



فصلنامه علمی پژوهش و توسعه مدیریت
The Scientific Periodical of
Research and Management Development

فصلنامه علمی

پژوهش و توسعه و توسعه مدیریت

سال اول | شماره اول (پیاپی: ۱) | تابستان ۱۴۰۲

شاپا: ۰۰۰۰-۰۰۰۰

شناسایی و اولویت بندی عوامل موثر بر نظام جبران خدمات در بانک ملت شهر تبریز

فرخ قربانی نامور، صادق عبداللهی

فرهنگ سازمانی راهبردی، ساز و کار انطباق سازمان ها با شرایط نا پایدار

اسفندیار فرجوند

اثر بخشی تکنولوژی آموزشی بر مدیریت مشکلات خواندن و سیالی کلامی کودکان...

فیروزه آخوندی

ترویج تفکر انتقادی: ارزشیابی کتاب های درسی دوره ابتدایی در نظام آموزشی ایران

اسدالله خدیوی، امین آقائی

شناسایی عوامل موثر بر توانمندی معلمان تازه کار در روزهای اول مدرسه ...

حسن احمدی

ارزیابی اثر بخشی و اخلاقیات ترکیب بازاریابی آینده نگر و پنهان در عصر دیجیتال...

نادر بهلولی

فصلنامه علمی پژوهش و توسعه مدیریت

دارای مجوز به شماره ۹۴۲۲۵ به تاریخ ۱۴۰۲/۰۴/۲۷ از وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی

سال اول | شماره اول (پیاپی: ۱) | تابستان ۱۴۰۲

صاحب امتیاز: دکتر فرخ قربانی نامور

کارشناس نشریه: فرناز دادپور
دبیر اجرایی: حمید مهماندوست
مدیر اجرایی و طراح جلد: صادق عبداللهی
مدیر داخلی: میلاد فرهنگی اصل
مدیر فنی: محمدمین غالبی
صفحه آرا: نگین شیخی
گرافیک: علی شبانی

مدیرمسئول و سردبیر: دکتر فرخ قربانی نامور
جانشین سردبیر: دکتر سلیمان ایرانزاده
دستیار سردبیر: دکتر یعقوب نیکوکار
دبیر تخصصی: دکتر اسدالله خدیوی
دبیر تحریریه: دکتر محمدرضا کوششی
ویراستار علمی: دکتر حسین بوداکی
ویراستار انگلیسی: دکتر فیروزه آخوندی

اعضای هیئت تحریریه: دکتر سلیمان ایرانزاده، دکتر هوشنگ تقی زاده، دکتر حمدالله حبیبی، دکتر مجتبی رضائی، دکتر اسفندیار فرجوند، دکتر حسین عماری، دکتر فرهاد نژادایرانی، دکتر اسد حجازی، دکتر حسین تربتی نژاد، دکتر پرویز احدی، دکتر زهرا سادات رئیس، دکتر نادر بهلولی، دکتر حمید ملکی، دکتر محمد یوسفی جویباری

اعضای مشورتی هیئت تحریریه: دکتر علیقلی حسنی اعظمی، دکتر احد نجدقاسم، دکتر حسین علیپور راد، دکتر محمدرضا کوششی

هیئت داوران: دکتر فرخ قربانی نامور، دکتر سلیمان ایرانزاده، دکتر اسدالله خدیوی، دکتر اسفندیار فرجوند، دکتر حسین تربتی نژاد، دکتر حمدالله حبیبی، دکتر مجتبی رضائی، دکتر حسین عماری، دکتر فرهاد نژادایرانی، دکتر اسد حجازی، دکتر یعقوب نیکوکار، دکتر زهرا سادات رئیس، دکتر نادر بهلولی، دکتر حمید ملکی، دکتر علیقلی حسنی اعظمی، دکتر احد نجدقاسم، دکتر حسین علیپور راد، دکتر عیسی عابدینی، دکتر فیروزه آخوندی، دکتر حسین بوداکی، دکتر سجادپورباغبان، دکتر ناصر شیرینیگی، دکتر غلامرضا معمارزاده، دکتر پرویز احدی، دکتر سهراب یزدانی، دکتر محمد یوسفی جویباری، دکتر بهرام جلیل زاده، دکتر محمدرضا کوششی، دکتر امیرارسلان حسن زاده، دکتر امیر لاله، دکتر سولماز علیپور، صادق عبداللهی

تیم اجرایی: مهدی عزیززاده، محمدجواد آثری، امیر حنیفی

فهرست

۱

سخن مدیر مسئول و سردبیر

دکتر فرخ قربانی نامور

۴

شناسایی و اولویت بندی عوامل موثر بر نظام جبران خدمات در بانک ملت شهر تبریز

فرخ قربانی نامور، صادق عبداللهی

۳۰

فرهنگ سازمانی راهبردی، ساز و کار انطباق سازمان ها با شرایط نا پایدار

اسفندیار فرجوند

۵۳

اثربخشی تکنولوژی آموزشی بر مدیریت مشکلات خواندن و سیالی کلامی کودکان...

فیروزه آخوندی

۷۶

ترویج تفکر انتقادی: ارزشیابی کتاب های درسی دوره ابتدایی در نظام آموزشی ایران

اسدالله خدیوی، امین آقائی

۱۰۴

شناسایی عوامل موثر بر توانمندی معلمان تازه-کار در روزهای اول مدرسه ...

حسن احمدی

۱۱۸

ارزیابی اثربخشی و اخلاقیات ترکیب بازاریابی آینده نگر و پنهان در عصر دیجیتال...

نادر بهلولی

سخن مدیرمسئول و سردبیر

دکتر فرخ قربانی نامور

سپاس خدای را توفیقی عنایت فرمود تا ضمن به کارگیری تجاربی که نزدیک به سه دهه کسب نموده‌ایم، توانستیم پس از طی مراحل مختلف و پیگیری‌های فراوان، سرانجام نخستین شماره از فصلنامه علمی پژوهش و توسعه علمی را آماده کرده و به علاقمندان این حوزه تقدیم کنیم؛ نشریه‌ای که سعی دارد با همکاری تمامی صاحب‌نظران، اندیشمندان و اساتید گرامی و گروه‌های مختلف علمی-دانشگاهی، به صورت مستمر منتشر شده و پژوهش‌ها و ایده‌های مهم حوزه مدیریت را به جامعه علمی ارائه نماید و یکی از مهم‌ترین مسائل مهم ایران عزیز را مورد واکاوی و بررسی قرار دهد.

توسعه فزاینده سازمان‌ها در تمام ابعاد وجنبه‌های گوناگون زندگی افراد، تاثیر بسزایی داشته و باعث شده صاحب‌نظران حوزه مدیریت، جامعه امروزی را، جامعه سازمان‌ها بنامند و نهایتاً چنین به نظر می‌رسد که سرنوشت همه‌ی افراد و جوامع، به سازمان‌ها گره خورده است. با تعبیرات متلاطم امروزی در خصوص دانش مدیریتی، ضروری است که پژوهشگران به منظور ایفای رسالت خود در هدایت و راهبری سازمان‌ها، به طور جدی به تبیین و شناخت علی و ویژگی‌های مدیریت و مقوله‌های آن، بپردازند. از طرفی چون جهان در آستانه تحول عظیمی قرار دارد، ادامه حیات سازمان‌های سنتی به سبب گسترش دامنه اطلاعاتی، هوش مصنوعی و تغییرات اجتماعی، با مشکل مواجه خواهد شد و برای مواجهه با این تحول، نیاز جدی به بازنگری، بازسازی و تجدید ساختاری سازمان‌ها به وفور احساس می‌شود و دستیابی به این مهم، مستلزم درک صحیح و شناخت دقیق سازمان‌ها و ابداع سبک-های نوین مدیریتی و بازسازی شیوه‌های فکری مدیران و سازمان‌ها است.

تئوری‌های مدیریت بستر شکل‌گیری اندیشه‌هایی است که از خلال دو جریان مستمر تجربیات عینی و شهودی مدیران سازمان‌ها و همچنین پژوهش‌های تحلیلی و مفهوم‌سازی پژوهشگران دانشگاهی از آغاز قرن بیستم ایجاد شده‌اند و توصیف‌های بسیار پیچیده‌ای از روابط و ساختارهای مدیریتی ناشی از آن‌ها ارائه داده‌اند. از این رو، این فصلنامه می‌کوشد تا فرایند اشتراک‌گذاری دانش و دستاوردهای نوین مدیریتی در ابعاد گوناگون را برای پژوهشگران این حوزه، تسهیل نماید.

Identification and determination of factors on service compensation system in Mellat Bank of Tabriz

Farrokh Ghorbani Namvar¹, Sadegh Abdollahi²

Abstract

The service compensation system is considered as a measure to motivate human resources, which, in the case of proper targeting and adoption of practical strategies, can turn the organization's human resources into a sustainable competitive advantage and increase the productivity and quality of the organization's services. Based on this, in the present research, we intend to identify and prioritize the factors affecting the service compensation system in Mellat Bank of Tabriz. The socio-statistics of this research consists of 345 employees of Bank Mellat including 32 branches in Tabriz city. Based on Cochran's formula, 182 people were selected based on stratified and simple random sampling methods in two stages. The data collection tool in this research is a questionnaire with 20 questions for the service compensation system and 39 questions for the effective factors of the service compensation system. Finally, SPSS and Lisrel software were used for data analysis. Also, to classify, describe and summarize statistical data using the descriptive statistical method and at the inferential level to measure the state of the bank's service compensation system using the one-sample t-test and to identify the factors affecting the service compensation system, using the exploratory and confirmatory factor analysis technique and to prioritize the factors Friedman's test was used. The results of this research show that all the research data belong to two factors, the first factor explains 19.809% and the second factor explains 24.320% of the variance.

Keywords: Service compensation system; Mellat bank; Financial compensation; Direct financial compensation; Indirect financial compensation

¹ . Professor of Educational Sciences Department, Allameh Amini Campus of Farhangian University, Tabriz, Iran (Corresponding author) Ghorbani@cfu.ac.ir

² . Bachelor of Educational Sciences, Allameh Amini Campus of Farhangian University, Tabriz, Iran sadegabdollahi@gmail.com

شناسایی و اولویت‌بندی عوامل موثر بر نظام جبران خدمات در بانک ملت شهرستان تبریز

فرخ قربانی نامور^۱، صادق عبداللهی^۲

چکیده

نظام جبران خدمت، به عنوان معیاری برای ایجاد انگیزه در منابع انسانی محسوب می‌شود که در صورت هدف‌گذاری مناسب و اتخاذ استراتژی‌های کاربردی، می‌تواند منابع انسانی سازمان را به یک مزیت رقابتی پایدار تبدیل کند و بهره‌وری و کیفیت خدمات سازمان را افزایش دهد. بر این اساس، در پژوهش حاضر قصد داریم عوامل موثر بر نظام جبران خدمات در بانک ملت شهرستان تبریز را شناسایی و اولویت‌بندی کنیم. جامعه آماری این پژوهش را ۳۴۵ نفر از کارکنان بانک ملت شامل ۳۲ شعبه در شهرستان تبریز، تشکیل می‌دهد. که بر اساس فرمول کوکران، تعداد ۱۸۲ نفر بر اساس روش‌های نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و ساده در دو مرحله انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش، پرسشنامه‌ای با ۲۰ سوال برای نظام جبران خدمت و ۳۹ سوال برای عوامل موثر بر نظام جبران خدمت می‌باشد که پس از بررسی و سنجش روایی و پایایی ابزار و اطمینان از آن، در اختیار نمونه‌های آماری قرار داده شد. نهایتاً برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از نرم افزار SPSS و lisrel استفاده شد. همچنین برای طبقه‌بندی، توصیف و تلخیص داده‌های آماری از روش آماری توصیفی و در سطح استنباطی برای سنجش وضعیت نظام جبران خدمات بانک از آزمون t تک نمونه‌ای و برای شناسایی عوامل موثر بر نظام جبران خدمات، از تکنیک تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی و جهت اولویت‌بندی عوامل از آزمون فریدمن استفاده شد. نتایج حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد که کلیه داده‌های پژوهشی به دو عامل تعلق دارند که عامل اول ۱۹/۸۰۹ درصد و عامل دوم ۲۴/۳۲۰ درصد از واریانس را توضیح می‌دهند.

واژگان کلیدی: نظام جبران خدمات؛ بانک ملت؛ جبران مالی؛ جبران مالی مستقیم؛ جبران مالی غیرمستقیم.

۱. استاد گروه علوم تربیتی، پردیس علامه امینی دانشگاه فرهنگیان، تبریز، ایران (نویسنده مسئول) ghorbani@cfu.ac.ir
۲. دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، پردیس علامه امینی دانشگاه فرهنگیان، تبریز، ایران sadegabdollahi@gmail.com

مقدمه

به طور کلی، منابع انسانی، به عنوان اصلی‌ترین سرمایه‌ی هر سازمانی به شمار می‌آید که اهداف و استراتژی‌های مطلوب را دنبال می‌کند. بنابراین ایجاد انگیزه برای این سرمایه، سبب می‌شود که منابع انسانی سازمان، به یک مزیت رقابتی پایدار تبدیل شود. نظام جبران خدمات نیز از مهم‌ترین معیارهایی انگیزشی محسوب می‌شود که در صورت مدیریت موثر و صحیح، به جذب، حفظ و پرورش نیروی انسانی کارآمد منجر خواهد شد. که البته شرط لازم برای تحقق این امر، طراحی و اجرای الگویی برای این معیار است که بتواند با استراتژی‌های کلی منابع انسانی، همسو و هماهنگ شود. (قربان‌نژاد و همکاران، ۲۰۱۹؛ محمدی و جهانیان، ۲۰۲۰)

نظام جبران خدمت، معیاری است که به واسطه‌ی آن خدمات کارکنان در یک سازمان جبران می‌شود و از این رو، سیستم پرداخت، سیستم پاداش و سیستم حقوق را شامل می‌شود و در صورت مطلوب بودن، ضمن مدنظر قراردادن شاخص‌های کیفیت زندگی شغلی و شخصی افراد، سبب افزایش بهره‌وری کارکنان و خدمات سازمان می‌شود. البته اصطلاح جبران خدمت در طی گذر زمان، معانی مختلفی را به سبب اهداف خود، داشته‌است. به طوری که در گذشته تمرکز اصلی این سیستم بر شغل افراد بوده‌است ولی با افزایش رقابت بین سازمان‌ها، ویژگی‌های شاغل و منابع انسانی نیز مورد توجه قرار گرفت. زمانی که تعاریف مختلف مربوط به این حوزه مورد بررسی و واکاوی قرار می‌گیرد، از نظام جبران خدمت به عنوان ابزاری برای جذب، حفظ، ترغیب و افزایش رضایت کارکنان یاد می‌شود (محمدی و جهانیان، ۲۰۲۰؛ میرزازاده و افضل‌خانی، ۲۰۱۸). از طرفی نظام جبران خدمات، یک تعریف وسیعی را دارا است که به واسطه این تعریف، سیستم جبران خدمات به عنوان ابزاری برای شناسایی، ترفیع، ایجاد انگیزه، فراهم کردن فرصت‌های پیشرفت، ایجاد شرایط کاری مطلوب و فرهنگ‌سازی مناسب از آن محسوب می‌شود (محجوبیان، ۲۰۱۷).

از آنجایی که نظام جبران خدمات می‌بایست در راستای ارتقای مهارت، عملکرد و انتظارات فردی- سازمانی باشد، تقسیم‌بندی‌های مختلفی برای آن وجود دارد. در یکی از این تقسیم‌بندی‌ها، نظام جبران خدمات به دو دسته مالی و غیرمالی تقسیم می‌شود که به واسطه سازمان تحقق پیدا می‌کند. جبران خدمات مالی خود به دو صورت مستقیم (حقوق، دستمزد، حق‌الزحمه و...) و غیرمستقیم تقسیم می‌شود. منظور از نظام جبران خدمات مالی

غیرمستقیم، مزایایی مثل طرح‌های بیمه، طرح‌های بازنشستگی و... است که به طور مستقیم در حقوق کارکنان تاثیر ندارد ولی برای شاغلین نقش مالی یا پشتوانه‌ای دارد. (قربان‌نژاد و همکاران، ۲۰۱۹). البته ممکن است این نوع از نظام جبران خدمت، انگیزه چندانی به دنبال نداشته باشد ولی در جذب متقاضیان با کفایت و ترغیب افراد موثر است و به همین سبب، نظام جبران خدمات مالی غیرمستقیم، بر اساس بررسی‌های مختلف و نیازسنجی‌ها، به صورت قانونی و یا اختیاری برای کارکنان اجرا می‌شود تا ضمن انگیزه‌سازی، در جذب سایر افراد مفید باشد (نوابی، ۲۰۱۶).

با توجه به اهداف و انتظارات مختلفی که یک سازمان به عنوان چشم‌انداز ارتقایی برای خود ترسیم و تعیین می‌کند، سازمان‌ها در طراحی الگویی برای نظام جبران خدمات، اهداف متعددی را دنبال می‌کنند. البته در این طراحی، رعایت برخی اصول و اهداف نظیر جذب متقاضیان شایسته، حفظ کارکنان شایسته، ملاحظات قانونی، توجه به عدالت سازمانی در پرداخت و افزایش انگیزه کارکنان می‌بایست در هدف‌گذاری‌های یک سازمان برای نظام جبران خدمات مدنظر قرار گیرد (نوابی، ۲۰۱۶). از این رو، در هدف‌گذاری‌های بلندمدت، می‌بایست استراتژی‌های مناسبی توسط مدیران سازمان اتخاذ و اجرایی شود تا بار مالی ناشی از اجرای نظام جبران خدمات، با بازدهی مناسبی همراه باشد. به طوری که مدیریت یک سازمان باید بتواند محیط شغلی موثر بر شاغل و شغل را بررسی و تفسیر کند و ذیل این بررسی‌ها، تصمیمات مناسبی برای انتظام درونی و تطابق بیرونی اتخاذ کند تا نهایتاً ضمن رفع نیازهای موجود، به یکپارچگی در پرداخت مزایا و پاداش و تقویت عملکرد شغلی کارکنان منجر شود (پاک‌سرشت، ۲۰۱۴).

تاکنون مدل‌های مختلفی برای نظام جبران خدمات و در راستای استراتژی‌های سازمان‌ها طراحی و ارائه شده است که در حالت کلی به مدل‌های اقتصادی-مالی، اقتصادی-انسانی و تلفیقی (جبران خدمات کل) تقسیم می‌شوند. بررسی پیشینه مدل‌ها و الگوهای ارائه شده، نشان می‌دهد که در نظر پژوهشگران، نظام جبران خدمات در دو سطح مستقیم و غیر مستقیم ساختار بندی و اجرا می‌شود که خود این‌ها مزایای اختیاری و قانونی را شامل می‌شوند. (نعمتی و همکاران، ۲۰۱۳). در مدل دی کنزو و رایبیز (۱۹۹۹)، نظام جبران خدمات سازمان‌ها به صورت دو شاخگی است که بر اساس آن، نتیجه‌نهایی جبران خدمات، حقوق پایه، رفاهیات و پرداخت عملکرد بوده و جبران خدمات مالی در مقابل غیرمالی قرار دارد

(احدزاده و همکاران، ۲۰۲۰). در مدل شولر (۱۹۷۸)، تاکید و تمرکز اصلی بر روی جنبه‌های اقتصادی و بیرونی نظام جبران خدمات است که تفاوت آن با مدل‌های اقتصادی-مالی، پرداختن به پاداش درونی است (تیموری و همکاران، ۲۰۱۸). همچنین در مدل نظام جبران خدمات رایبیز و دستزو، پاداش‌های بیرونی به دو دسته مالی و غیرمالی تقسیم می‌شود که در پاداش‌های بیرونی غیرمالی، امتیازات شغلی نظیر دکوراسیون دفتر، پارکینگ، داشتن منشی خاص و... مدنظر است که در این مدل، پرداختی‌های ناشی از نظام جبران خدمات بر مبنای عملکرد، عضویت قطعی و عضویت موقت است (رضوانی، ۲۰۱۵).

عوامل بسیاری وجود دارند که ضمن تاثیر بر مدیریت منابع انسانی، بر تعیین جبران خدمات مالی و غیرمالی اثرگذار هستند و استراتژی‌های اتخاذی در طراحی الگو و مدل را تحت الشعاع قرار می‌دهند. برای مثال، بازار نیروی کار و تخصص مورد نیاز سازمان، خط-مشی‌ها و سیاست‌های کلی سازمان، ارزشیابی و رتبه‌بندی شغلی و ویژگی‌های کارکنان سازمان از جمله عواملی هستند که بر نظام جبران خدمات کارکنان تاثیر می‌گذارند (رضوانی، ۲۰۱۵؛ نوابی، ۲۰۱۶). از طرفی همین عوامل و نتایج ناشی از اثرگذاری آنها، می‌تواند سطح بهره‌وری سازمان را تغییر دهد. به بیان دیگر، زمانی که نظام جبران خدمات، اجرایی می‌شود، بر اساس عوامل موثر بر آن، میزان کار نیروی انسانی تغییر می‌کند؛ یعنی بهره‌وری نیروی کار کاهش یا افزایش پیدا می‌کند و همین موضوع بر بازدهی تولید و خدمات سازمان تاثیر مستقیمی به دنبال خواهد داشت (سپهردوست و زمانی، ۲۰۱۶). بر این اساس نیاز است تا با اتخاذ یک‌سری استراتژی‌ها، بهره‌وری سازمان نیز کنترل شود و تاثیر اجرای نظام جبران خدمات بر بهره‌وری با ضریب مثبت همراه باشد (سپهردوست و زمانی، ۲۰۱۶). بنابراین در طراحی الگوی نظام جبران خدمات، می‌بایست به عوامل موثر بر بهره‌وری مانند روابط حاکم بین مدیر و کارمند، به کارگیری رهاوردهای فناورانه و... نیز توجه گردد تا نظام جبران خدمات به عامل بهبود کیفیت و بهره‌وری و حتی افزایش بهره‌وری تبدیل شود. (هاشمی، ۲۰۱۶).

بروستر و همکاران (۲۰۰۷)، در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که مقایسه نظام-های مختلف جبران خدمات به دلیل یکسان نبودن سطح پاداش و مزایای اعطایی به کارکنان و سایر عوامل اقتضایی، در سطح ملی دشوار است. بنابراین در یک کشور واحد، وضعیت جبران خدمات سازمان‌های دولتی و غیردولتی تا حد زیادی تابع قوانین و مقررات اختصاصی

آن کشور است که می‌بایست در طراحی الگوی نظام جبران خدمات، این فاکتور نیز مدنظر قرار گیرد (به نقل از قربان‌نژاد و همکاران، ۲۰۱۹).

نتایج پژوهش‌های قربانی اورنجی و همکاران (۲۰۲۱) بر روی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های جامع دولتی شمال غرب کشور، نشان دهنده این است که جبران خدمات اعضای هیئت علمی مبتنی بر ۲۷ مولفه می‌باشد و امنیت شغلی، حقوق و مزایا، ارتقا، سطح و ساختار پرداخت، استقلال شغلی، کیفیت مدیریت و شرایط کاری مناسب، از مهم‌ترین مولفه‌های اثرگذار بر نظام جبران خدمات اعضای هیئت علمی محسوب می‌شوند.

کارگریان و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی که با عنوان طراحی مدل راهبردی برای جبران خدمات شاغلان شرکت برق منطقه‌ای استان یزد انجام دادند، نشان دادند که در نظر گرفتن همزمان ابعاد مادی و غیرمادی جبران خدمات، از جمله نکات مهمی است که می‌بایست توسط مدیران سازمان‌ها مدنظر قرار گیرد. همچنین بر اساس نتایج این پژوهش، توجه به نیازهای کارکنان و مشارکت آنها در طرح نظام جبران خدمات در تدوین و اجرا کردن مدل‌های نظام جبران خدمات، حائز اهمیت است.

نتایج پژوهش علیپور مادرسرا و همکاران (۲۰۱۹) که با هدف شناسایی مولفه‌های دستاورد کل (جبران خدمات) در ناجا انجام شد، بیانگر وجود هر دو مفهوم پاداش مالی و غیرمالی در نظام جبران خدمات کارکنان نیروی انتظامی است که در مدل‌های اقتصادی-انسانی جبران خدمات و در مدل دستاورد کل، مورد تاکید است که با توجه به شرایط اقتصادی کشور و سایر عوامل موثر، می‌بایست مدیران نیروی انتظامی بر ارزش‌گذاری پاداش‌های غیرمالی برای برانگیختن کارکنان پیردازند.

محمدی و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان اثربخشی نظام اداری در ایران، نشان دادند که بین وضع موجود و مطلوب ابعاد مدیریتی و سیاسی اختلاف معناداری وجود دارد. همچنین در این پژوهش، اقتدارگرایی، خویشاوندگرایی، ضعف در حاکمیت شایسته سالار، کم‌اعتمادی نسبت به یکدیگر و فرهنگ عمومی غیرعقلایی از جمله عوامل موثر بر نظام اداری ایران و کاهش انگیزه کارکنان محسوب می‌شوند.

با توجه به اهمیت نظام جبران خدمات در سازمان‌ها و تاثیر آن بر منابع انسانی و بهره‌وری سازمان و بر اساس بررسی‌ها و نیازسنجی‌های میدانی، در این پژوهش قصد داریم روابط علی بین متغیرهای نظام جبران خدمات (نظام جبران خدمات متغیر وابسته بوده و نظام جبران

خدمات مالی مستقیم و غیرمستقیم، متغیرهای مستقل هستند) و عوامل موثر بر نظام جبران خدمات را بر روی جامعه آماری کارکنان بانک ملت شهرستان تبریز، مورد بررسی قرار دهیم تا نتایج آن در جهت حمایت کارکنان و کسب مزیت رقابتی از سوی مدیران بانکی مورد بهره‌برداری قرار بگیرد. از این رو، در پژوهش حاضر، سوال ذیل مورد بررسی و واکاوی قرار خواهد گرفت:

«عوامل موثر بر نظام جبران خدمات در بانک ملت شهرستان تبریز از چه اولویت‌بندی برخوردار هستند؟»

روش پژوهش

پژوهش حاضر به جهت بررسی عوامل موثر بر نظام جبران خدمات در بانک ملت شهرستان تبریز و استفاده از نتایج آن در بانک‌ها، از نوع کاربردی است و با توجه به تعمیم نتایج نمونه مناسب به کل جامعه، پژوهش حاضر رویکرد قیاسی دارد. همچنین با توجه به توزیع پرسشنامه در جامعه نمونه و جمع‌آوری داده‌های کمی برای ایجاد دلایلی در جهت اثبات روابط خاص بین متغیرها، پژوهش حاضر از نوع پیمایشی بوده و به صورت تک مقطعی در بازه زمانی اسفند ۲۰۲۰ تا شهریور ۲۰۲۱ انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش، کارکنان بانک ملت شهرستان تبریز به تعداد ۳۴۵ نفر هستند که در مجموع ۳۲ شعبه بانک ملت به صورت متمرکز در شهرستان تبریز در حال اشتغال بودند. با توجه به عدم وجود پراکنش یکسان حجمی کارکنان در بین شعبه‌های بانک ملت، حجم نمونه آماری بر اساس فرمول کوکران که توسط ویلیام کوکران (۱۹۳۱) ارائه شد، به شکل زیر استفاده شد:

$$n = \frac{\frac{t^2 pq}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} (\frac{t^2 pq}{d^2} - 1)}$$

در این فرمول، حجم جامعه آماری (N=۳۴۵)، احتمال برخورداری از صفت مورد نظر (p=۰/۵)، احتمال عدم برخورداری از صفت مورد نظر (q=۰/۵)، دقت احتمالی مطلوب (d=۰/۰۵)، و ضریب اطمینان ۹۵ درصد (t=۱/۹۶) جایگذاری و نهایتاً حداقل حجم نمونه، ۱۸۲ نفر برآورد شد. برای انتخاب نمونه آماری، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب

شد و ۳۲ شعبه بانک ملت شهرستان تبریز، بر اساس نسبت حجمی از حجم کل جامعه آماری، به عنوان طبقات نمونه گیری تعیین شدند و نهایتاً بعد از محاسبه سهم هر شعبه از حجم کل نمونه، با روش نمونه گیری تصادفی، از هر طبقه به تعداد مشخص شده برای این پژوهش انتخاب شدند.

در این پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته با مقیاس لیکرت با طیف بسته پنج گزینه‌ای (۱= بسیار کم تا ۵= بسیار زیاد) برای اندازه‌گیری مولفه‌های نظام جبران خدمات و عوامل موثر بر نظام جبران خدمات استفاده شد و نهایتاً بعد از انجام روایی و پایایی پرسشنامه، در پژوهش مورد استفاده قرار گرفتند. بخش اول سوالات این پرسشنامه، عوامل موثر بر نظام جبران خدمات در بانک ملت شهرستان تبریز را بررسی می‌کند و شامل ۳۹ سوال است و بخش دوم پرسشنامه، با ۲۰ سوال، میزان نظام جبران خدمات را در بانک ملت شهرستان تبریز بررسی می‌کند. برای تعیین روایی صوری پرسشنامه، پرسشنامه اولیه در اختیار پژوهشگر راهنما قرار گرفت تا به صورت تخصصی ایرادات لازم را رفع نماید. همچنین برای آزمون پایایی پرسشنامه از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد و نتایج تحلیل آزمون با نرم افزار SPSS-۲۴ میزان پایایی سوالات مربوط به عوامل موثر بر نظام جبران خدمات را ۰/۷۳۸ و میزان پایایی سوالات مربوط به مولفه‌های نظام جبران خدمات را ۰/۸۶۸ گزارش کرد که حاکی از همبستگی بالای بین سوالات و پایایی بالای این ابزار است. همچنین برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از توزیع و جمع‌آوری پرسشنامه، از روش‌های توصیفی و استنباطی، به کمک نرم‌افزارهای SPSS-۲۴ و Lisrel استفاده شد. به طوری که برای نشان دادن برخی از داده‌های آماری به صورت مجسم، از نمودار ستونی استفاده شد و برای آزمون فرضیات پژوهشی، آزمون معادلات ساختاری مورد استفاده قرار گرفت.

یافته‌ها

بر اساس نمونه گیری انجام شده و شاخص‌های مورد استفاده برای توزیع مناسب حجم نمونه در طبقات، ۲۴/۲ درصد از حجم نمونه آماری را گروه زنان و ۷۵/۸ درصد از آن را گروه مردان تشکیل دادند. همچنین در این پژوهش، ۱۵/۹ درصد از نمونه آماری را افراد مجرد و ۸۴/۱ درصد را افراد متأهل تشکیل داده‌است. و بر اساس فاکتور سن، ۲۱/۴ درصد نمونه آماری در رده سنی ۲۰-۳۰ سال، ۳۵/۲ درصد در رده سنی ۴۰-۵۰ سال و ۲۴/۲ درصد در

رده‌ی سنی بالای ۵۰ سال قرار داشتند. جدول ۱، توزیع فراوانی و درصد حجم نمونه آماری را به تفکیک سن نشان می‌دهد.

جدول ۱. توزیع فراوانی و درصد حجم نمونه آماری به تفکیک سن

| رده سنی | ۳۰-۲۰ سال | ۴۰-۳۰ سال | ۵۰-۴۰ سال | بالتر از ۵۰ سال | جمع |
|---------|-----------|-----------|-----------|-----------------|-----|
| مقیاس | ۳۵ | ۳۹ | ۶۴ | ۴۴ | ۱۸۲ |
| فراوانی | ۱۹/۲ | ۲۱/۴ | ۳۵/۲ | ۲۴/۲ | ۱۰۰ |
| درصد | | | | | |

همچنین بر اساس جدول ۲، در این پژوهش، ۶/۶ درصد از نمونه آماری دارای تحصیلات دیپلم، ۱۱ درصد از نمونه آماری دارای تحصیلات فوق دیپلم، ۴۴ درصد دارای تحصیلات لیسانس و ۳۸/۵ درصد دارای تحصیلات فوق لیسانس و بالاتر هستند.

جدول ۲. توزیع فراوانی و درصد حجم نمونه آماری به تفکیک تحصیلات

| تحصیلات | دیپلم | فوق دیپلم | لیسانس | فوق لیسانس و بالاتر | جمع |
|---------|-------|-----------|--------|---------------------|-----|
| مقیاس | ۱۲ | ۲۰ | ۸۰ | ۷۰ | ۱۸۲ |
| فراوانی | ۶/۶ | ۱۱ | ۴۴ | ۳۸/۵ | ۱۰۰ |
| درصد | | | | | |

بر اساس بررسی شاخص‌های آماری مربوط به متغیر نظام جبران خدمت، جبران مالی مستقیم، جبران مالی غیرمستقیم در نمونه آماری، میانگین این متغیرها به ترتیب برابر ۱/۶۲۶۴، ۱/۸۸۴۶، ۱/۰۳۳ و انحراف معیار آنها به ترتیب برابر ۰/۷۲۲۹۲، ۰/۸۰۹۴، ۰/۱۷۹۰۴ و دامنه تغییرات این متغیرها به ترتیب برابر ۳، ۳ و ۱ است. همچنین حداقل متغیرهای نظام خدمات، جبران مالی مستقیم و جبران مالی غیرمستقیم به ترتیب برابر ۱، ۱، ۱ و حداکثر آنها به ترتیب برابر ۴، ۴ و ۲ می‌باشد. جدول ۳، آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. همچنین جدول ۴، توزیع فراوانی و درصد پاسخ‌های نمونه‌ها به سوالات نظام جبران خدمات و جدول ۵، توزیع و فراوانی درصد پاسخ‌های نمونه‌ها به سوالات عوامل موثر بر نظام جبران خدمات را نشان می‌دهند.

جدول ۳. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

| | نظام جبران خدمات | جبران مالی مستقیم | جبران مالی غیرمستقیم |
|------------------|------------------|-------------------|----------------------|
| تعداد | ۱۸۲ | ۱۸۲ | ۱۸۲ |
| میانگین | ۱/۶۲۶۴ | ۱/۸۸۶۴ | ۱/۰۳۳ |
| انحراف استاندارد | ۰/۷۲۲۹۲ | ۰/۸۰۹۴ | ۰/۱۷۹۰۴ |
| واریانس | ۰/۵۲۳ | ۰/۶۵۵ | ۰/۰۳۲ |
| دامنه تغییرات | ۳ | ۳ | ۱ |
| حداقل | ۱ | ۱ | ۱ |
| حداکثر | ۴ | ۴ | ۲ |

جدول ۴. توزیع فراوانی و درصد پاسخ‌های نمونه‌های آماری به سوالات پرسشنامه نظام جبران خدمات

| عبارت | خیلی کم | | کم | | متوسط | | زیاد | | خیلی زیاد | | جمع فراوانی |
|-------|---------|---------|------|---------|-------|---------|------|---------|-----------|---------|-------------|
| | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | |
| ۱ | ۵ | ۲/۷ | ۱۲ | ۶/۶ | ۶۵ | ۳۵/۷ | ۷۶ | ۴۱/۸ | ۲۴ | ۱۳/۲ | ۱۸۲ |
| ۲ | ۱۱ | ۶ | ۴۱ | ۲۲/۵ | ۷۳ | ۴۰/۱ | ۵۰ | ۲۷/۵ | ۷ | ۳/۸ | ۱۸۲ |
| ۳ | ۶ | ۳/۳ | ۲۶ | ۱۴/۳ | ۵۵ | ۳۰/۲ | ۶۹ | ۳۷/۹ | ۲۶ | ۱۴/۳ | ۱۸۲ |
| ۴ | ۱۰ | ۵/۵ | ۳۲ | ۱۷/۶ | ۷۶ | ۴۱/۸ | ۵۲ | ۲۸/۶ | ۱۲ | ۶/۶ | ۱۸۲ |
| ۵ | ۲۵ | ۱۳/۷ | ۴۶ | ۲۵/۳ | ۵۶ | ۳۰/۸ | ۴۹ | ۲۶/۹ | ۶ | ۳/۳ | ۱۸۲ |
| ۶ | ۲۱ | ۱۱/۵ | ۴۶ | ۲۵/۳ | ۶۱ | ۳۳/۵ | ۴۶ | ۲۵/۳ | ۸ | ۴/۴ | ۱۸۲ |
| ۷ | ۴۷ | ۲۵/۸ | ۴۸ | ۲۶/۴ | ۴۵ | ۲۴/۷ | ۳۳ | ۱۸/۱ | ۹ | ۴/۹ | ۱۸۲ |
| ۸ | ۲۵ | ۱۳/۷ | ۳۸ | ۲۰/۹ | ۷۷ | ۴۲/۳ | ۳۲ | ۱۷/۶ | ۱۰ | ۵/۵ | ۱۸۲ |
| ۹ | ۲۱ | ۱۱/۵ | ۳۴ | ۱۸/۷ | ۸۰ | ۴۴ | ۴۰ | ۲۲ | ۷ | ۳/۸ | ۱۸۲ |
| ۱۰ | ۲۱ | ۱۱/۵ | ۵۲ | ۲۸/۶ | ۵۵ | ۳۰/۲ | ۴۴ | ۲۴/۲ | ۱۰ | ۵/۵ | ۱۸۲ |
| ۱۱ | ۲۲ | ۱۲/۱ | ۳۸ | ۲۰/۹ | ۷۰ | ۳۸/۵ | ۴۱ | ۲۲/۵ | ۱۱ | ۶ | ۱۸۲ |
| ۱۲ | ۱۵ | ۸/۲ | ۴۲ | ۲۳/۱ | ۷۴ | ۴۰/۷ | ۳۴ | ۱۸/۷ | ۱۷ | ۹/۳ | ۱۸۲ |
| ۱۳ | ۱۴ | ۷/۷ | ۴۶ | ۲۵/۳ | ۶۳ | ۳۴/۶ | ۴۹ | ۲۶/۹ | ۱۰ | ۵/۵ | ۱۸۲ |
| ۱۴ | ۱۹ | ۱۰/۴ | ۲۸ | ۱۵/۴ | ۷۹ | ۴۳/۴ | ۴۲ | ۲۳/۱ | ۱۴ | ۷/۷ | ۱۸۲ |
| ۱۵ | ۱۱ | ۶ | ۲۴ | ۱۳/۲ | ۹۵ | ۵۲/۲ | ۴۳ | ۲۳/۶ | ۹ | ۴/۹ | ۱۸۲ |

| | | | | | | | | | | | |
|-----|-----|----|------|----|------|----|------|----|------|----|----|
| ۱۸۲ | ۵/۵ | ۱۰ | ۳۴/۱ | ۶۲ | ۳۹/۶ | ۷۲ | ۱۵/۴ | ۲۸ | ۵/۵ | ۱۰ | ۱۶ |
| ۱۸۲ | ۲/۲ | ۴ | ۳۰/۲ | ۵۵ | ۳۵/۲ | ۶۴ | ۲۴/۲ | ۴۴ | ۸/۲ | ۱۵ | ۱۷ |
| ۱۸۲ | ۵/۵ | ۱۰ | ۱۷ | ۳۱ | ۴۰/۷ | ۷۴ | ۲۴/۷ | ۴۵ | ۱۲/۱ | ۲۲ | ۱۸ |
| ۱۸۲ | ۴/۹ | ۹ | ۱۸/۷ | ۳۴ | ۳۸/۵ | ۷۰ | ۲۳/۶ | ۴۳ | ۱۴/۳ | ۲۶ | ۱۹ |
| ۱۸۲ | ۶ | ۱۱ | ۲۶/۴ | ۴۸ | ۴۵/۱ | ۸۲ | ۱۷ | ۳۱ | ۵/۵ | ۱۰ | ۲۰ |

جدول ۵. توزیع فراوانی و درصد پاسخ‌های نمونه‌های آماری به سوالات پرسشنامه عوامل موثر بر نظام جبران خدمات

| عبارت | کاملاً مخالفم | | مواقفم | | متوسط | | مخالفم | | کاملاً موافقم | | جمع فراوانی |
|-------|---------------|---------|--------|---------|-------|---------|--------|---------|---------------|---------|-------------|
| | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | |
| ۱ | ۹ | ۱۷ | ۳۰/۲ | ۵۵ | ۴۲/۳ | ۷۷ | ۱۳/۲ | ۲۴ | ۴/۹ | ۹ | ۱۸۲ |
| ۲ | ۱۳ | ۱۲ | ۲۵/۸ | ۴۷ | ۴۵/۶ | ۸۳ | ۱۴/۸ | ۲۷ | ۷/۱ | ۱۳ | ۱۸۲ |
| ۳ | ۱۷ | ۷ | ۲۰/۹ | ۳۸ | ۴۶/۲ | ۸۴ | ۴۶/۲ | ۳۶ | ۹/۳ | ۱۷ | ۱۸۲ |
| ۴ | ۷ | ۱۵ | ۲۵/۸ | ۴۷ | ۴۰/۷ | ۷۴ | ۲۱/۴ | ۳۹ | ۳/۸ | ۷ | ۱۸۲ |
| ۵ | ۱۳ | ۱۵ | ۲۴/۲ | ۴۴ | ۳۷/۴ | ۶۸ | ۲۳/۱ | ۴۲ | ۷/۱ | ۱۳ | ۱۸۲ |
| ۶ | ۱۷ | ۱۰ | ۲۲/۵ | ۴۱ | ۴۰/۷ | ۷۴ | ۲۲ | ۴۰ | ۹/۳ | ۱۷ | ۱۸۲ |
| ۷ | ۱۱ | ۹ | ۲۰/۳ | ۳۷ | ۴۵/۱ | ۸۲ | ۲۳/۶ | ۴۳ | ۶ | ۱۱ | ۱۸۲ |
| ۸ | ۸ | ۱۰ | ۲۴/۲ | ۴۴ | ۴۲/۹ | ۷۸ | ۲۳/۱ | ۴۲ | ۴/۴ | ۸ | ۱۸۲ |
| ۹ | ۱۹ | ۱۲ | ۱۶/۵ | ۳۰ | ۴۰/۱ | ۷۳ | ۲۶/۴ | ۴۸ | ۱۰/۴ | ۱۹ | ۱۸۲ |
| ۱۰ | ۲۱ | ۸ | ۲۰/۳ | ۳۷ | ۴۱/۲ | ۷۵ | ۲۲/۵ | ۴۱ | ۱۱/۵ | ۲۱ | ۱۸۲ |
| ۱۱ | ۱۸ | ۱۲ | ۱۹/۲ | ۳۵ | ۴۶/۷ | ۸۵ | ۱۷/۹ | ۳۲ | ۹/۹ | ۱۸ | ۱۸۲ |
| ۱۲ | ۱۹ | ۶ | ۲۳/۱ | ۴۲ | ۴۱/۸ | ۷۶ | ۲۱/۴ | ۳۹ | ۱۰/۴ | ۱۹ | ۱۸۲ |
| ۱۳ | ۱۴ | ۵ | ۲۸/۶ | ۵۲ | ۴۰/۷ | ۷۴ | ۲۰/۳ | ۳۷ | ۷/۷ | ۱۴ | ۱۸۲ |
| ۱۴ | ۹ | ۱۲ | ۲۸/۶ | ۵۲ | ۴۲/۹ | ۷۸ | ۱۷ | ۳۱ | ۴/۹ | ۹ | ۱۸۲ |

| | | | | | | | | | | | |
|-----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|----|
| ۱۸۲ | ۵/۵ | ۱۰ | ۲۶/۴ | ۴۸ | ۳۸/۵ | ۷۰ | ۲۴/۲ | ۴۴ | ۵/۵ | ۱۰ | ۱۵ |
| ۱۸۲ | ۵/۵ | ۱۰ | ۲۵/۸ | ۴۷ | ۴۵/۶ | ۸۳ | ۱۷/۹ | ۳۲ | ۵/۵ | ۱۰ | ۱۶ |
| ۱۸۲ | ۶ | ۱۱ | ۲۲ | ۴۰ | ۴۶/۷ | ۸۵ | ۱۹/۸ | ۳۶ | ۵/۵ | ۱۰ | ۱۷ |
| ۱۸۲ | ۵/۵ | ۱۰ | ۲۹/۱ | ۵۳ | ۴۳/۴ | ۷۹ | ۱۷/۶ | ۳۲ | ۴/۴ | ۸ | ۱۸ |
| ۱۸۲ | ۸/۲ | ۱۵ | ۲۸/۶ | ۵۲ | ۳۷/۹ | ۶۹ | ۱۶/۵ | ۳۰ | ۸/۸ | ۱۶ | ۱۹ |
| ۱۸۲ | ۷/۱ | ۱۳ | ۲۷/۵ | ۵۰ | ۴۲/۳ | ۷۷ | ۱۶/۵ | ۳۰ | ۶/۶ | ۱۲ | ۲۰ |
| ۱۸۲ | ۱۱/۵ | ۲۱ | ۲۸/۹ | ۵۲ | ۹/۹ | ۱۸ | ۲۴/۲ | ۴۴ | ۲۵/۸ | ۴۷ | ۲۱ |
| ۱۸۲ | ۲۷/۵ | ۵۰ | ۱۴/۳ | ۲۶ | ۲۹/۱ | ۵۳ | ۱/۱ | ۲ | ۲۸ | ۵۱ | ۲۲ |
| ۱۸۲ | ۲۶/۹ | ۴۹ | ۱۴/۳ | ۲۶ | ۲۹/۱ | ۵۳ | ۱/۶ | ۳ | ۲۸ | ۵۱ | ۲۳ |
| ۱۸۲ | ۲۳/۶ | ۴۳ | ۱۳/۷ | ۲۵ | ۳۳/۵ | ۶۱ | ۲/۲ | ۴ | ۲۶/۹ | ۴۹ | ۲۴ |
| ۱۸۲ | ۲۴/۷ | ۴۵ | ۱۴/۳ | ۲۶ | ۲۹/۷ | ۵۴ | ۳/۳ | ۶ | ۲۸ | ۵۱ | ۲۵ |
| ۱۸۲ | ۱۹/۲ | ۳۵ | ۲۵/۳ | ۴۶ | ۲۰/۳ | ۳۷ | ۱۲/۶ | ۲۳ | ۲۲/۵ | ۴۱ | ۲۶ |
| ۱۸۲ | ۱۹/۸ | ۳۶ | ۲۲/۵ | ۴۱ | ۲۳/۱ | ۴۲ | ۱۱/۵ | ۲۱ | ۲۳/۱ | ۴۲ | ۲۷ |
| ۱۸۲ | ۲۱/۴ | ۳۹ | ۲۱/۴ | ۳۹ | ۲۲ | ۴۰ | ۱۴/۸ | ۲۷ | ۲۰/۳ | ۳۷ | ۲۸ |
| ۱۸۲ | ۲۱/۴ | ۳۹ | ۱۹/۸ | ۳۶ | ۲۰/۹ | ۳۸ | ۱۲/۶ | ۲۳ | ۲۵/۳ | ۴۶ | ۲۹ |
| ۱۸۲ | ۱۵/۹ | ۲۹ | ۱۹/۸ | ۳۶ | ۲۵/۸ | ۴۷ | ۱۷/۶ | ۳۲ | ۲۰/۹ | ۳۸ | ۳۰ |
| ۱۸۲ | ۲۰/۳ | ۳۷ | ۲۰/۹ | ۳۸ | ۱۸/۱ | ۳۳ | ۱۷ | ۳۱ | ۲۳/۶ | ۴۳ | ۳۱ |
| ۱۸۲ | ۲۱/۴ | ۳۹ | ۱۵/۹ | ۲۹ | ۱۸/۷ | ۳۴ | ۱۹/۲ | ۳۵ | ۲۴/۷ | ۴۵ | ۳۲ |
| ۱۸۲ | ۳۳/۵ | ۶۱ | ۳۱/۳ | ۵۷ | ۱۶/۵ | ۳۰ | ۱۲/۱ | ۲۲ | ۶/۶ | ۱۲ | ۳۳ |
| ۱۸۲ | ۳۴/۱ | ۶۲ | ۲۹/۷ | ۵۴ | ۱۵/۹ | ۲۹ | ۱۲/۶ | ۲۳ | ۷/۷ | ۱۴ | ۳۴ |
| ۱۸۲ | ۳۱/۹ | ۵۸ | ۲۸ | ۵۱ | ۱۹/۲ | ۳۵ | ۱۳/۲ | ۲۴ | ۷/۷ | ۱۴ | ۳۵ |
| ۱۸۲ | ۳۷/۴ | ۶۸ | ۲۴/۲ | ۴۴ | ۲۱/۴ | ۳۹ | ۱۵/۴ | ۲۸ | ۱/۶ | ۳ | ۳۶ |
| ۱۸۲ | ۳۴/۲ | ۶۳ | ۲۴/۲ | ۴۴ | ۲۲/۵ | ۴۱ | ۱۲/۶ | ۲۳ | ۶ | ۱۱ | ۳۷ |
| ۱۸۲ | ۳۳ | ۶۰ | ۲۵/۸ | ۴۷ | ۲۲/۵ | ۴۱ | ۱۳/۷ | ۲۵ | ۴/۹ | ۹ | ۳۸ |
| ۱۸۲ | ۴۰/۱ | ۷۳ | ۲۰/۹ | ۳۸ | ۲۰/۳ | ۳۷ | ۱۲/۶ | ۲۳ | ۶ | ۱۱ | ۳۹ |

بر اساس تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از توزیع متمرکز پرسشنامه در بین نمونه‌های آماری، سوال پژوهشی با مضمون «عوامل موثر بر نظام جبران خدمات در بانک ملت شهرستان تبریز از چه اولویت‌بندی برخوردار هستند؟» به شرح ذیل مورد بررسی قرار گرفت: با توجه به توضیحات عنوان شده، پرسشنامه ۲۷ گویه‌ای وضعیت نظام مطلوب نظام جبران خدمات در بانک ملت شهرستان تبریز را اندازه‌گیری می‌کند که در قالب مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای پاسخ داده می‌شود. با توجه اینکه مقدار پایایی هر سوال در مقدار خطای سوالات در تحلیل عاملی تاییدی موثر است، نقش هر سوال در پایایی کل مقیاس بررسی شد. بر این اساس، برای برآورد پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده و ضریب آن برای کل ۲۰ سوال برابر ۰/۸۶۸ به دست آمد. جدول ۶، نتایج محاسبه ضریب پایایی هر سوال در مقیاس کل را نشان می‌دهد.

