

به نام آنکه جان را فکرت آموخت



# معلم پژوهنده

## مدیریت توانمندی معلمان

شماره اول

تابستان ۱۳۹۳

۱۵۵ صفحه

بهاء ۳۰۰۰۰ ریال

دانشگاه فرهنگیان

پردیس علامه امینی تبریز

شماره اول، تابستان ۱۳۹۳

بهاء ۳۰۰۰۰ ریال

## نشریه معلم پژوهنده (مدیریت توانمندی معلمان)

دانشگاه فرهنگیان پردیس علامه امینی تبریز  
دکتر سهراب یزدانی  
دکتر یوسف ادیب  
مورس شیخی

صاحب امتیاز  
ناظر مسئول :  
سردبیر :  
مدیر داخلی :

### اعضای هیئت تحریریه

دانشیار دانشگاه تبریز  
دانشیار دانشگاه تبریز  
استادیار دانشگاه پیام نور تبریز  
استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز  
استادیار دانشگاه تبریز  
استادیار دانشگاه فرهنگیان  
استادیار دانشگاه فرهنگیان  
استادیار دانشگاه فرهنگیان  
استادیار دانشگاه فرهنگیان  
استادیار دانشگاه آزاد اسلامی تبریز  
استادیار دانشگاه تربیت معلم شهید مدنی  
استادیار دانشگاه آزاد اسلامی تبریز  
استادیار دانشگاه تبریز  
استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز  
استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز  
استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز  
دانشیار دانشگاه پیام نور تبریز

دکتر رحیم بدری  
دکتر یوسف ادیب  
دکتر اکبر رضایی  
دکتر صادق ملکی  
دکتر تورج هاشمی  
دکتر ناصر خامنه  
دکتر اسداله خدیوی  
دکتر سهراب یزدانی  
دکتر بهروز بامدادی  
دکتر جواد حاجی علیزاده  
دکتر علی نقی اقدسی  
دکتر غلامرضا گل محمد نژاد  
دکتر علی اصغر کوشافر  
دکتر منصور بیرامی  
دکتر جهانگیر یاری  
دکتر امیر پناهعلی  
دکتر امید علی حسین زاده  
دکتر بهنام طالبی  
دکتر مجید واحدی

محمد دادی  
دکتر بهروز بامدادی  
حسین رحیمی‌راد  
محمد حسین درخشانی  
دکتر جواد حاج علیزاده  
فرامرز نیری  
نقی رضوانی

مدیر آماده سازی:  
ویراستار فارسی :  
مدیر اجرایی :  
ویراستار انگلیسی :  
مدیر پشتیبانی :  
برنامه‌ریزی و هماهنگی:  
امور فن آوری:

## فهرست مقالات

- نقش ارزش کاربردی درونی تکلیف و ادراک خود کار آمدی بر جهت گیری انگیزش دانش آموزان مقطع متوسطه تبریز  
۷ دکتر رحیم بدری
- شناسایی و اولویت بندی عوامل آسیب زای تربیت دینی در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی اهر  
۲۵ دکتر امید علی حسین زاده \_ حمید اصغری
- آشنا سازی ، اجتماعی کردن و آموزش ضمن خدمت ، راهکارهایی برای بهسازی دبیران  
۳۹ دکتر ناصر خامنه \_ دکتر شهرام واحدی \_ شفق صبح خیز زنوزی
- ارتباط عمودی بین ابیات در غزل مولانا  
۶۱ دکتر بهروز بامدادی
- نقش هوش معنوی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان  
۶۹ دکتر بهنام طالبی - ناهیده پور عبدالله - فریده علیزاده
- بررسی نقش استفاده از اینترنت بر خود کار آمدی و پیشرفت و انگیزه تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه شهرستان پلدشت  
۸۱ دکتر غلامرضا گل محمد نژاد بهرامی \_ دکتر محمد وفایی مهر \_ مریم سلماسی
- بررسی رابطه جو سازمانی با کیفیت زندگی کاری معلمان ابتدایی استان آذربایجان شرقی  
۹۵ دکتر سهراب یزدانی
- نقش عاملهای شخصیتی و استرس ادراک شده بر سلامت روانشناختی معلمان ؛ مطالعه ی مبتنی بر مدل پیش بینی  
۱۱۳ دکتر منصور بیرامی \_ دکتر تورج هاشمی نصرت آباد \_ یزدان موحدی
- بررسی رابطه بین مولفه های فرهنگ سازمانی و کار آفرینی در آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی  
۱۲۹ دکتر حسین قره بیگلو \_ دکتر بهنام شادی دیزجی

**مقالات در صورتی پذیرفته می شوند که شرایط ذیل را دارا باشند :**

**موضوع مقالات :**

مقالات در زمینه‌های زیر و ناظر به جنبه‌های نظری و کاربردی باشند :

- ۱- مسائل نظری آموزش و پرورش، تحلیل محتوای کتب مختلف
- ۲- روش‌های تدریس ، برنامه ریزی آموزشی و درسی .
- ۳- روش‌های تربیت اجتماعی ، مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان و دانشجویان .
- ۴- مدیریت، سازماندهی، تشکیلات و قوانین آموزش و پرورش .
- ۵- مطالعات تطبیقی برنامه‌های درسی
- ۶- جذب و باز آموزی معلمان و کارکنان
- ۷- آموزش‌های فنی و حرفه ای و نو آوریهای آموزشی
- ۸- پژوهش و تحقیق ، کاربست یافته های پژوهشی، کیفیت بخشی پژوهش ، توسعه و پژوهش
- ۹- سایر موضوعات مرتبط با آموزش و پرورش

**چارچوب و راهنمای تدوین مقالات**

ترتیب قسمت ها :

- ۱.عنوان ۲. چکیده ۳. مقدمه ۴. روش‌شناسی ۵. نتایج و یافته‌ها ۶. بحث ۷. پی‌نوشت‌ها ۸. منابع و ماخذ ۹. چکیده به زبان انگلیسی
- ۱- عنوان: عنوان مقاله، نام و نام خانوادگی نویسنده، نویسندگان، درجه علمی و مدرک تحصیلی نویسندگان، محل انجام پژوهش (دانشگاه یا موسسه مربوطه)
- ۲- چکیده : چکیده به فارسی و انگلیسی که در متن آن به اهداف و دامنه بحث ، مواد و روش‌ها، متدولوژی، خلاصه یافته‌ها و نتایج مهم اشاره شده باشد، چکیده بیش از ۱۵۰ کلمه نباشد.
- ۳- مقدمه: شامل بیان مسئله ، مبانی نظری و پیشینه ، اهمیت، ضرورت ، سوالات و یا فرضیات است.
- ۴- روش‌شناسی : شرح دقیق طرح تحقیق ، مواد و روشها ، جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری و روش‌های تحلیل آماری تحت عنوان روش‌شناسی آورده شود.
- ۵- یافته‌ها و نتایج : شرح کامل یافته‌های تحقیق با ارائه فرضیه‌ها و شرح مختصر و تحلیل آماری آنها در تایید و یا رد آنها به همراه جدول مربوطه در صورت لزوم .
- ۶- بحث: شامل نکات مهم یافته‌ها، مقایسه آن با یافته‌های حاصل از مطالعات دیگر، توجیه و تفسیر موارد مشترک و موارد اختلاف، بیان کاربرد احتمالی یافته‌ها، نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها حاصل از یافته‌های تحقیق می باشد.
- ۷- پی‌نوشت‌ها : اسامی افراد ، واژه ها و اصطلاحات خارجی که ذکر آنها ضروری است .
- ۸- منابع و ماخذ: ابتدا منابع فارسی و سپس منابع انگلیسی آورده شود .

### شرایط پذیرش مقالات :

- ۱- برخورداری از پشتوانه علمی و پژوهشی
- ۲- برخورداری از محتوا و پیام تازه و غیر تکراری
- ۳- تا حد امکان حاصل مطالعات و تجربیات و پژوهش‌های نویسنده باشد.
- ۴- در صورت ترجمه حاوی موضوعات بدیع باشد.
- ۵- مقالات ارسالی در نشریه دیگری چاپ نشده است.
- ۶- مقالات ترجمه شده همراه با نسخه ای از متن اصلی ارسال شود.
- ۷- مقالات واصله مسترد نخواهد شد. و حق ویرایش مقالات پذیرفته شده برای هیات تحریریه محفوظ است.



# نقش ارزش کاربردی درونی تکلیف و ادراک خودکارآمدی بر جهت گیری انگیزشی دانش آموزان مقطع متوسطه تبریز

دکتر رحیم بدری گرگری<sup>۱</sup>

## چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه ارزش کاربردی درونی تکلیف و ادراک خودکارآمدی بر جهت گیری انگیزشی دانش آموزان با روش همبستگی انجام گرفت. نمونه آماری پژوهش، شامل ۳۰۴ دانش آموز پسر بودند که بوسیله روش نمونه گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی از مدارس ناحیه ۴ تبریز انتخاب شدند و از مقیاس انگیزش تحصیلی، پرسشنامه ارزش کاربردی درونی تکلیف و خودکارآمدی برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که ارزش کاربردی درونی تکلیف و ادراک خودکارآمدی پیش‌بینی کننده انگیزش درونی دانش‌آموزان است و ۲۳٪ انگیزش درونی از طریق این دو متغیر تبیین می‌شود. نتایج دیگر این پژوهش نشان داد که در جهت گیری انگیزشی بیرونی (تنظیم بیرونی، درون فکنی شده و پذیرش شده) تنها ارزش کاربردی درونی تکلیف موثر بوده است و بالاخره ضرایب  $\beta$  و میزان  $t$ ، حاکی از وجود رابطه منفی متغیر ارزش کاربردی درونی تکلیف و خودکارآمدی با بی‌انگیزگی است و این دو متغیر ۱۹٪ جهت گیری بی‌انگیزگی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات روش‌های آماری تحلیل رگرسیون گام به گام به کار رفت.

**واژه‌های کلیدی:** ارزش کاربردی تکلیف، خودکارآمدی، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، بی‌انگیزگی

## مقدمه

دانش آموزان نه تنها به لحاظ میزان انگیزش برای یادگیری با هم تفاوت دارند بلکه از نظر جهت گیری انگیزش نیز با یکدیگر متفاوت هستند. منظور از جهت گیری انگیزش اهداف و نگرش هایی هستند که موجب بروز اعمال و فعالیت ها می شوند. به عبارت دیگر جهت گیری انگیزشی در واقع به چرایی اعمال مربوط می شوند برای مثال دانش آموزی با علاقه و برانگیختگی زیاد تکالیف درسی را به منظور دریافت تایید والدین و معلمان خود انجام می دهد. دانش آموز دیگر نیز با همان انگیزه بالا تکالیف خود را انجام می دهد تا مهارت های جدیدی را یاد بگیرد. در این نمونه ها ممکن است مقدار انگیزش دانش آموزان با هم تفاوت نداشته باشد اما ماهیت انگیزش باهم متفاوت است

(ریان و دسی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). در نظریه خود - تعیینی<sup>۲</sup> (دسی و ریان، ۲۰۰۰) بر اساس دلایل و اهدافی که باعث بروز اعمال می شوند. شکل های متفاوتی از انگیزش مطرح می شود. این جهت گیری های انگیزش که بر روی یک پیوستار با درجات متفاوتی از خودتعیینی قرار دارند عبارتند از:

۱- تنظیم بیرونی<sup>۳</sup>. زمانی است که رفتار از طریق پاداش ها و یا فشار بیرونی تنظیم شده باشد. در این نوع از تنظیم رفتار، دلیل انجام کار در خارج از خود فعالیت قرار دارد.

۲- تنظیم درون فکنی شده<sup>۴</sup>. ابتدایی ترین شکل از تنظیم رفتار به شیوه درونی است که در آن منبع انگیزش در خارج از فرد است در حالی که یک نوع فشار درونی شبیه اضطراب و یا عوامل مرتبط به اعتماد به نفس تقویت می شود.

۳- تنظیم پذیرش شده<sup>۵</sup> در این نوع تنظیم رفتار، جنبه حمایتی و یا خود مختاری بیشتری وجود دارد، در حقیقت فعالیت توسط فرد انتخاب و ارزش گذاری شده است اما هنوز در آن جنبه انگیزش بیرونی دیده می شود. چون فعالیت برای خود فعالیت (لذت و یا رضایت) انجام نگرفته است، بلکه فعالیت معنای هدف (پیشرفت هدف شخصی) را به خود گرفته است. (راتل، گوای و والراند<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷).

۴- انگیزش درونی<sup>۷</sup>. وقتی فرد فعالیتی را برای رضایت، لذت و احساس مطلوبیت انجام می دهد او در انجام آن کار خود مختار است، یعنی از انگیزش درونی استفاده کرده است

۵- بی انگیزشی<sup>۸</sup>. حالت فقدان قصد و اراده برای انجام تکالیف و اعمال است. هنگامی که دانش آموزی بی انگیزه است در واقع علت شخصی و درونی برای انجام فعالیت ها نداشته و فاقد قصد و اراده است. بی انگیزشی از ارزش قایل نشدن برای تکالیف، و نداشتن احساس کفایت مندی، کارآمدی و شایستگی ناشی می شود.

۱ - Ryan & Deci

۲ - self - determination

۳ - extrinsic regulation

۴ - introjected regulation

۵ - identified regulation

۶ - Ratelle, Guay & Vallrand

۷ - intrinsic motivation

۸- amotivation



شکل‌گیری نوع جهت‌گیری انگیزشی افراد تحت تاثیر عوامل مختلفی است. در نظریه خودتعیینی (ریان و دسی، ۲۰۰۰) ابتدا تاکید بر نیازهای روانشناختی یعنی نیازهای درونی شایستگی، خود مختاری و ارتباط بوده است. علاوه بر نیازها این تئوری تاکید زیادی بر عوامل اجتماعی و محیطی موثر بر جهت‌گیری انگیزشی فراگیران نموده است. دسی و ریان (۲۰۰۰) تئوری ارزیابی شناختی<sup>۱</sup> را برای تعیین زمینه‌های اجتماعی موثر بر جهت‌گیری انگیزشی مطرح نمودند. این تئوری تلاش دارد حوادث بین فردی و ساختارهایی که احساس شایستگی و کفایت‌مندی و احساس کنترل و خودمختاری را تحت تاثیر قرار می‌دهد بررسی نماید. در بیشتر پژوهش‌های انجام یافته (دسی، نزلک و شینمن<sup>۲</sup>، ۱۹۸۱، گرولنیک، ریان و دسی، ۱۹۹۱، ریو، بولت و سای<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹، پلیتر، فریتر، والرند و بریر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲) اثرات کلاس درس و عوامل محیطی بر جهت‌گیری انگیزشی بررسی شده است. جهت‌گیری انگیزشی نتیجه پویایی‌های پیچیده‌ای است که متغیرهای فردی و موقعیتی را شامل می‌شود (پینترچ و شانک<sup>۵</sup>، ۱۹۹۶، باندورا<sup>۶</sup>، ۱۹۹۷). برخی مولفه‌های انگیزش تحصیلی از ادراک خود-تحصیلی دانش‌آموزان ناشی می‌شود و برخی دیگر از تعاملات مستقیم و غیر مستقیم دانش‌آموزان با معلم و دیگران در مدرسه ناشی می‌شود. اما باید توجه داشت که تاکید بر ویژگی‌های تکلیف و احساس توانایی در انجام تکالیف خاص منجر به جنبه‌های کاربردی بیشتری در کلاس درس خواهد شد (هاردی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳).

مدل انتظار \_ ارزش<sup>۸</sup> (اکلس و آدلر<sup>۹</sup>، ۱۹۸۳) فرض می‌کند که دو عامل انتظار ادراک شده موفقیت و ارزش تکالیف، انتخاب و همچنین اجرای تکالیف را تحت تاثیر قرار می‌دهد. اولین عامل یعنی انتظار موفقیت به عنوان میزان باورهای افراد در زمینه انجام موفق آمیز یک تکلیف تعریف می‌شود. باورهای شایستگی و خودکارآمدی به عنوان برآورد فرد از میزان بهتر بودن عملکرد او در انجام یک تکلیف است، به عبارت دیگر ادراک خود کارآمدی فرد مفهوم سازی می‌شود. تحقیقات مختلف نشان داده‌اند که باورهای مربوط به شایستگی کودکان و نوجوانان و بزرگسالان با عملکرد پیشرفت، مقدار تلاش انجام شده مرتبط است (شانک، ۱۹۹۱، باندورا، ۱۹۹۷). ویگفیلد<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۴) معتقد بود که باور شایستگی تأثیری روی اهداف پیشرفت داشته و این تأثیر مستقیم است. الیوت<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۹) نتیجه‌گیری کرد افراد با احساس شایستگی بالا تمایل دارند اهداف چیرگی و اهداف گرایش

۱- cognitive appraisal theory

۲- Deci, Nezlek, & Sheinman

۳- Reeve, Bolt & Cia

۴- Pelleteier, Fortier, Vallerand & Briere

۵- Schunk & Pintrich

۶- Bandura

۷- Hardré

۸- the expectancy-value model

۹- Eccles, Adler

۱۰- Wigfield

۱۱- Elliot

به موفقیت را داشته باشند در حالی که افراد با کفایت‌مندی پایین تمایل به اهداف اجتناب از موفقیت دارند. عامل دوم در تئوری انتظار \_ ارزش، ارزش ذهنی تکلیف و مشوق‌های مختلف برای انجام تکلیف تعریف می‌شود یکی از مولفه‌های ارزش تکلیف در این تئوری ارزش کاربردی یا اهمیت ادراک شده از میزان مفید بودن تکلیف در زندگی فرد است.

علاوه از مدل انتظار ارزش که به ویژگی‌های تکلیف تاکید دارد سایر نظریه‌های انگیزش نیز اهمیت و ویژگی‌های تکلیفی به خصوص تمرکز بر پیامدهای آینده تکلیف که منجر به رویکرد انطباقی می‌شود، تاکید دارند. این فرض در تئوری‌های دورنمای زمان آینده<sup>۱</sup> بسط داده شده است. تئوری‌های دورنمای آینده بر اهمیت آینده شخصی در انگیزش و یادگیری کنونی اشاره دارند (هاسمن و لنز<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹). جهت‌گیری آینده داشتن یا ادراک ارزش کاربردی تکلیف کنونی برای آینده، افزایش انگیزش را موجب می‌شود (سیمونز، دیوایت و لنز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰). براساس این تئوری دانش‌آموزان نه تنها به وسیله تکلیف کنونی به صورت درونی برانگیخته می‌شود بلکه آنها حالت جهت‌گیری به آینده نیز دارند. جهت‌گیری آینده یا ادراک ارزش کاربردی تکلیف کنونی برای اهداف آینده، انگیزش دانش‌آموزان، تداوم و عملکرد را افزایش می‌دهد (هاسمن، لنز، ۱۹۹۹، لنز، سیمونز، دیوایت، ۲۰۰۱، سیمونز، دیوایت، لنز، ۲۰۰۳). باوجود نتایج و پیامدهای مثبت ارزش کاربردی تکلیف در یادگیری دانش‌آموزان چنین مولفه‌ای در تحقیقات آموزشی مورد غفلت قرار گرفته است (سیمونز، دیوایت، لنز، ۲۰۰۴) البته برخی از پژوهش‌ها تاثیر آن را بر انگیزش مورد تایید قرار داده‌اند (ویگفیلد و اکلس، ۱۹۹۲، اکلس و ویگفیلد، ۱۹۹۵، میلر، دیبیکر، و گرین<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹، سیمونز، دیوایت و لنز، ۲۰۰۰).

در زمینه تاثیر ارزش کاربردی تکلیف بر انگیزش دانش‌آموزان دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد. برخی معتقدند که ارزش کاربردی تکلیف در شروع و راه اندازی انجام تکلیف موثر است نه در تداوم انجام تکلیف (هیدی و رنینجر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶). به عبارت دیگر هایدی و رنینجر (۲۰۰۶) معتقدند که ارزش تکلیف در شروع ایجاد انگیزش موقعیت بیرونی مهم تلقی می‌شود. یعنی در صورت عدم وجود انگیزش و علاقه درونی باید در محیط یادگیری موقعیتی فراهم شود که توجه فرد را به تکالیف یادگیری جلب نماید. در بیشتر موقعیت‌ها افراد در جریان عمل فعالیتی را لذت بخش و هیجان انگیز تجربه نمایند در حالی که آن با انگیزش بیرونی بوده است. بنابراین ارزش کاربردی تکالیف یادگیری یعنی ارتباط مطالب درسی با زندگی و آینده دانش‌آموزان را می‌توان به منظور تحریک دانش‌آموزان بی تفاوت به کار برد. پس به ابتدا تصور می‌شد ارزش کاربردی تکلیف به عنوان نوعی انگیزش بیرونی

۱- future time perspective theories

۲ - Hasman & Lenz

۳ - Simones, Dewitte & lens

۴ - Miller, Debacker & Greene

5- Hidi & Renninger

مطرح است. یعنی فرض می‌شد انگیزشی که از طریق ادراک کاربرد ایجاد می‌شود ذاتاً بیرونی است (رایان، شلدون، کاسر و دسی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶).

اما پاسخ این سؤال که آیا ارزش کاربردی تکلیف انگیزش درونی را به صورت منفی تحت تاثیر قرار می‌دهد دشوار است. در پاسخ به این سؤال باید نوع ارزش کاربردی را در نظر گرفت. هاسمن و لنز (۱۹۹۹) دو نوع ارزش کاربردی یا را مطرح می‌کنند. در نوع اول ارزش کاربردی که بنام ارزش کاربردی برونی<sup>۲</sup> معروف است. تکلیف درسی ابزاری است برای فارغ التحصیل شدن دانش‌آموز و نه اینکه این تکلیف ارزشی برای آینده شغلی او داشته باشد. و در نوع دوم ارزش کاربردی درونی<sup>۳</sup> تکلیف درسی ابزاری برای شغل آینده او خواهد بود. هاسمن و لنز (۱۹۹۹) معتقدند که در ارزش کاربردی درونی از طریق خوشایندی و هیجان مثبت ناشی از احساس کفایت‌مندی و خود کارآمدی موجب افزایش انگیزش درونی خواهد شد. این نوع ابزاریت زمینه و موقعیتی را فراهم می‌کند که از طریق افزایش شایستگی و خودکارآمدی، موجب انگیزش درونی فراگیران شود. گرین، میلر، کراوسون، دوک و آکی<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) نشان دادند ارزش تکلیف که آنها آن را به عنوان ارزش کاربردی ادراک شده نامیدند پذیرش اهداف تسلط یا چیرگی را پیش بینی نمود. پس هر چند به صورت اولیه ارزش تکلیف به عنوان نوعی انگیزش بیرونی مطرح است (اکلس، آدلر، ۱۹۸۳) اما در حال حاضر تحقیقات مختلف (اکلس و ویگفیلد، ۲۰۰۲، دوریک، ویدا و اکلس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶، هالمان، آن، هندریکس و هاراکویکز<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷). ارزش کاربردی تکلیف را با رفتارهای انگیزش درونی مرتبط دانسته‌اند.

بسیاری از پژوهش‌های کنونی انگیزش (باندورا، ۱۹۸۶، شانگ و زیمرمن، ۱۹۹۴)، بر پرورش مهارت‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان و نقش آن در نتایج و پیامدهای انطباقی انگیزش تاکید دارند. اگرچه این کار برای رشد درک و فهم از انگیزش دانش‌آموزان و طراحی مداخلات که برای پرورش یادگیری مهم است اما چنین پژوهش‌هایی با تاکید بر روی موضوعات انگیزشی کوتاه مدت و خود-تنظیمی اهداف ارزشمند آینده شخصی را از تحلیل خود کنار گذاشتند (هاسمن و لنز، ۱۹۹۵). در این تحقیق تلاش شد علاوه بر تاثیر عامل ادراک خودکارآمدی به عنوان عامل مهم در مهارت خودتنظیمی در دیدگاه بندورا (۱۹۹۷)، نقش عامل اهداف آینده ارزشمند شخصی (ارزش کاربردی تکلیف) را بر اساس دیدگاه تئوری‌های دورنمای زمان آینده و نظریه انتظار - ارزش (هاسمن و لنز، ۱۹۹۹، اکلس و ویگفیلد، ۲۰۰۲، گرین، میلر، کراوسون، دوک و آکی، ۲۰۰۴ و هالمان، آن، هندریکس و هاراکویکز، ۲۰۰۷) بر نوع جهت‌گیری انگیزشی بیرونی، درونی و بی انگیزگی (بر اساس دیدگاه

1 - Ryan, Sheldon, Kasser & Deci

۲ - exogenous instrumentality

2 - Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey

3- endogenous

4 - Durik, Vida & Eccles

5- Hulleman, An, Hendricks, & Harackiewicz

دسی و ریان، ۲۰۰۰) مورد بررسی قرار دهد. پس سئوال پژوهش حاضر این بود که ارزش کاربردی درونی و ادراک خودکارآمدی تکالیف یادگیری بر انواع جهت‌گیری‌های انگیزشی دانش‌آموزان چگونه تاثیر می‌گذارند؟

## روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع دبیرستانی بودند که در مدارس ناحیه چهار تبریز در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۸ به تحصیل اشتغال داشتند. بر اساس گزارش آماری سازمان آموزش و پرورش تعداد این دانش‌آموزان ۱۷۵۰ نفر می‌باشد. بر اساس جدول کرجی سی و مورگان (کیامنش، ۱۳۷۴) تعداد ۳۱۵ نفر به عنوان نمونه آماری از این دانش‌آموزان انتخاب شدند که برای انتخاب آنها از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی استفاده شد.

## ابزارهای اندازه‌گیری

الف. مقیاس انگیزش تحصیلی<sup>۱</sup>. این مقیاس دلایل ادامه تحصیل و مطالعه دانش‌آموزان را مورد سنجش قرار می‌دهد. این مقیاس چندبعدی شامل شاخص‌های پنجگانه انگیزش تحصیلی (بی‌انگیزگی، انگیزش درونی، تنظیم بیرونی، تنظیم درون فکنی شده، تنظیم پذیرش شده) است. دانش‌آموزان انگیزش تحصیلی خود را در یک مقیاس درجه بندی پنجگانه (همیشه - هرگز) نشان دادند. تحقیقات مختلف (والراند و بلیز، برایر و پلیتییر<sup>۲</sup>، ۱۹۸۹ و ۱۹۹۳) پایایی و روایی مقیاس را مورد تایید قرار دادند. راتل، گوای و والراند (۲۰۰۷) پایایی خرده مقیاس‌های آزمون (بی‌انگیزگی، تنظیم بیرونی، تنظیم درونی شده، تنظیم پذیرش شده، انگیزش درونی) را به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۷۸، ۰/۸۵، ۰/۶۴ و ۰/۸۵ به دست آوردند. در این پژوهش برای بررسی روایی این ابزار از تحلیل عاملی بر روی پاسخ‌های دانش‌آموزان استفاده شد. ضرایب همبستگی بالا بین گویه‌های پرسشنامه که با استفاده از آزمون KMO صورت گرفت، انجام تحلیل عاملی را قابل توجیه نشان داد. پس از اطمینان از این پیش فرض تحلیل عاملی به روش مولفه‌های اصلی انجام شد. پس از مشاهده نتایج برای استخراج عامل‌ها از ملاک ارزش ویژه عامل‌ها بهره گرفته شد (مانلی، ۱۳۷۳). نتایج اولین تحلیل عاملی که بر روی کل گویه‌ها انجام گرفت، منجر به استخراج ۶ عامل دارای ارزش ویژه بالاتر از یک شد. این ۶ عامل بر روی هم ۶۳٪ واریانس کل پرسشنامه را تبیین کردند. با بررسی مقدار اشتراک هر کدام از گویه‌ها تصمیم به حذف تعدادی از آنها گرفته شد. سپس برای بار دوم تحلیل عاملی با گویه‌ها انجام شد که در این تجزیه ۵ عامل (انگیزش

۱ - The Academic Motivation Scale

۲ - Vallerand, Blais, Briere, & Pelletier,

درونی، بی انگیزگی، تنظیم بیرونی، تنظیم درونی شده، تنظیم پذیرش شده، با مقدار ویژه بالاتر از یک توانستند ۵۸٪ از واریانس کل پرسشنامه را تبیین کنند. پس از تحلیل عاملی به منظور دستیابی به ساختار عاملی ساده تر از روش چرخش متعامد واریماکس استفاده شد. میزان پایائی ابزار ترجمه شده در پژوهش توسط محقق بررسی شد. پایایی درونی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های بی انگیزگی، تنظیم بیرونی، تنظیم درونی شده، تنظیم پذیرش شده، انگیزش درونی به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۶۱، ۰/۶۱، ۰/۶۹ و ۰/۶۵ بود.

ب- پرسشنامه ارزش کاربردی درونی<sup>۱</sup>. ادراک دانش آموزان از ارزش کاربردی تکلیف به وسیله مقیاس پنج سئوالی تهیه شده توسط ترنر و اسکالرت<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) اندازه گیری شد. دانش آموزان هریک از گویه استفاده شده در پرسشنامه را در یک مقیاس درجه بندی قویا مخالفم (۱) تا قویا موافقم (۵) درجه بندی کردند. این نمرات ادراک دانش آموزان از یادگیری مطالب دبیرستان را مبنی بر اینکه در آینده چه میزان مفید و مهم است را نشان می داد. این پرسشنامه ابتدا توسط محققان ترجمه و برای بررسی روایی این ابزار از تحلیل عاملی بر روی پاسخ های دانش آموزان استفاده شد. ضرایب همبستگی بالا بین گویه های پرسشنامه در آزمون KMO موجب ایجاد اطمینان برای انجام تحلیل عاملی شد. پس از آن تحلیل عاملی به روش مولفه های اصلی انجام شد. در این تحلیل از ملاک ارزش ویژه عامل ها برای استخراج عامل ها بهره گرفته شد (مانلی، ۱۳۷۳). درنتایج تحلیل عاملی تنها یک عامل دارای ارزش ویژه بالاتر از یک شد. این عامل بر روی هم ۶۱٪ واریانس کل پرسشنامه را تبیین کردند. پایایی درونی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ برای مقیاس  $\alpha = 0.78$  بدست آمد.

ج- پرسشنامه خودکارآمدی. برای اندازه گیری این متغیر از خرده آزمون خودکارآمدی پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری استفاده شد. ماده های این پرسشنامه از نوع آزمون های بسته پاسخ پنج درجه ای است (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم). بررسی های پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) برای تعیین پایایی این خرده آزمون برابر با ۰/۸۹ بود. پایایی این خرده آزمون را حسینی نسب (۱۳۷۹) با روش آلفای کرونباخ ۰/۶۸ برآورد نموده است.

## نتایج

در جدول (۱) ماتریس همبستگی خودکارآمدی و ارزش کاربردی درونی با جهت گیری های مختلف انگیزشی دانش آموزان آورده شده است. همان گونه که جدول نشان می دهد خودکارآمدی با جهت گیری انگیزش درونی همبستگی مثبت و با بی انگیزشی رابطه معکوس معنی دار دارد. ارزش کاربردی درونی تکلیف با جهت گیری های انگیزشی درونی، تنظیم پذیرش شده، تنظیم درون فکنی

۱ - endogenous instrumentality scale

2 - Turner & Schallert

شده، تنظیم بیرونی رابطه مثبت و با بی انگیزشی رابطه منفی معنی دار دارد.

جدول (۱) همبستگی بین خودکارآمدی و ارزش کاربردی درونی و جهت گیری انگیزشی در دانش آموزان ناحیه چهار شهر تبریز

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱ انگیزش درونی	-					
۲ تنظیم پذیرش شده	۰/۳۶۰	-				
۳ تنظیم درون فکنی شده	۰/۲۸۷	۰/۳۰۴	-			
۴ تنظیم بیرونی	۰/۰۹۹	۰/۶۵۸	۰/۳۶۴	-		
۵ بی انگیزشی	-۰/۳۳۴	-۰/۳۱۸	۰/۰۰۸	-۰/۱۵۶	-	
۶ خودکارآمدی	*۰/۳۱۱	۰/۰۸۴	۰/۰۷۰	۰/۰۱۶	-۰/۲۷۸	-
	*			**	**	
۷ ارزش کاربردی	**۰/۴۶۷	**۰/۴۷۸	**۰/۳۰۴	**۰/۳۵۰	-۰/۴۲۸	**۰/۳۴۴
درونی	.	.	/	**	**	*

\*\* < p/۰۰۱

به منظور تبیین نوع جهت گیری انگیزشی دانش آموزان با دو عامل ارزش کاربردی تکلیف و خودکارآمدی از تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد. در این روش، متغیرهای پیش بین با توجه به شدت ارتباط شان با متغیرهای ملاک به ترتیب وارد معادله شده و متغیرهای پیش بین که سهم معناداری در افزایش دقت پیش بینی متغیر ملاک نداشته اند، از معادله خارج شدند.

جدول (۲) آماره های تحلیل رگرسیون چند گانه انگیزش درونی دانش آموزان ناحیه چهار تبریز

گامها	مدل رگرسیون	ضریب b	ضریب β	t	سطح معنی داری	ضریب تبیین	F	p
اول	ارزش کاربردی درونی	۰/۳۶۹	۰/۴۵۷	۰۳/۹	۰/۰۰۰۱	۰/۲۰۸	۷۹/۵۲	۰/۰۰۱
	خودکارآمدی	۰/۳۲۳	۰/۳۹۹	۷/۴۴	۰/۰۰۱			
دوم	ارزش کاربردی درونی	۰/۱۱۵	۰/۱۶۹	۳/۱۵	۰/۰۰۱	۰/۲۳۴	۴۵/۹۰	۰/۰۰۱

نتایج جدول (۲) نشان دهنده توانایی پیش بینی کنندگی ارزش کاربردی درونی و خودکارآمدی در انگیزش درونی است. با توجه نتایج به دست آمده، می توان بیان داشت که ضریب تبیین ( $R^2=۰/۲۳۴$ ) در سطح ( $p=۰/۰۰۰$ )، از لحاظ آماری معنی دار است. به عبارت دیگر عامل ارزش

کاربردی درونی و خودکارآمدی ۲۳۴٪ واریانس مشترک انگیزش درونی را تبیین می کند پس می توان گفت ۲۳٪ درصد از واریانس انگیزش درونی از طریق ارزش کاربردی درونی و خودکارآمدی تعیین می شود. همچنین نتایج بدست آمده از انجام تحلیل رگرسیون به روش گام به گام روی داده ها در جدول (۲) نشان می دهد که ضرایب  $\beta$  و میزان  $t$ ، حاکی از وجود رابطه مثبت متغیر ارزش کاربردی درونی و خودکارآمدی با انگیزش درونی است. به سخن دیگر، با افزایش ارزش کاربردی درونی و خودکارآمدی، انگیزش درونی دانش آموزان نیز افزایش می یابد.

جدول (۳) آماره های تحلیل رگرسیون چند گانه تنظیم بیرونی دانش آموزان ناحیه چهار تبریز

گام	متغیر	ضریب $b$	ضریب $\beta$	$t$	$p$	ضریب تبیین	$F$	$p$
اول	ارزش کاربردی درونی	۰/۳۴۵	۰/۳۴۰	۶/۲۹۳	۰/۰۰۱	۰/۱۱۶	۳۹/۰۶	۰/۰۰۱

نتایج جدول (۳) بیانگر آن است که ارزش کاربردی درونی توانایی پیش بینی تنظیم بیرونی را دارد. با توجه به نتایج به دست آمده، می توان بیان داشت که ضریب تبیین ( $R^2=0/116$ ) در سطح ( $p=0/001$ )، از لحاظ آماری معنی دار است. به عبارت دیگر می توان گفت ۱۲٪ درصد واریانس تنظیم بیرونی از طریق ارزش کاربردی درونی تعیین می شود. همچنین ضرایب  $\beta$  و  $t$  بدست آمده حاکی از وجود رابطه مثبت ارزش کاربردی درونی با تنظیم بیرونی است.

جدول (۴) آماره های تحلیل رگرسیون چند گانه تنظیم درون فکنی شده دانش آموزان ناحیه چهار تبریز

گام	متغیر	ضریب $b$	ضریب $\beta$	$t$	$p$	ضریب تبیین	$F$	$p$
اول	ارزش کاربردی درونی	۰/۲۶۷	۰/۲۹۵	۵/۳۶	۰/۰۰۱	۰/۰۸۷	۲۸/۸۱	۰/۰۰۱

با توجه به جدول (۴) می توان گفت که ارزش کاربردی درونی، عامل پیش بینی کننده تنظیم درون فکنی شده است. با توجه نتایج به دست آمده، می توان بیان داشت که ضریب تبیین ( $R^2=0/087$ ) در سطح ( $p=0/001$ )، از لحاظ آماری معنی دار است. پس روشن می شود که ۸٪ درصد از واریانس تنظیم درون فکنی شده از طریق ارزش کاربردی درونی تعیین می شود. همچنین ضریب  $\beta$  و میزان  $t$ ، حاکی از وجود رابطه مثبت متغیر ارزش کاربردی درونی با تنظیم درون فکنی شده است.

جدول (۵) آماره های تحلیل رگرسیون چند گانه تنظیم پذیرش شده دانش آموزان ناحیه چهار تبریز

گام	متغیر	ضریب b	ضریب β	t	p	ضریب تبیین	F	p
اول	ارزش کاربردی درونی	۰/۳۷۵	۰/۴۵۹	۸/۹۸	۰/۰۰۱	۰/۲۱۱	۸۰/۷۸	۰/۰۰۱

نتایج جدول (۵) نشان دهنده توانایی پیش‌بینی کنندگی ارزش کاربردی درونی از بین عوامل موثر بر تنظیم پذیرش شده است. با توجه نتایج به دست آمده، می‌توان بیان داشت که ضریب تبیین ( $R^2=0/211$ ) در سطح ( $p=0/000$ )، از لحاظ آماری معنی دار است. به عبارت دیگر عامل ارزش کاربردی درونی ۲۱۱٪ واریانس مشترک انگیزش پذیرش شده را تبیین می‌کند. پس می‌توان گفت ۲۱۱٪ درصد از واریانس تنظیم پذیرش شده از طریق ارزش کاربردی درونی تعیین می‌شود. همچنین نتایج بدست آمده در جدول (۵) نشان می‌دهد که ضرایب  $\beta$  و میزان  $t$  حاکی از وجود رابطه مثبت متغیر ارزش کاربردی درونی با تنظیم پذیرش شده است. به سخن دیگر، با افزایش ارزش کاربردی درونی، تنظیم پذیرش شده دانش آموزان نیز افزایش می‌یابد.

جدول (۶) آماره های تحلیل رگرسیون چند گانه بی انگیزشی دانش آموزان ناحیه چهار تبریز

گام	متغیر	ضریب b	ضریب β	t	p	ضریب تبیین	F	p
اول	ارزش کاربردی درونی	-۰/۴۳۰	-۳۶۰	۱۴/۸۸۴	۰/۰۰۱	۰/۱۶۹	۶۱/۴۳	۰/۰۰۱
دوم	ارزش کاربردی و درونی خودکارآمدی	-۳۷۷	-۳۶۰	-۶/۵۲	۰/۰۰۱	۰/۱۸۹	۳۵/۰۹	۰/۰۰۱
		-۱۳۲	-۱۵۱	-۲/۷۲	۰/۰۰۷			

نتایج جدول (۶) نشان دهنده توانایی پیش‌بینی کنندگی ارزش کاربردی درونی و خودکارآمدی در بی انگیزشی دانش آموزان است. با توجه نتایج به دست آمده، می‌توان بیان داشت که ضریب تبیین ( $R^2=0/189$ ) در سطح ( $p=0/000$ )، از لحاظ آماری معنی دار است. به عبارت دیگر عامل ارزش کاربردی درونی و خودکارآمدی ۱۸٪ واریانس مشترک بی انگیزگی را تبیین می‌کند. پس می‌توان گفت ۱۸٪ درصد واریانس انگیزش درونی از طریق ارزش کاربردی درونی و خودکارآمدی تعیین می‌شود. همچنین ضرایب  $\beta$  و میزان  $t$  بدست آمده در تحلیل رگرسیون گام به گام نشان می‌دهد که رابطه منفی بین متغیر ارزش کاربردی درونی و خودکارآمدی با بی انگیزشی وجود دارد. به سخن دیگر، با کاهش ارزش کاربردی درونی و خودکارآمدی، بی انگیزشی دانش آموزان نیز افزایش می‌یابد.



## بحث

هدف از پژوهش حاضر تعیین نقش ارزش کاربردی تکلیف و ادراک خود کارآمدی بر جهت گیری های انگیزشی دانش آموزان بود. به این منظور، رگرسیون گام به گام عوامل مربوط ارزش کاربردی تکلیف و ادراک خودکارآمدی در ارتباط با جهت گیری انگیزشی محاسبه گردید. از این روش به این دلایل استفاده شد که اولاً متغیرهایی که معنی دار نیستند از تحلیل کنار گذاشته می شوند و ثانیاً در هر یک از گام ها تاثیر متغیرهای قبلی از لحاظ معنی داری دوباره آزمون می شود. نتایج تحلیل در این قسمت مورد بحث و بررسی قرار می گیرد.

یکی از نتایج این پژوهش عبارت از این است که ارزش کاربردی درونی و ادراک خودکارآمدی بر انگیزش درونی موثر است. به این معنا که دانش آموزانی که تکالیف درسی را مهم و مفید برای آینده خودشان می دانند و احساس می کنند از طریق این تکالیف به اهداف آینده خود نایل می شوند و از طرف دیگر دانش آموزانی که باورهای شایستگی و کفایت مندی دارند و احساس می کنند در انجام تکلیف عملکرد بهتری دارند، چنین دانش آموزانی از فعالیت های یادگیری و انجام تکالیف درسی رضایت، لذت و احساس مطلوبیت بیشتری دارند و احساس انتخاب و اختیار در انجام چنین فعالیت هایی دارند. یافته های این پژوهش تصور می شود با تحقیقات الیوت (۱۹۹۰) همسو باشد که افراد با ادراک کفایت مندی بالا انتظار می رود گرایش به اهداف چیرگی و تسلط تکلیف داشته باشند و افراد با کفایت مندی پایین هدف اجتناب از عملکرد داشته باشند. نتایج برخی از تحقیقات (الیوت و چورچ<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷، اسکالویک<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷، هاسمن و لنز، ۱۹۹۹، هاسمن، دری بری، کراوسون و لو ماکس، ۲۰۰۴، هالمن و همکاران، ۲۰۰۶، بندورا، ۱۹۹۷) در تایید یافته های پژوهش حاضر است.

در تبیین این نتیجه بر اساس تئوری انتظار- ارزش می توان گفت که اهدافی که دانش آموزان در یادگیری درسی دنبال می کنند. ناشی از احساس خود کارآمدی آنها و ارزش تکلیف است (ویگفیلد و اکلس، ۲۰۰۰). ادراک ارزش کاربردی در یک موضوع موجب فعال بودن در و درگیر شدن در یک تکلیف می شود. هنگامی که دانش آموزان در فرایند یادگیری نقش فعالی داشت باشند موجب احساس کنترل (دسی، ۱۹۷۵) خودتعیینی و خودمختاری (دسی، ریان و شینمن، ۱۹۸۵) و خودکارآمدی بیشتر می شود (بندورا، ۱۹۹۷). این تجربه شبیه به کیفیت تجربه سطح بهینه سکسیزمنت هالی (۱۹۹۰) است که در آن عمل و آگاهی باهم ترکیب می شوند و یک تجربه فردی حس کنترل در فرد ایجاد می شود. به همین صورت دسی و ریان (۱۹۸۵) این حالت را رفتار تنظیم شده خودمختار توصیف می کند که احساس کنترل و کارآمدی در محیط همراه با انگیزش و لذت درونی را در بر می گیرد.

تاثیر ارزش تکلیف و خودکارآمدی بر انگیزش درونی دانش آموزان را می توان بر اساس مدل

۱- Elliot & Church

۲- Skaalvik

انگیزش جهت گیری آینده و خود تنظیمی میلر و و برکمن (۲۰۰۴) این چنین تبیین کرد که تکالیف درسی که به عنوان ابزاری برای اهداف ارزشمند آینده ادراک شوند روی انگیزش درونی افراد تاثیرگذار خواهد بود که این فعالیت‌های یادگیری و انجام تکالیف درسی رضایت، لذت و احساس مطلوبیت بیشتری داشته باشد. آنها معتقدند که ارزش تکلیف برای آینده دانش آموزان یک نیروی برانگیزاننده ای می‌شود که شبیه نیازهای عمل می‌کنند که در نظریه خود مختاری عملکردی (دسی و ریان، ۲۰۰۰) مطرح است. بر اساس مدل انگیزش مبتنی بر آینده وقتی یک موضوع مدرسه ای خاص چنین ادراک می‌شود که این موضوع وسیله‌ای برای آینده است اهمیت ادراکی کنونی آن بیشتر می‌شود. این ارزش کاربردی تکلیف منجر به ایجاد یا بروز شایستگی (مولفه انگیزش درونی) در آن موضوع می‌شود.

در تبیین تاثیر ارزش کاربردی تکلیف بر انگیزش درونی می‌توان گفت ارزش کاربردی ادراکی در یک موضوع موجب افزایش اهمیت یک فعالیت و در واقع همانند سازی فعالیت با خود پنداری فرد می‌شود برای مثال درک و فهم کاربرد یک فعالیت مانند ریاضی موجب گشوده شدن ارتباط چیزی که برای فرد مهم است با ارزش‌های شخصی فرد می‌شود. هر موقع چنین ارتباطاتی ایجاد شود و فرد فعالیت را با خود پنداره خود یکی و متحد سازد (همانند سازی) فرد ممکن است بیشتر به فعالیت علاقمند شود و خواهان اختصاص بیشتر وقت برای این کار می‌شود و توجه و انرژی خود را به طرف کسب مهارت‌های مربوط به آن می‌نماید. فرایند همانند سازی نقش مهمی در ایجاد علاقه فردی بازی می‌کند. پژوهش‌ها نشان دادند که همانند سازی با تلاش و تداوم عملکرد رابطه داشته است (دسی و ریان، ۲۰۰۰، مالکا و کلاوینگتون، ۲۰۰۵، شلدون، ۲۰۰۲).

یکی از نتایج دیگر پژوهش حاضر این است که ارزش کاربردی تکلیف توانایی پیش بینی کنندگی بالایی در پیش بینی انگیزش بیرونی (تنظیم بیرونی، پذیرش شده و درون فکنی شده) دارد. به این معنا که دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند تکالیف درسی ابزاری برای فارغ التحصیل شدن دانش‌آموز نبوده بلکه آنها برای آینده شغلی آنها اهمیت دارد. یک نوع فشار درونی شبیه اضطراب و یا عوامل مرتبط به اعتماد به نفس در درون خود تجربه می‌نمایند و انجام چنین فعالیت‌هایی هدف شخصی فرد می‌شود. سیمونز و همکاران (۲۰۰۴) مطالعه‌ای پیمایشی در دانشجویان پرستاری انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که دانشجویانی که بیشتر با درس‌های پرستاری همانند سازی کردند (درسها را هم برای تربیت‌شان و هم برای آینده شغلی‌شان مفید می‌دانستند) در باره موضوعات درسی هیجانات مثبت بیشتری داشتند و مطالعات منظم تری داشتند و تداوم بیشتری در مطالعات خود داشتند و راهبردهای عمیق تری استفاده می‌کردند. هاراکی ویکز و سانسون (۱۹۹۱) در مدل انگیزش درونی پیشنهاد نمودند که در گیر شدن در یک تکلیف سر آغاز انگیزش درونی است. دانش‌آموزانی که تکالیف یادگیری را برای آینده خود مفید می‌دانند به جای منفعل بودن، حالت فعال را داشته و حالت جذب شدن در تکلیف و فرایند یادگیری را دارند. پژوهش‌های دیگر (میتچل، ۱۹۹۳، میلر، دی بیکر و گرین، ۱۹۹۹، ریان و دسی، ۲۰۰۲، سیمونز و همکاران، ۲۰۰۳، مالکا و

کاوینگتون، ۲۰۰۵) نیز در تایید یافته های پژوهش حاضر است.

هالمن (۲۰۰۷) در تبیین تاثیر ارزش تکلیف بر انگیزش بیرونی دو نوع فرایند درگیر شدن<sup>۱</sup> با تکلیف و همانندسازی<sup>۲</sup> را مطرح می نماید. منظور از درگیر شدن میزان جذب شدن و مشغول شدن فرد هنگام انجام تکلیف است و منظور از همانند سازی ایجاد ارتباط شخصی بین یک فعالیت و خود شخص است (هالمن، ۲۰۰۷). هنگامی که تکلیف برای آینده فرد با ارزش تلقی می شود فرد به صورت فعالانه در فعالیت های معنی دار درگیر می شود و باعث پیشرفت به طرف اهداف شخصی مهم می شود. پس درگیری و فعال بودن در انجام یک تکلیف ارشمند، عواطف مثبتی را بوجود می آورد. چنین فعالیتی هایی ارزش درونی خواهد داشت و موجب برانگیختگی درونی می شود (اکلس، ۲۰۰۵) از طرف دیگر ارزش تکلیف موجب افزایش اهمیت یک فعالیت و در واقع همانند سازی فعالیت با خود پنداری فرد می شود. در نتیجه دانش آموز به طرف اهداف مورد دلخواهش پیشرفت خواهد کرد. بنابراین به نظر می رسد ارزش تکلیف با کمک به توانمندسازی و پر انرژی نمودن فرد از دو طریق درونی و بیرونی موجب نتایج انگیزشی یکسان می شود. افراد ممکن است از طریق عوامل درون تکلیف برانگیخته شوند (درگیری) و یا به وسیله عوامل بیرون مرتبط به تکلیف (همانند سازی) برانگیخته شوند.

بالاخره نتایج این تحقیق روشن نمود که ارزش کاربردی درونی تکلیف و خودکارآمدی در بی انگیزشی دانش آموزان موثر است. به عبارت دیگر رابطه منفی بین ارزش کاربردی تکلیف و خودکارآمدی با بی انگیزشی وجود دارد یعنی با کاهش ارزش کاربردی تکلیف و خودکارآمدی، بی انگیزشی دانش آموزان نیز افزایش می یابد. نتایج پژوهش های مختلف در تایید یافته های پژوهش حاضر است. ریان (۱۹۹۵) بی انگیزگی را ناشی از نداشتن ارزش تکلیف و یا فعالیت، دسی (۱۹۷۵) نداشتن احساس شایستگی و خودکارآمدی برای انجام تکلیف و سلیگمن (۱۹۷۵) باور نداشتن به دست آوردن نتایج مطلوب در آینده بیان نموده اند. نتایج پژوهش ناین و دود<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) نشان داد که یک رابطه معکوس بین هدف گرایی به چیرگی و بی انگیزشی وجود دارد. مطابق با تئوری خود تعیینی (دسی و ریان، ۲۰۰۰) کفایت مندی پایین و فقدان وابستگی بین اعمال و نتیجه در بروز بی انگیزگی در فعالیت یادگیری نقش دارند.

