

شناسایی و اولویت بندی نیازهای پرورشی دانش آموزان دختر متوسطه از دیدگاه معلمان

طلعت صباغ حسن زاده^۱، معصومه درودی^۲

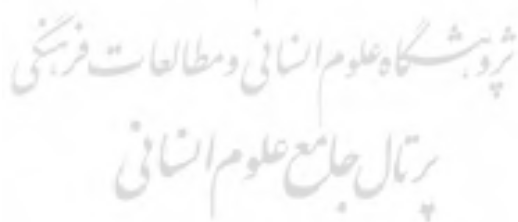
پذیرش: ۱۴۰۲/۴/۱۳

دریافت: ۱۴۰۲/۲/۲۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی و اولویت بندی نیازهای پرورشی دانش آموزان دختر متوسطه از دیدگاه معلمان است. پژوهش بر اساس هدف کاربردی و بر اساس ماهیت گردآوری داده‌ها، توصیفی - پیمایشی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی معلمان پرورشی شهر نیشابور بوده که به روش تمام شمار مورد بررسی قرار گرفتند. بدین منظور اولویت های پرورشی بر اساس مصوبه شورای تغییر بنیادی آموزش و پرورش در سال ۱۳۷۲ شناسایی شد. سپس این نیازها در قالب پرسشنامه ای تنظیم گردید. روایی پرسشنامه به کمک خبرگان و روایی سازه سنجیده شد و پایایی آن نیز با آلفای کرونباخ محاسبه و مقدار آلفای کرونباخ ۰/۸۹ بود، لذا پایایی تایید می شود. برای بررسی و تأیید نیازهای شناسایی شده از دیدگاه معلمان روش تحلیل عاملی تأییدی و برای اولویت بندی آن از آزمون فریدمن استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی، تأییدی و آزمون اولویت بندی فریدمن نشان دادند، عوامل فرهنگی، عوامل مذهبی - اعتقادی، عوامل رفتاری، عوامل عاطفی - روانی و عوامل اجتماعی به عنوان عوامل اصلی نیازهای پرورشی دانش آموزان متوسطه از دید معلمان هستند و بین عوامل عوامل فرهنگی شناخت فرهنگ بومی، در عوامل عوامل مذهبی - اعتقادی نیز شناخت باورهای اعتقادی، در عوامل رفتاری نیز آموزش مهارت خودتنظیمی دانش آموزان، در عوامل عاطفی - روانی متغیر یادگیری مشارکتی و گروهی و در نهایت در بین عوامل اجتماعی، عامل تحلیل ارزش های اجتماعی دارای اولویت اول هستند.

کلید واژه ها: نیازهای پرورشی، عوامل فرهنگی، عوامل مذهبی - اعتقادی، عوامل رفتاری، عوامل عاطفی - روانی، عوامل اجتماعی.



۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران، نویسنده مسئول، sabbagh@pnu.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

مقدمه

از جمله انتقاداتی که در سالیان گذشته به نظام آموزشی کشورها وارد شد هاست، عدم پاسخگویی مناسب برنامه های درسی رسمی به نیازهای اجتماعی و فرهنگی دانش آموزان است. کم توجهی به ویژگی ها توانایی ها و استعدادهای بالقوه دانش آموزان سبب کاهش اثربخشی برنامه ها در فرایند تعلیم و تربیت بوده که نتیجه آن «تزلزل جایگاه تربیتی نظام آموزشی در جامعه است» (قورچیان و همکاران، ۱۳۷۹). بدین جهت در بسیاری از کشورها فرصت ها و برنامه هایی تدوین می شود تا حتی الامکان این خلا را مرتفع نماید. از جمله برنامه های تدوین شده طراحی برنامه های تربیتی و فوق برنامه است منظور از نوع برنامه ها مجموعه طرح هایی است که تحت نظارت یک مرکز آموزشی برای تعدادی از فراگیران تدارک دیده می شود. پوستر این نوع برنامه ها را شامل تمامی تجارب برنامه ریزی شده می داند که خارج از حیطه موضوعات درسی رسمی است. این نوع برنامه ها با توجه به ماهیت داوطلبانه و پاسخگویی در مقابل علایق و نیازهای دانش آموزان، نقطه مقابل برنامه های رسمی می باشند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۵). این برنامه های مجموعه تلاش های کودکان تحت نظارت و هدایت و برنامه ریزی نظام آموزشی را در بر میگیرد تا استعدادهای بالقوه فراگیران شناسایی و بارور گردد. از سوی دیگر توجه به برنامه های پرورشی سبب شکل گیری و تقویت مهارت های زندگی در فرد می شود و کیفیت زندگی اجتماعی فرد را نیز بهبود می بخشد (ملکی، ۱۳۸۰).

