employees of the Islamic Azad University of Kashmar branch based on Herzberg's theory of health-motivational factors. The results of the research showed that the most important factors affecting the job motivation of employees in the field of health factors were "job security and stability" and "rate of salary" and in the field of motivational factors "nature of work" and "growth and development", and the effect of health factors in creating job motivation is more than that of motivational factors. The results of this research are in agreement with the findings of Ganjali (2020), Ghanbari et al, (2014), Pourmiri et al, (2011), Sotoudeh (2013), Dadashzadeh et al, (2013), Shigli et al, (2011). The results of examining the relationship between the factors affecting job motivation and the individual characteristics of employees showed that the scores of contextual and motivational factors in men were higher than in women, and in employees with higher than diploma education, it was higher than in employees with less than diploma education. Also, the score of motivational factors in official employees was higher than that in contract people. These findings are contrary to the results of the study of Asgarian (2012), which did not observe any significant difference between the motivational and health factors with the level of education, background and employment



status in the statistical population, (Azizi, 2015). Pourmiri et al, (2011) have also reported in their studies that there is a significant difference between the job motivations of employees according to the type of employment; in expressing these differences, it can be said that the motivational factors of the work environment can be different in organizations and time for different reasons.

According to the findings of this study, it is suggested to increase the financial payments to the employees according to the needs of life, performance and education; and to formulate the necessary rules by the central organization of the university in order to ensure that the employees are covered by the labor law and have sufficient support in the legal authorities, and have job security. Employees should be dealt with based on their merits, records and performance, and political and ethnic relations should not play a role in promoting or demoting their administrative ranks, and people should benefit from sufficient opportunities for career and academic advancement.

بررسی عوامل مؤثر بر انگیزش شغلی کارمندان دانشگاه آزاد اسلامی واحد کاشمر بواساس نظریه عوامل بهداشتی_انگیزشی هرزبرگ

رضا بشارتی 

استادیار، گروه پرستاری، واحد کاشمر، دانشگاه آزاد اسلامی، کاشمر، ایران.

چکیده	تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۲۵
پژوهش حاضر با هدف بررسی عوامل مؤثر بر انگیزش شغلی کارمندان دانشگاه آزاد اسلامی واحد کاشمر براساس نظریه عوامل بهداشتی_انگیزشی هرزبرگ انجام شده است. در این پژوهش توصیفی تحلیلی تعداد ۹۰ نفر از ۱۰۰ نفر کارمندان رسمی و قراردادی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کاشمر در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ به روش تمام شماری در مطالعه شرکت کردند. جهت بررسی عوامل مؤثر بر انگیزه شغلی کارمندان از پرسشنامه‌ای پژوهشگر ساخته بر اساس تئوری هرزبرگ و پس از تائید روایی و پایایی آن استفاده شده است، داده‌های پژوهش با استفاده از نرم افزار spss-21 به صورت توزیع فراوانی و تحلیل‌های واریانس و همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که مهمترین عوامل مؤثر بر انگیزه شغلی کارمندان در حیطه عوامل بهداشتی "امنیت و ثبات شغلی" و "میزان حقوق و دستمزد" و در حیطه عوامل انگیزشی "مهمیت کار" و "رشد و پیشرفت" بوده است و تأثیر عوامل بهداشتی در ایجاد انگیزه شغلی بیشتر از عوامل انگیزشی است. بنابراین برای جلوگیری از عدم رضایت کارمندان دانشگاه و ایجاد انگیزه در آنان، توجه به عوامل بهداشتی و انگیزشی با اولویت عوامل بهداشتی، ضروری به نظر می‌رسد.	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۰/۱۲/۱۲
	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱/۱۴
	تاریخ انتشار آفلاین: ۱۴۰۱/۱/۱۴

کلید واژه‌ها:
انگیزش شغلی،
عوامل بهداشتی،
انگیزش،
نظریه هرزبرگ

لطفاً به این مقاله استناد کنید (APA): بشارتی، رضا. (۱۴۰۱). بررسی عوامل مؤثر بر انگیزه شغلی کارمندان دانشگاه آزاد اسلامی واحد کاشمر براساس نظریه عوامل بهداشتی_انگیزشی هرزبرگ. فصلنامه مدیریت و چشم انداز آموزش. (۱)۴: ۸۹-۷۲.

	https://dx.doi.org/10.22034/JMEP.2022.330280.1101	ناشر: موسسه مدیریت فکر نو اندیش
	https://dorl.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.1.4.5	نویسنده مسئول: رضا بشارتی
	Creative Commons: CC BY 4.0	ایمیل: rezabesharati@ymail.com

مقدمه

طرز تلقی، نگرش و نیازهای افراد نیز برای کار در هر سازمان با یکدیگر تفاوت دارد. بنابراین مدیریت سازمان باید از افراد سازمان در کوچک واقعی و درست و منطقی داشته باشد تا بتواند با ایجاد انگیزه مناسب از آنان در جهت تحقق اهداف و مقاصد سازمان استفاده نماید (Asefzadeh, 2018)، تا زمانی که نیروی انسانی از انگیزش شغلی قابل قبول برخوردار نباشد سایر فعالیت‌های سازمان نتیجه و ثمره لازم را نخواهد داشت، فراهم کردن انگیزه لازم برای انجام کار و توجه به نیروهای انگیزشی کارکنان از جمله مهم‌ترین وظایف سازمان‌ها است (Muslimi et al., 2017). انگیزش یک فرآیند زنجیره‌ای است که با احساس نیاز یا احساس کمبود و محرومیت شروع می‌شود، سپس خواست را به دنبال می‌آورد و موجب تنش و تحریک فرد به انجام یک کار یا رفتار می‌شود (Seyed Javadin, 2019) در واقع رفتار فرد برانگیختنی است و برای اینکه به کاری دست بزند، باید انگیزه آن کار را در او ایجاد کرد بنابراین از جمله بحث‌های مهم و اصلی مدیریت ایجاد انگیزه است (Claire et al., 2016). یکی از مهمترین مراکز فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی در هر کشوری دانشگاه است، و کارمندان غیرهیات علمی در تحقق اهداف دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی نقش مهمی را ایفا می‌کنند، اگر دانشگاه‌ها برای نیازهای انتظارات و نقش آفرینی کارمندان ارزش و احترام قائل شوند، کارمندان هم در صدد جبران برمی‌آیند و انگیزه شغلی آنها افزایش می‌یابد، به دلیل محدودیت در منابع، مدیران دانشگاه‌ها باید با نظرسنجی از کارمندان دانشگاه خود، حوزه‌هایی را که برای بهبود انگیزش شغلی آنان مهم است، شناسایی و در اولویت قرار دهند (Ganjali, 2020). برای رسیدن به اهداف سازمانی باید عوامل انگیزشی را در کارمندان شناسایی و تأمین نمود، در واقع انگیزش شغلی مهمترین عامل تاثیرگذار در موفقیت و یا عقب ماندگی سازمان‌ها تلقی می‌شود که غفلت از آن موجب هدر رفتن منابع سازمانی می‌گردد، نتایج یک مطالعه نشان دهنده آن است که هشتاد درصد موفقیت سازمان‌ها به انگیزه پرسنل آن برمی‌گردد (Sadeghifar et al., 2014)، در حقیقت می‌توان گفت که فقدان یا کمبود انگیزه کارکنان می‌تواند موجب کاهش کمیت و کیفیت کار، کاهش کارایی، اثریخشی و بهره‌وری در سازمان شده و درنهایت منجر به نارضایتی مشتریان و نابودی سازمان گردد (Amoei, 2017). از طرف دیگر، تأمین انگیزش شغلی در سازمان‌ها دارای مزایای مختلفی مانند نوآوری، کسب رضایت مشتریان، مزیت رقابتی و غیره می‌باشد (Atefi, 2017)، دانستن این که چه عواملی در انگیزه، تعهد و ماندگاری کارمندان در سازمان تاثیرگذارند، مهم می‌باشد (Suttikun et al., 2018)، لذا هر سازمانی می‌بایست به اتخاذ سیاست‌ها و خط مشی‌های لازم جهت ارتقاء انگیزش کارکنان اقدام نماید (Atefi, 2017). عدم انگیزش شغلی کارمندان، بی مسئولیتی و عدم کار مؤثر یکی از بارزترین وضعیت‌های کاری در کشور ایران محسوب می‌شود (Taleghani, Davoodi, 2017). کارمندان دانشگاهی یک منبع کلیدی در مؤسسات آموزش عالی هستند که نقش مهمی در دستیابی به اهداف سازمان داشته و انگیزش و رضایت آنها برای عملکرد مطلوب دانشگاهیان و در نتیجه کیفیت مؤسسات آموزش عالی بسیار مهم می‌باشد (De Lourdes Machado, 2011)، وضعیت نامطلوب انگیزه کارمندان دانشگاه‌ها نه تنها بر عملکرد آنها تأثیر منفی می‌گذارد، بلکه سبب تضعیف انگیزه و رضایت دانشجویان و حتی اساتید می‌شود (Sadeghian et al., 2014)، بنابراین با توجه به اهمیت انگیزه و رضایت شغلی بر بازدهی و کیفیت انجام کار و ابقاء کارمندان در شغل خود و نیز شرایط ویژه‌ای که اکنون دانشگاه آزاد اسلامی بالاخص در شهرستان‌ها دارد (Danaei, 2017)، همچنین برای این که مدیران دانشگاه‌ها بتوانند به

اهداف سازمانی دست یابند، نیازمند آن هستند که از امیال، خواسته‌ها و تمایلات کارمندان خود آگاه باشند و این میسر نخواهد شد، مگر این که در دانشگاه‌ها پژوهش‌هایی پیرامون انگیزش شغلی کارمندان انجام گیرد (Shukri et al., 2011)، بنابراین، پژوهش حاضر در صدد آن بوده است که عوامل مؤثر بر ایجاد انگیزه در کارمندان را مورد بررسی قرار دهد، پرسش اصلی تحقیق این است که عوامل مؤثر بر انگیزش شغلی کارمندان دانشگاه آزاد اسلامی واحد کاشمر براساس نظریه عوامل بهداشتی –انگیزشی هرزبرگ^۱ چیست؟

مبانی نظری

تئوری‌ها و روش‌های متفاوتی برای دادن انگیزه به کارکنان ارائه شده است یکی از تئوری‌های مهم در این زمینه که ساختار پژوهش حاضر را نیز تشکیل می‌دهد تئوری انگیزشی هرزبرگ می‌باشد، هرزبرگ عوامل ایجاد کننده رضایت شغلی را عوامل انگیزشی و عواملی را که تأمین آن‌ها لزوماً موجب رضایت نمی‌شود، عوامل بهداشتی نامید. این دو دسته عامل بروی هم به عنوان نظریه دو عاملی هرزبرگ از انگیزش شهرت یافته است (Lutans, 2021). عوامل بهداشتی عمده‌تاً با "محیط و زمینه شغلی نه خود شغل" درارتباطند، این عوامل عبارتند از: حقوق و دستمزد و انواع دیگر مزایای کارکنان، خط و مشی‌ها و مقررات اداری حاکم بر شرایط محیط کار، روابط شخصی با هم‌دیفان، سرپرستان و زیرستان، امنیت شغلی، شرایط محیط کار، سرپرستی و نظارت. عوامل انگیزشی با ذات و ماهیت شغل (محتوای کار) رابطه دارند و در روحیه، بازدهی، بهره وری بیشتر تأثیر مثبت دارند. عوامل انگیزشی از نظر هرزبرگ عبارتند از: شناخت و قدردانی، ماهیت کار، موققبت شغلی، مسئولیت، رشد و پیشرفت. (Iran Nejad, 2022).

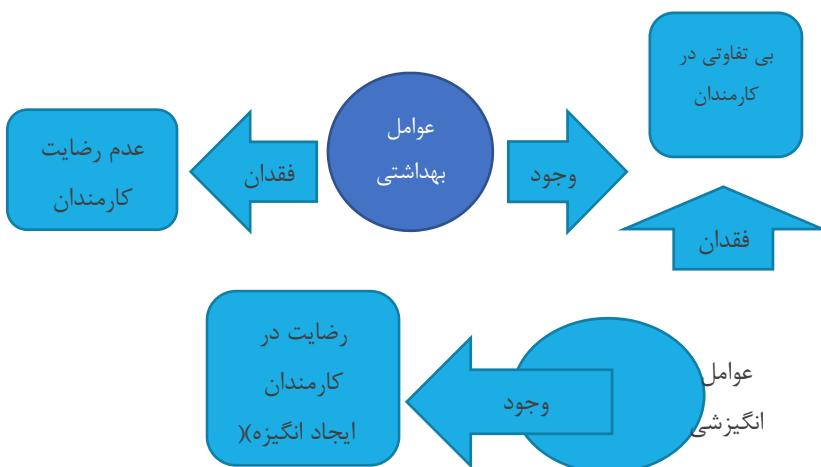
پیشینه پژوهش

در جستجوی عوامل مؤثر بر انگیزش شغلی پژوهش‌های متعددی صورت گرفته و نتایج ارزشمندی نیز به دست آمده است. گنجعلی (۲۰۲۰) در تحقیقی در زمینه طراحی الگوی انگیزشی برای کارمندان غیر هیات علمی دانشگاه امام صادق (ع) به این نتیجه رسید که اولویت‌های مدیران دانشگاه برای ایجاد انگیزه در کارمندان به ترتیب اولویت موارد: پرداخت پاداش به کارمندان براساس شایستگی، توسعه حرفة‌ای کارمندان و امنیت شغلی، رفتار کارمند مدار مسئولان و توسعه ویژگی‌های فردی مسئولان می‌باشند (Ganjali, 2020). نتایج مطالعه محراجیان و همکاران (۲۰۲۰) در دانشگاه علوم پزشکی گیلان بیانگر آن است که میزان انگیزه و رضایت کارکنان در کلیه حیطه‌های مورد بررسی شامل مدیریت، نحوه سرپرستی، ارتباطات، شرایط فیزیکی محیط کار، شرایط روانی و امنیت شغلی، فرصت‌های ارتقا و رشد فردی و حقوق و مزایا در حد متوسط و تنها در حیطه رضایت از محیط کار، رضایتمندی در حد مطلوب بوده است (Mehrabian et al., 2020). در پژوهشی دیگر توسط فتح الله زاده (۲۰۲۰) در زمینه جستجوی الگوی انگیزشی اعضای هیئت علمی مشخص گردید که عواملی مانند شرایط محیط کار خطی مشی‌ها و قوانین سبک رهبری و مدیریت روابط با همکاران عوامل شخصیتی توانمندسازی و ماهیت شغل برای ایجاد انگیزه موثرند (Fathollah Zadeh, 2020). نتایج پژوهش حسن‌زاده (۲۰۲۰) هم نشان داد که اعتماد و جو سازمانی بر انگیزش شغلی و انگیزش سازمانی بر تعهد سازمانی تأثیر معناداری دارد.

¹ Herzberg

(Hassanzadeh Mirkohi, 2020) دی آنجلو (۲۰۱۹) در مطالعه خود دریافت که عواملی همچون روابط صمیمانه با همکاران، سیستم پاداش منسجم و عادلانه و انگیزاند بودن کار از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر انگیزش شغلی هستند (DiAngelo, 2016). کارن (۲۰۱۸) در تحقیق خود بر روی کارمندان دانشکده پرستاری در آمریکا به این نتیجه رسید که عوامل انگیزش شغلی را تعاملات، موقفيت حرفه‌ای و استقلال تشکیل می‌دهند و مهم‌ترین عوامل نارضایتی عبارتند از دستمزد، سیاست‌های سازمانی و حجم کاری (Karen et al, 2018).

مدل مفهومی پژوهش:



نمودار ۱: مدل مفهومی ایجاد انگیزه در کارمندان (Iran Nejad, 2022).

روش شناسی پژوهش:

پژوهش حاضر به لحاظ هدف از نوع کاربردی و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها از نوع مطالعات توصیفی-پیمایشی می‌باشد که به منظور بررسی عوامل مؤثر بر انگیزه شغلی کارمندان دانشگاه آزاد اسلامی واحد کاشمر براساس تئوری هرزبرگ انجام شده است. جامعه آماری در این پژوهش شامل همه کارمندانی بوده است که به صورت‌های رسمی و قراردادی در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ در استخدام دانشگاه بوده‌اند، بنابراین حجم نمونه به صورت تمام شماری ۱۰۰ نفر بود که تمام افراد جامعه مورد پژوهش را تشکیل می‌دادند و پس از توزیع پرسشنامه‌ها تعداد ۹۰ نفر آن‌ها را تکمیل کردند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌ای محقق ساخته بوده است، پرسشنامه تنظیم شده شامل سه بخش است، در بخش اول ۴ سؤال مربوط به مشخصات فردی واحدهای مورد پژوهش پرسیده شده است، در قسمت دوم پرسشنامه ۴۴ سؤال جهت بررسی نظرات کارمندان در رابطه با عوامل مؤثر بر میزان انگیزه شغلی آنها براساس تئوری هرزبرگ پرسیده شده است، در انتهای پرسشنامه سه سؤال باز مطرح شده که دو سؤال آن عوامل مؤثر بر بالاترین و کمترین میزان رضایت شغلی را مورد پرسش قرار داده و در سؤال آخر نیز از واحدهای مورد پژوهش خواسته است در صورتی که علاوه بر عوامل مطرح شده در پرسشنامه نظر دیگری در خصوص رضایت شغلی دارند مرقوم فرماید. روایی پرسشنامه توسط ۱۰

نفر از اعضای هیئت علمی رشته مدیریت و پایابی آن با اندازه گیری ضریب آلفای کرونباخ $\alpha/81 = 0.81$ محاسبه و تأیید شد. روش گردآوری اطلاعات به این ترتیب بود که پرسشنامه به صورت مصاحبه حضوری پژوهشگر و پس از ارائه توضیحات لازم به واحدهای مورد بررسی از آنها خواسته که نظرات خود را برحسب اهمیت عوامل مورد نظر در ستون‌های مربوطه که بر اساس مقیاس لیکرت تدوین شده است را علامت بگذارند، حداکثر امتیاز پنج و حداقل امتیاز یک بود، جهت تحلیل داده‌های این پژوهش از آمار توصیفی و استنباطی بهره گرفته شد، آمار توصیفی با استفاده از شاخص‌های آماری شامل: فراوانی، درصد، میانگین و به منظور بررسی وجود یا عدم وجود ارتباط بین خصوصیات فردی افراد مورد پژوهش با نظرات آنان از آمار استنباطی شامل آزمونهای تحلیل واریانس و همبستگی پرسون استفاده شد.

یافته‌های پژوهش:

مجموعاً ۹۰ نفر از کارمندان دانشگاه آزاد اسلامی واحد کاشمر در پژوهش شرکت کردند که میانگین سنی آنان 42.7 ± 9.8 سال (دامنه سنی: ۳۷ تا ۵۶ سال) بود. در جدول شماره ۱ اطلاعات مربوط به جنسیت، مدرک تحصیلی و نوع همکاری کارمندان آورده شده است.

جدول ۱: مشخصات جمعیت شناختی کارمندان شرکت کننده در مطالعه

درصد	تعداد	متغیر
۳۰	۲۷	زن
۷۰	۶۳	مرد
۳۰	۲۷	قردادی
۷۰	۶۳	رسمی
۱۹	۱۷	دیپلم و کمتر
۱۴/۴	۱۳	فوق دیپلم
۵۰	۴۵	کارشناس
۱۶/۶	۱۵	کارشناس ارشد
۱۰	۹	مجرد
۹۰	۸۱	متاهل

جنسیت

نوع همکاری

مدرک تحصیلی

وضعیت تأهل

۱ و ۲. نظرات کارمندان در مورد عوامل بهداشتی و انگیزشی مؤثر بر انگیزه شغلی آنان در دانشگاه آزاد اسلامی واحد کاشمر چیست؟ در جدول شماره ۲ بالاترین درصدهای به دست آمده در پاسخ واحدهای مورد پژوهش به سؤالات پرسشنامه و انتخاب گزینه‌های "بسیار مهم" و "مهم" توسط آنان، آورده شده است.



جدول ۲: توزیع فراوانی مطلق و نسبی واحدهای مورد پژوهش بر حسب بیشترین تأثیر عوامل بهداشتی و انگیزشی بر انگیزش شغلی آنان

عوامل بهداشتی	تأثیر	بسیار مهم	مهم	کل
فرابانی	فرابانی	فرابانی	فرابانی	فرابانی
(٪)	(٪)	(٪)	(٪)	(٪)
میزان امنیت و ثبات شغلی	۷۸	۸۶/۷	۱۰	۱۱/۱
متناوب بودن حقوق دریافتی با نیازهای زندگی	۷۴	۸۲/۲	۱۴	۱۵/۶
متناوب بودن حقوق دریافتی با سختی کار	۶۸	۷۵/۶	۱۶	۱۷/۸
رعایت عدالت و عدم تبعیض بین کارمندان از طرف مسئولین	۶۸	۷۵/۶	۱۲	۱۳/۳
متناوب و مشخص بودن شرح وظایف شغلی	۶۴	۷۱/۱	۱۸	۲۰
حمایت کافی از طرف مسئولین در مراجع قانونی	۶۴	۷۱/۱	۲۰	۲۲/۲
وجود امکانات مناسب جهت استفاده از سیمه، ...	۶۴	۷۱/۱	۲۶	۲۸/۹
متناوب بودن حقوق دریافتی با میزان عملکرد	۵۸	۶۴/۴	۲۴	۲۶/۷
متناوب بودن حقوق دریافتی با ساعت کاری	۵۸	۶۴/۴	۲۴	۲۶/۷
متناوب و روشن بودن وضعیت تشویق و تنبه	۵۶	۶۲/۲	۲۰	۲۲/۲
وجود امکانات رفاهی	۳۴	۳۷/۸	۴۸	۵۳/۳
دسترسی راحت به مسئولین در موقع لزوم	۳۸	۴۲/۲	۴۸	۵۳/۳
نحوه نظارت مستقیم مسئولین در کار شما	۳۲	۳۵/۶	۴۸	۵۳/۳
نحوه نظارت غیرمستقیم مسئولین در کار شما	۳۶	۴۰	۴۶	۵۱/۱
استفاده از نظرات شما در تصمیم گیری های مربوط به امور دانشگاه	۳۰	۳۳/۳	۳۸	۴۲/۲
متناوب و مشخص بودن سلسله مراتب سازمانی	۳۸	۴۲/۲	۲۸	۴۰

ادامه جدول ۲: توزیع فراوانی مطلق و نسبی واحدهای مورد پژوهش بر حسب بیشترین تأثیر عوامل بهداشتی و انگیزشی بر انگیزش شغلی آنان

کل		مهم		بسیار مهم		تأثیر
فراوانی نسبی (%)	فراوانی مطلق	فراوانی نسبی (%)	فراوانی مطلق	فراوانی نسبی (%)	فراوانی مطلق	عوامل انگیزشی
						وجود فرصتهای مطالعاتی و امکان ادامه تحصیل
۱۰۰	۹۰	۱۷/۸	۱۶	۶۴/۴	۵۸	
						قدردانی مسئولین از شما در قبال کارهای با ارزشی که انجام می‌دهید.
۱۰۰	۹۰	۳۷/۶	۳۴	۵۷/۸	۵۲	
						احساس مسئولیت مدیران دانشگاه نسبت به مشکلات حرفه‌ای شما
۱۰۰	۹۰	۴۰	۳۶	۵۷/۸	۵۲	
						میزان اطلاع مسئولین از مشکلات حرفه‌ای شما
۱۰۰	۹۰	۴۲/۲	۳۸	۵۳/۳	۴۸	
						وجود امکان ارتقاء به رده‌های بالاتر شغلی
۱۰۰	۹۰	۳۱/۱	۲۸	۵۱/۱	۴۶	
						وجود آزادی در ابراز عقیده و داشتن مسؤولیت
۱۰۰	۹۰	۵۱/۱	۴۶	۴۰	۳۶	

در مجموع میانگین و انحراف معیار عوامل مؤثر بر انگیزه شغلی کارمندان در حیطه‌های مختلف عوامل بهداشتی و انگیزشی به ترتیب اولویت در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: مقایسه میانگین و انحراف معیار عوامل مؤثر بر انگیزه شغلی کارمندان در حیطه‌های عوامل بهداشتی و انگیزشی به ترتیب اولویت

اعداد	انحراف معیار	میانگین	عوامل بهداشتی	اولویت
۹۰	۰/۷۵	۰/۹۵	امنیت شغلی	۱
۹۰	۰/۱۲	۰/۸۷	حقوق و دستمزد	۲
۹۰	۰/۰۵	۰/۸۷	مقررات اداری	۳
۹۰	۰/۰۴	۰/۸۵	ارتباط	۴
۹۰	۰/۰۶	۰/۸۴	شرایط محیط کار	۵
۹۰	۰/۸۰	۰/۸۴	نحوه سرپرستی	۶

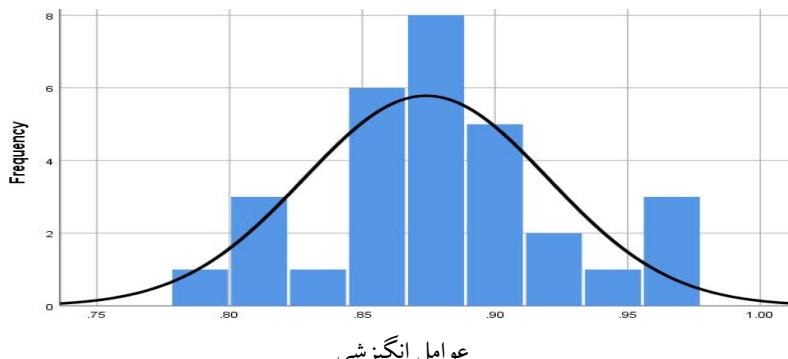
اعداد	انحراف معیار	میانگین	عوامل انگیزشی	اولویت
۹۰	۰/۰۳	۰/۹۵	ماهیت کار	۱
۹۰	۰/۰۳	۰/۹۰	رشد و پیشرفت	۲
۹۰	۰/۰۸	۰/۸۴	موفقیت شغلی	۳
۹۰	۰/۰۷	۰/۸۳	مسئولیت	۴
۹۰	۰/۰۹	۰/۷۹	شناخت و قدردانی	۵

طبق جدول شماره ۴ میانگین نمره عوامل بهداشتی بیشتر از عوامل انگیزشی می‌باشد، بنابراین تأثیر عوامل بهداشتی در ایجاد رضایت شغلی بیشتر از عوامل انگیزشی است. با توجه به تحلیل انجام شده نیز اختلاف معنی داری بین امتیازهای انگیزشی و بهداشتی وجود دارد ($P=0.025$).

