

پدیدار شناسی عدم الگوپذیری اخلاقی از معلم: تجربه زیسته

دانش‌آموزان چند ملیت در شهر مشهد^۱

دکتر سید امیر امین یزدی^۲، ابوبکر ثالیثو^۳

چکیده

تحقیق حاضر، دنبال شناسایی موانع الگوپذیری اخلاقی در روابط میان معلم و دانش‌آموز بوده است. برای پاسخ به سؤالات تحقیق از پدیدارشناسی توصیفی استفاده شده که در آن مصاحبه‌ای با ۱۴ دانش‌آموز از ملیت‌های مختلفی که در شهر مشهد اقامت دارند انجام شده است. مشارکت کنندگان از ۸ ملیت (هندوستان، افغانستان، چین، پاکستان، نیجریه، گامبیا، لبنان و گینه) هستند و از بین آنها، ۷ دانش‌آموز پسر و ۷ دختر و سن آن‌ها بین ۱۲ تا ۱۷ سال (و میانگین ۱۳.۶) است. در این پژوهش اعتبار بخشی دست آوردها طبق دیدگاه مگوئیر صورت گرفته و با کمک فردی دارای تجربه تحقیق کیفی به عنوان ناظر در کلیه مراحل تحقیق و همچنین مضامین و زیر مضامین به دست آمده به شرکت‌کنندگان ارائه شده و نظرات آن‌ها اعمال شده است و گزارش نهائی، همراه با ذکر نقل قولی از شرکت‌کنندگان آورده شده است. پس از تحلیل داده‌ها، چهار مضمون و دوازده زیر مضمون به دست آمده و مواردی از قبیل نگرش‌های دانش‌آموز نسبت به معلم، ادراک دانش‌آموز نسبت به رابطه معلم-دانش‌آموز، نگرش دانش‌آموز نسبت به خود و تأثیر دیگران از جمله عواملی معرفی شدند که در الگوپذیری دانش‌آموز از معلم، نقش و تأثیر دارند. مجموع نگرش‌های مربوط به موارد، در صورت منفی بودن، نقش قابل توجهی در الگوپذیری دانش‌آموز از معلم بازی می‌کنند. یافته‌های پژوهش با نظریه شناختی اجتماعی بندورا و بخشی از نظریه تحولی-تفاوت‌های فردی مبتنی بر ارتباط و نظریه‌های انگیزش درونی همسو بوده و طبق دست آوردهای پژوهشی، پیشنهاد می‌شود که تعامل مثبت، ارائه فعالیت‌هایی همراه با هیجانات مثبت و همچنین راهنمایی دانش‌آموزان برای همنشینی با دوستان مناسب، مورد تأکید قرار بگیرد.

واژگان کلیدی: پدیدار شناسی، الگوپذیری، اخلاق، چند ملیتی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۵/۱۳ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۶/۱۷

^۲ عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد. Yazdi@ferdowsi.um.ac.ir

^۳ دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد

Phenomenology of lack of moral role model from the teacher: the lived experience of multi-national students in Mashhad city

Amir Amin Yazdi¹, Abubakar Salisu²

The current research has sought to identify the obstacles of ethical modeling in the relationship between teachers and students. To answer the research questions, descriptive phenomenology was used, in which an interview was conducted with 14 students of different nationalities who reside in Mashhad. The participants are from 8 nationalities (India, Afghanistan, China, Pakistan, Nigeria, Gambia, Lebanon and Guinea) and among them, 7 male and 7 female students and their age is between 12 and 17 years (and the average is 13.6). In this research, the validation of the achievements was done according to Maguire's point of view and with the help of a person with qualitative research experience as an observer in all stages of the research, as well as the themes and sub-themes obtained were presented to the participants and their opinions were applied, and the final report, along with Quotations from the participants are given. After analyzing the data, four themes and twelve sub-themes were obtained and items such as student's attitudes towards the teacher, student's perception towards the teacher-student relationship, student's attitude towards himself and the influence of others were introduced as factors that influence the student's imitation of the teacher. They have a role and influence. The sum of the attitudes related to the cases, if negative, play a significant role in the student's imitation of the teacher. The research findings were supported by bandura's social cognitive theory, Greenspan's developmental, individual differences and relationship-based model (DIR) and intrinsic motivational theories. Research findings have suggested emphasis on maintaining positive relationship between teacher and student, underlying positive emotional experiences in educational process and guiding student to choose appropriate peers in order to have effective moral educational process.

Key words: phenomenology, modeling, ethics, multinationality.

¹ Educational psychology, Faculty of Psychology and educational sciences, Ferdowsi university Mashhad, Iran. yazdi@ferdowsi.um.ac.ir

² Department of Educational psychology, Faculty of psychology and educational sciences, Ferdowsi University of Mashhad, Iran

مقدمه

اهداف تربیتی، تنها با بررسی و معرفی عوامل مؤثر تحقق پیدا نمی‌کند، بلکه نیازمند توجه به موانع نیز هست چراکه تربیت مؤثر نیاز به دو روش؛ اثباتی و سلبی-ارائه محرک و حذف موانع- دارد (حیدری، ۱۳۸۹) به عبارت دیگر، می‌توان گفت؛ مهم‌ترین اساس و روش تربیت، جلوگیری از انحراف در مسیر طبیعی آن هست و بدون شناسایی و برداشتن موانع از این مسیر، تربیت امکان‌پذیر نیست (گرینسپن^۱، ۱۹۹۸). یکی از ویژگی‌های طبیعی انسان که در این مسیر قرار می‌گیرد، اصل تأثیرپذیری از محیط است که در نظریه یادگیری اجتماعی بندورا مورد تأکید قرار گرفته است (بندورا^۲، ۱۹۸۰). مهم‌ترین نوع این تأثیرپذیری از نظر بندورا، یادگیری مشاهده‌ای است که همین تقلید، سرمشق‌گیری و الگوپذیری است (بندورا، ۱۹۸۶؛ نقل از کدیور، ۱۳۹۱).

معلمان و مربیان از جمله مهم‌ترین گوها برای نوجوانان- پس از پدر و مادر- شناخته شده‌اند (وس، ۲۰۱۸؛ حیدری، ۱۳۸۹). با توجه به حضور پررنگ آن‌ها در زندگی اجتماعی دانش‌آموزان، نیاز قابل توجهی برای شناسایی مکانیزم تأثیرگذاری آن‌ها بر نوجوانان وجود دارد همچنین نیاز به شناسایی موانع این تأثیرگذاری از جمله مهم‌ترین نیازهایی برای تقویت فرایند تربیت اخلاقی است.

یکی از مشکلات رایج در تربیت اخلاقی، مقاومت برخی از متربیبان در برابر روش‌های مورد استفاده هست و اینکه هنوز مسائل اخلاقی وجود دارند که روش‌های موجود، در مقابل آن‌ها بی‌اثر یا کم اثر هستند (عثمان^۳، ۲۰۱۸). دغدغه و مسئله اصلی بحث حاضر، پیدا کردن سرنخی برای شناسایی و تعریف موانع الگوپذیری اخلاقی دانش‌آموزان است.

مراد از الگوپذیری اخلاقی، همین مشاهده رفتارهای مثبت اخلاقی از الگو و تأثیرپذیری از آن فعل و همچنین داشتن آگیزه کافی برای تبدیل انگیزه به رفتار است. این موضوع مبتنی بر نظریه یادگیری اجتماعی است که بر اساس آن، یادگیری و دستیابی به ویژگی‌های اخلاقی، می‌تواند از طریق تقلید و در گذرگاه ارتباط اجتماعی صورت گیرد. تحقیقاتی که در مورد تربیت اخلاقی (به‌طور عام) و الگوپذیری اخلاقی (به‌طور خاص) انجام شدند، غالباً روی عوامل مؤثر بر فرایند، تمرکز می‌کنند.