نظام تعلیم و تربیت هر کشوری در تلاش است با تدوین و اجرای طرح ها و برنامه های متنوع استعدادهای بالقوه فراگیران خویش را به شکل معقول و موزون شکوفا سازد. آموزش و پرورش ها نیز بر این اصل بدیهی و روش استوار بود، آن را به عنوان یک حرف مهم و اساسی در برنامه های رسمی و غیر رسمی مورد توجه قرار داده است. از آنجا که برنامه های رسمی مدارس بیشتر بر پرورش حافظه و قوای ذهنی شاگردان تاکید شده رشد جنبه های تربیتی اجتماعی و عاطفی و توجه به علایق و نیازهای فراگیران و ایجاد فرصت لازم برای تمرین آموخته های نظری و کاربست آن ها در زندگی را می توان در متن برنامه های تربیتی و فعالیت های تربیتی مدرسه جستجو کرد (زارع، ۱۳۹۸).

تربیت عبارت است از جریان یا فرآیندی منظم و مستمر برای هدایت روند رشد همه جانبه شخصیت افراد پرورش یابنده در ابعاد مختلف جسمانی، شناختی، هیجانی، اجتماعی و اخلاقی. از اینرو، هدف غایی تربیت رشد همه جانبه فرد است و این فرایند رشد از طریق ایجاد تغییراتی در رفتار و فرایندهای ذهنی او قابل مشاهده است (ابولقاسمی، ۲۰۱۸). رشد انسان ها، فرایندی مداوم و مستمر است، به این معنا که رشد انسان از تشکیل نطفه تا پایان عمر، با عبور از مراحل دارای ویژگی ها و خصوصیات خاص رخ می دهد.

این تغییرات در ابعاد مختلف جسمانی، شناختی، هیجانی، اجتماعی، جنسی و اخلاقی رخ می‌دهد. اگرچه معمولاً الگوی رشد برای همه افراد یکسان در نظر گرفته می‌شود، اما هر فرد برای خود الگوی ویژه‌ای دارد که با روند و سرعت خاص خویش رشد می‌یابد. همین امر سبب می‌شود که رشد افراد متفاوت باشد. این تفاوت‌های فردی در سال‌های اولیه کمتر قابل تشخیص است؛ اما به مرور با افزایش سن، آشکارتر می‌شود. علاوه بر این، رشد هر شخص با فراز و فرودهایی همراه و دارای جهش‌ها و در مواردی نیز با افت‌ها و آفت‌هایی توأم است (اسمیت^۱، ۲۰۱۹).

از فعالیت‌های مدرسه تشکیل فعالیت‌های فوق برنامه و کلاس پرورشی در مدارس راهنمایی می‌باشد. برنامه و محتوای کلاس‌های پرورشی و فعالیت‌های فوق برنامه از یک سو ایجاد زمینه‌های رشد و شکوفایی استعدادها و دانش‌آموزان را و وجهی همت‌قراری می‌دهند و تلاش می‌کنند شرایط مناسب و مطلوب در چهارچوب فضای کلاس و مدرسه برای آنان فراهم آورد و از سویی دیگر سازماندهی اصولی‌تر فعالیت‌های پرورشی در مدارس و نیز ایجاد تسهیل در فعالیت‌های مربیان تربیتی را درصدد برنامه‌های خود قرار داده است (مارکوس^۲، ۲۰۱۸).

