

تأثیر تجربه‌ی غرقگی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی معلمان با نقش میانجی

مسئولیت اجتماعی

علیه‌کلیا*^۱، مجادکلیا^۲

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۲۲	پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر تجربه‌ی غرقگی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی معلمان با نقش میانجی مسئولیت اجتماعی به روش توصیفی-پیمایشی، مبتنی بر معادلات ساختاری انجام گردید؛ جامعه‌ی آماری پژوهش شامل تمامی معلمان مقطع متوسطه شهر زاهدان بودند که براساس جدول مورگان و به روش تصادفی ساده تعداد ۳۳۳ نفر به‌عنوان نمونه‌ی آماری انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌های استاندارد تجربه‌ی غرقگی جکسون و اکلند (۲۰۰۲)، رفتار خودتوسعه‌ای احمدی و همکاران (۱۳۹۶)، عملکرد آموزشی زندگی (۱۳۹۲) و مسئولیت اجتماعی کارول و استوارتز (۲۰۰۳) بود که روایی صوری و محتوایی به تأیید صاحب‌نظران و روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تأیید شد و پایایی با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی بزرگتر از ۰/۷ محاسبه گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای Spss23 و SmartPLS3 استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد، تجربه‌ی غرقگی با ضریب مسیر (۰/۴۹۱) بر عملکرد آموزشی؛ تجربه‌ی غرقگی با ضریب مسیر (۰/۷۱۶) بر رفتار خودتوسعه‌ای؛ و به‌طور غیرمستقیم تجربه‌ی غرقگی به‌ترتیب با ضریب مسیر (۰/۲۴۳) و (۰/۳۳۶) بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی تأثیرگذار بوده است.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۵	نوع مقاله: پژوهشی
واژگان کلیدی	تجربه‌ی غرقگی، رفتار خودتوسعه‌ای، عملکرد آموزشی، مسئولیت اجتماعی

۱. نویسنده‌ی مسئول: استادیار مدیریت آموزشی، گروه مدیریت کارآفرینی، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه سیستان و

بلوچستان، زاهدان، ایران.

۲. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، واحد زاهدان، دانشگاه آزاد اسلامی، زاهدان، ایران.

مقدمه

تغییرات روزافزون در محیط‌های سیاسی، اجتماعی و اقتصادی موجب شده تا نظام‌های آموزشی نیاز به توسعه مداوم معلمان را ضروری تشخیص دهند؛ لذا رفتار خودتوسعه‌ای که دربرگیرنده مجموعه‌ای از اقدامات مربوط به تغییرات برنامه‌ریزی‌شده بر پایه ارزش‌های انسانی دموکراتیک است و هدف آن بهبود عملکرد آموزشی مدارس و رفتار معلمان می‌باشد؛ یکی از ابزارهای تحقق توسعه حرفه‌ای معلمان است (تقی‌پور و همکاران، ۲۰۱۷) و شامل اقدامات شخصی و دوراندیشانه معلمان جهت گسترش مهارت‌ها و دانش‌های مرتبط با کار است (ایبلی و همکاران، ۲۰۱۴) و می‌تواند فرصت‌هایی برای مشارکت معلمان جهت یادگیری و محیطی ایدئال برای تعامل میان مشارکت‌کنندگان ایجاد نماید (رضایی، ۲۰۱۹).

با توجه به اینکه هرگونه فعالیت و تلاشی در این دستگاه عظیم به دانش‌آموزان و نهایتاً به جامعه برمی‌گردد و فعالان اصلی این صحنه نیز معلمان هستند، لازم است اقداماتی در راستای اثربخشی و کارایی بیشتر آنان صورت گیرد (سلطانی و همکاران، ۲۰۱۶)؛ لذا یکی از متغیرهای مهم و تأثیرگذار که می‌تواند به درک و رضایت درونی معلمان از محیط کار مرتبط باشد، تجربه غرقگی^۱ است. چیکسنت میهای^۲ غرقگی را یک تجربه می‌داند که برای فرد جذاب و دلپذیر است و در این حالت، فعالیت فقط به دلیل ماهیت آن و بدون دخالت و تأثیر انگیزه‌های بیرونی انجام می‌شود (رحیم‌پور و همکاران، ۲۰۱۹)؛ لذا تجربه غرقگی، به‌نوبه خود بر عملکرد آموزشی نیز تأثیر می‌گذارد. به عبارتی فرد می‌تواند این تجربه را در سطوح مختلف عملکرد خود درک کند. فرد وقتی وارد تجربه غرقگی می‌شود، فعالیت‌ها را در بالاترین سطح ممکن انجام می‌دهد و به ندرت متوجه گذشت زمان می‌شود (کارگر و خلخالی، ۲۰۱۸)

نظریه تجربه غرقگی، توسط برنامه‌ریزان، معلمان و مربیان در طیف گسترده‌ای استفاده شده است و یک حالت ذهنی با توجه و تمرکز زیاد است که درونی شده و معمولاً در هنگام انجام عملکرد فعال شخص نسبت به وظایف چالش‌برانگیز رخ می‌دهد؛ طبق نظریه تجربه غرقگی؛ تمرکز شدید، علاقه و لذت به یک فعالیت باید همزمان تجربه شود تا تجربه غرقگی رخ دهد. این حالت با مشوق درونی با کنترل زیاد، خودآگاهی پایین و لذت همراه است (جلیلی و همکاران، ۲۰۱۸). با توجه به زمان قابل توجهی که معلمان در مدرسه و محل کار صرف می‌کنند، احتمالاً تجربه غرقگی را حین انجام کار تجربه می‌کنند؛ لذا افرادی که به راحتی می‌توانند این تجربه را ایجاد کنند، افراد درون‌گرا هستند. این افراد احساس کنترل در نتایج فعالیت را دارند، مشکلات زندگی روزمره را احساس نمی‌کنند و احساس دل‌بستگی به شغل خود می‌کنند. با توجه به نقش مهم تجربه غرقگی

در بهبود عملکرد معلمان ضروری به نظر می‌رسد که برای پیشرفت علمی و بهسازی کارکنان سیستم آموزشی، باید برنامه‌ریزی اساسی صورت پذیرد که تقویت رفتارهای خودتوسعه‌ای عامل مؤثری در ایجاد این تغییرات است (جعفری و همکاران، ۲۰۱۷) و دربرگیرنده مجموعه‌ای از اقدامات مربوط به تغییرات برنامه‌ریزی شده می‌باشد و هدف آن بهبود عملکرد آموزشی است که یکی از ابعاد مهم مفهوم توسعه، مفهوم فرد به طور کل و مسئولیت فردی است (تقی‌پور و همکاران، ۲۰۱۷). معلمان برای رفتار خودتوسعه‌ای باید خود و مهارت‌های خود را درک کنند. در این فرایند معلمان باید خوداندیشی را ارتقا دهند؛ افزون بر این، معلمان برای رفتار خودتوسعه‌ای در نقش رهبری به ارتباطات فردی با همکاران اهمیت می‌دهند، یعنی رهبران مدرسی که در جست‌وجوی ایده‌های به‌روز و مداوم برای بهبود کارکنان و همکاران هستند و دیگران را اثربخش‌تر در نظر می‌گیرند (خداویسی و سراجی، ۲۰۱۹) و به دنبال بهبود عملکرد آموزشی خود و استفاده از حداکثر توانایی به منظور ثمربخشی بیشتر فعالیت‌ها می‌باشند، اما باید توجه داشت که تقریباً عملکرد بدون انگیزه صورت نمی‌گیرد و اساس انگیزه، ارضای نیازهای مادی و روانی است؛ معلمان مانند هر قشر دیگر اجتماعی دارای نیازهایی هستند، این نیازها که بسیار متنوع‌اند، می‌توان در قالب نیازهای مادی، روانی، فردی، اجتماعی و خدمات رفاهی دسته‌بندی کرد. تا زمانی که این نیازها شناسایی نشوند و مشخص نشود که کدام یک از این نیازها غالب‌ترند و در راستای ارضای آنها اقدامی صورت نگیرد، انتظار افزایش عملکرد آموزشی معلمان چندان منطقی به نظر نخواهد رسید و در همین راستا توجه به مسئولیت‌پذیری سازمان در توجه به نیازهای معلمان مهم است (سلطانی و همکاران، ۲۰۱۶).