رابطه معکوس ارزش کاربردی تکلیف و خودکارآمدی بر بی انگیزشی دانش آموزان بر اساس نظریه خرد توحید یافتگی ارگانیسمی<sup>۴</sup> می توان چنین تبیین کرد که چون دانش آموزان تکالیف درسی را دارای ارزش کاربردی برای شغل آینده خود نمی بینند بنابراین به صورت اولیه به وسیله یک

۱- involvement

۲- identification

۳- Nien & Duda

۴- Organismic Integration Theory (OIT) Williams, Rodin, Ryan, Grolnick & Deci,

عامل بیرونی تحریک نمی‌شوند و بی‌انگیزه می‌شوند به عبارت دیگر پذیرش هدف بیرونی نیازمند آن است که دانش‌آموز احساس کند که چنین رفتارهایی از طرف افراد مهم با ارزش تلقی می‌شوند. از طرف دیگر گرایش به انجام یک فعالیت یا پذیرش یک هدف بیرونی نیازمند آن است که فرد راجع به آن احساس کارآمدی و شایستگی کند. دانش‌آموزان احتمالاً هدفی را می‌پذیرند و و درون‌سازی می‌کنند که تصور کنند مهارت‌هایشان برای موفقیت در آن تکلیف مناسب است. پس چنان که تکلیف ارزش کاربردی نداشته باشد و فرد توانایی انجام آن را تصور نکنند درون‌سازی نیز تجربه نخواهد شد و انگیزش درونی نیز نخواهد بود. ریان و دسی (۲۰۰۰) معتقدند که حمایت از شایستگی و کفایت‌مندی دانش‌آموزان درون‌سازی را تسهیل می‌کند. درون‌سازی فرایندی است که از طریق آن تنظیم بیرونی به تنظیم درونی تبدیل می‌شود. آن به این معنا است که از طریق درون‌سازی رفتار کنترل شده اولیه به رفتار خود مختار تبدیل می‌شود. اگرچه آنها معتقدند که فرایندهای درون‌سازی می‌تواند ضعیف و قوی باشد. تنظیم بیرونی درون‌فکنی حالت نسبی و کمترین حد آن و تنظیم پذیرش شده حالت نسبتاً بالاتر آن تلقی می‌شود. براساس رویکرد خودتعیینی ارضای نیازهای کفایت‌مندی و خودکارآمدی باعث تسهیل تنظیم درون‌سازی شده می‌شود. ویلیامز، گراو، فریدمن، ریان و دسی (۱۹۹۶) نشان دادند که درون‌سازی بیشتر در دانشجویان پزشکی موقعی امکان پذیر می‌شود که محیط تسهیل‌کننده خودکارآمدی و خود مختاری باشد. بسیاری از این پژوهش‌های معاصر روی موضوعات انگیزشی کوتاه مدت و موضوعات خود تنظیمی تاکید دارند و اهداف ارزشمند آینده شخصی را از تحلیل خود کنار گذاشتند. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد به منظور رشد انگیزش یادگیری دانش‌آموزان جامعه ایران می‌توان بر اهداف آینده پیشرفت (ارزش کاربردی تکلیف) تکیه نمود مشروط بر این که مدارس و خانواده‌ها بر پرورش خودکارآمدی و کفایت‌مندی در این تکالیف تاکید کنند. محدودیت‌های این پژوهش استفاده از ابزار پرسشنامه برای جمع‌آوری اطلاعات از دانش‌آموزان و به تبع آن تاثیر ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان دوره دبیرستان بر ارزیابی ارزش تکالیف درسی و ادراک خودکارآمدی خودشان است که احتمالاً نتایج را تحت تاثیر قرار می‌دهد لذا پیشنهاد پژوهش حاضر برای محققان آینده این است که تاثیر این عوامل را در دانش‌آموزان دوره راهنمایی و دانشجویان دانشگاه مورد بررسی قرار دهند.

## منابع

- حسینی نسب، د، و رامشه، م.ج. (۱۳۷۹). بررسی ارتباط بین مولفه‌های خود - نظم داده شده با هوش. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۱۶ - ۱۵ (۱-۲)، ۸۵-۶۹.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۷۴). روش‌های ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات پیام نور.
- مانلی، برایان، اف. جی. (۱۳۷۳). آشنایی با روش‌های آماری چند متغیره. ترجمه محمد مقدم، سید ابوالقاسم محمدی شوطی و مصطفی آقایی سربرزه. تبریز: انتشارات پشیز علم.

- Bandura, A. (1986). Social foundation of thought and action: Asocial cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. NY: W.H. Freeman and Company.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Finding flow: The psychology of engagement with everyday life. New York, NY: Basic Books Inc.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Nezlek, A., Sheinman, L. (1981). Characteristics of rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, PP 40, 1-10.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry* 11, pp 227-268.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. *Developmental psychopathology: Vol.1*, pp 618-655.
- Durik, A.M., Vida, M., & Eccles, J.S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98, PP 382-393.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105-121). New York: Guilford Publications, Inc.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., with the assistance of, Futterman, R., Go., S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: W.H. Freeman.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, PP 109-132.
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of students' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, PP 215-225.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, PP 169-19.
- Elliot, A. J., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, PP 218-232.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, PP 462-482.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. & Deci, E. (1991). The inner resources for school performance: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, PP 508-517.
- Harackiewicz, J.M., & Sansone, C. (1991). Goals and intrinsic motivation: You can get there from here. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and behavior* (pp. 7-26). New York: Guilford Press.
- Hardré, P. L. (2003). Motivating students in rural high schools. In NREA e-journal, *The Country Teacher*. Retrieved November 28, 2006, from <http://www.nrea.net>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, PP 111-127.

- Hulleman, C. S. (2007). The role of utility value in the development of interest and achievement, a dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy (Psychology) at the UNIVERSITY OF WISCONSIN-MADISON.
- Hulleman, C. S., An, B., Hendricks, B., & Harackiewicz, J. M. (2007, June). Interest development, achievement, and continuing motivation: The pivotal role of utility value. Poster presented at the Institute for Education Sciences 2007 Research Conference, Washington, DC.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, PP 113-125.
- Husman, J., Derryberry, W, Crowson, H. & Lomaxd R. (2004). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence, *Contemporary Educational Psychology*, 29, PP 63–76.
- Lens, W., Simons, J., and Dewitte, S. (2001). Student motivation and self-regulation as a function of future time perspective and perceived instrumentality. In Volet, S., and J'arvel' a, S. (eds.), *Motivation in Learning Contexts* Pergamon, New York, pp233–248.
- Liem, A., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self- efficacy, task value and achievement goal in predicting learning strategies, task engagement, peer relationship and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, PP 486 – 512.
- Malka, A., & Covington, M. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30 PP 60-80.
- Miller, R. B., & Brickman, S. A. (2004). A model of future oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16, PP 9–33.
- Miller, R.B., Debacker, T.K., & Greene, B.A. (1999). Perceived instrumentality and academics: The links to task valuing. *Journal of Instructional Psychology*, 26, PP 250–260.
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85, PP 424-436.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard.
- Nien, Chiao-Lin, Duda, Joan L. (2008). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: A test of gender invariance, *Psychology of Sport and Exercise*, 9, PP 352–372
- Pelleteier, L., Fortier, M., Vallerand, R, & Briere, M. (2002). Associations among perceived autonomy support, forms of self- regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, pp 275-306.
- Pintrich, P. R., & DeGroot (1990). Motivational and self-regulation learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, PP 33–40.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ratelle, F., Guay, F. & Vallerand, J. (2007). Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, No. 4, PP 734–746.
- Reeve, J., Bolt, E. & Cia, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 3, PP 537-548.
- Ryan & Deci (2000) R.M. Ryan and E.L. Deci, Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, 55, pp 68–78.

- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, PP 397-427
- Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P. M. Gollwitzer, & J. A. Bragh. .
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, PP 207-231.
- Schunk, D. H., and Zimmerman, B. J. (eds.) (1994). *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Wanting to have versus wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, 91, PP 335-351.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2003). Don't do it for me. Do it for yourself! Stressing the personal relevance enhances motivation in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, PP 145-160.
- Simons, Joke, Dewitte, Siegfried and Lens, Willy. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! , *British Journal of Educational Psychology*, 74, PP 343-360.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, PP 71-81.
- Turner, J. E., & Schallert, D. L. (2001). Expectancy-Value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology*, 93, PP 320-329.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de Motivation en Éducation (EME) [On the construction and validation of the French form of the Academic Motivation Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, PP 323-349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Sene'cal, C., & Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, PP 159-172.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, PP 68-81.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, PP 49-78.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, PP 265-310.
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, PP 115-126.
- Xiang, P., Chen, A., & Bruene, A. (2005). Interactive impact of intrinsic motivators and extrinsic rewards on behavior and motivation outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, PP179-197.





## شناسایی و اولویت بندی عوامل آسیب زای تربیت دینی در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر

دکتر امیدعلی حسین زاده<sup>۱</sup>، حمید اصغری<sup>۲</sup>

### چکیده:

یکی از ویژگی‌های عصر جدید، وجود تغییرات عمده و زیربنایی در زندگی انسانهاست. یکی از تغییرات اساسی در زندگی انسان‌ها که ناشی از چالش‌ها و بحران‌های عصر جدید است تغییراتی است که در بعد معنوی و ارزشی انسان‌ها به وجود آمده است. بحران‌ها و چالش‌های عصر جدید ارزش‌های دینی و معنوی انسان را بیش از هر عامل دیگر به مبارزه‌ای سخت و چالشی عظیم با خود فراخوانده‌اند. کشور ما هم با وجود برخورداری از فرهنگ دینی و انقلاب دینی و توجه عمیق به دین به عنوان پایه و سرلوحه تمام برنامه‌های مادی و معنوی، از این آسیب‌ها و بحران‌ها در امان نبوده است. آسیب‌ها و بحران‌هایی که نیاز است شناسایی شوند تا در پناه شناسایی آنها بتوان در راه رفع آنها گام برداشت. این پژوهش با هدف اصلی تبیین عوامل آسیب زای تربیت دینی در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ انجام گرفت جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر به تعداد ۹۶۲۴ نفر تشکیل می‌دهند حجم نمونه آماری این پژوهش از طریق جدول تعیین حجم نمونه که موسوم به جدول مورگان می‌باشد به تعداد ۳۳۵ نفر به ترتیب ۲۷۰ نفر دانشجوی کارشناسی و ۶۵ نفر دانشجوی کارشناسی ارشد، طبق شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب گردید. در این پژوهش از روش تحقیق میدانی (پیمایشی) و از

---

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۱۰/۱۵ تاریخ شروع بررسی مقاله: ۹۲/۱۲/۲۳ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۲/۲۰

۱- دانشگاه آزاد اسلامی واحد شبستر، گروه علوم تربیتی، شبستر، ایران، ایمیل: amirhoseinzade1359@gmail.co

۲- دانشجوی دکتری تخصصی مدیریت آموزشی دانشگاه ارومیه

شیوه‌های تجزیه و تحلیل توصیفی از جمله آماره‌ها و از شیوه‌های تجزیه و تحلیل استنباطی از جمله آزمون‌های اسمیرنف کولموگروف، آزمون T تک نمونه، آزمون T مستقل، آزمون فریدمن و... استفاده شده است. ابزار اندازه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته "آسیب شناسی تربیت دینی" با ضریب پایایی ۰/۹۲ و با روایی تأیید شده از طریق نظر متخصصان می‌باشد در این پژوهش مشخص گردید ۶ عامل بعنوان عوامل اصلی آسیب زا در تربیت دینی دانشجویان موثرند که به ترتیب اهمیت و اولویت عبارتند از ۱- ناکارآمدی کانونهای تربیت دینی ۲- عدم درک نیازها و مشکلات نسل جوان ۳- شبهات دینی ۴- سهل انگاری و قصور والدین ۵- استفاده ابزاری از دین ۶- فضای ریزوماتیک که مجموعاً چارچوب ادراکی از عوامل آسیب زای تربیت دینی دانشجویان و جوانان عصر حاضر جامعه ما را تشکیل می‌دهند.

### واژگان کلیدی: آسیب شناسی، تربیت دینی

#### مقدمه

یکی از آرمانهای انقلاب شکوهمند اسلامی، تربیت نسلی معتقد به مبانی دین، عامل به احکام و آداب الهی و برخوردار از سجایا و فضایل اخلاقی می‌باشد. دستگاه تعلیم و تربیت (از جمله دانشگاه) خود را متعهد می‌داند که در جهت تحقق این هدف تلاش نماید (نظری، ۱۳۸۱). برای رسیدن به موفقیت در هر کاری لازم است که شخص عوامل، وسایل و روش‌هایی را که بتواند او را سریع‌تر و مطمئن‌تر به آن هدف برساند، شناسایی کند. چون چه بسا شخصی دارای هدف و یا اهداف والایی باشد، اما چون عوامل موثر در راه رسیدن به آن هدف را خوب شناسایی نکرده است، نه تنها به کمال مطلوب نمی‌رسد بلکه نتایجی معکوس عاید او می‌گردد. اگر عوامل مؤثر در آسیب پذیری تربیت دینی دانشجویان را بشناسیم و در صحنه عمل و اجرا تصمیمات متناسب و مقتضی با شرایط زمانی را نسبت به هر یک از آن عوامل بگیریم باعث می‌شود تمام یا حداقل بیشتر تخلفات اخلاقی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی دانشجویان ریشه کن شود و چون دانشجویان آینده‌سازان کشور هستند، در آینده نزدیک ما شاهد کم شدن انواع تخلف‌های اخلاقی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی در سطح کلان جامعه خواهیم بود. برعکس اگر نتوانیم تصمیمات متناسب و مقتضی با شرایط زمانی نسبت به هریک از عوامل موثر در تربیت دینی بگیریم تا زمانی که زور و اجبار وجود داشته باشد، دانشجویان به صورت ظاهری نسبت به این ارزش‌ها اظهار قبول و وفاداری می‌کنند. اما هر وقت احساس آزادی و اختیار کنند، بی اعتقادی خود را نسبت به این ارزش‌ها نشان می‌دهد و این امر سبب ترویج روحیه ظاهرسازی، نفاق، چاپلوسی و روحیه تملق در جامعه می‌شود.

نظام جمهوری اسلامی ایران بر اساس محوریت دین و فرهنگ اسلامی پایه گذاری شده است به همین جهت با گذشت بیش از سه دهه از آغاز انقلاب اسلامی و بکارگیری ابزارهای رسمی و غیررسمی فرهنگی برای حفظ و تعمیق باورها و اعتقادات دینی در مردم و به ویژه جوانان، این

سوال اساسی مطرح است که باورها و اعتقادات دینی در جوانان که غالباً پس از انقلاب متولد شده‌اند و همه عمر خود را در این نظام و تحت تعلیم و تربیت اسلامی گذرانده‌اند، چگونه است؟

متأسفانه واقعیت‌ها نشان می‌دهند که در جامعه ما دغدغه تظاهر به دین وجود دارد و تعداد متظاهران به دین، به مراتب بیشتر از معتقدان به آن است. به دنبال این دیدگاه است که تربیت دینی، صرفاً در فربه‌سازی کالبدها و ظواهر و شعائر دینی خلاصه می‌شود و همین پرداختن به قالب و کالبد، بدون توجه به جوهره و سیرت باطن دین، سبب شده است که در نسل کنونی انقلاب، شاهد ناهنجاری‌های فزاینده‌ای از نظر هویت ملی و مذهبی و اسلامی جوانان باشیم (آکوچکیان، ۱۳۷۸).

به عبارت دیگر امروزه با نسلی مواجه هستیم که علیرغم آموزش و پرورش دینی مستمر و با حجمی وسیع از برنامه‌ها و انبوهه‌های زیاد از اطلاعات که به او ارائه کرده‌ایم از دین و دیانت اسلامی به حد بسیاری و گاه اعجاب‌انگیز می‌داند، اما عملاً از ایمان دینی تهی است. علت این امر، تبلیغ دینی ناکارآمد، ضعیف و غیراصولی است (آکوچکیان، ۱۳۷۸).

تربیت دینی به معنای به فعلیت رساندن کمالات معنوی بالقوه در مرتبی است. به بیان دیگر، تربیت دینی عبارت است از ایجاد تغییر تدریجی در مرتبی برای سیر از بودن به شدن یا انتقال از وضعیت بالقوه به بالفعل بر اساس اهداف و ارزش‌های دینی در هر یک از ابعاد یا ساحت‌های بدنی، شناختی، عاطفی و رفتاری (ساجدی، ۱۳۸۴، ص ۹۵).

بنابراین، تربیت دینی منحصر به مسجد، کلیسا یا مدرسه علمیه نمی‌شود، بلکه در هر جای ممکن است تلاش هدفدار به منظور آموزش معارف دینی صورت گیرد، خواه مسجد باشد یا خیابان یا منزل یا هر جای دیگر.

تربیت دینی که با آموزش‌های محیطی قابل اجراست به عوامل متعددی بستگی دارد که از جمله مهم‌ترین آنها در درجه نخست به علاقمندی والدین و حسن ظن آنها به دین و اعتقادات مذهبی بستگی دارد. در نتیجه نقش خانواده در تربیت دینی، اساسی و مهم است (همان منبع، ص ۴۰).

اصطلاح آسیب‌شناسی تربیت دینی در معارف و تربیت اسلامی، یکی از مهم‌ترین مباحث فلسفه دین به شمار می‌رود. شاید بتوان شهید مطهری (ره) را از پیشکسوتان معاصر و جزء اولین کسانی دانست که اصطلاح آسیب‌شناسی تربیت دینی را در حوزه اندیشه و تفکر دینی وارد نموده و در آثار خود به بررسی جوانب متعدد تحریفات دینی پرداخت (خسروپناه دزفولی، ۱۳۸۶، ص ۴۵).

آسیب‌شناسی تربیت دینی یعنی شناخت آسیب‌ها و اشکالاتی که براءتقادات و باور دینی و آگاهی و معرفت دینی و یا رفتار عملی، در اندیشه و عملکرد جامعه دینی وارد می‌شود و یا ممکن است وارد شود. این آسیب‌ها می‌تواند عوامل و منشأهای گوناگون داشته باشد، ولی عموماً در دو بعد ظاهر می‌شود: بعد اول، مربوط به عقاید و معرفت دین‌شناسان و یا مدعیان دین‌شناسی و بعد دیگر، مربوط به عمل و رفتار دینداران و یا متظاهران به دینداری است (همان منبع، ص ۴۵).

امروزه ما به دلیل فقدان احساسات صادقانه مذهبی دچار بسیاری از شرارت‌های اجتماعی شده ایم. این شرارت‌ها ریشه در تعصب، دشمنی، خودخواهی و غیره هم در سطح ملی و هم بین‌المللی دارد. در

این میان تنها مذهب است که به ما کمک می کند تا این شرارتها را ریشه کن کنیم (مشایخی راد، ۱۳۸۵). از طرفی دانشجو و دانشگاه در نظام سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و ملی یک مملکت جایگاه وزینی دارد و مقوله تربیت دینی در یک چنین محیطی و در میان چنین قشری از جامعه ظرافت و بایستگی های خاص خود را دارد که در صورت بی توجهی به آن پیامدهای سنگین اعتقادی، فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و ملی برای جامعه در بر خواهد داشت. آنچه آموزش دینی در دانشگاه و حوزه را از آموزش و پرورش متمایز می کند پرداختن به بحث نقد دینی است. با وجود فضای جدید در دانشگاهها، نقد دینی به لحاظ ممنوعیت های عرفی و شرعی بالنسبه، ضعیف و کمتر بوده است و تربیت دینی هم در دانشگاه با چالشهایی مواجه است.

بطور مثال محمد رضا آهنکوب نژاد (۱۳۸۸) نتیجه گیری کرده است که با افزایش سن جوانان در جامعه تا حدی بعد اعتقادی و عاطفی دین داری جوانان ضعیف تر می شود. در مجموع یافته های جانبی تحقیق وی نشان دهنده ارزیابی ضعیف روند موجود دین داری در جامعه و کاهش دین داری در بین جوانان و دانشجویان است.

توماس<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۷۴)، به نقل از دادلی و ویسی، (۲۰۰۰) اعتقاد دارند که وقتی والدین و فرزندان حمایت و ارتباط عاطفی مثبتی دارند، نوجوانان تعهد بالایی نسبت به ارزش های دینی نشان می دهند. هوج، پتریلو و اسمیت (۱۹۸۲) نیز گزارش کردند که انتقال ارزش ها به شدت تحت تاثیر خانواده، اعتقادات مذهبی آنها و توافق بین اعضا خانواده، اعتقادات مذهبی آنها و توافق بین اعضا خانواده می باشد و انتقال ارزش ها در خانواده هایی که ارتباط بین والدین و فرزندان ضعیف است به کندی صورت می پذیرد.

کلارک<sup>۲</sup>، ورتینگتون و دنسر (۱۹۹۸)، به نقل از دی روس و همکاران، (۲۰۰۴) نشان دادند والدینی که از فرزندانشان در ضمن کنترل، حمایت هم می کنند فرزندان ارزش های دینی و اخلاقی شبیه والدین خود را خواهند داشت. اما والدینی که فقط از فرزندان خود حمایت می کنند بدون این که کنترلی بر آنها داشته باشند و یا والدینی که از فرزندان خود نه حمایت می کنند و نه کنترلی بر آنان دارند فرزندان باورها و ارزش های دینی شبیه والدین شان نخواهند داشت.

شیر<sup>۳</sup> (۱۹۹۲) در مطالعات خود این طور نتیجه گرفت، افرادی که الگوهای دلبستگی ایمن داشتند سطوح بالاتری از تعهد مذهبی و تصور از خدای مثبت تری نسبت به الگوهای دلبستگی اجتنابی داشتند.

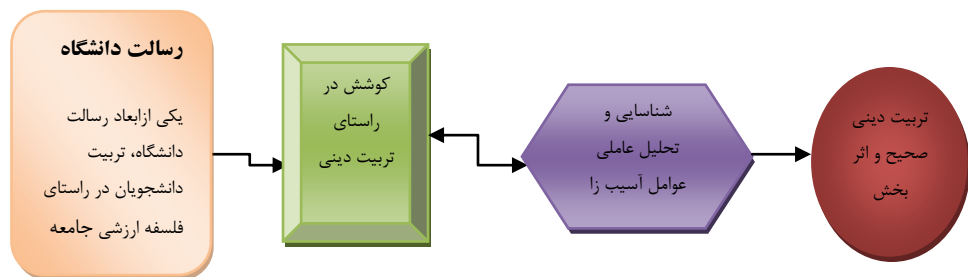
یعنی در واقع باید پرسید چرا آموزش های دینی، به تربیت دینی نمی انجامد؟ چرا الگوهای دینی، در معرض همانند سازی جوانان قرار نمی گیرد؟ و چرا برگزاری مراسم دینی و مذهبی در

1- Thomas

2- Clark

3-Shier

سطح جامعه ، در پاره ای موارد موجب نیک سیرتی و درونی شدن ارزشهای دینی نمی‌شود ؟ تربیت دینی و درونی کردن ارزش‌های اسلامی در دانشجویان امری بزرگ و والاست. ولی ما در صورتی می‌توانیم بدین هدف دست یابیم که در مرحله اول عوامل مؤثر در آسیب پذیری تربیت دینی را خوب شناسایی کنیم و در مرحله دوم راه‌های رسیدن سریع‌تر، دقیق‌تر و مطمئن‌تر به این هدف یعنی تربیت دینی دانشجویان را مشخص کرده و آگاهانه حرکت کنیم. با توجه به اینکه مساله آسیب در حوزه تربیت دینی از جمله مسائل مهم عصر حاضر می‌باشد از این رو شناسایی عوامل مؤثر در این خصوص حائز اهمیت بوده که در پژوهش حاضر سعی شده این عوامل مورد بررسی قرار گیرد. یعنی در واقع پژوهش حاضر سعی می‌کند وضعیت موجود را آسیب شناسی نموده و عوامل آسیب‌زا در تربیت دینی دانشجویان را با استفاده از تحلیل عاملی شناسایی نموده و روشن سازد. شکل زیر مدل مفهومی تحقیق حاضر را نشان می‌دهد .



شکل (۱) - مدل مفهومی پژوهش

## مواد و روشها:

### روش تحقیق:

این تحقیق از تحقیقات توصیفی بوده و روش اجرای آن پیمایشی است. بخشی از مطالعه به شیوه مطالعه کتابخانه‌ای بوده است. به عبارت دیگر برای گردآوری پیشینه پژوهش از روش مطالعه کتابخانه‌ای بهره‌گیری شده است و با مطالعه منابع و کتب و مجلات و سایت‌های علمی مرتبط داخلی و خارجی ، ادبیات پژوهش جهت مفهوم پردازی "تربیت دینی" و "عوامل آسیب‌زا در تربیت دینی" گردآوری شده است. اما قسمت عمده کار پژوهش مبتنی بر روش پژوهش میدانی (پیمایشی) بوده است بدین معنی که پژوهش بر روی نظر ، نگرش و ادراک دانشجویان از عوامل آسیب‌زا در تربیت دینی صورت گرفته است.

## جامعه آماری و حجم آن:

جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر به تعداد ۹۶۲۴ که ۷۵۰۳ نفر از آنان دانشجویان کارشناسی و ۲۱۲۱ نفر از آنان را کارشناسی ارشد شامل می‌شوند تشکیل می‌دهند.

### نمونه آماری و حجم آن و روش نمونه گیری:

نمونه گیری در این پژوهش به شیوه نمونه گیری طبقه ای تصادفی انجام گرفت. با استفاده از جدول مورگان حجم نمونه ۳۳۵ نفر که ۲۷۰ نفر آنان کارشناسی و ۶۵ نفر کارشناسی ارشد بود بدست آمد.

### ابزار و روش تحلیل داده‌ها:

در این پژوهش ابتدا بر پایه مطالعات کتابخانه ای و جستجوی اینترنتی به بررسی مبانی نظری پژوهش در داخل و خارج اقدام و سپس با استفاده از نتایج حاصل از بررسی مبانی نظری مربوط به پژوهش، مجموعه‌ای از مفاهیم، تعاریف و نظریه‌های مربوط به موضوع مورد بررسی تدوین شد. لذا پس از کسب شناخت کافی از موضوع مذکور، یک مورد پرسشنامه محقق ساخته طراحی و تدوین شد. پس از اطمینان از روایی و اعتبار آن از طریق اخذ نظر متخصصان، پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ به میزان ۰/۹۲ حاصل گردید و در اختیار نمونه آماری مشخص شده قرار گرفت. این داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی مثل آزمون اسمیرنوف - کولموگروف، آزمون T تک نمونه، آزمون T مستقل، آزمون فریدمن و... و با استفاده از نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

### یافته‌ها:

سوال اول: عوامل آسیب زای تربیت دینی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر کدامند؟  
باتوجه به ادبیات مرور شده در ارتباط با آسیب شناسی تربیت دینی ۶ مولفه بعنوان عوامل آسیب‌زای تربیت دینی در این پژوهش بطور مقدماتی و کتابخانه‌ای مطرح گردید. برای آنالیز داده‌های اخذ شده درباره چارچوب تدوین شده از مبانی تئوریک، لازم بود از آزمونهای پارامتریک استفاده نمائیم

جدول شماره (۱) مربوط به اجرای آزمون اسمیرنوف - کولموگروف

آسیب دینی	
۳۳۵	تعداد
۱۷۲/۱۷۶	پارامترهای نرمال
۵۱/۵۶	انحراف استاندارد
۱/۲۶	کولموگروف - اسمیرنوف
۰/۰۸۲	معنی داری

برای اجرای آزمونهای پارامتریک لازم است از نرمال بودن توزیع داده‌ها مطلع شویم لذا برای تست نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون اسمیرنوف کولموگروف استفاده نمودیم و با توجه به جدول (۱) چون سطح معنی‌داری اسمیرنوف - کولموگروف برابر با  $p = ۰/۰۸۲$  است بنابر این نتیجه

می‌گیریم که توزیع داده‌های این پژوهش نرمال هستند زیرا سطح معنی داری از ۰/۰۵ بزرگتر است.

جدول شماره (۲) مربوط به آماره های عوامل آسیب‌زای تربیت دینی

مؤلفه ها	تعداد	میانگین	انحراف خطا	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	T بحرانی	T محاسبه شده	نتیجه	وضعیت
قصور والدین	۳۳۵	۳۱/۱۶	۰/۶۹	۱۲/۶۴	۶	۶۰	۱/۹۶	۶/۳۱	ردفرضیه H0	عامل مؤثر
ناکارآمدی کانونهای تربیت دینی	۳۳۵	۳۲/۸۹	۰/۷۶	۱۳/۹۹	۶	۶۰	۱/۹۶	۷/۱۷	ردفرضیه H0	عامل مؤثر
شبیهات و ابهامات دینی	۳۳۵	۳۱/۷۴	۰/۶۷	۱۲/۳۶	۵	۵۰	۱/۹۶	۹/۴	ردفرضیه H0	عامل مؤثر
استفاده ابزاری از دین	۳۳۵	۲۵/۷۸	۰/۵۵	۱۰/۲۰	۴	۴۰	۱/۹۶	۱۱/۵۶	ردفرضیه H0	عامل مؤثر
عدم درک نیازها و مشکلات جوانان	۳۳۵	۳۲/۷۳	۰/۷۱	۱۳/۰۷	۵	۵۰	۱/۹۶	۹/۰۳	ردفرضیه H0	عامل مؤثر
فضای ریزوماتیک	۳۳۵	۲۲/۸۴	۰/۴۸	۸/۸۸	۴	۴۰	۱/۹۶	۱۱/۷۶	ردفرضیه H0	عامل مؤثر

میانگین نمونه یک برآورد نقطه ای از میانگین نامعلوم جامعه می‌باشد همانطور که در جدول فوق ملاحظه می‌گردد میانگین هر یک از متغیرها (عوامل آسیب‌زای تربیت دینی) در فضای نمونه محاسبه شد جهت تعمیم این نتایج به جامعه آماری لازم است که از آزمون فرض آماری میانگین یک جامعه استفاده کرد. به عبارتی در اینجا درصدد هستیم که تعیین کنیم " آیا هریک از عوامل نام برده شده جزء عوامل مؤثر آسیب‌زا در تربیت دینی هستند یا نه؟". جهت پاسخگویی به این سوال چنین فرض می‌شود که اگر میانگین برآورد شده متغیر در فضای جامعه برابر ۲۰ یا بالاتر باشد مطلوب خواهد بود و چنانچه کمتر از ۲۰ باشد مطلوب نخواهد بود به عبارت دیگر در مقیاس ۱۰ درجه‌ای لیکرت (مورد استفاده در این پژوهش)، نقطه برش در نظر گرفته شده برای مشخص نمودن وضعیت مؤثر ۵ و بالاتر می‌باشد و با توجه به اینکه در پرسشنامه هر مؤلفه حداقل از ۴ شاخص یا گویه تشکیل یافته لذا نقطه برش برای هر یک از عوامل آسیب‌زای تربیت دینی حداقل نمره ۲۰ می‌باشد. البته برای عاملهایی که از ۵ گویه تشکیل شده اند حداقل نمره ۲۵ و برای عاملهایی که از ۶ گویه تشکیل شده‌اند حداقل نمره ۳۰ می‌باشد.

$$\begin{cases} H_0: \mu \geq 20 \\ H_1: \mu < 20 \end{cases}$$

همانطور که در جدول شماره ۲ ملاحظه می‌گردد، کلیه  $t$  های محاسبه شده بزرگتر از آماره

آزمون است و در منطقه  $H_1$  واقع شده و کلیه فرضیه های صفر رد می شود. به عبارتی دیگر هر یک از عوامل معرفی شده در این مقاله از عوامل آسیب زای تربیت دینی موثر می باشند.

سوال دوم: رتبه بندی عوامل آسیب زای تربیت دینی در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر چگونه است؟

برای مقایسه و رتبه بندی عوامل آسیب زای تربیت دینی از آزمون فریدمن استفاده نمودیم. لازم به ذکر است که آزمون فریدمن برای مقایسه میانگین رتبه بندی گروهها مختلف مورد استفاده قرار می گیرد. در آزمون فریدمن  $H_0$  مبتنی بر یکسان بودن میانگین رتبه ها در بین گروهها است. رد شدن فرض  $H_0$  به این معنی است که در بین گروهها حداقل دو گروه با هم اختلاف معنی داری دارند.

$$\begin{cases} H_0: \mu_1 = \mu_2 \\ H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \end{cases}$$

جدول (۳) مربوط به میانگین رتبه های عوامل آسیب زای تربیت دینی

میانگین رتبه ها	
۴.۲۸	ناکارآمدی کانونهای تربیت دینی
۴.۲۰	عدم توجه به نیازها و مشکلات
۴.۱۰	شباهت دینی
۳.۳۲	کوتاهی و قصور خانواده
۲.۷۰	استفاده ابزاری از دین
۲.۴۱	فضای ریزوماتیک

چنانکه از جدول فوق بر می آید تفاوت زیادی بین میانگین رتبه عوامل آسیب زای وجود دارد در مرحله بعد نتیجه تست فریدمن در جدول زیر ارائه می گردد:

جدول شماره (۴) مربوط به نتیجه آزمون فریدمن

تعداد نمونه	درجه آزادی	مقدار آماره خی دو	معنی داری
۳۳۵	۵	۳۲۲/۷۲۱	۰/۰۰۰

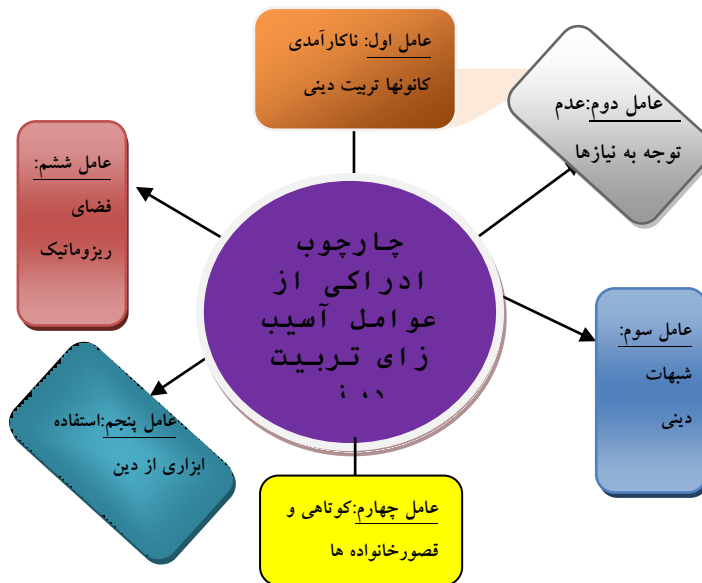
طبق اطلاعات بدست آمده از جداول شماره های ۲۱ و ۲۲ ملاحظه می شود متوسط رتبه های عامل ناکارآمدی کانونهای تربیت دینی برابر ۴.۲۸، عامل عدم پاسخگویی به نیازها و مشکلات نسل جوان برابر ۴.۲۰، عامل شباهت دینی برابر ۴.۱۰، عامل کوتاهی و قصور خانواده برابر ۳.۳۲، عامل استفاده ابزاری از دین برابر ۲.۷۰ و عامل فضای ریزوماتیک برابر ۲.۴۱ بدست آمده است که طبق معیار



آزمون فریدمن که برابر ۳۲۲.۷۲۱ با سطح معنی داری  $p=0/000$  بدست آمده است، نتیجه می‌شود تفاوت میانگین رتبه‌های عوامل آسیب‌زای دینی معنی دار است و بیشترین مقدار و رتبه مربوط به ناکارآمدی کانونهای تربیت دینی و کمترین رتبه مربوط به فضای ریزوماتیک می‌باشد.

یعنی در واقع با توجه به یافته‌های مربوط به سوالات اول و دوم چارچوب ادراکی از عوامل آسیب‌زای تربیت دینی را می‌توان ترسیم نمود. چارچوب نظری مجموعه‌ای از مفروضات، مفاهیم، اندیشه‌ها و اعمالی است که راه دیدن واقعیت را تشکیل می‌دهد. چارچوب نظری، الگویی است که که فرد پژوهشگر بر اساس آن درباره روابط میان عواملی که در ایجاد مساله مهم تشخیص داده شده‌اند، نظریه پردازی می‌کند. چارچوب نظری یک شبکه منطقی، توسعه یافته، توصیف شده و کامل میان متغیرهایی است که که از طریق فرآیندهایی مانند مصاحبه، مشاهده و بررسی ادبیات موضوع فراهم آمده است (فقیهی، جعفری، ۱۳۸۸، ص ۴۰).

به منظور تدوین چارچوب ادراکی از عوامل آسیب‌زای تربیت دینی، چارچوب ادراکی پیشنهادی متناسب با رویکردها را باتوجه به مشخص شدن مولفه‌ها و عوامل آسیب‌زای تربیت دینی می‌توان به شکل زیر ترسیم نمود.



شکل شماره ۱: چارچوب ادراکی از عوامل آسیب‌زای تربیت دینی

سوال سوم: آیا بین دیدگاههای دانشجویان مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد در مورد عوامل آسیب‌زای تربیت دینی تفاوت معنی دار وجود دارد؟

جدول شماره (۵) مربوط به آمار توصیفی دیدگاههای دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد

تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
۲۷۰	۱۷۰/۴۱	۵۰/۵۲	۳/۰۷
۶۵	۱۷۹/۴۹	۵۵/۴۹	۶/۸۸

جدول شماره (۶) مربوط به مقایسه دیدگاهها در مورد عوامل آسیب زای تربیت دینی

	تی تست برای تساوی واریانس ها		تی تست برای تساوی میانگین ها	
	F	Sig	T	df
عوامل آسیب زای تربیت دینی	۰/۸۵	۰/۳۵۶	-۱/۲۷	۳۳۳
با فرض تساوی واریانس ها				
با فرض عدم تساوی واریانس ها			-۱/۲۰	۹۱/۲۳

بر اساس اطلاعات بدست آمده از جداول شماره های ۵ و ۶ ملاحظه می شود میانگین نمره های عوامل آسیب زای تربیت دینی در بین دانشجویان کارشناسی مساوی ۱۷۰/۴۱ با انحراف استاندارد ۵۰/۵۲ و در بین دانشجویان کارشناسی ارشد برابر با ۱۷۹/۴۹ با انحراف استاندارد ۵۵/۴۹ می باشد مطابق آزمون تفاوت میانگین انجام شده ملاحظه می شود که معیار  $t = -1/27$  و سطح معنی داری  $p = 0/203$  حاکی از این است که تفاوت میانگین نمره های عوامل آسیب زای تربیت دینی در بین دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد از لحاظ آماری معنی دار نیست زیرا سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ بدست آمده است.

### بحث و نتیجه گیری

بر اساس نتایج تحقیق شش عامل اساسی و مهم بعنوان عوامل آسیب زای تربیت دینی (جوانان و دانشجویان) مورد شناسایی و تایید واقع شدند بطوریکه طبق آزمون فریدمن انجام گرفته به ترتیب اهمیت و اولویت عبارتند از: ۱- ناکارآمدی کانونهای تربیت دینی ۲- عدم درک نیازها و مشکلات نسل جوان ۳- شبهات دینی ۴- سهل انگاری و قصور والدین ۵- استفاده ابزاری از دین ۶- فضای ریزوماتیک و در نتیجه یک چارچوب ادراکی پیشنهادی از عوامل آسیب زای تربیت دینی حاصل گردید. اهمیت آسیب "ناکارآمدی کانونهای تربیت دینی" در تحقیق سعیدی رضوانی و کیانی نژاد (۱۳۸۲) و همچنین در تحقیق سراج زاده (۱۳۸۲) مورد تأیید واقع گردیده است و بیان می دارد کانونهای تربیت دینی در جامعه ما دارای نقاط ضعف می باشند که باید اصلاح گردد اهمیت آسیب "

شبهاات دینی" در تحقیق سیدان (۱۳۸۰) مورد تأیید واقع گردیده است و بیان میدارد که در تبیین و تصریح آموزه‌های دینی در سامانه تربیت دینی در جامعه مشکلات و نواقصی وجود دارد. اهمیت آسیب "عدم پاسخگویی به نیازها و مشکلات نسل جوان" در تحقیق محمدرضا آهنکوب نژاد (۱۳۸۸) تأیید شده است که مبین نیازها و مشکلات و بحرانهای نسل جوان جامعه است که در برخی موارد هم از دست خود آنها نیز خارج است و از بستر جامعه نشات می‌گیرد. همچنین اهمیت آسیب "سهل انگاری و قصور والدین" در تحقیق خنیفی (۱۳۷۸) و نیز در تحقیق شرکت و دارنل (۱۹۹۹)، دادلی و ویسبی (۲۰۰۰) و کلارک (۲۰۰۴) مورد تأیید واقع گردیده است که اشاره به وضعیت نابسامان خانواده‌ها در کارکرد تربیتی شان دارد. عامل استفاده ابزاری از دین نیز بعنوان یک عامل آسیب آفرین جدی در تربیت دینی مطرح است که بیان می‌دارد در برخی موارد افراد منافق از دین بعنوان یک ابزار و وسیله برای کسب قدرت و ثروت دنیوی استفاده می‌کنند و بالاخره اهمیت آسیب "فضای ریزوماتیک" در تحقیق بارزیلیا (۲۰۰۳) مورد تأیید واقع شده است که یادآور نقش ویران کننده فضای مجازی و مقوله مدرنیته در باور زدایی و سنت زدایی از زندگی بشر امروزی می‌باشد. عامل "ناکارآمدی کانونهای تربیت دینی" بعنوان اولین و مهمترین عامل چارچوب ادراکی پیشنهادی از عوامل آسیب‌زای تربیت دینی می‌باشد در صورتی که عامل "فضای ریزوماتیک" بعنوان آخرین و ضعیفترین عامل چارچوب ادراکی پیشنهادی از عوامل آسیب‌زای تربیت دینی قرار گرفته است. بین دیدگاه‌های دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد در ارتباط با عوامل آسیب‌زای تربیت دینی و چارچوب ادراکی پیشنهاد شده از آن، اختلاف معنی داری وجود ندارد در حقیقت هر دو گروه از دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد وحدت نظر دارند که عوامل شناسایی شده بعنوان عوامل اساسی آسیب آفرین در تربیت دینی محسوب می‌شوند و ویژگی‌ها و نیازها و توقعات خاص مقطع تحصیلی هم نتوانسته منجر به مورد اغماض یا تخفیف یا متفاوت شدن یک یا چند یا کل عوامل شناسایی شده آسیب‌زای تربیت دینی گردد که این نکته نشان دهنده جایگاه پایدار عوامل یاد شده در رویکرد آسیب شناسانه به تربیت دینی در جامعه می‌باشد.

### پیشنهاده‌ها

- چارچوب ادراکی پیشنهاد شده بعنوان یک رویکرد مدیریتی نوین تربیتی در مراکز آموزشی و سایر نهادهای تربیتی مد نظر قرار گیرد
- پیشنهاد می‌شود معاونت‌های فرهنگی و دانشجویی و آموزشی دانشگاهها و دپارتمانهای تربیتی سایر نهادها عوامل یاد شده را بعنوان دغدغه کاری خویش قرار داده و با بهره‌گیری از نیروهای توانمند و صاحب تجربه به طراحی و اجرای برنامه‌های مناسب درباره از بین بردن هر شش عامل بپردازند.
- پیشنهاد می‌شود کانونهای تربیت دینی (مثل مساجد، دارالقرآن‌ها، نمازخانه‌های مدارس و دانشگاهها، برنامه‌های دینی رسانه‌ها و ...) به زبانهای زنده و روز دنیا مجهز گردند و به زیبایی آنها بیش از پیش توجه گردد و این کانونها از طریق نیاز سنجی و اولویت سنجی در زمینه نیازهای

- دینی و معنوی جوانان اقدام نمایند.
- پیشنهاد می‌شود عامل "شبهات دینی" در اولویت کاری سازمانهای تربیتی از جمله دانشگاهها (جهت از بین بردن آن) قرار گیرد
- روشهای منطقی و علمی و با دلایل متقن برای آموزش مباحث دینی در دانشگاهها مورد توجه قرار گیرد تا روشهای صرف احساساتی
- نبود فرصت اشتغال برای اکثر جوانان، باعث درهم ریختگی آنان در زندگی می‌شود و زمینه تهدید تربیت مطمئن دینی را فراهم می‌آورد مسئولین و سیاستگذاران جامعه به این معضلات بیش از پیش توجه نمایند
- نبود فرصت و شرایط مناسب برای ازدواج اکثر جوانان، باعث درهم ریختگی آنان در زندگی می‌شود و زمینه تهدید تربیت مطمئن دینی را فراهم می‌آورد. در این زمینه بخصوص باید سرمایه‌گذاری فراوان اجتماعی صورت گیرد.
- نبود فرصت و امکانات برای تفریحات سالم اکثر جوانان، باعث درهم ریختگی آنان در زندگی می‌شود و زمینه تهدید تربیت مطمئن دینی را فراهم می‌آورد همچنین عدم توجه به نشاط و شادابی جوانان از طرف جامعه، باعث دوری آنان از فرهنگ دینی و گرایش به فرهنگهای غیر دینی می‌گردد. لذا پیشنهاد می‌گردد در زمینه تفریحات و نشاط اجتماعی جوانان متناسب با فرهنگ بومی برنامه‌ریزی شود.
- فضای ریزوماتیک، نظریه‌های رایج و سنتی تربیتی را که مبتنی بر روابط سلسله مراتبی و منبع مقتدر معلم و والدین بودند مورد تخطئه قرار می‌دهد و هویت و تربیت دینی را تضعیف می‌کند. لذا پیشنهاد می‌گردد رابطه جوان و فضای مجازی و امکانات و تکنولوژی‌های مربوطه به نحو علمی مدیریت گردد.

## منابع و ماخذ:

- آکوچکیان، ع. (۱۳۷۸)، درآمدی بر آسیب شناسی تبلیغات دینی، دبیرخانه اجلاس حوزه و تبلیغ، نهضت.
- آهنگوب نژاد، م. (۱۳۸۸)، مطالعه میزان پایبندی دینی جوانان شهر اهواز، مجله پژوهش جوانان، فرهنگ و جامعه، شماره سوم زمستان، صص ۱-۲۴.
- بازرگان، ع. و سرمد، ز. و حجازی، ا. (۱۳۷۶)، روشهای تحقیق در علوم رفتاری، تهران: انتشارات آگه.
- توسلی، غ. (۱۳۸۰)، جامعه شناسی دینی، تهران: انتشارات سخن.
- خسروپناه دزفولی، ع. (۱۳۸۶)، آسیب شناسی جامعه دینی، تهران: دفتر نشر معارف، چاپ سوم.
- خنیفر، ح. (۱۳۷۸)، اصول اساسی در تربیت مذهبی. ماهنامه تربیت، سال پانزدهم، اسفند ماه.
- ساجدی، ا. (۱۳۸۴)، دین‌گریزی چرا؟ دین‌گرایی چه سان، قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره) چاپ اول.
- سعیدی‌رضوانی، م.، ک. ع. (۱۳۸۲)، بررسی عوامل تاثیرات نامطلوب درس بینش اسلامی دوره متوسطه، مجموعه مقالات همایش آسیب‌شناسی تربیت دینی در آموزش و پرورش، تهران: انتشارات محراب قلم.

- فقیهی، ع.، جعفری، پ. (۱۳۸۸)، بررسی هوش سازمانی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی و ارائه چارچوب مفهومی مناسب، فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۱۰۰، صص ۴۸-۲۷.
- مشایخی راد، ش. (۱۳۸۵)، تعلیم و تربیت دینی، قم، انتشارات حوزه و دانشگاه
  
- Barrizilia,I(2003),delouses new image of though ,or dewey revisited, educational philosophy and theory .35,17-29.
- C. f. Shier, Children as Theologians, in Education, Religion and Society, pp. 177-183.
- Clark., Vertengton & Dense., 2004, Spirituality and education (Routledge, London,2000) pp. 93-98/Best, Ron, (editor).
- Dudley. R. & Qwisbey. R. L 2000 Moral Development in Addescence. South– Western Publishing.
- HOFMAN, M. 1980, Moral Development in Adolescence, in J. Adelson (Ed), Handbook of adolescent Psychology, NewYork Wiley.
- Hoge, Petrillo, & Smith. 1982. Human behavior in organizations. New York: Harper & Row.
- Sherkat, S., & Darnel. 1999, modeling journal of organizational Behavior. vol. 25 (8) - 915-936.
- Thomas. (Dudley. R. & Qwisbey. R. L 2000) Moral Development in Addescence. South–Western Publishing.



## آشنا سازی، اجتماعی کردن و آموزش ضمن خدمت؛ راهکارهایی برای بهسازی دبیران

دکتر ناصر خامنه<sup>۱</sup> - دکتر شهرام واحدی<sup>۲</sup> - شفق صبح خیز زنوزی<sup>۳</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی عوامل موثر بر بهسازی دبیران مقطع متوسطه شهرستان مرند در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ انجام شد. برای نیل به هدف فوق ۴ فرضیه تدوین و مورد آزمون قرار گرفت. روش تحقیق مورد استفاده توصیفی-همبستگی بوده و جامعه آماری این تحقیق شامل ۶۱۷ نفر دبیر به تفکیک ۳۳۲ نفر مرد و ۲۸۵ نفر زن در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ می باشد. در پژوهش حاضر از روش نمونه گیری طبقه‌ای وبا شیوه انتساب متناسب، استفاده شده است و برای تعیین حجم نمونه مورد نیاز از جدول مورگان استفاده شده است. برای نمونه گیری ابتدا جامعه به دو طبقه مرد و زن، طبقه بندی شده و سپس به شیوه انتساب متناسب حجم نمونه هر طبقه ۹۴ نفر مرد و ۷۵ نفر زن محاسبه شده است. برای جمع آوری داده‌های لازم جهت آزمون فرضیه‌های تحقیق، از پرسشنامه محقق ساخته بهسازی و نگهداری نیروی انسانی استفاده گردید. برای تحلیل داده ها از جداول، شاخص‌های مرکزی پراکندگی و برای تحلیل استنباطی فرضیه‌ها از تحلیل رگرسیون چند متغیره و آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد که:

۱. از دیدگاه دبیران مقطع متوسطه شهرستان مرند بین عوامل آشناسازی، اجتماعی کردن و آموزش ضمن خدمت با بهسازی دبیران رابطه معنی داری وجود دارد.

---

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۱۰/۱۵ تاریخ شروع بررسی مقاله: ۹۲/۱۲/۲۳ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۲/۲۰

۱- عضو هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان (پردیس علامه امینی تبریز)

۲- استادیار دانشگاه تبریز

۳- کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

۲. از دیدگاه دبیران مقطع متوسطه شهرستان مرند بین عامل آشنا سازی و بهسازی دبیران رابطه معنی داری وجود دارد.
۳. از دیدگاه دبیران مقطع متوسطه شهرستان مرند بین عامل اجتماعی کردن و بهسازی دبیران رابطه معنی داری وجود دارد.
۴. از دیدگاه دبیران مقطع متوسطه شهرستان مرند بین آموزش ضمن خدمت و بهسازی دبیران رابطه معنی داری وجود دارد.

در این مقاله سعی بر این است تا عوامل موثر بر بهسازی دبیران مقطع متوسطه را مورد بررسی قرار گیرد. آشنا سازی دبیران با اهداف، قواعد و هنجارها، تلاش برای همسو و همنا کردن دبیران با همدیگر و با اهداف سازمان و برنامه ریزی برای آموزش موثر دبیران در جهت ارتقا بخشیدن به توانمندی‌های آنان و به تبع آن بهسازی دبیران رؤس مطالب این مقاله را تشکیل می‌دهد. با توجه به فرضیه‌های مطرح شده توسط محقق مبنی بر وجود رابطه بین سه مولفه مذکور با بهسازی دبیران، و اینکه نتایج حاصل از تحقیق وجود رابطه مثبت و معنی دار بین آنها، را اثبات می‌کند، ابتدا به تعاریف و مفاهیم مربوطه اشاره می‌شود و در ادامه نتایج بدست آمده از پژوهش محقق ارائه می‌گردد.

#### کلیدواژه‌ها: آشنا سازی؛ اجتماعی کردن؛ آموزش ضمن خدمت؛ بهسازی دبیران

#### مقدمه:

یکی از راههای اصلی سرمایه گذاری در منابع انسانی امر آموزش و توسعه دانش و مهارتهای کارکنان است. برخی از صاحب نظران در مورد اهمیت آموزش منابع انسانی در سازمانها می گویند: آموزش در حقیقت خود مدیریت است، بدان معنا که بدون آموزش کارکنان پایه‌های مدیریت متزلزل شده و به مخاطره می افتد. ایفای رسالت آموزش و بهسازی منابع انسانی و اثربخشی آن در سازمان نیازمند برنامه ریزی صحیح، اصولی و منطقی است. متأسفانه به دلایل مختلف برخی از مدیران و مسئولان سازمانها نسبت به امر آموزش منابع انسانی کم توجه بوده و یا آن را از وظایف اصلی خود نمی‌دانند و گاهی هم آموزش منابع انسانی توسط کسانی برنامه ریزی، اداره و اجرا می‌شود که اطلاعات لازم را در این زمینه ندارند. کارایی سازمانها مستلزم کارایی منابع انسانی و مهارتهای کارکنان است. یک نیروی کار برخوردار از مهارتهای عالی، ابزار اولیه ای برای مزیت رقابتی پایدار است. در قرن بیست و یکم به ادعای برخی صاحب نظران آموزش و پرورش، کارکنان به سلاخی قدرتمند تبدیل خواهند شد، سازمانها می‌توانند مهارتها را از طریق استخدام افراد ماهر خریداری کنند یا اینکه از طریق آموزش و بهسازی توسعه دهند. اغلب سیستمهای آموزش و بهسازی فعالیت اصلی خود را به نقشهای حمایتی معینی متمرکز می‌کنند اما سازمانهای زبده ونمونه به نیروی کار ماهر و خبره به منزله منبع اولیه مزیت رقابتی پایدار نظر دارند. در این سازمانها سیستم آموزش و بهسازی ابزاری جدی و حیاتی برای ایجاد آمادگی و انعطاف پذیری جهت تغییر در کل سطوح



سازمانی به شمار می رود.

در میان انواع گوناگون سازمانهای اجتماعی سازمان آموزش و پرورش از حساسیت خاصی برخوردار است چرا که بذر و محصول این سازمان انسان است نه یک عنصر مادی. کانتدر مورد اهمیت آموزش و پرورش می گوید: «تعلیم و تربیت بزرگترین و دشوارترین مسائل مبتلا به انسان است.» شاید مهمترین سخن این باشد که موضوع فراگرد آموزش و پرورش انسان است واز آنجا که انسان موجودی پیچیده است مربیان، معلمان ومدیران مدارس ودستگاه آموزش و پرورش در یک جامعه به دشوارترین، پیچیده ترین، پرمسئولیت ترین و در عین حال پر ثمرترین وظایف اجتماعی اشتغال دارند. حال که روز به روز به سوی جهانی تر شدن پیش میرویم و انسان در آستانه قرن بیست و یکم با شتاب تکنولوژی به سرعت پیش میرود، بیسوادی وفقر آگاهی، انزوای جهانی در پی می آورد و انزوا یعنی پیمودن مسیر نابودی و نیستی که اگر ندانیم و بر آن نتازیم، آنان که می دانند می آیند و بر ما می تازند و باقی داستان را رقم می زنند. «توانمندسازی» پاسخی است به نیاز سازمانهای امروزی. در عصر توانمند سازی طرز فکر گذشته چاره ساز نیست. تحقق برنامه های توانمند سازی مستلزم داشتن برنامه، تلاش و شکیبایی است.

در برنامه های بهسازی منابع انسانی ایجاد تغییرات معنادار در رفتار بالقوه افراد از طریق تجربه حاصل می شود. اگر برنامه ای نتواند به چنین نتیجه ای برسد، در واقع در بحث مهم و اساسی یادگیری سازمانی ناکام شده است. نخستین گام در فرایند بهسازی منابع انسانی عبارت از آشناسازی و اجتماعی کردن کارکنان است. فرض براین است که هر کارمندی که برای سازمان تازه وارد محسوب می شود باید رفتار خود را تا حدودی تعدیل کند و منطبق با قوانین، ضوابط و هنجارهای سازمانی رفتار نماید. آنگاه از طریق برنامه های آموزش و بهسازی اقداماتی در جهت نهادینه سازی آموزشهای مورد نظر صورت پذیرد و شرایط لازم برای ترقی و پیشرفت کارکنان مهیا شود.

### مبانی نظری:

بهسازی از نظر لغوی به معنای بهتر ساختن، بهبود بخشیدن، کامل کردن، پیش بردن رشد دادن و بالا بردن است. بهسازی سازمانی به بهتر ساختن جنبه های انسانی و اجتماعی سازمان توجه دارد (خالقیان، ۱۳۸۳).

صاحب نظران تعریفهای متعددی برای بهسازی سازمانی ارائه داده اند که به بعضی از آنها اشاره می شود: بکهارد<sup>۱</sup> بهسازی سازمانی را چنین تعریف کرده است: کوشش برنامه ای، همه جانبه و نشات گرفته از راس سازمان، به منظور افزایش اثربخشی و سلامت سازمانی با توسل به دخالت های برنامه ای در فرایندهای سازمانی و با بهره گیری از دانش علوم رفتاری (خالقیان، ۱۳۸۳).

رابینز<sup>۲</sup> در این باره می گوید: بهسازی سازمانی کوشش برنامه ریزی شده ای برای تغییر است که در آن انواع مداخله کننده ها به کار می روند (خالقیان، ۱۳۸۳).

کونتز<sup>۳</sup> و همکارانش بر این باورند که بهسازی سازمانی یک راه و روش نظام گرا، کامل، هماهنگ

و برنامه ریزی شده برای بهبود اثربخشی سازمانی است (کونتز، ۱۹۸۶). آرنولد و فیلدمن<sup>۴</sup> در تعریف بهسازی سازمانی می‌گویند: بهسازی سازمانی یک راهبرد یا رویکرد کلی برای تغییر سازمان است که برای تشخیص و تحلیل منابع و مسائل سازمانی و توسعه و اجرای برنامه‌ها و راه‌حلهای آنها به کار می‌رود. بهسازی سازمانی یک فرایند مشارکت در بین اعضای سازمان است (خالقیان، ۱۳۸۳).

وارن بنیس<sup>۵</sup> عقیده دارد: بهسازی سازمانی یک پاسخ به دگرگونی و یک راهبرد پیچیده آموزشی برای دگرگون کردن باورها، نگرشها، ارزشها و ساختار سازمانهاست تا مسئولان آنها بتوانند با آهنگ گنج‌کننده دگرگونی، سازش بهتری پیدا کنند. (همان منبع).

با بررسی این تعاریف می‌توان گفت که بهسازی سازمانی یک جریان موقت و کوتاه مدت نیست؛ بلکه برنامه‌ای مداوم برای اصلاح و بهبود اثر بخشی سازمانی است که با فرهنگ سازمانی، ارزشها، نگرشها، باورها و به طور کلی با رفتار اعضای سازمان سر و کار دارد و به همین سبب از علوم رفتاری (روانشناسی، روانشناسی اجتماعی، جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی و ...) در آن استفاده می‌شود. برای اینکه این برنامه با موفقیت همراه باشد، باید از راس سازمان و مدیران رده‌عالی و سطوح بالای آن شروع شود و کل سازمان را در بر گیرد. نکته دیگر اینکه هدف اصلی آن به وجود آوردن تغییر ضروری برای از بین بردن موانع و مشکلات و فراهم آوردن عوامل رشد و خود نو سازی سازمان و هماهنگ شدن با تغییرات گوناگون فن‌آورانه، فرهنگی و ... و در نهایت، اثر بخشی سازمانی است.

### ضرورت بهسازی سازمانی

عوامل و پدیده‌های متعددی در بهسازی سازمانی دخالت دارند که مهم‌ترین آنها عبارتند از:

- ۱- تغییرات گسترده و روز افزون اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و ...
- ۲- پیشرفت سریع در زمینه‌های علمی، فن‌آورانه و ارتباطی.
- ۳- دگرگونی و افزایش خواسته‌ها و نیازهای افراد و گروههای گوناگون در جامعه.
- ۴- نبود پاسخ‌گویی رضایت بخش در سازمانها.
- ۵- نبود سلامت در سازمانها و ناکارایی و نااثر بخشی سازمانها (خالقیان، ۱۳۸۳).

### اهداف بهسازی

اگر چه هدف اصلی بهسازی سازمانی، بهبود و اصلاح اثربخشی سازمان است، با این حال صاحب‌نظران هدفهای دیگری نیز برای آن مطرح کرده‌اند. رابینز گذشته از اثر بخشی سازمان و بهبود مدیریت، هدفهای دیگری نیز بیان کرده است:

۱. تعهد و تضمین اعضای سازمان برای بدست آوردن موفقیت سازمانی؛
۲. اصلاح کار گروهی و بین گروهی؛
۳. کوشش برای اصلاح جو کاری که سبب تشویق افراد برای رشد و خلاقیت می‌شود؛

بعضی از هدفهایی که کونتز و همکارانش برای بهسازی در نظر گرفته‌اند، عبارت است از:

۱. بهبود نظریه‌ها به نحوی که به مدیریت بهتر منجر شود؛

۲. به دست آوردن مهارت‌ها؛

۳. بهبود عملکرد مدیریت؛

۴. دستیابی به هدفهای سازمان (کونتز، ۱۹۸۶).

بر این اساس می‌توان گفت بهسازی سازمانی برای دستیابی به هدف اصلی خود (بهبود و اصلاح اثر بخشی سازمان) نیازمند دستیابی به هدفهای متعدد دیگری است که می‌توان این اهداف را اهداف واسطه‌ای یا مرحله‌ای نامید.

### بهسازی سازمانی در آموزش و پرورش

همانطور که گفته شد سازمانها به دلیل وجود تغییرات و دگرگونی‌های متعدد، رشد و پیشرفت سریع علوم و فن آوری، افزایش و دگرگونی خواسته‌ها و نیازها و ... نیازمند بهسازی، بهبود، گسترش و توسعه‌اند. این امر در سازمان آموزش و پرورش به دلایل «اهمیت اجتماعی، حساسیت عمومی، پیچیدگی وظایف، نزدیکی روابط، تربیت حرفه‌ای و دشواری ارزشیابی» (علاقه‌بند، ۱۳۷۷) به صورت ضرورتی اجتناب‌ناپذیر در می‌آید.

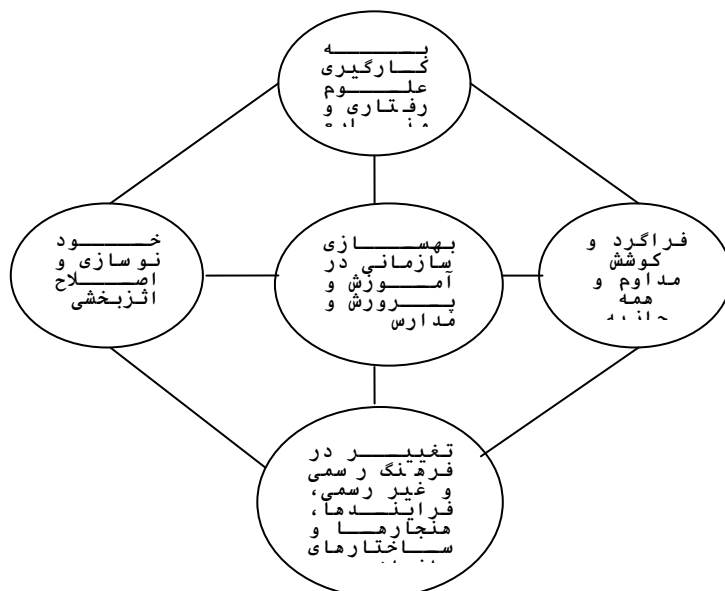
### تعریف بهسازی در آموزش و پرورش

هوی و میکسل از دید آموزش و پرورش و مدرسه به بهسازی سازمانی نگاه و آن را چنین تعریف کرده‌اند: «فراگرد تغییر فرهنگی یا اقلیمی سازمان مدرسه با به کار بردن معلومات علوم رفتاری در طول یک دوره برنامه‌ریزی شده و تلاش برای اصلاح اثر بخشی». به نظر آنها رشد بیشتر بهسازی سازمانی در سازمانهای آموزشی و مدارس بوده است و برای اولین بار در طول دهه ۱۹۶۰ در مدارس به کار برده شد و در سالهای میانی ۱۹۷۰، کسانی که مشاور محسوب می‌شدند، آن را به مثابه داروی دردها مورد استفاده قرار دادند و رویکرد مفیدی برای تغییر برنامه‌ریزی شده مدارس در دهه آینده دانستند (هوی و میکسل، ۲۰۰۱).

هوی و میکسل<sup>۲</sup> در تشریح تعریف خود از بهسازی سازمانی در آموزش و پرورش و مدرسه می‌گویند: «تاکید این فرایند بر پدیده‌های سازمانی نظیر مشکل گشایی، ارتباط و رهبری است و فرهنگ یا اقلیم سازمان شامل مجموعه‌ای از مفروضات یادگرفته شده و مشترک که رفتار عضو را تنظیم می‌کند. نظریه‌ها، یافته‌های تحقیقی و روش‌شناسی‌های پژوهشی جامعه‌شناختی و روانشناسی اجتماعی به مثابه معلومات بنیادی برای بهسازی سازمانی عمل می‌کنند (همان منبع).

بر این اساس می‌توان گفت منظور از بهسازی سازمانی در آموزش و پرورش یک فراگرد، کوشش همه جانبه و برنامه‌ریزی مداوم برای ایجاد تغییر در جنبه‌های متفاوت سازمانی آموزش و پرورش و مدارس است که در آن، از علوم رفتاری و منابع متعدد و روشها و فنون مناسب استفاده می‌شود.

هدف اساسی و مهم آن هم اصلاح و بهبود اثر بخشی آموزش و پرورش، مناطق آموزشی و مدارس است. شکل صفحه بعد خلاصه ای از این فعالیت و اقدام سازمانی را نشان می‌دهد:



شکل ۱-۲: فراگرد بهسازی سازمانی در آموزش و پرورش

### منبع: خالقیان ۱۳۸۳

#### اهداف بهسازی در آموزش و پرورش

به نظر هوی و میکسل بهسازی سازمانی آن است که میزان همکاری، مشارکت و اطمینان را افزایش و تعارض را کاهش دهد. به عبارت دیگر، هدف اولیه، تقویت کیفیت عمومی زندگی در مدرسه است... و بهسازی سازمانی درحکم یک فراگرد تغییر فرهنگی، در مورد تخفیف مشکلاتی که با مدیریت آموزشی همراه است، وعده می‌دهد (همان منبع). وی تاکید می‌کند که هدف اساسی این فراگرد، تغییر سیستم است.

بر این اساس و با مراجعه به اهدافی که استیفن رابینز، کونتز و همکاران و... برای بهسازی سازمانی مطرح کرده‌اند، می‌توان گفت که هدف اصلی بهسازی در آموزش و پرورش، اصلاح اثر بخشی این سازمان و دستیابی به هدفهای آموزشی و پرورشی به طور کارا و اثربخش است. ولی برای این منظور می‌توان اهداف متعدد دیگری را در نظر گرفت که مهمترین آنها عبارتند از:

۱. افزایش دانش و معلومات و ایجاد و توسعه مهارتهای مورد نیاز مدیران و کارکنان اداری و آموزش سطوح متفاوت سازمان و رده‌های مدیریت و معلمان مدارس؛

۲. از بین بردن موانع ارتباطی و افزایش ارتباط بین افراد و گروهها در بخشهای گوناگون؛
۳. ایجاد اعتماد متقابل بین کارکنان آموزشی و اداری بخشهای گوناگون سازمانی، مناطق و معلمان در مدارس؛
۴. ایجاد انگیزه، رغبت و رضایت در کارکنان و معلمان؛
۵. ایجاد و افزایش روحیه تعاون، همکاری، تشریک مساعی و کار گروهی در بین کارکنان آموزشی و اداری و معلمان مدارس؛
۶. ایجاد روحیه مسئولیت پذیری در افراد و گروهها در سطوح متفاوت سازمان؛
۷. ایجاد روحیه مشارکت در تصمیم گیری میان همه عوامل دست اندر کار امور آموزشی و اداری در سطح مدارس، مناطق آموزشی، اداره های کل و سطوح بالاتر؛
۸. ایجاد زمینه برای یگانگی و هم جهت بودن هدفهای شخصی، گروهی و سازمانی؛
۹. ایجاد فضای مناسب برای از میان بردن مقاومت در برابر تغییر در سطوح متفاوت سازمان و مدارس؛
۱۰. فراهم آوردن زمینه های مطلوب برای بروز خلاقیت، نوآوری و ابتکار، به ویژه در سطح مدارس برای معلمان و کارکنان آموزشی و اداری؛
۱۱. ایجاد زمینه برای شناخت بهتر نقاط قوت و تواناییها و نقاط ضعف، نارساییها و موانع موجود یا احتمالی در سطوح متفاوت سازمان؛
۱۲. بهبود و اصلاح عملکرد مدیریت در رده های گوناگون (مدیران صف و ستاد در سطوح متفاوت سازمان، مناطق و مدارس) (خالقیان، ۱۳۸۳).

### سطوح متفاوت بهسازی در آموزش و پرورش

برای بهسازی در آموزش و پرورش، میتوان دو سطح کلی در نظر گرفت:

الف) سطح بالا و عالی سازمان و مدیریت.

ب) سطح میانی و پایین و عملیاتی سازمان و مدیریت.

باید گفت که مهمترین و اساسی ترین اقدام در بهسازی سازمانی، باور و حمایت مدیران رده عالی و سطح بالای سازمان است؛ زیرا موفقیت یک برنامه بهسازی منوط به ایمان و یقین مدیران به ضرورت ایجاد تغییر و دگرگونی است. که این خود به احساس نیاز به تحول و نوآوری از یک سو و احساس نارسایی و وجود موانع و کاستی در فعالیتهای یا اثربخش نبودن فعالیتهای از سوی دیگر احتیاج دارد. در صورت وجود این احساس و ضرورت، مدیران خود را در مورد بهسازی متعهد می دانند و ضمن انجام دادن اقدامات لازم، از آن پشتیبانی می کنند. به علاوه، ایجاد تغییرات در زمینه های ساختاری - فنی، بیشتر به حیطه کار مدیران رده بالای سازمان و مدیران ارشد آن مربوط می شود. به همین سبب، مدیران باید با آخرین یافته های علمی سازمان و مدیریت آشنا و از چگونگی اداره نظامهای آموزشی کشورهای گوناگون (آموزش و پرورش تطبیقی) و روشها و فنون برنامه ریزی آموزشی و درسی آگاه باشند و در عمل آنها را به کار برند. به این ترتیب، مدیران میانی و رده پایین

سازمان، به ویژه در سطح مدارس، با اطمینان خاطر و با اعتماد هرچه بیشتر به دنبال اجرای برنامه بهسازی خواهند بود.

نکته مهم در این فراگرد این است که باید نتایج و آثار این کار را در سطح مدارس و در معلمان و دانش آموزان و اولیا مشاهده کرد. زیرا عنصر اصلی در آموزش و پرورش، دانش آموزانند و این خواست والدین و جامعه است که آموزش و پرورش، تغییرات لازم را در فرزندان آنان ایجاد کند. در این زمینه دست اندرکاران و مجریان برنامه بهسازی در آموزش و پرورش و مدرسه باید با استفاده از مراحل بهسازی، به تشخیص مسائل پردازند و اقدامات لازم را انجام دهند (خالقیان، ۱۳۸۳).

### شاخصهای مورد توجه

همانطور که گفته شد، مسئولان برنامه بهسازی در آموزش و پرورش و مدرسه، ابتدا میبایست مسائل و مشکلات را تشخیص دهند و بر آن اساس، به اقدامات بعدی پردازند. از سوی دیگر، برای تشخیص مسائل به شاخصهایی نیاز داریم که بعضی از آنها عبارتند از:

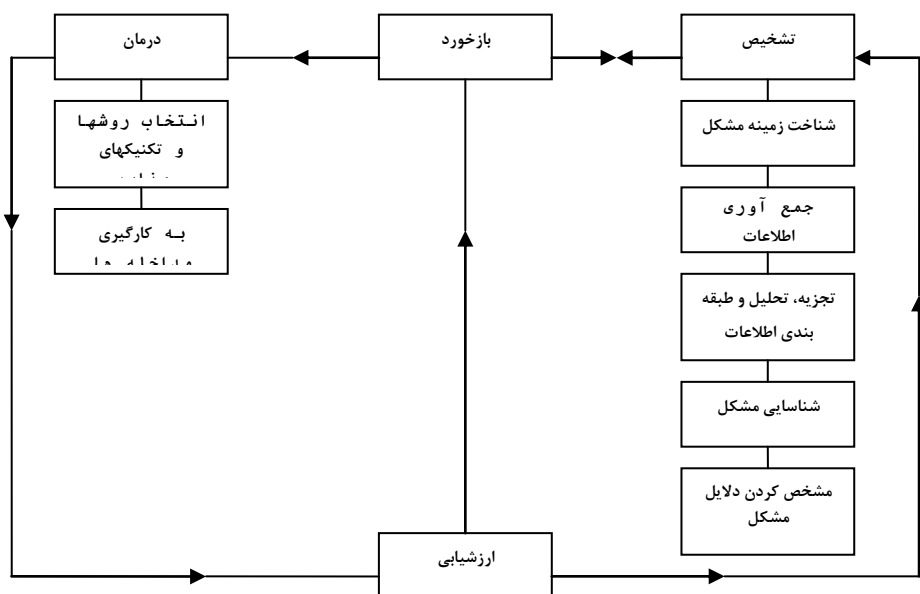
۱. میزان پیشرفت تحصیلی و قبولی دانش آموزان در پایه های متفاوت تحصیلی؛
  ۲. افت تحصیلی (تعداد تجدیدی ها و مردودین در پایه های متفاوت تحصیلی؛
  ۳. میل، علاقه و رغبت دانش آموزان به مدرسه؛
  ۴. میزان و چگونگی مشارکت دانش آموزان در اداره امور مدرسه؛
  ۵. میزان مشارکت جدی معلمان در شوراهای مربوط در مدرسه و سهیم بودن آنان در تصمیم گیریها؛
  ۶. میزان رضایت معلمان از عملکرد مدیر مدرسه؛
  ۷. وجود افراد تحصیل کرده و مجرب و دارای مهارت در مدرسه و تعداد آنها؛
  ۸. میزان و چگونگی توجه مدیر، معاونان و معلمان به رفتار اجتماعی، تربیتی و اخلاقی دانش آموزان؛
  ۹. میزان مشارکت جدی اولیای دانش آموزان و مردم در اداره مدرسه؛
  ۱۰. میزان رضایت والدین از عملکرد معلمان و سایر اعضای مدرسه؛
  ۱۱. میزان استفاده از وسایل و مواد آموزشی گوناگون و جدید؛
  ۱۲. روشهای تدریس و ارزشیابی معلمان؛
  ۱۳. چگونگی و میزان روابط متقابل میان اعضای مدرسه؛
  ۱۴. میزان نوآوری، ابتکار و خلاقیت در میان معلمان، دانش آموزان و سایر اعضای مدرسه؛
- پس از توجه و ملاحظه شاخص های مربوط، می توان به دو راهکار برای ایجاد تغییرات لازم تاکید کرد.
- الف) راهکار مربوط به مدیران و مسئولان رده بالا و سطح عالی سازمان آموزش و پرورش.
- ب) راهکار مربوط به مدیران رده پایین و عملیاتی سازمان و معلمان و دانش آموزان.
- راهکار مربوط به مدیران رده بالای سازمان به اموری از قبیل تعیین اهداف و ... مربوط می شود. اما تاکید راهکار مربوط به مدیران رده پایین سازمان بر مواردی از قبیل امور زیر است:

افزایش دانش و مهارت معلمان، مدیران مدارس و کارکنان آموزشی و ارتقای سطح علمی آنان از طریق آموزش ضمن خدمت، تشکیل کارگاههای منظم و سازمان یافته آموزشی، کلاسهای بازآموزی، یادگیری دانش آموزان از طریق آموزش و آزمایش، استفاده از یافته های روان شناسی، پرورشی، نظریه های یادگیری و... ( خالقیان، ۱۳۸۳).

### مراحل و چگونگی بهسازی

هرولد کونتز و همکارانش مراحل زیر را برای بهسازی سازمانی مشخص کرده اند:

۱. شناخت مشکل؛
  ۲. تشخیص؛
  ۳. بازخورد؛
  ۴. تعیین سیاست و راهکار؛
  ۵. مداخله ها؛
  ۶. سنجش و ارزشیابی (کونتز، ۱۹۸۶).
- در مرحله تشخیص، ابتدا باید زمینه مشکل را شناسایی کرد. در آموزش و پرورش و مدرسه باید بررسی کرد که مشکل در کدامیک از زمینه های زیر وجود دارد:
- مواد و محتوای آموزشی و درسی، برنامه ریزی آموزشی و درسی، روشها و راهبردهای تدریس، فن آوری و وسایل آموزشی، پیشرفت یا افت تحصیلی دانش آموزان، رفتار و عملکرد دانش آموزان، شیوه های ارزشیابی، شیوه های نظارت و مدیریت و... سپس با استفاده از روشها و وسایل مناسب، جمع آوری اطلاعات (پرسشنامه، مصاحبه، مشاهده و ...) اطلاعات مورد نیاز را جمع آوری، تجزیه و تحلیل و بر آن اساس مشکل را شناسایی کرد و سپس دلیل یا دلایل به وجود آورنده آن را مشخص کرد.



شکل ۲-۲ مراحل بهسازی (خالقیان، ۱۳۸۳)

در توضیح مرحله بازخورد باید گفت اطلاعات بدست آمده را باید با افراد و گروههایی که اطلاعات به آنها مربوط می شود، بازگرداند. زیرا آنان باید مانند اجرا کنندگان برنامه بهسازی، از چگونگی فعالیتها، وجود مشکل و دلایل آن آگاه شوند؛ به سهم خود و با رغبت، در برنامه شرکت فعال داشته باشند و بدانند که باید چه نقشی را ایفا کنند. برای مثال، اگر مشکل در زمینه فرایند یاددهی-یادگیری و دلیل آن نیز روش تدریس معلم و چگونگی مشارکت دانش آموزان در این فرایند باشد، لازم است معلم و دانش آموزان در جریان این امر قرار گیرند و بدانند برای رفع مشکل باید چه اقداماتی انجام دهند.

در مرحله درمان، باید فنون و روشهای مناسب را انتخاب کرد و به کار برد. در مرحله بعد، باید به ارزشیابی فعالیتها و نتایج بدست آمده پرداخت تا مشخص شود که مشکل از میان رفته است یا خیر؟ در نهایت، نتایج ارزشیابی نیز باید به صورت بازخورد و یک فرایند، به مراحل گوناگون انعکاس یابد تا سر انجام، اهداف مورد نظر محقق شود (خالقیان، ۱۳۸۳).

### آشناسازی و اجتماعی کردن کارکنان:

وقتی که فردی داوطلب استخدام در سازمانی است و سپس به استخدام آن سازمان نائل می آید و یا کارمندی شغل جدیدی را می پذیرد و یا بر مبنای برنامه ریزی وضعیت خدمتی مشمول جابجایی عمودی می گردد و سرانجام در یک در یک جابجایی افقی و یا انتقالی به واحد یا سازمان جدیدی



منتقل می شود متناسب با فعالیتهای کاری سازمان، وضعیت تازه‌ای پیدا می‌کند. این موضوع در مورد حضور رئیس تازه در سازمان و یا عضویت فرد در گروه جدید نیز صادق است. برخی توجیه و معارفه یک مستخدم جدید را با فرایند جامعه پذیری تنها به دلیل انطباق دادن فرد با محیط کار و شغل جدید یکسان تلقی می کنند، اما ملاحظه خواهد شد که توجیه افرادی که تازه استخدام شده اند بخش کوچکی از فرایند جامعه پذیری کارکنان است که شامل فعالیتهای مربوط به معرفی یک مستخدم جدید، آشنایی با واحد کاری، آشنایی با فضا و فرهنگ سازمانی، سیاست‌های اداری کارکنان و دیگر موارد مربوط به سازمان می‌شود (سید جوادین، ۱۳۸۴).

### مبانی نظری

**کوک**<sup>۷</sup> آشنا سازی را عبارت از انجام معارفه برنامه ریزی شده برای کارکنان جدید میداند تا از این طریق آنان نسبت به شغل جدید آشنا شده، توانایی کار کردن با کارکنان دیگر را بدست آورند و نسبت به خط مشی‌ها، فرایندها و فرهنگ سازمان آگاه شوند (عباس پور، ۱۳۸۷). یک برنامه آشنا سازی که از روی دقت برنامه ریزی شده باشد، اثر مطلوبی در سازمان بر جا می‌گذارد، به کارکنان اطلاعات مورد نیاز را برای آغازی موفق در شغل جدید ارائه می‌دهد و کمک می‌کند تا فشار روانی کناره‌آوردن با محیط ناشناخته کاهش یابد.

اجتماعی کردن فراگردی است که از طریق آن به کارکنان راههای زندگی کردن در سازمان آموخته میشود. از طریق غنی سازی حوزه نقشهای سازمانی تلاش می‌شود ظرفیتهای کارکنان برای ادای وظایف فردی و به منزله عضوی موثر از سازمان بهبود یابد. فراگرد اجتماعی کردن به کارکنان می‌آموزد که چگونه در سازمان به منزله یک عضو موثر مشارکت کنند، با اعضای دیگر همکاری نمایند، از هنجارهای سازمانی پیروی و نقشهای خود را با توجه به قواعد و مقررات سازمانی بدرستی ایفا کنند. اساس اجتماعی کردن سازمانی بر این واقعیت استوار است که افراد از طریق تربیت سازمانی شخصیت مورد انتظار را بدست آورند (همان منبع).

از نظر **فیشر**<sup>۸</sup>: اجتماعی کردن فرایندی است که به وسیله آن کارکنان یاد می‌گیرند چگونه مشاغل جدید، نقشها و فرهنگ سازمان را منطبق سازند (عباس پور، ۱۳۸۷).

**دی سنزو و رایینز**<sup>۹</sup>: چندین مفروضه اساسی را در فرایند اجتماعی کردن کارکنان بر شمرده‌اند. به زعم ایشان اجتماعی کردن قویاً تحت تاثیر عملکرد کارکنان و ثبات سازمان است. اجتماعی کردن پدیده‌ای نیست که در خلاء روی دهد، بلکه روشی است که در آن افراد با موقعیتهای جدیدی که به طور قابل ملاحظه‌ای در آن همانندی وجود دارد، سازگار می‌شوند. این مفروضات عبارتند از:

۱. اجتماعی کردن بشدت عملکرد کارکنان و ثبات سازمان را تحت تاثیر قرار می‌دهد.
۲. ثبات سازمان از طریق اجتماعی کردن افزایش می‌یابد.
۳. اعطای جدید از اضطراب لطمه می‌بینند. آنان در باره نقش جدید اضطراب دارند، لکن با آموختن حدود آزادی عمل و پذیرفته شدن به عنوان عضوی از سازمان می‌توانند بر انگیخته شوند.

۴. اجتماعی کردن در خلاء روی نمی دهد، بلکه فراسوی شرح شغل رسمی و انتظاراتی که ممکن است از طریق افراد یا به وسیله مدیر عضو جدید ایجاد شود، روی می دهد و مبتنی بر تعاملی است که بین عضو جدید با همقطاران، مدیریت، کارکنان متقاضیان و افراد دیگر روی می دهد.
۵. شیوه ای که در آن افراد با موقعیت جدید سازگار می شوند به طور قابل ملاحظه ای مشابه است (دی سنزو و رابینز، ۱۹۹۶).

### زمینه های فرهنگی در جامعه پذیری کارکنان با سازمان

هر سازمانی دارای فرهنگی است که رفتار مناسب اعضای خود را تشریح می نماید و مبنای تنظیم قوانین و مقررات است. از این رو به عنوان یکی از شاخص ترین زمینه های که باید مورد بررسی قرار گیرد مورد توجه صاحب نظران می باشد. فرهنگ، قوانین و مقررات پایدار و غالباً غیر مکتوب را متأثر ساخته و به عنوان زبانی خاص در ارتباطات بین اعضا نقشی کلیدی داشته و تمایل بین افراد را آسان می کند.

فرهنگ هر سازمان، استانداردهای همبستگی بین اعضا را در موارد بحرانی و هنجارهای معاشرت و رفتار اجتماعی، آداب و سنت های پذیرفته شده و عرف اعضای سازمان مشخص می نماید لذا باید اعضای جدید که به عنوان غریبه وارد می شوند با این آداب و رسوم آشنا شوند تا از انزوای آنان در ابتدای کار و جبهه گیری همکاران علیه آنان جلوگیری شود.

تشخیص اینکه کدام رفتار با فرهنگ سازمان و هنجارهای آن منطبق است الزاماً باید مفاهیم، ارزش ها و هنجارهای سازمانی را برای فرد تازه وارد روشن ساخت هر شغلی لزوماً به معیارهای رفتاری معینی نیاز مند است که این رفتار ها کم و بیش از شاغلان انتظار می رود، مجموعه این رفتارها نقش نامیده می شود. برای مثال یک معلم رفتار ویژه ای را در کلاس دارد. تغییر در نقشها موجب تغییر در رفتارها می شود. یک فرد در نقش معلم یا حضور همان فرد در جمع دوستان موجب بروز رفتارهای متفاوتی می گردد. به همین دلیل در جامعه پذیری افراد باید آنها را با توقعات رفتاری که از آن نقش انتظار می رود، آشنا ساخت.

با توجه به اینکه افراد نقش خود را در خلا ایفا نمی کنند و نقش آنها بطور کلی تحت نفوذ ارزشها و هنجارهای محیط کار، گروه کاری و فضای حاکم آنهاست به همین دلیل باید باورهای اصولی و بخصوص آنچه را از نظر ارزشی در ارتباط با کار آنهاست و ممکن است درست یا نادرست باشد، برای آنها توضیح داد. برای مثال ا زیک معلم بیشتر انتظار می رود که تابع ارزشهای معنوی باشد تا آنکه مانند یک سوداگر اصل را کسب منفعت قرار دهد.

با توجه به این موارد باید فرد تازه استخدام شده یا مستخدمی را که به محیط کاری جدید منتقل شده است با هنجار واحد کار و یا تیم کاری آشنا ساخت. این هنجارها به اعضا می گویند که تحت هر وضعیت محیطی مشخصی چه کارهایی را باید انجام دهند و چه کارهایی را نباید انجام دهند (سید جوادین، ۱۳۸۴).

## مراحل فرایند اجتماعی کردن

فرایند اجتماعی کردن فرد در سازمان به سه مرحله تقسیم شده است:

### مرحله اول: قبل از ورود به سازمان

در انتظار ورود و شروع به خدمت، تصویری از کار در ذهن فرد نقش می بندد و با امیدها و توقعاتی که از سازمان دارد خود را برای کار آماده می سازد. با نزدیک شدن زمان ورود به سازمان، فرد ممکن است از پیش، خود را عضوی از سازمان ببیند و سعی کند رفتار و کردار خود را متناسب با تصویری که از سازمان دارد، تغییر دهد. ولی بدیهی است که فرد برای کسب شرایط لازم و احراز شغل (بخصوص برای مشاغل تخصصی در سازمانهای حرفه‌ای)، قبلاً مدارجی را پیموده است. یعنی قبل از ورود به سازمان، فرد در دنیای دیگری بوده و تحصیلات و تجربیات قبلی او تا حدود زیادی بینش، نگرش اخلاق و رفتارش را تحت تاثیر قرار داده است و در نتیجه، با ارزشها، انتظارات و تصورات خاصی وارد سازمان می شود. هر قدر که تصورات و انتظارات فرد تازه وارد از سازمان واقعی تر باشد، هر قدر که نظام ارزشی شکل گرفته و تثبیت شده او با نظام ارزشی سازمان مطابقت بیشتری داشته باشد، و هر قدر که میان نیازهای سازمان و استعداد، مهارت و خواسته های فرد سازگاری بیشتری وجود داشته باشد، ورود او به سازمان با موفقیت بیشتری انجام می گیرد (سعادت، ۱۳۸۵).

### مرحله دوم: رویارویی فرد با سازمان

بعد از احراز شغل و ورود به سازمان، فرد ممکن است با این واقعیت مواجه گردد که میان تصور و انتظار او از شغل و سازمان و واقعیات تفاوتهایی وجود دارد. در این صورت سازمان باید بکوشد تا فرد را از قالبهای فکری و رفتاری سابقش خارج سازد و ارزشهای مورد نظر را جایگزین آنها کند. ولی چنانچه تفاوت میان انتظارات از سازمان و واقعیات، عمیق و اساسی باشد، فرد، اغلب چاره ای جز استعفا و ترک خدمت ندارد (همان منبع).

### مرحله سوم: تحول و دگرگونی فرد

اگر فرد شناخت درستی از سازمان داشته باشد، هنجارها و نظام ارزشی سازمان را می پذیرد؛ بینش، نگرش و رفتار خود را مطابق با آن تغییر می دهد؛ جایگاه کاری و اجتماعی صحیح خود را در می یابد و به عنوان عضوی واقعی پذیرفته می شود. چنانچه فرایند اجتماعی کردن موفقیت آمیز باشد، نتیجه، تعهد بیشتر فرد نسبت به شغل و سازمان و در پی آن، بهره وری و کارایی بیشتر خواهد بود. ولی اگر این فرایند با شکست مواجه شده باشد، نتیجه جابجایی های زیاد و در نهایت خروج فرد از سازمان به صورت استعفا یا اخراج خواهد بود (همان منبع).

## استراتژیهای اجتماعی کردن

برای مدیریت بر اجتماعی کردن سازمان لازم است دو گونه استراتژی اتخاذ شود. یکی

استراتژی‌های فردی و دیگری استراتژی‌های سازمانی (عباس پور، ۱۳۸۷).

### استراتژی‌های فردی اجتماعی کردن

- ۱- انجام بررسی‌ها و پژوهش‌های قوی بر روی سازمان و شغل قبل از پذیرش پست سازمانی برای اطمینان از اینکه پی برده شود تا چه میزان بین مهارت‌ها، توانایی‌ها و ارزش‌های فرد با انتظارات بالقوه سازمان سازگاری وجود دارد.
- ۲- کار کردن به صورت ساعتی بخصوص در نخستین هفته یا ماه، برای اینکه بتوان به سرعت نسبت به شغل مورد نظر احساس واقعی را بدست آورد.
- ۳- داشتن ابتکار عمل برای شناخت رئیس جدید و همکاری که فرد تصور می‌کند با سرعت بیشتری می‌تواند ارزش‌ها و مهارت‌های گروه کار را از آنان بیاموزد.
- ۴- نشان دادن عملکرد درست و عالی از همان آغاز کار. این امر، بر روی مربیان و سرپرستان تاثیر مطلوبی دارد و برای واگذاری شغل می‌تواند نقش تعیین کننده ای داشته باشد (عباس پور، ۱۳۸۷).

### استراتژی‌های سازمانی اجتماعی کردن

- ۱- پیشاپیش باید نسبت به شغل مورد نظر واقع بینی بالقوه ای به کارکنان ارائه شود تا آن دسته از داوطلبان شغلی که تناسب خوبی برای سازمان ندارند بتوانند خود را از ملاحظات آینده دور سازند و شغل دیگری را در نظر بگیرند.
- ۲- آموزش مرتبطی را باید ارائه داد تا آنکه داوطلبان استخدامی جدید بتوانند مشاغل خودشان را با سرعت و کار آمدی بیشتری انتخاب و دنبال کنند. بازخور به موقع و قابل اطمینان سبب می‌شود تا تازه واردان بتوانند تغییرات مطلوب را در شیوه هایی که کارشان را انجام می‌دهند، به وجود آورند و با سایر کارکنان کنش و واکنش مطلوب داشته باشند.
- ۳- یک برنامه آشنا سازی بدون تنش باید طراحی شود تا برای تازه واردان بدون اینکه از طریق ارائه داده‌های نامربوط و خارج از موضوع ایجاد طوفان و تنش شود، اطلاعات مهمی ارائه گردد (همان منبع).

### تعاریف آموزش و بهسازی

- از آموزش و بهسازی تعاریف متعددی ارائه شده است که در اینجا به پاره‌ای از آنها اشاره می‌گردد:
۱. آموزش و بهسازی به تلاش برنامه‌ریزی شده‌ای اشاره میکند که بوسیله یک سازمان برای تسهیل یادگیری رفتار مرتبط با شغل بروی بخشی از کارکنان اعمال می‌شود. توفیق و اثر بخشی برنامه‌های آموزشی و بهسازی منابع انسانی در سازمان نیز نیاز به برنامه‌ریزی دارد (سام خانیان، ۱۳۸۷).
  ۲. هدف کلی آموزش و بهسازی شامل تحصیل دانش و مهارت است. برنامه‌ریزی آموزش در حقیقت عبارت است از تعیین اهداف آموزش، پیش بینی عملیات و فعالیتهای آموزشی برای رسیدن به

هدفهای آموزش از قبل تعیین شده با توجه به امکانات و محدودیتهای آموزش و همچنین نظام ارزشی جامعه (ابطحی، ۱۳۸۳).

۳. هر برنامه آموزش و بهسازی یک یا چند هدف از اهداف زیر را تعقیب می‌کند:

الف- سطح فردی خودآگاهی را بهبود میبخشد

ب- مهارت فردی را در یک یا چند حوزه تخصصی افزایش می‌دهد

ج- انگیزه فرد را برای انجام شایسته وظایف شغلی افزایش می‌دهد (عباس پور، ۱۳۸۷).

۴. آموزش و بهسازی عبارت است از اکتساب مهارتها، دانش و نگرشهایی که افراد را برای نیل به اهداف معین فردی و سازمانی در حال و آینده توانا می‌سازد (ابطحی، ۱۳۷۵).

۵. آموزش عبارت است از هر گونه فعالیت یا تدابیری از پیش طراحی شده که هدف آن ایجاد یادگیری در یادگیرندگان است (سیف، ۱۳۷۴).

۶. آموزش عبارت از فرآیند رساندن فرد به سطحی از شایستگی است (تورینگتن<sup>۱۰</sup>، ۱۹۸۹).

### تعاریف آموزش ضمن خدمت

آموزش ضمن خدمت از لحاظ سازمانی به آن آموزشی گفته می‌شود که پس از استخدام فرد در سازمان صورت می‌گیرد و هدف از آن آماده‌سازی افراد برای اجرای بهتر مسئولیت‌هایشان و بهبود توانایی‌ها و مهارت‌های آنان است.

جان اف. می در تعریف آموزش ضمن خدمت گفته است: آموزش ضمن خدمت عبارت است از بهبود نظام دار و پیوسته<sup>۱۱</sup> استخدام‌شدگان از نظر دانش، مهارت‌ها و رفتارهایی که به رفاه آنان و سازمان محل خدمتشان کمک می‌کند. به این ترتیب هدف از آموزش ضمن خدمت، ایجاد توانایی بیشتر تولید، افزایش کارایی در شغل کنونی و کسب شرایط بهتر برای دست یافتن به مقامات بالاتر می‌تواند باشد (ابطحی، ۱۳۷۵).

تعاریف بسیار دیگری نیز از آموزش ضمن خدمت ارائه شده است. از این تعاریف می‌توان نتیجه گرفت که آموزش ضمن خدمت به آن نوع آموزش اطلاق می‌شود که:

۱. پس از استخدام فرد در مؤسسه یا سازمان صورت می‌پذیرد.

۲. هدف و منظور از این آموزش، آماده‌سازی افراد برای اجرای بهینه<sup>۱۲</sup> وظایف و مسئولیت‌های کاری است.

۳. این نوع آموزش‌ها عمدتاً در سه محور اساسی «توسعه<sup>۱۳</sup> دانش، بهبود مهارتها و ایجاد یا تغییر نگرش‌ها» ارائه می‌شود.

۴. جهت‌گیری اصلی این آموزش‌ها، کارها یا وظایف مورد تصدی است.

### وظایف عمده نظام بهسازی و آموزش:

از جمله وظایف عمده نظام بهسازی و آموزش عبارت است از ۱- هدفهای اجتماعی ۲- هدفهای سازمانی ۳- خط مشی و مسئولیت زندگی که در ذیل به آنها پرداخته می‌شود:

۱. هدفهای اجتماعی: سمت دهنده اصلی برنامه‌ها و عملیات موسسات و سازمانهای مختلف می باشد.
۲. برای تامین هدفها قابليتها و مهارتها لازم است. همچنين برای ايجاد روحیه تعاون، کار مشترک و دسته جمعی و پذیرفتن آگاهانه قوانین به کار می رود.
۳. خط مشی و مسئولیت زندگی: در تعیین آنها ابتدا باید به تامین هدفهای اصلی سازمان توجه کرد (میرسپاسی، ۱۳۷۵).

### اهم وظایف مسئول آموزش:

- از مهمترین وظایف مسئول آموزش می توان به این موارد اشاره نمود:
- ۱- بر آوردن احتیاجات آموزشی از طریق بررسی آمار و تنظیم برنامه های آموزشی
- ۲- پیش بینی وسایل، تعداد مربیان و کلاسهای درس
- ۳- نظارت بر اجرای صحیح برنامه ها و تشویق کارکنان به کسب مهارت و دانش
- ۴- کنترل و ارزیابی عملکرد برنامه ها
- ۵- توجه به زمان و مدت اجرای برنامه ها و ساعات برگزاری کلاسها (همان منبع)

### اهداف آموزش:

یکی از اهداف اولیه در هر دوره آموزشی ایجاد طرز فکر صحیح نسبت به کار و سازمان است و انتظار می رود پس از پایان دوره بینش و نگرش نو در کارکنان به وجود آمده و رفتار آنها را در جهت مطلوب تغییر دهد و اهداف سازمان را پشتیبانی کند (سعادت، ۱۳۸۵).

هدف نهایی آموزش و بهسازی تضمین بقا و ارتقای سازمان است (عباس زادگان، ۱۳۷۹).

### اهداف آموزش ضمن خدمت

هدفهای اجتماعی، هدفهای سازمانی، هدفهای کارکنان، وجود تغییرات در سیاستها و برنامه ها و خط مشی های سازمان، اهداف آموزشی ضمن خدمت را تشکیل می دهد (عباسپور، ۱۳۸۷).

### بررسی میزان اثر بخشی دوره های آموزشی

کارکنان در تمام اوقات در حال یادگیری می باشند. آموزش صحیح رضایت شغلی پرسنل و مدیر را افزایش می دهد. آموزش صحیح به پرسنل همانند ورود خون تازه به رگهای سازمان است. (عباسپور، ۱۳۸۷) اثر بخشی دوره های آموزشی در بیان ساده یعنی استفاده مطلوب و حداکثر از خون های وارده به سازمان. کارآیی و اثر بخشی به موارد زیر مرتبط می گردد:

- اجرای دوره در سازمان، مکان از قبل تعیین شده و با حضور تمامی شرکت کنندگان
- تناسب جزوات آموزشی با سرفصلهای تعیین شده
- حضور به موقع استاد و مخاطبین

• رعایت هزینه‌های آموزشی و تجزیه و تحلیل آنها

- آموزش ضمن خدمت مزایای زیر را در پی دارد:
- ۱- ارتقای اطلاعات و دانش و مهارت کارکنان
- ۲- افزایش همبستگی کارکنان با اهداف سازمان
- ۳- کاهش حوادث و ضایعات کاری و ایجاد اطلاعات بیشتر در سازمان
- ۴- کمک به تغییرات سازمانی در مواقع ضروری
- ۵- ایجاد علاقه و دلگرمی نسبت به سازمان از طریق آموزشهای مستمر
- ۶- افزایش کارایی کلی سازمان

روش شناسی تحقیق:

روش تحقیق حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. در این تحقیق جامعه آماری شامل کلیه دبیران مقطع متوسطه شهرستان مرند در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ می‌باشد، که بر اساس آمار اخذ شده از اداره آموزش و پرورش شهرستان مرند مجموعاً ۶۱۷ نفر، به تفکیک ۲۸۵ نفر زن (۴۶٪) و ۳۳۲ نفر مرد (۵۴٪) می‌باشد. در پژوهش حاضر از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای و با شیوه انتساب متناسب، استفاده شده است و برای تعیین حجم نمونه مورد نیاز از جدول مورگان استفاده شده است. برای نمونه‌گیری ابتدا جامعه به دو طبقه مرد و زن، طبقه بندی شده و سپس به شیوه انتساب متناسب، به صورت زیر حجم نمونه هر طبقه محاسبه شده است:

$$n_h = (n)N_h / N$$

که در این فرمول  $n$  تعداد نمونه مورد انتخاب از جامعه مورد مطالعه (از جدول مورگان)

$N_h$  تعداد افراد جامعه در طبقه  $h$ ام

$n_h$  تعداد نمونه مورد انتخاب از طبقه  $h$ ام

$N$  تعداد کل افراد جامعه

$$h=1,2,\dots,k$$

$$(N_1+N_2+\dots+N_h+\dots+N_k=N)$$

$$n_h = (162)285/617 = 75 \text{ زن}$$

$$n_h = (175)332/617 = 94 \text{ مرد}$$

در این تحقیق از یک پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده که این ابزار در قالب طیف لیکرت ۵ درجه ای و به شکل بسته پاسخ تهیه گردیده است.

برای دستیابی به اهداف پژوهش ابتدا داده‌های بدست آمده در بخش توصیفی بوسیله جدول آماری توصیف شده و اطلاعات مربوط به آن نمایش داده شده است، سپس در بخش استنباطی فرضیه‌های تحقیق مورد بررسی قرار گرفته و نتایج آن مورد تفسیر قرار گرفته است. قبل از آزمون فرضیه‌ها ابتدا برای تعیین نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون غیرپارامتریک کالموگروف - اسمیرنف و نمودار P-P نرمال استفاده شد و سپس برای آزمون فرضیه اول و از تحلیل رگرسیون چند متغیری به روش اینتر استفاده شد. بعد از تحلیل رگرسیون چند متغیری، برای بررسی هر کدام از

فرضیه‌های ۲ تا ۴ آزمون ضریب همبستگی پیرسون مورد استفاده قرار گرفته است. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار کامپیوتری spss صورت گرفته است.

### نتایج و یافته‌ها:

**فرضیه اول:** از دیدگاه دبیران مقطع متوسطه شهرستان مرند بین عوامل آشناسازی، اجتماعی کردن و آموزش ضمن خدمت با بهسازی دبیران رابطه وجود دارد. برای بررسی فرضیه اول تحقیق «بین عوامل آشناسازی، اجتماعی کردن و آموزش ضمن خدمت از یک طرف با بهسازی دبیران از طرف دیگر رابطه وجود دارد» از تحلیل رگرسیون چند متغیری به روش اینتر (Inter) استفاده شد.

نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چند متغیری، ضریب همبستگی  $0/693$  را بین متغیرهای آشناسازی، اجتماعی کردن و آموزش ضمن خدمت در یک طرف و بهسازی را در طرف دیگر نشان می‌دهد. این نتیجه که حاصل تحلیل رگرسیون از راه تحلیل واریانس (ANOVA) است نشان از رد فرض صفر دارد ( $F_{(3,165)} = 50.714, P = 0.000$ ). بنابر این بین آشناسازی، اجتماعی کردن و آموزش ضمن خدمت از یک طرف و بهسازی از طرف دیگر رابطه وجود دارد. این نتیجه با نتایج تحقیق کارنما ۱۳۶۹، عبادی ۱۳۶۹، هادی و آسیان ۱۳۸۱ مطابقت دارد.

**فرضیه دوم:** از دیدگاه دبیران مقطع متوسطه شهرستان مرند بین عامل آشناسازی و بهسازی دبیران رابطه وجود دارد.

چنانکه در جدول مشاهده می‌شود میزان ضریب همبستگی  $0/449$  بوده که در سطح نزدیک به  $0/000$  معنی دار است. بنابراین فرض صفر رد و فرضیه تحقیق تایید شده و با بیش از ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت بین دو متغیر مذکور رابطه وجود دارد. البته این رابطه مستقیم بوده و یک رابطه تقریباً متوسط محسوب می‌شود.

### ضریب همبستگی بین آشناسازی و بهسازی

متغیرها	ضریب همبستگی	سطح معنی داری
آشنا سازی و بهسازی	$0/449$	$0/000$

**فرضیه سوم:** از دیدگاه دبیران مقطع متوسطه شهرستان مرند بین عامل اجتماعی کردن و بهسازی دبیران رابطه وجود دارد.

همانطور که در جدول مشاهده می‌شود میزان ضریب همبستگی  $0/550$  بوده و سطح معنی داری آن نزدیک به  $0/000$  است. بنابراین فرض صفر رد شده و در نتیجه با بیش از ۹۹ درصد اطمینان



می‌توان گفت بین دو متغیر مذکور رابطه وجود دارد (فرضیه تحقیق تایید می‌شود). این رابطه مستقیم بوده و متوسط محسوب می‌شود. این یافته با نظریات آرگریس، و تحقیقات میرکمالی، ۱۳۷۲ مبنی بر لزوم ایجاد جو سازگار و متجانس مطابقت دارد.

#### ضریب همبستگی بین اجتماعی کردن و بهسازی

متغیرها	ضریب همبستگی	سطح معنی‌داری
اجتماعی کردن و بهسازی	۰/۵۵۰	۰/۰۰۰

**فرضیه چهارم:** از دیدگاه دبیران مقطع متوسطه شهرستان مرند بین آموزش ضمن خدمت و بهسازی دبیران رابطه وجود دارد.

همانطور که در جدول مشاهده می‌شود میزان ضریب همبستگی ۰/۶۰۴ بوده و سطح معنی‌داری آن نزدیک به ۰/۰۰۰ است. بنابراین فرض صفر رد شده و در نتیجه با بیش از ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت بین دو متغیر مذکور رابطه وجود دارد (فرضیه تحقیق تایید می‌شود). این رابطه مستقیم بوده و بالاتر از متوسط محسوب می‌شود. این نتیجه با نتایج تحقیق کارنما ۱۳۶۹، عبادی ۱۳۶۹، هادی و آسیان ۱۳۸۱ مطابقت دارد.

#### ضریب همبستگی بین آموزش ضمن خدمت و بهسازی

متغیرها	ضریب همبستگی	سطح معنی‌داری
آموزش ضمن خدمت و بهسازی	۰/۶۰۴	۰/۰۰۰

#### بحث و نتیجه گیری:

بهسازی و پرورش کارکنان و تقویت شایستگی آنان در شغلهایشان از طریق بهبود دانش، مهارت‌ها و توانایی‌ها و سایر خصیصه‌های دیگر صورت می‌پذیرد. در برنامه‌های بهسازی منابع انسانی ایجاد تغییرات معنادار در رفتار بالقوه افراد از طریق تجربه حاصل می‌شود. اگر برنامه‌ای نتواند به چنین نتیجه‌ای برسد، در واقع در بحث مهم و اساسی یادگیری سازمانی ناکام شده است. نخستین گام در فرایند بهسازی منابع انسانی عبارت از آشنا سازی و اجتماعی کردن کارکنان سازمان است. فرض بر این است که هر کارمندی که برای سازمان تازه وارد محسوب می‌شود، باید رفتار خود را تا حدودی تعدیل کند و منطبق با قوانین، ضوابط و هنجارهای سازمانی رفتار نماید. آنگاه از طریق برنامه‌های آموزش و بهسازی اقداماتی در جهت نهادینه سازی آموزشهای مورد نظر صورت پذیرد و شرایط لازم برای ترقی و پیشرفت کارکنان مهیا شود.

### پیشنهادهای کاربردی

- با توجه به نتایج حاصل از تحقیق، برای بهبود برنامه‌های موجود بهسازی به تبع آن اجرای صحیح و بهنگام این برنامه‌ها در دبیرستانهای شهرستان مرند پیشنهادهای ذیل ارائه می‌گردد:
- ۱- برنامه‌های جامعی جهت آشنا سازی دبیران با اهداف سازمان آموزش و پرورش و نحوه دستیابی به این اهداف طرحریزی شود.
  - ۲- زمینه لازم برای ارتباط بیشتر دبیران با همکاران هم‌رشته ای خود و سایر دبیران فراهم شود تا از این طریق آنان بتوانند از نقاط قوت همدیگر آگاه و در جهت بهبود عملکردشان در زمینه روش تدریس و تعامل با دانش آموزان از آنها بهره گیرند.
  - ۳- ابزارهای اطلاع رسانی (مجلات، فصلنامه‌ها، روزنامه‌ها و سایتهای اینترنتی)، بیشتری در اختیار دبیران قرار گیرد تا از این طریق همواره معلومات خود را بروز نگه دارند.
  - ۴- محتوای دوره‌های آموزش ضمن خدمت به گونه‌ای طراحی شود که علاوه بر افزایش دانش و مهارت دبیران در رشته تخصصی خود، باعث افزایش وجدان کاری و تعهد اجتماعی ایشان گردد.
  - ۵- با توجه به نقش مهم دبیران در فرایند تصمیم گیری، از نظرات مشورتی آنها بیشتر استفاده شود تا از این طریق دبیران احساس ارزشمند بودن نمایند و سعی در افزایش اطلاعات و توانمندی‌های خویش نمایند.

### پی نوشتها:

- 1 - Beckhard
- 2 - Robbins
- 3 - Koontz
- 4 - Arnold & Feldman
- 5 - Bennis
- 6 - Hoy & Miskel
- 7 - Cook
- 8 - Fisher
- 9 - De censo & Robbins
- 10- Torington

### مراجع

- ابطحي، ح، ۱۳۷۳، *آموزش و بهسازی منابع انسانی*،، موسسه مطالعات و برنامه ریزی آموزشی سازمان گسترش صنایع ایران.
- ابطحي، ح، ۱۳۷۵، *آموزش و بهسازی منابع انسانی*،، موسسه مطالعات و برنامه ریزی آموزشی سازمان گسترش صنایع ایران.

- ابیلی، خ.، ۱۳۷۲، *آموزش و بهسازی نیروی انسانی*، فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، شماره ۱۷، ص ۱۸-۱۱.
- خالقیان، ب.، ۱۳۸۳، *بهسازی سازمانی ضرورتی اجتناب ناپذیر برای اثربخشی آموزش و پرورش*، فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، دوره پنجم - شماره ۳۵ و ۳۶.
- رابینز، ا.، ترجمه: پارسیان، ع. و اعرابی، م.، ۱۳۸۵، *رفتار سازمانی*، تهران: دفتر پژوهشهای فرهنگی، چاپ چهارم.
- سام خانیان، م.، ۱۳۸۷، *برنامه ریزی آموزش منابع انسانی*، تهران: انتشارات جاودانه.
- سعادت، ا.، ۱۳۸۵، *مدیریت منابع انسانی*، سمت، چاپ دهم.
- سعادت، م.، ۱۳۸۷، *بررسی تأثیرات آموزش ضمن خدمت بر میزان موفقیت و کارایی افراد*، مطالعات و آموزش نیروی انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت جام.
- سید جوادین، ر.، ۱۳۸۴، *برنامه ریزی نیروی انسانی*، تهران: انتشارات دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.
- سیف، ع.، ۱۳۷۴، *اندازه گیری و سنجش در علوم تربیتی*، تهران: انتشارات آزمایشات متون درسی دانشگاه پیام نور.
- عباسپور، ع.، ۱۳۸۷، *مدیریت منابع انسانی پیشرفته (رویکردها، فرایندها و کارکردها)*، انتشارات سمت، چاپ سوم.
- عباس زادگان، م. و ترک زاده، ج.، ۱۳۷۹، *نیاز سنجی آموزشی در سازمانها*، تهران: نشر انتشارات.
- علاقه بند، ع.، ۱۳۷۳، *رهبری اثربخش از راه ارتباط رو یا روی میان مدیر و کارکنان*، فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، دوره سوم - شماره ۱۱، ص ۶.
- علاقه بند، ع.، ۱۳۷۶، *مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی*، چاپ هفتم تهران: نشر روان.
- کونتز، هرولد و همکاران، ترجمه: طوسی، م. و همکاران، ۱۳۷۰، *اصول مدیریت*، علی طوسی و، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی، جلد دوم.
- میرسپاسی، ن.، ۱۳۷۵، *مدیریت منابع انسانی و روابط کار (نگرشی راهبردی)*، تهران: انتشارات شروین.
- میرکمالی، م.، ۱۳۷۲، *روابط انسانی در مدرسه*، فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، دوره دوم - شماره ۷، ص ۸.
- هوی، وین، ک. و میسکل، سیسیل، ج.، ترجمه: عباس زاده، م.، ۱۳۷۱، *تئوری و تحقیق در عمل در مدیریت آموزشی*، ارومیه: انتشارات دانشگاه ارومیه.

## منابع انگلیسی

- Cook, M.F.( Ed.)(1992). *Orientation: The AMA hand book For Employee Recruitment*. Vol.25, NO.3, (Fall), 441-458.
- De cenzo, D.A & Robbinz, s.p.(1996). *Human Resource Management*. (1996:5<sup>th</sup> ed. & 1999:6<sup>th</sup> ed.) New York: John wiley & Son
- Torington, D. weighmahg, and Johns, K. *Effective Management, people and organizations*, New York: prentice Halle.



## ارتباط عمودی بین ابیات در غزل مولانا

دکتر بهروز بامدادی<sup>۱</sup>

### چکیده:

تعداد زیادی از نقّادان متون شعری عقیده دارند که میان ابیات در قالب غزل، ارتباط عمودی وجود ندارد یا بسیار ظریف و خفی است به گونه‌ای که یافتن آن برای بسیاری از افراد، سخت می‌نماید. به عبارت دیگر هر بیتِ غزل برای خود معنی جداگانه‌ای دارد. اما در دیوان شمس تبریزی در غزل مولانا این ارتباط عمودی به قدری قوی است که به راحتی می‌توان همان کلمات موجود در بیت را دنبال هم چید و بدون کاستن یا افزودن کلمه‌ای از آن عبارات، متن نثری ترتیب داد. در این نوع غزل‌ها مشاهده می‌کنیم که بین ابیات ارتباط بسیار قوی لفظی و معنایی وجود دارد. موضوعاتی که باعث پدید آمدن این انسجام شده‌اند؛ نتیجه‌ی ابداع مولانا در سرودن غزل است. در این مقاله، نمونه‌هایی برای پنج موضوعی که مولوی غزل را به آن‌ها اختصاص داده است؛ همراه با نمونه‌هایی نیز ذکر شده است. همه‌ی این نمونه‌ها استحکام میان بیت های غزل را نشان می‌دهد.

**کلید واژه:** ارتباط عمودی – غزل مولانا – غزل داستان – غزل متنی و انشایی .

### مقدمه:

در قلمرو وسیع شعر فارسی، گاهی مسائلی دیده می‌شود که قانون مستدل و مکتوب ندارند ولی به دلیل انس ذهن خوانندگان و تکرار و بسامد آن‌ها بسیاری از افراد مثل قانون مستدل پذیرفته‌اند و دائماً به همین قوانین نانوشته استدلال می‌کنند. یکی از مسایلی که دایماً در بحث ساختار شکل و ظاهر

---

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۱۰/۱۵ تاریخ شروع بررسی مقاله: ۹۲/۱۲/۲۰ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۲/۲۰

۱- استادیار دانشگاه فرهنگیان پردیس علامه امینی تبریز Email : [bb19627@gmail.com](mailto:bb19627@gmail.com)

غزل باعث بحث و گاهی جدل بین نقّادان شده است؛ بحث ارتباط عمودی بین ابیات غزل است. برخی اعتقاد دارند که در قالب غزل بین بیت ها ارتباط عمودی وجود ندارد. برخی از نقّادان، با اندکی انعطاف و اعتدال می گویند که ارتباط عمودی بین ابیات بسیار ظریف و نهانی است و خواننده باید آن را کشف کند. یکی از تصرفاتی که مولانا در قالب غزل انجام داده است؛ این است که در قالب غزل، ارتباط عمودی بین ابیات را بسیار قوی و آشکار آورده و غزل را به موضوعاتی اختصاص داده است که قبل از وی کمتر سابقه داشته است. پس ارتباط عمودی به قدری قوی است که می توان آن غزل ها را مثل یک متن نثر پنداشت که جملات آن را باید خواننده به هم ببیوندد. این نوع غزل ها را استاد دکتر شفیعی کدکنی "غزل داستان" و "غزل تمثیلی" نامیده اند (شفیعی کدکنی، ج ۱، ۱۳۸۷: ۱۲۵). در این مقاله، ضمن احترام به نظر دکتر شفیعی به نظر می رسد چون این پیوستگی، تنها به داستان اختصاص ندارد؛ من نیز از سر ناچاری و به خاطر شناساندن گوشه ای از هنر مولانا، این نوع غزل ها را "غزل متنی یا انشایی" می نامم تا خوش ذوقی پیدا شود و نامی مناسب انتخاب کند. غزل های متنی تا آن جا که من دقت کرده ام؛ به پنج موضوع زیر اختصاص دارد:

الف: داستان و حکایت ب: تمثیل پ: توصیف: حسب حال و خاطره گویی

ث: سفر نامه

الف - داستان و حکایت: مولانا در برخی از غزل هایش داستان یا حکایتی را می آورد. در این موارد چون قصد شاعر، تعریف یک حکایت است؛ پس پراکندگی و آشفتگی در متن جایی ندارد. این "غزل داستان" ها متن بسیار محکمی دارند و به راحتی می توان آن ها را به متن نثر تبدیل کرد. چون اغلب این داستان ها برای فهماندن مفاهیم بلند و معانی عظیم عرفانی به کار رفته است؛ پس پیوستگی ارکان سخن در این غزل ها بسیار مستحکم است. اگر کسی بخواهد غزل زیر را به نثر تبدیل کند متوجه ارتباط بین جملات و ابیات خواهد شد: "شنیدم که اشتری از کُردی بیابانی گم شد. کُرد بیابانی از هر سو بسی اشتر بجست ... " می بینیم که هیچ واژه ای اضافی و بیهوده ای در کلام وجود ندارد. او داستان آن چوپان بیابانی را تا آخر تعریف می کند و شنونده فراموش می کند که غزل قالبی است برای بیان مغالزه یا وصف و مدح نه داستان.

#### غزل شماره ۲۵۴۴

شنیدم کاشتری گم شد ز کُردی در بیابانیسی اشتر بجست از هر سوی کُرد بیابانی  
چو اشتر را ندید از غم بخت اندر کنار رهدلش از حسرت اشتر میان صد پریشانی  
در آخر چون درآمد شب بجست از خواب و دل پرغمبرآمد گوی مه تابان ز روی چرخ چوگانی  
به نور مه بدید اشتر میان راه استادهز شادی آمدش گریه به سان ابر نیسانی  
رخ اندر ماه روشن کرد و گفتا چون دهم شرحتکه هم خوبی و نیکویی و هم زیبا و تابانی  
خداوندا در این منزل برافروز از کرم نوریکه تا گم کرده خود را بیابد عقل انسانی  
شب قدر است در جانب چرا قدرش نمی دانی تو را می شورد او هر دم چرا او را نشورانی

تو را دیوانه کرده‌ست او قرار جانت برده‌ست او غم جان تو خورده‌ست او چرا در جانش ننشانی  
 چو او آب است و تو جویی چرا خود را نمی‌جوییچو او مشک است و تو بویی چرا خود را نیفشانی  
 در غزل زیر نیز داستان میر دروغینی را با ذکر جزئیات افکار و رفتار او تعریف می‌کند. این داستان  
 نیز به سادگی قابلیت تبدیل به متن نثر را دارد: "آن میر دروغین را ببین که با اسبک و زینک  
 ویش سنگینک و منگینک سر بسته به زرینک است. چون او منکر مرگ است؛ پس گاه و بی‌گاه  
 می‌گوید: "اجل کو؟ اجل کجاست؟" ناگهان اجل بر او مسلط می‌شود و می‌گوید که: "مرگ منم.  
 اینک مرگ ... " باز استحکام و پیوستگی متن بسیار آشکار است و هیچ جزء اضافی در کلام دیده نمی‌شود.

#### غزل شماره ی ۱۳۱۷

آن میر دروغین بین با اسبک و با زینکشنگینک و منگینک سر بسته به زرینک  
 چون منکر مرگست او گوید که اجل کو کومرگ آیدش از شش سو گوید که منم اینک  
 گوید اجلش کای خر کو آن همه کر و فروان سبلت و آن بینی وان کبرک و آن کینک  
 کو شاهد و کو شادی مفرش به کیان دادیخشتست تو را بالین خاکست نهالینک  
 ترک خور و خفتن گو رو دین حقیقی جوتا میر ابد باشی بی‌رسمک و آیینک  
 بی‌جان مکن این جان را سرگین مکن این نان را ای آنک فکندی تو دُر در تک سرگینک  
 ما بسته سرگین دان از بهر دریم ای جانبشکسته شو و در جو ای سرکش خودبینک  
 چون مرد خدابینی مردی کن و خدمت کنچون رنج و بلا بینی در رخ مفکن چینک  
 این هجو منست ای تن وان میر منم هم منتا چند سخن گفتن از سینک و از شینک  
 شمس الحق تبریزی خود آب حیاتی تووان آب کجا یابد جز دیده نمگینک

ب: تمثیل: به دلیل اهمیت تمثیل در کار ارشاد مریدان، شنوندگان و علاقه مندان مجلس، مولانا  
 در امر سخنرانی و مجلس گویی به بیان تمثیل و حکایات تمثیلی روی می‌آورده است. تمثیل و  
 کایت به پیوستگی و استحکام کلام نیاز دارد پس مولانا وقتی تمثیل را موضوع غزلی قرار می‌داده  
 است؛ ناچار اجزای آن تمثیل را با استحکام و انسجام بسیاری می‌آورده است. این موضوع از این  
 جهت برای ما اهمیت دارد که ارتباط عمودی میان ابیات غزل، برخلاف نظر بسیاری از ناقدان آثار  
 ادبی که به سست بودن ارتباط عمودی بین ابیات غزل معتقدند و برخی به عدم آن رأی می‌دهند؛  
 بسیار قوی است چون گسستگی و سستی میان ارکان حکایت و تمثیل پذیرفتنی نیست. اگر به این  
 حکایت و پیوستگی بین ارکان حکایت توجه کنیم؛ درمی‌یابیم که گاهی بیت‌ها موقوف المعنی  
 هستند یعنی بخشی از جمله در بیت اول و قسمتی از آن در بیت بعدی است. باز هم به راحتی  
 می‌توان متن غزل را به متن نثر تبدیل کرد.

## غزل شماره ی ۲۹۳۷

از بهر مرغ خانه چون خانه‌ای بسازیاشتر در او نگنجد با آن همه درازی  
 آن مرغ خانه عقل است و آن خانه این تن تواشتر جمال عشق است با قد و سرفرازی  
 رطل گران شه را این مرغ برنتابدبویی کز او بیایی صد مغز را ببازی  
 از ما مجوی جانا اسرار این حقیقتزیرا که غرق غرقم از نکته مجازی  
 من هیکلی بدیدم اسرار عشق در ویکردم حمایل آن را از روی لاغ و بازی  
 تا شد گرانترک شد آن هیکل خداییتا برنتابد آن را پشت هزار تازی  
 شد پرده‌ام دریده تا پرده‌ها بسوزماز آتشی که خیزد در پرده حجازی  
 چون عشق او بغرد وین پرده‌ها بدردبا شمس حق تبریز در وقت عشقبازی  
 در غزل زیر علاوه بر تمثیل، گفتگ و گو را نیز به کار برده و جملات بسیار با هم متناسب بسته شده‌اند.

## غزل شماره ی ۱۸۱

دل چو دانه ما مثال آسیا آسیا کی داند این گردش چرا  
 تن چو سنگ و آب او اندیشه‌ها سنگ گوید آب داند ماجرا  
 آب گوید آسیابان را بپرسکو فکند اندر نشیب این آب را  
 آسیابان گویدت کای نان خوارگر نگرود این که باشد نانبا  
 ماجرا بسیار خواهد شد خمشار خدا واپرس تا گوید تو را

## غزل شماره ی ۲۸۶۷

نیستی عاشق‌ای جلف شکم خوار گدایدر فروبند و همان گنده کسان را می ...ای  
 کار بوزینه نبوده‌ست فن نجاریدعوی یافه مکن یافه مگو ژاژ مخای  
 عاشقی را تو کیی عشق چه درخورد توستشرم دار ای سگ زن روسبی آخر ز خدای

## ت: حسب حال

یکی دیگر از مباحث بسیار جالب در امر غزل گویی مولانا، اختصاص قالب غزل به حسب حال گویی است. در این بحث نیز چون مراحل حسب حال فرد، آهسته و قدم به قدم پیش می رود؛ نویسنده به ناچار باید بین عبارات کلام و ابیات غزل استحکامی ایجاد کند و گر نه مقصود حاصل نخواهد بود. در این حسب حال گویی‌ها منظور شاعر، صرفا بیان شرح حال نیست؛ بلکه مقصود از این امر بیان دقیقه ای از مسایل تعلیم و ترشید است. پس آنچه ضروری به نظر می‌آید؛ بیان مستدل و مستحکم مسئله است. در این غزل استحکام میعنایی میان ابیات به خوبی دیده می‌شود.



## غزل شماره ی ۱۰۹۵

داد جاروبی به دستم آن نگارگفت کز دریا برانگیزان غبار  
 باز آن جاروب را ز آتش بسوختگفت کز آتش تو جاروبی برآر  
 کردم از حیرت سجودی پیش او گفت بی ساجد سجودی خوش بیار  
 آه بی ساجد سجودی چون بودگفت بی چون باشد و بی خارخار  
 گردنک را پیش کردم گفتمشساجدی را سر ببر از ذوالفقار  
 تیغ تا او بیش زد سر بیش شدتا برست از گردنم سر صد هزار  
 من چراغ و هر سرم همچون فتیله هر طرف اندر گرفته از شرار  
 شمع ها می ورشد از سرهای منشرق تا مغرب گرفته از قطار  
 شرق و مغرب چیست اندر لامکانگلخنی تاریک و حمامی به کار  
 ای مزاجت سرد کو تاسه دلتاندر این گرمابه تا کی این قرار  
 برشو از گرمابه و گلخن مروجامه کن دربنگر آن نقش و نگار  
 تا ببینی نقش های دلربا تا ببینی رنگ های لاله زار  
 چون بدیدی سوی روزن درنگرکان نگار از عکس روزن شد نگار  
 شش جهت حمام و روزن لامکانبر سر روزن جمال شهریار  
 خاک و آب از عکس او رنگین شده جان بباریده به ترک و زنگبار  
 روز رفت و قصه ام کوتاه نشدای شب و روز از حدیش شرمسار  
 شاه شمس الدین تبریزی مراست می دارد خمار اندر خمار

پ: توصیف (وصف شمس الدین) مولانا از اعماق جانش کلمه ها را انتخاب و استخراج کرده و آن ها را در کنار هم چیده است. چون توصیف به مرادش شمس اختصاص دارد؛ سعی کامل به کار برده تا آن چه را که جان وی را صیقل می داده است؛ به خواننده منتقل کند زیرا شیرین ترین سخنان برای مولانا وصف شمس است. در این غزل شگفت انگیز علاوه بر استحکام و زیبایی غزل، خود توصیف ها دلربا و زیبا هستند.

## غزل شماره ی ۲۰۵۳

با عاشقان نشین و همه عاشقی گزینبا آنک نیست عاشق یک دم مشو قرین  
 ور ز آنک یار پرده عزت فروکشیدآن را که پرده نیست برو روی او ببین  
 آن روی بین که بر رخس آثار روی او استآن را نگر که دارد خورشید بر جبین  
 از بس که آفتاب دو رخ بر رخس نهادشهمات می شود ز رخس ماه بر زمین  
 در طره هاش نسخه ایاک نعبد استدر چشم هاش غمزه ایاک نستعین  
 بی خون و بی رگ است تنش چون تن خیالبیرون و اندرون همه شیر است و انگبین

از بس که در کنار همی گیردش نگار بگرفت بوی یار و رها کرد بوی طین  
صبحی است بی سپیده و شامی است بی خضابذاتی است بی جهات و حیاتی است بی حنین  
کی نور وام خواهد خورشید از سپهر کی بوی وام خواهد گلبن ز یاسمین  
بی گفت شو چو ماهی و صافی چو آب بحر تا زود بر خزینه گوهر شوی امین  
در گوش تو بگویم با هیچ کس مگواین جمله کیست مفتخر تبریز شمس دین

#### غزل شماره ی ۲۹۵۶

دل را تمام برکن ای جان ز نیک نامیتا یک به یک بدانی اسرار را تمامی  
ای عاشق الهی ناموس خلق خواهیناموس و پادشاهی در عشق هست خامی  
عاشق چو قند باید بی چون و چند بایدجانی بلند باید کان حضرتی است سامی  
هستی تو از سر و بن در چشم خویش ناخنزار روم گم کن در عشق زلف شامی  
در عشق علم جهل است ناموس علم سهل استنادان علم اهل است دانای علم عامی  
از کوی بی نشان زان سوی جهل و دانشوز جان جان جان عشق آمدت سلامی  
بر بام عشق بی تن دیدم چو ماه روشنبر در بماندهام من زان شیوههای بامی  
گر مست و گر می ام من نی از دف و نی ام مناز شیوه وی ام من مست شراب جامی  
آن چهره ی چو آتش در زیر زلف دلکشگردن ببسته جان خوش در حلقههای دامی  
گوید غمت ز تیزی وقتی که خون تو ریزیکایدل تو خود چه چیزی؟ وی جان تو خودکدامی؟  
ای جان شبی که زادی آن شب سری نهادیدادی تو آنچ دادی وز جان مطیع و رامی  
ای روح برپریدی بر ساحلی چریدیدل دادی و خریدی آن را که تش غلامی  
گر رند و گر قلاشی ما را تو خواجه تاشیای شمس هر طواشی تبریز را نظامی

#### ت: سفرنامه (بیان مناسک حج)

در غزل زیر ، مولانا ابداعی بسیار جالب به کار برده است. او تمام مناسک حج را مثل سفرنامه‌ای خیالی به ترتیب انجام واولویت، مرتبه به مرتبه به شرح باز می‌گوید. در این بیان ارتباط عمودی ابیات بسیار قوی و مستحکم است. بدین ترتیب می‌توان به طور جدی ادعا نمود که مولانا سعی بلیغ در تلقین این بحث دارد که باید در این سفر همه‌ی مراحل را با تأنی و دقت نظر انجام داد. در این مسافرت تن نیست که مراحل را می‌پیماید بلکه روح تغییر می‌یابد. اگر در پایان سفر تحولی در رفتار و اندیشه‌ی شخص حاصل نشود؛ نتیجه‌ی این سفر چه می‌تواند باشد؟ این تشویق به کسب نیکی و کمال در شعر شاعرانی مثل ناصر خسرو و مولانا دیده می‌شود.

## غزل شماره ۱۹۹ی

ای خان و مان بمانده و از شهر خود جدانشاد آمدیت از سفر خانه خدا  
روز از سفر به فاقه و شب‌ها قرار نیدر عشق حج کعبه و دیدار مصطفی  
مالیده رو و سینه در آن قبله گاه حق‌در خانه خدا شده قد کان آما  
چونید و چون بدیت در این راه باخطرایمن کند خدای در این راه جمله را  
در آسمان ز غلغل لبیک حاجیان‌تا عرش نعره‌ها و غریوست از صدا  
جان چشم تو بوسد و بر پات سر نه‌دای مروه را بدیده و بررفته بر صفا  
مهمان حق شدیت و خدا وعده کرده استمهمان عزیز باشد خاصه به پیش ما  
جان خاک اشتری که کشد بار حاجیان‌تا مشعرالحرام و تا منزل منا  
بازآمده ز حج و دل آن جا شده مقیم‌جان حلقه را گرفته و تن گشته مبتلا  
از شام ذات جحفه و از بصره ذات عرقباتیغ و باکفن شده این جا که ربنا  
کوه صفا برآ به سر کوه رخ به بیت‌تکبیر کن برادر و تهلیل و هم دعا  
اکنون که هفت بار طواف قبول شداندر مقام دو رکعت کن قدوم را  
وانگه برآ به مروه و مانند این بکنتا هفت بار و باز به خانه طواف‌ها  
تا روز ترویبه بشنو خطبه ی بلیغوانگه به جانب عرفات آی در صلا  
وانگه به موقف آی و به قرب جبل بایستپس بامداد بار دگر بیست هم به جا  
وان گاه روی سوی منی آر و بعد از آنتا هفت بار می‌زن و می‌گیر سنگ‌ها  
از ما سلام بادا بر رکن و بر حطیمای شوق ما به زمزم و آن منزل وفا  
صبحی بود ز خواب بخیزیم گرد ماز اذخر و خلیل به ما بو دهد صبا

## نتیجه گیری:

قالب غزل از جمله قالب‌هایی است که به دلیل موضوعات خاص و محدود آن، ارتباط عمودی میان بیت‌های آن بسیار خفی و ظریف است. اغلب نقّادان متون شعر به ظریف بودن و حتی برخی به موجود نبودن ارتباط عمودی لفظی و معنوی در ابیات غزل معتقدند. و اعتقاد دارند که در بسیاری موارد، هر بیت برای خود تابلوی مستقلی از تصاویر و معانی است ولی مولانا با ابداعی زیبا قالب غزل را به موضوعاتی اختصاص داده است که من آن غزل‌ها را "غزل‌های متنی یا انشایی" نامیده‌ام. قبلاً دکتر شفیع کدکنی برخی از غزل‌ها را "غزل داستان" و "غزل تمثیلی" نامیده است ولی در غزل مولانا، علاوه بر داستان و تمثیل، به حسب حال و خاطره‌گویی، سفرنامه و توصیف نیز می‌توان اشاره کرد. ارتباط لفظی و معنایی در بین ابیات به قدری قوی است که می‌توان به راحتی آن‌ها را به متن نثر تبدیل کرد بدون این که واژه‌ای اضافی در متن غزل دیده شود. اینمقاله به معرفی موضوعات غزل مولانا و ارتباط عمودی بسیار قوی در غزل‌های وی اختصاص دارد. غزل‌هایی که به دیلانسجام موضوعات آن‌ها بسیار منسجم و محکم هستند.

**پیوست ها:**

۱- آقای دکتر شفیعی کدکنی در کتاب ارزشمندشان به نام غزلیات شمس دو اصطلاح بسیار خوب "غزل داستان" و "غزل تمثیلی" را به کار برده‌اند (شفیعی کدکنی، ج ۱، ۱۳۸۷: ۱۲۵). ولی چون علاوه بر حکایت و تمثیل موضوعات دیگر نیز در غزل مولانا وجود دارد؛ من اصطلاح "غزل متنی یا انشایی" را به کار برده‌ام. به قرینه‌ی "غزل نامه‌ای" که استادم جناب دکتر شمیسا در کتاب "یادداشت‌های حافظ" برای برخی از غزل‌های حافظ به کار برده‌اند که در حقیقت نامه‌هایی هستند که حافظ در قالب غزل برای ممدوح خود نوشته است (شمیسا، ۱۳۸۸: ۱۹۸).

**منابع و مأخذ:**

شمیسا، سیروس (۱۳۸۸) یادداشت‌های حافظ، تهران، نشر علم.  
مولوی، جلال الدین (۱۳۸۷) غزلیات شمس تبریزی، مقدمه، گزینشو تفسیر محمد رضا شفیعی کدکنی، تهران، انتشارات سخن.  
همان منبع، تصحیح محمد عباسی، تهران، نشر طلوع.

## نقش هوش معنوی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان

دکتر بهنام طالبی<sup>۱</sup> - ناهیده پورعبداله<sup>۲</sup> - فریده علیزاده<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز بوده است. روش پژوهش توصیفی-همبستگی و از نظر هدف کاربردی بوده است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانشجویان علوم تربیتی بوده و تعداد نمونه آماری با استفاده از جدول مورگان و از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی ۲۶۰ نفر محاسبه شده است. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه استاندارد هوش معنوی که شامل ۴۲ گویه است استفاده شده و جهت اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی دانشجویان از معدل نیم سال دوم سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ دانشجویان استفاده گردیده است.

نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد بین مولفه‌های هوش معنوی (تفکر کلی و اعتقادی، توانایی مقابله با مشکل، خود آگاهی، عشق و علاقه و سجایای اخلاقی) با پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد. بین پیشرفت تحصیلی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی‌دار وجود دارد ولی بین هوش معنوی دانشجویان دختر و پسر تفاوتی وجود ندارد. همچنین طبق رگرسیون چندگانه انجام گرفته مولفه توانایی مقابله با مشکل قوی‌ترین سهم برای تبیین پیشرفت تحصیلی دانشجویان را دارد و سپس به ترتیب اولویت سجایای اخلاقی، تفکر کلی و اعتقادی، خود آگاهی، عشق و علاقه پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند.

---

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۱۰/۲۳ تاریخ شروع بررسی مقاله: ۹۲/۱۲/۲۸ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۲/۲۰

۱- دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز، گروه علوم تربیتی، تبریز، ایران

۲- دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز- گروه علوم تربیتی

۳- دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز- گروه علوم تربیتی

## مقدمه

هوش رفتار حل مساله سازگارانهای است که در راستای تسهیل اهداف کاربردی و رشد سازگارانها جهت -گیری شده است. رفتار سازگارانها، شباهت اهداف متعددی را که باعث تعارض درونی می شوند، کاهش می دهد. این مفهوم هوش مبتنی بر گزاره ای است که فرایند حرکت به سوی اهداف، انجام راهبردهایی را برای غلبه بر موانع و حل مساله ضروری می سازد (نازل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). هوش معنوی به انسانها این اجازه را می دهد تا خلائی که در درون یا در رابطه افراد دیگر حس می کنند پر کنند. هوش معنوی باعث استفاده بهینه از هوش ادراکی و هوش عاطفی می شود (حسینی، الیاس، کروس و ایشه<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). روانشناسان علاوه بر هوش ادراکی انواع دیگری از هوش را مشخص کرده اند مانند هوش عاطفی، هوش اجتماعی، هوش مالی، هوش معنوی (انیماساهون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). برای درک درست از هوش معنوی اول از همه نیازمند یک تعریف درست از آن هستیم. هوش معنوی عبارت است از قابلیت رفتار عاقلانه و عاطفی در حالی که فرد با خود و با محیط اطراف در صلح و آرامش است و می تواند محبت خود را بدون در نظر گرفتن شرایط به اطرافیان خود و به خود عرضه دارد (ویگل ورت، ۲۰۰۶). سازدند هوش را مجموعه توانایی هایی می داند که برای حل مساله و ایجاد محصولات جدیدی که در یک فرهنگ ارزشمند تلقی می شوند، به کار می رود. از نظر وی انواع نه گانه هوش عبارتند از: هوش زبانی، موسیقایی، منطقی-ریاضی، بدنی- حرکتی، هوش های فردی که شامل هوش درون فردی و بین فردی می شود، هوش طبیعتی و هوش وجودی که شامل ظرفیت مطرح کردن سوالات وجودی است. همانند سازدند، در مورد این مساله که هوش معنوی متضمن انگیزش، تمایل، اخلاق و شخصیت است را می توان به نگاه شناخت گرایانه آنان از هوش نسبت داد (نازل، ۲۰۰۴). وگان (۲۰۰۲) بعضی از خصوصیات معنویت را چنین عنوان کرده است:

۱- بالاترین سطح رشد در زمینه های مختلف شناختی، اخلاقی، هیجانی و بین فردی را در بر می گیرد.

۲- یکی از حوزه های رشدی مجزا می باشد.

۳- بیشتر به عنوان نگرش مطرح است. (مانند گشودگی نسبت به عشق)

۴- شامل تجربه های اوج می شود.

مطرح شدن جدی مفهوم و واژه های هوش معنوی در ادبیات علمی روانشناسی و مدیریت را باید به زوهر و مارشال (۲۰۰۰) و نیز ایمونز (۲۰۰۰) نسبت بدهیم. زوهر و مارشال در کتاب خود «هوش معنوی، هوش غایی»<sup>۴</sup> در سال ۲۰۰۰ میلادی چارچوبی برای تعیین انواع هوش ارائه کردند که مبتنی بر کارکرد سیستم های عصبی مغز می باشد. آنها کارکرد مغز را از دیدگاه عصب شناسی بررسی کردند و همه انواع هوشهای ممکن را به سه نوع سیستم عصبی اصلی در مغز پیوند دادند. زوهر و

1- Nasel

2- Hosseini, Elias, Krauss and Aishah

3- Animasahun

۴ - spiritual intelligence, The Ultimate Intelligence

مارشال سه نوع هوش؛ بهره‌ی هوشی، هوش عاطفی و هوش معنوی را شناسایی کردند و عقیده دارند که همه‌ی هوشهای دیگر زیر مجموعه‌های این سه نوع هوش کلی تلقی می‌شوند. هوش اول که مبتنی بر تفکر خطی مغز است، همان بهره‌ی هوشی (IQ) است و مناسب حل مسائل ریاضی و منطقی می‌باشد. دومین نوع هوش که مبتنی بر تفکر تعاملی<sup>۱</sup> مرکز است، همان هوش عاطفی است و به افراد کمک می‌کند تا عواطف و احساسات خود و دیگران را مدیریت کنند. هوش معنوی نیز به عنوان سومین نوع هوش، مبتنی بر تفکر وحدت بخش مغز است. زوهر و مارشال<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) هوش معنوی را به این صورت تعریف می‌کنند: «هوشی که از طریق آن مسائل مربوط به معنا و ارزشها را حل می‌کنیم، هوشی که فعالیتها و زندگی ما را در زمینه‌ای وسیع تر، غنی تر و معنادار قرار می‌دهد. هوشی که به ما کمک می‌کند بفهمیم کدام اقدامات یا کدام مسیر معنادارتر از دیگری است». هوش معنوی برای کارکرد اثربخش بهره‌ی هوشی و هوش عاطفی ضرورت دارد. هوش معنوی به افراد کمک می‌کند قواعد را جایگزین کنند و با مرزها بازی کنند به ما توانایی تمیز و انتخاب می‌دهد. ما را سرشار از شفقت و ادراک می‌کند و به ما کمک می‌کند محدودیتها را بینیم. هوش معنوی در درجه اول باعث می‌شود که شخص بپرسد چرا در چنین موقعیتی قرار گرفته است؟ هوش معنوی با مرزها سروکار دارد، نه درون آنها، بنابراین به جای هدایت شدن توسط موقعیت، خودش موقعیت را خلق و هدایت می‌کند. هوش معنوی تأثیری متعالی بر زندگی کسانی دارد که آن را به کار می‌برند و توسعه می‌دهند (فرهنگی، فتاحی، واثق و نرگسیان، ۱۳۸۸). زوهر و مارشال (۲۰۰۰) عقیده دارند که «هوش معنوی تعامل علت و عاطفه، جسم و ذهن را تسهیل می‌کند، تکیه‌گاهی برای رشد و تحول می‌سازد و برای نفس، مرکزی فعال، وحدت بخش و معنادهنده فراهم می‌کند.» باید توجه کرد که هوش عبارت است از قابلیت تفکر، برنامه‌ریزی، خلق، تطبیق، حل مسئله، عکس‌العمل، تصمیم‌گیری و یادگیری (نوبل، ۲۰۰۰). به نظر ایمونز حداقل پنج توانایی معرف هوش معنوی هستند که عبارتند از:

- ۱- قابلیت تعالی فیزیکی و مادی<sup>۳</sup>: به ظرفیت انسان برای ورود به سطوح نامتعارف و متعادل هوشیاری و نیز بالاتر رفتن یا فراتر رفتن از محدودیتهای عادی و جسمی گفته می‌شود.
- ۲- توانایی تجربه حالات برتر آگاهی<sup>۴</sup>: آگاهی از یک حقیقت غایی که ایجاد احساس یگانگی و وحدت می‌کند، در آن همه‌ی مرزها ناپدید می‌شوند و همه چیز در یک کل واحد یکی می‌گردد.
- افرادی که از هوش معنوی برخوردار باشند می‌توانند وارد این سطح از آگاهی و یا سایر حالات برتر معنوی مثل مراقبه و مکاشفه شوند.
- ۳- توانایی یافتن تقدس در فعالیتها، رویدادها و روابط روزمره<sup>۵</sup>: تشخیص حضور الهی در فعالیتها

---

۱- associative thinking

2- Zohor & Marsholl

۳ - Th Capacity to transcend the physical & Material

۴ - The ability to experience heightened states of consciousness

۵ - The ability to sanctify everyday experience

- عادی، برای مثال ایمونز، چونگ و تهرانی<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) نشان دادند که، تلاشهای فردی روزمره را می‌توان به اموری معنوی و مقدس تبدیل کرد.
- ۴- توانایی بکارگیری منابع معنوی برای حل مسائل زندگی<sup>۲</sup>: افرادی که ذاتاً مذهبی هستند راحتتر می‌توانند با استرسها برخورد کنند، این افراد بیش از سایرین در بحرانهای روحی و مشکلات، معنایی، راه برای یاد گرفتن می‌یابند و از طریق این مشکلات رشد می‌کنند.
- ۵- توانایی انجام رفتار فاضلانه<sup>۳</sup>: رفتارهای درست و پسندیده‌ای همچون بخشش، نشان دادن سخاوت، انسانیت، شفقت، عشق ایثارگرانه و غیره که از زمانهای گذشته تاکنون پسندیده انگاشته شده‌اند. ایمونز اظهار می‌دارد که خود کنترلی هسته‌ی اصلی تمام این رفتارهای فاضلانه است و برای موفقیت در تمام حوزه‌های زندگی لازم است و خود کنترلی نیز در مقابل هفت گناه کبیره قرار می‌گیرد که عبارتند از: شکم پرستی، تنبلی، غرور، خشم، حرص، شهوت و حسد (ایمونز، ۲۰۰۰). ایمونز عقید دارد که شناسایی این پنج بعد، اولین گام طراحی ساختار هوش معنوی است. این که این ویژگیها پنج تا هستند یا کمتر یا بیشتر، هنوز قطعی نیست (فرهنگی و همکاران، ۱۳۸۸).
- جیناسفاسین<sup>۴</sup> تأکید می‌کند که در مراحل تطبیق با محیط اطراف، هوش معنوی نقش برتری نسبت به هوش هیجانی دارد (انیماساهون، ۲۰۱۰). وگن ساختار متفاوتی برای هوش معنوی تعریف می‌کند. ساختار او از سه جزء تشکیل یافته است: (۱) قدرت به دست آوردن معنا که بتواند دانش عمیقی در مورد بودن و زیستن بدهد. (۲) توانایی بکار گرفتن آگاهی در سطوح مختلف برای مبارزه با مشکلات، (۳) توجه داشتن به خود و دیگران (حسینی و دیگران، ۲۰۱۰).
- بالا رفتن هوش معنوی با کوچک شدن نفس یا ایگوی<sup>۵</sup> فرد هم معنی است. یعنی با بالا رفتن هوش معنوی در فرد، ارتباط وی با درونش و هر ذره از دنیایی که در آن زندگی می‌کند، عمیق تر شده و به سمت رهایی از نفس و منیت می‌رود. در حقیقت خودمحوری و هوش معنوی بالا دو سر یک طیف گسترده هستند. برای اینکه تصویر قابل لمس تری از این دو نهایت داشته باشیم، در جدول (۱) بعضی از تفاوت های افراد خودمحور و افرادی که هوش معنوی بالایی دارند را با هم مقایسه کرده‌ایم. بدیهی است هر یک از ما در نقطه‌ای بین این دو نهایت قرار گرفته ایم. (استیوهین، ۱۳۸۳)

---

۱ - Ceung & Tehrani

۲ - Ability to utilize spiritual resources to solve problems

۳ - The capacity to be virtuous

۴ - Janeoseffasin

۵- Ego



جدول ۱: مقایسه افراد خودمحور با افراد برخوردار از هوش معنوی بالا (استیوهین، ۱۳۸۳)

مشخصات فرد خود - محور	مشخصات فردی با هوش معنوی بالا
نگرش قفل شده ای درباره صحت نظریات خود دارد و مطمئن است همیشه حق با اوست.	شنونده و بیننده خوبی است، در نگرش خود قفل نشده و سعی می کند از نگاه دیگران نیز به مسئله نگاه کند.
مایل است همه به او توجه کنند، کارهایش را تحسین کنند و او را تایید نمایند.	به دنبال تایید و تحسین دیگران نیست، فقط مسیری را می رود که پس از تحلیل و تفکر به درست بودنش باور دارد.
هنگام بروز مشکل، راه حل خود را که به نظرش بهترین راه حل است، به دیگران تحمیل می کند.	هنگام بروز مشکل تلاش در ایجاد تعریف مشترکی از مشکل برای رسیدن به راه حلی مناسب همه افراد دارد.
ذهنش با پیش داورى ها درباره افراد دیگر قفل شده است.	درباره هیچ قوم، نژاد، گروه و جنسیتی پیش داورى ندارد.
ترجیح می دهد با افرادی کار کند که نگرشی همچون خودش داشته باشند.	از همکاری با افراد مختلف، با نگرش های مختلف، حتی متضاد با خودش استقبال می کند چون به سنترژی موجود در این تضادها عقیده دارد.
سعی می کند دیگران را تغییر دهد تا مطابق میل وی رفتار کنند.	درباره دیگران قضاوت نمی کند و آنها را همانگونه که هستند می پذیرد.
به داشته های بسیار مغرور است ولی از آنچه که هست، عمیقاً راضی و خوشحال نیست.	جایگاه خود را به عنوان بخشی از نمایش بزرگ زندگی می بیند و غروری برای آنچه که هست در خود احساس نمی کند اما از مسیری که در آن حرکت می کند، احساس شعف دارد.
هر چند بسیار خودمحور است، اما خود را به راستی دوست ندارد در نتیجه نمی تواند دیگران را نیز دوست بدارد.	خود را همانگونه که هست دوست دارد، همانگونه که دیگران را همانگونه که هستند دوست دارد.
آرامش ندارد، همیشه نگران و عصبی است و عجله دارد.	در درونش آرامش موج می زند.
خواسته ها و آرزوهایش براساس ترجیحات خانواده، دوستان، جامعه و دیدگاه های دیگران است.	خواسته ها و آرزوهایش براساس استعدادها، علایق، انگیزه ها و خویشتن درونی خودش است.
تلاش در پوشاندن نقاط ضعف، کاستی ها و مشکلاتی دارد که در خود می بیند.	ویژگی هایش را بدون برجسب خوب یا بد زد نمی پذیرد و در زندگی متناسب با ویژگی هایش گام برمی دارد.
خوشحالی هایش عمیق نیست ولی بسیاری از مواقع از خشم یا اندوه بی دلیل رنج می برد. موضوعات کوچک قادرند تعادل عاطفی وی را به هم بریزند.	از آرامش و شعف درونی برخوردار است و هیچ موضوعی نمی تواند در وی نوسانات تند عاطفی ایجاد کند.
دروغ می گوید چون می خواهد چیزی را پنهان کند، معمولاً آنچه هست را دوست ندارد، بنابراین به دروغ رومی آورد تا به چیزی که فکر می کند دوست دارد تظاهر کند.	هرگز دروغ نمی گوید و چیزی را پنهان نمی کند. همیشه صادق، شفاف و واقع بین است.

کارهایش را با هماهنگی با درونش انتخاب می کند بنابراین هیچ کاری را نیمه تمام نمی گذارد و همیشه در آرامش برای انجام همه کارهایش زمان دارد.	همیشه گرفتار است و برای انجام کارهایش همیشه زمان کم می آورد. کارهای ناتمام بسیار دارد.
وقت شناس است و از منتظر نگاه داشتن دیگران لذت نمی برد. وی به شان انسانی افراد احترام می گذارد.	به افراد نگاهی ایزاری دارد. به همین دلیل افراد رامدتها در انتظار خود نگاه می دارد و زمان قرارهایش را بدون توجه به طرف دیگر تغییر می دهد. در واقع با این رفتار احساس مهم بودن می کند.
تمام تلاش خود را برای کمک به حل مشکلات دیگران انجام می دهد زیرا رنج دیگران را عمیقاً احساس می کند.	فقط به فکر حل مشکلات خودش است زیرا به نظرش در این دنیای بیرحم هر کسی باید نگران خودش باشد.
وقتی مشکلی پیش می آید خشمگین نمی شود، زیرمشکل را از دیدگاه دیگران نیز می بیند و سعی می کند راه حلی بیابد که مشکل همه افراد ذینفع حل شود.	وقتی با دیگران مشکل دارد، احساس می کند همه جهان بر علیه او متحد شده اند و به همین سعی می کند با همه بجنگد تا حق خود را باز پس گیرد.
عمیقاً گوش می دهد و سعی می کند به موضوع از دیدگاه دیگران نیز نگاه کند. زیرا برایش مهم است که زاویه دید دیگران را نیز ببیند تا راه حل بهتری بیابد.	شنونده خوبی نیست، زیرا برایش فقط آنچه خودش می گوید مهم است.
باور دارد هیچ چیز در این دنیا به طور مجرد وجود ندارد. باور دارد که خودش بخشی از کل بزرگتری است و ارتباط عمیقی بینشان برقرار است. بنابراین منافع خود را در ارتباط عمیق با منافع دیگران می بیند.	باور دارد که در جهان موجودی یگانه است. خود را از دیگران جدا می بیند، و بسیاری مواقع منافع خود را در تضاد با منافع دیگران می بیند.
مشکلی با دیگران ندارد و اختلافات را به راحتی حل می کند. زیرا ایگویی که ریشه بسیاری از مشکلات پیچیده است، در وی قدرتی ندارد.	مشکلاتی که برایش به وجود می آید و راه حل آن ها در درون خودش است، اما آن را نمی بیند و به دنبال ریشه مشکلات و راه حل آنها در دنیای اطراف می گردد. در حالی که ریشه بسیاری از مشکلات در ایگویی قرار گرفته است.
برای موفقیت در دنیای کسب و کار دروغ نمی گوید، حسادت نمی کند، موفقیت گروه یا سازمانی که در آن کار می کند، مقدم بر همه چیز است و این طرز تفکر برایش موفقیت های فردی را نیز به دنبال می آورد، در حالی که دغدغه اصلی او موفقیت خودش نبوده است. نیاز به تلاش بیش از حد برای رسیدن به موفقیت ندارد، چون در مسیر صحیح پیش می رود، چاره ای جز موفقیت ندارد.	برای موفقیت در کسب و کار به هر ترفندی متوسل می شود، دروغ می گوید، سعی می کند در کار دیگران اختلال ایجاد کند تا به موفقیت برسد. برایش مهم موفقیت شخصی خودش است و موفقیت گروه یا سازمان دغدغه فکری او نیست. به همین دلیل تلاش بسیاری برای رسیدن به مقصود می کند و انرژی زیادی از دست می دهد.

آنیماساهون<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) در تحقیقی رابطه بین هوش ادراکی، هوش هیجانی، و هوش معنوی با قدرت تطابق زندانیان در نیجریه را مطالعه کرد. براساس نتایج این تحقیق، هوش هیجانی و هوش معنوی نقش مهمتر از هوش ادراکی داشتند. هوش معنوی و هیجانی کمک بسیاری به زندانیان در پذیرش و وفق دادن خود به شرایط زندان می‌کند. بنابراین، بهتر است در آموزش به جای تأکید هوش ادراکی و باهوش بودن افراد، روی هوش هیجانی و هوش معنوی افراد و فراگیران کار شود. که نتیجه مشابه نتایج تحقیق های دیگر چون زوهر<sup>۲</sup> و مارشال<sup>۳</sup> (۲۰۰۰) است. آمرام معتقد است هوش معنوی شامل حس معنا و داشتن ماموریت در زندگی، حس تقدس در زندگی، درک متعادل از ارزش ماده و معتقد به بهتر شدن دنیا می‌شود (آمرام، ۲۰۰۷).

