

طرح ارزشیابی اثربخشی برنامه آموزشی تحول کودک بر ارتقای سبکهای تربیتی معلمان دوره دبستان

♦ دکتر محسن شکوهی یکتا^۱ ♦ دکتر سوگند قاسم‌زاده^۲ ♦ دکتر فرشته باقوتی^۳

چکیده:

مطالعات نشان می‌دهند سبک تربیتی و نوع تفکر معلمان می‌تواند به منزله مؤلفه‌های اساسی بر کودکان تأثیر داشته باشد. پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامه تحول کودک بر ارتقای سبکهای تربیتی معلمان انجام شده است. پژوهش حاضر از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون بدون گروه گواه بود. گروه نمونه به روش در دسترس شامل معلمان دانش‌آموزان ۷ تا ۱۱ سال یکی از مدارس ابتدایی غیردولتی شهر تهران بودند که برای شرکت در کارگاه تحول کودک اعلام آمادگی کردند. پرسشنامه روشهای تربیتی معلمان برای پیش‌آزمون مورد استفاده قرار گرفت و گروه نمونه در پنج جلسه آموزشی به صورت هفتگی و هر جلسه به مدت دو ساعت شرکت کردند. پس از برگزاری کارگاههای آموزشی تحول کودک، پس‌آزمون روی شرکت‌کنندگان اجرا شد و داده‌های پژوهش با آزمون t گروههای همبسته و با نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. بررسی داده‌های حاصل از پژوهش حاضر نشان می‌دهد که کارگاه آموزشی تحول کودک توانسته است موجب افزایش معنادار روش حل مسئله در معلمان شود و روشهای تربیتی آنها را در سه روش دیگر یعنی تنبیه و توبیخ، توصیه بدون توضیح و توصیه به همراه توضیح کاهش دهد ($p < 0/001$). یافته‌های پژوهش نشان داد برنامه آموزشی تحول کودک در بهبود سبکهای تربیتی معلمان نقشی بسزا دارد. زمانی که معلمان در چنین برنامه‌های آموزشی شرکت می‌کنند، راه‌حلهای جایگزین برای تنبیه یا توصیه را یاد می‌گیرند و بیشتر دانش‌آموزان را به حل مسئله ترغیب می‌کنند.

کلید واژگان: سبک تربیتی، رشد کودک، روش حل مسئله، روش تنبیه

© تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۵/۳

© تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۸/۲۷

۱. استاد گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. E-mail: myekta@ut.ac.ir

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. E-mail: s.ghasemzadeh@ut.ac.ir

۳. دکتری روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. E-mail: yaghooti.f@gmail.com

مقدمه

در چند دهه اخیر، جنبشی جهانی میان پژوهشگران و سیاستگذاران برای مطالعه عوامل مؤثر در افزایش کارآمدی سیستم آموزشی آغاز شده است. مفهوم ارتقای حرفه‌ای معلمان از اواسط قرن بیستم مطرح است، یعنی در دورانی که اجرای اقدامات اصلاحی در نظامهای آموزشی به یک ضرورت تبدیل شده است (مک‌کلی^۱ و همکاران، ۲۰۱۵). یافته‌های پژوهشی و بررسیهای تطبیقی میان نظامهای آموزشی نقشی بسیار مهم در پیشبرد این مفهوم داشته‌اند، زیرا مطالعات به وضوح گویای آن بودند که معلم در اجرای اصلاحات، نقش دوجانبه دارد. از یک سو، معلم مخاطب اصلاحات و از سوی دیگر دلیل و عامل اصلی اصلاحات است (بلیزر و کرافت^۲، ۲۰۱۷). از این رو اهداف اصلی آموزش معلمان عبارت بودند از: متخصص‌سازی^۳ (تمرکز بر معلمان با تجربه کم)، توانمندسازی معلمان (آماده‌سازی معلمان برای پذیرش مسئولیتهای جدید و یا رویارویی با تغییرات برنامه درسی)، روزآمد شدن و ارتقای معلمان و دانش آنها بر اساس شرایط و روشهای تدریس نوین (چمن و کالینگهام^۴، ۲۰۱۳). معلمان در خط مقدم فعالیتهای آموزشی و تربیتی قرار دارند و مدرسه جایگاهی برای آماده کردن افراد برای زندگی در جهان در حال تغییر است. مهم‌ترین دغدغه معلمان مبتدی، از اداره کلاس یا به تعبیری مدیریت اداره کلاس درس ناشی می‌شود (گتاهان^۵ و همکاران، ۲۰۱۶). برقراری نظم و کنترل کلاس و تدریس موفق، مجموعه نگرانیهای این‌گونه معلمان است. هدف مدیریت کلاس درس، ایجاد محیطی است که در آن، دانش‌آموزان نه بر مبنای انگیزه اجتنابی و برای احتراز از تنبیه یا به صرف کسب تشویق، بلکه بنا به حس مسئولیت‌پذیری و اشتیاق یادگیری رفتار می‌کنند. ایجاد چنین محیطی مستلزم پاسخگو بودن در برابر نیازهای شناختی، اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان است (گای^۶ و همکاران، ۲۰۱۵). پژوهشگران با اشاره به این واقعیت که عوامل متعددی در این فرایند اثربخش مؤثرند، معتقدند که مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده در این زمینه، به فعالیتهای و اقداماتی مربوط می‌گردد که در قالب سبکهای تربیتی معلمان انجام می‌شود (هورفرا و طالب^۷، ۲۰۱۵).

