

اقتدار معلم، اضطراب، افسردگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

حسین اسکندری^۱

حمید درودی^۲

فرزانه بهرامی^۳

تاریخ وصول: ۱۳۹۳/۵/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۱۲/۲

چکیده

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، معلم (مریی) را تحت عنوان اسوه امین و بصیر توصیف کرده است. از جمله ویژگی‌های کلیدی معلم، برخورداری او از انواع مطلوب اقتدار و پرهیز از انواع نامطلوب آن است. معمولاً از دودسته کلی اقتدار حقوقی-محتوایی و صوری-وجودی به ترتیب به عنوان مطلوب و نامطلوب نام برده می‌شود. پژوهش حاضر به بررسی رابطه بین انواع اقتدار معلم و اضطراب، افسردگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته است. این پژوهش از این جهت که توانسته است یکی از مفاهیم مهم فلسفه تعلیم و تربیت را در پیوند با مفاهیم روان‌شناختی و در قالب پژوهش‌های توصیفی-همبستگی مورد بررسی قرار دهد، در نوع خود نوآورانه به شمار می‌رود. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته اقتدار معلم و پرسشنامه سلامت روان (دارای دو خرده‌مقیاس اضطراب و افسردگی) استفاده شده است. جامعه آماری عبارت‌اند از کل دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی شهر بجنورد در سال ۱۳۹۳ که ۳۷۸ نفر آن‌ها به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. یافته‌های تحقیق نشان داد که بین اقتدار صوری-وجودی معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود ندارد؛ اما بین این نوع اقتدار معلمان از یک سو و افسردگی و اضطراب دانش‌آموزان از سوی دیگر، رابطه مثبت معناداری وجود دارد. بین اقتدار محتوایی-حقوقی معلمان و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معنادار و بین این نوع اقتدار معلمان و افسردگی دانش‌آموزان رابطه منفی معناداری برقرار است.

واژگان کلیدی: اقتدار معلم، اضطراب، افسردگی، پیشرفت تحصیلی

۱. استادیار گروه مشاوره و علوم تربیتی دانشگاه بجنورد، Eskandari3@yahoo.com

۲. مریی مشاوره و علوم تربیتی دانشگاه بجنورد، darrodi.hd@gmail.com

۳. کارشناس مشاوره و علوم تربیتی دانشگاه بجنورد، bahramifa384@gmail.com

مقدمه

پژوهش حاضر، چهار متغیر اقتدار معلم، اضطراب تحصیلی، افسردگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را مورد مطالعه قرار داده است. از این چهار متغیر، یکی مربوط به معلم و سه مورد مربوط به شاگرد است. سه متغیر اضطراب، افسردگی و پیشرفت تحصیلی مهر و موم‌هاست که از سوی پژوهش‌گران و صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت و روان‌شناسی، مورد مطالعه بوده و هست. با وجود این، کمتر پژوهشی تأثیر یا ارتباط بین انواع اقتدار معلم و این سه متغیر را مورد مطالعه قرار داده است. از سوی دیگر، موضوع نحوه اعمال قدرت معلم بر شاگردان و شیوه‌های نفوذ، مدیریت و رهبری معلم در کلاس درس، به نسبت اهمیت آن، در کشور مورد غفلت بوده است. با یک جستجوی ساده در تارنماها و درگاه‌های علمی کشور درستی این ادعا را می‌توان آزمود. برای نمونه در رابطه با اقتدار معلم، به‌سختی بتوان پژوهشی بیشتر از آنچه توسط کریمی و فتحی‌آذر (۱۳۸۵) منتشر شده است، برخورد کرد. پژوهش حاضر علاوه بر تلاش ضمنی برای نشان دادن اهمیت انواع اقتدار معلم و تأثیرات عمیق و همه‌جانبه آن در فرایند تعلیم و تربیت، به‌طور ویژه درصدد بررسی ارتباط آن با متغیرهای مهم و شناخته‌شده اضطراب تحصیلی، افسردگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. با این مقدمه، پژوهش پیش‌رو تلاشی است برای پاسخ به این سؤال اصلی که آیا بین نوع اقتدار معلمان از یک‌سو و اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان، افسردگی تحصیلی دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها، از سوی دیگر رابطه معناداری برقرار است؟

پیشینه تحقیق: به‌طور سنتی، تمام مکاتب و نظام‌های تربیتی، درباره جایگاه مربی به‌عنوان یکی از دو رکن اصلی تعلیم و تربیت، سخن گفته‌اند. برای نمونه از نظر ایدئالیسم «معلم الگو و نماینده پخته فرهنگ است. معلم باید مظهر ارزش‌ها باشد، دانش‌آموزان را دوست بدارد در خصوص شخصیت انسانی متخصص باشد ... و برای رفاقت دانش‌آموزان ارزش قائل باشد» (گوتک، ترجمه پاک‌سرشت، ۱۳۸۹، ص ۴۴-۴۵). همچنین از نظر رئالیسم خداآبوراانه «معلمان علاوه بر نقش فکری، دارای نقش اخلاقی مهمی نیز هستند. آنان باید نقش الگوها و اسوه‌هایی را که شایسته تقلید هستند، ایفا کنند» (همان؛ ص ۸۸). سند تحول بنیادین آموزش

و پرورش (۱۳۹۰) نیز نقش ممتازی را برای معلم و مربی قائل شده است که بی‌شبهت به موارد مذکور نیست. در این سند آمده است: «نقش معلم (مربی) به‌عنوان هدایت‌کننده و اسوه‌ای امین و بصیر در فرایند تعلیم و تربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی» است (ص. ۸).