با توجه به ارتباط تجربه غرقگی با توانمندسازی معلمان و همچنین احساس رضایت درونی در محیط کار و مسئولیت اجتماعی (محسنیان و همکاران، ۲۰۱۸) معلمان دارای سطوح مناسب از تجربه غرقگی در شاخص‌های عملکردی از جمله مهارت‌های تدریس اعتماد به نفس بالاتری را تجربه می‌کنند و اعتقاد به مؤثر بودن و عزم بیشتری در کار خود خواهند داشت و ایده‌های ارزشمند بیشتری خلق خواهند نمود (وانگ و ژانگ، ۲۰۱۲). بنابراین اگر معلمان مهارت‌های خود را ارتقا دهند و بتوانند سطوحی از چالش‌ها و مهارت‌ها را که در زندگی کاری با آن مواجه هستند را به هم گره بزنند، ممکن است چنان جذب فعالیت‌های خود شوند که از کار خود نهایت لذت را برده و وظیفه خطیر معلمی را نه برای کسب انگیزه‌های بیرونی همچون حقوق و دستمزد، بلکه به دلیل ذات پاداش دهنده شغل خود انجام دهند؛ لذا با توجه به مشکلات معیشتی و همچنین چالش‌های بیشمار معلمان در دوران پاندمی کرونا و آموزش‌های مجازی و غیرحضور و در حال حاضر از

سرگیری آموزش‌ها بعد از شرایط بحران، ضرورت انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه آشکار می‌گردد. بنابراین با توجه به مطالب یادشده و اینکه درباره تجربه غرقگی، رفتارهای خودتوسعه‌ای، عملکرد آموزشی و مسئولیت اجتماعی معلمان پژوهشی انجام نگرفته است؛ پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا تجربه غرقگی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی معلمان با نقش میانجی مسئولیت اجتماعی تأثیر دارد؟

تجربه غرقگی

چیکسنت میهای (۱۹۶۰) اولین کسی بود که مفهوم تجربه غرقگی را به متون مدیریت منابع انسانی وارد کرد. به نظر وی، تجربه غرقگی نوعی وضعیت روان شناختی است که خود وجودی افراد را تحت سلطه‌ی نقش کاری‌شان در می‌آورد. بعد از چیکسنت میهای پژوهش‌های متعدد برای تعریف، شناسایی ابعاد و عملیاتی‌سازی تجربه غرقگی انجام گرفت. یافته‌های بیشتر این محققان وجوه اشتراک زیادی با هم دارند (پورعباس و همکاران، ۲۰۱۴). از آنجایی که غرقگی رابطه نزدیکی با هشیاری و انرژی روانی دارد تا جایی که گفته شده است، وقتی افراد احساس افت روانی^۱ می‌کنند (افکار آشفته و مضطرب) افسردگی و استرس را تجربه خواهند کرد؛ اما نبود افت روانی یا غرقگی (طرد هرگونه فکر منفی) برای افزایش اثر مثبت آن تجربه، مطلوب است (چیکسنت میهای، ۲۰۰۹). بنابراین غرقه شدن، تجربه روانی مثبتی است که در آن فرد خود را به فراموشی می‌سپارد و این فراموشی به همراه لذت و سرخوشی است. غرقه شدن تجربه لحظاتی استثنایی است که نورهای مهیج زنده‌ای را به قسمت‌های تیره زندگی روزمره می‌تاباند. تجارب غرقه شدن زمانی رخ می‌دهد که ما در تکالیف یا فعالیت‌های کنترل‌پذیر اما چالش‌انگیز که مستلزم داشتن مهارت قابل ملاحظه بوده و با انگیزه دورنی همراه است اشتغال یابیم، به چنین تجاربی تجارب بهینه گفته می‌شود (نگهداری و همکاران، ۲۰۲۰). در پژوهش حاضر نیز مدل تجربه غرقگی جکسون و اکلند^۲ (۲۰۰۲) با ۹ مؤلفه «چالش-مهارت، اهداف روشن، بازخورد بدون ابهام، تمرکز بر وظیفه، ادغام عملکرد-آگاهی، از دست دادن خودآگاهی، احساس کنترل، احساس تحول زمان و احساس مشوق درونی» استفاده گردید.

رفتار خودتوسعه‌ای

در طول چند دهه اخیر، آلبرت بندورا بر نقش خود در روان‌شناسی و آموزش تأکید کرده است. مفهومی که این علاقه را بازسازی می‌کند، خودکارآمدی است. مفهوم خودکارآمدی که توسط بندورا در ۱۹۷۷ معرفی شد و با پیشنهاد نظریه شناخت اجتماعی بندورا توسعه یافت. امروزه به‌عنوان یک هسته‌ی تحقیقاتی در بسیاری از حوزه‌ها عمل می‌کند. ظهور آثار و برنامه‌های

خودتوسعه‌ای از دهه ۱۹۵۰ آغاز شده و به تازگی در نشریات علمی مستند شده است (هولزینگر، ۲۰۱۹).

رفتار خودتوسعه‌ای، مجموعه‌ای از فعالیت‌های داوطلبانه و غیررسمی مورد نیاز سازمان می‌باشد که کارکنان انجام می‌دهند تا دانش و مهارت شغلی لازم را کسب و حفظ نمایند که می‌تواند شامل فعالیت‌هایی نظیر مطالعه مقاله، مجله، حضور در کنفرانس و گرفتن گواهینامه باشد (فروتی و همکاران، ۲۰۱۴). عنصری که فعالیت خودتوسعه‌ای را متمایز می‌سازد، ماهیت داوطلبانه بودن آن است. همچنین، رفتار خودتوسعه‌ای، برای سازمانی که به برنامه‌های آموزشی نیاز دارد می‌تواند جنبه اقتصادی داشته باشد، زیرا چنین فعالیت‌های خودمحور، خودسرمایه‌گذار و تکمیلی می‌تواند خارج از کار روزانه توسط کارکنان انجام گیرد؛ بر این اساس اهمیت این‌گونه فعالیت‌های نوآوری و خود به‌خودی فراتر از نقش تعیین شده فرد در سازمان و محیط کار می‌باشد (عسکری‌نژاد و سلیمان بیگی، ۲۰۱۷). بنابراین رفتار خودتوسعه‌ای، فرایندی است که افراد بدون کمک‌گرفتن از دیگران، در تشخیص نیازهای یادگیری، تنظیم اهداف یادگیری، تعیین منابع مادی و انسانی برای یادگیری، انتخاب و اجرای مناسب راهبردهای یادگیری و ارزیابی ستاده‌های سازمانی، پیشقدم می‌شوند (تورانی، ۲۰۱۷). مطالعات نشان می‌دهد افرادی که برای شرکت در کلاس‌های آموزشی، آزادی عمل بیشتری دارند، نسبت به کسانی که آزادی عمل کمتری داشتند، نتایج بهتری کسب می‌کردند؛ زیرا انگیزه یادگیری تبدیل به محرک شخصی مهم می‌شود و نقش مثبت و مهمی در نتایج حاصل از فعالیت‌های یادگیری دارد (مرد و همکاران، ۲۰۱۷).

