

انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران



فصلنامه علمی

پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۸، شماره ۶۵، ۱۴۰۳

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

نمایه در:

گوگل اسکالر (Google Scholar)	پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC)
مرکز منطقه‌ای اطلاع‌رسانی علوم و فناوری (RiCeST)	اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)
پرتال جامع علوم انسانی	سیویلیکا (Civilica)
پایگاه مجلات تخصصی نور (Noormags)	بانک اطلاعات نشریات کشور (Magiran)
	آرشیو ملی دیجیتال نشریات علمی ایران (Iranjournals)

اعتبار درجه علمی - پژوهشی این نشریه، طبق نامه شماره ۱۲۲۸۰ مورخ ۱۳۸۹/۳/۱۱ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تمدید شد و با اجازه نشر شماره ۱۲۴/۳۳۳۴ وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی انتشار می‌یابد.



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۸، شماره ۶۵، ۱۴۰۳

شاپا (چاپی): ۲۳۸۳-۱۳۲۴

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۳۸۳

Homepage: www.jiera.ir



© نویسندگان

ناشر:

انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

درباره نشریه

صاحب‌امتیاز: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

مدیرمسئول و سردبیر: دکتر فریبرز درتاج

جانشین سردبیر: دکتر علی دلاور

مدیر داخلی: دکتر افسانه لطفی عظیمی

هیئت تحریریه

محمدحسن پرداختچی	استاد، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید بهشتی
کوروش پرنده	استاد، گروه ریاضی کاربردی، دانشگاه شهید بهشتی
محمد توکل	استاد، گروه جامعه‌شناسی، دانشگاه تهران
فریبرز درتاج	استاد، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی
علی دلاور	استاد، گروه روش تحقیق، دانشگاه علامه طباطبائی
فاطمه قائمی	دانشیار، گروه فوق تخصص غدد، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی
فاطمه کاتب	استاد، گروه پژوهش هنر، دانشگاه الزهرا (س)
علیرضا کیامنش	استاد، گروه روش تحقیق و ارزشیابی، دانشگاه خوارزمی
کامران محمدخانی	دانشیار، گروه مدیریت آموزش عالی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات

سایر همکاران

ویراستار علمی: دکتر صفرا ابراهیمی قوام

ویراستار ادبی: دکتر فریده محسنی هنجنی

ویراستار انگلیسی: دکتر ابوطالب سعادت‌تی شامیر

طراح و صفحه‌آرا: راضیه مردی

تماس با نشریه

نشانی: تهران، خیابان ولیعصر (ع)، خیابان نظامی گنجوی، نش کوجه هفت پیکر، پردیس دانشگاه علامه

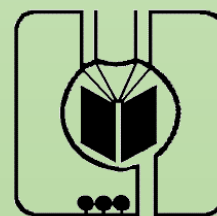
طباطبائی، طبقه ششم

تلفن: ۰۹۱۹۷۷۳۱۸۷۷

دورنگار: ۸۸۷۰۴۸۸۳

رایانامه: info@jiera.ir

وبگاه: www.jiera.ir



راهنمای نگارش مقاله

پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۱۸، شماره ۶۵، ۱۴۰۳

شاپا (چاپی): ۲۳۸۳-۱۳۲۴

شاپا (الکترونیکی): ۲۷۸۳-۲۳۴۱

Homepage: www.jiera.ir



© نویسندگان

ناشر:

انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

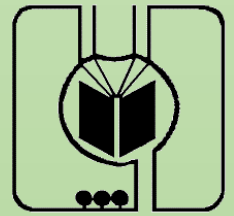
۱. مقاله قبلاً در هیچ‌یک از نشریه‌های داخلی به چاپ نرسیده یا هم‌زمان برای مجله دیگری ارسال نشده باشد.

۲. مقاله در محورهای موضوعی فصلنامه و برگرفته از یافته‌های پژوهشی باشد.

۳. مقاله بر اساس ضوابط زیر تنظیم شود:

- عنوان: موجز و متناسب با محتوا، هدف و یافته‌های پژوهش؛
 - نام نویسنده یا نویسندگان: همراه با مشخصات هویتی، علمی و حرفه‌ای؛
 - چکیده فارسی و انگلیسی: حداقل ۱۵۰ و حداکثر ۲۵۰ واژه و در یک پاراگراف، شامل هدف، نمونه، ابزار، روش (نوع، جامعه، نمونه، ابزار "نام، سازنده و تاریخ ساخت"، یافته‌ها و نتیجه‌گیری؛
 - واژه‌های کلیدی: حداقل ۳ و حداکثر ۷ واژه و به ترتیب حروف الفبا؛
 - مقدمه: مبانی نظری، پیشینه پژوهشی، هدف (ها)، پرسش (ها) و فرضیه (های) پژوهش (در صورت لزوم) و بیان مسئله؛
 - روش: گروه نمونه (حجم، نمونه، روش نمونه برداری و ویژگی‌های جمعیت شناختی، ملاک‌های ورود و خروج شرکت‌کنندگان (در صورت لزوم))، ابزار پژوهش با ذکر اعتبار (reliability) و روایی (validity) و روش‌های تحلیل داده‌ها؛
 - نتایج: یافته‌های آماری، جدول‌ها و نمودارها بر اساس ضوابط انجمن روان‌شناسی امریکا (APA)؛
 - بحث و نتیجه‌گیری: توجیه و تبیین یافته‌ها، ترکیب و پیوند آن‌ها با پیشینه پژوهشی و توضیح علل احتمالی تناقض‌ها، بیان محدودیت‌ها و پیشنهادها؛
 - زیرنویس‌ها: توضیح‌ها و معادل‌های لاتین اصطلاح‌ها در زیر هر صفحه؛
 - منابع: بر اساس APA تنظیم شود؛
 - مقاله با تعداد ۴۴۰۰-۴۶۰۰ کلمه تنظیم شود.
۴. مقاله با فونت B Lotus، اندازه ۱۳ و در نوشتار لاتین با فونت Times New Roman، اندازه ۱۱؛ در قطع وزیری (۳/۵*۴/۵) و فاصله خطوط ۰/۹؛
۵. راهنمای نویسندگان مندرج بر روی سایت نشریه و ساختار مقالات نشریه به دقت ملاحظه شود و در همان فرمت مقاله تهیه و ارسال شود.
۶. فصلنامه در رد، اصلاح یا ویرایش مقاله آزاد است.
۷. مسئولیت محتوای علمی مقاله‌ها با نویسنده است..

فهرست مطالب



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۸، شماره ۶۵، ۱۴۰۳

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir



© نویسندگان

ناشر:

انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

اثربخشی آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب بر پایداری تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزان ۵

محمد گراوندنیا | اسماعیل سعدی پور | حسن اسدزاده | صغرا ابراهیمی قوام

شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر انتخاب مدیران مدارس با استفاده از روش فراترکیب.... ۲۴

پرستو سلطانی | یداله مهرعلیزاده | سکینه شاهی | عبدالله پارسا | علی بیرمی‌پور

نقش واسطه‌ای خلاقیت هیجانی در رابطه ویژگی‌های شخصیتی چند فرهنگی با اضطراب زبان انگلیسی در دانش‌آموزان دوزبانه ۴۱

علیرضا همایونی | منوچهر بابانزاد

شناسایی چالش‌های مدارس عادی دولتی در راستای عدالت آموزشی و تربیتی ۵۷

سکینه جعفری

اثربخشی برنامه درسی مبتنی بر قصه‌گویی بر خلاقیت دانش‌آموزان دختر ۷۲

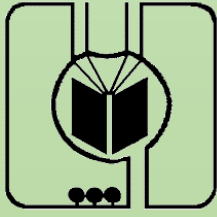
فریده محمدی | منیژه ذکریایی | رسول داودی

شناسایی پاسخ‌های وانمود دانشجویان در آزمون پنج عامل بزرگ شخصیتی ۸۷

حسن محمودیان

اثربخشی کلاس درس معکوس مبتنی بر بار شناختی بر یادگیری خودتنظیم دانشجویان ۱۰۱

اسماء ملازهی | غلامرضا ثناگوی‌محرر | محمدعلی فردین



Journal of Research in Educational Systems

Volume 18, Issue 65, 2024
Pp. 5-23

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received November 06,
2023
Received in revised form
June 03, 2024
Accepted June 16, 2024
Published Online July 03,
2024

Keywords:
Responsibility,
Choice theory,
Academic perseverance,
Quality of learning
experiences

The Efficacy of Responsibility-Based Training Grounded in Choice Theory on the Academic Perseverance and the Quality of Learning Experiences of Students in the Experimental Field of Science

Mohammad Gravand nia¹ | Esmaeil Sadipour^{2✉} |
Hassan Asadzadeh³ | Soghra Ebrahimi Ghavam⁴

1. Department of Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: geravand.mohamad@yahoo.com
2. *Corresponding Author*, Department of Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: ebiabangard@yahoo.com
3. Department of Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: Asadzadeh@atu.ac.ir
4. Department of Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: S.ebrahimighavam@gmail.com

ABSTRACT

Objective: The aim of this research was to the effectiveness of responsibility education based on choice theory on academic sustainability and the quality of learning experiences of secondary school students in the experimental field.

Methods: The research method is of the type of applied objective and the type of quasi-experimental studies (pre-test-post-test with control group). The statistical population includes students in the second year of high school in the 2nd district of Karaj city, who studied in the academic year 2022-2023. Among them, 30 people were selected by the available sampling method and were placed in two experimental (15 people) and control (15 people) groups. The data collection tools were Martin and Marsh's academic sustainability questionnaire (2008), Newman's quality of learning experience questionnaire (1990), and the responsibility training package based on Ground Selection Theory. The experimental group was trained in the accountability package for 10 sessions, and the data were analyzed with SPSS version 26 software and multivariate covariance analysis.

Results: The results showed a significant difference between the experimental and control groups regarding academic sustainability and the quality of learning experiences of the students of the second secondary level of the experimental field. Responsibility education based on choice theory increases academic persistence ($p=0.001$ and 24.743) and the quality of learning experiences ($p=0.001$ and 44.415).

Conclusion: According to the findings, it is concluded that the responsibility training package can have educational and practical implications for students in increasing academic sustainability and the quality of learning experiences.

Cite this article: Gravand nia, M., Sadipour, E., Asadzadeh, H., & Ebrahimi Ghavam, S. (2024). The Efficacy of Responsibility-Based Training Grounded in Choice Theory on the Academic Perseverance and the Quality of Learning Experiences of Students in the Experimental Field of Science. *Journal of Research in Educational Systems*, 18(65), 5-23. <https://doi.org/10.22034/jiera.2024.424033.3073>



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/jiera.2024.424033.3073>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

According to Glaser, responsibility is one of the first and most important factors that plays a prominent role in a person's sense of worth in adolescence, which causes a feeling of constructiveness and society will also perceive it as valuable; Because studies have shown that responsibility has a lot to do with adaptability and resilience and can prevent severe psychological complications in life (Mohammadifar and Shirazi .Naqander, 1400)

Along with accountability, academic persistence refers to the ability to adaptively process previous frustrations and cope with academic challenges. High persistence can help students have more positive control appraisals and generally focus more on the likelihood of success in learning situations. Protect your value. By supporting control and value assessment, persistence can help promote positive emotions such as enjoyment of learning and control negative emotions such as anxiety (Hirvonen et al., 2020). Also, the quality of learning experiences is influenced by the content of education, resources, curriculum flexibility, learning and the quality of teacher-student relationships (Simarmat & Mayuni, 2023) and students' perception of learning and school and the factors that affect these views, continuously. are evolving. In this way, it is clear that students consider relationships with teachers and parents to be an important aspect of their learning and school experiences. Students tend to have positive relationships with teachers and value the individual attention teachers receive. The nature and extent of such relationships vary among students, but all students perceive student-teacher relationships as a factor influencing their views of learning and school (Groves & Welsh, 2010). This type of relationship, which results from focus and Focusing on academic goals and also the type of educational and cognitive and even social food of schools depends on the level of responsibility of the student. The current research was conducted to investigate the effectiveness of the accountability package based on the choice theory and its effectiveness on academic sustainability and the quality of learning experiences.

Method

The research method was a quasi-experimental design of pre-test-post-test type with a control

group. The scope of this research in the qualitative part included all the available sources and articles on the topic of responsibility based on choice theory from SID, Science Direct, Springer, Google Scholar, Scopus, Magiran databases.

The tools used in this research were Martin and Marsh's academic persistence questionnaire (Martin & Marsh, 2008a) and Newman's quality of learning experience questionnaire (1990). Then, the questionnaires were completed once before the implementation of the training package by the students of the experimental and control groups, and the theory-based responsibility training package was implemented for the experimental group for 10 sessions and each session lasted 90 minutes, but the control group did not receive training, then to The purpose of the post-test of the questionnaires was implemented for two experimental and control groups. In order to test the hypotheses, statistical data were analyzed by multivariate analysis of covariance by SPSS26 software. In order to create the educational package, the educational implications of this theory, especially the concepts related to responsibility, were collected by reviewing the recent ten-year research literature from reliable domestic and foreign scientific databases in connection with the theory of reality therapy (choice theory). The criteria for entering the study in the experimental field was interest and commitment to participate in all the meetings, and the exit criteria in this research was non-cooperation and absence of more than one meeting. The research implementation process is such that before the implementation of the test, ethical points such as confidentiality, privacy of the subjects, etc., with the IR code, were approved by Allameh Tabatabai University of Tehran, and after receiving the informed consent to participate in the research, anonymous questionnaires were distributed.

Sampling Procedures

The sample of the following research includes the female students of the second year of high school in the experimental field of the 2nd district of Karaj city, who were studying in the academic year of 1402-1401.

Sample Size, Power, and Precision

By using the available sampling method and based on what is stated in the basics of the research method, about the adequacy of the sample of 30 people - two groups of 15 people - among the students to be placed in two groups of 15 people, including an experimental group and a control group. has been taken The criteria for entering the study in the experimental field were interest and commitment to participate in all meetings, and the exit criteria in this research were non-cooperation and absence of more than one meeting. This research was reviewed at Allameh Tabatabai University and was approved with the code ID IR.ATU.REC.1402.002.

The following ethical considerations have been observed in this research.

Obtaining informed and voluntary consent from volunteers to participate in the study

- Keeping the questionnaire information confidential and assuring the participants about the confidentiality of the information

Confidentiality and use of data in line with research goals

- Non-disclosure of information, both identity and structure

Providing research results to participants upon their request

Participation in the research is optional

Freedom and authority of the participants to withdraw from further participation in the research

Mixed methods research

The method of the current research is fundamental in terms of the goal in the design of the training

package and in the effectiveness of the training package it is of the applied type. In order to answer the main question and achieve the goals of the research, a mixed research method has been used in two parts, qualitative and quantitative. Compilation of the training package of the qualitative part and the evaluation of the effectiveness of the training package of the quantitative part. In this section, while reviewing the research literature of the last ten years from reliable domestic and foreign scientific databases in connection with the reality therapy theory (choice theory), the educational implications of this theory, especially the concepts related to responsibility, were collected. Then, by using the method of comparative content analysis (whole to part; theory to category) and data coding according to the categories, implications of Glaser's theory of choice theory will be extracted. Then this package was presented to 10 experts in psychology and the theory of reality therapy (choice theory) to check its validity to determine whether the educational package has the required validity or not. Content validity ratio (CVR) index was used to check the content validity of the package. Lavshe's index was checked with a survey of 10 experts in the field of psychology and the theory of reality therapy (choice theory) and the cases with a low reliability index were removed; And finally, using the items that had a favorable index. After the validity of the package was checked and confirmed, the effectiveness of the said training package was checked using a pre-test-post-test pseudo-experiment with a control group.

Results

Table 6.

The results of multivariate covariance analysis of post-test scores of academic persistence and the quality of learning experiences of experimental and control groups.

Variable		sum of roots	degree of freedom	mean square	F	meaningful	the effect size
academic persistence	group	328.767	1	328.767	19.525	0.001	0.429
	Pre-test	1.077	1	1.077	0.064	0.802	0.002
	Error	437.796	26	16.838			
The quality of learning experiences	group	1255.60	1	1255.60	53.341	0.001	0.672
	Pre-test	2.130	1	2.130	0.090	0.766	0.003
	Error	617.519	26	23.539			

As seen in Table 6, the F ratio of multivariate covariance analysis in academic persistence ($F=19.525$ and $p=0.001$) and quality of learning experiences ($F=53.341$ and $p=0.001$) are significant. These findings show that there is a significant difference in the variables of academic persistence and quality of learning experiences between the experimental group and the control group. Therefore, the hypotheses of the research are confirmed.

This package has sufficient validity based on the necessary indicators. According to table 2-4 in this research, the minimum acceptable level of CVI index is equal to 0.79, and if the CVI index of an item is less than 0.79, it should be revised or deleted, according to the evaluation of the values obtained in the dimensions of relevance, simplicity and The clarity of the goals are not below the relevant criteria; Therefore, in general, the content validity CVI index was approved by the group of experts. The level of academic persistence of students who have been subjected to the intervention of the educational package of responsibility based on the choice theory is higher than the students who have not been subjected to any intervention. The analysis of the findings showed that with education under the influence of the responsibility training package based on the choice theory, the level of academic persistence increases. The quality of learning experiences of students who have been subjected to the intervention of the educational package of accountability based on the choice theory is higher than the students who have not been subjected to any intervention.

Examining the results of this research showed that the quality of the learning experiences of students who were subjected to the intervention of the responsibility training package based on the choice theory is higher than the students who were not subjected to any intervention; Therefore, the third hypothesis of the research is confirmed.

Conclusions

The analysis of the findings showed that with training under the influence of the responsibility training package based on the choice theory, the level of academic persistence increases and in this context the related hypothesis is confirmed. The

interpretation of this finding is that persistence can protect value evaluations from decline after failure. By supporting control and value assessment, persistence can contribute to academic emotions and direct these emotions toward adherence and responsible behavior. Although academic persistence refers to students' ability to effectively cope with challenges, adversities, and setbacks in the school environment, these adversities associated with academic persistence are relatively low pressures that arise from typical "everyday" academic life; such as a lower-than-expected grade on an exam and a student's ability to successfully cope with academic obstacles and challenges that are typical of the normal course of school life (e.g., poor grades, competitive deadlines, exam pressure, difficult schoolwork) (Martin & Marsh, 2008a) helps students to cope with any disappointment (Ahmed Shafi et al., 2018).

Examining the results of this research showed that the quality of the learning experiences of students who were subjected to the intervention of the responsibility training package based on the choice theory is higher than that of students who were not subjected to any intervention; Therefore, the research hypothesis is confirmed. In the context of this finding, it can be said that a range of experiences support participation and guide and strengthen learning, which are broader and more inclusive than experiences that are acquired through lifelong learning programs and by others through interpersonal communication and Interactions between students are taught or facilitated as intentional learning experiences (Billett, 2023), which results from the quality and specificity of those experiences or activities. Through strengthening motivation and active learning, this quality can lead to students learning how to learn and interest in continuous learning and realizing short-term (internal reward), long-term (career success) and extensive personal growth (from job position to free time) (Abbasi et al., 2018). For a scientific and comprehensive review, it is suggested to include the follow-up stage in similar studies in future researches in order to gain the necessary knowledge about the effectiveness of responsibility education based on the choice theory in the long term, and it is also suggested that students of the first secondary level A similar research should also be done. According to the findings of the current research, which shows that responsibility training based on choice theory has a positive effect on academic

sustainability and the quality of students' learning experiences, it is suggested that responsibility training based on choice theory be included in the curriculum of schools as mandatory skills. Education should be included and necessary training for teachers and counselors to successfully use responsibility education based on choice theory in order to improve academic sustainability and the quality of learning experiences and drawing a successful future for students by raising the level of responsibility. It should be noted that in the research process, the limitations are as

follows: academic sustainability and the quality of learning experiences were evaluated using self-report, which means that future studies should use other supplementary criteria, another limitation is that the selected community, related to It was Fardis city, which is why the generalization of the findings should be done with caution. Also, the lack of opportunity and the possibility of examining teachers' views about students is also one of the limitations that can be effective in generalizing the results.



پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۱۸، شماره ۶۵، ۱۴۰۳
ص ۵-۲۳

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۸/۱۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۳/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۲۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۴/۱۵

واژه‌های کلیدی:

پایستگی تحصیلی،

کیفیت تجارب یادگیری،

مسئولیت‌پذیری،

نظریه انتخاب

اثربخشی آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب بر پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزان

محمد گراوندنیا^۱ | اسماعیل سعدی پور^۲ | حسن اسدزاده^۳ | صفرا ابراهیمی قوام^۴

۱. گروه روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی (ره)، تهران، ایران. رایانامه:

geravand.mohamad@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول، گروه روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی (ره)، تهران، ایران. رایانامه:

ebiabangard@yahoo.com

۳. گروه روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی (ره)، تهران، ایران. رایانامه: Asadzadeh@atu.ac.ir

۴. گروه روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی (ره)، تهران، ایران. رایانامه:

S.ebrahimighavam@gmail.com

چکیده

هدف: هدف این پژوهش، اثربخشی آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب بر پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم رشته تجربی بود.

روش: روش پژوهش از نوع هدف کاربردی و از نوع مطالعات شبه‌آزمایشی (پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل) است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه منطقه ۲ شهر کرج است که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ مشغول به تحصیل بوده‌اند. از بین آن‌ها ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جای‌گماری شدند و گروه آزمایش تحت آموزش بسته‌ی مسئولیت‌پذیری قرار گرفتند، درحالی‌که گروه کنترل آموزش خاصی دریافت نکردند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌ی پایستگی تحصیلی *Martin and Marsh* (2008)، پرسشنامه کیفیت تجارب یادگیری *Newman* (1990) و بسته آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب گراوند و همکاران بوده است. گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه تحت آموزش بسته‌ی مسئولیت‌پذیری قرار گرفتند ولی گروه کنترل آموزشی دریافت نکردند؛ و داده‌ها با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ و به روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری تحلیل شده‌اند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل از نظر پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم رشته تجربی تفاوت معناداری وجود دارد؛ یعنی آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب باعث افزایش پایستگی تحصیلی (۲۴/۷۴۳ و $p=0/001$) و کیفیت تجارب یادگیری (۴۴/۴۱۵ و $p=0/001$) می‌شود.

نتیجه‌گیری: باتوجه‌به یافته‌ها نتیجه‌گیری می‌شود که بسته‌ی آموزش مسئولیت‌پذیری می‌تواند تلویحات آموزشی و کاربردی برای دانش‌آموزان در افزایش پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری شود.

استناد به این مقاله: گراوندنیا، محمد، سعدی پور، اسماعیل، اسدزاده، حسن، و ابراهیمی قوام، صفرا. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش

مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب بر پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزان.

پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۸(۶۵)، ۲۳-۵

<https://doi.org/10.22034/jiera.2024.424033.3073>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

و تحصیل را لذت‌بخش، پاداش‌دهنده یا هدفمند می‌دانند (شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۴۰۲) یا در مورد عواملی که از یادگیری و تجارب مدرسه آن‌ها حمایت می‌کنند یا مانع آن می‌شوند، ادراک واضحی از خود نشان می‌دهند (Groves & Welsh, 2010) و به احساسات مثبت منجر می‌شود. بر اساس نظریه ارزش کنترل هیجان‌ات پیشرفت، احساسات در نتیجه ارزیابی کنترل ذهنی بر موقعیت‌ها و نتایج و ارزش ذهنی فعالیت یا نتیجه یادگیری به وجود می‌آیند. دانش‌آموزان از سطح کنترلی که دارند ارزیابی می‌کنند که آیا می‌توان به موفقیت دست‌یافت یا از شکست اجتناب کرد (ارزیابی‌های آینده‌نگر) یا اینکه تا چه حد نتیجه به دست‌آمده به واسطه کنترل ذهنی یا عوامل بیرونی ایجاد شده است (ارزیابی‌های گذشته‌نگر). از آنجایی که پایستگی تحصیلی به توانایی پردازش سازگارانه ناامیدی‌های قبلی و مقابله با چالش‌های تحصیلی اشاره دارد، پایستگی بالا می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا ارزیابی‌های کنترل مثبت بیشتری داشته باشند و به‌طور کلی بیشتر بر احتمال موفقیت در موقعیت‌های یادگیری تمرکز کنند و از ارزیابی‌های ارزش خود محافظت کنند. از طریق حمایت از کنترل و ارزیابی ارزش، پایستگی می‌تواند به ترویج احساسات مثبت مانند لذت بردن از یادگیری و کنترل احساسات منفی مانند اضطراب کمک کند (Hirvonen et al., 2020)؛ بنابراین پایستگی تحصیلی مفهومی نزدیک به مقابله هیجانی است و به ارزیابی ظرفیت فرد برای رویارویی با عقب‌نشینی در یک رویداد ترسناک یا نگران‌کننده اشاره دارد (Putwain et al., 2012).

پایستگی تحصیلی^۱ به‌عنوان یک ساختار عاطفی-اجتماعی کلیدی مرتبط با بررسی پیشرفت دانش‌آموزان شناخته می‌شود، به‌ویژه از نظر نحوه برخورد دانش‌آموزان با ناملایمات تحصیلی (Colmar et al., 2019; Martin, 2013; Martin & Marsh, 2008a, 2008b, 2020). پژوهشگران پنج عامل را به‌عنوان عوامل پیش‌بینی‌کننده پایستگی تحصیلی معرفی کردند که عبارت‌اند از؛ خودکارآمدی (اعتماد)، کنترل (اطمینان)، برنامه‌ریزی (هماهنگی)، اضطراب پایین (آرامش) و پشتکار (تعهد) که از آن‌ها به‌عنوان مدل CS۵ پایستگی تحصیلی یاد می‌کنند. پایستگی تحصیلی همچنین اعتباری را در اندازه‌گیری رفتار دانش‌آموزان با مشکلات تحصیلی روزانه در جوامع مختلف

در نظریه انتخاب، گلاسر معتقد است که افراد در مورد افکار، احساسات و رفتارهای خود حق انتخاب دارند و هر کاری که افراد انجام می‌دهند، انتخابی است که بهترین تلاش فرد برای ارضای یک یا چند نیاز اساسی است (Mason & Mason- Bennett, 2021) و در تئوری انتخاب این رفتار است که به‌عنوان یک انتخاب یا مجموعه‌ای از انتخاب‌ها با انگیزه و از طریق برآوردن نیازها تقویت می‌شود (Lyngstad, 2023) و به اعتقاد گلاسر، افراد باید در قبال رفتار خود مسئولیت بیشتری بپذیرند. ماهیت این نظریه این است که همه انسان‌ها در برابر کارهایشان مسئول‌اند و می‌توانند زندگی خود را کنترل و مدیریت نمایند. از طرفی، مشکل ریشه‌ای اکثر ناراحتی‌ها، نارضایتی یا عدم وجود احترام در روابط روزمره فرد است و زمانی که مسئولیت‌پذیری کافی وجود نداشته باشد، فرد برای مقابله با ناامیدی ناشی از برآورده نشدن رفتار ناسازگارانه را انتخاب می‌کند (Wubbolding, 2013). مسئولیت‌پذیری ویژگی شخصیتی آموختنی است که به‌صورت نوعی نگرش و مهارت در ابعاد شناختی، عاطفی و عملکردی فرد شکل می‌گیرد (Mousavi et al., 2023). از دیدگاه گلاسر نیز مسئولیت‌پذیری، توانایی رفع نیازها و پذیرش پیامدهای رفتارهاست، به شکلی که مانعی در برآوردن نیازهای دیگر افراد نباشد و این ویژگی از دیدگاه او، عاملی برای ارضای نیازهای متقابل افراد جامعه و همبستگی اجتماعی است (عمارلو و همکاران، ۱۳۹۷).

از نظر گلاسر، مسئولیت‌پذیری یکی از اولین و مهم‌ترین عواملی است که نقش برجسته‌ای در احساس ارزشمندی در نوجوانی فرد نیز دارد که باعث احساس سازندگی شده و جامعه نیز آن را ارزشمند درک خواهد کرد؛ چراکه مطالعات نشان داده است که مسئولیت ارتباط زیادی با سازگاری و تاب‌آوری دارد و می‌تواند از عوارض روانی شدید انسان در زندگی، جلوگیری کند (محمدی‌فر و شیرازی‌نقندر، ۱۴۰۰). به‌نوعی این ویژگی، یک الزام و تعهد درونی از سوی فرد برای انجام مطلوب همه فعالیت‌هایی متعهد شده است (سعادت‌ی شامیر و همکاران، ۱۳۹۷) و از این طریق است که دانش‌آموزان مدرسه، یادگیری

بالتری از کنترل درک شده را بر نتایج تحصیلی خود تجربه کنند (Martin & Marsh, 2008a) و این ویژگی در فرد، پیش‌بینی‌کننده‌ی چندین عامل مثبت مانند مشارکت کلاس و تکمیل وظایف است (Martin & Marsh, 2008b) و با پاسخگویی موفقیت‌آمیز به شکست‌ها و چالش‌های تحصیلی روزمره اشاره دارد و با خودکارآمدی بالا، پشتکار و برنامه‌ریزی (Martin, 2013)، درگیری عاطفی و رفتاری بالا، راهبردهای یادگیری مؤثر و خودناتوانی کم در مدرسه مرتبط است. البته همه‌ی دانش‌آموزان در مقطعی با چالش‌ها و فشار مدرسه روبه‌رو می‌شوند و بنابراین، توانایی‌ی بازایی از این مشکلات است که تعیین می‌کند دانش‌آموزان در موقعیت‌های بعدی چقدر واکنش مثبت و مداوم نشان می‌دهند و مسئولانه برخورد می‌کنند (Hirvonen et al., 2020).

میزان مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان یا میزان مشارکت آن‌ها در وظایف یادگیری و تجربیات مدرسه، به‌نوعی بر نحوه درک آن‌ها از یادگیری و مدرسه تأثیر می‌گذارد. پذیرفتن مسئولیت بیشتر برای یادگیری، دانش‌آموزان را برای موفقیت و مشارکت فعالانه در تجارب آموزشی و مدرسه تحریک می‌کند (Groves & Welsh, 2010). زمانی که یادگیری نتیجه مشارکت دانش‌آموز در نظر گرفته می‌شود، بر آنچه دانش‌آموزان باید انجام دهند، تأکید می‌شود و بیش از مهارت‌های ارتباطی و دانش محتوا، سیستم‌های آموزشی باید به اشکال پیشرفته‌تر توسعه فکری فردی کمک کنند (Correia et al., 2020; Kathuria & kumar Pandya, 2020) و به افزایش کیفیت تجارب یادگیری آموزشی و غیرآموزشی آنان توجه نمایند، چراکه کیفیت تجربه یادگیری بر ادراک دانشجویان نسبت به ورودی‌های مستقیم و غیرمستقیم که از کالج یا دانشگاه دریافت کرده‌اند، دلالت دارد (Charkhabi et al., 2013) تا به یادگیرنده کمک کند به شیوه‌ای کارآمد به نقطه پایانی برسد. کیفیت تجارب یادگیری، تحت تأثیر محتوای آموزش، منابع، انعطاف‌پذیری برنامه‌های درسی، یادگیری و کیفیت روابط استاد-دانشجو است (Simarmat & Mayuni, 2023) و ادراک دانش‌آموزان از یادگیری و مدرسه و عواملی که بر این دیدگاه‌ها تأثیر می‌گذارند، به‌طور مستمر در حال تحول هستند. مؤثرترین

نشان داده است (af Ursin et al., 2021; Hirvonen et al., 2020). این عامل قابلیت ارتقا دارد تا به دانش‌آموزان کمک کند که به‌طور سازنده مشکلات تحصیلی را به‌محض ایجاد آن هدایت کنند (Martin & Marsh, 2020). این مفهوم به‌نوعی بر پاسخ‌های دانش‌آموزان به چالش‌های روزمره تمرکز دارد که بر رویکردهای پیشگیرانه (و نه واکنشی) به مشکلات تحصیلی تأکید دارد و نوعی توانایی دانش‌آموزان برای رویارویی موفق در برابر چالش‌های تحصیلی (مانند نمرات ضعیف، ضرب‌الاجل‌های رقابتی، فشار امتحان، تکالیف دشوار مدرسه) است که مبتنی بر نظریه روان‌شناسی مثبت در پیوند با احساسات مثبت، تعامل، روابط، معنا و موفقیت در ارتباط با ناکامی‌ها و چالش‌های تحصیلی است (Weißenfels et al., 2022). دانش‌آموزان با شرکت در فعالیت‌ها و تجربیات معنادار و جالب و کسب فرصت‌هایی برای موفقیت - هم از نظر تحصیلی و هم از لحاظ رشدی - دیدگاه‌های مطلوبی نسبت به یادگیری و مدرسه می‌یابند (Groves & Welsh, 2010)؛ بنابراین یکی از ساختارهای مربوط به زندگی تحصیلی دانش‌آموز، نوع مقابله با مشکلات تحصیلی مستمر یا همان پایستگی تحصیلی است که مفهومی برخاسته از انعطاف‌پذیری فرد و به‌عنوان موفقیت فردی در هنگام مواجهه با مشکلات تحصیلی و کاستی‌ها یا عقب‌ماندگی‌های آموزشی-یادگیری فرد است (اخوی ثمرین و همکاران، ۱۴۰۱).

پایستگی تحصیلی را می‌توان از طریق تئوری بسط و ساخت به دست آورد و تقویت کرد که بر اساس این تئوری، احساسات مثبت، گنجینه فکر-عمل لحظه‌ای افراد را گسترش داده و منابع شخصی پایدار آن‌ها را می‌سازد. هنگامی که دانش‌آموزان با مشکلات تحصیلی معمولی مواجه می‌شوند، احساسات منفی را تجربه می‌کنند. گفته شده که این احساسات با آماده شدن برای اقدام فوری در لحظه، مجموعه فکری-عملی [اصول] را کاهش می‌دهند. معلمان و همسالان می‌توانند با تصحیح عاطفه منفی توسط احساسات مثبت از «فرضیه ابطال» پیشنهادی استفاده کنند و به‌عنوان پادزهر عمل کنند (Fredrickson, 2001). پژوهش‌ها نشان داده است که دانش‌آموزان با پایستگی تحصیلی بیشتر تمایل دارند سطوح

البته این مورد در مقایسه با دوره‌های آنلاین، در دوره‌های سنتی می‌تواند زمان کمتری از وقت مربیان را بگیرد. پیشینه پژوهش‌ها ترکیب دو روش آموزش را مؤثرتر دانسته، چنان‌که نتایج مطالعه‌ی (Bouilheres et al., 2020) این ادعا را تأیید می‌کند که درک یادگیرندگان از تجربیات یادگیری و همچنین تعامل آن‌ها با همسالان، اساتید و محتوا در نتیجه‌ی محیط یادگیری ترکیبی تأثیر مفیدی داشته است (Öztürk, 2021). در کشورهای توسعه‌یافته دانش‌آموزان ترجیح می‌دهند زمان انعطاف‌پذیری برای یادگیری داشته باشند که دسترسی به مواد آموزشی برای آن‌ها راحت‌تر شود. دانشگاه‌ها نیز از طریق اجرای این روش یادگیری، از مزایایی برخوردار می‌شوند (Selvanathan et al., 2023)؛ چراکه محیط‌های یادگیری متنوع مانند محیط آنلاین به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا به‌طور انعطاف‌پذیر، بدون محدودیت زمانی و مکانی به اطلاعات دسترسی داشته باشند، تکرار نامحدود انجام دهند و برای یادگیری خود برنامه‌ریزی کنند. از سوی دیگر، معایبی مانند آموزش کارکنان، هزینه‌های نیروی کار برای تهیه محتوای دوره، دانش‌آموزان احساس تنهایی و انزوا، عدم تعامل چهره به چهره وجود دارد (Öztürk, 2021). یافته‌ها نشان می‌دهد که عملکرد دانش‌آموزان در محیط آنلاین ارتباط مثبتی با دسترسی بهتر به اینترنت دارد. دسترسی به مطالب آموزشی کمکی نیز برای دانشجویان آسان‌تر است. البته که این تجربه، برای دانش‌آموزانی که تغییر رویه به آنلاین را دشوار می‌دانند و برای کسانی که خودآموزی (مانند خواندن از طریق اسلایدها و یادداشت‌های کلاس) را نسبت به مطالعه کمکی (یعنی پیوستن به سخنرانی‌های زنده یا تماشای سخنرانی‌های ضبط‌شده) ترجیح می‌دهند، عملکرد تحصیلی پایین‌تری در پی داشته است (Chisadza et al., 2021). محقق تجربیات زیسته در آموزش عالی را جمع‌آوری کرده که پذیرش معلمان دانشگاهی از فناوری اطلاعات و ارتباطات و ادغام آن در کلاس درس (میرزاجانی و همکاران، ۲۰۱۶)، توجه معلمان و احساس معنا در محل کار و عاملیت معلمان در مواقع بحران را به تصویر کشیده است (Siason Jr, 2022). دانش‌آموزان همچنان به شناسایی ویژگی‌های معلم که از نظر آن‌ها مهم هستند، مانند

وسيله برای دستیابی به اطلاعات معتبر و ارزشمند، پرسش از خود دانش‌آموزان است؛ چراکه دعوت از دانش‌آموزان برای بیان دیدگاه‌ها و عواملی که آن‌ها به‌عنوان کمک‌کننده مثبت و منفی در یادگیری و تجربیات مدرسه خود می‌دانند، توصیف جامع‌تری از اثربخشی و یادگیری مدرسه را تضمین می‌کند؛ بنابراین برای اینکه نتیجه یادگیری، انتظارات معلم را برآورده کند، معلم باید دانش قبلی دانش‌آموزان را استخراج کند و دانش‌آموزان را قادر سازد تا آن را درک نموده یا به چالش بکشند (Learn, 2000).

فعالیت و کنش یادگیری، باید به یادگیرنده اشکال مناسبی از تشویق، درگیری شناختی و بازخورد ارائه کند که زیربنای آن، دانشی است که زمینه و ارتباط را فراهم می‌کند. داده‌ها نشان می‌دهد که تجربیات یادگیری عملی حتی به رشد معلمان کمک کرده است (Jiyane & Gravett, 2019). این کیفیت موردنظر در تجارب یادگیری می‌تواند از طریق یادگیری فعال، منجر به فراگرفتن نحوه یادگیری و افزایش علاقه‌مندی همیشگی یادگیرندگان و تحقق نتایج کوتاه‌مدت (پاداش درونی)، بلندمدت (موفقیت شغلی) و رشد فردی گسترده (از موقعیت شغلی تا اوقات فراغت) شود (عباسی و همکاران، ۱۳۹۸). در مورد دامنه و تنوع این تجارب، برخی معتقدند یادگیرندگان باید طیف وسیعی از تجربیات مدرسه را داشته باشند و قرار دادن یادگیرندگان در کلاس، ممکن است آن‌ها را به اندازه کافی برای چالش‌های اجتماعی-اقتصادی آماده نکند؛ بنابراین کیفیت محیط یادگیری و تنوع تجارب موجود در آن، استفاده از بستر یادگیری، نتایج یادگیری قابل دستیابی، حمایت مربی برای کمک و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان برای درگیر شدن با مطالب درسی، تعامل با همتایان، مشارکت در کلاس، نوع ارزیابی‌ها و معرفی روش‌های تدریس جدید به‌صورت آنلاین را تسهیل می‌کند (Chisadza et al., 2021).

روند عادی آموزش به این صورت است که در کلاس‌های سنتی، مربی دانش ارائه می‌کند و بهتر می‌تواند درک و علاقه دانش‌آموزان را بسنجد و دریابد که آیا آن‌ها می‌توانند در فعالیت‌های کلاس شرکت کنند یا خیر و معلم نیز می‌تواند بازخورد فوری در مورد سؤالات روشن در کلاس ارائه دهد.

در پژوهش، پرسشنامه‌های بی‌نام توزیع شده است. سپس پرسشنامه‌ها یک‌بار قبل از اجرای بسته آموزشی توسط دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل تکمیل شده‌اند و بسته آموزشی مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه برای گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه و هر جلسه ۹۰ دقیقه انتخاب اجرا گردید ولی گروه کنترل آموزشی دریافت نکرده‌اند، سپس به‌منظور پس‌آزمون پرسشنامه‌ها برای دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شده است. به‌منظور آزمون فرضیه‌ها، داده‌های آماری با آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری توسط نرم‌افزار SPSS26 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده گردیده است:

الف) پرسشنامه‌ی پایستگی تحصیلی مارتین و مارش (Martin & Marsh, 2008): این پرسشنامه توسط Martin (2008) and Marsh (2008) به‌منظور سنجش پایستگی تحصیلی ساخته شده است. این پرسشنامه ۶ گویه دارد که در یک طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم=۵ تا کاملاً مخالفم=۱ نمره‌گذاری می‌شود. حداقل و حداکثر نمره در این پرسشنامه به ترتیب ۶ و ۳۰ است. هر قدر نمره بیشتر باشد، میزان پایستگی تحصیلی بیشتر است. پایایی پرسشنامه پایستگی تحصیلی با روش آلفای کرونباخ در پژوهش Martin and Marsh (2008) برابر با ۰/۸۰ گزارش شده است همچنین در پژوهشی کریمی قرطمانی (۱۳۹۱) پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و روایی آن را از طریق روایی ملاکی با استفاده از همبستگی پرسشنامه اشتیاق تحصیلی Pintrich (2013) ۰/۵۶ گزارش کرد.

ب) پرسشنامه کیفیت تجارب یادگیری Newman (1990): این پرسشنامه را Newman (1990) ساخته است و نعامی آن را برای نمونه‌های ایرانی هنجاریابی کرده است. این پرسشنامه دارای ۱۰ سؤال و چهار حیطه شامل: (۱) منابع، از جمله کیفیت کتابخانه و امکانات مربوط به سایت کامپیوتری، (۲) محتوا از جمله کیفیت راهنمایی تحصیلی و درسی و میزان ارزشمندی موضوعات درسی ارائه شده، (۳) انعطاف‌پذیری یادگیری شامل وجود فرصت یادگیری مستقل، قدرت انتخاب دروس مختلف و وجود بحث و مذاکره لازم در کلاس و در نهایت، (۴) کیفیت

دانش حوزه موضوعی، اشتیاق، قابلیت دسترسی، سازگاری و انصاف، احترام گذاشتن، تصدیق رفتار خوب و بد و کاربردی کردن یادگیری در زندگی واقعی ادامه می‌دهند (حجتی و همکاران، ۱۴۰۰). به این ترتیب مشخص می‌شود که دانش‌آموزان روابط با معلمان و والدین را جنبه مهمی از یادگیری و تجربیات مدرسه خود می‌دانند. دانش‌آموزان تمایل به روابط مثبت با معلمان دارند و برای توجه فردی که معلمان دریافت می‌کنند، ارزش قائل هستند. ماهیت و میزان چنین روابطی در بین دانش‌آموزان متفاوت است، اما همه دانش‌آموزان روابط دانش‌آموز و معلم را به‌عنوان یک عامل تأثیرگذار بر دیدگاه‌های آن‌ها نسبت به یادگیری و مدرسه درک می‌کنند (Groves & Welsh, 2010). این نوع روابط که ناشی از تمرکز و تمرکز بر اهداف تحصیلی و همچنین نوع خوراک آموزشی و شناختی و حتی اجتماعی مدارس است، به میزان مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز بستگی دارد. پژوهش حاضر برای بررسی اثربخشی بسته‌ی مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب و اثربخشی آن بر پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری صورت گرفته است.

روش

روش پژوهش یک طرح شبه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با یک گروه کنترل بوده است که شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه رشته تجربی منطقه ۲ شهر کرج است که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ مشغول به تحصیل بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس و بر اساس آنچه در مبانی روش تحقیق آمده مبنی بر کفایت نمونه ۳۰ نفری - دو گروه ۱۵ نفره - از میان دانش‌آموزان برای قرار گرفتن در دو گروه ۱۵ نفره، شامل یک گروه آزمایشی و یک گروه کنترل در نظر گرفته شده است. ملاک ورود به مطالعه تحصیل در رشته تجربی، علاقه‌مندی و تعهد به جهت شرکت در تمام جلسات و ملاک‌های خروج در این پژوهش عدم همکاری و غیبت بیش از یک جلسه بوده است. فرایند اجرای پژوهش بدین صورت است که پیش از اجرای آزمون نکات اخلاقی از جمله رازداری، حفظ حریم آزمون‌دنی‌ها و غیره با کد IR توسط دانشگاه علامه طباطبایی تهران تأیید و پس دریافت رضایت‌نامه شرکت آگاهانه

جزء؛ نظریه به مقوله) و کدگذاری داده‌ها با توجه به مقولات، تلویحات مسئولیت‌پذیری نظریه‌ی تئوری انتخاب گلاسر استخراج شده است. در این روش بدون اینکه تعمیم یا تعریف خاصی را در نظر داشته باشد، به مطالعه‌ی متن پرداخته و حاصل این تحلیل را جمع‌بندی می‌نماید. سپس با ایجاد یک ماتریس طبقه‌بندی، طبقه‌ها را انتخاب کند و ضمن مبنا قراردادن این طبقه‌ها به کدگذاری محتوای انتخاب شده مبادرت نماید و در نهایت روایی محتوایی معناداری برای بسته طراحی شده محاسبه می‌شود. سپس این بسته به ۱۰ نفر از متخصصین روان‌شناسی و نظریه‌ی واقعیت‌درمانی (تئوری انتخاب) ارائه شده تا اعتبار آن مورد بررسی قرار گیرد. برای بررسی روایی محتوایی بسته از شاخص نسبت اعتبار محتوایی (CVR)^۱ و شاخص اعتبار محتوایی (CVI)^۲ استفاده گردید. حداقل CVR قابل قبول بر اساس تعداد متخصصین نمره گذار برای ۱۰ متخصص ۰/۶۲ بود این شاخص برای مؤلفه‌های بسته بالاتر از ۰/۷۰ بودند. همچنین حداقل مقدار قابل قبول برای شاخص CVI برابر با ۰/۷۹ است، مقدار این شاخص برای مؤلفه‌های این بسته ۰/۹۰ و بالاتر بود. در نهایت، این بسته در ده جلسه به شرح زیر تدوین شد.

روابط رسمی و غیررسمی اساتید و دانشجویان است. شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه بدین صورت است که هر کدام از آزمودنی‌ها با استفاده از یک مقیاس پنج‌درجه‌ای (خیلی ضعیف نمره ۱ تا بسیار خوب نمره ۵) ماده‌ها را درجه‌بندی می‌کنند. سؤال‌های ۱ و ۲ مربوط به خرده مقیاس منابع؛ سؤال‌های ۳، ۴ و ۵ و ۶ مربوط به خرده مقیاس محتوا؛ سؤال‌های ۷ و ۸ مربوط به خرده مقیاس انعطاف‌پذیری؛ و سؤال‌های ۹ و ۱۰ مربوط به خرده مقیاس کیفیت روابط استاد - دانشجو هستند. نتایج نهایی به صورت میانگین گزارش می‌شود. عبداللهی و تعبدی (۱۳۹۸) پایایی را به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۸ محاسبه کردند. در پژوهش نعامی (۱۳۹۰) ضرایب پایایی حیطه‌های چهارگانه با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸، ۰/۸۲، ۰/۸۷ و ۰/۹۲ محاسبه گردید.

بسته آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب: برای ساخت ضمن مرور ادبیات پژوهشی ده‌ساله‌ی اخیر از پایگاه‌های معتبر علمی داخلی و خارجی در ارتباط با نظریه‌ی واقعیت‌درمانی (تئوری انتخاب) تلویحات آموزشی این نظریه بالأخص مفاهیمی که در زمینه مسئولیت‌پذیری بود، جمع‌آوری گردید. سپس با استفاده از روش تحلیل محتوای قیاسی (کل به

جدول ۱.

بسته آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب

اهداف جلسات	جلسات
آشنایی با محیط و اهداف برگزاری مداخله و اجرای پیش‌آزمون و معرفی اصول ده‌گانه‌ی تئوری انتخاب، رفتارهای مخرب و جایگزینی رفتارهای سازنده	جلسه اول: آشنایی و کلیات
آشنایی و شناخت بهتر نیازهای اساسی یا ژنتیک در تئوری انتخاب، تفاوت دنیای ادراکی و دنیای مطلوب و توجه به نیازهای خود و دیگران و روش‌های اولویت‌بندی نیازها.	جلسه دوم: نیازها
آشنایی با محورهای مهم رابطه، چهار نوع رابطه، توجه به ویژگی ارتباط مؤثر و ارتباط مخرب و توانمندی‌های لازم برای ایجاد ارتباط مؤثر	جلسه سوم: روابط
آشنایی با مسئولیت‌پذیری و انواع آن، مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی و مسئولیت‌گریز و مصادیق موجود در هر دو نوع	جلسه چهارم: انواع مسئولیت
آشنایی با ناکامی و رفتارهای ناکارآمد و نامؤثر مقابله با آن، واکنش افراد در مواجهه با شکست و ناکامی و روش‌های غلبه بر ناکامی و شکست بر اساس تئوری انتخاب	جلسه پنجم: ناکامی و رفتارهای انتخابی
آشنایی با فرایند حل مسئله، مهارت‌های موردنیاز، اشتباهات رایج فردی و حل مسئله مطلوب از دیدگاه تئوری انتخاب	جلسه ششم: مهارت حل مسئله
آشنایی با اهمیت انتخاب در زندگی انسان، نگاه تئوری انتخاب به انتخاب‌گری، آثار و پیامدهای انتخاب مؤثر و ناکارآمد، عادت‌های مخرب، سازنده و ارتباط آن با انتخاب‌گری	جلسه هفتم: انتخاب‌گری در انسان و عادت‌های سازنده و مخرب

اهداف جلسات	جلسات
آشنایی با برنامه ریزی و اصول آن، هدف و هدف گزینی، اولویت بندی و برنامه ریزی باتوجه به انتخاب گری انسان و منابع کنترل	جلسه هشتم: برنامه ریزی
آشنایی با خواسته ها، تفاوت بین خواسته های فردی و جمعی، هدف مداری و برنامه ریزی بر اساس خواسته ها بر اساس تئوری انتخاب	جلسه نهم: درک و کشف خواسته ها
جمع بندی و اجرای پس آزمون	جلسه دهم: جمع بندی

یافته ها

در این بخش، به شاخص های توصیفی، نمره های متغیرهای پژوهش در گروه های آزمایشی و کنترل پرداخته شده است و نمودار میانگین گروه ها در مرحله پیش آزمون و پس آزمون نمایش داده شده است. شاخص های جمعیت شناختی شرکت کنندگان در جدول ۲ و نمره های حاصل از پیش آزمون و پس آزمون متغیر پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری در گروه های آزمایشی و کنترل در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۲.

شاخص های جمعیت شناختی شرکت کنندگان

متغیر	گروه	کل	آزمایش	کنترل
پایه تحصیلی	اول	۹	۵	۴
	دوم	۱۱	۵	۶
	سوم	۱۰	۵	۵

جدول ۳.

شاخص های توصیفی پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری در گروه های آزمایشی و کنترل

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار
پایستگی تحصیلی	آزمایش	پیش آزمون	۲۲/۷۳	۳/۹۹
		پس آزمون	۲۶/۳۳	۲/۳۸
	گروه کنترل	پیش آزمون	۱۸/۸۰	۶/۰۵
		پس آزمون	۱۷/۶۰	۵/۰۷
کیفیت تجارب یادگیری	آزمایش	پیش آزمون	۲۳/۶۰	۶/۶۲
		پس آزمون	۳۳/۷۳	۶/۱۷
	گروه کنترل	پیش آزمون	۱۷/۶۰	۲/۲۹
		پس آزمون	۱۷/۳۳	۲/۴۷

برای مقایسه گروه آزمایشی و گروه کنترل و بررسی تأثیر آموزش مسئولیت پذیری بر اساس نظریه انتخاب بر پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری بر اساس نمره های پس آزمون ها، پس از کنترل اثر پیش آزمون ها، ابتدا یک تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکووا) روی داده ها انجام گرفت. به منظور آزمون پیش فرض های تحلیل کوواریانس گروه ها از آزمون لوین و آماره ام.باکس استفاده شد.

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می شود میانگین (و انحراف معیار) نمره های پیش آزمون و پس آزمون پایستگی تحصیلی در گروه آزمایش به ترتیب ۲۲/۷۳ (و ۳/۹۹) و ۲۶/۳۳ (و ۲/۳۸)، گروه کنترل به ترتیب ۱۸/۸۰ (و ۶/۰۵) و ۱۷/۶۰ (و ۵/۰۷) می باشند. همچنین میانگین (انحراف معیار) نمره های پیش آزمون و پس آزمون کیفیت تجارب یادگیری در گروه آزمایشی به ترتیب ۲۳/۶۰ (و ۶/۶۲) و ۳۳/۷۳ (و ۶/۱۷) و گروه کنترل به ترتیب ۱۷/۶۰ (و ۲/۲۹) و ۱۷/۳۳ (و ۲/۴۷) می باشند.

جدول ۴.

آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس های متغیرهای پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری

متغیر وابسته	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	ضریب F	سطح معنی داری
پایستگی تحصیلی	۱	۲۸	۲/۱۷۸	۰/۱۵۱
کیفیت تجارب یادگیری	۱	۲۸	۱/۲۳۵	۰/۲۷۶

بر اساس جدول شماره ۴، نتایج آزمون لوین، آماره آزمون برای هیچ کدام از متغیرها معنادار نبود؛ بنابراین، پیش فرض همگنی واریانس ها در گروه ها برقرار است. علاوه بر این، برای بررسی پیش فرض همگنی واریانس ها آزمون ام. باکس استفاده شد. آماره ام. باکس با مقدار ۲/۱۱۶، ۱/۸۷۲ و $F=$ و سطح

معنی داری $p = ۰/۲۳۸$ نشان می دهد که تفاوت کوواریانس ها معنی دار نیست و در کل، پیش فرض های اصلی تحلیل کوواریانس رعایت شده است. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵.

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نمره های پس آزمون پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری گروه های آزمایش و کنترل

اثر	آزمون	ارزش	مقدار F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معنی داری	اندازه اثر
گروه	اثر پیلای ^۱	۰/۷۴۱	۳۵/۸۳۶	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۷۴۱
	لامبدای ویلکز ^۲	۰/۷۴۱	۳۵/۸۳۶	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۷۴۱
	اثر هتلینگ ^۳	۰/۷۴۱	۳۵/۸۳۶	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۷۴۱
	ریشه روی ^۴	۰/۷۴۱	۳۵/۸۳۶	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۷۴۱

همان طور که در جدول ۵ ملاحظه می شود، اثر کلی گروه معنی دار است، چراکه مقدار F هر چهار آزمون در سطح $(p < ۰/۰۰۱)$ معنی دار است. این به معنای آن است که بین گروه آزمایشی و کنترل در حداقل یکی از متغیرهای وابسته تفاوت

معنی دار وجود دارد. با توجه به نتایج جدول فوق، فرضیه ها مورد تأیید قرار گرفت. جدول ۶ نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری را برای پس آزمون نمره های متغیر وابسته، با کنترل پیش آزمون ها، نشان می دهد.

جدول ۶.

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نمره های پس آزمون پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری گروه های آزمایش و کنترل

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	اندازه اثر
پایستگی تحصیلی	گروه	۱	۳۲۸/۷۶۷	۱۹/۵۲۵	۰/۰۰۱	۰/۴۲۹
	پیش آزمون	۱	۱/۰۷۷	۰/۰۶۴	۰/۸۰۲	۰/۰۰۲
	خطا	۲۶	۱۶/۸۳۸			
کیفیت تجارب یادگیری	گروه	۱	۱۲۵۵/۶۰	۵۳/۳۴۱	۰/۰۰۱	۰/۶۷۲
	پیش آزمون	۱	۲/۱۳۰	۰/۰۹۰	۰/۷۶۶	۰/۰۰۳
	خطا	۲۶	۲۳/۵۳۹			

1. Pillai's Trace
2. Wilk's Lambda
3. Hotelling's Trace
4. Roy's Largest Root

روزمره‌ای را که در مدرسه با آن مواجه هستند، مدیریت کنند (Weißenfels et al., 2022) و تعهد و مسئولیت لازم در برابر فعالیت‌ها را داشته باشند، می‌توانند پنج شاخص رفتار پایستگی تحصیلی را ارتقا دهند که شامل؛ منبع کنترل درونی، درک نمره، آینده‌نگری، تمرکز بر بهبود و کنش‌گرا بودن می‌باشند. این شاخص‌ها تمایزی بین دانش‌آموزانی که از نظر تحصیلی پایسته بودند، به دلیل سازنده بودن پاسخ به بازخورد، با دیگر دانش‌آموزان مشخص کرد. از طرفی، پایستگی در محیط‌های تحصیلی در تأثیرگذاری بر مشارکت تحصیلی و به حداقل رساندن تأثیر اضطراب تحصیلی بر درگیری یادگیرنده ضروری است. کاهش و آسیب پایستگی با مشکلات و نگرانی‌های روزانه همراه است که با تهدید اعتمادبه‌نفس و پایداری دانش‌آموزان، انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری را مختل می‌کند (Jia & Cheng, 2022; Martin & Marsh, 2008b).