مطالعات نشان می‌دهند که باورهای شخصی معلمان، انتخابهای آنان در مورد رویکرد رفتار با دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. لذا می‌توان گفت که سبک تربیتی و نوع تفکر معلمان می‌تواند بر نحوه مدیریت آنها در کلاس، تأثیرگذار باشد (هوریگان^۸ و همکاران، ۲۰۱۶؛ جوزف^۹، ۲۰۱۳).

1. McClay
2. Blazar & Kraft
3. Professionalization
4. Chaman & Callingham
5. Getahun
6. Guy
7. Hoorfara & Taleb
8. Hourigan
9. Joseph

سبک تربیتی مجموعه راهبردها، طرحهای رفتار و شیوه‌های تبیین شرایط اجتماعی است که نوع خاص و اکثراً معلم را تعیین می‌کند (کیبریسلی اوغلو^۱، ۲۰۱۵). از دهه ۱۹۸۰ به بعد، متخصصان آموزشی توجه و تأکیدی قابل توجه به بررسی نقش و جایگاه مهم معلمان و سبکهای تربیتی آنان داشته‌اند و سبکهای تربیتی نیز که به‌طور معمول بازتابی از نگرش معلمان در مورد دانش‌آموزان و رفتار مطلوب آنهاست، در خلال دو دهه اخیر در ادبیات آموزشی به‌صورت گسترده مورد توجه قرار گرفته‌اند (کوپاری و نیسین^۲، ۲۰۱۳). در این میان شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد سبکهای تربیتی به تفسیر تأثیرات معلمان بر موفقیت دانش‌آموزان کمکی بسزای می‌کنند. معلمانی که به‌صورت پیوسته حمایتگر دانش‌آموزان خودند، توانایی بیشتری برای ارتباط صحیح با طیف وسیعی از دانش‌آموزان را خواهند داشت (مابولا^۳، ۲۰۱۵). عامل کلیدی برای حفظ انضباط خوب، برقراری رابطه معلم با دانش‌آموزان بر اساس احترام و تفاهم دوجانبه است. این امر مستلزم احترام به دانش‌آموزان و رفتار مؤدبانه و خوش‌رفتاری با آنها و عدم استفاده از جملات غیرمنصفانه و آسیب‌رسان برای سرزنش یا مسخره کردن کودکان است (انگوسا و امبوتی^۴، ۲۰۱۷). هرچند معلم نیز باید بتواند اقتدار و قدرت خود را نشان دهد، با این حال قدرت و اختیار نباید بر پایه ترس دانش‌آموزان از جنبه زننده و ناخوشایند^۵ معلم نشأت بگیرد، بلکه باید از احساس اعتماد و احترامی سرچشمه بگیرد که دانش‌آموزان در مورد رفتار و منش معلم در ایفای نقش معلمی خود دارند (سیددا^۶، ۲۰۱۶). پژوهشها نشان می‌دهند که سبکهای تربیتی معلمان بر ارتباط آنها با دانش‌آموزان آثار مثبت می‌گذارند (شبالالا و انکوبه^۷، ۲۰۱۶). از این رو به نظر می‌رسد که نحوه تعامل معلمان با دانش‌آموزان می‌تواند در بروز رفتارهای سالم و سلامت روانی کودکان مؤثر باشد. آموزش معلمان به‌ویژه در دوره دبستان، در الگودهی رفتارهای مورد پذیرش و اجتماعی به کودکان مؤثر است (یانگ^۸، ۲۰۱۳).

در این میان، دوره ابتدایی به دلیل ویژگیها و شرایط سنی کودکان از اهمیت و حساسیتی بیشتر نسبت به دوره‌های تحصیلی دیگر برخوردار است. در آموزش ابتدایی، آموزش مهارتهای فکری پایه و گسترش افق فکری کودکان یکی از اهداف اساسی تعلیم و تربیت است (آخمتزیانووا^۹، ۲۰۱۴). از این رو، دستیابی به اهداف عالی آموزش و پرورش در هر جامعه، مستلزم تجدید سازمان و نواندیشی در مدیریت نظام آموزشی است تا دانش‌آموزان را به حفظ ذهن باز و کاوش در طیفی گسترده از روشها

1. Kibrislioglu
2. Kupari & Nissinen
3. Mabula
4. Ngussa & Mbuti
5. Nastier side
6. Syyeda
7. Tshabalala & Ncube
8. Yang
9. Akhmetzyanova

