

تأثیر چابکی تدریس بر عدالت، اعتماد و تعهد آموزشی ادراک شده با واسطه گری کارآمدی تدریس معلم

فرهاد شفیع پور مطلق^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۰۳

چکیده

هدف تحقیق حاضر، بررسی تأثیر چابکی تدریس بر عدالت، اعتماد و تعهد آموزشی ادراک شده با واسطه گری باور به کارآمدی تدریس معلم بوده است. روش تحقیق، همبستگی از نوع علی بود. جامعه آماری را کلیه دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ به تعداد ۵۰۷۰۷ نفر تشکیل داد. شیوه نمونه گیری، خوشه ای چند مرحله ای بوده که بر اساس فرمول حجم نمونه مورگان - کرجسی تعداد ۳۸۲ نفر بطور تصادفی برای تحقیق انتخاب شدند. پنج پرسشنامه در این تحقیق استفاده شد: ۱. پرسشنامه باور به کارآمدی تدریس معلم (ریگز و اینویس^۲، ۱۹۹۰) ۲. پرسشنامه چابکی در تدریس شفیع پور مطلق و بلیلی، ۱۳۹۵) ۳. پرسشنامه عدالت آموزشی (شفیع پور مطلق، ۱۳۹۵) ۴. پرسشنامه اعتماد آموزشی (شفیع پور مطلق، ۱۳۹۵) ۵. پرسشنامه تعهد آموزشی (سلپ^۳، ۲۰۰۰). روایی پرسشنامه به لحاظ محتوایی و نظر خبرگان تأمین شده است و ضریب اعتبار پرسشنامه ها بترتیب برابر ۰/۹۱، ۰/۹۵، ۰/۹۵، ۰/۹۲ و ۰/۹۲ بدست آمد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از آمار توصیفی و آمار استنباطی (آزمونهای همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه گام به گام و مدل معادله ساختاری) استفاده شد. تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزارهای آماری اس پی اس نسخه ۲۲ و لیزرل نسخه ۸.۸ صورت پذیرفته است. به طور کلی نتایج تحقیق نشان داد، بین چابکی در تدریس با عدالت، اعتماد و تعهد آموزشی ادراک شده در سطح $P < 0.05$ رابطه معناداری وجود دارد. باور به کارآمدی تدریس معلم، رابطه بین چابکی در تدریس با عدالت، اعتماد و تعهد آموزشی ادراک شده را در سطح $P < 0.05$ واسطه گری می کند. مدل تجربی تحقیق، برآزش نسبتاً مناسب داشته است.

کلیدواژه ها

باور به کارآمدی تدریس معلم، چابکی در تدریس، عدالت آموزشی، اعتماد آموزشی، تعهد آموزشی

^۱ دانشیار گروه مدیریت آموزشی، واحد محلات، دانشگاه آزاد اسلامی، محلات، ایران. نویسنده مسؤل farhad_shafieepoor@yahoo.com

^۲ Riggs & Enochs

^۳ Celep

مقدمه

کارآمدی تدریس^۱ شرط مهمی برای یادگیری اثربخش است و مادامی که تدریس از کارآمدی برخوردار نباشد، منابع بدست داده شده بهدر می رود. منظور از کارآمدی تدریس عبارت است از درست انجام دادن فعالیت های یاددهی-یادگیری از سوی معلمان به گونه ای که به بیشترین نتایج یادگیری برای دانش آموزان منجر شود(تانگ، ابوحمید، الایمت، اودیت، اولدهایی و بامنگر^۲، ۲۰۲۰). این در حالی است که معلمان ضمن بهره گیری از الگوهای متناسب برای تدریس موضوعات، به گونه ای برابر با دانش آموزان برخورد کنند. در چنین صورتی است که اعتماد دانش آموزان به آنها جلب می شود. معلمان مادامی که این مهم توجه دارند که نسبت به وظایف خود در فرایندهای یاددهی-یادگیری به دانش آموزان تعهد داشته باشند. نگرش دانش آموزان در رابطه با ادراک عدالت، اعتماد و تعهد آموزشی معلمان تحت تأثیر توانایی^۳ و چابکی^۴ آنها در تدریس شکل می گیرد(بلبلی و شفیع پور مطلق، ۱۳۹۸). معلمی که توانایی لازم را برای تدریس ندارد، نگرش دانش آموزان را تا حدی تحت تأثیر قرار می دهد به گونه ای که این احساس بوجود می آید که تدریس از کارآمدی لازم برخوردار نیست. لازمه تدریس کارآمد، داشتن بینش^۵، نگرش^۶ و دانش^۷ برای تدریس است(یون، بورناپ و کوهوت^۸، ۲۰۰۲). کارآمدی تدریس معلمان بیانگر این است که به وظایف خود در رابطه با اهداف یادگیری عمل کرده و در این راستا برنامه ریزی مؤثری دارند. برنامه ریزی مؤثر، فرایند تحقق اهداف آموزشی و یادگیری در جریان فعالیت های معلمان نظامند کرده و از ائتلاف جلوگیری می کند. در چنین برنامه ریزی مدام از دانش آموزان توسط معلمان از فعالیت های یادگیری بازخورد گرفته می شود تا از مسیر اصلی که به تحقق اهداف یادگیری منجر می شود، خارج نشوند(تدلی، کریمرز، کاریاکیدس و مویجس^۹، ۲۰۰۶). ادراک ناکارآمد بودن تدریس معلم موجب می شود که دانش آموزان احساس بی عدالتی در نظام آموزشی کرده و این حدی از بی اعتمادی را در آنها ایجاد می کند و لذا به این اعتقاد می رسند که تعهد آموزشی معلم به دانش آموزان و تحقق اهداف یادگیری ضعیف است(حسین پور، سعیدی و حیدری، ۱۴۰۰). لذا معلمان باید برای داشتن برنامه ریزی درست و

1. Teaching efficiency

2. Tang, Abuhmaid, Olaimat, Oudat, Aldhaeabi, & Bamanger

3. Ability

4. Agility

5. intuition

6. Attitude

7. Knowledge

8. Yon, Burnap, & Kohut

9. Teddlie, Creemers, Kyriakides & Muijs

طراحی فعالیت‌های یاددهی-یادگیری کارآمد از چابکی برخوردار باشند. تدریس چابک^۱ یک روش تدریس با سرعت، سازگار و آگاهانه است که قابلیت سازگاری سریع در واکنش به تحولات و وقایع غیرمنتظره پیش‌بینی نشده و نیازمندی‌های فراگیران را دارد (بللی، ۱۳۹۳). در چنین تدریسی فرایندها و ساختارهایی یافت می‌شود که سرعت، انطباق و استحکام را تسهیل می‌کند. چابکی به توانایی تدریس موفقیت‌آمیز در دامنه گسترده‌ای از فعالیت‌های آموزشی با کیفیت، زمان‌های کوتاه و تنوع تدریس اشاره می‌کند که برای فراگیران متعددی از راه تدریس فعال ایجاد ارزش می‌کند و یادگیری را عمیق‌تر و پایدارتر می‌نماید. تدریس چابک از طریق مدیریت زمان موجب کاهش استرس شده و فعالیت‌های دانش‌آموزان را با اطمینان به رفتار عادلانه و متعهدانه معلم برای یادگیری بیشتر بهبود می‌بخشد.

چابکی یک توانایی اساسی است که ایجاب می‌کند فراگیر بتواند تغییرات موجود در یادگیری را احساس، دریافت، ملاحظه، تجزیه و تحلیل و پیش‌بینی کند و بنا به این تعریف، تدریس چابک دارای اصولی است که دیدگاه وسیعی در مورد نظم‌نوی دنیای تدریس داشته، با تواناییها و توانمندی‌های محدود خود به رویارویی با آشفتگی‌ها و نابسامانی‌های نامحدود می‌پردازد و جنبه‌های مختلف تدریس را خلاقانه احاطه می‌کند (حسینی و جلالوند، ۱۳۹۴). از دیگر مؤلفه‌های تدریس چابک عبارتند از انعطاف‌پذیری و سریع بودن در پاسخگویی به تغییرات، ارائه راهکارهای جدید مطابق انتظارات در کمترین زمان، استقبال از تغییرات و تبدیل آنها به فرصت‌های جدید برای یادگیری، دانش‌آموز محور (شفیع پور مطلق و یارمحمدیان، ۱۳۹۰). چابکی در تدریس، ادراک عدالت آموزشی^۲ را نزد دانش‌آموزان بهبود می‌بخشد. عدالت آموزشی یکی از ابعاد عدالت سازمانی است. عدالت در محیط آموزشی برای فراگیران زمانی محقق می‌شود که از طریق درون‌دادها و فرآیندهای جاری در محیط آموزشی، فراگیران قادر باشند به اهداف علمی و آموزشی، اعتقادی، اخلاقی و اجتماعی دست یابند (صالحی و چاری سرستی، ۱۳۹۳). از سوی دیگر چابکی در تدریس، ادراک دانش‌آموزان از اعتماد آموزشی را بهبود می‌بخشد. اعتماد آموزشی از انواع اعتماد سازمانی است که در نتیجه آن دانش‌آموزان و فراگیران نسبت به محتوای درسی، قوانین آموزشی، ارزشیابی آموزشی، معلم اعتماد می‌یابد (شفیع پور مطلق و قدیمی فینی، ۱۳۹۵). یکی دیگر از عواملی که تحت تأثیر چابکی تدریس معلم قرار می‌گیرد، تعهد آموزشی است. منظور از تعهد آموزشی عبارت است از اعتقادی که معلمان به ارزش‌ها و اهداف آموزشی داشته و لذا تلاشی که برای تحقق آنها می‌