پیازه هدف آموزش و پرورش را دو امر میدانند: آفرینش انسانهایی توانا به انجام دادن کارهای نو، نه صرفاً تکرار آن چه پیشینیان انجام داده‌اند، انسان‌هایی که خلاق، نوآفرین و کاشفند. دوم، ایجاد ذهن‌هایی که توانایی نقادی دارند و هر چیزی را که به آنها داده می‌شود به سادگی نمی‌پذیرند و از قدرت استدلال برخوردارند (دورلاک^۳، ۲۰۱۹). دانش‌آموزان با انجام برنامه‌های پرورشی در کنار تعالیم دانش، پیوندی عمیق بین مدرسه و خود ایجاد می‌کند و چون این برنامه از برنامه‌ی مدرسه جداست انتخاب آنها بر حسب علائق و نیازهای دانش‌آموزان طراحی می‌شود. در نتیجه دانش‌آموزان کشش و جاذبه‌ی بیشتری برای آنها دارند و با علاقه‌ی بیشتری به این نوع برنامه‌ها جذب می‌شوند. دانش‌آموزان دوران راهنمایی که تازه وارد مرحله‌ی سرنوشت‌ساز نوجوانی شده‌اند بیشتر در معرض خطر نفوذ فرهنگ بیگانه و ابتلا شدن به آن هستند. در نتیجه در این برهه از زمان بیشتر از همیشه وجود برنامه‌ی پرورشی و تربیتی که بتواند آنها را با فرهنگ‌های اصیل اسلامی آشنا سازد احساس می‌شود. بنابراین مربیان پرورشی می‌بایستی با ایجاد یک جو دوستانه و غیر رسمی و با به وجود آوردن برنامه‌های متنوع فرهنگی و تربیتی دانش‌آموزان را در بعد پرورشی خلاق و مبتکر بار بیارند (داودی^۴، ۲۰۲۰). آنان باید از همه نظر مخصوصاً پرورش ذهن و افکار به حد بالایی برسند که بتوانند شالوده زندگی آینده‌ی خود را در این سنین طرح‌ریزی کنند. بنابراین برنامه‌های پرورشی که در این مدارس تشکیل می‌شود درصدد هستند تا در رفع این نیاز بکوشد و بتواند با ایجاد یک جو فعال و کوشا در بعد پرورشی جامعه‌ی دانش‌آموزی را به حد غنی برساند.

فلاول^۴ (۲۰۰۴) معتقد است امروزه پرورش باید به عنوان یک رویکرد در سراسر مدارس به کار گرفته شود، تا در نهایت، دانش‌آموزان به صلاحیت‌ها و شایستگی‌های مورد نیاز در زندگی، آن هم در شرایط محیطی متغیر دست یابند. دوئل^۵ (۲۰۱۳) پرورش را ارتقای فعالانه توسعه اجتماعی در چهار دسته میدانند؛ خودکنترلی و مدیریت رفتار، خودآگاهی و ثبات (اعتماد به نفس)، مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های یادگیری که هر کدام دارای اهداف یادگیری هستند.

هدف اصلی برنامه‌های پرورشی مدارس را می‌توان این گونه بیان داشت :

ایجاد تغییرات شایسته در دانش‌آموزان بطوری که با تدارک فعالیت‌های مستمر و پیوسته به رشد شناختی، عاطفی، دینی، اخلاقی، جسمانی و در یک کلمه شکوفا ساختن استعدادهای خدادادی دانش‌آموزان منجر شود. برنامه‌هایی اثربخش که ابتدا آینده را تصویری کند و سپس آن را می‌سازد و در این زمینه بیشترین نقش را به خود دانش‌آموزان می‌دهد تا بتواند برای زندگی در شرایط جدید جامعه خود را مهیا سازند (شعاری نژاد، ۱۳۸۶).