تشویق کنند و آنها را برای زندگی خارج از مدرسه آماده سازند (کاناری^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). این تغییرات نیازمند تربیت افرادی است که در آنان دانش، نگرش و مهارت‌های فراشناختی برای یادگیری مادام‌العمر را ایجاد کرد. روش‌های تربیتی ناکارآمد در طول دوران مدرسه به ویژه دوران ابتدایی به ایجاد مشکلات ارتباطی و در نهایت آسیب‌پذیری کودکان در برابر اختلال‌هایی مانند اضطراب، مشکلات رفتاری و آسیب‌های روان‌شناختی منجر می‌شوند. از این رو، امروزه آموزش معلمان مورد توجه قرار گرفته است. در سال‌های اخیر نیز آموزش معلمان گسترش بسیاری پیدا کرده و در این زمینه برنامه‌هایی متفاوت به ویژه بر مبنای رویکرد شناختی‌رفتاری طراحی و اجرا شده است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مداخله‌های صورت گرفته برای معلمان به‌طور مستقیم می‌توانند بر مهارت‌های آنها اثر بگذارند (جکسون و اورینگتون^۲، ۲۰۱۷). هدف اغلب این برنامه‌ها، ارتقای نقش نظارتی معلمان از طریق کمک به آنها در زمینه یادگیری چگونگی رویارویی با دانش‌آموزان و در واقع اصلاح سبک‌های مدیریت کلاس، کاهش خشونت و بدرفتاری با دانش‌آموزان، یادگیری راهبردهای مدیریت خشم و مهارت‌های حل مسئله است. نتایج مطالعات متعدد در این زمینه مؤید نقش آموزش معلمان در بهبود مهارت‌های ارتباطی، رابطه میان معلم و دانش‌آموز و کاهش مشکلات هیجانی و رفتاری دانش‌آموزان بوده است (صالح و عزیز^۳، ۲۰۱۲). پژوهش‌ها نشان داده‌اند معلمانی که با تحول کودک و شیوه‌های کارآمد حل مسئله آشنایی دارند بیشتر تمایل به پرورش استعداد‌های کودکان به‌طور بهینه دارند. معلم در حکم رکن اصلی در مدرسه بیشترین تعامل را با کودک تجربه می‌کند، در نتیجه استفاده از شیوه‌های تربیتی کارآمد می‌تواند پیامدهای مناسب در پرورش کودک داشته باشد. جکسون و اورینگتون (۲۰۱۷) معتقدند که آموزش معلمان در راستای تحول کودک، علاوه بر سودمندی فردی و ایجاد فضایی بهتر در کلاس، در الگودهی رفتارهای مقبول به کودکان نیز مؤثر است. آموزش برنامه مبتنی بر تحول کودک علاوه بر ایجاد پذیرش در معلمان، به دادن فرصت انتخاب، تنوع تکالیف، مهارت‌آموزی و حمایت از خودمختاری کودکان منجر می‌شود. آموزش‌های راهبردی به معلمان کمک می‌کنند که خودنظم‌جویی را بهبود بخشند.

یاددهی تشخیصی و حل مشکلات روزمره به کودکان از مسئولیت‌های دست‌اندرکاران آموزش و پرورش است. در این فرایند به کودکان کمک می‌شود که به مسائل خود بیندیشند، راه‌های گوناگون برای آنها بیابند و با انتخاب بهترین راه حل، به حل مسائل خود مبادرت ورزند. علاوه بر این، در فرایند حل مسئله کودکان یاد می‌گیرند که با مسائل و مشکلات خود به‌گونه‌ای برخورد کنند که دچار اضطراب نشوند و با شکست‌های احتمالی برخوردی مناسب داشته باشند (چین و گلدهابر^۴، ۲۰۱۵). همچنین آموزش حل مسئله به معلمان سبب افزایش یادگیری حل مسئله در دانش‌آموزان و ارتقای

1. Kunnari
2. Jackson & Everington
3. Saleh & Aziz
4. Chin & Goldhaber

کفایت و مهارتهای اجتماعی آنان می‌شود. مهارتهای حل مسئله را می‌توان به روشهای متفاوت آموزش داد (دودین^۱ و همکاران، ۲۰۱۴). برای مثال، می‌توان در قالب برنامه درسی یا با استفاده از راهبردهای یادگیری مشارکت‌آمیز آنها را آموزش داد که طی آن دانش‌آموزان فرصتی برای پرورش و تمرین مهارتهای اجتماعی و تحصیلی خود خواهند داشت. همچنین می‌توان این مهارتها را در شرایط مشاوره گروهی آموزش داد. برنامه‌های میانجیگری همسال^۲ نیز گونه‌ای پرطرفدار برای آموزش مهارتهای حل مسئله و حل تعارض به دانش‌آموزان است (لی^۳، ۲۰۱۷). نتایج برخی از مطالعات نشان داده‌اند که آموزش روش حل مسئله به‌طور مستقیم از طریق والدین یا معلمان در کاهش رفتارهای نامناسب کودکان مؤثر است (پردومو - دیاز^۴ و همکاران، ۲۰۱۷). آپووا و آربا^۵ (۲۰۱۸) نیز نشان دادند که افزایش مهارت حل مسئله در معلمان سبب تقویت پیوندهای عاطفی شده است و دانش‌آموزان آنها در محیطهای بیرونی کمتر دچار مشکلات ارتباطی شده‌اند. در همین راستا نتایج پژوهشی دیگر نشان داده است که با آموزش سبکهای تربیتی به معلمان، حل مسئله و ارتباط مؤثر دانش‌آموزان، بهبود چشمگیری داشته و سبب درک مثبت کودکان نسبت به خود شده است (شیفر^۶ و همکاران، ۲۰۱۷). مته^۷ و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که برنامه‌های آموزشی و پیشگیرانه می‌تواند سطح کفایت در معلمان را افزایش دهد و از سازش‌ناایفتگیهای بعدی دانش‌آموزان پیشگیری کند.

با توجه به این مسئله که اساس ساختار شخصیتی و رفتاری انسان، در دوران کودکی پایه‌ریزی می‌شود، آموزش قادر است در سرنوشت کودکان تأثیری بسزا داشته باشد و بخش اعظمی از این آموزش به‌عهده معلمان است، لذا سبکهای تربیتی معلمان می‌توانند بر کودکان تأثیرات اساسی بگذارند. همچنین یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که از میان روشهای تربیتی، حل مسئله، یکی از کارآمدترین روشهای تربیتی است. بنابراین لازم است که از طریق آموزش، کیفیت تحول شناختی، عاطفی و رفتاری کودکان تضمین شود، از این رو هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی برنامه تحول کودک بر ارتقای سبکهای تربیتی معلمان است.