در سند تحول، از «اسوه‌ای امین و بصیر» برای توصیف معلم (مربی) استفاده کرده است. در واقع، واژه اسوه یا اسوه حسنه، از اصطلاحات قرآنی است که برای حضرت ابراهیم (ع) و حضرت محمد (ص) مورداستفاده قرار گرفته است. اسوه حسنه، سرمشق، یا الگویی عملی است که موردپذیرش مربی قرار گرفته به‌گونه‌ای که مربی ضمن حفظ استقلال خود، سعی می‌کند در مقام نظر و عمل خود را به الگو شبیه گرداند. از همین رو، الگوپردازی همواره به‌عنوان یکی از روش‌های تربیت اسلامی موردتوجه بوده است. اگرچه «الگوپردازی در مفاهیم دینی، در درجه اول، ناظر به وجود انسان‌های والایی است که خداوند آن‌ها را برگزیده و با مصون داشتن آن‌ها از خطا، آنان را چون الگوهای برجسته‌ای در معرض دید انسان‌ها قرار داده است» (باقری، ۱۳۸۰؛ ص ۳۵)، اما در سطوح پایین‌تر، معلمان و مربیان نیز بایسته و شایسته است که به‌مثابه الگوهای بی‌برای شاگردان عمل کنند.

اما معلم (مربی) چگونه می‌تواند در جایگاه اسوه امین و بصیر قرار گیرد؟ شاید ساده‌ترین پاسخ این باشد که معلم (مربی) باید از صفاتی چون اقتدار، اعتبار، محبوبیت، مقبولیت و مرجعیت برخوردار باشد. در ادامه از اصطلاح «اقتدار» به‌عنوان نماینده این مجموعه صفات استفاده می‌کنیم. مفهوم «اقتدار» تقریباً از نیم‌قرن گذشته به این سو از منظرهای مختلف موردتوجه صاحب‌نظران و پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است. برای نمونه بیزل^۱ (۱۹۹۱) از نقطه نظر فلسفه تعلیم و تربیت، شور^۲ (۱۹۹۶) از منظر شاگرد‌پروری و تقابل اقتدار معلم و استقلال شاگرد، پیس^۳ و همینگس^۴ (۲۰۰۷) از منظر جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و

-
1. Bizzell
 2. Shor
 3. Pace
 4. Hemmings

پژوهشگرانی چون پیس^۱ (۲۰۰۳) و لوگو^۲ (۲۰۰۳) به صورت ویژه اقتدار معلم در رده‌های زبان انگلیسی و ریاضی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را مورد توجه و مطالعه قرار داده‌اند.

گذشته از هدفی که اقتدار معلمان و مربیان مورد مطالعه قرار می‌گیرد، به طور کلی اقتدار دارای دو قسم عمده است. به اعتقاد لیوتار^۳ (لیوتار، ترجمه نوذری، ۱۳۸۰، ص ۱۵۴)، اقتدار معلم یا به این است که مظهر آرمان‌هایی است که شاگردان را به سوی آن‌ها هدایت می‌کند و یا مظهر علم و دانشی است که شاگردان در طلب کسب آن‌اند. به عبارت دیگر اقتدار معلم به طور کلی می‌تواند به دو نوع هدایت‌گری عمده محدود شود: هدایت‌گری اخلاقی و هدایت‌گری علمی. تقسیم‌بندی دیگری از اقتدار معلم توسط اسوگک (۱۹۹۱) با الهام از نظریه فرنچ و راون^۴ (۱۹۶۰) ارائه شده است. در این تقسیم‌بندی از پنج نوع اقتدار «تخصص، مرجع، قانونی، تشویقی و تنبیهی» نام برده می‌شود که معلم می‌تواند با استفاده از این منابع اقتدار به ایجاد محیط مطلوب آموزشی در کلاس پردازد (اسکندری، ۱۳۹۳).

منظور از «اقتدار تخصص» این است که معلم از سوی شاگردان به عنوان فردی ماهر و متخصص شناخته می‌شود و سطح دانش وی بیشتر از خود آن‌ها برآورد می‌شود. دانش‌آموزان در کلاس معلمی که از لحاظ تسلط بر موضوع درس و توضیح و انتقال مطالب تواناست به ندرت اغتشاش و بی‌نظمی ایجاد می‌کنند. در عوض اگر آن‌ها از ضعف دانش معلم در زمینه موضوع مورد تدریس آگاه شوند، احساس خواهند کرد که کلاس بی‌فایده است و متعاقباً به هر رفتاری به جز رفتارهایی که لازمه یادگیری است، دست می‌زنند. این امر به خصوص در کلاس‌های متوسطه و بالاتر چشمگیرتر است. لازم به ذکر است که منظور از اقتدار تخصص هم به میزان بالای دانش و مهارت معلم در زمینه آموزشی مربوط می‌شود و هم به توان او در ارائه و انتقال این مهارت‌ها و اطلاعات.