جورج و سینگ (۲۰۰۹) بر این باورند که رفتار خودتوسعه‌ای، مستقیماً از طریق بهبود بهره‌وری، افزایش رضایت کارکنان، بهبود کیفیت زندگی کاری، کمک به رشد سازمانی و توسعه فرهنگ یادگیری در رفع نیاز سازمان‌ها کمک می‌کند؛ فرس و همکاران (۱۹۹۶) بر این باورند که رفتار خودتوسعه‌ای کارکنان حاصل بسط و توسعه مفهوم رفتار شهروندی سازمانی است و آن را از طریق رفتارهای اضافه بر نقش می‌توان شناخت (ایبلی و همکاران، ۲۰۱۷)؛ در این پژوهش نیز از مدل رفتار خودتوسعه‌ای احمدی و همکاران (۲۰۱۷) با ۵ مؤلفه «توانمندسازی، انگیزش، تعهد، حمایت سرپرست و حمایت سازمان» استفاده گردید.

عملکرد آموزشی

عملکرد آموزشی به‌عنوان جوان‌ترین شاخه علمی حوزه تخصصی علوم تربیتی در نیم قرن اخیر رشد یافته است. این حوزه، در دهه (۱۹۶۰) دوران کودکی را سپری کرد و در دهه (۱۹۸۰) با رشد قابل ملاحظه‌ای به دوران پختگی رسید. رالف تایلر^۲ را بایستی بنیانگذار ارزیابی عملکرد آموزشی

به مفهوم جدید آن دانست. شکل‌گیری رسمی ارزیابی عملکرد آموزشی را با فعالیت‌های وی در سال‌های ۱۹۴۰ میلادی مرتبط می‌دانند؛ ضمن اینکه اولین تعریف مشخص و روشن برای عملکرد آموزشی را نیز به او نسبت داده‌اند. حوزه ارزشیابی عملکرد آموزشی قلمروی نسبتاً جدید در آموزش است. پیش از سال ۱۹۶۵ کارهای بسیار کمی در این زمینه صورت گرفته بود و به همین ترتیب تفکر چندانی هم در این زمینه وجود نداشت. ارزیابی عملکرد آموزشی به‌عنوان یک حوزه تخصصی مرسوم تلاش دانشمندانی مانند تایلر، اسکرین، استیک، بیبای، استافیل‌بیم، ورتن، سندرز است. در ایران نیز ارزشیابی عملکرد آموزشی به‌عنوان یک حوزه تخصصی مستقل برای اولین بار در دانشگاه بوعلی سینا همدان در دهه ۱۳۵۰ شمسی رواج پیدا کرد و به دنبال آن چندین مقاله و جزوه در این زمینه چاپ و منتشر گردید (کیامنش، ۲۰۱۹).

واژه عملکرد بر فرایند و بازدهی یک سیستم اشاره می‌کند. عملکرد فعالیتی است که هم برای انجام کاری صورت می‌گیرد و هم نتیجه آن می‌باشد؛ به عبارت دیگر، ارزشیابی عملکرد آموزشی آینه‌ای فراهم می‌آورد تا تصمیم‌گیران و دست‌اندرکاران فعالیت‌های آموزشی تصویری از چگونگی انجام فعالیت‌ها به دست آورند و با استفاده از این تصویر از نظام‌های آموزشی مراقبت بیشتری به عمل آورند تا در راستای پاسخ‌گویی به نیازهای فرد و جامعه کیفیت نظام‌های آموزشی ارتقا یابد (کیخا و همکاران، ۲۰۱۷). عملکرد آموزشی، مجموعه رفتارهای تحصیلی است که در دو بعد پیشرفت تحصیلی و یا پسرفت تحصیلی در زمینه کسب معلومات نشان داده می‌شود. البته این عملکرد می‌تواند در ارتباط با عوامل دیگر تحصیلی از قبیل فعالیت‌های کلاسی و دانشگاهی و ارتباط با همکلاسی‌ها و معلمان نیز، نشان داده شود (شاوران و همکاران، ۲۰۰۹). بنابراین اصطلاح عملکرد آموزشی عبارت است از میزان دستیابی دانش‌آموزان به اهداف آموزشی از پیش تعیین‌شده که از آنان انتظار داریم در کوشش‌های یادگیری خود به آنها برسند (سیفی، ۲۰۰۹). در این میان، ارزشیابی عملکرد آموزشی معلمان به جلوه‌ای از جایگاه تحصیلی دانش‌آموزان اشاره دارد که این جلوه ممکن است بیانگر نمره‌ای برای یک دوره، میانگین نمرات در دوره‌ای مربوط به یک موضوع یا میانگین نمرات دوره‌های مختلف باشد که نشان‌دهنده تلاش معلم برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (تقی‌پور و همکاران، ۲۰۱۷). در پژوهش حاضر نیز مدل عملکرد آموزشی زندی (۱۳۹۲) با ۳ مؤلفه «روش تدریس، ارزشیابی و استفاده از وسایل آموزشی» استفاده شد.

مسئولیت اجتماعی

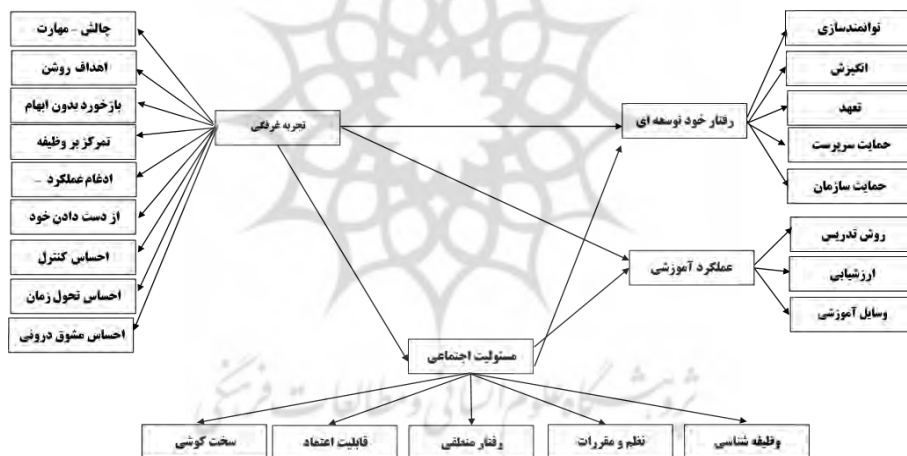
مسئولیت اجتماعی به این معناست که سازمان‌ها و افراد باید بتوانند به صورت مستقیم و غیرمستقیم از طریق انجام فعالیت‌هایی به بهبود رفاه اجتماعی کمک کنند (روشن و حسن‌زاده، ۲۰۱۴). این دیدگاه از این باور ناشی می‌شود که یک کسب و کار با محیط اطرافش بسیار درهم تنیده است و