برنامه‌های پرورشی در مدارس می‌تواند به رشد و تکامل شخصیت دانش‌آموزان، غنی‌سازی اوقات فراغت و توجه به نیازهای فردی آنان و همچنین فرهنگ‌پذیری و آموزش مهارت‌های مختلف زندگی و تمرین مشارکت و شکوفایی استعدادهای آنها منجر شود. ضمن اینکه توانایی همکاری، تصمیم‌گیری سنجیده، تفاهم، حمایت، سازماندهی، توانایی مدیریت درگیری با افراد،

^۱. Smith
^۲. Markus
^۳. Durlak
^۴ Felavel
^۵ Doyle

توانایی مذاکره، توانایی کنار آمدن با فشارهای روحی، توانایی ابراز وجود، توانایی روشن ساختن ارزش‌های اعتقادی، توانایی پرهیز از خطر از فواید اجرای برنامه‌های پرورشی مناسب در جهت بهبود جامعه پذیری دانش‌آموزان می‌باشد (طهماسبی و علمی، ۱۳۹۳).

محتوای فعالیت‌های پرورشی دارای دو بعد فردی و اجتماعی است. در بعد فردی پایه و اساس رشد فرد مبتنی بر آموزش‌ها و فعالیت‌هایی است که جنبه ذوقی و هنری دارد که فرد تنها با آنها مواجه می‌شود و در بعد اجتماعی موضوع میان فردی مطرح می‌شود و فرد خود را در رابطه با دیگران می‌بیند و اغلب اشاره به مهارت‌های زندگی اشاره دارد که زمینه سازگاری با دیگران در او مهیا می‌شود (طارمیان، ۱۳۷۸). لذا اغلب اندیشمندان ترکیب برنامه‌های رسمی با فعالیت‌های پرورشی را راهکار مناسبی جهت انطباق آموخته‌های رسمی با شرایط و نیازهای جامعه می‌دانند. (مبانی سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

بر اساس یافته‌های صادقی (۱۳۹۷) از پژوهشهایی که تاکنون در زمینه پرورش انجام داده است؛ سه نگاه عمده به پرورش وجود دارد که محقق با استفاده از مبانی نظری به دسته‌بندی این سه رویکرد پرداخته است. نگاه اول، پرورش را حول کسب مهارت‌های اجتماعی، عاطفی و رفتاری و یا تلاش برای رفع این مشکلات در دانش‌آموزان قرار داده است و کمک کردن به دانش‌آموزان بر مبنای این دیدگاه را رسالت رویکرد پرورشی در مدارس میدانند. نگاه دوم، پرورش را در توسعه ذهن می‌داند و معتقد است با توسعه و پرورش ذهن از طریق خودآگاهی، مداخلات شناختی، توسعه فرآیند شناختی، تعدیل شناختی-رفتاری، گفتگوی درونی، کسب عادات ذهنی، خودتنظیمی و غیره می‌توان دانش‌آموز را برای ورود به دنیای آینده آماده کرد و بیان می‌کند، پرورش ذهن، زمینه ایجاد و کسب مهارت‌های مهم زندگی از جمله به دست آوردن اعتماد به نفس، عزت نفس، درک همدلی و برقراری ارتباطات، کسب مهارت‌های اجتماعی، عاطفی، رفتاری، هوش هیجانی، شیوه صحیح تعاملات و برنامه ریزی‌های صحیح در طول زندگی برای دانش‌آموز خواهد بود. نگاه سوم، نگاه اسلام به پرورش است. رویکرد اسلامی، به پرورش به معنای تربیت عقل نگاه می‌کند. در این رویکرد، تربیت عقل از طرق مختلف مانند ایجاد عادت‌های سالم در دانش‌آموز، تأمل و تفکر در طبیعت، الگوبرداری، عینی‌سازی و غیره حاصل می‌شود و بیان می‌کند با تربیت عقل، روحیه معنویت طلبی، حق طلبی، ارتباط با خدا و کسب مهارت‌های زندگی در دانش‌آموز ایجاد می‌شود.