اگر فرصت یادگیری به دانش‌آموزان داده شود، می‌توانند از مهارت‌های خود در مدیریت فرایندهای یادگیری خود استفاده کنند (Baltaoğlu & Güven, 2020) و مسئولیت لازم در محیط و مدرسه را بپذیرند. اعمال پایستگی تحصیلی مستلزم خونسردی، مدیریت استرس و فشار و اطمینان از جانب فراگیران است و برای در نظر گرفتن توسعه تاب‌آوری تحصیلی فراگیران، شروع با پایستگی تحصیلی کلیدی است که این ویژگی‌ها با مسئولیت‌پذیری ارتباط دارد. مارتین نیز در پژوهش خود دریافت که پایستگی تحصیلی تأثیر مثبت و مستقیمی بر پیامدهای منفی مانند اضطراب و کنترل نامطمئن در عملکرد تحصیلی دارد و باعث جلوگیری از بی‌نظمی و بی‌برنامگی دانش‌آموز می‌شود (Martin, 2013). علاوه بر این مشخص شد که سطوح بالاتر پایستگی تحصیلی باعث کاهش اضطراب تحصیلی، اجتناب از شکست و عدم کنترل عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (Andersen et al., 2015). رفتارهای غیرمسئولانه و همراه با بی‌تعهدی و افرادی که احساس مسئولیت شخصی در قبال یادگیری خود ندارند و افراد بی‌خبر از چگونگی تأثیرگذاری نگرش و رفتار بر یادگیری دیگران، با پیامدهای مضر نظیر ارتباطات بین فردی ضعیف، تجربیات

همان‌طور که در جدول ۶ ملاحظه می‌شود نسبت F های تحلیل کوواریانس چند متغیری در پایستگی تحصیلی ($19/525$ و $F=$ و $p=0/001$) و کیفیت تجارب یادگیری ($53/341$ و $F=$ و $p=0/001$) معنی‌دار می‌باشند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که در متغیرهای پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری بین گروه آزمایشی و گروه کنترل تفاوت معنی‌دار وجود دارد. لذا، فرضیه‌های پژوهش تأیید می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل یافته‌ها نشان داد که با آموزش تحت تأثیر بسته‌ی آموزشی مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه‌ی انتخاب، میزان پایستگی تحصیلی افزایش می‌یابد و در این زمینه فرضیه‌ی مربوط تأیید می‌گردد که از این جهت، نتایج این پژوهش با یافته‌های مطالعات اف‌ارسین، جاروینن و پیه‌لایا (af Ursin et al., 2023; Nurjamin et al., 2021; al., 2021; Marsh, 2020 & Marsh, 2020)، شریف‌خانی و همکاران (۱۳۹۹)، و یافته‌های هیرونن و همکاران (Hirvonen et al., 2020) همسو است. تبیین این یافته به این‌گونه است پایستگی می‌تواند ارزیابی‌های ارزش را از کاهش پس از شکست محافظت کند. از طریق حمایت از کنترل و ارزیابی ارزش، پایستگی می‌تواند به احساسات تحصیلی کمک کند و این احساسات را در جهت پابندی و داشتن رفتار مسئولانه هدایت کند. اگرچه پایستگی تحصیلی به توانایی دانش‌آموزان برای مقابله مؤثر با چالش‌ها، ناملایمات و عقب‌ماندگی‌ها در محیط مدرسه اشاره دارد، این ناملایمات مرتبط با پایستگی تحصیلی، فشارهای نسبتاً پایینی هستند که از زندگی آکادمیک "روزمره" معمول ناشی می‌شوند؛ مانند کسب نمره ضعیف‌تر از حد انتظار در یک امتحان و نوعی توانایی دانش‌آموز برای رویارویی موفقیت‌آمیز با موانع و چالش‌های تحصیلی هستند که نمونه‌ای از دوره عادی زندگی مدرسه می‌باشند (مانند نمرات ضعیف، ضرب‌الاجل‌های رقابتی، فشار امتحان، تکالیف دشوار مدرسه) (Martin & Marsh, 2008a). به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با هرگونه ناامیدی کنار بیایند (Ahmed Shafi et al., 2018).

اگر امکان کمک به دانش‌آموزان در جهت توسعه توانایی‌شان وجود داشته باشد، قادر خواهند شد تا چالش‌های

پژوهش و پاپ و همکاران (Papp et al., 2003) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که طیفی از تجربیات، از مشارکت حمایت می‌کنند و یادگیری را هدایت و تقویت می‌کنند که این تجارب، گسترده‌تر و فراگیرتر از تجربیاتی هستند که از طریق برنامه‌های آموزشی مادام‌العمر به دست می‌آیند و توسط دیگران از طریق ارتباطات میان فردی و تعامل‌های بین دانش‌آموزان به‌عنوان تجربیات یادگیری عمده، آموزش داده می‌شوند یا تسهیل می‌شوند (Billett, 2023) که این امر ناشی از کیفیت و ویژگی آن تجارب یا فعالیت‌ها است. این کیفیت می‌تواند از طریق تقویت انگیزه و یادگیری فعال، منجر به فراگرفتن نحوه یادگیری و علاقه‌مندی یادگیرندگان به یادگیری همیشگی و تحقق نتایج کوتاه‌مدت (پاداش درونی)، بلندمدت (موفقیت شغلی) و رشد فردی گسترده (از موقعیت شغلی تا اوقات فراغت) شود (عباسی و همکاران، ۱۳۹۸)؛ بنابراین محیط عمل بالینی و حتی واقعی یادگیرنده، یک عنصر مهم در کل فرایند یادگیری است و حتی باعث افزایش تعهد و مسئولیت‌پذیری وی می‌شود (Papp et al., 2003) که این امر کیفیت و سطح تجارب یادگیری را افزایش می‌دهد.

تجارب و فعالیت‌های یادگیری و آموزشی، زمانی که به کودکان فرصت‌هایی برای استقلال و توسعه ایده‌های خود ارائه می‌دهند، می‌توانند زمینه‌ای فراهم کنند تا یادگیرندگان، رفتارهای یادگیری خود را تمرین کنند، تعهد و الزام کامل را درک کنند و از این طریق، ویژگی‌ها یادگیری مؤثر را تقویت کنند. عوامل موردنظر در چنین کاوش‌هایی، عبارت‌اند از: مدیریت دوره، ماهیت خود دوره، اهداف و مقاصد آن و میزان تناسب آن‌ها با برنامه کلی که در آن قرار دارد، زمینه‌ای که یادگیری انجام می‌شود، سطح درگیری مرتبط با یادگیری در دوره، دامنه و وسعت منابع و اشکال پشتیبانی یادگیری (Oliver & Herrington, 2003) که همگی به افزایش کیفیت یادگیری، از طریق توجه به مسئولیت‌پذیری در هر مورد، محقق می‌شود. از آنجاکه تجربه یادگیری، مفهوم پیچیده‌ای است و هیچ محدودیتی برای اندازه، شکل و مقیاس آن وجود ندارد، یک محیط یادگیری مثبت زمانی ایجاد می‌شود که برای آموزش و یادگیری مشارکتی ارزش قائل شود و بین دانش‌آموزان و بین

تیمی منفی و فرصت‌های یادگیری غیرمولد مواجه خواهند شد (Ayish & Deveci, 2019)؛ بنابراین، این احتمال وجود دارد که سرزندگی تحصیلی و انعطاف‌پذیری تحصیلی هرکدام با مدیریت سطوح یا اجزای مختلف مشکلات تحصیلی، برای بهره‌مندی از تجربیات دانش‌آموزان در مدرسه ارتباط داشته باشند (Bostwick et al., 2022) و آموزش رفتار مسئولانه نیز له تقویت آن‌ها کمک می‌کند. با دوری و عدم احساس تعلق به محیط، رفتارهای همراه با عدم مسئولیت‌پذیری در فرد دیده می‌شود؛ بنابراین به‌عنوان یک سازه نسبتاً تازه، پایستگی تحصیلی نشان‌دهنده توانایی پاسخگویی مؤثر به شکست‌های تحصیلی، مشکلات و سختی‌های معمولی دوره معمولی زندگی مدرسه است (Li et al., 2023) که می‌توان آن را با آموزش بسته‌ی موردپژوهش تقویت کرد. دانشجویانی که از نظر تحصیلی پایسته هستند، احتمالاً عقب‌نشینی‌ها را به‌عنوان یک چالش به‌جای تهدیدی برای ارزش خود، اعتمادبه‌نفس و هدف می‌دانند. در بسیاری از محیط‌های آموزشی، برخی از دانش‌آموزان به دلیل سوگیری در مورد توانایی، زبان، جنسیت، هویت جنسی، منابع اقتصادی، فرهنگ و قومیت خود به حاشیه رانده می‌شوند. این دانش‌آموزان با طیفی از تهدیدها از کلیشه‌ها و انتظارات پایین‌تر گرفته تا آزار و اذیت صریح مواجه هستند. داشتن یک احساس قوی از خود و هویت در آن زمینه چالش‌برانگیز مدرسه هم از قدرت شخصی و هم از حمایت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری فرد ناشی می‌شود (Andersen et al., 2015). به گفته Jahedizadeh و همکاران (2019)، دانش‌آموزانی که با شیوه‌هایی مانند سازگاری با نظم، واجد شرایط بودن شخصی مثبت و پذیرش زندگی آکادمیک، حس انعطاف‌پذیری تحصیلی را توسعه می‌دهند، بهتر می‌توانند با چالش‌ها و شکست‌های تحصیلی خود مقابله کنند (Nurjamin et al., 2023).

بررسی نتایج این پژوهش نشان داد که میزان کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزانی که تحت مداخله‌ی بسته‌ی آموزشی مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب قرار گرفته‌اند، نسبت به دانش‌آموزانی تحت هیچ مداخله‌ای قرار نگرفته‌اند، بیشتر است؛ بنابراین فرضیه‌ی پژوهش تأیید می‌شود که این یافته با نتایج

مشابه انجام شود. با توجه به یافته‌های تحقیق حاضر که نشان می‌دهد آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب بر پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد، پیشنهاد می‌شود آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب در فوق‌برنامه درسی مدارس به‌عنوان مهارت‌های الزامی تحصیلی گنجانده شود و برای معلمان و مشاوران آموزش‌های لازم جهت استفاده موفقیت‌آمیز آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب در جهت بهبود پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری و ترسیم آینده موفق برای دانش‌آموزان از طریق بالا بردن سطح مسئولیت‌پذیری ارائه شود. لازم به ذکر است که در فرایند پژوهش محدودیت‌ها بدین شرح است که پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری با استفاده از گزارش خود ارزیابی شد، به این معنی که مطالعات آینده باید از سایر معیارهای تکمیلی استفاده کنند، دیگر محدودیت این‌که جامعه‌ی انتخابی، مربوط به شهرستان فردیس بود که از این جهت هم در تعمیم یافته‌ها باید با احتیاط تعمیم صورت گیرد و همچنین عدم وجود فرصت و امکان بررسی دیدگاه معلمان در مورد دانش‌آموزان نیز از محدودیت‌هایی است که می‌تواند در تعمیم‌پذیری نتایج مؤثر باشد.

سپاسگزاری

نویسندگان الزام می‌دانند از تمامی افرادی که در پژوهش شرکت نموده‌اند سپاسگزاری نمایند.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌نمایند هیچ‌گونه تعارض منافع وجود ندارد.

منابع

اخوی ثمرین، زهرا، اکبری، مهدی، ترابی، نغمه و ترابی، نغمه. (۱۴۰۱). بررسی نقش جهت‌گیری هدف پیشرفت، منزلت هویت تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی در پیش‌بینی پایستگی تحصیلی. *توسعه‌ی آموزش جندی‌شاپور*، ۱۲ (ویژه نامه)، ۱-۱۳.

معلم و دانش‌آموزان نیز اعتماد و رابطه وجود داشته باشد که برای ایجاد این اعتماد منجر به مشارکت، ابتدا باید یک محیط یادگیری فراهم کرد که در آن همه دانش‌آموزان احساس ارزشمندی، امنیت و حمایت کنند (Dyrbye et al., 2021). باورهای دانش‌آموزان در کارآمدی آن‌ها برای تنظیم یادگیری و تسلط بر فعالیت‌های تحصیلی، آرزوها، سطح انگیزه و دستاوردهای تحصیلی آن‌ها را تعیین می‌کند (Lewis et al., 2014) و تجربیاتی که ما را قادر به یادگیری، رشد و انطباق با نسخه‌ای بهتر از خود می‌کند، نتیجه‌ی آن نیز مطلوب‌تر است. اگر «خود توسعه‌یافته» بسیار سازنده‌تر، مبتکرتر و مستقل‌تر از خود قبلی است، پس تجربه یادگیری مطمئناً مؤثر بوده است و این تأثیر، باعث الزام فرد بر رعایت قوانین و ساختار محیط مؤثر می‌شود؛ بنابراین یک محیط یادگیری مؤثر، محیطی است که فرصت‌هایی را برای تجربیات یادگیری معنادار فراهم می‌کند که به دانش‌آموز کمک می‌کند تا به نتایج یادگیری خود دست یابد. بسته به نتایج یادگیری دانش‌آموز، مرحله یادگیری و محیطی که در آن در حال یادگیری است، این می‌تواند به معنای چیزهای مختلفی باشد. یک تجربه یادگیری مؤثر می‌تواند در محیط‌های مختلف اتفاق بیفتد و به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا مجموعه‌ای از مهارت‌ها را در موقعیت‌ها و موقعیت‌های مختلف بیاموزند و تثبیت کنند (Poth, 2014) و این امر به تداوم یادگیری و فعالیت مستمر او کمک می‌کند، هرچند، ضعف‌ها و محرک‌های زیادی وجود دارد که باعث می‌شود دانش‌آموزان نتوانند چیزهای ضروری را انتخاب کنند (Papp et al., 2003)، چنان‌که تعداد زیادی از یادگیرندگان، خود را به‌طور قابل‌توجهی یا به‌شدت، تحت فشار قرار می‌دهند و سطوح مشابه تصور می‌کنند که استرس باعث می‌شود تدریس آن‌ها "زیر هم‌تراز" باشد و بنابراین بر تجربه یادگیری دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد.

جهت بررسی علمی و فراگیر پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده مرحله پیگیری را در پژوهش‌های مشابه لحاظ نمایند تا از میزان اثربخشی آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب در بلندمدت نیز آگاهی لازم کسب شود و همچنین پیشنهاد می‌شود در دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول نیز پژوهشی

- Andersen, U. L., Neergaard-Nielsen, J. S., Van Loock, P., & Furusawa, A. (2015). Hybrid discrete-and continuous-variable quantum information. *Nature Physics*, 11(9), 713-719.
- Ayish, N., & Deveci, T. (2019). Student Perceptions of Responsibility for Their Own Learning and for Supporting Peers' Learning in a Project-Based Learning Environment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 31(2), 224-237.
- Baltaoğlu, M. G., & Güven, M. (2020). Views of prospective teachers on learning responsibility. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 228-239.
- Billett, S. (2023). Learning across working life: Educative experiences. In *Sustaining employability through work-life learning: Practices and policies* (pp. 191-208). Springer.
- Bostwick, K. C., Martin, A. J., Collie, R. J., Burns, E. C., Hare, N., Cox, S., Flesken, A., & McCarthy, I. (2022). Academic buoyancy in high school: A cross-lagged multilevel modeling approach exploring reciprocal effects with perceived school support, motivation, and engagement. *Journal of Educational Psychology*.
- Bouilheres, F., Le, L. T. V. H., McDonald, S., Nkhoma, C., & Jandug-Montera, L. (2020). Defining student learning experience through blended learning. *Education and Information Technologies*, 25, 3049-3069.
- Charkhabi, M., Azizi Abarghuei, M., & Hayati, D. (2013). The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students. *Springerplus*, 2, 1-5.
- Chisadza, C., Clance, M., Mthembu, T., Nicholls, N., & Yitbarek, E. (2021). Online and face-to-face learning: Evidence from students' performance during the Covid-19 pandemic. *African Development Review*, 33, S114-S125.
- Colmar, S., Liem, G. A. D., Connor, J., & Martin, A. J. (2019). Exploring the relationships between academic buoyancy, academic self-concept, and academic performance: a study of mathematics and reading among primary school students. *Educational Psychology*, 39(8), 1068-1089.
- Correia, A.-P., Liu, C., & Xu, F. (2020). Evaluating videoconferencing systems for the quality of the educational experience. *Distance Education*, 41(4), 429-452.
- Dortaj, F.; Rajabian Dehzire, M. & Asadinezhad, R. (2016). Study of the relationship between the use of virtual social networks and the quality of learning experiences in students. *Journal of Research in Educational Systems*, 10(33), 212-229.
- Dyrbye, L. N., Satele, D., & West, C. P. (2021). Association of characteristics of the learning environment and US medical student burnout, empathy, and career regret. *JAMA Network Open*, 4(8), e2119110-e2119110.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218.
- Groves, R., & Welsh, B. (2010). The high school experience: What students say. *Issues in Educational Research*, 20(2), 87-104.
- Hirvonen, R., Putwain, D. W., Määttä, S., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2020). The role of academic buoyancy and
- جهرمی، سعید. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین باورهای مذهبی با مسئولیت‌پذیری و رضایت زناشویی دانشجویان متأهل دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی آزاد اسلامی واحد مرودشت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی ارسنجان.
- عباسی، محمد، مسلمی، زهرا و قمی، مهین. (۱۳۹۸). ارتباط کیفیت تجارب یادگیری و خود نظم دهی با فرسودگی تحصیلی. راهبردهای آموزش (راهبردهای آموزش در علوم پزشکی)، ۳۱-۴۳، (۳)۱۲.
- عمارلو پروانه، شاره حسین. (۱۳۹۷). حمایت اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و اهمال‌کاری شغلی: نقش میانجی‌گرانه ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی. مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی/ایرانف ۲۴ (۲)، ۱۷۶-۱۸۹.
- محمدیفر، محمدعلی، و شیرازی نقندر، سمیه. (۱۴۰۰). بررسی تأثیر آموزش تئوری انتخاب بر مسئولیت‌پذیری، تاب‌آوری و امیدواری مکملی. شناخت اجتماعی، ۸(۱)، ۱۶۵-۱۷۴.
- موسوی، سیده فاطمه، ناز بنیسی، پری، و شهرکی پور، حسن. (۱۴۰۲). ارائه مدل مسئولیت‌پذیری بر اساس سبک‌های هویت با نقش میانجی‌گری خودپنداره در دانشجویان دانشگاه‌های تهران. دوم‌نامه روان‌شناسی و روان‌پزشکی شناخت، ۱۰(۱)، ۱۰۲-۱۹.

References

- af Ursin, P., Järvinen, T., & Pihlaja, P. (2021). The role of academic buoyancy and social support in mediating associations between academic stress and school engagement in Finnish primary school children. *Scandinavian journal of educational research*, 65(4), 661-675.
- Abbasi, M.; Moslemi, Z. & Ghomi, M. (2019). The Relationship between the Quality of Learning Experience and self-regulation with Academic Burnout., *Iranian Bimonthly of Education Strategies In Medical Sciences*, 12(3), 31-43. [In Persian]
- Ahmed Shafi, A., Hatley, J., Middleton, T., Millican, R., & Templeton, S. (2018). The role of assessment feedback in developing academic buoyancy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 415-427.
- Akhavi Samarein, Z., Akbari, M., & Torabi, N. (2021). The Role of Achievement Goal Orientation, Academic Identity status, and Academic Help Seeking in Predicting Academic Buoyancy. *Educational Development of Judishapur*, 12(0), 1-13. [In Persian]
- Amarloo P. & Shareh H. (2018). Social Support, Responsibility, and Organizational Procrastination: A Mediator Role for Basic Psychological Needs Satisfaction. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*; 24 (2), 176-189. [In Persian]

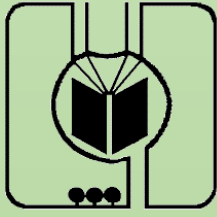
- resilience, and hope of female high school students. *Journal of School Counseling*, 2(1), 1-15. [In Persian]
- Mollahoseini, A.; Nadi, M. & Sajadian, I. (2022). Effectiveness of Favorable Academic Social Behaviors Training on the Academic Engagement and Buoyancy of Secondary High School Male Students. *Journal of Educational and Scholastic Studies*, 11(30), 145-167. [In Persian]
- Naami, A. (2010). Relationship Between Quality Of Learning Experiences and academic burnout in graduate students of Shahid Chamran University, *Quarterly Journal of Psychological Studies*, 5(3), 117. [In Persian]
- Nurjain, A., Salazar-Espinoza, D.-E., Saenko, N., & Bina, E. (2023). Learner-oriented assessment matters: testing the effects of academic buoyancy, reflective thinking, and learner enjoyment in self-assessment and test-taking anxiety management of the EFL learners. *Language Testing in Asia*, 13(1), 30.
- Oliver, R., & Herrington, J. (2003). Factors influencing quality online learning experiences. Quality Education@ a Distance: IFIP TC3/WG3. 6 Working Conference on Quality Education@ a Distance February 3–6, 2003, Geelong, Australia,
- Öztürk, M. (2021). Asynchronous online learning experiences of students in pandemic process: Facilities, challenges, suggestions. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12(2), 173-200.
- Papp, I., Markkanen, M., & von Bonsdorff, M. (2003). Clinical environment as a learning environment: student nurses' perceptions concerning clinical learning experiences. *Nurse education today*, 23(4), 262-268.
- Poth, C. (2014). What constitutes effective learning experiences in a mixed methods research course? An examination from the student perspective. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 8(1), 74-86.
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 25(3), 349-358.
- Seadatee shamir, A., Najmi, M., & Haghshenas rezaeeyeh, M. (2018). The Effectiveness of Reality Therapy Training on Marital Engagement and Marital Engagement in Married Students in Azad University. *Journal of Research in Educational Systems*, 12(Special Issue), 563-669.
- Selvanathan, M., Hussin, N. A. M., & Azazi, N. A. N. (2023). Students learning experiences during COVID-19: Work from home period in Malaysian Higher Learning Institutions. *Teaching Public Administration*, 41(1), 13-22.
- Siason Jr, N. (2022). Flexible Learning Experiences (Flex) during a Pandemic: Transactional Distance and Pedagogical Approaches of Faculty in a Higher Education Institution. *International Journal of Science and Management Studies (IJSMS)*, 5(2), 56-65.
- Simarmata, H. A., & Mayuni, I. (2023). Curriculum reform in indonesia: from competency-based to freedom of learning. *International Journal Of Pedagogical Novelty*, 2(2), 1-13.
- Sharifkhani, S.; Zamordi, S., & Gudari, S. (2019). The effectiveness of education based on choice theory on students' responsibility and procrastination. *The first emotions in students' learning-related expectations and behaviours in primary school. British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 948-963.
- Hojjati, M., Haemi, H., Shariatnia, K., & Bayani, A. A. (2021). Analysis of the Basics and Curriculum of Teaching Creative and Critical Thinking Skills in Elementary School. *Journal of Research in Educational Systems*, 15(53), 58-71. [In Persian]
- Jia, Y., & Cheng, L. (2022). The role of academic buoyancy and social support on English as a foreign language learners' motivation in higher education. *Frontiers in Psychology*, 13, 892603.
- Jiyane, L., & Gravett, S. J. (2019). The practice learning experiences of student teachers at a rural campus of a South African university. *South African Journal of Childhood Education*, 9(1), 1-9.
- Kathuria, T., & kumar Pandya, A. (2020). Listen, I am too responsible! Effect of schooling on sense of trust, responsibility and belongingness to the community of children working on the street in Chandigarh City, India. *Children and Youth Services Review*, 119, 105527.
- Learn, H. P. (2000). Brain, mind, experience, and school. *Committee on Developments in the Science of Learning*.
- Lewis, S., Whiteside, A. L., & Dikkers, A. G. (2014). Autonomy and responsibility: Online learning as a solution for at-risk high school students. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 29(2).
- Li, X., Duan, S., & Liu, H. (2023). Unveiling the Predictive Effect of Students' Perceived EFL Teacher Support on Academic Achievement: The Mediating Role of Academic Buoyancy. *Sustainability*, 15(13), 10205.
- Lyngstad, M. (2023). At home with the mavericks: Student and teacher perspectives of the transformative potential of Glasser's choice theory at an alternative secondary school. *Journal of Transformative Education*, 21(3), 391-408.
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488-500.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008a). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46(1), 53-83.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008b). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 168-184.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2020). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 301-312.
- Mason, C. P., & Mason-Bennett, L. (2021). Supporting student learning and well-being during COVID-19 using a choice theory framework. *Journal of the Professoriate*, 12(1), 181-194.
- Mohammadifar, M., & shirazinoghondar, S. (2022). The effect of choice theory training on responsibility,

Weißenfels, M., Hoffmann, D., Dörrenbacher-Ulrich, L., & Perels, F. (2022). Linking academic buoyancy and math achievement in secondary school students: Does academic self-efficacy play a role? *Current Psychology*, 1-15.

Wubbolding, R. E. (2013). Choice theory/reality therapy: Issues to ponder. *International Journal of Choice Theory & Reality Therapy*, 32(2).

national conference of psychopathology, Ardabil. [In Persian]

Sheykholeslami, A., Sadri Damirchi, E., & Mohammadi, F. (2023). The Effectiveness of Flipped Instruction Method on Disposition Toward Critical Thinking of Students. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(61), 22-32. doi: 10.22034/jiera.2023.401404.2988 [In Persian]



Journal of Research in Educational Systems

Volume 18, Issue 65, 2024
Pp. 24-40

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received February 02, 2024
Received in revised form
May 06, 2024
Accepted June 16, 2024
Published Online July 03,
2024

Keywords:
Selection,
School principals,
Meta combination,
Theme analysis

Identifying and Prioritizing Factors Influencing the Selection of School Principals Using Meta Combination Method

Parastoo Soltanii ¹ | Yadollah Mehralizadeh ² | Sakineh Shahi ³ |
Abdollah Parsa ⁴ | Ali Baearamipour ⁵

1. Department of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: parasto_soltani1399@gmail.com
2. *Corresponding Author*, Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: Ymehralizadeh@gmail.co
3. Department of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: sshahi@scu.ac.ir
4. Department of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: abd.parsa@scu.ac.ir
5. Department of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: a.beiramy@scu.ac.ir

ABSTRACT

Objective: Choosing managers in such a way that they can realize the missions and missions of educational systems is one of the serious and strategic issues and challenges of education. Therefore, it is necessary to know the effective and involved factors in the selection of school principals due to their meritorious selection and appointment. Therefore, the current research was conducted with the aim of identifying and prioritizing factors affecting the selection of school principals.

Methods: This research was a type of mixed research that was carried out in 1402 using the method of metacomposition and thematic analysis. In terms of purpose, it was applied-developmental and in terms of descriptive-survey method. In the first stage, by searching in various scientific databases, 357 primary sources were extracted in the period from 2000 to 2023, which were mentioned in the keywords of the research. Then, considering the desired criteria, the number of 34 articles and 7 experts were selected using the purposeful sampling method. The validity of the data was obtained by using the Kappa test of 79%. Next, selected sources were analyzed using the theme analysis technique and Max qda software.

Results: The findings show 93 basic themes, 78 organizing themes and 13 overarching themes (competencies, skills, leadership, indigenization, stakeholders, power, collaborative management, experience, professionalism, spirituality, organizational commitment, accountability, networking), as effective factors on the selection of school principals in Iran. In order to prioritize the factors in terms of their importance, using the opinions of 7 experts from Shahid Chamran University of Ahvaz and the General Department of Education of Khuzestan province, and using SPSS software (Friedman ranking), the mentioned factors were ranked.

Conclusion: The results showed that the factors of "networking", "core competency" and "stakeholders" have the highest degree of importance, respectively. So; Education planners and policymakers should pay special attention to three important factors in selecting and appointing school principals in addition to other factors.

Cite this article: Soltanii, P., Mehralizadeh, Y., Shahi, S., Parsa, A., & Baearamipour, A. (2024). Identifying and Prioritizing Factors Influencing the Selection of School Principals Using Meta Combination Method. *Journal of Research in Educational Systems*, 18(65), 24-40. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.441289.3117>



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.441289.3117>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Selecting and recruiting managers in such a way that they can fulfill the missions and missions of educational systems is one of the serious and strategic issues and challenges of education. In the process of selecting managers, attention should be paid to the characteristics of each educational area and individual competencies. In the countries of the world, they use many mechanisms, conditions and features to select school principals. The review of the upstream documents in Iran shows that the new regulation for the selection and appointment of school principals is based on "rule of law, justice-oriented, responsibility and accountability" and the necessity of establishing the necessary mechanisms to modify the methods, trends, processes and institutionalize meritocracy and expertise-oriented in the selection. The appointment and retention of capable and qualified managers is emphasized. However, what was found in the upstream researches and documents as a study gap was the lack of a comprehensive model of the characteristics and factors affecting the selection of school principals. In this way, the design of a comprehensive model in a hybrid way can bring about a comprehensive and comprehensive vision as well as reforming and developing a better model for policy makers, planners and those in charge of selecting school principals in line with the document of fundamental transformation of education.

Method

The approach of the present research has been hybrid. In terms of the nature and style of data analysis, it is of a mixed type (nested qualitative and quantitative), from the point of view of the analytical-descriptive research method, and in terms of the goal, it is developmental-applied. The statistical population of the research includes scientific and upstream documents and experts in the field of the research topic. 34 articles and 7 experts were selected using the purposeful sampling method. To measure the reliability of the data, two coders' agreement method and Kappa

test were used. The Kappa index in the present study was 79%, which is a sign of the validity of the data. The data analysis method in the qualitative part is theme analysis and in the quantitative part, Friedman's non-parametric inferential statistics.

Results

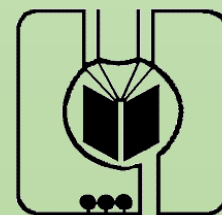
Factors influencing the choice of school principals were identified in 93 basic themes, 78 organizing themes and 13 comprehensive themes. The findings showed that the factors influencing the selection of school principals include: qualifications; skills; leadership; Nativeism; beneficiaries; the power; Participatory Management; Experience; professionalism; spiritualism; Organizational Commitment; responsiveness; It is networking. Among these categories, the factor of "networking" is of the highest importance and the first rank, and the factors of "core competence and competence" and "stakeholders" are ranked second and third. On the other hand, the factors of "experience", "skill orientation" and "professional orientation" have the least importance respectively.

Conclusions

School management is one of the most complex types of professional activities that need to consider various factors and components for their selection and appointment. In the current research, various factors were identified. According to the opinion of the experts, among the many identified factors, three factors among them had importance and priority respectively. The factor of "networking" as one of the up-to-date characteristics of managers can be formed by creating group channels for sharing events, training courses and seminars, which can lead to effective interaction. between the staff and the manager in the school organization. The factor of "competency and competence" which has three important categories: first; Focusing on the performance of results or completing tasks, second; quality standards for the output of people's performance, that is, efficiency and productivity in the workplace, and third; Intrinsic personal traits such as the level of knowledge, skills and

tendencies for competent performance And the factor of "stakeholders" as a communication bridge in support and participation in school affairs, one of the most key successes of the manager in the way of professional development and in the formation of leadership capital, can be considered as highly important factors in the

selection School administrators paid serious attention. Therefore, the planners and policy makers in the field of human resources of education should pay serious attention to these factors and include them in the future guidelines and guidelines for the selection of school principals.



پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۱۸، شماره ۶۵، ۱۴۰۳
ص ۲۴-۴۰

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳
شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۱/۱۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۲/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۲۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۴/۱۵

واژه‌های کلیدی:

انتخاب،
مدیران مدارس،
فرا ترکیب،
تحلیل مضمون

شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر انتخاب مدیران مدارس با استفاده از روش فراترکیب

پرستو سلطانی^۱ | یداله مهرعلیزاده^۲ | سکینه شاهی^۳ | عبدالله پارسا^۴ | علی بیرمی‌پور^۵

۱. گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه:

parasto_soltani1399@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه:

Ymehralizadeh@gmail.co

۳. گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: sshahi@scu.ac.ir

۴. گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: abd.parsa@scu.ac.ir

۵. گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: a.beiramy@scu.ac.ir

چکیده

هدف: انتخاب مدیران به گونه‌ای که بتوانند رسالت‌ها و مأموریت‌های نظام‌های آموزشی را محقق نماید، یکی از مسئله‌ها و چالش‌های جدی و استراتژیک آموزش و پرورش است. از این رو، شناخت عوامل مؤثر و دخیل در انتخاب مدیران مدارس به دلیل شایسته‌گزینی و شایسته‌گماری آن‌ها ضرورت دارد. لذا پژوهش حاضر با هدف شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر انتخاب مدیران مدارس انجام گرفت.

روش: این پژوهش از نوع پژوهش‌های آمیخته بود که در سال ۱۴۰۲ با استفاده از روش فراترکیب و تحلیل مضمون انجام گرفت. از نظر هدف، کاربردی - توسعه‌ای و از نظر روش توصیفی - پیمایشی بوده است. در مرحله اول با جستجو در پایگاه‌های مختلف علمی تعداد ۳۵۷ منبع اولیه در بازه زمانی ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۳ که به کلیدواژه‌های پژوهش اشاره شده بود، استخراج گردید. سپس با در نظر گرفتن معیارهای مورد نظر تعداد ۳۴ مقاله و ۷ نفر خبره با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند معیار انتخاب گردید. روایی داده‌ها با بهره‌گیری از آزمون کاپا ۷۹ درصد به دست آمد. در ادامه با استفاده از تکنیک تحلیل مضمون و نرم‌افزار مکس کیودا، منابع منتخب مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان از ۹۳ مضمون پایه، ۷۸ مضمون سازمان‌دهنده و ۱۳ مضمون فراگیر (صلاحیت‌ها؛ مهارت‌ها؛ رهبری؛ بومی‌گرایی؛ ذینفعان؛ قدرت؛ مدیریت مشارکتی؛ تجربه؛ حرفه‌گرایی؛ معنویت‌گرایی؛ تعهد سازمانی؛ پاسخگویی؛ شبکه‌سازی) دارد. به منظور اولویت‌بندی عوامل از نظر درجه اهمیت، با بهره‌گیری از نظرات ۷ نفر از خبرگان دانشگاه شهید چمران اهواز و اداره کل آموزش و پرورش استان خوزستان و با استفاده از نرم‌افزار SPSS (رتبه‌بندی فریدمن) عوامل یادشده رتبه‌بندی شدند.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد عوامل "شبکه‌سازی" "صلاحیت و شایستگی محوری" و "ذینفعان" به ترتیب از بیش‌ترین درجه اهمیت برخوردارند؛ بنابراین برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزش و پرورش بایستی در انتخاب و انتصاب مدیران مدارس علاوه بر عوامل دیگر به سه عامل دارای اهمیت توجه ویژه‌ای داشته باشند.

استناد به این مقاله: سلطانی، پرستو، مهرعلیزاده، یداله، شاهی، سکینه، پارسا، عبدالله، و بیرمی‌پور، علی. (۱۴۰۳). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر انتخاب مدیران مدارس با استفاده از روش فراترکیب. پژوهش در نظام‌های

آموزشی، ۱۸(۶۵)، ۲۴-۴۰. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.441289.3117>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

در عصر حاضر مدارس با زیست‌بوم دیجیتال و هوشمند روبرو بوده و در واقع انتخاب مدیران آن بر اساس مؤلفه‌های متناسب با این عصر صورت می‌گیرد (Durak & Ozudogru, 2023)؛ زیرا مدیران شایسته به‌روز می‌توانند در پیشرفت سازمان و مدیریت تحول تأثیرگذار بوده و تحولات برنامه‌ریزی‌شده را به‌صورت مؤثر پیاده نمایند (رضانژاد و همکاران، ۱۴۰۱). مدیران مدارس تأثیرگذارترین افراد بر روند تدریس هستند و علاوه بر رهبری مدارس، وظیفه استعدادیابی و خلق فرهنگ مطلوب را بر عهده دارند (Chiang & Ikemoto, 2019). بدین ترتیب، انتخاب و جذب مدیران به‌گونه‌ای که بتوانند رسالت‌ها و مأموریت‌های نظام‌های آموزشی را محقق نمایند، همیشه یکی از مسئله‌ها و چالش‌های جدی و استراتژیک جوامع بوده است (Harris و همکاران (2022) چالش چگونگی انتخاب مدیران در نظریه‌های مختلف مدیریت و سازمان نیز به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم عنوان شده است. از آن جمله، در مکتب مدیریت علمی بر انتخاب کارکنان به شیوه علمی تأکید شده است. اصول چهارده‌گانه مکتب مدیریت اداری فایول نیز به‌صورت غیرمستقیم، ویژگی‌ها و انتظارات مدیر را بیان نموده است. این نظریه، پنج وظیفه و ویژگی جهت انتخاب مدیران را شامل توانایی برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، فرماندهی، هماهنگی و کنترل می‌داند. در رویکرد بوروکراسی وبر نیز بر ویژگی‌هایی از جمله داشتن قدرت قانونی (رسمی)، تخصصی و کاریزماتیک مدیر تأکید شده است. در رویکرد روابط انسانی (نئوکلاسیک) ملاک انتخاب مدیران بر اساس ایجاد تعامل و ارتباط با کارکنان بود (علاقه‌بند، ۱۳۹۴).

وزارت آموزش و پرورش بسیاری از کشورها به دلیل ناتوانی در ایجاد یک مدل انتخاب و توانمندسازی مدیران مدارس موردانتقاد قرار می‌گیرند. به‌عنوان مثال در کشور ترکیه از سال‌های اول جمهوری تا به امروز مقررات قانونی زیادی در رابطه با انتخاب و انتصاب مدیر در مدارس وضع شده، با این حال، نمی‌توان گفت که هنوز یک مدل مؤثر و پایدار مرتبط با انتخاب، آموزش و انتصاب مدیران در دسترس است

(Seckin, 2019). در برزیل مدیر مدرسه توسط دولت فدرال، ایالت‌ها یا شهرداری منطقه و بر اساس مذاکره بین دولت و جامعه مدرسه انتخاب می‌شود. انتخاب و انتصاب مدیران بر اساس چهار مکانیسم و فرآیند شامل؛ شناسایی معیارها و شاخص‌ها، شرکت در امتحان عمومی، برگزاری انتخابات (رأی از طرف مدرسه) و روش‌های ترکیبی شامل معیارهای فنی و مشارکت مدرسه صورت می‌گیرد (Magalhães de Lima, 2021). در پژوهشی که توسط and Sendra de Assis (2021) Marconi در ۲۶ ایالت برزیل انجام شد، به این نتیجه رسیدند که در فرآیند انتخاب مدیران می‌بایست به ویژگی‌های هر منطقه آموزشی برای انتخاب افراد حرفه‌ای و شایسته توجه کرد و مهارت‌های مناسب برای مقابله با چالش‌های گوناگون در موقعیت‌های مختلف باعث می‌شود که نتایج آموزشی بهتری برای دانش‌آموزان حاصل شود.

Supriati (2020) در پژوهشی عنوان نمود که در پاکستان مدیران مدارس متوسطه عمدتاً بر اساس میزان وفاداری به مقامات انتخاب می‌شوند و کمتر به استانداردها و معیارهای گفته‌شده مدیریتی، شخصیتی، اجتماعی و قابلیت‌های کارآفرینی آن‌ها توجه می‌شود. امانی‌پور (۱۳۹۵)، مهدی‌پور (۱۳۹۶) و بهمنی‌نیا (۱۳۹۸) انتخاب مدیران مدارس در ایران را متأثر از عواملی همچون روابط خارج از چارچوب، قوم‌گرایی و ارتباطات سیاسی اشاره می‌کنند. یاسین‌نژاد (۱۳۹۵) نیز به عواملی همچون اطاعت‌پذیری، بومی‌گرایی، رابطه‌مداری و سیاست‌زدگی اشاره می‌کند. ایزدی یزدان‌آبادی (۱۳۹۳) عنوان می‌کند، معمولاً مدیران اجرایی مدارس در ایران با شیوه انتصابی و یا شیوه مدیریابی و انتصابی به انجام مدیریت انتخاب می‌شوند. بررسی اسناد بالادستی در ایران نشان می‌دهد، آیین‌نامه جدید انتخاب و انتصاب مدیران مدارس بر «قانون مداری، عدالت محوری، مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی» و ضرورت استقرار سازوکارهای لازم برای اصلاح روش‌ها، روندها، فرآیندها و نهادینه‌سازی شایسته‌سالاری و تخصص محوری در انتخاب، انتصاب و نگهداشت مدیران توانمند و واجد صلاحیت تأکید شده است. همچنین، به استناد

روش

رویکرد پژوهش حاضر فراترکیب بوده است. از نظر ماهیت و سبک تحلیل داده‌ها از نوع آمیخته (کیفی و کمی لانه کرده)، از منظر روش انجام پژوهش تحلیلی-توصیفی و از لحاظ هدف، توسعه‌ای-کاربردی بوده است؛ زیرا از یک طرف به دنبال توسعه پژوهش‌های قبلی و ارائه الگویی جامع است. از سوی دیگر در پی تعیین اولویت و رتبه‌بندی مقوله‌ها و عوامل این مدل برای هدایت تصمیم‌گیرندگان در حوزه انتخاب مدیران مدارس جامعه آماری پژوهش در دو طیف اسناد علمی و بالادستی در زمینه موضوع پژوهش و خبرگان بوده است. روش نمونه‌گیری از نوع هدفمند معیار است که بر این اساس از بین تعداد ۳۵۷ منبع تعداد ۳۴ مقاله و ۷ نفر خبره انتخاب گردید. چهار معیار ورود به مطالعه شامل: اول؛ اینکه مقالات باید بین سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۳ منتشر شده باشند، دوم؛ حداقل دو مورد از کلیدواژه‌ها را پوشش دهند. سوم؛ اینکه نتایج مقالات با اهداف پژوهش حاضر همخوانی داشته باشند و چهارم؛ افراد خبره در زمینه موضوع پژوهش دارای تجربه زیسته و علمی باشند. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی تحلیل مضمون و نرم‌افزار MAXQDA و در بخش کمی آمار استنباطی غیرپارامتریک فریدمن و نرم‌افزار SPSS است.

در جدول (۱) فرآیند انجام پژوهش به روش فراترکیب بر مبنای مدل هفت مرحله‌ای باروسو و سلووسکی (۱۳۸۹) بیان شده است.

راهکارهای ۶- ۲۲ ذیل هدف عملیاتی ۲۲ از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه زیر نظام راهبری و مدیریت، به لزوم دارا بودن مدیران جدید از حیث صلاحیت‌های سه‌گانه عمومی، تخصصی و حرفه‌ای اشاره شده است؛ بنابراین؛ ضرورت این موضوع به صراحت در سند تحول بنیادین بیان شده است (محمدی و تورانی، ۱۴۰۲)؛ اما آنچه در پژوهش‌ها و اسناد بالادستی به‌عنوان خلأ و گسست مطالعاتی یافت شد، نبود مدل جامعی از ویژگی‌ها و عوامل مؤثر بر انتخاب مدیران مدارس بود. بدین ترتیب، طراحی یک الگوی جامع به روش فراترکیب می‌تواند دیدی جامع و فراگیر و همچنین اصلاح و تدوین الگویی بهتر برای سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و متولیان انتخاب مدیران مدارس در راستای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به وجود آورد.

با مرور منابع علمی داخلی و خارجی که در فرآیند تکنیک فراترکیب انجام گرفت، می‌توان گفت انتخاب و انتصاب مدیران از منظرهای گوناگونی مورد بررسی قرار گرفته است. بیشتر پژوهش‌ها به ارائه و شناسایی استانداردها، معیارها و شاخص‌های مختلف و متنوعی جهت جذب، انتخاب و انتصاب مدیران مدارس پرداخته‌اند. تعدادی از پژوهش‌ها هم بر شناسایی عوامل مؤثر بر فرآیند انتخاب مدیران متمرکز بوده‌اند؛ بنابراین؛ آنچه از دید این پژوهش اصالت بیشتری دارد داشتن فهم کافی و کامل از چرایی، چیستی و چگونگی (روش) موضوع است. بدین ترتیب، مسئله اصلی پژوهش حاضر شناسایی عوامل مؤثر بر انتخاب مدیران مدارس ایران و اولویت‌بندی آن‌هاست؟

جدول ۱.

فرآیند فراترکیب داده‌ها بر مبنای مدل هفت مرحله‌ای (Barroso & Selowski, 2007).

ردیف	مرحله	شرح مرحله
۱	تنظیم سؤال پژوهش	در این مرحله به سؤال‌های "چیستی موضوع" که شامل شناسایی مؤلفه‌ها، مضامین و مفاهیم مطرح در ادبیات مربوط به انتخاب مدیران مدارس در قالب مقالات مختلف است. به "چگونگی روش" که بررسی جامع آثار، کدگذاری مضامین و تجزیه و تحلیل را در برمی‌گیرد. همچنین "محدودیت زمانی" که آثار بین سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۳ میلادی و ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۲ شمسی شامل می‌شود، پرداخته شد.
۲	مروری ادبیات به شکل نظام‌مند	در این مرحله برای شناسایی و تحلیل موضوعی مقالات فرآیندی انجام گرفت. بدین ترتیب که برای جستجو کلمات کلیدی موردنظر (انتخاب مدیران، مدارس، توانمندسازی، ویژگی مدیران مدارس، مدیریت و رهبری مدرسه) در پایگاه‌های مختلف خارجی (Elsevier، Scopus و Sage Journals، Springer، Science Direct، Eric، Google scholar، Research Gate) و پایگاه‌های داخلی

ردیف	مرحله	شرح مرحله
		(مگیران، نورمگز، مرکز استنادی علوم جهان اسلام (ISC)، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID) و ایرانداک) جستجو انجام گرفت.
۳	جست‌وجو و انتخاب متون مناسب	در این مرحله به غربالگری و حذف مقالاتی که معیارهای ورود را نداشتند، پرداخته شد که از بین تعداد ۳۵۷ مقاله، ۳۴ مقاله تحلیل و بررسی شدند.
۴	استخراج اطلاعات از متون	پژوهشگر در این مرحله باید به صورت پیوسته به مرور مقالات به منظور طبقه‌بندی یافته‌ها و مضامین مختلف بپردازد. بدین ترتیب کدها در قالب مضامین از متن مقاله‌ها استخراج، سپس بر روی کدهای استخراج‌شده مجدداً کدگذاری دوم صورت می‌گیرد که مضامین سازمان‌دهنده شکل می‌گیرند. در ادامه کدگذاری مرحله سوم تلفیق و ترکیب مضامین سازمان‌دهنده ادامه می‌یابد تا مضامین فراگیر شکل گیرد. به‌طور کلی فرآیند آن به صورت جزء به کل یا شیوه استقرایی عمل می‌شود.
۵	تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته‌های کیفی	روش تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش حاضر، تحلیل مضمون بوده و برای اجرای این روش از نرم‌افزار MaxQda نسخه ۲۰۲۰ استفاده گردید. روش تحلیل مضمون، بر مبنای یک رویه مشخص و در سه سطح؛ مضامین پایه (کدها و نکات کلیدی متن)، مضامین سازمان‌دهنده (ترکیب و تلخیص مضامین پایه) و مضامین فراگیر (اصول کلی حاکم بر متن به‌عنوان یک کل) را دسته‌بندی و نظم می‌بخشد و در پایان نقشه‌ای شبکه‌ای از کل مضامین که رابطه اعم و اخص با یکدیگر داشته، ارائه می‌دهد (Attride-Stirling, 2001: 389). در این مرحله پژوهشگر به تحلیل کدهایی در قالب مضامین که از مقالات پیشین به دست آورده می‌پردازد. بعد از شناسایی کدهای عوامل مؤثر بر انتخاب مدیران مدارس به دسته‌بندی کدها در قالب مضامین پایه اقدام می‌کند. در این پژوهش داده‌ها از مجموع مقاله منتخب به روش کدگذاری مضامین جمع‌آوری گردید. فرآیند شناسایی کدها به صورت رفت و برگشتی بود. بدین گونه که در مرحله اول با بررسی ادبیات موضوع، مفاهیم اولیه و کلی استخراج و سپس با تحلیل متن مقاله‌ها و ایجاد مفاهیم جدید، بار دیگر به ادبیات رجوع شده تا معادل کدهای شناسایی شده در مقاله‌ها، نیز جستجو شود.
		در این مرحله تعداد ۹۳ کد مضمون شناسایی گردید. در مرحله بعدی به تحلیل، ترکیب، تجمیع و تلفیق کدها یا مضامین در قالب مضامین سازمان‌دهنده پرداخته شد. کدها در دسته‌های مشابه مفهومی دسته‌بندی و ترکیب شدند که نتایج این تحلیل منجر به استخراج ۷۸ مضامین سازمان‌دهنده شد. در پایان مضامین سازمان‌دهنده را در سطح بالاتری از ترکیب در قالب ۱۳ مضمون فراگیر طبقه‌بندی شدند.
۶	کنترل کیفیت	برای کنترل کیفیت فرآیند فراترکیب داده‌ها از ارزیابی کیفی گلین استفاده به عمل آمد. این ارزیابی می‌تواند پایایی یا اعتماد داده‌ها را بالا ببرد؛ بنابراین؛ برای سنجش اعتماد از روش توافق دو کدگذار بهره گرفته شد. بدین صورت که علاوه بر محقق که اقدام به کدگذاری اولیه نموده است، پژوهشگر دیگر که هم تخصص در این زمینه بوده نسبت به کدگذاری داده‌ها بدون اطلاع از کدگذاری اولیه خود پژوهشگر اقدام نمود. نتایج دو کدگذار یا ارزیاب با استفاده از آمار استنباطی غیرپارامتریک کاپا (Kappa) به شرح جدول ۲ انجام گرفت.
۷	ارائه یافته‌ها	در این مرحله محقق به ارائه یافته‌های حاصل از تحلیل مقالات منتخب می‌پردازد. ۳۴ مقاله انتخاب‌شده به دقت مورد تحلیل قرار گرفت و اطلاعات موردنیاز بر اساس هدف اصلی پژوهش که شناسایی عوامل مؤثر بر انتخاب مدیران مدارس بود، شناسایی شد و در قالب تعدادی مضمون فراگیر و سازمان‌دهنده دسته‌بندی شدند. در نهایت شبکه جامع عوامل مؤثر بر انتخاب مدیران مدارس تدوین و ارائه گردید.
۸	رتبه‌بندی عوامل	محقق در این مرحله علاوه بر طی مراحل هفت‌گانه Barroso & Selowski، جهت رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر انتخاب مدیران مدارس پرسشنامه‌ای بسته پاسخ مبنی بر ارزش‌گذاری مضامین اصلی و سازمان‌دهنده به روش طیف لیکرت و با استفاده از نظرات خبرگان تهیه و تدوین نمود. پس از پاسخ خبرگان، داده‌های آن در نرم‌افزار SPSS وارد نموده و آزمون غیراستنباطی فریدمن انجام گرفت.

در جدول ۲ نتایج آزمون کاپا جهت سنجش اعتبار داده‌ها نشان داده شده است.

جدول ۲. آزمون کاپا برابر جدول ۲ نشان داد پژوهشگر ۸۰ کد و خبره دیگر ۷۸ کد را استخراج کرده‌اند که از این تعداد ۷۵ کد مشترک است. در ضریب کاپا اگر میزان شاخص بین ۶۱ تا ۸۱ درصد باشد معتبر و اگر بالاتر از ۸۱ درصد باشد، عالی است (Gwet, 2014). شاخص کاپا در پژوهش حاضر ۷۹ درصد است که معتبر است.

کدگذاری خبره	کدگذاری پژوهشگر	
	جمع	خیر
بلی	۷۸	۳
خیر	۵	۰
جمع	۸۳	۳

یافته‌ها

درجه اهمیت» تشکیل شده است. برای پاسخ به سؤال اول پژوهش، با استفاده از روش کیفی تحلیل مضمون تعداد ۹۳ مضمون پایه، تعداد ۷۸ مضمون سازمان‌دهنده و تعداد ۱۳ مضمون فراگیر در قالب جدول (۳) شناسایی شد.

یافته‌ها بر اساس سؤالات تحقیق از دو قسمت «شناسایی عوامل مؤثر بر انتخاب مدیران مدارس» و «رتبه‌بندی عوامل از نظر

جدول ۳.

نمونه‌ای از کدگذاری مضامین عوامل مؤثر بر انتخاب مدیران مدارس

مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین فراگیر
R15, R17	قوم‌گرایی	بومی‌گرایی
R25	رقابت‌پذیری در جوامع محلی	
R25	اشتغال در مدرسه محل	
R27	گزینش محلی	
R28	شهرداری محل، عامل انتخاب	
R32	نامزدهای داخلی مدرسه	
R2	ذینفعان درون و برون‌سازمانی مدرسه	ذینفعان
R23, 28	تأثیرگذاری شوراها، شهرداری و معلمان در انتخاب مدیران	
R30	ذینفعان محلی	
R28	سازمان‌های سیاسی مانند قضایی	
R30	مذاکره بین مقامات آموزشی و ذینفعان خارجی	قدرت
R41	قدرت نظارت بر امور و فرآیند بازخوردگیری از اقدامات	
R42, R39, R44	قدرت تصمیم‌گیری	
R43	قدرت یاددهی-یادگیری	
R45	قدرت سازمان‌دهی و تیم‌پروری	
R46	قدرت ریسک‌پذیری	
R47	قدرت نفوذ	

فریدمن، عوامل شناسایی‌شده مؤثر بر انتخاب مدیران مدارس به شرح جدول (۴) رتبه‌بندی شدند.

در قسمت دوم یافته‌ها، برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش با بهره‌گیری از نظرات خبرگان به تعداد ۷ نفر در قالب پرسشنامه بسته پاسخ و تحلیل نظرات با آمار استنباطی غیرپارامتریک

جدول ۴.

اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر انتخاب مدیران مدارس بر اساس آزمون آمار استنباطی غیرپارامتریک فریدمن

رتبه	مقدار آزمون فریدمن	عوامل مؤثر	رتبه	مقدار آزمون فریدمن	عوامل مؤثر
هشتم	۶/۵۷	تعهد سازمانی	اول	۱۲/۸۹	شبکه‌سازی
نهم	۶/۰۷	پاسخگویی	دوم	۱۲/۰۰	شایستگی و صلاحیت محوری
دهم	۵/۲۱	معنویت‌گرایی	سوم	۸/۶۴	ذینفعان
یازدهم	۴/۴۳	حرفه‌گرایی	چهارم	۸/۵۷	قدرت
دوازدهم	۳/۹۳	مهارت‌گرایی	پنجم	۷/۴۳	بومی‌گرایی
سیزدهم	۱/۷۹	تجربه	ششم	۶/۷۹	رهبری
-	-	-	هفتم	۶/۷۱	مدیریت مشارکتی

در تبیین مسئله و نتایج این پژوهش می‌توان گفت مدیریت مدارس یکی از پیچیده‌ترین انواع فعالیت‌های حرفه‌ای است که ضرورت دارد برای انتخاب و انتصاب آن‌ها عوامل و مؤلفه‌های مختلفی را مدنظر قرار داد. عوامل و مؤلفه‌های مهمی که در پژوهش حاضر شناسایی شد عبارت‌اند از؛ شبکه‌سازی، شایستگی و صلاحیت‌محوری، ذینفعان، قدرت، بومی‌گرایی، رهبری، مدیریت مشارکتی، تعهد سازمانی، معنویت‌گرایی، پاسخگویی، حرفه‌گرایی، مهارت‌گرایی و تجربه. نتایج کلی این پژوهش با نتایج پژوهش‌های محمدی و تورانی (۱۴۰۲)، عساری و همکاران (۱۳۹۷)، علیجانی و همکاران (۱۳۹۸) در مقوله‌هایی مانند نقش شایستگی‌های عمومی، تخصصی و مهارتی در انتخاب مدیران و تأکید بر نقش ذینفعان مدرسه همخوانی داشته است Mwaura؛ و همکاران (2023) بر نقش مدیران بومی و سهم بومی‌گرایی در انتخاب مدیران مدارس تأکید داشته‌اند. مؤلفه‌های شایستگی‌محوری، رهبری، حرفه‌ای‌گرایی شناسایی شده در این تحقیق با نتایج پژوهش خنیفر و همکاران (۱۳۹۹) در موضوع الگوی شایستگی مدیران آموزشی همخوانی دارد. بدین ترتیب هر یک از مؤلفه‌های شناسایی شده با توجه به شبکه مضامین ترسیم شده در زیر مورد شرح و تفسیر قرار می‌گیرد.

در آزمون فریدمن می‌توان اولویت‌بندی عوامل را از میانگین رتبه بیشتر به کمتر انجام داد. نتایج آزمون نشان داد؛ در این آزمون بیشترین مقدار میانگین ۱۲/۸۹ است، بدین ترتیب عامل "شبکه‌سازی" از بالاترین درجه اهمیت و رتبه اول برخوردار است. همچنین عوامل "صلاحیت و شایستگی محوری" و "ذینفعان" به‌عنوان رتبه دوم و سوم اهمیت قرار دارند. از طرف دیگر عوامل "تجربه"، "مهارت‌گرایی" و "حرفه‌ای‌گرایی" به ترتیب از کم‌ترین درجه اهمیت برخوردار هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

مدیریت مدرسه، از دو جنبه اقتصادی و اجتماعی دارای اهمیت فراوانی است؛ زیرا از یک طرف با منابع و توزیع آن و از سوی دیگر با سرمایه اجتماعی یعنی فرزندان سروکار دارد. اهمیت این موضوع در ایران هنوز نتوانسته است الگویی را فراهم نماید که به‌وسیله آن انتخاب و انتصاب مدیران مدارس بر اساس آن انجام گیرد (تیرگیر و همکاران، ۱۴۰۱)؛ بنابراین؛ پژوهش شناسایی و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر انتخاب مدیران مدارس ایران به روش فراترکیب احساس گردید. در این راستا پس از مرور ادبیات مربوطه و شناسایی ۳۴ مقاله منتخب، با استفاده از روش کیفی فراترکیب، تحلیل مضمون و آزمون رتبه‌بندی فریدمن، عوامل را شناسایی و استخراج و در قالب ۹۳ مضمون پایه، ۷۸ مضمون سازمان‌دهنده و ۱۳ مضمون فراگیر و اصلی دسته‌بندی و رتبه‌بندی شدند.

برای انتخاب مدیران مدارس را در سه دسته اصلی؛ فردی، شغلی و سازمانی شناسایی و دسته‌بندی نمودند. به‌طورکلی، کسب شایستگی‌ها در سه دسته خلاصه می‌شوند: دسته اول، تمرکز بر عملکرد نتایج و یا تکمیل وظایف دارد. دسته دوم به استانداردهای کیفی برای خروجی عملکرد افراد یا همان کارایی و بهره‌وری در محل کار مربوط می‌شود و دسته سوم، صفات ذاتی شخصی مانند میزان دانش، مهارت و گرایش‌ها برای عملکرد شایسته در بردارد؛ بنابراین، دو دسته اول بر نتایج کار تمرکز داشته و دسته سوم بر ورودی‌های فرد توجه دارد (Vargas et al., 2017).

