

دارای رتبه علمی تخصصی
از وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی

مدیر مسئول و صاحب امتیاز:
دکتر رضا فراشبندی

سر دبیر:
دکتر رضا غلامیان

شاپا الکترونیکی:
ISSN: 2980-891X

نشانی دفتر مجله: بوشهر، خیابان
شهید نواب صفوی، کوچه شهید نواب
صفوی ۲۰، پلاک ۱۴

وبسایت:
www.esbam.ir

ایمیل:
esbam.journal@gmail.com

فصلنامه رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان ها

دوره و شماره
دوره ۱، شماره ۳، زمستان ۱۴۰۱

فصلنامه رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان ها، دوره ۱، شماره ۳، زمستان ۱۴۰۱، صفحه ۱ تا ۱۰

بررسی رابطه خوش بینی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی

دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبخش

سیده حبیبه هدایت^۱، سیدمحسن محمدی^۲*

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۰/۱

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه خوش بینی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبخش انجام شده است. نوع این تحقیق از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر نحوه جمع آوری داده ها، توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را ۴۷۱ نفر از دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبخش تشکیل دادند. حجم نمونه این پژوهش شامل ۲۱۲ نفر بود که از طریق نمونه گیری تصادفی خوشه ای بدست آمد. به منظور جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه های خوش بینی تحصیلی موران و همکاران (۲۰۱۳) و خودکارآمدی تحصیلی جینگ و مورگان (۱۹۹۹) استفاده شد. نتایج حاصل از یافته ها نشان داد که بین اعتماد با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبخش رابطه مثبت و معناداری وجود دارد به این معنا که هر قدر میزان اعتماد بیشتر شود، خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان نیز قوی تر می شود. بین تأکید تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبخش رابطه مثبت و معناداری وجود دارد به این معنا که هر قدر میزان تأکید تحصیلی بیشتر شود، خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان نیز قوی تر می شود. بین یگانگی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبخش رابطه مثبت و معناداری وجود دارد به این معنا که هر قدر میزان یگانگی تحصیلی بیشتر شود، خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان نیز قوی تر می شود.

واژه های کلیدی: خوش بینی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، دانش آموزان.

۱- کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران habibehedayat@gmail.com

۲- دکتری گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، بوشهر، ایران (نویسنده مسئول) Sayedmohsen447@gmail.com

مقدمه

در دوره متوسطه، قسمت اعظم استعدادهای اختصاصی نوجوان و جوان بروز می‌کند، قدرت یادگیری آنان به حد اعلا خود می‌رسد، کنجکاوای آنان جهت معینی می‌یابد و مسائل جدید زندگی نظیر انتخاب رشته، انتخاب حرفه و شغل، اداره خانواده و گرایش به مرام و مسلک، ذهن آنان را به خود مشغول می‌دارد و به مرحله ادراک ارزش‌های اجتماعی، اقتصادی و معنوی می‌رسند؛ از این‌رو این دوره در نظام‌های تعلیم و تربیت کشورهای مختلف جهان اهمیت زیادی دارد (آموزگار، ۱۳۹۲). اهمیت دوره متوسطه پس از دوره ابتدایی نمایان می‌شود. این مقطع، دوره تعلیمات عمومی به شمار می‌رود؛ دوره‌ای که انتقال از کودکی را به اواخر دوره نوجوانی و شروع جوانی، به عهده دارد. دوره متوسطه، از لحاظ مبانی فلسفی، زیستی، روانی و اجتماعی دوره بسیار مهمی است. دوره‌ای که آموزش عمومی را به آموزش عالی پیوند می‌دهد و گروه کثیری را برای ورود به جامعه و بازار کار مهیا می‌کند؛ از این‌رو هر نوع نارسائی و خلل در این دوره مستقیماً بر عملکرد و کیفیت هر دو حلقه آموزش، عمومی و عالی، تأثیر بسزائی خواهد داشت (قهرمان، ۱۳۹۵). دوره متوسطه از دوره‌های مهم، حساس و مؤثر در زندگی فردی و اجتماعی دانش‌آموزان است. دوره‌ای است که به سبب وضع زیستی، اجتماعی و روانی دانش‌آموزان آن با سایر دوره‌های تحصیلی مشترکات و ممیزاتی دارد و دارای طیف وسیعی است که دوران نوجوانی را در بر می‌گیرد و در انتهای طیف به دنیای جوانی می‌رسد (آقامحمدیان، ۱۳۹۸).

از سویی یکی از متغیرهایی که مرتبط با پیشرفت دانش‌آموزان است و می‌تواند نقش مؤثری بر زندگی فردی و تحصیلی آنان داشته باشد، خوش‌بینی تحصیلی^۱ است. سازه نوین خوشبینی تحصیلی، باوری مثبت در معلمین است مبنی بر اینکه آن‌ها قادرند با تأکید بر تدریس و یادگیری (مولفه تأکید تحصیلی)، با اعتماد به مشارکت والدین و دانش‌آموزان (مولفه اعتماد به والدین و دانش‌آموزان) و با ایمان به ظرفیت و کارآیی خود (احساس کارآمدی) در غلبه بر مشکلات و شکست، با تلاش و پشتکار، سبب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شوند. خوش‌بینی تحصیلی مدارس یک ساختار جمعی است که شامل وجوه شناختی، محرکی، و رفتاری کارآمدی جمعی، اعتماد به کادر علمی، و تأکید تحصیلی می‌باشد (کلوولونیس^۲، ۲۰۱۸). از سویی یکی از متغیرهایی که مرتبط با پیشرفت دانش‌آموزان است و می‌تواند نقش مؤثری بر زندگی فردی و تحصیلی آنان داشته باشد، خوش‌بینی تحصیلی است (تیلیکانین^۳، ۲۰۱۸). خوش‌بینی به جهت‌گزینی اشاره داد که در آن معمولاً پیامدهای مثبت مورد انتظارند و این پیامدها به‌عنوان نتایج عوامل ثابت، کلی و درونی در نظر گرفته می‌شوند. فرهنگ لغت خوش‌بینی را «تمایل به پیش‌بینی و چشم‌داشت بهترین پیامدهای ممکن» تعریف می‌کند (مرادی، ۱۳۹۳). خوش‌بینی تمایل به جستجو، به خاطر آوردن و انتظار کسب تجارب لذت‌بخش. این تمایل یکی از اولویت‌های فعالانه فرد است، نه صرفاً نوعی واکنش انفعالی که او را به توجه جنبه‌های روشن و آفتابی زندگی تشویق می‌کند. خوش‌بینی تحصیلی یک تصویر غنی از عاملیت انسانی و به معنای باور مثبت دانش‌آموزان مبنی بر اینکه آنها قادر هستند با تأکید بر یادگیری خود، اعتماد به معلمان و احساس هویت نسبت به مدرسه زمینه پیشرفت تحصیلی خود را فراهم آورند (چن^۴، ۲۰۱۹).

1- Academic optimism
2- Kolovelonis
3- Tilicanin
4- Chen

از جمله مفاهیم پراهمیت و مرتبط با زندگی تحصیلی دانش آموزان که می تواند نقش مؤثری بر زندگی آنان داشته باشد خودکارآمدی تحصیلی^۱ است. خودکارآمدی تحصیلی به عنوان قابلیت درک فرد از توانایی های خود در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی تعریف شده است. دانش آموزان دارای خودکارآمدی تحصیلی بالاتر، سازگاری تحصیلی بهتری دارند و راهبردهای یادگیری سودمندتری را به کار می برند (صمیمی کربانی، ۱۳۹۷). خودکارآمدی تحصیلی باوری است که شخص به قابلیت های خود برای سازمان دهی و اجرای اقدامات لازم در موقعیت های پیش رو دارد. به عبارت دیگر، خودکارآمدی ایمان شخص به توانایی های خود برای موفقیت در یک موقعیت مشخص است. باندورا چنین ایمانی را عامل تعیین کننده ی طرز فکر، نحوه ی رفتار و احساسات مردم می داند (گوویا^۲، ۲۰۱۸). خودکارآمدی تحصیلی، به طور خاص، به معنی اطمینان در انجام وظایف تحصیلی مانند خواندن کتاب، پاسخ به سوالات در کلاس و آمادگی جهت آزمون است. سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی منجر به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می شود، در نتیجه دانش آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، سازگاری تحصیلی بهتری دارند (بیرانوند، ۱۳۹۶). خودکارآمدی تصویری، به عنوان قضاوت شخص از قابلیت ها و توانایی هایش برای انجام یک فعالیت خاص به منظور دستیابی به یک نتیجه ی خاص تعریف می شود. سطوح خودکارآمدی می تواند، انگیزش را افزایش یا کاهش دهد (تقوایی یزدی، ۱۳۹۸). دانش آموزان با سطوح بالای خودکارآمدی جذب تکالیف دشوار و چالش انگیز می شوند و از آنها اجتناب نمی کنند. همچنین باورهای خودکارآمدی شخصی دانش آموزان سطح انگیزش آنان را تعیین می کند؛ یعنی تا چه اندازه پشتکار به خرج می دهند و تا چه میزان در مقابل سختی ها و موانع مقاومت می کنند و دست از تلاش برنمی دارند (کاستاگیولاس^۳، ۲۰۱۹).

همچنین با بررسی پژوهش ها در داخل و خارج در راستای موضوع مشخص شد که تاکنون پژوهشی جامع در مورد بررسی رابطه خوش بینی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان صورت نگرفته است و صرفاً موضوعاتی نسبتاً نزدیک در این حوزه انجام شده از جمله اینکه: آژفنداک (۱۳۹۷) در پژوهشی به رابطه خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی در دانشجویان پرداخت. نتایج نشان داد که بین خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی در دانشجویان رابطه وجود دارد. حامدی نسب (۱۳۹۷) در پژوهشی به بررسی رابطه خوش بینی علمی و انگیزه پیشرفت با توجه به نقش واسطه گری خودکارآمدی تحصیلی پرداخت. نتایج نشان داد که بین خوش بینی علمی و انگیزه پیشرفت با توجه به نقش واسطه گری خودکارآمدی تحصیلی رابطه وجود دارد. بهتویی (۱۳۹۷) در پژوهشی به مدل یابی رابطه خودنظم جویی و شادکامی با واسطه ای تاب آوری، خودکارآمدی و خوش بینی تحصیلی پرداخت. نتایج نشان داد که مدل با داده های این پژوهش برازش مناسبی دارد و تاثیر مستقیم خودنظم جویی بر شادکامی، تاب آوری بر شادکامی، خودکارآمدی بر شادکامی تایید شد. حال آنکه تاثیر مستقیم خوش بینی تحصیلی بر شادکامی معنادار نبود. همچنین تاثیر غیرمستقیم خودنظم جویی بر شادکامی با میانجی تابآوری، خودکارآمدی و خوش بینی تحصیلی تایید شد. کلوولونیس^۴ (۲۰۱۸) در پژوهشی به بررسی رابطه بین ادراک شایستگی، جهت گیری هدف و خوش بینی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان پرداخت. نتایج نشان داد که بین ادراک شایستگی، جهت گیری هدف و خوش بینی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد. مک لینان^۵ (۲۰۱۷) در پژوهشی به بررسی رابطه خودکارآمدی معلمان قبل از خدمت با سازگاری شغلی و خوش بینی شغلی آنان پرداخت. نتایج نشان داد که بین کارآمدی معلمان قبل از خدمت با سازگاری شغلی و خوش بینی

1- Educational Self-Efficacy
2- Gouveia
3- Kostagiolas
4- Kolovelonis
5- McLennan

شغلی آنان رابطه وجود دارد. گارسیا^۱ و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهشی به بررسی رابطه خوش بینی شغلی با حمایت تحصیلی و خودکارآمدی تصمیم گیری شغلی پرداخت. نتایج نشان داد که بین خوش بینی شغلی با حمایت تحصیلی و خودکارآمدی تصمیم گیری شغلی رابطه وجود دارد. فلدمن^۲ (۲۰۱۵) در پژوهشی به بررسی رابطه امید، خودکارآمدی تحصیلی، خوش بینی و پیشرفت تحصیلی پرداخت. نتایج نشان داد که بین خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد. مقاری^۳ (۲۰۱۱) در پژوهشی به بررسی رابطه بین خوش بینی تحصیلی معلم ادراک شده و پیشرفت انگلیسی با خودکارآمدی پرداخت. نتایج نشان داد که بین خوش بینی تحصیلی معلم ادراک شده و پیشرفت انگلیسی با خودکارآمدی رابطه وجود دارد.

در بحث اهمیت و ضرورت پژوهش می بایست بیان نمود که در واقع خوشبینی تحصیلی دانش آموز یک باور فردی است که متاثر از عوامل محیطی در فرد شکل می گیرد. این باور اشاره دارد به این که در صورت برقراری روابط اعتمادآمیز بین دانش آموزان و کادر آموزشی، وجود ویژگی های تاکید تحصیلی در محیط و به دنبال آن شکل گیری احساس یگانگی با محیط آموزشی، فرد در مسیر پیشرفت انگیزه ی بالایی کسب کرده و به موفقیت دست می یابد. بنابراین، خوش بینی تحصیلی می تواند منجر به افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان گردد (آزفنداک، ۱۳۹۷). از آنجا که خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی از حوزه های مهم در بین دانش آموزان است و ارتقاء این دو متغیر در بین آنان به افزایش زندگی فردی و تحصیلی به آنان کمک شایان می نماید و ارتقاء این عوامل در مطالعات خارج کشور موثر بوده است بنابراین، انجام این تحقیق در جامعه مورد نظر بدیع و جدید و نتایج مثمر ثمری به دنبال خواهد داشت. بنابر آنچه بالا گفته شد سؤال اصلی در این تحقیق به این صورت مطرح است که آیا بین خوش بینی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبخش رابطه وجود دارد؟

روش پژوهش

نوع این تحقیق از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر نحوه جمع آوری داده ها، توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان مدارس متوسطه شهرستان دشتی در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. تعداد کل دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبخش برابر با ۴۷۱ نفر (۳۲۵ دختر و ۱۴۶ پسر) می باشد. در این تحقیق با استفاده روش نمونه گیری خوشه ای و با استفاده از فرمول کوکران با حجم جامعه آماری ۴۷۱ نفر در سطح اطمینان ۹۵ درصد با احتمال خطای ۵ درصد، حجم نمونه برابر ۲۱۲ نفر محاسبه شد.

۱) پرسشنامه خوش بینی تحصیلی موران و همکاران (۲۰۱۳): پرسشنامه خوش بینی تحصیلی موران و همکاران (۲۰۱۳) دارای ۲۸ سوال و سه بعد (اعتماد دانش آموزان به معلمان سئوال های ۱ تا ۱۰، تأکید تحصیلی سئوال های ۱۱ تا ۱۸ و یگانگی مدرسه سئوال های ۱۹ تا ۲۸) می باشد و بر اساس مقیاس ۵ درجه ای لیکرت از خیلی زیاد ۵، زیاد ۴، متوسط ۳، کم ۲ و خیلی کم ۱ تنظیم شده است. البته شیوه نمره گذاری سئوال های ۳، ۱۷، ۲۳ و ۲۸ به صورت معکوس است. نمره تمام سئوالات باهم جمع می گردد و نمره کل خوش بینی تحصیلی بدست می آید. روایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضرایب همبستگی هر سوال با نمره کل محاسبه گردید و نشان داد که همه سئوالات با نمره کل همبستگی معنی داری دارند. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ بدست آمد. روایی این

1- Garcia
2- Feldman
3- Moghari

پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضرایب همبستگی هر سوال با نمره کل محاسبه گردید و نشان داد که همه سوالات با نمره کل همبستگی معنی داری دارند.

۲) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینگ و مورگان (۱۹۹۹): پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش آموز جینگ و مورگان (۱۹۹۹) دارای ۳۰ سؤال است می باشد. این پرسشنامه داری سه خرده مقیاس (استعداد ۱ تا ۱۰، بافت ۱۱ تا ۲۰ و کوشش ۲۱ تا ۳۰) می باشد. سوالات این پرسشنامه به صورت طیف دو درجه ای لیکرت (بلی و خیر) می باشد. این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت (کاملاً مخالفم ۱، مخالفم ۲، موافقم ۳ و کاملاً موافقم ۴) می باشد. روش نمره گذاری این پرسشنامه به این صورت است که سوال های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۸، ۲۱، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۸، ۲۹ و ۳۰ اگر پاسخ دهنده کاملاً موافق را علامت زده باشد ۴ می گیرد، اگر تا حدودی موافق را علامت زده باشد ۳ می گیرد، اگر تا حدودی مخالف را علامت زده باشد ۲ می گیرد، اگر کاملاً مخالف را زده باشد ۱ می گیرد و سوال های ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰ و ۲۳ به صورت معکوس است یعنی اگر کاملاً مخالف را علامت زده باشد ۴، تا حدودی مخالف ۳، تا حدودی موافق ۲، کاملاً موافق ۱ می گیرد. در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۳۰ تا ۵۲ باشد، میزان خودکارآمدی دانش آموز در این جامعه ضعیف می باشد. در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۵۲ تا ۷۵ باشد، میزان خودکارآمدی دانش آموز در سطح متوسطی می باشد. در صورتی که نمرات بالای ۷۵ باشد، میزان خودکارآمدی دانش آموز بسیار خوب می باشد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ بدست آمد. روایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضرایب همبستگی هر سوال با نمره کل محاسبه گردید و نشان داد که همه سوالات با نمره کل همبستگی معنی داری دارند.

یافته ها

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۱ پیرامون نرمال بودن داده ها و در ادامه در جدول ۲ تا ۴ به تحلیل فرضیه پژوهش پرداخته شد. برای استفاده از آزمون های پارامتریک ضریب همبستگی پیرسون ابتدا فرض نرمال بودن متغیرها با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنوف انجام می شود که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول ۱ نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای فرض توزیع نرمال

متغیرها	آماره	سطح معناداری
خوش بینی	۰/۳۹	۰/۲
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۴۷	۰/۲

نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف در جدول ۱ نشان می دهد که سطح معناداری برای متغیرهای این تحقیق بیشتر از ۰/۰۵ است، بنابراین آماره کولموگروف-اسمیرنوف در خصوص متغیرها در سطح ۰/۰۵ خطا معنی دار نبوده و بر این اساس توزیع متغیرها نرمال می باشد.

جدول ۲ همبستگی بین اعتماد با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان

متغیرها	خودکارآمدی تحصیلی	
	ضریب همبستگی	سطح معنی داری
اعتماد	۰/۴۹۳	۰/۰۰۰۱

نتایج ضریب همبستگی پیرسون بیانگر رابطه مثبت و معناداری بین اعتماد با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبخش بود به این معنا که هر قدر میزان اعتماد بیشتر شود، خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان نیز قوی تر می شود. این رابطه در سطح ($P < 0/0001$) معنادار بود.

جدول ۳ همبستگی بین تأکید تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان

متغیرها	خودکارآمدی تحصیلی	
	ضریب همبستگی	سطح معنی داری
تأکید تحصیلی	۰/۴۰۸	۰/۰۰۰۱

نتایج ضریب همبستگی پیرسون بیانگر رابطه مثبت و معناداری بین تأکید تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبخش بود به این معنا که هر قدر میزان تأکید تحصیلی بیشتر شود، خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان نیز قوی تر می شود. این رابطه در سطح ($P < 0/0001$) معنا دار بود.

جدول ۴ همبستگی بین یگانگی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان

متغیرها	خودکارآمدی تحصیلی	
	ضریب همبستگی	سطح معنی داری
یگانگی تحصیلی	۰/۵۹۵	۰/۰۰۰۱

نتایج ضریب همبستگی پیرسون بیانگر رابطه مثبت و معناداری بین یگانگی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبخش می باشد به این معنا که هر قدر میزان یگانگی تحصیلی بیشتر شود، خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان نیز قوی تر می شود. این رابطه در سطح ($P < 0/0001$) معنادار می باشد.

بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر به دنبال بررسی رابطه خوش بینی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبخش بود. نتایج حاصل از یافته ها نشان داد که بین اعتماد با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبخش رابطه مثبت و معناداری وجود دارد به این معنا که هر قدر میزان اعتماد بیشتر شود، خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان نیز قوی تر می شود. بین تأکید تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبخش رابطه مثبت و معناداری وجود دارد به این معنا که هر قدر میزان تأکید تحصیلی بیشتر شود، خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان نیز قوی تر می شود. بین یگانگی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبخش رابطه مثبت و معناداری وجود دارد به این معنا که هر قدر میزان یگانگی تحصیلی بیشتر شود، خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان نیز قوی تر می شود. مشابه با این یافته ها در تحقیقات آزنفدک (۱۳۹۷) حامدی نسب (۱۳۹۷) بهتویی (۱۳۹۷) کلونولونیس (۲۰۱۸) مک لینان (۲۰۱۷) گارسیا و همکاران (۲۰۱۵) فلدمن (۲۰۱۵) و مقاری (۲۰۱۱) به دست آمده است. روانشناسان معتقدند اعتماد بین شاگرد و معلم، نخستین و مهم ترین گام برای موفقیت در تعلیم و تربیت است. از نگاهی دیگر، هر چند والدین تأثیرگذارترین افراد در زندگی کودک محسوب می شوند، اما پس از ورود کودک به مدرسه، نقش آموزگار بر نقش تعلیم و تربیتی والدین پیشی می گیرد؛ اگر حس اعتماد و امنیت لازم میان شاگرد و معلم برقرار شود، به این ترتیب می توان

تعلیم و تربیت کودک را فرایند یا ساختاری چهار بعدی دانست که از جمله مفاهیم پراهمیت و مرتبط با زندگی تحصیلی دانش آموزان که می تواند نقش مؤثری بر زندگی آنان داشته باشد خودکارآمدی تحصیلی است. خودکارآمدی تحصیلی به عنوان قابلیت درک فرد از توانایی های خود در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی تعریف شده است. دانش آموزان دارای خودکارآمدی تحصیلی بالاتر، سازگاری تحصیلی بهتری دارند و راهبردهای یادگیری سودمندتری را به کار می برند. خودکارآمدی تحصیلی باوری است که شخص به قابلیت های خود برای سازمان دهی و اجرای اقدامات لازم در موقعیت های پیش رو دارد. به عبارت دیگر، خودکارآمدی ایمان شخص به توانایی های خود برای موفقیت در یک موقعیت مشخص است. باندورا چنین ایمانی را عامل تعیین کننده ی طرز فکر، نحوه ی رفتار و احساسات مردم می داند. بعلاوه قضاوت افراد در مورد توانایی های خود، در چگونگی تفکر و احساس آنها درباره یک تکلیف یا یک کار، انتظارات آنها در مورد انجام یک کار و اینکه چگونه آن را به پایان خواهند رساند تأثیر می گذارد. از طرفی مدت زمانی است که دانش آموزان به طور موفق و فعال، صرف کارهای آموزشی می کنند. تأکید تحصیلی و فشار تحصیلی بطور معادل یکدیگر بکار می روند و مبین باور معلم در مورد موفقیت های تحصیلی و تمرکز آنها بر روی وظایف تحصیلی می باشد. تأکید تحصیلی زمانی را که دانش آموزان به فعالیت موفق و مؤثر درباره وظایف آموزشی خود می پردازند را گسترش می دهد که این امر رابطه مثبتی با یادگیری دانش آموز دارد. از جمله مفاهیم پراهمیت و مرتبط با زندگی تحصیلی دانش آموزان که می تواند نقش مؤثری بر زندگی آنان داشته باشد خودکارآمدی تحصیلی است. خودکارآمدی تحصیلی، به طور خاص، به معنی اطمینان در انجام وظایف تحصیلی مانند خواندن کتاب، پاسخ به سوالات در کلاس و آمادگی جهت آزمون است. سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی منجر به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می شود، در نتیجه دانش آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، سازگاری تحصیلی بهتری دارند. خودکارآمدی تصویری، به عنوان قضاوت شخص از قابلیت ها و توانایی هایش برای انجام یک فعالیت خاص به منظور دستیابی به یک نتیجه ی خاص تعریف می شود. سطوح خودکارآمدی می تواند، انگیزش را افزایش یا کاهش دهد. دانش آموزان با سطوح بالای خودکارآمدی جذب تکالیف دشوار و چالش انگیز می شوند و از آنها اجتناب نمی کنند. از سویی یگانگی مدرسه یعنی ادراک و دریافت معلمین از این امر که تلاش های انجام شده توسط کادر علمی مدرسه به طور جمعی، تأثیر مثبتی روی دانش آموزان دارد. یگانگی مدرسه یک باور یا انتظار و توقع است؛ یگانگی مدرسه جنبه ای شناختی دارد. از سویی باورهای خودکارآمدی شخصی دانش آموزان سطح انگیزش آنان را تعیین می کند؛ یعنی تا چه اندازه پشتکار به خرج می دهند و تا چه میزان در مقابل سختی ها و موانع مقاومت می کنند و دست از تلاش برنمی دارند. خودکارآمدی می تواند نه تنها در احساس شما نسبت به خود، بلکه در دستیابی شما به اهدافتان نقش داشته باشد. این مفهوم که هسته ی مرکزی نظریه ی شناختی - اجتماعی آلبرت باندورا را تشکیل می دهد، بر نقش یادگیری مشاهده ای، تجربه ی اجتماعی و جبرگرایی متقابل در ایجاد شخصیت افراد تأکید دارد. باور ما نسبت به توانایی موفق شدن، در تفکر، عملکرد و احساس ما در مورد جایگاه خودمان در جهان، نقش و تأثیر ویژه ای دارد. به عبارت ساده تر، این خودکارآمدی است که به ما می گوید چه اهدافی را دنبال کنیم، برای دستیابی به آن اهداف چه راه و روشی را در پیش بگیریم و عملکرد خود را چگونه مورد ارزیابی قرار دهیم. بی شک نقش خودکارآمدی را در همه جنبه های زندگی خود جدی بگیرید. احساس خودکارآمدی قوی می تواند شما را در رسیدن به اهداف کوچک و بزرگ زندگی باری کند بنابراین این حس باید در دانش آموزان تقویت شود تا به توانایی های خود باور و اطمینان داشته باشند و با قدرت به جلو بروند.

از این در بحث پیشنهادات پژوهش می بایست بیان نمود که دوره ها و کارگاههای آموزشی منظم و مدون در بین دانش آموزان به جهت کمک به خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی آنان برگزار گردد. همچنین با استفاده از پروتکل های آموزشی مناسب و مدون در زمینه خوش بینی تحصیلی به ارتقاء خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان کمک بیشتری صورت گیرد.

References

- Agha Mohammadian, Hamid Reza, Hosseini, Seyed Mehran. (2018). Psychology of Puberty and Adolescence, Mashhad, Ferdowsi University Publications. [in persian].
- Amouzgar, Mohammad Hasan. (2012). Islamic ethics and education, Tehran: Parents' Association and Teachers' Publishing. [in persian].
- Azfendak, Kajal., Azad Abdullapour, Mohammad., (2017), the relationship between academic optimism and academic self-efficacy with academic engagement in students, Journal of Sociology of Education, No. 7. [in persian].
- Behtoui, Majid., Nasri, Sadegh., (2017), Modeling the relationship between self-discipline and happiness through resilience, self-efficacy and academic optimism, 5th National School Psychology Conference. [in persian].
- Biranvand, Kulthum., (2016), the relationship between academic self-efficacy, academic resilience and metacognitive self-discipline with students' academic procrastination, M.A., Mohaghegh Ardabili University. [in persian].
- Chen, J. H., Björkman, A., Zou, J. H., & Engström, M. (2019). Self-regulated learning ability, metacognitive ability, and general self-efficacy in a sample of nursing students: A cross-sectional and correlational study. Nurse education in practice, 37, 15-21.
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. Learning and Individual Differences, 37, 210-216.
- Gouveia, V. V. (2018). Optimism scale: Evidence of psychometric validity in two countries and correlations with personality. Personality and Individual Differences, 134, 245-251.
- Gharmani, Jafar. (2015). Investigating the relationship between identity styles and religious attitudes with mental health in secondary school female students, World Conference on Psychology and Educational Sciences, Law and Social Sciences at the beginning of the third millennium, Shiraz. [in Persian].
- Garcia, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Bordia, P., Bordia, S., & Roxas, R. E. O. (2015). Career optimism: The roles of contextual support and career decision-making self-efficacy. Journal of Vocational Behavior, 88, 10-18.
- Hamidi Nesab, Sadegh., Asgari, Ali., (2017), investigating the relationship between scientific optimism and motivation to progress with regard to the mediating role of academic self-efficacy, Journal of Education and Learning Research, No. 13. [in Persian].
- Kostagiolas, P., Lavranos, C., & Korfiatis, N. (2019). Learning analytics: Survey data for measuring the impact of study satisfaction on students' academic self-efficacy and performance. Data in brief, 25, 104051.
- Kolovelonis, A., & Goudas, M. (2018). The relation of physical self-perceptions of competence, goal orientation, and optimism with students' performance calibration in physical education. Learning and Individual Differences, 61, 77-86.
- Moghari, E. H., Mas'oud, G. L., Bagherian, V., & Afshari, J. (2011). Relationship between perceived teacher's academic optimism and English achievement: Role of self-efficacy. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15, 2329-2333.

- McLennan, B., McIlveen, P., & Perera, H. N. (2017). Pre-service teachers' self-efficacy mediates the relationship between career adaptability and career optimism. *Teaching and Teacher Education*, 63, 176-185.
- Moradi, Kivan., Vaezi, Mozafaruddin., Farzaneh, Mohammad., Mirzaei, Mohammad., (2014), the relationship between academic optimism among male secondary school students in districts 6 and 9 of Tehran. *Quarterly Journal of Research in School Learning*, 2, 5, 80-70. [in Persian].
- Samimi Kariani, Ali., (1397), investigating the relationship between the use of cognitive and metacognitive strategies and academic self-efficacy of first secondary students in Minab city, National Conference on Learning Disorders and Psychological Issues of Students. [in Persian].
- Tagvai Yazdi, Maryam., Astana., Rosita., (2018), investigating the effect of teaching metacognitive strategies on the academic self-efficacy of the first year students of the second year of Noorabad secondary school, the third national conference of cognitive educational psychology. [in Persian].

