

تحلیل کانونی رابطه مؤلفه های اعتبار معلم (تخصص، ملاحظه گری و اخلاق) با مؤلفه های احساس عدالت در بین دانش آموزان

دکتر معصومه طالبی*، دکتر محمد حسنی، دکتر افشار کبیری
گروه مدیریت آموزشی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه
(تاریخ دریافت: ۹۸/۱/۲۰، تاریخ پذیرش: ۹۸/۳/۲۲)

چکیده

زمینه: در ایران در زمینه تحقیقات آموزشی بویژه در مطالعات عدالت و تأثیر آن بر نتایج دانش آموزان مطالعات چندانی صورت نگرفته است بطوریکه شکاف قابل توجهی در این زمینه مشاهده می شود. بر همین اساس پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین مؤلفه های اعتبار معلم (تخصصی، ملاحظه گری و اخلاق) و احساس عدالت کلاسی در بین دانش آموزان انجام می گیرد.

روش: این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده ها از نوع همبستگی کانونی است. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه شهر ارومیه بود. که به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای تعداد ۵۲۸ نفر انتخاب شدند. داده های مورد نیاز با استفاده از پرسشنامه استاندارد اعتبار معلم، احساس عدالت (توزیعی و رویه ای)، تعاملی و اطلاعاتی جمع آوری شد. فرضیه ها با استفاده از ماتریس همبستگی پیرسون و همبستگی کانونی تجزیه تحلیل شد.

یافته ها: نشان دادند که ادراک دانش آموزان از اعتبار معلم بطور مثبت ادراکات عدالت را پیش بینی می کند. و ابعاد اعتبار معلم (تخصص، مراقبت و اخلاقیات)، با ادراک عدالت کلاسی همبستگی مثبت دارد. به طور خاص، اخلاقیات معلم بالاترین همبستگی را با عدالت کلاسی داشت. همچنین، اعتبار مربی بیشتر به رابطه عدالت تعاملی مرتبط بود.

نتیجه گیری: معلمان که می خواهند ادراکات دانش آموزان از عدالت در کلاس را افزایش دهند، باید تلاش کنند که دانش آموزان آنها را به عنوان معلمان با تخصص، ملاحظه گری و اخلاق بالا شناسایی کنند.

کلیدواژه‌ها: عدالت کلاسی، اعتبار، شایستگی، ملاحظه گری، اخلاق

سر آغاز

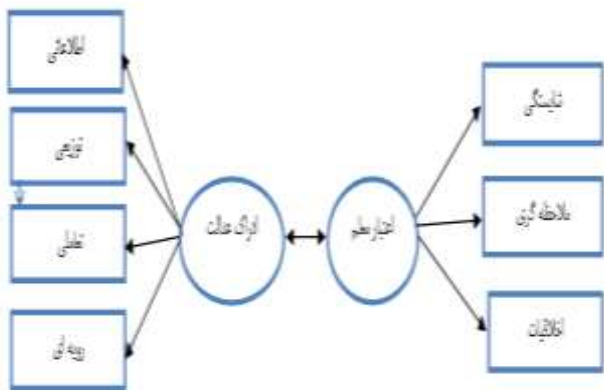
عدالت کلاسی موضوع جامعه شناسی تدریس یا جامعه شناسی کلاس درس بوده و به نوع تفسیر جامعه شناختی زندگی در مدرسه، رابطه معلم و شاگرد و مسائل مربوط به کلاس درس مربوط می باشد. دانش آموزان و معلمان در رابطه با عدالت در مدرسه باهم ارتباط دارند. دانش آموزان می خواهند که به نسبت دیگران با آنان عادلانه رفتار شود و رعایت انصاف^۱ را به عنوان مهمترین ویژگی یک معلم خوب در نظر می گیرند^۳. معلمان گستره وسیعی از پاداش های فردی، از جمله توجه، کمک در پاسخ به نیازهای دانش آموزان، واکنش به حوادث غیر معمول (حواس پرتی، دعوادرکلاس)، تشویق و یا مخالفت، احترام، و محبت توزیع می کنند. معلمان قدرت تعریف استانداردهای یادگیری و تعیین نمرات دانش آموزان مطابق با دستاوردهای علمی را دارند، آنها همچنین

بر همگان آشکار است که معلمان نقش محوری در نظام تربیتی را بازی می کنند؛ نقش آنها تنها انتقال دانش و اطلاعات به فراگیران نیست، مدل رفتاری آنان می تواند آگاهانه یا غیرآگاهانه مورد تقلید دانش آموزان قرار گیرد و یا بر تصمیمات آنان تأثیر بسیار مهم و حساسی داشته باشد و باید بر پایه های قوی و استوار ناشی از احترام و اعتماد متقابل و همچنین در بالاترین استانداردهای اخلاقی بنا نهاده شود (۱). از طرفی دغدغه برقراری عدالت^۱ و نیل به برابری اجتماعی^۲ در جامعه از طریق آموزش و پرورش به عنوان رسالت اصلی نظام تعلیم و تربیت، همواره در بین اندیشمندان اجتماعی و پژوهشگران تعلیم و تربیت مطرح بوده است اما بحث عدالت در زمینه آموزشی بطور وسیع مورد بررسی قرار نگرفته است (۲).

