

طراحی و تبیین مدل تأثیر صلاحیت حرفه‌ای و پذیرش تغییرات برنامه درسی بر انعطاف‌پذیری و سرمایه روانشناختی (مطالعه موردی: معلمان ابتدایی شهرستان خوی)

احمد مرندی^۱ - حسن سلطانی^۲

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۷/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۲۲

چکیده

مقدمه و هدف: تحقیق حاضر، در راستای طراحی و تبیین مدل تأثیر صلاحیت حرفه‌ای و پذیرش تغییرات برنامه درسی بر انعطاف‌پذیری و سرمایه روانشناختی در میان معلمان ابتدایی شهرستان خوی انجام گردید.

روش‌شناسی پژوهش: حجم جامعه آماری را کلیه معلمان دوره ابتدایی شهرستان خوی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ به تعداد ۱۳۲۴ نفر (۸۲۵ نفر زن و ۴۹۹ نفر مرد) تشکیل دادند. حجم نمونه، مطابق با جدول کرجسی و مورگان، ۳۰۲ نفر برآورد گردید که از طریق روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب به عمل آمد. جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های پذیرش تغییرات برنامه درسی ساعدپناه (۱۳۹۴)، انعطاف‌پذیری دنیس و وندروال (۲۰۱۰)، سرمایه روانشناختی توسط لوتانز (۲۰۰۷) و صلاحیت حرفه‌ای معلمان عبداللهی و همکاران (۱۳۹۳) استفاده گردیده شد، پایایی پرسشنامه‌های مذکور از طریق ضریب آلفای کرونباخ بالای ۰/۷ بدست آمد. با توجه به غیرنرمال بودن توزیع داده‌ها از تحلیل از معادلات ساختاری و تحلیل مسیر با استفاده از نرم افزار pls استفاده گردید.

یافته‌ها: نتایج نشانگر این بود که مدل تأثیر صلاحیت حرفه‌ای و پذیرش تغییرات برنامه درسی بر انعطاف‌پذیری و سرمایه روانشناختی در میان معلمان ابتدایی شهرستان خوی از برازش مطلوبی برخوردار است، به علاوه، نتایج نشانگر این بود که صلاحیت حرفه‌ای بر انعطاف‌پذیری و سرمایه روانشناختی در میان معلمان ابتدایی شهرستان خوی تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد، همچنین نتایج نشان داد که تأثیر پذیرش تغییرات برنامه درسی بر انعطاف‌پذیری و سرمایه روانشناختی مثبت و معنی‌دار می‌باشد.

نتیجه‌گیری: نتایج مطالعه تأکید دارد که بهبود صلاحیت حرفه‌ای و تشویق به پذیرش تغییرات می‌تواند به توسعه مهارت‌های روان‌شناختی معلمان و ارتقای کیفیت آموزش بیانجامد.

کلمات کلیدی: صلاحیت حرفه‌ای، برنامه درسی، انعطاف‌پذیری، سرمایه روانشناختی، معلمان، خوی

^۱ . گروه علوم تربیتی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران. (نویسنده مسئول) ahmad.marandi@yahoo.com

^۲ . دانشجوی کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران. Soltani76555@gmail.com

مقدمه

انعطاف‌پذیری شناختی را میزان ارزیابی فرد در مورد قابل کنترل بودن شرایط تعریف کرده‌اند که این ارزیابی در موقعیت‌های مختلف تغییر می‌کند (زونگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۹). لذا، انعطاف‌پذیری فرایندی است که طی آن توانایی فرد در برابر چالش‌های عاطفی، اجتماعی و جسمی افزایش می‌یابد. جبران آسیب‌ها به فرد قدرت بیشتری برای رویارویی با ناملایمات زندگی را می‌دهد (دانشفر^۲، ۲۰۱۷). انعطاف‌پذیری شناختی توانایی افراد در تعدیل روند شناخت برای روبرو شدن با موقعیت‌های جدید و غیر قابل پیش بینی می‌باشد (کاناس^۳ و همکاران، ۲۰۱۱). وقتی فرد انعطاف‌پذیری شناختی نداشته باشد به طور غیر فعال با شرایط محیط مواجه می‌شود و معمولاً به خطا می‌رود و کارها را با تعلل انجام می‌دهد پس با انعطاف‌پذیری شناختی می‌توان تغییرات اساسی در ارائه مجدد فکری را رخ داد و همین زمینه ارتباط بین انعطاف‌پذیری شناختی و اهمال کاری را تبیین می‌کند (استرنبرگ و فرنچ^۴، ۲۰۱۳). انعطاف‌پذیری شناختی با داشتن مولفه‌های انعطاف یا خشکی نگرش‌ها و نیز عادات منعطف می‌تواند موقعیت‌هایی که فرد با آن مواجه می‌شود توانایی روانی را تحت تاثیر قرار دهد (زونگ و همکاران، ۲۰۱۹)؛ در کنار انعطاف‌پذیری شناختی، به عنوان متغیر مکمل در تحقق حاضر، سرمایه روانشناختی مورد بررسی قرار گرفته است.

سرمایه روانشناختی^۵ به عنوان یک شایستگی اساسی کارکنان توصیف می‌شود که نقش مهمی در کنترل آگاهی، تلاش و دستیابی به کارایی در کار دارد (چاووش و گوکچن^۶، ۲۰۱۵). لوتانز^۷ و همکاران (۲۰۱۱) معتقدند سرمایه روانشناختی، وضعیت روانشناختی مثبت کارمندان است که از طریق چهار مولفه مشخص می‌شود: (۱) خودکارایی؛ حرکت توام با انرژی و اعتماد به نفس به سوی موفقیت در انجام وظایف چالش برانگیز، (۲) امید؛ امیدآفرینی بر موفقیت در زمان حال و آینده (۳) انعطاف‌پذیری؛ پشتکار، پافشاری بر اهداف و در صورت لزوم تنظیم مسیر موفقیت و (۴) خوش‌بینی؛ خوشبین بودن هنگام مواجهه با موانع و آمادگی همیشگی برای کنار آمدن با مشکلات به منظور دستیابی به موفقیت. خودکارآمدی نقش مهمی در مسیر دستیابی به اهداف، وظایف و روش‌های

1- Zong

2- Daneshfar

3- Canas

4- Sternberg & Frensch

5- Psychological capital

6- Çavuş & Gökçen

7- Luthans

انجام وظایف دارد (بندورا، ۲۰۱۰). خودکارآمدی، بیانگر توانایی کارمند در بسیج منابع شناختی و عملی برای انجام یک کار مشخص در زمینه‌های خاص است (کونگ^۲ و همکاران، ۲۰۱۸). خودکارآمدی یک بازیگر داخلی تلقی می‌شود که کارمندان را به طور موثر در انجام وظایف سازمانی راهنمایی می‌کند (چاووش و گوکچن، ۲۰۱۵). اسنایدر^۳ و همکاران (۲۰۱۲) بر این باورند که امید، اعتقادی برای تبدیل شدن به یک نیروی محرکه جهت تعقیب مسیرها مطابق با اهداف تعیین شده سازمانی است. از دیدگاه کونگ و همکاران (۲۰۱۸)، امید بیانگر یک وضعیت روانشناختی مثبت است که از حس موفقیت و انرژی موجود برای دستیابی به اهداف ناشی می‌شود. به همین ترتیب، امید، انتظارات در مورد نتایج مثبت را توصیف و احساس خوب تبدیل رویا به واقعیت را در زندگی افراد ایجاد می‌کند. این می‌تواند به عنوان یک ویژگی شناخته شود که انگیزه انجام کارها را در افراد بیدار می‌کند (چاووش و گوکچن، ۲۰۱۵). بنابراین، کارکنان با امید بالا، وظیفه خود را با انرژی بیشتر انجام می‌دهند، که نتیجه بهتری خواهد داشت، این امر می‌تواند ناشی از صلاحیت حرفه‌ای باشد

