



مطالعه نیازهای آموزشی بر اساس سرسختی روان‌شناختی و هیجان‌پذیری تدریس معلمان با میانجی‌گری اضطراب کرونا توسط مدل معادلات ساختاری

زینب مقدم نویسنده مسوول^۱، اعظم عشقی مراد نویسنده دوم^۲

^۱ گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ص. پ. ۴۶۹۷-۱۹۳۹۵، تهران، ایران.

^۲ گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ص. پ. ۴۶۹۷-۱۹۳۹۵، تهران، ایران.

چکیده :

هدف از تحقیق حاضر مطالعه نیازهای آموزشی بر اساس سرسختی روان‌شناختی و هیجان‌پذیری تدریس معلمان با میانجی‌گری اضطراب کرونا توسط مدل معادلات ساختاری بوده است. روش تحقیق همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری و جامعه آماری شامل کلیه معلمان زن و مرد متوسطه دوره دوم شهر همدان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ با تعداد ۹۶۲ نفر بوده که از بین آنها و بر اساس فرمول نمونه‌گیری کوکران تعداد ۲۷۵ نفر به روش نمونه‌گیری اتفاقی ساده (در دسترس) انتخاب شدند. جهت گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌های نیازسنجی آموزشی معلمان (ابوترابزاده، ۱۳۷۸)، هیجان‌پذیری در تدریس ویلاوینستو (۲۰۱۰)، سرسختی کوباسا، مدی و کوهن^۳ (۱۹۸۲) و مقیاس اضطراب بیماری کرونا (علی‌پور، قدمی، علی‌پور، عبدالله زاده، ۱۳۹۸) استفاده شد. نتایج بدست آمده از سنجش فرضیه‌های تحقیق که با استفاده از دو نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ و Smart PLS و تحلیل مسیر و ماتریس کوواریانس به عنوان داده‌های ورودی استفاده شد، نشان داد: تأثیر سرسختی روان‌شناختی و هیجان‌پذیری تدریس بر نیازهای آموزشی معلمان با نقش میانجی اضطراب کرونا منفی و معنادار می‌باشد، همچنین سرسختی روان‌شناختی و هیجان‌پذیری تدریس به صورت منفرد بر نیازهای آموزشی معلمان اثر مثبت و افزایشی داشته اما اضطراب کرونا به شدت نیازهای آموزشی را تقلیل می‌دهد.

واژگان کلیدی: نیازهای آموزشی، سرسختی روان‌شناختی، هیجان‌پذیری تدریس، اضطراب کرونا، معلمان.

^۱ monad.moghadam@yahoo.com

استادیار، مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، عضو هیات علمی دانشگاه پیام نور شماره: ۰۹۳۶۳۹۰۰۱۱

^۲ sfahmedah@yahoo.com

کارشناس ارشد آموزش و بهسازی منابع انسانی، علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور شماره: ۰۹۳۳۲۱۹۴۱۰۶

^۳ Kobasa, Maddi, & Kahn



۱- مقدمه

امروزه شرایطی ایجاد شده است که برداشتها و انتظارات از نیروی انسانی سازمانها را تحت تأثیر قرار داده است. سازمانها در فضایی از تغییر و دگرگونی مداوم محصور شدهاند. این فضای متحول منجر به آن شده است که سازمانها به طور دائم درصد تحول و تغییر روندهای خود باشند و از همه مهمتر انتظارهای تازه‌ای برای کارکنان خود تعریف کنند. امروزه اگر کارکنان صرفاً در چارچوب الزامات رسمی و تعیین شده شغل خود (یعنی عملکرد شغلی) عمل نمایند و به بیان دیگر فقط تا آن حدی که در شرح وظایف سازمانی آنها نگاهشده شده است، اقدام نمایند، آنگاه سازمانها به کندی می‌توانند در جهت تحقق اهداف و اثربخشی بهینه حرکت نمایند. آموزش و بهسازی نیروی انسانی، بینش و بصیرت عمیق‌تر، دانش و معرفت بالاتر و توانایی و مهارت بیشتر کارکنان را در سازمان موجب می‌شود. به اذعان بسیاری از صاحب‌نظران، یادگیری کارکنان، کارآموزی و ابتکارات بهبود عملکرد، باید با نیازسنجی آغاز شود. از طرفی، نیازهای آموزشی کارکنان نیز باید متناسب با مختصات و الزامات ساختاری و وظیفه‌ای هر شغل و در ارتباط با کل سازمان شناسایی و تعیین شوند. این مهم مستلزم ارتباط و اتصال فرآیندهای آموزش به نیازهای راهبردی سازمان و اهداف استراتژیک آن است و لذا جو سازمان، ویژگی‌های روانی حاکم بر سازمان، محیط اجتماع و فرهنگ جامعه، جهت‌گیری‌های کلی و راهبردی سازمان، و حتی شرایط روانی و خلقی کارکنان متغیرهایی تعیین‌کننده در تشخیص نوع و تعیین میزان آموزش‌هایی که باید ارائه شوند و نیز سطح مهارت و شایستگی‌هایی که باید کسب شوند، تلقی می‌شوند (هامبلین، ۲۰۰۴).

بدیهی است این فعالیت نیز مانند هر فعالیت سازمانی دیگری نیازمند برنامه‌ریزی صحیح و اصولی است. نیازسنجی آموزشی جزء لاینفک برنامه‌ریزی آموزشی و نظام بهبود و توسعه نیروی انسانی است. در طی فرآیند نیازسنجی، نیازها شناسایی شده و به منظور ارضای و برآورده شدن آنها اقدام می‌شود (فرامرزی، ۱۳۸۳). در حوزه آموزش، نیازسنجی به عنوان یکی از مولفه‌های اساسی و ضروری فرآیند برنامه‌ریزی به شمار می‌رود. نیازسنجی فرآیند جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات است که بر اساس آن نیازهای افراد، گروه‌ها، سازمانها و جوامع شناسایی می‌شود. شناسایی و تحلیل مؤثر نیازهای آموزشی، پیش‌نیاز یک نظام آموزشی موفق است. در دهه‌های اخیر برای پر کردن شکافها و پیچیدگی‌های پیرامون مفهوم نیازها، تلاش‌هایی برای سازماندهی و هماهنگ کردن نیازها با تکالیف رشد جسمانی-اجتماعی-روانی که به آن وظایف توسعه زندگی می‌گویند، صورت گرفته است (رحمانی، ۱۳۹۸). نیازسنجی آموزشی در واقع یک کاتالیزور و تسهیل‌کننده برای کسب دانش مورد نیاز در مورد نقاط قوت و ضعف کارکنان است. اگر تعیین نیازهای کارکنان بر اساس واقعیت باشد، نتایج می‌تواند در حل مشکلات فردی و سازمانی مؤثر باشد. امروزه مفهوم نیازسنجی به طور گسترده در محیط‌های مختلف برای تعیین نیازهای آموزش ضمن خدمت کارکنان مورد استفاده قرار می‌گیرد. نیازسنجی برای تعیین فقدان مهارت، دانش، انگیزه برای حمایت محیطی در سازمان مفید است (فرجاد، ۱۳۹۸).

بدیهی است برای رفع نیاز اساسی به آموزش و حفظ مربیان کارآمد، نمی‌توان آموزش‌های عجولانه ارائه داد و از محتوای برنامه‌ریزی آموزشی کارکنان و بهبود عملکرد نیروی انسانی غفلت کرد. یکی از مهم‌ترین عناصر و ارکان فرآیند آموزشی در اکثر جوامع، معلمان و مربیان هستند و از دیگر عناصر مهم این فرآیند می‌توان به فنون تدریس و روش‌های آموزشی که توسط آنها استفاده می‌شود اشاره کرد. علت اینکه همه کارکنان سازمانها به ویژه در سازمان آموزش و پرورش به نیازسنجی آموزشی نیاز دارند آن است که از آنجایی که با آموزش و پرورش انسانی سروکار دارد، جهت توسعه جامعه، شایسته است معلمان و مربیان در این فرآیند مهم به درستی اطلاعات را ارتقا و به روز کنند و خود را به ابزارهای مؤثر در عرصه تعلیم و تربیت مجهز کنند. اما آنچه شاید در حوزه نیازهای آموزشی معلم دارای اهمیت است، سنجش عوامل مؤثر بر روی آن است.

از نظر جانسون^۴ (۲۰۱۶) نیاز آموزشی عبارت است از دانش، مهارت‌ها و قابلیت‌هایی که فرد باید جهت بهبود عملکرد خود و رسیدن به اهداف سازمان بیاموزد. نیاز آموزشی را می‌توان به وضعیتی تشبیه کرد که در آن بین «آنچه هست» و «آنچه باید باشد» تفاوت وجود دارد، این تفاوت ممکن است ناشی از اختلاف سطح در دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هایی باشد که کارآموزان برای بهتر انجام دادن وظایف و کارهای خود به آنها نیاز دارند و شاید هم این تفاوت‌ها ناشی از شرایط اضطراری است که یک جامعه در آن قرار دارد و حتی این پدیده می‌تواند مربوط به شرایط روانی و اخلاقی کارکنان باشد (روبرت^۵، ۲۰۱۷).

نیازسنجی آموزشی، گام اولیه در یک فرآیند دوره‌ای که منجر به آموزشی کلی و استراتژی‌های آموزشی برای کارکنان در یک سازمان یا یک گروه حرفه‌ای می‌باشد. این چرخه با یک کنکاش سیستماتیک آغاز می‌شود تا نیازهای آموزشی جمعیت موردنظر شناسایی شود و باید در طول

4. Johnson

5. Robert



کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت

National Conference on Applied Studies in Education Processes

برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی نیز ادامه داشته باشد (گولد، ماهولترا و سگارز^۶، ۲۰۱۴).

در تعریف دیگری نیازسنجی از نظر رودا و کاسی^۷ (۲۰۱۶) یک بررسی سیستماتیک از آنچه باید باشد و آنچه هست می‌باشد، آنها معتقدند که نیازهای یک سازمان ناشی از عملکرد فردی کارکنان و عملکرد سازمانی است. بنابراین برای بهبود این دو نوع عملکرد باید از طریق توسعه منابع انسانی اقدام کرد که نیازسنجی آموزشی نخستین گام در توسعه منابع انسانی است.

فرآیند نیازسنجی مستلزم استفاده و به کارگیری از ابزارهای تجزیه و تحلیل دقیق و علمی است و با روش‌های مختلفی قابل انجام است. برخی از این روش‌ها عبارتند از

۱. روش نیازسنجی نظام‌مند
۲. روش نیازسنجی مبتنی بر تجزیه و تحلیل شغل
۳. روش نیازسنجی استاندارد محور
۴. روش نیازسنجی مبتنی بر دستورالعمل
۵. روش نیازسنجی دایکوم (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۸).

در ایجاد و آفرینش معلمان توانمند عوامل بسیار زیادی دخیل می‌باشند که شاید بدون اغراق بتوان گفت این عوامل نامحدود، بی‌حد و حصر و شدت اثر آنها نیز نامشخص است چرا که از هردی به فردی دیگر متغیر و متفاوت است اما آنچه مشخص و مبرهن است آنکه تا نیازهای مختلف معلم در حوزه‌های مختلف و متعدد مشخص و برآورده نشود نمی‌توان از او انتظار آفرینش داشت. در این بین یکی از مهم‌ترین نیازهای معلمان، نیازهای آموزشی آنان است که از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است. چنانکه اگر به نیازهای آموزشی معلمان توجه نشود می‌تواند خسارات گرانی را به تمامیت جامعه وارد سازد. نیازهای آموزشی معلمان در راستای فعالیت‌های حرفه‌ای آنان دارای نقاط و نکات بسیار کاربردی و ظریفی می‌باشد. معلم توانمند بی‌شک معلمی است که نیازهای آموزشی‌اش در درون مجموعه آموزش و پرورش شناسایی و رفع شده باشد. در این پژوهش از بین عوامل متعددی که بر روی نیازهای آموزشی معلمان می‌تواند تأثیر بگذارد بر روی سه عامل توجه شده است که شامل سرسختی روان‌شناختی و هیجان‌پذیری تدریس با میانجی‌گری اضطراب کرونا می‌باشد چرا که در حال حاضر چندی است که سایه شیوع ویروس کرونا در جامعه و مخصوصاً در فضای آموزش و پرورش التهاب شدیدی بوجود آورده است.

متغیر سرسختی روان‌شناختی به عنوان مجموعه‌ای از الگوها (نگرش‌ها و مهارت‌ها) برای کمک به تبدیل تأثیرات منفی به فرصت‌ها، می‌تواند به نظر ما مبنایی برای سازگاری موفقیت آمیز افراد در نظام آموزشی با نیازهای آموزشی ویژه طیفی از گروه‌ها و موقعیت‌های اجتماعی در سطح وسیعی باشد. علیرغم سطح دانش کافی از ترکیب، ساختار و تجلی سرسختی فرد در عرصه‌های مختلف زندگی، ویژگی‌های سرسختی روان‌شناختی و اثر آن بر نیازهای آموزشی تاکنون چندان مورد مطالعه قرار نگرفته است. علاوه بر این، هیچ برنامه جامع روانی-آموزشی برای شناسی اثر سرسختی روان‌شناختی بر نیازهای آموزشی ویژه وجود ندارد. بنابراین، بین فقدان تحقیقات موضوعی و تقاضا برای توسعه هر دو جنبه نظری و کاربردی مشکل علمی رشد سرسختی روان‌شناختی با نیازهای آموزشی ویژه، تناقض وجود دارد (شچیپانووا و سرکونیکووا و یوسکووا و پازیروا و مارکووا و فومین^۸، ۲۰۱۶).

تجزیه و تحلیل تحقیقات در مورد پدیده سرسختی روان‌شناختی نشان داد که اصطلاح سرسختی برای اولین بار توسط مددی و کوباسا^۹ (۱۹۸۴) مطرح شده است. پدیده سرسختی روان‌شناختی از منظر نظریه وجودی شخصیت بررسی می‌شود. نظریه مددی و کوباسا (۱۹۸۴) سرسختی را به عنوان سیستمی از اعتقادات در مورد خود، در مورد جهان، در مورد روابط با جهان توضیح می‌دهند. این حالتی است که شامل سه جزء نسبتاً مستقل است: تعهد، کنترل، چالش. تعهد توسط مددی (۲۰۰۴) به عنوان اعتقادی تعیین می‌شود مبنی بر اینکه این تعهد به اتفاق که در حال رخ دادن است، احساس سرشار بودن زندگی می‌دهد. کنترل اعتقاد به این است که تلاش‌های فرد این امکان را به وی می‌دهد که بر نتیجه آنچه اتفاق می‌افتد تأثیر بگذارد و چالش عبارت است از اعتقاد فرد به اینکه هر آنچه برای او اتفاق می‌افتد از طریق کسب فعال دانش از تجربه و کاربرد بعدی آن به رشد او کمک می‌کند (مددی، ۲۰۱۷).

افرادی که مولفه‌ی کنترل در آنها در سطح بالایی قرار دارد، پیشامدهای زندگی را قابل پیش‌بینی و مهار دانسته و باور دارند که با سعی و کوشش می‌توانند بر آنچه در پیرامونشان اتفاق می‌افتد اثر گذار باشند، همچنین این افراد با وقایع استرس‌زا برخورد کرده و در وظایفی که در زندگی با آنها

⁶. Gould , Malhotra, & Segars

⁷. Rouda & kusy

⁸. Shchipanovaa, Tserkovnikovaa, Uskovaa, Puzyreva, Markovaa, & Fomin

⁹. Maddi & Kobasa



کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت

National Conference on Applied Studies in Education Processes

مواجهه می‌شوند می‌توانند بدون وابستگی عمل کنند. افرادی که در تراز بالایی از مولفه مبارزه‌جویی قرار دارند، به جای تکیه بر ظرفیت‌های پایدار زندگی بر تغییرات و سازگاری با شرایط موجود تمرکز دارند(حاتمی پور و هویدا و رحیم اقای و بابایی امیری و عاشوری^{۱۰}، ۲۰۱۷). امروزه سرسختی روان‌شناختی به عنوان یک خصیصه شخصیتی مقاوم ساز در مواجهه با فشارهای روانی، مورد توجه قرار گرفته است(ساجدی و کیرکبیر^{۱۱}، ۲۰۲۰).

سرسختی روان‌شناختی و رابطه آن با نیازهای آموزشی از سال ۲۰۰۰ توسط محققان روسی نیز مورد مطالعه قرار گرفته است. سرسختی روان‌شناختی و نیازهای آموزشی دانش‌آموزان توسط لئونتیف و راسکازوا^{۱۲}(۲۰۰۶)؛ اودینتسوا^{۱۳}(۲۰۱۶)؛ لئونکو و نوکوفسکی^{۱۴}(۲۰۱۵)؛ واناکوا^{۱۵}(۲۰۱۱)؛ نالیوایکو^{۱۶}(۲۰۰۶)؛ ولوبوئوا^{۱۷}(۲۰۱۲)؛ کوزمین^{۱۸}(۲۰۱۲)؛ لوکینوا^{۱۹}(۲۰۱۰) و دیگر محققین مورد توجه قرار گرفته است. همچنین ویژگی‌های سرسختی روان‌شناختی در گروه‌های مختلف شغلی همچون معلمان توسط ولودینا^{۲۰}(۲۰۱۴) و استتسیشین^{۲۱}(۲۰۰۸) مورد مطالعه قرار گرفته است. بررسی سرسختی روان‌شناختی در محیط آموزشی موضوع تحقیق شواروا^{۲۲}(۲۰۱۲)، پتروسیانن^{۲۳}(۲۰۱۱)، فومینوا^{۲۴}(۲۰۱۲) بوده است و اغلب این پژوهش‌ها حاکی از آن بوده‌اند که سرسختی روان‌شناختی دانش‌آموز و معلم بر نیازهای آموزشی اثرگذار است.

عامل اثرگذاری دیگر بر آموزش و نیازهای آموزشی، هیجان تدریس معلم است. بی تردید هیجان‌ها، قلب آموزش به حساب می‌آیند (هارگریوس^{۲۵}، ۲۰۰۸). اسپوتز و لینهارت^{۲۶}(۲۰۱۲) بیان می‌کنند که: «هیجانها در واقع در همه ابعاد فرآیند آموزش و یادگیری وجود دارند. بنابراین، فهم ماهیت هیجانها در بافت مدرسه ضروری است» (شوتز و لینهارت^{۲۷}، ۲۰۱۲ص ۲۶). نظریه ارزیابی بیان می‌کند که هیجان‌ها، پاسخ به ارزیابی‌ها با قضاوت‌های افراد در مورد حوادث هستند تا خود حوادث (اسمیت و لازاروس^{۲۸}، ۲۰۰۴). در ارزیابی اولیه، افراد به بررسی اینکه آیا این موقعیت با نیازها و بهزیستی آنها در ارتباط است یا نه و یا اینکه موقعیت حاضر هماهنگ و همراه با اهداف آنها است یا نه، می‌پردازند. بنابراین ارتباط و همخوانی هدف با نیاز افراد، دو مورد از مهم‌ترین مؤلفه‌های مؤثر در تحریک هیجان‌ها هستند (لازاروس، ۲۰۰۱). در بافت کلاسی، چانگ^{۲۹}(۲۰۰۹) بیان می‌کند که هر چه معلم بیشتر به دانش‌آموزان توجه کند، به همان میزان بیشتر با هیجان مواجه خواهد شد؛ اگر هدف معلم، آموزش مهارت‌های علمی باشد رفتارهای مخرب دانش‌آموزان ممکن است تهدیدی برای هدف معلم باشد. در نتیجه، طبق گفته‌های چانگ، روابط معلم و دانش‌آموز و همخوانی هدف آموزش، دو مورد از مهم‌ترین مؤلفه‌ها در ارزیابی اولیه معلم می‌باشند که با تجارب هیجانی روزانه معلم نیز در ارتباط هستند. مدارس و کلاس‌های درس، صحنه پیچیده‌ای از هیجان‌ها هستند؛ جاییکه معلمان دائماً نیازهای هیجانی آموزشی مرتبط با دانش‌آموزان، همکاران، والدین و مدیران خود را تجربه می‌کنند (کراس و هانگ^{۳۰}، ۲۰۱۲). برای مواجهه با این نیاز هیجانی، معلمان نیاز دارند هیجان‌های خود را به بهترین وجه مدیریت کنند تا بتوانند با موفقیت، آموزش و پرورش از اواخر سال ۱۹۹۰ مورد توجه قرار گرفته است (هارگریوس، ۱۹۹۸) و توجه خیلی زیادی را در سال‌های اخیر جلب کرده است. این توجه به سبب درک اینکه هیجان‌های معلم بر روی رفتار، آموزش، هویت شغلی و زندگی آنها اثرگذار

¹⁰ Hatamipour , Hoveida, Rahimaghaee, Babaeiamiri & Ashoori

¹¹ Sajedi & Kirkbir

¹² Leontiev & Rasskazova

¹³ Odintsova

¹⁴ Leonenko & Novakovski

¹⁵ Vanakova

¹⁶ Nalivaiko

¹⁷ Volobueva

¹⁸ Kuzmin

¹⁹ Loginova

²⁰ Volodina

²¹ Stetsishin

²² Shvareva

²³ Petrosyants

²⁴ Fominova

²⁵ Hargreaves

²⁶ Schutz & Lanehart

²⁷ . Schutz & Lanehart

²⁸ Smith & Lazarus

²⁹ Chang

³⁰ Cross & Hong

³¹ Yin & Lee



کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت

National Conference on Applied Studies in Education Processes

است (هاگنر و ولت^{۳۲}، ۲۰۱۴؛ ساندرس^{۳۳}، ۲۰۱۳؛ لی، هانگ، لاو و وانگ^{۳۴}، ۲۰۱۳؛ تاکسر و فرنزل^{۳۵}، ۲۰۱۵) تقویت می‌شود. همچنین با توجه به اینکه هیجان‌های معلمان بر رفتار و یادگیری دانش‌آموزان (چانگ، ۲۰۱۳؛ برزگر بفرئی، حسینی و کلاته ساداتی، ۲۰۱۸) و تغییرات آموزش و پرورش (دی^{۳۶}، ۲۰۱۸) اثرگذار است، توجه به هیجان‌ها در معلمان اهمیت بیشتری می‌یابد. با وجود این، تحقیقات کمی بر روی هیجان‌های معلمان در ایران صورت گرفته است. معلمان گستره وسیعی از هیجان‌های مثبت و منفی را در حین تدریس و تعامل با دانش‌آموزان خود تجربه می‌کنند. ماهیت شغل آنها این است که نیازمند مواجه شدن با هیجان‌های خود هستند؛ همان‌گونه که نیازمند مواجه شدن با هیجان‌های دانش‌آموزان، والدین و همکاران خویش هستند. هارگریوس (۲۰۰۸) بیان می‌کند که آموزش خوب با هیجان‌های مثبت همراه است و معلمان خوب در حین آموزش صبوری نشان می‌دهند که در قبال آن، دانش‌آموزان نیز مشتاق‌تر می‌شوند. به همین نحو، فرنزل، گوته، استفنز و جاکوب^{۳۷} (۲۰۱۹) پیشنهاد داده‌اند که تکرار هیجان‌های مثبت معلمان با راهبردهای آموزشی خلاق و انعطاف‌پذیری که انگیزه دانش‌آموزان را تحریک می‌کند در ارتباط است در حالی که تکرار هیجان‌های منفی معلمان به آن خلاقیت و انعطاف‌پذیری صدمه می‌زند و در نهایت بر روی پیامدهای آموزشی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد.

هیجان‌ها ممکن است بر روی عملکرد شناختی و انگیزشی معلمان تأثیر بگذارد و بدرفتاری دانش‌آموزان اغلب هیجان‌های منفی اغفال‌کننده را ایجاد می‌کند و در نهایت می‌تواند اثر منفی بر روی آموزش داشته باشد (امبر^{۳۸}، ۲۰۰۴). تجربه هیجان‌های منفی زیاد مانند ناامیدی، خشم، نگرانی ممکن است انگیزه درونی و احساس خودکارآمدی معلم را کاهش دهد و منجر به دلزدگی او شود. در مقابل، معلمانی که معمولاً هیجان‌های مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند، ممکن است انعطاف‌پذیری (فردریکسون^{۳۹}، ۲۰۱۶) و انگیزه درونی بیشتر داشته باشند و بهتر بتوانند از عهده‌ی مشکلات پیچیده آموزش برآیند. بر این اساس هیجان تدریس معلمان بر نیازهای آموزشی معلمان نیز تأثیر می‌گذارد. معلمانی که هیجان‌های تدریس بیشتر و قوی‌تری دارند، نیازهای آموزشی متنوع‌تری را نیز دنبال می‌نمایند (ساتن و ویتلی^{۴۰}، ۲۰۱۸).

اما آخرین عاملی که می‌تواند به عنوان یک پل ارتباطی بین نیازهای آموزشی و دو متغیر سرسختی روان‌شناختی و هیجان‌پذیری تدریس معلمان اثرگذاری خاصی داشته باشد، شرایط حال حاضر جامعه است. گسترش ویروس کرونا در سطح جهانی تقریباً تمامی ابعاد زندگی بشر را دچار تحول، تغییر و دگرگونی کرده است. در فضای آموزشی نیز رد پای کرونا به شدت برجسته و بیش از هر نقطه دیگر قابل لمس است. در روزهایی که مدارس پوست اندازی کرده، نظام آموزشی سنتی در حال تغییر چهره در کمتر توسعه یافته‌ترین جوامع است، قطعاً سرعت تغییرات را نیز افزوده است. اضطراب به معنای نگرانی نامشخص، زیاد و غیرقابل مهار همراه با علائم جسمی در نبود اشیاء، عوامل تحرک‌کننده و وضعیت‌های خاص است (ملنیک^{۴۱}، ۲۰۲۰). و اضطراب کرونا به معنای اضطراب ناشی از مبتلا شدن به ویروس کرونا است که غالباً دلیل آن ناشناخته بودن و ایجاد ابهام شناختی می‌باشد (علی پور و قدمی و علی پور و عبدالله زاده، ۱۳۹۸). امروزه اضطراب مرتبط با COVID-۱۹ امری رایج و غیرقابل امکار است. به نظر می‌رسد علت این اضطراب، پیدایش پیچیدگی شناختی و ناشناخته بودن این ویروس می‌باشد. ترس از ناشناخته‌ها همیشه برای بشر اضطراب‌زا بوده و باعث تقلیل ادراک ایمنی در بدن می‌شود. همچنین وجود کمبود دانش و آگاهی‌های علمی درباره COVID-۱۹ این اضطراب را تقویت می‌کند (باجما، اوستر و مک گاورن^{۴۲}، ۲۰۲۰). به نظر می‌رسد دشواری در تنظیم هیجان در برخورد با موقعیت تهدیدکننده و اضطراب‌زا، از یکسو و شدت سرسختی روان‌شناختی می‌تواند عامل مهمی در تغییر نیاز باشد. در رویارویی با بیماری کرونا و ویروس، آشنایی و فهم از توانایی تنظیم هیجان‌ها و تنظیم میزان سرسختی روان‌شناختی بسیار با اهمیت است (ریستوبوگ، اوکامپو، وانگ^{۴۳}، ۲۰۲۰).

هدف کلی که در این پژوهش عبارت است از:

مطالعه نیازهای آموزشی بر اساس سرسختی روان‌شناختی و هیجان‌پذیری تدریس معلمان با میانجی‌گری اضطراب کرونا در دبیران زن و مرد دوره دوم متوسطه شهر همدان که بر این اساس فرضیات زیر لحاظ شده است:

32. Hagenaar & Volet

33. Saunders

34. Lee, Huang, Law & Wang

35. Taxer & Frenzel

36. Day

37. Frenzel, Goetz, Stephens & Jacob

38. Emmer

39. Fredrickson

40. Sutton & Wheatley

41. Melenich

42. Bajema, Oster & McGovern

43. Restubog, Ocampo, & Wang



۱. بر اساس سرسختی روان شناختی معلمان می توان نیازهای آموزشی آنان را پیش بینی نمود.
۲. بر اساس هیجان پذیری تدریس معلمان می توان نیازهای آموزشی آنان را پیش بینی نمود.
۳. بر اساس اضطراب کرونای معلمان می توان نیازهای آموزشی آنان را پیش بینی نمود.

۲- روش شناسی

پژوهش حاضر از دسته تحقیقات کمی، پیمایشی و کاربردی بوده و نوع اجرای آن، همبستگی از نوع مدل یابی معادلات ساختاری بوده است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان زن و مرد دوره دوم متوسطه مدارس دولتی شهر همدان با تعداد ۹۶۲ نفر در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بوده که از بین آنها بر اساس فرمول کوکران ۲۷۵ نفر به روش نمونه گیری اتفاقی ساده (در دسترس) به عنوان حجم نمونه در نظر گرفته شده است. برای گردآوری داده های مورد نیاز تحقیق از چهار پرسشنامه استاندارد به شرح زیر استفاده شده است:

۱. پرسشنامه نیازسنجی آموزشی

این پرسشنامه نیازهای آموزشی چون مسائل مدیریتی، روان شناختی، اجتماعی، اداری و امور آموزشی و تدریس را در بر می گیرد و در تفسیر این پرسشنامه هر کدام از نمرات که بیشتر امتیاز را دارا باشد نشان دهنده ی آنست که از لحاظ اولویت بندی آموزشی از درجه بالایی برخوردار بوده و اولویت بندی این نیازها بر اساس آزمون فریدمن قابل استحصال است.

۲. پرسشنامه سرسختی روان شناختی

برای سنجش سرسختی روان شناختی معلمان از آزمون سرسختی توسط کوباسا و همکاران (۱۹۸۲) استفاده شده است. این آزمون برای اندازه گیری سرسختی افراد در گروه های سنی مختلف تهیه شده است.

۳. پرسشنامه هیجان پذیری تدریس (ETS)

این مقیاس یک ابزار خود گزارشی است و ویلاویسنسیو (۲۰۱۰) آن را به منظور ارزیابی هیجانان مثبت و منفی معلمان طراحی کرده است. مقیاس مذکور با ۴۵ گویه هیجانان مثبت و هیجانان منفی را در پنج زیرمقیاس خشم و عصبانیت، غرور و لذت، احساس گناه و شرم، خستگی و آزدگی می سنجد.

۴. پرسشنامه اضطراب کرونا^{۴۴} (CDAS)

این ابزار جهت سنجش اضطراب ناشی از شیوع ویروس کرونا در کشور ایران تهیه و اعتباریابی شده است. نسخه نهایی این ابزار دارای ۸۳ گویه و ۲ مؤلفه (عامل) است. گویه های ۸ تا ۲ علائم روانی و گویه های ۸۰ تا ۸۳ علائم جسمانی را می سنجد.

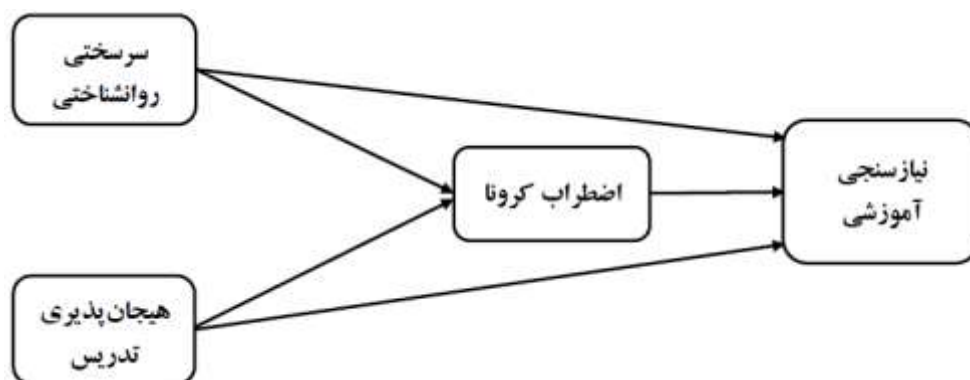
در خصوص روش تحقیق به دلیل اینکه قلمرو مکانی پژوهش گسترده بوده و تمامی نمونه ها در دسترس محقق نبودند و همچنین به دلیل آنکه در زمان اجرای پرسشنامه ها شرایط کرونایی و مدارس تعطیل بودند، محقق از شیوه اتفاقی ساده (در دسترس) برای نمونه گیری استفاده نمود. برای دستیابی به این منظور پرسشنامه در فضای اینترنت بارگذاری گردیده و لینک پرسشنامه از طریق مدیریت مدارس برای دبیران ارسال شد. تجزیه و تحلیل داده های این پژوهش در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی انجام گردیده است. در بخش آمار اوصیفی از جداول و نمودارهای تک بعدی استفاده شده و آماره های تکرار فراوانی، میانگین و درصد مورد استفاده قرار گرفته است. در بخش آمار استنباطی نیز از روش تحلیل مسیر استفاده شده است. کلیه مراحل تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از دو نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ و Smart PLS نسخه ۳ انجام شده است.

۳- بحث درباره یافته ها

⁴⁴. Corona Disease Anxiety Scale

۳-۱. مدل تحقیق

این مرحله در واقع همان بیان رسمی مدل است و این مرحله یکی از مهم‌ترین مراحل موجود در مدل‌سازی معادلات ساختاری است. در واقع هیچ‌گونه تحلیلی صورت نمی‌گیرد، مگر این که اول محقق مدل خود را که درباره روابط میان متغیرها است را بیان و مشخص کند. مدل‌سازی معادلات ساختاری شامل یکسری گام‌ها است و می‌توان در شکل زیر نشان داد:



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

پس از بیان مدل، مرحله بعد بدست آوردن تخمین پارامترهای آزاد از روی مجموعه‌ای از داده‌های مشاهده شده است. روش‌های تکراری^{۴۵} از قبیل بیشینه درست‌نمایی^{۴۶} یا حداقل مجذورها تعمیم یافته^{۴۷} و یا روش حداقل مربعات جزئی^{۴۸} جهت تخمین مدل مورد استفاده قرار می‌گیرد. اشکال (۲-۴) و (۳-۴) (مدل پژوهش در نرم افزار PLS)، مدل مفهومی پژوهش در نرم افزار PLS را نشان می‌دهد. کلیه متغیرهای تحقیق به دو دسته‌ی پنهان و آشکار تبدیل می‌شوند. متغیرهای آشکار (مستطیل) یا مشاهده شده به گونه‌ای مستقیم به وسیله پژوهش‌گر اندازه‌گیری می‌شود، در حالی که متغیرهای پنهان (بیضی) یا مشاهده نشده به گونه‌ای مستقیم اندازه‌گیری نمی‌شوند، بلکه بر اساس روابط یا همبستگی‌های بین متغیرهای اندازه‌گیری شده استنباط می‌شوند. متغیرهای پنهان بیان‌گر یک‌سری سازه‌های تئوریک هستند مانند مفاهیم انتزاعی که مستقیماً قابل مشاهده نیستند و از طریق سایر متغیرهای مشاهده شده ساخته و مشاهده می‌شوند. متغیرهای پنهان به نوبه خود به دو نوع متغیرهای درون‌زا^{۴۹} یا جریان‌گیرنده^{۵۰} و متغیرهای برون‌زا^{۵۱} یا جریان‌دهنده^{۵۲} تقسیم می‌شوند. هر متغیر در سیستم مدل معادلات ساختاری می‌تواند هم به‌عنوان یک متغیر درون‌زا و هم یک متغیر برون‌زا در نظر گرفته شود. متغیر درون‌زا متغیری است که از جانب سایر متغیرهای موجود در مدل تأثیر می‌پذیرد. در مقابل متغیر برون‌زا متغیری است که هیچ‌گونه تأثیری از سایر متغیرهای موجود در مدل دریافت نمی‌کند بلکه خود تأثیر می‌گذارد. در این پژوهش متغیرهای سرسختی روان‌شناختی و هیجان‌پذیری تدریس متغیر برون‌زا، متغیر اضطراب کرونا متغیر میانجی و متغیر نیازهای آموزشی متغیر درون‌زا می‌باشد.

⁴⁵. Iterative Method

⁴⁶. Maximum Likelihood (ML)

⁴⁷. Generalized Least Squares

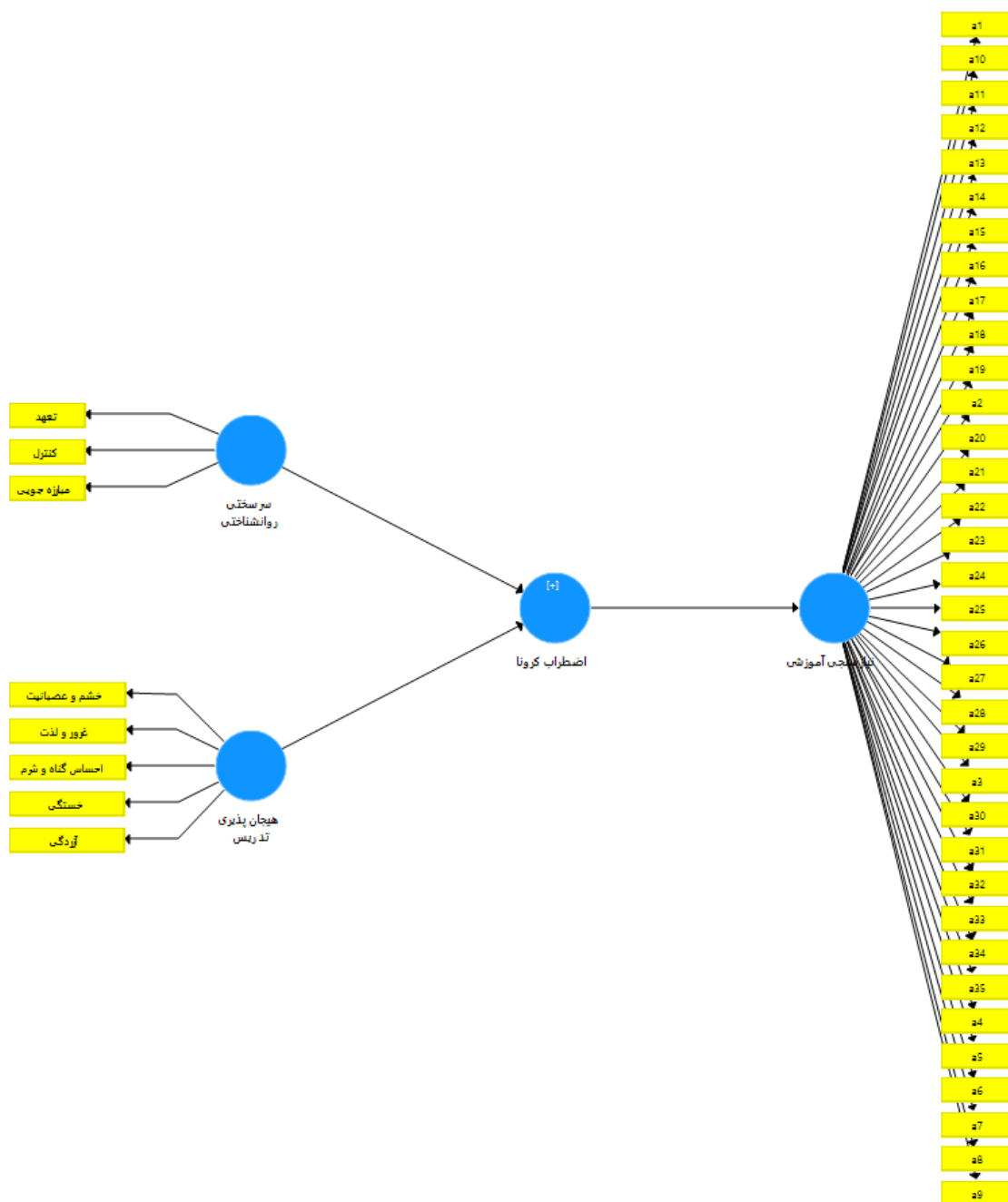
⁴⁸. Partial Least Squares

⁴⁹. Endogenous

⁵⁰. Downstream

⁵¹. Exogenous

⁵². Upstream



شکل ۲. مدل پژوهش در نرم افزار PLS برای فرضیه‌های اصلی تحقیق

۳-۲. فرضیات تحقیق

– فرضیه اصلی: نیازهای آموزشی را می‌توان بر اساس سرسختی روان‌شناختی و هیجان‌پذیری تدریس معلمان با میانجی‌گری اضطراب کرونا پیش‌بینی نمود.

جدول ۱: اثرات مستقیم، آماره t و نتیجه فرضیه اصلی پژوهش

فرضیه اصلی تحقیق	ضریب مسیر (β)	آماره t	نتیجه فرضیه	آزمون
سرسختی روان‌شناختی و هیجان‌پذیری تدریس ← نیازهای آموزشی معلمان با نقش میانجی اضطراب کرونا	$-0.248 = -0.626 / -0.264$ -0.358	۲۰/۵۹۸	تأیید می‌شود	



کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت

National Conference on Applied Studies in Education Processes

طبق نتایج به دست آمده از ضریب مسیر و آماره t جدول (۴-۱۸) و همچنین در نمودارهای (مدل پژوهش و ضرایب معناداری فرضیه‌ها در مدل)، اضطراب کرونا، به عنوان یک میانجی موجب اثرگذاری سرسختی روان‌شناختی و هیجان‌پذیری تدریس بر نیازهای آموزشی معلمان می‌گردد (آماره t خارج از بازه منفی ۱/۹۶ تا مثبت ۱/۹۶ قرار گرفته است). با توجه به ضریب مسیر می‌توان گفت تأثیر سرسختی روان‌شناختی و هیجان‌پذیری تدریس بر نیازهای آموزشی معلمان با نقش میانجی اضطراب کرونا منفی و معنادار می‌باشد، زیرا ضریب مسیر به دست آمده منفی می‌باشد. بنابراین با افزایش اضطراب کرونا، تأثیر سرسختی روان‌شناختی و هیجان‌پذیری تدریس بر نیازهای آموزشی معلمان شهر همدان کاهش و با افت آن، تأثیر سرسختی روان‌شناختی و هیجان‌پذیری تدریس بر نیازهای آموزشی معلمان افزایش می‌یابد.

- فرضیه فرعی اول: بر اساس سرسختی روان‌شناختی معلمان می‌توان نیازهای آموزشی آنان را پیش‌بینی نمود.

جدول ۲: اثرات مستقیم، آماره t و نتیجه فرضیه فرعی اول پژوهش

فرضیه تحقیق	ضریب مسیر (β)	آماره t	نتیجه آزمون فرضیه
سرسختی روان‌شناختی ← نیازهای آموزشی	۰/۲۱۱	۵/۷۷۶	تأیید می‌شود

طبق نتایج حاصل از ضریب مسیر و آماره t جدول (۴-۱۹) (مدل پژوهش و ضرایب معناداری فرضیه‌ها در مدل)، سرسختی روان‌شناختی معلمان بر نیازهای آموزشی آنان اثرگذار است (آماره t خارج از بازه منفی ۱/۹۶ تا مثبت ۱/۹۶ قرار گرفته است: ۵/۷۷۶). با توجه به ضریب مسیر حاصله (۰/۲۱۱) می‌توان گفت تأثیر سرسختی روان‌شناختی معلمان بر نیازهای آموزشی آنان مثبت و معنادار می‌باشد. بنابراین با بهبود سرسختی روان‌شناختی معلمان، نیازهای آموزشی آنان افزایش و با افت آن، نیازهای آموزشی در آنان کاهش می‌یابد.

- فرضیه فرعی دوم: بر اساس هیجان‌پذیری تدریس معلمان می‌توان نیازهای آموزشی آنان را پیش‌بینی نمود.

جدول ۳: اثرات مستقیم، آماره t و نتیجه فرضیه فرعی دوم پژوهش

فرضیه تحقیق	ضریب مسیر (β)	آماره t	نتیجه آزمون فرضیه
هیجان‌پذیری تدریس ← نیازهای آموزشی	۰/۲۷۹	۶/۵۱۶	تأیید می‌شود

طبق نتایج حاصل از ضریب مسیر و آماره t جدول (۴-۲۰) (مدل پژوهش و ضرایب معناداری فرضیه‌ها در مدل)، هیجان‌پذیری تدریس بر نیازهای آموزشی اثرگذار است (آماره t خارج از بازه منفی ۱/۹۶ تا مثبت ۱/۹۶ قرار گرفته است: ۶/۵۱۶). با توجه به ضریب مسیر حاصله (۰/۲۷۹) می‌توان گفت تأثیر هیجان‌پذیری تدریس معلمان بر نیازهای آموزشی آنان مثبت و معنادار می‌باشد. بنابراین با بهبود هیجان‌پذیری تدریس معلمان، نیازهای آموزشی آنان افزایش و با افت آن، نیازهای آموزشی در آنان کاهش می‌یابد.

- فرضیه فرعی سوم: بر اساس اضطراب کرونای معلمان می‌توان نیازهای آموزشی آنان را پیش‌بینی نمود.

جدول ۴: اثرات مستقیم، آماره t و نتیجه فرضیه فرعی سوم پژوهش

فرضیه تحقیق	ضریب مسیر (β)	آماره t	نتیجه آزمون فرضیه
اضطراب کرونا ← نیازهای آموزشی	-۰/۳۸۹	-۸/۲۷۴	تأیید می‌شود

طبق نتایج حاصل از ضریب مسیر و آماره t جدول (۴-۲۱) (مدل پژوهش و ضرایب معناداری فرضیه‌ها در مدل)، هیجان‌پذیری تدریس بر نیازهای آموزشی اثرگذار است (آماره t خارج از بازه منفی ۱/۹۶ تا مثبت ۱/۹۶ قرار گرفته است: ۸/۲۷۴). با توجه به ضریب مسیر حاصله (-۰/۳۸۹) می‌توان گفت تأثیر اضطراب کرونای معلمان بر نیازهای آموزشی آنان منفی و معنادار می‌باشد. بنابراین با افزایش اضطراب کرونای معلمان، نیازهای آموزشی آنان کاهش و با افت آن، نیازهای آموزشی در آنان افزایش می‌یابد.



4- نتیجه گیری

نکات مهم انجام شده در کار بصورت خلاصه مرور و نتایج به دست آمده توضیح داده شوند. همچنین در این بخش باید سهم علمی مقاله (Contribution) بصورت واضح بیان شود. نتیجه می‌تواند به کاربردهای پژوهش انجام شده اشاره کند؛ نکات مبهم و قابل پژوهش جدید را مطرح کند؛ و با گسترش موضوع بحث را به زمینه‌های دیگر پیشنهاد دهد.

در این پژوهش یک فرضیه اصلی و سه فرضیه فرعی وجود داشته است که برای سنجش آنها از آزمون رگرسیون توسط نرم افزار PLS استفاده شده است. نتایج سنجش این فرضیه‌ها به شرح زیر بوده است:

۱. فرضیه اصلی تحقیق به دنبال آن بوده تا بررسی نماید که نیازهای آموزشی را می‌توان بر اساس سرسختی روان‌شناختی و هیجان‌پذیری تدریس معلمان با میانجی‌گری اضطراب کرونا پیش‌بینی نمود. طبق نتایج حاصل از ضریب مسیر و آماره t ، سرسختی روان‌شناختی و هیجان‌پذیری تدریس بر نیازهای آموزشی اثرگذار هستند. بنابراین می‌توان گفت تأثیر سرسختی روان‌شناختی و هیجان‌پذیری تدریس بر نیازهای آموزشی معلمان با نقش میانجی اضطراب کرونا منفی و معنادار می‌باشد، زیرا ضریب مسیر به دست آمده منفی می‌باشد. بنابراین با افزایش اضطراب کرونا، تأثیر سرسختی روان‌شناختی و هیجان‌پذیری تدریس بر نیازهای آموزشی معلمان شهر همدان کاهش و با افت آن، تأثیر سرسختی روان‌شناختی و هیجان‌پذیری تدریس بر نیازهای آموزشی معلمان افزایش می‌یابد.

در راستای تبیین نتیجه به دست آمده باید بیان داشت که عوامل روان‌شناختی معمولاً بر روی یکدیگر نیز اثرگذاری دارند. به اعتقاد روان‌شناسان و محققین حوزه علوم انسانی، رفتار یا کنش انسانها در اصل ماحصل روابط خلیات و احساسات با یکدیگر است. اگر نیازهای آموزشی و رفتار مرتبط با آن را به عنوان رفتار نهایی یا کنش فردی در نظر بگیریم، در اصل روابط بین سرسختی روان‌شناختی، هیجان‌پذیری تدریس و اضطراب کرونا آن را شکل می‌دهد. در این فرضیه البته اضطراب کرونا تنها یک عامل میانجی است که می‌تواند متغیر وابسته را در ارتباط با دو متغیر سرسختی روان‌شناختی، هیجان‌پذیری تدریس، دچار التهاب نماید. از آنجایی که سرسختی روان‌شناختی یک متغیر بسیار اثرگذار در تصمیمات مثبت است و یکی از شاخص‌های مرتبط با امیدواری است، می‌تواند هیجان‌پذیری تدریس را به عنوان یک متغیر تأثیرپذیر مورد تغییرات درونی قرار دهد و از سوی دیگر اضطراب کرونا را تا حدود زیادی تعدیل نماید چرا که اسنادیر (۲۰۱۲) سرسختی را مجموعه و منظومه‌ای از ویژگی‌های شخصیتی می‌داند که به عنوان منبع مقاومت در برابر رویدادهای استرس‌زای و منفی زندگی عمل می‌کند (مدی، ۲۰۱۴). از دیدگاه کوباسا سرسختی روان‌شناختی، ترکیبی از باورها در مورد خویشتن و جهان است که از سه مؤلفه تعهد، کنترل و مبارزه‌جویی تشکیل یافته است (شوری، ۲۰۱۲). افراد سرسخت سه مشخصه اساسی دارند، که مجموع آن ویژگی سرسخت بودن را منجر می‌شود و شامل؛ هدفمند بودن و تعهد عمیق به مردم و فعالیت‌هایی که انجام می‌دهند و مسئولیت‌هایی که بر عهده می‌گیرند؛ همچنین احساس کنترل داشتن بر وقایع و رویدادهای پیرامون خود، و سوم توانایی در نظر گرفتن تغییر و دگرگونی‌ها به عنوان یک چالش معمول. سرسختی روان‌شناختی به عنوان یک صفت شخصیتی و یک تعدیل کننده رابطه میان استرس-بیماری شناخته شده است (دای، هانسون، مالتبی، پروکترو وود، ۲۰۱۴). طبق نظریه مدی و پوکتی (نقل از انریث، ۲۰۱۴) افراد با سرسختی بالا در مقایسه با افرادی با سرسختی پایین، رویدادهای استرس‌زا را مثبت‌تر و قابل کنترل‌تر ارزیابی می‌کنند و همین امر باعث می‌شود تا برانگیختگی‌های فیزیولوژیکی که در ارزیابی منفی رویدادها ایجاد می‌شود به بروز بیماری‌ها منجر گردد. پژوهش‌های صورت گرفته درباره رابطه امید به تغییر وضعیت موجود و تبدیل آن به وضعیت مطلوب و سرسختی روان‌شناختی نشان می‌دهد که افراد دارای سرسختی روان‌شناختی بیشتر، تمایل بیشتری به تغییر اوضاع دارند. دیگر متغیری که همچون سرسختی روان‌شناختی می‌تواند بر تغییر اوضاع مخصوصاً در محیط آموزشی اثر بگذارد، هیجان‌پذیری تدریس است و زمانی که معلم هم دارای سرسختی روان‌شناختی است و هم هیجان‌پذیری تدریس بالایی دارد، می‌تواند به راحتی به تغییر اوضاع بیندیشد. اما یکی از ویژگی‌های سرسختی روان‌شناختی و هیجان‌پذیری تدریس اثرپذیری زیاد آن از دیگر شرایط روانی است. به زعم محققین حوزه روان‌شناسی همچون یارپاک، گوکلو و آیبیلدیز دورهان^{۵۳} (۲۰۱۸) افراد دارای این دو سازه در برخورد با سازه‌های منفی دچار جزم می‌گردند، یعنی حالت تخلیه شدن در آنها رخ می‌دهد. در پژوهشی که پارسایی و عطایی قراچه و رستمی (۱۳۹۶) انجام دادند نتایج نشان داد که ارتقای استحکام روانی می‌تواند منجر به افزایش سرسختی روان‌شناختی و کنترل هیجانات در آنان گردد و به همین نسبت عکس آن نیز صادق است. بنابراین وقتی سرسختی روان‌شناختی و هیجان‌پذیری تدریس در برابر متغیر اضطراب کرونا قرار بگیرند تا حدودی تعدیل گردیده و نیازهای آموزشی آنان نیز کاهش پیدا می‌کند.

⁵³ Yaprak, Güçlü, & Ayyıldız Durhan



مؤلفه‌های در نظر گرفته شده در این تحقیق متغیرهایی بسیار تخصصی و پیچیده هستند و در تحقیقات پراکنده به اثر آنها بر روی احساس نیاز و نوع نیاز معلمان تأکیدی صورت گرفته است اما شناسایی مکانیسم اثر و نحوه اثرگذاری تا حدود زیادی پنهان است. بنابراین مطالعه در این خصوص از اهمیت بالایی برخوردار است، علی‌الخصوص که تاکنون تحقیقی با موضوع پژوهش حاضر انجام نشده و سؤالات زیادی در این خصوص باقی مانده است.

این پژوهش علاوه بر آثار و نتایج کاربردی که به دنبال دارد می‌تواند به غنای ادبیات تحقیق در این خصوص، چارچوب نظری و مدل‌های ارائه شده کمک شایانی بنماید. همچنین از این نظر که دانشجویان رشته‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی در گرایش‌های آموزشی می‌توانند از نتایج آن بهره‌مند شوند نیز دارای اهمیت می‌باشد و از آنجا که هدف کاربردی این پژوهش تعیین اثر دو متغیر سرسختی روان‌شناختی و هیجان‌پذیری تدریس معلمان با میانجی‌گری اضطراب کرونا بر روی نیازهای آموزشی معلمان است، بنابراین چندین کاربرد علمی از این پژوهش انتظار می‌رود اول آنکه معلمان به عنوان اولین استفاده‌کنندگان از نتایج این پژوهش و پیشنهادات کاربردی آن بهره‌مند شده و در تدریس خود موارد به دست آمده در این پژوهش را مد نظر قرار دهند تا هم خود و هم دانش‌آموزان بهره‌مند از نتایج آن را ببرند. از بهره‌مندان دیگر نتایج این پژوهش می‌توان به مسئولین و دست‌اندرکاران آموزش در جامعه چه در آموزش و پرورش و چه در سطوح بالاتر آموزش یعنی آموزش عالی و علوم پزشکی می‌توان نام برد. در هر صورت نظام آموزشی در همه مقاطع از یک اصل اساسی تبعیت می‌کند و آن این است که همواره نقش بی‌بدیلی به نام معلم موظف به تعلیم و تربیت است. برنامه‌ریزان آموزشی می‌توانند با استفاده از نتایج علمی و کاربردی این پژوهش شرایط آموزشی بهتری را برای تعلیم‌شوندگان فراهم نمایند. همچنین دانشجویان رشته‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی می‌توانند از نتایج تئوریک تحقیق بهره‌مند گردند.

پیشنهادهای

براساس نتایج به دست آمده از فرضیه‌های تحقیق پیشنهادات زیر ارائه می‌گردد:

- به مدیران ارشد و تصمیم‌گیرندگان نظام آموزشی پیشنهاد می‌گردد تا جایی که ممکن است، در شرایط گسترش ویروس کرونا که جامعه دچار التهاب و بهم ریختگی است از تصمیم‌گیری‌های عجولانه، غیرعلمی و هر برنامه ریزی که موجب فشار روانی در محیط‌های آموزشی گردد اجتناب نمایند. مدیران بالادستی باید این واقعیت را بپذیرند که شرایط صف و ستاد در نظام آموزشی بسیار با یکدیگر متفاوت و غیرقابل پیش‌بینی می‌باشد.

- به مدیران مدارس پیشنهاد می‌گردد شرایط سازمانی مدارس و امکانات آن را به گونه‌ای برای معلمان طراحی و تنظیم نمایند که معلمان بتوانند از حداکثر توانمندی‌های خود برای امر تدریس استفاده کنند. محیط را تا حدود زیادی مدرسه محور نموده، فشار سیستمی از بالادستان به معلمان را تا جایی که امکان دارد کاهش داده و این بدان معناست که اختیار تدریس و عملکرد را به معلمان سپرده و کمتر به دستورالعمل‌های ستادی تمرکز نمایند.

- به دبیران و معلمان علی‌الخصوص در دوره متوسطه دوم که با دانش‌آموزانی در سن رشد و بلوغ جسمی - جنسی و عاطفی سر و کار دارند پیشنهاد می‌گردد سرسختی روان‌شناختی خود را غنی‌سازی نموده، هیجان‌ات خود را بیشتر از دیگران کنترل نموده و سعی در کاهش اضطراب‌های خود علی‌الخصوص اضطراب کرونا داشته باشند و با رعایت پروتکل‌های بهداشتی این حالات روانی را علاوه بر تقویت در خود به دانش‌آموزان نیز منتقل نمایند.

- مدیران و مشاورین مدارس با برنامه ریزی صحیح و دعوت از روان‌شناسان و روان‌پزشکان و مشاورین حوزه روان‌شناسی به مدارس سعی در معرفی سازه سرسختی روان‌شناختی در معلمان داشته باشند چرا که نتایج حاکی از آن است که این سازه می‌تواند آثار مثبتی را در محیط شغلی برای معلمان رقم بزند.

- همچنین دبیران دارای مشکل در زمینه سرسختی روان‌شناختی با استفاده از تکنیک‌های علمی شناسایی و برای دریافت پشتیبانی مشاوره‌ای در چتر حمایتی مشاورین مربوطه قرار گیرند.

- از آنجایی که نتایج نشان داد که دبیران مورد مطالعه دارای هیجان‌پذیری در امر تدریس در حد بسیار بالا هستند و این امر می‌تواند مضرات زیادی برای آنان در پی داشته باشد چرا که انسان در حالات هیجانی قدرت تصمیم‌گیری منطقی ندارد بنابراین پیشنهاد می‌گردد دبیران دارای هیجان‌پذیری بالا ضمن آگاهی از وضعیت خود و برای بهبود کنترل بر این هیجان مورد ارجاعات مشاوره‌ای قرار گیرند.

- آشناسازی معلمان با سازه هیجان‌پذیری تدریس می‌تواند تا حدود زیادی اطلاعات مناسب در اختیار آنان قرار داده و علاوه بر تسهیل امر تدریس برای آنان، به درک بهتر مطالب و یادگیری دانش‌آموزان کمک نماید بنابراین پیشنهاد می‌گردد یک دوره آموزش ضمن خدمت توسط سازمان آموزش و پرورش استان همدان برای دبیران برگزار شود.



کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت

National Conference on Applied Studies in Education Processes

- از آنجایی که جامعه دست به گریبان ویروس کرونا، اخبار نامطلوب در این زمینه و در نتیجه نگرانی از این پدیده می‌باشد، لذا طبیعی است که جامعه دچار حالات اضطرابی باشد. اگرچه نتیجه این تحقیق نشان داد که درصد پائینی از دبیران مورد مطالعه در این پژوهش دارای سطوح بالایی از اضطراب کرونا هستند اما پشتیبانی فکری و همدلی با دبیران، آموزش آخرین یافته‌های علمی برای پیشگیری و مراقبت از این ویروس می‌تواند به کاهش بیشتر این اضطراب کمک نماید.
- پیشنهاد می‌گردد برای دبیران و معلمان تمامی دوره‌های تحصیلی مشاوره روانی و حمایت عاطفی در مدارس از طریق نظام روان‌شناسی جامعه صورت پذیرد.



منابع

- پارسایی، سجاد؛ عطایی قراچه، نسیم؛ رستمی، ربابه. (۱۳۹۶). ارتباط بین استحکام روانی با شادکامی در ورزشکاران جانباز و معلول شهر شیراز در سال ۱۳۹۵. مجله علوم پزشکی پارس، (۳)، ۱۵، ۲۳-۱۶.
- رحمانی، هما. (۱۳۹۸). طراحی و تبیین نقش معلم در ایجاد انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموز (یک پژوهش کیفی به روش روایت پژوهی) [دوره ۱، شماره ۴، صفحه ۳۲-۵۲]
- علی پور، احمد؛ قدمی، ابوالفضل؛ علی پور، زهرا؛ عبدالله زاده، حسن. (۱۳۹۸). اعتبار یابی مقدماتی مقیاس اضطراب بیماری کرونا (CDAS) در نمونه ایرانی. نشریه علمی روان شناسی سلامت، ۸(۴)، ۳۲، ۱۷۵-۱۶۳.
- فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۹۸). نیازسنجی در آموزش و توسعه منابع انسانی سازمان ها. تهران: ایران زمین.
- فرامرزی، زهرا. (۱۳۸۳). بررسی نیازهای آموزشی مربیان آموزشگاههای آزاد شهر شیراز از دیدگاه مدیران و کارآموزان، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
- فرجاد، شهرروز. (۱۳۹۸). نیازسنجی آموزشی در سازمانها (مفاهیم، تکنیکها و چهارچوب عملی). چاپ ششم، تهران: بال.
- ملنیک، شارون. (۲۰۲۰). موفقیت تحت استرس. (مترجم الهام شریف). تهران: نسل نواندیش.
- Bajema K.L., Oster A.M., McGovern O.L. (2020). Persons Evaluated for 2019 Novel Coronavirus-United States, MMWR Morb Mortal Wkly Rep. Epub: February 7, 2020.*
- barzegar bafrooei, K., Hosseini, N., & Kalate Sadati, A, (2018), The role of social-emotional competencies and social teaching practices on students' emotions: The mediation role of teachers' emotions, Iranian journal of Learning and Memory ،Vol: 1 ،Issue: 2*
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. Motivation and Emotion, 37 (4), 799-817.*
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. Teaching and Teacher Education, 28(7), 957-967.*
- Day, L., Hanson, K., Maltby, J., Proctor, C., & Wood, A. (2014). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. J Res Pers, 44(1), 550-3.*
- Day, C. (2011). New understanding of teachers' work: Emotions and Educational change. New York: Springer.*
- Emmer,E.T. (2004). Toward and understanding of the primacy of classroom management and discipline. Teacher Education, 9 (6), 65-69.*

- Enright, R.D. (2014). *Exploring forgiveness*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Fredrickson, B.L.(2016). *The role of positive emotions in positive psychology: the broden-and-build theory of positive emotions*. *American Psychologist*, 86(2), 119-127.
- Frenzal, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2019). *Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test*. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 129–151). New York, NY.
- Gold, A.H., Malhotra, A. and Segars, A.H. (2014). *Knowledge management: an organizational capabilities perspective*. *Journal of Management Information System*, 18(1),185-214.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). *I don't hide my feelings, even though I try to: insight into teacher educator emotion display*. *The Australian Educational Researcher*, 41(3): 261-281.
- Hamblin, A.C. (2004), *Evaluation and control of training*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (1998). *The emotional practice of teaching*. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, A. (2008). *Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change*. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967- 983.
- Hatamipour K, Hoveida F, Rahimaghaee F, Babaeiamiri N, Ashoori J,(2017). *The nurses' quality of life based on burnout, perceived social support and psychological hardiness*. *J Res Develop Nurs Midwif*. 2017;14(1):228.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). *Hardiness and health: a prospective study*. *Journal of personality and social psychology*, 42(1), 168.
- Lazarus, R.S. (2001). *Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion*. *American Psychologist*, 46 (8), 819-834.
- Lee, J. C. K., Huang, Y. X. H., Law, E. H. F., & Wang, M. H. (2013). *Professional identities and emotion of teachers in the context of curriculum reform: A Chinese perspective*, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 271-287.
- Maddi S. R. & Khoshaba D. M. (2004). *Hardiness and mental health*. *Journal of Personality Assessment*, 63(2):265-274.
- Maddi, S. R. (2014). *Comments on trends in hardiness research and theorizing*. *Consul Psychol J Prac Res*, 51(3), 67-71.
- Maddi, S. R. (2017). *Relevance of hardiness assessment and training to the military context*. *Military Psychology*, 19(1), 61-70 .
- Restubog, S.L.D., Ocampo, A.C.G., & Wang, L. (2020). *Taking control amidst the chaos: Emotion*

- regulation during the COVID19 pandemic: Journal of Vocational Behavior, 119, 1034-1040.*
- Robert, F. (2017.) **Group Norms, Their Influence on Training**, In: *Training and Development Handbook*. Mac Grow Hill
- Rouda, R. Kusy, M. (2016). **Need Assessment the first step**. Available form URL: <http://www.Alumin.caltech.edu>
- Sajedi H, Kirkbir F. (2020). **Relation between Mental Stubbornness and Sports Burnout of Injured Athletes at Karadeniz Technical University**. *J Educ Issues*;6(2):87-97.
- Saunders, R. (2013). **The Role of teacher emotions in change: Experiences, Patterns and implications for professional development**. *Journal of Educational change, 14(3), 303-333.*
- Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2012). **Introduction: Emotions in education**. *Educational Psychologist, 37(2), 67-68*. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_1
- Shchipanovaa, D. Y., Tserkovnikovaa, N. G., Uskovaa, B. A., Puzyreva, V. V., Markovaa, A. S., & Fomin, E. P. (2016). **Hardiness of Adolescents with Special Educational Needs: Research Results**, *International Journal of Environmental & Science Education, VOL. 11, NO. 17, 9829-9838*
- Shorey, H. S. (2012). **Theories of intelligence, academic, hope, and effort extorted after a failure experience**. Unpublished master thesis. University of Kansas, Lawrence Press.
- Smith, C. A., & Lazarus, L. D. (2001). **Affect and cognitive appraisal processes**. In J. P. Forgas (Ed.), *Handbook of affect and social cognition* (pp. 75-92). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Snyder, C. R. (2012). **Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness**. *J Pers Social Psychol, 37(1), 1-11.*
- Sutton, R., E., & Wheatley, K. F. (2018). **Teachers' emotions and teaching: a review of the life rapture and directions for future research**. *Educational psychology Review, 15(4), 327-358.*
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). **Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions**. *Teaching Teacher Education, 49, 78-88.*
- Villavicencio, F. T. (2010). **The development and validation of the emotionality in teaching scale (ETS)**. *Educational Measurement and Evaluation Review, 2: 623.*
- Yaprak, P., Güçlü, M., & Ayyıldız Durhan, T. (2018). **The Happiness, Hardiness, and Humor Styles of Students with a Bachelor's Degree in Sport Sciences**. *Behav Sci, 8, 82-102.*
- Yin, H.-b., & Lee, J. C.-K. (2018). **Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers' work**. *Teaching and Teacher Education, 28(1), 56-65.*

Study of educational needs based on psychological toughness and excitement of teachers' teaching mediated by coronary anxiety by structural equation modeling

Abstract

The aim of this study was to study the educational needs based on psychological toughness and excitement of teachers' teaching mediated by coronary anxiety by structural equation modeling. The research method was descriptive and correlational modeling of structural equations and the statistical population included all male and female secondary school teachers in the second year of Hamadan in the academic year 1401-1400 with 962 students, among them, based on Kogran sampling formula, 275 people were selected by simple random sampling (available). Teachers' educational needs assessment questionnaires (Abutrabzadeh, 1999), excitement in teaching Villavinsto (2010), Kobasa et al. (1982) and Corona Anxiety Scale (Alipour et al., 1398) were used to collect data. The results showed that the research hypotheses were tested using SPSS software version 26 and Smart PLS and path analysis and covariance matrix as input data; the effect of psychological toughness and teaching excitement on teachers' educational needs with the mediating role of coronary anxiety is negative and significant. Also, psychological toughness and excitement of teaching individually had a positive and increasing effect on teachers' educational needs but coronary anxiety severely reduces educational needs.

Keywords: Educational needs, psychological hardiness, teaching excitement, coronary anxiety, teachers.