### مواد و روشها

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشکده علوم انسانی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ به تعداد ۸۰۰ نفر می‌باشند. نمونه آماری پژوهش بر اساس جدول مورگان به صورت تصادفی طبقه‌ای نسبی ۲۶۰ نفر در نظر گرفته شده است. سنجش متغیرها با استفاده از پرسشنامه استاندارد شده (بدیع و همکاران، ۱۳۸۹) هوش معنوی که شامل ۴۲ سوال ۵ گزینه‌ای می‌باشد، بهره گرفته شده است. این پرسشنامه ۴۲ ماده‌ای هوش معنوی دارای ۴ عامل می‌باشد. عامل اول دارای ۱۲ ماده است. ماده‌هایی که روی عامل اول قرار گرفته‌اند به روشنی تفکر کلی و اعتقاد افراد را نشان می‌دهند (برای مثال ماده‌های یازده: «از اینکه گره گشای مشکل کسی باشم خوشحال می‌شوم». و هفده: «معتقدم که نیرویی در هر لحظه حرکات و اعمال مرا هدایت و راهنمایی و رهبری می‌کند.») لذا عامل اول به عنوان «تفکر کلی و بعد اعتقادی» نامگذاری شده است. عامل دوم دارای ۱۴ ماده می‌باشد. ماده‌هایی که روی عامل دوم قرار گرفته‌اند به روشنی توانایی مقابله و تعامل با مشکلات را نشان می‌دهند (برای مثال ماده هشت: «مشکلات زیاد مرا دچار یاس و ناامیدی می‌کند.» ماده نوزده: «در هنگام روبرو شدن با مشکلات دچار تشویش و نگرانی می‌شوم.») لذا عامل دوم به عنوان «توانایی مقابله و تعامل با مشکلات» نامگذاری شده است. عامل سوم دارای ۹ ماده می‌باشد. ماده‌هایی که روی عامل سوم قرار گرفته‌اند به روشنی سجایای اخلاقی افراد را نشان می‌دهند (برای مثال ماده بیست و پنج: «سعی میکنم هرگاه با یک مشکل روبرو شدم، تجربیات لذت بخش را به خاطر آورم.» و ماده سی و یک: «کاری را که شروع می‌کنم ادامه می‌دهم و همه‌ی مشکلات و دشواریهای آن را به جان می‌خرم.») لذا عامل سوم به عنوان «پرداختن به سجایای اخلاقی» نامگذاری شده است.

۱ - Animasahun

۲ - Zohar

۳ - Marshal

عامل چهارم دارای ۷ ماده می باشد. ماده‌هایی که روی عامل چهارم قرار گرفته اند به روشنی خودآگاهی و عشق و علاقه افراد را نشان می‌دهند (برای مثال ماده شانزده: «ما درست در جایی قرار داریم که می‌بایستی قراردادشته باشیم و کاری را انجام می‌دادیم که می‌بایستی انجام می‌دادیم.» و ماده سی و هفت: «اگرچه درزندگیم اشتباهات زیادی داشتم، با این حال به خود افتخار می‌کنم.») لذا عامل چهارم به عنوان «خودآگاهی و عشق و علاقه» نامگذاری شده است. به منظور نمره گذاری این مقیاس ۴۲ ماده ای برای هر یک از پنج گزینه «کاملاً موافق»، «موافق»، «تا حدودی»، «مخالف»، «کاملاً مخالف» به ترتیب مقادیر ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ در نظر گرفته شد (بدیع و همکاران، ۱۳۸۹). هوش معنوی شامل چهار مولفه تفکر کلی و اعتقادی، توانایی مقابله با مشکلات، سجایای اخلاقی، خودآگاهی و عشق و علاقه دانش آموزان سنجیده شد. جهت مشخص نمودن میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان معدل (بالای ۱۲) نیمسال اول ۹۱-۱۳۹۰ آنها ملاک قرار گرفت. برای تعیین پایایی پرسشنامه هوش معنوی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۵ می باشد.

#### یافته ها

#### بین هوش معنوی و مؤلفه های آن با پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد.

جهت سنجش رابطه بین دو متغیر هوش معنوی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. مطابق جدول (۲) ملاحظه می‌گردد، سطح معنی داری آزمون هم در رابطه هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی و هم بین مؤلفه های هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی زیر ۰/۰۵ می‌باشد. بنابراین بین متغیر ملاک و متغیرهای پیش بین رابطه مستقیم و معنی داری وجود دارد.

جدول شماره (۲): همبستگی بین هوش معنوی و مؤلفه های آن با پیشرفت تحصیلی دانشجویان

متغیر ملاک	متغیرهای پیش بین	r	p	n
پیشرفت تحصیلی	هوش معنوی	۰.۵	۰.۰۰۳	۲۶۰
پیشرفت تحصیلی	تفکر کلی و اعتقادی	۰.۲۵	۰.۰۱۴	۲۶۰
پیشرفت تحصیلی	توانایی مقابله با مشکل	۰.۵	۰.۰۰۱	۲۶۰
پیشرفت تحصیلی	خود آگاهی، عشق و علاقه	۰.۱۱	۰.۰۳۱	۲۶۰
پیشرفت تحصیلی	سجایای اخلاقی	۰.۴۳	۰.۰۰۱	۲۶۰

## پیشرفت تحصیلی دانشجویان به تفکیک جنسیت متفاوت است.

مطابق آزمون t-test مستقل انجام شده و طبق جدول (۳) ملاحظه می‌گردد، سطح معنی داری آزمون  $\text{sig} = 0/024$  و زیر  $0/05$  و مقدار  $t = 2/73$  می‌باشد، یعنی پیشرفت تحصیلی دانشجویان به تفکیک جنسیت متفاوت است. همچنین مطابق جدول (۴) ملاحظه می‌گردد که پیشرفت تحصیلی دانشجویان زن ( $16/62$ ) بالاتر از پیشرفت تحصیلی دانشجویان مرد ( $15/99$ ) می‌باشد.

جدول شماره (۳) نتایج آزمون T مقایسه پیشرفت تحصیلی دانشجویان بر حسب جنسیت

متغیرها	جنسیت	F	P	T	df	sig
پیشرفت تحصیلی دانشجویان	زن	16/79	0/086	2/73	258	0/024
	مرد					

جدول شماره (۴) شاخصهای توصیفی پیشرفت تحصیلی دانشجویان بر حسب جنسیت

متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	اشتباه معیار
پیشرفت تحصیلی	زن	170	16/62	1/37	0/14
دانشجویان	مرد	90	15/99	1/92	0/1

## هوش معنوی دانشجویان به تفکیک جنسیت متفاوت است.

مطابق آزمون t-test مستقل انجام شده و طبق جدول (۵) سطح معنی داری آزمون  $\text{sig} = 0/15$  و بالای  $0/05$  و مقدار  $t = 3/11$  می‌باشد، یعنی هوش معنوی دانشجویان به تفکیک جنسیت متفاوت نیست.

جدول شماره (۵) نتایج آزمون T مقایسه هوش معنوی دانشجویان بر حسب جنسیت

متغیر	جنسیت	F	P	T	df	sig
هوش معنوی	زن	3/90	0/061	3/11	258	0/15
	مرد					

### سوال تحقیق:

سهم هریک از مولفه‌های هوش معنوی در تبیین پیشرفت تحصیلی دانشجویان چقدر است؟

با توجه به جدول (۶) مقدار سطح معنی داری هر یک از مولفه‌های هوش معنوی در تبیین پیشرفت تحصیلی دانشجویان پایین تر از ۰/۰۵ می‌باشد ( $Sig < 0/05$ )، پس هر یک از متغیرها سهم معنی داری برای پیش بینی متغیر ملاک دارند. با توجه به نتایج، مقدار ضریب بتای مؤلفه توانایی مقابله با مشکل دارای بیشترین مقدار (۰/۵۴۲) یعنی قویترین سهم برای تبیین متغیر ملاک را فراهم می‌کند و اولین اولویت را داراست و سپس به ترتیب اولویت، متغیرهای سجایای اخلاقی (۰/۴۵۱)، تفکر کلی و اعتقادی (۰/۲۶۱)، خود آگاهی، عشق و علاقه (۰/۲۰۵) متغیر ملاک را تبیین می‌کنند. همچنین طبق ضریب همبستگی نیمه تفکیکی انجام گرفته شده برای مؤلفه توانایی مقابله با مشکل، میزان ضریب تعیین  $R^2 = 0/26$  می‌باشد، یعنی از روی میزان مؤلفه توانایی مقابله با مشکل به میزان ۲۶ درصد می‌توان میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان را تبیین نمود، طبق ضریب همبستگی نیمه تفکیکی انجام گرفته شده برای مؤلفه سجایای اخلاقی، میزان ضریب تعیین  $R^2 = 0/20$  می‌باشد، یعنی از روی میزان مؤلفه سجایای اخلاقی به میزان ۲۰ درصد می‌توان میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان را تبیین نمود، طبق ضریب همبستگی نیمه تفکیکی انجام گرفته شده برای مؤلفه تفکر کلی و اعتقادی، میزان ضریب تعیین  $R^2 = 0/063$  می‌باشد، یعنی بر اساس تغییرات میزان مؤلفه تفکر کلی و اعتقادی به میزان ۶/۳ درصد می‌توان تغییرات پیشرفت تحصیلی دانشجویان را تبیین نمود و همچنین طبق ضریب همبستگی نیمه تفکیکی انجام گرفته شده برای مؤلفه خودآگاهی، عشق و علاقه، میزان ضریب تعیین  $R^2 = 0/037$  می‌باشد، یعنی از روی میزان مؤلفه خودآگاهی، عشق و علاقه به میزان ۳/۷ درصد می‌توان میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان را تبیین نمود.

جدول (۶): نتایج تحلیل رگرسیون مولفه‌های هوش معنوی در تبیین پیشرفت تحصیلی

نام متغیر	ضریب بتا	آماره T	سطح معنی داری (Sig)	ضریب همبستگی نیمه تفکیکی	ضریب تعیین ( $R^2$ )
تفکر کلی و اعتقادی	۰/۲۶۱	۲/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۲۵۲	۰/۰۶۳
توانایی مقابله با مشکل	۰/۵۴۲	۴/۱۲	۰/۰۰۰	۰/۵۱۳	۰/۲۶
خود آگاهی، عشق و علاقه	۰/۲۰۵	۰/۸۱	۰/۰۲۱	۰/۱۹۴	۰/۰۳۷
سجایای اخلاقی	۰/۴۵۱	۳/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۴۵۸	۰/۲۰

## نتیجه گیری

سطح معنی داری به دست آمده برای مولفه های چهار گانه هوش معنوی نشان می دهد که هر چهار مولفه ی هوش معنوی ارتباط معنی داری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد. همچنین بر اساس یافته ها ملاحظه می گردد که مقدار میانگین پاسخ های پاسخ دهندگان به گویه های مولفه ی تفکر کلی و اعتقادی (۴۰/۹۵)، توانایی مقابله با مشکل (۴۳/۵۶)، خود آگاهی، عشق و علاقه (۳۳/۰۱)، سجایای اخلاقی (۲۴/۰۸)، می باشد.

پیشرفت تحصیلی عبارت است از میزان دستیابی فراگیر به اهداف آموزشی از پیش تعیین شده که از آنان انتظار داریم در کوشش های یادگیری خود به آنها برسند. هوش معنوی عبارت است از توانایی ایجاد معنا مبتنی بر مفهوم عمیق سوالات وجودی و نیز آگاهی و توانایی استفاده از سطوح چندگانه آگاهی در حل مسأله. صاحب نظران بر به کارگیری هوش معنوی برای حل مسائل روزمره علاوه بر مسائل اساسی تر زندگی تأکید می کنند

و بر این باورند که هوش معنوی خلاق است و می تواند قانون وضع کند و یا قانونی را بشکند و قادر به ایجاد تفکر دگرگون کننده است. هوش معنوی، هوشی است که توسط آن مسائل مربوط به ارزش ها را حل می کنیم و فعالیت ها و زندگی ما را در زمینه های وسیع تر، غنی تر و معنادارتر قرار می دهد و به ما کمک می کند تا بفهمیم کدام اقدامات یا کدام مسیر معنادار تر از دیگری است. عقاید و باورهای معنوی نه تنها باعث افزایش میزان یادگیری و استفاده از دانش می شود، بلکه حافظه، سرعت پردازش، بیان، قدرت تجسم، آنالیز ادراکی انگیزه و پشتکار را نیز تقویت می کند.

طبق شواهد موجود دختران در کلاس درس از تمرکز حواس بیشتری برخوردارند و از آنجایی که نسبت به پسران سعی در رشد همه جانبه خود دارند و به عبارتی تک بعدی رشد نمی کنند و به رشد تمام جنبه های زندگی مثل رشد سلامت جسمانی خود از طریق توجه به ورزش کردن، بیشتر از پسران بها می دهند و این خود غیرمستقیم باعث تخلیه انرژی های منفی و از بین رفتن تفکرات پوچ و خسته کننده ذهن می شود که در نهایت باعث داشتن ذهنی آزاد برای مطالعه بهتر میشود و از رشد سایر جنبه های زندگی به طور غیرمستقیم برای پیشرفت تحصیلی نیز بهره مند می شوند.

هیچگونه تفاوتی در هوش معنوی دختران و پسران مشاهده نشد. با توجه به اهمیت هوش معنوی در این برهه از زمان که عصر اطلاعات و تکنولوژی می باشد، و با توجه به اهمیت وجود و به کارگیری مولفه های هوش معنوی در بین نوجوانان و جوانان، معنویت، نیاز فراتر رفتن از خود در زندگی روزمره و یکپارچه شدن با کسی غیر از خودمان است، این آگاهی ممکن است منجر به تجربه ای شود که فراتر از خودمان است و معنویت امری همگانی است.

## فهرست منابع

- استیوهین (۱۳۸۳)، "هوش هیجانی برای همه : راهنمای عملی هوش معنوی"، مترجمان رویا کوچک انتظار، مژگان موسوی شوشتی ویراستار ارمغان جزائر، نشر تجسم خلاق.
- فرهنگی، فتاحی، ب. واثق و ع. نرگسیان (۱۳۸۸)، هوش پیش بینی کننده رهبری تحول آفرین: بررسی روابط میان هوش معنوی، هوش عاطفی و رهبری تحول آفرین، **فصلنامه علوم مدیریتی ایران**، سال چهارم، شماره ۱۵، صص ۳۱-۵۷.

- Amram Yosi, (2007), **The seven dimensions of spiritual intelligence as Ecumenical, Grounded Theory**. Institute of Transpersonal Psychology Palo Alto, CA. Paper session on 8/19/07.
- Animasahun, A.R. (2010), **Intelligent quotient, emotional intelligence and spiritual intelligence as correlates of prison adjustment among inmates in Nigeria prisons**, J Soc Sci, 22(2):121-128.
- Emmons, R.A. (1999), **The Psychology of ultimate concerns: Motivation and Spirituality in personality**, New York: Guilford Press. PP: 51-73.
- Emmons, R.A. (2000), In spirituality and intelligence? Motivation, Cognition and the psychology of ultimate concern, **International Journal for the Psychology of Religion**, 10(1):3-26.
- Emmons, R.A., Ceung, C., & Tehrani, K. (1998), Assessing Spirituality through personal goals: Implications for research on religion & Subjective well-being. **Social Indicator Research**, 45, 391-422.
- Hosseini, M.; Elias, H.; Krauss, E.; Aishah, S. (2010), A Review study on spiritual intelligence, adolescence and spiritual intelligence, factors that may contribute to individual differences in spiritual intelligence and the related theories, **Journal of Social sciences**, 6 (3): 429-438.
- Nasel, D.D. (2004), **Spiritual Orientation in Relation to Spiritual Intelligence, Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy**, University of south Australia.
- Nobel, K.D. (2000), Spiritual intelligence: A new frame of mind, **Advanced Development Journal**, 9, 1-28.
- Vaughan, F., (2002), what is spiritual Intelligence? **Journal of Humanistic Psychology**, Vol. (42), No. (2), P: 16-33.
- Wigglesworth, C., (2006), **why spiritual intelligence is essential to mature leadership**, President, conscious Pursuits, Inc.
- Zohor, D., & Marshall, I., (2000), **SQ: Spiritual intelligence: The ultimate intelligence**. New York: NY, USA: Bloomsbury.



# بررسی نقش استفاده از اینترنت بر خودکارآمدی و پیشرفت و انگیزه تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه شهرستان پلدشت

دکتر غلامرضا گل محمدنژاد بهرامی<sup>۱</sup>  
دکتر محمد وفائی مهر<sup>۲</sup> - مریم سلماسی<sup>۳</sup>

## چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه خودکارآمدی، انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کاربر و غیرکاربر اینترنت صورت گرفت. این تحقیق از نوع شبه تجربی است. ۱۷۴ دانش آموز کاربر اینترنت و تعداد ۱۸۹ دانش آموز غیرکاربر اینترنت از بین دانش آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه شهرستان پلدشت به صورت تصادفی خوشه‌ای انتخاب و وارد تحقیق شدند. از مقیاس انگیزش تحصیلی، پرسشنامه خودکارآمدی شرز (GSES)، پرسشنامه محقق ساخته استفاده از اینترنت و همچنین آخرین معدل تحصیلی دانش آموزان برای جمع آوری داده‌ها استفاده شد. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیری و آزمون تی مستقل مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که دانش آموزان کاربر اینترنت در مقایسه با دانش آموزان غیرکاربر اینترنت از خودکارآمدی عمومی (زیرمقیاس‌های ابتکار و تلاش) بیشتری برخوردار بودند. اما بین دو گروه دانش آموزان کاربر و غیرکاربر اینترنت در مقیاس پشتکار تفاوت آماری معنی داری مشاهده نشد. دانش آموزان کاربر اینترنت در مقایسه با دانش آموزان غیرکاربر اینترنت از میانگین پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی (زیرمقیاس‌های علاقه به تکلیف، تلاش تحصیلی، علاقه اجتماعی، کسب ستایش، نمونه

---

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۱۰/۲۳ تاریخ شروع بررسی مقاله: ۹۲/۱۲/۲۸ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۲/۲۰

۱- استادیار و عضو هیات علمی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

۲- استادیار و عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوی

۳- دانش آموخته کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز

بودن، کسب پیوستگی، رقابت جویی) بیشتری برخوردار بودند. اما در زیرمقیاس قدرت اجتماعی تفاوت آماری معنی داری بین دو گروه از دانش آموزان کاربر و غیرکاربر اینترنت وجود نداشت.

**کلید واژه‌ها:** استفاده از اینترنت، انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، پیشرفت تحصیلی

## مقدمه

با توجه به هدف نظام آموزش و پرورش، بنظر می رسد تحصیل شایسته دانش آموزان از مهمترین مفاهیم پژوهشی در تعلیم و تربیت دانش آموزان است. بر این اساس شناسایی و استفاده از عواملی که انگیزش تحصیلی و پیشرفت دانش آموزان را ارتقاء بخشد، امکان حصول به اهداف نظام آموزش و پرورش را تسهیل می سازد (وجدان پرست، ۱۳۷۸). اساساً انگیزه تحرک لازم را برای موفقیت و دستیابی به شایستگی می شود. انگیزش، دلایل رفتار افراد را نشان می دهد و مشخص می کند که چرا آنها به روشی خاص عمل می کنند. رفتار دارای انگیزه، رفتاری با انرژی، جهت دار و دنباله دار است. بنابراین انگیزش تحصیلی ضمن آنکه علاقه آموزشی و تحصیلی فرد را بوجود می آورد به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کمک می کند (یوسفی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۲). از آنجائی که احساس خودکارآمدی در تحیل شایسته، انگیزش و پیشرفت تحصیلی در تعامل با معلم و سایر دانش آموزان کسب می شود. لذا می توان انتظار داشت که روابط اجتماعی و تعامل با دیگران از اهمیت خاصی برخوردار است (فتحی، ۱۳۹۱).

امروزه با پیشرفت ارتباطات اجتماعی امکان تعامل اجتماعی و اطلاعاتی بین همه افراد جامعه بوجود آمده است. لذا اینترنت به عنوان عامل پیوند بین فردی در فضای مجازی محسوب می شود. در مراکز علمی و آموزشی در کشورهای توسعه یافته دنیا استفاده از فناوری های ارتباطی، به خصوص اینترنت، را جهت ارتقای کیفیت آموزش تشویق و تبلیغ می کنند. این در حالی است که هنوز تحقیقات کافی در مورد نقش اینترنت در بهبود کیفیت آموزش و ویژگی های مثبت روانشناختی دانش آموزان انجام نشده است. البته، تحقیقات متعددی مفید بودن فناوری های ارتباطی در آموزش ابتدایی و متوسطه را مورد ارزیابی قرار داده اند که نتایج متفاوتی را اعلام می دارند (باقریان، ۱۳۸۱). لذا لزوم توجه به جنبه هایی از احساس خودکارآمدی، انگیزه تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به شناخت بهتر ابعاد تاثیرگذاری استفاده از اینترنت کمک خواهد کرد.

مطابق با نظریه یادگیری اجتماعی بندورا، باورهای کارآمدی بر انتخاب های افراد و فعالیت هایی که انجام می دهند، تاثیر می گذارند. افراد تمایل دارند به فعالیت هایی بپردازند که از انجام دادن آنها احساس اطمینان می کنند و از فعالیت هایی که احساس می کنند توانایی انجام دادن آنها را ندارند،

پرهیز می کنند. باورهای خودکارآمدی تعیین می کنند که افراد تا چه اندازه برای فعالیت های خود انرژی صرف می کنند و تا چه میزان در برابر موانع مقاومت می کنند (فتیحی، ۱۳۹۱). مطابق با این دیدگاه خودکارآمدی هر دانش آموز تحت تاثیر شرایط محیطی و رفتار خود دانش آموز است. این که محیط دانش آموز کاربر اینترنت چه تفاوتی با محیط دانش آموز غیر کاربر اینترنت دارد کلید پاسخ به تفاوتی است که می تواند احساس کارآمدی را در دو گروه دانش آموز فوق تبیین کند.

مطالعه چانگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) نشان داده است که محیط های آموزشی آنلاین را یکی از محرک ترین و مهیج ترین و غنی ترین ابزارهای آموزش و یادگیری است. محیط های آموزشی آنلاین وابسته به اینترنت فرصت های درازمدت را فراهم می آورند و موجب افزایش خودکارآمدی و اعتماد به نفس می شود. تسای<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) از تحلیل رفتار و انگیزه های دختران و پسران در بازی های آنلاین نتیجه گیری کرده است انگیزه درونی پسران برای استفاده از اینترنت بیشتر از دختران است و همچنین مشارکت اجتماعی پسران قویتر از دختران است. مطالعه ریچاردسون<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) و همچنین پیپر و استین<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) نشان داده است معلمانی که تجربه کاری بیشتری با اینترنت داشتند از خودکارآمدی بالاتر برخوردار بودند. این یافته در مورد دانشجویان کاربر نیز بدست آمده است (زانگ یی زین<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴). اندو، و تاکاهیرا و ساکاماتو<sup>۶</sup> (نقل از زارع زاده و کدیور، ۱۳۸۶) در پژوهشی برای بررسی تاثیر استفاده روزانه از اینترنت در دانش آموزان مدارس ابتدایی و دیدگاه آنان درباره یادگیری به این نتیجه رسیدند که استفاده روزانه از اینترنت، تاثیر مثبت و قابل توجه بر دیدگاه آنان نسبت به یادگیری دارد. به عبارت دیگر، از میان کاربردهای گوناگون اینترنت، جستجو از طریق وب گاه ها و ارسال پیام، تاثیری مثبت بر انگیزه آنان نسبت به یادگیری داشته است. همچنان استفاده از وب گاه ها و ساختن صفحات وب تاثیری مثبت بر خودکارآمدی دانش آموزان کاربر اینترنت داشته است.

استفاده از اینترنت بواسطه اینکه می تواند سئوالات جدیدی در ذهن کاربران دانش آموز ایجاد کند لذا انگیزش یادگیری و تحصیلی درونی قوی در ذهن دانش آموزان فعال می کند و آنها را یادگیری بهتر ترغیب می کند (تلا<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷). مطالعه چن و فو<sup>۸</sup> (۲۰۰۹) نشان داد که استفاده از اینترنت برای جستجوی اطلاعات عملکرد تحصیلی دختر و پسر را افزایش می دهد اما استفاده از اینترنت برای ارتباطات اجتماعی و بازی های اینترنتی به عملکرد تحصیلی دختر و پسر آسیب وارد می کند.

پژوهش چن و پنگ<sup>۹</sup> (۲۰۰۸) کاربران با استفاده زیاد نسبت به کاربران با استفاده متوسط یا

۱ - Chang

۲ - Tsai

۳ - Richardson

۴ - Piper & Austin

۵ - Zang Yixin

۶ - Ando, Takahira & Sakamoto

۷ - Tella

۸ - Chen, Fu

کمتر از رضایت یادگیری بهتر، نمرات تحصیلی بالاتر و ارتباط بهتر با کارکنان اداری داشتند. کاربران با استفاده زیاد نسبت به کاربران با استفاده متوسط یا کمتر با احتمال بیشتری دچار افسردگی، بیماری جسمانی، تنهایی و درونگرایی گزارش می‌کردند. در پژوهشی لین و یو<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) نشان داده‌اند که جستجو برای امور تکالیف درسی و بازی اینترنتی بیشترین فعالیت‌های اینترنتی نوجوانان بودند. دختران برای جستجوی اطلاعات و فرستادن ایمیل و پسران برای دانلود نرم افزار و بازی اینترنتی از اینترنت استفاده می‌کردند.

صاحب نظران و اندیشمندان در خصوص پیامدهای استفاده از اینترنت را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد: دسته اول که دیدگاه آنها به جبرگرایی معروف است. اینترنت را ساختاری عینی، بیرونی و متصلب فرض می‌کند که ذهنیت افراد در چارچوب آن شکل می‌گیرد و کاربران را در سیطره خود قرار می‌دهد؛ دیدگاه دسته دوم به اراده گرایی معروف است و اینترنت را رشته امکاناتی در جهت تواناسازی فرد برای گردآوری انبوه اطلاعات و رشد کثرت گرایی می‌داند؛ دسته سوم که دیدگاه آنها به تکنورالیسم معروف است. رویکرد بینابینی دارند. آنها همچنان که ابعاد هستی شناختی فن آوری اینترنت را نادیده می‌گیرند، معتقدند این فن آوری تعیین کننده نهایی نیست. به بیان دیگر آنها همچنان که ظرفیت و توانایی‌های اینترنت را در نظر دارند، به آزادی عمل کاربران نیز توجه می‌کنند (عباس قادری، ۱۳۸۶). به هر حال، اینترنت فرصت مناسبی برای افراد ایجاد می‌کند که در بستری همفکری و اشتراک نظر می‌توان به حجم انبوهی از اطلاعات مورد نیاز دست یافت اما در این میان بایستی افراد از توانایی بالقوه استفاده از اینترنت برای رفع نیازهای اطلاعاتی خود را داشته باشند.

از آنجائی که خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی صفات مهمی در کسب پیشرفت تحصیلی می‌باشد لذا هر گونه تغییر در انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی نیز تاثیر بگذارد لذا نمی‌توان پیشرفت تحصیلی را بی تاثیر از استفاده یا عدم استفاده از اینترنت دانست. از این رو با در نظر گرفتن یافته‌های پژوهش‌های قبلی از همگرایی نسبی برخوردارند اما نتایج نسبتاً متضاد نیز وجود داشته است. با در نظر گرفتن شرایط فرهنگ ایرانی ضرورت مطالعه مستقل احساس می‌شود و این سؤال مطرح می‌شود که آیا استفاده دانش آموزان از اینترنت بر خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی آنها چه تاثیری دارد؟ یافته‌های این مطالعه برای برنامه ریزان آموزش و پرورش استان و مراکز خدمات مشاوره قابل استفاده است.

### روش شناسی تحقیق

تحقیق حاضر از نوع شبه تجربی بوده و جامعه آماری تحقیق شامل کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه شهرستان پلدشت می‌باشد که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۲ به تحصیل مشغول بودند و ۳۶۳ از آنان به عنوان نمونه با استفاده از روش نمونه برداری خوشه‌ای انتخاب شدند که ۱۷۴ نفر از

1 - Chen, Peng

2- Lin & Yu

آنان کاربر اینترنت و ۱۸۹ نفر نیز غیر کاربر اینترنت بودند.

ابزارهای مورد استفاده برای سنجش متغیرها سوالات و گویه‌های پرسشنامه بود که به صورت محقق ساخته و پرسشنامه استاندارد بودند. جهت سنجش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان آخرین نمره معدل تحصیلی آنها ملاک پیشرفت تحصیلی مدنظر قرار داده شد.

الف: مقیاس انگیزش تحصیلی: مقیاس انگیزش تحصیلی (علی و مک اینرنی، ۲۰۰۹) از ۴۳ آیتم تشکیل یافته است که برای سنجش هشت مؤلفه کلی در زمینه‌های انگیزه علاقه به تکلیف (چهار گویه)، تلاش تحصیلی (هفت گویه)، رقابت جویی (شش گویه)، قدرت اجتماعی (شش گویه)، کسب پیوستگی (سه گویه)، علاقه اجتماعی (پنج گویه)، کسب ستایش (پنج گویه)، نمونه بودن (هفت گویه) استفاده قرار می‌گیرد. نمره گذاری مقیاس انگیزش تحصیلی در قالب مقیاس ۵ درجه‌ای (۱= کاملاً مخالفم الی ۵= کاملاً موافقم) صورت می‌گیرد. نمرات بالاتر نشان دهنده انگیزش تحصیلی بهتر است. علی و مک اینرنی (۲۰۰۹) روایی سازه مقیاس انگیزش تحصیلی را با استفاده از تحلیل عاملی تأیید کرده‌اند و پایایی به روش ضریب آلفای کرونباخ هر کدام از زیرمقیاس‌ها را بین ۰/۶۷ الی ۰/۸۵ گزارش کرده است. در پژوهش یوسفی و همکاران (۲۰۱۲) پایایی به روش ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۹۳ گزارش کرده است. در این تحقیق پایایی به روش ضریب آلفای کرونباخ برای هر کدام از زیرمقیاس‌های علاقه به تکلیف ۰/۶۵؛ تلاش تحصیلی ۰/۷۲؛ رقابت جویی ۰/۶۳؛ قدرت اجتماعی ۰/۸۰؛ کسب پیوستگی ۰/۶۰؛ علاقه اجتماعی ۰/۵۷؛ کسب ستایش ۰/۷۷؛ نمونه‌بودن ۰/۸۳ بدست آمد. پایایی به روش ضریب آلفای کل مقیاس ۰/۹۰ و به روش دو نیمه سازی ۰/۷۸ بدست آمد.

ب: پرسشنامه خودکارآمدی شرز (GSES): در این تحقیق برای سنجش خودکارآمدی از پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرز و همکاران (۱۹۸۲) استفاده می‌شود. این پرسشنامه در مقیاس لیکرت و با ۱۷ سوال تدوین شده است که در مقابل و سؤال ۵ گزینه از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم وجود دارد که نمرات آنها از ۱ تا ۵ تغییر می‌کند سوالات ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳ و ۱۵ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شود. پایین‌ترین نمره ۱۷ و بالاترین نمره ۸۵ می‌باشد. روایی همزمان پرسشنامه خودکارآمدی عمومی با پرسشنامه‌های مقیاس کنترل درونی- بیرونی راتر، خرده مقیاس کنترل شخصی، مقیاس IE (گورین ولانودتین) مقیاس درجه اجتماعی (مارلو- کروان) و شایستگی فردی (روزنبرگ) تأیید شده است (کجباف و مرادی، ۱۳۸۵). همچنین براتی (۱۳۷۶)، روایی آن از طریق آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس خودکارآمدی عمومی ۰/۸۶ محاسبه کرده است. برای بررسی اعتبار سازه مقیاس خودکارآمدی، براتی (۱۳۷۶)، از سازه‌های عزت نفس و خود ارزیابی استفاده کرده است که همبستگی بدست آمده (۰/۶۸=r)، در جهت تایید اعتبار سازه آزمون بوده است. در این تحقیق پایایی کل مقیاس به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۵۶ بدست آمد.

پ: پرسشنامه محقق ساخته استفاده از اینترنت: به منظور کسب اطلاعات دقیق‌تر درباره امکانات اینترنتی یا کامپیوتری در منزل، ساعات مورد استفاده از آنها، خود ارزیابی مهارت استفاده از اینترنت و

کامپیوتر، داشتن مهارت‌های ICDL، وجود پست الکترونیکی (Email-Gmail)، مدت زمان استفاده از اینترنت و سنجش خوداظهاری مفید بودن اینترنت برای دانش آموزان می‌تواند وضعیت استفاده یا عدم استفاده از اینترنت در دانش آموزان و معلمان را مشخص نماید. بر اساس پاسخ‌هایی که هر فرد ارائه می‌کرد دانش آموزانی مهارت‌های پایه اینترنت و ICDL داشته باشند، حداقل نیم ساعت در روز به طور متوسط از اینترنت استفاده کنند و پست الکترونیکی داشته باشند به عنوان کاربر اینترنت در نظر گرفته شدند. برای بررسی سوالات پژوهشی تحقیق از تحلیل واریانس چند متغیری مانوا و آزمون تی مستقل استفاده شد.

### یافته‌ها

در مطالعه حاضر تعداد ۱۷۴ کاربر اینترنت و تعداد ۱۸۹ نفر غیرکاربر اینترنت حضور داشتند. در گروه کاربر اینترنت تعداد ۴۹ دختر و ۱۲۵ پسر حضور داشتند. در حالی که در گروه غیرکاربر اینترنت تعداد ۸۷ دختر و ۱۰۲ پسر حضور داشتند. در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد خودکارآمدی دانش آموزان بر اساس استفاده آنها از اینترنت ارائه شده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان

کاربر اینترنت و غیر کاربر اینترنت

متغیر	مولفه‌ها	کاربر		غیرکاربر	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
خودکارآمدی	خودکارآمدی عمومی	۶۲/۳۶	۶/۶۰	۶۰/۲۶	۶/۷۳
	ابتکار	۳۰/۲۴	۳/۹۴	۲۹/۰۴	۳/۸۹
	تلاش	۲۱/۶۴	۳	۲۰/۸۱	۳/۰۷
	پشتکار	۱۴/۵۵	۲/۷۳	۱۴/۲۳	۲/۹۷
انگیزش تحصیلی	علاقه به تکلیف	۱۷/۹۵	۲/۰۹	۱۷/۴۶	۲/۴۱
	تلاش تحصیلی	۲۹/۹۷	۳/۷۴	۲۹/۱۴	۴/۰۷
	کسب پیوستگی	۲۳/۴۹	۳/۶۷	۲۲/۶۸	۴/۱۴
	علاقه اجتماعی	۲۱/۳۳	۵/۰۷	۱۹/۶۷	۵/۱۹
	کسب ستایش	۱۲/۴۰	۲/۲۵	۱۱/۹۲	۲/۲۳
	نمونه بودن	۱۹/۷۰	۲/۸۷	۱۸/۷۴	۲/۳۲
	قدرت اجتماعی	۲۱/۳۳	۳/۷۰	۲۰/۷۴	۳/۵۱
	رقابت جویی	۲۴/۵۹	۶/۱۴	۲۳/۱۸	۶/۲۵

به منظور مقایسه خودکارآمدی (دارای ۴ مولفه) در بین دانش آموزان کاربر و غیرکاربر اینترنت از تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شده است که نتایج آن در جداول زیر نشان داده شده است.

براساس نتایج آزمون ام باکس که در جدول ۲ ارائه شده است، فرض همگنی ماتریس کوواریانس ها و واریانس های نمرات آزمودنی ها در دو گروه (کاربر و غیرکاربر اینترنت) برقرار است.

جدول ۲: نتایج آزمون باکس برای فرض همگنی ماتریس کوواریانس ها و واریانس های دو گروه را نشان می دهد

ام باکس	مقدار F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی داری
۷/۴۷	۰/۷۳	۱۰	۶۱۳۴۴۵/۳۲	۰/۶۸

بر اساس نتایج تحلیل واریانس چند متغیری که در جدول شماره (۳) آمده است، لامبدای ویلکس برابر با ۰/۶۹ بوده که در سطح ۰/۰۱ معنی دار است به عبارت دیگر بین خودکارآمدی دو گروه از دانش آموزان (کاربر و غیرکاربر اینترنت) تفاوت معنی دار وجود دارد.

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس چند متغیری را نشان می دهد

ارزش		مقدار F	فرضیه درجه آزادی	خطای درجه آزادی	سطح معنی داری
لامبداویلکس	۰/۶۹	۳/۳۴	۴	۳۵۸	۰/۰۱

براساس نتایج آزمون لون که در جدول ۴ ارائه شده است، می توان واریانس توزیع نمرات مولفه های خودکارآمدی در دو گروه کاربر و غیرکاربر اینترنت را همگن فرض نمود.

جدول ۴: نتایج آزمون لون برای فرض همگنی واریانس نمرات خودکارآمدی

در دو گروه کاربر و غیرکاربر اینترنت را نشان می دهد

نمرات مولفه های خودکارآمدی	آماره لون	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی داری
ابتکار	۰/۲۶	۱	۳۶۱	۰/۶۰
تلاش	۱/۰۸	۱	۳۶۱	۰/۲۹
پشتکار	۱/۶۳	۱	۳۶۱	۰/۲۰
خودکارآمدی عمومی	۰/۴۰	۱	۳۶۱	۰/۵۲

نتایج تحلیل واریانس برای هر یک از مولفه های خودکارآمدی که در جدول (۵) آمده است نشان می دهد نمرات خودکارآمدی عمومی و دو مولفه ابتکار و تلاش در دو گروه کاربر و غیرکاربر اینترنت تفاوت آماری معنی داری وجود دارد ( $P < ۰/۰۵$ ). به عبارت دیگر دانش آموزان کاربر اینترنت در خودکارآمدی عمومی و دو مولفه ابتکار و تلاش از نمرات بالاتری برخوردار هستند اما بین دو گروه

دانش آموزان کاربر و غیر کاربر اینترنت در مولفه پشتکار تفاوت آماری معنی داری مشاهده نشد.

جدول ۵: نتایج تحلیل واریانس یکراهه برای هر کدام از مولفه‌های خودکارآمدی را نشان می‌دهد

مولفه‌های خودکارآمدی	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معنی داری
ابتکار	۱۳۱/۶۷	۱	۱۳۱/۶۷	۸/۵۸	۰/۰۰۴
تلاش	۶۲/۶۰	۱	۶۲/۶۰	۶/۷۵	۰/۰۱
پشتکار	۹/۵۱	۱	۹/۵۱	۱/۱۶	۰/۲۸
خودکارآمدی عمومی	۳۹۹/۶۱	۱	۳۹۹/۶۱	۸/۹۷	۰/۰۰۳

به منظور مقایسه انگیزش تحصیلی (دارای ۸ مولفه) در بین دانش‌آموزان کاربر و غیر کاربر اینترنت از تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شده است که نتایج آن در جداول زیر نشان داده شده است.

بر اساس نتایج آزمون ام باکس که در جدول ۶ ارائه شده است، فرض برابری ماتریس کوواریانس‌ها و واریانس‌های توزیع نرمات آزمودنی‌ها در دو گروه (کاربر و غیر کاربر اینترنت) برقرار است

جدول ۶: نتایج آزمون باکس برای فرض همگنی ماتریس کوواریانس‌ها و واریانس‌های دو گروه را نشان می‌دهد

ام باکس	مقدار F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی داری
۴۷/۳۵	۱/۲۸	۳۶	۴۳۲۳۸۹/۶۵	۰/۱۱

با توجه به نتایج تحلیل واریانس چند متغیری که در جدول شماره (۷) آمده است، لامبدای ویلکس برابر با ۰/۹۵ بوده که در سطح ۰/۰۴ معنی دار است به عبارت دیگر بین انگیزش تحصیلی دو گروه از دانش‌آموزان (کاربر و غیر کاربر اینترنت) تفاوت معنی دار وجود دارد.

جدول ۷: نتایج تحلیل واریانس چند متغیری را نشان می‌دهد

ارزش	مقدار F	فرضیه درجه آزادی	خطای درجه آزادی	سطح معنی داری
لامبداویلکس	۲/۰۴	۸	۳۵۴	۰/۰۴

بر اساس نتایج آزمون لون که در جدول ۸ ارائه شده است، فرض برابری واریانس‌های توزیع نرمات انگیزش تحصیلی و مولفه‌های آن در دو گروه کاربر و غیر کاربر اینترنت برقرار است.



جدول ۸: نتایج آزمون لون برای فرض همگنی واریانس نمرات مولفه‌های انگیزش تحصیلی در دو گروه کاربر و غیرکاربر اینترنت را نشان می‌دهد

نمرات	مقدار F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی داری
علاقه به تکلیف	۱/۶۵	۱	۳۶۱	۰/۱۹
تلاش تحصیلی	۲/۴۷	۱	۳۶۱	۰/۱۱
کسب پیوستگی	۰/۰۱	۱	۳۶۱	۰/۹۱
علاقه اجتماعی	۰/۰۰۲	۱	۳۶۱	۰/۹۶
کسب ستایش	۲/۰۱	۱	۳۶۱	۰/۱۵
نمونه بودن	۱/۰۴	۱	۳۶۱	۰/۳۰
قدرت اجتماعی	۰/۰۱	۱	۳۶۱	۰/۸۹
رقابت جویی	۰/۰۳	۱	۳۶۱	۰/۸۶

نتایج تحلیل واریانس یکراهه در جدول (۹) آمده است نشان می‌دهد نمرات مولفه‌های علاقه به تکلیف، تلاش تحصیلی، علاقه اجتماعی، کسب ستایش، نمونه بودن، کسب پیوستگی، رقابت جویی کاربران اینترنت بطور معنی‌داری بیشتر از غیرکاربران اینترنت است. اما در مولفه قدرت اجتماعی تفاوت آماری معنی داری بین دو گروه از دانش آموزان کاربر و غیرکاربر اینترنت مشاهده نشد.

جدول ۹: نتایج تحلیل واریانس یکراهه برای هرکدام از مولفه‌های انگیزش تحصیلی را نشان می‌دهد

مولفه‌های انگیزش تحصیلی	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معنی داری
علاقه به تکلیف	۶۳/۳۸	۱	۶۳/۳۸	۴/۱۲	۰/۰۴
تلاش تحصیلی	۵۹/۵۴	۱	۵۹/۵۴	۳/۸۷	۰/۰۵
کسب پیوستگی	۲۴۹/۳۶	۱	۲۴۹/۳۶	۹/۴۴	۰/۰۰۲
علاقه اجتماعی	۲۱/۷۰	۱	۲۱/۷۰	۴/۳۰	۰/۰۳
کسب ستایش	۸۲/۵۹	۱	۸۲/۵۹	۸/۵۰	۰/۰۰۴
قدرت اجتماعی	۳۱/۶۶	۱	۳۱/۶۶	۲/۴۲	۰/۱۲
نمونه بودن	۱۷۸/۸۸	۱	۱۷۸/۸۸	۴/۶۴	۰/۰۳
رقابت جویی	۲۱/۵۴	۱	۲۱/۵۴	۴/۱۹	۰/۰۴

به منظور مقایسه میانگین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کاربر و غیرکاربر اینترنت از آزمون تی مستقل استفاده شد. نتایج به دست آمده نشان داد میانگین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کاربر

اینترنت (۱۶/۵۶) بطور معنی‌داری بیشتر از میانگین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان غیر کاربر (۱۵/۲۸) است (جدول ۱۰).

جدول ۱۰: نتایج تی تست مستقل برای مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کاربر و غیر کاربر اینترنت را نشان می‌دهد

متغیر	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	آزمون لون		مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی داری
				مقدار F	سطح معنی داری			
پیشرفت تحصیلی	کاربر	۱۶/۵۶	۲/۱۱	۰/۷۸	۰/۳۷	۵/۶۶	۳۶۱	۰/۰۰۱
	غیر کاربر	۱۵/۲۸	۲/۲۰					

### بحث و نتیجه‌گیری

در بررسی سوالات تحقیق، یافته‌های بدست آمده نشان داد که خودکارآمدی عمومی و ابعاد ابتکار و تلاش در دانش‌آموزان کاربر اینترنت به طور معنی‌داری بیشتری از دانش‌آموزان غیر کاربر اینترنت است. اما بعد پشتکار تفاوت آماری معنی‌داری بین دو گروه از دانش‌آموزان کاربر و غیر کاربر اینترنت وجود نداشت. این یافته از تحقیق با گزارش ریچاردسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۳)، (زانگ یی زین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴) و پیپر و استین<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) همخوان است. مطالعه چانگ<sup>۴</sup> (۲۰۰۳) نشان داده است که محیط‌های آموزشی آنلاین، یکی از محرک‌ترین و مهیج‌ترین و غنی‌ترین ابزارهای آموزش و یادگیری است. محیط‌های آموزشی آنلاین وابسته به اینترنت فرصت‌های درازمدت را فراهم می‌آورند. به نظر می‌رسد استفاده از اینترنت قابلیت‌های اجتماعی و بروز بودن در دانش‌آموزان را ارتقاء می‌دهد و موجب می‌شود آنان احساس خودکارآمدی و عزت نفس بیشتری داشته باشند. خودکارآمدی از نظریه شناخت اجتماعی<sup>۵</sup> آلبرت باندورا (۱۹۹۷) به باورها یا قضاوت‌های فرد به توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌ها اشاره دارد. از آنجائی که کاربران اینترنت برای یافتن پاسخ سؤال‌های خود به صفحات مختلف اینترنت و جستجوهای مختلفی انجام می‌دهند تا به پاسخ سوالات خود برسند لذا احساس توانمندی و خودکارآمدی علمی دانش‌آموزان کاربر اینترنت افزایش می‌یابد و آنان را در مسیر آموزش و یادگیری توانا می‌سازد.

۱ - Richardson

۲ - Zang Yixin

۳ - Piper & Austin

۴ - Chang

۵ - Social Cognition Theory

یافته بدست آمده دیگر نشان داد که میانگین نمرات انگیزش تحصیلی و مولفه‌های آن (علاقه به تکلیف، تلاش تحصیلی، علاقه اجتماعی، کسب ستایش، نمونه بودن، کسب پیوستگی، رقابت جویی) تفاوت آماری معنی داری وجود دارد. به طوری که دانش آموزان کاربر اینترنت از نمرات بیشتری برخوردار بودند. اما در مولفه قدرت اجتماعی تفاوت آماری معنی داری بین دو گروه از دانش آموزان کاربر و غیر کاربر اینترنت وجود نداشت.

از آنجائی که دانش آموزان کاربر اینترنت بواسطه توانایی‌های خودشان می‌توانند به سوالاتی که در ذهن شان دارند از طریق اینترنت پاسخ پیدا کنند لذا انگیزه خود یادگیری و تحصیلی آنها در محیط آموزشی نیز تقویت می‌شود اساساً انگیزش تحصیلی زمانی می‌تواند افزایش یابد که عاملی درونی دانش آموز را به آموزش بیشتر ترغیب نماید و از آنجائی که به سوالات دانش آموزان در فضای مجازی اینترنت پاسخ‌های یافته می‌شود. لذا استفاده از اینترنت می‌تواند بخشی از آموزش و در تکامل آن تلقی گردد (آیت الهی و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰).

یافته بدست آمده سوم نیز نشان داد که میانگین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کاربر اینترنت بیشتر از دانش آموزان غیر کاربر اینترنت می‌باشد. این یافته از تحقیق با مطالعه نجفی (۱۳۸۷) که نشان داد فناوری اطلاعات و کاربرد کامپیوتر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر مثبتی دارد همخوان است. اما در مطالعه دیانی و تقی پناهی (۱۳۸۷) هیچ کدام از انگیزه‌های مختلف مطالعه ارتباطی با میزان آشنایی دانش آموزان با اینترنت نشان نداد. همچنین نتایج تحقیق ابراهیم آبادی (۱۳۸۸) در تضاد با یافته بدست آمده درباره پیشرفت تحصیلی بیشتر کاربران اینترنت می‌باشد. بنظر می‌رسد در تحقیق ابراهیم آبادی (۱۳۸۸) ملاک استفاده از اینترنت استفاده افراطی و بیش از اندازه بوده است. اساساً استفاده غیر معمول از اینترنت با یادگیری و پیشرفت تحصیلی رابطه معکوس دارد. بنظر می‌رسد بواسطه استفاده افراطی از اینترنت امکان مطالعه و فرصت‌های آموزشی که دانش آموزان بایستی برای تکالیف اختصاص دهد کاهش می‌یابد.

در جمع بندی تبیینی برای سه فرضیه تحقیق چنین می‌توان استنباط کرد که کاربران اینترنت که از خودکارآمدی بیشتری برخوردارند لذا بواسطه احساس خوب از کارآمدی شخصی، انگیزش تحصیلی و یادگیری بیشتری در دانش آموزان شکل می‌گیرد و نهایتاً به پیشرفت تحصیلی آنها کمک می‌کند. چنانکه در نظریه بندورا (۱۹۹۷) تاکید شده است که خودکارآمدی به خودتنظیمی فرد کمک می‌کند. افرادی که دارای نظام خود تنظیمی قوی هستند. خود تنظیمی بهتر آنها را قادر می‌سازد تا بر افکار، احساسات، انگیزش و رفتار خود کنترل داشته باشند. انسان از درجه و میزان کنترل بر زندگی و رفتار خود، ادراکاتی دارد. افراد تلاش می‌کنند بر رویدادهایی که زندگی را تحت تأثیر قرار می‌دهند کنترل داشته باشند. با اعمال نفوذ بر موقعیت‌ها می‌توان عملکرد مطلوب داشت و از نتایج نامطلوب ممانعت به عمل آورد (باندورا، ۱۹۹۷). از طرفی با افزایش اثر خودکارآمدی، سطح انگیزش فرد نیز افزایش

می‌یابد و فرد بیشتر تمایل به یادگیری و فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری اقدام می‌کند (باندورا، ۱۹۹۷). لذا می‌توان انتظار داشت که با کاربران اینترنت با افزایش دادن خودکارآمدی خود به طور غیرمستقیم، به ارتقاء انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی خود کمک می‌کنند. از طرفی نباید این مساله را نادیده گرفت که روابط بین فردی در فضای مجازی اگر کنترل شده باشد می‌تواند به صورت مستقیم در جهت افزایش آگاهی افراد قار گیرد (لی، لی و جانگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱).

از طرفی نباید این مساله را نادیده گرفت که بسیاری از مطالب درسی در اینترنت نیز وجود دارد و دانش آموزی که وقت به اینترنت اختصاص می‌دهد در حقیقت به توسعه مطالب آموزشی از طریق تکنولوژی اینترنت می‌پردازد لذا دانش فرد توسعه می‌یابد یا اینکه پیش نیازهای یادگیری مطالب آموزشی در مدرسه بواسطه اینترنت شکل می‌گیرد و دانش آموز بهتر می‌تواند مطالب آموزشی در مدرسه را فراگیری کند.

با اینکه یافته‌های تحقیق بر تأثیرات مثبت استفاده از اینترنت تأکید دارد اما توجه به این مساله نیز اهمیت دارد که استفاده افراطی از اینترنت به اعتیاد به اینترنت منجر می‌شود. این مساله نه تنها در مسیر رشد شخصی قرار ندارد بلکه ممکن است مانعی مهم در راه احساس خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی باشد (چن و فو، ۲۰۰۹). لذا ضرورت توجه به استفاده بهینه از اینترنت عاملی مهم در کسب نتایج مفید از کاربرد آن می‌باشد. اساساً اختصاص دادن وقت برای گپ اینترنتی غیرهدفمند می‌تواند در مسیر رشد اجتماعی و فردی اختلال ایجاد کند.

با توجه به یافته‌های تحقیق توسعه استفاده از اینترنت در مناطق محروم یک نیاز محسوب می‌شود. لزوم اجرای کارگاه‌هایی برای معلمان جهت همراه کردن آموزش‌های کلاسی با تکالیفی از دانش‌آموزان که مستلزم مراجعه به اینترنت می‌شود اهمیت دارد تا سیستم آموزشی بتواند استفاده مفید از اینترنت را برای دانش‌آموزان نهادینه کند.

استفاده از ابزار تحقیق پرسشنامه بدلیل اینکه ممکن است عکس العمل پاسخ دهندگان را در پی داشته باشد از محدودیت‌های اصلی این تحقیق است. همچنین یافته‌های به دست آمده در این مطالعه محدود به پرسشنامه‌هایی است که در این مطالعه مورد استفاده واقع شده است. جامعه آماری تحقیق محدود به دانش‌آموزان دوره متوسطه منطقه پلدشت می‌باشد. ملاک تشخیص دانش‌آموزان غیرکاربر اینترنت در این تحقیق صرفاً عدم استفاده آنها از اینترنت نبود بلکه استفاده خیلی کم در نظر گرفته شد. در تحقیق حاضر سطح توانایی دانش‌آموز در استفاده از اینترنت به دقت ارزیابی نگردید و صرفاً براساس گزارش خود دانش‌آموزان درباره توانایی آنها در استفاده از اینترنت ملاک مهارت آنها ارزیابی گردید. محدودیت‌های فوق بر ضرورت انجام تحقیقات تکمیلی با آزمون‌های تکلیف محور، جوامع آماری مختلف، استفاده از ملاک‌های مختلف برای سنجش توانایی استفاده از اینترنت، و استفاده از ملاک عینی برای تشخیص سطح مهارت اینترنتی دانش‌آموزان را یادآوری می‌کند.

<sup>۱</sup> - Lee, Lee, Jang

## فهرست منابع

- ابراهیم آبادی، حسین. (۱۳۸۸). الگوی استفاده از اینترنت: محیط یادگیری و بافت فرهنگی و اجتماعی، *تحقیقات فرهنگی ایران*، ۲(۳)، ۷۹-۱۱۸.
- باقریان، فاطمه. (۱۳۸۱). پیامدهای حاصل از استفاده از اینترنت برای آموزش عالی: بررسی روانشناسی، اجتماعی این پدیده، *پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۲۳-۲۴، ۲۷-۴۲.
- براتی، سیامک. (۱۳۷۶). *بررسی رابطه خود اثربخشی، عزت نفس و خود پایی در میان دانش آموزان سوم دبیرستان*. پایانامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران.
- دینانی، محمدحسین؛ تقی پناهی، فاطمه. (۱۳۸۷). بررسی عوامل موثر بر انگیزه های مطالعه در دانش آموزان ابتدایی و راهنمایی، *فصلنامه کتابداری و اطلاع رسانی*، ۱۱(۳)، ۵۶-۲۹.
- زارع زاده، کمال؛ کدیور، پروین. (۱۳۸۶). مقایسه خودکارآمدی و خلاقیت در دانش آموزان کاربر اینترنت و دانش آموزان غیر کاربر، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۳(۱)، ۱۱۲-۱۴۰.
- فتحی، حیدر. (۱۳۹۱). *کاربرد اینترنت توسط معلمان و دانش آموزان و تاثیر آن بر خودکارآمدی و خلاقیت دانش آموزان*. طرح پژوهشی آموزش و پرورش منطقه هریس، تبریز، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- کجباف، محمد. و مرادی، اعظم. (۱۳۸۵). *اثربخشی آموزش گروهی خودکارآمدی بر میزان خودکارآمدی در موقعیت های اجتماعی و هراس اجتماعی دانشجویان دختر دانشگاه اصفهان*، مجموعه مقالات سومین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان.
- وجدان پرست، حسین. (۱۳۷۸). *بررسی رابطه عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانشجویان علوم پایه و علوم انسانی مراکز تربیت معلم*. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تبریز.

- Ali, J., McInerney, D. M. (2009). *An analysis of the predictive validity of the inventory of school motivation (ISM)*. Available from: <http://www.aare.edu.au/05pap/ali05403.pdf>.
- Ayatollahi, J., [Ayatollahi, F.](#), and [Bahrololoomi, R.](#) (2010). Using the internet among dental students in Yazd, *Dent Res J (Isfahan)*, 7(1), 7-11.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman
- Chang, Y. (2003). *College Student Perceptions of Adopting Web. Based Instruction*. In Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2003. (pp. 2072.2073).
- [Chen, Y. F.](#), [Peng, S. S.](#) (2008). University students' Internet use and its relationships with academic performance, interpersonal relationships, psychosocial adjustment, and self-evaluation. *Cyberpsychol Behav*, 11(4), 467-9.
- Chen, S. Y., Fu, Y. C. (2009). Internet use and academic achievement: gender differences in early adolescence. *Adolescence*, 44(176), 797-812.
- Lee EJ, Lee L, Jang J. (2011). Internet for the internationals: effects of internet use motivations on international students' college adjustment. *Cyberpsychol Behav Soc Netw*, 14(7-8), 433-7.

- Lin, CH, & Yu, SF. (2008). Adolescent Internet usage in Taiwan: exploring gender differences. *Adolescence*. 43(170), 317-31.
- Piper, D., & Austin, D.(2004).*The Influence of Self. Efficacy on Teacher, s Practice of Using Computers in the Classroom*. In Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2004 (pp.1365.1371).
- Richardson. Kemp, C., & Yan, W. (2003). *Urban School Teachers, elf. Efficacy Beliefs and Practices, Innovation Practices, and Related Factors in Integrating Technologh*. In Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2003 (pp.1073.1076).
- Tella, A. (2007). The Impact of Motivation on Student's Academic Achievement and Learning Outcomes in Mathematics among Secondary School Students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(2), 149-156
- Tsai, M. (2004). *Gender Differences in Online Behaviors, Motivation and Attitudes*. In Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2004 (pp.4409.4415).
- Tsai C.C, Lin S.S.J, Tsai M.J. (2001). Developing and internet attitude scale for high school students. *Computers and Education*, 37, 44-45.
- Yousefy, A., Ghassemi, G., Firouznia, S. (2012). Motivation and academic achievement in medical students. *J Educ Health Promot*, 1, 4.
- Zhang Yixin, E. D. (2004). University students usage and perception of the internet, *J educational technology systems* , 32 (283), 227- 239.

# بررسی رابطه جو سازمانی با کیفیت زندگی کاری معلمان ابتدایی استان آذربایجان شرقی

دکتر سهراب یزدانی<sup>۱</sup>

## چکیده

در این تحقیق به تبیین رابطه جو سازمانی با کیفیت زندگی کاری معلمان ابتدایی استان آذربایجان شرقی پرداخته شده است. جامعه آماری را کلیه معلمان ابتدایی استان آذربایجان شرقی در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ به تعداد ۱۲۱۳۶ نفر تشکیل داده‌اند. که از این تعداد ۷۰۶ نفر از طریق فرمول کوکران و با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. در این تحقیق توصیفی-همبستگی، از پرسشنامه‌های کیفیت زندگی کاری ریچارد والتون و جو سازمانی لیل ساسمن و سام دیپ بعد از تایید روایی صوری (اجرای آزمایشی) و روایی محتوایی (مرور جامع ادبیات پژوهش و قضاوت خبرگان) استفاده شد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون، آزمون فریدمن، آزمون T و آزمون F انجام شد و نتایج نشان داد بین جو سازمانی و کیفیت زندگی کاری معلمان ابتدایی و ابعاد هشتگانه آن رابطه معنی دار و مستقیم وجود دارد همچنین ارزیابی عمده‌ترین مؤلفه‌های کیفیت زندگی کاری از نظر معلمان به ترتیب عبارتند از قانون‌گرایی در سازمان، یکپارچگی اجتماعی سازمان، تأمین فرصت رشد و امنیت، وابستگی اجتماعی سازمان، توسعه قابلیت‌های انسانی، محیط ایمن و بهداشتی، فضای کلی زندگی، پرداخت منصفانه و کافی

**کلید واژه‌ها:** کیفیت زندگی کاری، عدالت سازمانی، معلمان ابتدایی

---

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۱۰/۱۷ تاریخ شروع بررسی مقاله: ۹۳/۱۲/۲۵ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۲/۲۰

۱- مدرس گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی

## مقدمه

کیفیت زندگی کاری سازه‌ای است که از نیمه دوم قرن بیستم مورد توجه نظریه پردازان شاخه‌های مختلف علوم اجتماعی و مطالعات توسعه و مدیران و کارگزاران سیاست اجتماعی قرار گرفته است. این توجه تحت تأثیر بروز پیامدهای منفی حاصل از فرایند صنعتی شدن، سیاست‌های متمرکز بر رشد اقتصادی و تحول در رویکردهای نظری و سیاست‌های علمی توسعه بوده است.

طرفداران نظریه کیفیت زندگی کاری، در جستجوی نظام‌های جدیدی برای کمک به کارکنان هستند تا آنها بتوانند بین زندگی کاری و زندگی شخصی خود تعادل برقرار کنند (آکدر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). برنامه کیفیت زندگی کاری شامل هرگونه بهبود در فرهنگ سازمانی است که باعث رشد و تعالی کارکنان در سازمان می‌شود (فلیپو<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸).

معمولاً تعداد زیادی از کارکنان هر سازمان درخواست می‌کنند در وضعیت کاری آنها تغییراتی داده شود و از این امور چنین برداشت می‌شود که نیاز شدیدی به ارزیابی و بررسی عوامل موثر بر کیفیت زندگی کاری و ارتقا آن وجود دارد (ویمی<sup>۳</sup> و ماد<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸). عدم رضایت از کیفیت زندگی کاری مشکلی است که تقریباً همه کارکنان سازمان‌ها را بدون توجه به مقام و جایگاه آنها تحت تأثیر قرار داده و دارای اثرات زیانباری می‌باشد (سری<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶). هدف بسیاری از سازمانها افزایش رضایت کارکنان و ارتقا کیفیت زندگی کاری آنها می‌باشد، اما این مسئله بسیار پیچیده است زیرا تفکیک و تعیین اینکه چه مشخصه‌هایی بر کیفیت زندگی کاری تأثیر می‌گذارند دشوار می‌باشد (خدیی و علیی، ۱۳۸۶).

نظام آموزشی به عنوان یک نظام بنیادین و زیر ساختی که مسئولیت عظیم باروری و شکوفایی نسل کنونی و آتی جامعه را برای نیل به توسعه فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و ... بهعهده دارد و تأثیرات عملکردی آن در تمامی حوزه‌های زندگی اجتماعی قابل لمس است. معلمان به عنوان اصلی‌ترین منابع انسانی تأثیرگذار در کیفیت عملکردی نظام آموزشی ایفای نقش نموده و ارتقا کیفیت زندگی کاری آنها تأثیر مستقیم در عملکرد آنها و میزان موفقیت نظام آموزشی در تحقق اهداف آموزش و پرورش خواهد داشت.

کیفیت زندگی کاری پدیده‌ای است که امروزه از مرز سازمان و شرکت فراتر رفته و اثرات آن در زندگی خصوصی و غیرکاری فرد نیز مشاهده می‌گردد (گوناسلان<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸). وقتی علایق کارمندان و سازمان هم راستا می‌شود، کارمندان رفتاری را در پیش خواهند گرفت که منجر به اثربخشی سازمانی می‌شود و نهایتاً کیفیت زندگی کاری و بهره‌وری ارتقاء می‌یابد (رادوان چی رز<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۰۶).

۱- Akdere

۲- Filippo

۳- Vimi

۴- Mohd

۵- Serey

۶- Guna Seelan

۷- Raduan Che Rose



زمانی که افراد از کار خود لذت می‌برند زندگی شخصی آنها در خارج از محیط کار نیز بهبود می‌یابد و بالعکس یک فرد ناراضی از کار نگرش منفی را با خود به زندگی شخصی خویش می‌برد. یعنی اینکه مزایای حاصل از بهبود و ارتقا کیفیت زندگی کاری علاوه بر آنکه به کارکنان سازمان و زندگی شخصی آنها می‌رسد به جامعه و افراد آن نیز خواهد رسید (بیرفیلد<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳).

کیفیت زندگی کاری یک رهیافتی است که با توجه ویژه به بهبود شرایط کلی محیط کار در محیط سازمان اتخاذ سیاستها و رویه‌هایی را توجیه می‌کند که موجب گردد کار به گونه ای طراحی شود که از یکنواختی آن کاسته و به تنوع و محرک بودن آن برای کارمند افزوده گردد (رودکی، ۱۳۸۷). در تعریف کلی، می‌توان گفت که کیفیت زندگی کاری به معنی تصور ذهنی و درک و برداشت کارکنان یک سازمان از مطلوبیت فیزیکی و روانی محیط کار است (سعادت، ۱۳۸۶).

وک چیو<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) در تعریف کیفیت زندگی کاری معتقد است که کیفیت زندگی کاری یک مجموعه از تکنیکهای معین نیست بلکه بیشتر به عنوان روشی است که در جستجوی بهبود شرایط کلی محیط کار در کل سازمان و یا واحدهای فرعی آن می‌باشد. همچنین وک چیو فلسفه کیفیت زندگی کاری را رسیدن همزمان به سلامت روانی کارکنان و افزایش بازدهی سازمان می‌داند.

تعریف ارائه شده توسط سری<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) در باب کیفیت زندگی کاری کاملاً مناسب است و بخوبی محیط کاری مطلوبی را ارایه می‌کند. این تعریف مرتبط با کار معنادار و رضایت بخش می‌باشد و شامل: (۱) فرصتی برای به کارگیری و تمرین استعدادها و توانایی‌ها برای مقابله با چالش‌ها و شرایط جدید و نوآورانه؛ (۲) محیطی که افراد حاضر در آن با ارزش می‌باشد؛ (۳) موقعیتی که در آن فرد، نقشی را که هر شخص در حصول برخی اهداف کلی به عهده دارد، درک می‌کند؛ (۴) احساس غرور و افتخار در آنچه که شخص انجام می‌دهد و آنچه به خوبی انجام می‌دهد.

ریچارد والتون<sup>۴</sup> در مقاله ای که در کنفرانس کیفیت زندگی کاری ارائه نمود یکی از بهترین توضیحات را در مورد یک کیفیت زندگی کاری آرمانی ارائه نمود. والتون در ارائه چارچوبی برای تجزیه و تحلیل کیفیت زندگی کاری آن را به هشت عامل تقسیم می‌کند. عوامل هشت گانه مدل والتون به شرح زیر می‌باشد (مورهد و گریفین، ۱۳۷۴: ص ۵۵۰):

۱- **پرداخت منصفانه و کافی**<sup>۵</sup>: منظور، پرداخت مساوی برای کار مساوی و نیز تناسب پرداخت‌ها با معیارهای کارکنان و تناسب آن با دیگر انواع کار می‌باشد. پاداش‌های تعلق گرفته به کارکنان در کار نیز بایستی بالاتر از حداقل استاندارد زندگی باشد.

۱- Bearfield

۲- Vecchio

۳- Serey

۴- Richard Walton

۵- Adequate and Fair Compensation.

- ۲- محیط کاری ایمن و بهداشتی<sup>۱</sup>: منظور، ایجاد شرایط کاری ایمن از نظر فیزیکی و نیز تعیین ساعات کار منطقی است. همچنین محیط کاری بایستی اثرات آلودگی را که می‌تواند تأثیر معکوسی بر وضعیت فیزیکی و ذهنی کارکنان در محیط کار بر جای گذارد، کاهش دهد.
- ۳- تأمین فرصت رشد و امنیت مداوم<sup>۲</sup>: به معنای فراهم نمودن زمینه بهبود تواناییهای فردی، فرصت‌های پیشرفت و فرصت‌های بکارگیری مهارت‌های کسب شده و تأمین امنیت درآمد و اشتغال می‌باشد. کارکنان نمی‌بایست تحت شرایط ثبات کاری و درآمدی در آینده کار کنند.
- ۴- قانون گرایی در سازمان کار<sup>۳</sup>: منظور، فراهم بودن زمینه آزادی سخن کارکنان بدون ترس از انتقام مقام بالاتر و نافذ بودن سلطه قانون نسبت به سلطه انسانی می‌باشد. لذا بایستی رویه‌های خاصی که ناظر بر تضمین حقوق کارکنان می‌باشد، در محیط کار وجود داشته باشد.
- ۵- وابستگی اجتماعی زندگی کاری<sup>۴</sup>: به چگونگی برداشت و ادراک کارکنان در مورد مسئولیت اجتماعی سازمان اشاره دارد. این مؤلفه اقداماتی که در جهت افزایش درک کارکنان نسبت به مقاصد و اهداف سازمان و اهمیت مشارکت آن در تحقق آن اهداف انجام می‌گیرد را نیز شامل می‌شود.
- ۶- فضای کلی زندگی<sup>۵</sup>: این مؤلفه به برقراری توازن و تعادل بین زندگی کاری و دیگر بخش‌های زندگی کارکنان که شامل اوقات فراغت، تحصیلات و زندگی خانوادگی می‌شود، مربوط می‌باشد. این عامل توجه به فعالیت‌های غیرکاری که افراد خارج از محیط کار درگیر آن می‌باشند و بررسی تأثیر فعالیت‌های کاری بر روی زندگی خصوصی کارکنان را نیز شامل می‌شود.
- ۷- یکپارچگی و انسجام در سازمان کار<sup>۶</sup>: ایجاد یک فضا و جو کاری که احساس تعلق کارکنان به سازمان و اینکه آنان مورد نیاز سازمان می‌باشند را تقویت نماید. در این راستا هر چیزی که بالقوه می‌تواند منجر به عدم شناسایی افراد یا گروه‌هایی که بدان تعلق دارند، بایستی از صحنه کار حذف گردد. این موضوع شامل حذف ارزش حفظ اصالت منافع افراد در سازمان و تشویق به شکل‌گیری تیم‌ها و گروه‌های اجتماعی می‌شود.
- ۸- توسعه قابلیت‌های انسانی<sup>۷</sup>: به فراهم بودن فرصت‌هایی چون استفاده از استقلال و خود کنترلی در کار، بهره‌مند شدن از مهارت‌های گوناگون، دسترسی به اطلاعات متناسب با کار و برنامه‌ریزی کار برای کارکنان اشاره دارد. در این راستا مشاغل بایستی به گونه‌ای طراحی شوند که قابلیت برآورده نمودن نیاز سازمان به تولید و نیازهای افراد به خصوص نیاز به کار جالب، پرمعنا<sup>۸</sup> و چالشی<sup>۱</sup> را داشته باشد.

۱- Safe and Healthy Working Conditions

۲- Opportunity for Continued Growth and Security.

۳- Constitutionalism in the Work Organization

۴- The Social Relevance of Work life

۵- Total Life Space

۶- Social integration in the Work Organization

۷- Development of human capabilities

۸- Meaningful

اینکه کارکنان کار و محیط کاری خود را دوست دارند ناشی از کیفیت زندگی کاری می باشد. این مفهومی است که سازمان‌ها بواسطه آن شرایط کاری بسیار خوبی همراه با موقعیت خوب برای کارکنان، پاداش‌های منصفانه، امنیت شغلی، جو مشارکتی رشد و ارتقاء کارکنان، روابط خوب، شیوه مدیریتی روشن و جو قابل اعتماد فراهم می آورند. کیفیت زندگی کاری بهتر، اعتبار و رشد انسانی، کار مشارکتی، سازگاری افراد با اهداف سازمانی و غیره را توسعه می بخشد. در نتیجه، کارکنان نیز، در خصوص زندگی کاری شان، راضی و خرسند، با انگیزه و درگیر و متعهد می شوند (اسلام، ۲۰۱۱).

«جو» در لغت به معنی اطراف و آنچه که بر چیزی دیگر احاطه دارد، است. در متون لاتین، جو را با عباراتی هم چون محیط اجتماعی<sup>۱</sup>، فرهنگ<sup>۲</sup>، اتمسفر<sup>۳</sup>، احساس<sup>۴</sup> و شخصیت<sup>۵</sup> هم خانواده دانست‌اند. که همه این اصطلاحات بر کیفیت داخلی سازمان دلالت دارند. البته امروزه در پرتو پیشرفت علم سازمان و مدیریت و نظریه پردازی‌ها و تحقیقات گسترده در مدیریت معانی فرهنگ، محیط و جو از یکدیگر متمایز شده‌اند و مفهوم جو به عنوان انعکاسی از فرهنگ سازمانی تعریف شده است. جو در مفهوم اخیر عبارت است از ادراکاتی که افراد از جنبه‌های متفاوت محیط سازمانی خود دارند (اصلاخانی، ۱۳۷۵).

سازمان‌ها مانند اثر انگشتان آدمی بی همتا و یگانه هستند. هر سازمانی دارای جو سازمانی منحصر به فرد می باشد. جو سازمانی قابل دیدن و لمس کردن نیست؛ اما مانند هوای درون اطاق بر روی همه چیزها اثر می گذارد و از هر چیزی اثر می پذیرد (دیویس، ۱۳۷۰).

مفهوم جو سازمانی، دلالت بر مجموعه‌ای از ویژگی‌های درونی نسبتاً پایدار یک سازمان دارد که آن را از سازمان‌های دیگر متمایز ساخته و بر رفتار کارکنان و اثربخشی سازمان تأثیر قابل توجهی دارد. منبع توصیف و تبیین جو، ادراک و احساس مشترک افراد از ویژگی‌های عینی و محسوس سازمان است (هالپین<sup>۶</sup>، ۱۹۷۰).

شناخته شده ترین مفهوم پردازی و شیوه‌های اندازه گیری جو سازمانی مراکز آموزشی را، هالپین و کرافت انجام داده‌اند. آنان شیوه تعامل معلمان و روابط متقابل مدیر با معلمان را مبنای سنجش جو قرار دادند (هوی و میسکل، ۱۳۷۶).

جو سازمانی مدرسه، یکی از عوامل مهمی است که بر روابط کارکنان آموزشی، معلمان و دانش‌آموزان در مدارس اثر غیرقابل انکاری دارد و مجموعه حالات، خصوصیات یا ویژگی‌های حاکم بر مدرسه یا محیط آموزشی را در بر می گیرد. این جو ممکن است محیط مدرسه را گرم یا سرد، قابل

۱ -challenging

۲ -Milieu

۳- Culture

۴ -Atmosphere

۵- Feel

۶ -Personality

۷ -Halpin

اعتماد، ترس آور یا اطمینان بخش، تسهیل کننده یا بازدارنده سازد و سبب تمایز دو مدرسه مشابه از یکدیگر شود. هالپین نیز معتقد است که جو سازمانی مدرسه همان شخصیت مدرسه است.

جو سالم و مطلوب ممکن است بر روابط حرفه ای معلمان اثر مثبت داشته باشد و ارتباط صمیمانه و نزدیکی بین معلمان به وجود آورد و برعکس، جو سازمانی نامطلوب و ناسالم ممکن است محیطی سرشار از سوء ظن و استرس به وجود آورد و هر گونه مدیریت مشارکتی و گروهی را با شکست مواجه کند.

هالپین در بررسی جو سازمانی مدرسه و با استفاده از پرسشنامه OCDQ به هشت ویژگی در این زمینه اشاره می کند. چهار ویژگی به «رفتار معلمان» و چهار ویژگی به «رفتار مدیر مدرسه» نسبت داده می شود (هالپین و کرافت، ۱۹۹۳).

### رفتار معلمان

۱. **ممانعت یا بازدارندگی**<sup>۱</sup>: به احساس معلمان نسبت به جوی گفته می شود که در آن کارهای پرمشغله، دست و پاگیر و غیرضروری از سوی مدیر به معلمان تحمیل می شود. که این امور مانع و مزاحم فعالیت اصلی آنان (تدریس) است.
۲. **صمیمیت**<sup>۲</sup>: به روابط گرم و دوستانه، اجتماعی و خوشایند بین معلمان گفته می شود.
۳. **روحیه**<sup>۳</sup>: به وضعیتی گفته می شود که در آن معلمان در کار با یکدیگر لذت می برند و نسبت به همکاران و دانش آموزان احساس تعهد می کنند.
۴. **عدم جوشش**<sup>۴</sup>: به تمایل معلمان به عدم مشارکت در امور مدرسه گفته می شود و به آن «بی قیدی» یا «عدم تعهد» نیز گفته می شود. در این حالت معلمان در کارها اتلاف وقت می کنند و نسبت به همکاران خود رفتارهای انتقادآمیز نشان می دهند.

### رفتار مدیر

۱. **تاکید بر اجرای برنامه ها**<sup>۵</sup>: این بُعد، سرپرستی نزدیک و رفتار دستوری و آمرانه مدیر را نشان می دهد.
۲. **کناره جویی یا حفظ فاصله**<sup>۶</sup>: به رفتار غیرشخصی و رسمی مدیر اشاره دارد. در این حالت مدیر از کارکنان خود فاصله می گیرد و علاقه مند است که با قوانین و مقررات امور را پیش ببرد.

۱ -Hindrane

۲ -Intimacy

۳ -Spirit

۴ -Disengagement

۵ -Production emphasis

۶ -Aloofness

۳. **مراعات<sup>۱</sup>:** این بُعد به رفتار دوستانه و گرم مدیر نسبت داده می‌شود؛ مدیری که دوست دارد به شیوه‌های انسانی با معلمان خود رفتار کند.

۴. **نفوذ<sup>۲</sup>:** این بُعد به رفتار پویای مدیر اشاره دارد. مدیر از راه نمونه قرار دادن خود، سعی بر ایجاد انگیزه در معلمان دارد (هالپین و کرافت، ۱۹۹۳).

## مواد و روش‌ها

### - سوالات پژوهش

۱- آیا بین جو سازمانی با مولفه‌های هشتگانه کیفیت زندگی کاری معلمان ابتدایی آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی رابطه وجود دارد؟

۲- وضعیت کیفیت زندگی کاری معلمان ابتدایی آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی چگونه است؟

۳- وضعیت جو سازمانی معلمان ابتدایی آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی چگونه است؟

۴- آیا بین کیفیت زندگی کاری معلمان ابتدایی زن و مرد آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی تفاوت معنی دار وجود دارد؟

۵- آیا بین کیفیت زندگی کاری معلمان ابتدایی با مدرک تحصیلی مختلف در آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی تفاوت معنی دار وجود دارد؟

۶- آیا بین کیفیت زندگی کاری معلمان ابتدایی با سابقه کار مختلف در آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی تفاوت معنی دار وجود دارد؟

۷- مهم‌ترین مؤلفه‌های کیفیت زندگی کاری معلمان ابتدایی آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی بر اساس امتیاز هر کدام از مولف‌ها کدامند؟

### - جامعه آماری

جامعه آماری این پژوهش کلیه معلمان ابتدایی استان آذربایجان شرقی در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ می‌باشد که طبق گزارش واحد طرح و برنامه و آمار اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی ۱۲۱۳۶ نفر (۴۶۲۷ مرد و ۷۴۹۹ زن) می‌باشند.

### - روش نمونه‌گیری

در این پژوهش از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. بدین صورت که ابتدا از بین مناطق و نواحی سی و پنجگانه آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی، سپس از بین مدارس ابتدایی

۱-Consideration

۲-Thrust

مناطق و نواحی انتخاب شده در نمونه و نهایتاً از بین معلمان مدارس انتخاب شده، افراد نمونه مورد مطالعه به صورت تصادفی انتخاب شد. حجم نمونه از طریق فرمول کوکران ۷۰۶ نفر محاسبه شد.

#### - روش تحقیق

پژوهش حاضر از حیث هدف کاربردی می باشد، چون از نتایج حاصله در راه ارتقاء کیفیت زندگی کاری معلمان استفاده شد. و برحسب روش گردآوری داده‌ها از تحقیقات توصیفی-همبستگی چرا که به بررسی تأثیرات مستقیم و غیر مستقیم عدالت سازمانی بر کیفیت زندگی کاری می‌پردازد.

#### - ابزار اندازه گیری

در این تحقیق از پرسشنامه‌های زیر استفاده شده است:  
پرسشنامه اول: پرسشنامه کیفیت زندگی کاری ریچارد والتون که دارای ۴۰ سوال بسته پاسخ در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت و ناظر بر مؤلفه‌های ۸ گانه کیفیت زندگی کاری ریچارد والتون می‌باشد.  
پرسشنامه دوم: پرسشنامه جو سازمانی که توسط لیل ساسمن و سام دیپ ساخته شده است. این پرسشنامه شامل ۱۸ سوال در طیف لیکرت می‌باشد.

#### - روش تجزیه و تحلیل داده ها

در این تحقیق داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS و در دو بخش آمار توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند بطوریکه برای توصیف صفات کیفی از درصد و فراوانی و برای صفات کمی از شاخصهای پراکندگی استفاده شده و برای آزمون سوالات از ضریب همبستگی پیرسون، آزمون فریدمن، آزمون T و آزمون F استفاده شده است.

#### - پایایی و روایی ابزار اندازه گیری

برای معین نمودن روایی محتوایی ضمن مرور جامع ادبیات پژوهش از نظرات استادان محترم راهنما و مشاور، کارشناسان و صاحب‌نظران (قضاوت خبرگان) استفاده نمودیم و کیفیت سؤالات را مورد بررسی قرار دادیم و ابهامات برطرف شد. روایی صوری نیز از طریق اجرای آزمایشی پرسشنامه‌ها تعیین شد.

برای تعیین پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد.

#### - پایایی سؤالات مربوط به کیفیت زندگی کاری معلمان

براساس اطلاعات جدول (۱) و مطابق با آزمون آلفای کرونباخ انجام شده ملاحظه می شود مقدار آلفا برای سؤالات کیفیت زندگی کاری در کل برابر  $\alpha = 0.943$  بدست آمده است. فلذا نتیجه می‌شود سؤالات پایایی لازم را دارند و می توان بر اساس آنها کیفیت زندگی کاری معلمان را سنجید.

جدول (۱) پایایی سؤالات مربوط به کیفیت زندگی کاری معلمان و ابعاد آن

ضریب آلفا	تعداد	
۰/۷۲۵۶	۵	پرداخت منصفانه و کافی
۰/۸۱۷۰	۵	محیط ایمن و بهداشتی
۰/۷۸۱۶	۵	فرصت رشد و امنیت
۰/۷۷۱۲	۵	قانون گرایی در سازمان
۰/۷۰۹۱	۵	وابستگی اجتماعی سازمان
۰/۷۶۳۶	۵	فضای کلی زندگی
۰/۷۶۳۸	۵	یکپارچگی اجتماعی
۰/۸۲۸۷	۵	توسعه قابلیت‌های انسانی
۰/۹۴۳۰	۴۰	کیفیت زندگی کاری معلمان (کل)

#### - پایایی سؤالات مربوط به جو سازمانی

براساس اطلاعات جدول (۲) و مطابق با آزمون آلفای کرونباخ انجام شده ملاحظه می شود مقدار آلفا برای سؤالات جو مدیریتی برابر  $\alpha = 0/7600$ ، جو همکاری برابر  $\alpha = 0/7454$  و جو سازمانی در کل برابر  $\alpha = 0/8731$  بدست آمده است. لذا نتیجه می شود سؤالات پایایی لازم را دارند. و می توان براساس آنها جو سازمانی را ارزیابی کرد.

جدول (۲) پایایی سؤالات مربوط به جو سازمانی

متغیر	تعداد	ضریب آلفا
جو مدیریتی	۹	۰/۷۶۰۰
جو همکاری	۹	۰/۷۴۵۴
جو سازمانی کل	۱۸	۰/۸۷۳۱

#### یافته‌های تحقیق

##### - مقایسه کیفیت زندگی کاری معلمان براساس جنسیت

براساس اطلاعات جدول شماره (۳) و مطابق آزمون t مستقل انجام شده ملاحظه می شود متوسط نمره کیفیت زندگی کاری معلمان مذکر برابر ۶۵/۴۲ با انحراف استاندارد ۱۹/۸۹ و معلمان مونث برابر ۶۱/۹۵ با انحراف استاندارد ۱۳/۴۵ بدست آمده است بطوریکه طبق معیار  $t = 2/194$  و  $p = 0/029$  نتیجه می شود اختلاف نمرات کیفیت زندگی کاری معلمان براساس جنسیت آنان معنی دار است زیرا سطح معنی داری از ۰/۰۵ کمتر است و متوسط نمرات در گروه معلمان مذکر بیشتر است.

جدول شماره (۳) مقایسه کیفیت زندگی کاری معلمان براساس جنسیت

متغیر		تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	آزمون T	درجه آزادی	سطح معنی داری
کیفیت زندگی کاری	مذکر	۹۸	۶۵/۴۲۰۹	۱۹/۸۹۹۲۳	۲/۱۹۴	۷۰۰	۰/۰۲۹
	مونث	۶۰۴	۶۱/۹۵۱۶	۱۳/۴۵۵۴۳	۱/۶۶۵	۱۱۱/۸۲۷	۰/۰۹۹

#### - همبستگی بین کیفیت زندگی کاری معلمان و سابقه کاری آنان

براساس اطلاعات جدول شماره (۴) و مطابق آزمون همبستگی پیرسون انجام شده ملاحظه می شود مقدار آزمون همبستگی برابر  $r=0/044$  با سطح معنی داری  $p=0/245$  بدست آمده است که چون سطح معنی داری از  $0/05$  بیشتر است نتیجه می شود. رابطه معنی دار و مستقیمی بین کیفیت زندگی کاری و سابقه کار معلمان وجود ندارد.

جدول شماره (۴) همبستگی بین کیفیت زندگی کاری معلمان و سابقه کاری آنان

متغیر	کیفیت زندگی کاری
سابقه کار	$r=0/044$ $p=0/245$ $n=704$

#### - مقایسه کیفیت زندگی کاری معلمان براساس مدرک تحصیلی آنان

براساس اطلاعات جدول شماره (۵) و مطابق آزمون تحلیل واریانس انجام شده ملاحظه می شود میانگین نمرات کیفیت زندگی کاری معلمان با سطح تحصیلات دیپلم برابر  $67/89$  با انحراف استاندارد  $12/39$ ، در سطح فوق دیپلم برابر  $62/02$  با انحراف استاندارد  $12/82$ ، سطح تحصیلات لیسانس برابر  $61/50$  با انحراف استاندارد  $16/20$  و فوق لیسانس برابر  $61/87$  با انحراف استاندارد  $15/15$  بدست آمده است که طبق معیار  $f=5/138$  و  $p=0/002$  نتیجه می شود اختلاف نمرات کیفیت زندگی کاری معلمان براساس مدرک تحصیلی آنها معنی دار است زیرا سطح معنی داری از  $0/05$  کمتر است.



جدول شماره (۵) مقایسه کیفیت زندگی کاری معلمان براساس مدرک تحصیلی آنان

متغیر		تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	F آزمون	درجه آزادی	سطح معنی داری
کیفیت زندگی کاری	دیپلم	۹۶	۶۷/۸۹۰۶	۱۲/۳۹۶۰۳	۵/۱۳۸	۳	۰/۰۰۲
	فوق دیپلم	۳۱۶	۶۲/۰۲۵۳	۱۲/۸۲۲۱۳			
	لیسانس	۲۸۶	۶۱/۵۰۷۹	۱۶/۲۰۸۰۰			
	فوق لیسانس	۴	۶۱/۸۷۵۰	۱۵/۱۵۵۴۴			
	جمع	۷۰۲	۶۲/۶۱۵۷	۱۴/۳۸۶۱۰			

#### - توزیع پراکندگی کیفیت زندگی کاری و ابعاد هشتگانه آن

بر اساس اطلاعات جدول (۶) ملاحظه می شود میانگین کیفیت زندگی کاری معلمان ابتدایی استان آذربایجان شرقی برابر ۶۲/۴۷ با انحراف استاندارد ۱۴/۵۲ می باشد. حداقل نمره کیفیت زندگی کاری معلمان برابر ۱۰/۶۳ و حداکثر آن ۱۰۰ می باشد. ضریب کجی برابر  $sk = -۰/۳۳۲$  می باشد که نشان می دهد نمره کیفیت زندگی کاری اکثر معلمان بالاتر از میانگین است.

در بررسی ابعاد کیفیت زندگی کاری بر اساس اطلاعات جدول (۷) ملاحظه شد متوسط نمره بُعد پرداخت منصفانه و کافی از ابعاد کیفیت زندگی کاری برابر ۵۱/۰۹ با انحراف استاندارد ۱۸/۴۲، بُعد محیط ایمن و بهداشتی برابر ۶۱/۶۹ با انحراف استاندارد ۲۰/۴۸، بُعد تأمین فرصت رشد و امنیت برابر ۶۶/۳۱ با انحراف استاندارد ۱۸/۶۵، بُعد قانون گرایی در سازمان برابر ۷۰/۷۹ با انحراف استاندارد ۱۹/۲۶، بُعد وابستگی اجتماعی سازمان برابر ۶۶/۲۳ با انحراف استاندارد ۱۷/۶۵، بُعد فضای کلی زندگی برابر ۵۱/۴۸ با انحراف استاندارد ۲۰/۱۵، یکپارچگی اجتماعی سازمان برابر ۷۰/۲۹ با انحراف استاندارد ۱۷/۷۴ و بُعد توسعه قابلیت های انسانی برابر ۶۱/۸۵ با انحراف استاندارد ۱۹/۱۴ می باشد. نتیجه می شود بُعد قانون گرایی در سازمان بیشترین میانگین را نسبت به ابعاد دیگر دارا می باشد.

جدول (۶) توزیع پراکندگی کیفیت زندگی کاری

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب کجی	حداقل	حداکثر
کیفیت زندگی کاری	۷۰۶	۶۲/۴۷	۱۴/۵۲	-۰/۳۳۲	۱۰/۶۳	۱۰۰

جدول (۷) ابعاد کیفیت زندگی کاری

متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد
پرداخت	۷۰۶	۱۰/۰۰	۱۰/۰۰	۵۱/۰۹	۱۸/۴۲
منصفانه و کافی محیط	۷۰۶	۰/۰۰	۱۰/۰۰	۶۱/۶۹	۲۰/۴۸
ایمن و بهداشتی تأمین	۷۰۶	۱۵/۰۰	۱۰/۰۰	۶۶/۳۱	۱۸/۶۵
فرصت رشد و امنیت قانون گرایی	۷۰۶	۰/۰۰	۱۰/۰۰	۷۰/۷۹	۱۹/۲۶
در سازمان وابستگی	۷۰۶	۰/۰۰	۱۰/۰۰	۶۶/۲۳	۱۷/۶۵
اجتماعی سازمان فضای کلی زندگی	۷۰۶	۰/۰۰	۱۰/۰۰	۵۱/۴۸	۲۰/۱۵
یکپارچگی اجتماعی سازمان	۷۰۶	۰/۰۰	۱۰/۰۰	۷۰/۲۹	۱۷/۷۴
توسعه قابلیت های انسانی	۷۰۶	۰/۰۰	۱۰/۰۰	۶۱/۸۵	۱۹/۱۴

### - توزیع پراکندگی جو سازمانی و ابعاد آن

بر اساس اطلاعات جدول (۸) ملاحظه می شود متوسط نمره جو سازمانی برابر ۶۶/۶۵ با انحراف استاندارد ۱۳/۷۱ بدست آمده است بطوریکه حداقل نمره جو سازمانی برابر ۲۷/۷۸ و حداکثر آن ۹۷/۲۲ می باشد. ضریب کجی برابر  $sk = -۰/۰۸۵$  است که نشان می دهد جو سازمانی از دید اکثر معلمان بالاتر از میانگین است.

برای ابعاد جو سازمانی بر اساس اطلاعات جدول (۹) داریم: متوسط نمره بُعد رفتار حمایتی مدیران برابر ۷۲/۳۳ با انحراف استاندارد ۲۳/۳۱، بُعد رفتار هدایتی برابر ۶۵/۹۳ با انحراف استاندارد ۱۷/۱۸، رفتار ممانعتی برابر ۵۰/۸۷ با انحراف استاندارد ۲۷/۲۷، رفتار حرفه ای معلمان برابر ۷۸/۵۶ با انحراف استاندارد ۲۱/۴۳، رفتار صمیمی معلمان برابر ۵۸/۵۹ با انحراف استاندارد ۲۰/۹۸، و در نهایت

متوسط نمره رفتار بیگانه معلمان برابر  $24/62$  با انحراف استاندارد  $22/24$  بدست آمده است. نتیجه می شود بالاترین میانگین مربوط به رفتار حرفه ای معلمان می باشد.

جدول (۸) توزیع پراکندگی جو سازمانی

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب کجی	حداقل	حداکثر
جو سازمانی	۷۰۶	۶۶/۶۵	۱۳/۷۱	-۰/۰۸۵	۲۷/۷۸	۹۷/۲۲

جدول (۹) ابعاد جو سازمانی

متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد
رفتار حمایتی مدیر	۷۰۶	۰/۰۰	۱۰/۰۰	۷۲/۳۳	۲۳/۳۱
رفتار هدایتی مدیر	۷۰۶	۲۵/۰۰	۱۰/۰۰	۶۵/۹۳	۱۷/۱۸
رفتار ممانعتی مدیر	۷۰۶	۰/۰۰	۱۰/۰۰	۵۰/۸۷	۲۷/۲۷
رفتار حرفه ای معلمان	۷۰۶	۸/۳۳	۱۰/۰۰	۷۸/۵۶	۲۱/۴۳
رفتار صمیمی معلمان	۷۰۶	۰/۰۰	۱۰/۰۰	۵۸/۵۹	۲۰/۹۸
رفتار بیگانه معلمان	۷۰۶	۰/۰۰	۱۰/۰۰	۲۴/۶۲	۲۲/۲۴

#### - همبستگی بین جو سازمانی و کیفیت زندگی کاری و ابعاد هشتگانه آن

براساس اطلاعات جدول (۱۰) ملاحظه می شود ضریب همبستگی بین جو سازمانی و کیفیت زندگی کاری برابر  $r=0/525$  و با سطح معنی داری  $p=0/000$  بدست آمده است و چون سطح معنی داری از  $0/05$  کمتر است می توان ادعا کرد بین جو سازمانی و کیفیت زندگی کاری معلمان همبستگی معنی دار و مستقیمی وجود دارد و در بررسی همبستگی بین جو سازمانی و تک تک ابعاد کیفیت زندگی کاری ملاحظه کردیم ضریب همبستگی بین جو سازمانی و پرداخت منصفانه و کافی برابر  $r=0/386$ ، محیط ایمن و بهداشتی برابر  $r=0/314$ ، تأمین فرصت رشد و امنیت برابر  $r=0/513$ ، قانون گرایی در سازمان برابر  $r=0/524$ ، وابستگی اجتماعی سازمان برابر  $r=0/406$ ، فضای کلی زندگی برابر  $r=0/206$ ، یکپارچگی اجتماعی سازمان برابر  $r=0/504$  و بُعد توسعه قابلیت های انسانی برابر  $r=0/397$  می باشد که سطح معنی داری در تمام ابعاد برابر  $p=0/000$  است نتیجه می شود بین جو سازمانی و ابعاد کیفیت زندگی کاری نیز همبستگی معنی داری وجود دارد بنابراین با بهتر شدن جو سازمانی کیفیت زندگی کاری معلمان ارتقا می یابد.

جدول (۱۰) همبستگی بین جو سازمانی و کیفیت زندگی کاری و ابعاد هشتگانه آن

متغیر	جو سازمانی
کیفیت زندگی کاری	$r=0/525$ $p=0/000$ $n= 706$
پرداخت منصفانه و کافی	$r=0/386$ $p=0/000$ $n= 706$
محیط ایمن و بهداشتی	$r=0/314$ $p=0/000$ $n= 706$
تأمین فرصت رشد و امنیت	$r=0/513$ $p=0/000$ $n= 706$
قانون گرایی در سازمان	$r=0/524$ $p=0/000$ $n= 706$
وابستگی اجتماعی سازمان	$r=0/406$ $p=0/000$ $n= 706$
فضای کلی زندگی	$r=0/206$ $p=0/000$ $n= 706$
یکپارچگی اجتماعی سازمان	$r=0/504$ $p=0/000$ $n= 706$
توسعه قابلیت های انسانی	$r=0/397$ $p=0/000$ $n= 706$

#### - ارزیابی عمده ترین مؤلفه های کیفیت زندگی کاری

براساس اطلاعات جدول (۱۱) ملاحظه می شود عمده ترین مؤلفه های کیفیت زندگی کاری معلمان ابتدایی آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی به ترتیب عبارتند از: قانون گرایی در سازمان با رتبه ۵/۸۴، یکپارچگی اجتماعی سازمان با رتبه ۵/۷۹، تأمین فرصت رشد و امنیت با رتبه

۵/۱۶، وابستگی اجتماعی سازمان با رتبه ۵/۰۵، توسعه قابلیت های انسانی با رتبه ۴/۳۲، محیط ایمن و بهداشتی با رتبه ۴/۳۰، فضای کلی زندگی با رتبه ۲/۹۴، و پرداخت منصفانه و کافی با رتبه ۲/۶۰ که طبق آزمون فریدمن انجام شده ملاحظه می گردد مقدار آزمون برابر ۱۲۸۰/۳۳۷ با سطح معنی داری  $p=0/000$  بدست آمده است.

جدول (۱۱) ارزیابی عمده ترین مؤلفه های کیفیت زندگی کاری

متغیر	میانگین	تعداد	آزمون فریدمن	درجه آزادی	سطح معنی داری
قانون گرایی در سازمان	۵/۸۴	۷۰۶	۱۲۸۰/۳۳۷	۷	۰/۰۰۰
یکپارچگی	۵/۷۹				
اجتماعی سازمان					
تأمین	۵/۱۶				
فرصت رشد و امنیت					
وابستگی	۵/۰۵				
اجتماعی سازمان					
توسعه	۴/۳۲				
قابلیت های انسانی					
محیط ایمن و بهداشتی	۴/۳۰				
فضای کلی زندگی	۲/۹۴				
پرداخت منصفانه و کافی	۲/۶۰				

### پیشنهادهای کاربردی

۱- پیشنهاد می شود مدیران از انتقادات سازنده معلمان استقبال کنند. موفقیت ها و رفتارهای خوب آنها را تمجید کرده و ارج بنهند. با برقراری نظام پیشنهادها، نظرات و پیشنهادهای خوب آنها را اجرا کنند. جلساتی همراه کارکنان و معلمان جهت تصمیم گیری در امور و کسب راه حل از آنها هر چند وقت یکبار برگزار کنند و زمینه برقراری ارتباط صریح، باز و قابل اعتماد را فراهم سازند تا از این طریق ضمن بهبود جو سازمانی مدرسه، کیفیت زندگی کاری معلمان ارتقا یابد.

۲- با توجه به عوامل فرصت رشد، آموزش و پرورش باید بیش از پیش از توانایی ها، تجربه ها و مهارت های معلمان بهره گیرند تا آنها ضمن رشد به احساس تعلق و امنیت بیشتری دست یابند و همواره از توانایی و خلاقیت های خود در راه اعتلای سازمان استفاده کنند. وابستگی اجتماعی در کار به عنوان یکی از عوامل تاثیرگذار بر کیفیت زندگی کاری تعیین شده است که با کار گروهی، احترام، مشارکت در فکر و تصمیم گیری به وجود می آید مدارس با توجه به اینکه معلمان صاحبان فکر و

اندیشه هستند و انتظار دارند به افکار، اندیشه‌های و نظریه‌های آنان توجه شود، می‌توانند زمینه‌های مشارکت آنها در تصمیم‌گیری‌ها و امور مدرسه را فراهم کنند.

۳- به منظور بهبود و توسعه قابلیت‌های انسانی بهتر است مدیران مدارس و مسئولان آموزش و پرورش امکان دسترسی به اطلاعات، زمینه طراحی و برنامه‌ریزی و اختیار تصمیم‌گیری در حوزه عملیاتی مربوط را برای معلمان فراهم سازند تا آنها بتوانند قابلیت‌های خود را توسعه دهند. همچنین مدیران با اقداماتی چون برگزاری کارگاه‌های آموزشی، دوره‌های آموزش مجازی، استقرار سیستم مدیریت دانش و برقراری سازمان یادگیرنده و ... به توسعه توانایی‌ها و قابلیت‌ها و افزایش سطوح مهارتی معلمان بپردازند.

۴- امنیت شغلی یکی از جنبه‌های اصلی و مرکزی کیفیت زندگی کاری به حساب می‌آید. لذا مدیران می‌توانند به منظور ارتقای کیفیت زندگی کاری شرایطی را فراهم کنند که معلمان احساس امنیت شغلی داشته باشند.

۵- ارائه گزارشهای سالانه و فصلی به معلمان و سهیم شدن آنان در اطلاعات (یعنی مطلع ساختن معلمان از پیشرفته‌ها و نیروهای که در سازمان آموزشی تاثیر می‌گذارد و همچنین توضیح دلایل منطقی تصمیم‌های متخذه توسط مدیریت) باعث می‌شود که معلمان مطلع، نشان دهند بهتر می‌توانند به حل مشکلات کمک کنند و در مقابل شرایط متغیر، واکنش مثبتی از خود نشان دهند. در این صورت معلمان نسبت به سازمان آموزشی خود احساس تعلق بیشتری کرده و مطلوبیت جو سازمانی بیشتر و بالاخره از این طریق کیفیت زندگی کاری معلمان ارتقا می‌یابد.

۶- مدیران هنگام برخورد با معلمان باید رفتاری حاکی از اعتماد و احترام را از خود نشان دهند و با توجیه کافی آنها، قدرت تحمل برخی تصمیمات را در آنان بیشتر نمایند.

## منابع و مآخذ

- اصلانخانی، محمدعلی. (۱۳۷۵)، توصیف سبک‌های رهبری و جو سازمانی و ارتباط آن با میزان رضایت شغلی از دیدگاه اساتید ورزش دانشگاه‌های منتخب، رساله دکتری، دانشگاه تربیت بدنی دانشگاه تهران.
- خدیوی، اسدالله، علیی، حسن. (۱۳۸۶). بررسی کیفیت زندگی کاری کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی تبریز. فصلنامه علوم مدیریت. شماره دو. دانشگاه آزاد اسلامی تبریز.
- دیویس، کیت و جان نیواستورم. (۱۳۷۰)، رفتار انسانی در کار (رفتار سازمانی). ترجمه: محمدعلی طوسی، تهران: انتشارات مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- رودکی، محمد. (۱۳۸۷). تحلیل دینامیکی کیفیت زندگی کاری. طرح پژوهشی سازمان کار و تامین اجتماعی. نقل از سایت [www.karafarinigov.ir](http://www.karafarinigov.ir).
- سعادت، اسفندیار. (۱۳۸۶)، مدیریت منابع انسانی، چاپ دوازدهم. تهران: انتشارات سمت.

- مورهد، گریگوری و گریفین، ریکی. (۱۳۷۴). **رفتار سازمانی**. ترجمه: سید مهدی الوانی و غلامرضا معمارزاده، تهران: انتشارات مروارید.

- هوی، وین. ک. و میکسل، سیل. ج. (۱۳۷۶). **تئوری، تحقیق و عمل در مدیریت آموزشی**، جلد دوم. ترجمه: میر محمد عباس زاده، چاپ دوم. ارومیه: انتشارات دانشگاه ارومیه.

- Akdere, M. (2006). **Improving quality if worklife implications for human resources**. Business Review, 1(173).
- Bearfield, S .(2003). **Quality of working life: comparing the perceptions of professionals and clerical sales and service workers**. University of Sydney. [www.accirt.com/pubs/ WP 86 pdf](http://www.accirt.com/pubs/WP 86 pdf).
- Che Rose , Raduan & Beh , Loosee & Uli , Jegak & Idris , Khairuddin .( 2006). **Quality of work life : Implication s of career Dimensions**. Journal of social sciences.
- Flippo, Edwin B .(2008). **Personnel management**. sixth edition. Mc Graw-hill International editions.
- Guna, S, R .(2008).**Constructs of Quality of Work Life: A Perspective of Information and Technology Professionals**. European Journal of Social Sciences . Volume 7, Number 1
- Halpin, Andrew (1970). **Organizational Climate**. Adapted From, Organizational Behavior in School, Edited by Robert, G. Owens, Englewood Cliffs. N. J: Prentice-Hall Inc
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1993). **The Organizational Climate of schools**. Chicago: U. of Chicago. 258-280.
- Islam. Sahanur. (2011). **Quality of work life: An Insidht of Casuses of Attrttion in insurance sector in India**. Meghnad Saha Institute of Technology Nazirabad, p.o- Utchepota, Kolkata
- Serey, T,T.( 2009). **Choosing a Robust Quality of Work Life**. Business Forum, 27(2), pp. 7-10.
- Vecchio, R, P.(2000). **Organizational behavior** , Fourth edition , the Dryden pres.
- Vimi, J & Mohd. K. K. (2008). **Determinants of performance in retail banking: perspectives of customer satisfaction and relationship marketing**. Singapore Management Review, July 1.