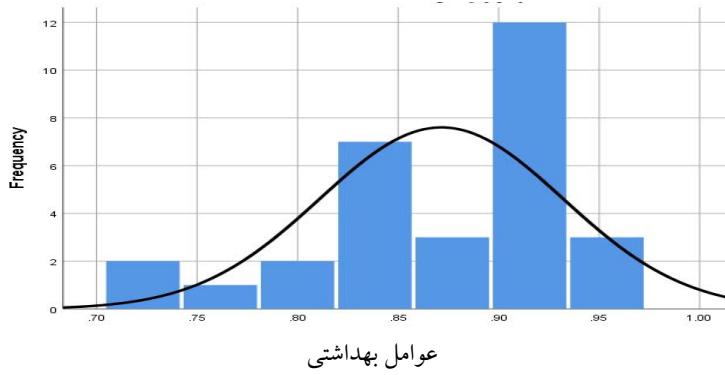
جدول ۴: مقایسه میانگین و انحراف معیار نمره عوامل انگیزه شغلی بهداشتی و انگیزشی در واحدهای مورد پژوهش

حیطه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین	$t=2/258$	$P\text{-Value}=0.0258$
بهداشتی	۹۰	۰/۸۷	۰/۱۷	۰/۰۳		
امتیاز انگیزشی	۹۰	۰/۸۶	۰/۱۹	۰/۰۳		

۳. ارتباط ویژگی‌های فردی با عوامل مؤثر بر انگیزه شغلی کارمندان دانشگاه آزاد اسلامی واحد کاشمر چیست؟ در بررسی رابطه بین عوامل مؤثر بر انگیزه شغلی و مشخصات فردی کارمندان، نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که همبستگی مثبت و معنی داری ($r=0.586$) بین سن و عوامل بهداشتی ($P\text{-value}=0.001$) و نیز بین سن ($r=0.857$) و عوامل انگیزشی وجود دارد ($P\text{-value}=0.001$). نمودارهای هیستوگرام ترسیم شده نشان داد که متغیرهای کمی، عوامل بهداشتی و عوامل انگیزشی از توزیع تقریبی نرمال تبعیت می‌کنند، لذا تحلیل واریانس برای آنالیز داده‌ها به کار رفت (نمودارهای ۲ و ۳). نتایج تحلیل واریانس نشان داد که بین دو جنس از نظر عوامل بهداشتی ($P\text{-value}=0.001$) و انگیزشی ($P\text{-value}=0.007$) تفاوت معنی داری وجود دارد، به این معنی که در مردان امتیاز عوامل بهداشتی و انگیزشی بیشتر از زنان می‌باشد. بین سطح تحصیلات



نمودار ۲: توزیع آماری عوامل انگیزشی


نمودار ۳: توزیع آماری عوامل بهداشتی

هم از نظر عوامل بهداشتی ($P-value = 0.003$) و محتوائی ($P-value = 0.001$) تفاوت معنی داری وجود دارد، یعنی امتیاز عوامل بهداشتی و انگیزشی در افراد با تحصیلات بالاتر از دیپلم بیشتر از امتیاز عوامل بهداشتی و انگیزشی در افراد با تحصیلات دیپلم و پائینتر است. بین نوع استخدام از نظر عوامل انگیزشی ($P-value = 0.001$) تفاوت معنی داری وجود دارد، در کارمندان رسمی امتیاز عوامل انگیزشی بیشتر از افراد قراردادی است ($P-value = 0.001$) (جدول ۵).

جدول ۵: تحلیل واریانس اثر مشخصات فردی کارمندان بر روی عوامل بهداشتی و انگیزشی

عوامل	مشخصات فردی کارمندان	میانگین معیار	انحراف معیار	خطای معیار	آزمون آماره (F)	P-Value
عوامل بهداشتی	زن	۰/۸۱	۰/۰۶	۰/۰۲	۳۳/۰۴	۰/۰۰۱
	مرد	۰/۹۰	۰/۰۳	۰/۰۷		
عوامل انگیزشی	زن	۰/۸۴	۰/۰۵	۰/۰۲	۸/۴۶	۰/۰۰۷
	مرد	۰/۸۸	۰/۰۳	۰/۰۸		
عوامل بهداشتی	دیپلم و کمتر	۰/۸۴	۰/۰۵	۰/۰۱	۱۰/۵۰	۰/۰۰۳
	بالاتر از دیپلم	۰/۹۱	۰/۰۵	۰/۰۲		
تحصیلات	دیپلم و کمتر	۰/۸۵	۰/۰۳	۰/۰۱	۱۰/۵۰	۰/۰۰۳
	بالاتر از دیپلم	۰/۹۲	۰/۰۴	۰/۰۱	۲۲/۶۷	۰/۰۰۱
عوامل انگیزشی	قراردادی	۰/۸۵	۰/۰۶	۰/۰۱	۳/۹۷	۰/۰۵۶
	رسمی	۰/۹۴	۰/۰۲	۰/۰۱		
عوامل انگیزشی	قراردادی	۰/۸۵	۰/۰۴	۰/۰۱	۲۷/۹۷	۰/۰۰۱
	رسمی	۰/۹۵	۰/۰۱	۰/۰۰۵		
نوع استخدام						



بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش حاضر در ارتباط با عوامل بهداشتی نشان داد که مهمترین عامل مؤثر بر ایجاد انگیزه شغلی در کارمندان امنیت و ثبات شغلی بوده است و آنان مواردی از قبیل رعایت عدالت بین کارمندان از طرف مسئولین، وجود امکانات مناسب جهت استفاده از بیمه شغلی و حمایت کافی از طرف مسئولین در مراجع قانونی را در این حیطه "بسیار مهم" می‌دانند این نتایج با یافته‌های مطالعات (Ghanjali, 2014)، (Pourmiri et al, 2011)، (Arabshahi, 2020)، (Mehrabian, 2021)، (Sotoudeh et al, 2013) همخوانی دارد، اما با نتایج به دست آمده در این زمینه در بسیاری از سازمانهای دولتی از جمله تحقیقات عربشاهی مشابهت ساختار اداری- مالی از جمله نوع استخدام و حمایت‌های قانونی در دانشگاه آزاد اسلامی با سازمانهای خصوصی و تفاوت آن با سازمانهای دولتی باشد، در حالی که اگر کارکنان برای خودشان در سازمان دوران خدمت طولانی را پیش بینی کنند این مسئله باعث ایجاد آرامش روانی در آنان شده و جو سازمانی مطلوبی را ایجاد کرده و همکاری بین کارکنان و نیز عملکرد شغلی افزایش می‌یابد. دومین عامل مهم در بین عوامل بهداشتی در این تحقیق میزان حقوق و دستمزد بوده است و نمونه‌های مورد پژوهش عوامل متناسب بودن حقوق دریافتی با نیازهای زندگی، سختی کار، ساعت‌کار و با عملکرد را در این زمینه "بسیار مهم" ارزیابی کرده‌اند که با نتایج مطالعات (Karen, Sotoudeh, 2013)، (Pourmiri et al, 2011)، (Arabshahi et al, 2020)، (Ganjali, 2020)، (Mehrabian, 2021)، (Kuntz, 2021) همسو می‌باشد. پرداختهای نقدی به کارکنان، پرداخت وامهای متنوع اعم از وام خرید منزل، وام خرید خودرو، وام ضروری و غیره با اقساط بلندمدت، پرداخت حقوق جذاب و مکفی، ارائه طرح بازنشستگی جذاب به گونه‌ای که کارکنان در دوران بازنشستگی از حقوق و مزایای جذاب بهره مند شوند؛ شناسایی کارکنان برتر به صورت ترمی یا سالیانه و ارائه پادشهای نقدی و غیرنقدی به آنها ومربط ساختن پرداختها به میزان شایستگی باید مدظفر قرار گیرد (Ganjali, 2020). بهره گیری از پول به هر صورت که باشد خواه به شکل دستمزدهای متداول و خواه به گونه‌های دستمزد سازگار با اندازه کار و دیگر پرداخت‌های تشویقی، پرداخت حق بیمه توسط کارفرما یا به هر گونه دیگری که ممکن است در برابر کار پرداخت شود، ارزش انگیزشی مهمی را در بر دارد که با یافته‌های پژوهش‌های (Mohammadi, 2015)، (Ghasemi, 2016)، (Mohammadpour, 2017)، (Kuntz, 2021) بنابراین مسئولین دانشگاه باید در برنامه‌ریزی‌های خود به پرداخت حقوق و مزایای مکفی به کارکنان توجه کرده و آن را در اولویت کاری خویش قرار دهن. فاکتورهای مؤثر دیگر در رابطه با عوامل بهداشتی از نظر کارمندان دانشگاه به ترتیب اولویت عبارت بودند از: خط مشی و مقررات، ارتباط، شرایط محیط کار و نحوه سرپرستی که با یافته‌های پژوهش‌های (Rashed, 2015)، (Pourmiri et al, 2011)، (Arabshahi et al, 2020)، (Ganjali, 2020)، (Mehrabian, 2021)، (Kuntz, 2021) همسو می‌باشد، به نظر می‌رسد که مشخص بودن شرح وظایف شغلی، وضعیت تشویق و تنیبه، استفاده از نظرات کارمندان در تصمیم‌گیری‌ها، نحوه نظارت مستقیم و غیر مستقیم مسئولین، دسترسی راحت کارمندان به مسئولین و تدارک امکانات لازم در محیط کار، باید برای ایجاد انگیزه بیشتر در دانشگاه مد نظر باشد. در زمینه عوامل انگیزشی نتایج نشان داد که کارمندان تأثیر وجود امکان ادامه تحصیل، قدردانی مسئولین در قبال خدمات انجام شده، احساس مسئولیت مدیران نسبت به مشکلات حرفه‌ای و میزان اطلاع آنان از این مشکلات، وجود امکان ارتقا به رددهای بالاتر شغلی و نیز تأثیر وجود آزادی در ابراز عقیده را "بسیار مهم" و "مهم" قلمداد کرده‌اند، همچنین از میان عوامل انگیزشی فاکتورهای ماهیت کار، رشد و پیشرفت، موفقیت شغلی، مسئولیت و شناخت و قدردانی به ترتیب از عوامل مؤثر بر انگیزه شغلی بودند. یافته‌های

این بخش از تحقیق با نتایج پژوهش‌های برخی از محققین از جمله: (Khorasani, 2016 Mousavi, 2020 Nouraie, 2016)، (Aghaie motlagh, 2021)، (Bazrafkan, 2014)، (Shigli et al, 2011)، (Dadashzadeh et al, 2013)، (Sotoudeh, 2013) که پیشرفت شغلی از عوامل مهم در ایجاد انگیزه می‌باشد، که با نتایج مطالعه حاضر هم جهت می‌باشد. در ارتباط با افزایش رضایت شغلی کارکنان و تأمین فرصت رشد و امنیت مداوم و حمایت و پشتیبانی فرادستان، شناخت و قدردانی از افراد و مدیریت مشارکتی، یافته‌های مطالعات (Mohammadpour, 2017)، (Babaei, 2015)، (Jafari, 2021)، (Asgarian, 2012) نتایج تحقیق حاضر را پشتیبانی می‌کنند. در مجموع، نتایج این پژوهش نشان داد که میانگین نمره عوامل بهداشتی بیشتر از عوامل انگیزشی می‌باشد، بنابراین تأثیر عوامل بهداشتی در ایجاد انگیزش شغلی بیشتر از عوامل انگیزشی است این یافته با مطالعه (Herzberg, 1991) که بیان می‌دارد انگیزش شغلی وابسته به عوامل بهداشتی نیست، همسوئی باشد، شاید دلیل این مسئله تفاوت‌های فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و ساختارهای سازمانی موجود در جوامع مختلف باشد. نتایج بررسی رابطه بین عوامل مؤثر بر انگیزه شغلی با مشخصات فردی کارمندان نشان داد که در مردان امتیاز عوامل زمینه‌ای و انگیزشی در کارمندان رسمی امتیاز عوامل انگیزشی بیشتر از افراد قراردادی بود، این یافته‌ها با نتایج مطالعه (Asgarian, 2012) که بین عوامل انگیزشی و بهداشتی با سطح تحصیلات، سابقه و وضعیت استخدامی در جامعه آماری، تفاوت معناداری مشاهده نکرد، مغایرت دارد، (Taheri et al, 2016) در مطالعه خود نشان دادند که بین وضعیت استخدام و تعهد با انگیزش شغلی رابطه معنادار ولی بین جنسیت، سن، سابقه و میزان تحصیلات با انگیزه شغلی رابطه معناداری وجود ندارد، (Pourmire et al, 2011)، (Azizi, 2015) هم در مطالعات خود گزارش کرده‌اند که بین انگیزه شغلی کارکنان بر حسب نوع استخدام تفاوت معناداری وجود دارد، در بیان این تفاوت‌ها می‌توان عنوان کرد که عوامل انگیزشی محیط کار می‌توانند در سازمان‌ها و زمان‌های مختلف بنا به دلایل گوناگون متفاوت باشند، به عنوان مثال کارمندان رسمی در مقایسه با افراد قراردادی، از امید و انگیزه شغلی بیشتری برخوردارند و همچنین مدیرانی که به تفاوت افراد براساس دانش، مهارت، جنسیت و توان فردی و انتخاب صحیح و به جای کارمندان متناسب با ویژگی‌های شغل، توجه دارند، محیط کار را برای آنها مطلوب و رضایت بخش می‌کنند.

نتایج پژوهش نشان داد که تأثیر عوامل بهداشتی در ایجاد انگیزه شغلی بیشتر از عوامل انگیزشی است. بنابراین برای جلوگیری از عدم رضایت کارمندان دانشگاه و ایجاد انگیزه در آنان، توجه به عوامل بهداشتی و انگیزشی با اولویت عوامل بهداشتی، ضروری به نظر می‌رسد از آنجائیکه کارمندان در حیطه عوامل بهداشتی، میزان تأثیر "امنیت و ثبات شغلی" و "متناسب بودن حقوق دریافتی" و درزمنه عوامل انگیزشی میزان تأثیر "ماهیت کار" و "رشد و پیشرفت" را به عنوان موثرترین عوامل بر ایجاد انگیزه قلمداد کرده‌اند، و نیز با توجه به پاسخ‌های داده شده به سوالات باز پرسشنامه توسط کارمندان، موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

- افزایش پرداخت‌های مالی به کارمندان با توجه به نیازهای زندگی، عملکرد و تحصیلات

- تدوین قوانین لازم توسط سازمان مرکزی دانشگاه به منظور اینکه کارمندان، تحت پوشش قانون کار درآمده و از حمایت کافی در مراجع قانونی و امنیت شغلی برخوردار باشند.
- با کارمندان براساس شایستگی‌ها، سوابق و عملکردشان برخورد شود و مناسبات سیاسی و قومی در ارتقاء و یا تنزل مرتبه اداری آنان نقش نداشته باشد و افراد از شانس کافی برای پیشرفت شغلی و تحصیلی بهره مند شوند.
- برگزاری جلسات مسئولین با کارمندان، توجه به پیشنهادات آنان و استفاده از این ایده‌ها در صورت شایستگی، داشتن روابط اداری و اجتماعی مناسب با همه کارمندان و عدم توجه به یک عده خاص، اعتماد به جا به زیردستان، ایجاد گردن و اغتنای شغلی، تشویق روحیه کار گروهی، توجه به رضایت خداوند در انجام امور.

References

- Aghaie motlagh, R. (2021). *The Relationship between Professional Ethics of University Professors and Job Satisfaction and Self-Efficacy Beliefs(Case Study of Karaj University Professors)*, Journal of Management and educational perspective, Winter 2021,2(4),pp:37-53(In Persian) https://www.jmep.ir/article_128418.html?lang=en
- Amoei, R., (2016), *Identifying and prioritizing the components affecting job motivation of Semnan Province Housing Bank employees*, M.Sc. Thesis, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Shahroud Research Sciences Branch. (In Persian)
- Arabshahi K,Sohrabi Z, Keshavarzi MH. (2019). *The relationship between the dimensions of self-determination motivation and job motivation of faculty members of Iran University of Medical Sciences*, Journal of Development of Education in Medical Sciences, 21(33), pp. 21-32. (In Persian) <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=688631>
- Asefzadeh S. (2018). *Health Management*, Qazvin University of Medical Sciences and Health Services Publications, Fourth Edition, Qazvin. (in Persian)
- Askarian, M.; Bagheri, Sh. (2012). *Investigating the job motivation of the faculty members of the NAJA Deputy of Education based on Herzberg's two-factor theory*, Discipline of Disciplinary Management Research,7(1), pp: 7-39. (In Persian). <https://www.sid.ir/En/Journal/ViewPaper.aspx?ID=426579>
- Atefi, l. (2017). *Investigating the relationship between job motivation and innovation of Bank Saderat employees*. Master Thesis, Faculty of Management, Islamic Azad University, Central Tehran Branch.
- Azizi, M, Goodarzi, Z, Rafiei, N. (2015). *The study of the relationship between organizational climate and the nature of the job with job motivation of Isfahan hospital staff*, fourteenth year, issue, summer 2(53), pp. 111-118. (in Persian)
- Babaei, M. (2016). *Discovering and determining the importance of the factors affecting the motivation of the staff of Azar Ab Industries*. Master Thesis. Islamic Azad University, Central Tehran Branch
- Bazrafkan, H. (2014). *The effect of job characteristics on intention to leave the job: The mediating role of burnout Emotional and Job Satisfaction*, Journal of Industrial and Organizational Psychology Studies, Shahid Chamran University of Ahvaz, Fall and Winter 2014, 1(2), pp: 89-100. (In Persian) file:///C:/Users/SAM-Tech/AppData/Local/Temp/6.pdf
- Clare. I.R chandler, frank mteir Huyn Revburn, Christopher. j. m. whitty (2016).*Motivation money and respect: A mixed - method study of Tanzanian – non physician clinicians social science and medicine*, 13.1173-1133. <https://www.semanticscholar.org/paper/Motivation%252C-money-and-respect%253A-a-mixed-method-study>
- Dadashzadeh Asl, M., Kowsari, M., Nobakht, M. (2016). *The role of effective factors in motivating faculty members of Islamic Azad University, Astara Branch*, Quantitative Studies in Management, 4(4),pp: 211-230. (In Persian) <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=407777>
- Danaei,H, Haghtalab,H, H, Righteous, H. (2017). *A Survey of Factors and Factors Affecting Job Satisfaction of the Staff of Islamic Azad University, Torbat-e-Jam Branch*, The First National



- Conference on Management, Innovation and Entrepreneurship in a Resistance Economy.
<https://civilica.com/doc/439452/>
- DeAngelo F. (2016). Elementary school managers relationship job motivation and performance levels in Damavand and Rood hen cities. *Journal of Educational Administration*. (1): 79-33.
- De Lourdes Machado, M., Soares, V. M., Brites, R., Ferreira, J. B., & Gouveia, O. M. R. (2011). A look to academics job satisfaction and motivation in Portuguese higher education institutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1715-1724. <https://cyberleninka.org/article/n/442875>
- Fathollahzadeh, R, Ghorchian, N, Bagheri, M, Jafari, P. (2020). *Meta-Combining Factors Affecting Job Motivation: In Search of Faculty Motivation Pattern*, 11(2), pp. 53-66. (In Persian)
- Ganjali, A. (2020). Designing a motivational model for university staff with a combined research method, *Human Resource Management Research*, 9(3), 61-87. (in Persian)
https://ormr.modares.ac.ir/browse.php?a_id=
- Ghanbari, S, Asgari, A, Sarmadi Ansar, H. (2014). Identifying and Prioritizing Factors Affecting Job Motivation of Primary School Principals in Hamadan Province, *Journal of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz*, Volume 6, 21(1), pp: 115-134. (In Persian)
https://education.scu.ac.ir/article_12206.html?lang=en
- Ghasemi, Z. (2016). Recognition and prioritization of factors affecting the motivational structure using the AHP model (based on Herzberg theory) teachers in South Khorasan. Master Thesis. Al-Zahra University. (in Persian) <https://militarymedj.ir/article-1-1028-en.pdf>
- Hassanzadeh Mirkohi, F. (2020). Investigating the effect of organizational climate and trust on organizational commitment with regard to the mediating role of job motivation in Golestan Technical and Vocational University, *Journal of New Research in Management and Accounting*: Summer 2017, New Volume, Number 30, pp. 55-74. (in Persian)
- Herzberg, p. (2015), articles on the principles of organizational behavior and motivation, translated by Junidi, Nasser. Public Management Training Center Publications, First Edition. (In Persian)
- Iran Nejad Parizi M, Sasan Gohar P. (2022). *Organization and Management from Theory to Practice, Iran Banking Institute*. (In Persian)
- Jafari, M. (2021). The effect of E-learning on quality of job career and job satisfaction of employees of Islamic Azad University, Tehran Province Branch, *Journal of Management and educational perspective*, Winter2021,2(4),pp:83-100. (In Persian)
https://www.jmep.ir/article_128660.html?lang=en
- Karen,M, Teresa, S. (2018). Evaluating Association Degree Nursing Faculty Job Satisfaction, eaching and Learning in Nursing,13,71-74 <https://tarjomefa.com/wp-content/uploads/2018/05/317-English-TarjomeFa.pdf>
- Khorasani, M. and Rudbarian, A. (2016). Comparative study of factors affecting employee motivation in the organization. *The Second International Conference on Management Critique and Analysis in the Third Millennium*, August, pp. 1-10. (In Persian)
- Kuntz, H. (2021). *Principles of Management*, translated by Tusi, Mohammad Ali and others. Public Management Training Center, Second Edition.
- Lutans, F. (2021). *Organizational Behavior*, translated by Sarmad, Gholam Ali, Iran Banking Institute.
- Mehravian F,Hemati H, Ashouri A, et all (2020). Faculty Members' Job Satisfaction in Guilan university of Medical Sciences, *Research in Medical Education*; 12(4): 48-52. (In Persian)
https://rme.gums.ac.ir/browse.php?a_code=A-10-34-1&sid=1&sfc_lang=en
- Mohammadi, M, Taybi, M and Amirani, M. (2016). Comparative analysis of employees' internal motivation factors based on wasteful theory. Case study: Electricity distribution companies in Isfahan and Lorestan province. *The First International Conference on Management, Economics, Accounting and Educational Sciences, Sari, Futuristic Scientific Research and Consulting Company, Payame Noor Neka University*. [html1393_10-MEAE10 https://www.civilica.com/Paper-MEAE](https://www.civilica.com/Paper-MEAE)
- Mohammadpour, A, Taghipour, E,Nemati, M H. (2017). Identification and ranking of factors affecting job motivation of combat fleet personnel in long-term navigation using AHP technique. *Journal of Marine Science Education*, No. 1, pp. 70-31. (In Persian)