Examining the relationship between academic optimism and academic self-efficacy Students of the second year of high school in Abpakhsh city

Seyedeh Habibeh Hedayat¹, Seyyed Mohsen Mohammadi^{*2}

Type of article: Research

Date Received: 2022-12-22

Date Accepted: 2023-03-06

Abstract

The present study was conducted with the aim of investigating the relationship between academic optimism and academic self-efficacy of second year high school students in Abpakhsh city. The type of this research was applied in terms of purpose and descriptive-correlation in terms of data collection. The statistical population of the present study was made up of 471 second year high school students in Abpakhsh city. The sample size of this research included 212 people, which was obtained through random cluster sampling. In order to collect information, Moran et al.'s academic optimism questionnaires (2013) and Jing and Morgan's (1999) academic self-efficacy questionnaires were used. The results of the findings showed that there is a positive and significant relationship between trust and academic self-efficacy of second year high school students in Abpakhsh city, in the sense that the higher the level of trust, the stronger the students' academic self-efficacy. There is a positive and significant relationship between academic emphasis and academic self-efficacy of second year high school students in Abpakhsh city, in the sense that the higher the academic emphasis, the stronger the students' academic self-efficacy. There is a positive and significant relationship between academic unity and academic self-efficacy of second year high school students in Abpakhsh city, in the sense that the higher the level of academic unity, the stronger the students' academic self-efficacy.

Keywords: Academic optimism, academic self-efficacy, students.

1.MA of Department of Curriculum planning, Boushehr Branch, Islamic Azad University, Boushehr, Iran

2.Ph.D. Department of Psychology, Farhangian University, Bushehr, Iran Sayedmohsen447@gmail.com

فصلنامه رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان ها، دوره ۱، شماره ۳، زمستان ۱۴۰۱، صفحه ۱۱ تا ۲۲

تبیین جایگاه انسان در تعالی (سرآمدی) سازمان

محمد عمو اوپائی مقدم^۱

نوع مقاله: پژوهشی	تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۱	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۲۵
-------------------	-------------------------	-------------------------

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین جایگاه انسان در تعالی (سرآمدی) سازمان با استفاده از روش کیفی فراترکیب استفاده شده است. بخش مهمی از موفقیت و تعالی سازمان ها، نتیجه اثربخشی و اقدامات مناسب نیروی انسانی و رؤسای آنان است. در شرایط امروزی که سازمان ها با محیط رقابتی جهانی مواجهند، همواره نیاز به تغییرات ریشه ای و خلاقیت های کاری احساس می شود. سازمان های متعالی برای کارکنان ارزش قائل می شوند و فرهنگی را ایجاد می کنند که دستیابی به اهداف فردی و سازمانی مسیر می شود. آن ها قابلیت های کارکنان را توسعه داده و عدالت و برابری را ارتقا می دهند. آنها به گونه ای به کارکنان خود توجه کرده، ارتباط برقرار ساخته و آنها را مورد تشویق و تقدیر قرار می دهند که در آن ها انگیزه و تعهد ایجاد کرده و آن ها را قادر می سازند تا از مهارت ها و دانش خود در جهت منافع سازمانی استفاده کنند. یافته های این پژوهش نشان می دهد که متغیرهای شناسایی شده موثر بر تبیین جایگاه انسان در تعالی (سرآمدی) سازمان شامل اشتیاق شغلی، نوآوری سازمانی، خلاقیت سازمانی، حمایت سازمانی ادراک شده بهسازی منابع انسانی، یادگیری سازمانی و قابلیت های چابکی سازمانی، توانمندسازی و توسعه منابع انسانی جذب، تربیت و آموزش و حفظ و نگهداری، توسعه دانش فردی و اخلاق حرفه ای. مدیریت دانش، ابعاد پنج گانه رهبری تحول گرا (ویژگی های آرمانی، رفتارهای آرمانی، انگیزش الهام بخش، تحریک فرهیختگی و ملاحظات فردی) و اتخاذ شیوه های مدیریتی بود.

واژه های کلیدی: نیروی انسانی، تعالی سازمانی، سرآمدی.

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران Mo76mo98@gmail.com

مقدمه

نیروی انسانی، مهم ترین وارزشمند ترین عامل، از منابع مختلف تولید است. عامل انسانی در سازمان، کلیه کارکنان شاغل در سازمان اعم از مدیران، سرپرستان، کارشناسان، کارمندان و کارگران را در سطوح مختلف شغلی دربرمی گیرد و اشتغال از جمله مسائلی است که همیشه، دولت ها و ملت ها را به خود مشغول داشته است. هر چند شغل و حرفه به ظاهر، به بعد معیشتی انسان ها مربوط می شود، ولی با بعد فردی، خانوادگی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی آنان نیز ارتباطی تنگاتنگ دارد و توجه به این ویژگی ها در کیفیت و تعالی سازمان موثر است. بسیاری از سیستم ها و ابزار مدیریتی که در دهه های اخیر برای ارتقای سطح مدیریت به سازمان ها معرفی شده اند، روش هایی برای شناخت و ارزیابی به شمار می روند. برخی از آنها بر محصول یا بخش خاصی از سازمان متمرکز شده و برخی دیگر به فرایندی خاص، توجه می کنند. برخی از سیستم ها نیز مدعی اند که بر تمامی ابعاد و زوایای سازمان اشراف داشته و آن را به طور فراگیر، ارزیابی کرده و شناخت جامعی از سازمان ارائه می کنند. یکی از مدل های بکارگرفته شده، مدل تعالی سازمانی می باشد. امروزه تمایل به کاربرد سیستمی جامع برای ارزیابی سازمان و بنا کردن برنامه های بهبود براساس شناخت حاصل از به کارگیری آنها روندی رو به افزایش داشته است. نظام ارزیابی جامع، دارای ویژگی هایی است که می توان در ارزیابی عملکرد کارکنان از آنها استفاده نمود. از جمله می توان به جامع بودن معیارها و شاخص ها و امکان پذیر بودن ارزیابی کمی آنها، فرایندگرایی و ارزیابی فرایندها، ارتباط منطقی و ساختاری متقابل معیارها، توجه به بهبود مستمر و حرکت به سوی تعالی اشاره کرد، این شاخص (معیار ارزیابی عملکرد کارکنان) از این زاویه به اهمیت نقش نیروی انسانی می نگرد که سازمان های تعالی، تمامی توان بالقوه کارکنان خود را در سطوح فردی، تیمی و سازمانی اداره کرده، توسعه بخشیده و از آن بهره می گیرند. این سازمان ها عدالت و برابری را ترویج کرده، کارکنان را در اداره امور مشارکت داده و به آنها تفویض اختیار می کنند. در واقع، این سازمان ها به گونه ای به کارکنان خود توجه می کنند، با آنها ارتباط برقرار ساخته و آنها را مورد تشویق و تقدیر قرار می دهند که در آنها انگیزه و تعهد برای استفاده از مهارت و دانش در جهت منافع سازمانی ایجاد شود. این شاخص تأکید دارد که سازمان های تعالی به طور فراگیر، نتایج مهم مرتبط با حوزه کارکنان خود را اندازه گیری کرده و به آنها دست می یابند (اقبال، ۲۰۰۵). تعالی سازمانی یعنی رشد و ارتقای سطح سازمان در تمامی ابعاد، کسب رضایتمندی ارباب رجوع، کارکنان و سایر ذینفعان، ایجاد تعادل بین خواسته ها و انتظارات کلیه ذینفعان و تضمین موفقیت سازمان در بلند مدت. در تعاریف تعالی سازمانی، سازمانی متعالی خوانده می شود که در هر دو زمینه عملکرد و نتایج، به شکل قابل اثباتی سرآمد باشد. سازمان ها برای اینکه بقا داشته باشند، باید متعالی شوند. به بیان دیگر، تعالی در کسب و کار و هر آنچه انجام می دهند، لازمه و زمینه ساز بقاست. از سوی دیگر، سازمان ها برای تعالی نیازمند مدل و الگویی کارآ هستند که بتوانند بر مبنای آن برنامه ریزی، اجرا، پایش و بازنگری داشته باشند (صالحی و همکاران، ۱۳۹۱). نمونه های تعالی سازمانی با به تصویر کشیدن یک سازمان متعالی این امکان را فراهم می سازند تا سازمانها در مقایسه خود با این نمونه ها، سرآمدی خود را محک زده و از طریق یادگیری، نوآوری و بهبود مستمر، به بازنگری در وضع موجود و برنامه ریزی بهبود، اهتمام ورزند. این نمونه ها برای برنامه ریزی، حرکت به سمت سرآمدی و ارزیابی سرآمدی، در بیشتر شرکت ها و سازمان های دنیا مورد پذیرش و استفاده قرار گرفته اند. در ایران چند سالی است که بحث تعالی سازمان شامل معرفی نمونه ها و الگوهای بین المللی و ملی تعالی و سرآمدی، انتخاب سازمانهای تعالی مانند جایزه ملی بهره وری و تعالی سازمانی و جایزه ملی کیفیت مطرح شده است. این اقدامات ضمن ایجاد فضای رقابتی، منجر به آشنایی سازمانها و مؤسسه ها با ویژگیها و مشخصات یک سازمان متعالی شده است (صفایی و همکاران، ۱۳۹۴). صاحب نظران مختلف برای سازمانهای متعالی به ویژگیهای چندی اشاره دارند، برای مثال:

پیشروبودن، یکپارچگی، همسویی، رهبری؛ یادگیری، نظم و انضباط، مدیریت زمان، تغییرپذیری؛ مشتری مداری، آینده نگری، صداقت، ارتباطات و رشد متعادل، پایش و پیشگیری، توانمندسازی و همیاری(کریمی و همکاران، ۱۳۹۳).

مدل تعالی؛ ساختار مدیریتی است که با تکیه بر اصول و مفاهیم اساسی و توجه داشتن به معیارهای اصلی مدیریت کیفیت فراگیر و سیستم خود ارزیابی موجبات پیشرفت و بهسازی را فراهم می کند. مدل تعالی؛ ابزاری جهت سنجش میزان استقرار سیستم ها در سازمان و خودارزیابی و راهنمایی است که مسیر فعالیت مدیران را برای بهبود عملکرد شناسایی و تعیین میکند . بنابراین پیام کلیدی مدل تعالی متکی بر پاسخ دادن به دو سوال است که چگونه ایم مدل بعنوان یک ساختار مدیریتی مناسب و منطقی شناسایی میشود و چه کسانی می توانند در این زنجیره ارتباط و تعاملات نقش اساسی را ایفا کند ،سطح اول این مدل اهداف کلی و در سطح بعدی اهداف کلی به درجات و مقیاس های کمی و قابل اندازه گیری تجزیه و تبدیل می شود (نجمی و حسینی، ۱۳۹۴). در سال ۱۹۵۰ موسسه علوم و مهندسی ژاین، ادوارد دمنینگ را برای انجام سخنرانی های مختلفی در زمینه کیفیت به ژاین دعوت نمود و در سال ۱۹۵۱ این موسسه به پاس خدمات دکتر دمنینگ در زمینه کیفیت جایزه ای به نام ایشان بنیان نهاد ،مدلی که جایزه دمنینگ بر اساس آن تهیه گردید و از دهه پنجاه میلادی در ژاپن به اجرا در آمد عمدتا بر کیفیت محصولات و روش های کنترل کیفی استوار است به بیان دیگر مدل جایزه دمنینگ بر این اصل استوار است که برای تولید محصولات تو خدمات با کیفیت بالا نیاز به هماهنگی همه جانبه و فراگیر در سطح سازمان است ،این مدل نگرش جدیدی در بحث کیفیت ایجاد کرد و همین تفکر نگرش فراگیر منجر به ظهور کنترل کیفیت فراگیر در دهه میلادی گردید ،مدیریت کیفیت فراگیر روشی است برای مدیریت و اداره سازمان جهت تعیین کیفیت یا مشارکت همه اعضای سازمان که از طریق جلب رضایت مشتری و تأمین منافع همه ذینفعان بدست می آید (ملکی، ۱۳۸۹). موفقیت ژاپن در بکارگیری روش های علمی کسب و کار تهدیدی جدی برای شرکت های آمریکائی ایجاد کرد بطوریکه دردهه ۸۰ بسیاری از آنها با واگذار کردن بازار به رقبای ژاپنی در آستانه ورشکستگی قرار گرفتند این تهدیدات منجر گردید که شرکت های غربی در روش های کسب و کار خود تجدید نظر کرده و مدیریت کیفیت فراگیر را بطور گسترده بکار گیرند .جایزه کیفیت و سرآمدی کانادا در سال ۱۹۸۳ و پس از آن در سال ۱۹۸۷ جایزه ملی کیفیت مالکوم بالدريج در آمریکا از اولین گام هایی بودند که برای بخشیدن دید فراگیر به مدل هایی که برای ارزیابی در موسسات صنعتی و غیرصنعتی مورد استفاده قرار می گرفتند برداشته شد و این مدلها در واقع پوشش دهنده تمامی اجزای یک کسب و کار با در نظر منافع تمامی ذینفعان بود (پور حسین، ۱۳۹۵). به دنبال مدل مالکوم بالدريج در سال ۱۹۸۸ مدل تعالی سازمانی EFQM در پاسخ به نیاز بهبود رقابت پذیری سازمانهای اروپایی توسط چهارده کمپانی بزرگ اروپایی (بوش، رنو، فیات، بی تی، الکترولوکس، ک ال ام، نستله، اولیوتی، فیلیپس، سولزر، فولکس واگن، رازالت، سیبا)در کمیسیون اروپایی مورد توافق واقع و امضا گردیده است ،این اقدام متهورانه از شبکه قدرتمند مدیریت در حال حاضر دارای ۸۰۰ عضو از ۳۸ کشور جهان در بخش خصوصی و دولتی می باشد که در چارچوب یک جامعه اروپایی و در زمینه بهبود کیفیت در ادامه مدل مالکوم بالدريج از آمریکا و همچنین مدل دکتر دمنینگ در ژاپن به پیش می رود(بانک رفاه، ۱۳۹۵).

مدل EFQM در سال ۱۹۹۱ بعنوان مدل تعالی کسب و کار معرفی گردید که در آن چارچوبی برای قضاوت و خودارزیابی سازمانی و نهایتا دریافت پاداش کیفیت اروپایی ارائه شد، این اقدام در سال۱۹۹۲ عملی گردید. این مدل نشان دهنده مزیت های پایداری است که یک سازمان متعالی باید به آنها دست یابد ،این مدل به سرعت مورد توجه شرکت های اروپایی قرار گرفت و مشخص شد که سازمانهای بخش عمومی و صنایع کوچک هم علاقه دارند از آن استفاده کنند(بخت پاوران، ۱۳۹۴).

مدل تعالی سازمانی در شرایطی در ایران مطرح می شود که در جهان بیش از ۷۰ مدل سرآمدی ملی و ۹۰ جایزه کیفیت وجود دارد که عموماً بهره گرفته از مدل های EFQM و بالدريج بوده و بسوی یکدیگر همگرا شده اند .گویا زبان رقابت در همه جای دنیا یکی است که مؤسسات اقتصادی را از آموختن القای مدیریت فراگیر سازمانی گریزی نیست ،لزم رقابت پذیر شدن بخش

صنعت و مدن با رویکرد جهانی و توصیه های مشارکت ها و ادغام صنعتی با جهان برای امکان دستیابی به بازار جهانی و ایجاد اعتبار جهانی برای این بخش باعث شد که در وزارت صنایع و معادن طراحی مدلی جهانی مورد توجه و اقدام قرار گیرد مدل هایی که چندین سال بود جوامع صنعتی جهانی آنها را پذیرفته و دنبال کرده بودند (بانگ رفا، ۱۳۹۵)، طی سال های ۱۳۷۸ تا ۱۳۸۱ دو مدل اصلی مالکوم بالدريج و EFQM و تغییراتی که احیاناً برخی کشورهای دیگر روی این دو مدل صورت داده بودند توسط وزارت صنایع و معادن و مؤسسه مطالعات بهره وری و منابع انسانی مورد بررسی قرار گرفت. فرایند انتخاب نیز با تشکیل گروه های کارشناسی و جمع آوری اطلاعات و انجام ارتباطات با مؤسسه های علمی مرکب از کارشناسان و متخصصین سیستم های مدیریت این پیش نویس ها مطرح و در نهایت توسط کمیته علمی مدل تعالی سازمانی EFQM در دیماه ۱۳۸۲ به تصویب رسید. با تصویب EFQM از سال ۱۳۸۲ این مدل از زیر مجموعه های وزارت صنایع و معادن به اجرا درآمد و این وزارتخانه و مؤسسه مطالعات بهره وری و منابع انسانی مقدمات جایزه ملی بهره وری و تعالی سازمانی را پی ریزی کردند که در طول دو دوره از برگزاری جایزه ملی بهره وری و تعالی سازمانی تعدادی از شرکت های بزرگ دولتی و تعداد محدودی از شرکت های بخش خصوصی این مدل را دنبال کردند که پس از طی مرحله خود ارزیابی موفق به پر کردن اظهار نامه جهت دریافت گواهینامه شدند (تجری، ۱۳۹۴). رشد، بالندگی و توسعه ی شاخص ها و پارامترهایی که برای تحقق توسعه مدیریت مورد نیاز است، هر کدام زمینه ساز تعالی سازمان و تحقق اهداف تعیین شده ی آن است. به عبارت دیگر، ضمن اینکه معرفی مدل تعالی عملکرد می تواند در صدر برنامه های توسعه ی مدیریت قرار گیرد می بایست بر این باور بود که هر چه در برنامه ریزی برای توسعه اجزای سیستم کوشا باشیم طبیعتاً به همان میزان دستیابی به تعالی سازمانی نیز محقق خواهد گشت (الوانی، ۱۳۸۵). پژوهش حاضر به دنبال تبیین جایگاه انسان در تعالی (سرامدی) سازمان بر اساس پژوهش های انجام شده در این زمینه با استفاده از روش فراترکیب است.

همچنین با بررسی پژوهش ها در داخل و خارج در راستای موضوع مشخص شد که تاکنون پژوهشی جامع در مورد تبیین جایگاه انسان در تعالی (سرامدی) سازمان صورت نگرفته است و صرفاً موضوعاتی نسبتاً نزدیک در این حوزه انجام شده از جمله اینکه: صادق زاده (۱۳۸۰) در تحقیقی توانمندسازی و توسعه منابع انسانی با بهره گیری از مدل های تعالی سازمانی، مورد بررسی قرار گرفته است . مدلی که علاوه بر دیدی جامع نسبت به کلیه ابعاد یک سازمان متعال، تمرکز خاصی بر سازمانهای پروژه محور داشته باشد و همچنین با صرف هزینه و زمان مناسب در هر سازمانی با خصوصیات فوق قابل اجرا باشد. بر این اساس به منظور شناسایی فرصتهای بهبود و ترغیب سازمانها به دستیابی به سطوح متعالی عملکرد و توانمندی و همچنین ایجاد بستر مناسب سنجش و ارزیابی تعالی اینگونه سازمان ها، مدلی جدید تحت عنوان مدل تعالی سازمان های پروژه محور از سوی مرکز تحقیقات مدیریت پروژه طراحی و معرفی شد. پیاده سازی این مدل و پیگیری پروژه های بهبود توسط مجریان طرح های صنایع پتروشیمی، نقش موثری در توانمندسازی و توسعه منابع انسانی و ارتقای سطح کیفی و افزایش بهره وری اجرای پروژه ها توسط این مجریان دارد که در این مقاله به اختصار به شرح مختصر این مدل تعالی به عنوان یک نمونه انتخابی و نتایج اجرایی آن در حوزه منابع انسانی و دستاوردهای حاصل از آن در توانمندسازی و توسعه منابع انسانی شرکتی نمونه پرداخته شده است. خداداد کاشی (۱۳۸۹) در پژوهش خود تحت عنوان " ارتباط بین رهبری و تعالی سازمانی در دانشکده های تربیت بدنی شهر تهران " به این نتیجه دست یافت که بین رهبری تحولگرا و تعالی سازمانی رابطه مستقیم و معناداری وجود ندارد. حسن زاده و مقیمی (۱۳۸۹) در مقاله ای به بررسی طراحی و تبیین الگوی سرمایه اجتماعی به منظور دست یابی به تعالی سازمانی در

شهرداری تهران پرداختند. نتایج حاصل از این تحقیق نشان داد که در شهرداری تهران بین سرمایه اجتماعی و تعالی سازمانی رابطه ای مثبت و معنادار وجود دارد. به عبارت واضحتر با افزایش سرمایه اجتماعی، تعالی و سرآمدی سازمان ارتقا و بهبود می یابد. نعمتی (۱۳۹۰) در تحقیقی با عنوان بررسی رابطه بین رهبری تحولگرا با تعالی سازمانی در تربیت بدنی آموزش و پرورش استان سمنان به این نتیجه دست یافت که بین رهبری تحولگرا و تعالی سازمانی رابطه مثبت و معناداری وجود ندارد. اسلامی الوارسی (۱۳۹۰) در تحقیقی با عنوان بررسی رابطه بین سبکهای رهبری با تعالی سازمان در جهاد دانشگاهی به این نتیجه دست یافت که بین سبک رهبری تحولگرا با تعالی سازمانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. حیدری (۱۳۹۰) در پایاننامه کارشناسی دکتری خود با عنوان بررسی روابط چندگانه میان یادگیری سازمانی، توانمندیهای تعالی سازمانی و قابلیت‌های چابکی سازمانی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاههای دولتی شهر اصفهان بررسی کرده است. یافته ها نشان میدهد که یادگیری سازمانی رابطه مثبت و معناداری بر تعالی سازمانی دارد. قره بیگلر و آب چر (۱۳۹۲) در تحقیقی با عنوان بررسی رابطه بین رهبری تحولگرا با تعالی سازمانی در عملکرد شعب بانکهای تبریز به این نتیجه دست یافتند که بین رهبری تحولگرا و تعالی سازمانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. یوسفی (۱۳۹۳) در تحقیق خود نقش منابع انسانی در رشد و تعالی سازمان مورد پژوهش قرار داده است. تعالی منابع انسانی، جامعه و سازمان پدیده ای است بر گرفته از رشد تربیتی تفکر انسان که رابطه ای مستقیم با الگوی توسعه در هر جامعه ای دارد. نقش منابع انسانی در تعالی سازمانی معمولاً ناشی از عواملی نظیر: بهره وری، عدالت و برابری در بهره گیری از موقعیت های سازمانی، توسعه دانش فردی و اخلاق حرفه ای است. از سویی نقش منابع انسانی در فرآیند مذکور با توجه به ماهیت سازمان ها از نظر انتفاعی و غیر انتفاعی بودن آنها متفاوت خواهد بود. منابع انسانی در هر سازمانی عامل دوام و بقای سازمان و تعیین کننده حرکت های موضعی سازمان است. استفاده مناسب از منابع انسانی در هر سازمانی فارغ از ماهیت آن، در چرخه برنامه ریزی اصولی و مناسب برای عوامل: جذب، تربیت و آموزش و حفظ و نگهداری قابل تعریف خواهد بود. داودی و پور امین (۱۳۹۴) در تحقیقی با عنوان بررسی تأثیر سبکهای رهبری (تحولگرا و مراوده‌ای) بر تعالی سازمانی به این نتیجه دست یافتند که بین رهبری تحولگرا و تعالی سازمانی رابطه مستقیم و معناداری دارد. مرادی (۱۳۹۴) پژوهی با عنوان ارتباط میان بهسازی و عدالت سازمانی با تعالی سازمانی منابع انسانی صورت داد. او در این پژوهش به این نتیجه دست یافت که در کارکنان بهسازی بسیار بالا بوده و همچنین عدالت و تعالی سازمانی پایین تر از حد مدنظر می باشد. بنابراین بهسازی باعث به وجود آمدن تعالی در بین منابع انسانی شرکت ها می گردد. اکرادی و محمد نیا (۱۳۹۴) در تحقیقی با عنوان رابطه رهبری تحولگرا و تعالی سازمانی ادارات آموزش و پرورش استان زنجان به این نتیجه دست یافتند که بین ابعاد چهارگانه رهبری تحولگرا (ویژگیهای آرمانی، انگیزش الهام بخش، تحرک فکری و توجه فردی و تعالی سازمانی) رابطه مثبت و معناداری دارد. همچنین این تحقیق نشان داد که رهبری تحولگرا توان پیش بینی تعالی سازمانی را دارد. صفایی شکیب و همکاران (۱۳۹۵)، تحقیقی با عنوان اثر رهبری تحولگرا بر تعالی سازمانی با نقش واسطه ای توانمندسازی ساختاری و روانشناختی کارکنان انجام دادند. نتایج پژوهش نشان داد که رهبری تحول گرا به طور معنی داری، تغییرات تعالی سازمانی، توانمندسازی ساختاری و توانمندسازی روانشناختی کارکنان را تبیین می کند. همچنین، توانمندسازی ساختاری، به طور معنی داری تغییرات توانمندسازی روانشناختی و تعالی سازمانی و نیز توانمندسازی روانشناختی، به طور معنی داری تغییرات تعالی سازمانی را تبیین می کنند. به علاوه، رهبری تحول گرا به طور غیر مستقیم، از طریق توانمندسازی ساختاری و روانشناختی، با تعالی سازمانی ارتباط معنی دار دارد. نتایج پژوهش حاضر حاکی از اثر مثبت و معنی دار رهبری تحول گرا بر تعالی سازمانی دانشگاه پیام نور با واسطه توانمندسازی ساختاری و روانشناختی کارکنان بود؛ لذا به کارگیری سبک رهبری تحولگرا و اتخاذ شیوه های مدیریتی ویژه توانمندسازی کارکنان، برای تعالی و رشد دانشگاه پیشنهاد می شود. اکرادی و همکاران (۱۳۹۷) تحقیقی با عنوان بررسی رابطه سبک رهبری تحولگرا با تعالی سازمانی در ادارات آموزش و پرورش استان زنجان انجام دادند.

نتایج به دست آمده گویای آن است که بین ابعاد پنجگانه رهبری تحولگرا (ویژگی های آرمانی، رفتارهای آرمانی، انگیزش الهام بخش، تحریک فرهیختگی و ملاحظات فردی) و متغیر تعالی سازمانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. علاوه بر آن، بر اساس یافته های این پژوهش نقش رهبری تحولگرا در پیش بینی تعالی سازمانی مورد تأیید واقع گردید. ساکز و همکاران (۲۰۰۳) در تحقیقی رابطه بین توسعه منابع انسانی و تعالی سازمان را در بین کارکنان سازمانهای خدماتی مورد بررسی قرار دادند، یافته ها نشان دادند، که اعتقاد قویتر به توسعه منابع انسانی به طور مستقیم با تعالی سازمان رابطه دارد. دولمن، تن هاو و آهاوس (۲۰۱۲) در پژوهش خود شان تحت عنوان نقش میانجی رهبری در رابطه بین کنترل مدیریت و تعالی سازمانی به این نتیجه دست یافتند که بین رهبری تحولگرا و تعالی سازمانی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. الرواشد و التانی (۲۰۱۹)، پژوهشی با عنوان نقش مدیریت دانش بر تعالی سازمان ها انجام دادند. نتایج نشان داد که حضور مدیریت دانش در سازمان ها موجب می شود تا تعالی افزایش یابد. الابرو و همکاران (۲۰۱۹) تحقیقی با عنوان "تأثیر صداقت سازمانی و رفتار رهبری بر تعالی سازمانی: نقش واسطه گر تعامل کاری" انجام دادند. تحقیق ایشان از نوع توصیفی و پیمایشی بوده و داده ها از طریق پرسشنامه جمع آوری شده است. یافته های تحقیق نقش میانجی بخشی درگیر کار را در رابطه بین صداقت سازمانی و تعالی سازمانی و نقش کامل میانجیگری بین رفتار رهبری و تعالی سازمانی نشان داد.

بنابر آنچه بالا گفته شد سؤال اصلی در این تحقیق به این صورت مطرح است که جایگاه انسان در تعالی (سرآمدی) سازمان چگونه است؟

روش پژوهش

برای انجام پژوهش حاضر از روش کیفی فراترکیب استفاده شده است. روش فراترکیب نوعی روش تحقیق است که برای ترجمه های تفسیری و یا ایجاد تئوری با بهره گیری از یکپارچگی و مقایسه یافته های مختلف استفاده می شود. هدف فراترکیب ایجاد تفسیری خلاقانه و یکپارچه از یافته های کیفی است. به طور کلی دو نگاه بر فراترکیب حاکم است. رویکرد اول که یکپارچه کننده نام دارد، بر جمع آوری، گردآوری و یکپارچه کردن مطالعات پیشین تأکید دارد. این رویکرد نقاط مشابه یافته های مطالعات پیشین را شناسایی و آنها را بر اساس متغیرهایی باقابلیت اعتماد بالا یکپارچه میکند و نیز نتایجی از نوع روابط علی میان پدیده ها و همچنین قابلیت تعمیم پذیری یافته ها را به دنبال دارد. نگاه دوم که ترکیب تفسیری است بر تأویل و تفسیر مطالعات قبلی تأکید دارد. در این نگاه، مقایسه و تفسیر با اهمیت است، به این دلیل که با استفاده از نوعی استقرار پیش بینی میکند که درشرایط مشابه چه اتفاقی ممکن است بیفتد و اینکه مقولات چطور به هم مربوط می شوند و یا باهم تعامل می کنند (حجازی فر و همکاران، ۱۳۹۶) در مطالعه حاضر از رویکرد اول یعنی رویکرد فراترکیبی یکپارچه کننده استفاده شده است. برای دستیابی به هدف پژوهش از روش فراترکیب، مطابق با الگوی سندلوسکی و باروس (۲۰۰۷) استفاده شده است. این الگو شامل هفت مرحله است و ابعاد مختلف روشی این پژوهش در قالب این مراحل تبیین خواهد شد:

گام اول، تنظیم سؤال پژوهش: برای تنظیم سؤال تحقیق از پارامترهای مختلفی مانند جامعه مورد مطالعه، چه چیزی، چه موقع، چگونگی روش استفاده می شود. در این پژوهش، این سؤال مورد کنکاش قرار گرفت که متغیر های موثر بر تبیین جایگاه انسان در تعالی (سرآمدی) سازمان کدامند؟

گام دوم، مرور ادبیات به صورت نظاممند: جامعه آماری این مطالعه شامل پژوهشهایی است که از جوانب و ابعاد مختلف به موضوع رهبری حکمت محور پرداخته اند. لذا، برای گردآوری داده های پژوهش، در جریان مطالعه و در مرحله نخست، پژوهش های انجام شده از سال ۱۳۵۵ تاکنون با کلید واژه های رهبری حکمت محور، مدیریت حکمت محور، سازمان حکمت

محور در مراکز پایگاه اطلاعات علمی داخلی و خارجی جست و جو و برای تکمیل فرایند جست و جو از کتابخانه ها و مراکز پژوهشی استفاده شده است.