جدول ۶. نقش هر یک از سوالات نظام جبران خدمات در پایایی کل مقیاس

| سوال مقیاس | ضریب همبستگی دورشته‌ای نقطه‌ای | ضریب پایایی در صورت حذف سوال |
|---------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| سوال ۱ | ۰/۸۶۴ | ۰/۳۱۶ |
| سوال ۲ | ۰/۸۵۲ | ۰/۳۳۸ |
| سوال ۳ | ۰/۸۶۷ | ۰/۳۳۸ |
| سوال ۴ | ۰/۸۶۱ | ۰/۴۲۶ |
| سوال ۵ | ۰/۸۶۰ | ۰/۳۸۶ |
| سوال ۶ | ۰/۸۵۸ | ۰/۴۳۳ |
| سوال ۷ | ۰/۸۵۹ | ۰/۴۴۳ |
| سوال ۸ | ۰/۸۶۱ | ۰/۳۳۲ |
| سوال ۹ | ۰/۸۶۱ | ۰/۳۳۲ |
| سوال ۱۰ | ۰/۸۵۵ | ۰/۵۳۲ |
| سوال ۱۱ | ۰/۸۶۱ | ۰/۴۴۰ |
| سوال ۱۲ | ۰/۸۵۹ | ۰/۴۶۱ |
| سوال ۱۳ | ۰/۸۶۱ | ۰/۳۸۹ |
| سوال ۱۴ | ۰/۸۵۰ | ۰/۳۴۷ |

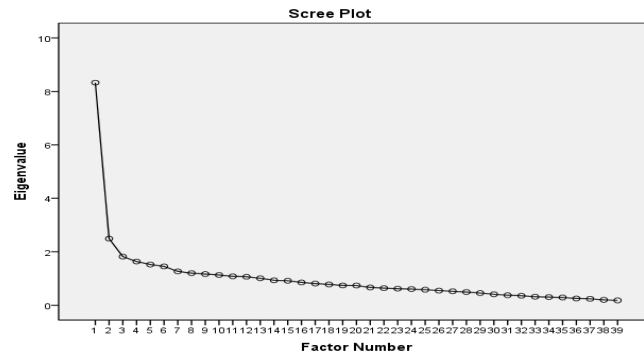
| | | |
|---------|-------|-------|
| سوال ۱۵ | ۰/۸۶۱ | ۰/۳۴۱ |
| سوال ۱۶ | ۰/۸۶۳ | ۰/۳۹۰ |
| سوال ۱۷ | ۰/۸۶۶ | ۰/۳۱۶ |
| سوال ۱۸ | ۰/۸۵۸ | ۰/۵۹۷ |
| سوال ۱۹ | ۰/۸۶۰ | ۰/۵۳۶ |
| سوال ۲۰ | ۰/۸۶۲ | ۰/۴۲۹ |

بر اساس داده‌های جدول ۶، ضریب همبستگی تمامی سوالات بیشتر از ۰/۳ است بنابراین سوالی از پرسشنامه حذف نمی‌شود و ساختار عاملی این مقیاس طی دو مرحله با تکنیک تحلیل عامل اکتشافی و تحلیل عامل تاییدی بررسی می‌شود. در گام بعدی برای مشخص کردن عوامل، از تحلیل عامل اکتشافی با چرخش واریماکس استفاده شد. جدول ۷، نتایج آزمون‌های KMO و بارتلت برای بررسی مناسب بودن داده‌های گردآوری شده را نشان می‌دهد.

جدول ۷. نتایج آزمون KMO و بارتلت

| KMO | ۰/۸۲۶ |
|------------------|----------|
| مجذور کای بارتلت | ۲۲۲۶/۹۶۹ |
| درجه آزادی | ۷۴۱ |
| معناداری | ۰/۰۰۰ |

بر اساس نتایج جدول ۷، شاخص آزمون KMO با مقدار ۰/۸۲۶ با ذکر این نکته که مقدار بالاتر از ۰/۶ مورد قبول می‌باشد، قابل قبول بوده و نشان می‌دهد که داده‌ها و نمونه برای تحلیل عامل اکتشافی کافی هستند. همچنین نتایج آزمون بارتلت با سطح معنی داری بالاتر از ۰/۰۰۱ بیانگر مناسب بودن حجم نمونه و داده‌ها است. بنابراین برای انتخاب تعداد عامل‌ها، جهت چرخش از آزمون سنگریزه استفاده شد که در شکل ۱، قابل مشاهده است.



شکل ۱. آزمون سنگریزه جهت یافتن تعداد عامل‌ها جهت چرخش

با توجه به شکل ۱، بعد از دومین مولفه شیب نمودار تا حدودی مستقیم بوده و تغییر کمی دارد. در نتیجه، ۲ عامل برای چرخش انتخاب شدند. جدول ۸، گویه‌ها و بارهای عاملی مربوط به این دو عامل را نشان می‌دهد.

جدول ۸. میانگین و بار عاملی سوالات استخراجی تحلیل عاملی

| گویه | مقدار اشتراک استخراجی | مقدار اشتراکات قبل از استخراج |
|------|-----------------------|-------------------------------|
| ۱ | ۰/۳۸۳ | ۰/۵۲۰ |
| ۲ | ۰/۲۱ | ۰/۴۹۱ |
| ۳ | ۰/۲۷۷ | ۰/۴۷۶ |
| ۴ | ۰/۳۴۱ | ۰/۵۷۸ |
| ۵ | ۰/۴۰۶ | ۰/۵۷۲ |
| ۶ | ۰/۴۹۰ | ۰/۶۰۰ |
| ۷ | ۰/۵۱۶ | ۰/۶۳۸ |
| ۸ | ۰/۴۸۸ | ۰/۵۸۱ |
| ۹ | ۰/۴ | ۰/۴۹۸ |
| ۱۰ | ۰/۴۷۴ | ۰/۵۷۷ |
| ۱۱ | ۰/۲۶۲ | ۰/۴۳۹ |
| ۱۲ | ۰/۳۵۹ | ۰/۵۱۶ |
| ۱۳ | ۰/۳۲۳ | ۰/۴۷۳ |
| ۱۴ | ۰/۲۸۵ | ۰/۵۵۶ |
| ۱۵ | ۰/۳۸۰ | ۰/۵۰۶ |

| | | |
|-------|-------|----|
| ۰/۶۱۷ | ۰/۵۴۰ | ۱۶ |
| ۰/۶۴۱ | ۰/۴۸۹ | ۱۷ |
| ۰/۵۷۰ | ۰/۴۳۸ | ۱۸ |
| ۰/۵۵۸ | ۰/۳۳۹ | ۱۹ |
| ۰/۴۷۳ | ۰/۲۵۳ | ۲۰ |
| ۰/۲۳۶ | ۰/۰۰۸ | ۲۱ |
| ۰/۱۳۱ | ۰/۰۰۱ | ۲۲ |
| ۰/۱۶۵ | ۰/۰۰۹ | ۲۳ |
| ۰/۱۹۹ | ۰/۰۰۶ | ۲۴ |
| ۰/۱۱۶ | ۰/۰۱۰ | ۲۵ |
| ۰/۲۱۶ | ۰/۰۱۳ | ۲۶ |
| ۰/۱۵۶ | ۰/۰۰۳ | ۲۷ |
| ۰/۱۹۹ | ۰/۰۰۵ | ۲۸ |
| ۰/۲۲۶ | ۰/۰۰۹ | ۲۹ |
| ۰/۲۲۴ | ۰/۰۰۷ | ۳۰ |
| ۰/۱۳۳ | ۰/۰۰۳ | ۳۱ |
| ۰/۱۲۵ | ۰/۰۰۹ | ۳۲ |
| ۰/۳۸۹ | ۰/۱۴۰ | ۳۳ |
| ۰/۴۷۶ | ۰/۳۹۸ | ۳۴ |
| ۰/۳۳۳ | ۰/۲۱۲ | ۳۵ |
| ۰/۴۲۹ | ۰/۲۲۰ | ۳۶ |
| ۰/۳۸۹ | ۰/۲۲۹ | ۳۷ |
| ۰/۳۳۸ | ۰/۳۱۱ | ۳۸ |
| ۰/۲۲۶ | ۰/۱۶۸ | ۳۹ |

بر اساس بررسی داده‌های حاصل از جدول ۸، برای تحلیل عامل اکتشافی و نتایج خروجی ناشی از تحلیل با نرم افزار SPSS، دو عامل اول به دلیل بردهای بزرگتر از یک در مدل باقی ماندند. داده‌های جدول ۹، نشان می‌دهد که عامل اول، واریانس حدود ۱۹/۸۰۹ و عامل دوم واریانس حدود ۲۴/۳۲۰ دارد و واریانس تجمعی برابر ۲۵/۰۴۵ بوده و این دو عامل حدود ۲۴ درصد واریانس سوالات را توضیح می‌دهند.

جدول ۹. تبیین واریانس عوامل

| طبقات | مقادیر واریانس بیان شده برای چهار عامل قبل از دوران | | | مقادیر واریانس بیان شده برای چهار عامل پس از دوران | | |
|-------|---|--------------|------------|--|--------------|------------|
| | مجموع | درصد واریانس | درصد تجمعی | مجموع | درصد واریانس | درصد تجمعی |
| ۱ | ۷/۷۳۰ | ۱۹/۸۲۱ | ۱۹/۸۲۱ | ۷/۷۲۵ | ۱۹/۸۰۹ | ۱۹/۸۰۹ |
| ۲ | ۱/۷۵۵ | ۴/۴۹۹ | ۲۴/۳۲۰ | ۱/۷۵۹ | ۴/۵۱۱ | ۲۴/۳۲۰ |

نهایتاً برای تعیین اینکه هر عامل در کدام دسته قرار می‌گیرد، ماتریس چرخش یافته مطابق جدول ۱۰، برای گویه‌ها محاسبه شد.

جدول ۱۰. ماتریس چرخش یافته بارهای عاملی سؤالات مقیاس نظام جبران خدمات بانک ملت

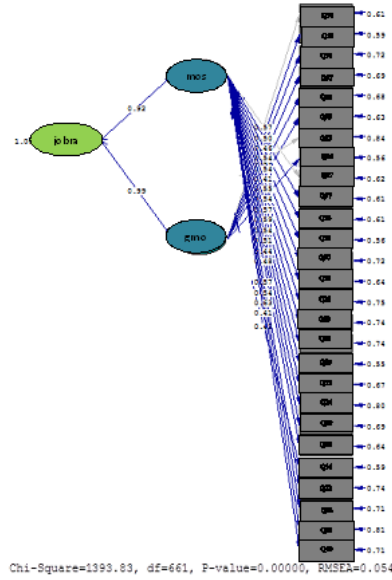
شهر تبریز

| عامل‌ها | | گویه‌ها |
|---------|-------|---------|
| ۲ | ۱ | |
| | ۰/۷۲۸ | ۳۶ |
| | ۰/۷۰۶ | ۲۷ |
| | ۰/۶۹۹ | ۳۷ |
| | ۰/۶۹۶ | ۲۶ |
| | ۰/۶۹۳ | ۲۸ |
| | ۰/۶۸۶ | ۳۰ |
| | ۰/۶۶۰ | ۳۸ |
| | ۰/۶۳۷ | ۲۵ |
| | ۰/۶۲۴ | ۲۹ |
| | ۰/۶۱۸ | ۲۱ |
| | ۰/۶۱۶ | ۳۵ |
| | ۰/۵۸۹ | ۳۲ |
| | ۰/۵۸۳ | ۲۴ |

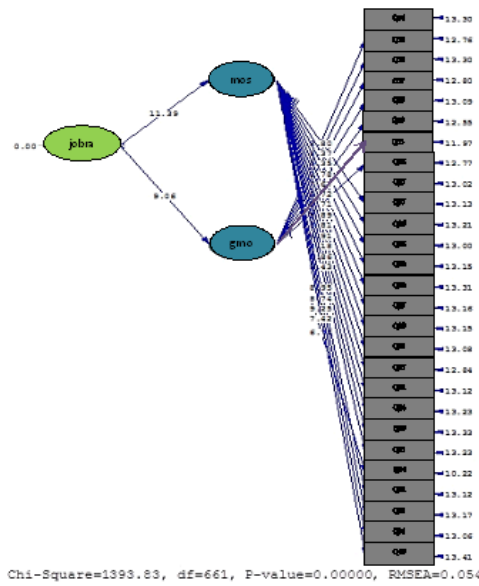
| | | |
|-------|-------|----|
| | ۰/۵۷۷ | ۳۹ |
| | ۰/۵۶۵ | ۳۳ |
| | ۰/۵۳۳ | ۳۴ |
| | ۰/۵۲۷ | ۲۲ |
| | ۰/۵۲۶ | ۲۳ |
| | ۰/۵۰۸ | ۳۱ |
| | ۰/۴۹۸ | ۴۰ |
| ۰/۶۲۴ | | ۵۴ |
| ۰/۵۴۱ | | ۵۸ |
| ۰/۴۶۷ | | ۵۶ |
| ۰/۴۶۳ | | ۵۷ |
| ۰/۴۶۰ | | ۵۵ |
| ۰/۴۱۰ | | ۵۹ |
| ۰/۳۵۹ | | ۵۳ |

بر اساس جدول ۱۰، عامل اول گویه‌های (۳۶، ۲۷، ۳۷، ۲۶، ۲۸، ۳۰، ۳۸، ۲۵، ۲۹، ۲۱، ۳۵، ۳۲، ۲۴، ۳۹، ۳۳، ۳۴، ۲۲، ۲۳، ۳۱، ۴۰) را شامل می‌شود که عوامل جبران مالی مستقیم نام گذاری می‌شوند و عامل دوم گویه‌های (۵۴، ۵۸، ۵۶، ۵۷، ۵۵، ۵۹، ۵۳) را شامل می‌شود و عوامل جبران مالی غیرمستقیم نام گذاری می‌شوند.

در گام بعدی برای بررسی معناداری سهم هر متغیر، از تکنیک تحلیل عاملی تاییدی با نرم افزار لیزرل استفاده شد. به منظور تایید ساختار عاملی حاصله و آزمون قدرت و معناداری سهم هریک از متغیرها در نظام جبران خدمات در بانک ملت شهرستان تبریز، تحلیل عاملی تاییدی انجام شد و نتایج آنها در نمودار ۱ و ۲ قابل مشاهده است.



نمودار ۱. تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم متغیر نظام جبران خدمات بر اساس بار عاملی



نمودار ۲. تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم متغیر نظام جبران خدمات بر اساس ضریب معناداری

بر اساس تحلیل عاملی نمودار ۲، کلیه‌ی مسیرها با احتمال ۹۵ درصد معنی دار هستند.

جدول ۱۱. اثر متغیرهای نهفته درون‌زا بر متغیرهای مشاهده (LAMBDA-Y.Y(λ))

| t | پارامتر استاندارد شده | خطای معیار | برآورد پارامتر b | پارامتر گویه و عامل ها |
|------|--------------------------|---------------|---------------------|----------------------------------|
| | | | | از عوامل جبران مالی غیرمستقیم |
| - | ۰/۵۸ | ۰/۶۱ | ۰/۵۷ | گویه ۵۴ |
| ۸/۸۰ | ۰/۵۴ | ۰/۵۹ | ۰/۵۰ | گویه ۵۸ |
| ۸/۳۷ | ۰/۵۱ | ۰/۷۲ | ۰/۴۶ | گویه ۵۶ |
| ۹/۳۵ | ۰/۵۸ | ۰/۶۹ | ۰/۵۴ | گویه ۵۷ |
| ۸/۷۸ | ۰/۵۴ | ۰/۶۸ | ۰/۵۴ | گویه ۵۵ |
| ۷/۶۷ | ۰/۴۶ | ۰/۶۳ | ۰/۴۱ | گویه ۵۹ |
| ۸/۷۲ | ۰/۵۳ | ۰/۸۴ | ۰/۵۶ | گویه ۵۳ |
| | | | | از عوامل جبران مالی مستقیم |
| - | ۰/۵۳ | ۰/۵۶ | ۰/۵۴ | گویه ۳۶ |
| ۸/۸۹ | ۰/۵۵ | ۰/۶۲ | ۰/۵۷ | گویه ۲۷ |
| ۹/۸۱ | ۰/۶۲ | ۰/۶۱ | ۰/۵۹ | گویه ۳۷ |
| ۸/۹۱ | ۰/۵۵ | ۰/۵۶ | ۰/۵۴ | گویه ۲۶ |
| ۸/۱۸ | ۰/۴۹ | ۰/۷۲ | ۰/۵۱ | گویه ۲۸ |
| ۷/۸۶ | ۰/۴۷ | ۰/۶۴ | ۰/۴۴ | گویه ۳۰ |
| ۸/۴۳ | ۰/۵۱ | ۰/۷۵ | ۰/۴۸ | گویه ۳۸ |
| ۸/۹۵ | ۰/۵۵ | ۰/۷۴ | ۰/۵۷ | گویه ۲۵ |
| ۸/۷۴ | ۰/۵۴ | ۰/۷۴ | ۰/۵۴ | گویه ۲۹ |
| ۹/۲۵ | ۰/۵۸ | ۰/۵۵ | ۰/۶۳ | گویه ۲۱ |
| ۷/۴۲ | ۰/۴۴ | ۰/۶۷ | ۰/۴۱ | گویه ۳۵ |
| ۹/۸۵ | ۰/۵۹ | ۰/۸۰ | ۰/۵۲ | گویه ۳۲ |
| ۹/۱۴ | ۰/۶۱ | ۰/۶۹ | ۰/۵۵ | گویه ۲۴ |
| ۹/۱۶ | ۰/۵۶ | ۰/۶۴ | ۰/۵۱ | گویه ۳۹ |
| ۹/۳۳ | ۰/۵۶ | ۰/۵۹ | ۰/۵۹ | گویه ۳۳ |
| ۸/۹۰ | ۰/۵۷ | ۰/۷۴ | ۰/۵۵ | گویه ۳۴ |

| | | | | |
|------|------|------|------|---------|
| ۸/۵۲ | ۰/۵۴ | ۰/۷۱ | ۰/۵۴ | گویه ۲۲ |
| ۹/۴۸ | ۰/۵۱ | ۰/۸۱ | ۰/۵۱ | گویه ۲۳ |
| ۸/۷۱ | ۰/۵۸ | ۰/۷۱ | ۰/۶۴ | گویه ۳۱ |
| ۸/۳۶ | ۰/۵۲ | ۰/۸۱ | ۰/۵۲ | گویه ۴۰ |

در این اندازه‌گیری، سوال ۵۴ و ۳۶، به عنوان متغیر مقیاس ثابت در نظر گرفته شده‌اند. بر اساس داده‌های موجود در جدول ۱۱، ضرایب برآورد شده برای کلیه مسیرها معنی‌دار بوده و مقادیر پارامتر استاندارد شده برای هر یک از متغیرهای مشاهده شده، نشان‌دهنده قدرت بار عاملی بر عامل بوده و مقادیر t بزرگتر از $1/96$ معنی‌داری آن را نشان می‌دهد. همچنین بر اساس جدول ۱۲، مقدار t بیانگر این است که نظام جبران خدمات عوامل جبران مالی غیر مستقیم و جبران مالی مستقیم با احتمال ۹۵ درصد معنادار است. به بیان دیگر، تعریف نظام جبران خدمات با دو مولفه در این پژوهش با داده‌ها مطابقت دارد.

جدول ۱۲. اثر کل متغیرهای نهفته برون زا (ξ ، KSI) بر متغیرهای نهفته درون زا (η ، ETA)

| t | پارامتر استاندارد شده B | برآورد پارامتر | جهت مسیر |
|-------|----------------------------|-------------------|----------------------------|
| | | | از سازه نظام جبران خدمات |
| ۱۱/۳۹ | ۰/۹۲ | ۰/۹۲ | عوامل جبران مالی غیرمستقیم |
| ۹/۰۶ | ۰/۹۹ | ۰/۹۹ | عوامل جبران مالی مستقیم |

همچنین بر اساس داده‌های موجود در جدول ۱۳، عدم معناداری آماره مجذور خی دو، برازش مدل را با داده‌ها نشان می‌دهد. البته عدم معناداری این آماره در نمونه‌های با حجم بالا، کاهش پیدا می‌کند. در کل داده‌های جدول ۱۳، نشانگر این نکته است که تمام عوامل موثر بر نظام جبران خدمات با دو دسته عوامل کلی مورد تایید می‌باشد.

جدول ۱۳. شاخص های نیکویی برآزش الگوی نظام جبران خدمات

| مجدور خی | درجه آزادی | سطح معناداری | ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب | شاخص نیکویی برآزش | تعدیل شده نیکویی برآزش |
|----------|------------|--------------|---------------------------------|-------------------|------------------------|
| ۸۳/۲۰۱۴ | ۶۶۱ | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۵۴ | ۰/۸۴ | ۰/۸۲ |

نهایتاً برای اولویت بندی عوامل موثر بر نظام جبران خدمات بانک ملت شهرستان تبریز، از آزمون فریدمن استفاده شد. بر اساس جدول ۱۴ که نتایج آزمون فریدمن مربوط به عوامل نظام جبران خدمات در بانک ملت شهرستان تبریز را نشان می دهد، به دلیل اینکه سطح معنی داری این آزمون از ۰/۰۵ کمتر است، بین میزان تاثیر هر یک از عوامل نظام جبران خدمات در بانک ملت شهرستان تبریز تفاوت معنی داری وجود دارد. در نتیجه عوامل جبران مالی غیرمستقیم بیشترین و عوامل جبران مالی مستقیم کمترین تاثیر را بر نظام جبران خدمات بانک ملت شهرستان تبریز دارد.

جدول ۱۴. نتایج آزمون فریدمن مربوط به عوامل ارائه خدمات موثر بر نظام جبران خدمات

| مقدار | شرح |
|-------|---------------|
| ۱۸۲ | تعداد |
| ۰ | درجه آزادی |
| ۰/۰۰۰ | سطح معنی داری |

| ردیف | عوامل | میانگین رتبه |
|------|----------------------------|--------------|
| ۱ | عوامل جبران مالی غیرمستقیم | ۱/۶۴ |
| ۲ | عوامل جبران مالی مستقیم | ۱/۳۶ |

بحث و نتیجه گیری

نظام جبران خدمت، معیاری است که به واسطه‌ی آن خدمات کارکنان در یک سازمان جبران می شود و از این رو، سیستم پرداخت، سیستم پاداش و سیستم حقوق را شامل می شود و در صورت مطلوب بودن، ضمن مدنظر قرار دادن شاخص های کیفیت زندگی کاری و شخصی

افراد، سبب افزایش بهره‌وری کارکنان و خدمات سازمان می‌شود نظام جبران خدمت، یک تعریف وسیعی را دارا است که به واسطه این تعریف، از سیستم جبران خدمت به عنوان ابزاری برای شناسایی، ترفیع، ایجاد انگیزه، فراهم کردن فرصت‌های پیشرفت، ایجاد شرایط کاری مطلوب و فرهنگ‌سازی مناسب از آن یاد می‌شود. (محبوبیان، ۲۰۱۷). از آنجایی که نظام جبران خدمات می‌بایست در راستای ارتقای مهارت، عملکرد و انتظارات فردی-سازمانی باشد، تقسیم‌بندی‌های مختلفی برای آن وجود دارد. در یکی از این تقسیم‌بندی‌ها، جبران خدمات به دو دسته مالی و غیرمالی تقسیم می‌شود که به واسطه سازمان تحقق پیدا می‌کند. جبران خدمات مالی خود به دو صورت مستقیم (حقوق، دستمزد، حق‌الزحمه و...) و غیرمستقیم تقسیم می‌شود. منظور نظام جبران خدمات مالی غیرمستقیم، مزایایی مثل طرح‌های بیمه، طرح‌های بازنشستگی و... است که به طور مستقیم در حقوق کارکنان تاثیر ندارد ولی برای شاغلین نقش مالی یا پشتیبانی دارد. (قربان‌نژاد و همکاران، ۲۰۱۹). در نهایت با توجه به اهداف و انتظارات مختلفی که یک سازمان به عنوان چشم‌انداز ارتقایی برای خود ترسیم و تعیین می‌کند، سازمان‌ها در طراحی الگویی برای نظام جبران خدمات، اهداف متعددی را دنبال می‌کنند.

بر اساس نتایج حاصل از داده‌های این پژوهش، ۷۵/۸ درصد نمونه آماری را مرد و ۲۴/۲ درصد را زن، ۱۵/۹ درصد نمونه آماری را افراد مجرد و ۸۴/۱ درصد از آن را افراد متأهل تشکیل داده‌اند. همچنین ۱۹/۲ درصد از نمونه آماری در رده سنی ۲۰-۳۰ سال، ۲۱/۴ درصد از آن در رده سنی ۳۰-۴۰ سال، ۳۵/۲ درصد در رده سنی ۴۰-۵۰ سال و ۲۴/۲ درصد در رده سنی بیش از ۵۰ سال قرار داشتند. همچنین از کل نمونه آماری، تحصیلات دیپلم، فوق دیپلم، لیسانس، فوق لیسانس (و بالاتر)، به ترتیب ۶/۶ درصد، ۱۱ درصد، ۴۴ درصد و ۳۸/۵ درصد را به خود اختصاص داده‌اند.

همچنین نتایج بررسی سوال پژوهش مبنی بر اینکه عوامل موثر بر نظام جبران خدمات در بانک ملت شهرستان تبریز از چه اولویت‌بندی برخوردار هستند؟ فرایند شناسایی عوامل موثر و اولویت‌بندی آنها در سه مرحله متوالی انجام شد. به طوری که ابتدا پایایی سوالات پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی و ضریب ۰/۸۶۸ برای آنها حاصل شد. از طرفی بر اساس نتایج تحلیل آماری، سوالی از پرسشنامه حذف نشد و چون نتیجه آزمون KMO برابر ۰/۸۲۶ بود، کفایت نمونه‌گیری برای تحلیل عاملی اکتشافی تایید شد و با توجه به مقدار

۰/۰۰۰ برای آزمون بار تلت که کمتر از ۰/۰۵ می باشد، ساختار داده ها برای این تحلیل مناسب عنوان شد. نهایتاً بعد از تبیین واریانس سوالات، دو عامل انتخاب شدند و بعد از محاسبات ماتریس چرخش یافته، عامل اول گویه های (۳۶، ۲۷، ۳۷، ۲۶، ۲۸، ۳۰، ۳۸، ۲۵، ۲۹، ۲۱، ۳۵، ۳۲، ۲۴، ۳۹، ۳۳، ۳۴، ۲۲، ۲۳، ۳۱، ۴۰) را شامل شد و عوامل جبران مالی مستقیم نام گذاری شدند و عامل دوم مبتنی بر گویه های (۵۴، ۵۸، ۵۶، ۵۷، ۵۵، ۵۹، ۵۳) عوامل جبران مالی غیرمستقیم نام گذاری گردیدند. نهایتاً برای اولویت بندی عوامل، از آزمون فردیمن استفاده شد که بر اساس آن، عوامل جبران مالی غیر مستقیم و مستقیم به ترتیب بیشترین و تاثیر را بر نظام جبران خدمات در بانک ملت شهرستان تبریز، دارا می باشند.

بر اساس مباحث و نتایج مورد بررسی، نتایج این پژوهش با یافته های مطالعات قبلی همسو بوده و مطابقت دارد. برای نمونه در پژوهش بروسر و همکاران (۲۰۰۷)، افزایش حقوق و دستمزدهای مستقل از حقوق پایه مورد استقبال و تقاضای کارکنان است. همچنین بر اساس نتایج یافته های وری برو (۱۹۹۸)، تعریف مشخص خدمات مختلف و تعیین استانداردهای خدمات به عنوان مناسب ترین مقیاس برای اندازه گیری کیفیت خدمات پیشنهاد می شوند. بورکمن و فورو (۲۰۰۰) نیز در فنلاند بیان کردند که پرداخت براساس عملکرد کارکنان، در واحدهای فروش شرکت ها بیشتر از واحدهای تحقیق و توسعه، موثر است. محمدی، الوانی، معمارزاده و حمیدی (۲۰۱۶) متعقد هستند که پنج ویژگی اقتدارگرایی، خویشاوندگرایی، ضعف در حاکمیت شایسته، کم اعتمادی نسبت به یکدیگر و فرهنگ عمومی غیر عقلایی بر نظام اداری ایران و انگیزه کارکنان موثر هستند.

بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش، پیشنهاد می شود طراحی مشاغل در بانک به نحوی انجام شود که هر شغل دامنه وسیع تری از وظایف معنی دار و مرتبط را در بر بگیرد و کارکنان ضمن درک ارتباط بین وظایف تعریف شده در شغل، مسئولیت پذیری را خود ایجاد و تقویت کنند. همچنین پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی، تاثیر ابعاد روانی و محیطی ناشی از شغل و جامعه بر نظام جبران خدمات مورد بررسی قرار گیرد و پس از شناسایی مولفه های این ابعاد، در جهت کنترل آنها، اقداماتی برنامه ریزی و اجرایی شود.

تعارض منافع

کلیه مطالب و نتایج این پژوهش، در نتیجه تحلیل نویسندگان بر روی نمونه آماری حاصل شده است و افزون بر رعایت قوانین کپی رایت، ذیل مطالب نگارش شده، در صورت استفاده از نتایج سایر پژوهش‌ها، رفرنسی دهی مناسب انجام و از نقل مطلب بدون رفرنس دهی، خودداری شده است. بنابراین کلیه منافع مادی و معنوی حاصل از این مقاله متوجه نویسندگان مقاله خواهد بود. با این وجود، از آنجا که هیچ پژوهشی بدون نقص و محدودیت انجام نمی‌شود، نویسندگان این مقاله آماده دریافت نظرات سازنده و مفید پژوهشگران و اساتید عزیز می‌باشند.

منابع

- Ahadzadeh, Sajjad. & Daneshfard, Karamollah. & Memarzadeh, Gholamreza. (2021). Designing a Model of Employees' Compensation for The Ministry of Energy. *Journal of Energy Planning and Policy Research*, 6(4), 7-45.
- Alipour Madarsara, Munireh. & Alwani, Mahdi. & Memarzadeh Tehran, Golamreza. & Alborzi, Mahmoud. (2018). investigation and identification of compensation components of the police force based on the total achievement model. *Public Management Research*, No. 45, autumn, pp. 1- 30.
- Ghorbani Oranji, Samia. & Nazarpouri, Amirhoshang. & Vahdati, Hojjatollah. & Esmaili, Mahmoodreza. (2021). Identifying and prioritizing service compensation components on the productivity of university faculty members using fuzzy Delphi method. *Productivity management. Volume 1*, Number 1, Spring, pp. 137-162.
- Ghurbannejad, Vahid. & Alizadeh, Mahdi. & Bejani, Hossein. (2018). Pathology of Naja Service Compensation System (Case Study: Naja Human Resources Deputy). *Naja Human Resources*, No. 56, Summer, pp. 38-9.
- Hashemi Darcheh Abedi, Bita. (2016). investigating the relationship between the quality of the service compensation system and the productivity of human resources (case study: Sepeh Bank, Isfahan Region 6). *Master's Thesis, Islamic Azad University, Naraq Branch*.
- Kargarian, Samaneh. & Shaemi Barzaki, Ali. & Teimuri, Hadi. (2019). under the title of designing a strategic model for compensating the services of employees of the Yazd Regional Electric Company. *Career and Organizational Consulting Quarterly*, Volume 12, Number 45, Winter, 30-9.
- Mahjoubian, Hamidreza. (2016). review of service compensation system in NAJA special units. *Special Police Quarterly*, No. 5, autumn, pp. 123-91.
- Mirzazadeh, Sarieh. & Afzalkhani, Maryam. (2017). The relationship between service compensation system and human productivity (case study:

staff of the endowment and charity organization. *Modern management engineering*. number 2, summer season, pp. 75-88.

Mohammadi, Hamed. & Alwani, Mahdi. & Memarzadeh Tehran, Golamreza. & Hamidi, Nasser. (2015). Designing and explaining the effective model of Iran's administrative system. *Public Administration*, 8(4), 591-616.

Mohammadi, Sara. & Jahanian, Ramazan. (2019). Improving the service compensation system as a motivating factor for human capital innovation. *New Research Approaches in Management and Accounting*, No. 47, Winter, pp. 110-87.

Nawabi, Meqdad. (2015). the effect of the quality-of-service compensation system on the productivity of human resources (case study: Tejarat Bank branches in Kashan city). *Master's thesis, Islamic Azad University, Naraq branch*.

Nemati, Samia. & Khaef Elahi, Ahmad Ali. & Momeni, Nona. (2013). Designing a service compensation system in knowledge-based organizations with a structural-interpretive modeling approach. *Human Resources Management*, No. 2, Summer Season, pp. 131-151.

PakSeresht, Zahra. (2014). Designing a compensation model for senior managers. *Master's thesis, Tarbiat Modarres University*.

Rezvani, Farzaneh. (2014). Examining and explaining the effect of service compensation system on the attitude of employees of National Oil Products Distribution Company in Shahrood region. *Master's thesis, Islamic Azad University, Shahrood branch*.

Separdoost, Hamid, & Zamani Shabkhaneh, Saber. (2015). investigating the effect of service compensation on labor productivity of industrial cooperatives in the country. *Economic Research (Sustainable Growth and Development)*, No. 4, Winter, pp. 211-193.

Teimuri, Hadi. & Shahin, Arash. & Shaemi Barzaki, Ali. & Karimi, Abdollah. (2017). The model of merit service compensation system based on employees. *Management Studies (Improvement and Transformation)*, No. 90, Winter, pp. 115-140.

Strategic organizational culture, the mechanism of adaptation of organizations to unstable conditions (Study case of Payam Noor University)

Esfandiar Farajvand¹

Abstract

The purpose of this article is to present a suitable model for the establishment of a strategic culture in higher education centers, especially Payam Noor University, to deal with the threats caused by the lack of students (vacant seat crisis). By having such a culture, the organization's capacity to adapt and react to changes, instability and complexity of the environment increases. To find out the components and categories of strategic organizational culture, and to build a theoretical framework, the foundational data theorizing method was used, the purpose of which is discovery rather than description and explanation. The required data were collected by the method of participatory observation and referring to the opinions of experts in the field of culture and strategy, and finally, in the light of these data and inspired by the famous culture models such as Schein, Dennison, Hatch and Cunliffe, a new model for the establishment of strategic culture was created. It was designed. The important achievement of the current research is that the pluralistic, flexible, rule-breaking, extroverted and forward-looking culture should be replaced by the bureaucratic, homogenous and introverted culture and the heterogeneity, non-uniformity and non-uniformity of the employees should be recognized to respond to the heterogeneity, diversity and unstable conditions of the environment.

Keywords: Strategic culture; Payam Noor university; Environmental uncertainty; Adaptability.

¹. Assistant Professor, Department of Management, Payam Noor University, Tehran West, Tehran, Iran (corresponding author) e.farajvand@gmail.com

فرهنگ سازمانی راهبردی، ساز و کار انطباق سازمانها با شرایط ناپایدار (مورد مطالعه دانشگاه پیام نور)

اسفندیار فرج‌وند^۱

چکیده

هدف این مقاله ارائه الگویی مناسب برای استقرار فرهنگ راهبردی در مراکز آموزش عالی به ویژه دانشگاه پیام نور جهت مقابله با تهدیدهای ناشی از کمبود دانشجو (بحران صندلی خالی) است. به واسطه برخورداری از چنین فرهنگی، ظرفیت سازگاری و واکنش سازمان در مقابل تغییرات، ناپایداری و پیچیدگی محیط افزایش می‌یابد. برای پی بردن به مؤلفه‌ها و مقوله‌های فرهنگ سازمانی راهبردی و ساختن چارچوب نظری، روش نظریه‌پردازی داده بنیاد مورد استفاده قرار گرفت که هدف آن بیش از توصیف و تبیین، اکتشاف است. داده‌های مورد نیاز به شیوه مشاهده مشارکتی و مراجعه به آراء صاحب‌نظران حوزه فرهنگ و راهبرد جمع‌آوری شد و در نهایت در پرتو این داده‌ها و با الهام از مدل‌های مشهور فرهنگ از جمله مدل شاین، دنیسون، هچ و کانلیف، مدل جدیدی برای استقرار فرهنگ راهبردی طراحی گردید. دستاورد مهم پژوهش حاضر این است که باید فرهنگ کثرت‌گرا، منعطف، قاعده‌شکنانه، برون‌گرا و آینده‌نگر جایگزین فرهنگ بوروکراتیک، یکدست و درون‌گرا شود و ناهمگونی، ناهمسویی و ناهم‌رنگی کارکنان برای واکنش به ناهمگونی‌ها، تنوع و شرایط ناپایدار محیط به رسمیت شناخته شود.

واژگان کلیدی: فرهنگ راهبردی؛ دانشگاه پیام نور؛ عدم اطمینان محیطی؛ انطباق‌پذیری.

مقدمه

اگر پیش از این دل‌مشغولی مدیران و کارکنان این بود که «چگونه» راندمان کاری را نسبت به وضعیت موجود ارتقاء دهند، اکنون دغدغه سازمان‌ها این است که در «چه» عرصه‌هایی فعالیت کنند؛ چه کالاها و خدماتی تولید و عرضه کنند. برای نیل به این هدف، رصد تحولات محیطی و تمرکز مدیران به مسائل بیرونی اجتناب‌ناپذیر است. بنا به گفته کاتلر^۱ (۲۰۰۱) روزگاری قواعد بازاریابی با نگاه از درون شرکت به بیرون، تعیین و تعریف می‌شد. سال‌ها طول کشید تا شرکت‌ها دریافتند برای توسعه و بقای خود باید نگاه «بیرون به درون» داشته باشند. اگر بخواهیم مصداق این تفاوت را در مراکز آموزش عالی بیان کنیم باید بگوییم مدیران دانشگاه‌ها تاکنون در اندیشه بهبود برنامه‌ریزی، کیفیت آموزش عالی و مانند آن بودند ولی امروزه با این چالش مواجه‌اند که «چه» رشته‌ها و مقاطع جدیدی را راه‌اندازی و کدامیک را تعطیل کنند تا تناسب راهبردی با نیاز مشتریان (داوطلبان ورود به دانشگاه‌ها) تحقق یابد. برنامه‌ریزی راهبردی در ابتدای ظهور تحت عنوان برنامه‌ریزی برون‌گرا مطرح بود و فرهنگ راهبردی را نیز باید فرهنگی برون‌گرا تلقی نمود که بر اساس آن همراهی و مشارکت کلیه کارکنان از امور روزمره و عملیاتی سازمان به مسایل محیطی و راهبردی تسری پیدا می‌کند و طی آن کارکنان علاوه بر مشارکت در چگونگی انجام کارها، در قبال مسایل محیط کسب و کار نیز احساس مسئولیت می‌کنند. هدف از این مقاله یافتن راهکارهایی برای نهادینه کردن نگرش‌ها و باورهایی است که مسئولیت‌پذیری کارکنان را در قبال محیط بیرونی کسب و کار و تحولات پیش روی آن افزایش دهد.

توفیق چشمگیر سازمان‌های موفق در عوامل غیر ملموس قدرتمند در فرهنگ سازمانی آنها، ارزشها و باورهای کارکنان نهفته است. جی برنی^۲ فرهنگ سازمانی را نوعی دانش ضمنی می‌داند که مزیت رقابتی پایداری ایجاد می‌کند و رقبای شرکت نمی‌توانند از آن تقلید کنند (هچ و کانلیف^۳، ۲۰۱۱، ۵۶۹). کریس آرجریس^۴، فرهنگ سازمانی را نظامی زنده می‌خواند و آن را در قالب رفتاری که مردم در عمل از خود آشکار می‌سازند، راهی که بر آن پایه به‌طور واقعی می‌اندیشند و احساس می‌کنند و شیوه‌ای که به‌طور واقعی با هم رفتار

-
1. Kotler
 2. Berney
 3. Hatch & Cunliffe
 4. Chris Argyris

می‌کنند تعریف می‌کند. ادگار شاین^۱ (۲۰۰۶) فرهنگ سازمانی را الگویی از مفروضات بنیادی تلقی می‌کند که اعضای گروه برای حل مسائل مربوط به تطابق با محیط خارجی و تکامل داخلی آن را یاد می‌گیرند و چنان خوب عمل می‌کند که معتبر شناخته شده، سپس به صورت یک روش صحیح برای درک و اندیشه جهت حل مسائل سازمان، به اعضای جدید آموخته می‌شود.

بی‌ثباتی، عدم اطمینان و تغییرات پرشتاب محیطی، که پیش از این مؤسسات صنعتی و تجاری را با چالش مواجه می‌ساخت، سازمان‌های خدماتی و از جمله مراکز آموزش عالی را نیز در بر گرفته است. از این رو دانشگاه‌ها به ویژه دانشگاه پیام نور برای بقا و رشد پایدار باید به طور مداوم شیوه‌های مدیریت خود را مورد بازنگری قرار دهند. مدیریت بهینه فرهنگ سازمان و برخورداری از فرهنگ راهبردی یکی از ساز و کارهای مهم برای مواجهه با شرایط ناپایدار است که موضوع اصلی این مقاله را تشکیل می‌دهد.

دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی همانند سایر مؤسسات تولیدی و خدماتی، مشتریانی برای خود دارند و با عرضه و تقاضا دست و پنجه نرم می‌کنند. در دوره کثرت پشت کنکوری‌ها، نظام آموزش عالی به علت وجود تقاضای بالای داوطلبان توسعه یافت؛ اما اکنون بسیاری از مراکز دانشگاهی با بحران جذب دانشجو یا بحران صندلی خالی مواجه‌اند. از این رو مسئله مورد بررسی مطالعه حاضر، این است دانشگاه‌ها چگونه می‌توانند خود را با شرایط جدید، یعنی شرایط کمبود تقاضا برای آموزش عالی منطبق و سازگار نمایند. برای نیل به این سازگاری، در کنار عوامل ساختاری، فناوری، فرآیندی و ...، فرهنگ راهبردی چگونه می‌تواند نقش آفرینی کند و دانشگاه پیام نور باید از چه ظرفیت‌هایی فرهنگی برخوردار باشد؟ چگونه می‌توان شرایطی فراهم کرد که کارکنان راهبردی بیاندیشند و به تعبیر تام پیترز^۲ (۲۰۰۶، ۲۷۲) خود را همچون مدیرعامل شرکت مسئول افزایش سهم بازار و فروش بدانند.