# نقش عامل‌های شخصیتی و استرس ادراک شده بر سلامت روانشناختی معلمان مطالعه‌ی مبتنی بر مدل پیش‌بینی

دکتر منصور بیرامی<sup>۱</sup> - دکتر تورج هاشمی نصرت آباد<sup>۲</sup> - یزدان موحدی<sup>۳</sup>

## چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه‌ی عامل‌های شخصیتی و استرس ادراک شده با سلامت روانشناختی معلمان بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی معلمان شهر تبریز بود. نمونه آماری شامل ۳۸۰ معلم (۱۹۰ معلم زن و ۱۹۰ معلم مرد) بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از بین معلمان نواحی پنج گانه شهر تبریز انتخاب شدند. آزمودنی‌ها به پرسشنامه شخصیتی نئو، استرس ادراک شده هولمز و راهه و پرسشنامه سلامت روانشناختی پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها از آزمون معنی‌داری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد. تحلیل داده‌ها بوسیله‌ی ضریب همبستگی پیرسون انجام شد و نشان داد که روان رنجورخویی و استرس ادراک شده با سلامت روانشناختی رابطه منفی و معنی دار دارند. اما ابعاد برون گرایی، دل پذیر بودن و مسئولیت‌پذیری با سلامت روانشناختی رابطه مثبت و معنی دار داشتند. بین بعد انعطاف‌پذیری و سلامت روانشناختی رابطه‌ی معنی‌داری وجود نداشت. نتایج تحلیل رگرسیون همزمان نشان داد که

---

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۹/۲۸ تاریخ شروع بررسی مقاله: ۹۲/۱۲/۲۰ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۲/۲۰

۱- استاد گروه روانشناسی، دانشگاه تبریز

۲- دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه تبریز

Yazdan.movahedi@gmail.com

۳- کارشناس ارشد روانشناسی، دانشگاه تبریز

متغیرهای استرس ادراک شده، روان رنجورخویی، برون گرایی، دلدیر بودن و مسئولیت پذیر بودن به طور ترکیبی قادرند سلامت روانشناختی را پیش بینی کنند.

**کلیدواژه:** عامل های شخصیتی، استرس ادراک شده، سلامت روانشناختی، معلم

## مقدمه

حرفه معلمی دارای منابع استرس زای درونی و بیرونی است. منابع درونی استرس زای حرفه معلمی شامل ماهیت نقش معلم، سطح آمادگی، صلاحیت ها و قابلیت ها با وظایف است. پایین بودن سطح صلاحیت ها می تواند حاصل فقدان آموزش های پیش از خدمت باشد. محیط مدرسه می تواند شرایط پرتنشی را برای معلمان به وجود آورد که شامل رفتارهای مخرب دانش آموزان، ساختار تشویقی ناکافی، انزوای شغلی، نقش های متضاد و چندگانه است (برک<sup>۱</sup>، گرینگیس<sup>۲</sup> و اسشور<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶). لوئین استین<sup>۴</sup> (۱۹۹۱) بیان می کند که شغل معلمی بیشتر از دیگر مشاغل آنها را به بیماری های گوناگون مبتلا می کند (به نقل از برک و همکاران، ۱۹۹۶).

در سال های اخیر توجه به سلامت روانشناختی کارکنان و همین طور تأثیر سلامت روانی و جسمی در عملکرد معلمان مورد توجه سازمان ها قرار گرفته به گونه ای که بسیاری از آن ها تأکید دارند تا از راه پژوهش های علمی بتوانند به شناسایی منابع ایجاد فشار و تنش در محیط کارکنان نایل آیند و با ارایه ی راهکارهای مناسب جهت محیط شغلی مطلوب رضایت و عملکرد شغلی کارکنان را افزایش دهند. بررسی های انجام شده درباره فرسودگی شغلی در معلمان نشان داده است که در شرایط کاری یکسان، افراد به یک اندازه دچار فرسودگی نمی شوند و به بیان دیگر، فرسودگی و اختلال در سلامت روانشناختی از تعامل عوامل بی شماری از جمله عوامل فردی، شغلی و ویژگی های شخصیتی پدید می آید (شوفلی<sup>۵</sup>، ماسلاچ<sup>۶</sup> و مارک<sup>۷</sup>، ۱۹۹۴).

یکی از عواملی که می تواند بر سلامت روانشناختی معلمان اثرگذار باشد، ویژگی شخصیتی آنان است. کلیه عوامل درونی فرد را که نحوه ی تفکر و احساس او را تحت تأثیر قرار می دهد شخصیت می نامند. کارکردهای بنیادی شخصیت، انسجام بخشیدن به احساس، اندیشه و ادراک در راستای انجام رفتارهای هدفمند است (سادوک و سادوک<sup>۸</sup>، ۲۰۰۰). گرچه آگاهی از درون انسانها و شخصیت

۱- Burke

۲- Greenglass

۳- Schwarzer

۴- Loin stein

۵- Schaufeli

۶- Maslach

۷- Marek

آنان کاری بس دشوار است، اما شناخت شخصیت روزنه ای بسیار گویا دارد و آن رفتارهای بارز افراد است. هم چنین، پژوهش در باب عملکرد شغلی و رفع مشکلاتی که منجر به افزایش سلامت روان می گردد، در صنعت و سازمان از اهمیتی ویژه برخوردار است (موسوی، ۱۳۷۸). متغیرهای شخصیتی تاریخچه‌ای طولانی از اثرگذاری بر سبک‌های مقابله با تنیدگی و سلامت روانشناختی را نشان می‌دهند (پتلیک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). مطالعات نشان می‌دهند که افراد با روان رنجورخویی بالا در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی را از راهبردهای منفعلانه از قبیل اجتناب، خودملاطم‌گری، تفکر آرزومندانه، شیوه‌های مبتنی بر ستیزه‌جویی بین فردی از قبیل واکنش خصمانه و تخلیه و برون‌ریزی هیجانات منفی استفاده می‌کند، لذا سطوح بالاتر روان رنجورخویی تجربه‌ی عواطف منفی را تشدید می‌کند که باعث پایین آمدن سلامت روانی افراد خواهد شد (هرن و میشل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳).

از دیگر عواملی که می‌تواند بر سلامت روانشناختی معلمان تأثیرگذار باشد، نقش استرس ادراک شده در آنان است. امروزه هر فرد در زندگی روزمره به شکلی استرس را تجربه می‌کند و به ناچار سعی می‌کند با اتخاذ شیوه منحصر به فرد به آن عوامل پاسخگو باشد. استرس یا تنیدگی، نیروی ویژه‌ای است که به فرد فشار وارد کرده و تغییرات موقتی یا پایدار در آن بوجود می‌آورد (پور علی بابا، ۱۳۸۱). محققین ارزیابی شناختی بر این باورند که الگوی ارزیابی شناختی افراد نسبت به موقعیت‌های تنیدگی زای زندگی بر اساس ایجاد ویژگی‌های مختلف شخصیت، پاسخ‌های هیجانی و منطقی متفاوتی از قبیل خشم، احساس گناه، غرور، طراحي یک نقشه، انجام عمل خاص یا تلاش برای کاهش احساسات ناخوشایند از خود نشان می‌دهند (پتلیک، ۲۰۰۲).

در چهارمین مجموعه تشخیصی و آماری انجمن روان پزشکی آمریکا (DSM-IV) نشانه‌ها و عوارضی مانند: بیماریهای قلبی- عروقی، اختلال‌های معده ای- روده‌ای، آسیب دیدگی‌های بدنی، خستگی جسمانی، سردرد، افزایش مراجعات به درمانگاه، از دست دادن اشتها و کاهش وزن، افزایش رفتارهای مخاطره آمیز، اختلال در روابط با خانواده و دوستان، پرخاشگری، خودکشی یا اقدام به آن و ... را حاصل اختلال در سلامت روانشناختی ناشی از استرس ادراک شده بر می‌شمارند (میرزایی، ۱۳۸۴).

معلمان با استرس‌های مختلفی مواجه هستند و یکی از پیامدهای این استرس‌ها بروز اختلال در سلامت روانشناختی در بین آنان است و این اختلال و فرسودگی ناشی از عکس‌العمل مربوط به استرس، عوارض زیادی در سازمان و در خانواده و زندگی اجتماعی و فردی آنان بر جای می‌گذارد. از مهم‌ترین این عوارض می‌توان به غیبت کارکنان از کار، تاخیرهای متوالی، شکایت‌های مختلف روان‌تنی، کشمکش و تضاد در محیط کار، تغییر شکل تدریس با مشاغل دیگر و در نهایت ترک خدمت را نام برد. هنگامی که فرسودگی شغلی رخ می‌دهد، کاهش انرژی در ادامه فعالیت‌های سودمند، از دست دادن فلسفه‌نهایی

1 -Sadock & Sadock

2- Pytilik

3 -Haren & Mitchell

زندگی، فقدان احساس همدردی و اختلالات روحی و جسمی پدیدار می‌شوند. برای فائق آمدن بر این مشکلات باید با استرس‌های روانی مقابله کرد (نقدی، ۱۳۸۹).

بویرز<sup>۱</sup>، کینیا<sup>۲</sup>، چارلس<sup>۳</sup> و هیندرک<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) در پژوهش خود با عنوان رابطه‌ی بین شخصیت، راهبردهای مقابله‌ای و سلامت روانشناختی نشان دادند که بین راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌مدار که از راهبردهای مقابله‌ای کارآمد هستند با سلامت روانشناختی رابطه‌ی مثبتی وجود دارد، همچنین نتایج نشان داد که بین ویژگی‌های شخصیتی روان رنجورخویی با سلامت روانشناختی و بهزیستی رابطه‌ی منفی وجود دارد. لی-بگلی<sup>۵</sup>، پرسی<sup>۶</sup> و دلکونیس<sup>۷</sup> (۲۰۰۵) در پژوهش خود با عنوان ارتباط بین پنج عامل شخصیت و مقابله با استرس نشان دادند که افراد برون‌گرا بیشتر از راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار مانند جستجوی حمایت اجتماعی، تفکر مثبت و ارزیابی مثبت استفاده می‌کنند، در حالی که افراد روان رنجور در رویارویی با موقعیت‌های استرس‌زا از راهبردهای منفعلانه مانند دوری‌گزینی، تفکر آرزومندانه و شیوه‌ی مبتنی بر ستیزه‌جویی استفاده می‌کنند. نتایج پژوهش هایس و جوزف<sup>۸</sup> (۲۰۰۳) نشان داد که وظیفه‌شناسی مثل برون‌گرایی و روان رنجورخویی با سلامت روانشناختی مرتبط است.

درباره‌ی پنج عامل شخصیت، کاستا و مک کری<sup>۹</sup> (۱۹۹۲) بیان می‌دارند که سازگاری و وظیفه‌شناسی در موقعیت‌های کاری اجتماعی باید تجربه مثبت بیشتری به همراه داشته باشند که این به نوبه خود سلامت روانی را به دنبال دارد. این در حالی است که پذیرش، فرد را به کسب حالات هیجانی منفی و مثبت سوق می‌دهد.

گراف<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۲)؛ به نقل از اندرز و ون<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۹) در پژوهش خود بر روی یک نمونه ۷۰۷۶ نفری از بزرگسالان دریافتند که بعد روان رنجورخویی شخصیت، ابتلاء به اضطراب و افسردگی را در افراد پیش‌بینی می‌نماید، به طوری که افراد با نمرات بالا در بعد روان رنجورخویی، نسبت به سایر افراد عاطفه منفی بیشتری را تجربه کرده و دو برابر بیشتر از آنها به اضطراب و افسردگی مبتلا می‌شوند. وندنبرگ و پیتاریو<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۵) در پژوهشی بر روی ۲۹۰ نفر از کارکنان مرکز تحقیقات در رومانی (اروپای شرقی) و به منظور بررسی ارتباط بین شخصیت و سلامت روانی پژوهشی انجام دادند، و

۱ - Boyers

۲ - Kenya

۳ Charless

۴ Hendrick

۵ -Lee-Bagley

۶ -Preece

۷- Delgonis

۸ -Hayes & Joseph

۹- Costa & Mc Crae

۱۰ -Graph

۱۱ -Andrews & Wang

۱۲ -Vandenbrege & Pitariu

دریافتند که افسردگی و شکایات جسمانی، دارای ارتباط منفی با برون گرایی و ارتباط مثبت با بعد روان رنجورخویی می‌باشند، افسردگی و شکایات جسمانی با بعد انعطاف پذیری دارای ارتباط منفی و با بعد دلیزیر بودن دارای رابطه مثبت بودند. همچنین رضایت شغلی با بعد روان رنجورخویی ارتباط منفی و با ابعاد با وجدان بودن و انعطاف پذیری ارتباط مثبت داشت.

در پژوهشی که فونتانا و ابوذری<sup>۱</sup> (۱۹۹۲) با عنوان سطح استرس و جنس و عوامل شخصیتی در معلمان، بر روی ۹۴ معلم انجام دادند آشکار شد که ۰/۰۷۲/۶ از سطوح متوسطی از استرس و ۰/۰۲۳/۲ سطح جدی استرس را تجربه کرده اند، همبستگی معنی داری بین استرس ادراک شده و روان رنجورخویی حاصل شد، نتایج این مطالعه نشان داد که برون گرایی و روان رنجورخویی بهترین پیش‌بینی کننده‌ی استرس ادراک شده است و به نظر می‌رسد شخصیت نسبت به عوامل دیگری نظیر سن و جنس تأثیر بیشتری در استرس ادراک شده دارد. هم چنین اندرز و ون (۲۰۰۹) در پژوهشی نشان دادند که استرس ادراک شده با کاهش سطح سلامت روانشناختی افراد شاغل رابطه دارد و منجر به گرایش به ترک محیط و ارزیابی نادرست از شرایط در افراد می‌شود. علاوه بر این، نتیجه پژوهش آنها نشان داد که سلامت روانشناختی افراد شاغل به طور قابل توجهی تحت تأثیر رفتار مقابله‌ای آن‌ها قرار دارد. در مطالعه‌ای که در شیلی کلارو و بدریگال<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) انجام دادند عدم سلامت روانی در ۰/۰۲۸/۶ معلمان دیده شد. در این میان معلمانی که ساعات کاری زیاد داشتند و بیشتر وقت خود را در مدرسه می‌گذراندند، استرس بیشتری را تجربه کرده و از سلامت روانشناختی کمتری برخوردار بودند. در مطالعه دیگری که توسط پورتو<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۰۶) انجام گرفت عدم سلامت روان در ۰/۰۴۴ معلمان گزارش شد که تحت تأثیر عواملی همچون مطالبات شغلی و فشار و استرس کاری بود. در این مطالعه شیوع اختلالات روانی در معلمان با فشار کاری زیاد، ۱/۵ برابر بیشتر از معلمان با فشار کاری کم بود.

از آنجایی که کنترل همزمان ویژگی‌های پنج گانه شخصیت و استرس ادراک شده برای شناسایی روابط آنها با سلامت روانشناختی معلمان مهم و ضروری بنظر می‌رسد و با توجه به اینکه معلمان نقش خاصی را در تعلیم و تربیت جامعه ایفا می‌کنند و شخصیت آنها به عنوان یک الگو مورد توجه دانش‌آموزان قرار می‌گیرد، بنابراین شناسایی ویژگی‌های شخصیتی و استرس ادراک شده می‌تواند به معلمان برای سازگار شدن در برابر عوامل استرس‌زای زندگی کمک کند و باعث ارتقای سلامت روان شناختی گردد. با توجه به مبانی فوق پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی سلامت روان‌شناختی معلمان از طریق عامل‌های شخصیتی و استرس ادراک شده انجام شد.

۱- Fontana & Abovseri

۲- Claro & Bedregal

۳ -Porto

## روش

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه ی معلمان دوره ابتدایی، راهنمایی و متوسطه مناطق پنجگانه شهر تبریز بود. تعداد کل معلمان شهر تبریز ۱۵۴۹۸ نفر می باشد که بر اساس جدول مورگان، تعداد ۳۸۰ نفر انتخاب شدند. که به ترتیب شامل ۱۹۰ نفر مرد و ۱۹۰ نفر زن بودند.

## ابزار پژوهش

### مقیاس صفات شخصیتی نئو:

عامل‌های شخصیتی با استفاده از پرسشنامه (NEO-FFI) فرم کوتاه (۶۰) سؤالی مورد ارزیابی قرار گرفت. این پرسشنامه توسط مک کری و کاستا (۱۹۹۲) ساخته شده و به زبانهای مختلف ترجمه شده است و روایی و پایایی مطلوبی را در جوامع مختلف نشان داده است. این پرسشنامه پنج عامل روان رنجور خویی (N)، برون گرایی (E)، گشودگی به تجربه (O)، توافق پذیری (A) و باوجدان بودن (C) را می‌سنجد. این پرسشنامه برای بدست آوردن اندازه ای مختصر و مفیدی از پنج عامل بنیادی شخصیت ساخته شده است (مک کری و کاستا، ۱۹۹۲). هر کدام از این عامل ها دارای ۱۲ سؤال می‌باشد. آزمودنی جواب را در یک طیف ۵ درجه ای از نوع لیکرت انتخاب می‌کند. مک کری و کاستا این آزمون را بر روی ۲۰۸ نفر از دانشجویان به فاصله زمانی سه ماه اجرا کردند و ضریب پایایی برای پنج عامل C, A, O, E, N به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۵، ۰/۸۰، ۰/۷۹، ۰/۷۹ به دست آمد ( به نقل از گروسی فرشی، ۱۳۸۰). همچنین این پرسشنامه در ایران توسط گروسی فرشی (۱۳۸۰) هنجاریابی شده و ضریب آلفای بدست آمده در این پژوهش برای روان رنجورخویی ۰/۸۵، برونگرایی ۰/۷۱، گشودگی به تجربه ۰/۴۵، توافق پذیری ۰/۵۹ و با وجدان بودن ۰/۷۵ ذکر شده است.

**مقیاس سلامت روانشناختی:** سلامت روانشناختی و ابعاد آن، بوسیله فرم ۲۸ سؤالی پرسشنامه‌ی سلامت روانی سنجیده می شود. این پرسشنامه، دارای ۴ مقیاس فرعی نشانه‌های جسمانی، اضطراب، اختلال در کارکرد اجتماعی و افسردگی است. این پرسشنامه، بصورت ۳ و ۲ و ۱ و ۰ نمره گذاری می شود، که در آن حداکثر نمره ی آزمودنی ۸۴ و حداقل آن صفر می باشد. معمولاً در این روش، نمره ۲۳ به عنوان نمره برش در نظر گرفته می شود، یعنی اگر نمره آزمودنی در آزمون غربالگری، برابر یا بیشتر از ۲۳ باشد به عنوان مشکوک غربال می شود. پایایی و اعتبار این پرسشنامه در داخل و خارج از کشور بررسی شده و مورد تأیید قرار گرفته است. اعتبار (۰/۶۵) و پایایی (۰/۷۰-۰/۹۳) این مقیاس در ایران ارزیابی شده و مورد تایید واقع شده است (تقوی، ۱۳۸۰)

سیاهه استرس زندگی هولمز و راهه

**مقیاس استرس ادراک شده:** این مقیاس توسط هولمز و راهه برای ارزیابی میزان استرس ساخته شده است و شامل ۳۳ ماده است. گاندرسون و راهه (۱۹۷۴) اعتبار این آزمون را از طریق اعتبار پیش بینی ۰/۷۲ و پایایی آن را از طریق آزمون مجدد ۰/۸۲ برآورد کرده اند. در سال ۱۳۷۲ پایایی آن توسط براهنی در نمونه ایرانی از طریق آزمون مجدد ۰/۷۹ گزارش شد و همچنین اعتبار

آن با روش اعتبار همزمان با شاخص تنیدگی ۰/۷۴ گزارش شده است (به نقل از عبدالله زاده، ۱۳۸۶).

### یافته‌ها

برای تجزیه و تحلیل آماری داده‌های گردآوری شده ابتدا از آمار توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون و سپس رگرسیون چندگانه استفاده گردید. جدول ۱، میانگین و انحراف استاندارد عامل‌های شخصیتی، سلامت روانشناختی و استرس ادراک شده را نشان می‌دهد.

جدول ۱: آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
روان رنجورخویی	۱۹/۷۲	۵/۳۱	نشانه‌های جسمی	۱۵/۴۲	۳/۸۲
انعطاف‌پذیری	۲۶/۸۶	۴/۵۸	اضطراب	۱۳/۲۴	۴/۱۸
برون‌گرایی	۲۸/۵۲	۵/۸۲	اختلال در کارکرد اجتماعی	۱۵/۰۳	۳/۰۷
دلپذیر بودن	۳۳/۰۸	۷/۷۷	افسردگی	۱۷/۹۸	۳/۶۸
مسئولیت‌پذیری	۳۵/۳۴	۶/۷۰	استرس ادراک شده	۲۵/۹۱	۸/۵۱

برای بررسی رابطه‌ی عامل‌های شخصیتی و استرس ادراک شده با سلامت روانشناختی معلمان از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید که نتایج آن در جدول شماره‌ی ۲ آمده است. همانطور که مشاهده می‌شود ابعاد روان رنجورخویی، برون‌گرایی، دل‌پذیر بودن، مسئولیت‌پذیری و استرس ادراک شده رابطه‌ی منفی معناداری با سلامت روانشناختی معلمان داشتند اما انعطاف‌پذیر بودن رابطه معناداری با سلامت روانشناختی نداشت.

جدول ۲: نتایج آزمون همبستگی پیرسون مربوط به رابطه ابعاد شخصیتی و استرس ادراک شده با سلامت روانشناختی

متغیرها	ضریب همبستگی	سطح معناداری
روان رنجورخویی	-۰/۶۲۴	۰/۰۰۱
انعطاف‌پذیری	۰/۰۵۰	۰/۲۸۶
برون‌گرایی	۰/۴۰۵	۰/۰۰۱
دلپذیر بودن	۰/۳۲۲	۰/۰۰۱
مسئولیت‌پذیر بودن	۰/۳۵۴	۰/۰۰۱
استرس ادراک شده	-۰/۲۴۵	۰/۰۰۱

جدول شماره ۳ خلاصه نتایج مقدار واریانس تبیین شده مدل را نشان می‌دهد، همانطور که مشاهده می‌شود ۰/۴۱ واریانس سلامت روانشناختی به وسیله‌ی عامل‌های شخصیتی و استرس ادراک شده تبیین می‌شود.

جدول (۳) خلاصه نتایج مقدار واریانس تبیین شده و معناداری مدل

شاخص	R	R <sup>2</sup>	F	df1	df2	P
همزمان	۰/۶۴	۰/۴۱	۴۴/۹۲	۶	۳۷۳	۰/۰۰۱

جدول شماره ۴ ضرایب حاصل از از رگرسیون را نشان می‌دهد. همان طور که مشاهده می‌شود استرس ادراک شده، روان رنجورخویی، برون گرایی، دلپذیر بودن و مسئولیت پذیری نقش معناداری در پیش بینی سلامت روانشناختی دارند اما انعطاف پذیری نقش معناداری در این مدل نداشت.

جدول ۴: ضرایب حاصل از رگرسیون به روش همزمان متغیرهای پیش بینی کننده سلامت روانشناختی

متغیرهای پیش‌بین	B	SE	Beta	T	P
ثابت	۳/۷۷	۵/۸۸			
استرس	-۰/۰۲	۰/۰۰۵	-۰/۱۷	۴/۴۵	۰/۰۰۱
روان رنجورخویی	-۰/۸۷	۰/۰۸	-۰/۵۳	۱۰/۳۲	۰/۰۰۱
برون گرایی	۰/۱۶	۰/۰۸	۰/۰۹	۲/۰۱	۰/۰۴
انعطاف پذیری	۰/۱۳	۰/۱۰	۰/۰۵	۱/۳۰	۰/۱۹
دلپذیر بودن	۰/۰۵	۰/۱۱	۰/۰۲	۰/۴۹	۰/۰۲
مسئولیت پذیر بودن	۰/۰۰۱	۰/۰۹۰	۰/۰۰۱	۰/۰۱۰	۰/۰۳۱

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی عامل‌های شخصیتی و استرس ادراک شده با سلامت روانشناختی معلمان شهر تبریز انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که برون گرایی ارتباط معناداری با سلامت روانشناختی معلمان دارد که همسو با نتایج پژوهش هایس و جوزف (۲۰۰۳) است که نشان دادند برون گرایی با سلامت روانشناختی ارتباط مثبت معناداری دارد. همچنین پژوهش کوستا و مک کری (به نقل از هایس و جوزف، ۲۰۰۳) نیز نشان داد که شادی و خوشحالی با برون گرایی بالا و روان رنجورخویی پایین مرتبط است. همچنین گروسی فرشی و صوفیانی (۱۳۸۶) در پژوهش خود نشان دادند که برون گرایی ارتباط معناداری با سلامت روانشناختی دانشجویان دارد. جهت تفسیر این نتایج بر اساس تئوریهای موجود، می‌توان گفت افراد برون گرا؛ اجتماعی، با اراده، دقیق، مصمم و خوش قول هستند که این ویژگی‌ها می‌تواند با سلامت روانشناختی بهتر در ارتباط باشند.



همچنین، با توجه به رابطه‌ی معنادار بین برون‌گرایی و سلامت روانشناختی می‌توان گفت افراد برون‌گرا با ویژگی‌های ذکر شده، کمتر دچار عواملی هم چون پایین آمدن سطح کارایی و فعالیت‌های اجتماعی، کم‌رویی، خجالتی بودن، نگرانی و دلشوره، وحشت و ترس می‌شوند که این باعث سلامت روانشناختی می‌شود. افراد برون‌گرا به دلیل اجتماعی بودن، ارتباطات با دیگران و به دلیل این که فعالیت‌های سریع دارند و در تلاش خود قدرت و انرژی بیش‌تری صرف می‌کنند، می‌توانند کارکرد اجتماعی و در کل سلامت روانشناختی بیشتری داشته باشند (باکر<sup>۱</sup>، وندرزی<sup>۲</sup>، لوینگ<sup>۳</sup> و دولارد<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶).

همچنین بین مسئولیت‌پذیری با سلامت روانشناختی رابطه معناداری بدست آمد که همسو با یافته‌های مک کری و کوستا (۱۹۹۱)؛ کیولی و ویکرز<sup>۵</sup> (۱۹۹۴)؛ فریدمن<sup>۶</sup> (۱۹۹۵)، به نقل از شولتز و شولتز (۱۳۸۷) می‌باشد. در یک بررسی طولی که ۷۰ سال طول کشید معلوم گردید کودکانی که در بعد مسئولیت‌پذیری نمرات بالاتری کسب کرده بودند نسبت به کودکانی که نمره پایین‌تری کسب کرده بودند از لحاظ سلامت جسمانی و روانشناختی سالم‌تر بودند و بیشتر عمر کرده بودند. همچنین محققان دیگری دریافتند نوجوانان و جوانانی که در بعد مسئولیت‌پذیری نمره بالایی کسب کرده بودند در مورد کنترل کردن بیماری خود اطلاعات بیشتری را جستجو می‌کنند و در مورد مراقبت از خود جدی‌تر از کسانی بودند که در این بعد نمره پایین‌تری کسب کرده بودند (شاو<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲؛ به نقل از شولتز، ۱۳۸۷). طبق پژوهش‌های جوزف (۲۰۰۲) بعد مسئولیت‌پذیری از ابعاد پنج‌گانه شخصیت‌پیش‌بینی‌کننده سلامت روانشناختی از جمله شادکامی و رضایت از زندگی است. یعنی بین بعد مسئولیت‌پذیری با سلامت روانشناختی و عواطف مثبت همبستگی مثبت و معنی‌دار و با عواطف منفی همبستگی منفی و معنی‌داری وجود دارد. افراد مسئولیت‌پذیر، افرادی سخت‌کوش، دارای انگیزش موفقیت، مسئولیت‌پذیر و قابل‌اتکاء هستند. ترکیب این ویژگی‌ها نشان می‌دهد که گروه‌ها یا سازمان‌هایی که برون‌گرایی در آن‌ها یک میزان متوسط است، در مقایسه با گروه‌هایی که تعداد چنین افرادی در آنها کم یا زیاد است، عملکردی بالاتر دارند. افرادی که در بعد مسئولیت‌پذیری نمره‌ای بالا می‌گیرند، افرادی متمرکز و متعادل‌اند و با روش هدفمندانه‌ای اهداف کلی را دنبال می‌کنند؛ هم‌چنین، نمره‌ی بالا در مسئولیت‌پذیری با موفقیت‌شغلی و تحصیلی همراه است که این خود می‌تواند با علایم جسمانی و در کل با سلامت روانشناختی مرتبط باشد (باکر و همکاران، ۲۰۰۶).

یافته‌ی دیگر مرتبط با پژوهش حاضر نقش معنادار روان‌رنجورخویی با سلامت روانشناختی

۱- Bakker

۲- Vanderzee

۳- Lewig

۴- Dollard

۵- Kewell & Vickers

۶- Friedman

۷- Shaw

معلمان بود. این یافته پژوهش با نتایج چیوکوتا و استیلز<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) همسو است. آنها در پژوهش خود بر روی ۲۱۹ دانشجو به بررسی ارتباط بین ابعاد شخصیتی، افسردگی، ناامیدی و افکار خودکشی پرداختند. نتایج رگرسیون چندگانه نشان داد که علائم افسردگی بصورت مثبتی توسط روان رنجورخویی قابل پیش بینی بود. در پژوهشی که وندنبرگ و پیتاریو (۲۰۰۵) بر روی ۲۹۰ نفر از کارکنان به منظور بررسی ارتباط بین شخصیت و سلامت روانشناختی انجام دادند، دریافتند که افسردگی و شکایات جسمانی ارتباط مثبتی با بعد روان رنجوری دارد؛ یعنی هر قدر که شخص در روان رنجوری نمره بالایی گرفته باشد در افسردگی و اختلالات جسمانی نیز نمره بیشتری گرفته بود. می توان گفت افرادی که در روان رنجورخویی نمره بالایی می گیرند صفاتی مانند اضطراب، افسردگی، خصومت، پرخاشگری، تنیدگی، غیرمنطقی بودن و آسیب پذیری بیشتری را از خود نشان می دهند و امکان دارد عزت نفس پایین تری داشته و در نتیجه از لحاظ هیجانی ناپایدار و مستعد بیماریهای روانی و جسمانی متفاوتی هستند. هم چنین هر چه فرد در نمره ی روان رنجوری در حد پایینی قرار بگیرد، نشان دهنده ی عدم افسردگی، نداشتن اضطراب و نبود غمگینی و نگرانی است که این گونه ویژگی ها می تواند باعث سلامت روانشناختی افراد شود. به اعتقاد آیزنک، این خصوصیات ارثی بوده و حاصل یادگیری یا تجربه نیستند، همچنین در نواحی مغز که شاخه سمپاتیک سیستم عصبی خودمختار را کنترل می کنند فعالیت بیشتری را نشان می دهند. این سیستم هشدار دهنده بدن است که با افزایش دادن سرعت تنفس، ضربان خون به عضلات، و آزاد شدن آدرنالین به رویدادهای استرس زا یا خطرناک پاسخ می دهد یعنی افراد به صورت ژنتیکی به سمت پایداری هیجانی یا ناپایداری هیجانی گرایش دارند (شولتز و شولتز، ۱۳۸۷). همچنین می توان گفت معلمان که در محیط مدرسه و خانواده به اجبار فشارهای طاقت فرسایی را تحمل می کنند، همچنین از صفاتی مانند عصبی، مضطرب، افسردگی و غمگینی برخوردارند و به تدریج نسبت به شغل خود بی میل، افسرده، اضطراب و احساس ناکامی و تنفر از خود نشان می دهند و این هم منجر به علائم و بیماریهای روانی و جسمانی می شود.

در پژوهش حاضر انعطاف پذیری نقش معناداری در سلامت روانشناختی نداشت که ناهمسو با یافته های پژوهش وندنبرگ و پیتاریو (۲۰۰۵) است که در پژوهش خود نشان داد که افسردگی و شکایات جسمانی با بعد انعطاف پذیری ارتباط منفی دارند. همچنین ناهمسو با یافته پژوهشی گروسی فرشی و صوفیانی (۱۳۸۶) است که در پژوهش خود نشان دادند انعطاف پذیری رابطه ی مثبت معناداری با سلامت روانشناختی دارد. طبق نظر مک کری و گوستا (۱۹۹۲) می توان توجیه کرد که انعطاف پذیری در تجربه، فرد را هم به سمت تجربه ی حالات هیجانی مثبت و هم حالات هیجانی منفی هدایت می کند. بنابراین ارتباط مستقیمی بین انعطاف پذیری و سلامت روانشناختی وجود دارد. این گونه معلمان دوستدار دیگران بوده و تمایل به شرکت در گفتگوها دارند، در حل مشکلات فعال و

---

۱ - Chioqueta & Stiles

پرکار هستند، از تجربه‌های جدید و غیرمتعارف استفاده می‌کنند، نسبت به عواطف و هیجانات خود دیدگاه مثبت‌تری دارند، با دیگران احساس همدردی می‌کنند و در کارهای خود دقیق و منظم هستند؛ بنابراین این شاخص‌ها معلمان را به سمت سلامت روانشناختی سوق می‌دهد. در کل می‌توان گفت که معلمان با اینگونه ویژگی‌ها با دیگران روابط صمیمانه و دوستانه‌ای دارند و با تحرک و انرژی بیشتری کارهای خود را انجام می‌دهند، احساس شادی و خوشحالی می‌کنند و به راحتی خودشان را کنترل می‌کنند و این عوامل به سلامت روانی و جسمانی آنها کمک خواهد کرد (باکر و همکاران، ۲۰۰۶).

همچنین یافته دیگر پژوهش حاضر نقش معنادار دلپذیر بودن با سلامت روانشناختی بود که همسو با یافته گروسی فرشی و صوفیانی (۱۳۸۶) و هایس و جوزف (۲۰۰۳) است. آنها در پژوهش‌های خود دریافتند که کسانی که در بعد دلپذیر نمره بالایی بدست آورند از سلامت هیجانی و روانشناختی بیشتری برخوردارند و ارتباطات سالم و خوب با دیگران دارند و شادکامی بیشتری نسبت به افراد روان رنجور خو دارند. می‌توان گفت افرادی که در بعد دلپذیری نمره بالاتری کسب می‌کنند دارای صفاتی خوش قلب، دلسوز، حس همکاری، ارتباطات سالم، و خوب با دیگران ارزش قائل هستند و سعی می‌کنند صمیمانه و دوستانه رفتار کنند و تکبر و خودخواهی از خود نشان نمی‌دهند و این امر به سلامت روانشناختی و جسمانی افراد کمک می‌کند. همچنین می‌توان گفت معلمانی که اضافه تدریس دارند و ساعات زیادی را در محیط مدرسه می‌گذرانند و اگر تقاضاهای محیط با روحیه آنان سازگار نباشد و خودشان هم نتوانند از دیگران کمک بگیرند و یا ارتباط مناسبی با دیگران برای رفع موانع محیطی برقرار کنند فشارهای عصبی و روانی مضاعفی را تحمل می‌کنند که موجب احساس خستگی، ناتوانی، ناامیدی و در نهایت احساس غمگینی و درماندگی در معلمان می‌شود. اما معلمانی که خوش قلب و دلسوز هستند و می‌توانند برای حل مشکلات از دیگران کمک بگیرند این افراد به احساسات و تصمیمات دیگران ارزش قائل هستند و سعی می‌کنند صمیمانه و دوستانه رفتار کنند و این به سلامت روانی و جسمانی آنان کمک می‌کند (باکر و همکاران، ۲۰۰۶).

بنابراین، با توجه به ویژگی افراد برون گرا (اجتماعی، هدفمند، باراده، مصمم، دقیق، خوش قول و فعال) و مسئولیت پذیر (سخت کوش، دارای انگیزه موفقیت، مسئولیت‌پذیر، دنبال کردن هدفمندانه‌ی اهداف کلی، متعادل) و روان رنجور خو که رابطه‌ای منفی و معنادار با سلامت روان داشته و افراد نمره‌های پایینی در این بعد گرفته‌اند (عدم افسردگی، عدم اضطراب، نگرانی و غمگینی)، انعطاف‌پذیری (اجتماعی بودن، تمایل به شرکت در گروه‌ها، مشکل‌گشا، پرکار و فعال) و دلپذیر بودن (خوش قلب، دلسوز، ارتباط سالم و ارزش قائل شدن برای دیگران) می‌توان گفت که بهترین پیش بین برای سلامت روانشناختی هستند و در جهت افزایش عملکرد شغلی و بهره‌وری سازمان بر توانمندسازی افراد بر ابعاد یاد شده می‌توان پافشاری کرد (تابع بردبار، کاظمی و رنجبران، ۱۳۸۹).

یافته دیگر پژوهش حاضر نقش معنادار استرس ادراک شده در سلامت روانشناختی بود. یافته‌های این پژوهش با نتایج تحقیقات بیگدلی و کریم زاده (۱۳۸۵) بر روی پرستاران شهر سمنان

و لاند<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) بر روی پرستاران یک بیمارستان دولتی در اسپانیا که نشان دهنده رابطه بین استرس ادراک شده و سلامت روانشناختی پرستاران بود و نتایج مطالعات وانگ<sup>۲</sup>، کنگ<sup>۳</sup> و چیر<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) که به دنبال مطالعه خود بر روی وضعیت سلامت روانی، استرس را به عنوان یک عامل بسیار مهم در ایجاد اختلالات روانی معرفی کرده اند، همسو می باشد. در همین رابطه، پهلوانی نیز این دیدگاه را مطرح می کند که هر چه میزان استرس بالاتر باشد سلامت روانشناختی فرد در معرض خطر بیشتری می باشد و شدت نشانه های روان پزشکی نیز بیشتر خواهد بود (به نقل از خمسه، روحی، عبادی، حاجی امینی، سلیمی و رادفر ۱۳۹۰).

پژوهشگران دیگر نیز به نتایج مشابهی دست یافته اند. معلمانی که در محیط مدرسه و اجتماع مشغله های فکری و کاری زیادی را تجربه می کنند و ساعات اضافی در مدرسه صرف تدریس می کنند و همچنین از محیطی آرام و مناسبی برخوردار نیستند از سلامت روانشناختی کمتری برخوردارند. فونتانا و ابوذری (۱۹۹۲) با استفاده از یک نمونه معلمان ابتدایی و متوسطه انگلستان نشان دادند که بیش از ۷۲ درصد معلمان به طور خفیف و ۲۳ درصد به طور جدی فشارهای روانی ناشی از کار را تجربه می کنند. پژوهشگران همچنین نشان دادند که بین روان نژندی و سطح فشار روانی بالا و همین طور درون گرایی و فشار روانی (به ویژه در معلمان مرد) همبستگی قوی وجود دارد و معلمانی از سلامت روانی بیشتری برخوردار هستند که استرس کمتری را در محیط مدرسه تجربه می کنند.

در تبیین این فرضیه می توان گفت که فشار عصبی و روانی زیاد و مداوم، کنش وری فرد در قلمرو اجتماعی، روانشناختی، جسمانی، خانوادگی و شغلی را دچار اختلال می کند. استرس های شغلی، اضطراب، ترس، بی خوابی، تحریک پذیری، خستگی و ناتوانی در تمرکز و بیماری های جسمانی مانند اختلالات قلبی-عروقی و معدی، روده ای را در افراد ایجاد می کند. بنابراین افرادی که استرس بیشتری را تجربه می کنند از سلامت روانشناختی کمتری برخوردارند (خمسه و همکاران، ۱۳۹۰). فشارهای عصبی و روانی زیاد و مداوم و همچنین ویژگی های شخصیتی مانند اضطراب، افسردگی و نگرانی و ناپایداری عاطفی، کنش وری فرد در قلمرو اجتماعی، روانشناختی، جسمانی، خانوادگی و شغلی را دچار نارسایی می کند و اگر این عوامل تداوم یابد منجر به اضطراب، ترس، بی خوابی، تحریک پذیری، خستگی و بیماری های جسمانی مانند اختلالات قلبی-عروقی، و معدی و روده ای را در افراد ایجاد می کند.

می توان گفت هر چقدر معلمان با عوامل تنیدگی، فشارهای درون فردی و برون فردی بیشتری روبرو شوند و از لحاظ عاطفی بی ثبات، برآشفته، نگران و بی عصبی باشند به همان میزان از توانایی

۱- Landa

۲- Wang

۳- Kong

۴- Chair

آنها برای روبرو شدن با رویدادها و سختی‌های روزمره کاسته خواهد شد و در نتیجه احساس ترس، احساس وحشت، تنش، بی‌قراری، درماندگی و نگرانی بر آنها مستولی خواهد شد. پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه بود که از تعمیم‌پذیری نتایج آن می‌کاهد: اولاً اینکه از ابزار خودگزارش دهی استفاده شده است و ثانیاً اینکه جامعه آماری پژوهش حاضر مربوط به معلمان شهر تبریز می‌باشد و تعمیم آن به کل جامعه معلمان کشور مناسب نیست. پیشنهاد می‌شود که مسئولان آموزش و پرورش با پیش‌بینی تمهیدات و ایجاد شرایط مطلوب سعی در کاهش فشارهای محیطی آموزشگاه‌ها داشته باشند. همچنین با برگزاری دوره‌های آموزشی، سطح آگاهی معلمان را نسبت به مؤلفه‌های صفات شخصیتی که منجر به بهبود سلامت روانی آنان می‌شود افزایش دهند و در جذب معلم صفات شخصیتی و استرس ادراک شده آن را مد نظر قرار دهند.

### منابع

- بیگدلی، ایمان اله؛ کریم زاده، سعیده (۱۳۸۵). بررسی تأثیر عوامل تنیدگی زا بر سلامت روان پرستاران شهر سمنان، *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان*، ۸(۲): ۲۵-۲۱.
- پورعلی بابا، بهزاد (۱۳۸۱). مقایسه شیوه‌های مقابله دانشجویان با توانمندی‌های من بالا و پایین در مواجهه با استرس و ناکامی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشت درمانی ایران، *انستیتو روانپزشکی تهران*.
- تابع بردبار، فریبا؛ کاظمی، سلطانی؛ رنجبران، جبار (۱۳۸۹). رابطه‌ی سلامت روان و عملکرد شغلی بر اساس ویژگی شخصیتی معلمان در راستای پیشنهاد یک مدل علی. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱(۲): ۱۳-۲۴.
- تقوی، محمدرضا (۱۳۸۰). روایی و پایایی پرسشنامه سلامت عمومی. *مجله روانشناسی*، ۲۰(۴): ۳۲-۴۰.
- خمسه، فریال؛ روحی، هادی؛ عبادی، عباس؛ حاجی‌امینی، زهرا؛ سلیمی، حسن؛ رادفر، شکوفه (۱۳۹۰). بررسی ارتباط عوامل جمعیتی و میزان استرس، اضطراب و افسردگی در پرستاران شاغل در بیمارستانهای آموزشی منتخب شهر تهران، *دوفصلنامه دانشکده‌های پرستاری و مامایی گیلان*، ۲۱(۶۵): ۲۱-۱۳.
- شولتز، دوان؛ شولتز، سیدنی ال (۱۳۸۷). *نظریه‌های شخصیت*، ترجمه یحیی سید محمدی. تهران، نشر ویرایش.
- عبدالله زاده، بیان. (۱۳۸۶). *مقایسه بین عوامل شخصیتی، سبک‌های حل مسئله و میزان استرس ادراک شده میان افراد وابسته به مواد و افراد بهنجار*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تبریز.
- گروسی فرشی، میرتقی (۱۳۸۰). *رویکردهای نوین در ارزیابی شخصیت*. تبریز، جامه پژوه.
- گروسی فرشی، میرتقی؛ صوفیانی، حکیمه. (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین ابعاد شخصیت و سلامت عمومی در دانشجویان دانشگاه تبریز. *مجله مطالعات تربیتی و روانشناسی*. دانشگاه فردوسی مشهد.

- موسوی ده موردی، سید علی (۱۳۷۸). رابطه خشنودی شغلی و انگیزه پیشرفت با سلامت روانی و مسئولیت‌پذیری مربیان تربیتی مرد آموزشگاه های اهواز. شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش خوزستان.
- میرزایی، منیره (۱۳۸۴). مقایسه استرس شغلی و سطح سلامت عمومی کارمندان حسابدار و تحویل دار مرد بانک ملی ایران، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی عمومی، دانشگاه شهید بهشتی.
- نقدی، احمد (۱۳۸۹). بررسی رابطه‌ی بین خلاقیت و خودکارآمدی با فرسودگی شغلی در بین معلمان مقطع متوسطه شهرستان تبریز، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز.

- Vandenbreghe P T, Pitariu H (2005). The relationship between personality and wellbeing during social chang. *Personality and individual differences*, 39, 229-234.
- Claro S; Bedregal P (2003). Mental health status of teachers in 12 schools of Puente Alto, Santiago, Chile. *Rev Med Chil*; 131: 159-67.
- Lee-Bagley D; Preece M; Delgonis A (2005). *Coping with interpersonal stress: role of big five traits*. McCrae R R; Casta P T (1992). The structure of interpersonal traits: wiggins circumplex and the five factor model. *Journal of personality and social psychology*, 56, 586-595. *Journal of personality*, 7, 1141-1146.
- Hayes N; Joseph S (2003). Big five correlate of three Measures of subjective well-being. *Personality individual differences*, 34, 723-727.
- Boyers , E. ,Kenya,R.U.,charles,S.C.,& hendrick,C.(2005).*Big five personality and relationship construct matrialadjudment*. Available at: [www.scinedirect.com](http://www.scinedirect.com).
- Haren E; Mitchell C W (2003). Relationship between the five factor personality model and coping style. *Psychology and Education An interdisciplinary Journal*, 4, 38-49.
- Porto L A, Carvalho F M, Oliveira N F, Silvany Neto A M, Araujo T M, Reis E J (2006). Association between mental disorder and work-related psycho social factor in teachers. *Rev Saude Publica*; 40: 818-26.
- Landa, J. (2008). The relationship between emotional intelligence, occupational stress and health in nurses, *International Journal of Nursing Studies*, 45, 6, 888-901.
- Wang, W., Kong, A. & Chair, SY. (2011). Relationship between job stress level & coping strategies used by Hong Kong nurses working an acute surgical unit, *Applied Nursing Research*, 24, 4, 238-243.
- Costa P, McCrae, R. R. Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO five factor Inventory (NEO-FFI) professional Manual". *Odessa, FL Psychological Assessment Resources, Inc*1992.
- Fontana and Abovseri., (1992). *Stress Level sand PersonalityFactors in teachers*, Bri.j.Ed. Psych, No.2, Vol.3. PP. 262-270.
- Andrews, D. & Wan, T.(2009). The importance of mental health to the experience of job strain, *Journal of Nursing Management*, 17, 3, 340-351.
- Schaufeli, W B; Maslach C; Marek T (1994). *Professional burnout; recent developments in theory and research* (1<sup>st</sup> ed). Washington: Taylorand francis, (pp.201-211).
- Burke R; Greenglass E R; Schwarzer R (1996). Predicting teacher burnout overtime: Effects of work stress, social support, and self-doubt on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 9(3), 261-275.

- Pytilik H L (2002). What do we asses when we assess abig five trait? A content analysis of the affective, behavioral, and cognitive processes represented in big five personality inventories. *Personality and social psychology Bulletin*, 28, 847-858.
- Bakker, A.B., Vanderzee, K., Lewig, K. A., Dollard, M.F. (2006), The relationship between the big five personality factors and burnout: A study among volunteer counselors. *The Journal of psychology*, 146(1):31-50.
- Chioqueta A P; Stiles I (2005). Personality traits and the development of depression, Hoelessness and suicide ideation. *Personality and individual differences*, 38, 1283-1291.
- Sadock, B. J., and Sadock M. V. A., (2000). Comprehensive text book of psychiatry(1<sup>the</sup> ed). *Philadelphia: lippincott willamsand wilkins*, (pp.821-822).





## بررسی رابطه بین مولفه های فرهنگ سازمانی و کارآفرینی سازمانی در اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی

دکتر حسین قره بیگلو<sup>۱</sup> - بهنام شادی دیزجی<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف اصلی این تحقیق شناسایی رابطه بین مولفه های فرهنگ سازمانی و کارآفرینی سازمانی در اداره آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی می باشد. این تحقیق از نوع تحقیقات توصیفی میدانی می باشد. جامعه آماری این تحقیق شامل همه کارمندان اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی می باشد. حجم نمونه این تحقیق برابر ۲۱۹ نفر می باشد. برای جمع آوری داده های این تحقیق از پرسشنامه خود ساخته محقق پس از اطمینان از پایایی بالای آن استفاده شده است که در نهایت داده ها پس از جمع آوری با استفاده از نرم افزار spss در دو بخش آمار توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته اند در بخش آمار توصیفی داده ها با استفاده از میانگین، انحراف معیار، واریانس، بیشترین و کمترین مقدار و در بخش آمار استنباطی داده ها با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته اند. نتایج حاصل از آزمون فرضیه ها بیانگر این است که رابطه معناداری بین مولفه های فرهنگ سازمانی و کارآفرینی در اداره آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی وجود دارد.