تعهد سازمانی: تعهد سازمانی یکی از مقوله‌هایی است که اندیشمندان و پژوهشگران حوزه مدیریت و سازمان اذعان دارند که در انتخاب مدیران مدارس باید به آن توجه شود؛ زیرا داشتن احساس هویت و وابستگی کارکنان به سازمان به‌عنوان تعهد سازمانی می‌تواند آثار مثبت فراوانی به همراه داشته باشد. کارکنانی که به سازمان متعهد هستند، ماندگاری بیشتری در سازمان دارند، کارایی و نظم بیشتری در انجام امور دارند (کریمی و احمدی، ۱۴۰۱). در حقیقت، این افراد، از سازمان کسب هویت می‌کنند؛ در امور مرتبط با سازمان مشارکت بیشتری داشته و از عضویت در سازمان احساس رضایت بیشتری دارند و از نظر فیزیکی، شناختی و پابندی به ارزش‌های سازمانی در سطح بالاتری قرار دارند (رحمانی، ۱۴۰۱). به‌علاوه، تعهد سازمانی روی اثربخشی و کارایی عملکرد مدیریت (عبدی‌پور و همکاران، ۱۴۰۲)؛ و بر عملکرد کارکنان اثر مثبت و معنی‌داری دارد؛ بنابراین؛ سیاست‌گذاران و دست‌اندرکاران انتخاب مدیران آموزشی می‌توانند تعهد سازمانی را به‌عنوان یکی از عامل‌های انتخاب و انتصاب مدیران در نظر داشته باشند.

رهبری: مقوله رهبری یکی از مفاهیم مهم سازمانی بوده که آینده جوامع محلی، ملی و جهانی ما را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Volker, 2016). تأثیر آن نه‌تنها بر رفتار افراد بوده، بلکه فراتر از آن بر سازمان، جامعه، نظام اجتماعی، شبکه‌های مرتبط، سطوح سازمانی در زمان‌ها و مکان‌های مختلف است

(2007). بدین ترتیب افراد سازمانی مدرسه که متقاضی مدیریت هستند، می‌توانند ویژگی تأکید بر همگرایی آموزش‌های نظری و عملی و تلفیق دانش و مهارت در مدرسه داشته و این خصیصه را در خود نهادینه سازند.

قدرت: به‌طورکلی قدرت در دو دسته کلی قدرت سازمانی و قدرت شخصی طبقه‌بندی می‌شود. قدرت سازمانی از قدرت پاداش، اجبار و مشروعیت و قدرت شخصی از قدرت مرجعیت، تخصص، شخصیت، سبک رهبری، دانش و مهارت‌ها سرچشمه می‌گیرد. مدیران مدارس درجات و ترکیبات مختلفی از انواع قدرت دارند که نحوه استفاده از آن‌ها می‌تواند در عملکردشان مؤثر واقع شود. آن‌ها می‌توانند در طیفی از قدرت مستبدانه تا قدرت حمایتگر نقش ایفا نمایند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مدیران مستبد در مدارس نمی‌توانند اعتماد و وفاداری معلمان را به دست آورند. درحالی‌که مدیران حمایتگر تا حد زیادی در این زمینه موفق‌تر هستند (هوی و میسکل، ۲۰۱۳؛ ترجمه سلیمانی و همکاران، ۱۳۹۵: ۳۳۲).

امروزه پدیده‌های مختلف جهانی‌شدن، جامعه شبکه‌ای، انقلاب دیجیتال و صنعتی چهارم رفته‌رفته ساختار و روابط قدرت سازمانی را تحت تأثیر قرار داده و جابه‌جایی در ساختار آن به وجود آورده است. عصر شبکه‌ای و دیجیتال روابط قدرت سازمانی مبتنی بر سلسله‌مراتب سنتی عصر نیوتن را کمرنگ و جای آن را به روابط درون شبکه و روابط ذینفعان داده است (تارین و همکاران، ۱۴۰۲). پس مدیران آموزشی باید قدرت فردی و سازمانی را درک نموده و قدرت خود را متناسب با عصر جدید در راستای بهبود عملکرد مدرسه سازمان‌دهی نمایند. این یکی از مقوله‌هایی است که معمولاً در انتخاب مدیران موردتوجه است.

صلاحیت و شایستگی محوری: امروزه شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای به‌عنوان یکی از ملاک‌های گزینش در انتخاب و انتصاب مدیران مدارس موردتوجه است؛ زیرا این امر موجب بهره‌وری هرچه بیشتر نظام آموزشی و تحقق اهداف متعالی آن خواهد بود (Dubois & Rothwell, 2004). عصاره و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی معیارهای شایستگی مدیریتی

می‌توانند در بین کارکنان موردپذیرش قرار گیرند و قدرت شخصی به دست آورند؛ زیرا افراد سازمانی از کسانی که دارای تجربه زیسته و علمی در محیط برخوردار باشند، اطاعت‌پذیری بیش‌تری دارند (صادقی‌نیا و همکاران، ۱۳۹۸). اهمیت و توجه جدی به تجربه کاری و علمی کارکنان در انتخاب و انتصاب مدیران در کلام امام علی (ع) به‌خوبی و درستی بیان شده است. "کار مسئولان و کارگزاران را به‌دقت زیر نظر بگیر و با آزمون صحیح آنان را به کار گیر". پژوهش‌ها نشان می‌دهد که در ایران انتخاب مدیران مدارس به شکلی رابطه مدار بوده و داشتن سابقه معلمی به‌عنوان یک عامل مهم محسوب می‌گردد، درحالی‌که به تجربه علمی و تخصصی مدیریت آموزشی توجه چندانی نمی‌شود و دچار آسیب آزمون‌وخطا در مدیریت می‌شوند؛ بنابراین؛ یکی از راه‌های افزایش کارایی و بهبود عملکرد مدیران مدارس، همان انتخاب و انتصاب آنان بر اساس میزان دانش، مهارت و تجربیات است (سیدعلیان و صالحی، ۱۳۹۹).

مدیریت مشارکتی: جریان همکاری بین اعضای سازمان باعث سهیم شدن منابع در بین ذی‌نفعان می‌شود که این ذی‌نفعان به‌نوبه خود در درجات مختلف تصمیم‌گیری‌ها مشارکت و به‌نوعی درگیری ذهنی و عاطفی در موقعیت‌های مختلف گروهی برای رسیدن به اهداف سازمانی ایجاد می‌کند (مرشدی تنکابنی، ۱۳۹۷). زمانی که مدیران بتوانند کارکنان سازمان را به مشارکت تشویق کنند؛ این امر منجر به تعهد و مسئولیت‌پذیری آنان نسبت به تحقق اهداف سازمانی می‌شود در غیر این صورت؛ کارکنان احساس بی‌کفایتی و بی‌ارزشی می‌کنند که درنهایت منجر به افت عملکرد و بازدهی سازمان می‌شود.

پاسخگویی: یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌هایی که باید در انتخاب مدیران مدارس به آن توجه شود توانایی پاسخگو بودن مدیر و تأثیر آن بر عملکرد، رفتار و نگرش کارکنان است. توانایی پاسخگویی یکی از اصلی‌ترین چالش‌های مربوط به عملکرد مدیران است که امروزه برای ایجاد تغییر در سازمان و اصلاح عملکرد کارکنان می‌بایست به توانایی عملکرد مدیران در

(Edwards & Turnbull, 2013). رهبری آموزشی در مدارس از مفهوم مدیریت آموزشی پیشی گرفته و این به معنای نیازمندی مدارس به رهبران توانمندی است که هم در سطح ستادی و هم عملیاتی، مدرسه را با اثربخشی مطلوب اداره نمایند (رحیمیان و همکاران، ۱۳۹۵). توانمندی آن‌ها درگرو داشتن ویژگی‌های فردی برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، همدلی، برقراری ارتباط دوستانه با کارکنان، عدم تعصب‌گرایی، پایبندی به اصول و تعهدات اخلاقی، سخت‌کوشی، تواضع، احساس همدردی، نظم‌مداری است تا بتوانند اثربخشی لازم در مدرسه به دست آورند (عباس‌پور و همکاران، ۱۳۹۹)؛ بنابراین؛ سبک رهبری مدیران مدارس می‌تواند بر عوامل متعددی مانند معلم، کتاب درسی، دانش‌آموزان و والدین... تأثیرگذار باشد و به‌عنوان یکی از عامل‌ها و شرایط انتخاب مدیر مدرسه محسوب گردد.

بومی‌گرایی: در راستای این مقوله دو دیدگاه وجود دارد. یکی اینکه مدیران محلی، افرادی هستند که از داخل مدرسه یا منطقه انتخاب می‌شوند و درک عمیقی از بافت محلی، ازجمله فرهنگ مدرسه و پویایی جامعه دارند. آن‌ها اغلب با کارکنان، دانش‌آموزان و والدین روابط برقرار کرده و همکاری و ارتباط را تسهیل می‌کنند. دوم؛ مدیران غیربومی هستند که تجربیات و دیدگاه‌های متنوعی با توجه به گردش در مناطق و مدارس بیشتر کسب کرده و به محیط جدید منتقل می‌کنند. ایده‌های تازه، رویکردهای نوآورانه و طیف وسیعی از مهارت‌ها و دانش را ارائه می‌دهند (Mwaura et al., 2023). به‌طورکلی، در انتخاب مدیران مدارس در این زمینه دو طیف وجود دارد. مدیران محلی منصوب‌شده از آشنایی خود با زمینه محلی استفاده می‌کنند، درحالی‌که مدیران غیرمحلی دیدگاه‌ها و تجربیات جدیدی را به روی میز مدیریت می‌آورند؛ بنابراین؛ انتخاب بین این دو طیف بستگی به نیازها و اهداف خاص مدرسه یا منطقه دارد.

تجربه: سابقه کاری و علمی مدیران مدارس به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم توانمندسازی همواره در انتخاب مدیران موردتوجه جدی بوده است؛ زیرا تحقیقات نشان داده است افرادی که از دانش و تجربیات غنی برخوردار باشد، بهتر

مدیریت سازمانی از عوامل مؤثر بر عملکرد است. دارای دو نقش بازدارندگی از آسیب‌ها و برانگیزانندگی افراد است. اندیشمندان سازمانی معتقدند که تشویق معنویت در محیط کار می‌تواند مزایا، منافع، سودآوری و اثربخشی سازمانی و در نهایت بهبود عملکرد را به بار آورد (Moghaddamhosseini et al., 2015). همچنین؛ رضایی و همکاران (۱۳۹۷) معتقدند که مدیران مدارس برای دستیابی به عملکرد بالا بایستی از درجه معنویت سازمانی بالایی برخوردار باشند؛ بنابراین مدیران می‌توانند با اتخاذ داشتن ابعاد کار معنادار (سطح فردی)، حس همبستگی با دیگران (سطح گروهی) و هم‌سویی میان ارزش‌های فردی و سازمانی (سطح سازمانی) معنویت کاری را بالا برده و عملکرد خود را ارتقاء نمایند.

ذینفعان: ذینفعان آموزشی دارای سه بعد فردی (انگیزه شخصی، آگاهی، مهارت، تجربه، تمایل مشارکت‌جویی و آموزش‌پذیری)؛ سازمانی (فرهنگ‌سازمانی، ساختار سازمانی، فناوری سازمانی، منابع انسانی مدیریت و رهبری و محیط سازمانی)؛ بعد فرآیندی (شامل: خلق دانش، کسب، دانش، تبدیل دانش، به‌کارگیری دانش) است (موحدی و صالحی، ۱۳۹۹). مدیران مدارس برای اینکه بتوانند ذینفعان مدرسه را مدیریت نمایند، لازم است گروه‌های تأثیرگذار و یا تأثیرپذیر را با توجه به میزان قدرت، نفوذ و تأثیرات آن‌ها به‌طور دقیق شناسایی نمایند. حمایت از ذینفعان می‌تواند حمایت و مشارکت آنان را در امور مدرسه جلب نماید و ارتباطی مؤثر برقرار شود. این عامل به‌عنوان یکی از کلیدی‌ترین موفقیت‌های مدیر در راه توسعه حرفه‌ای است (شیرازی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۸). قابلیت مدیریت ذینفعان توسط مدیر یکی از عواملی است که تأثیر زیادی در تشکیل سرمایه رهبری داشته و در انتخاب مدیران موردتوجه است (راغ و همکاران، ۱۳۹۹).

به‌طورکلی نتایج تحقیق نشان داد که در انتخاب مدیران مدارس، عوامل و مؤلفه‌های متعددی تأثیرگذار است. با توجه به فراترکیبی که از نتایج پژوهش‌ها در این تحقیق به عمل آمد، می‌توان گفت عوامل صلاحیت و شایستگی محوری، رهبری، مهارت‌گرایی، بومی‌گرایی، تجربه، حرفه‌ای‌گرایی، مدیریت

جایگاه پاسخگویی به نیازهای سازمان توجه شایانی داشت (Ebrahim Zadeh & Nazem, 2019). نقل از کاظمی و همکاران، ۱۴۰۰). عملکرد مدیر بر مبنای پاسخگویی به نیازهای محیطی یکی از مهم‌ترین جنبه‌های پاسخ‌گویی است که مدیر باید ضمن درک شرایط درونی و بیرونی، به‌صورت هم‌زمان نیازها را تأمین نماید و اثربخشی، بقا و توسعه سازمان را نیز مدنظر قرار دهند (Taghi Zadeh, 2012).

شبکه‌سازی: یک شبکه در آموزش عموماً به‌عنوان نماینده گروه یا سیستم گسترده‌ای از افراد و سازمان‌های مرتبط با علائق و نگرانی‌های مشابه در نظر گرفته می‌شود که در تعامل و تبادل دانش هستند و اهداف آن‌ها شامل کمک متقابل، پشتیبانی و افزایش یادگیری است. شبکه‌سازی به‌عنوان یکی از ویژگی‌های به‌روز مدیران بوده که با ایجاد کانال‌های گروهی به‌منظور به اشتراک‌گذاری رویدادها، دوره‌های آموزشی، سمینارها، می‌توان تعامل اثربخشی بین کارکنان و مدیر در سازمان مدرسه ایجاد نماید. شبکه‌سازی زمانی اثربخش خواهد بود که سازمان‌دهی شده و دارای اهداف روشن باشد. شرایط انتقال و تسهیم ایده‌ها را فراهم نماید (شیرازی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۸). در این زمینه (فوکو، ۲۰۰۴، ترجمه نجف‌زاده، ۱۳۸۹: ۳۷) به اهمیت و نقش شبکه‌ها در روابط قدرت اذعان داشته و می‌گوید در عصر کوانتوم شبکه‌سازی، کنترل و نظارت بر داده‌های جاری در شبکه‌ها یک منبع مهم قدرت محسوب شده و شبکه‌های اطلاعات و دانش می‌توانند ایجاد قدرت کنند. در گذشته قدرت مدیران مدارس در گرو روابط درون‌سازمانی و دستور دادن و به‌نوعی نظارت از بالا به پایین در مدرسه بود. در عصر کوانتوم حکمرانی مدرسه ترکیبی از قدرت عوامل و بازیگران و ذینفعان داخلی و خارجی مدرسه بوده است (تارین و همکاران، ۱۴۰۲)؛ بنابراین؛ می‌توان گفت مدیری دارای ویژگی انتخاب است که بتواند شبکه ذینفعان را ایجاد و قدرت را بین آن‌ها تسهیم و توزیع نماید.

معنویت‌گرایی: یکی دیگر از عامل‌های مهم در انتخاب مدیران مدارس، مقوله معنویت‌گرایی است. چه در بعد فردی و چه سازمانی. معنویت در محیط کار به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های

سیاسگزاری

از گروه مدیریت آموزشی دانشگاه شهید چمران اهواز و ستاد مدیران ستادی اداره آموزش و پرورش استان خوزستان و کلیه اساتیدی که در انجام مصاحبه ما را یاری نمودند، کمال تشکر و سپاسگزاری می‌گردد.

تعارض منافع

در این پژوهش تعارض منافی وجود ندارد.

منابع

- اکبری، علی‌اکبر، موسوی خطیر، جلال، و اسماعیلی گیوی، حمیدرضا. (۱۳۹۸). شناسایی و اولویت‌بندی مؤلفه‌های دانشگاه کارآفرین ایران با استفاده از روش فراترکیب و تحلیل سلسله مراتبی گروهی. *مجله پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۴ (۴۸)، ۱۶۱-۱۸۲.
https://www.jiera.ir/article_105911.html
- امانی، یوسف. (۱۳۹۴). *بررسی سازوکارهای انتخاب و انتصاب مدیران مدارس متوسطه استان ایلام*. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی. *دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی.
<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/17344ea81205ac5dd67adc22d6357369>
- بهمنی نیا، شهرام. (۲۰۱۸). *تحلیل شیوه جدید انتخاب مدیران مدارس ناحیه ۲ اهواز*. اهواز: دانشگاه شهید چمران اهواز. *دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی*. گروه مدیریت آموزشی. تاریخ، حامد، مهرعلیزاده، یداله، شاهی، سکینه، فرهادی راد، حمید، و رحیمی دوست، غلامرضا. (۱۴۰۲). شناسایی و تحلیل ساختاری عوامل مؤثر بر آینده نظام آموزشی دانشگاهی در فضای انقلاب صنعتی چهارم. *مجله پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۷ (۶۱)، ۵-۲۱.
<https://doi.org/10.22034/jiera.2023.393808.2954>
- تیرگیر، حشمت‌اله، نیک‌خواه، محمد، و سعیدیان، نرگس. (۱۴۰۱). بررسی تطبیقی و ترازیابی انتخاب و انتصاب مدیران آینده برای مدارس متوسطه. *آینده‌پژوهی ایران*، ۲ (۷)، ۱۰۳-۱۳۲.
<https://doi.org/10.30479/jfs.2023.17330.1403>

مشارکتی، پاسخگویی، شبکه‌سازی، تعهد سازمانی، معنویت‌گرایی، قدرت و ذینفعان در انتخاب مدیران مدارس مؤثر هستند؛ اما از نظر خبرگان عوامل "شبکه‌سازی" "صلاحیت و شایستگی محوری" و "ذینفعان" به ترتیب از بیش‌ترین درجه اهمیت برخوردارند؛ بنابراین؛ برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران این حوزه در آموزش و پرورش نه تنها به شبکه مضامین که به‌عنوان مدل جامع انتخاب مدیران مدارس توجه و اهتمام لازم داشته، بلکه می‌بایست در دستورالعمل انتخاب مدیران مدارس توجه اساسی به این سه عامل داشته باشند.

هر پژوهشی بدون تردید با محدودیت‌هایی همراه است. پژوهش حاضر با دو محدودیت اساسی روبرو بود. از آنجایی که چون رویکرد پژوهش فراترکیب است، ممکن است در تحلیل داده‌های کیفی، سوگیری پژوهشگر در نحوه استخراج داده‌ها و مضامین دخالت داشته باشد. همچنین کمبود پژوهش در زمینه انتخاب و انتصاب مدیران مدارس ایران یکی از چالش‌هایی بود که در گردآوری داده‌ها با آن روبرو بودیم.

در انتها بر اساس نتایج تحقیق پیشنهاد می‌گردد: اگرچه دستورالعمل فعلی انتخاب مدیران مدارس تدوین شده و بسیاری از مؤلفه‌های مندرج در پژوهش حاضر را شامل می‌شود، اما پیشنهاد می‌گردد بازنگری، اصلاح و تکمیل آن بر اساس یافته‌های این پژوهش صورت گرفته تا فرآیند انتخاب و انتصاب مدیران هم جامع‌تر و هم به‌روزتر گردد. بر اساس یافته‌های پژوهش، عوامل شبکه‌سازی "صلاحیت و شایستگی محوری" و "ذینفعان" بسیار مهم و موردتوجه خبرگان برای انتخاب مدیران مدارس ایران بوده است. لذا برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران حوزه منابع انسانی آموزش و پرورش به این عوامل توجه جدی نموده و در دستورالعمل و شیوه‌نامه آتی انتخاب مدیران لحاظ نمایند. به‌عنوان پیشنهاد پژوهشی، طراحی و تدوین مدل انتخاب مدیران مدارس بر مبنای الگوی داده بنیاد که راهبردها را به‌خوبی مطالعه نماید برای پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌گردد.

علاقه‌بند، علی. (۱۳۹۳). *مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی* (ویرایش ششم). تهران: انتشارات روان.

<https://www.gisoom.com/book/11145315>

کاظمی، اکبر، سامری، مریم، و کیهان، جواد. (۱۴۰۱). روابط مهارت‌های مدیریتی، نگرش‌های شغلی، دانش و اطلاعات بنیادی با عملکرد مدیران مدارس بر مبنای پاسخگویی به نیازهای محیطی با میانجیگری تعهد اخلاقی و کارآمدی جمعی. *دوماهنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۶(۱)۲، ۳۵-۴۹. Doi:

10.30495/jedu.2022.25186.5013

محمدی، عباس، و تورانی، حیدر. (۱۴۰۲). الگوی شایستگی برای گزینش و انتصاب مدیران ستادی آموزش و پرورش در تراز زیر نظام راهبری و مدیریت. *مجله تعلیم و تربیت*، ۳(۳۹)، ۸۷-۱۱۰. URL: <http://qjoe.ir/article-1-2266-fa.html>

مرشدی تنکابانی، محمد حسن. (۱۳۹۷). نقش مدیریت مشارکتی در رفتارهای توانمندسازی مدیران (مطالعه موردی: کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن). *مجله مهندسی مدیریت نوین*، ۲(۲)۷، ۶۳-۷۳.

<https://sanad.iau.ir/Journal/jmem/Article/1024823>

مقدم حسینی، سامره، و طالبی، بهنام. (۱۳۹۷). مدل مسیر حداقل مربعات جزئی عملکرد مدیران در خدمات بهداشتی مدارس بر اساس هوش معنوی در دبیرستان‌های دخترانه تبریز. *مجله بین‌المللی سلامت مدرسه*، ۵(۳)، ۸-۱. <https://doi.org/10.5812/intjsh.77217>

موحدی، منیره، و صالحی، محمد. (۱۳۹۸). نقش ذینفعان آموزشی در استقرار مدیریت دانش در آموزش و پرورش. *مجله نوآوری‌های آموزشی*، ۷(۱۹)۷۵، ۹۳-۱۲۱. https://noavaryedu.oerp.ir/article_114616.html

مهدی پور، مراد. (۱۳۹۵). *بررسی نحوه انتصاب مدیران مدارس آموزش و پرورش شهرستان لالی. اهواز: دانشگاه شهید چمران اهواز. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد.*

هوی، وین، و میسکل، سیسیل. سی. (۲۰۱۳). *مدیریت آموزشی: نظریه، تحقیق و کاربرد*. ترجمه نادر سلیمانی، محمود صفری، سید مرتضی نظری (۱۳۹۴)، تهران: انتشارات سمت. <https://samt.ac.ir/fa/book/1939>

خنیفر، حسین، ابراهیمی، صلاح‌الدین، سیفی، علی، و فیاضی، مرجان. (۱۳۹۹). طراحی الگوی شایستگی مدیران آموزشی جهت استفاده در مرکز ارزیابی و توسعه. *فصلنامه مدیریت مدرسه*، ۸(۲)، ۱۱۸-۱۳۹.

<https://www.sid.ir/paper/401486/fa>

راغ، محمد، سپهوند، رضا، نظربوری، امیر هوشنگ، و موسوی، سید. نجم‌الدین. (۱۳۹۹). شناسایی عوامل حیاتی مؤثر بر شکل‌گیری سرمایه رهبری در محیط‌های دانشگاهی: کاربرد دمیتر فازی. *مجله پژوهش‌های مدیریت عمومی*، ۱۳(۴۸)، ۱۹۳-۲۱۵. Doi: 10.22111/jmr.2020.30638.4657

رضانژاد، رضا، سیدعامری، میرحسن، و حسین‌پور، اسکندر (۱۴۰۱). طراحی و تدوین مدل شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران در مدیریت بحران‌های ورزش کشور با رویکرد نظریه داده بنیاد. *رویکردهای نوین در مدیریت ورزشی*، ۱۰(۳۹)، ۸۳-۱۰۳. URL: <http://ntsmj.issma.ir/article-1-1906-fa.html>

رضایی، بیژن، بجان، حسین، و تارین، حامد. (۱۳۹۶). تبیین نقش معنویت در بهبود عملکرد سازمانی. *فصلنامه مدیریت منابع در نیروی انتظامی*، ۶(۲)، ۲۶۳-۲۶۲. <https://www.magiran.com/paper/1897602>

شیرازی نژاد، امیر، سعیدیان خوراسگانی، نرگس، و شاه طالبی حسین‌آبادی، بدری. (۱۳۹۸). مطالعه کیفی عوامل توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ایران سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت. ۳(۵)، ۱۹۵-۲۱۱. https://www.islamiilife.com/article_189448.htm?lang=fa

صادقی نیا، زهره، اصلانی، محمد، و ولایی، مرتضی. (۱۳۹۷). شناسایی پیامدهای شکل‌گیری و گسترش تربیت سایه در نظام آموزشی: یک مطالعه پدیدارشناسی. *مجله آموزش عالی ایران*، ۱(۳)، ۵۲-۷۶. URL: <http://ihej.ir/article-1-1160-fa.html>

عصاری، ناصر، سیادت، سید علی، عابدینی، یاسمین، و منجمی، امیرحسین. (۱۳۹۷). مدل‌سازی تصمیم‌گیری چند معیاره فازی برای انتخاب مدیران مدارس بر اساس معیارهای شایستگی مدیریتی در آموزش و پرورش اصفهان. *مجله پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲(۴۲)، ۷۷-۹۶. <https://doi.org/10.22034/jiera.2018.84467>

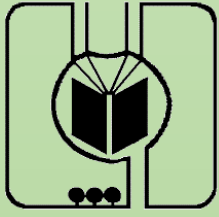
- & *MANAGEMENT*, 438-456.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620>
- Huber, G. S., Saravanabhavan, R., & Hader-Popp, S. (2010). *School Leadership International Perspectives*. Springer Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- Huey, Wayne. K., & Miskel, Cecil, C. (2013). *Educational management: theory, research and application*. Translated by Nader Soleimani, Mahmoud Safari, Seyyed Morteza Nazari (2015), Tehran: Samet Publications. [In Persian]
<https://samt.ac.ir/fa/book/1939/>
- Ikemoto, G., & Chiang, E. (2019). Principal Recruitment And Selection Guidebook The School Leadership District Cohort. George W. Bush Institute. <https://www.bushcenter.org/publications/principal-recruitment-and-selection-guidebook>
- Kazemi, A., Samari, M., & Kahan, J. (2022). Relationships of management skills, job attitude, knowledge and basic information with the performance of managers based on responding to environmental needs with the mediation of moral commitment and collective efficiency. *Bi-monthly scientific-research journal of a new approach in educational management*. 12(6), 35-49. [In Persian] Doi: 10.30495/jedu.2022.25186.5013
- Khanifar, H., Ebrahimi, S., Seyfi, A., & Fayyazi, M., (2020). Designing a Model for the Competency of education Administrators for Use in the Evaluation Center, *Journal of School administration*, 8(2), 118-139. <https://www.sid.ir/paper/217949/fa>
- Magalhães de Lima, d. M. (2021). Selection of school principals and the meaning of school management: principals perceptions about the management plan. DOSSIER – Implementation of public policies to combat educational inequalities, 1-22. DOI: <https://www.scielo.br/j/er/a/JrGX7NLhnZsp3M48S7s79B/?format=pdf&lang=en>
- Marconi, N., & Sendra, de Assis. (2021). The effect of policies for filling school principal. https://pesquisa-easp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/n_e_-_175zhgwjkbhkcjgm4f7sgyc_1.pdf
- Mehdipour, M. (2016). *Investigating how to appoint school principals in education in Lali city*. Ahvaz: Shahid Chamran University of Ahvaz. Faculty of Education and Psychology. Master's thesis. [In Persian] https://jsa.uok.ac.ir/article_62064.html
- Moghaddam Hosseini, S., & Talebi, B., khadivi, H. (2015). A Partial Least Squares Path Model of Principals' Performance in School Health Services Based on Spiritual Intelligence in Tabriz Female High Schools. *Into J School Health*, 5(3), e77217. [In Persian] <https://doi.org/10.5812/intjsh.77217>
- Mohadi, M., & Salehi, M. (2019). The role of educational stakeholders in establishing knowledge management in education. *Journal of Educational Innovations*, 75(19), 93-121. [In Persian] Doi: 10.22034/jei.2020.114616
- Mohammadi, A., & Tooraani, H. (2023). Competency Model for Selection and Appointment of Ministerial Administrators within the Educational Leadership and Management Subsystem. *QJOE*, 39 (3), 87-110. [In Persian] <http://qjoe.ir/article-1-2266-fa.html>

یزدان‌آبادی، علی. (۱۳۹۲). آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش و ارائه راهکارها و راهکارهای بهینه. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. <https://sccr.ir/News/6531/1>

References

- Akbari, A., Mousavi Khatir, J., & Ismaili Givi, H. (2019). Identifying and prioritizing the components of the Iranian Entrepreneurial University using the metacomposite method and group hierarchical analysis. *Journal of Research in Educational Systems*, 14 (48). 161-182. [In Persian] https://www.jemat.org/article_181811.html
- Alagheband, A. (2014). *Theoretical foundations and principles of educational management (6th edition)*. Tehran: Rovin Publications [In Persian] <https://www.gisoom.com/book/11145315/>
- Amani, Y. (2015). *Investigating the selection and appointment mechanisms of secondary school principals in Ilam province*. Tehran: Allameh Tabatabai University. Faculty of Psychology and Educational Sciences. Master's thesis in educational management. [In Persian] <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/17344ea81205ac5dd67adc22d6357369>
- Asari, N., Siadat, S., Abedini, Y., & Astronomer, S. A. (2017). Fuzzy multi-criteria decision making modeling for choosing school principals based on managerial competence criteria in Isfahan education. *Journal of Research in Educational Systems*, 12(42), 77-96. [In Persian] <https://doi.org/10.22034/jiera.2018.84467>
- Bahmaniya, sh. (2018). Analysis of the new way of selecting school principals in the 2nd district of Ahvaz. Ahvaz: Shahid Chamran University of Ahvaz. Faculty of Education and Psychology. *Educational management group* [In Persian]
- Dubois, D. & Rothwell, W. J. (2004). *Competency-based human resource management*. Nicholas Brealy publishing. https://books.google.com/books/about/Competency_based_Human_Resource_Management.html?id=MuvDtAEACAAJ
- Durak, D. & Ozudogru, G. (2023). School Principals' Technological Leadership Self-Efficacies and 21st Century Teacher Skills. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(2), 330-342. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.57>
- Foucault, M. (2004). *The birth of political life, (1978-1979 Collège de France speech course)*, translated by Reza Najafzadeh, Tehran: Ney Publishing. [In Persian]
- Gwet, K. L. (2014). Handbook of inter-rater reliability: The definitive guide to measuring the extent of agreement among raters. Advanced Analytics LLC. 4 editions. 428 pages. <https://www.amazon.com/Handbook-Inter-Rater-Reliability-Definitive-Measuring/dp/0970806280>
- Harris, A., Jones, M., & Ismail, N. (2022). Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *SCHOOL LEADERSHIP*

- https://www.islamiilife.com/article_189448.html?lang=en
- Shirzadi, M., Ziaei, M. p. Rizki Shirsawar, H., Jalili, S. (2018). The meritocracy model of managers, An efficient tool in the policy making of applied scientific and skill training centers. *Journals of Public Policy in Management*, 2, (10), 107-123. <https://sid.ir/paper/409986/fa>
- Supriati, A. (2020). Recruitment and Selection of Prospective Principals in North Minahasa Regency, North Sulawesi. *Palarch's Journal of Archaeology of Egypt/ Egyptology*, 5008-5013. <https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/2620>
- Tarin, H., Mehralizadeh, Y. A., Shahi, S., Farhadirad, H., & Rahimi Dost, G. H. (2023). Identification and Structural Analysis of Drivers Affecting the Future of University Education System in the Atmosphere of the Fourth Industrial Revolution. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(61), 5-21. [In Persian] <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.393808.2954>
- Thirgir, H., Nikkhah, M., & Saidian, N. (2022). Comparative study and balancing of the selection of future principals for secondary schools. *Journals of Iranian Future Studies*, 7(2), 103-132. [In Persian] Doi: 10.30479/jfs.2023.17330.1403
- Turabik, T., Baskan, A. G., & Kocak, S. (2014). Certain Developed Countries' School Manager Training Models and in The Light of These Models Suggestions for Turkey's School Manager Training. *WCETR2013*, (236 - 243). <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.110>
- Vander kink, M. & Boon, J. & Schlusmans, k. (2007). Competences and vocational higher education: Now and in future. *European journal of vocational training*, 40, 67 82. <https://www.semanticscholar.org/paper/Competence-s-and-Vocational-Higher-Education%3A-Now-in-Klink-Boon/4f4e049efc6bfc7d9c0df7e0eaa5f4cc76432ca2>
- Vargas-Halabí, T., Mora-Esquivel, R., & Siles, B. (2017). Intrapreneurial competencies: development and validation of a measurement scale, *Europea Journal of Management and Business Economics*, 26(1), 86-111. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/EJMBE-07-2017-006/full/html>
- Yaseen, A. (2015). Recruitment and Selection Process of Higher Education Sector and Its Impact on Organizational Outcomes. *International Journal of Human Resource*. DOI: <https://doi.org/10.5296/ijhrs.v5i4.8822>
- Yazdan Abadi, A. (2013). Pathology of education management and providing optimal strategies and solutions. Tehran: *Secretariat of the Supreme Council of Cultural Revolution*. <https://sccr.ir/News/6531/1/>
- Morshidi Tankabani, M. H. (2017). The role of participatory management in managers' empowering behaviors (case study: employees of Islamic Azad University, Tonkabon branch). *Journal of Modern Management Engineering*, 7, 2. [In Persian] <https://sanad.iau.ir/Journal/jmem/Article/1024823>
- Mwaura, M., Waweru, S., & Mbirithi, D. (2023). Principals' Management of Co-curricular Activities as Determinant of Students' Completion Rates in Public Technical Training Institutions in Kiambu County, Kenya. *African Journal of Education and Practice*, 9(3), 68-81.
- Nurtanto, M. & Nurhaji, S. (2018). Problem-Based Learning Implementation: Improvement in Learning Process and Results in Vocational Higher Education. *Jornal pedagogian technology and curriculum*, 24 (2). 203-212. <https://journal.uny.ac.id/index.php/jptk/article/view/19519>
- Ragh, M., Sepahvand, R., Nazarpuri, A., & Mousavi, S. N. (2019). Identifying the critical factors affecting the formation of leadership capital in academic environments: the application of Fuzzy DIM. *Journal of Research Research in Public Management*, 13(48), 193-215. [In Persian] Doi: 10.22111/jmr.2020.30638.4657
- Rezaei, B., Bejani, H., & Tarin, H. (2017). Explaining the role of spirituality in improving organizational performance. *Quarterly Journal of Resource Management in Police Force*, 6(2), 242-263. [In Persian] <https://www.magiran.com/paper/1897602/>
- Rezanejad, R., Seyyed ameri, M. H., & Hosseinpur, E. (2023). Designing and Compiling a model of professional competencies of managers in managing the country's sports crises with data *Theory Foundation approach*. 10 (39), 83-101. <http://ntsmj.issma.ir/article-1-1906-fa.html>
- Sadeghi Nia, Z., Eshahi, M., & Valai, M. (2017). Identifying the consequences of the formation and expansion of shadow education in the educational system: a phenomenological study [In Persian]. <https://civilica.com/doc/1585354>
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. springer publishing company. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282271118861312>.
- Seçkin, T. (2019). *Okul müdürü görevlendirmelerinde esas alınan kriterlere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri* (Unpublished master's thesis). İstanbul Sabahattin Zaim University, İstanbul. <https://hdl.handle.net/20.500.12436/700>
- Shirazinejad, A, Saidian Khorasgani, Narges, Shah Talebi Hossein Abadi, b. (2018). Qualitative study of professional development factors of Iranian school principals. *Journal of Health-Oriented Lifestyle*, 3(5), 196-210.



Journal of Research in Educational Systems

Volume 18, Issue 65, 2024
Pp. 41-56

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received March 28, 2024
Received in revised form
July 14, 2024
Accepted July 18, 2024
Published Online July 13,
2024

Keywords:
Multicultural personality
traits,
Emotional creativity,
English anxiety,
Bilingual students

The Mediating Role of Emotional Creativity in the Relationship between Multicultural Personality Traits with English Language Anxiety in Bilingual Students

Alireza Homayouni ¹ | Manoochehr Babanezhad ²

1. *Corresponding Author*, Department of Psychology, Bandar Gaz Branch, Islamic Azad University, Bandar Gaz, Iran. E-mail: homayouni.ar@gmail.com
2. Department of Statistics, Golestan University, Gorgan, Iran. E-mail: mbaba22@yahoo.com

ABSTRACT

Objective: The purpose of this study was to investigate the mediating role of emotional creativity in the relationship between multicultural personality traits with English language anxiety in bilingual students

Methods: The statistical population of this research was made up of all bilingual third year of high school students based on the sampling method in structural equations, according to 11 apparent variables in the model and assigning a coefficient of 20, and including incomplete questionnaires, 225 students were selected, and answered to Van der Zee et al.'s Short-form Multicultural Personality questionnaire (2013), Averill's Emotional Creativity questionnaire (1999), and Horwitz et al.'s Foreign Language Anxiety Scale (1986). Data analysis was performed by structural equation modeling based on multivariate regression and SPSS18 and Amos24 software.

Results: The findings of the analysis showed that multicultural personality traits and emotional creativity have a direct effect on English language anxiety. Also, emotional creativity mediates multicultural personality traits and has an indirect effect on English language anxiety. The research model was also confirmed which shows that 31% of the variance of the English anxiety variable can be explained by research variables at a significant level of 0.05.

Conclusion: According to the research findings and the role of research variables in language learning, and the relationship between language and cultural and cognitive-emotional factors, it is recommended that their importance be emphasized in educational centers and language teaching institutions in order to increase the level of language learning.

Cite this article: Homayouni, A., & Babanezhad, M. (2024). The Mediating Role of Emotional Creativity in the Relationship between Multicultural Personality Traits with English Language Anxiety in Bilingual Students. *Journal of Research in Educational Systems*, 18(65), 41-56.
<https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.450195.3138>



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.450195.3138>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The process of globalization and the increasing interest in English as an international language have made the demand to learn it more necessary and inevitable (Hakim, 2019). In this century, for international cooperation and communication, interaction with others in communication, business, scientific discourse, and skill training in a foreign language is necessary (Song, 2024). In the process of globalization, learning a second language has many advantages, such as being exposed to different customs and viewpoints, promoting empathy, and is necessary for the exchange of information and cultural knowledge (Meshgin et al., 2023). The importance of learning English is not hidden from anyone, and educational experts try to help improve the quality of education in this field by providing suitable solutions (Bayat et al., 2014). Language anxiety is one of the important variables in the language learning process and includes a complex concept of feelings, emotions, beliefs and behaviors related to language learning, which is created due to the uniqueness of learning a foreign language, and learners usually feel that English is the most stressful class they have ever taken (Horwitz et al., 1986). Language anxiety affects academic performance, motivation, and self-confidence in learners of English as a second language (Sana & Atta, 2024).

Many variables are effective in language learning, among which multicultural personality traits and emotional creativity are particularly important. Today's environment needs people who are familiar with different cultures and can communicate with people from other cultures, and multicultural personality traits are one of the variables that can affect language learning. Multicultural personality is a collection of traits, attitudes and behaviors that make people prone to adapting to different, new and diverse social and cultural environments, emotional stability, safety from social issues and multiple identities (race, gender, religion, ethnicity), the curious mind about different people, societies and cultures, includes empathy, and flexible cognition and includes five dimensions: cultural empathy means empathy with the feelings, thoughts and cultural behaviors of people from different cultures; Openminded means free thinking and no prejudice about

cultures; Emotional stability means the ability to stay calm in new and stressful situations; Social initiative means the willingness to participate in social situations and take the initiative in interactions, and flexibility means interpreting new situations as a positive challenge and adapting to the situation (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000 & 2001).

Emotional creativity is another variable that can affect foreign language anxiety. The concept of emotional creativity as one of the theories related to creativity has been proposed by Averill (1991) and Averills (2005). Averill & Nunley (1992) have defined emotional creativity as self-expression in a new way based on which one's lines of thought are expanded and interpersonal relationships are enhanced. Concepts such as innovation, honesty and effectiveness are hidden in this definition. Culture and creativity can be considered an integral part of learning a foreign language. Language learning is the product of both the complex interaction of the internal factors of thinking and cognition, and the external factors of emotions and social and cultural interactions. Therefore, the present study aims to examine the question of whether emotional creativity has a mediating role in the relationship between multicultural personality traits and English language anxiety in bilingual students.

Method

The statistical population of this research was made up of all Turkmen bilingual students in the third year of the first secondary school, based on the sampling method in structural equations, according to the 11 obvious variables in the model and assigning a coefficient of 20, and including incomplete questionnaires, 225 people were selected as a sample. and answered the Van der Zee et al.'s Short-form Multicultural Personality questionnaire (2013), Averills' Emotional Creativity questionnaire (1999), and Horwitz et al. Foreign Language Anxiety Scale (1986). Data analysis was done by structural equation method based on multivariate regression and SPSS18 and Amos24 software.

Results

The findings showed that multicultural personality traits and emotional creativity have a direct effect on English language anxiety. Also, multicultural

personality traits have an indirect effect on English language anxiety through the mediation of emotional creativity. The research model was also confirmed, and 31% of the variance of the English anxiety variable can be explained by the research variables at a significance level of 0.05.

Discussion

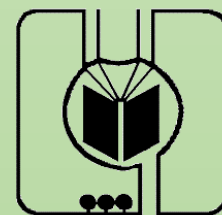
The current research has investigated the structural relationship between multicultural personality traits and emotional creativity with English language anxiety in bilingual students. The results showed that multicultural personality traits have a direct effect on English language anxiety, and an indirect effect on English language anxiety through the mediation of emotional creativity. This research's findings align with the results of the study of Homayouni et al. (2022), Abdullahi & Homayouni (2018), Figueroa, Hofhuis (2024), and Sana & Atta (2024).

Learning a new language is the result of the connection of cognitive and emotional factors and cultural and social interactions and opens a new window towards a new culture and civilization; Therefore, in a world where people and cultures are getting closer to each other day by day, familiarity with an international language is a winning card for people in today's modern world. Due to the increase and complexity of a person's relationship with society and the culture in which he lives, the influence of cultural factors on human behavior cannot be ignored, these cultural changes cause anxious conditions for learning a new language (Buchler, 2013). Language is the product

of human communication and the expression of thoughts, emotions and meanings (Kaplan et al., 2020 cited by Pann et al., 2024).

Creativity is also a structure that has great importance in the psychology of individual differences. Creativity and language are two inseparable human abilities. When learning a new language, there is a need to communicate with others in an unfamiliar language, and this requires the use of creative strategies for learning. Emotions are effective factors in different cultures and languages.

Language is formed within the culture and even becomes one with it, and emotional actions are expressed in the form of language. In an environment where language learning is strengthened through interaction with others, a person subtly learns the skill of coping with himself and others. Interactive educational environments such as language classes in institutions provide suitable conditions for growth and provide a favorable environment for practicing interaction. and provide successful communication with others; (McCroskey, et al., 2004); (McCroskey et al., 2006). In the 21st century, we live in a multicultural world with different languages and cultures, and due to global issues such as the increase in the fields of knowledge, political, social and cultural communication, and we should communicate internationally. For this reason, it is necessary to pay attention to the cultural and cognitive-emotional variables effective in language learning and the ability to learn at least one of the international languages, especially English.



پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۱۸، شماره ۶۵، ۱۴۰۳
ص ۴۱-۵۶

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۰۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۴/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۲۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۴/۲۵

واژه‌های کلیدی:

ویژگی‌های شخصیتی چندفرهنگی،
خلاقیت هیجانی،
اضطراب زبان انگلیسی،
دانش‌آموزان دوزبانه

نقش واسطه‌ای خلاقیت هیجانی در رابطه ویژگی‌های شخصیتی چند فرهنگی با اضطراب زبان انگلیسی در دانش‌آموزان دوزبانه

علیرضا همایونی[✉] | منوچهر بابانژاد^۲

۱. نویسنده مسئول، گروه روان‌شناسی، واحد بندر گز، دانشگاه آزاد اسلامی، بندر گز، ایران. رایانامه:

homayouni.ar@gmail.com

۲. گروه آمار، دانشگاه گلستان، گرگان، ایران. رایانامه: mbaba22@yahoo.com

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف بررسی نقش واسطه‌ای خلاقیت هیجانی در رابطه ویژگی‌های شخصیتی چند فرهنگی با اضطراب زبان انگلیسی در دانش‌آموزان دوزبانه انجام شد.

روش: جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دوزبانه سال سوم متوسطه اول تشکیل دادند که بر اساس روش نمونه‌گیری در معادلات ساختاری، با توجه به ۱۱ متغیر آشکار در مدل و تخصیص ضریب ۲۰ و با احتساب پرسش‌نامه‌های ناقص ۲۲۵ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و به پرسش‌نامه‌های شخصیت چند فرهنگی Van der Zee و همکاران (2013)، خلاقیت هیجانی Averill (1999)، و مقیاس اضطراب کلاس زبان خارجی Horwitz و همکاران (1986) پاسخ دادند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش معادلات ساختاری مبتنی بر رگرسیون چند متغیری و نرم‌افزار SPSS18 و Amos24 انجام شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی چند فرهنگی و خلاقیت هیجانی اثر مستقیم بر اضطراب زبان انگلیسی دارند. هم‌چنین، ویژگی‌های شخصیتی چند فرهنگی با میانجیگری خلاقیت هیجانی اثر غیرمستقیم بر اضطراب زبان انگلیسی دارند. مدل پژوهش نیز تأیید شد و ۳۱ درصد از واریانس متغیر اضطراب زبان انگلیسی توسط متغیرهای پژوهش در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ قابل تبیین است.

نتیجه‌گیری: بنا بر یافته‌های پژوهش و نقش متغیرهای پژوهش در فراگیری زبان، و ارتباط زبان با عوامل فرهنگی و شناختی - هیجانی، توصیه می‌شود که اهمیت آن‌ها در مراکز آموزشی و مؤسسات آموزش زبان مورد تأکید قرار گیرد تا سطح یادگیری زبان افزایش یابد.

استناد به این مقاله: همایونی، علیرضا، و بابانژاد منوچهر. (۱۴۰۳). نقش واسطه‌ای خلاقیت هیجانی در رابطه ویژگی‌های شخصیتی

چند فرهنگی با اضطراب زبان انگلیسی در دانش‌آموزان دوزبانه. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۸(۶۵)،

۵۶-۴۱. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.450195.3138>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

فرایند جهانی‌شدن و افزایش روزافزون علاقه‌مندی به زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان بین‌المللی تقاضا برای یادگیری آن را بیش‌ازپیش ضروری و اجتناب‌ناپذیر کرده است (Hakim, 2019). در قرن حاضر برای همکاری و ارتباطات بین‌المللی، تعامل با دیگران در ارتباطات، تجارت، گفتمان علمی و آموزش مهارت در یک زبان خارجی لازم است (Song, 2024). در فرایند جهانی‌شدن^۱ یادگیری زبان دوم^۲ مزایای متعددی مانند قرار گرفتن در معرض آداب‌ورسوم و دیدگاه‌های مختلف، ترویج همدلی دارد و برای تبادل اطلاعات و دانش فرهنگی ضروری است (مشگین و همکاران، ۱۴۰۲). اهمیت یادگیری زبان انگلیسی بر کسی پوشیده نیست و متخصصین آموزشی تلاش می‌کنند تا با ارائه راهکارهای مناسب به بهبود کیفیت آموزش در این زمینه کمک (بیات و همکاران، ۱۳۹۴). آموزش زبان خارجی از یادگیری موضوعات دیگر آموزشی متفاوت است. آموزش زبان فرایندی پیچیده و چندبعدی است که مؤلفه‌های زیادی در آن دخالت دارند، چون درصد خطا در درس‌هایی مانند زبان زیاد است، ترس از اشتباه و اضطراب یکی از دلایل اصلی پیشرفت نکردن برخی از افراد در این درس‌هاست (سهرابی، ۱۳۹۹). اضطراب زبان^۳ یکی از متغیرهای مهم در فرایند یادگیری زبان است و مفهوم پیچیده‌ای از احساسات، هیجانات، عقاید و رفتارهای مرتبط با یادگیری زبان را در برمی‌گیرد که به علت بی‌همتایی و منحصربه‌فرد بودن یادگیری زبان خارجی ایجاد می‌شود و یادگیرندگان معمولاً احساس می‌کنند که زبان انگلیسی فشارزاترین کلاسی است که تاکنون داشته‌اند (Horwitz et al., 1986). بسیاری از دانش‌آموزان زبان دوم سطح معینی از اضطراب زبان را تجربه می‌کنند که از درگیر شدن با زبان دوم ناشی می‌شود. چنین احساساتی چالش‌برانگیز هستند زیرا در یادگیری زبان تأثیر منفی می‌گذارند (Horwitz, 2001). اضطراب زبان بر عملکرد تحصیلی، انگیزه و اعتمادبه‌نفس در افرادی که انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم می‌آموزند تأثیر می‌گذارد (Sana & Atta, 2024). با گسترش تحقیقات در مورد عوامل هیجانی در

اضطراب، اضطراب زبان خارجی موردتوجه پژوهشگران در زمینه یادگیری و آموزش زبان‌های خارجی قرار گرفته است (Yu, 2024). اضطراب زبان می‌تواند انواع فرآیندهای یادگیری را مهار کند، اما زمانی که به‌طور خاص با یادگیری زبان دوم یا خارجی مرتبط باشد، به آن "اضطراب زبان دوم/خارجی" می‌گویند (Hakim, 2019). عوامل مختلفی در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی نقش دارند که ارتقاء مؤلفه‌های فرهنگی می‌تواند به بهبود آموزش زبان انگلیسی بیانجامد (محمدخانی و همکاران، ۱۳۹۶). فرهنگ، محتوا، شیوه‌های تفکر و رفتار (به‌عنوان مثال زبان، تاریخ، دین، آداب‌ورسوم، ارزش‌ها) از طریق روند جامعه‌پذیری منتقل می‌شوند (Almeida, 2012). ارتباط میان زبان و فرهنگ نه‌تنها از موضوعات اصلی پژوهشگران حوزه آموزش زبان است، بلکه از موضوعات موردتوجه در مطالعات حوزه بین‌المللی سازی آموزش عالی به‌منظور کاهش چالش‌های فرهنگی دانشجویان بین‌المللی در کشور مقصد بشمار می‌رود (اصغری، ۱۴۰۳). زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف می‌توانند معانی متفاوتی داشته باشند، ولی بسیاری از فرهنگ‌ها و زبان‌ها به‌اندازه کافی به هم نزدیک هستند که افراد می‌توانند آنچه را که می‌خواهند بگویند بفهمند (Figuroa & Hofhuis, 2024). متغیرهای متعددی در یادگیری زبان مؤثر هستند که از بین آن‌ها ویژگی‌های شخصیتی چند فرهنگی^۴ و خلاقیت هیجانی^۵ اهمیت خاصی دارند. محیط امروزه نیاز به افرادی دارد که با فرهنگ‌های مختلف آشنا باشند و بتوانند با افراد سایر فرهنگ‌ها ارتباط برقرار کنند و ویژگی‌های شخصیتی چند فرهنگی^۶ یکی از متغیرهایی است که می‌تواند بر یادگیری زبان تأثیرگذار باشد. شخصیت چند فرهنگی مجموعه صفات، نگرش‌ها و رفتارهایی است که افراد را مستعد به انطباق با محیط‌های مختلف، جدید و متنوع اجتماعی و فرهنگی، ثبات احساسی، ایمن در برابر مسائل اجتماعی و هویت‌های چندگانه (نژاد، جنسیت، مذهب، قوم)، ذهن کنجکاو در مورد افراد، جوامع و فرهنگ‌های مختلف، همدردی کردن، و شناختی انعطاف‌پذیر را در برمی‌گیرد و شامل پنج بعد است: همدلی فرهنگی یعنی همدلی با احساسات، افکار

4. multicultural personality
5. emotional creativity
6. multicultural personality traits

1. globalization
2. second language learning
3. language anxiety

خلاقیت هیجانی یکی دیگر از متغیرهایی است که می‌تواند بر اضطراب زبان خارجی تأثیرگذار باشد. خلاقیت در بالاترین سطح فعالیت‌های شناختی انسان قرار دارد و از ارزشمندترین غایت‌های پرورشی و هدف‌های آموزشی به حساب می‌آید. در واقع هدف عمده تمامی نهادهای آموزشی و پرورشی ایجاد خلاقیت است (ابطحی و ندری، ۱۳۹۰).

خلاقیت حالت ذهنی است که به کارهای هوشمندانه انسان وحدت می‌بخشد. در این تعریف خلاقیت فعالیتی است که منجر به نتایج ابتکاری و ارزشمند می‌شود و مفاهیمی مانند تخیلی بودن، داشتن روش و اسلوب، پیگیری هدفمندانه، ابتکاری بودن، و ارزشمندی را شامل می‌شود (Averill, 2005). Ryhammar and Brolin (1999) معتقدند که خلاقیت از سال ۱۹۵۰ تاکنون تحولات عمده‌ای را طی کرده است. یکی از تحولات عمده تغییر یافتن رویکرد روان‌سنجی خلاقیت از رویکرد تولید مدار، نظیر آنچه تورنس درباره خلاقیت تقسیم‌بندی‌های متعددی از آن شده است که یکی از آنها تفکیک خلاقیت شناختی^۱ از خلاقیت هیجانی^۲ است، و مفهوم خلاقیت هیجانی به‌عنوان یکی از نظریه‌های مرتبط با خلاقیت توسط Averill (1991) مطرح شده است (Averill, 2005). Avrill and Nunley (1992) خلاقیت هیجانی را ابراز خود به روشی جدید که بر اساس آن خطوط فکری فرد بسط یافته و روابط میان فردی او افزایش می‌یابد تعریف کرده‌اند. مفاهیمی مانند بداعت، صداقت و اثربخشی در این تعریف نهفته‌اند. Averill (2007) با نگاه سازنده‌گرایی اجتماعی بر این باور است که هیجان‌ات بیش از آنکه محصول نیروهای زیست‌شناختی باشند شکلی از تعاملات اجتماعی هستند که هنجارها و قواعد اجتماعی آن‌ها را می‌سازند و وقتی این هنجار و قواعد تغییر کنند، تغییر در هیجان‌ات نیز پایدار می‌شود. خلاقیت هیجانی عبارت است از صداقت یعنی ابراز خود به روشی جدید، بداعت یعنی توانایی تغییر در هیجان‌ات معمول و ایجاد حالت هیجانی جدید که بر اساس آن خطوط فکری فرد بسط یافته و روابط میان فردی افزایش یابد، و اثربخشی یعنی هماهنگی پاسخ خلاق با زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی (Oriol et al., 2016). پاسخ‌های هیجانی خلاق درجه‌ها و انواع گوناگونی دارند: در پایین‌ترین سطح خلاقیت هیجان کاربرد

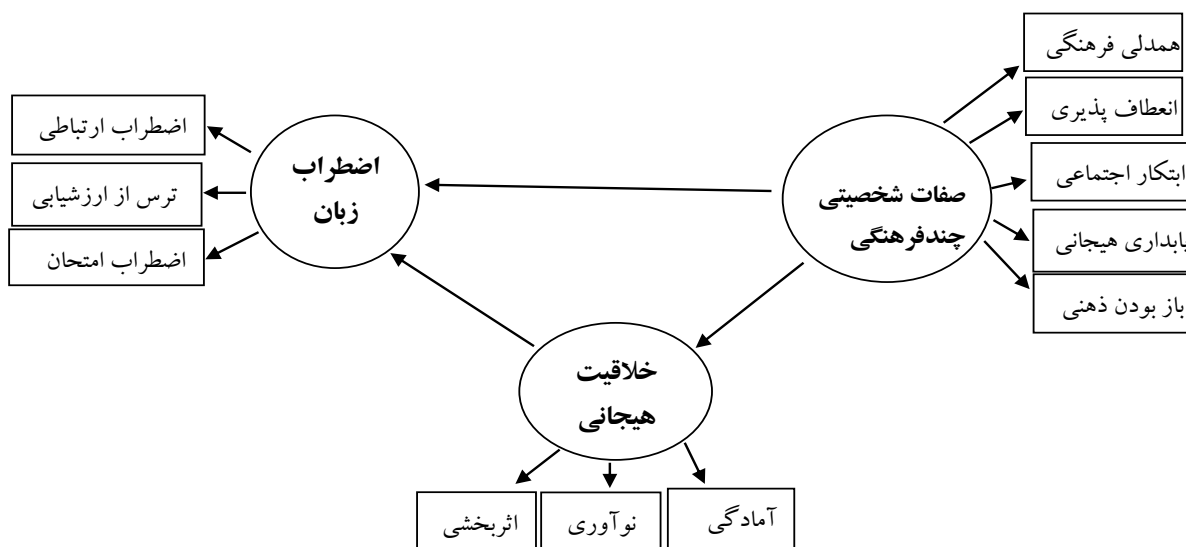
و رفتارهای فرهنگی افراد از فرهنگ‌های مختلف؛ باز بودن ذهنی یعنی آزاداندیشی و عدم پیش‌داوری در مورد فرهنگ‌ها؛ ثبات عاطفی یعنی توانایی آرام ماندن در شرایط جدید و استرس‌زا؛ ابتکار اجتماعی یعنی تمایل به شرکت در موقعیت‌های اجتماعی و ابتکار عمل در تعاملات؛ و انعطاف‌پذیری یعنی تفسیر موقعیت‌های جدید به‌عنوان یک چالش مثبت و سازگاری با شرایط (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2001). از دیدگاه Ponterotto و همکاران (2007) فرد با شخصیت چند فرهنگی تلاش‌های فعال برای یادگیری و کسب اطلاعات در مورد افراد و فرهنگ‌های دیگر و تعامل با افرادی از جامعه و مختلف فرهنگی دارد؛ ویژگی‌های شخصیت چند فرهنگی به افراد کمک می‌کند تا شرایطی برای خود ایجاد کنند که بتوانند هرچه بیشتر خود را با محیط‌های جدید فرهنگی سازگار سازند، افراد دارای ویژگی‌های شخصیتی که توانایی چند فرهنگی (شامل همدلی فرهنگی، باز بودن، ثبات احساسی، ابتکار اجتماعی و انعطاف‌پذیری) را در خود تقویت می‌کنند، انعطاف بیشتری در مواجهه با تغییرات از خود نشان می‌دهند و سلامت عمومی بیشتری را نیز تجربه می‌کنند (Lee & Ciftci, 2024). پژوهش‌های مختلف نشان دادند که ویژگی‌های شخصیتی چند فرهنگی رابطه مثبت با بهزیستی روان‌شناختی مهاجران (Ponterotto et al., 2007)، رابطه مثبت با مهارت در زبان خارجی (Kortmann, 2016)، رابطه مثبت با توانایی کلامی (Van der Zee et al., 2003)، رابطه منفی با اضطراب زبان خارجی (Dewaele & Al-Saraj, 2015)، رابطه مثبت با لذت بردن از زبان خارجی و رابطه منفی با اضطراب کلاس زبان خارجی (Dewaele & MacIntyre, 2019)، رابطه مثبت با مهارت در زبان خارجی (Steinkühler, 2022) دارد. افرادی که هوش فرهنگی بالاتری دارند انگیزش یادگیری زبان در آن‌ها بیشتر است (عبداللهی و همایونی، ۱۳۹۸)، و افرادی که ثبات هیجانی شخصیتی پایینی دارند اضطراب زبان بیشتری را نشان می‌دهند (Šafraňj & Zivlak, 2019). هم‌چنین، اضطراب خواندن زبان خارجی می‌تواند تحت نظارت و با استفاده از متون فرهنگی شناخته‌شده کاهش یابد (کریمی و نفیسی، ۱۳۹۶).