نویسنده مسئول: نشانی الکترونیکی: laya_talebi@yahoo.com

محیط کار، برای ترویج رفتارهای اخلاقی اشاره دارد (۲۳). در مدارس مطابق با نتایج مطالعه ای، اخلاقیات معلم به ادراک از معلم به عنوان انسانی مورد اعتماد، با اخلاق و خوب ارتباط داده اند بطوریکه معلمان از طریق رفتارهای اخلاقی، اعتماد و وفاداری دانش آموزانشان را بدست می آورند و اهمیت اخلاق را به آنان منتقل می کنند (۲۴). و همچنین توجه و ملاحظه گرمی هم به میزانی اشاره دارد که یک معلم در امور دانش آموزانش از خود پیگیری، توجه و نگرانی نشان می دهد (۱۹). همچنین مطالعات نشان می دهد که رهبران متکی بر ارزشهای اخلاقی، اثر قابل توجهی بر احساس انرژی، عملکرد و توانمندی و خلاقیت افراد خود بر جای می گذارند (۲۵ و ۲۶). اخلاق و ملاحظه گرمی ادراک شده معلمان اجزائی از اعتبار معلم است که به ترجیحات دانش آموزان از مهارت‌های حمایت نفس^{۱۵} معلمان اشاره دارد. آنها همچنین بیان می کنند که معلمان با اخلاق هرگز دانش آموزان را شرمند نمی کنند و یا به صورت شفاهی توهین نمی کنند، در عوض مراقبت و نگرانی خود را برای دانش آموزان ابراز می کنند، به خوبی با آنها ارتباط برقرار می کنند (۲۷). و با توجه به تلخیصی از آنچه که در سر آغاز تا بدین جا بیان گردید کیفیت این تعاملات هم به دلایل نظری و هم به دلایل عملی بر نتایج شناختی و رفتاری دانش آموزان تأثیر دارد بطوریکه برای بهبود اثربخشی تعاملات معلم - دانش آموز، باید ارتباطات و رفتارهای آنان در کلاس درس مورد بررسی قرار گیرد. مسئله ادراک عدالت در محیط های آموزشی و بویژه در مدارس از دیدگاه دانش آموزان در کشور بطور جدی مورد پژوهش قرار نگرفته است. بطوریکه با بررسی پژوهش های داخلی در این زمینه خلأ قابل توجهی احساس می شود. بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی و تبیین رابطه بین مؤلفه های اعتبار معلم و ابعاد عدالت کلاسی در نظر گرفته شده است. بویژه اینکه کدام یک از مؤلفه های اعتبار معلم قادر به پیش بینی ابعاد عدالت کلاسی در بین دانش آموزان هستند؟ پاسخ به این مسئله زمینه لازم را فراهم می سازد تا در صورت وجود رابطه مثبت و معنی دار بین این مؤلفه ها و مؤلفه های فرعی آن، پیشنهاداتی برای تقویت توأمان آن ها برگرفته از نتایج تحقیق ارائه گردد.