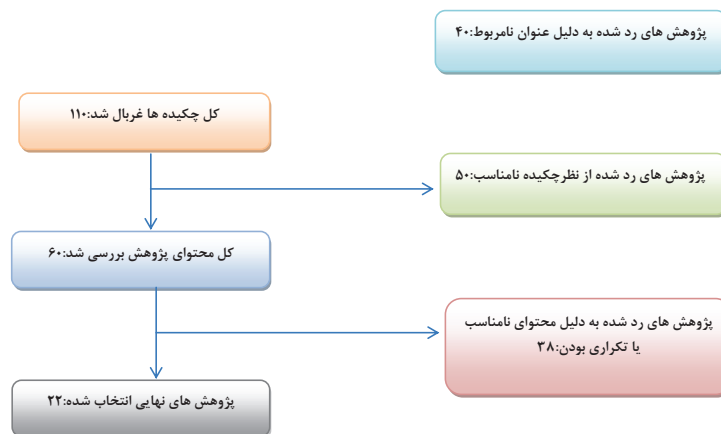
گام سوم، جستجو و انتخاب متون مناسب: براساس نتایج اولیه حاصل از جستجو ۱۰۹ مقاله مرتبط شناسایی شد و برای انتخاب مقاله های مناسب براساس الگوریتم نشان داده شده در شکل ۱، پارامترهای مختلفی مانند عنوان، چکیده، محتوا مورد ارزیابی قرار گرفته و درنهایت منبع استخراج و انتخاب شد.

گام چهارم، استخراج اطلاعات متون: در پژوهش حاضر، اطلاعات پژوهشهای انجام شده در حوزه رهبری حکمت محور در شکل ۱ دسته بندی شدند. این جدول براساس نام نظریهپردازان، سال و مؤلفه های کلیدی اشاره شده، تنظیم شده است.

گام پنجم، تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته های کیفی: هدف فراترکیب ایجاد تفسیری یکپارچه و جدید از یافته هاست. این روش برای شفاف سازی مفاهیم، الگوها و نتایج در پالایش حائلهای موجود دانش و ظهور مدل های عملیاتی و نظریه ها استفاده شده است. در مرحله تجزیه و تحلیل پژوهشگر موضوعاتی را جستجو میکند که در میان مطالعه های موجود در فرا ترکیب پدیدار شده اند و به محض شناسایی و مشخص شدن موضوع، پژوهشگر به طبقه بندی ارائه میدهد که موضوع را به بهترین شکل توصیف کند. در این پژوهش ابتدا کلیه مؤلفه های مربوط شناسایی شده و به عنوان کدهای اولیه در نظر گرفته شدند و در گام های بعدی در قالب مفاهیم و مقولات (ابعاد) قرار گرفتند.

گام ششم، کنترل کیفیت: در این پژوهش رویه های زیر برای حفظ کیفیت مطالعه در نظر گرفته شده است: بررسی گسترده منابع فارسی و لاتین -تلاش در جهت اولویت بندی و شناسایی دقیق مؤلفه ها.

گام هفتم، ارائه یافته ها: در این مرحله از روش فراترکیب، یافته های حاصل از مراحل قبل ارائه شده است که در ادامه آورده می شود.



شکل ۱ خلاصه فرآیند بازبینی و انتخاب مطالعات

یافته ها

در این پژوهش به نوبه خود با استفاده از روش کیفی فراترکیب، متغیر های موثر بر تبیین جایگاه انسان در تعالی (سرآمدی) سازمان شناسایی و در جدول شماره ۱ قرار گرفت.

جدول شماره ۱ متغیر های موثر بر تبیین جایگاه انسان در تعالی (سرآمدی) سازمان

محققین	یافته ها
صادق زاده (۱۳۸۰)	توانمندسازی و توسعه منابع انسانی
خداداد کاشی (۱۳۸۹)	رهبری تحول گرا
حسن زاده و مقیمی (۱۳۸۹)	سرمایه اجتماعی
نعمتی (۱۳۹۰)	رهبری تحول گرا
اسلامی الوارسی (۱۳۹۰)	بین سبک رهبری تحول گرا
حیدری (۱۳۹۰)	یادگیری سازمانی و قابلیت های چابکی سازمانی
قره بیگلر و آب چر (۱۳۹۲)	رهبری تحولگرا
یوسفی (۱۳۹۳)	جذب، تربیت و آموزش و حفظ و نگهداری ، توسعه دانش فردی و اخلاق حرفه ای
داودی و پور امین (۱۳۹۴)	سیکپهای رهبری (تحولگرا و مراوده ای)
مرادی (۱۳۹۴)	بهبودی منابع انسانی
صفایی شکیب و همکاران (۱۳۹۵)	توانمندسازی ساختاری و اتخاذ شیوه های مدیریتی ویژه توانمندسازی کارکنان
اکرادی و همکاران (۱۳۹۷)	ابعاد پنجگانه رهبری تحولگرا (ویژگی های آرمانی، رفتارهای آرمانی، انگیزش الهام بخش، تحریک فرهیختگی و ملاحظات فردی)
معصومی و محمدیان (۱۴۰۱)	حمایت سازمانی ادراک شده، سبک مدیریت، تجربه شغلی
ساکز و همکاران (۲۰۰۳)	توسعه منابع انسانی
اسچوفلی (۲۰۰۸)	اشتتایق شغلی
هالبرگ (۲۰۰۸)	اشتتایق شغلی
دولمن، تن هاو و آهاوس (۲۰۱۲)	رهبری تحول گرا

دوبر (۲۰۱۳)	اشتقاقی شغلی
هاگدم و زوبر (۲۰۱۵)	نوآوری و خلاقیت
ایزدی (۲۰۱۶)	نوآوری سازمانی
الرواشد و ولتانی (۲۰۱۹)	مدیریت دانش
الابرو و همکاران (۲۰۱۹)	صداقت سازمانی

با استفاده از روش کیفی فرائرکیب، متغیرهای شناسایی شده موثر بر تبیین جایگاه انسان در تعالی (سرآمدی) سازمان عبارتند از: اشتقاقی شغلی، نوآوری سازمانی، خلاقیت سازمانی، حمایت سازمانی ادراک شده بهسازی منابع انسانی، یادگیری سازمانی و قابلیت‌های چابکی سازمانی، توانمندسازی و توسعه منابع انسانی جذب، تربیت و آموزش و حفظ و نگهداری، توسعه دانش فردی و اخلاق حرفه‌ای. مدیریت دانش، ابعاد پنج‌گانه رهبری تحول‌گرا (ویژگی‌های آرمانی، رفتارهای آرمانی، انگیزش الهام‌بخش، تحریک فرهیختگی و ملاحظات فردی) و اتخاذ شیوه‌های مدیریتی.

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر به دنبال تبیین جایگاه انسان در تعالی (سرآمدی) سازمان بود. نیروی انسانی عامل اصلی ایجاد مزیت رقابتی برای سازمان‌های امروزی است. مطالعات دهه اخیر نشان می‌دهد که منابع انسانی منبع منحصر به فردی از قابلیت‌ها می‌باشند که برای سازمان نتایج رقابتی پایدار به وجود می‌آورند. از جمله مفاهیم جدید مدیریتی که امروزه در بسیاری از کشورهای جهان جایگاه ویژه‌ای پیدا کرده است، سازماندهی مدل‌های تعالی کسب و کار است که بر اساس آن سازمان‌ها و بنگاه‌های مختلف مورد ارزیابی و مقایسه قرار گرفته و با ایجاد فضای رقابتی حرکت به سمت بهبود و ارتقاء را در آنها تقویت می‌نماید. در دهه‌های اخیر، سازمان‌ها و محققان به مطالعه و به‌کارگیری مدل EFQM توجه ویژه‌ای داشته و دارند. مدل EFQM مدلی است که این واقعیت را بازگو می‌نماید که سر منشأ تعالی و سرآمدی هر سازمان نیروی انسانی سرآمد می‌باشد، در سازمان‌های متعالی، دانش و اطلاعات از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و به عنوان یک برتری رقابتی مورد توجه قرار می‌گیرد، ضمن اینکه توجه به مدیریت درست بر اطلاعات و دانش باعث می‌شود تا دیگر معیارهای مدل تعالی سازمانی نیز به آنها بپردازد و طبق منطق امتیازدهی امتیازات لازم کسب شود. به عبارت دیگر فعالیت‌های دانشی و اطلاعاتی مانند خطمشی و استراتژی در دیگر معیارهای مدل مورد توجه قرار گرفته، اثرگذار است. همچنین در سازمان‌ها، جایگاه سازمانی مدیران ارشد، اطلاعات و دانش می‌تواند مجزا یا با هم دیده شود و این بستگی به سیاست‌های آن سازمان دارد. لیکن نیاز به مدیریت بر اطلاعات با حذف جایگاه مدیر ارشد اطلاعات از بین نمی‌رود و در مدل تعالی نیز مجزا یا ادغام بودن وظایف، تأثیری در ارزیابی سازمان ندارد. تدوین یک برنامه استراتژیک مرتبط با حوزه فعالیت‌های دانشی و اطلاعاتی، به عنوان نخستین حلقه شروع مسیر حرکت در مدیریت کردن مناسب اطلاعات و مدیریت دانش محسوب می‌شود، به گونه‌ای که باید در حمایت از برنامه‌ها و خط‌مشی کلی سازمان نیز محسوب شود زیرا نقطه تمایز سازمان‌های دانش‌محور از دیگر سازمان‌ها، آگاهی درمورد نیازها، نقاط قوت و نقاط ضعف دانشی و اطلاعاتی سازمان است. به عبارت دیگر: وقتی فرآیندهای اطلاعاتی و دانشی با دیگر فرآیندهای سازمان در ارتباط باشد، به عنوان یک مزیت رقابتی برای سازمان‌ها قلمداد می‌شوند در غیر این صورت فعالیت‌های دانشی و اطلاعاتی، نه تنها کمکی به تحقق هدف‌های سازمانی نمی‌کنند بلکه به عنوان یک مانع و فرایند

غیرضروری نیز در سازمان مطرح شده، فعالیت این حوزه در انزوا قرار می گیرد، که در این میان زیان دهنده سازمان است. نتایج حاصل از پژوهش حاضر حاکی از آن است که با استفاده از روش کیفی فراترکیب، متغیرهای شناسایی شده موثر بر تبیین جایگاه انسان در تعالی (سرامدی) سازمان عبارتند از: اشتیاق شغلی، نوآوری سازمانی، خلاقیت سازمانی، حمایت سازمانی ادراک شده بهسازی منابع انسانی، یادگیری سازمانی و قابلیت های چابکی سازمانی، توانمندسازی و توسعه منابع انسانی جذب، تربیت و آموزش و حفظ و نگهداری، توسعه دانش فردی و اخلاق حرفه ای. مدیریت دانش، ابعاد پنجگانه رهبری تحولگرا (ویژگی های آرمانی، رفتارهای آرمانی، انگیزش الهام بخش، تحریک فرهیختگی و ملاحظات فردی) اتخاذ شیوه های مدیریتی و به طور کلی سازمان ها باید در راستای اهداف زیر تلاش کنند: ۱- بهبود شرایط محیط کار، ارتباطات بین مدیران و کارکنان، آموزش و توسعه کارکنان، سنجش ادواری رضایت و وفاداری کارکنان، بررسی تعهد و انگیزش کارکنان و شناسایی عوامل بازدارنده انگیزه و تعهد و رفع آنها ۲- یاری گرفتن از نظرات و پیشنهادات کارکنان در رفع مشکلات سازمان و نهایتا کسب رضایت شغلی کارکنان ۳- تشویق کارکنان برای مشارکت های فردی و گروهی و طراحی نظام قدردانی از کارکنان در سازمان ۴- بخش بندی ارباب رجوع ها و ارضای نیازهای آنان به شیوه ای اثربخش و سنجش رضایت آنها ۵- بررسی متقابل جامعه و سازمان بر یکدیگر و تحلیل آنها، شناسایی منابع مورد نیاز سازمان و تامین این نیازها به شیوه ای هوشمندانه و اقتلادی، شناسایی الزامات و خواسته های محیط و ذینفعان اجتماعی و برآوردن این خواسته ها به شیوه ای معقول.

References

- Akradi Ehsan, Mohammadnia Yasser and Mojtabi Abbasi (2017). Investigating the relationship between transformational leadership style and organizational excellence in education departments of Zanjan province, Educational Leadership and Management Research Quarterly. First year, number 4. [in persian].
- Dobre, O. (2013). Employee Motivation and Organizational Performance. Review of Applied Socio- Economic Research, 5(1), 53-60.
- Eyzadi, H.R. (2016). The impact of organizational innovation on the evaluation of organizational excellence based on the EFQM model in Bank Tejarat of Kermanshah province. International Conference on Management and Accounting, Tehran.
- Hallberg, U., & Schaufeli, W. B. (2006). Same same but different: Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment? European Journal of Psychology, 11(3), 119-127.
- Hassanzadeh Samrin, Toraj and Seyyed Mohammad Moghimi (1389). The effect of social capital on organizational excellence. Strategic Management Studies No. 3.123-143. [in persian].
- Hagedoom, J., & Zober, A. K. (2015). The role of contracts and intellectual propertyrights in open innovation. Technology Analysis and Strategic Management, 27(9), 1050-1067.
- Karimi Jafari, F.; Haghighi Kafash, M. and Bahrami, A. (2014), "The relationship between organizational culture and enablers of the organizational excellence model with an emphasis on the role of emotional commitment of insurance industry employees," Insurance Journal, 29th year, number 9.154-179. [in persian].

- Khodadad Kashi, Sholah (2009). The relationship between leadership and organizational excellence in physical education colleges in Tehran. Tarbiat Modares University, Faculty of Physical Education. Master's thesis. [in persian].
- Moradi, Behzad (2014), the relationship between employee improvement and organizational justice with organizational excellence, Master's Thesis, Department of Education and Human Resource Improvement, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University. [in persian].
- Safai Shakib, A.; Abdul Maliki, B.; Hosseinzadeh, S.A. and Musivand, M. (2014) "Effect of transformational leadership on organizational excellence with the mediating role of structural and psychological empowerment of employees," *Organizational Behavior Studies Quarterly*, 4th year, No. 15. 1-26. [in persian].
- Salehi, M.; Hajizad, M. and Mousavi, S.A. (2017) "Investigation of the functions of the enabling indicator of the organizational excellence model in Sari city education," *New Approach Scientific-Research Quarterly in Educational Management*, third year, number 1. [in persian].
- Smith, Philip. G. (1965). "What is philosophy education"? U.S.A.: MCMillan. Webster directionary of the English language. (2003), New York. Pp. 12-18.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & Van Rhenen, W. (2008). burnout and engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well- being? *Applied Psychology: An International Review*, 57(2), 173-203.

Clarifying the place of man in the excellence of the (proficiency) organization

Mohammad amo obaii moghadam¹

Type of article: Research

Date Received: 2023-01-21

Date Accepted: 2023-03-16

Abstract

The current research aims to explain the place of human beings in the excellence of the organization by using the meta-composite qualitative method. An important part of the success and excellence of organizations is the result of the effectiveness and appropriate actions of human resources and their leaders. In today's conditions, when organizations face a global competitive environment, there is always a need for radical changes and work creativity. Excellent organizations value employees and create a culture that leads to the achievement of individual and organizational goals. They develop the capabilities of employees and promote justice and equality. They pay attention to their employees, communicate and encourage and appreciate them in a way that creates motivation and commitment in them. They enable them to use their skills and knowledge for organizational benefits. The findings of this research show that the identified variables that are effective in explaining the human position in organizational excellence include job enthusiasm, organizational innovation, organizational creativity, perceived organizational support, improvement of human resources, organizational learning and organizational agility capabilities, empowerment and Development of human resources, recruitment, education and maintenance, development of individual knowledge and professional ethics. Knowledge management was the five dimensions of transformational leadership (ideal characteristics, ideal behaviors, inspirational motivation, intellectual stimulation and personal considerations) and the adoption of management methods.

Keywords: Human power, organizational excellence, excellence.

1. MA of student in educational management, University of Tehran, Tehran, Iran Mo76mo98@gmail.com

فصلنامه رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان ها، دوره ۱، شماره ۳، زمستان ۱۴۰۱، صفحه ۲۲ تا ۳۲

آسیب شناسی فرایند تدریس با در نظر گرفتن یادگیری درس شیمی در دوره متوسطه دوم شهر تبریز

میلاد جعفریان^۱

نوع مقاله: پژوهشی	تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۰/۰۱	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۲۰
-------------------	--------------------------	-------------------------

چکیده

هدف اصلی در این پژوهش، آسیب شناسی فرایند تدریس شیمی با در نظر گرفتن یادگیری در دوره دوم متوسطه می باشد تحقیق حاضر یک پژوهش توصیفی- میدانی می باشد و جامعه آماری را جمعی از دبیران شیمی و دانش آموزان آن ها در شهر تبریز تشکیل می دهد برای هر جامعه آماری ۱۰ سوال بسته پاسخ طیف لیکرت و ۱ سوال باز می باشد با توجه به این که جامعه آماری مورد نظر به تعداد ۱۵ نفر دبیر و ۲۰۰ نفر دانش آموز می باشد داده های حاصل از پرسشنامه از طریق تجزیه و تحلیل داده ها در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی انجام شد و در نهایت به مشکلات مربوط به فرایند تدریس و اهمیت آن، شناسایی و راهکار هایی نیز ارائه گردید. با نگاه عمیق به این مشکلات، دبیران را موظف می دارد که در راستای بازبینی مجدد در نوع تدریس خود گام های اساسی را بردارند.

واژه های کلیدی: آسیب شناسی، تدریس شیمی، فرایند یادگیری.

^۱ - دانشجو معلم، ترم ۵ رشته دبیری شیمی، دانشگاه علامه امینی، تبریز (فرهنگیان) miladrjafarian@gmail.com

مقدمه

در دنیای امروز که فناوری تمامی جنبه های زندگی انسان ها را تحت تاثیر قرار داده است، برخورداری معلمان از دانش کافی درباره فراگیران، موضوع تدریس، و روش های تدریس مناسب، رمز موفقیت آن ها در تدریس اثربخش است. جهت حرکت به سمت اثربخشی در تدریس معلمان، محققان حوزه آموزش و پرورش به فراخور و تناسب موضوع و محتوای دروس، روش های تدریس مختلفی از قبیل تدریس مستقیم، یادگیری مشارکتی، یادگیری تسلطی و آموزش مبتنی بر طرح را ارائه داده اند. شیخی و همکاران (۱۳۹۲). یکی از عواملی که به طور مستقیم بر سطح سواد شیمی مردم یک جامعه اثر می گذارد، کیفیت آموزش شیمی در نظام آموزشی هر کشور است. در آموزش علم شیمی تنها آشنا شدن با موضوعات علمی و درک و فهم آن ها مورد نظر نیست؛ بلکه علاوه بر کسب دانش، باید روش علمی یعنی کاوشگری علمی، تفسیر علمی پدیده ها، استفاده از مهارت های علمی و نیز داشتن نگرش علمی که تداعی کننده شیوه فعالیت دانشمندان و شهروندان سطوح بالاتر جامعه هستند، را نیز در نظر گرفت. بدریان و همکاران (۱۳۸۸). آموزش شیمی شامل رویکردهای نوآورانه ای است که دارای گرایش آموزشی هستند یعنی دانش آموز محور. آموزش تعاملی در علوم مبتنی بر رویکردهای فراگیر است که عبارتند از مبتنی بر تحقیق که تجربیات یادگیری معناداری را در شیمی به دانش آموزان ارائه می دهد. شیمی به عنوان یک موضوع علمی فرصت منحصر به فردی را برای تکیه بر نحوه عملکرد علم ارائه می دهد و با سایر تجربیات یادگیری در زندگی و جامعه تعامل داشته باشند (ایلکز و هافستاین، ۲۰۱۳). یادگیری شیمی با استفاده از رویکردهای نوآورانه به توسعه مهارت های عمومی کمک می کند، مانند حل مشکلات، درک اینکه چگونه علم به پایداری جامعه کمک می کند، توسعه، تفکر در مدل های حساس بودن و آگاهی از خطرات و مخاطرات برای حفاظت از محیط زیست. به این ترتیب، شیمی پتانسیل کمک به توسعه را دارد برخی از مهارت ها را می توان با موضوعات علوم دیگر توسعه داد این مهارت ها فقط مختص شیمی هستند. آموزش شیمی به عنوان یک درس این فرصت را به دانش آموز می دهد برای کسب دانش در مورد دنیای اطراف خود، آن ها را قادر می سازد تا در جامعه مشارکت کنند بدین ترتیب معلم شیمی یکی از اولین اشخاصی است که می تواند این درک و مفهوم را به دانش آموزان منتقل کند پس بایستی در این راه از رویکرد های نوینی استفاده شود تا نتیجه مطلوب را در دانش آموزان دیده شود و این نتیجه مطلوب در آینده نیز نمایان باشد. عنصر تدریس از یکی از بازو های قدرتمند معلم در انتقال مطالب می باشد رینولدز فرایندهایی که طی می شود تا آموزش به واقع اتفاق افتد، یعنی تهیه استاندارد های برنامه، برنامه تدریس و سیستم سنجش را سه رأس یک مثلث می داند و بیان می کند که استانداردهای برنامه با برنامه تدریس در ارتباط است، برنامه تدریس و شیوه ی ارزشیابی اتحاد دارند و سیستم سنجش و ارزشیابی باعث اعتبار برنامه درسی می شود. پس تدریس به عنوان یک بازوی بسیار قدرتمند می باشد. تدریس و یادگیری دو مبحثی است که باید بهش پرداخت به این منظور بایستی نقشه ای از هرم یادگیری را بررسی کرد.



هرم یادگیری مدل آموزشی می باشد که در آن همه عوامل مهم در یادگیری موثر ذکر شده است. آشنایی با این هرم هم برای معلمان، هم برای والدین و هم برای دانش آموزان مفیده می باشد. معلمان و والدین با استفاده از اطلاعات این هرم می توانند استراتژی های آموزشی مناسبی را حتی با برخی از ویژگی های شخصی سازی شده ایجاد کنند. دانش آموزان هم با درک اجزای این هرم می توانند نقاط ضعف خودشان را پوشش داده و فرایند یادگیری را بهتر درک کنند. این هرم توسط ادگار دیل ارائه شد (ادگر دال، ۱۹۹۰).

بخش اول: تدریس با شیوه سخنرانی

منظور از سخنرانی این است که معلم متن سخنرانی تهیه کند و آن را از حفظ یا از روی متن برای شاگردان در کلاس درس بخواند. نکته حائز اهمیت اسن است که در این روش تدریس، میزان یادگیری دانش آموزان تنها ۵ درصد محاسبه شده و بنابراین ضعیف ترین روش تدریس و کمترین میزان یادگیری را ایجاد می کند. بنابراین برای بهینه سازی یادگیری در روش سخنرانی، شما حتما باید اون رو با روش های دیگه تقویت کنید.

بخش دوم: خواندن

نرخ ماندگاری دروس ارائه شده در روش خواندن در ذهن فراگیران، معادل ۱۰ درصد می باشد. البته شکی نیست که خواندن یکی از قدیمی ترین و مفیدترین روش های یادگیری هم هست اما از نظر بهره روی همچنان خیلی ضعیف می باشد. دلیل این امر این است که خواندن به روش یادگیری غیرفعال و دانش آموزان را به طور فعالانه درگیر محتوای آموزشی نمی کند.

بخش سوم: استفاده از ابزارهای سمعی و بصری

منظور از ابزارهای سمعی و بصری، تمامی اشکال محتواهای آموزشی که به اشکال فایل صوتی یا پادکست، فیلم آموزشی، عکس، نمودار یا انیمیشن ارائه می شوند. در تئوری هرم یادگیری، این ابزارها باعث ماندگاری ۲۰ درصد از محتوا در ذهن فراگیران می باشد.

بخش چهارم: اثبات تجربی

معلمان شیمی اثبات برخی از نظریه ها را به طور عملی در کلاس به دانش آموزان نشان می دادند. این روش اثبات تجربی نام دارد. این روش اولین روش برای ایجاد یادگیری فعال و در حدود ۳۰ درصد از محتوای آموزشی با این روش در ذهن مخاطبان باقی می ماند. البته باید توجه داشت که این روش بیشتر مناسب محتوای درسی مرتبط با علوم تجربی است.

بخش پنجم: بحث گروهی در کلاس

در روش بحث گروهی، دانش آموزان درباره مطالب درسی به طور گروهی در کل کلاس یا در گروه های کوچکتر بحث می کنند. استفاده از روش های بحث در کلاس درس در مدل هرم یادگیری، می تواند به دانش آموزان کمک کند تا ۵۰ درصد از اطلاعاتی را که در کنار همسالانشان بررسی می کنند، به خاطر بسپارند. در این روش فراگیران علاقه دارند دریافت خودشان را از یک موضوع اعلام کنند. آن ها همین طور از نظرات انتقادی دیگران درباره درک و دریافتشان از موضوع باخبر می شوند.

بخش ششم: تمرین عملی

فاصله بین آگاهی و تجربه در کلاس درس، همین تمرین های عملی می باشد. این تمرین ها ممکن است از انواع تمرین کتبی، شفاهی، آزمون آنلاین یا با استفاده از ابزارهای آموزش عملی باشند. این مدل تدریس یکی از موثرترین روش های تدریس و کارشناسان آموزشی معتقدند باعث می شود ۷۵ درصد از محتوای آموزشی در ذهن فراگیران ثبت شود.

بخش هفتم: آموزش به دیگران

دانش آموزان بسیاری علاقه دارند محتواهای آموزشی را که آموخته اند به همسالانشان یاد بدهند. نکته قابل توجه این است که خود آنها با این روش، بیشتر و بیشتر یاد می گیرند این یعنی محتوای آموزشی تا ۹۰ درصد در ذهن آن ها باقی می ماند. معلمان در این روش معمولاً دانش آموزان را ملزم می کنند که در یک موضوع تخصص داشته باشند. سپس از آن ها می خواهند تا جزئیات مهم آن موضوع را با دقت کافی به دیگران منتقل نمایند.

با بررسی این هفت مورد در هرم یادگیری می توان درک کرد که تدریس زمانی اثر بخش تر می باشد که فراگیر بتواند آن را خود به دیگران تدریس یا آموزش دهند. از آنجا که هدف تدریس ممکن ساختن یادگیری است باید تعاریف دیگری نیز به آن

افزود و این را در نظر گرفت که تنها هدف تدریس یاددادن نباشد بلکه یادگرفتن جزو اصول اصلی آن باشد که بتواند آن را ارائه دهد. پس تدریس تنها یاد دادن و آموزش دهی نیست بلکه فراهم کردن امکان یادگیری هر دانش آموزان به واسطه هر وسیله ای که بهتر کار کند، باشد (شاپیرو، ۲۰۰۶).

هدف و پیشینه پژوهش

در طی سال های اخیر پژوهش های متعددی در ارتباط با روش تدریس شیمی و سایر دروس صورت گرفته است به نتایج برخی از آن ها اشاره می شود. نتایج پژوهش شریف کامیابی (۱۳۹۹) در ارتباط با راهکار های عملی در حوزه دانش محتوایی نو معلمان دانش آموخته شیمی نشان داد که نو معلمان نمونه مورد مطالعه نتوانستند نمره حد نصاب را در ارتباط با راهکار های عملی در حوزه دانش محتوایی کسب نمایند. نتایج پژوهش محمد زارع و همکاران (۱۳۹۴) نشان داد که به کارگیری روش تدریس بایبی در تدریس درس شیمی موجب افزایش میزان خلاقیت دانش آموزان در مولفه های سیالی، ابتکار، بسط و انعطاف پذیری و همچنین کاهش بار شناختی در دانش آموزان می شود. به نظر می رسد دلیل تاثیر این روش تدریس در فعال نگه داشتن یادگیرندگان در فرایند یاددهی- یادگیری الگوی تدریس ساختن گرایانه باشد. چرا که فعال شدن یادگیرندگان هم موجب افزایش خلاقیت آنان می شود و هم از بار شناختی وارد بر حافظه آنان می کاهد. بر این اساس به مجریان آموزش برای تدریس درس شیمی پیشنهاد می شود که از الگوی تدریس بایبی استفاده کنند. نتایج پژوهش علی یاسینی (۱۳۹۸) نشان داد که برای یادگیری معنی دار درس شیمی، روش کاوشگری نسبت به روش سنتی موفق تر عمل می کند؛ زیرا در آموزش کاوشگری کلاس از حالت معلم محوری خارج شده و خود دانش آموزان در فرایند آموزش مشارکت فعال دارند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی و پیمایشی می باشد در این پژوهش جامعه آماری مربوط به تعدادی از دبیران و دانش آموزان دبیرستان های شهرستان تبریز است. که به ترتیب تعداد آن ها ۱۵ و ۲۰۰ نفر بوده است. لازم به ذکر است که تعداد اصلی دبیران و دانش آموزان نسبت به تعداد گفته شده زیاد بوده است و تعداد پاسخ دهی واقعی به پرسش نامه ها، تعداد ذکر شده می باشد. پرسشنامه حاضر شامل ۱۰ سوال در مقیاس درجه بندی لیکرت و ۱ سوال باز پاسخ برای دبیران بود.

یافته های پژوهش

با توجه به آسیب شناسی ذکر شده و توجه به عوامل و اهدافی که گفته شد جدول توصیفی مربوطه و میانگین آسیب های محاسبه شده برای هر دیدگاه چه از نظر دانش آموزان و چه از نظر دبیران جمع آوری شد سپس مقایسه هایی در این باره انجام شد اعم از :

۱- سابقه خدمت

۲- رشته های تحصیلی

به همین ترتیب سوالاتی مبنی بر جدول بر ذهن پژوهشگر آمد

۱- مهم ترین نقاط آسیب پذیر از نظر دبیران در روش های تدریس و با در نظر گرفتن یادگیری درس شیمی متوسطه دوم شهر تبریز کدام اند؟

با توجه به یافته های جدول ۱، بیشترین میانگین پاسخ ها از نظر دبیران مربوط به « پایین بودن سطح علمی و کاری معلم » که نمره میانگین ۳/۲ را گرفته است و کمترین نمره میانگین نیز مربوط به « عدم توجه به سوالات غیر درسی دانش آموزان » با نمره میانگین ۱/۶ می باشد.