-
1. Pace
 2. Lugo
 3. Lyotard
 4. French & Raven

منظور از «اقتدار مرجع» نفوذ معلم در قلب دانش‌آموزان از طریق نشان دادن احترام و محبت نسبت به آن‌هاست. در کلاسی که رابطه عاطفی درستی بین معلم و دانش‌آموزان وجود داشته باشد، دانش‌آموزان به طریقی مناسب نیازهای خود همچون نیاز به قدرت، تحرک و داشتن سرگرمی را برآورده می‌کنند و معلم نیز به اهداف آموزشی خود می‌رسد. در عوض معلمانی که دارای احساسات منفی نسبت به دانش‌آموزان هستند، نمی‌توانند احترام دانش‌آموزان را به دست آورند.

منظور از «اقتدار قانونی» اقتدار ناشی از نقش و جایگاه معلم است، صرف‌نظر از این که چه کسی معلم باشد. نقش معلمی نیز اقتدار قانونی مشخصی را با خود به همراه دارد. معلم طبق قانون، قدرت و اختیار تصمیم‌گیری راجع به امور کلاس خود را دارد. به‌عنوان مثال او می‌تواند در برخورد با مسائل انضباطی، دانش‌آموزان را به مدیر یا مشاور مدرسه معرفی می‌کند. البته زمانی اقتدار قانونی معلم آن قدر قوی بود که آن تنها قدرت موردنیاز بود؛ اما امروزه دیگر چنین اقتداری وجود ندارد. در حقیقت در فلسفه تربیتی جدید اطلاعات بی‌چون و چرا پسندیده و ارزشمند نیست. سانتراک^۱ (۲۰۰۶) در این رابطه اظهار می‌دارد که قبلاً به یک کلاس با انضباط همانند یک ماشین خوب روغن کاری شده نگاه می‌شد، ولی امروزه بهترین توصیف یک کلاس درس منظم، مشارکت و رفتار فعالانه دانش‌آموزان است. منظور از «اقتدار پاداش» و «اقتدار تنبیه»، قدرت معلم در اعطای مزایا و پاداش‌هایی به شاگردان یا برعکس توان اعمال تنبیه است. معلمانی می‌توانند از پاداش‌های مؤثری همچون نمره، مسئولیت‌های خاص، امتیازها، توجه و ترغیب استفاده کنند. هر شخص از گرفتن پاداش لذت می‌برد و شخصی که دارای توانایی پاداش دادن است، قدرتمند است. همچنین به‌طور سنتی ما اقتدار معلم را با اقتدار تنبیهی (قهری) می‌شناسیم؛ در ادبیات آموزش و پرورش چوب و فلک یادگیری از این نوع اقتدار معلم است.

همچنین کایریاکوو^۲ (۲۰۰۹) به بیان چهار نوع اقتدار ناشی از موقعیت معلم، ناشی از شایستگی‌های آموزشی معلم، اقتدار کنترل‌کننده کلاس درس و اقتدار ایجادکننده نظم یاد

1. Santrock
2. Kyriacou

می‌کند. اقتدار ناشی از موقعیت معلم بیانگر اعمال قدرت معلم است که هدف آن خاطر نشان ساختن این قدرت به دانش‌آموزان است. اقتدار ناشی از شایستگی‌های آموزشی عبارت از نوعی اقتدار است که صرفاً بر اثر دانش کارآمد معلم ایجاد می‌گردد، اقتدار کنترل‌کننده کلاس درس تجلی رفتارهای رهبرگونه معلم در کلاس است که هدف آن تنظیم امور آموزشی از قبیل ارائه مفاد درسی لازم، بررسی تکالیف آموزشی و ... است و اقتدار ایجادکننده نظم تجلی رفتارهایی است که به شکل قاعده و قوانین آموزشی در هر کلاس بیان می‌شود.

باقری (۱۳۸۹) در رابطه با اقتدار معلم (مربی) از اصطلاحات دیگری استفاده کرده است که در واقع بازتولید تقسیم‌بندی اسوگ^۱ است. ایشان برای معلم، از چهار نوع اقتدار زیر نام می‌برد:

۱- اقتدار صوری: معلم و مربی اعتبار خود را صرفاً از قِبَل جایگاه رسمی و اداری خود به دست می‌آورد. به عبارت دیگر، میان اقتدار داشتن^۲ و در جایگاه اقتدار قرار داشتن^۳ تفاوت وجود دارد. در اقتدار صوری مربی صرفاً در جایگاه اقتدار قرار دارد نه آنکه خود اقتدار داشته باشد (متناظر با اقتدار قانونی).

۲- اقتدار محتوایی: معلم و مربی به واسطه برخورداری از ویژگی دانشی و ارزشی از اقتدار برخوردار است. به زبان دیگر، این محتوای سخن و عمل معلم است که به او اقتدار و اعتبار می‌بخشد، نه شغل اداری و رسمی او. اقتدار محتوایی به زبان ساده بیانگر آن شأن از مقام معلم است که «حرف‌شنوی» شاگردان را به دنبال داشته باشد. «معلم خوب کاری نمی‌کند که بچه‌ها از او حساب ببرند، بلکه بامتانت، محبت، حلم و صبوری کاری می‌کند که بچه‌ها از او حرف‌شنوی داشته باشند» (ضمیری، ۱۳۷۵، ص ۲۵۰). (متناظر با اقتدار تخصص و اقتدار مرجع).