روش‌شناسی

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان

پژوهش حاضر از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون بدون گروه گواه بود و جامعه آماری آن شامل همه معلمان دانش‌آموزان ۷ تا ۱۱ ساله شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸

1. Dodeen
2. Peer mediation
3. Lee
4. Perdomo-Díaz
5. Appova & Arbaugh
6. Shifer
7. Mette

بودند. گروه نمونه به روش در دسترس شامل معلمان دانش‌آموزان ۷ تا ۱۱ سال یکی از مدارس ابتدایی غیردولتی شهر تهران بودند که برای شرکت در کارگاه تحول کودک اعلام آمادگی کردند. از جمله ملاکهای ورود به پژوهش، معلم مقطع دبستان بودن، اعلام آمادگی، توانایی حضور در تمام جلسات و عدم دریافت برنامه مداخله‌ای همزمان و از جمله ملاکهای خروج غیبت بیش از یک جلسه از جلسات آموزشی بوده است. از آنجایی که همه این افراد به‌طور داوطلبانه در این کارگاهها حضور یافته بودند، در جلسه اول ابتدا در مورد کارگاه به ایشان توضیحاتی داده شد و از آنها خواسته شد که ابزار پژوهشی را پیش از آغاز جلسات آموزشی و همچنین در پایان جلسات تکمیل کنند. این پیشنهاد، با موافقت همه شرکت‌کنندگان مواجه شد. این داده‌ها در قالب ابزارهای قلم کاغذی و بدون نام از آنها دریافت شده‌اند.

ب) ابزار

● **پرسشنامه روشهای تربیتی معلمان:** این پرسشنامه نسخه بازنگری شده پرسشنامه روشهای تربیتی است که شکوهی‌یکتا و پرند (۱۳۸۷)، با توجه به کتاب تمرین کودک اندیشمند شور و دیجرنیمو^۱ (۲۰۰۱) تهیه و تدوین کرده‌اند. پرسشنامه شامل ۱۲ موقعیت است که در هر موقعیت، نحوه برخورد معلمان با رفتارهای چالش‌برانگیز کودکان بررسی می‌شود. پاسخی بر اساس مقیاس لیکرت چهارگزینه‌ای (همیشه تا هرگز) است که هر گزینه در واقع یکی از روشهای چهارگانه تعامل معلمان با کودک (تنبیه و توبیخ، توصیه بدون توضیح، پیشنهاد همراه با توضیح و حل مسئله) را در موقعیت مورد نظر مطرح می‌کند. نمره هر خرده‌مقیاس، میانگین نمرات گویه‌های مربوط به هر نحوه تعامل است. نمره بالا در هر روش، نشانگر استفاده بیشتر از آن روش در تعامل با کودک است. قابلیت اعتماد پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش شده است (شکوهی‌یکتا و پرند، ۱۳۸۷).

ج) برنامه مداخله‌ای

برنامه تحول کودک پس از مطالعه پیشینه پژوهشی مربوط به آموزشهای طراحی شده برای آشنایی با تحول در گروه سنی ۷ تا ۱۱ سال و انجام نیازسنجی در جامعه هدف طراحی شد. براساس نتایج نیازسنجی هدفهای مداخلاتی استخراج و در مرحله تدوین محتوا قرار گرفت. زیربنای نظری تدوین برنامه آموزشی حاضر، روی‌آورد شناختی - رفتاری است. پیش از اجرا، برنامه مداخله در اختیار ده نفر از متخصصان روانشناسی که از نزدیک با مسائل مربوط به آموزش معلمان و تحول کودک در ارتباط بودند، قرار داده شد تا میزان تناسب هر یک از جلسات برنامه مداخله‌ای را در مقیاس اندازه‌گیری طیف لیکرت (از نمره ۱ برای کمترین تناسب تا نمره ۵ برای بیشترین تناسب با هدف برنامه) مشخص کنند و روایی محتوایی بسته را متخصصان روانشناسی و آموزش بررسی کردند و مورد تأیید قرار دادند

1. Shure & DiGeronimo

(شکوهی یکتا و پزند، ۱۳۸۷). هدف نهایی کارگاه، افزایش توانمندی معلمان در رویارویی با مسائل روزمره دانش‌آموزان از طریق به‌کارگیری مهارت‌های حل مسئله در تربیت آنان است. محتوای کارگاه تحول کودک در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

| جدول ۱. محتوای جلسات مداخله برنامه تحول کودک | |
|--|--|
| جلسه | محتوا |
| اول | آشنایی با انواع شیوه‌های تربیتی و سبک رفتار با کودک |
| دوم | آشنایی با ویژگیهای دوره دبستان، رشد مفهوم خود، ایجاد احساس بی‌لیاقتی در کودک |
| سوم | رشد هیجانی کودک، کنار نیامدن با نیازهای خود، رشد ذهنی کودک، جدی گرفتن مسائل |
| چهارم | رشد اجتماعی، مقابله با تمسخر و تحقیر، رشد فیزیکی، وزن و عادات غذایی |
| پنجم | راهبردهای تربیتی برای حل مشکلات شایع کودکان |

۵) روش اجرا

پس از اعلام آمادگی معلمان برای شرکت کردن در کارگاه آموزشی، مسئولان کارگاه برای این افراد یک جلسه توجیهی برگزار کردند. اهداف، نحوه برگزاری و خلاصه‌ای از عناوین کارگاه معرفی شد. پس از آن از معلمانی که تمایل به شرکت در کارگاه داشتند ثبت نام به‌عمل آمد و شرکت‌کنندگان پرسشنامه روشهای تربیتی معلمان را به‌عنوان پیش‌آزمون تکمیل کردند. کارگاه در پنج جلسه به‌صورت یک جلسه دوساعته در هفته برگزار شد. شایان ذکر است که برای اجرای برنامه آموزشی از مربیان مجرب و آموزش‌دیده تحت نظارت نویسنده اول بهره‌گیری شد. پس از برگزاری کارگاه، پس‌آزمون اجرا شد و داده‌های پژوهش حاضر با آزمون t گروههای همبسته و با نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در این پژوهش ملاحظات اخلاقی مورد توجه قرار گرفته است که از میان آنها به موارد زیر اشاره می‌شود: ۱. شرکت‌کنندگان در این پژوهش به‌صورت داوطلبانه وارد شدند و پیش از شروع مطالعه از آنان رضایتنامه کتبی دریافت شد. ۲. شرکت‌کنندگان پیش از شروع مطالعه از موضوع، مدت زمان مورد نیاز، شرایط اجرا، ارزیابیها و روش اجرا مطلع شدند. ۳. با توجه به اصل رازداری، به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که از اطلاعات خصوصی و شخصی داوطلبان محافظت خواهد شد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ابتدا نمره سبکهای تربیتی معلمان از طریق پرسشنامه به‌دست آمد. سپس جلسات آموزشی برای آنان برگزار شد و در پس‌آزمون نمره سبکهای تربیتی این گروه مجدداً ثبت شد. در مرحله

بعد با استفاده از تحلیل t زوجی نمره پس‌آزمون با پیش‌آزمون مقایسه شد تا مشخص شود که آیا تغییری در سبکهای تربیتی پس از دوره آموزشی ایجاد شده است یا خیر.

یافته‌های توصیفی و استنباطی حاصل از اجرای ابزارهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول شماره ۲ ارائه شده است. همان‌گونه که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود نمره حل مسئله در پیش‌آزمون ۳۴/۱۹ بود که در پس‌آزمون به ۴۰/۶۱ افزایش یافته است و از نظر آماری معنادار است ($p = ۰/۰۰۰$). همچنین نمره توضیح و بیان احساس در پیش‌آزمون ۴۳/۹۰ بود که در پس‌آزمون به ۳۷/۶۶ کاهش یافته است و این تفاوت از نظر آماری معنادار است ($p = ۰/۰۰۰$). نمره توصیه بدون توضیح نیز در پیش‌آزمون ۲۹/۸۵ بود که در پس‌آزمون به ۲۵/۴۷ کاهش یافت ($p = ۰/۰۰۰$). همچنین نمره دستور، تحقیر و تنبیه در پیش‌آزمون ۲۱/۷۱ بود که در پس‌آزمون به ۱۹/۵۷ کاهش یافته است ($p = ۰/۰۵۲$).

جدول ۲. آزمون t زوجی برای بررسی تفاوت پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمره سبکهای تربیتی معلمان

| مقیاس | خرده مقیاس | پیش‌آزمون | | پس‌آزمون | | t | درجه آزادی | سطح معناداری |
|----------------------|---------------------|-----------|--------------|----------|--------------|-------|------------|--------------|
| | | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | | | |
| سبکهای تربیتی معلمان | حل مسئله | ۳۴/۱۹ | ۵/۷۴ | ۴۰/۶۱ | ۴/۲۹ | -۵/۹۹ | ۲۰ | ۰/۰۰۰ |
| | توضیح و بیان احساس | ۴۳/۹۰ | ۵/۳۷ | ۳۷/۶۶ | ۴/۲۹ | ۴/۴۸۷ | ۲۰ | ۰/۰۰۰ |
| | توصیه بدون توضیح | ۲۹/۸۵ | ۳/۷۵ | ۲۵/۴۷ | ۲/۹۰ | ۶/۰۹۶ | ۲۰ | ۰/۰۰۰ |
| | دستور، تحقیر، تنبیه | ۲۱/۷۱ | ۴/۵۸ | ۱۹/۵۷ | ۶/۵۶۳ | ۱/۴۹۰ | ۲۰ | ۰/۰۵۲ |

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی برنامه تحول کودک بر ارتقای سبکهای تربیتی معلمان انجام شده است. بررسی داده‌های حاصل از پژوهش حاضر نشان می‌دهد که کارگاه آموزشی تحول کودک توانسته است موجب افزایش معنادار روش حل مسئله در معلمان شود و روشهای تربیتی آنها را در سه روش دیگر یعنی تنبیه و توبیخ، توصیه بدون توضیح و توصیه به همراه توضیح کاهش دهد. یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر از جهاتی نیز با نتایج مثبت حاصل از اجرای برنامه آموزش معلمان و اثربخشی آن بر سازه‌هایی از جمله سبکهای تربیتی معلمان (پردومو - دیاز و همکاران، ۲۰۱۷؛ آپوا و آریا، ۲۰۱۸؛ شیفر و همکاران، ۲۰۱۷ و مته و همکاران، ۲۰۱۶) همراه است که نشان‌دهنده توانمندی این آموزشها در بهبود دیگر مؤلفه‌های تربیتی است. مطالعات پردومو - دیاز و همکاران (۲۰۱۷) نشانگر این است که سبکهای تربیتی معلم در ایجاد جو مثبت برای یادگیری

بسیار مؤثر است و معلمان اثربخش به اندازه روشهای تدریس، در ارتباطات خود نیز موفق‌اند. شیفر و همکاران (۲۰۱۷) محیط روانی کلاس را به منزله‌ی جو یا فضای کلاس توصیف می‌کنند که می‌تواند به‌طور بالقوه بر یادگیری دانش‌آموز تأثیر بگذارد و مهم‌ترین عامل در این فضا را معلم و شیوه رفتاری او عنوان می‌کنند. همچنین مطالعات گوناگون سایر اثرات این نوع از رابطه را در تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، عملکرد در آزمون، انجام دادن تکالیف درسی، میزان مشارکت دانش‌آموزان در فعالیتهای کلاسی و نگرش دانش‌آموزان به یادگیری گزارش کرده‌اند (شکوهی یکتا و پرند، ۱۳۸۷).