۲- مهم ترین نقاط آسیب پذیر از نظر دانش آموزان در روش های تدریس و با در نظر گرفتن یادگیری درس شیمی متوسطه دوم شهر تبریز کدام اند؟

با توجه به یافته های جدول ۲، بیشترین میانگین پاسخ ها از نظر دانش آموزان مربوطه به «عدم توجه به علایق دانش آموزان» و «ضعف معلم در هنگام تدریس» با نمره میانگین ۳/۴۷ می باشد همینطور کمترین میانگین نیز «عدم فرصت تفکر در هنگام تدریس» با نمره ۲/۲۵ و «ناتوانی معلم در کنترل و مدیریت کلاس درس» با نمره میانگین ۲/۲۶ می باشد.

جدول ۱ توزیع فراوانی و درصد پاسخ های مربوط به آسیب های روش های تدریس شیمی از نظر دبیران

گویه ها	خیلی کم	کم	تا حدودی	زیاد	خیلی زیاد	میانگین
عدم رعایت بودجه بندی	۷	۴	۲	۱	۱	۲
درس در تدریس	۴۶/۶	۲۶/۶	۱۳/۳	۶/۶	۶/۶	
عدم توجه به علایق دانش آموزان	۶	۳	۳	۲	۱	۲/۲۶
	۴۰	۲۰	۲۰	۱۳/۳	۶/۶	
عدم توجه به تفاوت های فردی	۶	۲	۲	۳	۲	۲/۵۳
	۴۰	۱۳/۳	۱۳/۳	۲۰	۱۳/۳	
ناتوانی معلم در کنترل و مدیریت کلاس درس	۸	۱	۱	۲	۳	۲/۴
	۵۳/۳	۶/۶	۶/۶	۱۳/۳	۲۰	
انتظارات بیش از حد معلم از دانش آموزان	۵	۳	۳	۲	۲	۲/۵۳
	۳۳/۳	۲۰	۲۰	۱۳/۳	۱۳/۳	
ضعف معلم در داشتن طرح درس	۶	۶	۱	۱	۱	۲
	۴۰	۴۰	۶/۶	۶/۶	۶/۶	
عدم توجه به سوالات غیر درسی دانش آموزان	۸	۵	۲	۰	۰	۱/۶
	۵۳/۳	۳۳/۳	۱۳/۳	۰	۰	
پایین بودن سطح علمی و کاری معلم	۲	۲	۴	۵	۲	۳/۲
	۱۳/۳	۱۳/۳	۲۶/۶	۳۳/۳	۱۳/۳	
عدم تنظیم ساعات تدریس در کلاس درس	۶	۶	۱	۲	۰	۱/۹۳
	۴۰	۴۰	۶/۶	۱۳/۳	۰	
عدم ارتباط با دانش آموزان در خلال تدریس	۵	۵	۳	۱	۱	۲/۲
	۳۳/۳	۳۳/۳	۲۰	۶/۶	۶/۶	

جدول ۲ توزیع فراوانی و درصد پاسخ های مربوط به آسیب های روش های تدریس شیعی از نظر دانش آموزان

گویه ها	خیلی کم	کم	تاحدودی	زیاد	خیلی زیاد	میانگین
عدم فرصت تفکر در هنگام تدریس	۶۰	۷۸	۳۲	۱۲	۱۸	۲/۲۵
عدم توجه به علایق دانش آموزان	۲۰	۲۴	۴۰	۷۳	۴۳	۳/۴۷
عدم توجه به تفاوت های فردی	۱۴	۲۰	۳۹/۵	۱۳	۱۳/۵	۲/۹۲
ناتوانی معلم در کنترل و مدیریت کلاس درس	۸۳	۳۹	۴۰	۱۸	۲۰	۲/۳۶
انتظارات بیش از حد معلم از دانش آموزان	۴۱/۵	۱۹/۵	۲۰	۹	۱۰	۳/۱۲
ضعف معلم در هنگام تدریس	۲۴	۲۰	۴۳	۶۴	۴۹	۳/۴۷
عدم توجه به سوالات غیر درسی دانش آموزان	۴۸	۷۱	۳۳	۳۰	۱۸	۲/۴۹
پایین بودن سطح علمی و کاری معلم	۷۰	۴۷	۳۸	۲۶	۱۹	۲/۳۸
عدم تنظیم ساعات تدریس در کلاس درس	۳۵	۲۳/۵	۱۹	۱۳	۹/۵	۲/۳۴
عدم ارتباط با دانش آموزان در خلال تدریس	۶۸	۳۹	۶۳	۱۷	۱۳	۲/۳۴
	۴۹	۵۳	۵۴	۳۷	۷	۲/۵
	۲۴/۵	۲۶/۵	۲۷	۱۸/۵	۳/۵	

در جدول ۲ بیشترین نمره میانگین مربوط به «ضعف معلم در هنگام تدریس» و «عدم توجه به علایق دانش آموزان» می باشد با این حال «پایین بودن علمی و کاری معلمان» از نظر دانش آموزان نمره میانگین کم تری گرفته است با توجه به این نمرات می توان استنباط کرد از دیدگاه دانش آموزان ، معلم های آن ها سطح علمی بالایی دارند اما ضعف بخصوصی در تدریس دارند. حال برای این که بهتر درک کنیم این مسئله را ، بایستی سابقه و سطح علمی معلم ها را بدانیم . آخرین مدرک تحصیلی از حدود ۱۵ نفر دبیر سنجش شده ، ۹ نفر لیسانس می باشند و ۴ نفر کارشناسی ارشد و ۱ نفر نیز دکتری داشت .

جدول ۳ یافته های توصیفی بر اساس مدرک تحصیلی

تعداد	آخرین مدرک تحصیلی
۱۰	لیسانس
۴	کارشناسی ارشد
۱	دکتری

از بین ۹ نفر با مدرک تحصیلی لیسانس ، سابقه خدمت متفاوتی داشتند با درک این موضوع می تواند فهمید که چرا از دبیران دبیران سطح علمی دبیران نمره میانگین بیشتری گرفته است؟

جدول شماره ۴ یافته های توصیفی بر اساس سابقه خدمت

تعداد	سابقه خدمت (سال)	مدرک تحصیلی
۳	۱۳	لیسانس
۲	۱۵	لیسانس
۱	۱۷	لیسانس
۱	۱۹	لیسانس
۱	۲۴	لیسانس
۲	۲۱	لیسانس
۱	۱۹	کارشناسی ارشد
۱	۲۳	کارشناسی ارشد
۲	۲۶	کارشناسی ارشد
۱	۳۰	دکتری

سوال باز پاسخ پرسشنامه دبیران

از ۱۰ چه نمره ای را به عملکرد خویش در درس کلاس درس شیمی می دهید؟ و نقاط قوت و ضعف در کلاس درس را بیان فرمایید لطفا. از حدود ۱۵ نفر دبیران، ۱۵ نفر به این پرسش پاسخ دادن ۳ نفر ۱۰، ۱ نفر نمره ۹، ۸ نفر نمره ۸، و ۲ نفر نمره ۶ و ۱ نفر نمره ۷ را داده بود و با توجه و استناد به نقاط ضعف و قوت خود معلمان ، راهکار هایی را طبق جدول زیر ارائه گردید و به شرح زیر می باشد:

جدول شماره ۵ راهکار ها

ردیف	راهکار ها
۱	برگزاری کارگاه های آموزشی و روانشناسی جهت مقاصد تربیتی و آموزشی
۲	برگزاری آزمون های علمی
۳	در اختیار قرار دادن وسایل تکنولوژی برای معلمان
۴	تامین نیاز های مالی معلمان
۵	مثبت اندیشی و توجه به دانش آموزان
۶	آزادی عمل بیشتر در کلاس و سازگاری و توجه
۷	اهداف مشخص
۸	استفاده از تجارب معلمان موفق
۹	تغییر نگرش تربیتی و آموزشی در نظام آموزشی
۱۰	استفاده از ابزارهای تدریس (وسایل کمک آموزشی)

بحث و نتیجه گیری

با توجه به یافته های پژوهش، بدون شک در دنیای پیشرفته امروزی یکی از علائم موفقیت فرد، پیشرفت تحصیلی است که بدون آن توسعه و ترقی هیچ کشوری امکان پذیر نخواهد بود. این امر خطیر در اغلب موارد بر دوش معلمان دلسوز و مهربان می باشد و زمانی پویایی آن را حس خواهیم کرد که معلم از هر لحاظ توانمند باشد با این حال نیاز است که برای موفقیت در امر تدریس و یادگیری، برنامه ریزی های مهم و توجه بیشتری صورت گیرد و هدف اصلی مقاله حاضر نیز آسیب شناسی در ارتباط با تدریس و یادگیری درس شیمی بود که اهمیت بیشتری به مسائل تدریس و یادگیری داده شود با توجه به مقایسه

دبیران و دانش آموزان و استناد به سابقه خدمت و رشته های تحصیلی یافته ها نشان داد که دیدگاه دانش آموزان و دبیران در سطح مطلوبی قرار ندارد که از علل های مختلفی سرچمه می گیرد به عنوان مثال و استناد به پژوهش و پرسشنامه، بیشترین میانگین پاسخ ها از نظر دبیران مربوط به «پایین بودن سطح علمی و کاری معلم» و کمترین نمره میانگین نیز مربوط به «عدم توجه به سوالات غیر درسی دانش آموزان» می باشد در مقایسه، نظرات دانش آموزان که اذعان داشتند «پایین بودن سطح علمی معلمان و کاری آن ها» از میانگین کمتری برخوردار است با پرسشنامه معلمان یکی نمی باشد چرا که معلمان خود، سطح علمی را ضعف دانسته اند با توجه به این که نمره میانگین بیشتری گرفته است در این میان نتیجه گیری جالبی می توان اتخاذ کرد که معلمان، خود در تدریس برای دانش آموزان کم نمی گذارند که دانش آموزان این را دانسته و در نتیجه کم ترین میانگین را سطح علمی و کاری دریافت کرده است پس ضعف در چه مسئله ای می باشد که خود معلمان «سطح علمی و کاری» را بیشترین میانگین دریافت کرده اند؟ در بررسی سطح تحصیلات معلمان می توان به این نتیجه رسید که سطح علمی و مدرکی آن ها از زمان استخدام تا بازنشستگی که بازه ی زمانی ۳۰ سال را خدمت می کنند کاملاً قابل آشکارا می باشد چرا که رغبت به شرکت در کارشناسی ارشد در ۸ سال تا ۱۵ سال سنوات خدمت، خیلی کم می باشد از عمده دلایل کم رغبتی به شرکت در کارشناسی ارشد می توان به تعهد خدمت معلمان اشاره کرد با این حال با توجه به پاسخ دانش آموزان به پرسشنامه و کم بودن میانگین سطح علمی و کاری، معلمان به وظایف خود به طور احسن عمل می کنند. از نظر دانش آموزان در پرسشنامه به «عدم توجه به علایق دانش آموزان» و «ضعف معلم در هنگام تدریس» نمره میانگین ۳/۴۷ شده است همینطور کمترین میانگین نیز «عدم فرصت تفکر در هنگام تدریس» با نمره ۲/۲۵ و «ناتوانی معلم در کنترل و مدیریت کلاس درس» با نمره میانگین ۲/۲۶ می باشد با توجه به موارد ذکر شده می توان نتیجه گرفت که معلمان از نظر دانش آموزان به علایق و خواسته های آن ها توجه زیادی نمی کنند در اصل توجه به علایق دانش آموزان باعث ایجاد بستری برای پیشرفت دانش آموزان می باشد ممکن است به تنها توجه اندک به خواسته ها و علایق آن ها، دانش آموزان انگیزه گرفته و در درس پیشرفت کنند در کنار این ضعف تدریس نیز از عمده مشکلاتی است که همواره بوده است و در پرسشنامه ما نیز قابل شهود می باشد چرا که بیشترین نمره میانگین را کسب کرده است و این نشان می دهد امر تدریس از مهم ترین ارکان یک معلم می باشد با این حال و با توجه به این که در مقدمه به هرم یادگیری ادگار دیل نیز اشاره کردیم معلمان بایستی این هرم را الگوی خویش قرار داده تا بتوانند: ۱- خود را در جای دانش آموزان قرار داده و امر تدریس را به نحو احسن انجام دهند. ۲- به اصول یادگیری و بازدهی بیشتر در هنگام تدریس اشرافیت بیشتری داشته باشند. در آخر توصیه ما به معلمان این می باشد که راه کار های ارئه شده در این مقاله را به جد پیگیری کرده و سطح علمی خود را افزایش داده و همواره تلاش و کوشش در راستای اهداف آموزشی داشته باشند.

References

- Ali Yasini (2018), comparing the effectiveness of the learning path of elemental analysis by exploratory and traditional methods; A reflection on determining the path of knowledge in learning chemistry, scientific journal of teaching and learning research, period 16, number 2, consecutive 30 autumn and winter 2018 86-73: pp [In Persian].
- Badrian, Kyamanesh (2008) Revision of curriculum requirements in different courses of chemistry education, National conference on challenges and perspectives of the curriculum of the first secondary school. Tarbiat Moalem University of Tehran [In Persian].
- Eilks, Rauch, F., Ralle B. and Hofstein, A. (2013). How to allocate the chemistry curriculum between science and society In Eilks and A. Hofstein (eds) Teaching chemistry-a study book. Rotterdam's: sense publishers. 1-36
- Edgar Dale (April 27, 1900 in Benson, Minnesota, – March 8, 1985 in Columbus, Ohio).
- Mohammad Zare et al., (2014); Comparison of traditional and Bayebi teaching method on the level of creativity and cognitive load in chemistry course, practical research quarterly of innovation and creativity in humanities [In Persian].
- Sharif Sahmeh (2019), researching the knowledge needed by newly graduated chemistry teachers of Farhangian University for teaching experimental science in the first intermediate course, research in chemistry education, second year, third issue, pages 85-96 [In Persian].
- Sheikhi Fini, Ali Akbar; Zarei, Iqbal; Saadatzaheh, Samieh (2012) The effect of cooperative teaching method with emphasis on expressive boldness on students' academic progress in religion and life. Researches on teaching and learning behavior scholar. Second year, third issue, pp. 351-360 [In Persian].

Pathology of the teaching process considering the learning of chemistry course in the second secondary school of Tabriz city

Milad Jafarian ¹

Type of article: Research

Date Received: 2022-12-22

Date Accepted: 2023-03-11

Abstract

The main goal of this research is the pathology of the chemistry teaching process considering learning in the second year of high school. The current research is a descriptive-field research and the statistical population consists of a group of chemistry teachers and their students in Tabriz city. For each statistical population, there are 10 closed-ended questions on the Likert scale and 1 open-ended question, considering that the statistical population in question is 15 teachers and 200 students. The data obtained from the questionnaire through data analysis in two The level of descriptive and inferential statistics was done and finally the problems related to the teaching process and its importance were identified and solutions were presented. By looking deeply at these problems, teachers are obliged to take basic steps in order to revise their teaching style.

Keywords: Pathology, chemistry teaching, learning process.

1. Student teacher, 5th semester of Department of Chemistry, Allameh Amini University of Tabriz (Farhangian)
miladrjafarian@gmail.com

فصلنامه رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان ها، دوره ۱، شماره ۳، زمستان ۱۴۰۱، صفحه ۳۲ تا ۴۸

اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر قلدری و تحریک پذیری دانش آموزان پیش دبستانی شهر مشهد

مرجان آقای^۱، فریده هاشمیان نژاد^۲، نازیاسادات ناصری^۳

نوع مقاله: پژوهشی	تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۱	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۲۵
-------------------	-------------------------	-------------------------

چکیده

پژوهش حاضر به اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر قلدری و تحریک پذیری دانش آموزان پیش دبستانی شهر مشهد پرداخته است. پژوهش حاضر با استفاده از طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. در پژوهش حاضر جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان پیش دبستانی شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بود. در پژوهش حاضر با در نظر گرفتن کلیه دانش آموزان پیش دبستانی شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۸-۹۹؛ نمونه‌های مورد نظر (۳۰ نفر) به صورت نمونه گیری در دسترس؛ از جامعه آماری انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند. گروه آزمایش طی ۶ جلسه تحت درمان گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد قرار گرفتند. پرسشنامه‌های تحریک پذیری باس و پلومین (۱۹۸۴) و قلدری ایلی نويز (۲۰۰۱) در پیش آزمون و پس آزمون مورد استفاده قرار گرفت. داده‌ها با استفاده از تحلیل کواریانس تجزیه و تحلیل شد و در کلیه تجزیه و تحلیل‌های آماری این پژوهش از نرم افزار SPSS-22 استفاده شد. نتایج نشان داد که گروه آزمایشی پس از دریافت درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد کاهش معنی‌داری در نمره تحریک پذیری و قلدری داشتند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تحریک پذیری و قلدری دانش آموزان پیش دبستانی موثر است.

واژه‌های کلیدی: درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، قلدری، تحریک پذیری دانش آموزان پیش دبستانی.

۱- کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران mrjnaqayy@gmail.com
۲- استادیار گروه علوم تربیتی، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران (نویسنده مسئول) hash@mshemiandiau.ac.ir
۳- استادیار گروه علوم تربیتی، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران naseri5586@mshdiau.ac.ir

مقدمه

دوران پیش دبستانی دوره اکتشاف، اتکاء به نفس، کنترل بر خود، توانایی تصمیم‌گیری و دوره اولیه تحصیل است (براک، وایتمن و گوردون^۱، ۲۰۱۱). این دوره زمانی است که دانش‌آموزان نقش‌ها و مسئولیت‌های جدید را می‌پذیرد و مهارت‌های اجتماعی را برای برعهده گرفتن آن نقش‌ها فرا می‌گیرد (هریس، دانکن و بوئیسجولی^۲، ۲۰۱۶)؛ ولی از آنجا که مدل و الگویی دقیق، روشن و همه جانبه در زمینه رفتار مناسب برای او تعریف نشده است، دانش‌آموزان پیش دبستانی به سبک سنگین کردن رفتارها، آزمایش نقش‌ها، اعلام تمایز از بزرگسالان و در برخی موارد به نادیده گرفتن قواعد دست می‌زند (صدیق سروسستانی، ۱۳۹۲) و سرانجام این رشد نقش‌ها با انجام رفتارهایی همچون قلدری در دانش‌آموزان پیش دبستانی همراه می‌شود. دوران پیش دبستانی سال‌های مناسبی برای تشخیص مشکلات کودکان، مداخله بهنگام و پیش‌گیری از مشکلات عاطفی، اجتماعی و تحصیلی آینده آنان است. مداخله به‌نگام و تغییر رفتارهای ناسازگار کودک در این دوره حساس، موجب افزایش مهارت‌های اجتماعی و محبوبیت نزد همسالان و بزرگسالان شده و کودک را برای پذیرش مسئولیت‌های تحصیل دبستانی آماده می‌سازد. یکی از شایع‌ترین مشکلات کودکان خردسال که موجب مراجعه به روانشناس می‌گردد، مشکلات روانشناختی و بین فردی است (هریس، دانکن و بوئیسجولی^۳، ۲۰۱۶).

از طرفی کارگرم و گروور^۴ (۲۰۰۳) رفتارهای قلدرانه را به رفتارهایی اطلاق می‌کنند که احتمال نتایج منفی و مخرب جسمی، روانشناختی و اجتماعی را برای دانش‌آموزان افزایش دهد (سراج زاده، ۱۳۸۱). درک خطرپذیری رفتار تحریک آمیز و قلدرانه کودک و تأکید بر آن به عنوان اقتضای قابل انتظار این دوره سنی و نه به عنوان رفتاری انحرافی و مجرمانه، امکان شناخت و پیشگیری از فرایند جرم‌پذیری را در کودکان واقع‌بینانه‌تر می‌سازد (لی^۵، ۲۰۱۰). ایران دارای ساخت جمعیتی جوانی است. حجم بالایی از افراد جامعه را کودکان و نوجوانان و حجم وسیعی از مسائل، دشواری‌ها و چالش‌های جامعه را مسائل آنان تشکیل می‌دهد. آنچه مسلم است کودکان بیش از سایر گروه‌های سنی در معرض رفتارهای تحریک آمیز و قلدرانه قرار دارند. اگرچه بزرگسالان رفتارهای تحریک آمیز را تجربه می‌کنند اما کودکان آنها را بیشتر انجام می‌دهند به طوری که انجام این رفتارها از ابتدای کودکی تا میانه آن افزایش می‌یابد و در اواخر جوانی شدیداً افت می‌کند (لطف آبادی، ۱۳۹۲) اما متناسب با این حجم، تحقیقات و بررسی‌های کافی و کارآمدی انجام نگرفته است، کنترل مشکلات رفتاری (قلدری و تحریک‌پذیری) کمتر به عنوان موضوع پژوهش روانشناسی و جامعه‌شناختی مطرح شده و یا به طور پراکنده و گسیخته مورد بررسی قرار گرفته‌اند (مظفری، ۱۳۹۲). بررسی رفتارهای پرخطر قلدری و تحریک‌پذیری از حیث نتایجی که برای زندگی، سلامتی و رشد روانی و اجتماعی کودک به همراه می‌آورد از قبیل: بیماری‌های روحی و روانی همچون افسردگی، ناخوشی (مارکویز و گالین^۶، ۲۰۰۴)، ترک تحصیل، فرار از مدرسه، عدم موفقیت تحصیلی (جسور^۷، ۱۹۹۲)، و درگیری‌های مختلف دارای اهمیت است (به نقل از صدیقی ارفعی، ۱۳۹۱).

1 -Brook, Whiteman & Gordon

2 -Harris, Duncan & Boisjoly

3 -Harris, Duncan & Boisjoly

4- Carr Gregg & Grover

5 -Lee

6 -Marquez & Galbon

7 -Jessor

قلدری از رفتارهای مشکل ساز دوره ی کودکی است که اخیراً توجه پژوهشگران و صاحب نظران حیطه روانشناسی تربیتی را در سه دهه اخیر به خود معطوف ساخته است و موضوع محوری مطالعات بسیاری بوده است (پاتچین و هیندوجا^۱، ۲۰۱۱). قلدری رفتاری پرخاشگرانه یا آزاردهنده ی تعمدانه است که توسط یک فرد یا یک گروه از افراد در یک دوره زمانی به صورت مکرر اعمال می شود و شامل عدم توازن قدرت است (ناتسل^۲ و همکاران، ۲۰۱۴)، که در قالب رفتارهای جسمانی، کلامی و ارتباطی پدیدار می شود (لی^۳، ۲۰۱۰). اگرچه عمده تحقیقات انجام یافته مرتبط، به چگونگی پیشگیری از وقوع قلدری در بین دانش آموزان پرداخته اند، اما مطالعات محدودی به بررسی متغیرهای همبسته با آن اختصاص یافته اند که اساس ارائه یک رویکرد پیشگیرانه و مداخله مؤثری است به ویژه آن که شکل بروز قلدری و ماهیت آن در سال های اخیر تغییر یافته است (تئودورو، کاپلر، رودریگز، دفریتاس و هاسه^۴، ۲۰۰۵). در حالی که قلدری سنتی عمدتاً در محیط مدرسه یا در مسیر رفت و آمد به مدرسه اتفاق می افتد و بر ارتباطات واقعی و چهره به چهره مبتنی است، قلدری غیرسنتی با استفاده از عموماً تجهیزات الکترونیکی و تکنولوژی های جدید صورت می گیرد و عمده ترین خصیصه آن عدم وابستگی به ارتباط چهره به چهره بین قلدر و قربانی است (کندال^۵، ۲۰۱۰). در قرن ۲۱ افراد قلدر برای آزار رساندن و زورگویی نسبت به همسالانشان از شیوه های جدیدتری چون مزاحمت های تلفنی یا نشر تصاویر یا مطالب واقعی یا غیرواقعی درباره آنها در محیط مجازی وب می پردازند. این نوع اخیر قلدری، تحت عنوان قلدری سایبری نیز، مصطلح است (پاتچین و هیندوجا، ۲۰۱۱) و به معنای اعمال یکسری رفتارهای عمدی و تکرار شونده آزاردهنده از طریق کامپیوتر، تلفن و دیگر وسایل الکترونیکی تعریف می شود. بنابراین بدون هیچ تردیدی، قلدری در هر دو صورت آن جزو دغدغه ها و مسائل اجتماعی دنیای معاصر است که توجه، مطالعه و مداخلات تجربی را می طلبد (هیندوجا و پاتچین^۶، ۲۰۱۶).

از سوی دیگر کن نل لی، نوکانتینی، مانسینی، پپلر، کریگ^۷ (۲۰۱۰) مشکلات روانشناختی و بین فردی را به عنوان مشکلات جهانی در میان همه کودکان اعلام کرده اند؛ و این مشکلات را مختص فرهنگ و جامعه خاصی نمی دانند. آنچه باعث توجه محققان به مشکلات روانشناختی و بین فردی شده است، آثار نامطلوب آن بر رفتار اجتماعی و همچنین، آثار ناخوشایند آن بر حالات درونی افراد است. کودکان با مشکلات روانشناختی و بین فردی غالباً قدرت مهار رفتار خود را ندارند و رسوم و اخلاق جامعه ای را که در آن زندگی می کنند، زیر پا می گذارند (وب استراستراتون و ریڈ^۸، ۲۰۰۳). مشکلات روانشناختی و بین فردی به شرایطی اطلاق می شود که در آن پاسخ های روانشناختی و رفتاری در مدرسه با رفتارهای فرهنگی، سنی و قومی تفاوت داشته باشد؛ بطوریکه بر عملکرد تحصیلی فرد، مراقبت از خود، روابط اجتماعی، سازگاری فردی، رفتار در کلاس و سازگاری اجتماعی در محیط کار نیز تاثیر منفی بگذارد (مایرز^۹، ۲۰۱۴). اغلب کودکان با مشکلات رفتاری، احساسات منفی دارند و با دیگران بدررفتاری می کنند. در بیشتر موارد، معلمان و همکلاسی ها، آنان را طرد می کنند و در نتیجه فرصت های آموزشی آنان، کاهش می یابد (براون و پرسی^{۱۰}، ۲۰۱۳). دانش آموزان پیش دبستانی در برخی اوقات زود انگیزت شده، به

1- Patchin & Hinduja

2- Nansel

3 -Lee

4 -Teodoro, Kappler, Rodrigues, de Freitas & Haase

5 -Kendall

6 -Hinduja & Patchin

7 -Connolly, Nocentini, Menesini, Pepler, Craig

8 -Webster-Stratton & Reid

9 -Myers

10 -Brown & Percy

گونه ای که واکنش آنها در برابر مسائل غالباً از دانش آموزان دیگر مقاطع بیشتر و پرهیجان تر است. بنابراین آنان گاه تحت تأثیر هیجان دست به کارهای عجیب و غیر معقول و گاه خارق العاده می‌زنند. از طرف دیگر احساسات و عواطف آنها نیز در حد اعلی است به طوری که در دوستی و دشمنی افراط می‌کنند (هلستلا و سورندر^۱، ۲۰۱۱). دانش آموزان پیش دبستانی از محرک‌های هیجانی به سرعت متأثر می‌شوند و قادر به مهار احساساتی همچون خشم و قلدری در خود نیستند (مظفری، ۱۳۹۲).

از دیگر سو در درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد ابتدا سعی می‌شود پذیرش روانی فرد در مورد تجارب ذهنی (افکار، احساسات و...) افزایش یابد و متقابلاً اعمال کنترلی نامؤثر کاهش یابد. به مراجع آموخته می‌شود که هرگونه عملی جهت اجتناب یا کنترل این تجارب ذهنی ناخواسته بی اثر است یا اثر معکوس دارد و موجب تشدید آنها می‌شود و باید این تجارب را بدون هیچ گونه واکنش درونی یا بیرونی جهت حذف آنها، به طور کامل پذیرفت (چودر، داگن و بار^۲، ۲۰۱۳) در قدم دوم، بر آگاهی روانی فرد در لحظه حال افزوده می‌شود؛ یعنی فرد از تمام حالات روانی، افکار و رفتار خود در لحظه حال آگاهی می‌یابد؛ در مرحله سوم به فرد آموخته می‌شود که خود را از این تجارب ذهنی جدا سازد (جداسازی شناختی) به نحوی که بتواند مستقل از این تجارب عمل کند؛ چهارم، تلاش برای کاهش تمرکز مفرط بر خودتجسمی یا داستان شخصی (مانند قربانی بود) که فرد برای خود در ذهنش ساخته است؛ پنجم، کمک به فرد تا اینکه ارزش‌های شخصی اصلی خود را بشناسد و به طور واضح مشخص سازد و آنها را به اهداف رفتاری خاص تبدیل کند (روشن سازی ارزش‌ها) درنهایت، ایجاد انگیزه جهت عمل متعهدانه، یعنی فعالیت معطوف به اهداف و ارزشهای مشخص شده به همراه پذیرش تجارب ذهنی که می‌توانند افکار افسرده کننده، وسواسی، افکار مرتبط به حوادث (تروما)، هراس‌ها و یا استرس‌های اجتماعی و... باشند (هی و استورا^۳، ۲۰۱۰). همچنین با بررسی پژوهش‌ها در داخل و خارج در راستای موضوع مشخص شد که تاکنون پژوهشی جامع در مورد اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر قلدری و تحریک پذیری دانش آموزان پیش دبستانی شهر مشهد صورت نگرفته است و صرفاً موضوعاتی نسبتاً نزدیک در این حوزه انجام شده از جمله اینکه: جان سو^۴ (۲۰۱۷)، کارلین و والسر^۵ (۲۰۱۶)، جولی و درل^۶ (۲۰۱۴)، لوپس‌هایس^۷ (۲۰۱۱)، ویهوف، اوسکام، اسکوروس و بالمیجر^۸ (۲۰۱۱)، ریزو^۹ (۲۰۱۰) به اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر قلدری و تحریک پذیری دانش آموزان پیش دبستانی اذعان نموده اند.

