



فصلنامه علمی

# اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء (س)

دوره ۱۷، شماره ۳، پاییز ۱۴۰۰

شماره پیاپی ۶۱

صاحب امتیاز: دانشگاه الزهراء (س)، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

مدیر مسئول: سعید رضایی شریف‌آبادی

سر دبیر: مهناز اخوان تفتی

مدیر اجرایی: پروین صمدی  
دبیر اجرایی: فاطمه وزیری  
ویراستار فارسی: فاطمه سفیری  
ویراستار انگلیسی: شرکت کانون ویرایش ایرانیان  
طراح جلد: پریسا شاد قزوینی  
صفحه‌آرا: مهری پونده‌کیا  
ناشر: دانشگاه الزهراء (س)  
ترتیب انتشار: فصلی  
شماره پروانه انتشار: ۱۲۴/۴۳۷۴  
شاپا / ISSN: ۱۷۳۵-۴۴۸۸  
شماره پروانه علمی-پژوهشی: ۳/۲۹۱۰/۱۰۶۸  
شمارگان: ۱۰۰۰ نسخه  
نشانی دفتر مجله: تهران، میدان ونک، خیابان ونک، دانشگاه الزهراء (س)، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، طبقه سوم  
صندوق پستی: ۱۹۹۳۵/۶۶۳  
تلفن: (داخلی ۲۳۰۹) ۸۸۰۵۸۹۴۰  
تلفکس: ۸۸۰۴۱۴۶۳  
پست الکترونیک: jontoe@alzahra.ac.ir  
وبگاه: http:jontoe.alzahra.ac.ir/

بها: دسترسی رایگان از وبگاه نشریه  
این فصلنامه در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) و نیز ایران ژورنال (نظام نمایه‌سازی مرکز منطقه‌ای اطلاع رسانی علوم و فن‌آوری نمایه می‌شود و دارای ضریب تأثیر در این نظام (ISC) است.  
این فصل‌نامه با همکاری معاونت پژوهشی دانشگاه الزهراء (س) به چاپ می‌رسد.

هیئت تحریریه:  
مهناز اخوان تفتی  
دانشیار دانشگاه الزهراء (س)  
یوسف ادیب  
استاد دانشگاه تبریز  
محمدرضا آهنچیان  
استاد دانشگاه فردوسی مشهد  
سعیده بنت‌سراج  
استاد دانشگاه مالایا  
سعید بهشتی  
استاد دانشگاه علامه طباطبائی  
عباسعلی حسین‌خانزاده  
دانشیار دانشگاه گیلان  
سیمین حسینیان  
استاد دانشگاه الزهراء (س)  
علی ذکاوتی قراقرلو  
دانشیار دانشگاه خوارزمی  
محمدرضا سرکارآرانی  
استاد دانشگاه ناگویا  
غلامرضا شمس  
استادیار دانشگاه شهید بهشتی  
ناصر شیربگی  
استاد دانشگاه کردستان  
مسعود صفایی‌مقدم  
استاد دانشگاه شهید چمران اهواز  
پروین کدیور  
استاد دانشگاه خوارزمی  
علیرضا کیامتش  
استاد دانشگاه خوارزمی  
طیبه ماهرزاده  
دانشیار دانشگاه الزهراء (س)  
بهرام محسن‌پور  
دانشیار دانشگاه خوارزمی  
گلنار مهران  
دانشیار دانشگاه الزهراء (س)  
ابوالقاسم یعقوبی  
استاد دانشگاه بوعلی سینا

بر اساس نظر کمیسیون بررسی نشریات علمی کشور وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری، در تاریخ ۱۳۸۳/۱۰/۸، درجه علمی - پژوهشی به شماره ۳/۲۹۱۰/۱۰۶۸ به فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی اعطا شد.

فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی در پایگاه اطلاعاتی زیر نمایه می‌شود.

- مرکز منطقه‌ای اطلاع‌رسانی علوم و فن‌آوری <http://www.isc.gov.ir>  
- پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی [www.sid.com](http://www.sid.com)  
- پایگاه اطلاعات نشریات کشور [www.magiran.com](http://www.magiran.com)

## شرایط پذیرش مقاله‌ها

مقاله‌ها تایپ شده و در حداکثر ۱۵ صفحه و ۵۰۰۰-۶۰۰۰ واژه باشد.  
چکیده فارسی و انگلیسی در ۱۵۰ تا ۲۰۰ واژه برای مقاله تهیه و تنظیم شود.  
متن تایپ شده کامل و نهایی مقاله و چکیده‌های آن، با فایل در ساختار Microsoft® Word از طریق سایت فصل‌نامه <http://jontoe.alzahra.ac.ir> فرستاده شود.  
آوردن نام، رتبه علمی، محل کار، شماره تماس، و E-mail نویسنده (نویسندگان) الزامی است.  
منابع و مآخذ مورد استفاده به ترتیب الفبای نام خانوادگی، بر اساس ضوابط نگارشی (مانند APA) در پایان مقاله آورده شود.

در متن مقاله، هر جا که لازم بود، نام مؤلف، سال انتشار، منبع و صفحه مورد نظر در داخل پرانتز نوشته و در مورد اصطلاحات و اسامی خارجی، هم ارز خارجی آن در پانویس آورده شود.

مقاله‌های رسیده نباید پیش‌تر در مجله‌های فارسی زبان داخل یا خارج کشور آمده باشد.  
بر اساس آئین‌نامه مجله‌های علمی کشور، مقالات پژوهشی اولویت دارند و دیگر مقالات تألیفی (مانند مقالاتی که به تبیین مبانی نظری علوم روان‌شناختی می‌پردازد)، طبق ضوابط آئین‌نامه مذکور بررسی خواهد شد.  
مسئولیت درستی علمی مقاله و داده‌های آن به عهده نویسنده(گان) خواهد بود.

## ملاحظات

هیئت تحریریه مجله در رد یا قبول مقالات دریافت شده آزاد است.  
مجله در ویرایش، اصلاح و هماهنگ‌سازی اصطلاحات علمی مقاله، به گونه‌ای که مفاهیم آن تغییر نیابد آزاد است.  
مقالات دریافت شده باز گردانده نخواهد شد.  
ترتیب تنظیم مقالات تأیید شده برای چاپ، بنا به نظر هیئت تحریریه مجله خواهد بود.



## فهرست

- رابطه نیرومندی‌های منشی معلمان با خودکارآمدی ادراک شده آن‌ها برای آموزش اخلاقی  
دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای رفتار رابطه بین فردی معلم  
زینب قربانی، امید شکری، جلیل فتح‌آبادی، مسعود شریفی  
۳۱-۷
- عوامل موثر بر انتخاب شغل معلمی از دیدگاه دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان استان  
آذربایجان شرقی  
فیروز محمودی، حمدالله حبیبی، جعفر خان زاده مقصودلو  
۵۵-۳۳
- تدوین و اعتباربخشی یک طرح برنامه درسی برای آموزش ضمن خدمت معلمان پیش‌دبستان  
علی نوری، هانیه کلانتری دهقی، فرزانه عباس  
۸۳-۵۷
- واکاوی و تدوین کدهای اخلاقی برنامه درسی کار و فناوری  
مهدی ملکی، محمدجواد لیاقتدار، محمدرضا نیلی  
۱۰۶-۸۵
- اثربخشی بسته آموزشی تنظیم هیجانی گروس بر تعلل‌ورزی دانشجویان دختر دانشگاه بیرجند ۱۰۷-۱۲۳  
عطیه حسن‌آبادی، احمد خامسان، لیلا طالب‌زاده شوشتری
- رابطه رشته‌های تحصیلی جستجوگرانه با نتایج یادگیری: بررسی اثرات میانجی سطوح درگیری  
دانشجویان  
وهاب بخش آزادی، اصغر سلطانی  
۱۵۱-۱۲۵
- رابطه حمایت معلم ادراک‌شده و عملکرد تحصیلی درس ریاضی: نقش میانجی‌گر انگیزه  
درونی، اضطراب و خودکارآمدی ریاضی  
فهیمة کاشانی، مجید صدوقی، مسعود کیانی  
۱۷۵-۱۵۳
- ارائه الگوی تربیت جنسی در ایران بر مبنای برنامه جامع آموزش جنسی (CSE)  
مریم شیربیگی، زهره اسماعیلی، بهمن سعیدی پور، محمدرضا سرمدی  
۲۰۸-۱۷۷
- پدیدارشناسی مفهوم رهبری معلم زبان انگلیسی از دیدگاه دانشجویان زبان‌آموز ایرانی  
سعید صفدری  
۲۲۹-۲۰۹
- سنتر یک الگوی برنامه درسی کارآفرینی در رشته علوم تربیتی مبتنی بر شبکه تار عنکبوتی اکر  
داود باوفا، مرضیه دهقانی، محمد جوادی پور، رضا محمدکاظمی  
۲۵۰-۲۳۱

## داوران این شماره

---

استاد دانشگاه الزهرا <sup>(س)</sup>	سیمین حسینیان
دانشیار دانشگاه الزهرا <sup>(س)</sup>	حمید رضائیان
دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان واحد خوراسگان	محبوبه السادات کدخدایی
دانشیار دانشگاه قم	رضا جعفری هرنندی
استادیار دانشگاه تهران	منصوره حاج حسینی
استادیار دانشگاه تهران	سعید صفایی موحد
استادیار دانشگاه الزهرا <sup>(س)</sup>	محبوبه موسیوند
دانشیار دانشگاه خوارزمی	بهرام محسن پور
آموزش و پرورش	مریم اصفهانی
استادیار دانشگاه سمنان	محمود نجفی
دانشیار دانشگاه مازندران	سهیلا هاشمی
استادیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش	زهرا شعبانی
استادیار دانشگاه شاهد	سولماز نورابادی
دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی	غلامعلی احمدی
استادیار دانشگاه الزهرا <sup>(س)</sup>	مریم محسن پور
دانشگاه الزهرا <sup>(س)</sup>	لیلا درویشی
استادیار دانشگاه تهران	کیوان صالحی
دانشیار دانشگاه الزهرا <sup>(س)</sup>	مه سیما پور شهریاری
دانشیار دانشگاه الزهرا <sup>(س)</sup>	پروین صمدی
استادیار دانشگاه خوارزمی	عفت عباسی



## رابطه نیرومندی های منشی معلمان با خودکارآمدی ادراک شده آن ها برای آموزش اخلاقی دانش آموزان: نقش واسطه‌ای

### رفتار رابطه بین فردی معلم

زینب قربانی<sup>۱</sup>، اسید شکری<sup>۲\*</sup>، جلیل فتح آبادی<sup>۳</sup>، مسعود شیرینی<sup>۴</sup>

#### چکیده

این مطالعه با هدف آزمون نقش واسطه‌ای رابطه بین فردی معلمان در رابطه نیرومندی‌های منشی آن‌ها با خودکارآمدی ادراک شده معلمان برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان انجام شده است. ۲۰۰ معلم (۱۰۰ مرد و ۱۰۰ زن) به نسخه کوتاه ابزار نیرومندی‌های منشی، پرسشنامه تعامل معلم و مقیاس کارآمدی معلم بر آموزش اخلاقی دانش‌آموزان پاسخ دادند. نتایج نشان داد که رابطه نیرومندی‌های منشی با رفتار بین فردی مثبت معلم و خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان مثبت و معنادار و با رفتار رابطه بین فردی منفی معلم، منفی و معنادار بود. همچنین، نتایج نشان داد رابطه رفتار بین فردی مثبت معلم با خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی مثبت و معنادار و رابطه رفتار رابطه بین فردی معلم با خودکارآمدی برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان منفی و معنادار بود. نتایج همچنین نشان داد که مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی رابطه بین فردی معلم در رابطه نیرومندی‌های منشی و خودکارآمدی معلمان برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان برابرش قابل قبولی با داده‌ها دارد. همچنین، نتایج نشان داد که در مدل مفروض، ۲۵ درصد از واریانس خودکارآمدی معلمان برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان از طریق نیرومندی‌های منشی و رابطه بین فردی آن‌ها تبیین شد. این نتایج نشان می‌دهد که بخشی از واریانس مشترک بین دوایر مفهومی نیرومندی‌های منشی و خودکارآمدی برای آموزش اخلاقی فراگیران، نتیجه تغییرپذیری در رفتار رابطه بین فردی معلم است.

#### اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱

#### نوع مقاله: پژوهشی

#### واژگان کلیدی

تحلیل واسطه‌ای، خودکارآمدی برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان، رفتار رابطه بین فردی معلم، نیرومندی‌های منشی.

ayda.1404@gmail.com

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی.

۲. نویسنده مسئول: استادیار دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی کاربردی، تهران، ایران.

oshokri@yahoo.com

۳. دانشیار دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی کاربردی، تهران، ایران.

fathabadi51@gmail.com

m5charif@yahoo.fr

۴. استادیار دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی کاربردی، تهران، ایران.

## مقدمه

مرور شواهد تجربی مختلف نشان می‌دهد که تاکید بر توان تفسیری باورهای خودکارآمدی در پیش‌بینی کنش‌وری افراد مختلف در قلمروهای مطالعاتی آموزشی و حرفه‌ای همواره در کانون توجه پژوهشگران بوده است (رومیجین، اسلات، لیسیمن و پاگانی، ۲۰۲۰؛ بانیویلی - روسی، بوفارد، پالیکارا و ویزیو، ۲۰۱۹). بر این اساس، در تعداد زیادی از مطالعات، محققان مختلف کوشیده‌اند به طور خاص، نقش تفسیری باورهای خودکارآمدی را در تبیین الگوی تمایز یافتگی در کنش‌وری معلمان در قلمروهای مفهومی متفاوت به طور نظام‌دار تحلیل کنند (هوانگ، ژانگ و هوانگ، ۲۰۲۰؛ پریرا و جان، ۲۰۲۰). نتایج برخی مطالعات نشان می‌دهد که در بین قلمروهای چندگانه باورهای خودکارآمدی معلمان، باورهای خودکارآمدی آموزشی آن‌ها در پیش‌بینی کیفیت عملکرد دانش‌آموزان از اهمیت خاصی برخوردار است. برای مثال، وقتی معلمان در کلاس درس باورهای خودکارآمدی آموزشی بالایی دارند، در آن کلاس‌های درس، دانش‌آموزان انگیزش تحصیلی بیشتری نشان می‌دهند، دارای باورهای خودکارآمدی بالاتری هستند و از موفقیت تحصیلی بیشتری نیز برخوردارند (لازاریدس، باچالس و راباخ، ۲۰۱۸). علاوه بر این، وقتی معلمان باورهای خودکارآمدی آموزشی بالایی دارند، برای طراحی و سازمان‌دهی فعالیت‌های کلاسی زمان بیشتری را صرف می‌کنند و همچنین، برای پاسخ‌دهی به نیازهای دانش‌آموزان، از روش‌ها و ایده‌های بدیع بیشتر بهره می‌جویند (شاکلا، کاریل و چاند، ۲۰۲۰). همچنین، کلاس‌های درس معلمان دارای باورهای خودکارآمدی آموزشی بالا از طریق ویژگی‌هایی مانند تاکید بر یادگیری، پیشرفت و ساختارهای اهداف تسلطی<sup>۱</sup> مشخص می‌شود (ژو، لیو و لیو، ۲۰۲۰). در مقابل، معلمان فاقد باورهای خودکارآمدی آموزشی، مستعد و قدرت‌طلب هستند، در کلاس درس سطوح بالاتری از خشم و تنیدگی را گزارش می‌کنند، نسبت به وضعیت انگیزشی دانش‌آموزان دیدگاه بدبینانه‌ای دارند، برای موضوعات غیردرسی، وقت بیشتری را منظور می‌کنند و در نهایت، دانش‌آموزان را به دلیل شکست خوردن مورد انتقاد قرار می‌دهند (بوریک و کیم، ۲۰۲۰).

نتایج برخی از مطالعات نشان می‌دهد که باورهای خودکارآمدی معلم با سبک ترجیحی او برای مدیریت دمکراتیک کلاس‌های درس - که بر تقویت تلاش‌های مبتنی بر همکاری بین

---

1. Mastery- Oriented goals



دانش‌آموزان متمرکز است- رابطه دارد (لازاریدیس، وات و ریچاردسون، ۲۰۲۰). در کلاس‌های درسی که به صورت دمکراتیک مدیریت می‌شوند، دانش‌آموزان درباره موضوعاتی مانند مباحثه، تصمیم‌گیری، حل مسئله اجتماعی و حل تعارض‌های بین‌فردی مهارت‌های لازم را فرا می‌گیرند. جو چنین کلاس‌هایی نه تنها در شکل‌دهی به جهت‌گیری‌های یادگیری مبتنی بر تسلط در دانش‌آموزان مؤثرند، بلکه در بسط مهارت‌های اخلاقی آن‌ها نیز اثرگذارند (ناگانگ و چان، ۲۰۱۵). دلکلی و تزی (۲۰۲۰)، هوانگ، لی و یانگ (۲۰۱۹) تاکید کردند که پیچیدگی‌های غیرقابل‌انکار رشدیافتگی توانمندی‌های منشی در دانش‌آموزان و همچنین دشواری اخذ تدابیر اثربخش با هدف تقویت مهارت‌های اخلاقی در دانش‌آموزان، از یک سوی، نقش معلم را در تحقق این هدف متعالی سخت می‌کند و از دیگر سوی، تلاش و پشتکار مضاعفی را از جانب معلمان برای تحقق این هدف می‌طلبد. بر این اساس، با توجه به نقش تعیین‌کننده معلمان برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان، ناروائز، وایدیچ، ترنر و کمیلکو (۲۰۰۸) برای اولین بار ایده نوظهور باورهای خودکارآمدی معلمان برای آموزش اثربخش و کارآمد منش اخلاقی به دانش‌آموزان را توسعه دادند. خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان<sup>۱</sup> بیانگر باور معلم درباره توانایی خود برای بهبود و اثرگذاری بر رفتار و منش اخلاقی دانش‌آموزان است. در مطالعه ناروائز و همکاران (۲۰۰۸) نتایج نشان داد که بین باور خودکارآمدی معلم برای آموزش منش اخلاقی به دانش‌آموزان با درک معلمان از جو مدرسه، احساس خودکارآمدی آن‌ها برای کمک به یادگیری دانش‌آموزان و احساس خودکارآمدی در پیشبرد روابط مثبت با دانش‌آموزان، رابطه وجود دارد. بنابراین، در این پژوهش تلاش می‌شود با تاکید بر آموزه‌های جنبش روان‌شناسی مثبت‌نگر، نقش قلمروهای چندگانه نیرومندی‌های منشی<sup>۲</sup> - به مثابه هسته اصلی تشکیل‌دهنده ادراک از کفایت اخلاقی- در پیش‌بینی باورهای خودکارآمدی معلمان برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان، مطالعه شود.

در سال‌های اخیر، شواهد تجربی مختلف، بر مطالعه نظام‌مند کارکردهای روان‌شناختی مثبت آدمی و عوامل فردی، گروهی و اجتماعی اثرگذار بر تجربه زندگی رضایت‌بخش در انسان تاکید کرده‌اند (تانگ، ۲۰۱۸؛ بوریگ و موی، ۲۰۲۰). یکی از تحرکات مبتکرانه جنبش روان‌شناسی مثبت‌نگر، توسعه ایده طبقه‌بندی نیرومندی‌ها و فضایی است که به درک هر چه دقیق‌تر محاسن

- 
1. Teacher efficacy for moral education
  2. Character strengths



آدمی به طور خاص کمک می‌کند. در یکی از این طبقات مفهومی، ۲۴ نیرومندی منشی و شش فضیلت گروه‌بندی از یکدیگر تفکیک می‌شوند (پارک، تاسکایاما، گودوین، پاتریک و داکورث، ۲۰۱۷). در این نظام مفهومی، منش به مجموعه‌ای از ویژگی‌های مثبت اطلاق می‌شود که در فرهنگ‌های مختلف برای تجربه یک زندگی سالم و سعادتمندانه ضروری هستند. فضایل<sup>۱</sup> نیز به ویژگی‌هایی اطلاق می‌شوند که فیلسوفان اخلاقی و متفکران مذهبی آن‌ها را ارزشمند تلقی می‌کنند. این فضایل شش‌گانه شامل خرد<sup>۲</sup>، شجاعت<sup>۳</sup>، انسانیت<sup>۴</sup>، عدالت<sup>۵</sup>، میانه‌روی<sup>۶</sup> و تعالی<sup>۷</sup> است که به کمک زمینه‌یابی‌های تاریخی آشکار شده‌اند (پارک و همکاران، ۲۰۱۷). در نهایت، نیرومندی‌های منشی بیانگر آن دسته از فرایندها و سازوکارهای روان‌شناختی هستند که فضایل را تعریف می‌کنند. به بیان دیگر، نیرومندی‌های منشی، مسیرهای تفکیک شده و نمایش دهنده فضایل شش‌گانه هستند. بنابراین، قلمروهای شش‌گانه نیرومندی‌های منشی در درون شش ردیف موضوعی دیگر که فضایل نام دارند، گروه‌بندی می‌شوند (کرن و باولینگ، ۲۰۱۵).

فضیلت یکم، خرد و دانش نام دارد. این فضیلت شامل پنج نیرومندی شناختی خلاقیت<sup>۸</sup>، کنجکاوی<sup>۹</sup>، گشودگی<sup>۱۰</sup>، عشق به یادگیری<sup>۱۱</sup> و وسعت نظر است و بر اکتساب دانش و استفاده از آن در عمل تاکید می‌کند (برون، بلانچارد و مک‌گراس ۲۰۲۰؛ پارک و همکاران، ۲۰۱۷). فضیلت دوم، شجاعت نام دارد. این فضیلت شامل چهار نیرومندی هیجانی انسجام<sup>۱۲</sup>، دلیری<sup>۱۳</sup>، پشتکار<sup>۱۴</sup> و اشتیاق<sup>۱۵</sup> است و به تمرین اراده برای تحقق اهداف در مواجهه با تعارض‌های درونی و بیرونی اشاره می‌کند. فضیلت سوم، انسانیت نام دارد. این فضیلت شامل سه نیرومندی بین‌فردی

- 
1. Virtues
  2. Wisdom
  3. Courage
  4. Humanity
  5. Justice
  6. Temperance
  7. Transcendence
  8. Creativity
  9. Curiosity
  10. Open-Mindedness
  11. Love of learning
  12. Authenticity
  13. Bravery
  14. Persistence
  15. Zest

مهربانی<sup>۱</sup>، عشق<sup>۲</sup> و هوش اجتماعی<sup>۳</sup> است و بر مراقبت از دیگران و داشتن رابطه دوستانه با آنها دلالت دارد. فضیلت چهارم، عدالت است. این فضیلت شامل سه نیرومندی انصاف<sup>۴</sup>، رهبری<sup>۵</sup> و کارگروهی<sup>۶</sup> است و به نیرومندی‌های مدنی زیربنایی در زندگی گروهی سالم اشاره می‌کند. فضیلت پنجم، میانه‌روی نام دارد. این فضیلت شامل چهار نیرومندی بخشایش<sup>۷</sup>، فروتنی<sup>۸</sup>، احتیاط<sup>۹</sup> و کنترل‌خود<sup>۱۰</sup> است و بر نیرومندی‌هایی دلالت دارد که از افراد در برابر مخاطرات احتمالی تصمیم‌ها و رفتارهای افراطی مراقبت می‌کند. فضیلت ششم، تعالی نام دارد. این فضیلت شامل چهار نیرومندی درک زیبایی<sup>۱۱</sup>، قدردانی<sup>۱۲</sup>، امید<sup>۱۳</sup>، شوخ‌طبعی<sup>۱۴</sup> و معنویت<sup>۱۵</sup> است و بر نیرومندی‌هایی دلالت دارد که فرصت پیوند با جهان بزرگتر را برای افراد فراهم می‌آورد (پارک و همکاران، ۲۰۱۷؛ بلاسکا بلید، آلسینت، تارلیس نادل و راس مارینتی، ۲۰۱۸).

به طور کلی، درک ضرورت کاربست آموزه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر در بطن نظام تعلیم و تربیت، به پدیدایی جنبش قلمرو مطالعاتی نوپای «آموزش و پرورش مثبت‌نگر»<sup>۱۶</sup> منجر شد (آنسورث و آلفیلد، ۲۰۱۹). ایده زیربنایی در قلمرو مطالعاتی آموزش و پرورش مثبت‌نگر این است که هر گونه تلاش در مسیر تحدید مجموع تحرکات فکری در نظام تعلیم تربیت به منظور تجهیز صرف خزانه دانش فنی یادگیرندگان، گستره اهداف فراروی نظام تعلیم تربیت را به طرز غیرقابل انکاری محدود کرده است. به بیان دیگر، این ایده تاکید می‌کند که دامنه معنایی مفهوم پیشرفت، وسعتی یافته است که علاوه بر نشانگرهای کمی تعریف کننده این مفهوم مانند عملکرد تحصیلی یادگیرندگان، نشانگرهای کیفی مانند شادکامی، بهزیستی و رضامندی از زندگی تحصیلی

- 
1. Kindness
  2. Love
  3. Social intelligence
  4. Fairness
  5. Leadership
  6. Teamwork
  7. Forgiveness
  8. Modesty
  9. Prudence
  10. Self-Regulation
  11. Appreciation of beauty and excellence
  12. Gratitude
  13. Hope
  14. Humor
  15. Religiousness
  16. Positive education



نیز در شکل‌دهی به قواره مفهومی سازه پیشرفت موثرند. بنابراین، در این مدل فکری، با تاکید بر تداخل بالقوه دواير مفهومی پیشرفت و بهزیستی اشاره می‌شود که بخش غیرقابل انکاری از تحقق اهداف کمی در گرو اندیشیدن به ابعاد کیفی رشدیافتگی است. علاوه بر این، تاکید بر آموزه‌های جنبش روان‌شناسی مثبت‌نگر از مفاهیم یا اصول این جنبش، با هدف کمک به شکل‌گیری محیط یادگیری مثبت نیز استفاده می‌شود (گاچان و وانگ، ۲۰۱۹). بر این اساس، چیساک، کالسا، باگرا، جنکینس، بائر و سود (۲۰۱۹) تاکید می‌کنند که نتایج مطالعات انجام شده با محوریت موضوعی نیرومندی‌های منشی و مداخلات مبتنی بر نیرومندی‌ها در بافت‌های مختلف، در قلمرو مطالعاتی تحول حرفه‌ای و فردی معلمان، واجد معانی ضمنی بااهمیتی است. چیساک و همکاران (۲۰۰۹) تاکید کردند که فراهم نمودن فرصت شناسایی نیرومندی‌های منشی و تقویت آن‌ها در معلمان، در افزایش سطح کیفی باور معلمان به توانایی‌های خود در انجام وظایف حرفه‌ای‌شان اهمیت ویژه‌ای دارد. علاوه بر این، چیساک و همکاران (۲۰۱۹) تاکید کردند معلمان که در ابعاد چندگانه نیرومندی‌های منشی نمره‌های بالاتری کسب می‌کنند، در مواجهه با تجارب استرس‌زا بیشتر از راهبردهای مقابله‌ای انطباقی استفاده می‌کنند، منعطف‌ترند و کمتر در معرض آسیب‌های ناشی از تجربه فرسودگی شغلی قرار می‌گیرند. اگر بخشی از تمایزیافتگی در ادراک معلمان از توانایی فردی‌شان برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان به تفاوت نمرات آن‌ها در وجوه مختلف نیرومندی‌های منشی‌شان مربوط می‌شود، طرح این سوال که کدام قلمرو مفهومی در پیوند این دواير مفهومی ایفای نقش می‌کند اهمیت زیادی دارد. بر اساس نتایج مطالعه چیساک و همکاران (۲۰۱۹) تمایز در نیمرخ مشخصه‌های فردی معلمان از طریق پیش‌بینی تغییرپذیری در مدل رفتار بین فردی آن‌ها با یادگیرندگان، در تبیین تمایزیافتگی ادراکشان برای کمک به تقویت مهارت‌های اخلاقی یادگیرندگان، نقش بااهمیتی دارد و تمایز در نیمرخ مشخصه‌های فردی معلمان از طریق پیش‌بینی تغییرپذیری در مدل رفتار بین فردی آن‌ها با یادگیرندگان، در تبیین تمایزیافتگی ادراکشان برای کمک به تقویت مهارت‌های اخلاقی یادگیرندگان، نقش مهمی دارد.

نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که موضوع تعیین کننده رفتار رابطه بین فردی معلم با دانش‌آموزان و تاکید بر نقش عناصر پیشاینندی و پساینندی برای این قلمرو مفهومی در کانون توجه گروه کنیری از محققان بوده است (باور، کراینورد و کارل، ۲۰۱۵؛ ولف و پلی، ۲۰۱۹؛ جنینگ، دایلی، آه، رشید، فرانکب و براون، ۲۰۱۹، اسلامی، ۱۳۹۶، رحمانی زاهد، هاشمی، نقش، ۱۳۹۷، سلامی و صمدی، ۱۳۹۷). معلمان مختلف، سطوح متفاوتی از کنترل را در کلاس درس

و در تعامل با یادگیرندگان نشان می‌دهند. برخی از معلمان بر این باورند که فراگیران برای یادگیری به یک محیط کاملاً ساختارمند نیاز دارند و گروه دیگری از معلمان معتقدند که برای تقویت احساس مسئولیت در فراگیران برای پاسخ به مطالبات زندگی تحصیلی باید آزادی عمل مناسبی به آن‌ها داده شود. بر این اساس، اهمیت رفتار بین‌فردی معلمان در کلاس درس و در تعامل با فراگیران همواره مورد توجه محققان بوده است. یکی از مدل‌های نظری موجود در این قلمرو، مدل رفتار بین‌فردی معلم<sup>۱</sup> نام دارد (آلدراپ، کلاسمان، لدتکی، گالنیر و تراتوین، ۲۰۱۸). به طور کلی، در این مدل، رفتار معلم در دو بعد کلی گروه‌بندی می‌شود. بعد نزدیکی بر همکاری در برابر تضادورزی و بعد اثرگذاری بر تسلط در برابر تسلیم شدگی دلالت دارد. بنابراین، در این مدل نظری، تعامل معلم از چهار بعد کلی تسلط، تسلیم، همکاری و تضادورزی تشکیل شده است. علاوه بر این، در مدل رفتار بین‌فردی معلم، برای معلم در تعامل با دانش‌آموزان، این چهار بعد کلی به صورت هشت بردار رفتاری متفاوت شامل رهبری، رفتار کمک‌کننده/دوستانه، درک کردن، مسئولیت‌پذیری/آزادی فراگیر، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن از یکدیگر متمایز می‌شوند (کوپر، ۲۰۱۱؛ سان، پنینگز، مینهارد و وایلس، ۲۰۱۹). در این مدل، ویژگی رفتاری رهبری نشان می‌دهد که تا چه حد معلم می‌تواند کلاس را مدیریت کند و همچنین توجه فراگیران را نیز به مطالب درسی معطوف دارد. همچنین، ویژگی رفتار کمک‌کردن معلم بیانگر آن است که تا چه حد معلم برای فراگیران نقش یک فرد حامی و کمک‌کننده را ایفا می‌کند و با آن‌ها رفتاری دوستانه دارد. علاوه بر این، ویژگی رفتاری درک کردن بیانگر آن است که تا چه حد معلم شرایط فراگیران را درک می‌کند و و به علایق آن‌ها توجه دارد. ویژگی رفتاری واگذاری مسئولیت و آزادی به فراگیران نشان می‌دهد که تا چه میزان معلم به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد در قبال انتخاب‌ها و فعالیت‌های خود احساس مسئولیت کنند. همچنین، ویژگی رفتاری نامطمئن بودن نشان می‌دهد که تا چه میزان یک معلم نامطمئن، غیرقابل پیش‌بینی، مردد و مستاصل به نظر می‌رسد. علاوه بر این، ویژگی رفتاری ناراضی بودن نشان می‌دهد که تا چه میزان یک معلم از دانش‌آموزان ناراضی و ناخرسند است. ویژگی رفتاری تنبیه کردن یا توبیخ کردن نشان می‌دهد که تا چه حد معلم در کلاس عصبانی می‌شود و دانش‌آموزان را نیز تنبیه و توبیخ می‌کند. در نهایت، ویژگی رفتاری دقیق و سختگیر بودن بیانگر آن است که تا چه حد

---

## 1. Model of interpersonal teacher behavior



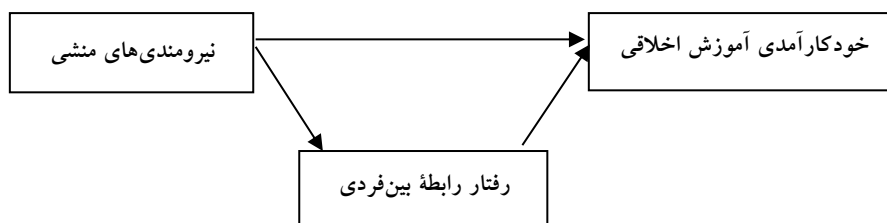
معلم در کلاس و در تعامل با یادگیرندگان غیرمنعطف و سختگیر است و از رفتارهای کنترل کننده استفاده می‌کند (بام و همکاران، ۲۰۱۸؛ گارسیا مویا، مورینا و براکس، ۲۰۱۹).

در سال‌های اخیر، تاکید بر وجه اخلاقی آموزش و تدریس به یک اولویت پژوهشی بین‌المللی تبدیل شده است. بر این اساس، در صورت‌بندی‌های مفهومی اخیر از کفایت و شایستگی معلم، علاوه بر توجه به عناصری مانند دانش و مهارت، انتخاب مؤلفه‌هایی مانند نگرش‌ها و ارزش‌ها نیز به طور خاص در کانون توجه پژوهشگران قرار گرفته است (مریدا لویز و اکستیرمرا، ۲۰۲۰). گروهی از محققان بر این باورند که یکی از مطمئن‌ترین مسیرها و بسترهای نمایش توان تفسیری ارزش‌های اخلاقی فعال در میدان روانی معلم، در الگوی کیفی تعاملات بین معلم - دانش‌آموز، ظهور و بروز می‌یابد (آتا، لاتاواک، جوکیکاگو و کاسیلا، ۲۰۱۸). از لحاظ اخلاقی، احترام معلم برای عقاید متفاوت یا میزان سلطه‌گری یک ارزش اخلاقی مانند مراقبت بر بافت تعامل معلم - دانش‌آموز، مصادیق مشخصی از سهم تفسیری ارزش‌های اخلاقی در پیش‌بینی مدل رفتار رابطه بین فردی معلم را انعکاس می‌دهد (اشویدر و رافیلدر، ۲۰۱۹). نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که برخی دیدگاه‌های اخلاقی مانند «مراقبت<sup>۱</sup>»، «تعهد<sup>۲</sup>» و «همدلی<sup>۳</sup>» از بنیادی‌ترین عناصر اصلی اخلاق حرفه‌ای معلم و از تعیین‌کننده‌ترین عوامل کیفیت تعاملات بین فردی در محیط‌های پیشرفت محسوب می‌شوند (وانگ و هال، ۲۰۱۹؛ اسپرات، ۲۰۱۹). از سوی دیگر، تعداد زیادی از پژوهشگران با هدف تصریح توان تبیینی عامل رفتار رابطه بین فردی معلم در محیط‌های پیشرفت تحصیلی بر برخی قلمروهای مطالعاتی مانند تعهد تحصیلی فراگیران و مشکلات رفتاری فراگیران تاکید کرده‌اند (لاوی و ناما - قانایم، ۲۰۲۰؛ برینکورت، مکایتتری، جراسچک و گلباخ، ۲۰۱۸).

بنابراین، با توجه به نقش عناصر مفهومی معنا کننده اخلاق حرفه‌ای معلم و ضرورت بیش از پیش تمرکز بر قلمروهای مفهومی این محدوده مطالعاتی، محققان در مطالعه حاضر در صددند تا در پیش‌بینی باورهای خودکارآمدی معلمان برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان از طریق نیمرخ نیرومندی‌های منشی معلمان، نقش واسطه‌ای رفتار رابطه بین فردی معلمان با دانش‌آموزان را بیازمایند (شکل ۱). بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف آزمون نقش واسطه‌ای رفتار بین فردی

- 
1. Care
  2. Commitment
  3. Empathy

معلم - دانش‌آموز در رابطه نیرومندی‌های منشی و خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی یادگیرندگان انجام شد.



شکل ۱: مدل مفروض تحقیق

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر تمامی معلمان زن و مرد مقاطع تحصیلی مختلف شهرستان خداآبند را در استان زنجان دربرمی‌گرفت. نمونه آماری در این پژوهش شامل ۲۰۰ معلم زن و مرد بود که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. پژوهشگران پس از ورود به مدارس و گفتگو با مدیران، از آن‌ها تقاضا کردند که به آنان اجازه دهند تا بسته سنجش خود را برای پاسخگویی در اختیار معلمان قرار دهند. معلمان مختار بودند که پس از قرائت نامه همراه بسته سنجش، آگاهانه برای همکاری با محققان تصمیم‌گیری کنند. مرور ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که در استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری هیچ راهبرد دقیقی برای تعیین حجم نمونه وجود ندارد. کلاین (۲۰۰۵) تاکید کرد برای استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری حداقل حجم نمونه ۱۰۰ نفر و حجم نمونه ۲۰۰ نفر مطلوب است و آنجاکه در استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری، رایج‌ترین روش برآورد، بیشینه‌درستمایی<sup>۱</sup> است، بنابراین، حجم نمونه ۲۰۰ نفر نتایج قابل قبولی را به همراه دارد.

### ابزارهای پژوهش

نسخه کوتاه ابزار نیرومندی‌های منشی<sup>۲</sup> (فرنهام و لستر، ۲۰۱۲): فرنهام و لستر (۲۰۱۲) بر اساس نسخه اصلی فهرست نیرومندی‌های منشی و با هدف اندازه‌گیری آن، نسخه کوتاه فهرست

1. Maximum likelihood
2. Short Measure of Character Strength (SMCS)



نیرومندی‌های منشی را توسعه دادند. در نسخه کوتاه، ۲۴ توصیفگر منشی همسو با نسخه اصلی به شش فضیلت خرد، شجاعت، انسانیت، عدالت، میانه روی و تعالی مربوط می‌شوند. در مطالعه فرنهام و لستر (۲۰۱۲) نتایج تحلیل عاملی اکتشافی با دو شیوه چرخش متعامد و متمایل نشان داد که در نسخه کوتاه ابزار، ۲۴ نیرومندی منشی همسو با نسخه اصلی آن زیر شش فضیلت اصلی قرار گرفتند. در این مطالعه ضرایب همسانی درونی فضایل خرد (شامل ۶ سوال)، شجاعت (شامل ۳ سوال)، انسانیت (شامل دو سوال)، عدالت (شامل ۳ سوال)، میانه‌روی (شامل ۳ سوال) و تعالی (شامل ۷ سوال) به ترتیب ۰/۶۶، ۰/۵۵، ۰/۵۲، ۰/۵۰، ۰/۵۵ و ۰/۷۶ به دست آمد. در مطالعه حاضر ضرایب همسانی درونی فضایل خرد، شجاعت، انسانیت، عدالت، میانه‌روی و تعالی به ترتیب برابر با ۰/۷۷، ۰/۷۴، ۰/۷۲، ۰/۷۷، ۰/۶۷ و ۰/۸۱ است.

پرسشنامه تعامل معلم<sup>۱</sup> (لارداسمی و کنی، ۲۰۰۱): لارداسمی و کنی (۲۰۰۱) مدل رفتار بین‌فردی را در قلمرو تعامل معلم - دانش‌آموز توسعه دادند. نسخه اصلی پرسشنامه تعامل معلم - دانش‌آموز با ۷۷ سوال بر اساس مدل رفتار بین‌فردی معلم<sup>۲</sup> توسعه یافت. به دنبال آن، نسخه استرالیایی پرسشنامه تعامل معلم - دانش‌آموز مشتمل بر ۴۸ سوال و دو بعد نزدیکی<sup>۳</sup> (همکاری<sup>۴</sup> یا تضادورزی<sup>۵</sup>) و اثرگذاری<sup>۶</sup> (تسلط<sup>۷</sup> یا تسلیم<sup>۸</sup>) گسترش یافت (لارداسمی و کنی، ۲۰۰۱). به بیان دیگر، در این نسخه، رفتار معلم به طور کلی در دو بعد گروه‌بندی می‌شود: بعد نزدیکی که همکاری را در برابر تضادورزی اندازه‌گیری می‌کند و بعد اثرگذاری که تسلط را در برابر تسلیم شدگی اندازه‌گیری می‌کند. بنابراین، پرسشنامه تعامل معلم از چهار بعد کلی تسلط، تسلیم، همکاری و تضادورزی تشکیل شده است. در نسخه استرالیایی پرسشنامه تعامل بین‌فردی معلم، برای معلم در تعامل با دانش‌آموزان، این چهار بعد به صورت هشت بردار رفتاری متفاوت شامل

- 
1. Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)
  2. Model of interpersonal teacher behavior
  3. Proximity dimension
  4. Cooperation
  5. Opposition
  6. Influence dimension
  7. Dominance
  8. Submission



رهبری<sup>۱</sup>، رفتار کمک کننده/دوستانه<sup>۲</sup>، درک کردن<sup>۳</sup>، مسئولیت‌پذیری/آزادی فراگیر<sup>۴</sup>، نامطمئن بودن<sup>۵</sup>، ناراضی بودن<sup>۶</sup>، تنبیه کردن<sup>۷</sup> و سختگیر بودن<sup>۸</sup> از یکدیگر متمایز می‌شوند. در این نسخه، مشارکت‌کنندگان به سوالات بر روی یک طیف پنج درجه‌ای از هرگز (۰) تا همیشه (۴) پاسخ می‌دهند. مرور شواهد تجربی مختلف نشان می‌دهد که پرسشنامه تعامل معلم - دانش‌آموز در بافت‌های فرهنگی مختلف دارای ویژگی‌های فنی روایی و پایایی مورد انتظار است (لارداسمی و کنی، ۲۰۰۱؛ سان و همکاران، ۲۰۱۹). در پژوهش لارداسمی و کنی (۲۰۰۱) ضرایب پایایی پرسشنامه تعامل معلم - دانش‌آموز در نمونه‌های معلمان آمریکایی، هلندی و استرالیایی بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۲ به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های رهبری، کمک کردن، درک کردن، مسئولیت/آزادی فراگیر، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۶۰، ۰/۵۷، ۰/۵۰، ۰/۵۳، ۰/۶۵، ۰/۷۷ و ۰/۷۰ به دست آمد.

مقیاس کارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان<sup>۹</sup> (ناروانز، وایدیچ، ترنر و کمیلکو، ۲۰۰۸): ناروز و همکاران (۲۰۰۸) به منظور اندازه‌گیری باورهای خودکارآمدی معلمان برای آموزش اخلاقی فراگیران، مقیاس خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان را توسعه دادند. این مقیاس شامل ۱۳ سوال است و معلمان به هر سوال بر روی یک طیف پنج درجه‌ای از کاملاً نادرست (۱) تا کاملاً درست (۵) پاسخ می‌دهند. در مطالعه ناروانز و همکاران (۲۰۰۸) نتایج تحلیل عاملی اکتشافی مقیاس خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان نشان می‌دهد که این مقیاس از دو زیرمقیاس مثبت بودن معلم<sup>۱۰</sup> (۲، ۴، ۶، ۹ و ۱۲) و فعالیت‌های آموزشی<sup>۱۱</sup> (۱، ۳، ۵، ۷، ۸، ۱۰ و ۱۱) تشکیل می‌شود. در این مقیاس، زیرمقیاس مثبت بودن معلم، نقش معلمان را در ایجاد یک محیط یادگیری مثبت برای کمک به دانش‌آموزان به منظور

- 
1. Leadership
  2. Helping/Friendly
  3. Understanding
  4. Student Responsibility/Freedom
  5. Uncertain
  6. Dissatisfied
  7. Admonishing
  8. Strict
  9. Teacher Efficacy for Moral Education Scale (TEMES)
  10. Teacher Positivity
  2. Instructional Practices



بهبود وضعیت انگیزشی و افزایش روحیه آن‌ها اندازه‌گیری می‌کند. همچنین، در این مقیاس، زیرمقیاس فعالیت‌های آموزشی، روش‌ها و فنونی را اندازه‌گیری می‌کند که معلمان برای بسط و تقویت مهارت‌های اخلاقی دانش آموزان استفاده می‌کنند. در مطالعه ناروائز و همکاران (۲۰۰۸) ضریب همسانی درونی برای عامل کلی باورهای خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان، ۰/۸۸ به دست آمد. در مطالعه شکری، عبدالله‌پور و تقوایی‌نیا (۱۳۹۷) نتایج تحلیل عاملی تاییدی نشان داد که در نمونه معلمان ایرانی مقیاس کارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان با شمول دو بعد مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی با داده‌ها برازش داشت. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی معلم به ترتیب ۰/۸۰ و ۰/۸۲ به دست آمد.

در این پژوهش پس از ورود به مدارس و توجیه مسئولان، بسته ابزارهای سنجش به معلمان داده شد و از آنان تقاضا شد پس از مطالعه نامه همراه بسته ابزارهای سنجش، حداکثر ظرف ۳ روز به سوالات به طور دقیق پاسخ دهند و بسته کامل شده را به مدیریت محترم مدرسه بازگردانند. پس از جمع‌آوری اطلاعات، داده‌ها به کمک نرم‌افزارهای آماری SPSS و Amos تحلیل شدند.

### یافته‌های توصیفی

نمونه آماری در این پژوهش شامل ۲۰۰ معلم [۱۰۰ مرد با میانگین سنی ۳۷/۸۷ سال (انحراف معیار=۵/۸۶، ۲۴-۵۲) و ۱۰۰ معلم زن با میانگین سنی ۳۷/۲۲ سال (انحراف معیار=۴/۹۳، ۲۶-۴۸)] بود. جدول ۱ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی پژوهش (نیرومندی‌های منشی، خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران و رفتار بین‌فردی معلم) را در گروهی از معلمان نشان می‌دهد.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی تحقیق (n=۲۰۰)

متغیر	مقیاس‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
نیرومندی‌های منشی	خرد	۵۸۸/۵۶	۵۹/۸۷
	شجاعت	۳۶۴/۰۶	۳۹/۶۲
	عشق	۲۵۰/۴۷	۲۶/۸۶
	عدالت	۳۶۴/۰۵	۳۹/۳۲
	میانه‌روی	۳۵۸/۱۵	۳۹/۶۸
	تعالی	۷۱۹/۳۰	۷۲/۲۰
خودکارآمدی معلم برای آموزش	مثبت بودن معلم	۲۰/۲۵	۲/۵۹
	فعالیت‌های آموزشی معلم	۲۴/۰۴	۳/۰۹
رفتار بین‌فردی معلم	رهبری	۱۳/۲۶	۳/۸۰
	کمک کردن	۱۴/۳۰	۴/۶۲
	درک کردن	۸/۶۶	۲/۸۴
	مسئولیت/آزادی فراگیر	۱۳/۲۰	۲/۸۴
	بی‌ثبات بودن	۹/۷۱	۳/۱۱
	ناراضی بودن	۱۰/۸۰	۳/۲۲
	تنبیه کردن	۱۱/۵۴	۳/۱۹
	سخت‌گیر (دقیق) بودن	۱۶/۰۶	۴/۲۶

جدول ۲ نتایج مربوط به همبستگی بین نیرومندی‌های منشی (خرد، شجاعت، عشق، عدالت، میانه‌روی و تعالی) و مؤلفه‌های رفتار بین‌فردی معلمان با فراگیران را نشان می‌دهد. طبق نتایج، رابطه بین نیرومندی‌های منشی با ابعاد رهبری، کمک کردن و درک کردن مثبت و معنادار و با وجه مسئولیت/آزادی فراگیر مثبت و غیرمعنادار است. همچنین، رابطه بین نیرومندی‌های منشی با ابعاد بی‌ثبات بودن، ناراضی بودن و تنبیه کردن منفی و معنادار و با وجه سختگیر بودن منفی و غیرمعنادار است.

**جدول ۲: ماتریس همبستگی نیرومندی‌های منشی با ابعاد رفتار رابطه بین فردی معلمان با فراگیران**

رهبری	کمک کردن	درک	مسئولیت	بی‌ثباتی	نارضایتی	تنبیه کردن	سختگیری
خرد	۰/۳۲**	۰/۲۰**	۰/۳۳**	۰/۰۶	۰/۲۶**	۰/۲۱**	۰/۰۴
شجاعت	۰/۱۶*	۰/۱۵*	۰/۱۸*	۰/۰۲	۰/۲۰**	۰/۱۵*	۰/۰۵
عشق	۰/۳۵**	۰/۲۴**	۰/۲۵**	۰/۰۵	۰/۲۲**	۰/۲۳**	۰/۰۹
عدالت	۰/۳۴**	۰/۱۸*	۰/۲۶**	۰/۰۹	۰/۲۵**	۰/۱۵*	۰/۰۶
میان‌روی	۰/۲۸*	۰/۱۵*	۰/۲۳**	۰/۱۰	۰/۱۵*	۰/۲۶**	۰/۰۶
تعالی	۰/۳۴**	۰/۲۴**	۰/۳۲**	۰/۰۸	۰/۲۶**	۰/۲۱**	۰/۰۸

\*\*P&lt;۰/۰۱ \*P&lt;۰/۰۵

جدول ۳ نتایج همبستگی بین نیرومندی‌های منشی و زیرمقیاس‌های خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران (شامل مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی معلم) را نشان می‌دهد. بر طبق یافته‌ها، رابطه بین نیرومندی‌های منشی با زیرمقیاس‌های خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران (شامل مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی معلم) مثبت و معنادار بود.

**جدول ۳: ماتریس همبستگی نیرومندی‌های منشی با خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران**

مثبت بودن معلم	فعالیت‌های آموزشی معلم
۰/۲۹**	۰/۲۱**
۰/۲۹**	۰/۲۷**
۰/۲۰**	۰/۱۷*
۰/۳۰**	۰/۲۷**
۰/۱۹**	۰/۱۷*
۰/۲۳**	۰/۱۸**

\*\*P&lt;۰/۰۱ \*P&lt;۰/۰۵

جدول ۴، نتایج همبستگی بین ابعاد رفتار رابطه بین فردی معلمان با فراگیران و خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران را نشان می‌دهد. طبق یافته‌ها، رابطه بین ابعاد رهبری، کمک کردن و درک کردن (در عامل رفتار رابطه بین فردی معلم با فراگیران) با مؤلفه‌های مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی معلم (در عامل خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران) مثبت و معنادار و رابطه بین وجه مسئولیت/ آزادی فراگیر با مؤلفه‌های مثبت بودن معلم و

فعالیت‌های آموزشی معلم، مثبت و غیرمعنادار است. همچنین، نتایج نشان می‌دهد که رابطه بین ابعاد بی‌ثبات بودن، ناراضی بودن و تنبیه کردن (در عامل رابطه بین فردی معلم با فراگیران) با مؤلفه‌های مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی معلم (در عامل خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران) منفی و معنادار و رابطه بین وجه سختگیر بودن با مؤلفه‌های مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی معلم، منفی و غیرمعنادار است.

جدول ۴: ماتریس همبستگی رابطه رفتار بین فردی معلم با خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران

فعالیت‌های آموزشی معلم	مثبت بودن معلم	
۰/۳۳**	۰/۳۷**	رهبری
۰/۲۶**	۰/۲۷**	کمک کردن
۰/۲۵**	۰/۲۹**	درک کردن
۰/۰۷	۰/۰۵	مسئولیت فراگیر
-۰/۲۴**	-۰/۲۱**	بی‌ثبات بودن
-۰/۲۰**	-۰/۲۳**	ناراضی بودن
-۰/۲۵**	-۰/۲۷**	تنبیه کردن
-۰/۰۶	-۰/۰۵	سختگیر بودن

\*P<۰/۰۵ \*\*P<۰/۰۱

در مطالعه حاضر قبل از تحلیل داده‌ها به کمک روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری، همسو با پیشنهاد کلاین (۲۰۰۵) و میرز، گامست و گارینو (۲۰۱۶) مفروضه‌های بهنجاری تک-متغیری<sup>۱</sup> به کمک برآورد مقادیر چولگی<sup>۲</sup> و کشیدگی<sup>۳</sup>، بهنجاری چندمتغیری<sup>۴</sup> به کمک ضریب مردیا و مقادیر پرت از طریق روش فاصله‌ماهالانوبیس<sup>۵</sup> آزمون و تایید شدند. به‌علاوه، در این مطالعه، نتایج مربوط به پراکندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده شده که در جداول همبستگی<sup>۶</sup> و گزارش شده است، نشان می‌دهد که مفروضه‌های خطی بودن<sup>۶</sup> و هم‌خطی چندگانه<sup>۷</sup>

1. Univariate Normality
2. Skew
3. Kurtosis
4. Multivariate Normality
5. Mahalanobis Distance
6. Linearity
7. Multicollinearity

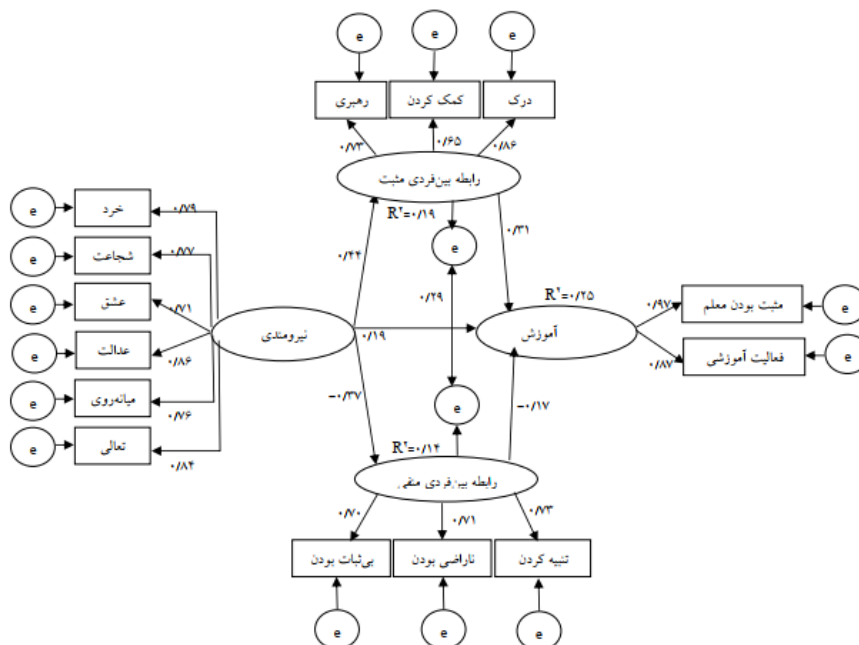


رعایت شده است. در نهایت در این مطالعه، به منظور مدیریت داده‌های گمشده از روش بیشینه انتظاری<sup>۱</sup> استفاده شد. علاوه بر این، در مطالعه حاضر برای برآورد مدل از روش بیشینه احتمال<sup>۲</sup> نیز استفاده شد.

ماهیت پیچیده و چندبعدی مدل منتخب، استفاده از فن آماری مدلیابی معادلات ساختاری را گریزناپذیر می‌کند. طبق دیدگاه میرز و همکاران (۲۰۱۶) اگرچه روش آماری معادلات ساختاری با دیگر روش‌های کمی پرستفاده مانند تحلیل رگرسیون و تحلیل واریانس قابل مقایسه است، اما در مقایسه با این روش‌ها، تفاوت‌هایی نیز دارد. اول، در حالی که در دیگر مدل‌های خطی کلی<sup>۳</sup>، سازه‌ها فقط به کمک یک مقدار ارائه می‌شوند و امکانی برای شمول خطای اندازه-گیری ندارند، در روش معادلات ساختاری ضمن اینکه محقق از اندازه‌های چندگانه برای یک سازه واحد استفاده می‌کند، این روش امکان برآورد خطای ویژه هر اندازه را نیز فراهم می‌آورد. این تفاوت از این جهت مهم است که امکان آزمون روایی سازه را برای عوامل مختلف فراهم می‌آورد. دوم، در این روش، تفسیر معناداری نتایج نه تنها نیازمند برآورد آماره‌های چندگانه است، بلکه قضاوت درباره برازندگی مدل مفروض با داده‌های مشاهده شده استفاده از شاخص-های نیکویی برازش مختلف را نیز گریزناپذیر می‌کند.

در این بخش، به منظور آزمون مدل مفروض واسطه‌مندی ابعاد سازش‌یافته و سازش‌نیافته رفتار رابطه بین فردی معلمان با فراگیران در رابطه بین نیرومندی‌های منشی با خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران در بین گروهی از معلمان از روش آماری مدلیابی معادلات ساختاری استفاده شد (شکل ۲).

- 
1. Expectation Maximization
  2. Maximum Likelihood
  3. General Linear Models



شکل ۲: مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی ابعاد مثبت و منفی رفتار رابطه بین‌فردی معلم با فراگیران در رابطه بین نیرومندی‌های منشی و خودکارآمدی برای آموزش اخلاقی فراگیران پس از اصلاح

نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل مفروض واسطه‌مندی ابعاد سازش‌یافته و سازش-نیافته رفتار رابطه بین‌فردی معلمان با فراگیران در رابطه بین نیرومندی‌های منشی با خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران در بین گروهی از معلمان برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی میرز و همکاران (۲۰۱۶) شامل شاخص مجذور خی (χ<sup>۲</sup>)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ<sup>۲</sup>/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب ۱۷۳/۷۱، ۲/۴۱، ۰/۹۳، ۰/۹۰، ۰/۸۵ و ۰/۰۸۴ به دست آمد (جدول ۵).

بر اساس منطق پیشنهادی میرز و همکاران (۲۰۱۶) برای تعیین برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های پیش‌گفته، ارزش عددی بالاتر از ۲ برای شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ<sup>۲</sup>/df)، ارزش عددی بالاتر از ۰/۰۶ برای شاخص خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) و ارزش عددی کمتر از ۰/۹۰ شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI)،



بیش از پیش ضرورت اصلاح الگوی مفروض را با هدف کمک به بهبود برازندگی آن با داده‌های مشاهده شده نشان می‌دهد.

آزمون برازندگی الگو با داده‌ها با استفاده از انتخاب اصلاح الگو نشان داد که از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای متغیرهای مکنون ابعاد رابطه بین فردی مثبت و منفی پس از کاهش ۱ واحد در درجه آزادی الگوی اصلاح شده، مقدار  $34/64$  واحد از ارزش عددی مقدار  $\chi^2$  دو در این الگو کم شد (شکل ۲).

شکل ۲، الگوی مفروض واسطه‌مندی ابعاد سازش‌یافته و سازش‌نیافته رفتار رابطه بین فردی معلمان با فراگیران در رابطه بین نیرومندی‌های منشی با خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران را پس از اصلاح نشان می‌دهد. برای الگوی اصلاح شده مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش شامل شاخص مجذور  $\chi^2$ ، شاخص مجذور  $\chi^2/df$  بر درجه آزادی  $(\chi^2/df)$ ، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (CFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب  $139/07$ ،  $1/95$ ،  $0/97$ ،  $0/94$ ،  $0/90$  و  $0/058$  به دست آمد. در این مطالعه، ارزش عددی مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش برای الگوی اصلاح شده نشان می‌دهد که الگوی مفروض با داده‌ها برازندگی قابل قبولی دارد (جدول ۵).

جدول ۵: شاخص‌های نیکویی برازش الگوی مفروض قبل و بعد از اصلاح

RMSEA	CFI	AGFI	GFI	$\chi^2/df$	df	$\chi^2$	
۰/۰۹	۰/۹۳	۰/۸۵	۰/۹۰	۲/۴۱	۷۲	۱۷۳/۷۱	قبل از اصلاح مدل
۰/۰۵۸	۰/۹۷	۰/۹۰	۰/۹۴	۱/۹۵	۷۱	۱۳۹/۰۷	بعد از اصلاح مدل

در الگوی مفروض واسطه‌مندی ابعاد سازش‌یافته و سازش‌نیافته رفتار رابطه بین فردی معلمان با فراگیران در رابطه بین نیرومندی‌های منشی با خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران، ۱۹ درصد از پراکندگی نمرات عامل مکنون رابطه بین فردی مثبت و ۱۴ درصد از واریانس عامل مکنون رابطه بین فردی منفی از طریق نیرومندی‌های منشی تبیین شد. علاوه بر این، نتایج نشان می‌دهد که ۲۵ درصد از پراکندگی نمرات باورهای خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران از طریق نیرومندی‌های منشی و الگوی رفتار رابطه بین فردی مثبت و منفی معلم با فراگیران تبیین شد (شکل ۲). همچنین، نتایج نشان می‌دهد که در الگوی مفروض،



تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون از لحاظ آماری معنادار بودند. در این الگو، رابطه بین نیرومندی‌های منشی با عامل رفتار رابطه بین فردی مثبت معلم با فراگیران مثبت و معنادار و با عامل مکنون رفتار رابطه بین فردی منفی معلم با فراگیران منفی و معنادار بود. به علاوه، در این الگو، رابطه بین عامل مکنون رفتار رابطه بین فردی مثبت معلم با فراگیران و خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران مثبت و معنادار و رابطه بین رفتار بین فردی منفی معلم با فراگیران و خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران منفی و معنادار بود (شکل ۲). در نهایت، در این مطالعه برای تعیین معناداری آماری اثر غیرمستقیم نیرومندی‌های منشی بر خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران از طریق الگوی رفتاری روابط بین فردی مثبت و منفی معلم با فراگیران از روش بوت‌استرپ استفاده شد. در این الگو، اثر غیرمستقیم نیرومندی‌های منشی بر خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران از طریق رفتار رابطه بین فردی مثبت معلم با فراگیران ۰/۱۳ و اثر غیرمستقیم نیرومندی‌های منشی بر خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران از طریق رفتار رابطه بین فردی منفی معلم با فراگیران ۰/۰۸ به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار بودند ( $P < 0/05$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف آزمون نقش واسطه‌ای رفتار رابطه بین فردی معلم در رابطه بین نیرومندی‌های منشی و خودکارآمدی برای آموزش اخلاقی دانشجویان انجام شد. به طور کلی، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی رفتار رابطه بین فردی در رابطه بین نیرومندی‌های منشی و باورخودکارآمدی برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد. به بیان دیگر، نتایج این پژوهش از یک سوی نشان داد که بخشی از پراکندگی در مقادیر باورهای خودکارآمدی معلمان برای آموزش منشی اخلاقی به دانش‌آموزان، محصول تمایز یافتگی در مقادیر متناسب به نیرومندی‌های منشی معلمان است. از دیگر سوی، نتایج مطالعه حاضر نشان می‌دهد که حلقه مفهومی رفتار رابطه بین فردی معلم با فراگیران در پیوند دو حلقه مفهومی نیرومندی‌های منشی و خودکارآمدی برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان نقش تفسیری انکارناپذیری دارد.

نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های مطالعات ولف و پیلی (۲۰۱۹)، تانگ (۲۰۱۸)، جنینگز و همکاران (۲۰۱۹)، نشان می‌دهد که یکی از مطمئن‌ترین بسترهای اطلاعاتی موجود

برای تصریح نقش تفسیری سازه‌های ارزشی در محیط‌های پیشرفت تحصیلی در بین معلمان به الگوی کیفی تعاملات بین‌فردی آن‌ها با فراگیران مربوط می‌شود. نتایج مطالعات الدرپ و همکاران (۲۰۱۸) به طور مشخص نشان می‌دهد که اصرار معلم برای احترام به آراء و عقاید مختلف فراگیران و یا میل به مراقبت‌کنندگی در بافت تعامل با فراگیران، تمایزیافتگی در نمرات مربوط به سازه‌های ارزشی را در معلمان منعکس می‌سازد. بنابراین، همسو با یافته‌های پارک و همکاران (۲۰۱۷)، بلاسکا - بلید و همکاران (۲۰۱۸)، تیمرمانس و همکاران (۲۰۱۹) و بیرچیاتی و همکاران (۲۰۲۰) در مطالعه حاضر نیز، ماهیت ارزشی سازه بسیط نیرومندی‌های منشی سبب می‌شود که پراکندگی مشترک بین این حلقه مفهومی با هر یک از دو عنصر اطلاعاتی باورهای خودکارآمدی برای آموزش اخلاقی فراگیران و رفتار رابطه بین‌فردی معلم با فراگیران با تاکید بیش از پیش بر نقش اخلاقی معلمان و به تبع آن با تمرکز بر نقش عناصر مفهومی معناکننده اخلاق حرفه‌ای در بین معلمان مانند مراقبت، تعهد و همدلی دنبال شود. بنابراین، در این مطالعه، مسیر مفهومی منتخب برای تبیین یافته‌های تحقیق درباره نقش تفسیری نیرومندی‌های منشی در پیش‌بینی خودکارآمدی معلمان برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان با واسطه‌گری رفتار رابطه بین‌فردی معلم، بر تلاش معلم برای توسعه روابط همدلانه و مبتنی بر مراقبت با فراگیران به مثابه بخش جدایی‌ناپذیر نقش‌های اخلاقی معلمان و بستر فراهم آورنده تحول‌یافتگی اخلاقی در دانش‌آموزان مبتنی است.

بر این اساس، آنسورث و الفیلد (۲۰۱۹)، گارسپا - مایا و همکاران (۲۰۱۹)، مریدا - لویز و اکستریمرا (۲۰۲۰)، سان و همکاران (۲۰۱۹) تاکید می‌کنند که تلاش معلم برای دیدن کلاس درس از منظر فراگیران به مثابه یک خصیصه ارزشی در توسعه روابط همدلانه و مبتنی بر مراقبت در بافت تعامل معلم - دانش‌آموز از نقش بسزایی برخوردار است. علاوه بر این، گیوچان و وانگ (۲۰۱۹) و شویدر و رافلد (۲۰۱۹) یادآور می‌شوند که برخی از مشخصه‌های معلمان علاقه‌مند به توسعه روابط همدلانه با فراگیران که خود بیانگر سلطه‌گری ارزش‌های اخلاقی بر نظام ارزشی معلمان است، مانند غیرقضاوتی بودن، پذیرش و گشودگی در برابر نظرات فراگیران، توجه دقیق و عمیق به احساسات فراگیران، گوش دادن فعالانه به مواضع فراگیران، نمایش رفتارهای مبتنی بر ابراز علاقه و توجه و تداوم روابط رضایت‌بخش بر درک آن‌ها از قابلیت خود برای شکل‌دهی به مهارت‌های اخلاقی فراگیران اثرگذار است. بر اساس دیدگاه کوپر (۲۰۱۰) و باور و همکاران (۲۰۱۵) سودمندترین الگوگیری اخلاقی در بافت تعامل معلم - دانش‌آموز در ترکیب مفهومی

«همدلی کامل<sup>۱</sup>» ظهور می‌یابد که ضمن تاکید بر درک متقابل، بیش‌مراقبت‌کنندگی<sup>۲</sup> و حمایت هیجانی<sup>۳</sup> معلم نسبت به فراگیران را به طور دقیق نمایش می‌دهد. در همین راستا، نتایج مطالعه موران و لابونی (۲۰۱۱) نیز نشان می‌دهد که وقتی معلم به دلیل برخورداری از برخی باورها و یا رویکردهای فردی به طور همزمان هم برای تحقق تجارب پیشرفت کمی فراگیران و هم برای افزایش سطح بهزیستی آن‌ها ارزش قائل است، از نظر فردی و آموزشی بیشتر از فراگیران مراقبت می‌کند. گروه دیگری از محققان، اندیشیدن و تلاش برای توسعه بیش از پیش روابط مراقبتی را در بافت تعامل معلم - دانش‌آموز بر ایده «ارزش‌گذاری برای صدای فراگیر<sup>۴</sup>» مربوط دانسته‌اند (والکر و گلیویس، ۲۰۱۶؛ وانگ و هال، ۲۰۱۹). علاوه بر این، گروه دیگری از پژوهشگران با هدف تصریح نقش تفسیری رفتار بین‌فردی معلم در پیش‌بینی الگوی تحول‌یافتگی فراگیران دو بعد مربوط به رابطه منظور «پیوندجویی<sup>۵</sup>» و «کنترل<sup>۶</sup>» را از یکدیگر متمایز می‌کنند (برینکورت و همکاران، ۲۰۱۸؛ لاوی و ناما قانایم، ۲۰۲۰). به طور مشخص، نتایج مطالعات بوریگ و موی (۲۰۲۰)، آیتو و همکاران (۲۰۱۸)، بام و همکاران (۲۰۱۸) از نقش وجه پیوندجویی در تحقق هدف خطیر کمک به رشد همه‌جانبه فراگیران حمایت می‌کند.

نتایج پژوهش حاضر باید در متن محدودیت‌های آن تفسیر شود. اول، با توجه به نقش تفسیری تفاوت‌های جنسی در قلمرو مطالعاتی رفتار رابطه بین‌فردی معلم، نبودآزمون هم‌ارزی جنسی روابط ساختاری در مدل پیشنهادی، یکی از محدودیت‌های تحقیق حاضر محسوب می‌شود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود با هدف کمک به درک هرچه دقیق‌تر ویژگی‌های کارکردی تفاوت‌های جنسی در قلمرو مطالعاتی رفتار رابطه بین‌فردی معلم به مثابه یک عنصر واسطه‌ای در رابطه بین نیرومندی‌های منشی و خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران، تغییرناپذیری جنسی مدل مفروض آزمون شود. دوم، مطالعه حاضر دارای ماهیتی مقطعی است. بنابراین، طرح استنتاج‌های علی و معلولی بر اساس یافته‌های آن برای محققان امکان‌پذیر نیست. بر این اساس، به محققان علاقه‌مند به این قلمرو پژوهشی پیشنهاد می‌شود با استفاده از یک طرح تحقیقاتی آینده‌نگر که در آن تمامی اندازه‌گیری‌های به عمل آمده از مفاهیم مختلف در فواصل زمانی متفاوت انجام می‌شوند، روابط

- 
1. Profound Empathy
  2. Over-Caring
  3. Emotional Support
  4. Valuing the voice of learner
  5. Affiliation
  6. Control

علی بین سازه‌های روان‌شناختی چندگانه را در الگوی ساختاری مفروض بیازمایند. بنابراین، با هدف کسب اطلاع از تغییرپذیری یا تغییرناپذیری ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، جمع‌آوری اطلاعات به کمک یک طرح تحقیق طولی پیشنهاد می‌شود. سوم، یافته‌های مطالعه حاضر همچون بسیاری از مطالعات دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تایید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به نداشتن کفایت فردی ترغیب کند. به بیان دیگر، به منظور تایید مقیاس‌های خودگزارشی از مشاهده رفتاری و دیگر شاخص‌های بالینی استفاده نشد. چهارم، با توجه به آنکه نمونه مطالعه حاضر فقط از بین معلمان زن و مرد شهرستان خدابنده انتخاب شدند، بنابراین، تعمیم‌دهی ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، نیازمند انتخاب گروه‌های نمونه دیگری است. لذا، آزمون مدل پیشنهادی در گروه‌های دیگر، ظرفیت تعمیم‌یافتگی خصیصه‌های کارکردی مفاهیم مختلف در مدل مفروض را مشخص می‌کند. پنجم، با وجود آنکه، نتایج آزمون برازندگی مدل مفروض در نمونه معلمان ایرانی قبل از اصلاح بر قابل قبول بودن برازش مدل پیشنهادی با داده‌ها زیربنایی تاکید کرد، اما یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند که در نمونه منتخب، اعمال برخی اصلاحات، سطح برازندگی الگوی مفروض با داده‌ها را بهبود می‌بخشد. در واقع، کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای عوامل مکنون رفتارهای رابطه بین فردی مثبت و منفی به طور تجربی نشان می‌دهد که پراکندگی مشترک بین مقادیر خطای پیش‌بینی برای این دو عامل، از توان تبیینی عامل زیربنایی نیرومندی‌های منشی فراتر است. انتخاب گزینه اصلاح مدل تا حدی ظرفیت تعمیم‌پذیری داده‌ها را کاهش می‌دهد. ششم، با توجه به ترکیب مفهومی انتخاب شده در مدل پیشنهادی و همچنین با توجه به فن آماری منتخب برای آزمون مدل مفروض، ضرورت آزمون مدل‌های رقیب<sup>۱</sup> پیشنهاد می‌شود که ظرفیت اطلاع‌دهندگی مطالعه منتخب را افزایش می‌دهند. انتخاب گزینه‌ی مدل‌های رقیب در استفاده از فن آماری معادلات ساختاری مانند مقایسه‌ی مدل واسطه‌مندی نسبی<sup>۲</sup> در برابر مدل واسطه‌مندی کامل<sup>۳</sup>، یک انتخاب توجیه‌پذیر است.

به طور کلی، نتایج پژوهش حاضر با تاکید مجدد بر نقش تفسیری سازه ارزشی نیرومندی‌های منشی به مثابه قلب تپنده مفهوم کفایت اخلاقی، در پیش‌بینی رفتار رابطه بین فردی معلمان با

- 
1. Alternative Models
  2. Partially Mediated Model
  3. Fully Mediated Model

فراگیران و باور خودکارآمدی آنها برای آموزش منش اخلاقی فراگیران نشان می‌دهد که بازاندیشی در گستره معنایی مفهوم کفایت حرفه‌ای معلمان و ضرورت شمول عناصر برخوردار از بار اخلاقی - ارزشی برای این مفهوم در کنار تاکید بر دانش و مهارت‌های فنی آنها یک ضرورت انکارناپذیر است. بنابراین، نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های مطالعات لاوی و ناما قانایم (۲۰۲۰) و وانگ و هال (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که بازتعریف در معنای کفایت و تاکید مضاعف بر نقش تفسیری عناصر مفهومی اخلاق‌مدارانه در مسیر آماده‌سازی معلمان، یکی از مهم‌ترین دغدغه‌ها و اولویت‌های پژوهشی فرامنطقه‌ای و بین‌المللی برای پژوهشگران تربیتی علاقه‌مند به بهسازی و تحول‌آفرینی در زمینه ایفای نقش نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شود.

## منابع

- Ainsworth, S., & Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education*, 82, 117-128.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Gollner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136.
- Baum, N., Stokar, Y., Frolich, R., Ziv, Y., Abu-Jufar, I., Cardozob, B., Pat-Horenczyk, R., & Brom, D. (2018). Building Resilience Intervention (BRI) with teachers in Bedouin communities: From evidence informed to evidence based. *Children and Youth Services Review Journal*, 87, 186-191.
- Berchiatti, M., Badenes-Ribera, L., Ferrer, A., Longobardi, C., Gastaldi, F. G. M. (2020). School adjustment in children who stutter: The quality of the student teacher relationship, peer relationships, and children's academic and behavioral competence. *Children and Youth Services Review*, 116, 105-112.
- Blasco-Belled, A., Alsinet, C., Torrelles-Nadal, C., & Ros-Morente, A. (2018). The study of character strengths and life satisfaction: A comparison between affective-component and cognitive-component traits. *Anuario de Psicología*, 48 (3), 75-80.
- Bonneville-Roussy, A., Bouffard, T., Palikara, O., & Vezeau, C. (2019). The role of cultural values in teacher and student self-efficacy: Evidence from 16 nations. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101-110.
- Bower, J. M., & Kraayenoord, C. V., & Carroll, A. (2015). Building social connectedness in schools: Australian teachers' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 70, 101-109.
- Brinkworth, M. E., McIntyre, J., Juraschek, A. D., & Gehlbach, H. (2018). Teacher-student relationships: The positives and negatives of assessing both perspectives. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 24-38.
- Brown, M., Blanchard, T., & McGrath, R. E. (2020). Differences in self-reported character strengths across adolescence. *Journal of Adolescence*, 79, 1-10.

- Buric, I., & Moe, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103-110.
- Cooper, B. (2010). In search of profound empathy in learning relationships: understanding the mathematics of moral learning environments. *Journal of Moral Education*, 39(1), 79-99.
- Furnham, A., & Lester, D. (2012). The Development of a Short Measure of Character Strength. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(2), 95–101.
- García-Moya, I., Moreno, C., & Brooks, F. M. (2019). The ‘balancing acts’ of building positive relationships with students: Secondary school teachers' perspectives in England and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102-110.
- Guichun, J., & Wang, Y. (2019). The influence of gratitude on learning engagement among adolescents: The multiple mediating effects of teachers' emotional support and students' basic psychological needs. *Journal of Adolescence*, 77, 21-31.
- Islami, E. (2017). Examination of relationship between teacher and student based on I-Thou relationship and its objective experiences in Gabriel Marcel's thought. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 13 (43), 183-210. (Text in Persian).
- Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frankb, J. L., & Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, 76, 186–202.
- Kern, M. L., & Bowling, D. S. (2015). Character strengths and academic performance in law students. *Journal of Research in Personality*, 55, 25-29.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of Structural Equation Modeling* (2nd Eds.). New York: Guilford.
- Lavy, S., & Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103-111.
- Lazarides, R., Buchholz, J., & Rubach, C. (2018). Teacher enthusiasm and self-efficacy, student-perceived mastery goal orientation, and student motivation in mathematics classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 69, 1-10.
- Lourdusamy, A., Khine, M. S. (2001, December). Self-evaluation of interpersonal behavior and classroom interaction by teacher trainees. *Paper to be presented at the International Educational Research Conference* (pp.2-6), University of Notre Dame, Fremantle, Western Australia.
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2020). When pre-service teachers' lack of occupational commitment is not enough to explain intention to quit: Emotional intelligence matters. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 25 (1), 52-58.
- Meyers, L. S., Gamest, G., & Goarin, A. J. (2016). *Applied multivariate research, design and interpretation*. Thousand oaks. London. New Deihi, Sage publication.
- Narvaez, D., Vaydich, J. L., Turner, J. C., & Khmelkov, V. (2008). Teacher self-efficacy for moral education: Measuring teacher self-efficacy for moral education. *Journal of Research in Character Education*, 6(2), 3–15.
- Park, D., Tsukayama, E., Goodwin, G. P., Patrick, S., & Duckworth, A. L. (2017). A tripartite taxonomy of character: Evidence for intrapersonal, interpersonal, and intellectual competencies in children. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 16-27.

- Rahmani Zahed, F., Hashemi, Z., & Naghsh, Z. (2018). The causal modeling of creativity: The role of teacher-student interaction styles and basic psychological needs. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 14 (47), 31-54. (Text in Persian).
- Salami, F., & Samadi, P. (2018). Effective factors of the centered quality relationship between teacher and student. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 14 (47), 121-133. (Text in Persian).
- Schipper, T., Goei, S. L., de Vries, S., & Veen, K. V. (2018). Developing teachers' self-efficacy and adaptive teaching behavior through lesson study. *International Journal of Educational Research*, 88, 109-120.
- Schweder, S., & Raufelder, D. (2019). Positive emotions, learning behavior and teacher support in self-directed learning during adolescence: Do age and gender matter?. *Journal of Adolescence*, 73, 73-84.
- Shokri, O., AbdullahPour, M. A., & Taghvaeinia, A. (2018). Psychometric properties of the Teacher Efficacy for Moral Education Scale among students. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 6 (21), 31-42. (Text in Persian).
- Sprott, R. A. (2019). Factors that foster and deter advanced teachers' professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 77, 321-331
- Sun, X., Pennings, H. J. M., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2019). Teacher interpersonal behavior in the context of *positive* teacher-student interpersonal relationships in East Asian classrooms: Examining the applicability of western findings. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102-111.
- Tang, Y. (2018). What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective wellbeing (SWB) of Chinese rural teachers. *International Journal of Educational Development*, 62, 192-200.
- Timmermans, A. C., Greetje van der Werf, M. P. G., & Rubie-Davies, C. M. (2019). The interpersonal character of teacher expectations: The perceived teacher-student relationship as an antecedent of teachers' track recommendations. *Journal of School Psychology*, 73, 114-130.
- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K., & Kaasila, R. (2018). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacherstudent relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87, 47-56.
- Walker, C., & Gleaves, A. (2016). Constructing the caring higher education teacher: A theoretical Framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 65-76.
- Wang, H., & Hall, N. C. (2019). When "I care" is not enough: An interactional analysis of teacher values, value congruence, and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102109.
- Wolf, S., & Peele, M. E. (2019). Examining sustained impacts of two teacher professional development programs on professional well-being and classroom practices. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102-110.







## عوامل موثر بر انتخاب شغل معلمان از دیدگاه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی

فیروز محمودی<sup>۱</sup>، حمزه حبیبی<sup>۲</sup>، جعفر خان زاده مقصودلو<sup>۳</sup>

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۹/۰۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱	این پژوهش با هدف تحلیل عوامل موثر بر انتخاب شغل معلمی در بین دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ انجام گرفت. در این پژوهش توصیفی پیمایشی، تعداد ۵۸۰ نفر از دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده از بین ۲۱۳۰ نفر دانشجو معلم انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه عوامل موثر بر انتخاب شغل معلمی ریچاردسون و وات (۲۰۰۶) بود که ۵۸ گویه با مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت دارد. تحلیل داده‌ها، با به‌کارگیری آزمون آماری تحلیل عاملی در نرم افزار SPSS 25 انجام شد. با اجرای تحلیل عاملی بر روی ۵۸ گویه، ۱۵ عامل استخراج گردید. سهم هر یک از عامل‌ها به ترتیب: مشارکت اجتماعی ۲۱/۷۹ درصد، توانایی و ارزش درونی ۶/۲۰ درصد، علاقه به کار با کودکان و نوجوانان ۵/۶۵ درصد، وضعیت اجتماعی ۴/۹۶ درصد، وقت گذاشتن برای خانواده ۴/۴۶ درصد، تجربیات آموزشی و یادگیری قبلی ۳/۹۴ درصد، تخصص ۳/۲۳ درصد، دلسرد کننده اجتماعی ۲/۶۸ درصد، تاثیرات اجتماعی ۲/۵۳ درصد، درآمد و حقوق ۲/۴۹ درصد، رضایت‌مندی از شغل ۲/۱۰ درصد، شغل جایگزین ۲/۰۰ درصد، امکان انتقال شغلی ۱/۹۳ درصد، دشواری ۱/۹۰ درصد و امنیت شغلی ۱/۷۲ درصد بود. این ۱۵ عامل در مجموع ۶۷/۶۴ درصد کل واریانس را تبیین کردند. با توجه به تنوع عوامل موثر بر انتخاب شغل معلمی در دانشجویان و وجود عواملی مانند امنیت شغلی، شغل جایگزین و درآمد (که غیرمرتبط با ارتقاء کیفیت آموزش معلمان است)، به نظر می‌رسد تدوین راهبردهای علمی و عملی برای انتخاب و جذب دانشجویان مستعد و باانگیزه بسیار ضروری به نظر می‌رسد.
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
انگیزه، تدریس به عنوان شغل، دانشگاه فرهنگیان، عوامل موثر	

۱. نویسنده مسئول: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

firoozmahmoodi@tabrizu.ac.ir

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. h.habibi@tabrizuac.ir

۳. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. khanzadeh163@gmail.com

## مقدمه

در بیشتر کیفیت تربیت معلم و صلاحیت‌ها و توانایی‌هایی که در این نظام به کارگزاران اصلی تعلیم و تربیت اعطا می‌شود، مشخص خواهد ساخت که چه سیاست‌ها و برنامه‌هایی را می‌توان در پیش گرفت؛ یا تا چه میزان می‌توان به ایجاد تحول در راهبردها و رویکردهای سنتی امیدوار بود (مهرمحمدی، ۱۳۹۸). معلمان ستون اصلی نظام آموزشی محسوب شده (شاه محمدی، ۱۳۹۳)، و مهم‌ترین منابع در مدارس امروزی هستند (سازمان همکاری اقتصادی و توسعه<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). توانایی آن‌ها در ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، بستگی به میزان انگیزه خود آن‌ها دارد (فکالر و مالبرگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). بنابراین، انگیزه پیوستن به این حرفه و عواملی که باعث ایجاد انگیزه و یا بی‌انگیزگی معلمان می‌گردد، باید به دقت بررسی شود و نیازهای آنان مورد توجه قرار گیرد (برناوس، ویلسون و گاردنر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). انگیزه برای انتخاب حرفه از ارزش‌های شخصی و انتظارات فرد به وجود می‌آید و در شرایط خاص ساختارهای اجتماعی و فرهنگی با در نظر گرفتن ساختارهای مختلف تقاضا و پاداش تجربه می‌شود، درک کردن انگیزه‌های تاثیرگذار افرادی که آموزش را به عنوان حرفه‌ی خود انتخاب کرده‌اند، دارای پیامدهای مهمی برای ارتقاء و کارآمدی است، استخدام و نگهداری معلم می‌تواند بعد از مرحله‌ی درک و فهمیدن انگیزه باشد (وات، ریچاردسون، کلوزمن، کانتز، بیبر، تراوین و بومرت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲). تدریس و آموزش یک کار تخصصی است و بر اساس اعلام سازمان همکاری اقتصادی و توسعه دلایلی از جمله پیچیده‌تر شدن کار روزمره معلمان، انتظارات اجتماعی بیشتر از مدارس، گسترش زمینه‌های دانش و انواع جدید مسئولیت‌ها باعث شده که وضعیت رسیدگی به گروه دانشجو معلمان به طور روزافزون تغییر پیدا کرده و جدی‌تر شود (سازمان همکاری اقتصادی و توسعه، ۲۰۱۸)، و هر اصلاح و موفقیت تربیتی‌ای به شدت به کیفیت و عملکرد معلمان بستگی داشته باشد (یوسی، شاهین، کوسر و کانا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳). یقیناً معلمان ضروری‌ترین گروه حرفه‌ای برای آینده همه نسل‌ها محسوب می‌شوند و یکی از شاخص‌های برتر موفقیت کلی یک ملت به‌شمار می‌آیند (شیر،

- 
1. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)
  2. Fackler & Malmberg
  3. Bernaus, Wilson & Gardner
  4. Watt, Richardson, Klusmann, Kunter, Beyer, Trautwein & Baumert
  5. Yuce, Sahin, Kocer, Kana

نبی، احمد و الله خان<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴؛ شیربیگی، سعیدی و نعمتی، ۱۳۹۷). با استفاده از روش‌های مختلف کمی و کیفی، پژوهش‌های بسیاری درباره انگیزه پیوستن معلمان به این حرفه انجام گرفته است که بسیاری از آنان این انگیزه‌ها را به سه گروه، انگیزه‌های درونی، بیرونی و نوع دوستانه<sup>۲</sup> تقسیم‌بندی کرده‌اند (توپکایا و آزتوسن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). یافته‌های پژوهشگران متعددی مانند یانگ<sup>۴</sup> (۱۹۹۵)، باستیک<sup>۵</sup> (۲۰۰۰) کلاسن، ال دهارفی، هننوک و بتس<sup>۶</sup> (۲۰۱۱) نشان می‌دهد که در مقایسه کشورهای توسعه یافته که در آن‌ها انگیزه‌های درونی و نوع دوستانه به عنوان انگیزه‌های اصلی انتخاب گزارش شده‌اند، در کشورهای در حال توسعه، انگیزه‌های ورود به حرفه معلمی بر عوامل بیرونی تاکید دارد. یونگ (۱۹۹۵)؛ لاو، ان جی، هوی و کای<sup>۷</sup> (۲۰۱۷) بر این باورند که انگیزه‌های بیرونی برای ورود به این حرفه، می‌تواند تعهدات بلند مدت معلمان را تضعیف نماید. مقیاس انتخاب شغل تدریس (CTPCS<sup>۸</sup>) را ابتدا لای، چان، کو و سو، ساخته و اعتباریابی کرده‌اند سپس بیلر و ازکان در تحقیقات متعدد آن را بسط دادند، دلایل انتخاب شغل معلمی، شامل عوامل بیرونی، ذاتی و سایر عوامل دیگر (تاثیرپذیری از اطرافیان) است (به نقل از بیلر و ازکان<sup>۹</sup>، ۲۰۱۴). ریچاردسون و وات (۲۰۰۶) بر اساس نظریه انتظار- ارزش<sup>۱۰</sup> الگوی نظری با عنوان (عوامل موثر بر انتخاب شغل معلمی) را تدوین کرده‌اند که به اختصار الگوی FIT\_Choice<sup>۱۱</sup> نامیده می‌شود و بیان می‌کنند که عوامل متعددی در انتخاب شغل معلمی دخالت دارد و شامل دیدگاه معلمان در زمینه انتخاب حرفه معلمی از جمله توانایی تدریس<sup>۱۲</sup>، ارزش ذاتی شغل<sup>۱۳</sup>، شغلی جایگزین<sup>۱۴</sup> (معلمی به عنوان شغل دوم انتخاب شود)، امنیت شغلی<sup>۱۵</sup>،

- 
1. Shabbir, Nabi, Ahmed, Ullah khan
  2. Intrinsic, Extrinsic and Altruistic Motivations
  3. Topkaga & Uztosun
  4. Yang
  5. Bastick
  6. Klassen, Al- dharfi, Hannok & Betts
  7. Low, Ng, Hui & Cai
  8. Choosing Teaching Profession as a Career Scale
  9. Blyer & Ozcan
  10. Expectancy- Value
  11. Factors Influencing Teaching Choice (FIT Choice) Scale
  12. Teaching Ability
  13. Intrinsic Career Value
  14. Fallback Career
  15. Jab Security



وقت گذاشتن برای خانواده<sup>۱</sup>، امکان انتقال شغلی<sup>۲</sup>، شکل دادن آینده فرزندان و نوجوانان<sup>۳</sup>، ارتقای عدالت اجتماعی<sup>۴</sup>، کمک به بهبود جامعه<sup>۵</sup>، علاقه به کار با کودکان و نوجوانان<sup>۶</sup>، تجربیات آموزشی و یادگیری قبلی<sup>۷</sup> و تاثیر اجتماعی<sup>۸</sup> (تشویق فرد از سوی دیگران به شغل معلمی) است و همچنین نظر افراد را در مورد شغل معلمی نیز بررسی می‌کند که شامل شش سازه شغل تخصصی<sup>۹</sup>، شغل پر زحمت<sup>۱۰</sup>، منزلت اجتماعی<sup>۱۱</sup>، حقوق و دستمزد<sup>۱۲</sup>، عوامل دلسرد کننده اجتماعی<sup>۱۳</sup> و رضایت شغلی<sup>۱۴</sup> می‌شود. این الگو به زبان‌های مختلف ترجمه شده و در کشورهای گوناگون به کار گرفته شده است مانند استرالیا، امریکا، کانادا، چین، ترکیه، آلمان، هلند، سوئیس، کرواسی (لین، شی، وانگ، ژانگ و هوی<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۲؛ فاکنز برونزما و کانرینوس<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۲؛ کلینج<sup>۱۷</sup>، وات و ریچاردسون، ۲۰۱۲؛ وات و همکاران، ۲۰۱۲؛ تایمالو، لویک، کنتلینین و کوکونین<sup>۱۸</sup>، ۲۰۲۱). یوسی و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان «انگیزه انتخاب شغل معلمی» دیدگاه معلمان پیش دبستانی<sup>۱۹</sup> با بررسی ۲۶۳ معلم پیش دبستانی که معلمی را به عنوان حرفه خود انتخاب کرده بودند دریافت که هر سه انگیزه درونی، بیرونی و نوع دوستانه در انتخاب معلمی نقش دارند. انگیزه نوع دوستانه در زنان و انگیزه بیرونی در مردان بیشتر است و تدریس و آموزش اولین حرفه انتخابی زنان بود. نتایج پژوهش کلینج<sup>۱۷</sup>، وات و ریچاردسون (۲۰۱۲) درباره انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی در ترکیه نیز نشان داد که ارزش‌های کارکردی اجتماعی مهم‌ترین

- 
1. Time for Family
  2. Job Transferability
  3. Shape the Future of Children/Adolescents
  4. Enhance Social Equity
  5. Make Social Contribution
  6. Make with Children/Adolescents
  7. Prior Teaching and learning Experiences
  8. Social Influences
  9. Expertise
  10. High Demand
  11. Social Status
  12. Salary
  13. Social Dissuasion
  14. Satisfaction with Choice
  15. Lin, Shi, Wang, Zhang & Hui
  16. Fokkens-Bruinsma & Canrinus
  17. Kilinc
  18. Taimalu, Luik, Kantelinen & Kukkonen
  19. Kilinc

انگیزه این افراد بوده و بعد از آن امنیت شغلی، ارزش‌های درونی و توانایی قرار داشته است. فاکتز برونزما و کانرینوس<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) توانایی فردی در تدریس، تمایل به کار با کودکان و نوجوانان و وقت برای خانواده را مهم‌ترین دلایل انتخاب شغل معلمی در هلند می‌دانند. کورتیز<sup>۲</sup> (۲۰۱۲)، در مطالعه‌ای به بررسی دلایل انتخاب حرفه معلمی برای تدریس در حوزه ریاضیات و ترک آن پس از مدتی، پرداخته است. نتایج پژوهش او نشان می‌دهد، عوامل درونی مانند عشق به حرفه معلمی برای تدریس ریاضیات باعث جذب این افراد و دستمزد پایین، سرزنش‌های شغلی و نداشتن حمایت اداری باعث ترک این حرفه می‌شود.

وات و ریچاردسون (۲۰۰۷) معتقدند که در پژوهش‌های متعددی که در نقاط مختلف انجام گرفته معمولاً از نمونه‌های کوچک و در دسترسی استفاده شده است که معلمان تازه کار نبودند؛ این نکته درباره پژوهش‌هایی که در ایران درمورد انگیزه انتخاب شغل معلمی انجام شده نیز صدق می‌کند. با در نظر گرفتن این مشکل و با وجود توجه بین‌المللی به موضوع عوامل موثر بر انتخاب شغل معلمی و ضرورت توجه نظام‌مند به انگیزه‌های دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان برای انتخاب شغل معلمی، این کار در ایران به صورت جدی مورد بررسی و پژوهش قرار نگرفته است. در همه جای جهان، به طور فزاینده‌ای بر حرفه تدریس، تربیت معلمان و انگیزه‌های اولیه و مشکلات استخدام و نگهداری معلمان تأکید می‌شود. معلمان خوب یکی از عوامل مهم موفقیت دانش‌آموزان و رضایت آن‌ها از مدرسه محسوب می‌شوند. بنابراین، با توجه به اهمیت انگیزه انتخاب شغل معلمی در عملکرد آینده آنان و دانش‌آموزان و با توجه به نگرش بین‌المللی به مقیاس (عوامل موثر بر شغل معلمی) برای بررسی انگیزه‌های ورود به شغل معلمی، پژوهش حاضر به بررسی عوامل موثر بر انتخاب شغل معلمی در دانشجو معلمان مشغول به تحصیل در دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی می‌پردازد و درصدد پاسخگویی به سوالات زیر است: سهم هریک از عوامل انگیزشی در انتخاب شغل معلمی در دانشجو معلمان استان آذربایجان شرقی به چه میزان است؟

سهم هریک از عوامل نگرشی در انتخاب شغل معلمی در دانشجو معلمان استان آذربایجان شرقی به چه میزان است؟

## روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی - پیمایشی است و هدف آن بررسی عوامل موثر بر انتخاب شغل معلمی براساس مقیاس انتخاب شغل معلمی (FIT-Choice) ریچاردسون و وات (۲۰۰۶)، در بین ۲۱۳۰ دانشجو معلم دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ است. حجم نمونه با توجه به تعداد گویه‌های پرسشنامه، ۵۸۰ نفر از بین ۲۱۳۰ دانشجو معلم انتخاب گردید. با توجه به اجرای این ابزار برای اولین بار در کشور، ضرورت داشت ترجمه و اعتباریابی گردد که این کار در قالب پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد انجام گرفت. محققان در مورد حجم نمونه در تحلیل‌های عاملی اختلاف نظر دارند که برای هر عامل از ۳ تا ۲۰ نفر در نوسان است (نونالی<sup>۱</sup>، ۱۹۷۸؛ پیرسون و موندفورم<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). در این تحقیق برای هر گویه ۱۰ نفر در نظر گرفته شد. با توجه به اینکه پرسشنامه اصلی عوامل موثر بر انتخاب شغل معلمی ریچاردسون و وات (۲۰۰۶) دارای ۵۸ گویه بوده، بنابراین، تعداد ۵۸۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. اما در نهایت با توجه به افت آزمودنی‌ها و پرسشنامه‌های مخدوش، تعداد ۵۲۸ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

**پرسشنامه شناسایی عوامل موثر بر انتخاب شغل معلمی:** پرسشنامه شناسایی عوامل موثر بر انتخاب شغل معلمی ریچاردسون و وات (۲۰۰۶) دارای ۳ بخش، ۱۸ عامل (مؤلفه) و ۵۸ گویه است. بخش اول پرسشنامه شامل اطلاعات شخصی شرکت‌کنندگان از قبیل رشته، جنسیت، شغل و تحصیلات پدر و مادر، میزان درآمد خانواده، محل سکونت خانوار و نظایر آن بود. بخش دوم عوامل موثر بر انتخاب شغل معلمی که با جمله ناقص (من تصمیم گرفتم معلم شوم چون...) شامل دیدگاه معلمان در زمینه انتخاب حرفه معلمی از جمله: توانایی تدریس، ارزش ذاتی شغل، شغلی جایگزین (معلمی به عنوان شغل دوم انتخاب شود)، امنیت شغلی، وقت گذاشتن برای خانواده، امکان انتقال شغلی، شکل دادن آینده فرزندان و نوجوانان، ارتقای عدالت اجتماعی، کمک به بهبود جامعه، علاقه به کار با کودکان و نوجوانان، تجربیات آموزشی و یادگیری قبلی و تاثیر اجتماعی (تشویق فرد از سوی دیگران به شغل معلمی) بود و بخش سوم شامل عقاید و نظرات دانشجویان در خصوص شغل معلمی شامل: آیا معلمی شغلی است که نیاز به توانایی و

- 
1. Nunnally
  2. Pearson and Mundform

تخصص خاصی دارد؟ (شغل تخصصی) آیا معلمی شغل پر مسئولیت با بار عاطفی زیادی است؟ (شغل پر زحمت)، آیا معلمی در جامعه جایگاه و منزلت دارد؟ (منزلت اجتماعی)؛ آیا معلمی شغل پر درآمدی است؟ (حقوق و دستمزد)؛ آیا کسی شما را از معلم شدن منصرف می‌کرد؟ (عوامل دلسرد کننده اجتماعی)؛ از انتخاب شغل رضایت دارید؟ (رضایت شغلی) بود (لین و همکاران، ۲۰۱۲؛ ریچاردسون و وات، ۲۰۰۶). پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت هفت گزینه‌ای طراحی شده است. در نمره‌گذاری آن به گزینه به شدت مهم: نمره ۷، تا اصلاً مهم نیست: نمره ۱ داده شده است. مشخصات پرسشنامه در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱: مشخصات ابزار گردآوری داده‌های تحقیق

عامل	تعداد گویه	مؤلفه	تعداد گویه
توانایی تدریس	۳	ارتقای عدالت اجتماعی	۳
ارزش ذاتی و درونی شغل	۳	کمک به بهبود جامعه	۳
شغل جایگزین	۳	علاقه به کار با کودکان و نوجوانان	۳
امنیت شغلی	۳	تجربیات آموزشی و یادگیری قبلی	۳
وقت گذاشتن برای خانواده	۵	تأثیرات اجتماعی	۳
امکان انتقال شغلی	۳	تخصص و مهارت	۳
شکل دادن به آینده کودکان و نوجوانان	۳	شغل پر زحمت (دشواری)	۳
منزلت اجتماعی	۶	دستمزد و حقوق	۲
دلسرد کننده اجتماعی	۳	رضایت‌مندی از انتخاب	۳

برای تعیین روایی محتوای پرسشنامه **FIT-Choice**، ابتدا نسخه‌ی اصلی پرسشنامه به زبان فارسی ترجمه گردید و ۳ نفر از متخصصان زبان انگلیسی صحت ترجمه‌ها را بررسی کردند سپس ۳ نفر از متخصصان علوم تربیتی روایی محتوایی (بررسی تناسب داشتن محتوای پرسشنامه با هدف مورد سنجش) را مورد بازبینی قرار دادند. برای اطمینان از صحت ترجمه‌ها، متخصصان زبان انگلیسی متن فارسی گویه را به متن انگلیسی برگرداند و با متن اصلی مطابقت داد تا نسخه نهایی پرسشنامه آماده گردید و برای بررسی پایایی و قابلیت اجرایی در جامعه ایرانی بین ۳۰ نفر از دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان توزیع گردید. بر اساس این مطالعه مقدماتی، ساختار جملات برخی سوالات بازنگری شد تا اینکه نسخه نهایی آماده گردید. پایایی با استفاده از

ضریب آلفای کرونباخ ( $\alpha=/.85$ ) به دست آمد که نشان می‌دهد ابزار مورد استفاده از پایایی مناسبی برخوردار است. پرسشنامه شناسایی عوامل موثر بر انتخاب شغل معلمی بعد از تایید پایایی و روایی محتوا توسط متخصصان و اعمال اصلاحات برآمده از مطالعه مقدماتی، بر روی ۵۸۰ نفر از دانشجویان اجرا شد. ۳۰۴ دانشجوی پسر و ۲۷۶ دانشجوی دختر در آن مشارکت داشتند. برای تجزیه و تحلیل از نرم افزار SPSS 25 استفاده شده است.

### یافته‌های توصیفی

بعد از جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل عاملی تاییدی با استفاده از نرم افزار AMOS 23 انجام گرفت و شاخص‌های اندازه‌گیری و معادلات ساختاری با مدل و ابزار اصلی (ریچاردسون و وات، ۲۰۰۶) برازش نشد. با توجه به عدم برازش مدل در تحلیل عاملی تاییدی، محقق می‌تواند از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کند (اشمیت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). ابتدا با استفاده از آزمون کفایت نمونه‌گیری کایسر-میر-اولکین<sup>۲</sup> (KMO) و آزمون کرویت بارتلت<sup>۳</sup> مناسب بودن داده‌های به دست آمده از مطالعه برای تحلیل عاملی اکتشافی مورد بررسی قرار گرفت. مقدار آزمون KMO بین ۰ و ۱ در نوسان است. در صورتی که مقدار KMO کمتر از ۰/۵۰ باشد داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب نخواهند بود و اگر مقدار آن بین ۰/۵۰ تا ۰/۶۹ بود باید با احتیاط به تفسیر داده‌ها پرداخت، اما در صورتی که مقدار آن بزرگ‌تر یا برابر با ۰/۷۰ باشد همبستگی‌های موجود بین داده‌ها برای تحلیل عاملی بسیار مناسب است (تاباچنیک و فیدل<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹). از طرف دیگر آزمون بارتلت این فرضیه را که ماتریس همبستگی‌های مشاهده شده متعلق به جامعه‌ای با متغیرهای ناهمبسته است را می‌آزماید. چنانچه این فرض که گویه‌ها همبستگی ندارند رد شود، داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب هستند در غیر این صورت نباید به تحلیل عاملی اقدام نمود (منصورفر، ۱۳۹۱).

جدول ۲: نتایج آزمون‌های KMO و کرویت بارتلت

مقدار KMO	آزمون کرویت بارتلت		
	مقدار خی دو	درجه آزادی	سطح معنی داری
۰/۸۷	۱۶۳۲۷/۱۵۴	۱۶۵۳	۰/۰۰۰۱

- Schmitt
- Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)
- Bartlett's Test of Sphericity
- Tabachnick & Fidell



براساس جدول ۲، مقدار محاسبه شده برای KMO معادل ۰/۸۷ است. با توجه به حداقل و حداکثر مقدار آزمون، در سطح عالی قرار دارد. از طرف دیگر مقدار آزمون کرویت بارتلت در سطح  $P < ۰/۰۰۰$  معنی دار است. بنابراین، می‌توان چنین نتیجه گرفت که داده‌های مورد بررسی تناسب قابل قبولی برای اجرای تحلیل عاملی اکتشافی دارند.

برای استخراج عامل‌ها از روش استخراج مؤلفه‌ی اصلی و چرخش واریماکس و برای تعیین تعداد عامل‌ها از ملاک کایسر-گاتمن و نمودار سنگریزه استفاده شده است. با توجه به ملاک کیزر<sup>۱</sup> عامل‌هایی که ارزش‌های ویژه‌ی آن‌ها بزرگ‌تر از یک باشد به عنوان عامل در تحلیل عاملی استخراج می‌شود (مییر، گامست و گرینو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). با توجه به جدول ۳، تعداد ۱۵ عامل ارزش ویژه بالاتر از یک داشتند.

جدول ۳: ارزش‌های ویژه و درصد واریانس تبیین شده توسط ۱۵ عامل استخراج شده

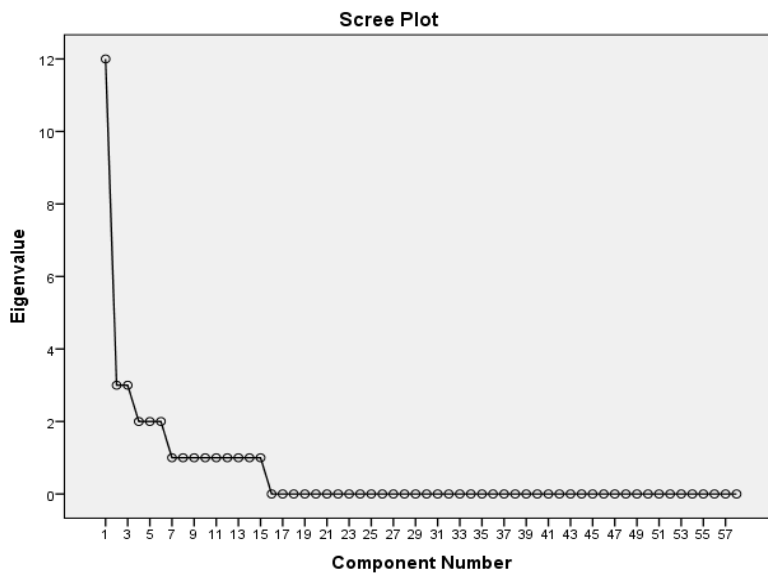
عامل	مقدار ارزش ویژه	واریانس تبیین شده	درصد تراکمی واریانس تبیین شده
عامل ۱	۱۲/۶۴۰	۲۱/۷۹۳	۲۱/۷۹۳
عامل ۲	۳/۵۹۷	۶/۲۰۱	۲۷/۹۹۴
عامل ۳	۳/۲۷۷	۵/۶۵۰	۳۳/۶۴۴
عامل ۴	۲/۸۸۰	۴/۹۶۶	۳۸/۶۱۰
عامل ۵	۲/۵۹۱	۴/۴۶۸	۴۳/۰۷۸
عامل ۶	۲/۲۹۰	۴/۹۴۹	۴۷/۰۲۶
عامل ۷	۱/۸۷۶	۳/۲۳۵	۵۰/۲۶۱
عامل ۸	۱/۵۵۸	۲/۶۸۶	۵۲/۹۴۷
عامل ۹	۱/۴۶۸	۲/۵۳۰	۵۵/۴۷۸
عامل ۱۰	۱/۴۴۹	۲/۴۹۹	۵۷/۹۷۶
عامل ۱۱	۱/۲۱۹	۲/۱۰۱	۶۰/۰۷۷
عامل ۱۲	۱/۱۶۲	۲/۰۰۳	۶۲/۰۸۰
عامل ۱۳	۱/۱۲۰	۱/۹۳۲	۶۴/۰۱۲
عامل ۱۴	۱/۱۰۶	۱/۹۰۷	۶۵/۹۱۹
عامل ۱۵	۱/۰۰۳	۱/۷۲۹	۶۷/۶۴۸
عامل ۱۶	۰/۹۷۱	۱/۶۷۵	۶۹/۳۲۲

1. Kaiser
2. Meyers, Gamst & Guarino

عامل	مقدار ارزش ویژه	واریانس تبیین شده	درصد تراکمی واریانس تبیین شده
عامل ۱۷	/۹۲۴	۱/۵۹۳	۷۰/۹۱۵
عامل ۱۸	/۹۰۳	۱/۵۵۷	۷۲/۴۷۲
عامل ۱۹	/۸۱۴	۱/۴۰۴	۷۳/۸۷۶
عامل ۲۰	/۷۷۷	۱/۳۴۰	۷۵/۲۱۹
عامل ۲۱	/۷۶۰	۱/۳۱۰	۷۶/۵۲۶
عامل ۲۲	/۷۳۷	۱/۲۷۰	۷۷/۷۹۶
عامل ۲۳	/۶۸۹	۱/۱۸۹	۷۸/۹۸۵
عامل ۲۴	/۶۳۳	۱/۰۹۱	۸۰/۰۷۵
عامل ۲۵	/۵۹۵	۱/۰۲۶	۸۱/۱۰۱
عامل ۲۶	/۵۸۳	۱/۰۰۵	۱۰۶/۸۲
عامل ۲۷	/۵۷۲	/۹۸۶	۸۳/۰۹۲
عامل ۲۸	/۵۵۳	/۹۵۴	۸۴/۰۴۶
عامل ۲۹	/۵۲۱	/۸۹۸	۸۴/۹۴۴
عامل ۳۰	/۵۰۴	/۸۶۹	۸۵/۸۱۳
عامل ۳۱	/۴۹۱	/۸۴۶	۸۶/۶۵۹
عامل ۳۲	/۴۶۸	/۸۰۷	۸۷/۴۶۶
عامل ۳۳	/۴۵۵	/۷۸۴	۸۸/۲۵۰
عامل ۳۴	/۴۳۰	/۷۴۱	۸۸/۹۹۲
عامل ۳۵	/۴۲۶	/۷۳۴	۸۹/۷۲۶
عامل ۳۶	/۴۱۰	/۷۰۶	۹۰/۴۳۲
عامل ۳۷	/۳۹۵	/۶۸۱	۹۱/۱۱۳
عامل ۳۸	/۳۸۶	/۶۶۶	۹۱/۷۷۸
عامل ۳۹	/۳۷۳	/۶۴۲	۹۲/۴۲۱
عامل ۴۰	/۳۵۲	/۶۰۶	۹۳/۰۲۷
عامل ۴۱	/۳۴۵	/۵۹۵	۹۳/۶۲۱
عامل ۴۲	/۳۳۶	/۵۷۹	۹۴/۲۰۱
عامل ۴۳	/۳۱۲	/۵۳۸	۹۴/۷۳۹
عامل ۴۴	/۲۹۷	/۵۱۲	۹۵/۲۵۰
عامل ۴۵	/۲۹۰	/۵۰۰	۹۵/۷۵۰
عامل ۴۶	/۲۷۰	/۴۶۶	۹۶/۲۱۶

عامل	مقدار ارزش ویژه	واریانس تبیین شده	درصد تراکمی واریانس تبیین شده
عامل ۴۷	/۲۵۵	/۴۴۰	۹۶/۶۵۶
عامل ۴۸	/۲۴۴	/۴۲۰	۹۷/۰۷۶
عامل ۴۹	/۲۳۹	/۴۱۱	۹۷/۴۸۸
عامل ۵۰	/۲۲۹	/۳۹۴	۹۷/۸۸۲
عامل ۵۱	/۲۰۶	/۳۵۶	۹۸/۲۳۸
عامل ۵۲	/۱۹۷	/۳۴۰	۹۸/۵۷۷
عامل ۵۳	/۱۸۴	/۳۱۷	۹۸/۸۹۴
عامل ۵۴	/۱۷۶	/۳۰۴	۹۹/۱۹۸
عامل ۵۵	/۱۴۲	/۲۴۵	۹۹/۴۴۲
عامل ۵۶	/۱۲۱	/۲۰۸	۹۹/۶۵۰
عامل ۵۷	/۱۱۳	/۱۹۶	۹۹/۸۴۶
عامل ۵۸	/۰۸۶	/۱۵۴	۱۰۰/۰۰

نمودار سنگریزه نیز وجود ۱۵ عامل را به عنوان عوامل زیربنایی نشان می‌دهد.



شکل ۱: نمودار سنگریزه

به منظور تحقیق درباره‌ی روابط بین گویه‌ها و دستیابی به تعاریف عامل‌ها، فرض بر این است که ضرایب بزرگ‌تر از ۰/۳۰ در تعریف عامل‌ها سهم مهم و معناداری دارند (تاباچنیک و فیدل، ۲۰۱۲) و ضرایب کمتر از این مقدار به عنوان صفر (عامل تصادفی) در نظر گرفته شود. در جدول ۳ نتایج تحلیل عاملی اکتشافی بعد از چرخش نشان می‌دهد که از بین ۵۸ گویه، تعداد ۵۸ گویه بار عاملی بزرگتر از ۰/۳۰ داشتند و از بین ۵۸ عامل فوق فقط ۱۵ عامل دارای مقدار ویژه بزرگتر از یک بودند، بنابراین، بیشینه‌ی تعداد عامل‌های اصلی می‌تواند ۱۵ عامل باشد. سهم این پانزده عامل از لحاظ تبیین کل واریانس، ۶۷/۶۴ درصد است. برای نام گذاری این ۱۵ عامل از اصل مقیاس عوامل موثر بر انتخاب شغل معلمی (وات و ریچاردسون، ۲۰۰۶) و پیشینه‌ی پژوهشی استفاده شده است. به طوری که سیزده عامل این پرسشنامه بر طبق مؤلفه‌های پرسشنامه FIT-Choice نام گذاری شده و دو مؤلفه‌ی مشارکت اجتماعی و توانایی و ارزش درونی بر طبق پیشینه‌ی موجود و مؤلفه‌های مشابه در این زمینه نام‌گذاری گردید. عوامل و نام گذاری آن‌ها در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴: نتیجه تحلیل عامل اکتشافی

شماره گویه‌ها	عامل ۱	عامل ۲	عامل ۳	عامل ۴	عامل ۵	عامل ۶	عامل ۷	عامل ۸
۲۵	آموزش به من اجازه می‌دهد، که نقاط ضعف اجتماعی را بهبود بخشم.	۰/۷۷۶						
۲۶	معلم بودن اجازه می‌دهد که خدماتی را برای اجتماع مهیا کنم.	۰/۷۶۰						
۲۲	معلمی به من اجازه می‌دهد نسل آینده را تحت تاثیر قرار دهم.	۰/۷۱۰						
۲۷	معلم بودن اجازه می‌دهد که خدماتی را برای اجتماع مهیا کنم.	۰/۷۱۰						
۲۴	آموزش دادن به من اجازه می‌دهد که آرزوی جوانان محروم را برآورده کنم و ارتقا بخشم.	۰/۶۹۹						
۲۱	تدریس کردن به من اجازه می‌دهد، ارزش‌های کودکان و نوجوانان را شکل دهم.	۰/۶۹۵						
۲۳	آموزش دادن به من اجازه می‌دهد که با کودکان و نوجوانان در ارتباط باشم.	۰/۶۸۶						

شماره گویه‌ها	عامل ۱	عامل ۲	عامل ۳	عامل ۴	عامل ۵	عامل ۶	عامل ۷	عامل ۸
۲۸	معلمان مشارکت اجتماعی ارزشمندی را به وجود می آورند.	۰/۴۲۳						
۲۹	تدریس کردن به من اجازه می دهد در اجتماع مشارکت داشته باشم.	۰/۳۷۹						
۳	آموزش دادن، حرفه‌ای مناسب در حد قابلیت‌ها و توانایی‌های من است.	۰/۸۳۱						
۲	مهارت‌های تدریس خوبی دارم.	۰/۸۱۸						
۱	ویژگی‌های یک معلم خوب را دارم.	۰/۷۸۹						
۴	به آموزش دادن علاقه مند هستم.	۰/۵۶۵						
۶	تدریس کردن را دوست دارم.	۰/۵۳۵						
۵	همیشه می خواستم معلم شوم.	۰/۴۷۷						
۳۰	شغلی که شامل کار کردن با کودکان و نوجوانان باشد را می خواستم.	۰/۷۴۹						
۳۱	شغلی که در محیط کودکان و نوجوانان باشد را می خواستم.	۰/۷۴۰						
۳۲	کار کردن با کودکان و نوجوانان را دوست دارم.	۰/۶۷۴						
۵۰	به نظر شما معلمان احساس می کنند که شغلشان وضعیت اجتماعی بالایی دارد؟	۰/۸۱۲						
۴۶	بر این باورید که معلمی به عنوان یک شغل با وضعیت اجتماعی بالا تصور می شود؟	۰/۷۹۲						
۴۹	به نظر شما معلمان از طرف جامعه احساس ارزشمندی می کنند؟	۰/۷۷۹						
۴۸	به نظر شما معلمان روحیه‌ی بالایی دارند؟	۰/۷۳۴						
۴۷	بر این باورید که معلمی یک حرفه‌ی قابل احترام و خوب است؟	۰/۴۶۰						
۴۵	آیا بر این باورید که معلمان به عنوان متخصص تصور می شوند؟	۰/۴۱۴						
۱۴	با توجه به ساعات موظفی تدریسم، می توانم به امور خانه و خانواده بیشتر برسم.	۰/۷۳۱						



شماره گویه‌ها	عامل ۱	عامل ۲	عامل ۳	عامل ۴	عامل ۵	عامل ۶	عامل ۷	عامل ۸
۱۷	به عنوان یک معلم یک روز کاری کوتاه خواهم داشت.				۰/۶۹۳			
۱۵	تعطیلات مدرسه با انجام تعهدات و مسئولیت‌های خانوادگی سازگار است.				۰/۶۸۵			
۱۶	به عنوان یک معلم، تعطیلات طولانی مدت خواهم داشت.				۰/۶۷۹			
۱۳	با تدریس پاره‌وقت، وقت بیشتری به خانواده اختصاص می‌دهم				۰/۶۰۴			
۳۴	معلم‌های خوبی داشتم که در انتخاب شغل معلمی نقش یک الگوی نمونه را برایم ایفا نمودند.				۰/۷۸۱			
۳۳	معلم‌های الهام بخشی داشتم که موجب شدند شغل معلمی را انتخاب کنم.				۰/۷۸۰			
۳۵	تجارب یادگیری مثبتی داشتم که موجب شدند معلمی را انتخاب کنم.				۰/۷۰۲			
۴۱	به نظر شما معلمان تا چه اندازه به سطوح بالایی از دانش تخصصی و موضوعی نیاز دارند؟				۰/۷۹۵			
۳۹	به نظر شما معلمان تا چه اندازه به سطوح بالایی از دانش ارتباطی و مهارتی نیاز دارند؟				۰/۷۹۵			
۴۰	به نظر شما معلمان تا چه اندازه به سطوح بالایی از دانش و فنون تدریس نیاز دارند؟				۰/۷۹۱			
۵۴	دیگران می‌گفتند که معلمی گزینه‌ی شغلی مناسبی نیست؟				۰/۷۶۴			
۵۵	آیا دیگران بر شما تأثیر می‌گذاشتند تا شغل‌های دیگری به غیر از معلمی را داشته باشید؟				۰/۷۰۳			
۵۳	آیا تشویق می‌شدید که شغل دیگری به جز معلمی داشته باشید؟				۰/۶۵۳			

**ادامه جدول ۴: نتیجه تحلیل عامل اکتشافی**

شماره گویه‌ها	عامل ۹ عامل ۱۰ عامل ۱۱ عامل ۱۲ عامل ۱۳ عامل ۱۴ عامل ۱۵
۳۸	افرادی که با آن‌ها سروکار داشتم فکر می‌کردند که باید معلم می‌شدم. ۰/۷۹۴
۳۷	خانواده‌ام فکر می‌کردند که من باید معلم می‌شدم. ۰/۷۲۵
۳۶	دوستانم فکر می‌کردند که من باید معلم می‌شدم. ۰/۶۷۲
۵۲	به نظر شما معلمان حق و حقوق خوبی دارند؟ ۰/۸۸۷
۵۱	به نظر شما معلمی درآمد خوبی دارد؟ ۰/۸۸۱
۱۱	شغل معلمی درآمد ثابت و منطقی دارد؟ ۰/۴۶۷
۵۷	تا چه میزان از انتخاب شغل معلمی رضایت دارید؟ ۰/۷۳۶
۵۸	تا چه میزان از تصمیم خود در انتخاب شغل معلمی احساس خوشحالی می‌کنید؟ ۰/۷۳۳
۵۶	تا چه میزان در مورد انتخاب شغل معلمی و معلم شدنان به طور دقیق فکر کرده‌اید؟ ۰/۷۱۲
۸	معلمی اولین انتخاب شغلی من نبوده است. ۰/۶۸۱
۷	من در مورد شغل مورد علاقه‌ام مطمئن نبودم. ۰/۶۷۳
۹	معلمی را به‌عنوان آخرین حرفه شغلی‌ام انتخاب کردم. ۰/۶۰۰
۱۸	با انتخاب شغل معلمی، به آسانی می‌توانم انتقالی بگیرم. ۰/۷۵۲
۲۰	شغل معلمی به من اجازه می‌دهد که انتخاب کنم در هر جایی آرزو دارم زندگی کنم. ۰/۶۸۰
۱۹	شغل و مدرک معلمی در همه جا معتبر است. ۰/۵۱۰
۴۴	به نظر شما معلمی و تدریس کار سختی است؟ ۰/۸۰۹
۴۳	به نظر شما معلمی و تدریس به لحاظ عاطفی کار طاقت فرسایی است؟ ۰/۷۸۸

۰/۵۹۹	۴۲	تا چه میزان کار معلمان سنگین است؟
۰/۵۴۰	۱۰	معلمی به عنوان یک شغلی ثابت و دائمی تلقی می شود.
۰/۴۸۷	۱۲	معلمی امنیت شغل خوبی دارد.

طبق نتایج جدول ۳، عامل ۱: مشارکت اجتماعی با ۹ گویه ۲۱/۷۹ درصد، عامل ۲: توانایی و ارزش درونی تدریس با ۶ گویه ۶/۲۰ درصد، عامل ۳: کار کردن با کودکان و نوجوانان با ۳ گویه ۵/۶۵ درصد، عامل ۴: وضعیت اجتماعی با ۶ گویه ۴/۹۶ درصد، عامل ۵: وقت گذاشتن برای خانواده با ۸ گویه ۴/۴۶ درصد، عامل ۶: تجربه مثبت قبلی یادگیری و آموزش با ۳ گویه ۳/۹۴ درصد؛ عامل ۷: تخصص و مهارت با ۳ گویه ۳/۲۳ درصد، عامل ۸: دلسرد کننده اجتماعی با ۳ گویه ۲/۶۸ درصد، عامل ۹: تاثیرات اجتماعی با ۳ گویه ۲/۵۳ درصد، عامل ۱۰: درآمد و حقوق با ۳ گویه ۲/۴۹ درصد، عامل ۱۱: رضایت از شغل با ۳ گویه ۲/۱۰ درصد، عامل ۱۲: شغل جایگزین با ۳ گویه ۲ درصد، عامل ۱۳: امکان انتقال شغلی با ۳ گویه ۱/۹۳ درصد، عامل ۱۴: دشواری با ۳ گویه ۱/۹۰ درصد، و عامل ۱۵: امنیت شغلی با ۲ گویه ۱/۷۲ درصد واریانس را تبیین کرد.

برای همسانی درونی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است. با توجه به بزرگتر از ۰/۶۰ بودن ضرایب، ابزار از پایایی مناسبی برخوردار است (تاباچنیک و فیدل، ۲۰۱۹).

جدول ۴: مقدار ضرایب آلفای کرونباخ

شماره	مؤلفه	آلفای کرونباخ
۱	مشارکت اجتماعی	۰/۸۹
۲	توانایی و ارزش درونی تدریس	۰/۸۵
۳	علاقه به کار با کودکان و نوجوانان	۰/۹۲
۴	منزلت اجتماعی	۰/۷۷
۵	وقت گذاشتن برای خانواده	۰/۷۴
۶	تجربیات قبلی یادگیری و آموزش	۰/۸۸
۷	تخصص	۰/۸۰
۸	دلسرد کننده اجتماعی	۰/۷۴
۹	تاثیرات اجتماعی	۰/۸۲



شماره	مؤلفه	الفای کرونباخ
۱۰	درآمد و حقوق	۰/۷۴
۱۱	رضایت‌مندی از شغل	۰/۸۵
۱۲	شغل جایگزین	۰/۶۸
۱۳	امکان انتقال شغلی	۰/۷۰
۱۴	دشواری	۰/۶۵
۱۵	امنیت شغلی	۰/۶۲

برای پاسخ به سوالات پژوهشی از نتایج تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شده است که نشان می‌دهد عوامل انگیزشی ۵۰/۲۵ درصد از واریانس و عوامل نگرشی ۱۷/۳۹ درصد از واریانس مربوط به انتخاب شغل معلمی از سوی دانشجو معلمان استان آذربایجان شرقی را تبیین می‌کند.

۱. سهم هریک از عوامل انگیزشی در انتخاب شغل معلمی در دانشجو معلمان استان آذربایجان شرقی به چه میزان است؟ برای پاسخ به این سوال از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شده است که نتایج آن در جدول ذیل آمده است.

جدول ۵: مقدار بار عاملی مؤلفه‌های انگیزشی

مقدار بار عاملی	مؤلفه	عامل
۲۱/۷۹	مشارکت اجتماعی	انگیزشی
۶/۲۰	توانایی تدریس و ارزش درونی شغل	
۵/۶۵	علاقه به کار با کودکان و نوجوانان	
۴/۴۶	وقت گذاشتن برای خانواده	
۳/۹۴	تجربه مثبت قبلی یادگیری و آموزش	
۲/۵۳	تاثیرات اجتماعی	
۲/۰۰	شغل جایگزین	
۱/۹۳	انتقال شغلی	
۱/۷۲	امنیت شغلی	
۵۰/۲۵		جمع

با توجه به نتایج تحلیل عاملی اکتشافی سهم هر یک از مؤلفه‌ها انگیزشی مشخص شده است، مشارکت اجتماعی ۲۱/۷۹ درصد، توانایی تدریس و ارزش درونی شغل ۶/۲۰ درصد، علاقه به

کار با کودکان و نوجوانان ۵/۶۵ درصد، وقت گذاشتن برای خانواده ۴/۴۶ درصد، تجربه مثبت قبلی یادگیری و آموزش ۳/۹۴ درصد، تاثیرات اجتماعی ۲/۵۳ درصد، شغل جایگزین ۲ درصد، انتقال شغلی ۱/۹۳ درصد و امنیت شغلی ۱/۷۲ درصد است. بنابراین، از کل واریانس تبیین شده (۶۷/۶۴ درصد) عوامل انگیزشی ۵۰/۲۵ درصد را به خود اختصاص داده است.

۲. سهم هریک از عوامل نگرشی در انتخاب شغل معلمی در دانشجو معلمان استان آذربایجان شرقی به چه میزان است؟ برای پاسخ به این سوال، از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شده است، که نتایج آن در جدول ذیل آمده است.

جدول ۶: مقدار بار عاملی عوامل نگرشی

عامل	مؤلفه‌ها	مقدار بار عاملی
نگرشی	منزلت اجتماعی	۴/۹۶
	تخصص و مهارت	۳/۲۳
	منع و بازدارنده اجتماعی	۲/۶۸
	درآمد و حقوق	۲/۴۹
	رضایت‌مندی از شغل	۲/۱۰
	دشواری	۱/۹۰
جمع		۱۷/۳۹

با توجه به نتایج تحلیل عاملی اکتشافی سهم هر یک از مؤلفه‌های نگرشی مشخص شده است. منزلت اجتماعی ۴/۹۶ درصد، تخصص و مهارت ۳/۲۳ درصد، منع و بازدارنده اجتماعی ۲/۶۸ درصد، درآمد و حقوق ۲/۴۹ درصد، رضایت‌مندی از شغل ۲/۱۰ درصد، دشواری ۱/۹۰ درصد است. بنابراین، از کل واریانس تبیین شده (۶۷/۶۴ درصد) عوامل نگرشی ۱۷/۳۹ درصد را به خود اختصاص داده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

تحقیق حاضر با هدف بررسی عوامل موثر بر انتخاب شغل معلمی در میان دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان تبریز انجام شد. پس از بررسی داده‌ها و تحلیل آن‌ها، عوامل و جایگاه هر یک از عوامل مشخص شد. در بین عوامل انگیزشی سهم مشارکت اجتماعی دانشجو معلمان نسبت

به سایر عوامل بیشتر بود که این نتایج نشان دهنده این است که هدف اصلی دانشجو معلمان از انتخاب شغل معلمی شکل دادن به آینده‌ی کودکان و نوجوانان و ارتقای عدالت اجتماعی آنان است. توانایی و ارزش درونی شغل و علاقه به کار با کودکان و نوجوانان سهم بیشتری را به خود اختصاص داده است. عوامل دیگر از قبیل تاثیرات اجتماعی، شغل جایگزین، وقت برای خانواده، امنیت و انتقال شغلی در رده‌های دیگر قرار دارند. این یافته‌ها با نتایج به‌دست آمده از پژوهش‌های فاکنز برونزما و کانرینوس (۲۰۱۲)، وات و همکاران (۲۰۱۲)، ریچاردسون و وات (۲۰۰۶)، ادیسون و براندرت (۲۰۰۸)، کیریاکو، هولترن و استفنز<sup>۱</sup> (۱۹۹۹)، باستیک (۲۰۰۰)، همسو است. پژوهش فاکنز برونزما و کانرینوس (۲۰۱۲) توانایی فردی در تدریس، تمایل به کار با کودکان و نوجوانان و وقت برای خانواده را مهم‌ترین دلایل انتخاب شغل معلمی بیان کرده است. تحقیق وات و همکاران بیانگر این مطلب است که توانایی تدریس، ارزش ذاتی، تمایل به مشارکت اجتماعی (کمک به بهبود جامعه) و کار با کودکان و نوجوانان بالاترین امتیاز و انگیزه برای انتخاب شغل معلمی بود. نتایج تحقیقات ریچاردسون و وات (۲۰۰۶) نشان می‌دهد اکثر کسانی که در دوره کارشناسی تربیت معلم شرکت کرده بودند، جزء خانواده‌های کم درآمد بودند و توانایی، ارزش درونی، تمایل برای کمک به جامعه، شکل‌دهی آینده کودکان و نوجوانان و تمایل به کار با کودکان مهم‌ترین انگیزه‌های افراد برای انتخاب شغل معلمی بوده است. ضعیف‌ترین انگیزه‌ها هم عبارت از انتخاب شغل معلمی به عنوان شغل جایگزین و تاثیر اجتماعی بود. براساس یافته‌های پژوهش ادیسون و براندرت (۲۰۰۸) انگیزه معلم عمدتاً مربوط به عوامل درونی مانند بازخورد مثبت از سوی کودکان، پیشرفت آنان، احساس موفقیت از انجام کامل تکالیف مفرح و داشتن همکاری یاریگر و حامی است. طبق تحقیقات کیریاکو و همکاران (۱۹۹۹) معلمان انگیزه ورود به حرفه را لذت بردن از تدریس و کار با کودکان و نوجوانان دانسته‌اند و تاکید بیشتری بر دلایل درونی داشتند و این دلایل را مهم‌تر از سایر دلایل ذکر کرده‌اند. نتایج تحقیقات استیگوبور<sup>۲</sup> نشان می‌دهد نیاز به ایجاد تغییر در دانش آموزان و جامعه و تمایل به الگو بودن برای دانش‌آموزان دلایل اصلی پیوستن معلمان کانادایی به حرفه معلمی بودند. طبق یافته‌های هایز، دلایل نوع دوستانه همچون: ایجاد تغییر مثبت در زندگی کودکان از مهم‌ترین دلایل معلمان برای ورود به این حرفه است (به نقل از وانگ، ۲۰۲۰). با توجه به نتایج

- 
1. Kyriacou, Hultren, Stephens
  2. Stiegelbauer

به دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که دانشجو معلمان با انگیزه درونی و اجتماعی بیشتری به دانشگاه راه یافته‌اند. مقایسه انگیزه‌های دانشجو معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش با سایر کشورها نیز تامل انگیز است. انگیزه‌های دانشجو معلمان استان با انگیزه‌های دانشجو معلمان سایر کشورها شباهت نسبی دارد. تقریباً در تمامی کشورهای بررسی شده با مقیاس FIT-Choice انگیزه‌های مشارکت اجتماعی و توانایی درونی و کارکردهای اجتماعی مهم‌ترین عوامل هستند و کارکردهای فردی از جمله انتقال شغلی و شغل جایگزین در رتبه‌های پایین قرار دارند. با استناد به یافته‌ها و نتایج حاصله می‌توان نتیجه گرفت که انتخاب شغل معلمی با انگیزه درونی و نوع دوستی و به خاطر اهمیت شغل معلمی است و انگیزه و تاثیرات بیرونی و خارجی نقش کمتری در انتخاب شغل دارند.

عوامل نگرشی به ترتیب واریانس تبیین شده عبارت‌اند از: منزلت اجتماعی، تخصص و مهارت، منع و بازدارنده اجتماعی، درآمد و حقوق، رضایت از شغل و دشواری. این یافته‌ها با نتایج به دست آمده از پژوهش‌های کورتیز (۲۰۱۲)، سیلیکوز<sup>۱</sup> (۲۰۰۹)، ریچاردسون و وات (۲۰۰۶)، همسوست. نتایج تحقیقات ریچاردسون و وات بیانگر آن است که جنبه‌های مثبتی از شغل معلمی برای شرکت‌کنندگان وجود دارد که تخصصی بودن و پرزحمت بودن شغل معلمی و حقوق و دستمزد پایین آن نمی‌تواند رضایت آن‌ها را از انتخاب شغل معلمی تحت تاثیر قرار دهد. همچنین نتایج تحقیق سیلیکوز بیانگر آن است که معلمان شغل معلمی را دارای شأن و منزلت و حرمت اجتماعی می‌دانند و نسبت به آن ارزش قایل‌اند. کورتیز در پژوهش خود نشان می‌دهد که دستمزد پایین و سرزنش‌های شغلی و نداشتن حمایت اداری باعث ترک این حرفه می‌شوند. این نتایج بیانگر آن است که دانشجو معلمان قبول کرده‌اند که شغل معلمی دارای منزلت اجتماعی بالایی است که به تخصص و مهارت خاصی نیاز دارد. هرچند شغل معلمی دارای درآمد و حقوق پایین بوده و اطرافیان و افراد جامعه سعی در منصرف کردن دانشجو معلمان از انتخاب شغل معلمی داشته‌اند، ولی اکثر دانشجو معلمان رضایت‌مندی خود را نسبت به انتخاب آن اعلام کرده و شغل معلمی را یک شغل طاقت فرسا و دشوار اعلام نکرده‌اند. بررسی این نتایج نشان دهنده آن است که معلمان شغل معلمی را با وجود درآمد و حقوق کم و با داشتن عوامل منع‌کننده بسیار بر اساس تفکر و تامل انتخاب کرده‌اند. این نکته همان‌طور که وات و

ریچاردسون (۲۰۰۶) اشاره کرده‌اند، نشان می‌دهد که جنبه‌های مثبتی از شغل معلمی برای شرکت کنندگان وجود دارد که تخصصی بودن و حقوق و دستمزد پایین آن نمی‌تواند رضایت آنان را تحت تاثیر قرار دهد و علاوه بر این، نوع انگیزه‌های آنان یعنی انگیزه‌های کارکرد اجتماعی و ارزش درونی و توانایی شغل نیز اثر منفی حقوق و دستمزد کم و شغل پرزحمت و تخصص را کاهش داده است.

### محدودیت‌های پژوهش

در پایان قابل ذکر است که استفاده از پرسشنامه و محدودیت‌های خاص آن از جمله محافظه کاری و سطحی بودن آن می‌تواند در ارائه نتایج کامل و دقیق تحقیق تاثیرگذار باشد. لذا پیشنهاد می‌شود که تحقیقاتی با روش‌های ترکیبی و کیفی در همین راستا انجام شود. همچنین پیشنهاد می‌شود که در فرایند جذب و استخدام دانشجو معلمان علاوه بر سطح دانش که از طریق معدل و آزمون به دست می‌آید سطح نگرش و انگیزش آن‌ها بر اساس آزمون‌ها و مقیاس‌های معتبر مورد بررسی قرار گیرد. همچنین در طول تحصیل دانشجو معلمان تلاش شود تا با آگاهی از انگیزه‌های دانشجویان، به دانشگاه، مسئولان و استادان در راستای ایجاد ساختارها، فرایندها و راهکارهای مناسب در برخورد درست با موضوع کمک شود. پیشنهاد می‌شود که از طریق ارتباط موثر با آموزش و پرورش جنبه‌های مثبت و مزایای اجتماعی و معنوی شغل معلمی برای دانش آموزان بیان گردد تا انگیزه‌های معلمی و نظرات مثبت درباره معلمی در آنان تقویت شود و تمامی متقاضیان با انگیزه‌های قوی‌تری وارد حرفه معلمی شوند.

### منابع

- Addison, R., Brundrett, M. (2008). Motivation and demotivation of teachers in primary schools: The challenge of change. *Education*, 36(1), 79-94.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46, 343-349.
- Bernaus, M., Wilson, A., Gardner, R.C. (2009). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12, 25-36.
- Blyer, A., & Ozcan, K. (2014). Choosing Teacher Profession as Career: Students Reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104-115.
- Celikoğlu, N. (2009). Basic Factors that Affect General Academic Motivation Levels of Candidate Preschool Teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1357-1365.

- Curtis, C., (2012). Why Do They Choose to Teach-And Why Do They Leave? A Study of Middle School and High School Mathematics Teachers. *Journal of Teacher Education*, 132(4), 779-788.
- Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and teacher education*, 56, 185-195.
- Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E. T. (2012). The factors influencing teaching (FIT)-choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 249-269. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n2.3>.
- Kilinc, A., Watt, H. M. G., Richardson, P. W. (2012). Factors Influencing Teaching Choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199-226.
- Klassen, R.M., Al-Dharfi, S., Hannok, W., Betts, S.M. (2011). Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' ten statements test. *Teaching and Teacher Education*, 27 (3), 579-588.
- Kyriacou, C., Hultren, A., Stephens, P. (1999). Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development*, 3, 373-381.
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, Sh., & Hui, L. (2012). Initial Motivations for Teaching: Comparison Between Preservice Teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227-248.
- Low, E. L., Ng, P. T., Hui, C., & Cai, L. (2017). Teaching as a career choice: Triggers and drivers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(2), 28-46.
- Mansourfar, K. (2012). *Advanced Statistical methodes: using applied software*. Tehran: University of Tehran Publications. (Text in Persian).
- Mehrmohammadi, M. (2019). *Rethinking the teaching-learning process and teacher education*. Tehran: Monadie Tarbiyat. (Text in Persian).
- Meyers L. S., Gamst, G., Guarino, A. J. (2013). *Applied Multivariate Research: Design and Interpretation*. Sage Pub.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory (2nd Ed)*. New York: McGraw – Hill.
- OECD (2018). Effective teacher policies. *Insights from PISA*. Paris: OECD Publishing.
- Pearson, Robert H. and Mundform, Daniel J. (2010). Recommended Sample Size for Conducting Exploratory Factor Analysis on Dichotomous Data. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 9(2), 359-368. DOI: 10.22237/jmasm/1288584240.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations A cross Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.
- Schmitt, T. A. (2011). Current Methodological Considerations in Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 304-321. doi:10.1177/0734282911406653.
- Shabbir, M., Xie, W. Y., Nabi, G., Ahmed, B., & Ullah Khan, K. (2014). Motivation for Choosing teaching as a Career and Jab Satisfaction with Context of Pakistan Administrative Kashmir. *Journal of Education and Practice*, 5(38), 55-63.
- Shahmohammadi, N (2014). Qualifications and Competencies of the Present Teacher. *Primary Education Development Monthly Journal*, 18(1), 8-13 (Text in Persian)

- Shirbagi, N; Saeidi, F; & Nemati, N. (2018). De-professionalism of Teachers: Experiences of the Out of Filed Teaching. *Journal of New thoughts on Education*, 14(2), 139-166(Text in Persian).
- Tabachnick, B. G., & Fidel L. S. A. (2019). *Practical Approach to using Multivariate Analyses*. NK: Pearson.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using Multivariate Statistics 6th Edition: Pearson New International Edition*.
- Taimalu, M., Luik, P., Kantelinen, R., & Kukkonen, J. (2021). Why They Choose A Teaching Career? Factors Motivating Career Choice Among Estonian and Finnish Student Teachers. *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 25(1), 19-35.
- Topkaya, E.Z., & Uztosun, M.S. (2012). Choosing Teaching as a Career: Motivations of Pre-service English Teachers in Turkey. *Journal of Language Teaching and Research*, 3, 126-134.
- Watt, H. M. & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of experimental education*, 75(5), 167-202.
- Watt, H. M. & Richardson, P. W. (2012). An Introduction to Teaching Motivations in Different Countries: Comparisons Using the FIT- Choice Scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3),185-197.
- Watt, H. M., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for Choosing Teaching as a Career: An International Comparison Using the FIT-Choice Scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805.
- Wong, R. (2020). Becoming an EFL Teacher: A Re-Investigation of Student Teachers' Motivation. *English Language Teaching*, 13(5), 64-79.
- Yong, B.C.S. (1995). Teacher trainees' motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 215-280.
- Yu, Y., & Bieger, G. (2013). Motivations for Choosing a Teaching career and Deciding Whether or not Teach in Urban Settings. *Teacher Education Network*, 8, 62-90.
- Yüce, K., Şahin, E. Y., Koçer, Ö., & Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 295–306. <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9258-9>.



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).





## تدوین و اعتبار بخشی یک طرح برنامه درسی برای آموزش ضمن خدمت معلمان پیش دبستان

علی نوری<sup>۱\*</sup>، ژانیه کلاتری دهنی<sup>۲</sup>، فرزانه عباس<sup>۳</sup>

چکیده	اطلاعات مقاله
این مطالعه با هدف تدوین و اعتباربخشی یک طرح برنامه درسی برای آموزش ضمن خدمت معلمان دوره پیش دبستان انجام شد. شرکت کنندگان در این پژوهش حین عمل تعداد ۲۴ معلم پیش دبستان شهرستان ملایر و ۶ متخصص تربیتی بودند که در دو مرحله تدوین و اعتباربخشی طرح مشارکت داشتند. نتایج تحلیل داده‌ها به شناسایی مجموعه‌ای از مضامین و مفاهیم منجر شد که در چهار مقوله اساسی اهداف، ساختار محتوا، راهبردهای تدریس و رویه‌های ارزشیابی سازماندهی شدند. اهداف اساسی این برنامه عبارت اند از شناخت ماهیت رشد و ابعاد مختلف رشد کودکان، تشخیص و آموزش کودکان با نیازهای ویژه، طراحی بازی‌های آموزشی، برقراری ارتباط موثر با کودکان و والدین، شناخت حقوق کودکان، آشنایی با مبانی یادگیری و آموزش، تدریس هنرها و طراحی فضای یادگیری. این اهداف در چارچوب ساختار محتوایی با عناوین رشد و شخصیت کودک، بازی‌های آموزشی، یادگیری و آموزش، حقوق دانش آموز، آموزش هنرها و طراحی محیط یادگیری تحقق پذیرند. در تدریس این مواد، معلمان شرکت کنندگان فعال تلقی می‌شوند و زمان و مکان دوره آموزش با نیازها و شرایط آنان متناسب می‌شود. ارزشیابی به‌عنوان ابزاری برای ارائه بازخورد سازنده با هدف بهبود عملکرد معلم و ارتقای حرفه‌ای او قلمداد می‌شود.	تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۹/۰۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱  نوع مقاله: پژوهشی  واژگان کلیدی آموزش پیش دبستان، آموزش ضمن خدمت، پژوهش حین عمل، طرح برنامه درسی

۱. نویسنده مسئول: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران.

a.nouri@malayeru.ac.ir

haniyehkalantari@gmail.com

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران.

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران.

r.fabbasi1373@gmail.com

## مقدمه

در بیشتر با توجه به نقش حیاتی آموزش دوره پیش‌دبستانی<sup>۱</sup> در موفقیت تحصیلی آینده کودکان، علاقه فزاینده‌ای به حرفه‌ای کردن نیروی انسانی مجری این دوره وجود دارد (بایس، وینتون و راوز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹؛ شریدان، ادواردز، ماروین و ناچ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹؛ اگرت، فاکینک و اکهارت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸). این بدان خاطر است که آمادگی پیش از خدمت و رشد حرفه‌ای<sup>۵</sup> مداوم معلمان پیش دبستان در ضمن خدمت به منظور ارائه خدمات با کیفیت به کودکان و خانواده‌های آنان یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر است. رشد حرفه‌ای معلمان پیش دبستان مشتمل بر تنوعی از فرصت‌های یادگیری پیش از خدمت و ضمن خدمت است که به منظور ارتقای سطح دانش حرفه‌ای، مهارت‌ها و نگرش معلمان صورت می‌گیرد تا به واسطه آن بتوانند نقش موثرتری در بهبود تربیت دانش-آموزان ایفا کنند (اگرت، فاکینک و اکهارت، ۲۰۱۸). مطالعات موجود بیانگر آن است که آموزش ضمن خدمت معلمان به شکلی معنادار منجر به ارتقای کیفیت آموزش و مدیریت کلاس درس معلمان (برفنی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۱؛ واسیک و هیندمن<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱) و در نتیجه بهبود جنبه‌های مختلف رشد شناختی (چتری و همکاران<sup>۸</sup>، ۲۰۱۱) و رشد هیجانی-اجتماعی کودکان (جنسن، جنسن و راسمسن<sup>۹</sup>، ۲۰۱۷) می‌شود.

در ایران، علاوه بر دشواری‌های مرتبط با ساختار تصمیم‌گیری، سیاست‌گذاری، نوع تخصص و نحوه استخدام معلمان پیش‌دبستان (طلایی و بزرگ، ۱۳۹۷؛ محمدی و مستری، ۱۳۹۵؛ آخش و همکاران، ۱۳۹۵)، فقدان یک برنامه درسی مدون و مبتنی بر شواهد برای آموزش ضمن خدمت معلمان این دوره برای جبران کاستی‌های آموزش پیش از خدمت هم مشکلی اساسی است (ابراهیمی قوام، کریمی آه، ۱۳۹۰). به نظر می‌رسد فقدان چنین برنامه مدونی یک مسئله جهانی است، به طوری که در گزارش بخش علوم تربیتی ایالات متحده آمریکا (۲۰۱۰) از آن به‌عنوان یک

- 
1. Pre-school education
  2. Buysse, Winton & Rous
  3. Sheridan, Edwards, Marvin & Knoche
  4. Egert, Fukkink & Eckhardt
  5. Professional development
  6. Breffni
  7. Wasik & Hindman
  8. Chetty et al
  9. Jensen, Jensen & Rasmussen

محدودیت اساسی یاد شده و تاکید شده است مطالعات آینده بر برنامه‌ریزی برای رشد حرفه‌ای معلمان پیش‌دبستان هم در سطح پیش از خدمت و هم در سطح ضمن خدمت متمرکز شوند. در شرایطی که پژوهش متمرکز بر تدوین برنامه‌های درسی کارآمد برای رشد حرفه‌ای معلمان پیش‌دبستان همچنان به عنوان حوزه‌ای مغفول باقی مانده است (زاسلو و همکاران، ۲۰۱۰)، برخی از معلمان به ناچار برای دریافت اطلاعات مرتبط با حرفه پیش‌دبستان به منابعی متوسل می‌شوند که اعتبار علمی ندارند. به عنوان مثال، در حال حاضر، رواج ادعاهای نامعتبر با برچسب «مبتنی بر مغز» در میان معلمان به ویژه معلمان پیش‌دبستان به یک دغدغه بین‌المللی جدی تبدیل شده است که باید از جانب پژوهشگران و سیاستگذاران مورد تامل قرار گیرد (گیگ، ۲۰۰۸؛ نوری و مهرمحمدی، ۲۰۱۳؛ نوری، ۱۳۹۳؛ گروپیچ و مایر، ۲۰۱۹؛ مک‌دونالد و همکاران، ۲۰۱۷؛ دکر، هوارد- جونز و جولز، ۲۰۱۲). علاوه بر این‌ها، پژوهش‌های انجام شده در جامعه معلمان پیش‌دبستان ایران بیانگر این ادعاست که آنان از نظر شایستگی‌های آموزشی، حرفه‌ای و مدیریتی، علمی و اخلاقی وضعیت مطلوبی ندارند (فلاح، احمدی، بیگم‌رضازاده شیراز، ۱۳۹۴؛ موسوی و عبدالحسینی، ۱۳۹۵). در این مطالعات ضرورت تدوین برنامه‌های آموزش ضمن خدمت برای معلمان پیش‌دبستان به عنوان یک ضرورت جدی پیشنهاد شده است. بنابراین، با عنایت به اهمیت آموزش ضمن خدمت معلمان دوره پیش‌دبستان، تلاش برای ارتقای این آموزش‌ها باید کانون توجه سیاستگذاری‌ها و پژوهش‌های تربیتی باشد.

در همین راستا، مطالعه حاضر در صدد است تا با تدوین یک برنامه آموزش ضمن خدمت مطلوب برای معلمان پیش‌دبستان، زمینه‌ای برای ارتقای دانش و مهارت حرفه‌ای معلمان این دوره فراهم نماید، به طوری که آن‌ها بتوانند در درک، نقد و استفاده از دانش موجود سهیم شوند و به تبع آن نقش کارآمدتری در بهبود وضعیت آموزش کودکان پیش‌دبستان ایفا نمایند. یکی از امتیازات اساسی این مطالعه آن است که برنامه تدوین شده محصول همکاری پژوهشگران با خود معلمان پیش‌دبستانی و منعکس‌کننده خواسته‌ها، نیازها و انتظارات آنان است و این امتیاز

- 
1. Zaslow et al
  2. Geake
  3. Grospietsch & Mayer
  4. Macdonald et al
  5. Dekker, Lee, Howard-Jones & Jolles

محصول به‌کارگیری روش پژوهش حین عمل فکورانه است که طی آن برنامه آموزشی با همکاری پژوهشگران و مشارکت‌کنندگان در پژوهش طراحی می‌شود.

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف در دسته پژوهش‌های کاربردی و به لحاظ اجرا در دسته رویکردهای کیفی قرار می‌گیرد که برای اجرای آن از روش پژوهش حین عمل کاربردی<sup>۱</sup> (مک کران<sup>۲</sup>، در شورت<sup>۳</sup>، ۱۳۸۷) استفاده شد؛ به این طریق که پژوهشگران و معلمان مراکز پیش‌دبستان و متخصصان با مشارکت یکدیگر در جهت طراحی و تدوین ساختار و چارچوب برنامه آموزش ضمن خدمت از طریق روش گروه‌های کانونی (مرتنز، ۲۰۰۵) به بحث و گفتگو پرداخته و برای چگونگی اجرای عملی آن تصمیم‌گیری نمودند. این پژوهش طی دو مرحله طراحی و اعتباربخشی انجام شد. شرکت‌کنندگان در مرحله طراحی شامل ۲۴ نفر از معلمان مراکز پیش‌دبستان شهر ملایر بودند که طی جلساتی گرد هم آمدند تا چارچوب اولیه برنامه آموزش ضمن خدمت طراحی شود. سپس، این چارچوب از طریق نشست‌های تخصصی با تعداد ۷ معلم پیش‌دبستان و ۶ متخصص تربیتی و روان‌شناسی مرتبط با موضوع مورد اصلاح و اعتباربخشی قرار گرفت. اطلاعات عمومی شرکت‌کنندگان در مرحله اول و دوم به تفکیک در جداول ۱ و ۲ ارائه شده است.

**جدول ۱: مشخصات شرکت‌کنندگان در مرحله تدوین چارچوب اولیه**

ردیف	رشته تحصیلی	میزان تحصیلات	سابقه به سال
شماره ۱	الهیات	کارشناسی	۸
شماره ۲	مدیریت	کارشناسی	۱۱
شماره ۳	الهیات	کارشناسی	۲
شماره ۴	معماری	کارشناسی	۶
شماره ۵	روانشناسی	کارشناسی	۷
شماره ۶	تربیت بدنی	کارشناسی	۱۰
شماره ۷	علوم تربیتی	کارشناسی	۶

1. Practical action research
2. Mc Kernan
3. Short

ردیف	رشته تحصیلی	میزان تحصیلات	سابقه به سال
شماره ۸	روان‌شناسی	کارشناسی	۶
شماره ۹	علوم تربیتی	کارشناسی	۸
شماره ۱۰	علوم تربیتی	کارشناسی	۸
شماره ۱۱	ریاضی محض	کارشناسی	۲
شماره ۱۲	پیش‌دبستانی	کارشناسی	۲
شماره ۱۳	علوم تربیتی	کارشناسی	۲
شماره ۱۴	آموزش ابتدایی	کارشناسی	۵
شماره ۱۵	روان‌شناسی	کارشناسی	۳
شماره ۱۶	روان‌شناسی	کارشناسی	۸
شماره ۱۷	تربیت بدنی	کارشناسی	۳
شماره ۱۸	علوم تربیتی	کارشناسی	۲
شماره ۱۹	علوم تربیتی	کارشناسی	۳
شماره ۲۰	علوم تربیتی	کارشناسی	۷
شماره ۲۱	علوم تربیتی	کارشناسی	۴
شماره ۲۲	علوم تربیتی	کارشناسی	۲
شماره ۲۳	مهندسی صنایع	کارشناسی	۸
شماره ۲۴	علوم تربیتی	کارشناسی ارشد	۲

جدول ۲: مشخصات شرکت‌کنندگان در مرحله اعتباربخشی برنامه

شماره شرکت‌کنندگان	رشته تحصیلی	میزان تحصیلات	سابقه به سال
شماره ۱	علوم تربیتی	کارشناسی	۸
شماره ۲	روان‌شناسی	کارشناسی	۳
شماره ۳	آموزش ابتدایی	کارشناسی	۵
شماره ۴	علوم تربیتی	کارشناسی	۴
شماره ۵	علوم تربیتی	کارشناسی	۴
شماره ۶	ریاضی محض	کارشناسی	۴
شماره ۷	علوم تربیتی	کارشناسی	۵
شماره ۸	برنامه‌ریزی درسی	دکتری	۱۷
شماره ۹	روان‌شناسی سلامت	دکتری	۹
شماره ۱۰	راهنمایی و مشاوره	دکتری	۷
شماره ۱۱	برنامه‌ریزی درسی	دکتری	۸

شرکت‌کنندگان	رشته تحصیلی	میزان تحصیلات	سابقه به سال
شماره ۱۲	روان‌شناسی و آموزش استثنایی	دکتری	۲
شماره ۱۳	تکنولوژی آموزشی	دکتری	۱۰

### یافته‌های توصیفی

نتایج حاصل از تحلیل گفت‌گوها با ۲۴ معلم به شناسایی مجموعه‌ای از «کدهای» اولیه منجر شد که این کدها بر اساس جنبه‌های مشترک و متمایز دسته‌بندی گردیدند و در قالب مجموعه «مفاهیم» طبقه‌بندی شدند. سپس، مفاهیم استخراجی نیز بر اساس اشتراکات مفهومی در دسته‌های بزرگتری با عنوان «مضمون‌ها» قرار گرفتند. سرانجام این مضمون‌ها نیز با توجه به وجود تشابه و تمایز در چهار مقوله سازماندهی شدند. در واقع، مقوله‌های استنتاجی به نوعی همان عناصر اساسی یک برنامه درسی هستند که از طریق تعیین جایگاه آن‌ها طرح برنامه درسی شکل می‌پذیرد. جلسات مرحله اعتباربخشی با مشارکت پژوهشگران، ۷ معلم پیش‌دبستان و ۶ متخصص علوم تربیتی و روان‌شناسی، آشنا به مطالعات آموزش پیش‌دبستانی تشکیل شد تا طرح تدوین شده اولیه مورد بازنگری و اصلاح قرار گیرد. نتیجه تحلیل داده‌های این مرحله منجر به تغییراتی در مقوله‌ها نشد، اما برخی تغییرات در مضامین و مفاهیم هر مقوله بر اساس توافق شرکت‌کنندگان اعمال شد. در ادامه با اشاره به بیانات مستقیم شرکت‌کنندگان در پژوهش جایگاه هر یک از چهار عنصر برنامه درسی و مضامین و مفاهیم آن‌ها به تفصیل معرفی می‌شوند.

**اهداف:** در بعد اهداف برنامه آموزش ضمن خدمت معلمان پیش‌دبستان ۸ مضمون اساسی استخراج شد که به‌عنوان اهداف کلی دوره در نظر گرفته شدند. از آنجاکه مفاهیم دربردارنده هر مضمون ویژگی‌های مشترک هر یک از آن‌ها را با جزئیات و بیان دقیق‌تر معرفی می‌کنند، این مفاهیم به‌عنوان اهداف جزئی دوره تلقی می‌شوند که در جدول ۳ خلاصه شده‌اند.

#### جدول ۳: اهداف کلی و جزئی برنامه آموزش ضمن خدمت معلمان پیش‌دبستان

مقوله	مضامین (اهداف کلی)	مفاهیم (اهداف جزئی)
۱- شناخت ماهیت رشد و ابعاد مختلف رشد کودک	درک مفهوم رشد و اهمیت و ضرورت مطالعه آن	توصیف و تحلیل ابعاد مختلف رشد جسمانی، شناختی، زبانی، اجتماعی، اخلاقی و هیجانی
		درک عوامل موثر بر رشد کودکان

مقوله	مضامین (اهداف کلی)	مفاهیم (اهداف جزئی)
		توصیف مراحل رشد پیش از تولد و پس از تولد (با تمرکز بر اوان کودکی)
	۲- آشنایی با مبانی نظری یادگیری و انگیزش	درک ماهیت یادگیری و تفاوت آن با تربیت و تدریس
		آشنایی با نظریه‌های یادگیری و کاربرد آن‌ها در آموزش
		شناخت نظریه‌های انگیزش و عوامل موثر بر ایجاد انگیزه کودکان
اهداف دوره		آشنایی با مفهوم هوش و نحوه اندازه‌گیری آن
		آشنایی با تفاوت‌های فردی میان دانش‌آموزان
	۳- شناخت و استفاده از انواع بازی‌های آموزشی و کسب دانش و مهارت طراحی بازی‌های موثر	آشنایی با شیوه‌های تحریک اشتیاق کودکان به یادگیری از طریق بازی
		استفاده از تاثیر نیرومند بازی در یادگیری مفاهیم مختلف
		ایجاد یادگیری مهارت‌های اجتماعی و هیجانی از طریق بازی
		تمرین نحوه ساخت بازی‌های آموزشی
		آشنایی با انواع بازی‌ها بومی-محلی
	۴- یادگیری و تمرین مهارت‌های برقراری ارتباط موثر با دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و والدین آنان	شناخت مفهوم ارتباط و انواع آن
		درک شرایط و ویژگی‌های بازدارنده ارتباط موثر
		آشنایی با مهارت‌های قاطعیت (مهارت نه گفتن)
		آشنایی با ویژگی‌های کودکان دچار اختلالات ارتباطی
		آشنایی با نحوه ارتباط موثر با والدین (ارتباط خانواده و مدرسه)
	۵- آشنایی با حقوق کودک و معلم در نظام آموزشی	شناخت حقوق اساسی کودک
		آشنایی با حقوق اساسی معلم
		آموزش حقوق به کودکان
	۶- تشخیص و آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه	تشخیص دانش‌آموزان با نیازهای ویژه
		طبقه‌بندی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه
		آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه

مقوله	مضامین (اهداف کلی)	مفاهیم (اهداف جزئی)
	۷- آشنایی با نقش و جایگاه هنر و نحوه بهره‌گیری از آن در فرایند یادگیری و آموزش	آشنایی با نقش و جایگاه هنرها در آموزش آموزش مفاهیم ابتدایی ریاضیات و علوم از طریق هنر آشنایی با انواع هنرهای قابل کاربرد در دوره پیش-دبستانی
	۸- شناخت روش‌ها و فنون موثر طراحی فضای یادگیری	آشنایی با روش‌های آموزش مهارت‌های هنری مختلف شناخت ویژگی‌های فیزیکی محیط یادگیری و انطباق با ویژگی‌های کودکان آشنایی با نحوه آرایش و طراحی محیط یادگیری شناخت ویژگی‌های فضای یادگیری ایمن و بهداشتی شناخت و تمرین انواع راهبردها و روش‌های سنجش عملکرد دانش آموزان آشنایی با سواد رسانه‌ای و یادگیری از طریق رسانه شناخت و تمرین انواع راهبردها و روش‌های تدریس و سنجش

شناخت ماهیت رشد و ابعاد مختلف رشد و شخصیت کودک: در مجموع همه معلمان شرکت‌کننده در پژوهش بر ضرورت فراهم کردن شرایط و فرصت‌هایی برای تسهیل رشد همه جانبه کودک در ابعاد مختلف جسمانی، شناختی، عاطفی-هیجانی و اجتماعی تاکید نمودند و بر این باور بودند که آشنایی کافی با این ویژگی‌های کودکان به معلمان در شناخت کودکان و برنامه‌ریزی موثر فعالیت‌های یادگیری و آموزش کمک می‌کند و باید یکی از مهم‌ترین اهداف آموزش ضمن خدمت آنان تلقی شود. به‌عنوان مثال، معلم با گد شماره ۸ خاطر نشان کرد: «برای هر معلم پیش‌دبستان ضروری است که مراحل رشد و ویژگی‌های هر مرحله را کامل بداند؛ چراکه با توجه به سطح رشد و درک شاگردان تلاش خود را معطوف به یادگیری آنان می‌کند، تا درعین اثربخش بودن، از آموزش لذت بخش برخوردار باشند». در جلسات گروه‌های کانونی مرحله دوم، اجماع عمومی درباره این هدف وجود داشت؛ اما علاوه بر تغییراتی در نحوه بیان



هدف کلی و اهداف جزئی به پیشنهاد متخصصان و توافق معلمان دو هدف جزئی «درک عوامل موثر بر رشد کودکان» و «توصیف مراحل رشد پیش از تولد و پس از تولد (با تمرکز بر اوان کودکی)» اضافه شد. همچنین در طرح اولیه، وضعیت رشد دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به‌عنوان یک هدف جزئی زیر این هدف کلی لحاظ شده بود، اما به‌خاطر تاکید متخصص با کد شماره ۱۲ مبنی بر اهمیت زیاد آن و تایید شرکت‌کنندگان به‌عنوان یک هدف اصلی و نه هدف جزئی لحاظ شد.

**آشنایی با مبانی نظری زیربنای یادگیری و انگیزش:** ضرورت آشنایی معلمان با ماهیت یادگیری و چگونگی تسهیل آن برای کودکان یکی دیگر از مهم‌ترین اهداف آموزش ضمن خدمت معلمان پیش‌دبستان است که از تحلیل داده‌ها استخراج شد. به‌عنوان مثال، معلم شرکت‌کننده با کد شماره ۱۵ اشاره نمود: «ما معلمان نیازمند اطلاعاتی درباره نحوه یادگیری کودکان، چگونگی برخورد با اشتباهات آنان در درک مفاهیم و روش‌های جلب توجه و ایجاد انگیزه کودکان هستیم». آنان ضمن نقد دوره‌های آموزش ضمن خدمت معتقد بودند که در این دوره‌ها زمان زیادی صرف آموزش نظریه‌های یادگیری می‌شود و تاکید نمودند که بهتر است در آموزش معلمان بر پیام‌های کاربردی این نظریه‌ها بیشتر تمرکز شود. در مرحله اعتباربخشی، ضمن اشاره به اهمیت این هدف، متخصصان با کدهای شماره ۱۰ و ۹ به ضرورت آشنایی با تفاوت‌های فردی میان دانش‌آموزان دوره پیش‌دبستان مانند تفاوت‌های جنسیتی (مانند برتری دختران در مهارت‌های گفتاری و برتری پسران در مهارت‌های ریاضی) اشاره کردند و سایر شرکت‌کنندگان هم تایید نمودند. معلمان با تاکید بر اهمیت آشنایی با مفهوم هوش و نحوه سنجش آن اصرار داشتند که مفهوم هوش به‌عنوان یک هدف جزئی در نظر گرفته شود. متخصص شرکت‌کننده با کد شماره ۱۰ بر برقراری ارتباط میان مباحث درباره یادگیری و پیام‌های آن برای تدریس و سنجش عملکرد دانش‌آموزان تاکید کردند و به همین خاطر اهداف جزئی این مجموعه با تعییراتی در نحوه بیان مواجه شد. در مجموع توافق شد دو هدف با عناوین «آشنایی با مفهوم هوش و نحوه اندازه‌گیری آن» و «آشنایی با تفاوت‌های فردی میان دانش‌آموزان» به فهرست استخراجی اولیه اضافه گردند.

**شناخت و استفاده از بازی‌های آموزشی و کسب دانش و مهارت طراحی بازی‌های موثر:** به باور همه معلمان شرکت‌کننده در پژوهش، بازی در محیط‌های پیش‌دبستان به شکل فعالیت جسمی یا ذهنی هدف‌دار در اقسام مختلف فردی یا گروهی طراحی و اجرا می‌شود تا کودکان

از طریق آن بتوانند تفکر، نگرش‌ها و تمایلات خود را پرورش دهند. آن‌ها به همین خاطر تاکید نمودند که آموزش معلمان پیش‌دبستان نه تنها بر گسترش شناخت معلمان درباره انواع و اقسام بازی‌های آموزشی متمرکز شود، بلکه مهارت‌های آنان در نحوه طراحی و اجرای بازی‌های خلاق را نیز ارتقاء بخشد. به‌عنوان نمونه، معلم با کُد شماره ۲ با اشاره به قابلیت‌های گسترده بازی در دوره پیش‌دبستان، ضرورت اساسی توجه به این هدف را این‌چنین بیان کرد: «ارائه برنامه درسی موجود دوره پیش‌دبستان بدون آشنایی با بازی‌های موثر و مناسب اصلا میسر نمی‌شود. او افزود: «ما برای افزایش قدرت تمرکز در کودکان از بازی‌هایی مثل چشم بسته راه رفتن در یک خط، دنبال کردن نور در یک محیط تاریک و چیدن پازل و... استفاده می‌کنیم». در مرحله اعتباربخشی، اجماع میان شرکت‌کنندگان درباره این هدف حاصل شد و همه آنان بر اهمیت گنجاندن این هدف تاکید داشتند. به‌عنوان مثال، متخصص با کُد شماره ۱۳ اشاره کرد که «مهم‌ترین ابزار یادگیری و رشد کودک بازی است و معلمان باید این اهمیت را درک کنند». همچنین با توضیح یکی از معلمان شرکت‌کننده با کُد شماره ۱ درباره اهمیت آشنایی معلمان با بازی‌های محلی و بومی و توافق اعضا این هدف هم‌به‌عنوان یک هدف جزئی به فهرست اهداف جزئی نهایی اضافه شد. سایر معلمان هم در تایید این ادعا به تاکید سازمان آموزش و پرورش در ترویج و استفاده از این بازی‌ها اشاره کردند.

**شناخت و تمرین مهارت‌های برقراری ارتباط موثر با دانش‌آموزان و والدین:** کسب دانش و مهارت کافی برای برقراری ارتباط و تعامل موثر با کودکان یکی دیگر از اهدافی بود که تقریباً همه معلمان پیش‌دبستان بر اهمیت آن تاکید نمودند. به باور معلم با کُد شماره ۱۰ «معلم باید بتواند به گونه‌ای با کودک ارتباط برقرار کند که اعتماد او را جلب کند و علاقمند به مدرسه و شرکت در گروه دوستان و همسالان کند ... و بتواند در صورت بروز مشکل از جانب کودک آن را تشخیص دهد و با والدین در میان بگذارد». اهمیت این هدف و ضرورت ذکر آن به‌عنوان یکی از اهداف اساسی آموزش معلمان پیش‌دبستان در مرحله اعتباربخشی، تایید شد. ضمن اینکه متخصص شماره ۹ تاکید داشت که «تمرین این مهارت‌ها توسط معلمان شرکت‌کننده در آموزش ضمن خدمت همراه با کسب دانش در این ارتباط تلفیق شود». با توضیح معلمان شرکت‌کننده درباره ضرورت آشنایی با نحوه ارتباط با والدین دانش‌آموزان و توافق متخصصان بنا شد تا در بیان هدف این نکته هم لحاظ شود. همچنین اعضا توافق نمودند که دو هدف جزئی دیگر با

عناوین «آشنایی با مهارت‌های قاطعیت (پاسخ نه گفتن در تعاملات)» و «آشنایی با ویژگی‌های کودکان دچار اختلالات ارتباطی» به اهداف جزئی اولیه اشاره شده از سوی معلمان اضافه شوند. **آشنایی با حقوق کودک و معلم در نظام آموزشی:** به این هدف به طور صریح در مرحله نخست پژوهش اشاره نشده بود. اما، در جلسات مرحله دوم به هنگام بحث و گفتگو درباره شیوه‌های ارتباط معلمان با کودکان از سوی یکی از معلمان شرکت‌کننده با کد شماره ۴ این مضمون طرح شد که «ما نمی‌دانیم چگونه می‌توانیم انتظارات و خواسته‌های خودمان را به‌عنوان معلم از مسئولان آموزش و پرورش مطالبه کنیم». پس از آن یکی از متخصصان با کد شماره ۱۱ اشاره کرد که «آموزش و پرورش و معلمان هر دو حقوق و تعهداتی نسبت به یکدیگر دارند و در دوره‌های ضمن خدمت آموزش معلمان باید این موضوع روشن شود». در مجموع پس از تبادل نظر میان اعضاء اجماع حاصل شد تا این هدف به عنوان یک هدف اساسی ذکر شود و در قالب مفاهیمی با عناوین «شناخت حقوق اساسی کودک»، «آشنایی با حقوق اساسی معلم» و «آموزش حقوق به کودکان» بیان گردد.

**تشخیص و آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه:** این هدف در اشارات معلمان در مرحله اول مورد تاکید واقع شد و به‌عنوان یک هدف جزئی زیر هدف اول قرار گرفت. معلم با کد شماره ۱۷ به نحوه رویارویی با چنین کودکانی اشاره کرد: «ما در حال حاضر نمی‌توانیم تشخیص دهیم که کودکانی با اختلالات یادگیری چه ویژگی‌هایی دارند و چگونه با آن‌ها برخورد کنیم» اما در مرحله اعتباربخشی، پس از طرح اهمیت این هدف توسط متخصص با کد شماره ۱۲، بحث و گفتگو بر محور این موضوع به این نتیجه منجر شد که تشخیص و آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به‌عنوان یک هدف اصلی قلمداد شود و تاکید شد که نحوه تشخیص، طبقه‌بندی و آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه از جمله توانمندی‌هایی هستند که معلمان پیش‌دبستان باید با دانش مرتبط با آن آشنایی کافی پیدا کنند.

**آشنایی با نقش و جایگاه هنر و نحوه بهره‌گیری از آن در فرایند یادگیری و آموزش:** اغلب معلمان شرکت‌کننده در پژوهش پرورش قابلیت‌های بهره‌گیری موثر از انواع مهارت‌های هنری را (نقاشی، کاردستی، نمایش و...) یکی دیگر از توانمندی‌های ضروری برای معلمان پیش‌دبستان می‌دانستند. آنان با اشاره به تمرکز عمده آموزش کودکان پیش‌دبستان از طریق بازی‌ها، نقاشی، نمایش، قصه‌گویی و شعر خوانی به کودکان بر ضرورت توجه به این هدف تاکید نمودند، برای

مثال، به نظر معلم با کد شماره ۱۷، معلم می‌تواند از طریق فعالیت‌های هنری، بسیاری از مفاهیم و مهارت‌ها را به کودکان آموزش دهد، وقتی این مفاهیم و مهارت‌ها در قالب هنر ارائه می‌شوند آن‌ها هم خسته نمی‌شوند و هم به سادگی درک می‌کنند. در مرحله اعتباربخشی، با اشاره به اهمیت این هدف، یکی از معلمان با کد شماره ۷ اشاره کرد: «متأسفانه معلمان هنر را فقط در نقاشی و ترسیم خلاصه می‌کنند، در حالی که انواع مختلف هنر به شیوه‌های مختلف رشد هیجانات و عواطف را تسهیل می‌کنند». یکی از متخصصان با کد شماره ۱۰ در این باره گفت: «هنرها نباید به‌عنوان ابزار آموزش در نظر گرفته شوند، بلکه معلمان باید هنرها را به‌عنوان یکی از موضوعات اصلی آموزش دوره پیش‌دبستان تلقی کنند». یکی دیگر از متخصصان با کد شماره ۱۱ به اهمیت هنر در عملکرد تحصیلی و زندگی شخصی اشاره کرد و اظهار نمود: «هنر نه تنها در پرورش عواطف، بلکه در پرورش کارکردهای شناختی عالی مانند خلاقیت هم نقش دارد».

**شناخت روش‌ها و فنون موثر طراحی فضای یادگیری:** همان‌گونه که شرکت‌کنندگان در پژوهش اشاره کردند، معلم پیش‌دبستان باید راهبردهای طراحی آموزشی مناسبی اتخاذ نمایند، اما در حال حاضر، با اتکا به اطلاعات پراکنده و شهود خود این طراحی فضای یادگیری را انجام می‌دهند. به عنوان مثال، معلم با کد شماره ۱۴ اشاره کرد: «فضای آموزشی پیش‌دبستان ابزاری بسیار قدرتمند برای تحریک خلاقیت، کارهای جمعی و درک شاگردان است. به طور مثال وقتی صندلی‌ها به صورت میزگرد و دورهمی چیده می‌شوند انجام کار گروهی برای بچه‌ها بسیار لذت‌بخش‌تر از زمانی است که صندلی‌ها به صورت خطی و پشت سر هم قرار داده می‌شوند». در مرحله اعتباربخشی، شرکت‌کنندگان هم‌رای بودند که شناخت ویژگی‌های فیزیکی محیط یادگیری و انطباق با ویژگی‌های کودکان و آشنایی با نحوه آرایش و طراحی آن از جمله قابلیت‌های اساسی هستند که معلمان پیش‌دبستان باید به آن تجهیز شوند. پس از اشاره یکی از متخصصان با کد شماره ۹ به رخدادهای اخیر در حوزه سلامت و بهداشت مدارس بر ضرورت آشنا کردن معلمان با این مسائل اشاره کرد و پس از بحث و گفتگو توافق عمومی حاصل شد تا یک هدف جزئی با عنوان «شناخت ویژگی‌های فضای یادگیری ایمن و بهداشتی» به فهرست اولیه اضافه شود. همچنین یکی از متخصصان با کد شماره ۱۱ به استفاده کودکان از رسانه‌های الکترونیکی و بیان دغدغه‌های معلمان در این ارتباط پرداخت و مقرر شد که هدفی با عنوان «آشنایی با سواد رسانه‌ای و یادگیری از طریق رسانه» نیز به فهرست اهداف جزئی اضافه شود که در مرحله تدوین چارچوب اولیه به آن اشاره نشده بود.

ساختار و سازمان محتوا و مواد آموزشی: دومین عنصر مهم طراحی یک برنامه آموزشی موثر، تصمیم‌گیری درباره تدوین و سازماندهی محتواست که در منابع تخصصی رشته برنامه‌ریزی درسی به قواعد و اصول آن پرداخته شده است. با اتکا به تحلیل گفتگوی معلمان پیش‌دبستان و با توجه به اهداف تدوین شده، مقوله دوم با عنوان محتوا معرفی می‌شود که مضامین آن مشتمل بر تعدادی سرفصل است که با اهداف کلی همخوانی درونی دارند و هر یک از این سرفصل‌ها هم دارای رئوس مباحث خاص خود است که در مجموعه مفاهیم طبقه‌بندی شده‌اند. در جلسات گروه‌های کانونی مرحله دوم با اجماع درباره مقبولیت پیشنهاد این عنصر در طراحی برنامه آموزش ضمن خدمت معلمان درباره سرفصل‌ها و رئوس مباحث با عنایت به تغییرات توصیه شده در مقوله اهداف اصلاحاتی اعمال شد که در ادامه شرح داده می‌شود. در جدول ۴ این نتایج خلاصه شده است.

جدول ۴: محتوا و مواد آموزشی دوره آموزش ضمن خدمت معلمان پیش‌دبستان

مقوله	مضامین (سرفصل دوره)	مفاهیم (رئوس مباحث)
	۱. رشد و شخصیت کودک	مفهوم و ماهیت رشد رشد شناختی و زبانی کودک رشد هیجانی-عاطفی کودک رشد اجتماعی کودک رشد اخلاقی کودک رشد جسمانی کودک انواع اختلالات رشدی تشخیص، طبقه‌بندی و آموزش کودکان با نیازهای ویژه
ساختار محتوا و مواد آموزشی	۲. مبانی نظری یادگیری و آموزش پیش‌دبستانی	کاربردهای نظریه‌های رشد در آموزش کودکان مبانی نظری یادگیری و اصول تدریس کاربردهای آموزشی نظریه‌های یادگیری ادراک اجتماعی و شناخت اجتماعی مهارت‌های تعامل و گفت و گو تعامل با والدین دانش‌آموزان
	۳. بازی‌های آموزشی برای کودکان پیش‌دبستان	انواع بازی‌های آموزشی نحوه استفاده از بازی‌های آموزشی مختلف

مقوله	مضامین (سرفصل دوره)	مفاهیم (رئوس مباحث)
		طراحی و اجرای بازی‌های آموزشی
		طراحی و اجرای بازی‌های بومی-محلی
	۴. حقوق کودک و معلم	حقوق کودک
		حقوق معلم
		آموزش حقوق شهروندی
	۵. آموزش هنر و آموزش از طریق هنر	نقاشی و طراحی
		اجرای نمایش
		هنرهای حرکتی
		مهارت‌های دست‌ورزی
		موسیقی و سرود
		آموزش مفاهیم علمی از طریق فعالیت‌های هنری
	۶. مدیریت و طراحی محیط یادگیری پیش‌دبستان	طراحی آموزشی
		محیط یادگیری ایمن و بهداشتی
		محیط یادگیری فعال و مشارکتی
		راهبردها و روش‌های تدریس
		راهبردها و روش‌های سنجش و بازخورد

**رشد و شخصیت کودک:** به باور معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش، رسالت اساسی مراکز آموزش پیش‌دبستانی ایجاد فرصت‌ها و محیط یادگیری جذاب، برانگیزنده و مبتنی بر مسئله برای کودکان است که متناسب با طبیعت و ویژگی‌های کودک زمینه رشد همه‌جانبه او فراهم شود. برای رسیدن به این هدف، باید یکی از سرفصل‌های اساسی دوره آموزش ضمن خدمت معلمان معرفی زمینه‌های رشد و ویژگی‌های کودک باشد. همه معلمان شرکت‌کننده به طور صریح بر اهمیت طرح مباحث درباره رشد تاکید کردند؛ مثلاً معلم با کد شمار ۴ اشاره کرد: «معلم پس از والدین نقش اصلی در پرورش کودک دارد، پس باید درباره نحوه رشد و عوامل موثر در رشد او دانش داشته باشد». همان‌گونه که در بُعد اهداف هم اشاره شد معلمان شرکت‌کننده بر اهمیت آشنایی با اختلالات رشدی کودکان تاکید کرده بودند و در مرحله اعتباربخشی به عنوان یک هدف اصلی از آن حمایت کردند.

**مبانی نظری یادگیری و آموزش کودکان پیش‌دبستانی:** این سرفصل برای پوشش اهداف یادگیری «آشنایی با مفاهیم یادگیری و تدریس و سنجش عملکرد دانش‌آموزان» و «تمرین مهارت‌های برقراری ارتباط موثر با دانش‌آموزان» انتخاب شده است. اغلب معلمان شرکت‌کننده در پژوهش تاکید نمودند که مدیریت کلاس درس پیش‌دبستان با سایر دوره‌های تحصیلی بسیار متفاوت است. برخی از آن‌ها اشاره کردند موقعیت‌های زیادی پیش می‌آید که نمی‌توانند با دانش‌آموزان ارتباط موثر برقرار کنند. به‌عنوان مثال معلم با کد شماره ۹ اشاره نمود: «در مدیریت کلاس و ایجاد نظم در بین کودکان باید تعادل برقرار شود. مثلاً زمانی که آن‌ها را به حال خود رها می‌کنیم بسیار شیطنت می‌کنند و کلاس را به هم می‌ریزند و حتی ممکن است سلامت خود را به خطر بیندازند و اگر خیلی سخت‌گیری کنیم باعث زده شدن کودک از مدرسه و ایجاد ترس و اضطراب در او می‌شود». هم داستان با او، معلم با کد شماره ۱ هم خاطرنشان کرد: «برخی کودکان خجالتی هستند و از حضور در جمع دوستان دوری می‌کنند و یک معلم باید در حین بازی‌های گروهی به این کودکان توجه کند و در تقسیم‌بندی‌ها او را عضو تیم یا گروه دوستانش کند و به او نقش بدهد تا ضمن انجام فعالیت به تقویت رشد اجتماعی او کمک شود». در جلسات اعتباربخشی نیز همه متخصصان و معلمان بر ضرورت گنجاندن مباحثی مشتمل بر نحوه رفتار با کودکان پیش‌دبستانی و نحوه اداره کلاس درس و محیط پیش‌دبستان در برنامه آموزش ضمن خدمت توافق کلی داشتند.

**بازی‌های آموزشی ویژه کودکان پیش‌دبستان:** معلمان شرکت‌کننده در پژوهش آگاهی داشتند که مهم‌ترین ابزار آموزش آنان به کودکان بازی است و آن‌ها اغلب مهارت‌ها و اهداف برنامه-درسی دوره پیش‌دبستانی را در قالب بازی به کودکان آموزش می‌دهند. آن‌ها در عین حال اذعان داشتند که کاربرد و استفاده اثربخش از بازی توسط معلمان در فرایند آموزش در دوره پیش-دبستانی نیازمند درک درستی از انواع بازی و اجرای آن‌هاست. بنابراین، باید توانایی طراحی و اجرای درست بازی‌ها را با هدف رشد و تقویت مهارت‌های گفتاری، شناختی، عاطفی، حرکتی، اجتماعی و تفکر در کودکان را داشته باشند. به طور مثال، معلم با کد شماره ۱۱ گفت: «طبق آنچه در واحد کار با موضوع و هدفی خاص در مباحث درسی آمده است، در برخی موارد، برای آموزش موضوعی که در سرفصل ذکر شده با توجه به کمبود امکانات در مرکز و فراهم نبودن

شرایط نمی‌توانیم طبق آن پیش برویم و بازی مناسب کنیم». این حوزه محتوایی با اندکی تغییر در نحوه بیان در مرحله اعتباربخشی، مورد توافق همه اعضا قرار گرفت.

**حقوق کودک و معلم:** همان‌گونه که در بخش اهداف اشاره شد، یکی از نتایج بحث و گفتگوی گروه‌های کانونی اضافه نمودن یک هدف کلی با عنوان حقوق متقابل کودک و معلم بود. بنابراین، برای تحقق این هدف پیشنهاد شد که یک عنوان محتوایی مجزا هم برای آن در نظر گرفته شود. یکی از متخصصان با کد شماره ۱۲ گفت: «آموزش حقوق کودک در همه دوره‌های زندگی یک حوزه ضروری اما مغفول است. در اسناد بالادستی آموزش و پرورش به این مهم اشاره شده است، اما همچنان مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرد». همچنین معلمان با اشاره به فقدان اطلاعات لازم درباره تعهدات خود و همین‌طور تعهدات آموزش و پرورش در قبال آنان توافق داشتند که چنین عنوانی لازم است به صورت تخصصی و به شکل یک سرفصل متمایز در برنامه آموزش ضمن خدمت آنان گنجانده شود.

**آموزش هنر و آموزش از طریق هنر:** معلمان شرکت‌کننده در پژوهش بر اهمیت هنرها در دوره پیش‌دبستان تاکید نمودند. به عنوان مثال شرکت‌کننده با کد شماره ۱ اشاره کرد: «ما از طریق نقاشی‌ای که کودکان می‌کشند و رنگ‌هایی که استفاده می‌کنند به بسیاری از مسائل که به روان‌شناسی آن‌ها مربوط می‌شود پی می‌بریم». در مرحله اعتباربخشی نیز تاکید شد درباره نقش و جایگاه هنر در آموزش هم بحث شود تا سرفصل اهداف را پوشش دهد. به همین خاطر به عنوان یکی از رئوس مباحث اضافه شد. متخصص با کد شماره ۱۱ بیان کرد: «معلمان لازم است هم درباره آموزش هنر (مانند نقاشی، کاردستی، قصه‌گویی و...) دانش و مهارت کسب کنند و هم اینکه بتوانند مفاهیم علمی، زبان‌آموزی و مسائل اجتماعی را از طریق ابزارهای هنری مانند استفاده از استعاره، تئاتر و نمایش به دانش‌آموزان دوره پیش‌دبستان تدریس کنند». شرکت‌کنندگان در مرحله اعتباربخشی هم به طور مکرر به نحوه استفاده از نقاشی، کاردستی، نمایش و... در آموزش کودکان پیش‌دبستان اشاره کردند. از نظر شرکت‌کنندگان ارائه این مباحث بدین دلیل ضروری است که معلمان در دانشگاه‌ها و آموزش‌های رسمی در این زمینه‌ها دوره تخصصی نگذرانده‌اند و نیاز به آموزش بیشتر دارند.

**طراحی محیط یادگیری پیش‌دبستان:** برای تحقق هدف آموزشی با عنوان طراحی محیط تدریس و یادگیری با اتکا به بیانات شرکت‌کنندگان، عنوان محتوایی «طراحی محیط یادگیری پیش‌دبستان»



تعیین شد. برای مثال، به بیان معلم با کد شماره ۲۴ معلم باید بتواند با توجه به شرایط کلاس، امکانات و تجهیزات، توانایی‌های خود و دانش‌آموزان راهبرد طراحی آموزشی مناسبی اتخاذ نماید و معلمان در حال حاضر با اتکا به اطلاعات پراکنده و شهود خود این طراحی فضای یادگیری را انجام می‌دهند. در جلسات مرحله اعتباربخشی، شرکت‌کنندگان توافق داشتند که آشنایی با نحوه طراحی محیط یادگیری از جمله قابلیت‌های اساسی است که معلمان پیش‌دبستان باید به آن تجهیز شوند. اما پس از طرح اهمیت وضعیت بهداشتی از جانب متخصص شماره ۹ و بیان اهمیت آموزش استفاده از رسانه‌های الکترونیکی از سوی متخصص با کد شماره ۱۱ و تایید آن‌ها توسط شرکت‌کنندگان پس از بحث و گفتگو توافق عمومی حاصل شد تا به‌عنوان دو سرفصل دیگر به فهرست رئوس مباحث اضافه شود که در مرحله اول به آن‌ها اشاره نشده بودند.

**راهبردها و روش‌های آموزش:** سومین مقوله استخراجی از تحلیل داده‌های پژوهش معرف یکی دیگر از عناصر اساسی یک طرح برنامه درسی کارآمد تلقی می‌شود. در این مقوله مضمون‌های استخراجی بیانگر راهبردها، رویه‌ها و مفاهیم بیانگر روش‌ها و فنون هستند. مجموعه این راهبردها و روش‌ها در جدول ۵ خلاصه شده‌اند.

**جدول ۵. راهبردها و روش‌های آموزش ضمن خدمت معلمان پیش‌دبستان**

مقوله	مضامین (راهبردها)	مفاهیم (روش‌ها)
	۱. تلقی از معلم به‌عنوان شرکت‌کننده فعال	مشارکت معلم در آموزش فعالیت معلم در کلاس فرصت پرسش و پاسخ ارائه تکالیف شخصی و گروهی
راهبردها و روش‌های آموزش	۲. استفاده از ابزارها و شیوه‌های متنوع و متعدد تدریس	روش حل مسئله روش پرسش و پاسخ روش بحث گروهی روش کاوشگری
	۳. بهره‌گیری از آموزشگران دارای تجربه حرفه‌ای و تخصصی	استفاده از ابزارهای یادگیری چندرسانه‌ای دارای تخصص آموزش پیش‌دبستانی سابقه تدریس به بزرگسالان سابقه انتشار کتاب و مقاله در زمینه پیش-دبستان

مقوله	مضامین (راهبردها)	مفاهیم (روش‌ها)
		آشنا با ساختار و قوانین نظام آموزشی
		برگزاری کلاس‌ها در مراکز پیش‌دبستان
		برگزاری دوره در محدوده زمانی ۴۰ تا ۶۰ ساعت
		برگزاری کلاس‌ها در زمان‌های فراغت
		معلمان

تلقى از معلم به‌عنوان شرکت‌کننده فعال: نقد اساسی اغلب شرکت‌کنندگان آموزش‌های ضمن خدمت کنونی این بود که آموزشگران این برنامه‌ها به معلمان فرصت مشارکت فعال در فرایند آموزش نمی‌دهند. به عنوان مثال، شرکت‌کننده با کد شماره ۲۲ بیان کرد: «مدرس متکلم وحده نباشد و ما معلم‌ها بدون هیچ فعالیتی به او گوش دهیم. بلکه آموزش به شیوه فعال و مشارکتی باشد و به معلم‌ها به عنوان شرکت‌کننده این فرصت را بدهد که در بحث شرکت کنند و نظرات خود را ارائه دهند». در مرحله اعتباربخشی، نیز تاکید شد که آموزشگر این دوره‌ها لازم است نگرش خود را از معلم به‌عنوان یک مجری منفعل به معلم به‌عنوان یک مشارکت‌کننده فعال تغییر دهد. یکی از متخصصان با کد شماره ۱۱ اظهار کرد: «اگر قرار است نتایج در عمل مشاهده شود، معلمان باید در جریان آموزش خود درگیر شوند و طرح مسئله کنند». معلمان شرکت‌کننده هم مشتاقانه از این مضمون حمایت کردند و یکی از آنان با کد شماره ۴ گله‌مندانه ابراز کرد «اگر این دوره‌ها به قصد بهبود عملکرد معلمان طراحی می‌شوند، پس آن‌ها باید فرصت پیدا کنند به صورت عملی نحوه آموزش در محیط پیش‌دبستان را تمرین کنند و فعالانه مشارکت کنند».

استفاده از ابزارها و شیوه‌های متنوع و متعدد تدریس: معلمان شرکت‌کننده به طور مکرر اشاره داشتند که از روش‌های پویا و فعال مانند روش پروژه، حل مسئله، پرسش و پاسخ برای آموزش در دوره‌های ضمن خدمت استفاده شود. به‌عنوان مثال، معلم با کد شماره ۱۶ بیان نمود «سال‌های گذشته در یک دوره آموزشی شرکت داشتم. آموزش به شکلی بود که در جلسه حاضر می‌شدیم و مدرس شروع به تدریس می‌کرد، به گونه‌ای که ما بدون فعالیت و مشارکت در بحث فقط صحبت‌های ایشان را یادداشت می‌کردیم و فرصت ایجاد مسئله و بحث را نداشتیم». در جلسات اعتباربخشی، ضمن تاکید بر استفاده از روش‌های تدریس پویا و فعال، بر متنوع بودن ابزارهای

تدریس مانند استفاده از فناوری و فیلم‌های آموزشی نیز تاکید شد. برای نمونه معلم با کد شماره ۳ ابراز نمود: «با توجه به موضوعی که تدریس می‌شود فیلم‌های آموزشی به نمایش گذاشته شود و مدرس از معلمان بخواهد که در تحلیل فیلم و بررسی روش درست در برخورد با مسئله به نمایش گذاشته شده بحث کنند». بنابراین، با حمایت یکی از متخصصان با کد شماره ۱۳ و پس از دفاع سایر شرکت‌کنندگان مقرر شد از مواد آموزشی چندرسانه‌ای در آموزش معلمان استفاده شود.

**بهره‌گیری از آموزشگران دارای تجربه حرفه‌ای و تخصصی:** از نظر معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش، شایستگی تخصصی و حرفه‌ای آموزشگر برای معلمان بسیار حائز اهمیت است. یکی از معلمان با کد شماره ۲۳ بیان کرد: «در برخی از دوره‌های آموزشی مدرسان را از معلمان با تجربه انتخاب می‌کنند. در صورتی که این معلمان از تجربه کافی برخوردارند اما تخصص کافی ندارند، چرا که نیاز معلمان پیش‌دبستان در برخورد با کودکان موارد زیادی از جمله روان‌شناسی کودک، آگاهی از ویژگی‌های رشد و اختلالات یادگیری است و متخصص آشنا با این مباحث باید تدریس کند». در مرحله اعتباربخشی، ضمن ایجاد یک توافق عمومی درباره توانمندی حرفه‌ای و تخصصی معلمان، با توصیه متخصص با کد شماره ۱۲ و تایید سایر اعضا تاکید شد که تدریس محتوای دوره به تناسب موضوع به متخصصان مختلف واگذار شود که علاوه بر برخورداری از تخصص در زمینه پیش‌دبستان، تجربه علمی و پژوهشی و آشنایی کافی با ساختار آموزش پیش‌دبستان و برنامه درسی این دوره داشته باشند.

**متناسب ساختن زمان و مکان دوره آموزش با نیازها و شرایط معلمان:** در ارتباط با زمان ارائه آموزش ضمن خدمت معلمان، شرکت‌کنندگان در پژوهش تعطیلات و فصل تابستان را مناسب‌ترین زمان برای برگزاری دوره‌های آموزشی می‌دانستند. مثلاً معلم با کد شماره ۷ خاطرنشان کرد: «از آنجا که معلمان پیش‌دبستان اغلب زنان هستند و مسئولیت خانه‌داری و فرزندپروری را هم بر عهده دارند، در تابستان با حضور فعال و وقت و آرامش خاطر بیشتری در کلاس‌های آموزشی شرکت می‌کنند». در مورد مکان برگزاری دوره هم بنا شد کلاس‌ها در مکانی برگزار شوند که امکان تمرین عملی آموزش‌ها میسر باشد. شرکت‌کننده با کد شماره ۱۰ پیشنهاد داد: «برخی از جلسات دوره در مراکز پیش‌دبستانی برگزار شود؛ چرا که، در چنین محیطی آموزش‌ها برحسب واقعیت و امکانات موجود و در دسترس معلمان صورت می‌گیرد». در پاسخ به محدوده زمانی مناسب برای ارائه اهداف برنامه آموزشی در مجموع، معلمان محدوده

زمانی بین ۴۰ تا ۶۰ ساعت را مناسب دانستند. طی جلسات اعتباربخشی هم متخصصان و هم معلمان یکبار دیگر بر نکات ذکر شده تاکید نمودند و زمان مناسب برگزاری دوره‌ها را فصل تابستان و مکان برگزاری دوره را مراکز پیش‌دبستان دانستند.

**سنجش و ارزشیابی:** مقوله سنجش و ارزشیابی در ادبیات طراحی برنامه درسی یکی از عناصر جدایی‌ناپذیر و مهم هر برنامه آموزشی قلمداد می‌شود. در اینجا هم تعدادی مضمون استخراج شد که با عنوان راهبردهای سنجش معرفی شدند و هر یک از این راهبردها به صورت صریح در بردارنده مجموعه‌ای از روش‌ها/رویه‌ها هستند که با عنوان مفاهیم معرفی شده‌اند، همان‌گونه که در جدول (۶) قابل مشاهده است.

**جدول ۶: سنجش و ارزشیابی عملکرد معلمان**

مقوله	مضامین (راهبردها)	مفاهیم (رویه‌ها و روش‌ها)
سنجش و ارزشیابی	۱. تلقی از سنجش به عنوان ابزاری برای ارائه بازخورد سازنده	آگاه نمودن معلم از جنبه‌های قوت آگاه نمودن معلم از جنبه‌های ضعف
	۲. استفاده از اشکال و شیوه‌های سنجش عملکردی	معرفی منابع اطلاعاتی به معلم ارائه توصیه‌های عملی به معلم سنجش اصیل (واقعی) سنجش عملکرد معلم از طریق مشاهده فعالیت
	۳. ارزشیابی با هدف بهبود عملکرد و ارتقای معلم	سنجش در موقعیت‌های شبیه سازی شده آزمون کتبی عملکردی ارتقای سطح دانش معلم بهبود سطح مهارت و عملکرد معلم ترغیب انگیزه و علاقه معلم ارتقای حرفه‌ای و شغلی معلم

سنجش عملکرد به منظور ارائه بازخورد سازنده به معلم: به باور معلمان شرکت‌کننده در پژوهش، اثربخشی آموزش‌های دوره ضمن خدمت زمانی حاصل می‌شود که تغییرات معنادار در دانش، نگرش و عملکرد معلمان حاصل شود. در این ارتباط شرکت‌کننده با کد شماره ۱۰ اشاره کرد: «سنجش توسط آموزشگر و به هدف ارائه بازخورد به معلم صورت گیرد، نه اینکه فردی

از طرف آموزش و پرورش انتخاب شود که فقط مسئولیت بازديد از کلاس و امتیازدهی را دارد. این مفهوم در مرحله تدوین طرح اولیه با عنوان کارکرد ارزشیابی مطرح شده بود که در نتیجه گفت و شنود شرکت‌کنندگان در جلسات گروه‌های کانونی به این عنوان تغییر یافت؛ از این جهت که به بیان متخصص با کد شماره ۱۱ « یکی از کارکردهای ارزشیابی عملکرد معلم بازخورد به معلمان است و نگاه و نگرش آموزشگران و برنامه‌ریزان باید معطوف به این باشد که رسالت اصلی سنجش همان ارائه بازخورد است». معلمان هم با اتفاق نظر این مضمون و مفاهیم زیرمجموعه آن را تایید نمودند.

**استفاده از اشکال و شیوه‌های سنجش عملکردی:** بنابر داده‌های این پژوهش، استفاده از آزمون‌های چندگزینه‌ای معیار مناسبی برای سنجش عملکرد معلمان نیست. روش‌های سنجش عملکردی مانند آزمون‌های کتبی عملکردی، سنجش مشاهده‌ای و سنجش در موقعیت باید جایگزین آزمون‌های چندگزینه‌ای شوند. معلم با کد شماره ۱۰ بیان کرد: «هیچ روشی به اندازه مشاهده عملکرد معلم در سنجش آگاهی و مهارت او، اطلاعات دقیق را در اختیار مدرس قرار نمی‌دهد». همچنین معلم با کد شماره ۳ از نوعی سنجش صحبت کرد که به آن سنجش در موقعیت شبیه‌سازی شده می‌گویند و خاطرنشان نمود: «در دوره آموزشی مدرس باید معلم را در شرایطی قرار دهد که فکر کند در بین کودکان است و با طرح مسئله از او بخواهد که راه حل ارائه دهد» در مرحله اعتباربخشی، با تاکید بر محدودیت‌های آزمون‌های چندگزینه‌ای استفاده از انواع ابزارهای سنجش عملکردی مورد تاکید قرار گرفت. در این باره، یکی از معلمان با کد شماره ۶ اظهار نمود: «بعد از اتمام دوره، مدرس با حضور در کلاس درس معلم به مشاهده عملکرد او در شرایط طبیعی بپردازد». بعد از طرح این پیشنهاد، یکی از متخصصان بیان نمود که این نوع از سنجش در ادبیات ارزشیابی آموزشی با عنوان سنجش اصیل (واقعی) معرفی می‌شود. به این ترتیب مفهوم سنجش اصیل نیز به‌عنوان یکی از روش‌های سنجش عملکرد معلمان به فهرست مفاهیم چارچوب اولیه اضافه شد.

**ارزشیابی به هدف بهبود عملکرد و ارتقای حرفه‌ای معلم:** اغلب معلمان شرکت‌کننده در پژوهش به طور مکرر بیان می‌کردند که شرکت در دوره باید به بهبود و تغییر عملکرد معلم و همچنین افزایش سطح مهارت شغلی آنان منجر شود. برای نمونه معلم با کد شماره ۱ اشاره کرد: «برای معلمان که در این دوره شرکت می‌کنند مزایایی در نظر گرفته شود». در مرحله اعتباربخشی

نیز متخصصان و معلمان توافق داشتند که برای ترغیب و ایجاد انگیزه در میان معلمان لازم است که شرکت‌کنندگان در دوره آموزشی نه تنها در عملکرد خود تغییر ببینند، بلکه نظام آموزشی هم امتیازاتی برای ارتقای تخصصی و حرفه‌ای آنان لحاظ نماید. در ادامه پس از بیان وضعیت نامناسب استخدام معلمان، همه آنان از وضعیت درآمد خود ابراز نارضایتی نمودند و اظهار کردند که در این دوره‌ها باید بر اساس میزان مشارکت و فعالیت معلمان به آن‌ها امتیازاتی اعطا شود تا با انگیزه بیشتر برای عملکرد بهتر تلاش کنند و یاد بگیرند. به طور مثال معلم با کد شماره ۷ گفت: «ما معلمان بعضی از وسایل و مواد مورد نیاز آموزش به کودکان را خودمان تهیه می‌کنیم و با علاقه‌ای که به شغلمان داریم این موضوع اصلاً باعث زدگی ما از کارمان نمی‌شود. اما گله‌مند هستیم که به ما اهمیت نمی‌دهند».

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان داد که برنامه درسی آموزش ضمن خدمت معلمان پیش‌دبستان در چهار مقوله اهداف، ساختار محتوا، راهبردها و روش‌های تدریس، راهبردها و روش‌های ارزشیابی طراحی می‌شود. در طرح این برنامه درسی، جایگاه اهداف کلی و جزئی، ساختار محتوا و رئوس مباحث آموزشی و راهبردها و روش‌های آموزش و ارزشیابی تعیین شده است. در ارتباط با عنصر اهداف، بر اساس نتایج مطالعات تربیتی و روان‌شناختی، سال‌های اولیه زندگی کودکان نقشی اساسی در رشد و پرورش آنان ایفا می‌کند. مراکز پیش‌دبستانی و معلمان این مراکز نقش مهمی در تربیت و رشد شخصیت کودکان و نیل به اهداف آموزشی دارند. بنابراین، معلمان این مقطع به کسب دانش و مهارت‌های کافی مرتبط با نیازها و علایق و انتظارات کودکان پیش‌دبستان و برقراری ارتباط موثر با کودکان و والدین آن‌ها نیازمندند. علاوه بر این، اهداف دیگری مانند استفاده موثر از بازی‌ها، طراحی فضای یادگیری و مدیریت موثر کلاس درس نیز از اهدافی هستند که در مطالعات گذشته مورد تأکید قرار گرفته‌اند و تأکید شده است که این اهداف منجر به پرورش صلاحیت‌هایی می‌شوند که معلمان پیش‌دبستان باید از آن‌ها برخوردار باشند (زارعی و همکاران، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر، کسب دانش درباره کودکان با نیازهای ویژه به‌عنوان یکی دیگر از اهداف اساسی آموزش ضمن خدمت معلمان پیش‌دبستان تعیین شده است. این

هدف توسط شورای ملی اعتباربخشی تربیت معلم<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) نیز به‌عنوان یکی از عناصر ضروری برنامه آموزش معلمان پیش‌دبستان معرفی شده است که باید بر فعالیت‌های مبتنی بر پژوهش رشد و تربیت کودکان دارای نیازهای ویژه از جمله کودکان دچار ناتوانی‌های یادگیری و رشدی متمرکز شود. اما یکی از اهداف منحصر به فرد این پژوهش، آشنایی با حقوق کودک و معلم است که در مطالعات گذشته به آن اشاره نشده است. این در حالی است که کمیته حقوق کودکان سازمان ملل متحد<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) اهمیت آموزش حقوق به کودکان خردسال را مورد تأکید قرار می‌دهد و دولت‌ها را ملزم می‌سازد تا رویکردی مثبت در قبال آموزش حقوق به کودکان اتخاذ و آنان را نسبت به حقوق اساسی خود آگاه کنند. بدون تردید، معلمان پیش‌دبستان هم همچون سایر اقشار جامعه باید درباره وظایف و مسئولیت‌ها و تعهدات خود نسبت به آموزش کودکان و همین‌طور تعهدات نظام آموزش و پرورش نسبت به حقوق آنان آگاهی کافی کسب کنند.

بر اساس نتایج این پژوهش محتوای برنامه درسی آموزش ضمن خدمت معلمان پیش‌دبستان می‌تواند بر محور عناوین رشد و شخصیت کودک، بازی‌های آموزشی برای کودکان پیش‌دبستان، یادگیری و آموزش در پیش‌دبستان، حقوق کودک و معلم، آموزش هنر و آموزش از طریق هنر و طراحی محیط یادگیری پیش‌دبستان سازماندهی شود. اغلب این عناوین در کشورهای مختلف دنیا از جمله ایران اکنون ارائه می‌شوند. برای مثال، نتایج مطالعه ابراهیمی قوام و همکاران (۱۳۹۰) با هدف بررسی و تحلیل سرفصل‌ها، مباحث و برنامه‌های آموزش ضمن خدمت معلمان پیش‌دبستان در کشورهای ایران، استرالیا، کانادا و بریتانیا نشان می‌دهد که کشورهای مورد مطالعه دارای سرفصل‌های مرتبط با روان‌شناسی کودک، اصول برنامه‌های آموزش و پرورش پیش‌دبستانی، کاردستی و هنرهای نمایشی و... اند. اما ساختار محتوایی مطالعه حاضر علاوه بر هماهنگی با اهداف تعیین شده دارای جامعیت و انسجام بیشتری است. در این برنامه، اصول برنامه‌ریزی پیش‌دبستان به بیانی روشن‌تر و با رئوس مباحث مشخص در زیر عناوین یادگیری و آموزش و طراحی محیط یادگیری طبقه‌بندی شده است. همچنین یک سرفصل محتوایی برای آموزش حقوق به کودکان تنظیم شده است تا هدف آشنایی معلمان با حقوق اساسی کودکان و خود آنان تحقق یابد. تجهیز معلمان به چنین دانشی آنان را قادر می‌سازد که از همان دوره پیش‌دبستان مقدمات حقوق شهروندی را به کودکان معرفی کنند.

- 
1. National Council for Accreditation of Teacher Education
  2. United Nations Committee on the Rights of the Child

در ارتباط با راهبردها و روش‌های تدریس دوره نیز نتایج بیانگر وضعیت مطلوبی است که مطالعات پیشین به برخی ابعاد آن اشاره کرده‌اند. در مطالعه سعادت‌مند و محققیان (۱۳۹۳) عواملی مانند نحوه آموزش، کاربرد نیازسنجی، اجرای ارزشیابی مستمر، کاربرد تشویق و ترغیب و نظارت بر فرایند آموزش در بهبود کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت بیش از سطح متوسط موثر بوده است. یکی دیگر از نتایج جالب این مطالعه مرتبط با طول دوره آموزش ضمن خدمت است که بین ۴۰ تا ۶۰ ساعت توصیه گردید. در یک مطالعه فراتحلیل (اگرت و همکاران، ۲۰۱۸) نشان داده شده است که دوره‌های آموزشی با محدوده زمانی ۴۵ تا ۶۰ ساعت نسبت به دوره‌های کوتاه‌تر و حتی طولانی‌تر از این محدوده زمانی در بهبود عملکرد تدریس معلمان پیش‌دبستان موثرتر هستند.

نتایج این پژوهش در ارتباط با جایگاه سنجش و ارزشیابی برنامه آموزش ضمن خدمت نیز قابل توجه است. به ویژه اینکه نتایج حاکی از آن است که ارزشیابی باید در خدمت بهبود عملکرد معلم و ارتقای شغلی او باشد. این نتایج بر ضرورت اقدامات حمایتی و ارتقای شغلی معلمان پیش‌دبستان برای بهره‌گیری موثر آنان از دانش و مهارت‌های فرا گرفته شده تاکید می‌نماید. در واقع، یکی از اصول اساسی طراحی و اجرای برنامه‌های آموزش ضمن خدمت کارآمد برای معلمان این است که معلمان هم در فرایند طراحی و هم در اجرای برنامه‌ها مشارکت فعال داشته باشند (نمایندگی ایالات متحده برای توسعه بین‌المللی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). در مطالعه حاضر معلمان در تدوین طرح برنامه همکاری جدی و فعال داشتند، توصیه می‌شود اجرای این برنامه هم با مشارکت خود آنان صورت گیرد.

### پیشنهادات پژوهشی

بر اساس نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود، در سیاست‌گذاری آینده آموزش پیش‌دبستان اهتمام جدی‌تری به آموزش حین خدمت معلمان شود. در انتخاب آموزشگران این دوره‌ها دقت شود و بر اساس نتایج این پژوهش از اشخاص متخصص و دارای تجربه حرفه‌ای غنی استفاده شود. نتایج شرکت معلمان در این دوره‌ها مورد ارزشیابی قرار گیرد و شرکت معلمان در این دوره موجبات رشد حرفه‌ای و شخصی آنان را تضمین نماید. علاوه بر این هم‌داستان با سایر پژوهش‌ها (موسوی و عبدالحسینی، ۱۳۹۵) ما هم بر این باور هستیم که در صورت تداوم بی‌توجهی

1. United States Agency for International Development (USAID)



سیاست‌گذاران به تدوین ملاک‌های گزینش معلمان پیش‌دبستان، تثبیت وضعیت استخدام و امنیت شغلی آنان نباید انتظار داشت که برنامه‌آموزش ضمن خدمت تأثیرات عمیق در عملکرد معلمان ایجاد کند. حتی در صورت ایجاد شرایط تامین شغلی معلمان، شرکت فعال و تاثیرگذار آنان در چنین آموزش‌هایی باید به‌عنوان ابزاری برای ارتقای حرفه‌ای آنان لحاظ شود. یکی از محدودیت‌های این پژوهش آن است که به‌خاطر ماهیت اکتشافی آن در محدوده کوچک و با مشارکت تعداد محدودی از معلمان پیش‌دبستان و متخصصان اجرا شد؛ پیشنهاد می‌شود مطالعات آینده با انتخاب نمونه‌های بیشتر معلمان پیش‌دبستان و متخصصان مربوطه به سنجش میزان اعتبار طرح برنامه درسی حاصل از این پژوهش مبادرت نمایند. همچنین، لازم است برنامه تدوین شده حاصل این مطالعه در موقعیت‌های مختلف مورد ارزشیابی قرار گیرد.

### تشکر و قدردانی

این مقاله از طرح پژوهشی با شماره قرارداد 84/5-1-585 با حمایت و کمک مالی دانشگاه ملایر انجام شده است. از همه معلمان پیش‌دبستان شهرستان ملایر و متخصصان شرکت‌کننده در این پژوهش قدردانی می‌شود.

### منابع

- Akhash, S., Hosseinkhah, A., Abbasi, E. & Mousapour, N. (2018). Pathology of pre-school curriculum and instruction in Iran. *Preschool and Elementary School Studies*, 2(6), 1-31. (Text in Persian)
- Breffni, L. (2011). Impact of curriculum training on state-funded prekindergarten teachers' knowledge, beliefs, and practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32, 176-193. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10901027.2011.572226?journalCode=ujec20>
- Buysse, V., Winton, P. J., & Rous, B. (2009). Reaching consensus on a definition of professional development for the early childhood field. *Topics in Early Childhood Special Education* 28, 235-243.
- Chetty, Raj, John N. Friedman, Nathaniel Hilger, Emmanuel Saez, Diane W. Schanzenbach, and Danny Yagan (2011). How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from project STAR. *The Quarterly Journal of Economics* 126, 1593-1660.
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., and Jolles, J. (2012). Neuromyths in education. Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Front. Psychol*, 3, 429. doi: 10.3389/fpsyg.2012.00429

- Ebrahimi Ghavam, S. Karimi ah, A. (2010). Comparison of pre and in-service curricula in Iran, Austoralia, Canada and Bretaine. *Journal of Education Psychology*, 6(18), 71-102. (Text in Persian)
- Egert, F., Fukkink, R.C. & Eckhardt, A.G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88 (3), 1-3. DOI: 10.3102/0034654317751918
- Fallah, A., Ahmadi, P. & Rezazadeh, F. (2015). Identification of professional competences in pre-school grade educators. *Journal of Teaching & Learning Research*, 2(6):182-165. (Text in Persian)
- Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educ. Res*, 50, 123–133. doi: 10.1080/00131880802082518
- Grospietsch, F., & Mayer, J. (2019). Pre-service Science Teachers' Neuroscience Literacy: Neuromyths and a Professional Understanding of Learning and Memory. *Frontiers in human neuroscience*, 13, 20. doi:10.3389/fnhum.2019.00020
- Jensen, B., Jensen, P. & Rasmussen, A. W. (2017). Does Professional Development of Preschool Teachers Improve Children's Socio-Emotional Outcomes? *Labour Economics*, 45, 26-39. DOI: 10.1016/j.labeco.2016.11.004
- Macdonald, K., Germine, L., Anderson, A., Christodoulou, J., and McGrath, L. M. (2017). Dispelling the myth: training in education or neuroscience decreases but does not eliminate beliefs in neuromyths. *Front. Psychol.*, 8, 1314. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01314
- Mertens, D M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology*. Sage Publications: Thousand Oaks, London, New Delhi.
- Mousavi, F. & Abdolhoseini, S. (2017). Examine the current status of the general professional competencies of preschool teachers and compare them with the desired situation. *Quarterly journal of Education Studies*, 2(8), 9-24. (Text in Persian)
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers*. Washington, DC: Author. Retrieved from <http://www.ncate.org/Public/ResearchReports/NCATEInitiatives/BlueRibbonPanel/tabid/715/Default.aspx>
- Nouri, A. & Mehrmohammadi, M. (2013). Defining boundaries for neuroeducation as a field of study. *Educational Research Journal*, 27 (1& 2), 1-25.
- Nouri, A. (2015). *The neuroscientific bases of education and learning*. Tehran: SAMT Publication. (Text in Persian)
- Saadatmand, Z. & Mohagheghian, S. (2014). Factors affecting the quality improvement of in-service training programs for teachers and educators. *Quarterly Journal of New Approaches in Educational Administration*, 5(3), 197-206. (Text in Persian)
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20, 377–401.
- Short, E.C. (2008). *Forms of curriculum inquiry*. Translated by Mehrmohammadi, M. et al., Tehran: SAMT Publication. (Text in Persian)

- Talaei, E. & Bozorg, H. (2015). The necessity of paying attention to the developmental and educational significance of pre-school years, as indicated by contemporary research. *Quartely Journal of Education*, 31(2): 91-118. (Text in Persian)
- U.S. Department of Education. (2010). *Toward the identification of features of effective professional development for early childhood educators: Literature review*. Washington, DC: Author.
- United Nations Committee on the Rights of the Child. (2005). *Implementing child rights in early childhood*. Geneva, Switzerland: United Nations.
- United States Agency for International Development (USAID). (2011). *Designing effective education programs for in-Service teacher professional development*. American Institutes for Research In partnership with Academy for Education Development
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2011). Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 455-469.
- Zarei, M., Nasr Esfahani, A., Mir Shah Jafari, E. & Liaghatdar, M. (2017) Preschool teachers: Who and with what characteristics? *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 8(4), 181-204. (Text in Persian)
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whitaker, J. V., & Lavelle, B. (2010). *Toward identification of effective professional development for early childhood educators: Literature review*. Washington, DC: U.S. Department of Education.



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).



## واکاوی و تدوین کدهای اخلاقی برنامه درسی کار و فناوری

مدی ملکی<sup>۱</sup>، مجرب‌جوادلی‌قادر<sup>۲\*</sup>، محمدرضانیلی<sup>۳</sup>

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>هدف این پژوهش شناسایی و تدوین کدهای اخلاقی برنامه درسی کار و فناوری دوره اول متوسطه از نگاه معلمان است. برای دستیابی به این هدف از روش پدیدارشناسانه بهره گرفته شد. جامعه پژوهش، شامل معلمان سرگروه درس کار و فناوری بود. برای نمونه‌گیری از روش هدفمند از نوع معیاری استفاده شد و با ۱۳ نفر شرکت‌کننده در پژوهش مصاحبه نیمه ساختاریافته تا حد اشباع انجام شد. سپس برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری سه مرحله‌ای (باز، محوری و گزینشی) استفاده شد. یافته‌ها نشان داد در مجموع کدهای اخلاقی برنامه درسی کار و فناوری از نظر معلمان، دو مقوله اصلی و دوازده مقوله فرعی؛ کدهای اخلاقی کار (مسئولیت پذیری، عدل و انصاف، صداقت و درستکاری، امانتداری و کسب روزی حلال) و کدهای اخلاقی فناوری (مالکیت فکری، کپی‌رایت، امنیت اطلاعات، حریم خصوصی، دسترسی، صحت و درستی اطلاعات و آداب و معاشرت شبکه‌ای) را شامل می‌شود. لذا بنا به اهمیت موضوعات اخلاق کار و فناوری ضرورت دارد که کدهای اخلاقی اشاره شده در این پژوهش مورد توجه جدی برنامه‌ریزان درسی کار و فناوری برای تدوین برنامه‌های منسجم و همچنین معلمان در امر یاد دهی - یادگیری قرار بگیرد.</p>	<p>تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۹/۱۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱</p> <p>نوع مقاله: پژوهشی</p> <p>واژگان کلیدی اخلاق، برنامه درسی، فناوری، کار</p>

۱. دکتری برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. [maleki@edu.ui.ac.ir](mailto:maleki@edu.ui.ac.ir)

۲. نویسنده مسئول: استاد گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

[javad@edu.ui.ac.ir](mailto:javad@edu.ui.ac.ir)

۳. دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

[m.nili.a@edu.ui.ac.ir](mailto:m.nili.a@edu.ui.ac.ir)

## مقدمه

در الگوی هدف‌گذاری برنامه درسی ملی در کنار عناصر تعقل، ایمان، علم و عمل از یک عنصر ضروری دیگر با عنوان اخلاق نام برده می‌شود که در عصر حاضر و با توجه به مشکلات گریبانگیر دانش‌آموزان ضرورت توجه به آن در برنامه‌های درسی دوچندان می‌شود و انتظار می‌رود دانش‌آموزان طی دوره تحصیل در مدرسه، به مرتبه‌ای از شایستگی‌های پایه مخصوصاً در بعد اخلاق از جمله: ارزش قائل شدن برای کار و معاش حلال و داشتن روحیه تلاش مستمر؛ متعهد شدن به ارزش‌های اخلاقی همچون صدق، صبر، احسان، رأفت و التزام به اصول و ارزش‌های اخلاقی در استفاده از علوم و فناوری‌های نوین دست پیدا کنند (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱).

اخلاق جمع خُلق است. خُلق به خصلت درونی و سیره باطنی دلالت می‌کند، همان‌گونه که خُلق از صفت جسمانی و صورت ظاهری حکایت می‌کند. خُلق هیئت و چگونگی ریشه‌دار و به نسبت پایدار در نفس است که سبب می‌شود رفتار خاصی از فرد به آسانی و بدون درنگ پدید آید (قراملکی، ۱۳۹۵). امروزه بسیاری از مشاغل و حرفه‌ها دارای نظام‌نامه‌ها و منشورهای اخلاقی هستند که براساس این نظام‌نامه‌ها صاحبان آن کار و حرفه ملزم به رعایت و پابندی به آن‌ها می‌شوند، لذا کدهای اخلاقی مجموعه‌ای از اصول و استانداردهای سلوک بشری است که رفتار افراد و گروه‌ها را تعیین و مشخص می‌کند و یا به عبارتی کدهای اخلاقی بایدها و نبایدهای اخلاقی در هر حرفه و شغل را تعیین می‌کنند (قراملکی، ۱۳۹۶). برنامه درسی کار و فناوری به عنوان یکی از حوزه‌های یازده‌گانه تربیت و یادگیری در برنامه درسی ملی، خواه و ناخواه با مسائل اخلاقی دست به‌گریبان است و از آنجا که تمرکز این برنامه درسی بر کسب مهارت‌های عملی برای زندگی کارآمد و بهره‌ور و کسب شایستگی‌های مرتبط با فناوری علوم وابسته به ویژه فناوری اطلاعات و ارتباطات است ما عمدتاً با دو مفهوم عمده آموزش حرفه‌ای یا شغلی و آموزش فناوری مواجه هستیم. آموزش حرفه‌ای یا شغلی<sup>۱</sup>، آن قسمت از برنامه مدرسه است که بیشتر به آماده کردن دانش‌آموزان برای زندگی و اشتغال در جامعه مربوط می‌شود (موریس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰؛ ویلیامز، ۱۳۷۵) و از آنجاکه برنامه‌ی آموزش حرفه‌ای مبتنی بر آماده‌سازی افراد برای نیروی کار است، فعالیت‌های یادگیری و تجربیاتی که برنامه‌ی تحصیلی را شکل می‌دهند، بر

1. Career Education

2. Morris

روی فرایند تولید تمرکز دارند (لوسی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). همچنین آموزش فناوری «یک برنامه آموزشی است که در توسعه درک و شایستگی در طراحی، تولید و استفاده از محصولات و سیستم‌های فناوری و همچنین در ارزیابی اقتضائات فناوری به افراد یاری می‌رساند» (رایت و لودا<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳). و یا به عنوان «مطالعه فناوری و اثر آن بر افراد، جامعه و تمدن» (سوج و استیر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۰) تعریف شده است. مفاهیم بالا در ارتباط با موضوع اخلاق، به اخلاق کار و اخلاق فناوری دسته‌بندی می‌شوند که از نظر قراملکی (۱۳۹۶) اخلاق کار عبارت است از: مجموعه‌ای از اصول و استانداردهای سلوک بشری که رفتار افراد و گروه‌ها را تعیین می‌کند. همچنین توسلی و نهاوندی (۱۳۸۷) به آن دسته از هنجاری فرهنگی که به انجام دادن مناسب و خوب در جامعه، ارزش معنوی مثبت می‌دهد و اینکه کار به خودی خود دارای ارزش ذاتی است اخلاق کار می‌گویند. اخلاق فناوری نیز یکی از مباحثی است که در اخلاق کاربردی مطرح می‌شود. اخلاق کاربردی از زیرشاخه‌ها یا پیوسته‌های رشته فلسفه اخلاق است و به مباحثی می‌پردازد که به ارزش‌های عملی رفتار انسان‌ها در حوزه‌هایی خاص مربوط می‌شود (شهریاری، ۱۳۸۸). برنامه‌های درسی در زمینه دستیابی به مجموعه‌ای هماهنگ و نظام‌مند از عناصر، ویژگی‌ها و ارزش‌های اخلاقی در نظام‌های آموزشی، نقشی تعیین کننده دارند و از آنجا که قلب تعلیم و تربیت، برنامه درسی است لذا می‌توان از طریق آن مفروضات و بایدها و نبایدها را از طریق آموزش‌دهندگان به فراگیران آموخت. بدین سبب در برنامه درسی کار و فناوری، فراگیری موضوعات و مباحث کار و فناوری به نوجوانان کمک می‌کند تا فرهنگ کار و تلاش و تولید و فناوری را از همان ابتدا در درون خود نهادینه کرده و همیشه علم را با عمل همراه کنند. توجه به ایمنی و بهداشت، ارزش‌گذاری به کار و تولید، کار با ابزارها و مواد، خلاقیت و نوآوری، یادگیری مادام‌العمر و توجه به نیاز کشور و همچنین رشد و گسترش شایستگی‌های مورد نیاز دانش‌آموزان دوره اول متوسطه کمک بسیار زیادی به توسعه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی کشور خواهد نمود (اسمعیلی و دوراندیش، ۱۳۹۲).

مطالعه و پژوهش‌های متعددی در زمینه آموزش اخلاق و تربیت اخلاقی و فناوری صورت گرفته است. آیتی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی به تبیین عناصر برنامه‌درسی تربیت اخلاقی

- 
1. Lucy
  2. Wright & Lauda
  3. Savage & Steer

دانش‌آموزان ابتدایی، براساس مبانی روان‌شناسی انسان‌گرا پرداخته‌اند و دریافتند تمامی عناصر و اجزای برنامه درسی تربیت اخلاقی در تعامل با یکدیگرند. بنابراین، توجه به ابعاد فردی فراگیران، فعال‌بودن آنان در یادگیری، برقراری ارتباط مؤثر و به کارگیری روش‌های فعال و غیرمستقیم در فرایند یاددهی - یادگیری توصیه می‌گردد. عقیلی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان « واکاوی اصول حاکم بر طراحی الگوی مطلوب برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران » ۹ مقوله کلی و ۲۵ اصل را استخراج کردند. آنان در مقوله رویکرد اصولی مانند شایستگی‌محوری و فراگیری؛ در مقوله اهداف و مقاصد اصولی مانند جامعیت اهداف، پرهیز از غایت‌زدگی و کثرت‌گرایی در گزینش ارزش‌های اخلاقی؛ در مقوله محتوا اصولی مانند تناسب، موقعیت‌محوری، تأکید بر الگوی ماریچی و یادگیری چندحسی؛ در مقوله روش‌های یاددهی - یادگیری اصولی مانند محوریت عادت‌آموزی، بسط فعالیت‌های یاددهی - یادگیری به خارج از کلاس درس؛ در مقوله نقش نیروی انسانی اصولی مانند اصل همگانی بودن مسئولیت تربیت اخلاقی، اصل عاملیت اخلاقی و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم؛ در مقوله ارزشیابی اصولی مانند تفاوت پارادایمی و کارکردی در ارزشیابی و تنوع منبع داده‌ها در ارزشیابی و در نهایت در مقوله زمان و مکان، اصولی مانند تابعیت مکان و زمان از موقعیت یادگیری و مکان‌ها و زمان‌های سهیم و مؤثر در تربیت اخلاقی استخراج کردند. ملکی و همکاران (۱۳۹۸) مهارت‌های اساسی برنامه درسی کار و فناوری دوره اول متوسطه را مستلزم دستیابی به مقوله‌هایی چون: ادراکی، ارتباطی، اخلاقی، فنی و فناورانه می‌دانند. نتایج پژوهش قیومی بیدهندی و اعتماد اهری (۱۳۹۸) نشان داد که چهار بعد آموزشی، اجتماعی، محیطی و اعتقادی ابعاد تاثیرگذار بر آموزش اخلاق هستند. همچنین ۱۵ مؤلفه معلم، برنامه درسی، فضای کلاس درس، مدیریت مدرسه، ارزش‌های گروهی، همدلی، اعتماد اجتماعی، احترام به یکدیگر، جو اخلاقی، تشویق و تنبیه، سطح سواد و درآمد والدین، پایگاه اقتصادی - اجتماعی فرد، پایبندی به ارزش‌های دینی، باورهای مذهبی و عفاف به عنوان مؤلفه‌های تاثیرگذار بر ارتقای آموزش اخلاق شناسایی شدند.

سبحانی نژاد و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی به منظور دستیابی به مؤلفه‌های محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی از منظر کانت و ملا احمد نراقی به نتایجی دست یافتند که می‌توان به تربیت انسان به‌عنوان اولویت اصلی برنامه‌های درسی، ضرورت پرورش بعد اخلاقی دانش‌آموز، پرورش حافظه طی برنامه درسی، عمل‌گرایی در برنامه‌های درسی، تجربه‌محوری در برنامه‌های درسی، تأکید بر نقد و نظر در برنامه‌های درسی و پرورش بعد دینی و معنوی دانش‌آموز اشاره



نمود. بنا به اعتقاد صیادی تورانلو و ثقفی (۱۳۹۶) پیامدهای اخلاق کار اسلامی در دو حوزه فردی شامل حفظ کرامت انسانی، آرامش فردی و آرامش در محیط کار و حوزه اجتماعی شامل تقویت ارتباطات اجتماعی و عدالت اجتماعی محقق می‌شود. نتایج پژوهش میرکمالی و حاج خزیمه (۱۳۹۵) نشان داد که اخلاق حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شامل هفت مؤلفه اساسی صداقت، عدالت، مسئولیت‌پذیری، حفظ کرامت انسانی، احترام، قانون‌پذیری و وفاداری است. مقوله‌های اصلی پژوهش ادیب و همکاران (۱۳۹۵) در الگوی مطلوب آموزش فناوری شامل: ماهیت فناوری و مفاهیم فناورانه؛ رابطه فناوری با جامعه، طراحی و حل مسئله فناورانه؛ شایستگی‌های غیرفنی و فنی؛ توانایی انتخاب و استفاده از فناوری در زمینه‌های مختلف از جمله فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات، حمل و نقل، پزشکی، انرژی، تولید، ساختمان، کشاورزی و اقتصاد خانه اند. حسنی (۱۳۹۵) در پژوهشی با هدف شناسایی نحوه مواجهه (رویکرد) نظام تربیت رسمی و عمومی با تربیت اخلاقی به این نتیجه دست یافت که وضع موجود برنامه درسی تربیت اخلاقی «فراینده درسی تربیت اخلاقی آشفته» است. و پیشنهاد کرد که فراینده درسی تربیت اخلاقی برای دوره ابتدایی تدوین و تصویب بشود. فرمینی فراهانی و همکاران (۱۳۹۳) مؤلفه‌های منشور اخلاق دانش‌آموزی را در چهار عرصه اخلاقی؛ ارتباط با دانش‌آموز، همسالان، معلمان و کادر اداری مدرسه و محیط مدرسه بررسی نمودند. نتایج پژوهش میرشاه جعفری و کلباسی (۱۳۸۸) نشان داد که باید آموزش اخلاق به منزله یک درس در برنامه درسی یا در ارتباط با دروس دیگر توسط دست‌اندرکاران تربیتی، به ویژه معلمان، مورد توجه قرار گیرد. برای تربیت اخلاقی می‌توان سه بعد شناختی، عاطفی و عملی در نظر گرفت. در این ابعاد، توانایی‌ها و قابلیت‌هایی از حیث دانش، گرایش و عمل در فرد پدید می‌آید.

بورک<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی تحت عنوان «اجرای برنامه درسی تربیت اخلاقی در مدارس متوسطه ایرلند» به ارائه یک رویکرد اجرایی متشکل از حوزه مدرسه، فضای گسترده مدرسه، ویژگی‌های برنامه درسی و معلم پرداختند. یافته‌های آنان حاکی از آن بود که این برنامه درسی فضای مثبتی را در مدارس پرورش می‌دهد که در آن دانش‌آموزان به دلیل دسترسی به این برنامه درسی، احساس تعلق بیشتری به مدرسه دارند. نتایج یافته‌های پژوهش بلیزبی<sup>۲</sup> (۲۰۲۰) نشان داد که برنامه درسی درک اخلاقی استرالیا از تلقین و ذهنیت‌گرایی جلوگیری می‌کند و

- 
1. Bourke
  2. Bleazby



هدف آن پرورش سه عنصر اصلی تربیت اخلاقی است: (۱) درک مسائل و مفاهیم اخلاقی (۲) مهارت تحقیق اخلاقی و (۳) عادات و ارزش‌های اخلاقی (به عنوان مثال صداقت و مراقبت). برنامه فلسفه برای کودکان (P4C)، که به شدت تحت تأثیر ایده‌های دیویی قرار دارد، روش‌های عملی برای اجرای برنامه درسی درک اخلاقی در زمینه‌های مختلف موضوعی در هر دو سطح ابتدایی و متوسطه را ارائه می‌دهد. داکاچ<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی رابطه بین فناوری آموزشی و اخلاق: مطالعه موردی یک مدرسه متوسطه اول کاتولیک آمریکایی» دریافت که یک همبستگی احتمالی بین استفاده دانش آموزان از وسایل دیجیتال و رشد اخلاقی آن‌ها وجود دارد. پارکوویک<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) بیان می‌کند که ایجاد هرگونه چارچوب برنامه درسی آموزش فناوری باید با در نظر گرفتن مفاهیم مختلف و طبقه‌بندی دانش فناورانه و همچنین شناخت نوع دانش باشد. پیول<sup>۳</sup> (۲۰۱۸) در زمینه مؤلفه‌های برنامه درسی آموزش فناوری در برنامه درسی ملی مالت در حدود سال‌های (۱۹۹۹ تا ۲۰۱۶) معتقد است که آنچه متصور می‌شود نبود درک درستی از آموزش فناوری در مدارس و یادمان<sup>۴</sup> برنامه درسی فناوری است که فقط به وسیله منشأهای حرفه‌ای و شغلی، هدایت می‌شود. نیشینو (۲۰۱۷) در پژوهشی به بررسی چالش توسعه ابتکار برنامه‌های درسی معنی‌دار برای تربیت اخلاقی در ژاپن پرداخته است و اذعان می‌کند که یادگیری فعال، مانند بحث، کار مشارکتی و حل مسئله، توانایی‌های فراگیران برای تفکر عمیق و اقدام پیشگیرانه را افزایش می‌دهد. نتایج یافته‌های پژوهش سیگیو<sup>۵</sup> (۲۰۱۶) نشان داد که یک برنامه درسی ساختارمند و یکپارچه در مدرسه، منجر به رشد اخلاقی در دانش‌آموزان خواهد شد. رینسفیلد<sup>۶</sup> (۲۰۱۶) معتقد است که آموزش فناوری در بسیاری از برنامه‌های آموزشی به عنوان یک موضوع مهارتی و پیشه‌ورزی، بخشی از برنامه درسی متوسطه نیوزیلند بوده است. آوتیو<sup>۷</sup> (۲۰۱۶) اظهار می‌کند که تغییرات در اقتصاد، طبیعت، تولید و جامعه همراه با افزایش سطح آگاهی علمی و فناورانه باعث تقاضای تغییر در آموزش مدارس در زمینه‌ی آموزش فناوری

- 
1. Daccache
  2. Purković
  3. Pule
  4. Nostalgia
  5. Segev
  6. Reinsfield
  7. Autio

شده است. نتایج پژوهش ناریناسمی و ون مامات<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) در زمینه استفاده معلمان تربیت اخلاقی از فناوری اطلاعات و ارتباطات نشان داد که غالب معلمان در زمینه آموزش اخلاقی، از فناوری ارتباطات و اطلاعات استفاده نمی‌کنند و این نشان دهنده‌ی این امر مهم است که آموزش معلمان در راستای کاربرد فناوری ارتباطات و اطلاعات به عنوان یک ابزار آموزشی مناسب برای ایجاد فضای یادگیری مثبت، یک امر حیاتی و ضروری است. شیوه‌های آموزشی برنامه‌ی درسی رسمی عمدتاً بر مشارکت دانش‌آموز با موضوع فناوری در فعالیت‌ها، طراحی مسئله و فرصت‌های حل مسئله تاکید می‌کنند و از شیوه‌های دیگر شامل ارائه‌ی مطلب، مباحثه، مجلات و بحث و گفتگو نیز استفاده شده‌است. کانانوجا<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) خاطر نشان کرد که وظیفه اصلی آموزش و پرورش کاربردی و فناوری در تعلیم و تربیت عمومی آموزش برای کار بوده است. هدف پژوهش لوسی و گرن<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) بررسی چارچوبی برای در نظر گرفتن فناوری آموزشی اخلاقی برای دانش‌آموزان بود که میزان رشد سیاست‌های فناوری را در پنج بعد (خاصیت، آزادی بیان<sup>۴</sup>، حریم خصوصی<sup>۵</sup>، قابلیت دسترسی<sup>۶</sup> و پاسخگویی<sup>۷</sup>) بررسی کند؛ آنان به این نتیجه رسیدند که این ابعاد با هم در تداخل و در تعامل هستند تا مشکلی از معضلات اخلاقی را برطرف کنند. آکسای<sup>۹</sup> (۲۰۰۸) پژوهشی در مورد مباحث اخلاقی (حریم خصوصی، هک کردن، دارایی، کپی‌رایت، اخلاق در شبکه، خرابکاری، دسترسی و دقت) در آموزش از نظر معلمان، دانش‌آموزان، مدارس و شرکت‌های نرم‌افزاری انجام داد. او خاطر نشان کرد از دیدگاه آموزشی، معلمان باید بدانند که چگونه از فناوری به عنوان یک ابزار آموزشی بهره‌برداری کنند چراکه بسیاری از دانش‌آموزان در خانه از کامپیوتر استفاده می‌کنند، اما به طور کلی نمی‌دانند چگونه از آن به عنوان ابزاری برای یادگیری بهره ببرند. معلمان باید پیشینه کافی داشته باشند تا تصمیم بگیرند از کدام فناوری‌ها و چگونه استفاده کنند. اهداف اصلی آموزش فناوری بنا به اعتقاد

- 
1. Narinasamy & Wan Mamat
  2. Kananoja
  3. Lucey & Grant
  4. Property
  5. Freedom of speech
  6. Privacy
  7. Accessibility
  8. Accountability
  9. Akcay



راسنین<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) عبارت است از: درک نقش علم و فناوری در جامعه، تعادل بین فناوری و محیط، توسعه سواد فناورانه و توسعه مهارت‌هایی مثل برنامه‌ریزی، ساخت و ارزیابی، تفکر اجتماعی / وجدانی / اخلاقی، مبتکر بودن، آگاهی، انعطاف و کارآفرینی. یافته‌های تحقیق روگیس<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) نشان داد که مریبان فناوری و صنعت در تمام زمینه‌های برنامه درسی نیازمند تکمیل برنامه‌های آموزش فناوری برای داشتن ویژگی‌های حوزه عاطفی مانند: قابلیت اعتماد<sup>۳</sup>، وقت‌شناسی<sup>۴</sup>، صداقت<sup>۵</sup>، افتخار کردن به کار<sup>۶</sup>، توانایی همکاری با دیگران<sup>۷</sup> و داشتن<sup>۸</sup> نگرش ایمن اند. ماسون<sup>۹</sup> (۱۹۸۶) موضوعات اخلاقی در عصر اطلاعات را در چهار دسته: خاصیت<sup>۱۰</sup>، حریم خصوصی<sup>۱۱</sup>، دسترسی<sup>۱۲</sup> و دقت<sup>۱۳</sup> دسته‌بندی کرده است.

با توجه به مبانی نظری و پیشینه پژوهش، مسیر تحقق و عملیاتی شدن موضوعات و مسائل اخلاقی از راه برنامه‌های درسی می‌گذرد. برنامه درسی کار و فناوری نیز بنا به داشتن مفاهیمی کلیدی و مهم در رشد و گسترش مهارت‌های دانش‌آموزان در دنیای مدرن و نیز التزام و پایبندی هر چه بیشتر دانش‌آموزان به مسائل و موضوعات اخلاقی دارای اهمیت است. لذا پژوهش حاضر به دنبال شناسایی و تدوین کدهای اخلاقی برنامه درسی کار و فناوری بوده است. از این رو پژوهش حاضر در پی پاسخ به این پرسش است که:

کدهای اخلاقی برنامه درسی کار و فناوری از نظر معلمان کدام‌اند؟

## روش‌شناسی پژوهش

برای انجام این پژوهش بنا به ماهیت موضوع مورد مطالعه از روش کیفی پدیدارشناسی استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل معلمان سرگروه درس کار و فناوری در سطح

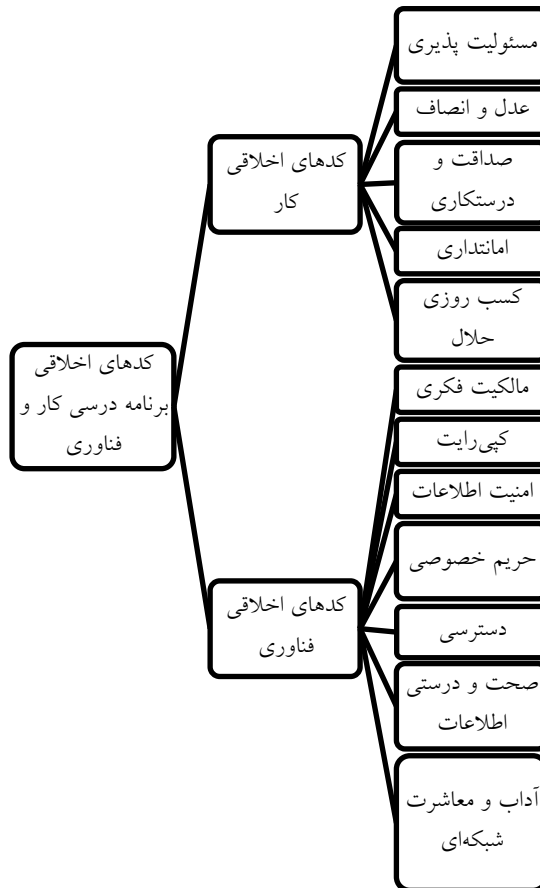
- 
1. Rasinen
  2. Rogers
  3. Dependability
  4. Punctuality
  5. Honesty
  6. Pride in workmanship
  7. Ability to cooperate with others
  8. Safe attitude
  9. Mason
  10. Property
  11. Privacy
  12. Accessibility
  13. Accuracy

کشور بود. برای نمونه‌گیری از روش هدفمند با تکنیک معیاری استفاده شد. پس از هماهنگی قبلی با دفتر تألیف کتاب‌های درسی فنی و حرفه‌ای و کار دانش، مصاحبه با ۱۳ نفر (۱۰ نفر مرد و ۳ نفر زن) از معلمان سرگروه درس کار و فناوری تا حد اشباع صورت گرفت. پس از انتخاب افراد، داده‌ها از طریق ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته جمع‌آوری شد. مدت زمان مصاحبه برای هر یک از مشارکت‌کنندگان حدود ۵۰ تا ۷۰ دقیقه به طول انجامید. قبل از شروع مصاحبه ضمن معرفی خود، هدف پژوهش، موضوع پژوهش و اصول اخلاقی برای مصاحبه‌شوندگان تشریح گردید و توافق حاصل شد که تمام گفته‌ها ضبط شود. فرایند تحلیل داده‌ها در بخش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی مورد تحلیل قرار گرفت. به این‌صورت که برای تحلیل داده‌ها در مرحله اول نتایج هر مصاحبه پس از ضبط و یادداشت‌برداری، به دقت مرور و بررسی شدند تا مقوله‌های اصلی استخراج گردند و در مراحل بعدی به منظور استخراج مفاهیم و دسته‌بندی مقوله‌ها از شیوه کدگذاری باز بهره گرفته شد. در مرحله بعدی که کدگذاری محوری بود، پژوهشگر کدهای مشابه را در کنار هم و زیر یک مفهوم انتزاعی‌تر قرار داد که همه آن‌ها را در برمی‌گرفت. پژوهشگر نام‌گذاری مفاهیم انتزاعی‌تر در مرحله کدگذاری محوری را با توجه به اصطلاحات موجود در ادبیات و مبانی نظری، زبان مورد استفاده آگاهی‌دهندگان و همچنین تحلیل خود پژوهشگر انجام داد.

روایی صوری و محتوایی سوالات مصاحبه را چند نفر از استادان رشته علوم تربیتی تایید کردند. برای تعیین اعتبار داده‌ها از راهبره‌هایی همچون بازبینی مصاحبه‌شوندگان و بازبینی پژوهشگران همکار استفاده شد. برای اطمینان از اینکه تفسیر داده‌ها نشان‌دهنده پدیده مورد مطالعه است، از روش پرسش از همکار و چک اعضا استفاده شد. بدین‌صورت که با همکاری سه پژوهشگر آشنا با روش تحقیق کیفی فرایند کدگذاری داده‌ها انجام شد. در مرحله دوم برای چک اعضا نیز یافته‌ها و کدبندی‌های استخراج‌شده از مصاحبه‌ها به چهار نفر از شرکت‌کنندگان ارائه شد و مورد تاییدشان قرار گرفت. برای قابلیت اطمینان در پژوهش حاضر، از یک ناظر خارجی استفاده شد که سابقه پژوهش کیفی و تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی داشت.

### یافته‌های توصیفی

سوال: کدهای اخلاقی برنامه درسی کار و فناوری از نظر معلمان کدام اند؟ بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش، کدهای اخلاقی برنامه درسی کار و فناوری از نظر معلمان، دارای دو مقوله اصلی: کدهای اخلاقی کار (مسئولیت پذیری، عدل و انصاف، صداقت و درستکاری، امانتداری و کسب روزی حلال) و کدهای اخلاقی فناوری (مالکیت فکری، کپی‌رایت، امنیت اطلاعات، حریم خصوصی، دسترسی، صحت و درستی اطلاعات و آداب و معاشرت شبکه‌ای) است که در زیر به آن‌ها پرداخته می‌شود. شکل ۱ کدهای اخلاقی برنامه درسی کار و فناوری را نشان می‌دهد.



شکل ۱: کدهای اخلاقی برنامه درسی کار و فناوری

**مقوله اصلی ۱: کدهای اخلاقی کار:** با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از مصاحبه، معلمان درس کار و فناوری بر کدهای اخلاقی از قبیل مسئولیت‌پذیری، رعایت عدل و انصاف، صداقت و درستکاری، امانت‌داری و کسب روزی حلال در برنامه درسی کار و فناوری تأکید داشتند که در فرایند کدگذاری این مؤلفه‌ها تحت عنوان کدهای اخلاقی کار، نام‌گذاری شد. مضامین فرعی کدهای اخلاقی کار و نقل‌قول‌های آن‌ها به شرح زیر است:

**مقوله فرعی ۱: مسئولیت‌پذیری:** مسئولیت‌پذیری از کدهای اخلاقی است که معلمان درس کار و فناوری به آن اشاره کردند. در این خصوص به چند نقل‌قول از مصاحبه‌شوندگان اشاره می‌کنیم: «به دانش‌آموزان در حد توانایی‌هایشان مسئولیت بدهید تا احساس غرور و شخصیت بکنند و به‌واسطه آن به رعایت ضوابط و مقررات تن در دهند ولی باید این نکته را در نظر داشت که در دادن مسئولیت و وظایف باید اعتدال را رعایت کرد». فرد دیگری گفت: «در سپردن فعالیت‌ها و وظایف به دانش‌آموز باید او را ملزم به پاسخگویی کنید و کاملاً برایش شرح دهید که از او چه می‌خواهید و دقیقاً باید چه کاری انجام دهد و در قبال انجام دادن آن کار چه چیزی به دست می‌آورد». فرد دیگری گفت: «یک ضرب‌المثل معروف است که می‌گوید «اگر رهبر هستی، ابتدا خودت را هدایت کن» یعنی هر فردی ابتدا قبل از اینکه خطای دیگران را اصلاح کند به فکر اصلاح خودش باشد و مسئولیت وظایف و کارهای خودش را بر عهده بگیرد».

**مقوله فرعی ۲: رعایت عدل و انصاف:** معلمان درس کار و فناوری رعایت عدل و انصاف را از کدهای اخلاقی می‌دانند. در این خصوص به چند نقل‌قول از مصاحبه‌شوندگان اشاره می‌کنیم: «وقتی انسان، حق دیگران را رعایت کند همان‌طوری که برای خود آن حق را لازم می‌داند یا هر آنچه را که دوست دارد برای دیگری هم دوست داشته باشد این نشانه بارز رعایت انصاف است. دانش‌آموزی که قرار است وارد جامعه شده و درآینده در زمینه کار و حتی در کل زندگی باید نشانه‌های اخلاقی را بداند و خود را به رعایت آن‌ها ملزم کند». فرد دیگری گفت: «از لحاظ اخلاقی دانش‌آموز درس کار و فناوری باید با مقوله‌هایی چون رعایت حقوق دیگران در زندگی و بالاخص در انجام معاملات و کارهای تجاری و به‌طورکلی کسب و کار آشنایی نسبی داشته و ارزش و جایگاه آن در نزد وی مشخص باشد».

**مقوله فرعی ۳: صداقت و درستکاری:** صداقت و درستکاری از کدهای اخلاقی است که معلمان درس کار و فناوری به آن اشاره کردند. در این خصوص به چند نقل‌قول از مصاحبه‌شوندگان



اشاره می‌کنیم: «اگر دقت کنید درخواهید یافت که مشخصه بارز بسیاری از افراد موفق در زمینه کسب و کار و یا کارآفرینان برتر همان صداقت در میان مجموعه کاری خودشان است به عبارتی درستکاری یعنی انجام دادن کار درست، چراکه آن همان کارِ درستی است که باید صورت پذیرد و این همان چیزی است که موجب پیشرفت و موفقیت می‌شود». فرد دیگری گفت: «گفتن حقیقت از جمله ضروریات اخلاقی روابط انسانی هر فردی در هر شغلی است. صداقت داشتن خیلی بهتر از فریب دادن دیگران است. ما اول باید یاد بگیریم با خودمان رو راست باشیم بعد در حق دیگران هم آن را رعایت کنیم».

**مقوله فرعی ۴: امانت‌داری:** معلمان درس کار و فناوری امانت‌داری را از کدهای اخلاقی می‌دانند. در این خصوص به چند نقل قول از مصاحبه‌شوندگان اشاره می‌کنیم: «امروزه در ارتباط با نهادها و سازمان‌های کسب و کار، حفظ و رعایت امانت در همه ملزومات کار بسیار ضروری و حائز اهمیت بوده و این مورد از اصول مهم و منشورهای اخلاقی سازمان‌هاست». فرد دیگری گفت: «وقتی ما می‌گوییم امانت‌داری در کار عنصری مهم و حیاتی است منظور این است که آن امانت‌داری شامل امانت‌داری در حفظ اسرار کار، امانت‌داری در مواظبت از وقت کار، امانت‌داری در نگهداری از اموال صاحب‌کار و امانت‌داری در رسیدن به اهداف آن موسسه می‌شود».

**مقوله فرعی ۵: کسب روزی حلال:** کسب روزی حلال از کدهای اخلاقی است که معلمان درس کار و فناوری به آن اشاره کردند. در این خصوص به چند نقل قول از مصاحبه‌شوندگان اشاره می‌کنیم: «راه کسب درآمد صحیح و قانونی و دست‌رنج یک فرد باید از راه و روش‌های مقبول جامعه و مورد قبول سنت حاصل شده باشد». فرد دیگری گفت: «دین اسلام همه صاحبان مشاغل را به کسب حلال دعوت و از حرام‌خواری، کم‌فروشی و گران‌فروشی نهی کرده است. لذا در صورتی که قرار است راه به دست آوردن معاش در برنامه درسی باشد ضروری است دانش‌آموز با مفاهیمی چون: تقلب، رشوه، احتکار، قاچاق، گران‌فروشی یا کم‌فروشی آشنا بشود». فرد دیگری گفت: «انجام کارها و وظایف شغلی باید به‌طور کامل و بر مبنای درست‌کاری و در راستای پایبندی به بهبود و ارتقای خود و دیگران و برآوردن نیاز مشتری صورت‌پذیرد».

**مقوله اصلی ۲: کدهای اخلاقی فناوری:** با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از مصاحبه، معلمان درس کار و فناوری بر کدهای اخلاقی از قبیل مالکیت فکری، کپی‌رایت، امنیت اطلاعات، حریم خصوصی، دسترسی، صحت و درستی اطلاعات و آداب معاشرت شبکه‌ای در برنامه درسی کار



و فناوری تأکید داشتند که در فرایند کدگذاری این مؤلفه‌ها تحت عنوان کدهای اخلاقی فناوری، نام‌گذاری شد، مضامین فرعی کدهای اخلاقی فناوری به شرح زیر است:

**مقوله فرعی ۱: مالکیت فکری:** مالکیت فکری از کدهای اخلاقی است که معلمان کار و فناوری به آن اشاره کردند. در این خصوص به چند نقل قول از مصاحبه‌شوندگان اشاره می‌کنیم: «وقتی من مطلبی می‌نویسم یا ایده و اختراعی دارم من صاحب و مالک آن هستم. وقتی دانش‌آموزم ایده‌ای دارد که می‌شود آن را انجام داد باید او را تفهیم کنم که صاحب آن ایده اوست و کسی نمی‌تواند آن ایده یا فکر را از او خلع کند». فرد دیگری گفت: «آشنایی دانش‌آموزان با حقوق مالکیت فکری به آن‌ها کمک می‌کند تا از نتایج کار و تلاش‌هایشان مطلع شده و از آن در راستای خلق و نوآوری بهره ببرند». فرد دیگری گفت: «در زمینه راه‌اندازی کسب و کارهای جدید، حمایت از مالکیت فکری موجب رشد و توسعه و ارتقا شده و اهمیت آشنایی با آثار و پیامدهای این موارد باید برای دانش‌آموزان در محتوای درسی و موقعیت‌های آموزشی مقتضی تبیین و تشریح گردد».

**مقوله فرعی ۲: کپی‌رایت:** کپی‌رایت از کدهای اخلاقی است که معلمان کار و فناوری به آن اشاره کردند. در این خصوص به چند نقل قول از مصاحبه‌شوندگان اشاره می‌کنیم: «از جمله الزامات ضروری که جای آن در برنامه درسی کار و فناوری خالی است قانون کپی‌رایت است. یک دانش‌آموز درس کار و فناوری بایستی از حق و حقوق انحصاری متعلق به یک اثر یا محصول آگاهی داشته باشد». فرد دیگری گفت: «آموزش و آگاهی بخشی در مورد کپی‌رایت، زمینه احترام را در دانش‌آموز نسبت به پدیدآورندگان آثار ایجاد خواهد کرد». فرد دیگری گفت: «بسیاری از برنامه‌های کامپیوتری، فیلم‌ها، موسیقی و... که ما با آن‌ها سروکار داریم مشمول قانون کپی‌رایت هستند و دانش‌آموز باید این را بداند که ما اجازه نداریم آن‌ها را به صورت رایگان مورد استفاده قرار دهیم».

**مقوله فرعی ۳: امنیت اطلاعات:** معلمان کار و فناوری امنیت اطلاعات را از کدهای اخلاقی می‌دانند. در این خصوص به چند نقل قول از مصاحبه‌شوندگان اشاره می‌کنیم: «به نظر من دانش‌آموز باید در درس کار و فناوری با یکسری اصطلاحات از جمله: سرقت، خرابکاری، اخاذی و سوء استفاده از اطلاعات و داده‌ها آشنا شود. مخصوصاً در ارتباط با نرم‌افزارهایی که در سیستم‌ها، رایانه‌ها و موبایل‌ها اختلال ایجاد می‌کنند». فرد دیگری گفت: «برای آشنایی بیشتر



دانش‌آموزان با اصطلاحاتی چون حفاظت از اطلاعات، محرمانه بودن اطلاعات و یکپارچگی اطلاعات لازم است که در آن دسته از پروژه‌های دانش‌آموزان که با اینترنت و منابع آنلاین سروکار دارند این موارد بیشتر نمود و ظهور پیدا کنند». فرد دیگری گفت: «امنیت و حفاظت از اطلاعات گاهی به معنی حفاظت از اطلاعات برای جلوگیری از سوءاستفاده دیگران است و گاهی به معنی حفاظت از سیستم‌ها و ابزارها و خود رایانه است و لذا دانش‌آموز باید نسبت به یکسری موارد از جمله تعیین رمزهای عبور برای کامپیوترهای شخصی، تلفن‌های همراه و در اختیار قرار ندادن رمزهای عبور به دیگران و بررسی کردن تنظیمات امنیتی سایت‌ها و... اطمینان حاصل کند».

**مقوله فرعی ۴: حریم خصوصی:** حریم خصوصی از کدهای اخلاقی است که معلمان کار و فناوری به آن اشاره کردند. در این خصوص به چند نقل قول از مصاحبه شونده‌گان اشاره می‌کنیم: «دانش‌آموزی که سروکارش با فناوری و فضای مجازی است باید در این رابطه حساسیت داشته باشد مخصوصاً در ارتباط با اطلاعاتی که قرار است منتشر کند یا به اشتراک بگذارد که مبدا مشکلی برای فرد ایجاد کند». فرد دیگری گفت: «با گستره استفاده دانش‌آموزان از شبکه‌های مجازی و اینترنت و محیط‌های آنلاین، خطری که دانش‌آموزان و یا به طور کلی کاربران را تهدید می‌کند سهل انگاری و یا نداشتن توجه و دقت کافی در حفظ اطلاعات و حریم خصوصی کاربران است که ممکن است صدمات جبران ناپذیری را متوجه آنان و یا شخص دیگری کند». فرد دیگری گفت: «از آنجایی که ممکن است دانش‌آموز با حفظ حریم خصوصی در فضای مجازی آشنایی نداشته باشد این وظیفه من معلم است که در این زمینه دانش‌آموزان را نسبت به حفظ حریم خصوصی و اطلاعاتی که به زندگی خصوصی افراد مربوط می‌شود و شیوه حفاظت و نگهداری از آن‌ها آگاه کنم».

**مقوله فرعی ۵: دسترسی:** معلمان کار و فناوری دسترسی را از کدهای اخلاقی می‌دانند. در این خصوص به چند نقل قول از مصاحبه شونده‌گان اشاره می‌کنیم: «وقتی از توزیع عادلانه فناوری یا منابع اطلاعاتی حرف می‌زنیم منظورمان همان دسترسی به فناوری است». فرد دیگری گفت: «وظیفه معلم آگاهی بخشیدن به دانش‌آموزان در دسترسی به اطلاعات در محیط مدرسه و خانه است. وقتی می‌گوییم دسترسی آزاد اطلاعات منظور همه گونه‌های اطلاعاتی است و این یک زنگ خطر برای دانش‌آموزان به حساب می‌آید چراکه دانش‌آموزان ذاتاً افراد کنجکاو هستند و

سعی می‌کنند به انواع صفحات اینترنتی و فضای مجازی سر بزنند». فرد دیگری گفت: «همیشه مانع ایجاد کردن، بستن و به اصطلاح فیلتر کردن تنها راه کار نیست چراکه دانش‌آموزان راه‌های نفوذ کردن را پیدا خواهند کرد. به جای این موارد باید زمینه‌ها و بسترهای فرهنگی و آموزشی لازم را ایجاد نمود».

**مقاله فرعی ۶: صحت و درستی اطلاعات:** صحت و درستی اطلاعات از کدهای اخلاقی است که معلمان کار و فناوری به آن اشاره کردند. در این خصوص به چند نقل قول از مصاحبه شونده‌گان اشاره می‌کنیم: «این نکته را نباید فراموش کنیم که در ارائه و انتشار اطلاعات غلط و نادرست در فضای مجازی توسط کاربران هیچ محدودیتی نیست لذا وظیفه معلم است که دانش‌آموزان را در برابر خواندن و اعتماد کردن و صحت اطلاعات واقعی و غیر واقعی محافظت کند». فرد دیگری گفت: «در گشت و گذارها در محیط‌های اینترنتی و فضای مجازی باید یادگرفت که هر اطلاعاتی را باور نکنیم و شکاک باشیم و تحقیق و بررسی کنیم که آن اطلاعات تا چه حد صحت دارد و از چه منابعی بهره برده است». فرد دیگری گفت: «چه می‌شود که ما شایعه‌ای که در سطح وسیع در فضای مجازی پخش می‌شود را سریع باور می‌کنیم. اصولاً باید چکار کنیم تا دانش‌آموز و حتی خود ما معلمان، اخبار واقعی را از اخبار کذب تشخیص دهیم!». **مقاله فرعی ۷: آداب و معاشرت شبکه‌ای:** معلمان کار و فناوری آداب و معاشرت شبکه‌ای را از کدهای اخلاقی می‌دانند. در این خصوص به چند نقل قول از مصاحبه‌شونده‌گان اشاره می‌کنیم: «اما چیزی که در این مبحث از نظر من اهمیت بیشتری دارد رعایت ادب و احترام در فضای مجازی است. ما باید همیشه حواسمان به نوع رفتارمان مخصوصاً در دنیای ارتباطات باشد». فرد دیگری گفت: «این درست است که ما وارد هر محیط رسمی و غیررسمی می‌شویم باید حد و حدود و ضوابط آنجا را رعایت کنیم. این مسئله در ارتباط با فضای مجازی و رعایت ضوابط آن برای دستیابی به احترام شایسته توجه جدی است».

کدهای (گزینشی، محوری و باز) اخلاقی برنامه درسی کار و فناوری در جدول ۱ آمده است.

**جدول ۱: کدهای اخلاقی برنامه درسی کار و فناوری**

کدهای گزینشی	کدهای محوری	کدهای باز
اخلاق کار	مسئولیت‌پذیری	در حد توانایی‌هایشان مسئولیت بدهید، احساس غرور و احساس شخصیت کردن، تن‌دادن به رعایت ضوابط و مقررات، در نظر گرفتن جانب اعتدال، آن‌ها را ملزم به پاسخگویی کند،

کدهای گزینشی	کدهای محوری	کدهای باز
		توضیح دادن برای قانع شدن و خواستن دقیق انتظارات، برعهده گرفتن وظایف خود فرد
	رعایت عدل و انصاف	حق دیگران را رعایت می‌کند، هرآنچه را دوست دارد برای دیگری هم می‌پسندد، خود را در کار ملزم به رعایت نشانه‌های اخلاقی کند، حقوق دیگران در زندگی و کسب و کار را رعایت کند، برای کار ارزش قائل شود و جایگاه آن نزد فرد مشخص باشد.
	صداقت و درستکاری	صداقت داشتن افراد موفق در مجموعه کاری، درست انجام دادن کار، کار درست موجب پیشرفت و موفقیت می‌شود، حقیقت در گفتار و رفتار در کارها، روراست بودن با خود در کار، خودمان را گول نزنیم.
	امانت‌داری	حفظ اسرار کار، مواظبت در کار، نگهداری از اموال صاحب کار، دستیابی به اهداف کار، تلاش در رسیدن به نتایج نهایی کار.
	کسب روزی حلال	کسب درآمد از راه‌های صحیح و قانونی، حاصل دسترنج یک فرد از راه‌های مقبول جامعه، تاکید دین اسلام بر کسب معاش از راه حلال، نهی کردن از حرام خواری، کم‌فروشی و گران‌فروشی، پرهیز از تقلب، رشوه، احتکار، قاچاق و... در کار، توصیه به درست‌کاری و پایبندی به کار و بهبود و ارتقای خود و دیگران در راستای نیاز مشتریان.
اخلاق فناوری	مالکیت فکری	صاحب و مالک یک ایده و فکر بودن، پیشگیری از جعل نام و اثر به سود دیگران، اطلاع از نتایج کار خود و دیگران و بهره‌مندی از آن در راستای خلق و نوآوری، حمایت از مالکیت فکری موجب رشد و توسعه و ارتقا می‌شود.
	کپی‌رایت	آگاهی از حق و حقوق انحصاری متعلق به یک اثر یا محصول، ایجاد زمینه احترام نسبت به پدیدآورندگان آثار، عدم دانلود رایگان انواع و اقسام برنامه‌ها بدون اجازه، رعایت حقوق پدیدآورندگان آثار.
	امنیت اطلاعات	آشنایی با سرقت، خرابکاری، اخاذی و سوء استفاده از اطلاعات و داده‌ها، محرمانه بودن اطلاعات و یکپارچگی آنها در فضای مجازی و محیط وب، حفاظت از اطلاعات برای جلوگیری از

کدهای گزینشی	کدهای محوری	کدهای باز
	حریم خصوصی	سوءاستفاده دیگران، حفاظت از سیستم‌ها و ابزارها، تعیین رمزهای عبور مطمئن برای رایانه‌ها، بررسی تنظیمات امنیتی. کنترل داده‌ها و اطلاعات شخصی و خصوصی، حمایت کاربران در برابر تجسس‌ها، حمایت از وجه و اعتبار خود در برابر تجسس‌ها، مصون ماندن از دسترس دیگران، حساسیت اطلاعاتی در زمینه انتشار آن، سهل‌انگاری و یا نداشتن توجه و دقت کافی در حفظ اطلاعات و حریم خصوصی کاربران، پیشگیری از ایجاد صدمات و خسارت به کاربران.
	دسترسی	توزیع عادلانه فناوری یا منابع اطلاعاتی، دسترسی به فناوری، دسترسی به اطلاعات در مدرسه و خانه و هر مکان دیگر، دسترسی به انواع و اقسام اطلاعات، پیدا کردن راه‌های نفوذ به سایت‌ها، کنجکاوی در صفحات مجازی و اینترنتی.
	صحت و درستی اطلاعات	حفاظت از دانش‌آموزان در برابر اطلاعات غلط در فضای مجازی با کسب اطلاعات دقیق و صحیح، استفاده از منابع اصیل و واقعی در دستیابی به اطلاعات، اطمینان از سایت‌ها و منابع اینترنتی، شکاک بودن در دستیابی به واقعیت، تحقیق و بررسی کردن در زمینه دستیابی به اطلاعات، زود باور نباشیم و اطلاعات موثق کسب کنیم.
	آداب و معاشرت شبکه‌ای	رعایت ادب و احترام در فضای مجازی و محیط‌های اینترنتی، رعایت حد و حدود روابط و گفت‌وگوهای مجازی، پایبندی به قوانین و مقررات گروه‌ها و کانال‌های مجازی و تمکین در برابر آن‌ها، داشتن روابط مبتنی بر اخلاق‌مداری.

## بحث و نتیجه‌گیری

وجود عنصر اخلاق در کنار عناصر تعقل، ایمان، علم و عمل در الگوی هدف‌گذاری برنامه درسی ملی نشان از ارزش قائل شدن و توجه جدی به حوزه مسائل اخلاقی در دستیابی دانش‌آموزان به مرتبه‌ای از شایستگی‌های پایه است. این ضرورت توجه به عنصر اخلاقی در برنامه درسی زمانی بیشتر جلوه می‌کند که دانش‌آموزان را برای متعهد شدن به ارزش‌های اخلاقی از جمله: صدق، صبر، احسان و رأفت، حسن خلق، حیا، شجاعت، خویش‌داری، قدرشناسی، رضا،

عدالت، قناعت، نوع دوستی و تکریم والدین و معلم در شئون و مناسبات فردی و اجتماعی؛ ارزش قائل شدن برای کار و معاش حلال و داشتن روحیه تلاش مستمر؛ التزام به اصول و ارزش‌های اخلاقی را در استفاده از علوم و فناوری‌های نوین رشد و پرورش دهیم (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱).

هدف پژوهش حاضر شناسایی و تدوین کدهای اخلاقی برنامه درسی کار و فناوری دوره اول متوسطه از نگاه معلمان بود. بررسی مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان در تحقیق نشان داد که در مجموع کدهای اخلاقی برنامه درسی کار و فناوری از نظر معلمان، دو مقوله اصلی و دوازده مقوله فرعی؛ کدهای اخلاقی کار (مسئولیت‌پذیری، عدل و انصاف، صداقت و درستکاری، امانت‌داری و کسب روزی حلال) و کدهای اخلاقی فناوری (مالکیت فکری، کپی‌رایت، امنیت اطلاعات، حریم خصوصی، دسترسی، صحت و درستی اطلاعات و آداب و معاشرت شبکه‌ای) را شامل می‌شود.

کدهای اخلاقی کار بنا به نظر معلمان آن دسته از کدهاست که دارای ویژگی‌هایی چون واگذاری مسئولیت‌ها در حد توانایی دانش‌آموزان، ایجاد حس غرور و حس شخصیت، تن‌دادن به رعایت ضوابط و مقررات، در نظر گرفتن جانب اعتدال در کارها، پاسخگو بودن در قبال وظایف و کارها و... در بعد مسئولیت‌پذیری؛ رعایت حق و حقوق دیگران در کارها، روحیه بخشش و گذشت داشتن، داشتن میانه روی در رفتار و برخورد با دیگران، ارزش قائل شدن برای کار و هدف و... در بعد رعایت عدل و انصاف؛ صادق بودن در کار و در مجموعه‌های کاری، درست انجام دادن کار، حقیقت در گفتار و رفتار در کارها و... در بعد صداقت و درستکاری؛ حفظ اسرار کار، مواظبت در کار، نگهداری از اموال صاحب کار، دستیابی به اهداف کار، تلاش در رسیدن به نتایج نهایی کار و... در بعد امانت‌داری؛ کسب درآمد از راه‌های صحیح و قانونی، کسب معاش از راه‌های مقبول و حلال در جامعه، نپسندیدن از حرام‌خواری، کم‌فروشی و گران‌فروشی، پرهیز از تقلب، رشوه، احتکار، قاچاق در کار و... در بعد کسب روزی حلال باشد.

در مجموع یافته‌های پژوهش در زمینه کدهای اخلاقی کار (مسئولیت‌پذیری، عدل و انصاف، صداقت و درستکاری، امانت‌داری و کسب روزی حلال) با نتایج پژوهش میرکمالی و حاج خزیمه (۱۳۹۵) در ارتباط با مؤلفه‌های صداقت، عدالت، مسئولیت‌پذیری؛ با پژوهش صیادی تورانلو و ثقفی (۱۳۹۶) در ارتباط با پیامدهای اخلاق کار اسلامی در حوزه اجتماعی؛ با پژوهش

ملکی و همکاران (۱۳۹۸) در مقوله مهارت‌های اخلاقی کار و فناوری و با پژوهش بلیزی (۲۰۲۰) در عادات و ارزش‌های اخلاقی (صداقت و مراقبت) همخوان بوده است.

کدهای اخلاقی فناوری بنا به نظر معلمان به آن دسته از کدها گفته می‌شود که دارای ویژگی‌هایی چون صاحب و مالک یک ایده و فکر بودن، پیشگیری از جعل نام و اثر به سود دیگران، اطلاع از نتایج کار خود و دیگران و بهره‌مندی از آن در راستای خلق و نوآوری و ... در بعد مالکیت فکری؛ آگاهی از حق و حقوق انحصاری متعلق به یک اثر یا محصول، ایجاد زمینه احترام نسبت به پدیدآورندگان آثار، دانلود نکردن رایگان انواع و اقسام برنامه‌ها بدون اجازه، رعایت حقوق پدیدآورندگان آثار در بعد کپی‌رایت؛ آشنایی با سرقت، خرابکاری، اخاذی و سوء استفاده از اطلاعات و داده‌ها، محرمانه بودن اطلاعات و یکپارچگی آن‌ها در فضای مجازی و محیط وب، حفاظت از اطلاعات، حفاظت از سیستم‌ها و ابزارها؛ در بعد امنیت اطلاعات؛ کنترل داده‌ها و اطلاعات شخصی و خصوصی، حمایت کاربران در برابر تجسس‌ها، حمایت از وجه و اعتبار خود در برابر تجسس‌ها، مصون ماندن از دسترس دیگران، دسترسی نداشتن دیگران به محیط شخصی و اطلاعات وی بدون رضایت قبلی در بعد حریم خصوصی؛ توزیع عادلانه فناوری یا منابع اطلاعاتی، دسترسی به فناوری، دسترسی به اطلاعات در مدرسه و خانه و هر مکان دیگر، پیدا کردن راه‌های نفوذ به سایت‌ها، کنجکاوی در صفحات مجازی و اینترنتی در بعد دسترسی؛ حفاظت از دانش‌آموزان در برابر اطلاعات غلط در فضای مجازی با کسب اطلاعات دقیق و صحیح، استفاده از منابع اصیل و واقعی در دستیابی به اطلاعات، اطمینان از سایت‌ها و منابع اینترنتی، شکاک بودن در دستیابی به واقعیت، تحقیق و بررسی کردن در زمینه دستیابی به اطلاعات در بعد صحت و درستی اطلاعات؛ رعایت ادب و احترام در فضای مجازی و محیط‌های اینترنتی، رعایت حد و حدود روابط و گفتمان‌های مجازی، پایبندی به قوانین و مقرارت گروه‌ها و کانال‌های مجازی و تمکین در برابر آن‌ها، داشتن روابط مبتنی بر اخلاق‌مداری در بعد آداب و معاشرت شبکه‌ای است.

در مجموع یافته‌های پژوهش در زمینه کدهای اخلاقی فناوری (مالکیت فکری، کپی‌رایت، امنیت اطلاعات، حریم خصوصی، دسترسی، صحت و درستی اطلاعات و آداب و معاشرت شبکه‌ای) با نتایج پژوهش ماسون (۱۹۸۶) در ارتباط با موضوعات اخلاقی چون: حریم خصوصی، دسترسی و دقت؛ با پژوهش راسنین (۲۰۰۳) در بعد تفکر اجتماعی/وجدانی/اخلاقی؛ با پژوهش آکسای (۲۰۰۸) در ارتباط با مباحث اخلاقی همچون: حریم خصوصی، دارایی،

کپی‌رایت، اخلاق در شبکه، دسترسی و دقت و با پژوهش لوسی و گرنیت (۲۰۰۹) در ارتباط با ابعاد حریم خصوصی، قابلیت دسترسی همخوان بوده است.

به طور کلی ارزش‌ها، مسائل و موضوعات اخلاقی در همه عرصه‌های زندگی در محتوای برنامه‌های درسی به صورت آشکار یا ضمنی وجود دارد و در مورد برنامه درسی کار و فناوری نیز این موضوع صحت دارد. از آنجاکه این احتمال وجود دارد که به دلیل زمان کم آموزشی و تمرکز و تاکید اهداف این درس بر کسب شایستگی‌های کار و فناوری، فرصت کمی باقی بماند تا معلمان و کارشناسان به توضیح و تشریح اهداف و کدهای اخلاقی این درس بپردازند. لذا یافته‌های پژوهش حاضر در زمینه شناسایی مؤلفه‌ها و کدهای اخلاقی برنامه درسی می‌تواند تا حدودی این مشکلات را برطرف نماید.

## منابع

- Adib U, et al. (2016). *Design and validation of the optimal Pattern of Technology Education Curriculum for basic education (Basic 9- 1)*. (Doctoral dissertation) Tabriz University, Faculty of Psychology and Educational Sciences. (Text in Persian).
- Aghili, S., Alomalhoda, Fathi Vajargah, K. (2019). Examining the dominant principles in the Designing of the appropriate Model for moral Education in the Elementary Period of the Iranian Educational System. *Journal of Educational Sciences*, 26(1), 15-34. (Text in Persian).
- Akçay, B. (2008). The relationship between technology and ethics: From society to schools. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(4), 120-127.
- Autio, O. (2016). Traditional craft or technology education: Development of students' technical abilities in Finnish comprehensive school. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 75-84.
- Ayati, M., Ghorani sirjani, S., Gholampour, M. (2019). Explaining the Elements of Moral Education Curriculum for Primary School Students based on Humanistic Psychology. *Bioethics Journal*, 9 (31), 47-61. (Text in Persian).
- Bleazby, J. (2020). Fostering moral understanding, moral inquiry & moral habits through philosophy in schools: a Deweyian analysis of Australia's Ethical Understanding curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 84-100.
- Bourke, M., Kinsella, W., & Prendeville, P. (2020). The Implementation of an Ethical Education Curriculum in Secondary Schools in Ireland. *Education Sciences*, 10(1), 14.
- Brown, R. A., & Brown, J. W. (2010). What is technology education? A review of the "official curriculum. *The Clearing House*, 83(2), 49-53.
- Daccache, J. (2019). *Examining the Relationship between Educational Technology and Morality: A Case Study of an American Catholic Middle School* (Doctoral dissertation), Loyola Marymount University.



- Esmaili, M, Durandish, A R. (2013). Technology education. *Magazine Growth of Secondary Education*. 19 (107), 48-51. (Text in Persian).
- Farmahinifarahani, M., Maleki, M., & Allaf, A. F. (2014). Identify and develop components of student ethical codes. *The journal of Ethics in Science & Technology*. 9(3), 68-79. (Text in Persian).
- Ghaoumibidhendi, A D, Eatemadahari, A. (2020). Effective Factors on Educating Ethics in Schools. *Ethics in science and Technology*. 14 (5) ,142-151. (Text in Persian).
- Gharamaleki, A, F. (2016). *Professional ethics, Majnoon Publications, Tehran. Professional ethics in school*. Tehran: Madreseh Publications (Text in Persian).
- Gharamaleki, A, F. (2017). *Professional ethics*. Tehran: Majnoon Publications. (Text in Persian).
- Hassani, M. (2016). Investigation of the moral education approach in formal and general education: the case of elementary schools. *Journal of Islamic Education*, 11(22), 25-51. (Text in Persian).
- Kananoja, T. (2009). Technology education in general education in Finland. In *International handbook of research and development in technology education* (pp. 41-50). Brill Sense.
- Lucey, T. A., & Grant, M. M. (2009). Ethical issues in instructional technology: An exploratory framework. *Multicultural Education & Technology Journal*, 3(3), 196-212.
- Lucy E. Bailey. (2010). Vocational Education Curriculum. In *Encyclopedia of Curriculum Studies*. London: SAGE Publications.
- Maleki, M., Liaghatdar, M., Nili, M. (2020). Phenomenological study of determining the basic skills of work and technology curriculum. *Technology of Education Journal (TEJ)*, 14(2), 369-381. (Text in Persian).
- Mason, R. O. (1986). Four ethical issues of the information age. *Mis Quarterly*, 5-12.
- Mirkamali, S., Hajkhozeime, M. (2016). Design Patterns the Professional Ethics of Elementary School Teachers: Case Study of Government boys' Primary School Teachers in Tehran. *Educational and Scholastic studies*, 5(1), 9-30. (Text in Persian).
- Mirshahjafari, E. Kalbasi, A. (2009). Ethics-oriented curriculum perspective based on character development, *Journal of Ethical Knowledge. Moral wisdom Journal*. 1(1), 171-185. (Text in Persian).
- Morris, Robert C. (2010). History of Career Education Curriculum. In *Encyclopedia of Curriculum Studies*. London: SAGE Publications.
- Narinasamy, Ilhavenil & Wan Mamat, Wan Hasmah. (2013). Utilization of Ict by Moral Education Teachers. *The Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 1(4), 44.
- Nishino, M. (2017). The challenge of developing meaningful curriculum initiatives for moral education in Japan. *Journal of Moral Education*, 46(1), 46-57.
- Pule', S. (2018). Curriculum components of technology education within the Maltese National minimum curriculum from year 1999 to 2016. *International Journal of Technology and Design Education*, 1-32.
- Purković, D. (2018). Conceptualization of Technology as a Curriculum Framework of Technology Education. In *Proceedings TIE 2018*. University of Kragujevac, Faculty of Technical Sciences Čačak, Serbia.

- Rasinen, A. (2003). An Analysis of the Technology Education Curriculum of Six Countries. *Journal of Technology Education*, 15(1), 31-47.
- Reinsfield, E. (2016). A Future-Focus for Teaching and Learning: Technology Education in Two New Zealand Secondary Schools. *Teachers and Curriculum*, 16(1), 67-76.
- Rogers, G. E. (1995). Technology Education Curricular Content: A Trade and Industrial Education Perspective. *Journal of Industrial Teacher Education*, 32(3), 59-74.
- Savage, E., & Sterry, L. (1990). A Conceptual Framework for Technology Education Part 2. *Technology Teacher*, 50(2), 7-11.
- Sayyadi Tooranloo, H., Saghafi, S. (2017). The Outcomes of the Islamic Work Ethic. *Journal of Islamic Management*, 25(4), 175-202. (Text in Persian).
- Segev, A. (2016). Does classic school curriculum contribute to morality? Integrating school curriculum with moral and intellectual education. *Educational Philosophy and Theory*, 1-10.
- Sharriari, H. (2009). IT ethics. *Wisdom and Knowledge Information Monthly*.4 (3), 33.15-19. (Text in Persian).
- Sobhaninejad, M., Ahmadabadi Arani, N., Jalalvand, T., Mohammadi, A. (2018). Explaining the curriculum of moral education in the aspect of comparative analysis of Kant's and Mullah Ahmad Naraqi's Theories. *Research in Curriculum Planning*, 15(56), 30-48. (Text in Persian).
- Supreme Council of the Cultural Revolution (2012). *National Education Curriculum Document* Tehran. Ministry of Education Organization for Educational Research and Planning (Text in Persian).
- Tavasoli, G. A. Nahavandi, M. N. (2008). A Study on Work Ethic. *Women in Development & Politics*, 6(3), 39-60. (Text in Persian).
- Williams, P. (1996). *The culture of exceptional children*, translated by Ahmad Behpajoo and others. Tehran: Besat. (Text in Persian).
- Williams, P. J. (2012), *Technology Education for Teachers*. Sense Publishers.
- Wright, R. T., & Lauda, D. (1993). Technology education—A position statement. *The Technology Teacher*, 52(4), 3-5.



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

## اثر بخشی به آموزش تنظیم هیجانی گروس بر تعلل ورزی دانشجویان دختر دانشگاه بیرجند

عطیه حسن آبادی<sup>۱</sup>، احمد خاسان<sup>۲</sup>، لیلا طالب زاوه شومتری<sup>۳\*</sup>

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۲۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱	در این پژوهش اثربخشی بسته آموزشی تنظیم هیجانی گروس بر تعلل ورزی دانشجویان دختر بررسی شده است. جامعه پژوهش دانشجویان دختر دانشگاه بیرجند را در دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ شامل می‌شود. نمونه پژوهش شامل ۳۰ نفر از دانشجویان دختر است که نمره تعلل ورزی و دشواری در تنظیم هیجان آن‌ها در پرسشنامه‌های تعلل ورزی و دشواری در تنظیم هیجان، بالا بوده است و در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شده‌اند. روش پژوهش شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و یک مرحله پیگیری است. برای آموزش تنظیم هیجانی از بسته آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس استفاده شده است. ابزار مورد استفاده پرسشنامه تعلل ورزی شوارز و دیهل (۲۰۰۰) و مقیاس دشواری در تنظیم هیجانی گراتر و رومر (۲۰۰۴) است. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد نمره آزمودنی‌ها در مرحله پس‌آزمون در متغیر تعلل ورزی و دشواری در تنظیم هیجان کاهش یافته و بیانگر این است که آموزش تاثیرگذار بوده است. بر مبنای نتایج، آموزش تنظیم هیجانی می‌تواند اثربخش باشد و علاوه بر اینکه میزان تعلل ورزی را در دانشجویان دختر کاهش می‌دهد، از طریق کاهش دادن دشواری در تنظیم هیجان، باعث تسهیل تنظیم هیجان نیز در دانشجویان می‌شود.
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی تعلل ورزی، تنظیم هیجان، دانشجویان، هیجان	

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران. atyehhassanabadi@gmail.com

۲. دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.

akhamesan@birjand.ac.ir

۳. نویسنده مسئول: استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.

L.talebzade@birjand.ac.ir



## مقدمه

یکی از عادات رفتاری بسیاری از افراد تعلل‌ورزی<sup>۱</sup> یا به آینده موکول کردن کارهاست. تعلل‌ورزی، صفتی روان‌شناختی و رفتاری رایج در جوامع معاصر است که در میان قشرها و رده‌های سنی مختلف دیده می‌شود. به ویژه، در محیط‌های آموزشی میان فراگیران، بسیار شایع است و با پیامدهای زیانباری از جمله پیشرفت تحصیلی پایین تا ترک تحصیل همراه است. پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه تعلل‌ورزی نشان می‌دهد که بسیاری از دانشجویان، در انجام وظایف تحصیلی تعلل‌ورزی را تجربه می‌کنند و تعلل‌ورزی بیش از نیمی از آن‌ها از نوع مزمن و مشکل‌ساز بوده است (بهرامی و امیری، ۱۳۹۹). در زمینه دلایل تعلل‌ورزی دیدگاه‌های نظری متفاوتی مطرح شده است. طبق اولین دیدگاه، پنج عامل باعث تعلل‌ورزی در افراد می‌شود. اولین عامل در تعلل‌کنندگان این است که توانایی کنترل و تخمین زمان لازم برای انجام کار در آن‌ها ضعیف است. دومین عامل ناتوانی در تمرکز، کم‌دقتی و توجه نداشتن به کار، رفت و آمد، و نامرتب بودن محیط است (هاول و واتسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). عامل سوم، نگرانی و ترس از شکست است. چهارمین عامل باورهای منفی فرد در مورد توانایی‌های خود و دست کم گرفتن خویش در امور است (فراری<sup>۳</sup>، ۱۹۹۲) و عامل پنجم انتظارات غیرواقعی و کمال‌گرایی<sup>۴</sup> است (جانسون و سلانی<sup>۵</sup>، ۱۹۹۶، به نقل از میرزایی، غرابی و بیرشک، ۱۳۹۲). دیدگاه دوم به تعلل‌ورزی از جنبه گذرا و موقعیتی بودن نگاه می‌کند. دیدگاه سوم بر عوامل فردی و درونی و عوامل محیطی یا بیرونی مرتبط با تعلل‌ورزی متمرکز است. تعلل‌ورزی با توجه به پیچیدگی مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، در امور روزمره به شکل‌های گوناگونی تظاهر پیدا می‌کند که از آن جمله می‌توان به تعلل‌ورزی تحصیلی، تعلل‌ورزی در تصمیم‌گیری، تعلل‌ورزی رفتاری و تعلل‌ورزی روان‌رنجورانه اشاره کرد. از بعدی دیگر تعلل‌ورزی در رفتار مرتبط با سلامت، تعلل‌ورزی اجتنابی و تعلل‌ورزی برانگیخته نیز مطرح شده است. متداول‌ترین شکل تعلل‌ورزی نوع تحصیلی است.

- 
1. Procrastination
  2. Howell & Watson
  3. Ferrari
  4. Perfectionism
  5. Jonson & Slaney

عوامل متعددی بر تعلل‌ورزی تحصیلی تأثیرگذارند. به عنوان مثال، اضطراب و افسردگی دانشجویان از طریق ایجاد افکار منفی تکرارشونده به تعلل‌ورزی در آنان منجر می‌شود (کنستانتین، انگلیش و مازمانیان<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). بر مبنای نتایج پژوهش شوت و پوزو دبولجر<sup>۲</sup> (۲۰۲۰) هرچه ذهن آگاهی فراگیران بالاتر باشد تعلل‌ورزی آن‌ها کمتر می‌شود. سیگریچی و ارزن<sup>۳</sup> (۲۰۲۰) دریافتند دل‌بستگی به فضای آموزشی به کاهش تعلل‌ورزی در فراگیران منجر می‌شود. دمیر و کوتلو<sup>۴</sup> (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان دادند اعتیاد به اینترنت بر تعلل‌ورزی تحصیلی اثرگذار است و با آن ارتباط مستقیم دارد، ولی با انگیزه تحصیلی ارتباط منفی دارد. بر مبنای نتایج پژوهش رضانی خمسی، خادمی اشکذری و نقش (۱۳۹۶) آموزش هوش هیجانی، خودکارآمدی و خودتنظیمی دانشجویان را افزایش داده و با کاهش تعلل‌ورزی باعث پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌شود.

از جمله متغیرهای مهم پیش‌بینی تعلل‌ورزی طبق پژوهش‌های انجام شده، «هیجان‌ها و تنظیم هیجانی» است. تنظیم هیجان به راهبردهایی گفته می‌شود که برای کاهش، تقویت یا حفظ تجربیات هیجانی استفاده می‌شوند (عربی، مقدم و صاحب‌الزمانی<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰). راهبردهای تنظیم هیجان پاسخ‌های شناختی به وقایع فراخواننده هیجان هستند که به صورت هشیار یا ناهشیار سعی در تعدیل شدت و یا نوع تجربه هیجانی یا خود واقعه دارند (گرانفسکی و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷). به نقل از ایمانی، الخلیل و شکری، (۱۳۹۷). آلدائو، جزایری، گلدین و گروس<sup>۷</sup> (۲۰۱۴) در نظریه‌های شناختی راهبردهای تنظیم هیجان استدلال می‌نمایند که تحریک احساسات و تنظیم آن‌ها به دلیل اهمیت ذاتی‌ای که در زندگی روزمره دارند، پیامدهای روان‌شناختی مهمی به همراه خواهند داشت (به نقل از عربی و همکاران، ۲۰۲۰). تنظیم هیجان‌ها از طریق شناخت‌ها یکی از ملزومات اساسی زندگی انسان است و به افراد در مدیریت هیجان‌ها پس از تجربه رخداد‌های تنش‌زا یاری می‌رساند (ایمانی و همکاران، ۱۳۹۷). افراد دارای قابلیت تنظیم هیجان، می‌توانند هیجان‌های خود را به خوبی ابراز کنند و در صورتی که هیجان نامناسب و شدیدی را تجربه

- 
1. Constantin, English & Mazmanian
  2. Schutte & Pozo de Bolger
  3. Çikrikçi & Erzen
  4. Demir & Kutlu
  5. Arabi, Moghaddam & Sahebalzamani
  6. Garnefski et al.
  7. Aldao, Jazaieri, Goldin & Gross



می‌نمایند آن را به شیوه‌ای مناسب مدیریت نمایند (لوگن، لویز، نگلی، متزلر و مک‌کنا،<sup>۱</sup> ۲۰۱۸) و هنگام تجربه هیجانات منفی با کاستن از شدت آن‌ها از ایجاد آسیب روان‌شناختی جلوگیری کنند (اینوود و فراری<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). آموزش تنظیم هیجان به ایجاد موفقیت و رضایت از زندگی منجر می‌شود. همچنین استفاده از راهبردهای تنظیم هیجان باعث افزایش احساسات مثبت، کاهش احساسات منفی و در نتیجه افزایش سلامت روان افراد می‌شود (عربی و همکاران، ۲۰۲۰). در زمینه تنظیم هیجان نظریه‌های متعددی ارائه شده است. یکی از برجسته‌ترین و مهم‌ترین نظریه‌ها در این زمینه مدل فرایندی گروس<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) است. گروس معتقد است هر مرحله از فرایند تولید هیجان، یک هدف نظم‌دهی بالقوه دارد و مهارت‌های نظم‌دهی هیجان می‌توانند در نقاط مختلف این فرایند به کار گرفته شوند. گروس پنج نقطه از مراحل تولید هیجان را مشخص کرده است. در این الگو دو راهبرد مطرح می‌شود یک راهبرد متمرکز بر پیشایندها<sup>۴</sup> و دیگری راهبرد متمرکز بر پاسخ<sup>۵</sup> است (حسینی و شاهمرادی‌فر، ۱۳۹۵).

تنظیم هیجانی در ابعاد مختلف زندگی تحصیلی فراگیران مؤثر است. پژوهشگران طی مطالعات خود به این نتیجه رسیده‌اند که برخورداری از تنظیم هیجانی سازگارانه با پیشرفت تحصیلی همراه است. چون هیجان‌ها بر راهبردهای شناختی و تفکر مؤثرند، در نتیجه بر توانایی یادگیری و عملکرد تحصیلی فراگیران نیز اثر می‌گذارند. این‌ها همه می‌توانند بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشند (حسینی و شاهمرادی‌فر، ۱۳۹۵). بر اساس نتایج پژوهش کیانی، کیانی، مختاری و شیرمحمدی (۱۳۹۷) هوش هیجانی، خلاقیت هیجانی و دشواری در تنظیم هیجانی در پردازش اطلاعات هیجانی فراگیران مؤثر بوده و ادراک، تعاملات و رویارویی آن‌ها با فضای آموزشی را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهند. توانایی بالا در این مؤلفه‌ها سبب سازگاری و توانایی پایین در آن‌ها سبب افزایش رفتارهای استرس‌زا و ناسازگارانه می‌شود.

هنگامی که فراگیران در فعالیت‌های یادگیری شرکت دارند، به تنظیم هیجان‌های مختلف نیاز خواهند داشت، تا مانع از تعلل‌ورزی در انجام فعالیت‌های تحصیلی گردد (استیل، ۲۰۰۷). گلاب، روان و پتريکويک<sup>۶</sup> (۲۰۱۹) در مطالعه‌ای نشان دادند افرادی که دارای خودتنظیمی هیجانی

---

1. Logan, Lopez, Nagley, Metzler & McKenna

2. Inwood & Ferrari,

3. Gross

4. Antecedent focused

5. Response focused

6. Golub, Rován & Petricevic

بالاتری هستند و افرادی که می‌توانند رفتار خود را کنترل کنند کمتر دچار تعلل‌ورزی تحصیلی می‌شوند. نتایج پژوهش ریاضی و همکاران (۱۳۹۷) نشان داد که بین عوطف منفی و تعلل‌ورزی ارتباط معناداری وجود دارد و عاطفه منفی حالاتی را در فرد ایجاد می‌کند که با حالات فرد تعلل‌ورز هم‌خوانی دارد.

با توجه به وجود رابطه میان تنظیم هیجانی با تعلل‌ورزی، در برخی پژوهش‌ها اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش تعلل‌ورزی بررسی شده است. ماهی‌گیر و کریمی باغملک (۱۳۹۹) پژوهشی با هدف مقایسه تأثیر دو روش درمانی تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی، بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان انجام داده‌اند. نتایج این پژوهش نشان داد که کارگیری این دو روش در کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. پورعبدل، صبحی قراملکی، فاندی و نبی‌دوست (۱۳۹۸) اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش فرسودگی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص را بررسی کرده و دریافتند آموزش تنظیم هیجان بر کاهش فرسودگی تحصیلی و تعلل‌ورزی تحصیلی این دانش‌آموزان مؤثر است. همچنین، بر مبنای نتایج پژوهش غره‌آقاجی، واحدی، فتحی‌آذر و ادیب (۱۳۹۷) برنامه آموزش مبتنی بر خودتنظیمی، ذهن‌آگاهی و مدیریت زمان بر کاهش تعلل‌ورزی و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه مؤثر بوده است. همچنین بر مبنای نتایج برخی پژوهش‌ها آموزش تنظیم هیجانی، دشواری در تنظیم هیجان را کاهش می‌دهد. به عنوان مثال حسنی و شاهمرادی‌فر (۱۳۹۵) اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر دشواری تنظیم هیجان را بررسی کردند و دریافتند آموزش نظم‌جویی هیجان میزان دشواری در تنظیم هیجان را در تمامی خرده‌مقیاس‌ها کاهش داده است. نتایج پژوهش ایکرت، عبرت، لهر، سیلند و برکینگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) نشان داد که آموزش آنلاین مهارت‌های تنظیم هیجانی باعث افزایش این مهارت‌ها در افراد شده و میزان تعلل‌ورزی آنان را کاهش می‌دهد. بر مبنای نتایج پژوهش گرانسچل، اسچوینگر، استینمیر و فریس<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) نیز استفاده از راهبردهای تنظیم هیجانی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان تأثیر گذار بوده و تعلل‌ورزی تحصیلی را در آنان کاهش می‌دهد. بر اساس مرور مبانی نظری و پیشینه پژوهشی، تنظیم هیجان می‌تواند در کاهش تعلل‌ورزی نقش داشته باشد و آموزش آن می‌تواند به کاهش تعلل‌ورزی منجر گردد. با وجود اینکه پژوهش‌های

---

1. Eckert, Ebert, Lehr, Sieland & Berking

2. Grunschel, Schwinger, Steinmayr & Fries



بسیاری در مورد این دو متغیر به صورت جداگانه در خارج و داخل کشور صورت پذیرفته است، اما پژوهشی که اثربخشی تنظیم هیجانی بر تعلل‌ورزی را در دانشجویان مورد بررسی قرار داده باشد، بسیار محدود است. همچنین با وجود اینکه یکی از برجسته‌ترین نظریه‌ها در زمینه نظم‌جویی هیجان، مدل فرآیندی گروس است و از بسته آموزشی طراحی شده بر اساس این نظریه در پژوهش‌های مختلفی استفاده شده و نتایج نشان داده که در تنظیم هیجان شرکت‌کنندگان در پژوهش تأثیرگذار بوده است؛ تا کنون پژوهشی در خصوص آموزش تنظیم هیجان بر مبنای این مدل و تأثیر آن بر تعلل‌ورزی دانشجویان انجام نشده است. لذا هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی بسته آموزشی تنظیم هیجانی بر مبنای مدل فرآیندی گروس بر تعلل‌ورزی دانشجویان و یافتن پاسخ به این سؤال است که آیا آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی بر مبنای مدل گروس می‌تواند تعلل‌ورزی دانشجویان را کاهش دهد؟

### روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش در زمره تحقیقات آزمایشی، از نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه و یک مرحله پیگیری است. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانشجویان دختر (کارشناسی و کارشناسی ارشد) دانشگاه بیرجند است که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بوده‌اند. انتخاب اعضای گروه نمونه بدین شکل صورت گرفت که نخست ابزار پژوهش شامل پرسشنامه تعلل‌ورزی شوارز و دیهل (۲۰۰۰) و مقیاس دشواری در تنظیم هیجانی گراتز و رومر (۲۰۰۴) تدوین گردید و به صورت تصادفی بین ۲۲۰ نفر از دانشجویان دختر دانشگاه بیرجند توزیع شد. پس از گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌ها نمره‌گذاری گردیدند و همه دانشجویانی که بر اساس نقاط برش پرسشنامه‌ها در پرسشنامه تعلل‌ورزی نمرات بالا و همزمان در پرسشنامه خودتنظیمی نمرات پایین گرفته بودند، مشخص شدند. از آنجایی که روش پژوهش حاضر شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و یک مرحله پیگیری بود و برای هر یک از گروه‌های آزمایش و گواه بین ۱۰ تا ۲۰ نفر عضو نمونه لازم است، در این پژوهش ۳۰ نفر از دانشجویانی که همزمان دارای تعلل‌ورزی بالا و خودتنظیمی پایین بودند انتخاب شدند و ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه گواه قرار گرفتند. اعضای گروه آزمایش و گواه بر اساس سه متغیر سن، رشته تحصیلی و مقطع تحصیلی هم‌تاسازی شدند. برای ورود به پژوهش لازم بود که شرکت‌کننده از دانشجویان دختر دانشگاه بیرجند باشد که همزمان



در پرسشنامه تعلل‌ورزی شوارز و دیهل (۲۰۰۰) نمره بالا و در مقیاس دشواری در تنظیم هیجانی گراتز و رومر (۲۰۰۴) نمره پایین کسب کرده باشد و همچنین به شرکت در پژوهش علاقه‌مند باشد. ملاک‌های خروج نیز شامل علاقه‌نداشتن به ادامه پژوهش و غیبت بیش از یک جلسه در طول آزمایش بود. در پژوهش حاضر، متغیر جنسیت با انتخاب اعضای نمونه از میان دانشجویان دختر، کنترل شد.

به منظور آموزش تنظیم هیجانی از بسته آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس استفاده شد. این بسته آموزشی را جیمز گروس ساخته است و برای آموزش چگونگی مدیریت و تنظیم هیجانات به افراد استفاده می‌شود و از کتاب تنظیم هیجانی تالیف گروس و جان (۲۰۰۷) اقتباس شده است و هشت جلسه آموزشی دارد که به صورت آموزش گروهی طراحی شده است. از این بسته آموزشی در پژوهش‌های مختلفی استفاده شده و نتایج نشان داده‌اند در تنظیم هیجان شرکت‌کنندگان در پژوهش تأثیرگذار بوده است، به همین دلیل در این پژوهش نیز از این بسته آموزشی استفاده شده است. اعضای گروه آزمایش در هشت جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت آموزش تنظیم هیجانی قرار گرفتند. بعد از مداخله نیز از آن‌ها پس‌آزمون و در مرحله پیگیری یعنی ۶ هفته بعد نیز آزمون مجدد به عمل آمد. سپس داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. خلاصه محتوای جلسات در جدول شماره ۱ آورده شده است.

**جدول ۱: محتوای جلسات آموزش تنظیم هیجانی براساس مدل گروس**

جلسه	محتوای جلسات
اول	بیان اهداف اصلی و فرعی گروه و گفتگو راجع به آن - بیان منطقی و مراحل مداخله - اجرای پیش‌آزمون
دوم	شناخت هیجان و موقعیت‌های برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان‌ها، اطلاعات راجع به ابعاد مختلف هیجان و اثرات کوتاه‌مدت و درازمدت هیجان‌ها، توسط اعضا
سوم	گفتگو راجع به عملکرد هیجان‌ها در فرایند سازگاری انسان و فواید آن‌ها، نقش هیجان‌ها در برقرار کردن ارتباط با دیگران و تاثیرگذاری روی آن‌ها و همچنین سازماندهی و برانگیزاندن رفتار انسان
چهارم	جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب - آموزش راهبرد حل مسئله - آموزش مهارت‌های بین‌فردی، گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض
پنجم	متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی - آموزش توجه

جلسه	محتوای جلسات
ششم	شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آن‌ها روی حالت‌های هیجانی - آموزش راهبرد باز ارزیابی
هفتم	شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن، آموزش ابراز هیجان، اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت‌کننده‌های محیطی، آموزش تخلیه هیجانی، آرمیدگی و عمل معکوس
هشتم	ارزیابی میزان نیل به اهداف فردی و گروهی - کاربرد مهارت‌های آموخته شده در محیط‌های طبیعی خارج از جلسه - بررسی و رفع موانع انجام تکالیف.
نهم و دهم	مرور جلسات و تمرین مهارت‌های آموخته شده

برای سنجش تعلل‌ورزی از پرسشنامه تعلل‌ورزی شوارز و دیهل<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۰ گویه است با یک مقیاس لیکرت چهار درجه‌ای و هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۴ است. شوارز و دیهل اعتبار این مقیاس را از طریق همبسته کردن آن با مقیاس خودکارآمدی ۰/۷۸ به دست آوردند و پایایی مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش کردند. در پژوهش شهنی‌بیلاق و همکاران (۲۰۰۷) روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است. پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ بالای ۰/۵۰ به دست آمده است که با توجه به تعداد کم سوالات، پایایی آن مطلوب ارزیابی شده است.

برای سنجش تنظیم هیجانی از مقیاس دشواری در تنظیم هیجانی گراتز و رومر<sup>۲</sup> استفاده شد که یک شاخص خودگزارشی است و در سال ۲۰۰۴ برای سنجش راهبردهای تنظیم هیجانی و میزان بی‌نظمی هیجانی در سنین ده سال تا بزرگسالی ساخته شده است. این مقیاس از ۳۶ پرسش و شش خرده مقیاس تشکیل شده است. نمره‌گذاری سوالات بر اساس درجه‌بندی لیکرت ۵ درجه‌ای صورت می‌گیرد. نمرات بالاتر نشانگر دشواری بیشتر در تنظیم هیجان است. خرده مقیاس‌های این ابزار عبارت‌اند: از نپذیرفتن پاسخ‌های هیجانی، دشواری‌های دست زدن به رفتار هدفمند، دشواری‌های کنترل تکانه، فقدان آگاهی هیجانی، دستیابی محدود به راهبردهای تنظیم هیجان و فقدان شفافیت هیجانی. روایی و پایایی مقیاس توسط گراتز و رومر (۲۰۰۴) به وسیله آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۳ و پایایی آزمون بازآزمون برابر با ۰/۸۸ و روایی سازه و پیش‌بینی

1. Schwarz and Diehl Procrastination Questionnaire

2. Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) of Gratz and Roemer

مطلوب گزارش گردید. در پژوهشی اعتبار ملاک همزمان پرسشنامه با مقیاس افسردگی بک و مقیاس چند وجهی درد تایید شده است، در پژوهش بهادری خسروشاهی و حبیبی کلیبر (۱۳۹۶) نیز ضریب پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمده است.

### یافته‌های توصیفی

میانگین نمره‌های شرکت‌کنندگان در متغیر تعادل‌ورزی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در جدول شماره ۲ نشان داده شده است.

**جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد متغیر تعادل‌ورزی در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری**

گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد	کمینه	بیشینه
آزمایش	پیش‌آزمون	۳۳/۴۷	۱/۴۶	۳۱	۳۶
	پس‌آزمون	۲۱/۶۷	۲/۴۴	۱۶	۲۴
	پیگیری	۲۰/۴۷	۲/۹۵	۱۵	۲۵
گواه	پیش‌آزمون	۳۳/۳۳	۱/۴۵	۳۱	۳۶
	پس‌آزمون	۳۰/۸۰	۲/۸۱	۳۱	۳۶
	پیگیری	۲۹/۴۷	۲/۸۷	۲۴	۳۵

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد در گروه آزمایش میانگین نمره‌ی تعادل‌ورزی در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون کاهش یافته است و در مرحله پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون تغییر چشمگیری نداشته است. در گروه گواه میانگین نمره‌ی تعادل‌ورزی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون کمی کاهش یافته است.

جدول شماره ۳ میانگین نمره‌های شرکت‌کنندگان در متغیر تنظیم هیجانی را در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

**جدول ۳: میانگین و انحراف استاندارد متغیر تنظیم هیجانی در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری**

گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد	کمینه	بیشینه
آزمایش	پیش‌آزمون	۱۲۰/۷۸	۷/۵۶	۱۱۰	۱۳۰
	پس‌آزمون	۷۳/۶۰	۱۵/۱۲	۵۰	۹۷
	پیگیری	۷۵/۱۵	۱۵/۲۴	۵۱	۱۰۲

گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد	کمینه	بیشینه
گواه	پیش‌آزمون	۱۲۲/۵۳	۸/۲۱	۱۰۸	۱۳۶
	پس‌آزمون	۱۱۷/۶۷	۹/۳۲	۹۸	۱۳۸
	پیگیری	۱۱۷/۶۷	۹/۳۲	۹۸	۱۳۸

نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد در گروه آزمایش میانگین نمره تنظیم هیجانی در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون کاهش یافته است و در مرحله پیگیری نسبت به مرحله پس‌آزمون تغییر چندانی نداشته است. در گروه گواه میانگین نمره تنظیم هیجانی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون تغییر چشمگیری نداشته است. برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شده است و نتایج حاصل از این آزمون در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج حاصل از آزمون شاپیرو-ویلک جهت بررسی مفروضه نرمال بودن داده‌ها

متغیر	گروه	مرحله	آماره	سطح معنی‌داری (P)
تعلل‌ورزی	آزمایش	پیش‌آزمون	۰/۹۳۸	۰/۳۵۶
		پس‌آزمون	۰/۸۷۸	۰/۰۴۰
		پیگیری	۰/۹۳۷	۰/۳۴۶
تنظیم هیجانی	گواه	پیش‌آزمون	۰/۹۳۵	۰/۳۲۴
		پس‌آزمون	۰/۹۱۵	۰/۱۶۰
		پیگیری	۰/۹۵۲	۰/۵۵۹
تنظیم هیجانی	آزمایش	پیش‌آزمون	۰/۹۴۶	۰/۴۶۰
		پس‌آزمون	۰/۹۴۸	۰/۴۴۸
		پیگیری	۰/۹۱۱	۰/۱۴۰
تنظیم هیجانی	گواه	پیش‌آزمون	۰/۹۵۰	۰/۵۲۱
		پس‌آزمون	۰/۹۴۷	۰/۴۷۳
		پیگیری	۰/۹۴۷	۰/۴۷۳

با توجه به نتایج جدول شماره ۴، آماره محاسبه شده برای تمامی متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به جز متغیر تعلل‌ورزی در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون، در سطح  $P < ۰/۰۵$  معنی‌دار نیست. به عبارت دیگر هر دو متغیر پژوهش دارای توزیع نرمال

هستند. با توجه به سطح معنی‌داری به دست آمده ( $p=0/040$ ) برای متغیر مزبور با کمی اغماض توزیع نرمال بودن این متغیر را نیز می‌پذیریم.

بررسی نتایج آزمون ام باکس نیز در مورد تساوی ماتریس‌های واریانس کواریانس در سطح  $P < 0/05$  معنادار نیست، لذا بین واریانس‌های دو گروه آزمایش و گواه برای متغیر تعلق‌ورزی و تنظیم هیجانی همگنی وجود دارد و فرض همگنی واریانس‌ها پذیرفته می‌شود. همچنین سطح معنی‌داری آزمون ماچلی برای بررسی مفروضه کرویت برای متغیر تعلق‌ورزی بیشتر از  $0/05$  است لذا آزمون ماچلی معنادار نبوده و مفروضه کرویت برقرار است. اما سطح معنی‌داری این آزمون برای متغیر تنظیم هیجانی کمتر از  $0/05$  است، لذا آزمون ماچلی معنی‌دار بوده و مفروضه کرویت برقرار نیست. بنابراین، برای تحلیل واریانس از آزمون‌های محافظه‌کارانه چون گرین هاوز - گیسر یا هوین - فلدت می‌توانیم استفاده کنیم.

پس از اطمینان از نرمال بودن متغیرهای پژوهش و تایید فرض همگنی واریانس‌ها به بررسی فرضیه پژوهش با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر پرداخته شد و در صورت مشاهده نتایج معنی‌دار از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد.

فرضیه‌ی اول پژوهش این بود که «آموزش تنظیم هیجانی گروس تعلق‌ورزی دانشجویان دختر را کاهش می‌دهد». نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای فرضیه فوق در جدول شماره ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر متغیر تعلق‌ورزی

اندازه اثر	سطح معنی‌داری (P)	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع تغییرات
۰/۸۷	<0/0001	۱۸۶/۹۳	۶۲۰/۴۳	۲	۱۲۴۰/۸۷	زمان (درون گروهی)
۰/۷۳	<0/0001	۷۴/۵۱	۸۱۰	۱	۸۱۰	گروه (بین گروهی)
۰/۶۵	<0/0001	۶۳/۷۶	۲۱۱/۶۳	۲	۴۲۳/۲۷	زمان*گروه



همان‌طور که در جدول شماره ۵ ملاحظه می‌شود، تأثیر زمان اندازه‌گیری بر نمرات تعلل‌ورزی در سطح ( $p < 0/0001$ ) معنی‌دار است. بنابراین، می‌توان بیان کرد بین نمرات تعلل‌ورزی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری صرف‌نظر از گروه، تفاوت معنی‌داری. معنی‌دار بودن عامل گروه بر نمرات نشان می‌دهد که، بین میانگین نمرات تعلل‌ورزی در گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد که با توجه به میانگین‌های به‌دست آمده می‌توان گفت اثر آموزش معنی‌دار بوده و آموزش تنظیم هیجانی میزان تعلل‌ورزی را در دانشجویان دختر کاهش می‌دهد. همچنین اثر متقابل بین زمان و گروه نیز معنی‌دار است که نشان می‌دهد، میانگین نمرات تعلل‌ورزی در زمان‌های مختلف با توجه به سطوح متغیر گروه متفاوت است. با توجه به اینکه اثر متقابل بین زمان و گروه معنی‌دار است، نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر متغیر تعلل‌ورزی نیز انجام شد. نتایج نشان داد، بین نمرات تعلل‌ورزی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در هر کدام از گروه‌ها، در سطح ( $p < 0/0001$ ) تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

به منظور آزمون فرضیه دوم پژوهش یعنی «آموزش تنظیم هیجانی میزان دشواری در تنظیم هیجان را در دانشجویان کاهش می‌دهد» مجدد از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۶ ارائه شده است.

با توجه به برقرار نبودن فرض کرویت برای متغیر تنظیم هیجانی، از آزمون تحلیل واریانس تعدیل‌یافته با استفاده از آزمون گرین‌هاوس - گیسر استفاده شد، زیرا در تعیین تفاوت‌های بین گروهی محافظه‌کارتر عمل می‌کند.

جدول ۶: نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر متغیر تنظیم هیجانی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
زمان (درون گروهی)	۱۳۲۰۱/۴۸۹	۱/۲۶۷	۱۰۴۲۱/۲۳۳	۱۳۱/۶۸۵	< 0/0001	0/۸۲
گروه (بین گروهی)	۱۹۴۷۷/۵۱۱	۱	۱۹۴۷۷/۵۱۱	۶۹/۶۳۰	< 0/0001	0/۷۱
زمان*گروه	۸۶۷۵/۴۸۹	۱/۲۶۷	۶۸۴۸/۴۱۶	۸۶/۵۳۸	< 0/0001	0/۷۶

یافته‌های جدول ۶ نشان می‌دهد تأثیر زمان اندازه‌گیری بر نمرات تنظیم هیجانی ( $p < 0/0001$ ) معنی‌دار است. بنابراین، می‌توان گفت بین نمرات تنظیم هیجانی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری صرف نظر از گروه، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. معنی‌دار بودن عامل گروه بر نمرات نشان می‌دهد که میانگین نمرات تنظیم هیجانی در گروه‌های آزمایش با گواه تفاوت معنی‌داری دارد که با توجه به میانگین‌های به‌دست آمده می‌توان گفت میزان نمره تنظیم هیجانی در گروه آزمایش به طور معنی‌دار کمتر از گروه گواه است. همچنین اثر متقابل بین زمان و گروه نیز معنی‌دار است که نشان می‌دهد میانگین نمرات تنظیم هیجانی در زمان‌های مختلف با توجه به سطوح متغیر گروه متفاوت است.

با توجه به اینکه اثر متقابل بین زمان و گروه معنی‌دار است، آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای متغیر تنظیم هیجانی نیز انجام شد، نتایج نشان داد بین نمرات تنظیم هیجانی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در هر کدام از گروه‌ها، در سطح ( $p < 0/0001$ ) تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی بسته آموزشی تنظیم هیجانی گروس بر تعلل‌ورزی دانشجویان دختر دانشگاه بیرجند انجام شد. نتایج نشان داد آموزش تنظیم هیجانی باعث کاهش تعلل‌ورزی در دانشجویان می‌شود که با نتایج پژوهش‌های پیشین همسو بود. ایکرت و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی مهارت‌های تنظیم هیجانی را به صورت آنلاین آموزش دادند. نتایج نشان داد که آموزش آنلاین مهارت‌های تنظیم هیجانی باعث افزایش این مهارت‌ها در افراد شده و میزان تعلل‌ورزی را در آن‌ها کاهش می‌دهد. در تبیین یافته‌های پژوهش می‌توان گفت تنظیم هیجان فرایندی است که به افراد در افزایش، کاهش یا حفظ مؤلفه‌های هیجانی کمک می‌کند. افراد با قابلیت تنظیم هیجان، این توانایی را دارند که هیجان‌های خود را به خوبی ابراز کنند و در صورتی که هیجان نامناسب و شدیدی را تجربه می‌نمایند بتوانند آن را به شیوه‌ای مناسب مدیریت کنند (لوگن و همکاران، ۲۰۱۸). تعدادی از عوامل زیربنایی تعلل‌ورزی شامل اختلال در توجه و حواس‌پرتی، مشکل در سازمان‌دهی و خطاها و باورهای شناختی هستند (استیل، ۲۰۰۷). هیجان‌ها می‌توانند ظرفیت توجه افراد که یکی از عوامل زیربنایی حواس‌پرتی است را هنگام تجربه تنش و فشار کاهش دهند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند هنگامی که افراد دارای ظرفیت



مطلوب حافظه کاری از راهبردهای تنظیم هیجانی ناسازگارانه‌ای استفاده می‌کنند، عملکردشان افت پیدا می‌کند. سایر پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند آموزش‌ها و درمان‌های مبتنی بر هیجان که بر مبنای تنظیم هیجان و تجربه هیجان اصلاحی قرار دارند می‌توانند با ارتقای توجه، سازمان‌دهی و اصلاح خطاها و باورهای شناختی که از مؤلفه‌های زیربنایی تعلل‌ورزی هستند، به کاهش آن منجر گردند (پورعبدل و همکاران، ۱۳۹۸). فراگیران دچار تعلل‌ورزی از این عمل برای دور شدن از هیجانات منفی خود استفاده می‌کنند تا با به تعویق انداختن تکالیف و وظایف خود از هیجانات منفی که انجام این تکالیف برای آنان به همراه دارد مدتی در امان بمانند. آموزش تنظیم هیجان به این افراد کمک می‌کند تا نسبت به هیجانات خود شناخت پیدا کنند، از عواملی که منجر به بروز آن‌ها می‌شوند آگاهی یابند و به جای فرار از هیجانات منفی و تعلل‌ورزی با استفاده از مهارت تنظیم و تعدیل هیجان‌ها راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه‌ای را در پیش بگیرند. همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش تنظیم هیجانی گروس، دشواری در تنظیم هیجان را در دانشجویان دختر کاهش می‌دهد. فراگیرانی که مهارت‌های تنظیم هیجانی بالایی دارند می‌توانند هیجانات خود را به شیوه‌ای مناسب مدیریت کنند و هنگام تجربه هیجانات منفی با کاستن از شدت آن‌ها از ایجاد آسیب روان‌شناختی به خود جلوگیری نمایند (اینوود و فراری، ۲۰۱۸). این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین نیز همسو بود. به عنوان مثال، حسنی و شاهمرادی‌فر (۱۳۹۵) در پژوهشی اثربخشی آموزشی تنظیم هیجانی بر دشواری تنظیم هیجان را بررسی کردند. نتایج نشان داد که آموزش نظم‌جویی هیجان میزان دشواری در تنظیم هیجان را در تمامی خرده مقیاس‌ها کاهش داده است. گرانسچل و همکاران (۲۰۱۶) نیز در پژوهش خود نشان دادند که استفاده از راهبردهای تنظیم هیجانی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان تأثیر گذار بوده و تعلل‌ورزی تحصیلی را در آنان کاهش می‌دهد.

پژوهش حاضر از این منظر که اثربخشی تنظیم هیجانی بر تعلل‌ورزی را در دانشجویان و با بسته آموزشی طراحی شده بر مبنای مدل فرآیندی گروس مورد بررسی قرار داده است، نوآورانه است و با وجود اینکه یکی از برجسته‌ترین نظریه‌ها در زمینه نظم‌جویی هیجان، مدل فرآیندی گروس است تا کنون پژوهشی در خصوص آموزش تنظیم هیجان بر مبنای این مدل و تأثیر آن بر تعلل‌ورزی دانشجویان انجام نشده بود. نتایج پژوهش نشان داد آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی بر مبنای این مدل می‌تواند تعلل‌ورزی دانشجویان را کاهش دهد. آموزش تنظیم هیجان ضمن آگاهی‌بخشی در مورد هیجان و نحوه استفاده صحیح از راهبردهای تنظیم هیجان



سازش‌یافته به دانشجویان کمک می‌کند تا هیجان‌های سازش‌نیافته خود را نیز به درستی مدیریت کنند. همچنین، فراهم نمودن زمینه برای نحوه مدیریت صحیح هیجان‌ها منجر به ارتقای کیفیت زندگی افراد در ابعاد مختلف از جمله ابعاد تحصیلی می‌شود.

### پیشنهادات پژوهشی

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه در مورد هر دو جنسیت صورت بگیرد. با توجه به نتایج پژوهش حاضر می‌توان پیشنهاد داد از برنامه‌های مداخله‌ای و درمانی متفاوت برای درمان هر یک از حوزه‌های مختلف تعلل‌ورزی استفاده شود. به عنوان مثال، برنامه آموزشی - روان‌شناختی سبک دلبستگی ایمن را که ییلدیز و اسکندر<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) با هدف کاهش تعلل‌ورزی در دانشجویان اجرا کردند و اثربخش بوده است. با توجه به نقش مهم هیجان‌ها در زندگی افراد، پیشنهاد می‌شود مشاوران کلاس‌های آموزشی با هدف شناساندن و آموزش تنظیم هیجان به دانش‌آموزان و دانشجویان در مدارس و دانشگاه‌ها برگزار کنند. با توجه به شیوع تعلل‌ورزی در بین دانشجویان نیز پیشنهاد می‌شود مسئولان و برنامه‌ریزان نظام آموزشی به این پدیده توجه بیشتری نشان داده و اقداماتی برای کاهش آن انجام دهند.

### محدودیت‌های پژوهش

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که اعضای گروه نمونه دانشجویان دختر در مقطع کارشناسی و کارشناسی‌ارشد دانشگاه بیرجند بودند، بنابراین در تعمیم نتایج به جنسیت مذکر، سایر اقشار و گروه‌های جامعه و دانشجویان سایر مقاطع تحصیلی و سایر دانشگاه‌ها باید جنبه احتیاط را رعایت نمود.

### منابع

- Arabi, Z., Moghaddam, L. F., & Sahebalzamani, M. (2020). The effect of emotion regulation training on family relationships of hyperactive children. *Journal of education and health promotion*, 9, 101. [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_738\\_19](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_738_19)
- Bahadorikhosroshhi, J., Habibikaleybar, R. (2018). Relationship between difficulties in emotional regulation and metacognitive beliefs with repetitive negative thinking



- in high school students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(9), 117-135. doi: 10.22084/j.psychogy.2017.12178.1484 (In Persian)
- Bahrami, F., Amiri, M. (2020). The role of the perceptions of learning environment in academic self-handicapping considering the mediating role of academic procrastination and academic optimism. *Journal of Educational Psychology Studies*, 17(39), 52-23. doi: 10.22111/jeps.2020.5693 (In Persian)
- Çıkrıkçı, O. & Erzen, E. (2020). Academic procrastination, school attachment, and life satisfaction: A mediation model. *Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-18. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10942-020-00336-5>
- Constantin, K., English, M. & Mazmanian, D. (2018). Anxiety, depression, and procrastination among students: rumination plays a larger mediating role than worry. *Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36(1), 15-27.
- Demir, Y., & Kutlu, M (2018). The relationship among internet addiction, academic motivation, academic procrastination and school attachment in adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 315-332.
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10-18.
- Ferrari, J. R. (1992). Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures. *Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14(2), 97-110.
- Golub, T., Rován, T., & Petricevic, E. (2019). The role of personality in motivational regulation and academic procrastination. *Educational Psychology*, 1-21.
- Gross, J. J. (2007) Emotion regulation: Conceptual foundations. *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press; 3-24.
- Gratz, K. L. and Roemer, L. (2004). "Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of scale". *Journal Psychopathology Behavior*, 20(1), 41-54.
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170.
- Hasani J, Shahmoradifar T. Effectiveness of Process Emotion Regulation Strategy Training in Difficulties in Emotion Regulation. *J Mil Med*. 2016; 18 (1):339-346 (In Persian)
- Howell, A. J. & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.
- Imani, S., Alkhaleel, Y., Shokri, O. (2019). The relationship between dysfunctional attitudes and Social Anxiety Disorder in adolescents (students): the mediating role of Emotion Regulation. *Journal of Educational Psychology Studies*, 16(33), 1-28. doi: 10.22111/jeps.2019.4467 (In Persian)
- Inwood, E., & Ferrari, M. (2018). Mechanisms of change in the relationship between self-compassion, emotion regulation, and mental Health: A systematic review. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 10(2), 372-393.
- Kiani A, Kiani S, Mokhtari R, Shirmohammadi N. The Relationship Between Stressful Behaviors with Emotional Regulation, Emotional intelligence and emotional creativity in students. *Nurs Midwifery J*. 2018; 16 (3) :177-187 (In Persian)

- Logan, K., Lopez, S., Nagley, A., Metzler, G., & McKenna, R. (2018, April). Composed for a reason: Emotional self-regulation and the power of purpose and potential. *Poster Presented at Society for Industrial and Organizational Psychology*, Chicago, IL, 2018.
- Mahhigir, F., Karimi baghmalek, A. (2020). The Comparison between Emotion Regulation and Mindfulness Methods in Reducing of Academic Procrastination and Academic Burnout in High School Students. *Educational and Scholastic studies*, 9(2), 137-156. (In Persian)
- Mirzaei M, Gharraee B, Birashk B. The Role of Positive and Negative Perfectionism, Self-Efficacy, Worry and Emotion Regulation in Predicting Behavioral and Decisional Procrastination. *IJPCP*. 2014; 19 (3) :230-240 (In Persian)
- Pourabdol, S., Sobhi gharamaleki, N., Ghaedi, G., Nabidoost, A. (2020). Effectiveness of Emotion Regulation Training in decreasing educational burnout and academic procrastination among students with Specific Learning Disorder (SLD). *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 7(13), 49-68. doi: 10.22084/j.psychogy.2019.15486.1709 (In Persian)
- Ramezani khmsi, Z., Khademi Ashkezari, M., Naghsh, Z. (2017). The relationship between emotional intelligence and academic achievement: The mediating role of procrastination, self-regulation, self- efficacy. *The Journal of New Thoughts on Education*, 13(3), 163-186. doi: 10.22051/jontoe.2017.13980.1669 (In Persian)
- Riazi, Z., Ebrahimian shiadeh, S., Naghsh, Z., Mousavi Amirabad, Z. (2018). The role of cognitive style, cognitive dysfunction and negative emotions in predicting students' outsourcing. *Journal of Research in Educational Science*, 12 (Special Issue), 579-592 (In Persian)
- Schutte, N. S. & Pozo de Bolger, A. (2020). Greater mindfulness is linked to less procrastination. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4(5), 1-12.
- Shanni Yaylaq, M., Mehrabizadeh Honarmand, M., Haghighi, J. & Health, S. A. (2007). The prevalence of procrastination and the effect of cognitive-behavioral therapy and behavior management on its reduction in high school students in Ahwaz. *Educational Sciences and Psychology*, 13 (3), 1-30.
- Steel, P. (2007). "The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure". *Psychological bulletin*, 133(1), 65-94.
- Vahedi, S., Fathi Azar, E., Adib, Y., Garaaghaji, S. (2018). The effectiveness of self-regulatory education program, mindfulness and time management on reducing procrastination and increasing academic achievement of high school students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 15(30), 241-275. doi: 10.22111/jeps.2018.3616 (In Persian)
- Yildiz, B. & Iskender, M. (2019). The secure attachment style oriented psycho-educational program for reducing intolerance of uncertainty and academic procrastination. *Current Psychology*, 1-14. DOI: 10.1007/s12144-018-0112-4





## رابطه رشته‌های تحصیلی جستجوگرانه با نتایج یادگیری: بررسی اثرات میانجی سطوح درگیری دانشجویان

و.ب. بخش آزادی، اصغر سoltانی\*

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>این پژوهش با هدف بررسی روابط ساختاری میان رشته تحصیلی و نتایج یادگیری دانشجویان، با میانجی سطوح مختلف درگیری دانشجویان شامل تفکر سطح بالا، تلاش‌های درسی، یادگیری مشارکتی، تعامل استاد - دانشجو، روابط میان فردی و حمایت‌های دانشگاهی انجام شد. نوع پژوهش توصیفی و طرح آن همبستگی بود. جامعه آماری شامل ۵۷۵۹ نفر از دانشجویان کارشناسی رشته‌های جستجوگرانه دانشگاه شهید باهنر کرمان بود که از این میان ۳۶۰ نفر با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی از ۴ دانشکده انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه درگیری دانشجویان (اقتباس از پایک و همکاران، ۲۰۱۲) بود. پایایی این ابزار ۰/۷۸ برآورد گردید و روایی سازه ابزار نیز با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی تأیید شد. تحلیل داده‌های پژوهش با نرم‌افزار لیزرل و از طریق مدل‌سازی معادله ساختاری انجام شد. نتایج نشان داد که مدل ارائه شده به‌خوبی با داده‌ها مطابقت دارد و رابطه بین متغیرها را به درستی تبیین می‌کند. همچنین بر اساس نتایج حاصل، رابطه رشته تحصیلی جستجوگرایانه با تفکر سطح بالا، تلاش‌های درسی دانشجویان، یادگیری مشارکتی و تعامل استاد - دانشجو مثبت و معنی‌دار بود. علاوه بر این، اگرچه اثر مستقیم رشته تحصیلی بر نتایج یادگیری معنی‌دار نبود، اما اثر غیرمستقیم آن، با میانجی یادگیری مشارکتی، مثبت و معنی‌دار بود. با این حال، سایر اثرات میانجی مؤلفه‌های مربوط به سطوح درگیری نیز معنی‌دار نبودند.</p>	<p>تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۰۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱</p> <p>نوع مقاله: پژوهشی</p> <p>واژگان کلیدی دانشجو، دانشگاه، رشته تحصیلی جستجوگرانه، سطح درگیری، نتایج یادگیری</p>

v.b.azadi@gmail.com

۱. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

a.soltani.edu@uk.ac.ir

## مقدمه

رشته تحصیلی یکی از انتخاب‌های تأثیرگذار در زندگی است که جهت و مسیر بسیاری از اتفاقات و فعالیت‌های زندگی دانشجویان را تعیین می‌کند. پژوهش‌ها نشان داده است که نوع رشته تحصیلی دانشجوی می‌تواند بر یادگیری‌ها و رشد دانشجو در زمینه‌های مختلف تأثیرگذار باشد. پاسکارالا و ترزینی<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) معتقدند که عواملی مانند رشته تحصیلی، به شکل مستقیم و یا با میانجی متغیرهای دیگر، بر بروندهای دانشگاهی (شامل بروندهای اجتماعی، علمی، عاطفی و مانند آن) تأثیر می‌گذارند. بر اساس این ایده، نوع درگیری دانشجو با رشته تحصیلی و برنامه‌های درسی آن و همچنین فعالیت‌های مرتبط با تدریس و یادگیری در دانشگاه، مانند تعامل دانشجویان با اعضای هیئت علمی به عنوان عوامل واسطه، بر نتایج یادگیری و همچنین اجتماعی شدن دانشجو در محیط دانشگاه تأثیرگذار است (دنگ<sup>۲</sup> و یائو<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰؛ کو<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۶؛ وایدمن و همکاران، ۲۰۰۱؛ وایدمن<sup>۵</sup>، ۱۹۸۹). پژوهش‌های انجام شده در موضوع درگیری دانشجویان در فرایندها و محیط‌های یادگیری دانشگاه نشان می‌دهد که این متغیر به طور معنی‌داری با نتایج یادگیری دانشجویان و پیشرفت تحصیلی آنان در ارتباط است (کو<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۶؛ پایک<sup>۷</sup> و کو، ۲۰۰۵؛ پایک و همکاران، ۲۰۰۳؛ گلین<sup>۸</sup>، ۲۰۰۳).

ارتباط نوع رشته تحصیلی با نتایج یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، عمدتاً بر اساس نظریه شخص-محیط<sup>۹</sup> هالند<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۷) تبیین می‌گردد. بر اساس این نظریه، افراد به سمت محیط‌هایی جذب می‌شوند که منطبق با شخصیت آنان باشد. در عوض، این محیط‌ها نیز الگوهای متفاوتی از رفتارها و ارزش‌های افراد را تقویت می‌کنند. بنابراین، افراد در جستجوی محیط‌هایی هستند که به آنان اجازه پرورش توانایی‌ها، مهارت‌ها، نقش‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌های مورد علاقه آنان را بدهد (منتزغیب و کیخانزاد، ۱۳۹۱). هالند (۱۹۹۷) معتقد است که این نظریه رفتارهای

- 
1. Pascarella & Terenzini
  2. Deng
  3. Yao
  4. Ko
  5. Weidman
  6. Ko
  7. Pike
  8. Gellin
  9. Person - environment
  10. Holland

آموزشی افراد در محیط‌های آکادمیک را نیز تبیین می‌کند. بر این اساس، هالند (۱۹۹۷)، دانشجویان و محیط‌های دانشگاهی را در یکی از شش تیپ شخصیتی و یا محیط، جستجوگرانه<sup>۱</sup>، واقع‌گرا<sup>۲</sup>، هنری، اجتماعی، جسور<sup>۳</sup> و معمولی یا متعارف<sup>۴</sup> قرار می‌دهد (روکونی<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۰؛ کیم<sup>۶</sup> و ساکس<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴). بر اساس این تقسیم‌بندی، یک دانشجوی با ویژگی‌های جستجوگرانه فعالیت‌هایی را ترجیح می‌دهد که در برگیرندهٔ کاوش مبتنی بر مشاهده نظام‌مند و جستجوی خلاق پدیده‌های فیزیکی، بیولوژیکی و فرهنگی به منظور درک و کنترل آن پدیده باشد (باهر و همکاران، ۱۳۹۰). این افراد معمولاً از فعالیت‌های اقناع‌کننده، اجتماعی و تکرارشونده خودداری می‌کنند. این تمایلات منجر به اکتساب شایستگی‌های علمی و کاهش توانایی‌های اقناعی و رهبری در دانشجویان می‌شود. دانشجویان جستجوگر خود را گوش به زنگ، منتقد، پیچیده، کنجکاو، دقیق، منطقی و اندیشمند در نظر می‌گیرند. از سوی دیگر، محیط‌های جستجوگرانه نیز بر فعالیت‌های تحلیلی یا عقلانی، با هدف ایجاد و استفاده از دانش تاکید دارند. این محیط‌ها توجه کمی به فعالیت‌های اقناع‌کننده، اجتماعی و تکرارشونده داشته که در تطابق با ویژگی‌های شخصیتی افراد جستجوگر است. افراد در محیط‌های جستجوگرانه، به دلیل شک‌گرایی و پافشاری خود در حل مسائل، به سمت مستندسازی دانش جدید و درک راه‌حل برای مسائل روی می‌آورند. رشته‌هایی مانند زیست‌شناسی، محیط زیست، علوم دریایی، علوم فیزیکی، نجوم، مهندسی شیمی، مهندسی عمران، ریاضیات و آمار در این گروه قرار می‌گیرند (روکونی<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۰؛ پایک و همکاران، ۲۰۱۲). از طرف دیگر، دانشجویان با تیپ شخصیتی واقع‌گرا، فعالیت‌هایی را ترجیح می‌دهند که شامل ابزارها و ماشین‌های عملیاتی است. این دانشجویان تمایل زیادی به فعالیت‌های اجتماعی نشان نمی‌دهند. آن‌ها خود را عمل‌گرا، محافظه‌کار و مقاوم در نظر می‌گیرند. رشته‌هایی مانند مهندسی الکترونیک، مهندسی مکانیک، و بهداشت حرفه‌ای، دارای ماهیتی واقع‌گرایانه هستند و در تطابق با تیپ شخصیتی

- 
1. Investigative
  2. Realistic
  3. Enterprising
  4. Conventional
  5. Rocconi
  6. Kim
  7. Sax
  8. Rocconi

واقع‌گرا قرار می‌گیرند. گروه سوم، تیپ شخصیتی هنری دارند. این دانشجویان فعالیت‌هایی با ماهیت هنری را ترجیح می‌دهند و تمایل زیادی به پیروی از قوانین نشان نمی‌دهند. این گروه برای کیفیت‌های زیبایی‌شناسانه و خلاق، ارزش قائل‌اند. آن‌ها خود را نوآور، باز، حساس و عاطفی می‌دانند. از نگاه دیگران، آنان دانشجویانی غیرمتعارف، بی‌نظم و البته خلاق هستند. رشته‌هایی مانند معماری، هنر، ادبیات، موسیقی و تئاتر دارای ماهیتی هنری بوده و با این تیپ شخصیتی دانشجویان متناسب‌اند. گروه چهارم، تیپ شخصیتی اجتماعی نام دارد و شامل دانشجویانی می‌شود که علاقه‌مند به فعالیت‌های مربوط به کمک به دیگران از طریق تعامل فردی هستند. این دانشجویان عمدتاً از انجام تکالیف و وظایف ماشینی و فنی دوری می‌کنند. دانشجویان با تیپ شخصیتی اجتماعی خود را مشارکت‌جو، همدل، کمک‌کننده، درک‌کننده و البته فاقد توانایی مکانیکی در نظر می‌گیرند. این دانشجویان سازگار با رشته‌هایی از قبیل آموزش کودکان، آموزش ابتدایی، پرستاری و مددکاری اجتماعی هستند. از سوی دیگر، تیپ شخصیتی جسور شامل افرادی است که ترغیب‌کننده و هدایتگر دیگران برای دستیابی به اهداف سازمانی و شخصی‌اند. این گروه از دانشجویان از موضوعات علمی و عقلانی روی‌گردان هستند. آن‌ها برای موفقیت‌های سیاسی و اقتصادی ارزش قائل شده و خود را خودکارآمد، معاشرتی و دارای توانایی رهبری در نظر می‌گیرند. از نگاه دیگران، این دانشجویان افرادی پرنرژی و برون‌گرا هستند. رشته‌های دانشگاهی مانند مدیریت بازرگانی، امور مالی، بازاریابی و رسانه با این تیپ شخصیتی تطابق دارند. تیپ شخصیتی ششم، شامل دانشجویانی معمولی یا متعارف است که علاقه‌مند به انجام فعالیت‌هایی روشن، مشخص و منظم هستند. این گروه افراد از انجام فعالیت‌های مبهم و غیرساختارمند دوری می‌کنند. آن‌ها خود را دقیق و منظم و دارای توانایی دفتری و اداری می‌دانند و برای دستاوردهای مادی و مالی و توانمند بودن در حوزه‌های اجتماعی، تجاری و سیاسی ارزش قائل‌اند. رشته‌هایی مانند حسابداری و پردازش داده‌ها، ماهیتی این گونه دارند (روکونی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۰؛ پایک و همکاران، ۲۰۱۲؛ فلدمن<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۸).

بر اساس نظریه هالند (۱۹۹۷)، دانشجویان با توجه به رشته تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی خود، به شکل‌هایی متفاوت و در سطوح مختلف با محیط‌های یادگیری دانشگاه، از جمله کلاس‌های درس و خارج از آن درگیر می‌شوند که می‌تواند تجارب و بروندهای دانشگاهی



آنان را نیز به شکل متفاوتی متأثر سازد (کیم و ساکس، ۲۰۱۴). بنابراین، در اینجا نقش درگیری دانشجویان به عنوان یک عامل میانجی بین رشته تحصیلی دانشجویان و نتایج یادگیری آنان مطرح می‌گردد (کو و همکاران، ۲۰۱۶؛ کیم و ساکس، ۲۰۱۴، ۲۰۱۱؛ پایک و همکاران، ۲۰۱۲). بر اساس نظریه درگیری آستین<sup>۱</sup> (۱۹۸۴)، در صورتی که دانشجویان زمان و انرژی بیشتری صرف تجارب معنی‌دار خود در دانشگاه کنند، احتمال یادگیری و پیشرفت در بروندهای آموزشی آنان افزایش می‌یابد (کیم و ساکس، ۲۰۱۴، ۲۰۱۱). بر این اساس، چگونگی و کیفیت یادگیری‌ها در دانشگاه به چگونگی کاربست زمان و انرژی دانشجویان در محیط‌های یادگیری دانشگاه مرتبط است (کو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳). درگیری دانشجویان شامل زمان و انرژی اختصاص یافته به فعالیت‌های آموزشی در داخل و خارج از کلاس درس و خط‌مشی‌ها و فعالیت‌های دانشگاه برای ترغیب دانشجویان برای شرکت در این فعالیت‌ها می‌شود (کو و همکاران، ۲۰۱۶) از این منظر، درگیری شامل هر گونه تجارب آموزشی دانشجو می‌شود که به طور بالقوه بتواند منجر به عملکرد آموزشی مؤثرتر و برقراری ارتباط فعال دانشجو در فعالیت‌های معنی‌دار آموزشی گردد. همچنین درگیری دانشجویان تحت عنوان مشارکت تحصیلی در فعالیت‌های کارآمد درون کلاس و بیرون کلاس تعریف شده است (پایک و همکاران، ۲۰۱۲). از نظر هو<sup>۳</sup> و کو (۲۰۰۲) درگیری، کیفیت تلاش‌هایی است که طی آن دانشجویان خودشان را از لحاظ آموزشی وقف فعالیت‌های هدفمند کرده و مستقیماً به نتایج دلخواه آنان منجر می‌شود. درگیری همچنین تعامل یا هم‌جوشی رفتار، هیجان و شناخت در فرایند یادگیری نیز در نظر گرفته می‌شود (فروت‌ن‌بقا و همکاران، ۱۳۹۷). در تعریفی دیگر، درگیری گستره‌ای است که طی آن دانشجویان در مجموعه‌ای از فعالیت‌ها مشغول می‌شوند؛ فعالیت‌هایی که به یادگیری سطح بالاتر و در نتیجه نتایج یادگیری با کیفیت بهتر منجر می‌شود (پایک و همکاران، ۲۰۱۲).

سطوح درگیری دانشجویان بر اساس عوامل مختلفی تعیین می‌گردد که یکی از عمومی‌ترین آن‌ها ابعاد سه‌گانه رفتاری، شناختی و انگیزشی است (فرهادی و همکاران، ۱۳۹۵). مؤلفه رفتاری، ناظر بر رفتارهای قابل مشاهده تحصیلی مانند تلاش و مواجهه با مشکل در انجام تکالیف درسی و تقاضای کمک از استادان یا سایر دانشجویان به منظور یادگیری و درک مطالب درسی است.

---

1. Astin's involvement theory

2. Kuh

3. Ho

درگیری عاطفی شامل واکنش‌های هیجانی و عاطفی، علاقه و ارزش نهادن به فعالیت‌های دانشگاه است. درگیری شناختی نیز شامل آن دسته از فرایندهای پردازشی ذهنی است که دانشجویان به هنگام یادگیری به کار می‌گیرند (رضایی و بهادری خسروشاهی، ۱۳۹۸).

پژوهشگران جنبه‌ها و سطوح مختلفی برای چگونگی درگیری دانشجویان در تجارب آموزشی دانشگاه در نظر گرفته‌اند. ارزیابی ملی درگیری دانشجویان<sup>۱</sup> در ایالات متحده (۲۰۱۵)، جنبه‌های مختلف درگیری دانشجویان را شامل یادگیری سطح بالاتر، یادگیری بازتابی و تلفیقی، یادگیری مشارکتی، بحث و گفتگو با افراد مختلف، تعامل استاد-دانشجو<sup>۲</sup>، کیفیت تعاملات، فعالیت‌های تدریس اثربخش استادان و همچنین محیط حمایتی دانشگاه می‌داند (میلر<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). کیم و ساکس (۲۰۱۱) جنبه‌هایی مانند مهارت‌های شناختی (از جمله مهارت‌های تفکر تحلیلی و انتقادی دانشجویان)، ارتباط اعضای هیئت علمی با دانشجویان (در کلاس، خارج از کلاس، ارتباط شخصی و مانند آن)، ارتباط پژوهشی با اعضای هیئت علمی، کار مشارکتی، درگیری علمی (مانند حضور در کلاس، جلسات بحث و گفتگو، آزمایشگاه و کارگاه، و فعالیت‌های علمی خارج از کلاس)، حمایت مثبت اعضای هیئت علمی، سازماندهی مناسب برنامه‌ها و تفکر انتقادی و منطقی را به عنوان سطوح مختلف درگیری دانشجویان در محیط دانشگاه در نظر می‌گیرند. چری<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۸) جنبه‌های مختلف درگیری دانشجویان در فعالیت‌های دانشگاهی را توانایی دانشجویان برای مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، تعامل با اعضای هیئت علمی و سایر دانشجویان و انجام تکالیف علمی تعریف می‌کنند. کو و همکاران (۲۰۱۶) جنبه‌های مهم درگیری دانشجویان را شامل مشارکت کلاسی، تعامل با اعضای هیئت علمی و سایر دانشجویان و تجارب علمی و دانشگاهی می‌دانند. کیم و ساکس (۲۰۱۴)، تعامل استاد-دانشجو را به عنوان یکی از مهم‌ترین زمینه‌های درگیری آکادمیک دانشجویان در دانشگاه در نظر می‌گیرند. پایک و همکاران (۲۰۱۲) نیز بر اساس مفهوم‌پردازی‌های هالند (۱۹۹۷) از محیط‌های یادگیری، شش سطح درگیری برای دانشجویان در محیط‌های یادگیری دانشگاهی تعریف می‌کنند که عبارت‌اند از تعاملات استاد-دانشجو، یادگیری مشارکتی، تفکر سطح بالا، تلاش‌های درسی، روابط میان‌فردی و حمایت‌های محیط دانشگاه برای موفقیت دانشجویان.

- 
1. National Survey of Student Engagement (NSSE)
  2. Student-faculty interactions
  3. Miller
  4. Xerri

دانشجویان رشته‌های تحصیلی مختلف، با توجه به ویژگی‌های شخصیتی و همچنین نوع رشته تحصیلی خود، سطوح درگیری متفاوتی را در محیط‌های یادگیری دانشگاه تجربه می‌کنند (پایک و همکاران، ۲۰۱۲). تاکید بر تفکر انتقادی و رشد مهارت‌های عقلانی دانشجویان در محیط‌های یادگیری جستجوگرانه، ناظر بر آن است که دانشجویان این رشته‌های علمی به میزان بیشتری درگیر فعالیت‌هایی هستند که مستلزم تفکر سطح بالاتر بوده و بنابراین نیازمند تلاش‌های بیشتر آنان در دروس است. دانشجویان رشته‌های تحصیلی مختلف، از لحاظ نحوه تعامل با اعضای هیئت علمی، تلاش درسی، استفاده از تفکر سطح بالا و روابط میان‌فردی با هم تفاوت دارند. به عنوان مثال، دانشجویان رشته‌های اجتماعی به نسبت دانشجویان رشته‌های جستجوگرانه، تعامل بیشتری با اعضای هیئت علمی دارند و همچنین به نسبت دانشجویان رشته‌های جستجوگرانه، از تفکر سطح بالا استفاده بیشتری می‌کنند. اما در رشته‌های هنری این‌گونه نیست. دانشجویان رشته‌های جستجوگرانه به نسبت دانشجویان در رشته‌های تحصیلی با ماهیت جسورانه، استفاده بیشتری از تفکر سطح بالا می‌کنند. دانشجویان رشته‌های هنری استفاده کمتری از تفکر سطح بالا می‌کنند و دانشجویان رشته‌های جسورانه، از یادگیری مشارکتی و تفکر سطح بالای بیشتری برخوردارند (پایک و همکاران، ۲۰۱۲). علاوه بر این، محیط حمایتی دانشگاه می‌تواند چارچوب دوستانه و همراه کننده‌ای را برای اعضای هیئت علمی و دانشجویان فراهم آورد تا به نتایج آکادمیک بالاتری دست یابند. بنابراین، برای دانشگاه‌ها و اعضای هیئت علمی اهمیت دارد که چگونه از طریق تعاملات خود بر دانشجویان اثر بگذارند و از فعالیت‌های آموزشی کارآمد استفاده نمایند (اومباخ و واورزینسکی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵).

بررسی پیشینه پژوهش در منابع خارجی نشان می‌دهد که پژوهش‌های مختلفی نقش میانجی سطوح درگیری دانشجویان را در رابطه میان رشته تحصیلی و بروندادهای یادگیری دانشجویان بررسی کرده‌اند. کیم و ساکس (۲۰۱۱) در پژوهش خود در مورد نقش میانجی جنبه‌های مختلف تعامل استاد- دانشجو در رابطه میان نوع رشته تحصیلی و رشد مهارت‌های شناختی دانشجویان، به این نتیجه رسیدند که نقش میانجی تعامل استاد- دانشجو بر رشد مهارت‌های شناختی، با توجه به نوع رشته تحصیلی دانشجویان متفاوت است. بر اساس نتایج این پژوهش، دانشجویان در رشته‌هایی که از سطوح بالاتر حمایت استادان خود بهره‌مند می‌شوند، رشد شناختی بیشتری

نسبت به همسالان خود در سایر رشته‌ها نشان می‌دهند. همچنین بر اساس نتایج این پژوهش، نوع و جو رشته تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنی‌داری با متغیر تعامل استاد- دانشجو داشت. کیم و ساکس (۲۰۱۴)، در پژوهشی مشابه، نقش واسطه‌ای تعامل استاد- دانشجو در رابطه میان رشته تحصیلی با خودپنداره دانشجویان را بررسی کردند. نتایج این پژوهش نشان داد که این نقش میانجی با توجه به رشته تحصیلی دانشجویان متفاوت است. نتایج این پژوهش همچنین نشان دهنده رابطه مثبت و معنی‌دار میان نوع رشته تحصیلی با متغیر تعامل استاد- دانشجو به عنوان یکی از مهم‌ترین سطوح درگیری دانشجویان بود. روکونی و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی دیگر رابطه میان سطوح مختلف درگیری دانشجویان، رشته تحصیلی و بروندهای یادگیری آنان (شامل نمرات تحصیلی، یادگیری‌های ادراک شده، رضایت از دانشگاه) را بررسی کردند. نتایج نشان داد که سه سطح از سطوح درگیری دانشجویان یعنی یادگیری سطح بالا، یادگیری بازتابی و تلفیقی و کیفیت تعاملات، رابطه مثبت و معنی‌داری با نمرات تحصیلی دانشجویان داشت. همچنین بر اساس نتایج این پژوهش، دانشجویان رشته‌های تحصیلی جستجوگرانه، اجتماعی و جسورانه، سطوح بالاتری از تطبیق با محیط یادگیری خود در دانشگاه را نشان دادند. نتایج پژوهش کو و همکاران (۲۰۱۶) در مورد رابطه میان سطوح درگیری دانشجویان و بروندهای یادگیری آنان نشان داد که محیط دانشگاه، تعامل استاد- دانشجو و مشارکت کلاسی، اثر مثبت و معنی‌داری بر بهبود بروندهای یادگیری دانشجویان داشتند. فلدمن و همکاران (۲۰۰۸)، در پژوهشی به بررسی رابطه میان رشته‌های تحصیلی و موفقیت‌های تحصیلی دانشجویان پرداختند. نتایج این بررسی نشان داد که دانشجویان با توجه به تیپ شخصیتی و نوع رشته تحصیلی خود، بروندهای تحصیلی متفاوتی را نشان می‌دهند. پایک و همکاران (۲۰۱۲) نیز در پژوهش خود اثرات میانجی سطوح درگیری دانشجویان در رابطه میان رشته تحصیلی و بروندهای یادگیری دانشجویان را بررسی کردند. نتایج این پژوهش نشان داد که رشته تحصیلی دانشجویان به طور مثبت و معنی‌داری با سطوح درگیری دانشجویان و بروندهای یادگیری آنان مرتبط است. همچنین درگیری دانشجویان به طور معنی‌داری با بروندهای آنان مرتبط بود، اما رابطه رشته تحصیلی دانشجویان با میانجی مؤلفه درگیری تحصیلی دانشجویان معنی‌دار نبود. با این حال نتایج این پژوهش نشان داد که رابطه میان رشته تحصیلی جستجوگرانه با هر یک از سطوح درگیری تحصیلی دانشجویان، شامل تفکر سطح

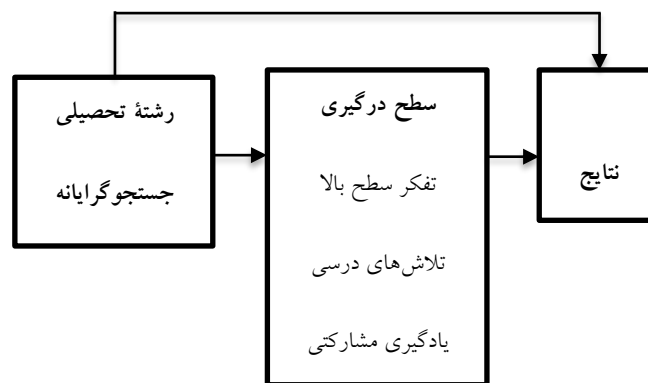
بالا تر، تلاش‌های درسی، یادگیری مشارکتی، روابط میان فردی و حمایت‌های دانشجویان نیز نشان می‌دهد و معنی‌دار، اما رابطه آن با زیرمؤلفه تعامل استاد- دانشجو معنی‌دار اما منفی است.

بررسی پژوهش‌های انجام شده داخلی در موضوع سطوح درگیری دانشجویان نیز نشان می‌دهد که عمده این پژوهش‌ها، درگیری تحصیلی را در سه بُعد شناختی، عاطفی و انگیزشی و یا تقسیم‌بندی‌های دیگر مورد بررسی قرار داده‌اند. از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به پژوهش حکیم‌زاده و همکاران (۱۳۹۵)، فرهادی و همکاران (۱۳۹۵)، موسوی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۷)، رضایی و بهادری خرمشاهی (۱۳۹۸)، باهنر و همکاران (۱۳۹۰) و فروتن‌بغا و همکاران (۱۳۹۷) اشاره کرد. حکیم‌زاده و همکاران (۱۳۹۵)، نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی بین سبک‌های مشارکت در یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان را بررسی کردند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که سبک‌های یادگیری از طریق درگیری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان تاثیر دارد. فرهادی و همکاران (۱۳۹۵) پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی دانشجویان را مورد بررسی قرار دادند. نتایج آنان نشان داد که خودکارآمدی، امیدواری و خوش‌بینی، توانایی پیش‌بینی ابعاد درگیری شناختی دانشجویان را دارند. موسوی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۷) به بررسی نقش درگیری تحصیلی و خودکارآمدی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان در میان دو گروه از دانشجویان با رشته‌های تحصیلی مختلف پرداختند. نتایج آنان نشان داد که نقش متغیر درگیری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی هر دو گروه از دانشجویان، معنی‌دار نبود. رضایی و بهادری خرمشاهی (۱۳۹۸) در پژوهشی نقش ارزیابی‌های شناختی و باورهای معرفت‌شناختی را در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان بررسی کردند. نتایج آنان نشان داد که از میان مؤلفه‌های ارزیابی شناختی، خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و باورهای معرفت‌شناختی با درگیری تحصیلی، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد و این متغیرها می‌توانند تغییرات متغیر درگیری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کنند. باهنر و همکاران (۱۳۹۰) نیز در پژوهش خود به بررسی میزان هم‌خوانی تیپ شخصیتی دانشجویان دامپزشکی کشور با رشته تحصیلی خود پرداختند. نتایج آنان نشان داد که تیپ شخصیتی غالب در دانشجویان مورد بررسی، جستجوگرانه، واقع‌گرا و اجتماعی است و نزدیک به یک چهارم از دانشجویان دامپزشکی در جامعه مورد مطالعه، از لحاظ تیپ شخصیتی هم‌خوانی پایین یا کاملاً ناهمخوان با رشته خود داشتند.

بررسی پژوهش‌های داخلی انجام شده نشان می‌دهد که در داخل کشور، تاکنون پژوهشی مستقل به بررسی نقش میانجی سطوح مختلف درگیری دانشجویان در رابطه بین رشته‌های

تحصیلی و نتایج یادگیری آنان نپرداخته است. با در نظر گرفتن این موضوع، شکاف دانشی مهمی در شناخت نقش رشته تحصیلی و سطوح یادگیری شش‌گانه در بروندهای یادگیری دانشجویان دیده می‌شود. بر این اساس، پژوهش حاضر به بررسی رابطه رشته‌های تحصیلی جستجوگرانه با نتایج یادگیری دانشجویان با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای سطوح درگیری آنان در محیط‌های یادگیری دانشگاهی در قالب یک مدل معادله ساختاری پرداخته است. مدل مورد بررسی در پژوهش حاضر بر اساس مدل شخص-محیط هالند (۱۹۹۷) در مورد رابطه رشته تحصیلی با نتایج یادگیری دانشجویان و همچنین این فرض که اثر رشته تحصیلی بر نتایج یادگیری دانشجویان به شکل غیرمستقیم و با میانجی عوامل دیگر از جمله سطوح مختلف درگیری دانشجویان با محیط یادگیری تغییر می‌کند، مفهوم‌پردازی شده است (شکل ۱). بر اساس این مدل مفهومی و همچنین نتایج حاصل از پژوهش‌های پیشین، این گزاره مفروض است که سطوح درگیری مختلف دانشجویان (اعم از تفکر سطح بالا، تلاش‌های درسی، یادگیری مشارکتی، تعامل استاد-دانشجو، روابط میان فردی، و حمایت‌های دانشگاهی)، رابطه رشته تحصیلی جستجوگرانه با نتایج یادگیری دانشجویان را واسطه‌گری می‌کند. بر این اساس، فرضیه‌های اصلی این پژوهش عبارت‌اند از:

۱. بین رشته تحصیلی و سطوح درگیری دانشجویان رابطه معنی‌داری وجود دارد.
۲. بین سطوح درگیری دانشجویان و نتایج یادگیری آنان رابطه معنی‌داری وجود دارد.
۳. بین رشته تحصیلی و نتایج یادگیری، با میانجی سطوح درگیری دانشجویان، رابطه معنی‌داری وجود دارد.



شکل ۱: مدل مفروض پژوهش

## روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی است و طرح پژوهش نیز همبستگی در قالب مدل معادله ساختاری است. شرکت‌کنندگان پژوهش شامل دانشجویان دوره کارشناسی دانشکده‌های ریاضی و کامپیوتر، علوم، فنی و مهندسی و فیزیک دانشگاه شهید باهنر بودند که تعداد آن‌ها ۵۷۵۹ نفر بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی، نمونه‌ای با حجم ۳۶۰ نفر از این ۴ دانشکده انتخاب شدند. حجم نمونه با استفاده از جدول کریسی و مورگان<sup>۱</sup> برآورد گردید. طبقات در این نوع نمونه‌گیری شامل دانشکده‌های دارای رشته‌های تحصیلی جستجوگرانه بودند و متناسب با تعداد دانشجویان شاغل به تحصیل در این دانشکده‌ها، نمونه پژوهش در هر دانشکده تعیین شد. بر این اساس، از دانشکده ریاضی و کامپیوتر (۶۵ نفر)، علوم (۷۵ نفر)، فنی و مهندسی (۱۷۴ نفر) و فیزیک (۴۶ نفر) به طور تصادفی انتخاب شدند.

## ابزار پژوهش

اطلاعات مورد نیاز پژوهش با استفاده از پرسشنامه گردآوری شد. این پرسشنامه برگرفته از ابزار مورد استفاده در پژوهش سالیانه‌ای است که دانشگاه ایندیانا<sup>۲</sup> برای بررسی میزان درگیری و مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های علمی به کار می‌گیرد و در پژوهش پایک و همکاران (۲۰۱۲) نیز مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسشنامه دارای ۷ زیرمقیاس و ۲۸ گویه است (جدول ۱). بر این اساس، زیر مقیاس تفکر سطح بالا شامل ۴ گویه، تلاش‌های درسی شامل ۴ گویه، یادگیری مشارکتی شامل ۳ گویه، تعامل استاد-دانشجو شامل ۴ گویه، روابط بین فردی شامل ۳ گویه، حمایت‌های دانشگاهی شامل ۳ گویه و نتایج یادگیری شامل ۷ گویه است. پرسشنامه مورد استفاده در این پژوهش برای سنجش این مؤلفه‌های هفت‌گانه در میان دانشجویان رشته‌های جستجوگرانه استفاده گردید. این رشته‌ها شامل گرایش‌های مختلف زیست‌شناسی، شیمی، فیزیک، نجوم، ریاضی، آمار، مهندسی شیمی، مهندسی عمران و مانند آن از دانشکده‌های مربوط بود. نوع رشته تحصیلی را دانشجو در پرسشنامه مشخص کرد و به عنوان یک متغیر مشاهده شده در مدل پژوهش استفاده گردید. برای بررسی گویه‌های مربوط به مؤلفه‌های تفکر سطح بالا، تلاش‌های درسی، یادگیری مشارکتی، تعامل استاد-دانشجو، حمایت‌های دانشگاهی و نتایج

1. Krejcie & Morgan

2. Indiana University Bloomington

یادگیری، از مقیاس نمره‌گذاری لیکرت چهار گزینه‌ای (خیلی زیاد، نسبتاً زیاد، خیلی کم، نسبتاً کم) استفاده شد. همچنین برای سنجش گویه‌های مربوط به مؤلفه روابط بین فردی از مقیاس هفت درجه‌ای آزگود استفاده گردید که نوعی مقیاس نمره‌دهی برای مقایسه زوجی صفات دوقطبی و اندازه‌گیری تمایز معنایی میان آن‌هاست. پرسشنامه‌ها به طور تصادفی در بین نمونه پژوهش توزیع و پس از تکمیل جمع‌آوری شد. مشارکت دانشجویان برای تکمیل پرسشنامه کاملاً داوطلبانه بود.

جدول ۱: مؤلفه‌های مکنون در ابزار پژوهش و نمونه گویه در هر یک

مؤلفه	نمونه گویه
تفکر سطح بالا	دروس دانشگاه بر تحلیل عناصر اساسی یک ایده یا نظریه تاکید دارند.
تلاش‌های درسی	کار بیشتر باعث می‌شود که معیارها و خواسته‌های استاد را برآورده سازم.
یادگیری مشارکتی	تا چه اندازه با دانشجویان دیگر بر روی یک پروژه درسی در کلاس کار می‌کنید؟
تعامل استاد-دانشجو	تا چه اندازه در مورد برنامه‌های شغلی با استادان خود صحبت می‌کنید؟
حمایت دانشگاهی	محیط دانشگاه حمایت‌های مورد نیاز برای کمک به موفقیت علمی من را فراهم می‌کند.
روابط بین فردی	کیفیت روابط شما با سایر دانشجویان چگونه است؟
نتایج یادگیری	دانشگاه تا چه اندازه باعث بهبود دانش، مهارت‌ها و رشد شما در تحلیل مسائل کمی شده است؟

**پایایی ابزار:** به منظور محاسبه پایایی کل ابزار و هر یک از مؤلفه‌های پرسشنامه، از روش همسانی درونی و برآورد ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان داد که پایایی کل پرسشنامه برابر با ۰/۷۸ و پایایی هر یک از مؤلفه‌های تفکر سطح بالا (۰/۷۲)، تلاش درسی (۰/۴۷)، یادگیری مشارکتی (۰/۶۲)، تعامل استاد-دانشجو (۰/۶۰)، حمایت دانشگاهی (۰/۶۶)، روابط بین فردی (۰/۵۲) و نتایج یادگیری (۰/۷۵) بود. بنابراین، پایایی کل ابزار و پایایی مؤلفه‌های تفکر سطح بالا و نتایج یادگیری مطلوب و پایایی سایر مؤلفه‌ها قابل قبول برآورد گردید (فیلد<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۲).

**روایی سازه:** به منظور برآورد روایی سازه پرسشنامه، از روش تحلیل عاملی تاییدی در نرم افزار لیزرل استفاده شد. در تحلیل اولیه، یک سؤال از مؤلفه تعامل استاد-دانشجو و دو سؤال از مؤلفه



نتایج یادگیری، به دلیل بار عاملی پایین‌تر از نقطه برش ۰/۳۰ حذف شدند. نتایج تحلیل نهایی نشان داد که مقدار ( $\chi^2=555/97, df=254, p=0/000, RSMEA=0/049, SRMR=0/062$ ) است. این نتایج نشان‌دهنده برازندگی مطلوب مدل در جامعه است. همچنین حاصل تقسیم مجذور کای بر درجه آزادی نیز ۲/۱۸ بود که تاییدی بر برازندگی قابل قبول مدل تحلیل عاملی است. همچنین نتایج نشان داد که شاخص نرم‌شده برازندگی برابر  $(NFI)=0/86$ ، شاخص نرم‌نشده برازندگی،  $(NNFI)=0/91$  و شاخص برازندگی تطبیقی  $(CFI)=0/93$  است، که نشان‌دهنده برازندگی قابل قبول مدل با داده‌هاست. همچنین جذر برآورد واریانس خطای تقریب کمتر از  $(RMSEA \leq 0/05)$  ۰/۰۵ و جذر میانگین مجذور خطای استاندارد شده کمتر ۰/۰۸ ( $SRMR \leq 0/08$ ) بود که حاکی از برازش بسیار خوب مدل تحلیل عاملی است (جدول ۱). به دلیل انجام نشدن تغییرات اساسی<sup>۱</sup> در گویه‌های ابزار پژوهش، اقتباسی بودن ابزار پژوهش و در نتیجه مشخص بودن مؤلفه‌های مکنون (پنهان)، تحلیل عاملی اکتشافی برای این ابزار ضروری نبود (نانلی و همکاران<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴).

جدول ۲: شاخص‌های برازندگی مدل تحلیل عاملی تاییدی

شاخص	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	Sig	RMSEA	SRMR	NFI	NNFI	CFI
مدل	۹۷	۲۵	۲/۱۸	۰/۰۰۰	۰/۰۴۹	۰/۰۶۲	۰/۸۶	۰/۹۱	۰/۹۳
	۵۵	۴							
مقادیر مطلوب	-	-	۳ <	۰/۰۵ >	۰/۰۸ <	۰/۰۸ <	۰/۹۰ >	۰/۹۰ >	۰/۹۰ >

نتایج تحلیل پارامترهای پرسشنامه در جدول ۳ نشان داد که کلیه گویه‌ها در همه مؤلفه‌ها دارای بارعاملی معنی‌دارند. بر این اساس، در مؤلفه تفکر سطح بالا، واریانس تمامی نشانگرها توسط متغیر نهفته تفکر سطح بالا بین دامنه ۳۵ تا ۵۰ درصد تبیین می‌شود و همگی آن‌ها نشانگرهای نسبتاً مطلوبی برای آن متغیر نهفته اند. در مؤلفه تلاش درسی، واریانس تمامی نشانگرها بین ۶ تا ۴۰ درصد توسط متغیر نهفته تلاش درسی تبیین می‌شوند، در نتیجه نشانگرها در دامنه نامطلوب تا نسبتاً مطلوبی برای متغیر نهفته هستند. در مؤلفه یادگیری مشارکتی، واریانس

1. Major modification
2. Nunnally et al.

تمامی نشانگرها توسط متغیر نهفته یادگیری مشارکتی بین دامنه ۱۶ تا ۶۵ درصد تبیین می‌شود، بنابراین نشانگرها در دامنه نامطلوب تا نسبتاً مطلوبی برای متغیر نهفته هستند. در مؤلفه تعامل استاد-دانشجو، واریانس تمامی نشانگرها توسط متغیر نهفته تعامل استاد-دانشجو بین دامنه ۱۸ تا ۵۴ درصد تبیین می‌شود و در نتیجه نشانگرها در دامنه نامطلوب تا نسبتاً مطلوبی برای متغیر نهفته هستند. در مؤلفه روابط بین‌فردی، واریانس تمامی نشانگرها توسط متغیر نهفته روابط بین‌فردی بین دامنه ۹ تا ۴۶ درصد تبیین می‌شود در نتیجه نشانگرها در دامنه نامطلوب تا نسبتاً مطلوبی برای متغیر نهفته هستند. در مؤلفه حمایت دانشگاهی، واریانس تمامی نشانگرها توسط متغیر نهفته حمایت دانشگاهی بین دامنه ۳۶ تا ۴۶ درصد تبیین می‌شود و در نتیجه نشانگرهای نسبتاً مطلوبی برای متغیر نهفته هستند. همچنین در مؤلفه نتایج یادگیری، واریانس تمامی نشانگرها توسط متغیر نهفته نتایج یادگیری بین دامنه ۲۲ تا ۵۶ درصد تبیین می‌شود. بنابراین نشانگرها در دامنه نسبتاً مطلوب تا مطلوب برای متغیر نهفته هستند.

جدول ۳: نتایج تحلیل عامل تابیدی بر حسب عوامل نهفته و گویه‌ها

عامل	گویه	b	$\beta$	e	t	R <sup>2</sup>
تفکر سطح بالا	۱	۰/۸۴	۰/۵۸	۰/۰۹	۹/۴۵	۰/۳۴
	۲	۱	۰/۷۱	-	-	۰/۵
	۳	۰/۹۵	۰/۶۷	۰/۰۹	۱۰/۳	۰/۴۵
تلاش‌های درسی	۴	۰/۹۳	۰/۵۹	۰/۱	۹/۶۱	۰/۳۵
	۵	۰/۷۴	۰/۵۴	۰/۱۲	۶/۰۱	۰/۲۹
	۶	۱	۰/۶۳	-	-	۰/۴
یادگیری مشارکتی	۷	۰/۵۷	۰/۳۵	۰/۱۲	۴/۷۶	۰/۱۲
	۲۸	۰/۷۶	۰/۳۵	۰/۲۲	۳/۴۵	۰/۰۶
	۸	۰/۴۹	۰/۴۰	۰/۰۸	۵/۹۹	۰/۱۶
تعامل استاد-دانشجو	۹	۱	۰/۸۰	-	-	۰/۶۵
	۱۰	۰/۷۶	۰/۶۴	۰/۱	۷/۸۳	۰/۴۱
	۱۲	۰/۶۱	۰/۴۲	۰/۱	۵/۹۲	۰/۱۸
حمایت دانشگاهی	۱۳	۰/۸۱	۰/۶۲	۰/۱	۸	۰/۳۸
	۱۴	۱	۰/۷۳	-	-	۰/۵۴
	۱۵	۰/۸۳	۰/۶۰	۰/۰۹	۸/۹۱	۰/۳۶
	۱۶	۰/۹۲	۰/۶۲	۰/۱	۹/۱۱	۰/۳۸

عامل	گویه	b	$\beta$	e	t	R <sup>2</sup>
	۱۷	۱	۰/۶۸	-	-	۰/۴۶
روابط بین فردی	۲۵	۰/۳۳	۰/۳۰	۰/۰۸	۴/۰۵	۰/۰۹
	۲۶	۱	۰/۶۸	-	-	۰/۴۶
	۲۷	۰/۸۸	۰/۶۱	۰/۱۴	۶/۴۱	۰/۳۷
نتایج یادگیری	۱۸	۰/۸۴	۰/۶۴	۰/۰۷	۱۱/۶۲	۰/۴۱
	۱۹	۱	۰/۷۵	-	-	۰/۵۶
	۲۰	۱/۰۳	۰/۷۳	۰/۰۸	۱۲/۸۲	۰/۵۳
	۲۱	۰/۷۲	۰/۵۰	۰/۰۸	۸/۴۹	۰/۲۵
	۲۲	۰/۶۴	۰/۴۷	۰/۰۸	۷/۹۶	۰/۲۲

### یافته‌های توصیفی

جدول ۴: شاخص‌های توصیفی نمره‌های شرکت کنندگان در متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کمینه نمره	بیشینه نمره	کجی	کشیدگی
درگیری تحصیلی	تفکر سطح بالا	۴۰۴	۲/۶	۰/۶	۱	۴	-۰/۱۹	۰/۲۵
	تلاش‌های درسی	۴۰۴	۳	۰/۶۷	۱/۲۵	۵	۰/۱	-۰/۲۲
	یادگیری مشارکتی	۴۰۴	۲/۲۸	۰/۶۸	۱	۴	۰/۰۳۴	-۰/۲۱
	تعامل استاد-دانشجو	۴۰۴	۲/۱۵	۰/۶۵	۱	۴	۰/۱۵	-۰/۳۵
	حمایت دانشگاهی	۴۰۴	۲/۱۲	۰/۶۲	۱	۴	-۰/۰۴	-۰/۲۷
	روابط بین فردی	۴۰۴	۴/۳۵	۱/۱۵	۱	۷	-۰/۰۹	-۰/۱۲
نتایج یادگیری	-	۴۰۴	۲/۳۵	۰/۵۸	۱	۴	-۰/۱۲	۰/۳۱

جدول ۴، شاخص‌های توصیفی میانگین، انحراف استاندارد، کمینه و بیشینه نمره‌های شرکت‌کنندگان در مطالعه، در متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. بر اساس داده‌های این جدول، میانگین و انحراف استاندارد تفکر سطح بالا ( $M=2/6$ ،  $SD=0/6$ )، تلاش‌های درسی ( $M=3$ ،  $SD=0/67$ )، یادگیری مشارکتی ( $M=2/28$ ،  $SD=0/68$ )، تعامل روابط استاد-دانشجو ( $M=2/15$ ،  $SD=0/65$ )، حمایت دانشگاهی ( $M=2/12$ ،  $SD=0/62$ )، روابط بین‌فردی ( $M=4/35$ ،  $SD=1/15$ ) و نتایج یادگیری ( $M=2/35$ ،  $SD=0/58$ ) است. همچنین دو شاخص کجی و کشیدگی بین  $\pm 2$  بود که نشان دهنده نرمال بودن داده‌های پژوهش است.

جدول ۵: ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش

عامل نهفته	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. تفکر سطح بالا								
۲. تلاش‌های درسی	۰/۱۷**							
۳. یادگیری مشارکتی	۰/۳۳**	۰/۱۴**						
۴. تعامل استاد-دانشجو	۰/۰۵	-۰/۱۸**	۰/۲۶**					
۵. حمایت دانشگاهی	-۰/۰۲	۰/۲۲**	۰/۰۰	۰/۳۶**				
۶. روابط بین‌فردی	۰/۱۴**	۰/۰۹	۰/۳۸**	۰/۱۵**	۰/۰۰			
۷. نتایج یادگیری	۰/۱۸**	۰/۱۹**	۰/۳۵**	۰/۱۲**	۰/۰۵**	۰/۲۱**		
۸. رشته تحصیلی	۰/۳۸**	۰/۲۳**	-۰/۰۸	-۰/۲۱**	-۰/۰۵	۰/۰۱	-۰/۰۳	۱

جدول ۵، حاوی نتایج همبستگی بین متغیرهای پژوهش است. بر این اساس، رابطه رشته تحصیلی جستجوگرانه با تفکر سطح بالا ( $r=0/38$ ،  $P<0/01$ ) و تلاش‌های درسی ( $P<0/01$ )، مثبت و معنی‌دار و با تعامل استاد-دانشجو ( $r=-0/21$ ،  $P<0/01$ )، منفی و معنی‌دار است، اما با یادگیری مشارکتی ( $r=-0/08$ ،  $P>0/05$ )، حمایت دانشگاهی ( $r=-0/05$ ،  $P>0/05$ )، روابط بین‌فردی ( $r=0/01$ ،  $P>0/05$ ) و نتایج یادگیری ( $r=-0/03$ ،  $P>0/05$ )، رابطه معنی‌داری مشاهده نشد. رابطه نتایج یادگیری با تفکر سطح بالا ( $r=0/18$ ،  $P<0/01$ ) و تلاش‌های درسی ( $r=0/19$ ،  $P<0/01$ )، یادگیری مشارکتی ( $r=0/35$ ،  $P<0/01$ )، حمایت دانشگاهی ( $r=0/05$ ،  $P<0/01$ )، روابط بین‌فردی ( $r=0/12$ ،  $P<0/01$ ) و با تعامل استاد-دانشجو ( $P<0/01$ )،

$(f=0/21)$ ، در رشته جستجوگرانه مثبت و معنی‌دار است. با توجه به اینکه همبستگی‌های گزارش شده میان عوامل نهفته کمتر از نقطه برش  $0/8$  است، بنابراین، رابطه خطی مشترک میان این مؤلفه‌ها وجود ندارد و در نتیجه وضعیت برای بررسی رابطه آن‌ها در یک مدل معادله ساختاری مطلوب ارزیابی می‌گردد.

جدول ۶: شاخص‌های برازندگی مدل معادله ساختاری

شاخص	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	Sig	RMS EA	SR MR	NFI	NNFI	CFI
مدل	۵/۲۷	۲۷	۱/۱۱	۰/۰۰۰	۰/۰۴۹	۰/۰۷۴	۰/۸۶	۰/۹۱	۰/۹۲
مقادیر مطلوب	-	-	< ۳	< ۰/۰۵	< ۰/۰۸	< ۰/۰۸	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰

جدول ۶، نشان دهنده شاخص‌های برازش مدل معادله ساختاری است. نتایج نشان داد که مقدار ( $\chi^2=599/27$ ،  $df=278$ ،  $p=0/000$ ،  $RSMEA=0/049$ ،  $SRMR=0/074$ ) است که حاکی از برازندگی مطلوب مدل در جامعه است. حاصل تقسیم مجذور کای بر درجه آزادی نیز زیر  $2/15$  است که تاییدی بر برازندگی قابل قبول مدل است. نتایج نشان می‌دهد که شاخص نرم شده برازندگی ( $NFI=0/86$ )، شاخص نرم نشده برازندگی ( $NNFI=0/91$ )، شاخص برازندگی تطبیقی ( $CFI=0/92$ ) است که نشان‌دهنده برازندگی قابل قبول مدل با داده‌هاست. همچنین مقدار جذر برآورد واریانس خطای تقریب ( $RMSEA \leq 0/05$ ) کمتر از  $0/05$  و میزان جذر میانگین مجذور خطای استاندارد شده ( $SRMR \leq 0/08$ ) کمتر از  $0/08$  بود که نشان‌دهنده برازش بسیار خوب مدل معادله ساختاری است.

جدول ۷: خلاصه اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرها در مدل معادله ساختاری

اثرات مستقیم	b	e	$\beta$	t	p	$R^2$
درون‌زا بر برون‌زا	۰/۴۷	۰/۰۷	۰/۳۸	۶/۴	$P < 0/01$	۰/۱۴
بر تفکر سطح بالا از رشته تحصیلی جستجوگرانه						
بر تلاش‌های درسی	۰/۳۴	۰/۰۹	۰/۲۴	۳/۶۴	$P < 0/01$	۰/۰۲

اثرات مستقیم						
$R^2$	p	t	$\beta$	e	b	درون‌زا بر برون‌زا
						از رشته تحصیلی جستجوگرانه
۰/۱۶	$P < ۰/۰۱$	-۳/۵	-۰/۲۴	۰/۱	-۰/۳۵	بر یادگیری مشارکتی
						از رشته تحصیلی جستجوگرانه
۰/۲۹	$P < ۰/۰۱$	-۲/۶۴	-۰/۱۹	۰/۱	-۰/۲۷	بر تعامل استاد-دانشجو
						از رشته تحصیلی جستجوگرانه
۰/۰۰	$P > ۰/۰۵$	-۰/۸۶	-۰/۰۶	۰/۰۶	-۰/۰۵	بر حمایت دانشگاهی
						از رشته تحصیلی جستجوگرانه
۰/۱۵	$P > ۰/۰۵$	۰/۳۷	۰/۰۲	۰/۱۴	۰/۰۵	بر روابط بین فردی از رشته تحصیلی جستجوگرانه
						بر نتایج یادگیری
۰/۱۱	$P > ۰/۰۵$	۱/۳۱	۰/۱۵	۰/۱	۰/۱۲	از تفکر سطح بالا
	$P < ۰/۰۱$	-۲/۶۱	-۰/۴۸	۰/۱۴	-۰/۳۶	از تلاش‌های درسی
	$P < ۰/۰۱$	۳/۸۳	۰/۵۲	۰/۱	۰/۳۷	از یادگیری مشارکتی
	$P < ۰/۰۱$	-۳/۶۹	-۰/۸۲	۰/۱۶	-۰/۵۹	از تعامل استاد-دانشجو
	$P < ۰/۰۱$	۵/۵۵	۰/۸۹	۰/۱۶	۰/۸۹	از تعامل استاد-دانشجو
	$P > ۰/۰۵$	۱/۴۵	۰/۱۵	۰/۰۵	۰/۰۷	از حمایت دانشگاهی
	$P > ۰/۰۵$	-۰/۶۹	-۰/۰۶	۰/۰۹	-۰/۰۶	از روابط بین فردی از رشته تحصیلی
						اثرات غیر مستقیم
						برون‌زا
						واسطه
						درون‌زا
						t
						e
						$\beta$
						b

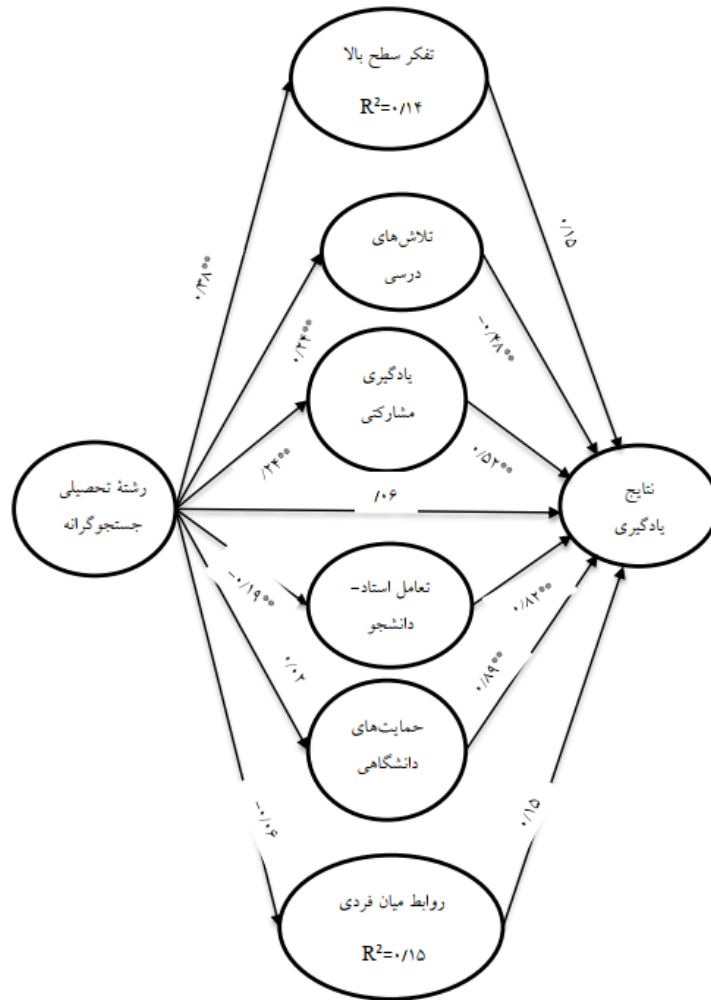
اثرات مستقیم						
$R^2$	p	t	$\beta$	e	b	درون‌زا بر برون‌زا
۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰		تفکر سطح بالا	
-۰/۴۹	۰/۰۴	-۰/۰۱	-۰/۰۲		تلاش‌های	
۴/۱۹**	۰/۰۶	۰/۱۶	۰/۲۴		درسی	
-۰/۴۸	۰/۰۶	-۰/۰۲	-۰/۰۳	نتایج	یادگیری	رشته تحصیلی
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰	یادگیری	مشارکتی	
-۱/۲۶	۰/۰۵	-۰/۰۳	-۰/۰۶		تعامل استاد- دانشجو حمایت دانشگاهی روابط بین فردی	

اطلاعات ارائه شده جدول ۷ نشان دهنده نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش درباره اثرهای مستقیم و غیرمستقیم مؤلفه‌های مورد بررسی در مدل معادله ساختاری برازش شده است (شکل ۲). نتایج نشان داد که رابطه بین رشته تحصیلی جستجوگرانه با نتایج یادگیری معنی‌دار نیست ( $R^2=0/69$ ،  $p>0/05$ ،  $t=-0/69$ ،  $\beta=-0/06$ ). نتایج همچنین نشان داد که رابطه بین رشته تحصیلی جستجوگرانه با تفکر سطح بالا ( $R^2=0/14$ ،  $p<0/01$ ،  $t=6/4$ ،  $\beta=0/38$ ) مثبت و معنی‌دار است. بر این اساس، ۱۴ درصد از واریانس تفکر سطح بالاتر توسط رشته‌های جستجوگرانه تبیین می‌شود. همچنین رابطه بین رشته تحصیلی جستجوگرانه با تلاش‌های درسی از واریانس تلاش‌های درسی دانشجویان به وسیله رشته تحصیلی جستجوگرانه تبیین می‌شود. ( $R^2=0/02$ ،  $p<0/01$ ،  $t=3/64$ ،  $\beta=0/24$ ) مثبت و معنی‌دار است. بنابراین، تنها ۰/۰۲ درصد از واریانس تلاش‌های درسی دانشجویان به وسیله رشته تحصیلی جستجوگرانه تبیین می‌شود. همچنین رابطه بین رشته تحصیلی جستجوگرانه با یادگیری مشارکتی ( $R^2=0/16$ ،  $p<0/01$ ،  $t=-3/5$ ،  $\beta=-0/24$ ) منفی و معنی‌دار است. بر این اساس، ۱۶ درصد از واریانس یادگیری مشارکتی دانشجویان به وسیله رشته تحصیلی جستجوگرانه تبیین می‌شود. نتایج همچنین نشان داد که رابطه بین رشته تحصیلی جستجوگرانه با تعامل استاد-دانشجو منفی و معنی‌دار است ( $R^2=0/29$ ،  $p<0/01$ ،  $t=-2/64$ ،  $\beta=-0/19$ ). بنابراین، ۲۹ درصد از واریانس تعامل استاد-دانشجو به وسیله رشته‌های تحصیلی جستجوگرانه تبیین می‌شود. علاوه بر این، نتایج نشان داد

که رابطه بین رشته تحصیلی جستجوگرانه با حمایت دانشگاهی ( $R^2=0/00$ ،  $p>0/05$ ،  $t=0/86$ ،  $\beta=0/05$ ،  $t=0/05$ ) و رابطه بین رشته تحصیلی جستجوگرانه با روابط بین فردی ( $R^2=0/15$ ،  $p>0/05$ ،  $t=0/37$ ،  $\beta=0/02$ ) معنی دار نیست. نتایج همچنین نشان داد که رابطه بین تفکر سطح بالا با نتایج یادگیری ( $p>0/05$ ،  $t=1/31$ ،  $\beta=0/15$ ) و رابطه بین روابط بین فردی با نتایج یادگیری معنی دار نیست ( $p>0/05$ ،  $t=1/45$ ،  $\beta=0/15$ ). نتایج همچنین حاکی از آن بود که رابطه بین یادگیری مشارکتی با نتایج یادگیری ( $p<0/01$ ،  $t=3/83$ ،  $\beta=0/52$ ) و رابطه بین حمایت دانشگاهی با نتایج یادگیری ( $p<0/01$ ،  $t=5/55$ ،  $\beta=0/89$ ) مثبت و معنی دار است. همچنین، رابطه تلاش‌های درسی با نتایج یادگیری ( $p<0/01$ ،  $t=-2/61$ ،  $\beta=-0/48$ ) و رابطه تعامل استاد-دانشجو با نتایج یادگیری ( $p<0/01$ ،  $t=-3/69$ ،  $\beta=-0/82$ ) منفی و معنی دار است. نتایج همچنین نشان داد که در مجموع ۱۱ درصد از واریانس نتایج یادگیری دانشجویان به وسیله متغیرهای پیش‌بین، یعنی رشته تحصیلی جستجوگرانه و هر یک از سطوح درگیری دانشجویان تبیین می‌شود ( $R^2=0/11$ ).

نتایج جدول ۷ همچنین نشان داد که اثر غیرمستقیم رشته تحصیلی جستجوگرانه بر نتایج یادگیری، با واسطه یادگیری مشارکتی مثبت و معنی دار است ( $P<0/01$ ،  $t=4/19$ ،  $\beta=0/16$ ). همچنین، اثر غیرمستقیم رشته تحصیلی با نتایج یادگیری، با واسطه تفکر سطح بالا ( $P>0/05$ ،  $t=0/00$ ،  $\beta=0/00$ )، تلاش‌های درسی ( $P>0/05$ ،  $t=-0/49$ ،  $\beta=-0/01$ )، تعامل استاد-دانشجو ( $P>0/05$ ،  $t=-0/48$ ،  $\beta=-0/02$ )، حمایت دانشگاهی ( $P>0/05$ ،  $t=0/00$ ،  $\beta=0/00$ ) و روابط بین فردی معنی دار نیست ( $P>0/05$ ،  $t=-1/26$ ،  $\beta=-0/03$ ).





شکل ۲: مدل معادله ساختاری بر اساس ضرایب مسیر استاندارد شده  
 $p < 0/01^{**}$  Chi-Square=599.27,  $df=278$ ,  $p\text{-value}=0.00000$ ,  $RMSEA=0.049$

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی نقش میانجی سطوح درگیری دانشجویان در محیط‌های یادگیری دانشگاهی، در رابطه میان رشته‌های تحصیلی جستجوگرانه با برونده‌های یادگیری آنان پرداخت. نتایج حاکی از برخی روابط معنی‌دار و مثبت میان مؤلفه‌های مورد بررسی در پژوهش بود. علاوه بر این، نقش میانجی سطوح درگیری در مورد یکی از زیرمؤلفه‌ها یا سطوح درگیری، یعنی

یادگیری مشارکتی معنی‌دار بود. این یافته‌ها می‌تواند دلالت‌های مهمی برای تدریس و یادگیری در فرایند اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی در رشته‌های تحصیلی با ماهیت جستجوگرانه داشته باشد. نتایج حاصل از مدل معادله ساختاری برازش شده نشان داد که این مدل به خوبی با داده‌ها مطابقت دارد. بر این اساس، متغیرهای رشته تحصیلی جستجوگرانه و سطوح تحصیلی در مجموع ۱۱ درصد از واریانس نتایج یادگیری دانشجویان را تبیین می‌کنند. همچنین، رشته تحصیلی جستجوگرانه، تبیین کننده ۱۶ درصد از واریانس زیرمؤلفه یادگیری مشارکتی است که نقش میانجی آن در رابطه بین رشته تحصیلی جستجوگرانه و نتایج یادگیری دانشجویان مثبت و معنی‌دار است.

نتایج نشان داد که رابطه رشته تحصیلی جستجوگرانه با زیرمؤلفه تفکر سطح بالا در دانشجویان مثبت و معنی‌دار است. این نتیجه با یافته‌های پژوهش روکونی و همکاران (۲۰۲۰) و همچنین پایک و همکاران (۲۰۱۲) همسوست. همچنین نتایج حاکی از رابطه مثبت و معنی‌دار رشته تحصیلی جستجوگرانه با زیرمؤلفه تلاش‌های درسی دانشجویان بود که با نتایج پژوهش پایک و همکاران (۲۰۱۲)، همسوست. علاوه بر این، نتایج نشان داد که رابطه رشته تحصیلی جستجوگرانه با زیرمؤلفه تفکر سطح بالا در دانشجویان مثبت و معنی‌دار است. همچنین بر اساس نتایج پژوهش رابطه میان رشته‌های تحصیلی جستجوگرانه با یادگیری مشارکتی دانشجویان تایید شد. این یافته همسو با یافته‌های کو و همکاران (۲۰۱۶) و پایک و همکاران (۲۰۱۲) است. این نتایج البته با ماهیت و محیط یادگیری در این گونه رشته‌ها سازگاری داشته و همسو با نظریه هالند (۱۹۹۷) ارزیابی می‌گردد که بر اساس آن، دانشجویان رشته‌هایی با ماهیت جستجوگرانه، تلاش‌های درسی بیشتری داشته، تعاملات بیشتری با استادان خود دارند و در مهارت‌های تفکر سطح بالاتری درگیر می‌شوند.

همچنین نتایج نشان داد که رابطه رشته تحصیلی جستجوگرانه با تعامل استاد-دانشجو منفی و معنی‌دار است. این یافته اگرچه همسو با نتایج پایک و همکاران (۲۰۱۲) است اما در تقابل با نتایج پژوهش کیم و ساکس (۲۰۱۴، ۲۰۱۱)، پایک و همکاران (۲۰۱۱)، روکونی و همکاران (۲۰۲۰) و کو و همکاران (۲۰۱۶) قرار دارد. در مورد دانشجویان ایرانی شاید این نتیجه خلاف انتظار به دلیل ضعیف بودن تعاملات استاد-دانشجو در محیط‌های دانشگاهی ایران باشد

(عبداله‌پور و همکاران، ۱۳۹۶؛ سلطانی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). البته ماهیت عملی، آزمایشگاهی، کارگاهی و میدانی برنامه‌های درسی در رشته‌های تحصیلی جستجوگرانه، قاعدتاً زمینه بیشتری نیز برای شکل‌گیری تعاملات معنی‌دار میان دانشجویان و اعضای هیئت علمی فراهم می‌آورد (سلطانی و همکاران، ۲۰۲۰). با این حال در تدوین برنامه‌های درسی در آموزش عالی ایران توجه مناسب و درخوری برای افزایش ماهیت عملی و کارگاهی برنامه‌های درسی نمی‌شود. همچنین در این پژوهش این فرضیه تایید شد که یادگیری مشارکتی نقش میانجی در رابطه بین رشته تحصیلی جستجوگرانه و نتایج یادگیری دانشجویان بازی می‌کند. این یافته با پژوهش‌های کو و همکاران (۲۰۱۶) و ایده‌پردازی‌های پاسکارلا و ترنزینی (۲۰۰۵) در مورد نقش میانجی سطوح درگیری دانشجویان، همسوست، اما با نتایج پژوهش پایک و همکاران (۲۰۱۲) در تقابل است که در آن نقش واسطه‌ای یادگیری مشارکتی میان رشته‌های جستجوگرانه و نتایج یادگیری معنی‌دار نبود. نتایج همچنین حاکی از آن بود که نقش میانجی سایر زیرمؤلفه‌های مربوط به سطوح تحصیلی یعنی تفکر سطح بالا، تلاش‌های درسی، تعامل استاد-دانشجو، روابط میان فردی و حمایت دانشگاهی، میان رشته تحصیلی جستجوگرانه و نتایج یادگیری دانشجویان معنی‌دار نیست.

پژوهش حاضر همچنین رابطه معنی‌داری میان رشته‌های تحصیلی جستجوگرانه با نتایج یادگیری دانشجویان نشان نداد. این نتیجه با یافته‌های پایک و همکاران (۲۰۱۲)، و فلدمن و همکاران (۲۰۰۸) ناهمسوست. نتایج پژوهش‌های پیشین نشان داده بود که عضویت در یک محیط جستجوگرانه، مانند رشته‌های تحصیلی جستجوگرانه، به طور مثبتی با نتایج یادگیری دانشجویان در این رشته‌ها مرتبط است. این اختلاف در نتایج می‌تواند در راستای ماهیت بیشتر نظری و کمتر درگیرانه برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس و یادگیری در رشته‌های تحصیلی جستجوگرانه، مانند رشته‌های فنی و مهندسی و علوم در آموزش عالی ایران ارزیابی گردد.

پژوهش حاضر همچنین رابطه‌ای مثبت و معنی‌دار میان زیرمؤلفه یادگیری مشارکتی با نتایج یادگیری دانشجویان در رشته‌های تحصیلی جستجوگرانه نشان داد. همچنین، رابطه زیرمؤلفه حمایت‌های دانشگاهی با نتایج دانشگاهی دانشجویان در این رشته‌ها مثبت و معنی‌دار بود. این یافته همسو با یافته‌های گلین (۲۰۰۳)، پایک و کو (۲۰۰۵) و پایک و همکاران (۲۰۱۲) است. با

این حال نتایج نشان داد که رابطه میان زیرمؤلفه‌های تفکر سطح بالا و روابط میان فردی، با نتایج یادگیری معنی‌دار نبود. این یافته همراستا با نتایج پژوهش‌های نامبرده شده نیست. این اختلاف در نتایج می‌تواند در راستای توجه کم برنامه‌های درسی و شیوه‌های تدریس به این دو زیرمؤلفه در نظام دانشگاهی ایران تبیین شود.

همچنین، رابطه زیرمؤلفه تلاش‌های درسی دانشجویان رشته‌های درسی جستجوگرپایانه با نتایج یادگیری آنان منفی و معنی‌دار بود. این یافته البته در تضاد با یافته‌های پایک و همکاران (۲۰۱۱، ۲۰۱۲) است. به نظر می‌رسد که ضعف در روش‌های ارزیابی از یادگیری‌های دانشجویان، این برداشت را در میان دانشجویان این رشته‌ها تقویت کرده است که تلاش‌های درسی آنان در جریان اجرای برنامه درسی در کلاس‌های درس، لزوماً نمی‌تواند منجر به بهبود بروندهای یادگیری و افزایش نتایج یادگیری دانشجویان شود، زیرا روش‌های ارزشیابی از یادگیری‌های دانشجویان ممکن است به اندازه کافی تلاش‌های درسی آنان را در نظر نداشته باشد. با این حال انجام پژوهش‌های بیشتر در مورد این زیرمؤلفه و سایر زیرمؤلفه‌ها می‌تواند بینش مناسب‌تری را در مورد رابطه مؤلفه‌های مورد بررسی در این پژوهش در اختیار قرار دهد. نتایج مختلف این پژوهش حاوی این دلالت آموزشی است که برخی از مصادیق درگیری دانشجویان در فرایندهای یادگیری دانشگاهی می‌تواند به شکل مستقیم و غیرمستقیم، در افزایش و بهبود بروندها یا نتایج یادگیری دانشجویان نقش داشته باشد. براین اساس پیشنهاد می‌گردد که برنامه‌ریزان درسی، مسئولان مرتبط با موضوع آموزش در دانشگاه‌ها و همچنین اعضای هیئت علمی، به بهبود و تقویت این عوامل در ساختار و محتوای برنامه‌های درسی و اجرای آن در کلاس‌های درس توجه بیشتری داشته باشند. در این میان نقش زیرمؤلفه یادگیری‌های مشارکتی در میان سطوح درگیری دانشجویان برجسته است، زیرا هم به شکل مستقیم و هم غیرمستقیم، بر نتایج یادگیری دانشجویان اثرگذار است. بر این اساس، فراهم آوردن زمینه‌های لازم در برنامه‌های درسی و آموزش‌های متناسب برای اعضای هیئت علمی در جهت گسترش محیط‌های یادگیری مبتنی بر یادگیری مشارکتی، همیارانه و گروهی در میان دانشجویان توصیه می‌شود. علاوه بر این، وجود رابطه مثبت، معنی‌دار و نسبتاً قوی میان رشته تحصیلی جستجوگرانه با تفکر سطح بالا و تلاش‌های درسی دانشجویان، حاوی دلالت‌های آموزشی مهم و همچنین توصیه‌هایی برای بهبود و افزایش سطوح یادگیری در میان دانشجویان این رشته‌های تحصیلی است. بر این اساس پیشنهاد می‌شود که از طریق توجه بیشتر در طراحی برنامه‌های درسی دانشگاهی به فراهم

آوردن زمینه‌های تفکر سطح بالا در دانشجویان و همچنین ترغیب بیشتر دانشجویان به افزایش تلاش‌های درسی خود در جریان فرایندهای یادگیری، از طریق اصلاح روش‌های ارزیابی یادگیری‌های دانشجویان، این دو سطح درگیری تقویت شده و در نهایت زمینه را برای افزایش نتایج یادگیری دانشجویان در این گونه رشته‌ها فراهم آورد.

### منابع

- Abdollahpour, H., Soltani, A., & Esmi, K. (2017). Predicting the out-of-classroom faculty-student interactions based on the faculty members' educational behaviors and professional practices. *Journal of Iranian Higher Education*, 9, 152-133. (Text in Persian).
- Bahonar, A., Chalabi, P., Mostafavi, E. I., & Yazdi, M. (2011) The personality congruence of Iranian veterinary students with their field of study. *Iranian Journal of Medical Education*, 11, 222-229. (Text in Persian).
- Deng, Y., & Yao, X. (2020). Person-environment fit and proactive socialization: Reciprocal relationships in an academic environment. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 1-51.
- Farhadi, A., Saki, K., Ghadampour, E., Khaliligesnigani, Z., & Chehri, P. (2016). Predictions dimensions of academic engagement-based capital components psychological. *Educ Strategy Med Sci*, 9, 127-133. (Text in Persian).
- Feldman, K. A., Smart, J. C., & Ethington, C. A. (2008). Using Holland's theory to study patterns of college student success: The impact of major fields on students. In *Higher Education* (pp. 329-380). Springer, Dordrecht.
- Field, A. P., Miles, J., & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. Los Angeles, CA: Sage.
- Gellin, A. (2003). The effect of undergraduate student involvement on critical thinking: A meta-analysis of the literature, 1991-2000. *Journal of College Student Development*, 44, 746-762.
- Foroutanbagha, P., Kavousian, J., & Pashasharifi, H. (2018). The efficiency of procrastination reduction training on lowering self-handicapping and enhancing academic engagement among university students. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 8, 1-8. (Text in Persian).
- Hakimzadeh, R., Ghasemi, M., & Moghaddamzadeh, A. (2016). Investigating the role of educational intermediation in relation to participation styles in students' learning and academic performance. *Journal of Research in Educational Systems*, 10, 109-132. (Text in Persian).
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environment* (3<sup>rd</sup> ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Kim, Y. K., & Sax, L. J. (2011). Are the effects of student-faculty interaction dependent on major? An examination using multi-level modeling. *Research in Higher Education*, 52, 589-615.
- Kim, Y. K., & Sax, L. J. (2014). The effects of student-faculty interaction on academic self-concept: Does academic major matter? *Research in Higher Education*, 55, 780-809.

- Ko, J. W., Park, S., Yu, H. S., Kim, S. J., & Kim, D. M. (2016). The structural relationship between student engagement and learning outcomes in Korea. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25, 147-157.
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE. *Change*, 35, 24-32.
- Kuh, G. D., Hu, S., & Vesper, N. (2000). "They shall be known by what they do:" An activities-based typology of college students. *Journal of College Student Development*, 41, 228-244.
- Miller, A., Sarraf, S., Dumford, A., & Rocconi, L. (2016). *Construct validity of NSSE Engagement Indicators*. Bloomington: Center for Postsecondary Research Retrieved from [http://nsse.indiana.edu/pdf/psychometric\\_portfolio/Validity\\_ConstructValidity\\_FactorAnalysis\\_2013.pdf](http://nsse.indiana.edu/pdf/psychometric_portfolio/Validity_ConstructValidity_FactorAnalysis_2013.pdf). Accessed 17 July 2017.
- Montazerghorbani, T., & Keikhaznejad, M. (2012). The relationship between job attention and John Holland personality types among elementary teachers and principals. *Journal of Career & Organizational Counseling*, 4, 92-104. (Text in Persian).
- Mousavinezhad, S.H., Mahdizadeh, I., and Salehabadi, S. (2018). Comparison of academic self-efficacy, academic engagement and academic performance between Birjand University of Teachers and Birjand University of Medical Sciences. *Journal of Birjand University Medical Science*, 25, 126-134. (Text in Persian).
- Nunnally, J. C., Bernstein, I. H., & Berge, J. M. T. (1994). *Psychometric theory* (3<sup>rd</sup> Ed.). New York: McGraw-hill.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pike, G. R., & Kuh, G. D. (2005). A typology of student engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education*, 46, 185-210.
- Pike, G. R., Kuh, G. D., & Gonyea, R. M. (2003). The relationship between institutional mission and students' involvement and educational outcomes. *Research in Higher Education*, 44, 243-263.
- Pike, G. R., Kuh, G. D., McCormick, A. C., Ethington, C. A., & Smart, J. C. (2011). If and when money matters: The relationships among educational expenditures, student engagement, and students' learning outcomes. *Research in Higher Education*, 52, 81-106.
- Pike, G. R., Smart, J. C., & Ethington, C. A. (2012). The mediating effects of student engagement on the relationships between academic disciplines and learning outcomes: An extension of Holland's theory. *Research in Higher Education*, 53, 550-575.
- Rezaei, A., & Bahadorikhosroshahi, J. (2019). The role of cognitive assessments and epistemological beliefs in predicting students' academic engagement. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 6, 59-70. (Text in Persian).
- Rocconi, L. M., Liu, X., & Pike, G. R. (2020). The impact of person-environment fit on grades, perceived gains, and satisfaction: an application of Holland's theory. *Higher Education*, 1-18. doi: 10.1007/s10734-020-00519-0
- Soltani, A., Boostani, D., & Golestani, S. (2020). Exploring the strategies of faculty-student interactions: A grounded theory study in Iranian academic

context. *Learning, Culture and Social Interaction*, 26, 1-13. doi: 10.1016/j.lcsi.2020.100408

Umbach, P. D., & Wawrzynski, M. R. (2005). Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement. *Research in Higher Education*, 46, 153-184.

Weidman, J. C. (1989). Undergraduate socialization: A conceptual approach. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. V, pp. 289-323). New York: Agathon.

Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. (2001). *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage? ASHE-ERIC Higher Education Report, Volume 28, Number 3. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass, Publishers, Inc., 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1342.

Xerri, M. J., Radford, K., & Shacklock, K. (2018). Student engagement in academic activities: A social support perspective. *Higher education*, 75(4), 589-605.



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).





## رابطه حمایت معلم ادراک شده و عملکرد تحصیلی درس ریاضی: نقش میانجی‌گر انگیزه درونی، اضطراب و خودکارآمدی ریاضی

نهمه کاشانی، مجید صدوقی\*، مسعود کاشانی<sup>۳</sup>

### چکیده

عوامل درون فردی و برون فردی متعددی در یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان در درس ریاضی به‌عنوان اهداف مهم آموزش و پرورش نقش دارند. این پژوهش با هدف بررسی رابطه حمایت معلم ادراک شده در رابطه با عملکرد درس ریاضی با توجه به نقش میانجی‌گر انگیزه درونی، اضطراب و خودکارآمدی ریاضی انجام شد. این پژوهش از نوع کمی با روش همبستگی است و با استفاده از روش معادلات ساختاری انجام شده است. تعداد ۴۰۸ دانش‌آموز (۲۰۴ پسر، ۲۰۴ دختر) به شیوه نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های حمایت عاطفی معلم و ابزاری اسکالویک (۲۰۱۳)، حمایت ابزاری و انگ، تاو و کونیشی (۲۰۱۸)، خودکارآمدی و اضطراب ریاضی می (۲۰۰۹) و انگیزه درونی فدریسی و اسکالویک (۲۰۱۴) پاسخ دادند. برای سنجش عملکرد در درس ریاضی از میانگین سه امتحان دانش‌آموزان در درس ریاضی استفاده شد. نتایج نشان داد که الگوی مفهومی پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است. همچنین، بین حمایت معلم ادراک شده و عملکرد دانش‌آموزان در درس ریاضی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد و حمایت معلم ادراک شده با واسطه سه متغیر اضطراب ریاضی، انگیزش درونی و خودکارآمدی ریاضی توانسته عملکرد تحصیلی در درس ریاضی را به‌صورت معنی‌داری تبیین کند. به‌علاوه، خودکارآمدی ریاضی توانسته دو متغیر میانجی دیگر را تحت تأثیر قرار داده و از این طریق بر عملکرد در درس ریاضی تأثیرگذار باشد. نتایج تلویحاً نشان می‌دهند توجه به انواع حمایت‌های معلم و طراحی و اجرای مداخله‌های آموزشی در جهت افزایش رفتارهای حمایتی معلمان می‌تواند از طریق افزایش خودکارآمدی و انگیزش ریاضی و کاهش اضطراب ریاضی دانش‌آموزان به بهبود عملکرد ریاضی آنان کمک نماید.

### اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۲/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱

### نوع مقاله: پژوهشی

### واژگان کلیدی

اضطراب ریاضی، انگیزه درونی ریاضی، حمایت معلم ادراک شده، خودکارآمدی ریاضی، عملکرد ریاضی

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. [fa.kashani69@gmail.com](mailto:fa.kashani69@gmail.com)

۲. نویسنده مسئول: استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. [sadoughi@kashanu.ac.ir](mailto:sadoughi@kashanu.ac.ir)

۳. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. [m.kiani@kashanu.ac.ir](mailto:m.kiani@kashanu.ac.ir)

## مقدمه

یکی از مباحث اصلی و بنیادی روان‌شناسی تربیتی، یادگیری است. آموزش و پرورش به یادگیری ریاضی و عملکرد در این درس نگاه ویژه‌ای داشته است؛ اما با وجود اهمیت آن و اختصاص تحقیقات و بودجه‌های فراوان در این زمینه هنوز شاهد تجربه شکست و مشکلات شناختی و تحصیلی در این زمینه هستیم (رستگار و همکاران، ۲۰۱۰). مطالعات و تحقیقات نشان می‌دهد عوامل درون فردی و برون فردی متعددی در عملکرد تحصیلی و ریاضیات تأثیرگذار است. در میان عوامل درون فردی، می‌توان به هوش، استعداد، ادراک خویشتن، سازگاری (تویسرکانی، راوری، ۱۳۹۴)، خودکارآمدی، خودپنداره و از عوامل برون فردی می‌توان به عوامل فرهنگی، اجتماعی، آموزشی، محیط یادگیری، نوع و چگونگی ارتباط معلم- دانش‌آموز و مانند آن اشاره کرد (شریفی ساکی و همکاران، ۱۳۹۳).

از بین عوامل برون فردی نقش معلمان برجسته‌تر از دیگران است، زیرا دانش‌آموزان بیشتر وقتشان را در مدرسه با معلم خود سپری می‌کنند. یکی از عوامل تأثیرگذار و مهم در ارتباط میان معلم و دانش‌آموزان ادراکی است که از معلم در دانش‌آموزان ایجاد می‌شود. حمایت معلم ادراک‌شده<sup>۱</sup> شامل ادراک دانش‌آموزان از مورد توجه بودن، مورد احترام قرار گرفتن و میزان ارزشمند بودن از جانب معلم است (هاگس<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۲). حمایت معلم ادراک‌شده یک سازه چند بعدی است (سولدو<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۹؛ تنانت<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۵) و معلمان می‌توانند انواع مختلفی از حمایت اجتماعی را برای دانش‌آموزان فراهم کنند که هرکدام از این حمایت‌ها تأثیر منحصر به فردی بر نگرش و رفتار دانش‌آموزان دارد (تنانت و همکاران، ۲۰۱۵) که می‌تواند به درگیری تحصیلی بیشتر (صدوقی و حجازی، ۲۰۲۱) و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند (ساکیز<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۲؛ نیهاوس<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۲).

حمایت عاطفی به رفتارها و فعالیت‌های معلم از جمله احترام، دلسوزی، علاقه به دانش‌آموزان و گوش دادن به آن‌ها اشاره دارد (ساکیز، ۲۰۰۷) و با صمیمیت، همدلی، توجه نشان دادن به

- 
1. Perceived teacher support
  2. Hughes
  3. Suldo
  4. Tennant
  5. Sakiz
  6. Niehaus

دانش‌آموز و رابطه دوستانه با او همراه است (پاتریک<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۱). به این ترتیب که دانش‌آموزان احساس می‌کنند معلم به آن‌ها اهمیت می‌دهد (ملکی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۰ به نقل از وانگ، تاو و کونیشی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). حمایت ابزاری به عنوان یک حمایت کاربردی و تخصصی (سمر<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۸) با هدف بهبود بخشیدن به یادگیری (سولدو و همکاران، ۲۰۰۹؛ تنانت و همکاران، ۲۰۱۵) شناخته می‌شود. برای مثال زمانی که معلم دانش‌آموز را برای انجام تکلیفی دشوار راهنمایی می‌کند، او را مورد حمایت ابزاری قرار داده است (سمر و همکاران، ۲۰۰۸)؛ سومین نوع حمایت، حمایت بازخوردی یا ارزیابی است. حمایت ارزیابی شامل فراهم کردن بازخورد ارزیابی‌کننده، مانند انتقاد سازنده یا توصیه برای پیشرفت است (سولدو و همکاران، ۲۰۰۹؛ ملکی و دمارای<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳)؛ و درنهایت، حمایت بازخوردی، اطلاعات مربوط به عملکرد یا درک یک موضوع خاص را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد (آندرسون و پالم<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷؛ ژیلن<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۰) و انتظار می‌رود حمایت معلم بتواند نقش مهمی در فرایندها و بازده‌های آموزشی دانش‌آموزان ایفا کند.

این نکته از نظریه شناختی-اجتماعی بندورا<sup>۸</sup> حائز اهمیت است که عملکردهای روان‌شناختی به صورت تعامل دائمی بین اثرات رفتاری، شناختی و محیطی است و عوامل شخصی (باورها، انتظارات، نگرش‌ها، دانش‌ها، راهبردها)، رویدادهای محیطی (فیزیکی و اجتماعی) و رفتارهای عملی و کلامی از یکدیگر تأثیر می‌پذیرند و نمی‌توان این سه رکن را از هم جدا کرد (بندورا، ۱۹۹۳)؛ از این رو، مطالعه یک جنبه عوامل برون فردی (حمایت معلم) بر عملکرد نمی‌تواند تمام جوانب را پوشش داده و بنابراین، کامل نیست. در این مطالعه سعی شده تا با بررسی هم‌زمان عوامل درون فردی و برون فردی و تأثیرپذیری آنان از یکدیگر نتایج دقیق‌تری در راستای بهبود عملکرد در درس ریاضی فراهم شود. بر اساس تحقیقات صورت گرفته، با اطمینان می‌توان گفت که متغیرهای انگیزشی یکی از مهم‌ترین متغیرهای درون فردی اثرگذار بر عملکرد تحصیلی

- 
1. Patrick
  2. Malecki
  3. Wong, Tao & Konishi
  4. Semmer
  5. Malecki & Demaray
  6. Andersson & Palm
  7. Gielen
  8. Bandura

هستند (رستگار و همکاران، ۲۰۱۰) و عملکرد در ریاضیات نیز از این قاعده مستثنا نیست. بخشی از باورهای انگیزشی<sup>۱</sup> متعلق به هیجان‌هاست. هیجان‌ها در همه جای کلاس وجود دارند و دانش‌آموزان و معلمان اغلب هیجان‌ات مثبت و منفی متفاوتی را تجربه می‌کنند (پکران<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۷)؛ هیجان‌های تحصیلی<sup>۳</sup> شامل هیجان‌هایی هستند که با یادگیری، آموزش و پیشرفت در ارتباط‌اند (پکران و همکاران، ۲۰۰۲) و به دو دسته هیجان‌های مثبت تحصیلی و هیجان‌های منفی تحصیلی تقسیم می‌شوند (لی آی،<sup>۴</sup> ۲۰۱۷). یکی از هیجان‌ات منفی تجربه‌شده در کلاس، اضطراب است و این اضطراب در کلاس ریاضی نیز مشاهده می‌شود. تویاس و ویسبراد<sup>۵</sup> (۱۹۸۰) اضطراب ریاضی<sup>۶</sup> را وحشت، ناتوانی، عجز و نابسامانی ذهنی توصیف می‌کنند که به هنگام حل یک مسئله ریاضی گریبان‌گیر برخی از افراد می‌شود. مطالعات نشان می‌دهد هیجان‌ات منفی همچون اضطراب بیش از اندازه می‌تواند مانع کارکرد و پیشرفت تحصیلی شده و حتی دانش‌آموز را مجبور به ترک تحصیل کند (گوتز<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۳).

بعد دیگر باورهای انگیزشی، انگیزه درونی<sup>۸</sup> مطرح‌شده در مدل انتظار- ارزش اکلز<sup>۹</sup> و همکاران است که به لذت یا علاقه ذهنی اشاره داشته و نشان می‌دهد یک مسئله درسی برای اهداف آینده دانش‌آموزان از جمله برنامه‌ریزی‌های شغلی، چقدر مفید و مهم است (ویگفیلد<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۰۶؛ به نقل از وایلدیریم<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۲). بعد دیگری از باورهای انگیزشی به خودکارآمدی<sup>۱۲</sup> اختصاص دارد که بندورا مطرح کرده است. این مفهوم در حوزه تحصیلی بیانگر اطمینان و باور فرد در مورد توانایی‌هایش برای انجام امور و تکالیف درسی است (بانگ و اسکالویک<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۳؛ به نقل از مرادی، ۱۳۹۶)؛ بنابراین، افرادی که به مهارت‌ها و توانایی‌هایشان اطمینان بیشتری دارند در فعالیت‌ها و تکالیف، بیشتر خود را درگیر می‌کنند (مرادی، ۱۳۹۶).

- 
1. Motivational Beliefs
  2. Pekrun
  3. Academic Emotions
  4. Lei
  5. Tobias & Weissbrod
  6. Math anxiety
  7. Goetz
  8. Intrinsic motivation
  9. Eccles
  10. Wigfield
  11. Yildirim
  12. Self efficacy
  13. Bong & Skaalvik

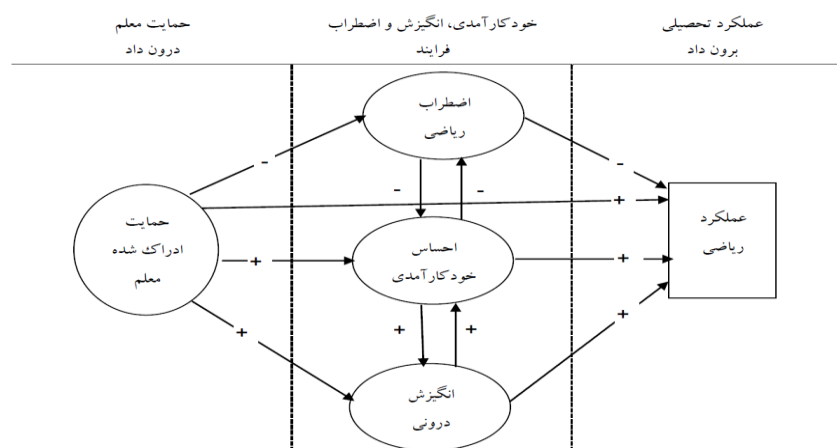
خودکارآمدی از جمله عوامل انگیزشی و عاطفی شناخته شده‌ای است که می‌تواند بر اضطراب ریاضی دانش‌آموزان نیز تأثیرگذار باشد (جین و داوسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). خودکارآمدی به‌عنوان شاخصی از خود ادراک شده، انعطاف‌پذیری در افکار را در پی دارد. این انعطاف‌پذیری در افکار، سبب می‌شود تا افراد نسبت به توانایی‌های خود افکار مثبتی داشته به آن‌ها خوش‌بین باشند و چنانچه با مسئله‌ای روبه‌رو شدند، آن را نه یک تهدید، بلکه یک چالش در نظر بگیرند و در تنظیم احساسات منفی همچون اضطراب، موفق عمل کنند (کاپرارا<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۸)؛ بنابراین، باور فرد به توانایی‌ها و شایستگی‌هایش، انگیزه‌اش را بهبود بخشیده و از این طریق موجب ایجاد نیرویی برای تلاش بیشتر می‌شود (میکاییلی منیع، ۱۳۹۶). پس می‌توان اذعان داشت این بُعد از باورهای انگیزشی می‌تواند در عملکرد ریاضی دانش‌آموز نقش کلیدی و بارزتری را ایفا کند.

همچنین، حمایت معلم به عنوان یک بعد اساسی می‌تواند بر باورهای انگیزشی نیز تأثیرگذار باشد (برای مثال، احمد<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۰؛ لاپوینت<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۵). حمایت معلم می‌تواند انگیزه درونی برای انجام تکالیف درسی، تلاش و خودپنداره دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند (هاگس و همکاران، ۲۰۱۲). دانش‌آموزان دارای حمایت بیشتر معلمان، هیجانات تحصیلی مثبت بیشتر یا هیجانات تحصیلی منفی کمتری را تجربه می‌کنند. همچنین، نتایج پژوهش دتريچ<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۱۵) بر روی ۱۱۵۵ دانش‌آموز پایه پنجم و ششم ابتدایی نشان داد که بین حمایت معلم و ارزش درونی تکلیف و تلاش رابطه مستقیم وجود دارد.

معدود مطالعات انجام شده در حوزه حمایت معلم ادراک شده به زمینه‌هایی چون خودتنظیمی، درگیری تحصیلی، نیازهای اساسی روان‌شناختی و عملکرد در امتحان اختصاص داشته است. یافته‌های پژوهش رضانی، خامسان و راستگو مقدم (۱۳۹۷) نشان داد که حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم اثر مستقیم مثبت و معناداری بر روی خود تنظیمی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارد. علاوه بر این، حمایت ادراک شده از سوی معلم از طریق نقش واسطه‌ای خود تنظیمی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری داشته است. مطالعات حجازی، خضری آذر و امانی (۱۳۹۱) نشان داد که ادراک از حمایت معلم از خود

- 
1. Jain & Dowson
  2. Caprara
  3. Ahmed
  4. Lapointe
  5. Dietrich

مختاری، اثر مستقیم مثبت و معناداری بر برآورده شدن نیازهای اساسی دانش‌آموزان دارد و از این طریق، به صورت غیرمستقیم بر خودکارآمدی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. ریاضیات یکی از مهارت‌های بنیادینی است که یک فرد امروزی در زندگی روزانه‌اش به آن نیاز دارد (ایردن و آگول، ۲۰۱۰) و در اکثر پژوهش‌های صورت گرفته در ایران، کمتر به بررسی نقش معلمان در عملکرد ریاضی دانش‌آموزان پرداخته شده است. از این رو، پژوهش حاضر درصدد است با کنار هم قرار دادن عوامل درون فردی و برون فردی و مشخص کردن نحوه تأثیرگذاری آنان بر یکدیگر به درک بهتر عوامل مؤثر بر عملکرد دانش‌آموزان در درس ریاضی کمک کرده و زمینه پیشرفت در این حوزه را برای دانش‌آموزان فراهم و تسهیل نماید. همچنین علی‌رغم ماهیت جامع حمایت معلم ادراک‌شده، تحقیقات اندک انجام شده عمدتاً روی حمایت آموزشی و عاطفی متمرکز بوده است (وانگ، تاو و کونیشی، ۲۰۱۸). بر این اساس، مطالعات اخیر، نیاز به بررسی انواع دیگر حمایت‌های ضروری را برای دانش‌آموزان نشان داده‌اند (سولدو و همکاران، ۲۰۰۹؛ تنانت و همکاران، ۲۰۱۵). به علاوه مطالعه در این زمینه بر روی دانش‌آموزان ایرانی به دلیل تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی، ضروری است و نتایج آن می‌تواند به طراحی و مداخلات آموزشی مناسب در راستای بهبود عملکرد دانش‌آموزان در درس ریاضی کمک کند. در نهایت با توجه به اهمیت موضوع و آنچه عنوان شد، مدل مفهومی پژوهش حاضر به شرح زیر است.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش حاضر

پژوهش حاضر در پی آن است که با استفاده از روش الگویابی معادلات ساختاری به آزمون الگوی مفهومی ارائه شده، پردازد و روابط میان متغیرهای حمایت معلم ادراک شده، انگیزه درونی، خودکارآمدی ریاضی، اضطراب ریاضی و عملکرد دانش آموزان در درس ریاضی را مورد بررسی قرار دهد. در این مدل انگیزش درونی، خودکارآمدی ریاضی و اضطراب به عنوان میانجی گر، میان حمایت معلم ادراک شده و عملکرد دانش آموزان در درس ریاضی مطرح شده است. هدف نهایی این مدل کنار هم قرار دادن عوامل درون فردی (انگیزش درونی، خودکارآمدی و اضطراب) و عامل برون فردی (حمایت معلم ادراک شده) به منظور درک بهتر عوامل مؤثر بر عملکرد دانش آموزان در درس ریاضی است. در مجموع، پژوهش فعلی به دنبال تعیین رابطه حمایت معلم ادراک شده با عملکرد دانش آموزان در درس ریاضی با توجه به نقش واسطه‌ای خودکارآمدی، اضطراب و انگیزه درونی در این درس است و درصدد پاسخ به این سؤال است که الگوی ساختاری رابطه بین حمایت معلم ادراک شده و عملکرد ریاضی با واسطه خودکارآمدی ریاضی، اضطراب ریاضی و انگیزه درونی در درس ریاضی دارای برازش مطلوب است یا خیر.

### روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع کمی و توصیفی (غیرآزمایشی) با طرح همبستگی است. برای تجزیه و تحلیل داده‌های مبتنی بر چارچوب پژوهش (شکل ۱) از مدل‌یابی معادلات ساختاری (روش حداکثر درست‌نمایی<sup>۱</sup> در Amos) استفاده شد. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره اول دبیرستان شهرستان کاشان در سال ۱۳۹۷ در مدارس دولتی و غیردولتی (N=۱۱۹۱۰) بودند. بر اساس فرمول کرجسی و مورگان برای جوامع محدود و با احتساب ریزش احتمالی، نمونه‌ای به تعداد ۴۲۰ نفر به روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شد. حجم نمونه متناسب با تعداد ماده‌های آزمون نباید کمتر از ۲۰۰ نفر باشد (مک‌کلام و همکاران<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹)، همچنین، بر اساس نظریه کامری و لی<sup>۳</sup> (۱۹۹۲) کفایت اندازه نمونه بیش از ۲۰۰ نفر در سطح خوب قرار می‌گیرد. افراد مورد مطالعه به پرسشنامه‌های حمایت عاطفی و ابزاری معلم و ابزاری اسکالویک (۲۰۱۳)، حمایت ابزاری وانگ، تااو و کونیشی (۲۰۱۸)، خودکارآمدی و

- 
1. Maximum likelihood
  2. MacCallum et al.
  3. Comrey & Lee



اضطراب ریاضی می<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) و انگیزه درونی فدریسی<sup>۲</sup> و اسکالویک (۲۰۱۴) پاسخ دادند که در نهایت با حذف پرسشنامه‌های ناقص تعداد نهایی نمونه به ۴۰۸ نفر رسید. در هنگام اجرا، محرمانه بودن پرسشنامه با توجه به بی‌نام و فردی بودن آن و اصل رازداری به صورت کامل رعایت و رضایت ضمنی و شفاهی شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش گرفته شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات از ماتریس همبستگی با نرم‌افزار spss-22 و روش مدل معادلات ساختاری با نرم‌افزار Amos استفاده شده است.

### ابزارهای پژوهش

سیاهه حمایت معلم ادراک‌شده<sup>۳</sup>: حمایت عاطفی و ابزاری<sup>۴</sup>: به منظور سنجش حمایت معلم ادراک‌شده از مقیاس حمایت معلم اسکالویک و اسکالویک (۲۰۱۳) استفاده شد. این پرسشنامه ۱۳ ماده‌ای دارای دو خرده مقیاس حمایت عاطفی و حمایت ابزاری است که ۶ ماده آن مربوط به حمایت عاطفی (معلم ریاضی‌ام به من احساس آرامش و راحتی می‌دهد) و ۷ ماده آن به سنجش حمایت ابزاری معلم (زمانی که چیزی در ریاضیات را متوجه نمی‌شوم معلم ریاضی‌ام برایم خوب توضیح می‌دهد) می‌پردازد. پاسخ‌های این مقیاس در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای، از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) قرار می‌گیرند. فدریسی و اسکالویک (۲۰۱۴) روایی این مقیاس را در سطح مطلوب و پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس حمایت عاطفی ۰/۹۴ و در خرده مقیاس حمایت ابزاری ۰/۹۵ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر پایایی مقیاس حمایت عاطفی و ابزاری بر اساس همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ به ترتیب برابر ۰/۹۰ و ۰/۹۱ به دست آمد.

حمایت بازخوردی<sup>۵</sup>: به منظور سنجش سومین بخش حمایت معلم ادراک‌شده، از مقیاس حمایت بازخوردی وانگ، تاو و کونیشی (۲۰۱۸) استفاده شد این مقیاس شامل ۴ ماده در طیف لیکرتی ۵ درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) است (برای مثال: معلم ریاضی‌ام در مورد نقاط ضعف و

- 
1. May
  2. Federici
  3. Teacher's Perceived Support Scale
  4. Emotional and instrumental support
  5. Appraisal support



قوت‌م به من بازخورد می‌دهد). ایکس آی تاو و کونشی روایی این مقیاس را مطلوب و پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ برای این خرده مقیاس ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر پایایی این مقیاس بر اساس همسانی درونی (آلفای کرونباخ) ۰/۷۵ به دست آمد. در مبحث روایی سازه به‌منظور اجرای تحلیل عاملی تاییدی با توجه به اینکه خرده مقیاس‌های حمایت عاطفی، حمایت ابزاری و بازخورد معلم با هم همبسته بودند از تحلیل عاملی تاییدی مرتبه دوم استفاده شد. گویه‌های ۱ تا ۶ پرسشنامه مربوط به حمایت عاطفی، گویه‌های ۷ تا ۱۲ حمایت ابزاری و گویه‌های ۱۹ تا ۲۲ در پرسشنامه مربوط به ارائه بازخورد معلم در نظر گرفته شدند. در نهایت الگوی سه عاملی مقیاس حمایت ادراک‌شده از جانب معلم مورد آزمون قرار گرفت که نتایج نشانگر برازش مطلوب این الگو بود. شاخص‌های کلی برازش برای الگوی سه عاملی پژوهش حاضر در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: شاخص‌های کلی برازش برای الگوی سه عاملی مقیاس حمایت معلم ادراک‌شده

RMR	RMSEA	CFI	CMIN/DF	P	DF	CMIN
۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۹۶	۲/۷۳	۰/۰۰۰	۱۰۱	۲۷۶/۲۰

سیاهه انگیزش درونی<sup>۱</sup>: به‌منظور سنجش انگیزش درونی درس ریاضی و علاقه به آن از مقیاس شش آیتمی فدریسی و اسکالویک (۲۰۱۴) استفاده شده است. پاسخ‌های این مقیاس در طیف ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) قرار می‌گیرد (برای مثال: انجام تکالیف ریاضی برایم خوشایند است). فدریسی و اسکالویک (۲۰۱۴)، روایی این مقیاس را در سطح مطلوب و آلفای کرونباخ برای این مقیاس را ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز، پایایی این مقیاس بر اساس همسانی درونی (آلفای کرونباخ) ۰/۹۳ به دست آمد. به‌منظور بررسی روایی سازه مقیاس از روش تحلیل عاملی تاییدی بر اساس مدل تک عاملی استفاده شد که نتایج در تمامی شاخص‌ها بیانگر نیکویی برازش الگو بوده است (جدول ۲).

جدول ۲: شاخص‌های کلی برازش برای الگوی تک عاملی مقیاس انگیزش درونی

RMR	RMSEA	CFI	CMIN/DF	P	DF	CMIN
۰/۰۷	۰/۰۶	۰/۹۷	۷/۵۴	۰/۰۰۰	۹	۶۷/۸۷

## 1. Intrinsic motivation scale

پرسشنامه خودکارآمدی و اضطراب ریاضی<sup>۱</sup> (MSEAQ): به‌منظور سنجش اضطراب و خودکارآمدی ریاضی، از پرسشنامه می (۲۰۰۹) استفاده شده است. این پرسشنامه شامل ۲۹ آیتم است که ۱۵ آیتم آن مربوط به اضطراب و ۱۴ آیتم آن به خودکارآمدی در درس ریاضی مربوط می‌شود. پاسخ‌های این مقیاس در طیف لیکرتی ۵ درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) قرار می‌گیرند. می (۲۰۰۹) روایی این مقیاس را در سطح مطلوب و آلفای کرونباخ برای هر دو زیر مقیاس خودکارآمدی و اضطراب ریاضی را ۰/۹۳ و آلفای کرونباخ کل را ۰/۹۶ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر مقیاس اضطراب ریاضی در سه بعد اضطراب ضعف درسی، اضطراب پاسخ‌گویی و اضطراب آزمون مورد بررسی قرار گرفت. پایایی مقیاس خودکارآمدی ریاضی بر اساس همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۴ و پایایی مؤلفه‌های اضطراب ضعف درسی (برای مثال: من نگرانم که نتوانم ریاضیات را درک کنم) ۰/۹۲، اضطراب پاسخ‌گویی (برای مثال: من نگرانم که نتوانم تکالیف درس ریاضی را انجام دهم) ۰/۸۰ و اضطراب آزمون (برای مثال: زمانی که آزمون ریاضی دارم دچار استرس می‌شوم) ۰/۷۰ به دست آمد.

در این پژوهش با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و بر اساس ارزش ویژه بالای یک و چرخش وریماکس<sup>۲</sup>، سه عامل اضطراب ناشی از ضعف درسی، اضطراب در پاسخ‌گویی و تکلیف و اضطراب ناشی از آزمون استخراج گردید. بارهای عاملی این سه عامل در جدول ۳ آمده است. گویه‌های مربوط به ضعف درس ریاضی مربوط به عامل اول، گویه‌های مربوط به اضطراب در انجام تکالیف و پاسخ‌گویی به سؤال‌های درسی مربوط به عامل دوم و گویه‌های مربوط به اضطراب آزمون ریاضی مربوط به عامل سوم بودند. در پژوهش حاضر نیز، از این الگوی سه عاملی بهره گرفته شده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل عاملی اکتشافی سیاهه اضطراب ریاضی

گویه‌ها	عامل ۱	عامل دوم	عامل سوم
۳۴	۰/۸۴	-	-
۳۵	۰/۸۳	-	-
۳۲	۰/۸۲	-	-
۳۱	۰/۷۶	-	-
۲۷	۰/۷۰	-	-

1. Mathematic Self-Efficacy and Anxiety Questionnaire
2. Varimax Rotation Method

گویه‌ها	عامل ۱	عامل دوم	عامل سوم
۲۶	۰/۶۷	-	-
۳۲	۰/۶۳	-	-
۲۵	۰/۴۴	-	-
۳۰	-	۰/۸۰	-
۲۸	-	۰/۷۸	-
۲۹	-	۰/۷۷	-
۳۷	-	۰/۵۲	-
۲۳	-	-	۰/۸۵
۳۶	-	-	۰/۶۶
۲۴	-	-	۰/۵۶

همچنین به منظور بررسی روایی سازه مقیاس خودکارآمدی ریاضی (برای مثال: فکر می‌کنم می‌توانم از عهده آزمون ریاضی به‌خوبی برآیم) از روش تحلیل عاملی تأییدی بر اساس مدل تک عاملی استفاده شد که نتایج در تمامی شاخص‌ها بیانگر نیکویی برازش الگو بوده است (جدول ۴).

جدول ۴: شاخص‌های کلی برازش برای الگوی تک عاملی سیاهه خودکارآمدی ریاضی

RMR	RMSEA	CFI	CMIN/DF	P	DF	CMIN
۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۹۵	۳/۳۲	۰/۰۰۰	۷۷	۲۵۵/۶۱

سیاهه عملکرد ریاضی<sup>۱</sup>: یکی از شاخص‌های ارزیابی عملکرد ریاضی، نمره دانش‌آموزان در این درس است. در مقالات دیگر برای سنجش عملکرد در درس تنها به یک نمره ترم اکتفا شده است (برای مثال تویسرکانی راوری و همکاران، ۱۳۹۴)؛ اما در پژوهش حاضر، به منظور افزایش دقت در سنجش عملکرد در درس ریاضی میانگین سه نمره آخر دانش‌آموزان در درس را ملاک عملکرد قرار دادیم تا میزان عملکرد واقعی در این درس مشخص شود.

### یافته‌های توصیفی

کل افراد نمونه ۲۰۴ نفر مرد (۵۰٪) و ۲۰۴ نفر زن (۵۰٪) به نسبت مساوی مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. دانش‌آموزان مورد مطالعه در دبیرستان‌های دولتی و غیرانتفاعی در حال تحصیل

#### 1. Mathematics achievement



بودند و از مجموع مدارس مورد مطالعه، ۲۰۷ نفر (۵۰/۷٪) از مدارس دولتی و ۲۰۱ نفر (۴۹/۳٪) از مدارس غیرانتفاعی انتخاب شده‌اند. در جهت رعایت همگنی واریانس‌ها، حجم افراد نمونه در ۳ پایه هفتم، هشتم و نهم متوسطه مساوی برآورد گردید و برابر ۱۳۶ نفر (۳۳/۳٪) در هر گروه مطالعاتی بود. میانگین سنی آزمودنی‌ها چهارده سال دو ماه بوده است. یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین، انحراف معیار، چولگی، کشیدگی و ماتریس ضرایب همبستگی متغیرها در جدول ۵ نشان داده شده است.

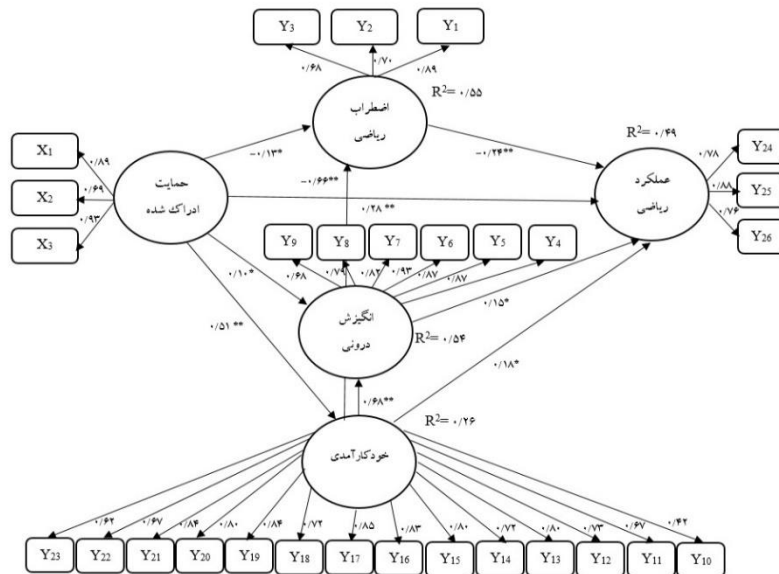
جدول ۵. میانگین و انحراف معیار و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش حاضر

حمایت عاطفی	حمایت بازخوردی	حمایت ابزاری	اضطراب ضعف درسی	اضطراب پاسخ‌گویی	اضطراب آزمون	انگیزش درونی	خودکارآمدی	عملکرد تحصیلی
۱								
۰/۸۳ <sup>***</sup>	۱							
۰/۵۹ <sup>***</sup>	۰/۶۵ <sup>***</sup>	۱						
-۰/۳۸ <sup>***</sup>	-۰/۳۹ <sup>***</sup>	-۰/۳۶ <sup>***</sup>	۱					
-۰/۳۸ <sup>***</sup>	-۰/۳۴ <sup>***</sup>	-۰/۲۷ <sup>***</sup>	۰/۶۱ <sup>***</sup>	۱				
-۰/۱۸ <sup>***</sup>	-۰/۲۰ <sup>***</sup>	-۰/۱۵ <sup>***</sup>	۰/۶۱ <sup>***</sup>	۰/۴۹ <sup>***</sup>	۱			
۰/۴۱ <sup>***</sup>	۰/۴۲ <sup>***</sup>	۰/۴۰ <sup>***</sup>	-۰/۴۹ <sup>***</sup>	-۰/۴۰ <sup>***</sup>	-۰/۴۶ <sup>***</sup>	۱		
۰/۴۳ <sup>***</sup>	۰/۴۶ <sup>***</sup>	۰/۴۹ <sup>***</sup>	-۰/۶۴ <sup>***</sup>	-۰/۵۰ <sup>***</sup>	-۰/۵۱ <sup>***</sup>	۰/۶۹ <sup>***</sup>	۱	
۰/۴۷ <sup>***</sup>	۰/۴۵ <sup>***</sup>	۰/۴۱ <sup>***</sup>	-۰/۵۱ <sup>***</sup>	-۰/۴۰ <sup>***</sup>	-۰/۲۹ <sup>***</sup>	۰/۵۰ <sup>***</sup>	۰/۵۵ <sup>***</sup>	۱
۳/۸۳	۳/۲۱	۳/۵۸	۲/۹۴	۲/۲۵	۳/۰۶	۳/۱۸	۳/۳۲	۱۵/۲۲
۱/۰۳	۱/۰۷	۱/۰۷	۱/۲۲	۱/۱۰	۱/۱۷	۱/۲۹	۱/۰۷	۳/۹۸
-۰/۹۵	-۰/۲۶	-۰/۶۵	۰/۰۱	۰/۷۷	-۰/۲۱	-۰/۱۸	-۰/۲۱	-۰/۹۳
-۰/۰۹	۰/۸۱	۰/۴۴	-۱/۲۳	۰/۳۰	-۰/۹۹	-۰/۲۳	-۱/۰۵	-۰/۳۳

\*\*P ≤ ۰/۰۱

برای پاسخ‌گویی به سؤال پژوهش "رابطه بین حمایت معلم ادراک‌شده و عملکرد در درس ریاضی با واسطه خودکارآمدی ریاضی، اضطراب ریاضی و انگیزه درونی در درس ریاضی دارای

برازش مطلوب است یا خیر" از روش معادلات ساختاری استفاده شد. این روش قادر است روابط مستقیم و غیرمستقیم میان سازه‌های پژوهش (متغیرهای پنهان) را نشان دهد. شکل ۲ مسیرها و پارامترهای مربوط به نشانگرها و سازه‌ها را مشخص کرده است.



\*P≤ 0/05    \*\*P≤ 0/01

شکل ۲: ضرایب برآورد شده استاندارد میان سازه‌ها

ضرایب برآورد شده استاندارد میان سازه‌ها و مؤلفه‌ها همگی قوی و معنی دار بوده است که این امر نشانگر قدرت مؤلفه‌ها در برآورد هر یک از سازه‌های حمایت ادراک شده از سوی معلم، اضطراب ریاضی، انگیزش درونی، احساس خودکارآمدی ریاضی و عملکرد تحصیلی در درس ریاضی بوده است. همچنین بررسی ضرایب استاندارد مدل بین سازه‌های پنهان درون‌زا و برون‌زا نشان می‌دهد که از میان مسیرهای موجود بین سازه‌های برون‌زا و درون‌زا مسیر مستقیم حمایت ادراک شده از جانب معلم بر اضطراب ریاضی دانش‌آموزان ( $\beta = -0/13$ ) و حمایت ادراک شده از جانب معلم بر انگیزش درونی ( $\beta = 0/10$ ) دارای ضرایب ناچیز بوده است ولی با این حال این مسیرها نیز معنی دار بوده‌اند. به‌استثنای این مسیرها، سایر ضرایب برآورد شده استاندارد، مسیر حمایت ادراک شده بر عملکرد تحصیلی درس ریاضی ( $\beta = 0/28$ )، حمایت ادراک شده بر خودکارآمدی ( $\beta = 0/51$ )، اضطراب ریاضی بر عملکرد تحصیلی درس ریاضی ( $\beta = -0/24$ ).



انگیزش درونی بر عملکرد تحصیلی درس ریاضی ( $\beta = 0/15$ )، خودکارآمدی بر عملکرد تحصیلی درس ریاضی ( $\beta = 0/18$ )، خودکارآمدی بر انگیزش درونی ( $\beta = 0/64$ ) و خودکارآمدی بر اضطراب ریاضی ( $\beta = -0/66$ ) قابل قبول و معنادار بوده‌اند. در جدول ۶، اثرهای مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش گزارش شده است.

جدول ۶: اثرهای مستقیم، غیرمستقیم و کل و واریانس تبیین شده از متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
بر عملکرد تحصیلی از				۰/۴۹
حمایت ادراک‌شده	۰/۲۸**	۰/۲۷**	۰/۵۵**	
اضطراب ریاضی	-۰/۲۴**		-۰/۲۴**	
انگیزش درونی	۰/۱۵*		۰/۱۵*	
خودکارآمدی	۰/۱۸*	۰/۲۶**	۰/۴۴**	
بر اضطراب ریاضی از				۰/۵۵
حمایت ادراک‌شده	-۰/۱۳*	-۰/۳۴**	-۰/۴۷**	
خودکارآمدی	-۰/۶۶**		-۰/۶۶**	
بر انگیزش درونی از				۰/۵۴
حمایت ادراک‌شده	۰/۱۰*	۰/۳۵**	۰/۴۵**	
خودکارآمدی	۰/۶۸**		۰/۶۸**	
بر خودکارآمدی از				۰/۲۶
حمایت ادراک‌شده	۰/۵۱**		۰/۵۱**	

\* $P \leq 0/05$  \*\* $P \leq 0/01$

جداول و الگوی مطرح‌شده نشان می‌دهد که حمایت معلم ادراک‌شده بر روی عملکرد دانش‌آموزان در درس ریاضی به صورت مستقیم و همچنین غیرمستقیم و با واسطه سه متغیر اضطراب ریاضی، انگیزش درونی و خودکارآمدی ریاضی توانسته عملکرد دانش‌آموزان در درس ریاضی را به صورت معنی‌داری تبیین کند. در روابط میان سازه‌ها رابطه حمایت معلم ادراک‌شده بر اضطراب ریاضی و انگیزه درونی ناچیز ولی معنی‌دار بوده است این روابط زمانی که به واسطه احساس خودکارآمدی ریاضی میانجی‌گری می‌شود توانسته در سطح متوسط و معنی‌دار باشد. همچنین مقدار واریانس تبیین شده از متغیر عملکرد تحصیلی درس ریاضی به وسیله متغیرهای درون‌زا و برون‌زای پژوهش ۰/۴۹ بوده است. مقدار واریانس تبیین شده از متغیر اضطراب ریاضی

۰/۵۵، انگیزش درونی ۰/۵۴ و خودکارآمدی ۰/۲۶ بوده است. سرانجام برای ارزشیابی برازندگی مدل، شاخص‌های شناخته‌شده برازش در جدول ۷ گزارش شده است.

جدول ۷. شاخص‌های نیکویی برازش مدل معادلات ساختاری

PCFI	TLI	NFI	IFI	CFI	DF	$\chi^2$	RMSEA	AGFI	GFI
۰/۸۵	۰/۹۴	۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۹۵	۳۶۵	۸۴۱/۲۸	۰/۰۵	۰/۹۲	۰/۸۷

ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب ( $RMSEA=0/05$ ) به دست آمده است. این شاخص برای مدل‌های خوب در حدود ۰/۰۵ و معمولاً در مدل‌های ضعیف اندازه آن بزرگ‌تر از ۰/۱ است (هومن، ۱۳۸۰). شاخص برازندگی تطبیقی ( $GFI=0/95$ )، شاخص برازش هنجار شده بتلر-بونت ( $NFI=0/91$ ) بوده است. این شاخص‌ها برای مدل خوب بین ۰/۹۰ الی ۰/۹۵ تفسیر می‌شود. سه شاخص توکر-لوپس ( $TLI=0/94$ )، برازندگی انطباق ( $GFI=0/87$ ) و شاخص تعدیل شده برازندگی انطباق ( $AGFI=0/92$ ) هر چه قدر به یک نزدیک‌تر باشند برازش کامل مدل را نشان می‌دهند. شاخص برازش تطبیقی مقتصد ( $PGFI=0/85$ ) در حالت سخت‌گیرانه حداقل باید ۰/۶۰ باشد که در مدل ارائه شده نشانگر برازش خوب است. شاخص‌ها را نمی‌توان به تنهایی دلیل برازندگی دانست، بلکه آن‌ها را باید در کنار یکدیگر تفسیر نمود. از این رو، بر اساس یافته‌های جدول ۴ می‌توان به این نتیجه رسید که الگو با داده‌ها برازندگی مناسبی دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که بین حمایت معلم ادراک شده با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی، رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. به این ترتیب که با افزایش حمایت معلم در هر یک از سه بعد عاطفی، بازخوردی و ابزاری شاهد افزایش عملکرد دانش‌آموزان در درس ریاضی خواهیم بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های وانگ، تاو و کونیشی (۲۰۱۸)، دتریچ و همکاران (۲۰۱۵)، فدریسی و اسکالویک (۲۰۱۴)، وایلدیریم (۲۰۱۲)، ایردن و آکگول (۲۰۱۰)، احمد و همکاران (۲۰۱۰)، عالی پور بیرگانی و همکاران (۱۳۹۴)، خادمی اشکذری و پیریایی (۱۳۹۴) همسوست. حمایت معلم ادراک شده در دانش‌آموزان، نشان می‌دهد که چه میزان مورد توجه و احترام معلم بوده (هاگس و همکاران، ۲۰۱۲) و همچنین این برداشت را که معلمان در دسترس، مهربان و تشویق‌کننده هستند را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند (ملکی



و دمارای، ۲۰۰۳)، به‌این‌ترتیب دانش‌آموزان احساس می‌کنند معلم به آن‌ها اهمیت می‌دهد و نگران آن‌هاست (ملکی و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از وانگ، تاو و کونیشی، ۲۰۱۸)؛ بنابراین، این دانش‌آموزان اغلب با توجه به هنجارهای کلاس، این نگرانی‌ها را جبران می‌کنند و به معلم احترام می‌گذارند (چیو و چاون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱؛ لنگباردی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۶) و سطوح بالاتری از تعهد، رفتار مشکل‌ساز کمتر (هامر و پیانتا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱؛ اسکینر<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۸؛ بریچ<sup>۵</sup> و همکاران، ۱۹۹۷)، استقامت در انجام وظیفه (پاکارینن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴)، حضور (کلم و کانل<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴)، مشارکت (پاتریک و همکاران، ۲۰۱۱) و ابتکار تحصیلی (دنیلسن<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۰) را از خود نشان می‌دهند. علاوه بر این دانش‌آموزانی که از نظر احساسی حمایت می‌شوند، پرتلاش‌تر هستند (گودناو و گردی<sup>۹</sup>، ۱۹۹۳)، بهتر درخواست کمک می‌کنند (نیومن و شوآگر<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۳) و از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بهتری استفاده می‌کنند (رایان<sup>۱۱</sup> و پاتریک، ۲۰۰۱) و در کسب نمرات بالاتر نیز موفق‌ترند (کراسنو<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۴)؛ بنابراین این یافته‌ها نشان می‌دهد که دریافت‌های مثبت از معلمان به‌عنوان حامیان عاطفی، این احساس را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند که آن‌ها ارزشمند و قابل‌احترام‌اند و این زمینه‌ای برای افزایش تلاش و موفقیت آن‌هاست.

علاوه بر رابطه مستقیم و مثبتی که میان حمایت معلم ادراک‌شده و عملکرد دانش‌آموزان در درس ریاضی وجود دارد حمایت معلم می‌تواند از طریق غیرمستقیم و اثرگذاری بر باورهای انگیزشی مانند اضطراب ریاضی، انگیزه درونی و خودکارآمدی ریاضی بر عملکرد دانش‌آموزان در درس ریاضی مؤثر باشد. به‌طوری‌که حمایت معلم ادراک‌شده اضطراب ریاضی دانش‌آموزان را کاهش و از این طریق تأثیر مثبتی بر عملکرد ریاضی دارد. حمایت معلم ادراک‌شده، رابطه معلم با دانش‌آموز را تقویت می‌کند و دانش‌آموزان اعتماد، گرمی، احترام، عشق و همچنین همدلی و

- 
1. Chiu & Chow
  2. Longobardi
  3. Hamre & Pianta
  4. Skinner
  5. Birch
  6. Pakarinen
  7. Klem & Connell
  8. Danielsen
  9. Goodenow & Grady
  10. Newman & Schwager
  11. Ryan
  12. Crosnoe



مراقبت دریافت شده از معلمان خود را درک کرده (پاتریک و همکاران، ۲۰۱۱) و به آن‌ها علاقه‌مند می‌شوند (ویت<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۱) و احتمال کمتری وجود دارد که درباره فعالیت‌های کلاس، مضطرب شوند (لاپوینت<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۵)؛ و در نتیجه، کاهش اضطراب آنان سبب می‌شود سطح توجه و تمرکز و توانایی فراخوانی مطالب از حافظه در امتحان افزایش یابد و تکالیف را به‌موقع شروع و به پایان برسانند. این عوامل به‌خودی‌خود پیشرفت درسی آنان را در پی خواهد داشت. از طرف دیگر، زمانی که دانش‌آموز از حمایت کافی معلم بهره‌مند نباشد خود را در برابر مسائل درسی تنها می‌بیند و این موضوع سبب اضطراب او می‌شود که این اضطراب بیش از اندازه می‌تواند مانع کارکرد، اختلال در پردازش بهنجار و در نهایت کاهش عملکرد تحصیلی شده و حتی دانش‌آموز را مجبور به ترک از تحصیل کند (گوتز و همکاران، ۲۰۱۳).

از سوی دیگر حمایت معلم ادراک‌شده می‌تواند انگیزش درونی دانش‌آموزان را افزایش دهد و از این طریق بر عملکرد دانش‌آموزان در درس ریاضی تأثیرگذار باشد به‌طوری‌که حمایت معلم ادراک‌شده ارتباط مثبتی با برداشت دانش‌آموزان از سودمندی و ارزش ذاتی ریاضی دارد. به این معنی که دانش‌آموزانی که سطوح بالاتری از حمایت را درک کنند احتمال بیشتری دارد که ریاضی را مهم فرض کرده و از آن لذت ببرند (وانگ، تاو و کونیشی، ۲۰۱۸) و بر طبق نظریه انتظار-ارزش اکلز، متناسب با میزان اهمیت ادراک‌شده، انگیزه درونی افراد افزایش می‌یابد. از سوی دیگر، بر اساس نظریه خود تعیینی، حمایت عاطفی معلم می‌تواند احساس تعلق دانش‌آموزان را ارضا و از این طریق موجب افزایش انگیزه درونی دانش‌آموزان شود (اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۳). در همین راستا یادگیرندگان با انگیزه درونی بالا، در یادگیری موارد جدید اعتماد به نفس بالایی دارند، بیشتر به دنبال تکمیل و تداوم کار و حفظ دانش برای دوره‌های طولانی‌تر بوده و تمایل به کسب نمرات بالا دارند و بنابراین، تلاش خود را افزایش داده و از راهبردهای یادگیری پیچیده‌تری بهره می‌گیرند و برعکس زمانی که دانش‌آموز از حمایت معلم بهره‌مند نباشد یک تکلیف را ارزشمند نمی‌داند و احتمالاً در مورد آن تلاش نمی‌کند (پینتریچ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). همچنین، زمانی که دانش‌آموز با دشواری یا وظایف چالش‌برانگیز روبرو می‌شود، در صورتی که احساس کند ارزش تلاش کردن را ندارد آن را رها خواهد کرد (مای، ۲۰۰۹).

- 
1. Wit
  2. Lapointe
  3. Pintrich

درنهایت، نتایج حاکی از آن بود که حمایت معلم ادراک‌شده می‌تواند خودکارآمدی دانش‌آموزان را در درس ریاضی افزایش داده و از این طریق بر عملکرد دانش‌آموزان در این درس تأثیرگذار باشد. از آنجاکه یکی از منابع افزایش خودکارآمدی تشویق اجتماعی است (آشر و پاجارس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹)، به دلیل ارتباط گسترده معلم و دانش‌آموز، بخشی از این حمایت اجتماعی می‌تواند بر عهده معلم باشد. ادراک دانش‌آموزان از معلمان خود به عنوان مشوقان و حامیان عاطفی سبب بالا رفتن عزت‌نفس (ویت و همکاران، ۲۰۱۱) آنان می‌شود که می‌تواند ادراک دانش‌آموزان از توانایی و شایستگی‌شان را بالا برده و این اطمینان را به آنان بدهد که در برابر مشکلات تنها نیستند و می‌توانند معلم خود را به‌عنوان یک پشتیبان قوی احساسی، ابزاری و بازخوردی در کنار خود احساس کنند. این احساس خودکارآمدی ایجادشده در درس ریاضی از طریق حمایت معلم، انگیزه دانش‌آموزان را برای یادگیری در جهت احترام و جبران حمایت‌های معلم افزایش داده و سبب شده تا دانش‌آموزان، خود را در برابر مسائل و مشکلات توانمند بدانند و بر تلاش خود بیفزایند و از شکست خسته نشوند و در رسیدن به هدف خود پافشاری کنند و بتوانند عملکرد بهتری را از خود نشان دهند و نظر معلم را به خود جلب کنند. شواهد به دست آمده در مدل مطرح شده در پژوهش حاضر در بخش متغیرهای میانجی‌گر، نشان می‌دهد که خودکارآمدی در درس ریاضی نقش واسطه‌گری مهمی را ایفا می‌کند زیرا علاوه بر نقش واسطه‌گری مستقیم، توانسته است با اثرگذاری بر دو متغیر میانجی‌گر دیگر بر عملکرد دانش‌آموزان در درس ریاضی تأثیر بگذارد؛ به‌گونه‌ای که حمایت معلم ادراک‌شده از طریق خودکارآمدی دانش‌آموزان در درس ریاضی باعث افزایش انگیزه درونی و کاهش اضطراب ریاضی آنان و درنهایت به عملکرد آنان در درس ریاضی کمک می‌کند. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزانی که خودکارآمدی‌شان در درس ریاضی با حمایت معلم ادراک‌شده افزایش یافته، نقاط ضعف و قوت خود را بهتر می‌شناسند و با دید بازتری وارد عمل می‌شوند و شکست را عاملی برای موفقیت‌های بعدی می‌دانند براین اساس، با علاقه بیشتری به یادگیری می‌پردازند و بیش از اهداف عملکردی بر روی اهداف یادگیری تمرکز می‌کنند و انگیزه درونی آنان افزایش یافته و از این طریق عملکردشان در ریاضی بهبود می‌یابد.

از سوی دیگر، حمایت معلم ادراک‌شده از طریق افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان در درس ریاضی به کاهش اضطراب ریاضی و درنهایت به عملکرد آنان در درس ریاضی به کمک می‌کند. در تبیین این یافته نیز می‌توان اذعان داشت که با افزایش خودکارآمدی ریاضی از طریق حمایت معلم ادراک‌شده، دانش‌آموزان هنگام مواجهه با مسئله‌ها و تکالیف ریاضی به توانایی‌های خود تکیه کرده، آن‌ها را مسائل حل‌نشده‌ی در نظر نمی‌گیرند؛ بنابراین، تمام تلاش خود را با تکیه بر دانسته‌ها و توانایی‌های خود به کار بسته و از انجام تکالیف و امتحانات دچار اضطراب نمی‌شوند و از این طریق عملکرد در این درس بهبود می‌یابد.

### پیشنهادات پژوهشی

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده پیشنهاد می‌شود در سطح سیاست‌گذاری‌های آموزش و پرورش، تمهیدات لازم به‌منظور افزایش حمایت معلمان اندیشیده شده و برنامه‌هایی در راستای اجرای مداخلات کاربردی در جهت آموزش دبیران برای بهبود ارتباط معلم- دانش‌آموز در این زمینه طراحی شود تا معلمان توانایی کاربرد استراتژی‌های مناسب در جهت افزایش انواع حمایت‌هایی که می‌تواند به افزایش خودکارآمدی و انگیزه درونی و کاهش اضطراب دانش‌آموزان کمک کند را پیدا کرده و اجرایی نمایند تا از این طریق به بهبود عملکرد درسی دانش‌آموزان که جزء اهداف بسیار مهم آموزش و پرورش است دست پیدا کنند.

### محدودیت‌های پژوهش

پژوهش حاضر همانند سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی است که از جمله می‌توان به موارد زیر اشاره نمود: پژوهش حاضر در مقطع دبیرستان و دوره اول و همچنین در شهر کاشان صورت گرفته و ممکن است نتایج آن تحت تأثیر ویژگی‌های این گروه سنی و منطقه‌ای قرار گرفته باشد؛ بنابراین، توصیه می‌شود این پژوهش در گروه‌های سنی و مناطق دیگر نیز انجام شود تا با مقایسه نتایج، قدرت تعمیم‌پذیری نیز افزایش یابد.

### منابع

Ahmed, W. Minnaert, A., Van der Werf, G., & Kuyper, H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of youth and adolescence*, 39 (1), 36-46.

- Alipour Birgandi, S., Sahaghi, H., & Jelodari, A. (2015). The relationship between perceived social support and academic self-efficacy with social adjustment. *Development Strategies in Medical Education*, 2 (1), 26-37. (Text in Persian).
- Andersson, C., & Palm, T. (2017). The impact of formative assessment on student achievement: A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and Instruction*, 49, 92-102.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28 (2), 117-148
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Psychology*, 35 (1), 61-79.
- Caprara, G. V., Di Giunta, L., Eisenberg, N., Gerbino, M., Pastorelli, C., & Tramontano, C. (2008). Assessing *Journal of school regulatory emotional self-efficacy in three countries. Psychological assessment*, 20 (3), 227.
- Chiu, M. M., & Chow, B. W. Y. (2011). Classroom discipline across forty-one countries: School, economic, and cultural differences. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42 (3), 516-533.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder Jr, G. H. (2004). School size and the interpersonal side of education: An examination of race/ethnicity and organizational context. *Social Science Quarterly*, 85 (5), 1259-1274.
- Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U., & Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48 (3), 247-267.
- Dietrich, J., Dicke, A. L., Kracke, B., & Noack, P. (2015). Teacher support and its influence on students' intrinsic value and effort: Dimensional comparison effects across subjects. *Learning and Instruction*, 39, 45-54.
- Erden, M., & Akgül, S. (2010). Predictive power of math anxiety and perceived social support from teacher for primary students' mathematics achievement. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 6 (1), 3-16.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 7 (1), 21-36.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and instruction*, 20 (4), 304-315.
- Goetz, T., Bieg, M., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2013). Do girls really experience more anxiety in mathematics?. *Psychological science*, 24 (10), 2079-2087.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62 (1), 60-71.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72 (2), 625-638.
- Hejazi, E., Khezri, A., & Amani, J. (2012). The relationship between teacher autonomy support and English self-efficacy: the mediation of basic psychological needs. *Learning and Instruction Studies*, 4 (1), 29-50.

- Hughes, J. N., Wu, J. Y., Kwok, O. M., Villarreal, V., & Johnson, A. Y. (2012). Indirect effects of child reports of teacher–student relationship on achievement. *Journal of educational psychology*, 104 (2), 350-365.
- Jain, S., & Dowson, M. (2009). Mathematics anxiety as a function of multidimensional self-regulation and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 34 (3), 240-249.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74 (7), 262-273.
- Lapointe, J. M., Legault, F., & Batiste, S. J. (2005). Teacher interpersonal behavior and adolescents' motivation in mathematics: A comparison of learning disabled, average, and talented students. *International Journal of Educational Research*, 43 (1-2), 39-54.
- Lei, H. (2017). The Relationship between Teacher Support and Students' Academic Emotions: A Meta-Analysis. *Frontiers in psychology*, 8, 2288.
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., & Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in psychology*, 7, 1988.
- MacCallum, R., C., Widaman, K. F., Zhang, S., Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School psychology quarterly*, 18 (3), 231.
- May, D. K. (2009). *Mathematics self-efficacy and anxiety questionnaire*. (Doctoral dissertation), University of Georgia.
- Mikaeeli Manba, F., Maddavi fard, S., Eesa Zadegan, A., & Mohana, S. (2017). Structural relationship between hope, academic self-efficacy and perceived classroom environment with academic motivation. *Journal of Educational Psychology Studies*, 14 (25), 57-88. (Text in Persian).
- Moradi, M., Dehghani-Zade, M. H., & Soleymani Khashab, A. (2015). The relationship between perceived social support and academic buoyancy: the mediating role of self-efficacy. *Quarterly Studies in Learning and Instruction*, 10 (1), 1-24. (Text in Persian).
- Newman, R. S., & Schwager, M. T. (1993). Students' perceptions of the teacher and classmates in relation to reported help seeking in math class. *The Elementary School Journal*, 94 (1), 3-17.
- Niehaus, K., Rudasill, K. M., & Rakes, C. R. (2012). A longitudinal study of school connectedness and academic outcomes across sixth grade. *Journal of School Psychology*, 50 (4), 443-460.
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2014). The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary educational psychology*, 39 (3), 248-261.
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103 (2), 367.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P.

- A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education* (pp. 13-36). San Diego: Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37 (2), 91-105.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16 (4), 385-407.
- Piriaei, S., & Khademi, M. (2016). Designing and Testing a Model of the effect of school goal structure on student's motivational constructs considering the mediating role of perceived teacher's support. *Educational Psychology*, 11 (38), 1-20. (Text in Persian).
- Ramazani, M., Khamesan, A., & Rastgoumoghadam, M. (2019). The relationship between the perceived social support from teacher and academic engagement: The mediating role of academic self-regulation. *Educational Innovations*, 17 (4), 107-124. (Text in Persian).
- Rastegar, A., Jahromi, R. G., Haghighi, A. S., & Akbari, A. R. (2010). The relation of epistemological beliefs and mathematics achievement: the mediating role of achievement goals, mathematics self-efficacy, and cognitive engagement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 791-797.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38 (2), 437-460.
- Sadoughi, M., & Hejazi, S. Y. (2021). Teacher support and academic engagement among EFL learners: The role of positive academic emotions. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101060.
- Sakiz, G. (2007). *Does teacher affective support matter? An investigation of the relationship among perceived teacher affective support, sense of belonging, academic emotions, academic self-efficacy beliefs, and academic effort in middle school mathematics classrooms.* (Doctoral dissertation), The Ohio State University.
- Sakiz, G., Pape, S. J., & Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms?. *Journal of school Psychology*, 50 (2), 235-255.
- Semmer, N. K., Elfering, A., Jacobshagen, N., Perrot, T., Beehr, T. A., & Boos, N. (2008). The emotional meaning of instrumental social support. *International Journal of Stress Management*, 15 (3), 235.
- Sharifi Saki, S., Fallah, M., & Zare, H. (2014). Role of mathematics self-efficacy, mathematics self-concept and perceived classroom environment in students' mathematics achievement with controlling the gender role. *Research in School and Virtual Learning*, 1 (4), 18-28. (Text in Persian).
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of educational psychology*, 100(4), 765.

- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School psychology review*, 38 (1), 67.
- Tennant, J. E., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Terry, M. N., Clary, M., & Elzinga, N. (2015). Students' ratings of teacher support and academic and social-emotional well-being. *School psychology quarterly*, 30 (4), 494.
- Tobias, S., & Weissbrod, C. (1980). Anxiety and mathematics: An update. *Harvard Educational Review*, 50 (1), 63-70.
- Toisercani Ravari, F., Arabzadeh, M., & Kadivar, P. (2015). The relationship between classroom environment, achievement goals and reflective thinking with students' mathematics performance. *Journal of School Psychology*, 4 (1), 52-69. (Text in Persian).
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary educational psychology*, 34(1), 89-101.
- Wit, D. J. D., Karioja, K., Rye, B. J., & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, 48 (6), 556-572.
- Wong, T. K. Y., Tao, X. & Konishi, C. (2018). Teacher support in learning: Instrumental and appraisal support in relation to math achievement. *Issues in Educational Research*, 28 (1), 202-219
- Yıldırım, S. (2012). Teacher support, motivation, learning strategy use, and achievement: A multilevel mediation model. *The Journal of Experimental Education*, 80 (2), 150-172.



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).





## ارائه الگوی تربیت جنسی در ایران بر مبنای برنامه جامع آموزش جنسی (CSE)

مریم شیرینی<sup>۱\*</sup>، زهرا اسماعیلی<sup>۲</sup>، بهمن سعیدی پور<sup>۳</sup>، محمدرضا سردی<sup>۴</sup>

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>برنامه جامع آموزش جنسی یکی از برنامه‌های جهانی است که یونسکو آن را طراحی و اجرا می‌کند. نتایج پژوهش‌های مختلف نشان از اهمیت و استفاده از مزایای این برنامه در برنامه‌های آموزشی مدارس کشورهای مختلف دارد. بنابراین، با توجه به فقدان پژوهش در این زمینه، هدف کلی مطالعه حاضر ارائه الگوی تربیت جنسی در ایران بر مبنای برنامه جامع آموزش جنسی است. این پژوهش از نوع کیفی است و در آن از تحلیل محتوای استقرایی استفاده شده است. داده‌های جمع‌آوری شده شامل: مطالعه اسناد بالادستی نظام آموزشی کشور، منابع علمی موجود، اسناد بین‌المللی مرتبط با موضوع پژوهش مانند برنامه جامع آموزش جنسی است. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که برنامه جامع آموزش جنسی، یک برنامه جامع است که با بسیاری از اعتقادات و باورهای دینی و ارزش‌ها و هنجارهای جامعه کنونی ایران همخوانی دارد، هرچند در بعضی از موارد نیز اختلافاتی دارد. همچنین الگوی نهایی تربیت جنسی در ایران در قالب اهداف (در حیطه شناختی، نگرشی و مهارتی)، اصول، محتوا (رشد انسان، ارتباط، مهارت‌های فردی، رفتار جنسی، سلامت جنسی، فرهنگ و اجتماع) و روش‌های آموزشی (مستقیم و غیرمستقیم) تنظیم شد.</p>	<p>تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۲/۱۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۲۹</p> <p>نوع مقاله: پژوهشی</p> <p>واژگان کلیدی آموزش جامع جنسی، ایران، تربیت جنسی</p>

۱. نویسنده مسئول: مربی دانشگاه پیام نور، ایران.  
m.shirbaigy2701@yahoo.com

۲. استادیار دانشگاه پیام نور، واحد تهران جنوب، ایران.  
esmaeiliyir@gmail.com

۳. دانشیار دانشگاه پیام نور، واحد تهران جنوب، ایران.  
bahman.saeidipour@gmail.com

۴. استاد دانشگاه پیام نور، واحد تهران جنوب، ایران.  
ms84saramdi@yahoo.com

۱. نویسنده مسئول: مربی دانشگاه پیام نور، ایران.

۲. استادیار دانشگاه پیام نور، واحد تهران جنوب، ایران.

۳. دانشیار دانشگاه پیام نور، واحد تهران جنوب، ایران.

۴. استاد دانشگاه پیام نور، واحد تهران جنوب، ایران.

## مقدمه

یکی از حوزه‌های چالش‌برانگیز تعلیم و تربیت در جوامع مختلف، از جمله جامعه ما، تربیت جنسی است که همواره به سبب وجود پاره‌ای از ابهام‌ها و سوء تفاهم‌های نظری و فکری و نیز موانع اجرایی با مشکلات فراوانی دست به گریبان بوده و همین امر، زمینه ایجاد و بروز بسیاری از معضلات اجتماعی و انحراف‌های رفتاری در میان نسل جوان و به تبع آن، صرف هزینه‌های سنگین برای مقابله با آن را فراهم کرده است. در عین حال، باید بر این نکته هم تأکید کرد که در حوزه عمل، تربیت جنسی<sup>۱</sup> از موضوع‌های چالش‌انگیز خانواده‌های ایرانی است. پدران و مادران نمی‌توانند نسبت به گزینه جنسی فرزندان خود بی‌اعتنا باشند؛ زیرا تربیت جنسی یکی از دشوارترین و حساس‌ترین انواع تربیت است و اندک اشتباه و غفلتی در آن ممکن است کودکان را به وادی فساد بکشاند. در بررسی اسناد بالادستی آموزش و پرورش، مشخص شده است که تا کنون سند و نقشه راهی در نظام آموزشی ایران در زمینه تربیت جنسی طراحی و تدوین نشده است. هرچند در زمینه طراحی و تدوین برنامه درسی تربیت جنسی در مدارس پژوهش‌هایی صورت گرفته است. از جمله اسلامیان (۱۳۹۴)، معتقد است که مهم‌ترین اهداف برنامه درس تربیت جنسی ناظر به جلوگیری از تهاجم فرهنگی، هدایت جنسی، حفظ پاک‌دامنی، جلوگیری از تخلف جنسی، آمادگی تشکیل خانواده، سلامت روان، تغییر فرهنگ مدیریت رفتارهای جنسی، ارائه دستورالعمل چرایی مشخص برای آموزش‌های جنسی، افزایش دانش و مهارت مدرسان، ایجاد صفت‌ها و رفتارهای جنسی سالم و زدودن صفت‌های ناشایست در دانش‌آموزان، توجه به ابعاد معنوی و روحانی مسائل جنسی و ... است (اسلامیان، ۱۳۹۴). محمد جانی (۱۳۹۵)، معتقد است که بر اساس مبانی قرآن هفت مقوله اصلی تربیت جنسی شامل: توجه به گزینه جنسی به‌عنوان یک نیاز، ازدواج راه طبیعی و پذیرفته‌شده پاسخ‌دهی به گزینه جنسی، معاشرت و تعامل شایسته زن و مرد (با جنس مخالف)، عفت و پاک‌دامنی، رعایت حریم روابط ارتباطات خانوادگی و اجتماعی، پرهیز از نابهنجاری‌های جنسی و تولید مثل است (محمدجانی، ۱۳۹۵). محمدبیگی (۱۳۹۶)، نیز معتقد است که ویژگی‌های برنامه درسی تربیت جنسی بایستی بر مبنای اصل توجه به ارزش‌ها و فلسفه تربیت جنسی از منظر اسلام، اصل توجه به منابع مبتنی بر ارزش‌ها جهت تعیین محتوای مناسب (قرآن، سنت، عقل، فطرت)، اصل توجه به اصول حاکم

بر آموزش و پرورش، اصل توجه به منابع تدوین محتوا برنامه درسی تربیت جنسی بر اساس سه منبع اطلاعاتی حوزه برنامه درسی (دانش، نیاز دانش‌آموز، نیاز جامعه)، اصل حفظ ارتقای کرامت انسانی، اصل شناخت تفاوت‌های جنسی، اصل حفظ و ارتقای آزادی فردی، اصل توجه به ارضای نیازهای جنسی، اصل اعتدال در ارضای نیازهای جنسی، اصل احترام به هویت جنسی زن و مرد، اصل حدود روابط شرعی، اصل توجه به مسائل روز جامعه و ارائه محتوای مفید و سازنده، اصل احساس حضور در برابر خدا، اصل عفاف، حیا، محجوبیت و پاکدامنی، اصل توجه به تربیت دینی و اخلاقی، اصل الگو و اسوه سازی، اصل توجه به نیازها و علائق دانش‌آموزان، اصل تناسب محتوا با سن دانش‌آموز، اصل توجه به ویژگی‌های رشدی و عاطفی دانش‌آموزان و همچنین توجه به مفهوم حق و تکلیف باشد. قلتاش (۱۳۹۷) معتقد است که رئوس محتوای برنامه درسی تربیت جنسی دوره متوسطه بایستی شامل: جنسیت و گزینه جنسی، بلوغ و گزینه جنسی، سلامت و بهداشت جنسی، ازدواج، تعامل با جنس مخالف، نابهنجاری‌ها و انحرافات جنسی (زنا، چند شوهری و غیره)، تعاملات در خانواده و تولید مثل باشد (قلتاش، ۱۳۹۷). همچنین بختیاری (۱۳۹۸)، اعتقاد دارد که از نظر اسلام، دوران بلوغ، دوران افزایش هدایت و کنترل است؛ نه دوران آغاز تربیت جنسی؛ لذا آموزش جنسی باید از سنین کودکی شروع شود و تعویق آن ممکن است موجب انحراف از رشد طبیعی شود. استراتژی‌های آموزش جنسی در دوران کودکی شامل ارائه اطلاعات متناسب با سن کودک، پاسخ مناسب به پرسش‌های جنسی کودک، آموزش غیرمستقیم، آموزش حدود روابط دختر و پسر، پیشگیری از بلوغ زودرس، جداسازی بستر خواب کودکان و حد بوسیدن و نوازش بچه‌هاست. سایر رفتارهای والدین که به نحوی بر رفتارهای جنسی کودک تأثیر می‌گذارد محبت به کودک، ارضای نیازهای روانی، پرورش فضایل اخلاقی، رشد باورهای دینی و مذهبی را شامل می‌شود (بختیاری، ۱۳۹۸). با توجه به اینکه فلسفه و مبانی تعلیم و تربیت در ایران بر اساس مبانی دین مبین اسلام است پژوهشگران بیشتر به بررسی ابعاد مختلف تربیت جنسی از دیدگاه اسلام پرداخته‌اند. اما بایستی در نظر داشت که عصر حاضر، عصر جهانی شدن است. جهانی شدن تأثیر شگرفی بر تمامی ابعاد زندگی آدمی، به‌ویژه آموزش و پرورش داشته است به نحوی که چهره نظام‌های آموزشی در سراسر جهان تغییر کرده و اندیشه‌های سنتی و رایج درباره تعلیم و تربیت و ابزارها و رسانه‌های آموزشی به سرعت رنگ باخته و جای خود را به اندیشه‌ها و روش‌های نوین داده است. بنابراین، با استفاده از ظرفیت ایجاد شده برای آموزش و پرورش به وسیله جهانی شدن



می‌توان از الگوها و روش‌های گوناگون نظام‌های جهانی در جهت نیل به اهداف آموزشی استفاده نمود. برنامه جامع آموزش جنسی<sup>۱</sup> (CSE) یکی از برنامه‌های جهانی است که یونسکو طراحی و اجرا کرده‌است. برنامه جامع آموزش جنسی (CSE) یک برنامه درسی مبتنی بر آموزش و یادگیری در مورد جنبه‌های شناختی، عاطفی، جسمی و اجتماعی فعالیت جنسی است که هدف آن توانمندسازی دانش، مهارت، نگرش و ارزش‌های کودکان و نوجوانان است و به درک سلامتی، بهزیستی و کرامت آنان، توسعه محترمانه روابط اجتماعی و جنسی و درک و حمایت از حقوق فرد در طول زندگی منجر می‌شود (یونسکو، ۲۰۱۸<sup>۲</sup>). بررسی جهانی یونسکو (یونسکو، ۲۰۱۵) حاکی از آن است که برنامه‌های CSE رسمی در ۴۸ کشور جهان ارائه می‌گردد. برخی از کشورها قدم‌های بزرگی در این زمینه برداشته‌اند. مانند ۱۱۰ ساعت آموزش در طول سال برای معلمان (WHO، ۲۰۱۸). در پژوهش کیتینگ<sup>۳</sup> (۲۰۱۸) کیفیت و اجرای برنامه جامع آموزش جنسی (CSE) در کشورهای مختلف مورد بررسی قرار گرفته است که نتایج این پژوهش نشان می‌دهد آموزش جامع جنسی در اکثر کشورها در اروپا و آسیای میانه به یک معیار و قانون تبدیل شده است و در اکثر کشورهای اروپایی از جمله: آلبانی، اتریش، بوسنی و هرزگوین، بلغارستان، قبرس، جمهوری چک، استونی، فنلاند، گرجستان، آلمان، ایرلند، لتونی، مقدونیه، هلند، روسیه، صربستان، اسپانیا، سوئد، سوئیس، اکراین، بریتانیا برنامه جامع آموزش جنسی به صورت قانونی تصویب گردیده و بایستی در تمامی مدارس اجرا شود. البته بایستی در نظر داشت که گستره اجرا و به‌کارگیری برنامه‌ها در کشورهای فوق متفاوت است. نتیجه مهم دیگر این است که در اکثر کشورها مبنای قانونی برای آموزش جامع جنسی وجود دارد که این مسئله یکی از پیشنیازهای تضمین اجرای پایدار برنامه‌های آموزش جامع جنسی است (کیتینگ، ۲۰۱۸). نتایج پژوهش فرناندس<sup>۴</sup> (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که برنامه‌های CSE سبب کاهش سقط جنین، بارداری، تأخیر در شروع رابطه جنسی و سبب ترویج رابطه جنسی ایمن می‌گردد. همچنین پیامدهای روانشناختی برنامه‌های CSE کاهش افسردگی و افزایش عزت نفس بود. CSE روابط سالم را ارتقاء داده و تبعیض پیرامون گرایش جنسی را کاهش می‌دهد. لذا، این برنامه‌ها از رشد همه جانبه جوانان حمایت می‌کنند. وی معتقد است که CSE با هدف کمک به جوانان

- 
1. Comprehensive Sexual Education
  2. UNESCO
  3. Ketting
  4. Fernandes, D

برای دستیابی به دیدگاه مثبت در مورد رابطه جنسی و دانش مناسب جهت تصمیم‌گیری‌های مبتنی بر سلامت در مورد زندگی جنسی آنان است (فرناندس، ۲۰۱۹). نتایج پژوهش‌های شومو<sup>۱</sup> (۲۰۲۰) نشان داد که پس از ارائه برنامه مداخله جویانه CSE، سطح دانش، نگرش‌ها و عملکرد در میان داوطلبان ارتقاء یافت (تی شی مو، ۲۰۲۰).

همچنین نتایج بعضی از پژوهش‌ها حاکی از آن است که در اجرای برنامه جامع آموزش جنسی در بعضی کشورها موانعی وجود دارد. از جمله نیمبیلی<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) معتقد است مشکلاتی که والدین و معلمان با آن روبرو هستند شامل موانع فرهنگی و همچنین تمایل نداشتن دانش‌آموزان بزرگ‌تر برای مشارکت در برنامه‌های CSE است (نیمبیلی، ۲۰۱۹). همچنین آدینسا<sup>۳</sup> (۲۰۲۰) موفق نبودن در کاهش شیوع ایدز در بعضی کشورهای آفریقایی را به دلیل فقدان اجرای مناسب برنامه‌ها، موانع فرهنگی و سنت‌ها و همچنین بودجه ضعیف آموزش و پرورش در بعضی از کشورهای مورد مطالعه برمی‌شمارد. همچنین کیاخ<sup>۴</sup> (۲۰۱۸)، معتقد است که اجرای کامل CSE در کشورهای کمتر توسعه یافته با مشکلاتی مانند موانع فرهنگی، اعتراض والدین و همچنین نبود بودجه کافی برای آموزش در این زمینه روبروست.

در همین راستا گزارش یونسکو (۲۰۱۹)، با عنوان «مواجهه با واقعیت: مورد مطالعاتی برنامه جامع آموزش جنسی» نشان داد که حتی کشورهایی که نسبت به ارائه برنامه جامع آموزش جنسی تعهد بسیار بالایی دارند؛ باید با دو نوع مشکل مقابله کنند. اولاً، آن‌ها باید بر نگرش‌های منفی عمومی غلبه کنند؛ زیرا بسیاری از مردم هنوز هم در مورد اثرات آموزش به جوانان در مورد رابطه جنسی عقاید منفی و مخالفی دارند. این تصورات غلط را شواهد و مدارک علمی پشتیبانی و حمایت نمی‌کنند و بیشتر سازمان یافته و حاصل رقابت‌های سیاسی<sup>۵</sup> اند. دوم، بایستی ظرفیت‌ها و محدودیت‌های پیاده‌سازی مناسب و با کیفیت برنامه آموزش جامع جنسی را نیز در نظر بگیرند که این مسئله شامل آموزش معلمان، محتوای برنامه درسی، ارزیابی، نظارت و ارزشیابی برنامه جامع آموزش جنسی است (یونسکو، ۲۰۱۹). در این زمینه سلمی رزالی<sup>۶</sup> (۲۰۱۷)، با رد ادعای تطابق نداشتن برنامه‌های آموزش جامع جنسی با آموزه‌های دین اسلام، معتقد است

- 
1. U Tshomo
  2. Nyimbili, F
  3. Adesina
  4. Keogh
  5. Politicized Contest
  6. Salmi Razali



که آموزش‌های دین اسلام مطابق با مفهوم فعلی حق بشر (از جمله حقوق زنان) است و آموزش جنسی بایستی بدون تعصبات جنسیتی ارائه گردد (سلمی رزالی، ۲۰۱۷). با وجود موانع پیش روی اجرای CSE، بسیاری از کشورها از مزایا و فواید این طرح در برنامه‌های آموزشی و تربیتی بهره برده‌اند. نکته مشترک پژوهش‌های ذکر شده توجه و اهمیت به برنامه جامع آموزش جنسی (CSE) و استفاده از مزایای آن در برنامه‌های آموزشی مدارس کشورهای مختلف است. بنابراین، با توجه به اهمیت و ضرورت توجه به تربیت جنسی در جوامع کنونی و همچنین نبود سند و چشم‌انداز مناسب در این زمینه و همچنین فقدان پژوهش در این بستر، پژوهشگر به دنبال ارائه الگوی تربیت جنسی در ایران بر مبنای برنامه جامع آموزش جنسی (CSE) است.

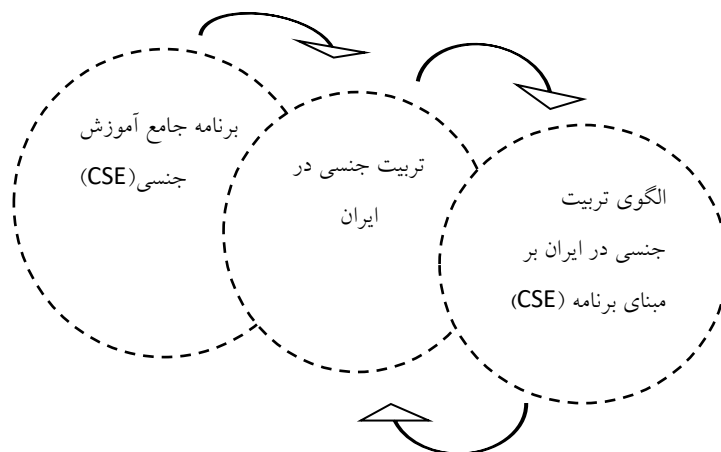
### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر کیفی است و برای دستیابی به اهداف مورد نظر، از روش تحقیق تحلیل محتوای استقرایی استفاده گردید. بدین منظور، براساس الگوی نظری پژوهش (شکل ۱) پژوهشگر ابتدا مفاهیم کلیدی برنامه جامع آموزش جنسی (International)، شامل رشد انسان، ارتباط، مهارت‌های فردی، رفتار جنسی، سلامت جنسی و موضوعات جنسی و اجتماع را استخراج نمود و سپس این مفاهیم را با برنامه‌های کنونی تربیت جنسی در ایران (National) مورد تجزیه و تحلیل قرار داد و با توجه به ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و دینی در کشور، اقدام به ارائه الگوی تربیت جنسی در ایران (Local) نمود. به طور کلی، پژوهشگر به منظور گردآوری داده‌ها با فیش‌برداری، از سه دسته منبع زیر استفاده کرد:

الف) مطالعه اسناد بالادستی نظام آموزشی کشور (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی، مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران و برنامه درس ملی).

ب) مطالعه منابع علمی و تخصصی موجود: به منظور شناسایی امکانات و محدودیت‌هایی که در نظام تربیتی کنونی وجود دارد، از منابع علمی و تخصصی موجود استفاده شد تا امکان داشتن نگاهی بومی به الگوی مورد نظر فراهم آید. از جمله این منابع می‌توان به کتاب‌هایی که در خصوص تربیت جنسی و همچنین مقالات و طرح‌های تحقیقی مرتبط با موضوعاتی از این قبیل اشاره کرد.

ج) بررسی اسناد بین‌المللی مرتبط با موضوع پژوهش: پس از بررسی اسناد و مدارک علمی مرتبط با موضوع تربیت جنسی در ایران، پژوهشگر به بررسی اسناد بین‌المللی مرتبط با این موضوع پرداخت. این اسناد شامل برنامه جامع آموزش جنسی (CSE)، برنامه‌های WHO<sup>1</sup>،<sup>2</sup> IPPF بودند و برنامه جامع آموزش جنسی (CSE)، به دلیل همپوشانی مطالب برنامه‌ها و جامعیت و استقبال بیشتر به عنوان الگوی مورد نظر انتخاب شد. با نظرات و راهکارهای چند نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه اعتبارسنجی صورت گرفت و پس از دریافت نظرهای اصلاحی و مشاوره لازم با استادان راهنما و مشاور، اشکالات برطرف و مدل نهایی ارائه گردید.



شکل ۱: چارچوب نظری الگوی تربیت جنسی در ایران بر مبنای برنامه جامع آموزش جنسی (CSE)

### یافته‌های توصیفی

در این بخش داده‌ها در قالب جداول، در چهار بخش کلی شامل اهداف، اصول، محتوا و روش‌های تربیت جنسی در ایران بر مبنای برنامه جامع آموزش جنسی (CSE) به شرح ذیل ارائه می‌گردد.

1. World Health's Organization

2. International Planned Parenthood Federation (فدراسیون بین‌المللی برنامه‌ریزی والدین)



**اهداف تربیت جنسی:** اهداف تربیت جنسی بر سه سازه یا بعد اصلی (شناختی، نگرشی و مهارتی) تکیه دارد. با توجه به حساسیت‌ها و نگرانی‌هایی که نسبت به تربیت جنسی و طرح مسائل جنسی در جامعه ایرانی وجود دارد طرح بعضی از مفاهیم مطرح شده در الگو بایستی با در نظر گرفتن ویژگی‌ها و نگرش‌های فرهنگی و مذهبی و شرایط سنی متریبان ارائه گردد. در جداول ۱ و ۳ اهداف تربیت جنسی (در حیطه شناختی، نگرشی و مهارتی) در ایران، بر مبنای برنامه جامع آموزش جنسی (CSE) به طور مختصر شرح داده شده است.

**جدول ۱: ویژگی‌های اهداف (شناختی) برنامه تربیت جنسی در ایران بر مبنای برنامه جامع آموزش جنسی (CSE)**

اهداف	مصادیق
حوزه شناختی	- اطلاع و آگاهی‌یابی از موضوعات جنسی مانند رشد و نمو، تولید مثل انسان، اندام‌های جنسی، فیزیولوژی، بارداری، ایدز و بیماری‌های مقاربتی
	- شناخت مفاهیم اخلاقی و دینی مانند مفهوم حیا، حجاب و عفاف، حدود روابط با جنس مخالف
	- توجه به هدایت جنسی به عنوان جنبه مهم از آگاهی و اخلاق و آینده جنسی
	- شناخت مسائل بهداشتی و سلامتی جنسی
	- شناخت تفاوت‌های جسمی و جنسی دختران و پسران
	- شناخت خویش‌شننداری جنسی
	- شناخت هنجارها و ارزش‌های جنسی مورد پذیرش جامعه
	- شناخت و آگاهی در مسئله ازدواج
	- شناخت ابعاد سوءاستفاده جنسی، خشونت جنسی
	- شناخت راه‌ها و منابع کمک گرفتن از دیگران
	- شناخت برابری و تساوی جنیستی*
	- شناخت برقراری روابط، گفتگو و علایق جنسی*
	- شناخت لذت جنسی به عنوان یکی از ابعاد وجودی انسان*
	- شناخت نقش‌های جنسیتی و هویت جنسی و یادگیری ابراز احساسات و نیازها*
	- شناخت تمایلات جنسی و هنجارها و ارزش‌های متنوع*
- شناخت حقوق جنسی، وظایف و مسئولیت‌پذیری رفتارهای جنسی*	

\*: با توجه به ویژگی‌ها و نگرش‌های فرهنگی و مذهبی و شرایط سنی متریبان ارائه گردد.



جدول ۲: ویژگی‌های اهداف (نگرشی) برنامه تربیت جنسی در ایران بر مبنای برنامه جامع آموزش جنسی (CSE)

اهداف	مصادیق
حوزه نگرشی	- درک حضور خدا در همه کارها
	- توجه به ابعاد معنوی مسائل جنسی
	- احترام به ملیت و هویت جنسی خود
	- درک تفاوت‌های جنسیتی و ارزش قائل شدن برای خود به عنوان فردی در جنسیت خاص
	- درک مسائل بهداشتی و سلامتی جنسی
	- درک حد تعادل و دوری از افراط و تفریط در برخورداری از امیال
	- درک هدف از ایجاد گزینه جنسی در نهاد انسان‌ها مانند: آرامش، مودت، رحمت و مهربانی
	- احترام به هویت جنسی خود و احترام به دیگران به عنوان یک فرد در قالب جنس خاص (دختر و پسر بودن)
	- درک ارزش‌های اخلاقی و توجه به اهمیت آن‌ها مانند پاکدامنی، حیا، عفاف، حجاب و روابط دختر و پسر
	- درک خویشتنداری جنسی
	- درک هنجارها و ارزش‌های جنسی مورد پذیرش جامعه
	- ایجاد صفت‌ها و رفتارهای جنسی سالم و زدودن صفت‌های ناشایست
	- درک تجربه موجود جنسی بودن و همچنین درک نقش‌های جنسیتی و هویت
	- ادراک شیوه‌های کمک گرفتن از دیگران (راه‌ها و منابع)
	- درک ابعاد سوءاستفاده جنسی و خشونت جنسی
	- درک برابری و تساوی جنسیتی*
	- درک برقراری روابط، گفتگو و علائق جنسی*
	- درک لذت جنسی به عنوان یکی از ابعاد وجودی انسان*
	- یادگیری ابراز احساسات و نیازهای جنسی*
	- درک تمایلات جنسی و هنجارها و ارزش‌های متنوع*
	- درک حقوق جنسی، وظایف و مسئولیت پذیری رفتارهای جنسی

\*: با توجه به ویژگی‌ها و نگرش‌های فرهنگی و مذهبی و شرایط سنی متریبان ارائه گردد.

جدول ۳: ویژگی‌های اهداف (مهارتی) برنامه تربیت جنسی در ایران بر مبنای برنامه جامع آموزش جنسی (CSE)

اهداف	مصادیق
حوزه مهارتی	- تاثیر پذیری رفتار از آموزه‌های دینی مانند: حیا، عفاف، پاکدامنی، حجاب رعایت حدود روابط با جنس مخالف، محارم
	- دارا بودن مهارت‌های لازم در ارتباطات با دیگران (در جنس مخالف)
	- افزایش توانایی در تعدیل و کنترل غریزه جنسی
	- افزایش عزت نفس و خودباوری در فرد
	- افزایش آگاهی‌ها در مسائل جنسی متأثر از جنسیت و سن
	- آموزش مسائل سلامتی و بهداشت جنسی
	- افزایش آگاهی‌های ازدواج و انتخاب شریک زندگی
	- توانمندسازی صفت خویشنداری جنسی
	- توانمندسازی هنجارها و ارزش‌های جنسی مورد پذیرش جامعه
	- توانمندسازی والدین در پاسخگویی به سوالات فرزندان
	- توانمندسازی تقابل با سوءاستفاده جنسی، خشونت جنسی
	- توانمندسازی در کمک گرفتن از دیگران (راه‌ها و منابع)
	- توانمندسازی درک و مسئولیت‌پذیری نسبت به رفتارهای جنسی خود و دیگران
	- توانمندسازی برابری و تساوی جنیستی*
	- توانمندسازی برقراری روابط، گفتگو، بیان احساسات و عواطف و تمایلات جنسی به عنوان موجود جنسی*
- توانمندسازی حقوق جنسی، وظایف و مسئولیت‌پذیری رفتارهای جنسی*	
- توانمند نمودن در ادراک لذت جنسی به عنوان یکی از ابعاد وجودی انسان*	

\*: با توجه به ویژگی‌ها و نگرش‌های فرهنگی و مذهبی و شرایط سنی متریبان ارائه گردد.

**اصول تربیت جنسی:** در این زمینه به نظر می‌رسد مناقشات و اختلاف‌های بین اصول حاکم بر CSE و اصول تربیت جنسی در ایران مبتنی بر دیدگاه اسلام وجود دارد. تربیت جنسی از دیدگاه اسلام شامل اصولی مانند: اصل پیشگیری از انحرافات جنسی، اصل کرامت، اصل اصلاح شرایط، اصل تاثیر ظاهر بر باطن، اصل مودت و رحمت، اصل خودسازی و هدایت انگیزه جنسی

است (محمدی، ۱۳۹۱). اما CSE بر مبنای اصولی مانند: برابری جنسیتی<sup>۱</sup> و رویکرد مبتنی بر حقوق<sup>۲</sup>، مسئولیت‌پذیری در قبال رفتار جنسی<sup>۳</sup>، تاکید بر مثبت‌نگری<sup>۴</sup> و لذت دوسویه جنسی<sup>۵</sup> استوار است (بانجور<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸).

اشتراک جهانی دانش، مهارت‌ها و سرمایه‌های عقلانی بشر از مزایای جهانی شدن است. بنابراین، آگاهی از رویکردهای تربیتی در عصر جهانی شدن مورد توجه ملت‌ها قرار گرفته و به نحوی خود جهانی شده‌اند. با شناخت این گفتمان‌ها و الگوها، می‌توان از تجارب موفق آن‌ها سود برد و همراه با بررسی نقاط ضعف و قوت و نقاط اشتراک و افتراق میان آن‌ها، الگوی تربیتی بومی و متناسب با ساحت فرهنگی و ارزشی خود را هرچه کارآمدتر طراحی کرد (معدن دار آرنی، ۱۳۹۴). از این رو، با بررسی وجوه مشترک اصول حاکم بر CSE و اصول تربیت جنسی در اسلام، اصول برنامه تربیت جنسی در ایران بر مبنای برنامه جامع آموزش جنسی (CSE) در جدول ۴ ارائه شده است.

#### جدول ۴: اصول برنامه تربیت جنسی در ایران بر مبنای برنامه جامع آموزش جنسی (CSE)

اصول	مصادیق
-	توجه و تاکید بر تفاوت فرهنگ‌ها و ادیان مختلف برای ازدواج، تعهد دراز مدت، زندگی با یکدیگر، روابط جنسی، ازدواج و طلاق
-	تاکید بر برنامه‌های خویشتنداری
-	پرورش هویت جنسی کودکان
-	تنوع و گستردگی برنامه‌های آموزش جنسی
-	تبیین فلسفه ازدواج بر مبنای هنجارهای فرهنگی و دینی
-	تاکید بر برنامه‌های درمان و کنترل انحرافات جنسی
-	توجه به نیازهای عاطفی، روانی و جنسی همسران
-	پرورش تفکر انتقادی در میان کودکان
-	تاکید بر نقش بی‌بدیل والدین در تربیت جنسی فرزندان
-	مقدس شمردن عشق و ارجح بودن آن نسبت به تمایلات جنسی
-	ایجاد بستر مناسب برای آموزش

1. Gender Equality
2. Rights Based Approach
3. Take responsibility for their own and other people's sexual health
4. Positive approach
5. Mutual Relationships
6. Bonjour

**محتوای تربیت جنسی:** محتوا باید ناظر بر هدف‌ها باشد و ریشه در فرهنگ و ارزش‌های جامعه داشته باشد. معمولاً در انتخاب محتوا باید به علوم مختلف نگاه ترکیبی و تلفیقی داشت. از آنجا که تربیت جنسی در ایران قرابت نزدیکی با تربیت دینی دارد. بایستی بر مبنای ارزش‌ها و فلسفه اسلامی تدوین شود. همچنین در مرحله بعد بایستی با استفاده از جدیدترین موضوعات و دانش‌های مرتبط با تربیت جنسی به تدوین محتوای مناسب اقدام نمود. از آنجا که هم در تربیت جنسی از دیدگاه اسلام و هم در برنامه CSE به اصل تفاوت‌های سنی تاکید گردیده، محتوای تربیت جنسی در چهار سطح به شرح ذیل ارائه گردیده است:

سطح ۱: اواسط کودکی از ۵ تا ۸ سالگی (پیش دبستانی و اوایل ابتدایی)

سطح ۲: قبل از نوجوانی از ۸ تا ۱۲ سالگی

سطح ۳: ابتدای نوجوانی از ۱۲ تا ۱۵ سالگی

سطح ۴: نوجوانی از ۱۵ تا ۱۸ سالگی

بایستی در نظر داشت که مفاهیم ارائه شده در سطح بالاتر تکمیل کننده سطوح پایین‌ترند که به دلیل تکرار حذف شده‌اند. مثلاً آنچه در محتوای دوران کودکی مدنظر است در دوران نوجوانی و جوانی نیز مورد تایید و تاکید است. محتوای الگوی مورد نظر در جداول ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰ ارائه شده است.

#### جدول ۵: محتوای الگوی تربیت جنسی در ایران بر مبنای برنامه جامع آموزش جنسی (CSE) در

##### مفهوم کلیدی: رشد انسان

سطح	اندام شناسی	بلوغ	تولید مثل	تصویر بدنی	هویت جنسی
	- هر بخش بدن	- همراه با رشد،	- ارائه اطلاعات،	- اندازه، - شکل و	-
	نام کاربردی	اندام‌های	رعایت کلی گویی.	رنگ بدن افراد با	
	دارد.	جنسی نیز تغییر	- همه مردان یا زنان	هم متفاوت	
	- اندام‌های	می‌کنند.	نمی‌توانند بچه‌دار	است.	
	تناسلی زن یا	- تغییرات	شوند.	- همه افراد زیبا	
	مرد بودن را	جسمی یعنی		آفریده شده‌اند.	
	تعیین می‌کند	عبور از کودکی.			
	(کلی گویی).				

سطح	اندام شناسی	بلوغ	تولید مثل	تصویر بدنی	هویت جنسی
سطح ۱	-جزئیات بیشتر از رشد اندام‌ها.	-نشانه‌های بلوغ در دختران و پسران.	-تصمیم‌گیری برای بچه‌دار شدن مبتنی بر ارزش‌های فردی و اجتماعی است.	-ظاهر یک فرد به‌وسیله وراثت، محیط و عادت‌های بهداشتی تعیین می‌شود.	-هویت جنسیتی به احساس مرد یا زن بودن اشاره دارد.
	- تولید اسپرم در مردان و قانندگی در دختران.	- تفاوت در سن بلوغ و ظهور نشانگان بلوغ در دختر و پسر.	- تشریح احکام و وظایف دینی.	- ماهیت هر انسان است.	- مسخره کردن افراد بی‌احترامی است.
سطح ۲	-سیستم پاسخ جنسی با تولید مثل متفاوت است.	-اطلاعات بیشتر از بلوغ - توانایی تولید مثل با ظهور بلوغ.	-ترکیب یک اسپرم و تخمک را لقاح گویند.	-اندازه و شکل اندام تناسلی مردانه و زنانه فرق دارد.	-برخی مردم بین هویت جنسیتی و جنسیت زیستی فرق می‌گذارند.
	- برخی اندام‌های جنسی و تولید مثل باعث لذت است.	-نشانه بارداری قطع دوره عادت ماهیانه است.	-اسپرم تعیین کننده جنسیت جنین است.	-اندازه و شکل بدن بر رفتار و احساس دیگران تاثیر می‌گذارد.	-فهم افراد از هویت جنسی در طول زمان تغییر می‌کند.
سطح ۳	اطلاعات کامل اندام شناسی - رشد	- رشد و گسترش احساسات جنسی	-کارکرد تولید مثل از کارکرد جنسی متفاوت است.	-تصویر مثبت از بدن -ظاهر جسمانی یک عامل برای جذب دیگران است.	-همه افراد حق دارند هویت جنسی‌شان را بیان کنند
	هورمون‌ها - استقلال - وابستگی عاطفی	-مشکل باروری قابل درمان است.	-ظاهر بدن بر تصمیم‌گیری و رفتار اثر دارد.		

## جدول ۶: محتوای الگوی تربیت جنسی در ایران بر مبنای برنامه جامع آموزش جنسی (CSE) در

## مفهوم کلیدی: ارتباط

خانواده	دوستی	عشق	ازدواج	بچه‌داری
خانواده از دونفر یا بیشتر تشکیل شده است.	افراد می‌توانند دوستان زیادی داشته باشند.	عشق یعنی داشتن احساسات	ازدواج یک رابطه طولانی مدت است.	بچه‌داری یکی از نقش‌های مهم دوره بزرگسالی است.
کودک ممکن است با یک یا چند والد زندگی کند (پدر بزرگ و مادر بزرگ).	دوست‌یابی - احترام به دوستان	گرم و عمیق نسبت به خود و دیگران.	سرزنش - نکردن کودکان به خاطر طلاق والدین	
اعضای خانواده مراقب و عاشق یکدیگرند.	مهارت‌های دوام دوستی	ابراز عشق و علاقه به شیوه‌های متفاوت	افراد انتخاب می‌کنند با چه کسی ازدواج کنند.	کودکان برای رشد به حمایت بزرگسالان، خانه، غذا و غیره احتیاج دارند. -مسئولیت فرزندپروری به عهده پدران و مادران است.
اعضای خانواده حقوق و مسئولیت‌هایی دارند. نقش خانواده در یادگیری ارزش‌ها -تغییر در خانواده با جدایی و مرگ و تغییرات شغلی			ازدواج ارزش والایی دارد.	افراد بدون بچه هم می‌توانند شادمانه زندگی کنند.
هریک از اعضای خانواده شخصیت منحصر به فردی دارد. -تغییر در مسئولیت اعضای خانواده با بزرگتر شدن	اثرگذاری دوستان بر همدیگر - محدودیت دوست‌یابی بر اساس احکام شرعی	افراد قابلیت ارائه و دریافت عشق را دارند. -شیوه‌های مختلف ابراز عشق	ازدواج قرارداد قانونی و شرعی بین دو نفر است. -معیارهای متفاوت برای ازدواج در فرهنگ‌های مختلف	روش‌های بچه‌داری در فرهنگ‌های مختلف متفاوت است. -کودکان در سنین مختلف نیازمند شیوه‌های مختلف فرزندپروری هستند.

خانواده	دوستی	عشق	ازدواج	بچه‌داری
- عملکرد خوب خانواده حاصل عشق، همکاری و احترام متقابل است.	- انتخاب دوست مهم است.	- عشق مستلزم درک خود و دیگران است.	- مشکلات ازدواج در سن نوجوانی مانند ترک تحصیل، مشکلات مالی	- پرورش یک بچه هم پاداش دهنده و هم چالش برانگیز است.
یا رشد نکردن فرزندان می‌شود.	دارد	- عشق اول اغلب یکی از تجارب نیرومند زندگی است.	- ازدواج مستلزم تلاش متقابل و درک روابط خانوادگی گسترده است.	
		- عشق در طول رابطه تغییر می‌کند.		

**جدول ۷: محتوای الگوی تربیت جنسی در ایران بر مبنای برنامه جامع آموزش جنسی (CSE) در مفهوم کلیدی: مهارت‌های فردی**

سطح	ارزش	تصمیم‌گیری	ارتباط	ابراز وجود	مذاکره	کمک گرفتن
- کودکان ارزش‌های خود را از خانواده، اجتماع، فرهنگ، همسالان و آموزه‌های دینی می‌گیرند.	- کودکان نیز تصمیم می‌گیرند (انتخاب اسباب بازی، لباس)	- شيوه‌های مختلف ارتباط (صحبت کردن، نوشتن، علامت دادن، حرکات چهره و زبان)	- هر فردی از جمله کودکان حق دارند. -خواستن، اولین مرحله رفع نیازها است.	- مذاکره روابط دوستی را بهبود می‌بخشد. -مشارکت یک نوع مذاکره است.	- کمک گرفتن از اعضای خانواده	





سطح	ارزش	تصمیم‌گیری	ارتباط	ابراز وجود	مذاکره	کمک گرفتن
سطح ۱	-احترام به تنوع و ارزش‌ها و باورهای سایر افراد	-برخی تصمیمات پیامد قانونی دارند	-صحبت شفاف درباره موضوعات جنسی رابطه را بهبود می‌دهد.	-مهارت ابراز وجود می‌تواند در طول زندگی تقویت کرد. -همسران نیاز از طریق مذاکره حل شود.	-برخی روابط و نگرانی‌های جنسی می‌تواند از طریق مذاکره حل شود.	-گاهی به کمک حرفه‌ای نیاز است.
	-رابطه ارزش‌ها و مسائل دینی					
	-ارزش‌های مشترک باعث تسادوم روابط خواهند شد.					
	-احساس نیرومند درباره ارزش‌ها، اغلب مورد پذیرش قرار می‌گیرد.					

**جدول ۸: محتوای الگوی تربیت جنسی در ایران بر مبنای برنامه جامع آموزش جنسی (CSE) در**
**مفهوم کلیدی: رفتار جنسی**

سطح ۱	تمایلات جنسی در طول عمر	خود ارضایی	رفتار جنسی مشترک	خویشترداری جنسی انسان	پاسخ جنسی	تخیل جنسی	اختلال عملکرد جنسی
سطح ۱	-کنجکاوی	-	-	-	-	-	-
	کودکان						
	درباره بدنشان						
	-احساس خوب از لمس بدن						

دوره	تمايلات جنسی در طول عمر	خود ارضایی	رفتار جنسی مشترک	خویشن داری	پاسخ جنسی انسان	تخیل جنسی	اختلال عملکرد جنسی
سطح ۱	-کنجکاو بیشتر نیاز به راهنمایی والدین	-خود ارضایی نکوهیده است و عوارض بدی دارد و در دین اسلام پذیرفتنی نیست.	-رفتار جنسی در قالب ازدواج	-	طبیعی بودن پاسخ انسان به تحریک جنسی	-	-
سطح ۲	-موجود جنسی بودن صرف نظر از جنسیت، سن، توانایی، فرهنگ -تخیلات جنسی طبیعی اند.	- راهکارهای جلوگیری از تحریک شدن	-رفتار جنسی مبتنی بر عشق و صمیمیت، خوشایند و لذت بخش و دوسویه	-عدم آمادگی برای آمیزش جنسی	-نقش محیط در تحریک جنسی	- همه گیر بودن خیال پردازی زمینه ساز انحراف	-برخی افراد مشکل جنسی دارند.

تخیل جنسی	اختلال عملکرد جنسی	پاسخ جنسی انسان	خویش‌داری	رفتار جنسی مشترک	خود ارضایی	تمایلات جنسی در طول عمر	۳
نقش - مشاوره	پزشکی	-	منفعت	تصمیم	خود	تمایلات جنسی چند وجهی	۳
رسانه و فضای مجازی	پزشکی و گوش	تجربیات و شیوه‌های متفاوت	فراوان خویش‌داری	گرفتن درباره بروز تمایلات جنسی	ارضایی و عوارض جسمانی و روحی	است (زیستی، اجتماعی، معنوی، اخلاقی، فرهنگی)	
کنترل چشم و گوش	گوش	در پاسخ جنسی	پوشش مناسب (حفظ حجاب)	گفتگو درباره بهبود رابطه جنسی توسط همسران	خود ارضایی	تمایلات جنسی هم‌هنگ با سایر جنبه‌های زندگی رشد می‌کنند.	
						تمایلات جنسی سالم بهزیستی را ارتقا می‌دهند.	

جدول ۹: محتوای الگوی تربیت جنسی در ایران بر مبنای برنامه جامع آموزش جنسی (CSE) در مفهوم کلیدی: سلامت جنسی

بدر رفتاری جنسی (خشونت و آزار جنسی)	بیماری‌های آمیزشی	بارداری	پیشگیری از بارداری	سلامت تولید مثل	۳
خصوصی بودن بدن هر فرد	آگاهی‌های بهداشتی مثلا:	-	-	مراقبت از اندام‌ها در طول عمر	۳
لمس نکردن اندام‌های جنسی دیگران	انتقال بیماری از طریق دست زدن به سرنگ آلوده				
اجازه ندادن به غریبه‌ها برای لمس بدن و اطلاع به خانواده					

رنگ	سلامت تولید مثل	پیشگیری از بارداری	بارداری	بیماری‌های آمیزشی	بدرفتاری جنسی (خشونت و آزار جنسی)
رنگ ۱			نیازهای مراقبتی دوران بارداری	آگاهی‌های بهداشتی	- کودک آزاری - آگاهی‌بخشی درباره کودک‌آزاری به کودکان - مزاحمت جنسی غیرقانونی است. - اعتماد به والدین درباره آزار جنسی
	آگاهی از بیماری‌های زنانه و مردانه	پیشگیری	رژیم غذایی، فرایند زایمان	- پرهیز و خویشنداری - بهترین راه پیشگیری - آشنایی با بیماری‌های آمیزشی	- گزارش آزار جنسی - جرم بودن تجاوز جنسی - آزار جنسی فقط لمس کردن نیست (تماشای فیلم، گرفتن عکس و ویدئو) - تجاوز جنسی در هر دو جنس
	آزمایش‌های سالانه وضعیت سلامت	پیشگیری	- نارسایی‌های ژنتیکی - پرهیز از ازدواج فامیلی	- چک آپ‌های پزشکی - انتقال بیماری‌های آمیزشی از طریق رابطه جنسی مانند ایدز و سفلیس	- افراد مورد آزار از خدمات مشاوره‌ای بهره مند می‌شوند.

## جدول ۱۰: محتوای الگوی تربیت جنسی در ایران بر مبنای برنامه جامع آموزش جنسی (CSE) در

## مفهوم کلیدی: موضوعات جنسی و جامعه

رنگ	موضوعات جنسی و اجتماع	نقش‌های جنسیتی	موضوعات جنسی و قانون	موضوعات جنسی و دین	گونه‌گونی	موضوعات جنسی و رسانه‌های گروهی
رنگ ۱	-	شباهت و تفاوت دختران و پسران	-	آداب و احکام دینی و لزوم رعایت آن	تفاوت فکر، عمل و زندگی کردن افراد با هم	- همه اطلاعات رسانه‌ها

موضوعات جنسی و رسانه‌های گروهی	گونه‌گونی	موضوعات جنسی و دین	موضوعات جنسی و قانون	نقش‌های جنسیتی	موضوعات جنسی و اجتماع	۱
درست نیستند. -برخی برنامه‌های تلویزیونی مناسب کودکان نیست.						
-سواد رسانه‌ای -دخالت کردن والدین در انتخاب فیلم	رفتار کردن با دیگران به شیوه محترمانه و عادلانه و احترام به آن‌ها	-احکام بلوغ (نماز، روزه، غسل و طهارت) -ازدواج تنها راه ارضای نیاز جنسی	-	-ارتباط خانواده، دوستان، جامعه و رسانه‌ها با چگونگی رفتار جنسی -رد کردن تصورات قالبی و کلیشه‌ای	دوست‌یابی	۲
-الگودهی رسانه‌ها -جهت‌دهی رسانه‌ها به رفتار جنسی	-احترام به تنوع فرهنگی باعث غنای جامعه می‌شود.	-احکام دینی مرتبط با سن تکلیف، محرم و نامحرم بودن، حجاب و عفاف، شرم و حیا، حلال و حرام	-قوانین کشور سن قانونی برای رفتار جنسی را تعیین می‌کند. -آزار جنسی، تجاوز و مزاحمت جنسی غیر قانونی است.	-تفاوت نگرش به زن و مرد در میان فرهنگ‌ها -ارتباط آداب جنسی با خانواده‌ها و فرهنگ‌ها	-هنجارها و تابوهای فرهنگی -تنوع دیدگاه‌ها -حدود رابطه دختر و پسر -محرم و نامحرم بودن	۳

موضوعات جنسی و رسانه‌های گروهی	موضوعات جنسی و دین	موضوعات جنسی و قانون	نقش‌های جنسیتی	موضوعات جنسی و اجتماع	رابطه
نقش رسانه و فضای مجازی در فعالیت‌های جنسی	حق اعتراض در برابر تبعیض	ارزش‌های دینی - فرد نقش مهمی در تصمیم‌گیری جنسی او ایفا می‌کند.	فحشا، زنا، تجاوز به عنف، هرزه‌نگاری غیرقانونی است.	-مشکل آفرینی قالبی بودن نقش‌های جنسیتی - ممنوعیت تبعیض زنان در روابط اجتماعی - صرف نظر از جنسیت افراد حقوق و مسئولیت برابر دارند.	درک تنوع دیدگاه‌ها درباره موضوعات جنسی

یکی از نکات مهم و کلیدی برنامه جامع آموزش جنسی داشتن رویکرد مثبت و مبتنی بر لذت دو سویه در امور جنسی است که در این رویکرد مباحثی همچون برابری جنسیتی، لذت جنسی دوسویه، بیان عواطف و احساسات جنسی و غیره مطرح می‌شود و در جامعه ایرانی که برنامه‌های تربیتی مبتنی بر اسلام است. در بیان و ارائه مطالب ذکر شده، توجه به ویژگی‌های سنی متربیان ضروری است.

**شیوه‌های تربیت جنسی:** بایستی در نظر داشت که در تدوین شیوه‌های موثر آموزشی در الگوی برنامه درسی تربیت جنسی، یادگیری باید مبتنی بر فعالیت‌های دانش‌آموزان باشد. مشارکت فعال آن‌ها در امر یادگیری بسیار مهم است چراکه دانش‌آموز به آن اندازه که فعال است یاد می‌گیرد. محتوای آموزش‌های جنسی نبایستی تنها از سوی برنامه‌ریزان درسی و یا معلمان در اختیار یادگیرنده گذاشته شود بلکه خود یادگیرنده نیز می‌تواند از طریق فعالیت‌هایی که انجام می‌دهد به آگاهی‌ها، مهارت و نگرش‌هایی دست یابد. این بخش از یادگیری، پایدارتر از یادگیری‌هایی

است که به طور مستقیم به او آموزش داده می‌شود. در ایران، مهم‌ترین روش‌های اجرای برنامه درسی تربیت جنسی و روش‌های یاددهی- یادگیری به دو مقوله اصلی روش‌های مستقیم و روش‌های غیرمستقیم تقسیم شده است. همچنین بایستی در نظر داشت که در راهکارهای ارائه شده در دین اسلام تا دوران پس از بلوغ مبتنی بر کنترل غریزه جنسی است و بیشتر آموزش‌ها به صورت غیرمستقیم صورت می‌گیرد و شامل روش‌های متنوعی مانند: الگوسازی، موعظه و اندرز، بیان داستان و حکایت، امر به معروف و نهی از منکر است.

به طور کلی روش‌های آموزش جنسی به شرح ذیل است:

**جدول ۱۱: شیوه‌های آموزشی تربیت جنسی در ایران بر مبنای برنامه جامع آموزش جنسی (CSE)**

سن	روش	مقوله‌های فرعی
قبل از بلوغ	غیر مستقیم	الگودهی، موعظه و اندرز، بیان داستان و حکایت، امر به معروف و نهی از منکر
جوانی به بعد	مستقیم	یادگیری مشارکتی، دانش‌آموز محور، پرسش و پاسخ

حاصل یافته‌های این پژوهش تدوین الگویی مطلوب برای تربیت جنسی در عصر جهانی شدن است، در این الگو سعی شده است مجموعه مؤلفه‌ها و عناصری طراحی و تدوین شود که مبتنی بر اصول تربیتی اسلام و همچنین منطبق با برنامه جامع آموزش جنسی (CSE) باشد.



شکل ۲: الگوی جامع تربیت جنسی در ایران بر مبنای برنامه جامع آموزش جنسی (CSE)



## بحث و نتیجه‌گیری

مزایای جهانی شدن شامل اشتراک جهانی دانش، مهارت‌ها و سرمایه‌های عقلانی بشر، تشویق و همکاری‌های چند فرهنگی در سطوح مختلف بین کشورهاست. برنامه جامع آموزش جنسی (CSE) یکی از این برنامه‌های جهانی است که می‌تواند پاسخگوی یکی از این مسائل کنونی جامعه ایرانی، یعنی تربیت جنسی باشد. نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است که برنامه جامع آموزش جنسی، یک برنامه جامع است که با بسیاری از اعتقادات و باورهای دینی و ارزش‌ها و هنجارهای جامعه کنونی ایران همخوانی دارد، هر چند در بعضی از موارد نیز اختلافاتی مشهود است. این برنامه قابلیت اجرایی در ایران را دارد که پژوهش حاضر با بومی‌سازی برنامه مذکور، شرایط اجرای این برنامه را فراهم نموده است. توزیع اهداف در سه حوزه یادگیری شامل، شناختی، نگرشی و مهارتی، موجب شده که الگوی حاضر همه ابعاد یادگیری را مد نظر قرار دهد و از خطر تک بعد نگرایی مصون بماند. در اهداف حوزه شناختی: در نهایت انتظار می‌رود متربیان به توانایی‌هایی مانند: آگاهی‌یابی از موضوعات جنسی مانند رشد و نمو بدن، مفاهیم اخلاقی و دینی، سلامت جنسی، هدایت جنسی، هنجارها، نقش‌های جنسیتی، هویت جنسی، ابعاد سوءاستفاده جنسی، خشونت جنسی، آگاهی در مسئله ازدواج دست یابند. در حوزه اهداف نگرشی: در نهایت انتظار می‌رود متربیان به توانایی‌هایی مانند درک حضور خدا در همه کارها، توجه به ابعاد معنوی مسائل جنسی، احترام به ملیت و هویت جنسی خود، درک تجربه موجود جنسی بودن، درک تمایلات جنسی و هنجارها و ارزش‌های متنوع، درک ارزش‌های اخلاقی، درک ابعاد سوءاستفاده جنسی دست یابند و نهایتاً در حوزه مهارتی: انتظار می‌رود متربیان به توانایی‌هایی مانند دارا بودن مهارت‌های ارتباطات، خودباوری، خویشتنداری، افزایش توانایی در تعدیل و کنترل غریزه جنسی، توانمندسازی برقراری گفتگو، تقابل با سوءاستفاده جنسی، درک و مسئولیت‌پذیری نسبت به رفتارهای جنسی خود و دیگران دست یابند. این نتایج با یافته‌های اسلامیان (۱۳۹۴)، مزیدی (۱۳۹۶)، محمدبیگی (۱۳۹۶) و قلتاش (۱۳۹۷) همخوانی دارد. اسلامیان (۱۳۹۴) معتقد است که جلوگیری از تهاجم فرهنگی، هدایت جنسی، حفظ پاک‌دامنی، جلوگیری از تخلف جنسی مهم‌ترین اهداف برنامه درس تربیت جنسی است. همچنین مزیدی (۱۳۹۶) اهدافی مانند کنترل و جهت‌دهی به میل جنسی، روابط سالم دختر و پسر، آمادگی برای ازدواج و آشنایی با تکالیف و حقوق خانوادگی را از اهداف

تربیت جنسی بر می‌شمارد. محمدبیگی (۱۳۹۶) اهداف تربیت جنسی را شناخت خصوصیات تفاوت‌های جنسیتی، آشنایی با مفاهیم اخلاقی مانند: حیا، عفاف و محجوبیت، افزایش دانش و آگاهی‌های لازم، شناخت تکالیف و مسئولیت پذیری می‌داند. قلتاش (۱۳۹۷) عفت و پاکدامنی، رعایت حریم روابط در ارتباطات خانوادگی و اجتماعی، پرهیز از نابهنجاری جنسی و تولید نسل را هدف تربیت جنسی دانسته‌است. نتایج تحقیق حاضر موید تحقیق‌های قبلی و در واقع تکمیل‌کننده آن‌ها با تکیه بر برنامه آموزش جامع جنسی (CSE) است. همچنین بنابر نتایج این پژوهش، محتوای تربیت جنسی بر مبنای برنامه جهانی آموزش جامع جنسی (CSE) شامل ۶ مفهوم کلیدی حاصل از بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های آن با تربیت جنسی در ایران است:

- رشد انسان: فیزیولوژی تولید مثل جنسی، بلوغ، تولید مثل، تصویر بدنی، جهت‌گیری جنسی، هویت جنسی
- ارتباط: خانواده، دوستی، عشق، روابط رمانتیک و ملاقات‌های عشقی، ازدواج و روابط درازمدت، بچه‌داری
- مهارت‌های فردی: ارزش‌ها، تصمیم‌گیری، ارتباطات، ابراز وجود، مذاکره، جستجوی کمک
- رفتار جنسی: تمایلات جنسی در طول عمر، خود ارضایی، رفتار جنسی مشترک، خویش‌داری، پاسخ جنسی انسان، تخیل جنسی، اختلال عملکرد جنسی
- سلامت جنسی: سلامت تولید، پیشگیری از بارداری، بارداری و مراقبت‌های قبل از زایمان، سقط جنین، بیماری‌های انتقال یافته از طریق جنسی، ایدز، بدرفتاری، تجاوز، خشونت و مزاحمت جنسی

موضوعات جنسی و جامعه: موضوعات جنسی و اجتماع، نقش‌های جنسیتی، موضوعات جنسی و قانون، موضوعات جنسی و دین، گوناگونی، موضوعات جنسی و رسانه‌های گروهی

نتایج حاصل در این بخش با الهام از چندین اصل و خرده مفهوم برنامه جامع آموزش جنسی (CSE) به دست آمده است. مفاهیم کلیدی ارائه شده نشان از اهمیت و توجه برنامه جامع آموزش جنسی (CSE) به تنوع دیدگاه‌های فرهنگی، دینی و قومیتی دارد که در پژوهش حاضر سعی شده است چنین نکاتی مدنظر قرار گیرد. این نتایج با یافته‌های مزیدی (۱۳۹۶) همخوانی دارد. مزیدی معتقد است که مباحث مرتبط با اهداف و روش‌های تربیت جنسی از دیدگاه دانشمندان مسلمان با فضای فرهنگی عصر حاضر همخوانی دارد اما برخی از جنبه‌های محتوای

تربیت جنسی نیاز به تجدید نظر دارد (مزیدی، ۱۳۹۶). به عنوان مثال توجه نکردن به برنامه‌های پیشگیری از خشونت جنسی و آگاه‌سازی در زمینه کودک‌آزاری و آزار جنسی، موجود جنسی بودن و رابطه مبتنی بر لذت دوسویه، بیان احساسات و عواطف جنسی، وظایف جنسی همسران نسبت به یکدیگر، آموزش تعامل و گفتگوی جنسی. همچنین محمدجانی (۱۳۹۵) محتوای برنامه درسی تربیت جنسی دوره نوجوانی را شامل ۵ مقوله اصلی: جنسیت و غریزه جنسی، ازدواج از دیدگاه اسلام، تعامل با جنس مخالف، مقوله تعامل در خانواده و تولید نسل بر می‌شمارد (محمدجانی، ۱۳۹۵). که این نتایج موید یافته‌های تحقیق حاضر است.

همچنین مهم‌ترین روش‌های اجرای برنامه درسی موضوعات جنسی و روش‌های یاددهی-یادگیری را می‌توان به دو مقوله اصلی روش‌های مستقیم و روش‌های غیرمستقیم تقسیم کرد. بایستی در نظر داشت که راهکارهای ارائه شده در دین اسلام تا دوران پس از بلوغ مبتنی بر کنترل غریزه جنسی است و بیشتر آموزش‌ها به صورت غیرمستقیم صورت می‌گیرد که شامل روش‌های متنوعی مانند: الگوسازی، موعظه و اندرز، بیان داستان و حکایت، امر به معروف و نهی از منکر است. همچنین آموزش جنسی مستقیم بعد از بلوغ شامل روش‌های یادگیری مشارکتی، دانش‌آموز محور بودن و پرسش و پاسخ است. در برنامه جامع آموزش جنسی تمرکز بر روی همه کودکان و نوجوانان است. همه کودکان و نوجوانان بدون توجه به جنسیت، نژاد و پایگاه اقتصادی اجتماعی و معلولیت باید از آموزش موضوعات جنسی جامعه بهره‌مند شوند. برنامه‌ها و مواد درسی باید با موضوعات ویژه و علاقه اجتماعی و نیازهای ویژه یادگیرندگان سازگار شود. به‌علاوه برنامه‌ها و مواد درسی باید تنوع فرهنگی موجود در کلاس‌های درس را نیز انعکاس دهند. آموزش موضوعات جنسی هنگامی بسیار مؤثر است که کودکان و نوجوانان نه تنها اطلاعات لازم را دریافت کنند بلکه باید فرصت کشف نگرش‌های شخصی و اجتماعی خودشان را نیز داشته باشند و مهارت‌های اجتماعی را تقویت کنند. روش‌ها و فعالیت‌های آموزشی متنوعی مانند بحث‌های تعاملی<sup>۱</sup>، ایفای نقش<sup>۲</sup>، تحقیق فردی و گروهی<sup>۳</sup> و تمرین‌های گروهی<sup>۴</sup> و تکالیف خانوادگی<sup>۵</sup> می‌تواند یادگیری را تسهیل کند (راهنمای جامع آموزش، ۲۰۱۸).

- 
1. Interactive Discussions
  2. Role Plays
  3. Individual and group research
  4. Group Exercises
  5. Homework Assignments



بانجور<sup>۱</sup> (۲۰۱۸) معتقد است که برنامه‌های جهانی آموزش جنسی مانند CSE به تقویت دانش، مهارت، نگرش و ارزش‌های کودکان و نوجوانان می‌پردازند و سبب می‌شوند که کودکان و نوجوانان تصمیمات خودمختار و آگاهانه بگیرند، سلامت، رفاه و عزت خود را درک کنند و مسئولیت سلامت و رفاه جنسی خود و دیگران را بر عهده بگیرند (بانجور، ۲۰۱۸). همچنین بر اساس استانداردهای WHO برای آموزش جنسی در اروپا (WHO & BZGA، ۲۰۱۸) احترام به تنوع جنسی<sup>۲</sup> و تفاوت‌های جنسیتی<sup>۳</sup> و آگاهی از هویت جنسی و نقش‌های جنسیتی<sup>۴</sup>، آگاهی و داشتن دانش از بدن انسان، پیشرفت و کارکردهای آن، به ویژه در مورد جنسیت، به دست آوردن اطلاعات مناسب در مورد جنبه‌های جسمی، شناختی، اجتماعی، عاطفی و فرهنگی جنسی، برنامه‌ریزی خانواده، بدن، تولید مثل، سقط جنین<sup>۵</sup>، گوناگونی جنسی<sup>۶</sup>، پیشگیری از بارداری، حاملگی، پورنوگرافی، ایدز و خشونت جنسی، توانمندسازی افراد برای انتخاب آگاهانه بر اساس درک و مسئولیت پذیری نسبت به خود و شریک زندگی خود، توانایی گفتگو در مورد رابطه جنسی، عواطف و احساسات، مشارکت در یک فضای اجتماعی باز و احترام‌مند نسبت به تمایلات جنسی، از پیامدهای آموزش جنسی است (WHO & BZGA، ۲۰۱۸).

بایستی در نظر داشت که اجرای برنامه جامع آموزش جنسی در بعضی از کشورها دارای محدودیت‌ها و موانع است. از جمله کیاخ<sup>۷</sup> (۲۰۱۸)، معتقد است که اجرای کامل برنامه جامع آموزش جنسی در کشورهای کمتر توسعه یافته (مورد مطالعه غنا، پرو، کنیا و گواتمالا) با مشکلات بسیاری روبروست. در این کشورها، برخی از افراد و گروه‌ها بر این باورند که CSE منجر به آغاز زودرس فعالیت جنسی می‌شود. برخی از والدین نسبت به آموزش جنسی در مدارس اعتراض دارند. برخی هم اظهار داشتند که CSE سبب تغییر سبک‌های زندگی جوانان می‌شود و همچنین ارائه مسائل جنسی برای کودکان کم سن و سال را نامناسب می‌دانند. همچنین نبود بودجه کافی برای CSE، نبود نظارت کافی بر عملکرد معلمان و دانش‌آموزان، کم اهمیت دادن به وزن برنامه CSE در برنامه‌ریزی سالانه مدارس از مشکلات مهم و اثرگذار برنامه

- 
1. Bonjour
  2. Sexual Diversity
  3. Gender Differences
  4. Gender Roles
  5. Abortion
  6. Sexual Diversity
  7. Keogh

CSE در این کشورها بود (کیاخ، ۲۰۱۸). همچنین آدنسیا<sup>۱</sup> (۲۰۲۰) معتقد است که شیوع بیشتر HIV در کشورهایی که برنامه درسی CSE را اجرا می‌کنند ممکن است به دلیل فقدان اجرای مناسب برنامه‌ها، فرهنگ و سنت، بودجه ضعیف در آن‌ها باشد (آدنسیا، ۲۰۲۰). در این زمینه سلمی رزالی<sup>۲</sup> (۲۰۱۷)، با رد ادعای تطابق نداشتن برنامه‌های آموزش جامع جنسی با آموزه‌های دین اسلام معتقد است که آموزش‌های دین اسلام مطابق با مفهوم فعلی حق بشر (از جمله حقوق زنان) است و آموزش جنسی بایستی بدون تعصبات جنسیتی ارائه گردد. وی همچنین معتقد است که نکته کلیدی در آموزش جامع جنسی موثر استفاده از نظرات تمامی متخصصان مرتبط با موضوع جنسی است و نبایستی تنها به نظرات متخصصان دینی اتکا کرد. جهت پیشبرد اهداف برنامه آموزش جامع جنسی بایستی حتماً از مشارکت والدین بهره گرفت مانند ارائه تکالیفی به دانش‌آموزان که نیازمند بازخورد یا مشارکت والدین باشد (سلمی رزالی، ۲۰۱۷). یونسکو در گزارشی در سال ۲۰۱۹ راهکارهای مقابله با اجرا نشدن موفق برنامه جامع آموزش جنسی در بعضی کشورها را غلبه بر نگرش‌های منفی عمومی، ارائه شواهد علمی در مقابله با ادعاهای غیرعلمی و همچنین ارائه آموزش‌هایی برای معلمان و دانش‌آموزان بر می‌شمارد (یونسکو، ۲۰۱۹). هر چند مناقشاتی در زمینه اجرای برنامه‌های آموزش جامع جنسی در کشورهای مختلف وجود دارد اما بایستی در نظر داشت که در برنامه‌های آموزش جامع جنسی به تنوع باورها، فرهنگ‌ها و ارزش‌های دینی متفاوت جوامع مختلف توجه شده است از جمله:

فرهنگ‌ها و ادیان مختلف ارزش‌های متفاوتی برای ازدواج، تعهد دراز مدت، زندگی با یکدیگر، روابط جنسی، ازدواج و طلاق دارند (مفهوم کلیدی ارتباط، سرفصل چهارم: ازدواج و تعهدات زندگی).

ارزش‌های دینی فرد نقش مهمی در تصمیم‌گیری جنسی او ایفا می‌کند (مفهوم کلیدی جامعه و فرهنگ، سرفصل چهارم، مناسبات اجتماعی و مذهب).

هر فرهنگی هنجارها و تابوهای خاصی درباره موضوعات جنسی دارد (مفهوم کلیدی: جامعه و فرهنگ، سرفصل اول، موضوعات جنسی و جامعه).

برخی از فرهنگ‌ها و خانواده‌ها انتظارات و قواعد مختلفی درباره آداب جنسی برای مردان و زنان دارند (مفهوم کلیدی: جامعه و فرهنگ، سرفصل دوم، نقش جنسیت).

- 
1. Adesina
  2. Salmi Razali

دیدگاه‌های مذهبی درباره موضوعات جنسی، نگرش‌ها و رفتار جنسی مردم را تحت تاثیر قرار می‌دهد (مفهوم کلیدی جامعه و فرهنگ، سرفصل چهار، مناسبات اجتماعی و مذهب). بسیاری از ادیان و مذاهب مختلف یاد می‌دهند که آمیزش جنسی باید فقط زمان ازدواج صورت گیرد (مفهوم کلیدی شش، سرفصل چهار: مناسبات اجتماعی و مذهب). (راهنمای جامع آموزش، ۲۰۱۸).

### پیشنهادات پژوهشی

بنابراین با توجه به جامعیت برنامه‌های آموزش جامع جنسی، می‌توان با بومی سازی برنامه مذکور از فواید و مزایای این برنامه نهایت بهره را برد. بنابراین پیشنهاد می‌شود که با توجه به اهمیت روز افزون تربیت جنسی، مدیران ارشد و مسئولان، در خصوص فراهم ساختن زمینه‌ای مناسب برای استفاده از الگوی مذکور اقدام نمایند. همچنین در سرفصل کتاب‌های درسی و تولید محصولات فرهنگی (برنامه‌های تلویزیونی، سایت‌های اینترنتی، فضای مجازی) نسبت به به‌کارگیری اهداف، محتوا و روش‌های تربیت جنسی با بهره‌گیری از الگوی حاضر بازنگری صورت پذیرد. همچنین شیوه‌های پیاده‌سازی و اجرا و ارزشیابی روش مذکور در پژوهش‌های آتی مورد بررسی قرار گیرد. لازم به ذکر است از آنجاکه الگو نظری بوده، نمی‌تواند قطعی تلقی شود و باید با احتیاط درباره نتایج آن نظر داد و تا زمانی که الگو اجرا نشود نمی‌توان درباره موفقیت آن اظهار نظر نمود.

### منابع

- Adesina, M. A. and Olufadewa, I. I. (2020). Comprehensive Sexuality Education (CSE) Curriculum in 10 East and Southern African Countries and HIV Prevalence among the Youth. *European Journal of Environment and Public Health*, 4(1), em0035. <https://doi.org/10.29333/ejeph/6009>
- Bakhtiari A, Pasha H. (2019). Child sexual education from the Islamic perspective. *IJJ*. 4 (2), 54-65 URL: <http://iajhj.ir/article-1-183-fa.html> (Text in Persian).
- Bonjour, M., & van der Vlugt, I. (2018). Comprehensive Sexuality Education: Knowledge File. *Utrecht: Rutgers International: For Sexual and Reproductive Health and Rights*. Available online: [www.rutgersinternational/sites/rutgersorg/files/PDF/knowledgefiles/20181218\\_knowledge%20file\\_CSE.pdf](http://www.rutgersinternational/sites/rutgersorg/files/PDF/knowledgefiles/20181218_knowledge%20file_CSE.pdf)
- Fernandes, D., Junnarkar, M. (2019). Comprehensive Sex Education: Holistic Approach to Biological, Psychological and Social Development of

- Adolescents. *International Journal of School Health*, 6(2), 1-4. doi: 10.5812/intjsh.63959
- Gholtash A, Mohammadjani S. (2018). Designing a Framework for Sexual Education Curriculum on the Basis of Islamic Training Foundations. *Qaiie*. 3 (3):101-130 URL: <http://qaiie.ir/article-1-187-fa.html> (Text in Persian).
- Guidelines for Comprehensive Sexuality Education. (2018). *National Guideline Task. Sex Information and Education Council of the United States, Inc.*, New York, NY.
- Islamian, H. Islamian, Z and Saeidi rezvani, M. (2015). Study of the Curriculum of Sex Education in the Education System with Emphasis on Two Elements of Content and Purpose, *9th Conference on Eshragh Andishe Motahar, Family and Sex Education*, Ferdowsi University, Mashhad (Text in Persian).
- Keogh, S. C., Stillman, M., Awusabo-Asare, K., Sidze, E., Monzón, A. S., Motta, A. and Leong, E. (2018). Challenges to implementing national comprehensive sexuality education curricula in low- and middle-income countries: Case studies of Ghana, Kenya, Peru and Guatemala. *PLoS One* ,20(2), 119-137, DOI: 10.1080/14681811.2019.1625762
- Ketting, E., & Ivanova, O. (2018). Sexuality Education in Europe and Central Asia- State of the Art and Recent Developments (an Overview of 25 Countries). *Federal Centre for Health Education, BZgA*.
- Madandar Arani, Ph.D. A. (2015). Comparative Studies in Education: Application of New Research Methods. *QJFR*. 12 (2) ,69-89 URL: <http://qjfr.ir/article-1-54-fa.html> (Text in Persian).
- Mazidi, M., khedmatiyani, M. (2017). Presenting a Model for Sexual Education based on the Views of Muslim Thinkers. *Journal of Islamic Education*, 12(25), 161-183. doi: 10.30471/edu.2017.1350 (Text in Persian).
- Mohammad Beygi R, Faghihi A, Nateghi F. (2017). Designing an Optimal Model for Sex Education Curriculum in Primary School. *Educational Psychology*. 13(45):21-39 (Text in Persian).
- Mohammadi, H, Mousavi, S (2012). *Sex education (principles, Basics and methods)*. Tehran, Green Olive Publishing (Text in Persian).
- Mohammadjani, S., Yarmohammadian, M., Kajbaf, M., Gholtash, A. (2016). Developing Sexual Education Curriculum Model Based on the Quran and the Hadiths (Imams' Sayings). *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 7(27), 19-44 (Text in Persian).
- Nyimbili, F., Mainza, R., Mumba, L., & Katunansa, B. (2019). Teacher and parental involvement in providing comprehensive sexuality education in selected primary schools of Kalomo district of Zambia. *Journal of Adult Education*, 1(2), 15-23
- Razali, S., Ramli, N. A. F., Hanafia, S. S., Abd Rahman, N. N., Md, K. N., Rani, M. A. M., ... & Ariffin, A. F. (2017). Are Malaysians ready for comprehensive sexuality education. *Journal of Advanced Research in Social and Behavioural Sciences*, 9(1), 14-28.
- Tshomo, U., Sherab, K., & Howard, J. (2020). Bhutanese trainee teachers' knowledge, attitudes and practices about sex and sexual health: exploring the impact of intervention programmes. *Sex Education*, 1-15.
- UNESCO .(2019).*Facing the facts: the case for comprehensive sexuality education*, <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6618>. 1-15

- UNESCO. (2018). *International Technical Guidance on Sexuality Education, an evidence-informed approach*, Revised edition, Paris.
- World Health Organization. (2010). *WHO Regional Office for Europe and BZgA—Standards for sexuality education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Cologne: Federal Centre for Health Education.



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).



## پدیدارشناسی مفهوم رهبری معلم زبان انگلیسی از دیدگاه دانشجویان زبان آموز ایرانی

سعید صفدری<sup>۱</sup>

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>موضوع رهبری معلم، با وجود اهمیت بسیار، در حوزه آموزش زبان چندان مورد توجه نبوده است. پژوهش کیفی حاضر بر اساس روش پدیدارشناسی و با هدف بررسی دیدگاه زبان‌آموزان درباره رهبری معلمان زبان انگلیسی و درک دقیق‌تری از مفهوم رهبری معلم در این رشته انجام شد. تعداد ۲۱ دانشجوی دوره کارشناسی رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد چالوس در این تحقیق شرکت کردند. داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه نیمه ساختار یافته با شرکت‌کنندگان درباره ویژگی‌ها و صفاتی جمع‌آوری شد که رهبر-معلمان را متمایز می‌کنند. تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس کدگذاری و تحلیل مضمونی انجام شد و نشان داد که مجموعه‌ای از ویژگی‌های گوناگون در قالب پنج مضمون شامل تسلط حرفه‌ای، قابلیت‌های شخصیتی، توانمندی ارتباط، هدفمندی و انعطاف‌پذیری از نظر دانشجویان از خصوصیات اساسی رهبری معلمان زبان انگلیسی است. نتایج حاکی از این واقعیت اند که نظر دانشجویان درباره رهبری معلم از سطح دانش و تسلط معلم بر فنون تدریس فراتر می‌رود و شامل عناصری است که نه تنها ویژگی‌های فردی و رفتاری معلم را شامل می‌شوند، بلکه خود ممکن است محصول تعامل و کنش متقابل معلم و شاگردان باشند. می‌توان گفت که مفهوم رهبری معلم از دید زبان‌آموزان با دیدگاه‌های سنتی موجود تفاوت‌هایی نیز دارد.</p>	<p>تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۲/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱</p> <p>نوع مقاله: پژوهشی</p> <p>واژگان کلیدی پدیدارشناسی، تحلیل مضمون، رهبری معلم، زبان‌آموزان</p>

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه زبان انگلیسی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران.

## مقدمه

معلمی و تدریس، بی‌گمان، وظیفه‌ای پیچیده است که فقط با داشتن دانش تخصصی در رشته مورد نظر انجام‌شدنی نیست. خصوصیات و ویژگی‌های یک معلم موفق، علاوه بر تسلط بر موضوع درس، شامل احساس مسئولیت، توانایی ایجاد ارتباط، پروراندن انگیزه و علاقه یادگیری و توانمندسازی شاگردان است (مک‌گی و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). یکی از این ویژگی‌های کلیدی که اخیراً مورد توجه پژوهشگران در حوزه تعلیم و تربیت بوده است، خصوصیت رهبری معلم است که تاثیر آن نه تنها در درون کلاس بلکه فراتر از آن و در خارج از محیط آموزشی دارای اهمیت فراوان است (سلیمان‌نژاد، ۱۳۹۳؛ فنر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶؛ کیدوری و همکاران، ۱۳۹۸؛ گرینیر و وایتهد<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). نتایج شماری از تحقیقات تاکید می‌کنند که ارتقاء درک عمومی از رهبری معلم می‌تواند کمک درخوری به موفقیت فرایند آموزش و یادگیری نماید (چنگ و زتو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶؛ فنر، ۲۰۱۶). امروزه اهمیت این موضوع بیش از گذشته مورد توجه واقع شده و از حوزه علوم تربیتی به حوزه‌های علمی دیگر نیز رسوخ کرده است. به عنوان مثال، در سال‌های اخیر، رهبری معلم در برخی از برنامه‌های تربیت و ارزشیابی دوره‌های آموزش زبان انگلیسی از جمله Oxford TEFL نیز وارد شده است.

تعاریف گوناگونی از رهبری معلم ارائه شده است (شات و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰؛ ونر و کمپل<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷). برخی تعاریف مفهوم مورد نظر را در معنای کلان و به عنوان بخشی از فرهنگ عمومی مدرسه در نظر گرفته‌اند. به عنوان مثال، کاتزنمیر و مولر<sup>۷</sup> (۲۰۰۹)، در یکی از نخستین تعاریف، ویژگی رهبری را مختص معلمانی می‌دانند که عضوی از جامعه بزرگتری از معلمان و فعالان آموزش هستند و با پذیرش مسئولیت، در جهت بهبود کیفیت آموزش، بر همکاران خود اثر می‌گذارند. در تعریفی مشابه، از منظر اسنوک و همکاران<sup>۸</sup> (۲۰۱۷) رهبری معلم فرایندی است که در طی آن، معلم بر همکاران، مدیران و دیگر اعضای موسسه آموزشی تاثیر گذاشته و از این

- 
1. McGee, Haworth, & MacIntyre
  2. Fenner
  3. Greenier, & Whitehead
  4. Cheng & Szeto
  5. Schott, van Roekel, & Tummers
  6. Wenner & Campbel
  7. Katzenmeyer & Moller
  8. Snoek, Enthoven, Kessels, & Volman

طریق به پیشرفت آموزش و در نهایت موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌نماید. کریسول و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۸) نیز، در تعریفی بسیار گسترده، رهبری معلم را ناشی از درک عمیق او از خود، فعالیت تدریس و نظام آموزشی می‌دانند که معلم را او می‌دارد تا از طریق تعامل و مشارکت، به نوآوری در شیوه‌های تدریس و نظام آموزش بپردازد و به همکارانش کمک کند تا برای ارتقای کیفیت کار خود، تن به تغییرات سازنده و پایدار بدهند.

گروهی دیگر از تعاریف بر ارتباط و تاثیرگذاری معلم بر شاگردان متمرکز شده‌اند. برای نمونه، اکویست و مالمستروم<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) معتقدند که رهبری معلم رفتاری است که در اثر برخی خصایص موثر وی پدیدار می‌گردد و در نتیجه آن، معلم در جریان فعالیت‌های مختلف، درون و بیرون کلاس درس و حتی فراتر از آن بر دانش‌آموزانش تاثیرات مهمی می‌گذارد. در نمونه‌ای دیگر، طبق تعریف اسمیت و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) رهبری معلم عبارت است از فرایندی تاثیرگذار که در جریان آن، معلم بر پیشبرد و بهبود فعالیت‌های آموزشی به هدف ارتقای یادگیری دانش‌آموزان تمرکز می‌کند. لین و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۱۸) نیز، مفهوم یاد شده را مجموعه‌ای از مهارت‌های معلم قلمداد می‌کنند که کیفیت آموزش و یادگیری را چه در کلاس درس و چه در خارج از آن بهبود می‌بخشند و بر دانش‌آموزان اثرات ماندگاری به جای می‌نهند. گرینیر و وایتهد (۲۰۱۶) نیز رهبری معلم را در رفتار او در درون کلاس درس و در خلال تدریس و تعامل با شاگردان خلاصه کردند.

می‌توان گفت که علی‌رغم تفاوت‌های موجود در تعاریف مختلف، همگی بر این نکته توافق دارند که رهبری معلم به معنای تاثیرگذاری او بر دیگران برای بهبود کیفیت آموزشی و ارتقای یادگیری است. چنگ و زتو (۲۰۱۶) نیز، بر این باورند که علی‌رغم فقدان تعریفی جامع، نکته کلیدی رهبری معلم در این است که او، فارغ از جایگاه و مسئولیت رسمی خود، بتواند بر اطرافیان نفوذ و تاثیر داشته باشد و باعث پیشرفت بشود. به نظر می‌رسد که این باور بیش از گذشته تقویت شده است که فرایند تدریس در درون مجموعه‌ای پیچیده‌تر متشکل از متغیرهای گوناگون اجتماعی فهمیده می‌شود و نه تنها مستلزم دانش تخصصی است بلکه نیازمند مهارت‌هایی فراتر از آن است. از این روی، فهم دقیق شیوه تعاملات و روابط اجتماعی افراد

- 
1. Criswell, Rushton, Nachtigall, Staggs, Alemdar, & Capelli
  2. Oqvist & Malmström
  3. Smith, Hayes, & Lyons
  4. Lin, Li, & Riordan

حاضر در محیط کلاس، یعنی معلم و فراگیران، برای درک صحیح تر از رهبری معلم اجتناب ناپذیر است (چنگ و زتو، ۲۰۱۶؛ سینها و هانوشین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷).

مدل‌های متنوعی برای تبیین شیوه‌های رهبری پیشنهاد شده‌اند. برخی از آن‌ها که بیشتر با موضوع رهبری معلم مرتبط هستند، عبارت‌اند از: رهبری خدمتگزار (کی یرش و پیترز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷)، رهبری تحول‌آفرین (اندرسون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷)، رهبری اصیل (بگلی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱) و رهبری توزیعی (هریس<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳). بر اساس مدل رهبری خدمتگزار، رهبر کسی است که با نگاه به نیازها و منافع پیروان خود، با ایجاد حس اعتماد، انگیزه آنان را تحت تاثیر قرار می‌دهد و به رشد و اعتلای ایشان کمک می‌کند. او جستجوگر آن است که مخدومانش ضمن دریافت خدمت، سالم‌تر، آزادتر و مستقل‌تر شده تا در نهایت بتوانند به خدمتگزاران بعدی تبدیل شوند. این مدل بر نقش رهبر خدمتگزار بجای رهبر کنترل‌کننده تاکید فراوان دارد (زبردست و همکاران، ۱۳۹۸). مدل تحول-آفرین امر رهبری را گونه‌ای همراهی الهام‌بخش برمی‌شمرد. رهبر تحول‌خواه درصدد تغییر وضع موجود از طریق ترسیم افق‌های روشن و برانگیختن پیروان به فعالیت بیشتر است. او الگویی آرمانی برای پیروانش است، با تشویق و حمایت پیروانش را تحریک به پیشرفت می‌کند، با هدف‌گذاری، تزریق اعتماد به نفس و انگیزه، الهام‌بخش افراد می‌گردد و با هر یک از پیروانش به مثابه فردی متفاوت و مستقل از دیگران رفتار می‌کند (بیگلری و همکاران، ۱۳۹۹). از منظر رهبری اصیل، روابط صادقانه و اخلاقی در اولویت‌اند. رهبران اصیل از طریق همدلی و توجه صادقانه به دیگران، و ثبات در رفتار و عملکرد، مشروعیت می‌یابند. یکی از جنبه‌های مهم این نوع رهبری ایجاد اعتماد متقابل به‌جای تکیه بر قدرت‌نمایی و تحکم است. این امر مستلزم عملکرد صادقانه، مسئولیت‌پذیری و درستکاری شخص رهبر است تا به واسطه چنین شفافیتی فضای اعتماد را ممکن سازد (اکبری و همکاران، ۱۳۹۵). چهارمین مدل رهبری توزیعی است. در رهبری توزیعی، وظایف و مسئولیت‌های رهبر در میان افراد سازمان توزیع می‌شود و آنچه مهم است، نه مناصب و سمت‌ها، بلکه تخصص و عملکرد است. در این مدل، نقش یکایک افراد در ایجاد محیطی سازنده از طریق ارتباط اهمیت دارد (هریس، ۲۰۱۳). فصل مشترک همه

- 
1. Sinha & Hanuscin
  2. Kiersch & Peters
  3. Anderson
  4. Begley
  5. Harris

مدل‌های فوق‌الذکر این است که بر توانمندسازی اعضا تاکید دارند. علاوه بر این، همه مدل‌های یاد شده رهبران را افرادی می‌دانند که درستکاری و کوشش صادقانه را ترویج می‌کنند. آن‌ها این کار را نه از راه موعظه یا دستور، بلکه با اعمال و کردار خود به پیروانشان القا می‌کنند و خود بهترین الگو برای انگیزه‌بخشی به زیردستان می‌شوند.

علی‌رغم وجود برخی ابهامات نظری، تا آنجا که به تعامل مستقیم معلم با شاگردان مربوط است، اهمیت و نقش رهبری معلم در پیشبرد اهداف و بهبود دستاوردهای آموزشی مشهود است. پژوهش‌های پیشین عموماً رابطه معناداری میان رهبری معلم با موفقیت تحصیلی (اکویست و مالمستروم، ۲۰۱۸؛ مائو و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰؛ هویدا و همکاران، ۱۳۹۶) و همچنین با خلاقیت دانش‌آموزان (سلیمان‌نژاد، ۱۳۹۳؛ مشایخ و برزیده، ۱۳۸۹) یافته‌اند. برخی مطالعات نیز به کاوش در ویژگی‌های اساسی رهبر-معلمان پرداخته و دریافته‌اند که چنین افرادی دارای مهارت و تخصص حرفه‌ای چشمگیر (استرویو و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸؛ لیلینبرگ<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶) شخصیت کاریزماتیک و نافذ (یینگ و هو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵)، صبر و شکیبایی و همدلی نسبت به شاگردان (استاین<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰؛ گرینیر و وایتهد، ۲۰۱۶)، انضباط فردی و رفتار هدفمند (استاین، ۲۰۲۰) و نیز شور و اشتیاق نسبت به حرفه خود (چنگ و زتو، ۲۰۱۶) هستند و می‌کوشند تا خود الگو و نمونه رفتاری درستی باشند از آنچه توصیه می‌کنند. (گرینیر و وایتهد، ۲۰۱۶).

تحقیقاتی که در قلمرو آموزش زبان انگلیسی به بررسی این مفهوم پرداخته‌اند و مؤلفه‌های رهبری معلم در کلاس‌های آموزش زبان را تبیین نموده‌اند، بسیار انگشت شمارند. اندک پژوهش‌های نزدیک به این موضوع در آموزش زبان هم بیشتر بر نکاتی همچون مدیریت موسسات آموزشی، پیشبرد برنامه‌های آموزشی و انجام برنامه‌ریزی آموزشی و طرح درس متمرکز بوده‌اند (چین<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰؛ مک‌گی و همکاران، ۲۰۱۵). گرینیر و وایتهد (۲۰۱۶) از مدرسان انگلیسی به عنوان زبان خارجی (EFL) خواستند تا شایستگی‌ها و اعمالی که به رهبری در کلاس درس مربوط است را توصیف کنند. مصاحبه‌شوندگان اشاراتی به خصوصیات شخصیتی نظیر شکیبایی، همدلی و اشتیاق معلم نیز داشتند، اما تاکید اصلی ایشان بر ویژگی‌های آموزشی، مدیریتی و

- 
1. Mao, Chen, Ling, & Huebner
  2. Struyve, Hannes, Meredith, Vandecandelaere, Gelen, & De fraine
  3. Liljenberg
  4. Ying & Ho
  5. Stein
  6. Chien

سازمانی رهبر بوده است. در تحقیقی دیگر این پژوهشگران، نظرات زبان آموزان کره‌ای نیز به دیدگاه‌های مدرسان افزوده شد. نتایج گفتگوهای مفصل با آن‌ها دلالت بر آن داشت که ترکیبی از خصایص گوناگون به‌ویژه صفات شخصیتی نظیر انعطاف‌پذیری، رابطه دوستانه با شاگردان و شور و شوق معلم از اجزای اصلی تشکیل دهنده رهبری معلم اند (وایتهد و گرینیر، ۲۰۱۹).

فقدان نظریات و برنامه‌های عملیاتی مناسب درباره رهبری معلم در آموزش زبان انگلیسی کاملاً محسوس است و در عین حال، پژوهش چشمگیری درباره رهبری معلمان زبان انگلیسی در تعامل مستقیم با زبان آموزان به چشم نمی‌خورد. وایتهد و گرینیر<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) این کم توجهی را معلول این ذهنیت می‌دانند که رهبری معلم همواره مترادف با رفتار دوستانه و مدیریت کلاس درس قلمداد شده است. از آنجاکه یادگیری زبان‌های خارجی امر بسیار پیچیده‌ای است که مجموعه بسیار گسترده و متنوعی از عوامل گوناگون شناختی، عاطفی، زبانشناختی و اجتماعی بر آن اثر می‌گذارند، معلمان زبان‌های خارجی باید به ابزار رهبری موفق و مهارت‌های مربوط به آن مجهز بشوند تا به یاری زبان‌آموزان بیایند. بنابراین، به نظر می‌رسد که زمان مناسب برای انجام پژوهش‌های بیشتر فرا رسیده است و ضروری است تا ابعاد مفهوم رهبری معلم از دیدگاه افراد و گروه‌های مختلف دخیل در فرایند آموزش و یادگیری زبان مطالعه شود تا بتوان به درک شفاف‌تری از ماهیت آن در آموزش زبان انگلیسی، خصوصاً در جامعه ایران، نائل شد. هدف پژوهش حاضر نیز بررسی مفهوم رهبری معلم از دیدگاه زبان‌آموزان ایرانی است که در سطح دانشگاه به تحصیل اشتغال دارند. بدین جهت، پرسش زیر برای انجام تحقیق طرح شد:

از نظر دانشجویان زبان‌آموز ایرانی، معلمان زبان انگلیسی با چه ویژگی‌های (شخصیتی، مدیریتی، آموزشی و ...) به عنوان رهبر شناخته می‌شوند؟

### روش‌شناسی پژوهش

با عنایت به ماهیت اکتشافی این پژوهش رویکرد کیفی برای اجرای آن انتخاب شد. همچنین، رویکرد کیفی این امکان را فراهم می‌کند تا بتوان به شیوه توصیفی، یافته‌ها را از زاویه دید شرکت‌کنندگان در تحقیق دید و ارائه کرد. روش پژوهش پدیدارشناسی است. به این ترتیب که از طریق گفتگو و انجام مصاحبه با شرکت‌کنندگان، تجربه مستقیم و زیسته ایشان از پدیده مورد مطالعه به دست می‌آید و به پژوهشگر امکان می‌دهد تا با پردازش داده‌های کیفی به دیدگاه افراد

مورد مصاحبه نزدیک شده و خود را در جریان ادراک ایشان قرار دهد (کرسول<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). جامعه این پژوهش دانشجویان رشته زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد چالوس در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند. علت انتخاب زبان آموزان از میان دانشجویان این بود که اولاً، انتظار می‌رود آن‌ها در قیاس با زبان‌آموزان نوجوان، دارای بلوغ شناختی و تجربه بیشتری برای تفکر و گفتگو درباره موضوعی با پیچیدگی رهبری معلم باشند. دوم، با توجه به شرایط تحصیلی و سنی، این افراد با معلمان و مدرسان زبان انگلیسی بیشتری تعامل داشته لذا امکان مقایسه و تحلیل مناسب-تری دارند. از میان جامعه پژوهش و به شیوه نمونه‌گیری هدفمند در ابتدا ۱۶ نفر با بیشترین تنوع ممکن انتخاب شدند و سپس در طول فرایند جمع‌آوری داده‌ها، تا زمانی که اشباع داده‌ها حاصل شود، این تعداد به ۲۱ نفر افزایش یافت. نمونه تحقیق متشکل از ۱۱ دانشجوی زن و ۱۰ دانشجوی مرد با میانگین سنی ۲۱/۴ سال بود که ۱۲ نفر دانشجوی سال سوم و ۹ نفر دانشجوی سال چهارم مقطع کارشناسی رشته آموزش زبان انگلیسی بودند.

داده‌های این پژوهش با بهره از مصاحبه نیمه ساختار یافته انجام پذیرفت. پیش از جمع‌آوری داده‌های اصلی تحقیق، برای اطمینان از کیفیت پرسش‌ها و تمرین روال مصاحبه، فرایند مصاحبه به صورت آزمایشی با سه نفر شرکت‌کننده انجام شد که دارای خصوصیات و شرایط مشابهی با شرکت‌کنندگان اصلی پژوهش بودند. کارآمدی پرسش‌های مصاحبه در طی این مرحله آزمایشی و تمرینی به تایید رسید. سپس، داده‌های اصلی پژوهش طی یک بازه زمانی یک ماهه از طریق مصاحبه‌هایی که هر یک بین ۴۰ تا ۵۰ دقیقه به درازا کشید، از طریق ضبط صدا گردآوری شد. در سراسر مصاحبه‌های انجام شده کوشش شد تا شرکت‌کنندگان پس از طرح سوالات کلی و پایه‌ای، محدود نشوند به گونه‌ای که بتوانند با کمترین مداخله، قطع رشته سخن و یا تلاش برای جهت‌دهی به پاسخ‌هایشان، آزادانه افکار و تجربیات خود را ابراز کنند. مصاحبه‌ها به زبان فارسی برگزار شد که زبان مادری کلیه افراد بود. شایان ذکر است پیش از آغاز مصاحبه برای رعایت جنبه‌های اخلاقی تحقیق، ضمن تشریح اهداف پژوهشی، موافقت و رضایت همه شرکت‌کنندگان برای شرکت در این پژوهش، ضبط صدا و استفاده از داده‌ها برای اهداف پژوهشی، اخذ شد. برای اطمینان از روایی و پایایی تحقیق از چهار معیار باورپذیری (اعتبار)، تاییدپذیری، اطمینان-پذیری، و انتقال‌پذیری بر اساس روش لینکلن و گوبا<sup>۲</sup> (۱۹۸۵) استفاده شد.

1. Creswell
2. Lincoln & Guba

برای بررسی دقیق داده‌ها از روش تحلیل مضمون استفاده شد. بدین ترتیب که پس از پایان فرایند گردآوری داده‌ها، متن پاسخ‌های شرکت‌کنندگان در مصاحبه به دقت روی کاغذ پیاده شد. متن مصاحبه‌ها چند دور خوانده شد تا به درک بهتر کلیت مصاحبه‌ها کمک کند. سپس، در گام بعدی تحلیل، متن‌ها به دقت خوانده شدند و جملات، عبارات و واحدهایی که حاوی معانی مرتبط با تجارب شرکت‌کنندگان درباره موضوع تحقیق بودند، علامت‌گذاری شدند. پژوهشگر با استفاده از حاشیه‌نویسی در صفحات، توضیحات لازم برای ثبت اولیه و یادآوری مفاهیم برای شناسایی و دسته‌بندی آینده را فراهم کرد. در مرحله بعد، معانی مشخص شده که از درون متن استخراج شده بودند کدگذاری شدند. پس از آن، کدهای به دست آمده با دقت بازبینی شدند و کوشش شد تا مجموعه کدهای به دست آمده در قالب مضامین و مقولات بزرگ‌تر، در ارتباط با یکدیگر سازماندهی شوند. بدین گونه، کدهای پراکنده در قالب مضمون‌هایی که مفاهیمی کلان‌تر و بنیادین‌تر را در بر می‌گیرند، دسته‌بندی شدند. در گام بعدی، مجموعه مضامین حاصل شده با یکدیگر مقایسه شدند تا در صورت وجود همپوشانی‌های احتمالی و یا بالعکس، گستردگی بیش از حد مضامین، با تلفیق و یا تفکیک اصلاح شوند. هرچند در این پژوهش نشانه‌بارزی از چنین وضعیتی مشاهده نشد. سپس، مضامین نهایی با داده‌های اولیه مطابقت داده شد و نمونه‌هایی از نقل قول‌هایی که نمایانگر معنی و مفهوم هر کدام از مضامین بودند، برای تشریح نهایی و تدوین گزارش انتخاب شدند.

### یافته‌های توصیفی

نتایج تحلیل داده‌ها به حصول پنج مضمون اصلی و ۲۸ مضمون فرعی انجامید که در جدول ۱ به طور خلاصه ارائه شده‌اند. رهبری معلم تحت پنج مضمون اصلی قابلیت‌های شخصی، توانمندی‌های ارتباطی، هدفمندی، انعطاف‌پذیری، و تسلط حرفه‌ای توصیف شدنی است. در ادامه، جزئیات خصوصیات و ویژگی‌هایی که دانشجویان به رهبری معلم منتسب کرده‌اند ارائه و مرور می‌گردد. برای حفظ حریم خصوصی افراد، در نقل قول‌ها از نام‌های مستعار استفاده شده است.

جدول ۱. مضمون‌های اصلی و فرعی رهبری معلم از دیدگاه شرکت‌کنندگان

مضمون اصلی	مضمون‌های فرعی
تسلط حرفه‌ای	برخورداری از دانش کافی و تسلط بر موضوع درس، فن بیان خوب، توانایی ارائه موثر مطالب



مضمون اصلی	مضمون‌های فرعی
قابلیت‌های شخصیتی	اعتماد به نفس، شخصیت کاریزماتیک، احساس مسئولیت، تعهد به وظایف، شور و اشتیاق، لذت از کار، ایجاد انگیزه و علاقه، القای نگرش مثبت
توانمندی‌های ارتباطی	ایجاد ارتباط مثبت، توانایی مدیریت، احترام، خوشرویی در ارتباط، همدلی و درک متقابل، تعامل و ایجاد فضای سازنده و حمایتی، داشتن گوش شنوا و پذیرش نظرات، دیدن تلاش‌ها و قدردانی از آن، پاسخگو بودن خارج از کلاس
هدفمندی	داشتن برنامه از پیش آماده شده، ارائه هدفمند و هوشمند مطالب، بیان شفاف اهداف، کمک به هدف‌گذاری شاگردان
انعطاف‌پذیری	رویکرد انعطاف‌پذیر، تلفیق چالش و لذت، نوآوری در روش تدریس، تقسیم کار با شاگردان، آمادگی دریافت نظرات و اعمال تغییرات

**تسلط حرفه‌ای:** دور از انتظار نبود که مضمون تسلط معلم بر محتوا و موضوع درس و بهره‌مندی از دانش و تخصص کافی یکی از معیارهای تفکیک‌ناپذیر رهبر-معلم باشد. بدیهی است که بدون داشتن این پیش‌شرط اساسی، دیگر ویژگی‌ها و خصایص مثبت اهمیت نخواهند داشت؛ اما دانشجویان حاضر در این پژوهش دانش و احاطه علمی را تنها عامل زیرمجموعه این مضمون ندانسته و در موارد فراوانی از توانایی معلم در انتقال دانش یاد کرده‌اند. برخورداری از صدای مناسب، بیان شفاف و قابل فهم، ادای درست کلمات و تلفظ صحیح اصوات، به‌ویژه در آموزش زبان انگلیسی که در آن ابزار و هدف به طرزی استثنایی یکی می‌شوند، از نکات کلیدی معلمان برجسته است. همچنین، از یک معلم توانمند انتظار می‌رود تا با آرامش و آهنگی معقول، با پرهیز از شتاب، مطالب را به شکل منظم و قابل تعقیب توسط زبان‌آموزان عرضه کند. نکته چشمگیر در داده‌های به‌دست آمده، توجه و پافشاری شرکت‌کنندگان بر ویژگی تلفظ درست توام با لهجه نزدیک به لهجه بریتانیایی یا آمریکایی است. همه مصاحبه‌شوندگان، بدون استثنا، این ویژگی را ذکر کرده و مهم دانسته‌اند. این تاکید و اصرار در یک نمونه نقل قول از دانشجویی به نام بیژن دیده می‌شود:

«اگر یک مدرس زبان بخواهد آنقدر گیرا، جذاب و متنفذ باشد که نقش رهبر و الگو را برای شاگردانش ایفا کند و شاگردانش او را به دیده احترام و تحسین ببینند، باید دانش انگلیسی عالی داشته باشد، اکسنت [لهجه] عالی بریتیش [بریتانیایی] یا امریکن [آمریکایی] داشته باشد و به شاگردانش نشان دهد که چه کیفیت فوق‌العاده‌ای دارد. مدرس زبانی که تلفظ‌هایش ایراد داشته

باشد و یا حتی لهجه جالبی نداشته باشد ... و شاگردانش متوجه این موضوع بشوند ... هرگز نمی‌تواند نظر آنان را جلب کند و احترام و توجه‌شان را به دست بیاورد. رهبر خوب کسی است که اگر... دنبالش بروی مثل او درخشان بشوی. اگر خودش عالی نباشد رهبر خوبی نیست.»

**قابلیت‌های شخصیتی:** این مضمون حاوی عناصر و مفاهیمی است که معلم واجد ویژگی‌های رهبری را دارای کاریزما و اعتماد به نفس برجسته‌ای می‌داند. چنین افرادی با رفتار و ظاهری گیرا و موقر، شخصیتی نیرومند و مسلط به نفس را به نمایش می‌گذارند که ناخودآگاه شاگردان را ترغیب به پیروی و احترام کرده و باور به توانمندی معلم را در ایشان راسخ‌تر می‌کند. دانشجویی به نام بهرام در این باره می‌گوید:

«معلم زبان ما در دبیرستان ... شبیه رهبران سیاسی ... که بر پیروانشان نفوذ فوق‌العاده‌ای دارند، ... همیشه این احساس را به ما... می‌داد که همه چیز را می‌داند و ما می‌توانیم هر پاسخی را از او دریافت کنیم و مطابق راهنمایی او عمل کنیم. به یاد دارم که حتی برخی از ما سعی می‌کردیم از شیوه راه رفتن، به دست گرفتن کتاب و یا سخن گفتن او تقلید کنیم. اطاعت از او ... برای ما امری بدیهی بود.»

همچنین، داشتن احساس مسئولیت و وظیفه‌شناسی نیز از جمله صفاتی بود که در قریب به اتفاق نظرات بارها تکرار و بر آن تاکید شد. وقت شناسی، ورود به کلاس راس ساعت مقرر و استفاده بهینه از زمان کلاس، اهمیت به کار و سبک نشمردن آن در کنار جدی گرفتن فعالیت‌ها از جمله خصایصی هستند که در رابطه با احساس مسئولیت به کرات توسط دانشجویان تکرار شد. به نظر آن‌ها چنین افرادی از حضور در کلاس و تدریس لذت می‌برند و تعهد و وظیفه-شناسی‌شان نمایشی مطمئن از شور و اشتیاق ایشان به کار معلمی است. سارا، یکی دیگر از دانشجویان، در این مورد چنین اظهار نظر کرده است:

«هر استاد موفق برای کارش ارزش قائل است. اما بعضی‌ها حتی یادشان می‌رود که هفته قبل چه تکلیفی داده‌اند... ما هم آن‌ها را خیلی جدی نمی‌گیریم. به نظر من بعضی از استادان و معلمان از تدریس زجر می‌کشند. از لحظه آمدن به کلاس بی‌حالی و بی‌علاقگی را در صورتشان می‌بینی. انگار به اندازه کافی نخوابیده‌اند. انگار شغلشان را هیچ دوست ندارند. نمی‌دانم ... شاید نباید وارد این حرفه می‌شدند، شاید ... فقط منتظر حقوق آخر ماه هستند. ... در چنین کلاس‌هایی، ما هم فقط منتظریم کلاس زودتر تمام بشود و وقتی استاد کلاس را زودتر از معمول تمام می‌کند، همه نفس راحتی می‌کشیم.»

البته شورو شوق معلم به تنهایی اهمیتی زیادی ندارد، بلکه موضوع مهم‌تر انتقال آن به شاگردان است. اشتیاق و علاقه معلم درباره درس و فعالیت‌های مربوط به آن شخص معلم را به الگوی مناسبی تبدیل می‌کند که بدون نیاز به نصیحت و اندرز، در عمل و با رفتار مشتاقانه خود، علاقه به موضوع درس را در وجود شاگردان تقویت می‌کند و در نتیجه یکی از مهم‌ترین عوامل انگیزه‌بخشی را فراهم می‌کند. این نکته که معلمان صاحب شوق و علاقه باعث افزایش انگیزه و علاقه شاگردان می‌گردند و نگاه آنان به فراگیری زبان را مثبت‌تر می‌نماید، نکته پرتکراری در نظرات شرکت‌کنندگان در این تحقیق بوده است. دیدگاه دانشجوی دیگری به نام پیروز در این باره خواندنی است:

«خیلی از مدرسان بر انتقال مطالب تمرکز می‌کنند اما اگر دانشجوی زبان ... واقعا علاقمند و باانگیزه باشد، خودش بدون نیاز به فشار بیرونی یاد می‌گیرد. بنابراین به نظر من، ... معلمی که رهبر خوبی باشد، الهام‌بخش شاگردش می‌شود و به جای سختگیری در کلاس، علاقه و انگیزه او را طوری متحول می‌کند که خودش به صورت خودکار زحمت بکشد و پیشرفت کند.»

**توانمندی‌های ارتباطی:** بخش بزرگی از داده‌های این پژوهش به این مضمون تعلق داشت. از نظر کمیت، حجم مطالبی که در پیوند با مسائل ارتباطی و تعامل معلم و شاگرد قرار داشت، به طور نسبی، بیشتر از مضامین دیگر بود. نخست، ویژگی‌های عمومی از قبیل خوشرویی، شکیبایی، مهربانی و احترام متقابل بارها مورد یادآوری و تاکید دانشجویان بودند. از نظر پاسخ دهندگان، صفات فردی و شخصیتی یاد شده مهم‌ترین ملزومات یک رهبر قلمداد شده و امکان برقراری رابطه مثبت و درک متقابل را به وجود می‌آورد. خصوصا، اگر معلمی بتواند همین صبر و شکیبایی و گشاده‌رویی را در خارج از محیط کلاس درس نیز از خود نشان دهد و روحیه تدافعی یا بازدارنده به خود نگیرد، تعامل مطلوب را بیش از پیش میسر می‌نماید. رهبری در ذات خود امری دوسویه است که با مشارکت دوجانبه ساخته می‌شود و طبعاً، بدون ارتباط مثبت امکان‌پذیر نمی‌گردد. در این خصوص، نقل قولی از فرشته، یکی دیگر از دانشجویان می‌تواند نمونه مناسبی در اختیار بگذارد که به کیفیت خاص و متفاوت آموزش زبان نیز اشاره دارد:

«صبر و حوصله و احترام خصیصه اصلی هر معلمی است که در روح و ذهن شاگردانش رسوخ می‌کند و قابلیت رهبری آن‌ها را دارد. در واقع، نبود فضای احترام‌آمیز و بدون استرس شرط لازم یادگیری است. کلاس‌های زبان انگلیسی پر از سوال و پیچیدگی و ابهام است. صحبت کردن به زبان خارجی به تنهایی تنش‌زا و اضطراب‌آور است. حالا زبان‌آموزی را مجسم کنید...

وسط همه این فشارها و سختی‌ها ... که معلمش بی‌حوصله یا تندخو باشد... نشود در حضورش سوال پرسید یا دچار اشتباه شد... تعامل غیر ممکن است. آیا می‌شود توقع رهبری از چنین معلمی داشت؟»

داده‌های تحقیق مملو از اهمیت و تاثیر همدلی، درک متقابل و ایجاد فضای مشارکتی و فعال است. دانشجویان عموماً ابراز کردند که رهبر باید گوش شنوا داشته باشد، نظرات، عقاید و پیشنهادها را بشنود و بدون تظاهر، آن‌ها را حقیقتاً درک کرده و پذیرا باشد. به علاوه، یک معلم با توانایی رهبری باید فضای سازنده و حمایتی برای یادگیری فراهم کند و با مدیریت صحیح، این فضا را پایدار نگه دارد. در چنین محیطی است که زبان‌آموزان قادر خواهند بود تا بدون فشار و اضطراب و احساس درماندگی از فرایند آموزش بهره‌مند شوند و حتی لذت ببرند. فرانک، یکی دیگر از پاسخ دهندگان به سوالات، در این زمینه می‌گوید:

«گاهی پیش آمده که از معلم پیروی نکرده‌ام یعنی ذهنم را تحت هدایت او قرار نداده‌ام، فقط برای پرهیز از پیامدهای منفی، از او به اجبار اطاعت کرده‌ام. می‌دانستم که اگر آن لغات ... قواعد ... را حفظ نکنم یا پاراگراف‌ها را ننویسم، باز گرفتار تندی و فشار او خواهم شد. کمی ترسناک است که ... نتوانی با معلم حرف بزنی. رهبری کردن یعنی درست خلاف این وضعیت ... نباید تحت فشار گذاشت، محیط مناسب زبان‌آموز را جذب و وادار به کار می‌کند.»

زبان‌آموزان انتظار و نیاز دارند تا تشویق شوند. یکی از خواسته‌های مهم آن‌ها این است که سعی و کوشش آنان در راه یادگیری و پیشرفت دیده شود و از آن قدردانی گردد. از دیدگاه شرکت کنندگان، یکی از ویژگی‌های رهبر تزریق اعتماد به نفس به زیردستانی است که در راه انجام وظایف و پیشبرد اهداف با همه توان می‌کوشند. نکته‌ای که در داده‌ها چندبار به چشم خورد این بود که زبان‌آموزان انتظار دارند تلاش‌هایشان، فارغ از اینکه منتهی به اهداف از پیش تعیین شده بشود یا نه، مورد تایید قرار گیرند. آن‌ها بر این باورند که به جای مقایسه با دیگران بهتر است با خودشان مقایسه شوند. از منظر ایشان، رهبران ناموفق با نادیده انگاشتن جد و جهد و تلاشی که منتهی به نتایج درخشان نشده، پیروان خود را ناامید و سرخورده می‌کنند. در این باره، بهمن می‌گوید:

«رهبر خوب حرکت و کوشش افرادش را می‌بیند و مشوق ادامه آن می‌شود. اوایل که نسبتاً ضعیف و مردود بودم، معلمی داشتم که مرتباً به من می‌گفت: خوب است! پیشرفت کردی! انگلیسیت بهتر شده! ... اعتماد به نفس می‌داد. به سوالاتم طوری پاسخ می‌داد که انگار سوال

خیلی هوشمندانه و مهمی پرسیده بودم. الان می‌فهمم که سوالاتم خیلی پیش پا افتاده بودند، اما او خیلی حساب شده و عاقلانه واکنش نشان می‌داد و ناامیدم نمی‌کرد.»

**هدفمندی:** مضمون هدفمندی در برگزیده مفاهیمی است که بر هدف‌گذاری فرایند آموزش و تدریس و اجرای قاعده‌مند و فکورانه آن تاکید دارد. آمادگی معلم پیش از آغاز کلاس، ارائه منظم مطالب مطابق یک برنامه از پیش طراحی شده است. دانشجویان معتقدند که معلمان با خصایص رهبری تمایل درونی دارند که برجسته و کم‌نقص باشند و قبل از اقدام به کار، درباره آنچه می‌خواهند و آنچه نمی‌خواهند تصمیم می‌گیرند و سپس، بر اساس همان برنامه مدون عمل می‌کنند. این مفهوم تا حدی به احساس مسئولیت و وظیفه‌شناسی نزدیک است، اما ویژگی متمایز آن تاکید پاسخ دهندگان بر موضوع طراحی و آماده‌سازی قبلی و اقدام مطابق آن بود، مفهومی که با اهمیت دادن به وظیفه و انضباط حرفه‌ای ریشه‌های نزدیکی دارد اما دارای ابعاد عملیاتی و ملموس‌تری است. جملات دانشجویی بنام داریوش موید این مطلب است:

«احساس می‌کردم که ... این استاد... قدرت رهبری دارد چون همیشه چیزهای زیادی برای کلاس آماده داشت و اینطور بود که انگار واقعا چیزی در مغزش داشت که می‌خواست درس بدهد و گام به گام به آن فکر کرده و جورش کرده بود... اما بعضی از مدرسان ... مشخص است که پا به کلاس می‌گذارند و بعد می‌بینند چه پیش می‌آید... اصلا خوب نیست... حس می‌کنی قابل اعتماد نیستند و اگر بخواهی واقعا یاد بگیری، خودت باید دست به کار بشی و برنامه‌ریزی کنی. در این موارد، باز هم برای گرفتن راهنمایی و برنامه‌ریزی و پیدا کردن منابع خوب ... به سراغ امثال همان استاد با برنامه و با فکر می‌رویم.»

علاوه بر این موارد، انتقال اهداف تعیین شده به زبان‌آموزان و در پی آن توانمندسازی آنان در درک و تعیین اهداف یادگیری خود و برنامه‌ریزی برای رسیدن به آن از جمله ویژگی‌های یادشده برای رهبری معلم بود. به عبارت ساده‌تر، شرکت‌کنندگان در مصاحبه بر این باور بودند که رهبر خوب نه تنها خود دارای هدف و برنامه رسیدن به هدف است بلکه زبان‌آموزان را نیز بر می‌انگیزد، تشویق می‌کند و تعلیم می‌دهد تا با پیروی از الگوی عملی رهبر، هدفمند، طراح و برنامه‌ریز باشند و بالاخره، مدیریت و کنترل یادگیری خود را بیشتر در دست بگیرند. برخی از دانشجویان، مانند شادی، ضمن اشاره به این موضوع درباره نقش رهبر-معلم در آشنایی‌شان با مفهوم اهداف کوتاه مدت و بلند مدت نیز صحبت کردند:

«[وقتی سخن از هدف‌گذاری به میان می‌آید] ذهنیت ما [اغلب به دنبال] اهداف متعالی یا کلان است... موفق شدن، دکتر شدن، زبان‌دان شدن و غیره. در بعضی کلاس‌ها، معلمانی... حتی غیرمستقیم، یاد می‌دهند که چطور هدف‌های نزدیک و دور تعیین کنیم. حتی یکی از استادان برای مقابله با سستی و رخوت... که باعث می‌شود کتابی را هرگز نخوانم،... یاد داد که هدف-گذاری کنم،... مثلاً روزی ۱۰ صفحه بخوانم و با خودم قرار بگذارم تا انجام نشده، سراغ کار دیگری نروم. خیلی موثر بود... یا مثلاً روزی پنج لغت جدید یاد بگیرم... یا شیوه درست کتاب خواندن را یاد داد که با یکبار خواندن... بفهمم... وقتی این چیزها را بدانی، خیلی اعتماد به نفس و کنترل روی خودت پیدا می‌کنی... رهبر خوب رهبر بودن را یاد می‌دهد.»

**انعطاف‌پذیری:** مضمون یافت شده بعدی محصول اشارات متعدد به توانایی رهبر در حفظ تعادل بین ابعاد گوناگون آموزشی، روانی، عاطفی و غیره در فرایند تدریس است. دانشجویان حاضر در این تحقیق، عموماً، رهبر-معلمان خوب را افرادی میانه‌رو می‌دانند که قادرند میان مشکلات یادگیری و لذت آن تعادلی مطلوب و بهینه برقرار کنند. محتوای درس و شیوه مدیریت کلاس در بهترین حالت، نه آنقدر ساده است که منجر به یادگیری محتوای جدید نشود و نه آنقدر دشوار که یادگیری را به فعالیتی طاقت‌فرسا بدل نماید. فرهاد از دانشجویانی است که در این باره نظر داده است:

«زبان خارجی سخت است. معلم خوب، درس را یاد می‌دهد و شما را به جلو هدایت می‌کند؛ رهبر خوب، طوری شما را هدایت می‌کند که سختی کار... اضطراب و فشار را کمتر حس کنید. از یک استاد معروف دانشگاه شنیدم که کلاس زبان باید کلاس فان و لذت باشد... اگر خوش نگذرد، زود رها می‌کنید.»

همچنین، برخی از دانشجویان در مورد اهمیت انعطاف‌پذیری معلمان در امر طراحی برنامه درسی و آمادگی ایشان برای گنجاندن تکنیک‌ها و روش‌های نوین سخن گفتند. از نظر ایشان، تکرار یک شیوه به مدت طولانی و نبود احساس نیاز به تغییر، تنوع و آزمودن روش‌های جدید خصلت یک معلم بی‌انگیزه و خنثی است. معلمانی که می‌خواهند رهبر باشند، باید توانایی و منابع خود را مرتباً به روز کنند، از چالش به‌کارگیری روش‌های نو نهراسند و همواره در جستجوی روشی بهتر و پربازده‌تر باشند. در کنار این مسئله، استفاده از طنز، تقسیم کار با شاگردان و اعطای آزادی عمل بیشتر برای اینکه بخشی از مسئولیت‌ها را به عهده بگیرند، نیز در دیدگاه

مصاحبه شوندگان به چشم می‌خورد. یکی از دانشجویان به نام میترا در توصیف معلمی با این ویژگی گفته است:

«... او فقط کتاب را درس نمی‌داد، کتاب یکی از منابعش بود. همیشه برای کمک به ما از چیزهای دیگری هم استفاده می‌کرد... که در کتاب نبودند. همیشه منتظر بودیم که چیز جدیدی رو کند ... که معمولا جذاب و هیجان انگیز بود. حتی نمایش بازی می‌کردیم. یا گاهی از ما می‌خواست یک شعر فکاهی یا لطیفه فارسی را به انگلیسی برگردانیم که خیلی خنده‌دار بود ولی لغت‌هایی که در این کار یاد می‌گرفتیم، هرگز فراموش نمی‌شد... اما کسانی هم هستند که اگر کتاب نداشته باشند، چیزی هم برای گفتن ندارند.»

از منظر دانشجویان، رهبری به مفهوم تسلط و اقتدار بر دیگران، عملکردی مستبدانه، سلسله-مراتبی و نقدناپذیر به دنبال دارد، در حالی که رهبری معلم اساسا باید الهام‌بخش بوده و از انتقاد و پیشنهاد استقبال کند. هر چند به گفته آنان در مواردی که کم نیست، معلمان این دو نوع متمایز رهبری را با یکدیگر مخلوط می‌کنند و به جای رهبری شاگردان به اعمال تسلط و قدرت از بالا می‌پردازند، رهبر-معلمانی نیز هستند که توان قبول نقد را دارند و در واکنش به نظرات مفید، شیوه کار خود را تغییر و ارتقا می‌دهند. دانشجویان این موضوع را در چند مورد با ابراز ستایش و تحسین نسبت به معلمانی بیان کردند که خود در این کار پیشگام می‌شوند و از شاگردان نظرخواهی می‌کنند. ادامه سخنان میترا به این نکات مربوط است:

«... باید از شاگردان پرسد کجای کار اشکال داشت، می‌خواهند چه چیزی تغییر کند، کدام قسمت را دوست نداشتند یا ... نظرشان را پرسد و بدون لجبازی یا حس مقابله... و یکدندگی... منصفانه درباره تدریس فکر کند و آن را بهتر کند. چه کسی بهتر از شاگردی که ساعت‌ها در آن کلاس بوده، می‌تواند قضاوت کند شاید بعضی‌ها غرض‌ورزی کنند... اما خرد جمعی در نهایت اشتباه نمی‌کند.»

تمرکز مضمون انعطاف‌پذیری بر این است که رهبری معلم لزوما توجه او به شاگردانش به عنوان افراد مستقل و صاحب‌نظر را می‌طلبد. آن‌ها باید تعادلی میان کار و لذت فراهم کنند و سعی کنند تا سبک‌های مختلف زبان‌آموزان و علایق ایشان را حتی‌الامکان در نظر بگیرند و در روش تدریس‌شان منعکس کنند. معلمان منعطف احساسات و نظرات شاگردان را جویا شده و بر اساس آن رویکرد خود را اصلاح و بهبود می‌بخشند.

## بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های تحقیق نشان دادند که از نظر زبان‌آموزان، رهبری معلم زبان انگلیسی از آنچه معنای سنتی رهبری و دربرگیرنده اقتدار یک فرد در یک ساختار سلسله‌مراتبی است فاصله گرفته و به مفهوم متفاوتی به جنبه‌های انسان‌گرایانه و مدرن‌تر نزدیک شده است. این درک جدید از رهبری در زمینه یا بافت فرهنگی و آموزشی ایران شایان توجه است. در ایران، ساختار آموزشی و روابط سازمانی آن بسیار سلسله‌مراتبی و متمرکز است و همانند سایر فرهنگ‌های شرقی رابطه سنتی میان معلم و شاگرد بر پایه اطاعت شاگرد از فرمان معلم و حتی تحمل تندی و استبداد گاه و بیگاه او استوار شده است (صفری<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). اما یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهند که در تصویر آرمانی زبان‌آموزان ایرانی، رهبر چندان با مؤلفه‌های اقتدارمنشانه شناخته نمی‌شود و بیشتر با نقش تعاملی و اخلاق‌مدارش تعریف می‌گردد. پژوهش وایتهد و گرینیر (۲۰۱۹) بر روی زبان‌آموزان کره‌ای نیز نشانگر درک مشابهی در میان آنان است. این موضوع می‌تواند به تقویت این گمان نیز بینجامد که شاید آنچه به عنوان ذهنیت سنتی شرقی از روابط معلم و شاگرد مفروض تلقی می‌شود، در جهان دگرگون شده امروز، در حال تغییر و تحول بنیادین است. این تفسیر با استنتاج‌های چین (۲۰۲۰) در محیط آموزشی تایوان نیز مطابقت دارد.

همچنین، زبان‌آموزان نشان دادند که میان تدریس خوب در کلاس و رهبری معلم تمایز آشکاری قائل اند. نقش رهبر-معلم از وظایف فنی و ارائه محتوای درس فراتر می‌رود و مستلزم برخورداری از ویژگی‌های متنوع دیگری است که لزوماً در راستای فنون تدریس خوب قرار نمی‌گیرند. این موضوع با یافته‌های چند پژوهش دیگر شباهت نسبی دارد (فرنر، ۲۰۱۶؛ کیدوری و همکاران، ۱۳۹۸؛ سلیمان‌نژاد، ۱۳۹۳). ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی معلم و جذابیت‌های رفتاری او در این مورد بسیار اهمیت دارند. با این حال، مفهوم رهبری معلم حتی در اینجا نیز متوقف نمی‌گردد و با تعامل و ارتباط با زبان‌آموزان امتداد می‌یابد. بدین معنی که رهبر فقط بر مبنای ویژگی‌های شخصیتی و فردی خود شایستگی رهبری پیدا نمی‌کند. بسیاری از کیفیت‌های لازم برای رهبری در جریان تعامل و ارتباط با شاگردان به‌طور مشترک ساخته می‌شود. بخش بزرگی از وظایف و اهداف رهبر معلم به تقویت عواطف سازنده و مثبت، فراهم آوردن الگوی عملی و افزایش انگیزه یادگیری در زبان‌آموزان در درون و بیرون کلاس



درس اختصاص دارد که طبعاً محصول فعالیت‌های تعاملی و مشارکتی است و به خصوصیات یک فرد محدود نمی‌شود. سینها و هانوشین (۲۰۱۷) و چنگ و زتو (۲۰۱۶) نیز بر این واقعیت صحنه گذاشته و رهبری معلم را ناشی از کار گروهی در موقعیت‌های عملی می‌دانند.

آنچه از دیدگاه زبان‌آموزان دریافت می‌شود این است که رهبری بیش از اینکه به تکمیل اهداف آموزشی مربوط باشد، در پرورش ظرفیت‌های ارتباطی و تحول‌نگرش شاگردان متجلی می‌شود. یافته‌های این تحقیق وجود تفاوت‌های بارز بین مدیریت یادگیری و آموزش درس از یک سو و تزریق اعتماد به نفس و رضایت از یادگیری از سوی دیگر را آشکارا تقویت می‌نماید. بعضی از پژوهش‌هایی که در ایران به موضوع رهبری و یا شایستگی‌های معلمان پرداخته‌اند، از این دیدگاه پشتیبانی می‌کنند. برای مثال، مشایخ و برزیده (۱۳۸۹) و سلیمانی نژاد (۱۳۹۳) اتفاق نظر دارند که سبک رهبری تلفیقی (تلفیقی از وظیفه‌مداری و رابطه‌مداری) تاثیر مثبتی بر یادگیری و بروز خلاقیت فراگیران دارد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که رهبری معلم امری پیچیده، چندجانبه، پویا و برآیند تعامل متغیرهای گوناگونی است که به تکنیک‌های آموزش محدود نمی‌شوند. تحقیقات وایتهد و گرینیر (۲۰۱۹)، گرینیر و وایتهد (۲۰۱۶)، و چین (۲۰۲۰) نیز موید این مطلب اند.

علاوه بر موارد مذکور، برخی دیگر از مضامین یافت شده در داده‌های این پژوهش نیز با نتایج تحقیقات دیگران هم‌راستا و هم‌جهت است. در حقیقت، دور از انتظار نبود که صفات و خصایص مثبتی که به طور سنتی و متعارف به معلمان تاثیرگذار و موفق منتسب می‌شود، در نتایج تحقیقات دیگر نیز وجود داشته باشد. مثلاً، مضمون تخصص و تسلط حرفه‌ای در تحقیق استروویو و همکاران (۲۰۱۸) و لیلینبرگ (۲۰۱۶) نیز دیده می‌شود. ویژگی‌های اعتماد به نفس و شخصیت نافذ را هم بینگ و هو (۲۰۱۵) تایید کرده‌اند. همچنین، سینها و هانوشین (۲۰۱۷) در دسترس بودن معلم خارج از کلاس و تداوم مشارکت در فعالیت‌های یادگیری، و گرینیر و وایتهد (۲۰۱۶) اشتیاق به کار، فضای مساعد و احترام را از مصادیق ویژگی‌های شایستگی و رهبری معلم برشمرده‌اند. سرانجام حس تعهد و مسئولیت، القای حس هدفمندی به شاگردان، درک اهمیت حرفه معلمی و نیز نقدپذیری و شکیبایی نیز که به عنوان قابلیت‌هایی مهم مورد تاکید شرکت‌کنندگان در این مطالعه بوده اند، به خصوصیات مورد اشاره استاین (۲۰۲۰)، گرینیر و وایتهد (۲۰۱۶)، و چنگ و زتو (۲۰۱۶) شباهت تام دارند.

آنچه در مطالعات پیشین مدل‌های مختلف رهبری به عنوان اصول بنیادین ذکر شده‌اند، در مضامین به‌دست آمده از داده‌های این تحقیق وجود دارند. به‌عنوان نمونه، مدل رهبری خدمتگزار بر اولویت دادن به مخدومان (در اینجا زبان‌آموزان) و کمک به رشد فردی آنان تاکید می‌کند و مخدومان (در اینجا زبان‌آموزان) از رهبر انتظار دارند تا به آن‌ها برای واقعیت بخشیدن به ظرفیت‌های بالقوه‌شان یاری رساند. بر اساس مدل رهبری تحولگرا هم از رهبر-معلمان توقع می‌رود تا خود بهترین نمونه عملی و مثال زندنی گفته‌ها و توصیه‌هایشان باشند، الهام‌بخش شاگردان بوده و در یک سیر تحولی، به آن‌ها انگیزه و اعتماد به نفس بدهند. بر طبق مدل رهبری اصیل جلب اعتماد زبان‌آموزان با تمسک به صداقت و شفافیت و احترام متقابل و نه بر اساس قدرت، لازمه رهبری معلم است. رهبری توزیعی نیز تعامل و همکاری و تقسیم‌سازنده کار را رمز موفقیت می‌داند. آنچه از یافته‌های این تحقیق بر می‌آید، توجه زبان‌آموزان به همه این موارد بود. از منظر ایشان، رهبری کارآمد معلم نیازمند تمام کیفیت‌های فوق‌الذکر است که از مرزهای محدود درس، کلاس، دوره آموزشی، آزمون و نمره فراتر می‌رود. رهبر-معلم کسی است که زبان‌آموز را به سطحی بالاتر از دریافت‌کننده دانش برساند و شخصیت یادگیرنده آن‌ها را تقویت کند تا در راه دشوار و زمان‌بر فراگیری یک زبان خارجی دچار افت انگیزه و اشتیاق نشوند، روحیه تلاش برای رسیدن به هدف را حفظ کنند، پایدار باشند و مسئولیت پذیر بمانند. این دیدگاه خصوصاً از آنجا تقویت می‌شود که از میان همه مضامین فرعی مورد اشاره شرکت‌کنندگان تنها سه مؤلفه مستقیماً به تسلط بر محتوای تخصصی درس و ارائه خوب آن مربوط است و اکثر مؤلفه‌های به‌دست آمده به جنبه‌های شخصیتی، رفتاری و نگرش معلم توجه دارد.

هدف تحقیق پدیدارشناسانه حاضر بررسی و درک بهتر رهبری معلم زبان انگلیسی از دیدگاه زبان‌آموزان ایرانی بود. مضامین یافت شده در این پژوهش قطعی و جامع نیستند و بی‌گمان تحقیقات بیشتری برای کشف مفاهیم و مضمون‌های پنهان دیگر درباره رهبری معلم به‌طور عمومی و همین‌طور در آموزش زبان ضروری خواهد بود. پژوهش حاضر همچون هر کار تحقیقاتی دیگری دچار برخی محدودیت‌ها بوده است که می‌تواند در پژوهش‌های آینده مورد توجه محققان قرار گیرند. این محدودیت‌ها را می‌توان به ویژه در زمینه تعداد شرکت‌کنندگان، استفاده از ابزارهای کمی و کیفی متنوع و همچنین، در نظر گرفتن متغیرهایی از قبیل سطوح مختلف بسندگی زبان، سن و جنسیت افراد و به‌ویژه بافت فرهنگی و جغرافیای پژوهش جبران نمود تا تصویر کامل‌تری از درک زبان‌آموزان از رهبری معلم و احتمالاً نیازها و ترجیحاتشان را

ترسیم کرد. نتایج این پژوهش، ضمناً، می‌تواند آگاهی و درک معلمان و مربیان را نسبت به رهبری معلم افزایش دهد و توجه آنان را به عناصر مورد نیاز زبان‌آموزان از جمله جنبه‌های انسانی حرفه معلمی جلب کند. مضامین به‌دست آمده می‌توانند چهارچوب‌های نوینی برای آموزش قبل و حین خدمت معلمان و نیز، ارزشیابی عملکرد آنان فراهم کند.

## منابع

- Akbari, M., Pourvali, B., Dianati, M., Mohammadi, M., & Rezaei, N. (2016). Authentic leadership and psychological capital: Effect role Mediator of trust and psychological contract breach. *Journal of Public Administration*, 8(3), 511-532. (Text in Persian)
- Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education: A review of existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), 1-13.
- Begley, P. T. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*, 4, 353-365. <https://doi.org/10.1080/13603120110078043>.
- Biglari, M., Ghorbanizadeh, V., Sharifzadeh, F., & Seyednaghavi, M. (2020). Designing a transformational leadership model at the technical and vocational. *Journal of Future Studies Management*, 31(1), 55-68. (Text in Persian)
- Cheng, A. Y., Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 58, 140-148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.003>
- Chien, C. W. (2020). Taiwanese elementary school English teachers' perception of teacher leadership. *Research in Education*, 108(1), 46-61. <https://doi.org/10.1177/0034523718809390>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications.
- Criswell, B. A., Rushton, G. T., Nachtigall, D., Staggs, S., Alemdar, M., & Capelli, C. (2018). Strengthening the vision: Examining the understanding of a framework for teacher leadership development by experienced science teachers. *Science Education*, 102, 1265-1287. <https://doi.org/10.1002/sce.21472>
- Fenner, D. S. (2016). *The preparation of the ESL educator in the era of college-and-career readiness standards*. TESOL International Association.
- Greenier, V. T., & Whitehead, G. E. K. (2016). Towards a model of teacher leadership in ELT: Authentic leadership in classroom practice. *RELC Journal*, 47(1), 79-95. <https://doi.org/10.1177/0033688216631203>
- Harris, A. (2013). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. Routledge.
- Hoveyda, R., Davarpanah, S. H., & Rezaieyan, H. (2017). Teacher leadership and the scale of its measurement in schools. *Journal of School Administration*, 5(2), 217-236 (Text in Persian)
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin.

- Kiersch, C., & Peters, J. (2017). Leadership from the inside out: Student leadership development within authentic leadership and servant leadership frameworks. *Journal of Leadership Education*, 16(1), 148-168. <https://doi.org/10.12806/v16/i1/t4>
- Kizori, A. M., Mohammadi Hosseini, A., & Soleymani, E. (2019). Students' perception of faculty members' teaching competencies in higher education (case study of Firdausi University of Mashad). *Journal of Teaching Research*, 7(4), 1-24. (Text in Persian)
- Lin, W., Lee, M., & Riordan, G. (2018). The role of teacher leadership in professional learning community (PLC) in international baccalaureate (IB) schools: A social network approach. *Peabody Journal of Education*, 93(5), 534-550. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2018.1515833>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Liljenberg, M. (2016). Teacher leadership modes and practices in a Swedish context—a case study. *School Leadership & Management*, 36(1), 21-40. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1160209>
- Mao, J., Chen, J., Ling, Y., & Huebner, E. S. (2020). Impact of teachers' leadership on the creative tendencies of students: The mediating role of goal-orientation. *Creativity Research Journal*, 32(3), 228-236. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1821569>
- Mashayekh, P., & Barzideh, A. (2011). A survey on the effect of teacher leadership style on primary school student's creativity. *Journal of Modern Thoughts in Education*, 6(1), 143-158. (Text in Persian)
- McGee, A., Haworth, P., & MacIntyre, L. (2015). Leadership practices to support teaching and learning for English language learners. *TESOL Quarterly*, 49, 92-114. <https://doi.org/10.1002/tesq.162>
- Öqvist, A., & Malmström, M. (2018). What motivates students? A study on the effects of teacher leadership and students' self-efficacy. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 155-175. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1355480>
- Safari, P. (2017). Proletarianization of English language teaching: Iranian EFL teachers and their alternative role as transformative intellectuals. *Policy Futures in Education*, 15(1), 74-99. <https://doi.org/10.1177/1478210316681203>
- Schott, C., van Roekel, H., & Tummers, L. G. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 31, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100352>
- Sinha, S., Hanuscin, D. L. (2017), Development of teacher leadership identity: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 63, 356-371. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.004>
- Smith, P. S., Hayes, M. L., & Lyons, K. M. (2017). The ecology of instructional teacher leadership. *The Journal of Mathematical Behavior*, 46, 267-288. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2016.12.005>
- Snoek, M., Enthoven, M., Kessels, J., & Volman, M. (2017). Increasing the impact of a Master's programme on teacher leadership and school development by means of boundary crossing. *International Journal of Leadership in Education*, 20(1), 26-56. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1025855>

- Soleymannejad, A. (2014). Teachers' leadership style and students' creativity in guidance schools. *Thought and the Child*, 5(10), 59-76. (Text in Persian)
- Stein, L. (2020): Teacher leadership: The missing factor in America's classrooms, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(2), 78-84. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1716671>
- Struyve, C., Hannes, K., Meredith, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., & De Fraine, B. (2018). Teacher leadership in practice: Mapping the negotiation of the position of the special educational needs coordinator in schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 701-718. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306798>
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Whitehead, G. E. K., & Greenier, V. T. (2019). Beyond good teaching practices: Language teacher leadership from the learners' perspective. *TESOL Quarterly*, 53(4), 960-985. <https://doi.org/10.1002/tesq.526>
- Ying, I. D., & Ho, D. (2015). Developing preservice teachers as leaders: A case of early childhood education in Hong Kong. In *International teacher education: Promising pedagogies (Part B)*. Emerald Group Publishing Limited 51-69. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720150000025023>
- Zebardast, M. A., Azizi, S. K., & Shariati, O. (2019). The organizational climate as a mediator between servant leadership and organizational citizenship behavior. *Journal of School Administration*, 7(1), 40-63.



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).



## سنجش الگوی برنامه درسی کارآفرینی در رشته علوم تربیتی مبتنی بر شبکه تار عنکبوتی اکر

داوود باوفا، مرضیه دهقانی\*، محمد جوادی پور، رضامحمد کاظمی<sup>۲</sup>

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۲۲	دستیابی به یک برنامه درسی مطلوب و حرکت در جهت نیل به دانشگاه‌های کارآفرین، یکی از راهکارهای اصلی برای حل معضل بیکاری، فقر و اقتصاد به کما رفته کشور است. یکی از کامل‌ترین الگوهای برنامه درسی، شبکه تار عنکبوتی اکر است؛ که منطق را به عنوان عنصر اصلی و رسالت مرکزی برنامه درسی معرفی کرده است. هدف این مطالعه "سنجش یک الگوی برنامه درسی کارآفرینی در رشته علوم تربیتی مبتنی بر شبکه تار عنکبوتی اکر" است که به روش سنتز پژوهی انجام شده و ۱۸۳ مقاله (۷۵ مقاله فارسی و ۱۰۸ مقاله انگلیسی)، به فرایند سنتز پژوهی وارد شده‌اند. پس از دستیابی به عناصر برنامه درسی کارآفرینی منطبق بر ۱۰ عنصر مدل اکر، روایی محتوایی عناصر به دست آمده بررسی و الگوی حاصل با روش دلفی اعتباربخشی شد و الگوی نهایی طراحی و تدوین گردید. یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد، منطق برنامه درسی کارآفرینی، توسعه روحیه کارآفرینی در دانشگاه‌ها و جامعه است. ارتقای شایستگی‌های کارآفرینی در دانشجویان و تقویت قصد کارآفرینی در آن‌ها از مهم‌ترین اهداف برنامه درسی کارآفرینی است. محتوا بایستی رویکردی منعطف و مبتنی بر نیاز داشته باشد. اختصاص زمان و مکان مناسب، حمایت از ایده‌های کارآفرینانه، کار گروهی دانشجویی بر روی پروژه‌های واقعی کارآفرینی و استفاده از روش‌های مختلف ارزشیابی از دیگر ضروریات برنامه درسی کارآفرینی هستند. در چنین فرایندی، دانشجو نقشی فعال داشته و استاد تسهیل کننده یادگیری است.
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۱۵	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
برنامه درسی، سنتز، شبکه تار عنکبوتی اکر، علوم تربیتی، کارآفرینی	

۱. دکتری برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی و مشاوره، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران، ایران. [d\\_bavafa@yahoo.com](mailto:d_bavafa@yahoo.com)

۲. نویسنده مسئول: استادیار، عضو هیئت علمی گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران. [dehghani\\_m33@ut.ac](mailto:dehghani_m33@ut.ac)

۳. دانشیار، عضو هیئت علمی گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران. [r\\_mkazemi@ut.ac](mailto:r_mkazemi@ut.ac)

۴. دانشیار، عضو هیئت علمی گروه کسب و کار جدید، دانشکده کارآفرینی، دانشگاه تهران، ایران. [javadipour@ut.ac.ir](mailto:javadipour@ut.ac.ir)

## مقدمه

با توجه به دیدگاه جهانی در بحث توسعه کارآفرینی، این موضوع از اهمیت بسزایی در میان کشورهای جهان برخوردار بوده است، به طوری که سازمان علمی - آموزشی ملل متحد (یونسکو)، در چشم انداز آموزش عالی برای قرن ۲۱، با ظهور نسل سوم دانشگاه‌ها تحت عنوان "دانشگاه کارآفرین"، دانشگاه‌های جدید را دانشگاه‌هایی می‌داند که در آن‌ها مهارت‌های کارآفرینی با هدف تسهیل توانمندی فارغ التحصیلان و تبدیل شدن آن‌ها به افرادی کارآفرین و به تبع آن جامعه‌ای کارآفرین و نوآور توسعه می‌یابد (یونسکو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). از نظر لغت نامه مریام وبستر<sup>۲</sup>، کارآفرین فردی است که یک شغل را ایجاد می‌کند و تمایل به ریسک‌پذیری در جهت درآمدزایی دارد. ژوزف شومپیتر<sup>۳</sup>، پدر علم کارآفرینی، کارآفرینی را به‌عنوان تخریب خلاق تعریف می‌کند (احمدپور، ۱۳۹۱). از نظر او یک مدیر زمانی کارآفرین قلمداد می‌شود که تخریب خلاق یا نوآورانه از خود بروز دهد (احمدپور، ۱۳۹۱: ۱۰). شومپیتر، کارآفرینی را عرضه‌ی کالایی نو، روشی بدیع در تولید، خلق بازاری جدید، یافتن منابع تازه و همچنین ایجاد هر گونه تشکیلات نو در کسب و کار می‌داند (احمدپور و مقیمی، ۱۳۹۰).

آموزش را می‌توان کلید توسعه تکامل و یک سلاح مهم برای توسعه اجتماعی اقتصادی و سیاسی هر ملتی دانست. مشکلات مربوط به کیفیت پایین آموزش بر مولد بودن دانشجویان تأثیر منفی گذاشته و باعث فارغ التحصیلی دانشجویان از دانشگاه بدون کسب مهارت‌های لازم و عملکرد مناسب در حوزه تخصصی مربوط به رشته خود می‌شود. این درحالی است که سرمایه‌گذاری بنیادی و اولیه برای رشد هر کشوری، بهبود کیفیت آموزش است که بتواند دانش‌آموختگانی تربیت کند که قادر به تولید باشند، بتوانند از تکنولوژی‌های موجود بهترین استفاده را ببرند و در رشد اقتصادی کشور مشارکت کنند. بنابراین، توسعه آموزش کارآفرینی باعث رشد خلاقیت و اعتماد به نفس، رشد فردی و ملی جامعه شده و می‌تواند فقر را کاهش دهد و اقتصاد به کما رفته یک کشور را بیدار کند (آلاچی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷). آموزش کارآفرینی، از طریق ارائه مباحث مرتبط با برنامه‌ریزی کسب و کار، مالی، مدیریتی و سایر مباحث مرتبط با خلق شغل، منجر به تقویت خودکارآمدی کارآفرینی

- 
1. UNESCO
  2. Merriam-Webster
  3. Joseph Schumpeter
  4. Alachi



و قصد کارآفرینی در دانشجویان می‌شود (ناوینسکی، حدود، لنکریک، اگروا و کزگلدی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). آموزش کارآفرینی به دانشجویان در شناسایی فرصت‌ها و مدیریت تضاد کمک کرده و باعث تقویت ذهنیت کارآفرینی در آن‌ها می‌شود (سانتوس، نیومایر و موریس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). آموزش کارآفرینی و دانشکده‌های کارآفرینی اگر با هدف صحیح و شیوه درست مدیریت شوند، باعث کاهش فقر و بیکاری می‌شوند (گامد<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹).

با وجودی که در دهه‌های اخیر، اهمیت زیادی به آموزش کارآفرینی داده شده است، اما هنوز در این زمینه کمبودهای زیادی احساس می‌شود، تا جایی که می‌توان گفت آموزش کارآفرینی هنوز بر پایه سخنرانی است که نمی‌تواند پاسخگوی نیاز آموزشی دانشجویان در محیط‌های کاملاً پیچیده شغلی باشد (گونگ<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). هدف از همه برنامه‌های درسی، رفع نیازهای آموزشی فراگیران به ویژه در جامعه است. هرچند هیچ یک از برنامه‌های درسی طراحی شده خالی از نقص و بدون نیاز به نقد نیستند، اما باید در نظر داشت که برنامه درسی یک سند زنده و سیال است که بایستی منطبق بر نیازهای جامعه تغییر یافته تا بتواند نقش موثر و پویایی در فرایند آموزش داشته باشد (السوبای<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶). برنامه درسی در نگاهی کلی، تجربیات آموزشی سازمان‌یافته، خلاق و ارزیابی‌کننده‌ای است که به صورت هوشمندانه یا غیرهوشمندانه برای فراگیران تهیه و تدارک دیده می‌شود و تحت نظارت موسسه آموزشی برای رسیدن به برآیندهای یادگیری در جهت رشد، بلوغ و تعلیم فراگیران برای کارایی بهتر و زندگی در جامعه در حال تغییر به اجرا در می‌آید (مولنگا<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸). هدف همه برنامه‌های درسی کارآفرینی، ترغیب دانشجویان به شروع شغل و توسعه دانش و شایستگی‌ها در حوزه عملکردی‌شان است (هرکما و پاپسکو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵). آموزش کارآفرینی باید منجر به توانمند شدن دانشجویان تا سرحد شروع یک کسب‌وکار پس از فراغت از تحصیل شود. چنین آموزشی باید بتواند مهارت‌هایی چون حل مسئله، تفکر انتقادی و مهارت‌های ارتباطی را در دانشجویان افزایش دهد (دوسی و سپنی<sup>۸</sup>،

- 
1. Nowiński, Haddoud, Lančarič, Egerová & Czeglédi
  2. Santos, Neumeyer & Morris
  3. Gamede
  4. Gong
  5. Alsubaie
  6. Mulenga
  7. Harkema & Popescu
  8. Deveci & Cepni

۲۰۱۷). بنابراین، در راستای رسیدن به هدف تربیت دانشجویانی کارآفرین، طراحی یک برنامه درسی منطقی و مطلوب برای آموزش کارآفرینی ضروری به نظر می‌رسد. تهیه چنین برنامه‌ای، تقاضای فوری برای پیاده سازی نوآوری در سطح جامعه و روشی ضروری برای پیشرفت نظام آموزش عالی و همچنین اقدامی مهم برای ارتقای اشتغال و کارآفرینی با کیفیت متعالی در دانش‌آموختگان دانشگاه‌هاست (بای، گو و ونگ، ۲۰۱۷).

آموزش کارآفرینی و برنامه درسی کارآفرینی در کشور ایران، با توجه به آمار بالای بیکاری فارغ التحصیلان دانشگاه‌ها و همچنین دانش‌آموختگان رشته‌های علوم انسانی (اتاق بازرگانی، صنایع، معادن و کشاورزی تهران، ۱۳۹۲)، از اهمیت زیادی برخوردار است. متأسفانه طبق آمار، فارغ التحصیلان رشته‌های علوم انسانی و از جمله رشته علوم تربیتی، درصد بالایی از بیکاران را تشکیل می‌دهند. در چنین شرایطی، آموزش عالی بایستی رویکردی اتخاذ کند که در کنار ارائه دانش به روز و جدید، کارآفرینی را در دانشجویان نهادینه کند که این هدف جز با تغییر برنامه‌های درسی آن‌ها و گنجاندن کارآفرینی در برنامه درسی اصلی رشته‌های مختلف و به خصوص علوم تربیتی، میسر نخواهد شد (سیف نراقی و اولادیان، ۱۳۹۰). برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی پس از بازنگری در سال ۱۳۹۵ به شکل چهار زمینه شامل: مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، تکنولوژی آموزشی، آموزش و پرورش کودکان با نیازهای ویژه و آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستان در آمده است (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، برنامه درسی علوم تربیتی، ۱۳۹۵). در بررسی صورت گرفته، فقط در گرایش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، درسی با نام کارآفرینی آموزشی ارائه می‌شود و سه گرایش دیگر این رشته، از گذراندن این درس حتی به صورت اختیاری محروم هستند (باوفا، دهقانی، جوادی‌پور و کاظمی ۱۳۹۸).

بنابر اهمیت آموزش کارآفرینی، مطالعات مختلفی صورت گرفته است؛ مطالعه‌ای با عنوان "آموزش کارآفرینی به عنوان بخشی از برنامه‌درسی دانشگاهی: یک مرور نظام‌مند از وقایع و شواهد" در مورد برنامه‌درسی کارآفرینی مستخرج از کشورهای انگلستان، آفریقای جنوبی، هنگ کنگ، مالزی و نروژ انجام شد. نتایج این پژوهش نشان داد در بعد هدف (خودکارآمدی کارآفرینی و رهبری)، در بعد محتوا (اخلاقیت، خطرپذیری، تعامل اجتماعی و مشاهدات، برنامه‌های چند رشته‌ای)، در نقش معلم (به‌عنوان فردی کارآفرین)، در بعد مواد و منابع (انتقال تجربه صنایع بیرونی

به کلاس، استفاده از نرم افزارهای شبیه سازی) در ایجاد انگیزه و قصد کارآفرینی در دانشجویان موثر بوده‌اند (کاپیل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). مطالعه دیگری با عنوان "برنامه‌درسی آموزش کارآفرینی در رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری در دانشگاه تهران با دانشگاه‌های جهان" به صورت مقایسه‌ای انجام شد که یافته‌های آن نشان داد، برنامه درسی آموزش کارآفرینی در دانشگاه تهران، موضوع محور و سستی است، در حالی که برنامه درسی کارآفرینی در دانشگاه‌های پیشرو جهان، مبتنی بر شایستگی محوری است به طوری که اهداف برنامه درسی بر اساس تقویت تفکر درباره مهارت‌های کارآفرینی، مهارت‌های بین رشته‌ای، شناسایی فرصت‌ها، پرورش خلاقیت، ارزشیابی سرمایه، ملاقات با کارآفرینان، تأمین مالی دانشجوی برای سرمایه‌گذاری و آشنایی با مبانی کارآفرینی تمرکز دارد. محققان مطالعه مذکور در پایان بر ضرورت تغییر برنامه‌های درسی کارآفرینی در سطح دانشگاه‌های ایران اشاره کردند (حکیم زاده، ملکی، دهقانی و زالی ۱۳۹۵). مطالعه دیگری با عنوان "موقعیت برنامه درسی کارآفرینی در دانشکده کشاورزی دانشگاه‌های بوعلی سینا، رازی و کردستان" انجام شد. نتایج مطالعه مذکور نشان داد، برنامه درسی کارآفرینی ارائه شده وضعیت کلی مطلوبی نداشته است و کمترین امتیاز مربوط به استفاده از شیوه‌های ارزشیابی متنوع، تعیین اهداف مناسب برای درس، برگزاری بازدید و گردش علمی بود. نویسندگان در پایان، با استناد به وضعیت نامناسب برنامه درسی ارائه شده، پیشنهادهایی برای بهبود اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی ارائه کردند (موحدی، حیدری و سعدی، ۱۳۹۵).

به طور کلی، آنچه از مرور ادبیات پیرامون برنامه درسی کارآفرینی به دست می‌آید، نشان‌دهنده ضرورت تغییر برنامه‌های درسی کارآفرینی در سطح دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی است. اکثر مطالعات نشان می‌دهند که هنوز آموزش کارآفرینی در سطح دانشگاه‌ها حالت سستی و به اصطلاح رویکرد معلم محوری داشته و نقش دانشجوی در آن غیر فعال است (تائو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷؛ حکیم زاده و همکاران، ۱۳۹۵؛ کلیفورد<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴). اکثر مطالعاتی که با هدف توسعه و طراحی برنامه‌های درسی کارآفرینی صورت گرفته‌است، چهار عنصر اصلی، هدف، سازماندهی محتوا، روش تدریس و روش ارزشیابی را مدنظر قرار داده‌اند و علاوه بر آن قدیمی هستند (مذبوحی، شرفی و مقدم، ۱۳۹۵، کوثری و نوروززاده، ۱۳۸۸؛ یدالهی فارسی و میر عرب رضی، ۱۳۸۸) اما مطالعات

- 
1. Kapil
  2. Tao
  3. Clifford

اندکی از این ده عنصر (منطق، هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش استاد، گروه‌بندی، منابع، مکان، زمان، ارزشیابی) برای برنامه درسی کارآفرینی در سطح آموزش عالی بهره برده‌اند (اسن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵) و چنین مطالعه‌ای در رشته علوم تربیتی به دست نیامد. به دلیل اهمیت توسعه آموزش کارآفرینی و نیاز به اصلاح برنامه درسی کارآفرینی به ویژه در رشته علوم تربیتی و به دست نیامدن مطالعه مشابه در جستجوی انجام شده، تصمیم گرفته شد، مطالعه‌ای با عنوان "سنتز یک الگوی برنامه درسی کارآفرینی در رشته علوم تربیتی مبتنی بر شبکه تار عنکبوتی اگر" صورت گیرد تا به سوالات زیر پاسخ داده شود:

۱. اهداف ۲. منطق ۳. محتوا ۴. فعالیت‌های یادگیری ۵. نقش معلم ۶. منابع ۷. گروه‌بندی ۸. مکان ۹. زمان ۱۰. ارزشیابی برنامه درسی کارآفرینی در رشته علوم تربیتی چگونه است؟ و ۱۱. اعتبار الگوی طراحی شده از منظر متخصصان برنامه درسی و کارآفرینی چگونه است؟

### روش‌شناسی پژوهش

فلسفه زیر بنایی اکثر پژوهش‌های کیفی مبتنی بر ساختارگرایی<sup>۲</sup> است که جهان‌بینی خاص خود را دارد. در این نوع جهان‌بینی یا پارادایم، معنای هر پدیده را مشارکت‌کنندگان در تحقیق و نگاه ذهنی آن‌ها به پدیده مورد نظر شکل می‌دهند. به عبارت دیگر، دیدگاه‌های افراد منجر به شکل-گیری الگوهای گسترده‌تر و در نهایت یک نظریه می‌شود (کرسول و پلانوکلاک<sup>۳</sup>، ۱۳۹۴).

سنتز پژوهی نوعی پژوهش تلفیقی با پارادایم ساختارگرایی است که هدف از آن، گرد هم آوردن مطالعات گوناگون و پراکنده در جهت نیل به دانش تلفیقی برای حل مسائل جاری یا مسائل نیازمند به تصمیمات عملی یا برنامه‌ریزی است (شورت<sup>۴</sup>، ۱۳۹۶). سنتز پژوهی حاضر از نظر هدف، کاربردی بوده و با رویکردی آمیخته<sup>۵</sup> صورت گرفته است. سنتز پژوهی آمیخته، نوعی مرور نظام‌مند است که با هدف تلفیق یافته‌ها از مطالعات کمی و کیفی در حوزه مشترکی از تحقیقات تجربی صورت می‌گیرد. در چنین رویکردی، هم یافته‌های مطالعات کمی و هم کیفی اجازه ورود به مطالعه را داشته و هدف از وارد کردن آن‌ها، پاسخ به یک سوال مشترک پژوهشی

- 
1. Esene
  2. Constructivism
  3. Cresol and PlanoClark
  4. Short
  5. Mixed research synthesis

است. این روش، یافته‌ها را به شکل معناداری خلاصه و سنتز کرده و درک کاملاً گسترده و جامعی به دست می‌دهد (ساندولوسکی، ویلز و باروسو، ۲۰۰۶؛ بوگر، الیس، لاتر، فوستر، کندی، جونز و دیگران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵) مراحل سنتز پژوهی در مطالعه حاضر مطابق مراحل رابرتس<sup>۲</sup> (۱۹۸۳) انجام گرفته است که یکی از کامل‌ترین مراحل سنتز پژوهی است (شورت، ۱۳۹۶).

۱. شناسایی و شفاف کردن نیاز: جستجوی عمومی برای کسب دیدگاه جامع و تخصصی نسبت به مسئله پژوهش در پایگاه‌های علمی

۲. بازیابی اطلاعات و جستجوی منابع مرتبط: در این مرحله جستجوی گسترده در پایگاه‌های اطلاعاتی فارسی و لاتین شامل: ( ProQuest- Science direct- Scopus- Google ) (noormags-IranDoc-Scholar- Magiran- Sivilica –SID Curriculum-Curricula-Entrepreneurship-Entrepreneurial-Education)

و معادل فارسی آن‌ها شامل آموزش، علوم تربیتی، آموزش و پرورش، کارآفرینی، کارآفرین، کارآفرینانه، برنامه درسی، برنامه‌های درسی و سپس مرور کلی عناوین و ذخیره مطالعات در نرم افزار END-NOTE صورت گرفته است.

۳. انتخاب، پالایش و سازمان دادن مطالعات: بازیابی مطالعات ذخیره شده و مطالعه چکیده و متن اصلی برای انتخاب نهایی جهت ورود به سنتز.

۴. تعیین چارچوب مفهومی متناسب با اطلاعات حاصل از تحلیل: استخراج مفاهیم مرتبط با آموزش کارآفرینی و عناصر برنامه درسی کارآفرینی و طبقه‌بندی آن‌ها در جداول مربوطه.

۵. ترکیب و تفسیر نتایج: کدگذاری و طبقه‌بندی مفاهیم به دست آمده به وسیله نرم‌افزار تحلیل داده‌های کیفی (MAXQDA 10) و تعیین پایایی کدگذاری با استفاده از روش پایایی بین دو کدگذار<sup>۳</sup> (کوراساکی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰) با کمک یک دانشجوی دکتری و کسب توافق (۸۵٪/۷۹) و تایید قابلیت اعتماد کدگذاری ها (کواله<sup>۵</sup>، ۱۹۹۶).

- 
1. Sandelowski, M., Voils, C. I., & Barroso, J
  2. Boger, Ellis, Latter, Foster, Kennedy, Jones, Fenerty, Kellar & Demain
  3. Roberts
  4. Inter-coder reliability
  5. Kurasaki
  6. Kvale

۶. ارائه نتایج حاصل از سنتز پژوهی: بررسی روایی محتوایی (CVR-CVI) الگوی به دست آمده و برگزاری دلفی برای اعتباربخشی آن با استفاده نظر متخصصان برنامه درسی و کارآفرینی.

### یافته‌های توصیفی

عناصر برنامه درسی کارآفرینی: پس از انجام مراحل سنتز پژوهی، یافته‌ها نشان داد، مهم‌ترین عناصر برنامه درسی کارآفرینی که در مطالعات بررسی شده، بیشترین تأکید را در بین نویسندگان در حوزه آموزش عالی به ویژه در رشته علوم تربیتی داشته‌اند، به شرح جدول ۱ ارائه شد:

جدول ۱: مهم‌ترین عناصر برنامه درسی به دست آمده از سنتز پژوهی

عناصر برنامه درسی کارآفرینی	مؤلفه‌ها
منطق	تربیت شهروند کارآفرین و متفکر، توسعه فرهنگ کارآفرینی در دانشگاه‌ها و کل کشور برای رشد، توسعه و رونق اقتصادی
اهداف	هدف کلی: تربیت دانشجویانی خلاق، خوداشتغال و کارآفرین اهداف جزئی: تقویت شایستگی‌های کارآفرینانه، تقویت روحیه کارآفرینی، تقویت قصد کارآفرینی
محتوا	سازماندهی محتوا: مبتنی بر نیاز بازار و جامعه، مبتنی بر نیاز شغلی دانشجویان، بین رشته‌ای، تلفیق دروس نظری و عملی مهارت‌های عمومی کارآفرینی: فناوری اطلاعات و ارتباطات، تصمیم‌گیری، کارگروهي، مهارت‌های تفکر
فعالیت‌های یادگیری	مهارت‌های حرفه‌ای کارآفرینی: دانش شغلی و مهارت شغلی مهارت‌های مدیریتی کارآفرینی: مالی و حسابداری، بودجه، برنامه‌ریزی، مدیریت منابع انسانی، فنون رهبری مهارت‌های خاص کارآفرینی: مبانی و اصول کارآفرینی، شناخت بازار و مشتریان، شناسایی و خلق فرصت‌های کارآفرینانه، امکان‌سنجی ایده‌های کسب و کار، تدوین طرح کسب و کار، راه‌اندازی کسب و کار، سرمایه‌گذاری، خرید و فروش تجربه سرمایه‌گذاری، تدوین و راه‌اندازی کسب‌وکار، کارورزی و کارآموزی، طراحی محصول، مطالعات موردی در مورد ایده‌های کارآفرینانه دانشجویان، دعوت از کارآفرینان برای سخنرانی، شرکت در سمینار و کنگره، اتاق فکر، بازدید علمی، ارتباط با کارآفرینان، جلسات پرسش و پاسخ

عناصر برنامه درسی کارآفرینی	مؤلفه‌ها
نقش معلم	انتخاب رویکردی متنوع و فعال برای تدریس، الگوی نقش، تسهیل‌کننده، حامی، برنامه‌ریز و سازمان دهنده بازخورد دهنده موثر
مواد و منابع	تجهیز فضاهای آموزشی، تأسیس مراکز رشد، پارک علم و فناوری، مراکز رشد و دانش‌بنیان، برقراری تعامل بین صنعت و دانشگاه، حمایت مالی و معنوی از ایده‌های کارآفرینانه دانشجویان، دعوت از کارآفرینان برتر رشته علوم تربیتی برای تدریس و نظارت و شرکت در پروژه‌های کسب و کار
گروه‌بندی	گروه‌های چند رشته‌ای، گروه‌های کوچک کلاسی، انجمن استادان، کارآفرینان و دانشجویان، مباحثه و مناظره، مشارکت محوری
مکان	مکان امن و پذیرنده اشتباه، شغل محور و کارآفرین با قابلیت دخیل شدن دانشجو در فرایند یادگیری
زمان	اولویت زمانی با مبانی نظری و سپس کار عملی با اختصاص زمان مساوی به هر کدام، هم‌زمان با سایر دروس، طول دوره سه تا پنج ترم متوالی، بیش از ۱۲ هفته
ارزشیابی	آغازین، تکوینی و تراکمی، به صورت متنوع و ترکیبی و تأکید بر ارزشیابی عملکرد محور و پروژه محور، کارپوشه، کتاب باز، خود ارزیابی و بازخورد مستمر به خود و همتایان، روش‌های مشاهده کمی و کیفی عملکرد

اعتباربخشی الگوی برنامه درسی کارآفرینی: بعد از استخراج مفاهیم، مقوله‌ها و مضامین، عناصر برنامه درسی کارآفرینی در قالب پرسشنامه‌ای در اختیار ۱۰ تن از متخصصان رشته برنامه درسی و کارآفرینی قرار گرفت تا روایی محتوایی مؤلفه‌های هر عنصر تایید و محاسبه شود. با توجه به اینکه شاخص روایی محتوایی (I-CVI) بایستی حداقل ۰/۷۰ و نمره شاخص روایی محتوای کل (S-CVI) باید بالاتر از ۰/۷۹ (محمدیگی، صالحی و گل، ۱۳۹۳) و حد نصاب پذیرش ضریب روایی محتوایی (CVR) بر اساس ۱۰ نفر ارزیاب بایستی ۰/۶۲ باشد (آلماناسره، مولز و چن<sup>۱</sup> ۲۰۱۹)، بنابراین، مؤلفه‌هایی حذف شدند که حد نصاب روایی محتوایی لازم را کسب نکردند. برای تایید الگو و سنجش اعتبار عناصر برنامه درسی طراحی شده، از تکنیک دلفی بهره گرفته شد. تکنیک دلفی به عنوان یک روش تحقیق، محبوبیت زیادی در بین رشته‌های مختلف علمی کسب کرده‌است. مزیت این روش وجود راهنمای عمل و کاربردی بودن برای

رشته‌های مختلف است (کندی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). همه انواع دلفی، صرف نظر از اهداف مورد نظر آن‌ها، خصوصیات مشترکی دارند که شامل: استفاده از پانل متخصصان، انجام به صورت مکاتبه‌ای<sup>۲</sup>، سعی در رسیدن به اجماع، سعی در گمنام ماندن متخصصان، استفاده از بازخورد و بازگویی نظرات برای رسیدن به همگرایی یا واگرایی نظرات و ارائه خلاصه نتایج قبل از شروع مرحله جدید است (ادیب حاج باقری، پرویزی و صلصالی، ۱۳۹۴). شیوه برگزاری دلفی در مطالعه حاضر به این صورت بود که پانلی از هشت تن از متخصصان برنامه درسی و کارآفرینی تشکیل شد (جدول ۲). الگوی به دست آمده پس از بررسی روایی محتوایی، در اختیار اعضای پنل دلفی قرار گرفت. نظرات ایشان در اولین مرحله بررسی شد و مهم‌ترین نظرات در الگو اعمال و مجدداً الگو و نظرات، در اختیار اعضای پنل قرار گرفت. دوباره نظرات جمع آوری شد و در الگو اعمال گردید و برای بار سوم، الگوی اصلاح شده و نظرات در اختیار اعضاء قرار گرفت و در این مرحله علاوه بر اجماع نظرات به صورت کیفی، میزان توافق در مورد هر یک از عناصر نهایی، به صورت کمی و الگوی لیکرته پنج قسمتی (خیلی مخالفم تا خیلی موافقم) بررسی و ثبت گردید. متوسط میزان توافق اعضاء % ۸۷/۵ بود و بدین ترتیب الگوی برنامه درسی کارآفرینی در رشته علوم تربیتی نهایی و مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۲: ویژگی‌های اعضای پنل دلفی برای اعتباربخشی الگوی برنامه درسی کارآفرینی

کد	تحصیلات	رشته تحصیلی	رتبه دانشگاهی	شغل	تخصص
۱	دکتری	برنامه ریزی درسی	استادیار	استاد دانشگاه	برنامه درسی
۲	دکتری	برنامه ریزی درسی	استادیار	استاد دانشگاه	برنامه درسی
۳	دکتری	برنامه ریزی درسی	دانشیار	استاد دانشگاه	برنامه درسی
۴	دکتری	برنامه ریزی درسی	دانشیار	استاد دانشگاه	برنامه درسی

1. Kennedy
2. Correspondence



۵	دانشجوی دکتری	برنامه ریزی درسی	دانشیار	کارمند آموزش و پرورش	برنامه درسی
۶	دانشجوی دکتری	برنامه ریزی درسی	-	دبیر آموزش و پرورش	برنامه درسی
۷	دکتری	مدیریت عمومی	استادیار	استاد دانشگاه	کارآفرینی
۸	دکتری	مدیریت تربیت بدنی	دانشیار	استاد دانشگاه	کارآفرینی

الگوی برنامه درسی کارآفرینی: پس از اجماع نظرات متخصصان جمع‌بندی نهایی صورت گرفت و الگوی برنامه درسی کارآفرینی در رشته علوم تربیتی به شکل کلی زیر طراحی شد:



شکل ۱: الگوی برنامه درسی کارآفرینی بر اساس عناصر اکر

## بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه سنتز پژوهی حاضر منجر به طراحی و اعتبار بخشی الگوی برنامه درسی کارآفرینی در رشته علوم تربیتی شد. یافته‌های مطالعه نشان داد، آموزش کارآفرینی با منطق و چرایی توسعه فرهنگ کارآفرینی در دانشگاه‌ها، انتقال دانش از دانشگاه به زندگی و جامعه، ورود

دانش‌آموختگان به بازار کار، تغییر اقتصاد کشور از حالت سنتی به مدرن و از مصرف‌گرایی به تولید و در نهایت، رشد اقتصادی کشور انجام می‌شود. این خصوصیات که منطبق بر برنامه درسی کارآفرینی را تشکیل می‌دهند، کانون تمرکز آموزش کارآفرینی در دانشگاه و رشته علوم تربیتی هستند. با توجه به این مؤلفه‌ها، سایر عناصر برنامه درسی کارآفرینی قابل استخراج و تعریف اند. همسو با این یافته، کمیسیون اروپا در سال ۲۰۱۱، مطرح کرد که آموزش کارآفرینی باید در راستای آماده ساختن دانشجویان برای ورود به دنیای کار و اشتغال تعریف شود و به گونه‌ای باشد که افراد بتوانند خصوصیات کارآفرینی را همیشه و همه جا در طول زندگی خود به کار برند (دوسی و سپینی، ۲۰۱۷). مطالعه دیگری نیز، تهیه برنامه درسی کارآفرینی را نیاز فوری برای پیاده‌سازی نوآوری در سطح جامعه و روشی ضروری برای پیشرفت آموزش عالی و اقدامی مهم در ارتقای اشتغال و کارآفرینی با کیفیت بالا برای دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها معرفی کرد (بای، گو و ونگ، ۲۰۱۷).

نتایج سنتز پژوهی در مطالعه حاضر نشان داد، اهداف برنامه‌های درسی کارآفرینی در رشته علوم تربیتی بایستی چالش برانگیز، مسئله محور و مبتنی بر واقعیت‌های جامعه باشد و به گونه‌ای طراحی شود که منجر به تقویت شایستگی‌های کارآفرینانه و ایجاد نگرش مثبت نسبت به تغییر شرایط موجود، توسعه فردی، تقویت تفکر و روحیه کارآفرینی در دانشجویان شده و آنان را عمل‌گرا و مشتاق به راه اندازی کسب‌وکار جدید نماید و در واقع قصد کارآفرینی و خود اشتغالی را در آن‌ها نهادینه سازد. در همین راستا، یافته‌های مطالعه دیگری نشان داد، آموزش کارآفرینی باعث افزایش قصد کارآفرینی در فارغ‌التحصیلان دانشگاه می‌شود (ناوینسکی و همکاران، ۲۰۱۹). در واقع آموزش کارآفرینی باید بتواند منجر به توانمند شدن دانشجویان تا سرحد شروع یک شغل پس از فارغ‌التحصیلی شود (دوسی و سپینی، ۲۰۱۷). اما مطالعه دیگری شناسایی و حل مشکلات با استفاده از تفکر خلاق و انتقادی، سازماندهی و مدیریت توانایی‌ها، رشد فردی، ارتباط و مذاکره موثر، کشف استراتژی‌های مختلف برای یادگیری موثر را مهم‌ترین اهداف آموزش کارآفرینی برشمرد (اسن، ۲۰۱۵).

طبق نتایج به‌دست آمده از مطالعه حاضر، محتوا باید رویکردی بین رشته‌ای، متناسب با نیاز جامعه، مبتنی بر دوره و در جهت ادغام با برنامه‌درسی اصلی باشد و در سه بعد دانش، نگرش و مهارت سازماندهی شود و سرفصل‌های آن متناسب با هر رشته تنظیم شود. در مطالعات دیگر نیز اشاره شده است که محتوا بایستی رویکردی بین رشته‌ای داشته باشد (بای، گو و ونگ،

۲۰۱۷) و مهارت دانشجویان را توسعه دهد و صرفاً مبتنی بر محتوای تعیین شده دانشگاهی نباشد (گامد، ۲۰۱۹). در مطالعه‌ای پیشنهاد شده است که محتوا در بردارنده فعالیت‌های کارآفرینی شامل: خلق عقاید، تولید گروهی، برنامه ریزی شغلی، خلاقیت، نوآوری، شهود، شناسایی فرصت‌ها، فروش، تشکیل شبکه، شناسایی ماهیت غیرقابل پیش‌بینی و مشروط کارآفرینی، سازگاری با تغییر، داشتن انتظار شکست و در آغوش کشیدن آن باشد. چنین محتوایی بایستی تجربه "کارآفرین بودن" و درک واقعی از بازار را تأمین کند (سیرالختیم و گنجی، ۲۰۱۵).

نتایج مطالعه نشان داد، برای تسهیل در امر یاددهی و یادگیری، دانشجو باید عنصر فعال در این فرایند باشد، زیرا یکی از نیازهای پرورش شایستگی‌های کارآفرینانه در فراگیران عمل‌گرایی و فعال بودن آن‌هاست. با توجه به اینکه مهم‌ترین هدف از آموزش کارآفرینی تقویت شایستگی‌های کارآفرینانه و قصد کارآفرینی در دانشجویان است، می‌توان بدین منظور اصلی‌ترین فعالیت‌های یادگیری را تجربه راه اندازی کسب‌وکار و سرمایه‌گذاری کسب‌وکار کوچک دانست. همسو با این یافته، پیشنهاد شده است که طراحی یک طرح شغلی، متدهای مشارکتی، همکاری و هرگونه روشی که یادگیری تجربی یعنی یادگیری همراه با دخیل کردن دانشجو در انجام کار را به دنبال داشته باشد، جزء فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی کارآفرینی باشد (اسن، ۲۰۱۵). مطالعه دیگری نیز اشاره می‌کند که اگر بخواهیم، برآیند بهتری از آموزش کارآفرینی داشته باشیم، باید دانشجو را علاوه بر محفوظات نظری به سمت کسب مهارت‌های وسیع‌تر سوق داده و از پتانسیل خلاقانه دانشجو، بهترین بهره را برده و او را در فرایند یادگیری فعال سازیم (آلاچی، ۲۰۱۷).

با توجه به یافته‌های حاصل از سنتز پژوهی، معلم باید از رویکردهای فعال تدریس شامل: یادگیری خدمات محور، شایستگی محور، فراگیر محور، تجربی، عملکرد محور، مشارکتی، پروژه‌ای، مسئله محور، الکترونیک و از راه دور استفاده کند. روش تدریس او باید انعطاف پذیر، خلاقانه، نوین، مبتنی بر نیاز و علاقه فراگیر، بر مبنای تجارب دانشجو و متناسب با محتوا باشد. مطالعه‌ای در رابطه با روش تدریس و آموزش در برنامه درسی کارآفرینی، روش‌های ارتباط تصویری<sup>۲</sup> را پیشنهاد می‌کند. در این روش، استاد می‌تواند، پروژه‌های کارآفرینی را از طریق تصاویر ترکیبی شامل نمودارها و متن‌ها برای دانشجویان ارسال کند و سپس با دانشجویان به بحث و گفتگو بپردازد. چنین روشی علاوه بر جذابیت، ارتقاءدهنده خلاقیت در دانشجویان است

1. Sirelkhatim & Gangi

2. Visual communication methods

و به یادگیری بهتر و علاقه دانشجویان به یادگیری کارآفرینی می‌افزاید و از مشکلات یادگیری می‌کاهد (گونگ، ۲۰۲۰).

مطالعه حاضر نشان داد، دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها بایستی تجهیزات و منابع مناسبی برای آموزش کارآفرینی تدارک ببینند. اهداف، سیاست‌ها و قوانین دانشگاه‌ها بایستی اجازه تعامل دانشجویان با محیط خارج از دانشگاه را بدهد، سیاست‌های کلی باید در جهت حمایت از برنامه‌های درسی کارآفرینی، دانشجویان کارآفرین، استادان متخصص و کارآفرین باشد. در همین راستا، گفته می‌شود، در دسترس قرار دادن آزمایشگاه‌ها و تجهیز آن به وسایل الکترونیک و کامپیوتر و از آن مهم‌تر، اعطای وام به کارآفرینان برای شروع کسب و کارهای کوچک (کلیفورد، ۲۰۱۴) و وضع قوانین منعطف برای خروج دانشجویان از دانشکده برای شرکت در فعالیت‌های کارآفرینی، منابع حمایتی برای آموزش کارآفرینی هستند (بای، گو و ونگ، ۲۰۱۷).

بنابر یافته‌های سنتز پژوهی مشخص شد، تشکیل گروه‌هایی متشکل از دانشجویان، دانش‌آموختگان، کارآفرینان موفق و همچنین استادان بین رشته‌ای در کلاس درس و حتی خارج از آن، می‌تواند باعث ایجاد انگیزه بیشتر، کمک به یادگیری و رفع مشکلات دانشجویان در حوزه کارآفرینی شود. همسو با این یافته، مطالعه دیگری پیشنهاد می‌دهد، کارگروهی دانشجویان با اهداف حل مسئله، یادگیری مشارکتی، انجام پروژه‌های کسب و کار، بحث در گروه‌های کوچک، یادگیری بازتابی و شبکه‌سازی صورت گیرد. استفاده از یک شبکه خارجی مانند متخصصان و کارآفرینان، می‌تواند چالش‌هایی با تفکر و افزایش عملکرد گروهی به دنبال داشته و منجر به افزایش موفقیت نهایی پروژه کارآفرینی شود (کوبرود و هاگن، ۲۰۱۵).

یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد، فضاهای امن و پذیرنده‌ی هرگونه اشتباه، شغل محور و با قابلیت برقراری تعامل متقابل بین دانشجویان و دخیل شدن آن‌ها در فرایند یادگیری که شکوفاکننده و تسهیل‌کننده رشد استعدادها کارآفرینی دانشجویان باشد، مکان مناسبی برای آموزش کارآفرینی است. در یکی از مطالعات مطرح شده است که محیط یادگیری باید تسهیل‌کننده شکوفایی معنا باشد. فراگیران در چنین محیطی باید احساس امنیت و پذیرش داشته باشند، باید بتوانند خطرات و مزایای جستجوی دانش را درک کنند. محیط باید مجموعه‌ای ایجاد کند تا دانشجویان بتوانند در امر یادگیری درگیر شده، با یکدیگر تعامل داشته و اجتماعی شوند. چنین

محیطی باید رویکردی شغل محور (مشابه محیط شغلی) داشته باشد و وظیفه خاصی در آن دنبال شود (هارکما و پاپسکو، ۲۰۱۵).

بنابر نتایج مطالعه حاضر، برنامه‌درسی کارآفرینی بهتر است با دروس تئوری شروع شود و با دوره‌ای عملی یا کارورزی به پایان برسد. میزان اختصاص زمان به دروس عملی و نظری باید برابر باشد و بهتر است کارآفرینی طی سه تا پنج ترم تحصیلی و به صورت مستمر و تلفیقی با سایر دروس برنامه درسی اصلی ارائه شود. مشابه با این یافته، نتایج مطالعه دیگری نشان داد: برنامه‌درسی کارآفرینی بایستی مستمر بوده و بیش از دوازده هفته طول بکشد (اسلاتری و داناهر، ۲۰۱۵).

منطبق بر یافته‌های مطالعه حاضر، ارزشیابی در برنامه‌های درسی کارآفرینی بایستی ترکیبی از روش‌های ارزشیابی مختلف باشد. انواع روش‌های ارزشیابی به خصوص روش‌های ارزشیابی عملکردی در این برنامه‌ها قابل انجام است که می‌تواند به صورت آغازین، تکوینی و تراکمی انجام شود. نقش بازخورد مداوم استاد به دانشجو، بازخورد به همتا و بازخورد به خود در این فرایند حائز اهمیت است. در باب اهمیت بازخورد در فرایند یادگیری کارآفرینی، در مطالعه دیگری بیان شد که گرفتن بازخورد برای یادگیری کارآفرینی در فراگیران بسیار مهم است و برآیند یادگیری را تقویت می‌سازد. علاوه بر بازخورد استاد به دانشجو، دانشجو نیز باید به عملکرد خود بازخورد بدهد (هارکما و پاپسکو، ۲۰۱۵).

نتایج حاصل از مطالعه حاضر، منجر به تدوین مدلی نظری برای طراحی الگوی برنامه درسی کارآفرینی در رشته علوم تربیتی شده است. یافته‌ها نشان داد تربیت دانشجویانی خلاق و کارآفرین برای حل مشکل بیکاری و رشد اقتصادی کشور بسیار مهم است. اصلی‌ترین هدف از آموزش کارآفرینی، تقویت قصد کارآفرینی و تصمیم به راه اندازی کسب و کار پس از فراغت از تحصیل است. برای رسیدن به این هدف، برنامه‌ریزان باید محتوایی با رویکرد بین رشته‌ای، مبتنی بر نیاز شغلی فراگیران و نیاز جامعه، متناسب با هر رشته تحصیلی و تجارب و علایق دانشجویان و با سازماندهی دروس در قالب مهارت‌های مدیریتی، کارآفرینی، عمومی و حرفه‌ای طراحی کنند. چنین محتوایی بایستی با یادگیری عملی و تجربی، نقش فعال فراگیر در فرایند یادگیری و تجربه دنیای واقعی کار همراه شود. استاد یا فرادهنده، نقش راهنما، تسهیل کننده، هدایتگر، بازخورد دهنده و انگیزه بخش دارد. یادگیری درون گروه‌هایی از دانشجویان،

کارآفرینان، دانش‌آموختگان و استادان و انجام پروژه‌ها به صورت گروهی، بازدهی آموزش را ارتقاء می‌بخشد. کارآفرینی در هر مکان امن و پذیرنده‌ای میسر خواهد بود که امکان دخالت فراگیر در فرایند یادگیری و مشارکت در پروژه‌های کسب و کار و تجربه واقعی سرمایه‌گذاری و راه‌اندازی شغل را ایجاد کند. فرایند آموزش کارآفرینی نباید به یک دوره مجزا خلاصه شود، بلکه بهتر است طی سال‌های تحصیل در دانشگاه و به صورت تلفیق یافته با سایر دروس ارائه گردد. شیوه‌های ارزشیابی دانشجویان بایستی عملکردی و همراه با بازخورد سازنده بوده و در مراحل مختلف آموزش به کار گرفته شوند. چنانچه برنامه‌های درسی به نحوی طراحی شوند که بتوانند توسعه فردی، خودکارآمدی، استقلال، خلاقیت، نوآوری، اعتماد به نفس و شناخت فرصت‌های رشته و انتقال دانش به جامعه را به فراگیران آموزش بدهند و دانشگاه‌ها نیز آموزش کارآفرینی را سرلوحه کار خود قرار دهند، قطعاً دانشجویان کارآفرین و خوداشتغال خواهند شد و با ورود چنین دانش‌آموختگانی به جامعه، رونق اقتصادی در جامعه سرعت بیشتری خواهد گرفت. اما چنانچه برنامه‌های درسی نتوانند رسالت اصلی خود را در جهت تربیت دانشجویان کارآفرین تنظیم نمایند، سیل عظیمی از فارغ‌التحصیلان ناکارآمد و وابسته، به جامعه وارد می‌شوند که این امر نتیجه‌ای جز رکود اقتصادی و عقب ماندگی کشور در بر نخواهد داشت.

مطابق با یافته‌های سنتز پژوهی حاضر، اهداف آموزش کارآفرینی بایستی مبتنی بر تربیت دانشجویانی خلاق، نوآور و کارآفرین باشد و محتوا مبتنی بر نیاز، منعطف، بین رشته‌ای و در جهت تقویت دانش، نگرش و مهارت کارآفرینی دانشجویان طراحی شود، بنابراین پیشنهاد می‌شود، سه درس "مدیریت عمومی"، "مبانی و اصول مدیریت آموزشی" و همچنین "کارآفرینی آموزشی" با هدف خلاقیت، نوآوری و ارتقای مهارت‌های کارآفرینی بازطراحی و اصلاح شود و یک درس با نام "خلاقیت و نوآوری" به سرفصل رشته علوم تربیتی اضافه شود. یافته‌های مطالعه تبیین کرد که روش تدریس یا نقش استاد، یک مؤلفه تاثیرگذار در امر کارآفرینی دانشجویان است، بنابراین پیشنهاد می‌شود نقش استادان پررنگ‌تر شده و از افرادی برای تدریس کارآفرینی دعوت شود که رویکرد کارآفرینی داشته و بتوانند خوب اندیشیدن، عمل فکورانه، مهارت‌های تفکر، صبر و شکیبایی در یافتن پاسخ مسائل، مشاهده عمیق پدیده‌ها، ریسک‌پذیری، خلاقیت و نوآوری، تصمیم‌گیری در شرایط مبهم و غیره را به دانشجویان بیاموزند و در جهت ایجاد روحیه کارآفرینی در فراگیران گام بردارند. با توجه به یافته مطالعه حاضر در زمینه مواد و منابع، می‌توان پیشنهاد کرد، سیاست‌گذاران حوزه آموزش عالی دستورالعمل‌ها و سیاست‌هایی

برای حمایت از دانشجویان کارآفرین تدوین کنند. یافته‌های سنتز پژوهی حاضر نشان داد، یکی از بهترین فعالیت‌های یادگیری برای آموزش کارآفرینی، تجربه کارآفرینی در دنیای واقعی کار است، بنابراین پیشنهاد می‌شود که مسئولان دانشگاهی، شرایط را طوری مهیا کنند که دانشجو بتواند بر روی پروژه‌های کسب و کار کوچک کار کند تا قصد کارآفرینی او بعد از اتمام تحصیل تقویت شود. بر اساس یافته‌های مطالعه حاضر، دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی بایستی محیطی کارآفرین با امکان تعامل بین دانشجویان، دخیل شدن آن‌ها در فرایند یادگیری و با خصوصیات شبه واقعی شغلی تدارک ببینند. یافته‌های مطالعه حاضر بر مستمر بودن آموزش کارآفرینی در طی دوره آموزشی و تلفیق آن با سایر دروس تأکید داشتند، بنابراین پیشنهاد می‌شود، برنامه درسی کارآفرینی به یک دوره کوتاه یا کارگاه آموزشی محدود نباشد و در چند ترم متوالی در کنار سایر دروس، ارائه شود. با توجه به یافته مطالعه حاضر در زمینه نقش گروه‌بندی، پیشنهاد می‌شود، انجام پروژه‌های کسب و کار در قالب گروه‌های دانشجویی صورت گیرد تا علاوه بر تقویت برآیند یادگیری، مهارت‌های رهبری، مدیریت تضاد، مدیریت تغییر و سایر مهارت‌های پویایی گروه را در دانشجویان ارتقاء بخشد. مبتنی بر نتایج این مطالعه، پیشنهاد می‌شود، روش‌های ارزشیابی مختلفی به صورت تلفیقی به کار گرفته شود و تأکید آن بر گرفتن بازخورد در مورد ایده‌های کارآفرینانه باشد تا علاوه بر ارزشیابی یادگیری، انگیزه دانشجویان برای کار بر روی پروژه‌های کارآفرینی ارتقاء یابد.

### پیشنهادات پژوهشی

پیشنهاد می‌شود پژوهشگران، مطالعات مشابهی برای مقاطع دبستان و دبیرستان و دیگر رشته‌های دانشگاهی انجام دهند. تعداد کمی از مطالعات پیرامون آموزش کارآفرینی به صورت سنتز پژوهی یا مرور نظام‌مند در دسترس است، بنابراین، انجام چنین مطالعاتی برای کسب دیدگاهی جامع از آموزش کارآفرینی پیشنهاد می‌شود. الگوی به دست آمده از مطالعه حاضر می‌تواند در مطالعات مداخله‌ای یا اقدام پژوهی مورد استفاده قرار گرفته تا در صورت تایید اثربخشی به صورت گسترده در دانشگاه‌های مختلف اجرا شود.

### محدودیت‌های پژوهش

این پژوهش دیدگاهی کلی نسبت به برنامه درسی کارآفرینی در رشته علوم تربیتی داشت و از نتایج مطالعات مختلفی برای طراحی الگوی برنامه درسی کارآفرینی در رشته علوم تربیتی بهره برد، اما با محدودیت‌هایی نیز مواجه بود. از جمله این محدودیت‌ها می‌توان به پیشینه پژوهشی اندک در حوزه برنامه‌درسی کارآفرینی در رشته علوم تربیتی اشاره کرد.

### منابع

- Adib Haj Bagheri, M., Parvizi, S., & Salsali, M. (2015). *Qualitative Research Methods*. Tehran: Boshra (Text in Persian).
- Ahmadpour, M. (2012). *Entrepreneurship; Definitions, Theories, Patterns*. Tehran: Jajarmi (Text in Persian).
- Ahmadpour, M., & Moghimi, S. M. (2011). *Foundamentals Of Entrepreneurship*. Tehran: FarAndish (Text in Persian).
- Alachi, O. V. (2017). Creative And Functional Curriculum: Entrepreneurship Education as A Panacea To Comatose Economy. *International Journal of Academia*, 4(1), 1-7.
- Almanasreh, E., Moles, R., & Chen, T. F. (2019). Evaluation Of Methods Used for Estimating Content Validity. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 15(2), 214-221.
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum Development: Teacher Involvement in Curriculum Development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106-107.
- Bai, B., Guo, A.-j., & Wang, X.-w. (2017). The Study on Innovation and Entrepreneurship Curriculum System Construction Under "Government-University-Enterprise" Collaboration Mechanism. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106-107.
- Bavafa, D., Dehghani, M., Javadipour, M., & Mohammad Kazemi, R. (2020). Study Of Entrepreneurial Competencies in The Curriculum of Educational Sciences: A Research-Synthesis. *Higher Education Curriculum Studies*, 10(20), 187-206 (Text in Persian).
- Boger, E., Ellis, J., Latter, S., Foster, C., Kennedy, A., Jones, F., . . . Demain, S. (2015). Self-management And Self-management Support Outcomes: A Systematic Review and Mixed Research Synthesis of Stakeholder Views. *PloS one*, 10(7), 1-25.
- Clifford, O. E. (2014). Entrepreneurship Education: An Imperative in Social Studies Education Curriculum for Self-eliant And National Security in Nigeria. *Journal of Resourcefulness and Distinction*, 9(1), 1-9.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing And Conducting Mixed Methods Research*. Tehran: Aijh (Text in Persian).
- Deveci, I., & Cepni, S. (2017). The Effect of Entrepreneurship Education Modules Integrated with Science Education on The Entrepreneurial Characteristics of Pre-Service Science Teachers. *Social Work*, 15(2), 56-85.



- Esene, R. A. (2015). Implementation Of Entrepreneurship Development Education Curriculum of Polytechnic Education Towards Unemployment Reduction Among Graduates of Office Technology and Management in The Nigerian South-South Zone. *European Journal of Research and Reflection in Management Sciences Vol*, 3(1), 1-13.
- Gamede, B. T., & Uleanya, C. (2019). Impact Of Entrepreneurship Education on Business Organisations. *Journal of Entrepreneurship Education*, 22(2), 1-11.
- Gong, C. (2020, March). Research on Design Thinking Transforming the Curriculum of Entrepreneurship Education. In *4th International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society (ICCESE 2020)* (pp. 791-794). Atlantis Press.
- Hakimzadeh, R., Dehghani, M., Zali, M. R., & Malekipour, A. (2016). Comparative Study Of Entrepreneurship Education Curriculum In The Field Of Social Sciences And Behavioral Sciences At The University Of Tehran With The World's Leading Universities. *Biannual Journal, University Textbooks; Research and Writing*, 20(38), 89-113 (Text in Persian).
- Harkema, S., & Popescu, F. (2015). Entrepreneurship Education For Adults: A Case-study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 213-220.
- Kapil, P., & Chaudhary, S. (2015). Entrepreneurship Education as A Part of Academic Curriculum: A Systematic Review of Facts and Evidence. *International Journal of Business Management and Scientific Research*, 12, 1-8.
- Kennedy, H. P. (2004). Enhancing Delphi Research: Methods and Results. *Journal of advanced nursing*, 45(5), 504-511.
- Kossary, M., & Norouzzadeh, R. (2010). Description Of the Characteristics of The Quadruplet Elements Undergraduate Curriculum with Emphasis on Training Entrepreneurship Skills. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 15(4), 1-18 (Text in Persian).
- Kubberod, E., & Hagen, S. T. (2015, July). *Mentoring models in entrepreneurship education* (pp. 4059-4069). In 7th International Conference on Education and New Learning Technologies, Edulearn15 Proceedings, Barcelona.
- Kurasaki, K. S. (2000). Intercoder Reliability for Validating Conclusions Drawn from Open-Ended Interview Data. *Field methods*, 12(3), 179-194.
- Kvale, S. (1994). Ten Standard Objections to Qualitative Research Interviews. *Journal of phenomenological psychology*, 25(2), 147-173.
- Mazbouhi, M. S. M. M. S. (2016). Entrepreneurship Curriculum: Objectives, Content, Teaching Methods And Evaluation. *Innovation and Creativity in Human Sciences*, 1(3), 97-136 (Text in Persian).
- Ministry of Science, R. a. T. (2016). *Curriculum Approved For The Undergraduate Course Of Educational Sciences*. Tehran (Text in Persian). <https://prog.msrt.ir>
- Mohammadbeigi, A., Mohammadsalehi, N., & Aligol, M. (2014). Validity and Reliability of the Instruments and Types of MeasurementS in Health Applied Researches. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences*, 13(12), 1153-1170 (Text in Persian).
- Movahedi, R., Heidari Tarazak, K., & Saadi, H. (2016). The Situation Of Entrepreneurship Curriculum In Agricultural Faculty Of Bu-Ali Sina, Razi And Kurdistan Universities. *Journals Management System*, 8(36), 64-76. . (Text in Persian).

- Mulenga, I. M. (2018). Conceptualization And Definition of a Curriculum. *Journal of Lexicography and Terminology*, 2(2), 1-23.
- Nowiński, W., Haddoud, M. Y., Lančarič, D., Egerová, D., & Czeplédi, C. (2019). The Impact of Entrepreneurship Education, Entrepreneurial Self-Efficacy and Gender on Entrepreneurial Intentions of University Students in The Visegrad Countries. *Studies in Higher Education*, 44(2), 361-379.
- Roberts, J. (1983). Quick Turnaround Synthesis/Interpretation for Practitioners. In S. A. W. L. J. Reed (Ed.), *Knowledge Structure and Use: Implications for Synthesis and Interpretation* (pp. 423-486). Philadelphia: Temple University Press.
- Sandelowski, M., Voils, C. I., & Barroso, J. (2006). Defining And Designing Mixed Research Synthesis Studies. *Research in the schools: a nationally refereed journal sponsored by the Mid-South Educational Research Association and the University of Alabama*, 13(1), 1-15.
- Santos, S. C., Neumeyer, X., & Morris, M. H. (2019). Entrepreneurship Education in A Poverty Context: An Empowerment Perspective. *Journal of Small Business Management*, 57(sup1), 6-32.
- Seif Naraghi, M., & Oladian, M. (2011). Comparison of entrepreneurial attitude based on personal characteristics and job and educational variables regarding the factors affecting entrepreneurship development in the undergraduate curriculum of educational sciences. *Journal of Iranian Social Development Studies*, 3(2), 113-132 (Text in Persian).
- Short, E. C. (2013). *Forms of Curriculum Inquiry* (Translated by: Mahmood Mehrmohammadi). Tehran: SAMT (Text in Persian).
- Sirelkhatim, F., & Gangi, Y. (2015). Entrepreneurship Education: A Systematic Literature Review of Curricula Contents and Teaching Methods. *Cogent Business & Management*, 2(1), 1-11.
- Slattery, G., & Danaher, M. (2015). Curriculum Design: A Gestalt Approach to The Pedagogy of Entrepreneurship Education with Postgraduate Student Teachers in An Irish University. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 6(1), 109-123.
- Tang, T. (2018, January). Teaching reform of E-commerce major in Higher Vocational Education from the perspective of innovation and Entrepreneurship. In *2017 5th International Education, Economics, Social Science, Arts, Sports and Management Engineering Conference (IEESASM 2017)* (pp. 517-520). Atlantis Press.
- Tehran Chamber of Commerce, I. (2013). *Survey Of economic Participation Rate and Unemployment Rate of University Graduates in The Years 1389 to 1392*. Retrieved from Tehran (Text in Persian).
- Yadollahi Farsi, J., & Mirarab Razi, R. (2009). A Survey of Entrepreneurship Curriculum Development in The Field of Education. *Journal of Entrepreneurship Development*, 2(1), 61-80 (Text in Persian).



### Reviewer's List

---

Simin Hoseinian	Professor, Alzahra University
Hamid Rezaeian	Associate Professor Alzahra university
Mahbobeh Sadat Kadkhodaie	Islamic Azad University Isfahan Khorasgan Branch
Reza Jafariharandi	Associate Professor University of Qom
Mansoureh Haj Hosseini	Assistant Professor University of Tehran
Saeid Safaei Movahed	Assistant Professor University of Tehran
Mahboobeh moosivand	Assistant Professor Alzahra University
Bahram Mohsenpur	Associate Professor Kharazmi University
Maryam Esfahani	Education
Mahmood najafi	Assistant Professor Semnan University
Soheila Hashemi	Associate Professor Mazandaran University
Zahra shabani	Assistant Professor Institute for Educational Studies
Soolmaz Nourabadi	Assistant Professor Shahed University
Gholamali Ahmadi	associate professor Shahid Rajāee Teacher Training University
Maryam Mohsenpour	Assistant Professor University of Alzahra
Leila Darvishi	University of Alzahra
Keyvan Salehi	Assistant Professor University of Tehran
Mahsima Poor Shahriary	Associate Professor University of Alzahra
Parvin samadi	Associate Professor University of Alzahra
Effat abbasi	Assistant Professor kharazmi University

*In the name of GOD*

# The Quarterly Journal of New thoughts on Education



A Peer Reviewed Journal  
Vol. 17, No. 3  
Autumn 2021, Ser. 61

**Publisher** Alzahra University, Faculty of Education and Psychology  
**Chief Executive** Saeed Rezaei Sharifabadi, Ph.D.  
**Chief Editor** Mahnaz Akhavan Tafti, Ph.D.

#### **Editorial Board**

Mahnaz Akhavan Tafti, Ph.D.  
*Professor, Alzahra University*  
Saeedeh Bintasraj  
*Professor, University of Malaya*  
yousef Adib, Ph.D.  
*Professor, Tabriz University*  
Mohammad Reza Ahanchian  
*Professor, Ferdowsi University of Mashhad*  
Saeed Beheshti, Ph.D.  
*professor, Allameh Tabatabai University*  
AbbasAli Hosseinkhanzadeh, Ph.D.  
*Associate Professor, University of Gilan*  
Simin Hoseiniyan, Ph.D.  
*Professor, Alzahra University*  
Parvin Kadivar, Ph.D.  
*Professor, Kharazmi University*  
Alireza KiyaManesh, Ph.D.  
*Professor, Kharazmi University*  
Taiyabe Mahroozade, Ph.D.  
*Associate Professor, Alzahra University*  
Golnar Mehran, Ph.D.  
*Associate Professor, Alzahra University*  
Farkhonde Mofidi, Ph.D.  
*Professor, Allame Tabatabayi University*  
Bahram MohsenPoor, Ph.D.  
*Associate Professor, Kharazmi University*  
Massoud Safaei Moghaddam, Ph.D.  
*Professor, Shahid Chamran University of Ahvaz*  
Mohammad Reza Sarkar Arani, Ph.D.  
*Professor, Nagoya University*  
Gholamreza Shams, Ph.D.  
*Assistant Professor, Shahid Beheshti University*  
Naser Shirbagi, Ph.D.  
*Professor, Kurdistan University*  
Ali Zekavati Gharagazloo, Ph.D.  
*Assistant Professor, Kharazmi University*  
Abolghasem Yaghoobi, Ph.D.  
*Professor, Bu Ali Sina University*

**Executive Manager** Parvin Samadi, Ph.D.

**Editorial Secretary** Fatemeh Vaziri

**Persian Editor** Fatemeh Safiri

**English Editor** Iranian Editing Center

**Cover Designer** Parisā Shād Ghazvini, Ph.D.

**Page Designer:** Mehri Pouyandekia

**Publisher:** Alzahra University

**Publication Frequency** Quarterly

**Publication Permit No.** 124/4374

**Peer Review Permit No.** 3/2910/1068

**ISSN** 1735-448X

**Circulation** 1000

**Address** 3<sup>rd</sup> Floor, Faculty of  
Education And Psychology,  
Al-Zahrā University, Vanak  
St., Vanak Sq., Tehran, Iran

**P.O. Box** 19935/663

**TeleFax** +98 (21) 8805 8940 (2309)

**Fax** +98 (21) 88041463

**E-mail** jontoe@alzahra.ac.ir

**Home page** <http://journals.alzahra.ac.ir/jontoe>

**Journal of New thoughts on Education  
is indexed in ISC, Iran Journal and has  
been auocated an impact factor by ISC.**



# Abstract

---

- Relationship between Character Strengths and Teachers' Self-Efficacy Beliefs for Students' Moral Education: The Mediating Role of Interpersonal Teacher Behavior** 7-31  
Zeynab Ghorbani, Omid Shokri, Jalil Fathabadi, Masoud Sharifi
- Factors Affecting Teaching as a Career Choice from the Perspective of Student-Teachers of Farhangian University in East Azarbaijan Province** 33-55  
Firooz Mahmoodi, Hamdollah Habibi, Jafar Khanzadeh Magsoudlo
- Development and Validation of a Curriculum Design for In-Service Training of Pre-School Teachers** 57-83  
Ali Nouri, Haniyeh Kalantari Dehaghi, Farzane Abbasi
- Exploring and Developing the Ethical Codes for Work and Technology Curriculum** 85-106  
Mehdi Maleki, Mohammad Javad Liaghatdar, Mohammad Reza Nili
- The Effectiveness of Gross Emotional Regulation Training Package on Procrastination of Female Students of University of Birjand** 107-123  
Atiyeh Hassanabadi, Ahmad Khamesan, Leila Talebzadeh Shoshtari
- The Relationship between Investigative Courses and Learning Outcomes: Exploring the Mediating Effects of Students' Engagement Levels** 125-151  
Vahhab Baksh Azadi, Asghar Soltani
- The Relationship between Perceived Teacher Support and Mathematics Performance: The Mediating Roles of Mathematics Internal Motivation, Anxiety and Self-Efficacy** 153-175  
Fahime Kashani, Majid Sadoughi, Masood Kiani
- Study and Introduce a Model of Sexual Education in Iran Based on Comprehensive Sexual Education (CSE)** 177-208  
Maryam Shirbaigy, Zohreh Esmaeili, Bahman Saeidipour, Mohamadreza Sarmadi
- Phenomenology of EFL Teacher Leadership from the Viewpoint of Iranian College Language Learners** 209-229  
Saeed Safdari
- Synthesis of an Entrepreneurship Curriculum Model in the Field of Educational Sciences Based on Akker's Spider Web** 231-250  
Davud Bavafa, Marzieh Dehghani, Mohammad Javadipour, Reza Mohammad Kazemi