موفقیت آن وابسته به سلامت جامعه است (بوسو و میچلون، ۲۰۱۰). بوئن در سال ۱۹۵۳ برای اولین بار بحث مسئولیت اجتماعی را در کتابش با همین عنوان مطرح و چنین تعریف می‌نماید؛ مسئولیت اجتماعی عبارت است از یک تعهد اجتماعی برای سازمان به پیروی از خط‌مشی‌ها، تصمیمات و عملیاتی که با توجه به ارزش‌ها و اهداف جامعه مطلوب باشد. دیگر صاحب‌نظران نیز مسئولیت اجتماعی را تلاش اجتماعی سازمان و کارکنان برای ارتقای محصولات و خدماتی که به جامعه عرضه می‌کنند، در حالی که سود چندانی ندارد، تعریف می‌نمایند (تولر، ۲۰۰۹). مسئولیت اجتماعی یعنی مسئولیت سازمان در پاسخ‌گویی به پیامد فعالیت‌هایی که جامعه را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد (بهادری و سیلارکا، ۲۰۱۶). مسئولیت اجتماعی یک باور سازمانی است که به دنبال خلق ارزش مشترک بین ذی‌نفعان است و برنامه‌های مسئولیت‌پذیری اجتماعی نباید فعالیتی جداگانه از فعالیت‌های روزانه سازمان باشد (حسین آبادی، ۲۰۱۶). در توضیح این تعاریف باید گفت که مسئولیت اجتماعی مفهومی در حال تحول و دگرگونی است. این مفهوم در وهله اول کیفی و غیرقابل اندازه‌گیری است؛ به این معنا که نمی‌توان گفت که اقدامات یک سازمان در سطح جامعه تا چه اندازه توجه مردم را به خود جلب کرده است (حجازی و نصیری، ۲۰۱۴). در پژوهش حاضر مدل مسئولیت اجتماعی کارول و استوارتز (۲۰۰۳) با ۵ مؤلفه «وظیفه‌شناسی، نظم و مقررات، رفتار منطقی، قابلیت اعتماد و سخت‌کوشی» استفاده گردید.

درباره پیشینه پژوهش؛ پورکریمی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان رابطه صفات برتر خودتوسعه‌ای، دانش و اطلاعات بنیادی مدیران و عملکرد آنان (مطالعه موردی: مدیران مدارس شهری) نشان دادند که میان صفات برتر خودتوسعه‌ای و دانش و اطلاعات بنیادی و عملکرد ادبیات‌محور و شاخص‌محور مدیران مدارس شهری همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. کاظمی و ایرانی (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان رابطه تجربه غرقگی و فرهنگ سازمانی با عملکرد معلمان ابتدایی (مطالعه موردی: شهر اردبیل) نشان دادند که بین تجربه غرقگی و فرهنگ سازمانی با عملکرد معلمان ابتدایی رابطه معناداری وجود دارد. جلالی و ایمان (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان نقش مسئولیت اجتماعی و اخلاق در عملکرد کارکنان سازمان جهاد کشاورزی شیراز نشان دادند که متغیر مسئولیت اجتماعی تأثیر مستقیم بر عملکرد شغلی دارد. چو و لی (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان بررسی تأثیر تجربه غرقگی بر رفتار خودتوسعه‌ای نشان دادند که تجربه غرقگی بر رفتار خودتوسعه‌ای تأثیر مثبت و معناداری دارد. مائران و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان تأثیر تجربه غرقگی بر مسئولیت اجتماعی کارکنان در کشور ایتالیا نشان دادند که بین تجربه غرقگی و مسئولیت اجتماعی کارکنان ارتباط آشکار وجود دارد. آیدین کوچوک (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان تجربه غرقگی در پرتو تئوری تبادل رهبر و عضو و تناسب فرد و شغل نشان می‌دهد که روابط

مدیر و کارکنان با کیفیت بالا تأثیر مثبت و قابل توجهی بر تجربه غرقگی کارکنان دارد، همچنین تناسب بین فرد و شغل نیز تأثیر مثبت قابل توجهی بر ایجاد تجربه غرقگی در کارکنان دارد. فولین (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان تجربه غرقگی دبیران دبیرستان و اثرات آن بر عملکرد آموزشی مدارس در کشور تایوان نشان داد که تجربه غرقگی دبیران بر عملکرد آموزشی آنها تأثیر دارد. نارایاناسوامی و راتو (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان تجربه غرقگی معلمان مدارس راهنمایی در کشور هند و با هدف بررسی اثر چندین متغیر مانند صلاحیت تدریس و جنسیت نشان دادند که هیچ یک از متغیرهای بالا بر تجربه غرقگی معلمان مدارس راهنمایی تأثیر نداشتند.

مرور مبانی نظری و پژوهش‌های پیشین نشان داد مطالعاتی که تأثیر تجربه غرقگی و مسئولیت اجتماعی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی را در سطح معلمان بررسی کرده باشند بسیار اندک است و همین امر از دلایل اصلی انتخاب موضوع پژوهش حاضر بود تا بدین وسیله به غنای نظری و تجربی در حوزه‌های مورد نظر افزوده شود. در ادامه مدل مفهومی پژوهش ارائه شده است.



شکل شماره ۱. مدل مفهومی پژوهش

بر اساس مدل مفهومی ارائه شده، هدف از اجرای پژوهش حاضر «بررسی تأثیر تجربه غرقگی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی با نقش میانجی مسئولیت اجتماعی در معلمان مقطع متوسطه شهر زاهدان» است. فرضیه پژوهش نیز عبارت است از «تجربه غرقگی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی با نقش میانجی مسئولیت اجتماعی در معلمان مقطع متوسطه شهر زاهدان تأثیر دارد.»

روش پژوهش

تحقیق حاضر از نوع پژوهش‌های توصیفی-پیمایشی با رویکرد مدل‌یابی مبتنی بر الگوی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش عبارت است از کلیه معلمان مقطع متوسطه شهر زاهدان (ناحیه یک و دو) به تعداد ۲۵۰۰ نفر که حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان و بر اساس واریانس جامعه آماری از طریق روش پایلوت برابر با ۳۳۳ نفر برآورد گردید. برای سنجش تجربه غرقگی از پرسشنامه ۳۶ سؤالی جکسون و اکلند (۲۰۰۲) با ۹ مؤلفه (چالش - مهارت، اهداف روشن، بازخورد بدون ابهام، تمرکز بر وظیفه، ادغام عملکرد - آگاهی، از دست دادن خودآگاهی، احساس کنترل، احساس تحول زمان و احساس مشوق درونی)؛ پرسشنامه رفتار خودتوسعه‌ای احمدی و همکاران (۱۳۹۶) با ۵ مؤلفه (توانمند سازی، انگیزش، تعهد، حمایت سرپرست و حمایت سازمان)، پرسشنامه عملکرد آموزشی زندگی (۱۳۹۲) با ۳ مؤلفه (روش تدریس، ارزشیابی و استفاده از وسایل آموزشی) و پرسشنامه مسئولیت اجتماعی کارول و استوارتز (۲۰۰۳) با ۵ مؤلفه (وظیفه شناسی، نظم و مقررات، رفتار منطقی، قابلیت اعتماد و سخت کوشی) استفاده گردید. برای بررسی روایی ابزارها با توجه به مؤلفه‌ها و حجم نمونه علاوه بر روایی صوری و محتوایی که به تأیید صاحب‌نظران رسید، از تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزارهای spss23 و smart PLS استفاده شد و پس از حذف خطاهای کواریانس، بررسی شاخص‌های برازندگی، تحلیل عاملی تأیید شد که نتایج شاخص AVE و آلفای کرونباخ در جدول شماره (۱) گزارش شده است.