خوشبختانه با توجه به اینکه در سال‌های اخیر به این حیطه، یعنی پرورشی در آموزش و پرورش بیشتر بها داده شده و روز به روز به اهمیت آن افزوده می‌شود و کارایی آن بر روی دانش‌آموزان احساس می‌شود محقق درصدد برآمده تا با انجام تحقیق بر روی دانش‌آموزان دوران راهنمایی به اثر این نوع فعالیت‌ها و برنامه‌ها بر روی دانش‌آموزان دوران راهنمایی بپردازد که تا چه حد این برنامه فوق برنامه در رفع نیازهای تربیتی دانش‌آموزان توانسته است جوابگو باشد (گیسون^۱، ۲۰۱۹).

به طور کلی به نظر می‌رسد، معاونت پرورشی در سطح کلان و به تبع آن در سطح استان‌ها و شهرستان‌ها به نوعی در سلسله مراتب پایین از اهمیت قرار دارد. بطوری که بعضاً مشاهده شده که نیروهای غیر پرورشی و ناکارآمد را برای پست معاونت پرورشی ادارات انتخاب می‌کنند که حتی یک ساعت هم کار پرورشی به معنی اخص آن انجام نداده و از نیروهای ضعیف و روزمره بوده که در واقع اقتدار حوزه پرورشی را خدشه دار نموده اند (رهنما، ۱۳۹۵) این موضوع به نوبه خود در بسیاری موارد به بی‌نظمی در برنامه ریزی‌ها، فعالیت‌ها و بی‌رونقی فعالیت‌های پرورشی و کاهش انگیزه نیروهای کارآمد تربیتی مدارس منجر شده است (مجاهد، ۱۳۹۷). متأسفانه بسیاری از مدیران مدارس اطلاع کافی از مبانی و فلسفه امور تربیتی نداشته و بر همین اساس معاونین پرورشی را در امور اداری و آموزشی به کار می‌گمارند و با این کار، موجب اختلال در کارکرد تربیتی مدارس می‌شوند (شمسی، ۱۳۹۳). خلاء عمیقی که از نظر پرورش در نظام جمهوری اسلامی احساس می‌شود، ضرورت پرداختن به تشکیل نهاد امور تربیتی را قطعی نمود. به این ترتیب ضرورت انتقال فرهنگ اسلام به مدارس و حفظ و پرورش ارزشها و آرمانهای انسان ساز در میان دانش‌آموزان، فکر ایجاد حرکتی را در آموزش و پرورش به نام «امور تربیتی» را در اذهان مسئولین بارور نمود.

بنابر مطالب گفته شده مسئله اصلی پژوهش شناسایی و اولویت بندی نیازهای پرورشی دانش‌آموزان دختر متوسطه از دیدگاه معلمان می‌باشد. لذا در این تحقیق بدنبال پاسخ به سوالات زیر هستیم:

- شناسایی نیازهای پرورشی دانش‌آموزان دختر متوسطه از دیدگاه معلمان کدام است؟

^۱. Gibbons

- نیازهای پرورشی دانش آموزان دختر متوسطه از دیدگاه معلمان دارای چه اولویتی است؟

پیشینه تحقیق

- محسنی دیباصابر و رحیمی (۱۴۰۱) در تحقیق خود به آسیب شناسی فعالیت های پرورشی سازمان آموزش و پرورش شهر قم از دیدگاه سه گروه معلم، دانش آموزان و مدیران پرداخته است. ایشان بیان می کنند که عمده ترین آسیب های فعالیت های پرورشی از منظر این سه گروه معطوف به مولفه های اهداف، محتوا و فعالیت های یادگیری، زمان اختصاص داده شده به این فعالیتها و راهبردهای اجراست.
- آرزو احمد آبادی و همکاران (۱۴۰۱) به سنجش وضع موجود نقش های پرورشی معلمان پرداخته و معتقد است در ۶ مولفه اخلاقی/رفتاری، توسعه شناختی، مهارت بین فردی و ارتباطی، تعهد و مسئولیت پذیری، خودنظم دهی و احترام به قوانین در دو بعد پرورش ذهن و پرورش عاطفی - رفتاری به اقداماتی جهت بهبود نیازمندند.
- مردانی بلداجی (۱۳۹۹) در تحقیقی با عنوان آسیب شناسی فعالیت های پرورشی از دید مریبان پرورشی به این نتیجه رسیدند که از جمله آسیب های پرورشی این دوره نداشتن برنامه مدون و جامع و عدم اطلاع دقیق از نیازهای پرورشی است.
- حسینی و همکاران (۱۳۹۹) به شناسایی و اولویت بندی نیازهای پرورشی دانش آموزان پرداخته و نتیجه گرفتند نتایج تحقیق در دو بخش بررسی وضعیت موجود و ترسیم وضعیت مطلوب ارائه شده است. در وضعیت موجود فعالیتهای ۲۴ گانه پرورشی مدنظر قرار گرفت. که بر اساس آن فعالیت های فرهنگی و هنری با میانگین ۴/۱۰ دارای بیشترین اهمیت می باشد. پس از آن فعالیتهای مذهبی با ۴/۰۷ و فعالیت های داوطلبانه با ۴/۷۱ قرار دارند. مهم ترین نیاز مذهبی اذان و اقامه نماز، مهم ترین نیاز فرهنگی کتابخوانی و مهم ترین نیاز فعالیت آزاد مسابقات درون مدرسه ای بوده است. نیازهای دیگری همچون پاسخگویی به سؤالات اعتقادی و ریشه ای در خصوص دین همچنین سؤالات شرعی، تعمیق تربیت و آداب اسلامی، برگزاری جشنوارههای محلی و بومی و آموزش های شهروندی و ملی گرایي از اولویت های متخصصین برای دانش آموزان بوده است. متخصصین مشکلاتی را از جمله متنوع نبودن فعالیتهای پرورشی و کمبود مربی توانمند و علاقه مند را اصلی ترین مشکلات درس پرورشی مطرح کرده اند. از نظر آنها بازده نامطلوب درس پرورشی به دلیل عدم هماهنگی با نیازهای دانش آموزان، ساعت کم این فعالیت ها، عدم تنوع در این درس می باشد.
- فاطمه رضاییان (۱۳۹۸) به نیازسنجی فعالیت های پرورشی مدارس پرداخته و نتایج تحقیق او نشان میدهد که بیشترین درصد علائق فراگیر مرتبط با برنامه های فوق برنامه ای چون اردو و سینما و کمترین درصد مرتبط با کلاس های پرورشی است.
- زارعی (۱۳۹۸) در پژوهشی تحت عنوان تاثیر برنامه های فوق برنامه بر پیشرفت تحصیلی فراگیران بیان می کند این گونه برنامه ها سبب بهبود عملکرد تحصیلی می شود.
- حسن زاده و همکاران (۱۳۹۷) به بررسی تاثیر برنامه های پرورشی بر جامعه پذیری دانش آموزان پرداختند و این نتیجه را گرفتند که این برنامه ها سبب جامعه پذیری، تفاهم و حمایتفراگیران فراگیران می شود.
- علم آبادی (۱۳۹۴) به بررسی نگرش اعضای ستادی نسبت به فعالیت های پرورشی پرداخته و مسابقات قرآنی را بر اساس نظر اعضا دارای بیشترین میزان توجه بیان می کند.
- ایران پور و همکاران (۱۳۹۴) در تحقیق خود به بررسی ادراک دانش آموزان نسبت به فعالیت های پرورشی مدارس پرداخته و این چنین بیان میکنند که ادراک دانش آموزان از فعالیتهای پرورشی مدارس در ابعاد سه گانه علاقه نسبت به انجام فعالیت پرورشی، مشارکت در انجام فعالیت های پرورشی و آگاهی از آسیب ها یا تهدیدکننده های فعالیت پرورشی متفاوت است. بدین معنی که علاقه دانش آموزان نسبت به فعالیتهای پرورشی در مقایسه با مشارکت آنان در فعالیت های پرورشی در مرتبه پایین تری قرار دارد. میزان مشارکت آن ها در فعالیت های پرورشی در مقایسه با میزان