¹ Greenspan

² Bandura

³ Osman

از جمله پژوهش‌های انجام‌شده، مواردی به جنبه‌های اجتماعی و شناختی رفتار اخلاقی بسنده کردند و به این مطلب اشاره داشتند که؛ عوامل محیطی و اجتماعی، بنیان اولیه تحول اخلاقی هستند و زمینه اصلی برای تقویت استدلال‌های اخلاقی، قضاوت‌های اخلاقی، تصمیم‌گیری و خودمختاری اخلاقی هستند (کارن^۱، ۲۰۱۴). بر این اساس، محیط اجتماعی به‌عنوان تعیین‌کننده اصلی برای اینکه چگونه یک نفر از نظر اخلاقی شایستگی‌های لازم را پیدا بکند یا نکند. در خصوص اهمیت عوامل اجتماعی، برخی معتقدند که درونی‌سازی هنجارهای اخلاقی باید زودتر از رشد مهارت‌های منطقی و استدلالی صورت بگیرد و به‌عنوان یک عادت تثبیت بشود تا اینکه در بزرگسالی و پس از بلوغ عقلی، این رفتارهای اخلاقی، پرورانه شوند (پیترس^۲، ۱۹۸۱). در مقابل این مورد، پیشنهادی ارائه‌شده که عاملیت محیط اجتماعی و ابعاد خودتعیین‌گری را یکپارچه می‌سازد (دیزی و رایان^۳، ۲۰۱۲). طبق این پیشنهاد، عوامل اجتماعی، به‌خودی‌خود فاقد ارزش هستند و زمانی ارزش پیدا می‌کنند که منجر به درونی‌کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق خودتنظیمی و خودکار آمدی بشوند (دیزی و رایان، ۲۰۱۲). اگر فردی، احساس نیاز به شایستگی اخلاقی داشته باشد و رفتار اخلاقی را برای خود مفید بداند، در این صورت استقلال اخلاقی پیدا می‌شود و حتی در زمانی که محرک بیرونی نباشد، فرد به همین رفتار اخلاقی خود ادامه خواهد داد. برخلاف کسی که همیشه برای رفتار اخلاقی خود به عوامل محیطی وابسته باشد که در نبود عوامل تحریک‌کننده، ممکن است از رفتار اخلاقی صرف‌نظر بکند (کارن، ۲۰۱۴).

یکی از مکانیسم‌های فعالی که دانش‌آموزان برای درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی از آن‌ها استفاده می‌کنند، و به‌عنوان عامل انگیزشی شناخته‌شده، الگوپذیری هست که از طریق مشاهده رفتار و حالات نفسانی دیگران، تمایل پیدا می‌کنند به اینکه رفتارهای مشاهده‌شده را جذب و تکرار بکنند تا زمانی که همان رفتار تبدیل به ملکه برای آن‌ها بشود. اما باوجود اینکه الگوپذیری از عوامل مهمی در مسیر تربیت اخلاقی به‌حساب می‌آید خصوصاً برای کودکان و نوجوانان (حیدری، ۱۳۸۹)، ولی در مواقعی مشاهده می‌شود که این تأثیرپذیری و تأثیرگذاری اتفاق نمی‌افتد و دانش‌آموز تأثیر لازم از معلم یا مربی خود (الگو) دریافت نمی‌کند.

مرور بر پیشینه این موضوع، نشان می‌دهد که؛ اکثر پژوهش‌های مربوط به تربیت اخلاقی به مواردی از قبیل عوامل مؤثر در تربیت اخلاقی، الگوهای قابل‌استفاده، تأثیر موقعیت‌ها و

¹ Curren

² Petters

³ Deci & Ryan

چارچوب‌های نظری، موردبررسی قرار گرفته‌اند. از جمله این موارد می‌توان به مبحث ارائه‌شده توسط رضازاده (۱۳۹۹) اشاره کرد که در آن مؤلفه‌های تربیت علمی و اخلاقی را موردبررسی قرار داده‌اند و مواردی از قبیل دعوت به مبارزه با نفس، تحریک ایمان و اعتقاد دینی، تعادل بین مادیت و معنویت را از جمله عوامل مؤثر در تربیت اخلاقی بیان کردند. در تحقیقات دیگر عواملی از قبیل تغییر موقعیت یا ساختار (فلاحی، ۱۳۹۸، حسین‌خانی، ۱۴۰۰)، همگرایی باورها و ارزش‌ها (راهنمایی، ۱۳۹۹)، اراده (رجبی، ۱۳۹۵) موقعیت‌های مختلف مثل مدرسه (اسلامی، ۱۳۹۷، احمدی، ۱۳۹۹، فلاحی، ۱۳۹۸)، فضای مجازی (کیخا، ۱۳۹۹) و خانواده (فاتحی، ۲۰۱۹) را به‌عنوان عوامل مهم شناخته‌شده‌اند.

دستورالعمل‌ها و الگوهایی برای تربیت اخلاقی نیز مشاهده شده‌اند از قبیل طرح کرامت برای تربیت اخلاقی در مدرسه (اسلامی، ۱۳۹۷) تربیت اخلاقی عرفانی (بهشتی، ۱۳۹۹)، تربیت انسان اخلاقی با تأکید بر اراده (رجبی، ۱۳۹۹) و الگوی تربیت اخلاقی مبتنی بر روش حل مسئله (نورزمان، ۲۰۱۷) که هرکدام بر نوع خاصی از تعامل اجتماعی در فرایند تربیت اخلاقی تأکید دارد. در خصوص تأثیر الگوها در فرایند تربیت اخلاقی نیز مطالعاتی در داخل و خارج نیز انجام شدند که بیشتر به نقش الگوها در فرایند تربیت اخلاقی تأکید دارند (ودادی، ۱۳۹۲، جان‌نثاری، ۱۳۹۸، فاتحی ۲۰۱۹). برخی از این تحقیقات نشان می‌دهند که دانش‌آموزان از افراد خاصی با ویژگی‌های معینی الگوپذیری می‌کنند (وس^۱، ۲۰۱۷، شربلم^۲، ۲۰۱۵) و هیجانانی وجود دارند که احتمال الگوپذیری را افزایش می‌دهند (کریستجانسن^۳، ۲۰۱۷) در پژوهشی دیگری به این حقیقت اشاره شده که برخورداری الگو از ویژگی‌هایی که باعث می‌شوند که شخص او نزد دیگران موردپسند باشد، نقش انگیزشی را ایفا می‌کند بلکه از شرایط لازم برای الگوپذیری به حساب می‌آید (زاگزیسکی^۴، ۲۰۱۷). پژوهش‌های اندکی در مورد موانع الگوپذیری صورت گرفتند و شواهدی که میزان تأثیر عوامل فردی و اجتماعی بر الگوپذیری دانش‌آموزان از معلمان خود اشاره دارند بسیار اندک هستند. این امر نشان می‌دهد که تحقیقات حاضر، به مکمل‌هایی نیاز دارند تا در تبیین این پدیده کمک بکنند. یکی دیگر از روش‌هایی که می‌تواند پدیده‌هایی را تبیین کند، روش بررسی و شناسایی موانع این پدیده هست که با شناسایی موانع، می‌توان تا حدودی، وقوع یا عدم وقوع یک پدیده را پیش‌بینی کرد اما این مسئله در پژوهش‌های گذشته مشاهده نشده است. تحقیق حاضر، بر الگوپذیری اخلاقی

¹ Vos

² Sherblom

³ Kristjohnsson

⁴ Zagzebsky

متمركز هست و دنبال تجارب مشترك دانش‌آموزان و اظهارات آن‌ها در مورد عدم الگوپذیری اخلاقی از معلمان است. بنابراین، تحقیق حاضر به این سؤال پاسخ خواهد داد که عدم الگوپذیری اخلاقی از نظر دانش‌آموز چگونه اتفاق می‌افتد؟.