در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت مطالعات تجربی در مورد کارکرد سنتی آموزش به بررسی این موضوع پرداخته‌اند که معلمان و ویژگیهای زمینه‌ای آنها چه نقشی در عملکرد دانش‌آموزان در آزمونهای استاندارد دارند (سییدا، ۲۰۱۶). با این حال حجمی قابل توجه از مطالعات نشان می‌دهند که یادگیری دانش‌آموزان ماهیت چندبعدی دارد و عوامل متعددی غیر از سواد تحصیلی از مهم‌ترین عوامل دخیل در موفقیت کوتاه‌مدت و بلندمدت‌اند (جکسون و ورینگتون، ۲۰۱۷). برای مثال، روانشناسان به این نتیجه رسیده‌اند که هیجان و شخصیت بر کیفیت افکار فرد و میزان یادگیری او در مدرسه مؤثر است. مطالعات طولی قدرت پیش‌بینانه بالای مقیاسهای خودکنترلی در دوران کودکی، ثبات هیجانی، ثبات قدم و انگیزش را در مورد سلامت و پیامدهای بازار کار در دوران بزرگسالی ثابت کرده‌اند (مته و همکاران، ۲۰۱۶).

کودکان در بدو شکل‌گیری تعاملات اجتماعی، با افراد خانواده، گروههای همسالان و معلمان بیشترین تماس را دارند و مدرسه فضایی است که می‌تواند سبب تحول مناسب روانی، شناختی و اجتماعی کودکان شود. در واقع پس از خانواده، مدرسه به منزله‌ی دومین نهاد در فرایند اجتماعی کردن افراد نقشی قابل توجه دارد. در این میان، معلم بیانگر نماد مدرسه است و در حکم یکی از اثربخش‌ترین نیروها، به ویژه در سالهای دبستان شناخته شده است (انگوسا و امبوتی، ۲۰۱۷). از آنجاکه بیشترین تماس دانش‌آموزان در مدرسه با معلمان است، به راحتی می‌توانند تحت تأثیر این ارتباط قرار بگیرند. نظریه‌های آموزش و یادگیری بر اهمیت نقشی که معلمان در حمایت از پیشرفت دانش‌آموزان در حوزه‌هایی غیر از مهارتهای تحصیلی ایفا می‌کنند تأکید کرده‌اند (مته و همکاران، ۲۰۱۶).

برنامه‌های آموزش معلمان راهکارهایی مؤثر برای کاهش تنشهای درون مدرسه و بهبود رفتارهای کودکان است. اغلب این برنامه‌ها بر آموزش مهارتهای لازم برای معلمان طراحی شده‌اند. مطالعات متعدد در پیگیری اثربخشی این برنامه‌ها نشان داده‌اند رویکردهایی که شامل آموزش تحول کودک، اصلاح روشهای تربیتی و مهارت حل مسئله‌اند، بهترین و با ثبات‌ترین نتایج را داشته است. مطالعات نشان داده است که وجود آموزش در حوزه تربیتی و تحول کودک در بهبود تعامل

معلمان با دانش‌آموزان و در نتیجه کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان نقشی بسزا دارد. زمانی که معلمان در چنین برنامه‌های آموزشی شرکت می‌کنند و راه‌حلهای جایگزین برای تنبیه یا توصیه را یاد می‌گیرند، استرس کمتر و احساس کفایت بیشتری را در برخورد با دانش‌آموز گزارش می‌کنند (آپووا و آریا، ۲۰۱۸). با توجه به اینکه نقش معلمان در تحول و اجتماعی شدن کودکان غیر قابل انکار است و معلمان آموزش دیده قادر به برقراری تعاملی مثبت و سازنده‌تر با کودکان‌اند، پیامد این ارتباط می‌تواند پرورش کودکانی توانمند باشد. همچنین پژوهشها نشان داده‌اند آموزش معلمان زمانی که منجر به افزایش آگاهی آنها در زمینه برخورد صحیح با کودکان شود، می‌تواند موجب کاهش برخوردهای نامناسب با کودک و ارتقای سبک تربیتی معلمان شود. در همین راستا پژوهشها نشان داده‌اند که معلمان آموزش‌دیده پیش‌داوری کمتری نسبت به کودک داشته و در رویارویی با چالشها، نقشی فعال‌تر به کودک می‌دهند و او را به سمت حل مسئله سوق می‌دهند. در واقع پژوهشها نشان می‌دهند اجرای این گونه کارگاههای آموزشی می‌تواند نظارت و توجه معلمان به امور دانش‌آموزان را افزایش دهد و آنها را نسبت به سبک تربیتی خود حساس کند که منجر به نظارت بر ارزشیابی سبکهای تربیتی خود می‌شوند و معلمان به بازبینی روشهای خود و اصلاح آنها می‌پردازند (شکوهی‌یکتا و پرند، ۱۳۸۷).