- Mousavi, M. (2016). *Investigating the Relationship between Health Factors and Motivational Factors with Job Satisfaction of Employees of Yasuj Teaching Hospitals*. Master Thesis, Islamic Azad University, Tehran Research Sciences Branch.
- Muslimi, R, Mehrara, A. (2017). *Development of job motivation matrix for Mazandaran Gas Company personnel with job satisfaction approach, the first national conference on management and accounting in Iran, Hamedan, Permanent Secretariat of the Conference*, <https://www.civilica.com/Paper>
- Nouraei A. (2021). *The relationship between organizational justice and organizational commitment with the accountability of managers in the university Islamic Azad (Case Study: Units of Islamic Azad University of West Mazandaran Province)*, *Journal of Management and Education Perspective*, 1 (1), pp: 101-105 (in Persian) https://www.jmep.ir/article_100585_en.html
- Pourmiri, M, Abzari, M, Shaemi, A, Azarbajayani, K. (2010). *Factors affecting the motivation of staff in public and private hospitals in Isfahan*, *Journal of Health Information Management* 2010, special issue, pp: 622-628. (In Persian) <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=201065>
- Rahimi Kalrijani, M. (2012). *Investigating the methods of motivating employees and education managers of Ghaemshahr city using fuzzy technique*, Master Thesis, Islamic Azad University, Sari Branch. (In Persian) www.ijethics.com
- Sadeghian Qaraqieh S., Shokri P., Sakeri Z, Pourmojrb G. (2014). *Investigating Human Resource Coding Measures on Job Satisfaction (Case Study: Staff of the University of Tehran)*, *Public Management Quarterly*, 1(8), 167-180 (in Persian). <https://www.academia.edu/36745725/>
- Sadeghifar, J, Fazeli, M, Keramatmanesh, F, Toledeh, Z. Mousavi, M. (2014). *The relationship between leadership, spirituality and job motivation among teachers at Payame Noor University of Ilam*. *Bioethics Quarterly*, 4 (1) (In Persian) <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=411498>
- Seyed Javadin, R. (2019). *Management Theories, Negahe Danesh, Third Edition* (in Persian)
- Shigli,K,Hebbal,M, Nair KC. (2011). *Teaching, research and job satisfaction of prosthodontic Faculty members in Indian academic dental institutions*, *J Dent Educ*,78, 783-791. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22659708/>
- Sotoudeh, N, Ghorbani, R, Haji Aghajani, S, Rashidipour, A. (2012). *Evaluation of job satisfaction and the factors affecting it in the faculty members of Semnan University of Medical Sciences, Koomesh Magazine*, 14(2), pp: 232-239. (In Persian).<https://koomeshjournal.semums.ac.ir/article-1-1708-en.html>
- Shukri, B, Sarikhani, Hassumi, I. (2012). *Factors Affecting Job Satisfaction of Employees of Islamic Azad University, Roodehen Branch, Social Research Quarterly*, 4 (4), pp: 120-135 (in Persian) <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=160345>
- Suttikun, Chompoonut. Jung chang, Hyo. & Bicksler, Hamilton, (2018). *A qualitative exploration of day spa therapists work motivations and job satisfaction*. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 34, 1-10.
- Taheri, A.; Tahmasbi Pour, N.; Sadeghi Kahmineh, M. (2019). *Investigating the Relationship between Organizational Structure and Job Motivation of Bidboland Gas Company Employees*, *Journal of New Approach in Educational Management*: Fall 2019, No. 3, pp: 201-219. (In Persian)
- Taleghani, Gh; Tanami, M. M.; Farhangi, A.A., Zarrin Negar, M. J. (2012). *A study of the factors affecting Increasing Productivity) Case Study: Saman Bank (Public Management Quarterly*, No. 7, pp. 115-13) (in Persian)



Research Paper

Examining the level of identity and academic well-being and their role in reducing academic procrastination of students

Forouzan Sharifi¹ , Haideh Ashouri^{2*}

1- Master of Psychology, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran.

2- Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran

Receive:

31 March 2022

Revise:

01 May 2022

Accept:

21 May 2022

Published online:

21 May 2022

Abstract

The purpose of this research is to investigate the level of identity and academic well-being and their role in reducing academic procrastination of students. The research method was descriptive-correlative in nature, and applicable in terms of purpose. The statistical population of the research was made up of 6225 secondary school students of Ramsar city. The sample size of the research was 188 people, which was obtained by random cluster sampling. In order to collect data, the standard questionnaires of academic identity by Vaz and Isaacson (2008), academic well-being by Piaternin et al. (2014) and academic procrastination by Sulmon and Rothblum (1989) were used. Their validity was confirmed by academic experts and their reliability was also confirmed through Cronbach's alpha coefficient test. In order to analyze the data, the structural equation technique was used, accompanied by Lisrel statistical software and Spss statistical software. The research findings showed that there is a positive and significant relationship between academic identity and academic well-being. There is a negative and significant relationship between academic identity and academic procrastination. There is a negative and significant relationship between academic well-being and academic procrastination. The results of the research indicate that academic well-being plays a mediating role in the relationship between academic identity and academic procrastination of students. On the other hand, the component of successful identity has had the greatest impact on academic well-being and academic procrastination of students.

Keywords:

academic identity,
academic well-being,
academic procrastination,
education

Please cite this article as (APA): Sharifi, F., Ashouri, H. (2022). Investigating the level of identity and academic well-being and their role in reducing students' academic procrastination. *Management and Educational Perspective*, 4(1), 1-18.

Publisher: Institute of Management fekrenoandish	https://dx.doi.org/10.22034/JMEP.2022.340381.1116	
Corresponding Author: Haideh Ashouri	https://dorl.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.1.5.6	
Email: ashouri.hs@gmail.com	Creative Commons: CC BY 4.0	



Extended Abstract

Introduction

Researchers pointed that when people consider their duties unpleasant, attempt procrastination. Since academic procrastination includes postponing a lesson until the night before test, which ultimately leads to the academic failure, it is probable to be in relation with the other inabilities in learning in students (Moradi et al, 2016). Academic well-being is one of important and effective variables in academic performance. It is derived from the theoretical basis of positive-view psychology, and those who behave depressively and have negative emotions such as anger, distress, and grief more than others are subject to the academic failure and leaving the school(jahani et al, 2018).

Findlow (2012) considers the academic identity as the most important factor in academic performance and motivation to advance. Academic identity can be considered as an effective individual factor in occurrence of academic procrastination (Samimi et al, 2017). Academic identity is the process of everybody's sensible respond to his/her academic situation; whether he/she should study or not? Which way he/she should take, and thus search for his/her academic identity. If such an identity in a person, there will be some sense for movement and success in different aspects of education (Tran et al, 2017).

According to the mentioned materials, the main discussion of this research is that if there is any relationship between the academic identity and academic procrastination of the students along with emphasize on the moderating role of academic well-being of the high school students in Ramsar city.

Theoretical Framework

Academic procrastination is one of the behavioral problems that has a very high prevalence and is one of the variables related to the academic status of students. Procrastination is described as a lack of self-regulation and the tendency to delay what is necessary to achieve a goal. One of the manifestations of procrastination is the emergence of the characteristic or attribute of procrastination in school environments, which is called academic procrastination (Ghadampour et al. et al., 2020).

Academic identity is a reflection of the types of competences, autonomy, purposefulness, efficacy beliefs, and the experience of common emotions that teenagers have in classrooms with their peers and teachers, and its characteristic is how to act in academic fields (Frick & Brodin, 2020).

The academic well-being of students depends on their overall satisfaction with the level of fulfillment of their expectations (Davoodi Beilandi, 2017). Degarmo & Martinez (2006) consider academic well-being to have components such as the ability to do school assignments, satisfaction with education, and academic enthusiasm (Hietajärvi et al, 2019).

(Rashvandi & Ashouri, 2022) investigated the relationship between information literacy and teaching quality of teachers with academic well-being with the moderating role of students' study strategies. The research findings showed that there is a positive and significant relationship between teachers' information literacy and students' academic well-being. There is a positive and significant relationship between the quality of teachers' teaching and students' academic well-being. There is a positive and significant relationship between teachers' information literacy and students' academic well-being with the moderating role of study strategies.

Shalian (2021) in a research investigated the relationship between teachers' communication skills and students' academic well-being, emphasizing the mediating role of academic adjustment in first secondary girls' schools of Kashmer city. The results of the research



indicated that there is a positive and significant relationship between teachers' communication skills and students' academic adjustment and academic well-being. There is a positive and significant relationship between students' academic adjustment and their academic well-being.

Methodology

The research method is descriptive-correlative in nature and applicable in terms of purpose. The statistical population of this research included secondary school students of Ramsar city in the academic year of 2001-2014, with the number of 6225 people. In order to determine the size of the statistical sample, due to the large size of the statistical population, two schools were randomly selected and one class was selected from each school, which includes seventh to twelfth grade classes. A total of 12 classrooms were selected with a total of 188 students. To collect data related to the academic identity variable the questionnaire of Vaz & Izakson, (2009) with 40 questions; for academic well-being variable the questionnaire of Piternin et al, (2014) with 11 questions; and for academic procrastination variable the questionnaire of Solmon & Rasblom, (1989) with 15 questions were used; based on a 5-point Likert scale (completely agree to completely disagree).

Discussion and Results

SPSS and LISREL software were used to investigate the research hypothesis and analyze the data, and the results showed that there is a positive and significant relationship between academic identity and academic well-being, and there is a negative and significant relationship between academic well-being and academic procrastination, and There is a negative and significant relationship between academic identity and academic procrastination, and academic well-being plays a mediating role in the relationship between academic identity and academic procrastination.

Conclusion

The current research was conducted with the aim of investigating the level of identity and academic well-being and their role in reducing academic procrastination of students. There is a positive and significant relationship between academic identity and academic well-being. Students are trying to get the best grades for studying and their planned goals. They are not worried about their lessons because they study it at home after every class teaching and they are trying to do their best in the classroom (Dugas et al, 2020). There is a negative and significant relationship between academic well-being and academic procrastination. In the explanation of this finding, it can be said that students who only dream about getting their grades procrastinate and refuse to do their homework. There is a negative and significant relationship between academic identity and academic procrastination. We can point to two factors, one is the difference in the tools used and the other is the role of the goals of the country's education system and public culture in the field of paying attention to emotions and feelings (Flecknoe et al, 2017). Academic well-being plays a mediating role in the relationship between academic identity and academic procrastination. Students who do not have a correct and stable academic identity do not have the necessary concentration when doing school assignments, and are always nervous and hot-tempered. They will quickly become nervous and upset when dealing with problems and lose the power of thinking. These findings are consistent with the results of Was et al, (2018), Ozer & Akgun, (2018), Komarraju & Dial, (2019), Rashvandi & Ashouri, (2022), (Rahimi & Farhadi, 2017), and (Luzón, 2018).

According to the present research, it is suggested that the trainings appropriate to the conditions of the development of processes or new services for students should be taken into



consideration, it also suggested the use of advanced and modern structures such as team structures in different parts of the school for the participation of teachers and administrators together to help each other during the time when people have problems in doing their organizational work. At the same time, the trustees of education, especially teachers and school counselors, should try to create a happy and positive environment in the school so that students experience more intimacy and by holding educational workshops based on positive psychology, they can institutionalize the concepts of academic well-being.

علمی پژوهشی

بررسی میزان هویت و بهزیستی تحصیلی و نقش آن‌ها در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان

فروزان شریفی^{۱*}، هایده عاشوری^۲

۱- کارشناسی ارشد رشته روانشناسی، واحد تکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تکابن، ایران.

۲- استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد تکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تکابن، ایران

چکیده

هدف تحقیق حاضر، بررسی میزان هویت و بهزیستی تحصیلی و نقش آن‌ها در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان است. روش تحقیق به لحاظ ماهیت، توصیفی-همبستگی و از حيث هدف کاربردی بود. جامعه آماری تحقیق را دانش آموزان مدارس مقطع متوسطه شهرستان رامسر به تعداد ۶۲۲۵ نفر تشکیل دادند. حجم نمونه تحقیق به روش نمونه گیری تصادفی خوش‌آمد ۱۸۸ نفر بود. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های استاندارد هویت تحصیلی واژ و ایزاسون (۲۰۰۸)، بهزیستی تحصیلی پیترنین و همکاران (۲۰۱۴) و اهمال کاری تحصیلی سولمن و راثبلو (۱۹۸۹) استفاده گردید که روایی آنها توسط صاحب‌نظران دانشگاهی مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آنها نیز از طرق آزمون ضریب الگای کرونباخ مورد تأیید قرار گرفت. به منظور تحلیل داده‌ها از تکیک معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار آماری Lisrel و نیز نرم افزار آماری Spss استفاده شد. یافته‌های تحقیق نشان داد بین هویت تحصیلی با بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین هویت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. نتایج تحقیق حاکی از این امر است که بهزیستی تحصیلی در رابطه میان هویت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان نقش میانجی داشته است. از طرفی مؤلفه هویت موقق بیشترین قدرت تأثیر را بر بهزیستی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان داشته است.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱/۱۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۲/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱/۱۴

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۱/۲/۳۱

کلید واژه‌ها:

هویت تحصیلی،

بهزیستی تحصیلی،

اهمال کاری تحصیلی،

علمی و تربیت.

لطفاً به این مقاله استناد کنید (APA): شریفی، فروزان، عاشوری، هایده. (۱۴۰۱). بررسی میزان هویت و بهزیستی تحصیلی و نقش آن‌ها در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان. فصلنامه مدیریت و چشم انداز آموزش. (۱:۴۰:۹۰-۱۰۷).

	https://dx.doi.org/10.22034/JMEP.2022.340381.1116	ناشر: موسسه مدیریت فکر نو اندیش
	https://dorl.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.1.5.6	نویسنده مسئول: هایده عاشوری
	Creative Commons: CC BY 4.0	ایمیل: ashouri.hs@gmail.com

مقدمه

تعلیم و تربیت و به طور کلی تحصیل بخش مهمی از زندگی هر فرد را تشکیل می‌دهد، بعلاوه کیفیت و کمیت این تحصیل نقش مهمی را در آینده فرد ایفا می‌کند. نزدیک به یک قرن است که روانشناسان به صورت گسترده در تلاش برای شناسایی عوامل پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی می‌باشند (Khani, 2011). از طرفی آگاهی از جنبه‌های روانی دانش آموزان می‌تواند همانند یک ابزار کمک آموزشی قدرتمند عمل کند. برای نمونه فهمیدن این نکته که دانش آموزان در شرایط خاص چگونه رفتار می‌کنند می‌تواند منجر به افزایش تأثیرگذاری ابزارهای آموزشی و همچنین روش‌های آموزشی معلم و سیستم آموزش و پرورش و درنهایت پیشرفت دانش آموزان گردد (Hamedi, Nasab & Asgari, 2018).

پیشرفت تحصیلی دانش آموزان یکی از شاخصها و ملاکهای مهم کارایی نظام آموزشی است و تحلیل عوامل مربوط به آن از اساسی‌ترین موضوعات پژوهش در نظام آموزش و پرورش است. مطالعه و بررسی تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که پیشرفت تحصیلی نتیجه تأثیر یک عامل نیست بلکه عوامل متعددی بر این متغیر تأثیرگذار هستند (Golestani, bakht & Shokri, 2013). یکی از عوامل مهمی که مانع از پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می‌گردد اهمال کاری آنها در انجام تکلیف درسی می‌باشد. اهمال کاری تحصیلی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نموده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است. نمونه بارز آن به تعویق انداختن مطالعه درس‌ها تا شب امتحان و شتاب ناشی از آن است که گریبان‌گیر دانش آموزان می‌شود (Barzegar, Befrooie & ETAL, 2015).

اهمال کاری تحصیلی ممکن است اثرات منفی در تحصیلات و به دنبال آن در زندگی فرد داشته باشد. اهمال کاری تحصیلی به معنی تعایل غیرمنطقی برای به تعویق انداختن آغاز یک تکلیف و یا کامل کردن آن است. بدین ترتیب فراگیران ممکن است قصد انجام دادن تکالیف تحصیلی را در زمان مشخص شده یا مورد انتظار داشته باشند، اما نتوانند برای انجام دادن آن در خود انگیزه کافی ایجاد نمایند (Enayati & Rastegar Tabar, 2017). در نتیجه انجام دادن تکالیف در فاصله زمانی تعیین شده به دلیل انجام دادن کارهای غیرضروری و خوش گذرانی‌های زودگذر به شکست منتهی می‌شود (Sepehrian, 2011).

محققان اشاره کرده‌اند که وقتی افراد تکلیف را ناخواهایند ادراک کنند، اقدام به اهمال کاری می‌کنند. از آنجایی که اهمال کاری تحصیلی به تعویق انداختن یک درس تا شب امتحان و نهایتاً افت تحصیلی را شامل می‌شود، می‌تواند با ناتوانی‌های یادگیری در دانش آموزان در ارتباط باشد (Moradi & etal, 2016). توجه به مسائل مربوط به دانش آموزان به عنوان آینده سازان جامعه اهمیت ویژه‌ای دارد. چرا که بهبود وضعیت تحصیلی دانش آموزان، یکی از اهداف اساسی نظام‌های آموزش و پرورش معاصر است (Ghadampour & etal, 2018). بر این اساس توجه به عوامل مهم و اثرگذار بر موقوفیت تحصیلی دانش آموزان بسیار پر اهمیت بوده و محققان تلاش زیادی در مورد شناسایی و نحوه اثرگذاری این عوامل بر موقوفیت تحصیلی دانش آموزان می‌نمایند. یکی از متغیرهای که می‌تواند میزان اهمال کاری دانش آموزان را تعدیل نماید بهزیستی تحصیلی است. بهزیستی تحصیلی به منزله نگرش دانش آموزان به تحصیل است (Godfrey & etal, 2019). بهزیستی تحصیلی یکی از متغیرهای مهم و اثرگذار بر عملکرد تحصیلی است. بهزیستی

تحصیلی برگرفته از مبانی نظری روانشناسی مثبت نگر است و افرادی که دارای خلق افسرده و هیجانات منفی مانند خشم و اضطراب و غم هستند بیش از سایرین در معرض افت تحصیلی و ترک مدرسه هستند (Jahani & etal,2018). الیور و دیساربو^۱(۱۹۸۹) معتقدند که بهزیستی تحصیلی دانش آموزان به معنی تناسب بین ارزشهای ذهنی آنها با تجارت و پیامدهای متنوع ارزشیابی شده از آموزش میباشد. از این منظر (Rashvandi&Ashouri,2022).

یکی از متغیرهای اثرگذار بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان هویت تحصیلی است. فیندلو^۲(۲۰۱۲) هویت تحصیلی را مهم ترین عامل در عملکرد تحصیلی و انگیزه پیشرفت میدانند. هویت تحصیلی میتواند از عوامل فردی مؤثر در پیش آیندهای اهمال کاری تحصیلی محسوب میشود (Samimi&etal,2017). هویت تحصیلی فرآیند پاسخ گویی آگاهانه هر فردی نسبت به موقعیت تحصیلی خود است، این که آیا باید درس بخواند یا خیر؟ چه راهی را در پیش بگیرد و بدین ترتیب در جستجوی هویت تحصیلی خود باشد. در صورت وجود چنین هویتی در فرد نوعی احساس برای حرکت و موفقیت در جنبه های مختلف تحصیلی بوجود می آید (Tran&etal,2017). با این احساس موضع موجود در راه موفقیت یکی پس از دیگری برداشته میشود (Gazidari&etal,2015). هویت تحصیلی، بازتابی از انواع شایستگی ها، خود مختاری، هدفمندی، باورهای کارآمدی و تجربه هیجانهای رایجی است که نوجوانان و جوانان در کلاسها درس با همسالان و معلمان خود دارند و مشخصه آن چگونه عملکردن در عرصه های تحصیلی است (Malsch& Tessier,2019).

با توجه به اهمیت مقوله اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان، شناخت عوامل تأثیرگذار بر آن یکی از ضرورتهای اصلی سیستم آموزشی کشورمان میباشد. بر این اساس با توجه به اینکه در کشورمان تحقیقات زیادی در مورد ارتباط متغیرهای فوق و میزان اثرگذاری آنها بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان صورت نگرفته است، محقق بر آن شد که در تحقیق حاضر به ارتباط این متغیرها در مدارس متوسطه شهرستان رامسر پردازد. بر این اساس سؤال اصلی تحقیق حاضر این است که آیا میان هویت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان باتاکید بر نقش میانجی بهزیستی تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه شهرستان رامسر رابطه وجود دارد؟

مبانی نظری پژوهش

۱. اهمال کاری تحصیلی

از طرفی یکی از متغیرهایی که میتواند بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان اثرگذار باشد اهمال کاری تحصیلی است (Jokar&Delavarpour,2007). اهمال کاری تحصیلی یکی از مشکلات رفتاری است که شیوع بسیار بالایی دارد و از متغیرهایی است که با وضعیت تحصیلی دانش آموزان رابطه دارد. اهمال کاری به عنوان فقدان خودتنظیمی و تمایل در به تأخیر اندختن آنچه برای رسیدن به یک هدف ضروری است، توصیف میشود از مظاهر اهمال کاری پدیدار شدن ویژگی یا صفت اهمال کاری در محیط های آموزشگاهی است که اهمال کاری تحصیلی نامیده میشود (Ghadampour&etal,2020). این نوع اهمال کاری به تمایل غیرمنطقی برای به تعویق اندختن آغاز، یا کامل کردن یک تکلیف تحصیلی اشاره دارد که فرآگیران با وجود قصد انجام فعالیت تحصیلی در زمان مشخص، انگیزه کافی برای

^۱ - Oliver & Desarbo

^۲ - Findlow

انجام آن را ندارند. دیون^۱ (۲۰۱۳) بر این باور است که دو نوع اهمال کاری تحصیلی (فعال و منفعل) وجود دارد. اهمال کاری تحصیلی فعال اساساً مثبت و سازنده است و یک راهبرد بازدارنده است؛ اما اهمال کاری منفعل بازتاب یک رفتار منفی است که باعث می‌شود افراد اهمال کار دچار رفتارهای ترس، تردید و دودلی شده و توانایی کار کردن را نداشته باشند. راتبلوم و سولومرن^۲ (۱۹۸۴) به دو نوع عمله اهمال کاری تحصیلی اشاره کرده است: گروه اول، گروه نسبتاً همگنی که معمولاً مضطرب و افسرده هستند، عزت نفس پایین دارند، ترس از شکست دارند و بنابراین از آغاز نمودن تکلیف اجتناب می‌کنند و گروه دوم، گروه نسبتاً ناهمگن تعلل ورزان که تکلیف را آزرده درمی‌یابند و معمولاً از تکلیف اجتناب می‌کنند (Moradi&etal,2016).