صلاحیت به مجموعه‌ای از دانش، نگرش، مهارت و سایر خصوصیات شخصی وابسته که در یک بخش اصلی شغل تاثیر می‌گذارد، با عملکرد آن شغل همبستگی دارد، اطلاق می‌گردد و می‌تواند در مقایسه با استانداردهای کاملاً پذیرفته شده اندازه گیری شود و از طریق بازآموزی و تجزیه توسعه و بهبود می‌یابد (جهانپان، ۱۳۹۷). صلاحیت معلم به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه‌ی تدریس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت و نگرش گفته می‌شود که طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد (نیچ ولدت^۴ و همکاران، به نقل از نیکنامی و کریمی، ۱۳۹۸). بدیهی است، چنین افرادی باید ابتدا در مدارس و مراکز آموزش به شیوه صحیح و علمی آموزش ببینند تا بتوانند در جامعه، بازار کار و دانشگاه‌ها آنگونه که شایسته است، نقش خود را ایفا نمایند. این امر مستلزم اصلاح شیوه‌های تدریس و افزایش مهارت معلمان و مدرسان است. بسیاری از محققان علت عدم کسب مهارت لازم در میان دانش‌آموختگان را ارائه شیوه‌های سنتی آموزش‌ها و نداشتن توانایی معلمان جهت ارائه شیوه نوین تدریس به دانش‌آموزان می‌دانند. نظام‌های آموزشی امروزی، باید نیروهایی را تربیت کنند که در

1- Bandura
2- Kong
3- Snyder
4 - Nijveldt

درک دنیای پیچیده موجود توانمند و در مدیریت و رهبری آن خلاق و مبتکر باشند و منطقی رفتار کنند (ایمانی و همکاران، ۱۳۹۸).

عوامل صلاحیت درسی در برخی از تحقیقات مورد اشاره قرار گرفت است از جمله اینکه، کیانفر و مهدی‌پور (۱۳۹۷) نشان داد که تعهد کاری می‌تواند صلاحیت درسی را بهبود ببخشد، به علاوه، هالزبرگر^۱ و همکاران (۲۰۱۳) نشان دادند که مدیریت کلاس و صلاحیت درسی می‌تواند به عنوان شاخص‌هایی برای معلمان در نظر گرفته شود.

کاظمی و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند که میزان پذیرش نوآوری برنامه درسی ریاضی توسط معلمان بیرجند در سطح قابل قبولی قرار دارد و منجر به افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شده است. اکبری و همکاران (۱۳۹۷) نشان دادند که معلمان و مربیانی که در عنصر برنامه درسی روش‌های تدریس به نظریه‌های یادگیری رفتاری تسلط دارند دارای عملکرد بهتری نیستند. نصیری و لیک بنی و عبدالملکی (۱۳۹۳) نشان دادند که بین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و خود راهبردی در یادگیری دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. فرمهبینی فراهانی و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند که دانشجویان به ترتیب صلاحیت‌های حرفه‌ای، فنی و فردی را در اولویت اول تا سوم خود برگزیده‌اند. همچنین نتایج نهایی رتبه‌بندی در مورد ۱۷ معیار مورد بررسی به گونه‌ای بود که از نظر دانشجویان معیار «توانایی تفهیم مطالب به دانشجویان» به عنوان اولویت اول و معیار «وضع ظاهری مدرس» به عنوان اولویت آخر انتخاب شد. خرم (۱۳۹۳) نشان داد که با وجود اینکه معلمان فارغ التحصیل از مراکز تربیت معلم در تعدادی از صلاحیت‌ها تفاوت چندانی با معلمان ورودی از طریق آزمون ندارند، ولی در مجموع با توجه به اینکه از صافی مصاحبه گذشته و وارد مراکز تربیت معلم شده‌اند و آموزش‌های ویژه‌ای که در طول دوران تحصیل گذرانده‌اند، صلاحیت‌های بیشتری نسبت به معلمان ورودی از طریق آزمون دارند. استر^۲ و همکاران (۲۰۱۷) نشان دادند که صلاحیت حرفه‌ای کلاسی و رضایت شغلی به عنوان شاخص نقش مهمی را ایفا می‌کند. سلوی^۳ (۲۰۲۲) در یک تحقیق در خصوص صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را با این عناوین ذکر می‌کند: صلاحیت‌های مربوط به رشته، صلاحیت‌های پژوهش، صلاحیت‌های درسی، صلاحیت‌های یادگیری مادام‌العمر، صلاحیت‌های اجتماع-فرهنگی، صلاحیت‌های عاطفی اخلاقی، صلاحیت‌های ارتباطات، صلاحیت‌های فاوا و

1 - Holzberger

2 - Esther

3- Selvi

محیط زیست. هونگ^۱ و همکاران (۲۰۲۰) ناهماهنگی بین صلاحیت‌های تربیت معلم پیش از خدمت و صلاحیت‌های مورد نیاز تدریس معلمان ضمن خدمت را بررسی کرد. با استفاده از تحلیل عاملی، صلاحیت‌های معلمان در ۶ دسته اصلی توانایی فکری، سیستم ارزش‌ها، مهارت‌های بین فردی، توانایی مدیریت، توانایی‌های حرفه‌ای و ویژگی‌های شخصیتی دسته بندی شد. نتایج پژوهش تفاوت قابل ملاحظه‌ای بین نظر معلمان در مورد صلاحیت‌های تربیت پیش از خدمت معلمان و نیازمندی‌های شغلی معلمان در حال خدمت نشان نداد. بیشترین تفاوت در صلاحیت‌های مدیریت خطرپذیری، تفکر پیش کنشی و تفکر منطقی بود که در طول دوره تربیت معلم به اندازه کافی و مورد نیاز حرفه معلمی توسعه داده نشده است. فیلیمو ویکز و تزانکویا^۲ (۲۰۱۹) نشان دادند که مهمترین شاخص‌های نوآوری معلمان عبارتند از: رویکرد موردی به تدریس و یادگیری، مدل بازخوردی چندگانه، محیط تجربی و یادگیری فعال و اجتماعی، که منجر به بهبود یادگیری دانش-آموزان می‌شود. هانتلی^۳ (۲۰۱۸) شایستگی‌های معلمان را در سه حوزه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای تقسیم بندی کرده است. دانش حرفه‌ای شامل دانش مربوط به محتوا، شناخت دانش‌آموز و آگاهی از تدریس و عمل یادگیری است. عمل حرفه‌ای از طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و سنجش و ارزشیابی تشکیل شده است و تعهد حرفه‌ای نیز دربرگیرنده یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاقیات می‌باشد.

از طرفی باید اشاره داشت که برنامه درسی هرچند بسیار خوب طراحی شده باشد اگر بخواهد کوچکترین تأثیری بر دانش‌آموزان بگذارد باید اجرا شود. به هر حال، اجرای هر برنامه درسی جدید توسط هر معلمی مستلزم طی کردن یک دوره‌ی زمانی قابل توجه است تا معلم توانایی و اطمینان استفاده از آن را پیدا کند. تنها زمانی برنامه درسی جدید کاملاً مورد پذیرش معلمان قرار می‌گیرد و فعالیت‌های وابسته به آن به موضوعی روزمره و عادی بدل می‌شود که مرحله نهادینگی در معلم تحقق پیدا کند (ساعد پناه، ۱۳۹۴). مرور پژوهش‌های خارجی و داخلی با عناوین: دیدگاه معلمین دوره ابتدایی در مورد نقش معلم در توسعه برنامه درسی و فرایند ارزشیابی (ساراکالگو^۴ و همکاران، ۲۰۱۶)، منابع انسانی به مثابه عوامل دستیابی و حمایت تغییر برنامه درسی، طراحی، توسعه، نوآوری و تغییر در برنامه درسی (سارواوانان^۵، ۲۰۱۸)، نقش معلم در تغییر برنامه

