



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Teachers' Beliefs about Their Responsibility for Students' Academic Motivation (A Phenomenological Study)

Khadije Fathipour¹, Hossein Jafari Sani*², Morteza Karami³, Mohamadhosein Bahrami⁴

¹ Master of Curriculum Development, Department of Curriculum Studies and Instruction, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

² Associate Professor, Department of Curriculum studies and Instrucion, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

³ Professor, Department of Curriculum studies and Innstrucion, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

⁴ Doctoral student of Curriculum Development, Department of Curriculum studies and Instruction, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

ABSTRACT

Keywords

Beliefs
Responsibility
Teachers
Motivation
Students
Elementary Education

¹ .Corresponding author
✉ hsunny@um.ac.ir

Received: 2023/09/26
Reviewed: 2024/10/01
Accepted: 2024/10/09

Background and Objectives: The present study was conducted with the aim of examining teachers' beliefs about their responsibility for students' academic motivation. **Methods:** Given the need for in-depth understanding of teachers' beliefs and responsibilities, a qualitative approach and phenomenological method were used. The scope of the research included elementary school teachers in Mashhad, of whom fifteen were purposefully selected. Interviews continued until theoretical saturation, and five themes and fifteen components were identified in general. **Findings:** In response to the first question, three dimensions of responsibility were identified: duty-oriented, support-oriented, and contingency-oriented. In relation to the second question, active exposure based on facilitating the teaching-learning process and family-school bonding, and passive exposure based on the complexity of the teaching-learning process and the limitations of the teaching-learning process. **Conclusion:** The results showed that the range of teachers' beliefs regarding their responsibility is wide and requires reflection and revision. Therefore, regarding the mechanism of teachers' competence, the component of their beliefs should be considered, which will ensure the necessity of comprehensive training.

ISSN (Online): 2645-8098

DOI: [10.48310/pma.2024.6237.4273](https://doi.org/10.48310/pma.2024.6237.4273)

Citation (APA) Bahrami, M. , Jafarisini, H. , Karami, M. and Fathipour, K. (2025). Teachers' beliefs about their responsibility for students' academic motivation (a phenomenological study). *Educational and Scholastic studies*, 13 (4), 355 - 373 .
 <https://doi.org/10.48310/pma.2024.6237.4273>



باورهای معلمان درباره مسئولیت آنان در قبال انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان (یک مطالعه پدیدارشناسانه)

مقاله پژوهشی / مروری

خدیجه فتحی پور^۱، حسین جعفری‌ثانی^{۲*}، مرتضی کرمی^۳، محمدحسین بهرامی^۴

۱ کارشناس ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

۲ دانشیار گروه مطالعات برنامه‌درسی و آموزش، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

۳ استاد گروه مطالعات برنامه‌درسی و آموزش، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

۴ دانشجوی دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف: پژوهش حاضر با هدف باورهای معلمان درباره مسئولیت آنان در قبال انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. **روش‌ها:** با توجه به لزوم شناخت عمیق باورها و مسئولیت 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. **یافته‌ها:** در پاسخی به سؤال نخست، سه بعد مسئولیت وظیفه‌گرا، حمایت‌گرا و اقتضائی و در رابطه با سؤال دوم، مواجهه فعالانه مبنی بر تسهیل‌گری فرایند یاددهی یادگیری و پیوند خانواده و مدرسه و مواجهه منفعلانه مبنی بر پیچیده بودن فرایند یاددهی یادگیری و محدودیت‌های فرایند یاددهی یادگیری شناسایی شدند. **نتیجه‌گیری:** نتایج نشان داد دامنه باورهای معلمان در ارتباط با مسئولیت آنان گسترده بوده و نیازمند تأمل و بازنگری 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.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید.

واژه‌های کلیدی:

باورها
مسئولیت
معلمان
انگیزش
دانش‌آموزان
دوره ابتدایی

۱. نویسنده مسئول

hsunny@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۰۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۷/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۷/۱۸

شماره صفحات: ۳۷۳-۳۵۵

DOI: [10.48310/pma.2024.6237.4273](https://doi.org/10.48310/pma.2024.6237.4273)

شابا الکترونیکی: ۲۶۴۵-۸۰۹۸

COPYRIGHTS



©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

مقدمه

یکی از اهداف تعلیم و تربیت، پیشرفت تحصیلی 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 (Morrison et al, 2021). در این راستا نتایج فعالیت‌های آموزشی معلمان، در پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان تجلی می‌یابد (Azimi et al, 2024). تدریس حرفه‌ای پیچیده و دارای ابعاد متعدد است. معلمان برای داشتن انرژی و اشتیاق به کار نیازمند حفظ تعهد شخصی و حس مسئولیت‌پذیری نسبت به شغل‌شان هستند (Kostogriz, 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 مسئولیت نسبت به آن تأثیر می‌پذیرد (Akhavi Samarein et al, 2021). احساس تعهد و حس مسئولیت‌پذیری معلم می‌تواند عملکرد شغلی و کیفیت آموزشی را تعیین کند و معلم متعهد و مسئول به عنوان یکی از اصلی‌ترین ارکان موفقیت سیستم آموزشی شناخته می‌شود (Chatelier & Rudolph, 2021). مسئولیت به مفهوم لغوی آن، قبول یک مجموعه پیش‌فرض‌ها، قراردادهای اخلاقی، وجدانی و اجتماعی است. مسئولیت 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 (Kurt et al, 2014). احساس مسئولیت از جمله تأثیرگذارترین عوامل در فرآیند تدریس است و به پیش و نگرش معلمان نسبت به مسئولیت‌پذیری و موقعیت‌هایی که آنان را برای پذیرش مسئولیت شخصی نتایج احتمالی آماده می‌کند؛ اشاره دارد (Habibi & Ganjali, 2021). یکی از مصادیق مسئولیت در محیط‌های آموزشی را می‌توان حس تعهد و مسئولیت آموزگاران در قبال عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان عنوان کرد. مسئولیت‌های معلمان فقط شامل آموزش نبوده؛ بلکه احساس تکلیف در قبال نتایج و عملکرد دانش‌آموزان را نیز دربرمی‌گیرد (Matteucci et al, 2017). در این راستا لیو و هالینگر (Liu & hallinger, 2011) چارچوبی با چهار بعد برای مسئولیت معلمان از جمله انگیزش، ارتباط و موفقیت دانش‌آموزان و تدریس را بیان کردند. معلمانی که تغییر مثبت در اثربخشی آموزشی را تجربه می‌کنند، مسئولیت بیشتری را در خصوص یادگیری دانش‌آموزان ابراز می‌نمایند. این نشان‌دهنده تلاش‌های آموزشی و درسی آنان جهت افزایش کیفیت تدریس و ارتقای یادگیری و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان است. مسئولیت معلمان با انگیزه، خودکارآمدی و پیشرفت دانش‌آموزان مرتبط است (Habibi & Ganjali, 2021).

واضح است 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 (Neigel et al, 2017). انگیزش تحصیلی به گونه کلی به انگیزه‌ها، نیازها و عواملی گفته می‌شود که باعث حضور یک فرد در محیط‌های آموزشی و کسب یک مدرک تحصیلی می‌شود (Clark & schroth, 2010). انگیزه حالت روانی است که رفتار را در جهت هدف یا اهداف نیرو می‌بخشد، فعال می‌سازد و هدایت می‌کند. تدابیر انگیزشی^۱ اشاره به بهره‌گیری از راهبردها و ابزارهای متنوع در راستای تحریک و القای انگیزه به مخاطب می‌باشد. تدابیر انگیزشی می‌تواند در قالب پیام و سخنان تأثیرگذار باشد که در این صورت استفاده از فنون تأثیرگذاری کلامی حائز اهمیت است. علاوه بر این، تدابیر انگیزشی می‌تواند در قالب راهبردهایی باشد که در صورت انتخاب ابزار متناسب می‌تواند اثربخش باشد (Han & Yin, 2016). تدابیر انگیزشی معلمان در کلاس‌های درس به عنوان رویکرد نوینی در جذب دانش‌آموزان به دروس و ارتقای عملکرد آنان مطرح است (Tucker, 2018). توانایی معلم در انتقال انگیزه در قالب تدابیری در حین تدریس می‌تواند نقش تأثیرگذاری در روند رو به رشد دانش‌آموزان ایفا نماید. با آن که تعاریف و عقاید مختلفی درباره

انگیزش^۱ 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 به هدف 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 به اهداف مورد نظرش وادار می‌کند، کاهش انگیزه تحصیلی یکی از دشواری‌های پیش روی نظام آموزشی در عصر حاضر است. میلر و بریکمن (Miller & Brickman, 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 تأثیر آنان در انگیزه دانش‌آموزان در نظر گرفته شوند (Taheri & Jalilian, 2018). 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. در این راستا سیفوری و فرتاش (Seifoori & Fartash, 2019) بیان نمودند که عوامل مؤثر 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 مسئولیت‌پذیری آنان می‌تواند تأثیر بالقوه‌ای بر انگیزه دانش‌آموزان داشته باشد. تحقیقات نشان داده است انگیزه، نقشی بسیار مهم و اساسی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد و این مسئله بر همگان آشکار است. اگر معلم بتواند انگیزه لازم و مناسب را در دانش‌آموزان به‌وجود 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 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 به‌دست 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 مسئولیت معلمان و باور معلمان^۲ نسبت به تعهدات و مسئولیت‌های شغلی خود از جمله عواملی است که می‌تواند در انگیزش دانش‌آموزان تأثیر به‌سزایی داشته باشد (Namdari Pejman & Edvay, 2024). مسئولیت معلمان منعکس‌کننده احساس تعهد درونی آنان جهت شکوفاسازی استعدادهای دانش‌آموزان و ایجاد محیطی اثربخش جهت افزایش عملکرد دانش‌آموزان می‌باشد. باورهای معلمان در باره تعهد و مسئولیت‌پذیری 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 مسئولیت برای انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای خلأ 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 مسئولیت معلمان و تدابیر انگیزشی آنان در بهبود عملکرد و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان آگاه نموده و زمینه را جهت افزایش مسئولیت معلمان از طریق اتخاذ راهبردهای بالقوه فراهم نماید. پژوهش‌های مختلفی (Faraji & Amiri, 2022; Rahmati et al, 2021) از زوایای تسهیل‌گری فرایند یاددهی یادگیری و نوع آموزش به موضوع مسئولیت معلمان پرداخته‌اند و این پژوهش قصد دارد تحلیلی از زوایای پنهان موضوع ارائه دهد. بنابراین پرسش اصلی پژوهش این است که باورهای معلمان مقطع ابتدایی درباره مسئولیت آنان در قبال برای انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان چیست؟

پیشینه پژوهش

فهم و واکاوی‌سازی باورهای معلمان که در این مطالعه مورد بررسی قرار می‌گیرد، نیازمند این است تا برخی از مطالعات تجربی انجام گرفته در این حوزه را مورد بررسی قرار داده و همچنین نتایج مطالعات مرتبط با این حوزه را بررسی نموده تا بتواند معیار مناسبی برای جهت‌گیری پژوهشی باشد. مرور پژوهش‌های انجام گرفته، نشان‌دهنده آن است که در بیشتر پژوهش‌های داخلی رویکرد حاکم بر مطالعات باورهای معلمان از نوع کمی بوده و با متغیرهای ثانویه دیگری گره خورده است (Safdari, 2023; Taheri, M., & Hoveida, 2019; Bay et al, 2019). این در حالی است که مسئله باورهای معلمان، دغدغه‌ای مبتنی بر هنجارها و ارزش‌ها است، که دستیابی به آن؛ مستلزم فهم عمیق است. این پژوهش‌ها با در نظر گرفتن متغیرهایی چون خودکارآمدی و اخلاق حرفه‌ای و صلاحیت‌های معلمان به دنبال ترسیم رابطه برای تبیین باورهای معلمان بوده که نگاهی عمیق بر حدود و ثغور آن از زبان ذینفعان را ترسیم و بیان نکرده‌اند. رحمتی و همکاران (Rahmati et al, 2021) در پژوهشی با عنوان بررسی باورهای معلمان ایرانی در مورد یادگیری و تدریس، اذعان داشتند که باورهای معلمان مهم‌ترین عامل در کنش‌گری آنها است. همچنین مطابق با یافته‌های این پژوهش، نظام باورهای معلمان ایرانی ناهمسو و حاوی باورهای متناقض است. بررسی دقیق این نظام باوری، روشن‌گر مداخلات آینده برای بهسازی کلاس درس خواهد بود. عاملی و همکاران (Ameli et al, 2020) در پژوهشی با عنوان گونه‌سنجی رابطه باورهای دینی و اخلاقی بیان داشتند که باورهای اخلاقی زاییده، باورهای دینی است. بنابراین اهمیت مولفه دینداری را برای افراد متذکر شده‌اند. هرچند که رابطه مستقیم باورای معلمان بر دانش‌آموزان تصریح نشده و به تأثیر آن بر انگیزش آنان نپرداخته‌اند. گل‌پرور و بدری (Golparvar & Badri, 2016) در پژوهشی با عنوان تحلیل کانونی رابطه باورهای معلمان درباره قلدری دانش‌آموزان با راهبردهای مدیریت رفتار در کلاس، به دنبال ترسیم رابطه باورهای معلمان و قلدری دانش‌آموزان بوده و بیان کردند که نوع راهبردهای اتخاذ شده معلمان در خصوص مدیریت کلاس درس منوط بر باورهای شکل گرفته آنان در خصوص تربیت است. بنابراین اهمیت دارد که باورهای معلمان مورد واکاوی و اصلاح نظر قرار گیرد.

مروری بر مطالعات خارج از کشور نشان داد این پژوهش‌ها (Liu & Hallinger, 2022; Oguta, 2021) اذعان دارند که دایره مسئولیت معلمان با تعهد و عوامل روانشناختی نظیر باورها، هنجارها و هویت آن‌ها عجین شده است. ساباروال و همکاران (Sabarwal et al, 2022) در پژوهشی با عنوان باورهای معلمان چیست و چرا اهمیت دارند؟ به بررسی اهمیت باورهای معلمان پرداخته و گزارش نمودند اثربخشی معلمان رابطه وثیقی با درک باورها و حدود و ثغور آن دارد. اهمیت به باورهای معلم در سیاست‌گذاری‌ها اغلب کم‌رنگ بوده و نیاز است که به عنوان بخشی از مسئولیت و ارزشیابی معلمان مورد توجه واقع شود.

با مرور مطالعات پیشین در خصوص باورهای معلم، چنین استنتاج می‌شود که درک و فهم عمیق در خصوص باورهای معلم و مناسبات آن با مسئولیت‌پذیری معلمان مغفول مانده است. نبود فهم وثیق و همه‌جانبه و خلاء بهره‌گیری از کاوش نگاه‌های ذینفعان در خصوص مسئولیت‌پذیری؛ از موارد فاصله مورد ادعا میان وضع موجود و انتظارات سیاست‌های آموزشی است. کم‌توجهی به این مسئله، می‌تواند زمینه‌ساز کاهش رضایت اجتماعی و انگیزه دانش‌آموزان شده و مسیر معلمی را محدود و مسیر بالندگی آنان را با مشکل مواجه سازد. با این وصف در این پژوهش تلاش شده است که به این پرسش‌ها پاسخ داده شود:

- ۱- باورهای معلمان درباره مسئولیت آنان در برابر دانش‌آموزان چیست؟
- ۲- باورهای معلمان درباره مسئولیت آنان در برابر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان چیست؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر در زمره پژوهش‌های کاربردی قرار گرفته و با هدف باورهای معلمان درباره مسئولیت آنان در قبال انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. با توجه به ماهیت پدیده مورد بررسی، از روش پدیدارشناسی استفاده شده

است؛ لذا فهم چنین پدیده‌ای و معنابخشی آن از منظر افرادی که به‌طور مستقیم پدیده مورد نظر را تجربه کرده‌اند؛ نیازمند بهره‌گیری از روش پدیدارشناسی از نوع توصیفی است. به بیان دیگر، در پژوهش حاضر، با استفاده از رویکرد پژوهش کیفی، پژوهشگر با ورود به دنیای درون ذهن مشارکت‌کنندگان و دریافت دیدگاه‌های آنان به شناسایی تجربه‌هایشان اقدام نموده است.

در این پژوهش، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، پانزده تن از معلمان مقطع ابتدایی نواحی هفت‌گانه شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱، به‌عنوان مشارکت‌کنندگان آگاه و کلیدی انتخاب شدند و مورد مصاحبه عمیق قرار گرفتند. برخی از معیارهای انتخاب نمونه پژوهش عبارتند از تنوع در نوع جذب معلمان، تنوع در نوع محرومیت مدارس، سابقه، جنسیت و سرآمد منطقه آموزشی بود. دلیل انتخاب این معیارها، مطالعه معلمان با زمینه اجرایی متفاوت و دغدغه‌مند در خصوص دانش‌آموزان است. به منظور گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. با بررسی پژوهش‌ها در زمینه پدیده باورهای معلمان، مسئولیت معلم و حدود و ثغور آن و ویژگی‌های دانش‌آموزان دوره ابتدایی موارد لازم برای تدوین فرم مصاحبه محقق ساخته، استخراج و کاربرگ اولیه تدوین شد. مصاحبه‌ها تا زمان اشباع داده‌ها ادامه یافتند، یعنی تا زمانی که با افزایش تعداد مصاحبه‌ها نظردیدی از افراد یافت نشد و مضامین استخراج شده از سایر مصاحبه‌شوندگان همانند مضامین قبلی تکرار شد. با اجازه مشارکت‌کنندگان مصاحبه‌ها ضبط شده و مشارکت‌کنندگان از انصراف در هر زمان از پژوهش آزاد بودند. حفظ سکوت و آرامش در مکان مصاحبه، محرمانه بودن مشخصات و پاک شدن فایل مصاحبه‌ها در صورت تمایل، اطلاع رسانی از نتایج کلی پژوهش به شرکت‌کنندگان از دیگر نکات اخلاقی بود که در این پژوهش رعایت شد. مصاحبه‌های مورد استفاده که به‌طور متوسط شصت دقیقه در محل خارج از مدرسه به طول انجامید؛ به وسیله ضبط صوت، ثبت و سپس مکتوب شدند. جدول ۱، مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	سابقه	جنسیت	نوع مدرسه	تحصیلات	نوع استخدامی
مورد شماره ۱	۲۷	مرد	کم برخوردار	کارشناسی‌ارشد	دانشسرا
مورد شماره ۲	۱۸	مرد	برخوردار	کارشناسی	تربیت معلم
مورد شماره ۳	۲۸	مرد	کم برخوردار	کارشناسی	نهضت سواد آموزی
مورد شماره ۴	۲۴	زن	برخوردار	کارشناسی‌ارشد	تربیت معلم
مورد شماره ۵	۱۴	زن	کم برخوردار	کارشناسی‌ارشد	دانشگاه فرهنگیان
مورد شماره ۶	۱۹	مرد	برخوردار	دانشجوی دکتری	تربیت معلم
مورد شماره ۷	۲۲	زن	کم برخوردار	کارشناسی	تربیت معلم
مورد شماره ۸	۲۶	زن	برخوردار	کارشناسی	نهضت سواد آموزی
مورد شماره ۹	۲۹	زن	کم برخوردار	کارشناسی‌ارشد	دانشسرا
مورد شماره ۱۰	۱۱	مرد	کم برخوردار	کارشناسی	دانشگاه فرهنگیان
مورد شماره ۱۱	۱۹	مرد	کم برخوردار	کارشناسی‌ارشد	تربیت معلم
مورد شماره ۱۲	۲۷	زن	برخوردار	کارشناسی	دانشسرا
مورد شماره ۱۳	۲۵	زن	برخوردار	کارشناسی‌ارشد	تربیت معلم
مورد شماره ۱۴	۱۰	مرد	برخوردار	کارشناسی‌ارشد	دانشگاه فرهنگیان
مورد شماره ۱۵	۱۹	زن	کم برخوردار	دکتری تخصصی	تربیت معلم ^۱

۱. 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 تقسیم‌بندی است. همچنین محتوا، برنامه‌درسی و میزان ساعات آموزشی، ملاک‌های اصلی نوع جذب استخدامی (دانشسرا، تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان) مشارکت‌کنندگان 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 تدریس در کلاس درس.

در برخی موارد نیز، مصاحبه در دو نوبت ادامه یافت. برای تحلیل مصاحبه‌ها از روش کدگذاری تحلیل مضمون استفاده و بر اساس دو مرحله کدگذاری باز و محوری انجام شد. ابتدا نکات کلیدی هر مصاحبه شناسایی و استخراج شدند، سپس مفاهیم موجود در نکات کلیدی معین و برحسب مضامین مشترک، مفاهیم تحت مقوله‌های معینی مورد دسته‌بندی قرار گرفتند. علاوه بر این، اعتباربخشی نتایج با اتکاء به معیارهای چهارگانه گوبا و لینکلن (۱۹۸۵)، باورپذیری، انتقال‌پذیری، اعتمادپذیری و تاییدپذیری توسط گروه هم‌تایان با تجربه در انجام طرح‌ها و حوزه آموزش و پرورش تامین شد. همچنین ارائه موارد مستخرج از هر مصاحبه به فرد مصاحبه شده که با هدف واریسی دوباره مشارکت‌کننده‌ها انجام گرفت؛ ملاکی برای تأیید یافته‌های پژوهش (واریسی دوباره توسط اعضا^۱) بود. جدول ۲ نمونه‌ای از کدگذاری مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان را نشان می‌دهد.

جدول (۲): نمونه‌ای از کدگذاری در فرایند پژوهش

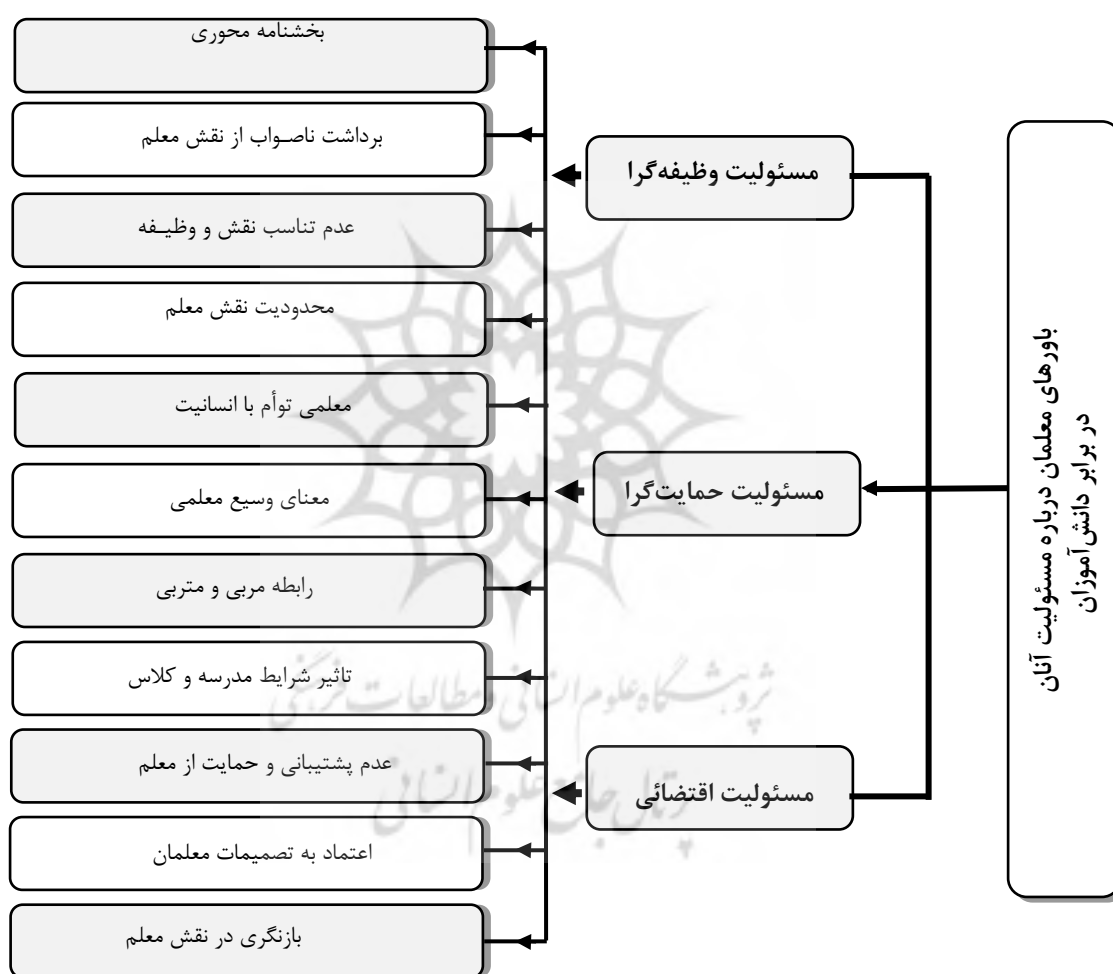
کد	متن مستخرج مصاحبه	زیرمفله	مؤلفه	بعد			
۷	خب نمیزاره، مثلاً بخشنامه اومده که درس پژوهی؛ نگفته فلان مبحث	ضوابط و بخشنامه	بخشنامه محوری	مسئولیت وظیفه‌گرا			
۵	من خودم همیشه طبق وظایفم بودم.	وظیفه‌مداری					
۶	مسئولیت معلم وظایفش دیگه؛ چیزی که ابلاغ میشه به ما	ابلاغ و وظایف					
۹	نمیشه اینجوری گفت. یک شبه ک نمیشه. وقتی نفهمیدمش...	سردرگمی در وظایف					
۱۱	هرکسی یک وظیفه تعریف شده‌ای داره	مبتنی بر وظایف					
۱۵	مدرسه مشاور داره، مدیر داره، معاون داره... منم وظیفم رو میدونم؛ همون فقط.	تمایز در نقش مدیر و معلم					
۵	تعدی از وظایف غلط؛ مسئولیت من، نقش من معلم؛ یعنی بخشنامه چی می‌گه برای این نقش؛ من همونو عمل میکنم...	تاکید بر وظیفه محول شده					
۶	معلم که مادر نیس، نقش من محدود... مسئولیت من همینه فقط.	تصور محدودیت	نقش نداشت ناصواب از معلم		مسئولیت وظیفه‌گرا		
۱	معلم نقشش تدریس تمام.. نباید کار اضافه بکنه...	تقلیل نقش معلم					
۹	واقعن می‌گم به همکارا؛ نباید کار اضافی بکنن. مسئولیت ندارن که	تقلی محدودیت نقش معلم					
۷	وظیفه من معلم؛ ی چیز، وظیفه مدیر و نهادهای دیگه‌ی چیز	کاستن نقش معلم در برابر مدیر					
۱۳	معلم یک مدرس الان، نه بیشتر، مسئولیتش همین فقط	تقلیل نقش معلم به مدرس					
۲	نقش معلم محدود؛ جزئی، نباید بیشتر رفت.	محدودیت نقش معلم	محدودیت نقش معلم			مسئولیت وظیفه‌گرا	
۱۵	حتی توی سند تحول هم فقط نقش معلم رو فقط روی حرف اینجوری گفتن.	محدودیت نقش در اسناد بالادستی					
۹	چه پشتیبانی هست از معلم، عملکردش و کارکردش... محدود میش من معلم	عدم پشتیبانی نقش					
۵	آره خب من مدیر بودم؛ دستم باز تر بود؛ اینجوری مٹ الان نبودم... ولی وقتی معلمی، خیلی باید محتاط بود... نقش معلم کم رنگ خیلی جاها...	محدودیت نقش معلم در برابر مدیر					
۱۲	بال نداریم؛ می‌گن پرواز کن. خب باز تعریف باید بشه نقش معلم.	عدم بهاء به نقش معلم					
۱۰	نمی‌فهمم من... می‌گن اینکار بکنین خوبه‌ها؛ ولی خب شرایط عمل نیس. نمیشه	عدم شرایط ایفاء نقش واقعی					
۱	واقعا چهار ساعت من نمیتونم خیلی کارها بکنم؛ مسئولیتم محدود میشه	محدودیت زمان معلم	عدم تناسب نقش و وظیفه				مسئولیت وظیفه‌گرا
۷	نقش معلمی بله، انتها نداره ولی آیا برابری ارزش و بها میدن؟	عدم بها و ارزش به نقش معلم					
۴	با همین رتبه‌بندی و اینا باز نقش من معلم همش تدریس نه چیز دیگه	تقلیل گرایمی معلم به تدریس					
۱۴	پول بدن، بعد از وظیفه و مسئولیت حرف بزنی. الان اضافه کار تابستونم ندادن	عدم حمایت مالی					
۶	مدرسه ما خیلی مشکلات هس... خیلی بچه‌ها مشکل دارن... ولی من معلم چقدر مگه میتونم بُرش داشته باشم... وقت داشته باشم... نمی‌رسم.	عدم زمان مناسب نقش معلمی					

برای اعتبار بخشی به مقوله‌های کشف شده؛ نتایج در اختیار سه نفر از متخصصان موضوعی (هیئت علمی دانشگاه و درجه حداقل دانشیار علوم تربیتی) قرار گرفت و پس از گردآوری و بررسی نظرات، روایی محتوایی بر اساس داورى تخصصی تایید شد. برای بررسی فرایند کدگذاری، از کدگذار دوم برای بیست و پنج درصد موارد کدگذاری استفاده شد که میزان هم‌خوانی در کدگذاری برابر با نود درصد مشاهده شد.

یافته‌های پژوهش

پرسش نخست: باورهای معلمان درباره مسئولیت آنان در برابر دانش‌آموزان چیست؟

برای پاسخ دادن به این پرسش از تجارب معلمان مقطع ابتدایی به‌عنوان مشارکت کنندگان پژوهش بهره گرفته شد. بر این اساس، ابعاد سه‌گانه استخراج شد (شکل ۱).



شکل ۱. مضامین و مؤلفه‌های باورهای معلمان درباره مسئولیت آنان

۱- مسئولیت وظیفه‌گرا

در ذیل این بعد تعداد ۲۳ زیرمؤلفه و ۴ مؤلفه استخراج شد. یکی از ابعاد کشف شده در خصوص باورهای معلمان درباره مسئولیت پذیری آنان در برابر دانش‌آموزان، مسئولیت وظیفه‌گرا است. برخی از مشارکت کنندگان اذعان داشتند که مسئولیت معلم منطبق بر وظایف محول شده و مندرج در بخشنامه و ابلاغ‌های رسمی در چارچوب قانون است.

برای مثال کد ۱: در مصاحبه خود به نقش تفهیم سند اشاره کرد: "مسئولیت من وظایف هم هست.. چیزی که به من ابلاغ شده همون." یا کد ۵ با در نظر گرفتن حقوق مادی و شرایط اقتصادی معلمان اشاره داشت که "مگر چقدر به من حقوق میدن که باز مسئولیت از من میخوان... همین کاری هم که می‌کنم نصفش اضافس"

مصاحبه شونده دیگری (کد ۹) تفکیک نقش‌ها در مدرسه را اشاره کرد و عنوان کرد که: "من مسئولیت خیلی چیزها رو ندارم، دیر بیدار زود بیدار، 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 مسئولیت رو معلم داشته باشه.. کفایت به نظرم."

کد ۱۵ در خصوص یادگیری عنوان کرد که: "وظیفه من یادگیری دانش آموزن 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 نیستیم... تازه خدا هم میگه اما شاکراً اما کفوراً... یادگیری با دانش آموز؛ تدریس با معلم، هرکی باید نقش و مسئولیتش رو بدونه.."

۲- مسئولیت اقتضائی

در این بعد تعداد ۲۲ زیرمؤلفه و چهار مؤلفه استخراج شد. از نظر مشارکت کنندگان، شرایط و اقتضائات موجود در کلاس و مدرسه یکی از عوامل مهم در خصوص مسئولیت پذیری آنان در برابر دانش‌آموزان است. در این خصوص کد ۱۱ عنوان کرد: "بستگی به شرایط داره واقعاً... این دایره مسئولیت 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 ۱۰ بیشتر مسائل اخلاقی مدرسه را مسئولیت 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 اصلاً همین راه رفتن درست چی؟ من مسئولم در برابر اینا... واقعاً نباید همش بچسبیم به امتحان، درس دادن و نمیدونم اینجور چیز! که داره داغون میکنه مدارس ما رو.."

در مضمون مسئولیت اقتضائی، سلیقه و باور شخصی معلم، بسیار پررنگ می‌شود. کد ۲ بیان کرد که: "من فکر میکنم که باور هر معلم متفاوت واقعاً... برخی از همکاران میشلونم میگن مسئولیت 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 برمیگرده، مهمه که چه کسی رو معلم کردیم... من اعتقاد دارم که مسئولیت معلم رو همین زمینه‌هایی است که هویت معلم شکل گرفته و لاغیر"

در راستای باورهای معلمان در خصوص مسئولیت آنان در قبال دانش‌آموزان، معلمان انتظار داشتند که نقش سازمان نیز جهت بهبود فرایند آموزش شفاف شود. کد ۱۴ بیان کرد که: "واقعاً بستگی به نقش اداره و سازمان داره... ارزیاب اداره تا کجا از من معلم حمایت میکنه؟ نوی ارزشیابی معلم، ایا این دغدغه مندی این گره‌گشایی، این مسئولیت من در برابر رفتارهای پرخطرانه، جنسی و چمیدونم هزار تا چیز دیگه دانش آموز دیده شده واقعاً؟ وقتی چمیدونم میگین سند تحول؛ میگین 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؟"

۳- مسئولیت حمایت‌گرا

در این بعد تعداد هجده زیرمؤلفه و چهار مؤلفه استخراج شد. اگر مسئولیت وظیفه‌گرا و اقتضائی را به‌عنوان عوامل شاخصه سازمانی و بعضاً تاحدودی مبتنی بر جو و فضای مدرسه در نظر بگیریم، مسئولیت حمایت‌گرا معلمان کاملاً مبتنی بر وجدان فردی و فراتر از مرزهای وظیفه‌مداری و شرایط حاکم بر مدرسه و فضای مدرسه است. برخی از مشارکت کنندگان، انسانیت را یک عامل مهم در این مسیر دانسته‌اند. در این خصوص کد ۳ بیان می‌کند که: "باید قبل از معلمی رو ببینیم؛ ما

قبل از اینکه معلم بشیم؛ انسانیم... مگر همیشه من گرسنگی و رنگ زرد دانش‌آموزم رو ببینم و بعد بی تفاوت باشم؟ مگر همیشه ببینم دانش‌آموزم باور غلطی در خصوص مراسمات مذهبی داره، گرایش‌های خاصی داره، بعد ورود پیدا نکنم؟ چطور میتونم به خودم بگم معلم اونوقت اخه... مسئولیت معلمی خیلی بزرگتر از این حرفاس"

کد ۸ در خصوص با مسئولیت خودش باور که "چطور میتونم شب بخوابم اگر نسبت به مداد کوچیک شاگردم بی تفاوت باشم و بگذرم... من باور دارم که مسئولیت 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، مسئولیت و نقش خودم رو حتی بالاتر از والدینشون دیدم... برام هم فرقی نداره کدوم شاگردم هست... مهسا یا حانیه؛ من در برابر همشون مسئولم"

کد ۱ عنوان می‌کند که از جایگاه پرورش در برابر آموزش در خصوص مسئولیت 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 هاللا... 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"

پرسش دوم: باورهای معلمان درباره مسئولیت آنان در برابر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان چیست؟

برای پاسخ دادن به این پرسش از تجارب معلمان مقطع ابتدایی به عنوان مشارکت کنندگان پژوهش بهره گرفته شد. بر این اساس، ابعاد دوگانه نقش فعالانه و نقش منفعلانه، تبیین و استخراج شد که در شکل ۲ ارائه شده است.



شکل ۲. مسئولیت‌پذیری معلمان در برابر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

۱- مواجهه فعالانه

یکی از ابعاد کشف شده در خصوص باورهای معلمان درباره مسئولیت‌پذیری آنان برابر انگیزش پیشرفت تحصیلی، نقش فعالانه است. در این خصوص یازده زیرمؤلفه و دو مضمون شناسایی شده است. مشارکت کنندگان به مفاهیم بسیاری در خصوص با بعد نقش فعالانه اشاره داشتند. برای مثال کد ۱: در مصاحبه خود به اهمیت تسهیل‌گری فرایند

یاددهی یادگیری اشاره کرد: "من باور دارم که با همه مشکلات.. معلم‌های ما مسئولی‌اند. در قبال دانش آموزان... من اگر نتوانم انگیزه برای شاگردم ایجاد کنم... چطور باید اسم خودم رو بزارم معلم... آره قطعاً مشکلات زیادی هست. مشمل مالی هست...، مشکلات دیگه هست.. سختی هست... ولی راه اینکه این بچه پیشرفت کنه فردا.. اولش باید درسش رو درست کنه، باید انگیزه پیدا کنه..."

یا کد ۵ با در نظر گرفتن تدارک شرایط فرایند یاددهی یادگیری معلم اشاره کرد که "من میفهمم، معلمین ما حق دارن... ولی آخه این بچه، این دختر اگر جذب نشه، فردا همون بچگی عروسی میکنن... بنابراین، باید معلم من فعال باشه، باید درگیر کنه خودش رو، نسبت به درس بچه‌ها، حساس باشه، بتونه دیدگاهشون، نگاهشون رو به تحصیل حفظ کنه"

مصاحبه شونده دیگری (کد ۱۳) عنوان کرد که: "گاهی والدین نمیزارن، میگن بهر سر کار، همین که دو کلمه بله بنویسه و بخونه بسشه... از درس نون اب در نمیاد و نمیدونم این ججور حرفا، تو مدرسه‌های ما زیاده... همین کرونا هم باعث ترک تحصیل خیلیا شد... ولی من معلم باید زور خودم رو بزنم، باید شرایط خوبی به وجود بیارم تا بفهمن والدین، آگاه بشن... تا انگیزه شاگرد من پوچ نشه... از بین نره، این وظیفه من معلم..."

کد ۱۵ در خصوص با پیوند خانواده و مدرسه عنوان کرد که: "خدا خیر مدیر مدرسه ما رو بده، خیلی این چیزا براش مهمه، میشینه بچه‌هایی که مشکل دارن یا حتی افت تحصیلی میکنن رو، برنامه میریزه من خودم با والدین جلسه میزارم... جایزه میدیم... تو کانال اسمشون رو میزاریم... ساده از کنار این چیزا رد نمیشیم ما... و نتیجش رو هم دیدم و زندگیمم... من اگه کاری کردم؛ انگیزه‌ای دادم... خدا بهم تو زندگی انگیزه داده."

۲- مواجهه منفعلانه

یکی از ابعاد کشف‌شده در خصوص با باورهای معلمان درباره مسئولیت‌پذیری آنان برابر انگیزه زش پیشرفت تحصیلی، نقش مواجهه منفعلانه معلمان است. در این بعد نیز، یازده زیرمؤلفه و دو مضمون استخراج شد. مشارکت کنندگان به مضمون‌هایی در خصوص با بعد نقش منفعلانه اشاره داشتند. برای مثال کد ۱: در مصاحبه خود به پیچیده بودن فرایند یاددهی یادگیری اشاره کرد: "بی زمانی من معلم مهم بودم... بچه‌ها ترس داشتن... خوف داشتن... الان اینجوری نیس واقعا، شرایط عوض شده... من تأثیری در ایجاد انگیزه یا مانع شدن بچه‌ها ندارم... متفاوت شده اوضاع، بچه‌ها دیگه تو انگیزه ندارن و منم نمیتونم ایجاد کنم."

یا کد ۵ با در نظر گرفتن نیروهای بیرونی مدرسه اشاره دارد که "ببین یک زمانی من معلم تو جامعه، تو فرهنگ کشورمون، میتونستم تأثیر گذار باشم... ولی الان نه انگیزه‌ای برای من مونده، نه برای شاگردا... اصلاً نقش ما از محوری به سمت الکی رفته... بچه از بازیگر، از دوستش از ارایشگر محله حتی بیشتر تأثیر میزاره... بعد بخواد از من انگیزه بگیره؟ یک رنگ میکنه الان درآمدش اندازه من با این سابقه... اصلاً اونا به ما انگیزه میدن نه ما به اونا..."

مصاحبه شونده دیگری (کد ۱۳) عنوان کرد که: "مگه آخه وقت میشه برای اینکارا، من تهش اگر امتحانام یکم به برای بچه‌ها صحبت میکنم... ولی واقعا نمیشه، امروز میگم بچه‌ها برای این درس، این کارا، یکم تلاش کنین نمیدونم این کار رو بکنین. بعد مادر اومده میگه شما چرا فشار میاری روی دختر من، شما درست رو بده با همین الفاظ، خب منم گفتم دیوونم که وقت بزارم از این به بعد اصلاً... خواست بخونه، خواست نخونه، بمنچه..."

کد ۱۵ در خصوص پیچیده بودن فرایند یاددهی یادگیری عنوان کرد که: "بچه‌های ما امروزه گیج شدن واقعا... به بازار نگاه میکنن، میبینن یک شاگردی کردن در مغازه ارزشش بیشتره، شاگردم یک موتور خرید، برای قسطش مدرسه رو ترک کرد... از طرفی وقتی محتوا جذاب نیس، کلاس‌های درس جذاب نیستن... مدارس شدن محل نگهداری بچه‌ها... این انگیزه ساقط میشه... من معلم اصلاً سمت این چیزا نمیرم... مسئولیت خودم نمیدونم... نقش خودم رو محدود میبینم واقعا امروزه"

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف باورهای معلمان درباره مسئولیت آنان در قبال انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. برای این منظور تا رسیدن به اشباع نظری، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با پانزده تن از معلمان مقطع ابتدایی انجام شد. پس از تجزیه و تحلیل و کدگذاری، در خصوص سوال اول پژوهش، ابعاد سه‌گانه مسئولیت وظیفه‌گرا، اقتضایی و حمایت‌گرا و در خصوص سوال دوم پژوهش نیز ابعاد دوگانه مواجهه فعالانه و منفعلانه احصاء شد. در ادامه هر کدام از ابعاد مورد بحث و جمع‌بندی قرار می‌گیرد.

مسئولیت وظیفه‌گرا

معلم به‌عنوان 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 دانش‌آموزان تأکید 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. 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 می‌شود. برخی از مشارکت‌کنندگان اذعان دارند که با توجه به بخشنامه و آیین‌نامه مدارس، در خصوص با عناصر برنامه‌درسی نظیر محتوا، راهبردها، ارزشیابی و غیره در حدود کلاس درس، عمل می‌کنند. این گروه از مشارکت‌کنندگان باور دارند که مسئولیت 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 شود؛ از دوش آنان ساقط می‌شود. در پژوهش‌های دیگر (Eslami et al, 2019; Nazarzade et al, 2023) به حقوق معلم و لزوم هماهنگی اقدامات آن بر اساس موازین سازمانی اشاره شده است که همسو با مضمون بخشنامه‌محوری پژوهش حاضر است. نکته قابل‌تأمل، 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. پژوهش‌های دیگر (Vaghorkashani et al, 2019; Razaghi et al, 2018; Seyfi et al, 2023) بیان می‌دارند 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.

مسئولیت اقتضایی

امروزه با توجه به تغییرات وسیع جغرافیایی، فرهنگی و اقتضائات موجود میان انسان‌ها؛ تعلیم و تربیت به‌مثابه 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 دانش‌آموزان یکی از اصول تربیتی رایج و پذیرفته شده در تمامی نظام‌های

آموزشی است. طبق این اصل، از سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌درسی - که همان معلمان مدارس هستند - انتظار می‌رود تفاوت‌های موجود میان کودکان را اموری طبیعی و عادی مدنظر قرار دهند و فضای طراحی و اجرای برنامه‌درسی را به گونه‌ای سامان دهند که با هر دانش‌آموز 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. مشارکت‌کنندگان 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 برنامه‌درسی می‌تواند مشخص‌کننده مسئولیت معلم باشد. در پژوهش‌های دیگر (Seyfi et al, 2023; Azimi et al, 2023) نیز مسئولیت و نقش معلم را منوط بر شرایط کلاس درس و اقتضائات موجود می‌دانند. چنین تصویری از نقش و مسئولیت معلمان، اگرچه می‌تواند تا حدودی از واکنش‌های کاملاً ازپیش‌تعیین‌شده 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 می‌تواند 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. 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 است. 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 و اجرای برنامه‌های درسی، می‌تواند در تدوین برنامه‌های درسی مؤثر باشد؛ در زمره معلمان است که مسئولیت حمایت‌گرا را دارا می‌باشند.

همچنان که مشارکت‌کنندگان در پژوهش اذعان داشتند، در این نوع مسئولیت، 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 زمینه 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. مسئولیت حمایت‌گرا و که منجر به معلمی توأم با انسانیت است؛ در پژوهش‌هایی (Hashemi Bakhshi et al, 2019; Salari, 2020) 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 می‌شود؛ می‌تواند منجر به سوءبرداشت و یا حتی تهدید شغلی معلمان شود. در این خصوص نگارنده شاهد فداکاری‌ها و تلاش‌های معلمان 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.

منطبق بر سؤال دوم پژوهش (مسئولیت معلمان در برابر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان)، دو مضمون کلی نقش فعالانه و منفعلانه معلمان شناسایی شد که در ادامه هر کدام از این مضامین مورد بررسی قرار خواهند گرفت:

نقش مواجهه فعالانه

با توجه به تغییرات گسترده، جمعیت کلاس‌های درس، به خصوص در مقطع ابتدایی در حال افزایش است. این امر موجبات حضور دانش‌آموزان ناهمگون آموزشی، فرهنگی، اقتصادی و غیره را در کلاس درس فراهم کرده است. پیشبرد کلاس‌های درس و فرایند یاددهی و یادگیری منوط بر پیوند خانواده و همراهی آنان با مدرسه و معلمان است. برخی مشارکت‌کنندگان بیان کردند که مسئولیت آنان است که با فراهم کردن تعامل مطلوب میان اولیاء و محیط مدرسه، فضای یادگیری را ثمربخش‌تر کنند و آموزش و یادگیری را تسهیل سازند. وجود دانش‌آموزان دیرآموز و یا بیش فعال در کلاس‌های درس مدارس عادی دیگر امری دور از ذهن نبوده و نقش فعالانه و مسئولانه معلمان است که برای چنین دانش‌آموزانی را در جهت آموزش یاری کنند.

هم‌چنین مداخلات مناسب در خصوص ایجاد شرایط یادگیری مادام‌العمر، توجه به حوزه‌های پرورشی، تربیتی و اخلاقی، لزوم مشاور و راهنمایی لازم، همگی می‌تواند به دست معلمانی با نقش فعالانه به سرانجام برسند. معلمان کلید حل مشکلات و مهم‌ترین متخصص در محیط مدرسه می‌باشند. پشتیبانی و مشارکت معلم در هر نوع برنامه‌ای که به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مربوط شود، حیاتی است. بنابراین، لازم است نقش و عمل معلم در برنامه‌درسی بازنگری و بررسی شود و در محیط‌های متفاوت آموزشی، به رسمیت شناخته شود.

با وجود اهمیت نقش معلمان در فرایند یاددهی و یادگیری و مسائل تربیتی مدرسه، شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد در بسیاری از مدرسه‌ها، درگیر شدن معلم در چالش‌ها و رخدادهای مرتبط با دانش‌آموزان، تصادفی است. بنابراین ضروری است که چنین مسئولیت و نقش فعالانه معلمان، به ویژه در مقطع ابتدایی توجه شود. در برخی پژوهش‌ها (Abasian et al, 2016; Beiramy et al, 2015)، تا حدودی به نقش فعالانه معلم در خصوص انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته‌اند. (Khani et al (2022 اذعان داشت که مهم‌ترین عنصر در جهت افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان، معلم است. بنابراین اگر معلمان در این خصوص نقش فعالانه‌ای را اتخاذ نمایند، می‌توان انتظار، بهبود انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را داشت. نکته قابل تأمل ذکر این مطلب است که جهت‌گیری فعالان معلمان، صرفاً نباید تک‌سویه و از سمت معلمان باشد. بلکه با بازنگری نقش معلم در اسناد بالادستی نظیر سند تحول بنیادین و برنامه‌درسی ملی، سازوکار چنین نقش و اقداماتی از سوی معلمان فراهم شود و معلمان احساس مجرد بودن در چنین فضایی را نداشته باشند.

نقش مواجهه منفعلانه

تعلیم و تربیت فرآیندی پیچیده و پویا است و یکی از مؤلفه‌های اساسی آن در هر نظام آموزشی، توجه به رویکرد یاددهی - یادگیری برای دستیابی به آموزش و یادگیری مؤثر است. در این خصوص مشارکت‌کنندگان باور داشتند که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان فرایندی کاملاً پیچیده بوده و صرفاً به فرایند یاددهی و یادگیری و آموزش کلاس درس محدود نمی‌شود. بدین معنا که متغیرها و مفاهیم متنوع و متکثری در خصوص انگیزش دانش‌آموزان مطرح است که معلم در این مجموعه وسیع، بازتاب حداکثری ندارد. بنابراین معلمان در این مقوله منفعلانه، سعی می‌کنند بیشتر منطبق بر ضوابط و نگاه شغلی، فعالیت کنند و صرفاً تأثیرگذاری خود را نیز بیشتر نمی‌دانند. تلقی از چنین معلم و فرایند معلمی به معنای قصور از وظایف مشخص شده نیست؛ بلکه به صورت یک باور شخصی، عقاید و احساسات معلمان مبتنی بر این شده است که بعضاً رسانه‌ها (Tajik Esmaeili & Ardekanian, 2015; Hosseinbor & Balochzehi, 2021)، کیفیت روابط والدین (Sepidnameh et al, 2016; Ebadi et al, 2013)، گروه همسالان و دوستان (Soleimani et al, 2019)، عوامل روان‌شناختی (Khodabandeh et al, 2014) و حتی برنامه‌های کاربردی مجازی (Motaharinajad & Ghaseminajad, 2018) تأثیری مضاعف بر دانش‌آموزان دارد.

بنابراین تغییرات فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی گاهی موجب، تغییر در نقش دانش‌آموزان شده و سبب کاهش انگیزه پیشرفت تحصیلی و حتی ترک تحصیل را موجب می‌شود. باید توجه داشت که با تبیین تأملات غلط دانش‌آموزان و همچنین توجه به عدالت آموزشی و مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان، می‌توان بسیاری از مواردی که موجبات انحراف از مسیر پیشرفت و تحصیل دانش‌آموزان می‌شود؛ جلوگیری نمود. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، در خصوص با بعد مسئولیت وظیفه‌گرا پیشنهاد می‌شود که در نقش و وظیفه معلم بازنگری کلی صورت پذیرد و جهت تفهیم حوزه‌های مسئولیت قانونی، حقوقی و مدنی معلمان جلسات هم‌اندیشی و توجیهی در قالب دوره‌های بدو خدمت و ضمن خدمت صورت پذیرد. تجربه پژوهشگر ضمن اجرای پژوهش و نتایج مصاحبه‌ها حاکی از آن دارد که برخی معلمان حدود و ثغور مسئولیت خود را به طور شفاف و دقیق نمی‌دانستند و همین امر موجبات بدفهمی را ایجاد نموده که در نهایت عدم تسهیل فرایند یاددهی یادگیری می‌شود. همچنین در خصوص با بعد مسئولیت حمایت‌گرا پیشنهاد می‌شود که با توجه به دغدغه‌مندی معلمان، در آیین‌نامه مدارس، پشتیبانی لازم و کامل از اقدامات و فعالیت‌های معلمان انجام شود. خلأ چنین اقداماتی منجر شده که باورهای معلمان نسبت به انگیزش دانش‌آموزان کاهش یابد.

با توجه به باورهای معلمان و نقش منفعلانه پیشنهاد می‌شود با توجه به اهمیت مقطع بنیادین ابتدایی، بایستی سازوکارهای مناسبی برای ارتقا توانمندی‌های معلمان ایجاد شود. این امر موجب می‌شود که تمام اقدامات و فعالیت‌های معلمان مورد توجه قرار گیرد و صرفاً نقش آنان به نگهداری و مدیریت کلاس درس تقلیل نیابد. آموزش‌های ضمن خدمت معلمان به صورت کارا و اثربخش طراحی و انجام شود تا موجب فهم و ثقیلی از مسئولیت معلمان شود. همچنین نیاز است که با ارج نهادن مقام معلم توسط دستگاه‌های ذی‌ربط و در رأس آن وزارت آموزش و پرورش، معلمان از جایگاه و منزلت فرهنگی و اجتماعی در شأن‌شان برخوردار شوند.

با توجه به اینکه یافته‌های حاصل از مصاحبه با معلمان در خصوص نقش منفعلانه، بیانگر آن است که نقش معلمان باید فراتر از تدریس در کلاس درس، به طراحی، تدوین و ارزشیابی برنامه‌درسی نیز معطوف شود، پیشنهاد می‌شود تا در قالب جلسات آموزشی ضمن خدمت و جلسات هم‌اندیشی معلمان و گروه‌های آموزشی نقش معلمان مورد بازنگری قرار گرفته و معلمان در مسیر ایفای نقش حقیقی خود هدایت شوند.

مشارکت نویسندگان

این مقاله، برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد در رشته برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه فردوسی مشهد با عنوان «باورهای معلمان درباره مسئولیت آنان در قبال انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان (مورد مطالعه: معلمان مدارس مقطع ابتدایی شهر مشهد)» بود. نقشه و طرح اساسی، بیان مسئله، بحث و نتیجه‌گیری و رعایت ساختار مقاله بر عهده حسین جعفری‌ثانی، بخش پیشینه و روش‌شناسی بر عهده مرتضی کرمی و بخش تحلیل و یافته‌ها توسط خدیجه فتحی و محمدحسین بهرامی انجام شد.

تشکر و قدردانی

از تمامی معلمان و مدیران که در این پژوهش همکاری داشتند قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

- اخوی ثمرین، زهرا، اکبری، مهدی، و ترابی، نغمه (۱۴۰۰). بررسی نقش جهت‌گیری هدف پیشرفت، منزلت هویت تحصیلی و کمک طلبی تحصیلی در پیش‌بینی پایستگی تحصیلی. *توسعه آموزش جندی‌شاپور*، ۱۲ (۴)، ۱-۱۳.
- <https://doi.org/10.22118/edc.2021.273062.1715>
- اسلامی هرنندی، فاطمه، کریمی، فریبا، و نادى، محمدعلی (۱۳۹۸). شناسایی مؤلفه‌های عدالت آموزشی در آموزش و پرورش ایران. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۳ (۴۷)، ۵۵-۷۵.
- <https://doi.org/10.22034/jiera.2019.150212.1645>
- بای، صادق، جهانگیر، پانته‌آ، و بوستان، افسانه (۱۳۹۸). طراحی مدل ساختاری برای پیش‌بینی فرسودگی شغلی براساس تعهد سازمانی و باورهای خودکارآمد پنداری با میانجی‌گری ویژگی‌های شخصیتی معلمان. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۸ (۷۸)، ۷۰۵-۷۱۷.
- <https://dorl.net/dor/20.1001.1.17357462.1398.18.78.10.5>
- بیرامی، منصور، گل‌پرور، فرشته، و میرنسب، میرمحمد (۱۳۹۴). تبیین راهبردهای مدیریت قلدری بر اساس خودکارآمدی معلمان: نقش میانجی‌گرایی باورها و نگرش‌های معلمان درباره قلدری دانش‌آموزان. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۵ (پیاپی ۸)، ۱۰۷-۱۲۰.
- <https://doi.org/10.22080/EPS.2024.27587.2271>
- تاجیک اسماعیلی، سمیه، و اردکانیان، رضا (۱۳۹۴). بررسی تأثیر میزان وابستگی به اینترنت بر مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان مدارس هوشمند و عادی. *خانواده و پژوهش*، ۱۲ (۲۷)، ۷-۲۵.
- حسین‌بر، محمدعثمان، و بلوچ زهی، اسلم (۱۴۰۰). افت تحصیلی در مناطق پیرامونی (مورد مطالعه: دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر نیک‌شهر استان سیستان و بلوچستان). *مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران*، ۱۰ (۳)، ۸۰۵-۸۲۹.
- <https://doi.org/10.22059/jisr.2021.312463.1143>
- خداوند، صدیقه، درتاج، فریبرز، اسدزاده، حسن، فلسفی‌نژاد، محمدرضا، و ابراهیمی‌قوام، صغری (۱۳۹۳). نقش سبک‌های یادگیری در تبیین انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر. *راهنمای شناختی در یادگیری*، ۲ (۳)، ۵۵-۶۷.
- رحمتی، زینب، تلخایی، محمود، و مرادی، علیرضا (۱۴۰۰). بررسی باورهای معلمان ایرانی در مورد یادگیری و تدریس. *تازه‌های علوم شناختی*، ۲۳ (۲)، ۱۳۱-۱۴۳.
- <https://doi.org/10.30514/icss.23.2.10>
- رزاقی، مریم، مطهری‌نژاد، حسین و لسانی، مهدی (۱۳۹۷). نقش اثربخشی مدرسه در توسعه شایستگی‌های شهروندی دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان. *جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی*، ۱۵ (۱)، ۲۷۹-۲۵۳.
- <https://doi.org/10.22080/SSI.2018.1916>
- سالاری، نرجس، حجازی، الهه، جوکار، بهرام، و اژه‌ای، جواد (۱۳۹۹). تحلیل پدیدارشناسی ادراک دانش‌آموزان از ویژگی‌ها و کنش‌های مؤثر معلم در خصوص معلم-دانش‌آموز. *مجله روانشناسی*، ۲۴ (پیاپی ۹۳)، ۳-۲۲.
- <https://dorl.net/dor/20.1001.1.18808436.1399.24.93.1.8>
- سپیدنامه، بهروز، مومنی، حسن، و سلیمان‌نژاد، محمد (۱۳۹۵). شناسایی دلایل ترک تحصیل دانش‌آموزان مقطع ابتدایی منطقه آموزش و پرورش موسیان (نواحی روستایی). *توسعه محلی روستایی - شهری (توسعه روستایی)*، ۸ (پیاپی ۱۴)، ۱۶۷-۱۹۸.
- <https://doi.org/10.22059/jrd.2016.61185>
- سلیمانی، شیرین، مکی آل‌آقا، بدیع الزمان، و اعتماد اهری، علاءالدین (۱۳۹۸). بررسی رابطه میزان سواد رسانه‌ای والدین با انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۸ (۸۰)، ۹۴۰-۹۳۳.
- <https://dorl.net/dor/20.1001.1.17357462.1398.18.80.9.8>
- سیفوری، زهره، و فرتاش، فریناز (۱۳۹۸). فعالیت‌های جمعی در باور معلمان و زبان‌آموزان و در عرصه کلاس درس. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۱۹ (۱)، ۱۴۷-۱۷۶.
- <https://doi.org/10.22059/jflr.2018.242449.401>
- سیفی، علی، پورکریمی، جواد، و نامداری پژمان، مهدی (۱۴۰۲). طراحی الگوی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان راهنمای کارورزی دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۲ (۴)، ۴۲۳-۴۵۹.
- <https://doi.org/10.48310/pma.2023.3458>
- صفدری، سعید (۱۴۰۲). تعامل باورها و عواطف در شکل‌گیری هویت معلم: روایت‌پژوهی تجربیات زیسته یک استاد دانشگاه. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۲ (۲)، ۷۰۷-۷۳۴.
- <https://doi.org/10.48310/pma.2023.3119>
- طاهری، محمدرضا، جلیلیان، فاطمه (۱۳۹۷). تحلیلی بر علل و عوامل کاهش انگیزه و تأثیر آن بر افت تحصیلی دانش‌آموزان. *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۳ (۲۴)، ۵۴-۷۰.

عاملی، منیژه، جواد، محسن، ملک مکان، حمید، و فرمانیان، مهدی (۱۳۹۹). گونه‌سنجی رابطه باورهای دینی و باورهای اخلاقی. *پژوهش‌های اعتقادی کلامی (علوم اسلامی)*، ۱۰ (۴۰)، ۱۴۹-۱۶۲.

<https://dorl.net/dor/20.1001.1.98991735.1400.10.40.6.4>

عبادی، غلامحسین، و برون، رضا (۱۳۹۲). بررسی رابطه تعارض زناشویی و نظارت والدین با انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان. *مشاوره کاربردی*، ۱۳ (۱)، ۳۵-۵۰.

عباسیان، حسین، محبی، مجید، و میرزاپور، سولماز (۱۳۹۵). مطالعه نقش انسجام مدرسه به‌عنوان پیشاینده کارآمدی گروهی معلمان. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۷ (۳) (پیاپی ۲۷)، ۴۵-۶۰.

<https://dorl.net/dor/20.1001.1.20086369.1395.7.27.3.6>

عظیمی، روح‌الله، نامداری پژمان، مهدی، و حسینی، سید رسول (۱۴۰۳). واکاوی فرایند توسعه‌ی حرفه‌ای مبتدی بر تجارب زیسته‌ی معلمان درس‌پژوه. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۳ (۱)، ۳۷-۵۳.

<https://doi.org/10.48310/pma.2023.3129>

فرجی، زاهد، و امیری، عارف (۱۴۰۱). آموزش ترکیبی؛ برداشت‌ها و باورهای معلمان تاریخ. *پژوهش در آموزش تاریخ*، ۳ (۳)، ۱-۲۷.

گل‌پرور، فرشته، و بدری، رحیم (۱۳۹۵). تحلیل کانونی رابطه باورهای معلمان درباره قلدری دانش‌آموزان با راهبردهای مدیریت رفتار در کلاس. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۳ (۲۴)، ۱۵۰-۱۲۷.

<https://doi.org/10.22111/jeps.2016.2781>

مطهری‌نژاد، حسین، و قاسمی‌نژاد، محدثه (۱۳۹۷). تأثیر سبک‌های فرزندپروری اینترنت بر کاربرد اینترنت توسط دانش‌آموزان. *مطالعات رسانه‌های نوین*، ۴ (۱۶)، ۳۳۳-۳۰۱.

<https://doi.org/10.22054/nms.2019.22366.231>

نامداری پژمان، مهدی، و ادوای، فرشید (۱۴۰۳). مفهوم‌پردازی «اسارت در دام دانش» در معلمان ابتدایی. *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۹ (۲)، ۱-۲۱.

<https://doi.org/10.48310/tpd.2024.15693.1595>

هاشمی بخشی، مریم، افروز، غلامعلی، شریفی درآمدی، پرویز، و غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۹۸). 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*، ۹ (۱)، ۵۴-۳۸.

<https://dorl.net/dor/20.1001.1.23222840.1398.9.0.12.4>

وقورکاشانی، مهدیه سادات، حاجی حسین نژاد، غلامرضا، موسی‌پور، نعمت‌اله، و ابراهیم‌زاده، عیسی (۱۳۹۸). راهکارهای اعتلای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان و تعیین اثربخشی آن‌ها. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی- برنامه‌ریزی درسی)*، ۱۶ (۳۳) (پیاپی ۶۰)، ۷۶-۵۵.

<https://doi.org/10.30486/jsre.2019.546261>

References

- Abasian, H., Mohibi, M., & Mirzapur, S. (2016). The role of school cohesion as a precursor to teacher group effectiveness. *A New Approach in Educational Management*, 7(3), 45-60. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20086369.1395.7.27.3.6> [In Persian]
- Akhavi Samarein, Z., Akbari, M., & Torabi, N. (2021). The Role of Achievement Goal Orientation, Academic Identity status, and Academic Help Seeking in Predicting Academic Buoyancy. *Educational Development of Judishapur*, 12(0), 1-13. <https://doi.org/10.22118/edc.2021.273062.1715> [In Persian]
- Ameli, M., Javadi, M., Malek Mekan, H., & Farmanian, M. (2020). A typology of the relationship between religious beliefs and moral beliefs. *Theological Researches (Islamic Sciences)*, 10(40), 149-162. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.98991735.1400.10.40.6.4> [In Persian]
- Azimi, R., Namdari Pejman, M., & Hoseini, S. R. (2024). Analysis of the professional development process based on the life experiences of lesson studier teachers. *Educational and Scholastic studies*, 13(1), 37-53. <https://doi.org/10.48310/pma.2023.3129>
- Bay S, Jahangir P, Boostan A. (2019). Designing a structural model for predicting job burnout based on organizational commitment and self - efficacy beliefs mediated by personality traits of teachers. *Journal of Psychological Science*. 18(78), 705-718. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.17357462.1398.18.78.10.5> [In Persian]
- Beiramy, M., Golparvar, F. and Mirnasab, M. M. (2015). Explanation of Bullying Management Strategies Based on Teachers' Self-Efficacy: Mediating Role of Teachers' Beliefs and Attitudes about Students Bullying. *Research in Cognitive and Behavioral Sciences*, 5(1), 107-120. <https://doi.org/10.22080/EPS.2024.27587.2271> [In Persian]

- Chatelier, S., & Rudolph, S. (2021). Teacher responsibility: shifting care from student to (professional) self?. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1291328>
- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college student. *Journal of learning and individual differences*, 20, 19-24. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.002>
- Ebadi, G. H., & Boron, R. (2013). The relationship between marital conflict and parental supervision with students' academic motivation. *Applied Counseling*, 3(1), 35-50. [In Persian]
- Eslami Harandi, F., Karimi, F., and Nadi, M. A. (2019). Identifying the Components of Educational Justice in Iran,s Education. *Journal of Research in Educational Systems*, 13(47), 55-75. <https://doi.org/10.22034/jiera.2019.150212.1645> [In Persian]
- Faraji, Z., & Amiri, A. (2022). Blended learning: Perceptions and beliefs of history teachers. *Research in History Education*, 3(3), 1-27. [In Persian]
- Golparvar, F., & Badri, R. (2016). Canonical analysis of teachers' beliefs about student bullying and behavior management strategies in the classroom. *Educational Psychology Studies*, 13(24), 127-150. <https://doi.org/10.22111/jeps.2016.2781> [In Persian]
- 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. <https://doi.org/10.22111/IJALS.2021.6199>
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hashemi Bakhshi, M., Afrooz, G. A., Sharifi Daramad, P., & Gholamalilavasani, M. (2019). Mental imagery of the biological and psychological characteristics of teachers based on students' perceptions with and without visual impairments, with an emphasis on puberty. *Disability Studies*, 9(1), 38-54. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.23222840.1398.9.0.12.4> [In Persian]
- Hosseinbor, M. O., & Balochzahi, A. (2021). Educational decline in Peripheral Areas (Case study: high school students in Nikshahr, Sistan and Baluchestan province). *Quarterly of Social Studies and Research in Iran*, 10(3), 805-829. <https://doi.org/10.22059/jisr.2021.312463.1143> [In Persian]
- Khodabandeh, S., Dartaj, F., Asadzadeh, H., Falsafi-Najjad, M.R., & Ebrahimi-Qavam, S. (2014). The role of learning styles in explaining the motivation for achievement and academic performance of male students. *Cognitive Strategies in Learning*, 2(3), 55-67. [In Persian]
- Kostogriz, A. (2019). Teacher Responsibility. In *Rethinking reflection and ethics for teachers* (pp. 51-64). Springer, Singapore.
- Kurt, H. , Güngör, F. , & Ekici, G. (2014). The relationship among teacher efficacy, efficacy regarding teaching, and responsibility for student achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 802-807. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.301>
- Liu, S., & Hallinger, P. (2022). The effects of instructional leadership, teacher responsibility and procedural justice climate on professional learning communities: A cross-level moderated mediation examination. *Educational Management Administration & Leadership*, (4)5, 27-58. <https://doi.org/10.1177/17411432221089185>
- Matteucci, M. C., Guglielmi, D., & Lauermann, F. (2017). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing. *Social Psychology Education*, 20, 275-298 (2017). <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9369-y>
- Miller, R. B., & Brickman. S. J. (2004). A Model of Future-Oriented Motivation and Self-Regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9- 33. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012343.96370.39>
- Morrison, J., Frost, J., Gotch, C., McDuffie, A. R., Austin, B., & French, B. (2021). Teachers' role in students' learning at a project-based STEM high school: Implications for teacher education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19(6), 1103-1123. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10108-3>

- Motaharinajad, H., & Ghaseminajad, M. (2018). The effect of internet parenting styles on the internet usage of students. *New Media Studies*, 4(16), 301-333. <https://doi.org/10.22054/nms.2019.22366.231> [In Persian]
- Namdari Pejman, M., & Edvay, F. (2024). Conceptualization of "Captivity in the Trap of Knowledge" in Primary Teachers. *Teacher Professional Development*, 9(2), 1-21. <https://doi.org/10.48310/tpd.2024.15693.1595> [In Persian]
- Neigel, A. R., Behairy, S., & Szalma, J. L. (2017). Need for cognition and motivation differentially contribute to student performance. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 16(2), 144-156. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.16.2.144>
- Rahmati, Z., Talkhabi, M., & Moradi A. (2021). Investigating Iranian teachers' conceptions of teaching and learning. *Advances in Cognitive Sciences*, 23(2), 131-143. <https://doi.org/10.30514/icss.23.2.10> [In Persian]
- Razaghi, M., Matin Nejad, H., & Lasani, M. (2018). The role of school effectiveness in developing students' citizenship competencies from teachers' perspectives. *Sociology of Social Institutions*, 5(11), 253-279. <https://doi.org/10.22080/SSI.2018.1916> [In Persian]
- 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. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab008>
- Safdari, S. (2023). Interaction of Beliefs and Emotions in Shaping Teacher Identity: A Narrative Enquiry of a University Lecturer's Lived Experiences. *Educational and Scholastic studies*, 12(2), 734-707. <https://doi.org/10.48310/pma.2023.3119>
- Salari, N., Hajazi, E., Jokar, B., & Ojai, J. (2020). A phenomenological analysis of students' perceptions of the characteristics and actions of effective teachers. *Journal of Psychology*, 24(1), 3-22. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.18808436.1399.24.93.1.8> [In Persian]
- Seifoori, Z., & Fartash, F. (2019). Group/Pair-Work Activities: Learners' vs. Teachers' Beliefs and Classroom Practices. *Journal of Foreign Language Research*, 9(1), 147-176. <https://doi.org/10.22059/jflr.2018.242449.401> [In Persian]
- Sepidnameh, B., Mohammadi, H., & Soleiman Nejad, M. (2016). Identifying the reasons for dropout of primary school students in the Mousian education area (rural areas). *Rural-Urban Development*, 8(1), 167-198. <https://doi.org/10.22059/jrd.2016.61185> [In Persian]
- Seyfi, A., Pourkarimi, J., & Namdari Pejman, M. (2023). Designing a model of professional competencies for internship mentore's of Farhangian University. *Educational and Scholastic studies*, 12(4), 423-459. <https://doi.org/10.48310/pma.2023.3458> [In Persian]
- Soleimani, S., Maki Al-Aqa, B. Z., & Etemad Ahari, A. D. (2019). The relationship between parental media literacy and academic motivation of students. *Journal of Psychological Sciences*, 18(80), 933-940. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.17357462.1398.18.80.9.8> [In Persian]
- Taheri, M., & Hoveida, R. (2019). Introducing and developing reflective leadership at schools And its role in improving teachers' self-efficacy beliefs. *School Administration*, 7(2), 1-19. <https://doi.org/10.34785/J010.2019.143>
- Taheri, M.R., & Jalilian, F. (2018). An analysis of the causes and factors leading to reduced motivation and its impact on students' academic failure. *Advanced New Developments in Behavioral Sciences*, 3(24), 54-70. [In Persian]
- Tajik Esmaeili, S., & Ardekanian, R. (2015). Examining the impact of internet addiction on students' social skills in smart and regular schools. *Quarterly Journal of Educational Research*, 12(2), 7-26. [In Persian]
- 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. <https://doi.org/10.1177/8755123317733109>
- Vaghorkashani, M. S., Haji Hossein Nejad, G. R., Mousipour, N., & Ebrahimizadeh, I. (2019). Strategies for enhancing teachers' professional competencies and assessing their effectiveness. *Research in Curriculum Planning*, 16(33), 55-76. <https://doi.org/10.30486/jsre.2019.546261> [In Persian]