هنجارهای مناسب رفتار در کلاس درس را تعریف می کنند. آنها قدرت به کارگیری پاداش ها و مجازات های بین فردی را دارند (۴). یکی از مهم ترین مسائل مربوط به عدالت کلاس به تأثیر احساس بی عدالتی بر نتایج مهمی مانند انگیزه یادگیری دانش آموزان (۵)، استرس (۶)، دیدگاههایی در مورد جامعه (۷) و در نهایت در مورد آینده شغلی دانش آموزان (۸) اشاره دارد. محققان با استفاده از تعریف سازمانی عدالت، عدالت کلاسی را احساس عدالت در نتایج یا فرایندهایی که در زمینه آموزشی روی می دهد، تعریف کرده اند (۹). بطور خلاصه آنها سه بعد متفاوت از عدالت در سطح کلاس را معرفی کرده اند: عدالت توزیعی^۴، عدالت رویه ای^۵ و عدالت تعاملی^۶ و عدالت اطلاعاتی^۷ (۱۰). عدالت توزیعی کلاسی: عدالت توزیعی تخصیص ابزارها، روابط و مجازات و پاداش ها را تنظیم می کند. در حالت کلی، کاربرد اصول عدالت توزیعی در کلاس توسط معلم شکل می گیرد (۱۱). عدالت رویه ای کلاسی: عدالت رویه ای به ادراک عدالت از فرایندهای مورد استفاده برای رسیدن به نتایج آن اشاره دارد. در زمینه آموزشی، این فرایندها عبارتند از: روش های اداره کلاس، روش های ارزیابی تکالیف و امتحانات (به عنوان مثال، تکیه بر معیارهای عینی یا ذهنی) و سیاست هایی برای رفتار با دانش آموزان (۱۲). عدالت تعاملی کلاسی: اصطلاح عدالت تعاملی را برای اشاره به جنبه های بین فردی رویه های معرفی شده است که تمرکز عدالت تعاملی بر روش های انجام رویه ها است (۱۳). در کلاس درس، عدالت تعاملی شامل ارزیابی منصفانه بودن برخورد مربیان در روابط بین فردی و ارتباط با دانش آموزان است (۱۴). عدالت اطلاعاتی: عدالت اطلاعاتی نیز عبارت از ادراک کفایت اطلاعات و توضیحات دریافتی در خصوص فراگرد تخصیص پیامدها است و ناظر بر دو شاخص صداقت^۸ و توجیه^۹ است (۱۵). ادراک از شایستگی مربی همراه با ادراک از اخلاقیات و ارزش های اخلاقی معلم و توجه معلم، با ادراک از عدالت کلاسی رابطه دارد (۱۶). معلمان با اعتبار دارای اقتدار تخصصی هستند. اقتدار تخصصی به ادراک دانش آموزان از تسلط معلم بر موضوعات درسی مربوط می شود (۱۷). محققان نشان دادند بین ادراک دانش آموزان از اقتدار تخصصی معلمان و عدالت کلاسی رابطه معنی دار قوی وجود دارد (۱۸). همچنین بررسی ها نشان می دهد بین ادراک از عدالت تعامل کلاسی با ابعاد اعتبار معلم رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد (۱۹). اعتبار به طور کلی به عنوان باور یا عقیده^{۱۰} تعریف می شود و به نگرش فرد به سوی منابع ارتباطی اشاره دارد (۲۰). در یک محیط آموزشی مانند مدرسه، این تمرکز بر روی نگرش دانش آموزان نسبت به معلمان، به عنوان منابع ارتباطی است (۲۱). محققان اعتبار معلم^{۱۱} را شامل سه مؤلفه می دانند: صلاحیت تخصصی^{۱۲}، اخلاقیات^{۱۳} و ملاحظه گرمی^{۱۴}. صلاحیت تخصصی معلم به دانش و تخصص علمی معلم در موضوع تدریس اشاره می کند (۲۲). از سویی دیگر ویژگی های شخصیتی معلم می تواند، یکی از آیتم های اصلی در تعیین اعتبار معلمان باشد. در محیط های سازمانی رهبری اخلاقی دارای دو بعد قابل توجه است: افراد اخلاقی و مدیران اخلاقی؛ که جنبه فردی به کیفیتهای شخصی رهبری اخلاقی و بعد دوم به نحوه رفتار رهبر در



نگاره ۱. مدل مفهومی تحقیق (۲۷)

روش

روش اجرای پژوهش حاضر توصیفی (غیر آزمایشی) و طرح پژوهش از نوع همبستگی بنیادی یا کانونی است. زیرا هدف این پژوهش پی بردن به تغییرات چندین متغیر ملاک "ادراک عدالت کلاسی" براساس متغیرهای پیش بین "اعتبار معلم" بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه در نواحی دوگانه شهر ارومیه بود. که هفده هزار و هفتصد و شش نفر بودند. حجم نمونه آماری براساس فرمول کوکران و با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی نسبی ۵۵۰ دانش آموز بصورت تصادفی از تمام مدارس با توجه به جمعیت هر مدرسه انتخاب گردید سعی شد که ترکیب جنسیتی و رشته تحصیلی نمونه آماری با توجه به جامعه آماری در نظر گرفته شود. باید خاطر نشان شود ۵۲۸ پرسشنامه بطور کامل تکمیل شده و قابل استفاده بود. که از این تعداد ۳۲۴ نفر دانش آموز دختر و ۲۰۴ نفر دانش آموز پسر بودند.

ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش: از پرسشنامه اعتبار معلم برای اندازه گیری اعتبار منبع در محیط های آموزشی، استفاده گردید. این پرسشنامه درای ۱۸ سوال در مقیاس هفت درجه ای لیکرت می باشد که سه مجموعه شش سوالی برای سنجش زیر مؤلفه های صلاحیت تخصصی معلم، مراقبت و ملاحظه گری معلم و شخصیت اخلاقی معلم بکار می رود. در تحقیقات مختلف پایایی این ابزار در تمام زیر مؤلفه ها بالاتر از ۰/۷ گزارش شده است (۲۷). در این مطالعه پایایی پرسشنامه اعتبار معلم از طریق آلفای کرونباخ بررسی گردید که عبارت بود از $\alpha = 0.79$ ، نتایج تحلیل عاملی پرسشنامه اعتبار معلم در آن 0.69 واریانس سوالات استخراج شده بود. آزمون $KMO = 0.815$ و بارتلت ($P < 0.000$) نشان داد که حجم نمونه کافی است و این عوامل در جامعه آماری وجود دارند. نتایج بارهای عاملی که همگی بالاتر از ۰/۳ با چرخش متعامد بودند، سه مؤلفه مورد نظر را به دست آورد. برای اندازه گیری ادراک دانش آموزان از عدالت کلاسی از ترکیب سه پرسشنامه استاندارد استفاده شد.