(طهماسبی، ۱۳۹۹)، رابطه مثبت با انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی (رضایی و همکاران، ۱۳۹۳)؛ و رابطه مثبت با انعطاف‌پذیری و رابطه منفی با اضطراب تحصیلی (کشیری، ۱۳۹۸)، رابطه منفی بین مؤلفه‌های خلاقیت هیجانی (نوآوری، اثربخشی و آمادگی) با اضطراب زبان انگلیسی (فغان و همکاران، ۱۴۰۲) دارد. خلاقیت ناشی از هیجانات، آمادگی فرد را برای درگیر شدن در فعالیت‌های مختلف بهبود و ارتقا می‌بخشد، در این مواقع افراد در برابر موانع و مشکلات انعطاف‌پذیر می‌شوند (ثابت، ۱۳۹۶). همچنین، خلاقیت هیجانی با هوش فرهنگی و یادگیری زبان انگلیسی رابطه مثبت دارند (Hosseini, 2018). زبان به‌عنوان یکی از ابزارهای ارتباطی، امروزه نقش مهمی جهت ارتباط بین اعضای یک خانواده و افراد جامعه دارد (شعبانی میناباد، ۱۳۹۹). فرهنگ و خلاقیت را می‌توان جزء جدایی‌ناپذیر یادگیری زبان خارجی دانست. یادگیری زبان محصول هم تعامل پیچیده عوامل درونی تفکر و شناخت، و هم عوامل بیرونی هیجانات و تعاملات اجتماعی و فرهنگی است؛ بنابراین پژوهش حاضر قصد بررسی این سؤال را دارد که آیا خلاقیت هیجانی نقش واسطه‌ای در رابطه بین ویژگی‌های شخصیت چند فرهنگی با اضطراب زبان انگلیسی در دانش‌آموزان دوزبانه را دارد.

مؤثر در هیجانات موجود را که در فرهنگ متداول و موردپذیرش را شامل می‌شود. در سطح پیچیده‌تر بعدی این پاسخ‌ها مشتمل بر تعدیل و تغییر هیجان‌های استاندارد است برای اینکه نیازهای فرد یا گروه را بهتر تأمین کند، و در بالاترین سطح شامل شکل‌گیری و رشد شکل جدیدی از هیجان بر اساس تغییر در باورها و قواعدی است که بر اساس آن هیجان‌ها شکل می‌گیرند (فوکس و همکاران، ۲۰۰۷ به نقل از ثابت، ۱۳۹۴). تحقیقات نشان می‌دهد که بین خلاقیت با مؤلفه‌های اضطراب زبان (اضطراب ارتباطی زبان، امتحان زبان و ترس از ارزشیابی منفی) رابطه منفی و بین خلاقیت با یادگیری زبان انگلیسی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد (Homayouni et al., 2016). همچنین رابطه مثبت بین خلاقیت با نگرش مثبت و پایداری در یادگیری زبان وجود دارد (Homayouni et al., 2014). خلاقیت افزون بر اثرات مستقیم مثبت می‌تواند با واسطه‌گری اضطراب زبان به‌طور غیرمستقیم بر یادگیری زبان انگلیسی اثر بگذارند (همایونی و همکاران، ۱۴۰۱). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خلاقیت هیجانی رابطه مثبت با انگیزه پیشرفت (معاصر و زارعی، ۱۳۹۸)، رابطه مثبت با نگرش به یادگیری زبان انگلیسی در دانش‌آموزان دوزبانه (آقاجانی، ۱۳۹۸)، رابطه مثبت با اشتیاق تحصیلی (عجم و همکاران، ۱۳۹۵)، و رابطه منفی با اضطراب زبان انگلیسی در دانش‌آموزان دوزبانه

نمودار ۱.

مدل مفهومی پژوهش



روش

روش پژوهش از نوع همبستگی مبتنی بر روش مدل یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان دوره متوسطه دوزبانه ترکمن بوده‌اند و برای تعیین حجم نمونه با توجه به تعداد متغیر مشاهده‌شده و ضریب ۲۰ و با احتساب پرسش‌نامه‌های ناقص تعداد ۲۲۵ نفر به‌عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات به‌دست‌آمده از مدل‌یابی معادلات رگرسیونی ساختاری و نرم‌افزار SPSS ۱۸ و Amos ۲۳ استفاده شد.

ابزارهای پژوهش حاضر از قرار زیر است:

پرسش‌نامه اضطراب زبان انگلیسی: این پرسش‌نامه توسط Semmar (2010) تنظیم‌شده و گسترش‌یافته پرسش‌نامه اضطراب کلاس زبان خارجی Horwitz و همکاران (1986) و شامل ۳۳ گزینه است. هر آیتم اضطراب کلاس زبان را بر یک طیف ۵ درجه‌ای مقیاس لیکرت از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف می‌سنجد. حداقل و حداکثر نمره در این پرسش‌نامه از ۳۳ تا ۱۶۵ است و نمره بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتری از اضطراب زبان است. در این پرسش‌نامه خرده مقیاس‌های اضطراب ارتباطی؛ ترس از ارزشیابی منفی زبان و اضطراب امتحان زبان سنجیده می‌شود. ضریب بازآزمایی نسخه اولیه این آزمون بر روی دانشجویان دانشگاه تگزاس برابر با ۰/۹۳، و بعد از یک دوره ۸ هفته‌ای برابر با ۰/۸۳ محاسبه شد. اعتبار کلی این آزمون به زبان‌های مختلف از طریق آلفای کرونباخ در ژاپن ۰/۹۴، در اسپانیا بالای ۰/۸۱؛ قطر بالای ۰/۸۰ محاسبه شد. نسخه اولیه پرسش‌نامه توسط شمس اسفندآباد و امامی پور (۱۳۹۴) در ایران پرسش‌نامه ترجمه و بر روی دانش‌آموزان شهر تهران اجرا شد. برای بررسی روایی وابسته به ملاک، این آزمون و آزمون اضطراب کتل، هم‌زمان بر روی دانش‌آموزان اجرا شد و ضریب همبستگی ۰/۴۵ به دست آمد. هم‌چنین، پایایی آزمون با روش دونیمه کردن ۰/۸۶ محاسبه شد. در پژوهش همایونی و همکاران (۱۴۰۱) پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای ترس از ارزیابی منفی ۰/۸۰، اضطراب آزمون ۰/۷۷، و اضطراب ارتباطی ۰/۷۱ و برای کل مقیاس ۰/۸۸ برآورد شد.

پرسش‌نامه ویژگی‌های شخصیتی چند فرهنگی: در این مطالعه از فرم کوتاه پرسش‌نامه شخصیت چند فرهنگی^۱ که توسط Van der Zee و همکاران (2013) برای سنجش ویژگی شخصیت چند فرهنگی طراحی شد استفاده شد. این پرسش‌نامه شامل ۵ خرده مقیاس همدلی فرهنگی، انعطاف‌پذیری، ابتکار اجتماعی، پایداری هیجانی، و باز بودن ذهنی است. نمره‌گذاری این آزمون بر اساس طیف لیکرت از کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵ است. در پژوهش طراحان پرسش‌نامه پایایی آلفای کرونباخ همدلی فرهنگی ۰/۸۱، انعطاف‌پذیری ۰/۸۱، ابتکار اجتماعی ۰/۸۱، پایداری هیجانی ۰/۸۲، باز بودن ذهنی ۰/۷۲، محاسبه شد. در ایران پایایی این پرسش‌نامه در پژوهش Cheraghi and Karamimehr (2022) در نمونه ایرانی بالای ۰/۷۰ به دست آمد.

خلاقیت هیجانی: برای سنجش خلاقیت هیجانی از پرسش‌نامه خلاقیت هیجانی Averill (1991) با سه بعد اصالت، نوآوری، و آمادگی و بر اساس طیف لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد استفاده شد. حداقل و حداکثر نمره در این پرسش‌نامه از ۱۸ تا ۹۰ است و نمره بالاتر نشان‌دهنده خلاقیت هیجانی بیشتر است. Averill با روش آلفای کرونباخ پایایی نمره کل خلاقیت هیجانی را ۰/۹۱ و پایایی ابعاد آمادگی، اصالت، و نوآوری آن را به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۹، و ۰/۸۵ به دست آورد. پایایی پرسش‌نامه توسط ثابت (۱۳۹۴) مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد که همبستگی بین آزمون خلاقیت تورنس و خلاقیت هیجانی Averill دارای روایی همگرای مناسب است و ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برای نوآوری ۰/۸۷، آمادگی ۰/۷۸، و اصالت ۰/۸۳ به دست آمد. هم‌چنین، در پژوهش طهماسبی (۱۳۹۸) ضریب آلفای کرونباخ برای نوآوری ۰/۷۷، آمادگی ۰/۸۶، و اثربخشی ۰/۸۲ و برای کل مقیاس ۰/۷۰ محاسبه شد.

یافته‌ها

در ابتدا نتایج آزمون KMO و بارتلت برای کفایت حجم نمونه، و پیش‌فرض‌های آماری با استفاده از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف برای نرمال بودن توزیع داده‌ها بررسی شد.

جدول ۱.

جدول ۱ نشان می‌دهد که آماره KMO میزان ۰/۷۴۴ و آزمون بارتلت میزان ۲۸۲۸۴/۹۴۳ به دست آمد که نشان می‌دهد حجم نمونه برای تحلیل کافی است.

نتایج آزمون KMO و بارتلت

KMO	بارتلت	معنی داری
مقدار ۰/۷۴۴	۲۸۲۸۴/۹۴۳	۰/۰۰۰

جدول ۲.

آزمون کولموگروف - اسمیرنوف و نرمال بودن توزیع داده‌ها

متغیرهای اصلی	مقدار آزمون کولموگروف - اسمیرنوف	سطح معنی داری
ویژگی‌های شخصیت فرهنگی	۰/۹۹۹	۰/۲۷۱
خلاقیت هیجانی	۰/۰۴۳	۰/۲۰۰
اضطراب زبان انگلیسی	۰/۹۶۵	۰/۳۰۹

جدول ۲ نشان می‌دهد که آماره آزمون کولموگروف - اسمیرنوف بیشتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ است و بنابراین نرمال بودن توزیع داده‌ها تأیید شد.

جدول ۳.

میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی متغیرهای ویژگی‌های شخصیتی چند فرهنگی و خلاقیت هیجانی با اضطراب زبان انگلیسی

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
همدلی فرهنگی	۲۷/۰۵	۴/۲۳	۱													
انعطاف‌پذیری	۱۲/۸۶	۲/۳۶	.۹۰**	۱												
ابتکار اجتماعی	۱۰/۳۲	۱/۶۵	.۷۷**	.۷۵**	۱											
پایداری هیجانی	۱۶/۷۴	۳/۸۵	.۸۵**	.۷۶**	.۶۲**	۱										
باز بودن ذهنی	۱۶/۳۷	۳/۰۴	.۸۵**	.۹۳**	.۷۲**	.۷۰**	۱									
شخصیت چند فرهنگی	۸۳/۳۵	۱۳/۹۷	.۹۶**	.۹۶**	.۸۱**	.۸۹**	.۹۲**	۱								
آمادگی	۱۰/۱۰	۱/۶۲	.۴۹**	.۵۰**	.۴۲**	.۳۴**	.۴۸**	.۴۸**	۱							
نوآوری	۲۵/۲۱	۴/۰۳	.۴۸**	.۴۸**	.۴۳**	.۳۳**	.۴۶**	.۵۲**	.۵۲**	۱						
اثربخشی	۲۳/۱۳	۲/۱۴	.۵۵**	.۵۵**	.۴۹**	.۳۸**	.۵۳**	.۷۶**	.۹۴**	.۷۶**	۱					
خلاقیت هیجانی	۵۸/۴۴	۷/۲۱	.۵۵**	.۵۴**	.۴۸**	.۳۸**	.۵۲**	.۷۴**	.۹۵**	.۸۹**	.۸۹**	۱				
اضطراب ارتباطی	۳۴/۸۵	۶/۴۰	-.۱۹**	-.۱۹**	-.۱۱*	-.۱۳*	-.۱۹**	-.۱۸**	-.۱۴*	-.۱۳*	-.۱۵*	-.۱۵*	۱			
ترس ارزشیابی منفی	۲۲/۰۹	۴/۸۳	-.۱۹**	-.۲۰**	-.۱۱*	-.۱۲*	-.۱۹**	-.۱۸**	-.۱۳*	-.۱۵*	-.۱۶**	-.۱۶**	.۹۷**	۱		
اضطراب امتحان	۳۱/۴۳	۴/۰۲	-.۱۸**	-.۱۸**	-.۱۲*	-.۱۵*	-.۱۸**	-.۱۸**	-.۱۴*	-.۱۵**	-.۱۳*	-.۱۳*	.۸۴**	.۹۴**	۱	
اضطراب زبان	۸۸/۳۶	۱۴/۹۰	-.۱۹**	-.۲۰**	-.۱۲*	-.۱۴*	-.۱۹**	-.۱۸**	-.۱۴*	-.۱۵**	-.۱۳*	-.۱۵*	.۹۷**	.۹۰**	.۹۵**	۱

* P<0/05 ** P<0/01

نتایج مندرج در جدول (۳) آماره‌های توصیفی ویژگی‌های شخصیتی چند فرهنگی، خلاقیت هیجانی و اضطراب زبان انگلیسی نشان می‌دهد و همبستگی معناداری بین متغیرهای ویژگی‌های شخصیتی چند فرهنگی و خلاقیت هیجانی با

اضطراب زبان انگلیسی در سطح ۰/۰۱ وجود دارند. بین ویژگی‌های شخصیتی چند فرهنگی با اضطراب زبان انگلیسی رابطه منفی معنی داری وجود دارد به این معنا که با افزایش ویژگی‌های شخصیتی چند فرهنگی میزان اضطراب زبان

این معنا که با افزایش خلاقیت هیجانی میزان اضطراب زبان انگلیسی کاهش می‌یابد.

انگلیسی کاهش می‌یابد. هم‌چنین، بین خلاقیت هیجانی با اضطراب زبان انگلیسی رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد به

جدول ۴.

شاخص‌های برازش حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها و متغیرها

نام آزمون	توضیحات	مقادیر قابل قبول	مقدار به دست آمده
χ^2/df	کای اسکوتر نسبی	< ۳	۲/۷۵۲
χ^2	آزمون نیکویی برازش مجذور کای	-	۴۶۵/۰۸۸
DF	درجه آزادی	-	۱۶۹
RMSEA	ریشه میانگین توان دوم خطای تقریب	< ۰/۱	۰/۰۳۵
GFI	شاخص برازندگی تعدیل یافته	> ۰/۹	۰/۹۹۶
NFI	شاخص برازش نرم	> ۰/۹	۰/۹۹۱
CFI	شاخص برازش مقایسه‌ای	> ۰/۹	۰/۹۸۸

بزرگ‌تر از ۰/۹ است که نشان می‌دهند مدل اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش، مدلی مناسب است. هم‌چنین، نشان‌دهنده این است که مدل ارائه‌شده جهت سنجش اثرات دارای برازش و قابل قبول است.

مطابق جدول (۴) مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۳۵ است لذا این مقدار کمتر از ۰/۱ است که نشان‌دهنده این است که میانگین مجذور خطاهای مدل مناسب است و مدل قابل قبول است. هم‌چنین، مقدار کای دو به درجه آزادی (۲/۷۵۲) بین ۱ و ۳ است و میزان شاخص GFI، CFI، NFI نیز تقریباً برابر و

جدول ۵.

برآورد مستقیم مدل با روش حداکثر درست نمایی (ML)

متغیر	b	β	R ²	t	معناداری
ویژگی‌های شخصیتی چند فرهنگی بر اضطراب زبان انگلیسی	-۰/۳۲۰	-۰/۱۷۹	۰/۰۵۷	۴/۲۱۵	۰/۰۰۱
خلاقیت هیجانی بر اضطراب زبان انگلیسی	-۰/۲۵۶	-۰/۱۴۷	۰/۰۳۷	۳/۴۳۷	۰/۰۰۱

۰/۱۷۹- در افزایش اضطراب زبان انگلیسی نقش دارد و خلاقیت هیجانی بر اضطراب زبان انگلیسی اثر ۰/۱۴۷- در سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱ دارد، که نشان‌دهنده این است که خلاقیت هیجانی ۰/۱۴۷- در کاهش اضطراب زبان انگلیسی نقش دارد.

با توجه به جدول (۵) مسیرهای ویژگی‌های شخصیتی چند فرهنگی و خلاقیت هیجانی اثر مستقیم معناداری بر اضطراب زبان انگلیسی دارند. ویژگی‌های شخصیتی فرهنگی بر اضطراب زبان انگلیسی اثر ۰/۱۷۹- در سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱ دارد که نشان‌دهنده این است که ویژگی‌های شخصیتی چند فرهنگی

جدول ۶.

برآورد غیرمستقیم مدل با استفاده از روش بوت استرپ^۱

متغیر	میزان اثر کل استاندارد شده (β)	حد پایین	حد بالا	معناداری
ویژگی‌های شخصیتی چند فرهنگی با میانجی‌گری خلاقیت هیجانی بر اضطراب زبان انگلیسی	-۰/۳۵۱	-۰/۴۲۷	-۰/۲۶۷	۰/۰۰۰

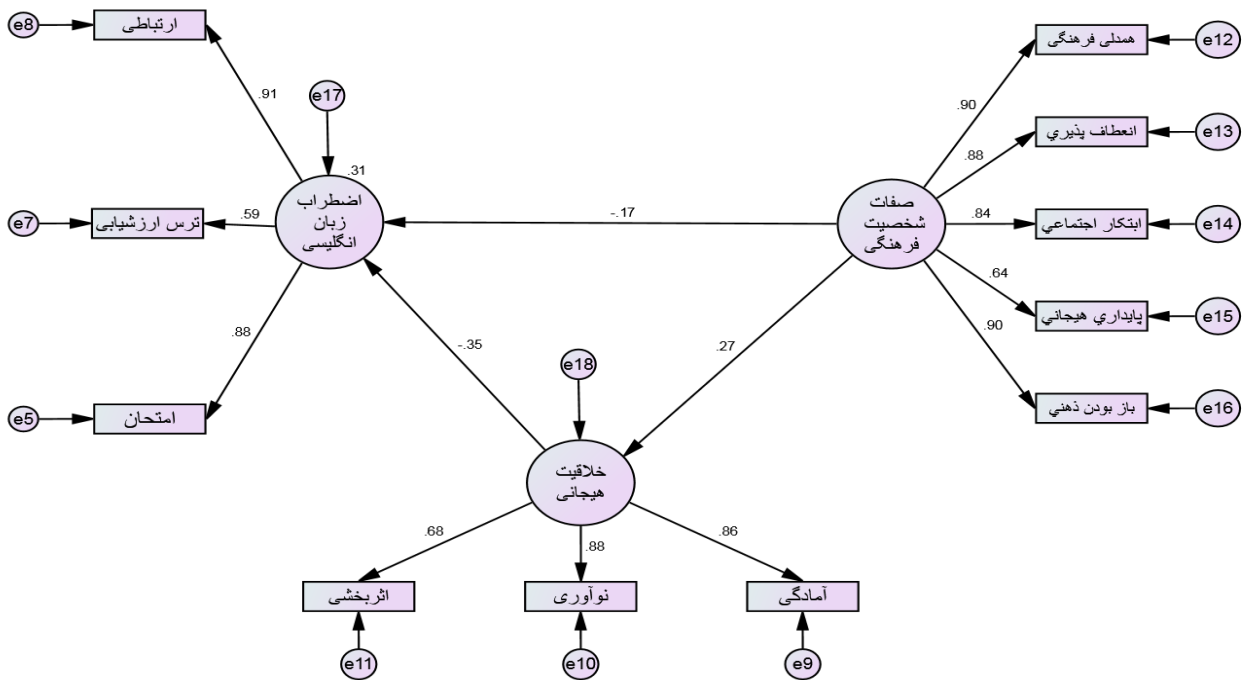
1. bootstrap

اضطراب زبان انگلیسی، با توجه به مقدار به دست آمده دارای اثر $0/351$ - معنی داری در سطح $0/001$ می‌باشند و با توجه به روش برآورد بوت استرپ مورد تأیید واقع گردید.

همان‌گونه که در جدول (۶) مشاهده می‌گردد، از مسیر غیرمستقیم در نظر گرفته شده با توجه به مقادیر استاندارد شده (β) ، استاندارد نشده (b) و (R^2) به دست آمده، مسیر ویژگی‌های شخصیتی چند فرهنگی با میانجی‌گری خلاقیت هیجانی بر

نمودار ۲.

مدل نهایی مسیرهای آزمون شده به همراه آماره‌های پیش‌بینی استاندارد شده



هوارد گاردنر، پیل و لامبرت و به‌ویژه گسترش تحقیقات در زمینه یادگیری دوزبانه‌ها، پژوهشگران علاوه بر عوامل شناختی، به عوامل هیجانی به‌ویژه اضطراب و هیجان نیز توجه کرده‌اند (Bank, 2008). یادگیری یک زبان جدید نتیجه ارتباط عوامل شناختی و هیجانی و تعاملات فرهنگی و اجتماعی و بازکننده پنجره‌ای نو به سوی فرهنگ و تمدنی جدید است؛ لذا در دنیایی که در آن انسان‌ها و فرهنگ‌ها روزبه‌روز به یکدیگر نزدیک‌تر می‌شوند آشنایی با یک زبان بین‌المللی برگ برنده، افراد در دنیای مدرن امروزی است. به دلیل فزونی و پیچیدگی روابط فرد با جامعه و فرهنگی که در آن زندگی می‌کند، نمی‌توان تأثیر عوامل فرهنگی را بر رفتار آدمی نادیده گرفت، این تغییرات فرهنگی باعث به وجود آمدن شرایط اضطرابی برای یادگیری زبان جدید می‌شود (Buchler, 2013).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر رابطه ساختاری بین ویژگی‌های شخصیتی چند فرهنگی و خلاقیت هیجانی با اضطراب زبان انگلیسی در دانش‌آموزان دوزبانه را بررسی کرده است. نتایج نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی چند فرهنگی بر اضطراب زبان انگلیسی اثر مستقیم، و با واسطه‌گری خلاقیت هیجانی بر اضطراب زبان انگلیسی اثر غیرمستقیم دارد. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های همایونی و همکاران (۱۴۰۱)، عبداللهی و همایونی (۱۳۹۸)، فغان و همکاران (۱۴۰۲)، Figueroa and Hofhuis (2024)، Homayouni و همکاران (2016)، Dewaele and (2024) Sana and Atta، (2015) Al-Saraj و (2024) Song همسو است. پژوهش‌های مختلف برای یافتن دلایل موفقیت یا شکست در یادگیری زبان، به‌ویژه از دهه ۱۹۶۰ با تحقیقات

جهانی‌شدن، این بسیار مهم است که بدانیم عمل کردن در فرهنگ‌های مختلف و معنایی که مردم به برخی فعالیت‌ها می‌دهند می‌تواند از فرهنگ ما متفاوت باشد و دانستن حداقل یک زبان خارجی برای توانایی برقراری ارتباط بهتر در هر موقعیت رسمی یا غیررسمی ضروری است (Constantin, 2015).

خلاقیت نیز سازه‌ای است که اهمیت زیادی در روان‌شناسی تفاوت‌های فردی دارد. خلاقیت و زبان دو توانایی جدایی‌ناپذیر انسان هستند. هنگامی که زبان جدیدی یاد گرفته می‌شود نیاز به ارتباطات با دیگران و به یک زبان ناآشناست و این امر نیاز به استفاده از راهکارهای خلاقانه برای یادگیری دارد. هیجانانگیز از عوامل مؤثر در فرهنگ‌های مختلف و با زبان‌های مختلف هستند. زبان در درون فرهنگ شکل می‌گیرد و حتی با آن یکی می‌شود و اعمال هیجانی به شکل زبان بیان می‌شود. در محیطی که یادگیری زبان از طریق تعامل با دیگران تقویت می‌شود، شخص مهارت کنار آمدن با خود و دیگران را به گونه نامحسوس فرامی‌گیرد محیط‌های آموزشی تعاملی مانند کلاس‌های آموزش زبان در مؤسسات، شرایطی مناسب برای رشد فراهم می‌آورند و زمینه مساعد را برای تمرین تعامل و برقراری ارتباط موفق با دیگران فراهم می‌کنند؛ تدریس زبان انگلیسی نیاز به معلمانی با ویژگی‌های روانی، اجتماعی و فرهنگی خاص دارد. معلمان باید افزون بر مهارت و شایستگی در تدریس، در تدریس زبان انگلیسی به‌طور خاص مهارت داشته باشند تا بتوانند علاوه بر کنترل هیجانانگیز در خودشان و دانش‌آموزان و کاستن نگرانی و اضطراب یادگیرندگان زبان، در آن‌ها شوق و علاقه یادگیری یک زبان خارجی را برانگیزند. دانش‌آموزان درس معلمی را یاد می‌گیرند که او را دوست داشته باشند و ارزیابی مثبتی از او در ذهن خود داشته باشند. حتی حرکات غیرکلامی معلم مانند نگاه، لمس، لبخند و حرکات بدنی می‌تواند باعث ایجاد دیدگاه مثبت و کارآمد در مورد معلم شود (McCroskey et al., 2004)؛ (McCroskey et al., 2006). با گذشت زمان و تأکید بر تجربیات مثبت، از زبان‌آموزانی که توانایی و اعتمادبه‌نفس بیشتری دارند حمایت شود. یک مربی زبان می‌تواند به دانش‌آموزان فرصت‌های

زبان محصول ارتباطات انسانی و بیان افکار، عواطف و معانی است (Kaplan et al., 2020 cited in Pan et al., 2024). برای تعامل با دیگران در ارتباطات، تجارت، گفت‌وگو علمی و آموزش، مردم باید از مرزهای زبانی و فرهنگی فراتر روند. زبان‌های خارجی هنوز در عصر جهانی‌شدن مطرح هستند، باین‌حال، زمانی که افراد به مطالعه و استفاده از زبان‌های خارجی می‌پردازند، اغلب اضطراب زبان خارجی را تجربه می‌کنند و در زمینه روان‌شناسی و آموزش، بحث اضطراب زبان خارجی ضروری است (Song, 2024). انگلیسی یک زبان بین‌المللی ارتباطی است و بین افرادی که زبان اصلی آن‌ها در دنیای مدرن متفاوت است به‌طور گسترده مورد استفاده قرار می‌گیرد، و همچنین، ابزار ارتباطی مهم برای همکاری فرامرزی، و حامل حیاتی ایده‌ها و فرهنگ است (Andrews & Shabani, 2012). زبان‌آموزانی که زبان دوم را فرامی‌گیرند و در موقعیت‌های میان فرهنگی قرار دارند ممکن است با مشکلات یادگیری زبان روبرو شوند. هنگامی که ریشه فرهنگی زبان جدید با زبان مادری زبان‌آموزان متفاوت است می‌تواند عامل مهمی در ایجاد اضطراب یادگیری زبان در فراگیران شود که ایجاد روابط مؤثر و کارآمد میان افراد جامعه مقصد و هدف در آموزش زبان می‌تواند به بهبود آموزش و یادگیری زبان در این زمینه کمک مؤثری نماید. همچنین، تصورات منفی فراگیران و مدرسان نسبت به زبان مقصد می‌تواند روند آموزش و یادگیری زبان دوم را با مشکل روبرو کند (کریمی، ۱۳۹۴).

ویژگی‌های شخصیتی تأثیر عمیقی بر ابعاد مختلف زندگی فردی دارد به‌طوری‌که جامعه‌شناسان معتقدند ویژگی‌های شخصیتی افراد از فرهنگ آن منطقه، جامعه یا طبقه تأثیر می‌پذیرد. تأثیرات متقابلی به صورتی ظریف و پیچیده در فرهنگ می‌گذارد. شخصیت‌هایی که دگرگونی‌های فرهنگی را رهبری می‌کنند یا ثبات و استحکام فرهنگی را موجب می‌شوند (Markus, 2004). اگر در بافت اجتماعی عمومی بر فرهنگ تأکید نشده باشد، آموزش رسمی باید بر آن تأکید داشته باشد؛ چون دانش‌آموزان به سنی می‌رسند که ذهن آن‌ها آماده و مایل به درک ارزش‌های فرهنگی است و می‌توانند تجارب مردم و تمدن‌ها را با یکدیگر مقایسه و مقایسه کنند؛ در دوران

سیاسگزاری

از تمامی دانش‌آموزانی که در این پژوهش کمک شرکت کرده‌اند، سپاسگزاری می‌شود.

تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

منابع

- آفاجانی، محمدجعفر. (۱۳۹۸). روابط بین سیستم مغزی رفتاری و خلاقیت هیجانی با نگرش به یادگیری زیان انگلیسی در دانش‌آموزان دوزبانه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندر گز. ۱۵-۲۸، (۲)۳.
- ابطحی، معصومه السادات، و ندری، خدیجه. (۱۳۹۰). رابطه خلاقیت و سازگاری اجتماعی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهر زنجان. فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، ۳(۲)، ۱۵-۲۸.
- اصغری، فیروزه. (۱۴۰۳). توانش بین فرهنگی دانشجویان بین‌المللی، تحلیل محتوای کتاب فرهنگ برای یادگیرندگان زبان فرانسه. مجله جستارهای زبانی (پذیرفته‌شده در نوبت انتشار).
- بیات، مرضیه، هاشمی، زهرا، و نقش، زهرا. (۱۳۹۴). مدل علی پیش‌بینی عملکرد درس زبان انگلیسی: نقش ارزش تکلیف، خودکارآمدی زبان انگلیسی، ادراک از ساختار هدفی کلاس، اضطراب زبان خارجی و راهبردهای شناختی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۹ (۳۱) ۲۸۵-۲۵۵.
- ثابت، مهرداد. (۱۳۹۴). هنجاریابی آزمون خلاقیت هیجانی آوریل. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۵(۲)، ۹۵-۷۷.
- رضایی، علی محمد، حسینی منش، سیده زینب، مکوند حسینی، شاهرخ و اکبری بلوطبنگان، افضل. (۱۳۹۳). رابطه خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی: نقش میانجی انگیزه پیشرفت. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۴ (۳)، ۳۳-۵۳.
- سهرابی، محمدرضا. (۱۳۹۹). من اشتباه می‌کنم، پس هستم. مجله رشد آموزش زبان‌های خارجی، ۳۵(۲)، ۳-۲.
- شعبانی میناباد، ملاح. (۱۳۹۹). مقایسه اثر شکاف نسلی در استفاده از زبان، ارتباط کلامی و غیرکلامی پدران و پسران آن‌ها از دیدگاه زبان‌شناختی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۴، ۶۸۵-۷۰۱.

متعددی برای موفقیت در کلاس درس با استفاده از زبان انگلیسی بدهد (مثلاً با تشویق آن‌ها به نوشتن و صحبت کردن به انگلیسی با استفاده از جملات ساده برای انتقال ایده‌های خود) و به آن‌ها آموزش دهد که چگونه تجربیات موفق خود را برجسته کنند. در نتیجه، آن‌ها شروع به این باور می‌کنند که زبان آموزان بهتری هستند، که اعتماد به نفس آن‌ها را افزایش می‌دهد (Sana & Atta, 2024). آموزش‌دهندگان می‌توانند با داشتن درک اولیه از پیشینه نژادی و فرهنگی دانش‌آموزان برای شناسایی منابع احتمالی نگرانی و اضطراب استفاده کنند (Aydin, 2018).

در قرن بیست و یکم، ما در دنیای چند فرهنگی با زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف زندگی می‌کنیم و به دلیل مسائل جهانی مانند افزایش زمینه‌های دانش، ارتباطات سیاسی، اجتماعی و فرهنگی، افزایش سریع شبکه‌های ارتباطی، ارتباط بین زبان و فرهنگ و نقش فرهنگ در آموزش و یادگیری زبان، کشورها مجبور به برقراری ارتباط بین‌المللی هستند. به همین دلیل توجه به متغیرهای فرهنگی و شناختی - عاطفی مؤثر در یادگیری زبان و توانایی یادگیری حداقل یکی از زبان‌های بین‌المللی به‌ویژه انگلیسی ضروری است. با توجه به نتایج پیشنهاد می‌شود زمینه‌های فرهنگی و متناسب‌سازی راهبردهای آموزشی با فرهنگ خاص زبان آموزان، آموزش از طریق روش‌های خلاقانه در یادگیری زبان و درگیر کردن زبان آموزان در فراگیری فعال، توجه به فرهنگ زبان مقصد، علایق و ویژگی زبان آموزان، و ایجاد تنوع و خلاقیت در راهبردهای یادگیری به‌منظور افزایش یادگیری زبان در نظر گرفته شود. انجام این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود که مهم‌ترین محدودیت کمبود پیشینه‌های مربوط به شخصیت چند فرهنگی و اضطراب زبان به‌ویژه در ایران، و هم‌چنین، عدم بررسی تطبیقی متغیرهای فرهنگی و اضطراب زبان در بین زبان‌های مختلف بود؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود متغیرهای فرهنگی و اضطراب زبان انگلیسی در بین زبان‌های رایج در داخل کشور به‌طور تطبیقی مورد بررسی قرار گیرد و نتایج این پژوهش‌ها در آموزش زبان خارجی مورد استفاده قرار گرفته و در نتیجه اضطراب زبان کاهش و سطح عملکرد زبان آموزان افزایش یابد.

مناسب (مورد مطالعه: زبان انگلیسی). پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۱(۳۹)، ۲۰۷-۲۱۹.

معاصر، حمید، و زارعی، حیدرعلی. (۱۳۹۸). خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر: نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت. مجله روان‌شناسی، ۲۳، ۴، ۴۵۷-۴۴۰.

همایونی، علیرضا، عبداللهی، محمدحسین، هاشمی، سهیلا، فرزاد، ولی ا...، و درتاج، فریبرز. (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای اضطراب زبان در رابطه بین خلاقیت و هوش هیجانی با یادگیری زبان انگلیسی در دانش‌آموزان دوزبانه. فصلنامه علمی - پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، (۴۹) ۱۳، ۵۴-۴۳.

References

- Abdullahi, F., & Homayouni, A. R. (2018). Predicting language learning motivation based on cultural intelligence and creativity in students. *Cultural Psychology*, 3(2), 17-32. [In Persian]
- Abtahi, M Al-S., & Nadri, Khadijah. (2011). The relationship between creativity and social adaptation with the academic performance of secondary school students in Zanjan. *Educational Management Research Quarterly*, 3, 2, 15-28. [In Persian]
- Aghajani, M. J. (2018). *Relationships between the brain-behavioral system and emotional creativity with attitudes toward learning English in bilingual students*. Master's thesis in psychology, Islamic Azad University, Bandargaz branch. [In Persian]
- Ajam, A. A., Badnawa, S., Abdullahi, M., & MomeniMahmoui, H. (2015). The relationship between emotional creativity and academic enthusiasm of Gonabad University of Medical Sciences Faculty of Health students. *Research in Medical Science Education*, 8(4), 11-18. [In Persian]
- Almeida, A. (2012). *Alguns conceitos sobre cultura*. [Some concepts about culture]. Accessed on 4th of November 2018, in: <https://books.google.pt/books?id=fb-Nec1KFsYC>
- Andrews, J., & Shabani, B. (2012). Re-envisioning the role of hydrogen in a sustainable energy economy. *International journal of hydrogen energy*, 37(2), 1184-1203.
- Aydın, S. (2018). Technology and foreign language anxiety: Implications for practice and future research. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 193-211.
- Averill, J.R. (1991). Emotional creativity. *International Journal of Studies on Emotion*, 107 (1), 169-199.
- Averill, J.R & Nunley, E. P. (1992). *Voyages of the heart: living an emotionally creative life*, New York, Macmillan.
- Averill, J. R. (2005). Emotions as Mediators and as Products of Creative Activity. In J. C. Kaufman & J. Baer (Eds.), *Creativity across domains: Faces of the muse* (pp. 225-243). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Averill, J. R. (2007). Together again: Emotion and intelligence reconciled. *Emotional intelligence: Knowns and unknowns*, 49-71.

عبدالهی، فاطمه، و همایونی، علیرضا. (۱۳۹۸). پیش‌بینی انگیزش یادگیری زبان بر اساس هوش فرهنگی و خلاقیت در دانش‌آموزان. *روان‌شناسی فرهنگی*، ۳(۲)، ۱۷-۳۲.

عجم، علی‌اکبر، بادنوا، صدیقه، عبداللهی، مجید، و مؤمنی مهمویی، حسین. (۱۳۹۵). رابطه بین خلاقیت هیجانی با اشتیاق تحصیلی دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی گناباد. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۸(۴)، ۱۱-۱۸.

طهماسبی، طاهره. (۱۳۹۹). *روابط ساختاری بین باورهای فراشناختی و خلاقیت هیجانی با اضطراب زبان خارجی دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندر گز.

فغان نومی، الناز، تازیکه لمسکی، زینب، و محمودی، سپیده. (۱۴۰۲). رابطه خلاقیت هیجانی با اضطراب زبان انگلیسی در دانش‌آموزان دختر. *هفتمین همایش بین‌المللی روان‌شناسی مدرسه*، ۲۶ - ۲۵ بهمن، تهران.

کریمی، فرنوش، نفیسی، زهره. (۱۳۹۶). اثرات مواد مختلف مبتنی بر فرهنگ بر اضطراب خواندن یادگیرندگان یادگیری زبان انگلیسی، خواندن خودکارآمدی و مهارت خواندن در کلاس‌های مبتنی بر پروژه. *مسائل مربوط به آموزش زبان*، ۱(۱)، ۸۳-۱۱۵.

کریمی، اعظم. (۱۳۹۴). نقش درک میان فرهنگی و نگرش به مدرسه در اضطراب یادگیری فارسی‌آموزان. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۴(۱)، ۲۸-۴.

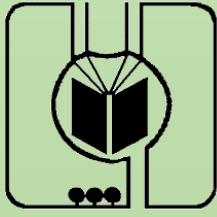
کشیری، الهه. (۱۳۹۸). *رابطه بین کمال‌گرایی، انعطاف‌پذیری و خلاقیت هیجانی با اضطراب تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم پایه دهم شهرستان گرگان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندر گز.

مشگین، حمیده، شهریاری، شقایق، و محمودی، سپیده. (۱۴۰۲). بررسی نقش هوش فرهنگی در یادگیری زبان خارجی دانش‌آموزان. *هفتمین همایش بین‌المللی روان‌شناسی مدرسه*، ۲۶ - ۲۵ بهمن، تهران.

محمدخانی، سمانه، قیومی، عباسعلی، محمد داودی، امیرحسین، و امیر ارجمندی، سیده نازنین. (۱۳۹۶). عوامل مؤثر بر ارتقاء مؤلفه‌های فرهنگی آموزش زبان خارجی و ارائه یک الگوی

- emotional intelligence with learning English in bilingual students. *Psychological Models and Methods*, 13(49), 43-54. doi: 10.30495/jpmm.2023.31009.3712. [In Persian]
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annu. Rev. Appl. Linguist.* 21, 112-126
- Hosseini, M.S., Homayouni, A., & Shahriari, S. (2018). Relationship between Cultural Intelligence and Emotional Creativity with learning English in Students. *27th European Congress of Psychiatry (EPA)*, 3-6 March, Warszawa, Poland.
- Karimi, A. (2015). The Impact of Cross-cultural Sensitivity and Attitudes towards Teachers on Reducing Persian Learners' Foreign Language Anxiety. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 4(9), 28-54. [In Persian]
- Karimi, F., & Nafisi, Z. (2016). Effects of different culture-based materials on English language learners' reading anxiety, reading self-efficacy and reading skills in project-based classes. *Issues in Language Education*, 6, 1, 83-115. [In Persian]
- Kashiri, E. (2018). *The relationship between perfectionism, flexibility and emotional creativity with academic anxiety in second and tenth grade female students of Gorgan city*. Master's thesis in psychology, Islamic Azad University, Bandargaz branch. [In Persian]
- Kortmann, A. (2016). The relationship between multicultural competence, foreign language mastery and job performance. Master thesis, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Markus, H. R. (2004). Culture and personality: Brief for an arranged marriage. *Journal of Research in Personality*, 38(1), 75-83.
- McCroskey, J. C., Valencic, K. M., & Richmond, V. P. (2004). Toward a general model of instructional communication. *Communication quarterly*, 52 (3), 197-210.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., & Bennett, V. E. (2006). The relationships of student end-of-class motivation with teacher communication behaviors and instructional outcomes. *Communication Education*, 55 (4), 403-414.
- Meshgin, H., Shahriari, S., & Mahmoudi, Sh. (2023). Investigating the role of cultural intelligence in students' foreign language learning. *7th International School Psychology Conference*, 25-26 Bahman, Tehran. [In Persian]
- Moaser, H., & Zarei, H. A. (2018). Emotional creativity and self-directed learning: The mediating role of achievement motivation. *Journal of Psychology*, 23, 4, 440- 457. [In Persian]
- Mohammadkhani, S, Ghayoumi, A. A., Mohammaddavodi, A. H., & Amirarjmandi, S. N. (2016). Factors affecting the promotion of cultural components of foreign language education and providing a suitable model (case study: English language). *Research in educational systems*, 11(39), 207-219. [In Persian]
- Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S., & Miranda, R. (2016). Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: the mediating role of positive emotions. *Frontiers in psychology*, 7, 1243.
- Bank, T. (2008). *Foreign language learning difficulties and teaching strategies*. Master of Science in Education, School of Education, Dominican University of California, San Rafael, CA.
- Bayat, M, Hashemi, Z., & Naqsh, Z. (2014). Causal model for predicting English language lesson performance: the role of task value, English language self-efficacy, perception of the objective structure of the class, foreign language anxiety and cognitive strategies. *Research in educational systems*, 9 (31) 255-285. [In Persian]
- Buchler, R. K. (2013). "Anxiety-Reducing Strategies in the Classroom". Doctor of Philosophy *Dissertations*. *Western Michigan University*, 188.
- Constantin, E. C., Cohen-Vida, M. I., & Popescu, A. V. (2015). Developing cultural awareness. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 696-699.
- Cheraghi, Z., & Karamimehr, P. (2022). An investigation of multicultural personality traits of Iranian high school EFL learners. *Education Research International*, 1-9.
- Dewaele, Jean-Marc. & MacIntyre, P. (2019) The predictive power of multicultural personality traits, learner and teacher variables on foreign language enjoyment and anxiety. In: Sato, M. and Loewen, S. (eds.) Evidence-based second language pedagogy: A collection of Instructed Second Language Acquisition studies. Abingdon, UK: Routledge. ISBN 9780815392538.
- Dewaele, J. M., & Al-Saraj, T. M. (2015). Foreign Language Classroom Anxiety of Arab learners of English: The effect of personality, linguistic and sociobiographical variables. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 205-228.
- Dewaele, J. (2017). Foreign Language Classroom Anxiety of Arab learners of English: The effect of personality, linguistic and sociobiographical variables. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5 (2), 205-228.
- FaghanNomli, E., TazikeLmski, Z., & Mahmoudi, S. (2023). The relationship between emotional creativity and English language anxiety in female students. *7th International School Psychology Conference*, 25-26 Bahman, Tehran. [In Persian]
- Figuerola, M., & Hofhuis, J. (2024). Are some individuals more susceptible to intercultural education than others? Multicultural personality predicts the effects of an intercultural training on cultural intelligence. *International Journal of Intercultural Relations*, 98, 101927, 1-15.
- Hakim, B. M. (2019). A study of language anxiety among English language learners in Saudi Arabia. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 10, 1, 64-72
- Homayouni, A., Rahmani, M., Mohammadi, A., & Nikpour, G. A. (2014). Creative thinking as a predictor of English learning anxiety and successful learning English. *Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities*, v4, n5, 448-452.
- Homayouni, A., Abdollahi, M. H., Hashemi, H., Farzad, V. A., & Dortaj, F. (2016). Correlation of between creativity with language anxiety and learning English in Turkmen bilingual students. *The Social Sciences*, 11, 4, 419-421.
- Homayouni, A., Abdollahi, M. H., Hashemi, S., Farzad, V., & Dortaj, F. (2022). The mediating role of language anxiety in the relationship between creativity and

- a linguistic point of view. *Research in educational systems*, 14, 685-701. [In Persian]
- Sohrabi, M. R. (2019). I am wrong, therefore I am. *Journal of Foreign Language Education Development*, 35, 2, 2-3. [In Persian]
- Song, Z. (2024). Foreign Language Anxiety: A Review on Definition, Causes, Effects and Implication to Foreign Language Teaching. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 26, 795-799. doi: 10.54097/4838f411
- Steinkühler, S. D. (2022). *The relationship between multicultural personality, foreign language competence and person-organization and person-job fit*. Master's Thesis, Radboud University Nijmegen.
- Tahmasabi, T. (2019). *Structural relationships between metacognitive beliefs and emotional creativity with students' foreign language anxiety*. Master's thesis in psychology, Islamic Azad University, Bandargaz branch. [In Persian]
- Yu, Q. (2024). Foreign language anxiety research in System between 2004 and 2023: looking back and looking forward. *Frontiers in Psychology*, 15, 1373290. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1373290
- Van der Zee, K., & Van Oudenhoven, J. P. (2000). The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14, 291-309.
- Van der Zee, K., & Van Oudenhoven, J. P. (2001). The Multicultural Personality Questionnaire: Reliability and validity of self- and other ratings of multicultural effectiveness. *Journal of Research in Personality*, 35, 278-288.
- Van der Zee, K., Zaal, J. N., & Piekstra, J. (2003). Validation of the Multicultural Personality Questionnaire in the context of personnel selection. *European Journal of Personality*, 17, 77-100.
- Van der Zee, K., Van Oudenhoven, J. P., Ponterotto, J. G., & Fietzer, A. W. (2013). Multicultural Personality Questionnaire: Development of a short form. *Journal of personality assessment*, 95(1), 118-124.
- Pan, J. S., Wang, X., Yang, D., Li, N., Huang, K., & Chu, S. C. (2024). Flexible margins and multiple samples learning to enhance lexical semantic similarity. *Engineering Applications of Artificial Intelligence*, 133, 108275.
- Ponterotto, J. G., Costa-Wofford, C. I., Brobst, K. E., Spelliscy, D., Kacanski, J. M., Scheinholtz, J., & Martines, D. (2007). Multicultural personality dispositions and psychological well-being. *The Journal of social psychology*, 147(2), 119-135.
- Rezaei, A. M., Hosseini Manesh, S. Z., MakvandHosseini, S., & AkbariBalutbangan, A. (2013). The relationship between emotional creativity and self-efficacy with academic performance: the mediating role of achievement motivation. *Innovation and creativity in humanities*, 4 (3), 33-53. [In Persian]
- Ryhammar, L., & Brodin, C. (1999). Creativity research: Historical considerations and main lines of development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(3), 259-273. <https://doi.org/10.1080/0031383990430303>
- Sabet, M. (2014). Normative test of April's emotional creativity. *Innovation and creativity in human sciences*, volume 5, number 2, 77-95. [In Persian]
- Šafranĵ, J., & Zivlak, J. (2019). Effects of big five personality traits and fear of negative evaluation on foreign language anxiety. *Croatian Journal of Education*, 21(1), 275-306.
- Sana, A., & Atta, A. (2024). Addressing Language Anxiety in ESL Students: Identifying the Root Causes and Useful Coping Strategies. *Pakistan Languages and Humanities Review*, 8(1), 336-345. [https://doi.org/10.47205/plhr.2024\(8-1\)30](https://doi.org/10.47205/plhr.2024(8-1)30)
- Semmar, Y. (2010). First year university students and language anxiety: Insights into the English Version of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *The International Journal of Learning Annual Review*, v17, 1, 81 - 94. doi:10.18848/1447-9494/CGP/v17i01/46805
- ShabaniMinaabad, M. (2019). Comparison of the effect of generation gap in the use of language, verbal and non-verbal communication of fathers and their sons from



Journal of Research in Educational Systems

Volume 18, Issue 65, 2024
Pp. 57-71

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received April 29, 2024
Received in revised form
July 31, 2024
Accepted August 06, 2024
Published Online August
10, 2024

Keywords:
Education,
Educational Justice,
Quality of Schools

Identifying the Challenges of Public Normal Schools Based on Educational and Educational Justice

Sakineh Jafari ¹✉ 

1. *Corresponding Author*, Department of Educational Management, University of Semnan, Semnan, Iran. E-mail: sjafari.105@semnan.ac.ir

ABSTRACT

Objective: The purpose of the study was identifying the challenges of public normal schools based on educational and educational justice.

Methods: The current research was applied in terms of its purpose and qualitative in terms of how to collect data, which was done using thematic analysis. The research population included the principals of public schools of the second secondary level in Semnan city in the academic year 2023-2024, and sampling was done using a Purposive sampling non-probability method. Data collection continued until theoretical data saturation and 44 semi-structured interviews were conducted.

Results: Data coding was done manually and the result of data analysis led to the identification of 323 basic themes, 27 organizing themes in the field of challenges of public schools which were classified in the form of five global themes, including 1. political challenge, 2. administrative challenge, 3. financial challenge, 4. structural challenge, 5. manpower challenge.

Conclusion: The results of the study showed that the proposed solutions are effective for providing and expanding equal opportunities and educational justice.

Cite this article: Jafari, S. (2024). Identifying the Challenges of Public Normal Schools Based on Educational and Educational Justice. *Journal of Research in Educational Systems*, 18(65), 57-71. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.470225.3198>



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.470225.3198>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Introduction Achieving justice is one of the social goals in human societies and one of the effective factors in achieving the goals of education. Global programs for a sustainable future based on the role of education in promoting justice and changing learners' attitudes and behaviors. Mcload (2010) considers justice to be the most vital factor of social institutions, and since education and schools are part of social institutions, the discussion of justice in these environments is a key point. Also, paying attention to the quality in education and schools is considered one of the basic and vital matters that has a significant impact on the fate and development of the economic, social, cultural and sustainable development of the country and is considered one of the basic pillars of the observance of educational justice; Therefore, paying attention to the continuous improvement of the quality of educational services seems necessary and has a special priority. The issue of quality in most educational systems has become one of the basic concepts of macro-Educational policies and is currently one of the main all-round axes of Educational discussions, and its promote is the most important task of educational institutions. If the quality is not paid attention to, all the efforts and costs of education are in vain, because not only the students' lives are ruined, but they also lose their ability to compete and survive in the world. Therefore, it is necessary to pay attention to the quality of education in public ordinary schools, in order to realize educational justice and identify the challenges of not realizing the quality of education in an optimal way. Therefore, the researcher of this study tried to identify the challenges of the quality of education in public ordinary schools in the field and provide the necessary solutions to solve these challenges.

Method

This research was conducted with a qualitative approach and case study method. The participants of the research were the principals of public ordinary schools in Semnan city in the academic year of 2023-2024 that 44 people (26 female manager and 18 female manager) were selected according to the principle of theoretical saturation and by the purposeful sampling method. The study

instrument was semi-structured interview. The obtained data were validated using participant feedback method and the validity of the data was measured and confirmed through quality criteria (reliability). The obtained data, using the theme analysis method (identification of a phenomena) in three levels of basic themes (categories and key points in the text), organizing themes (categories obtained by combining and summing the basic themes) and global themes (superior themes including the principles governing the text as a total) were coding using results.

Results

The results of data analysis led to the identification of 323 basic themes, 27 organizing themes in the field of challenges of the quality of public schools which were categorized in the form of five global themes, including political challenge with six organizing themes (the insignificance of the quality of public schools from the perspective of educational officials and policy makers, absence of educational managers in the council of education, classification of education, entrance exam mafia; the existence of diverse employment in education, lack of optimal coordination between education and other organizations); administrative challenge with five organizing themes (the big gap between schools and families, appointment of inefficient managers and selection of managers from among the newly hired workforce, evaluation of the manpower of education during the service period, carelessness in the quality of accepting people due to the strong need for manpower, lack of proper academic guidance of students); financial challenge with four organizing themes (low per capita cost of schools, lack of facilities and equipment, lack of financial resources, lack of workshops and educational hardware and software equipment of public conservatoires); structural challenge with four organizing themes (centralized structure of education, disorganized organization of manpower at the beginning of each academic year, inappropriate organization of students, increasing degree orientation among teachers and administrators, lack of skill-oriented trainings) and manpower challenge with eight organizing themes (in-service training for teachers and

administrators, lack of specialization of staff units of education, lack of manpower (executive staff), the same view of manpower in different regions, lack of allocation of competent teaching staff, low quality of educational affairs of students, lack of efficient and expert career and academic counseling).

Conclusions

The results of the study showed that the proposed solutions are effective for provide and expanding equal opportunities and educational justice. It is suggested to look at the challenges of the quality of schools in the form of systemic thinking and consider the solutions provided to solve each challenge in a systematic way so that none of the factors are ignored and in addition to quantitative indicators, attention is paid to qualitative criteria.



پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۱۸، شماره ۶۵، ۱۴۰۳
ص ۷۱-۵۷

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۱۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۵/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۱۶

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۵/۲۰

واژه‌های کلیدی:

تربیتی،

عدالت آموزشی،

کیفیت مدارس

شناسایی چالش‌های مدارس عادی دولتی در راستای عدالت آموزشی و تربیتی

سکینه جعفری ✉

۱. نویسنده مسئول، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. رایانامه: sjafari.105@semnan.ac.ir

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر شناسایی چالش‌های کیفیت مدارس عادی دولتی در راستای عدالت آموزشی و تربیتی بود.

روش: این پژوهش با رویکرد کیفی و روش مطالعه موردی انجام شد. مشارکت‌کنندگان پژوهش، مدیران مدارس عادی دولتی مقطع متوسطه دوم شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۰۳ بودند که ۴۴ نفر طبق اصل اشباع نظری با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزار پژوهش مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از روش بازخورد مشارکت‌کننده اعتباریابی شدند و روایی داده‌ها با استفاده از معیار کیفیت (مؤثق بودن) سنجیده و مورد تأیید قرار گرفت. داده‌ها با روش تحلیل مضمون تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتیجه تحلیل داده‌ها منجر به شناسایی ۳۲۳ مضمون پایه، ۲۷ مضمون سازمان‌دهنده در زمینه چالش‌های کیفیت مدارس عادی دولتی گردید. که در قالب ۵ مضمون فراگیر به شرح ۱. چالش سیاسی، ۲. چالش مدیریتی، ۳. چالش مالی، ۴. چالش ساختاری، ۵. چالش نیروی انسانی طبقه‌بندی شد.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش نشان داد که چالش‌های کیفیت مدارس عادی دولتی شناسایی شده در این پژوهش و راهکارهای ارائه‌شده می‌تواند گسترش برابری فرصت‌ها و عدالت آموزشی را به همراه داشته باشد.

استناد به این مقاله: جعفری، سکینه. (۱۴۰۳). شناسایی چالش‌های مدارس عادی دولتی در راستای عدالت آموزشی و تربیتی.

پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۸(۶۵)، ۷۱-۵۷
<https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.470225.3198>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

(Capatano, 2017) که شایسته است متناسب به موقعیت مدارس یکی از این مسیرها که عدالت آموزشی را بهتر فراهم می‌سازد انتخاب و اجرا نمود.