با مدل‌سازی ساختارهای سازمانی و مدیریتی، معلمان می‌توانند به دانش‌آموزان در تقویت مهارتها و توانایی خود برای حل مسئله کمک کنند. مهارتهای حل مسئله اجتماعی مهارتهایی‌اند که دانش‌آموزان از آنها برای تحلیل، درک و آمادگی برای پاسخ دادن به مشکلات روزمره، تصمیمها و تعارضها بهره می‌گیرند. یادگیری این مهارتها به دانش‌آموزان کمک می‌کند که توانایی آنان برای رویارویی با استرس، مدیریت شرایط میان-فردی، تجربه سازگاری اجتماعی مثبت و پیشرفت تحصیلی افزایش یابد (دودین و همکاران، ۲۰۱۴). همچنین مهارتهای حل مسئله اجتماعی به دانش‌آموزان کمک می‌کنند که انواع تقاضاهای مرتبط با موقعیتهای اجتماعی را تحلیل کنند و در مورد این رفتارها خودکنترلی بیشتری داشته باشند.

دیدگاههای محتوا-محور در مورد آموزش، بر اهمیت رفتار معلمان که سبب هدایت نگرش و رفتار دانش‌آموزان در جهتی می‌شود که تأثیر مستقیم بر نمرات آنها در آزمون ندارند تأکید دارند. به‌ویژه پژوهشگران و سازمانهای تخصصی از آن گونه روشهای آموزشی حمایت می‌کنند که در آن بر تفکر انتقادی و حل مسئله در تکالیف حقیقی تأکید می‌شود (شبالا و انکوبه، ۲۰۱۶). مدارس در هر نظام آموزشی باید برای یادگیری نوعی محیط تحریک‌آمیز ارائه کنند که در آن از دیدگاههای گوناگون، هم معلم و هم دانش‌آموز یادگیرنده باشند. این امر با حداکثر ارتباط میان معلمان و دانش‌آموزان امکان‌پذیر است، بنابراین کودکان می‌توانند فرصتی برای کنترل یادگیری و آگاهی از یادگیری خود در اختیار داشته باشند (شیفر و همکاران، ۲۰۱۷). مته و همکاران

(۲۰۱۶) بر این باورند که مهم‌ترین هدف نهایی آموزش مربوط به توانمندسازی افراد برای تغییر، ساخت واقعیت خود از طریق توانمندی برای تحلیل شواهد پیشرو و در نهایت انتخابهای آگاهانه بر اساس مبنای اخلاقی واضح است. پردومو - دیاز و همکاران، (۲۰۱۷) نشان داده‌اند که شرکت در برنامه آموزشی در زمینه تحول کودک، به کاهش رفتار تخریبی و افزایش کارآمدی و حل مسئله در کودک می‌انجامد. این یافته‌ها مؤید آن است که آموزش معلمان می‌تواند راهبردی مؤثر در بهبود سبک تربیتی و در نتیجه بهره‌مندی بیشتر آنان از مهارت حل مسئله باشد. پژوهش حاضر دارای محدودیتهایی بود. یکی از آنها نداشتن گروه گواه و استفاده از طرح تک‌گروهی بود. از این رو پیشنهاد می‌شود که در پژوهشهای آتی علاوه بر گروه آزمایش، گروه گواه نیز برای مقایسه داده‌ها در نظر گرفته شود. یکی دیگر از محدودیتهای عدم انتخاب تصادفی نمونه بود، به طوری که معلمان به شیوه در دسترس وارد طرح شدند و این امر می‌تواند تعمیم نتایج را به سایر گروهها دشوار سازد. همچنین مطالعه پیگیرانه از نتایج پژوهش می‌تواند آثار پا برجای این متغیرها را مورد سنجش قرار دهد که مطالعه حاضر فاقد چنین ارزیابی پیگیرانه‌ای است. از این رو انتظار می‌رود پژوهشگران علاقه‌مند در پژوهش خود به این موارد توجه کنند.

تقدیر و تشکر

این مطالعه با کمک مؤسسه فرهنگی تربیت نوین اجرا شده است.
لذا بدین وسیله از تمام همکاران این مؤسسه که در اجرای این پژوهش مشارکت داشتند
تشکر و قدردانی می‌شود.

شکوهی یکتا، محسن و پرند، اکرم. (۱۳۸۷). آموزش روش حل مسئله به مادران و تأثیر آن بر روابط خانوادگی. فصلنامه خانواده پژوهی، ۴ (۱)، ۵-۱۶.