۳- اقتدار وجودی: معلم یا مربی از راه نفوذ و حاکمیت وجودی نسبت به شاگرد، اراده او را مغلوب ساخته و به راهی که خود حقیقت می‌داند، می‌کشاند. (متناظر با اقتدار تشویق و تنبیه).

-
1. Savage
 2. being an authority
 3. being in authority

۴- اقتدار حقوقی: معلم دارای رأی و نظری عقلایی و علمی است که باعث می‌شود نظر او بر نظر شاگرد برتری داشته و از نفوذ بیشتری برخوردار باشد. این اقتدار ترجمان دیگری از اقتدار محتوایی است.

از نظر باقری (۱۳۸۹) از بین انواع اقتدار فوق، اقتدار محتوایی و حقوقی موجه و مورد تأیید بوده و اقتدار صوری و وجودی ناموجه بوده و رد می‌شود. البته لازم به ذکر است که بدون اقتدار، عملاً جریان تربیت منتفی خواهد بود. به عبارت دیگر اگر در تعامل بین معلم و شاگرد، اقتداری در کار نباشد، مربی و متربی در یک سطح قرار گرفته و تربیت معنی خود را از دست خواهد داد. با این وصف، معلمان به طور عام، لازم است که از شکل‌های مطلوب و موجه اقتدار برخوردار باشند و از کسب انواع نامطلوب آن بپرهیزند.

بسته به نوع اقتدار معلم، پیامدهای آموزشی و تربیتی آن برای دانش‌آموزان متفاوت خواهد بود. منبع قدرت معلم و شیوه‌ای که او در کلاس درس اعمال قدرت می‌کند بر همه جنبه‌های روانی، آموزشی، تربیتی و اخلاقی دانش‌آموزان تأثیرات کوتاه‌مدت و درازمدتی خواهد داشت. به اعتقاد اسوگ (۱۹۹۱) قلب مدیریت کلاسی به نوع رهبری معلم و نوع استفاده او از قدرت باز می‌گردد. به اعتقاد او سبک رهبری معلم چیزی نیست جز روش‌هایی که او برای اعمال اقتدار، آن‌ها را انتخاب کرده و به کار می‌بندد. سبک رهبری معلم بر رفتار دانش‌آموزان و میزان مشارکت آنان تأثیر می‌گذارد. بسیاری از رفتارهای نامطلوب دانش‌آموزان در حقیقت عکس‌العمل‌هایی هستند نسبت به نحوه بکارگیری قدرت و اقتدار از سوی معلم. یکی از نیازهای دانش‌آموزان که بایستی در کلاس برآورده شود، نیاز به قدرت است. اگر آن‌ها تصور کنند توانایی‌هایی که این نیازشان را برآورده می‌کند از سوی معلم تهدید می‌شود، ممکن است اقتدار معلم را به مبارزه بطلبند (مصرآبادی و همکاران، ۱۳۸۹).

همچنین به اعتقاد کایریاکوو (۲۰۰۹) پایه اقتدار در معلمان می‌باید بر اساس ارتقای کارآمدی تدریس باشد به جای اینکه معنی اجبار و الزام بدهد؛ به علاوه وی معتقد است که نظم ایجادشده بر اثر فشار و اجبار موجب تخریب کیفیت مطلوب آموزشی می‌گردد و پیامدهایی نظیر ایجاد استرس در متعلمان خواهد داشت. بدیهی است که بررسی تأثیرات

درازمدت و عمیق نوع اقتدار معلم بر دانش‌آموزان به نسبت مطالعه پیامدهای آنی و کوتاه‌مدت آن، کار دشوار و در برخی موارد غیرممکن است. افزایش یا کاهش اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند یکی از نتایج آنی نوع اقتدار معلم باشد. به نظر می‌رسد دانش‌آموزان در کلاس درسی که معلم آن‌ها از قبل اختیاراتی که جایگاه قانونی معلمی در اختیار او قرار داده است، یا از رهگذر تهدید و تنبیه به رفتارها و فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموزان جهت می‌دهد، احساس امنیت و آرامش کمتری داشته باشند و اضطراب تحصیلی بیشتری را تجربه کنند.

اضطراب تحصیلی، افسردگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان می‌تواند به‌عنوان متغیرهای مهم مرتبط با نوع اقتدار معلم مورد مطالعه قرار گیرند. از این میان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، یکی از مهم‌ترین ملاک‌های ارزیابی عملکرد معلمان محسوب می‌شود. برای دانش‌آموزان نیز معدل تحصیلی معرف توانایی‌های عملی آن‌ها برای ورود به مقاطع تحصیلی بالاتر، اشتغال و دنیای کار است. شاید به علت همین اهمیت باشد که نظریه‌پردازان تربیتی بسیاری از پژوهش‌های خود را بر شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی متمرکز کرده‌اند (فضلی و جوادی، ۱۳۸۳). اگر پیشرفت تحصیلی چنین جایگاهی را داشته باشد، اضطراب و افسردگی تحصیلی به‌نوعی حلقه میانی بین نوع اقتدار معلم و پیشرفت تحصیلی را تشکیل می‌دهند. به عبارت دیگر اگر نوع اقتدار معلم در کاهش اضطراب و افسردگی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد، در ادامه می‌توان پیشرفت تحصیلی بیشتری را نیز انتظار داشت.

بدیهی است که پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر عوامل گوناگون است (از قدرت هوش و سلامت جسمانی گرفته تا عدم وجود اختلالات حواسی و اختلالات اضطرابی و افسردگی و انگیزش و فرصت و موقعیت جهت فراگیری، (جلیلی، ۱۳۸۱)). اضطراب تحصیلی نیز علل گوناگونی دارد. برای نمونه ایندربیتزن^۱ و همکاران (۱۹۹۵) علت اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان را مسائل مربوط به ناکامی و شکست، رقابت با همکلاسی‌ها، روابط اجتماعی با هم‌نوعان، معلمان و والدین، وضعیت درسی و نگرانی نسبت به آینده ذکر کرده‌اند (به نقل

1. Inderbitzen H.M

از جعفری و جنتی، ۱۳۸۱). با وجود این، بررسی و مطالعه ارتباط بین نوع اقتدار معلم از سویی و میزان اضطراب و افسردگی تحصیلی دانش‌آموزان و در نهایت پیشرفت تحصیلی آن‌ها از سوی دیگر در نوع خود بدیع و حائز اهمیت خواهد بود.

بررسی اضطراب تحصیلی صرفاً از جهت تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دارای اهمیت نیست. وجود اضطراب تحصیلی پیامدهای گوناگونی نظیر اختلال در عملکرد تحصیلی، وقفه در یادگیری، تضعیف توانایی‌های ذهنی و عدم شکوفایی استعداد های دانش‌آموزان را می‌تواند در پی داشته باشد. بنا به برخی یافته‌های پژوهشی اضطراب تحصیلی نه تنها دستیابی به اهداف پیشرفت تحصیلی را ناممکن می‌سازد، بلکه رشد روانی دانش‌آموزان را نیز مختل می‌کند (دادجو، ۱۳۸۱، جعفری و جنتی، ۱۳۸۱).

روش پژوهش

جامعه آماری پژوهش حاضر، کل دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی شهر بجنورد، مرکز استان خراسان شمالی هستند. در سال ۱۳۹۳، نزدیک به ۷۰۰۰ دانش‌آموز دختر در ۳۹ مرکز پیش‌دانشگاهی، متوسطه عمومی، فنی و حرفه‌ای و کار دانش به تحصیل اشتغال داشتند. بر اساس جدول مورگان، برای این جامعه آماری (هفت هزار نفری)، انتخاب حجم نمونه برابر ۳۶۴ نفر کافی است. با وجود این و جهت اطمینان بیشتر، ۳۷۸ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین دانش‌آموزان ۹ دبیرستان و پیش‌دانشگاهی انتخاب شدند. با عنایت به هماهنگی‌های صورت گرفته با دفتر حراست اداره آموزش و پرورش شهرستان و همچنین مدیران مراکز مذکور، تمام پرسشنامه‌ها در شرایط کنترل شده و مطلوب در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت که از این میان تنها ۸ پرسشنامه مخدوش تشخیص داده و کنار گذاشته شد.

با عنایت به ماهیت موضوع و ساختار طرح پژوهشی، پژوهش حاضر در زمره پژوهش‌های توصیفی-همبستگی طبقه‌بندی می‌شود (دلاور، ۱۳۸۲). در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از دو پرسشنامه محقق ساخته اقتدار معلم و سلامت روان (دارای دو خرده مقیاس اضطراب و افسردگی) استفاده شده است. پرسشنامه اقتدار، شامل ۲۰ سؤال ۵ گزینه‌ای با گزینه‌های «کاملاً درست است»، «درست است»، «نظری ندارم»، «درست نیست و

اصلاً درست نیست» هست؛ که بسته به جهت سؤال، از ۱ تا ۵ یا بالعکس، نمره گذاری شد. به لحاظ محتوایی، این پرسشنامه بر اساس تقسیم‌بندی انواع اقتدار باقری (۱۳۸۹) که شرح آن گذشت، طراحی و ساخته شد. از آنجا که دو نوع اقتدار محتوایی و حقوقی مطلوب و مثبت تلقی شده و به نوعی ترجمان یکدیگرند و همچنین دو نوع اقتدار صوری و وجودی نامطلوب تلقی شده، پرسشنامه، دو نوع اقتدار محتوایی-حقوقی و دو نوع اقتدار صوری-وجودی را با یکدیگر جمع کرده و مورد پرسش قرارداد. به عبارت دیگر، از مجموع ۲۰ سؤال پرسشنامه، ۱۰ سؤال به اقتدار صوری-وجودی و ۱۰ سؤال به اقتدار محتوایی-حقوقی تخصیص داده شد. ضرایب آلفای کرونباخ و دو نیمه کردن اسپیرمن-براون برای پرسشنامه اقتدار معلم بیانگر اعتبار مناسب پرسشنامه است. جهت سنجش روایی پرسشنامه از روش روایی صوری استفاده شد. بدین صورت که پرسشنامه در مراحل ساخت در اختیار چهار تن از متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته و پس از اصلاحات خواسته شده مورد تأیید نهایی آن‌ها قرار گرفت.

مقیاس ملی سلامت روان دانشجویان: جهت سنجش اضطراب تحصیلی و افسردگی تحصیلی از خرده مقیاس‌های اضطراب و افسردگی تحصیلی مقیاس ملی سلامت روان دانشجویان استفاده گردید. نسخه اصلی این مقیاس دارای ۹۳ گویه است که از بین ۹۳ گویه ۸ گویه مربوط به سنجش اضطراب تحصیلی و ۷ گویه مرتبط با سنجش افسردگی تحصیلی است. این مقیاس در سال ۱۳۹۰ توسط دفتر مرکزی مشاوره وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ساخته و از آن پس هر ساله جهت غربالگری سلامت روان دانشجویان در تمامی دانشگاه‌های دولتی کشور مورداستفاده قرار می‌گیرد. تحلیل عاملی صورت گرفته در پژوهش ظفر، راضی مرادی، حاجیان‌نژاد و بخشی (۱۳۹۳) در خصوص روایی این دو خرده مقیاس بیانگر تبیین ۴۵/۶ درصد تغییرات مورد نظر توسط این دو عامل هست همچنین بر اساس یافته‌های پژوهش مذکور ضریب اعتبار خرده مقیاس افسردگی تحصیلی برابر با ۰/۷۷ و اضطراب تحصیلی برابر با ۰/۸۰ محاسبه گردیده است.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱ توزیع فراوانی دانش‌آموزان شرکت‌کننده را بر اساس مهر و موم‌های دوره متوسطه نشان می‌دهد. از این میان ۲۹۶ دانش‌آموز (۸۰٪) در مراکز دولتی و ۷۴ نفر (۲۰٪) در دبیرستان‌های غیردولتی (غیرانتفاعی) مشغول به تحصیل بودند.

جدول ۱. توزیع فراوانی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش بر اساس مهر و موم‌های دوره متوسطه

مقطع تحصیلی	فراوانی	درصد
اول دبیرستان	۱۲۱	۳۲/۷
دوم دبیرستان	۱۳۹	۳۷/۶
سوم دبیرستان	۱۰۶	۲۸/۶
پیش‌دانشگاهی	۴	۱/۱
کل	۳۷۰	۱۰۰/۰

داده‌های مربوط به میانگین و انحراف استاندارد هر یک از متغیرهای پژوهش و همچنین داده‌های مربوط به نرمال بودن توزیع متغیرها در جدول ۲، نشان داده شده است.

جدول ۲. میانگین، انحراف استاندارد و بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	Z, K-S	میزان معناداری
پیشرفت تحصیلی	۳۱۷	۱۷/۴۸	۱/۷۰	۱/۶۲	۰/۰۱
اقتدار صوری-وجودی	۳۷۰	۲۸/۳۲	۷/۵۱	۱/۲۰	۰/۱۰
اقتدار محتوایی-حقوقی	۳۷۰	۲۴/۶۰	۸/۱۰	۱/۹۱	۰/۰۰۱
اضطراب	۳۷۰	۲۴/۵۰	۷/۲۱	۱/۳۷	۰/۰۴
افسردگی	۳۷۰	۱۷/۶۷	۴/۶۰	۱/۶۶	۰/۰۰۸

بر اساس نتایج جدول ۲ مقادیر احتمال آزمون کلموگروف-اسمیرنوف نشان می‌دهد، توزیع متغیرهای پژوهشی به ترتیب پیشرفت تحصیلی ($P < 0/01$)، اقتدار محتوایی-حقوقی ($P < 0/001$)، اضطراب ($P < 0/04$)، افسردگی ($P < 0/008$) در نمونه مورد مطالعه نرمال و متغیر اقتدار صوری-وجودی غیرنرمال است ($P > 0/10$).

اما در بخش استنباطی نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS در قالب جدول ۳ نشان داده شده است. نتایج مربوط به بررسی رابطه نوع اقتدار معلمان با پیشرفت تحصیلی، اضطراب و افسردگی دانش‌آموزان در قالب جدول ۳ ارائه شده است.

متغیر	پیشرفت تحصیلی		اضطراب		افسردگی	
	ضریب	میزان	ضریب	میزان	ضریب	میزان
اقتدار صوری-وجودی	۰/۰۷	۰/۱۶	۰/۲۷	۰/۰۰۱	۰/۲۹	۰/۰۰۱
اقتدار محتوایی-حقوقی	۰/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۰۸	۰/۱۱	-۰/۱۱	۰/۰۲

بر اساس نتایج جدول ۳، بین اقتدار صوری-وجودی معلمان از یک‌سو و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از سوی دیگر رابطه معناداری وجود ندارد ($r = 0/07, P > 0/16$)؛ اما بین اقتدار محتوایی-حقوقی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری برقرار است ($r = 0/18, P < 0/001$).

همچنین بر اساس نتایج جدول فوق، بین اقتدار صوری-وجودی معلمان از یک‌سو و اضطراب دانش‌آموزان از سوی دیگر رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($P < 0/0001$)، اما بین اقتدار محتوایی-حقوقی و اضطراب رابطه آماری معناداری برقرار نیست ($r = 0/27, P > 0/11$).

همان‌گونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود، بین اقتدار صوری-وجودی معلمان از یک‌سو و افسردگی دانش‌آموزان از سوی دیگر، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد

($r = 0/29, P < 0/0001$)؛ و بین اقتدار محتوایی- حقوقی معلمان و افسردگی دانش‌آموزان رابطه منفی و معناداری برقرار است ($r = -0/11, P < 0/02$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین انواع اقتدار معلم از یک‌سو و پیشرفت تحصیلی، اضطراب و افسردگی تحصیلی دانش‌آموزان از سوی دیگر بوده است. روابط مورد نظر در قالب جدول ۴ خلاصه شده است.

جدول ۴. خلاصه یافته‌های پژوهش

افسردگی	اضطراب	پیشرفت تحصیلی
+	+	اقتدار صوری- وجودی
-		اقتدار محتوایی- حقوقی

در جدول فوق علامت مثبت نشانه وجود رابطه مثبت معنادار بین دو متغیر و علامت منفی نشانه وجود رابطه منفی معنادار بین متغیرهاست. خانه‌های هاشور زده نیز حاکی از عدم مشاهده رابطه معنادار بین متغیرهاست. به عبارت دیگر بر اساس جدول ۶، با بالارفتن میزان اقتدار صوری- وجودی معلم، سطح اضطراب و افسردگی تحصیلی دانش‌آموزان نیز بالا می‌رود. همچنین با افزایش میزان اقتدار محتوایی- حقوقی معلم، پیشرفت تحصیلی افزایش یافته و افسردگی کاهش می‌یابد. بر اساس این جدول بین اقتدار صوری- وجودی معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و همچنین بین اقتدار محتوایی- حقوقی معلم و اضطراب دانش‌آموزان رابطه معناداری مشاهده نشده است.

بر اساس مبانی نظری پژوهش در مورد انواع اقتدار، آنچه در جدول ۴ مشاهده می‌شود، بسیار حائز اهمیت است. در واقع به استثنای یک مورد که توضیح داده خواهد شد، تمام انتظارات پژوهش مورد تأیید قرار گرفته است. اولین خانه هاشور خورده، عدم برقراری رابطه معنادار بین اقتدار صوری- وجودی معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. همین عدم وجود رابطه، می‌تواند مثبت ارزیابی شود؛ یعنی به صورت حداقلی می‌توان گفت که با اعمال فشار، تهدید، اجبار و ... نمی‌توان به پیشرفت تحصیلی نائل شد. حتی اگر به طور فرضی، بین اقتدار صوری- وجودی معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

رابطه مثبت معنادار نیز به دست می‌آید، باز هم نمی‌توانستیم به صرف حصول پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان این نوع اقتدار را مثبت ارزیابی کنیم؛ چراکه خانه‌های بعدی جدول فوق، به وضوح نشان می‌دهد که این پیشرفت تحصیلی با افزایش میزان اضطراب و افسردگی همراه بوده است.

در ردیف دوم، نتایجی به دست آمده که با ردیف اول همخوانی داشته و یافته‌های آن را تکمیل می‌کند. همان‌طور که مشاهده می‌شود بین اقتدار محتوایی - حقوقی معلم با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت معنادار برقرار است؛ یعنی هرچه سطح تخصص، مهارت و حقانیت علمی معلم در نزد دانش‌آموزان بیشتر باشد، پیشرفت تحصیلی نیز بالاتر است. این یافته بدون نیاز به هرگونه استناد علمی، با انتظارات عقلایی کاملاً همخوانی دارد؛ یعنی انتظار داشته باشیم که عمل تربیتی و تسهیل فرایند یادگیری به واسطه جایگاه بلند اخلاقی و علمی معلم نسبت به دانش‌آموز رخ دهد، نه از راه جبر و جود، اعمال فشار روانی، ترس و تنبیه.

در ادامه ردیف دوم، رابطه معناداری بین اقتدار محتوایی - حقوقی معلم و اضطراب دانش‌آموزان مشاهده نشد. این تنها موردی است که انتظار می‌رفت رابطه معنادار منفی بین آن‌ها به دست آید. بدین معنا که انتظار می‌رود، در یک کلاس، هرچه اقتدار محتوایی - حقوقی بالاتر باشد، دانش‌آموزان به واسطه شخصیت علمی و منش اخلاقی معلم، کمتر به اضطراب تحصیلی دچار گردند. همان‌گونه که در خانه آخر ردیف دوم، افزایش اقتدار محتوایی - حقوقی معلم با کاهش افسردگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنادار منفی دارد. به‌طور کلی، بر اساس پژوهش انجام‌شده، نظر بر این است که جنبه‌های موجه و ناموجه اقتدار معلم از یکدیگر تفکیک شده و جنبه‌های موجه حفظ و جنبه‌های ناموجه طرد شوند. بنا به آنچه گذشت اقتدار محتوایی - حقوقی مطلوب و موجه و اقتدار صوری - جودتی نامطلوب و ناموجه هستند. به نظر می‌رسد که تأکید بر دو نوع اقتدار محتوایی و حقوقی (اقتدار تخصص و مرجع) پیامدهایی عمیق و درازمدتی را بر دانش‌آموزان (اقتدار قانونی، تشویق، تنبیه)، داشته باشد. بدیهی است که مطالعه و بررسی این پیامدها، نیازمند

پژوهش‌های بیشتر باشد. در پژوهش حاضر تنها به ارتباط انواع اقتدار و سه متغیر اضطراب، افسردگی و پیشرفت تحصیلی پرداخته شد.

از مهم‌ترین نتایج تأکید بر اقتدار محتوایی - حقوقی این است که استقلال شاگردان پاس داشته شده و به رسمیت شناخته می‌شود. معلم با برخورداری از این نوع اقتدار و بواسطه شخصیت علمی و اخلاقی می‌تواند به‌عنوان یک الگوی مطلوب (اسوه حسنه) در نظر شاگردان جلوه کند. با حفظ اقتدار محتوایی - حقوقی معلم، می‌توان انتظار داشت که دریچه‌ای برای راهیابی به غنای دانش‌ها و ارزش‌های فرهنگی پیش روی شاگرد گشوده شود. از سوی دیگر، با کنار رفتن اقتدار صوری - وجودی، معلم خود را تعیین‌کننده دگرگونی‌های دانش‌آموز نمی‌داند، بلکه این دگرگونی را به جریان‌های پویا در درون خود دانش‌آموز مربوط می‌داند. با تضعیف اقتدار صوری - وجودی معلم، پاداش‌ها و تنبیه‌ها که معمولاً ناظر بر اصلاح رفتارهای بیرونی بوده و با تحقیر، تخریب، اضطراب، استرس و ... همراه است، جای خود را به انگیزه‌های درونی و جریان‌های تربیتی عمیق‌تر خواهند سپرد.

منابع

اسکندری، حسین. (۱۳۹۳). بررسی اقتدار و مرجعیت مربیان پرورشی به‌عنوان متولیان تربیت دینی. در مجموعه مقالات پنجمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، فلسفه تربیت دینی و تربیت اخلاقی (ص ۶۶۸). کرمان: دانشگاه شهید باهنر کرمان

باقری، خسرو. (۱۳۸۹). الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران. تهران: انتشارات مدرسه.

باقری، خسرو. (۱۳۸۰). آسیب و سلامت در تربیت دینی. تربیت اسلامی، ۶، ۱۳-۶۰.

کاظمی، یحیی و جعفری، نرگس. (۱۳۸۷). بازدارنده‌های خلاقیت دانش‌آموزان، فعالیت‌ها و ویژگی‌های معلم. فصلنامه علمی - پژوهشی اندیشه‌های نوین تربیتی، (۴) و ۱، ۱۷۷-۲-۱۹۲.

دلاور، علی. (۱۳۸۲). روش‌های آماری در علوم تربیتی و روان‌شناسی. چاپ هجدهم. تهران: انتشارات پیام‌نور.

- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). وزارت آموزش و پرورش. شورای عالی انقلاب فرهنگی. شورای آموزش و پرورش.
- ضمیری، محمدعلی. (۱۳۷۵). *تاریخ آموزش و پرورش ایران و اسلام*. چاپ هفتم. شیراز: راهگشا.
- ظفر، مسعود، راضی مرادی، محمد، حاجیان‌نژاد، فاطمه و بخشی، شهربانو. (۱۳۹۳). معنا در زندگی، خودکارآمدی، اهمال کاری و علاقمندی به رشته تحصیلی به‌عنوان پیش‌بینی کننده‌های افسردگی و اضطراب تحصیلی دانشجویان. در *مجموعه مقالات هفتمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان*. اصفهان: دانشگاه صنعتی اصفهان.
- فضلی، رخساره و جوادی، محمدجعفر. (۱۳۸۳). بررسی مقایسه‌ای تأثیر روش فعال و غیرفعال در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در تعلیمات اجتماعی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، (۲۰)، ۲-۷، ۳۲.
- کریمی، بهروز و فتحی‌آذر، اسکندر. (۱۳۸۵). تأثیر برخورد مناسب معلم بر سبک‌های مقابله‌ای بدرفتاری و ضداقتدار دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. *ماهنامه علمی- پژوهشی*، دانشگاه شاهد، (۱۳)، ۱۸، ۲۱-۳۲.
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۷). *تربیت چه چیز نیست*. چاپ هفتم. تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.
- گوتک، جerald (۱۳۸۹). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*. (ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت). چاپ دهم. تهران: سمت.
- لیوتار، ژان فرانسوا. پیشگفتار فریدریک جیمسون. (۱۳۸۰). *وضعیت پست‌مدرن: گزارشی درباره دانش*. ترجمه حسینعلی نوذری. تهران: گام نو.
- مصرآبادی، جواد، بدری، رحیم و واحدی، شهرام. (۱۳۸۹). بررسی میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار معلم. *فصلنامه علمی- پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز*، (۵)، ۱۹، ۱۳۹-۱۶۱.

Bizzell, P. (1991). Classroom Authority and Critical Pedagogy. *American Literary History*, 3, 847° 63.

- Kyriacou, C. (2009). *Effective Teaching in Schools: Theory and Practice*, 3rd Edition. Stanly Thornes.
- Lugo, T. A. (2003). *Working-Class Black Male First-Year Writers and Their Composition Teaching Assistants: Negotiating Power and Authority in the Basic Writing Classroom*. Diss. U of Illinois at Urbana-Champaign.
- Pace, J. L. (2003). Managing the Dilemmas of Professional and Bureaucratic Authority in High School English Class. *Sociology of Education*, 76, 37° 52.
- Pace, J. L. & Hemmings, A. (2007). Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. *Review of Educational Research*, 77, 4° 27.
- Shor, Ira. (1996). *When Students Have Power: Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*. Chicago: U of Chicago.