از زمان پیدایش آموزش و پرورش در ایران، همه کوشش‌ها حول محور تأمین عدالت آموزشی و بسط آن گرد آمده است و قانون آموزش و پرورش عمومی اجباری و مجانی مصوب مردادماه ۱۳۲۲ و اصل قانون سی‌ام قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، دولت‌ها را موظف ساخته است تا وسایل آموزش و پرورش رایگان را برای همه ملت تا پایان دوره متوسطه فراهم کند. در این راستا توجه به کیفیت در آموزش و مدارس یکی از موارد اساسی و حیاتی محسوب می‌شود که تأثیر بسزایی بر سرنوشت و توسعه و پیشرفت اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و توسعه پایدار کشور دارد و یکی از ارکان اساسی رعایت عدالت آموزشی محسوب می‌شود. بر اساس گزارش یونسکو کیفیت در آموزش عبارت است از مفهومی چندبعدی که می‌بایست شامل تمام فعالیت‌ها و عملکردهای مربوط از قبیل نیروی انسانی (فراگیران، معلمان، مدیران)، برنامه‌های تدریس و آموزش، ساختمان و فضای آموزشی، تحقیق و پژوهش باشد (صوری و همکاران، ۱۳۹۹). Christopher (2018) از میان عوامل تعیین‌کننده کیفیت آموزش، فضای فیزیکی مناسب، تجهیزات آموزش کافی، نسبت دانش‌آموز به معلم، معلمان تحصیل‌کرده و باتجربه، والدین تحصیل کرده است. سمیع زاده و همکاران (۱۳۹۹) نیز در پژوهش خود از شش عامل کیفیت‌بخشی شامل آموزش و پژوهش، بهبود مستمر، تعهد، مشارکت و کار تیمی و مشتری‌گرایی نام برده است. در راستای کیفیت نیروی انسانی در کلاس درس، پژوهشی تحت عنوان نسبت محصل به معلم توسط Waita و همکاران در سال (2016) انجام شد و نتایج نشان داد که ۱۰/۴ درصد عملکرد دانش‌آموزان توسط نسبت محصل به معلم توضیح داده می‌شود و این نسبت به‌طور معناداری بر عملکرد دانش‌آموزان مؤثر است. بنابراین، توجه به ارتقای کیفیت خدمات آموزشی به‌طور مستمر، امری ضروری به نظر می‌رسد و از اولویت ویژه‌ای برخوردار است.

تحقق عدالت از شعارها و اهداف اجتماعی حاکم در جوامع بشری و یکی از عوامل مؤثر در تحقق اهداف آموزش و پرورش است. برنامه‌های جهانی برای آینده پایدار به‌شدت بر نقش آموزش در ترویج عدالت و تغییر نگرش‌ها و رفتارهای فراگیران متکی است (Balarin & Milligan, 2024). Mcload (2010) عدالت را حیاتی‌ترین عامل نهادهای اجتماعی می‌داند و از آنجایی که آموزش و پرورش و مدارس جزء نهادهای اجتماعی هستند بحث عدالت در این محیط‌ها یک نکته کلیدی است. یکی از جنبه‌های عدالت، عدالت آموزشی است. عدالت آموزشی از آن جهت که به برابری فرصت در جامعه مرتبط است از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در جوامعی که درآمد، ثروت و موقعیت اجتماعی به‌صورت نابرابر توزیع شده‌اند، آموزش روشی برای غلبه بر این نابرابری‌ها است (Pavie et al., 2021). در محیط‌های آموزشی زمانی عدالت تحقق می‌یابد که یادگیرندگان از طریق دروندادها و فرایندها در مدارس، بتوانند اهداف علمی، اعتقادی، اجتماعی و آموزشی را کسب کنند (Yamani et al., 2017).

فراهم کردن فرصت‌های برابر و عادلانه آموزشی جزئی از عدالت آموزشی است و رسیدن به عدالت آموزشی برای تمام جوامعی که آموزش و پرورش را یک جزء مهم در زندگی افراد می‌دانند امری ضروری به شمار می‌رود (Levin, 2009) زیرا آموزش به‌عنوان عدالت و ابزاری برای عدالت است (Balarin & Milligan, 2024). به اعتقاد اسلامی هرنیدی و همکاران (۱۳۹۸) مؤلفه‌های عدالت آموزشی در آموزش و پرورش شامل سه مضمون بسترسازی عادلانه توزیع منابع، بهره‌مندی عادلانه از منابع و شایسته پروری است. همچنین نتایج پژوهش Eshuchi (2014) بر توزیع عادلانه منابع و فرصت‌های آموزشی برای تمام فراگیران تأکید کرده است. بعضی عدالت آموزشی را به دو قسمت عدالت افقی (تعداد کلاس و معلم و سایر امکانات آموزشی برای شهرها و روستاها به نسبت جمعیت) و عدالت عمودی (لحاظ کردن تفاوت‌ها و سرمایه‌گذاری آموزشی با توجه به فقر آموزشی) تقسیم کرده‌اند

گردآوری داده‌ها کیفی بود. با توجه به ماهیت پژوهش لازم بود روشی انتخاب گردد که با استفاده از آن، امکان استخراج، طبقه‌بندی و یکپارچه‌سازی چالش‌ها در مدارس عادی دولتی نظام آموزش و پرورش وجود داشته باشد. لذا از میان راهبردهای مختلف در روش کیفی، راهبرد تحلیل مضمون انتخاب گردید. جامعه پژوهش تمام مدیران مدارس عادی دولتی مقطع متوسطه دوم شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۰۳ بودند که با استفاده از روش غیراحتمالی هدفمند و با در نظر گرفتن تکنیک اشباع نظری در یافته‌ها، تعداد ۴۴ نفر (۲۶ نفر مدیر زن و ۱۸ نفر مدیر مرد؛ ۱۰ نفر با سابقه مدیریت ۵ تا ۱۵ سال و ۳۴ نفر با سابقه مدیریت ۱۵ تا ۳۰ سال) مشارکت‌کننده انتخاب شدند. ملاک انتخاب سابقه مدیریت بالای ۵ سال مشارکت‌کنندگان بود.

ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. محورهای مصاحبه چالش‌های موجود مدارس عادی دولتی، ضرورت حل چالش‌ها در این مدارس، شرایط زمینه‌ای لازم و آثار احتمالی مرتب بر مقابله با چالش‌ها در این مدارس بود. از تمام شرکت‌کنندگان پرسش‌های مشابهی پرسیده شد و آن‌ها آزاد بودند تا پاسخ خود را به هر طریقی که می‌خواهند ارائه دهند. میانگین مدت مصاحبه‌ها به‌صورت تقریب ۳۰ تا ۴۵ دقیقه بود. داده‌های پژوهش با استفاده از روش‌های بازخورد مشارکت‌کننده^۱ (الف: در جریان مصاحبه پژوهشگر، برداشت خود از دیدگاه‌ها و گفته‌های مصاحبه‌شوندگان را به آن‌ها ارائه می‌داد تا صحت و سقم داده‌ها را ارزیابی کنند؛ ب: پس از کدگذاری داده‌ها که از شرکت‌کنندگان در پژوهش خواسته شد تا دیدگاه‌های خود را درباره مدل استخراج‌شده ارائه دهند)؛ استفاده از ناظران بیرونی^۲ (از اساتید و پژوهشگران دیگری نیز خواسته شد تا دیدگاه‌های خود در ارتباط با کلیت کار و داده‌های پژوهش ارائه دهند) اعتباریابی شد. همچنین مصاحبه‌های انجام‌شده به روش توافق درون موضوعی تأیید شد. داده‌های به‌دست‌آمده، با استفاده از روش تحلیل مضمون^۳ (شناسایی یک پدیده) در سه سطح مضمون‌های پایه^۴ (کدها و نکات کلیدی موجود در متن)، مضمون‌های سازمان‌دهنده^۵ (مقولات به‌دست‌آمده از ترکیب و تلخیص مضمون‌های پایه)

موضوع کیفیت در اکثر نظام‌های آموزشی، به یکی از مفاهیم اساسی سیاست‌گذاری‌های کلان آموزشی تبدیل شده است (Namara, 2018; Colina Neri et al., 2023) و در حال حاضر یکی از محورهای اصلی همه‌جانبه مباحث آموزشی است و ارتقای آن مهم‌ترین وظیفه نهادهای آموزشی است. اگر به کیفیت توجه نشود، همه کوشش‌ها و هزینه‌های آموزش و پرورش بیهوده است، زیرا نه فقط عمر دانش‌آموزان تباه می‌شود بلکه توانایی خویش برای رقابت و بقا در جهان را از دست می‌دهند. از طرفی سلامت هر جامعه به کیفیت نظام آموزشی آن وابسته است. اگر دانش‌آموزان ارزش‌ها، هنجارها و مهارت‌های اجتماعی لازم برای شهروندی خوب بودن را نیاموزند و همچنین مهارت‌ها و تخصص لازم برای انجام وظایف فردی و اجتماعی خود را به‌طور مؤثر و کارآمد فرانگیرند، واحدهای آموزشی رسالت خود را به انجام نرسانیده‌اند، تحقق این رسالت مستلزم توجه به کیفیت نظام آموزشی است (چناری و همکاران، ۱۳۹۹) و سنجش اعتبار و کیفیت بخشی آموزش مستلزم وجود استانداردهای خاصی است که لازم است تدوین و اجرا شود (Muslim et al., 2023). بنابراین توجه به کیفیت آموزش در مدارس ایران بخصوص مدارس عادی دولتی در راستای تحقق عدالت آموزشی و شناسایی چالش‌های محقق نشدن کیفیت آموزش به‌صورت مطلوب امری ضروری است و می‌تواند تضمین‌کننده پاسخگویی تحقق ساحت‌های شش‌گانه تعلیم تربیت (فناورانه؛ اقتصادی حرفه‌ای؛ اعتقادی، عبادی و اخلاقی؛ زیبایی‌شناسی هنری؛ زیستی بدنی؛ سیاسی) که همان کیفیت و عدالت آموزشی بر اساس سند تحول بنیادین است، باشد. از این‌رو، در پژوهش حاضر تلاش شده است تا به بررسی چالش‌های آموزش در مدارس عادی دولتی به‌صورت میدانی پرداخته شود و راهکارهای لازم برای برطرف نمودن این چالش‌ها و بهبود و تقویت وضع موجود ارائه شود.

روش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف، کاربردی و به لحاظ چگونگی

4. basic themes
5. organizing themes

1. member checking
2. external audit
3. thematic analysis

و مضمون‌های فراگیر^۱ (مضمون‌های عالی دربرگیرنده‌ی اصول حاکم بر متن به‌عنوان یک کل) و به‌صورت دستی کدگذاری شد. با تحلیل تک‌تک کلمات، عبارات، جملات، سطرها و پاراگراف‌ها، ۳۲۳ مضامین پایه، ۲۷ مضامین سازمان دهنده و ۵ مضامین فراگیر استخراج شدند (جدول ۱).

یافته‌ها

جدول ۱.

نتایج کدگذاری از گزاره کلامی مصاحبه‌شوندگان مربوط به مضمون‌های سازمان دهنده و پایه در راستای شناسایی چالش‌های مدارس عادی دولتی در راستای عدالت آموزشی و تربیتی

مضمون فراگیر	مضمون سازمان دهنده	مضمون‌های پایه
چالش سیاسی	بی‌اهمیت بودن کیفیت مدارس دولتی از سوی مسئولان و سیاست‌گذاران آموزشی	برگزاری جلسات متعدد و استخراج چالش‌های موجود در مدارس دولتی و استفاده از آن فقط به‌صورت شعارگونه، عدم صداقت دولت با آموزش و پرورش، همسو نبودن سیاست‌های دولتی با ظرفیت مدارس، تضعیف مدارس دولتی توسط سیاست‌های دولت و حرکت به سمت خصوصی‌سازی، نتیجه‌گرا بودن سیاست‌های آموزش و پرورش
	عدم حضور مدیران آموزشی در شورای آموزش و پرورش	نداشتن سابقه و تجربه آموزشی تعداد زیادی از اعضای شورای آموزش و پرورش
	طبقاتی بودن آموزش	تنوع مدارس، سهمیه‌های متفاوت
	مافیای کنکور	راه‌یابی دانش‌آموزان با اقتصاد خانوادگی بهتر به دانشگاه
چالش مدیریتی	استخدام متنوع در آموزش و پرورش بخصوص در مدارس عادی دولتی	استفاده از نیروهای حق‌التدریس، خرید خدمات، طرح امین در مدارس دولتی
	عدم هماهنگی مطلوب بین آموزش و پرورش با ارگان‌های دیگر	جزیره‌ای عمل کردن ارگان‌هایی که نقش آموزش و پرورش را دارند، وجود بروکراسی اداری جهت جلب نهادهای مختلف با مدارس
	شکاف زیاد بین مدارس عادی دولتی با خانواده در مدارس عادی دولتی	پویا نبودن انجمن اولیا و مربیان در راستای کیفیت مدارس، اعتماد ناکافی بین اولیا و مدارس
	انتصاب مدیران ناکارآمد و انتخاب مدیران از میان نیروی تازه استخدام‌شده در مدارس عادی دولتی	انتصاب مدیران بر اساس گرایش‌های سیاسی و سلیقه‌ای، نداشتن معیارهای استاندارد برای انتخاب مدیران
چالش مالی	عدم ارزیابی نیروی انسانی در طول دوران خدمت	نبود سازوکار استاندارد و مشخص برای ارزیابی نیروی انسانی، فراهم بودن امنیت شغلی نیروی انسانی ناکارآمد به خاطر استخدام دائمی
	تنزل کیفیت پذیرش افراد به دلیل نیاز شدید به نیروی انسانی مدارس عادی دولتی	کیفیت پایین آموزش در کلاس‌ها و عدم اثربخشی برنامه‌ریزی مناسب در ستاد و ادارات کل
	عدم صحیح هدایت تحصیلی مدارس عادی دولتی	غیرتخصصی بودن هدایت تحصیلی دانش‌آموزان، عدم توجه به استعدادها، علاقه، لیاقت و توانمندی دانش‌آموزان
	هزینه سرانه پایین دانش‌آموزان مدارس عادی دولتی	اختصاص سرانه هزینه بسیار پایین به مدارس دولتی، عدم همکاری والدین در منابع مالی، عدم تخصیص بودجه به فعالیت‌های فوق‌برنامه

1. global themes

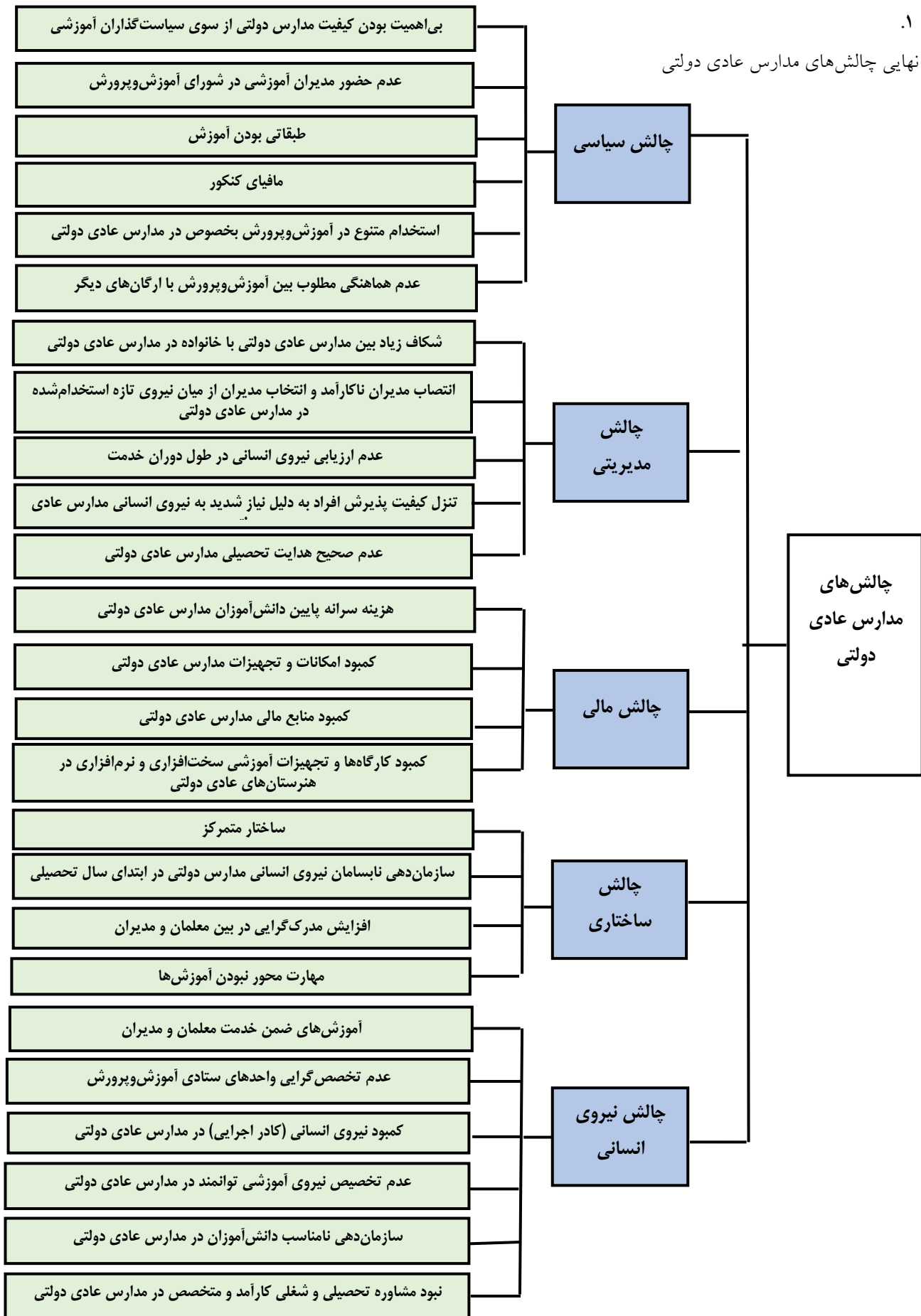
مضمون فراگیر	مضمون سازمان دهنده	مضمون‌های پایه
	کمبود امکانات و تجهیزات مدارس عادی دولتی	کمبود معلم و فضا، بافت آسیب‌دیده مدارس دولتی، متناسب نبودن تعداد مدارس دولتی با جمعیت، متناسب نبودن تعداد دانش‌آموزان با فضای کلاس و مدرسه
	کمبود منابع مالی مدارس عادی دولتی	عدم پرداخت به موقع حق‌التدریس‌ها، پایین بودن حقوق و مزایا، تأمین نبودن نیروهای انسانی و دو شغله بودن آن‌ها
	کمبود کارگاه‌ها و تجهیزات آموزشی سخت‌افزاری و نرم‌افزاری در هنرستان‌های عادی دولتی	نداشتن نیروی سرپرست کارگاه و نیروی خدماتی برای حفاظت از تجهیزات، کمبود ماشین‌آلات و سخت‌افزار
چالش ساختاری	ساختار متمرکز	ارائه بخشنامه‌ها و آیین‌نامه‌ها از بالا به پایین و اجرای آن توسط مدیران و معلمان (به‌صورت سربازگونه)، دقیقه نودی بودن برنامه‌های آموزش و پرورش، بازخواست مدیران بابت ارجاع مشکلات به اداره کل، عدم هماهنگی بین مدارس با اداره کل در زمینه هزینه‌های آموزشی
	سازمان‌دهی نابسامان نیروی انسانی مدارس عادی دولتی در ابتدای سال تحصیلی	توزیع نیروها بدون ضابطه، اختصاص مدیران و معلم‌های باسابقه به مدارس غیردولتی، مناطق برخوردار مازاد معلم است و مناطق غیر برخوردار کمبود معلم، تأمین معلم به‌جای تربیت معلم، عدم اختصاص نیروهای توانمند به مدارس غیر برخوردار
	افزایش مدرک‌گرایی در بین معلمان و مدیران	ادامه تحصیل مدیران و معلمان در رشته‌های غیر مرتبط با آموزش
	مهارت محور نبودن آموزش‌ها	حافظه محوری آموزش‌ها و محتوای دروس، عدم تخصص معلمان دروس عملی
چالش نیروی انسانی	آموزش‌های ضمن خدمت معلمان و مدیران	کلاس‌های ضمن خدمت بیشتر بار ارزشی دارند تا تخصصی، ارائه دوره‌های یکسان برای تمام مقاطع بدون توجه به نیازسنجی، برگزاری دوره‌ها در زمان نامناسب (بعد از شروع سال تحصیلی)
	عدم تخصص‌گرایی واحدهای ستادی آموزش و پرورش	فاصله بین نیروهای ستادی و صفی، نداشتن تخصص کافی نیروهای ستادی و نظارت غیراصولی از سوی آنان
	کمبود نیروی انسانی (کادر اجرایی) در مدارس عادی دولتی	کمبود نیروی خدماتی و تعدد وظایف مدیران، عدم توجه به نیروهای بازنشسته در طول سال تحصیلی، عدم برنامه‌ریزی بلندمدت در حوزه مدیریت منابع انسانی، افزایش ساعات موظفی مدیران و معاونان
	دیدگاه یکسان به نیروهای انسانی در مناطق مختلف	سختی کار مضاعف نیروی آموزشی و اجرایی در مدارس غیر برخوردار
	عدم تخصیص نیروی آموزشی توانمند در مدارس عادی دولتی	توانمند نبودن نیروی انسانی مدارس دولتی، عدم تناسب تخصص نیروی انسانی با محتوای آموزشی، کاهش میزان اثربخشی و کارایی عملکرد نیروی انسانی به علت عدم توجه به انگیزه و رضایت شغلی
	سازمان‌دهی نامناسب دانش‌آموزان در مدارس عادی دولتی	تداخل دانش‌آموزان بازمانده از تحصیل با دانش‌آموزان عادی، عدم آشنایی دانش‌آموزان بازمانده از تحصیل با سامانه یکپارچه آموزش و پرورش
	کیفیت پایین امور تربیتی و پرورشی دانش‌آموزان مدارس عادی دولتی	کمبود معاون پرورشی متخصص در مدارس، عدم توجه به محتواهای تربیتی (محوریت بودن برنامه‌های آموزشی)
	نبود مشاوره تحصیلی و شغلی کارآمد و متخصص در مدارس عادی دولتی	مشکلات و آسیب‌های متعدد تحصیلی، اخلاقی، تربیتی و شغلی دانش‌آموزان به علت کاهش سن آسیب‌های اجتماعی

بر اساس نوع مفهوم‌سازی در ۵ مضمون فراگیر چالش سیاسی، چالش مدیریتی، چالش مالی، چالش ساختاری و چالش نیروی انسانی طبقه‌بندی شدند (شکل ۱).

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، مجموعه دلایلی که مصاحبه‌شوندگان در خصوص چالش‌های کیفیت مدارس عادی دولتی در راستای عدالت آموزشی و تربیتی ذکر نموده‌اند

شکل ۱.

قالب نهایی چالش‌های مدارس عادی دولتی



بحث و نتیجه‌گیری

اولین چالش مدارس عادی دولتی، چالش سیاسی با مؤلفه‌های (بی‌اهمیت بودن کیفیت مدارس عادی دولتی از سوی مسئولان و سیاست‌گذاران آموزشی؛ عدم حضور مدیران آموزشی در شورای آموزش و پرورش؛ طبقاتی بودن آموزش؛ مافیای کنکور؛ وجود استخدام متنوع در آموزش و پرورش؛ عدم هماهنگی مطلوب بین آموزش و پرورش با ارگان‌های دیگر) بود. شرکت‌کنندگان در این پژوهش، عامل سیاسی را چالش و آسیب مهمی برای کیفیت مدارس عادی دولتی تشخیص داده‌اند. یکی از عوامل مهم در این چالش مافیای کنکور و طبقاتی شدن آموزش است. مصوبه کنکوری شورای عالی انقلاب فرهنگی که با شعار کاهش قدرت کنکور و استرس دانش‌آموزان تدوین شد بدون توجه به کیفیت آموزش در انواع مختلف مدارس، شاید به نوعی مسیر ورود دانش‌آموزان مدارس دولتی عادی به دانشگاه را دشوارتر کرده است. باید توجه داشت که نتایج تحصیلی محصول مشترک مدرسه و دانش‌آموز است و کیفیت مدارس عادی دولتی که قریب به ۸۰ درصد دانش‌آموزان کشور در آن تحصیل می‌کنند، متناسب با افزایش نقش آن‌ها نیست؛ شکاف عمیق بین مدارس عادی دولتی و مدارس خاص و غیردولتی منجر به رونق شهریه‌ای شدن تحصیل در آموزش و پرورش و حذف دانش‌آموزان مدارس عادی خواهد شد که برخلاف عدالت آموزشی بوده و تطابقی با اصل ۳۰ قانون اساسی ندارد. نتایج پژوهش در این قسمت با یافته‌های پژوهش محمدرضایی و همکاران (۱۴۰۲) مبنی بر سیاست‌زدگی نظام آموزش و پرورش هم‌راستا است.

دومین چالش و آسیب مدارس عادی دولتی، چالش مدیریتی با مؤلفه‌های (انتصاب مدیران ناکارآمد و انتخاب مدیران از میان نیروی تازه استخدام‌شده؛ ارزیابی نیروی انسانی آموزش و پرورش در طول دوران خدمت؛ بی‌دقتی در کیفیت پذیرش افراد به دلیل نیاز شدید به نیروی انسانی؛ عدم هدایت تحصیلی صحیح دانش‌آموزان؛ شکاف زیاد بین مدارس با خانواده) بود. در سازمان آموزش و پرورش به لحاظ ماهیت فعالیت سازمان و تأثیر عمیقی که شخصیت و خلاقیت

اخلاقی، علمی و تجربی مدیران آموزشی در تحقق اهداف سازمان دارد، انتخاب و انتصاب مدیران از اهمیت زیادی برخوردار است. از این رو شورای عالی آموزش و پرورش آیین‌نامه نحوه انتصاب مدیران آموزش و پرورش را تصویب و برای اجرا ابلاغ نموده است، بنابراین انتصاب مدیران باید بر اساس ضوابط آیین‌نامه باشد و از انتخاب مدیران با توجه به جریان‌های سیاسی یا بر اساس روابط و سلیقه‌های شخصی مسئولان اجتناب گردد (کبیری زاده نجف‌آبادی و همکاران، ۱۳۸۸). این آیین‌نامه شامل شرایط عمومی مدیران مدارس، شرایط اختصاصی مدیران واحدهای آموزشی تا مدیرکل اداره آموزش و پرورش، نحوه عزل و نصب مدیران ابتدایی و متوسطه، تشریح شرایط احراز و نحوه انتصاب و عزل مسئولان، نمایندگی‌ها و معاونان ادارات و شرایط احراز و نحوه انتصاب و عزل رؤسای ادارات آموزش و پرورش و معاونین ادارات کل است (دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱). بر این اساس انتخاب مدیران باید بر اساس معیارهای اصولی، منطقی و قابل‌اندازه‌گیری صورت پذیرد. توجه ویژه به اصل شایسته‌سالاری و نگاه جامع به همه ابعاد و مؤلفه‌های آن در فرایند شناسایی، انتخاب و انتصاب مدیران مدارس، متضمن بهره‌گیری از روش‌های نوین و کارآمد و استفاده از ابزاری است که قابلیت تطبیق شایستگی‌های داوطلبان مدیریت با شرایط مصوب و کسب امتیازات مربوطه را داشته باشد (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۶). لذا شناسایی، تدوین و اجرای معیارهای مناسب برای انتصاب مدیران می‌تواند تحمیل هزینه‌های سنگین، عدم بهره‌وری و افت شدید را تا حدی کاهش دهد. از این رو انتصاب مدیران شایسته در آموزش و پرورش، بیش از سایر سازمان‌ها مورد تأکید قرار می‌گیرد و رعایت ضوابط انتصاب مدیران در آموزش و پرورش، عملیاتی کردن ضوابط مصوب و شناسایی شیوه‌های انتصاب مدیران، برای اعمال نظام شایسته‌سالاری امری ضروری است (پیریائی و نیکنامی، ۱۳۹۶)، بنابراین لازم است این چالش در نظام آموزش و پرورش برطرف گردد. نتایج پژوهش در این قسمت با یافته‌های پژوهش عبدالهی (۱۳۹۳) که ظاهراً نظارت

نظام آموزشی باید پاسخگو تکرر و استعدادها باشد در صورتی که سیستم آموزشی از تکرر لازم برخوردار نیست و این همان بی‌عدالتی آموزشی است. این یافته با برخی از یافته پژوهش ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۹) در صورت اعمال ساختار غیرمتمرکز می‌توان به توسعه و بهسازی سازمان آموزش و پرورش امید داشت، هم‌راستا است.

پنجمین چالش مدارس عادی دولتی، چالش نیروی انسانی با مؤلفه‌های (آموزش‌های ضمن خدمت معلمان و مدیران؛ عدم تخصص‌گرایی واحدهای ستادی آموزش و پرورش؛ کمبود نیروی انسانی (کادر اجرایی)؛ دیدگاه یکسان نیروهای انسانی در مناطق مختلف؛ عدم تخصیص نیروی آموزشی توانمند؛ کیفیت پایین امور تربیتی و پرورشی دانش‌آموزان؛ نبود مشاوره شغلی و تحصیلی کارآمد و متخصص) بود. بر اساس شواهد به‌دست‌آمده، سیاست‌گذاری و اجرای سیاست در اختصاص نیروی انسانی به مناطق محروم، نابرخوردار و مدارس دولتی عادی درست نیست. شاید بتوان ادعا کرد در این زمینه مدارس دولتی عادی دچار بحران هستند، سیاست نانوشته این است که مناطق آموزشی بر روی مدارس دولتی خاص شاهد، سمپاد و هیئت‌امنایی بیشتر از مدارس دولتی عادی سرمایه‌گذاری کنند و معلمان مجرب‌تر را به این نوع مدارس تخصیص می‌دهند چراکه هدف، نمود بیشتر دانش‌آموزان این مدارس و برجسته‌سازی عملکرد منطقه است. در یک نگاه کلی، مدارس دولتی خاص و مدارس غیردولتی، معلمان توانمندتری را جذب می‌کنند زیرا هم روش جذب و هم پرداخت متفاوت‌تری به معلمان دارند و نیروها هم همکاری بیشتری با این نوع مدارس نشان می‌دهند چون امکانات آموزشی و رفاهی بیشتری فراهم می‌کنند. معلمان هم در شرایط مشابه به دلایل متفاوت انگیزه بیشتری برای کار در مدارس غیردولتی دارند؛ بر اساس اصل عدالت آموزشی، توسعه آموزش در نقاط نابرخوردار و محروم، مستلزم این است که امکانات بیشتر و معلمان زبده به مدارس مناطق محروم اختصاص یابند و سیاست تشویقی جدی و مؤثر برای حضور معلمان در مناطق محروم وجود داشته باشد اما متأسفانه

نظام یافته‌ای برای تطابق عملکرد با مقررات وجود نداشته است و با یافته پژوهش قادری زفره و همکاران (۱۴۰۱) که حاکی از وضعیت نامطلوب نظام انتخاب و انتصاب مدیران بود هم‌راستا است.

شومین چالش کیفیت مدارس عادی دولتی، چالش مالی با مؤلفه‌های (هزینه سرانه پایین مدارس؛ کمبود امکانات و تجهیزات؛ کمبود منابع مالی؛ کمبود کارگاه‌ها و تجهیزات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری آموزشی هنرستان‌های عادی دولتی) بود. برای دستیابی به عدالت آموزشی و بهره‌مندی تمام فراگیران از منابع بدون در نظر گرفتن طبقه اجتماعی، اقتصادی، جغرافیایی، نژاد، قومیت، زبان و خانواده باید توزیع منابع به‌صورت عادلانه و با توجه به شرایط کلیه یادگیرندگان انجام شود. برای رسیدن به این مهم و دستیابی عادلانه به فرصت‌های آموزشی لازم است که منابع انسانی کارآمد و ماهر در همه مناطق توزیع شوند. همچنین باید در توزیع و تخصیص منابع همه یادگیرندگان، نیازها و شرایط آن‌ها در نظر گرفته شود. نتایج پژوهش در این قسمت با یافته‌های پژوهش اسلامی هرنندی و همکاران (۱۳۹۸) که مؤلفه‌های عدالت آموزشی در آموزش و پرورش را بسترسازی عادلانه توزیع منابع، بهره‌مندی عادلانه از منابع و شایسته پروری می‌داند و همچنین نتایج پژوهش Eshuchi (2014) که بر توزیع عادلانه منابع و فرصت‌های آموزشی برای تمام فراگیران تأکید کرده است، هم‌راستا است.

چهارمین چالش مدارس عادی دولتی، چالش ساختاری با مؤلفه‌های (ساختار متمرکز آموزش و پرورش؛ سازمان‌دهی نابسامان نیروی انسانی در ابتدای هر سال تحصیلی؛ سازمان‌دهی نامناسب دانش‌آموزان؛ افزایش مدرک‌گرایی در بین معلمان و مدیران؛ مهارت محور نبودن آموزش‌ها) بود. از لحاظ ساختاری آموزش و پرورش به‌صورت رسمی و متمرکز اداره می‌شود و تقریباً برای بخش بومی چیزی وجود ندارد. برنامه‌ای که برای یک منطقه محروم در نظر گرفته می‌شود همان برنامه‌ای است که در کلان‌شهرها اجرا می‌شود و به همین جهت عدالت آموزشی در نظام آموزش و پرورش وجود ندارد.

عملکرد قابل قبولی در این زمینه وجود ندارد و پای سیاست‌گذاری در این مقوله می‌لنگد. نتایج پژوهش در این قسمت با یافته‌های پژوهش سلیمی و همکاران (۱۴۰۱) مبنی بر آموزش و بهسازی نیروی انسانی در نظام آموزش و پرورش و یافته پژوهش (Tanjung, 2020) مبتنی بر برنامه‌ریزی درست برای استخدام کردن و نحوه انتخاب معلمان، توسعه کارکنان و جبران خدمت معلمان هم‌راستا است. همچنین با نتایج پژوهش (Yoonesi & Jafari, 2024) مبنی بر لزوم تخصص‌گرایی واحدهای ستادی آموزش و پرورش در انتخاب و انتصاب نیروی انسانی هم‌راستا است.

از محدودیت‌های مطالعه حاضر می‌توان به مقطعی بودن آن اشاره نمود و ممکن است در مقاطع زمانی مختلف متفاوت باشد. همچنین نتایج به‌دست‌آمده مربوط به مدارس عادی دولتی شهر سمنان است و امکان تعمیم دادن این یافته‌ها به مدارس شهرهای دیگر وجود ندارد و می‌توان به انتقال یافته‌ها اکتفا کرد.

با توجه به یافته‌های پژوهش برای هر چالش پیشنهاد و راهکاری به شرح زیر ارائه می‌شود: ۱. **پیشنهاد و راهکار مربوط به چالش سیاسی** (تبدیل شعار به عمل از سوی مسئولان و سیاست‌گذاران آموزش؛ استقرار نظام رتبه‌بندی مدارس عادی دولتی در راستای افزایش کارایی و معرفی مدارس الگو و نشر تجربیات اثربخش مدارس الگو؛ جایگزینی دیدگاه سرمایه‌گذاری آموزش به جای دیدگاه هزینه‌ای؛ انتخاب اعضای بیشتر از بین نیروهای آموزشی با تجربه‌های بالای مدیریتی در شورای آموزش و پرورش؛ کاهش تنوع مدارس؛ تخصیص سهمیه به دانش‌آموزان باهوش اما کم‌برخوردار اقتصادی؛ برگزاری امتحان‌های مهارتی نه صرفاً تست‌زنی؛ تقویت و ارتقای دانشگاه فرهنگیان از نظر کمی و کیفی جهت جذب و نگهداشت استعدادهای برتر؛ عدم به‌کارگیری سرباز معلمان در مدارس عادی دولتی بخصوص در روستاها (نداشتن اطلاعات کافی آموزشی و تربیتی)؛ برنامه‌ریزی کوتاه‌مدت و بلندمدت در حوزه جذب نیروی انسانی و در نظر گرفتن تناسب ورودی‌ها و خروجی‌های سازمان). ۲.

پیشنهاد و راهکار مربوط به چالش مدیریتی (بازنگری ضوابط انتخاب و انتصاب مدیران با رویکرد شایسته‌سالاری و کارآمدی؛ طراحی و اجرای نظام تربیت مدیر و جذب استعدادهای برتر در مدیریت مدارس؛ طراحی و اجرای طرح بالندگی مدیران مدارس، حفظ و نگهداشت استعدادهای؛ پیش‌صلاحیت علمی و اخلاقی مدیر در طول سال تحصیلی؛ ارزیابی جامع از مهارت‌های مدیریتی مدیران؛ انتخاب مدیران بر اساس سوابق عملکردی؛ سنجش میزان اثربخشی برنامه سالانه مدیران؛ در نظر گرفتن بازه زمانی مشخص برای ارزیابی نیروها؛ ایجاد مراکز تخصصی جذب نیروی انسانی صف و ستاد؛ انجام هدایت تحصیلی در مقطع ابتدایی و یا حداقل در مقطع متوسطه اول با آموزش‌های لازم و با توجه به علاقه و استعداد دانش‌آموزان و نیاز جامعه). ۳. **پیشنهاد و راهکار مربوط به چالش مالی** (اختصاص بودجه بیشتر به مدارس عادی دولتی از تولید ناخالص ملی؛ تخصیص، توزیع و بهره‌برداری بهینه از امکانات موجود دستگاه‌های اجرایی به نفع مدارس عادی دولتی؛ تخصیص امکانات و تجهیزات و فضا به مدارس در مناطق غیر برخوردار؛ آموزش نیروهای انسانی مدارس کم‌برخوردار به‌منظور استفاده از تجهیزات موجود در مدارس؛ تهیه و توزیع منابع آموزشی برای دانش‌آموزان مدارس عادی دولتی با قیمت مناسب؛ اختصاص بسته‌های مالی و حمایتی به مدارس عادی دولتی؛ برقراری تناسب بین تعداد دانش‌آموزان با فضا و تجهیزات کارگاهی؛ تقویت زیرساخت‌های فناوری). ۴. **پیشنهاد و راهکار مربوط به چالش ساختاری** (حرکت به سمت مدیریت مدرسه محوری؛ اصلاح ساختار بروکراسی اداری و تمرکززدایی؛ تفویض اختیار به مدیران مدارس عادی دولتی در اجرای طرح و برنامه‌ها بر اساس نوع زیست‌بوم و بافت فرهنگی و جغرافیایی مدارس؛ ایجاد نظام سازمان‌دهی و شروع توزیع نیروها از تیم‌ها؛ استفاده از مدیران کارآمد در امر ساماندهی نیروی انسانی؛ پرهیز از خویشاوند سالاری در ساماندهی نیرو، توزیع مناسب و منطقی نیروی انسانی متخصص و ماهر موردنیاز مدارس عادی دولتی، تعهد نیروی انسانی به منطقه به‌جای

منابع

- ابراهیمی، مجتبی، سلیمی، نادر و شفیع‌زاده، حمید. (۱۳۹۹). ارائه الگویی برای مدیریت غیرمتمرکز در آموزش و پرورش بر اساس نظریه داده بنیاد. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۴، ۲۵۵-۲۶۹.
https://www.jiera.ir/article_109765
- اسلامی هرندی، فاطمه، کریمی، فریبا و نادى، محمدعلی. (۱۳۹۸). شناسایی مؤلفه‌های عدالت آموزشی در آموزش و پرورش ایران. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۳ (۴۷)، ۷۵-۵۵.
https://www.jiera.ir/article_109757
- بازرگان، عباس. (۱۳۹۴). *مقدمه‌ای بر روش کیفی و آمیخته؛ رویکردهای متداول در علوم رفتاری*. تهران: انتشارات دیدار.
<https://www.adinehbook.com>
- پیریانی، حسین و نیکنامی، مصطفی. (۱۳۹۶). ارائه مدلی برای بهبود نظام انتصاب و ارتقای مدیران آموزش و پرورش. *فصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۰ (۱)، ۹-۲۸.
https://mpes.sbu.ac.ir/article_98443.html
- چناری، زمره، بهمنی، لیلا و برکت، غلامحسین. (۱۳۹۹). ارائه الگویی برای سنجش کیفیت آموزشی در مدارس ابتدایی: مورد مطالعه شهرستان اندیمشک. *آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)*، ۱۳ (۵۲)، ۱۶۱-۱۸۵.
<https://sid.ir/paper/411709/fa>
- سلیمی، الهه، میرسپاسی، ناصر و دانش‌فرد، کرم‌اله. (۱۴۰۱). شناسایی آسیب‌های سیستم مدیریت منابع انسانی در نظام آموزشی آموزش و پرورش و ارائه راهکارهایی به‌منظور بهبود نظام. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳ (۱۵۱)، ۸۴-۶۷.
 20.1001.1.10174133.1401.38.3.4.6
- سمیع‌زاده، حجت اله، زاهد بابلان، عادل، معینی کیا، مهدی و خالق‌خواه، علی. (۱۳۹۹). تدوین الگوی مناسب کیفیت اجرای نظام آموزشی ۳-۳-۶ در دوره اول متوسطه استان کهگیلویه و بویراحمد. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۴ (ویژه‌نامه)، ۱۹۲-۱۷۹.
https://www.jiera.ir/article_109757
- صوری، مریم، حنیفی، فریبا و ناظم، فتاح. (۱۳۹۹). ارائه مدل مناسب عوامل مؤثر بر کیفیت آموزشی در مدارس ابتدایی.

تعهد به سیستم؛ حرکت به سمت مدارس کارآفرین؛ بازنگری در رشته‌های تحصیلی مقطع متوسطه دوم و انطباق آن با نیازهای بازار کار و صنعت). ۵. **پیشنهاد و راهکار مربوط به چالش نیروی انسانی** (نیازسنجی و بازطراحی نظام آموزش‌های ضمن خدمت نیروی انسانی در آموزش و پرورش به تفکیک دوره‌های تحصیلی؛ توجه به آموزش‌های ویژه مدیران؛ استفاده از نیروهای متخصص برای برگزاری آموزش‌های ضمن خدمت؛ برگزاری دوره‌ها پیش از شروع سال تحصیلی؛ ایجاد گام‌های اصلاحی تدریجی و مستمر در الگوی جذب و نگهداشت نیروهای متخصص برای جلوگیری از ایجاد تنش‌های ناشی از تغییرات بنیادین؛ تخصیص نیروی انسانی اعم از آموزشی، اجرایی و خدماتی به مدارس عادی دولتی؛ در نظر گرفتن سختی کار در حکم نیروی انسانی مدارس دولتی غیر برخوردار؛ تخصیص نیروی انسانی متخصص در حوزه‌های مختلف به‌خصوص دروس عملی و مهارتی در مدارس غیر برخوردار؛ اختصاص حق محرومیت در جهت جذب نیروی انسانی کارآمد در مدارس عادی دولتی؛ اعزام معلمان با تجربه و مجرب با رعایت نوع تخصص جهت تدریس در مدارس و مناطق محروم؛ توزیع بسته‌های یادگیری برای دانش‌آموزان مدارس غیر برخوردار، ایجاد واحد پشتیبانی فناوری جهت انجام امور اداری دانش‌آموزان غیر برخوردار؛ ایجاد مشاوره راهنمایی و شغلی از دوره ابتدایی اول تا متوسطه دوم).

سپاسگزاری

این طرح تحقیقاتی با استفاده از اعتبار ویژه پژوهشی (پژوهانه) دانشگاه سمنان با شماره طرح ۱۴۰۳۹۵ ط/۲۲۶/۱۴۰۳ انجام شده است.

تعارض منافع

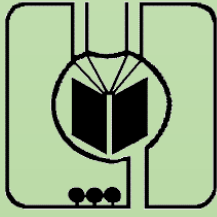
نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافی ندارند.

- education. EBook published 16 January 2018. New York, Routledge. <https://www.routledge.com>
- Brighouse, H., & Unterhalter, E. (2010). Education for primary goods or for capabilities. *Measuring justice: Primary goods and capabilities, 1*, 193-214. <https://books.google.com>
- Capatano, J. (2017). The challenges of equity in public education. <https://www.iiep.unesco.org>
- Chapman, D. W., Weidman, J., Cohen, M., & Mercer, M. (2005). The search for Quality: A five country study of national strategies to improve educational Quality in Central Asia. *International Journal of Educational Development, 25*(5), 514-530. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.02.003>
- Chenari, Z., Behmai, L., & Barkat, Gh.L. (2019). Presenting a model for measuring educational quality in primary schools: the case study of Andishmak city. *Journal of Education and Evaluation, 13*(52), 185-161. [In Persian] SID. <https://sid.ir/paper/411709/fa>
- Colina Neri, R., Zipin, L., Rios-Aguilar, C., & Huerta, A. H. (2023). Surfacing deep challenges for social-educational justice: Putting funds, wealth, and capital frameworks into dialogue. *Urban Education, 58*(7), 1512-1538. <https://doi.org/10.1177/00420859211016520>
- Ebrahimi, Mojtabi, Salimi, Nader and Shafizadeh, Hamid (2019). Presenting a model for decentralized management in education based on foundational data theory. *Educational Systems Research Quarterly, 14*, 269-255. [In Persian] https://www.jiera.ir/article_109765
- Eshuchi, J. C. A. (2014). *The Millennium Development Goals and educational justice: a critical realist analysis of capability deprivation in Kenyan education policy*. Bielefeld: University Atsbibliothek. urn:nbn:de:hbz:361-27315568
- Eslami Herandi, F., Karimi, F., & Nadi, M. A. (2018). Identifying the components of educational justice in Iran's education. *Educational Systems Research Quarterly, 13*(47), 75-55. [In Persian] <https://doi.org/10.22034/jiera.2019.150212.1645>
- Kabirzadeh Najafabadi, M., Saadatmand, Z., & Rajaipour, S. (2008). Factors affecting the recruitment of capable education personnel in school management positions from the point of view of principals, assistants and teachers of primary schools in Najaf Abad city. *Educational Leadership and Management Quarterly, 3*(3), 143-125. [In Persian] <https://www.sid.ir/paper/177035/fa>
- Levin, H. M. (2009). The economic payoff to investing in educational justice. *Educational researcher, 38*(1), 5-20. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331192>
- Madani, R. A. (2019). Analysis of Educational Quality, a Goal of Education for All Policy. *Higher Education Studies, 9*(1), 100-109. [In Persian] doi:10.5539/hes.v9n1p100
- Mareng, C. (2010). Development of women's education in Kenya. *International NGO journal, 5*(3), 68-73. <http://www.academicjournals.org/INGOJ>
- Ministry of Education (2016). Executive instructions for general and specialized qualifications and how to select and appoint professional managers, Decree No. 206/6643, Instructions for selecting and فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۴ (ویژه‌نامه)، https://www.jiera.ir/article_109757 ۳۶۹-۳۸۲
- عبداللهی، بیژن و اشرفی فشی، سکینه. (۱۳۹۱). بررسی رابطه شرایط سازمانی و راهبردهای مدیریتی با توانمندسازی مدیران مدارس. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، ۸*(۲)، ۹۱-۱۱۴. 10.22051/jontoe.2012.253
- قادری زفره، الهام، زمانی، اصغر و آتشی، مهتاب. (۱۴۰۱). آسیب‌شناسی نظام انتخاب و انتصاب مدیران مدارس ابتدایی ناحیه ۵ شهر اصفهان. *فصلنامه نوآوری و ارزش‌آفرینی، ۱۱*(۲۱)، ۱-۱۲. 20.1001.1.27170454.1401.11.21.12.4
- کیبیرزاده نجف‌آبادی، مه‌ری، سعادت‌مند، زهره و رجایی پور، سعید. (۱۳۸۸). عوامل مؤثر بر جذب نیروهای توانمند آموزش‌وپرورش در پست مدیریت مدارس از دیدگاه مدیران، معاونان و معلمان مدارس ابتدایی شهرستان نجف‌آباد. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۳*(۳)، ۱۴۳-۱۲۵. <https://www.sid.ir/paper/177035/fa>
- محمدرضایی، مهدی، رضایی منش، بهروز، واعظی، رضا و قربانی زاده، وجه الله. (۱۴۰۲). پدیدارشناسی سیاه‌چاله سازمانی: سیاست‌زدگی نظام آموزش‌وپرورش. *مجله فرایند مدیریت و توسعه، ۳۶*(۲)، ۳۰-۱. 10.61186/jmdp.36.2.3
- وزارت آموزش‌وپرورش. (۱۳۹۶). *دستورالعمل اجرایی شایستگی‌های عمومی و تخصصی و نحوه انتخاب و انتصاب مدیران حرفه‌ای، مصوبه شماره ۲۰۶/۶۶۴۳ دستورالعمل انتخاب و انتصاب مدیران مدارس، بخشنامه شماره ۲۰۶۶۵۲ مورخ ۱۳۹۶/۱۱/۳*

References

- Abdulahi, B., & Ashrafi Fashi, S. (2011). Examining the relationship between organizational conditions and management strategies with the empowerment of school principals. *Journal New Educational Thoughts, 8*(2), 91-114. [In Persian] doi.org/10.22051/jontoe.2012.253
- Balarin, M., & Milligan, L. O. (2024). Education as justice: articulating the epistemic core of education to enable just futures. *Global Social Challenges Journal, 1*, 1-17. doi.org/10.1332/27523349Y2024D000000013
- Bazargan, A. (2014). *An introduction to qualitative and mixed methods; Common approaches in behavioral sciences*. Tehran: Didar Publications. [In Persian] <https://www.adinehbook.com>
- Bowen, Howard, editor. (2018). *Investment in learning; the individual and social Value of American higher*

- Salimi, E., Mirspasi, N., & Danesh Fard, K. (2022). Identifying the damage of the human resources management system in the educational system and providing solutions to improve the system. *Education Quarterly*, 3(151), 67-84. 20.1001.1.10174133.1401.38.3.4.6
- Samizade, H., Zahed Babelan, A., Moinkia, M., & Khaleghkhah, A. (2020). Developing an Appropriate Quality Model for Implementation of the Educational System of 3-3-6 First High School in Kohgiluyeh and Boyerahmad Province. *Journal of Research in Educational Systems*, 14(Special Issue), 179-192. [In Persian] https://www.jiera.ir/article_109757
- Soori, M., Hanifi, F., & Nzem, F. (2020). Presenting an appropriate model of effective factors on quality of education in primary schools of Tehran. *Journal of Research In Educational System*, 14, 369-382. [In Persian] https://www.jiera.ir/article_109757
- Tanjung, B. N. (2020). Human resources (HR) in education management. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE-Journal)*, 3(2), 1240-1249. DOI: <https://doi.org/10.33258/birle.v3i2.1056>
- Waita, K. J., Mulei, K. O., Mueni, K. B., Mutune, M. J., & Kalai, J. (2016). Pupil-teacher ratio and its impact on academic performance in public primary schools in Central Division, Macho's County, Kenya. *European Journal of Education Studies*, 2(14). doi: <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.96>
- Yamani, N., Shaterjalali, M., & Eghbali, B. (2017). Educational justice from the perspective of postgraduate students in a medical school in Iran: qualitative study. *Research and Development in medical Education (RDME)*, 6(1), 23-28. doi: 10.15171/rdme.2017.005
- Yoonesi, M., & Jafari, S. (2024). Designing the Framework of Specialization in the Recruitment of Non-Teaching Staff in Iran's Ministry of Education. *Iranian journal of educational sociology*, 7(2), 85-97. <http://iase-idje.ir/article-1-1377-en.html>
- appointing school principals, Circular No. 206652 dated 11/3/2013.
- Mohammad Rezaei, M., Rezaei Menesh, B., Vaezi, R., & Ghorbanzadeh, V. (2023). Organizational Black Hole Phenomenology: Politicization of Education System. *Journal of Management and Development Process*, 36(2), 1-30. [In Persian] 10.61186/jmdp.36.2.3
- Muslim, A.B., Hamied, F.A., Gaffar, M.F., Asuan, M.E., Samsudin, S., Diteeyont, W., Margana, M., Suryani, A.W., PNG, J., Solihat, R., Priyantini, T., Cassandra, N., Gunadi, G. & Sitthikorn, S. (2023), "Benefits, mechanisms and challenges of international accreditation for teacher education: ASEAN academics' perspectives", *Quality Assurance in Education*, 31(4), 538-555. <https://doi.org/10.1108/QAE-10-2022-0183>
- Namara, F. (2018). Factors affecting provision of quality basic education in Nyagatare District-Rwanda. *Journal of African Interdisciplinary Studies*, 2(3), 109-119. <http://cedred.org/jais/index.php/issues>
- Pavie, A., Olympio, N., & Hache, C. (2021). Social justice in priority education: conceptions and operationalisations in the context of a scheme to promote excellence. *Education et societies*, 46(2), 111-127. https://shs.cairn.info/article/E_ES_046_0111
- Piriaei, H., & Niknami, M. (2016). Providing a model to improve the system of appointment and promotion of education managers. *Quarterly Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 10(1), 9-28. https://mpes.sbu.ac.ir/article_98443.html
- Qadri Zafra, E., Zamani, A., & Atashi, M. (2022). Pathology of the system of selection and appointment of principals of elementary schools in the 5th district of Isfahan city. *Innovation and Value Creation Quarterly*, 11(21), 1-12. [In Persian] 20.1001.1.27170454.1401.11.21.12.4
- Qureshi Khorasgani, M. S., Nazarzadeh Zare, M., & Bahrami, B. (2021). Investigating the state of educational justice in public schools in Tehran. *School Management Quarterly*, 9(1), 288-265. [In Persian] 20.1001.1.25384724.2021.9.1.11.7



Journal of Research in Educational Systems

Volume 18, Issue 65, 2024
Pp. 72-86

Print ISSN: 2383-1324

Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:

Research Article

Article history:

Received June 12, 2024

Received in revised form

July 23, 2024

Accepted August 06, 2024

Published Online August

10, 2024

Keywords:

Creativity,
Storytelling,
Fluidity,
Expansion,
Initiative,
Flexibility

The Effectiveness of the Curriculum based on Storytelling on the Creativity of Female Students

Farideh Mohammadi¹ | Manizheh Zakariyai^{2✉} | Rasoul Davoodi³

1. Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran. E-mail: faridhmohammadi691@gmail.com
2. *Corresponding Author*, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran. E-mail: 2840571821@iau.ir
3. Department of Educational Management, Faculty of Educational Sciences, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran. E-mail: Rasoul.davoodi@iauz.ac.ir

ABSTRACT

Objective: The present study was conducted with the aim of determining the effectiveness of the curriculum using storytelling on the creativity of the third grade female students of the 2nd district of Zanjan.

Methods: The method of the present research is applied research in terms of purpose and semi-experimental research in terms of data collection with a pre-test and post-test design with a control group. The statistical population included third grade elementary school female students in the 2nd district of Zanjan city in the academic year of 2021-2022, and 60 students were selected as a sample using the multi-stage cluster sampling method, and by chance, 30 people were in the experimental group and 30 people were in the control group. The curriculum using storytelling included 15 activities that were presented to the students of the experimental group in 15 sessions of 60 minutes, and the students of the control group received the regular curriculum. Students' creativity was measured using Torrance's (1974) creativity test (image form A) and finally the data were analyzed using Multivariate analysis of covariance (MANCOVA).

Results: The findings showed that there is a significant difference in the post-test scores of creativity skills and its components (fluidity, expansion, initiative and flexibility) in the two experimental and control groups; The scores of this variable and its components have increased in the experimental group after teaching the curriculum using storytelling. Also, in each of the variables (total creativity, innovation, expansion, fluidity and flexibility, respectively, 61%, 32%, 52%, 43% and 48%, changes according to the intervention of the curriculum using stories) As if, it can be explained.

Conclusion: Therefore, it can be concluded that teaching the curriculum using storytelling creates the ability to generate many ideas and answers, creates the necessary ability to change the direction of thought, creates the ability to generate text ideas, and creates the ability to pay attention to details. depending on an idea, to increase creativity skills in primary school students.

Cite this article: Mohammadi, F., Zakariyai, M., & Davoodi, R. (2024). The Effectiveness of the Curriculum based on Storytelling on the Creativity of Female Students. *Journal of Research in Educational Systems*, 18(65), 72-86. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.470088.3197>



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.470088.3197>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In today's world, the growth of technology and the continuous creation of new products have given more importance to innovation and creativity in many fields. Cultivating people's creativity in the educational framework under which they are subjected has become increasingly necessary. It has been proven that student-centered approaches are effective in fostering creativity (Bulot Ates & Aktamis, 2024). One of the indicators of scientific growth and promotion in any country is the flourishing and manifestation of creativity and initiative as the infrastructure of that society. Societies that can revive and flourish the creativity of the young generation will enjoy a significant amount of scientific development, growth and prosperity, and vice versa. No matter how much creativity is not cultivated and exalted, scientific, industrial and cultural stagnation should be expected for that society (Nazari et al., 1400).

Cultivating creativity in the school context has become a main goal in many countries (Castillo-Vegara et al., 2018). For students, creativity is the ability to generate new and potentially useful ideas or solutions to problems. It involves strengthening the process and creative actions through experiential approaches (Capron-Pozo and Adrien, 2021) and enables students to demonstrate characteristics such as novelty, flexibility and precision in their learning and ultimately become self-directed lifelong learners (Jianzhen et al., 2023).

Considering the role of storytelling in students' creativity, it is necessary to conduct a comprehensive investigation. Examining the relationship between the curriculum based on the artistic activity of storytelling and students' creativity. Therefore, the current research seeks to answer this question, is the implementation of lesson plans using storytelling effective on the creativity of female students in the third grade of elementary school?

Method

The present research method is practical in terms of purpose and in terms of data collection, it is a semi-experimental type with a pre-test and post-test design and a control group. The statistical population consisted of female students of the

third grade of primary school in the 2nd district of Zanzan city in the academic year of 1400-1401. Since the size of each group should be at least 15 people in experimental research (Borg and Gal, 2017), 60 students were selected as a sample using the multi-stage cluster sampling method, so that First, 2 schools, 2 schools and one third grade class from each school and 30 students from each class were randomly selected from the girls' primary schools in Zanzan district, and they were randomly assigned to the experimental group (30 people) and the control group (30 people). It should be noted that in order to avoid the transfer effect (the transfer of information from the subjects of the experimental group to the subjects of the control group), two experimental and control groups were selected from two different schools but at the same level. To comply with ethical considerations, the participants were not required to provide any confidential information about themselves. Also, the participants had the right to participate in the research voluntarily and without any coercion and to withdraw from the research if they do not want to cooperate. Education in the third grade of elementary school, the consent of the student and one of his parents to participate in the research, medium to high intelligence (according to the student's file) and no developmental disorder or history of taking psychiatric drugs (according to the records and documents obtained from the school counselor and parents' report), the criteria for entering the research and the lack of consent of the parents or the student himself, absence or non-participation for more than two sessions were also the criteria for exiting the research.