1 - Hong

2- Filimowicz & Tzankova

3- Huntly

4 - Saracaloglu

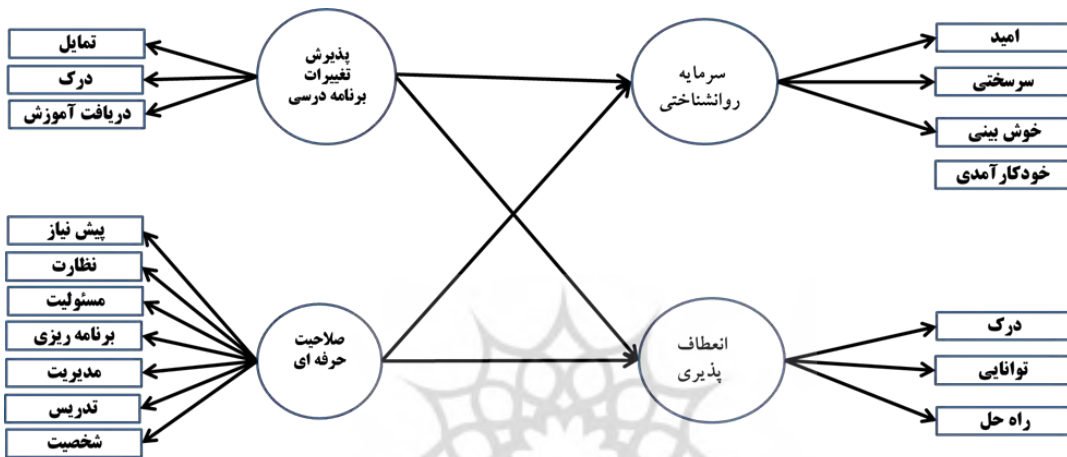
5 - Saravanan

درسی (کندی^۱، ۲۰۱۵)، معلم به عنوان رهبر برنامه درسی (هندلر^۲، ۲۰۱۲)، کاربردی کردن برنامه درسی زبان انگلیسی جدید از دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان (گونال^۳ و همکاران، ۲۰۱۴)، نظر معلمان دوره ابتدایی درباره نحوه اعمال تغییر در برنامه درسی دوره آموزش ابتدایی (مهدوی، ۱۳۹۹) نیز مؤید اهمیت آماده سازی معلمان برای اجرای تغییرات برنامه درسی است. لی^۴ اشاره می‌کند که رغبت به پذیرش برنامه‌ی جدید، به نگرش‌های معلمان درمورد نوآوری برنامه درسی بستگی دارد (لی، ۲۰۱۲). ریچاردسون^۵ نیز عقیده دارد: شاید نگرش‌های مثبت معلمان به نوآوری برنامه درسی پیشگوی مناسبی برای یک تغییر و نوآوری نباشد؛ اما شاید در تعیین موفقیت و شکست آن تعیین کننده باشد. پذیرش تغییر، مرحله نخست اجرای برنامه درسی است و تغییرات برنامه ی درسی شامل تغییر در زمینه اندیشه و عمل معلمان نیز هست (ریچاردسون، ۲۰۱۷). از طرفی، محقق به عنوان یکی از معلمان مدارس، که همواره در محیط آموزشی حضور مستمر داشته و از نزدیک شاهد فرایندهای آموزشی بوده است به مسائلی از قبیل، سردرگمی همکاران در ارایه استانداردهای آموزشی، افت تحصیلی دانش‌آموزان، بی انگیزگی ناشی از عدم مهارت معلمان (و سرایت این بی انگیزگی به دانش‌آموزان)، سردرگمی در پیاده کردن خلاقیت تدریس مناسب در کلاس و ... مواجه بوده است، لذا با این توصیفات و دغدغه‌ها، تحقیقی طراحی شد تا به این سوال بپردازد که آیا صلاحیت حرفه-ای و پذیرش تغییرات برنامه درسی بر انعطاف‌پذیری و سرمایه روانشناختی در میان معلمان ابتدایی شهرستان خوی تاثیر دارد؟ و محقق در صدد پاسخگویی به فرضیه‌های ذیل می‌باشد.

- ۱- صلاحیت حرفه‌ای بر انعطاف پذیری معلمان ابتدایی شهرستان خوی تاثیر دارد.
- ۲- صلاحیت حرفه‌ای بر سرمایه روانشناختی معلمان ابتدایی شهرستان خوی تاثیر دارد.
- ۳- پذیرش تغییرات برنامه درسی بر انعطاف پذیری معلمان ابتدایی شهرستان خوی تاثیر دارد.
- ۴- پذیرش تغییرات برنامه درسی بر سرمایه روانشناختی معلمان ابتدایی شهرستان خوی تاثیر دارد.

1 - Kennedy
2 - Handler
3 - Gunal
4 - Lee
5 - Richardson

در این بخش، چارچوب مفهومی پژوهش در قالب یک مدل کلی اشاره شده و بر اساس مرور ادبیات نظری و مطالعات تجربی مرتبط، ترسیم شده است.



شکل ۱ مدل مفهومی تحقیق

روش‌شناسی پژوهش

این تحقیق از لحاظ نوع هدف کاربردی می‌باشد. همچنین روش تحقیق صورت توصیفی - همبستگی می‌باشد. حجم جامعه آماری را کلیه معلمان دوره ابتدایی شهرستان خوی در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به تعداد ۱۳۲۴ نفر (۸۲۵ نفر زن و ۴۹۹ نفر مرد) تشکیل دادند. حجم نمونه، مطابق با جدول کرجسی و مورگان، برای جامعه ۱۳۲۴ نفری، ۳۰۲ نفر برآورد گردید که از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای (۲۴۲ مدرسه و ۱۳۲۴ کلاس به دلیل اینکه در هر کلاس یک معلم مشغول به تدریس است) از میان معلمان (۱۸۸ نفر زن و ۱۱۴ نفر مرد) انتخاب به عمل آمد. در این تحقیق از پرسشنامه صلاحیت حرفه‌ای معلمان عبداللهی و همکاران (۱۳۹۳) و جهت گردآوری اطلاعات استفاده شد. پرسشنامه صلاحیت حرفه‌ای معلمان اثربخش عبداللهی و همکاران (۱۳۹۳) که در جامعه معلمان شهر تهران مورد اعتباریابی قرار گرفته است دارای ۹۸ سوال می‌باشد دارای ۷ مولفه و ۹۸ سوال می‌باشد. مولفه‌های این پرسشنامه به شرح زیر می‌باشد:

- ۱-۵ صلاحیت در پیش نیازهای معلم
 - ۶ الی ۲۰ صلاحیت در بُعد نظارت بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموران
 - ۲۱ الی ۴۳ صلاحیت در بُعد مسئولیت حرفه‌ای
 - ۴۴ الی ۵۶ صلاحیت در بُعد برنامه‌ریزی و آمادگی
 - ۵۷ الی ۶۶ صلاحیت در بُعد مدیریت و ساماندهی کلاس درس
 - ۶۷ الی ۸۲ صلاحیت در بُعد آموزش یا تدریس
 - ۸۳ الی ۹۸ صلاحیت در ویژگی‌های شخصیتی معلم
- روایی و پایایی پرسشنامه مذکور در تحقیق عبدالهی و همکاران (۱۳۹۳) مورد بررسی و تایید شد. برای سنجش این سازه از پرسشنامه پذیرش تغییرات برنامه درسی ساعدپناه (۱۳۹۴) تهیه گردیده بود استفاده شده است. پرسشنامه مذکور مشتمل بر ۱۹ سوال است که این سوالات در پیوستار پنج گزینه‌ای مقیاس لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم تنظیم شده است و نمره گذاری آن‌ها از ۵ به ۱ (کاملاً موافقم ۵ تا کاملاً مخالفم ۱) می‌باشد، پرسشنامه مذکور دارای سه مولفه به شرح ذیل می‌باشند:

- تمایل شامل گویه‌های ۱ الی ۷
 - درک شامل گویه‌های ۸ الی ۱۲
 - دریافت آموزش شامل گویه‌های ۱۳ الی ۱۹
- روایی پرسشنامه توسط چندین نفر از متخصصان برنامه درسی تأیید شده است و برای تعیین پایایی از روش بازآزمایی استفاده شده است. ساعدپناه ضریب همبستگی بین نمرات را ۸۲٪ برآورد کرده است (ساعد پناه، ۱۳۹۴). در خصوص پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی باید اشاره داشت که این پرسشنامه که توسط دنیس و وندروال^۱ (۲۰۱۰) ساخته شده است. یک ابزار خودگزارشی کوتاه ۲۰ سوالی است و برای سنجش نوعی از انعطاف‌پذیری شناختی که در موقعیت فرد برای چالش و جایگزینی افکار ناکارآمد با افکار کارآمدتر لازم است، به کار می‌رود. شیوه نمره گذاری آن براساس مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرتی از ۱ تا ۷ می‌باشد و تلاش دارد تا سه جنبه از انعطاف‌پذیری شناختی را بسنجد: الف) میل به درک موقعیت‌های سخت به عنوان موقعیت‌های قابل کنترل، ب) توانایی درک چندین توجیه جایگزین برای رویدادهای زندگی و رفتار انسان‌ها و ج) توانایی ایجاد چندین راه حل

¹ - Dennis & Vander Wal

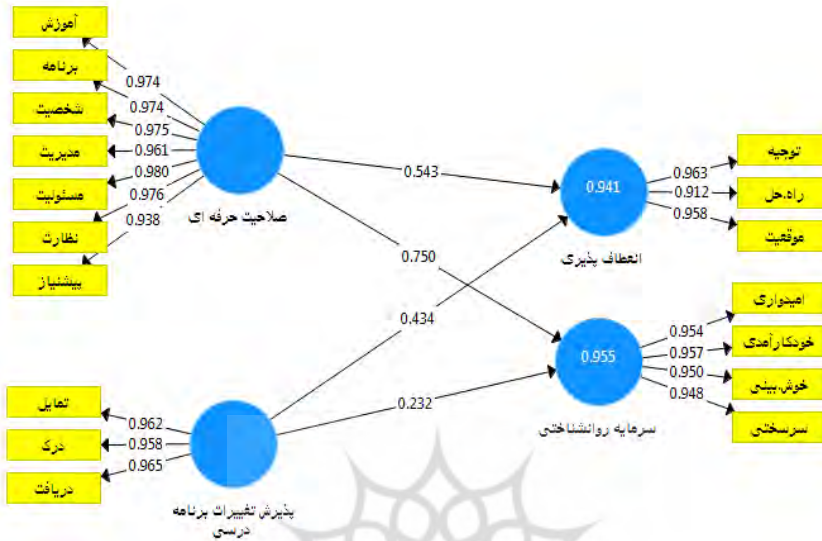
جایگزین برای موقعیت‌های سخت (دنيس و وندروال، ۲۰۱۰). گویه‌های عامل‌ها شامل موارد ذیل می‌شوند:

- درک موقعیت‌های سخت: ۱، ۲، ۴، ۷، ۹، ۱۱، ۱۵، ۱۷
- توانایی درک چندین توجیه جایگزین: ۳، ۵، ۶، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۰
- توانایی ایجاد چندین راه حل جایگزین: ۸، ۱۰

سوالات ۲، ۴، ۷، ۹، ۱۱ و ۱۷ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. در پژوهش سادات خشوعی (۱۳۸۸) روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است و پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ بدست آمده است. همچنین، پرسشنامه سرمایه روانشناختی توسط لوتانز (۲۰۰۷) طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۴ سوال و ۴ مؤلفه امیدواری (گویه های ۱ الی ۶)، سرسختی (گویه های ۷ الی ۱۲)، خوش‌بینی (گویه های ۱۳ الی ۱۸)، و خودکارآمدی (گویه های ۱۹ الی ۲۴)، می‌باشد و بر اساس طیف شش گزینه‌ای لیکرت با سوالاتی مانند (با اعتماد یک مساله طولانی را بررسی می‌کنم تا یک راه حل بیابم.) به سنجش سرمایه روانشناختی می‌پردازد. روایی و پایایی پرسشنامه مذکور در تحقیق کلههر و رشیدی جنیدآباد (۱۳۹۹) مورد بررسی و تأیید شد.

یافته‌ها

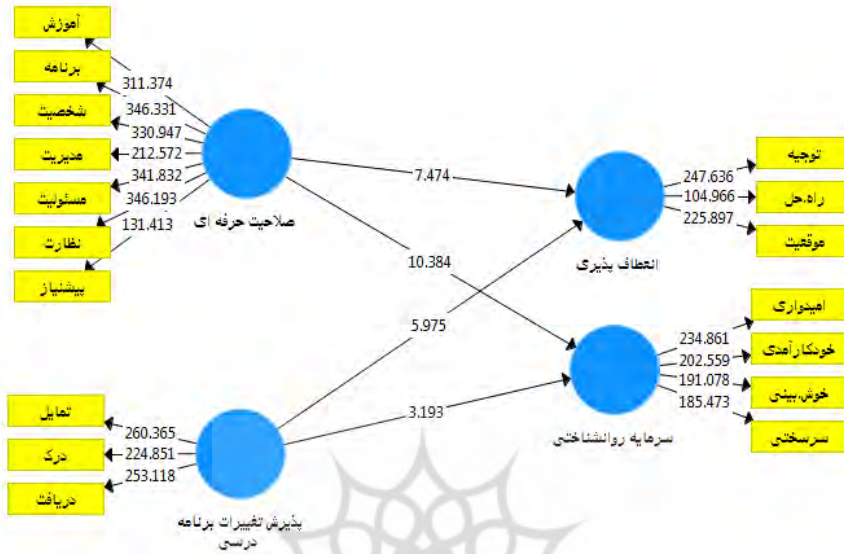
نمودار ذیل، بیانگر حالت تخمین استاندارد مقادیر برآورد شده بارهای عاملی هست، این مقادیر، میزان نقش یک متغیر بر متغیر وارد شونده را نشان می‌دهد. بار عاملی مقداری بین منفی یک و یک است. اگر قدر مطلق بار عاملی کمتر از ۰/۱ باشد رابطه ضعیف در نظر گرفته شده و از آن صرف‌نظر می‌شود. بار عاملی بین ۰/۱ تا ۰/۶ قابل قبول است و اگر بزرگ‌تر از ۰/۶ باشد خیلی مطلوب است.



شکل ۲، ضرایب استاندارد مدل

به منظور محاسبه ضرایب معناداری Z، واریانس تبیین شده متغیرهای وابسته توسط متغیرهای مستقل، بار عاملی متغیرهای مشاهده شده و اثر غیرمستقیم و اثر کل متغیرها بر یکدیگر از آزمون PLS Algorithm استفاده شد.

پروژه‌گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی



شکل ۳، ضرایب معناداری Z، واریانس تبیین شده متغیرهای وابسته

جهت بررسی معنادار بودن رابطه بین متغیرها از آماره آزمون t یا همان ضرایب معناداری Z ، استفاده می‌شود. چون معناداری در سطح خطای $0/05$ بررسی می‌شود بنابراین اگر میزان بارهای عاملی مشاهده شده با آزمون t -value از $1/96$ کوچک‌تر محاسبه شود، رابطه معنادار نیست. در این آزمون اعداد روی مسیر و نیز خطوط مربوط به بارهای عاملی مربوط به این آزمون هستند.

جدول ۱، بررسی معنادار بودن رابطه بین متغیرها آماره آزمون t

P Values	T	Standard Deviation (STDEV)	Samp le Mean (M)	
۰/۰۰۱	۷/۴۷۴	۰/۰۷۳	۰/۵۵	صلاحیت حرفه‌ای - انعطاف‌پذیری
۰/۰۰۱	۱۰/۳۸	۰/۰۷۲	۰/۷۵۵	صلاحیت حرفه‌ای - سرمایه روانشناختی
۰/۰۰۱	۵/۹۷۵	۰/۰۷۳	۰/۴۲۸	پذیرش تغییرات برنامه درسی - انعطاف‌پذیری
۰/۰۰۱	۳/۱۹۳	۰/۰۷۳	۰/۲۲۸	پذیرش تغییرات برنامه درسی - سرمایه روانشناختی

ضریب تعیین R^2 معیاری است که بیانگر میزان تغییرات هر یک از متغیرهای وابسته مدل است که به وسیله متغیرهای مستقل تبیین می‌شود. مقدار R^2 تنها برای متغیرهای درون‌زای مدل ارائه می‌شود و در مورد سازه‌های برون‌زا مقدار آن برابر صفر است. هرچه مقدار R^2 مربوط به سازه‌های درون‌زای مدل بیشتر باشد، نشان از برازش بهتر مدل است. سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳، و ۰/۶۷ به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای ضریب تعیین معرفی شده است.

جدول ۲، ضریب تعیین R^2

متغیر	R Square	R Square Adjusted
انعطاف‌پذیری	۰/۹۴۱	۰/۹۴۱
سرمایه روانشناختی	۰/۹۵۵	۰/۹۵۵

قسمت قبل بررسی شد که متغیرها تا چه حد توانسته‌اند متغیرهای دیگر را تبیین کنند. اما میزان تأثیر هر کدام از متغیرهای مستقل بر متغیرهای وابسته مشخص نکردیم. این معیار که توسط کوهن (۱۹۸۸) معرفی شد، شدت رابطه‌ی میان سازه‌های مدل را نشان می‌دهد. مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ به ترتیب نشان از اندازه تأثیر کوچک، متوسط و بزرگ یک سازه بر سازه دیگر است.

معیار اندازه تاثیر در مدل‌هایی کاربرد دارد که متغیرهای درون‌زایی داشته باشد که بیش از یک متغیر برون‌زا بر آن تاثیر گذار باشد برای هر اثر در مدل مسیری می‌توان اندازه اثر را با استفاده از f^2 square کوهن ارزیابی کرد. اندازه اثر f^2 به صورت نسبی از تغییرات R^2 به روی بخشی از واریانس متغیر مکنون درون‌زا است که به صورت تبیین نشده در مدل باقی می‌ماند.

جدول ۳، معیار اندازه تاثیر f^2

متغیر	انعطاف پذیری	سرمایه روانشناختی
صلاحیت حرفه‌ای	۰/۲۹۷	۰/۷۴۶
پذیرش تغییرات برنامه درسی	۰/۱۹	۰/۰۷۲

معیار استون-گیسر Q^2 ، قدرت پیش‌بینی مدل در سازه‌های درون‌زا را مشخص می‌کند. به اعتقاد آن‌ها مدل‌هایی که دارای برازش ساختاری قابل قبول هستند، باید قابلیت پیش‌بینی متغیرهای درون‌زای مدل را داشته باشند. بدین معنی که اگر در یک مدل، روابط بین سازه‌ها به درستی تعریف شده باشند، سازه‌ها تاثیر کافی بر یکدیگر گذاشته و از این راه فرضیه‌ها به درستی تأیید شوند. اگر مقدار شاخص Q^2 مثبت باشد نشان می‌دهد که برازش مدل مطلوب است و مدل از قدرت پیش‌بینی کفایت مناسبی برخوردار است.

جدول ۴، پیش‌بینی مدل در سازه‌های درون‌زا

Q^2	(=1-SSE/SSO)	SSE	SSO	
۰/۷۹۲		۱۸۸/۴۱	۹۰۶	انعطاف پذیری
۰/۸۱۳		۲۲۵/۳۱۷	۱/۲۰۸	سرمایه روانشناختی

یک مقدار Q^2 بزرگتر از صفر برای یک متغیر پنهان درون‌زا نشان می‌دهد که مدل مسیری PLS دارای ارتباط پیش‌بینی کننده برای این سازه است که در تحلیل فوق، مساوی ۰/۷۹۲ و ۰/۸۱۳ است و بالاتر از صفر می‌باشد. شاخص نکویی برازش (goodness of fit)، به عنوان یک معیار کلی از تناسب مدل برای مدل معادلات ساختاری حداقل مربعات جزئی توسعه یافته است. این شاخص، مجذور ضرب دو مقدار متوسط مقادیر اشتراکی و متوسط ضرایب تعیین است، شاخص نکویی برازش GOF عددی بین صفر و یک بدست می‌آید. وتزلس و همکاران (۲۰۰۹) سه مقدار

برای ارزیابی شاخص GOF در نظر گرفته‌اند: ضعیف: اگر بین ۰/۱ تا ۰/۲۵ باشد. متوسط اگر بین ۰/۲۵ تا ۰/۳۶ باشد. قوی: اگر از ۰/۳۶ بیشتر باشد. هر چه مقدار شاخص GOF به عدد یک نزدیک باشد، بیانگر مناسب تر بودن مدل است. شاخص یا معیار GOF توسط فرمول ذیل محاسبه می‌شود:

جدول ۵، شاخص نکویی برازش

متغیرها	communality	میانگین مقادیر ضریب تعیین برای متغیر درون
	اشتراک	زا
انعطاف‌پذیری	۰/۸۹۳	۰/۹۴۸
سرمایه روانشناختی	۰/۹۰۷	
صلاحیت حرفه‌ای	۰/۹۳۸	
پذیرش تغییرات برنامه	۰/۹۲۵	

$$GOF = \sqrt{R^2 * Communality}$$

در این فرمول communality میانگین مقادیر اشتراک هر سازه در مدل pls است و R^2 نیز همان R squares است و از علامتی که در بالای این شاخص‌ها در فرمول gof آمده پیداست که در صورت وجود بیش از یک ضریب تعیین و میانگین اشتراک باید میانگین گرفت و در فرمول قرار داد. معمولاً مقادیر به دست آمده از این فرمول که بالاتر از ۳۵ درصد یا ۳۵۰ هزارم باشد نشان از اعتبار قابل قبولی در مدل pls است.

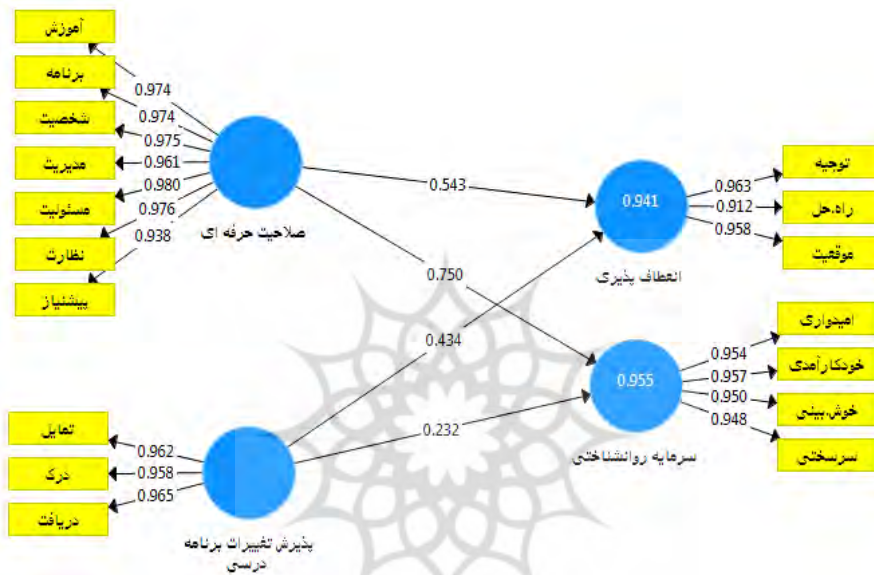
$$GOF = \sqrt{\text{average (Communality)} \times \text{average (R}^2\text{)}}$$

$$GOF = \sqrt{0/915 \times 0/948} = 0/933$$

فرضیه کلی

صلاحیت حرفه‌ای و پذیرش تغییرات برنامه درسی بر انعطاف‌پذیری و سرمایه روانشناختی در میان معلمان ابتدایی شهرستان خوی تاثیر دارد.

جهت بررسی فرضیه فوق، به منظور محاسبه ضرایب مسیر، واریانس تبیین شده متغیرهای وابسته توسط متغیر مستقل، بار عاملی متغیرهای مشاهده شده و اثر مستقیم و اثر کل متغیرها بر یکدیگر از آزمون PLS Algorithm استفاده شد.



شکل شماره ۵: مدل کلی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

شکل فوق بیانگر حالت تخمین استاندارد مقادیر برآورد شده بارهای عاملی هست، این مقادیر در فرضیه فوق عبارت است از ۰/۵۴ و ۰/۷۵ و ۰/۴۳ و ۰/۲۳ که میزان ارتباط یک متغیر بر متغیر وارد شونده را نشان می‌دهد به این نحو که صلاحیت حرفه ای و پذیرش تغییرات برنامه درسی بر انعطاف پذیری و سرمایه روانشناختی در میان معلمان ابتدایی شهرستان خوی دارای تاثیر مثبت می-باشند. نتایج بررسی فرضیه های فرعی منتج از مدل تحقیق در جدول ذیل آورده شده است.

جدول ۶: نتایج بررسی فرضیه های فرعی منتج از مدل تحقیق

سطح معنی داری	نتیجه	مقدار تی	تخمین استاندارد	فرضیه های فرعی
۰/۰۱	مثبت و معنی دار	۷/۴۷	۰/۵۴۳	بررسی تاثیر صلاحیت حرفه ای بر انعطاف پذیری معلمان ابتدایی شهرستان خوی
۰/۰۱	مثبت و معنی دار	۱۰/۳۸	۰/۷۵	بررسی تاثیر صلاحیت حرفه ای بر سرمایه روانشناختی معلمان ابتدایی شهرستان خوی
۰/۰۱	مثبت و معنی دار	۵/۹۷	۰/۴۳۴	بررسی تاثیر پذیرش تغییرات برنامه درسی بر انعطاف پذیری معلمان ابتدایی شهرستان خوی
۰/۰۱	مثبت و معنی دار	۳/۱۹	۰/۲۳۲	بررسی تاثیر پذیرش تغییرات برنامه درسی بر سرمایه روانشناختی معلمان ابتدایی شهرستان خوی

همانطور که مشاهده می شود t -value مساوی $۳/۰۸۶$ و $۶/۲۳۱$ می باشد که بالاتر از ± ۱.۹۶ بوده و نتایج معنی دار می باشد، همچنین تخمین استاندارد مساوی $۰.۷۵/۵۴۳$ ، $۰.۴۳۴/۰.۷۵$ و $۰/۲۳۲$ می باشد که بالاتر از $۰/۳$ است لذا، صلاحیت حرفه ای بر انعطاف پذیری و سرمایه روانشناختی در میان معلمان ابتدایی شهرستان خوی تاثیر مثبت و معنی داری دارد، همچنین نتایج نشان داد که تاثیر پذیرش تغییرات برنامه درسی بر انعطاف پذیری و سرمایه روانشناختی مثبت و معنی دار می باشد.

بحث و نتیجه گیری

تحلیل ها نشانگر این بود که صلاحیت حرفه ای و پذیرش تغییرات برنامه درسی بر انعطاف-پذیری و سرمایه روانشناختی در میان معلمان ابتدایی شهرستان خوی تاثیر مثبت و معنی داری دارد. در تبیین نتیجه بدست آمده باید قید نمود که معلمان ابتدایی از کلیدی ترین اجزای نظام آموزش و پرورش محسوب می شوند. آن ها به دلیل نقش برجسته ای که در پرورش و یادگیری دانش آموزان نونهال بر عهده دارند و نیز به دلیل این که اعمال و رفتارشان در ایجاد انگیزه های یادگیری موثر است، نیازمند برخورداری از شایستگی ها و صلاحیت های مختلف شغل تدریس و آموزش هستند. با

این حال نگرش مناسب به برنامه درسی و داشتن آمادگی برای تغییرات لازم می‌تواند بر بهبود توانمندی روانشناختی ایشان موثر باشد، به این معنی که داشتن صلاحیت حرفه‌ای و پذیرش تغییرات برنامه درسی، اطلاع از انواع رویکردهای برنامه درسی و بکارگیری آن‌ها در عمل تدریس و یادگیری دانش‌آموزان، منجر به بهبود انعطاف‌پذیری و سرمایه روانشناختی معلمان می‌شود. به این جهت، معلمان نگرش مثبت به دانش‌آموزان و بکارگیری برنامه درسی در فرایند آموزش دانش‌آموزان پیدا کرده و تعامل مناسبی را با ایشان ایجاد می‌نمایند. نتیجه بدست آمده با نتایج تحقیقات کاظمی و همکاران (۱۴۰۰)، اکبری و همکاران (۱۳۹۷)، فیلیمو ویکز و ترانکوبا (۲۰۱۹)، هانتلی (۲۰۱۸) همسو می‌باشد.

همچنین، تحلیل‌ها نشانگر این بود که صلاحیت حرفه‌ای بر انعطاف‌پذیری معلمان ابتدایی شهرستان خوی تاثیر مثبت و معنی‌داری دارد. در تبیین نتیجه بدست آمده باید قید نمود که معلمان در صورت آگاهی از فرایندهای حرفه‌ای و اینکه بدانند نهایت عملکرد تدریس ایشان چیست می‌تواند در بهبود و افزایش انعطاف‌پذیری حرفه‌ای تدریس نقش موثری داشته باشد، در واقع، فرایندهای حرفه‌ای به معلمان کمک می‌کند تا بهتر بتوانند نحوه نیل به یادگیری درسی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار دهند و با این عمل، عملکرد خود را بهبود می‌دهند. نتیجه بدست آمده با نتایج تحقیقات نصیری ولیک بنی و عبدالملکی (۱۳۹۳)، خرم (۱۳۹۳)، استر و همکاران (۲۰۱۷)، همسو می‌باشد.

از لحاظ نظری، صلاحیت معلم به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس به میزانی کافی و با استفاده از مجموعه ای یکپارچه از دانش، مهارت و نگرش گفته می‌شود، به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد (نیکنایی و کریمی، ۱۳۹۸). صلاحیت به مجموعه‌ای از دانش‌ها، نگرش‌ها، مهارت‌ها و سایر ویژگی‌های شخصی وابسته، که در یک بخش اصلی شغل تأثیر می‌گذارد و با عملکرد آن شغل همبستگی دارد، اطلاق می‌گردد. همچنین می‌تواند در مقایسه با استانداردهای کاملاً پذیرفته شده، اندازه‌گیری شود و از طریق بازآموزی و تجربه، توسعه و بهبود یابد (جهانیان، ۱۳۹۷). صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، نظامی از دانش، مهارت، توانایی و خواست انگیزشی است که تحقق مؤثر فعالیت‌های آموزش حرفه‌ای را فراهم می‌کند (بجیک و همکاران، ۲۰۱۸). به عقیده وی و لین (۲۰۱۶) صلاحیت حرفه‌ای معلمان شامل صلاحیت حرفه‌ای صنعتی، صلاحیت توسعه برنامه‌ریزی، صلاحیت آماده سازی تدریس، صلاحیت تدریس عملی، صلاحیت ارزیابی تدریس، صلاحیت مدیریت تدریس، صلاحیت مشاوره دانش‌آموز، صلاحیت ارتقاء روابط عمومی و ارتباط بین فردی، صلاحیت همکاری پروژه است.

به علاوه، تحلیل‌ها نشانگر این بود که صلاحیت حرفه‌ای بر سرمایه روانشناختی معلمان ابتدایی شهرستان خوی تاثیر مثبت و معنی‌داری دارد. در تبیین نتیجه بدست آمده باید قید نمود که معلمان با داشتن مهارت در ارائه برنامه‌های اجتماعی و نقش‌های جامعه به دانش‌آموزان، می‌توانند عملکرد تدریس را تسهیل نماید و اینکار در اثربخشی تدریس معلم، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و برآورده کردن انتظارات والدین موثر است که در نهایت سرمایه روانشناختی تدریس معلمان را بهبود می‌بخشد. نتیجه بدست آمده با نتایج تحقیقات فرمپینی فراهانی و همکاران (۱۳۹۳)، سلوی (۲۰۲۲)، هونگ و همکاران (۲۰۲۰) همسو می‌باشد.