- شناخت آنان از آسیب های فعالیت های پرورشی در مرحله بالاتری واقع شده است. از این رو تنزل میزان علاقه دانش آموزان در مقایسه با میزان مشارکت آنان می تواند شکاف و فاصله میان «نظر» و «عمل» را تبیین کند.
- مزیدی و همکاران (۱۳۹۲) در تحقیقی با عنوان آسیب شناسی فعالیت های پرورشی و امور تربیتی از دیدگاه مربیان پرورشی نتیجه گرفتند که آسیب های موجود، برخاسته از ساختار، شیوه اجرا و انگیزش مادی و معنوی مربیان است.
- دبرسکو^۱ و همکاران (۲۰۱۴) در تحقیق خود به این نتیجه دست یافتند که برنامه های پرورشی بر رفتار دانش آموزان اثر دارد.
- آدلمن و تیلور^۲ (۱۹۹۷) و اکسلز و روزر^۳ (۲۰۱۱) در تحقیقات خود چنین نتیجه گرفتند که ادراک از کیفیت محیط آموزشی و تربیتی پیش بینی کننده اصلی رفتار و فرایند یادگیری است.

روش تحقیق

روش پژوهش با توجه به ماهیت آن توصیفی، به لحاظ هدف کاربردی بوده و از نظر نحوه جمع آوری داده ها جز روش های پیمایشی از نوع کمی می باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام معلمان پرورشی شهر نیشابور بوده که به روش تمام شمار مورد بررسی قرار گرفتند. در مرحله اول با توجه به استانداردهای مصوبه شورای تغییر بنیادی آموزش و پرورش در سال ۱۳۷۲ و مطالعه ادبیات و پیشینه پژوهش ۱۱ شاخص در قالب ۵ عامل به عنوان نیازهای پرورشی دانش آموزان احصا شد. سپس نیازهای شناسایی شده در قالب پرسشنامه ای محقق ساخته با طیف لیکرت تنظیم گردید. روایی پرسشنامه به کمک خبرگان و پایایی آن نیز با آلفای کرونباخ به مقدار ۰/۸۹ تأیید شده است. سپس در اختیار معلمان جهت بررسی نظرات در مورد عوامل قرار گرفت و با روش تحلیل عاملی تأییدی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در این مرحله همه شاخص ها و عاملها مورد تأیید نهایی قرار گرفت. در نهایت برای اولویت بندی این نیازها از دید معلمان از آزمون فریدمن استفاده شد.

یافته ها

برای استفاده از آزمون های پارامتریک ابتدا آزمون نرمال بودن انجام داد. لذا نرمال بودن داده ها در سطح معناداری ۰/۵ با تکنیک کولموگروف-اسمیرنف آزمون شد.

تحلیل عاملی تأییدی عوامل رفتاری

با توجه به این که بارعاملی تحلیل عاملی تأییدی برای سنجش قدرت رابطه بین هر عامل (متغیر پنهان) با متغیرهای قابل مشاهده آن (گویه های پرسشنامه) در تمامی موارد بزرگتر از ۰/۲ است. بنابراین ساختار عاملی پرسشنامه قابل تأیید است. براساس نتایج مشاهده شده بارعاملی آماره T شاخص های سنجش هر یک از ابعاد مورد مطالعه در سطح اطمینان ۰/۵ مقداری بزرگتر از ۱/۹۶ است. لذا همبستگی های مشاهده شده معنادار است. تحلیل عاملی تأییدی عوامل رفتاری در سه مرحله اشیاع و شاخص های برازش مقادیر مطلوبی است. شاخص برازش RSMEA برابر ۰/۰۱۹ بدست آمد که ۰/۰۵ نیز کمتر است. مقدار خی دو بهنجار ۱/۳۴ است که به یک نزدیک بوده؛ بنابراین مدل ساختاری مشاهده شده از برازش خوبی برخوردار است.