Results

As mentioned, from the research community, 60 female students of the third grade of elementary school were selected as samples and were equally divided into two experimental and control groups, of which 19 students (9 years old) and 11 people (10 years) and out of 30 people in the control group, 21 people (9 years) and 9 people (10 years) had. Regarding the indicator of parents' education level, in the experimental group; Education of parents of 3 students (undergraduate and diploma), 2 students (postgraduate), 12 students (bachelor),

11 students (postgraduate) and 2 students (doctorate) and in the control group; Parents' education was 6 students (undergraduate and diploma), 1 student (postgraduate), 8 students (bachelor), 11 students (postgraduate) and 4 students (doctorate).

Conclusions

The present study was conducted with the aim of determining the effectiveness of the curriculum using storytelling on the creativity of the third grade female students of the 2nd district of Zanjan. The results of data analysis showed that there is a significant difference in the post-test scores of creativity skills and its components (fluidity, development, initiative and flexibility) in the two experimental and control groups; The scores of this variable and its components have increased in the experimental group after teaching the curriculum using storytelling. Also, in each of the variables (total creativity, innovation, expansion, fluidity and flexibility, respectively, 61%, 32%, 52%, 43% and 48%, changes according to the intervention of the curriculum using stories) These results can be explained with the findings of Mo (2024), Erdoğan (2021), Smogorzoska (2014), Jozan et al. (1402), Pour Amirrazdari et al. Rajaei (2015), Hemti et al. (2014), Radbakhsh et al. (2014) are in agreement, who have concluded in

their research that the implementation of curriculum based on various artistic activities and especially storytelling activities can be effective on the creativity of children and students. to be

Many advanced countries have long made serious plans to identify ways to cultivate creativity and how to apply it in their educational system. But in our country, despite the importance of this issue, due to various reasons, research and fundamental studies and planning for fostering students' creativity have not been done so far. Considering the importance of creativity in various social and cultural systems and especially in education and the need to identify and strengthen this ability as quickly as possible, which is necessary for any transformation, movement and dynamics, the vital role of students in the future of the country and considering the fact that Cultivating creative people is knowing the ways of cultivating students' creativity and applying it in their education. The current research was conducted with the aim of determining the effect of curriculum implementation using the artistic activity of storytelling in students, and the findings of the research showed that the implementation of curriculum using the artistic activity of storytelling has a positive effect on creativity and its four components. including fluidity, expansion, innovation and flexibility has been effective.



پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۱۸، شماره ۶۵، ۱۴۰۳
ص ۷۲-۸۶

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۲۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۵/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۱۶

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۵/۲۰

واژه‌های کلیدی:

ابتکار،

انعطاف‌پذیری،

بسط،

خلاقیت،

سیالی،

قصه‌گویی

اثربخشی برنامه درسی مبتنی بر قصه‌گویی بر خلاقیت دانش‌آموزان دختر

فریده محمدی^۱ | منیژه ذکریایی^۲ | رسول داودی^۳

۱. گروه علوم تربیتی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران. رایانامه:

faridhmohammadi691@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، گروه علوم تربیتی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران. رایانامه:

2840571821@iauz.ac.ir

۳. گروه مدیریت آموزشی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران. رایانامه:

rasoul.davoodi@iauz.ac.ir

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه‌های درسی با بهره‌گیری از قصه‌گویی بر خلاقیت دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی ناحیه ۲ زنجان انجام شده است.

روش: روش پژوهش حاضر به لحاظ هدف از نوع تحقیقات کاربردی و به لحاظ گردآوری اطلاعات از نوع تحقیقات نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی ناحیه ۲ شهر زنجان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند که تعداد ۶۰ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و به‌تصادف، ۳۰ نفر در گروه آزمایش و ۳۰ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. برنامه درسی با بهره‌گیری از قصه‌گویی شامل ۱۵ فعالیت بود که در ۱۵ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به دانش‌آموزان گروه آزمایش ارائه شد و دانش‌آموزان گروه کنترل برنامه درسی متداول را دریافت کردند. خلاقیت دانش‌آموزان با استفاده از (فرم تصویری A) آزمون خلاقیت Torrance (1974) اندازه‌گیری شد و در نهایت داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد تفاوت معناداری در نمرات پس‌آزمون مهارت خلاقیت و مؤلفه‌های آن (سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری) در دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد؛ نمرات این متغیر و مؤلفه‌های آن در گروه آزمایش بعد از آموزش برنامه درسی با بهره‌گیری از قصه‌گویی افزایش یافته است. همچنین در هر یک از متغیرهای خلاقیت کل، ابتکار، بسط، سیالی و انعطاف‌پذیری به ترتیب 0.61 ، 0.32 ، 0.52 ، 0.43 و 0.48 تغییرات با توجه به مداخله برنامه درسی با بهره‌گیری از قصه‌گویی، قابل تبیین است.

نتیجه‌گیری: بنابراین می‌توان نتیجه گرفت آموزش برنامه درسی با بهره‌گیری از قصه‌گویی با ایجاد قدرت تولید ایده‌ها و جواب‌های فراوان، ایجاد توانایی لازم برای تغییر جهت فکری، ایجاد توانایی تولید ایده‌های متنوع و ایجاد توانایی توجه به جزئیات وابسته به یک ایده، مهارت خلاقیت را در دانش‌آموزان ابتدایی افزایش دهد.

استناد به این مقاله: محمدی، فریده، ذکریایی، منیژه، و داودی، رسول. (۱۴۰۳). اثربخشی برنامه درسی مبتنی بر قصه‌گویی بر

خلاقیت دانش‌آموزان دختر. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۸(۶۵)، ۷۲-۸۶.

<https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.470088.3197>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

در دنیای امروز، رشد تکنولوژی و خلق مستمر محصولات جدید، به نوآوری و خلاقیت در بسیاری از زمینه‌ها اهمیت بیشتری داده است. پرورش خلاقیت افراد در چارچوب آموزشی که تحت آن قرار می‌گیرند به‌طور فزاینده‌ای ضروری شده است. ثابت شده است که رویکردهای دانش‌آموز محور در پرورش خلاقیت مؤثر است (Bulut Ates & Aktamis, 2024) یکی از شاخص‌های رشد و ارتقای علمی در هر کشوری شکوفایی و تجلی خلاقیت و ابتکار عمل به‌عنوان زیرساخت آن جامعه است جوامعی که بتوانند خلاقیت نسل جوان را احیاء و شکوفا سازند از میزان قابل توجه توسعه، رشد و شکوفایی علمی برخوردار خواهند شد و بالعکس به هر میزان که خلاقیت پرورش و تعالی نیابد رکود علمی، صنعتی و فرهنگی را باید برای آن جامعه انتظار داشت (نظری و همکاران، ۱۴۰۰).

پرورش خلاقیت در زمینه مدرسه به یک هدف اصلی در بسیاری از کشورها تبدیل شده است (Castillo-Vergara et al., 2018). برای دانش‌آموزان خلاقیت توانایی ایجاد ایده‌های جدید و بالقوه مفید یا راه‌حل برای مشکلات است. این شامل تقویت فرآیند و اقدامات خلاقانه از طریق رویکردهای تجربی است (Capron Puozzo & Audrin, 2021) و دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا ویژگی‌هایی مانند تازگی، انعطاف‌پذیری و دقت را در یادگیری خود نشان دهند و در نهایت به یادگیرندگان مادام‌العمر خود راهبر تبدیل شوند (Jianzhen et al., 2023).

محققان در تلاش هستند تا رویکردها و برنامه‌های مختلفی را توسعه دهند که تفکر خلاق را تشویق می‌کند. انتظار می‌رود که ادغام این برنامه‌ها در محتوای آموزشی، اثربخشی و کارایی مواد آموزشی را افزایش دهد (Bulut Ates & Aktamis, 2024). Rubenstein و همکاران (2020) در تحقیق خود نشان دادند که دانش‌آموزان خلاق قادر به حل مسائل دنیای واقعی و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی هستند. مطالعات Primi and Castro (2013) نشان داد که رشد خلاقیت دانش‌آموزان

با رشد مادام‌العمر آنها از جمله انتخاب شغل، ویژگی‌های شخصی و موارد دیگر مرتبط است (Jianzhen et al., 2023). Reid (2015) اذعان نمود، اگر معلمان بخواهند یادگیرندگان به شهروندانی شایسته تبدیل بشوند، پرورش خلاقیت در سراسر برنامه درسی ضروری است. همچنین، معلمان باید به ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان توجه کنند و آنها را برای تعیین اهداف در آموزش خلاقیت راهنمایی کنند (یاسمی و همکاران، ۱۴۰۱).

برنامه درسی خلاق در اواخر دهه ۷۰ میلادی (اولین نسخه برنامه درسی خلاق در سال ۱۹۷۸ بود) به‌عنوان روشی برای کمک به معلمان پیش‌دبستانی برای سازمان‌دهی کلاس‌های درس خود، پدید آمد. برنامه درسی خلاق یک محیط آموزشی را پشتیبانی می‌کند که از اجرای هدفمند یادگیری متناسب با سن یعنی حوزه‌های اجتماعی/عاطفی، جسمانی، شناختی و زبان حمایت می‌کند (Paris & Seefeldt, 2012).

Robinson and Aronica (2019) معتقدند که برنامه درسی باید مبتنی بر کنجکاوی (توانایی پرسیدن سؤال و کشف چگونگی انجام کارها)، خلاقیت (توانایی ایجاد ایده‌های جدید و کاربرد آنها در عمل)، انتقاد (توانایی تجزیه و تحلیل اطلاعات و ایده‌ها و ایجاد استدلال و قضاوت)، ارتباطات (توانایی بیان افکار و احساسات به‌روشنی و با اطمینان در طیف وسیعی از رسانه‌ها و اشکال)، همکاری (توانایی کار سازنده با دیگران)، شفقت (توانایی همدلی با دیگران)، ترکیب (توانایی ارتباط با زندگی درونی و ایجاد احساس هماهنگی و تعادل شخصی) و شهروندی (توانایی تعامل سازنده با جامعه و شرکت در فرایندهای حفظ آن) باشد. به‌واقع برنامه درسی به دنبال جایگزین کردن مرزهای سنتی «دانش موضوعی» با مهارت‌های عمومی است که باعث تقویت توانایی‌ها، نگرش‌ها، ویژگی‌ها و رفتارهای قابل توجه در طول زندگی یادگیرندگان می‌شود (یاسمی و همکاران، ۱۴۰۱).

یکی از فعالیت‌ها و تکنیک‌هایی که باعث رشد خلاقیت در کودکان می‌شود قصه‌گویی است قصه‌گویی از بهترین

۲۱ خدمت کند و همچنین می‌تواند به‌عنوان یک راه مؤثر برای پرورش تفکر انتقادی برای معلم در قرن ۲۱ مورد توجه قرار گیرد (Uzunöz & Demirhan, 2020).

منظور ما از قصه‌گویی، قصه‌گویی خلاق است که بر اساس یک رابطه میان قصه‌گو و شنوندگانش جریان پیدا می‌کند و یک تجربه‌ی ارزشمند خلاق و شخصی است. تجربه‌ای است که لحظه‌ای پیش می‌آید، می‌درخشد و سپس از میان می‌رود تجربه‌ای که هرگز نمی‌تواند و نباید به‌طور دقیق مانند تجربه‌های پیشین باشد. زمان قصه‌گویی، زمان یک آفرینش دوجانبه است قصه‌گو و شنونده با هم دست به خلق جهانی می‌زنند که بر اساس کلمات و تخیل بنا شده است این زمان یک زمان شگفت‌انگیز و تقریباً پنهانی و شخصی است قصه‌گویی نمی‌تواند در سطح وسیع تجاری تولید شود و هم چنان چاشنی جادویی خود را حفظ کند در جهان پیشرفته امروز قصه‌گو، جای با ارزشی دارد. جای مخصوصی که نمی‌توان آن را با بدل قابل‌پذیرش، هرچند که صیقل یافته و خوب باشد پر کرد (Chenbrez, 2014).

Smeda و همکاران (2014) معتقدند که داستان‌سرایی دیجیتال ابزار قدرتمندی برای ادغام پیام‌های آموزشی با فعالیت‌های یادگیری برای ایجاد محیط‌های یادگیری جذاب‌تر و هیجان‌انگیزتر است. این رویکردی معنادار برای ایجاد یک محیط یادگیری سازنده‌گرا بر اساس اصول جدید تدریس و یادگیری است؛ بنابراین، این رویکرد پتانسیل افزایش مشارکت دانش‌آموزان و ارائه نتایج آموزشی بهتر برای فراگیران را دارد. برخی مطالعات نشان دادند که خلاقیت قابلیت است که نیازمند پرورش و تقویت است تا به سرحد مطلوبی از شکوفایی برسد. به بیانی دیگر خلاقیت برآیند فرآیندهای ذهنی و شخصی فرد بوده و به تولیدات و آثاری منجر می‌شود که نو و بدیع بوده، خاصیتی متکامل داشته و با واقعیت‌ها منطبق بوده و در غایت به سود جامعه و فرد خواهد بود. پرورش خلاقیت باید از همان سال‌های نخست کودکی آغاز شود تا تدریجاً شکل گیرد که خود زمینه‌ساز و پرورش‌دهنده ی رفتارها طرز برخورد‌های کودک در سال‌های بلوغ با مسائل

روش‌های آموزش کودکان خردسال است که به آنان فرصت کسب مهارت‌های مختلف از جمله مهارت حلّ مسائل، مهارت‌های اجتماعی، تمرکز، تقویت مهارت‌های کلاس و شنوایی پرورش و خلاقیت را عرضه می‌کند، وقتی کودکان قصه می‌شنوند با علائق و افکار جدید آشنا می‌شوند و از کلام برای شکل دادن و دسته‌بندی و روشن کردن افکار و نظریه‌ها و احساساتشان استفاده می‌کنند و به‌وضوح و با رسایی، تسلط و اعتمادبه‌نفس عمل می‌کنند (Chenbrez, 2014).

قصه‌گویی به‌عنوان یک روش تربیتی همواره به‌وسیله بزرگ‌ترین آموزگاران جهان به کار گرفته شده است. پیامبران اولوالعزم و مصلحان بزرگ جوامع بشری از حضرت ابراهیم (ع) و حضرت خاتم پیامبران (ص) از این روش برای نزدیک شدن به مردم و تلطیف عواطف آن‌ها به‌خوبی استفاده کرده‌اند. شنیدن فریاد شادی کودکان و مشاهده‌ی چهره، همراهی هیجان و دلهره و آرامش و سکوتشان احساس شمع و رضایتی عمیق در وجود معلم ایجاد می‌کند. نخستین دانشمند تربیتی که در قرون جدید ارزش و اهمیت تربیتی داستان را دریافت؛ فروبل آلمانی مؤسس کودکانستان است. او اساس کار تربیت را در کودکانستان بر داستان‌ها نهاد. گنجاندن قصه‌گویی در برنامه‌سازی برای کودکان و نوجوانان از آن‌جهت اهمیت بیشتری پیدا می‌کند که ادبیات ما مملو از داستان‌های شیرین، پندآموز و کهن الگوهایی است که می‌تواند علاوه بر ایجاد جذابیت بخشی از هویت ملی و دینی ما را به کودکان و نوجوانان به‌عنوان گروه سنی پایه منتقل کند و شرایطی را فراهم سازد که وقتی افراد جامعه کودکی را پشت سر می‌گذارند با جلوه‌های مهم فرهنگ ملی بیگانه نباشند (پورسیدیان و همکاران، ۱۴۰۲).

قصه‌گویی یکی از روش‌هایی است که امکان تصویرسازی را برای فرد فراهم می‌کند. افراد با شنیدن قصه، صحنه‌ها و اعمال را خلق کرده و با شخصیت‌های داستان همانندسازی می‌کند. این چالش‌های ذهنی بر رشد شناختی و اجتماعی تأثیری مثبت دارد (پورامیرزاداری و همکاران، ۱۴۰۱). قصه‌گویی می‌تواند به‌طور مستقیم به تقاضای مهارت‌های قرن

هر کلاس ۳۰ دانش‌آموز به تصادف انتخاب شدند و به صورت تصادفی در گروه آزمایش (۳۰ نفر) و گروه کنترل (۳۰ نفر) قرار گرفتند. لازم به ذکر است برای جلوگیری از اثر انتقال (انتقال اطلاعات آزمودنی‌های گروه آزمایش به آزمودنی‌های گروه کنترل) دو گروه آزمایش و کنترل از دو مدرسه متفاوت اما هم‌سطح انتخاب شدند. برای رعایت ملاحظات اخلاقی، شرکت‌کنندگان ملزم به ارائه هیچ‌گونه اطلاعات محرمانه‌ای در مورد خود نبودند. همچنین شرکت‌کنندگان این حق را داشتند که به صورت داوطلبانه و بدون هیچ اجباری در پژوهش شرکت کنند و در صورت عدم تمایل به همکاری از شرکت در پژوهش انصراف دهند. تحصیل در پایه سوم ابتدایی، رضایت خود دانش‌آموز و یکی از والدین جهت مشارکت در پژوهش، هوش‌بهر متوسط به بالا (مطابق پرونده دانش‌آموزان) و نداشتن اختلال رشدی یا سابقه مصرف داروهای روان‌پزشکی (بر اساس سوابق و مستندات احراز شده از مشاور مدرسه و گزارش والدین)، ملاک‌های ورود به پژوهش و عدم رضایت والدین یا خود دانش‌آموز، غیبت یا شرکت نکردن بیش از دو جلسه نیز ملاک‌های خروج از پژوهش بودند.

آزمون خلاقیت تورنس: برای اندازه‌گیری خلاقیت دانش‌آموزان از آزمون تصویری خلاقیت (Torrance, 1974) استفاده شده است که دو فرم موازی A و B دارند که می‌توانند به جای هم مورداستفاده قرار بگیرند؛ که در این پژوهش از فرم A این آزمون استفاده شد. این آزمون شامل سه تمرین تصویری است که در قالب ویژگی‌های (سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری) به اندازه‌گیری قدرت خلاقیت کودکان می‌پردازد. ۳ تمرین فرم تصویری (A) این آزمون شامل خرده آزمون‌های زیر است:

ساختن تصویر: از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود تا شکلی شبیه تخم‌مرغ فرم (A) را در صفحه‌ای سفید بچسبانند و در مدت ده دقیقه با این شکل تصویری بسازند این شکل داده شده باید قسمتی جدایی‌ناپذیر از تصویر نهایی باشد.

شخصی و اجتماعی و پویا بودن ذهن او خواهد بود. از این رو توجه به پرورش خلاقیت در کودکان پیش‌دستانی که در مرحله‌ی اوج و گیرایی بالایی برای خلاقیت هستند. از نکاتی است که می‌توان آن را از طریق تئاتر خلاق به‌عنوان یک شیوه بررسی نمود. در واقع اینکه آیا نمایش خلاق ارتباط مستقیمی با پرورش خلاقیت کودک دارد یا نه؟ و آیا اینکه می‌توانیم از نمایش خلاق به‌عنوان شیوه‌ای کارآمد و مطمئن و با تأثیرگذاری بالا و مطلوب به پرورش کودکانمان بپردازیم موضوعی است که در این تحقیق به آن پرداخته می‌شود. استفاده از برنامه آموزشی قصه‌گویی و بازی‌های خلاق کودک توانست در بهبود و ارتقا خلاقیت، مؤثر واقع شود؛ بنابراین استفاده از چنین برنامه آموزشی با ایجاد تجارب موفق و پرورش تفکر خلاق در کودکان، در زندگی حال و آینده کودک، مثمر ثمر خواهد بود (جوزان و همکاران، ۱۴۰۲ و علوی لنگردوی و رجایی، ۱۳۹۵).

با توجه به نقش قصه‌گویی در خلاقیت دانش‌آموزان ضرورت دارد بررسی جامعی انجام شود. بررسی ارتباط برنامه‌های درسی مبتنی بر فعالیت هنری قصه‌گویی با خلاقیت دانش‌آموزان. لذا پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این پرسش است که آیا اجرای برنامه‌های درسی با بهره‌گیری از قصه‌گویی بر خلاقیت دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی مؤثر است؟

روش

روش پژوهش حاضر به لحاظ هدف، کاربردی و به لحاظ گردآوری اطلاعات از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و گروه کنترل است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی ناحیه ۲ شهر زنجان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. از آنجایی که در تحقیقات آزمایشی حجم هر گروه حداقل باید ۱۵ نفر باشد (Borg, 2017)، از این جامعه، ۶۰ دانش‌آموز با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند، به این صورت که ابتدا از مدارس ابتدایی دخترانه ناحیه ۲ زنجان، ۲ مدرسه و از هر مدرسه یک کلاس پایه سوم و از

روش اجرای پژوهش نیز به این صورت بود که ابتدا پیش‌آزمون خلاقیت برای دو گروه آزمایش و کنترل، اجرا شد. برای اجرای پیش‌آزمون، ابتدا برای اعضای هر دو گروه به صورت یکسان دربارهٔ آزمون تصویری خلاقیت تورنس و نحوه‌ی پاسخگویی به آن‌ها، توضیحات لازم ارائه گردید. همچنین سؤالات آزمودنی‌ها در خصوص شیوهٔ پاسخ‌دهی به آزمون مطرح و ابهامات آن‌ها مرتفع گردید؛ سپس آزمون به صورت تک نفره برای هر آزمودنی اجرا شد. یک هفته بعد از سنجش میزان خلاقیت هر دو گروه، کار مداخله با گروه آزمایش شروع شد و دانش‌آموزان گروه آزمایش در کنار برنامه درسی متداول، ۱۵ فعالیت قصه‌گویی در ۱۵ جلسهٔ ۶۰ دقیقه‌ای، دو بار در هفته و به صورت گروهی (به شرح جدول ۱) دریافت کردند و دانش‌آموزان گروه کنترل با همان برنامه درسی متداول آموزش دیدند. یک هفته پس از اتمام دورهٔ ۱۵ جلسه‌ای مداخله، آزمون خلاقیت مجدداً در قالب پس‌آزمون در هر دو گروه به صورت جداگانه و با شیوهٔ یکسان، اجرا گردید. در نهایت داده‌های جمع‌آوری‌شده با استفاده از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره در نرم‌افزار SPSS-26 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

تکمیل تصاویر: در این خرده آزمون ده شکل ناتمام داده می‌شود و از آزمودنی خواسته می‌شود که در مدت ده دقیقه هر کدام از اشکال ناتمام را کامل کند.

خطوط موازی: تعداد زیادی خطوط موازی (فرم A) به آزمودنی‌ها داده می‌شود و از آن‌ها خواسته می‌شود در مدت ده دقیقه هر چند تا شکل که می‌توانند از این خطوط موازی بسازند.

همان‌طور که در بالا اشاره شد، هر آزمودنی می‌تواند ظرف مدت ده دقیقه برای هر تمرین به تکمیل تصاویر بر اساس تمایل و خلاقیت خود پردازد. در نهایت بر اساس معیارهای نمره‌گذاری که توسط تورنس پیشنهاد شده، به میزان خلاقیت تصاویر مختلف نمره داده می‌شود. این آزمون توسط احمدی ظهور و همکاران (۱۳۸۹) در ایران هنجاریابی شده است نتایج ضریب آلفای کرونباخ جهت برآورد همسانی درونی برای زیر مقیاس‌های سیالی، انعطاف‌پذیری، ابتکار، بسط و نمره کل به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۱، ۰/۷۶، ۰/۸۳ و ۰/۷۸ به دست آمد. ثبات زمانی مقیاس‌ها نیز با استفاده از ضریب پایایی آزمون باز آزمون و به فاصله ۴ هفته بررسی شد و دامنه ضرایب از ۰/۵۴ تا ۰/۷۰ به دست آمد.

جدول ۱.

برنامه درسی با بهره‌گیری از قصه‌گویی

جلسات	محتوا
۱	بیان یک قصه قدیمی توسط محقق و تبدیل کردن آن قصه به قصه‌ی جدید با در نظر داشتن تغییرات موجود و تغییرات احتمالی آینده توسط آزمودنی‌ها.
۲	بیان دو قصه کوتاه توسط محقق و ترکیب آن‌ها با یکدیگر و ساختن یک قصه جدید توسط آزمودنی‌ها و بیان قصهٔ جدید.
۳	ارائه یک تصویر از طرف محقق به آزمودنی‌ها و ساختن یک قصه بر اساس برداشت آزمودنی‌ها از آن تصویر و بیان قصهٔ ساخته شده.
۴	ارائه یک جمله از طرف محقق به آزمودنی‌ها و تداوم جمله مذکور توسط سایر آزمودنی‌ها به طوری که هر جمله موجب تداوم معنی‌دار جمله قبل و نهایتاً باعث شکل‌گیری یک قصه جدید گردد و سپس بیان قصه.
۵	قصه‌گویی ناتمام، بدین صورت که یک بخش از یک قصه توسط محقق بیان و سپس از آزمودنی‌ها خواسته می‌شد که قصه را خود تمام کنند.
۶	بیان یک قصه توسط محقق و کشیدن یک نقاشی بعد از پایان یافتن قصه بر اساس برداشت آزمودنی‌ها.
۷	بیان چند جمله غلط و یک جمله صحیح از طرف محقق به آزمودنی‌ها، سپس تشخیص جمله صحیح از طرف آزمودنی‌ها و ساختن قصه‌ای بر اساس جمله‌ای صحیح و بیان قصه.

جلسات	محتوا
۸	بیان قصه با استفاده از افکت صدا، بدین ترتیب که قصه‌ای از طرف محقق به آزمودنی‌ها بازگو می‌شد و به جای استفاده کلامی از قهرمانان قصه (نظیر چشمه، رعدوبرق) از صدای قهرمانان قصه (مانند شالاب شولوپ، شالاب قارامپ قورومپ) استفاده می‌شد، بعد از بیان چند صدا توسط محقق از آزمودنی‌ها خواسته می‌شد در عرض ده دقیقه تا جایی که می‌توانند قصه را با صداهای مختلف ادامه دهند سپس قصه را بیان کنند.
۹	قصه‌گویی با استفاده از تیتراژی بدین ترتیب که محقق چند کلمه و چند تصویر در دو ستون مجزا را به آزمودنی‌ها ارائه می‌کرد و از آنان می‌خواست که به صورت اختیاری بین یک کلمه و یک تصویر ایجاد ارتباط کنند تیتراژی را بسازند و سپس بر اساس تیتراژی ساخته شده قصه‌ای را طراحی سپس بیان کنند.
۱۰	ارائه چند تصویر غیر مرتبط به آزمودنی‌ها و ساختن قصه‌ای بر اساس برداشت آزمودنی‌ها از تصاویر مذکور و بیان قصه.
۱۱	نشان دادن یک‌کشی نظیر عروسک یا مداد از طرف محقق به آزمودنی‌ها و ساختن یک قصه جدید به طوری که قهرمان اصلی آن قصه موردنظر باشد.
۱۲	یک مفهوم آموزشی توسط محقق نظیر (متر) ارائه می‌شد و از آزمودنی‌ها خواسته می‌شد بر اساس آن مفهوم قصه‌ای بسازند و آن مطلب علمی و آموزشی را از طریق قصه بیان کنند.
۱۳	چند نماد توسط محقق بر روی تابلو کشیده می‌شد از آزمودنی‌ها خواسته می‌شد بر اساس آن نمادها قصه‌ای بسازند و بیان کنند.
۱۴	ارائه چند مفهوم متفاوت به آزمودنی‌ها (مانند روباه، نفت، فرش و دوش حمام) و ساختن قصه‌ای بر اساس مفاهیم مذکور و بیان آن.
۱۵	قصه‌گویی دوفره، بدین ترتیب که بخشی از یک قصه توسط یک آزمودنی بیان می‌شد و سپس آن آزمودنی مکث می‌کرد ادامه قصه توسط فرد دوم صورت می‌گرفت و سپس او مکث می‌کرد و آزمودنی اول بقیه قصه را ادامه می‌داد و بدین ترتیب یک قصه جدید شکل می‌گرفت و بیان می‌شد.

یافته‌ها

همان‌طور که اشاره شد، از جامعه پژوهش، ۶۰ دانش‌آموز دختر پایه سوم ابتدایی به عنوان نمونه انتخاب شدند و به طور مساوی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند که از تعداد ۳۰ دانش‌آموز گروه آزمایش ۱۹ نفر (۹ سال) و ۱۱ نفر (۱۰ سال) و از ۳۰ نفر گروه کنترل ۲۱ نفر (۹ سال) و ۹ نفر (۱۰ سال) داشتند. در رابطه با شاخص میزان تحصیلات والدین، در گروه آزمایش؛ تحصیلات والدین ۳ دانش‌آموز (زیردیپلم و دیپلم)، ۲ دانش‌آموز (فوق دیپلم)، ۱۲ دانش‌آموز (لیسانس)، ۱۱ دانش‌آموز (فوق لیسانس) و ۲ دانش‌آموز (دکتری) و در گروه کنترل؛ تحصیلات والدین ۶ دانش‌آموز (زیردیپلم و دیپلم)، ۱ دانش‌آموز (فوق دیپلم)، ۸ دانش‌آموز (لیسانس)، ۱۱ دانش‌آموز (فوق لیسانس) و ۴ دانش‌آموز (دکتری) بود.

در ادامه آماره‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار) نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون خلاقیت مربوط به گروه آزمایش و گروه کنترل در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲

آماره‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار) نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون خلاقیت و مؤلفه‌های آن در دو گروه

متغیر	گروه	مرحله	تعداد	میانگین	انحراف معیار
خلاقیت کل	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۰	۲۴/۵۷	۳/۰۶
		پس‌آزمون	۳۰	۳۰/۷۴	۱/۶۶
	کنترل	پیش‌آزمون	۳۰	۲۶/۶۴	۳/۰۹
		پس‌آزمون	۳۰	۲۷/۹۴	۳/۴۱
ابتکار	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۰	۱/۱۶	۳/۴۹
		پس‌آزمون	۳۰	۲/۲۱	۰/۳۹۲
	کنترل	پیش‌آزمون	۳۰	۱/۴۴	۰/۴۹۳
		پس‌آزمون	۳۰	۱/۷۳	۰/۴۵۱
بسط	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۰	۱/۹۵	۰/۴۶۱
		پس‌آزمون	۳۰	۲/۶۵	۰/۴۷۱
	کنترل	پیش‌آزمون	۳۰	۲/۱۲	۰/۵۸۲
		پس‌آزمون	۳۰	۲/۳۵	۰/۵۹۶
سیالی	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۰	۱۲/۱۴	۱/۵۰
		پس‌آزمون	۳۰	۱۴/۵۳	۰/۶۱۹
	کنترل	پیش‌آزمون	۳۰	۱۲/۸۵	۱/۸۳

با توجه به نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف در جدول ۳ می‌توان اظهار داشت که توزیع متغیر خلاقیت کل و تمامی مؤلفه‌ها نرمال است؛ زیرا سطح معناداری مقادیر Z در هر یک از متغیرها بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک برای تحلیل فرضیه‌های پژوهش استفاده کرد.

پیش‌فرض دیگر، پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها است؛ که به‌منظور بررسی این پیش‌فرض از آزمون لوین^۲ استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴.

نتایج آزمون لوین جهت بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها

متغیر	مرحله	شاخص لوین	سطح معناداری (Sig)
خلاقیت کل	پیش‌آزمون	۰/۰۵۴	۰/۹۴۵
	پس‌آزمون	۰/۰۶۱	۰/۹۱۴
ابتکار	پیش‌آزمون	۲/۲۱۵	۰/۰۸۹
	پس‌آزمون	۲/۶۰۵	۰/۰۶۱
بسط	پیش‌آزمون	۰/۰۹۸	۰/۸۵۶
	پس‌آزمون	۰/۱۰۱	۰/۸۱۲
سیالی	پیش‌آزمون	۲/۶۰۱	۰/۰۹۰
	پس‌آزمون	۳/۱۱۱	۰/۰۷۴
انعطاف‌پذیری	پیش‌آزمون	۰/۰۷۱	۰/۷۵۱
	پس‌آزمون	۰/۰۸۸	۰/۶۹۰

بر طبق نتایج جدول ۴، مقادیر معناداری برای متغیر خلاقیت کل و تمامی مؤلفه‌ها در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون بیشتر از ۰/۰۵ بوده و لذا پیش‌فرض همگنی واریانس داده‌ها تمامی متغیرهای پژوهش برقرار است.

جهت بررسی پیش‌فرض دیگر این آزمون یعنی همگنی ماتریس کوواریانس در دو گروه، از آزمون (Box's M) استفاده شد که از نظر آماری معنی‌دار نبود و این به معنی برقراری مفروضه تساوی ماتریس کوواریانس است و در انتها پیش‌فرض همگنی شیب‌خط رگرسیون برای متغیر خلاقیت بررسی شد. در واقع اگر اثر متقابل بین گروه و نمرات

متغیر	گروه	مرحله	تعداد	میانگین	انحراف معیار
انعطاف‌پذیری	آزمایش	پس‌آزمون	۳۰	۱۳/۰۳	۲/۰۱
		پیش‌آزمون	۳۰	۹/۲۶	۱/۳۸
	کنترل	پس‌آزمون	۳۰	۱۱/۷۲	۱/۱۴
		پیش‌آزمون	۳۰	۱۰/۱۱	۱/۲۹۱
		پس‌آزمون	۳۰	۱۰/۷۸	۲/۲۱

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، نمرات خلاقیت کل و مؤلفه‌های (ابتکار، بسط، سیالی و انعطاف‌پذیری) گروه آزمایش در پس‌آزمون از پیش‌آزمون بیشتر شده است؛ اما در گروه کنترل نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت چندانی با هم ندارند.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، ابتدا پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیره یعنی (۱) نرمال بودن توزیع داده‌ها، (۲) همگنی واریانس‌ها؛ (۳) همگنی ماتریس واریانس کوواریانس و (۴) همگنی شیب رگرسیون، مورد بررسی قرار گرفت. برای بررسی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف^۱ استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ قابل مشاهده است.

جدول ۳.

نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها

متغیر	مرحله	شاخص کولموگروف-اسمیرنوف	سطح معناداری (Sig)
خلاقیت کل	پیش‌آزمون	۱/۱۵۲	۰/۱۲
	پس‌آزمون	۰/۰۴۱	۰/۲۵
ابتکار	پیش‌آزمون	۱/۱۰۲	۰/۱۶
	پس‌آزمون	۰/۰۵۵	۰/۳۰
بسط	پیش‌آزمون	۲/۲۵۰	۰/۰۹
	پس‌آزمون	۱/۱۱۰	۰/۱۸
سیالی	پیش‌آزمون	۲/۲۰۸	۰/۱۰
	پس‌آزمون	۱/۱۲۶	۰/۱۹
انعطاف‌پذیری	پیش‌آزمون	۱/۲۰۶	۰/۱۸
	پس‌آزمون	۰/۰۶۰	۰/۳۴

2. Levene's Test

1. Kolmogorov-Smirnov

بنابراین با تأیید پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس چند متغیره، استفاده از این آزمون جهت تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش بلامانع است.

چهار آماره (اثر پیلای، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه وی) برای بررسی تفاوت گروه‌ها در تحلیل کوواریانس بررسی می‌شود که معتبرترین آن‌ها لامبدای ویلکز است که در جدول ۵ ارائه شده است.

پیش‌آزمون وجود نداشته باشد، بدین معنی است که همگنی شیب‌خط رگرسیون برقرار است. نتایج همگنی شیب‌خط رگرسیون از طریق تحلیل واریانس و مدل اختصاصی آزمون شد و نتایج نشان داد که این اثر معنادار نیست و این مفروضه برقرار است، به این معنا که هیچ‌یک از سطوح معناداری از ۰/۰۵ کمتر نیستند.

جدول ۵.

نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای مقایسه ۴ مؤلفه خلاقیت

اثر	مقدار	درجه آزادی	خطای درجه آزادی	F	سطح معناداری (Sig)	اندازه اثر
اثر پیلای	۰/۱۰	۴	۲۵	۱۴/۰۹	< ۰/۰۰۱	
لامبدای ویلکز	۰/۸۹	۴	۲۵	۱۴/۰۹	< ۰/۰۰۱	۰/۵۶
اثر هتلینگ	۱/۱۱	۴	۲۵	۱۴/۰۹	< ۰/۰۰۱	
بزرگ‌ترین ریشه روی	۱/۱۴	۴	۲۵	۱۴/۰۹	< ۰/۰۰۱	

دهد که ۵۶٪ از تفاوت مشاهده‌شده در دو گروه، مربوط به اثر مداخله آموزشی است.

در ادامه به منظور بررسی اثربخشی برنامه درسی با بهره‌گیری از قصه‌گویی بر خلاقیت دانش‌آموزان، از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) استفاده گردید که نتایج مربوط به آن در جدول ۶ آمده است.

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، آزمون لامبدای ویلکز در سطح ۰/۰۵ از لحاظ آماری معنی‌دار است (۰/۰۰۱) و سطوح معنی‌داری تمامی آزمون‌ها قابلیت استفاده از تحلیل کوواریانس را مجاز می‌شمارند. این امر بیانگر آن است که حداقل در یکی از مؤلفه‌های خلاقیت، بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌دار وجود دارد؛ و ضریب تأثیر نشان می‌دهد که ۵۶٪ از تفاوت مشاهده‌شده در دو گروه، مربوط به اثر مداخله آموزشی است.

جدول ۶.

نتایج بررسی اثربخشی برنامه درسی با بهره‌گیری از قصه‌گویی بر ۴ مؤلفه خلاقیت بر اساس تحلیل کوواریانس چندمتغیره

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری (Sig)	ضریب اتا
ابتکار	۵۸/۲۱	۱	۵۸/۲۱	۳۴/۰۱	۰/۰۱	۰/۳۲
بسط	۹۳/۸۱	۱	۹۳/۸۱	۲۲/۳۷	۰/۰۴	۰/۵۲
سیالی	۷۵/۶۵	۱	۷۵/۶۵	۲۳/۰۹	۰/۰۱	۰/۴۳
انعطاف‌پذیری	۸۱/۳۹	۱	۸۱/۳۹	۱۵/۲۶	۰/۰۲	۰/۴۸
خلاقیت کل	۷۰/۹۶	۱	۷۰/۹۶	۵/۵۹	۰/۰۲	۰/۶۱

۵۲٪، ۴۳٪ و ۴۸٪ تغییرات ۴ مؤلفه (ابتکار، بسط، سیالی و انعطاف‌پذیری) و ۶۱٪ از تغییرات متغیر خلاقیت کل دانش‌آموزان، ناشی از تأثیر برنامه درسی با بهره‌گیری از قصه‌گویی است.

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره در جدول ۶ نشان می‌دهد، بین گروه آزمایش و کنترل در هر چهار مؤلفه خلاقیت و خلاقیت کل تفاوت معناداری وجود دارد (P < ۰/۰۵). همچنین با توجه به مجذور اتا می‌توان بیان کرد به ترتیب ۳۲٪،

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه‌های درسی با بهره‌گیری از قصه‌گویی بر خلاقیت دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی ناحیه‌ی ۲ زنجان انجام شده است. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد تفاوت معناداری در نمرات پس‌آزمون مهارت خلاقیت و مؤلفه‌های آن (سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری) در دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد؛ نمرات این متغیر و مؤلفه‌های آن در گروه آزمایش بعد از آموزش برنامه درسی با بهره‌گیری از قصه‌گویی افزایش یافته است. همچنین در هر یک از متغیرهای خلاقیت کل، ابتکار، بسط، سیالی و انعطاف‌پذیری به ترتیب 61% ، 32% ، 52% ، 43% و 48% ، تغییرات با توجه به مداخله برنامه درسی با بهره‌گیری از قصه‌گویی، قابل تبیین است. این نتایج با یافته‌های Mou (2024)، Smogorzewska، (2014) Smeda، و همکاران (2014)، جوزان و همکاران (1402)، پور امیرزرداری و همکاران (1401)، علوی لنگرودی و رجایی (1395)، همتی و همکاران (1394)، رادبخش و همکاران (1392) همسواست که در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیده‌اند که اجرای برنامه‌های درسی مبتنی بر فعالیت‌های هنری مختلف و بخصوص فعالیت‌های قصه‌گویی می‌تواند بر خلاقیت کودکان و دانش‌آموزان مؤثر باشند.

بسیاری از کشورهای پیشرفته مدت‌هاست برای شناسایی راه‌های پرورش خلاقیت و چگونگی کاربردی کردن آن در نظام آموزشی خود به برنامه‌ریزی‌های جدی پرداخته‌اند. اما در کشور ما علی‌رغم اهمیت این موضوع، به علل گوناگون تاکنون کمتر به پژوهش و مطالعه بنیادی و برنامه‌ریزی برای پرورش خلاقیت دانش‌آموزان پرداخته شده است. با عنایت به اهمیت خلاقیت در نظام‌های گوناگون اجتماعی، فرهنگی و به‌ویژه آموزش و پرورش و ضرورت شناسایی و تقویت هرچه سریع‌تر این توانمندی، که لازمه هرگونه تحول و حرکت و پویایی است، نقش حیاتی دانش‌آموزان در آینده‌ی کشور و با توجه به این‌که لازمه‌ی پرورش افراد خلاق، شناخت راه‌های پرورش خلاقیت دانش‌آموزان و بکار بردن آن در آموزش و پرورش

آن‌هاست. پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر اجرای برنامه‌های درسی با بهره‌گیری از فعالیت هنری قصه‌گویی در دانش‌آموزان صورت گرفت و یافته‌های پژوهش نشان داد که اجرای برنامه‌های درسی با بهره‌گیری از فعالیت هنری قصه‌گویی به‌طور مثبت بر خلاقیت و مؤلفه‌های چهارگانه آن (شامل سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری) مؤثر بوده است. این نتایج از آن جهت قابل تبیین است که به بیان جوزان و همکاران (1402) رشد خلاقیت برای رسیدن به سرحد مطلوبی از شکوفایی، نیازمند پرورش و تقویت است. چراکه خلاقیت برآیند فرآیندهای ذهنی و شخصی فرد بوده و به تولیدات و آثاری منجر می‌شود که نو و بدیع بوده، خاصیتی متکامل داشته و با واقعیت‌ها منطبق بوده و در غایت به سود جامعه و فرد خواهد بود. در گذشته عقیده بر این بود که خلاقیت یک موهبت الهی است و چیزی نیست که بتوان آن را پرورش داد و به دیگران منتقل کرد اما اکنون دانشمندان عقیده دارند که خلاقیت ویژگی نیست که در اختیار افراد اندک قرار گرفته باشد بلکه همه انسان‌ها به نحوی آن را دارند؛ بنابراین توجه به پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان دوره ابتدایی از جمله مسائل مهمی است که همواره مورد توجه متخصصان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت بوده و پیوسته از سوی آنان توصیه شده است. سامان دادن محیطی مساعد، آشنا کردن والدین و آموزگاران، با اهمیت خلاقیت و خصوصیات کودکان خلاق، آموختن شیوه‌های پرورش خلاقیت به آنان، اهمیت دادن به فعالیت‌هایی چون هنر و درس میان رشته‌های که ذاتاً می‌توانند خلاق باشند از مقدمات کاری عظیم در جهت پرورش نسلی خلاق، نوآور، مخترع و مبدع است. از این‌رو برنامه‌های هنری، مهارتی و آموزشی مانند قصه‌گویی و بازی‌های خلاقانه می‌توانند منجر به بهبود و ارتقا خلاقیت در افراد، بخصوص در سنین پایین‌تر شوند.

این پژوهش نیز، مانند هر پژوهشی دارای محدودیت‌هایی بود از جمله؛ محدود بودن جامعه پژوهش به دانش‌آموزان یک جنس و یک پایه تحصیلی، که تعمیم نتایج با محدودیت مواجه می‌کند. همچنین با توجه به اهمیت خلاقیت و تأثیر

جهانیان، رمضان. (۱۳۹۵). عوامل مؤثر در پرورش و توسعه خلاقیت دانش‌آموزان مدارس ابتدایی استان البرز. فصلنامه علمی پژوهشی *ابتکار در علوم انسانی*، ۶ (۲)، ۱۷۵-۲۰۲. چنبرز، دیویی. (۱۳۹۳). *قصه‌گویی و نمایش خلاق*، ترجمه ثریا قزل ایلیق، چاپ پانزدهم. تهران: انتشارات مرکز نشر دانشگاهی. حجازی، بنفشه. (۱۳۹۷). *ادبیات کودکان و نوجوانان*، چ سیزدهم. تهران: روشنگران و مطالعات زنان. دیویی، چمبرز. (۱۳۹۳). *قصه‌گویی و نمایش خلاق*، ترجمه ثریا قزل ایلیق، چاپ پانزدهم. تهران: انتشارات مرکز نشر دانشگاهی.

رادبخش، ناهید، محمدی فر، محمدعلی، و کیان ارثی، فرحناز. (۱۳۹۲). اثربخشی بازی و قصه‌گویی بر افزایش خلاقیت کودکان. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۲ (۴)، ۱۷۷-۱۹۵. SID: <https://sid.ir/paper/223435/fa>. رحمان‌دوست، مصطفی. (۱۳۸۱). *قصه‌گویی: اهمیت و راه رسم آن*، چ چهارم. تهران: رشد.

علوی لنگرودی، سید کاظم، و رجایی، افسانه. (۱۳۹۵). تأثیر برنامه درسی قصه‌گویی و نمایش خلاق بر خلاقیت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی در درس انشاء و هنر. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی)*، ۱۳ (۲۴) (۵۱)، ۱۱۸-۱۲۹. SID: <https://sid.ir/paper/497600/fa>

فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۹۶). *اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی*، چ اول. تهران: انتشارات علم استادان.

قادری، سیامند، محمودی، فیروز، ادیب، یوسف، ایمان‌زاده، علی. (۱۴۰۲). بازنمایی فرایند شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی با محوریت برنامه درسی پنهان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۷ (۶۲)، ۱۹-۳۳. doi: 10.22034/jiera.2023.415302.3044

ناظمی، یحیی. (۱۳۸۵). *ادبیات کودکان*، چ اول. تهران: چاپار. نظری، زهره و محتشم، معصومه و شریف فر، معصومه و بهالدینی، فاطمه. (۱۴۰۰). اهمیت پرورش خلاقیت در آموزش و پرورش، *نهمین همایش ملی علمی پژوهشی روانشناسی و علوم تربیتی*، شیروان. <https://civilica.com/doc/1621767>

فعالیت‌هایی نظیر قصه‌گویی در رشد آن، پیشنهاد می‌شود از فعالیت‌های فوق در اجرای برنامه‌های درسی دوره ابتدایی استفاده شود. علاوه بر این؛ درس‌هایی همچون قصه‌گویی در کتاب‌های آموزش ابتدایی گنجانده شوند که ضمن پرورش استعداد دانش‌آموزان، به رشد خلاقیت آن‌ها نیز کمک می‌کند. از طرفی، تدریس این نوع کلاس‌ها به صورت کارگاهی، اثربخشی بیشتری خواهد داشت و به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی اجرای این برنامه درسی را با دانش‌آموزان مقاطع دیگر و دانش‌آموزان پسر، مدنظر قرار دهند.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافی ندارند.

منابع

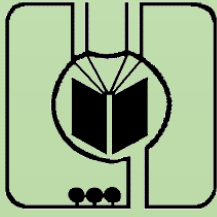
پشت‌دار، علی محمد. (۱۳۹۸). *قصه‌گویی و نمایش خلاق*، تهران: دانشگاه پیام نور، چ نهم. پلووسکی، آن. (۱۳۶۴). *دنیای قصه‌گویی*، ترجمه محمدابراهیم اقلیدی، تهران، چ دوم. پور امیرزرداری، فاطمه، بدری گرگری، رحیم و واحدی، شهرام. (۱۴۰۱). اثربخشی قصه‌خوانی دیالکتیک بر بهبود خلاقیت دانش‌آموزان ابتدایی، تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳ (۲۸): ۵۸-۳۳. Doi: 10.30465/FABAK.2023.7707 پورسیدیان، سیده منیژه، راحلی مقدم، ندا، جعفرنژادجعفرلو، فاطمه و بشارتی، فرانک. (۱۴۰۲). بررسی تأثیر قصه‌گویی بر پرورش تفکر خلاق و نوآورانه در دانش‌آموزان ابتدایی، *چهارمین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره*، آموزش و پرورش، <https://civilica.com/doc/1967389> جوزان، سیده سمیرا و داودی، گلنار و احمدی مقدم، فاطمه و تاج دینی، فرخنده. (۱۴۰۲). بررسی مقایسه اثربخشی برنامه قصه‌گویی و برنامه بازی‌های خلاق بر افزایش خلاقیت کودکان، *سومین همایش بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی*، همدان، <https://civilica.com/doc/1968513>

- of Primary School Students, Educational Policy Analysis and Strategic Research, 16 (1).
- Fathi Vajargah, Korosh. (2016). *The principles and concepts of curriculum planning*, Alam Ostadan Publications, first chapter. [In Persian]
- Hemmati, A, Masoomzadeh, S, Abedini, N, and Samadzadeh, M. (2014). *A comparative study of the impact of art education programs on the growth and creativity of students*. National conference of primary education. [In Persian] .SID. <https://sid.ir/paper/858185/fa>
- Hijazi, B. (2017). *Literature for children and teenagers*, Tehran, Roshangan and Women's Studies, Ch 13. [In Persian]
- Jianzhen, Z; Yukun, Y; Jiahao, G; Xiaoyu, L & Zhenni, A. (2023). Stimulating creativity in the classroom: examining the impact of sense of place on students' creativity and the mediating effect of classmate relationships, *BMC Psychology* . 11,: 432 .
- Jozan, S and Davoudi, G and Ahmadi M, Fatemeh and T.Dini, F. (2023). *Comparing the effectiveness of storytelling program and creative games program on increasing children's creativity*, 6th International Conference of Psychology, Educational Sciences and Social Studies, Hamedan. [In Persian] . <https://civilica.com/doc/1968513>
- Nazari, Z and Mohtsham, M and Sharif Far, M and Bahaldini, F. (2019). *The importance of fostering creativity in education*, 9th National Scientific Research Conference of Psychology and Educational Sciences, Shirvan. [In Persian] . <https://civilica.com/doc/1621767>
- Nazimi, Y. (2006). *Children's literature*, Tehran, Chapar, first chapter. [In Persian]
- Paris, C., & Seefeldt, A. (2012). Nancy, F, Jennifer J. Mueller and Debora Basler, W (Eds). *Curriculum in Early Childhood Education: Re-examined, Rediscovered, Renewed*: New York: Routledge.
- Pelovski, A (1985). *The world of storytelling, translated by Mohammad Ebrahim Euklidi*, Tehran, 2nd century. [In Persian]
- Pour Amirrazdari, F., Badri Gregari, R., & Vahedi, Sh. (2022). The effectiveness of dialectic storytelling on improving the creativity of elementary school students, thinking and children, *Research Institute of Humanities and Cultural Studies*, 13 (2(28)), 58-33. [In Persian]
- Primi, T., & Castro L. (2013). Relationship between creativity and temperamental traits in a sample of elementary school students. *Psico-USF*, 18, 249-61. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712013000200009>.
- Pushdar, A. (2018). *Storytelling and creative performance*, Tehran, Payam Noor University, Che 9th. [In Persian]
- Qadri, S., Mahmoudi, F., Adib, Y., & Imanzadeh, A. (2023). Representation of the process of formation of social skills of primary school students based on the hidden curriculum. *Research in educational systems*. (62) 17, 19-33.
- Radbakhsh, N; Mohammadi Far, M. A and Kian Erthi, F. (2012) The effectiveness of games and storytelling on increasing children's creativity, *Journal of*
- همتی، امیر، معصوم زاده، سجاد، عابدینی، نرگس، و صمدزاده، منوچهر. (۱۳۹۴). بررسی تطبیقی تأثیر برنامه‌های آموزش هنری بر رشد و خلاقیت دانش‌آموزان. همایش ملی آموزش ابتدایی. <https://sid.ir/paper/858185/fa> .SID.
- یاسمی، صدیقه؛ حسینی خواه، علی و کیان، مرجان. (۱۴۰۱). تأملی بر ویژگی‌های برنامه درسی مبتنی بر خلاقیت در دوره ابتدایی، دو فصلنامه علمی تخصصی پژوهش در آموزش ابتدایی، ۴ (۷): ۱۹-۱.
- یوسفی، عاطفه. (۱۳۹۴). کودکان از نظر جان دیویی، نشریه فلسفه و کودک، ۳(۹۱): ۸۳-۹۰.
- یونس، امیر، عباسی، عفت، حسینی خواه، علی، خنیفر، حسین. (۱۴۰۱). شناسایی شایستگی‌ها و راهبردهای بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با برنامه درسی: یک مطالعه کیفی. پژوهش در نظام‌های آموزشی. ۱۶(۵۶)، ۲۳-۲۲
- 20.1001.1.23831324.1401.16.56.2.9

References

- Alavi L, S. K, & Rajaei, A. (2015). The effect of the curriculum of storytelling and creative presentation on the creativity and academic performance of fifth grade female students in composition and art. *Research in curriculum planning* (knowledge and research in educational sciences-curriculum planning), 13(24 (51)), 118-129. [In Persian] .SID. <https://sid.ir/paper/497600/fa>
- Borg, W. R., & Gall, J. P. (2017). *Educational research*. White Plains, NY: Longman.
- Bulut Ates, C & Aktamis, H (2024). Investigating the effects of creative educational modules blended with Cognitive Research Trust (CoRT) techniques and Problem Based Learning (PBL) on students' scientific creativity skills and perceptions in science education, *Thinking Skills and Creativity*, 51.
- Capron Puozzo I, Audrin C. (2021). *Improving self-efficacy and creative self-efficacy to foster creativity and learning in schools*. *Think Skills Creativity*, 42:100966. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100966>.
- Castillo-Vergara M, Galleguillos N, Cuello L, Alvarez-Marin A, Acuña-Opazo C. (2018). *Does Socioeconomic Status Influence Student Creativity?* *Thinking Skills and Creativity*, 29. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.07.005>.
- Dewey, C. (2013). *Storytelling and Creative Drama, translated by Soraya Qazal Ayayeg*, Tehran: University Publishing Center Publications, 15th edition. [In Persian] doi: 10.22034/jiera.2023.415302.3044
- ERDOĞAN, E (2021). *The Impact of Digital Storytelling on the Academic Achievement and Democratic Attitude*

- research journal in human sciences*, 6 (2): 175-20 .
[In Persian]
- Uzunöz, F. S., & Demirhan, G. (2020). The effect of creative drama on critical thinking in preservice physical education teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 164-174.
- Yasmi, S; Hosseinikhah, A and Kian, M. (2022). A reflection on the characteristics of the curriculum based on creativity in the elementary school, *biannual specialized scientific journal of research in elementary education*, 4 (7): 1-19 .[In Persian]
- Younesi, A, Abbasi, E, Hosseinikhah, A, Khanifar, H. (2022). Identifying competencies and growth strategies of faculty members of Farhangian University in relation to the curriculum: a qualitative study. *Research in educational systems*. (56), 16, 22-23.
- Yousefi, A. (2014). Children according to John Dewey, *Philosophy and Children Magazine*, 3(1(9)): 83-90 .
[In Persian]
- Innovation and Creativity in Human Sciences*, 2(4): 177-195 .[In Persian]
- Rahmandoost, M. (2002). *Storytelling: its importance and the way to draw it*, Tehran, Rushd, 4th Ch .[In Persian]
- Rubenstein, L. D., Callan, G. L., Speirs Neumeister, K, Ridgley LM, Hernández Finch M. (2020). *How problem identification strategies influence creativity outcomes*. *Contemp Educ Psychol*;60:101840. .
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). *The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study*, *Smart Learning Environments*,1(6).
- Smogorzewska, J. (2014). *Thinking Skills and Creativity Developing children's language creativity through telling stories – An experimental study*, *Thinking Skills and Creativity*, 13:20-31
- The world, Ramadan. (2015). Effective factors in fostering and developing the creativity of elementary school students in Alborz province, *Ebtekar scientific*



Journal of Research in Educational Systems

Volume 18, Issue 65, 2024
Pp. 87-100

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received April 24, 2024
Received in revised form
July 9, 2024
Accepted July 10, 2024
Published Online A July 15,
2024

Keywords:
EnglishFaking responses,
Big Five personality
inventory,
Mixed Rasch analysis

Detection of Faking Responses in the Big Five Personality Inventory

Hassan Mahmoudian ¹✉ 

1. *Corresponding Author*, Department of psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran. E-mail: h.mahmoudian7@gmail.com

ABSTRACT

Objective: The aim of the present study was to identify faking responses in the Big Five personality inventory. In this study, data were collected by administering the NEO-FF short form personality inventory to students of Allameh Tabataba'i University.

Methods: 748 participants in two instructed (n = 366) and honest (n = 382) groups completed the research questionnaire. In this study, the participants were randomly assigned to two groups: those who responded honestly and those with instructed responses.

Results: The findings, by examining the differences in class means, the composition of the main groups, the selection threshold graphs, and the probability of confirming the answer choices by class, identified most dimensions of the two classes of samples as simulated and honest groups.

Conclusion: Finally, it can be said that over the past 10 years, research on identifying faking responses has attracted considerable attention in assessments areas; however, there seems to be a relative lack of empirical studies in evaluating faking responses, apart from limited applications in simulation studies, that can accurately explain how to identify, describe and correct individual inconsistencies. Additionally, despite a few initial reports in this area, patterns of individual inconsistency are rarely reported in official reports for large-scale educational screenings such as national employment tests and psychological assessments. Therefore, statistical methods such as item response theory and factor analysis can be used to identify faking responses in employment or psychological assessment with specific goals.