1. Agile teaching

2. Educational Justice

کنند(کادیشوک^۱، ۱۹۹۷). مطالعات (سلپ^۲، ۲۰۰۰) نشان داد که تعهد ضعیف آموزشی معلمان بر عملکرد آموزشی آنها گذار است. باور به کارآمدی معلم در تدریس در رابطه با ادراک عدالت، اعتماد و تعهد آموزش است که این امر عملکرد دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می دهد(بوشاقی، حاجی یخچالی و مروتی^۳، ۲۰۱۷). عدم رفتار عادلانه معلمان در تدریس موجب بی اعتمادی دانش آموزان به آنها می شود، زیرا که به باور دانش آموزان، معلمان دلسوز و متعهد هستند که عدالت را در برابر همه دانش آموزان بطور همسان برقرار می کنند. از اینرو با پدیدار شدن ادراک بی عدالتی، بی اعتمادی و نداشتن تعهد معلمان نزد اذهان دانش آموزان، امکان تأثیر گذاری معلمان در فرایندهای یاددهی-یادگیری بر دانش آموزان وجود ندارد و از اینرو تدریس معلمان نتیجه چندانی ندارد.

چابکی یک تغییر الگوی فکری و تغییر پارادایم است. چابکی یک نوآوری مرحله ای در فرآیند تغییر محسوب می شود. چابک بودن نمی تواند بطور کامل در هر سازمانی وجود داشته باشد(کید^۴، ۲۰۰۰). چابکی توانایی پاسخ به تغییرات پیش بینی نشده است(چن و چیانگ^۵، ۲۰۱۱) تدریس نیز در شرایط غیرقابل پیش بینی صورت می پذیرد و نیازمند پاسخگویی مؤثر از جانب معلم است. لذا نیازمند رفتار چابکی است. مطالعات(کالدر^۶، ۲۰۱۵؛ تریوون میلارد^۷، ۲۰۱۶) نشان دادند، معلمان در فرایند تدریس دچار بحران و مشکل تصمیم گیری جهت اجرای برنامه های درسی درسی هستند. مطالعات(نیکول و هاریسون^۸، ۲۰۰۳؛ پراش-نیگ^۹، ۲۰۰۰؛ مک کاسلین^{۱۰}، ۲۰۱۱؛ مک کوین^{۱۱}، ۱۹۹۸؛ دش-ینتا آروا^{۱۲}، ۲۰۱۴؛ لامپرز^{۱۳}، ۲۰۰۴؛ دارلینگ، مورهد، فورگر، شیلدز و استوچر^{۱۴}، ۲۰۰۳) نشان دادند که ارکان تدریس چابک مبتنی بر سه عامل تفکر انعطاف پذیر، مدیریت زمان، تدریس خلاق است. تفکر انعطاف پذیر به نوعی از تفکر گفته می شود که در برابر نظرات مخالف نرمش داشته و در پی درک دلالت های تبیینی آن است(شریعتمداری، ۱۳۹۸). منظور از مدیریت زمان، اولویت بندی برنامه ها بر اساس فوریت و ضرورت

1. Kadyschuk

2. Celep

3. Boeshaghi, , Haji Yakhchali, & Marvoti,

4. Kidd

5. Chen & Chiang

6. Calder

7. Trevon Milliard.

8. Nicoll, & R. Harrison

9. Prashnig.

10. Mccasslin.

11. MacQueen

12. Deshinta Arrova Dewi

13. Lampers

14. Darling-Hammond, Furger, Shields, & Sutchter

است (شفیع پور مطلق، ۱۳۸۵). چنانکه همه برنامه‌ها به یک اندازه از ضرورت و فوریت برای اجرا برخوردار نیستند و تدریس خلاق، به نوعی از شیوه تدریس گفته می‌شود که برای دانش آموزان در فرایندهای یادگیری تا حدی فرصت فراهم می‌کند که بتوانند شقوق مختلف عمل را برای حل مسائل بررسی و آزمون نمایند (شفیع پور مطلق و یارمحمدیان، ۱۳۹۰). چابکی با عدالت آموزشی در رابطه است. (تایبوت و والکر^۱، ۲۰۰۳) عدالت را شامل سه حیطة عدالت توزیعی، رویه‌ای، و تعاملی می‌دانند. نظریه عدالت توزیعی: به عادلانه بودن پیامدها و نتایجی که افراد در یافت می‌کنند، اشاره می‌کند. حیطة دیگر عدالت، عدالت رویه‌ای است، نظریه عدالت رویه‌ای بر عدالت درک شده از فرایندی که برای تعیین توزیع پاداشها استفاده می‌شود، اشاره دارد (رابینسون^۲، ۱۹۹۶). حیطة دیگر عدالت تعاملی است. نظریه عدالت تعاملی به عنوان کیفیتی از روابط بین فردی که یک فرد در خلال رویه‌های سازمانی از آن برخوردار می‌شود، تعریف می‌شود (باس^۳، ۲۰۰۱). بنا به نظر (اسکاندورا^۴، ۱۹۹۹) ابعاد عدالت توزیعی، رویه‌ای و تعاملی به یکدیگر همبسته‌اند. عدالت آموزشی یکی از پرچالش‌ترین مباحث در آموزش و پرورش است. اجرای یکسان قوانین و مقررات آموزشی برای همه افراد و فراهم نمودن زمینه‌های رسیدن به مهارت و آمادگی برای بازار کار از مقوله‌های عدالت آموزشی می‌باشد (صالحی و چاری سرلستی، ۱۳۹۳).

نتایج تحقیق (صادقی فر، ۱۳۹۱؛ الباسی، بقایی و شفیع پور مطلق، ۱۳۹۵) نشان دادند، عدالت سازمانی با چابکی سازمانی رابطه معناداری دارد.

نظریه اعتماد آموزشی: (رابینسون^۵، ۱۹۹۶)، اعتماد را به عنوان انتظارات، فرضیات، و یا عقاید یک فرد در رابطه با احتمال اینکه اعمال آتی طرف‌های متقابل، مفید، مطلوب و فاقد منافع فردی و فرصت طلبی باشد، تعریف می‌کند (شوکلای-زالاباک^۶، ۲۰۰۵). اعتماد آموزشی از انواع اعتماد سازمانی است که در نتیجه آن دانش آموزان و فراگیران نسبت به محتوای درسی، قوانین آموزشی، ارزشیابی آموزشی، معلم اعتماد می‌یابد (شفیع پور مطلق و قدیمی فینی، ۱۳۹۵). نتایج تحقیق (تیموریان و ولی‌خانی، ۱۳۹۴؛ جورکش، شکرچی زاده و سرجویی، ۱۳۹۵) نشان داد، بین چابکی سازمانی و اعتماد سازمانی رابطه معناداری وجود دارد.