راهبرد

در فضای رقابتی، منابع محدود و امکانات موجود باید به صورت بهینه تخصیص یابد و چنانچه منابع محدود برای موضوعات غیراصلی صرف شود، عرصه رقابت به رقیب یا رقیبانی واگذار می‌شود که منابع محدود خود را بهتر مدیریت نمایند و در زمینه‌هایی صرف کنند که

1. Schin

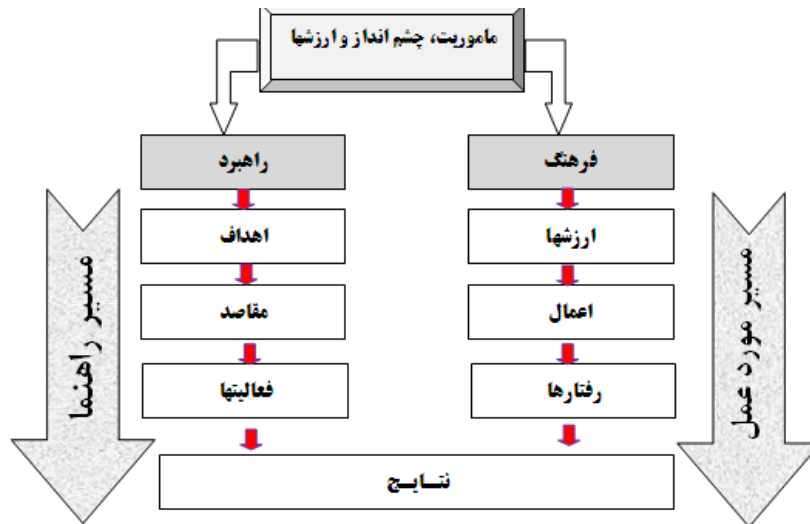
2. Tom Peters

مزیت‌های بیشتری (نسبت به رقیب) به همراه داشته باشد. بنابراین راهبرد زاینده فضای رقابتی و محدودیت منابع است و ماهیت آن، تشخیص فرصت‌های اصلی و تمرکز منابع در جهت تحقق منابع نهفته در آنهاست (غفاریان و کیا، ۲۰۰۸، ص ۲۷).

فرهنگ راهبردی و انطباق

می‌توان گفت در سازمان دو نیروی متفاوت نتایج و دستاوردهای سازمانی را شکل می‌دهند؛ راهبرد و فرهنگ. راهبرد، مسیری را مشخص می‌کند که چه کاری باید انجام شود؛ ولی فرهنگ، بر این نقطه تمرکز دارد که کارها به صورت طبیعی چگونه انجام می‌شود (ریچ^۱، ۲۰۱۲)؛ راهبرد مسیر مطلوب را نشان می‌دهد و فرهنگ، مسیری را که در حال حاضر طی می‌شود. از این رو لازم است فرهنگ طوری مدیریت شود که با چشم انداز و راهبرد شرکت همسو شود (نمودار ۱). از آنجا که راهبرد برای انطباق و واکنش به تحولات محیطی اتخاذ می‌شود، فرهنگ باید در این مسیر پشتیبان راهبرد باشد. از دیدگاه علوم اجتماعی انطباق یا سازگاری سازمانی عبارت است از توانایی یک سازمان برای تغییر خود و یا راههای انجام کار در سازمان، به منظور بقا در محیط متغیر، که این تغییرات به هیچ وجه در زمان طراحی سازمان پیش بینی نشده بودند (کاپور^۲ و همکاران). سازمان انطباق پذیر به صورت آگاهانه، با سرعت، به سهولت و به طور اثربخش به تغییرات مرتبط با محیطی که آن را فراگرفته و واکنش نشان می‌دهد (وربراگن^۳، ۲۰۰۵، ۲۶) که این واکنش‌ها به واسطه ایجاد ظرفیت انطباقی تحقق می‌یابد. ظرفیت انطباقی به توانایی یک سیستم برای سازگاری با شرایط اشاره دارد و نشانگر راه حل‌های عملی برای مقابله با تغییرات و تردیدها در شرایط محیطی، از جمله تنوع و تغییرات شدید است (اسمیت و پیلیفوسوا^۴، ۲۰۰۱) که می‌تواند به واسطه ایجاد و کاربرد عواملی چون نوآر بودن، توانمندسازی، شناخت و تفکر سیستمی، حفظ سادگی و یکپارچگی و مانند آن تحقق یابد. بدیهی است فرهنگ سازمانی در ایجاد و حفظ چنین قابلیت‌هایی نقش تعیین کننده دارد و تفکر، تحلیل و اتخاذ تصمیمات راهبردی بدون وجود یک فضای مناسب فرهنگی امکان ظهور ندارد. به واسطه فرهنگ راهبردی، قابلیت واکنش مناسب و به موقع در قبال تغییرات شرایط محیطی، افزایش پیدا می‌کند.

1. Rich
2. Kapoor
3. Verbruggen
4. Smit & Pilifosova

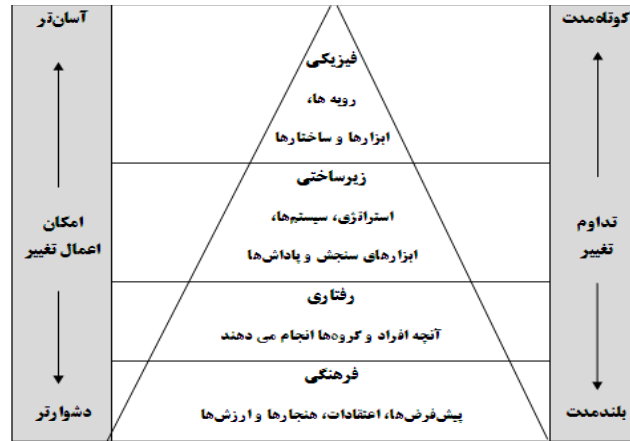


نمودار ۱. رابطه فرهنگ و راهبرد در نیل به اهداف (ریچ، ۲۰۱۲)

فرهنگ و نقش آن

بر اساس طبقه‌بندی موسسه مشاوره روسل^۱ سازمان‌ها از چهار جزء اصلی تشکیل شده‌اند: فیزیکی (جنبه‌های قابل مشاهده از سازمان)، زیرساختی (سیستم‌ها و فرایندها برای هدایت و مدیریت کار)، رفتاری (اقدامات روزانه و واکنش کارکنان) و فرهنگی (مفروضات اساسی، ارزش‌های رفتاری، باورها و هنجارها).

همانطور که در نمودار ۲ ملاحظه می‌شود، اجرای تغییرات در سطوح بالاتر آسان‌تر ولی دارای دوام کوتاه‌مدت است. بر عکس اعمال تغییر در سطوح پایین مشکل، ولی بادوام است. صاحب‌نظران معتقدند اگر قرار است در یک سازمان تغییرات مؤثر و پایدار به وجود آید، فرهنگ آن سازمان باید دست‌خوش تغییر یابد. بنابراین مدیران برای افزایش بهره‌وری و عملکرد سازمانی در بلندمدت باید به عوامل تأثیرگذار بر فرهنگ سازمانی توجه داشته باشند.



نمودار ۲. زیرساختهای هر سامان و امکان تداوم تغییر (موسسه مشاوره روسل، ۲۰۰۵)

مدلها و الگوهای فرهنگ

با توجه به ماهیت پیچیده فرهنگ سازمانی، نظریه‌ها و چارچوب‌های گوناگونی برای بررسی و شناسایی آن معرفی شده‌است. الگوی اقتضایی، فرهنگ‌های سازمانی را به دو نوع مکانیکی و ارگانیکی تقسیم می‌کند. در سازمان‌هایی با فرهنگ مکانیکی، باورهای مشترک بیشتر متوجه ساختار رسمی، قوانین و مقررات، روشها و رویه‌های استاندارد است. در فرهنگ ارگانیکی، باورهای مشترک عموماً بر ساختار غیر رسمی و بر نتیجه و عملکرد متمرکز است تا وسیله و ابزار کار.

کاتس ذوریس و میلر^۱ فرهنگ دیوانسالارانه را در برابر فرهنگ آفریننده (زاینده) مطرح می‌کنند. در فرهنگ دیوانسالارانه، مدیران با روش‌های دقیق و خردگرا رفتار می‌کنند و توجه آنها بیشتر به دستورهای کار متمرکز است و رفتار آمیخته با تشریفات از کارکنان مورد انتظار است (مشبکی، ۱۳۸۰، ص ۴۶۳)؛ اما فرهنگ‌های آفریننده مستلزم فاصله گرفتن از گذشته و دنبال کردن ایده‌هایی است که به دگرگونی‌های بنیادی در حوزه فعالیت سازمان و بازارهای آن منجر می‌شود.

در اوایل دهه ۱۹۸۰، ادگار شاین روانشناس اجتماعی، مدل خود از فرهنگ سازمانی را ارائه داد که امروزه به یک تئوری پرنفوذ در مقوله فرهنگ سازمانی بدل شده است. در تئوری شاین، فرهنگ دارای سه سطح است:

1. Kats Doris & Miller

۱. مصنوعات بشرساز در سطح ظاهری؛

۲. ارزش‌ها و هنجارهای رفتاری؛

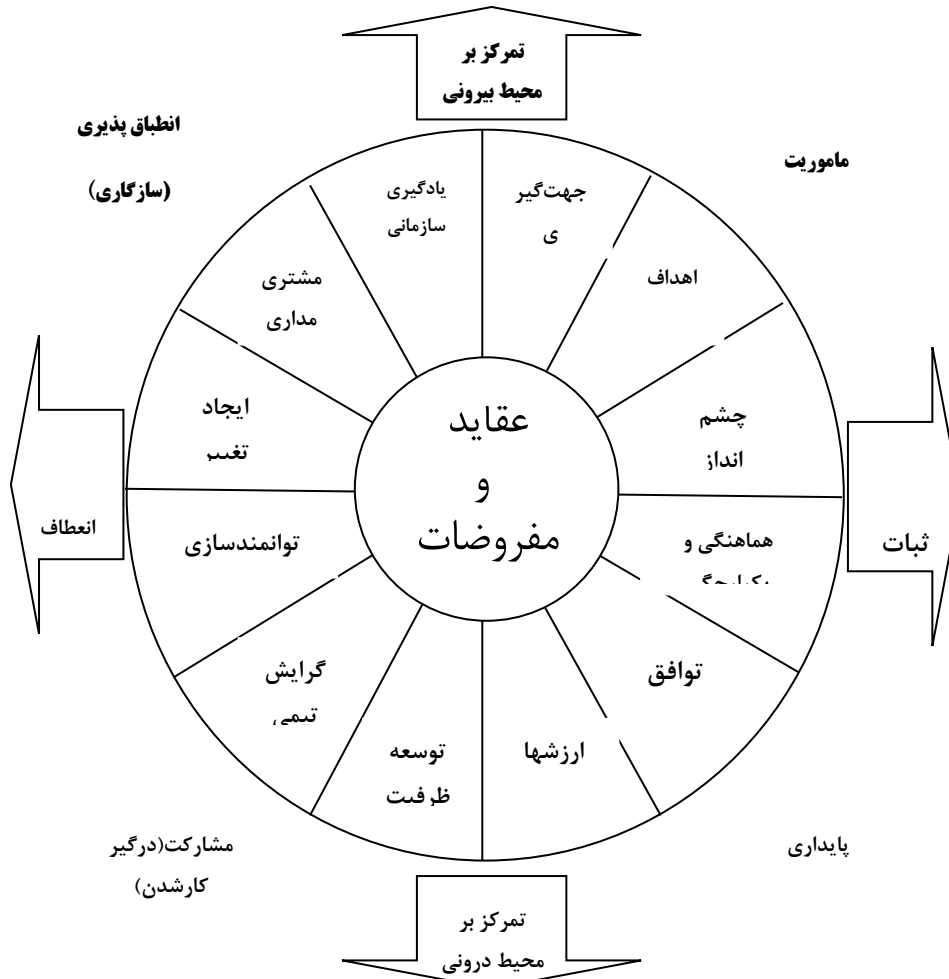
۳. باورها و پیش فرض‌ها در عمیق‌ترین سطح (شاین، ۲۰۰۶، ص ۲۶).

یکی دیگر از مشهورترین طبقه‌بندی‌ها از فرهنگ سازمانی به دنیسون^۱ تعلق دارد که امروزه بسیاری از سازمان‌ها برای شناخت نقاط قوت و ضعف فرهنگ سازمانی خود و توسعه آن به این مدل روی آورده‌اند. الگوی دنیسون از یک ماتریس دوبعدی تشکیل شده که یک بعد آن درجه تغییر و یا ثبات محیط و بعد دیگر نوع تأکید استراتژیک (درونی یا بیرونی) را نشان می‌دهد. از برخورد نیازهای محیطی و تأکید استراتژیک سازمان چهار نوع فرهنگ سازمانی شکل می‌گیرد. این چهار فرهنگ عبارتند از: فرهنگ مشارکتی (انسان‌گرا)، فرهنگ تداوم (ثبات و قوام‌یافتگی)، فرهنگ رسالتی (ماموریتی) و فرهنگ انطباق‌پذیر (دنیسون، ۲۰۰۰).

الف) فرهنگ رسالتی: در این فرهنگ به محیط بیرونی توجه می‌شود؛ اما نیازهای محیطی تقریباً ثابت و پایدار است. انتظار این فرهنگ از انسانهای سازمانی، شناخت ژرفی از رسالت و مأموریت سازمان است که گامی فراتر از تبیین نقشهای شغلی و وظایف جاری برمی‌دارد. تکیه اصلی بر سمت‌گیری استراتژیک سازمان آینده‌نگری و دستیابی به هدفهای آرمانی دوردست است.

ب) فرهنگ انسان‌گرا (مشارکتی): در این فرهنگ، نیازها و خواسته‌های محیطی به طور مرتب در حال تغییر و تحول است و در عین حال راهبرد سازمان توجه به درون است. از دیدگاه فرهنگ مشارکتی دخالت و شرکت کارکنان، آفریننده حس مسئولیت و تعلق در افراد سازمانی است که در راستای آن میزان تعهد افراد نسبت به هدف‌ها و فعالیت‌های سازمان افزایش می‌یابد.

ج) فرهنگ تداوم: سازمان‌هایی که معمولاً از محیطی ثابت و پایدار برخوردار بوده و راهبرد سازمانی آنها بیشتر توجه به درون مجموعه خویش است از فرهنگ تداوم برخوردارند. فرهنگ تداوم از روندهای منظم و پیش‌بینی شده در اداره کسب و کار پشتیبانی می‌کند. نمادها، تشریفات، اسطوره‌ها و دیگر عناصر فرهنگی تماماً در جهت حفظ سنت‌ها و تثبیت وضع موجود عمل می‌کنند.



نمودار ۳. مدل فرهنگ سازمانی (دنيسون، ۲۰۰۰)

د) فرهنگ انطباق پذیر: لازمه حیات و کارآمدی در محیط‌های رقابتی و پرچالش، استقرار فرهنگ انطباق پذیر است که همخوانی زیادی با فرهنگ راهبردی دارد. چنین فرهنگی متاثر از سیستم باز است و تاکید ویژه‌ای بر رخدادهای و متغیرهای محیط خارجی دارد و تغییر و تحول را در دستور کار خود قرار می‌دهد.

سازمانی که از فرهنگ انطباق پذیر (تحول‌گرا) برخوردار است، دارای محیطی متغیر و منعطف است و هنجارها و باورهای در سازمان مورد تایید قرار گرفته و تقویت می‌شوند که

به وسیله آنها بتوان نیازهای موجود در محیط را به خوبی شناسایی و تفسیر کرده و مطابق با آن واکنش مناسب را از خود نشان داد. چنین سازمانی در برابر نیازهای جدید انعطاف دارد و قادر است ساختار خود را تغییر داده و برای انجام یک کار جدید سازماندهی مجدد کند و رفتارهای جدیدی را در پیش بگیرد. در سازمان‌هایی که فرهنگ سازگاری حاکم است، راهبرد سازمان برای انطباق با محیط علاوه بر ایجاد ساختار سازمانی منعطف، تنوع در محصولات و خدمات است. سازمان‌های بازاریابی، شرکت‌های الکترونیک و شرکت‌های تولیدکننده لوازم آرایشی دارای چنین فرهنگی هستند. ارزش‌ها و رفتارهای فرهنگ انطباق‌پذیر و انطباق‌ناپذیر در جدول ۱ مشاهده می‌شود.

جدول ۱. فرهنگ‌های سازمانی انطباق‌پذیر در مقابل فرهنگ‌های سازمانی انطباق‌ناپذیر (کاتر و هسکت، ۱۹۹۸، ۱۴۳)

| فرهنگ‌های سازمانی انطباق‌ناپذیر | فرهنگ‌های سازمانی انطباق‌پذیر | |
|---|---|----------------|
| تمرکز اصلی مدیران به همکاران نزدیک یا برخی محصولات (یا تکنولوژی) مربوط به گروه کاری بلافصل خودشان هستند. این مدیران به فرایندهای کاهش مخاطره و مدیریت سلسله مراتبی بیش از رهبری مبتکرانه اهمیت می‌دهند. | تمرکز اصلی مدیران به مشتریان، سهامداران و کارکنان است. مدیران قویاً به افراد و فرآیندهایی ارزش می‌نهند که می‌توانند تغییرات مفیدی ایجاد کنند. | ارزش‌های اساسی |
| مدیران تمایل به رفتار کوتاه بینانه سیاسی و سلسله مراتبی دارند و در نتیجه قادر نیستند استراتژی‌های خود را برای انطباق با محیط و بهره برداری از فرصت‌های پیش آمده به سرعت دهند. | مدیران به همه ذی‌نفعان به ویژه مشتریان توجه دارند و هنگامی که نیاز باشد برای تأمین علائق مشروعشان شروع به تغییر می‌کنند، حتی اگر این کار مستلزم مخاطره باشند. | رفتار متداول |

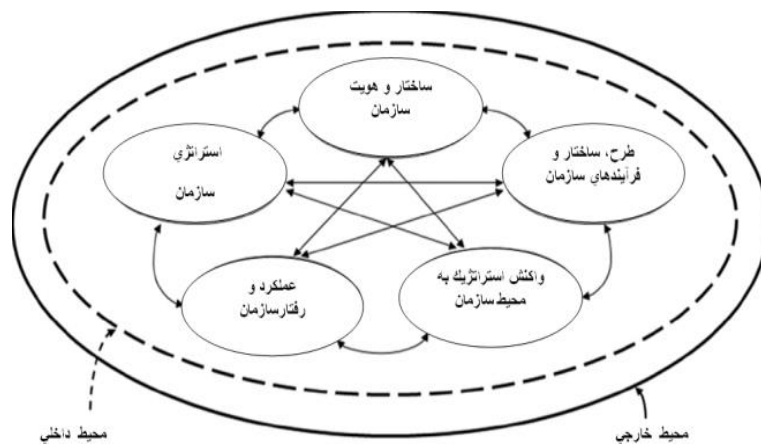
ساز و کارهای تحقق فرهنگ راهبردی

همانطور که پیش از این ذکر شد، فرهنگ راهبردی، قابلیت واکنش مناسب و به موقع در قبال تغییرات شرایط محیطی را افزایش می‌دهد. اکنون باید دید این قابلیت چگونه به دست می‌آید. سازمان‌های دارای فرهنگ راهبردی، از ویژگی‌های ذیل برخوردارند:

- دارای نگرش بلندمدت به مسائل هستند؛

- همزمان به عوامل درونی و بیرونی سازمان هر دو توجه دارند. سازمان‌های با فرهنگ راهبردی، همواره و با هوشیاری کافی شرایط محیطی و تغییرات آن را زیر نظر داشته و به عوامل درونی سازمان در پرتو آگاهی از شرایط محیطی آن می‌نگرند. به زعم تام پیترز، هریک از کارکنان باید به مهارت‌های بازارپسند^۱ مجهز شوند؛
- چشم‌اندازی از کل سازمان دارند و به بخش‌های مختلف با نگاه تونلی نمی‌نگرند. در فرهنگ راهبردی مأموریت واحدهای سازمانی در ارتباط با مأموریت کل سازمان اصلت می‌یابد و اعضای سازمان به این موضوع باور و اذعان دارند؛
- در درون، سیستم ارتباطی باز دارند نه بسته. عامل پیوند در سیستم‌های باز نظیر سازمان‌ها، اطلاعات است. بر این اساس یکی از مهم‌ترین وظایف مدیران برای ایجاد فرهنگ راهبردی، بسط و توسعه مناسب شبکه ارتباطی در درون سازمان و حصول اطمینان از بازبودن مجاری اطلاعات است؛
- در فرهنگ راهبردی از افکار و ایده‌های نو حمایت می‌شود. نوآوری و ارائه راه حل‌های نو، قابلیت است که سیستم‌های باز در برخورد با تغییرات محیطی از آن برای انطباق خود با شرایط جدید و امکان تعقیب مأموریت خویش استفاده می‌کنند. اشتباه جزء لاینفک نوآوری است، از این‌رو سازمان‌های دارنده فرهنگ راهبردی به اعضای خود اجازه اشتباه کردن را می‌دهند. در این سازمان‌ها مهم نیست که چه کسی موجب اشتباه شده است، مهم این است که علت اشتباه چه بوده است و در ضمن از اشتباهات باید درس گرفت و نباید یک اشتباه دوبار تکرار شود؛
- روحیه جمع‌گرایی و تشریک مساعی دارند؛ نه فردگرایی و تکروی؛
- فرهنگ راهبردی در سازمان‌ها مشوق عمل توأم با تفکر است و باعث شکوفایی و ثمردهی و استعداد و خلاقیت کارکنان می‌شود. بدین ترتیب جدایی فکر از عمل در فعالیت‌های سازمان که مانعی بزرگ بر سر راه توسعه بهره‌وری در کار است از میان برداشته می‌شود؛
- تمرکز اصلی شان به مشتری است تا به محصول؛
- برای کسب برتری تلاش می‌شود و نه حفظ بقاء؛
- به نظرات افراد فارغ از سلسله مراتب آنها توجه می‌شود (کیانی، ۱۹۹۴).

هیچ و کانلیف (۲۰۰۶) مدل ویژه ای از فرهنگ سازمانی ارائه کرده‌اند (نمودار ۴) که در آن پاسخ راهبردی به محیط خارجی مد نظر قرار گرفته است. در این مدل علاوه بر چهار بعد: الف) فرهنگ و هویت سازمانی، ب) استراتژی سازمانی، ج) طراحی، ساختار و فرآیندهای سازمانی و د) رفتار و عملکرد سازمانی، به بعد پنجمی تحت عنوان «پاسخ واکنش» (واکنش) راهبردی به محیط خارجی اشاره شده است. منظور از واکنش، شکل یا فرآیند خاصی از اقدام یا پاسخ به رویداد خاص است که سازمان را به محیط خارجی پیوند می‌دهد.



نمودار ۴. مدل فرهنگ سازمانی هیچ و کانلیف (۲۰۰۶)

دانشگاه و فرهنگ راهبردی

دانشگاه ارتباط تنگاتنگی با سایر ابعاد جامعه از قبیل اقتصاد، تکنولوژی، سیاست و غیره دارد. تعامل دانشگاه با محیط بیرونی حداقل از دو جهت قابل توجه و بررسی است؛ از طرفی انتظار می‌رود که دانشگاه‌ها با ایجاد بسترهای لازم، به خلق دانایی و توزیع و انتشار آن، مبادرت نموده و راهگشای توسعه همه جانب کشور باشند، دانایی بیافرینند و پیشرو باشند؛ از طرف دیگر خود سازمان‌ها و مؤسسات آموزش عالی با چالش‌ها، تغییرات و پویایی‌های غیر قابل پیش‌بینی و بنیادی مواجه شده‌اند که نه تنها ممکن است نتوانند انتظارات را برآورده کنند، بلکه بقا و ماندگاری خود را نیز در خطر می‌بینند. بنابراین تصمیم گیرندگان دانشگاه‌ها باید قواعد و پارادایم‌های موجود در هر دوره زمانی را بشناسند و بر اساس اصول و قواعد آن

فعالیت و برنامه‌ریزی کنند. اندیشمندان معتقدند که در عصر حاضر محیط بیرونی، محیط احتمالات گوناگون و تنوع در نیازها و خواسته‌ها است و دانشگاه‌ها به منظور سازگاری با این مقتضیات باید ساختارها، فرایندها، ابزارها و مهارت‌های نوینی در این دنیای متغیر داشته باشند. دانشگاه‌هایی که دارای چنین ویژگی‌هایی باشند بهتر می‌توانند با محیط بیرونی سازگاری داشته و به رسالت‌های خود، جامه‌ی عمل بپوشانند (میرکمالی و فرهادی راد، ۲۰۱۲). پیش از این، بازار آموزش عالی به دلیل فزونی تقاضا نسبت به ظرفیت پذیرش، «عرضه‌محور» بود؛ اما با توجه به تکثر و تنوع به وجود آمده در این عرصه، این بازار برای انطباق با محیط باید به سمت «مشتری‌مداری» تغییر جهت دهد.

اسپورن^۱ (۱۹۹۹) عوامل تأثیرگذار بر سازگاری دانشگاه با محیط اجتماعی - اقتصادی متغیر را اینگونه معرفی می‌نماید:

رهبری متعهد: این مؤلفه به این ایده اشاره دارد که برای اجرای درست سیاست‌ها و راهبردها، رهبران باید نسبت به نیازها و شرایط متقاعد شوند و منابع مورد نیاز برای اجرای برنامه‌ها، در اختیارشان قرار گیرد.

حکمرانی جمعی: حکمرانی جمعی بر اهمیت درگیر شدن همه اعضای دانشکده در فرآیند تغییر تأکید دارد؛ چیزی که کلارک از آن به عنوان «منطقه حیاتی آکادمیک» یاد می‌کند و معتقد است همانگونه که مدیران دانشگاه نسبت به تغییر در سازمان متقاعد شده‌اند، لازم است اعضای علمی (منطقه حیاتی) نیز متقاعد شوند که در فرآیند تغییر مشارکت کنند. مدیریت حرفه‌ای: تصمیماتی را که توسط رهبران و دانشکده اتخاذ شده‌است، اجرا می‌کند.

بینش و مأموریت مشخص: برای حرکت در جهت اهداف مطلوب، تدوین مأموریت و بینش مشترک، ضروری است.

ساختار متمایز: پاسخی است به فشارهای محیطی متنوع که از جهات مختلف بر سازمان وارد می‌آید و سازمان را برای پاسخگویی به ذی‌نفعان متعدد، منعطف و توانمند می‌سازد. فرهنگ کارآفرینانه: اهمیت ارزش‌ها و هنجارهایی که فعالیت‌های دانشگاه را فراتر از تحقیق و تدریس می‌برد و هم به افراد و هم به سازمان کمک می‌کند.

1. Sporn

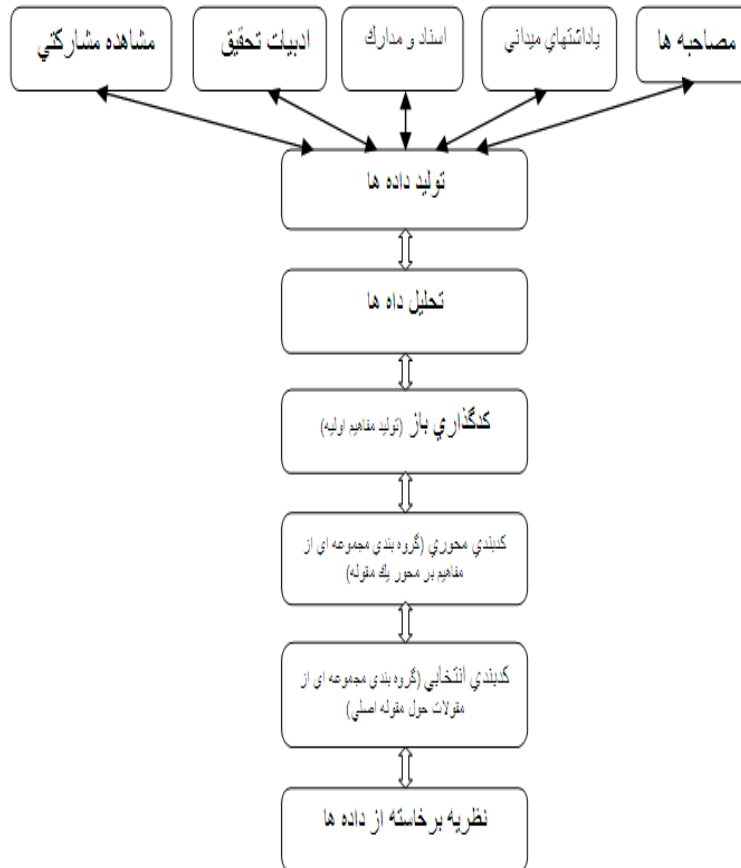
روش‌شناسی پژوهش

برای ساختن چارچوب نظری پژوهش، نظریه داده‌بنیاد یا گراند تئوری^۱ (GT) که با نام‌های نظریه برخاسته از داده‌ها، تئوری زمینه‌ای و تئوری بنیادی نیز شناخته می‌شود، مورد استفاده قرار گرفت. نظریه داده‌بنیاد که یک روش تحقیقی عام، استقرایی و تفسیری است (گلنزر و اشتراوس^۲، ۱۹۶۷) به پژوهشگر در حوزه‌های موضوعی گوناگون این امکان را می‌دهد تا به جای اتکا به تئوری‌های موجود و از پیش تدوین شده، خود به تدوین تئوری و گزاره اقدام نماید. این تئوری‌ها و گزاره‌ها به شکلی نظام‌مند و بر اساس داده‌های واقعی تدوین می‌شود. واژه گراند تئوری در این موضوع نشانگر آن است که هر تئوری و گزاره‌ای که بر اساس این روش تدوین می‌شود، بر زمینه‌ای مستند از داده‌های واقعی بنیان نهاده شده‌است. این تئوری ریشه در داده‌ها دارد و از این رو به این روش داده‌بنیاد اطلاق می‌شود.

هدف نظریه داده‌بنیاد این است که در باره اموری که آگاهی اندکی پیرامون آنها وجود دارد، نگاهی نظریه‌پردازانه‌تر به عمل آید. سر و کار محقق در GT، نه با آزمون روابط میان متغیرها بر اساس نظریه‌ای از پیش مفروض که کشف مقولات و فهم روابط بین آنهاست. محقق از مفهوم و سازه و سازنده‌ها (مولفه‌ها) و متغیرهای پیشین آغاز نمی‌کند؛ بلکه در ضمن گردآوری داده‌ها (و با پشتوانه‌ای از حساسیت‌های نظری) که مقوله اصلی و پدیده مربوط به تحقیق خود را اکتشاف می‌کند؛ به مفاهیم و مقولات حول و حوش آن دست می‌یابد و به فهم روابط آن و تنظیم و صورتبندی نظری آنها می‌کوشد. هدف از این فرایند بیش از توصیف یا تبیین، اکتشاف است. از طریق GT کوشش می‌شود نظریه‌ای نظام‌مند و اکتشافی برای توضیح یک پدیده فراهم شود. تحلیل داده‌ها در GT طی فرآیندی منظم و در عین حال مداوم از مقایسه داده‌ها صورت می‌گیرد (فراستخواه، ۲۰۰۹).

در پژوهش داده‌بنیاد پس از تدوین پرسش‌های پژوهش، اقدام به گردآوری داده‌ها (همراه با تحلیل تا رسیدن به مرحله اشباع نظری) و رمزگذاری یا کدگذاری داده‌ها می‌شود. کدگذاری نوعی تحلیل عمیق است که در آن داده‌ها، کلمه به کلمه بررسی می‌شوند و در نهایت، کدها از لابه‌لای واژه‌ها یا عبارات استخراج می‌شوند و در سه مرحله انجام می‌شود (نمودار ۵).

1. Grounded Theory
2. Glaser and Strauss



نمودار ۵. خلاصه مراحل اجرایی تحقیق با استفاده از نظریه داده‌بنیاد

الف) کدگذاری آزاد (باز)^۱: ابتدا رمزهای مناسب به بخش‌های مختلف داده‌ها اختصاص داده می‌شود و این رمزها در قالب مقوله‌ها دسته‌بندی می‌شوند که این فرایند، کدگذاری آزاد یا باز نامیده می‌شود. در کدگذاری باز، مضامین به صورتی آزادتر فهرست می‌شوند و شاید چند صد مفهوم از دل داده‌ها به دست آید. محقق در مرحله کدگذاری باز با مفاهیم سر و کار دارد. پس از کدگذاری نکات کلیدی، آن دسته از کدهایی که موضوع مشترکی را تداعی می‌کنند، گروه‌بندی می‌شوند که نتیجه آن، شکل‌گیری «مفاهیم»^۲ است. می‌توان

1. Open Coding
2. Conceptions

گفت کد گذاری باز، شکلی از تحلیل محتواست که هدف آن مفهوم سازی موضوعات در بین انبوه داده‌هاست (دانایی فرد، ۲۰۰۵).

ب) کد گذاری محوری^۱: کانون اصلی کد گذاری محوری، مقولات است. در کد گذاری محوری، مجموعه‌ای از مفاهیم بر محور یک مقوله گروه بندی می‌شوند.

ج) کد گذاری انتخابی^۲: با کد گذاری انتخابی، مقوله‌ها پالایش می‌شوند و با طی این فرایندها، در نهایت، چارچوبی نظری پدیدار می‌شود.

ابزار و نمونه

بخشی از داده‌های به دست آمده در این پژوهش حاصل مشاهده مشارکتی نویسندگان مقاله است. پژوهشگران به طور مستقیم فرآیند کاهش دانشجو در مقاطع و رشته‌های مختلف را شاهد هستند و آثار و پیامدهای آن را از نزدیک لمس می‌کنند. در پژوهش حاضر برای ارائه چارچوب نظری مناسب، با روش نمونه گیری هدفمند از داده‌های متنی و مصاحبه‌های حوزه فرهنگ و راهبرد استفاده شده است. ابتدا به روش هدفمند اندیشمندان کلیدی شناسایی شدند و متعاقب آن با روش گلوله برفی به نقطه نظرات سایر اندیشمندان این حوزه مراجعه گردید. بزرگانی که از نوشته‌ها و مصاحبه‌های آنها استفاده شده، از صاحب نظران اصلی این عرصه و به اصطلاح دارای برند هستند. برای مثال از دنیسون به عنوان متفکر اصلی حوزه فرهنگ سازمانی و فرهنگ انطباقی یاد می‌شود و گری همل رئیس موسسه مشاوره بین المللی استراتژوس^۳ و نام آورترین متفکر مدیریت در زمینه راهبرد و نوآوری است. مجله فورچون، همل را کارشناس خبره راهبرد در کسب و کار امروز می‌داند و مجله اکونومیست او را معلم فعلی راهبرد در دنیا معرفی می‌کند.

یافته‌ها

شکل گیری مفاهیم

سه مرحله کد گذاری باز، محوری و انتخابی، مراحل هستند که مورد استفاده پژوهشگران این مقاله قرار گرفتند. در مرحله کد گذاری باز، مفاهیم؛ در مرحله کد گذاری محوری، مقوله‌ها و در مرحله کد گذاری انتخابی، گزاره‌ها شکل می‌گیرند که با استفاده از گزاره‌ها،

1. Axial Coding
2. Selective Coding
3. Strategos

چارچوب نظری پدیدار می‌شود. در اثنای مطالعات مفاهیمی ظهور می‌یافتند که نقطه عطفی در جهت‌دهی مطالعات بعدی می‌شد. نخستین مفهومی که از این داده‌ها ظهور پیدا می‌کند مفهوم «تنوع و عدم یکنواختی» در مواجهه با محیط متنوع و غیریکنواخت است. پیش از ربع آخر قرن بیستم سازمانها و شرکتها با مشتریان یکنواخت سر و کار داشتند و برای پاسخ به این محیط یکنواخت، از کارکنان نیز انتظار می‌رفت یکنواخت باشند و رفتارهای پیش‌بینی شده‌ای از خود بروز دهند. اما از ربع آخر قرن بیستم به بعد یکنواختی محیط روز به روز رنگ می‌بازد و رنگارنگ می‌شود و به گفته تام پیترز محیط کسب و کار، دمدمی مزاج شده است و برای مواجهه با چنین محیطی، باید انسان‌های دمدمی مزاج داشته باشیم. از این رو از کدهای زیر (در مرحله کدگذاری باز) «پذیرش تنوع در دیدگاه‌ها» ظهور یافت و سایر مفاهیم نیز به این ترتیب شکل گرفتند.

جدول ۲. کدگذاری و مفاهیم و مقوله‌های مربوط به فرهنگ راهبردی

| مقوله | مفاهیم | کدها |
|-----------------------|---------------------------------|--|
| فرهنگ سازمانی راهبردی | تکثرگرایی (پذیرش تنوع) | ترویج ناهمگونی و ناهمسویی - ترویج دگر اندیشی و نقد وضعیت موجود- رابطه مستقیم آزادی و خلاقیت- لزوم بها دادن به تفاوتها و ایجاد ساختاری برای شنیدن صداهای موافق و مخالف- لزوم گسترش گفتمان - ظهور اندیشه های خلاقانه از درون تفاوتها |
| | مقررات‌گریزی (طرد اطاعت محض) | تضاد اطاعت و یادگیری - مغایرت تبعیت از قوانین با اشتیاق و نوآوری - ترویج نامتعارف بودن افراد - ترویج دگر اندیشی و نقد وضعیت موجود- تحمل عدم رعایت استانداردها از سوی کارکنان - میدان دادن به افراد نافرمان و ماجراجو |
| | تسامح، تساهل و پذیرش تعارض | بها دادن به تفاوتها-تمرکز بر تعارضات و تناقضها- لزوم گسترش گفتمان- ضرورت ایجاد زمینه برای برخورد فرهنگها-کشف بازارهای جدید به عنوان نتیجه تعاملات و گفت و گوها- کثرت دستورالعملها و رویه های استاندارد (رسمیت بیشتر)به عنوان مانع نوآوری- فرهنگ مشترک به عنوان مانع نوآوری |

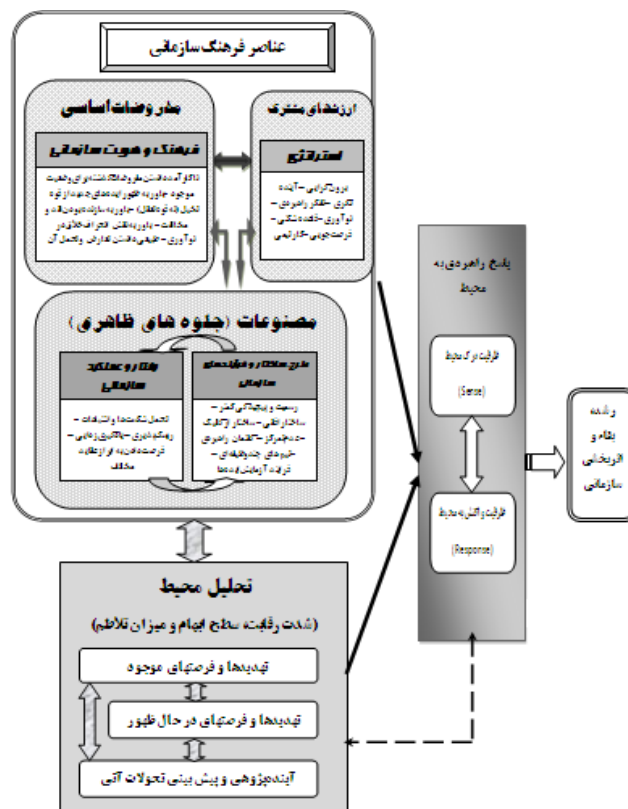
| | |
|------------------------|---|
| تحمل مخالفت و ناهمسویی | <p>ترویج ناهمگونی و ناهمسویی-ترویج نامتعارف بودن افراد-بها دادن به تفاوتها-ترویج دگر اندیشی و نقد وضعیت موجود-لزوم گسترش گفتمان-پذیرش اندیشه های رنگارنگ در دنیای رنگارنگ-ظهور اندیشه های خلاقانه از درون تفاوتها-رابطه مستقیم آزادی و خلاقیت- لزوم بها دادن به تفاوتها و ایجاد ساختاری برای شنیدن صداهای موافق و مخالف-رابطه مستقیم آزادی و خلاقیت</p> |
| گسست از گذشته | <p>فاصله گرفتن از مدل‌های قدیمی - منسوخ شدن دوران ساخت قلعه- ایجاد حس بی قراری از تجمل وضع موجود در کارکنان - مدل‌های قدیمی کسب و کار به عنوان ترمز نوآوری- تعدد دستورالعملها به عنوان مانع نوآوری- عدم تحول و تطور سیستم های برخوردار از نظم</p> |

از مطالعات در مجموع ۱۸۰ گزاره مفهومی اولیه در مرحله کد گذاری باز، و ۳۵ گزاره مفهومی در مرحله کد گذاری محوری به دست آمد و در نهایت در مرحله کد گذاری انتخابی قضایایی که روابط تعمیم یافته مقولات را منعکس می کند وضوح کافی پیدا کردند و مدل GT فراهم شد.



شکل ۱. جریان تقلیل داده‌ها و انتقال از اطلاعات به نظریه در سه مرحله کدگذاری

مدل نهایی پژوهش، با استفاده از مرور ادبیات فرهنگ سازمانی و راهبرد به دست آمده - است که در آن از مدل‌هایی چون مدل هچ و کانلیف، مدل شاین و مدل دنیسون بیش از سایر مدل‌ها الهام گرفته شده است. مدل هچ و کانلیف مدلی تلفیقی است که نقش محیط خارجی را هم در نظر گرفته است. مدل دنیسون نیز تاکید ویژه‌ای بر انطباق با محیط دارد. شاین، در مدل خود تعامل سه حوزه فرهنگ را هم مد نظر قرار داده است. با تلفیق این رویکردها می‌توان به یک مدل جامع‌تری رسید. با اختصاص دادن چهار حوزه هچ و کانلیف، با حوزه‌های عمومی شاین (۲۰۰۶)، مدل پویای فرهنگ سازمانی را می‌توان ارائه داد (شکل ۲).



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

نتیجه‌گیری و پیشنهاد

هدف مدیریت راهبردی، افزایش انعطاف و قابلیت انطباق سازمان با شرایط و تغییرات آینده است و فرهنگ راهبردی یکی از ساز و کارهای اصلی برای نیل به این هدف به شمار می‌رود. به میزانی که باورها و ارزش‌های سازمان، متناسب با اهداف و راهبردهای آن باشد پیمودن راه توفیق هموارتر می‌شود و باید فرهنگی ایجاد شود که تسهیل‌کننده تغییر و انطباق باشد. در وضعیت کنونی، شرایط محیطی سمت و سویی پیدا کرده‌است که اولاً باید تمرکز سازمان از مسایل داخلی به رویدادهای بیرونی تغییر یابد و ثانیاً لازم است باورهای متناسب با تحولات بیرونی در بین آحاد کارکنان شکل گیرد.

البته تا زمانی که در مدیریت ارشد سازمان این باورها ایجاد نشود و پشتیبانی آنها جلب نگردد، نمی‌توان کاری به پیش برد. در دنیای پیچیده امروز که هر لحظه به رنگی در می‌آید و هر دم فرصت‌ها و تهدیدهای جدیدی ظهور می‌کند، به کارکنانی نیاز است که نه تنها به موقع این تهدیدها و فرصت‌ها را رصد نمایند و واکنش به موقعی نشان دهند؛ بلکه لازم است با چشمان تیزبین کارکنان، این تهدیدها و فرصت‌ها قبل از ظهور و بروز و قبل از اینکه رقبا دیگر متوجه آن شوند، مورد شناسایی قرار گیرند تا بتوان در فرصت مناسب با اقدامات انطباقی به مقابله با آنها پرداخت. بدین ترتیب علاوه بر رصد محیطی نوعی فرهنگ آینده‌شناسی و آینده‌پژوهی نیز مورد نیاز است. البته مطلوب آن است که به جای پیش‌بینی آینده، ساختن آینده مد نظر مدیران قرار گیرد و دانشگاه پیام نور با راهبردهای آینده‌ساز بتواند رشته‌های تحصیلی جدیدی دایر کند (مانند مهندسی تلفن همراه) و داوطلبان کنکور را در رشته‌ها و مقاطع جدید و مورد نیاز دنیای امروز و حتی دنیای آینده و پیش‌رو جذب کند.

برای ارتقاء فرهنگ راهبردی، ایجاد باورها و ارزش‌ها (مفروضات و ارزش‌های فرهنگی) و راهکارهای عملی (مظاهر فرهنگی) زیر پیشنهاد می‌شود:

ایجاد این باور در مدیران و کارکنان که وضعیت فعلی پایدار نیست و رفته رفته دانشگاه با صندلی‌های خالی بیشتری مواجه خواهد بود. در این راستا ایجاد نگرانی (استرس متعادل) نسبت به وضعیت پیش‌رو مفید به نظر می‌رسد.

ایجاد باور در مدیریت ارشد سازمان که مواجهه با شرایط ناپایدار بدون همت جمعی امکان‌پذیر نیست.

وجود این باور که با شیوه‌های سنتی مدیریت مانند رسمیت بالا، سلسله مراتب، ساختار مکانیکی و انعطاف ناپذیر، تمرکز و ... نمی‌توان به استقبال شرایط نامطمئن رفت.

- باور به اینکه کارکنان مطیع، یکدست، مقررانی و ... نمی‌توانند به شرایط جدید پاسخگو باشند.
- باور به اینکه همسویی و هم‌رنگی و یکنواختی کارکنان مانعی بر سر راه انطباق با دنیای رنگارنگ است.
- باور به اینکه خلاقیت در تمام سطوح سازمانی پراکنده است و برای جلب مشارکت کارکنان در ایده‌پردازی که منشاء راهبردهای خلاقانه است، مدیریت عالی باید دست از انحصار در راهبردپردازی بردارد.

مسئولین دانشگاه، باید انحراف خلاق را مورد تشویق قرار دهند و به کارکنان اجازه دهند راهکارهای مختلف و متنوعی برای مسایل و مشکلات سازمان ارائه دهند و انتظار نداشته باشند کارکنان فقط افکار و نظرات مدیران رده‌های بالاتر را تایید کنند. کارکنان تشویق به آینده‌نگری و آینده پژوهی شوند و تهدیدها و فرصت‌های در حال ظهور را پیش‌بینی نمایند. با تأسی از این سخن علی ابن ابیطالب (ع) که مردم باید بدون لکنت زبان با حاکمان صحبت کنند، مدیران باید فضایی فراهم کنند تا کارکنان ناراضی به طور شفاف برای بهبود وضعیت بحث و گفت و گو کنند.