Cite this article: Mahmoudian, H. (2024). Detection of Faking Responses in the Big Five Personality Inventory. *Journal of Research in Educational Systems*, 18(65), 87-100. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.465873.3182>



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.465873.3182>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Self-report measures have long been a cornerstone of psychological research, offering a cost-effective and efficient means of data collection. However, these measures are susceptible to various biases, particularly response styles. One such bias is faking, where individuals intentionally distort their responses to create a socially desirable impression. This phenomenon can be influenced by both individual characteristics and situational factors, significantly impacting the validity of personality assessments.

While the implications of faking on the validity of psychometric scores have been widely debated, research suggests that faking can introduce systematic variance into test results. Identifying faking is crucial for accurate interpretation of test scores, as even if validity is not compromised, invalid protocols can still undermine assessment.

Various methods have been employed to detect faking, including the L, F, and K scales of the MMPI and the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. More recently, Item Response Theory (IRT) has been used to identify faking patterns by analyzing examinee behavior on psychometric scales.

Mixed Rasch Modeling (MRM), an advanced approach, has emerged as a promising tool for identifying faking patterns. By combining IRT and Latent Class Analysis (LCA), MRM allows for the identification of homogeneous groups of respondents. Despite existing research, limitations remain in tracking the prevalence of faking and validating the statistical classes identified by MRM.

The current study aims to accurately identify faking responses in the Big Five Personality Inventory to better understand their impact on the validity of psychological instruments.

Method

Participants were randomly assigned to either a honest or a faking condition. The honest group was instructed to respond truthfully, while the faking group was encouraged to distort their responses to create a positive self-image. A total of 382 honest and 366 faking questionnaires were completed. The short form of the NEO-FFI, consisting of 60 items and five personality dimensions

(Neuroticism, Extraversion, Openness, Agreeableness, and Conscientiousness), was used.

Data analysis was conducted using Mixed Rasch Modeling (MRM), which allows for the identification of respondent classes. The model analyzed item threshold estimates to identify response biases. The WINMIRA2001 software was used for data analysis and model estimation.

Results

The results revealed that the mean age of the faking group (26.16) was slightly higher than the honest group (25.47). Mean scores and standard deviations for personality dimensions were calculated for both groups. For instance, the mean score for Conscientiousness was 45.81 for the faking group and 45.66 for the honest group.

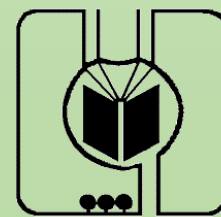
MRM analysis identified two classes for all personality dimensions except Extraversion: an honest class and a faking class. The CAIC index was used to determine the number of classes, and results indicated that the first class typically belonged to honest respondents and the second class to faking respondents.

Conclusions

Faking, characterized by a tendency toward social desirability, is a significant concern in psychometric assessment. Novel methods such as Mixed Rasch Modeling have been successful in identifying atypical response patterns and providing more accurate results compared to traditional methods.

The findings of this study align with previous research, demonstrating that classes identified through MRM can create significant differences between honest and faking respondents. Moreover, this research highlights the effectiveness of novel methods like MRM in areas such as personnel selection.

However, limitations exist. For example, the findings may not generalize to real-world settings. Future research should focus on data collected from actual employment settings to obtain more accurate results.



پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۱۸، شماره ۶۵، ۱۴۰۳
ص ۸۷-۱۰۰

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۴/۱۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۲۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۴/۲۵

واژه‌های کلیدی:

پاسخ‌های وانمود،

پنج عامل بزرگ شخصیتی،

نظریه سؤال - پاسخ

شناسایی پاسخ‌های وانمود دانشجویان در آزمون پنج عامل بزرگ شخصیتی

حسن محمودیان ✉

۱. نویسنده مسئول، گروه روان‌شناسی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران. رایانامه:
h.mahmoudian7@gmail.com

چکیده

هدف: مطالعه حاضر شناسایی پاسخ‌های وانمود در آزمون شخصیتی پنج عامل بزرگ بود. روش: در این مطالعه توصیفی، داده‌ها با اجرای آزمون‌های شخصیتی نئو فرم کوتاه به صورت در دسترس در دانشجویان دانشگاه علامه طباطبائی (۷۴۸ نفر) در دو گروه وانمود (۳۶۶ نفر) و صادقانه (۳۸۲ نفر) جمع‌آوری شد. آزمودنی‌ها به صورت تصادفی در دو گروه گزینش شدند: آزمودنی‌هایی که صادقانه پاسخ دادند و آزمودنی‌هایی با پاسخ‌های وانمود.

یافته‌ها: یافته‌ها با بررسی تفاوت‌ها در میانگین‌های طبقه، ترکیب گروه‌های اصلی، نمودارهای آستانه‌ی انتخاب و احتمالات تأیید گزینه‌های سؤال توسط طبقه، در بیشتر ابعاد دو طبقه از نمونه‌ها را به عنوان گروه وانمود و صادقانه شناسایی کرد.

نتیجه‌گیری: در نهایت می‌توان گفت که طی ۱۰ سال گذشته، تحقیقات شناسایی پاسخ‌های وانمود توجه فراوانی در حوزه‌های ارزیابی به خود جلب کرده‌اند؛ اما به نظر می‌رسد در ارزیابی پاسخ‌های وانمود، جدای از کاربردهای مختصر در مطالعات شبیه‌سازی، کمبودی نسبی در مطالعات تجربی وجود دارد که می‌تواند دقیقاً توضیح دهد چطور باید ناسازگارهای فردی را شناسایی، تشریح و اصلاح کرد. علاوه بر این، علی‌رغم چند گزارش اولیه در این زمینه، الگوهای ناسازگاری فردی به ندرت در گزارش‌های رسمی برای بررسی‌های آموزشی در مقیاس‌های بزرگ همچون آزمون‌های استخدامی کشوری و ارزیابی‌های روان‌شناختی ارائه می‌شوند. از این رو، می‌توان از روش‌های بررسی آماری نظیر نظریه سؤال - پاسخ و تحلیل عاملی در شناسایی پاسخ‌های انحرافی و وانمود در آزمون‌های استخدامی یا ارزیابی‌های روان‌شناختی با اهداف ویژه استفاده نمود.

استناد به این مقاله: محمودیان، حسن. (۱۴۰۳). شناسایی پاسخ‌های وانمود دانشجویان در آزمون پنج عامل بزرگ شخصیتی.

۸۷-۱۰۰.

۱۸(۶۵)،

آموزشی،

نظام‌های

در

پژوهش

<https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.465873.3182>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

ابزارهای خودگزارشی، یک استراتژی ارزشمند برای گردآوری داده به شمار می‌آیند و چندین دهه است که از توسعه علم روان‌شناسی پشتیبانی کرده‌اند. مزایای اصلی این روش عبارت‌اند از: جمع‌آوری مستقیم اطلاعات از مشارکت‌کنندگان بدون دخالت هیچ عامل بیرونی، کم‌هزینه بودن و عدم نیاز به آموزش خاص (Lilienfeld & Monaro et al., 2021; Fowler, 2006). با این حال، این به معنای بی‌عیب بودن روش خودگزارشی نیست. در واقع، ابزارهای خودگزارشی برای سنجش ویژگی‌های شخصیتی به دلیل آسیب‌پذیری در برابر برخی سوگیری‌ها، به‌ویژه سبک‌های پاسخ‌دهی، مورد انتقادهای فراوانی قرار گرفته‌اند. سبک‌های پاسخ‌دهی، روش‌های نظام‌مندی برای پاسخ دادن به سؤالات خودگزارشی بدون توجه به محتوا هستند. این سوگیری‌ها زمانی رخ می‌دهند که فرد تمایل داشته باشد صرفاً برخی از طبقات مشخص (مثلاً کاملاً موافقم یا موافقم) را از یک مقیاس پاسخ انتخاب کند.

یکی از این سوگیری‌های سبک پاسخ‌دهی، ارائه پاسخ‌های وانمود است. وانمود، پاسخی است با هدف ارائه‌ی تصویری از خود که به فرد کمک می‌کند تا به اهداف شخصی دست پیدا کند. وانمود زمانی رخ می‌دهد که این گرایش پاسخ با تقاضاهای موقعیتی و ویژگی‌های فردی فعال می‌شود (Purpura et al., 2022; Hendy et al., 2021; Ziegler & Buehner, 2009; Ziegler et al., 2009; Heggstad et al., 2006; محمودیان و همکاران، ۱۳۹۶). تأثیر و میزان وانمود در ارزیابی‌های خودگزارش غیرشناختی، موضوعی بسیار بااهمیت است. بر اساس یافته‌های Zickar and Gibby (2006)، تنها در فاصله سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۰۶ نزدیک به ۱۰۰۰ مقاله، فصل کتاب و رساله علمی در مورد پاسخ‌های وانمود در آزمون‌های شخصیت منتشر شده است. زمینه‌های مرتبط با وانمود (Tett et al., 2006) شامل این است که آیا افراد زمانی که دستور داده شود می‌توانند وانمود کنند، آیا افراد به‌طور طبیعی وانمود می‌کنند و میزان شیوع وانمود چقدر است، ماهیت وانمود چیست، آیا می‌توان از وانمود جلوگیری کرد یا آن را کاهش داد، آیا پاسخ‌های وانمود قابل تشخیص است، آیا افراد با

پاسخ‌های وانمود می‌توانند از شناسایی شدن اجتناب کنند و اینکه آیا پاسخ‌های وانمود مشکلی برای روایی یک مقیاس است (Holden & Marjanovic, 2021; Holden, 2006). در واقع، پاسخ‌های وانمود در ابزارهای خودگزارشی شخصیت همواره موضوعی با اهمیت بسیار برای ارزیابی شخصیت بوده و همچنان باقی مانده است.

مرور ادبیات تحقیق مرتبط نشان می‌دهد برخی متخصصان (Sahin & Yalcin, 2024; Liu & Zhang, 2020; Pauls & Crost, 2005; Schmit & Ryan, 1993; Ziegler & Buehner, 2009; Ziegler et al., 2009) اعتقاد دارند که پاسخ‌های وانمود می‌توانند بر روایی نمره‌های به‌دست‌آمده از ابزارهای روان‌سنجی تأثیر بگذارند، زیرا آن‌ها یک منبع نظام‌مند برای ایجاد واریانس هستند که مستقل از ویژگی موردنظر در آزمون است (Plieninger, 2017). از طرفی نیز پژوهشگران متعددی استدلال می‌کنند که پاسخ‌های وانمود روایی را کاهش نمی‌دهد (Barrick & Mount, 1996; Hough, 1998; Hough et al., 1996; Ones & Viswesvaran, 1998; Ones et al., 1990). اگرچه تأثیر سبک‌های پاسخ‌دهی (به‌عنوان مثال، پاسخ‌های وانمود) بر روایی ملاکی مقیاس‌های خودگزارشی شخصیت همچنان مورد بحث است (به‌عنوان مثال، Holden, 2008; Ones et al., 1996)، اما شناسایی پاسخ‌های وانمود همچنان برای تفسیر نمرات آزمون یک فرد اهمیت دارد (Holden, 2006). حتی اگر روایی مقیاس تحت تأثیر وانمود یا سایر سبک‌های پاسخ‌دهی قرار نگیرد، یک پروتکل فردی نامعتبر، همچنان یک مشکل ارزیابی به شمار می‌آید (Holden & Book, 2009) و با توجه به یافته‌های تحقیقات اخیر درباره وانمود، می‌توان استدلال کرد که عاجل‌ترین کار برای محققان، شناسایی دقیق پاسخ‌های وانمود به ابزارهای خودگزارشی شخصیت است؛ تا تعیین شود که آیا ضرایب روایی ابزارهای روان‌شناختی به خطر می‌افتد و درک شود که اصلاحات آماری برای وانمود کردن در کجا باید اعمال گردد. علاوه بر این، همان‌طوری که تصور می‌شود، مشکل شناسایی وانمودکنندگان با توجه این‌که وانمودکنندگان ممکن است در سبک‌های مختلف هنگام تحریف پاسخ‌هایشان عمل کنند، حتی چالش‌برانگیزتر باشد

مقادیر مختلفی از θ دارند، می‌توانند در یک زنجیره واحد قرار بگیرند؛ فرض بر این است که توابع سؤال - پاسخ‌ها برای همه افراد، صرف‌نظر از موقعیتشان نسبت به ویژگی مکنون، اعمال می‌شود. تحلیل طبقه مکنون روش چندمتغیره‌ای است که تلاش می‌کند طبقه‌های متمایز از افراد مختلف را در یک مقیاس روان‌سنجی شناسایی نماید (Lazarsfeld & Henry, 1968). فرض بر این است که افراد حاضر در یک طبقه واحد، در قبال یک رفتار مرتبط، رفتار مشابهی دارند، اما اعضای طبقه‌های مختلف، رفتار متفاوتی دارند (Gangestad & Snyder, 1985). تحلیل راش آمیخته نسبت به سایر رویکردهایی که ممکن است برای شناسایی گروه‌های همگن متمایز از پاسخ‌دهنده‌ها استفاده کنند از جایگاه بالاتری برخوردار است، زیرا ویژگی‌های مکنون را تحلیل می‌کنند (نه متغیرهای مشاهده‌ای را) و مدل‌های پاسخ‌دهی به سؤال را ترکیب می‌نمایند. روش‌هایی همچون تحلیل خوشه‌ای، تنها بر نمره‌های مشاهده‌ای متکی هستند و هیچ مدل آماری از پاسخ به سؤال را ترکیب نمی‌کنند. این امر از آنجایی اهمیت می‌یابد که روش‌های تحلیل خوشه‌ای به احتمال زیاد پاسخ‌دهنده‌ها را بر مبنای میانگین سطح نمره‌های به دست آمده در سؤال‌ها، به دو دسته وانمودکننده‌ها یا صادق‌ها تقسیم می‌کند. برای مثال، پاسخ‌دهنده‌هایی که به تعداد زیادی سؤال درباره وجدان کاری در جهت مطلوبی از دید اجتماعی پاسخ می‌دهند، صرف‌نظر از اینکه صداقت نداشته‌اند، یا واقعاً از وجدان کاری بالایی برخوردارند، وانمودکننده دسته‌بندی می‌شوند. تحلیل مدل آمیخته نظریه سؤال-پاسخ با استفاده از اطلاعات موجود درباره ویژگی مکنون (θ) و اطلاعات موجود درباره برآورد پارامتری سؤال، طبقه‌ها را بر مبنای الگوهای پاسخ شناسایی می‌کند؛ بنابراین، دو نفر که مجموع نمره‌های یکسانی دارند (آن هم تقریباً بالا)، ممکن است به خاطر تفاوت در الگوهای پاسخشان (یعنی نه تنها بر مبنای تعداد سؤال‌هایی که پاسخ داده‌اند، بلکه بر این اساس که به کدام سؤال‌ها پاسخ داده‌اند)، به طبقه‌های متفاوتی تعلق بگیرند؛ به عبارت دیگر، این رابطه بین ویژگی مکنون (θ) و احتمال مورد انتظار در انتخاب یک پاسخ خاص، در طبقه‌های مختلف فرق می‌کند (Eid & Rauber, 2000; Zickar et al., 2004).

(McFarland & Ryan, 2000; Ones & Viswesvaran, 1998).

روش‌های شناسایی پاسخ‌دهندگان که صادقانه پاسخ نمی‌دهند، تاریخی به اندازه قدمت خود ابزارهای خودگزارشی دارد. شاید شناخته‌شده‌ترین روش‌ها، مقیاس‌های سبک پاسخ‌دهی و روایی باشند. برخی از این مقیاس‌های روایی به عنوان مثال مقیاس‌های L ، F و K در آزمون چندوجهی مینه سوتا (MMPI)، در درون ابزارهای خودگزارشی به کار گرفته می‌شوند و برخی به عنوان ابزارهای اندازه‌گیری‌های متمایزی به عنوان مثال مقیاس مطلوبیت اجتماعی Crowne and Marlowe (1960) وجود دارند. روش دیگر برای شناسایی پاسخ‌های وانمود، استفاده از شیوه‌های نظریه سؤال-پاسخ (IRT) است. نظریه IRT یک نظریه اندازه‌گیری است که احتمال پاسخ‌دهی صحیح به یک سؤال را به ویژگی‌های آن سؤال و توانایی آزمون‌دهنده ربط می‌دهد. در نظریه سؤال-پاسخ، سطح توانایی شخص از روی پاسخ‌های وی به سؤال‌های آزمون برآورد می‌شود (Hambleton et al., 2000). نظریه سؤال-پاسخ در حوزه‌های روان‌شناختی (Zickar & Sliter, 2011)، آموزشی (Gumpel, 1999) و سلامت (Hays et al., 2000) به کار گرفته شده است. مدل‌های نظریه سؤال - پاسخ برای مدل‌سازی رفتار در آزمون‌های شخصیتی هم استفاده شده و موفق عمل کرده‌اند (Reise & Widaman, 1999; Zickar & Ury, 2002). در نظریه سؤال - پاسخ دامنه وسیعی از شاخص‌ها و فرایندهایی از جمله روش تحلیل راش آمیخته^۱ وجود دارد که برای سنجش برازش الگوی پاسخ هر فرد و شناسایی الگوهای پاسخ وانمود به کار گرفته می‌شود.

تحلیل راش آمیخته از ظرفیت فراهم نمودن بینش‌های مهمی در قبال ماهیت رفتار وانمودی برخوردار است. این روش جدید، تحلیل طبقه مکنون^۲ (LCA) را با نظریه سؤال - پاسخ ترکیب می‌کند. نظریه سؤال - پاسخ، با تخمین توابع سؤال-پاسخ^۳ (IRF ها)، که احتمال تأیید یک سؤال مشخص را برای سطوح مختلف یک ویژگی مکنون ارتباط می‌دهد (که عموماً با θ نشان داده می‌شود)، رفتار را در مقیاس‌های روان‌سنجی مدل‌سازی می‌کند. در نظریه سؤال - پاسخ سنتی، کسانی که

3. item response function

1. mixed rasch analysis
2. latent class analysis

سؤالات کاملاً صادقانه پاسخ دهید. به خاطر داشته باشید که پاسخ‌های شما فقط برای اهداف پژوهشی در اعتماد کامل جمع‌آوری خواهد شد و با هیچ فرد دیگری به اشتراک گذاشته نخواهد شد.» همچنین به گروه وانمود گفته شد که «در این مطالعه شما به یک پرسشنامه شخصیتی پاسخ خواهید داد. لطفاً به همه سؤال‌های پرسشنامه آن‌چنان‌که گویی متقاضی شغل از جمله هیئت‌علمی دانشگاه یا مدیر عالی یک شرکت بزرگ هستید، پاسخ دهید. لطفاً به شیوه‌ای پاسخ دهید که نتایج آزمون به دست آوردن شغل را برای شما تضمین کند.» در فرایند تکمیل پرسشنامه‌ها ۳۸۲ پرسشنامه در گروه صادقانه و ۳۶۶ پرسشنامه در گروه وانمود به صورت کامل پاسخ داده شد و در تحلیل داده‌ها مورد استفاده قرار گرفت. در پژوهش حاضر فرم کوتاه پرسشنامه پنج عاملی نئو (Costa & McCrae, 1985) که حاوی پنج بعد و ۶۰ سؤال است، به کار گرفته شد. این ابعاد به ترتیب عبارت‌اند از: روان رنجورخویی، برون‌گرایی، باز بودن، توافق و وظیفه‌شناسی. هر یک از این ابعاد نیز با ۱۲ سؤال موردسنجش قرار می‌گیرد. هر یک از این حیطه‌ها نیز با ۱۲ سؤال موردسنجش قرار می‌گیرد. اعتبار فرم کوتاه پرسشنامه نئو در خارج از کشور (Costa & McCrae, 2004) به ترتیب ضرایب بازآزمایی ۰/۸۳، ۰/۷۵، ۰/۸، ۰/۷۹ و ۰/۷۹ برای پنج عامل گزارش شده است. در تحقیق دیگری (Cook, 1999) بر روی ۱۱۷ زوج، آلفای کرونباخ فرم کوتاه را از ۰/۸۵ تا ۰/۹۲ گزارش کرده است. نتایج بررسی اعتبار فرم کوتاه در پژوهش انیسی (۱۳۹۰) از ۰/۸۰ تا ۰/۸۳ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضرایب اعتبار آلفای کرونباخ در گروه وانمود برای پنج بعد روان رنجورخویی، برون‌گرایی، گشاده‌رویی، توافق و وظیفه‌شناسی به ترتیب برابر ۰/۵۹، ۰/۷۴، ۰/۵۵، ۰/۵۷ و ۰/۸۵ و در گروه صادقانه به ترتیب برابر ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۷۳، ۰/۷۷ و ۰/۷۸ به دست آمد.

برآورد مدل راش آمیخته با نرم‌افزار WINMIRA2001 (Von Davier, 2001) انجام شد. به طور خاص مدل اعتباری سهمی (Masters, 1982) مبتنی بر این مدل آمیخته در این مطالعه استفاده شد. مدل راش آمیخته یک بسط مدل راش است که طبقه‌هایی از خم ویژه را در ارتباط با احتمال تعیین موقعیت

با وجود برخی کارها که آزمون‌های شخصیت را با تحلیل MRM بررسی می‌کنند. در مطالعه‌ای که توسط Zickar و همکاران (2004) انجام شده است از تحلیل MRM برای شناسایی آماري طبقات پاسخ‌دهندگان صادق و وانمود در آزمون‌های شخصیت استفاده کرده است. در این مطالعه، مجموعه توسط بررسی تفاوت‌ها در میانگین‌های طبقه، ترکیب گروه‌های اصلی، نمودارهای آستانه‌ی انتخاب و احتمالات تأیید گزینه‌های سؤال توسط طبقه، دو طبقه به عنوان طبقات صادقانه و وانمود مشخص شد. با مجموعه داده‌های متقاضی و متصدی، سه طبقه برای نشان دادن داده‌ها مورد نیاز بودند و با استفاده از معیارهای ذکر شده در بالا، سه طبقه به عنوان طبقات صادقانه، وانمود جزئی و وانمود شدید مشخص شد.

با وجود مطالعات و نتایج مهم درباره شیوه‌های مختلف تشخیص پاسخ‌های وانمود و کاربرد روش (Rost et al., 2001; Zickar et al., 2004; Robie et al., 2001)، تعدادی محدودیت وجود داشت از جمله اینکه مطالعات قادر به پیگیری این نتیجه نبود که شیوع وانمودکنندگان در میان مقیاس‌ها متفاوت است و نشان دادن این‌که پاسخ‌دهندگان در برخی از مقیاس‌ها و نه همه مقیاس‌ها وانمود کردند. علاوه بر این، هیچ روشی برای اعتبار سنجی طبقات آماری شناسایی شده توسط تحلیل‌های MRM نداشتند که پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به آن است، از این رو هدف پژوهش حاضر شناسایی پاسخ‌های وانمود به آزمون پنج عامل بزرگ شخصیتی است.

روش

در این پژوهش آزمودنی‌ها به صورت تصادفی در دو گروه گزینش شدند: آزمودنی‌هایی که صادقانه پاسخ دادند (پاسخ‌های صحیح) و آزمودنی‌هایی با پاسخ‌های وانمود (وانمودسازی بیشینه). به گروه صادقانه آموزش داده شد که پاسخ صادقانه دهند و تمامی اطلاعات آن‌ها به صورت محرمانه خواهد بود و به گروه وانمودسازی بیشینه گفته شد که در این آزمون شخصیت صادقانه پاسخ ندهند و پاسخ‌هایشان را در جهت ارائه تصویر بهتر تحریف کنند. دستورالعمل‌های به کاررفته در تحقیق به این شکل بود که به گروه صادقانه گفته شد که «در این مطالعه شما به یک پرسشنامه شخصیتی پاسخ خواهید داد. لطفاً به همه

که به شکل زیر اصلاح شده است و π_g را که متناظر با احتمال طبقه g است، شامل می‌شود. به این دلیل که آستانه‌های گزینه‌ها می‌توانند از هم و نه در درون هم متفاوت باشند، سایر متغیرها در معادله به شکل زیر اصلاح شده است.

$$P(X_{vi} = x) = \sum_{g=1}^G \pi_g \frac{e^{x\theta_{vg} - \sigma_{ig}}}{\sum_{s=0}^m e^{s\theta_{vg} - \sigma_{ig}}}, \quad x \in \{0, \dots, m-1\},$$

در مطالعه حاضر پنج تحلیل مدل متمایز را می‌آمیزد بر اساس ابعاد شخصیت به این دلیل که نیازمند داده‌های تک‌بعدی هستیم، انجام شده است. به‌طور اختصاصی‌تر پاسخ‌ها از همه متقاضیان بر اساس بعد موردنظر باهم ترکیب شده و به‌منظور محاسبه آماری، طبقه‌های شناسایی شده پاسخ‌دهندگان به‌عنوان ورودی وارد نرم‌افزار شدند. تعداد طبقه‌ها از طریق آماره برازش تعیین شد. به‌طور خاص ساختار طبقه با کوچک‌ترین ارزش معیار اطلاعات سازگار آکایک^۴ (CAIC) (Bozdogan, 1987) متناظر به‌عنوان ساختار طبقه در نظر گرفته می‌شود.

یافته‌ها

میانگین سن گروه وانمود ۲۶/۱۶ سال و گروه صادقانه ۲۵/۴۷ سال گزارش شده است. میانگین و انحراف استاندارد ابعاد شخصیتی در دو گروه موردنظر آمده است. با توجه به جدول ۱ میانگین عامل وجدانی بودن در دو گروه وانمود و صادقانه به ترتیب ۴۵/۸۱ و ۴۵/۶۶ بالاترین میانگین و روان رنجورخویی ۳۳/۳۱ و ۳۴/۸۵ کم‌ترین میانگین را دارند.

پیوستار تنها تولید می‌کند؛ بنابراین $m-1$ منحنی برای هر سؤال برآورد می‌شود. در رابطه با هدف پژوهش این آستانه‌های گزینه به‌درستی رتبه‌بندی می‌شود، اولین آستانه‌بودن از دومی و دومی بودن از سومی منفی‌تر است، اگر به‌درستی رتبه‌بندی شده باشند. آستانه گزینه که به‌درستی رتبه‌بندی نشده است تعیین می‌کند که گزینه خاصی غالباً انتخاب نشده است یا رابطه بین نتا و گزینه انتخابی به‌درستی تعیین نشده است. علاوه بر رتبه‌بندی درست آستانه گزینه‌ها، فاصله بین آستانه‌ها نیز برای بررسی کاربرد آن در شناسایی وانمود بسیار مهم است. زمانی که آستانه‌ها به‌صورت هموار قرار نگرفتند، نشانه این است که سوگیری پاسخ وجود دارد (Rost et al., 1997). احتمال انتخاب یک گزینه خاص تحت مدل را می‌آمیزد برابر با مدل زیر است:

$$P(X_{vi} = x) = \frac{e^{x\theta_v - \sigma_{ix}}}{\sum_{s=0}^m e^{s\theta_v - \sigma_{ix}}}$$

جایی که احتمال $P(X=x)$ به احتمال انتخاب شخص v برای گزینه x در سؤال i برمی‌گردد جایی که گزینه‌ها کلاً m تعداد هستند. این احتمال تابعی است از نتای فرد v به‌اندازه این که تابعی است از آستانه‌های تجمعی گزینه‌ها برای همه سؤالات. جایی که با تابع زیر مشخص می‌شوند:

$$\sigma_{ix} = \sum_{s=1}^x \tau_{is}$$

پارامتر τ_{is} موقعیت آستانه s در پیوستار نتا است. در مدل را می‌آمیزد انشعابی از معادله مدل اعتباری سهمی وجود دارد

جدول ۱.

شاخص‌های توصیفی متغیرهای مطالعه

گروه	متغیرها	کم‌ترین	بیش‌ترین	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
	روان رنجورخویی	۱۴/۰۰	۴۸/۰۰	۳۳/۳۱۴۰	۶/۰۶۳۲۵	-۰/۱۸۶	۰/۲۹۷
	برون‌گرایی	۲۳	۶۰	۴۰/۲۴۱۳	۶/۹۶۹۳۴	-۰/۱۱۱	-۰/۲۴۱
وانمود	بازبودن در مقابل تجارب	۱۴	۵۲	۳۸/۲۶۷	۴/۷۹۴۱۱	-۰/۴۷۷	۳/۴۷۵
	توافق پذیری	۲۰	۸۹	۴۲/۸۳۲۳	۷/۳۲۱۶۳	۲/۲۹۴	۱۶/۱۶
	با وجدان بودن	۱۶	۶۰	۴۵/۶۱/۸۱	۷/۲۵	-۰/۶۱۴	۱/۳۴۳
	روان رنجورخویی	۱۷	۶۴	۳۴/۸۵۵۶	۶/۱۴۰۱	۰/۶۰۵	۲/۶۴۳
	برون‌گرایی	۲۴	۶۰	۳۹/۸۳۶۳	۶/۷۸۶۸۶	-۰/۰۸۲	-۰/۰۸۲
صادقانه	بازبودن در مقابل تجارب	۲۴	۵۱	۳۸/۳۷۹	۴/۷۷	۰/۱۵۸	-۰/۰۱۷
	توافق پذیری	۲۵	۵۴	۴۱/۵۴۰۲	۴/۸۷۸۳۹	-۰/۵۹	-۰/۷۵۱
	با وجدان بودن	۳۱	۶۰	۴۵/۶۶۵۷	۵/۶۸۸۵۸	-۰/۰۳۶	-۰/۰۳۶

استفاده از تحلیل راش آمیخته در مقیاس‌های شخصیت است (Zickar et al., 2004؛ Rost et al., 1997).

جدول ۲.

شاخص CAIC

مقیاس	یک طبقه	دو طبقه	سه طبقه
روان رنجورخویی	۰۷/۱۲۲۸۱	۶۶/۱۱۸۹۲	۲۴/۱۱۹۲۸
برون‌گرایی	۷۵/۱۱۷۰۱	۱۱۱۷۷	۰۶/۱۱۰۵۰
بازبودن در مقابل تجارب	۷۶/۱۲۱۱۵	۰۵/۱۱۹۰۸	۵۸/۱۲۱۰۵
توافق پذیری	۵۸/۱۱۷۱۰	۵۷/۱۱۴۵۲	۹۳/۱۱۴۷۳
با وجدان بودن	۷۴/۱۰۲۴۲	۷۹/۹۸۶۲	۱۵/۹۹۰۷

جدول ۳.

تعداد طبقات در تحلیل راش آمیخته

مقیاس	تعداد طبقه‌ها	تعداد داده‌های از دست رفته
روان رنجورخویی	۲	۰/۱۲
برون‌گرایی	۳	۰/۱۲
بازبودن در مقابل تجارب	۲	۰/۱۲
توافق پذیری	۲	۰/۱۲
با وجدان بودن	۲	۰/۱۲

همچنان که در جدول ۲ مشاهده می‌شود شاخص CIAC در تمامی ابعاد به‌غیر از بعد برون‌گرایی دو طبقه را شناسایی

برای شناسایی طبقه‌ها مجموعه داده‌ها در معرض تحلیل راش آمیخته به‌وسیله نرم‌افزار WINMIRA 2001 (Von Davier, 2001) قرار گرفت.

نتایج تحلیل راش آمیخته در جدول ۲ گزارش شده است. همچنان که مشاهده می‌شود تعداد طبقه‌ها در داده‌های موجود به‌وسیله شاخص CAIC (Bozdogan, 1987) تعیین شده است. شاخص CAIC به شکل زیر تعریف می‌شود:

$$CAIC = -2\log L + N_{par}(1 + \log(N))$$

در فرمول فوق N حجم نمونه، N_{par} تعداد پارامترهای مستقل و L نیکوئی برازش مدل خاص است. مطابق با این شاخص مدلی برازش بهتری دارد که شاخص CAIC کوچک‌تری داشته باشد. مطابق فرمول این شاخص تابعی از نیکوئی برازش داده‌ها، حجم نمونه و تعداد پارامترهای برآورد شده در تحلیل است؛ بنابراین این شاخص برای درجه‌ای که داده‌ها با مدل همسان هستند را تخمین می‌زند. شاخص CAIC همچنین شامل تعداد پارامترهای معادله است و مدلی با پارامترهای بیشتر، برازش بهتری از مدلی با پارامترهای کمتر دارد. اگرچه چند شاخص برازش موجود دیگر برای تعیین طبقه تحلیل راش آمیخته از جمله AIC و BIC بررسی شده است، اما شاخص CAIC به دلیل داشتن راه‌حل تعیین طبقه با صرفه‌تر و قابل تفسیر، انتخاب شد. به‌علاوه اینکه این انتخاب مبتنی بر

در جدول ۴ عضویت طبقه‌ها (درصد کل نمونه‌ای که برآورد می‌شود متعلق به یک طبقه خاصی است) برای هر مقیاس آزمون NEO آمده است. طبقه ۱ به صورت آشکاری در میزان شیوع از طبقه ۲ بالاتر است. در بعد روان رنجورخویی ۷۴/۱۵ درصد متعلق به طبقه ۱ و ۲۵/۸۴ درصد متعلق به طبقه ۲ هستند و در بعد برون‌گرایی ۵۱/۵۶ درصد در طبقه ۱، ۲۸/۶۳ درصد در طبقه ۲ و ۱۹/۸ درصد در طبقه ۳، در بعد بازبودن در مقابل تجارب ۷۲/۰۲ درصد در طبقه ۱ و ۲۷/۹۷ درصد در طبقه ۲، در بعد توافق‌پذیری ۵۶/۳۱ درصد در طبقه ۱ و ۴۹/۶۸ درصد در طبقه ۲ و در بعد باوجدان بودن ۷۵/۴۳ درصد در گروه ۱ و ۲۴/۵۴ درصد در گروه ۲ قرار دارند.

کرده است که می‌تواند تحت عنوان طبقه پاسخ وانمود و صادقانه گفته شود.

نظر به جایگذاری داده‌های ازدست‌رفته با روش جفت‌های هم‌سازی شده در برازش مدل با داده‌ها، آماره Q در جدول ۳ صفر به دست آمده است.

جدول ۴.

درصد عضویت در طبقه‌ها

مقیاس	طبقه اول	طبقه دوم	طبقه سوم
روان رنجورخویی	٪۱۵/۷۴	٪۸۴/۲۵	-
برون‌گرایی	٪۵۶/۵۱	٪۶۳/۲۸	٪۸/۱۹
بازبودن در مقابل تجارب	٪۰۲/۷۲	٪۹۷/۲۷	-
توافق‌پذیری	٪۳۱/۵۶	٪۶۸/۴۹	-
با وجدان بودن	٪۴۳/۷۵	٪۵۴/۲۴	-

جدول ۵.

نمرات میانگین طبقه‌ها

مقیاس	طبقه اول		طبقه دوم		طبقه سوم	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
روان رنجورخویی	۶۱/۳۶	۵/۳۳	۱۱/۳۸	۴/۱۲	-	-
برون‌گرایی	۹۵/۳۹	۶/۱۵	۴۱/۴۳	۴/۰۴	۱۲/۴۴	۵/۴
بازبودن در مقابل تجارب	۶/۳۶	۵/۸۲	۱۹/۴۰	۴/۶۱	-	-
توافق‌پذیری	۱۵/۴۰	۵/۱۱	۲/۴۶	۴/۳۳	-	-
با وجدان بودن	۲۹/۴۰	۶/۳۲	۶۱/۴۹	۳/۸۱	-	-

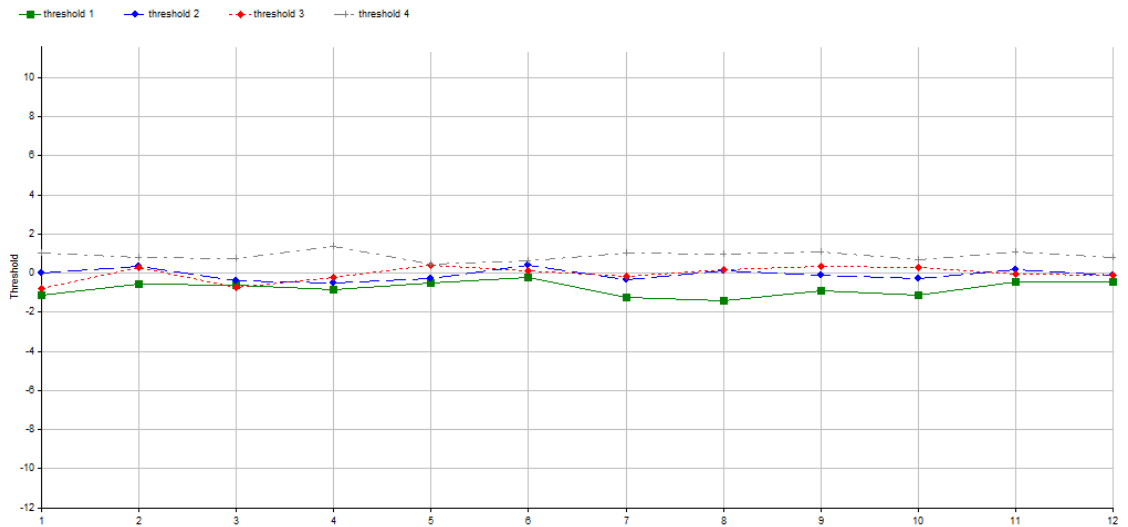
در نرم‌افزار WINMIRA 2001 برای جستجوی نحوه انتشار پاسخ‌ها، ترتیب آستانه گزینه‌ها در طبقه‌های شناسایی شده، بررسی شد. اگر ترتیب درست باشد (آستانه ۱ > آستانه ۲ > آستانه ۳ > آستانه ۴) و بنابراین رابطه منظمی بین تتا و پاسخ به گزینه‌ها وجود دارد. این وضعیت این انتظار را ایجاد می‌کند که پاسخ به ابعاد NEO سطح واقعی صفت شخصیت افراد را نشان می‌دهد.

در جدول ۵ میانگین هر طبقه در ابعاد آزمون NEO ارائه شده است. همچنان که مشاهده می‌شود طبقه ۲ در تمامی ابعاد میانگین بزرگ‌تری نسبت به طبقه ۱ دارد و در بعد برون‌گرایی میانگین طبقه ۳ نسبت به دو طبقه دیگر بیشتر است. مبنی بر نمرات میانگین می‌توان گفت که طبقه ۲ می‌تواند به عنوان گروه وانمود و طبقه ۱ به عنوان گروه صادقانه شناسایی شود.

برای تعیین دقیق‌تر اینکه هر کدام از طبقه‌های شناسایی شده گروه وانمود یا صادقانه هستند یافته‌های بیشتری به دست آمد.

نمودار ۱.

آستانه گزینه‌ها در بعد روان‌رنجورخویی طبقه ۱

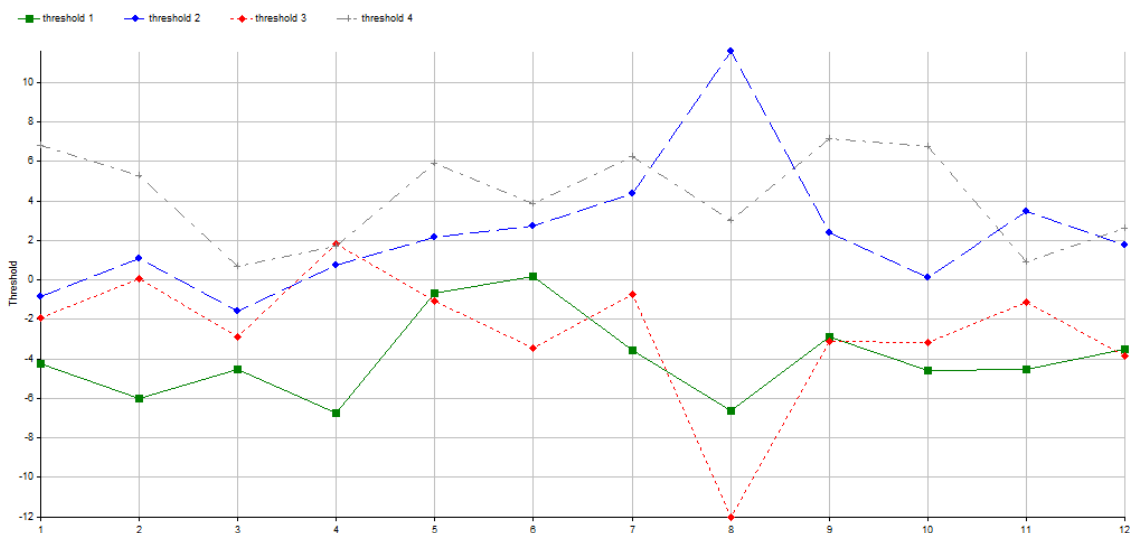


بیشتر سؤالات مشاهده می‌شود. (اگرچه در چند تا سؤال آستانه‌ها همپوشانی دارند).

همان‌طور که در نمودار ۱ مشاهده می‌شود آستانه گزینه‌ها در مؤلفه روان‌رنجورخویی برای طبقه ۱ ارائه شده است. این نمودار ترتیب درست برآورد آستانه‌ها برای گزینه‌ها در

نمودار ۲.

آستانه گزینه‌ها در بعد روان‌رنجورخویی طبقه ۲



به‌جای آن، آستانه ۲ ارزش بیشتری تقریباً در بیشتر سؤالات از آستانه ۳ دارد و در دو سؤال از آستانه ۴ نیز بیشتر است.

به‌طورکلی این به این معنی است که برای طبقه ۱ رابطه منظمی بین تتا و انتخاب گزینه‌ها وجود دارد و پاسخ‌دهنده‌های با تتای بیشتر گزینه‌های بالاتری در مقایسه با افراد با تتای پایین

در نمودار ۲ انتشار آستانه‌های پاسخ در مؤلفه روان‌رنجورخویی در طبقه ۲ ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود آستانه‌ها الگوی مورد انتظار (آستانه ۱ کوچک‌ترین و آستانه ۴ بزرگ‌ترین) را پیروی نمی‌کنند.

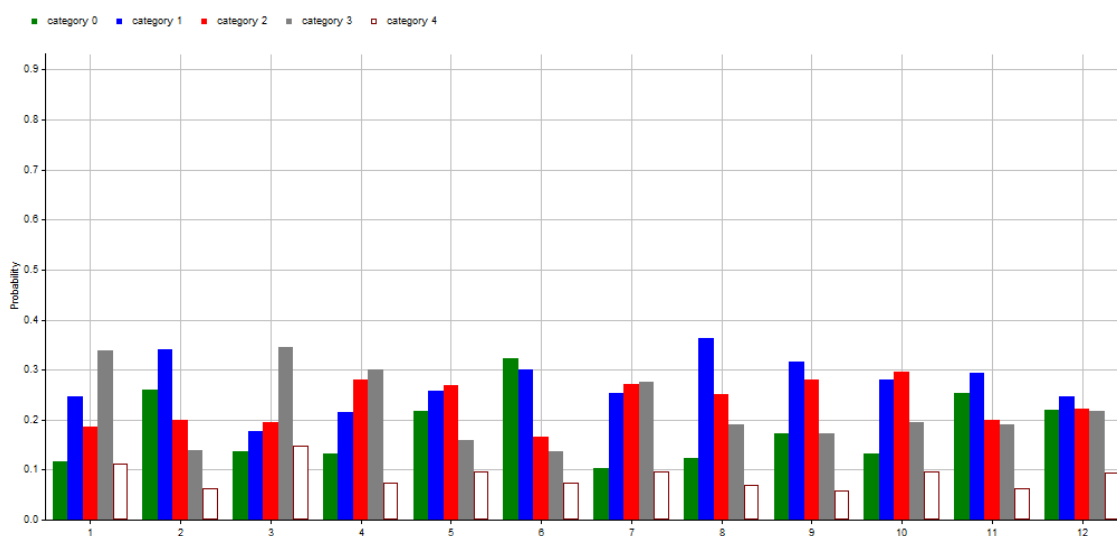
Zickar و همکاران (2004) اشاره می‌کنند که اثرات آرایش‌های مختلف برآوردهای آستانه، می‌تواند از طریق بررسی احتمالات انتخاب گزینه‌ها در سؤالات مشاهده شود. نرم‌افزار WINMIRA یکی از این اطلاعات احتمالاتی را در شناسایی طبقه وانمود و صادقانه ارائه می‌کند. این اطلاعات در قالب نمودارهایی ارائه می‌شود.

انتخاب می‌کنند. در طبقه ۲ به دلیل وارونگی بین آستانه‌ها هیچ رابطه منظمی بین تنا و انتخاب گزینه‌ها وجود ندارد. در نتیجه می‌توان گفت که طبقه ۱ پاسخ‌دهندگان صادقانه و طبقه ۲ گروه وانمود هستند.

وارسی آستانه‌ها در سؤالات سایر ابعاد آزمون NEO در دو طبقه ۱ و ۲ تقریباً نتایج مشابهی را نشان داد.

نمودار ۳.

احتمال گزینه‌ها در بعد روان‌رنجورخویی طبقه ۱

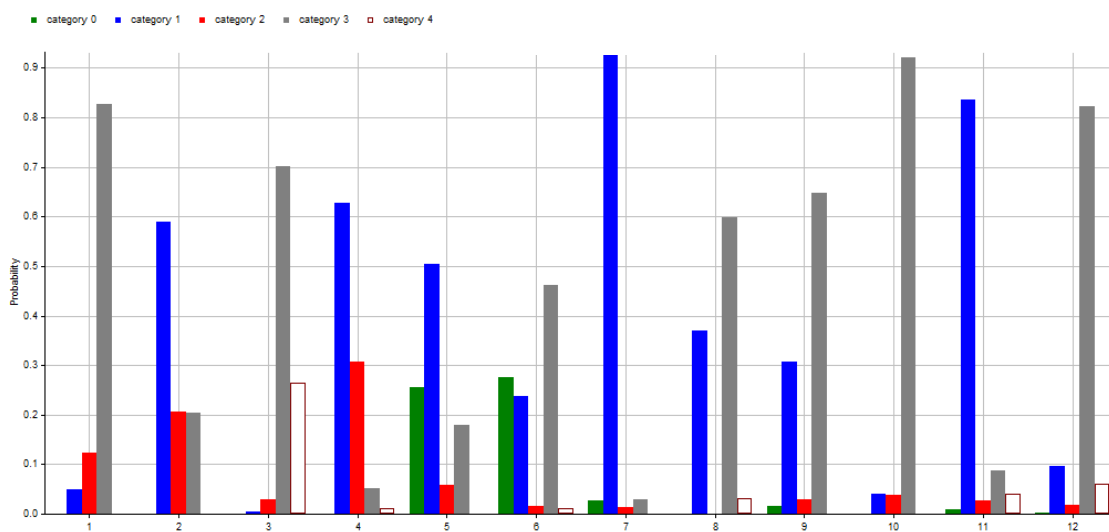


(یعنی دومین طبقه: مخالفم). طبقه ۲ و ۴ همچنین با احتمالات متفاوتی انتخاب شده‌اند.

همچنان که در نمودار ۳ مشاهده می‌شود، مدل گزینه‌های پاسخ ایجادشده از سوی آزمودنی‌ها در برخی سؤالات بعد روان‌رنجورخویی در گزینه ۲ بیشتر از گزینه ۳ بوده است.

نمودار ۴.

احتمال گزینه‌ها در بعد روان‌رنجورخویی طبقه ۲



شخصیتی (Rost et al., 1997) به کار رفته است. این مطالعه از محدود مطالعات کاربرد این شیوه در شناسایی الگوی پاسخ وانمود در آزمون‌های شخصیت است. یافته‌های مطالعه حاضر همسو با یافته‌های پژوهش Zickar و همکاران (2004) و Gibby و همکاران (2004) نشان داد که طبقه‌های شناسایی شده از طریق بررسی تفاوت بین طبقه‌ها در تفاوت نمرات میانگین ابعاد NEO، برآورد پارامترها و احتمال پاسخ‌های گزینه‌ها در تحلیل راش آمیخته، طبقه‌های پاسخ‌های وانمود و صادقانه است. تحلیل راش آمیخته در چهار مقیاس (روان رنجورخویی، بازبودن در مقابل تجارب، توافق پذیری و وجدانی بودن) از پنج مقیاس، دو طبقه پاسخ را شناسایی کردند. همسو با مطالعه Zickar و همکاران (2004) طبقه وانمود به این شکل توصیف شد که پاسخ‌ها طبقه‌ای را شکل دادند که میانگین نمرات بالاتری، الگوهای آستانه ناهموار و وارونه، گرایش به تصدیق گزینه‌های پاسخ مثبت داشتند.

در نهایت واضح به نظر می‌رسد استفاده از روش‌های جدید شناسایی پاسخ‌های وانمود مانند رویکردهای مبتنی بر نظریه سؤال پاسخ یعنی روش تحلیل راش آمیخته برای تحقیق درباره‌ی تفاوت‌ها بین «وانمودکنندگان» و «پاسخ‌دهندگان صادق» آموزش دیده، ممکن است خیلی مفیدتر از استفاده از رویکردهای کلاسیک نظریه آزمون باشد، زیرا تأثیر وانمود بر پارامترهای تشخیص و حدس زدن و همین‌طور دشواری سؤال، می‌تواند بررسی شود. Zickar and Sliter (2011) اشاره می‌کنند که وانمود صرفاً دشواری سؤال را تغییر نمی‌دهد، بلکه بر دیگر ویژگی‌های سؤال هم اثر می‌گذارد. نظریه‌ی سؤال پاسخ، تأثیرات وانمود را نه در سطح کل آزمون، بلکه در سطح سؤال هم بررسی می‌کند، و بنابراین ممکن است دیدگاه نسبتاً منحصربه‌فردتری از چگونگی تأثیر وانمود بر پاسخ‌های آزمون ارائه نماید. همچنین در روش‌های سنتی، عدم برازش را به‌عنوان انحرافی سیستماتیک از پاسخ نرمال تلقی می‌کند درحالی‌که در روش‌های جدید مانند تحلیل راش آمیخته موضوع بررسی، تفاوت سیستماتیک بین گروه‌ها است؛ یعنی میزان وانمود متفاوت، منجر به عدم برازش متفاوت می‌شود. بنابراین استفاده از روش‌های جدیدتر در شناسایی

در نمودار ۴ الگوی احتمال انتخاب گزینه از سوی افراد در طبقه ۲ و بعد روان رنجورخویی ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود الگوی نتایج به‌شدت با طبقه ۱ متفاوت است و در بیشتر سؤالات گزینه ۳ (نظری ندارم) انتخاب شده است. در طبقه ۲ تقریباً در بیشتر سؤالات احتمال انتخاب هیچ گزینه‌ای بیشتر از گزینه ۳ نیست؛ بنابراین در طبقه ۲ بدون توجه به تا مثبت‌ترین گزینه تقریباً همیشه انتخاب شده است. بررسی دقیق‌تر احتمال پاسخ‌ها نشان می‌دهد که پاسخ‌دهندگان طبقه ۱ نسبت به طبقه ۲ غالباً بیشتر در میانه مقیاس پاسخ قرار دارند و این به این معنی است که گروه صادقانه است.

نتیجه‌گیری

وانمود، به‌طورکلی، پاسخی تلقی می‌شود که به مطلوبیت اجتماعی سوق دارد و بررسی پاسخ‌های وانمود به دلیل اثری که بر اعتبار و روایی آزمون دارند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. هدف بیشتر روش‌های بررسی پاسخ‌های وانمود، شناسایی الگوهای غیرمعمولی و حذف آن‌هاست. در مقایسه با روش‌های سنتی مقابله با الگوهای پاسخ وانمود روش‌های جدیدی مبتنی بر نظریه سؤال - پاسخ، تحلیل عاملی، روش‌های بیزی، یادگیری ماشین، مدل معادلات ساختاری و غیره به وجود آمده است. یکی از این روش‌ها، استفاده از روش تحلیل راش آمیخته است. در مطالعه حاضر نوع پاسخگویی شدید در مقیاس شخصیتی پنج عامل بزرگ شخصیتی (Costa & McCrae, 1985) مورد مطالعه قرار گرفت. افراد نمونه در دو گروه صادقانه و وانمود قرار گرفتند و داده‌ها با تحلیل راش آمیخته برای شناسایی الگوهای پاسخ وانمود مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که تحلیل راش آمیخته در تمامی ابعاد آزمون شخصیتی به‌غیر از بعد برون‌گرایی دو طبقه را به‌عنوان طبقه وانمود و صادقانه شناسایی کرد.

در تبیین یافته مطالعه می‌توان اشاره کرد این روش تنها در چند مطالعه مرتبط با پژوهش‌های حوزه شخصیت و سازمانی از جمله تحلیل نامتغیر بودن اندازه‌گیری نگرش سازمانی (Eid & Rauber, 2000)، تحلیل مقیاس ارتباط بین فردی (Reise & Gorn, 1995) و تحلیل پرسشنامه پنج عامل بزرگ

- factor inventory (NEO-FFI): Professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology, 24*, 349-354.
- Edwards, A. E. (1957). *The social desirability variable in personality assessment and research*. New York: Dryden.
- Eid, M., & Rauber, M. (2000). Detecting measurement invariance in organizational surveys. *European Journal of Psychological Assessment, 16*, 20-30.
- Eid, M., & Zickar, M. J. (2007). Detecting response styles and faking in personality and organizational assessments by mixed Rasch models. In M. von Davier & C. H. Carstensen (Eds.), *Multivariate and mixture distribution Rasch models* (pp. 255-270). New York: Springer.
- Gangestad, S., & Snyder, M. (1985). To carve nature at its joints: On the existence of discrete classes in personality. *Psychological Review, 92*, 317-349.
- Hambleton, Ronald K, Swaminathan. H. & Rogers, H. Jane (1991). Basics of item response theory. Translated by Mohammad Reza Filasfinejad. (2010). Tehran: Allameh Tabataba'i University Press. [In Persian]
- Heggestad, E. D., George, E., & Reeve, C. L. (2006). Transient error in personality scores: Considering honest and faked responses. *Personality and Individual Differences, 40*, 1201-1211.
- Hendy, N., Krammer, G., Schermer, J. A., & Biderman, M. D. (2021). Using bifactor models to identify faking on Big Five questionnaires. *International Journal of Selection and Assessment, 29*(1), 81-99. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12316>
- Holden, R. R. (2006, April). Faking on noncognitive self-report: Seven primary questions. In Paper presented to the educational testing services (ETS) external technical advisory group (TAG) conference on faking in non-cognitive assessment. Princeton, NJ.
- Holden, R. R. (2007). Socially desirable responding does moderate scale validity both in experimental and in nonexperimental contexts. *Canadian Journal of Behavioural Science, 39*, 184-201.
- Holden, R. R. (2008). Underestimating the effects of faking on the validity of self-report personality scales. *Personality and Individual Differences, 44*, 311-321.
- Holden, R. R., & Book, A.S. (2011). Faking does distort self report personality assessment. In M. Ziegler, C. MacCann, and R. D. Roberts (Eds.) *New perspectives on faking in personality*.
- Holden, R. R., & Passey, J. (2009). Social desirability. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior*. New York: Guilford.
- Hough, L. M. (1998). Effects of intentional distortion in personality measurement and evaluation of suggested palliatives. *Human Performance, 11*, 209-244.
- Hough, L. M., Eaton, N. K., Dunnette, M. D., Kamp, J. D., & McCoy, R. A. (1990). Criterion-related validities of personality constructs and the effect of response distortion on those validities. *Journal of Applied Psychology, 75*, 581-595.
- Lazarsfeld, P. F., & Henry, N. W. (1968). *Latent structure analysis*. Boston: Houghton Mifflin.

پاسخ‌های وانمود در موقعیت‌های مختلف حیاتی از جمله انتخاب و گزینش کارکنان، اهمیت دارد.

البته روشن است، برای آنکه مسئله‌ی وانمود حل‌وفصل شود، مسیری طولانی در پیش است. نیمه‌ی پر لیوان برای محققان این است که حتی پس از این همه‌سال تحقیق و بررسی، هنوز هم مسائل حل‌نشده‌ی فراوانی وجود دارند که این فرصت را در اختیار محققان قرار می‌دهند تا آثار خودشان را در این زمینه ارائه نمایند، لذا با توجه به محدودیت‌های پژوهش حاضر از جمله اینکه پژوهش از تعمیم‌پذیری محدودی به دلیل ایجاد شرایط وانمود آموزش داده‌شده، برخوردار است و یافته‌های پژوهش را نمی‌توان به موقعیت‌های واقعی تعمیم داد. همچنین نداشتن دستورالعمل شناسایی گروه‌ها از جمله مصاحبه و اینکه ممکن است پاسخ‌ها در شرایط صادقانه کاملاً صادقانه نباشد؛ پیشنهاد می‌شود شاخص‌های تحلیل راش آمیخته در داده‌های حاصل از موقعیت‌های واقعی استخدام کارمندان موردبررسی قرار گیرد.

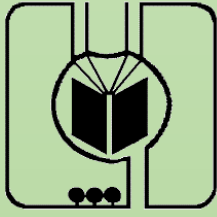
منابع

- انیسی، جعفر. (۱۳۹۰). بررسی اعتبار و روایی فرم کوتاه پرسشنامه پنج عاملی نئو در دانشجویان. *مجله علوم رفتاری*، ۵(۴)، ۳۵۱-۳۵۵.
- محمودیان، حسن، دلاور، علی، فرخی، نورعلی، و برجعلی، احمد. (۱۳۹۶). مقایسه رابطه ویژگی‌های شخصیتی و مطلوبیت اجتماعی در دانشجویان با پاسخ‌های وانمود و صادقانه. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۱(۳۷)، ۲۲۹-۲۴۲. doi: 10.22034/jiera.2017.57773
- همبلتون، رونالد. ک، سومیناتان. اچ و راجرز، اچ. جین. (۱۹۹۱). مبانی نظریه سؤال - پاسخ. ترجمه محمدرضا فلسفی نژاد. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.