1. Thibaut and walker
 2. Robinson
 3. Bos
 4. Scandura
 5. Rabinson
 6. Shockley-Zalabak

عدالت^۱ با تعهد آموزشی^۲ ادراک شده در رابطه است. تعهد آموزشی ناشی از احساسی بوده که فراگیران از شرایط و محیط آموزشی خود دارند. عادات آموزشی و شیوه تدریس بر اساس نگرش‌ها و درک منافع معلمان نسبت به اموری چون (اهمیت تدریس، وظیفه آموزشی دانش آموزان، مدرسه، و غیره) در محیط آموزشی شکل می‌گیرد. نگرش مثبت معلمان، تأثیر مثبت بر اثربخشی مدرسه دارند (راندال و کوتی^۳، ۱۹۹۱). تعهد معلم به طور سنتی به عنوان تمایل به ماندن در نظام آموزشی شناخته شده است (بدیان، کیمری^۴، ۱۹۹۱؛ بلو^۵، ۱۹۸۹). با این حال، اگر تعهد معلمان به طور گسترده تر به عنوان تمایل همه جانبه به محیط آموزشی ادامه یابد، رشد و ارتقای سطح کیفیت آموزشی در یک جامعه حرفه ای و یادگیری دانش آموزان تقویت می‌شود. بر اساس نظریه تعهد آموزشی (سلپ، ۲۰۰۰)، تعهد آموزشی شامل ۵ بُعد (تعهد به آموزش و پرورش، تعهد به گروه کاری، تعهد به مدرسه، تعهد به وظایف آموزشی، تعهد به شغل معلمی) بوده که در عملکرد حرفه ای معلم حائز اهمیت است. چابکی با کارآمدی تدریس در ابعاد عدالت، اعتماد و تعهد آموزشی ادراک شده در رابطه است. معلمان نقش مهمی در کارآمدی تدریس دارند (هاتی^۶، ۲۰۰۹). تدریس و یادگیری موثر در کلاس‌هایی که از مدیریت ضعیفی برخوردارند، اتفاق نمی‌افتد (ون دی گریف، ون در وال و توربینیک، ۲۰۱۷؛ مارزانو، مارزانو و پیکرینگ، ۲۰۰۳؛ جونز و جونز^۷، ۲۰۱۲). برای تدریس کارآمد توجه به دو نظریه حائز اهمیت است: ۱. نظریه بازخورد از تدریس صورت پذیرفته که معتقد است، برای ایجاد تدریس کارآمد، معلمان باید زمان بیشتری را برای اخذ بازخورد از دانش آموزان اختصاص داده و برای حل مشکلات یادگیری دانش آموزان با خانواده‌های آنها به تشریح مساعی بپردازند. ۲. نظریه آموزش الهام بخش (فردریک استیل^۸، ۲۰۱۲): براساس این نظریه معلم، درکی وسیع و عمیق از موضوعی دارد که قرار است آموزش بدهد و آن را از طریق کار در کلاس، تجربیات طولانی مدت، و پالایش مستمر کسب کرده است. معلمان الهام بخش به جزئیات مهم، مغایرت‌ها و تمامی نکات ظریف لازم برای پاسخ‌گویی به هر سؤال در باره مطالب درسی، اشراف دارند. ذهن معلم الهام بخش سرشار از فنون آموزشی است؛ فوننی که به مرور پالایش شده اند، به آنها اطمینان دارد و آنها را با توانمندی به کار می‌گیرد. بنابراین، انتخاب یکی از رویکردهای مناسب از میان سایر رویکردها، برای او ساده است و می

1. Organizational Justice

2. Organizational Commitment

3. Randall & Cote.

4. Bedeian, Kemery & Pizzolatto

5. Blau

6. Hattie.

7. Van de Grift, Van der Wal, & Torenbeek, Marzano, Marzano & Pickering, Jones & Jones.

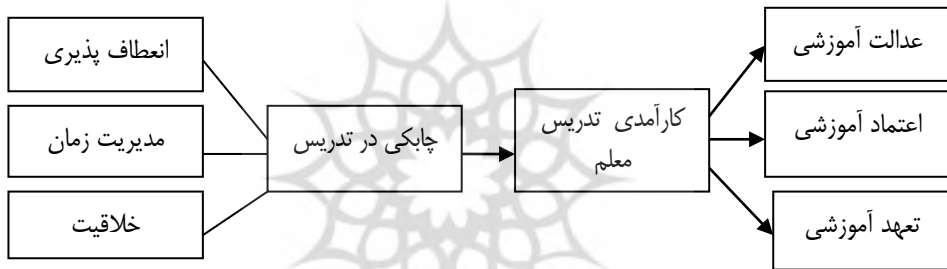
8. Frederic Steele

تواند آن را بلافاصله با درس جدید هماهنگ کند. معلم الهام بخش، دانش آموزان، موقعیت ها، شرایط و عکس العمل ها را تشخیص می دهد و پاسخ های مناسب را انتخاب می کند تا جریان یادگیری به آسانی پیش برود (استوارت^۱، ۲۰۱۳).

با این اوصاف به نظر می رسد که در صورتی که معلمان از چابکی در تدریس برخوردار باشند، کارآمدی بیشتری برای دانش آموزان در جریان تدریس خود خواهند داشت. از اینرو این تحقیق در تلاش بوده است که مشخص کند چابکی معلمان با کارآمدی آنها به منظور یادگیری اثربخش در دانش آموزان در رابطه است.

لذا مسئله اصلی تحقیق حاضر عبارت است از اینکه رابطه بین چابکی در تدریس با عدالت، اعتماد و تعهد آموزشی با واسطه گری باور به کارآمدی تدریس معلم چگونه است؟

براساس مطالعات یاد شده، مدل مفهومی تحقیق به شکل زیر ترسیم شده است:



شکل ۱. مدل مفهومی تحقیق بر اساس تأثیر چابکی تدریس بر مولفه های سه گانه عدالت، اعتماد و تعهد آموزشی و نقش میانجی کارآمدی تدریس

شکل ۱. مدل مفهومی تحقیق در خصوص رابطه بین چابکی معلم در تدریس با عدالت، اعتماد و تعهد آموزشی مبتنی بر واسطه گری کارآمدی تدریس معلم با توجه به مباحث مطرح شده، فرضیه های تحقیق به شرح زیر تدوین گردیده اند:

۱. بین چابکی تدریس (مدیریت زمان، خلاصیت در تدریس، انعطاف پذیری در تدریس) با ادراک عدالت آموزشی رابطه علی وجود دارد.
۲. بین چابکی تدریس (مدیریت زمان، خلاصیت در تدریس، انعطاف پذیری در تدریس) با ادراک اعتماد آموزشی رابطه علی وجود دارد.

1. Stewart

۳. چابکی تدریس (مدیریت زمان، خلاقیت در تدریس، انعطاف پذیری در تدریس) با ادراک تعهد آموزشی رابطه علی وجود دارد.

۴. کارآمدی تدریس معلم، رابطه بین چابکی در تدریس را با ادراک عدالت، اعتماد و تعهد آموزشی را واسطه‌گری می‌کند.

روش

روش تحقیق، همبستگی-علی بود. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ به تعداد ۵۰۷۰۷ بود. شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای بوده که بر اساس فرمول حجم نمونه مورگان-کرجسی و بطور تصادفی تعداد ۳۸۲ نفر برای تحقیق انتخاب شدند. ۴۸٪ از پاسخگویان در رشته علوم انسانی و ۵۲٪ از پاسخگویان در سایر رشته‌های تحصیلی بودند. ۵۷٪ از پاسخگویان پسر و ۴۳٪ از پاسخگویان دختر بودند. ابزار تحقیق بر ۵ دسته بود که عبارتند از:

۱. پرسشنامه باور به کارآمدی تدریس معلم (ریگز و اینوچس، ۱۹۹۰): این پرسشنامه تک‌عاملی و شامل ۲۵ سؤال بوده است. روایی این پرسشنامه به لحاظ محتوایی بر اساس نظرات اساتید و متخصصان فراهم شده است. ضریب اعتبار آن به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۱ بدست آمده است. مقیاس آن طیف پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم) بوده است.

۲. پرسشنامه چابکی در تدریس (شفیع پور مطلق و بلبلی، ۱۳۹۵): این پرسشنامه شامل ۳ بُعد و ۳۰ گویه (گویه‌های ۱ تا ۱۰ = مدیریت زمان، گویه‌های ۱۱ تا ۲۰ = خلاقیت در تدریس، گویه‌های ۲۱ تا ۳۰ = انعطاف پذیری در تدریس) بوده است. در تحقیق آنها از روایی محتوایی مبتنی بر نظرات خبرگان و اساتید و روایی سازه استفاده شده و هر ۳ بُعد یاد شده به عنوان ابعاد ادراک تدریس چابکی تأیید شده است. در تحقیق آنها ضریب اعتبار به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۴ بدست داده است. در تحقیق حاضر ضریب اعتبار کل این پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۵ بوده است. طیف پاسخگویی این پرسشنامه از نوع پنج درجه‌ای لیکرت (کاملاً موافقم، موافقم، کم و کان موافقم، مخالفم) بوده است.

۳. پرسشنامه عدالت آموزشی (شفیع پور مطلق، ۱۳۹۵): این پرسشنامه دارای چهار بُعد (توزیعی = ۴-۱، توزیعی = ۸-۴، مراوده‌ای = ۱۲-۹، اطلاعاتی = ۱۶-۱۳) بوده است. روایی محتوایی این پرسشنامه بر اساس نظرات خبرگان و اساتید فراهم شده است. علاوه بر این، روایی پرسشنامه با تحلیل عاملی

اکتشافی با چرخش واریماکس و بر اساس (KMO) برابر $0/91$ و آزمون کرویت بارتلت برابر بدست $2849/59$ بدست آمده که معنادار بوده است. نیز در تحقیق یاد شده، ضریب اعتباری برابر $0/93$ بدست داده است. در تحقیق حاضر، به روش آلفای کرونباخ ضریب اعتباری برابر $0/95$ بدست آمده است.

۴. پرسشنامه اعتماد آموزشی (شفیع پور مطلق، ۱۳۹۵): این پرسشنامه مشتمل بر ۲۰ گویه و چهار بُعد بوده است (اعتماد به محتوای درسی، اعتماد به قوانین آموزشی، اعتماد به ارزشیابی آموزشی، اعتماد به معلم). روایی محتوایی این پرسشنامه بر اساس نظرات خبرگان و اساتید فن در تحقیق یاد شده فراهم شده و ضریب اعتبار آن روش آلفای کرونباخ برابر $0/94$ بدست آمده است. علاوه بر این، روایی سازه پرسشنامه با تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس و بر اساس (KMO) برابر $0/87$ و آزمون کرویت بارتلت برابر $3715/62$ بدست آمده که بیانگر این است که ابعاد چهارگانه به عنوان ابعاد اعتماد آموزشی معنادار بوده است. در تحقیق حاضر به روش آلفای کرونباخ ضریب اعتباری برابر $0/92$ بدست آمده است.