جدول شماره ۱. شاخص‌های مدل

متغیر	AVE	آلفای کرونباخ
تجربه غرقگی	۰/۶۴۲	۰/۷۵۵
رفتار خودتوسعه‌ای	۰/۷۵۱	۰/۸۱۴
عملکرد آموزشی	۰/۷۹۸	۰/۸۷۰
مسئولیت اجتماعی	۰/۶۳۶	۰/۷۸۲

شاخص AVE به بررسی روایی همگرا و میزان همبستگی هر سازه با سؤالات خود می‌پردازد. مقدار مناسب برای AVE را ۰/۵ به بالا معرفی کرده‌اند. حال اینکه AVE هر سه متغیر دارای مقادیر بزرگتر از ۰/۵ هستند و شاخص آلفای کرونباخ مربوط به هر ۳ متغیر بزرگتر از ۰/۷ است که نشان دهنده پایایی مناسب پرسشنامه‌ها می‌باشد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح آمار

استنباطی متناسب با سطح سنجش داده‌ها و مفروضات آزمون‌های آماری از مدل سازی معادلات ساختاری استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

یکی از مهم‌ترین بخش‌های هر کار پژوهشی، تجزیه و تحلیل داده‌های جمع آوری شده است، چرا که ممکن است عدم دقت در تجزیه و تحلیل داده‌ها منجر به نتیجه‌گیری غلط و تعمیم نادرست یافته‌ها شود. به همین دلیل یافته‌های توصیفی متغیرهای دموگرافیک و متغیرهای پژوهش به شرح جدول‌های زیر ارائه می‌گردد؛

جدول شماره ۲. توزیع فراوانی پاسخگویان بر حسب اطلاعات دموگرافیک

درصد	فراوانی	متغیر	
۶۵/۱۶	۲۱۷	مرد	جنسیت
۳۴/۸۴	۱۱۶	زن	
۱۰/۵۲	۳۵	۲۰ تا ۳۰ سال	سن
۳۵/۱۴	۱۱۷	۳۱ تا ۴۰ سال	
۵۴/۳۵	۱۸۱	۴۱ تا ۵۰ سال	تحصیلات
۴/۲۰	۱۴	فوق‌دیپلم	
۵۸/۸۶	۱۹۶	کارشناسی	
۳۶/۹۴	۱۲۳	کارشناسی ارشد و بالاتر	

جدول شماره ۳. توصیف شاخص‌های گرایش مرکزی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	میان	انحراف معیار
تجربه غرقگی	۳/۴۳	۳/۵۲	۰/۵۷۰
رفتار خودتوسعه‌ای	۳/۵۲	۳/۵۴	۰/۴۵۵
عملکرد آموزشی	۳/۶۳	۳/۹۲	۰/۹۴۶
مسئولیت اجتماعی	۳/۴۷	۳/۵۴	۰/۴۹۵

نتایج جدول شماره ۳ درباره شاخص‌های گرایش مرکزی مربوط به متغیرهای پژوهش، حاکی از آن است که از دیدگاه معلمان بیشترین میانگین مربوط به عملکرد آموزشی (۳/۶۳) و کمترین میانگین مربوط به تجربه غرقگی (۳/۴۳) بوده است. همچنین برای تبیین بهتر نتایج، آمار توصیفی (شاخص‌های گرایش مرکزی) هر متغیر و مؤلفه‌های آن به شرح جدول‌های (۴ تا ۷) گزارش می‌گردد.



جدول شماره ۴. توصیف متغیر تجربه غرقگی و مؤلفه‌های آن

متغیر	مؤلفه‌ها	میانگین	میانه	انحراف معیار
تجربه غرقگی	چالش-مهارت	۳/۷۷	۴	۱/۰۷
	اهداف روشن	۳/۸۶	۴	۱/۰۶
	بازخورد بدون ابهام	۲/۹۵	۲/۷۵	۰/۸۲
	تمرکز بر وظیفه	۳/۴۴	۴	۱/۲۶
	ادغام عملکرد-آگاهی	۳/۸۴	۴	۱/۱۲
	از دست دادن خودآگاهی	۳/۳۰	۳/۲۵	۰/۷۴
	احساس کنترل	۳/۷۷	۴	۰/۸۲
	احساس تحول زمان	۳/۰۹	۳/۲۵	۰/۸۱
	احساس مشوق درونی	۲/۸۸	۲/۷۳	۰/۸۴

نتایج جدول شماره ۴ درباره توصیف متغیر تجربه غرقگی و مؤلفه‌های آن از دیدگاه معلمان، حاکی از آن است که مؤلفه اهداف روشن دارای بالاترین میانگین (۳/۸۶) و مؤلفه احساس مشوق درونی دارای پایین‌ترین میانگین (۲/۸۸) بوده است.

جدول ۵. توصیف متغیر رفتار خودتوسعه‌ای و مؤلفه‌های آن

متغیر	مؤلفه‌ها	میانگین	میانه	انحراف معیار
رفتار خودتوسعه‌ای	توانمند سازی	۳/۵۶	۳/۶	۰/۵۶
	انگیزش	۳/۵۵	۳/۵۷	۰/۴۴
	تعهد	۳/۵۱	۳/۵۵	۰/۶۱
	حمایت سرپرست	۳/۳۱	۳/۳۰	۰/۵۷
	حمایت سازمان	۳/۶۴	۳/۷۲	۰/۵۱

نتایج جدول شماره ۵ درباره توصیف متغیر رفتار خودتوسعه‌ای و مؤلفه‌های آن حاکی از آن است که مؤلفه حمایت سازمان دارای بالاترین میانگین (۳/۶۴) و مؤلفه حمایت سرپرست دارای پایین‌ترین میانگین (۳/۳۱) می‌باشد.

جدول ۶. توصیف متغیر عملکرد آموزشی و مؤلفه‌های آن

متغیرها	مؤلفه‌ها	میانگین	میانه	انحراف معیار
عملکرد آموزشی	روش تدریس	۳/۶۴	۳/۸۷	۰/۹۴
	ارزشیابی	۳/۶۴	۳/۸۷	۰/۹۴
	استفاده از وسایل آموزشی	۳/۶۳	۳/۸۸	۰/۹۴

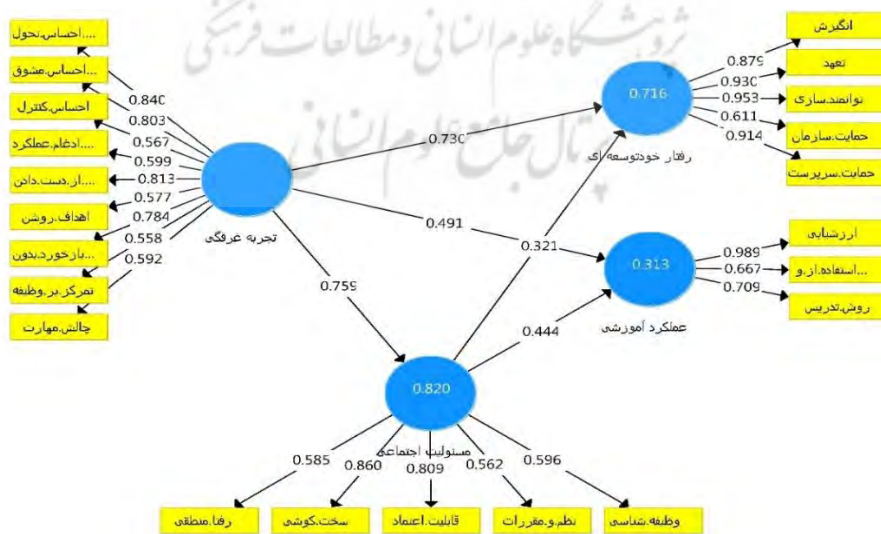
نتایج جدول شماره ۶ درباره وضعیت متغیر عملکرد آموزشی و مؤلفه‌های آن حاکی از آن است که مؤلفه روش تدریس و ارزشیابی دارای میانگین بالاتری (۳/۶۴) نسبت به مؤلفه استفاده از وسایل آموزشی (۳/۶۳) برخوردار بوده است.