الف): پرسشنامه ادراک از عدالت کلاسی (۱۴) در دو بعد: عدالت توزیعی، این مقیاس شامل ۱۴ گویه است که در آن دانش آموزان ادراک خود را از عادلانه بودن توزیع نمرات، پاداش و مجازات ها و توجه و تلاش معلمان بیان می کنند. عدالت رویه ای (فراپندی)، با ۱۷ گویه که سیاست ها و رویه های بکار گرفته شده توسط معلمان را در درجه بندی و تخصیص توزیع ها مورد سنجش قرار می دهد. ب): دوم پرسشنامه عدالت تعاملی، با ۸ گویه که ارزیابی دانش آموزان را از عادلانه بودن روابط بین فردی بین معلم و دانش آموز و تعاملات آنان را مورد سنجش قرار می دهد (۲۸). ج): سوم پرسشنامه عدالت اطلاعاتی با ۱۰ گویه در مقیاس پنج درجه لیکرت براساس تعریف عدالت اطلاعاتی، توسط محققان (۲۹) طراحی شد. نتایج تحلیل عاملی پرسشنامه عدالت کلاسی (چهار مؤلفه عدالت توزیعی، عدالت رویه ای، عدالت تعاملی و عدالت اطلاعاتی) را بدست آورد که در آن 0.74 واریانس سوالات استخراج

شده بود. آزمون $KMO = 0.929$ و بارتلت ($P < 0.000$) نشان داد که حجم نمونه کافی است و این عوامل در جامعه آماری وجود دارند. نتایج بارهای عاملی بالاتر از ۰/۳ با چرخش متعامد، چهار مؤلفه مورد نظر را به دست آورد (پایایی این ابزار بعد از حذف بارهای عاملی کمتر از ۰/۳) یک سوال از بعد عدالت توزیعی و دو سوال از عدالت رویه ای و یک سوال از عدالت اطلاعاتی) و در کل با ۴۵ سؤال، $\alpha = 0.936$ بدست آمد.

جهت تجزیه و تحلیل داده ها در سطح توصیفی از شاخصهای چولگی و کشیدگی و در سطح آمار استنباطی از ضریب همبستگی و تحلیل بنیادی یا کانونی استفاده شد تحلیل ها با استفاده از نرم افزار SPSS انجام شد.

یافته ها

قبل از بررسی رابطه متغیرهای پژوهش، نتایج بررسی شاخص های چولگی و کشیدگی نشان داد که توزیع داده ها به صورت نرمال است. همچنین برای بررسی بیشتر نرمال بودن داده ها آزمون کالموگروف - اسمیروف بر داده ها اجرا شد و معنادار نبودن نتایج آن نشانه نرمال بودن توزیع داده ها بود. در جدول ۱ ماتریس همبستگی داده ها گزارش شده است.

جدول ۱: ماتریس همبستگی متغیرهای تحقیق

متغیرها	بعد اطلاعاتی	بعد توزیعی	بعد تعاملی	بعد رویه ای
شایستگی	۰/۳۹**	۰/۳۷**	۰/۴۴**	۰/۴۱**
ملاحظه گری	۰/۳۸**	۰/۵۰**	۰/۵۳**	۰/۴۴**
اخلاق	۰/۳۸**	۰/۵۵**	۰/۵۸**	۰/۵۳**

$p < 0.01$ **

برای بررسی رابطه مجموعه اعتبار معلم (شایستگی و تخصص، ملاحظه گری و اخلاق) با مجموعه ادراک عدالت (بعد اطلاعاتی، بعد توزیعی، بعد تعاملی و بعد رویه ای) از تحلیل همبستگی بنیادی استفاده شده است. این تحلیل یکی از اعضای تکنیکهای آماری خطی چندمتغیری می باشد که به نوعی می توان آنرا گسترش یافته تحلیل همبستگی چندگانه در نظر گرفت که در آن هر مجموعه از متغیرها چندین بعد مختلف را اندازه می گیرد (۳۰). نتایج تحلیل نشان داد که رابطه متغیر کانونی اعتبار معلم با متغیر کانونی ادراک از عدالت 0.53 می باشد. شاخص لامبدای ویلکز برای این ارتباط 0.48 بدست آمد که آماره F مربوط به آن نیز 36.69 می باشد که در سطح 0.00 معنی دار است. بنابراین این دو مجموعه ارتباط معنی داری با یکدیگر دارند.