**کلمات کلیدی:** فرهنگ سازمانی، کارآفرینی، هویت کارکنان، تعارض

### مقدمه

فرهنگ سازمانی نظامی از معانی مشترک است که به وسیله اعضای سازمان حفظ و به تمایز سازمانی از سازمان دیگر منجر می شود. به طور مشخص و دقیق تر می توان فرهنگ سازمانی را

---

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۱۰/۱۷ تاریخ شروع بررسی مقاله: ۹۳/۱۲/۲۵ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۲/۲۰

۱- دپارتمان مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد عجبشیر، عجبشیر، ایران

۲- دپارتمان مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد عجبشیر، عجبشیر، ایران، [tm2shadi@gmail.com](mailto:tm2shadi@gmail.com)

براساس ویژگی‌هایی تعریف کرد که بخش عمده آن توسط رابینز مطرح شده است. این شاخص‌ها عبارت‌اند از: مخاطره‌پذیری: چنانچه فردی در جهت دستیابی به اهداف مورد نظرش در حدی از خطر یا احتمال وقوع ضرر یا زیان را بپذیرد، چنین فردی را مخاطره‌جو می‌نامند. هویت: میزان یا درجه‌ای که افراد کل سازمان را معرف خود می‌دانند. به عبارتی هویت بیانگر یکی شدن فرد در سازمان است. زمانی که بین اهداف فردی و اهداف سازمانی هم‌سویی به وجود بیاید، در این حالت انجام دادن کار وسیله‌ای است در جهت دستیابی به انتظارات فردی. تحمل تعارض: سازمان‌هایی که برای کارکنان خود فرصت اظهارنظر در مسائل مربوط به کارشان را فراهم می‌سازند و مانع نمی‌شوند تا کارکنان از ارزیابی‌های واقع‌گرایانه دور بمانند و از هرگونه انتقاد و استدلال منطقی استقبال می‌کنند، محیطی را فراهم می‌کنند که در آن تصمیمات و نحوه اجرای امور واقع‌بینانه بوده و ضمانت اجرای آن نیز افزایش یابد زیرا منطق‌گریزی، حالتی یک‌طرفه داشته و مدیران از استدلالی که توجیه‌گر تصمیمات آنهاست حمایت می‌کنند. یکپارچگی و انسجام: عبارت است از وجود تفاهم، اعتماد و پیوستگی در بین گروه‌ها، به منظور دستیابی به اهداف سازمان. در سازمان‌هایی که میزان انسجام در سطح بالایی است، علایق و نگرش‌های اعضای مشابه بوده و موقعیتی که در آن تعاملات صورت می‌گیرد دوستانه است در این حالت انعطاف‌پذیری بین واحدها در سطح بالایی است و تعارضات بین آنها به حداقل کاهش می‌یابد. نوآوری فردی: میزان مسئولیت، آزادی و استقلالی که افراد درون یک فرهنگ دارا هستند. در این پژوهش نوآوری فردی عبارت است از میزانی که کارکنان آزادند تا به افکار نویشان جامه عمل بپوشانند و در به کارگیری شیوه‌های جدید در انجام کارهایشان مورد تشویق قرار می‌گیرند. جهت‌دهی: عبارت است از میزانی که اهداف کارکنان به طور واضح و روشن توسط مسئولان برای آنها بیان شده و کارکنان نسبت به مأموریت‌ها، وظایف و انتظاراتی که از آنها می‌رود، آگاهی دارند. حمایت مدیریت: عبارت است از میزانی که کارکنان در انجام امور و فعالیت‌ها، مورد حمایت مسئولان قرار گرفته و بین آنها همکاری نزدیک وجود دارد. کنترل: سازمان تا چه حدی برای سرپرستی و کنترل رفتار کارکنان به قوانین و مقررات و سرپرستی مستقیم متوسل می‌شود. در این پژوهش کنترل عبارت است از میزان نظارت مستقیم مسئولان بر عملکرد کارکنان شان و تأکید آنان بر قوانین و مقررات انجام کارها. سیستم پاداش: نظیر حقوق و ارتقاء (تا چه حد پرداخت) بر اساس معیار عملکرد کارکنان انجام می‌شود. در این پژوهش مقصود از سیستم پاداش حدی است که عملکرد خوب کارکنان مورد تشویق قرار گرفته و این نوع عملکرد ارتقاء و پیشرفت شغلی آنها را به همراه دارد. الگوهای ارتباطات: تا چه حدی ارتباطات سازمانی به سلسله‌مراتب رسمی، فرماندهی سطح بالای سازمان، مرتبط می‌شود. (قهرمانی و همکاران، ۱۳۸۹) شاید بهترین تعریف شناخته شده از فرهنگ سازمانی راه و روشی است که ما کارهای پیرامون مان را انجام می‌دهیم. فرهنگ برای سازمان، مانند شخصیت برای انسان است؛ پدیده‌های مخفی که زمینه‌های فکری را متحد می‌کند و به امور معنی و جهت می‌دهد و افراد را به عمل و می‌دارد. (ابزری و همکاران، ۱۳۸۷) «گرت هافستد» روان‌شناس اجتماعی، مطالعات و بررسی‌هایی را در ارتباط با چگونگی اثر گذاری فرهنگ بر رفتار کارکنان انجام

داد. یافته‌های اصلی این تحقیق، این است که سازمانها به شدت تحت تأثیر فرهنگ قرار دارند (منوریان و احمدی تنکابنی، ۱۳۹۱). علاقه فزاینده به کارآفرینی به عنوان یک استراتژی برای افزایش توانایی نوآورانه کارکنان و در عین حال بالا بردن موفقیت شرکت سبب گردیده تا آغاز دهه ۱۹۸۰ محققین استراتژی‌های متفاوتی را بدین منظور طراحی نمایند. به عبارتی سازمان‌ها برای رسیدن به هدف‌های خود در محیطی پیچیده، رقابتی و پویا و نامطمئن احتیاج زیادی به نوآوری تکنولوژی و سازمانی دارند که از طریق استراتژی‌های مختلفی قابل محصول است که اینک به بررسی برخی از استراتژی‌ها می‌پردازیم (احمدپور داریانی، ۱۳۷۹، ص ۱۵۲). با توجه به مطالب مطرح شده اهمیت موضوع از دیدگاه‌های مختلف مشخص می‌شود بنابراین در این تحقیق به این موضوع پرداخته می‌شود.

### بیان مساله

امروزه کارآفرینی نیروی محرکه اصلی در توسعه اقتصادی و از مشخصه‌های یک اقتصاد سالم است. کارآفرینی در حال حاضر مؤثرترین روش برقراری ارتباط بین علم و بازار است. این مفهوم هم می‌تواند زمانی اتفاق افتد که یک فرد یا گروهی از افراد فعالیتی اقتصادی را آغاز می‌کنند و هم در داخل یک سازمان در حال فعالیت رخ دهد که نوع اخیر را کارآفرینی سازمانی می‌گویند. کارآفرینی سازمانی بر توانایی یک سازمان در یادگیری از طریق کشف دانش جدید و بهره‌گیری از دانش موجود مبتنی است. (حسین پور و زارعی و ش، ۱۳۸۹) و به سرعت در حال تبدیل شدن به یک سلاح انتخابی برای بسیاری از سازمانها به ویژه سازمانهای بزرگ است. کارآفرینی سازمانی همچنین تلاشی است برای ایجاد ذهنیت و مهارت‌های کارآفرینانه و البته وارد ساختن این ویژگیها و ذهنیت‌ها به درون فرهنگ و فعالیت‌های سازمان و بخش دولتی نیز از این قاعده مستثنی نیست. بخش دولتی و نظام اداری یک کشور از بسترهای اصلی رشد و توسعه و از ابزارهای اصلی اجرای فعالیتها و وظایف دولتها محسوب می‌شود و بنابراین ناکارآمدی این بخش مشکلات متعددی را برای یک جامعه به همراه خواهد داشت. حیطه وظایفی که بر عهده دولت هاست، حتی در صورتی که زمینه مشارکت بخش خصوصی و غیردولتی هم فراهم شود، بسیار گسترده است و پیامدهای انجام این وظایف، عده کثیری از افراد جامعه را متأثر می‌سازد. به طور کلی می‌توان گفت ویژگی‌های اصلی سازمان‌های کارآفرین، این سازمان‌ها را مجهز به قابلیت‌هایی می‌کند که ضمن ارتقای کارآمدی، قادر به بهره‌گیری بهتر از فرصت‌های موجود و انطباق پذیری بیشتر با محیط پیرامونشان می‌شوند. اصطلاح کارآفرینی غالباً در زمینه بخش خصوصی و تجاری به کار رفته است، اما امروزه در مباحث مدیریت بخش دولتی نیز وارد شده که عمدتاً ناشی از اهمیت نقش دولت در جوامع و تلاش برای ایجاد تحول در سازمانهای دولتی و بهبود عملکرد آنها بوده است. (Zampetakis & Moustakis, 2007) یکی از راه‌های پاسخگویی سازمان‌ها به الزامات محیطی استفاده از کارآفرینی سازمانی است. وضعیت اقتصادی کشور و ترکیب جمعیتی امروزه بیش از پیش ما را نیازمند یافتن زمینه‌های پیشرو در صحنه اقتصادی می‌کند و در

این راستا ضرورت داشتن مدل، الگوها و راهکارهای مناسب به منظور آموزش، تربیت و استفاده بهینه از نیروی فعال و کارآفرین بیشتر احساس می شود. برخی از صاحب نظران درخصوص اهمیت خلاقیت و نوآوری، آنها را به شاهرگ حیاتی سازمان تشبیه می کنند که در صورت قطع شدن آن محکوم به زوال و نابودی است. خلاقیت و نوآوری ابزاری برای کارآفرینان است که به وسیله آنها می توانند فرصت‌های موجود را شناسایی و از آنها بهره برداری کنند. نکته اساسی در این مقوله، توجه به پرورش این قابلیت‌ها در سازمان هاست. چرا که میزانی از خلاقیت و نوآوری به طور بالقوه در همه افراد وجود دارد اما به فعلیت رساندن این توانایی‌ها مستلزم برنامه ریزی صحیح از طرف مدیران است. اهمیت کارآفرینی سازمانی به آنجا رسیده است که برخی از صاحب نظران آن را یکی از عوامل تولید مانند سرمایه و کار می شناسند. همچنین با افزایش سریع رقبای جدید و ایجاد حس بی اعتمادی نسبت به شیوه‌های مدیریت سنتی در سازمان‌ها و نیز از دست دادن بهترین نیروهای کاری ضرورت کارآفرینی در سازمانها جدی است. شرکت‌هایی مانند سه ام و جانسون اند جانسون از این نظر شهرت دارند که دارای فرهنگ‌های خلاق و نوآور هستند. از سوی دیگر علیرغم ریشه دار بودن فرهنگ کارآفرینی در فرهنگ ملی متأسفانه هنوز موضوع کارآفرینی و اهمیت آن در خط مشی‌های سیاسی و اجرایی دولت انعکاس مناسبی نیافته است. (قهرمانی و همکاران، ۱۳۸۹) به این سبب بررسی همه جانبه موضوع کارآفرینی و درک اهمیت و شناخت عوامل مؤثر در فرایند آن و نیز شناخت رابطه آن با فرهنگ سازمانی نه تنها مهم بلکه ضرورتی عاجل محسوب می شود. بنابراین مساله اصلی این تحقیق عبارت است از: آیا بین مولفه‌های فرهنگ سازمانی و کارآفرینی سازمانی در اداره آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی رابطه وجود دارد؟

### اهمیت و ضرورت تحقیق

در عصر حاضر که تغییر و تحولات محیطی از مهم ترین چالش‌های فراوری سازمان‌ها به شمار می‌روند، بهره گیری مناسب از استعدادها و توانایی‌های افراد در تدوین چابوب و الگوهای فکری جدید، نقشی حیاتی دارد. امروزه سازمان‌ها دیگر نمی توانند با تعداد اندکی افراد خلاق و کارآفرین و با اجرای چند طرح کارآفرینانه به رقبای چابک، منعطف، نوآور، فرصت گرا و کم هزینه خود فائق آیند. این سازمان‌ها باید شرایطی را فراهم کنند تا همه کارکنان از چنین روحیه کارآفرینانه‌ای بهره‌مند شده و بتوانند به راحتی و به طور فردی یا گروهی فعالیت‌های کارآفرینه خود را به اجرا در آورند. سازمان‌های کارآمد و موفق سازمان‌هایی هستند که کارآفرینی را به عنوان جزء تفکیک‌ناپذیری از ویژگی‌ها و خصایص خود دانسته و در جهت تقویت روحیه کارآفرینی سازمانی، از هیچ کوششی فروگذار نباشند. در جهان امروز تفکر نوآوری، کارآفرینی و استفاده از آن در سازمان‌ها امری اجتناب‌ناپذیر است. امروزه توسعه و ارتقای کارآفرینی نه تنها لازمه یک اقتصاد سالم است بلکه برای رشد روزافزون جامعه و خلق مشاغل جدید حائز اهمیت و حیاتی است (hill & leitch, 2003:3). به بیان دیگر دستیابی به سطوح بالای تعالی، بهره‌وری و در نتیجه رشد و توسعه اقتصادی مستلزم

شناسایی و خلق فرصت‌های کارآفرینی در کشور می‌باشد. به همین دلیل شومپیتر، اقتصاد دان آلمانی، کارآفرینی را موتور اقتصاد قلمداد می‌نماید. از سوی دیگر کارآفرینی عبارت از فرآیند خلق چیزی جدید و پذیرش مخاطرات و سود حاصل از آن است. (شاهرکنی، ۸۲، ۱۳۸۴) در جهان امروز تفکر و نوآوری، کارآفرینی و استفاده از آن در سازمان‌ها امری اجتناب ناپذیر است. همانطور که تولد و مرگ سازمان‌ها به بینش و بصیرت و توانایی‌های موسسین بستگی دارد. رشد و بقای آن‌ها نیز به عواملی نظیر توانایی، خلاقیت و نوآوری منابع انسانی آن‌ها بستگی دارد. سازمان‌های کارآفرین به دلیل توانایی تطبیقشان با تغییرات محیطی و ساختار منعطف‌شان مورد حمایت دولت‌ها قرار می‌گیرند. اگر برنامه ریزان، تصمیم‌گیرندگان و کارکنان سازمان کارآفرین باشند، فرصت‌های اقتصادی را بهتر درک کرده و قادرند از منابع موجود به منظور نوآوری استفاده بیشتری نمایند. فرصت‌های اقتصادی را بهتر درک کرده و در صحنه رقابت دوام آورند. خلاقیت و نوآوری و توان کشف فرصت‌های جدید از بارزترین ویژگی‌های افراد کارآفرین است و اصولاً خصوصیت روانی و رفتاری این گونه افراد (از قبیل استقلال طلبی، نیاز به موفقیت، ریسک‌پذیری و غیره) و ماهیت طبیعی نوآوری، شرایط خاص و متفاوتی را در سازمان می‌طلبد، لذا شناسایی ویژگی‌های بستر مناسب برای جذب و رشد کارآفرینان یکی از اساسی‌ترین مسائل روز سازمان‌ها می‌باشد. با توجه به موارد بیان شده، لزوم و اهمیت مطالعه ساختار سازمانی مناسب برای رشد افراد کارآفرین در سازمان‌ها مشخص می‌شود.

### اهداف تحقیق

امروزه برای حفظ بقاء شرکت‌ها تلاش‌های زیادی از جانب مدیران صورت می‌گیرد. محیط امروزی پر از چالش‌ها و تغییراتی است که بیشتر در سایه پیشرفت تکنولوژی حاصل شده است و همچنین می‌توان گفت دور تکنولوژی در دنیا بشدت کاهش یافته است و سازمان‌ها بایستی بیش از پیش به فکر کسب ایده‌های برتر و همچنین تولید محصولات بدیع باشند. این تحقیق نیز به دنبال برآوردن اهداف زیر می‌باشد:

- شناسایی رابطه بین مخاطره‌پذیری و کارآفرینی سازمانی
- شناسایی رابطه بین هویت و کارآفرینی سازمانی
- شناسایی رابطه بین تحمل تعارض و کارآفرینی سازمانی
- شناسایی رابطه بین انسجام و کارآفرینی سازمانی
- شناسایی رابطه بین نوآوری فردی و کارآفرینی سازمانی
- شناسایی رابطه بین جهت‌دهی و کارآفرینی سازمانی
- شناسایی رابطه بین حمایت مدیریت و کارآفرینی سازمانی.
- شناسایی رابطه بین کنترل و کارآفرینی سازمانی
- شناسایی رابطه بین سیستم پاداش و کارآفرینی سازمانی

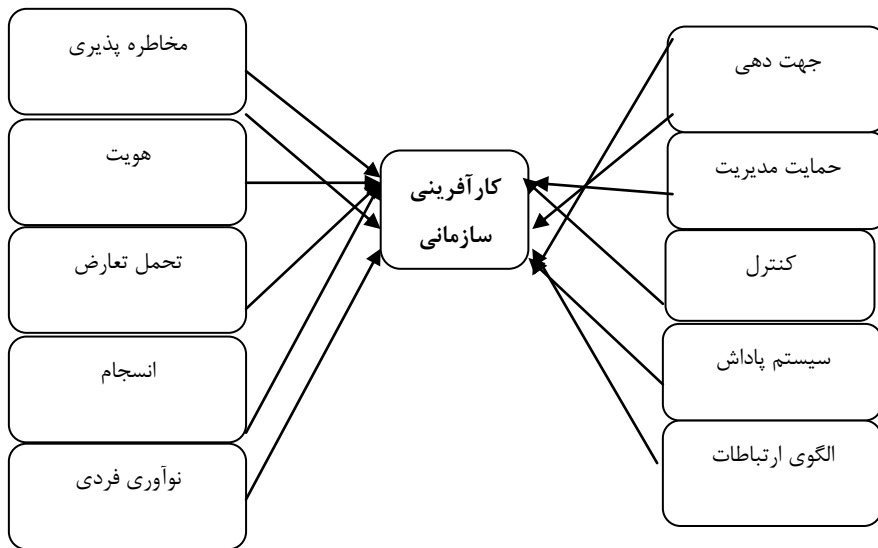
- شناسایی رابطه بین الگوهای ارتباطات و کارآفرینی سازمانی

### فرضیات تحقیق

- با توجه به اهداف تعیین شده برای این تحقیق می توان فرضیه های تحقیق را به شرح زیر بیان نمود:
- ۱- بین مخاطره پذیری و کارآفرینی سازمانی رابطه معناداری وجود دارد.
  - ۲- بین هویت و کارآفرینی سازمانی رابطه معناداری وجود دارد.
  - ۳- بین تحمل تعارض و کارآفرینی سازمانی رابطه معناداری وجود دارد.
  - ۴- بین انسجام و کارآفرینی سازمانی رابطه معناداری وجود دارد.
  - ۵- بین نوآوری فردی و کارآفرینی سازمانی رابطه معناداری وجود دارد.
  - ۶- بین جهت دهی و کارآفرینی سازمانی رابطه معناداری وجود دارد.
  - ۷- بین حمایت مدیریت و کارآفرینی سازمانی رابطه معناداری وجود دارد.
  - ۸- بین کنترل و کارآفرینی سازمانی رابطه معناداری وجود دارد.
  - ۹- بین سیستم پاداش و کارآفرینی سازمانی رابطه معناداری وجود دارد.
  - ۱۰- بین الگوهای ارتباطات و کارآفرینی سازمانی رابطه معناداری وجود دارد.

### چهارچوب نظری تحقیق

چهارچوب نظری بیانی است که کل پژوهش بر آن استوار می شود. این چهارچوب شبکه ای است منطقی، توصیفی و پرورده، مشتمل بر روابط موجود میان متغیرهایی که در پی اجرای فرایندهایی چون مصاحبه، مشاهده، و بررسی پیشینه تحقیق شناسایی شده اند. چهارچوب نظری روابط میان متغیرها را روشن می کند. نظریه هایی که مبانی این روابط هستند می پروراند و نیز ماهیت و جهت این روابط را توصیف می کند. همان گونه که بررسی پیشینه مبانی چهارچوب نظری را تشکیل می دهد، یک چهارچوب نظری خوب نیز در جای خود مبانی منطقی لازم برای تدوین فرضیه های آزمون پذیر را فراهم می آورد (شادی دیزجی، ۱۳۹۰، ص ۸)



شکل (۱-۱) مدل مفهومی تحقیق

### روش تحقیق جامعه و نمونه آماری

این تحقیق از نوع تحقیقات توصیفی میدانی می باشد، با توجه به این که در این پژوهش مطالب مربوط به اطلاعات نظری، ادبیات موضوع و پیشینه تحقیق بر اساس اطلاعات موجود در کتب، مقالات، مجلات، پایان نامه‌ها و شبکه اینترنت جمع آوری شده است لذا این تحقیق از نوع کتابخانه‌ای می باشد، با توجه به این که تحقیق به طور سازمان یافته‌ای در شرایط واقعی مورد بررسی و مطالعه قرار می‌دهد این تحقیق از نوع مطالعه میدانی است. جامعه آماری این تحقیق شامل همه کارمندان اداره آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی می‌باشد. حجم نمونه برابر ۱۹۹ نفر می باشد. در این پژوهش ابزاری که با آن به سنجش و اندازه گیری متغیرهای مورد نظر پرداخته شده است پرسشنامه خودساخته محقق می باشد. برای اطمینان از پایایی بالای پرسشنامه ابتدا تعداد ۲۰ پرسشنامه در بین اعضای جامعه آماری پیش آزمون گردید و پس از جمع آوری و محاسبه آلفای کرونباخ که بیانگر پایایی بالای پرسشنامه‌های مذکور می باشد و در نهایت پس از اطمینان از پایایی بالای آن پرسشنامه‌ها توزیع شد داده‌های خام مورد نیاز جهت توصیف و آزمون فرضیه‌ها به کمک رایانه و نرم افزار استخراج می گردند و سپس این داده‌ها از طریق نرم افزار spss تجزیه و تحلیل شده و در دو مرحله به اطلاعات مورد استفاده در این تحقیق، تبدیل می گردند. در مرحله اول که تجزیه و تحلیل توصیفی می باشد، داده‌های جمع آوری شده به صورت جدول آمار توصیفی و نمودار هیستوگرام ارایه می‌شود و در مرحله دوم که تجزیه و تحلیل استنباطی می‌باشد، با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند.

### توصیف متغیرهای تحقیق

#### متغیر جنسیت

۷۱/۷ درصد از پاسخ گویان مرد و ۲۸/۳ درصد از آنها زن بوده است .

جدول (۱) توصیف متغیر جنسیت

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid مرد	157	71.7	71.7	71.7
زن	62	28.3	28.3	100.0
Total	219	100.0	100.0	

#### متغیر سن

۳/۷ درصد از پاسخگویان زیر ۲۰ سال، ۲۳/۷ درصد از سن پاسخگویان بین ۲۰-۳۰ سال و ۵۰/۷ درصد از سن پاسخگویان بین ۳۰-۴۰ سال و ۱۶ درصد از سن پاسخگویان بین ۴۰-۵۰ سال می باشد و همچنین ۵/۹ درصد از پاسخگویان بالای ۵۰ سال سن داشتند.

جدول (۲) توصیف متغیر سن

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid زیر 20	8	3.7	3.7	3.7
20-30	52	23.7	23.7	27.4
30-40	111	50.7	50.7	78.1
40-50	35	16.0	16.0	94.1
بالای 50	13	5.9	5.9	100.0
Total	219	100.0	100.0	

#### متغیر سطح تحصیلات

از بین پاسخ گویان ۷/۲ درصد دارای تحصیلات زیر دیپلم، ۶/۱۹ درصد دارای تحصیلات دیپلم، ۲/۸ درصد دارای تحصیلات فوق دیپلم و ۶/۵۱ درصد دارای تحصیلات لیسانس و ۸/۱۷ درصد دارای تحصیلات فوق لیسانس و بالاتر می باشند.



جدول (۳) توصیف متغیر سطح تحصیلات

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
زیر دیپلم	6	2.7	2.7	2.7
دیپلم	43	19.6	19.6	22.4
فوق دیپلم	18	8.2	8.2	30.6
لیسانس	113	51.6	51.6	82.2
فوق لیسانس و بالا	39	17.8	17.8	100.0
Total	219	100.0	100.0	

### توصیف متغیرهای مستقل و وابسته تحقیق

همانطور که در جدول (۴) مشاهده می شود، بیشترین امتیاز کسب شده برای متغیرهای تحقیق ۵ و کمترین امتیاز آنها ۱ است و بیشترین میانگین امتیاز مربوط به متغیر هویت برابر ۳/۷۳۶۷ است و کمترین امتیاز مربوط به متغیر انسجام برابر ۳/۱۹۷۹ است که امتیازات مربوط به سایر متغیرها در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول (۴) توصیف متغیرهای مستقل و وابسته تحقیق

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance	Skewness	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error
مخاطره پذیری	219	1.00	5.00	3.7291	1.01501	1.030	-.702	.164
هویت	219	1.00	5.00	3.7367	.93965	.883	-.752	.164
تحمل تعارض	219	1.00	5.00	3.5505	.87974	.774	-.431	.165
انسجام	219	1.00	5.00	3.1979	1.03969	1.081	-.153	.164
نوآوری فردی	216	1.00	5.00	3.3785	.76172	.580	-.611	.166
جهت دهی	219	1.00	5.00	3.4201	1.25986	1.587	-.448	.164
کنترل	219	1.00	5.00	3.6164	1.02766	1.056	-.673	.164
سیستم پاداش	218	1.00	5.00	3.5642	.98904	.978	-.732	.165
الگوی ارتباطات	219	1.00	5.00	3.5023	.89190	.795	-.645	.164
حمایت مدیریت	219	1.00	5.00	3.4490	.71593	.513	-.604	.164
کارآفرینی سازمانی	219	1.00	5.00	3.1713	.93912	.882	-.127	.165

## آزمون فرضیات تحقیق

فرضیه اول: بین مخاطره پذیری و کارآفرینی سازمانی رابطه معناداری وجود دارد.

$$\begin{cases} H_0: r_{x,y} = 0 & \text{بین مخاطره پذیری و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود ندارد.} \\ H_1: r_{x,y} \neq 0 & \text{بین مخاطره پذیری و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود دارد.} \end{cases}$$

با توجه به جدول (۵) مشاهده می‌شود که مقدار  $\text{sig} = .016 < .05$  می‌باشد. به همین دلیل با اطمینان ۹۵ درصد فرض  $H_0$  رد و فرض  $H_1$  تایید شده و این رابطه معنادار می‌باشد. همچنین براساس این جدول می‌توان گفت شدت همبستگی بین دو متغیر مخاطره پذیری و کارآفرینی سازمانی  $+.16/2$  درصد می‌باشد که این امر بیانگر رابطه مستقیم بین دو متغیر است.

جدول (۵) ضریب همبستگی بین مخاطره پذیری و کارآفرینی سازمانی

	کارآفرینی سازمانی	مخاطره پذیری
کارآفرینی سازمانی	Pearson Correlation	.162*
	Sig. (2-tailed)	.016
	N	219
مخاطره پذیری	Pearson Correlation	.162*
	Sig. (2-tailed)	.016
	N	219

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

فرضیه دوم: بین هویت و کارآفرینی سازمانی رابطه معناداری وجود دارد.

$$\begin{cases} H_0: r_{x,y} = 0 & \text{بین هویت و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود ندارد.} \\ H_1: r_{x,y} \neq 0 & \text{بین هویت و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود دارد.} \end{cases}$$

با توجه به جدول (۶) مشاهده می‌شود که مقدار  $\text{sig} = .047 < .05$  می‌باشد. به همین دلیل با اطمینان ۹۵ درصد فرض  $H_0$  رد و فرض  $H_1$  تایید شده و این رابطه معنادار می‌باشد. همچنین بر اساس این جدول می‌توان گفت شدت همبستگی بین دو متغیر هویت و کارآفرینی سازمانی  $+.13/5$  درصد می‌باشد که این امر بیانگر رابطه مستقیم بین دو متغیر است.

جدول (۶) ضریب همبستگی بین هویت و کار آفرینی سازمانی

	کار آفرینی سازمانی	هویت
کار آفرینی سازمانی	Pearson Correlation	.135*
	Sig. (2-tailed)	.047
	N	219
هویت	Pearson Correlation	.135*
	Sig. (2-tailed)	.047
	N	219

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

فرضیه سوم: بین تحمل تعارض و کار آفرینی سازمانی رابطه معناداری وجود دارد.

$$\begin{cases} H_0: r_{x,y} = 0 & \text{بین تحمل تعارض و کار آفرینی سازمانی رابطه وجود ندارد.} \\ H_1: r_{x,y} \neq 0 & \text{بین تحمل تعارض و کار آفرینی سازمانی رابطه وجود دارد} \end{cases}$$

با توجه به جدول (۷) مشاهده می‌شود که مقدار  $\text{sig} = .022 < .05$  می‌باشد. به همین دلیل با اطمینان ۹۵ درصد فرض  $H_0$  رد و فرض  $H_1$  تایید شده و این رابطه معنادار می‌باشد. همچنین بر اساس این جدول می‌توان گفت شدت همبستگی بین دو متغیر تحمل تعارض و کار آفرینی سازمانی  $15/6 +$  درصد می‌باشد که این امر بیانگر رابطه مستقیم بین دو متغیر است.

جدول (۷) ضریب همبستگی بین تحمل تعارض و کار آفرینی سازمانی

	کار آفرینی سازمانی	تحمل تعارض
کار آفرینی سازمانی	Pearson Correlation	.156*
	Sig. (2-tailed)	.022
	N	219
تحمل تعارض	Pearson Correlation	.156*
	Sig. (2-tailed)	.022
	N	219

جدول (۷) ضریب همبستگی بین تحمل تعارض و کارآفرینی سازمانی

	کارآفرینی سازمانی	تحمل تعارض
Pearson Correlation	1	.156*
Sig. (2-tailed)		.022
N	219	219
Pearson Correlation	.156*	1
Sig. (2-tailed)	.022	
N	219	219

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

فرضیه چهارم: بین انسجام و کارآفرینی سازمانی رابطه معناداری وجود دارد.

$$\left\{ \begin{array}{l} H_0: r_{x,y} = 0 \\ H_1: r_{x,y} \neq 0 \end{array} \right.$$

بین انسجام و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود ندارد.  
بین انسجام و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود دارد.

با توجه به جدول (۸) مشاهده می شود که مقدار  $\text{sig} = .108 > .05$  می باشد. به همین دلیل با اطمینان ۹۵ درصد فرض  $H_1$  رد و فرض  $H_0$  تایید شده و همچنین بر اساس این جدول می توان بین دو متغیر انسجام و کارآفرینی سازمانی رابطه معناداری وجود ندارد.

جدول (۸) ضریب همبستگی بین انسجام و کارآفرینی سازمانی

	کارآفرینی سازمانی	انسجام
Pearson Correlation	1	.109
Sig. (2-tailed)		.108
N	219	219
Pearson Correlation	.109	1
Sig. (2-tailed)	.108	
N	219	219

فرضیه پنجم: بین نوآوری فردی و کارآفرینی سازمانی رابطه معناداری وجود دارد.

$$\begin{cases} H_0: r_{x,y} \neq & \text{بین نوآوری فردی و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود ندارد.} \\ H_1: r_{x,y} = & \text{بین نوآوری فردی و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود دارد} \end{cases}$$

با توجه به جدول (۹) مشاهده می شود که مقدار  $\text{sig} = .198 > .05$  می باشد. به همین دلیل با اطمینان ۹۵ درصد فرض  $H_1$  رد و فرض  $H_0$  تایید شده و همچنین بر اساس این جدول می توان بین دو متغیر نوآوری فردی و کارآفرینی سازمانی رابطه معناداری وجود ندارد.

جدول (۹) ضریب همبستگی بین نوآوری فردی و کارآفرینی سازمانی

	کارآفرینی سازمانی	نوآوری فردی
Pearson Correlation	1	.088
Sig. (2-tailed)		.198
N	219	219
Pearson Correlation	.088	1
Sig. (2-tailed)	.198	
N	219	219

فرضیه ششم: بین جهت دهی و کارآفرینی سازمانی رابطه معناداری وجود دارد.

$$\begin{cases} H_0: r_{x,y} = 0 & \text{بین نوآوری فردی و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود ندارد.} \\ H_1: r_{x,y} \neq 0 & \text{بین جهت دهی و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود دارد.} \end{cases}$$

با توجه به جدول (۱۰) مشاهده می شود که مقدار  $\text{sig} = .124 > .05$  می باشد. به همین دلیل با اطمینان ۹۵ درصد فرض  $H_1$  رد و فرض  $H_0$  تایید شده و همچنین بر اساس این جدول می توان بین دو متغیر جهت دهی و کارآفرینی سازمانی رابطه معناداری وجود ندارد.

جدول (۱۰) ضریب همبستگی بین جهت دهی و کارآفرینی سازمانی

جهت دهی	کارآفرینی سازمانی	
Pearson Correlation	1	.105
Sig. (2-tailed)		.124
N	219	219
Pearson Correlation	.105	1
Sig. (2-tailed)	.124	
N	219	219

فرضیه هفتم: بین کنترل و کارآفرینی سازمانی رابطه معناداری وجود دارد.

$$\begin{cases} H_0: r_{x,y} = 0 & \text{بین کنترل و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود ندارد.} \\ H_1: r_{x,y} \neq 0 & \text{بین کنترل و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود دارد.} \end{cases}$$

با توجه به جدول (۱۱) مشاهده می شود که مقدار  $\text{sig} = .000 < .05$  می باشد. به همین دلیل با اطمینان ۹۵ درصد فرض  $H_0$  رد و فرض  $H_1$  تایید شده و این رابطه معنادار می باشد. همچنین بر اساس این جدول می توان گفت شدت همبستگی بین دو متغیر کنترل و کارآفرینی سازمانی  $46/5 +$  درصد می باشد که این امر بیانگر رابطه

جدول (۱۱) ضریب همبستگی بین کنترل و کارآفرینی سازمانی

کنترل	کارآفرینی سازمانی	
Pearson Correlation	1	.465**
Sig. (2-tailed)		.000
N	219	219
Pearson Correlation	.465**	1
Sig. (2-tailed)	.000	
N	219	219

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

فرضیه هشتم: بین سیستم پاداش و کارآفرینی سازمانی رابطه معناداری وجود دارد.

$$\begin{cases} H_0: r_{x,y} = 0 & \text{بین سیستم پاداش و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود ندارد.} \\ H_1: r_{x,y} \neq 0 & \text{بین سیستم پاداش و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود دارد.} \end{cases}$$

با توجه به جدول (۱۲) مشاهده می شود که مقدار  $\text{sig} = 000 < 05$  می باشد. به همین دلیل با اطمینان ۹۵ درصد فرض  $H_0$  رد و فرض  $H_1$  تایید شده و این رابطه معنادار می باشد. همچنین بر اساس این جدول می توان گفت شدت همبستگی بین دو متغیر سیستم پاداش و کارآفرینی سازمانی  $+42/3$  درصد می باشد که این امر بیانگر رابطه مستقیم بین دو متغیر است.

جدول (۱۲) ضریب همبستگی بین سیستم پاداش و کارآفرینی سازمانی

		کارآفرینی سازمانی	سیستم پاداش
کارآفرینی سازمانی	Pearson Correlation	1	.428**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	219	219
سیستم پاداش	Pearson Correlation	.428**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	219	219

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

فرضیه نهم: بین الگوی ارتباطات و کارآفرینی سازمانی رابطه معناداری وجود دارد.

$$\begin{cases} H_0: r_{x,y} = 0 & \text{بین الگوی ارتباطات و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود ندارد.} \\ H_1: r_{x,y} \neq 0 & \text{بین الگوی ارتباطات و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود دارد.} \end{cases}$$

با توجه به جدول (۱۳) مشاهده می شود که مقدار  $\text{sig} = 000 < 05$  می باشد. به همین دلیل با اطمینان ۹۵ درصد فرض  $H_0$  رد و فرض  $H_1$  تایید شده و این رابطه معنادار می باشد. همچنین براساس این جدول می توان گفت شدت همبستگی بین دو متغیر الگوی ارتباطات و کارآفرینی سازمانی  $+51/7$  درصد می باشد که این امر بیانگر رابطه مستقیم بین دو متغیر است.

جدول (۱۳) ضریب همبستگی بین الگوی ارتباطات و کارآفرینی سازمانی

الگوی ارتباطات	کارآفرینی سازمانی	
کارآفرینی سازمانی	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.517**
	N	.000
الگوی ارتباطات	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.517**
	N	.000

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

فرضیه دهم: بین حمایت مدیریت و کارآفرینی سازمانی رابطه معناداری وجود دارد.

$$\begin{cases} H_0: r_{x,y} = 0 & \text{بین حمایت مدیریت و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود ندارد.} \\ H_1: r_{x,y} \neq 0 & \text{بین حمایت مدیریت و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود دارد.} \end{cases}$$

با توجه به جدول (۱۴) مشاهده می شود که مقدار  $\text{sig} = .000 < .05$  می باشد. به همین دلیل با اطمینان ۹۵ درصد فرض  $H_0$  رد و فرض  $H_1$  تایید شده و این رابطه معنادار می باشد. همچنین بر اساس این جدول می توان گفت شدت همبستگی بین دو متغیر حمایت مدیریت و کارآفرینی سازمانی  $41/9 +$  درصد می باشد که این امر بیانگر رابطه مستقیم بین دو متغیر است.

جدول (۱۴) ضریب همبستگی بین حمایت مدیریت و کارآفرینی سازمانی

حمایت مدیریت	کارآفرینی سازمانی	
کارآفرینی سازمانی	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.419**
	N	.000
حمایت مدیریت	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.419**
	N	.000

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



## نتیجه گیری و پیشنهادات

فرهنگ سازمانی یکی از موضوعات مهم تاثیرگذار در عرصه اقتصادی و بهره‌وری سازمان‌ها در قرن ۲۱ محسوب می‌شود. اگر در سازمانی، فرهنگ سازمانی به نحو مطلوب پیاده شود موجبات رشد و شکوفایی سازمان را فراهم می‌آورد و باعث انگیزش کارکنان برای انجام کارها به صورت مطلوب و همچنین ایجاد تیم‌های کاری جهت مشارکت در فرایند کارها می‌شود. از آنجا که سال ۱۳۹۳ به تعبیر مقام معظم رهبری اقتصاد و فرهنگ، با عزم ملی و مدیریت جهادی نام گرفته است اهمیت این موضوع در مباحث کلان اقتصادی کشور عزیزمان ایران می‌باشد. پرداختن به موضوع فرهنگ سازمانی و ارتباط آن با کارآفرینی در اداره آموزش و پرورش که بانی پرورش کودکان در راستای رسالت‌های سازمانی است می‌تواند گام مهمی در پیشرفت این مرز و بوم داشته باشد. با تکیه بر بیانات مقام معظم رهبری می‌توان در این سال حرکت بزرگی در رشد و شکوفایی کشور ایجاد نمود که پرورش دانش‌آموزان و هدایت آنها به سمت رشد و بالندگی یکی از پیش زمینه‌های چنین امری می‌باشد که در این راستا اداره آموزش و پرورش می‌تواند یکی از سازمان‌های تاثیرگذار در عرصه کارآفرینی باشد و با تربیت مناسب فرزندان این مرز و بوم و آموزش کارآفرینی از سطوح ابتدایی قدم بزرگی در این زمینه برداشته باشد. در این تحقیق هدف اصلی ما بررسی رابطه بین مولفه‌های فرهنگ سازمانی و کارآفرینی سازمانی در اداره آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی می‌باشد که برای همین منظور تعداد 219 نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شد و برای همین تعداد پرسشنامه پخش شد که نتایج آن به صورت زیر بدست آمد. بین متغیرهای مخاطره‌پذیری، هویت، تحمل تعارض، کنترل، سیستم پاداش، الگوی ارتباطات، حمایت مدیریت و کارآفرینی سازمانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بنابراین در راستای نتایج بدست آمده پیشنهادات زیر توصیه می‌شود که عبارتند از:

- توصیه می‌شود مدیران آموزش‌های لازم را به کارکنان جهت پذیرفتن کارهای پرمخاطره ترتیب دهند.
- توصیه می‌شود کارکنان سازمان را محیط خود دانسته و کل سازمان را معرف خود بدانند.
- به سازمان بهای بیشتری بدهند
- به کارکنان توصیه می‌شود مطابق اهداف سازمان پیش روند.
- به کارکنان توصیه می‌شود پذیرش انتقادات مشتریان باشند.
- به مدیران توصیه می‌شود که با کارکنان هماهنگی‌های بیشتری انجام دهند.
- به مدیران توصیه می‌شود پذیرای نظرها و ایده‌های جدید باشند.
- به مدیران توصیه می‌شود پیشنهادات جدید کارکنان را درجهت بهبود تصمیم‌گیری مورد توجه قرار دهند.
- به مسئولان سازمان توصیه می‌شود اهداف کار کارکنان را به صورت واضح و مشخص تدوین کنند.
- به مدیران توصیه می‌شود در تصمیم‌گیری‌ها کارکنان را مورد توجه تشویق بیشتر قرار دهند.
- به مدیران توصیه می‌شود به ایده‌های جدید کارکنان پاداش‌هایی را مدنظر قرار دهند.

## منابع

- قهرمانی محمد ، پرداختچی محمد حسن ، حسین زاده طاهر،(۱۳۸۹)، "فرهنگ سازمانی و رابطه آن با کارآفرینی سازمانی"، چشم انداز مدیریت دولتی، شماره ۱، صص ۲۵-۳۹
- ابزری مهدی ، عباسی عباس ، حق شناس اصغر ، انصاری محمد اسماعیل،(۱۳۸۷)، "بررسی تأثیر تناسب فرد - سازمان و فرهنگ سازمانی بر رفتار سازمانی اعضای هیئت علمی دانشگاه ها (مطالعه موردی: دانشگاه شهید باهنر کرمان)"، مدرس علوم انسانی -پژوهشهای مدیریت در ایران، دوره ۱۴، شماره ۲
- حسین پور داوود، زارعی وش فاطمه،(۱۳۸۹)، " الگوی کارآفرینی سازمانی مطالعه موردی اداره کل تعاون استان تهران"، تعاون، سال بیست و یکم، دوره جدید، شماره ۴
- شاهرکنی. حبیب اله(۱۳۸۴) ویژگی های کارآفرین. مجله تدبیر. شماره ۱۶۰.
- شادی دیزجی بهنام،(۱۳۹۰)، "بررسی تاثیر عوامل محیطی بر میزان صادرات"،پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت، گروه مدیریت
- منوریان عباس، احمدی تنکابنی مهدی،(۱۳۹۱)، " بررسی تاثیر فرهنگ سازمانی بر گرایش کارآفرینی سازمانی در بانک کارآفرین"، فرایند مدیریت توسعه، دوره دوم، شماره ۲، پیاپی ۸۰
- احمدپور داریانی محمود،(۱۳۷۹)، "کارآفرینی"، تهران، انتشارات پردیس، چاپ اول -بهار
- Zampetakis, L.A. & V. Moustakis (2007), Entrepreneurial behavior in the Grewk public Sector, International Journal of Entrepreneurial Behavior & Reseach, 13(1): 19-38.
- Hitt, Ireland, Hoskisson (2005). "Strategic management: Competitiveness and globalization concept", (6-th Edition).Thomson South Western

## The Study of Relationship between Endogenous Instrumentality and Self – Efficacy with Motivation Orientations in High School Students of Tabriz

Rahim Badr Gargarii(Ph.D)<sup>1</sup>

### Abstract.

This research was conducted to study the relationship between endogenous instrumentality and self – efficacy with motivation orientations of students. The subjects were 304 high school students of Tabriz. Data was gathered through Academic Motivation Scale, Endogenous Instrumentality Scale and Self–efficacy Questionnaire. Data was analyzed by multiple regression. The results showed that endogenous instrumentality and self–efficacy were important predictive factors of intrinsic motivation and was founded that 23% of the variance of intrinsic motivation was accounted by them. Also, endogenous instrumentality is positive predictor of extrinsic motivation. In addition, the findings revealed that endogenous instrumentality and self–efficacy are negative predictor of amotivation.

**Keywords:** endogenous instrumentality, self – efficacy, intrinsic motivation, amotivation

---

1- Associate Professor of Educational Psychology at Tabriz University, Educational Psychology Department, School of Educational Psychology, [badri\\_rahimi@yahoo.com](mailto:badri_rahimi@yahoo.com)

## Identifying and Prioritizing the Damaging Factors in Religions Training Among Students in Ahar Islamic Azad University

Ali Hosseinzadeh (Ph.D)<sup>١</sup>

Hamid Asgari<sup>٢</sup>

### Abstract

This research has been done with the meant purpose of expressing the harmful factors of religious training among the students of Ahar Islamic Azad University in 1390-1391. The statistical population of this research includes all of the students of Ahar Islamic Azad University consisting of 9624 people . the sample size of this research was determined by Morgan table with 335 students including 270 Bachelor of Arts students, 65 Master of Arts students according to stratified random sampling . Field research method (survey) and descriptive analytic method such as Smirnoff Kolmogrof test ,one sample T- test , and independent T – test, Freedmen test ,... has been used in this research .

The measurement tool used in this study is researcher – made questionnaire "pathology of religious training" with 0/92 percent reliability and with conformed validity by experts. it became clear that six factors have influenced religious training as the main pathological factors which are in order of importance : 1- inefficiency of religious training centers 2- lack of understanding needs and problems of the youth generation 3- religious doubts 4- parents ignorance shortcoming 5- abuse of religious 6- rizomatic space that consisting the conceptual framework of harmful factors of religious training.

Key Words: pathologg, religious training.

---

<sup>١</sup> - Professor Assistant of Islamic Azad university ,shabestar brameh.

<sup>٢</sup>- Islamic Azad university , shabesar branch.

**Familiarization, Socialization and in Service Training, Strategies for Teachers Improvement.**

Nasser Khamene (Ph.D)<sup>١</sup>

Shahram Vahedi (Ph.D)<sup>٢</sup>

Shafag Sobhkiz Zonouzi<sup>٣</sup>

**Abstract**

The main objective of the study is to study of effective factors in optimization high-school teachers in marand educational system: 1387 – 88. To obtain the objective the study deals with and tests 4 hypothesis. The method of the study was descriptive – correlation. The statistical population included 617 teachers (332 male & 285 female) of high- schools in marand. Using Murgan adjusted formula the sample size was 169 teachers (94 male & 75 female). In order to collect data one researcher made questionnaire, was used. Both descriptive and inferential statistics were used. To test the hypothesis, multi variate regression analysis and pearson correlation coefficient were used. The results showed that:

1. there was significant relationship between acquaint, socialization, in – service training of teachers and improving them.
2. there was significant relationship between acquaint of teachers and improving them.
3. there was significant relationship between socialization of teachers and improving them.
4. there was significant relationship between in – service training of teachers and improving them.

**Key words:**

improving , preservation , acquaint , socialization , in – service training , physical – mental health , desired employee relations.

---

<sup>١</sup> - professor Assistant of Farhangian university, Tabriz, Iran.

<sup>٢</sup> - professor Assistant of Tabriz university

<sup>٣</sup> - M.A Degree in Educational Administration

### Vertical Relation in Molanas lyrics

Behrooz bamdadi (Ph.D)<sup>1</sup>

Many of poetic text critics believe that the lyric poem vertical relationship nonexistence or is very weak. But Rumi,s Divan of Shams of his sonnets dedicated himself to stating the following matters:

- 1 - story
- 2 - allegory
- 3 - describe
- 4 - autobiography
- 5 - itinerary

The vertical relationships between verses of sonnets is so strong that it can easily be converted sonnets to prose text without any additional word in the text can be seen.

**Key words:** Rumi Sonnets , Vertical relationship between sonnet verses , Text sonnet.

---

<sup>1</sup> -professor Assistant of Farhangian university, Tabriz , Iran.

## A Study of the Relation between Spiritual Intelligence and Academic Achievements of Educational Sciences Students of Tabriz Islamic Azad University

Behram Talebi (Ph.D)<sup>١</sup>

Nahideh Pourabdollah<sup>٢</sup>

Farideh Alizadeh<sup>٣</sup>

### Abstract:

This study investigated the relationship between spiritual intelligence and academic achievement of students in Educational Sciences Faculty of Educational Sciences and Humanities Islamic Azad University-Tabriz Branch in 2011-2012 academic years. The study population consisted of all students in the Educational Sciences, and the size of sample using the Morgan Table and through stratified random sampling method, a relative 260 is calculated. For data collection, which includes 42 questions of spiritual intelligence is the standard questionnaire has been used to measure students' progress using the average. Results from analysis of data show that the component spiritual intelligence (general and religious thinking, the ability to deal with the problem, self-awareness, love and moral) are correlated with academic achievement. Significant difference between male and female students' progress, but there is no difference between male and female students' spiritual intelligence. Also, multiple regressions was performed according to the component's ability to deal with a problem only for the explanation of students' progress is most and then moral order, the general thinking and beliefs, self-awareness, love to explain academic achievement.

**Key Words:** Spiritual Intelligence, Students Academic Achievement

---

<sup>١</sup> - professor Assistant of Islamic Azad university, Tabriz Branch

<sup>٢</sup> - Islamic Azad university , Tabriz Branch

<sup>٣</sup> - Islamic Azad university , Tabriz Branch

## The Study of the Role of Using Internet on Self-Efficacy, Achievement Motivation and Educational Achievement between Students of Poldasht High Schools

Gholamreza Golmohammad Nazhad Bahrami (Ph.D)<sup>١</sup>

Mohammad Vafaei Mehr(Ph.D)<sup>٢</sup>

Maryam Salmasi<sup>٣</sup>

### Abstract

The present study compared the self-efficacy , achievement motivation and educational achievement within Internet users students and nonusers . In this quasi -experimental study 174 Internet users students and 189 nonusers from high schools of Poldasht were randomly selected and entered into the study. Academic motivation scale , Sharer's self-efficacy scale(GSES), Internet using questionnaire and the latest educational grade point average were used. Data were analyzed using multivariate ANOVA and independent t test. The results showed that the internet user students had more general self-efficacy in comparison with nonusers. But there was no significant difference in perseverance subscale of two groups. Internet user students had more educational achievement and motivation (task of interest subscales, educational effort, social interest, praise gaining, typifying, business continuity, competing) in comparison with nonusers. However, there was no significant difference between two groups of students in social power subscales.

**Keywords:** Using internet, Motivation, Self-efficacy, Academic achievement

---

<sup>١</sup> - Professor Assistant of Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran

<sup>٢</sup> - Professor Assistant of Khoy Branch, Islamic Azad University, Iran

<sup>٣</sup> -M.A Graduated Student of Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran



### **The Study of Relationship between Organizational Climate with the Quality of Work Life of Elementary School Teachers in East Azerbaijan**

Sohrab yazdani (Ph.D)<sup>1</sup>

The purpose of This study was to explain the relationship between organizational climate with the quality of work life of elementary school teachers. The population of this research are all of the east Azarbayjan elementary teachers in 92-93 that are about 12136 individuals and 706 of them are choose through Cocran formula and multi-stage cluster sampling. In This correlational research Questionnaires of Valton`s quality of work life and Leal Sasmn and Sam Deep`s Organizational climate after the formal validity (through the pilot study) and content validity (through A comprehensive review of research literature and expert judgment) was used.

Data analysis were done by spss statistical software with Pearson correlation test, Friedman test, F test and T test and the results showed that there is a direct significant relationship between organizational climate and teacher`s quality of work life and it`s dimensions. The major components of quality of work life of teachers are constitutionalism in the organization, social integration in the organization, opportunity for continued growth and security, social dependency, human capacity development, environment, safe and healthy work conditions, total life settings, to adequate and fair compensation.

**Key words:** quality of work life, organizational justice, elementary school teachers

---

<sup>1</sup> - Department of Educational Administration, university of Farhangian, Tabriz, Iran

## The Role of Personality Factors and Perceived Stress on Psychological Health in Teachers

Mansour Bayrami<sup>۱</sup>  
Yazdan Movahedi<sup>۲</sup>

### Abstract

The aim of this study was to determine the relationship between personality factors and perceived stress with psychological health in teachers. The population of this research consisted of all teachers in Tabriz city. Sample consisted of 380 teachers (190 male teachers and 190 female teachers) who were randomized cluster sampling of five different regions of Tabriz were selected teachers. The Subjects response in NEO Personality, Holmes and Rahe Stress Perceived and mental health Inventory. For meaningful test data analysis, Pearson correlation and multiple regression were used. Data analysis was performed by Pearson's correlation coefficient showed that neuroticism and perceived stress have a negative and significant relationship with psychological health. But the dimensions of extroversion, are the heart and responsibility, there was a significant positive relationship with psychological health. The relationship between resilience and psychological health was not correlation significant. Results of regression analysis showed that perceived stress, neuroticism, extraversion, agreeableness and accountable can be combined to predict mental health.

**Keywords:** personality factors, perceived stress, psychological health, teacher

---

<sup>۱</sup> - Professor of psychology, department of psychology, university of Tabriz

<sup>۲</sup> - Ph.D Student of cognitive neuroscience, department of psychology, university of Tabriz  
Yazdan.movahedi@gmail.com

## A study on the Relationship between Organizational Culture and Entrepreneurship at the Education in East Azerbaijan Province

Dr. Hossein Gharehbiglo (Ph.D)<sup>۱</sup>

Behnam Shadi Dizaji (Ph.D)<sup>۲</sup>

### Abstract

The main objective of this study is identifying the relation between organizational culture and organizational entrepreneurship in the education department of East Azerbaijan province. The research is a descriptive research field, the population of the study consisted of all employees of education department of East Azerbaijan province. The sample size for this study is 219 people. Data collected from the survey self-designed questionnaire the researcher, and then it is used to ensure high reliability, that the data collected using the software spss, two sections were analyzed by descriptive and inferential statistics. The descriptive statistics of data using mean, standard deviation, variance, maximum and minimum value and inferential statistics, data analysis and Pearson correlation test were used. The results of testing hypotheses suggest that there is a significant relationship between the dimensions of organizational culture and entrepreneurship in the education department of East Azerbaijan province.

**Keywords:** Organizational culture, entrepreneurship, employee identity, conflict

---

<sup>۱</sup> - Department of Management, Ajabshir Branch, Islamic Azad university, Ajabshir, Iran

<sup>۲</sup> - Department of Management, Ajabshir Branch, Islamic Azad university, Ajabshir, Iran