۵. پرسشنامه تعهد آموزشی: این پرسشنامه مبتنی بر نظریه تعهد آموزشی (سلپ، ۲۰۰۰) تهیه و تدوین شده است. بر اساس این نظریه تعهد آموزشی شامل ۵ بُعد (تعهد به آموزش و پرورش، تعهد به گروه کاری، تعهد به مدرسه، تعهد به وظایف آموزشی، تعهد به شغل معلمی) است. این پرسشنامه شامل ۳۶ گویه بوده است. در تحقیق ناوی و همکاران (۱۳۹۵)، برای تعیین روایی سازه پرسشنامه از تحلیل عاملی تأییدی و چرخش واریماکس استفاده شده که ۵ عامل تأیید شده است. در تحقیق حاضر، روایی محتوایی بر اساس نظرات خبرگان و اساتید تأیید شده است. ضریب اعتبار این پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ برابر $0/92$ بدست آمده است. مقیاس همه پرسشنامه بر اساس طیف پنج درجه ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم) بوده است. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (آزمون های همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه گام به گام و مدل معادله ساختاری) استفاده شد. تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزارهای آماری اس پی اس نسخه ۲۲ و لیزرل نسخه ۸.۸ صورت پذیرفته است.

جدول ۱. نتایج حاصل از آزمون k.s

| متغیرها | آماره کولموگروف اسمیرنوف | سطح معناداری |
|----------------------------|--------------------------|--------------|
| باور به کارآمدی تدریس معلم | ۱/۵۹۶ | ۰/۰۷۵ |
| چابکی معلم در تدریس | ۱/۱۶۴ | ۰/۰۸۲ |
| عدالت آموزشی | ۱/۱۰۷ | ۰/۲۷۵ |
| اعتماد آموزشی | ۱/۶۲۵ | ۰/۱۴۳ |
| تعهد آموزشی | ۱/۷۳۲ | ۰/۰۶۸ |

در جدول ۱. میزان آماره کولموگروف اسمیرنوف و سطح معناداری آزمون آمده است از آنجایی که مقدار سطح معناداری آزمون برای متغیرها از میزان خطای قابل پذیرش ($\alpha=0.05$) بیشتر می باشد، لذا نمی توان فرض H_0 را رد کرد. یعنی تمامی متغیرهای پژوهش نرمال هستند.

جدول ۲. آزمون دوربین

| فرضیه | آماره دوربین | نتیجه آزمون |
|--|--------------|-------------------|
| چابکی در تدریس - عدالت آموزشی | ۱/۸۶۳ | عدم همبستگی خطاها |
| چابکی تدریس - اعتماد آموزشی | ۱/۷۵۷ | عدم همبستگی خطاها |
| چابکی در تدریس - تعهد آموزشی | ۱/۵۶۴ | عدم همبستگی خطاها |
| باور به کارآمدی در تدریس - عدالت آموزشی | ۱/۵۳۵ | عدم همبستگی خطاها |
| باور به کارآمدی در تدریس - اعتماد آموزشی | ۱/۸۷۳ | عدم همبستگی خطاها |
| باور به کارآمدی در تدریس - تعهد آموزشی | ۱/۶۳۸ | عدم همبستگی خطاها |

براساس جدول ۲. از آنجایی که مقدار آماره دوربین واتسون برای هر کدام از فرضیات بین ۱.۵ تا ۱.۸ می باشد، لذا نمی توان فرض H_0 را رد کرد یعنی همبستگی بین خطاها وجود ندارد. با توجه به اینکه هر دو پیش فرض رگرسیون یعنی نرمال بودن متغیرها و مستقل بودن خطاها وجود دارد. لذا می توان از آزمون رگرسیون گام به گام برای بررسی فرضیات پژوهش استفاده کرد.

یافته ها

فرضیه اول تحقیق

بین چابکی تدریس (مدیریت زمان، خلاقیت در تدریس، انعطاف پذیری در تدریس) با ادراک عدالت آموزشی رابطه علی وجود دارد.

جدول ۳. رگرسیون چندگانه گام به گام برای پیش بینی ادراک عدالت آموزشی براساس چابکی در تدریس (مدیریت زمان، خلاقیت

در تدریس، انعطاف پذیری در تدریس)

| <i>sig</i> | <i>F</i> | ΔR^2 | R^2 | <i>R</i> | <i>Sig</i> | <i>t</i> | <i>Beta</i> | <i>Sted. erro</i> | β | |
|------------|----------|--------------|-------|----------|------------|----------|-------------|-------------------|---------|-----------------------|
| ۰/۰۰۱ | ۱۸/۴۳ | ۰/۵۲ | ۰/۴۳ | ۰/۵۹ | ۰/۰۰۱ | ۱۷/۳۶ | ۰/۴۲ | ۱/۰۱ | ۰/۴۸ | ضریب ثابت |
| ۰/۰۰۱ | | | | | ۰/۰۰۱ | ۲۱/۶۷ | | ۰/۲۹ | ۰/۵۶ | مدیریت زمان |
| ۰/۰۰۱ | ۲۶/۶۷ | ۰/۶۷ | ۰/۲۸ | ۰/۶۶ | ۰/۰۰۱ | ۷/۲۴ | ۰/۵۳ | ۰/۱۲ | ۰/۲۹ | ضریب ثابت |
| ۰/۰۰۱ | | | | | ۰/۰۰۱ | ۱۴/۲۷ | | ۱/۱۸ | ۰/۲۳ | مدیریت زمان |
| ۰/۰۰۱ | | | | | ۰/۰۰۱ | ۹/۴۷ | | ۰/۲۰ | ۰/۳۲ | خلاقیت در تدریس |
| ۰/۰۰۱ | ۲۱/۷۶ | ۰/۵۹ | ۰/۵۳ | ۰/۶۳ | ۰/۰۰۱ | ۴/۲۱ | ۰/۵۳ | ۰/۱۲ | ۰/۴۵ | ضریب ثابت |
| | | | | | ۰/۰۰۱ | ۱۲/۴۷ | | ۱/۳۶ | ۰/۲۶ | مدیریت زمان |
| | | | | | ۰/۰۰۱ | ۱۶/۳۹ | | ۰/۲۴ | ۰/۲۵ | خلاقیت در تدریس |
| | | | | | ۰/۰۰۱ | ۱۲/۲۷ | | ۰/۲۲ | ۰/۲۴ | انعطاف پذیری در تدریس |

بر اساس یافته های جدول ۳، بین چابکی تدریس (مدیریت زمان، خلاقیت در تدریس، انعطاف پذیری در تدریس) و ادراک عدالت آموزشی در سطح $p < ۰/۰۵$ رابطه مثبت و معناداری دارد. مدیریت زمان ۴۲٪، ادراک عدالت آموزشی، خلاقیت در تدریس ۵۴٪ ادراک عدالت آموزشی و انعطاف پذیری در تدریس ۵۴٪، ادراک عدالت آموزشی را توسط دانش آموزان تبیین کرده است. بر اساس ضریب بتا به ازای یک واحد افزایش مدیریت زمان، ادراک عدالت آموزشی ۰/۵۹ واحد افزایش، به ازای یک واحد خلاقیت در تدریس، ادراک عدالت آموزشی ۰/۶۷ واحد افزایش، به ازای یک واحد افزایش انعطاف پذیری در تدریس، ادراک عدالت آموزشی ۰/۶۳ واحد افزایش یافته است.

ادراک عدالت آموزشی = ضریب ثابت (۴۵) + مدیریت زمان (۰/۲۶) + خلاقیت در تدریس (۰/۲۵) + انعطاف پذیری در تدریس (۰/۲۴).

فرضیه دوم تحقیق بین چابکی تدریس (مدیریت زمان، خلاقیت در تدریس، انعطاف پذیری در تدریس) با ادراک اعتماد آموزشی رابطه علی وجود دارد.