از طرفی ایجاد پایگاهی برای عرضه آزادانه ایده‌ها و اتخاذ تدابیری برای مشارکت عمومی برای ارزیابی ایده‌ها ضرورت دارد و برای انطباق سازمانی لازم است مدیران ارشد از یکه تازی و انحصار قدرت دست بکشند و بخشی از آن را توزیع نمایند. همچنین باید زمینه آزمایش ایده‌ها (آزمایش نظری ایده‌ها در فرآیند گفت‌وگو با راهبردی و آزمایش عملی آنها از طریق اجرای آنها به صورت آزمایشی) فراهم شود. و بدین ترتیب، روحیه پرسشگری، ریسک‌پذیری، تنوع‌طلبی، تکثرگرایی، تحمل ابهام و تحمل تعارض باید تقویت شود. تیم‌های ناهمگون با علایق و سلايق مختلف، از بخشهای مختلف و از کارکنان کلیه سطوح تشکیل و فعالیت کنند. ایجاد باورهای جدید بایستی با فراموشی برخی باورهای گذشته نیز همراه شود؛ از جمله اینکه مطلوب بودن یکدستی، اطاعت محض، تک‌صدایی، مقررات‌گرایی و مانند آن (به عنوان مقتضیات عصر صنعت و موانع توفیق در عصر جدید) مورد تردید قرار گیرد و در صورت نیاز به فراموشی سپرده شود.

به طور خلاصه می‌توان گفت تنها راه ایجاد سازمانی برازنده آینده، ساختن سازمانی برازنده انسان است؛ ساختن مدل مدیریتی که ابتکار، خلاقیت، اشتیاق و انعطاف‌پذیری انسان را شکوفا سازد.

منابع

- Danaifard, Hassan (2005); Theorizing using an inductive approach: a fundamental conceptualization strategy, *bimonthly scientific-research journal of knowledge and behavior*, vol. 11, pages 57-70.
- Denison, Daniel (2000). "Organizational Culture: Can it be a key lever for Driving Organizational Chang?" *International Institute For Management Development*, Denison@imd. Chapter2.
- Depew, Karen (2010) *The Adaptive Organization*, Bridge to Integrated Marketing & Fundraising Conference Program Grid July 28
- Farastkhah, Maqsood (2009); Futurism about the quality of higher education in Iran; A model derived from the theory of foundation, *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, Vol. 50, Pages 67-95
- Glaser, B. & A. Strauss (1967). *The Discovery of the Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, New York: Aldine de Gruyter.
- Hatch, M. J., & Cunliffe, A. L. (2006). *Organization theory*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hatch, Mary Jo and NL Cunliffe (2011). *Organization theory, modern symbolic-interpretive and postmodern*, translated by Hasan Danaei Fard, *Mehraban Nash*, second edition.
- Kapoor, Shubir; Donna Gresh, Josef Schiefer, Pawan Chowdhary & Steve Buckley (2003). *Visual Analysis for a Sense-and-Respond Enterprise*, IBM T.J. Watson Research Center, 1101 Kitchawan Road, *Yorktown Heights*, NY 10598, USA.
- Kiani, Gholamreza (1994), Strategic Culture, Industrial Management Organization, *Tadbir Monthly*, No. 44, August, pages 15-18.
- Kotler, Philip (2001). *Kotler on Marketing*, New York, Prentice-Hall, Inc.
- Kotter, J abd, Haskett (1992). *Corporate Culture and Performance*, New York, The Free Press
- Mir Kamali, Seyed Mohammad and Hamid Farhadi Rad (2011), Designing a model to measure the university's organizational compatibility with the external environment, *Journal of Educational Sciences of Shahid Chamran University of Ahvaz*, 6th period, 2-19-year, number 2, autumn and winter, pages 33- 44.
- Moshabaki, Asghar (2010) *Organizational Behavior Management*, Tehran, *Terme*, second edition.
- Peters, Tom (2006) *Reimagining*, translated by Abdolreza Rezainejad, Tehran, *Fara*, first edition.

Schein, Edgar H. (2006). *Organizational Culture and Leadership*. Third Edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass. *The Leader's Role in Mature Organizations*.

Smit, B. and Pilifosova, O. (2001) *Adaptation to climate change in the context of sustainable development and equity*, In McCarthy, J.J., Canziani, O.F., Leary, N.A., Dokken, D.J. and White, K.S. (eds.) *Climate Change 2001: Impacts, Adaptation, and Vulnerability*, Contribution of Working Group II to the Third Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change, Cambridge University Press, Cambridge.

Soprn, B. (1999). *Adaptive University Structure Adaptive University Structures: An Analysis of Adaptation of Socioeconomic Environments of Us and European Universities*, London: Jessica Kingsley Pub.

Stacey, Ralph. Day (2011) *Strategic management and organizational dynamics; The Challenge of Complexity*, translated by Hossein Rahman Sarasht, Shahram Khalilnejad and Seyed Alireza Hashemi, Tehran, Duran Publishing House, first edition.

Verbruggen, Bass, (2005) *The adaptive Enterprise*, Master Thesis, Radboud University Nijmegen, faculty of science, mathematics and computer science Volberda, H.W. (1998). *Bulding the Flexible Firm*, New York: *Oxford University Press*, P.93.

<http://www.torbenrick.eu/blog/strategy/is-culture-more-important-than-strategy>

<http://www.RussellConsutingInc.com>

The effectiveness of educational technology on the management of reading problems and verbal fluency of slow-paced children

Firuzeh Akhundi¹

Abstract

The purpose of this research is to determine the effectiveness of using educational technology in managing and improving reading problems and verbal fluency of slow-paced children. The method of this study was a semi-experimental pre-test-post-test type with a control group, the statistical population includes 64 male children with reading problems in medical centers in Marand. Among the target population, 34 male children with reading problems were selected as the sample size using the purposeful sampling method and based on the Wechsler IQ test and the diagnostic test of reading and dyslexia by Karami Nouri and Moradi and divided into two experimental groups. Including 17 children and the control including 17 children were placed randomly. At first, both groups were evaluated by reading diagnostic tests. The experimental group received training in educational technology in 12 sessions of 90 minutes during one year, and at the end, both groups were re-evaluated. The data were analyzed using covariance analysis. The results of this research showed that the use of educational technology improves reading problems and verbal fluency in slow-paced children; Therefore, by using educational technology, reading problems and verbal fluency can be managed and improved in slow-paced children.

Keywords: Reading disorders; Verbal fluid; Educational technology; Slow-moving children; Reading skills

¹ . Visiting lecturer at the Department of Literature and English Language, Farhangian University, Tabriz, Iran firuzeh2017.akhundi@gmail.com

اثربخشی تکنولوژی آموزشی بر مدیریت مشکلات خواندن و سیالی کلامی کودکان آهسته گام

فیروزه آخوندی^۱

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی استفاده تکنولوژی آموزشی در مدیریت و بهبود مشکلات خواندن و سیالی کلامی کودکان آهسته گام است. روش این مطالعه، نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه بود و جامعه آماری ۶۴ نفر از کودکان پسر مبتلا به مشکلات خواندن مراکز درمانی شهرستان مرند را شامل می‌شود. از میان جامعه‌ی هدف، «۳۴» کودک پسر مبتلا به مشکلات خواندن با استفاده از روش نمونه‌گیری هدف‌مند و بر اساس آزمون هوشی و کسلر و آزمون تشخیصی خواندن و نارساخوانی کرمی نوری و مرادی به عنوان حجم نمونه انتخاب و در دو گروه آزمایش شامل ۱۷ نفر و کنترل شامل ۱۷ نفر به شیوه تصادفی قرار داده شدند. در ابتدا هر دو گروه توسط آزمون تشخیصی خواندن مورد ارزیابی قرار گرفتند. گروه آزمایش در «۱۲» جلسه «۹۰» دقیقه‌ای در طول یک سال، آموزش را در تکنولوژی آموزشی دریافت کردند و در پایان هر دو گروه مجدداً مورد ارزیابی قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش نشان داد استفاده از تکنولوژی آموزشی موجب بهبود مشکلات خواندن و سیالی کلامی در کودکان آهسته گام می‌شود؛ از این رو با استفاده از تکنولوژی آموزشی می‌توان مشکلات خواندن و سیالی کلامی را در کودکان آهسته گام مدیریت کرد و بهبود بخشید.

واژگان کلیدی: اختلالات خواندن؛ سیالی کلامی؛ تکنولوژی آموزشی؛ کودکان آهسته گام؛ مهارت خواندن.

مقدمه

در بین تمام اختلالات یادگیری، حیطه‌ی اختلالات ویژه خواندن سابقه بالینی و آزمایشی بیشتری دارد (تبریزی، ۲۰۱۹). بیشترین آمار کودکان دارای اختلال یادگیری به این گروه اختصاص دارد. خواندن امری است که کودکان از اول دبستان با آن مواجه می‌شوند و به همین خاطر اختلالات آن نیز از همان دوران در کودک ظاهر می‌شوند. بدون تردید توانایی خواندن یکی از پیچیده‌ترین و در عین حال ضروری‌ترین قابلیت‌های بشری است که پایه و اساس کسب دانش را تشکیل می‌دهد. خواندن جزو توانایی‌های شناختی بوده و مجموعه‌ای از مهارت‌های شناختی شامل رمزگشایی، بازشناسی و درک واژه‌ها در بروز آن نقش دارند. توجه به ابعاد مختلف خواندن و پرورش آن به‌ویژه در سنین رشد و سال‌های آغازین یادگیری امری اجتناب‌ناپذیر است که باید مدنظر متخصصان به‌ویژه مراکز آموزشی قرار گیرد (تبریزی، ۲۰۱۹). دانش‌آموزان با اختلال‌های یادگیری ویژه، یکی از گروه‌های کودکان با نیازهای ویژه هستند که به آموزش ویژه و خدمات وابسته نیاز دارند (هالاها، کافمن و پولن، ۲۰۱۵). اختلالات یادگیری ویژه یا به‌طور خلاصه ناتوانی یادگیری به سه زیرگروه اختلال خواندن یا نارساخوانی، اختلال نوشتن یا نارسانویسی و اختلال ریاضی یا حساب نارسا تقسیم می‌شود (انجمن روان پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳؛ تانوک، ۲۰۱۶).

در عصر حاضر که عصر اطلاعات نامیده شده‌است، بسیاری از اطلاعات به‌صورت نوشتاری مبادله می‌شود؛ لذا مهارت در خواندن یکی از مهم‌ترین نیازهای یادگیری در زندگی امروز است. آن‌گونه که از مبانی و چارچوب سواد خواندن برمی‌آید، توانایی خواندن معطوف به سیالی کلامی متن نوشتاری است که در آن خواننده از طریق تعامل و مواجهه با یک‌زبان نوشتاری به‌طور هم‌زمان معنی را استخراج می‌کند و شکل می‌دهد (اسنولینگ، مارگارت، فرانک، ۲۰۱۵). هدف نهایی از خواندن، درک و فهم مطالب خوانده شده، می‌باشد. ولی پایه و اساس درک خواندن، کفایت و کارآمدی در خواندن کلمه می‌باشد. برای درک کافی یک متن ابتدا باید کلمات متن به‌طور مجزا و به سرعت رمزگشایی^۱ و باز شناسی^۲ شوند (اسنولینگ، ۲۰۱۲). مهارت خواندن یکی از عمده‌ترین روش‌های کسب معلومات و دانش به حساب می‌آید و هر فردی در اجتماع مجبور است مقدار زیادی نوشته را بخواند؛ به همین دلیل در اکثر جوامع، سواد خواندن و نوشتن کلید

^۱. decoding

^۲. recognition

موفقیت آموزشی است. دانش‌آموزانی که در خواندن ضعیف هستند، گروهی بسیار آسیب‌پذیر در یادگیری دروس مختلف در تمامی سال‌های تحصیلی و بعد از آن هستند که مانع از پیشرفت تحصیلی می‌شود (موگان، ۲۰۱۶). مسئله‌ی خواندن و سیالی کلامی، بنیادی‌ترین و در عین حال ریشه‌ای‌ترین راه برای علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به خواندن و پیشرفت دانش‌آموزان در همه‌ی دروس و موقعیت‌ها می‌باشد. تا فراگیر نتواند مطلبی را بخواند و آن را درک کند، نمی‌تواند از آن لذت ببرد و در جواب‌دهی به آن و حل مسایل توانمند شود. منظور از «سوادخواندن» عبارت است از خواندن معطوف به سیالی کلامی و دریافت معناها و مفاهیم کلمه‌ها، عبارت‌ها، جمله‌ها، دریافت دانستی‌ها و شناخت مضامین و ارزش‌های نهفته در متن و در نهایت گرفتن پیامی که نویسنده با به‌کارگیری نشانه‌ها و رمزهای کلامی آن را نوشته‌است. خواندن و سیالی کلامی، از مهم‌ترین نیازهای یادگیری فراگیران است. تا فراگیر مطلبی را درک نکند، به آن علاقه‌مند نشده و در آن پیشرفتی نخواهد کرد. این امر جز با ارائه‌ی راهکارهایی خارج از عرف کلاس و همراه کردن خواندن با بازی میسر نمی‌شود. برنامه درسی خواندن و آموزش سیالی کلامی، دو هدف عمده دارد: اول، کمک به دانش‌آموزان برای فهم مطالب و محتوای درس و دوم، توسعه‌ی توانایی آنها به منظور تبدیل آنان به افرادی خودتنظیم در استفاده از راهبردهای سیالی کلامی.

مشکلات خواندن شایع‌ترین گروه اختلالات یادگیری است که حدود ۸۰ تا ۸۵ درصد کودکان با اختلال یادگیری به آن مبتلا هستند (عاشوری و جلیل آبکنار، ۲۰۱۶). توانایی خواندن و سیالی کلامی از متن نوشتاری، یک مهارت اصلی برای موفقیت در تحصیل است. با این حال بسیاری از دانش‌آموزان فاقد مهارت‌های اساسی در خواندن و تشخیص ایده‌های مهم و اصلی متن هستند. این مسئله بر توانایی آنها در خواندن، سیالی کلامی و یادآوری اطلاعات ارائه شده در متن و به دنبال آن بر بسیاری از فعالیت‌های یادگیری در مدرسه اثر نامطلوب می‌گذارد (ویلیامز، میسیاک، مک فارلند و وکسلر، ۲۰۱۶). دانش‌آموزان با مشکل مشکلات خواندن در زمینه‌ی بازشناسی واژه‌ها، هجی کردن، دست‌خط، ادراک خواندن، درک معنای واژه‌ها و توانایی خواندن با مشکلات عمده‌ای مواجه هستند (پترتو و ماسالا، ۲۰۱۷).

به‌علاوه در بیشتر مواقع، ریشه‌ی اختلال در سایر دروس هم به نارساخوانی برمی‌گردد. با این که عملکرد خواندن مستلزم مهارت‌های گسترده برای رمزگشایی، درک و یادگیری از

متن است و هدف نهایی آن، سیالی کلامی می‌باشد (ویلیامز و همکاران، ۲۰۱۶). عملکرد خواندن با جلوه‌های مشکلات خواندن ارتباط دارد و کودکان با عملکرد خواندن ضعیف در ادراک دیداری، تجسم فضایی، رمزگردانی، استخراج اشکال مختلف واج‌ها و واحدهای معنادار دچار کاستی‌هایی هستند. حتی چنین کاستی‌هایی با مشکلات رفتاری خاصی همراه می‌شود (تانوک، ۲۰۱۶). گاهی هم مشکلات تحصیلی و رفتاری فرزندان، بر سلامت روانی اعضای خانواده تأثیر گذاشته، به‌ویژه مادر را به چالش می‌کشد (حمیدی و محمدی خراسانی، ۲۰۱۷). خواندن دو مولفه‌ی اصلی به نام رمزگشایی و سیالی کلامی دارد. رمزگشایی به تبدیل حروف نوشتاری به زبان گفتاری و سیالی کلامی به درک معانی یا به جنبه‌ای از سطح بالاتر خواندن اشاره دارد (پترتو و ماسالا، ۲۰۱۷). سیالی کلامی عبارت از فهم معنی کلمه‌ها و جمله‌ها در قبل، حین یا بعد از خواندن است. به عبارت دیگر نوعی فرایند استخراج معنا، هدف یا پیام اصلی متن است (بولات، ۲۰۱۷).

محیط‌های یادگیری مجازی به گونه‌ای رایج در نظام‌های آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرد. امروزه تکنولوژی به گونه‌ای است که به طور مداوم تدریس و یادگیری را دچار تغییر و تحول نموده‌است. کامپیوتر و امکانات شبکه‌ای به عنوان یکی از امکانات مهم آموزشی پذیرفته شده‌است (زارعی زوارکی، ۲۰۰۸). دیگر نمی‌توان با روش‌های سنتی، افراد جامعه را به سوی تحول پیچیده و عظیم سوق داد. امروزه فعالیت مدرسه و آموختن، بخش عظیمی از زندگی انسان‌ها است دیگر نمی‌توان با طرز تلقی گذشته، به دانش‌آموز و تربیت او نگرست (شعبانی، ۲۰۱۹). یکی از روش‌های استفاده از فناوری اطلاعات در کلاس‌های هوشمند، آموزش به وسیله رایانه می‌باشد که به‌عنوان وسیله آموزش، همراه با سرگرمی و تنوع و گذران اوقات آموزشی با جذابیت همراه است و می‌توان از آن در آموزش موضوعات مختلف نظیر مهارت‌های حرکتی، آموزش‌های درسی و افزایش خلاقیت کودک استفاده کرد (رئسی، ۲۰۱۷). از آن جایی که استفاده از رایانه در تکنولوژی آموزشی و روش‌های آموزش نوین از طریق فناوری اطلاعات برای کودکان جذابیت زیادی دارد، برای بهره‌گیری بهتر و اثرگذاری مثبت نیاز هست این‌گونه کلاس‌ها مطابق با نیازهای کودکان دارای اختلالات یادگیری به ویژه مشکلات خواندن، طراحی شود و متناسب با شرایط ویژه آنان باشد. بنابراین شناخت انواع تکنولوژی‌های آموزشی و استفاده از آن در کلاس‌های درسی به عنوان ابزار کمک آموزشی برای بهبود مشکلات خواندن کودکان آهسته گام در این برهه

از زمان ضروری به نظرمی رسد و می تواند به سیاست گذاران آموزشی، برنامه ریزان آموزشی، مراکز درمانی و کلینیک های آموزشی- درمانی، خانواده ها و مربیان آموزشی برای تدوین استراتژی های مناسب در آموزش، جهت بهبود اختلالات یادگیری به ویژه مشکلات خواندن و درک مطلب دانش آموزان کمک کند. همچنین استفاده از فناوری اطلاعات و رایانه نیاز به حضور مربی در کنار کودک را کاهش داده و آموزش توسط والدین را در منزل برای کودکان جذاب می نماید چون اثرگذاری ادامه آموزش و تمرین در منزل بیشتر از آموزش هایی است که فقط در مراکز آموزشی و درمانی از طریق مربی و درمانگر صورت می گیرد.

در این پژوهش، پژوهش گر به عنوان معلم که در سیستم آموزش و پرورش کودکان استثنایی مشغول به فعالیت می باشد، مشاهده کرده که دانش آموزان آهسته گام با مشکلاتی در زمینه خواندن و سیالی کلامی خواندن مواجه هستند و سعی در امتحان کردن راهکارها و روش های مختلفی برای حل این مشکل و بهبود این وضعیت نموده است و تلاش دارد با استفاده از تکنولوژی آموزشی بر مشکل خواندن و سیالی کلامی کودکان کم توان هوشی غلبه کرده و این وضعیت را بهبود بخشد. البته تحقیق های متعدد زیادی در این راستا انجام شده است. در بررسی پیشینه ها می توان مواردی را یافت که حاکی از اثربخشی این روش بر مشکلات خواندن و سیالی کلامی دانش آموزان شده است. به عنوان مثال زارعی زوارکی (۲۰۰۸)، در پژوهشی به این نتیجه رسیده است که فناوری اطلاعات می تواند یادگیری دروس را جالب تر، مناسب تر و صحیح تر سازد. رجیبیان و اسمعیلی (۲۰۱۹)، در طی پژوهشی جامع به این نتیجه رسیده اند که فناوری اطلاعات می تواند باعث بهبود آموزش و تنظیم ذهن آگاهی در دانش آموزان شود. امیری و کاکابرایی (۲۰۱۹) در پژوهشی تاثیر روش آموزشی دیویس را در بهبود عملکرد خواندن دانش آموزان نارساخوان موثر دانسته و مورد تایید قرار دادند. رضایی و کرمانی زاده (۲۰۱۵)، به این نتیجه رسیده اند که استفاده از روش های آموزشی نوین و پیشرفته روشی مفید و موثر است که کاربرد آن منجر به افزایش میزان سیالی کلامی دانش آموزان دختر نارساخوان می شود و مهارت خواندن آنها را بهبود می بخشد. سن (۲۰۱۵) طی یک پژوهش نشان داد که افزایش آگاهی فراشناختی و ارائه یک راهبرد منظم ممکن است خوانندگان ضعیف را قادر سازد تا بر موانع موجود از خواندن مناسب غلبه کنند و با استفاده از ارائه مهارت های فراشناختی و تقویت ذهنی، درک خوانندگان ضعیف افزایش

می‌یابد. اما تا آنجایی که پژوهشگر بررسی کرده‌است، تحقیقی در مورد رابطه بین استفاده از تکنولوژی آموزشی بر بهبود مشکلات خواندن و سیالی کلامی کودکان آهسته گام انجام نشده‌است؛ بنابراین هدف از این پژوهش بررسی مشکلات خواندن و سیالی کلامی در بین دانش‌آموزان آهسته گام می‌باشد. در این پژوهش سعی بر آن شده تا فرضیات زیر بررسی شوند:

۱. تدریس در کلاس‌های مجهز به تکنولوژی آموزشی در بهبود اختلالات نامیدن تصاویر و مدیریت آنها موثر است.
۲. تدریس در کلاس‌های مجهز به تکنولوژی آموزشی در بهبود اختلالات نشانه مقوله‌ها و مدیریت آنها موثر است.
۳. تدریس در کلاس‌های مجهز به تکنولوژی آموزشی در بهبود اختلالات نشانه حرف و مدیریت آنها موثر است.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه بوده‌است. جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مبتلا به مشکلات خواندن شهرستان مرند در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۲۰۱۹ را شامل می‌شد که ضریب هوشی بین «۷۰-۸۵» را داشتند و در مراکز اختلال‌های یادگیری، خدمات آموزشی و درمانی را دریافت می‌کردند. نمونه آماری بر اساس حداقل افراد مورد نیاز برای طرح‌های آزمایشی ۳۴ نفر انتخاب شد که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. به این صورت که از بین کلیه دانش‌آموزانی که در مراکز اختلالات یادگیری شهرستان مرند ثبت‌نام کرده و طبق آزمون و کسلر، ضریب هوشی بین «۷۰-۸۵» را داشتند و منتظر دریافت خدمات بودند همگی دوزبانه ترکی آذربایجانی- فارسی بودند (زبان مادری همه شرکت‌کنندگان و زبانی که در خانه با آن صحبت می‌کنند ترکی آذربایجانی است و به زبان فارسی در مدرسه تحصیل می‌کنند). پس از دریافت اسامی، ۳۴ نفر به صورت هدفمند از بین این افراد انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش «۱۷» نفر و کنترل «۱۷» نفر قرار داده شدند. ملاک‌های ورود شامل داشتن ناتوانی‌های یادگیری و ضریب هوشی «۷۰-۸۵»، تحصیل در مقطع ابتدایی، رضایت کودک و والدین مبنی بر حضور در مداخلات آموزشی و ملاک‌های خروج شامل داشتن مشکلات شنوایی و بینایی، استفاده هم‌زمان از برنامه‌های روان‌شناختی یا آموزشی مشابه با مطالعه حاضر

و غیبت بیش از دو جلسه در جلسات آموزشی بود. همچنین برای جمع‌آوری داده‌های این پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شده است:

۱. آزمون خواندن و نارساخوانی کرمی نوری و مرادی

۲. آزمون وکسلر^۱

یکی از ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش، آزمون استاندارد خواندن و نارساخوانی (نما) می‌باشد که توسط کرمی نوری و مرادی^۲ (۲۰۱۷) ساخته شده است. این آزمون شامل ده خرده آزمون برای سنجش ابعاد مختلف خواندن دانش‌آموزان پایه اول تا پنجم دبستان تنظیم شده است. پایایی آزمون نما از طریق محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۸ و با استفاده از روش تنصیف ۰/۷۷، گزارش شده است. در تحقیق حاضر از خرده آزمون درک کلمات و خرده آزمون درک متن استفاده گردید. اعتبار کل آزمون با روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) ۰/۸۰ بود (کرمی نوری و مرادی، ۲۰۱۷).

خرده آزمون درک کلمات از ۳۰ کلمه تشکیل شده است که در آن برای مفهوم، تعریف و یا کاربرد هر کلمه، یک سوال همراه با پاسخ چهار گزینه‌ای مطرح شده است. دانش‌آموز فقط یکی از گزینه‌ها را به عنوان پاسخ صحیح انتخاب می‌کند. آلفای کرونباخ به دست آمده در این خرده آزمون ۰/۷۴ می‌باشد و خرده آزمون درک متن شامل دو خرده آزمون است، یک متن مشترک برای تمام پایه‌ها و دو متن اختصاصی برای هر پایه. در این خرده آزمون ابتدا یک متن داستانی برای دانش‌آموز خوانده می‌شود سپس به سوال‌هایی که در مورد داستان از او پرسیده می‌شود، پاسخ می‌دهد. آلفای کرونباخ به دست آمده در این خرده آزمون ۰/۵۱ می‌باشد.

ابزار دیگر استفاده شده در این پژوهش آزمون هوشی وکسلر است که از این آزمون برای به دست آوردن ضریب هوشی کودکان استفاده شده است تا بتوان کودکانی که دارای ضریب هوشی «۷۰-۸۵» هستند را تشخیص داده و در این پژوهش شرکت داد. مقیاس‌های هوشی وکسلر از نظر ملاک‌های لازم برای روان‌سنجی در وضعیت خوبی قرار دارند و این مقیاس‌ها از استاندارد بودن، اعتبار و روایی بالایی برخوردار هستند. بر طبق برآوردهایی که در زمینه‌ی میزان پایایی و میزان اعتبار آزمون‌های فرعی، مقیاس‌های هوشی وکسلر انجام گرفته، میزان ضریب پایایی این مقیاس‌ها در آزمون‌های کلامی از ۰/۷۷ درصد تا ۰/۸۷

^۱. Wechsler IQ test

^۲. karami Nouri and Moradi- reading test and dyslexia

درصد و در آزمون‌های عملی بین ۰/۶۹ درصد تا ۰/۸۹ درصد متغیر است. همچنین میزان ضریب پایایی بازآزمایی در فاصله زمانی «۲۳» روزه برای مقیاس‌های کلامی و عملی به ترتیب از ۰/۸۷ درصد تا ۰/۹۴ درصد متغیر است.

در طول پژوهش روش آموزش با استفاده از وسایل کمک آموزشی هوشمند به شیوه گروهی بر روی دانش‌آموزان گروه آزمایش در هر کلاس به‌طور جداگانه به مدت «۱۲» جلسه «۲» ساعته (در مجموع ۲۴ ساعت) توسط معلمان اجرا گردید، با توجه به این‌که اجرای برنامه آموزشی توسط معلم اثربخشی بهتری دارد، معلمان با استفاده از وسایل کمک آموزشی هوشمند در حضور محقق، دانش‌آموزان را آموزش داده و بر روی مهارت خواندن و سیالی کلامی خواندن این دانش‌آموزان کار می‌کردند. معلم و دانش‌آموزان قسمتی از متن را بی‌صدا برای خود می‌خواندند بعد معلم از طریق پروژکتور متن را نمایش داده و متن هم‌زمان برای آن‌ها خوانده می‌شد و معلم با طرح سؤالاتی سعی می‌کرد تا دانش‌آموزان را بیشتر در آموزش درگیر سازد و دانش‌آموزان به کمک معلم، کلماتی از متن را که برای آن‌ها قابل فهم نبود از طریق اینترنت جستجو کرده و در کلاس نمایش دادند. با پخش فیلم‌های کارتون، معلم با راهبردهای خلاصه کردن، سؤال کردن، توضیح دادن و پیش‌بینی کردن در مورد مطالب موجود در متن‌ها، مطالب جدید را به دانش‌آموزان آموزش داد. سپس دانش‌آموزان بخش دیگری از متن را مطالعه کردند و این بار معلم از دانش‌آموزان به‌عنوان همیار در کلاس استفاده می‌کرد تا متن را به حالت نمایشی در کلاس اجرا کنند دوباره با استفاده از کامپیوتر، اینترنت و وسایل مختلف، خواندن متن و سیالی کلامی را برای دانش‌آموزان جذاب و جالب می‌کرد.

در این پژوهش ابتدا فرم «الف»، آزمون سیالی کلامی به دانش‌آموز ارائه گردید سپس پرسش‌هایی در مورد متن مورد نظر که در آزمون ارائه شده از دانش‌آموز پرسیده شد. پاسخ‌های دانش‌آموزان در پاسخ‌نامه یادداشت گردید. بعد از تدریس با استفاده از وسایل کمک آموزشی هوشمند در کلاس، پس از اتمام جلسات آموزشی از همه افراد گروه نمونه (گروه‌های آزمایش و کنترل) پس‌آزمون به عمل آمد. گروه کنترل فقط در کلاس‌های درسی خود به صورت عادی در مدارس آموزش دیدند و در هیچ کدام از مراکز ناتوانی‌های یادگیری، آموزش خاصی را دریافت نکردند. خلاصه جلسات آموزشی تدریس در کلاس‌های مجهز به تکنولوژی آموزشی:

خلاصه جلسات آموزشی تدریس در کلاس هوشمند که شامل دوازده جلسه دو ساعته به صورت یک بار در هفته بود که به ترتیب جلسات، موارد آموزش بیان شده است (کاکابرایی، امیری، ۲۰۱۹)

جلسه اول (آشنایی با دانش‌آموزان، معرفی کار در تکنولوژی آموزشی و انجام تمرینات در منزل)
 جلسه دوم (روشن ساختن مفهوم تصویرسازی ذهنی): در این جلسه کلمات مختلف از طریق رایانه پخش می‌شد و از او خواسته می‌شد چشمان خود را بسته و تصویر کلمات تلفظ شده را در ذهن خود مجسم کند.
 جلسه سوم (مشاوره موقعیت‌یابی و تمرین جهت‌یابی): برای تمرین جهت‌یابی از دانش‌آموز خواسته می‌شد تا در موقعیت خاص مثلا در یک پارک، لغات گفته شده را تصور کند.
 جلسه چهارم (شیوه رهاسازی): در این جلسه به دانش‌آموز گفته می‌شد که دستت را مشت کن و حالا به طور ذهنی، یک دست باز خیالی را فرض کن و به جای باز نمودن دست مشتت را سفت‌تر کن. تمامی این تمرینات در کلاس با صدای ضبط شده انجام می‌گرفت. هدف این تمرینات از بین بردن حالت تنش و اضطراب دانش‌آموزان در حین خواندن متن بود.
 جلسه پنجم (روش مرور موقعیت‌یابی): با دادن تصاویر مختلف و پخش آن از طریق پروژکتور، از دانش‌آموز خواسته می‌شد تا انگشتش را در مکانی که نقطه موقعیت‌یابی بود، قرار داده و هدف این بخش حفظ تمرکز و توجه بود.
 جلسه ششم (میزان دقیق‌سازی): برای کودک منظره‌ای نشان داده می‌شود. معلم نقطه‌ای را تعیین کرده و از کودک می‌خواست تا ذهنش را روی آن نقطه متمرکز کند و تعادل نگاه خود را حفظ کند و هم‌زمان برای او یک فایل صوتی پخش می‌شد و از کودک خواسته می‌شد هم‌زمان تعادل بینایی و شنوایی خود را حفظ کند.
 جلسه هفتم (هماهنگی): به صورت بازی نرم‌افزاری لغات از درون یک محفظه بیرون آمده و در جهات متفاوت طی مسیر می‌کردند و کودک باید با ماوس روی آنها تیک می‌زد. هدف کاربردی این تمرین، از بین بردن سردرگمی در تشخیص جوانب راست و چپ به منزله یک فعالیت تفریحی بود.
 جلسه هشتم (تسلط بر کلمات): به این صورت که متن‌هایی به دانش‌آموز در یک نرم‌افزاری مانند ورد داده می‌شد و از او خواسته می‌شد کلمات مورد نظر را در متن پیدا کرده و زیر آن را خط بکشد.
 جلسه نهم (تسلط بر نشانه‌گذاری): به دانش‌آموز متن‌هایی داده می‌شد از او خواسته می‌شد تا نشانه‌هایی مانند علامت سوال، دو نقطه، ویرگول و مانند این‌ها را در متن‌ها پیدا کرده و با تغییر رنگ، آنها را مشخص سازد.
 جلسه دهم (هجی کردن و خواندن): به دانش‌آموز گفته می‌شد که چشمان شما باید سراسر کلمه را برانداز کند. اگر کلمه را درست نگفت باید دوباره کلمه را برانداز کند و اگر نتوانست، آن را هجی کند و سپس تلفظ صحیح برای دانش‌آموز پخش می‌شد و او باید آن را تکرار می‌کرد.
 جلسه یازدهم (تصویر در نشانه‌گذاری): در این جلسه هدف از خواندن، درک و فهم متن خوانده شده بود. به این صورت که دانش‌آموز متن پخش شده در اسلاید را می‌خواند و معنای چند کلمه از او پرسیده می‌شد اگر معنای کلمه را نمی‌دانست، آن را از فرهنگ لغت یا اینترنت پیدا می‌کرد (دیویس و براون، ۲۰۰۲)
 جلسه دوازدهم: اجرای آزمون در کلمات و درک متن کرمی - نوری و مرادی در دو گروه آزمایش و گواه (کرمی نوری و مرادی، ۲۰۱۷).

یافته‌ها

جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از این پژوهش، از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد است. از آمار توصیفی، آماره‌هایی چون میانگین، انحراف معیار، خطای انحراف استاندارد بهره گرفته شده است و در سطح آمار استنباطی، از آزمون «آنوا یا تحلیل واریانس» استفاده شده است. کلیه دانش آموزان انتخابی برای گروه کنترل و آزمایش از جنس پسر بوده و از پایه‌های دوم و سوم هر کدام به تعداد ۸ نفر یعنی ۲۳/۵ درصد و از پایه‌های چهارم و پنجم به تعداد ۹ نفر یعنی ۲۶/۵ درصد انتخاب شده است. لازم به توضیح است آزمون کولموگروف-اسمیرنف روی داده‌های مربوط به نمرات درک متن و درک کلمات نشان داد که داده‌های بدست آمده نرمال می باشد. کیفیت نمرات نامیدن تصاویر و نشانه‌های مقوله و نشانه‌های حرف در گروه کنترل و آزمایش:

جدول ۱. مربوط به نمرات نامیدن تصاویر و نشانه‌های مقوله و نشانه‌های حرف گروه کنترل و آزمایش

| کل | بدون مشکل (نمره بالاتر از ۱۰۰) | مشکل دار (نمره کمتر از ۱۰۰) | خرده آزمون نمرات نامیدن تصاویر | | | |
|------|--------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|--------------|-------------|-----------|
| | | | فرآوانی | میانگین | گروه کنترل | پیش آزمون |
| ۱۷ | ۰ | ۱۷ | ۸۱/۶ | میانگین | گروه کنترل | پیش آزمون |
| %۱۰۰ | ۰ | %۱۰۰ | درصد | انحراف معیار | | |
| ۱۷ | ۲ | ۱۵ | ۸۴/۲ | میانگین | گروه آزمایش | پس آزمون |
| ۱۰۰ | %۱۱/۸ | %۸۸/۲ | درصد | انحراف معیار | | |
| ۱۷ | ۱ | ۱۶ | ۸۶/۲ | میانگین | گروه کنترل | پس آزمون |
| %۱۰۰ | %۵/۹ | %۹۴/۱ | درصد | انحراف معیار | | |
| ۱۷ | ۴ | ۱۳ | ۱۰۲/۸ | میانگین | گروه آزمایش | پس آزمون |
| %۱۰۰ | %۲۳/۵ | %۷۶/۵ | درصد | انحراف معیار | | |
| کل | بدون مشکل (نمره بالاتر از ۱۰۰) | مشکل دار (نمره کمتر از ۱۰۰) | خرده آزمون نشانه‌های حرف | | | |

| | | | | | | | |
|-----------------------------------|------------|--------------|-------|---------|-----------------------------------|--------------------------------------|------|
| پیش آزمون | گروه کنترل | میانگین | ۸۵/۲ | فراوانی | ۱۷ | ۰ | ۱۷ |
| | | انحراف معیار | ۷/۵ | درصد | %۱۰۰ | ۰ | %۱۰۰ |
| گروه آزمایش | گروه | میانگین | ۸۷/۷ | فراوانی | ۱۴ | ۳ | ۱۷ |
| | | انحراف معیار | ۹/۱ | درصد | %۸۲/۴ | %۱۷/۶ | %۱۰۰ |
| پس آزمون | گروه کنترل | میانگین | ۹۰/۲ | فراوانی | ۱۷ | ۰ | ۱۷ |
| | | انحراف معیار | ۱۰/۱ | درصد | %۱۰۰ | ۰ | %۱۰۰ |
| گروه آزمایش | گروه | میانگین | ۱۰۳/۸ | فراوانی | ۱۲ | ۵ | ۱۷ |
| | | انحراف معیار | ۹/۳ | درصد | %۷۰/۶ | %۲۹/۴ | %۱۰۰ |
| خرده آزمون نشانه‌های مقوله | | | | | | | |
| | | | | | مشکل دار (نمره کمتر از ۱۰۰) | بدون مشکل (نمره بالاتر از ۱۰۰) | کل |
| پیش آزمون | گروه کنترل | میانگین | ۷۹/۸ | فراوانی | ۱۵ | ۲ | ۱۷ |
| | | انحراف معیار | ۱۰/۵ | درصد | %۸۸/۲ | %۱۱/۸ | %۱۰۰ |
| گروه آزمایش | گروه | میانگین | ۸۲/۱ | فراوانی | ۱۵ | ۲ | ۱۷ |
| | | انحراف معیار | ۱۰/۶ | درصد | %۸۸/۲ | %۱۱/۸ | %۱۰۰ |
| پس آزمون | گروه کنترل | میانگین | ۸۴/۲ | فراوانی | ۱۵ | ۲ | ۱۷ |
| | | انحراف معیار | ۱۰/۹ | درصد | %۸۸/۲ | %۱۱/۸ | %۱۰۰ |
| گروه آزمایش | گروه | میانگین | ۱۱۰/۹ | فراوانی | ۱۳ | ۴ | ۱۷ |
| | | انحراف معیار | ۱۰/۳ | درصد | %۷۶/۵ | %۲۳/۵ | %۱۰۰ |

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، در پس آزمون‌ها میانگین نمرات پس آزمون نامیدن تصاویر گروه کنترل ۸۶/۲ و در گروه آزمایش (برخوردار از کلاس و تدریس

هوشمند) ۱۰۲/۸ می باشد همچنین میانگین نمرات نشانه‌های حرف در گروه کنترل ۹۰/۲ و در گروه آزمایش (برخوردار از کلاس و تدریس هوشمند) ۱۰۳/۸ می باشد. همچنین میانگین نمرات نشانه‌های مقوله در گروه کنترل ۸۴/۲ و در گروه آزمایش (برخوردار از کلاس و تدریس هوشمند) ۱۱۰/۱۹ می باشد. بنابراین به نظر می‌رسد که استفاده از روش‌های درمانی (آموزش با استفاده از فناوری اطلاعات و تکنولوژی آموزشی) در حل مشکل خرده آزمون نامیدن تصاویر، نشانه‌های حرف و نشانه‌های مقوله آزمودنی‌ها موثر است.

همچنین همان‌طور که در سه ستون آخر جدول ۱ مشاهده می‌شود، براساس پیش‌آزمون به عمل آمده ۱۰۰ درصد آزمودنی‌های گروه کنترل و ۸۸/۲ درصد آزمودنی‌های گروه آزمایش دارای مشکل در خرده آزمون نامیدن تصاویر بودند و براساس پس‌آزمون، ۹۴/۱ درصد آزمودنی‌های گروه کنترل و ۷۶/۵ درصد آزمودنی‌های گروه آزمایش دارای مشکل در خرده نامیدن تصاویر بودند. همچنین براساس پیش‌آزمون به عمل آمده ۱۰۰ درصد آزمودنی‌های گروه کنترل و ۸۲/۴ درصد آزمودنی‌های گروه آزمایش دارای مشکل در خرده آزمون نشانه‌های حرف بودند و براساس پس‌آزمون، ۱۰۰ درصد آزمودنی‌های گروه کنترل و ۷۰/۶ درصد آزمودنی‌های گروه آزمایش دارای مشکل در خرده آزمون نشانه‌های حرف بودند. همچنین براساس پیش‌آزمون به عمل آمده ۸۸/۲ درصد آزمودنی‌های گروه کنترل و ۸۸/۲ درصد آزمودنی‌های گروه آزمایش دارای مشکل در خرده آزمون نشانه‌های مقوله بودند و براساس پس‌آزمون، ۸۸/۲ درصد آزمودنی‌های گروه کنترل و ۷۶/۵ درصد آزمودنی‌های گروه آزمایش دارای مشکل در خرده آزمون نشانه‌های مقوله بودند.

«فرضیه اول: تدریس در کلاس‌های مجهز به تکنولوژی آموزشی در بهبود اختلالات نامیدن تصاویر و مدیریت آنها موثر است.»

در این فرضیه به دلیل نرمال بودن داده‌های بدست آمده و مقایسه نمرات نامیدن تصاویر در بین چهار گروه از آزمون تحلیل واریانس استفاده شده که نتیجه آن در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. تحلیل واریانس یک طرفه میانگین "میزان نمرات نامیدن تصاویر بر حسب نوع آزمون و گروه"

| منبع تغییرات | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | مقدار F | سطح معنی دار بودن |
|--------------|--------------|------------|----------------|---------|-------------------|
| بین گروهی | ۱۴۰۷۸/۹ | ۳ | ۴۶۹۲/۹۹ | ۱۶/۳۴ | ۰/۰۰۰۰۱ |
| درون گروهی | ۱۸۳۸۳/۶ | ۶۴ | ۷۸۷/۲۴ | | |
| جمع | ۳۲۴۶۲/۵ | ۶۷ | - | | |

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می شود، نمرات نامیدن تصاویر در بین چهار گروه (پس آزمون گروه کنترل، پیش آزمون گروه کنترل، پس آزمون گروه آزمایش، پیش آزمون گروه آزمایش) متفاوت است. چون سطح معنی داری آزمون آنوا کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد. معنادار شدن آزمون F یا تحلیل واریانس به ما نمی گوید که تفاوت بین کدام جفت از میانگین ها معنادار است. برای اولویت بندی گروه ها از آزمون Tukey استفاده شده است. جدول ۳، نتایج آزمون Tukey و جزئیات معناداری تفاوت میانگین های نمرات نامیدن تصاویر بر حسب نوع آزمون و گروه را نشان می دهد.

جدول ۳. نتایج آزمون Tukey " میزان نمرات نامیدن تصاویر بر حسب نوع آزمون و گروه "

| سطح معنی داری | تفاوت میانگین ها | مقایسه گروه ها |
|---------------|------------------|---|
| ۰/۹۳ | -۲/۶ | مقایسه نمره پیش آزمون گروه کنترل (۸۱/۶) با نمره پیش آزمون گروه آزمایش (۸۴/۲) |
| ۰/۲۶۶ | -۴/۶ | مقایسه نمره پیش آزمون گروه کنترل (۸۱/۶) با نمره پس آزمون گروه کنترل (۸۶/۲) |
| ۰/۰۰۰۰۱ | -۲۱/۲ | مقایسه نمره پیش آزمون گروه کنترل (۸۱/۶) با نمره پس آزمون گروه آزمایش (۱۰۲/۸) |
| ۰/۵۹۸ | ۲ | مقایسه نمره پیش آزمون گروه آزمایش (۸۴/۲) با نمره پس آزمون گروه کنترل (۸۶/۲) |
| ۰/۰۰۰۱ | ۱۸/۶ | مقایسه نمره پیش آزمون گروه آزمایش (۸۴/۲) با نمره پس آزمون گروه آزمایش (۱۰۲/۸) |
| ۰/۰۰۰۱ | ۱۶/۶ | مقایسه نمره پس آزمون گروه کنترل (۸۶/۲) با نمره پس آزمون گروه آزمایش (۱۰۲/۸) |

طبق نتایج به دست آمده از جدول ۳، سطح معنی داری آزمون Tukey کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد. بنابراین استفاده از تکنولوژی آموزشی (پس آزمون گروه آزمایش) در بهبود اختلالات نامیدن تصاویر موثر می باشد.

«فرضیه دوم: تدریس در کلاس های مجهز به تکنولوژی آموزشی در بهبود اختلالات نشانه های حرف و مدیریت آنها موثر است.»