۲. هویت تحصیلی

متغیر هویت از جمله ابعاد شخصیتی است که در زمینه عملکرد تحصیلی نقش مهمی دارد. طبق نظر اریکسون^۳ (۱۹۵۸) مدرسه فرستی فراهم می‌کند تا فرد را در انتخابهای زندگی و شکل گیری یک هویت پایدار یاری رساند و چارچوبی را برای تصمیم گیری و حل مسائل و مقابله با مشکلات روزمره فراهم کند (Murphy & Wibberley,2017). بروزونسکی و کوک^۴ (۲۰۰۰) در بررسی وضعیت هویت و سبک هویت دانش آموزان دریافتند که تفاوت در وضعیت هویت، علتی برای تغییر معنادار در تحصیلی، در گیری آموزشی و رشد روابط بین فردی است (Jung,2021). دانش آموزان با سبک پیشرفت و خودمختراری هویت اطلاعاتی، برای انطباق مؤثر با محیط آمادگی بهتری دارند و افراد دارای سبک هویت سردرگم یا اجتنابی با مشکلات بیشتری روبرو هستند. دانش آموزان با سبک هنجاری اغلب خود کنترل، با وجودان و هدف مدار هستند. تحقیقات نشان می‌دهد که سبک سردرگم/اجتنابی با تکانشی بودن، خود آگاهی حداقل، خودکنترلی محدود و تعهد ضعیف در روابط همراه است (Ahmadi,2015). هویت تحصیلی بازتابی از انواع شایستگی‌ها، خودمختاری، هدفمندی، باورهای کارآمدی و تجربه هیجانهای رایجی است که نوجوان در کلاس‌های درس با همسالان و معلمان خود دارد و مشخصه آن چگونه عمل کردن در عرصه‌های تحصیلی است (Frick& Brodin,2020). هویت تحصیلی منفی با پیشرفت ضعیف، بد رفتاری و ترک کلاس، کناره گیری و روابط نامحترمانه با معلم همراه است (Abbasie& Shehni Yailagh,2017) هویت که از جمله مسائل مهم در زمینه تحصیلی است. هویت تحصیلی، فرایند پاسخگویی آگاهانه هر فردی نسبت به موقعیت تحصیلی خود است؛ این که آیا باید درس بخواند یا خیر و چه راهی را در پیش بگیرد، در جستجوی هویت تحصیلی خود است. در صورت وجود چنین هویتی در فرد نوعی احساس برای حرکت و موفقیت در جنبه‌های مختلف تحصیلی به وجود می‌آید. همچنین با این احساس، موضع موجود در راه موفقیت یکی پس از دیگری برداشته می‌شود (Samimi&etal,2017).

¹ - Dunn

²- Rutbloum&Solomren

³ -Erixon

⁴ -Berzonski&Kuk

۳. بهزیستی تحصیلی

بهزیستی تحصیلی دانش آموزان تحت رضایت کلی آنان از میزان تحقق انتظاراتشان قرار دارد (Davoodi, Beilandi, 2017). دگارمو و مارتینز^۱ (۲۰۰۶) بهزیستی تحصیلی را دارای مؤلفه هایی از قبیل مهارت انجام تکالیف مدرسه و رضایت مندی از تحصیل و اشتیاق تحصیلی می دانند (Hietajärvi & et al., 2019). همچنین می ستری^۲ و همکاران (۲۰۰۹) از بهزیستی تحصیلی به عنوان نتایج تحصیلی نام برده اند (Jalali & Sadeghi, 2017). سمدال^۳ و همکاران (۱۹۹۹) بیان کرده اند که بهزیستی تحصیلی شامل میزان احساس امنیت و سلامتی دانش آموزان از محیط آموزشی است (نداشتن احساس تنها ی و فرسودگی) و احساس آنها از این که مدارس آنها چه میزان منطقی هستند (Nair & et al., 2021). دانش آموزان با احساس بهزیستی تحصیلی بالا هیجانات مثبت دارند، در صورتی که دانش آموزان با احساس بهزیستی تحصیلی پایین، حوادث و وقایع تحصیلی شان را نامطلوب ارزیابی کرده (Tuominen & et al., 2020) و بیشتر هیجانات منفی از جمله اضطراب، افسردگی و خشم را تجربه می کنند (Ghadampour & et al., 2018).

پیشینه پژوهش

(Komaraju & Dial, 2019) در تحقیقی به بررسی تأثیر هویت تحصیلی و خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشگاه های استرالیا پرداختند. نتایج تحقیق نشان داد هویت تحصیلی و خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری دارد. (Was & et al., 2018) نیز در تحقیقی به بررسی رابطه میان هویت تحصیلی با انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته های علوم انسانی در یکی از دانشگاه های یونان پرداختند. نتایج تحقیق نشان داد میان هویت تحصیلی و رابطه با انگیزه پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. تحقیقی با عنوان بررسی رابطه انگیزش تحصیلی با هویت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی توسط (Ozer & Akgun, 2018) بر روی دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشگاه های ترکیه انجام شد. نتایج تحقیق نشان داد میان انگیزش تحصیلی با هویت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. (Luzón, 2018)، تحقیقی با عنوان «تأثیر خودکارآمدی تحصیلی و هویت تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی بر روی دانشجویان دانشگاه های دولتی فرانسه انجام داد. نتایج تحقیق نشان داد خودکارآمدی تحصیلی و هویت تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری دارد. (shalian, 2021) در تحقیقی به بررسی رابطه مهارت های ارتباطی معلم ان با بهزیستی تحصیلی دانش آموزان با تأکید بر نقش میانجی سازگاری تحصیلی در مدارس دخترانه متوجه اول شهرستان کاشمر پرداخت. نتایج تحقیق حاکی از آن بود که میان مهارت های ارتباطی معلم ان و سازگاری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. میان سازگاری تحصیلی دانش آموزان با بهزیستی تحصیلی آن ها رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. (Rashvandi & Ashouri, 2022) در پژوهشی به بررسی رابطه سواد اطلاعاتی و کیفیت تدریس معلم ان با بهزیستی تحصیلی با نقش تعدیلگر راهبردهای مطالعه دانش آموزان پرداختند. یافته های تحقیق نشان داد بین سواد اطلاعاتی معلم ان با بهزیستی تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین کیفیت تدریس معلم ان با بهزیستی تحصیلی

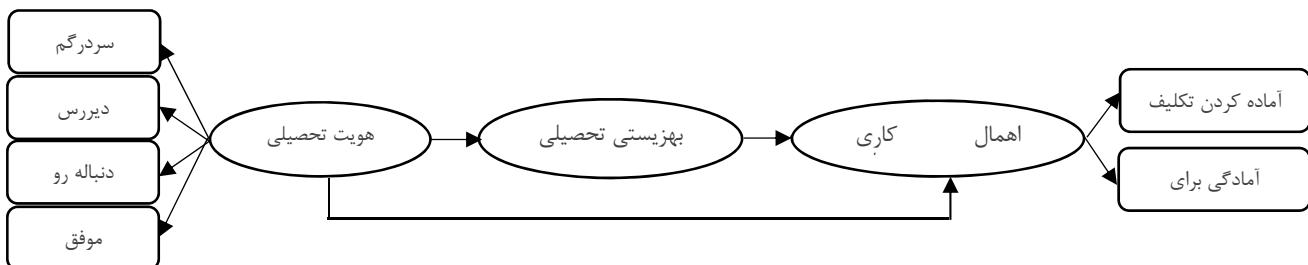
¹ - Degarmo & Martinez

²- Mistry

³- Samdal



دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین سواد اطلاعاتی معلمان با بهزیستی تحصیلی دانش آموزان با نقش تعدیلگر راهبردهای مطالعه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. (Rahimi&Farhadi,2017) تحقیقی با موضوع «نقش واسطه گری انگیزش تحصیلی در رابطه بین هویت تحصیلی و ابعاد بهزیستی هیجانی» بر روی دانش آموزان دبیرستانی انجام دادند. نتایج تحلیل مسیر درخصوص اثرات مستقیم نشان داد که اثر هویت موفق و هویت دنباله رو بر هیجان مثبت و همچنین تأثیر هویت سردرگم بر هیجان منفی، مثبت و معنادار بود. به علاوه، رابطه انگیزش درونی با هیجان مثبت و انگیزش بیرونی و بیان گیزگی با هیجان منفی، مثبت و معنادار بود. (Dastjerdi,2011)، در پژوهش خود به بررسی نقش صفات شخصیت، بهزیستی مدرسه، هویت تحصیلی، انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در پیش بینی بهزیستی روانشناختی دانش آموزان با عملکرد تحصیلی بالا و پائین انجام داد. نتایج این تحقیق که بر روی دانش آموزان دبیرستانی شهر بیرون جند انجام شده بود نشان داد که دو مدل به لحاظ ساختاری با یکدیگر تفاوت دارد. همچنین مقایسه شاخص‌های برازش مدل با محدودیت و بدون محدودیت هم نشان داد که مدل بدون محدودیت از شاخص‌های برازش بهتری برخوردار است. (Shokri&etal,2007) نیز در تحقیقی با عنوان «تفاوت‌های فردی در شبکهای هویت و عملکرد تحصیلی؛ نقش تعهد هویت و بهزیستی روانشناختی» انجام دادند. نتایج نشان داد که اثر غیر مستقیم و اثر کل متغیرهای برونزای پژوهش (شبکهای هویت) از طریق تعهد هویت و بهزیستی روانشناختی بر عملکرد تحصیلی در تمام الگوها معنادار است. اثر مستقیم تعهد هویت بر عملکرد تحصیلی مثبت و معنادار و اثر غیر مستقیم آن نیز فقط از طریق خرده مقیاس‌های رشد فردی، روابط مثبت با دیگران، هدف در زندگی و پذیرش خود بر عملکرد تحصیلی معنادار بدست آمد. مدل مفهومی پژوهش در قالب شکل (۱) ارائه شده است.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش (واز^۱ و همکاران، ۲۰۰۹؛ پترنین و همکاران، ۲۰۱۴؛ سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴)

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش به لحاظ ماهیت توصیفی-همبستگی و به لحاظ هدف کاربردی است. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش آموزان دانش آموزان مقطع متوسطه شهرستان رامسر در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ به تعداد ۶۲۲۵ نفر تشکیل دادند. جهت تعیین حجم نمونه آماری با توجه به حجم بالای جامعه آماری، به طور تصادفی دو مدرسه انتخاب و از هر مدرسه که خود شامل کلاس‌های پایه هفتم تا دوازدهم می‌باشند یک کلاس انتخاب شدند. جمیعاً تعداد ۱۲ کلاس درس انتخاب شد که حجم دانش آموزان آنها ۱۸۸ نفر است. بر این اساس روش نمونه گیری تصادفی خوش‌های است. جهت گردآوری داده‌ها از روش کتابخانه‌ای و میدانی استفاده شد. جهت تعیین روایی ابزار پژوهش از روایی صوری و محتوایی

استفاده شد که مورد تأیید قرار گرفت. برای تعیین پایایی ابزارهای پژوهش از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که در جدول (۱) ارائه شده است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده از روش‌های آماری توصیفی استنباطی استفاده شد. همچنین جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش، ابتدا از آزمون کولموگروف اسمایرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها و روش معادلات ساختاری به منظور بررسی میزان تأثیر متغیرهای مستقل و میانجی بر متغیر وابسته با استفاده از نرم افزارهای آماری SPSS و LISREL استفاده شد.

الف. پرسشنامه هویت تحصیلی:

پرسشنامه هویت تحصیلی توسط واژ و ایزاکسون (2009) طراحی شده و دارای ۴۰ گویه و چهار بعد هویت تحصیلی سردرگم (۱۰-۱)، هویت تحصیلی دیررس (۲۰-۱۱)، هویت تحصیلی دنباله رو (۳۰-۲۱) و هویت تحصیلی موفق (۴۰-۳۱) می‌باشد. در پژوهش حجازی و همکاران (2011) روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است. در پژوهش حجازی و همکاران (2011) پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمده است. از طرفی روایی و پایایی این پرسشنامه توسط استادان رشته مدیریت و مطالعه آزمایشی دانشگاه مشهد و تربیت معلم مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. برایانت و ونگروس (2001) همسانی درونی کل آزمون را ۰,۷۹۱، ۰,۷۱۱ تا ۰,۷۹۱ بدست آورده‌اند (Soleimani, 2017).

ب. پرسشنامه بهزیستی تحصیلی:

این پرسشنامه توسط پیترنین و همکاران (2014) تدوین شد. این پرسشنامه دارای ۱۱ گویه بوده و تک مؤلفه‌ای است. برای محسابه نمره کلی پرسشنامه باید نمرات همه گویه‌ها را با هم جمع نمود. دامنه امتیاز این پرسشنامه در بازه ۵۵-۱۱ قرار دارد و هر چه امتیاز کسب شده بیشتر باشد نشان دهنده میزان بهزیستی تحصیلی بیشتر دانش آموز می‌باشد. در پژوهش مهنا و طالع پسند (2016) برای مقیاس بهزیستی تحصیلی آلفای (۰,۷۰) بدست آمد (Davoodi, 2017).

ج. پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی:

این پرسشنامه توسط سولمن و راثبلوم (۱۹۸۹) برای اهمالکاری تحصیلی در دو حوزه آماده کردن تکلیف و آمادگی برای امتحان ساخته شد که شامل ۱۹ گویه است. پایایی پرسشنامه در پژوهش (Salehi Nasab, 2017) با ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۶ بود. (Jokar & Delavarpoor, 2007) به منظور تعیین روایی این مقیاس از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده کرده‌اند. سنیکال و همکاران (2003) ضریب آلفای کرونباخ را برای دو مؤلفه پرسشنامه به ترتیب ۰,۸۵ و ۰,۸۴ محاسبه کرده‌اند (Abdi Shahivand, 2015).

یافته‌های پژوهش

آمار توصیفی متغیرها و همچنین آزمون کولموگروف-اسمایرنوف مربوط به توزیع نرمال بودن متغیرها در قالب جدول (۱) ارائه شد.



جدول ۱. بخش بندی سوالات، ضریب آلفای کرونباخ، آزمون کولموگروف-اسمرنف و آمار توصیفی متغیرها

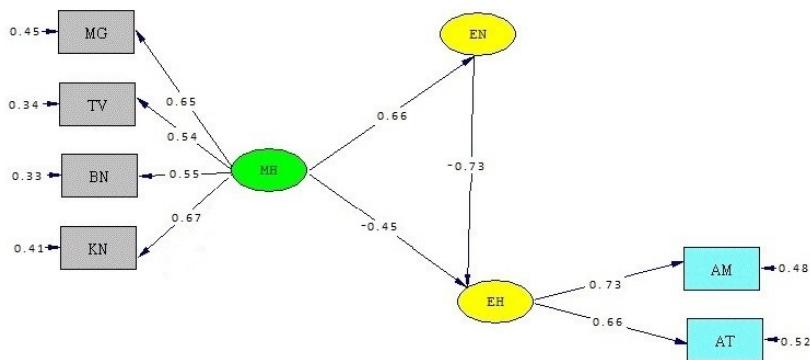
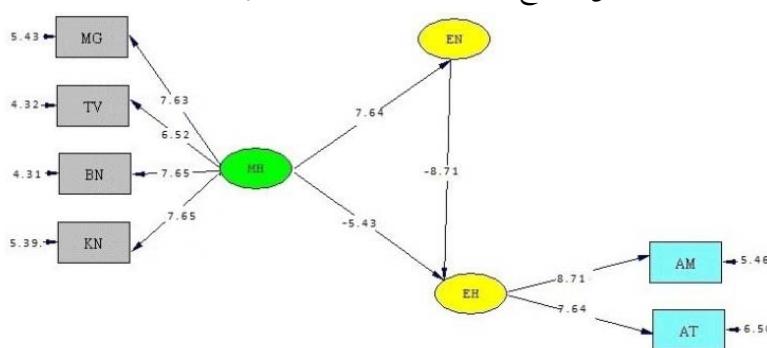
متغیر	نماد	تعداد	آلفای	کرونباخ	سطح	وضعیت	میانگین	انحراف
			گویه	آلفای	KM	معناداری	معناداری	معنادار
سردرگم	MG	۱۰	۰/۸۱	۱/۱۰۶	۰/۱۷۳	نرمال	۲۷/۸۱	۶/۶۹
دیررس	TV	۱۰	۰/۸۸	۱/۲۰۳	۰/۱۱۱	نرمال	۲۶/۷۹	۶/۰۵
دبالة رو	BN	۱۰	۰/۸۳	۱/۱۵۰	۰/۱۲۶	نرمال	۲۸/۱۵	۵/۵۳
موفق	KN	۱۰	۰/۸۵	۱/۰۸۴	۰/۱۹۰	نرمال	۲۷/۷۲	۶/۸۰
هویت تحصیلی	MH	۴۰	۰/۸۴	۱/۲۶۱	۰/۰۸۳	نرمال	۱۱۰/۴۷	۲۱/۷۹
بهزیستی تحصیلی	EN	۱۱	۰/۷۷	۱/۲۶۶	۰/۰۷۹	نرمال	۳۸/۲۳	۸/۹۱
آماده کردن تکلیف	AM	۸	۰/۷۹	۱/۲۱۶	۰/۱۰۳	نرمال	۲۴/۸۲	۴/۹۷
آماده شدن برای امتحان	AT	۱۱	۰/۸۳	۱/۱۷۵	۰/۱۱۴	نرمال	۴۴/۸۱	۹/۵۹
اهمال کاری تحصیلی	EH	۱۹	۰/۸۱	۱/۲۳۱	۰/۰۹۷	نرمال	۱۰۷/۸۶	۲۱/۲۱

آمار توصیفی مربوط به اطلاعات جمعیت شناختی در جدول (۲) ارائه شده است. نتایج نشان می‌دهد دانش آموزان پایه یازدهم دارای بیشترین فراوانی و دانش آموزان پایه دهم دارای کمترین فراوانی بوده‌اند.

جدول ۲. آمار توصیفی پاسخ‌دهندگان

گزینه‌ها	زیرمولفه	فرابانی
پایه تحصیلی	هفتم	۳۱
	هشتم	۳۲
	نهم	۳۶
	دهم	۲۵
	یازدهم	۳۷
	دوازدهم	۲۷
جنسيت	پسر	۱۱۹
	دختر	۶۹

مدل معادلات ساختاری نهایی برای بررسی میزان هویت و بهزیستی تحصیلی و نقش آن‌ها در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان استفاده شده است. مدل نهایی در شکل‌های (۲) و (۳) ارائه شده است. این مدل با اقتباس از برنونداد نرم‌افزار لیزرل ترسیم شده است.


شکل ۲. نتایج تائید مدل معادلات ساختاری فرضیات تحقیق

شکل ۳. آماره معناداری نتایج تائید مدل معادلات ساختاری فرضیات تحقیق

از آنجا که شاخص ریشه میانگین مجذورات تقریب برابر (۰/۰۱۸) مدل از برازنده‌گی خوبی برخوردار است. سایر شاخص‌های نیکوئی برازش نیز در بازه مورد قبول قرار گرفته‌اند که در جدول (۳) آمده است.

$$\frac{\chi^2}{df} = \frac{91.29}{35} = 2.61$$

جدول ۳. شاخص‌های نیکوئی برازش مدل ساختاری فرضیات تحقیق

IFI	NNFI	NFI	AGFI	GFI	RMSEA	شاخص برازنده‌گی
۱-۰	>۰,۹	>۰,۹	>۰,۹	>۰,۹	<۰,۱	مقادیر قبل قبول
۰/۹۶	۰/۹۲	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۰۱۸	مقادیر محاسبه شده



جدول ۴. برآوردهای استاندارد ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای برون زا

مسیر	اثر مستقیم	غيرمستقیم	کل	T	برآورد	خطای معیار	مقدار احتمال (اثر مستقیم)
هویت تحصیلی-بهزیستی تحصیلی	-	-	-	-	۰/۲۱	۷/۶۴	۰/۰۰۱
بهزیستی تحصیلی-اهمال کاری تحصیلی	-	-	-۰/۷۳	-۸/۷۱	۰/۱۹	-	۰/۰۰۱
هویت تحصیلی-اهمال کاری تحصیلی	-	-	-۰/۴۵	۵/۴۳	۰/۱۱	-	۰/۰۰۱
هویت تحصیلی-بهزیستی تحصیلی-اهمال کاری تحصیلی	-	-	-۰/۴۸	-	۰/۱۳	-	۰/۰۰۱

نتیجه گیری

هدف از پژوهشی حاضر بررسی میزان هویت و بهزیستی تحصیلی و نقش آنها در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان بود. بر اساس یافته‌ها مشخص شد که میان هویت تحصیلی با بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته با نتیجه پژوهش‌های (Komarraju & Dial,2019) و (Rashvandi&Ashouri,2022) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش آموزان جهت درس خواندن و اهداف برنامه ریزی شده خود در تلاش هستند تا بهترین نمرات را کسب نمایند. آن‌ها نگران درس‌های خود نیستند چرا که پس از هر بار تدریس در کلاس آن را در منزل مطالعه می‌کنند و در تلاش هستند تا بهترین عملکرد را در کلاس درس داشته باشند (Dugas&etal,2020). با بالا بودن توانایی در تمیز هیجانات و اصلاح خلق و خو در دانش آموزان می‌توان توقع داشت که وضعیت هویت تحصیلی آنان به هویتی موفق و تکامل یافته سوق پیدا کند. در صورتی که دانش آموزان در بعد هویت تحصیلی موفق توانایی بالایی داشته باشند، در دست یابی به انگیزش تحصیلی، کامیاب خواهند بود.

بر اساس یافته‌ها مشخص شد که میان بهزیستی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. این یافته با نتیجه پژوهش‌های (Rahimi&Farhadi,2017) و (Dastjerdi,2011) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش آموزانی که صرفاً برای دریافت نمرات خود رؤیاپردازی می‌کنند در انجام وظایف و تکالیف تحصیلی خود دچار نوع تعلل ورزی شده و از انجام تکالیف درسی خود سرباز می‌زنند. آن‌ها درس خواندن و انجام تکالیف روزمره را به عقب اندخته و به درس‌های کلاسی معلمان خود توجهی نمی‌کنند. چنین دانش آموزانی تا لحظه‌ای که امکان داشته باشد، آماده شدن برای امتحانات را به تأخیر نمی‌اندازند و دلیل این کارشان این است که سازمان دادن مطالب قبل از امتحان برایشان دشوار است. چنین دانش آموزانی هنگامی که تاریخ یک امتحان نزدیک می‌شود، آماده شدن برای امتحان برایشان دشوار است، زیرا در طوال سال تحصیلی درس‌های ارائه شده در کلاس را نخوانده و آماده نمودن همه آن مطالب در زمان قبلي از امتحان کار بسیار خسته کننده‌ای می‌باشد. چنین دانش آموزانی در انجام تکالیف درسی خود بدون برنامه ریزی عمل نموده و این امر باعث می‌شود به مرور زمان از درس خواندن خسته شده و آن را کوهی عظیم در مسیر پیشرفت تحصیلیشان خواهند دید.

بر اساس یافته‌ها مشخص شد که میان هویت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. این یافته با نتیجه پژوهش‌های (Shokri&etal,2007) و (Luzón,2018) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت می‌توان به دو عامل، یکی تفاوت در ابزارهای به کار گرفته شده و دیگری نقش هدف گذاری‌های نظام آموزشی کشور و فرهنگ عمومی در زمینه توجه به هیجانات و عواطف، اشاره نمود (Flecknoe&etal,2017). توضیح بیشتر اینکه، دانش آموزانی که در برخورد با چالش‌های محیط تحصیلی همانند انجام تکالیف، امتحانات، برخورد با انتظارات والدین و ارتباط با همکلاسی‌ها موفق عمل می‌کنند هویت تحصیلی مطلوبی خواهند داشت.

بر اساس یافته‌ها مشخص شد که بهزیستی تحصیلی در رابطه میان هویت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی نقش میانجی دارد. این یافته با نتیجه پژوهش‌های (Was&etal,2018) و (Ozer & Akgun,2018) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش آموزانی که از هویت تحصیلی درست و پایداری برخوردار نیستند هنگام انجام تکالیف مدرسه تمکن لازم را نداشته و همیشه عصبی و تندخو می‌باشند. آن‌ها در برخورد با مشکلات زود عصبی و ناراحت شده و قدرت تفکر را به تندی از دست خواهند داد. چنین افرادی در برخورد با مشکلات سعی می‌کنند با خشونت و عصبانیت مسلات را ریشه یابی کنند. این نتایج تا حدودی با یافته‌های تحقیق (Jabbari,2017) مطابقت دارد. وی در تحقیق خود که بر روی دانشجویان دانشگاه پیام نور تبریز انجام داد به این نتیجه رسید که بین هویت تحصیلی و جهت‌گیری هدف با درگیری شناختی دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود داشت.

در این راستا پیشنهادهای کاربردی زیر قابل طرح است: پیشنهاد می‌شود آموزش‌های متناسب با شرایط توسعه فرآیندها یا خدمات جدید دانش آموزان مورد توجه قرار گیرند، استفاده از ساختارهای پیشرفتی و مدرن همچون ساختارهای تیمی در بخش‌های مختلف مدرسه جهت مشارکت معلمان و مدیران با یکدیگر جهت کمک به یکدیگر در مواقعي که افراد در انجام کارهای سازمانی خود دچار مشکل گردیده‌اند. در ضمن متولیان آموزش و پرورش به ویژه معلمان و مشاوران مدارس تلاش کنند در مدرسه محیطی شاد و مثبت بیافرینند تا در آن دانش آموزان صمیمیت بیشتری را تجربه کنند و با برگزاری کارگاه‌های آموزشی مدون روانشناسی مثبت گرا سبب نهادنیه نمودن مفاهیم بهزیستی تحصیلی گردند. در نهایت به معلمان مدارس پیشنهاد می‌گردد در کلاس با دانش آموزان روابط دوستانه توأم با حمایت عاطفی برقرار کنند و زمینه تفکر و پژوهش دانش آموزان را ایجاد کنند. یکی از محدودیت‌های وارد شده به پژوهش حاضر عدم تعیین نتایج پژوهش به سازمانهای آموزشی در سطوح دیگر می‌باشد، لذا به محققان آتی پیشنهاد می‌شود مشابه این پژوهش در سازمانهای آموزشی دیگر و یا سایر مقاطع تحصیلی انجام گیرد و نتایج دو پژوهش با یکدیگر مقایسه گردد.

References

- Abbasi, M., & Shehni Yailagh, M. (2017). The Effect of Teaching Self-determination Skills on Optimistic Explanatory Style and Academic Identity of Primary Male Students with Learning Disabilities. Iranian Journal of Psychiatric Nursing, 5(5), 1-8.. (In Persian).
- Abdi Shahivand, S. (1394). Determining the relationship between procrastination and academic motivation and goal orientation in high school students. Master Thesis in Educational Psychology, Allameh Tabatabai University. (In Persian).
- Ahmadi, P. (2015). A Comparative Study of Structural Relationships between Academic Self-Efficacy, Academic Identity, Emotional Intelligence and Academic Performance in Normal and Talented Female High School Students in Tabriz High Schools. Master Thesis in Educational Psychology, Urmia University.. (In Persian).

- Barzegar Befrooi, K., Darbidi, M., Hemmati, H. (2015). Causal model of the effect of academic motivation on academic burnout with the mediating role of student procrastination. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 7 (2), 126-152.. (In Persian).
- Dastjerdi, R. (2011). Investigating the role of personality traits, school well-being, academic identity, academic motivation and academic self-efficacy in predicting psychological well-being of students with high and low academic performance. Master Thesis in Educational Sciences, Teacher Training University.. (In Persian).
- Davoodi Beiland, S. (2017). The study of the relationship between psychological capital and students' attitudes toward the components of the curriculum and academic well-being of nursing students in Gonabad University of Medical Sciences. Master Thesis in Educational Research, Payame Noor University of Gonabad.. (In Persian).
- Dugas, D., Stich, A. E., Harris, L. N., & Summers, K. H. (2020). 'I'm being pulled in too many different directions': academic identity tensions at regional public universities in challenging economic times. *Studies in higher education*, 45(2), 312-326.
- Enayati, T., Rastegar Tabar, F. (2017). Relationship between Students' Attitudes Toward Their University and Academic Burnout: Examining the Mediating Role of Academic Procrastination. *Strides in Development of Medical Education*, 14(1) (In Persian).
- Flecknoe, S. J., Choate, J. K., Davis, E. A., Hodgson, Y. M., Johanesen, P. A., Macaulay, J. O., ... & Rayner, G. M. (2017). Redefining Academic Identity in an Evolving Higher Education Landscape. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 14(2), 2.
- Frick, B. L., & Brodin, E. M. (2020). A return to Wonderland: Exploring the links between academic identity development and creativity during doctoral education. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(2), 209-219.
- Gazidari, E., Gholam Ali Lavasani, M., Ejei, J. (2015). The relationship between academic identity and self-regulated learning strategies with academic procrastination among students. *Psychology*, 4 (19).362-347. (In Persian).
- Ghadampour, E., Darakhshanfar, R., Padervand, H., Ghorbani, M. (2020). Comparison of academic procrastination and academic self-regulation in male students with epilepsy and normal students. *Journal of School Psychology*, 9(1), 173-188. (In Persian).
- Ghadampour, E., radmehr, F., yousefvand, L. (2018). The effect training of assertiveness program on academic well-being girl students in first grade. *The Journal of New Thoughts on Education*, 14(3). (In Persian).
- Godfrey, E. B., Burson, E. L., Yanisch, T. M., Hughes, D., & Way, N. (2019). A bitter pill to swallow? Patterns of critical consciousness and socioemotional and academic well-being in early adolescence. *Developmental psychology*, 55(3), 525.
- Golestan bakht, T., Shokri, M. (2013). Relationship between Academic Procrastination with meta cognitive beliefs. *Social Cognition*, 2(1), 89-100. (In Persian).
- Hamedi Nasab, S&Asgari, A. (2018). Investigating the relationship between scientific optimism and motivation for academic achievement with regard to the mediating role of academic self-efficacy. *Research and Learning Research*, 2 (15), 61-49. (In Persian).
- Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., Tuominen, H., Hakkarainen, K., & Lonka, K. (2019). Beyond screen time: Multidimensionality of socio-digital participation and relations to academic well-being in three educational phases. *Computers in Human Behavior*, 93, 13-24.
- Jabbari, E. (2017). Investigating the relationship between academic identity and goal orientation with students' cognitive involvement. Master Thesis in Psychology, Payame Noor University, Center of Tabriz. (In Persian).
- Jahani, S., Bakhtiyar Pour, S., makvandi, B., heydarie, A., ehteshamzadeh, P. (2018). comparing the effectiveness of gestalt therapy and music therapy on test anxiety and educational well-being in Secondary school female students. , 9(33), 1-19. (In Persian)
- Jalali, M., & Sadeghi, A. (2017). The effect of the transition school to university readiness program on career adaptability and academic well-being on freshman students. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 23(1), 27-47. (In Persian).
- Jokar.B,Delavarpour.M. (2007).. The Journal of New Thoughts on Education, 3(3), 61-80. (In Persian).



- Jung, J. (2021). Learning experience and academic identity building by master's students in Hong Kong. *Studies in Higher Education*, 46(4), 782-795.
- Khani, M. (2011). Investigating the Relationship between Attitude Towards Time, Happiness and Motivation for Progress with Academic Achievement of First Year High School Students in Malayer in the Academic Year 2012-2011. Master Thesis in Educational Psychology, Urmia University (In Persian).
- Komaraju, M., & Dial, C. (2019). Academic identity, self-efficacy, and self-esteem predict self-determined motivation and goals. *Learning and Individual Differences*, 32, 1-8.
- Luzón, M. J. (2018). Constructing academic identities online: Identity performance in research group blogs written by multilingual scholars. *Journal of English for Academic Purposes*, 33, 24-39.
- Malsch, B., & Tessier, S. (2019). Journal ranking effects on junior academics: Identity fragmentation and politicization. *Critical Perspectives on Accounting*, 26, 84-98.
- Moradi, M., Fathi, D., Gharibzadeh, R., & Faeedfar, Z. (2016). A comparison of academic burnout, academic procrastination and feelings comparison of academic burnout, academic negligence and feeling of loneliness in students with and without learning disabilities. *Studies in Medical Sciences*, 27(3), 248-256. (In Persian).
- Murphy, N. A., & Wibberley, C. (2017). Development of an academic identity through PhD supervision-an issue for debate. *Nurse education in practice*, 22, 63-65.
- Nair, R. L., Delgado, M. Y., Wheeler, L. A., & Thomas, R. (2021). Prospective links between acculturative stress and academic well-being among Latinx adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 73, 101254.
- Ozer, E. A., & Akgun, O. E. (2018). The effects of irrational beliefs on academic motivation and academic self-efficacy of candidate teachers of computer and instructional technologies education department. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1287-1292.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51.
- Rahimi, M, Farhadi, S. (2017). The mediating role of academic motivation in the relationship between academic identity and dimensions of emotional well-being. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 9 (2), 20-36. (In Persian).
- Rashvandi, A., ashouri, H. (2022). Relationship between information literacy and teaching quality of teachers with academic well-being with the moderating role of students' study strategies. *Management and Educational Perspective*, 3(4). (In Persian).
- Salehi Nasab, K (2017). The relationship between metacognitive beliefs and intelligence with academic procrastination of Yasouj University students. Master Thesis in Educational Psychology, Yasouj University. (In Persian).
- Samimi, Z., Dehani, A., & Basim, F. S. (2017). Explaining Student-Teachers High-Risk Behaviors Based on Academic Identity and Academic Motivation. *Education Strategies in Medical Sciences*, 10(6), 469-478. (In Persian).
- Sepehrian,F. (2011). Academic Procrastination and its predictive factors. *Journal of Psychological Studies*, 7(4), 9-26. (In Persian).
- Shalian, J. (2021). Relationship between Teachers' Communication Skills and Students' Academic Well-being with Emphasis on the Mediating Role of Academic Adjustment in Girls' High Schools in Kashmar. *Management and Educational Perspective*, 3(1), 167-195. (In Persian).
- Shokri, O,Shahrarai, M, Daneshvarpour, Z,Dastjerdi, R. (2007). Individual differences in identity styles and academic performance: The role of identity commitment and psychological well-being. *Research in psychological health*, (1), 17-29. (In Persian).
- Soleimani, S, (2017), The relationship between attachment styles, self-efficacy and academic identity with academic self-disability of high school students, thesis for a master's degree in educational psychology, Shahid Madani University of Azerbaijan. (In Persian).
- Tran, A., Burns, A., & Ollerhead, S. (2017). ELT lecturers' experiences of a new research policy: Exploring emotion and academic identity. *System*, 67, 65-76.



Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2020). Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary to secondary school. *Learning and Individual Differences*, 79, 101854.

Was, C. A., Al-Harhy, I., Stack-Oden, M., & Isaacson, R. M. (2018). Academic identity status and the relationship to achievement goal orientation.



Research Paper

Evaluation of agility in universities with the IPA model (Case study: Ardakan University)

Mitra Moubed^{1*} , Reza Rafi²

1- Assistant Professor. Department of Industrial Engineering, Faculty of Engineering, Ardakan University, Ardakan, Iran.

2- Department of Industrial Engineering, Technical and Engineering Faculty, Ardakan University, Iran

Receive:

01 April 2022

Revise:

18 May 2022

Accept:

25 May 2022

Published online:

25 May 2022

Keywords:

agility,
importance,
performance,
Ardakan University,
IPA matrix.

Abstract

In this research, a model is presented to measure the importance and performance of different dimensions of agility in the university. To analyze the results, in addition to the calculations related to importance and performance, the importance-performance matrix (IPA) is used, which can show the location of the agility dimensions and the strengths and weaknesses of the organization. This model was implemented as a case study in Ardakan University and the obtained results were evaluated and analyzed. A questionnaire and a survey of faculty members and employees were used to evaluate agility, and the results show that there is no significant difference between these two groups. The evaluation and analysis of the obtained information about the importance and performance of different agility items has been done with the help of the IPA matrix, and decisions about these items have been presented based on their position in the matrix. Based on this matrix, the strengths and weaknesses of Ardakan University and the cases that do not need to be allocated a budget at the moment have been identified and suggestions have been made for the university managers.

Please cite this article as (APA): Moubed, M., Rafi, R. (2022). Assessing University Agility Using IPA Model (Case Study: Ardakan University). *Management and Educational Perspective*, 4(1), 108-129.

Publisher: Institute of Management fekrenoandish	https://dx.doi.org/10.22034/JMEP.2022.340035.1113	
Corresponding Author: Mitra Moubed	https://dorl.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.1.7.8	
Email: moubed.m@ardakan.ac.ir	Creative Commons: CC BY 4.0	



Extended Abstract

Introduction

Agility as the business paradigm of the new century is a winning strategy to be able to compete in the global market with customers whose needs change rapidly (Sarlak, Delangizan & Kakeh bariae, 2016). There are different definitions for organizational agility, but in simple terms, it can be said that it is the ability of the organization to survive and progress in an environment with continuous and unpredictable changes. In addition to surviving in such environments, agile organizations can also gain benefits and opportunities for themselves (Karami, 2008).

The need for the agility of higher education in dealing with the changes in the world after the corona pandemic showed itself well. In this change, trying to maintain the quality of education while responding to the needs of students, staff and professors, and clear and accurate communication with these groups, universities faced new challenges (Connolly & Farrier, 2022). Virtual education and the use of digital tools have also strengthened concepts such as virtual university, agile university and 4th generation university (Shrivastava & Shrivastava, 2022).

The main question of this research is to identify the state of agility in Ardakan University and the position of different aspects of agility in terms of their importance and performance and their prioritization. With such an analysis; the strengths, weaknesses and problems of the university in the field of agility can be identified and ranked.

Theoretical Framework

Agility as a strategy for organizations in the 21st century to quickly adapt to changes was introduced to the world by Iacocca Research Institute in 1991. Later, many researchers in this field researched and presented models and defined different dimensions for agility in organizations (Sarlak, et al, 2016). Agility in academia is defined as its ability as a living human system to thrive and learn from continuous changes in the environment, so that change becomes part of normal organizational life and not a threatening event (Sharpe, 2012).

The IPA matrix was first proposed in 1977 to evaluate service quality. As a simple and understandable tool, IPA has wide applications in evaluating the organization by managers and shows a good picture of the organization's performance.

Moradi, Hosseinpour, & Mehralizadeh, (2021) investigated the primary and secondary factors affecting agility in the University of San'at Naft and showed that university culture, knowledge management and information technology are effective on the strategic agility of managers and training and empowerment of employees and value addition of employees on organizational agility.

Pourjavid, Khosravipour, & Alibaygi, (2021) examined agility in the dimensions of causal, contextual, intervening, core, strategies, and consequences of agility in agricultural education in Iran. This research describes the methods of achieving agility in agricultural universities and has not provided a model to evaluate the level of agility.

Methodology

This qualitative research is applicable in terms of purpose, and descriptive-analytical in terms of nature and method. The statistical population under investigation was all Ardakan University personnel (including staff and faculty members), whose number was 110 at the time of the research. By calculating the sample size through Cochran's formula at the error level of 10%, the number of 51 people was obtained as a sample. A total of 50 answer sheets were collected and the data of 47 of them were confirmed.



To conduct this research, a questionnaire with 27 items on a 5-point Likert scale was used to measure the importance and performance of different agility factors in Ardakan University. In order to use the IPA model, the questionnaire is set in two sections: importance and performance. In order to measure content validity, the opinion of seven professors and experts in this field who had at least one article on university agility was received.

Discussion and Results

SPSS 19 software was used to check the research hypothesis and analyze data, and ANOVA test was used to check the difference of opinion of different occupational groups, and the results showed that the significance level (Sig.) for all dimensions of agility is higher than 0.05, that is, the reason is not enough to reject the null hypothesis, and in all dimensions the sample mean is equal to the expected mean. In other words, the importance of all aspects of the university's agility is high from the viewpoint of the university's staff and faculty. Friedman's test was also used for the performance of different dimensions of agility. The results of this test show that according to the significance value less than 0.05, the average performance of agility in different dimensions is not the same. The performance ranking results of different dimensions with the help of Friedman's test in Table 9 show that although agile leadership ranked first in terms of importance, it was ranked third in terms of performance. The ANOVA test results show that the significance level (Sig) for all dimensions is higher than 0.05, that is, the average gap in all dimensions is equal for different occupational groups. As a result, there is no significant difference between the opinions of the faculty, staff, and faculty with the executive position.

Conclusion

The present research was conducted with the aim of assessing the agility in universities with the IPA model (case study: Ardakan University). Rapid changes in the environment, businesses, educational needs, teaching methods and new technologies have drawn the attention of university managers and higher education institutions to agility in the university. In the past, many studies in this field have been conducted in other countries and also in our country. Most of these studies have estimated the level of agility by surveying university faculty members about different dimensions. In this article, the performance-importance tool is proposed to measure different aspects of agility in the university and it has been used specifically in Ardakan University. Also, in addition to faculty members, employees have also been surveyed for evaluation. The results of the research showed that the importance of all dimensions of agility is high and performance in all dimensions is less than that. Comparing the performance gap in all dimensions and the opinions of faculty members and employees showed that the opinions of the different groups surveyed did not differ significantly. At the end, by placing the different dimensions and items of the questionnaire in the importance-performance matrix, the situation of each is analyzed and solutions are provided for them.

According to the current research, the following are suggested:

- Focusing on more interaction and encouraging teamwork between employees and faculty members by holding face-to-face and virtual meetings and defining projects and tasks as a team
- Strengthening the industry communication unit to create and expand cooperation networks with different industries and specialists and hold related seminars
- Designing and creating appropriate systems and processes for evaluating and supporting the research of students, staff and faculty



علمی پژوهشی

ارزیابی چابکی در دانشگاه‌ها با مدل IPA (مطالعه موردي: دانشگاه اردکان)

میترا موبد^{۱*}, رضا رفیع^۲

۱- استادیار، گروه مهندسی صنایع، دانشکده فنی و مهندسی، دانشگاه اردکان، ایران

۲- گروه مهندسی صنایع، دانشکده فنی و مهندسی، دانشگاه اردکان، ایران

چکیده

چابکی به عنوان پارادایم جدید جهان کسب و کار، دانشگاه‌ها را نیز متوجه تغییرات و چالش‌های هر روزه‌ای کرده که باید به سرعت خود را با آنها مطابق سازند. در حال حاضر اگر دانشگاهی تواند به سرعت در مقابل چالش‌ها و تغییرات پاسخگو باشد، از عرصه‌ی رقابت جا مانده و طی زمان حذف می‌شود و یا کارایی سابق را نخواهد داشت. در این پژوهش مدلی به منظور سنجش اهمیت و عملکرد ابعاد مختلف چابکی در دانشگاه ارائه شده است. برای تحلیل نتایج، علاوه بر محاسبات مربوط به اهمیت و عملکرد، از ماتریس اهمیت-عملکرد (IPA) استفاده می‌شود که می‌تواند جایگاه ابعاد چابکی و نقاط قوت و ضعف سازمان را نشان دهد. این مدل به عنوان مطالعه موردي در دانشگاه اردکان اجرا و نتایج به دست آمده ارزیابی و تحلیل شده‌اند. برای ارزیابی چابکی از پرسشنامه و نظرسنجی از اعضای هیأت علمی و کارکنان استفاده شده که نتایج نشان‌دهنده عدم وجود تفاوت معنادار بین این دو گروه است. ارزیابی و تحلیل اطلاعات به دست آمده درباره اهمیت و عملکرد گوییه‌های مختلف چابکی با کمک ماتریس IPA انجام شده و تصمیماتی درباره این گوییه‌ها بر اساس جایگاه‌شان در ماتریس ارائه شده است. بر اساس این ماتریس، نقاط قوت و ضعف دانشگاه اردکان و مواردی که نیاز به اختصاص بودجه‌ای در حال حاضر ندارند شناسایی و پیشنهادهایی برای مدیران دانشگاه ارائه شده‌اند.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱/۱۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۲/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۳/۴

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۱/۳/۴

کلید واژه‌ها:
 چابکی،
 اهمیت،
 عملکرد،
 دانشگاه اردکان،
 ماتریس IPA

لطفاً به این مقاله استناد کنید (APA): موبد، میترا، رفع، رضا. (۱۴۰۱). ارزیابی چابکی در دانشگاه‌ها با مدل IPA (مطالعه موردي: دانشگاه اردکان). فصلنامه مدیریت و چشم انداز آموزش. (۱۰۸-۱۲۹).

	https://dx.doi.org/10.22034/JMEP.2022.340035.1113	ناشر: موسسه مدیریت فکر نو اندیش
	https://dorl.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.1.7.8	نویسنده مسئول: میترا موبد
	Creative Commons: CC BY 4.0	ایمیل: moubed.m@ardakan.ac.ir

مقدمه

چابکی به عنوان پارادایم تجاری قرن جدید، یک استراتژی برنده برای قابلیت رقابت در بازار جهانی با مشتریانی است که به سرعت نیازهایشان تغییر می‌کند (Sarlak, Delangizan & Kakeh bariae, 2016). تعریف‌های متفاوتی برای چابکی سازمانی وجود دارد، اما به زبان ساده می‌توان گفت توانی سازمان برای بقا و پیشرفت در محیطی با تغییرات مداوم و غیرقابل پیش‌بینی است. سازمان‌های چابک علاوه بر بقا در چنین محیط‌هایی، می‌توانند مزایا و فرصت‌هایی نیز برای خود به دست آورند (Karami, 2008). چابکی در سازمان‌های آموزشی نیز مانند سایر سازمان‌ها یک مزیت رقابتی به شمار می‌رود که کمک می‌کند نسبت به تغییرات محیطی حساس شده و به سرعت با آنها انطباق یابند. برخی از چالش‌های پیش روی مؤسسات آموزشی عبارتند از پاسخگویی به نیازهای متغیر اجتماعی، افزایش مخارج تحصیلی، شیوه‌های متفاوت و متغیر آموزش، سرعت رشد و افزایش اطلاعات و دانش‌های جدید. بقای دانشگاه نیز به عنوان یک نهاد آموزشی پویا که برای پاسخگویی به نیازهای علمی و تخصصی جامعه ایجاد شده، در گروی تعامل سازنده و موثر با محیط و سرعت انطباق با تغییرات آن است (Heidari, Siyadat, Hovida & Arash, 2017). چابکی آموزش عالی به عنوان یک پارادایم نوین در پاسخ به تغییر و تحولات شدید محیط و مهندسی سازمانی شناخته شده که مدیران را بر آن می‌دارد تغییر را در دستور کار خود قرار دهند (Ghane ebadi, Arasteh, Naveh Ebrahim & Abdollahi, 2019). نیاز به چابکی آموزش عالی در مقابله با تغییرات جهان پس از پاندمی کرونا به خوبی خود را نشان داد. در این تغییر، تلاش برای حفظ کیفیت آموزش هم‌زمان با پاسخگویی به نیازهای دانشجویان، کارکنان و اساتید و ارتباطات شفاف و دقیق با این گروه‌ها، دانشگاه‌ها را با چالش‌های جدیدی مواجه ساخت (Connolly & Farrier, 2022). آموزش مجازی و استفاده از ابزارهای دیجیتال نیز مفاهیمی مانند دانشگاه مجازی، دانشگاه چابک و دانشگاه نسل ۴ را تقویت کرده‌اند (Shrivastava & Shrivastava, 2022).

مطالعات گذشته در زمینه چابکی آموزش عالی، جنبه‌های مختلفی را با مدل‌های متفاوتی بررسی کرده‌اند. در این مقاله با جمع‌بندی مدل‌های قبلی و ارائه چارچوبی برای ارزیابی چابکی دانشگاه، از ماتریس اهمیت - عملکرد^۱ (IPA) برای تحلیل و تصمیم‌گیری درباره عملکرد چابک استفاده شده است. پرسش اصلی این تحقیق شناسایی وضعیت چابکی دانشگاه اردکان و جایگاه ابعاد مختلف چابکی از نظر اهمیت و عملکرد و اولویت‌بندی آنهاست. با چنین تحلیلی می‌توان نقاط قوت، ضعف و مشکلات دانشگاه در زمینه چابکی را شناسایی و رتبه‌بندی نمود.

مبانی نظری

چابکی به عنوان استراتژی سازمان‌ها در قرن بیست و یکم برای انطباق سریع با تغییرات، توسط مؤسسه تحقیقاتی یاکوکا در سال ۱۹۹۱ به دنیا معرفی شد. بعدها محققان زیادی در این زمینه به تحقیق و بررسی و ارائه مدل پرداخته و ابعاد مختلفی برای چابکی در سازمان‌ها تعریف کرده‌اند (Sarlak, et al, 2016). چابکی در دانشگاه به صورت توانایی آن به مثابه یک سیستم زنده انسانی برای شکوفا شدن و یادگیری از تغییرات مداوم محیط تعریف می‌شود، به طوری که تغییر بخشی از زندگی عادی سازمانی بشود و نه یک رویداد تهدید‌کننده (Sharpe, 2012). ابعاد متفاوتی برای چابکی در

^۱ Importance-Performance Analysis



سازمان‌ها تعریف شده‌اند که در جدول ۱ اجزای مدل‌های چابکی دانشگاه‌ها خلاصه شده‌اند.

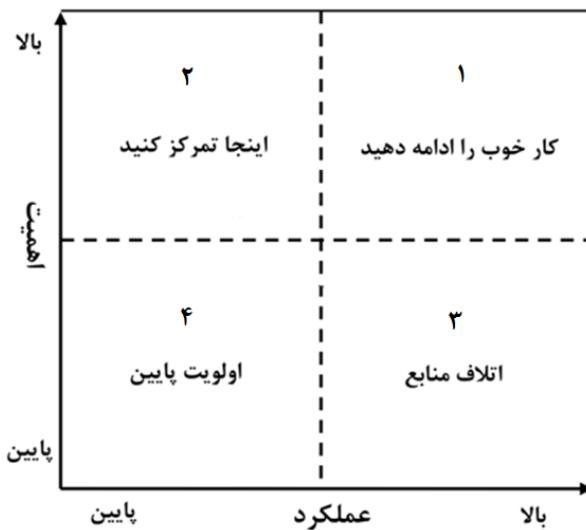
جدول ۱. اجزای مدل‌های چابکی در دانشگاه‌ها

منبع	اجزای مدل
Pourjavid, Khosravipour, & Alibaygi, 2019	<ul style="list-style-type: none"> - قابلیت‌های چابکی: شایستگی دانشگاه، سرعت و انعطاف‌پذیری در رویارویی با تغییرات، پاسخگویی، دانش بنیان، یادگیرنده و نوآور بودن. - پیش‌برندهای چابکی: تغییر در انتظارات ذینفعان و دولت، تغییرات فن‌آورانه و رقابت‌پذیری. - بازدارندهای چابکی: بازدارندهای درون سازمانی و برون سازمانی. - آسان‌کنندهای چابکی: ساختار منعطف، نیروی کار چابک، بهبود مستمر در تفکر و عمل، فرهنگ تغییر، استفاده از فن‌آوری اطلاعات و برقراری روابط، تعامل و همکار مؤثر دانشگاه با محیط.
Sarmad Saidi, Faghihi Pour, Faghihi Pour, & Ghorbani, 2014	<ul style="list-style-type: none"> - قدرت پاسخگویی: درک و پیش‌بینی تغییرات، واکنش سریع و فوری به آنها، اصلاح و بهبود شرایط. - شایستگی: داشتن دیدگاه استراتژیک، تکنولوژی‌های مناسب، کیفیت محصول، اثربخشی هزینه، تعدد خدمات جدید، مدیریت تغییر، شایستگی، اثربخشی و کارآیی، هماهنگی داخلی و خارجی، یکپارچگی. - انعطاف‌پذیری: انعطاف در اندازه خدمات، تنوع خدمات، انعطاف سازمان و انعطاف افراد. - سرعت: سرعت عرضه محصول جدید به بازار، تحويل سریع و به هنگام محصولات، سرعت در عملیات.
Abbaspour, Aghazadeh, & Bagheri Kerachi, 2013	<ul style="list-style-type: none"> - محرك‌ها: رقابت، تغییر و پیچیدگی محیط، اقتصاد دانشی، تغییرات و دگرگونی‌های فن‌آوری، تغییر مدام انتظارات و ترجیحات مشتری، تغییر مدام انتظارات دانشجویان، نیاز به نیروی کار با کیفیت بالا و نوآور، محدودیت‌های مالی. - قابلیت‌ها: هوشمندی و تسلط بر تغییر، سرعت و انعطاف‌پذیری، ارائه دهنده راه حل به مشتری، دانش بنیان و یادگیرنده، نوآوری. - توانمندسازها: ساختار، نیروی کار چابک، فرهنگ، فن‌آوری اطلاعات و شراکت. - پیامدها: دانش آموختگان باصلاحیت، تولید دانش نیاز برای بخش‌های مختلف جامعه.
Khavari, Arasteh, Jafari, 2016	<ul style="list-style-type: none"> - ساختار سازمانی: پایش و ارزیابی، استراتژی‌های سازمان، اندازه سازمان، سطح پایین پیچیدگی، شهرت، تمرکز، ارتباط سازمانی، مشارکت و ادغام سازمانی، دامنه نظارت، شفافیت قوانین، کارگروهی، عدم اطمینان محیطی. - ویژگی‌های شغلی منابع انسانی: برآورده کردن نیاز متقاضیان، مسئولیت‌های جدید، توانایی ارائه ایده‌های جدید، توانایی و دانش مذاکره، توانمندسازی سازمانی، شرکت در تیم‌های خودگردان، افزایش مشارکت شغلی، سرعت در رشد مهارت، افزایش سواد دیجیتال، کارمندان چندمهارتی، ارتباطات مناسب سازمانی، غنی‌سازی شغلی. - هوش سازمانی: دانش مأموریت سازمانی، شناخت سازمان، روند نوسازی و نوآوری، استفاده از دانش، میل به تغییر در سازمان، یادگیری سازمانی. - خصوصیات شخصی و سبک مدیریت و رهبری سازمانی: عدالت سازمانی، اطمینان سازمانی، تشویق ذهنی، ارتباطات مؤثر داخلی و خارجی، ایجاد جو و محیط حمایتی چابکی، کاهش مدیریت سیاسی،

منبع	اجزای مدل
	<p>مشارکت اعضای هیأت علمی، دانشجویان و کارکنان در طراحی و اجرای برنامه‌های چابکی.</p> <p>- فرهنگ سازمانی: فرهنگ برنامه ریزی و آینده‌نگری، فرهنگ تغییرپذیری، فرهنگ پاسخگویی و مسئولیت اجتماعی، فرهنگ شدن در کار، فرهنگ شبکه، فرهنگ کیفیت گرا و تعالی مدار، فرهنگ نوآوری و کارآفرینی، فرهنگ یادگیری و کسب دانش.</p> <p>- فن آوری اطلاعات: زیرساخت‌های نیروی انسانی فنی و مخابراتی، زیرساخت‌های امنیتی شبکه، زیرساخت آمادگی الکترونیک، زیرساخت توسعه کاربرد فن آوری اطلاعات.</p>
Mohammadizadeh, Tabari, Mehrara, & Bagherzadeh, 2020	<p>- چابکی رهبری: عملگرای معتبر، عامل فرهنگ و تغییر، مدیر استعداد، طراح سازمان.</p> <p>- چابکی کارکنان: شایستگی فردی، شایستگی‌های شغلی، شایستگی‌های فرانشی.</p> <p>- چابکی اعضای هیأت علمی: شناسایی و فراهم آوری اطلاعات نظری و عملی، دادگری و کمال گرایی.</p>
Farjad, Ghorjyan, & Taghipour, 2019	<p>- اهمیت نیروی انسانی: حرفة‌ای تلقی شدن پژوهشگری، توجه به کار گروهی در دانشگاه، ثبات در مدیریت، هدایت و حمایت از محققان و خبرگان، مشارکت صاحب‌نظران در ساختار تصمیم‌گیری.</p> <p>- آمادگی برای تغییر: فرهنگ خوددارزیابی، خودکنترلی و خوددارتقابی، روشن بودن چشم‌انداز و مأموریت علمی، بهروز کردن برنامه‌های درسی متناسب با نیاز صنعت، تقویت نقش بخش خصوصی در تحقیقات، درآمدزایی و تجاری‌سازی تحقیقات، تقویت ارتباط دانشگاه و صنعت، وجود مراکز خدمات دانش‌بنیان، صندوق حمایت از محققان، پارک‌های علم و فن آوری، داشتن نگرش سیستمی، افزایش اختیارات دانشگاه و مرکز تحقیقاتی، افزایش اختیارات دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی، سیستم خلاقیت و نوآوری و بانک ایده‌ها، توجه مدیران به نتایج تحقیقات، تشکیل خبرگان علمی در ساختار تحقیقاتی.</p> <p>- توانمندسازی: تغییر نحوه مدیریت و تصمیم‌گیری، سیستم تربیت و پرورش محقق، آموزش ضمن خدمت مستمر، مشارکت گروه‌های آموزشی در فرآیند تحقیقات، ظرفیت‌سازی.</p> <p>- عدم اطمینان محیطی: بهینه‌سازی سیاست‌ها و برنامه‌های تحقیقاتی، شناسایی نیازها، اهداف و اولویت‌های تحقیقاتی، مهندسی مجدد.</p>
Menon & Suresh, 2020	<p>- فن آوری‌های جدید: یادگیری سازمانی، وجود بانک اطلاعاتی بهروز، مدیریت دانش، سیستم نظارت و ارزشیابی عملکرد تحقیقاتی، مدیریت دانش و سرمایه فکری، کارآفرینی به عنوان مأموریت جدید دانشگاه، زیرساخت‌های انتقال فن آوری، ایجاد بنگاه‌ها و شرکت‌های دانشگاهی، ایجاد واحدهای مالکیت فکری در دانشگاه‌ها، توجه به بهره‌وری پژوهشی، توزیع بودجه بر اساس عملکرد و شایسته‌سالاری، ارتباط شبکه‌ای متخصصان دانشگاه و صنعت.</p> <p>- هماهنگی سازمانی: پیوند دوره تکمیلی با پژوهش‌های تحقیقاتی صنایع، بهینه‌سازی مدیریت پژوهشی کلان دانشگاه، تسهیل حضور دانشمندان خارجی در تحقیقات دانشگاه، برقراری ارتباط بین‌المللی با دیگر دانشگاه‌ها، استقلال واحدهای دانشگاهی، تناسب ساختار با الزامات، تقاضا و شرایط محیطی.</p> <p>- تمرکز بر بازار: در ک و پاسخ به تغییرات محیطی، مشارکت با ذینفعان.</p> <p>- تجربیات و فرآیندهای داخلی: ساختار سازمانی، فرهنگ سازمانی، یادگیری سازمانی و مدیریت دانش، پذیرش IT/ICT</p> <p>- مدیریت منابع انسانی: نیروی انسانی چابک، مدیریت تغییرات.</p>

منبع	اجزای مدل
(Pourjavid, Khosravipour, & Alibaygi, 2021)	<ul style="list-style-type: none"> - شرایط علی: تغییر انتظارات مشتریان و دولت، تغییرات فن آورانه و رقابت‌پذیری دانشگاهها - شرایط زمینه‌ای: موانع درون و برون‌سازمانی چابکی - شرایط مداخله‌گر: ساختار منعطف، نیروی کار، بهبود، فرهنگ تغییر، روابط مؤثر با محیط و IT - هسته چابکی: هوشمندی و تسلط بر تغییر، سرعت و انعطاف‌پذیری در مواجهه با تغییرات، پاسخگویی، دانش‌بنیان و نوآور بودن دانشگاه - راهبردهای چاکی: توانمندسازی دانشگاه‌ها، بهره‌گیری از ظرفیت و پتانسیل دانشگاه - پیامدهای چاکی: فاز غالتحصیلات توانمند و باصلاحیت، خدمات مورد نیاز جامعه

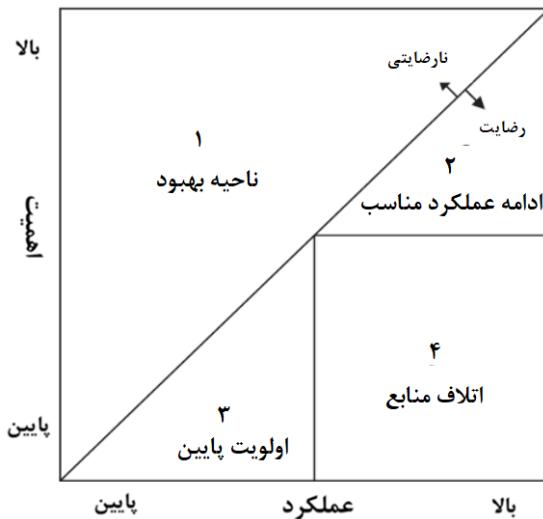
ماتریس IPA اولین بار در سال ۱۹۷۷ برای ارزیابی کیفیت خدمات پیشنهاد شد. در این مدل گرافیکی (شکل ۱)، محور افقی عملکرد و محور عمومی اهمیت را نشان می‌دهد. ویژگی‌هایی که در ربع اول هستند، اهمیت و عملکرد بالایی دارند (نقاط قوت) و استراتژی‌های موجود باید برای آنها ادامه یابد. در ربع دوم فرآیندهای با اهمیتی که عملکردشان ضعیف است (ضعف) و باید در اولویت بهبود باشند، قرار می‌گیرند. ویژگی‌های ربع سوم چون اهمیت کمی دارند، تخصیص بودجه برای عملکرد بهترشان اتفاق منابع است؛ حتی ممکن است بتوان استراتژی‌های فعلی را حذف یا منابع آن را در جای دیگر تخصیص داد. ویژگی‌های ربع چهارم که اهمیت و عملکرد پایینی دارند هم اولویتی در برنامه‌های بهبود ندارند (Martilla & James, 1977).



شکل ۱. پایه ماتریس اهمیت - عملکرد اولیه (Martilla & James, 1977)

مطالعات بعدی انتقاداتی به این مدل وارد و مدل‌های دیگری پیشنهاد کردند که برخی مشابهت زیادی با مدل اولیه دارند، برای مثال مدل‌های DCQM و SCQM اعداد و مقیاس‌هایی را به این نمودار اضافه کردند. همچنین بر اساس این مقیاس‌ها، مدل‌هایی برای تحلیل شکاف بین عملکرد و اهمیت پیشنهاد شد. در نمایش گرافیکی این مدل‌ها، خصوصیاتی که در قسمت بالای قطر اصلی مرتع هستند، فارغ از اینکه در کدام ربع باشند، به عنوان عوامل نارضایتی طبقه‌بندی

می‌شوند. مدل کامل‌تر بعدی در سال ۲۰۰۸ ترکیبی از دو مدل قبلی است و قسمت زیر قطر رانیز به سه قسمت تقسیم می‌کند (شکل ۲). مدل‌های جدیدتری نیز برای مقایسه شکاف عملکرد و میزان رضایت یا نارضایتی ارائه شده‌اند، برای مثال (Ormanovic, et al., 2017). در هر صورت IPA به عنوان یک ابزار ساده و قابل فهم، کاربردهای گسترده‌ای در ارزیابی سازمان توسط مدیران دارد و تصویری از عملکرد سازمان را به خوبی نشان می‌دهد. در این مقاله نیز کاربردی جدید از این ابزار برای ارزیابی وضعیت چابکی در دانشگاه ارائه شده است.



شکل ۲. ماتریس اهمیت - عملکرد توسعه یافته (Rial, Rial, Varela & Real, 2008)

پیشینه تحقیق

در گذشته مطالعات متعددی برای ارزیابی چابکی دانشگاه‌ها انجام گرفته که برخی از آنها به ترتیب تاریخ در ادامه ذکر شده‌اند. یکی از اولین کارهای فارسی در زمینه دانشگاه چابک در سال ۱۳۹۱ با بررسی مطالعات پیشین، مصاحبه با خبرگان و نظریه برخاسته از داده‌ها الگوی چابکی سازمانی برای دانشگاه‌ها طراحی کرده است (Abbaspour, et al., 2013). بررسی رابطه توامندسازهای تعالی و قابلیت‌های چابکی سازمانی در دانشگاه‌های دولتی اصفهان رابطه معناداری را بین این عوامل نشان داد. پیش‌بینی کننده‌های قابلیت‌های چابکی دانشگاه‌ها در این پژوهش به ترتیب به صورت کارکنان، فرآیندها، محصولات و خدمات، رهبری، شرکا و منابع و استراتژی نشان داده شدند (Heidari, et al., 2017). در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی شهر یزد نیز هفت عامل فرهنگ، تشکیل سازمان دانش محور، نیروی کار چابک، بهبود مستمر، شراکت و همکاری جمعی، فناوری اطلاعات و ساختار سازمانی از عوامل کلیدی توامندساز چابکی دانشگاه شناسایی شدند (Naghavi, Azar & Asadi, 2015). بررسی عوامل مؤثر دستیابی به دانشگاه‌های چابک با استفاده از روش داده بنیاد در سال ۱۳۹۶ نشان داد که مقوله‌های اصلی چابکی دانشگاه‌ها عبارتند از: هماهنگی توسعه کمی دانشگاه با رشد و بهبود کیفی دانشگاه، همبستگی متوازن برنامه‌های آموزشی با نیازهای بازار کار، افزایش کارایی دانشگاه‌ها مطابق با توسعه شایستگی‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌های دانشجویان، انطباق برنامه‌های آموزشی دانشگاهی با برنامه توسعه ملی و افزایش سازگاری‌های دانشجویان با دانشگاه (Khavari, Arasteh & Jafari, 2017). مطالعه دیگری برای



بررسی میزان چابکی دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان مازندران، وضعیت‌های ایده‌آل و موجود را ارزیابی و شکاف معناداری میان این وضعیت‌ها نشان داده است (Khavari, et al., 2016). در بررسی چابکی دانشگاهی در هند، مدلی شامل سه توامندساز استفاده شد که در سطح بعد به ۸ معیار و بعد به ۲۳ ویژگی شکسته شده است. در این بررسی از مصاحبه با خبرگان برای ارزیابی چابکی دانشگاه استفاده شده است (Menon & Suresh, 2020). بررسی عوامل اولیه و ثانویه مؤثر بر چابکی در دانشگاه صنعت نفت نشان داد فرهنگ دانشگاه، مدیریت دانش و فناوری اطلاعات بر چابکی استراتژیک مدیران و آموزش و توامندسازی کارکنان و ارزش‌افرایی کارکنان بر چابکی سازمانی تأثیرگذارند (Moradi, Hosseinpour, & Mehralizadeh, 2021) زمینه‌ای، مداخله‌گر، هسته، راهبردها و پیامدهای چابکی بررسی شده است. این پژوهش روش‌های دستیابی به چابکی را در دانشگاه‌های کشاورزی بیان می‌کند و الگویی برای ارزیابی میزان چابکی ارائه نکرده است (Pourjavid, 2021). Khosravipour, & Alibaygi, 2021) جدول ۱، اجزای مدل‌های چابکی بررسی شده در این مطالعات را نشان می‌دهد. در اغلب پژوهش‌های این حوزه برای ارزیابی میزان چابکی از نظرات اعضای هیأت علمی استفاده شده است، این در حالی است که کارکنان غیر هیأت علمی نیز می‌توانند تأثیر زیادی بر چابکی دانشگاه داشته باشند؛ ضمن این که در مسائل مختلف دانشگاهی نیز ارتباط نزدیکی با ارباب رجوع و سازمان دانشگاه دارند و می‌توانند اطلاعات مفیدی را در اختیار پژوهشگران بگذارند. به همین دلیل در این مقاله علاوه بر اعضای هیأت علمی، نظرسنجی از کارکنان نیز انجام گرفت. همچنین برای تحلیل وضعیت چابکی دانشگاه برای اولین بار از ماتریس IPA استفاده شده است. این ماتریس تاکنون در ارزیابی و سنجش کیفیت کاربرد زیادی داشته است؛ به طور ویژه در دانشگاه می‌توان به ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی در دانشگاه استیگ پرتوغال (Silva & Fernandes, 2011)، ارزیابی کیفیت خدمات آزمایشگاهی در دانشگاهی در اندونزی (Sidik, Sunardi & Supriyanto, 2019) و ارزیابی کیفیت خدمات آموزش زبان انگلیسی در دانشگاهی در چین (Wenyu, 2021) اشاره کرد. در زمینه خاص چابکی، ارزیابی استارت‌آپ‌ها (Chacko & Suresh, 2021)، تولید‌کننده نرم‌افزار (Masilamani & Suresh, 2021) و مؤسسات ممیزی کننده (Fallah, Jamali, & Mousavi, 2015) با استفاده از این تکنیک انجام شده است. در زمینه چابکی در دانشگاه‌ها تنها مطالعه دانشگاه هند از این تکنیک استفاده کرده است (Menon & Suresh, 2020).

روش پژوهش

این پژوهش کیفی از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت و روش، توصیفی - تحلیلی محسوب می‌شود. برای انجام این پژوهش از یک پرسشنامه با ۲۷ گویه در مقیاس ۵ درجه‌ای طیف لیکرت برای اندازه‌گیری میزان اهمیت و عملکرد عوامل مختلف چابکی در دانشگاه اردکان استفاده شده است. ابعاد و گویه‌های این پرسشنامه از بازنگری و ادغام مؤلفه‌های معرفی شده در پژوهش‌های پیشین و مناسب‌سازی آنها برای این پژوهش بدست آمده است. برای استفاده از مدل IPA پرسشنامه در دو بخش اهمیت و عملکرد تنظیم شده است. برای اندازه‌گیری روایی محتوا، نظر هفت نفر از اساتید و خبرگان این زمینه که حداقل یک مقاله در زمینه چابکی دانشگاه‌ها داشتند درباره گویه‌ها دریافت شد.

به این منظور، پرسشنامه در گوگل فرم طراحی و برای خبرگان ارسال شد. بر اساس نظر خبرگان درباره مرتبط بودن یا نبودن هر پرسش، شاخص^۱ CVI برای تک تک پرسش‌ها محاسبه شد. این شاخص میزان مرتبط بودن هر پرسش را با طیف چهار قسمتی غیرمرتبط، نیاز به بازبینی اساسی، مرتبط اما نیاز به بازبینی و کاملاً مرتبط ارزیابی می‌کند. بر اساس استانداردها برای شش نفر خبره، حد تعریف شده مناسب CVI برابر با ۰/۸۳ است (Bahri, 2019). که در پرسشنامه طراحی شده برای سه پرسش کمتر از این مقدار به دست آمد. برای اطمینان بیشتر نسبت روایی (CVR^۲) نیز محاسبه شد.

به این منظور خبرگان هر پرسش را به یکی از گروه‌های "ضروری"، "مفید اما غیرضروری" و "غیرضروری" تقسیم کردند. نسبت روایی مناسب برای هر پرسش با توجه به شش خبره باید ۰/۹۹ باشد (Vakili & Jahangiri, 2018).

برای تصمیم‌گیری درباره گویی‌ها ترتیب زیر انجام شد:

- اگر $CVR < 0/6$ و $CVI > 0/83$ پرسش حذف شده است.

- اگر $CVR < 0/6$ و $CVI > 0/83$ پرسش مناسب است، تنها در صورت نیاز اندکی ویرایش نوشتاری شده است.

- اگر $CVR > 0/99$ و $CVI > 0/83$ پرسش به همان صورت موجود حفظ شده است.

با این ترتیب، پرسشنامه اصلاح و روایی آن مجدداً مورد بررسی خبرگان قرار گرفت که برای تمامی گویی‌ها شاخص‌های مورد بررسی اعداد مناسبی به دست آوردن.

جامعه آماری مورد بررسی تمام پرسنل دانشگاه اردکان (شامل کارکنان و اعضای هیأت علمی) بودند که تعداد آنها در زمان تحقیق ۱۱۰ نفر بوده است. با محاسبه حجم نمونه از طریق فرمول کوکران در سطح خطای ۱۰ درصد تعداد ۵۱ نفر به عنوان نمونه به دست آمد. به دلیل تعطیلی دانشگاه و عدم حضور جمع زیادی از پرسنل در دانشگاه، پرسشنامه به صورت آنلاین در گوگل فرم طراحی شد و برای همه پرسنل با استفاده از ایمیل ارسال شد، همچنین تعداد پرسشنامه نیز به صورت حضوری توسط پرسنل تکمیل شد. در مجموع ۵۰ پاسخ‌نامه جمع آوری و داده‌های ۴۷ عدد از آنها تایید شد.

بر اساس فرمول تعداد نمونه، این داده‌ها می‌تواند در سطح اطمینان ۱۱ درصد پاسخ‌گوی پرسش‌های تحقیق باشد.

برای بررسی پایایی پرسشنامه با استفاده از ۱۵ نمونه اولیه، آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای کل پرسشنامه مقدار ۰/۹۳ به دست آمد. برای هر کدام از ابعاد چابکی نتیجه محاسبه (جدول ۲) نشان‌دهنده پایایی قابل قبول همه ابعاد و بخش‌ها است.

خروجی پرسشنامه‌های جمع آوری شده در SPSS19 وارد و برای بررسی میزان اهمیت و عملکرد ابعاد مختلف چابکی از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شده است. برای تعیین اولویت ابعاد مختلف از نظر اهمیت و عملکرد، آزمون فریدمن و برای بررسی اختلاف نظر گروه‌های مختلف شغلی، آزمون ANOVA استفاده شده است. در بخش کیفی، برای تحلیل کامل‌تر یافته‌ها و شناسایی نقاط قوت و ضعف ماتریس IPA به کار برده شده است.

¹ Content Validity Index

² Content Validity Ratio



جدول ۲. نتایج تست پایایی

تعداد گویه	آلفای کرونباخ		بعد چابکی
	پرسشنامه اهمیت	پرسشنامه عملکرد	
۳	۰/۸۵۵	۰/۸۸۳	رهبری چابک
۴	۰/۷۲۷	۰/۸۴۲	ساختار سازمانی چابک
۲	۰/۸۶۷	۰/۸۲۴	هیأت علمی چابک
۵	۰/۸۴۸	۰/۹۰۳	سرمایه‌های انسانی (کارکنان) چابک
۴	۰/۸۴۶	۰/۷۴۵	چابکی در بهروزآوری فناوری‌ها
۴	۰/۸۵۶	۰/۸۳۹	فرهنگ تغییر
۵	۰/۹۰۶	۰/۹۰۷	پژوهش چابک
۲۷	۰/۹۵۶	۰/۹۶۳	پایایی کل پرسشنامه

یافته‌های پژوهش

ویژگی‌های جمعیت شناختی پاسخ‌دهندگان در جدول ۳ نشان داده شده است.

مهتمرین پرسش این پژوهش، جایگاه ابعاد مختلف چابکی در دانشگاه اردکان است. به این منظور ابتدا امتیازات اهمیت و عملکرد برای ابعاد مختلف چابکی به صورت جداگانه ارزیابی می‌شود. سپس جایگاه هر کدام از این ابعاد در ماتریس اهمیت – عملکرد مشخص و تصمیمات مناسب برای هر کدام تعریف می‌شود.

جدول ۳. ویژگی‌های فردی و شغلی پاسخ‌دهندگان

کارمند	سمت فعلی		سابقه کار			نام دانشکده			جنسیت		متغیر			
	جهت علمی سمت اجرایی	جهت علمی	بیشتر از ۱۰ سال	۵ تا ۱۰ سال	۳ تا ۵ سال	کمتر از ۳ سال	کارمندان اداری و سازمان مرکزی	آموزشکده پردازش اپمازشکی	دانشکده کشاورزی و منابع طبیعی	دانشکده علوم انسانی و اجتماعی	دانشکده فنی و مهندسی			
۲۱	۱۳	۱۳	۱۰	۲۶	۷	۴	۱۸	۰	۱۴	۶	۹	۱۵	۳۲	فرآوازی
%۴۵	%۲۸	%۲۸	%۲۱	%۵۵	%۱۵	%۹	%۳۸	%۰	%۳۰	%۱۳	%۱۹	%۳۲	%۶۸	درصد

اهمیت ابعاد مختلف چابکی دانشگاه

برای تعیین میزان اهمیت ابعاد مختلف چابکی از نظر کارکنان و اعضای هیأت علمی، از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شده است. به این منظور فرض‌های آماری زیر بررسی شده‌اند:

$$\begin{cases} H_0 : \mu_i = 4 \\ H_1 : \mu_i \neq 4 \end{cases}$$

همانطور که جدول ۴ نشان می‌دهد، سطح معناداری (Sig.) برای تمام ابعاد چابکی بالاتر از 0.05 است، یعنی دلیل کافی برای رد فرض صفر وجود ندارد و در تمام ابعاد، میانگین نمونه با میانگین مورد انتظار برابر است. به عبارت دیگر اهمیت همه ابعاد چابکی دانشگاه، از نظر کارکنان و هیأت علمی دانشگاه بالا است.

جدول ۴. آزمون t تک نمونه‌ای برای اهمیت ابعاد چابکی

نتایج آزمون فرض	Test Value = 4						اهمیت ابعاد چابکی
	Sig.	Mean Difference	Std. Deviation	Mean	df	t	
برابر با سطح بالا	0.0561	0.071	0.0831	4.070	46	0.0585	رهبری چابک
برابر با سطح بالا	0.0436	-0.090	0.0790	3.909	46	-0.0785	ساختار سازمانی چابک
برابر با سطح بالا	0.0938	0.011	0.0935	4.010	46	0.078	هیأت علمی چابک
برابر با سطح بالا	0.0234	0.132	0.0750	4.131	46	1.206	سرمایه‌های انسانی چابک
برابر با سطح بالا	0.0759	0.027	0.0590	4.026	46	0.0309	چابکی در به روز آوری فن آوری‌ها
برابر با سطح بالا	0.0314	-0.117	0.0789	3.883	46	-1.017	فرهنگ تغییر
برابر با سطح بالا	0.0431	-0.096	0.0829	3.903	46	-0.0794	پژوهش چابک

در ادامه برای رتبه‌بندی اهمیت ابعاد مختلف چابکی، از آزمون فریدمن استفاده شده است. این آزمون ناپارامتریک فرض‌های زیر را می‌سنجد:

فرض صفر: میانگین رتبه اهمیت برای ابعاد مختلف چابکی یکسان است.

فرض یک: میانگین رتبه اهمیت برای ابعاد مختلف چابکی یکسان نیست.

نتایج آزمون در جدول ۵ نشان می‌دهد با عدد معناداری 0.05 فرض صفر رد می‌شود؛ یعنی میانگین اهمیت ابعاد مختلف یکسان نیست. بنابراین می‌توان از آزمون فریدمن استفاده کرد که نتایج آن در جدول ۶ نشان می‌دهد رهبری چابک بیشترین و فرهنگ تغییر کمترین اهمیت را در بین سایر ابعاد به خود اختصاص داده‌اند.



جدول ۵. نتایج آزمون فریدمن برای اهمیت ابعاد مختلف چابکی

۴۷	N
۱۶/۷۵۴	Chi-Square
۶	Df
.۰/۰۱۰	Asymp. Sig.

جدول ۶. رتبه‌بندی اهمیت ابعاد چابکی در دانشگاه اردکان

رتبه	میانگین رتبه	ابعاد چابکی
۱	۴/۵۳۲	رهبری چابک
۲	۴/۵۰۰	سرمایه انسانی چابک
۳	۴/۴۳۶	هیأت علمی چابک
۴	۳/۸۶۲	چابکی در بهروزآوری فن آوری ها
۵	۳/۶۶۰	ساختار سازمانی چابک
۶	۳/۵۶۴	پژوهش چابک
۷	۳/۴۴۷	فرهنگ تغییر

عملکرد ابعاد مختلف چابکی دانشگاه

برای سنجش عملکرد چابکی دانشگاه نیز از آزمون t تک نمونه‌ای با فرض‌های مشابه قبلی استفاده شده که نتایج آن در جدول ۷ نشان می‌دهد سطح معناداری برای تمام ابعاد پایین‌تر از ۰/۰۵ است. یعنی میانگین عملکرد ابعاد مختلف در سطح خوب نیست. با توجه به میانگین‌های به دست آمده در جدول، وضعیت عملکرد ابعاد مختلف چابکی کمتر از ۴ است.

جدول ۷. آزمون t تک نمونه‌ای برای عملکرد ابعاد چابکی

نتایج آزمون فرض	Test Value = 4						عملکرد ابعاد چابکی
	Sig.	Mean Difference	Std. Deviation	Mean	df	t	
پایین‌تر از خوب	۰/۰۰	-۰/۶۸	۰/۸۸	۳/۳۲	۴۶	-۵/۳۴	رهبری چابک
پایین‌تر از خوب	۰/۰۰	-۰/۷۹	۰/۶۷	۳/۲۱	۴۶	-۸/۰۴	ساختار سازمانی چابک
پایین‌تر از خوب	۰/۰۰	-۰/۵۶	۰/۸۹	۳/۴۴	۴۶	-۴/۳۵	هیأت علمی چابک
پایین‌تر از خوب	۰/۰۰	-۰/۵۴	۰/۶۷	۳/۴۶	۴۶	-۵/۵۵	سرمایه‌های انسانی چابک
پایین‌تر از خوب	۰/۰۰	-۰/۷۳	۰/۷۵	۳/۲۷	۴۶	-۶/۶۶	چابکی در بهروزآوری فن آوری ها
پایین‌تر از خوب	۰/۰۰	-۰/۹۹	۰/۸۴	۳/۰۱	۴۶	-۸/۱۲	فرهنگ تغییر
پایین‌تر از خوب	۰/۰۰	-۱/۲۰	۰/۸۴	۲/۸۰	۴۶	-۹/۷۶	پژوهش چابک

همانند اهمیت، برای عملکرد ابعاد مختلف چابکی نیز از آزمون فریدمن استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول ۸ نشان می‌دهد با توجه به عدد معناداری کمتر از ۰/۰۵ میانگین عملکرد چابکی در ابعاد مختلف یکسان نیست. نتایج رتبه بندی عملکرد ابعاد مختلف با کمک آزمون فریدمن در جدول ۹ نشان می‌دهد با اینکه از لحاظ اهمیت رهبری چابک رتبه اول را داشته، اما از نظر عملکرد در رتبه سوم قرار گرفته است.

جدول ۸. نتایج آزمون فریدمن برای اهمیت ابعاد مختلف چابکی

۴۷	N
۵۶/۹۰۸	Chi-Square
۶	Df
۰/۰۰۰	Asymp. Sig.

جدول ۹. نتایج رتبه بندی عملکرد ابعاد مختلف چابکی

رتبه	میانگین رتبه ها	ابعاد چابکی
۱	۵	سرمایه انسانی چابک
۲	۴/۹۰۴	هیأت علمی چابک
۳	۴/۵	رهبری چابک
۴	۴/۱۳۸	چابکی در بهروزآوری فن آوری ها
۵	۳/۸۱۹	ساختار سازمانی چابک
۶	۳/۲۴۵	فرهنگ تغییر
۷	۲/۳۹۴	پژوهش چابک

مقایسه نظرات اعضای هیأت علمی و کارکنان

همانطور که قبلاً گفته شد، یکی از ویژگی های این پژوهش استفاده از نظرات کارکنان در کنار اعضای هیأت علمی است. از آنجا که برخی از اعضای هیأت علمی دارای سمت اجرایی نیز هستند، در این قسمت نظرات این سه گروه با هم مقایسه شده اند. برای این کار از آزمون واریانس یک طرفه (ANOVA) استفاده شده که فرض های مورد بررسی به شرح زیر هستند:

فرض صفر: نظر گروه های مختلف شغلی مورد بررسی در زمینه شکاف اهمیت و عملکرد چابکی دانشگاه اردکان تفاوتی ندارد.

فرض یک: نظر گروه های مختلف شغلی مورد بررسی در زمینه شکاف اهمیت و عملکرد چابکی دانشگاه اردکان تفاوت معناداری دارد.

نتایج آزمون ANOVA در جدول ۱۰ نشان می‌دهد سطح معناداری (Sig) برای تمام ابعاد بالاتر از ۰/۰۵ است، یعنی میانگین شکاف در تمام ابعاد برای گروه های مختلف شغلی برابر است. در نتیجه میان نظرات هیأت علمی، کارکنان و

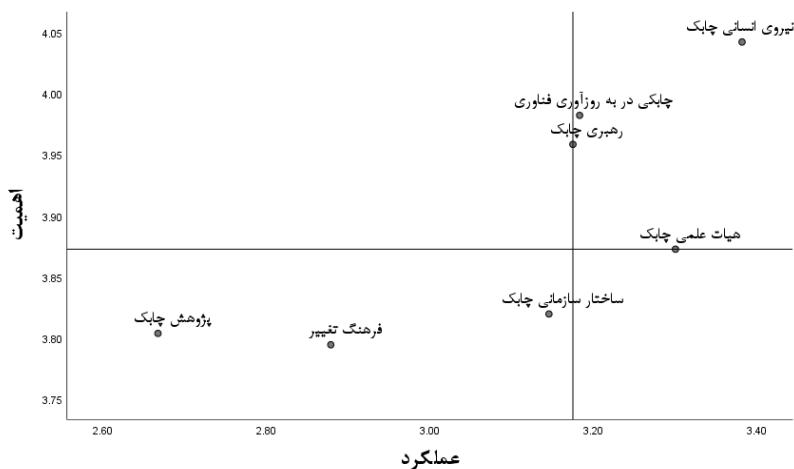
هیأت علمی با سمت اجرایی تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۱۰. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه ANOVA

Sig.	F	Mean Square	df	Sum of Squares	شکاف ابعاد
۰/۸۳	۰/۱۸۳۵	۰/۱۵۲	۲	۰/۳۰۴	رهبری چابک
۰/۳۱	۱/۱۷۰۳	۱/۱۵۲	۲	۲/۳۰۴	ساختار سازمانی چابک
۰/۹۷	۰/۰۲۱۹	۰/۰۱۹	۲	۰/۰۳۸	هیأت علمی چابک
۰/۴۰	۰/۹۳۰۵	۰/۸۴۶	۲	۱/۶۹۳	نیروی انسانی چابک
۰/۱۵	۱/۹۶۳۴	۱/۴۰۰	۲	۲/۸۰۱	چابکی در به روز آوری فناوری ها
۰/۲۳	۱/۴۸۴۰	۱/۸۵۵	۲	۳/۷۱۱	فرهنگ تغییر
۰/۰۷	۲/۷۹۰۳	۳/۲۲۷	۲	۶/۴۵۵	پژوهش چابک

تحلیل اهمیت - عملکرد (IPA)

در این قسمت برای ارزیابی نتایج از ماتریس IPA استفاده شده است. نتایج ارزیابی اهمیت و عملکرد ابعاد مختلف چابکی دانشگاه اردکان در شکل ۱ نشان داده شده است. خطوط میانی با استفاده از میانه داده ها در نرم افزار SPSS رسم شده اند. همانطور که در ماتریس مشخص است تجمع اکثر ابعاد در ربع اول و چهارم است. ابعاد نیروی انسانی چابک و چابکی در به روز آوری ها در ربع اول، از نقاط قوت سازمان به حساب می آیند زیرا با وجود اهمیت بالا از عملکرد بالایی هم برخوردارند. سه بعد ساختار سازمانی چابک، فرهنگ تغییر و پژوهش چابک در ربع چهارم قرار دارند. بدین معنی که این ابعاد از اهمیت و عملکرد پایین تری برخوردارند و لزومی به تمرکز روی آنها نیست. بنابراین ادامه ای استراتژی فعلی با منابع محدود احتمالاً بهترین تصمیم است. اما دو بعد هیأت علمی چابک و رهبری چابک بر روی مرزها قرار دارند. برای تحلیل در این شرایط باید گویی های پرسشنامه را به صورت مجزا مورد بررسی قرار داد که در ادامه به آن اشاره شده است.

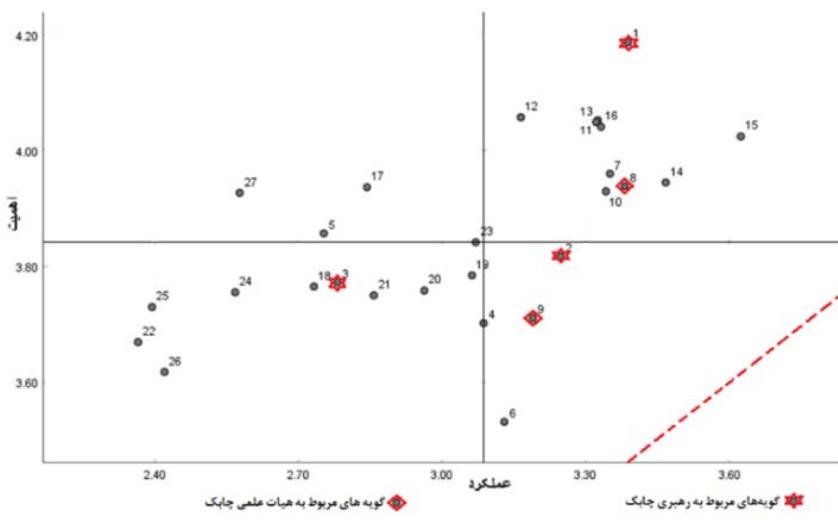


شکل ۱. ماتریس اهمیت - عملکرد ابعاد چابکی دانشگاه اردکان

تحلیل گویه‌های پرسشنامه

شکل ۲ تحلیل IPA را برای گویه‌های پرسشنامه نشان می‌دهد. از آنجا که در همه ابعاد و گویه‌ها امتیاز میانگین اهمیت از عملکرد بالاتر بوده، امکان استفاده از مدل توسعه یافته (Rial, et al. 2008) در این دو ماتریس وجود ندارد. در شکل ۲ خط نقطه‌چین، قطر میانی را نشان می‌دهد که همانطور که مشخص است تمام گویه‌ها در قسمت بالایی (نیاز به بهبود) قرار می‌گیرند. بنابراین از همان ماتریس پایه IPA برای تحلیل استفاده شده است.

گویه‌های ۵ و ۲۷ در ربع دوم قرار دارند (اهمیت بالا و عملکرد ضعیف) و نقاط ضعف دانشگاه به حساب می‌آیند. قرار گرفتن گویه‌های ۲، ۶ و ۹ در ربع سوم نشان می‌دهد که منابع سازمان در این بخش‌ها در حال اتلاف است. با توجه به اینکه دو بعد رهبری چابک و منابع انسانی چابک در ماتریس قبلی بر روی مرزها قرار گرفته بودند، در شکل به طور خاص گویه‌های مربوط به این ابعاد مشخص شده‌اند. همانطور که مشخص است هیچکدام از این زیر مؤلفه‌ها در ناحیه دو که نقطه ضعف است قرار نمی‌گیرند و مؤلفه‌های ۱ و ۸ نیز در گروه نقاط قوت دسته‌بندی می‌شوند. برای روشن تر شدن این قسمت جدول ۱۱ جایگاه هر یک از گویه‌ها در ماتریس و تحلیل کلی آن ربع را نشان می‌دهد.



شکل ۲. ماتریس اهمیت - عملکرد گویه‌های چابکی

از آنجا که میان اهمیت و عملکرد هر کدام از پرسش‌ها تفاوت معناداری وجود دارد؛ برای رتبه‌بندی گویه‌های مختلف در هر کدام از ابعاد، از شکاف میان اهمیت و عملکرد استفاده شده است. بیشتر بودن شکاف به معنی فاصله بیشتر اهمیت و عملکرد دانشگاه و بنابراین ضعف بیشتر در گویه است. بر این اساس رتبه گویه‌های مختلف پرسشنامه نیز در جدول ۱۱ نشان داده شده است.