- Akhmetzyanova, A. I. (2014). The development of self-care skills of children with severe mental retardation in the context of Lekoteka. *World Applied Sciences Journal*, 29(6), 724-727.
- Appova, A., & Arbaugh, F. (2018). Teachers' motivation to learn: Implications for supporting professional growth. *Professional Development in Education*, 44(1), 5-21.
- Blazar, D., & Kraft, M.A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146-170.
- Chaman, M., & Callingham, R. (2013). Relationship between mathematics anxiety and attitude towards mathematics among Indian students. *Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 138-145). Melbourne. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572799.pdf>
- Chin, M., & Goldhaber, D. (2015). Exploring explanations for the «weak» relationship between value added and observation-based measures of teacher performance. *Center for Education Policy Research, Harvard University*. http://cepr.harvard.edu/files/cepr/files/sree2015simulation_working_paper.pdf
- Dodeen, H. M., Abdelfattah, F., & Alshumrani, S. (2014). Test-taking skills of secondary students: The relationship with motivation, attitudes, anxiety and attitudes toward tests. *South African Journal of Education*, 34(2), 1-18.
- Getahun, D., Adamu, G., Andargie, A., & Mebrat, J. D. (2016). Predicting mathematics performance from anxiety, enjoyment, value, and self-efficacy beliefs towards mathematics among engineering majors. *Bahir Dar j educ*, 16(1), 16-33.
- Guy, G. M., Cornick, J., & Beckford, I. (2015). More than math: On the affective domain in developmental mathematics. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2), Article 7.
- Hoorfara, H., & Taleb, Z. (2015). Correlation between mathematics anxiety with metacognitive knowledge. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 737-741.
- Hourigan, M., Leavy, A. M., & Carroll, C. (2016). 'Come in with an open mind': Changing attitudes towards mathematics in primary teacher education. *Educational Research*, 58(3), 319-346.
- Jackson, R., & Everington, J. (2017). Teaching inclusive religious education impartially: An English perspective. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 7-24.
- Joseph, G. (2013). *Study on school factors influencing students' attitude towards learning mathematics in the community secondary schools in Tanzania: The case of Bukoba Municipal Council in Kagera Region*. Master's thesis, The Open University of Tanzania.
- Kibrislioglu, N. (2015). An investigation about 6th grade students' attitudes towards mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 64-69.
- Kunnari, I., Ilomäki, L., & Toom, A. (2018). Successful teacher teams in change: The role of collective efficacy and resilience. *International Journal of Teaching in Higher Education*, 30(1), 111-126.
- Kupari, P., & Nissinen, K. (2013). *Background factors behind mathematics achievement in Finnish education context: Explanatory models based on TIMSS 1999 and TIMSS 2011 data*. IEA Conference paper. Available at: https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/IRC-2013_Kupari_Nissinen.pdf

- Lee, C. I. (2017). An appropriate prompts system based on the Polya Method for mathematical problem-solving. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(3), 893-910.
- Mabula, S. (2015). Modelling student performance in mathematics using binary logistic regression at selected secondary schools: A case study of Mtwara Municipality and Ilemela District. *Journal of Education and Practice*, 6(36), 96-103.
- Mette, I. M., Nieuwenhuizen, L., & Hvidston, D. J. (2016). Teachers' perceptions of culturally responsive pedagogy and the impact on leadership preparation: Lessons for future reform efforts. *International Journal of Education Leadership Preparation*, 11, 20.
- McClay, C. A., Collins, K., Matthews, L., Haig, C., McConnachie, A., Morrison, J., ... Williams, C. (2015). A community-based pilot randomised controlled study of life skills classes for individuals with low mood and depression. *BMC Psychiatry*, 15, 17.
- Ngussa, B. M., & Mbuti, E. E. (2017). The influence of humour on learners' attitude and mathematics achievement: A case of secondary schools in Arusha City, Tanzania. *IJRDO-Journal of Educational Research*, 2(3), 170-181.
- Perdomo-Díaz, J., Felmer, P., Randolph, V., & González, G. (2017). Problem solving as a professional development strategy for teachers: A case study with fractions. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(3), 987-999.
- Saleh, S., & Aziz, A. (2012). Teaching practices among secondary school teachers in Malaysia. *International Proceedings of Economic Development and Research*, 47(14), 63-67.
- Shifrer, D., Turley, R. L., & Heard, H. (2017). Do teacher financial awards improve teacher retention and student achievement in an urban disadvantaged school district? *American Educational Research Journal*, 54(6), 1117-1153.
- Shure, M. B., & DiGeronimo, T. F. (2000). *Raising a thinking child workbook*. New York: Henry Holt and Co.
- Syyeda, F. (2016). Understanding attitudes towards mathematics (ATM) using a multimodal modal model: An exploratory case study with secondary school children in England. *Cambridge Open-Review Educational Research e-Journal*, 3, 32-62.
- Tshabalala, T., & Ncube, A. C. (2016). Causes of poor performance of ordinary level pupils in mathematics in rural secondary schools in Nkayi District: Learner's attributions. *Nova Journal of Medical and Biological Sciences*, 1(1), 4-14.
- Yang, X. (2013). Senior secondary students' perceptions of mathematics classroom learning environments in China and their attitudes towards mathematics. *The Mathematics Educator*, 15(1), 66-80.

The Effectiveness of Child Development Educational Program on Improving the Educational Styles of Elementary School Teachers

■ M. Shokoohi Yekta, Ph.D.¹ ■ S. Ghasemzadeh, Ph.D.² ■ F. Yaghooti, Ph.D.³

Abstract

The body of research shows that teachers' educational style and type of thinking can have fundamental effects on children. This study set out to evaluate the effectiveness of the Child Development Educational Program on improving teachers' educational styles. The present quasi-experimental study had a pre-test, post-test design without a control group. The sample included the teachers of 7-11 year-old students in a private school in Tehran who were selected through convenience sampling method. The Teacher Educational Style Questionnaire was used as the pretest and the sample participated in 5 two-hour weekly sessions. After the workshop, the post-test was administered and the research data were analyzed via dependent t-test. Results revealed that the child development workshop could significantly increase the problem-solving method in teachers and decrease their scores on the three other methods, namely punishment and reprimand, advice without explanation, and advice with explanation ($p < 0.001$). In general, the findings showed that the Child Development Educational Program played a significant role in improving the educational style of teachers. When teachers participate in such educational programs, they learn alternative solutions to punishment or advice and encourage their students to solve various problems.

Keywords: educational style, child development, problem solving method, punishment method

Date received: Nov. 18, 2021

Date accepted: July 25, 2022

1. Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, University of Tehran, Tehran, Iran.
E-mail: myekta@ut.ac.ir
2. **Corresponding Author:** Associate Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, University of Tehran, Tehran, Iran.
E-mail: s.ghasemzadeh@ut.ac.ir
3. Ph.D. in Psychology and Education of Exceptional Children, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran.
E-mail: yaghooti.f@gmail.com