جدول شماره ۷. توصیف متغیر مسئولیت اجتماعی و مؤلفه‌های آن

متغیرها	مؤلفه‌ها	میانگین	میانانه	انحراف معیار
مسئولیت اجتماعی	وظیفه‌شناسی	۳/۸۹	۴	۰/۶۴
	نظم و مقررات	۳/۸۲	۴	۱/۰۳
	رفتار منطقی	۳/۶۱	۳/۸۸	۰/۹۶
	قابلیت اعتماد	۳/۲۵	۳/۲۵	۰/۷۵
	سخت‌کوشی	۲/۷۰	۳/۶۲	۰/۷۸

نتایج جدول شماره ۷ درباره متغیر مسئولیت اجتماعی و مؤلفه‌های آن از دیدگاه معلمان مقطع متوسطه حاکی از آن است که مؤلفه وظیفه‌شناسی دارای بالاترین میانگین (۳/۸۹) و مؤلفه قابلیت اعتماد دارای پایین‌ترین میانگین (۲/۷۰) بوده است.

در بخش آمار استنباطی و برای بررسی فرضیه تحقیق مبنی بر اینکه «تجربه غرقگی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی با نقش میانجی مسئولیت اجتماعی در معلمان مقطع متوسطه شهر زاهدان تأثیر دارد» از رویکرد مدل‌سازی معادله ساختاری واریانس محور استفاده گردید، متغیرهای مستقل و وابسته پژوهش به صورت متغیرهای مکنون و در قالب مدل‌های عاملی مرتبه اول وارد مدل معادله ساختاری گردیدند، برآوردهای مربوط به شاخص‌های ارزیابی کلیت مدل معادله ساختاری و پارامترهای اصلی این مدل (اثر مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای تجربه غرقگی و مسئولیت اجتماعی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی) در شکل شماره ۲ و جداول ۸ و ۹ گزارش شده است:



شکل شماره ۲. مدل ساختاری اثر تجربه غرقگی و مسئولیت اجتماعی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی

جدول شماره ۸. شاخص‌های ارزیابی کلیت مدل معادله ساختاری

شاخص تناسب	GOF	SRMR	NFI
مقدار به‌دست آمده	۰/۳۹۳	۰/۸۳۶	۰/۹۱۵

شاخص‌های ارزیابی کلیت مدل معادله ساختاری در مجموع بیانگر این است که داده‌ها مدل نظری پژوهش را حمایت می‌کنند، به عبارت دیگر برازش داده‌ها به مدل برقرار است و شاخص‌ها دلالت بر مطلوبیت مدل معادله ساختاری دارند.

جدول شماره ۹. برآورد اثرات متغیرهای تجربه غرقگی و مسئولیت اجتماعی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی

رابطه	ضریب تعیین	اثرات	
		مستقیم	غیرمستقیم
		P	P
تجربه غرقگی -> رفتار خودتوسعه‌ای	۰/۷۱۶	۰/۷۳۰	۰/۰۰۰
تجربه غرقگی -> عملکرد آموزشی	۰/۳۱۳	۰/۴۹۱	۰/۰۲۸
تجربه غرقگی -> مسئولیت اجتماعی -> رفتار خودتوسعه‌ای	۰/۲۵۰	-	۰/۲۴۳
تجربه غرقگی -> مسئولیت اجتماعی -> عملکرد آموزشی	۰/۴۰۷	-	۰/۳۳۶

همان‌طور که نتایج جدول شماره (۹) نشان می‌دهد متغیر تجربه غرقگی به ترتیب (۷۱/۶) و (۳۱/۳) درصد از واریانس متغیرهای رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی را به‌طور مستقیم پیش‌بینی می‌کند، همچنین تجربه غرقگی به‌طور غیرمستقیم (۲۵) درصد رفتار خودتوسعه‌ای و (۴۰/۷) درصد عملکرد آموزشی را از طریق مسئولیت اجتماعی پیش‌بینی می‌کند، با توجه به اینکه ضرایب مسیر مثبت است و مقدار آماره تی بیشتر از بازه بحرانی است (بیشتر از ۱/۹۶ شده است) و سطح معناداری کمتر از ۵٪ می‌باشد؛ لذا می‌توان گفت متغیر مستقل توان تبیین واریانس متغیر وابسته را دارد و متغیر مسئولیت اجتماعی در رابطه بین تجربه غرقگی با رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی نقش میانجی ایفا می‌کند، بنابراین فرضیه پژوهش تأیید می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که تجربه غرقگی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی با نقش میانجی مسئولیت اجتماعی در معلمان مقطع متوسطه شهر زاهدان تأثیر مثبت و معناداری ($P < 0/05$) دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

۱. یکی از عوامل اثرگذار در موفقیت و اثربخشی سازمان‌های آموزشی و به‌ویژه مدارس آن است که معلمان آنها افزون برداشتن تعاملات دوسویه و پویایی‌های گروهی، خود را با تغییر و تحولات مداوم محیطی منطبق نموده و با اتخاذ روش‌های مناسب با کسب تجربه؛ مهارت و توانایی‌های خود را توسعه دهند. این‌گونه معلمان، رشد و توسعه دائمی را جزئی از فرهنگ مدرسه می‌نمایند؛ نسبت به وظایف محوله مسئولیت‌پذیرند و در راستای تعالی خود و سیستم آموزشی کوشا هستند. در پژوهش حاضر، پس از تجزیه و تحلیل‌های به‌عمل‌آمده با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری، مدل اندازه-گیری تجربه غرقگی و مسئولیت اجتماعی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی تأیید گردید. با برآزش الگوی مفهومی پژوهش فرض بر آن شد که تجربه غرقگی و مسئولیت اجتماعی به‌عنوان متغیرهای مکنون به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی تأثیر می‌گذارد. بر اساس نتایج شکل شماره ۲ تجربه غرقگی به‌ترتیب (۷۱/۶) و (۳۱/۳) درصد از واریانس متغیرهای رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی را به‌طور مستقیم پیش‌بینی می‌کند، همچنین تجربه غرقگی به‌طور غیرمستقیم (۲۵) درصد رفتار خودتوسعه‌ای و (۴۰/۷) درصد عملکرد آموزشی را از طریق مسئولیت اجتماعی پیش‌بینی می‌کند، که نتیجه حاضر با نتایج پژوهش‌های کاظمی و ایرانی (۲۰۲۰) که گزارش کردند بین تجربه غرقگی و فرهنگ سازمانی با عملکرد معلمان ابتدایی رابطه معناداری وجود دارد. جلالی و ایمان (۲۰۲۰) که بیان نمودند متغیر مسئولیت اجتماعی تأثیر مستقیم بر عملکرد شغلی دارد. چو و لی (۲۰۲۱) که نتیجه گرفتند تجربه غرقگی بر رفتار خودتوسعه‌ای تأثیر مثبت دارد. مائران و همکاران (۲۰۲۰) که ارتباط بین تجربه غرقگی و مسئولیت اجتماعی کارکنان را آشکار نمودند. کوچوک (۲۰۲۲) که معتقد است روابط مدیر و کارکنان با کیفیت بالا، تأثیر مثبت و قابل توجهی بر تجربه غرقگی کارکنان دارد، همچنین تناسب بین فرد و شغل نیز تأثیر مثبت و معناداری بر ایجاد تجربه غرقگی در کارکنان دارد. فولین (۲۰۲۰) که گزارش نمود تجربه غرقگی دبیران دبیرستان بر عملکرد آموزشی آنها تأثیر معناداری داشته است؛ همسو و همراستا می‌باشد. بر این اساس، در تبیین نتیجه حاضر می‌توان گفت تجربه غرقگی و مسئولیت اجتماعی سازمان می‌تواند عامل مهمی در افزایش رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی معلمان باشد. لازم به ذکر است تجربه غرقگی بیشتر و مسئولیت اجتماعی معلمان برای مدارس، عملکرد آموزشی و اعتماد عمومی