جدول ۴. رگرسیون چندگانه گام به گام برای پیش بینی ادراک اعتماد آموزشی براساس چابکی

تدریس (مدیریت زمان، خلاقیت در تدریس، انعطاف پذیری در تدریس)

| <i>sig</i> | <i>F</i> | ΔR^2 | R^2 | <i>R</i> | <i>Sig</i> | <i>t</i> | <i>Beta</i> | <i>Sted.e</i> | β | |
|------------|----------|--------------|-------|----------|------------|----------|-------------|---------------|---------|-----------------------|
| | | | | | ۰/۰۰۱ | ۹/۶۷ | | ۰/۱۲ | ۰/۳۴ | ضریب ثابت |
| ۰/۰۰۱ | ۲۳/۴۶ | ۰/۴۵ | ۰/۳۱ | ۰/۵۶ | ۰/۰۰۱ | ۵/۳۶ | ۰/۴۹ | ۰/۱۴ | ۰/۲۳ | مدیریت زمان |
| | | | | | ۰/۰۰۱ | ۱۲/۵۲ | | ۰/۱۱ | ۰/۲۴ | ضریب ثابت |
| ۰/۰۰۱ | ۳۹/۶۳ | ۰/۴۹ | ۰/۲۸ | ۰/۵۳ | ۰/۰۰۱ | ۷/۷۵ | ۰/۳۵ | ۰/۱۳ | ۰/۳۱ | مدیریت زمان |
| | | | | | ۰/۰۰۱ | ۱۴/۶۷ | | ۰/۲۶ | ۰/۴۵ | خلاقیت در تدریس |
| | | | | | ۰/۰۰۱ | ۱۶/۵۳ | | ۰/۱۵ | ۰/۲۶ | ضریب ثابت |
| ۰/۰۰۱ | ۲/۴۷ | ۰/۵۴ | ۰/۲۳ | ۰/۴۸ | ۰/۰۰۱ | ۴/۷۶ | ۰/۶۲ | ۰/۱۷ | ۰/۴۴ | مدیریت زمان |
| | | | | | ۰/۰۰۱ | ۱۰/۳۶ | | ۰/۱۶ | ۰/۲۵ | خلاقیت در تدریس |
| | | | | | ۰/۰۰۱ | ۱۴/۵۴ | | ۰/۱۰ | ۰/۲۸ | انعطاف پذیری در تدریس |

بر اساس یافته های جدول ۴، بین چابکی تدریس (مدیریت زمان، خلاقیت در تدریس، انعطاف پذیری در تدریس) و اعتماد آموزشی در سطح $p < 0/05$ رابطه مثبت و معناداری دارد. مدیریت زمان ۴۹ درصد ادراک اعتماد آموزشی، خلاقیت در تدریس ۳۶ درصد ادراک اعتماد آموزشی و انعطاف پذیری در تدریس ۶۳ درصد ادراک اعتماد آموزشی را توسط دانش آموزان تبیین کرده است. بر اساس ضریب بتا به ازای یک واحد افزایش مدیریت زمان، ادراک اعتماد آموزشی ۰/۵۷ واحد افزایش، به ازای یک واحد خلاقیت در تدریس، ادراک اعتماد آموزشی ۰/۵۴ واحد افزایش، به ازای یک واحد افزایش انعطاف پذیری در تدریس، ادراک اعتماد آموزشی ۰/۴۹ واحد افزایش یافته است. ادراک اعتماد آموزشی = ضریب ثابت (۲۶) + مدیریت زمان (۰/۴۴) + انعطاف پذیری در تدریس (۰/۲۵) + انعطاف پذیری در تدریس (۰/۲۸).

فرضیه سوم تحقیق

چابکی تدریس (مدیریت زمان، خلاقیت در تدریس، انعطاف پذیری در تدریس) با ادراک تعهد آموزشی رابطه علی وجود دارد.

جدول ۵. رگرسیون چندگانه گام به گام برای پیش بینی ادراک تعهد آموزشی بر اساس چابکی در تدریس (مدیریت زمان، خلاقیت در تدریس، انعطاف پذیری در تدریس)

| <i>sig</i> | <i>F</i> | ΔR^2 | R^2 | <i>R</i> | <i>Sig</i> | <i>t</i> | <i>Beta</i> | <i>Sted.e rror</i> | β | |
|------------|----------|--------------|-------|----------|------------|----------|-------------|--------------------|---------|-----------------------|
| ۰/۰۰۱ | ۱۴/۴۵ | ۰/۶۹ | ۰/۲۱ | | ۰/۰۰۱ | ۳۶/۵۶ | | ۰/۵۸ | ۰/۲۰ | ضریب ثابت |
| ۰/۰۰۱ | | | | ۰/۴۵ | ۰/۰۰۱ | ۲۷/۲۹ | ۰/۵۲ | ۰/۰۶ | ۰/۱۲ | مدیریت زمان |
| ۰/۰۰۱ | ۱۰/۵۳ | ۰/۴۶ | ۰/۴۳ | ۰/۶۳ | ۰/۰۰۱ | ۱۱/۵۹ | | ۰/۲۵۶ | ۰/۲۸ | ضریب ثابت |
| ۰/۰۰۱ | | | | | ۰/۰۰۱ | ۲۶/۴۶ | ۰/۴۷ | ۰/۰۹ | ۰/۲۴ | مدیریت زمان |
| | | | | | ۰/۰۰۱ | ۳۲/۳۷ | | | ۰/۲۱ | خلاقیت در تدریس |
| ۰/۰۰۱ | ۱۹/۶۶ | ۰/۸۷ | ۰/۲۵ | ۰/۵۰ | ۰/۰۰۱ | ۲۴/۷۸ | | ۰/۲۱ | ۰/۳۵ | ضریب ثابت |
| | | | | | ۰/۰۰۱ | ۱۸/۷۶ | | ۰/۱۵ | ۰/۴۲ | مدیریت زمان |
| | | | | | ۰/۰۰۱ | ۱۵/۳۵ | ۰/۷۲ | ۰/۲۹ | ۰/۷۶ | خلاقیت در تدریس |
| | | | | | ۰/۰۰۱ | ۲۲/۳۲ | | ۰/۱۳ | ۰/۳۵ | انعطاف پذیری در تدریس |

بر اساس یافته‌های جدول ۵، بین چابکی تدریس (مدیریت زمان، خلاقیت در تدریس، انعطاف پذیری در تدریس) و تعهد آموزشی در سطح $p < ۰/۰۵$ رابطه مثبت و معناداری دارد. مدیریت زمان ۵۲ درصد ادراک تعهد آموزشی، خلاقیت در تدریس ۴۸ درصد ادراک تعهد آموزشی و انعطاف پذیری در تدریس ۷۳ درصد ادراک تعهد آموزشی را توسط دانش آموزان تبیین کرده است. بر اساس ضریب بتا به ازای یک واحد افزایش مدیریت زمان، ادراک تعهد آموزشی ۰/۴۶ واحد افزایش، به ازای یک واحد خلاقیت در تدریس، ادراک تعهد آموزشی ۰/۶۶ واحد افزایش، به ازای یک واحد افزایش انعطاف پذیری در تدریس، ادراک تعهد آموزشی ۰/۵۱ واحد افزایش یافته است.

ادراک تعهد آموزشی = ضریب ثابت (۳۵۲) + مدیریت زمان (۰/۴۱۶) + انعطاف پذیری در تدریس (۰/۷۶۳) + انعطاف پذیری در تدریس (۰/۳۵۴).

فرضیه چهارم تحقیق

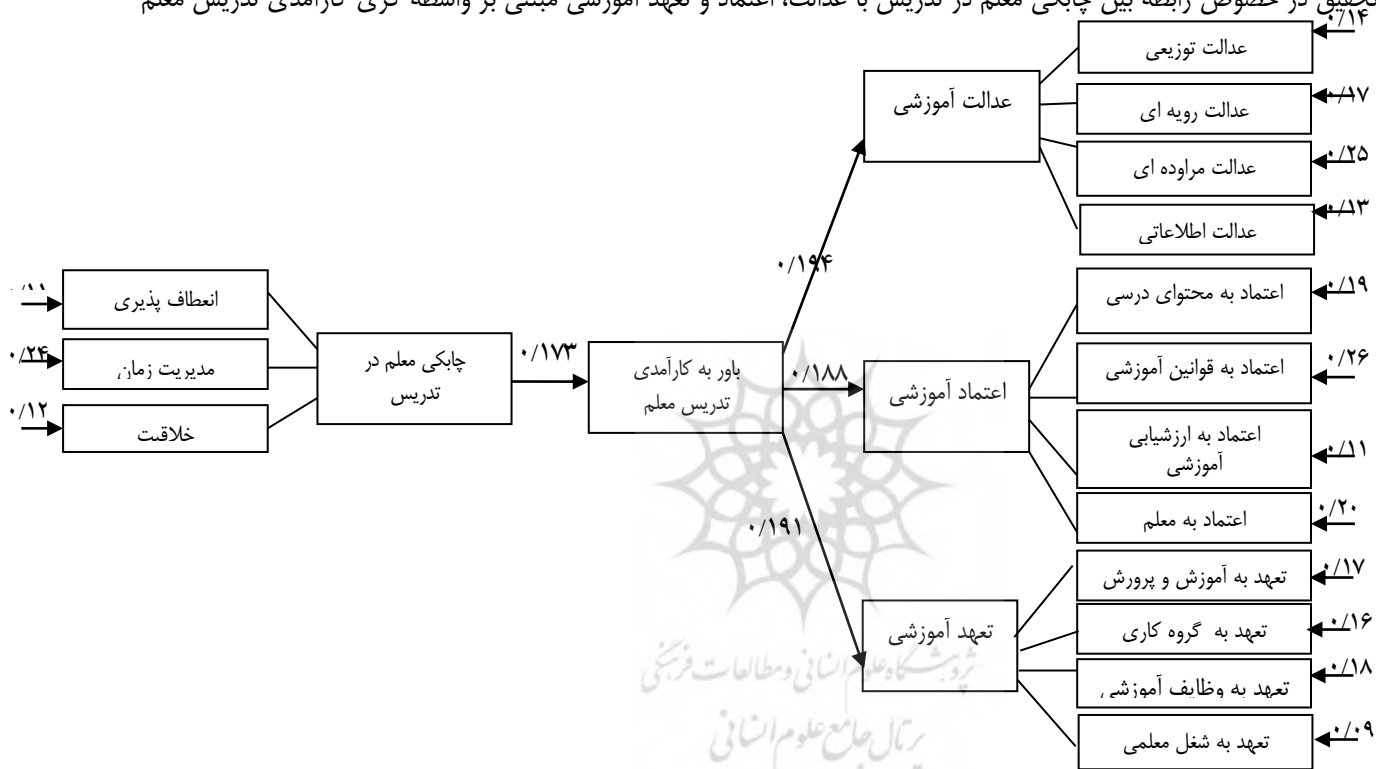
کارآمدی تدریس معلم، رابطه بین چابکی در تدریس را با ادراک عدالت، اعتماد و تعهد آموزشی را واسطه‌گری می‌کند.