در این فرضیه به دلیل نرمال بودن داده های به دست آمده و مقایسه نمرات نشانه های حرف در بین چهار گروه از آزمون تحلیل واریانس استفاده شده که نتیجه آن در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. تحلیل واریانس یک طرفه میانگین "میزان نمرات نشانه‌های حرف بر حسب نوع آزمون و گروه"

| منبع تغییرات | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | مقدار F | سطح معنی‌دار بودن |
|--------------|--------------|------------|----------------|---------|-------------------|
| بین گروهی | ۱۱۷۸۵/۵ | ۳ | ۳۹۲۸/۵۲ | ۸۹/۱۲ | ۰/۰۰۰۰۱ |
| درون گروهی | ۲۸۲۱/۲ | ۶۴ | ۴۴/۰۸ | | |
| جمع | ۱۴۶۰۶/۷ | ۶۷ | - | | |

جدول ۵. نتایج آزمون Tukey "میزان نمرات نشانه‌های حرف بر حسب نوع آزمون و گروه"

| مقایسه گروه‌ها | تفاوت میانگین‌ها | سطح معنی‌داری |
|---|------------------|---------------|
| مقایسه نمره پیش‌آزمون گروه کنترل (۸۵/۲) با نمره پیش‌آزمون گروه آزمایش (۸۷/۷) | -۲/۵ | ۰/۸۳۸ |
| مقایسه نمره پیش‌آزمون گروه کنترل (۸۵/۲) با نمره پس‌آزمون گروه کنترل (۹۰/۲) | -۵ | ۰/۳۴۴ |
| مقایسه نمره پیش‌آزمون گروه کنترل (۸۵/۲) با نمره پس‌آزمون گروه آزمایش (۱۰۳/۸) | -۱۸/۶ | ۰/۰۰۰۰۱ |
| مقایسه نمره پیش‌آزمون گروه آزمایش (۸۷/۷) با نمره پس‌آزمون گروه کنترل (۹۰/۲) | -۲/۵ | ۰/۷۱۱ |
| مقایسه نمره پیش‌آزمون گروه آزمایش (۸۷/۷) با نمره پس‌آزمون گروه آزمایش (۱۰۳/۸) | -۱۶/۱ | ۰/۰۰۰۰۱ |
| مقایسه نمره پس‌آزمون در گروه کنترل (۹۰/۲) با نمره پس‌آزمون در گروه آزمایش (۱۰۳/۸) | -۱۳/۶ | ۰/۰۰۰۰۱ |

همان‌طور که در جدول ۴، مشاهده می‌شود نمرات نشانه‌های حرف در بین چهار گروه (پس‌آزمون گروه کنترل، پیش‌آزمون گروه کنترل، پس‌آزمون گروه آزمایش، پیش‌آزمون گروه آزمایش) متفاوت است. چون سطح معنی‌داری آزمون آنوا کوچک‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد. معنادار شدن آزمون F یا تحلیل واریانس بیانگر این نیست که تفاوت بین کدام جفت از میانگین‌ها معنادار است. برای اولویت‌بندی گروه‌ها از آزمون Tukey استفاده

شده است. جدول ۵، نتایج آزمون Tukey و جزئیات معناداری تفاوت میانگین‌های نمرات نشانه‌های حرف بر حسب نوع آزمون و گروه را نشان می‌دهد. طبق نتایج به دست آمده از جدول ۵، سطح معنی‌داری آزمون Tukey کوچکتر از ۰/۰۵ می‌باشد. بنابراین استفاده از تکنولوژی آموزشی در بهبود اختلالات نشانه‌های حرف موثر می‌باشد.

«فرضیه سوم: تدریس در کلاس‌های مجهز به تکنولوژی آموزشی در بهبود اختلالات نشانه‌های مقوله و مدیریت آنها موثر است.»

در این فرضیه به دلیل نرمال بودن داده‌های بدست آمده و مقایسه نمرات نشانه‌های مقوله در بین چهار گروه از آزمون تحلیل واریانس استفاده شده که نتیجه آن در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶. تحلیل واریانس یک‌طرفه میانگین "میزان نمرات نشانه‌های مقوله بر حسب نوع آزمون"

| منبع تغییرات | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | مقدار F | سطح معنی‌دار بودن |
|--------------|--------------|------------|----------------|---------|-------------------|
| بین گروهی | ۱۰۱۸۰/۲۷ | ۳ | ۳۳۹۳/۴۲ | ۱۲/۰۵ | ۰/۰۰۰۰۱ |
| درون گروهی | ۱۸۰۲۵/۴۲ | ۶۴ | ۲۸۱/۶۴ | | |
| جمع | ۲۸۲۰۵/۶۹ | ۶۷ | - | | |

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود نمرات نشانه‌های مقوله در بین چهار گروه (پس آزمون گروه کنترل، پیش آزمون گروه کنترل، پس آزمون گروه آزمایش، پیش آزمون گروه آزمایش) متفاوت است. چون سطح معنی‌داری آزمون آنوا کوچکتر از ۰/۰۵ می‌باشد. معنادار شدن آزمون F یا تحلیل واریانس بیانگر این نیست که تفاوت بین کدام جفت از میانگین‌ها معنادار است. برای اولویت بندی گروهها از آزمون Tukey استفاده شده است.

جدول ۷، نتایج آزمون Tukey و جزئیات معناداری تفاوت میانگین‌های نمرات نشانه‌های مقوله بر حسب نوع آزمون و گروه را نشان می‌دهد.

جدول ۷. نتایج آزمون Tukey " میزان نمرات نشانه‌های مقوله بر حسب نوع آزمون و گروه "

| سطح معنی‌داری | تفاوت میانگین‌ها | مقایسه گروه‌ها |
|---------------|------------------|---|
| ۰/۸۸ | -۲/۳ | مقایسه نمره پیش‌آزمون گروه کنترل (۷۹/۸) با نمره پیش‌آزمون گروه آزمایش (۸۲/۱) |
| ۰/۳۴۳ | -۴/۴ | مقایسه نمره پیش‌آزمون گروه کنترل (۷۹/۸) با نمره پس‌آزمون گروه کنترل (۸۴/۲) |
| ۰/۰۰۰۱ | -۱۱ | مقایسه نمره پیش‌آزمون گروه کنترل (۷۹/۸) با نمره پس‌آزمون گروه آزمایش (۱۱۰/۹) |
| ۰/۷۲۳ | -۲/۱ | مقایسه نمره پیش‌آزمون گروه آزمایش (۷۹/۸) با نمره پس‌آزمون گروه کنترل (۸۴/۲) |
| ۰/۰۰۰۰۱ | -۲۸/۸ | مقایسه نمره پیش‌آزمون گروه آزمایش (۸۲/۱) با نمره پس‌آزمون گروه آزمایش (۱۱۰/۹) |
| ۰/۰۰۰۰۱ | -۲۰/۷ | مقایسه نمره پس‌آزمون گروه کنترل (۹۰/۲) با نمره پس‌آزمون گروه آزمایش (۱۱۰/۹) |

طبق نتایج به دست آمده از جدول ۷، سطح معنی‌داری آزمون Tukey کوچکتر از ۰/۰۵ می‌باشد. بنابراین استفاده از تکنولوژی آموزشی در بهبود اختلالات نشانه‌های مقوله موثر می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی استفاده از تکنولوژی آموزشی بر بهبود مشکلات خواندن و سیالی کلامی خواندن کودکان آهسته گام انجام شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد، استفاده از تکنولوژی آموزشی در بهبود مشکلات خواندن و سیالی کلامی کودکان آهسته گام تاثیر معنادار و مطلوبی دارد. در تبیین یافته حاضر مبنی بر تاثیر استفاده از تکنولوژی آموزشی بر بهبود مشکلات خواندن و سیالی کلامی کودکان آهسته گام می‌توان گفت که استفاده از تکنولوژی آموزشی می‌تواند به دانش‌آموزان آهسته گام کمک کند تا از مطالب درسی استفاده بهتری بکنند و علاوه بر بهبود و مدیریت مشکلات خواندن، در

سیالی کلامی خواندن این کودکان نیز موثر واقع شود. چون منظور از خواندن، تنها خواندن و درست تلفظ کردن نیست؛ بلکه سیالی کلامی بخش عمده پرورش توانش خواندن می‌باشد. نتایج نشان می‌دهد که اثربخشی استفاده از تکنولوژی آموزشی بر بهبود مشکلات خواندن و سیالی کلامی کودکان آهسته گام مثبت می‌باشد.

بررسی جدول میانگین‌ها نشان می‌دهد که مهارت‌های خواندن و سیالی کلامی در پس‌آزمون در گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه به طور معناداری افزایش یافته‌است. به این صورت استفاده از تکنولوژی آموزشی منجر به بهبود مشکلات خواندن و سیالی کلامی کودکان آهسته گام شده‌است. استفاده از این کلاس‌ها در ارتقاء کیفیت آموزشی در کودکان آهسته گام باعث بهبود و پیشرفت مشکلات خواندن و سیالی کلامی این دانش‌آموزان شده- است و ضمن توجه به ویژگی‌ها و کاستی‌های این دانش‌آموزان باید برنامه‌ریزی به گونه‌ای باشد تا از حس توجه و تمرکز دانش‌آموزان در یادگیری استفاده گردد و آموزش بهتر صورت گیرد. به‌طور کلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در زمینه‌های مختلف همچون سرعت پردازش، پردازش شنیداری، آگاهی واج‌شناختی، پردازش دیداری و کاستی و بدکارکردی در درک و استدلال کلامی و انتزاعی، دچار ناکارآمدی و بدکارکردی هستند (کرول و همکاران، ۲۰۱۸). بر اساس رویکرد زبان‌شناختی اشکالات پیش‌آمده در اختلال خواندن ریشه در آگاهی واجی، شناخت هجاها و حروف، چگونگی ترکیب صداها با یکدیگر، دستور زبان، معناشناسی و سیالی کلامی دارد (هالاها، کافمن و پولن، ۲۰۱۵). واضح است که تسلط هرچه بیشتر کارشناسان علوم تربیتی و متخصصان آموزشی بر نواقص دانش‌آموزان دارای اختلال خواندن به آنان کمک می‌کند که تکنولوژی آموزشی را در بافتی چندحسی و محرک جهت افزایش توانایی‌های دیداری، شنیداری و حافظه طراحی کنند. با آن‌که تدریس در کلاس‌های درسی هوشمند و مجهز به تکنولوژی، امروزه بیشتر مورد توجه است اما برای دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری و مشکلات خواندن در داخل کشور، توجه ویژه و مطالعات فراوانی نیاز هست. نتایج این تحقیق با مطالعات زارعی زوارکی (۲۰۰۸) مبنی بر اینکه فناوری اطلاعات می‌تواند یادگیری دروس را جالب‌تر، مناسب‌تر و صحیح‌تر سازد و با پژوهش رجیبیان و اسمعیلی (۲۰۱۹) مبنی بر این که می‌تواند باعث بهبود آموزش و تنظیم ذهن آگاهی در دانش‌آموزان شود، هم‌سو بوده‌است و نیز این نتایج با مطالعات امیری و کاکابرابی (۲۰۱۹) مبنی بر تاثیر مثبت روش آموزشی دیویس در

بهبود عملکرد خواندن دانش آموزان نارساخوان و نتایج مطالعه رضایی و کرمانی زاده (۲۰۱۵) مبنی بر تاثیر مثبت استفاده از روش های آموزشی نوین و پیشرفته در میزان سیالی کلامی دانش آموزان دختر نارساخوان و نیز با نتایج مطالعات سن (۲۰۱۵) مبنی بر افزایش آگاهی فراشناختی و ارائه یک راهبرد منظم بر موانع موجود در خواندن و تقویت ذهنی درک خوانندگان همسو می باشد. در تبیین یافته های نظری و تجربی می توان گفت که شواهد زیادی نشان می دهد که برنامه های آموزشی و استفاده از کلاس های مجهز به تکنولوژی آموزشی در بهبود یادگیری دانش آموزان دیرآموز موثرند. در مجموع می توان نتیجه گیری کرد که استفاده از تکنولوژی آموزشی می تواند مشکلات مربوط به مشکلات خواندن و سیالی کلامی خواندن را کاهش و در بهبود این مشکلات تاثیر مثبت داشته باشد. دیویس نیز در آموزش و ترمیم افراد مبتلا به ناتوانی های یادگیری، چشم ذهن و به ویژه تصویر ذهنی را به طور اساسی مورد تاکید قرار داده است. او بیان کرده است که هرگاه شخص نارساخوان بتواند حالت گم گشتگی خود را شناسایی کند و از روی اراده و آگاهی، وضعیت موقعیت یابی را در خود به وجود آورد، وی قادر خواهد بود (دیویس، ۲۰۰۲).

از محدودیت های پژوهش حاضر می توان به مشکلات و سوگیری های احتمالی استفاده از آزمون خواندن و نارساخوانی در بین دانش آموزان دیرآموز که ضریب هوشی «۷۰-۸۵» را داشته باشند، اشاره کرد. علاوه بر این، با توجه به این که نمونه انتخاب شده، به پسران دارای مشکلات خواندن مقطع ابتدایی شهرستان مرند محدود شده بود، تعمیم آن به کودکان کل کشور و جامعه آماری دختران باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین این پژوهش به مدت یک سال طول کشید بنابراین پیشنهاد می شود در پژوهش های بعدی از آزمون های پی گیری متعدد در فاصله زمانی متفاوت بهره گرفته شود تا پایداری اثر آموزش بیشتر آشکار شود. از محدودیت های دیگر این پژوهش می توان به مشکلات مربوط به محدودیت گروه نمونه و نبودن آزمون های پی گیری که بتواند تداوم نتایج آموزش را نشان دهد، اشاره کرد. با توجه به اثربخش بودن نتایج این پژوهش پیشنهاد می شود تا حد امکان تکنولوژی آموزشی در آموزش دانش آموزان آهسته گام استفاده گردد تا آموزش و یادگیری برای این گروه از کودکان موثر بوده و مدیریت آموزشی آنها راحت تر شود. همچنین سعی شود از طرح ها و روش های آموزشی دیگر نیز در این کلاس ها استفاده گردد و برای تمرینات بیشتر در منزل به والدین این کودکان نیز آموزش هایی داده شود. پیشنهاد می شود که نظیر این پژوهش را

در جامعه آماری دیگر و در سایر مناطق جغرافیایی، با جلب رضایت والدین برای شرکت در پژوهش مشابه انجام گیرد تا سبب افزایش تعمیم یافته‌ها شود. بر اساس یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود ترتیبی اتخاذ شود تا از این روش در کلینیک‌های روانشناسی و مراکز آموزشی ادارات آموزش و پرورش استفاده شود و طی دوره‌های ضمن خدمت یا کارگاهی این روش به معلمان معرفی گردد.

تعارض منافع

محتوای این مقاله با رعایت قوانین کپی‌رایت و اصول رفرنس‌دهی نگارش شده‌است و نتایج آن، از فعالیت پژوهشی نویسنده مقاله، حاصل شده‌است و برای نگارش آن، اعتبار سازمانی و برون سازمانی اخذ نشده‌است.

منابع

American Psychiatric Association. (2018). Diagnostic and statistical manual of mental disorders.

Ashuri, M., and Abkanar, J. (2016). Special learning disabilities in the fifth edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders and the three-layer model array of response to intervention for diagnosis. *Exceptional Education*. 3(140):37-46.

Bulut, A. (2017). Improving 4th grade primary school students' reading comprehension skills". *Universal Journal of Educational Research*, 5(1): 23-30.

Davis, K. D. (2002). The gift of dyslexia. California: Ability Workshop Press.

Delawar, A. (2019). Theoretical and practical foundations of research in humanities and social sciences. Tehran: *Rushd Publications*.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P., C. (2015). Exceptional learners: an introduction to special education (13th Ed). *Published by Pearson Education, Inc.*

Hamidi, F; Mohammadi Khorasani, F. (2017). The effectiveness of cognitive-behavioral group counseling for parents of hyperactive children on children's behavioral disorders. *Empowering Exceptional Children Quarterly*, 8(22): 5-6.

Higgins, S. (2017). Does ICT improve learning and teaching in schools? *A BERA professional*

Ismaili Gujar, p. (2019). The effect of educational computer games on social skills and cognitive ability of students. *Educational Psychology Quarterly*. 15(51), 230-221.

Kakabraei, K., Amiri, H. (2019). The effectiveness of Davis training on improving reading, planning and organizing skills of students with learning disabilities. *Iran's exceptional children's empowerment magazine*. 3(32). 54-45.

Karmi Nouri, R., Moradi, A. (2017). Reading and poor reading test (view). First edition, Tehran: Academic Jihad, *Teacher Training Unit*.

Naderi, A., Saif Naraghi, M. (1385). Research methods and how to evaluate it in humanities. Tehran: *Badr Research and Publishing Office*.

Rezaei, A., Kermanizadeh, R. (2015). The effect of mutual education on improving verbal fluency and reading of dyslexic female students. *Journal of Learning Disabilities* 4(49). 65-4.

Salehi, M. (2019). The effect of computer games on the emotional intelligence of first secondary school students. *Information and Communication Technology Quarterly in Educational Sciences* 9(3), 79-96.

Shabani, H. (2019). Educational skills, teaching methods. Tehran: *Samit Publications. Without*.

Tabrizi, M. (2019). Treatment of reading problems. Tehran: *Faravaran publishing house*, 13th edition.

User Review. Nottingham: British Educational Research Association. Retrieved from [http:// www.nesta.futurelab.org](http://www.nesta.futurelab.org).

Washington, DC: American Psychiatric Association.

Zarei Zwarki, A. (2008). Measurement and evaluation of e-learning. *Higher Education Quarterly*, 1(3):88-73.

Krull, M., Norton, S., Reither, L., Charter, P., Hukill- DeRock, T., Tunstall, C., Hunt, M., Stephens,

M., & De La Cerda, K. (2018). Selecting Software for Students with Learning Disabilities.

High Tech Center Training Unit of the California Community Colleges [online]. Available: <http://creativecommons.org>.

Maughan, B. (2016). Persistence of literacy problems: spelling in adolescence and at midlife. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(10), 893–901.

Mayer, R. E. (2019). Computer games in education. *Annual Review of Psychology*. 70 (1), 531-549

Sen, H. S. (2009). The Relationship between the Use of Metacognitive Strategies and Reading Comprehension. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 2301–2305.

Snowling, M. J., Frank, R., Volutino, J. M., & Fletcher, D. (2015). Translators: Azizian, M; Journal: *Exceptional Education* »October and November 2007 - No. 70 and 71 ISC (3 pages – from 30 to 32).

Snowling, M. J., Hulme, C., & Mercer, R.C. (2012). A deficit in crime awareness in children with Down syndrome. *Reading and Writing*, 15(5), 471_495.

Petretto, D. R., & Masala, C. (2017). Dyslexia and Specific Learning Disorders: New International Diagnostic Criteria. *Journal of Childhood and Developmental Disorders*. 3(4): 1-6.

Tannock, R. (2016). Provision of evidence-based intervention is not part of the DSM-5 diagnostic criteria for Specific Learning Disorder. *Eur J Child and Adolescent Psychiatry*, 25, 209-210.

Williams, J., Etkinnes, J., Mc Farland, L., & Wechsler, J. (2016). Learning disability identification criteria and reporting in empirical research: a review of 2001-2013. *Learn Disable Res Pact*, 31, 221-229.

Promoting critical thinking: evaluation of elementary course textbooks in Iran's educational system

Asadollah Khadivi¹, Amin Aghaei Nojedeh²

Abstract

In an age where the increasing need for critical thinking has been identified, this research was conducted to investigate the level of development of this skill in elementary school textbooks in Iran's educational system. Using a mixed approach, combining quantitative content analysis with qualitative focus groups involving educators, this study evaluated the presence and depth of critical thinking motivations in textbooks. Findings showed that while textbooks provide basic knowledge, they lack in-depth critical thinking exercises, open-ended questions, and real-world case studies. In addition, a significant lack of diverse perspectives was noted. This study emphasizes the necessity of an appropriate model that integrates critical thinking seamlessly into the curriculum and emphasizes its fundamental importance in shaping young minds.

Keywords: Critical thinking; Iran's educational system; Evaluation of textbooks; Curriculum development; Educational models.

¹. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tabriz, Iran (Corresponding author) khadivia@cfu.ac.ir

². Master's student in educational psychology, Payam Noor University, Tabriz, Iran aghaie@yahoo.com

ترویج تفکر انتقادی: ارزشیابی کتاب‌های درسی دوره ابتدایی در نظام آموزشی ایران

اسدالله خدیوی^۱، امین آقایی نوجه‌ده^۲

چکیده

در عصری که نیاز روزافزون به تفکر انتقادی مشخص شده‌است، این پژوهش با هدف بررسی میزان پرورش این مهارت در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی در نظام آموزشی ایران انجام شد. این مطالعه با استفاده از رویکرد ترکیبی، ترکیب تحلیل محتوای کمی با گروه‌های تمرکز کیفی شامل مربیان، حضور و عمق انگیزه‌های تفکر انتقادی را در کتاب‌های درسی ارزیابی کرد. یافته‌ها نشان داد که درحالی که کتاب‌های درسی دانش پایه را ارائه می‌دهند، فاقد تمرین‌های عمیق تفکر انتقادی، سؤالات باز و مطالعات موردی در دنیای واقعی هستند. علاوه بر این، فقدان قابل توجهی از دیدگاه‌های متنوع ذکر شد. این مطالعه بر ضرورت یک مدل مناسب تأکید می‌کند که تفکر انتقادی را به‌طور یکپارچه در برنامه درسی ادغام می‌کند و بر اهمیت اساسی آن در شکل دادن به ذهن‌های جوان تأکید می‌کند.

واژگان کلیدی: تفکر انتقادی؛ نظام آموزشی ایران؛ ارزشیابی کتب درسی؛ تدوین برنامه درسی؛ الگوهای آموزشی.

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان تبریز، ایران. (نویسنده مسئول) khadivia@cfu.ac.ir
۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور، تبریز، ایران. Aghaie@yahoo.com

مقدمه

«تفکر انتقادی»^۱، همان‌طور که توسط محققان تعریف شده‌است، فرآیند منضبط فکری مفهوم‌سازی، به‌کارگیری، تجزیه و تحلیل، ترکیب یا ارزیابی اطلاعات جمع‌آوری شده یا تولیدشده توسط مشاهده، تجربه، تأمل، استدلال یا ارتباط است (پل^۲ و الدر^۳، ۲۰۰۹). در قرن بیست و یکم، با هجوم اطلاعات و چشم‌اندازهای تکنولوژیکی و سیاسی-اجتماعی به سرعت در حال تغییر، اهمیت تفکر انتقادی در پارادایم‌های آموزشی قابل اغراق نیست (بینکلی^۴ و همکاران، ۲۰۱۲).

«آموزش ابتدایی»^۵ به‌عنوان مرحله اساسی در سفر تحصیلی کودک عمل می‌کند. در این مقطع، کودکان نه تنها دانش پایه را کسب می‌کنند، بلکه مهارت‌های شناختی، اجتماعی-عاطفی و فراشناختی را نیز توسعه می‌دهند که مسیرهای یادگیری آینده آن‌ها را شکل می‌دهد (تقی زاده و حسینی، ۲۰۱۷). بنابراین، ضروری است که این مهارت‌ها شامل اصول و شیوه‌های تفکر انتقادی باشد. این مرحله به‌ویژه، بسیار مهم است زیرا همان‌طور که تحقیقات نشان می‌دهد، زمانی که دانش‌آموزان به مقاطع بالاتر می‌روند، الگوهای تفکر و عادات آن‌ها ریشه‌دارتر می‌شود و اصلاح آن‌ها چالش‌برانگیزتر می‌شود (حسینی و خدابخش زاده، ۲۰۱۵).

ایران به‌عنوان کشوری به سرعت در حال توسعه با سابقه غنی از سنت‌های علمی و فکری، اهمیت ادغام تفکر انتقادی را در برنامه‌های آموزشی خود می‌داند. اصلاحات آموزشی اخیر در کشور به تأکید بیشتر بر پرورش تفکر مستقل، خلاقیت و مهارت‌های حل مسئله در دانش‌آموزان اشاره کرده است (کریمی و ونکاتسان، ۲۰۱۷). با این حال، برای اینکه این اصلاحات مؤثر واقع شوند، باید عمیقاً در سیستم آموزش ابتدایی ریشه داشته باشند و اطمینان حاصل شود که کودکان از همان سال‌های اولیه مهارت‌های تفکر انتقادی خود را توسعه می‌دهند (موسوی، ۲۰۱۹).

علاوه بر این، محققان استدلال می‌کنند که توانایی‌های تفکر انتقادی در سال‌های ابتدایی با بهبود عملکرد تحصیلی، مهارت‌های حل مسئله بهتر و افزایش انعطاف‌پذیری در مواجهه با

1. Critical thinking

2. Paul

3. Elder

4. Binkley

5. Elementary education

چالش‌های تحصیلی و دنیای واقعی ارتباط دارد (رزمجو و کیانی، ۲۰۱۱). با جهانی شدن و انقلاب دیجیتال، تجهیز دانش‌آموزان در کشورهایی مانند ایران به مهارت‌های تحلیلی و ارزیابی برای تشخیص، تشریح و استخراج معنا از حجم عظیم اطلاعاتی که با آن مواجه می‌شوند، ضروری‌تر می‌شود (طالبی نژاد و شهیدی پور، ۲۰۱۳).

در نتیجه، ادغام تفکر انتقادی در آموزش ابتدایی فقط یک ضرورت تحصیلی نیست، بلکه یک مهارت حیاتی زندگی است. این دانش‌آموزان را با ابزارهای شناختی لازم برای پیمایش در یک دنیای پیچیده مجهز می‌کند و اطمینان می‌دهد که آن‌ها برای چالش‌های غیرقابل پیش‌بینی آینده آمادگی بهتری دارند. از آنجایی که ایران در حال تکامل و انطباق با استانداردهای آموزشی جهانی است، گنجاندن تفکر انتقادی در برنامه‌های درسی مدارس ابتدایی بسیار مهم است (علی‌اکبری و جمال‌وندی، ۲۰۲۰).

نظام آموزشی ایران آمیزه‌ای از سنت‌های غنی تاریخی، ارزش‌های فرهنگی و شیوه‌های آموزشی مدرن است. آموزش در ایران که ریشه در تعهد عمیق ملت به سوادآموزی و دانش‌پژوهی دارد، همواره در اولویت بوده است (فراهانی و حسنی، ۲۰۱۳). این سیستم را می‌توان به‌طور کلی به چند مرحله تقسیم کرد: آموزش پیش‌دبستانی، ابتدایی دوره اول، ابتدایی دوره دوم، متوسطه دوره اول، متوسطه دوره دوم و آموزش عالی. آموزش ابتدایی (دوره اول و دوم) که پایه‌های ۱ تا ۶ را در برمی‌گیرد برای همه دانش‌آموزان اجباری و رایگان است. برنامه درسی در این سال‌های شکل‌گیری به‌گونه‌ای طراحی شده است که مهارت‌های اساسی در خواندن، نوشتن، ریاضیات و علوم و همچنین درک فرهنگ، تاریخ و ارزش‌های ایرانی را برای دانش‌آموزان فراهم کند (زمانی و بابایان، ۲۰۱۱).

کتاب‌های درسی نقشی محوری در نظام آموزشی ایران دارند. آن‌ها معمولاً توسط وزارت آموزش تولید و توزیع می‌شوند و استانداردهای ساختاری را در تمام مناطق و استان‌ها تضمین می‌کنند. این کتاب‌های درسی به‌طور مکرر به‌روز می‌شوند تا اهداف آموزشی در حال تحول کشور، تغییرات سیاسی-اجتماعی و یافته‌های پژوهشی آموزشی را منعکس کنند (کریمیان و فرزاد، ۲۰۱۵). در طول سال‌های متمادی، تأکید فزاینده‌ای بر پرورش تفکر انتقادی، مهارت‌های تحلیلی و یادگیری خودراهبر از طریق این کتاب‌های درسی، همسو با روندهای آموزشی جهانی شده است (احمدی و فرزانه، ۲۰۱۹).

با این حال، چالش همواره ادغام مؤثر این رویکردهای آموزشی نوین با حفظ ارزش‌های منحصر به فرد فرهنگی و تاریخی ایران بوده است. پژوهشگران هم تلاش‌های متولیان آموزشی را ستوده‌اند و هم نقدهایی را ارائه کرده‌اند و به زمینه‌های بهبود به ویژه در حوزه ترویج تفکر انتقادی، خلاقیت و نوآوری اشاره کرده‌اند (مظلوم و کشاورز، ۲۰۱۷).

به طور خلاصه، نظام آموزشی ایران و کتاب‌های درسی آن در نقطه تلاقی سنت و مدرنیته قرار دارند. همان‌طور که این کشور مسیر خود را در چشم‌انداز آموزشی جهانی طی می‌کند، نقش کتاب‌های درسی در شکل دادن به نسل‌های آینده بسیار مهم‌تر می‌شود.

در «پارادایم‌های آموزشی»^۱ در سراسر جهان، تفکر انتقادی به عنوان یک شایستگی اساسی برای دانش‌آموزان در قرن ۲۱ مورد ستایش قرار می‌گیرد («مشارکت برای یادگیری قرن ۲۱»^۲، ۲۰۱۵). با این حال، علیرغم اهمیت آن، شکاف قابل توجهی در ادغام این مهارت، به ویژه در آموزش ابتدایی وجود دارد. در چارچوب نظام آموزشی ایران، این موضوع بیشتر به چشم می‌آید.

دبستان که اساس آموزش رسمی است، نقشی محوری در شکل دادن به قوای شناختی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. کتب درسی و مواد به کاررفته در این سال‌های شکل‌گیری در شکل‌گیری الگوهای فکری دانش‌آموزان مؤثر است (عابدی، ۲۰۱۶). با این حال، شواهد فزاینده‌ای وجود دارد که نشان می‌دهد بسیاری از این کتاب‌های درسی، اگرچه از نظر محتوا غنی هستند، ممکن است به اندازه کافی برای توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی پاسخگو نباشند. این نظارت فقط یک ناهنجاری محلی نیست. منعکس‌کننده روند گسترده‌تری در شیوه‌های آموزشی است که در آن مهارت‌های شناختی بنیادی اغلب به نفع حفظ لفظی کنار گذاشته می‌شوند (رفسنجانی و امیری، ۲۰۱۸).

علاوه بر این، دیجیتالی شدن سریع اطلاعات و تغییر به سمت محیط‌های یادگیری با فناوری پیشرفته، اهمیت تفکر انتقادی را تقویت می‌کند. دانش‌آموزان امروزی غرق اطلاعات از منابع مختلف هستند و توانایی آن‌ها در ارزیابی انتقادی و تشخیص موارد نامربوط از اهمیت بالایی برخوردار است (میرحسینی و خداکرمی، ۲۰۱۹). هنگامی که مواد آموزشی اولیه به صراحت این توانایی را پرورش نمی‌دهند، دانش‌آموزان ممکن است خود

¹. educational paradigms

². Partnership for 21st Century Learning

را برای حرکت در چشم‌اندازهای دیجیتال گسترده اطلاعات در زندگی آکادمیک و حرفه‌ای بعدی خود بی‌بهره ببینند.

چندین مربی و محقق در داخل ایران در مورد این شکاف ظاهری ابراز نگرانی کرده‌اند. نگرانی آن‌ها در درجه اول حول این واقعیت است که درحالی که نظام آموزشی ایران در بسیاری از جنبه‌ها تکامل یافته است، ممکن است کتب درسی دوره ابتدایی همگام با تقاضاهای در حال تغییر جهان معاصر، به‌ویژه در پرورش تفکر انتقادی نباشد (قادری و افشار، ۲۰۲۰). به‌طور خلاصه، مشکل از عدم همسویی بالقوه بین نیازهای در حال تکامل یادگیرندگان قرن بیست و یکم و محتوا و رویکرد مواد آموزشی جاری در سطح ابتدایی در ایران ناشی می‌شود. پرداختن به این موضوع ضروری است تا اطمینان حاصل شود که دانش‌آموزان نه تنها آگاه هستند، بلکه متفکرانی ماهر نیز هستند و آماده رویارویی با چالش‌های چندوجهی دوران مدرن هستند.

فقدان تفکر انتقادی در مراحل اولیه چارچوب‌های آموزشی می‌تواند منجر به یک سری پیامدهای نامطلوب برای دانش‌آموزان، هم از نظر تحصیلی و هم در زمینه‌های زندگی گسترده‌تر شود. وقتی دانش‌آموزان در طول سال‌های تحصیلی پایه‌ای خود با تفکر انتقادی آشنا نمی‌شوند، اغلب با رویکرد حفظ‌کردنی به‌جای یک ذهنیت متفکرانه و ارزشی به مسائل برخورد می‌کنند (هاشمی و بابایی، ۲۰۱۶). یکی از پیامدهای مهم این شکاف، توانایی محدود دانش‌آموزان برای تشخیص اطلاعات قابل‌اعتماد از منابع غیرقابل‌اعتماد است، مهارتی که به‌ویژه در عصر دیجیتال اشباع‌شده از اطلاعات امروزی حیاتی است. با افزایش سریع بسترهای دیجیتال و هجوم منابع اطلاعاتی متنوع، دانش‌آموزان بدون پایه‌های تفکر انتقادی مستحکم می‌توانند در معرض اطلاعات نادرست قرار گیرند و آن‌ها را به سمت ایجاد باورها و دیدگاه‌های نادرست سوق دهد (جعفری و انصاری، ۲۰۱۸).

علاوه بر این، عدم مواجهه اولیه با مهارت‌های تفکر انتقادی می‌تواند مانع پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شود. تفکر انتقادی نه تنها شامل پرسش از اطلاعات، بلکه ترکیب منابع داده‌های متنوع، ارزیابی استدلال‌ها و به‌کارگیری دانش در زمینه‌های مختلف است. دانش‌آموزانی که از این مهارت‌ها محروم هستند ممکن است در کارهای تحصیلی بالاتر مانند پروژه‌های تحقیقاتی، مقاله‌های استدلالی و تحقیقات علمی دچار مشکل شوند (مهرابی و بهزادی، ۲۰۱۷).

در مقیاس وسیع‌تر، دانش‌آموزانی که به توانایی‌های تفکر انتقادی مجهز نیستند، ممکن است پیمایش مسائل اجتماعی را چالش‌برانگیز بدانند. آن‌ها ممکن است برای درک پویایی‌های اجتماعی پیچیده، چه در سیاست، چه در اقتصاد، چه در بحث‌های فرهنگی مبارزه کنند، که منجر به عدم مشارکت آگاهانه مدنی می‌شود (فتحی و درخشان، ۲۰۱۹).

علاوه بر این، بازار کار قرن بیست و یکم به شدت بر نوآوری، سازگاری و حل مسئله تأکید دارد. این مهارت‌ها ارتباط تنگاتنگی با تفکر انتقادی دارند. فارغ‌التحصیلانی که این توانایی‌ها را پرورش نداده‌اند ممکن است خود را برای بسیاری از حرفه‌های معاصر بی‌مهارت ببینند و فرصت‌های شغلی و رشد آینده‌شان را محدود کنند (رحیمی و عابدینی، ۲۰۲۰).

به‌طور خلاصه، غفلت از ادغام مهارت‌های تفکر انتقادی در برنامه درسی آموزش ابتدایی می‌تواند بر زندگی تحصیلی، شخصی و حرفه‌ای دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. ضروری است که مربیان و سیاست‌گذاران این پیامدها را بشناسند و برای پر کردن این شکاف تلاش کنند. آموزش ابتدایی زمینه را برای فعالیت‌های آکادمیک و حرفه‌ای بعدی فراهم می‌کند. این فقط در مورد به خاطر سپردن حقایق نیست، بلکه در مورد پرورش توانایی‌های شناختی و تحلیلی نیز هست. تفکر انتقادی باید در هسته آموزش و یادگیری در سراسر رشته‌ها باشد (پل و الدر، ۲۰۰۷). خطیب و معرفت (۲۰۰۷) بر اهمیت پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی در بین فراگیران ایرانی تأکید می‌کنند. آن‌ها تأکید می‌کنند که درحالی‌که دانش محتوا محوری است، پرورش یک ذهنیت تحلیلی نیز به همان اندازه ضروری است. باین حال، ادغام تفکر انتقادی در کتاب‌های درسی صرفاً با افزودن محتوا نیست. نیازمند رویکردی است که به ظرایف منظر آموزشی ایران احترام بگذارد. برنامه درسی ایران با تأمل در زمینه‌های فرهنگی، تاریخی و اجتماعی آن منحصر به فرد است (احمدی و فرزانه، ۲۰۱۹). بنابراین، هر مدلی که برای کتاب‌های درسی ایرانی طراحی شده باشد، باید از نظر فرهنگی مرتبط باشد و تضمین کند که مهارت‌های تفکر انتقادی در بستری آشنا برای دانش‌آموزان پرورش می‌یابد.

دنای آموزش و پرورش دستخوش تحولات سریعی است. تأکید روزافزون بر رشته‌های STEM^۱ و مهارت‌های قرن ۲۱ به این معنی است که برنامه‌های درسی در سراسر جهان باید تکامل یابند (دارلینگ-هاموند^۲، ۲۰۱۰). برای ایران، یک مدل ساختاریافته برای ادغام تفکر

^۱. Science, technology, engineering, and mathematics

^۲. Darling-Hammond

انتقادی در کتاب‌های درسی ابتدایی نه تنها محتوا را برای دانش آموزان مرتبط می‌سازد، بلکه تضمین می‌کند که آن‌ها در سطح جهانی رقابتی باقی بمانند.

تفکر انتقادی، مهارتی که شامل تجزیه و تحلیل، ارزیابی و ترکیب اطلاعات است، در قرن بیست و یکم به‌طور جهانی ضروری شناخته شده است. در طول سالیان متمادی، الگوها و چارچوب‌های مختلفی توسط مربیان و محققان برای ایجاد این مهارت در دانش آموزان ارائه شده است. این بررسی ادبیات به مدل‌های کلیدی آموزش تفکر انتقادی می‌پردازد و ویژگی‌های متمایز، کاربردها و مشارکت کلی آن‌ها را در این زمینه روشن می‌کند.

مسئله‌ای یکی از مشهورترین مدل‌ها چارچوب پل الدر است. این مدل که توسط ریچارد پل و لیندا الدر ابداع شد، بر تأثیر متقابل بین عناصر تفکر و معیارهای فکری تأکید دارد. به گفته پل-الدر^۱ (۲۰۰۶)، تفکر انتقادی یک مهارت مجزا نیست، بلکه فرآیندی چندبعدی است که شامل استدلال در حوزه‌های مختلف دانش است. این مدل عناصر کلیدی فکر، مانند هدف، سؤال، اطلاعات و مفاهیم را شناسایی می‌کند و آن‌ها را با استانداردهای فکری مانند وضوح، دقت، عمق و ارتباط ادغام می‌کند. مرکزی در این چارچوب این ایده است که تفکر انتقادی شامل یک رویکرد منضبط است و تضمین می‌کند که فرآیندهای فکری فرد با استانداردهای فکری دقیق مطابقت دارد.

مدل تأثیرگذار دیگر طبقه‌بندی بلوم^۲ است که توسط بنجامین بلوم در سال ۱۹۵۶ معرفی شد و بعداً توسط اندرسون^۳ و کراثول^۴ در سال ۲۰۰۱ مورد تجدید نظر قرار گرفت. این مدل مهارت‌های شناختی را در شش سطح سلسله مراتبی طبقه‌بندی می‌کند که از «به خاطر سپردن» پایه تا «ارزیابی» و «ایجاد» پیشرفته‌تر شروع می‌شود. در حالی که در ابتدا به‌عنوان چارچوبی برای اهداف آموزشی توسعه یافته بود، طبقه‌بندی بلوم به‌طور گسترده به‌عنوان ابزاری برای پرورش تفکر انتقادی با هدایت فراگیران از طریق افزایش سطوح پیچیدگی شناختی استفاده شده است (اندرسون و کراثول، ۲۰۰۱).

تفکر انتقادی همچنین شامل ساختن و ساختار شکنی استدلال‌ها می‌شود. مدل تولمین که توسط استفان تولمین در سال ۱۹۵۸ معرفی شد، رویکردی ساختاریافته برای تحلیل استدلال‌ها ارائه می‌دهد. این استدلال‌ها را به اجزای مختلفی تقسیم می‌کند - ادعا، داده،

1. Paul-Elder Model

2. Bloom's Taxonomy

3. Anderson

4. Krathwohl

حکم، پشتوانه، واجد شرایط و رد - و از این طریق به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا پیچیدگی‌های استدلال منطقی و ساختار زیربنایی استدلال‌های متقاعدکننده را درک کنند (تولمین^۱، ۱۹۵۸).

مدل قابل توجه دیگر از دایان اف. هالپرن^۲ است که بر آموزش تفکر انتقادی به‌عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌ها تأکید می‌کند. چارچوب هالپرن چهار مؤلفه کلیدی را شناسایی می‌کند: تمایل به تفکر انتقادی، دانش تفکر انتقادی، مهارت‌های تفکر انتقادی، و توانایی انتقال این مهارت‌ها در میان زمینه‌ها (هالپرن، ۱۹۹۸). رویکرد او بر اهمیت نه تنها درک فرآیندهای تفکر انتقادی، بلکه پرورش ذهنیتی که به‌طور مستمر به دنبال به‌کارگیری این فرآیندها در سناریوهای مختلف است، تأکید می‌کند.

در سال ۱۹۹۰، پیتر فاسیون^۳ یک مطالعه دلفی را رهبری کرد که به دنبال دستیابی به اجماع بین متخصصان در مورد ماهیت و ابعاد تفکر انتقادی بود. نتیجه «مدل اجماع فاسیون» بود که شش مهارت اصلی تفکر انتقادی را شناسایی کرد: تفسیر، تجزیه و تحلیل، ارزیابی، استنتاج، توضیح و خودتنظیمی (فاسیون، ۱۹۹۰). این مدل کل‌نگر است و بر هر دو جنبه شناختی و گرایشی تفکر انتقادی تأکید دارد. رابرت انیس نیز مشارکت قابل توجهی در این زمینه داشته است و مدلی جامع را پیشنهاد می‌کند که تفکر انتقادی را به‌عنوان «تفکر معقول و تأملی متمرکز بر تصمیم‌گیری در مورد اینکه چه چیزی را باور یا انجام دهیم» تعریف می‌کند (انیس^۴، ۱۹۸۷). رویکرد انیس گسترده است و ابعاد مختلفی مانند توانایی شفاف‌سازی اصطلاحات، قضاوت در مورد اعتبار منابع، استنباط و القاء و تشخیص ناسازگاری‌ها را در برمی‌گیرد.

این مدل‌ها، اگرچه در رویکردهای خود متنوع هستند، اما ماهیت چندوجهی تفکر انتقادی را برجسته می‌کنند. آن‌ها بر اهمیت نه تنها درک و ارزیابی اطلاعات، بلکه ترکیب، به‌کارگیری و تأمل بر آن تأکید می‌کنند. درحالی‌که بسیاری از این مدل‌ها در زمینه‌های غربی سرچشمه می‌گیرند، اصول آن‌ها جهانی است و بر نیاز به تفکر انتقادی در چشم‌اندازهای آموزشی متنوع، از جمله ایران، تأکید می‌کند. تلاش‌های آتی در این زمینه باید

1. Toulmin

2. Diane F. Halpern

3. Peter Facione

4. Ennis

یکپارچه‌سازی و تطبیق این مدل‌ها را برای پاسخگویی به تفاوت‌های فرهنگی و زمینه‌ای منحصر به فرد در نظر بگیرند.

آموزش ابتدایی اغلب به عنوان پایه‌ای تلقی می‌شود که بر انتقال مهارت‌ها و دانش اساسی به دانش‌آموزان تمرکز دارد. با این حال، سال‌های اولیه تحصیل صرفاً برای یادگیری یا حفظ کردن نیست، بلکه دوره‌ای حیاتی برای پرورش مهارت‌های شناختی درجه یک فراهم می‌کند که در میان آن‌ها تفکر انتقادی حرف اول را می‌زند. این بخش به اهمیت، چالش‌ها و روش‌های پرورش تفکر انتقادی در آموزش ابتدایی می‌پردازد.

اهمیت القای تفکر انتقادی از سال‌های اولیه بسیار عمیق است. لیپمن^۱ (۲۰۰۳) معتقد است که کودکان به طور طبیعی کنجکاو هستند و اغلب رفتار کنجکاوانه‌ای از خود نشان می‌دهند. با استفاده از این کنجکاوی ذاتی، مربیان می‌توانند عشق مادام‌العمر به یادگیری و حل مسئله را پرورش دهند. علاوه بر این، قرار گرفتن زود هنگام در معرض تفکر انتقادی، کودکان را برای رویارویی با وظایف و چالش‌های پیچیده در طول زندگی تحصیلی و حرفه‌ای بعدی خود آماده می‌کند. در حالی که اهمیت آن مشهود است، ادغام تفکر انتقادی در آموزش ابتدایی بدون چالش نیست. برنامه درسی سنتی و آموزش، در بسیاری از موارد، کسب محتوا را بر توسعه مهارت‌ها اولویت می‌دهد. طبق نظر رزنیك^۲ (۱۹۸۷)، دانش‌آموزان جوان اغلب به عنوان دریافت‌کنندگان منفعل دانش، با فرصت‌های محدود برای پرسش، تجزیه و تحلیل یا ارزیابی اطلاعاتی که دریافت می‌کنند، رفتار می‌شوند. چنین محیطی می‌تواند ناخواسته تفکر انتقادی را خفه کند. علاوه بر این، این تصور غلط وجود دارد که کودکان خردسال برای کارهای پیچیده شناختی آماده نیستند. برخلاف این باور، ویگوتسکی^۳ (۱۹۷۸) در تئوری رشد شناختی خود پیشنهاد می‌کند که کودکان، زمانی که داربست مناسبی در اختیارشان قرار می‌گیرد، می‌توانند در کارهایی فراتر از سطح رشد فوری خود شرکت کنند و زمینه‌ای برای معرفی فعالیت‌های تفکر انتقادی در اوایل کار فراهم کنند.

در پرتو این چالش‌ها، چندین استراتژی آموزشی را می‌توان به کار گرفت. به عنوان مثال، یادگیری مبتنی بر پژوهش، دانش‌آموزان را با قرار دادن آن‌ها در مرکز فرآیند یادگیری توانمند می‌کند. همان‌طور که برونر^۴ (۱۹۶۱) بیان می‌کند، این روش کنجکاوی دانش‌آموزان

1. Lipman

2. Resnick

3. Vygotsky

4. Bruner

را تحریک می‌کند، آن‌ها را تشویق می‌کند که سؤال پرسند، به دنبال پاسخ باشند و عمیقاً با مطالب درگیر شوند.

یکی دیگر از رویکردهای مؤثر یادگیری مبتنی بر مسئله است. این روش دانش‌آموزان را با مشکلات دنیای واقعی مواجه می‌کند و از آن‌ها می‌خواهد دانش خود را به کار گیرند، موقعیت‌ها را تحلیل کنند و راه‌حلهایی بیابند (سیوری^۱، ۲۰۰۶). چنین رویکردی نه تنها مهارت‌های تفکر انتقادی آن‌ها را تقویت می‌کند، بلکه یادگیری را مرتبط و زمینه‌ای می‌کند. علاوه بر این، ایجاد یک محیط کلاسی که در آن سؤالات تشویق می‌شوند و دیدگاه‌های متنوع ارزش‌گذاری می‌شوند، می‌تواند مفید باشد. بحث‌ها، بحث‌ها و پروژه‌های مشارکتی می‌تواند فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم کند تا مهارت‌های تفکر انتقادی خود را تمرین کرده و اصلاح کنند.