جدول ۲: نتایج تحلیل همبستگی بنیادی اعتبار معلم با ادراک از عدالت

متغیر	ضرایب کانونی	ضرایب ساختاری	ضرایب اشتراک کانونی
			مجموعه اعتبار معلم
تخصص و شایستگی	۰/۲۵	۰/۶۸	۰/۴۶
ملاحظه گری	۰/۴۱	۰/۸۰	۰/۶۴
اخلاق	۰/۵۹	۰/۸۸	۰/۷۷
اشتراک	۰/۶۲		
همپوشانی	۰/۳۱		
			مجموعه ادراک از عدالت
بعد اطلاعاتی	۰/۱۶	۰/۶۷	۰/۴۴
بعد توزیعی	۰/۲۷	۰/۸۶	۰/۷۳
بعد تعاملی	۰/۵۳	۰/۹۲	۰/۸۴
بعد رویه ای	۰/۱۹	۰/۸۲	۰/۶۷
اشتراک	۰/۶۷		
همپوشانی	۰/۳۳		

بحث

آموزش و پرورش از جمله مهمترین مجموعه انسانی در هر جامعه است. به همین دلیل در بسیاری مواقع، انتظارات جامعه از نظام آموزشی، معلمان و سایر افرادی که در محیط آموزشی فعالیت می کنند علاوه بر داشتن شایستگیهای فنی و تخصصی، باید ویژگیهای ذهنی و عاطفی مناسب و برخورد از ارزشهای اخلاقی و ملاحظه گری مطلوب نیز باشند (۳۱). هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین مؤلفه های اعتبار و ابعاد عدالت کلاسی در بین دانش آموزان مقطع دبیرستان شهر ارومیه بود. نتایج بررسی همبستگی متغیرها نشان داد که تمامی مؤلفه های اعتبار (شایستگی ، ملاحظه گری و اخلاق) رابطه مثبت و معنی داری با ابعاد ادراک از عدالت (اطلاعاتی ، توزیعی ، تعاملی و رویه ای) دارند. هم چنین نتایج همبستگی کانونی نشان داد که مؤلفه های اعتبار معلم قادر به پیش بینی ابعاد ادراک عدالت کلاسی هستند. که با نتایج حاصل از تحقیق برخی صاحب نظران همسو است (۱۸). رابطه مثبت روابط بین مؤلفه های اعتبار با ادراک عدالت کلاسی نشانه آن است که هر چه معلمان دارای صلاحیت و شایستگی، ملاحظه گری، توجه و شخصیت اخلاقی بالا باشند، ادراک دانش آموزان از عادلانه بودن توزیع نمره ها و پاداش ها، رویه های اعمال توزیع و رفتار و تعاملات معلمان نیز بالا خواهد بود. رابطه مثبت بین شایستگی و ادراک از عدالت کلاسی نشانه آنست که هر چه سطح تخصص، مهارت و حقایق علمی معلم نزد دانش آموزان بالا رود، ادراک عدالت کلاسی نیز بیشتر خواهد بود. در واقع ادراک دانش آموزان از قدرت تخصصی معلم و رابطه آن با عدالت توزیعی حاکی از آنست که دانش آموزان به تخصص و شایستگی معلم برای ارزیابی کار خود به طور صحیح اعتماد دارند بنابراین، ادراک آنان از توزیع نمرات این معلم منصفانه خواهد بود. همچنین در تبیین رابطه ادراک دانش آموزان از شایستگی و صلاحیت تخصصی معلم با ادراک از

در جدول فوق ضرایب ساختاری، نشانگر همبستگی هر متغیر با متغیر کانونی مجموعه خودش می باشد، ضرایب کانونی نیز همانند ضرایب رگرسیون استاندارد شده در تحلیل رگرسیون می باشند. ضرایب اشتراک کانونی نیز نشانگر سهم هر متغیر در تبیین متغیر کانونی خودش می باشد. مثلاً شایستگی و تخصص ۰/۴۶، توجه ۰/۶۴، و شخصیت ۰/۷۷ در تبیین متغیر کانونی اعتبار معلم سهم دارند. در متغیر کانونی ادراک از عدالت نیز، بعد اطلاعاتی ۰/۴۴، بعد توزیعی ۰/۷۳، بعد تعاملی ۰/۸۴ و بعد رویه ای ۰/۶۷ درصد در تبیین این متغیر سهم دارند. اشتراک واریانس نشانگر میزان واریانس است که مجموعه مقابل، متغیر کانونی مقابل را تبیین می کند. بطور مثال میزان واریانس استخراج شده متغیر کانونی اعتبار معلم ۰/۶۲ می باشد. ادراک از عدالت نیز ۰/۳۱ از واریانس اعتبار معلم را تبیین می کند. میزان واریانس استخراج شده متغیر کانونی ادراک از عدالت ۰/۶۷ و اعتبار معلم نیز ۰/۳۳ از تغییرات ادراک از عدالت معلم را تبیین می کند. برای شناسایی متغیرهای معنی دار محققان پیشنهاد می کنند که ضرایب ساختاری ۰/۳۰ و بیشتر هر متغیر نشانگر معنی دار بودن آن در مجموعه خودش است. بنابراین متغیرهای معنی دار در مجموعه اعتبار معلم، شایستگی و تخصص ۰/۶۸، ملاحظه گری ۰/۸۰، و اخلاقیات ۰/۸۸ می باشد. در مجموعه ادراک از عدالت نیز، متغیرهای معنی دار بعد اطلاعاتی ۰/۶۷، بعد توزیعی ۰/۸۶، بعد تعاملی ۰/۹۲ و بعد رویه ای ۰/۸۲ می باشند. باتوجه به این یافته نتیجه می گیریم که هر چه میزان تخصص و شایستگی، ملاحظه گری و اخلاقیات معلم بیشتر باشد به همان نسبت ادراک دانش آموزان از عدالت اطلاعاتی، توزیعی، تعاملی و رویه ای بالا خواهد بود.