روش‌شناسی

در این تحقیق از روش کیفی با رویکرد پدیدارشناسانه استفاده شده است. روش پدیدارشناسی، ساختار و ماهیت تجربیات فرد یا گروهی از مردم را در مورد یک پدیده توضیح می‌دهد و مبتنی بر این باور هست که در پدیده‌ها، جوهره‌هایی وجود دارند که قابل فهم و بررسی است. شرکت‌کننده به‌عنوان اولین فردی که پدیده را تجربه کرده، به‌عنوان اساسی‌ترین منبع داده تحقیق شناخته می‌شود (طهمورث، ۱۳۹۱). در این مطالعه برای اینکه تعریف شرکت‌کنندگان از پدیده شناسایی شود، از نوع پدیدارشناسی توصیفی استفاده شده است. در این روش، پژوهشگر با پژوهیده مشغول گفت‌وگو می‌شوند و اظهارات پژوهیده ضبط و تحلیل می‌شوند و به‌عنوان منبع تحقیق از آن استفاده می‌شود. اعتبار این نوع داده از این لحاظ است که معانی تجارب، توسط ذهن انسان از طریق تعامل اجتماعی ساخته می‌شود و انسان‌ها در عالم معنا قرار دارند و معانی موجود از طریق تجربه اجتماعی به انعکاسات ذهنی تبدیل می‌شوند که آن‌ها منبع غنی برای شناسایی پدیده هستند (کرس ول^۱، ۲۰۰۸). در ادامه، پژوهشگر بدون اینکه دخالتی در کیفیت و شکل مقوله‌های به‌دست‌آمده داشته باشد تجربه مشترك دانش‌آموزان را توصیف و گزارش می‌کند.

شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان از دانش‌آموزان چندملیتی هستند که در منطقه پنج شهر مشهد اقامت دارند. مجموع نفرات انتخاب‌شده ۲۷ نفر از کشورهای هندوستان، افغانستان، چین، پاکستان، نیجریه، گامبیا، لبنان و گینه هستند که ۱۳ نفر از آن‌ها به علت عدم درک سؤال، مشکل زبانی و در دسترس نبودن یا عدم حضور در مدرسه، از لیست خارج شدند. بقیه ۱۴ نفر تا پایان روند پژوهشی همراهی داشتند. ملاک انتخاب شرکت‌کنندگان، داشتن حداقل ۱۲ سال و حداکثر ۱۷ سال و همچنین توانایی زبانی، علاقه به موضوع و همچنین داشتن تجربه متناسب با موضوع و رضایت والدین است.

¹ Cresswell

از بین شرکت‌کنندگان، ۷ دانش‌آموز پسر و ۷ دختر و سن آن‌ها بین ۱۲ تا ۱۶ سال (و میانگین ۱۳.۶) هست.

گردآوری داده‌ها

پس از دریافت مجوز و رضایت‌نامه کتبی از مشارکت‌کنندگان و والدین/سرپرستان آن‌ها، پرسشنامه باز در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفته و پس از دریافت پاسخ‌های کتبی آن‌ها، مصاحبه حضوری با هر کدام از شرکت‌کنندگان انجام شده است. مصاحبه به صورت دیجیتالی و برحسب رضایت شرکت‌کنندگان ضبط شده است. زبان مورد استفاده به طور مشترک فارسی بوده و از زبان‌های عربی، انگلیسی و هوسا (زبانی آفریقایی) نیز برای درک بهتر از اظهارات شرکت‌کنندگان، مورد استفاده قرار گرفته است. شرکت‌کنندگان تشویق شدند تا راحت صحبت بکنند، مصاحبه با احترام برگزار شده و چندین نفر هم بیشتر از یکبار مصاحبه دادند. سؤال مورد استفاده در پرسش‌نامه کتبی به شرح ذیل بوده:

- عدم الگوپذیری اخلاقی دانش‌آموزان از معلم را چگونه بیان می‌کنید؟
- آیا تا به حال شاهد نوعی رفتار اخلاقی از معلم شدید که خود تمایلی به انجام همین رفتار نداشته باشید؟
- به نظر شما چه اتفاقی می‌افتد که دانش‌آموزی، رفتار خوبی از معلم مشاهده نکند ولی از آن الگو برداری نمی‌کند؟

پس از دریافت پاسخ‌های شرکت‌کنندگان، مصاحبه‌ای به هدف دریافت توضیحات بیشتری درباره سؤال و همچنین درباره پاسخ‌ها، انجام شده است و پاسخ‌های کتبی و شفاهی به صورت متنی باهم ترکیب شدند. این کار بر اساس اظهارات کرس ول انجام شده که امکان استفاده از داده‌های مختلف در روش پدیدارشناسی را تأیید می‌کند (کرس ول، ۲۰۰۸). به جهت اعتباربخشی، از سه نفر به عنوان ناظر بیرونی استفاده شده تا هم روند مصاحبه را و همچنین روش مضمون‌سازی را ارزیابی کنند.

در رابطه با رعایت مسائل اخلاقی در پژوهش حاضر توضیحات لازم در مورد اهمیت و هدف‌های پژوهش، عدم اجبار در پاسخ، محرمانگی و عدم افشای نظرات به سایرین، گرفتن رضایت کتبی فردی از شرکت‌کنندگان، اطمینان از حذف پرونده‌های صوتی پس از یادداشت برداری، استفاده از نتایج و جمع‌بندی نظرات صرفاً جهت اهدافی که برای تحقیق تعریف شدند به کار گرفته شده است.

تحلیل داده‌ها

در این تحقیق از مراحل روش پدیدارشناسی توصیفی استفاده شده است که شامل آشنا شدن با داده‌ها و خوانش اولیه، شناسایی نکات مهم و ایجاد کدهای اولیه، جستجوی مضامین، تعریف مضامین و زیر مضامین و درنهایت، نوشتن گزارش است (کرس ول، ۶۲). در ابتدا متن مصاحبه به‌طور کامل و دقیق خوانده شده و در حاشیه متن یادداشت شد. در مرحله استخراج کد، حدود ۴۸ کد به دست آمده است. بعد از غربالگری و تلفیق یا حذف کدهای مشابه، کدهای نزدیک به هم در یک مضمون قرار گرفتند. در ابتدا مضمون‌ها به هفت تا رسیدند و پس از تحلیل و بازنگری، مجموع مضمون‌ها به چهار عدد کاهش پیدا کردند. مجموع زیر مضمون‌های نهائی دوازده عدد هستند.

برای ارزیابی از روند تحقیق و ارزیابی داده‌ها طبق دیدگاه مگوئیر^۱ (۲۰۱۷) مراحل زیر دنبال شدند:

- نظارت فردی دارای تجربه تحقیق کیفی در کلیه مراحل.
- بررسی کدها و طبقه بندی‌ها توسط فردی خارج از تحقیق.
- مضامین و زیر مضامین به چند تا از شرکت‌کنندگان نشان داده شده و نظرات آن‌ها اعمال شده است
- گزارش نهائی، همراه با ذکر نمونه کلامی از شرکت‌کنندگان انجام شد.