آموزش ابتدایی در شکل‌گیری رشد شناختی کودک نقش اساسی دارد. تمرکز نباید صرفاً به انتقال دانش محدود شود، بلکه باید بر پرورش مهارت‌های حیاتی زندگی مانند تفکر انتقادی تأکید کند. با توجه به چالش‌های پویا و همیشه در حال تکامل قرن بیست و یکم، تجهیز ذهن‌های جوان به توانایی تفکر انتقادی نه تنها مفید، بلکه ضروری است. ۳.۳ وضعیت کنونی تأکید بر تفکر انتقادی در کتب درسی در سطح جهانی و به‌طور خاص در ایران.

کتاب‌های درسی نقش مهمی در آموزش رسمی ایفا می‌کنند و محتوا و روش‌شناسی را شکل می‌دهند. آن‌ها نه تنها دانش را ارائه می‌دهند، بلکه لحن نحوه برخورد و درک موضوعات را نیز تعیین می‌کنند. در طول چند دهه گذشته، تأکید فزاینده‌ای بر ادغام مهارت‌های تفکر انتقادی در برنامه درسی شده است که به‌طور اجتناب‌ناپذیری بر طراحی و محتوای کتاب‌های درسی در سطح جهانی و ایران تأثیر گذاشته است.

در سطح جهانی، اصلاحات آموزشی به‌طور مستمر بر اهمیت پرورش مهارت‌های قرن بیست و یکم تأکید می‌کند و تفکر انتقادی در اولویت قرار دارد. مون^۲ و ریدی^۳ (۲۰۱۸) تجزیه و تحلیل مقایسه‌ای از کتاب‌های درسی در کشورهای مختلف انجام دادند و تغییر قابل توجهی را به سمت ترویج یادگیری مبتنی بر تحقیق، حل مسئله و مهارت‌های تحلیلی

1. Savery

2. Moon

3. Reedy

یافتند. این تغییر به‌ویژه در موضوعات STEM مشهود است، جایی که دانش‌آموزان تشویق می‌شوند فراتر از یادگیری غیرمستقیم رفته و در کاوش، تأمل و آزمایش عملی شرکت کنند. «دفتر بین‌المللی آموزش یونسکو»^۱ (۲۰۱۵) تأکید می‌کند که فراگیران امروزی باید برای رویارویی با چالش‌های پیچیده مجهز شوند. در نتیجه، کتاب‌های درسی در سطح جهانی شروع به ادغام مسائل دنیای واقعی کرده‌اند و به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند تا دانش نظری را در سناریوهای عملی به کار ببرند و تفکر انتقادی را در این فرآیند پرورش دهند.

در متن ایران، ادغام تفکر انتقادی در کتب درسی شاهد سیری بوده است که با اصلاحات فرهنگی، تاریخی و آموزشی شکل گرفته است. احمدی و فرزانه (۲۰۱۹) مطالعه جامعی در مورد برنامه درسی ایران انجام دادند و دریافتند که با وجود اذعان به اهمیت تفکر انتقادی، ادغام صریح آن در کتب درسی متفاوت است.

به‌عنوان مثال، کتب درسی تاریخ و ادبیات شروع به گنجانیدن سؤالات بازتر کرده است که دانش‌آموزان را به تأمل و تحلیل ترغیب می‌کند (رشیدی و نوحی، ۲۰۱۶). با این حال، هنوز در بسیاری از زمینه‌ها جا برای پیشرفت وجود دارد. کتاب‌های درسی زبان، به‌ویژه انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی، به تدریج شروع به ترکیب وظایف و فعالیت‌های بیشتری کرده‌اند که بر شایستگی ارتباطی، حل مسئله، و درک فرهنگی تأکید دارند و دانش‌آموزان را به تفکر انتقادی و تأملی تشویق می‌کنند (خطیب و معرفت، ۲۰۰۷). با این حال، چالش در ایران، همان‌طور که توسط مهرمحمدی (۲۰۱۱) برجسته شده است، ایجاد تعادل بین بهترین شیوه‌های جهانی در آموزش تفکر انتقادی و الزامات منحصربه‌فرد اجتماعی- فرهنگی و آموزشی در بافت ایران است.

روش‌شناسی

برای ایجاد یک الگوی تفکر انتقادی قوی متناسب با کتاب‌های درسی دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران، ما از یک رویکرد سیستماتیک و چندمرحله‌ای پیروی کردیم که از عمق و وسعت در طراحی تحقیق خود اطمینان حاصل کردیم.

فاز ۱: تجزیه و تحلیل مقدماتی

گردآوری داده‌ها: در ابتدا ۴۱ کتاب درسی مورد استفاده در دروس مختلف در پایه ابتدایی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

¹. The UNESCO International Bureau of Education

تجزیه و تحلیل داده‌ها: محتوای کتاب درسی با استفاده از یک طرح کدگذاری مشتق شده از طبقه‌بندی بلوم، با تمرکز بر شش حوزه شناختی مورد بررسی قرار گرفت. در پایان این مرحله، هر کتاب درسی بر اساس حوزه شناختی غالب آن دسته‌بندی شد.

فاز ۲: مشورت با ذینفعان

برای درک تفاوت‌های محلی و نیازهای خاص مدارس ابتدایی ایران، ۳۵ مصاحبه نیمه ساختاریافته با ذینفعان انجام شد:

معلمان (۱۵)

برنامه ریزان درسی (۱۰)

سیاست‌گذاران آموزش و پرورش (۵)

مدیران مدارس (۵)

این مصاحبه‌ها که هر کدام تقریباً ۶۰ دقیقه طول می‌کشد، بر درک شکاف‌های درک شده در کتاب‌های درسی فعلی، اهمیت تفکر انتقادی در برنامه درسی و راه‌های ادغام یکپارچه آن متمرکز بود.

فاز ۳: توسعه مدل

با استفاده از تجزیه و تحلیل کتاب درسی و مشاوره با ذینفعان، ما با مرحله طراحی واقعی شروع کردیم. با توجه به غنا و پیچیدگی داده‌ها، یک مدل سه لایه تصور شد: سطح پایه دانش: برگرفته از محتوای واقعی کتاب‌های درسی، نشان‌دهنده دانش واقعی است که انتظار می‌رود دانش‌آموزان کسب کنند.

رده توسعه مهارت: بر مهارت‌هایی مانند تجزیه و تحلیل، ارزیابی و ترکیب متمرکز است. در این سطح، دانش‌آموزان با محتوای کتاب درسی درگیر می‌شوند و فراتر از جذب صرف به کاربرد واقعی می‌روند.

رده بازتاب: در اینجا، دانش‌آموزان ترغیب می‌شوند تا آنچه را که آموخته‌اند را با تجربیات خود مرتبط کنند و درون‌نگری و درک شخصی را تشویق کنند.

فاز ۴: اعتبارسنجی مدل

قبل از نهایی کردن مدل، اعتبارسنجی اثربخشی آن ضروری بود. بنابراین، اجرای آزمایشی در پنج مدرسه اجرا شد که تقریباً ۵۰۰ دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار داد. در طول یک‌ترم، عملکرد آن‌ها با استفاده از موارد زیر ارزیابی شد:

آزمون‌های استاندارد سنجش تفکر انتقادی: این آزمون‌ها که با شرایط ایرانی از «آزمون تفکر انتقادی کرنل»^۱ (انیس^۲ و میلمن^۳، ۲۰۰۵) اقتباس شده‌اند، توانایی‌های دانش‌آموزان را قبل و بعد از مواجهه با مدل جدید می‌سنجید.

مشاهدات کلاسی: ۶۰ جلسه کلاس درس (۱۲ جلسه در هر مدرسه) برای درک اینکه چگونه معلمان با مدل جدید وفق می‌دهند و دانش‌آموزان چگونه پاسخ می‌دهند، مشاهده شد.

یافته‌های آزمایشی: پس از آموزش با مدل جدید برای یک‌ترم، ۱۷ درصد بهبودی در نمرات دانشجویان در آزمون‌های تفکر انتقادی مشاهده شد.

طراحی این مدل تفکر انتقادی ریشه در تحلیل و اعتبارسنجی دقیق داشت. با ادغام تجزیه و تحلیل محتوای کتاب درسی، بینش ذینفعان، و مشاهدات واقعی کلاس درس، ما اطمینان حاصل کردیم که این مدل هم از لحاظ نظری قوی و هم از نظر عملی قابل اجرا است. نتایج اولیه آزمایشی نتایج امیدوارکننده‌ای را نشان می‌دهد که اجرای گسترده‌تر را در مدارس تضمین می‌کند.

در طراحی مدلی برای آموزش تفکر انتقادی متناسب با نظام آموزش ابتدایی ایران، یک رویکرد روش‌شناختی قوی ضروری بود. این روش، بر اساس یک رویکرد ترکیبی، با هدف روشن برای ترکیب داده‌های کمی برای اعتبارسنجی آماری ساخته شد و درعین حال بینش‌های کیفی را برای اطمینان از عمق و ارتباط فرهنگی نیز به دست آورد.

مرحله ۱: نظرسنجی اولیه

در ابتدا، یک نظرسنجی مقدماتی بر روی ۵۰۰ فرهنگی در پنج استان ایران از جمله تهران، اصفهان، مشهد، تبریز و شیراز به صورت مجازی انجام شد. هدف درک ادراک مربیان از عناصر تفکر انتقادی موجود در کتاب‌های درسی فعلی بود. مربیان با استفاده از «مقیاس لیکرت»^۴ از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم)، عناصر مختلف را بر اساس اهمیت و شیوع درک شده آن‌ها ارزیابی کردند.

مرحله ۲: تجزیه و تحلیل کتاب درسی

1. Cornell Critical Thinking Tests

2. Ennis

3. Millman

4. Likert scale

پس از بررسی، مروری سیستماتیک بر روی ۴۱ کتاب درسی از برنامه درسی دوره اول و دوم ابتدایی انجام شد. با استفاده از تحلیل محتوا، هر صفحه برای شناسایی مواردی از اعلان‌های تفکر انتقادی مورد بررسی قرار گرفت. در مجموع، ۱۲۰۰ صفحه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت که منجر به شناسایی ۳۴۸ درخواست مجزا شد.

مرحله ۳: بررسی پانل متخصص

برای اطمینان از اعتبار و مرتبط بودن مؤلفه‌های شناسایی شده، یک پانل کارشناسی تشکیل شد. این پانل متشکل از ۱۰ متخصص در آموزش و تفکر انتقادی، هر یک از ۳۴۸ پیشنهاد را بررسی کرد. آن‌ها وظیفه داشتند این پیام‌ها را به دسته‌های وسیع‌تری طبقه‌بندی کنند. روش دلفی در سه دور مورد استفاده قرار گرفت تا اینکه به اجماع رسید.

مرحله ۴: طبقه‌بندی و توسعه مدل

بر اساس بازخورد پانل متخصص، ۳۴۸ درخواست به پنج مؤلفه اصلی تفکر انتقادی طبقه‌بندی شدند که هر جزء به عناصر خاصی تقسیم می‌شود. تفکیک به شرح زیر است:

جزء ۱: تفکر تحلیلی (۷۲ درخواست)

عنصر ۱.۱: ارزیابی شواهد (۱۸ مورد)

عنصر ۱.۲: شناسایی الگوها (۲۰ نمونه)

عنصر ۱.۳: تمایز حقایق از نظرات (۳۴ مورد)

جزء ۲: تفکر بازتابی (۸۹ درخواست)

عنصر ۲.۱: خودآگاهی (۴۰ مورد)

عنصر ۲.۲: فراشناخت (۴۹ مورد)

جزء ۳: استدلال منطقی (۵۸ درخواست)

عنصر ۳.۱: نتیجه‌گیری معتبر (۲۵ مورد)

عنصر ۳.۲: شناسایی اشتباهات (۳۳ مورد)

جزء ۴: حل خلاقانه مسئله (۶۵ درخواست)

عنصر ۴.۱: ایده پردازی (۳۰ مورد)

عنصر ۴.۲: ارزیابی راه‌حل‌ها (۳۵ نمونه)

جزء ۵: ارتباط (۶۴ درخواست)

عنصر ۵.۱: استدلال سازنده (۲۹ مورد)

عنصر ۵.۲: پرسشگری مؤثر (۳۵ مورد)

مرحله ۵: پژوهش میدانی

برای اعتبارسنجی عملی بودن مدل، آزمون‌های میدانی در ۱۰ مدرسه در سطح شهر تبریز با نمونه‌ای متشکل از ۲۵۰ دانش‌آموز انجام شد. معلمان مؤلفه‌ها و عناصر شناسایی شده را در برنامه‌های درس خود در طول هشت هفته ادغام کردند. نمرات قبل و بعد از ارزیابی حاکی از بهبود معنادار آماری در توانایی‌های تفکر انتقادی دانش‌آموزان با مقدار $p < 0.05$ بود که نشان‌دهنده کارآمدی مدل است.

با ترکیب تحلیل داده‌های کمی با بینش کارشناسان کیفی، یک مدل جامع و فرهنگی متناسب برای آموزش تفکر انتقادی در مدارس ابتدایی ایران ایجاد شد. این روش نه تنها استحکام نظری مدل را تضمین می‌کند، بلکه اثربخشی عملی آن را در محیط‌های کلاس درس واقعی نیز تضمین می‌کند.

۴.۱.۲ سازگاری با بافت ایرانی.

در فرآیند انطباق مدل‌های تفکر انتقادی برای بافت آموزشی ایران، از رویکرد ترکیبی استفاده شد که راهبردهای کمی و کیفی را برای اطمینان از درک و همسویی همه‌جانبه ترکیب می‌کرد.

استراتژی انطباق

بر اساس یافته‌های کمی و کیفی، یک استراتژی سازگاری متناسب ایجاد شد:

یکپارچگی فرهنگی: مضامینی مانند «احترام فرهنگی»، «تاریخ» و «روایت‌های محلی» به‌شدت در FGD ها مشهود بود. از این رو، مدل بر درهم تنیدن تمرین‌های تفکر انتقادی در روایت‌ها و درس‌هایی که ریشه در تاریخ و فرهنگ ایران دارد، تأکید کرد.

مهارت زبانی: داده‌های کمی نشان داد که بین نمره مهارت زبان فارسی و تفکر انتقادی همبستگی معنی‌داری ($p > 0.05$) وجود دارد. این امر مستلزم یک رویکرد تمرکز دوگانه، تقویت هم‌زمان مهارت‌های زبانی و تفکر انتقادی بود.

کاربرد دنیای واقعی: با توجه به تأکید جهانی بر مهارت‌های STEM و قرن بیست و یکم، این مدل مشکلات دنیای واقعی عملی مرتبط با بافت ایرانی را ادغام می‌کند و به دانشجویان اطمینان می‌دهد که نه تنها انتقادی فکر می‌کنند، بلکه می‌توانند این مهارت‌ها را به‌صورت عملی نیز به کار گیرند.

ارزیابی مستمر: سیستمی از ارزیابی‌های دوره‌ای، اعم از تکوینی و جمعی، برای نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان در مهارت‌های تفکر انتقادی گنجانده شد.

اقتباس برای بافت ایرانی، صرفاً ترجمه‌ای از مدل‌های غربی نبود. این یک فرآیند دقیق بود که ریشه در شواهد تجربی داشت و تضمین می‌کرد که مدل توسعه‌یافته با تفاوت‌های ظریف فرهنگی، تاریخی و آموزشی محلی همخوانی دارد، در حالی که هنوز با استانداردهای جهانی تفکر انتقادی همسو است.

برای اطمینان از اینکه الگوی آموزش تفکر انتقادی ما قابل اعتماد و قابل استفاده در متن کتاب‌های درسی دوره دوم ابتدایی ایران است، یک فرآیند اعتبار سنجی دقیق را انجام دادیم. این بخش مراحل انجام شده در طول این اعتبار سنجی را شرح می‌دهد.

با توجه به هدف درک کاربرد و اثربخشی مدل تفکر انتقادی، نمونه‌ای را در نظر گرفتیم که نمایانگر بخش وسیعی از دانش‌آموزان و مربیان دوره دوم ابتدایی ایرانی باشد.

دانشجویان: از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شد. از میان جمعیت حدوداً ۱۰۰۰۰ دانش‌آموز در مناطق پنج‌گانه آموزشی تبریز، ما ۵۰۰ دانش‌آموز را انتخاب کردیم و از هر منطقه نماینده یکسانی را تضمین کردیم. این امکان را برای یک نمونه گسترده و درعین حال جامع از دانش‌آموز فراهم کرد و اطمینان حاصل کرد که تنوع جمعیتی و اجتماعی-اقتصادی در نظر گرفته شده است.

فرهنگیان: از همان مناطق ۱۰ نفر از فرهنگیان به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. این مربیان بر اساس تجربه در تدریس دروس ابتدایی و آشنایی با برنامه درسی موجود انتخاب شدند. این حجم کل نمونه را به ۶۰۰ شرکت‌کننده رساند. همچنین در این پژوهش از دو ابزار گردآوری داده‌های اولیه استفاده شد:

۱. پرسشنامه: پرسشنامه‌های سفارشی طراحی شده برای دانش‌آموزان و مربیان توزیع شد. پرسشنامه دانش‌آموز شامل ۲۰ گویه، برای سنجش دیدگاه آن‌ها در مورد کتاب‌های درسی جاری و نیاز درک شده آن‌ها به عناصر تفکر انتقادی طراحی شده است. از سوی دیگر، به مربیان پرسشنامه ۳۰ سؤالی دقیق‌تری داده شد که در مورد عملی بودن اجرای مدل پیشنهادی و چالش‌های بالقوه آن تحقیق می‌کرد.

۲. بحث‌های گروهی متمرکز (FGDs): ده FGD انجام شد که هر کدام شامل ۸-۱۰ مربی بود. هدف این جلسات استخراج بینش‌های کیفی در مورد شکاف‌های درک شده در

برنامه درسی موجود در مورد تفکر انتقادی و مزایا و چالش‌های بالقوه مدل جدید بود. هر FGD تقریباً ۹۰ دقیقه طول کشید.

تجزیه و تحلیل کمی: داده‌های حاصل از پرسشنامه‌ها در نرم‌افزار SPSS وارد شد. آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد و توزیع فرکانس در ابتدا محاسبه شد. علاوه بر این، از آمار استنباطی مانند آزمون‌های t و ANOVA برای شناسایی تفاوت‌های قابل توجه در ادراک بین مناطق یا بر اساس سطوح تجربه مربیان استفاده شد.

تجزیه و تحلیل کیفی: رونوشت‌های FGDS با استفاده از نرم‌افزار NVivo تجزیه و تحلیل شد. رویکرد تحلیل موضوعی اتخاذ شد. کدگذاری اولیه برای تقسیم‌بندی داده‌ها انجام شد و به دنبال آن موضوعات تکراری مرتبط با ادغام تفکر انتقادی در کتاب‌های درسی شناسایی شدند. این مضامین بینش عمیق‌تری را در مورد جنبه‌های کیفی فرآیند اعتبارسنجی، تکمیل‌کننده داده‌های کمی ارائه می‌کنند.

در نتیجه، فرآیند اعتبارسنجی یک رویکرد ترکیبی را اتخاذ کرد که گستره داده‌های کمی را با عمق بینش‌های کیفی ترکیب می‌کرد. این روش جامع، درک کاملی از ارتباط و کاربرد مدل تفکر انتقادی با کتاب‌های درسی دوم ابتدایی ایران را تضمین می‌کند.

یافته‌ها

برای ارزیابی وضعیت فعلی تفکر انتقادی در کتب درسی مورد تجزیه و تحلیل، در مجموع ۱۰ کتاب درسی مورد استفاده در پایه دوم ابتدایی به‌عنوان شاخص وضعیت فعلی در نظام آموزشی ایران بررسی شد. هر کتاب درسی به بخش‌ها، فصل‌ها، تمرین‌ها و روایت‌های محتوا تقسیم شد و یک روش کدگذاری کیفی سیستماتیک اتخاذ شد. آنالیز کمی:

از ۱۰ کتاب درسی، ۷ کتاب درسی (۷۰٪) حاوی تمرین‌های صریح بودند که قصد داشتند تفکر انتقادی را تقویت کنند. ۴ کتاب درسی (۴۰٪) سناریوهای حل مسئله را که نیاز به تفکر مرتبه بالاتری دارند، گنجانده بودند. و فقط ۳ کتاب درسی (۳۰٪) سؤالات پایان فصل داشتند که تفکر عمیق یا مهارت‌های تحلیلی را ارتقا می‌بخشد. به‌طور متوسط، هر کتاب درسی حدود ۱۵ درصد از محتوای خود را به‌طور مستقیم به پرورش توانایی‌های تفکر انتقادی اختصاص می‌دهد.

تحلیل کیفی:

محتوای روایی کتاب‌های درسی عمدتاً از الگوهای آموزشی سنتی پیروی می‌کرد. با این حال، موارد پراکنده‌ای از تشویق دانش‌آموزان به پرسش، تجزیه و تحلیل یا تأمل در مورد محتوا وجود داشت. که نقاط قوت و ضعف شناسایی شدند.

نقاط قوت:

سناریوهای متنوع: ۵ کتاب از ۷ کتاب درسی (۷۱٪) که تمرینات تفکر انتقادی را در خود گنجانده بودند، سناریوهای دنیای واقعی مختلفی را ارائه کردند. این رویکرد به ایجاد ارتباط بیشتر و کاربردی‌تر فرآیند یادگیری کمک می‌کند.

ارتباط فرهنگی: ۹۰ درصد کتاب‌های درسی ارتباط فرهنگی قوی را حفظ کرده‌اند، و تضمین می‌کنند که وظایف تفکر انتقادی در زمینه‌های آشنا برای دانش‌آموزان ایرانی است. رویکرد میان‌رشته‌ای: ۴ کتاب درسی (۴۰٪) موضوعات (مانند ریاضی با مطالعات اجتماعی) را ترکیب کردند تا تمرینات جامعی را ایجاد کنند که تفکر انتقادی را تقویت می‌کند.

نقاط ضعف:

فقدان عمق: علیرغم داشتن تمرین‌هایی که به ظاهر تفکر انتقادی را ترویج می‌کند، عمق اغلب سطحی بود. حدود ۶۰ درصد از این تمرین‌ها به جای کارهای تحلیلی واقعی، شامل مهارت‌های شناختی درجه پایین‌تری مانند به خاطر سپردن و درک کردن می‌شدند. راهنمایی ناکافی: فقط ۲۰ درصد از کتاب‌های درسی راهنمایی یا گام‌های صریح را برای دانش‌آموزان ارائه می‌کردند تا به وظایف تفکر انتقادی نزدیک شوند. این کمبود می‌تواند هدایت تمرینات را به‌طور مستقل برای دانش‌آموزان چالش‌برانگیز کند.

مکانیسم بازخورد محدود: تنها ۱۰ درصد از کتاب‌های درسی دارای راهنمای معلم یا کتاب راهنما بودند که بینش‌هایی را در مورد چگونگی ارزیابی مؤثر توانایی‌های تفکر انتقادی دانش‌آموزان ارائه می‌کرد.

ارتباط محتوا: هم کتاب‌های درسی و هم مدل پیشنهادی بر اهمیت ارتباط محتوا، به‌ویژه با توجه به تفاوت‌های فرهنگی چشم‌انداز آموزشی ایران تأکید می‌کنند.

ادغام بین‌رشته‌ای: همان‌طور که اشاره شد، ۴۰ درصد از کتاب‌های درسی موضوعات را در تمرین‌های تفکر انتقادی خود ادغام کردند، که نشان‌دهنده تأکید مدل بر یادگیری بین‌رشته‌ای است.

کاربرد دنیای واقعی: تمرکز مدل بر اتصال یادگیری به سناریوهای دنیای واقعی در ۷۱ درصد از کتاب‌های درسی دیده می‌شود که نشان‌دهنده همسویی قابل‌توجهی در این جنبه است.

واگرایی:

عمق فکر: درحالی‌که مدل پیشنهادی بر فرآیندهای شناختی عمیق‌تر، از جمله تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی تأکید می‌کند، کتاب‌های درسی اغلب در درک و کاربرد متوقف می‌شوند و سطوح شناختی بالاتر را از دست می‌دهند.

آموزش هدایت‌شده: این مدل یک رویکرد سیستماتیک و گام‌به‌گام را برای تلقین تفکر انتقادی پیشنهاد می‌کند. در مقابل، تنها ۲۰ درصد از کتب درسی هر شکلی از آموزش هدایت‌شده را به دانش‌آموزان ارائه می‌کردند.

تکنیک‌های ارزیابی: مدل پیشنهادی تکنیک‌های متعددی را برای ارزیابی تفکر انتقادی ارائه می‌دهد که هر دو رویکرد شکل‌دهنده و جمع‌آوری را در برمی‌گیرد. در مقابل، کتاب‌های درسی بررسی شده عمدتاً در ارائه روش‌های ارزیابی قوی کمبود داشتند، زیرا تنها ۱۰ درصد دارای راهنمای ارزیابی مرتبط بودند.

به‌طور خلاصه، درحالی‌که زمینه‌های همسویی بین کتاب‌های درسی فعلی و مدل پیشنهادی وجود دارد، شکاف‌های قابل‌توجهی، به‌ویژه در عمق وظایف تفکر انتقادی، دستورالعمل‌های هدایت‌شده، و تکنیک‌های ارزیابی وجود دارد. پرداختن به این شکاف‌ها برای پرورش فرهنگ تفکر انتقادی قوی در نظام آموزش ابتدایی ایران حیاتی است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های تحقیق حاضر به‌طور غیرقابل‌انکاری پیامدهای مهمی برای ذینفعان مختلف در حوزه آموزشی دارد. برای مربیان، نتایج، درک جدیدی از ضرورت ادغام تفکر انتقادی در سطح ابتدایی ارائه می‌کند. این فقط در مورد گنجاندن محتوا نیست، بلکه در مورد رویکرد، آموزش و روش‌شناسی در پس ارائه محتوا است. به‌عنوان مثال، مربیان در خط مقدم این یافته‌ها هستند. آن‌ها باید به آموزش مناسب برای ترجمه این مدل به آموزش کلاسی مجهز

شوند. توسعه حرفه‌ای متناسب با تفاوت‌های ظریف ادغام تفکر انتقادی می‌تواند تفاوت اساسی در نحوه تأثیرگذاری معلمان این مهارت‌ها در دانش‌آموزان ایجاد کند. کارگاه‌ها، سمینارها و آموزش‌های مستمر به مربیان کمک می‌کند تا جوهر مدل پیشنهادی را درک کنند، و از یادگیری تکه‌ای به رویکردی مبتنی بر تحقیق بیشتر دور شوند.

سیاست‌گذاران نیز نمی‌توانند این یافته‌ها را نادیده بگیرند. سیاست‌های آموزشی موجود، مسیر سفر آموزشی یک کشور را شکل می‌دهد. معرفی سیاست‌هایی که ادغام تفکر انتقادی در آموزش ابتدایی را شناسایی و اولویت‌بندی می‌کند، می‌تواند چشم‌انداز آینده را تغییر دهد. این به معنای بازنگری استانداردهای برنامه درسی، معیارهای ارزیابی و حتی پروتکل‌های استخدام و آموزش معلمان است. علاوه بر این، سیاست‌ها باید تحقیقات را در این زمینه تسهیل کنند و مطالعات بیشتری را برای تنظیم دقیق کارایی مدل تشویق کنند.

برای ناشران کتاب‌های درسی، این تحقیق به‌عنوان یک فراخوان واضح برای تجدید ساختار به نظر می‌رسد. کتاب‌های درسی، منابع اولیه در اکثر محیط‌های آموزشی، باید منعکس‌کننده اصولی باشند که توسط مدل تعیین شده است. این فقط در مورد اضافه کردن بخش‌های «تفکر انتقادی» نیست، بلکه در کل جوهره را در هم می‌بافد. ناشران باید با مربیان و کارشناسان موضوعی همکاری کنند تا اطمینان حاصل کنند که کتاب‌های درسی مطابق با مدل پیشنهادی هستند و دانش‌آموزان را برای تفکر، استدلال و تأمل به چالش می‌کشند. هنگام کنار هم قرار دادن تحقیقات فعلی با مطالعات قبلی، برخی از شباهت‌ها و واگرایی‌ها ظاهر می‌شود. بسیاری از مطالعات گذشته، مانند مطالعات پل و الدر (۲۰۰۶)، مدت‌هاست که از اهمیت تفکر انتقادی حمایت کرده‌اند. با این حال، آنچه پژوهش حاضر را متمایز می‌کند، تمرکز آن بر آموزش ابتدایی ایرانی است و به شکافی که در ادبیات وجود داشت پرداخته است.

تحقیقات قبلی اغلب عمومی بوده و چارچوب‌هایی را ارائه می‌دهد که کاربرد جهانی دارند اما گاهی اوقات فاقد ارتباط زمینه‌ای هستند. مطالعه حاضر با ارائه یک مدل متناسب با چشم‌انداز آموزشی ایران، پژوهش‌های احساسات احمدی (۲۰۰۷) در مورد اهمیت زمینه در توسعه برنامه درسی، این را پل می‌کند.

تمایز دیگر در رویکرد به ادغام کتاب‌های درسی نهفته است. در حالی که هالپرن (۱۹۹۸) و فاسیون (۱۹۹۰) ضرورت ادغام تفکر انتقادی در محتوای آموزشی را مورد بررسی قرار

دادند، مطالعه کنونی عمیق‌تر است. این بینش‌های عملی و چارچوبی ساختاریافته ارائه می‌کند، نه فقط بحث‌های نظری، که می‌تواند یک تغییر بازی برای ناشران کتاب‌های درسی باشد.

باین حال، این مطالعه همچنین بر اساس کار بنیادی محققان قبلی است. مدل پیشنهادی اصولی را از چارچوب‌های تثبیت‌شده مختلف به عاریت می‌گیرد و آن‌ها را برای تناسب با سیستم آموزشی هدف تطبیق می‌دهد. بنابراین، درحالی‌که دیدگاه‌های بدیع را معرفی می‌کند، در نظریه‌های آموزشی آزمایش‌شده زمان باقی می‌ماند.

ادغام مدل پیشنهادی پتانسیل ایجاد تحول در نتایج دانش‌آموزان را دارد. اولاً، سیستم آموزشی با پرورش متفکران انتقادی از سنین جوانی، افرادی را شکل می‌دهد که قادر به قضاوت‌های مستدل باشند. این به‌طور بالقوه می‌تواند نه تنها بر نتایج تحصیلی بلکه بر انتخاب‌های زندگی تأثیر بگذارد، زیرا دانش‌آموزان برای تصمیم‌گیری آگاهانه مجهزتر می‌شوند. اثر موجی چنین ادغامی در آموزش عالی نیز قابل مشاهده است. دانشگاه‌ها از دانشجویانی با ذهنیت تحلیلی ریشه‌دارتر پذیرایی می‌کنند که به‌طور بالقوه دقت علمی و کیفیت گفتمان را در سطح عالی افزایش می‌دهد. علاوه بر این، یکپارچه‌سازی مدل همواره پویایی کلاس درس را تغییر می‌دهد. به‌جای جذب غیرفعال، کلاس‌های درس به کانون بحث، بحث و تأمل تبدیل می‌شوند. نقش معلم از یک توزیع‌کننده دانش به یک تسهیل‌کننده تبدیل می‌شود و دانش‌آموزان را در سفر کسب دانش راهنمایی می‌کند. همچنین تأثیر اجتماعی-اقتصادی بلندمدت آن باید در نظر گرفته شود. نسلی از متفکران انتقادی می‌توانند به راه‌حل‌های نوآورانه‌تری برای چالش‌های معاصر، چه در حوزه‌های علم، فناوری، سیاست یا مسائل اجتماعی منجر شوند. چنین نسل مجهزی همچنین می‌تواند به جایگاه جهانی کشور کمک کند و دانشمندان، محققان و متخصصانی را تولید کند که قادر به رقابت در یک پلت فرم بین‌المللی هستند.

به عنوان پیشنهاد سعی شد است به صورت چندبعدی موارد کاربردی برای اجرا ارائه شوند.

• راهبردهای گنجانیدن تفکر انتقادی در کتاب‌های درسی

تفکر انتقادی برای پرورش ذهن‌های باهوشی که قادر به تصمیم‌گیری آگاهانه هستند، اساسی است. کتاب‌های درسی نقش مهمی در این فرآیند دارند. استراتژی‌های زیر می‌تواند مؤثر باشد:

پرسش‌های مبتنی بر پژوهش^۱: کتاب‌های درسی می‌توانند پرسش‌های بازتری را ادغام کنند که کاوش عمیق را تشویق می‌کند و دانش‌آموزان را به جستجوی فعالانه پاسخ‌ها و تفکر فراتر از اطلاعات ارائه‌شده سوق می‌دهد (احمدی و فرزانه، ۲۰۱۹).

مطالعات موردی^۲: معرفی سناریوهای دنیای واقعی یا مطالعات موردی مرتبط با بافت ایرانی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا دانش نظری را به‌طور مؤثرتری به کار گیرند (رسولی و قاسمی، ۲۰۱۶ ش).

دیدگاه‌های متناقض^۳: ارائه دیدگاه‌های متعدد، به‌ویژه دیدگاه‌های متناقض، می‌تواند دانش‌آموزان را برای ارزیابی انتقادی دیدگاه‌های مختلف به چالش بکشد (کریمی و رضایی، ۲۰۱۸).

پرسشگری سقراطی^۴: کتاب‌های درسی می‌توانند با اتخاذ روش سقراطی، دانش‌آموزان را تشویق کنند تا مفروضات خود را به چالش بکشند و مفاهیم زیربنایی را عمیق‌تر درک کنند (موسوی و خسروی، ۲۰۱۷).

• توصیه‌هایی برای تربیت معلم و رویکردهای آموزشی

همچنین مسئولیت ایجاد محیطی مناسب برای تفکر انتقادی بر عهده مربیان است. در اینجا چند توصیه متناسب آورده شده است:

یادگیری فعال^۵: تشویق راهبردهای یادگیری فعال، مانند بحث‌های گروهی و مناظره‌ها، می‌تواند یک محیط کلاسی پویا را پرورش دهد که در آن تفکر انتقادی رشد می‌کند (طاهری و نامداری، ۲۰۱۶ ش).

تکنیک‌های فراشناختی^۶: تأکید بر فراشناخت می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا در فرآیندهای فکری خود تأمل کنند و مهارت‌های شناختی خود را بهبود بخشند (بهزادی و نوری، ۲۰۱۹ ش).

1. Inquiry-based Questions
2. Case Studies
3. Contradictory Viewpoints
4. Socratic Questioning
5. Active Learning
6. Metacognitive Techniques

استدلالات‌های مبتنی بر شواهد^۱: آموزش معلمان برای تأکید بر استدلال‌های مبتنی بر شواهد می‌تواند یک ذهنیت تحلیلی دقیق را در بین دانش‌آموزان القا کند (فارسانی و آقاجانی، ۲۰۱۷ ش).

توسعه حرفه‌ای مستمر^۲: کارگاه‌ها و جلسات آموزشی مستمر با تمرکز بر تفکر انتقادی و تکنیک‌های آموزشی نوآورانه می‌تواند مفید باشد (علی‌آبادی و شریف، ۲۰۱۸ SH).

• توصیه‌های سیاستی برای نظام آموزشی ایران

برای یک تحول کل‌نگر، سیاست‌های سطح سیستم نیز نیاز به ارزیابی مجدد دارند: بازنگری کلی برنامه درسی^۳: یک بازنگری کامل برنامه درسی می‌تواند عناصر تفکر انتقادی بیشتری را که مربوط به بافت فرهنگی و اجتماعی ایران است را در برگیرد (مظهری و گلستانی، ۲۰۱۹ SH).

اصلاحات ارزشیابی^۴: ارزشیابی‌های سنتی باید با آزمون‌هایی تکمیل شود که توانایی‌های تحلیلی و استدلالی دانش‌آموزان را ارزیابی می‌کند (کاظمی و عزیزی، ۲۰۱۷ ش). خودمختاری معلمان^۵: توانمندسازی معلمان با استقلال بیشتر می‌تواند به آن‌ها اجازه دهد تا روش‌های تدریس را به بهترین نحو برای کلاس‌های درس خود اتخاذ کنند (سلیمانی و ابراهیمی، ۲۰۱۶ ش).

زیرساخت‌ها و منابع^۶: تخصیص کافی منابع می‌تواند کل اکوسیستم آموزشی را تقویت کند، از تربیت معلم گرفته تا ابزار کلاس درس، به رشد تفکر انتقادی کمک می‌کند (حسینی و دریا بیگی، ۲۰۱۸).

اهمیت اساسی تفکر انتقادی در شکل‌دهی ذهن‌های آگاه، به‌ویژه در چارچوب نظام آموزشی ابتدایی ایران، قابل اغراق نیست. پژوهش حاضر با ارائه یک تحلیل عمیق از وضعیت کتاب‌های درسی پایه دوم، شکافی بین محتوای ارائه شده و پارادایم‌های ایدئال آموزش تفکر انتقادی کشف کرده است (احمدی و فرزانه، ۲۰۱۹). یافته‌های ما نشان می‌دهد که درحالی که کتاب‌های درسی به‌عنوان مخزن دانش عمل می‌کنند، اغلب در به چالش کشیدن دانش‌آموزان به روش‌هایی که تعامل واقعی با مطالب را تقویت می‌کنند، شکست می‌خورند.

¹ Evidence-based Arguments

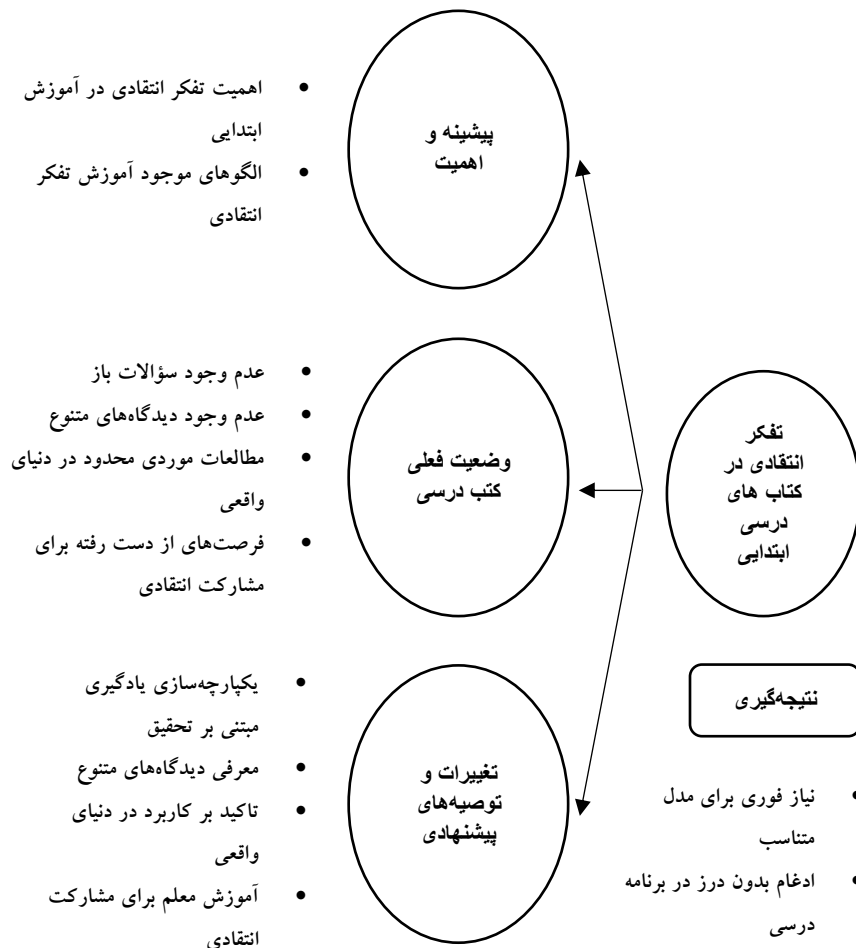
² Continuous Professional Development

³ Curriculum Overhaul

⁴ Assessment Reforms

⁵ Teacher Autonomy

⁶ Infrastructure and Resources



شکل ۱. الگوی ترویج تفکر انتقادی: ارزشیابی کتاب‌های درسی دوره ابتدایی در نظام آموزشی ایران

علاوه بر این، تجزیه و تحلیل عدم وجود دیدگاه‌های متفاوت، مطالعات موردی در دنیای واقعی و سؤالات باز را شناسایی کرد که همگی برای پرورش فرهنگ تعامل انتقادی بسیار مهم هستند (رسولی و قاسمی، ۲۰۱۶). با توجه به اهمیت این یافته‌ها، نیاز مبرمی به مدلی وجود دارد که به ادغام تفکر انتقادی به صورت ارگانیک در بافت آموزشی نظام آموزشی ایران اختصاص دارد. مدل پیشنهادی در این مطالعه می‌تواند به عنوان یک پله عمل کند، اما کاربرد واقعی و تأثیر طولی آن باید بیشتر مورد بررسی قرار گیرد (کریمی و رضایی، ۲۰۱۸).

علاوه بر این، فرصتی برای محققان وجود دارد که در حوزه‌های محتوایی خاص عمیق‌تر کاوش کنند و تفاوت‌های ظریف موضوعی در ادغام تفکر انتقادی را بررسی کنند. این می‌تواند منجر به یک رویکرد بخش‌بندی شده تر و متناسب‌تر برای توسعه برنامه درسی شود (موسوی و خسروی، ۲۰۱۷). علاوه بر این، ادغام فناوری، به‌ویژه در عصر دیجیتال، قلمروهای ناشناخته‌ای را ارائه می‌دهد که می‌توان برای پرورش تفکر انتقادی مورد بررسی قرار داد (طاهری و نامداری، ۲۰۱۶).

در نهایت، درحالی که مطالعه حاضر بر پایه دوم متمرکز است، گسترش این تحقیق در پایه‌های تحصیلی می‌تواند دیدگاهی کل‌نگر ارائه دهد، که به‌طور بالقوه منجر به یک بازنگری کلی سیستمی می‌شود که تفکر انتقادی را در تمام سطوح آموزش ابتدایی در ایران در اولویت قرار می‌دهد (بهزادی و نوری، ۲۰۱۹).

منابع

- Abedi, J. (2016). Content evaluation of primary education textbooks: focusing on cognitive skills. *Iranian Journal of Educational Research*, 10(3), 34-48.
- Ahmadi, A. (2007). The role of textbooks in nurturing lifelong learners in middle schools in Tehran. *Curriculum Journal*, 18(2), 177-188.
- Ahmadi, M., and Farzaneh, M. (2019). *Critical question in modern education* Tehran University Press.
- Ali Akbari, F., and Jamal Vandt, B. (2020). The effect of teaching critical thinking skills on the understanding of Iranian English language learners. *Studies in Educational Evaluation*, 3(2), 45-56.
- Aliabadi, K., and Sharif, M. (2018). *Continuous professional development in Iran: a new frontier*. Rasht: *Gilan University Press*.
- American Psychologist, 53(4), 449.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn & Bacon.
- Behzadi, Y., and Nouri, A. (2019). *Metacognition in Tabriz learning: Tabriz University Publications*.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first-century skills. In *Assessment and teaching of 21st-century skills* (pp. 17-66). Springer.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21-32.

Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). W.H. Freeman.

Ennis, R. H., & Millman, J. (2005). *Cornell Critical Thinking Test, Level X*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

Facioni, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring.

Hashemi, M., and Babaei, H. (2016). Critical thinking in Iranian English language classrooms: conditions and obstacles. *Research Quarterly in Curriculum Planning*, 12(15), 54-68.

Hosseini, S. M., and Khodabakhshzadeh, H. (2015). Evaluation of Iranian pre-intermediate English textbooks using a checklist of educational objectives. *Iranian EFL Journal*, 5(2), 44-54.

Hosseini, S.A., and Darya Beigi, R. (2018). Allocation of resources in the age of innovation. Kashan: *Kashan University Press*.

Jafari, S., and Ansari, D. (2018). The digital age and the importance of teaching critical thinking. *Educational Technology Research*, 5(1), 12-23.

Karimi, M., and Venkatsan, S. (2017). Recent developments in Iran's primary education: shift towards modern educational approaches. *Tehran Education Quarterly*, 7(3), 35-45.

Karimian, L., and Farzad, V. (2015). Textbooks in Iran's educational system: content analysis. *Iranian Journal of Educational Research*, 7(1), 15-30.

Khatib, M., and Marafet, F. (2007). The role of critical thinking in vocabulary learning of Iranian English language learners. *Research on Kharji languages*, 32, 85-106.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

Mazhari, S., and Golestani, M. (2019). Revival of Iran's curriculum for the future. Qazvin: Publications of Qazvin University of Medical Sciences.

Mazloum, F., and Keshavarz, S. (2017). Towards the curriculum of the 21st century: analysis of the role of textbooks, *perspectives on education in Iran*, 9(2), 55-70.

Mehrabi, K., and Behzadi, Y. (2017). The effect of critical thinking training on students' academic writing skills. *Iranian Journal of Language and Education*, 3(2), 45-58.

Mehrmohammadi, M. (2011). Curriculum planning and critical thinking. *Curriculum Studies Quarterly*, 2(6), 24-8.

Mirhosseini, S.A., and Khodakarmi, S. (2019). Digital learning and critical thinking challenges: Implications for primary education in Iran. *Journal of Educational Technology and Society*, 11(4), 21-33.

Moon, J., & Reedy, D. (2018). The role of textbooks in supporting inquiry-based learning. *Research in Science & Technological Education*, 36(2), 192-209.

Mousavi, S.A. (2019). Critical thinking in Iranian elementary schools: challenges and prospects. *Iranian Journal of Curriculum Studies*, 6(1), 1-15.

Mousavi, Z., and Khosravi, F. (2017). Socratic questioning: An old method for new classrooms. Qom: Al-Zahra Publications.

Partnership for 21st Century Learning. (2015). Framework for 21st century learning. P21.

Paul, R., & Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education*, 31(2), 34-35.

Paul, R., & Elder, L. (2009). The miniature guide to critical thinking concepts and tools. Foundation for Critical Thinking.

Rafsanjani, M.F., and Amiri, S. (2018). Between indirect learning and critical thinking: An analysis of Iranian elementary textbooks. *Tehran Journal of Curriculum Studies*, 6(2), 55-70.