در بحث اهمیت و ضرورت پژوهش می‌بایست بیان نمود که یکی از اهداف عمده درمانی خصیصه‌ها و عواطف منفی دانش آموزان، نیل به رشد فردی و برقراری رابطه مفید و مؤثر بدون رفتار پرخاشگرایانه با دیگران و تحریک پذیری است؛ بنابراین درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد برای دانش آموزان پیش دبستانی یک ضرورت است. یکی از ویژگی‌های درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد اکتسابی بودن آنهاست و در حال حاضر بسیاری از محققان اتفاق نظر دارند که بیشتر رفتارهای اجتماعی آموختنی هستند (هیرازکا، رستگار، کانتگ، نورول، اندرسونوهارت، ۲۰۱۵). زیرا دانش آموزانی که در محیط‌های نامناسب

1- Helstela & Sourander

2- Chaudoir, Dugan & Barr

3 -Hayes & Strosahl

4 - John-Su

5 - Karlin & Walser

6- Julie & Drill

7 - Louise Hayes

8 - Veehof, Oskam, Schreurs & Bohlmeijer

9 - Ruiz

زندگی می‌کنند، از لحاظ اجتماعی رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوبی دارند. هیز و استراسلا (۲۰۱۰) کسب درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در کاهش تعاملات مشکل زا با دیگران و عواطف منفی مؤثر است و از اهمیت بسزایی برخوردار می‌باشد. نتیجه درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر روی افراد باعث می‌شود که آنها کفایت عاطفی را در خود افزایش دهند و در نهایت میزان عواطف منفی در آنها کاسته شود (هیز، لوما، باند، ماسودا و لیلیس، ۲۰۰۶). بنابراین در این تحقیق سعی بر این می‌باشد تا با ارائه مطالبی جدید و نو در زمینه درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد گامی مثبت در جهت بهبود قلدری و تحریک پذیری دانش آموزان پیش دبستانی برداشته شود. بنابراین با توجه مطالب بیان شده این مطالعه درصدد است به بررسی اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر قلدری و تحریک پذیری دانش آموزان پیش دبستانی شهر مشهد دانش آموزان پیش دبستانی بپردازد. لذا در این پژوهش، پژوهشگر به این سؤال پژوهشی پاسخ خواهد داد که، آیا درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر قلدری و تحریک پذیری دانش آموزان پیش دبستانی شهر مشهد تاثیر دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش آموزان پیش دبستانی شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ تشکیل دادند. حجم نمونه این پژوهش شامل ۳۰ نفر می‌باشد که از طریق نمونه گیری در دسترس بدست آمد. ابزار جمع آوری اطلاعات در این تحقیق پرسشنامه‌های تحریک پذیری باس و پلومین (۱۹۸۴) و قلدری ایلی نويز (۲۰۰۱) بود.

پرسشنامه تحریک پذیری باس و پلومین (۱۹۸۴): این پرسشنامه از بررسی آماری خلق و خوی خاص بزرگسالان (باس و پلومین، ۱۹۸۴) اقتباس شده است. سه زیرمقیاس تحریک پذیری که با این مقیاس سنجیده می‌شوند: جامعه پذیری، سطح فعالیت و هیجان پذیری می‌باشند. پرسشنامه تحریک پذیری باس و پلومین (۱۹۸۴) دارای ۱۵ ماده می‌باشد. برای هر ماده ۵ پاسخ درمقیاس لیکرت (۱ = به هیچ عنوان در مورد من صدق نمی‌کند تا ۵ = کاملاً در مورد من صدق می‌کند) ذکر شده است. نمرات پاسخ‌ها به صورت گروه‌های سه تایی از ماده آزمون‌ها جمع بندی می‌شوند. ابتدا پاسخ‌ها را به ماده آزمون‌های ۱، ۷ و ۱۱ جمع می‌بندیم، این جمع منعکس کننده سطح جامعه پذیری آزمودنیست. سپس پاسخ‌ها را به ماده آزمون‌های ۲، ۶ و ۱۲ جمع می‌بندیم، این جمع بیانگر سطح فعالیت آزمودنیست. همچنین حاصل جمع پاسخ‌ها به ماده آزمون‌های ۳، ۴، ۵، ۸، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۵ بازتابی از گرایش کلی آزمودنی نسبت به هیجان پذیری است. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۸ بدست آمده است.

پرسشنامه قلدری ایلی نويز (۲۰۰۱): اسپلیج وهالت در سال (۲۰۰۱) پرسشنامه قلدری ایلنویز را طراحی نمودند. این پرسشنامه ۱۸ سوال داشته و هدف آن ارزیابی میزان قلدری دانش آموزان از ابعاد مختلف می‌باشد. این پرسشنامه دارای ۳ بعد بوده که در زیر ابعاد و نیز شماره سوال مربوط به هر بعد ارائه گردیده است: قلدری: ۱، ۲، ۸، ۹، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸ زد و خورد: ۳، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳ قربانی: ۴، ۵، ۶، ۷. طیف نمره گذاری آن بر اساس طیف لیکرت پنج گزینه ای می‌باشد. نمره بین ۱۸ تا ۳۶ : میزان قلدری فرد، کم است. نمره بین ۳۶ تا ۵۴: میزان قلدری فرد، متوسط است. نمره بالاتر از ۵۴ : میزان قلدری فرد، زیاد است. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۹۰ بدست آمده است.

درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد: در پژوهش حاضر جلسات درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد کودکان بر اساس کتاب راهنمای این درمان که توسط وستراپ^۱ (۲۰۱۴) و کتاب دیگر که توسط ایزدی و عبادی (۲۰۰۵) نوشته شده، طرح ریزی و روایی آن توسط چند متخصص این حیطه، بررسی و تأیید شد (ورسبه، لیپ، مایر و هوایر^۲، ۲۰۱۷). رئوس مطالب، جلسات درمانی در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱ جلسات درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد کودکان وستراپ (۲۰۱۴)

جلسات	هدف
ابتدا جلسات والدین: ۳ جلسه	
پیش جلسه	آشنایی اولیه با آزمودنی‌ها و برقراری رابطه مناسب با هدف پر کردن صحیح پرسشنامه‌ها و ایجاد اعتماد و اجرای پیش آزمون
جلسه اول	معرفی درمان و فلسفه آن، بحث در مورد حدود رازداری، تصریح نوع رابطه درمانی و بیان استعاره «دو کبوه»، سنجش هدف‌مند (سنجش بر مبنای درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد) استعاره «لوله‌کش»، مقدمه‌ای بر درماندگی خلاق و بیان استعاره «چکش»، «مزرعه»، معرفی والد احساسی، منطقی و عاشق و استعاره «لنگر»، ارائه تکلیف: دادن فرم یادداشت تجربیات روزانه و لنگر انداختن.
جلسه دوم	سنجش عملکرد، مرور بازخوردها در مورد جلسه قبل، مرور تکلیف، ویژگی‌های والد عاشق، استعاره «سفر»، بیان حساسیت‌های مسیر والدگری و مثال «رانندگی روی یخ» و استعاره «تشییع جنازه»، استعاره «جزیره» و مطرح کردن ارزش‌ها، ارائه تکلیف: پیدا کردن رفتارهای جزیره‌ای و کاهش رفتارهای قلدرانه و تحریک پذیری کودک.
جلسه سوم	سنجش عملکرد، مرور تکلیف، قوانین مسیر والدگری استعاره «اداره پرهرج و مرج»، مثال تخم‌مرغ خراب و سالم در مورد تحکیم قوانین و ساختار خانواده، ایجاد تمایل و گسلش: استعاره «نیش پشه، استعاره «مهمان» و «اتوبوس»، ادامه بحث ارزش‌ها و تعهد، تکلیف: حرکت به سمت والد عاشق، مشخص کردن اهداف در جهت ارزش فرزندپروری و آگاهی نسبت به موانع تحریک پذیری و هیجان‌های درونی.
جلسات کودک: ۶ جلسه	
جلسه اول	معارفه و آشنایی همه با بازی. هدف از جلسات با ارائه نقشه گنج و نشان دادن سیر درمان روی نقشه، تفهیم درست مشکل کودک (آزمودنی)، ارائه قوانین جلسات، ارائه فن و جمع‌بندی
جلسه دوم	مرور تکلیف و بازخورد جلسه قبل، تفهیم دنیای درون و بیرون و قوانین درست هر کدام، تکالیف در مورد نوشتن احساسات، افکار و نحوه مدیریت و تأثیر آنها بر قلدری و تحریک پذیری آزمودنی‌ها.
جلسه سوم	بازخورد و تکالیف جلسه قبل، تفهیم اینکه مهار خود مسئله است یا کم، استعاره بیار و بازی، بازی مار و پله برای شروع معرفی قلب و سم، تکلیف برای درست کردن جعبه سم و قلب، و نوشتن بیهایی که سراغ کودک می‌آیند.
جلسه چهارم	بازخورد و مرور تکالیف جلسه قبل، تحکیم ارزش‌ها به وسیله بازی دارت و قرار دادن ارزش‌های کودک در جعبه قلب، و اجتناب‌های او در جعبه سم، معرفی شش ارزش کلی (معنویت و خدا، تحصیل، پدر و مادر، سلامتی، دوستان و تفریح) و تدبیر اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت در جهت آنها، تکلیف و دادن فرم ارزش‌ها به کودک.
جلسه پنجم	بازخورد و بررسی تکالیف جلسه قبل، گسلش و استعاره اتوبوس، تمایل و استعاره رادیو، تکلیف یافتن مسافران مزاحم و باطل کردن قراردادهای آنها
جلسه ششم	بازخورد و مرور تکلیف جلسه قبل، تعهد و ارائه فایل قراردادهای فرم سریزرگ، تکلیف و پیمان‌نامه. مرور تکالیف و جمع‌بندی جلسات به همراه مراجع، در میان گذاشتن تجرب اعضای گروه با یکدیگر و در نهایت از مراجعین برای شرکت در گروه تشکر و پس آزمون اجرا شد.

1- Westrup

2 - Wersebe, Lieb, Meyer & Hoyer

یافته ها

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۱ پیرامون نرمال بودن داده ها و در ادامه در جداول ۲ تا ۸ به تحلیل فرضیه های پژوهش پرداخته شد. برای استفاده از آزمون های پارامتریک ضریب همبستگی پیرسون ابتدا فرض نرمال بودن متغیرها با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرووف انجام می شود که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول ۲ نتایج آزمون کالموگروف- اسمیرووف جهت بررسی فرض نرمال بودن توزیع متغیرها

متغیرها	گروه	نوع آزمون	Z کالموگروف- اسمیرووف	P	کجی	کشیدگی	نرمال یا غیر نرمال
جامعه پذیری	کنترل	پیش آزمون	۰/۲۰	۰/۹۲	۰/۶۶	-۰/۶۴	نرمال
		پس آزمون	۰/۲۰	۰/۹۵	۰/۴۲	-۰/۸۰	نرمال
	آزمایش	پیش آزمون	۰/۱۷	۰/۹۲	۰/۵۰	-۰/۸۳	نرمال
		پس آزمون	۰/۲۰	۰/۱۹	-۱/۱۸	۱/۲۷	نرمال
	کنترل	پیش آزمون	۰/۲۰	۰/۸۸	-۰/۰۸	-۱/۷۷	نرمال
		پس آزمون	۰/۲۰	۰/۸۶	۰/۰۰۱	-۱/۹۷	نرمال
سطح فعالیت	آزمایش	پیش آزمون	۰/۲۰	۰/۸۸	۰/۴۲	-۱/۴۷	نرمال
		پس آزمون	۰/۲۰	۰/۲۱	-۱/۰۶	۰/۶۲	نرمال
	کنترل	پیش آزمون	۰/۲۰	۰/۹۵	-۰/۳۰	۰/۲۶	نرمال
		پس آزمون	۰/۲۰	۰/۹۴	-۰/۰۲	۰/۷۶	نرمال
	آزمایش	پیش آزمون	۰/۲۰	۰/۹۰	-۰/۴۲	-۱/۲۰	نرمال
		پس آزمون	۰/۲۰	۰/۲۲	-۰/۸۶	۰/۴۳	نرمال
تحریک پذیری (کل)	کنترل	پیش آزمون	۰/۲۰	۰/۹۱	-۰/۹۳	۰/۶۳	نرمال
		پس آزمون	۰/۲۰	۰/۹۱	-۱/۱۹	۱/۵۴	نرمال
	آزمایش	پیش آزمون	۰/۲۰	۰/۸۹	-۱/۱۷	۱/۲۴	نرمال
		پس آزمون	۰/۲۰	۰/۹۳	-۰/۸۴	-۰/۱۵	نرمال
	کنترل	پیش آزمون	۰/۲۰	۰/۹۴	-۰/۸۸	۰/۷۲	نرمال
		پس آزمون	۰/۲۰	۰/۹۱	-۱/۰۴	۱/۱۳	نرمال
قلدری	آزمایش	پیش آزمون	۰/۲۰	۰/۹۳	-۰/۹۳	۰/۷۰	نرمال
		پس آزمون	۰/۲۰	۰/۹۲	۰/۵۳	-۰/۷۸	نرمال
	کنترل	پیش آزمون	۰/۲۰	۰/۹۴	-۰/۷۸	۰/۰۰۴	نرمال
		پس آزمون	۰/۲۰	۰/۹۱	-۰/۷۳	-۰/۰۷	نرمال
	آزمایش	پیش آزمون	۰/۲۰	۰/۸۹	-۱/۲۷	-۱/۴۸	نرمال
		پس آزمون	۰/۲۰	۰/۹۰	-۰/۸۸	-۰/۰۷	نرمال
زده و خورد	کنترل	پیش آزمون	۰/۲۰	۰/۹۵	-۰/۱۴	-۰/۹۶	نرمال
		پس آزمون	۰/۲۰	۰/۹۴۰	-۰/۲۸	-۰/۹۶	نرمال
	آزمایش	پیش آزمون	۰/۱۴	۰/۹۱	-۰/۴۲	-۰/۹۲	نرمال
		پس آزمون	۰/۲۰	۰/۹۵	-۰/۳۵	-۰/۹۱	نرمال
	کنترل	پیش آزمون	۰/۲۰	۰/۹۴	۰/۱۳	-۱/۱۸	نرمال
		پس آزمون	۰/۲۰	۰/۹۱	-۰/۱۵	-۱/۴۳	نرمال
قلدری (کل)	آزمایش	پیش آزمون	۰/۳۰۰	۰/۹۲	-۰/۷۴	-۰/۱۶	نرمال
		پس آزمون	۰/۳۰۰	۰/۹۰	-۰/۴۲	-۱/۲۰	نرمال

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که داده‌های این تحقیق نرمال می‌باشد چرا که سطح معنی‌داری آن بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد. از طرف دیگر مقدار کجی و کشیدگی در تمامی متغیرها بین ۲ تا -۲ می‌باشد که نشان از نرمال بودن داده‌ها می‌باشد.

جدول ۳ آزمون‌های اثر پیلای، لامبدای ویلکز، اثرهاتلینگ و بزرگترین ریشه روی بررسی معنی‌داری تحلیل کواریانس چندمتغیری

آزمون‌ها	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری
اثرپیلایی	۰/۴۵	۷/۱۷	۳	۲۶	۰/۰۰۶
لامبدای ویلکز	۰/۵۴	۷/۱۷	۳	۲۶	۰/۰۰۶
اثرهاتلینگ	۰/۸۴	۷/۱۷	۳	۲۶	۰/۰۰۶
بزرگترین ریشه روی	۰/۸۴	۷/۱۷	۳	۲۶	۰/۰۰۶

در جدول ۳ با توجه به این که مقدار آزمون لامبدای ویلکز ۰/۵۴ و با ارزش ۰/۰۰۶ به دست آمده است فرضیه اصلی تایید می‌شود هر چند که نتایج هر چهار آزمون اثرپیلایی، لامبدای ویلکز، اثرهاتلینگ و بزرگترین ریشه روی نشان دادند که سطح معناداری (۰/۰۰۱) کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد، که نشان دهنده تفاوت حداقل بین یک متغیر وابسته (جامعه پذیری، سطح فعالیت و هیجان پذیری) گروه‌های آزمایش و کنترل می‌باشد. به عبارتی حداقل درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر یکی از متغیرهای وابسته (جامعه پذیری، سطح فعالیت و هیجان پذیری) تاثیر دارد. لذا با ۹۵ درصد اطمینان فرضیه تحقیقی تایید می‌شود. در جدول زیر نتایج تحلیل کواریانس چند متغیره برای درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر مولفه‌های تحریک پذیری (جامعه پذیری، سطح فعالیت و هیجان پذیری) ارائه شده‌است.

جدول ۴ خلاصه تحلیل کواریانس برای درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر مولفه‌های تحریک پذیری (جامعه پذیری، سطح فعالیت و

هیجان پذیری)

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	P	میزان تاثیر
جامعه پذیری	۹۱۵۹/۲۰	۱	۹۱۵۹/۲۰	۲۹۰/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۹۴
سطح فعالیت	۹۹۴۵/۸۰	۱	۹۹۴۵/۸۰	۴۶۲/۱۱	۰/۰۰۱	۰/۹۶
هیجان پذیری	۷۸۸۰/۲۰	۱	۷۸۸۰/۲۰	۱۹۰/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۹۱
جامعه پذیری	۲۰۴/۸۰	۱	۲۰۴/۸۰	۶/۴۹	۰/۰۲	۰/۲۶
سطح فعالیت	۲۸۸/۸۰	۱	۲۸۸/۸۰	۱۳/۴۱	۰/۰۲	۰/۴۲
هیجان پذیری	۵۴۰/۸۰	۱	۵۴۰/۸۰	۵/۷۵	۰/۰۲	۰/۲۴
جامعه پذیری	۵۶۸/۰۰	۲۸	۲۰/۲۸			
سطح فعالیت	۳۸۷/۴۰	۲۸	۱۳/۸۳			
هیجان پذیری	۲۹۱/۰۰	۲۸	۱۰/۳۹			
جامعه پذیری	۹۹۳۲/۰۰	۳۰				
سطح فعالیت	۱۰۶۲۲/۰۰	۳۰				
هیجان پذیری	۷۰۴۸/۴۰	۳۰				

با توجه به نتایج جدول ۴ و ردیف مربوط به متغیر مستقل (گروه) که در این جدول سطح معنی‌داری برای هر دو متغیر پس آزمون جامعه پذیری، سطح فعالیت و هیجان پذیری $p\text{-value} < ۰/۰۰۵$ از سطح خطای ۰/۰۵ کمتر است. در نتیجه فرضیه محقق مبنی بر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر جامعه پذیری، سطح فعالیت و هیجان پذیری موثر است، تایید می‌شود و از طرفی با توجه به اندازه اثر برای متغیر پس آزمون جامعه پذیری در گروه ۰/۲۶ نشان می‌دهد ۲۶ درصد از واریانس در متغیر

وابسته (جامعه پذیری) توسط متغیر مستقل (درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد) تبیین می‌شود و با توجه به اندازه اثر برای پس آزمون سطح فعالیت در گروه ۰/۴۲ نشان می‌دهد ۴۲ درصد از واریانس در متغیر وابسته (سطح فعالیت) توسط متغیر مستقل (درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد) تبیین می‌شود. همچنین با توجه به اندازه اثر برای پس آزمون سطح فعالیت در گروه ۰/۲۴ نشان می‌دهد ۲۴ درصد از واریانس در متغیر وابسته (هیجان پذیری) توسط متغیر مستقل (درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد) تبیین می‌شود. در جدول زیر میانگین تعدیل شده نمرات پس آزمون مولفه‌های تحریک پذیری در دو گروه آزمایش و کنترل ارائه گردیده است.

جدول ۵ میانگین تعدیل شده نمرات پس آزمون مولفه‌های تحریک پذیری در دو گروه آزمایش و کنترل			
متغیر	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
جامعه پذیری در گروه آزمایش پس آزمون	آزمایش	۱۰/۳۳	۱/۷۷
	کنترل	۴/۷۳	۱/۷۷
سطح فعالیت در گروه آزمایش پس آزمون	آزمایش	۹/۵۳	۱/۴۶
	کنترل	۶/۲۶	۱/۴۶
هیجان پذیری در گروه آزمایش پس آزمون	آزمایش	۱۹/۱۳	۳/۰۶
	کنترل	۳۲/۴۰	۳/۰۶

جدول ۵ میانگین تعدیل شده نمرات مولفه‌های تحریک پذیری در دو گروه کنترل و آزمایش را نشان می‌دهد. همانطور که مشاهده می‌شود تفاوت معنی‌داری از نظر میزان مولفه‌های تحریک پذیری در دو گروه مشاهده شده است.

جدول ۶ آزمون‌های اثر پیلای، لامبدای ویلکز، اثرهاتلینگ و بزرگترین ریشه روی بررسی معنی‌داری تحلیل کواریانس چند متغیری					
آزمون‌ها	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری
اثر پیلایی	۰/۶۵	۷/۲۳	۳	۲۶	۰/۰۰۲
لامبدای ویلکز	۰/۳۴	۷/۲۳	۳	۲۶	۰/۰۰۲
اثرهاتلینگ	۱/۹۲	۷/۲۳	۳	۲۶	۰/۰۰۲
بزرگ ترین ریشه روی	۱/۹۲	۷/۲۳	۳	۲۶	۰/۰۰۲

در جدول ۶ با توجه به این‌که مقدار آزمون لامبدای ویلکز ۰/۳۴ و با ارزش ۰/۰۰۲ به دست آمده است فرضیه اصلی تایید می‌شود هر چند که نتایج هر چهار آزمون اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثرهاتلینگ و بزرگترین ریشه روی نشان دادند که سطح معناداری (۰/۰۰۲) کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد، که نشان دهنده تفاوت حداقل بین یک متغیر وابسته (مولفه‌های قلدری) گروه‌های آزمایش و کنترل می‌باشد. به عبارتی حداقل درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر یکی از متغیرهای وابسته (مولفه‌های قلدری) تاثیر مثبت دارد. لذا با ۹۵ درصد اطمینان فرضیه تحقیقی تایید می‌شود. در جدول زیر نتایج تحلیل کواریانس چند متغیره برای درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر مولفه‌های قلدری (قلدری، زد و خورد و قربانی) ارائه شده است.

جدول ۷ خلاصه تحلیل کواریانس برای درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر مولفه‌های قلدری (قلدری، زد و خورد و قربانی)

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	P	میزان تاثیر
قلدری	۲۱۴۲/۴۵	۱	۲۱۴۲/۴۵	۵۱۲/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۹۶
زد و خورد	۱۷۲۹/۸۰	۱	۱۷۲۹/۸۰	۴۵۷/۸۸	۰/۰۰۱	۰/۹۶
قربانی	۳۱۰۰/۰۵	۱	۳۱۰۰/۰۵	۶۱۲/۸۷	۰/۰۰۱	۰/۹۷
قلدری	۳۱/۳۵	۱	۳۱/۳۵	۷/۴۷	۰/۰۱۴	۰/۲۹
زد و خورد	۲۴/۲۰	۱	۲۴/۲۰	۶/۴۰	۰/۰۲۱	۰/۲۶
قربانی	۱۲۰/۰۵	۱	۱۲۰/۰۵	۲۲/۷۷	۰/۰۰۱	۰/۵۶
خطا	۷۵/۳۰	۲۸	۲/۶۸			
زد و خورد	۶۸/۰۰	۲۸	۲/۴۲			
قربانی	۹۰/۹۰	۲۸	۳/۲۴			
قلدری	۲۰۳۵/۹۰	۳۰				
زد و خورد	۱۶,۳۸/۶۰	۳۰				
قربانی	۲۸۸۹/۱۰	۳۰				

با توجه به نتایج جدول ۷ و ردیف مربوط به متغیر مستقل (گروه) که در این جدول سطح معنی‌داری برای هر چهار متغیر پس‌آزمون قلدری، زد و خورد و قربانی $p\text{-value} < ۰/۰۰۵$ از سطح خطای $۰/۰۵$ کمتر است. در نتیجه فرضیه محقق مبنی بر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر قلدری، زد و خورد و قربانی موثر است تایید می‌شود و از طرفی با توجه به اندازه اثر برای متغیر پس‌آزمون تحمل در گروه ۰/۲۹- نشان می‌دهد ۲۹ درصد از واریانس در متغیر وابسته (قلدری) توسط متغیر مستقل تبیین می‌شود و با توجه به اندازه اثر برای پس‌آزمون جذب در گروه ۰/۲۶۲- نشان می‌دهد ۲۶ درصد از واریانس در متغیر وابسته (زد و خورد) توسط متغیر مستقل تبیین می‌شود و با توجه به اندازه اثر برای پس‌آمون ارزیابی در گروه ۰/۵۶- نشان می‌دهد ۵۶ درصد از واریانس در متغیر وابسته (قربانی) توسط متغیر مستقل تبیین می‌شود. در جدول زیر میانگین تعدیل شده نمرات پس‌آزمون مولفه‌های قلدری در دو گروه آزمایش و کنترل ارائه گردیده‌است.

جدول ۸ میانگین تعدیل شده نمرات پس‌آزمون مولفه‌های قلدری در دو گروه آزمایش و کنترل

مولفه‌های قلدری	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
قلدری در گروه آزمایش	آزمایش	۱۵/۴۳	۱/۶۴
پس‌آزمون	کنترل	۳۲/۴۶	۱/۶۴
زد و خورد در گروه آزمایش	آزمایش	۱۰/۷۳	۱/۶۱
پس‌آزمون	کنترل	۱۸/۴۰	۱/۶۱
قربانی در گروه آزمایش	آزمایش	۸/۸۰	۱/۷۱
پس‌آزمون	کنترل	۱۲/۲۶	۱/۷۱

جدول ۸ میانگین تعدیل شده نمرات مولفه‌های قلدری در دو گروه کنترل و آزمایش را نشان می‌دهد. همانطور که مشاهده می‌شود تفاوت معنی‌داری از نظر میزان مولفه‌های قلدری در دو گروه مشاهده شده است، یعنی میانگین گروه کنترل به طور معنی‌داری بیشتر از گروه آزمایش بوده است.

بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر به دنبال اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر قلدری و تحریک پذیری دانش آموزان پیش دبستانی شهر مشهد بود. یافته ها در ارتباط با بررسی اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر مولفه های تحریک پذیری دانش آموزان پیش دبستانی شهر مشهد نشان داد که گروه آزمایشی پس از دریافت درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد تاثیر معنی داری در مولفه های تحریک پذیری داشت، یعنی می توان نتیجه گرفت درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر مولفه های تحریک پذیری در دانش آموزان پیش دبستانی موثر است.

نتایج این تحقیق نسبتاً با تحقیقات دویتز، ولسیو والش (۲۰۰۹)، گادفری، هولمز، ویلمان، مکریک، نورتن (۲۰۱۵) و گیلاندرس و گیلاندرس (۲۰۱۴) همسو است. بررسی تبیین نتایج پژوهش نشان داد که پژوهش های متعدد نشان داده اند، دانش آموزان از کودکی تا بزرگسالی دارای فقر یا ناکامی اجتماعی در تعامل با دیگران هستند. عدم داشتن مهارت ارتباطی مناسب و محدود کردن فرصت های بیشتر برای دوستی، مانع از بهبود سازگاری اجتماعی و حتی پیشرفت تحصیلی می شود (نصرآبادی، ۱۳۹۳). از سویی دیگر، مهارت های مبتنی بر پذیرش و تعهد یک فرآیند شناختی- رفتاری است که توسط خود فرد هدایت می شود و فرد سعی می کند با کمک آن راه حل های سازگارانة برای مسائل روزمره خود پیدا کند (آشر و تیلر، ۲۰۰۱). همانطور که در پیشینه پژوهش نیز اشاره شد مهارت های مبتنی بر پذیرش و تعهد بخشی از مهارت های زندگی هستند. البته اثربخشی این مهارت ها به صورت جداگانه در برنامه های مختلفی از جمله کاهش اختلال های رفتاری، افراد به اثبات رسیده است. فیلی و جونز (۲۰۰۸)؛ به نقل از چن و الگار، (۲۰۱۴) در یک بررسی موردی بر روی کودکان با نشانگان داون، موثر بودن راهبردهای مداخله مبتنی بر پذیرش و تعهد را در کاهش اختلال های رفتاری این کودکان موثر دانسته اند. همچنین یافته های برخی از پژوهش ها که بر روی افراد عادی و آموزش پذیر انجام شده است، همگی تأکید می کنند که مداخله مبتنی بر پذیرش و تعهد، از جمله مداخله های بین فردی است، که موجب کاهش خصیصه خشم، درماندگی، ترس و افزایش سلامت روان در دانش آموزان می شود. پژوهشگران بسیاری نیز مداخله مبتنی بر پذیرش و تعهد را بر کاهش خستگی، افسردگی و اضطراب موثر دانسته اند (به نقل از پرودینی، پرستی، رابیتی، میلیسی و مودراتو^۱، ۲۰۱۱). درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، دانش آموزان را در جهت مقابله مؤثر برای پرداختن به کشمکش ها و موقعیت های زندگی یاری می بخشد تا در رابطه با سایر انسان ها، جامعه، فرهنگ و محیط خود مثبت و متعهد عمل کنند و موجبات کاهش افسردگی و تحریک پذیری را در خود تأمین نمایند (کودسن و ابراهام^۲، ۲۰۱۲). به این ترتیب یادگیری و تمرین مهارت های پذیرش، گسلش، خود به عنوان زمینه، ارتباط با زمان حال، ارزش ها و عمل متعهد، موجب تقویت یا تغییر در نگرش ها، ارزش ها و رفتارهای دانش آموزان می گردد و در نتیجه با پدید آمدن رفتارهای سالم و مثبت، بسیاری از اختلال های رفتاری حل و یا پیشگیری می شوند (پرودینی، پرستی، رابیتی، میلیسی و مودراتو، ۲۰۱۱). نتایج پژوهش در زمینه تاثیر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تحریک پذیری نشان داد که آموزش مهارت های پذیرش، گسلش، خود به عنوان زمینه، ارتباط با زمان حال، ارزش ها و عمل متعهد تأثیر معناداری بر کاهش تحریک پذیری دارد (ویهوف، اوسکام، اسکرورس و بالمیجر^۳، ۲۰۱۱). همچنین در تبیین یافته های پژوهش می توان گفت درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد کمک بسزایی برای تسهیل الگوی رفتاری و سلامت و پیشگیری از اثرات سوء فشار روانی می کند. در این روش عرضه درمان های مورد نیاز و اساسی، مجموعه مهارت های لازم برای کاهش اختلال های رفتاری به دانش آموزان آموزش

1- Prevedini, Presti, Rabitti, Miselli & Moderato

2- Knudsen & Abraham

3- Veehof, Oskam, Schreurs & Bohlmeijer

داده می‌شود و به آنها کمک می‌شود تا توانایی‌ها، اطلاعات، گرایش‌ها و مهارت‌های لازم برای زندگی سالم و موفق را در خود پرورش دهند که در نهایت این عوامل باعث کاهش تحریک پذیری آنان می‌شود (جولی و درل^۱، ۲۰۱۴). تبیین دیگر اینکه آموزش مهارت‌های ارتباطی باعث می‌شود دانش آموزان شناخت بیشتری درباره خود و محیط اطراف کسب کنند، نقاط قوت و ضعف خود را بشناسند، از امکانات و محدودیت‌های در اختیار خود آگاهی پیدا کنند، واقعیت‌ها را بهتر بپذیرند و با آنها به طور صحیح تر سازش یابند که این امر نیز باعث کاهش تحریک پذیری می‌شود. همچنین شیوه آموزش گروهی خود می‌تواند تأثیر مثبتی در خلق و خوی دانش آموزان داشته باشد (لوپس‌هایس^۲، ۲۰۱۱).