یافته‌ها

با توجه به اینکه این تحقیق به روش پدیدارشناسی توصیفی و به هدف شناسایی ذهنیات دانش‌آموزان در مورد موانع الگوپذیری اخلاقی از معلمان انجام شده، لذا پژوهشگر تلاش کرده تا اظهارات شرکت‌کنندگان را منعکس کند بدون اینکه قضاوتی در مورد صحت یا سقم آن داشته باشد. وقتی شرکت‌کنندگان در مصاحبه با این سؤال مواجه شدند که «تجربه شما در مورد عدم الگوپذیری اخلاقی از معلم، به چه صورتی بیان می‌کنید» و چه عواملی و موقعیت‌هایی باعث می‌شوند که دانش‌آموزی، معلم خود را به‌عنوان الگوی اخلاقی نشناسد؟» پاسخ‌های متنوعی دریافت شدند. پس از تحلیل اطلاعات دریافتی، چهار مضمون اصلی به‌دست آمده که در ادامه هر مضمونی و زیر مضمون‌های مربوطه بیان می‌شوند. لازم به ذکر است که مواردی که از نظر پژوهشگر ممکن است پاسخ سؤالات تحقیق باشند، در ابتدای تحقیق جداسازی شدند و مواردی از قبیل عدم برخورداری معلم یا دانش‌آموز از فضائل

¹ Maguire

اخلاقی، عدم مشاهده معلم در موقعیتهای مختلف و محدود بودن تعامل به فضای آموزشی، عوامل فردی مربوط به معلم و دانش آموز، وجود الگوهای برتر، عوامل انگیزشی و قومیتی و همچنین میزان صمیمیت موجود در روابط معلم- دانش آموز را به عنوان پاسخهای فرضی در نشر گرفته شده‌اند.

جدول شماره ۱: مضامین و زیر مضامین اقتباس شده از مصاحبه با مشارکت کنندگان

مضمون	زیر مضمون	تعریف مضمون
نگرش دانش آموز نسبت به معلم	- ارزیابی از سبک آموزشی معلم - ارزیابی از مهارت اجتماعی معلم - ارزیابی از اخلاق معلم - ارزیابی از صمیمیت و محبوبیت معلم	کلیت قضاوت‌های دانش آموز در مورد معلم و مهارت‌هایشان
ادراک از کیفیت ارتباط بین معلم و دانش آموز	- درک متقابل - رابطه صمیمانه	
باورهای دانش آموز نسبت به خود	- توانایی درک رفتار مدنظر - رضایتمندی از وضعیت خود - میل و انگیزه شخصی - ضعف اخلاقی	مجموعه باورها و ارزیابی‌های دانش آموز نسبت به خود که الگوپذیری را تحت تأثیر قرار می‌دهند
تأثیر دیگران	- تأثیر دوستان - تأثیر والدین	اینکه دانش آموز چقدر تأثیر دیگران را در الگوپذیری از معلم سهیم می‌داند

مضمون ۱. نگرش دانش آموز نسبت به معلم: این مضمون، دارای بیشترین پاسخها از طرف شرکت کنندگان است (۱۲ مورد: کد ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۸، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۱). منظور از نگرش در اینجا، مجموعه دیدگاه‌ها و نظرها در مورد اشیا و افراد هستند که در آن‌ها ارزیابی و قضاوت نهفته باشد چه به صورت مثبت و چه به صورت منفی. شرکت کنندگان در مورد اینکه چرا از معلمی الگوپذیری می‌کنند یا نمی‌کنند، اظهاراتی داشتند که نشان‌دهنده نوعی ارزیابی و قضاوت نسبت به معلم است این قضاوت‌ها تعیین می‌کنند که دانش آموز معلم خود را به عنوان الگوی خود بداند یا نداند. از اظهارات آن‌ها، زیر مضمون‌هایی استخراج شدند که به شرح ذیل بیان می‌شوند.

۱-۱ ارزیابی از رضایت بخشی سبک آموزشی معلم: در اینجا شرکت کنندگان اظهار داشتند که میزان رضایت آن‌ها نسبت به سبک تدریس رویکرد آموزشی معلم و توجه

ایشان به علایق دانش‌آموزان، در الگوپذیری از ایشان تأثیر دارند. توانایی فهماندن مطالب درسی، نداشتن سبک مستبدانه در آموزش، عدم سختگیری، توجه به علائق دانش‌آموزان، عدم فشار ناشی از روش گرفتن امتحان و میزان تکالیف، از مجموع اظهاراتی بودند که در این خصوص بیان شدند.

۱-۲ ارزیابی دانش‌آموز از مهارت اجتماعی معلم: یکی دیگر از زیرمضمون‌های دریافتی به طرز برخورد، لحن گفتاری و نداشتن رفتار تبعیض آمیز، اشاره دارد. مثال: «از معلمی الگوپذیری می‌کنم که طرز بیان خوبی داشته باشد» «وقتی احساس بکنم که معلم بین بچه‌ها تبعیض قائل میشه و بیشتر به بقیه توجه می‌کند، دیگر نمی‌تواند بهترین معلم برای من باشد و از ایشان الگو نمی‌گیرم» (کد ۱۰، دانش‌آموز دختر ۱۵ ساله از هند).

۱-۳ ارزیابی از اخلاق معلم: در اینجا دو مقوله (ضعف اخلاقی و بی‌ثباتی اخلاقی معلم) باهم ترکیب شدند. شرکت‌کنندگان اظهار داشتند که وقتی خود معلم از نظرشان مشکل اخلاقی دارد یا اینکه اخلاق دارد ولی گاهی وقت‌ها رفتارهای غیر اخلاقی از ایشان سر می‌زند، این باعث می‌شود که میزان تأثیر پذیری اخلاقی کاهش پیدا بکند. در اینجا حتی بی‌ثباتی اخلاقی ناشی از موقعیت‌های مختلف نیز بیان شده. مثال «معلمی داریم که در بقیه زنگها، آرام و بااخلاق است اما در زنگ ریاضی، نمی‌دانم چرا زود عصبانی میشه، سر بچه‌ها داد می‌زنه اینگار (گویا) معلم زنگ قبلی نبوده و کلاً اخلاقش عوض میشه» (کد ۸، دانش‌آموز پسر ۱۴ ساله از گامبیا) در موارد دیگر هم به این مطلب اشاره شده که

«وقتی معلم گاهی خوب باشد و گاهی بد، این باعث میشه که خوبی ایشان فراموش بشه» (کد ۲، دانش‌آموز دختر ۱۳ ساله از نیجریه)

۱-۴ صمیمیت و محبوبیت معلم: در اینجا به تلقی دانش‌آموز در مورد اینکه معلم با دانش‌آموز راحت است یا راحت نیست و همچنین به میزان محبوبیت معلم نزد دانش‌آموز اشاره شده است. اظهارات شرکت‌کنندگان حاکی از این است که میزان محبوبیت معلم، نقش قابل توجهی در میزان تأثیرپذیری از ایشان دارد.

دانش‌آموز از معلمی الگوپذیری می‌کند که به ایشان علاقه دارد و به ایشان احساس نزدیکی می‌کند» (کد ۳، دانش‌آموز دختر ۱۳ ساله از کشور گینه). لازم به ذکر است که این زیر مقوله با زیر مقوله‌های قبلی ارتباط دارد و وقتی از شرکت‌کنندگان خواسته شده تا بیشتر در مورد محبوبیت یا عدم محبوبیت معلم بیان کنند، عواملی

از قبیل تحمیل افکار، استبداد، ضعف مهارتی، ایجاد فشار از طریق امتحان، تکالیف و انضباط را به عنوان عوامل کمبود علاقه نسبت به معلم معرفی کردند؛ بنابراین ممکن است که در بیرون از محیط کلاسی، چیزی دیگر به عنوان عامل محبوبیت شناخته شود ولی طبق اظهارات شرکت کنندگان، عامل مهم برای محبوبیت معلم، سبک و شایستگی‌های حرفه‌ای ایشان در حوزه آموزشی بوده است.

مضمون ۲. ادراک دانش‌آموز نسبت به تعامل بین دانش‌آموز و معلم: این مضمون به ادراک دانش‌آموزان در مورد کیفیت رابطه آن‌ها با معلم اشاره دارد. شرکت کنندگان، بین عواملی که ناشی از ویژگی‌های معلم و عواملی که از نوع رابطه آن‌ها با معلم سرمنشأ می‌گیرند، تفکیک قائل شدند. در اینجا علاوه بر درک متقابل بین معلم و دانش‌آموز، دوباره صمیمیت به عنوان زیر مضمون مطرح شده است. این مضمون کلاً به این اشاره دارد که درک دانش‌آموز از نوع رابطه او با معلم، تأثیری در الگوپذیری از ایشان دارد.