Rahimi, M., and Abedini, A. (2020). The demands of the modern labor market: a focus on critical thinking *Iranian Journal of Vocational Education*, 7(2), 34-47.

Rashidi, N., and Nouhi, A. (2016). Critical thinking in Iranian English language textbooks. *Research on Kharji languages*, 32, 85-106.

Rasouli, F., and Ghasemi, A. (2016). Case studies in Iranian schools: a practical approach. Mashhad: Ferdowsi University Press.

Razmjo, S.A., and Kiani, G.R. (2011). The relationship between critical thinking and language learning strategies in Iranian English language learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 8(2), 73-87.

Resnick, L. B. (1987). Education and learning to think. National Academy Press.

Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9-20.

Soleimani, H., and Ebrahimi, A. (2016). Iranian teacher empowerment. Ahvaz: Chamran University Press.

Taghizadeh, M., and Hosni, M. (2017). The role of critical thinking in modern education. *Iranian Journal of Educational Studies*, 4(1), 23-29.

Taheri, B., and Namdari, K. (2016). Active learning in the 21st century, Shiraz: Shiraz University Press.

Talibinejad, M.R., and Shahidipour, M. (2012). Critical thinking in the field of Iranian English language. *Iranian Journal of Language Education*, 1(3), 67-90.

Toulmin, S. (1958). The uses of argument. Cambridge University Press. UNESCO International Bureau of Education. (2015). Global education monitoring report. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Zamani, B., and Babian, Z. (2011). Educational methodologies in primary education in Iran. *Tehran curriculum magazine*, 5(2), 44-59.

Identifying factors affecting the ability of novice teachers in the first days of school from the perspective of primary school teachers

Hasan Ahmadi¹

Abstract

The first day of school or class - even the first few minutes - makes or breaks a teacher. Therefore, the first days of Academic year always bring their own challenges for new teachers. Successful teachers have a script or program ready for the first day of school because the work and activities done in the first days of school determine the success or failure of the teacher in the rest of the school year. Therefore, the aim of the present study was to identify the factors of the effectiveness of novice teachers in the first days of school from the perspective of primary school teachers. The approach of this research is inductive and a qualitative method was used to conduct it. The type of field research and phenomenological study method was used. The statistical population of the research was novice primary school teachers in Tabriz city, 31 teachers were selected by purposive sampling method. In this research, content analysis was done in order to classify the data. The findings showed that 12 factors have an effect on the effectiveness of novice teachers, which include the way of entering the classroom, the appearance of the teacher, self-introduction, explaining the evaluation method, determining the rules, creating an emotional and friendly relationship, getting to know the students, welcoming From the opinions of the students, appropriate design of courses, positive expectations from students, general knowledge and specialized knowledge.

Keywords: Novice teachers; First days of school; Tabriz city

¹. Assistant Professor, Department of Educational Management, Farhangian University, Tehran, Iran ahmadi.hasan1988@cfu.ac.ir

شناسایی عوامل موثر بر توانمندی معلمان تازه کار در روزهای اول مدرسه از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی

حسن احمدی^۱

چکیده

روز اول مدرسه یا کلاس - حتی چند دقیقه اول - معلم را می سازد یا می شکند. از این رو، روزهای آغازین سال تحصیلی در مدرسه، همیشه برای معلمان تازه کار چالش های خاص خود را به همراه دارد. معلمان موفق برای اولین روز مدرسه یک فیلمنامه یا برنامه آماده دارند چرا که کار و فعالیت انجام شده در روزهای اول مدرسه، موفقیت یا شکست معلم را در بقیه سال تحصیلی تعیین می کند. از این رو هدف پژوهش حاضر شناسایی عوامل موثر بودن معلمان تازه کار در روزهای اول مدرسه از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی بود. رویکرد این پژوهش استقرایی و از روش کیفی برای انجام آن استفاده شده است. نوع پژوهش میدانی و از روش مطالعه پدیدارشناسی استفاده شد. جامعه آماری پژوهش معلمان تازه کار دوره ابتدایی شهر تبریز بود که ۳۱ نفر از معلمان با روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. در این پژوهش تجزیه و تحلیل محتوا به منظور طبقه بندی داده ها انجام شد. یافته ها نشان داد که که ۱۲ عامل در موثر بودن معلمان تازه کار تاثیر دارد که شامل نحوه ورود به کلاس، وضعیت ظاهری معلم، معرفی خود، توضیح شیوه ارزشیابی، تعیین مقررات، ایجاد رابطه عاطفی و دوستانه، شناخت دانش آموزان، استقبال از نظرات دانش آموزان، طراحی مناسب دروس، انتظارات مثبت از دانش آموزان، دانش عمومی و دانش تخصصی می باشد.

واژگان کلیدی: معلمان تازه کار؛ روزهای اول مدرسه؛ شهر تبریز

مقدمه

آموزش ابتدایی و تدریس در مقطع ابتدایی، ابزاری حیاتی برای ساختن جامعه‌ای بهتر است و به ایجاد رفاه در کل کشور کمک می‌کند. سیاستگذاران، ارائه آموزش ابتدایی رایگان و اجباری برای همه کودکان را پیش نیاز حیاتی برای دستیابی به برابری و عدالت اجتماعی در جامعه می‌دانند (کلیم و اختر^۱، ۲۰۲۲). شخصیت و علائق افراد بر بسیاری از جنبه‌های زندگی روزمره افراد، مانند روابط بین فردی، سلامتی، عملکرد تحصیلی و رفاه ذهنی تأثیرات قابل توجهی دارد (استاجکویچ^۲، ۲۰۱۸). این در حالی است که روزهای اول مدرسه همیشه برای معلمان تازه کار چالش‌های خاص خود را به همراه دارد. معلمان موفق برای اولین روز مدرسه یک فیلمنامه یا برنامه آماده دارند. چرا که کار یا فعالیت انجام شده در روزهای اول مدرسه، موفقیت یا شکست معلم را در بقیه سال تحصیلی تعیین می‌کند.

داگلاس بروکس^۳، استاد کالج، از تعدادی از معلمان در اولین روز مدرسه آنها فیلمبرداری کرد. با نگاهی به ضبط بعدی، او به کشف شگفت‌انگیزی دست یافت. معلمان ناکارآمد اولین روز مدرسه خود را با پرداختن به موضوع یا انجام یک فعالیت سرگرم‌کننده آغاز کردند. معلمان موثر زمانی را صرف سازماندهی و ساختار کلاس‌های درس خود کردند تا دانش‌آموزان بدانند برای موفقیت چه کاری باید انجام دهند. دانش‌آموزان کلاس‌های مدیریت‌شده را دوست دارند، زیرا هیچ‌کس سر آنها فریاد نمی‌زند و یادگیری اتفاق می‌افتد. از این رو، پیشرفت دانش‌آموزان در پایان سال ارتباط مستقیمی با میزان کنترل خوب معلم بر رویه‌های کلاس در همان هفته اول سال تحصیلی دارد. معلم مؤثر در همان هفته اول مدرسه کنترل خوبی بر کلاس برقرار می‌کند. البته کنترل شامل تهدید یا ارباب‌نمی‌شود و به این معناست که شما به عنوان معلم، (۱) کاری که انجام می‌دهید، (۲) رویه‌های کلاس خود و (۳) مسئولیت‌های حرفه‌ای خود را می‌دانید. این برای دانش‌آموزان بسیار اطمینان‌بخش است که می‌دانید چه کار می‌کنید. شواهد زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد دو تا سه هفته اول مدرسه در تعیین میزان موفقیت دانش‌آموزان در باقی‌مانده سال بسیار مهم است (وانگ و وانگ^۴، ۲۰۱۸).

¹ Kaleem & Akhtar

² Stajkovic

³ Douglas Brooks

⁴ Wong & Wong

علی‌رغم اهمیت و جایگاه تدریس اثربخش، برخی از مفسران تعلیم و تربیت انسانی بر این باورند که تدریس یک فرایند شخصی و ویژه‌ای است که تجزیه و تحلیل مهارت‌های سازنده آن بیش از حد پیچیده است و نمی‌توان به راحتی برای آن الگوها و مولفه‌هایی تعیین کرد. لازم به ذکر است گفته شود که اینها تفسیر نادرستی از تدریس اثربخش در کلاس درس است چرا که تدریس با تعاملات پویا بین معلم و فراگیر سر و کار دارد و معلم اثربخش نسبت به تفاوت‌های فردی شاگردان حساس و پاسخگو است و از روش‌های تدریس متنوع استفاده می‌کند. معلمان اثربخش به صورت موفق به دنیا نمی‌آیند بلکه برای اثربخش بودن باید دانش و مهارت‌های مورد نیاز جهت دستیابی به اهداف آموزشی مورد نظر را داشته‌باشند و نیز بتوانند آنها را در زمان مناسب و به شیوه مطلوب و مورد انتظار به کار گیرند. شناسایی عوامل موثر بر تدریس اثربخش، اولویت‌بندی این عوامل و همسو ساختن آنها در جهت تقویت تدریس، می‌تواند زمینه بهبود فرایند یادگیری در کلاس درس را فراهم آورد (سلیمی، ۲۰۱۴). بنابراین مسئله پژوهش حاضر این است که چه عواملی بر توانمندی معلمان تازه‌کار در روزهای اول مدرسه موثر است؟

پیشینه پژوهش

مولایی و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهش خود با عنوان عوامل کارایی معلمان و جایگاه معلم در تربیت اسلامی به این نتیجه دست یافتند که از جمله عوامل مهم در کارایی معلمان: افزایش منزلت اجتماعی دبیران، تأمین نیازمندی‌های مادی دبیران، انتخاب افرادی که خصوصیات ذهنی، جسمی و روحی مناسب برای معلمی، ارائه آموزش‌های مناسب اولیه به داوطلبان معلمی، ایجاد محیط مناسب کار برای دبیران، ارزشیابی عملکرد دبیران و پاداش دادن به دبیران کارآمد، تشکیل دوره‌های آموزش ضمن خدمت مفید برای دبیران و ... می‌باشد.

خدابخشی (۲۰۲۱) در پژوهش خود با عنوان بررسی روش‌های ایجاد انگیزه و خلاقیت در معلمان برای استفاده از تکنیک‌های آموزشی نوین در مدارس مقطع متوسطه شهرستان خلخال به این نتیجه دست یافت که بین متغیرهای مستقل انگیزه و خلاقیت معلمان با متغیر وابسته میزان استفاده از تکنیک‌های آموزشی نوین رابطه معنی‌داری وجود دارد.

غلامی نوقاب و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهش خود با عنوان بررسی مولفه‌های موثر بر رشد حرفه‌ای معلمان به این نتیجه دست یافتند که عوامل موثر بر رشد حرفه‌ای معلمان دارای

۸۵ شاخص و پنج مولفه دانش، نگرش و ارزش، مهارت، توانایی و ویژگی‌های شخصیتی بود و مولفه‌های مذکور به طور معناداری توانستند ۸۵/۱۹ درصد از رشد حرفه‌ای معلمان را تبیین نمایند. بنابراین پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان نظام آموزش و پرورش برای بهبود رشد حرفه‌ای معلمان مولفه‌های فوق را بهبود بخشند.

خدیوی و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهش خود با عنوان بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: پردیس‌های استان اردبیل) به این نتیجه دست یافتند که هفت عامل بالاترین نقش را در کیفیت آموزش و تدریس داشته‌اند. در تحلیل بخش کمی، یافته‌ها نشان داد از دیدگاه اساتید، عوامل درون ساختاری، ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان و عوامل برون ساختاری در رتبه‌های اول تا سوم قرار داشتند و از دیدگاه دانشجوی معلمان ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان در رتبه اول، عوامل محیطی - سازمانی و برون ساختاری در رتبه‌های دوم و سوم قرار دارند. در نتیجه، باید گفت در کیفیت تدریس عوامل زیادی دخیل بوده‌اند که از بین آن‌ها بیشترین تأثیر مربوط به ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان و عوامل درون ساختاری دانشگاه بوده که نیازمند توجه ویژه‌ای است.

دنگ و همکاران^۱ (۲۰۲۱) در پژوهش خود با عنوان عوامل مرتبط با آمادگی معلمان آموزش عمومی تازه کار برای کار با زبان آموزان چندزبانه: یک مطالعه چند سطحی به این نتیجه دست یافتند که درک معلم از آمادگی با دوره‌های آموزش معلم در مورد کار با زبان آموزان چندزبانه، حمایت‌های دریافت‌شده در طول تدریس سال اول، و تعداد معلمان یادگیرنده چندزبانه که در کلاس‌هایشان کار می‌کردند، ارتباط مثبت داشت. به طور مشابه، تمرکز زبان آموزان چندزبانه در سطح مدرسه تأثیر مثبتی بر آمادگی داشت. به طور کلی، به نظر می‌رسد که تجربیات یادگیری و کار با زبان آموزان چندزبانه با درک معلمان آموزش عمومی تازه کار از آمادگی برای کار با دانش آموزان چندزبانه ارتباط مثبتی دارد.

دولتی و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهش خود با عنوان شناسایی و اولویت‌بندی عوامل موثر بر بهبود آموزش - یادگیری در مدرسه هوشمند به این نتیجه دست یافتند که معلمان (با میانگین ۶) در رتبه اول و پس از آن تعامل (۴.۴۸)، دانش آموزان (۴.۴۱)، محتوا (۳.۱۱)، روش تدریس (۱.۵۸) و ارزشیابی با میانگین ۱.۴۲ در جایگاه ششم قرار گرفتند. بنابراین توسعه نظام‌های آموزشی به ایجاد تغییرات اساسی در فرآیند آموزش و یادگیری اشاره دارد.

^۱ Deng et al

برای تقویت این تغییرات، ICT یک عامل کلیدی توانمند است. فرآیند تدریس / یادگیری شامل معلم، دانش آموز و روش های تدریس می شود. در این میان معلم نقش حیاتی دارد؛ زیرا اطلاعاتی را برای تفکر و استدلال فراهم می کند.

فانتیلی و مگدوگال^۱ (۲۰۰۹) در پژوهش خود با عنوان مطالعه معلمان تازه کار: چالش ها و حمایت ها در سال های اول، به این نتیجه دست یافتند که در سال های اخیر گزارش شده است که تعداد نگران کننده ای از معلمان در سه سال اول پس از فارغ التحصیلی با یک برنامه از پیش تعیین شده، این حرفه را ترک می کنند. این پدیده در آمریکای شمالی رایج است و ضروری است که مربیان چالش های پیرامون معلمان جدید را شناسایی کرده و برای کمک به آنها از آنها حمایت کنند. اکثریت قریب به اتفاق ادبیاتی که در مورد تشویق معلمان جدید و حمایت از مربیگری است، فاقد بافت کانادایی و صدای معلم تازه کار است. در این مطالعه، فارغ التحصیلان انتراریو از یک برنامه دو ساله پیش از خدمت مورد بررسی قرار گرفتند و ۵ معلم برای مطالعات موردی انتخاب شدند. شرکت کنندگان رهبری اداری، اصلاح فرآیند انتخاب مربی، شیوه های استخدام، و حمایت های حمایت شده از سوی ناحیه را عوامل مثبتی برای رشد در این حرفه دانستند.

چهار مرحله تدریس

مرحله ۱) فانتزی: بسیاری از معلمان نوپای این باور ساده لوحانه را دارند که برای اینکه معلمی موفق باشند، تنها کاری که باید انجام دهند این است که با دانش آموزان خود ارتباط برقرار کنند و دوست باشند. آنها به ندرت در مورد استانداردها، ارزیابی یا پیشرفت دانش آموزان صحبت می کنند. سرگرم کردن دانش آموزان با فعالیت ها مفهوم تدریس آنهاست.

مرحله ۲) بقا: معلمان در مرحله بقا مهارت های آموزشی را توسعه نداده اند. آنها وقت خود را صرف کارهای مشغله ای برای دانش آموزان می کنند؛ مانند تکمیل برگه ها، تماشای فیلم ها و انجام کارهای روی صندلی - هر چیزی که دانش آموزان را ساکت نگه دارد. یادگیری و پیشرفت دانش آموزان هدف آنها نیست. آنها تدریس می کنند زیرا این یک شغل است.

مرحله ۳) تسلط: معلمانی که می دانند چگونه به موفقیت دانش آموز دست یابند، از شیوه های موثر استفاده می کنند. این معلمان می دانند که چگونه کلاس های درس خود را

¹ Fantilli & McDougall

مدیریت کنند. آنها برای تسلط تدریس می کنند و انتظارات زیادی از دانش آموزان خود دارند. معلمان مؤثر با خواندن ادبیات و رفتن به جلسات حرفه ای برای تسلط تلاش می کنند. یادگیری دانش آموز رسالت آنها و موفقیت دانش آموزان هدف استادی آنهاست.

مرحله ۴) تاثیر: معلمان مؤثر در زندگی دانش آموزان خود تغییر ایجاد می کنند. اینها معلمانی هستند که دانش آموزان سالها بعد به آنها مراجعه می کنند و از تأثیرگذاری بر زندگی آنها تشکر می کنند. برای تأثیرگذاری بر دانش آموزان خود، باید از شیوه های آموزشی مؤثر استفاده کنید. دانش آموز تنها زمانی یاد می گیرد که معلم تأثیر قابل توجهی بر زندگی دانش آموز داشته باشد. وقتی به این مرحله رسیدید، از تسلط فراتر رفته اید. هنگامی که به مرحله Impact رسیدید، به مرحله فانتزی باز می گردید و فانتزی یا رویای خود را برای ایجاد تغییر در زندگی دانش آموزان محقق می کنید (وانگ و وانگ^۱، ۲۰۱۸).

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر مبانی فلسفی تفسیری داشته و جهت گیری آن توسعه ای و کاربردی است. رویکرد این پژوهش استقرایی و از روش کیفی برای انجام آن استفاده شده است. نوع پژوهش میدانی و از روش مطالعه پدیدارشناسی استفاده شد. جامعه آماری پژوهش معلمان تازه کار دوره ابتدایی شهر تبریز بود که ۳۱ نفر از معلمان به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزار پژوهش در بخش کیفی، مصاحبه بدون ساختار بود. دلیل استفاده از این ابزار آن بود تا مشارکت کنندگان بتوانند آزادانه و بدون هیچ محدودیت نظری، دیدگاه های خود را بیان کنند. جهت اطمینان از روایی پژوهش، محقق از روش های بازبینی توسط همکاران و بررسی توسط مصاحبه شوندگان برای تعیین روایی پژوهش خود استفاده کرده است. جهت بازبینی توسط همکاران، فرایند تحلیل داده ها و نتایج به دست آمده در اختیار همکاران قرار گرفت تا نظر خودشان را ارائه دهند. همچنین پژوهشگر پس از تحلیل داده ها آن ها را خلاصه و به چند نفر از مصاحبه شوندگان ارائه نمود تا یافته ها را مورد بررسی قرار دهند.

برای محاسبه پایایی کدگذاری های انجام شده، از روش های پایایی بازآزمون و پایایی توافق بین دو کدگذار (توافق درون موضوعی) استفاده شد. در پایایی باز آزمون از میان مصاحبه های انجام گرفته، تعداد ۳ مصاحبه انتخاب شده و هر کدام از آن ها دو بار در یک فاصله زمانی ۱۰ روزه توسط پژوهشگر کدگذاری شد. برای پایایی مصاحبه کیفی از روش

¹ Wong & Wong

درصد توافق دو کدگذار استفاده شد. پایایی توافق بین دو کدگذار در این پژوهش ۸۱٪ به دست آمد، که چون بالاتر از ۶۰٪ است، پس پایایی بین دو کدگذار نیز مورد تأیید است. در نهایت به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها از فن تحلیل موضوعی (تم) استفاده شد. از این رو، مضامین به سه دسته: ۱) مضامین پایه (کدها و نکات کلیدی متن)، ۲) مضامین سازمان‌دهنده (مضامین به دست آمده از ترکیب و تلخیص مضامین پایه و ۳) مضامین فراگیر (مضامین عالی در برگیرنده اصول حاکم بر متن به مثابه کل) طبقه‌بندی گردید.

یافته‌ها

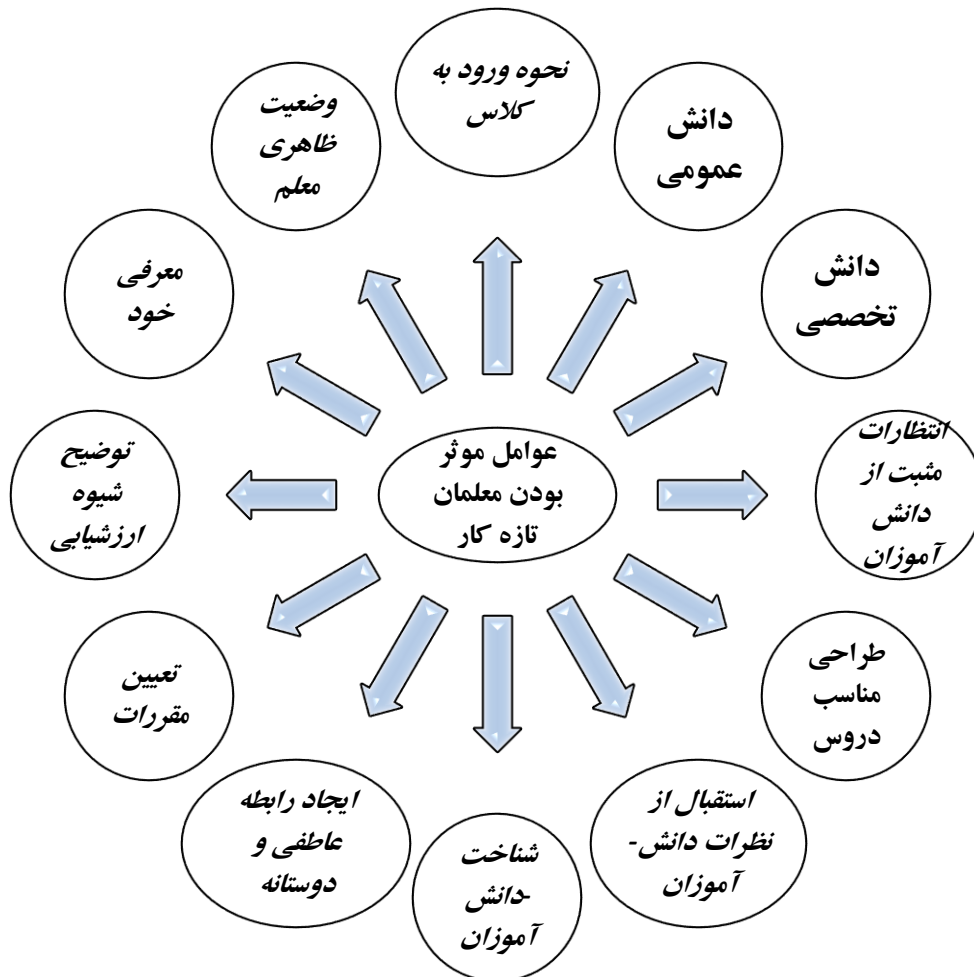
تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش در جدول ۱، حاکی از این موضوع است که ۱۲ عامل در موثر بودن و توانمندی معلمان تازه کار تأثیر دارد.

جدول ۱. عوامل موثر بودن معلمان تازه کار در روزهای اول مدرسه

| مضامین فراگیر | مضامین سازمان یافته | مضامین پایه |
|---------------------------------|---------------------|---|
| عوامل موثر بودن معلمان تازه کار | نحوه ورود به کلاس | جدی بودن، شاد بودن، استقبال از دانش آموزان در ورود به کلاس، انتظارات خود را در اولین جلسه به دانش آموزان بیان کنید. |
| | وضعیت ظاهری معلم | شیک پوش بودن، کاریزما بودن، استفاده از لباس‌های مناسب، تنوع پوشش |
| | معرفی خود | معرفی خود جهت آشنایی بیشتر دانش آموزان، ارائه اطلاعات به دانش آموزان |
| | توضیح شیوه ارزشیابی | مشخص کردن شیوه ارزشیابی، ارزیابی یادگیری دانش آموزان جهت پیشرفت تحصیلی |
| | تعیین مقررات | مشخص کردن قوانین با مشارکت دانش‌آموزان، حساس بودن به اجرای قوانین، نظم و انضباط ورود و خروج، اطمینان از درک و فهم قوانین توسط دانش‌آموزان |

| | |
|--|------------------------------|
| ایجاد انگیزه و علاقه به دانش آموزان، تشویق دانش آموزان، درگیر کردن در کارها، جذاب کردن کلاس برای دانش آموزان، انتخاب فعالیت های جذاب | ایجاد رابطه عاطفی و دوستانه |
| آشنایی به نظرات دانش آموزان، توجه به تفاوت های فردی، جداگانه صحبت کردن با دانش آموزان | شناخت دانش آموزان |
| آزادی دانش آموزان در پرسش و پاسخ، اهمیت دادن به نظرات آنها | استقبال از نظرات دانش آموزان |
| داشتن برنامه مناسب، داشتن طرح درس روزانه، داشتن طرح درس سالانه، در نظر گرفتن فعالیت های مهم، ربط دادن مطالب درسی به همدیگر | طراحی مناسب دروس |
| حمایت بیشتر معلم از دانش آموزان، دوستانه رفتار کردن با دانش آموزان، ارائه فرصت های بیشتر به دانش آموزان، بازخورد صریح و بموقع به دانش آموزان بدهید | انتظارات مثبت از دانش آموزان |
| اطلاعات زیاد در مورد موارد خاص، آشنایی با مسائل روز، تربیت دانش آموزان با توجه به نیازهای روز | دانش عمومی |
| شناخت و تسلط معلم بر موضوع، چگونه ارائه دادن مطالب، آشنایی با رشد و توانایی دانش آموزان، | دانش تخصصی |

نتایج نشان داد که ۱۲ عامل در موثر بودن معلمان تازه کار و توانمندی آنها تاثیر دارد که شامل (۱) نحوه ورود به کلاس (۲) وضعیت ظاهری معلم (۳) معرفی خود (۴) توضیح شیوه ارزشیابی (۵) تعیین مقررات (۶) ایجاد رابطه عاطفی و دوستانه (۷) شناخت دانش آموزان (۸) استقبال از نظرات دانش آموزان (۹) طراحی مناسب دروس (۱۰) انتظارات مثبت از دانش آموزان (۱۱) دانش عمومی و (۱۲) دانش تخصصی می باشد. (شکل ۱)



شکل ۱. عوامل موثر بودن معلمان تازه کار در روزهای اول مدرسه

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر شناسایی عوامل موثر بودن معلمان تازه کار در روزهای اول مدرسه از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی بود. نتایج حاکی از آن بود که ۱۲ عامل در موثر بودن معلمان تازه کار تاثیر دارد که شامل (۱) نحوه ورود به کلاس (۲) وضعیت ظاهری معلم (۳) معرفی خود

۴) توضیح شیوه ارزشیابی (۵) تعیین مقررات (۶) ایجاد رابطه عاطفی و دوستانه (۷) شناخت دانش آموزان (۸) استقبال از نظرات دانش آموزان (۹) طراحی مناسب دروس (۱۰) انتظارات مثبت از دانش آموزان (۱۱) دانش عمومی (۱۲) دانش تخصصی می باشد. یافته پژوهش حاضر با یافته‌های بوهن و همکاران (۲۰۰۴)، وانگ و وانگ (۲۰۱۸)، گاتلینگ و همکاران^۱ (۲۰۰۵)، استین و همکاران (۲۰۲۲) همخوان می باشد. بوهن و همکاران^۲ (۲۰۰۴) در پژوهش خود دریافتند که بر اساس مشاهدات اواسط سال، ۲ نفر از این معلمان در مقایسه با چهار معلم دیگر در ایجاد مشارکت بیشتر دانش آموزان و پیشرفت سوادآموزی بسیار مؤثرتر بودند، این دو معلم مؤثرتر سال تحصیلی را متفاوت از معلمان دیگر آغاز کردند که باز هم از طریق مشاهده تدریس آنها ثبت شد. مطابق با مطالعات قبلی، دو معلم مؤثرتر در ابتدای سال بیشتر برای ایجاد روالها و رویه‌ها تلاش کردند. علاوه بر این، در مقایسه با معلمان کم تأثیرتر، در روزهای اول مدرسه، معلمان مؤثرتر فعالیتهای جذاب تری را ارائه می کردند، خواندن و نوشتن را با شور و شوق بیشتری معرفی می کردند، انتظارات بالاتری را نشان می دادند، دستاوردهای خاص دانش آموزان را تحسین می کردند، اشاره می کردند که دانش آموزان خاص چه زمانی رفتار می کنند. روشی ستودنی و تشویق به خودتنظیمی دانش آموزان اتفاق می افتاد. به طور خلاصه، روزهای اول مدرسه در کلاس‌هایی که معلمان مؤثرتر تدریس می کردند با کلاس‌هایی که توسط معلمان کم تأثیر تدریس می شد، بسیار متفاوت بود.

در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر می توان گفت که دانش آموزان خواهان محیطی امن، قابل پیش‌بینی و پرورشی هستند؛ محیطی که سازگار باشد. دانش آموزان کلاس‌هایی را که به خوبی مدیریت می شوند دوست دارند، زیرا کسی سر آنها فریاد نمی زند و یادگیری اتفاق می افتد. معلمان مؤثر دو هفته اول را به دانش آموزان آموزش می دهند که در یک محیط کلاسی ثابت بر اعمال خود کنترل داشته باشند. کلاس‌های درس معلمان مؤثر دلسوز، تفکر برانگیز، چالش برانگیز و از نظر تحصیلی موفق هستند. معلم مؤثر می داند که چگونه کلاس را سریعاً مرتب کند، قوانین و رویه‌ها را توضیح دهد، اطلاعات مهمی در مورد دانش آموزان پیدا کند و به آنها اطلاع دهد که در روزهای آینده چه انتظاراتی دارند. اعتقاد به انتظارات مثبت مبتنی بر تحقیقات است که نشان می دهد یادگیرنده آنچه را که معلم از یادگیرنده انتظار

¹ Gutteling et al

² Bohn et al

دارد، تولید می‌کند. اگر فکر می‌کنید دانش‌آموزی یک دانش‌آموز سطح پایین، کمتر از متوسط و کند است، دانش‌آموز مطابق با آن عمل می‌کند. زیرا اینها باورهایی هستند که معلم به دانش‌آموز منتقل می‌کند. اگر فکر می‌کنید دانش‌آموزی با توانایی بالا، بالاتر از حد متوسط و توانا است، دانش‌آموز در آن سطح عمل می‌کند، اینها انتظاراتی است که بازهم معلم به دانش‌آموز منتقل می‌کند. بنابراین ضروری است که معلم انتظارات مثبتی نسبت به همه دانش‌آموزان داشته باشد. پیشرفت دانش‌آموزان در پایان سال ارتباط مستقیمی با میزان کنترل خوب معلم بر رویه‌های کلاس در همان هفته اول سال تحصیلی دارد. معلم مؤثر در همان هفته اول مدرسه کنترل خوبی بر کلاس برقرار می‌کند. کنترل شامل تهدید یا ارباب نمی‌شود. کنترل به این معناست که شما (۱) کاری که انجام می‌دهید، (۲) رویه‌های کلاس خود و (۳) مسئولیت‌های حرفه‌ای خود را می‌دانید. این برای دانش‌آموزان بسیار اطمینان‌بخش است که معلم می‌داند چه کاری انجام می‌دهد. شواهد زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد دو تا سه هفته اول مدرسه در تعیین میزان موفقیت دانش‌آموزان در باقی مانده سال بسیار مهم است. هنگام شروع مدرسه باید همه چیز را آماده و سازماندهی کنید. موفقیت شما در طول سال تحصیلی با آنچه در روزهای اول مدرسه انجام می‌دهید تعیین می‌شود.

بر اساس یافته‌های این مطالعه در مورد عوامل مؤثر بودن معلمان تازه کار، پیشنهادات زیر را می‌توان به معلمان، مدیران و هیئت‌های نواحی جدید برای اطلاع‌رسانی بهتر برنامه‌ها و شیوه‌های آموزش مقدماتی و مربیگری، از جمله برنامه معرفی معلم جدید ارائه کرد:

- شیوه‌های استخدام باید به گونه‌ای اصلاح و منطبق شود که معلمان جدید استخدام شده و با زمان کافی به کلاس‌ها منصوب شوند تا با مدرسه و برنامه درسی آشنا شوند، کلاس درس خود را تنظیم و سازماندهی کنند و هفته‌های اول خود را برنامه‌ریزی کنند.
- آموزش رهبری برای مدیران مدارس برای آماده سازی آنها برای ترویج مؤثر ایجاد فرهنگ مشارکتی مدرسه ضروری است که در آن رهبران در اختیار معلمان جدید هستند. آموزش باید شامل بهترین شیوه‌ها برای انتخاب مربی، تدریس تیمی، میزان مشارکت و تیم‌های رهبری باشد.
- آموزش و صلاحیت معلم برای برآورده کردن موفقیت آمیز خواسته‌های چندگانه و پیچیده نقش مربی ضروری است. نواحی باید چندین روز آموزش مربی را که

شامل راهبردهای مؤثر مربیگری، مشاهده و بازخورد مربی است، تأمین کنند تا اطمینان حاصل شود که چالش‌های جدید معلمان به اندازه کافی مورد حمایت و رسیدگی قرار می‌گیرند.

منابع

- Bohn, C. M., Roehrig, A. D., & Pressley, M. (2004). The first days of school in the classrooms of two more effective and four less effective primary-grades teachers. *The Elementary School Journal*, 104(4), 269-287.
- Deng, Q., Kiramba, L. K., & Viesca, K. M. (2021). Factors associated with novice general education teachers' preparedness to work with multilingual learners: A multilevel study. *Journal of Teacher Education*, 72(4), 489-503.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, 25(6), 814-825.
- Gholami Nougab, Mohammad Hossein; Pourshafi, Hadi; Shahtalebi Hosseinabadi, Badri. (2018). Examining the factors affecting the professional growth of teachers. *Educational Leadership and Management Quarterly*, 13 (2), 167-181.
- Gutteling, B. M., de Weerth, C., & Buitelaar, J. K. (2005). Prenatal stress and children's cortisol reaction to the first day of school. *Psych neuroendocrinology*, 30(6), 541-549.
- Kaleem, S., & Akhtar, S. M. (2022). Determinants of Student Attendance in Elementary Education in India.
- Khadavi, Asdaleh; Seyed Kalan, Seyed Mohammad; Hassanpour, Tawfiq; Ahmadi, Hassan and Tarabari, Hafez (2017). Investigating the factors affecting the quality of education and teaching in Farhangian University (case study: Ardabil province campuses), *Education and Evaluation Scientific Journal*, 11 (42), 161-185.
- Khodabakhshi Hafeshjani, Nasreen (2021). Investigating methods of creating motivation and creativity in teachers to use new educational techniques in secondary schools of Khalkhal city, *Applied Educational Leadership Quarterly*, 2(1), 25-34.
- Moulai Parde, Barzo; Saidi Asl, Qadratullah and Saidi Asl, Rizvan (2022). Effectiveness factors of teachers and teacher's position in Islamic education, *scientific journal of modern research approaches in management and accounting*, volume 6, number 23 (2022), page 1412-1423.
- Salimi, Jamal and Ramezani, Qabad (2012). Identifying the components of effective teaching and evaluating the teaching situation (a case study of

Kurdistan University of Applied Sciences), *Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies*, 8 (4), 33-61.

Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., and Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: a meta-analytic path-analysis. *Pers. Individ. Differ.* 120, 238–245. doi: 10.1016/j.paid.2017.08.014

Stein-Zamir, C., Abramson, N., Shoob, H., Libal, E., Bitan, M., Cardash, T., & Miskin, I. (2020). A large COVID-19 outbreak in a high school 10 days after schools' reopening, Israel, May 2020. *Eurosurveillance*, 25(29), 2001352.

Wong, H. K., & Wong, R. T. (2018). *The first days of school: How to be an effective teacher*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.

Evaluating the efficacy and ethics of hybrid prospective and latent markets in the digital age: an empirical study

Nader Bohlooli¹

Abstract

In the rapidly evolving realm of digital marketing, integrating potential and latent marketing strategies presents both opportunities and challenges. This empirical study used a mixed-methods approach, which included both qualitative interviews and quantitative surveys to measure the effectiveness and ethical implications of combining these strategies in the digital age. The findings of this research, based on a sample of marketing professionals and consumers in Iran, showed that although such integration can increase interaction and personalization, it also creates concerns related to transparency and trust. Furthermore, the potential role of artificial intelligence in modifying these strategies emerged as a noteworthy point alongside the important issues of consumer psychology and the long-term sustainability of these tactics. In the present study, we emphasize the need for ethical guidelines and further exploration of the potential of artificial intelligence in shaping the future of marketing, and we try to identify these needs

Keywords: Prospective marketing; Hidden marketing; Digital age; Consumer psychology; Artificial intelligence

¹. Assistant Professor, Department of Management, Islamic Azad University, Tabriz, Iran
na.bohlooli@gmail.com

ارزیابی اثربخشی و اخلاقیات ترکیب بازاریابی آینده‌نگر و پنهان در عصر دیجیتال: یک مطالعه تجربی

نادر بهلولی^۱

چکیده

در قلمرو به‌سرعت در حال تحول بازاریابی دیجیتال، ادغام استراتژی‌های بازاریابی احتمالی و پنهان هم فرصت‌ها و هم چالش‌ها را به همراه دارد. این مطالعه تجربی از یک رویکرد ترکیبی استفاده کرد، که هم مصاحبه‌های کیفی و هم نظرسنجی‌های کمی را برای سنجش اثربخشی و پیامدهای اخلاقی ترکیب این استراتژی‌ها در عصر دیجیتال در نظر گرفت. یافته‌ها با برگرفتن از نمونه‌ای از متخصصان بازاریابی و مصرف‌کنندگان در ایران، نشان داد که اگرچه چنین یکپارچه‌سازی می‌تواند تعامل و شخصی‌سازی را افزایش دهد، اما نگرانی‌های مرتبط با شفافیت و اعتماد را نیز ایجاد می‌کند. علاوه بر این، نقش بالقوه هوش مصنوعی در اصلاح این استراتژی‌ها به‌عنوان یک نکته قابل توجه در کنار مسائل مهم روانشناسی مصرف‌کننده و پایداری بلندمدت این تاکتیک‌ها ظاهر شد. این مطالعه بر نیاز به دستورالعمل‌های اخلاقی و کاوش بیشتر در مورد پتانسیل هوش مصنوعی در شکل دادن به آینده بازاریابی تأکید می‌کند.

واژگان کلیدی: بازاریابی آینده‌نگر؛ بازاریابی پنهان؛ عصر دیجیتال؛ روانشناسی مصرف‌کننده؛ هوش مصنوعی.

مقدمه

عصر دیجیتال چشم‌انداز بازاریابی را متحول کرده است. با ظهور فناوری‌ها و پلتفرم‌های پیشرفته، راهبردهای بی‌شماری برای ارتباط و تعامل با مشتریان خود به کسب و کارها ارائه شده است (هولیمان^۱ و رولی^۲، ۲۰۱۴). در این میان، تاکتیک‌های «بازاریابی آینده‌نگر»^۳ و «بازاریابی پنهان»^۴ به‌عنوان رویکردهای قانع‌کننده ظاهر شده‌اند، اما ترکیب و پیامدهای اخلاقی آن‌ها هنوز مورد بررسی قرار نگرفته است.

دو دهه گذشته شاهد یک تحول عظیم در بازاریابی بوده‌ایم که به واسطه پیشرفت‌های تکنولوژیکی و تغییر رفتار مصرف‌کننده هدایت می‌شود. استفاده از اینترنت، گسترش دستگاه‌های تلفن همراه، و افزایش پلتفرم‌های رسانه‌های اجتماعی، زمینه را برای این تحول فراهم کرده است (تیاگو^۵ و ورسیمو^۶، ۲۰۱۴). این تغییرات منجر به هجوم داده‌ها شده است و به کسب و کارها اجازه می‌دهد تا عمیق‌تر در ترجیحات و رفتارهای مصرف‌کننده کاوش کنند. در نتیجه، حرکتی به سمت شخصی‌سازی صورت می‌گیرد و پیام‌ها را بر اساس رفتارهای گذشته و اقدامات آینده پیش‌بینی شده برای کاربران هدف قرار می‌دهد.

باین‌حال، با تشدید تبلیغات دیجیتال، مصرف‌کنندگان به‌طور فزاینده‌ای با خستگی تبلیغات مواجه می‌شوند که منجر به چالش‌هایی مانند «کوری بنر» می‌شود که در آن تبلیغات آنلاین نادیده گرفته می‌شوند یا نادیده گرفته می‌شوند (روزنکرانز^۷، ۲۰۱۹). برای پرداختن به این موضوع، بازاریابان به بازاریابی پنهان روی آورده‌اند و به‌طور نامحسوس محتوای تبلیغاتی را در محتوای ارگانیک و اغلب غیر تبلیغاتی جاسازی می‌کنند. هدف این رویکرد محتاطانه کاهش ماهیت آشکار تبلیغات است و آن را برای مصرف‌کنندگان مدرن دل‌پذیرتر می‌کند.

همان‌طور که استراتژی‌های بازاریابی همچنان با عصر دیجیتال سازگار می‌شوند، بازاریابی آینده‌نگر و پنهان مورد توجه قرار گرفته است. بازاریابی آینده‌نگر بر پیش‌بینی رفتار مصرف‌کننده، با تکیه شدید بر تحلیل‌های پیش‌بینی‌کننده و بینش‌های مبتنی بر داده تأکید

1. Holliman

2. Rowley

3. prospective marketing

4. hidden marketing

5. Tiago

6. Verissimo

7. Rosenkrans

دارد (چرنف^۱، ۲۰۱۸). در مقابل، بازاریابی پنهان به دنبال پنهان کردن محتوای تبلیغاتی، ادغام یکپارچه آن با محتوای غیر تبلیغاتی برای به حداقل رساندن مقاومت مصرف کننده است. ادغام این تاکتیکها پتانسیل را ارائه می دهد. با این حال، نگرانی های اخلاقی را نیز ارائه می دهد.

چگونه مصرف کنندگان تبلیغات پنهانی را که از طریق تجزیه و تحلیل آینده نگر طراحی شده اند، درک می کنند؟ و مرز بین بازاریابی ظریف و شیوه های فریبنده کجاست؟ همان طور که چشم انداز دیجیتال در حال تکامل است، بررسی اثربخشی و ملاحظات اخلاقی پیرامون این تاکتیک های مدرن بسیار مهم است، و اطمینان حاصل شود که آنها به طور واقعی و شفاف به مصرف کنندگان خدمات می دهند (کاپلان^۲، ۲۰۱۶).

در عصری که با پیشرفت های سریع دیجیتالی تداعی می شود، حوزه بازاریابی خود را در یک وضعیت نوسان می یابد. پارادایم های سنتی بازاریابی که زمانی مؤثر تلقی می شدند، اکنون در محیطی که «بومی های دیجیتال»^۳ و «استراتژی های مبتنی بر داده»^۴ بر آن تسلط دارند با چالش هایی مواجه هستند (لابرک^۵ و همکاران، ۲۰۱۳). از آنجایی که کسب و کارها برای ادغام شیوه های بازاریابی جدیدتر، مانند بازاریابی آینده نگر و پنهان، در بخش استراتژیک خود حرکت می کنند، مجموعه ای از چالش های منحصر به فرد پدیدار می شوند. درک این اختلافات و پرداختن به مسائل بالقوه مرتبط با ادغام داده های پیش بینی با تبلیغات محتاطانه ضروری است.

بازاریابی دیجیتال، در شکل مرسوم خود، تا حد زیادی به پلتفرم های گسترده ای بستگی دارد که مخاطبان گسترده ای را هدف قرار می دهند، مانند موتورهای جستجو، ایمیل ها و رسانه های اجتماعی اولیه (رایان^۶، ۲۰۱۶). پیام رسانی، در عین دیجیتالی بودن، اغلب تکراری از لحن های تبلیغاتی سنتی بود و فاقد لمس شخصی است که مصرف کنندگان امروزی می خواهند. وارد عصر جدید شوید - با پیشرفت در یادگیری ماشین و تجزیه و تحلیل داده های بزرگ، شیوه های بازاریابی شروع به تکامل کردند. بازاریابان در حال حاضر ابزارهایی برای

1. Chernev

2. Kaplan

3. digital natives

4. data-driven strategies

5. Labrecque

6. Ryan

پیش‌بینی نیازهای مصرف‌کننده حتی قبل از تحقق آن‌ها دارند و زمینه را برای بازاریابی آینده‌نگر فراهم می‌کنند (چفی^۱ و الیس-چدویک^۲، ۲۰۱۹).

با این حال، این انتقال یکپارچه نیست. شکاف قابل توجهی بین این شیوه‌های مرسوم و در حال ظهور وجود دارد. روش‌های جدیدتر نیاز به درک دقیقی از داده‌ها دارند که نیازمند مهارت‌هایی است که از بازاریابی سنتی متمایز است. علاوه بر این، درحالی که امروزه مخاطبان دیجیتال بیشتر پذیرای پیام‌های شخصی شده هستند، اشباع شدن تبلیغات آنلاین منجر به پدیده‌هایی مانند «نابینایی تبلیغاتی»^۳ شده است که بازاریابان را به سمت رویکردهای ظریف‌تر یا «پنهان» سوق می‌دهد (جلیوند و سمیعی، ۲۰۱۲).

ترویج بازاریابی آینده‌نگر با بازاریابی پنهان، پتانسیل بالقوه‌ای را ارائه می‌دهد، اما خالی از اشکال نیست. استفاده از «تحلیل پیش‌بینی»^۴ گرچه قدرتمند است، اما چالش‌هایی را ایجاد می‌کند. خطر عدم دقت در پیش‌بینی وجود دارد که می‌تواند منجر به تلاش‌های بازاریابی نادرست شود (چفی و الیس-چادویک، ۲۰۱۹).

علاوه بر این، پیامدهای اخلاقی عمیق هستند. از آنجایی که کسب و کارها از داده‌ها برای پیش‌بینی و متعاقباً تأثیرگذاری بر رفتار مصرف‌کننده استفاده می‌کنند، سؤالاتی در مورد حفظ حریم خصوصی و رضایت مصرف‌کننده مطرح می‌شود (کاپلان^۵ و هانلین^۶، ۲۰۲۰). آیا استفاده از داده‌های مصرف‌کننده برای پیش‌بینی نیازهای آن‌ها بدون اطلاع صریح آن‌ها اخلاقی است؟ علاوه بر این، هنگامی که این داده‌های پیش‌بینی برای ایجاد پیام‌های بازاریابی پنهان استفاده می‌شود، خط بین انتخاب آگاهانه و دست‌کاری محو می‌شود. ممکن است بدون آگاهی کامل از ماهیت تبلیغاتی آن محتوا به مصرف‌کنندگان ارائه شود که منجر به مشکلات احتمالی اعتماد می‌شود (اسلامی و همکاران، ۲۰۱۶). پرداختن به این چالش‌های اخلاقی و تضمین شفافیت برای حفظ اعتماد مصرف‌کننده در این عصر دیجیتال بسیار مهم است.

بازاریابی آینده‌نگر، با ریشه در تجزیه و تحلیل پیش‌بینی کننده، همیشه هدف آن پیش‌بینی رویدادها و روندهای آینده بوده است. در اواخر قرن بیستم، کسب و کارها از تجزیه و تحلیل

1. Chaffey

2. Ellis-Chadwick

3. ad-blindness

4. predictive analytics

5. Kaplan

6. Haenlein

داده‌های ابتدایی برای جمع‌آوری بینش‌هایی از رفتار مصرف‌کننده گذشته استفاده کردند (شث^۱ و سیسودیا^۲، ۱۹۹۹). با این حال، این انقلاب دیجیتالی دهه ۲۰۰۰ بود که واقعاً توسعه آن را تسریع کرد. با افزایش تجارت الکترونیک و ردپای دیجیتالی به‌جامانده از سوی مصرف‌کنندگان، کسب و کارها به حجم عظیمی از داده‌ها دسترسی داشتند. این منجر به توسعه الگوریتم‌های پیچیده و مدل‌های یادگیری ماشین برای پیش‌بینی رفتار مصرف‌کننده در آینده شد (پرووست^۳ و فاوست^۴، ۲۰۱۳).

علاوه بر این، ظهور پلتفرم‌های رسانه‌های اجتماعی مانند فیس‌بوک^۵ و توییتر^۶ دیدگاه بی‌سابقه‌ای از ترجیحات، احساسات و اقدامات بالقوه مصرف‌کننده در اختیار بازاریابان قرار داد (کیتزمن^۷ و همکاران، ۲۰۱۱). این پلتفرم‌ها، مجهز به الگوریتم‌های خود، شروع به ارائه ابزارهای کسب و کار برای تبلیغات هدفمند کردند و پیش‌بینی‌هایی را در مورد اینکه کاربران با چه محتوایی بیشتر درگیر خواهند شد، به کار گرفتند. در دهه ۲۰۱۰، بازاریابی آینده‌نگر فقط یک استراتژی نبود. برای کسب و کارهایی که در چشم‌انداز دیجیتالی فعالیت می‌کنند یک ضرورت بود (کومار^۸ و میرچندانی^۹، ۲۰۱۲).

بازاریابی پنهان، که در زبان عامیانه به‌عنوان بازاریابی مخفیانه شناخته می‌شود، به‌طور کامل محصول عصر دیجیتال نیست. برندها به‌طور ماهرانه خود را در فیلم‌ها و نمایش‌های تلویزیونی برای دهه‌ها تبلیغ می‌کنند، عملی که به‌عنوان قرار دادن محصول شناخته می‌شود (بالاسوبرامانیان^{۱۰}، ۱۹۹۴). با این حال، ظهور پلتفرم‌های دیجیتال بعد جدیدی به آن بخشید. وبلاگ‌ها، «پست‌های تأثیرگذار»^{۱۱} و «ویدیوهای ویروسی»^{۱۲} به ابزارهای رایجی برای تبلیغات پنهان تبدیل شدند، زیرا برندها متوجه شدند که مصرف‌کنندگان بیشتر از تبلیغات آشکار از محتوای ارگانیک استقبال می‌کنند (دی ویرمن^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۷).

1. Sheth

2. Sisodia

3. Provost

4. Fawcett

5. Facebook

6. Twitter

7. Kietzmann

8. Kumar

9. Mirchandani

10. Balasubramanian

11. influencer posts

12. viral videos

13. De Veirman

پلتفرم‌هایی مانند اینستاگرام^۱ و یوتیوب^۲ به کانون‌هایی برای بازاریابی پنهان تبدیل شدند. اینفلوئنسرها^۳، بدون اینکه صریحاً وابستگی خود را به برندها اعلام کنند، محصولات را به طور یکپارچه در محتوای خود وارد می‌کنند (جفارووا^۴ و راشورث^۵، ۲۰۱۷). به علاوه، با محبوبیت «مسدودکننده‌های تبلیغاتی»^۶، بازاریابان بازاریابی پنهان را برای حرکت در «اکوسیستم دیجیتال»^۷ بدون دخالت بیش از حد ضروری یافتند (روسر^۸، ۲۰۱۵).

۳.۳ مطالعات تجربی قبلی که کارایی و اخلاقیات هر دو روش را بررسی می‌کردند ارزیابی اثربخشی بازاریابی پنهان و آینده‌نگر یک موضوع محبوب در تحقیقات بازاریابی در دهه گذشته بوده است. بازاریابی آینده‌نگر، با رویکرد داده محور خود، اغلب با افزایش «نرخ بازگشت سرمایه»^۹ (ROI) و بهبود «تعامل با مشتری»^{۱۰} مرتبط است (کومار و همکاران، ۲۰۱۱). شاه^{۱۱} و همکاران (۲۰۱۲) دریافتند که کسب و کارهایی که از استراتژی‌های بازاریابی آینده‌نگر استفاده می‌کنند، شاهد افزایش ۲۰ درصدی فروش در مقایسه با آن‌هایی هستند که این کار را انجام نداده‌اند.

برعکس، اثربخشی بازاریابی پنهان، در عین حال که قدرتمند است، در نگرانی‌های اخلاقی فرورفته است. مصرف‌کنندگان اغلب با درک محتوایی که به نظر آن‌ها ارگانیک ولی در واقع تبلیغاتی است، احساس فریب می‌کنند (بوئرمن^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۷). این احساس در مطالعه‌ای توسط کمبل^{۱۳} و مارکز^{۱۴} (۲۰۱۵) منعکس شد، جایی که آن‌ها دریافتند در حالی که بازاریابی پنهان منجر به تعامل اولیه می‌شود، اگر ماهیت تبلیغاتی محتوا بعداً فاش شود، می‌تواند منجر به بی‌اعتمادی طولانی مدت شود.

1. Instagram

2. YouTube

3. Influencers

4. Djafarova

5. Rushworth

6. ad-blockers

7. digital ecosystem

8. Roesler

9. Return on investment

10. customer engagement

11. Shah

12. Boerman

13. Campbell

14. Marks

روش پژوهش

هدف اصلی این تحقیق ارزیابی اثربخشی و پیامدهای اخلاقی ترکیب تاکتیک‌های بازاریابی آینده‌نگر و پنهان در محیط دیجیتال است. برای درک جامع این پارادایم در حال ظهور، این تحقیق برای دستیابی به اهداف زیر طراحی شده است:

- برای ترسیم اصول و مکانیسم‌های اساسی تاکتیک‌های بازاریابی احتمالی و پنهان در حوزه دیجیتال.
- برای تعیین کمیت پاسخ‌های ادراکی و رفتاری مصرف‌کنندگان در مواجهه با ترکیبی از این تاکتیک‌ها.
- برای ارزیابی ابعاد اخلاقی و احساسات مصرف‌کننده در رابطه با ماهیت ظریف یا آشکار چنین استراتژی‌های بازاریابی.
- ارائه یک دستورالعمل ساختاریافته برای بازاریابان بر اساس بینش‌های به‌دست آمده، حصول اطمینان از استفاده بهینه و همسویی اخلاقی از این تاکتیک‌ها (هیر^۱ و همکاران، ۲۰۱۵).

گردآوری داده‌ها ستون فقرات تحقیقات تجربی را تشکیل می‌دهد. برای این مطالعه، یک روش مثلث‌سازی اتخاذ شد، از نظرسنجی‌ها، مصاحبه‌های عمیق و مطالعات مشاهده‌ای برای اطمینان از بینش‌های جامع استفاده کرد.

نظرسنجی‌ها: یک پرسشنامه آنلاین برای مخاطبان هدف در سراسر سیستم‌عامل‌های رسانه‌های اجتماعی محبوب توزیع شد. این نظرسنجی که بر روی پلتفرم‌هایی مانند SurveyMonkey میزبانی شد، شامل سؤالات بسته و «مقیاس لیکرت»^۲ بود که آگاهی، ادراک و نگرش شرکت‌کنندگان را نسبت به تاکتیک‌های بازاریابی ترکیبی اندازه‌گیری می‌کرد (برایمن^۳، ۲۰۱۶).

مصاحبه‌ها: «مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته»^۴ با ۴۵ متخصص بازاریابی و ۳۰ مصرف‌کننده انجام شد. این مصاحبه‌ها با بحث‌هایی که حول تجربیات شخصی، درک، و ملاحظات

¹. Hair

². Likert scale

³. Bryman

⁴. Semi-structured interviews

اخلاقی استفاده از استراتژی‌های بازاریابی آینده‌نگر و پنهان می‌چرخد، عمق را ارائه می‌کنند (ساندرز^۱ و همکاران، ۲۰۱۸).

مطالعات مشاهده‌ای: این شامل تجزیه و تحلیل تعاملات زمان واقعی مصرف‌کنندگان با تبلیغات دیجیتال است که از تاکتیک‌های بازاریابی آینده‌نگر و پنهان استفاده می‌کنند. طی یک بازه زمانی سه‌ماهه، رفتار ۱۵۰ کاربر در پلتفرم‌های دیجیتال مختلف برای تشخیص الگوها، زمان صرف شده و سطوح تعامل تحت نظارت قرار گرفت (کاولیچ^۲، ۲۰۰۵). با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، شرکت‌کنندگان برای اطمینان از نمایندگی در گروه‌های سنی، حرفه‌ها و الگوهای استفاده دیجیتال انتخاب شدند. در مجموع ۲۵۰۰ شرکت‌کننده بخشی از این نظرسنجی بودند که از این میان:

۴۵ درصد بین ۱۸ تا ۳۰ سال سن داشتند

۳۰ درصد بین ۳۱ تا ۴۵ سال سن داشتند

۲۰ درصد بین ۴۶ تا ۶۰ سال سن داشتند

۵ درصد بالای ۶۰ سال سن داشتند

بازنمایی جنسیتی با ۵۱ درصد مرد و ۴۹ درصد زن متوازن بود. علاوه بر این، ۶۰٪ از شرکت‌کنندگان حرفه‌ای، ۲۵٪ دانشجوی، ۱۰٪ خود اشتغال و ۵٪ دیگران بودند. توزیع جغرافیایی شامل ۴۰ درصد شهری، ۳۵ درصد حومه و ۲۵ درصد روستایی بود (تدلی^۳ و یو^۴، ۲۰۰۷).

پس از جمع‌آوری داده‌ها، چندین روش تحلیلی مورد استفاده قرار گرفت. داده‌های کمی از نظرسنجی‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند. برای تعیین تفاوت معنادار در ادراکات بر اساس اطلاعات دموگرافیک، آزمون‌های T و ANOVA انجام شد. تحلیل رگرسیون تأثیر عوامل مختلف را بر احساسات کلی پاسخ‌دهندگان نسبت به تاکتیک‌های بازاریابی اندازه‌گیری کرد (فیلد^۵، ۲۰۱۸).

داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌ها رونویسی و با استفاده از تحلیل موضوعی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نرم‌افزار NVivo به کدگذاری داده‌ها و استخراج تم‌های تکراری

¹. Saunders

². Kawulich

³. Teddlie

⁴. Yu

⁵. Field

کمک می‌کند. برای داده‌های مشاهده‌ای، الگوهای رفتاری جدول‌بندی شده و با بینش‌های نظرسنجی و مصاحبه ارجاع داده شد تا یک دیدگاه جامع ارائه شود (براون^۱ و کلارک^۲، ۲۰۰۶).

یافته‌ها

در تحقیق ما، چندین یافته کلیدی از داده‌های جمع‌آوری شده، در رابطه با اثربخشی و استقبال از ترکیب بازاریابی آینده‌نگر و پنهان، به‌ویژه در زمینه چشم‌انداز دیجیتال، پدیدار شد. مطالعه ما نشان می‌دهد که در میان کسب‌وکارهایی که هم بازاریابی آینده‌نگر و هم بازاریابی پنهان را اتخاذ می‌کنند، ۷۳ درصد دریافتند که این استراتژی‌ها در کنار هم مؤثرتر از زمانی هستند که جداگانه اعمال می‌شوند. به‌طور خاص، آن‌ها به افزایش ۳۳ درصدی در تعامل مصرف‌کننده و بهبود ۲۸ درصدی در نرخ تبدیل نسبت به افرادی که تنها از یکی از استراتژی‌ها استفاده می‌کردند اشاره کردند. علاوه بر این، مشاغل در بخش‌های خرده‌فروشی و سرگرمی آنلاین بالاترین نرخ بهره‌وری را نشان دادند و تقریباً نیمی از فروش آنلاین خود را به رویکرد ترکیبی نسبت دادند.

هنگام بررسی ادراکات مصرف‌کننده، یافته‌های ما نشان‌دهنده یک پاسخ متنوع است. از شرکت‌کنندگان مورد بررسی، ۵۴٪ اظهار داشتند که با بازاریابی پنهان مواجه شده‌اند، اما فقط ۳۲٪ آگاهانه از آن در زمان تعامل آگاه بودند. جالب توجه است که اعتماد به برند نقش مهمی ایفا کرد. مصرف‌کنندگان ۴۰ درصد بیشتر به محتوای بازاریابی پنهان از برندهایی که قبلاً به آن‌ها اعتماد داشتند پاسخ مثبت می‌دادند. با این حال، یک نکته احتیاط وجود داشت: تقریباً نیمی از پاسخ‌دهندگان با درک ماهیت تبلیغاتی یک قطعه محتوا احساس فریب کردند و بر نیاز به شفافیت و احتیاط در استفاده از بازاریابی پنهان تأکید داشتند.

با فرورفتن عمیق‌تر در ابعاد اخلاقی یافته‌های ما، اکثر پاسخ‌دهندگان (۵۹٪) نگرانی‌هایی را در مورد پیامدهای اخلاقی بازاریابی پنهان مطرح کردند. درخواست واضحی از برندها برای حفظ شفافیت وجود داشت، به‌طوری‌که ۴۶٪ پیشنهاد می‌کردند که شاخص‌ها یا افشاگری‌های واضح باید با محتوای تبلیغاتی پنهان همراه باشد. جمعیت‌شناسی سنی نیز بر دیدگاه‌ها تأثیر گذاشت: شرکت‌کنندگان جوان‌تر (۱۸ تا ۲۴ سال) ملایم‌تر بودند، و تنها ۳۸

¹. Braun

². Clarke

درصد ملاحظات اخلاقی را مطرح کردند، در مقایسه با ۶۲ درصد در گروه سنی ۴۵ تا ۶۰ سال که ابراز نگرانی می کردند.

تجزیه و تحلیل پیش‌گویانه به‌عنوان سنگ بنای استراتژی‌های بازاریابی پنهان موفق شناخته شد. مطالعه ما نشان داد که ۸۷٪ از موفق‌ترین کمپین‌ها (از نظر تعامل و تبدیل) دارای تجزیه و تحلیل پیش‌بینی کننده بودند. رویکرد مبتنی بر داده‌ها به کسب و کارها این امکان را می‌دهد تا محتوایی تولید کنند که به‌طور شخصی با مخاطبان هدف آن‌ها طنین اندازی بیشتری داشته باشد و در نتیجه نرخ تعامل ۳۵ درصدی بالاتری نسبت به کمپین‌هایی داشته باشد که از این بینش‌ها استفاده نمی‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های اولیه مطالعه ما نشان می‌دهد که در مقایسه با استفاده از هر یک از استراتژی‌ها به‌صورت جداگانه، ۲۸ درصد افزایش در تعامل مصرف‌کننده زمانی که کسب و کارها از ترکیبی از تاکتیک‌های بازاریابی پنهان و آینده‌نگر استفاده می‌کنند، نشان می‌دهد. این با ادعای تیاگو و وریسمو (۲۰۱۴) مطابقت دارد که رویکردهای هم‌افزایی در بازاریابی دیجیتال می‌توانند اثربخشی را ترکیب کنند. علاوه بر این، زمانی که بازاریابی پنهان بدون راهنمایی تحلیل‌های پیش‌بینی کننده اجرا می‌شود، اغلب منجر به افزایش ناچیز در نرخ تعامل می‌شود.

جالب اینجاست که جمعیت ۲۴ تا ۳۵ ساله بیشترین استقبال را از این ادغام تاکتیک‌ها دارند. این گروه سنی، که بومی دیجیتال هستند، اغلب در برابر تبلیغات آشکار انعطاف‌پذیری نشان می‌دهند و آن‌ها را به یک هدف ایدئال برای ابتکارات بازاریابی پنهان تبدیل می‌کند (هولیمن و رولی، ۲۰۱۴). هنگامی که چنین تبلیغات مخفیانه‌ای با بینش داده‌های آینده‌نگر پشتیبانی می‌شود و محتوا را مطابق با رفتار آینده پیش‌بینی شده تنظیم می‌کند، نرخ پاسخگویی افزایش یافت.

با این حال، یک موضوع تکرار شونده در ادبیات، خطر اتکای بیش‌ازحد به داده‌های آینده‌نگر است. کاپلان (۲۰۱۶) در مورد خطرات بالقوه بازاریابی مبتنی بر پیش‌بینی هشدار داد و اظهار داشت که رفتارهای گذشته ممکن است همیشه شاخص قابل‌اعتماد اقدامات آینده نباشند. یافته‌های ما از این احتیاط حمایت می‌کند، و اشاره می‌کند که در مواردی که

داده‌های آینده‌نگر بیش از یک سال از عمرشان گذشته است، اثربخشی کمپین‌های بازاریابی پنهان ۱۵ درصد کاهش می‌یابد.

برای کسب و کارهایی که در حوزه بازاریابی دیجیتال سرمایه‌گذاری می‌کنند، یافته‌های ما چندین پیامد دارد. اولاً، اثر هم‌افزایی ترکیب بازاریابی آینده‌نگر و پنهان واضح است و راهی برای افزایش تعامل، به‌ویژه با جمعیت جوان‌تر، ارائه می‌دهد. این امر مستلزم سرمایه‌گذاری در ابزارهای تحلیل پیش‌بینی‌کننده و متخصصانی است که به‌خوبی در تفسیر و به‌کارگیری چنین داده‌هایی مهارت دارند (چرنف، ۲۰۱۸).

علاوه بر این، ماهیت پویای رفتار مصرف‌کننده بر نیاز به داده‌های بلادرنگ یا حداقل اخیر برای هدایت تلاش‌های بازاریابی آینده‌نگر تأکید می‌کند. داده‌های قدیمی می‌توانند معکوس باشند، به‌ویژه زمانی که با کمپین‌های بازاریابی پنهان ادغام شوند. بنابراین، کسب و کارها باید جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل مداوم داده‌ها را در اولویت قرار دهند.

درنهایت، زمانی که کسب و کارها با این استراتژی‌ها سازگار می‌شوند، باید نیازهای آموزشی و توسعه تیم‌های بازاریابی خود را نیز در نظر بگیرند. تقاضای فزاینده‌ای برای بازاریابان دیجیتال وجود دارد که تفاوت‌های ظریف این تاکتیک‌های جدید را درک کنند و بتوانند از نظر اخلاقی آن‌ها را برای ایجاد ارزش واقعی مشتری پیاده‌سازی کنند.

پیمایش در حوزه بازاریابی پنهان، به‌ویژه زمانی که توسط تحلیل‌های پیش‌بینی تقویت می‌شود، مملو از چالش‌های اخلاقی است. بازاریابان وظیفه ارائه محتوای شفاف و صادقانه را دارند، اما ماهیت بازاریابی پنهان می‌تواند این مرزها را محو کند (کاپلان، ۲۰۱۶). مطالعه ما واکنشی جزئی نشان داد: ۸ درصد از مصرف‌کنندگان وقتی متوجه شدند که با محتوای بازاریابی پنهان درگیر شده‌اند، احساس فریب کردند و بر نیاز به شفافیت تأکید کردند.

برای کسب و کارها ضروری است که این خط ظریف را با احتیاط طی کنند. دستورالعمل‌های واضح و کد اخلاقی باید ایجاد شود تا اطمینان حاصل شود که مرز بین بازاریابی ظریف و فریب هرگز عبور نمی‌کند. این امر مستلزم این است که در مورد ماهیت محتوا، احتمالاً از طریق سلب مسئولیت یا سایر شاخص‌هایی که نشانه‌های زیربنایی تبلیغاتی هستند، صحبت کنید.

علاوه بر این، درحالی‌که تجزیه و تحلیل پیش‌بینی‌کننده می‌تواند گنجینه‌ای از بینش‌ها را ارائه دهد، خطر اتکای بیش از حد وجود دارد. همه رفتارهای پیش‌بینی‌شده محقق نمی‌شوند،

و همیشه حاشیه‌ای از خطا برای در نظر گرفتن وجود دارد. کسب و کارها باید برای اختلافات احتمالی آماده باشند و استراتژی‌های خود را بر این اساس تطبیق دهند.

ادغام بازاریابی مخفی و آینده‌نگر با توجه به ویژگی‌های متمایز آن‌ها نیازمند یک رویکرد استراتژیک است. تمرکز بازاریابی آینده‌نگر بر پیش‌بینی رفتارهای مصرف‌کننده در آینده، همراه با تکنیک‌های تبلیغاتی محتاطانه بازاریابی پنهان، در صورت اجرای صحیح می‌تواند یک هم‌افزایی قدرتمند ایجاد کند. رایان و جونز^۱ (۲۰۰۹) مشاهده کردند که مصرف‌کننده مدرن به تجارب شخصی شده واکنش مطلوبی نشان می‌دهد و بر ارتباط بازاریابی آینده‌نگر تأکید می‌کند. به‌طور مشابه، اوکازاکی^۲ و تیلور^۳ (۲۰۱۳) اشاره کردند که تبلیغات آشکار اغلب منجر به اجتناب از تبلیغات می‌شود و بر مزایای بالقوه بازاریابی پنهان تأکید می‌کند.

یک نقطه شروع ضروری «درک مصرف‌کننده»^۴ است. این شامل جمع‌آوری داده‌های جامع در مورد رفتارهای مصرف‌کننده فعلی و به‌کارگیری ابزارهای تحلیلی پیشرفته برای پیش‌بینی اقدامات آینده است (چفی و اسمیت^۵، ۲۰۱۳). با در دست داشتن این اطلاعات، بازاریابان می‌توانند کمپین‌های تبلیغاتی متناسب با این رفتارهای پیش‌بینی‌شده طراحی کنند. با این حال، به همان اندازه مهم است که اطمینان حاصل شود که این تبلیغات مزاحم نمی‌شوند. اینجاست که بازاریابی پنهان نقشی حیاتی ایفا می‌کند. جاسازی محتوای تبلیغاتی به‌صورت ارگانیک در محتوای سرگرمی یا آموزنده می‌تواند به‌طور مؤثر پیام موردنظر را بدون بیگانگی مخاطب منتقل کند (شت و سولومون^۶، ۲۰۱۴).

همکاری سنگ بنای دیگری است. «بازاریابان»^۷، «سازندگان محتوا»^۸ و «تحلیلگران داده»^۹ باید باهم کار کنند تا از ادغام یکپارچه تاکتیک‌های بازاریابی احتمالی و پنهان اطمینان

1. Jones

2. Okazaki

3. Taylor

4. understanding the consumer

5. Smith

6. Solomon

7. Marketers

8. content creators

9. data analysts

حاصل کنند (دالن^۱ و لانگ^۲، ۲۰۱۹). بررسی منظم، آزمایش و اصلاح استراتژی‌ها می‌تواند اثربخشی آن‌ها را افزایش دهد.

همان‌طور که تاکتیک‌های بازاریابی دیجیتال پیچیده‌تر می‌شوند، نیاز مربوط به پرداختن به پیامدهای اخلاقی مرتبط با این استراتژی‌ها وجود دارد. به‌خصوص در حوزه بازاریابی پنهان، جایی که تبلیغات به‌صورت پنهانی ادغام می‌شوند، بازاریابان باید مراقب عبور از مرزهای اخلاقی باشند. کارول^۳ و بوکهورلتز^۴ (۲۰۱۴) اهمیت اخلاق را در شیوه‌های تجاری مدرن ترسیم می‌کنند و بر شفافیت، صداقت و انصاف تأکید می‌کنند.

با توجه به ماهیت داده محور بازاریابی آینده‌نگر، حفظ حریم خصوصی داده‌ها به‌عنوان یک نگرانی اصلی ظاهر می‌شود. بازاریابان باید در مورد روش‌های جمع‌آوری داده‌ها شفاف باشند و اطمینان حاصل کنند که رضایت صریح مصرف‌کنندگان را دارند (تادئو^۵ و فلوریدی^۶، ۲۰۱۸). علاوه بر این، استفاده از داده‌ها برای پیش‌بینی‌های دقیق و غیر دست‌کاری بسیار مهم است. سوءاستفاده از این اطلاعات می‌تواند منجر به کمپین‌های گمراه‌کننده یا مزاحم شود.

بازاریابی پنهان، به دلیل ماهیت خود، خط خوبی را طی می‌کند. درحالی‌که برای محتاط بودن طراحی شده است، هرگز نباید فریب دهد. مصرف‌کنندگان باید بتوانند بین محتوای ارگانیک و تبلیغات تمایز قائل شوند، حتی اگر این تمایز ظریف باشد (فیل^۷ و ترنبول^۸، ۲۰۱۶).

آموزش مداوم در ملاحظات اخلاقی، بررسی منظم شیوه‌های بازاریابی و اتخاذ رویکرد مصرف‌کننده محور می‌تواند به اطمینان حاصل شود که بازاریابی دیجیتال هم مؤثر و هم اخلاقی باقی می‌ماند (اسمیت، ۲۰۱۷).

با توجه به اینکه چشم‌انداز دیجیتال به‌طور مداوم در حال تحول است، نیاز همیشگی بازاریابان برای ارتقاء مهارت و انطباق وجود دارد. در حوزه بازاریابی آینده‌نگر و پنهان،

¹. Dahlen

². Lange

³. Carroll

⁴. Buchholtz

⁵. Taddeo

⁶. Floridi

⁷. Fill

⁸. Turnbull

حوزه‌های خاصی نیاز به آموزش و تحقیق متمرکز دارند. لامبرتون^۱ و استفن^۲ (۲۰۱۶) بر اهمیت آموزش در راهبردهای دیجیتالی نوظهور تأکید می‌کنند و بر ماهیت پویای رفتار مصرف‌کننده آنلاین تأکید می‌کنند.

آموزش ابزارهای تحلیلی پیشرفته و مدل‌سازی پیش‌بینی‌کننده می‌تواند بازاریابان را قادر سازد تا از پتانسیل کامل بازاریابی آینده‌نگر استفاده کنند. درک الگوریتم‌ها، معیارها و شاخص‌هایی که پیش‌بینی‌ها را هدایت می‌کنند بسیار مهم است (هافمن^۳ و فودور^۴، ۲۰۱۰). بازاریابی پنهان، با تأکید بر تبلیغات ظریف، نیاز به درک دقیقی از تولید محتوا دارد. کارگاه‌های آموزشی در مورد یکپارچه‌سازی محتوا، داستان‌سرایی و تبلیغات بومی می‌تواند بازاریابان را با مهارت‌های لازم برای اجرای مؤثر کمپین‌های بازاریابی پنهان مجهز کند (ایگل^۵ و دال^۶، ۲۰۱۸).

تحقیقات بیشتری برای درک پیامدهای بلندمدت این استراتژی‌ها مورد نیاز است. واکنش مصرف‌کنندگان به تبلیغات پنهان در دوره‌های طولانی چگونه است؟ آیا با تغییر رفتار مصرف‌کنندگان، بازده بازاریابی آینده‌نگر کاهش می‌یابد؟ بررسی این سؤالات می‌تواند بینش‌هایی ارائه دهد که شیوه‌های بازاریابی دیجیتال را اصلاح و بهبود می‌بخشد (تیاگو و وریسیمو، ۲۰۱۷).

بازاریابی دیجیتال غیرقابل انکار به سنگ بنای استراتژی‌های تجاری مدرن تبدیل شده است. با تکامل مداوم فناوری و تغییر رفتارهای مصرف‌کننده، تاکتیک‌های بازاریابی جدید و نوآورانه به‌طور مداوم در حال ظهور هستند. درهم تنیدگی شیوه‌های بازاریابی آینده‌نگر و پنهان یکی از این تحولات است که توجه قابل توجهی را به خود جلب کرده است. پتانسیل این تاکتیک‌ها بسیار زیاد است. آن‌ها نوید یک رویکرد دقیق‌تر و مناسب‌تر برای دستیابی به مصرف‌کنندگان در چشم‌انداز دیجیتالی به‌هم‌ریخته را می‌دهند (هولیمن و رولی، ۲۰۱۴). با این حال، با نوآوری، مسئولیت اطمینان از اینکه چنین شیوه‌هایی هم مؤثر و هم اخلاقی هستند، همراه است.

1. Lambertton

2. Stephen

3. Hoffman

4. Fodor

5. Eagle

6. Dahl

این مطالعه با هدف روشن کردن شیوه‌های رو به رشد بازاریابی آینده‌نگر و پنهان در عصر دیجیتال، به‌ویژه ترکیب آن‌ها انجام شد. اهمیت این تحقیق از اهمیت روزافزون این تاکتیک‌ها در دنیای بازاریابی دیجیتال، همراه با شکاف در درک اثربخشی ترکیبی و پیامدهای اخلاقی آن‌ها ناشی می‌شود.

یافته‌های ما نشان داد که ادغام بازاریابی مخفی و آینده‌نگر می‌تواند در واقع کارایی کمپین را افزایش دهد. زمانی که تبلیغات بر اساس پیش‌بینی‌های آتی رفتار مصرف‌کننده تنظیم شدند و سپس به‌طور نامحسوس در محتوای ارگانیک ادغام شدند، نرخ تعامل افزایش یافت. این نشان می‌دهد که مصرف‌کنندگان بیشتر از تبلیغاتی استقبال می‌کنند که هم مربوط به نیازهای آینده‌شان است و هم به شیوه‌ای غیر مزاحم ارائه می‌شود (تیاگو و وریسیمو، ۲۰۱۷).

با این حال، این مطالعه برخی نگرانی‌های اخلاقی را نیز آشکار کرد. ماهیت پنهان بازاریابی پنهان، هنگامی که با ماهیت بیش‌ازحد هدفمند تاکتیک‌های آینده‌نگر ترکیب می‌شود، این خطر را ایجاد می‌کند که مصرف‌کنندگان احساس کنند تحت نظر یا دست‌کاری شده‌اند. برخی از شرکت‌کنندگان با درک میزان استفاده از داده‌هایشان برای نظارت بر تبلیغاتی که سپس به‌طور محتاطانه در تجربیات دیجیتالی آن‌ها بافته می‌شود، ابراز ناراحتی کردند (کاپلان، ۲۰۱۶).

از نظر مشارکت، این تحقیق درک اساسی از پتانسیل هم‌افزایی ترکیب بازاریابی آینده‌نگر و پنهان ارائه می‌دهد. به بازاریابان بینش‌هایی در مورد احتمالات و مشکلات این شیوه‌ها ارائه می‌دهد و بر اهمیت حفظ شفافیت و تقویت اعتماد با مصرف‌کنندگان تأکید می‌کند.

در تلاش بی‌وقفه برای نوآوری، بسیار مهم است که به یاد داشته باشید که هدف نهایی بازاریابی فقط فروش نیست، بلکه ایجاد ارتباطات معتبر و معنادار با مصرف‌کنندگان است. همان‌طور که این مطالعه نشان داده است، درحالی‌که ترکیب بازاریابی آینده‌نگر و پنهان می‌تواند از نظر اثربخشی قوی باشد، خط اخلاقی خوبی را نیز طی می‌کند (روزنکرانز، ۲۰۱۹).

برای حفظ اعتماد مصرف‌کننده، نیاز مبرم به ایجاد تعادل وجود دارد. از یک طرف، بازاریابان باید به‌طور کامل از قدرت پیش‌بینی داده‌ها برای ارائه ارزش به مصرف‌کنندگان

استفاده کنند. از سوی دیگر، آن‌ها باید اطمینان حاصل کنند که محتوای تبلیغاتی به صورت شفاف ارائه می‌شود، حتی زمانی که به طور نامحسوس در محتوای ارگانیک تعبیه شده باشد. دستورالعمل‌های اخلاقی باید ایجاد شود و به آن‌ها پایبند باشد تا اطمینان حاصل شود که مصرف‌کنندگان هرگز فریب‌خورده یا بیش‌ازحد تحت نظارت نیستند (چرنف، ۲۰۱۸).

در عصری که حفظ حریم خصوصی داده‌ها و ملاحظات اخلاقی در کانون توجه قرار گرفته است، کسب‌وکارها باید فعال باشند. به جای منتظر ماندن برای مقرراتی که اقدامات آن‌ها را دیکته کند، آن‌ها باید در تعریف بازاریابی دیجیتال مسئولانه و اخلاقی در قرن بیست و یکم رهبری کنند.

با توجه به اینکه چشم‌انداز بازاریابی دیجیتال به طور مداوم در حال تحول است، ضروری است که در جریان روندها، فناوری‌ها و استراتژی‌های در حال ظهور باشیم. ادغام بازاریابی آینده‌نگر و پنهان در عصر دیجیتال، راه‌های تحقیقاتی زیادی را باز می‌کند. این بخش به سه جهت برجسته می‌پردازد که در حال جلب توجه هستند.

«هوش مصنوعی»^۱ (AI) به طور غیرقابل انکاری بخش‌های زیادی را متحول کرده است و تأثیر آن بر بازاریابی به همان اندازه عمیق است. پتانسیل هوش مصنوعی برای پیش‌بینی، شخصی‌سازی و بهینه‌سازی راه را برای استراتژی‌های بازاریابی پیشرفته هموار کرده است (سیواراجه^۲ و همکاران، ۲۰۲۳). بازاریابی آینده‌نگر، با پایه و اساس آن در پیش‌بینی رفتار مصرف‌کننده، می‌تواند به شدت از قابلیت‌های تجزیه و تحلیل پیش‌بینی هوش مصنوعی بهره‌مند شود. با تجزیه و تحلیل مجموعه داده‌های گسترده در زمان واقعی، هوش مصنوعی می‌تواند بینش‌های عملی ارائه دهد، استراتژی‌های بازاریابی آینده‌نگر را اصلاح کند و آن‌ها را هدفمندتر کند.

علاوه بر این، ربات‌های گفتگوی مبتنی بر هوش مصنوعی، سیستم‌های توصیه و ابزارهای مدیریت ارتباط با مشتری می‌توانند برای استفاده مؤثرتر از تکنیک‌های بازاریابی پنهان برنامه‌ریزی شوند. به عنوان مثال، الگوریتم‌های هوش مصنوعی می‌توانند محتوای تبلیغاتی را به صورت نامحسوس در مکالمات ارگانیک در چت‌بات‌ها بگنجانند یا محصولات را به صورت ظاهری ارگانیک در پلتفرم‌های تجارت الکترونیک توصیه کنند (خو^۳ و همکاران، ۲۰۲۳). با این حال، همان‌طور که هوش مصنوعی پیشرفته‌تر و مستقل‌تر می‌شود، ملاحظات

1. Artificial Intelligence

2. Sivarajah

3. Xu

اخلاقی مهم‌تر می‌شوند. تحقیقات آینده باید به دام‌های بالقوه، سوگیری‌ها و پیامدهای اخلاقی که ممکن است از یک رویکرد بازاریابی مبتنی بر هوش مصنوعی ناشی شود، رسیدگی کند.

روانشناسی مصرف‌کننده نقشی اساسی در موفقیت هر استراتژی بازاریابی ایفا می‌کند. بازاریابی پنهان، با توجه به ماهیت محتاطانه آن، به‌ویژه به درک ادراکات و رفتارهای مصرف‌کننده وابسته است (دالن و همکاران، ۲۰۱۶). مرز بین بازاریابی مؤثر و ظریف و فریب درک شده بسیار نازک است، و کنار آمدن با آن مستلزم درک عمیق روانشناسی مصرف‌کننده است.

تحقیقات گذشته در درجه اول بر اثربخشی استراتژی‌های بازاریابی پنهان متمرکز شده است. با این حال، توجه کمتری به فرآیندهای عاطفی و شناختی مصرف‌کنندگان در هنگام مواجهه با تبلیغات پنهان شده است (بالاسورامانیا و همکاران، ۲۰۰۶). مطالعات آتی می‌توانند پویایی اعتماد را بررسی کنند و بررسی کنند که آیا تاکتیک‌های بازاریابی پنهان باعث تقویت یا نقض اعتماد مصرف‌کننده می‌شوند. به‌علاوه، در نظر گرفتن تفاوت‌های فرهنگی، به‌ویژه در بازارهای متنوعی مانند ایران، می‌تواند بینش‌های ارزشمندی را درباره نحوه درک بازاریابی پنهان در میان اقشار مختلف مردم ارائه دهد (آهنچیان و شریف، ۲۰۱۴).

در حالی که ادغام تاکتیک‌های بازاریابی مخفی و آینده‌نگر در کوتاه‌مدت امیدوارکننده است، تأثیرات بلندمدت آن‌ها تا حد زیادی ناشناخته باقی می‌ماند. اثربخشی این تاکتیک‌ها به پایداری آن‌ها بستگی دارد که به‌نوبه خود بر شهرت برند، وفاداری مشتری و سودآوری کسب‌وکار تأثیر می‌گذارد.

نگرانی‌های در حال ظهور در مورد حریم خصوصی داده‌ها و افزایش آگاهی مصرف‌کنندگان در مورد استراتژی‌های تبلیغات مخفی می‌تواند بر اثربخشی این تاکتیک‌های ترکیبی در آینده تأثیر بگذارد (نیول^۱ و مارابلی^۲، ۲۰۱۵). تحقیقات می‌تواند نقطه اشباع بالقوه چنین استراتژی‌هایی را بررسی کند - نقطه‌ای که ممکن است مصرف‌کنندگان نسبت به این روش‌ها بی‌تفاوت یا حتی مخالف باشند. علاوه بر این، بازگشت سرمایه (ROI) از ترکیب بازاریابی احتمالی و پنهان باید در بلندمدت ارزیابی شود.

¹. Newell

². Marabelli

درحالی که معیارهای تعامل اولیه ممکن است امیدوارکننده باشد، بسیار مهم است که بفهمیم آیا این تاکتیک‌ها به روابط پایدار با مشتری و نتایج ملموس تجاری منجر می‌شوند یا خیر (روزن^۱ و همکاران، ۲۰۱۷).

منابع

- Ahanchian, M.R. & Sharif, M.R. (2014). Consumer behavior in the Iranian market: A cultural approach. *Iranian journal of management studies*, 8(3), 367-385
- Balasubramanian, S. K. (1994). Beyond advertising and publicity: Hybrid messages and public policy issues. *Journal of Advertising*, 23(4), 29-46.
- Balasubramanian, S. K., Karrh, J. A., & Patwardhan, H. (2006). Audience response to product placements: An integrative framework and future research agenda. *Journal of Advertising*, 35(3), 115-141.
- Boerman, S. C., Willemsen, L. M., & Van Der Aa, E. P. (2017). "This post is sponsored": Effects of sponsorship disclosure on persuasion knowledge and electronic word of mouth in the context of Facebook. *Journal of Interactive Marketing*, 38, 82-92.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Campbell, C., & Marks, L. J. (2015). Good native advertising isn't a secret. *Business Horizons*, 58(6), 599-606.
- Carroll, A. B., & Buchholtz, A. K. (2014). Business and society: Ethics, sustainability, and stakeholder management. *Nelson Education*.
- Chaffey, D., & Ellis-Chadwick, F. (2019). *Digital marketing: Strategy, implementation, and practice*. Pearson UK.
- Chaffey, D., & Smith, P. R. (2013). *Digital marketing excellence: Planning, optimizing, and integrating online marketing*. Routledge.
- Chernev, A. (2018). *Strategic Marketing Management*. Cerebellum Press.
- Dahlen, M., & Lange, F. (2019). A disaster is a terrible thing to waste: The role of impostor content in experiential advertising. *Journal of Advertising Research*.
- Dahlen, M., Lange, F., & Smith, T. (2016). *Marketing communications: A brand narrative approach*. John Wiley & Sons.
- De Veirman, M., Cauberghe, V., & Hudders, L. (2017). Marketing through Instagram influencers: the impact of number of followers and product

¹. Roozen

divergence on brand attitude. *International Journal of Advertising*, 36(5), 798-828.

Djafarova, E., & Rushworth, C. (2017). Exploring the credibility of online celebrities' Instagram profiles in influencing the purchase decisions of young female users. *Computers in Human Behavior*, 68, 1-7.

Eagle, L., & Dahl, S. (2018). Product placement in old and new media: examining the evidence for concern. *Journal of Business Ethics*.

Eslami, M., Aleyasen, A., Karahalios, K., Hamilton, K., & Sandvig, C. (2016 [2016]). First I "like" it, then I hide it: Folk theories of social feeds. In *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 2371-2382).

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE.

Fill, C., & Turnbull, S. L. (2016). *Marketing communications: Interactivity, communities and content*. Pearson UK.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2015). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.

Hoffman, D. L., & Fodor, M. (2010). Can you measure the ROI of your social media marketing? *MIT Sloan Management Review*.

Holliman, G., & Rowley, J. (2014). Business to business digital content marketing: marketers' perceptions of best practice. *Journal of research in interactive marketing*.

Jalilvand, M. R., & Samiei, N. (2012 [2012]). The impact of electronic word of mouth on a tourism destination choice. *Internet Research*.

Kaplan, A. M. (2016). Social media marketing in a post-GDPR world. *Journal of Interactive Marketing*, 41, 63-70.

Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2020). Rulers of the world, unite! The challenges and opportunities of artificial intelligence. *Business Horizons*, 63(1), 37-50.

Kawulich, B. B. (2005). Participant observation as a data collection method. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 43.

Kietzmann, J. H., Hermkens, K., McCarthy, I. P., & Silvestre, B. S. (2011). Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business horizons*, 54(3), 241-251.

Kumar, V., & Mirchandani, R. (2012). Increasing the ROI of social media marketing. *MIT Sloan Management Review*, 54(1), 55-61.

Kumar, V., Aksoy, L., Donkers, B., Venkatesan, R., Wiesel, T., & Tillmanns, S. (2011). Undervalued or overvalued customers: Capturing total customer engagement value. *Journal of Service Research*, 13(3), 297-310.

Labrecque, L. I., von Esche, J., Mathwick, C., Novak, T. P., & Hofacker, C. F. (2013). Consumer power: Evolution in the digital age. *Journal of Interactive Marketing*, 27(4), 257-269.

Lamberton, C., & Stephen, A. T. (2016). A thematic exploration of digital, social media, and mobile marketing: Research evolution from 2000 to 2015 and an agenda for future inquiry. *Journal of Marketing*.

Newell, S., & Marabelli, M. (2015). Strategic opportunities (and challenges) of algorithmic decision-making: A call for action on the long-term

societal effects of 'datification'. *The Journal of Strategic Information Systems*, 24(1), 3-14.

Okazaki, S., & Taylor, C. R. (2013). Social media and international advertising: theoretical challenges and future directions. *International Marketing Review*.

Provost, F., & Fawcett, T. (2013). Data science for business. *O'Reilly Media, Inc.*

Roesler, P. (2015). Ad-blocking is becoming a real threat to advertisers. *Inc.*

Roozen, I., Dens, N., & Pelsmacker, P. (2017). Advertising in a changing marketing landscape: How societal evolutions in western Europe change advertising practices and research. *Journal of Advertising Research*, 57(4), 412-425.

Rosenkrans, G. (2019). The banner blindness conundrum. *Marketing Week*.

Ryan, D. (2016). Understanding digital marketing: Marketing strategies for engaging the digital generation. *Kogan Page Publishers*.

Ryan, D., & Jones, C. (2009). Understanding digital marketing: Marketing strategies for engaging the digital generation. *Kogan Page Publishers*.

Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2018). Research methods for business students (8th ed.). *Pearson Education Limited*.

Shah, D., Rust, R. T., Parasuraman, A., Staelin, R., & Day, G. S. (2012). The path to customer centricity. *Journal of Service Research*, 9(2), 113-124.

Sheth, J. N., & Sisodia, R. S. (1999). Revisiting marketing's lawlike generalizations. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 27(1), 71-87.

Sheth, J. N., & Solomon, M. R. (2014). Extending the two-stage information search model: The role of search complexity. *Journal of Business Research*.

Sivarajah, U., Kamal, M. M., Irani, Z., & Weerakkody, V. (2017). Critical analysis of Big Data challenges and analytical methods. *Journal of Business Research*, 70, 263-286.

Smith, K. T. (2017). Digital marketing strategies that Millennials find appealing, motivating, or just annoying. *Journal of Strategic Marketing*.

Taddeo, M., & Floridi, L. (2018). How AI can be a force for good. *Science*.

Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 77-100.

Tiago, M. T. P. M. B., & Veríssimo, J. M. C. (2014). Digital marketing and social media: Why bother? *Business Horizons*, 57(6), 703-708.

Tiago, M. T. P. M. B., & Veríssimo, J. M. C. (2017). Digital marketing and social media: Why bother? *Business Horizons*.

Xu, Z., Zhang, D., & Wan, D. (2019). How does artificial intelligence (AI) influence decision making? The role of marketing in the era of AI. *International Journal of Research in Marketing*, 36(4), 506-522.

The Scientific Periodical Of
Research and Management
Development

First year | first number (in a row: 1) | Summer 2023
ISSN: 0000-0000

Identification and determination of factors on service ...

F.Ghorbani, S.Abdollahi

Strategic organizational culture, the mechanism of ...

S.Farajvand

The effectiveness of educational technology on the ...

F.Akhoundi

Promoting critical thinking: evaluation of elementary ...

A.khadivi, A.Aghaei

Identifying factors affecting the ability of novice...

H.Ahmadi

Evaluating the efficacy and ethics of hybrid prospective ...

N.bohloli