References

- Anisi, J. (2013). Investigating the validity and reliability of the short form of the five-factor NEO questionnaire in students. *Journal of Behavioral Sciences, 5*(4), 351-355. [In Persian]
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1996). Effects of impression management and self-deception on the predictive validity of personality constructs. *Journal of Applied Psychology, 81*, 261-272.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). Revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and NEO five-

- Rost, J., Carstensen, C. H., & von Davier, M. (1997). Applying the mixed Rasch model to personality questionnaires. In J. Rost & R. Langeheine (Eds.), *Applications of latent trait and latent class models in the social sciences* (pp. 324-332). New York: Waxmann
- Şahin, İ., & Yalçın, S. (2024). Comparison of cluster analysis and latent class analysis for the detection of fake responses on personality tests. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 15(1), 35-49. <https://doi.org/10.21031/epod.1327395>
- Schmit, M. J., & Ryan, A. M. (1993). The Big Five in personnel selection: Factor structure in applicant and nonapplicant populations. *Journal of Applied Psychology*, 78, 966-974.
- Tett, R. P., Jackson, D. N., & Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of job performance: A meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 44, 703-742.
- Von Davier, M. (2001). *WINMIRA 2001*. Kiel, Germany: Institute for Science Education.
- von Davier, M., & Rost, J. (1997). Self monitoring – A class variable? In J. Rost & R. Langeheine (Eds.), *Applications of latent trait and latent class models in the social sciences* (pp. 296-305). New York: Waxmann.
- Zickar, M. J., & Gibby, R. E. (2006). A history of faking and socially desirable responding on personality tests. In R. L. Griffith & M. H. Peterson (Eds.), *A closer examination of applicant faking behavior* (pp. 21-42). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Zickar, M. J., & Robie, C. (1999). Modeling faking good on personality items: An item-level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 84, 551-563
- Zickar, M. J., & Sliter, K. A. (2011). Searching for unicorns: Item response theory-based solutions to the faking problem. In M. Ziegler, C. MacCann, and R. D. Roberts (Eds.) New
- Zickar, M. J., & Ury, K. L. (2002). Developing an interpretation of item parameters for personality items: Content correlates of parameter estimates. *Educational & Psychological Measurement*, 62(1), 19-31.
- Zickar, M. J., Gibby, R. E., & Robie, C. (2004). Uncovering Faking Samples in Applicant, Incumbent, and Experimental Data Sets: An Application of Mixed-Model Item Response Theory. *Organizational Research Methods*, 7(2), 168-190. <https://doi.org/10.1177/1094428104263674>
- Ziegler, M., & Buehner, M. (2009). Modeling socially desirable responding and its effects. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 548-565.
- Ziegler, M., Toomela, A., & Buehner, M. (2009). A reanalysis of Toomela (2003): Spurious measurement error as cause for common variance between personality factors. *Psychology*.
- Ziegler, M., Toomela, A., & Buehner, M. (2009). A reanalysis of Toomela (2003): Spurious measurement error as cause for common variance between personality factors. *Psychology*.
- Lilienfeld, S. O., & Fowler, K. A. (2006). The self-report assessment of psychopathy: Problems, pitfalls, and promises. In C. J. Patrick (Ed.), *Handbook of Psychopathy* (pp. 107-132). New York: Guilford Press
- Liu, J., & Zhang, J. (2020). An item-level analysis for detecting faking on personality tests: Appropriateness of ideal point item response theory models. *Frontiers in Psychology*, 11, 3090. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03090>
- Mahmoudian, H., Delavar, A., Farrokhi, N., Borjali, A. (2016). Comparing the relationship between personality traits and social desirability in students with fake and honest answers. *Research in Educational Systems*, 11(37), 229-242. doi: 10.22034/jiera.2017.57773 [In Persian]
- Masters, G. N. (1982). A Rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika*, 47, 149-174.
- McFarland, L. A., & Ryan, A. M. (2000). Variance in faking across noncognitive measures. *Journal of Applied Psychology*, 85, 812-821.
- Monaro, M., Mazza, C., Colasanti, M., Ferracuti, S., Orrù, G., Di Domenico, A., ... & Roma, P. (2021). Detecting faking-good response style in personality questionnaires with four choice alternatives. *Psychological Research*, 1-14. doi: 10.1007/S00426-020-01473-3
- Ones, D. S., & Viswesvaran, C. (1998). The effects of social desirability and faking on personality and integrity assessment for personnel selection. *Human Performance*, 11, 245-269.
- Ones, D. S., Viswesvaran, C., & Reiss, A. D. (1996). Role of social desirability in personality testing for personnel selection: The red herring. *Journal of Applied Psychology*, 81, 660-679.
- Pauls, C. A., & Crost, N. W. (2005). Effects of different instructional sets on the construct validity of the NEO-PI-R. *Personality and Individual Differences*, 39, 297-308.
- Plieninger, H. (2017). Mountain or molehill? A simulation study on the impact of response styles. *Educational and Psychological Measurement*, 77(1), 32-53. <https://doi.org/10.1177/0013164416636655>
- Purpura, A., Giorgianni, D., Orrù, G., Melis, G., & Sartori, G. (2022). Identifying single-item faked responses in personality tests: A new TF-IDF-based method. *PLOS ONE*, 17(8), e0272970. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0272970>
- Reise, S. P. & Widaman, K. F. (1999). Assessing the fit of measurement models at the individual level: A comparison of item response theory and covariance structure approaches. *Psychological Methods*, 4, 3-21.
- Reise, S. P., & Gomel, J. N. (1995). Modeling qualitative variation within latent trait dimensions: Application of mixed-measurement to personality assessment. *Multivariate Behavioral Research*, 30, 341-358
- Robie, C., Zickar, M. J., & Schmit, M. J. (2001). Measurement equivalence between applicant and incumbent groups: An IRT analysis of personality scales. *Human Performance*, 14, 187-207.
- Ronald, R., Holden., Zdravko, Marjanovic. (2021). Faking on a self-report personality inventory: Indiscriminate, discriminate, or hyper-discriminate responding?. *Personality and Individual Differences*, doi: 10.1016/J.PAID.2019.109768



Journal of Research in Educational Systems

Volume 18, Issue 65, 2024
Pp. 101-113

Print ISSN: 2383-1324

Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:

Research Article

Article history:

Received January 13, 2024

Received in revised form

April 28, 2024

Accepted June 16, 2024

Published Online July 03,

2024

Keywords:

Cognitive load,

Flipped classroom,

Self-regulated learning,

Students

The Effectiveness of Flipped Classroom based on Cognitive Load on Students' Self-Regulation

Asma Mollazhi¹ | Gholamreza Sanagouye Moharer² |
Mohammad Ali Fardin³

1. Department of Psychology, Zahedan Branch, Islamic Azad University, Zahedan, Iran. E-mail: mollazehi1365@gmail.com
2. *Corresponding Author*, Department of Psychology, Zahedan Branch, Islamic Azad University, Zahedan, Iran. E-mail: r.sanagoo@iauzah.ac.ir
3. Department of Psychology, Zahedan Branch, Islamic Azad University, Zahedan, Iran. E-mail: m.fardin@iauzah.ac.ir

ABSTRACT

Objective: Nowadays, acquiring the necessary skills to learn self-regulation is one of the goals of educational programs and turning "teaching" into "learning" is considered essential. Therefore, educational environments should seriously emphasize the importance of acquiring these skills. The current research was conducted with the aim of determining the effectiveness of the flipped classroom based on cognitive load on students' self-regulation learning.

Methods: The research method was semi-experimental, of pre-test-post-test type with experimental and control groups. The statistical population included all female undergraduate students in the elementary education field of Farhangian University of Chababar in the first half of the academic year 1402-1403, numbering 402 people. The sample required for the research was selected purposefully from among the students who had taken the research and professional development course that randomly replaced by lottery in experimental and control groups (30 people in the experimental group and 30 people in the control group). The data were analyzed using the method of variance analysis with repeated measurements.

Results: The findings showed that there is a significant difference between the average scores of the post-test and follow-up self-regulation learning in the experimental and control groups. This means that teaching in a flipped classroom based on cognitive load had a positive effect on students' self-regulation learning ($p < 0.05$). According to the findings of this research, it can be concluded that the flipped classroom based on cognitive load can be effective in increasing students' self-regulated learning.

Conclusion: Therefore, using this educational method in universities can make classrooms inclusive and encourage students to be active in their learning.

Cite this article: Mollazhi1, A., Sanagouye Moharer, G., & Fardin, M. A. (2024). The Effectiveness of Flipped Classroom based on Cognitive Load on Students' Self-Regulation. *Journal of Research in Educational Systems*, 18(65), 101-113. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.435436.3112>



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.435436.3112>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today, education that relies on the transfer of content and fixed topics is no longer suitable for the educational system of today's society, and what is most needed by the learners is to acquire the necessary skills for learning-self-regulation and turning "teaching" into "learning" in the learners. Self-regulated learning is a self-directed process in which learners use cognitive and metacognitive strategies to regulate their learning and achieve their goals. The flipped classroom, as an inclusive approach, provides the opportunity for teachers to transfer the space of direct and group education to the space of individual learning and, based on the available technologies, encourage learners to self-learning, self-directed, and then apply. In fact, the flipped classroom causes self-regulation of learners and their participation in the learning process. With the change of teaching approaches from behaviorism to cognitive, the cognitive theory as a theory originated from cognitive science believes that humans have a structure that consists of sensory recorders, active memory and long-term memory. According to this theory, the capacity of working memory is very limited in terms of the ability to store and process information, therefore, training should be adapted to this capacity. One of the practical implications of cognitive load theory in this field is the use of cognitive effects in educational design in order to increase learning efficiency. In line with the research done and in order to increase the efficiency of the classroom and activate the students and in order to achieve one of the efficient and effective teaching methods to increase students' learning skills in higher education classrooms. The current research tries to answer the question of whether the flipped classroom based on cognitive load has an effect on students' learning-self-regulation.

Method

The present research was applied in terms of purpose and semi-experimental in terms of data collection method, of pre-test-post-test type with experimental and control groups. The statistical population of the present study included all undergraduate female students of primary education at Farhangian University of Chabahar in

the first semester of the academic year 1402-1403, numbering 402 people. The sample required for the research was selected purposefully from among the students who had taken the research and professional development course and was randomly selected by lottery in the experimental and control groups (30 people). The experimental group and 30 people of the control group were replaced. The training was conducted using the reverse classroom method based on cognitive load during 12 sessions of 90 minutes, observing the 7-step structure. In order to collect information in this research, self-regulated learning questionnaire (MSLQ) was used. The data were analyzed using descriptive and inferential statistical tests.

Results

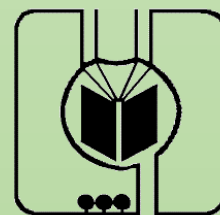
The findings showed that the scores related to self-regulation learning dimensions in the experimental group increased in the post-test and follow-up phase compared to the control group. The results of variance analysis of repeated measurements showed that the variable scores of students' self-regulation learning in the three stages of the test (pre-test, post-test and follow-up) in the experimental and control groups were significantly different. In addition, the interactive effect of time and group is also significant on students' self-regulation learning. The results of the Bonferroni test also showed that the difference between the average scores in the self-regulation learning variable of the students of the experimental group and the control group in the pre-test, post-test and follow-up stages is statistically significant, which indicates the stability of the effect of the flipped classroom based on cognitive load. Self-regulation learning in the experimental group is in the follow-up phase.

Conclusions

In general, the results of this research showed that the flipped classroom based on cognitive load had a positive effect on students' self-regulation learning in the post-exam stage and its durability in students. In recent decades, we have seen a global growth in the use of the flipped classroom approach in many educational settings. The successful implementation of the flipped

classroom requires that students develop self-regulated learning skills. By offering learners the opportunity to participate in active learning, the flipped classroom approach will have a positive effect on improving their self-regulated learning skills. Because learners are required to plan, manage time, think critically, organize information and self-evaluate, and all these skills increase a person's ability to guide and manage their own learning. Also, in the flipped classroom

based on cognitive load, this opportunity has been provided for students to review what happened in the previous class and use more cognitive strategies. Encouraging students to participate and interact and search for knowledge in class and grouping and allocating class time to providing additional explanations and examples and solving problems related to the content, led to the strengthening of metacognitive skills.



پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۱۸، شماره ۶۵، ۱۴۰۳
ص ۱۰۱-۱۱۳

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۲۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۲/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۲۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۴/۱۵

واژه‌های کلیدی:

بار شناختی،

دانشجویان،

کلاس درس معکوس،

یادگیری خودتنظیم

اثربخشی کلاس درس معکوس مبتنی بر بار شناختی بر یادگیری خودتنظیم دانشجویان

اسماء ملازهی^۱ | غلامرضا ثناگوی‌محرر^۲ | محمدعلی فردین^۳

۱. گروه روان‌شناسی، واحد زاهدان، دانشگاه آزاد اسلامی، زاهدان، ایران. رایانامه:

mollazehi1365@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، گروه روان‌شناسی، واحد زاهدان، دانشگاه آزاد اسلامی، زاهدان، ایران. رایانامه:

r.sanagoo@iauzah.ac.ir

۳. گروه روان‌شناسی، واحد زاهدان، دانشگاه آزاد اسلامی، زاهدان، ایران. رایانامه

m.fardin@iauzah.ac.ir

چکیده

هدف: امروزه کسب مهارت‌های لازم برای یادگیری خودتنظیم یکی از اهداف برنامه‌های آموزشی به شمار می‌آید و تبدیل "یاددهی" به "یادگیری" امری ضروری تلقی می‌شود؛ بنابراین محیط‌های آموزشی باید به‌طور جدی بر اهمیت کسب این مهارت‌ها تأکید نمایند. پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی کلاس درس معکوس مبتنی بر بار شناختی بر یادگیری خودتنظیم دانشجویان انجام گرفت. روش: روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی، از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه آزمایش و کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دختر کارشناسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان چابهار در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ به تعداد ۴۰۲ نفر بودند. انتخاب نمونه موردنیاز پژوهش به‌صورت هدفمند از میان دانشجویانی که واحد درسی پژوهش و توسعه حرفه‌ای را اخذ کرده بودند انجام شد و با روش قرعه‌کشی در گروه‌های آزمایش و کنترل (۳۰ نفر گروه آزمایش و ۳۰ نفر گروه کنترل) جایگزین شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه یادگیری خودتنظیم Pintrich and De Groot (1990) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد بین میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری یادگیری خودتنظیم در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بدین معنی که آموزش به شیوه کلاس درس معکوس مبتنی بر بار شناختی تأثیر مثبتی بر یادگیری خودتنظیم دانشجویان داشته است ($p < 0/05$). با توجه به یافته‌های این تحقیق می‌توان نتیجه گرفت کلاس درس معکوس مبتنی بر بار شناختی می‌تواند در افزایش یادگیری خودتنظیم دانشجویان مؤثر باشد.

نتیجه‌گیری: در نتیجه به کار بردن این شیوه آموزشی در دانشگاه‌ها می‌تواند کلاس‌های درس را فراگیر محور کند و دانشجویان را ترغیب نماید تا در یادگیری خود فعال باشند.

استناد به این مقاله: ملازهی، اسماء، ثناگوی‌محرر، غلامرضا، و فردین، محمدعلی. (۱۴۰۳). اثربخشی کلاس درس معکوس

مبتنی بر بار شناختی بر یادگیری خودتنظیم دانشجویان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۸(۶۵)، ۱۰۱-۱۱۳

<https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.435436.3112>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

کلاس درس معکوس^۴ به عنوان یک رویکرد فراگیر محور، این فرصت را برای مدرسین فراهم می‌سازد تا فضای آموزش مستقیم و گروهی را به فضای یادگیری فردی انتقال دهند و بر پایه فناوری‌های در دسترس، محتوا را از قبل در اختیار فراگیران قرار داده تا بر اساس منابع آموزشی در دسترس، در خانه یا فضایی خارج از کلاس درس، به صورت فردی، محتوای آموزشی مورد نظر را با دیدن فیلم، فایل متنی، صوتی یا هر آنچه مری برای یادگیری بهتر محتوای جلسه در اختیار آنان قرار داده است بیاموزند و در کلاس درس حاضر شوند (Bergmann & Sams, 2012). در واقع، آنچه در کلاس درس معکوس اتفاق می‌افتد تشویق فراگیران به خودآموزی، خودراهبری و سپس به‌کارگیری دانش است. به عبارتی هدف کلاس درس معکوس، تقویت یادگیری فراگیر محور به منظور آزاد کردن زمان کلاس برای همکاری و انجام فعالیت‌های تعاملی تر است (Krumsvik & Jones, 2016). کلاس درس معکوس باعث می‌شود فراگیران به صورت مستقل محتوا را بررسی کنند و سرعت یادگیری خود را کنترل نموده و مسئول یادگیری خودشان باشند (Kim et al., 2014). به عقیده Baepler و همکاران (2014) کلاس درس معکوس، موجب خودتنظیمی فراگیران و مشارکت آن‌ها در فرایند یادگیری می‌شود.

با تغییر رویکردهای تدریس از رفتارگرایی به شناختی نیز می‌توان با نوآوری‌های تدریس عصر حاضر همگام شد و به محدودیت‌های نظام پرورش انسان و محدودیت‌های ظرفیت پرورش حافظه فعال طبق دیدگاه‌های شناختی یادگیری بیشتر توجه کرده (Mahmoud et al., 2020) و با به‌کارگیری الگوهای طراحی آموزشی مناسب، درصدد ایجاد یادگیری مؤثرتر در فراگیران و هدایت آن‌ها به سمت یادگیری خودتنظیم برآیم (سالاری و همکاران، ۱۳۹۵). علوم شناختی^۵ مدت‌هاست که به دنبال کشف راه‌هایی است که در آن اطلاعات توسط مغز پردازش می‌شوند و ساختارها و مدل‌های تفکر و یادگیری فراگیران تولید می‌شوند (Gabriel et al. 2015). بر همین اساس نظریه بار شناختی^۶ به عنوان نظریه‌ای برخاسته از علوم شناختی معتقد است، انسان‌ها دارای ساختار شناختی هستند که

یادگیری، مهم‌ترین فعالیت بشر در جهت رشد و تکامل انسان است. به همین دلیل دنیای آموزش امروز، نقطه توجه خود را از تدریس به یادگیری معطوف کرده است. این رویکرد، یادگیری را محور و پایه همه برنامه‌ها، سیاست‌ها و خط‌مشی‌های آموزشی قرار می‌دهد (Ajjawi et al., 2019) لذا آموزش متکی بر انتقال صرف محتوا و موضوعات ثابت، دیگر مناسب سیستم آموزشی جامعه امروز نیست و آنچه بیش از همه مورد نیاز فراگیران است کسب مهارت‌های لازم برای یادگیری خودتنظیم^۱ و تبدیل "یاددهی" به "یادگیری" در فراگیران است (Abdul Kader, 2018).

یادگیری خودتنظیم به عنوان یک رویکرد مهم برای توسعه توانایی یادگیرندگان برای پیشرفت در دنیای دیجیتال امروزی شناخته شده است. یادگیری خودتنظیم یک فرآیند خودگردان است که در آن یادگیرندگان از راهبردهای شناختی^۲ و فراشناختی^۳ برای تنظیم یادگیری خود و دستیابی به اهداف خود استفاده می‌کنند (Kong & Line, 2023). راهبردهای شناختی به راهبردهایی اشاره دارد که یادگیرنده به کمک آن‌ها اطلاعات تازه را برای پیوند دادن و ترکیب با اطلاعات از قبل آموخته شده و ذخیره‌سازی آن‌ها در حافظه درازمدت آماده می‌کنند. راهبردهای فراشناختی تدبیرهایی هستند به منظور نظارت بر راهبردهای شناختی و کنترل و هدایت آن‌ها یا به عبارت دیگر به منظور برنامه‌ریزی، بازبینی و اصلاح فعالیت‌های شناختی، مورد استفاده قرار می‌دهند (Russell et al., 2022).

گسترش استفاده از شیوه‌های نوین آموزشی، به گونه‌ای که سبب گردد فراگیران در محیط آموزشی مطلوب به حداکثر بازدهی دست‌یافته و از طریق مدیریت یادگیری، به تناسب ظرفیت و توانایی خود بتوانند به نتیجه مطلوب برسند امری ضروری است. لذا با ادغام محیط‌های یادگیری مختلف و تلفیق محیط‌های آموزشی سنتی و نوین و استفاده از فناوری اطلاعات توأم با یکدیگر می‌توان گام مؤثری در راستای درک مطلب و یادداری بهتر فراگیران برداشت (شیرعلی‌نژاد و همکاران، ۱۴۰۱).

4. Flipped classroom
5. Cognitive Sciences
6. Cognitive load theory

1. self-regulated learning
2. Cognitive strategies
3. Cognitive strategies

مهارت‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان با روش کلاس معکوس افزایش می‌یابد. Sirakaya and Özdemir (2018)، Sun و همکاران (2017)، نشان دادند تلفیق یادگیری خودتنظیم در کلاس درس معکوس می‌تواند خودکارآمدی و همچنین راهبردهای آن‌ها برای برنامه‌ریزی و استفاده از زمان مطالعه را بهبود بخشد. Rutkowski and Moscinska (2013) روش کلاس معکوس تأثیر معناداری بر مهارت‌های یادگیری خودراهربر در فراگیران داشته است.

در راستای پژوهش‌های انجام‌گرفته و به‌منظور بالا بردن کارایی کلاس درس و فعال نمودن دانشجویان و به‌منظور احراز یکی از روش‌های تدریس کارآمد و اثربخش برافزایش مهارت‌های یادگیری دانشجویان در کلاس‌های درس آموزش عالی، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این سؤال است که آیا کلاس درس معکوس مبتنی بر بار شناختی بر یادگیری خودتنظیم دانشجویان تأثیر دارد؟

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها، نیمه‌آزمایشی، از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه آزمایش و کنترل بود.

جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه دانشجویان دختر کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان چابهار در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ به تعداد ۴۰۲ نفر بودند. انتخاب نمونه موردنیاز پژوهش به‌صورت هدفمند از میان دانشجویانی که واحد درسی پژوهش و توسعه حرفه‌ای را اخذ کرده بودند انجام گرفت. حجم گروه نمونه ۶۰ نفر بود که به‌طور تصادفی به روش قرعه‌کشی در گروه‌های آزمایش و کنترل (۳۰ نفر گروه آزمایش و ۳۰ نفر گروه کنترل) جایگزین شدند. معیارهای ورود به پژوهش عبارت بودند از: ۱- یکسان بودن سال ورود دانشجویان دو گروه آزمایش و کنترل، ۲- اخذ واحد درسی پژوهش و توسعه حرفه‌ای، ۳- تعهد به مشارکت در جلسات کلاسی (به‌منظور پیشگیری از ریزش احتمالی در پژوهش) ۴- تکمیل فرم رضایت آگاهانه و معیار خروج، عدم حضور منظم در کلاس درس (غیبت بیش از یک

مشکل از ثبت‌کننده‌های حسی، حافظه فعال و حافظه بلندمدت می‌باشند. مسئله اصلی آموزش بر اساس اصول نظریه بار شناختی این است که ظرفیت حافظه فعال از نظر قابلیت ذخیره‌سازی و پردازش اطلاعات بسیار محدود است (Karpicke, 2022). بر این اساس آموزش باید با این ظرفیت تطبیق داده شود. یکی از تلوئیحات کاربردی نظریه بار شناختی در این زمینه، به‌کارگیری اثرات بار شناختی در طراحی آموزشی به‌منظور افزایش کارایی یادگیری است. اثرات بار شناختی شامل؛ اثر مثال حل‌شده^۱، اثر تکمیل مسئله^۲، اثر تقسیم توجه^۳، اثر مجرای حسی^۴، اثر افزونگی^۵، اثر حذف راهنمایی^۶ است (Clark, 2015). نظریه بار شناختی به دنبال درک ویژگی‌ها، محدودیت‌ها و چگونگی تعامل انسان‌ها با دنیای اطراف خود، هنگام درگیر شدن در یادگیری است (Nestel et al., 2014).

تأثیر استفاده از کلاس درس معکوس و توجه به فرایندهای شناختی به‌طور هم‌زمان در پژوهش‌ها موردبررسی قرار نگرفته است؛ اما می‌توان به تحقیقات مشابه در این زمینه اشاره نمود از جمله یافته‌های مطالعه؛ واحدی (۱۴۰۱) نشان داد، آموزش معکوس بر میزان خودتنظیمی فراگیران مؤثر است. مرادی دولیسکانی و همکاران (۱۴۰۱) نشان دادند، یادگیری معکوس موجب افزایش یادگیری خودراهربر و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان می‌شود. دادگری و همکاران (۱۳۹۹)، خاکشور (۱۳۹۹)، ایزدی و همکاران (۱۳۹۸)، محمدی (۱۳۹۸) نشان دادند، آموزش به روش کلاس معکوس بر مهارت یادگیری خودتنظیم و نگرش دانش‌آموزان مؤثر است. حسین زاده (۱۳۹۸) نشان داد، طراحی چندرسانه‌ای آموزشی مبتنی بر اصول نظریه بار شناختی بر یادگیری خودراهربر دانش‌آموزان دوره ابتدایی مؤثر بوده است. خلیلی صدرآباد و همکاران (۱۳۹۶) نشان دادند، آموزش مغزمحور بر یادگیری خودتنظیم تأثیر مثبت و معناداری داشته است و به مدت ۳ ماه این تأثیر پایدار بوده است. Shin (2022) نشان داد، اجرای رویکرد کلاس درس معکوس مبتنی بر راهبردهای علوم شناختی یادگیری تأثیر مثبتی بر عملکرد و تجربه دانشجویان در دوره دارودرمانی داشت. Koes و همکاران (2020) نشان دادند که

4. Modality Effect
5. Redundancy Effect
6. Guidance Fading Effect

1. Worked Example Effect
2. Effect Completion Problem
3. Attention Split Effect

یک ماه بعد مجدداً آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل، تحت آزمون پیگیری قرار گرفتند. مراحل آموزش، بر اساس مراحل اجرای کلاس درس معکوس Bregman and sems (2012) و طراحی آموزشی مبتنی بر اثرات بار شناختی Takir and Aksu (2012) تدوین شده است. خلاصه گام‌های اجرایی کلاس درس معکوس مبتنی بر بار شناختی در جدول ۱ گزارش شده است.

جلسه) بود. قبل از شروع جلسات آموزشی در هر دو گروه آزمایش و کنترل پیش‌آزمون اجرا شد. در گروه آزمایش آموزش به روش کلاس درس معکوس مبتنی بر بار شناختی طی ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای با رعایت ساختار ۷ مرحله‌ای انجام گرفت؛ اما در گروه کنترل، آموزش محتوا به روش معمول یعنی شیوه سخنرانی تدریس گردید. در پایان دوره، هر دو گروه در معرض پس‌آزمون قرار گرفتند. به‌منظور مطالعه پایداری اثرات مداخله،

جدول ۱.

خلاصه گام‌های اجرایی کلاس درس معکوس مبتنی بر بار شناختی در دانشجویان مورد مطالعه

مراحل	فعالیت‌ها	توضیحات
مرحله اول	هدف و سرفصل هر جلسه تدوین گردید.	در تمام مراحل انجام تدریس و فعالیت‌های کلاسی، برای در نظر گرفتن
مرحله دوم	محتوای آموزشی چندرسانه‌ای هر جلسه آماده گردید.	اثر تقسیم توجه، استاد چیزی بر روی تخته وایت‌برد نوشته و به
مرحله سوم	محتوای آموزشی تهیه‌شده برای دانشجویان به اشتراک گذاشته شد.	دانشجویان هم اجازه یادداشت‌برداری داده نشده است. چون در پایان کلاس تمامی این مثال‌ها در گروه کلاسی برای دانشجویان ارسال می‌شد.
مرحله چهارم	محتوا از طریق پرسش و پاسخ در کلاس درس توسط دانشجویان ارائه گردید و اطلاعات توسط مدرس تکمیل گردید.	در خصوص ارائه هر موضوع درسی، از ارائه توضیحات اضافی و غیرضروری که منجر به کاهش تمرکز دانشجو بر مبحث اصلی می‌گردید برای در نظر گرفتن اثر افزونگی پرهیز می‌شد.
مرحله پنجم	مثال‌های مرتبط با سرفصل‌های درس (اثر مثال حل‌شده) به‌صورت شفاهی (اثر مجرای حسی) توسط مدرس ارائه گردید.	به‌منظور مدیریت بار درونی، محتوا از ساده به پیچیده ارائه شد و به‌منظور افزایش بار مطلوب سعی شده است در خلال تدریس از مثال‌های متنوع استفاده گردد.
مرحله ششم	مثال‌های مشابه توسط دانشجویان از طریق بحث گروهی ارائه گردید (اثر تکمیل مسئله).	این چرخه برای تمامی مباحث کلاس درس در تمامی جلسات تکرار گردید.
مرحله هفتم	ارزشیابی پایانی به‌صورت جمع‌بندی شفاهی مباحث کلاس توسط دانشجویان انجام گردید (اثر حذف راهنمایی).	

(گویه‌های ۲۹، ۳۷، ۴۴)، بسط (گویه ۳۴)، خلاصه‌نویسی (گویه ۴۵، ۳۱)، سازمان‌دهی (گویه‌های ۲۶، ۲۷، ۳۹، ۴۲، ۴۷)، درک مطلب (گویه‌های ۳۲، ۳۳) و راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع شامل؛ برنامه‌ریزی برای یادگیری (گویه‌های ۳۸، ۴۶)، نظارت بر یادگیری (گویه‌های ۲۸، ۳۵، ۴۱، ۴۳)، تلاش و پشتکار (گویه‌های ۳۰، ۳۶)، نظم‌دهی (۴۰) است. روایی و پایایی پرسشنامه یادگیری خودتنظیم توسط Pintrich and De Groot (1990) در ابعاد راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ تعیین شده‌اند. در ایران پایایی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ

به‌منظور گردآوری اطلاعات در پژوهش حاضر از پرسشنامه یادگیری خودتنظیم (MSLQ) استفاده شد. این پرسشنامه توسط Pintrich and De Groot در سال ۱۹۹۰ طراحی شده است و شامل ۴۷ گویه در دو بخش باورهای انگیزشی (۲۵ گویه) و راهبردهای یادگیری خودتنظیم (۲۲ گویه) است که در این پژوهش، از بخش راهبردهای یادگیری خودتنظیم استفاده شده است. مقیاس راهبردهای خودتنظیم شامل؛ راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع است که بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵ تنظیم شده است. راهبردهای شناختی شامل؛ تکرار و مرور

گرفت. در بخش آمار توصیفی به شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد پرداخته شد. در بخش آمار استنباطی از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر استفاده شد. همچنین از آزمون کولموگروف-اسمیرنف، آزمون لوین و ام‌باکس به‌عنوان پیش‌فرض و بررسی نرمال‌بودن داده‌ها استفاده گردید.

یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیر یادگیری خودتنظیم در جدول ۲ گزارش شده است.

برای ابعاد راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع در پژوهش موسوی نژاد (۱۳۷۶) ۰/۷۹ و ۰/۸۴؛ در پژوهش قنوتی (۱۳۹۲) ۰/۸۴ و ۰/۷۸ به دست آمده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی کل پرسشنامه یادگیری خودتنظیم با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و برای هر یک از ابعاد راهبردهای شناختی ۰/۸۳ و راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع ۰/۷۹ به دست آمده است.

داده‌ها پس از جمع‌آوری با استفاده از نرم‌افزار SPSS_23 با آزمون‌های آمار توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار

جدول ۲

میانگین و انحراف استاندارد نمرات یادگیری خودتنظیم و ابعاد آن در دو گروه آزمایش و کنترل در مراحل پیش‌آزمون، س آزمون و پیگیری

گروه	متغیرها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	راهبردهای شناختی	۲۷/۵۳	۲/۴۰	۴۷/۳۳	۲/۲۷	۵۰/۲۶	۱/۹۸
	راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع	۲۵/۹۳	۲/۱۵	۳۳/۶۶	۳/۰۳	۳۹/۱۳	۳/۴۸
	نمره کل راهبردهای یادگیری خودتنظیم	۵۳/۴۶	۳/۱۷	۸۴/۰۰	۳/۱۷	۸۹/۴۰	۳/۸۲
کنترل	راهبردهای شناختی	۲۵/۶۰	۲/۴۵	۲۸/۴۶	۲/۵۵	۲۸/۰۶	۲/۵۴
	راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع	۲۴/۹۳	۲/۳۷	۲۷/۶۰	۳/۱۵	۲۶/۷۳	۲/۴۹
	نمره کل راهبردهای یادگیری خودتنظیم	۵۰/۵۳	۳/۶۳	۵۶/۰۶	۳/۸۳	۵۴/۸۰	۳/۰۴

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که نمره‌های مربوط به ابعاد یادگیری خودتنظیم (راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع) در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون و پیگیری در قیاس با گروه کنترل افزایش یافته است. به‌منظور بررسی اثربخشی کلاس درس معکوس مبتنی بر بار شناختی بر یادگیری خودتنظیم دانشجویان، از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر استفاده شد. پیش از تحلیل کوواریانس، مفروضه‌های این آزمون مورد بررسی قرار گرفت. در ابتدا نرمال‌بودن توزیع داده‌ها بر اساس آزمون کولموگروف-اسمیرنف مورد بررسی قرار گرفت که با توجه به عدم معنی‌داری مقادیر به دست آمده، فرض نرمال بودن توزیع نمرات در مرحله

پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تأیید شد. نتایج آزمون لوین در مورد پیش‌فرض تساوی واریانس‌های گروه‌ها در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نیز نشان داد که مقدار F مربوط به آزمون لوین در مورد هیچ‌یک از متغیرهای پژوهش از لحاظ آماری معنی‌دار نبود ($F=۰/۰۲$, $P>۰/۰۵$). جهت بررسی برابری ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در بین گروه آزمایش و کنترل از M boxes M test استفاده شد. نتایج نشان داد که ماتریس کوواریانس متغیر وابسته در دو گروه برابر است ($F=۰/۴۰$, $P>۰/۰۵$). نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری برای مقایسه‌ی یادگیری خودتنظیم در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳.

آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری برای مقایسه‌ی یادگیری خودتنظیم در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	لامبدای ویلکز	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	F	سطح معنی داری	مجذور اتا
یادگیری خودتنظیم	۰/۲۰	۲	۲۷	۱۳/۲۳	۰/۰۰۱	۰/۷۹
زمان *گروه	۰/۲۱	۲	۲۷	۱۱/۸۹	۰/۰۰۱	۰/۸۷

جدول ۳، نشان می‌دهد طبق داده‌های ردیف اول بین یادگیری خودتنظیم در سه بار اجرای آزمون تفاوت معنی داری وجود دارد ($F=13/23, p=0/001, \eta^2=0/7968$). ردیف دوم نیز بیانگر این است که اثر متقابل زمان و گروه نیز معنادار است ($F=11/89, p=0/001, \eta^2=0/87$).

برای بررسی یکسانی واریانس تفاوت بین همه ترکیب‌های مربوط به گروه‌ها از آزمون کرویت ماچلی استفاده شد. نتایج نشان داد که برای متغیر یادگیری خودتنظیم، مفروضه کرویت برقرار نیست ($P<0/05$)؛ بنابراین از آزمون تحلیل واریانس تعدیل‌یافته اسپیلون گرین-هاوس-گایسر استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر با عدم برقراری مفروضه کرویت در جدول ۴ گزارش شده است.

همان‌طور که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، معنی داری همه آزمون‌ها قابلیت استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر را مجاز می‌شمارد.

جدول ۴.

نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر در گروه‌های آزمایش و کنترل در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مجذور اتا	توان آماری
یادگیری خودتنظیم	زمان	۱۵۹/۲۷	۱/۳	۱۲۳/۲۹	۸۲/۸۵	۰/۰۰۱	۰/۶۸	۱
	زمان*گروه	۹۲/۵۱	۱/۲	۷۵/۲۹	۵۵/۰۷	۰/۰۰۱	۰/۵۹	۱

نتایج تحلیل واریانس در جدول ۴ نشان می‌دهد نمرات متغیر یادگیری خودتنظیم دانشجویان در سه مرحله آزمون (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در گروه آزمایش و کنترل با هم تفاوت معنی داری دارد ($F=82/85, p=0/001, \eta^2=0/68$). علاوه بر این اثر تعاملی زمان و گروه نیز بر

یادگیری خودتنظیم دانشجویان معنی دار است ($\eta^2=0/59$). به‌منظور تشخیص تفاوت بین میانگین نمرات یادگیری خودتنظیم بر اساس نوبت آزمون‌ها (پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری)، از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شده است.

جدول ۵.

نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی جهت مقایسه‌ی دوبه‌دو میانگین یادگیری خودتنظیم در مرحله پیگیری گروه آزمایش و کنترل

متغیر	منابع تغییرات	تفاوت میانگین	خطای معیار	سطح معنی داری
یادگیری خودتنظیم	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	۳/۲۴۳	۰/۴۶۳	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون-پیگیری	۲/۶۵۴	۰/۷۵۶	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون-پیگیری	۳/۲۶۲	۰/۷۳۲	۰/۰۰۱

نتایج آزمون بونفرونی در جدول ۵، نشان می‌دهد که تفاوت بین میانگین نمرات در متغیر یادگیری خودتنظیم دانشجویان

گروه آزمایش با گروه کنترل در مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری از لحاظ آماری معنی دار است ($p<0/05$)؛ که این

درس معکوس تأثیر مثبتی بر بهبود مهارت‌های یادگیری خودتنظیم آن‌ها خواهد داشت (Liu et al., 2024).

رابطه میان کلاس درس معکوس و یادگیری خودتنظیم را می‌توان بر اساس چارچوب کلی کلاس درس معکوس نیز تبیین کرد به این ترتیب که فعالیت‌های پیش از کلاس درس به تقویت مهارت‌های یادگیرندگان در برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی اطلاعات منجر می‌شود. همچنین در کلاس درس معکوس، یادگیرندگان ملزم به برنامه‌ریزی، مدیریت زمان، تفکر انتقادی، سازمان‌دهی اطلاعات و خودارزیابی‌اند و مجموع این مهارت‌ها توانایی فرد را در هدایت و راهبری یادگیری خود افزایش می‌دهند (Sergis et al., 2018). راهبردهای شناختی در یادگیری خودتنظیم نیز اقداماتی هستند که به یادگیرنده کمک می‌کنند اطلاعات تازه را برای پیوند دادن و ترکیب با اطلاعات قبلاً آموخته‌شده آماده کنند (سیف، ۱۴۰۲)؛ بنابراین وقتی ما چیزی را بررسی می‌کنیم، به خاطر می‌آوریم با به دقت گوش می‌دهیم و به ارائه مثال‌های مرتبط و حل مسائل مرتبط با محتوا می‌پردازیم، در واقع دست به عمل شناخت می‌زنیم که منجر به بسط و گسترش معنایی و سازمان‌دهی بهتر مطالب آموخته‌شده می‌گردد (عبدی، ۱۳۹۸).

در کلاس درس معکوس مبتنی بر بار شناختی، این فرصت برای دانشجویان فراهم شده است که بتوانند به استقلال در یادگیری دست یافته و به ارزشیابی یادگیری خود پردازند. این رفتار نشان‌دهنده به وجود آمدن یادگیری خودتنظیم است زیرا در یادگیری خودتنظیم، تولید و هدایت اندیشه‌ها، هیجان‌ها و رفتارها توسط خود فرد به منظور رسیدن به هدف شکل می‌گیرد. همچنین دانشجویان فرصت زیادی برای اکتشاف و پردازش اطلاعات داشته و توانسته‌اند به بررسی آنچه در کلاس گذشته است پردازند و راهبردهای شناختی بیشتری را به کار ببندند. در روش تدریس پژوهش حاضر، علاوه بر یادگیری مستقل در خارج از کلاس، بر تعامل و مشارکت و ایجاد یادگیری عمیق و معنادار در دانشجویان تأکید شده است. به عبارت دیگر، ترغیب دانشجویان به مشارکت و تعامل و جست‌وجوی دانش در کلاس از طریق گروه‌بندی و اختصاص کامل زمان کلاس به ارائه توضیحات تکمیلی و مثال‌ها و حل

بیانگر پایداری اثر کلاس درس معکوس مبتنی بر بار شناختی بر یادگیری خودتنظیم در افراد گروه آزمایش در مرحله پیگیری است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف مطالعه حاضر، تعیین اثربخشی کلاس درس معکوس مبتنی بر بار شناختی بر یادگیری خودتنظیم در دانشجویان بود. نتایج این پژوهش، نشان داد که کلاس درس معکوس مبتنی بر بار شناختی، تأثیر مثبتی بر یادگیری خودتنظیم دانشجویان در مرحله پس‌آزمون و ماندگاری آن در دانشجویان داشته است. همسو با یافته‌های پژوهش حاضر، نتایج پژوهش‌های مرادی دولیسکانی و همکاران (۱۴۰۱)، واحدی (۱۴۰۱)، شاه‌محمدی (۱۳۹۹)، دادگیری و همکاران (۱۳۹۹)، خاکشور و همکاران (۱۳۹۹)، ایزدی و همکاران (۱۳۹۸)، رضائیان (۱۳۹۸)، محمدی (۱۳۹۸)، باقری و جوشقان نژاد (۱۳۹۵)، Shin (2022)، Koes و همکاران (2020)، Sirakaya and Özdemir (2018)، Sun و همکاران (2017)، Rutkowski and Moscinska (2013) است که بیانگر معنادار بودن تأثیر روش تدریس کلاس معکوس و آموزش‌های مغز محور بر افزایش خودراهبری و خودتنظیمی یادگیری در دانشجویان و دانش‌آموزان بوده است.

در تبیین این نتایج می‌توان بیان نمود، در دهه‌های اخیر شاهد رشد جهانی در استفاده از رویکرد کلاس درس معکوس در بسیاری از محیط‌های آموزشی بوده‌ایم. در یک کلاس درس معکوس، مواد آموزشی چندرسانه‌ای که محتوای دروس را پوشش می‌دهند، برای یادگیری خارج از کلاس در اختیار یادگیرندگان قرار می‌گیرد و کلاس درس به مکانی برای گفتگو و حل مسئله تبدیل می‌گردد (Kim et al., 2021). در کلاس درس معکوس از یادگیرندگان انتظار می‌رود که مسئولیت بیشتری برای یادگیری فردی خود در خارج از کلاس داشته باشند و سپس فعالانه در فعالیت‌های درون کلاس شرکت کنند (Liu et al., 2024). به همین دلیل، اجرای موفقیت‌آمیز کلاس درس معکوس مستلزم آن است که یادگیرندگان مهارت‌های یادگیری خودتنظیم را در خود توسعه دهند. با ارائه فرصت به یادگیرندگان برای مشارکت در یادگیری فعال، رویکرد کلاس

IR.IAU.ZAH.REC.1402.090 و همچنین کد کارآزمایی بالینی از مرکز ثبت کارآزمایی بالینی ایران به شماره IRCT20230911059405N1 اخذ شده است. همچنین محقق با هماهنگی لازم با مدیریت دانشگاه فرهنگیان شهرستان چابهار و ارائه توضیحات لازم در زمینه روش و اهداف پژوهش برای دانشجویان، رعایت اصل رازداری و محرمانه نگه داشتن اطلاعات به دست آمده، به مداخله آموزشی پرداخته است.

تعارض منافع

در این پژوهش هیچ گونه تعارض منافی بین نویسندگان وجود ندارد.

منابع

- سیف، علی اکبر. (۱۴۰۲). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران.
- شجاعی فرد، علی، احمدی قراچه، علی محمد و فرشبندی، رضا. (۱۴۰۱). ارائه مدل علی پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی از طریق هیجان‌های تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با واسطه‌گری کمال‌گرایی دانش‌آموزان. نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۶(۵۷)، ۷۴-۶۲. doi: 20.1001.1.23831324.1401.16.57.5.4
- شیرعلی نژاد، فرزانه، قاسمی، مسعود و امامی پور، سوزان. (۱۴۰۱)، تعیین مقایسه اثربخشی آموزش سنتی و آموزش ترکیبی مبتنی بر نظریه بار شناختی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه ناحیه یک شهر کرمان. دو فصلنامه مطالعات روان‌شناختی نوجوان و جوان، ۳ (۲)، ۱۹۷-۲۱۲. doi: https://doi.org/10.61838/kman.jayps.3.2.15
- عبدی، علی. (۱۳۹۸). کلاس معکوس: کارایی آموزشی و تأثیر آن بر عملکرد درسی و بار شناختی ادراک‌شده دانشجویان (مورد مطالعه: درس فناوری اطلاعات در روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور). نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۳(۴۵)، ۴۵-۵۸. doi: 10.22034/jiera.2019.144872.1593
- محمدی، آریتا. (۱۳۹۸). تأثیر کلاس معکوس بر توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی و یادگیری خودتنظیم دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. گروه روان‌شناسی. دانشگاه پیام نور یاسوج.

مسائل مرتبط با محتوا، منجر به تقویت مهارت‌های فراشناختی شامل کنترل و هدایت و نظارت و کنترل فراگیران بر یادگیری‌شان گردیده است.

یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر که تعمیم‌پذیری نتایج آن را محدود می‌سازد، محدود بودن نمونه به دانشجویان دختر و رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان مرکز چابهار بوده است. لذا نتایج قابل تعمیم به دانشجویان پسر و دانشجویان سایر دانشگاه‌ها و پردیس‌های این دانشگاه نیست. از جمله محدودیت‌های دیگر پژوهش، وقت‌گیر بودن آموزش به روش کلاس درس معکوس مبتنی بر بار شناختی نسبت به روش سنتی است که مستلزم حضور بیشتر دانشجویان در کلاس درس و فعال بودن آنان است و این امر منجر به خستگی و واکنش منفی از سوی دانشجویان می‌گردد.

با توجه به تأثیر مثبت کلاس درس معکوس مبتنی بر بار شناختی بر یادگیری خودتنظیم در دانشجویان به نظر می‌رسد، نگرش‌ها، رویکردها و روش‌های فعلی آموزش در دانشگاه‌ها باید مورد بررسی و تجدیدنظر قرار گیرند و این روش تدریس به‌عنوان یک شیوه مؤثر اشاعه گردد. همچنین به‌منظور آشنایی بیشتر اساتید، یک دوره آموزش کلاس درس معکوس و همچنین طراحی آموزشی مبتنی بر اثرات بار شناختی برگزار شود تا این روش در کلیه دانشگاه‌ها اجرا گردد.

ضروری است دست‌اندرکاران نظام آموزشی در برنامه‌های تربیت معلم نیز، آموزش اصول پایه و اساسی نظریه بار شناختی را مورد توجه قرار دهند و با آموزش معلمان، راهنمایی‌های ضروری را در حمایت از فرایندهای شناختی و فراشناختی آن‌ها فراهم آورند.

تشکر و قدردانی

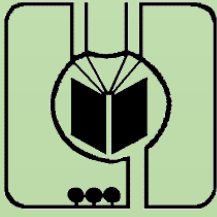
بدین وسیله از کلیه دانشجویانی که جهت اجرای این پژوهش همکاری داشته‌اند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌گردد.

ملاحظات اخلاقی

در پژوهش حاضر کد اخلاق، از کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی واحد زاهدان به شماره شناسه

- practicing flipped classroom strategy (Article). *Comput Education*, 78, 160-173. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.05.009
- Krumsvik, R. J., & Jones, L. (2016). Flipped classroom in science - Is there a correlation between reverse education (flipped classroom) and student achievement in science. *Norwegian Educational*, 100 (01), 61-73. DOI:10.18261/issn.1504-2987-2016-01-07.
- Lai, C.-L., & Hwang, G.-J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100, 126-140. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.006>
- Liu, L., Hew, K.F., & Du J. (2024). Design principles for supporting self-regulated learning in flipped classrooms: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 124, 102319.
- Mahmoud, M. H. A., & Bipin I. (2020). Investigating cognitive holding power and equity in the flipped classroom. *Heliyon*, 24;6(8):e04672. doi: 10.1016/j.heliyon.2020.e04672.
- Mohammadi, A. (2018). *The effect of the flipped classroom on the development of critical thinking skills and self-regulation learning of primary school students. Master's thesis.* Department of Psychology. Payam Nur Yasouj University. [In Persian].
- Nestel, D., Mobley, B. L., Hunt, E. A., & Eppich, W. J. (2014). Confederates in health care simulations: Not as simple as it seems. *Clinical Simulation in Nursing*, 10(12), 611-616. <http://doi.org/10.1016/j.ecns.2014.09.007>.
- Pass, F., Renkel, A., & Sweller, J. (2010). Cognitive Load Theory: Instruction Implications of the Interaction between Information Structure and Cognitive Architecture. *Instructional Science*, 32(1), 1-8. DOI:10.1023/B:TRUC.0000021806.17516.d0
- Russell, J. M., Baik, C., Ryan, A. T., & Molloy, E. (2022). Fostering self-regulated learning in higher education: Making self-regulation visible. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 97-113. <https://doi.org/10.1177/1469787420982378>
- Rutkowski, J., & Moscinska, K. (2013). Self-directed learning and flip teaching: electric circuit theory case study. *International 41st SEFI Conference*, Leuven, Belgium.
- Saif, A. A. (1402). *Modern educational psychology: psychology of learning and education.* Tehran: Duran. [In Persian].
- Sergis, S., Sampson, D. G., & Pelliccione, L. (2018). Investigating the impact of Flipped Classroom on students' learning experiences: A Self-Determination Theory approach. *Computers in Human Behavior*, 78, 368-378. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.011>.
- Shiralinejad, F., Ghasemi, M., & Emamipour, S. (2022). The comparison of the effectiveness of traditional and combined (electronic and traditional) training on the cognitive load theory of girls' students in the seconds of level high school in kerman city. *Journal of Adult and Youth Psychology Studies*, 3(2), 197 -212. doi: <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.3.2.15>
- Shujaei Fard, A., Ahmadi Karacha, A. M. and carpeting. (1401). Presenting a causal model for predicting academic procrastination through academic emotions and self-regulation learning strategies with the
- ## Rederences
- Abdi, A. (2018). Flipped classroom: educational efficiency and its effect on academic performance and students' perceived cognitive load (case study: information technology course in psychology, Payam Noor University). *Journal of Research in Educational Systems*, 13(45), 45-58. [In Persian]. doi: 10.22034/jiera.2019.144872.1593
- Abdul Kader, H. B. (2018). *The Potential of Flipped Classroom Pedagogical Practice on Classroom Interactions in Singapore Primary Classrooms.* School of Education. College of Design and Social Context, RMIT University. <https://core.ac.uk/download/pdf/158269985.pdf>
- Ajjawi, R., et al. (2020). Persisting students' explanations of and emotional responses to academic failure. *Higher Education Research & Development*, 39(2): p. 185-199.
- Baepler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, 78, 227-236. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.006>.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day.* Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Clark, K. R. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. *Educators online*, 12(1): 91-115. <https://doi.org/10.1007/s10763-021-10213-x>.
- Gabriel R. (2015). Using Cognitive Load Theory to Inform Simulation Design and Practice. *Clinical Simulation in Nursing*, 11(8), 355-360. DOI:10.1016/j.ecns.2015.05.004
- Karpicke J. A (2022). Powerful Way to Improve Learning and Memory. *American Psychological Association*, Available at: <http://www.apa.org/science/about/psa/2016/06/learning-memory.aspx>.
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped Klabo, M. (2018). Secondary Teachers' Perception of a Flipped Classroom: Are You Even a "Real" Teacher? *The Internet and Higher Education*, 22, 37-50. DOI:10.1016/j.iheduc.2014.04.003
- Kim, N. H., So, H. J., & Joo, Y. J. (2021). Flipped learning design fidelity, self-regulated learning, satisfaction, and continuance intention in a university flipped learning course. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(4), 1-19. <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/6046>
- Koes, S., Putri, F. S., Purwaningsih, E., & Salim, A. Y. (2020). *The influence of flipped classroom in inquiry learning to student's critical thinking skills in impulse and momentum.* AIP Conference Proceedings, 2215, 1. DOI: 10.1063/5.0000503.
- Kong, S.-C. & T. Lin. (2023). Developing self-regulated learning as a pedagogy in higher education: An institutional survey and case study in Hong Kong. *Heliyon*, 9(11).
- Kong, S. C. (2014) Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of

- instruction on students' self-regulation. *British Journal of Educational Technology*, 48(3), 713-729. DOI:10.1111/bjet.12444.
- Shin, T. R., Burkhardt, C., Kelton, R., Crowl, A. N., Funk, R. S., & Shrader, S. (2022). Evaluating the impact of a flipped classroom model based on cognitive science of learning strategies in a pharmacotherapy course. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 14(7), 840-846. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2022.06.022>.
- mediation of students' perfectionism. *Journal of research in educational systems*, 16(57), 74-62. [In Persian]. doi: 20.1001.1.23831324.1401.16.57.5.4.
- Sirakaya, D. A., & Özdemir, S. (2018). The Effect of a Flipped Classroom Model on Academic Achievement, Self-Directed Learning Readiness, Motivation And Retention. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(1), 76-91. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165484.pdf>
- Sun, J. C. Y., Wu, Y. T., & Lee, W. I. (2017). The effect of the flipped classroom approach to OpenCourseWare



Journal of Research in Educational Systems

Volume 18, Issue 65, 2024

Print ISSN: 2383-1324

Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

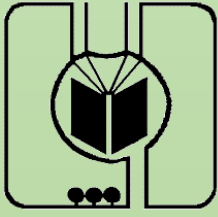


© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational
Research Association

Contents

- The Efficacy of Responsibility-Based Training Grounded in Choice Theory on the Academic Perseverance and the Quality of Learning Experiences of Students in the Experimental Field of Science 5**
Mohammad Gravand nia | Esmaeil Sadipour | Hassan Asadzadeh | Soghra Ebrahimi Ghavam
- Identifying and Prioritizing Factors Influencing the Selection of School Principals Using Meta Combination Method 24**
Parastoo Soltanii | Yadollah Mehralizadeh | Sakineh Shahi | Abdollah Parsa | Ali Baearamipour
- The Mediating Role of Emotional Creativity in the Relationship between Multicultural Personality Traits with English Language Anxiety in Bilingual Students 41**
Alireza Homayouni | Manoochehr Babanezhad
- Identifying the Challenges of Public Normal Schools Based on Educational and Educational Justice 57**
Sakineh Jafari
- The Effectiveness of the Curriculum based on Storytelling on the Creativity of Female Students 72**
Farideh Mohammadi | Manizheh Zakariyai | Rasoul Davoodi
- Detection of Faking Responses in the Big Five Personality Inventory 87**
Hassan Mahmoudian
- The Effectiveness of Flipped Classroom based on Cognitive Load on Students' Self-Regulation 101**
Asma Mollazhi | Gholamreza Sanagouye Moharer | Mohammad Ali Fardin



Journal of Research in Educational Systems

Volume 18, Issue 65, 2024

Print ISSN: 2383-1324

Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational
Research Association

About Journal

License Holder: Iranian Educational Research Association

Managing Director & Editor-in-Chief: Fariborz Dortaj, Ph.D

Deputy Editor: Ali Delavar, Ph.D

Administrative Assistant: Afsaneh Lotfi Azimi, Ph.D

Editorial Board

Delavar, Ali, Ph.D

Allameh Tabataba'i University

Dortaj, Fariborz, Ph.D

Allameh Tabataba'i University

Ghaemi, Fatemeh, Ph.D

Ministry of Health and Medical Education

Kateb, Fatemeh, Ph.D

Al-Zahra University

Kiamanesh, Alireza, Ph.D

Kharazmi University

Mohammad Khani Kamran, Ph.D

Islamic Azad University

Parand, Kouros, Ph.D

Shahid Beheshti University

Pardakhtchi, Mohammad Hasan, Ph.D

Shahid Beheshti University

Tavakol, Mohammad, Ph.D

Tehran University

Other Cooperator

Scientific Editor: Soghra Ebrahimi Ghavam, Ph. D

Persian Editor: Farideh Mohseni Hanjani, Ph. D

English Editor: Aboutaleb Seadatee Shamir, Ph. D

Layout Design by: Raziéh Mardi

Contact us

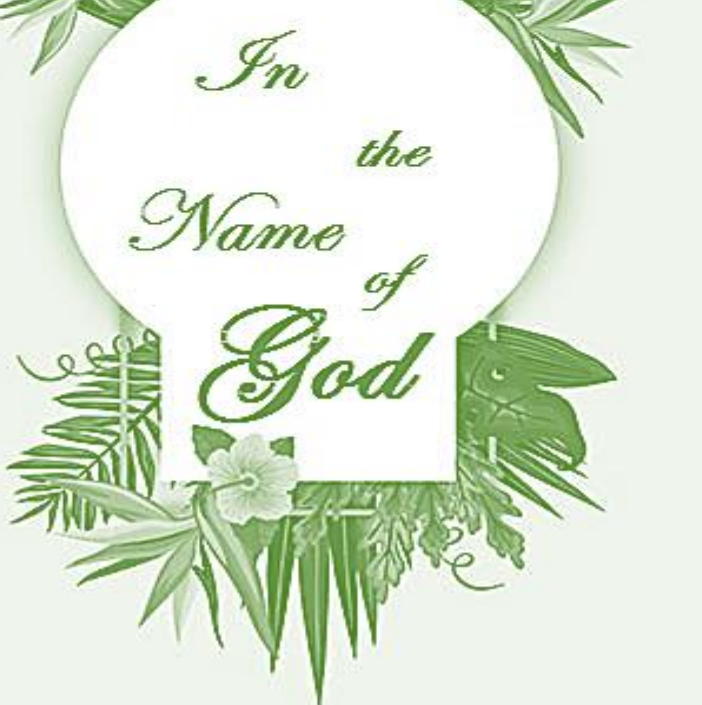
Address: Haft Peykar Alley, Nezami Ganjavi St., Tavanir St., Valiasr St.,
Tehran, Iran. Allameh Tabataba'i University (Pardis).

Tel: 0098(919) 7731877

Fax: 88704883

E-Mail: info@jiera.ir

Homepage: www.jiera.ir



Iranian Educational Research Association

Journal of Research in Educational Systems

Volume 18, Issue 65, 2024

Print ISSN: 2383-1324

Online ISSN: 2783-2341

Indexed by

ISC	Google Scholar
ISID	RiCeST
Civilica	Ensani Portal
Magiran	Noormags
Iranjournals	

This Journal was introduced to the Commission of Scientific Publications of the Ministry of Science, Research and Technology on 01/06/2010 and was granted the Academic-Research degree (License No.12880). Also, this journal is published under the Ministry of Culture and Islamic Guidance license No.124/3334.