مورد معلمان مراقبتی و ملاحظه گر، که با دانش آموزان بخوبی رابطه برقرار می کنند و به آنها اهمیت می دهند. معلمانی که به عنوان معلمان با عدالت شناخته می شوند، با دانش آموزان خود با مهربانی رفتار می کنند و نسبت به حقوق آنها توجه و مراقبت نشان می دهند(۲).

همچنین نتایج این مطالعه نشان می دهد که ابعاد اعتبار معلم در زمینه پیش بینی سه نوع عدالت در کلاس درس از لحاظ اهمیت متفاوت هستند بطوریکه ادراک دانش آموز از اخلاق مربی مهم تر است، چرا که ادراک از شخصیت اخلاقی بالای معلم، هرچهار نوع ادراک عدالت کلاسی را پیش بینی می کند. دانش آموزانی که مربیان خود را به عنوان افراد قابل اعتماد، صادق، محترم و اخلاقی درک می کنند، همچنین این معلمان را به عنوان تخصیص دهنده گان نمرات عادلانه، تصمیم گیرنده گان عادل و رفتارهای منصفانه در تعاملات بین فردی در نظر می گیرند. معلم هر اندازه دارای رفتار انسانی مطلوبی باشد، همچنین رفتارهای مراقبتی و توجه بیشتری از خود نشان دهند و همراه با این خصوصیات از نظر علمی قوی و توانا تلقی شوند، مورد قبول شاگردان واقع خواهد شد. شخصیتی متعادل همراه با تسلط علمی معلم، او را از نظر شاگردان با ارزش و اعتبار می سازد. در نهایت باید چنین گفت از آنجا که مفهوم سازی روابط بین معلم و دانش آموز و ارتباطات بین فردی در کلاس درس، دیدگاهی را برای اثربخشی بیشتر این روابط فراهم می کند. بنابراین امید است نتایج این مطالعه بتواند تا حدودی در رابطه با متغیرهای مورد تحقیق به توضیح اثربخشی روابط معلم و دانش آموز کمک کرده و بینشی را در مورد سودمندی این روابط به دانش آموزان و معلمان ارائه دهد. این مطالعه هم بدون محدودیت نیست ماول اینکه، این مطالعه فقط در میان دانش آموزان سطح دبیرستانی انجام شده است که خود تعمیم پذیری نتایج را محدود می کند در حالیکه بررسی احساس عدالت در سطوح دیگر تحصیلی احتمال دارد نتایج مختلفی را نشان دهد، بنابراین تحقیقات آینده باید احساس عدالت کلاسی را در میان دانش آموزان در سطوح ابتدایی و متوسطه اول نیز مورد بررسی قرار دهد. چرا که به عنوان مثال اصول عدالت توزیعی کلاسی در پایه های پایین تر از دیدگاه دانش آموزان می تواند به نقش های حمایتی والدین ها آنها شبیه باشد. دوم، به دلیل اینکه این تحقیقات ماهیت همبستگی دارند، روابط علت معلولی نمی تواند نتیجه گیری شود (اینکه اعتبار معلم پیش بینی کننده یا علتی برای احساس عدالت هست و یا اینکه ادراک عدالت کلاسی بر شکل گیری اعتبار معلم تاثیر دارد) و تنها طراحی تحقیقات آزمایشی می تواند به درک بهتر این موضوع بپردازد.

نتیجه گیری

با توجه به برقراری رابطه بین مؤلفه های اعتبار معلم و احساس عدالت تعاملی معلم، این مطالعه شواهد اضافی بر ماهیت ارتباطی هر یک از این مفاهیم را برقرار می کند. با توجه به این که، اعتبار معلم و ادراک عدالت پیامدهای مهمی را برای روابط دانش آموز- معلم و نتایج کلاس درس همراه دارد، این نتایج اهمیت بیشتر بررسی ارتباطات در کلاس را

