



باورهای معلمان درباره مسؤولیت آنان

(مورد مطالعه: معلمان مدارس مقطع ابتدایی شهر مشهد)

خدیدجه فتحی پور^۱، حسین جعفری ثانی^۲، مرتضی کرمی^۳

چکیده فارسی

پژوهش حاضر با هدف باورهای معلمان درباره مسؤولیت آنان در قبال انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. با توجه به لزوم شناخت عمیق باورها و مسؤولیت معلمان، از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی بهره گرفته شد. قلمرو پژوهش شامل معلمان مقطع ابتدایی مشهد مقدس بوده که از این میان تعداد پانزده نفر به صورت هدفمند انتخاب شدند. مصاحبه‌ها تا اشباع نظری ادامه یافت و به طور کلی پنج مضمون و پانزده مؤلفه شناسایی شدند. در پاسخدهی به سؤال نخست، سه بعد مسؤولیت وظیفه‌گرا، حمایت‌گرا و اقتضائی، در خصوص با سؤال دوم، نقش فعالانه مبنی بر تسهیل‌گری فرایند یاددهی یادگیری و پیوند خانواده و مدرسه و نقش منفعلانه مبنی بر پیچیده بودن فرایند یاددهی یادگیری و محدودیت‌های فرایند یاددهی یادگیری شناسایی شدند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که دامنه باورهای معلمان در ارتباط با مسؤولیت آنان گسترده بوده و نیازمند تأمل است. بنابراین در خصوص سازوکار شایستگی معلمان، مؤلفه باورهای آنان بایستی مورد توجه قرار گیرد که این امر استلزام تربیت همه جانبه را تضمین خواهد نمود.

کلمات کلیدی: باورها، مسؤولیت، معلمان، انگیزش، دانش‌آموزان، مقطع ابتدایی

¹ دانشجوی کارشناسی ارشد رشته مطالعات برنامه درسی دانشگاه فردوسی مشهد .

² دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

³ دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد



بیان مسأله

یکی از اهداف تعلیم و تربیت، پیشرفت تحصیلی^۱ دانش‌آموزان است. پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از جمله شاخص‌های مهم در ارزشیابی نظام آموزش و پرورش بوده و تمام کوششها در این نظام جهت ارتقا و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان صورت می‌گیرد (موریسون و همکاران^۲، 2021). در این راستا نتایج فعالیت‌های آموزشی معلمان، در پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان تجلی می‌یابد. تدریس حرفه‌ای پیچیده و دارای ابعاد متعدد است. معلمان برای داشتن انرژی و اشتیاق به کار نیازمند حفظ تعهد شخصی و حس مسؤولیت پذیری نسبت به شغل‌شان هستند (کستوگریز^۳، 2019). پژوهش‌ها نشان داده است که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط نزدیکی با کارآمدی تدریس معلمان دارد که آن نیز به نوبه خود باورها و عقاید معلمان نسبت به حس اهمیت شغل آنان و حس مسؤولیت نسبت به آن تأثیر می‌پذیرد (اخوی، اکبری و ترابی، 1400). احساس تعهد و حس مسؤولیت پذیری^۴ معلم می‌تواند عملکرد شغلی و کیفیت آموزشی را تعیین کند و معلم متعهد و مسؤول به عنوان یکی از اصلی‌ترین ارکان موفقیت سیستم آموزشی شناخته می‌شود (شاتلیه^۵ و همکاران، 2021). مسؤولیت به مفهوم لغوی آن، قبول یک مجموعه پیش فرضها، قراردادهای اخلاقی، وجدانی و اجتماعی است. مسؤولیت به معنای حس و رفتاری همراه با پاسخگویی، پیشقدم بودن، توانایی ادای وظیفه، قابل اتکا بودن، توانایی برای تصمیمات اخلاقی، شایستگی بهره‌مندی از تفکر منطقی است (کورت^۶ و همکاران، 2014). مسؤولیت معلمان را می‌توان به معنای حس و رفتاری همراه با پاسخگویی، پیشقدم بودن، توانایی ادای وظیفه، قابل اتکا بودن، قابل اطمینان بودن، توانایی برای تصمیمات اخلاقی، شایستگی، بهره‌مندی از تفکر منطقی و غیره تعریف کرد (لائرمن^۷ و همکاران، 2015). احساس مسؤولیت از جمله تاثیرگذارترین عوامل در فرآیند تدریس است و به بینش و نگرش معلمان نسبت به مسؤولیت پذیری و موقعیت‌هایی که آنان را برای پذیرش مسؤولیت شخصی نتایج احتمالی آماده می‌کند؛ اشاره دارد (حبیبی و گنجعلی، 2021). یکی از مصادیق مسؤولیت در محیط‌های آموزشی را می‌توان حس تعهد و مسؤولیت آموزگاران در قبال عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان عنوان کرد (سمرادووا^۸ و همکاران، 2016). مسؤولیت‌های معلمان فقط شامل آموزش نبوده؛ بلکه احساس تکلیف در قبال نتایج و عملکرد دانش‌آموزان را نیز دربرمی‌گیرد (متئوکی و همکاران، 2017). در این راستا لائرمن و کارابنیک^۹ (2013) چارچوبی با چهار بعد برای مسؤولیت معلمان از جمله: انگیزش دانش‌آموزان، ارتباط با دانش‌آموزان، موفقیت دانش‌آموزان و تدریس را بیان کردند. معلمانی که تغییر مثبت در اثربخشی آموزشی را تجربه می‌کنند، مسؤولیت بیشتری را در خصوص یادگیری دانش‌آموزان ابراز می‌نمایند (لیو و هالینگر^{۱۰}، 2022). این نشان دهنده تلاش‌های آموزشی و درسی آنان جهت افزایش کیفیت

¹ academic achievement

² Morrison et al

³ Kostogriz

⁴ responsibility

⁵ Chatelier

⁶ Kurt

⁷ Lauer mann

⁸ Semradova

⁹ Lauer man and Karabnik

¹⁰ Liu & hallinger



تدریس و ارتقای یادگیری و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان است (پارک و همکاران^۱، 2019). لنک^۲ (1992) اذعان دارد که عوامل زمینه‌ای و فردی به عنوان عامل اصلی تعیین‌کننده مسؤولیت‌های معلم در نظر گرفته شده‌اند. مسؤولیت معلمان با انگیزه، خودکارآمدی و پیشرفت دانش‌آموزان مرتبط است (حبیبی و گنجعلی^۳، 2021).

واضح است که یکی از اصلی‌ترین شرایط بهبود و پیشرفت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، انگیزش آنان توسط آموزگاران در محیط‌های آموزشی است. انگیزه نقشی بسیار مهم و اساسی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد. اگر معلم بتواند انگیزه لازم و مناسب را در دانش‌آموزان به وجود آورد، آنان در فرایند یادگیری و آموزش، عملکرد بهتری خواهند داشت (نیگل و همکاران^۴ 2017). انگیزش تحصیلی به‌گونه کلی به‌انگیزه‌ها، نیازها و عواملی گفته می‌شود که باعث حضور یک فرد در محیط‌های آموزشی و کسب یک مدرک تحصیلی می‌شود (کلارک و چروث^۵، 2010). انگیزه حالت روانی است که رفتار را در جهت هدف یا اهداف نیرو می‌بخشد، فعال می‌سازد و هدایت می‌کند. تدابیر انگیزشی^۶ اشاره به بهره‌گیری از راهبردها و ابزارهای متنوع در راستای تحریک و القای انگیزه به‌مخاطب می‌باشد. تدابیر انگیزشی می‌تواند در قالب پیام و سخنان تاثیرگذار باشد که در این صورت استفاده از تکنیک‌های تاثیرگذاری کلامی حائز اهمیت می‌باشد. علاوه بر این تدابیر انگیزشی می‌تواند در قالب راهبردهایی باشد که در صورت انتخاب ابزار متناسب می‌تواند اثربخش باشد (هان و یین^۷ 2016). تدابیر انگیزشی معلمان در کلاس‌های درس به‌عنوان رویکرد نوینی در جذب دانش‌آموزان به‌دروس و ارتقای عملکرد آنان مطرح است (توکر^۸ 2018). توانایی معلم در انتقال انگیزه در قالب تدابیری در حین تدریس می‌تواند نقش تاثیرگذاری در روند رو به‌رشد دانش‌آموزان ایفا نماید (سائول^۹ 2015). با آن‌که تعاریف و عقاید مختلفی درباره انگیزش^{۱۰} وجود دارد، روان‌شناسان در یک موضوع نظر مشترک دارند که انگیزه عامل درونی است که بر رفتار شخص اثر می‌گذارد و آن را برای رسیدن به‌هدف معینی هدایت می‌کند. انگیزه به‌طور مستقیم قابل مشاهده نیست، اما وجود آن را می‌توان از رفتار فرد استنباط کرد و معمولاً چنین معنا و مفهومی برای توجیه رفتار فرد لازم و ضروری است. به‌طور کلی انگیزش با نیرویی که در فرد ایجاد می‌کند، او را در رسیدن به‌اهداف مورد نظرش وادار می‌کند (فرایمر و شولمن،^{۱۱} 1995؛ نقل شده در فرشاد و همکاران، 1394). کاهش انگیزه تحصیلی یکی از دشواری‌های پیش روی نظام آموزشی در عصر حاضر است. میلر و بریکمن^{۱۲} (2004) براساس نظریه شناختی اجتماعی بندورا، انگیزه تحصیلی برخاسته از زمینه‌های اجتماعی و ویژگی‌های فرهنگی، حمایت‌های آموزشی، نحوه تعیین اهداف، اقدام‌ها، تکالیف است. براین اساس عوامل متعددی می‌توانند از درون نظام آموزشی همچون نقش معلمان و

¹ Park et al

² Lenk

³ Habibi & ganjali

⁴ Neigel et al

⁵ Clark & schroth

⁶ motivation scheme

⁷ Han & Yin.

⁸ Tucker

⁹ Saul

¹⁰ motivation

¹¹ Frymier & Shulman

¹² Miller and Brickman



تاثیر آنان در انگیزه دانش‌آموزان در نظر گرفته شوند (طاهری و جلیلیان، 1397). باتوجه به اینکه در نظام آموزشی کشور، انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان در مقاطع مختلف افت کرده است، لزوم توجه به عواملی که می‌توانند منجر به پیشرفت و توسعه انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان شوند؛ ضروری است (طاهری و فیاضی، 1390). در این راستا فرتاش و همکاران (1398) بیان نمودند که عوامل موثر بر انگیزش تحصیلی را می‌توان در دو طبقه کلی جای داد که شامل عوامل فردی و عوامل محیطی است که دربرگیرنده محیط خانواده و مدرسه و اجتماع است و نقش معلمان و میزان مسؤولیت پذیری آنان می‌تواند تاثیر بالقوه‌ای بر انگیزه دانش‌آموزان داشته باشد. تحقیقات نشان داده است که انگیزه، نقشی بسیار مهم و اساسی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد و این مسأله بر همگان کاملاً آشکار است، اگر معلم بتواند انگیزه لازم و مناسب را در دانش‌آموزان به وجود آورد، آنان به درس و مدرسه بیشتر علاقه‌مند می‌شوند و در فرایند یادگیری و آموزش، عملکرد بهتری خواهند داشت. بنابراین معلم برای دستیابی به این امر، باید از میزان توانایی‌ها، نیازها و خصوصیات رشد دانش‌آموزان در هر یک از دوره‌های تحصیلی کاملاً آگاه باشد تا بتواند با به‌کارگیری فنون و روش‌های مناسب، فرایند یاددهی- یادگیری را با تجربیات و نیازهای دانش‌آموزان هماهنگ سازد، زیرا فقط در این صورت است که هر دانش‌آموز با هر ویژگی و استعدادی که دارد، انگیزه لازم را به دست می‌آورد، در جریان یادگیری و آموزش فعالانه شرکت می‌کند و براساس ظرفیت روانی و ذهنی خود از محتوای آموزشی و مطالب درسی که توسط معلم ارائه می‌شود، استفاده می‌کند.

در این راستا مسؤولیت معلمان و باور معلمان¹ نسبت به تعهدات و مسؤولیت‌های شغلی خود از جمله عواملی است که می‌تواند در انگیزش دانش‌آموزان تاثیر به‌سزایی داشته باشد. مسؤولیت معلمان منعکس کننده احساس تعهد درونی آنان جهت شکوفاسازی استعدادهای دانش‌آموزان و ایجاد محیطی اثربخش جهت افزایش عملکرد دانش‌آموزان می‌باشد. باورهای معلمان در باره تعهد و مسؤولیت پذیری آنان در قبال انگیزش دانش‌آموزان و میزان این حس در ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی، موضوعی است که تا کنون در تحقیقات پیشین مورد بررسی قرار نگرفته است. در واقع موضوع بررسی باورهای معلمان درباره مسؤولیت برای انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای خلای تحقیقاتی است، که پژوهش حاضر به آن بپردازد. کاربرد پژوهش حاضر در این است که متولیان آموزش و پرورش کشور و معلمان را از اهمیت موضوع مسؤولیت معلمان و تدابیر انگیزشی آنان در بهبود عملکرد و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان آگاه نموده و زمینه را جهت افزایش مسؤولیت معلمان از طریق اتخاذ راهبردهای بالقوه فراهم نماید. پژوهش‌های مختلفی از جمله مطالعات زاهد، عارف و عارف (1401)، رحمتی، تلخایی و مرادی (1400)، فیروزبخت (1384) از زوایای تسهیل‌گری فرایند یاددهی یادگیری و نوع آموزش به موضوع مسؤولیت معلمان پرداخته‌اند و این پژوهش قصد دارد تحلیل از زوایای پنهان، به بررسی موضوع بپردازد. بنابراین پرسش اصلی پژوهش این است که باورهای معلمان مقطع ابتدایی درباره مسؤولیت آنان در قبال برای انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان چیست؟

¹ teacher beliefs



هدف پژوهش

پژوهش حاضر از جهت هدف و ماهیت از نوع کاربردی¹ و هدف آن بررسی باورهای معلمان درباره مسؤولیت آنان در قبال انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می باشد. باور معلم در خصوص مسؤولیت در قبال دانش آموزان و همچنین جهت گیری این مسؤولیت در قبال ایجاد انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می تواند تصور حرفه معلمی کنونی را دستخوش تغییراتی اساسی کرده و برای دوره های بازآموزی و ضمن خدمت و در نهایت اثربخشی راهبردهای یاددهی و یادگیری رهنمودهایی را ارائه نماید.

سؤال پژوهش

- باورهای معلمان درباره مسؤولیت آنان در برابر دانش آموزان چیست؟
- باورهای معلمان درباره مسؤولیت آنان در برابر انگیزش تحصیلی دانش آموزان چیست؟

در این فصل، روش پژوهش در پاسخ به سؤال های پژوهش و ابزارهای جمع آوری داده ها مورد بحث قرار گرفته است. سپس ترکیب مصاحبه شونده گانی که برای غنا بخشیدن به مؤلفه های استخراج شده از ادبیات موضوع، مورد مصاحبه قرار گرفته اند و به دنبال آن جامعه و نمونه پژوهش و پس از آن روش های تجزیه و تحلیل اطلاعات مورد بحث و تحلیل قرار گرفته است.

¹ applied research



روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی^۱ و روش پژوهش پدیدارشناسی^۲ از نوع توصیفی^۳ انجام شده است. پدیدارشناسی روشی برای تحلیل توصیفی و درک افراد از پدیده‌هایی است که افراد در راستای زندگی شخصی و یا حرفه‌ای خود تجربه کرده‌اند. پدیدارشناسی یک شیوه پژوهش تجربی می‌باشد که به مطالعه درک و فهم افراد از دنیای اطرافشان می‌پردازد (محمدی، کیان، علی عسگری، ۱۳۹۶). روش پدیدارشناسی بیشتر در پژوهش‌های معطوف به محتوای تجربه‌بشری که موجب تفکر، ادراک و عمل می‌شود، استفاده می‌شود و به دنبال آن ادراکات مشترک افراد را برای یافتن درکی از زیست جهان‌شان مورد مطالعه قرار می‌دهد و چگونگی تأثیرگذاری این ادراکات مشترک بر اعمالشان را بیان می‌کند (گال، بورگ و گال، ۱۴۰۰). با توجه به اینکه تجربه زیسته مستلزم، مصاحبه عمیق و باز با مشارکت کنندگان پژوهش می‌باشد، بنابراین رویکرد کلی پژوهش به صورت کیفی بوده و در جدول ۱ روش‌های پژوهش مشارکت‌کنندگان پژوهش مناسب‌ترین روش انتخاب شد. چرا که جو مدرسه، مبتنی بر یک پدیده بوده که معلمان در آن دارای تجارب زیسته مشترک می‌باشند؛ بنابراین برای بدست آوردن و برملاء نمودن آن؛ بایستی از روش پدیدارشناسی بهره برد.

قلمرو پژوهش

قلمرو پژوهش عبارت است از پاره‌ای از عناصر مورد نظر خوشایند که دست کم دارای یک صفت مشترک هستند. صفتی که میان قلمرو پژوهش مشترک و آن را متمایز کند (نظری، ۱۴۰۰). در این پژوهش قلمرو مکانی آموزش و پرورش شهر مشهد و مشارکت‌کنندگان پژوهش را معلمان دارای ابلاغ رسمی تدریس در مقطع ابتدایی سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ و حداقل دارای ده سال سابقه، تشکیل داده‌اند.

در این پژوهش از روش نمونه‌گیری هدف‌مند^۴ استفاده شد. هدف نمونه‌گیری در تحقیقات کمی، تعمیم نتایج به جامعه‌ای است که نمونه از آن انتخاب شده است. با توجه به این که درک پدیده مور نظر، هدف نمونه‌گیری در روش‌های کیفی می‌باشد، بنابراین نمونه‌گیری در مطالعات پدیدارشناسی برخلاف تحقیقات کمی بر پایه هدف بنا نهاده شده است. پدیده مورد نظر این پژوهش، باورهای معلمان درباره مسؤولیت آنان در قبال انگیزش دانش‌آموزان می‌باشد. معمولاً نمونه‌گیری از بین افراد با تجربه که بهترین و بیشترین اطلاعات درباره پدیده مورد نظر را ارائه می‌دهند، و با پدیده مورد نظر زندگی کرده‌اند انجام می‌شود (اسلامی اردکانی، ۱۴۰۱). بنابراین معیار نمونه‌گیری سهمیه‌ای در پژوهش حاضر، سابقه، جنسیت، نوع جذب در آموزش و پرورش (تربیت معلم، نهضت سواد آموزشی، دانشسرا و از جمله آن) معلمان و همچنین نوع منطقه مدرسه محل خدمت اعم از برخوردار، نیمه برخوردار و غیر برخوردار بود. به این ترتیب روش نمونه‌گیری به صورت سهمیه‌ای از معلمان مقطع ابتدایی نواحی هفت‌گانه مشهد انجام و پانزده نفر از معلمان انتخاب و به عنوان مشارکت‌کنندگان مورد مصاحبه قرار گرفتند. جدول شماره ۱-۳ مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش را نشان می‌دهد.

¹ qualitative research

² phenomenology

³ descriptive

⁴ Purposeful sampling



| ردیف | سابقه | جنسیت | نوع مدرسه | تحصیلات | نوع استخدامی |
|----------------------------|-------|-------|-------------|---------------|-------------------------|
| مورد ^۱ شماره یک | 27 | مرد | کم برخوردار | کارشناسی ارشد | دانشسرا |
| مورد شماره دو | 18 | مرد | برخوردار | کارشناسی | تربیت معلم |
| مورد شماره سه | 28 | مرد | کم برخوردار | کارشناسی | نهضت سواد آموزی |
| مورد شماره چهار | 24 | زن | برخوردار | کارشناسی ارشد | تربیت معلم |
| مورد شماره پنج | 14 | زن | کم برخوردار | کارشناسی ارشد | دانشگاه فرهنگیان |
| مورد شماره شش | 19 | مرد | برخوردار | دانشجوی دکتری | تربیت معلم |
| مورد شماره هفت | 22 | زن | کم برخوردار | کارشناسی | تربیت معلم |
| مورد شماره هشت | 26 | زن | برخوردار | کارشناسی | نهضت سواد آموزی |
| مورد شماره نه | 29 | زن | کم برخوردار | کارشناسی ارشد | دانشسرا |
| مورد شماره 10 | 11 | مرد | کم برخوردار | کارشناسی | دانشگاه فرهنگیان |
| مورد شماره 11 | 19 | مرد | کم برخوردار | کارشناسی ارشد | تربیت معلم |
| مورد شماره 12 | 27 | زن | برخوردار | کارشناسی | دانش سرا |
| مورد شماره 13 | 25 | زن | برخوردار | کارشناسی ارشد | تربیت معلم |
| مورد شماره 14 | 10 | مرد | برخوردار | کارشناسی ارشد | دانشگاه فرهنگیان |
| مورد شماره 15 | 19 | زن | کم برخوردار | دکتری تخصصی | تربیت معلم ^۱ |

¹ قابل ذکر است که با توجه به منطقه محل خدمت بر اساس حکم کارگزینی، مناطق به کم برخوردار (شامل مناطق محل خدمت روستایی، چندپایه و...) و برخوردار (مناطق شهری) قابل تقسیم بندی است. همچنین محتوا، برنامه درسی و میزان ساعات آموزشی، ملاک‌های اصلی نوع جذب استخدامی (دانشسرا، تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان) مشارکت کنندگان در پژوهش است. علاوه بر این سنوات ذکر شده صرفاً بر اساس مندرج در حکم کارگزینی افراد بوده است نه لزوماً سال استخدام و یا ابلاغ کلاس درس.



شیوه و ابزار گردآوری اطلاعات

بررسی عمیق و غنی از پدیده‌ها، صرفاً به‌وسیله روش‌های کیفی همچون مصاحبه، مشاهده، بحث‌های گروه کانونی و مشارکت امکان‌پذیر است. یکی از روش‌های جمع‌آوری داده‌ها در تحقیقات کیفی و تحقیق پدیدارشناسی مصاحبه‌است (کرسول و همکاران^۱، 2007) که به‌طور دقیق‌تر در این پژوهش از مصاحبه نیمه ساختار یافته با سؤالات باز پاسخ؛ ضبط صوتی مصاحبه‌ها و دست‌نویس کردن مصاحبه‌استفاده شد. در مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته بیشتر بر روی معنای جملات تا کلمات و واژگان تأکید می‌شود. مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته به‌نسبت سایر انواع مصاحبه‌ها به دلیل نظیر باز بودن سؤالات، بر روایتی بودن ترکیب و تأکید بر تجربه بیشتر مشروط بر هم‌اندیشی و درک متقابل میان مصاحبه شونده و مصاحبه‌کننده می‌باشد. در این مصاحبه، کلیات از قبل مشخص و معین شده و از تمام مشارکت‌کنندگان، پرسش‌های مشابه پرسیده شد، به علاوه آنان این آزادی عمل را داشتند که پاسخ خود را به هر روشی که می‌خواهند، ارائه کنند. همچنین در راهنمای مصاحبه^۲، کلیات مطرح گردید و بیان جزئیات مصاحبه، از جمله شیوه بیان و ترتیب آن‌ها ذکر نشد. با بررسی پژوهش‌ها در زمینه باورهای معلمان، مسؤولیت معلم و حدود و ثغور آن، ویژگی‌های دانش‌آموزان دوره ابتدایی، علائق و ویژگی‌های آنان و موارد لازم برای تدوین فرم مصاحبه نیمه ساختاریافته با همفکری گروه پژوهش (استادان راهنما و مشاور) تدوین شد.

اعتبار بخشی یافته‌ها

به‌منظور تامین اعتبار یافته‌ها از معیارهای چهارگانه منسوب به گابا و لینکلن^۳ (1994) به نقل از رضایور نصرت آباد، (1396) استفاده شد. معیارهای چهارگانه گابا و لینکلن با نام قابلیت اعتماد^۴ چهار معیار حاوی: باورپذیری^۵ (اعتبار)، اطمینان‌پذیری^۶ (اعتماد)، انتقال‌پذیری^۷ و تاییدپذیری^۸ است که از آن به‌منظور ارزیابی دقت، روایی و استحکام علمی پژوهش‌های کیفی استفاده می‌شود و هدف آن کسب اطمینان از این است که آیا مطالعه عیناً تجربیات مشارکت‌کنندگان در پژوهش را بیان می‌کند؟

1. Creswell

3. Lincoln & Guba

2. trustworthiness

5. credibility

6. dependability

7. transferability

8. confirmability

8th International
Congress
of **Psychological**
and Educational Sciences



هشتمین کنگره بین المللی
علوم روانشناختی و آموزشی

icp.bcnf.ir





این پژوهش در پی مطالعه بررسی باورهای معلمان درباره مسؤولیت آنان در قبال انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان بود. بر این اساس، در خصوص مسؤولیت معلمان در قبال دانش‌آموزان، چهار بعد اصلی و یازده مضمون به‌دست آمده است. همان‌طور که در جدول 1-3 نشان داده شد، شرکت‌کنندگان در پژوهش را پانزده نفر از معلمانی تشکیل دادند که با توجه به اهداف پژوهش حاضر، می‌توانستند تجربه زیسته قابل‌اتکایی داشته باشند. دامنه سوابق خدمت مشارکت‌کنندگان بین 8 تا 30 سال بود و میانگین سنوات آنان 19/2 سال بود. جدول 1-4 زیر مؤلفه‌ها، مؤلفه‌ها و مضمون انتظارات معلمان از آماده‌سازی معلم در راستای سند تحول بنیادین نشان می‌دهد.

بررسی سؤال اول: باورهای معلمان درباره مسؤولیت آنان در برابر دانش‌آموزان چیست؟

در پاسخ به این سؤال، چهار بعد اصلی به شرح زیر حاصل شد:

اول: بعد مسؤولیت وظیفه‌گرا

در ذیل این بعد تعداد 23 زیرمؤلفه و 4 مؤلفه استخراج شد. یکی از ابعاد کشف شده در خصوص باورهای معلمان درباره مسؤولیت‌پذیری آنان در برابر دانش‌آموزان، مسؤولیت وظیفه‌گرا است. برخی از مشارکت‌کنندگان اذعان داشتند که مسؤولیت معلم منطبق بر وظایف محول شده و مندرج در بخشنامه و ابلاغ‌های رسمی در چارچوب قانون است. برای مثال کد 1: در مصاحبه خود به نقش تفهیم سند اشاره کرد: "مسؤولیت من وظایف هم هست.. چیزی که به من ابلاغ شده همون." یا کد 5 با در نظر گرفتن حقوق مادی و شرایط اقتصادی معلمان اشاره داشت که "مگر چقدر به من حقوق میدن که باز مسؤولیت از من میخوان... همین کاری هم که می‌کنم نصفش اضافه"

مصاحبه‌شونده دیگری (کد 9) تفکیک نقش‌ها در مدرسه را اشاره کرد و عنوان کرد که: "من مسؤولیت خیلی چیزها رو ندارم، دیر بیاد زود بیاد، دفتر داره نداره، کتاب داره یا نداره... نمیدونم صبحانه خورده نخورده... وظیفه من، نقش من همین که درسش بدم و این کار رو هم انجام میدم... همین یک مسؤولیت رو معلم داشته باشه.. کفایت به نظر من."

کد 15 در خصوص یادگیری عنوان کرد که: "وظیفه من یادگیری دانش‌آموزن نیس. وظیفه تدریس، شاید یکی نخواد یادگیره تو کلاس، نخواد بفهمه، خودش رو بزنه به نفهمیدن... هر کاری بکنه که نفهمه... خب من اینجا پیامبر که نیستم... تازه خدا هم میگه اما شاکراً اما کفوراً... یادگیری با دانش‌آموز؛ تدریس با معلم، هرکی باید نقش و مسؤولیتش رو بدونه.."

| کد | متن مستخرج مصاحبه | مفهوم | مؤلفه | بعد |
|----|-------------------|-------|-------|-----|
|----|-------------------|-------|-------|-----|



| | | | | | |
|-------------------|---------------------------|------------------------------|------------------|--|---|
| مسئولیت وظیفه‌گرا | بخشنامه محوری | ضوابط و بخشنامه | کد 7 | خب نمیزاره، مثلا بخشنامه اومده که درس پژوهی؛ نگفته فلان مبحث | |
| | | وظیفه مداری | کد 5 | من خودم همیشه طبق وظایفم بودم. | |
| | | ابلاغ و وظایف | کد 6 | مسئولیت معلم وظایفش دیگه؛ چیزی که ابلاغ میشه به ما | |
| | | سردرگمی در وظایف | کد 9 | نمیشه اینجوری گفت. یک شبه کد همیشه وقتی نفهمیدمش... | |
| | | مبتهی بر وظایف | کد 11 | هرکسی یک وظیفه تعریف شده‌ای داره | |
| | | تمایز در نقش مدیر و معلم | کد 15 | مدرسه مشاور داره، مدیر داره، معاون داره... منم وظیفم رو میدونم؛ همون فقط. | |
| | | تاکید بر وظیفه محول شده | کد 5 | تعدی از وظایف غلط؛ مسئولیت من، نقش من معلم؛ یعنی بخشنامه چی میگه برای این نقش؛ من همونو عمل میکنم... | |
| | برداشت ناصواب از نقش معلم | تصور محدودیت | کد 6 | معلم که مادر نیس، نقش من محدود... مسئولیت من همینه فقط. | |
| | | تقلیل نقش معلم | کد 1 | معلم نقشش تدریس تمام.. نباید کار اضافه بکنه.. | |
| | | تقلی محدودیت نقش معلم | کد 9 | واقعن میگم به همکارا؛ نباید کار اضافی بکنن. مسئولیت ندارن که | |
| | | کاستن نقش معلم در برابر مدیر | کد 7 | وظیفه من معلم؛ ی چیز، وظیفه مدیر و نهادهای دیگه‌ی چیز | |
| | | تقلیل نقش معلم به مدرس | کد 13 | معلم یک مدرس الان، نه بیشتر، مسئولیتش همین فقط | |
| | | | محدودیت نقش معلم | کد 2 | نقش معلم محدود؛ جزئیه، نباید بیشتر رفت. |



| | | | |
|-----------------------|---------------------------------------|---|-------|
| محدودیت نقش معلم | محدودیت نقش در اسناد بالادستی | حتی توی سند تحول هم فقط نقش معلم رو فقط روی حرف اینجوری گفتن. | کد 15 |
| | عدم پشتیبانی و محدود بودن نقش من معلم | چه پشتیبانی هست از معلم، عملکردش و کارکردش... محدود میشه | کد 9 |
| | محدودیت نقش معلم در برابر مدیر | آره خب من مدیر بودم؛ دستم بازتر بود؛ اینجوری مث الان نبودم... ولی وقتی معلمی، خیلی باید محتاط بود... نقش معلم کم رنگ خیلی جاها... محدود به کلاس درس | کد 5 |
| | عدم بهاء به نقش معلم | بال نداریم؛ میگن پرواز کن. خب باز تعریف باید بشه نقش معلم. | کد 12 |
| | عدم شرایط ایفاء نقش واقعی معلم | نمیفهمم من... یه بار میگن اینکار بکنین خوبه‌ها؛ ولی خب شرایط عمل نیسن. همیشه | کد 10 |
| عدم تناسب نقش و وظیفه | محدودین زمان معلم | واقعا چهار ساعت من نمیتونم خیلی کارها بکنم؛ مسؤولیتم محدود میشه | کد 1 |
| | عدم بها و ارزش به نقش معلم | نقش معلمی بله، انتها نداره ولی آیا برابری ارزش و بها میدن؟ | کد 7 |
| | تناسب معلم صرفاً با نقش تدریس | با همین رتبه‌بندی و اینا باز من معلم همش تدریس نه چیز دیگه | کد 4 |
| | عدم حمایت مالی | پول بدن، بعد از وظیفه و مسؤولیت حرف بزنی. الان اضافه کار تابستونم ندادن | کد 14 |
| | عدم زمان مناسب نقش معلمی | مدرسه ما خیلی مشکلات هست... خیلی بچه‌ها مشکل دارن... ولی من معلم چقدر مگه میتونم برش داشته باشم... وقت داشته باشم... نمی‌رسم. | کد 6 |



دوم: بعد مسؤولیت اقتضائی

در این بعد تعداد 22 زیرمؤلفه و چهار مؤلفه استخراج شد. از نظر مشارکت کنندگان، شرایط و اقتضانات موجود در کلاس و مدرسه یکی از عوامل مهم در خصوص مسؤولیت پذیری آنان در برابر دانش‌آموزان است. در این خصوص کد 11 عنوان کرد: " بستگی به شرایط داره واقعا... این دایره مسؤولیت من قطرش بزرگ و کوچک میشه؛ گاهی از طرف والدین و مدیر حمایت میشم... خب خیلی میتونم مانور بدم در کلاس درس، به خصوص تو فرایند یاددهی یادگیری بچه‌ها... " کد 10 بیشتر مسائل اخلاقی مدرسه را مسؤولیت خود می‌دانست و عنوان کرد: " من راستش باور دارم که کتاب و اینا مهم نیس... بنابراین خیلی دغدغه یادگیری درس برای بچه هام ندارم... ضرب رو یاد میگیرن، جمع یاد میگیرن اینا... ولی احترام به بزرگتر چی؟ بحث دوستی یابی چطور؟ بحث اصلا همین راه رفتن درست چی؟ من مسؤولم در برابر اینا... واقعا نباید همش بچسبیم به امتحان، درس دادن و نمیدونم اینجور چیزها؛ که داره داغون میکنه مدارس ما رو.. "

در مضمون مسؤولیت اقتضائی، سلیقه و باور شخصی معلم، بسیار پررنگ می‌گردد. کد 2 بیان کرد که: " من فکر میکنم که باور هر معلم متفاوت واقعا... برخی از همکاران میشنوم میگن مسؤولیت ما فقط دست کشیدن به تخته و ورود به کلاس! برخی بازی جور دیگه خودشون رو فدای بچه‌ها میکنن. احساس میکنم خیلی به شخصیت معلم برمبگرده، مهمه که چه کسی رو معلم کردیم... من اعتقاد دارم که مسؤولیت معلم رو همین زمینه‌هایی است که هویت معلم شکل گرفته و لاغیر "

در راستای باورهای معلمان در خصوص مسؤولیت آنان در قبال دانش‌آموزان، معلمان انتظار داشتند که نقش سازمان نیز جهت بهبود فرایند آموزش شفاف شود. کد 14 بیان کرد که: " واقعا بستگی به نقش اداره و سازمان داره... ارزیاب اداره تا کجا از من معلم حمایت میکنه؟ توی ارزشیابی معلم، ایا این دغدغه مندی این گره گشایی، این مسؤولیت من در برابر رفتارهای پرخاشگرانه، جنسی و چمیدونم هزار تا چیز دیگه دانش آموز دیده شده واقعا؟ وقتی چمیدونم میگیرن سند تحول؛ میگیرن تمام ساحتی، خب کجاست پشتیبانش؟ کجاست ضمیمه مالیش؟ کجاست شفافیت هدایت و تسهیل‌گری اینها همه به هم وصل و نقش من معلم رو تعیین میکنه که حساس بشم یا نشم؟ "

جدول 2-4: زیر مؤلفه و مؤلفه‌های بعد مسؤولیت اقتضائی

| کد | متن مستخرج مصاحبه | مفهوم | مقوله | بعد |
|-------|--|-------------------------------|------------------------------|-----------------|
| کد 11 | بستگی واقعا به ظرفیت بچه‌ها داره... | مبتنی بر ظرفیت دانش آموزان | تأثیر شرایط مدرسه و کلاس درس | مسؤولیت اقتضائی |
| کد 8 | نقش معلمی من توی مدرسه‌ای که هستم مشخص میشه؛ مدیر برام ارزش قائل بشه، قطعاً منم از نقش تعیین | مبتنی بر حمایت مدرسه و مدیریت | | |



| | | | |
|------------------------------|--|---|-------|
| | | شده خارج میشم؛ نمیگم مسؤولیت من نیست. | |
| | مبتنی بودن بر باور به معلم در بافت مدرسه | مهمه کجا آدم تدریس کنه... گاهی توی مدرسه برخوردار هم؛ فهم از معلم و نقش و مسؤولیتش ناقص، باور به معلم کم رنگ... | کد 9 |
| | مبتنی بر میزان نقش والدین | وقتی ببینم والدینم چقدر برایشون مهمه... منم دخالت میکنم، وظیفه خودم میدونم. | کد 10 |
| | مبتنی بر نقش مدیر و خواسته های مدرسه | اگر مدیر از من توقع داشته باشه... آره، پا رو فراتر هم میزارم... حتی اگر برام گرون تموم بشه. | کد 3 |
| | مبتنی بر شرایط کلاس | من واقعا باید ببینم شرایط کلاس و مدرسم رو... | کد 2 |
| | میزان اهمیت نقش معلم | توی کلاسی که اهمیت بدن بهم. منم دغدغه ها بیشتر میشه، باور دارم اونجا مسؤولیت من معلم فرق داره. | کد 4 |
| عدم پشتیبانی و حمایت از معلم | عدم حمایت از اداره | چقدر واقعا حراست اداره توجه میکنه به من که دارم ارزشها رو نهادینه میکنم | کد 3 |
| | عدم حمایت معلم | حمایت نمیشه معلم؛ اگر بشه همه دل میسوزونن.. باورهاشون تغییر میکنه | کد 1 |
| | عدم پشتیبانی مدیر مدرسه | وقتی مدیر میگه وظیفه تو نیس، دخالت نکن.. منم دست نگه میدارم. | کد 9 |



| | | | | |
|--------------------|---------------------------------|--|--|-------|
| مسئولیت و وظیفه‌گر | | عدم جو و فضای حمایتی از معلم | اره تو یک جو حمایتی؛ قطعاً من، معلم دغدغه مندی می‌شوم. | کد 8 |
| | | عدم باور مدیر به وظیفه معلم | مسئولیت من بیشتر از این حرفاس. باور دارم. منتها آیا مدیر منم باور داره؟ | کد 13 |
| | عدم اعتماد به تصمیمات معلمان | عدم اعتماد به معلمان | من یک جا راجع به نماز یک تکلیفی گفتم، بعداً معاونمون آخر سال، به من گیر داد. | کد 6 |
| | | عدم اطمینان به جایگاه معلم | مسئولیت من مهمه.. ولی اگر قبول داشته باشن معلم رو، جایگاهش رو.. | کد 9 |
| | | عدم بهاء به علم معلمان | من مشاورم هستم، درسش رو هم خوندم... ولی بهها نمیدن... نمیزارن کارم رو بکنم. | کد 1 |
| | | عدم آشنایی به تصمیمات معلمان | برای نماز، تکلیف عملکردی میدم، میگن چرا از مون نمیگیری! آخه کی قراره دوری کنیم از محفوظات برای ارزشها... | کد 2 |
| | | عدم توجه به معلمان | من وابسته به زمینه‌ام... به شرطی که پشتیبانی کنند. قبول داشته باشن من رو. | کد 12 |
| | | دخیل دانستن معلمان در فرایند ها و مسؤولیت‌ها | نمیخوام توقع داشته باشم... حداقل توی تصمیمات و مسؤولیت‌ها و نقش‌ها، حواسشون به معلم باشه... | کد 5 |
| | تبیین دقیق نقش معلم | واقعا نقش معلم باید محدود به تدریس بشه؟ | کد 2 | |



| | | | |
|------------------------|------------------------------------|--|----------|
| بازنگری در نقش معلم | معنای ناقص از مقام معلم | جالبه برای معلم، کتاب راهنما، تعریف میکنند. مگر معلم آشپز و بچه‌ها غذا ان؟ | کد 3 |
| | محدودیت در تصمیمات معلم | از مقام معلم، هیچ‌گوش نمونده واقعا... محدود کردن معلما رو | کد 7 |
| | عدم قائل شدن نقش وثیق معلمان | قدیم یک تشری، تنبیهی هم بود... الان یکم برخورد جدی میشه، واویلا | کد 15 |
| | نگاه ناقص به جایگاه معلمان | نقش معلم از بین رفته... مسؤولیتش کم رنگ... توی تدوین کتب، برنامه‌های پرروشی، ارزشی و... معلم رو باید ببینن.. اگر نه میشه کشف حجاب دانش آموزا فردا. | کد 8 |



3- بعد مسؤولیت حمایت‌گرا

در این بعد تعداد هجده زیرمؤلفه و چهار مؤلفه استخراج شد. اگر مسؤولیت وظیفه‌گرا و اقتضائی را به عنوان عوامل شاخصه سازمانی و بعضاً تاحدودی مبتنی بر جو و فضای مدرسه در نظر بگیریم. مسؤولیت حمایت‌گرا معلمان کاملاً مبتنی بر وجدان فردی و فراتر از مرزهای وظیفه‌مداری و شاریط حاکم بر مدرسه و فضای مدرسه است. برخی از مشارکت کنندگان، انسانیت را یک عامل مهم در این مسیر دانسته‌اند. در این خصوص کد 3 بیان می‌کند که: " باید قبل از معلمی رو ببینیم؛ ما قبل از اینکه معلم بشیم؛ انسانیم... مگر همیشه من گرسنگی و رنگ زرد دانش آموزم رو ببینم و بعد بی تفاوت باشم؛ مگر همیشه ببینم دانش آموزم باور غلطی در خصوص مراسمات مذهبی داره، گرایش‌های خاصی داره، بعد ورود پیدا نکنم؛ چطور میتونم به خودم بگم معلم اونوقت اخه... مسؤولیت معلمی خیلی بزرگتر از این حرفاس "

کد 8 در خصوص با مسؤولیت خودش باور که: " چطور میتونم شب بخوابم اگر نسبت به مداد کوچیک شاگردم بی تفاوت باشم و بگذرم... من باور دارم که مسؤولیت معلم، تدریس نیست، من خودم با بچه هام زندگی میکنم؛ با خنده هاشون میخندم و با گریه هاشون گریه میکنم... این یعنی به نظرم معلمی؛ باور من به معلمی اینجوریه، مسؤولیت و نقش خودم رو حتی بالاتر از والدینشون دیدم.. برام هم فرقی نداره کدوم شاگردم هست... مهسا یا حانیه؛ من در برابر همشون مسؤولم "

کد 1 عنوان می‌کند که از جایگاه پرورش در برابر آموزش در خصوص مسؤولیت معلمان نباید غافل شد و بیان دارد که: " خیلی از معلمان متاسفانه نقش پرورشی و تربیتی خودشون رو فراموش کردن... کم ندیدم در این مدت، اوایل خدمت معمولاً کمتر این حس؛ ولی بعداً زیاد میشه، خیلی کارشون درست باشه؛ تهش همیشه تدریس درست و حسابی؛ خیلی درست باشه کارش ها... دیگه فراموش میکنن نقش پرورشی خودشون رو... جایگاه خودشون رو... پیچیدگی نقش معلمی اینجاست... آموزش بال پرورش هس. یک بال بشکنه، دیگه پروازی در کار نیس "

جدول 3-4: زیر مؤلفه و مؤلفه‌های بعد مسؤولیت حمایت‌گرا

| کد | متن مستخرج مصاحبه | مفهوم | مقوله | بعد |
|-------|---|---------------------|-------|-------------------|
| کد 11 | من انسانم، بعد معلمم... نباید چشم را بست. | توجه به بعد انسانیت | | مسؤولیت حمایت‌گرا |



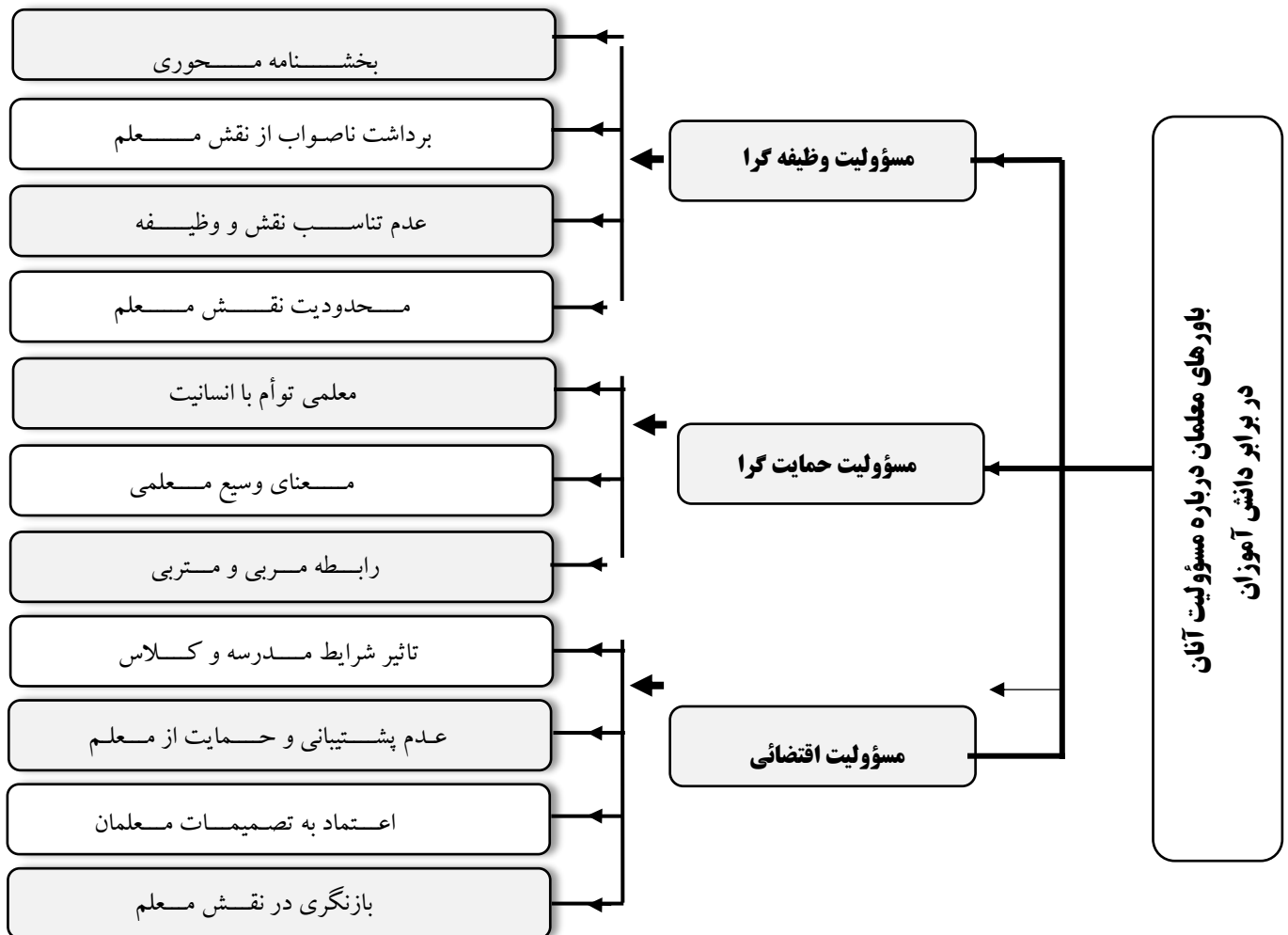
| | | | |
|--------------------------|---|--|-------|
| معلمی توأم با انسانیت | | همه چی که ریاضی نیس... باید توجه کرد این بچه تو خونه‌ای که داره تنبیه <u>میشه چی پس؟</u> | 8 کد |
| | بهاء دادن به ارزشهای اخلاقی - تربیتی | معلم باید دغدغه داشته باشه، باید نگاهش فراخ باشه... معلم یک انسان.. شرف باید داشته باشه... | 9 کد |
| | مسئولیتی ددغدغه مندانه | مگه نمیگیم <u>ساحت زیستی، اعتقادی</u> و... پس باید مداخله کنه معلم من | 10 کد |
| | توجه به تربیت تمام ساحتی | <u>بچه‌ها مگه کی رو دارن؟ همه دنیای بچه‌ها؛ معلمشون... همه چی رو در اون میبینن، باید مهربون بود، بها داد، رفع کرد، ما مسؤولیم بخدا.</u> | 3 کد |
| | توجه به مرجع بودن مقام معلم | حواسمون باشه که کی رو داریم معلم میکنیم... آیا شایستگی معلمی رو داره؟ آیا ویژگی‌های یک انسان رو داره؟ یا همش فکرش پول! | 2 کد |
| | توجه به ابعاد اخلاقی معلمان | ته نداره معلمی... معلمی خیلی بزرگ، خیلی خیلی بزرگ... بعضیا براش ساخته نشدن... اگر اون کفش پاره دانش آموزت، <u>قلبت رو آزرده کرد، تو معلمی، اگر نه معلم نیستی</u> | 4 کد |
| | توجه به معشت و تمام ابعاد دانش آموزان | معلمی، اگر نه معلم نیستی | |
| معنای وسیع معلمی | معنای وثیق اجرای برنامه درسی | اجرای دروس با معلمه، همینطور که دغدغه ارزش‌ها با معلم... | 3 کد |



| | | | | |
|--|--------------------|---|--|-------|
| | | توجه به معنای عمیق معلم | معنای معلمی صرفا تدریس نیست... خلاصه به این نکنیم. من باور دارم اینو که می‌گم، اعتقاد من، معلمی شغل انبیاست. | کد 1 |
| | | توجه به بعد معلم بودن فارغ از نگاه مادی | میدونیم همه مون که نسبت به زحمتش درآمد نداره، این پوشیده نیس... اما نباید کوتاهی کرد، نباید برای بچه‌های مردم کم گذاشت... | کد 9 |
| | | دغدغه مند بودن شغل معلمی | معلم باید گره بزنه، همه رو بسیج کنه بیاره روی کار... میتونه کارهای بزرگی بکنه. | کد 8 |
| | | توجه به حد و ثغور معلم | واقعا معلمی کار بزرگیه ... معنای بزرگی در دل واژه معلمی نهفته است. | کد 13 |
| | | توجه به حق متربی | حق دارن بچه‌ها به گردن ما | کد 6 |
| | رابطه مربی و متربی | درک و حمایت دانش آموزان | من الانم با یکی شون ارتباط دارم. دکتر شد... می‌گه اگر حمایت شما اون سالها نبود.. الان اینجا نبودم... کاری براش نکردم... فقط حمایت، درک... | کد 9 |
| | | توجه به ماهیت ارتباط معلم و شاگرد | من به چیزی کار ندارم.. همین که کاری کنم، تا لبخند دانش آموزم رو ببینم، بسمه.. مسؤولیت من اینقدره و تمام... تشویقی و تنبیهی و اینا برام مهم نیست. | کد 1 |
| | | توجه به مسؤولیت ارتباط و تعامل با شاگردان | بودم یک جاهایی که کمکی نبوده، خب سخت بوده، ولی تونستم رابطه خوب بگیرم با بچه‌ها، مسؤولیت من، نقش، رول من، با بچه‌ها ساخته شد. | کد 2 |



| | | | | |
|--|--|---|--|----------|
| | | توجه به مسائل پیرامونی شاگردان | بچه‌ها گناه دارن... یک دانش آموزم می‌خواست عروس بشه! نذاشتم و نشد خداروشکر... | کد 12 |
| | | توجه به بعد معنوی و ارتباط با شاگردان | هرچی تو زندگیم دارم از دعای همین بچه‌های روستاس... هر کاری از دستم بر بیاد براشون میکنم... | کد 5 |



شکل 1-4: مولفه‌ها و ابعاد پاسخ سؤال اول



معلم به عنوان یکی از ارکان آموزش و پرورش مجری حقیقی سیاست‌ها و خط‌مشی‌ها، برنامه‌ها و وظایف آموزش و پرورش است، لذا میزان موفقیت هر نظام آموزشی بستگی به قابلیت‌ها، توانایی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دارد. از این رو است که توجه به نقش معلمان و وضعیت آنان، ارتقای سطح دانش و معیشت، مهارت‌های تخصصی، کارآمدی، انگیزش، رضایت شغلی و بهداشت روانی آنان از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است. از دیرباز بر نقش معلمان در فرایند یاددهی و یادگیری و پیشرفت تحصیل دانش آموزان تاکید می‌شود که اثر بخشی معلمان در شکوفایی استعداد‌های یادگیرندگان به دانش و آگاهی آنان در زمینه تحصیل و مهارت‌های آموزشی بستگی دارد. برخی از پژوهش‌ها ناظر بر مرجعیت معلم در کلاس درس است. فارغ از نوع سیاست‌ها و سازماندهی نظام آموزش و پرورش، کلاس درس محفل تصمیم‌گیری و به نحوی قدرت‌نمایی معلم است. به زعم زایس¹، برنامه‌درسی به دست معلم زنده می‌شود و مورد توجه قرار می‌گیرد. روش‌های تدریس، تجربیات و حتی نحوه ارزشیابی و رویکرد آن نیز توسط معلم، ساخته و پرداخته می‌شود. این مرجعیت معلم صرفاً توسط حدود و ثغور ضابطه‌ای نظیر سیاست‌ها و خط و مشی‌ها مشخص می‌گردد. برخی از مشارکت‌کنندگان اذعان دارند که با توجه به بخشنامه و آیین‌نامه مدارس، در خصوص با عناصر برنامه درسی نظیر محتوا، راهبردها، ارزشیابی و غیره در حدود کلاس درس، عمل می‌کنند. این گروه از مشارکت‌کنندگان باور دارند که مسؤولیت معلم، کاملاً وابسته به احکام و ضابطه مبتنی بر اسناد بالادستی نظیر قانون اساسی و آیین‌نامه‌های مربوط است. بنابراین هرگونه اقدام و عملی که از حدود ضوابط خارج گردد؛ از دوش آنان ساقط می‌شود.

در پژوهش‌های قریشی و همکاران، 1400؛ اسلامی و همکاران، 1398 و واعظی و مودنی، 1393 به حقوق معلم و لزوم هماهنگی اقدامات آن بر اساس موازین سازمانی اشاره شده است که همسو با مضمون بخشنامه‌محوری پژوهش حاضر است. نکته قابل تامل، ذکر این مطلب است که حرکت معلم بر روی بخشنامه و آیین‌نامه، منجر به تعدیل مقام معلم به سوی کارمند مستخدم دولتی خواهد بود. این اقدام اگرچه منجر به رعایت استلزاماتی همچون حضور به موقع معلمان در مدرسه، ظاهر و پوشش مناسب، عدم سوءگیری سیاسی و مواردی از جمله آن خواهد شد. اما باید در نظر داشت که کیفیت تدریس، تدوین و اجرای راهبردهای یاددهی و یادگیری و هر آن‌چه که در کلاس درس رخ میدهد و شایستگی‌های اختصاصی معلمان است؛ مهجور و ابتر خواهد ماند. پژوهش‌هایی نظیر رحیمی و همکاران، 1399؛ اول اسماعیل و همکاران، 1398؛ وقور کاشانی و همکاران، 1398؛ رزاقی و همکاران، 1397 و غنی‌زاده، جعفری و قورچیان، 1396 همگی بیان دارند که بایستی شایستگی و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان صرفاً بر اساس شاخص‌های حرفه‌ای تدریس تدوین و اجرا شود؛ تا به نحوی برداشتی ناصواب از نقش و مقام معلمان صورت نپذیرد.

هرچند که انبساط مفهومی از نقش معلم در سالیان اخیر در کشورها بسیار مورد توجه بوده است. اما بایستی در نظر داشت که تعدد نقش‌ها و انتظارات منجر به تدارک و پشتیبانی مناسب نیز باشد. وضعیت اقتصادی و معیشت معلمان از یک سو و امکانات و ابزارهای لازم در مدارس از سوی دیگر، حدود و ثغور معلمان را تهدید کرده است. مضمون تناسب نقش و وظیفه که در پژوهش احصاء شد، به همین موضوع اشاره دارد که با پژوهش‌های بهشتی و نوریان، 1400؛ رضانی نژاد و همکاران،

¹ Zais



1386؛ نارنجی ثانی و همکاران، 1400؛ حمیدی زاده و همکاران، 1396؛ جوادیو رسولی و حسنی، 1398؛ قروه و ملکی نیا، 1394 هم راستا است.

مسئولیت اقتضایی

امروزه با توجه به تغییرات وسیع جغرافیایی، فرهنگی و اقتضات موجود میان انسان‌ها؛ تعلیم و تربیت به مثابه نسخه واحد و یکسان؛ محکوم به شکست است. فرایند یاددهی و یادگیری متناسب با شرایط موجود در کلاس درس، بایستی دنبال شود. توجه به تفاوت‌های فردی دانش آموزان یکی از اصول تربیتی رایج و پذیرفته شده در تمامی نظام‌های آموزشی است. طبق این اصل، از سیاست گذاران، برنامه ریزان و مجریان برنامه درسی- که همان معلمان مدارس هستند- انتظار می‌رود تفاوت‌های موجود میان کودکان را اموری طبیعی و عادی مدنظر قرار دهند و فضای طراحی و اجرای برنامه درسی را به گونه‌ای سامان دهند که با هر دانش آموز متناسب با سطح توانمندی‌های شناختی، علایق و تجارب گذشته و امکاناتش مواجهه صورت گیرد. این امر موجب می‌شود که مسئولیت معلمان نیز متناسب با شرایط کلاس درس، دستخوش تغییراتی شود. مشارکت کنندگان باور داشتند که شرایط مدرسه و کلاس درس، میزان اطمینان به تصمیمات معلم با توجه به بافت مدرسه، میزان حمایت و پشتیبانی از اقدامات معلمان و در نهایت نقش محدود معلم در تصمیمات خرد و کلان برنامه درسی می‌تواند مشخص کننده مسئولیت معلم باشد. در پژوهش‌هایی نظیر شعبانی، 1399؛ مرادی، 1398؛ مشعشی و همکاران، 1397؛ کریمی و همکاران، 1395؛ منفردی و همکاران، 1394 و رحیمی، 1393؛ نیز مسئولیت و نقش معلم را منوط بر شرایط کلاس درس و اقتضات موجود می‌دانند.

چنین تصویری از نقش و مسئولیت معلمان، اگرچه می‌تواند تا حدودی از واکنش‌های کاملاً از پیش تعیین شده در کلاس درس فاصله بگیرد. اما باید در نظر داشت که چنین اقداماتی بایستی به صورت موجه و پذیرفته شده در بازنگری نقش معلم قرار بگیرد. ایجاد فضا و محیطی برای برخورداری معلمان از مسئولیت و قدرت اختیار می‌تولند چنین امری را در نظام آموزش و پرورش به ویژه در مقطع ابتدایی تسهیل کند.

مسئولیت حمایت‌گرا

به زعم تعدادی از صاحب‌نظران، معلم اثربخش، معلمی است که به دنبال فراهم نمودن شرایط جهت ایجاد فرصت‌های یادگیری برای دانش‌آموزان است و دغدغه اصلی وی، یادگیری فراگیرانش می‌باشد (لی^۱، 2015؛ کو، ابویسی، هیگنز و لی^۲، 2014؛ فلورز و سامونس^۳، 2013). ارتقای نسبی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، کاهش تمرین و تدریس غیر مؤثر مانند بازخوردهای منفی و ارزشیابی نامناسب، کانون توجه معلم اثربخش است. معلم واقعی دارای احساس تعهد دورنی نسبت به یادگیری دانش‌آموزانش است و همواره زمینه‌ساز یادگیری در شاگردان می‌باشد. در این نوع نگرش از معلم و فرایند معلمی، هیچ‌گونه چالشی مانع از حمایت معلم و مسئولیتش نخواهد شد. بنابراین اگر سخن از معلمی است که فارغ از کلاس درس

¹ Lee

² Coe, Aloisi, Higgins & Lee

³ Flórez & sumons



و اجرای برنامه‌های درسی، می‌تواند در تدوین برنامه‌های درسی مؤثر باشد؛ در زمره معلمانی است که مسؤلیت حمایت‌گرا را دارا می‌باشند.

همچنان که مشارکت‌کنندگان در پژوهش اذعان داشتند، در این نوع مسؤلیت، معنای وثیق معلمی رقم می‌خورد. بدین معنا که معلم فقط کار تدریس و آموزش را انجام نمی‌دهد؛ بلکه روح و روان دانش‌آموزان را نیز تحت آموزش مستقیم و غیرمستقیم خود قرار می‌دهد؛ چرا که دانش‌آموزان معلم را الگو خود در رفتار و گفتار قرار می‌دهند.

در زمینه‌ی حدود وظایف و اختیارات معلم، می‌توان گفت که نقش معلمان تحول‌آفرینی و مرتبط کردن موضوع‌های مختلف درسی با مسائل وسیع‌تر اجتماعی، اقتصادی و سیاسی است. معلم دیگر صرفاً نقش سنتی کنترل دانش‌آموزان و تحمیل عقاید شخصی را نخواهد داشت. بلکه در یک ارتباط متقابل و یک رابطه تعاملی، به ایفای نقش می‌پردازد. چنین تلقی از معلم در اسناد و آیین‌نامه و وظایف شغلی نمی‌گنجد. بلکه ارتباط مربی و مربی بسیار عمیق و ماندگار بوده که می‌تواند منجر به اهداف آرمانی تعلیم و تربیت مقطع ابتدایی شود.

مسؤلیت حمایت‌گرا و که منجر به معلمی توأم با انسانیت است؛ در پژوهش‌هایی نظیر سالاری و همکاران، 1399؛ ریاضی، میرزاحمدی و ایمانی، 1398؛ هاشمی و همکاران، 1398؛ کرامتی، 1398؛ شاهورانی و همکاران، 1388 نیز اشاره شده است که با پژوهش حاضر هم‌راستا است.

باید در نظر داشت که چنین برداشتی از فرایند معلمی، هرچند که منجر به ارتباط وثیق مربی و مربی و بهبود کیفیت آموزشی و فرایند یاددهی و یادگیری می‌شود؛ اما با توجه به این‌که از مواضع شغلی و وظیفه‌ای خارج می‌گردد؛ می‌تواند منجر به سوء برداشت و یا حتی تهدید شغلی معلمان گردد. در این خصوص نگارنده شاهد فداکاری‌ها و تلاش‌های معلمانی بوده است که در نهایت برخلاف نیت و تلاش اولیه خود، نه تنها از سازمان آموزش و پرورش پشتیبانی نشده‌اند، بلکه در برخی موارد با برخوردهای انضباطی و حراستی نیز مواجه شده‌اند.

منابع

- اولی، اسماعیل، ارشدی، نعمت‌اله، موسی‌پور، نعمت‌اله، و یادگارزاده، غلامرضا (1398). طراحی الگوی شایستگی معلمان شیمی دوره متوسطه دوم. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، 9(27)، 129-166.
- اخوی ثمرین، زهرا، اکبری، مهدی، و ترابی، نغمه (1400). بررسی نقش جهت‌گیری هدف پیشرفت، منزلت هویت تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی در پیش‌بینی پایستگی تحصیلی. توسعه‌ی آموزش جندی‌شاپور، 12(ویژه نامه)، 1-13.
- بهادری، علی (1397). پژوهش کیفی داده‌بنیاد، «کدگذاری» و اهمیت، مراحل و شیوه اجرای آن در کارورزی دانشگاه فرهنگیان. نظریه و عمل در تربیت معلمان (راهبردهای نوین تربیت معلمان)، 4(5)، 69-88.



- برزگرفروبی، کاظم. (1394). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تدریس در معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه. *روانشناسی افراد استثنایی*, 5(20), 46-68.
- بیرامی، منصور، گل‌پرور، فرشته، و میرنسب، میرمحمد (1394). تبیین راهبردهای مدیریت قلداری بر اساس خودکارآمدی معلمان: نقش میانجی‌گرایانه باورها و نگرش‌های معلمان درباره قلداری دانش‌آموزان. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*, 5(1) (پیاپی 8), 107-120.
- فرتاش، فریناز، و سیفوری، زهره (1398). فعالیت‌های جمعی در باور معلمان و زبان‌آموزان و درعرصه کلاس درس. *پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجی (پژوهش زبان‌های خارجی)*, 9(1), 147-175.
- فرشاد، محمدرضا، سلیمی بجزستانی، حسین، اسماعیلی، کوروش، و حبیبی، یوسف (1394). اثرات مستقیم و غیرمستقیم کیفیت رابطه والدین (پدر و مادر)، انگیزه پیشرفت و انگیزه تحصیلی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان. *روان‌شناسی تربیتی (روانشناسی و علوم تربیتی)*, 11(36), 1-16.
- قریشی خوراسگانی، مریم‌سادات، نظرزاده زارع، محسن، و بهرامی، بهنوش (1400). بررسی وضعیت عدالت آموزشی در مدارس دولتی شهر تهران. *مدیریت مدرسه*, 4(3), 262-288.
- قدسی، احمد، طالع‌پسند، سیاوش، محمدرضایی، علی، و محمدی‌فر، محمدعلی (1398). پیشایندهای درگیری تحصیلی: آزمون مدلی براساس نظریه انتظار-ارزش. *روان‌شناسی تربیتی (روانشناسی و علوم تربیتی)*, 15(51), 231-257.
- قدم‌پور، عزت‌اله، متقی‌نیا، محمدرضا، و گراوند، هوشنگ (1394). بررسی پایایی و روایی مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم در مدارس ابتدایی شهر گناباد. *نوآوری‌های آموزشی*, 14(55), 51-68.
- قنبری، سیروس، احمدی، محسن، عبدالملکی، جمال، حیدری سورشجانی، نسرین، و امانی، مرتضی (1397). نقش حرفه‌ای‌گرایی معلمان در اثربخشی مدرسه. *توسعه حرفه‌ای معلم*, 3(2), 1-18.
- قرونه، داوود، و ملکی‌نیا، عماد (1394). ادراک معلمان از وضعیت سلامت سازمانی مدارس. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*, 6(3) (پیاپی 23), 111-125.
- سیف، علی‌اکبر. (1388). *روش‌های آموزش و یادگیری*، تهران: انتشارات دوران.
- رضاپورنصرآباد، رفعت (1396). معیارهای اعتبار و پایایی در پژوهش‌های کیفی. *تحقیقات کیفی در علوم سلامت*, 6(4), 493-499.
- رنجبر، او و بیان‌فر، ف. (1399). رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و مسؤلیت‌پذیری معلمان با اهمالکاری و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*, 17(2), 1-15.
- رستگارخالد، امیر، و سلمانی بیدگلی، مسعود (1395). فرهنگ‌پذیری و سازگاری در میان جوانان کرد. *تحقیقات فرهنگی ایران*, 9(4) (پیاپی 36), 165-181.



- رضایی، فرشته، و سلیمان پورعمران، محبوبه (1395). کاربرد نظریه اسناد و باورهای هوشی در تعلیم و تربیت مدرسه ای. شباک، 2(12)، 55-65.
- ربیعی، علی، و محمدزاده یزد، فرشته (1392). آسیب شناسی فضای مجازی. بررسی تاثیر استفاده از اینترنت بر انزوای اجتماعی دانشجویان. راهبرد اجتماعی فرهنگی، 2(6)، 43-60.
- رزی، جمال، امام جمعه، سیدمحمدرضا، احمدی، غلامعلی، و صالح صدق پور، بهرام (1397). شناسایی و اعتبار سنجی ویژگی های معلم اثربخش دوره ابتدایی. نظریه و عمل در برنامه درسی، 6(12)، 93-126.
- رحیمی، چنگیز (1393). تفاوت های فردی از نظر سبک یادگیری و موفقیت تحصیلی در دانشجویان. شخصیت و تفاوت های فردی، 3(5)، 80-104.
- ریاضی، اعظم، میرزاحمدی، محمدحسن، و ایمانی، محسن (1398). بررسی تحلیلی ویژگی های معلم در اسناد آموزش و پرورش کشور و نقد آن با استفاده از دیدگاه شهید ثانی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، 27 (دوره جدید) (43)، 77-95.
- رحیمی پردنجانی، یعقوب، شفیعی سروسستانی، مریم، جهانی، جعفر، و محمدی، مهدی (1399). واکاوی شایستگی های معلمان عشایر کوچنده: مطالعه پدیدارشناسانه. پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی)، 17(39) (پیاپی 66)، 39-61.
- رزاقی، مریم، مطهری نژاد، حسین، و لسانی، مهدی (1397). نقش اثربخشی مدرسه در توسعه شایستگی های شهروندی دانش آموزان از دیدگاه معلمان. جامعه شناسی نهادهای اجتماعی، 5(11)، 253-279.
- زارع، م.، و سارانی، ه.، و رحیمی، م. (1398). نقش اهداف پیشرفت و بازخورد معلم در درگیری تحصیلی دانش آموزان با واسطه‌گری خودگویی انگیزشی. مطالعات آموزش و یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز)، 11(2) (پیاپی 2-77)، 135-152.
- سعادت‌ی شامیر، ابوطالب، عظیمی‌فر، علیرضا، زحمتکش، یاسمین زینب. (1400). پیش‌بینی مسؤولیت پذیری اجتماعی بر اساس یادگیری سازمانی و مدیریت کلاس در معلمان مقطع متوسطه. نشریه علمی‌روانشناسی اجتماعی (8)، 189-198.
- سیف، علی اکبر. (1391). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش. ویرایش ششم. تهران: نشر دوران.
- سالاری، نرجس، حجازی، الهه، جوکار، بهرام، و اژه ای، جواد (1399). تحلیل پدیدارشناسی ادراک دانش آموزان از ویژگی ها و کنش های موثر معلم در خصوص معلم-دانش آموز. مجله روانشناسی، 24(1) (پیاپی 93)، 3-22.
- سلیمی، لیلا، و حسنی، رفیق (1400). بازنمایی معنایی پدیده افت تحصیلی دانش آموزان شاهد و ایثارگر و ارائه مدلی پارادایمیک: تحقیقی کیفی. نظریه و عمل در برنامه درسی، 9(17)، 223-246.



- سلیمانی، شیرین، مکی آل آقا، بدیع الزمان، و اعتماد اهری، علاءالدین (1398). بررسی رابطه میزان سواد رسانه ای والدین با انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. مجله علوم روانشناختی، 18(80)، 933-940.
- سجادی منزله، حمیدرضا، و پیرخانی، علیرضا (1396). اثربخشی الگوی خلاقیت درمانی بر ارتقای انگیزه و عملکرد تحصیلی دانش آموزان. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، 4(4 (پیاپی 16))، 39-48.
- و عملکرد معلمان شهرستان سمیرم. سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت، 6(1)، 276-284.
- صدوقی، مجید (1387). معیارهای ویژه ارزیابی پژوهش کیفی. روش شناسی علوم انسانی (حوزه و دانشگاه)، 14(56)، 55-72.
- صفایی مقدم، مسعود، رحمانی، بهالالدین، پاک سرشت، محمدجعفر، و مرعشی، سیدمنصور (1395). مبانی و اصول اخلاق اسلامی: ارتباط معلم با دانش آموزان. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت (مطالعات تربیتی و روان شناسی مشهد)، 6(1)، 23-45.
- صبحی قراملکی، ناصر (1391). پیش بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی بر اساس هوش هیجانی دانش آموزان. روانشناسی مدرسه، 1(3)، 49-62.
- طاهری، محمدرضا، جلیلیان، فاطمه. (1397). تحلیلی بر علل و عوامل کاهش انگیزه و تاثیر آن بر افت تحصیلی دانش آموزان. پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری دوره سوم. شماره 24. 54-70.
- طاهری، عبدالمحمد، فیاضی، مهسا. (1390). بررسی علل افت انگیزش تحصیلی از دیدگاه دانش آموزان دوره پیش دانشگاهی با توجه به جنسیت و زمینه‌های خانوادگی آن‌ها. فناوری آموزش، 5(4)، 287-298.
- طهماسبی، غلامحسین، رضانی، سیده گل افروز، و زارع، حشمت (1397). تاثیر راهبردهای فراشناختی بر انگیزه پیشرفت و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، 9(1 (پیاپی 33))، 173-190.
- طاهری، م. ، و هویدا، ر. (1398). رهبری تاملی در مدارس و نقش آن در بهبود باورهای خودکارآمدی معلمان. مدیریت مدرسه، 7(2)، 1-19.
- عموزاده، فرشته، غرایق زندی، حسن، مرادی سبزواری، منوچهر، رستمی، رضا، و مقدم زاده، علی (1400). اثربخشی بازی ویدئویی سازه های من بر انعطاف پذیری شناختی دانش آموزان بیش فعال ورزشکار. روانشناسی و روانپزشکی شناخت، 8(2)، 24-38.
- عبادی، غلامحسین، و برون، رضا (1392). بررسی رابطه تعارض زناشویی و نظارت والدین با انگیزه تحصیلی دانش آموزان. مشاوره کاربردی، 3(1)، 35-50.
- عباسیان، حسین، محبی، مجید، و میرزاپور، سولماز (1395). مطالعه نقش انسجام مدرسه به عنوان پیشایندهای خودکارآمدی گروهی معلمان. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، 7(3 (پیاپی 27))، 45-60.



- غلام پور، میثم، پورشافعی، هادی، و واشقانی فراهانی، احمد (1398). نقش فرهنگ و سلامت سازمانی بر اخلاق حرفه ای معلمان. اخلاق در علوم و فناوری، 14(1)، 75-81.
- غنی زاده گرایلی، مه‌ری، جعفری، پریش، و قورچیان، نادرقلی (1396). تاثیر شایستگی های حرفه ای بر بهسازی معلمان مقطع متوسطه استان تهران. مدیریت بر آموزش سازمان ها، 6(1)، 51-72.
- کریمی گیلده، علی، صادق زاده قمصری، علیرضا، سجادی، سیدمهدی، و باقری نوع پرست، خسرو (1395). واسازی مفهوم «تفاوت های فردی دانش آموزان» و نقد آن از منظر رویکرد بازسازی. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت (مطالعات تربیتی و روان شناسی مشهد)، 6(1)، 69-82.
- کرامتی، انسی (1398). بررسی باورهای معرفت شناختی مدرسان دانشگاه فرهنگیان برای تربیت معلم فکور با توجه به ویژگی های جمعیت شناختی آن ها. پژوهش های برنامه درسی، 9(1) (پیاپی 17)، 299-319.
- کریم زندی، محسن، پورحسینی لیلاکوهی، فاطمه، مصدق فیروزآبادی، صغرا، و محسنی طارم‌سری، مریم (1398). اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر مهارت اجتماعی و مشکلات رفتاری دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن. مطالعات ناتوانی، 9(1)، 18-44.
- کاشانی، فهیمه، صدوقی، مجید، و کیانی، مسعود (1400). رابطه حمایت معلم ادراک شده و عملکرد تحصیلی درس ریاضی: نقش میانجی گر انگیزه درونی، اضطراب و خودکارآمدی ریاضی. اندیشه های نوین تربیتی، 17(3) (پیاپی 61)، 147-169.
- مصدق، هادی، خوش قامت، اکرم. (1398). بررسی رابطه معنویت در کار و مسؤولیت پذیری با عملکرد آموزشی معلمان دوره ابتدایی شهر قم. راهبردهای نوین تربیت معلمان، 5(8)، 111-126.
- مشعشی، سیدمحمد، هاشمی، سیدعباس، و فروغی، داریوش (1397). تأثیر تفاوت های فردی حساب‌رسان بر تعهد حرفه ای آنها: بررسی نقش میانجی سازگاری جو اخلاقی. بررسیهای حسابداری و حسابرسی، 25(3)، 415-432.
- مرادی کردکندی، ز. (1398). رابطه جامعه‌پذیری سازمانی با مسؤولیت اجتماعی معلمان متوسطه شهرستان شاهین دژ. پژوهشنامه اورمزد، -49 (ضمیمه شماره 2)، 61-77.
- مطهری نژاد، حسین، و قاسمی نژاد، محدثه (1397). تاثیر سبک های فرزندپروری اینترنت بر کاربرد اینترنت توسط دانش آموزان. مطالعات رسانه های نوین، 4(16)، 301-333.
- مرزبان، عباس، عابدی، محمدرضا، و نیلفروشان، پریسا (1397). مقایسه اثربخشی روش مشاوره مسیر شغلی مبتنی بر نظریه شناختی-اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی. مجله علوم روانشناختی، 17(70)، 707-713.
- محمدی پویا، ف.، و محمدی پویا، س.، و زارعی، ا.، و خسروی، م. (1398). رابطه باورهای معرفت شناختی و فلسفه‌های آموزشی با رویکردهای تدریس دانشجو معلمان. تدریس پژوهی، 7(3)، 29-51.



- مصدق، هادی، و خوش قامت، اکرم (1398). بررسی رابطه معنویت در کار و مسئولیت پذیری با عملکرد آموزشی معلمان دوره ابتدایی شهر قم. نظریه و عمل در تربیت معلمان (راهبردهای نوین تربیت معلمان)، 8(5)، 111-126.
- نوروزی، ن.، و معرفت، ز.، و نعمتی زیارتی، ح.، و میرشکاری، ز. (1394). شناسایی باورهای معلمان در باب میزان ارزشمندی جهت گیری‌های شش‌گانه برنامه درسی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی)، 12(17) (پیاپی 44)، 76-88.
- نارنجی ثانی، فاطمه، میرکمالی، سیدمحمد، اسدی، سمیه، و نصرتی، فاطمه (1400). شناسایی سازوکارهای مدیریت موثر معلمان فاقد صلاحیت. مدیریت مدرسه، 1(9)، 180-204.
- هاشمی بخشی، مریم، افروز، غلامعلی، شریفی درآمد، پرویز، و غلامعلی لواسانی، مسعود (1398). تصویرسازی ذهنی از ویژگی‌های زیستی و روانی معلم براساس صدای معلم نزد دو گروه دانش‌آموزان با و بدون آسیب بینایی. با تأکید بر عامل بلوغ. مطالعات ناتوانی، 9(1)، 38-54.
- یوسف زاده، حسن، و سرندی، پرویز. (1396). بررسی تاثیر تکلیف شب بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان ارومیه. آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، 10(37)، 35-50.

- Alkış, N. (2015). The influence of personality traits, motivation and persuasion principles on academic performance. Thesis submitted to the graduate school of informatics institute of the middle east technical university.
- Aas, H. K. (2022). Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 495-509.
- Artino, A. R. (2008). Motivational beliefs and perceptions of instructional quality: Predicting satisfaction with online training. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(3), 260-270.
- Bryan, L. A. (2012). Research on science teacher beliefs. *Second international handbook of science education*, 477-495.
- Barbier, K. , Struyf, E. , & Donche, V. (2022). Teachers' beliefs about and educational practices with high-ability students. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103566.
- Bandura, A. (1996). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Besley, T. (2022). Theorizing teacher responsibility in an age of neoliberal accountability. *Beijing International Review of Education*, 1(1), 179-195.



- Bovens, M. (1998). The quest for responsibility. Accountability and citizenship in complex organizations. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Broadfoot, P. , Osborn, M. , Gilly, M. , & Paillet, A. (1987). Teachers' conceptions of their professional responsibility: Some international comparisons. *Comparative Education*, 23(3), 287–301.
- Broadfoot, P. , Osborn, M. , Gilly, M. , & Paillet, A. (1988). What professional responsibility means to teachers: National contexts and classroom constants. *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 265–287 <http://dx.doi.org/10.1080/0142569880090302>
- Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Corbin, J. M. (1998). The Corbin and Strauss chronic illness trajectory model: an update. *Research and Theory for Nursing Practice*, 12(1), 33.
- Chatelier, S. , & Rudolph, S. (2021). Teacher responsibility: shifting care from student to (professional) self?. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 1-15.
- Cheng, M.M.H, K.-W. Chan, S.Y.F. Tang, and A.Y.N. Cheng. 2009. Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education* 25, PP 319–27.
- Chan, K.-W., & Elliott, R. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817–831.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264.
- Clark, M. H. & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college student, *journal of learning and individual differences*, 20, p: 19-24
- de Leon-Carillo, C. M. (2007). Prospective teacher's pre- and post-practicum beliefs on teaching. *Journal of Educational Policy*, 4, PP 25-40.
- Deci, E. L. , & Flaste, R. (1995). *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. New York, NY: G P Putnam's Sons.
- Deci, E. L. , & Ryan, R. M. (2012). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology* 49,14–23.
- Fischman, W. , DiBara, J. A. , & Gardner, H. (2006). Creating good education against the odds. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 383–398 <http://dx.doi.org/10.1080/03057640600866007>



- Frymier, A. B. , & Shulman, G. M. (1995). “What's in it for me?": Increasing content relevance to enhance students' motivation. *Communication Education*, 44(1), 40-50.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational research*, 38(1), 47-65.
- Fenstermacher, G. D. (1994). Chapter 1: The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of research in education*, 20(1), 3-56.
- Giddens, A. (1999). Risk and responsibility. *Mod. L. Rev.*, 1-62.
- Guskey, T. R. (1982). Differences in teachers' perceptions of personal control of positive versus negative student learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 7(1), 70–80 [http://dx. doi. org/10. 1016/0361-476X\(82\)90009-1](http://dx.doi.org/10.1016/0361-476X(82)90009-1)
- Habibi, N. , & Ganjali, R. (2021). On the Relation between Iranian EFL Teachers' Sense of Professional Identity and their Responsibility. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 13(1), 47-60.
- Halvorsen, A. -L. , Lee, V. E. , & Andrade, F. H. (2009). A mixed-method study of teachers' attitudes about teaching in urban and low-income schools. *Urban Education*, 44(2), 181–224 [http://dx. doi. org/10. 1177/0042085908318696](http://dx.doi.org/10.1177/0042085908318696)
- Sinatra, G. M., & Kardash, C. (2004). Teacher candidates' epistemological beliefs, dispositions, and views on teaching as persuasion. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 483–498.
- Sharma, P. L. (2010). *Motivation for learning* (1st ed.). New Delhi: Sarup & Sons.
- Sharma, P. L. (2005). *Motivation for learning* (1st ed.). New Delhi: Sarup & Sons.
- Sabarwal, S. , Abu-Jawdeh, M. , & Kapoor, R. (2022). Teacher beliefs: Why they matter and what they are. *The World Bank Research Observer*, 37(1), 73-106.
- Semradova, I. , & Hubackova, S. (2016). Teacher responsibility in distance education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 544-550.
- Shroff, R. H; Vogel, D. R; Coombes, J. (2008). Assessing Individual-level Factors Supporting Student Intrinsic Motivation in Online Discussions: A Qualitative Study. *Journal of Information Systems Education*, 19(1), 111-126.
- Schunk, D. H. , Pintrich, P. R. (2008). *Motivation in education* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Tucker, O. G. (2018). Positive teacher influence strategies to improve secondary instrumental students' motivation and perceptions of self. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(3), 5-11.
- Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility. A foundation for a theory of social conduct*. New York, NY: Guilford Press.

- Williford AP, Shelton TL. Behavior management for preschool-aged children. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*. 2014 Oct;23(4): 717-30. doi: 10. 1016/j. chc. 2014. 05. 008. Epub 2014 Aug 3. PMID: 25220082.
- Winter, P. A. , Brenner, D. B. , & Petrosko, J. M. (2006). Teacher job satisfaction in a reform state: The influence of teacher characteristics, job dimensions, and psychological states. *Journal of School Leadership*, 16(4), 41-437.
- Yadav, A., & Koehler, M. (2007). The role of epistemological beliefs in preservice teachers' interpretation of video cases of early-grade literacy instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(3), 335–361.