گاهی وقت‌ها همین درک همدلانه، باعث میشه علاقه ایجاد بشه و در نتیجه الگوپذیری هم اتفاق بیفته. در بعضی مواقع صمیمیت الگوپذیری را ایجاد می‌کند» (کد ۴، دانش‌آموز دختر ۱۴ ساله از گامبیا)

۱-۲ درک متقابل:

بعضی وقت‌ها از معلم، چیزی می‌شنوم که واقعاً درکش نمی‌کنم، فکر می‌کنم گاهی وقت‌ها همدیگر نمی‌فهمیم. بعضی چیزها را می‌گه که منو قانع نمی‌کنه و ایشان هم قانع نمیشه. از معلم می‌خواهیم تکلیف کم کند ولی کم نمی‌کند و همیشه می‌گه به نفع شماست، اینکه ما خسته برمیگردیم خانه و دوست نداریم زیاد تکلیف بنویسیم، هرچه به معلم بگیریم ولی باز هم قبول نمی‌کند».

این اظهارات و مجموع اظهاراتی که در این قسمت بیان شدند، اشاره به این واقعیت داشتند که طرز برخورد دانش‌آموز با معلم خود گاهی وقت‌ها ناشی از عدم درک گفتار، رفتار و افکار همدیگر است؛ و این باعث می‌شود که تلقی دانش‌آموز از نوع تعامل و نگرش ایشان با موقعیت‌های دیگر متفاوت باشد و در این خصوص به عنوان عامل عدم الگوپذیری معرفی بشود.

۲-۲ رابطه صمیمانه: چند تا از مشارکت کنندگان، در پاسخ به اینکه چه اتفاقی می‌افتد که دانش‌آموز از معلم الگوپذیری نکند؟ پاسخ دادن چون باهم صمیمی نیستیم...» دلیل پژوهشگر برای تفکیک بین صمیمیت معلم و صمیمیت رابطه بین دانش‌آموز و معلم، به این خاطر بوده که در قسمتی از اظهارات دانش‌آموزان اشاره به خود معلم دارند و عدم صمیمیت وی با

دانش‌آموز، مانع الگوپذیری می‌کند. در قسمت دیگر فقط به خود رابطه تمرکز شده و هیچ اشاره‌ای به معلم نشده است.

مضمون ۳. این مضمون شامل کلیه قضاوت‌های دانش‌آموز نسبت به خود است و به کلیه اظهاراتی اشاره دارد که به عاملیت خود دانش‌آموز تأکید می‌کند. زیر مضمون‌هایی از قبیل عدم توانایی دانش‌آموز از درک رفتار موردنظر، رضایتمندی از وضعیت خود، بی‌میلی نسبت به الگوپذیری از دیگران و تجارب شخصی دانش‌آموز این مضمون را تشکیل می‌دهد.

۳-۱ ناتوانی از درک رفتار مدنظر: در اینجا مطلبی که بیان شده اشاره به این دارد که دانش‌آموز، در بعضی مواقع، از نظر قضاوت اخلاقی به صورتی منفعلانه عمل می‌کند و خود به کاوشگری نمی‌پردازد، دیگران را به‌عنوان سرمشق خود در نظر می‌گیرد بدون اینکه خود به پردازش در مورد واقعیت‌های رفتار اخلاقی موردنظر بپردازد و این باعث می‌شود که سردرگمی، بی‌قرار و بی‌ثباتی در الگوپذیری و در خود رفتار اخلاقی اتفاق بافتد.

...یا اینکه خودش درک نکند که اصلاً دلیل این رفتار چیست» (کد ۱۲، دانش‌آموز دختر ۱۳ ساله از چین) می‌توانیم تأثیرپذیری خودمان در نظر بگیریم، گاهی وقت‌ها از معلم چیزی می‌شنویم یا از والد و گاهی وقت‌ها از دوست و این باعث میشه سردرگم بشیم و نمی‌دانیم کدام یکی درست‌ه (کد ۵ دانش‌آموز پسر ۱۴ ساله از پاکستان) ممکنه الگوپذیری کرده باشم و بعداً خودم از اون رفتار راضی نباشم (کد ۱، دانش‌آموز دختر ۱۲ ساله از نیجریه).

۳-۲ رضایتمندی از وضع خود: در بعضی مواقع، عدم الگوپذیری اخلاقی از معلم به خاطر خود معلم یا روابط معلم-دانش‌آموز نیست، بلکه به خاطر رضایتمندی دانش‌آموز نسبت به اخلاق خود یا الگوی اخلاقی دیگری است. در مواقعی حتی اشاره شده است به اینکه دانش‌آموز احساس می‌کند که از نظر اخلاقی با معلم برابر یا برتر است.

« وقتی از اخلاق خودم راضی‌ام دیگر نیازی به الگوپذیری نیست» (کد ۶، دانش‌آموز پسر ۱۷ ساله از نیجریه) خوب الگوهای دیگری بهتر از معلم هستند مثل پدر و مادر (کد ۱۱، دانش‌آموز پسر ۱۳ ساله از کشور لبنان).

۳-۳ عدم میل و انگیزه شخصی: صرف اینکه دانش‌آموز میلی نسبت به مسائل اخلاقی ندارد یکی از عواملی هست که توسط شرکت‌کنندگان بیان شده است.

انسان کاملی وجود ندارد، گاهی از طرف خود دانش‌آموز هست. خودش تمایلی به این مسائل اخلاقی ندارد» (کد ۱۰، دانش‌آموز پسر ۱۲ ساله از لبنان) «چون که ما گاهی وقت‌ها علاقه

نداریم به این رفتار، دلمان نمی‌خواهد. ممکنه اون رفتار سخت باشد» (کد ۷، دانش آموز پسر ۱۳ ساله از کشور نیجریه)

«مثلاً: میدانم فحش دادن خوب نیست، معلم فحش نمی‌ده ولی من میدم، اخه نمی‌توانم ببینم کسی داره از عمد منو مسخره می‌کنه و همین‌جوری ولش کنم» (کد ۸، دانش آموز پسر ۱۴ ساله از گامبیا)

۳-۴ ضعف اخلاقی دانش‌آموز: در پاسخ به این سؤال که چرا دانش‌آموز، معلم خود را به‌عنوان الگو نمی‌داند، تعداد قابل توجهی (هفت نفر) پاسخ‌هایی مبنی بر ضعف اخلاقی دانش‌آموز را ارائه دادند.

« وقتی خود دانش‌آموز بد باشد و دوست ندارد خودش را خوب بکند» (کد ۷، دانش آموز پسر ۱۳ ساله از نیجریه)

«حتماً دانش‌آموز بچه بدی است، از معلم بدش میاد و دوست ندارد چیزی یاد بگیرد» (کد ۵)

پاسخ‌های دانش‌آموزان در خصوص سؤال مطرح‌شده، به این مطلب اشاره داشتند که بعضی وقت‌ها دانش‌آموز مشکل اخلاقی دارد و دنبال این نیست که اخلاق خوبی داشته باشد. بر اساس بعضی اظهارات مطالبی ارائه شدند که به ضد اخلاق بودن برخی افراد اشاره دارند.

مضمون ۴: قسمتی از اظهارات مشارکت‌کنندگان، نشان‌دهنده نوع تأثیری بوده که دیگران بر آن‌ها دارند. این مضمون نشان‌دهنده مجموع نظرات دانش‌آموزان در مورد اینکه دیگران در بعضی مواقع می‌توانند نقشی در کیفیت روابط آن‌ها با معلم داشته باشند. این مضمون دارای دو زیر مضمون هست که به شرح ذیل بیان می‌شود:

۱-۴ تأثیر دوستان و همکلاسان: شرکت‌کنندگان، قائل به این هستند که دوستان می‌توانند تأثیر قابل توجهی در تصمیمات و نگرش‌های آن‌ها و از جمله در خصوص معلم داشته باشند. اینکه دوستان چقدر معلمی را تأیید می‌کنند و تجارب هیجانی که با ایشان تجربه می‌کنند و اینکه چقدر در مورد ایشان صحبت می‌کنند، یکی از عواملی شناخته‌شده که الگوپذیری و تأثیرپذیری از معلم را جهت می‌دهد. در پاسخ به این سؤال که چرا معلم خاصی را به‌عنوان الگوی اخلاقی خود قبول نکردید؟ پاسخ‌هایی دریافت شدند که نشان‌دهنده تأثیر دوستان و همکلاسان دارند.