عدالت رویه ای می توان ادعا کرد که دانش آموزانی که به شایستگی و تخصص معلمان خود اعتماد دارند معتقدند که معلم بهترین روشها و رویه ها را در تدریس و ارزیابی یادگیری دانش آموزان بکار خواهند گرفت. و همینطور در رابطه با ارتباط صلاحیت و شایستگی معلم با عدالت تعاملی و اطلاعاتی، معلمان متخصص در برقراری ارتباط و تعامل و دادن اطلاعات روشن و بازخورد به دانش آموز دارای مهارتهای ارتباطی شفاف و صریحی و مؤثری هستند. تحقیقات نشان داده اند که بین ادراک از شایستگی (صلاحیت تخصصی) معلم و ادراک دانش آموزان از رفتارهای مودبانه و احترام آمیز معلمان رابطه وجود دارد (۳۲). همچنین با توجه به یافته ها ادراک دانش آموزان از شخصیت اخلاقی معلم او با ادراک آنها از عدالت توزیعی، رویه ای، تعاملی و اطلاعاتی کلاس درس رابطه دارد. دانش آموزانی که معلمان خود را به عنوان افرادی با شخصیت و منش اخلاقی بالا ادراک می کنند، با احتمال بیشتری توزیع نمره ها، روش ها و رویه های کلاسی، و تعاملات و بازخوردها را منصفانه ارزیابی می کنند. در حمایت از این ادعا نتایج مطالعه ای نشان می دهد که دانش آموزانی با معلمانی که شخصیت اخلاقی بالای دارند، تمایل بیشتری به برقراری رابطه و تعاملات بین فردی نشان می دهند چرا که این معلمان با دانش آموزان رفتارهای منصفانه ای دارند. معلمان با نمایش رفتار هنجاری مناسب به وسیله اقدامات فردی و روابط بین فردی و افزایش این گونه رفتار در دانش آموزان، که به وسیله تصمیم گیری، تشویق و ارتباطات دو طرفه است، به طور مستقیم بر احساس عدالت در آنان تاثیر می گذارند(۳۳).

بدین ترتیب در رابطه با تأیید رابطه بین توجه و ملاحظه گری معلم با ادراک دانش آموزان از عدالت کلاسی، می توان به نتایج مطالعه ای اشاره کرد نشان داد که، معلمان مراقبتی و ملاحظه گر؛ اهداف شایسته ای برای دانش آموزان در نظر می گیرند بطوریکه چنین معلمانی درصد ادیت یا ناراحتی دانش آموزان از طریق روش های ناعادلانه نیستند در عوض از طریق درگیر کردن دانش آموزان در اعمال و ارتباطات عادلانه، فرصت های موفقیت و پیشرفت را بطور منصفانه برای آنها فراهم می کنند(۳۴).

همچنین با توجه به نتایج، اگرچه ادراک از اعتبار معلم واریانس هرچهار نوع ادراک از عدالت کلاسی را توضیح می دهد، ولی بعد عدالت کلاسی تعاملی بیشترین رابطه را با اعتبار معلم دارد. چنانچه قبلاً در مبانی نظری نیز اشاره گردید هر دو مفاهیم عدالت تعاملی و اعتبار معلم بر اساس روابط و تعاملات بین معلم و دانش آموزان شکل می گیرد. بنابراین رابطه بالای این دو نوع ادراک چندان هم دور از انتظار نیست. دانش آموزان برای قضاوت و ارزیابی این دونوع ادراک به مشاهده و ارزیابی رفتارهای ارتباطی معلم می پردازند. از سوی دیگر هر یک از جنبه های عدالت تعاملی می توانند به تعریف اجزای اعتبار معلم کمک کنند. به عنوان مثال، معلمان شایسته بطرز مؤثریبا دانش آموزان رابطه برقرار می کنند و دانش آموزان نیز با احتمال زیاد روابط عادلانه را به عنوان روابط مؤثر ادراک می کنند. معلمان با ویژگی های اخلاقی و شخصیت والا به توهین و شرمندگی کردن دانش آموزان نمی پردازند(۳۵)، و همینطور در



6. Dalbert C, Maes J. (2002). Belief in a just world as a personal resource in school. In: M. Ross, D. T. Miller (Eds.). *The justice motive in everyday life*. Cambridge/UK: Cambridge University Press. Pp. 365-381
7. Dar Y, Erhard R, Resh N. (1998). Perceiving social cleavages and inequalities. *Youth and Society*; 30: 32-84.
8. Resh N, Sabbagh C. (2009). Justice in teaching. In: L. Saha, A.G. Dworkin (Eds.). *International handbook of research on teachers and teaching*. Dordrecht: Springer.
9. ChoryAssad RM. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly*; 50: 58-77.
10. Kazemi A. (2016). Examining the interplay of justice perceptions, motivation, and school achievement among secondary school students. *Social justice research*; 29(1):103-118.
11. Berti Ch, Molinari L, Speltini G. (2010). Classroom justice and psychological engagement :Students' and teachers' representations. *Social Psychology of Education*; 13: 541-556.
12. Byrne Z S, Cropanzano R. (2001). The history of organizational justice, the founders speak. In: R. Cropanzano (Ed.). *Justice in the workplace: From theory to practice*. USA: Lawrence Erlbaum.
13. ChoryAssad R M, Paulsel M L. (2004b). Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education*; 53: 253-273.
14. Tyler T R, Blader SL. (2003). The group engagement model: Procedural justice, social identity, and cooperative behavior. *Personality and Social Psychology Review*; 7(4): 349-361.
15. Pourzat A, Ehsani Moghadam N, Yazdani H, Faez K. (2013). Comparative analysis of the role of different dimensions of justice in the organizational climate and organizational loyalty: Research on an information technology organization. *Public Administration*; 5 (1): 88 -65. (In Persian).
16. Paulsel M L, Chory-Assad R M, Dunleavy K N. (2005). The relationship between student perceptions of instructor power and classroom justice. *Communication Research Reports*; 22(3): 207-215.
17. McCroskey J C, Richmond V P. (1990). Willingness to communicate: A cognitive view, *Journal of Social Behavior and Personality*; 5(2): 19.
18. Chory R M. (2007). Enhancing student perceptions of fairness: the relationship between instructor credibility and classroom justice. *Communication Education*; 56(1):89-105.
19. McCroskey J C, Young T J. (1981). Ethos and credibility: The construct and its measurement after three decades. *Central States Speech*; 32(1): 24-34.