یافته‌ها در ارتباط با بررسی اثر بخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر مولفه‌های قلدری در دانش آموزان پیش دبستانی نتایج نشان داد که گروه آزمایشی پس از دریافت درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد تأثیر معنی داری در مولفه‌های قلدری داشت. یعنی می‌توان نتیجه گرفت درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر مولفه‌های قلدری در دانش آموزان پیش دبستانی موثر است. نتایج این تحقیق نسبتاً با نتایج پژوهش فروس، لان، سیاروچی و بلکلج (۲۰۱۳) و فرناندز، لوپز، لوسارا، گونزالس و وترل (۲۰۱۶) همسو است. بررسی تبیین نتایج پژوهش نشان داد که قلدری یکی از رایج ترین مشکلات دوران پیش دبستانی است که تأثیر مخرب بر شایستگی اجتماعی، کارآمدی و روابط بین فردی آنها دارد و از شکل گیری سالم هویت آنان جلوگیری می کند. قلدری به منظور توصیف مجموعه ای از رفتارهای برون ریخته مورد استفاده قرار می گیرد که در همه آنها مشخصه تجاوز به حقوق افراد دیگر اجتماع و تأثیر آزارنده این رفتار، مشترک است. اعمال ارتباطی با قلدری شامل رفتارهای جسمی و کلامی است. یکی از واکنش‌هایی که دانش آموز نمی‌تواند در برابر مشکلات به طور مؤثر به آن عمل نماید، خشم می‌باشد. تعدادی از دانش آموزان نیز ممکن است پرخاشگری زیادی از آنها سر بزند که اگر به موقع درمان نشوند، آثار زیانباری را در آینده، هم متوجه خود و هم متوجه جامعه می گرداند (جاناتان، ۲۰۱۱). آسیب در عملکردهای ارتباطی می‌تواند موقعیت دانش آموزان پیش دبستانی را در آینده تحت الشعاع قرار دهد. ضعف در مهارت‌های مبتنی بر پذیرش و تعهد، زمینه را برای بروز رفتارهای مخرب و پرخاشگرانه با همسالان، والدین و دیگران فراهم می‌کند و باعث شکست آنها در ارتباط با دانش آموزان دیگر و طرد شدن توسط آنها می‌گردد (کاوانی و حانمی، ۲۰۱۳). همچنین، قلدری، زمینه را جهت بروز افسردگی، اضطراب، مشکلات تحصیلی و کاهش عزت نفس مهیا می‌نماید (رحیمی، ۱۳۹۰). لاواس (۲۰۱۳) اعتقاد دارد که آموزش مهارت‌های مبتنی بر پذیرش و تعهد، مربوط به تغییر ارزیابی شناختی فرد در تعاملات اجتماعی است. ضمن آنکه، مهم ترین مسئله در این زمینه تنها آموزش مهارت‌های ارتباطی نیست بلکه تکرار و تمرین مهارت‌های پذیرش، گسلش، خود به عنوان زمینه، ارتباط با زمان حال، ارزش‌ها و عمل متعهد و تعمیم آنها به محیط خانه و مدرسه است. فرضیه پژوهش بدین صورت تدوین شد که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در کاهش قلدری دانش آموزان مؤثر است. از این رو، می توان به این نتیجه رسید که آموزش مهارت‌های مبتنی بر پذیرش و تعهد، زمینه را برای کاهش قلدری و پیشرفت دانش آموزان در موقعیت‌های مختلف تحصیلی، سازگاری، دوستیابی و شرکت در فعالیت‌های مدرسه فراهم می‌کند و از فرسودگی روانی آنان جلوگیری کرده و در آینده، هزینه‌های درمانی گزافی را برای جامعه به بار نمی‌آورد (کارلین و والسر^۳، ۲۰۱۶). آموزش مهارت‌های مبتنی بر پذیرش و تعهد تقریباً یک پکیج درمانی کامل است که مجموعه مهارت‌های لازم و ضروری زندگی را به دانش آموزان آموزش می‌دهد و کمک می‌کند تا آنان عواطف و احساسات خود را به خوبی بشناسند، آنها را با دقت ارزیابی کنند، افکار منطقی و غیرمنطقی مرتبط با

1- Julie & Drill
2- Louise Hayes
3- Karlin & Walser

آنها را دریابند و در نهایت برای آنها آشکار می‌شود که افکار کارآمد و ناکارآمد، رفتار قلدرانه آنها را هدایت می‌کند (استراکان و مونرو-چندلر^۱، ۲۰۱۲). هنگامی که آزمودنی‌ها به این آگاهی می‌رسند که این خود آنها و تصورات آنها است که هیجان‌ها و عواطف مثبت و منفی را تا حدود زیادی زیر نفوذ دارد، بنابراین با مهارت‌های آموخته شده می‌توانند آنها را کنترل کنند و از این طریق از وقوع احساس درماندگی، تنهایی، ناسازگاری اجتماعی، بی‌توجهی به حقوق و خواسته دیگران جلوگیری و باعث بروز روابط مثبت مثل سازگاری اجتماعی شوند (راکتیس، مک کارتی، کراکاردت و کالالان^۲، ۲۰۱۰). در این درمان ابتدا سعی می‌شود پذیرش روانی دانش آموز در مورد تجارب ذهنی (افکار، احساسات و...) افزایش یابد و متقابلاً اعمال کنترلی نامؤثر کاهش یابد. به بیمار آموخته می‌شود که هرگونه عملی جهت اجتناب یا کنترل این تجارب ذهنی ناخواسته بی اثر است یا اثر معکوس دارد و موجب تشدید آنها می‌شود و باید این تجارب را بدون هیچ گونه واکنش درونی یا بیرونی جهت حذف آنها، به طور کامل پذیرفت. در قدم دوم، بر آگاهی روانی دانش آموز در لحظه حال افزوده می‌شود؛ یعنی دانش آموز از تمام حالات روانی، افکار و رفتار خود در لحظه حال آگاهی می‌یابد؛ در مرحله سوم به دانش آموز آموخته می‌شود که خود را از این تجارب ذهنی جدا سازد (جداسازی شناختی) به نحوی که بتواند مستقل از این تجارب عمل کند؛ چهارم، تلاش برای کاهش تمرکز مفرط بر خودتجسمی یا داستان شخصی (مانند قربانی بود) که دانش آموز برای خود در ذهنش ساخته است؛ پنجم، کمک به دانش آموز تا اینکه ارزش‌های شخصی اصلی خود را بشناسد و به طور واضح مشخص سازد و آنها را به اهداف رفتاری خاص تبدیل کند (روشن سازی ارزش‌ها) درنهایت، ایجاد انگیزه جهت عمل متعهدانه، یعنی فعالیت معطوف به اهداف و ارزش‌های مشخص شده به همراه پذیرش تجارب ذهنی که می‌توانند افکار افسرده کننده، وسواسی، افکار مرتبط به حوادث(تروما)، هراس‌ها و یا استرس‌های اجتماعی و... باشند (هی و استورزا^۳، ۲۰۱۰). در نتیجه آموزش درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد با اصول و مهارت‌هایی که آموزش می‌دهد باعث کاهش قلدری در دانش آموزان می‌شود. لذا روش درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد قابلیت کاربرد اجرایی در مراکز درمانی دارد و جزء روش‌های مؤثر در کاهش قلدری محسوب می‌شود. با توجه به تأثیر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در کاهش قلدری باید مشاوران، روانشناسان بالینی و متخصصان در زمینه روش‌های درمانی مؤثر به این روش توجه نمایند. با کمک به مراجعین جهت افزایش استفاده از روش مذکور می‌توان این امیدواری را داشت که دانش آموزان پیش دبستانی بهتر بتوانند از افت سازگاری که عموماً این افت ناشی از قلدری و رفتار پرخاشگرانه است، جلوگیری کنند (لمان، سیمپسون، نایت و فلین^۴، ۲۰۱۱).

در بحث پیشنهادات پژوهش می‌بایست بیان نمود که با ایجاد کارگاه های آموزشی از طریق رسانه های جمعی، به سایر افراد و شهروندان جامعه اطلاعات لازم را بدهند تا افرادی که در معرض چنین مشکلاتی قرار دارند با مراجعه به مراکز مشاوره ای از این درمان بهره ببرند.

-
- 1- Strachan & Munroe-Chandler
 - 2- Rautkis, McCarthy, Krackhardt & Cahalane
 - 3- Hayes & Strosahl
 - 4 -Lehman, Simpson, Knight & Flynn

References

- Brook, J. S., Whiteman, M., & Gordon, A. S. (2011). Drug Use and Abuse, A guide to Research Findings. ABC - Clio, inc, Vol. Z: Adolescents.
- Brown, I., & Percy, M. (2013). A Comprehensive Guide to Intellectual and Developmental. London, Powl. H. Brooke.
- Connolly, J., Nocentini, A., Menesini, E., Pepler, D., Craig, W., & Williams, T.S. (2010). Adolescent dating aggression in Canada and Italy: A cross-national comparison. *International Journal of Behavioral Development*, 34 (2), 98-105.
- Harris, K., Mullan, Duncan, G., & Boisjoly, J. (2016). Evaluating the Role of "Noting to Lose" Attitudes on Risky Behavior in Adolescence. *Social Forces*, 80, 635-649.
- Harris, R. (2006). Embracing your demons: An overview of acceptance and commitment therapy. *Psychotherap Aust*. 21(4), 2-8.
- Hayes, S.C., & Strosahl, K.D. (2010). A practical guide to acceptance and commitment therapy. New York:Springer Press.
- Jessor, R. (1992). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. In D. E. Rogers & E. Ginzberg (Eds.), *Adolescents at risk: Medical and social perspectives*, 19-34.
- Julie, W., & Drill, J.A. (2014). The effect of acceptance therapy and cognitive-behavioral therapy on the symptoms of depression and general anxiety, A Preliminary Report. *Behavior Therapy* 42, 127-134.
- Kendall, P. C. (2010). *Child and adolescent therapy: Cognitive behavioral procedures* (2 nd ed.). New York: Guilford, 5(41), 5241-5259.
- Knudsen, H.K., & Abraham, A.J. (2012). Perceptions of the state policy environment and adoption of medications in the treatment of substance use disorders. *Psychiatric Services*. 2012;63(1), 19-25.
- Lee, C. H. (2010). Personal and interpersonal correlates of bullying behaviors among korean middle school students. *Interpersonal Violence*, 25(1), 32-51.
- Lehman, W.E.K, Simpson, D.D, Knight D.K., Flynn, P.M. (2011). Integration of treatment innovation planning and implementation: Strategic process models and organizational challenges. *Psychology of Addictive Behaviors*, 25(2), 252-261.
- Louise Hayes & Candice P. Boyd & Jessica Sewell (2011). Acceptance and Commitment Therapy for the Treatment of Adolescent Depression: A Pilot Study in a Psychiatric Outpatient Setting. *Mindfulness*, 2, 86-94.
- Lotfabadi, Hossein. (2012). *Applied developmental psychology of childhood and youth*. Tehran: National Youth Organization.[in persian].
- Marquez, M. P., & Galban, N. (2004). Getting hotter, going wilder? Changes in sexual risk-taking behavior among Filipino youth. Paper presented at the seventh International Conference on Philippine Studies, Leiden, and The Netherlands, 16-19
- Myers, E., NapaScollon, C. K., Oishi, S., Dzokoto, V., & Suh, E. M. (2014). Evaluate the effect communication skills-based education on controlling women's behavior

- problems. *Journal of Happiness Studies*: 1, 159-176.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2014). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *The American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2016). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148-194.
- Patchin, J.W., & Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: A Test of General Strain Theory. *Youth & Society*, 43(2),352-369.
- Prior, M. (1992). Childhood temperament. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(1), 249-279.
- Rauktis, M.E., McCarthy, S., Krackhardt, D., & Cahalane, H. (2010). Innovation in child welfare: The adoption and implementation of Family Group Decision Making in Pennsylvania. *Children and Youth Services Review*, 32(5), 732-739.
- Ruiz, L. (2010). A review of the empirical evidence of admission and commitment to health through a comprehensive overview of experimental and non-experimental studies in the field of admission and medical commitment. *Journal of Adolescent Health*, 19, 26-82.
- Strachan, L., & Munroe-Chandler, K. (2012). Using imagery to predict self-confidence and anxiety in young elite athletes. *Journal of Imagery Research in Sport and Physical Activity*. 1 (1), 125-33.
- Sediq Sarostani, Rahmatullah. (2012). Examining the risk factors in the contamination of Iranian children and youth with substance abuse. *Social Sciences*, 11(2), 73-91.[in persian].
- Teodoro, M.L., Kappler, K.C.; Rodrigues, J.L., de Freitas, P.M. & Haase, V.G. (2005). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) and its Adaptation for Brazilian children and adolescents. *International Journal of Psychology*, 39, 2, 239-246.
- Veehof, M. M., Oskam, M. J., Schreurs, K. M., & Bohlmeijer, E. T. (2011). Acceptance-based interventions for the treatment of depression: a systematic review and meta-analysis. *Pain*. 152, 533-542.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M.J. (2003). Treating Conduct Problems and Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children: The Dina Dinosaur Treatment Program, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11 (3), 130-143.

Effectiveness of acceptance and commitment on bullying and irritability in preschool students in Mashhad

Marjan Aghaei¹, Farideh HashemianNejad^{*2}, Naziasadat Nasser³

Type of article: Research

Date Received: 2023-01-21

Date Accepted: 2023-03-16

Abstract

The present study investigated the effectiveness of acceptance and commitment based therapy on bullying and irritability of preschool students in Mashhad. The present study was conducted using a pre-test-post-test design with a control group. In the present study, the statistical population included all preschool students in Mashhad in the academic year of 2019-2020. In the present study, considering all preschool students in Mashhad in the 2019-2020 academic year; Samples (30 people) are available by sampling; They were selected from the statistical population and were divided into two groups of experimental (n = 15) and control (n = 15). The experimental group underwent group therapy based on acceptance and commitment during 6 sessions. Bass and Plumine (1984) and Illinois (2001) bullying questionnaires were used in pre-test and post-test. Data were analyzed using analysis of covariance and SPSS-22 software was used in all statistical analyzes of this study. The results showed that the experimental group had a significant decrease in the score of irritability and bullying after receiving treatment based on acceptance and commitment. Therefore, it can be concluded that acceptance and commitment-based therapy is effective on irritability and bullying of preschool students.

Keywords: Acceptance and commitment based therapy, bullying, irritability of preschool students.

1. MA of Department of Educational Sciences, Mashhad Branch, Islamic Azad University, Mashhad, Iran

2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Mashhad Branch, Islamic Azad University, Mashhad, Iran (corresponding author) hash@mshemiandiau.ac.ir

3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Mashhad Branch, Islamic Azad University, Mashhad, Iran

فصلنامه رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان ها، دوره ۱، شماره ۳، زمستان ۱۴۰۱، صفحه ۴۹ تا ۶۲

تحلیل محتوای بخش انتقال اطلاعات در نسل ها کتاب جدیدالتالیف زیست‌شناسی دوازدهم سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به‌روش ویلیام رومی

عذرا فیضی^۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۲۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تحلیل محتوای مباحث بخش "انتقال اطلاعات در نسل ها" کتاب جدید التالیف زیست شناسی دوازدهم از لحاظ فعال‌بودن یا غیرفعال‌بودن بر مبنای الگوی ویلیام رومی می‌باشد. هدف: جملات و تصاویر بخش "انتقال اطلاعات در نسل ها" کتاب زیست شناسی دوازدهم دوره دوم متوسطه تا چه اندازه به صورت فعال و یا غیرفعال تدوین شده است؟ پژوهش موجود به روش تحلیل محتوای کمی و روش آماری توصیفی انجام شد. جامعه‌ی مورد مطالعه در نظر گرفته شده در این پروژه ، فصل "انتقال اطلاعات در نسل ها" کتاب جدیدالتألیف زیست شناسی پایه دوازدهم در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. نتایج این پژوهش نشان‌داد که شاخص درگیری برای جملات متون فصل "انتقال اطلاعات در نسل‌ها" در کتاب زیست‌شناسی پایه دوازدهم در بازه‌ی ۰/۰۸ و برای تصاویر این متون صفر بدست آمد. باتوجه به اینکه ضریب یادگیری جملات متن این بخش، از ۰/۴ کم‌تر می‌باشد لذا مطالب تألیف‌شده به صورت فعالیت‌محور نمی‌باشد و با وضع مطلوب فاصله بسیاری دارد. ضریب یادگیری تصاویر مربوط به این بخش صفر است و بسیار غیر فعال می‌باشد لیکن انتظار می‌رود به صورت مناسب‌تری تألیف شود .

واژه‌های کلیدی: تحلیل محتوا، "انتقال اطلاعات در نسل ها"، ضریب یادگیری، فعال بودن، زیست‌شناسی دوازدهم، ویلیام رومی.

۱- دانشجوی کارشناسی آموزش زیست شناسی، گروه علویپایه، دانشگاه فرهنگیان، تبریز، ایران ozrafeizi400@gmail.com

مقدمه

با توجه به اینکه در عصر حاضر تکنولوژی با سرعت چشمگیری درحال پیشرفت می‌باشد، یکی از شاخص‌های توسعه یافتگی جامعه کیفیت یادگیری علوم و سطح سواد علمی و فناورانه افراد جامعه می‌باشد. آموزش علوم و فناوری یکی از پایه‌های اساسی آموزش و پرورش است که تاثیر مستقیم آن در توسعه فرهنگی، اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و افزایش سرمایه‌های مادی و معنوی یک جامعه به خوبی مشخص شده است. از مهم ترین دست آوردهای آموزش علوم در مدارس، تربیت افرادی است که دارای معلومات و آگاهی‌های لازم هستند تا بتوانند منطقی فکر کرده و آگاهانه تصمیم بگیرند (هارلن^۱، ۱۹۹۹). نظام آموزشی فعلی کشور، یک نظام متمرکز و برنامه درسی آن منحصر به کتاب درسی است که معلم فرایند تدریس را با آن انجام می‌دهد و انواع ارزشیابی‌های تحصیلی و آزمون‌ها بر مبنای محتوای کتاب‌های درسی انجام می‌گیرد. در حقیقت کتاب درسی در نظام‌های آموزشی سند مکتوب و مدون تعلیم و تربیت به شمار می‌آید که فعالیت‌ها و تجارب یادگیرندگان براساس آن سازماندهی می‌شوند. پس اگر محتوای کتاب‌های درسی مطلوب باشند می‌توانند دانش‌آموزان را به چالش فکری بکشانند و نیازهای عصر جدید را پاسخگو باشند (آقازاده، ۱۳۸۵). از زمان گسترش آموزش مدرن، آموزش و پرورش در ایران مبتنی بر کتاب درسی است و رشد آن به دلیل اهمیت به محتوای کتاب‌های درسی است، درحالی‌که عصر حاضر، عصر اطلاعات است و یکی از ویژگی‌های این عصر، افزایش میزان اطلاعات است که به شدت و سرعت می‌تواند اطلاعات قدیمی در چند سال را تغییر دهد، طوری‌که برخی صاحب‌نظران، بقای اطلاعات را تا شش سال تخمین زده‌اند (محمودی^۲، ۲۰۰۲). تفاوت کتاب درسی با سایر کتاب‌ها در تعریف آن است. به مجموعه مطالبی که بر اساس برنامه درسی برای رسیدن به اهداف آموزشی و تربیتی برای پاپه‌های تحصیلی خاص تالیف می‌شود و وسیله‌ی اصلی آموزش معلم به شمار می‌رود «کتاب درسی» می‌گویند (شعاری‌نژاد، ۱۳۹۴). محتوای برنامه‌درسی با توجه به نقشی که در تحقق اهداف ایفا می‌کند، از اهمیت خاصی برخوردار است. از آن‌جا که برنامه‌ریزی، تدوین، تغییر و به‌روزرکردن کتب درسی یکی از الزامات نظام آموزشی است، تحلیل و بررسی علمی آن اهمیت خاصی پیدا می‌کند. این تحلیل به مؤلفان کتاب‌های درسی کمک می‌کند تا در هنگام تدوین، گزینش و انتخاب محتوای کتاب‌های درسی، دقت بیش‌تری داشته تا ضمن تسهیل یادگیری، زمینه پیشرف تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم کنند. با تحلیل محتوا، نقاط ضعف محتوا آشکارتر می‌شود و ضرورت ایجاد یک برنامه استاندارد، بیش‌تر احساس می‌شود (بدریان و رستگار، ۱۳۸۵). در طراحی برنامه درسی، پس از تشخیص نیازها و تعیین هدف‌های آموزشی لازم است به تعیین محتوا و سازماندهی آن پرداخته شود، زیرا محتوا یکی از عناصر عمده‌ای است که هدف‌های برنامه از طریق آن تحقق می‌یابد. محتوا محور اصلی فعالیت‌های یاددهی یادگیری را تشکیل می‌دهد. بنابراین همان‌گونه که کتاب درسی دارای محتوای مناسب می‌تواند جریان تدریس و یادگیری را تسهیل کند، کتابی هم که دارای محتوای مبهم باشد، مانع فعالیت‌های آزاد و خلاقانه معلم در جریان آموزش می‌شود (قاسم‌پورمقدم و همکاران، ۱۳۹۲). کتاب درسی علاوه بر ابعاد ظاهری و جنبه‌های کمی، متضمن مفاهیم و ابعاد کیفی نیز می‌باشد که اغلب بخش "نااشکار و پنهان محتوای آموزشی" را تشکیل می‌دهد. به اعتقاد برخی از صاحب‌نظران، این بخش از کتاب بسیار مهم‌تر و مؤثرتر از "بخش آشکار و ظاهری" آن است و به روش‌های کیفی تحلیل محتوا نزدیک‌ترین است و مناسب‌ترین تعبیر از تحلیل محتوا را عرضه می‌نماید. در واقع محققان و تحلیل‌گران کتاب‌های درسی تلاش دارند با به‌کارگیری روش‌های کیفی، اثرات کوتاه و بلند مدت متون آموزشی را در چارچوب ادراکی، ارزش‌ها، بینش‌ها، خودپنداره‌ها و نهایتا جهان‌بینی فراگیران و آموزگاران مورد شناسایی و تجزیه و تحلیل قرار

1- Harlen

2 - Mahmoudi

دهند (حسن مرادی، ۱۳۹۰). بنابراین کتب درسی در نظام آموزش از مهم‌ترین و اصلی‌ترین عناصر و منابع یادگیری است که مواد اصلی برنامه درسی مدارس هر نظام آموزشی را تشکیل می‌دهند به همین جهت، تجزیه و تحلیل کتاب‌های درسی، تلاشی بسیار ارزنده در جهت بهره‌بری معلمان در طراحی موقعیت‌های مناسب برای یادگیری دانش‌آموزان است (کرمی، اسدی‌بیگی و کرمی، ۱۳۹۲). آموزش مبتنی بر حفظ‌کردن مجموعه‌ای از دانستنی‌ها و مسائل حل‌شده، نمی‌تواند دانش‌آموز را برای زیستن در موقعیت‌های دارای مسائل و مشکلات غیرقابل پیش‌بینی آماده سازد (کاوه و هدایتی، ۱۳۹۶). با وجود اینکه دانش‌آموزان ممکن است از عهده آموزش بر مبنای حفظ‌کردن واژه‌های علمی و فرمول‌ها برآیند و در ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر نیز موفق باشند، اما این نوع آموزش در زندگی واقعی افراد خیلی کارساز نیست (گیبس و فاکس^۱، ۱۹۹۹). تحلیل محتوا، روش منظم عینی و کمی محتوای کتاب‌ها و متون برنامه و یا مقایسه پیام‌ها و ساختار محتوا با اهداف برنامه‌ی درسی است (یارمحمدیان، ۱۳۸۱). تحلیل محتوای کتب درسی می‌تواند ارتباط بین برخی از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان با برنامه‌ی درسی را آشکار کرده و کمک کند که مفاهیم برنامه‌ی درسی به شکل مناسبی در کتب درسی گنجانده شود تا زمینه‌ی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان فراهم گردد (دگبی، ۲۰۱۰^۲). یکی از روش‌هایی که در حوزه تحلیل محتوای کتب درسی مورد استفاده قرار داده‌می‌شود، تحلیل محتوای کمی ویلیام رومی می‌باشد. ویلیام رومی یکی از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت است که کتاب خود را با عنوان "تکنیک‌های پژوهشی در آموزش علوم" در سال ۱۹۸۶ ارائه‌نمود. وی معتقد است اگر محتوا به شیوه‌ای باشد که روحیه کشف را در دانش‌آموزان ایجاد کند تا خود به دنبال کشف مجهولات باشد و نتایجی را که به دست می‌آورد، فعالیت او را برای یادگیری بیش‌تر و عمیق‌تر تقویت نماید، چنین محتوایی فعال و در مقابل محتوایی که صرفاً با ارائه دانش و اطلاعات به فراگیران، حقایق و مفاهیم و اصول و نتایج را معرفی کند محسوب می‌شود (سمیعی و محرابی، ۱۳۹۸). تکنیک ویلیام رومی یکی از روش‌های تحلیل متن، تصاویر و سوالات کتاب درسی است که می‌تواند میزان درگیری را در یادگیرنده تعیین نماید (سمیه کیپور و همکاران، ۱۴۰۰). ویلیام رومی در این شیوه بر تصاویر و متون و پرسش‌های کتاب درسی پرداخته و آن‌ها را به دو نوع "لفظی" و "درکی" تفکیک نموده‌است. منظور از جمله‌های لفظی، آن دسته از دانش و اطلاعاتی است که بصورت مستقیم و بی‌واسطه، علوماتی را در اختیار فراگیر قرار می‌دهد. بدون آنکه فراگیر در آن دخل و تصرفی نماید. در مقابل، جمله‌های درکی، به آن دسته از جمله‌هایی گفته می‌شود که با درگیر و فعال کردن ذهن، فراگیر به یافته‌ها و دانسته‌های تازه دست پیدا می‌کند که خود در آن نقش پویایی داشته و مطالب را صرف یادگیری و به یادآوری نیاموخته است. در اینگونه جمله‌ها فراگیر به اهمیت و کاربرد دانسته‌های خود واقف است و دانسته‌های تازه‌اش را با مجموعه دانسته‌ها و تجارب قبلی در هم می‌آمیزد تا مجموعه‌ای یکپارچه (طرح مفهومی) برای او ایجاد شود. چنین شیوه‌ای موجب یادگیری با ثبات خواهد شد (جعفری هرندی و همکاران، ۱۳۸۷). در این تکنیک جهت محاسبه ضریب درگیری، مجموع کدهای مقوله‌های فعال بر مجموع کدهای مقوله‌های غیرفعال تقسیم می‌گردد. دامنه عدد به‌دست آمده می‌تواند از صفر تا بی‌نهایت باشد، اما از نظر ویلیام رومی محتوایی مطلوب و فعال است که ضریب درگیری آن بین ۰٫۴ و ۱٫۵ باشد، محدوده‌ی پایین‌تر از ۰٫۴ بیانگر غیرفعال‌بودن و بالاتر از ۱٫۵ از دانش‌آموز می‌خواهد تا نوعی تجزیه و تحلیل انجام دهد و بدون این که مفروضات و اطلاعات لازم در اختیار دانش‌آموزان قرار گیرد، فعالیتی پیشرفته انجام دهد، در حقیقت با عنوان درگیری بیش از توان دانش‌آموزان مطرح می‌گردد (رومی، ۱۹۶۸^۳). یادگیری سطحی، گنجانندن اطلاعات متعدد در کتاب‌های درسی، رویکرد حافظه‌پروری، عدم توجه به کاربردی‌بودن مطالب کتاب‌های درسی و توجه بیش از حد به کسب نمره، که از ویژگی‌های محتوای غیرفعال می‌باشند، همواره از مسائل عمده در نظام آموزش و پرورش کشور ما بوده‌اند. در نظام‌های آموزشی که هدف آن‌ها بالابردن نمرات دانش‌آموزان

1- Gibbs & Fox
2 -Degbey
3- Romey

است، آنچه که باید به آنان آموخته شود مورد غفلت قرار می گیرد (کریمی و عامری، ۱۳۹۷). در این پژوهش قصد بر این است که مطالب فصل "انتقال اطلاعات در نسل ها" زیست شناسی یازدهم را مورد تمرکز قرار دهیم تا به این موضوع پی ببریم که: آیا این فصل از زیست شناسی یازدهم تأکید بر یادگیری به صورت تئوری و حفظی تأکید دارد یا تلاش در درگیر کردن دانش آموزان در مطالب زیست شناسی دارد؟

سوالات پژوهشی:

برای درک بهتر موضوع مقاله و برای اینکه پژوهش حاضر بیش تر در راستای اهداف قدم نهاده باشد، چند سوال در رابطه با اهداف این پروژه طرح شده است:

- ۱- آیا فصل "انتقال اطلاعات در نسل ها" کتاب زیست شناسی دوازدهم، بر اساس الگوی ویلیام رومی، به صورت فعال ارائه شده است؟
- ۲- آیا متن فصل "انتقال اطلاعات در نسل ها" کتاب زیست شناسی دوازدهم، بر اساس الگوی ویلیام رومی، به صورت فعال ارائه شده است؟
- ۳- آیا تصاویر فصل "انتقال اطلاعات در نسل ها" کتاب زیست شناسی دوازدهم، بر اساس الگوی ویلیام رومی، بصورت فعال ارائه شده است؟
- ۴- کدام فصل "انتقال اطلاعات در نسل ها" کتاب زیست شناسی دوازدهم، بر اساس الگوی ویلیام رومی، بصورت فعال تری ارائه شده است؟

تاریخچه تحقیق:

طبق نتایج پژوهش آقایان امیرحسین سعادت و قدرت عبادی مناس، ضریب درگیری متن کتاب زیست شناسی پایه دوازدهم ۰،۳۰ می باشد که به نتیجه گیری ایشان: « متن کتاب زیست شناسی دوازدهم به صورت غیرفعال ارائه شده است و دانش آموز را با متن درگیر نمی کند. این نتیجه بدین معنی است که در فرآیند یادگیری، دانش آموز مشغول فعالیت های علمی به معنای واقعی نمی شود. با تأمل بر نتیجه حاصله، می توان دریافت که یکی از دلایل ضریب درگیری بسیار پایین متن، این است که حقایق، طالب و مفاهیم زیادی در متن ارائه شده است که در بیان آن ها، از روش های انتقال مستقیم استفاده گردیده که تعداد مقوله های غیرفعال متن را افزایش داده است. » همچنین در آن پژوهش ضریب درگیری تصاویر کتاب زیست شناسی دوازدهم، ۰،۰۹۸ به دست آمده است فلذا این بخش هم به صورت غیرفعال تبیین گردیده است. طبق نتایج تحقیق آقای نور محمد براهونی مقدم در سال ۱۳۹۹ نیز، ضریب درگیری متن کتاب زیست شناسی یازدهم، ۰/۰۸ است و از آنجایی که این ضریب از ۰/۴ کمتر است، ایشان نتیجه گرفتند که براساس تحلیل محتوای ویلیام رومی این ضریب درگیری نشان دهنده ی غیرفعال بودن متن کتاب درسی می باشد. یافته های ایشان، با نتایج پژوهش های اوستا و همکاران (۱۳۹۷)، قربانی و همکاران (۱۳۹۶)، محمودیان و همکاران (۱۳۹۷) مطابقت دارد. نور

هدف از انجام مطالعه:

با توجه به ضعف اساسی آموزش سطحی مبتنی بر حفظ جملات در مورد مطالب کتب درسی زیست شناسی و لزوم تغییرات در الگوی یاددهی و یادگیری این موضوعات، طوری که منجر به یادگیری اکتشافی و فعال این مباحث برای دانش آموزان شود، در پژوهش حاضر، محتوای مباحث فصل مورد نظر ارائه شده در کتاب درسی زیست شناسی پایه دوازدهم مقطع متوسطه دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ با استفاده از روش ویلیام رومی مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته است.