جدول ۶. نتایج مدل معادله ساختاری

| ردیف | مسیر | β | R ² | Sig |
|------|----------------------|---------------------------|----------------|-------|
| ۱ | چابکی در تدریس ← | کارآمدی تدریس معلم | ۰/۱۷۳** | ۰/۰۰۱ |
| ۲ | کارآمدی تدریس معلم ← | عدالت توزیعی | ۰/۱۶۴** | ۰/۰۳۷ |
| ۳ | چابکی در تدریس ← | عدالت روبه ای | ۰/۱۵۷** | ۰/۰۱۹ |
| ۴ | چابکی در تدریس ← | عدالت مراوده ای | ۰/۱۴۲** | ۰/۰۲۳ |
| ۵ | چابکی در تدریس ← | عدالت اطلاعاتی | ۰/۱۵۱** | ۰/۰۰۰ |
| ۶ | چابکی در تدریس ← | اعتماد به محتوای درسی | ۰/۱۶۲** | ۰/۰۰۳ |
| ۷ | چابکی در تدریس ← | اعتماد به قوانین آموزشی | ۰/۱۶۸** | ۰/۰۰۲ |
| ۸ | چابکی در تدریس ← | اعتماد به ارزشیابی آموزشی | ۰/۱۵۶** | ۰/۰۳۱ |
| ۹ | چابکی در تدریس ← | اعتماد به معلم | ۰/۱۷۹** | ۰/۰۰۲ |
| ۱۰ | چابکی در تدریس ← | تعهد به مدرسه | ۰/۱۸۷** | ۰/۰۰۲ |
| ۱۱ | چابکی در تدریس ← | تعهد به کار تدریس | ۰/۱۷۶** | ۰/۰۰۱ |
| ۱۲ | چابکی در تدریس ← | تعهد به کار گروهی | ۰/۱۸۱** | ۰/۰۰۱ |
| ۱۳ | چابکی در تدریس ← | تعهد به دانش آموزان | ۰/۱۹۲** | ۰/۰۰۳ |
| ۱۴ | کارآمدی تدریس معلم ← | ادراک عدالت آموزشی | ۰/۱۹۴** | ۰/۰۰۱ |
| ۱۵ | کارآمدی تدریس معلم ← | ادراک اعتماد آموزشی | ۰/۱۸۸** | ۰/۰۰۱ |
| ۱۶ | کارآمدی تدریس معلم ← | ادراک تعهد آموزشی | ۰/۱۹۱** | ۰/۰۰۲ |

نتایج جدول ۶ نشان داده است که کارآمدی تدریس معلم، رابطه بین چابکی تدریس را با ادراک عدالت، اعتماد و تعهد آموزشی را در سطح $P < 0/001$ واسطه گری می کند. در خصوص واسطه گری باور به کارآمدی به تدریس در رابطه چابکی تدریس با ادراک عدالت، اعتماد و تعهد آموزشی، یافته های جدول فوق نشان داد که اثر غیرمستقیم چابکی تدریس بر ادراک عدالت، اعتماد و تعهد آموزشی به ترتیب برابر با $0/033$ ، $0/032$ و $0/034$ بوده که در سطح $p < 0/001$ معنادار بوده است. لذا فرضیه چهارم تأیید شده است

شکل ۲. مدل تجربی تحقیق در خصوص رابطه بین چابکی معلم در تدریس با عدالت، اعتماد و تعهد آموزشی مبتنی بر واسطه گری کارآمدی تدریس معلم



جدول ۷. برازندگی مدل پیشنهادی تحقیق در خصوص تأثیر چابکی تدریس بر عدالت، اعتماد و تعهد آموزشی ادارک شده مبتنی بر واسطه‌گری باور به کارآمدی تدریس معلم

| | |
|---------|--|
| برآورد | شاخص های برازندگی |
| ۰/۹۶ | شاخص نیکویی برازش (GFI) |
| ۰/۹۳ | شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI) |
| ۰/۰۳۷۲ | ریشه استاندارد شده میانگین مجذور باقی مانده ها (RMSEA) |
| ۲۸۷/۶۳۹ | مجذور کا (۲۶) |
| ۹۶ | درجه آزادی (df) |

بر اساس یافته‌های جدول ۷، نسبت χ^2 دو به درجه آزادی باید کمتر از ۲ یا ۳، شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI) بزرگتر از ۰/۹ و ۰/۹، ریشه میانگین مجذور باقیمانده ها (RMSEA) کوچکتر از ۰/۸ باشد. لذا همانطوری که در جدول ۵ نشان داده شده است، برای مدل مورد مطالعه، χ^2 دو محاسبه شده کوچکتر از ۳ و سایر شاخص‌های برازش از حد معرفی شده بیشتر است و لذا مدل از برازش نیکویی مطلوبی برخوردار بوده و تأیید شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

دیدگاه دانش‌آموزان نسبت به معلمان و عملکرد آنها در فرایندهای یاددهی-یادگیری تحت تأثیر شیوه تدریس آنهاست. به نظر می‌رسد که چابکی معلمان در تدریس و تلاش برای بهبود ادراک دانش‌آموزان در خصوص موضوعات یادگیری در نگرش آنها به معلمان مؤثر است. یافته‌های تحقیق در خصوص فرضیه اول نشان داد، رابطه بین چابکی در تدریس و ادراک عدالت آموزشی رابطه مثبت و معنادار بوده است. نتایج تحقیق (صادقی فر، ۱۳۹۱؛ الیاسی و شفیع پور مطلق، ۱۳۹۲؛ الیاسی، شفیع پور مطلق و بقایی، ۱۳۹۲) نشان دادند، عدالت سازمانی با چابکی سازمانی رابطه معناداری دارد. معلمان با بهره‌گیری از روش چابکی در تدریس می‌توانند عدالت آموزشی ادراک شده را نزد دانش‌آموزان بهبود بخشند. داشتن سرعت، انعطاف‌پذیری و خلاقیت معلمان در تدریس موجب بهبود نتایج یادگیری نزد دانش‌آموزان می‌شود. ارتباط مستمر با دانش‌آموزان، فراهم‌زمینه رشد خلاقیت، نشان دادن انعطاف‌پذیری در برابر آنها در خصوص موضوعات یادگیری و حل مسائل درسی در چارچوب اجرای قوانین و مقررات آموزشی یکسان

برای همه باعث می‌شود تا عدالت آموزشی در ابعاد مختلف (رویه ای، تعاملی، توزیعی و اطلاعاتی) برای همه دانش‌آموزان قابل درک باشد.

یافته‌های تحقیق در خصوص فرضیه دوم نشان داد، بین چابکی در تدریس و ادراک اعتماد آموزشی رابطه مثبت و معنادار بوده است. نتایج تحقیق (تیموریان و ولی‌خانی، ۱۳۹۴؛ جورکش، شکرچی زاده و سرجویی، ۱۳۹۵) نشان داد، بین چابکی سازمانی و اعتماد سازمانی رابطه معناداری وجود دارد. دانش‌آموزان برای درگیر شدن در فرایندهای یادگیری نیازمند اعتماد آموزشی هستند. اعتماد آموزشی از انواع اعتماد سازمانی است که در نتیجه آن دانش‌آموزان و فراگیران نسبت به محتوای درسی، قوانین آموزشی، ارزشیابی آموزشی، معلم اعتماد می‌یابد (شفیع پور مطلق و قدیمی فینی، ۱۳۹۵). معلمان در جلب اعتماد دانش‌آموزان به نظام آموزشی نقش مهمی دارند و می‌توانند با بهره‌گیری از شیوه‌های تدریس خلاقانه که راه یادگیری را برای دانش‌آموزان ساده کرده، اطمینان آنها را در جهت پیشرفت تحصیلی و تحقق اهداف یادگیری توسط آنها بهبود بخشند.