جدول ۱۱. جایگاه و وضعیت گویه‌های چابکی در ماتریس

بعد اصلی	گویه پرسشنامه	رتبه در بعد	جایگاه	تحلیل
رهبری	۱. تمایل مدیران و رهبران به تغییر و روزآمد شدن	۲	ربع اول	نقطه قوت



۲. شروع و هدایت تغییرات و تشویق توسط مدیران و رهبران دانشگاه	چابک
۳. ارتباط و همکاری مناسب با محققان و صاحبنظران داخلی و خارجی	
۴. پیچیدگی اندک ساختار سازمانی و ارتباط باز میان رده‌های سازمانی	ساختار سازمانی
۵. انجام کار تیمی بین کارکنان بخش‌ها و هیأت علمی	چابک
۶. باز بودن و پذیرش تغییرات و عدم اطمینان‌های محیطی	
۷. وجود فرهنگ یادگیری و کسب دانش در سازمان	
۸. توانمندی و تمایل اعضای هیأت علمی در بهروز شدن و همراهی با تغییرات	هیأت علمی
۹. روابط انسانی مناسب در میان اعضای هیأت علمی	چابک
۱۰. توانمندی و تمایل کارمندان در بهروز شدن و همراهی با تغییرات	سرمایه‌های انسانی
۱۱. علاقه و مسئولیت‌پذیری کارکنان	(کارکنان چابک)
۱۲. توانمندی سرمایه‌های انسانی (ارائه ایده‌های جدید، مذاکره و مهارت‌های دیجیتال)	
۱۳. سرعت بالای یادگیری و بهبود مهارت‌های کارکنان	
۱۴. روابط انسانی و دوستانه در میان کارکنان	
۱۵. زیرساخت‌های شبکه و امنیت آن و آمادگی الکترونیکی کارکنان و اعضای هیأت علمی	چابکی در بهروز آور
۱۶. زیرساخت‌های مناسب برای انتقال فناوری‌های نو	ی فناوری
۱۷. وجود شبکه‌های همکاری با صنایع و متخصصان برای استفاده از قابلیت‌های یکدیگر	ها
۱۸. وجود مرکز مرتبط با فناوری و دانش‌های روز در دانشگاه	
۱۹. فرهنگ کیفیت گرا و تعالی مدار	فرهنگ تغییر
۲۰. فرهنگ خود ارزیابی، خود کنترلی و خود ارتقایی	
۲۱. بهروز کردن برنامه‌های درسی مناسب با نیاز صنعت و جامعه	
۲۲. وجود سیستم خلاقیت و نوآوری، بانک ایده‌ها و واحد مالکیت فکری	
۲۳. وجود فرآیندهای چابک در بخش مدیریت پژوهشی دانشگاه	پژوهش چابک
۲۴. همکاری با بخش خصوصی در تحقیقات	
۲۵. کمک و حمایت از تجاری‌سازی تحقیقات دانشجویان و هیأت علمی	
۲۶. استفاده عملیاتی از نتایج تحقیقات انجام شده در دانشگاه	
۲۷. وجود سیستم‌ها و فرآیندهای مناسب برای ارزشیابی پژوهش‌ها	

در بعد رهبری چابک، «تمایل مدیران و رهبران به تغییر و روزآمد شدن» در ربع اول قرار دارد یعنی از اهمیت و عملکرد بالایی برخوردار است. این موضوع به عنوان نقطه قوت رهبری به حساب می‌آید و نشان‌دهنده پتانسیل بالای چابکی در دانشگاه است. جایگاه گویه «شروع و هدایت تغییرات و تشویق توسط مدیران و رهبران دانشگاه» در ربع سوم یعنی با وجود اهمیت پایین، عملکرد بالایی در دانشگاه وجود دارد. می‌توان به این نتیجه رسید که گاهی تغییرات شروع شده با اینکه به خوبی اجرا می‌شوند، از نظر کارکنان و اعضای هیأت علمی اهمیت کمی دارند و به قول ماتریس استاندارد اهمیت-عملکرد منابع در حال اتلاف هستند. به نظر می‌رسد بهتر است در صورت اهمیت بالای تغییرات از نظر مدیران، علاوه بر شروع آنها، اطلاع‌رسانی و آگاه‌سازی کارکنان و اعضای هیأت علمی درباره اهمیت موضوع نیز با اولویت بالاتری انجام گیرد. گویه «وجود ارتباط و همکاری مناسب با محققان و صاحب‌نظران داخلی و خارجی» از اهمیت و عملکرد کمی برخوردار است بنابراین اولویت کمتری برای بررسی دارد.

در بعد ساختار سازمانی چابک، «وجود فرهنگ یادگیری و کسب دانش در سازمان» در ربع اول یعنی این موضوع نقطه قوت سازمان محسوب می‌شود. «انجام کار تیمی بین کارکنان بخش‌های مختلف و هیأت علمی مختلف» در ربع دوم نشان می‌دهد که این موضوع نقطه ضعف سازمان در بعد ساختار سازمانی است و اولویت بالایی برای بهبود دارد. «باز بودن و پذیرش تغییرات و عدم اطمینان‌های محیطی» در ربع سوم یعنی با وجود اهمیت پایین، دانشگاه عملکرد بالایی دارد و نیازی به تخصیص منابع در این موضوع نیست. «پیچیدگی اندک ساختار سازمانی و ارتباط باز میان رده‌های مختلف سازمانی» در ربع چهارم یعنی با توجه به اهمیت و عملکرد کمتر، اولویت پایین‌تری برای بهبود دارد.

در بعد هیأت علمی چابک، «توانمندی و تمایل اعضای هیأت علمی در بهروز شدن و همراهی با تغییرات جدید» در ربع اول از نقاط قوت سازمان محسوب و ادامه استراتژی فعلی پیشنهاد می‌شود. «روابط انسانی مناسب در میان اعضای هیأت علمی» در ربع سوم نشان‌دهنده عدم نیاز به تخصیص منابع در این بخش است.

در بعد سرمایه انسانی چابک، تمام گویه‌ها در ربع اول قرار دارند، یعنی اهمیت و عملکرد بالایی در دانشگاه دارند و نقطه قوت اصلی آن در موضوع چابکی محسوب می‌شوند.

در بعد چابکی در بهروز آوری فن آوری‌ها، دو گویه «زیرساخت‌های شبکه و امنیت آن و آمادگی الکترونیکی کارکنان و اعضای هیأت علمی» و «زیر ساخت‌های مناسب برای انتقال فن آوری‌های نو» در ربع اول قرار دارند که نشان‌دهنده نقاط قوت سازمان در این زمینه‌ها هستند. «وجود شبکه‌های همکاری با صنایع و متخصصان برای استفاده از قابلیت‌های یکدیگر» در ربع دوم یعنی با وجود اهمیت بالا، دانشگاه نتوانسته عملکرد خوبی داشته باشد. بنابراین به عنوان نقطه ضعف در اولویت بهبود قرار می‌گیرد. «وجود مرکز مرتبط با فن آوری و دانش‌های روز در دانشگاه» در ربع چهارم نیز نشان‌دهنده اولویت اندک این موضوع و عدم نیاز به تمرکز در این زمینه در حال حاضر است.

در بعد فرهنگ تغییر، تمامی گویه‌ها در ربع چهارم قرار دارند، بدین معنی که به اندازه اهمیتشان، دانشگاه عملکرد مناسبی نشان داده است. بنابراین تمرکز بر روی این بعد در اولویت بالایی قرار ندارد.

در بعد پژوهش چابک، «وجود سیستم‌ها و فرآیندهای مناسب برای ارزشیابی پژوهش‌ها» در ربع دوم به عنوان نقطه ضعف، نشان‌دهنده نیاز به بهبود است. سایر گویه‌ها در ربع چهارم قرار می‌گیرند، یعنی اولویت بالایی برای بهبود ندارند.

بحث و نتیجه گیری

تغییر و تحولات سریع محیط، کسب و کارها، نیازهای آموزشی، روش‌های آموزش و فن‌آوری‌های نوین، توجه مدیران دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی را نیز به چابکی در دانشگاه جلب کرده است. در گذشته مطالعات متعددی در این زمینه در کشورهای دیگر و کشور ما انجام گرفته است. اغلب این مطالعات با نظرسنجی از اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها پیرامون ابعاد مختلف، میزان چابکی تخمین زده شده است. در این مقاله ابزار اهمیت - عملکرد برای سنجش جنبه‌های مختلف چابکی در دانشگاه پیشنهاد شده و به طور خاص در دانشگاه اردکان مورد استفاده قرار گرفته است. همچنین برای ارزیابی علاوه بر اعضای هیأت علمی، از کارکنان نیز نظرسنجی شده است.

پرسشنامه پژوهش با بررسی ادبیات موضوع طراحی و روایی آن با کمک خبرگان ارزیابی شد. نتایج پژوهش نشان داد که اهمیت همه ابعاد چابکی در حد بالا و عملکرد در همه ابعاد کمتر از آن است. مقایسه شکاف عملکرد در همه ابعاد و نظرات اعضای هیأت علمی و کارکنان نشان داد که نظر گروه‌های مختلف مورد نظرسنجی تفاوت معناداری ندارد. در انتها با جای دادن ابعاد و گوییه‌های مختلف پرسشنامه در ماتریس اهمیت - عملکرد، وضعیت هر کدام تحلیل و برای آنها راهکارهایی ارائه شده است. بر اساس نقاط ضعف و رتبه‌های پایین‌تر گوییه‌های تعریف شده در ابعاد چابکی (جدول ۱۱) پیشنهادهای زیر برای بهبود عملکرد چابکی دانشگاه ارائه شده است:

- تمرکز بر تعامل بیشتر و تشویق کارهای تیمی بین کارکنان و اعضای هیأت علمی با برگزاری جلسات حضوری و مجازی و تعریف پروژه‌ها و کارها به صورت تیمی
- تقویت واحد ارتباط با صنعت برای ایجاد و گسترش شبکه‌های همکاری با صنایع و متخصصان مختلف و برگزاری سمینارهای مرتبط
- طراحی و ایجاد سیستم‌ها و فرآیندهای مناسب برای ارزشیابی و حمایت مناسب از پژوهش‌های دانشجویان، کارکنان و هیأت علمی
- توسعه و بهبود وضعیت توانمندی‌های سرمایه‌های انسانی در موضوعات مختلف (به طور ویژه مهارت‌های دیجیتال، ارائه ایده جدید و مذاکره)
- استفاده از همکاری تشكل‌ها و کانون‌های دانشجویی برای ایجاد سیستم خلاقیت و نوآوری، بانک ایده و مالکیت فکری.

مقایسه نتایج این پژوهش با کارهای قبلی در زمینه چابکی دانشگاه نشان می‌دهد بعد پژوهش چابک به طور خاص به عنوان بعدی جدید به دانشگاه چابک اضافه شده است. همچنین روش ارائه شده که با نظرسنجی درباره اهمیت و عملکرد هر کدام از گوییه‌ها بوده در مطالعات پیشین چابکی دانشگاه استفاده نشده است. در کاری تقریباً مشابه Khavari و همکاران (۲۰۱۶) تفاوتی را بین وضعیت ایده‌آل و موجود چابکی در دانشگاه مازندران نشان داده‌اند. مقایسه نتایج به دست آمده با کار مشابه هند (Menon & Suresh, 2020) نشان می‌دهد هر دو دانشگاه در زمینه ارتباط با صنعت دارای نقطه ضعف و در زمینه یادگیری و زیرساخت‌های فن‌آوری دارای نقطه قوت بوده‌اند. در آینده، بررسی و مقایسه میزان چابکی دانشگاه‌های مختلف با یک مدل، می‌تواند راهکارهایی را برای الگوبرداری و شناسایی بهترین تجارت در اختیار تصمیم‌گیرندگان قرار دهد. پیشنهاد دیگر بررسی دیدگاه دانشجویان (به عنوان بخشی از مشتریان خدمات) در زمینه



چابکی دانشگاه است. همچنین پیشنهاد می‌شود محققان آینده چابکی بخش‌ها و واحدهای مختلف دانشگاه را با این مدل یا با شاخص‌های عملکردی با یکدیگر مقایسه و راهکارهایی را برای افزایش چابکی بخش‌های مختلف دانشگاه ارائه کنند.

References

- Abbaspour, A., Aghazadeh, A., & Bagheri Kerachi, A. (2013). Planning The Organizational Agility Model at Universities. *Management Studies in Development & Evolution*, 21(69), 171-217.
- Bahri Yusof, M. (2019). ABC of Content Validation and Content Validity Index Calculation. *Educational Resource*, 11(2), 49-54.
- Chacko, E., & Suresh, M. (2021). Assessment of Start-Up Agility Using Multi-grade Fuzzy and Importance Performance Analysis. In *Advances in Materials Research*, Select Proceedings of ICAMR 2019.
- Connolly, T. M., & Farrier, S. (Eds.). (2022). Leadership and Management Strategies for Creating Agile Universities. IGI Global. 10.4018/978-1-7998-8213-8.
- Fallah, M., Jamali, G., & Mousavi, S. (2015). Importance-Performance Analysis (IPA) on Factors Affecting Agility of Iranian Auditing Organizations. *International Journal of Management, Accounting and Economics*, 2(12), 1508-1516.
- Farjad, S., Ghorjyan, N., & Taghipour Zahir, A. (2019). Determination of organizational agility factors of universities based on the Goldman and Nagel model (Case Study: Universities of Tehran Province). *Modern Thoughts in Education*, 14(1), 63-79.
- Ghane ebadi, M., Arasteh, H., Naveh Ebrahim, A., & Abdollahi, B. (2019). Designing an organizational agility model for Tehran State universities. *Management and Planning in Educational Systems*, 12(2), 13-40.
- Heidari, M., Siyadat, S., Hovida, R., & Arash, S. (2017). The Relationship between Organizational Excellence Enablers and Organizational Agility Capabilities in Universities in Isfahan. *New Approaches in Educational Administration*, 5(17), 21-38.
- Karami, M. (2008). Application of data-mining and text-mining analyzer tools in agility on healthcare organizations. *Health Administration*, 10(30), 15-20.
- Khavari, S., Arasteh, H., & Jafari, P. (2016). Assessing the Level Organizational Universities Agility; Case Study of Islamic Azad University in Mazandaran. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(3 S2), 112-117.
- Khavari, S., Arasteh, H., & Jafari, P. (2017). Factors affecting achieve Agile Universities With an Emphasis on the Role of Educational Planning. *Educational Development of Jundishapur*, 8(1), 136-142.
- Martilla, J., & James, J. C. (1977). Importance-Performance Analysis. *Journal of Marketing*, 41(1), 77-79.
- Menon, S., & Suresh, M. (2020). Organizational Agility Assessment for Higher Education Institution. *Journal of Research on the Lepidoptera*, 51(1), 561-573.
- Masilamani, P., & Suresh, M. (2021). Assessment of Organizational Agility in Software Projects. *Webology*, 3, 149-163.
- Mohammadizadeh, C., Tabari, M., Mehrara, A., & Bagherzadeh, M. (2020). Identifying the Dimensions and Components of Human Resource Adjustment in Islamic Azad University (Case Study: Mazandaran Province). *Executive Management*, 12(24), 71-102.
- Moradi, A., Hosseinpour, M., Mehralizadeh, Y. (2021). Identifying the Main and Secondary Components Affecting Organizational Agility in the Petroleum University of Technology. *Petroleum Business Review*, 5(3), 1-17. doi: 10.22050/pbr.2021.289566.1203
- Naghavi, S., Azar Dr, A., & Asadi Dr, M. (2015). Prioritizing factors enabling organizational agility in universities and centers of higher education in Yazd. *Research and Planning in Higher Education*, 21(1), 61-81.
- Ormanovic, S., Cirić, A., Talović, M., Alić, H., Jelešković, E., & Čaušević, D. (2017). Importance-Performance Analysis: Different Approaches. *Acta Kinesiologica*, 11(2), 58-66.

- Pourjavid, S., Khosravipour, B., & Alibaygi, A. (2019). Mechanisms of Capabilities and Consequences Organizational Agility in Iranian Agricultural Higher Education. *Agricultural Education Administration Research*, 10(47), 36-51.
- Pourjavid, S., Khosravipour, B., Alibaygi, A. (2021). Organizational Agility Model in Iranian Agricultural Higher Education With a Grand Theory Approach. *Strategic Management Studies of National Defence Studies*, 11(42), 128-103.
- Rial, A., Rial, J., Varela, J., & Real, E. (2008). An Application of Importance-Performance Analysis (IPA) to the Management of Sport Centres. *Managing Leisure*, 13(3-4), 179-188.
- Sarlak, M., Delangizan, S., & Kakeh baraei, E. (2016). The Study of Effective Factors on Creating Agile Organizations Based on the Goldman and Nagel Model. *Development Evolution Management*, 1395(24), 1-10.
- Sarmad Saidi, S., Faghihi Pour, J., Faghihi Pour, S., & Ghorbani, R. (2014). Evaluating the Agility in the Industrial Management Institute with Fuzzy Hierarchical analysis technique. *Human Resources Management*, 3(11), 85-102.
- Sharpe, R. (2012). Agile University: Building the Innovation and Improvement for a Better Student Experience. *Higher Education Semniar*.
- Shrivastava, S. K., & Shrivastava, C. (2022). The Impact of Digitalization in Higher Educational Institutions. International Journal of Soft Computing and Engineering (IJSCE) , 11(2), 7-11.
- Sidik, W., Sunardi, & Supriyanto. (2019). Importance-Performance Analysis and Student Satisfaction Index on Laboratory Services in the Faculty Mathematics and Natural Sciences, Universitas Jenderal Soedirman. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*.
- Silva, F., & Fernandes, P. (2011). Importance-performance analysis as a tool in evaluating higher education service quality: the empirical results of ESTiG (IPB). *Creating Global Competitive Economies: A 360-Degree Approach- Proceedings of the 17th International Business Information Management Association Conference*. Milan, Italy.
- Vakili, M. M., & Jahangiri, N. (2018). Content Validity and Reliability of the Measurement Tools in Educational, Behavioral and Health Sciences Research. *Journal of Medical Education Development*, 10(28), 105-117.
- Wenyu, G. (2021). English Program Service Quality and Student Satisfaction at a Southern Chinese University: An Empirical Study Utilizing an Important-Performance Analysis (IPA) Matrix. *Journal of Studies in Education*, 11(2), 32-61.



Journal of Management and educational perspective

eISSN: 2676-7821

Volume 4, Issue 1, Spring 2022

Editor-in-Chief: Esmaeil Kazempour

*Associate Professor, Department of Education, Islamic Azad University, Tonekabon Branch,
Tonekabon, Iran
e.kazempour@toniau.ac.ir*

Director-in-Charge: mahdi khodaparast

*Managing Director of Institute of Management fekrenoandish And member of the Scientific
Society of Training and Human Resource Developmentrces Iran
mahdi.khodaparast@qaemiau.ac.ir*

Managing Editor: Saeed Alizadeh

*Assistant Professor, Faculty Member,Islamic Azad University West Tehran Branch, Tehran,
Iran
alizdeh.iau@gmail.com*

Publisher: Institute of Management fekrenoandish

<https://www.jbme.ir>

Designer: Mohammad Saki Entezami, *mohammad.entezami@gmail.com*

Office address: Journal of Business Management and Entrepreneurship
Address: Iran, Mazandaran, Chalous, Shariati Ave., After Golshan 1, Khodaparast Building,
1st Floor, Postal Code, 4661668186
Mobile Number: +989118912539
Contact: +09811 52211444
Journal Email: *fekrenoandish.jbme.ir@gmail.com*

Editorial Board

Professor Azar Kaffash poor

Full Professor, Department of Management,, Ferdowsi University of Mashhad,
kafashpor@um.ac.ir

Professor Nosrat Riahinia

Full Professor of Library and Information Studies,Faculty member of Psychology and Education Kharazmi University, Tehran, Iran.
riahinia@khu.ac.ir

Professor Nadjla Hariri

Professor, Department of Educational Sciences and Science, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
n-hariri@srbiau.ac.ir

Esmaeil Kazempour

Associate Professor, Department of Education, Islamic Azad University, Tonekabon Branch, Tonekabon, Iran
e.kazempour@toniau.ac.ir

Hasan ghalavandi

Assosiate Professor, Faculty member, Department of Educational Sciences.University of Urmia.Urmia.Iran
h.ghalavandi@urmia.ac.ir

Peyman Yar mohammadzadeh

Associate Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Madani University of Azerbaijan, Iran
dr.peyman.ymz@azarunive.edu

Hamid Shafizadeh

Associate Professor, Faculty Member, Department of Educational Management, Islamic Azad University, Garmsar Branch, Iran
shafizadeh11@gmail.com

Davood Kiakojouri

Associate Professor, Department of Management, Chalous Branch, Islamic Azad University, Chalous, Iran
davoodkia@iauc.ac.ir

Hossein Momeni Mahmouei

Associate Professor, Department of Educational Sciences, Torbat Heydariyeh Branch, Islamic Azad University, Torbat Heydariyeh, Iran
momenimahmouei@iautorbat.ac.ir

Majid Nemati

Associate Professor, Department of Education, University of Tehran, Iran
nematim@ut.ac.ir

Mohammadreza Zarbakhsh Bahri

Associate Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, Faculty Member,
Islamic Azad University,
rzarbakhsh@yahoo.com

International Editorial Board**Professor .Mahnaz Moallem**

Professor and Chair of the Dept. of Educational Technology & Literacy, College of Education, Towson University. Baltimore, Maryland, United States
Instructional Systems Design
mmoallem@towson.edu

Professor.John Solomon Gaikwad

Retired Professor, Department of Anthropology, Savitribai Phule Pune University, Pune – 411007., Maharashtra, India
dr.john.gaikwad@gmail.com

Past Editorial Board**Professor Seyed Mohammad Mir Kamali**

Retired Professor, Management and Educational Planning, Department of Educational Management, University of Tehran, Iran
mkamali@ut.ac.ir

Nader Soleimani

Associate Professor, Department of Educational Management, Islamic Azad University, Garmsar Branch, Iran
drnasoleimani@yahoo.com

Mehrnaz Azadyekta

Associate Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, Faculty member of Islamic Azad University,
m.azadyekta@yahoo.com

Advisory Board**Mohammad hadi Mansour lakoorej**

Assistant Professor, Faculty Member, Azad University, Central Tehran Branch, Tehran, Iran
mansori_hadi@yahoo.com

Seyed rasool Toudar

Assistant Professor, Department of Information Science, Faculty of Humanities, Azad University, Iran
toudar@yahoo.com

Mosayyeb samanian

Assistant Professor Islamic Azad University of Bojnourd, Bojnourd, Iran
samanianmosayeb@yahoo.com

seyyed javad mortazavi amiri

Assistant Professor, Department of Mathematical Statistics, Chalous Branch, Iran
jmortazavi.amiri@iauc.ac.ir

Editor

Javad Mehraban

PhD Student of Educational Technology, Faculty of Psychology and Educational Sciences,
Allameh Tabatabai University, Tehran Iran
javad.mehraban93@gmail.com

Contents

The relationship between perceived stress and parental rejection and child aggression during the corona epidemic	1
Reza Sheibifar, Soheil Hashemi	
The effectiveness of classroom management skills training on classroom psychosocial climate and teacher's self-efficacy	14
Farzaneh Azarboueh, Naser Nastiezaie	
Structural modeling of the effect of manager's management skills on teachers' job satisfaction.....	32
Hoda Arabi Makiabadi, Elham Heydari	
The relationship between goal orientation and academic self-concept with enthusiasm for school with the mediating role of students' academic persistence.....	53
Narjes Malekian, Samira Pali	
Investigating the factors affecting the job motivation of the employees of the Islamic Azad University of Kashmar branch based on Herzberg's theory of health-motivational factors	72
Reza Besharati	
Examining the level of identity and academic well-being and their role in reducing academic procrastination of students.....	90
Forouzan Sharifi, Haideh Ashouri	
Evaluation of agility in universities with the IPA model (Case study: Ardakan University).....	108
Mitra Moubed, Reza Rafi	



Journal of Management and educational persepective

Volume 4, Issue 1, Spring 2022

The relationship between perceived stress and parental rejection and child aggression during the corona epidemic	1
Reza Sheibanifar, Soheil Hashemi	
The effectiveness of classroom management skills training on classroom psychosocial climate and teacher's self-efficacy	14
Farzaneh Azarboueh, Naser Nastiezaie	
Structural modeling of the effect of manager's management skills on teachers' job satisfaction	32
Hoda Arabi Makiabadi, Elham Heydari	
The relationship between goal orientation and academic self-concept with enthusiasm for school with the mediating role of students' academic persistence	53
Narjes Malekian, Samira Pali	
Investigating the factors affecting the job motivation of the employees of the Islamic Azad University of Kashmar branch based on Herzberg's theory of health-motivational factors	72
Reza Besharati	
Examining the level of identity and academic well-being and their role in reducing academic procrastination of students	90
Forouzan Sharifi, Haideh Ashouri	
Evaluation of agility in universities with the IPA model (Case study: Ardakan University)	108
Mitra Moubed, Reza Rafi	