«هر وقت به ایشان بگیم تکلیف کمتر بدهند ایشان مخالفت می‌کنند و این باعث میشه بچه‌ها در مورد ایشان بین همدیگر خوب صحبت نکنند و دیگه از ایشان الگوپذیری نکنند» (کد ۱۳، دانش آموز دختر ۱۳ ساله از افغانستان)

«آره واقعاً، گاهی وقتها بین خودمان درباره معلم بد صحبت می‌کنیم، گاهی وقتها طرف معلمو خوب نمی‌شناسه ولی چون از بچه‌ها شنیده این باعث میشه خوشش نیاد» (کد ۱۴) ۲-۴ تأثیر خانواده: یکی دیگر از تأثیراتی که گزارش شدند، تأثیر خانواده هست که در این خصوص، موافقت‌ها و مخالفت‌های والدین از روش‌های معلم، انتقاداتی که بر معلم وارد می‌کنند و کلیت جایگاه معلم نزد خانواده، از جمله مواردی است که به‌عنوان عوامل الگوپذیری بیان شدند.

«گاهی وقتها معلم رفتاری دارد، ولی خانواده آن را تأیید نمی‌کنند...» (کد ۱۳) گاهی وقتها تأثیر والدین به‌طور مثبت بوده از لحاظ که خودشان الگوی مناسبتی تری از معلم به نظر دانش‌آموز آمده و این باعث می‌شود که جایگاه معلم به‌عنوان الگو کم‌رنگ بشود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش‌های پیشین، مؤید این واقعیت هستند که نوع رابطه دانش‌آموز در محیط درس، از مهم‌ترین عوامل پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (سلطان^۱، ۲۰۱۴) و الگوپذیری اخلاقی به‌عنوان یکی از ابزارها برای رسیدن به اهداف تربیت اخلاقی، از این قاعده مستثنا نیست (حیدری، ۱۳۸۹). روابط مثبتی که در کلاس درس اتفاق می‌افتد، تقویت‌کننده عزت‌نفس، علاقه نسبت به محیط و موضوعات آموزشی و همچنین می‌تواند پیش‌بینی‌کننده بازدهی و عملکرد تحصیلی و مهارت اجتماعی و اخلاقی باشد (آر و منتزل و موس^۲، ۱۹۹۱: ۵۳) که مجموعه این دست آوردها، تأییدکننده کلیت اظهارات شرکت‌کنندگان در خصوص تأثیر سبک تعامل بین معلم و دانش‌آموز بر موضوع بحث است. نوع رابطه معلم و دانش‌آموز یکی از موارد مهمی است که توسط پژوهش‌هایی مورد تأیید بوده (کلینبرگ^۳، ۲۰۰۸، پایتر ۲۰۱۸، ویلسن، ۱۹۹۶، فرارا، ۲۰۰۶). اینکه الگو چقدر به الگو گیرنده نزدیک بوده و اینکه فرد چقدر توانسته فرد و رفتار موردنظر را درک کرده، در الگوپذیری اهمیت بسیاری دارد.

یکی از نظریه‌هایی که با این اظهارات همسو هست، نظریه تحولی-تفاوت‌های فردی مبتنی بر ارتباط هست که یکی از جنبه‌های مورد تأکید این نظریه، ارتباط هست (امین یزدی، ۱۳۹۸). طبق این نظریه، ارتباط، نقش تعیین‌کننده‌ای در تحول و تربیت انسان دارد و در صورت تناسب، انسان را به کمال مطلوب می‌رساند و در غیر این صورت، مسیر تحولی و سلامت روانی

¹ Sultan

² Wentzel, Mouse

³ Klenberg

دچار مشکل خواهد شد (امین یزدی، ۱۳۹۱) در مورد دیگر اشاره شده به اینکه، یکی از عوامل مؤثر در الگوپذیری اخلاقی، مشاهده زیبایی‌هایی و فضیلت‌ها از طرف خود الگو است (پایتر ۲۰۱۸) که طبق نظریه تحول یکپارچه مبتنی بر ارتباط، تشخیص فضیلت و زیبایی، ممکن است بر اساس نوع تعامل و تجارب هیجانی فرد باشد، چراکه در هر مفهوم و تعامل، یک تجربه هیجانی نهفته است (گریسپین و ویدر^۱، ۲۰۰۷).

در مطالعه حاضر، با واژه‌هایی برخورد کردیم که در جای‌جای مصاحبه چندین بار مورد استفاده قرار گرفتند. واژگانی که با توجه به ترکیب مضامین حاصله، می‌توان آن‌ها را مرتبط دانست. مهم‌ترین این واژه‌ها عبارت‌اند از انگیزه، علاقه، صمیمیت، فشار، درک و محبوبیت که می‌توانند یک کلیتی ارائه بدهند تا پاسخ موردنظر حاصل شود. بر اساس اظهارات شرکت‌کنندگان، الگوپذیری اخلاقی، پدیده‌ای کاملاً مرتبط با انگیزه هست و عواملی از قبیل ارتباط، علاقه، درک و همدلی و نوع فشاری که دریافت می‌شود، می‌تواند در خصوص الگوپذیری از معلم، انگیزه دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار بدهد. پژوهش‌های زیادی، به اهمیت صمیمیت و روابط هیجانی و عاطفی مثبت اشاره کردند و آن‌ها به‌عنوان مهم‌ترین عامل موفقیت و عملکرد تحصیلی معرفی شدند (بناسر^۲، ۲۰۰۰؛ برچ و لاد^۳، ۱۹۹۷؛ برشینال^۴، ۲۰۰۲؛ فرایسر^۵، ۱۹۹۱، پیاپتا^۶؛ ۲۰۰۸).

طبق اظهارات دریافتی، عدم الگوپذیری اخلاقی دانش‌آموز از معلم بر اثر چند عواملی است که یکی از آن‌ها، نگرش منفی نسبت به معلم هست که آن‌هم ناشی از نوع تجربه‌ای است که دانش‌آموز در ارتباط با معلم خود دریافت کرده است. روابط مثبت و شایستگی ادراک شده از عوامل اثرگذاری معلم در دانش‌آموزان شناخته شده است (برچ، ۱۹۹۷). روابط منفی، ممکن است منجر به تجارب هیجانی، از قبیل عدم علاقه، احساس فشار روانی و حتی نفرت در بعضی مواقع و طبق اظهارات شرکت‌کنندگان این نوع تجارب هیجانی، منجر به درک ارتباط نامطلوب میان معلم و دانش‌آموز هست و این نوع ادراک، از جمله عوامل بی‌انگیزگی نسبت به الگوپذیری اخلاقی معرفی شده‌اند (بنر^۷، ۲۰۱۶).

عدم علاقه‌ای که ناشی از طرز برخورد معلم با دانش‌آموزان در فرایندی آموزشی هست، با یافته‌های مبتنی بر نظریه تحول یکپارچه همسو بوده. در نظریه تحولی تفاوت‌های فردی

¹ Greenspan & Wieder

² Bennacer

³ Birch & Ladd

⁴ Burchinal

⁵ Fraser

⁶ Pianta

⁷ Benner

مبتنی ارتباط، آمده است که در فرایند ارتباط، وقتی فردی تلاش کرده تا احساس یا نیاز خود را بیان کند ولی پاسخ موردنظر دریافت نکند، در اینجا احساس طردشدگی، نفرت و حقارت پیدا خواهد کرد و در نهایت ممکن است حتی دچار مشکلات روانی از قبیل افسردگی شود. (گرینسپن، ۲۰۰۷). این می‌تواند یکی از عوامل همین مسئله باشد که وقتی معلم به درخواست‌های دانش‌آموز توجه نکند در مورد ایشان بدگویی بکند و در بین همکلاسان با کلماتی نامطلوب معلم خود را توصیف کند که به نحوی ابراز نفرت است و در نتیجه، او را در جایگاه الگوی خود نبینند.

نگرش دانش‌آموز نسبت به معلم نیز با نظریه تحول یکپارچه ارتباط دارد از آن جهت که شرکت‌کنندگان، ملاک تعیین معلم خوب و کسی که لیاقت الگو بودن دارد، بر اساس بعضی ملاک‌هایی هست که منجر به یک تجربه هیجانی مثبت از قبیل صمیمیت، روش مناسب تدریس، مساوات بین دانش‌آموزان، عدم سختگیری در فرایند آموزشی بوده که اکثر این ملاک‌ها از نظر دانش‌آموزان توجیه هیجانی دارند. در یک پژوهش کمی که مؤثرترین عامل الگوپذیری را ارزیابی کرده است، شایستگی، اخلاق و اجتماعی بودن را به‌عنوان قوی‌ترین عوامل الگوپذیری شناخته شده‌اند (برامبیلیا، ۲۰۱۱) که این عوامل با اظهارات شرکت‌کنندگان همخوانی داشتند.

اینکه الگوی اخلاقی مناسب باید خود اخلاق داشته باشد، یکی از ملاک‌هایی به حساب می‌آید که شرکت‌کنندگان مطرح کردند و در پژوهش‌هایی موارد دیگری نیز در کنار آن بیان می‌شوند از قبیل؛ تعهد به ارزش‌های اخلاقی، توانایی تحت تأثیر قرار دادن، حفظ بی طرفی در تعامل با دانش‌آموزان، ثبات اخلاقی، ترجیح مصالح اخلاقی بر مصالح شخصی که طبق منابع بررسی شده، اگر این ملاک‌ها در فرد موردنظر فراهم نشوند ممکن است که الگوپذیری اتفاق نیافتد چراکه الگوپذیری بیشتر در مورد افرادی اتفاق می‌افتد که خود موفقیت‌هایی در خصوص رفتار موردنظر حاصل کردند (عثمان، ۲۰۱۹، بندورا، ۱۹۸۶، وس، ۲۰۱۸)

مضمون سوم و چهارم که شامل مواردی از قبیل درک رفتار موردنظر، میل و انگیزه، ضعف اخلاقی و تأثیر دیگران است، همسو با کلیت نظریه شناختی اجتماعی بندورا بوده که از نظر ایشان، بخش وسیعی از یادگیری انسان از طریق مشاهده و تقلید صورت می‌گیرد (کدیور، ۱۳۹۱، ۱۱۵) و این تقلید فقط بر اثر پاداش‌ها و عوامل بیرونی اتفاق نمی‌افتد بلکه شناخت و ادراک انسان نسبت به رفتار موردنظر، جایگاه مهمی در الگوپذیری دارد (بندورا، ۱۹۸۶). در نظریه بندورا، تفاوت بین اکتساب و عملکرد وجود دارد و از نظر وی، صرف مشاهده و یادگیری یک رفتار، برای پذیرش تبدیل آن به عملکرد، کافی نیست بلکه تبدیل یک رفتار از حالت

مشاهده صرف به حالت تقلید و عملکرد، نیازمند عامل انگیزشی است (بندورا، ۱۹۸۶). یکی از این عوامل انگیزشی، ادراکات دانش‌آموز نسبت به ارزش رفتار موردنظر است که اگر فرد، رفتاری را به‌طور ذهنی پردازش کند و ارزش آن را درک کند، این رفتار به‌راحتی از ایشان سر خواهد زد و در اینجا است که همخوانی بین این نظریه و اظهارات مشارکت‌کنندگان نسبت به عدم درک رفتار و عدم انگیزه برای الگوپذیری رفتار اخلاقی همسو شده است و همین بی‌انگیزگی می‌تواند یکی از عوامل ضعف اخلاقی باشد. رضایتمندی از وضعیت اخلاقی نیز با نظریه انگیزشی (نظریه انتظار-ارزش) بندورا ارتباط دارد از این جهت که فرد احساس شایستگی می‌کند ولی چون الگوپذیری را به‌عنوان یک رفتار بی‌حاصلی پنداشته، به خاطر همین ارزشی نمی‌بیند تا رفتار را ابراز کند (دویس و دیگران^۱، ۲۰۱۵).

دیدگاه شناختی اجتماعی بندورا با مضمون تأثیر دیگران همسو بوده. مفهوم تعیین‌گری متقابل که به تأثیر موقعیت و نیروهای اجتماعی بر رفتار تأکید دارد، تأییدکننده تأثیر دیگران بر الگوپذیری است (کدیور، ۱۳۹۱).

در جمع‌بندی می‌توان گفت که ملاک دانش‌آموزان مورد مطالعه برای تعیین معلم مناسب برای الگوپذیری اخلاقی شامل مواردی از قبیل، جذابیت و هنر معلمی، صمیمیت و توانایی اجتماعی، ثبات اخلاقی و همدلی هستند که به نظر می‌آید، ملاک انتخاب آن‌ها بر اساس تجربه خوشایندی است که در روند تعامل بین معلم و دانش‌آموز اتفاق می‌افتند. موانع الگوپذیری اخلاقی که از داده‌های دریافتی به دست آمدند، عبارت‌اند از ضعف اخلاقی معلم، بی‌انگیزگی دانش‌آموز، رفتار تبعیض‌آمیز، دوستان نامناسب و پندارهای دانش‌آموز نسبت به خود. لازم به ذکر است که اظهارات دانش‌آموزان و مجموع مضامینی که در این پژوهش آمده است، به‌عنوان ارزیابی و تبیین قضاوت‌مندان پژوهشگر در مورد معلم نیست، بلکه صرف ارائه نظرات مشترک دانش‌آموزان است که بر اساس آن توصیه می‌شود که در خصوص تجارب هیجانی که دانش‌آموزان در محیط آموزشی با آن‌ها روبرو می‌شوند و قضاوت‌های آن‌ها در مورد مدرسه، معلم، برنامه درسی و سیستم آموزشی، به‌خوبی لحاظ شوند چراکه باورهای دانش‌آموز در مورد پدیده موردنظر حتی اگر بر اساس پنداشتها و منابع نادرست باشد، تأثیر خودش را بر جا می‌گذارد.

پژوهش کمی در مورد میزان صمیمیت ادراک‌شده در ارتباط بین معلم و دانش‌آموز بر محبوبیت و الگوپذیری اخلاقی از وی می‌تواند تصویر کامل‌تری در این رابطه داشته باشد.