یافته‌های تحقیق در خصوص فرضیه سوم نشان داد، بین چابکی در تدریس و ادراک تعهد آموزشی رابطه مثبت و معنادار بوده است. مطالعات (سلپ، ۲۰۰۰؛ کالدر، ۲۰۱۵) نشان داد که تعهد ضعیف آموزشی معلمان بر عملکرد آموزشی آنها گذار است به گونه‌ای که تعهد آموزشی در ابعاد پنجگانه (تعهد به آموزش و پرورش، تعهد به گروه کاری، تعهد به مدرسه، تعهد به وظایف آموزشی، تعهد به شغل معلمی) تحت تأثیر راندمان پایین تدریس معلمان، تضعیف می‌شود. معلمان متعهد به تدریس تلاش می‌کنند تا در حداقل زمان به حداکثر نتیجه یادگیری برای دانش‌آموزان دست یابند. از اینرو همواره به دنبال افزایش سرعت تدریس ضمن پوشش قرار دادن همه نیازهای یادگیری دانش‌آموزان هستند. این دسته از معلمان با اندیشیدن راهبردهای کارساز برای افزایش راندمان تدریس و مورد توجه همه عواملی که می‌تواند به بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان کمک نماید، نشان می‌دهند که نسبت به تدریس و دانش‌آموزان خود نه تنها بی تفاوت نبوده، بلکه با تعهدی که احساس می‌کنند برای برطرف سازی مشکلات یادگیری دانش‌آموزان خلاقانه تلاش می‌کنند و از پیشنهادها و تجارب دیگر معلمان، متخصصان و اساتید فن برای ارتقای سطح یادگیری دانش‌آموزان بهره‌مند می‌شوند.

یافته‌های تحقیق در خصوص فرضیه چهارم نشان داد، کارآمدی تدریس معلم، رابطه بین چابکی در تدریس را با ادراک عدالت، اعتماد و تعهد آموزشی را واسطه‌گری می‌کند. مطالعات (بوشاقی، حاجی یخچالی و مروتی، ۲۰۱۷) نشان داد، باور به کارآمدی معلم در تدریس در رابطه با ادراک عدالت، اعتماد و تعهد آموزش

است که این امر عملکرد دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می دهد. کارآمدی تدریس معلمان متضمن توجه به نظریه است. نظریه الهام بخش در تدریس (فردریک استیل، ۲۰۱۲) که معتقد است معلم الهام بخش، دانش آموزان، موقعیت ها، شرایط و عکس العمل ها را تشخیص می دهد و پاسخ های مناسب را انتخاب می کند تا جریان یادگیری به آسانی پیش برود و نظریه بازخورد از تدریس صورت پذیرفته (استورات، ۲۰۱۳) که معتقد است برای ایجاد تدریس کارآمد، معلمان باید زمان بیشتری را برای اخذ بازخورد از دانش آموزان اختصاص داده و برای حل مشکلات یادگیری دانش آموزان با خانواده های آنها به تشریح مساعی بپردازند. مطالعات (یون، بورناپ و کوهوت، ۲۰۰۲) نشان داد، لازمه تدریس کارآمد، داشتن بینش، نگرش و دانش برای تدریس است و این با فعالیت ها و عملکرد تدریس معلمان در رابطه است. استفاده از تدریس چابک باعث می شود تا معلمان با سرعت و آگاهانه قابلیت های سازگاری سریع با نیازمندی های فراگیران را برای خود فراهم نمایند (بلیلی، ۱۳۹۳). بدین روش معلمان قادرند، چالش هایی که مبتنی بر شرایط بوده را حل و برطرف کرده و با تفکری عالمانه و نظامند از راهبردهای مؤثر برای میان بُر زدن و زودتر به نتیجه رسیدن در تدریس بهره مند می شود. این امر موجب می شود تا نزد دانش آموزان خود، کارآمد محسوب شود.

بطور کلی بر اساس یافته های بدست آمده می توان نتیجه گرفت که نداشتن کارآمدی معلمان از یکسو موجب بهدر دادن وقت و هزینه های بعمل آمده می شود و از سوی دیگر موجب عدم تحقق اهداف یاددهی-یادگیری می گردد. منظور از کارآمدی تدریس، درست انجام دادن فعالیت های یاددهی-یادگیری است و این امر ممکن پذیر نیست مگر آنکه معلمان بتوانند در فرایند تدریس خود عدالت را در برخورد با دانش آموزان رعایت کرده و اعتماد آنها را جلب نمایند که تعهد آنها را بیش از پیش نمایان سازد. کارآمدی معلمان در تدریس چابکی سازمانی بر مؤلفه های کارآمدی تدریس مبتنی بر عدالت، اعتماد و تعهد آموزشی اثرگذار بوده است. رفتار معلمان بر اساس زمان بندی برنامه ها و شیوه های خلاقانه و داشتن رفتار انعطاف پذیرانه در جریان یاددهی-یادگیری منجر به کارآمدی هر چه بیشتر آنها نزد دانش آموزان می شود. برای بهبود کارآمدی تدریس، معلمان باید برای بهبود کارآمدی تدریس تلاش کنند تا الهام بخش دانش آموزان بوده و از شیوه های یادگیری که می تواند آنها را با سرعت بیشتری به یادگیری هدایت نماید، بهره مند شود. آنها باید با فراهم کردن فرصت های برابر و عادلانه برای پیشرفت تحصیلی به دانش آموزان نشان دهند که نسبت به آنها عدالت آموزشی را رعایت کرده و برای این امر همواره به فکر راهبردهای کارساز برای ارتقای سطح کارآمدی تدریس خود باشند. معلمان باید با استفاده از راهکارهای

چابکی در تدریس، اعتماد دانش آموزان را برای پیشرفت تحصیلی بیشتر جلب نمایند. همچنین معلمان باید با برخوردهای انعطاف پذیرانه و خلاقانه، سرعت تدریس خود را به گونه ای افزایش دهند تا کارآمدی تدریس آنها بهبود یابد و بدین صورت تعهد خود را نسبت به یادگیری و پیشرفت تحصیلی نزد دانش آموزان نشان دهند.



کتابنامه

الیاسی، فرنگیس؛ شفیع پور مطلق، فرهاد؛ بقایی، مریم، (۱۳۹۲). **ارائه مدلی جهت تعیین رابطه بین بهره گیری از درس پژوهی و آینده پژوهی با برنامه درسی تغییر یافته ادراک شده با واسطه گری تغییر نگرش معلمان**، دوازدهمین همایش انجمن مطالعات و برنامه درسی ایران، تغییر برنامه درسی دوره های تحصیلی آموزش و پرورش، ۱۵ و ۱۴ اسفند ماه. شهر بیرجند.

الیاسی، فرنگیس؛ شفیع پور مطلق، فرهاد (۱۳۹۲). **تعیین رابطه بین عدالت سازمانی و چابکی سازمانی ادراک شده بامیانجی گری انگیزه توفیق طلبی شغلی (مورد مطالعه: دیدگاه اساتید دانشگاه آزاد اسلامی واحد محلات)**، کنفرانس بین المللی مدیریت چالشها و راهکارها، شیراز

بلبلی، سمانه (۱۳۹۳). **ارائه مدلی جهت تعیین عوامل مؤثر بر توسعه تدریس چابکی ادراک شده (مورد مطالعه: دانش آموزان دوره متوسطه آموزش و پرورش شهر اصفهان)**، پایاننامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد میمه.

بلبلی، سمانه، شفیع پور مطلق، فرهاد (۱۳۹۸) **الگوی تعیین عوامل مؤثر بر ادراک چابکی در تدریس (مورد مطالعه: دانش آموزان دوره متوسطه آموزش و پرورش شهر اصفهان)**، فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهشی در برنامه ریزی درسی، سال شانزدهم، دوره دوم، شماره ۳۴ (پیاپی ۶۱)، تابستان، صص ۹۳-۸۵.

تیموریان، الهه ؛ ولیخانی، ماشالله (۱۳۹۴). **« بررسی تأثیر چابک سازی سازمانی بر بهبود**

عملکرد کارکنان»، کنفرانس ملی هزاره سوم و علوم انسانی، شیراز، دوشنبه، ۲۵ خرداد، ۱۳۹۴
جورکش نسربین، شکرچی زاده احمد رضا، سرجویی سمیه (۱۳۹۵). **بررسی تاثیر چابکی سازمانی بر عملکرد کارکنان مورد مطالعه: شرکت زمزم اصفهان**، کنفرانس بین المللی مدیریت و اقتصاد در قرن ۲۱، ۳۰ آذر ماه ۱۳۹۵

حسینی ، افضل السادات؛ جلالوند، انسیه (۱۳۹۴). **مدرسه خلاق؛ اجتماع آموزش و یادگیری**، مجله رشد آموزش علوم اجتماعی، شماره ۶۹، زمستان، صص ۴۱-۳۸.

حسین پور، سهیلا؛ سعیدی، فرهاد ؛ عبدی، حیدر (۱۴۰۰). **مقایسه خودکارآمدی و تعهد شغلی معلمان دارای تدریس در حوزه تخصصی و غیر تخصصی در مقطع ابتدایی ناحیه یک**

آموزش و پرورش شهرستان سنندج، فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهشنامه تربیتی، دوره ۱۶، شماره ۶۷، تابستان.