را بهبود می‌بخشد؛ لذا عملکرد مطلوب به عنوان کیفیت و خصیصه واحدهای جمعی می‌تواند آن سیستم را قادر به حفظ نظم اجتماعی در درون نظام سازمانی خود نماید؛ بنابراین، مدیران مدارس متوسطه باید بکوشند تا عملکرد آموزشی مطلوب را با توجه رفتارهای معلمان بهبود بخشند. در این راستا تجربه غرقگی، بستری را فراهم می‌کند که در آن معلمان با شور و شوق به یادگیری، در مورد تحقق هدف‌های آموزشی تلاش جدی نمایند و این امر محقق نخواهد شد مگر اینکه مدیران مدارس و معلمان بر توسعه یا به عبارتی رفتارهای خود توسعه‌ای تمرکز داشته باشند.

اگرچه سیاست‌های آموزش و پرورش به طور مداوم بر کاهش همه هزینه‌های عملیاتی متمرکز شده است، اما ضروری است که مسئولیت بیشتری در مورد معلمان داشته باشند. به عبارتی، نه تنها برنامه‌های آموزشی رسمی را اجرا نماید، بلکه باید سعی کنند افرادی را استخدام نمایند که بتوانند همواره یاد بگیرند و عملکرد خود را توسعه دهند. رفتار خود توسعه‌ای منعکس‌کننده آگاهی و شناخت هر یک از معلمان مدارس متوسطه از خودشان است و تنها ارزیابی از وظایف کاری معلمان نیست؛ بلکه به عنوان زمینه‌ای مانند رابطه متقابل معلمان با مدیران و دانش‌آموزان در کلاس درس است که می‌تواند به ایجاد تجربه غرقگی و در نتیجه عملکرد آموزشی مطلوب، تولید انگیزه برای یادگیری در بین دانش‌آموزان و تحرک اجتماعی در سطح جامعه مورد نظر منجر شود و در نهایت مدارس را تبدیل به یک ابزار مهم پرورش علمی دانش‌آموزان نماید که به دنبال ارائه به‌روزترین خدمات آموزشی، فعالیت در حد استانداردهای مطلوب آموزشی و آگاهی بخشی در ذهن مخاطبان هدف و تمرکز بر تقاطع و همسویی ارزش‌های اصلی آموزش و پرورش و مراکز آموزشی با انتظارات سطح جامعه و خانواده دانش‌آموزان است، تا با فراهم آوردن محیط حمایتگر برای معلمان و با ایجاد تعاملات گرم و صمیمانه بین معلمان و مدیران مدارس، بتوانند رفتار خود توسعه‌ای را ایجاد و تقویت کنند. بنابراین وقتی معلمان محیط شغلی را شامل فرصت‌های زیادی از چالش‌ها که در تعادل با توانایی‌ها و مهارت‌های شخص آنان باشد؛ درک کنند، معلمان نه تنها از بودن در آن لحظه، لذت خواهند برد؛ بلکه تمایل شدیدی به افزایش قابلیت‌های شخصی خود خواهند داشت که از طریق یادگیری مهارت‌های جدید، افزایش خودباوری و پیچیدگی‌های شخصیتی نشان داده می‌شود؛ لذا برای باقی ماندن در حالت تجربه غرقگی، معلمان باید پیچیدگی فعالیتی را متناسب با سطح مهارت‌های خود بالا برده تا چالش بیشتری را دریافت نمایند. در راستای نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود؛ با توجه به اینکه بهبود عملکرد معلمان و بروز رفتارهای خود توسعه‌ای و مسئولیت‌پذیری مستلزم توجه به نیازهای اعلام شده از سوی معلمان و پشتیبانی همه‌جانبه و تأمین منابع مالی و ساختاری مدارس

است (مؤلفه‌های تجربه غرقگی): بنابراین، طراحی و برنامه‌ریزی و نیز اجرای برنامه‌های ضمن خدمت، نیازسنجی و توجه به دیدگاه‌های معلمان در این زمینه ضروری است و مدیران آموزش و پرورش باید به این مهم توجه داشته باشند که تجربه غرقگی، رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی در سطح مدارس براساس تجدید نظر در نظام آموزشی و بهبود پویایی در ابعاد سیاست‌ها، برنامه‌های درسی، فلسفه یادگیری فراهم می‌شود. بنابراین باید در این خصوص برنامه‌ریزی مناسب داشته باشند. همچنین برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای توانمندسازی روانشناختی معلمان برای آشنایی با روش‌های کسب تجربه‌های مثبت در محیط کار و در نهایت احساس غرقگی بیشتر، توصیه می‌گردد.

فهرست منابع

- Abili, k; Pourkarimi; Mazari, I; khabareh 'k; Badheban, S. (2014) Explaining the role of self-improvement of school principals in improving their performance (Case study: urban school principals). *Scientific Journal of Education and Evaluation*, 7 (26): 103-124. (Text in Persian)
- Ahmadi, S. A. A; Askari Nejad, M; Ahmadian, M. (2017) Investigating the Relationship between Self-Developing Behavior and the Factors Affecting It with the Productivity of the Human Resources Deputy of the Iranian Police Force. *NAJA Scientific Quarterly of Human Resources*, 8 (47): 39-62. (Text in Persian)
- Askari Nejad, M; Soleiman Beigi, Sh. (2017) A Study of the Relationship between Quality of Work Life and Self-Development of Payame Noor University Staff in Tehran, Iranian and World New Research Conference in Psychology and Educational Sciences, *Law and Social Sciences*. (Text in Persian)
- Aydin Kucuk, B. (2022). Work Flow Experience in the Light of Leader-Member Exchange and Person-Job Fit Theories. *Psychological Reports*, 125(1), 464-497. <https://doi.org/10.1177/0033294120981927>
- Bhaduri, S.N. & Selarka, E. (2016). Corporate governance and corporate social responsibility of Indian companies' part of the series CSR, *sustainability. Ethics & Governance*, 11-32.
- Bosso, G. & Michelon, G. (2010). The effects of stakeholder prioritization on corporate financial performance: an empirical investigation", *International Journal of Management*, 27(3), PP: 470-579.
- Carroll, A.B. & Schwartz, M.S. (2003) Corporate Social Responsibility: A Three-Domain Approach. *Business Ethics Quarterly*, 13(4), 503-530.
- Chu, L., & Lee, C. (2021). The effect of Flow Experience on self-development behavior. *TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*. 20. 13-26.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). *Flow and the Foundations of Positive Psychology, Toward a Psychology of Optimal Experience*. (Chapter 14), 209-226.

- Forotani, Z; Azar, A; Ahmadi, S. A. A; Mubarak, H; Askari Nejad, M. (2014). Investigating the relationship between job motivation and its effective factors with nurses' self-development behavior. *Quarterly Journal of Nursing Management*. 3 (2): 70-78 (Text in Persian)
- Frese, M.; Kring, W.; Soose, A.; Zempel, J. (1996). Personal Initiative at Work: Differences between East and West Germany. *Academy of Management Journal*, 39(1), 37-63. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/256630>
- Fulin, C. (2020) *Experience of high school teachers drowning and its effects on school educational performance, Proceedings of ISER 78th International Conference, Hong Kong, 27th-28th.*
- George, T. and Sing, S., (2009) *Human resource development in organization.*, Tehran: Farmanesh 1st edition. (Text in Persian)
- Hejazi, R; Nasiri, S. S. (2014). Corporate Citizen Concepts and Corporate Social Responsibility. *Accounting Research*, No. 15.163-183. (Text in Persian)
- Holzinger, C. (2019). Interactive whiteboards: Real beauty or just “lipstick”? *Computers & Education*, 51(3), 1321-1341.
- Hosseinabadi, F. (2016). *Corporate Social Responsibility and How to Measure It, National Conference on New Achievements in Accounting and Management, Tehran.* (Text in Persian)
- Jackson, S. A. Eklund, R. C. (2002). Assessing Flow in Physical Activity: The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24(2), 133-150.
- Jafari, H; abolghasemi M; Qahramani, M; Khorasani, A. (2017). Model of professional development of primary teachers (Case study: Exceptional schools of the mentally retarded group in Tehran). *Psychology of Exceptional People*, 7 (25): 75-95. (Text in Persian)
- Jalali, M., iman, M. (2020). The role of ethics & social responsibility in employees' performance. *Progress and Excellence Research*, 3(1), 1-19. (Text in Persian)
- Jalili F; Arefi, M; Qamrani, A; Monshi, Gh. (2018). Psychometric Properties of Academic Fascination Scale in Students. *Scientific Journal of Education and Evaluation*, 11 (41): 155-172. (Text in Persian)
- Kargar, K; Khalkhali, V. (2018). *The Relationship between Cognitive Judgment and Perception of Autonomy with the Experience of Psychology in Female Students*, National Conference on New Iranian and World Research in Psychology, Tehran. (Text in Persian)
- Kazemi, Z, Irani, Kh. (2020). *The relationship between drowning experience and organizational culture with the performance of elementary teachers (Case study: Ardabil city)*, 3rd International Conference on Interdisciplinary Studies in Psychology, Counseling and Education of Educational Sciences, Tehran. (Text in Persian)
- Keikha, A., Hoveyda, R., Yghoubi, N. (2017). Studying the effect of intelligent leadership on educational performance of faculty members of public universities in Zahedan city with the mediating role of critical thinking. *Management Researches*, 10(35), 61-83. <https://doi.org/10.22111/jmr.2017.3253> (Text in Persian)

- Khodavisi, S; Seraji, F. (2019). Teacher Professional Development Using Cyberspace: A Phenomenological Study of Teachers in Hamadan. *Education Technology*, 14 (1):109-121. <https://doi.org/10.22061/jte.2018.3771.1939> (Text in Persian)
- Kiamanesh, A. (2019) *Educational Evaluation Methods, MSc Thesis in Educational Sciences*, Payame Noor University, Tehran. (Text in Persian)
- Maeran, R., Cangiano, F., PADOVA, U. (2020). The impact of Flow experience on employees' social responsibility. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 20(1): 13–26.
- Mard, S. M; Zeinabadi, H. R; Abdullahi, B; Arasteh, H. R. (2017). Indicators of a successful educational leader; Findings of a Phenomenological Study. *School Management*, 5 (2): 109-128. (Text in Persian)
- Narayanaswamy. M., Rao, S. (2019). The experience of drowning middle school teachers, *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)* 3, 2.
- Negahdari, S., Seif, M., Sarmadi, M., Farajollahi, M., Rastegar, A. (2020). Providing The Causal Model on The Basis of The Relationship Between the Need for Cognition and Immersion in Digital Games Among Secondary School Students. *Social Cognition*, 9(1), 67-86. <https://doi.org/10.30473/sc.2020.48026.2423> (Text in Persian)
- Pourkarimi, J., Mazari, E., KHabareh, K., Farzaneh, S. (2021). A study on the relationship between Self-development meta-qualities, basic knowledge and information of administrators and their performance (Case Study: School administrators of Rey city). *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 7(25): 63-86.
- Purabbas, A., Abedi, M.R., Baghban, I. (2014) Effect of Career Self Efficacy Workshop on Work Engagement of Esfahan University Staffs, *Quarterly Journal of Career & Organizational Counseling*, 5, 17: 37-50. (Text in Persian)
- Rahimpour, Sh; Arefi, M; Monshi, G. R. (2019). The effectiveness of mindfulness training on drowning and gait stability of female high school students. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 11 (1): 70-91. (Text in Persian)
- Rezaei, M. (2019). Teachers' professional competencies: past, present, future. *Quarterly Journal of Education*, 35 (2): 129-150 <http://dorl.net/dor/20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5> (Text in Persian)
- Rowshan, S., Hassanzadeh, F J. (2014). The Impact of CSR on Organizational Relationship Quality and Outcomes. *Organizational Behaviour Studies Quarterly*, 2(3), 136-109 (Text in Persian)
- Seif, A. A. (2009). *Methods of educational measurement and evaluation*, Tehran: Doran Publishing, (Text in Persian)
- Shavaran, H, Salimi, G.A, Homaei, R. (2009). Evaluation of Academic Performance of Students of Isfahan University Based on Their Multiple Cultures, *Journal of Research, University of Isfahan*. 1: 147-160. (Text in Persian)

- Soltani, M. R; Azgoli, M; Ahmadnia Alashti, S. (2016). An Introduction to Critique of Maslow's Theory of Hierarchy of Needs. *Organizational Behavior Studies*, 5, 1: 148-177. (Text in Persian)
- Taghipour, H. A; Lashkanari keshavarz, R; Yousef Rashidi, A. A. (2017). Content knowledge of teaching methods and its impact on students' academic achievement, Conference on New Iran and World Research in Management, Economics, *Accounting and Humanities*. (Text in Persian)
- Turani, H. (2017). Farhangian University as a learning organization (dimensions, components and solutions). *Research in Teacher Education*, 1 (3): 165-195. (Text in Persian)
- Turler, D. (2009). "How corporate social responsibility influences organizational commitment?" *Journal of Business Ethics*, 89(2): 189-204.



This article is an open_access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 International (CC BY_NC_ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by_nc_nd/4.0/).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی