



سنجش وضعیت موجود نقش‌های پرورشی معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران آرزو احمدآبادی^۱، حمیدرضا آراسته^۲، عبدالرحیم نوه‌ابراهیم^۳ و حسین عباسیان^۴

Measuring the Present States of Nurturing Roles of Elementary School Teachers in Tehran Arezoo Ahmadabadi¹, Hamidreza Araste², Abdorahim Navebrahim³ and Hosein Abasian⁴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۲/۱۷

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۸/۱۸

Abstract

The present study is an applied research and its purpose is to assess the present states of nurturing roles of elementary school teachers in Tehran. The statistical population of this descriptive-survey study consists of all primary school teachers in Tehran was 20968 people, from among whom, according to Morgan table, 376 teachers were selected as the sample. A researcher-made questionnaire in four main dimensions and 16 components (1- teacher self-nurture, with three components; 2- nurturing of the mind with four components; 3- nurturing of social with five components; 4- nurturing of emotional-behavioral with four components) as teacher nurturing roles were used. To analyse data, descriptive (e. g. mean and standard deviation) and inferential (i.e. univariate t-test) statistics were used. To check the normal distribution of the data, kurtosis and skewness were used. Based on univariate t-test results with a criterion of 3, the findings showed that in six categories (ethical-behavioral with an average of 4.06, cognitive development with 3.27, interpersonal and communication skills with 3.56, commitment and responsibility with 3.38, respect and observance of laws with 3.47, self-regulation with 3.23) the current situation is above the average of the criterion and in the other ten categories (knowledge-scientific-research with an average of 2.61, skill-ability with 2.68, metacognitive development with 2.65, self-awareness with 2.37, creating healthy mental habits with 2.69, solving interpersonal problems with 2.49, tolerance of ambiguity and resilience with 2.59, emotion management and emotion control with 2.51, self-control with 2.59, empathy and vision with 2.56) the current situation needs measures to improve, especially in the two dimensions of mind development and emotional-behavioral nurture. Finally, the results showed that nurturing in schools is not used in the true meaning and the neglect of the element of nurture is evident in the country's education system.

Keywords: Nurturing, Teacher Self-Nurture, Nurturing of the mind, Nurturing of social, Nurturing of emotional-behavioral

1. Instructor of educational management, Farhangian University, Tehran, Iran
2. Professor of educational management, Kharazmi University, Tehran, Iran
3. Professor of educational management, Kharazmi University, Tehran, Iran
4. Assistant professor of educational management, Kharazmi University, Tehran, Iran

*Corresponding Author, Email: ahmadiarezo10@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف سنجش وضعیت موجود نقش‌های پرورشی معلمان مدارس ابتدایی در شهر تهران انجام شد. روش پژوهش حاضر از نوع مطالعات توصیفی-پیمایشی و جامعه آماری، کلیه معلمان ابتدایی شهر تهران به تعداد ۲۰۹۶۸ نفر بود که براساس جدول مورگان ۳۷۶ نفر به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. از پرسشنامه محقق‌ساخته به عنوان ابزار پژوهش؛ در چهار بُعد اصلی و ۱۶ مؤلفه (۱. خودپرورشی معلم با سه مؤلفه؛ ۲. پرورش ذهن با چهار مؤلفه؛ ۳. پرورش اجتماعی با پنج مؤلفه؛ ۴. پرورش عاطفی-رفتاری با چهار مؤلفه) به‌عنوان نقش‌های پرورشی معلمان استفاده شد. در این پژوهش، برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از آمار توصیفی (جدول میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (t تک‌نمونه‌ای بعد از بررسی نرمال بودن متغیرها از طریق کشیدگی و چولگی) استفاده شده است. براساس آزمون t تک‌نمونه‌ای؛ یافته‌ها نشان داد در شش مؤلفه (اخلاقی-رفتاری با میانگین ۴/۰۶، توسعه شناختی با ۳/۲۷، مهارت بین‌فردی و ارتباطی با ۳/۵۶، تعهد و مسئولیت‌پذیری با ۳/۳۸، احترام و رعایت قوانین با ۳/۴۷، خودنظم‌دهی با ۳/۲۳) وضعیت موجود بالای میانگین ملاک بوده و در ده مؤلفه (دانشی-علمی-پژوهشی با میانگین ۲/۶۱، مهارتی-توانمندی با ۲/۶۸، توسعه فراشناختی با ۲/۶۵، خودآگاهی با ۲/۳۷، ایجاد عادات سالم ذهنی با ۲/۶۹، حل مسائل بین‌فردی با ۲/۴۹، تحمل ابهام و تاب‌آوری با ۲/۴۹، مدیریت احساسات و کنترل هیجانات با ۲/۵۱، خودکنترلی با ۲/۵۹، همدلی و چشم‌اندازگیری با ۲/۵۶)، وضعیت موجود به اقداماتی خصوصاً در دو بُعد پرورش ذهن و پرورش عاطفی-رفتاری برای بهتر شدن نیاز دارد که در نهایت، نتایج نشان‌داد پرورش در مدارس به معنای حقیقی به‌کار گرفته نمی‌شود و خلأ عنصر پرورش در نظام آموزشی کشور محسوس است.

واژه‌های کلیدی: پرورش، خودپرورشی معلم، پرورش ذهن، پرورش اجتماعی، پرورش عاطفی-رفتاری

۱. مدرس، رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران
۲. استاد، رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران
۳. استاد، رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران
۴. استادیار، رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

* نویسنده مسئول:

مقدمه

امروزه پرورش یکی از خلأهای جدی در آموزش و پرورش است. توجه زیاد مدارس و معلمان به عنصر آموزش سبب شده تا از عامل اصلی آن یعنی پرورش بازمانند. پژوهش‌های طولی؛ وبستر استراتون (۱۹۹۹) آشکار ساخت که حدود ۱۰ تا ۲۵ درصد از کودکان پیش‌دبستانی و دبستانی معیارهای مربوط به نافرمانی، پرخاشگری یا مشکلات رفتاری اولیه را دارند و وجود مشکلات خاص رفتاری در کودکان احتمال افزایش خطر محکومیت کیفری در بزرگسالی را افزایش می‌دهد. زیرا مشکلات رفتاری مهم‌ترین شاخصه فعالیت جنایی بعد از آن محسوب می‌شود. قراملکی، برخورداری و موحد (۱۳۹۵) بیان کردند که هم‌اکنون در جوامع مختلف که ایران نیز استثنا نبوده شاهد بحران اخلاقی-پرورشی هستیم. بزه‌کاری؛ جرم و جنایت، مشکلات یادگیری، عدم کنترل بر خود، عدم آگاهی از ظرفیت‌های ذهنی و درونی، خشم و پرخاشگری، مشکلات رفتاری، استرس اضطراب افسردگی، عدم اعتماد بنفس، مشکلات عاطفی، مشکلات شناختی، کم‌رنگ شدن اخلاقیات در جامعه، عدم ارتباط صحیح و... عدم توجه به مساله پرورش نشأت می‌گیرد. پژوهش‌هایی در داخل کشور؛ (مظاهری، ۱۳۷۶؛ سلیمانی، ۱۳۸۶؛ رضانی، خامسان و راستگو مقدم، ۱۳۹۷ و احمدآبادی، آراسته، نوه‌ابراهیم و عباسیان، ۱۴۰۰) اشاره کردند که مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و هوش هیجانی می‌تواند به رشد و تعالی معنوی در کودکان کمک کند و از بروز مشکلاتی چون بی‌انگیزگی و ناسازگاری جلوگیری کند. همچنین حالات روحی، شخصیت، هیجانات، مهارت‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموز می‌تواند در آینده، روی نحوه زندگی او تأثیرگذار باشد. پژوهشگران از جمله کاستا و کالیک^۲ (۲۰۱۹)؛ وبستر استراتون و رایید^۳ (۲۰۰۴)؛ بهرنگی (۱۳۹۳) و احمدآبادی، آراسته، نوه‌ابراهیم و عباسیان (۱۴۰۰) اشاره کردند که رهاکردن کودک به حال خودش و نبود انسجام فکری و هدایت‌گر مناسب برای رشد و پرورش ذهنی و رفتاری کودک در نتیجه باعث عدم شناخت نسبت به فرایند عقلانی و کنترل خودش گردیده است و این امر زمینه‌ساز بروز مشکلات یادگیری و اخلاقی در وی شده است. رنانی (۱۳۹۵) بیان می‌کند پرورش دانش‌آموزان مسئولیت‌پذیر و دلسوز یکی از مهمترین چالش‌های پیش روی خانواده‌ها، مدارس و جوامع با ورود به قرن بیست و یکم است. ارتقای یادگیری شناختی، اجتماعی و عاطفی اصول محکمی برای برطرف کردن این چالش را فراهم می‌کند.

در قرن نوزدهم تا اواسط قرن بیستم، به اشتباه این گونه فرض گرفته شده بود که آموزش ما را به پرورش خواهد رساند. زمانی که متخصصان به دنبال پاسخ به این سؤال هستند که چرا بازده آموزشی در جامعه به خوبی عمل نکرده و پرورش حاصل نشده است، متوجه شدند که باید چرایی را

1. Webster-Stratton
2. Costa and Kallick
3. Webster-Stratton & Reid

در کلاس درس جست‌وجو کنند و عامل اصلی آن هم معلم است (فرانتزاک^۱، ۲۰۲۰؛ سیگل و برایسون^۲، ۲۰۲۰). از این‌رو، وجود عاملی به‌عنوان معلم می‌تواند در فرایند تعلیم و تربیت اثر به‌سزایی روی تغییرات خلقی دانش‌آموزان و کیفیت یادگیری آن‌ها داشته باشد. تمامی این موارد نشان می‌دهد که پرورش توسط عامل بیرونی نیز می‌تواند تأثیرگذار باشد (احمدآبادی، آراسته، نوه‌ابراهیم و عباسیان، ۱۴۰۰).

مشکلات جامعه و پاسخ به آن را باید از کلاس درس شروع کرد؛ این یک معضل قرن است که اگر به آن پرداخته نشود، آموزش و پرورش صحیح هرگز به دست نخواهد آمد. ضعف نقش پرورشی معلمان در کلاس درس از این رو است که نسبت به آن آگاه نیستند و تنها با این اندیشه که محتوای آن روز را به اتمام برسانند وارد کلاس می‌شوند. باید به معلمان آگاهی داد تا حساسیت مسئولیت اصلی خود را در کلاس درس دریابند و تنها نگرانی آنان برای دانش‌آموزان مسئله آموزشی نباشد. لاجرم تا زمانی که این مسئله شفاف و روشن نشود این چرخه معیوب همچنان ادامه خواهد داشت و معلمان با ناآگاهی و ندانستن اینکه چه کاری باید انجام دهند، آن‌ها را در کلاس درس آشفته و سردرگم می‌کنند و از این رو برای رفع تکلیف به آزمایش و خطا، پرسیدن از معلمان دیگر، آنچه که به نظرشان بهترین کار است و در آن زمینه تحقیق شده یا به کتابچه راهنمای معلم، روی می‌آورند. اما زمانی که آگاهی یابند و مصادیق شفافی از آنچه که باید برای ایفای نقش پرورشی و آموزشی خود انجام دهند در دست داشته باشند راهنمای آن‌ها در مسیر کاری خواهد بود. باید دانست پرورش (توانمندی‌های رفتاری، اجتماعی، شناختی، عاطفی) و آموزش (تدریس و محتوا) دانش‌آموزان در خلق و نگهداری یک محیط یادگیری مؤثر جدا از هم نیست و مهمتر اینکه پرورش با همراهی آموزش، نتیجه اخلاقی را در آینده نه چندان دور برای شخص، اجتماع و جامعه به همراه خواهد داشت. معلمانی که بر نقش‌های پرورشی خود آگاه باشند توانایی بهتری در خلق انواع محیط یادگیری و حفظ مؤثر آن، برای کودکان دارند. دانش‌آموزان نیز در بستر فراهم شده یاد می‌گیرند که چه چیزی برای یادگیری نیاز است و از انجام آن لذت می‌برند (قراملکی، برخوردار و موحد، ۱۳۹۵؛ کاستا و کالیک، ۲۰۰۹؛ جویس، ویل و کالهن^۳، ۲۰۰۴؛ ترجمه بهرنگی؛ فرانتزاک^۴، ۲۰۲۰؛ کوپر و وایت‌برد^۵، ۲۰۰۷؛ خرازی، ۱۳۸۷؛ کرم‌افروز، شریعتمداری و سیف‌نراقی، ۱۳۹۰).

انتقادی که از وضعیت فعلی تربیت رسمی و عمومی شده این است که آموزش بر پرورش غلبه دارد؛ به عبارتی الگوی فعلی، نگاه تفکیکی و گسسته به فرایند تربیت دارد، در حالی که براساس نگاه توحیدی به زندگی انسان و هویت او، فرایند تربیت یک جریان پیوسته و در هم تنیده است و مفهوم تربیت، ترکیبی است جامع و یکپارچه متشکل از مفاهیم خردتری که هر یک در راستای تربیت رخ

1. Frontczak
2. Siegel & Bryson
3. Joice, Will, Colhouwen
4. Frontczak
5. Cooper and Whitebread

می‌دهد. لیکن این نگرش تفکیکی به این فرایند یک پارچه و گسست بین مفاهیم زیر مجموعه آن و واگذاری مسئولیت آن به بخش‌های مختلف موجب تشتت در فرایندها و ساز و کارهای اجرایی شده و ناکارآمدی نظام تربیت رسمی و عمومی را به همراه آورده است. تجربه الگوی تربیت رسمی و عمومی در ایران نشان می‌دهد که این تفکیک مفهومی بین مفهومی‌های زیرمجموعه تربیت به غلبه عمل آموزش بر دیگر کارکردهای نظام منجر شده است (وزارت آموزش و پرورش^۱، ۱۳۹۰).

در تمام رویکردها و نظریه‌های مرتبط با پرورش، معلم در مقام شخصی که نقش پرورش‌دهنده را در کلاس درس بر عهده دارد می‌بایست به عنوان عنصر اصلی و اولیه، دارای ویژگی‌ها، صفات، روحیات، آگاهی‌ها، دانش و مهارت‌های منحصر به فردی باشد تا با آگاهی از آن‌ها و مسلط بودن بر خود، بتواند گام‌های صحیح و درست را در جهت پرورش همه‌جانبه دانش‌آموز در ابعاد مختلف بردارد. دوپل^۲ (۲۰۱۳) در تعریف پرورش، آن را ارتقای فعالانه توسعه اجتماعی در چهار دسته می‌داند: خودکنترلی و مدیریت رفتار، خودآگاهی و ثبات (اعتماد به نفس)، مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های یادگیری. حجتی (۱۳۹۶) بیان کرده است اولین عامل برای انجام نقش پرورشی این است که معلم ویژگی‌ها، صلاحیت‌ها و شایستگی‌هایی را دارا باشد و سپس وارد وظیفه خطیر پرورش شود. قراملکی، برخوردار و موحد (۱۳۹۵) در بحث اخلاق حرفه‌ای معلمی نیز گفته‌اند که معلم باید انتقادپذیر باشد و اگر نقدی بر او رفت با انگاره اصلاح نقد را بپذیرد حتی اگر آن فرد دانش‌آموزش باشد. رفیعی‌محمدی (۱۳۹۷) بیان کرده است؛ مربی باید دارای سلامت‌نفس باشد.

سازمان جهانی بهداشت و یونیسف^۳ (۲۰۱۸) در همین خصوص بیان کرده است در سال‌های نخست کودکی مغز در حال الگوبرداری از اطرافیان برای ساخت و پایه‌ریزی شخصیت است. کودکان از مراقبان اولیه خود تأثیر بسیار بسزایی می‌پذیرند حتی در ساخت فرایند ذهنی و تفکر آن‌ها نقش دارد. زمانی که معلم به عنوان مراقب اولیه در سال‌های نخست دبستان برای کودک نقش‌آفرینی می‌کند باید مراقب اعمال و رفتار خود و نسبت به آن نیز پاسخگو و مسئولیت‌پذیر باشد. اگر چنانچه تناقضات رفتاری در او دیده شود این امر منجر به اختلال رشد مغزی در کودکان خواهد شد.

در سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) و سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱) در خصوص صلاحیت‌ها و ویژگی‌های معلم برای اجرای نقش آموزشی و پرورشی به مواردی توجه شده است. از جمله داشتن اخلاق حرفه‌ای و رعایت ارزش‌ها، صلاحیت‌های شخصیتی، نقش هدایت‌کنندگی و الگویی، اعتقاد به دین مبین اسلام و عمل به آن، صلاحیت‌های دینی، دانش و توانمندی معلم، مهارت‌های پژوهشگری، اجتماعی و عاطفی. کاستا و کالیک (۲۰۱۹) بیان کردند که معلم باید یک الگوی ذهنی منظم در کنار سایر موارد برای دانش‌آموز باشد تا قدم به قدم او را تحت راهنمایی و هدایت قرار دهد. این کار می‌تواند تأثیر زیادی در فرایند رشد و توسعه ذهنی دانش‌آموز داشته باشد. برون،

1. Ministry of Education
2. Doyle
3. WHO and UNICEF

هاپکینز و پیازه^۱ (۲۰۱۰) بیان کردند معلمان با ایجاد و ارتقای یک محیط ارتباطی مثبت در کلاس درس می‌توانند زمینه‌های پرورش مهارت‌های اجتماعی را فراهم آورند. گریشمن-براون و هامیتر^۲ (۲۰۱۷) و کوئل و بروسنان^۳ (۲۰۱۷) مهارت‌های ارتباطی قوی را پایه و اساس رشد و توسعه اجتماعی و عاطفی در کودکان می‌دانند که به تنظیم عاطفی، همدلی، درک احساسات خود و دیگران، مدیریت رفتارهای کودک کمک می‌کند. کاستا و کالیک (۲۰۰۹ و ۲۰۱۹) ایجاد عادت‌های سالم در ذهن خودآگاه به کمک معلم را یکی از روش‌های پرورش و توسعه ذهن مطرح کرده‌اند. وقتی در دوره کودکی عادت‌های ذهنی به درستی آموزش داده شود به تدریج در طی فرایند رشد کودک به صورت غیرارادی در خواهد آمد که می‌تواند از آن برای طول عمر خود استفاده کند. ساتو^۴ (۲۰۱۶) می‌گوید استفاده از استراتژی‌های فراشناختی و خودتنظیمی در کلاس درس و یاددادن آن‌ها با دانش‌آموزان می‌توانند سبب توسعه فراشناختی آن‌ها شود. ست‌اسمیت و همکاران^۵ (۲۰۱۰) پرورش اجتماعی را مهم دانسته و کسب مهارت‌های اجتماعی در کلاس درس را زمینه ایجاد اخلاقیات در مدرسه بیان کرده‌اند و عنوان می‌کنند معلمان با انجام فعالیت‌هایی همچون بازی، تئاتر و ایفای نقش، ایجاد مشارکت و همکاری در کلاس درس، به اشتراک‌گذاری وسایل و مواد مورد نیاز در زنگ هنر می‌توانند زمینه‌های کسب مهارت‌های اجتماعی همچون احترام، مسئولیت‌پذیری و مهارت‌های ارتباطی را تقویت کنند.

مدرسه به عنوان یک عامل برای اجتماعی کردن کودکان عمل می‌کند، به‌ویژه در دوره ابتدایی، و باید دانست کارکرد مدارس فقط انتقال دانش به کودکان نیست، بلکه وظیفه مهم دیگر آن‌ها این است که، فرایندی را که والدین در خانواده، برای تربیت آن‌ها آغاز کرده‌اند، ادامه داده، به سرانجام رسانده و هماهنگ و همسو با خانواده‌ها، ارزش‌ها و الگوهای رفتاری مورد نظر فرهنگ جامعه را به کودکان منتقل کنند (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۳). بیشتر محققان روان‌شناسی که رشد شخصیت را حاصل تعامل بین فرد و محیط می‌دانند، سال‌های دبستان را برای رشد جنبه‌های شخصیتی، بسیار اساسی و مهم تلقی کرده‌اند. همچنین در اواخر این دوره با شروع بلوغ، سردرگمی‌ها و نبود انسجام فکری در دانش‌آموز دیده می‌شود. به همین جهت، لازم است تا دانش‌آموزان تحت هدایت مربی آگاه و با تدبیر، فرایند رشد فکری خود را پرورش دهند تا بتوانند شیوه‌های انتخاب درست مسیر تحصیلی و زندگی خود را کشف کنند. همچنین به‌کارگیری تدابیر پرورشی متناسب با توانایی و نیازهای هر یک از دانش‌آموزان باید به گونه‌ای باشد که مؤثرتر، آسان‌تر و سریع‌تر دانش‌آموزان را برای قبول شرایط زندگی مطلوب فردی و اجتماعی آماده کند. در این دوره، معلم باید استعدادها را کشف و شناسایی کند (آقا‌زاده، ۱۳۸۳).

1. Boorn, Hopkins & Page,
2. Grisham-Brown & Hemmeter
3. Quill & Brusnahan
4. Soto
5. Seth-Smith at al

با توجه به اهمیت و درک این موضوع که، اگر پرورش درست به کارگیری شود، آموزش صحیح اجرا خواهد شد و یادگیری به درستی اتفاق خواهد افتاد معلم باید بتواند انسانی توسعه یافته در تمامی ابعاد پرورش دهد؛ انسانی که جهانی می‌اندیشد و ملی و منطقه ای عمل می‌کند؛ به اندیشه های دیگران توجه می‌کند؛ از تعصب به دور است و تعصب را سد راه تعقل می‌داند؛ مشارکت‌جو و جامعه‌گر است؛ علم و دانش را متعلق به تمام جهانیان می‌داند؛ پرسشگر است و تفکر انتقادی دارد و با عقلانیت به مسائل نگاه می‌کند. علاوه بر حل مسئله می‌کوشد طرح مسئله هم بکند؛ اساس هستی را مبتنی بر تغییر و تحول می‌داند؛ از نوجویی و نوپویی هراس ندارد؛ همه چیز را نتیجه پرورش و پرورش را امری مستمر و رو به رشد و تکامل می‌داند؛ به یادگیری مادام‌العمر اعتقاد دارد؛ خود را مفید و دارای اعتبار می‌داند؛ عزت نفس دارد و احساسات دیگران را درک می‌کند و می‌داند در مسائل مهم نقشی دارد و ابراز وجود می‌کند و نقش خود را در خانواده، اجتماع و جامعه مهم دانسته و بر انتخاب‌ها مؤثر می‌داند؛ مبنای تصمیم‌گیری‌ها را خرد جمعی و پژوهش می‌داند؛ قانون مدار است و از خودمداری‌های بی‌پایه گریزان است که این ویژگی‌ها همه در نتیجه پرورش حاصل می‌شود (رنانی، ۱۳۹۵).

در نتیجه کودکان بعد از خانواده، بیشترین تأثیر را از مربی یا معلم خود می‌گیرند. معلمان این وظیفه حیاتی را دارند که به توسعه و پرورش دانش‌آموزان بپردازند و آنان را برای جهانی کاملاً متفاوت از دنیایی که امروز در آن زندگی می‌کنند، آماده کنند تا بتواند به شایستگی‌ها و مهارت‌های شناختی، اجتماعی، رفتاری و عاطفی مورد نیاز دست یابند. از این رو، هدف مقاله حاضر سنجش وضعیت موجود نقش‌های پرورشی معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران است و برای رسیدن به هدف فوق، این سؤالات مطرح می‌شود: ۱. وضعیت موجود نقش خودپرورشی معلم در سه مولفه اخلاقی- رفتاری، علمی-دانشی-پژوهشی و مهارتی-توانمندی در شهر تهران چگونه است؟ ۲. وضعیت موجود نقش پرورش ذهن دانش‌آموز توسط معلم در مولفه‌های توسعه شناختی، توسعه فراشناختی، خودآگاهی، ایجاد عادات سالم ذهنی در شهر تهران چگونه است؟ ۳. وضعیت موجود نقش پرورش اجتماعی دانش‌آموز توسط معلم در مولفه‌های مهارت بین‌فردی-ارتباطی، تعهد و مسئولیت‌پذیری، حل مسائل بین‌فردی، احترام و رعایت قوانین، تحمل ابهام و تاب‌آوری در شهر تهران چگونه است؟ ۴. وضعیت موجود نقش پرورش عاطفی-رفتاری دانش‌آموز توسط معلم در مولفه‌های مدیریت احساسات و کنترل هیجانات، خودکنترلی، همدلی و چشم‌اندازگیری، خودنظم‌دهی در شهر تهران چگونه است؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر، به لحاظ هدف از نوع تحقیقات کاربردی است و از جهت نحوه جمع‌آوری داده‌ها از نوع توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری به تعداد ۲۰۹۶۸ نفر معلم دوره ابتدایی در کل شهر

تهران (مناطق ۱۹ گانه آموزش و پرورش شهر تهران) شامل ۱۸۸۲۴ نفر زن و ۲۱۴۴ نفر مرد بودند که نمونه‌گیری بر اساس جدول مورگان ۳۷۶ نفر بود اما به جهت اینکه نمونه ریزش پیدا نکند تعداد بیشتری (۴۵۰ پرسشنامه) اجرا شد. روش انتخاب نمونه در پژوهش حاضر خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود. در ابتدا با توجه به گستردگی شهر تهران به پنج منطقه جغرافیایی (شمال، جنوب، مرکز، شرق و غرب) تقسیم شد که در جدول (۱) آمده است. پس از تقسیم‌بندی شهر تهران به مناطق جغرافیایی با دادن کد به صورت تصادفی از هر منطقه یک خوشه (منطقه) انتخاب شد. در مرحله بعدی به صورت تصادفی از مناطق انتخابی با دادن کد از هر منطقه ۲۰ خوشه (مدرسه) به جهت رعایت توازن در مناطق انتخاب شد.

ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه محقق ساخته در ۴ بُعد اصلی و با ۱۶ مؤلفه و ۱۶۹ گویه است. این موارد عبارتند از: ۱- خودپرورشی معلم با سه مؤلفه؛ اخلاقی-رفتاری، دانشی-علمی-پژوهشی و مهارتی-توانمندی، ۲- پرورش ذهن با چهار مؤلفه؛ توسعه شناختی، توسعه فراشناختی، عادات سالم ذهنی و خودآگاهی، ۳- پرورش اجتماعی با پنج مؤلفه؛ مهارت بین‌فردی و ارتباطی، تعهد و مسئولیت‌پذیری، حل مسائل بین‌فردی، احترام و رعایت قوانین و تحمل ابهام و تاب‌آوری، ۴- پرورش عاطفی-رفتاری با چهار مؤلفه؛ مدیریت احساسات و کنترل هیجانات، خودکنترلی و مدیریت بر رفتار، همدلی و چشم‌اندازگیری و خودتنظیمی و خودنظم‌دهی

این پرسشنامه با طیف پنج گزینه‌ای لیکرت از خیلی زیاد تا خیلی کم تهیه شد. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه محقق ساخته توسط سه نفر از همکاران معلم دارای مدرک دکترای تخصصی برنامه درسی از دانشگاه فردوسی مشهد و دانشگاه خوارزمی تهران به دلیل آشنا بودن به محیط کلاس درس و پرورش بررسی شد و پایایی پرسشنامه به وسیله ۳۰ نفر اعتبارسنجی شد و پایایی از طریق آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۸۸۵ به دست آمد.

برای جمع‌آوری اطلاعات - برای جلوگیری از ریزش نمونه- تعداد ۴۵۰ پرسشنامه به صورت تصادفی با ارسال مکتوب و دیجیتالی (لینک) در اختیار مدیران مدارس انتخابی قرار داده شد تا در گروه معلمان مدرسه در شاد (شبکه اجتماعی دانش‌آموزی وزارت آموزش و پرورش) برای پاسخگویی قرار دهند که از این تعداد، ۴۰۵ پاسخ نامه دریافت گردید و تجزیه و تحلیل شد. برای بررسی وضعیت موجود از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی؛ آزمون پارامتریک t تک‌نمونه‌ای جهت بررسی وضعیت موجود نمونه با سطح میانگین جامعه ۳ با استفاده از نرم‌افزار SPSS 23 استفاده شد. بر مبنای داده‌های جمع‌آوری شده، ضریب چولگی داده‌ها در فاصله ۰/۱۲- و ۰/۸۷۹ و میزان کشیدگی آنها بین ۰/۲۹ و ۲/۲۳۲ قرار داشت که نرمال بودن داده‌ها را نشان می‌دهد.

جدول (۱) تقسیم‌بندی مناطق جغرافیایی و زیرمجموعه‌های آن

مناطق	منطقه جغرافیایی
۱، ۲ و ۳	شمال
۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸ و ۱۹	جنوب
۶، ۷، ۱۱ و ۱۲	مرکز
۴، ۸، ۱۳ و ۱۴	شرق
۵، ۹ و ۱۰	غرب

یافته‌ها

یافته‌های جمعیت‌شناختی نمونه آماری در جدول (۲) آمده و نتایج آزمون t در جدول (۳) آمده است.

جدول (۲) ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه آماری پژوهش

شاخص	گزینه‌ها	فراوانی	درصد فراوانی	تعداد کل
جنسیت	زن	۳۰۲	۷۴/۶	۴۰۵
	مرد	۱۰۳	۲۵/۴	
نوع مدرسه	دخترانه	۲۰۱	۴۹/۶	۴۰۵
	پسرانه	۲۰۴	۵۰/۴	
	اول	۵۱	۱۲/۶	
پایه تحصیلی	دوم	۴۸	۱۱/۹	۴۰۵
	سوم	۷۹	۱۹/۵	
	چهارم	۹۱	۲۲/۵	
	پنجم	۷۵	۱۸/۵	
	ششم	۶۱	۱۵/۱	
سابقه خدمت	۱ الی ۵ سال	۱۴۴	۳۵/۶	۴۰۵
	۶ الی ۱۰ سال	۶۲	۱۵/۳	
	۱۱ الی ۱۵ سال	۷۳	۱۸/۰	
	۱۶ سال به بالا	۱۲۶	۳۱/۱	
مدرک تحصیلی	دیپلم	۱	۰/۲	۴۰۵
	فوق دیپلم	۴۰	۹/۹	
	لیسانس	۲۲۸	۵۶/۳	
	فوق لیسانس	۱۲۱	۲۹/۹	
	دکتری	۱۵	۳/۷	

جدول (۲) ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه آماری پژوهش

شاخص	گزینه‌ها	فراوانی	درصد فراوانی	تعداد کل
منطقه خدمت	منطقه ۱	۶۹	۱۷/۰	۴۰۵
	منطقه ۶	۸۱	۲۰/۰	
	منطقه ۹	۷۶	۱۸/۸	
	منطقه ۱۳	۸۴	۲۰/۷	
	منطقه ۱۶	۹۵	۲۳/۵	

جدول (۳) نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای شاخص‌های ابعاد نقش‌های پرورشی معلمان در وضعیت موجود

ابعاد	مولفه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها
خود پرورشی معلم	اخلاقی-رفتاری	۴/۰۶۷	۰/۳۵۶	۴۰۴	۶۰/۲۴۳	۰/۰۰۱**	۱/۰۶۷
	دانشی-علمی-پژوهشی	۲/۶۱۸	۰/۷۲۰	۴۰۴	-۱۰/۶۷۱	۰/۰۰۱**	-۰/۳۸۱
	مهارتی-توانمندی	۲/۶۸۵	۰/۹۳۳	۴۰۴	-۶/۷۸۱	۰/۰۰۱**	-۰/۳۱۴
	شناختی	۳/۲۷۹	۰/۶۵۳	۴۰۴	۸/۶۲۲	۰/۰۰۱**	۰/۲۷۹
	فرانشناختی	۲/۶۵۶	۰/۷۴۱	۴۰۴	-۹/۳۲۲	۰/۰۰۱**	-۰/۳۴۳
	عادات سالم ذهنی	۲/۶۹۰	۰/۷۲۴	۴۰۴	-۸/۵۸۵	۰/۰۰۱**	-۰/۳۰۹
	خودآگاهی	۲/۳۷۹	۰/۶۴۵	۴۰۴	-۱۹/۳۵۳	۰/۰۰۱**	-۰/۶۲۰
	مهارت بین فردی و ارتباطی	۳/۵۶۴	۰/۵۰۴	۴۰۴	۲۲/۵۴۱	۰/۰۰۱**	۰/۵۶۴
	تعهد و مسئولیت‌پذیری	۳/۳۸۲	۰/۸۶۹	۴۰۴	۸/۸۴۹	۰/۰۰۱**	۰/۳۸۲
	حل مسائل بین فردی	۲/۴۹۱	۰/۸۱۷	۴۰۴	-۱۲/۵۰۷	۰/۰۰۱**	-۰/۵۰۸
پرورش اجتماعی	احترام و رعایت قوانین	۳/۴۷۴	۰/۷۲۷	۴۰۴	۱۳/۱۳۶	۰/۰۰۱**	۰/۴۷۴
	تحمل ابهام و تاب‌آوری	۲/۴۹۲	۰/۷۰۱	۴۰۴	-۱۴/۵۴۸	۰/۰۰۱**	-۰/۵۰۷
	مدیریت احساسات و کنترل هیجانات	۲/۵۱۹	۰/۷۵۱	۴۰۴	-۱۲/۸۶۵	۰/۰۰۱**	-۰/۴۸۰
	خودکنترلی و مدیریت بر خود	۲/۵۹۶	۰/۸۰۳	۴۰۴	-۱۰/۰۹۷	۰/۰۰۱**	-۰/۴۰۳
پرورش عاطفی-رفتاری	همدلی و چشم‌اندازگیری	۲/۵۶۱	۰/۷۵۱	۴۰۴	-۱۱/۷۴۱	۰/۰۰۱**	-۰/۴۳۸
	خودتنظیمی و خودنظم‌دهی	۳/۲۳۷	۰/۶۴۷	۴۰۴	۷/۳۹۰	۰/۰۰۱**	۰/۲۳۷

در جدول (۳) نشان داده شد که در بعد خود پرورشی معلم مولفه اخلاقی-رفتاری با میانگین ۴/۰۶ از میانگین ملاک بالاتر بوده و آزمون t تک نمونه‌ای با مقدار ۶۰/۲۴۳ برای وضعیت موجود، معناداری این شاخص را در سطح $p < ۰/۰۱$ نشان می‌دهد. در دو مولفه دیگر دانشی-علمی-پژوهشی با میانگین ۲/۶۱ و مهارتی-توانمندی با میانگین ۲/۶۸ از میانگین ملاک کمتر بوده و آزمون t تک نمونه‌ای به ترتیب با مقدار ۱۰/۶۷۱- و ۶/۷۸۱- برای وضعیت موجود، معناداری این شاخص‌ها را در سطح $p < ۰/۰۱$ نشان می‌دهد.

در بعد پرورش ذهن مولفه شناختی با میانگین ۳/۲۷ از میانگین ملاک بالاتر بوده و آزمون t تک نمونه‌ای با مقدار ۸/۶۲۲ برای وضعیت موجود، معناداری این شاخص را در سطح $p < ۰/۰۱$ نشان می‌دهد. در مولفه‌های فراشناختی با میانگین ۲/۶۵، عادات سالم ذهنی با میانگین ۲/۶۸ و خودآگاهی با میانگین ۲/۳۷ از میانگین ملاک پایین‌تر بوده و آزمون t تک نمونه‌ای به ترتیب با مقدار ۹/۳۲۲- و ۸/۵۸۵- و ۱۹/۳۵۳- برای وضعیت موجود، معناداری این شاخص‌ها را در سطح $p < ۰/۰۱$ نشان می‌دهد.

در بعد پرورش اجتماعی مولفه‌های مهارت بین‌فردی و ارتباطی با میانگین ۳/۵۶، تعهد و مسئولیت‌پذیری با میانگین ۳/۳۸، احترام و رعایت قوانین با میانگین ۳/۴۷ از میانگین ملاک بالاتر بوده و آزمون t تک نمونه‌ای به ترتیب با مقدار ۲۲/۵۴۱ و ۸/۸۴۹ و ۱۳/۱۳۶ برای وضعیت موجود، معناداری این شاخص‌ها را در سطح $p < ۰/۰۱$ نشان می‌دهد. در مولفه‌های حل مسائل بین‌فردی با میانگین ۲/۴۹ و مهارت تحمل ابهام و تاب‌آوری با میانگین ۲/۴۹ از میانگین ملاک کمتر بوده و آزمون t تک‌نمونه‌ای به ترتیب با مقدار ۱۲/۵۰۷- و ۱۴/۵۴۸- برای وضعیت موجود، معناداری این شاخص‌ها را در سطح $p < ۰/۰۱$ نشان می‌دهد.

در بعد پرورش عاطفی-رفتاری؛ مولفه خودتنظیمی و خودنظم‌دهی با میانگین ۳/۲۳ از میانگین ملاک بالاتر بوده و آزمون t تک نمونه‌ای به مقدار ۷/۳۹۰ برای وضعیت موجود، معناداری این شاخص را در سطح $p < ۰/۰۱$ نشان می‌دهد. مولفه‌های مدیریت احساسات و کنترل هیجانات با میانگین ۲/۵۱، خودکنترلی و مدیریت بر رفتار خود با میانگین ۲/۵۹ و همدلی و چشم‌اندازگیری با میانگین ۲/۵۶ از میانگین ملاک کمتر بوده و آزمون t تک نمونه‌ای به ترتیب با مقدار ۱۲/۸۶۵- و ۱۰/۰۹۷- و ۱۱/۷۴۱- برای وضعیت موجود، معناداری این شاخص‌ها را در سطح $p < ۰/۰۱$ نشان می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهشگر با بررسی‌هایی که در زمینه پرورش انجام داده است سه نگاه عمده به پرورش را بیان می‌دارد. نگاه اول پرورش را حول کسب مهارت‌های اجتماعی، عاطفی و رفتاری و یا تلاش برای رفع مشکلات عاطفی-رفتاری در دانش‌آموزان می‌داند. نگاه دوم پرورش را در توسعه ذهن می‌داند و

معتقد است که با توسعه و پرورش ذهن از طریق خودآگاهی، مداخلات شناختی، توسعه فراشناخت، تعدیل شناختی-رفتاری، گفت‌وگوی درونی، کسب عادت‌های ذهنی، خودتنظیمی و غیره می‌توان دانش‌آموز را برای ورود به دنیای آینده آماده ساخت. بر این اساس، پرورش ذهن، زمینه ایجاد و کسب مهارت‌های مهم زندگی از نگاه دوم از جمله؛ به دست آوردن اعتماد به نفس، درک همدلی و برقراری ارتباطات، کسب مهارت‌های اجتماعی، عاطفی، رفتاری، هوش هیجانی و برنامه‌ریزی‌های صحیح در طول زندگی برای دانش‌آموز خواهد بود. نگاه سوم، نگاه اسلام به پرورش است. رویکرد اسلامی؛ به پرورش به معنای تربیت عقل نگاه می‌کند. در این رویکرد تربیت عقل از طرق مختلف مانند ایجاد عادت‌های سالم در دانش‌آموز، تأمل و تفکر در طبیعت، الگوپردازی، عینی‌سازی و غیره حاصل می‌شود و بیان می‌کند با پرورش عقل، روحیه‌ی معنویت‌طلبی، حق‌طلبی، ارتباط با خدا و کسب مهارت‌های زندگی در دانش‌آموز ایجاد می‌شود.

بر اساس سؤال یک پژوهش نتایج نشان داد در بعد خودپرورشی معلم، مولفه اخلاقی-رفتاری در وضعیت مطلوبی قرار دارد اما در دو مولفه دیگر دانشی-علمی-پژوهشی و مهارتی و توانمندی نیاز به اقداماتی برای بهتر شدن است که با مطالعات حجتی (۱۳۹۶)؛ رفیعی‌محمدی (۱۳۹۷)؛ قراملکی، برخوردار و موحد (۱۳۹۵)؛ سازمان جهانی بهداشت و یونسکو (۲۰۱۸)؛ گلمن (۲۰۰۶)؛ باندورا (۱۹۹۱)؛ لاتام (۱۹۷۷)؛ سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) و سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱) هم‌سویی دارد.

بر اساس سؤال دو پژوهش نتایج در بعد پرورش ذهن نشان داد که توسعه شناختی در وضعیت مطلوبی قرار دارد اما سه مولفه دیگر در این بعد یعنی توسعه فراشناختی، عادات سالم ذهنی و نیاز به اقداماتی در بین معلمان مدارس ابتدایی دارد. در اینجا معلم از طریق توسعه شناختی، ذهن کودک را به جهان اطراف و شناخت نسبت به آن باز می‌کند، سپس با توسعه فراشناختی کودک را با دنیای ذهن خودش، با چگونگی روند اندیشه و تفکر نسبت به امور درونی و پیرامونش آشنا می‌کند و با توسعه خودآگاهی در دانش‌آموز، او را نسبت به نقاط قوت، ترس‌ها، استرس‌ها، ضعف‌ها و چالش‌های پیش رو در زندگی و به طور کلی شناخت خود و آگاهی بر امور مسلط می‌کند. همین‌طور از طریق ایجاد عادات سالم ذهنی با برقراری نظم، مدیریت بر هیجانات و احساسات، شرایط رشد و درک نیاز ذهنی در آینده را برای او فراهم و تقویت می‌نماید تا بتواند از ظرفیت‌های ذهنی خود برای بهره‌گیری از موقعیت‌های مختلف استفاده کند. در نتیجه، لازم است تا معلم با درگیر کردن دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی، ایجاد فرصت‌های مناسب آموزشی، به‌کارگیری مهارت‌ها، ایجاد داریست، سکوسازی، بازی‌ها، هدف‌گذاری و روش‌های آموزشی مختلف و غیره به رشد ذهنی آنها از طرق توسعه شناختی، فراشناختی، عادات سالم ذهنی و خودآگاهی همت گمارد.

برد، مینتز و ویستوزین^۱ (۲۰۱۴) بیان کردند، هدف‌گذاری، نقشه مفهومی، تأمل بر شناخت قبلی و حل مسئله در فرایند یادگیری، خودسنجی، توجه به فراشناخت در طی فرایند حل مسئله و مداومت بر دستورالعمل‌های فراشناختی به صورت هدفمند و روزانه در کلاس درس می‌تواند سبب توسعه ذهن از طریق فراشناخت شود. لاونتو و همکاران^۲ (۲۰۱۳) استفاده از نقشه مفهومی، خودتنظیمی، استراتژی‌های شناختی و فراشناختی، برنامه‌ریزی، استفاده از ارزیابی‌های پیشرفت کار به صورت منظم برای توسعه ذهن را مفید دانسته‌اند. تمامی این موارد اهمیت توسعه ذهن را بیان می‌کند و نتایج این پژوهش در وضعیت موجود با مطالعات بیان شده و همچنین پژوهش‌های فرانتراک (۲۰۲۰)؛ کاستا و کالیک (۲۰۰۹ و ۲۰۱۹)؛ ساتو (۲۰۱۶)؛ احمدآبادی، آراسته، نوه‌ابراهیم و عباسیان (۱۴۰۰)؛ بهرنگی (۱۳۹۳) هم‌سوئی دارد.

براساس سؤال سه پژوهش نتایج در بعد پرورش اجتماعی نشان داد که مهارت بین فردی و ارتباطی، تعهد و مسئولیت‌پذیری، احترام و رعایت قوانین در وضعیت مطلوبی قرار داشت و میانگین بالاتر از ملاک به دست آمد و اما در مولفه‌های حل مسائل بین فردی و تحمل ابهام و تاب‌آوری، میانگین وضعیت موجود کمتر از میانگین ملاک بود که نیاز به اقداماتی در بین معلمان مدارس ابتدایی دارد که با مطالعات دوویل (۲۰۱۳)؛ ست‌اسمیت و همکاران (۲۰۱۰)؛ بورن، هاپکینز و پیازه (۲۰۱۰)؛ کوپر و وایت بر (۲۰۰۷) و ویگوستگی^۳ (۱۹۹۳) هم‌سوئی دارد.

براساس سؤال چهار پژوهش نتایج در بعد پرورش عاطفی-رفتاری نشان داد که خودتنظیمی-خودنظم‌دهی در وضعیت مطلوبی قرار داشت و اما در مولفه‌های مدیریت احساسات و کنترل هیجانات، خودکنترلی و مدیریت بر رفتار خود، همدلی و چشم‌اندازگیری میانگین وضعیت موجود کمتر از میانگین ملاک بود که نیاز به اقداماتی در بین معلمان مدارس ابتدایی دارد. معلم برای اینکه بتواند به دانش‌آموزان به‌خصوص دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری یاد بدهد در زمان بروز احساسات مختلف چگونه عمل کنند از راهکارهایی استفاده می‌کند. در زمان عصبانیت به دانش‌آموزان یاد می‌دهد نفس عمیق بکشند و خود را به آرامش دعوت کنند. بر لحظه اکنون تمرکز کنند و آرام باشند و در پی مقابله با موقعیت نباشند؛ سعی کنند یک موضوع آرامش‌بخش و شاد را برای فکر کردن انتخاب کنند. از داستان‌ها و تصاویر متنوع برای درک معانی احساسات مختلف در دانش‌آموز بهره ببرد. از نقش‌آفرینی برای موقعیت‌های مختلف احساسی جهت درک بیشتر برای دانش‌آموزان استفاده کند. مهارت‌های زبانی و توسعه واژگان را برای بیان احساسات مختلف در شاگردان تقویت کند. معلم با دادن سرخ‌های مختلف در حالات چهره و بدن دانش‌آموزان مانند سرخ شدن یا برافروخته شدن چهره، به تشریح حالات احساسی در آن‌ها بپردازد. از دانش‌آموزان بخواهد در مورد چیزی که آزارشان می‌دهد به نحو مناسبی صحبت کنند و اهمیت آن حس را جدی بگیرند. این

1. Breed, Mentz & Van der Westhuizen

2. Lawanto et al

3. Vygotsky

نتایج با نتایج حاصل از پژوهش‌های وبستر استراتون (۱۹۹۹)؛ وبستر استراتون و رایید (۲۰۰۳) و (۲۰۰۴)؛ کوپل و بروسنان (۲۰۱۷)؛ جویس، ویل و کالهن (۲۰۰۴) ترجمه بهرنگی؛ مویلز^۱ (۱۹۸۹)؛ گریشمن براون و هامیتر^۲ (۲۰۱۷)؛ باکسال^۳ (۲۰۰۲)؛ و هانیگ^۴ (۲۰۱۰) هم‌سویی دارد. همچنین معلم به‌گونه‌ای باید به دانش‌آموز در تنظیم وقت و استفاده مؤثر از زمان کمک کند و به او آموزش دهد. به دانش‌آموز بیاموزد که نقش مؤثری در انجام کارهایش دارد و باید به سازماندهی مواد مختلف برای انجام کارش بپردازد. او را در درک شرایط محیطی و موقعیتی کمک کند. هدف‌گذاری در زندگی را به او یاد دهد. استراتژی‌های خودیاری را در او رشد دهد. به او کمک کند در کارهای مربوط به خودش مستقل عمل کند و فرصت ارائه راه‌حل برای انجام کار یا مشکلش را به او بدهد و بر اصول و اهدافش پای‌بند باشد که با پژوهش‌های ماتر، گلداستاین و اکلاند^۵ (۲۰۱۵)؛ حجتی (۱۳۹۶)؛ و دوپل (۲۰۱۳) هم‌سویی دارد.

به‌طور کلی، از ۱۶ مؤلفه در چهار بعد اصلی نقش‌های پرورشی معلمان مدارس ابتدایی، در ۶ مؤلفه وضعیت مطلوبی دیده شد و در ۱۰ مؤلفه دیگر، وضعیت موجود نیاز به اقداماتی برای بهتر شدن دارد. بیشترین مؤلفه‌هایی که نیاز به اقداماتی در جهت بهتر شدن دارند در بعد پرورش ذهن و پرورش عاطفی-رفتاری به ترتیب توسعه فراشناختی، عادات سالم ذهنی، خودآگاهی، مدیریت احساسات و کنترل هیجانات، خودکنترلی و مدیریت بر رفتار خود و همدلی و چشم‌اندازگیری است. در نهایت، براساس یافته‌های وضعیت موجود پیشنهاد می‌گردد برای معلمان در زمینه نقش‌های پرورشی، آگاه‌سازی صورت گیرد تا وضعیت موجود به سمت مطلوبیت پیش‌رود. برای توسعه و پرورش ذهن، معلمان از حواس پنج‌گانه دانش‌آموز، محرکات حسی، تابلوهای مصور و عینی، تمثیل و تشبیه برای توسعه شناختی به‌خصوص در دوره اول ابتدایی و از نقشه‌های مفهومی برای توضیح کلیدواژه‌های مختلف در درس، گفت‌وگوی آموزشی، پیش‌سازمان‌دهنده‌ها، هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی و خودتنظیمی و نظارت بر اهداف برای توسعه فراشناختی استفاده کنند و با مشارکت دانش‌آموزان به ارائه قوانینی که در بطن آن، عادات ذهنی سالم گنجانده شده اقدام نمایند و در دستور کار روزانه در کلاس درس قرار دهند. پیشنهاد می‌شود معلمان بعد از ارائه چند نمونه نقشه مفهومی برای درس مختلف، از دانش‌آموزان بخواهند تا خودشان با کلیدواژه‌های مشخص که معلمان به آن‌ها می‌دهند به طراحی نقشه‌های مفهومی بپردازند و سپس به زبان خودشان آن را برای سایر اعضای کلاس توضیح دهند تا به توسعه فراشناختی منجر شود. معلمان برای دانش‌آموزانی که اضطراب و تشویش زیادی دارند، شروع به نوشتن حالات مختلف آن‌ها از طریق مشاهده فعال کنند و سپس در مواقعی که احساس کردند دانش‌آموز دچار حالت اضطراب شده است با ارسال نشانه‌هایی او را به

1. Moyles
2. Grisham-Brown & Hemmeter
3. Boxall
4. Honig
5. Mather, Goldstein & Eklund

حضور در لحظه و به آرامش دعوت کنند تا موانع فکری برای یادگیری برداشته شود و به توسعه مهارت خودآگاهی و توسعه تفکر منجر شود. با توجه به وضعیت موجود پیشنهاد می‌گردد در ابعاد پرورش ذهن و پرورش عاطفی-رفتاری به تقویت مهارت‌های ذهنی و کنترل بر هیجانات و احساسات در دانش‌آموزان پرداخته شود. پیشنهاد می‌شود معلمان روی افزایش توانمندی‌ها و مهارت‌هایشان سرمایه‌گذاری کنند و از معلمان آگاه در این زمینه تبادل اطلاعات کنند و شایستگی‌های خود را تقویت کنند. معلمان مؤمن، متعهد، دارای روحیه علم‌آموزی و آگاه به پرورش ذهن، متفکر و خلاق در دوره‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان به کار گرفته شوند.

منابع

- آقازاده، احمد. (۱۳۸۳). *مسائل آموزش و پرورش ایران*، تهران: سمت.
- احمدآبادی، آرزو؛ آراسته، حمیدرضا؛ نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم و عباسیان، حسین. (۱۴۰۰). چگونگی توسعه و پرورش ذهن دانش‌آموز در کلاس درس توسط معلم، ارائه یک مدل. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۳ (۷۹)، ۱۸۳-۲۰۹.
- بهرنگی، محمدرضا. (۱۳۹۳). *پیش‌گفتار مترجم بر ترجمه کتاب الگوهای تدریس ۲۰۰۴*؛ تهران: کمال تربیت. جویس، بروس؛ ویل، مارشال و کالهن، امیلی. (۲۰۰۴). *الگوهای تدریس ۲۰۰۴*، ترجمه محمدرضا بهرنگی. تهران: کمال تربیت.
- حجتی، سید محمدباقر. (۱۳۹۶). *آداب تعلیم و تعلم در اسلام*. دفتر نشر فرهنگ اسلامی. (نگارش جدیدی بر کتاب المنیه المرید فی الآداب مفید و المستفید، توسط شیخ‌زین‌الدین عاملی جبعی [شهیدثانی]، ۱۳۶۴، مکتب الإعلام الإسلامی).
- خرازی، کمال. (۱۳۸۷). آموزش و پرورش شناختی. *مجله پژوهشی-آموزشی و اطلاع‌رسانی مدارس*، ۲ (۴)، ۱۸-۲۳.
- رفیعی محمدی، علی محمد. (۱۳۹۷). *بیست اصل در تربیت: اصول برقراری ارتباط با کودکان و نوجوانان*. نشر رسول اعظم (ص).
- رمضانی، ملیحه؛ خامسان، احمد و راستگو مقدم، ملیحه. (۱۳۹۷). رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم و درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۷ (۶۸)، ۱۰۷-۱۲۴.
- رنانی، محسن. (۱۳۹۵). تربیت توسعه و آموزش و پرورش. *روزنامه اعتماد*، شماره ۳۶۰۸. <http://www.etemadnewspaper.ir/1395/06/03/Main/PDF/13950603-3608-8-33.pdf>
- سلیمانی، محمد. (۱۳۸۶). نقش معلم در تربیت و زندگی انسان. *فصلنامه پاسدار اسلام*، ۳ (۲۷)، ۴۴-۴۷.
- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر. (۱۳۸۳). *روان‌شناسی رشد (۱)*. تهران: انتشارات پیام‌نور.
- فرامرزی قراملکی، احد؛ برخوردار، زینب و موحد، فائزه. (۱۳۹۵). *اخلاق حرفه‌ای در مدرسه*، تهران: شهید مهدوی.

کرم‌افروز، محمدجواد؛ شریعتمداری، علی و سیف نراقی، مریم. (۱۳۹۰). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت شهروندی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه تحصیلی. *فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۳ (۲)، ۲۹-۵۰.

مظاهری، حسین. (۱۳۷۶). نقش معلم در جامعه. *فصلنامه پاسدار اسلام*، ۴ (۱۸۵)، ۱-۱۰.
وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: وزارت آموزش و پرورش. *شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش*.

وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش.
وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). *سند برنامه درسی ملی*. تهران: وزارت آموزش و پرورش. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

Bandura, A. (1991). *Social cognitive theory of moral thought and action*. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Boorn, C., Hopkins Dunn, P., & Page, C. (2010). Growing a nurturing classroom. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(4), 311-321.

Boxall, M (2002). *Nurture Groups in Schools*. London: Paul Chapman Publications

Breed, B., Mentz, E., & Van der Westhuizen, G. (2014). A metacognitive approach to pair programming: influence on metacognitive awareness. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 33-60.

Cooper, P and Whitebread, D. (2007). "The effectiveness of nurture groups on student progress: evidence from a national research study", *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12 (3), 171-190

Costa, A and Kallick, B. (2009). *Leading and Learning with Habits of Mind: 16 Characteristics for Success*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Costa, A. L., & Kallick, B. (2019). *Nurturing Habits of Mind in Early Childhood: Success Stories from Classrooms Around the World*. ASCD.

Doyle, R (2013). *The impact of a nurture group on an school: a longitudinal case study*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. University of East Anglia, School of Education and Lifelong Learning. Norwich, England

Frontczak, k.p. (2020). *GUEST POST! The Power of Mindfulness: Practical Tips to Help Children Feel Safe and Secure*, Baltimore: Brookes. <https://brookespublishing.com/guest-post-the-power-of-mindfulness-practical-tips-to-help-children-feel-safe-and-secure/>

Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*, New York: Bantam Books.

Grisham-Brown, J & Hemmeter, m.l. (2017). *Blended Practices for Teaching Young Children in Inclusive Settings*, Second Edition. Baltimore: Brookes. <https://blog.brookespublishing.com/19-simple-strategies-for-helping-young-children-develop-relationship-skills/>

Honig, A (2010). *Little Kids, Big Worries; Stress-Busting Tips for Early Childhood Classrooms*. Baltimore: Brookes. <https://products.brookespublishing.com/Little-Kids-Big-Worries-P120.aspx>

Latham, G. (1997). Behind the Schoolhouse Door Eight Skills Every Teacher Should Have. *Educational Resources information Center (ERIC)*. 2 (4) 1-17.

- Lawanto, O., Butler, D., Cartier, S., Santoso, H., Goodridge, W., Lawanto, K., Clark, D. (2013). Pattern of task interpretation and self-regulated learning strategies of high school students and college freshmen during an engineering design project. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 14 (4), 15-27.
- Mather, N. Goldstein, S & Eklund, K (2015). *Learning Disabilities and Challenging Behaviors; Using the Building Blocks Model to Guide Intervention and Classroom Management*, United state: Florida, Brookes publishing
- Moyles, J. (1989). *Just Playing? The role and status of play in early childhood education*. Maidenhead: Open University Press
- Quill, k & Brusnahan, I (2017). *Do-watch-listen-say, Social and Communication Intervention for Autism Spectrum Disorder*, Second Edition. Baltimore: Brookes. <https://blog.brookespublishing.com/11-ways-to-encourage-friendship-skills-and-social-play/>
- Seth-Smith, F., Levi, N., Pratt, R., Fonagy, P and Jaffey, D. (2010). 'Do nurture groups improve the social, emotional and behavioural functioning of at risk children?'. *Educational and Child Psychology*. 2(1), 21-34
- Siegel, D & Bryson. T.P (2020). *The Power of Showing up; How parental presence shapes who our kids become and how their brains get wired*. New York Times bestsellers, Published by Ballantine Books.
- Soto, N (2016). *The role of metacognition in promoting science learning and self regulation*. A Thesis: Presented to the Department of Science Education California State University, Long Beach. In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Masters of Science in Science Education.
- Vygotsky, L. S. (1993). *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 2. The fundamentals of defectology*. New York: Plenum.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London, UK: P. Chapman.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social emotional competence in young children (ages 4-8 years): The Dina Dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11 (3), 130-143.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Journal of Infants and Young Children*, 17 (2). 96-113.
- WHO and UNICEF, (2018). *supported by The Partnership for Maternal, Newborn & Child Health (PMNCH), the ECD Action Network, and many other partners*. Nurturing care for early childhood development a global framework for action and results.