شریعتمداری، علی (۱۳۹۸). **اصول تعلیم و تربیت**، انتشارات دانشگاه تهران

شفیع پور مطلق، فرهاد؛ یارمحمدیان، محمد حسین. (۱۳۹۰). **ارائه مدلی جهت ارزیابی عوامل مؤثر بر توسعه برنامه های درسی پاسخگوی ادراک شده در مدارس هوشمند**، فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال هشتم، دوره دوم، بهار و تابستان، صص ۸۲-۷۲.

شفیع پور مطلق، فرهاد؛ قدیمی فیینی، طاهره. (۱۳۹۵). **رابطه بین بهره‌گیری از فن آوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس با عدالت و اعتماد آموزشی ادراک شده**، فصلنامه علمی-پژوهشی فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، دوره ۷، ۱ (پیاپی ۲۵)، پاییز، صص ۱۱۰-۹۳.

صالحی، محمد؛ چاری سرستی، فرشته (۱۳۹۳). **بررسی نقش فن آوری اطلاعات و ارتباطات بر عدالت آموزشی از دیدگاه مدیران مدارس دوره متوسطه استان مازندران**، فصلنامه علمی-پژوهشی فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، دوره ۵، شماره ۱، پیاپی (۱۷)

صادقی فر، نیلوفر (۱۳۹۱). **رابطه بین عدالت سازمانی و چابکی سازمانی در شرکت آب منطقه ای اصفهان**، پایان نامه ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.

Boeshaghi, Manijeh, Haji Yakhchali, Alireza, Marvoti, Zakraleh (2017), **The Relation Between Teacher's Self-Efficiency Belief and Student's Academic Performance by Mediating Classroom Management and Teaching Approaches**, Journal of Educational Studies, Vol. 8 (1): 26-1

Bedeian, A.G., Kemery, E.G., & Pizzolatto, A.B. (1991), **Career commitment and expected utility of present job as predictors of turnover intentions and turnover behaviour**. Journal of Vocational Behaviour, 39, 331-343.

Blau, G.J. (1989), **Testing the generalizability of a career commitment measure and its impact on employee turnover**. Journal of Vocational Behaviour, 35, 88-103.

Bos, K.V. (2001), **"Fundamental Research by Means of Laboratory Experiments Is Essential For a Better Understanding of Organizational Justice"**, Journal of Vocational Behavior, Vol 58, pp:254-259.

- CALDER.(2015),**Missing Elements in the Discussion of Teacher Shortages (Washington)**, D.C.: American Institutes for Research, 2015), 1, <http://www.caldercenter.org/sites/default/files/Missing%20>.
- Celep ., Cevat.,(2000),**Teachers' Organizational Commitment in Educational Organizations**, National FORUM of Teacher Education Journal, Vol. 10E, No.3, <http://www.nationalforum.com/17celep.htm>.
- Chen.W.H, Chiang.A.H.(2011),**Network agility as a trigger for enhancing firm performance: A case study of a high-tech firm implementing the mixed channel strategy**. Industrial Marketing Management 40; 643–651.
- Darling-Hammond, L., Furger, R., Shields, P. M., & Sutchter, L. (2016), **Addressing California's emerging teacher shortage : An analysis of sources and solutions**. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Deshinta Arrova Dewi .(2014), **The agility of agile methodology for teaching and learning activities**, Software Engineering Conference (MySEC), 2014 8th Malaysian.
- Frederic Steele, Carroll (2012), **Inspirational Responses, Tayebeh Al-Dawi Translation**, Educational Outlook Journal of Research and Educational Planning Organization, No. 7, Summer, pp. 44-39
- Hattie, J. (2009),**Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement**. London; New York: Routledge.
- Jones, V.F. & Jones, L. S. (2012), **Comprehensive classroom management, creating communities of support and solving problems**, (10th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Kadyschuk, R. (1997),**Teacher Commitment: A Study of the Organizational Commitment, Professional Commitment, and Union Commitment of Teachers in Public Schools in Saskatchewan**. Ph.D. Dissertation. Department of Educational Administration, University of Saskatchewan, Saskatoon.
- Kidd, P. (2000), **Two definitions of agility**, Available at Webside address: www.CheshireHenbury.com.
- Lampers, B. (2004),**Ten strategies for staff empowerment Reston**. Vol A, less, Gp: 32.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003), **Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)

- Mccasslin, N.(2011), **Deram Ethic in Classroom and Meta**), translated by Hossein Fadaei and Mohammad Agha babaei,Nashr publication.
- MacQueen, C. (1998), **Getting Ahead in Tertiary Study: A Practical Guide for Business, Social Science and Arts Students**, UNSW Press, Sydney.
- Morhod., M & Greeffin.(2003), **Organizational behaviour**, translated by seyed Mehdi Alvani & Memarzadeh,Tehran: Morvarid Publication.
- Nicoll, K. & R. Harrison .(2003), “**Constructing the Good Teacher in Higher Education: The Discursive Work of Student**”; Journal of Studies in Continuing Education, Vol. 25, No. 1.
- Prashnig,B.(2002). **The power of diversity**, Published by Batman, New Zealand.
- Randall, D.M., & Cote, J.A. (1991), **Interrelationships of work commitment constructs**. Work and Occupations, 18(2), 194-211.
- Rabinson, S . L .(1996),” **Trust and breach of the Psychological contract**”. Adminstrtive Science Quarterly,41 PP.574-599.
- Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990), **Toward the development of an elementary teacher’s science teaching efficacy beliefs instrument**. Science Education, 74(6), 625-637.
- Scandura,T.A. (1999),“**Rethinking Leader-Member Exchange: an Organizational Justice Perspective**”, Leadership Quarterly .Vol 10, 25-40.
- Shockley – Zalabak,P. , Ellis ,K. , & Winograd , G .(2005),” **Organizational trust: What it means,Why it matters**”, Organizational Development Journal,Vol 18 No,4,PP, 35-49.
- Stewart, Vivienne (2013). **Improving the Quality of Teachers' Work**, Translation by Maryam Khairieh, Educational Perspective, Educational Research and Planning Organization, No. 7, Summer, pp. 14-10.
- Tang, T., Abuhmaid, A. M., Olaimat, M., Oudat, D. M., Aldhaeebi, M., & Bamanger, E. (2020). **Efficiency of flipped classroom with online-based teaching under COVID-19**. *Interactive Learning Environments*, 1-12.
- Thibaut, J., & Walker, L. (2003), **Procedural justice: A psychological Analysis**. Erlbaum, Itillsdale, Nj.
- Trevon Milliard.(2016), “**Schools in ‘Crisis’: Nevada Short Nearly 1,000 Teachers**,” Reno Gazette-Journal, October 9, 2015, accessed April 6, 2016, <http://www.rgj.com/story/news/education/2015/10/08/schools-crisis-nevada-short-nearly-1000-teachers/73618992/>.

- Van de Grift, W., Van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011), **Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs** [Development in teaching skills]. *Pedagogische Studiën*, 88, 416-432.
- Teddlie, C., Creemers, B., Kyriakides, L., Muijs, D. & Yu, F. (2006), **'The international system for teacher observation and feedback: evolution of an international study of teacher effectiveness construct'**. *Educational research and evaluation*, 12(6), 561-582.
- Yon, M., Burnap, C. & Kohut, G. (2002), **'Evidence of effective teaching: perceptions of peer reviewers'**. *College teaching*, 50, 104-110.



**The Relationship of Agility in Teaching with Justice, Trust and Educational Commitment By mediating belief in the effectiveness of teacher teaching
(Case study; second grade high school students in Isfahan)**

By, Farhad Shafiepour Motlagh, *PhD*

Mahallat Branch, Islamic Azad University, Mahallat, Iran

Corresponding Author: Email: farhad_shafiepoor@yahoo.com

Mohammad ali Nadi, *PhD*

Esfahan Branch, Islamic Azad University, Esfahan, Iran

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between agility in teaching with justice, trust and educational commitment through mediating belief in the effectiveness of teacher teaching. The research method was descriptive correlational. The statistical population including all secondary school students in Isfahan during the academic year (2016-2017) was 50707 students. The sampling method was a multi-stage cluster. Based on the Morgan-Krejci sample size formula, 382 individuals were randomly selected for research. The research tools were divided into five groups of questionnaires: 1. Questionnaire on belief in the effectiveness of teacher's teaching. 2. Academic agility questionnaire ,3. Educational Justice Questionnaire . 4. Educational Trust Questionnaire , and 5. Educational Commitment Questionnaire. Descriptive statistics (frequency, percentage, mean) and inferential statistics (Pearson correlation tests, multiple stepwise regression and structural equation model) were used to analyze the data. Overall, the results showed that there is a significant relationship between agility in teaching with perceived justice, trust and educational commitment at the level of $P < 0.05$. The belief in the effectiveness of teaching the teacher mediates the relationship between agility in teaching with justice, trust, and educational commitment at the level of $P < 0.05$. The empirical research model has fitted good.

Keyword

Belief in Teacher Teaching Effectiveness, Teaching Agility, Educational Justice, Educational Trust, Educational Commitment



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی