

The effect of organizational climate on informal workplace learning with the mediating role of teachers' psychological capital

Farshid Aslani¹, Marziyeh Malekiha², Atefeh Heshmat Nejad³

¹Assistant Professor, Department of Public Management, Payame Noor University, Natanz, Iran, Email: F.aslani@pnu.ac.ir

²Assistant Professor, Counseling Department, Hazrat-e Masoumeh University, Qom, Iran.

³M.A., Department of Public Management, Payame Noor University, Natanz, Iran.

Abstract

The purpose of this study is to investigate the effect of organizational climate on informal learning of teachers in Fereydunshahr city through the mediation of psychological capital. The present research is applied in terms of purpose and is one of the descriptive-survey researches. The statistical population of the present study consists of 686 teachers in Fereydunshahr city. The sample population was estimated to be 244 people, using Krejcie and Morgan table. The research instrument consists of three standard questionnaires of informal learning of Hong et al. (2020) with 18 questions, the atmosphere bar questionnaire of Johnson et al. (2007) with 21 questions and the psychological capital questionnaire of Lutans et al. (2007) with 24 questions. In the present study, two methods of face and content validity have been used and Cronbach's alpha of 0.88 has been used to evaluate the reliability. The collected data were analyzed based on structural equation path analysis with Smrpt PLS software and Sobel test. The results showed that the organizational climate had a positive and significant effect on informal learning in the workplace with the mediating role of psychological capital.

Keywords: Informal learning, Organizational climate, Psychological capital, School climate, Teachers.

Citation: Aslani, Farshid; Malekiha, Marziyeh & Heshmatnejad, Atefeh (2023). The effect of organizational climate on informal workplace learning with the mediating role of teachers' psychological capital. *Psychological researches in management*, 9(1), 31-53. (in Persian)

Received: February 14, 2023

Revised: March 20, 2023

Accepted: March 27, 2023

Article Type: Research Paper

P- ISSN: 2476-4833

E- ISSN: 2588-7084

Published by Hazrat-e Masoumeh University

doi: 20.1001.1.24764833.1402.9.1.2.7



تأثیر جو سازمانی بر یادگیری غیررسمی محل کار با نقش میانجی سرمایه روانشناختی معلمان*

فرشید اصلانی

استادیار، گروه مدیریت دولتی، دانشگاه پیام نور، ایران. رایانامه نویسنده مسئول: F.aslani@pnu.ac.ir

مرضیه ملکپها

استادیار، گروه مشاوره، دانشگاه حضرت معصومه (س)، قم، ایران.

عاطفه حشمت‌زاده

کارشناسی ارشد، گروه مدیریت دولتی، دانشگاه پیام نور، نطنز، ایران.

چکیده

در سال‌های اخیر، با افزایش توجه به سازوکار یادگیری غیررسمی، معلمان خواستار بهبود اثربخشی تدریس و یادگیری دانش‌آموزان شده‌اند. در این راستا یادگیری مؤثر معلم به عنوان ابزاری حیاتی برای دستیابی به این هدف معرفی شده است. برنامه‌های حرفه‌ای رسمی برای ارتقای یادگیری معلمان اغلب به دلیل فقدان درک علمی از نحوه یادگیری معلمان در محل کار، بی‌اثر هستند. هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر جو سازمانی بر یادگیری غیررسمی معلمان با میانجی‌گری سرمایه روانشناختی می‌باشد. پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و جزو پژوهش‌های توصیفی-پیمایشی می‌باشد. جامعه آماری تحقیق حاضر را معلمان شهرستان فریدون‌شهر به تعداد ۶۸۶ نفر تشکیل می‌دهند که برای نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، تعداد نمونه ۲۴۴ نفر برآورد گردید. ابزار پژوهش مشتمل بر سه پرسشنامه استاندارد می‌باشد. داده‌های گردآوری شده بر اساس معادلات ساختاری با نرم‌افزار پی‌ال‌اس تجزیه و تحلیل گردید. نتایج نشان داد که جو سازمانی بر یادگیری غیررسمی در محل کار با نقش میانجی سرمایه روانشناختی، تأثیر مثبت و معناداری داشته است.

کلیدواژه‌گان: یادگیری غیررسمی، جو سازمانی، سرمایه روانشناختی، معلمان.

استناد: اصلانی، فرشید؛ ملکپها، مرضیه و حشمت‌زاده، عاطفه (۱۴۰۲). تأثیر جو سازمانی بر یادگیری غیررسمی محل کار با نقش میانجی سرمایه روانشناختی معلمان. پژوهش‌های روانشناختی در مدیریت، ۹(۱)، ۳۱-۵۳.

مقدمه

در سال‌های اخیر، به سازوکار یادگیری غیررسمی، توجه بسیاری شده است. از معلمان انتظار می‌رود که در طول حرفه خود به یادگیری ادامه دهند تا بتوانند موقعیت‌های نامشخص و پیچیده کلاس را مدیریت کنند و نیازهای متغیر جامعه را برآورده سازند. مریان به طور فزاینده‌ای خواستار بهبود اثربخشی تدریس و یادگیری دانش‌آموزان شده‌اند و یادگیری مؤثر معلم را ابزاری حیاتی برای دستیابی به این اهداف می‌داند (Kortagen, 2017; Opfer & Pedder, 2011). علیرغم این شناخت برای اهمیت یادگیری معلم، مطالعات مختلف نشان داده است که برنامه‌های حرفه‌ای رسمی برای معلمان اغلب در ارتقای یادگیری معلم به دلیل فقدان درک علمی از نحوه یادگیری معلمان در محل کار، بی‌اثر هستند (Bakkenes et al., 2010). علاوه بر این، برنامه‌های رسمی آموزش معلمان در تعیین چگونگی ایجاد انگیزه برای یادگیری معلمان و نحوه کمک مستمر به معلمان برای گنجاندن ایده‌های جدید در شیوه‌های روزانه‌شان به روش‌های آهسته و تدریجی با چالش‌های حیاتی روبرو هستند؛ در عین حال، محققان به طور فزاینده‌ای برای یادگیری غیررسمی در محل کار معلمان، ارزش قائل هستند، زیرا این روش از ابتکارات معلمان، تکامل می‌یابد و به طور فزاینده‌ای در زندگی کاری لحظه به لحظه معلمان، جاسازی می‌شود (Huang & Wang, 2021).

گزارش‌های آماری سازمان‌های بین‌المللی کار در جهان نشان می‌دهد ۷۰ درصد از یادگیری اطلاعات و مهارت‌های جدید نیروی کار از طریق یادگیری غیررسمی در محل کار به دست می‌آید (Benson, 1997). هم‌چنین بر اساس این گزارش‌ها، هزینه، دستمزد و حقوق مرتبط با یادگیری غیررسمی در آمریکا، حدود ۴۸/۴ میلیون دلار در سال است. این رقم به طور تقریبی با هزینه تخمین زده شده برای آموزش رسمی در هر سال برابر است (Lohma, 2006). حدود هفتاد سال از تحقیقات اندیشمندان مهمی همچون فالت، دیویی و لوین در رابطه با یادگیری غیررسمی در سازمان‌ها می‌گذرد (Smith, 2002 & Conlon, 2004). اما یادگیری غیررسمی تا زمان (Knowles, 1950) و انتشار کتاب مشهورش با عنوان «آموزش غیررسمی بزرگسالان» رواج نیافت (Berg & Chyung, 2008). بعدها نیز انواع یادگیری مبتنی بر اجتماع، غیررسمی و تجربه‌گرا، به صورت مجموعه‌ها و منابع و قوانین مشروع برای اشخاصی تبدیل شد که در یادگیری کارمدار، به دنبال آموزش مهارت‌های قابل انتقال، چندرشته‌ای، چندگانه و توسعه ژنریک و انتقال رمزها بودند (Edwards & Usher, 2001).

به طور کلی اصطلاح یادگیری با یادگیری رسمی آمیخته شده است. کارشکی (۱۳۸۸) ادعان می‌کند که عناوینی مانند یادگیری آکادمیک، کلاسیک و ساختاریافته، از انواع یادگیری رسمی است و نوعی از یادگیری است که در آن اشخاص در روندی از پیش تعیین شده آموزش می‌بینند. آموزش رسمی ساختاریافته با برنامه‌ریزی اساتید، مربی‌ها یا معلم و همراه با اجرا و ارزشیابی در محل و اغلب به شکل کلاس تشکیل می‌شود. در تقابل با یادگیری رسمی، یادگیری غیررسمی است که این نوع یادگیری با عنوان‌های یادگیری زمینه شده، ضمنی و یادگیری تجربی یاد شده است.

¹ Informal workplace learning

یادگیری‌های نام برده شده دارای هدف‌ها و فرایندهای یادگیری متفاوتی بوده اما در واقعیت کامل‌کننده یکدیگرند (Sambrook, 2005 & Svensson, 2004).

حجم بسیار زیادی از انواع یادگیری، یادگیری غیررسمی است و از تجربه‌های کارمندان به وسیله همکاری و ارتباط با همکاران و شنیدن و گفتگوها به دست می‌آید. در نشست‌هایی که برای راهنمایی و ارشاد کارمندان جدید تشکیل می‌شود، تعلیمات رسمی از پیوستگی و تعلق سازمانی کارمندان کم می‌کند و کم و بیش، کارمندان را از سازمان جدا می‌نماید، در حالی که تعلیمات غیررسمی، افراد کم‌تجربه و ناآشنا را به یادگیری در شغل ترغیب می‌کند (Cable & Parsons, 2001). اکثر مواقع، یادگیری با استفاده از تجربیات، زمانی رخ می‌دهد که فرد، یک رخداد یا یک وضعیت را غیرمعمول و نگران‌کننده تشخیص دهد (Larson, 1991). طی تحقیقی که درباره بررسی یادگیری سازمانی انجام داد، شرکت‌کنندگان ابراز کردند اثربخشی یادگیری ضمنی و غیررسمی بر شغل بیش از یادگیری رسمی است.

یکی دیگر از رویکردهای امیدوارکننده برای بررسی یادگیری غیررسمی در محل کار معلم، در نظر گرفتن رابطه آن با سرمایه روانشناختی^۱ است. در زمینه یادگیری غیررسمی در محل کار معلم، مطالعات با در نظر گرفتن عوامل شخصی عمدتاً بر شخصیت‌ها متمرکز شده است که تا حد زیادی این ویژگی‌ها تغییرناپذیر هستند؛ تا به امروز، هنوز مشخص نیست که چگونه یادگیری غیررسمی در محل کار با سرمایه روانشناختی که یک ویژگی حالت شکل پلاستیکی و شکل‌پذیر است، مرتبط است (Huang & Wang, 2021).

مجموعه رو به رشدی از تحقیقات، اهمیت سرمایه روانشناختی را برای عملکرد کاری و رفاه شخصی (Cheung et al., 2011) و انگیزه یادگیری و رفتار افراد در جامعه دانش‌آموزی بررسی کرده‌اند. بر اساس نظریه میانجیگری شناختی (Lazarus, 1993) سطح سرمایه روانشناختی یک فرد به ارزیابی او از موقعیت یا محیط بستگی دارد. نحوه درک افراد از فرهنگ متنی، تفسیر اطلاعات درک شده و شناسایی ویژگی‌های وظایف، همگی تأثیر قابل توجهی بر سرمایه روانشناختی آن‌ها دارد (Huang & Wang, 2021). سرمایه روانشناختی اولین بار توسط (Goldsmith et al., 1997) در اشاره به خصوصیت‌های روانشناختی که امکان دارد به بهره‌جویی منجر شود، مورد استفاده قرار گرفت. تحقیقات در این حوزه به واریسی پیوند میان این ویژگی‌ها و بهره‌وری و درآمدهای مالی پرداختند که این مفهوم به شکلی متفاوت در روانشناسی مثبت و رفتار سازمانی مثبت‌گرا مورد بحث و بررسی قرار گرفت. سرمایه روانشناختی یکی از شاخص‌های روانشناسی مثبت‌گرایی می‌باشد که با ویژگی‌هایی از قبیل باور فرد به مهارت‌هایش برای رسیدن به کامروایی، داشتن تلاش و کوشش در دنبال کردن مقاصد، ایجاد مهارت و اسنادهای مثبت درباره خود و تحمل کردن مشکلات تعریف می‌شود (Alarcon et al., 2013).

در بحث رابطه بین جو مدرسه و یادگیری غیررسمی در محل کار معلم، اکثر مطالعات قبلی بین انواع مختلف فعالیت‌های یادگیری غیررسمی در محل کار معلم، تفاوتی قائل نشده‌اند. اکثر محققان، یادگیری غیررسمی در محل کار را به عنوان یک کل در نظر گرفته‌اند (Cameron et al., 2013 & Jurasaitė-Harbison & Rex, 2010). این دیدگاه

¹ Psychological capital

می‌تواند منجر به درک ساده‌ای از نحوه انجام انواع مختلف فعالیت‌های یادگیری غیررسمی در محل کار توسط معلمان شود. این کمبود در تحقیقات قبلی، بارها برجسته شده است، اما تا به امروز هیچ مطالعه‌ای برای اصلاح آن تلاش نکرده است. علاوه بر این، اگرچه مفهوم‌سازی چند بعدی از جو مدرسه به طور گسترده پذیرفته شده است (Wang & Degol, 2016). بسیاری از مطالعات، تنها بر یک یا دو بعد از جو مدرسه، متمرکز شده‌اند که درک جامع تأثیرات ابعاد مختلف جو مدرسه را دشوار می‌کند (Huang & Wang, 2021).

آموزش و پرورش، مشخص‌کننده مسیر انسان‌ها به طرف تعالی است؛ به طور کلی زیربنای حرکت‌آفرینی و تحول و تثبیت اخلاق در جامعه به شمار می‌رود. با توجه به همین اهمیت و جایگاه آموزش و پرورش در بین نهادهای مختلف جامعه می‌توان ادعان کرد، مهم‌ترین نهاد اثرگذار در تربیت و تأمین نیروی انسانی می‌باشد. با توجه به شرایط آموزش طی دو سال اخیر که درگیر شرایط کرونا و پیامدهای مرتبط بود، به نظر می‌رسد جو حاکم در این شرایط بر مدارس شهرستان فریدون‌شهر، قابل تأمل است. از طرفی، سرمایه روانی منحصر به فردی برای شرایط پیش رو لازم است. لذا این پژوهش قصد دارد تا تأثیر جو سازمانی بر یادگیری غیررسمی با میانجی سرمایه روانشناختی معلمان شهرستان فریدون‌شهر را بررسی نماید.

مبانی نظری یادگیری غیررسمی

یادگیری غیررسمی در محل کار را به عنوان یادگیری در محیط کار تعریف می‌کنند که به عملکرد فرد در شغل و یا قابلیت استخدام آن‌ها مربوط می‌شود و به طور رسمی توسط کارفرما در قالب یک برنامه یا برنامه درسی، سازماندهی نشده است. منشأ یادگیری غیررسمی به جان دیویی^۱ از طریق نظریه‌های او در مورد یادگیری از تجربه باز می‌گردد. مری پارکر فولت^۲، فیلسوف آمریکایی، زمینه آموزش غیررسمی را از مدرسه به همه حوزه‌های زندگی روزمره گسترش داد و آموزش را به عنوان یک وظیفه مستمر زندگی توصیف کرد. با تکیه بر این اثر دیویی و فولت، یک آموزگار آمریکایی، برای اولین بار از اصطلاح یادگیری غیررسمی استفاده کرد. این اصطلاح بعداً توسط مالکوم نولز هنگامی که کار خود را تحت عنوان آموزش غیررسمی بزرگسالان در سال ۱۹۵۰ منتشر کرد، معرفی شد (Messmann et al., 2018).

یادگیری غیررسمی اشاره به کارها، فعالیت‌ها و تلاش‌های آگاهانه کارکنان در محیط کار دارد که دستاورد آن، این است که دانایی، خبرگی و مهارت حرفه‌ای آن‌ها رشد می‌کند (Cofer, 2000 & Lohman, 2000) و اختیار ایجاد دگرگونی‌ها و تغییرات را کسب می‌کنند (Mariotti, 1999; Cseh, 1998 & Magrath, 1997). اساتید برای یادگیری غیررسمی، به راهبردهایی مانند استادی، مربیگری، شبکه‌سازی، مدل‌سازی، رهبری اثربخش و تسهیل ابعاد به هم پیوسته تیم‌ها، ویژگی‌ها و گنجایش‌های فردی نیاز دارند (Marsick & Watkins, 1990).

¹ John Dewey

² Mary Parker Follett

جو سازمانی

به عنوان یک موضوع کلیدی تحقیق، جو مدرسه به صورت "جو، فرهنگ، منابع و شبکه های اجتماعی یک مدرسه" تعریف شده است (Loukas & Murphy, 2007). برخی از محققان، جو مدرسه را به عنوان زمینه روانی اجتماعی که معلمان در آن کار می کنند و تدریس می کنند تعریف کرده اند (Fisher & Fraser, 1990).

مجموعه ای از ادبیات فراوان نشان داده است که جو مدرسه تعیین کننده قدرتمندی بر نتایج دانش آموزان (Berkowitz et al., 2017 & OECD, 2009) و نتایج معلمان است (Collie et al., Malinen & Savolainen, 2016). جو مدرسه که توسط معلمان درک می شود به طور قابل توجهی بر رشد شناختی (Collie et al., 2012) عملکرد رفتاری (Malinen & Savolainen, 2016) و احساسات شخصی آن ها تأثیر می گذارد (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

جو مدرسه شامل مجموعه ای از ویژگی های سازمانی است که تجارب معلمان و دانش آموزان را شکل می دهد. جو قوی مدرسه با رهبری حمایتی، همکاری معلمان، انتظارات بالا از دانش آموزان و تعهد جمعی برای حمایت از یادگیری دانش آموزان مشخص می شود. تدریس، یک شغل اجتماعی است و روابط معلمان با کسانی که از کار آن ها در کلاس حمایت می کنند مانند مدیران و همکاران، به شدت بر رضایت و موفقیت معلمان تأثیر می گذارد (Matthew & Grace, 2016).

مطالعات سیستماتیک جو مدرسه، شاخه ای از مطالعات جو سازمانی است. نتایج این مطالعات بر نحوه به کارگیری مفهوم جو سازمانی در زمینه مطالعه مدارس، تأثیر گذاشت. تعاریف و ابزارهای مورد استفاده در مطالعات اولیه جو مدرسه از مطالعات سازمانی به عاریت گرفته شده است. مطالعات عملکرد مدرسه، عواملی را تحلیل کرد که مدارس و فوق تر را از مدارس کمتر موفق متمایز می کند. این سنت های پژوهشی به طور موازی در حال توسعه هستند (Chirkina & Khavenson, 2018).

معلمان در محیط هایی که با اعتماد، احترام و تعهد جمعی به حفظ ارزش ها و انتظارات مدرسه مشخص می شوند، بیشترین تأثیر را دارند. شیوه های سازمانی مانند حفاظت از زمان یادگیری و سیاست های رفتار ترمیمی می تواند اثربخشی معلم را با ایجاد شرایط برای موفقیت در کلاس بهبود بخشد (Papay & Kraft, 2017). همچنین معلمان در مدارس که محیط های حرفه ای حمایت کننده دارند، سریع تر بهبود می یابند و همچنان مؤثرتر می شوند (Kraft & Papay, 2014; Kraft & Papay, 2017 & Ronfeldt, 2015).

محیط های کاری مثبت، احساس خودکارآمدی معلمان را بسیار تقویت می کند که این امر موجب افزایش رضایت شغلی و ماندگاری در شغل مورد نظر کمک می شود (Chan et al., 2008; Moore Johnson & Birkeland, 2003). ویژگی های اجتماعی محیط مدرسه مانند رهبری مدیر، روابط دانشگاهی و فرهنگ مدرسه، بیشترین تأثیر را بر رضایت معلمان دارد. در مواقعی که مدیران با معلمان همکاری می کنند، به آن ها استقلال می دهند و موقعیت های رهبری معلم را ایجاد می کنند، معلمان، بیشتر احساس باارزش بودن، مؤثر بودن و موفقیت می کنند و در شغل خود با رضایت بالا باقی می مانند (Johnson et al., 2014).

لوتانز استدلال کرد که کارکنان دو نوع دانش دارند: دانش صریح و ضمنی. دانش صریح شامل مهارت‌ها، توانایی‌ها و شایستگی‌های ناشی از آموزش و تجربه است. از سوی دیگر، دانش ضمنی در طول زمان از طریق اجتماعی شدن در سازمان ساخته می‌شود. او ادعا کرد که دانش ضمنی، یک مزیت رقابتی بلندمدت ارائه می‌دهد زیرا منحصر به فرد، تجمعی، به هم پیوسته و غیرقابل انتقال به رقبا است. بر اساس این ایده، لوتانز شرکت‌ها را ترغیب کرد که در مدیریت سرمایه انسانی از جمله ایجاد دانش ضمنی به جای استخدام نیروی کار موقت ماهر سرمایه‌گذاری کنند (Luthans & Youssef, 2004).

سرمایه روانشناختی

سرمایه روانشناختی به عنوان "وضعیت رشد روانشناختی مثبت یک فرد" تعریف می‌شود که با داشتن سطوح بالای چهار عنصر امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی مشخص می‌شود (Luthans et al., 2007). در حالی که برای هر یک از مؤلفه‌ها، چیزهای زیادی برای گفتن وجود دارد، مفهوم سرمایه روان‌شناختی، بیشتر از مجموع اجزای آن به تمایل به "غنی‌سازی همه منابع در میان کسانی که دارای یک مخزن منبع جامد هستند" اشاره می‌کند (Hobfoll, 2004). از این رو، چهار مؤلفه، یک ساختار مرتبه بالاتر را تشکیل می‌دهند که با در نظر گرفتن هر چهار حوزه، پتانسیل آن را به حداکثر می‌رساند. اخیراً روش‌های جدیدی برای گنجاندن هر چهار عنصر در مداخلات وجود دارد (Luthans & Youssef, 2017). به بازی‌سازی به عنوان راهی برای آموزش هر چهار ظرفیت اشاره می‌کنند. استفاده از بازی‌های ویدیویی مثبت، ویدیوهای الهام‌بخش، برای افزایش تعامل و پایداری توسعه سرمایه روان‌شناختی در حال آزمایش است.

پیشینه پژوهش

نادی و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهشی تحت عنوان فعالیت‌ها، بازدارنده‌های محیطی و ویژگی‌های فردی مؤثر بر یادگیری غیررسمی معلمان شهر اصفهان اذعان می‌کنند که «خصوصیات انفرادی: علاقه به یادگیری و عشق به حوزه حرفه‌ای خود»، بالاتر از حد متوسط و «عدم برقراری ارتباط با محدوده‌های شغلی همکاران، نداشتن شناخت، نداشتن پاداش‌های مالی مناسب و دسترسی نداشتن به فناوری کامپیوتر» کمتر از حد متوسط بر یادگیری غیررسمی معلمان در هر سه دوره تحصیلی تأثیر داشت.

براتی و همکاران (۱۳۸۹) در تحقیقی با عنوان رابطه بین جو سازمانی و وجدان کاری با عملکرد شغلی بیان می‌کنند که جو نوآورانه به طور غیرمستقیم و جو همکارانه و قابلیت اتکا به طور مستقیم عملکرد شغلی را برآورد می‌کنند. فرزین و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی تحت عنوان بررسی رابطه سرمایه روانشناختی و ویژگی‌های شخصیتی با سرزندگی معلمان بیان می‌کنند که بین خصوصیت‌های شخصیتی و سرمایه روانشناختی با سرزندگی روابط چندگانه و معنی‌داری وجود دارد. همچنین بین ابعاد سرمایه روانشناختی، یعنی خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی با سرزندگی، رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد.

آسماندره و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی تحت عنوان بررسی نقش جو آموزش سازمانی و فرهنگ سازمانی بر یادگیری غیررسمی معلمان شهر جاسک بیان می‌کنند که بهبود و توسعه جو آموزشی و فرهنگ سازمانی همراه با افزایش و ارتقای یادگیری غیررسمی معلمان خواهد بود.

واله و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی تحت عنوان اثربخشی برنامه آموزشی توانمندسازی روانی بر افزایش سرمایه روانشناختی و بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل معلمان بیان می‌کنند که در کوتاه‌مدت و بلندمدت، بسته آموزشی توانمندسازی روانی معلم در افزایش سرمایه روانشناختی، اثرگذار است.

برگ و چیونگ^۱ (۲۰۰۸) در پژوهشی تحت عنوان عوامل مؤثر بر یادگیری غیررسمی در محیط کار نتیجه گرفتند که کارگران مسن تر تمایل به یادگیری غیررسمی بیشتری دارند. همچنین انواع خاصی از فعالیت‌های یادگیری غیررسمی وجود داشت که بیشتر در آن شرکت می‌کردند. بکنس و همکاران^۲ (۲۰۱۰) در پژوهشی تحت عنوان یادگیری معلم در زمینه نوآوری آموزشی، فعالیت‌های یادگیری و نتایج یادگیری معلمان با تجربه بیان کردند. فعالیت‌های یادگیری به طور قابل توجهی با تمام معیارهای نتایج یادگیری مرتبط بود. نوع محیط یادگیری به طور معناداری با فعالیت‌های یادگیری و نتایج یادگیری مرتبط بود.

چیونگ^۳ و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی تحت عنوان سرمایه روانشناختی به عنوان تعدیل‌کننده بین کار عاطفی، فرسودگی شغلی و رضایت شغلی در میان معلمان مدارس در چین نشان داد که سرمایه روانشناختی با کار عاطفی، فرسودگی شغلی و رضایت شغلی مرتبط است.

کولی^۴ و همکاران در پژوهشی تحت عنوان تأثیر جو مدرسه و یادگیری اجتماعی-عاطفی بر استرس معلم، رضایت شغلی و اثربخشی تدریس نتیجه گرفتند که به طور معناداری احساس استرس، اثربخشی تدریس و رضایت شغلی به وسیله جو مدرسه و یادگیری پیش‌بینی می‌شوند.

یو^۵ و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی تحت عنوان ارتباط بین سرمایه روانشناختی دانشجویان، توانمندسازی یادگیری و مشارکت بیان کرد که سرمایه روانشناختی به منابع روانشناختی مثبت فرد منتسب می‌شود که دربردارنده امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی و تاب‌آوری است و سرمایه روانشناختی به عنوان منبع مهمی برای رفتار و اثربخشی سازمانی معرفی شده است. توانمندسازی یادگیری به طور کامل رابطه بین سرمایه روانشناختی و مشارکت را میانجی‌گری کرده و سرمایه روانشناختی دانشجویان رابطه مثبت و معناداری با توانمندسازی یادگیری دارد. اجمالاً محاسن سرمایه روانشناختی در حیطه دانشگاهی آشکار و تعیین شد و بازتاب‌های آن برای ارتقای سرمایه روانشناختی و مشارکت بر اساس یافته‌ها مورد بحث و بررسی قرار گرفت.

¹ Berg & Chyung

² Bakkenes

³ Cheung

⁴ Collie

⁵ You

هوآنگ و وانگ^۱ (۲۰۲۱) در پژوهش خود تأثیر جو مدرسه و سرمایه روانشناختی بر پنج نوع فعالیت یادگیری غیررسمی در محل کار معلم را بررسی نمودند. نتایج، بیانگر این بود که سرمایه روانشناختی، یک واسطه کلیدی برای تأثیرات جو مدرسه بر یادگیری غیررسمی در محل کار است.

یادگیری مستمر از سوی معلمان به عنوان یک پیش‌بینی‌کننده مهم یادگیری دانش‌آموزان، توسعه حرفه‌ای معلم و بهبود مدرسه تأیید شده است. علاوه بر این، جو مدرسه برای تشویق یا محدود کردن یادگیری غیررسمی معلم، بسیار مهم است.

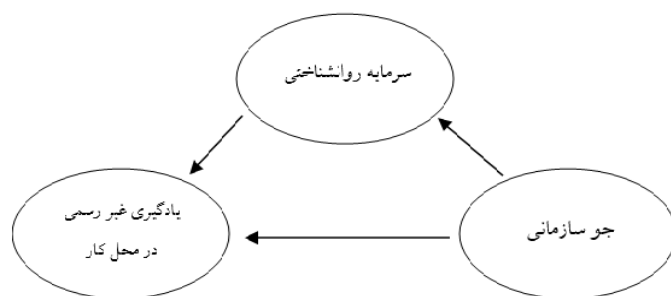
اگرچه یادگیری در محل کار غیررسمی معلمان به طور گسترده‌ای به عنوان یک محرک کلیدی در توسعه حرفه‌ای معلمان تأیید شده است، اما سازوکار یادگیری غیررسمی در محل کار معلمان، هنوز مورد بررسی قرار نگرفته است.

فرضیه‌های تحقیق فرضیه اصلی

جو سازمانی بر یادگیری غیررسمی در محل کار با میانجی‌گری سرمایه روانشناختی معلمان شهرستان فریدون‌شهر، تأثیر معنی‌داری دارد.

فرضیه‌های فرعی

- ۱) جو سازمانی بر یادگیری غیررسمی معلمان شهرستان فریدون‌شهر، تأثیر معنی‌داری دارد.
- ۲) سرمایه روانشناختی بر یادگیری غیررسمی معلمان شهرستان فریدون‌شهر، تأثیر معنی‌داری دارد.
- ۳) جو سازمانی بر سرمایه روانشناختی معلمان شهرستان فریدون‌شهر، تأثیر معنی‌داری دارد.



شکل ۱) مدل مفهومی پژوهش (منبع: Huang & Wang, 2021)

¹ Huang & Wang

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ روش، توصیفی است. جامعه آماری پژوهش حاضر را معلمان شاغل شهرستان فریدون شهر تشکیل می‌دهند. بر اساس آمار ارائه شده، ۶۸۶ معلم در شهرستان فریدون شهر فعالیت دارند.

با استفاده از جدول کرجسی و مورگان در این پژوهش، تعداد نمونه ۲۴۴ نفر برآورد و به روش تصادفی ساده، تعداد ۲۵۰ نفر انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز جهت بررسی فرضیات پژوهش از پرسشنامه‌های استاندارد استفاده شد:

- ۱- پرسشنامه یادگیری غیررسمی (Huang & Wang, 2020)؛ که دارای ۱۸ سؤال بوده و این پرسشنامه از لحاظ روایی صوری و محتوایی و نیز سازه‌ای مورد بررسی قرار گرفته و مورد تأیید می‌باشد و پایایی آن نیز بر اساس آلفای کرونباخ به میزان ۰/۸۵ مورد تأیید، واقع شده است.
- ۲- پرسشنامه جو مدرسه (Johnson et al., 2007) که دارای ۲۱ سؤال بوده و روایی صوری و محتوایی و نیز سازه‌ای مورد بررسی قرار گرفته و مورد تأیید می‌باشد. پایایی آن نیز بر اساس آلفای کرونباخ به میزان ۰/۸۹ مورد تأیید، واقع شده است.
- ۳- پرسشنامه سرمایه روانشناختی (Luthans et al., 2007) که دارای ۲۴ سؤال بوده که روایی صوری و محتوایی و نیز سازه‌ای مورد بررسی قرار گرفته و مورد تأیید می‌باشد و پایایی آن نیز بر اساس آلفای کرونباخ به میزان ۰/۹۰ مورد تأیید، واقع شده است تحلیل داده‌ها به روش معادلات ساختاری و بهره‌گیری از نرم‌افزار PLS انجام پذیرفت.

یافته‌ها

داده‌های پژوهش بر اساس ویژگی‌های جمعیت‌شناسی بررسی شدند. میانگین سنی ۲۶ تا ۳۰ سال و سابقه خدمتی ۵ تا ۲۰ سال اکثریت را به خود اختصاص داده بودند.

مدل اندازه‌گیری با سه آزمون مورد بررسی قرار گرفت.

- ۱- بررسی پایایی با استفاده از (آلفای کرونباخ و پایایی مرکب)
- ۲- بررسی روایی با استفاده از (روایی همگرا و واگرا)
- ۳- بررسی روایی با استفاده از (آزمون بارهای عاملی).

آلفای کرونباخ، پایایی مرکب و روایی همگرا

معمولاً اولین معیاری که در مدل‌های اندازه‌گیری انعکاسی کنترل می‌شود پایایی است. برای بررسی پایایی، دو شاخص مورد استفاده قرار می‌گیرد. آلفای کرونباخ، شاخصی کلاسیک برای بررسی پایایی می‌باشد. مقدار ضریب آلفای کرونباخ قابل قبول بر اساس نظریات محققان مختلف، متفاوت است. برخی محققان، ضریب آلفای بالای ۰/۶ و برخی دیگر، ضریب آلفای بیشتر از ۰/۷ را به عنوان ضریب آلفای قابل قبول پذیرفته‌اند. شاخص پایایی مرکب نیز

(Warts et al., 1974) معرفی شده است. در آزمون پایایی سازه‌ها نه به صورت مطلق بلکه با توجه به همبستگی سازه‌هایش با یکدیگر محاسبه می‌گردد. برای پایایی مرکب نیز مقدار بیشتر از ۰/۷ نشان از پایایی و مقدار کمتر از ۰/۶ عدم وجود پایایی را نشان می‌دهد (رضازاده و داوری ۱۳۹۱). معیار روایی همگرا نشان‌دهنده میانگین واریانس به اشتراک گذاشته شده بین هر سازه با شاخص‌های خود است. به بیان ساده‌تر، AVE (میانگین واریانس استخراج شده) جهت اعتبار همگرایی به کار می‌رود و همبستگی زیاد شاخص‌های یک سازه را در مقایسه با همبستگی شاخص‌های سازه‌های دیگر نشان می‌دهد. مقدار این ضریب نیز از صفر تا یک، متغیر است که مقادیر بالاتر از ۰/۵ پذیرفته می‌شود. جدول ۱، مقادیر ضرایب آلفای کرونباخ، پایایی مرکب و روایی همگرا را نشان می‌دهد.

جدول ۱) نتایج آزمون آلفای کرونباخ و پایایی مرکب

متغیر	آلفای کرونباخ	پایایی مرکب	روایی همگرا
یادگیری غیررسمی	۰/۸۵۰	۰/۹۱۰	۰/۷۷۲
سرمایه روانشناختی	۰/۹۰۷	۰/۹۲۶	۰/۷۵۸
جوسازمانی	۰/۸۹۴	۰/۹۳۱	۰/۷۳۱

همان‌طور که مشاهده می‌گردد نتایج آزمون برای شاخص آلفای کرونباخ، پایایی مرکب و روایی همگرا از پایایی و روایی خوبی برخوردار است.

روایی واگرا

منظور از روایی واگرا این است که گویه‌ها یا معرف‌های مربوط به یک متغیر فقط همان متغیر را بسنجند. در این مرحله ابتدا جذر مقادیر AVE را محاسبه نموده و سپس مقادیر به دست آمده را بر روی قطر ماتریس جایگزین می‌شود. در جدول همبستگی متغیرها با یکدیگر همان‌طور که مشاهده می‌گردد، مقادیر جذر AVE قرار گرفته بر روی قطر ماتریس همبستگی از مقادیر همبستگی آن متغیر با سایر متغیرها بزرگتر می‌باشد که نشان‌دهنده مناسب بودن روایی واگرایی مدل می‌باشد.

جدول ۲) نتایج روایی واگرا

یادگیری غیررسمی	جوسازمانی	سرمایه روانشناختی
۰/۸۷۸		
۰/۶۰۸	۰/۸۵۴	
۰/۵۷۱	۰/۴۹۸	۰/۸۷۰

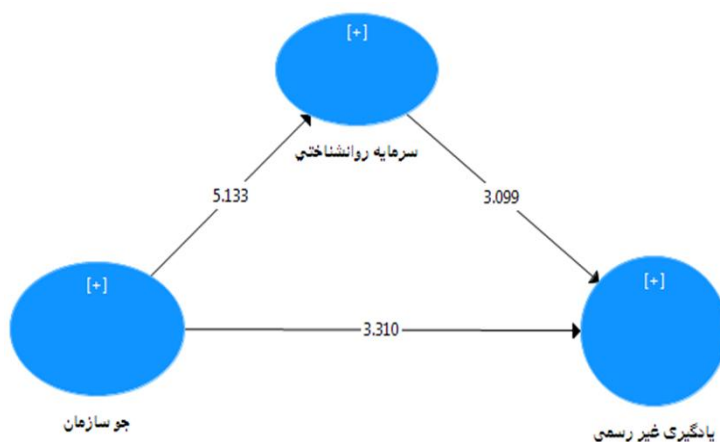
بررسی روایی سؤالات پژوهش

در روش‌شناسی مدل معادلات ساختاری، ابتدا لازم است که تا روایی سازه مورد مطالعه قرار گرفته تا مشخص شود شاخص‌های انتخاب شده برای اندازه‌گیری سازه‌های مورد نظر، خود از دقت لازم برخوردار می‌باشند یا خیر. بارهای عاملی از طریق محاسبه مقدار همبستگی شاخص‌های یک سازه با آن سازه محاسبه می‌شود. حد مطلوب بار عاملی شاخص‌ها، ۰/۴ یا بالاتر می‌باشد؛ به عبارت دیگر در این مرحله چنان چه بار عاملی یک شاخص، کمتر از ۰/۴ گردد لازم است آن شاخص حذف گردد.

نتایج نشان داد که بار عاملی تمامی سؤالات در حالت معناداری بیشتر از ۱/۹۶ قرار گرفته و همچنین در حالت استاندارد نیز بیشتر از ۰/۴ می‌باشد در نتیجه سؤالات پژوهش، مورد تأیید قرار گرفته و یا به عبارت دیگر به درستی توانسته متغیرهای پژوهش را اندازه‌گیری کند.

آزمون مدل درونی یا مدل معادلات ساختاری

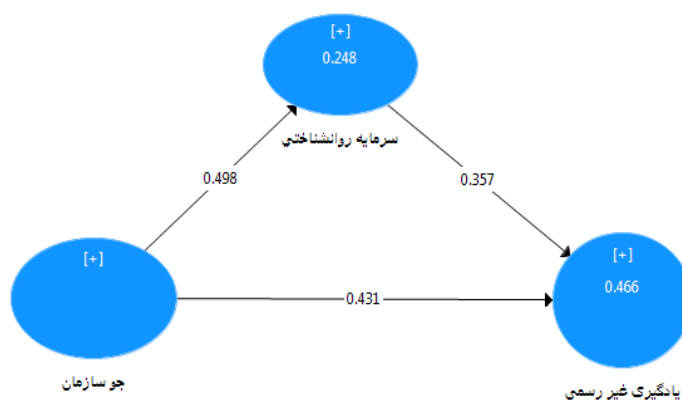
رابطه متغیرهای مورد بررسی در هر یک از فرضیه‌های تحقیق بر اساس یک ساختار علی با تکنیک حداقل مربعات جزئی PLS آزمون شده است. مدل تفکیک شده تحقیق بر اساس روابط هر یک از متغیرها نیز آزمون شده است که در نهایت ارائه شده است. در مدل کلی تحقیق که در شکل نهائی ترسیم شده است میانگین پاسخ به متغیرهای قابل مشاهده هر متغیر پنهان محاسبه شده و در نهایت هر متغیر پنهان به عنوان یک متغیر قابل مشاهده برای سازه اصلی خود، استفاده شده است. آماره t برای سنجش معناداری روابط نیز محاسبه شده است. در پژوهش حاضر با توجه به فرضیات مدل در دو حالت استاندارد و معناداری ارائه شده است.



شکل ۲) مدل ساختاری درونی در حالت معناداری ضرایب

معيار ضريب مسير يا R^2

دومين معيار برای بررسی برازش مدل ساختاری در یک پژوهش ضرایب R^2 مربوط به متغیرهای پنهان درون‌زای (وابسته) مدل است. R^2 معیاری است که نشان از تأثیر متغیرهای برون‌زا بر یک متغیر درون‌زا دارد و سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی در نظر گرفته می‌شود و در صورتی که در یک مدل، یک سازه درون‌زا توسط تنها یک یا دو سازه برون‌زا تحت تأثیر قرار گیرد، مقدار R^2 از ۰/۳۳ به بالا نشان از قوت رابطه بین آن سازه و سازه درون‌زاست (رضازاده و داوری ۱۳۹۱).



شکل ۳) مدل ساختاری درونی در حالت تخمین ضرایب استاندارد

آزمون مدل کلی معيار نیکویی برازش

معیاری برای سنجش تمام مدل، وجود ندارد. با این وجود، یک معیار کلی برای نیکویی برازش به وسیله تنته‌اوس و همکاران پیشنهاد شده است به نام شاخص GOF که مدل کلی شامل هر دو بخش مدل اندازه‌گیری و ساختاری می‌شود و با تأیید برازش آن، بررسی برازش در یک مدل کامل می‌شود. برای بررسی برازش مدل کلی تنها کافی است یک معیار به نام GOF سنجیده شود:

میزان $Communalities$ از میانگین مقادیر اشتراکی که در جدول ۵، آمده است، به دست می‌آید.

جدول ۵) مقادیر اشتراکی و $\overline{R^2}$

متغیرها	مقادیر اشتراکی	
سرمایه روانشناختی	۰/۹۱۰	۰/۲۴۸
یادگیری غیررسمی	۰/۸۶۱	۰/۴۶۶
جو سازمانی	۰/۸۹۷	

با توجه به مقادیر جدول فوق، میزان میانگین مقادیر اشتراکی برابر است با ۰/۸۸۹. از آنجا که دو متغیر پنهان درون‌زای مرتبه اول در این مدل وجود دارد لذا مقدار $\overline{R^2}$ برابر است با: ۰/۳۵۷. لذا مقدار معیار GOF برابر است با:

$$GOF = \sqrt{.1889 * .357} = .563$$

با توجه به سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ که به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF معرفی شده است. حصول مقدار ۰/۵۶۳ برای این معیار، نشان از برازش قوی مدل کلی تحقیق دارد. اگر مقدار $GOF > 0.35$ باشد یعنی کیفیت مدل به ۹۷٪ کوورایانس‌ها می‌رسد.

آزمون فرضیات

مدل‌سازی معادلات ساختاری، یک ابزار پژوهشی رایج در علوم مدیریت، پزشکی و علوم اجتماعی در دو سه دهه اخیر بوده است. با توجه به مطالب بیان‌شده در این قسمت، با استفاده از اسمارت پی ال اس^۱ به بررسی اثرگذاری یا عدم اثرگذاری عوامل یادشده، پرداخته می‌شود و در ادامه، شاخص‌های سنجش عوامل و ضریب تعیین عوامل مورد بررسی قرار می‌گیرند.

قابل ذکر است که آماره T^2 معنی‌دار بودن اثر متغیرها را بر هم نشان می‌دهد. اگر مقدار T بیشتر از ۱/۹۶ باشد، یعنی اثر مثبت وجود دارد و معنی‌دار است. اگر بین ۱/۹۶+ و ۱/۹۶- باشد، اثر معنی‌داری وجود ندارد و اگر کوچک‌تر از ۱/۹۶- باشد، یعنی اثر منفی دارد ولی معنی‌دار است. همچنین ضرایب مسیر اگر بالای ۰/۶ باشد بدین معناست که ارتباطی قوی میان دو متغیر وجود دارد، اگر بین ۰/۳ تا ۰/۶ باشد، ارتباط متوسط و اگر زیر ۰/۳ باشد، ارتباط ضعیفی وجود دارد (داوری و همکاران ۱۳۹۱). داده‌های به‌دست‌آمده از تحقیق میدانی در نرم‌افزار پی ال اس اجرا گردید و نتایج زیر به دست آمد.

جو سازمانی بر یادگیری غیررسمی، تأثیر معنی‌داری دارد.

¹ SMART-PLS

² T-value

با توجه به آماره تی برابر با $3/310$ که بیشتر از $1/96$ است، نتیجه می‌گیریم جو سازمانی بر یادگیری غیررسمی در سطح اطمینان ۹۹ درصد، معنادار شده بنابراین پیش‌بینی می‌شود در یک نمونه بزرگتر از همان جامعه اگر مدل تکرار شود فرضیه تأیید شود. با توجه به این که میزان ضریب استاندارد $0/431$ است بنابراین جو سازمانی بر یادگیری غیررسمی، تأثیر متوسطی دارد.

جو سازمانی بر سرمایه روانشناختی، تأثیر معنی‌داری دارد.

با توجه به آماره تی برابر با $5/133$ که بیشتر از $1/96$ است، نتیجه می‌گیریم جو سازمانی بر سرمایه روانشناختی در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار شده بنابراین پیش‌بینی می‌شود در یک نمونه بزرگتر از همان جامعه اگر مدل تکرار شود فرضیه تأیید شود. با توجه به اینکه میزان ضریب استاندارد $0/498$ است بنابراین جو سازمانی بر سرمایه روانشناختی تأثیر متوسطی دارد.

سرمایه روانشناختی بر یادگیری غیررسمی، تأثیر معنی‌داری دارد.

با توجه به آماره تی برابر با $3/099$ که بیشتر از $1/96$ است، نتیجه می‌گیریم سرمایه روانشناختی بر یادگیری غیررسمی در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار شده بنابراین پیش‌بینی می‌شود در یک نمونه بزرگتر از همان جامعه اگر مدل تکرار شود فرضیه تأیید شود. با توجه به اینکه میزان ضریب استاندارد $0/357$ است بنابراین سرمایه روانشناختی بر یادگیری غیررسمی تأثیر متوسطی دارد.

برای آزمودن تأثیر یک متغیر میانجی، یک آزمون پرکاربرد بنام آزمون سوبل نیز وجود دارد که برای معناداری تأثیر میانجی یک متغیر در رابطه میان دو متغیر دیگر به کار می‌رود.

جدول ۳) آزمون فرضیات

نتیجه آزمون	آماره تی	ضریب مسیر	فرضیه	
تأیید فرضیه	$3/310$	$0/431$	جو سازمانی ← یادگیری غیررسمی	۱
تأیید فرضیه	$5/133$	$0/498$	جو سازمانی ← سرمایه روانشناختی	۲
تأیید فرضیه	$3/099$	$0/357$	سرمایه روانشناختی ← یادگیری غیررسمی	۳
میانجی است	$2/707$	$0/177$	جو سازمانی ← سرمایه روانشناختی ← یادگیری غیررسمی	۴

آزمون کیفیت مدل ساختاری (آزمون ارتباط پیش بین یا اشتراک افزونگی)^۱

هدف این شاخص، بررسی توانایی مدل ساختاری در پیش بینی کردن به روش چشم پوشی می باشد. معروف ترین و شناخته شده ترین معیار اندازه گیری این توانایی، این شاخص است که بر اساس این ملاک، مدل باید نشانگرهای متغیر مکنون درون زای انعکاسی را پیش بینی کند. مقادیر به دست آمده از این آزمون، مثبت است که نشان دهنده کیفیت مناسب مدل ساختاری است در مورد قدرت پیش بینی مدل در مورد متغیرهای پنهان درونزا سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ به ترتیب به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای این شاخص معرفی شده اند. بر این اساس، قدرت پیش بینی مدل در مورد متغیرهای پنهان درونزا، قوی است.

جدول ۴) کیفیت مدل ساختاری (آزمون ارتباط پیش بینی)

Q ² (=1-SSE/SSO)	SSE	SSO	
۰/۶۲۳	۳۴۶/۵۸۲	۹۲۰/۰۰۰	یادگیری غیررسمی
۰/۶۳۳	۲۰۲/۳۱۶	۵۵۲/۰۰۰	جو سازمانی
۰/۶۰۸	۶۴۸/۷۸۸	۱۶۶۵/۰۰۰	سرمایه روانشناختی

با توجه به سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ که به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای قدرت پیش بینی مدل معرفی شده اند. در مجموع، مدل ساختاری پژوهش از قدرت پیش بینی مدل بسیار قوی، برخوردار است که نشان از قدرت پیش بینی مدل می دهد.

بحث و نتیجه گیری

بین جو سازمانی و یادگیری غیررسمی در محل کار با میانجی گری سرمایه روانشناختی معلمان شهرستان فریدون شهر، رابطه معنی داری وجود دارد. برای بررسی میانجی بودن متغیر سرمایه روانشناختی در رابطه بین جو سازمانی و یادگیری غیررسمی از آزمون سوپل استفاده شد. میزان Z -value، ۲/۷۰۷ می باشد که چون بیش تر از ۱/۹۶ است تأثیر متغیر سرمایه روانشناختی در رابطه بین جو سازمانی و یادگیری غیررسمی تأیید می گردد. بنابراین می توان نتیجه گرفت که بین جو سازمانی و یادگیری غیررسمی معلمان در محل کار، رابطه معنی داری وجود دارد و متغیر سرمایه روانشناختی، میانجی است. نتایج این بخش به طور وابسته ای با نتایج حاصل از پژوهش هوآنگ و وانگ (۲۰۲۱) که در مقاله ای به بررسی نقش سرمایه روانشناختی به عنوان واسطه ای بین جو سازمانی و یادگیری غیررسمی پرداختند و پژوهش برگ^۲ و همکاران (۲۰۰۸) که به بررسی عوامل مؤثر بر یادگیری غیررسمی در محیط کار پرداخته اند و همچنین با پژوهش کینت^۳ (۲۰۱۶) که در مقاله ای به بررسی رشد حرفه ای روزانه معلمان نقشه برداری از فعالیت های یادگیری غیررسمی پرداخته اند همسو می باشد. جو سازمانی بر سرمایه روانشناختی، تأثیر معنی داری دارد. با توجه به آماره تی

^۱ Construct crossvalidated communality

^۲ Berg

^۳ Kyndt

برابر با ۵/۱۳۳ که بیشتر از ۱/۹۶ است، نتیجه می‌گیریم جو سازمانی بر سرمایه روانشناختی کارکنان در سطح اطمینان ۹۹ درصد، معنادار شده است؛ بنابراین پیش‌بینی می‌شود در یک نمونه بزرگتر از همان جامعه اگر مدل، تکرار شود فرضیه تأیید شود. با توجه به اینکه میزان ضریب استاندارد ۰/۴۹۸ است بنابراین جو سازمانی بر سرمایه روانشناختی تأثیر متوسطی دارد. نتایج این بخش به‌طور وابسته‌ای با نتایج حاصل از پژوهش هوآنگ و وانگ (۲۰۲۱) و پژوهش زکریا (۲۰۲۰) که در مقاله‌ای به بررسی تأثیر جو مدرسه و خودکارآمدی معلم بر رضایت شغلی معلمان عمدتاً استیم پرداخته‌اند، همسو بوده است. سرمایه روانشناختی بر یادگیری غیررسمی، تأثیر معنی‌داری دارد.

با توجه به آماره تی برابر با ۳/۰۹۹ که بیشتر از ۱/۹۶ است، نتیجه می‌گیریم سرمایه روانشناختی بر یادگیری غیررسمی در سطح اطمینان ۹۹ درصد، معنادار شده بنابراین پیش‌بینی می‌شود در یک نمونه بزرگتر از همان جامعه اگر مدل تکرار شود فرضیه تأیید شود. با توجه به این که میزان ضریب استاندارد ۰/۳۵۷ است بنابراین سرمایه روانشناختی بر یادگیری غیررسمی تأثیر متوسطی دارد. نتایج این بخش به‌طور وابسته‌ای با نتایج حاصل از هوآنگ و وانگ (۲۰۲۱) و همچنین با نتایج حاصل از پژوهش بو^۱ (۲۰۱۶) که در مقاله‌ای به بررسی ارتباط بین سرمایه روانشناختی دانشجویان، توانمندسازی یادگیری و مشارکت پرداخته است همسو بود. در رابطه با جو سازمانی سیاست‌گذاران و مدیران مدرسه باید منابع مناسبی برای استفاده معلمان و دانش‌آموزان تهیه کنند، معلمان در بحث‌های تصمیم‌گیری، شرکت داده شده و نظرخواهی شوند، بر نوآوری‌های آموزشی تأکید کنند و روابط همکاری و دانش‌آموزی را قوت بخشند. این مطالعه نشان داد که جو مدرسه بر فعالیت‌های مختلف یادگیری غیررسمی معلمان در محل کار به روش‌های متفاوتی تأثیر می‌گذارد. این یافته نشان می‌دهد که آگاهی مدیران از تأثیرات احتمالی جو مدرسه هنگام تدوین سیاست‌های مدرسه در مورد یادگیری معلمان، چقدر مهم است. به عنوان مثال، برای کاهش اثرات محدود کننده تصمیم‌گیری مدیریتی بر یادگیری غیررسمی در محل کار معلم، مدیران می‌توانند سیاست‌هایی را اجرا کنند که معلمان را هم برای مشارکت در امور مدرسه و هم انجام تدریس خلاقانه توانمند می‌سازد. علاوه بر این، اگر مدیران مدرسه بخواهند نوع خاصی از یادگیری غیررسمی معلمان در محل کار را افزایش دهند، می‌توانند بر جنبه‌های خاص جو مدرسه، تأکید بیشتری داشته باشند. برای مثال، اگر هدف مدیران، بهبود تعامل معلم با دانش‌آموزان باشد، می‌توانند هم همکاری آموزشی و هم تدریس خلاق را در اولویت، قرار دهند. اگر هدف مدیران، تشویق معلمان به جستجوی نظریه‌های جدیدتر و اطلاعات آموزشی به روز است، باید منابع و فرصت‌های فراوان فناوری اطلاعات و ارتباطات^۲ برای کمک و ارزیابی سطح روانشناختی معلمان ایجاد شود و با تجزیه و تحلیل و بررسی سطح روانشناختی معلمان، مشکلات آن‌ها را حل و فصل کرده و تاب‌آوری معلمان را بهبود بخشند. همچنین با ارائه راه‌حل‌ها و پیشنهادها و کاهش و مدیریت فشارها و استرس‌های کاری، سطح امیدواری و خوش‌بینی معلمان را افزایش دهند. این مطالعه، اهمیت سرمایه روانشناختی را برای یادگیری غیررسمی معلم در محل کار نشان داد. این یافته‌ها به وضوح نشان می‌دهد که درک سطوح معلمان از سرمایه

^۱ Bu

^۲ ICT (Information & communication technology)

روانشناختی باید یک نگرانی کلیدی برای مربیان و مدیران باشد. از آنجایی که تدریس، یک شغل استرس‌زا است، مربیان و سیاست‌گذاران باید فراتر از پذیرش سرمایه روانشناختی معلمان بروند و باید به دنبال معرفی فعال برنامه‌های مداخله‌ای مؤثر برای بهبود عملکرد سرمایه روانشناختی و تدریس خود باشند. تطبیق مؤثر برنامه‌های آموزشی در آموزش معلمان ممکن است گام مهمی در ارتقای یادگیری در محل کار و توسعه حرفه‌ای معلمان باشد. به طور کلی نتایج بررسی‌ها به وضوح نشان می‌دهد که سیاست‌گذاران و مدیران مدرسه باید هر زمان که سیاست‌هایی را در رابطه با گرایش معلم یا توسعه حرفه‌ای، برنامه‌ریزی یا اجرا می‌کنند، تأثیرات پیچیده جو مدرسه را بر یادگیری معلم در نظر بگیرند. همان طور که قبلاً در مورد اهمیت سرمایه روانشناختی ذکر شد، وضعیت‌های روانشناختی معلمان در شکل‌دهی عملکرد یادگیری آن‌ها اهمیت بسزایی دارد. این مجموعه از یافته‌ها نشان می‌دهد که سیاست‌گذاران آموزشی و مدیران مدارس باید درک روشنی از سطوح سرمایه روانشناختی معلمان خود و دانش عملی در مورد نحوه معرفی مداخلات مثبت برای افزایش سرمایه روانشناختی داشته باشند.

این مطالعه دارای چهار محدودیت است. اول این که، مقیاس مورد استفاده برای اندازه‌گیری یادگیری غیررسمی در محل کار معلم عمدتاً بر فعالیت‌های فردی و عمدی معلمان، متمرکز بود. با این حال، فعالیت‌های یادگیری غیررسمی نیز می‌تواند از یادگیری رسمی یا از شبکه‌های حرفه‌ای جمعی که عمیقاً در محیط مدرسه تعبیه شده‌اند، تکامل یابد؛ بنابراین، مطالعات آتی باید انواع بیشتری از فعالیت‌های یادگیری غیر رسمی در محل کار را ادغام کند که بتواند مدل ساخته‌شده در این مطالعه را تکمیل و بهبود بخشد. دوم، شرکت‌کنندگان در این مطالعه همگی از یک شهرستان در استان اصفهان بودند. این محدودیت ممکن است تعمیم یافته‌ها را به زمینه‌های دیگر محدود کند. علاوه بر این، معلمانی که موافقت کردند در مطالعه ما شرکت کنند، ممکن است کسانی بوده باشند که بیشتر در یادگیری غیررسمی در محل کار مشارکت داشته‌اند و چنین انتخاب شخصی ممکن است به سوگیری پاسخ منجر شود؛ بنابراین، نتایج ممکن است فقط نوک کوه یخ را در مورد نحوه درک بیشتر معلمان از مدارسشان و خود نشان دهد؛ بنابراین، مطالعات آینده باید شامل شرکت‌کنندگانی از زمینه‌ها و فرهنگ‌های مختلف باشد. سوم، سوگیری تک منبعی، یک نگرانی در این مطالعه بود. در این مطالعه فقط از پرسشنامه‌های خود گزارشی استفاده شد و این روش ممکن است روابط بین متغیرهای مورد مطالعه را تقویت کرده باشد. برای کمک به کاهش این سوگیری، در این مطالعه به وضوح به شرکت‌کنندگان، اطلاع داده شد که پاسخ‌های آن‌ها کاملاً ناشناس خواهد بود. علاوه بر این، همه موارد به طور مکرر از نظر ابهام بررسی شدند. با این حال، پتانسیل برای سوگیری باقی مانده است و برای تحقیقات آینده، طراحی روش‌های ترکیبی، با داده‌های جمع‌آوری شده از منابع مختلف، این محدودیت را برطرف می‌کند.

می‌توان گفت افزایش جو رسمی آموزش سازمانی در مدارس، افزایش یادگیری غیر رسمی معلمان را در بر دارد. این یافته‌ها را می‌توان به طور غیرمستقیم با نتایج پژوهش‌های بل^۱ و همکاران (۲۰۱۰)، حبیبی و همکاران (۱۳۸۴)، سیادت و همکاران (۱۳۸۴) و صادقی و فتحی (۱۳۹۱) همسو در نظر گرفت.

^۱ Bell

از این رو، مسئولان و مدیران می‌توانند با فراهم ساختن جو آموزشی متعادل و مناسب که در آن معلمان به راحتی بتوانند نظرات، انتقادات و پیشنهادهای خود را آزادانه ابراز کنند و از تجارب حرفه‌ای و ایده‌های جدید به صورت خلاقانه برای حل مشکلات، بهره‌مند شوند. بنابراین برای بهبود یادگیری غیررسمی معلمان باید راهبردهای مربوط به ارتقای جو آموزشی و حمایت از آموزش را تقویت کنند تا یادگیری غیر رسمی معلمان، توسعه یافته و تقویت شود. به عبارت دقیق‌تر، نتایج نشان می‌دهد با افزایش حمایت سازمانی و حمایت شغلی، یادگیری غیر رسمی معلمان، افزایش می‌یابد. این یافته را می‌توان به طور غیرمستقیم با نتایج پژوهش‌های نادى و سجادیان (۱۳۸۸) و فغانی (۱۳۹۱)، لهن^۱ (۲۰۰۶) و یانگ و لو^۲ (۲۰۰۱) همسو در نظر گرفت.

جو آموزشی پیش‌بینی‌کننده، بر یادگیری غیررسمی معلمان تأکید می‌کند. پس می‌توان گفت میزانی که جو سازمانی، حمایتی باشد یادگیری غیر رسمی معلمان، بیشتر می‌شود و زمینه برای یادگیری غیر رسمی و کسب اطلاعات بیشتر معلمان و به کارگیری پیشنهادهای آنان در سازمان فراهم می‌شود و این مورد تلاش سازمان، مدیریت و معلمان را به سمت افزایش کیفیت خدمات آموزشی سوق می‌دهد و معلمان را در استفاده از تجارب یکدیگر و به خدمت گرفتن بهینه‌تر ذخایر دانشی موجود در سازمان یاری می‌کند. این موارد نشان می‌دهند حمایت سازمانی، پیش‌بینی‌کننده مطمئنی برای بهبود و تسهیل یادگیری غیررسمی است. به طور کلی سازمان‌ها می‌توانند با توافق بر سر ارزش‌ها و باورهای موجود در سازمان تطابق با تغییر، هماهنگی در کار و همسو کردن اهداف فردی و سازمانی به افزایش یادگیری غیر رسمی معلمان کمک کنند و برنامه‌ریزان نیز نمی‌توانند اساس و معیار افزایش یادگیری غیر رسمی معلمان را بدون توجه به فرهنگ سازمانی، پایه‌ریزی کنند زیرا زمینه شکوفایی یادگیری در صورتی که فرهنگ سازمان، پذیرای آن باشد، نمود پیدا می‌کند. بر اساس یافته‌ها، مدارس باید به اهمیت و تأثیرگذاری یادگیری غیر رسمی بر روند و کیفیت آموزش، سخت دقت و توجه کرده و در صورت امکان، دوره‌هایی به این منظور برگزار کنند. در مدارس، ناظران و مدیران، زمینه ایجاد انگیزه برای تشویق معلمان به آموزش باکیفیت را در اولویت قرار دهند.

در پایان، مدیران باید کارکنان خود را متوجه دارایی‌ها و منابعی سازند که احتمال نتایج مثبت را افزایش می‌دهد. این دارایی‌ها شامل سرمایه انسانی (مهارت‌ها، دانش، توانایی‌ها و تجربیات)، سرمایه اجتماعی (روابط و شبکه‌ها) و سرمایه اقتصادی می‌باشد. همچنین همواره مدیران باید با دادن بازخورد در خصوص پیشرفت کارکنان، آن‌ها را از میزان موفقیتشان در کار، آگاه سازند تا به طور فزاینده‌ای احساس کارآمدی کنند.

سپاسگزاری

از معلمان بزرگوار فریدون‌شهر که در این پژوهش، همکاری مبذول نمودند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

تعارض منافع

در این پژوهش، هیچ گونه تعارض منافع وجود ندارد.

¹ Lohman

² Yang & Lu

منابع

۱. آسماندره، عبدالحمید؛ قاسم‌زاده، ابوالفضل و مهدیون، روح اله (۱۳۹۸). بررسی نقش جو آموزش سازمانی و فرهنگ سازمانی بر یادگیری غیررسمی معلمان شهر جاسک. *مطالعات آموزش و آموزشگاهی*، دوره ۸، شماره ۲۰، ص ۲۶۳-۲۸۳.
۲. آهسته، سعادت؛ قشقایی زاده، نصراله و افرازی، سید عبدالمجید (۱۳۹۶). رابطه بین سرمایه روان‌شناختی با اشتیاق شغلی در معلمان. *مطالعات روانشناسی صنعتی و سازمانی*، دوره ۴، شماره ۲، ص ۷۴-۵۹.
۳. براتی احمدآبادی، هاجر؛ عریضی، حمیدرضا و نوری، ابوالقاسم (۱۳۸۹). رابطه بین جو سازمانی و وجدان کاری با عملکرد شغلی. *روانشناسی کاربردی*، دوره ۴، شماره ۲، ص ۶۵-۸۱.
۴. فرزین رحیم و برزگر، مجید (۱۳۹۷). بررسی رابطه سرمایه روانشناختی و ویژگی‌های شخصیتی با سرزندگی معلمان. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، دوره ۹، شماره ۳۶، ص ۷۷-۹۰.
۵. کارشکی، حسین (۱۳۸۸). نقش خودتنظیمی در یادگیری غیررسمی. *مجموعه مقالات اولین همایش آموزش و یادگیری غیررسمی، دانشگاه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد*.
۶. نادى، محمد علی و سجادیان، ایلناز (۱۳۸۸). فعالیت‌ها، بازدارنده‌های محیطی و ویژگی‌های فردی مؤثر بر یادگیری غیررسمی معلمان شهر اصفهان. *نوآوری‌های آموزشی*، دوره ۸، شماره ۳۰، ص ۱۸۵-۱۵۶.
۷. واله، مونا؛ شکری، امید و اسدزاده، حسن (۱۴۰۰). اثربخشی برنامه آموزشی توانمندسازی روانی بر افزایش سرمایه روانشناختی و بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل معلمان. *علوم روانشناختی*، دوره ۲۰، شماره ۱۰۰، ص ۵۷۶-۵۹۶.
8. Alarcon, G. M., Bowling, N. A., & Khazon, S. (2013). Great expectations: A metaanalytic examination of optimism and hope. *Personality and Individual Differences*, 54(7), 821-827
9. Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548.
10. Bell, S. J., Menguc, B., & Widing, R. E. (2010). Salesperson learning, organizational learning, and retail store performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 38(2), 187-201.
11. Benson, G. (1997). Informal training takes off. *Training and Development*, 51(5), 93-4.
12. Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469.
13. Berg, S. A., & Chyung, S. Y. (2008). Factors that influence informal learning in the workplace. *Journal of Workplace Learning*, 20(4), 229-244.
14. Cable, D., Parsons, C. (2001). Socialization tactics and personorganization fit. *Personnel Psychology*, 54(1), 1-23.

15. Cameron, S., Mulholland, J., & Branson, C. (2013). Professional learning in the lives of teachers: Towards a new framework for conceptualising teacher learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(4), 377-397.
16. Tsai, C. L. (2014). The Organizational Climate and Employees' Job Satisfaction in the Terminal Operation Context of Kaohsiung Port. *The Asian journal of shipping and logistics*, 30(3), 373-392.
17. Chan, W. Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American educational research journal*, 45(3), 597-630.
18. Cheung, F., Tang, C. S. K., & Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labour, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 348-371.
19. Chirkina, T. A., & Khavenson, T. E. (2018). School climate: A history of the concept and approaches to defining and measuring it on PISA questionnaires. *Russian Education & Society*, 60(2), 133-160.
20. Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and socialeemotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
21. Conlon, T.J. (2004). A review of informal learning literature, theory, and implications for practice in developing global professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 28 (2-4), 283-95.
22. Cseh, M. (1998). *Managerial learning in the transition to a free market economy in Romanian private companies*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Georgia, Athens, GA,
23. Edwards, R., Usher, R. (2001). Lifelong learning: a postmodern condition of education?. *Adult Education Quarterly*, 51(4), 273-87.
24. Fisher, D., & Fraser, B. J. (1990). School climate: Assessing and improving school environments. *SET. Research information for teacher's*, 2, DOI: <https://doi.org/10.18296/set.1073>
25. Goldsmith, S. C., Pokala, N., Shen, W., Fedorov, A. A., Matsudaira, P., & Almo, S. C. (1997). The structure of an actin-crosslinking domain from human fimbrin. *Nature Structural & Molecular Biology*, 4(9), 708-712.
26. Huang, X., & Wang, C. (2021). Factors affecting teachers' informal workplace learning: The effects of school climate and psychological capital. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103363.
27. Johnson, D. (1999). A learning model for learning organizations. *Futurics*, 23 (1/2), 74-75.

28. Johnson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K. (2007). Teachers' perceptions of school climate: A validity study of scores from the revised school level environment questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 67(5), 833-844.
29. Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a "Sense of Success": New Teachers Explain Their Career Decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617.
30. Jurasaitė-Harbišon, E., & Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267-277.
31. Hobfoll, S. (2002). Social and Psychological Resources and Adaptation, Review of general psychology, 6(4), 307-324.
32. Knowles, M. S. (1950). *Informal Adult Education: A Guide for Administrators, Leaders, and Teachers*. New York: Association Press.
33. Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23(4), 387-405.
34. Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can Professional Environments in Schools Promote Teacher Development? Explaining Heterogeneity in Returns to Teaching Experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 476-500.
35. Kraft, M. A. & Falken, G.T. (2020). Why School Climate Matters for Teachers and Students. *State Education Standard*, 20(2), 33.
36. Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150.
37. Larson, B. (1991). *Informal workplace learning and partner relationships among paramedics in the pre-hospital setting. unpublished doctoral dissertation*. Teachers College, Columbia University, New York.
38. Lohman, M.C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18(3), 141-56.
39. Loukas, A., & Murphy, J. L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology*, 45(3), 293e309.
40. Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, Social and Now Positive Psychological Capital Management: Investing in People for Competitive Advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.

41. Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive Psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
42. Luthans, F., & Youssef, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 339-366.
43. Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behaviour management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152.
44. Magrath, A. (1997). The importance of unlearning. *Across the Board*, 34(2), 39-41.
45. Mariotti, J. (1999). Change requires learning and unlearning. *Industry Week*, 248(12), 248-259.
46. Marsick, V., & Watkins, K. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. Routledge and Kegan Paul, New York, NY,
47. Messmann, G., Segers, M., & Dochy, F. (2018). Informal Learning at Work: Triggers, Antecedents, and Consequences. *Routledge*, 978(1), 315-441.
48. Johnson, S. M., Reinhorn, S., Charner-Laird, M., Kraft, M., Ng, M., & Papay, J. P. (2014). Ready to lead, but how? Teachers' experiences in high-poverty urban schools. *Teachers College Record*, 116(10), 1-50.
49. Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
50. Organization for Economic Co-operation and Development. (2019). *About PIAAC*. <http://www.oecd.org/skills/piaac/>. Accessed 10 June.
51. Papay, J. P., & Kraft, M. A. (2017). Developing Workplaces Where Teachers Stay, Improve, and Succeed. In: *Teaching in Context: How Social Aspects of School and School Systems Shape Teachers' Development & Effectiveness*. Cambridge: Harvard Education Press, 15-35.
52. Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514.
53. Sambrook, S. (2005). Factors influencing the context and process of work-related learning Synthesizing findings from two research projects. *Human Resource Development International*, 8(1), 101-119
54. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524.

55. Smith, M. (2002). Mary Parker Follett and informal education. *The Encyclopedia of Informal Education*, Available at: www.infed.org/thinkers/et-foll.htm.
56. Svensson, L., Ellstrom, P. E., & Aberg, C. (2004). Integrating formal and informal learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 16(8), 479-491
57. Kappagoda, S., Othman, P. Z. H., & Alwis, G. (2014). Psychological capital and job performance: The mediating role of work attitudes. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 2(2), 102-116.
58. Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.
59. You, J. W. (2016). The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement. *Learning and Individual Differences*, 49, 17-24.
60. Yang, B. & Lu, D. R. (2001). Predicting academic performance in management education: An empirical investigation of MBA success. *Journal of Education for Business*, 77(1), 15-20.
61. Youssef, C. M., & Luthans, F. (2007). Positive Organizational Behaviour in the Workplace: The Impact of Hope, Optimism and Resilience. *Journal of Management*, 33, 774-800.
62. Zakariya, Y.F. (2020). Effects of school climate and teacher self-efficacy on job satisfaction of mostly STEM teachers: a structural multigroup invariance approach. *International Journal of STEM Education*, 7, 1-12.