برجسته می کند. بنابراین معلمانی که خواهان افزایش ادراک دانش آموزان از عدالت کلاس توزیعی، رویه ای، تعاملی، اطلاعاتی و به دنبال آن کاهش پاسخهای بالقوه مخرب دانش آموزان هستند باید تلاش کنند که از سوی دانش آموزان خود به عنوان معلمان با اعتبار (تخصصی و اخلاقی و ملاحظه گر) شناسایی شوند.

ملاحظه های اخلاقی

از ملاحظه های اخلاقی مورد توجه در این پژوهش ذکر محرمانه نگه داشتن اطلاعات جمع آوری شده و تحلیل آنها به صورت گروهی در پرسشنامه ها بود که نگرانی آزمودنیها را جهت پاسخگویی برطرف می کرد.

واژه نامه

1. Justic	عدالت
2. Social equality	برابری اجتماعی
3. Fairness	انصاف
4. Distributive justice	عدالت توزیعی
5. Procedural justice	عدالت رویه ای
6. Procedural justice	عدالت تعاملی
7. Informational Justice	عدالت اطلاعاتی
8. Honesty	صداقت
9. Justification	توجیه
10. Believability	باور
11. Instructor credibility	اتبار معلم
12. Professional competence	صلاحیت تخصصی
13. Morality	اخلاقیات
14. Caring	ملاحظه گری
15. Ego-supportive	مهارت های حمایت نفس

References

1. Khakpour A. (2017). The role of professional ethics of teachers in improving student achievement motivation. *Journal of Research in Teaching*; 4(3): 48-61. (In Persian).
2. Choryassad RM, Paulsel ML. (2004). Antisocial classroom communication: Instructor influence and interactional justice as predictors of student aggression. *Communication Quarterly*; 52: 98-114.
3. Hafer C L. (2000). Investment in long-term goals and commitment to just means drive the need to believe in a just world. *Personality and Social Psychology Bulletin*; 26(9): 1059-1073.
4. Weiner B. (2003). The classroom as a courtroom. *Social Psychology of Education*; 6(1): 3-15.
5. Feather N T. (1999). *Values, achievement and justice*. New York: Kluwer Academic Plenum Publishers.



28. Bies R J, Moag J S. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. *Research on Negotiation in Organizations*; 1: 43-55.
29. Kazemi A, Törnblom K. (2008). Social psychology of justice: Origins, central issues, recent developments, and future directions, *Nordic FXPpsychology*; 60(3): 209-234.
30. Homan H A. (2007). Multivariate data analysis in behavioral research. 2nd Ed. Tehran: Peyke Farhang Publications. (In Persian).
31. Azar K, Namvar Y. (2017). The relationship between ethical intelligence and teachers' life styles. *Ethics in Science and Technology*; 12(4): 2-9. (In Persian).
32. Myers S A, Bryant L E. (2004). College students' perceptions of how instructors convey Credibility. *Qualitative Research Reports in Communication*; 5: 22-27.
33. Myers S A. (2004). The relationship between perceived instructor credibility and college student in-class and out-of-class communication. *Communication Reports*; 17(2): 129-137.
34. Teven J J. (2001). The relationships among teacher characteristics and perceived caring. *Communication Education*; 50: 159-169.
35. Teven J J, Hanson T L. (2004). The impact of teacher immediacy and perceived caring on teacher competence and trustworthiness. *Communication Quarterly*; 52(1): 39-53.
20. Schrod P. (2003). Students' appraisals of instructors as a function of students' perceptions of instructors' aggressive communication. *Communication Education*; 52(2):106-121.
21. Teven J J, McCroskey J C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*; 46(1):1-9.
22. Khalaveh E, Mehdad A. (2013). Prediction perceived job security and organizational trust, through leadership ethical and adhere to psychological contract. *Ethics in Science and Technology*; 10 (4): 37-44. (In Persian).
23. Frymier A B, Houser M L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*; 49(3): 207-219.
24. Paktinat W, Fathizadeh AR. (2008). Employee empowerment requirements and solutions. *Journal of Management*; 11: 33-40.
25. Amoshahe M, Karimi F. (2018). The relationship between ethical leadership and job performance. *Ethics in Science and Technology*; 13(1):177-181. (In Persian).
26. Teven J J, Hanson T L. (2004). The impact of teacher immediacy and perceived caring on teacher competence and trustworthiness. *Communication Quarterly*; 52(1): 39-53.
27. Thweatt K S, McCroskey J C. (1998). The impact of teacher immediacy and misbehaviors on teacher credibility. *Communication Education*; 47(4), 348-358.