روش تحقیق:

پژوهش حاضر تحلیل محتوای براساس تکنیک ویلیام رومی است، که یکی از تکنیک‌های روش تحلیل محتوای کمی و توصیفی تحلیلی است که از طریق کمی سازی محتوا، استفاده از فراوانی و شاخص‌های عددی ابعاد مختلف محتوا، کدگذاری آنها و محاسبات ریاضی، محتوای موردنظر را از منظر فعال یا غیر فعال بودن متون و تصاویر و سوالات فعالیت‌ها با کمک محاسبه‌ی ضریب درگیری تحلیل و بررسی می‌نماید (نگهبان، غلامحسینی و فرهانی، ۱۳۹۴). در کل، تحلیل محتوا به دو نوع کمی و کیفی تقسیم می‌شود و دارای روش‌های مختلفی است؛ در این تحقیق از تکنیک ویلیام رومی که روشی کمی است، استفاده شده‌است. در روش‌های کمی، تأکید بر کمی‌سازی محتوا و استفاده از فراوانی و شاخص‌های عددی هر یک از ابعاد محتوا است که با انجام محاسبات ریاضی به تحلیل و بررسی محتوا پرداخته می‌شود. در این روش برای کمی‌سازی ابعاد محتوا، تعداد جملات، اشکال و جداول موضوعات، حوادث خاص و فضاهای اختصاص یافته به هر یک از آنها مورد توجه و بررسی قرار می‌گیرد (حسن مرادی، ۱۳۸۸). جامعه‌ی آماری این پژوهش، کتاب زیست‌شناسی پایه دوازدهم، رشته علوم تجربی، چاپ ۱۴۰۰ و نمونه آماری، فصل "انتقال اطلاعات در نسل‌ها" کتاب زیست‌شناسی دوازدهم می‌باشد. ویلیام رومی در این شیوه روی جمله‌های متن، پرسش‌های کتاب و تصاویر تأکید می‌کند و آنها را به دو دسته "لفظی" و "درکی" تفکیک می‌کند. مقصود از جمله‌های لفظی، آن دسته از دانش و اطلاعاتی است که به صورت مستقیم و بی واسطه، معلوماتی را در اختیار فراگیر قرار می‌دهد، بدون آنکه فراگیر در آن دخل و تصرفی نماید. در مقابل، جمله‌های درکی، به آن دسته از جمله‌هایی گفته می‌شود که با درگیر و فعال کردن ذهن، فراگیر به یافته‌های تازه دست پیدا می‌کند که خود در آن نقش پویایی داشته است. در این گونه جمله‌ها فراگیر به اهمیت و کاربرد دانسته‌های خود واقف است و دانسته‌های تازه‌اش را با مجموعه دانسته‌ها و تجارب قبلی درهم می‌آمیزد، تا مجموعه‌ای یکپارچه (طرح مفهومی) برای او ایجاد شود. چنین شیوه‌ای موجب یادگیری با ثبات خواهد شد (جعفری هرندی و همکاران، ۱۳۸۷). ویلیام رومی در طبقه‌بندی مقوله‌ها، مقوله را به سه طبقه تقسیم می‌نماید: طبقه مقوله‌های فعال، طبقه مقوله‌های غیرفعال، طبقه مقوله‌های خنثی (حسن مرادی، ۱۳۹۶). در این روش تعداد جمله‌های درکی به تعداد جملات لفظی تقسیم می‌شود و شاخصی به دست می‌آید که به آن ضریب درگیری گفته می‌شود (عبدالله میرزایی و مهنائی ۱۳۹۲).

ارزشیابی جملات متن:

از نظر ویلیام رومی، جمله به عنوان کوچک‌ترین واحد در متن با مشخصه‌های خاص خود، در گرو ه‌های فعال و غیرفعال مورد بررسی قرار می‌گیرد (قربانی و همکاران، ۱۳۹۷). مراحل روش ویلیام رومی برای بررسی نوع جمله‌های متون فصل "انتقال اطلاعات در نسل‌ها" کتاب زیست‌شناسی دوازدهم به شرح زیر می‌باشد:

الف) جمله‌های لفظی (حفظی): جملاتی که به طور مستقیم در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد (دانش عمومی و انتقالی).

ب) جمله‌های درکی: یادگیری‌هایی که دانش‌آموزان برای دستیابی به آنها درگیری فعالی دارند (فعالیت‌های سازنده).

ضریب یادگیری جملات متون را با تقسیم جمع تعداد جملات درکی بر جمع تعداد جملات لفظی، طبق فرمول زیر به دست می‌آوریم (فیضی و احمدی ۱۴۰۱).

$$x = \frac{\text{مجموع جملات فعال}}{\text{مجموع جملات غیرفعال}} = \frac{e + f + g + h}{a + b + c + d} \quad (1)$$

جدول ۱. کدگذاری جملات غیرفعال، فعال و خنثی متن را نشان می‌دهد که قرار است پژوهش مقاله طبق این طبقه‌بندی انجام و نتیجه‌گیری گردد :

جدول (۱) – کدگذاری جملات متن		
مقوله	علامت اختصاری	توضیحات
غیر فعال	a	بیان حقیقت: بیان ساده مفروضات و یا مشاهداتی که به وسیله فرد دیگری غیر از دانش‌آموز انجام شده است .
	b	بیان نتایج یا اصول کلی: نظرات ارائه شده توسط نویسندگان کتاب درباره ارتباط بین مفروضات و موضوعات مختلف است.
	c	تعاریف: جمله‌هایی که برای وصف و تشریح یک واژه یا اصطلاح به کاربرده می‌شود.
	d	سؤالاتی که در متن ارائه گردیده است و جواب آن‌ها بلافاصله بعد از پرسیدن، توسط نویسنده در متن آورده می‌شود.
	e	سؤالاتی که ترغیب می‌کند دانش آموز برای پاسخ به آن‌ها مفروضات داده شده را تجزیه و تحلیل نماید.
	f	از دانش‌آموزان خواسته شده که نتایجی را که خود او به‌دست آورده است را بیان‌کند.
فعال	g	از دانش‌آموزان خواسته شده که آزمایشی را انجام داده و نتایج حاصل را تحلیل نماید و یا اینکه مسائل ارائه شده را حل‌کند.
	h	سؤالاتی که به منظور جلب توجه دانش‌آموزان داده شده و جواب آن‌ها بلافاصله به‌وسیله نویسنده کتاب در متن نیامده است .
	i	از دانش‌آموزان خواسته شده که تصاویر یا مراحل انجام یک آزمایش را مورد ملاحظه قرار دهد و بطور کلی جملاتی که در هیچ کدام از مقوله‌های فوق نگنجد در این مقوله قرار می‌گیرد.
	j	سوالات مربوط به معانی بیان است .

از نظر ویلیام رومی اگر ضریب درگیری فراگیر در جملات متن و نوشته کم‌تر از ۰/۴ باشد، نشانگر آن است که متن کتاب غیرفعال است و صرفاً به ارائه اطلاعات می‌پردازد. اگر این ضریب بزرگ‌تر از ۰/۴ و کوچک‌تر و برابر با ۱ باشد، متن متن فعالی است. (فیضی و احمدی ۱۴۰۱). بهترین متن آن است که ضریب یادگیری آن به عدد ۱/۵ نزدیک‌تر باشد (حسن مرادی، ۱۳۹۶).

ارزشیابی تصاویر:

هر یک از تصاویر، اشکال یا نقاشی‌هایی که در داخل یک کادر خاص طرح شده باشد و هدف از آن رساندن یک مفهوم به دانش‌آموز باشد، به‌عنوان یک واحد تصویر مورد تحلیل قرار می‌گیرد. در طبقه‌بندی تصاویر و نمودارها، در صورتی که دو شکل یک مفهوم را انتقال دهند، به عنوان یک واحد در نظر گرفته‌می‌شود. (احمدی، ۱۴۰۰). ضریب درگیری دانش آموز با تصاویر و نمودارها از فرمول زیر به دست می‌آید (صاحب زاده و براهونی مقدم، ۱۳۹۵):

$$x = \frac{\text{مجموع تصاویر فعال}}{\text{مجموع تصاویر غیرفعال}} = \frac{e + f + g + h}{a + b + c + d} \quad (2)$$

تصاویر مربوط به فصل "انتقال اطلاعات در نسل ها" زیست دوازدهم ، طبق کدگذاری جدول ۲، طبقه بندی می‌شوند :

جدول ۲- کدگذاری مربوط به تحلیل واحدهای تصاویر		
مقوله	علامت اختصاری	توضیحات
غیرفعال	a	یک موضوع را تشریح می‌کند.
فعال	b	از فراگیر خواسته‌شده فعالیتی را انجام دهد و یا از اطلاعات داده شده استفاده کند.
خنثی	c	شکل به منظور تشریح روش جمع‌آوری وسایل لازم برای یک آزمایش ارائه شده است.
	d	شکلی که در هیچ یک از مقوله‌های فوق نگنجد.

یافته‌ها:

یافته های مربوط به تحلیل متن فصل "انتقال اطلاعات در نسل ها" زیست شناسی دوازدهم دوره متوسطه دوم در

سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ براساس روش ویلیام رومی:

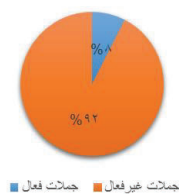
آیا جملات موجود در متن فصل "انتقال اطلاعات در نسل ها" کتاب زیست‌شناسی دوازدهم دوره متوسطه دوم به شیوه‌ی فعال ارائه شده است؟ باتوجه به نتایج به‌دست آمده در جدول۳، ضریب درگیری جملات متن گفتارهای اول و دوم کتاب زیست‌شناسی دوازدهم به ترتیب ۰/۰۷ و ۰/۰۹ است، فلذا ضریب درگیری جملات متن فصل "انتقال اطلاعات در نسل‌ها" کتاب زیست‌شناسی دوازدهم سال‌تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰، ۰/۰۸ است. همانطور که مشاهده‌می‌شود این ضرایب از ۰/۴ کم‌تر است بنابراین فصل "انتقال اطلاعات در نسل‌ها" از لحاظ الگوی ویلیام رومی، بسیار غیرفعال می‌باشد. انتظار می‌رود مؤلفین کتاب درسی زیست شناسی دوازدهم نسبت به گنجانیدن متون فعال زیستی در این کتاب تغییراتی اعمال کنند. اما باید این موضوع را در نظر گرفت که چون کتاب زیست شناسی بیشتر بر اساس نظریه‌های علمی ثابت شده تبیین می‌شوند، فلذا انتظار فعالیت‌محور بودن جملات این کتاب بر اساس الگوی ویلیام رومی نمی‌باشد. لیکن انتظار می‌رود قسمت فعالیت‌ها و آزمایش کنید در کتب درسی زیست‌شناسی دوره متوسطه دوم بیش‌تر گنجانده‌شود.

جدول ۳ توزیع فراوانی اقسام جملات فعال، غیرفعال و خنثی و ضریب درگیری جملات این فصل را نشان می‌دهد. نمودار ۱ توزیع فراوانی جملات فعال و غیرفعال و خنثی در فصل "انتقال اطلاعات در نسل ها" کتاب زیست‌شناسی دوازدهم را نشان می‌دهد:

جدول ۳ توزیع فراوانی جملات متن فصل "انتقال اطلاعات در نسل ها" کتاب زیست شناسی دوازدهم بر اساس تکنیک ویلیام رومی

ردیف	گفتار	عنوان گفتار	a	b	c	d	e	f	G	h	i	j	جمع عبارات غیر فعال	جمع عبارات فعال	ضریب یادگیری
دوازدهم	۱	مفاهیم پایه	۴۰	۵	۱۷	۳	۱	۰	۰	۴	۹	۰	۵	۶۵	۰/۰۷
	۲	انواع صفات	۳۷	۷	۱۱	۳	۲	۰	۰	۳	۱۱	۰	۵	۵۸	۰/۰۹
		جمع											۱۰	۱۲۳	۰/۰۸

نمودار ۱- توزیع فراوانی جملات فصل "انتقال اطلاعات در نسل ها" کتاب زیست شناسی دوازدهم



یافته‌ها و نتایج مربوط به تحلیل تصاویر فصل "انتقال اطلاعات در نسل‌ها" کتاب زیست‌شناسی دوازدهم مقطع

متوسطه دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ براساس روش ویلیام رومی:

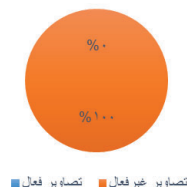
آیا تصاویر موجود در محدوده فصل "انتقال اطلاعات در نسل‌ها" کتاب زیست شناسی دوازدهم مقطع متوسطه دوم به شیوه‌ی فعال ارائه شده‌است؟ با توجه به بررسی نتایج به‌دست آمده در جدول ۴، ضریب یادگیری گفتار های اول و دوم فصل "انتقال اطلاعات در نسل ها" کتاب زیست شناسی دوازدهم ۰/۰۰ می‌باشد، ضریب درگیری کلی تصاویر این بخش نیز صفر می‌باشد. از آنجا که این عدد از ۰/۴ کمتر می‌باشد، بیانگر غیرفعال بودن تصاویر فصل "انتقال اطلاعات در نسل‌ها" کتاب زیست‌شناسی دوازدهم است. این عدد از لحاظ روش تحلیل محتوایی ویلیام رومی بسیار غیرمطلوب است و انتظار می‌رود مولفین کتب درسی نسبت به گنجانیدن مطالب بخش "انتقال اطلاعات در نسل‌ها" کتاب زیست‌شناسی دوازدهم تغییراتی را اعمال کنند. جدول ۴ توزیع فراوانی انواع تصاویر فعال، غیرفعال و خنثی بر اساس الگوی ویلیام رومی و ضریب درگیری جملات این بخش را نشان

می‌دهد. نمودار ۲ توزیع فراوانی تصاویر فعال و غیرفعال در فصل "انتقال اطلاعات در نسل‌ها" زیست‌شناسی دوازدهم را نشان می‌دهد:

جدول ۴ - توزیع فراوانی تصاویر فصل "انتقال اطلاعات در نسل‌ها" کتاب زیست‌شناسی دوازدهم بر اساس الگوی ویلیام رومی

پایه	گفتار	عنوان گفتار	مقوله‌ها				جمع مقوله‌های غیرفعال	جمع مقوله‌های غیرفعال	تقسیم‌بندی
			a	b	c	d			
دوازدهم	۱	مفاهیم پایه	۹	۰	۰	۰	۰	۹	۰/۰
	۲	انواع صفات	۸	۰	۰	۰	۰	۸	۰/۰
		جمع					۰	۱۷	۰/۰

نمودار ۲- توزیع فراوانی تصاویر فصل "انتقال اطلاعات در نسل‌ها" کتاب زیست‌شناسی دوازدهم



بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه کتاب زیست‌شناسی در هر پایه‌ای در دوره متوسطه دوم، به زندگی روزمره دانش‌آموزان نزدیک است و کاربرد بسیاری در زندگی روزمره آنها دارد، فلذا این واحد درسی جزو دروس مهم و اختصاصی به حساب می‌آید. به همین دلیل در این پژوهش تحلیل محتوای فصل "انتقال اطلاعات در نسل‌ها" پایه دوازدهم دوره متوسطه دوم انجام گردید تا متن‌ها و تصاویر این کتاب در رابطه با درگیری یادگیرنده با موارد فوق سنجیده شود. تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست آمده در این تحقیق بر پایه محاسبات حاصل از الگوی ویلیام رومی نشان داد که ضریب درگیری متن و تصاویر گفتارهای ۱ و ۲ فصل تنظیم عصبی کتاب زیست‌شناسی دوازدهم، به ترتیب ۰/۰۸ و ۰/۰۰ است که نشان‌دهنده‌ی این است که جملات و تصاویر این بخش، فعال نبوده و جریان فعال یادگیری برای دانش‌آموزان ایجاد نمی‌شود. با توجه به نتایج فوق، در مجموع محتوای برنامه درسی این محدوده از کتاب جدید التالیف زیست‌شناسی پایه دوازدهم، محتوای غیرفعالی است. نتایج به دست آمده در این تحقیق با نتایج محققین قبلی در این زمینه به تقریب هم‌خوانی دارد. در مطالعه‌ای که امیرحسین سعادت‌ی و قدرت‌عبادی مناس در مورد کل بخش‌های کتاب زیست‌شناسی دوازدهم دوره متوسطه دوم انجام دادند، اعلام کردند که: ضریب درگیری دانش‌آموزان با جملات و تصاویر کتاب زیست‌شناسی دوازدهم، ۰/۰۳ و ۰/۰۹۸ می‌باشد که نشان‌دهنده غیر فعال بودن اینها بر اساس الگوی ویلیام رومی است.

برای بهبود کیفیت آموزش زیست‌شناسی دوازدهم پیشنهاد می‌شود: محتوای برنامه درسی کتاب درسی باید به گونه‌ای طراحی شود که واحد درسی، نمود زندگی واقعی را برای دانش‌آموزان ایفا کند و دانش‌آموزان را به سمت یادگیری و درک عمیق مطالب هدایت کند و حس آن‌ها نسبت به یادگیری برانگیخته شود. همچنین لازم است زمینه پژوهش و عمل فعالانه‌ی آنها فراهم گردد تا دانش‌آموزان به علم‌اندوزی و کسب اطلاعات مفید، ترغیب شوند. همچنین بهتر است زمینه فعالیت دانش‌آموزان در متن درسی و به خصوص تصاویر کتاب زیست‌شناسی از وضع فعلی افزون‌تر شود و هر گفتار زیست‌شناسی، تصویر واقعی از زندگی واقعی را برای دانش‌آموزان فراهم آورد.

References

- Ahmadi, Hatem (2021). Analysis of the content of biology topics in experimental science textbooks of the fifth and sixth grades using William Rumi's technique. Poish Quarterly in Basic Sciences [In Persian].
- Avesta, homeland; Imani, Faezeh; Alavian, Firuzeh (2017). Analysis of the content of the tenth grade biology book of the second year of high school in the field of experimental sciences from the perspective of being active and passive based on William Rumi's model. Specialized Scientific Quarterly of Research in Biology Education. 1(1): 50-61 [In Persian].
- Aghazadeh, Ahmed. Iran's Education Issues, Somit Publications, Tehran [In Persian].
- Abdullah Mirzaei, Messenger. Mehnani, Ehsan (2013) Analysis of the content of the second year high school chemistry textbook in the concepts of ionic and covalent compounds using William Rumi's method" presented in the 8th Iranian Chemistry Education Seminar [In Persian].
- Badrian, Abed; Rostgar, Tahereh (2015). "Comparative study of science education standards of general education in Iran and countries successful in the TEAMS test" presented at the innovation conference in elementary school curriculum [In Persian].
- Brahoi Moghadam, Noor Ebrahim (2019). Analysis of the content of the 12th grade biology book from the perspective of being active or inactive based on William Rumi's method [In Persian].
- Brook, J. S., Whiteman, M., & Gordon, A. S. (2011). Drug Use and Abuse, Aguide to Research Findings. ABC - Clio, inc, Vol. Z: Adolescents.
- Brown, I., & Percy, M. (2013). A Comprehensive Guide to Intellectual and Developmental. London, Powl. H. Brooke.
- Connolly, J., Nocentini, A., Menesini, E., Pepler, D., Craig, W., & Williams, T.S. (2010). Adolescent dating aggression in Canada and Italy: A cross-national comparison. International Journal of Behavioral Development, 34 (2), 98-105.
- Degbey, J.K. (2010). Concepts of Variable in Middle-Grads Mathematics Textbooks during Four Ears of Mathematics Education in the United States. Graduate School these and Dissertation.
- Faizi, sorry; Ahmadi, Hatem (2022). Analysis of the content of chemistry topics from the book of experimental sciences of the seventh grade of the academic year 2022-2021

- by the method of William Rumi. The fourth national conference of chemistry education. Tabriz . Farhangian Allameh Amini University [In Persian].
- Ghorbani, Mohammad Reza; Gholami, Azam; Dadashzadeh, Amin (2016). Analysis of the content of the 10th grade biology book based on William Rumi's method [In Persian].
- Guardian, Hadith; Gholamhosseini, Marzieh; Farahani, Fatemeh (2014). Analysis of the content of the Persian book to read the fifth grade based on the technique of William Rumi, the second international conference on psychology, educational sciences and lifestyle, Mashhad, <http://civilica.com/doc/498167> [In Persian].
- Gibbs, W. Fox, D. (1999). The False Crisis in Science Education. *Scientific American*. October 281(4): 86-93.
- Hassan Moradi, Narges (2016). Content analysis of elementary school textbooks (5th edition). Tehran: Aizh Publications [In Persian].
- Harlen, W. (1999). *Effective Teaching of Science*. Edinburg: Scottish Council for Research in Education.
- Harris, K., Mullan, Duncan, G., & Boisjoly, J. (2016). Evaluating the Role of "Noting to Lose" Attitudes on Risky Behavior in Adolescence. *Social Forces*, 80, 635-649.
- Harris, R. (2006). Embracing your demons: An overview of acceptance and commitment therapy. *Psychotherap Aust*. 21(4), 2-8.
- Hayes, S.C., & Strosahl, K.D. (2010). *A practical guide to acceptance and commitment therapy*. New York:Springer Press.
- Jafari Herandi, Reza; Nasr, Ahmad Reza; Mirshah Jafari, Seyed Ibrahim (2007) "Content analysis is a widely used method in social science studies, Jafari Harandi, Reza; Nasr, Ahmad Reza; Mirshah Jafari, Seyed Ibrahim (2008) "Content analysis is a widely used method in the studies of social, behavioral and human sciences, with an emphasis on the content analysis of textbooks". *Field and University Quarterly: Humanities Methodology*. 14(55): 33-58. Behavioral and human, with emphasis on the content analysis of textbooks. *Field and University Quarterly: Humanities Methodology*. 14(55): 33-58 [In Persian].
- Jessor, R. (1992). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. In D. E. Rogers & E. Ginzberg (Eds.), *Adolescents at risk: Medical and social perspectives*, 19-34.
- Julie, W., & Drill, J.A. (2014). The effect of acceptance therapy and cognitive-behavioral therapy on the symptoms of depression and general anxiety, A Preliminary Report. *Behavior Therapy* 42, 127-134.
- Kerami, Zahra; Asdabighi, Pejman; Kerami, Mehdi (2012). Analysis of the content of mathematics book 1 of the first grade of high school based on William Rumi's technique and Bloom's cognitive domain. *Research Quarterly in Curriculum Planning*. Volume 2, Number 10. 179-167 [In Persian].
- Karimi Haji Khademi, Adele; Ameri, Leila (2017). Analysis of the content of the 11th physics book with William Rumi's technique and Bloom's cognitive field. The fourth provincial scientific research conference from a teacher's point of view. Minab city education management [In Persian].
- Kendall, P. C. (2010). *Child and adolescent therapy: Cognitive behavioral procedures* (2 nd ed.). New York: Guilford, 5(41), 5241-5259.

- Knudsen, H.K., & Abraham, A.J. (2012). Perceptions of the state policy environment and adoption of medications in the treatment of substance use disorders. *Psychiatric Services*, 2012;63(1), 19–25.
- Lee, C. H. (2010). Personal and interpersonal correlates of bullying behaviors among Korean middle school students. *Interpersonal Violence*, 25(1), 32–51.
- Lehman, W.E.K., Simpson, D.D., Knight D.K., Flynn, P.M. (2011). Integration of treatment innovation planning and implementation: Strategic process models and organizational challenges. *Psychology of Addictive Behaviors*, 25(2), 252–261.
- Louise Hayes & Candice P. Boyd & Jessica Sewell (2011). Acceptance and Commitment Therapy for the Treatment of Adolescent Depression: A Pilot Study in a Psychiatric Outpatient Setting. *Mindfulness*, 2, 86–94.
- Lotfabadi, Hossein. (2012). Applied developmental psychology of childhood and youth. Tehran: National Youth Organization [in Persian].
- Mahmoudian, Ali; Salimpour, Hamed; Shafa'i, Nurala; Eskandari, Hassan. (2017) . Analysis of the content of the new book authored by Life (3), twelfth grade experimental, 2018 edition, according to the method of William Rumi. The fourth national research conference in basic science education. Tehran. Shahid Rajaei Tarbiat University [in Persian].
- Maruti Sibani, Mehssa; Darvish Metoli, Homa; Maruti Sibani, Zahra; Kipour, Samia. (2021). Content analysis of 12th grade biology content (2020-2021) using the Roman method. *Poish Quarterly in Basic Science Education*: 7(23): 120-122 [in Persian].
- Mahmoudi, R. (2020). Analyzing the content of school textbooks Persian literature. MS Thesis, Tehran University of Teacher Education [in Persian].
- Marquez, M. P., & Galban, N. (2004). Getting hotter, going wilder? Changes in sexual risk-taking behavior among Filipino youth. Paper presented at the seventh International Conference on Philippine Studies, Leiden, and The Netherlands, 16-19
- Myers, E., NapaScollon, C. K., Oishi, S., Dzokoto, V., & Suh, E, M. (2014). Evaluate the effect communication skills-based education on controlling women's behavior problems. *Journal of Happiness Studies*: 1, 159-176.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2014). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *The American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2016). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148-194.
- Patchin, J.W., & Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: A Test of General Strain Theory. *Youth & Society*, 43(2), 352-369.
- Prior, M. (1992). Childhood temperament. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(1), 249-279.
- Qasimpour Moghadam, Hossein; Naghizade Anhar, Abdul Hossein; Mazaheri, Hassan (2012). Analysis of the content of experimental sciences of the sixth grade of primary school by the method of William Rumi. The fifth national education conference. Tehran: Shahid Rajaei Tarbiat University [in Persian].

- Romey, D. W. (1968). *Inquiry Techniques For Teaching Science*. Prentice-Hall, International Inc, Englewood Cliffs, New Jersey. USA
- Rauktis, M.E., McCarthy, S., Krackhardt, D., & Cahalane, H. (2010). Innovation in child welfare: The adoption and implementation of Family Group Decision Making in Pennsylvania. *Children and Youth Services Review*, 32(5), 732–739.
- Ruiz, L. (2010). A review of the empirical evidence of admission and commitment to health through a comprehensive overview of experimental and non-experimental studies in the field of admission and medical commitment. *Journal of Adolescent Health*, 19, 26-82.
- Samii, Doust Mohammad; Mehrabi, Zenet. Analyzing the content of the first chapter of the 12th grade chemistry book based on William Rumi's method and determining its importance by Shannon's entropy method. *Research in chemistry education* (2018); First year, number 3, pages 53-72 [in persian].
- Shaari Nejad, Ali Akbar (2014). *Psychology of education and teaching*. Tehran: Information Publications [in persian].
- Sahibzadeh, Behrouz; Brahui Moghadam, Nur Mohammad (2015). Analyzing the level of active editing of the book of experimental sciences in the third grade of middle school based on William Rumi's method. The third conference of psychology, educational sciences and lifestyle with an international approach [in persian].
- Strachan, L., & Munroe-Chandler, K. (2012). Using imagery to predict self-confidence and anxiety in young elite athletes. *Journal of Imagery Research in Sport and Physical Activity*. 1 (1), 125-33.
- Sediq Sarostani, Rahmatullah. (2012). Examining the risk factors in the contamination of Iranian children and youth with substance abuse. *Social Sciences*, 11(2), 73-91.[in persian].
- Teodoro, M.L., Kappler, K.C.; Rodrigues, J.L., de Freitas, P.M. & Haase, V.G. (2005). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) and its Adaptation for Brazilian children and adolescents. *International Journal of Psychology*, 39, 2, 239-246.
- Veehof, M. M., Oskam, M. J., Schreurs, K. M., & Bohlmeijer, E. T. (2011). Acceptance-based interventions for the treatment of depression: a systematic review and meta-analysis. *Pain*. 152, 533-542.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M.J. (2003). Treating Conduct Problems and Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children: The Dina Dinosaur Treatment Program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11 (3), 130-143.
- Yarmohamedian, Mohammad Hossein (2002). *Principles of lesson planning* (third edition). Tehran: Yadavare Kitab Publications [in persian].

Analysis of the content of the information transfer section in the generations" newly authored biology book of the twelfth academic year 1401-1400 by the method of William Rumi

Ozra Feizi¹

Type of article: Research

Date Received: 2023-01-23

Date Accepted: 2023-03-13

Abstract

The aim of the present research is to analyze the content of the topics in the "Transmission of Information in Generations" book of the 12th Biology in terms of being active or not, based on William Rumi's model. Objective: To what extent are the sentences and images of the section "Information transmission in generations" of the 12th grade biology book of the second year of high school actively or passively compiled? The existing research was conducted using quantitative content analysis and descriptive statistical methods. The studied society considered in this project was the chapter "Information transfer in generations" of the new book authored by the twelfth grade biology in the academic year of 1401-1400. The results of this research showed that the conflict index for the sentences of the texts of the chapter "Information transmission in generations" in the twelfth grade biology book was in the range of 0.08 and zero for the images of these texts. Considering that the learning coefficient of the sentences of this section is less than 0.4, therefore, the authored content is not activity-oriented and is far from the ideal situation. The learning coefficient of images related to this section is zero and it is very inactive, but it is expected to be compiled in a more appropriate way.

Keywords: Content analysis, "Information transfer in generations", learning coefficient, being active, 12th biology, William Rumi.

1. Bachelor student of biology education, Department of Basic Sciences, Farhangian University, Tabriz, Iran
ozrafeizi400@gmail.com

فصلنامه رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان ها، دوره ۱، شماره ۳، زمستان ۱۴۰۱، صفحه ۶۳ تا ۷۱

بررسی رابطه بین فضیلت سازمانی با شادمانی سازمانی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان دشتستان

هدیه حاجی پور^۱، سیدمحسن محمدی^۲، امیر فرخ نژاد^۳

نوع مقاله: پژوهشی	تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۰/۱	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۱۵
-------------------	-------------------------	-------------------------

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین فضیلت سازمانی با شادمانی سازمانی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان دشتستان صورت گرفته است. روش تحقیق از نظر هدف کاربردی و از نظر جمع آوری داده ها توصیفی از نوع همبستگی بوده است. جامعه آماری پژوهش حاضر ۷۸۴ نفر از معلمان مدارس ابتدایی شهرستان دشتستان بود که از طریق نمونه گیری طبقه ای نسبتی تعداد ۲۵۸ نفر انتخاب شدند. ابزار جمع آوری اطلاعات در این تحقیق پرسشنامه های فضیلت سازمانی کامرون و همکاران (۲۰۰۴) و شادکامی آرگیل و همکاران (۱۹۸۹) بود. یافته ها نشان داد که بین متغیر فضیلت سازمانی با متغیر شادمانی سازمانی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. به علاوه بین هر یک از مؤلفه های فضیلت سازمانی شامل خوش بینی، اعتماد، همدردی، بخشش و انسجام با شادمانی رابطه مثبت وجود دارد. نتیجه گیری کلی پژوهش نشان داد که با تقویت فضیلت سازمانی در بین معلمان مدارس ابتدایی می توان به افزایش شادمانی سازمانی آنان در مدارس کمک فراوانی نمود.

واژه های کلیدی: فضیلت سازمانی، شادمانی سازمانی، معلمان مدارس ابتدایی.

۱- کارشناسی ارشد علوم تربیتی، موسسه آموزش عالی فردوس رنجویان دانش برازجان، برازجان، ایران aradr0967@gmail.com
۲- دکتری گروه مدیریت آموزشی، موسسه آموزش عالی فردوس رنجویان دانش برازجان، برازجان، ایران Sayedmohsen447@gmail.com
۳- استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه خلیج فارس، بوشهر، ایران farokhnejad_shu@yahoo.com

مقدمه

در سیستم های آموزشی، افراد زیادی مشغول به کارند و فعالیت های آن ها به طور مستقیم یا غیرمستقیم در تربیت دانش آموزان مؤثر است اما در این میان، نقش معلمان از دیگر افراد بسیار برجسته تر می نماید چنان که بیشتر اوقات را دانش آموزان در مدرسه زیر نظر آن ها سپری می کنند و عوامل دیگر هم فراهم آورنده زمینه برای فعالیت معلم ها هست از این رو بسیاری از دانش آموختگان نظام آموزشی سنتی و جدید شکل گیری شخصیت خود را مرهون معلمان خود می دانند، بنابراین نقش و جایگاه معلمان در همه مقاطع تحصیلی علی الخصوص دوره ابتدایی بسیار مهم است و نیاز هست معلمان از لحاظ شادمانی سازمانی و در وضعیت مناسبی باشند. نتایج پژوهش های گذشته دال بر مؤثر بودن توسعه فضیلت در مدارس می باشد. بنابراین ضرورت شناسایی عواملی که باعث ایجاد فضیلت می شود، می تواند موضوعی جذاب و ارزشمند باشد. در این راستا موضوع توسعه فضیلت نیز دارای اهمیت می باشد زیرا گاهی به علت نقصان فضیلت ممکن است فضای بی اعتمادی و عدم وفاداری در مدارس گسترش یابد. بی شک فضیلت در مدارس به ایجاد، ترویج، حمایت و پرورش رفتارها، عادت ها، اعمال و تمایلات رفیع و متعالی از قبیل انسانیت، صداقت، بخشش، اعتماد و وفاداری در سطح فردی و جمعی اشاره دارد. امروزه صاحب نظران از فضیلت به عنوان عنصر جدایی ناپذیر رفتار معلمان خوب یاد می کنند، بنابراین نهادینه کردن فضیلت در بین معلمان مدارس به افزایش شادمانی سازمانی آنان کمک شایان توجهی می نماید.

از سویی فضیلت سازمانی^۱ از آن دسته مفاهیمی است که کمتر به آن توجه می شود. سازمان های فضیلت محور به سازمان هایی اطلاق می گردد که بر اساس فضیلت های اخلاقی شکل می گیرند و مدیران و کارکنان آن انسان های فضیلت مدار هستند و ارتباطات و فعل و انفعالات سازمانی بر اساس فضایل اخلاقی تنظیم می گردد. فضیلت خصیصه یا کیفیت مثبتی است که به صورت ذهنی از نظر اخلاقی برتر تلقی شود، بنابراین به عنوان شالوده قاعده و حضور اخلاقی خوب ارزش گذاری می شود. فضایل شخصی ویژگی هایی هستند که به عنوان ارتقادهنده عظمت جمعی و فردی ارزش گذاری می شوند، متضاد فضیلت رذیلت است (فهر^۲، ۱۹۳۰). از طرفی فضیلت سازمانی یک الگوی فکری و رفتاری است که بر استانداردهای اخلاقی رفیع استوار است. فضیلت ها را می توان در حوزه گسترده تر ارزش ها قرار داد. هر فرد دارای هسته ای از ارزش های اساسی است که به سیستم اعتقادات، ایده ها و یا نظراتش مشارکت می رساند. تمامیت در کاربرد یک ارزش متضمن استمرار آن است و این استمرار یک ارزش را از اعتقادات، نظرات و ایده ها جدا می سازد. در این زمینه، یک ارزش هسته ای است که ما از آن عمل یا فعالیت می کنیم. جوامع ارزش هایی دارند که در بین بسیاری از شرکت کنندگان در آن فرهنگ به اشتراک گذاشته شده اند. ارزش های یک فرد معمولاً به صورت گسترده، اما نه تماماً، با ارزش های فرهنگ او سازگاری دارند. جوامع، فضیلت را عنصر جدایی ناپذیر شهروندی خوب می دانند، با این تصور که می تواند زمینه ساز شکوفایی روابط متقابل اثربخش میان افراد و برقراری ثبات اجتماعی در سازمان باشد. توجه به پدیده فضیلت سازمانی و امدار ظهور پارادایم مثبت گرایی در عرصه پژوهش های سازمانی است (شریack^۳، ۲۰۱۰).

یکی دیگر از مشکلات روانشناختی معلمان شادکامی پایین آن ها است. شادمانی سازمانی^۴ یکی از هیجانات اساسی و از مهم ترین نیاز های روانی بشر است. شادکامی، در بر گیرنده ی چند مفهوم ذهنی مثل؛ شادمانی، خشنودی، لذت و خوشایندی

1- Organizational virtue

2- Fehr

3- Shryack

4- Organizational happiness

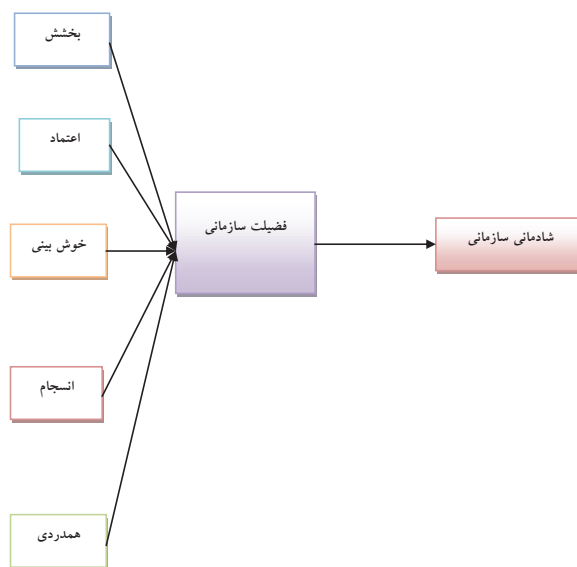
است، اما به معنای خوش بینی بی پایه و خودفریبی، انکار واقعیت ها و ندیدن مشکلات خود و دیگران نیست. شادمانی و نشاط به عنوان یکی از مهمترین نیاز های روانی بشر، به دلیل تاثیرات عمده ای که بر شکل گیری شخصیت انسان و در یک کلام مجموعه زندگی انسان دارد، همواره ذهن انسان را به خود مشغول ساخته است. روان شناسان، شادکامی را نوعی «هیجان مثبت» می‌دانند که تأثیر ژرفی بر ساز و کار های جسمانی، شناختی و روانی دارد و عملکرد انسان را در زمینه های مختلف بهبود می‌بخشد (لودویگ، هنینگ و ارنندز^۱، ۲۰۱۹). به نظر می‌رسد؛ شادکامی دو جز اساسی عاطفی و شناختی دارد. با این وجود شادکامی متضاد افسردگی نیست، اما نبود افسردگی دلیل لازم برای رسیدن به شادکامی است. شادکامی دارای سه جزء اساسی است: هیجان مثبت، رضایت از زندگی و نبود هیجان های منفی از جمله افسردگی و اضطراب (کاپرارا^۲، ۲۰۱۷). افراد شادکام؛ در پردازش اطلاعات در جهت خوش بینی و خوشحالی سوگیری دارند، یعنی اطلاعات را طوری پردازش و تفسیر می کنند که به شادمانی آن ها منجر شود. شادکامی، نوعی ارزشیابی است، که فرد از خود و زندگی به عمل می آورد و مواردی از قبیل رضایت از زندگی، هیجان و خلق مثبت، فقدان افسردگی و اضطراب را شامل می شود و جنبه های مختلف آن نیز به شکل شناخت ها و عواطف است (لوو^۳، ۲۰۱۹).

همچنین با بررسی پژوهش ها در داخل و خارج در راستای موضوع مشخص شد که تاکنون پژوهشی جامع در مورد بررسی رابطه بین فضیلت سازمانی با شادمانی سازمانی معلمان صورت نگرفته است و صرفاً موضوعاتی نسبتاً نزدیک در این حوزه انجام شده از جمله اینکه: کریمی (۱۳۹۸)، نفتی (۱۳۹۷)، کوچک زایی (۱۳۹۶)، هشترودی علمداری (۱۳۹۵)، پابرجا (۱۳۹۵)، آذریننگلی (۱۳۹۴)، مشبکی اصفهانی (۱۳۹۳)، ایلن^۴ (۲۰۱۹)، فهر^۵ (۲۰۱۹)، ماهیپالان^۶ (۲۰۱۸)، داراجو^۷ (۲۰۱۴)، یگوو^۸ (۲۰۱۲)، رگو^۹ (۲۰۱۱) و ساکس^{۱۰} (۲۰۰۶) بر رابطه بین فضیلت سازمانی با شادمانی سازمانی معلمان اذعان نموده اند.

در بحث اهمیت و ضرورت پژوهش می بایست بیان نمود که از نظر پژوهشگران مختلف، فضیلت دارای مزایای فردی و سازمانی بسیاری است. فضیلت با مفاهیمی نظیر رشد و ترقی ویژگی های اخلاقی موجودات بشری، نقاط قوت و توانمندی های انسانی و با اهداف انسانی پرمعنا و متعالی مرتبط و نزدیک است. فضیلت دربرگیرنده عواطف، احساسات، رفتار و روانشناسی انسانی است و به معلمان در مواجه با چالش ها، کمک می نماید. کاربرد فضیلت در سازمان ها اثراتی مهم و حیاتی دارد. احساس کار کردن در سازمان فضیلت محور، شاید کارکنان را تشویق کند که کار را فقط برای پاداش های مادی یا پیشرفت شغلی انجام ندهند، بلکه برای رضایت شخصی یا برای انجام یک کار خوب انجام دهند. در مجموع، افراد بسیار خلاق و دارای ارتباطات اجتماعی زیاد، توانایی و تمایل بیشتری برای پذیرش رفتارهای با بصیرت و خودانگیخته پیدا می کنند. بر اساس تحقیقات اخلاق فضیلت، سه اثر مهم فضیلت ها بر رهبران قابل شناسایی است: رفتار به صورت اخلاقی، تجربه شادکامی و افزایش عملکرد. از اواخر قرن گذشته، نوعی یکپارچه مجدد بین زندگی بیرونی و درونی در حال شکل گیری بوده است یکی از حوزه های مهمی که این یکپارچگی در آن مطرح شده است محیط سازمان ها می باشد. اگر سازمان ها به منزله واحدهای اجتماعی بتوانند فضیلت را در خود ایجاد کنند قادر خواهند بود که بهتر و بیشتر فعالیت موثر داشته باشند. با افزایش این سرمایه از طریق سازمان ها جامعه

-
- 1- Ludwigs, Henning & Arends
 - 2- Caprara
 - 3- Luo
 - 4- Ihlen
 - 5- Fehr
 - 6- Mahipalan
 - 7- DeAratijo
 - 8- Ugwu
 - 9- Rego
 - 10- Saks

نیز از مواهب فضیلت که همانا ایجاد جو اعتماد و اطمینان عمومی است بهره مند خواهد شد (اقتداری، ۱۳۹۸). بنابر آنچه بالا گفته شد سؤال اصلی در این تحقیق به این صورت مطرح است که آیا بین فضیلت سازمانی با شادمانی سازمانی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان دشتستان رابطه وجود دارد؟



شکل ۱ مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

روش تحقیق از نظر هدف کاربردی و از نظر جمع آوری داده ها توصیفی از نوع همبستگی بوده است. جامعه آماری پژوهش حاضر ۷۸۴ نفر از معلمان مدارس ابتدایی شهرستان دشتستان بود که از طریق نمونه گیری طبقه ای نسبتی تعداد ۲۵۸ نفر انتخاب شدند. ابزار جمع آوری اطلاعات در این تحقیق پرسشنامه های فضیلت سازمانی کامرون و همکاران (۲۰۰۴) و شادکامی آرگیل و همکاران (۱۹۸۹) بود.

پرسشنامه فضیلت سازمانی کامرون و همکاران (۲۰۰۴): پرسشنامه فضیلت سازمانی کامرون و همکاران مشتمل بر ۱۵ سوال و ۵ بعد خوش بینی ۱ تا ۳، اعتماد ۴ تا ۶، همدردی ۷ تا ۹، انسجام و یکپارچگی ۱۰ تا ۱۲ و بخشش ۱۳ تا ۱۵ تشکیل

شده است. نمره گذاری پرسشنامه بصورت طیف ۵ درجه ای لیکرت می باشد که برای گزینه های کاملاً درست ۵ و کاملاً غلط ۱ در نظر گرفته شد. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر به کمک ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ بدست آمد. روایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضرایب همبستگی هر سوال با نمره کل محاسبه گردید و نشان داد که همه سوالات با نمره کل همبستگی معنی داری دارند.

پرسشنامه شادکامی آرگیل و همکاران (۱۹۸۹): مقیاس شادکامی آکسفورد (OHI) برگرفته از آرگیل و همکاران (۱۹۸۹) یکی از ابزارهای خودسنجی معروفی است که در اکثر پژوهش‌های مربوط به شادکامی و نیز در تحقیق حاضر مورد استفاده قرارگرفته است. این مقیاس دارای ۲۹ سوال می باشد. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر به کمک ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ بدست آمد. روایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضرایب همبستگی هر سوال با نمره کل محاسبه گردید و نشان داد که همه سوالات با نمره کل همبستگی معنی داری دارند.

یافته ها

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۱ پیرامون نرمال بودن داده ها و در ادامه در جدول ۲ تا ۳ به تحلیل فرضیه پژوهش پرداخته شد. برای استفاده از آزمون های پارامتریک ضریب همبستگی پیرسون ابتدا فرض نرمال بودن متغیرها با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنوف انجام می شود که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول ۱ نتایج آزمون کولموگروف- اسمیرنوف برای فرض توزیع نرمال

متغیرها	آماره	سطح معناداری
فضیلت سازمانی	۰/۰۹۱	۰/۰۰۰۱
شادمانی سازمانی	۰/۰۸۳	۰/۰۰۰۱

نتایج آزمون کولموگروف- اسمیرنوف در جدول ۱ نشان می دهد که سطح معناداری برای متغیرهای این تحقیق بیشتر از ۰/۰۵ است، بنابراین آماره کولموگروف- اسمیرنوف در خصوص متغیرها در سطح ۰/۰۵ خطا معنی دار نبوده و بر این اساس توزیع متغیرها نرمال می باشد.

جدول ۲ همبستگی بین فضیلت سازمانی با شادمانی سازمانی

متغیرها	فضیلت سازمانی	
	ضریب همبستگی	سطح معنی داری
شادمانی سازمانی	۰/۵۷۹	۰/۰۰۰۱
		تعداد
		۲۵۸

نتایج ضریب همبستگی اسپیرمن مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهد که رابطه بین متغیر فضیلت سازمانی و شادمانی سازمانی ($Sig = ۰/۰۰۱$) معنی‌دار می‌باشد. لذا به احتمال ۹۵ درصد فرضیه صفر مبنی این که مقدار همبستگی بین متغیرهای فضیلت و شادمانی سازمانی در جمعیت مبنای نمونه‌گیری صفر (عدم رابطه بین متغیرهای فضیلت و شادمانی سازمانی) است، رد می‌شود یا به عبارت دیگر با اطمینان ۹۵ درصد همبستگی به جامعه آماری تعمیم‌پذیر است (تأیید فرضیه تحقیق). جهت رابطه بین متغیرهای فضیلت و شادمانی سازمانی مستقیم است به این معنا که هر قدر میزان فضیلت سازمانی معلمان بیشتر شود، شادمانی سازمانی آن‌ها نیز بیشتر می‌شود.

جدول ۳ همبستگی بین هر یک از مؤلفه های فضیلت سازمانی با شادمانی سازمانی			
شادمانی سازمانی			متغیرها
تعداد	سطح معنی داری	ضریب همبستگی	
۲۵۸	۰/۰۰۰۱	۰/۳۲۸	خوش بینی
۲۵۸	۰/۰۰۰۱	۰/۲۷۱	اعتماد
۲۵۸	۰/۰۰۴	۰/۱۸	همدردی
۲۵۸	۰/۰۰۰۱	۰/۳۷۹	انسجام و یکپارچگی
۲۵۸	۰/۰۰۰۱	۰/۲۹۷	بخشش

نتایج ضریب همبستگی اسپیرمن مندرج در جدول ۳ نشان می دهد که رابطه بین هریک از مؤلفه های فضیلت سازمانی یعنی خوش بینی، اعتماد، همدردی، بخشش و انسجام با شادمانی سازمانی در سطح ($P < ۰/۰۵$) معنی دار می باشد. لذا به احتمال ۹۵ درصد فرضیه صفر مبنی این که مقدار همبستگی بین هریک از مؤلفه های فضیلت سازمانی یعنی خوش بینی، اعتماد، همدردی و انسجام با شادمانی سازمانی در جمعیت مبنای نمونه گیری صفر (عدم رابطه بین هریک از مؤلفه های فضیلت سازمانی با شادمانی سازمانی) است، رد می شود یا به عبارت دیگر با اطمینان ۹۵ درصد همبستگی به جامعه آماری تعمیم پذیر است (تأیید فرضیه تحقیق). جهت رابطه بین هریک از مؤلفه های فضیلت سازمانی یعنی خوش بینی، اعتماد، همدردی، بخشش و انسجام با شادمانی سازمانی مستقیم است به این معنا که هر قدر هریک از مؤلفه های فضیلت سازمانی یعنی خوش بینی، اعتماد، همدردی، بخشش و انسجام در معلمان بیشتر شود، شادمانی سازمانی آن ها نیز بیشتر می شود. بیشترین شدت همبستگی بین مؤلفه ی انسجام و یکپارچگی با شادمانی سازمانی ($R = ۰/۳۷۹$) و کمترین شدت همبستگی بین مؤلفه ی همدردی و شادمانی سازمانی ($R = ۰/۱۸$) وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر به دنبال بررسی رابطه بین فضیلت سازمانی با شادمانی سازمانی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان دشتستان صورت گرفته است. یافته ها نشان داد که بین متغیر فضیلت سازمانی با متغیر شادمانی سازمانی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. به علاوه بین هر یک از مؤلفه های فضیلت سازمانی شامل خوش بینی، اعتماد، همدردی، بخشش و انسجام با شادمانی رابطه مثبت وجود دارد. مشابه با این یافته ها در تحقیقات کریمی (۱۳۹۸)، نفتی (۱۳۹۷)، کوچک زایی (۱۳۹۶)، هشرودی علمداری (۱۳۹۵)، پابرجا (۱۳۹۵)، آدریسن گلی (۱۳۹۴)، مشبکی اصفهانی (۱۳۹۳)، ایلن (۲۰۱۹)، فهر (۲۰۱۹)، سگال (۲۰۱۸)، ماهیپالان (۲۰۱۸)، دینر (۲۰۱۸)، هیگاشید (۲۰۱۶)، کیانزاد (۲۰۱۶)، داراجو (۲۰۱۴)، یگوو (۲۰۱۲)، رگو (۲۰۱۱) و ساکس (۲۰۰۶) به دست آمده است. بررسی و تبیین پژوهش نشان می دهد که سازمان های فضیلت محور به سازمان هایی اطلاق می گردد که بر اساس فضیلت های اخلاقی شکل می گیرند و مدیران و کارکنان آن انسان های فضیلت مدار هستند و ارتباطات و فعل و انفعالات سازمانی بر اساس فضایل اخلاقی تنظیم می گردد. فضیلت خصیصه یا کیفیت مثبتی است که به

صورت ذهنی از نظر اخلاقی برتر تلقی شود، بنابراین به عنوان شالوده قاعده و حضور اخلاقی خوب ارزشگذاری می‌شود. فضایل شخصی ویژگی‌هایی هستند که به عنوان ارتقادهنده عظمت جمعی و فردی ارزشگذاری می‌شوند، متضاد فضیلت ردیلت است. نتایج پژوهش‌های گذشته دال بر مؤثر بودن توسعه فضیلت در مدارس می‌باشد، بنابراین ضرورت شناسایی عواملی که باعث ایجاد فضیلت می‌شود، می‌تواند موضوعی جذاب و ارزشمند باشد در این راستا موضوع توسعه فضیلت نیز دارای اهمیت می‌باشد زیرا گاهی به علت نقصان فضیلت ممکن است فضای بی‌اعتمادی، عدم وفاداری و نبود شادی در مدارس گسترش می‌یابد. بی‌شک فضیلت در مدارس به ایجاد، ترویج، حمایت و پرورش رفتارها، عادت‌ها، اعمال و تمایلات رفیع و متعالی از قبیل انسانیت، صداقت، بخشش، اعتماد و وفاداری در سطح فردی و جمعی اشاره دارد و امروزه صاحب‌نظران از فضیلت به عنوان عنصر جدایی‌ناپذیر رفتار معلمان خوب یاد می‌کنند، بنابراین نهادینه کردن فضیلت در بین معلمان مدارس به افزایش شادمانی سازمانی، کمک‌شایان توجهی می‌نماید. یکی دیگر از مشکلات روانشناختی معلمان شادکامی پایین آن‌ها است. افراد شادکام؛ در پردازش اطلاعات در جهت خوش‌بینی و خوشحالی‌سوگیری دارند، یعنی اطلاعات را طوری پردازش و تفسیر می‌کنند که به شادمانی آن‌ها منجر شود. دنیای امروز ما با گذشته تفاوت چشم‌گیری پیدا کرده است و پیچیدگی جامعه‌ی کنونی شادایی، نشاط و پویایی را می‌طلبد تا افراد بتوانند در مسیر موفقیت قدم بردارند؛ زیرا شاد زیستن به همان اندازه اهمیت دارد که تغذیه‌ی خوب، محبت و امنیت برای افراد دارای اهمیت است. از این رو انتظار می‌رود تمام نهادهای اجتماعی تلاش خود را در این زمینه انجام دهند. آموزش و پرورش به عنوان مهمترین نهاد اجتماعی که در شکل‌گیری و رشد شخصیت معلمان جامعه ایفای نقش می‌کند؛ باید با تربیت معلمان شاد و پویا، تنظیم روابط موجود در مدرسه، طراحی فضای فیزیکی شاد و مناسب در مدرسه و فراهم نمودن امکانات تفریحی و آموزشی در تأمین بهداشت روانی دانش‌آموزان و سلامت جسمانی آن‌ها اقدام کند. شادمانی سازمانی یکی از هیجانات اساسی و از مهم‌ترین نیازهای روانی بشر است. شادکامی، در برگیرنده‌ی چند مفهوم ذهنی مثل؛ شادمانی، خشنودی، لذت و خوشایندی است، اما به معنای خوش‌بینی بی‌پایه و خودفریبی، انکار واقعیت‌ها و ندیدن مشکلات خود و دیگران نیست. شادمانی و نشاط به عنوان یکی از مهمترین نیازهای روانی بشر، به دلیل تأثیرات عمده‌ای که بر شکل‌گیری شخصیت انسان و در یک کلام مجموعه زندگی انسان دارد، همواره ذهن انسان را به خود مشغول ساخته است.

از این در بحث پیشنهادات پژوهش می‌بایست بیان نمود که فراهم آوردن امکانات رفاهی در بخش‌ها، آموزش پیوسته، حمایت‌های اجتماعی و ایجاد اعتماد به نفس، حمایت‌های حرفه‌ای، فعالیت‌های تفریحی و رفاهی جهت بهبود شادمانی سازمانی با معلمان بسیار ضرورت دارد. همچنین دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی منظم و مدون در سطح مدارس برای معلمان جهت ارتقای شادمانی سازمانی آنان برگزار گردد.

References

- Agha Mohammadian, Hamid Reza, Hosseini, Seyed Mehran. (2018). Psychology of Puberty and Adolescence, Mashhad, Ferdowsi University Publications. [in persian].
- Caprara, G. V., Eisenberg, N., & Alessandri, G. 2017. Positivity: The dispositional basis of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 18(2), 353-371.
- DeAraújo, M. S. G., & Lopes, P. M. P. R. 2014. Virtuous leadership, organizational commitment and individual performance. *Téchne*, 12, 3-10.
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. 2018. Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253.
- Eghtari A.M. 2018. Organization and Management, Tehran: Molavi Publishing. [in persian].
- Fehr, R., Welsh, D., Yam, K. C., Baer, M., Wei, W., & Vaulont, M. (2019). The role of moral decoupling in the causes and consequences of unethical pro-organizational behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 153, 27-40.
- Higashide, H. 2016. A Model of Happiness in the Workplace. *Jurnal kindai Management Review*, 4(0), 112-121.
- Ihlen, O., & Heath, R. L. 2019. Ethical grounds for public relations as organizational rhetoric. *Public Relations Review*, 45(4), 101824.
- Kiyanzad, S., Kajbaf, M. B., & Phayazi, M. 2016. Examine the relationship between happiness and life orientation (optimism and pessimism) students of faculty of psychology, university of Isfahan. *Indian J Fundam Appl life Sci*, 6(1), 290-97.
- Ludwigs, K., Henning, L., & Arends, L. R. 2019. Measuring happiness—a practical review. In *Perspectives on Community Well-Being* (pp. 1-34). Springer, Cham.
- Luo, S. 2019. Happiness and the Good Life: A Classical Confucian Perspective. *Dao*, 18(1), 41-58.
- Mahipalan, M., & Sheena, S. 2019. Workplace spirituality and subjective happiness among high school teachers: Gratitude as a moderator. *Explore*, 15(2), 107-114.
- Shryack, J., Steger, M. F., Krueger, R. F., & Kallie, C. S. 2010. The structure of virtue: An empirical investigation of the dimensionality of the virtues in action inventory of strengths. *Personality and Individual Differences*, 48(6), 714-719.
- Saks A. M. 2006. Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 21, No. 7.
- Rego, A., Ribeiro, N., e Cunha, M. P., & Jesuino, J. C. 2011. How happiness mediates the organizational virtuousness and affective commitment relationship. *Journal of business research*, 64(5), 524-532.
- Ugwu, F. O. 2012. Are good morals often reciprocated? Perceptions of organizational virtuousness and optimism as predictors of work engagement. *work*, 1(3), 188-198.
- Segal, Z. V., Williams, M., & Teasdale, J. 2018. Mindfulness-based cognitive therapy for depression. Guilford Publications.

Investigating the relationship between organizational virtue and organizational happiness of primary school teachers in Dashtestan

Hedyeh Hajipur¹, Seyyed Mohsen Mohammadi^{*2} Amir Farrokhnejad³

Type of article: Research

Date Received: 2022-12-22

Date Accepted: 2023-03-06

Abstract

The present study was conducted with the aim of investigating the relationship between organizational virtue and organizational happiness of elementary school teachers in Dashtestan. The research method was applied in terms of purpose and descriptive in terms of correlational data collection. The statistical population of the present study was 784 primary school teachers of Dashtestan city, 258 of whom were selected through proportional stratified sampling. The data collection tool in this research was the organizational virtue questionnaires of Cameron et al. (2004) and Shadkani Argyle et al. (1989). The findings showed that there is a positive and significant relationship between the variable of organizational virtue and the variable of organizational happiness. In addition, there is a positive relationship between each of the components of organizational virtue, including optimism, trust, sympathy, forgiveness, and cohesion with happiness. The general conclusion of the research showed that by strengthening organizational virtue among primary school teachers, it is possible to greatly help to increase their organizational happiness in schools.

Keywords: organizational virtue, organizational happiness, primary school teachers.

1. MA of Educational Sciences, Ferdous Rahjovian Danesh Institute of Higher Education, Borazjan, Iran

2. Ph.D. Department of Educational Sciences, Ferdous Rahjovian Danesh Institute of Higher Education, Borazjan, Iran
Sayedmohsen447@gmail.com

3. Assistant Professor, Department of Educational Management, Persian Gulf University, Bushehr, Iran

قیمت: صد هزار تومان