¹¹ Davies

منابع و مآخذ

- امین یزدی، سید امیر، (۱۳۹۱). رشد یکپارچه انسان: مدل تحولی-تفاوت‌های فردی مبتنی بر ارتباط، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۲ (۱) ۱۰۹-۱۲۶.
- احمدی، حسین، و بگ زاده، شهرام. (۱۳۹۹). شناسایی و تحلیل عوامل مؤثر بر تحمل و احترام به افکار دیگران و اخلاق و ادب در محیط مدرسه. مطالعات روان‌شناسی تربیتی، شماره 83 تابستان ۹۹
- اسلامی، ادریس، و آفانی، کمال. (۱۳۹۷). پژوهش در باب رویکرد تربیت اخلاقی طرح کرامت در مدرسه. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی. ۴۹، ۲۰۵-۲۳۲
- برنامه آموزشی تحول یکپارچه کودک، مبتنی و روش‌های سنجش و آموزش، (۱۳۹۸) امین یزدی، سید امیر، انتشارات فنی ایران.
- جان نثاری، حسینعلی، (۱۳۹۸) نقش الگوهای اخلاقی در تربیت اجتماعی از منظر قرآن. علوم قرآن و حدیث، سال پنجاه و یکم پاییز ۱۰۳، ۷۵-۹۶
- حمله داری، سعیده، روح الله موسوی زاده. (۱۳۹۸). مطالعه تطبیقی کریسجنسون، بتلی و شهید مطهری تأثیر حکمت نظری و الگوپذیری بر شخصیت اخلاقی. پژوهشنامه اخلاق ۴۶، ۹۹-۱۱۰
- حیدری، علی اشرف و شامل، عباسعلی. (۱۳۸۹) بررسی نقش شخصیت و رفتارهای اخلاقی دبیران معارف اسلامی در الگوپذیری دانش‌آموزان مقطع متوسطه. اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۱، ۱۸۹-۲۲۲
- حسینخانی، هادی. (۱۴۰۰). نقش تغییر موقعیت در تربیت اخلاقی از منظر علامه مصباح یزدی. اسلام و پژوهش‌های تربیتی. ۲۷، ۵۷-۷۲
- ذکاوتی فراگوزلو، علی. (۱۳۹۶). عدالت تعاملی در مدرسه، روابط انسانی و اخلاق. دو فصلنامه مدیریت مدرسه. دوره ۲ شماره ۵
- رجیبی، طاهره. (۱۳۹۵) تربیت انسان اخلاق با تأکید بر نقش اراده. فصلنامه علمی-ترویجی اخلاق. ۲۱، ۶۵-۸۸
- رضازاده، مریم (۱۳۹۹). مؤلفه‌های تربیت علمی و اخلاقی در شاگردپروری. فصلنامه علوم تربیتی از دیدگاه اسلام. دوره ۸، شماره ۱۵، ۲۲۹-۲۴۰
- روان‌شناسی اخلاق کدیور، پروین. (چاپ ششم) نشر آگه ۱۳۹۹
- روش و طرح تحقیق کیفی، کرسول، جان دبلیو، ترجمه حسنعلی پور، طهمورث. (چاپ اول) نگاه دانش، ۱۳۹۱

- علی فلاح، رفیع. (۱۳۹۹). روش‌شناسی الگو در انتقال ارزش‌ها. اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۲ (پیاپی ۸)
- فاتحی، امیرعباس. (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای هویت اخلاقی در رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده و شادکامی. روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی. ۱۶، ۶۴
- فلاحی، مرتضی. (۱۳۹۸). تحلیل بر پیامد تغییر ساختاری در آموزش ابتدایی از منظر خودپنداره، اخلاق‌مداری، اعتماد و انسجام اجتماعی و نگرش مثبت به مدرسه در دانش‌آموزان پایه ششم. اندیشه‌های نوین تربیتی. دوره ۱۵ ش ۴
- کیخا، بتول. (۱۳۹۹). تربیت اخلاقی در فضای مجازی (مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه الزهراء). اندیشه‌های نوین تربیتی. ۱۶، ۲۴۱-۲۷۲
- مصدقی نیک، فاطمه. (۱۳۹۹). ارائه الگوی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان دوره متوسطه آستان مازندران. پژوهش در نظام‌های آموزشی. ۱۴، ۵۸۵-۶۰۸
- ودادی، مریم، و پور حسین رضا. (۱۳۹۲). الگوهای اخلاقی کانال‌های ماهواره‌ای. مطالعه موردی: سریال سیب ممنوعه. فصلنامه رادیوتلوویزیون. ۲۲، ۸۹-۱۱۴
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Banner, M. (2014). *The Ethics of Everyday Life: Moral Theology, Social Anthropology, and the Imagination of the Human*. Oxford: Oxford University Press
- Bennacer, H. (2000). How the socio-ecological characteristics of the classroom affect academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 173-189.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Burchinal, M. R. Peisner-Feinberg, E. Pianta, R. & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories, *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Crosnoe, R. Johnson, M. K. & Elder, G. H. (2004). Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-teacher Relationship. *Sociology of Education*, 77, 60-81.
- Curren, R. (2014). *Judgment and the aims of education*. *Social Philosophy and Policy* 31(1).

- *Christine M. Rubie-Davies, Jason M. Stephens, and Penelope Watson. (2015). The international handbook of social psychology of the classroom. Routledge New-York 10017*
- *Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. Ryan (Ed.), The Oxford handbook of human motivation (pp. 85–107). New York, NY: Oxford University Press.*
- *Fraser, B. J. (1991). Research on classroom and school climate. In D. Gabel (Ed.), Handbook of research on science teaching and learning. (pp. 493-541). Washington, D.C.: National Science Teachers Association.*
- *Fraser, B. J. & Fisher, D. L. (1982a). Effects of classroom openness on science students' achievement and attitudes. Research in Science and Technological Education, 1, 41-51.*
- *Ferrara, A. (2006). The Force of the Example: Explorations in the Paradigm of Judgement. New York: Columbia University Press.*
- *Greenspan, S. I. & Wieder, S. (1998). The developmental individual-difference relationship-based (DIR) model. Bethesda, MD: The Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders.*
- *Grossman, P. (1992). Why models matter: an alternative view on professional growth in teaching. Review of Educational Research, 62(2), 171e179.*
- *Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher – child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. Child Development, 72, 625 – 638.*
- *Hsu, P. P. (1983). The Relationship among Teacher characteristics, Teacher-Student Interaction and Students Academic Achievement. Bulletin of Educational Psychology, 16:99-114.*
- *John Wilson, first steps in moral Education, Journal of Moral Education, Vol. 25, No. 1, 1996*
- *Kristjánsson, K. (2017). Emotions targeting moral exemplarity: Making sense of the logical geography of admiration, emulation and elevation. Theory and Research in Education, 15(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/1477878517695679>*
- *Kathryn R. Wentzel and Geetha B. Ramani. (2016). Handbook of Social Influences in School Contexts. Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon, OX14 4RN*
- *Peters, R. S. (1981). Reason and habit: The paradox of moral education. Moral development and moral education (pp. 45–60). London: George Allen and Unwin.*
- *Randall Curren, (۲۰۱۴). Motivational aspects of moral learning and progress. Journal of Moral Education, Vol. 43, No. 4, 484–499*

- Schindler, I. Zink, V. Windrich, J. & Menninghaus, W. (2013). *Admiration and adoration: Their different ways of showing and shaping who we are. Cognition and Emotion, 27(1), 85–118.*
- Sultan, S., & Shafi, M. (2014). Impact of Perceived Teachers' Competence on Students' Performance: Evidence for Mediating/Moderating Role of Class Environment. *Journal on educational psychology, 8(1), 10-18.*
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). *Social cognitive theory and motivation. In R. M. Ryan (Ed.), The Oxford handbook of human motivation (pp. 13–27). New York, NY: Oxford University Press.*
- Sherblom, S. A. (2015). A Moral Experience Feedback Loop: Modeling a system of moral self-cultivation in everyday life. *Journal of Moral Education, 44(3), 364–381.*
<https://doi.org/10.1080/03057240.2015.1056728>
- Tachibana, K. (2019). Nonadmirable moral exemplars and virtue development. *Journal of Moral Education, 48(3), 346–357.*
<https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1577723>
- Vos, P. H. (2018). Learning from exemplars: emulation, character formation and the complexities of ordinary life. *Journal of Beliefs and Values, 39(1), 17–28.* <https://doi.org/10.1080/13617672.2017.1393295>
- Yousra Osman, (2019). *The significance in using role models to influence primary school children's moral development: Pilot study. Journal of moral education. 48(1) 316-331*
- Zagzebesky (2017) *Ememplarist moral theory.* New York: Oxford university press.