نیز، تحلیل‌ها نشان داد که پذیرش تغییرات برنامه درسی بر انعطاف‌پذیری معلمان ابتدایی شهرستان خوی تاثیر مثبت و معنی‌داری دارد. در تبیین نتیجه بدست آمده باید قید نمود که ویژگی پذیرش تغییرات برنامه درسی در میان معلمان منجر به این می‌شود که در هنگام تدریس، رضایت بخشی دانش‌آموزان از یادگیری را در نظر می‌گیرند تا دانش‌آموزان درس را با کمال آرامش و خاطر راحت جذب کرده بتوانند به خوبی یاد بگیرند، چنین معلمی دارای خصیصه فروتنی و بردباری در قبال اشتباهات دانش‌آموزان است تا آن‌ها را به نیکی راهنمایی کند، چنین وضعیتی، خودکارآمدی و انعطاف‌پذیری ایشان را به دنبال خواهد داشت. نتیجه بدست آمده با نتایج تحقیقات کاظمی و همکاران (۱۴۰۰)، فیلیمو ویکز و تزانکوبا (۲۰۱۹)، کارلیون و مارک (۲۰۱۷)، سمونز و مک‌کلان (۲۰۱۶) همسو می‌باشد.

همچنین، تحلیل‌ها بیانگر این بود که پذیرش تغییرات برنامه درسی بر سرمایه روانشناختی معلمان ابتدایی شهرستان خوی تاثیر مثبت و معنی‌داری دارد. در تبیین نتیجه بدست آمده باید قید نمود که در فرایند تدریس، پذیرش تغییرات برنامه درسی مهم است و اگر برنامه‌های درسی به صورتی باشد که روش‌های مختلفی برای تدریس برای معلمان فراهم باشد، می‌تواند به تدریس مهارت‌های تفکر نظیر حل مساله، تجزیه و تحلیل پرداخته و تعامل مناسبی با دانش‌آموزان داشته باشد. نتیجه بدست آمده با نتایج تحقیقات عبدی و مهدی پناه (۱۳۹۸)، کارلیون و مارک (۲۰۱۷)، سالوانا (۲۰۱۷)، تیلور و همکارانش (۲۰۱۶) همجهت می‌باشد.

در واقع، برنامه درسی مرحله عملی و عینی برنامه‌ریزی آموزشی است. هر برنامه آموزشی باید در پایان کار به آموزش وی ادگیری منتهی شود. مدرسه، کلاس درس، آزمایشگاه، کارگاه، کتابخانه، زمین بازی و نظایر آن صحنه‌ی عمل برنامه‌ریزی آموزشی یا به عبارت دیگر حوزه برنامه‌ریزی درسی هستند. برنامه‌ریزی درسی در حقیقت ایجاد زمینه و فرصت برای ایجاد تغییرات در دانش-

آموزان است. برنامه‌ریزی درسی از وظایف مهم مدیران و معلمان آموزشگاه‌ها است. برنامه‌ریزی به نوشتن برنامه ختم نمی‌شود بلکه فراگردی است که باید مداومت داشته باشد و با توجه به بازتاب نتایج فعالیت‌های انجام شده، یافته‌های جدید، تغییرات، تکنولوژی و... دائم ارزیابی شده و تکمیل گردد. در این میان باید توجه داشت که معلم محور اصلی تعلیم و تربیت است که دلسوزانه فعالیت می‌کند تا مطلبی را به نحو احسن و قابل فهم به فراگیران منتقل کند. معلم با پذیرش تغییرات برنامه درسی، تسلط کافی بر موضوع، شناختن منابع تدریس، آشنایی با آخرین تحولات مرتبط با دانش تدریس و محتوای تدریس از نشانگرهای این بعد می‌باشد. همچنین دبیران و هنرآموزان، دارای چنین خصوصیتی، دارای آگاهی لازم و کافی در باره همه منابع و جستجوی منابع جدید به منظور استفاده از آن‌ها در تدریس و یادگیری دانش‌آموزان هستند. داشتن صلاحیت حرفه‌ای معلمان، منجر به دادن بازخورد به دانش‌آموزان، ارایه تکالیف و پاسخ به نیازها و توانایی‌های دانش‌آموزان، توضیح تکالیف به زبان روشن برای دانش‌آموزان، شناخت لازم از توانایی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و اقدام به گرفتن ارزشیابی‌های متنوع از ایشان می‌گردد، همچنین، به دانش‌آموزان انتظارات خود را به طور واضح بیان نموده و تلاش می‌نمایند که به صورت برنامه‌ریزی شده، فهم و درک عمیق دانش‌آموزان از موضوع تدریس را ترغیب نمایند. به عبارتی، همه فرایندهای تدریس به صورت طراحی شده و از قبل طرح شده جلو می‌رود و انعطاف‌پذیری و سرمایه روانشناختی معلمان افزایش می‌یابد. در این راستا، پیشنهاد می‌شود که دوره‌های آموزشی ضمن خدمت برای معلمان ابتدایی برای آگاهی از صلاحیت حرفه‌ای و پذیرش تغییرات برنامه درسی و اصول آن از سوی مدیریت آموزش و پرورش منطقه تدارک دیده شود، همچنین، پیشنهاد می‌شود که در ابتدای کتب راهنمای معلمان اصول صلاحیت حرفه‌ای گنجانده شود تا معلمان در مطالعه کتب مذکور، با صلاحیت حرفه‌ای آشنا شوند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در مطالعه حاضر فرم‌های مصاحبه آگاهانه توسط تمامی آزمودنی‌ها تکمیل شد.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شد.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

منابع فارسی

- اکبری، مهدی؛ حبیب‌الله نادری؛ حسین زاده، وحید (۱۳۹۷). مهارت حرفه‌ای معلمان و مربیان از نظریه‌های یادگیری در عنصر روش‌های تدریس برنامه درسی مراکز پیش‌دبستانی شهرستان آمل. **اولین کنگره بین‌المللی و پنجمین کنگره ملی آموزش و سلامت کودکان پیش از دبستان**، تهران، گروه آموزشی پیش از دبستان دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی.
- ایمانی، محمدنقی؛ فرشته پارس؛ مهدی اسماعیل تبار (۱۳۹۸). **فنون تدریس و یادگیری**. تهران: انتشارات فرهنگ سبز.
- جهانپان، رمضان (۱۳۹۵). صلاحیت‌های مورد نیاز مدیران آموزشی. **فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی**، ۱۱۴ (۶): ۱۲۲-۱۲۹.
- خرم‌نعم (۱۳۹۳). **مقایسه‌ی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره‌ی ابتدایی، فارغ‌التحصیل از مراکز تربیت معلم و استخدامی کشور از طریق آزمون**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، چاپ نشده.
- سادات‌خسوعی، مهدیه (۱۳۹۷). **انعطاف‌پذیری از دیدگاه روان‌شناسی تحولی. پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد**، ۵ (۲): ۶۲-۹۲.
- ساعد پناه، فرانک (۱۳۹۴). بررسی میزان دل‌سپاری معلمان نسبت به تغییر برنامه درسی جدید ریاضی در مدارس ابتدایی شهر سنندج در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه کردستان.
- عبداللهی، بیژن؛ دادجوی توکلی، عطیه؛ یوسلیانی، غلامعلی (۱۳۹۳). **شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش. نوآوری‌های آموزشی**، ۴۰ (۳): ۴۸-۲۵.
- فرمهبینی فراهانی، محسن؛ ملکی، مهدی؛ فاضل‌علاف، علی (۱۳۹۳). **شناسایی و اولویت‌بندی صلاحیت‌های اثربخش مدرسان از دید دانشجویان با استفاده از روش‌های ای‌اچ‌پی و تاپسیس. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی**، ۱۱ (۲): ۹۲-۱۰۰.
- کاظمی، سیده زهرا و شکوهی فرد، حسین و شیدری، فاطمه (۱۴۰۰). **بررسی پذیرش نوآوری برنامه درسی ریاضی پایه‌ی ششم از دیدگاه معلمان بیرجند، ششمین کنفرانس بین‌المللی نوآوری و تحقیق در علوم تربیتی**، مدیریت و روانشناسی، تهران.
- کیانفر، فرهاد؛ مهدی پور، حسن (۱۳۹۷). **بررسی رابطه بین باورهای خودکارآمدی و تعهد سازمانی با رضایت شغلی کارمندان ادارات شهرستان دزفول. چهارمین همایش بین‌المللی افق‌های نوین در علوم تربیتی، روانشناسی و آسیب‌های اجتماعی**، تهران، انجمن افق‌های نوین علم و فناوری.

مهدوی، مریم (۱۳۹۹). **نظر معلمان دروه ابتدایی درباره نحوه اعمال تغییر در برنامه های درسی دوره آموزش ابتدایی**. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا(س)، دانشگاه تهران.

نصیری ولیک بنی، فخرالسادات؛ عبدالملکی، شوبو (۱۳۹۳). تحلیل صلاحیت های حرفه ای معلمان در تبیین خودراهبری در یادگیری دانش آموزان. **نشریه علمی پژوهش در آموزش**، ۱(۵): ۶۵-۷۷.

نیکنامی، مصطفی؛ کریمی، فریبا (۱۳۹۸). صلاحیت های حرفه ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب. **دانش و پژوهش در علوم تربیتی، برنامه ریزی درسی**، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، ۲۳(۵): ۲۲-۱.

منابع انگلیسی:

- Bandura, Albert. (2010). **Self-efficacy : the exercise of control**,. New York: W.H.Freeman.
- Canas J, Quesada J, Antolí A, Fajardo I (2011). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. **Ergonomics**.; 46(5):482-501.
- Çavus, M.F. and Gökçen, A. (2015), "Psychological capital: definition, components and effects", **British Journal of Education, Society & Behavioural Science**, 5(3): 244-255.
- Daneshfar H .(2017) .life skills training and evaluation, Fatemi Publications., 125.
- Dennis JP Vander Wal JS (2010) the cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. **Cog Therap Res**.;34(3):241-53.
- Esther T. Canrinus, Michelle Helms-Lorenz, Douwe Beijaard, Jaap Buitink, Adriaan Hofman (2017) Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity, **European Journal of Psychology of Education** .March, Volume 27, Issue 1, pp 115-132.

- Filimowicz, M. A. & Tzankova, V. K. (2019). Creative making, large lectures, and social media: Breaking with tradition in art and design education. **Arts & Humanities in Higher Education**, 5 (2), 1-17
- Gunal & Cennet Ozge Donmez.,., Engin-Demir. (2014). Implementation of the New Eight Grade English Language Curriculum from the Prespective of Teachers and Students, **Procedia- Social and Behavioral Sciences** 47 (2012) pp. 1002-1006.
- Handler, B. (2012). Teacher as Curriculum Leader: A Consideration of the Appropriateness of that Role Assignment to Classroom-Based Practitioners. **International Journal of Teacher Leadership** , 3, 3, 1934-9726.
- Holzberger, Doris; Philipp, Anja; Kunter, Mareik(2013), How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis, **Journal of Educational Psychology** 105(3): 774-786.
- Hong, G., Cho, Y., Froese, F.J. and Shin, M. (2020), "The effect of leadership styles, rank, and seniority on affective organizational commitment", **Cross Cultural and Strategic Management**, 23(8): 340-362.
- Huntly, H. (2018). Teachers Work: Beginning Teachers Conceptions of Competence. **The Australian Educational Researcher**, 35 (1): 125145.
- Kennedy, C.(2015). **teacher roles in curriculum reform**. ELTED vol.2, issue1.
- Kong, F., Tsai, C.H., Tsai, F.S., Huang, W. and Cruz, S.M. (2018), "Psychological capital research: a meta-analysis and implications for management sustainability", **Sustainability**, 10(9): 3457.
- Lee, S. (2013) The Impact on the Job Satisfaction of Subordinate to Transformational Leadership of Police Chief Korean .**Association of PublicSafety and Criminal Justice Journal** , Vol. 17, pp. 261-288.
- Luthans, F., Avolio, B.J., Avey, J.B. and Norman, S.M. (2011), "Positive psychological capital: measurement and relationship with

- performance and satisfaction”, **Personnel Psychology**, 60(3): 541-572.
- Richardson, V. (2017). **How and why teachers change**. In. S. C, conley and B.s Cooper (eds), the school as a work environment: Implications for reform, Boston MA: Allyn and Bacon.
- Saracaloglu., Seda., Serap Yilmaz., Meltem. Cengel., Suna Cogmen. Cigdem Aldan Karademir., Ahmet kanmaz. (2016). **elementary teachers views about their roles in curriculum development and evaluation process: The case of Denizli**, Menderes University, Dnizli, Turkey.
- Saravanan, V. (2018). curriculum design, development, innovation and change, **Social and Behavioral Sciences** 47(2012) 1276-1280.
- Selvi, K. (2022).Teacher competencies. **International journal of philosophy of culture and Axiology**, VII(1), p167-175.
- Snyder, C.R., Rand, K.L. and Sigmon, D.R. (2012), “Hope theory: a member of the positive psychology family”, in Snyder, C.R. and Lopez, S.J. (Eds.), **Handbook of Positive Psychology**, Oxford University Press, 3(4) : 257-276.
- Sternberg RJ, Frensch PA.(2013). On being an expert: A cost-benefit analysis. **The psychology of expertise: Springer**; p. 191 -203.
- Zong J-G, Cao X-Y, Cao Y, Shi Y-F, Wang Y-N, Yan C, et al(2019) Coping flexibility in college students with depressive symptoms. **Health Qual life Outcom.**:8(1):1.

Designing and Explaining the Effect Model of Professional Qualification and Acceptance of Curriculum Changes on Flexibility and Psychological Capital among Primary Teachers in Khoi city in the Academic Year of 1401-1402

Ahmad Marandi¹ –Hasan Soltani²

Abstract

Introduction and goal: The present research was conducted in line with the design and explanation of the model of the effect of professional qualification and acceptance of curriculum changes on flexibility and psychological capital among elementary teachers in Khoi city in the academic year of 1402-1401.

Research methodology: The size of the statistical population consisted of all elementary school teachers of Khoi city in the academic year of 1402-1401 in the number of 1324 people (825 women and 499 men). According to the table of Karjesi and Morgan, the sample size was estimated to be 302 people, which was selected through the stratified sampling method. In order to collect data, Saed Panah's curriculum change acceptance questionnaires (2014), Dennis and Vanderwaal's flexibility (2010), psychological capital by Luthans (2007) and the professional competence of Abdullahi teachers and colleagues (2013) were used. The mentioned items were confirmed by expert professors and their reliability was obtained through Cronbach's alpha coefficient above 0.7. Considering the non-normality of data distribution, structural equation analysis and path analysis were used using pls software.

Findings: The results showed that the model of the effect of professional competence and acceptance of curriculum changes on flexibility and psychological capital among primary teachers in Khoi city has a favorable fit ($t=7.47$, $t=10.38$; $p>0.01$). ($t=5.97$, $t=3.19$; $p>0.01$), in addition, the results indicated that professional competence has a positive and significant effect on flexibility and psychological capital among primary teachers in Khoi city. ($z=0.54$, $p>0.01$), ($z=0.75$, $p>0.01$), also the results showed that the effect of accepting curriculum changes on flexibility and psychological capital is positive and significant. be ($z=0.43$; $p>0.01$) ($z=0.23$; $p>0.01$).

Conclusion: The results of the study emphasize that improving the professional qualification and encouraging the acceptance of changes can lead to the development of teachers' psychological skills and the improvement of the quality of education.

Keywords: professional competence, acceptance of curriculum changes, flexibility, psychological capital.

¹ . Department of Educational Sciences, Khoi Branch, Islamic Azad University, Khoi, Iran.
(Corresponding author) ahmad.marandi@yahoo.com

² . M.A, Department of Educational Sciences, Khoi Branch, Islamic Azad University, Khoi, Iran.