جدول ۱. تحلیل عاملی تأییدی عوامل رفتاری موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان از دید معلمان

متغیرها	بارعاملی	آماره آزمون
۷۵	۰.۶۶	۶.۶۲
۷۶	۰.۸۲	۵.۴۳
۷۷	۰.۵۶	۶.۷۰

^۱ Dobrescu

^۲ Adelman

^۳ Eccles, J. S., & Roeser

تحلیل عاملی تاییدی عوامل عاطفی - روانی

چون بارعاملی تحلیل عاملی تاییدی برای سنجش قدرت رابطه بین هر عامل (متغیر پنهان) با متغیرهای قابل مشاهده آن در تمامی موارد بزرگتر از ۰/۲ است ساختار عاملی پرسشنامه قابل تایید است. براساس نتایج آزمون معناداری بارعاملی آماره T شاخص های سنجش هر یک از ابعاد مورد مطالعه در سطح اطمینان ۵٪ مقداری بزرگتر از ۱/۹۶ است. لذا همبستگی های مشاهده شده معنادار است. تحلیل عاملی تاییدی عوامل عاطفی - روانی در دو مرحله اشباع شد و شاخص های برازش مقادیر مطلوبی را نمایش میدهد. شاخص برازش RSMEA ۰/۰۱۴ بدست آمد و از ۰/۰۵ نیز کمتر است. مقدار خی دو بهنجار نیز ۱/۲۶ و به یک نزدیک است؛ بنابراین مدل ساختاری مشاهده شده از برازش خوبی برخوردار است.

جدول ۲. تحلیل عاملی تاییدی عوامل عاطفی - روانی موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان از دید معلمین

متغیرها	بارعاملی	آماره آزمون
V۸	۰.۷۴	۷.۴۲
V۹	۰.۷۳	۶.۳۲

تحلیل عاملی تاییدی عوامل اجتماعی

چون بارعاملی استاندارد تحلیل عاملی تاییدی برای سنجش قدرت رابطه بین هر عامل (متغیر پنهان) با متغیرهای قابل مشاهده آن (گویه های پرسشنامه) در تمامی موارد بزرگتر از ۰/۲ می باشد بنابراین ساختار عاملی پرسشنامه قابل تایید بوده و براساس نتایج آزمون معناداری با آماره T شاخص های سنجش هر یک از ابعاد مورد مطالعه در سطح اطمینان ۵٪ مقداری بزرگتر از ۱/۹۶ است. بنابراین همبستگی های مشاهده شده معنادار است. تحلیل عاملی تاییدی عوامل اجتماعی در دو مرحله اشباع شد و لذا شاخص های برازش مقادیر مطلوبی را نمایش می دهند. شاخص برازش RSMEA برابر ۰/۰۱۱ و از ۰/۰۵ نیز کمتر است. مقدار خی دو بهنجار نیز ۱/۱۵ و بسیار به یک نزدیک است؛ بنابراین مدل ساختاری مشاهده شده از برازش خوبی برخوردار است.

جدول ۳. تحلیل عاملی تاییدی عوامل اجتماعی موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان از دید معلمین

متغیرها	بارعاملی	آماره آزمون
V۱۰	۰.۶۸	۷/۴۵
V۱۱	۰.۷۷	۷/۲۶

اولویت بندی نیازهای پرورشی دانش آموزان دختر متوسطه از دیدگاه معلمان چگونه است ؟

جدول ۳ آزمون آماری تحلیل واریانس فریدمن متغیرهای عوامل فرهنگی را نشان میدهد. در تکنیک مزبور فرض برابری رتبه میانگین متغیرهای دوگانه عوامل فرهنگی موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان از دید معلمان به محک آزمون گذاشته می شود. چون سطح معنی داری آزمون کوچکتر از میزان خطا است (۰/۰۵)، فرض H₀ رد می شود. بنابراین در سطح اطمینان ۹۵ درصد رتبه میانگین متغیرهای عوامل فرهنگی موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان از دید معلمان با هم برابر نیستند و برخی از متغیرها نسبت به متغیرهای دیگر از میزان اهمیت بیشتری برخوردار هستند.

جدول ۴. تحلیل واریانس فریدمن برای متغیرهای عوامل فرهنگی موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان از دید معلمان

H ₀	میزان خطا	سطح معناداری	درجه آزادی	کای دوی محاسبه شده	نتیجه آزمون
میانگین متغیرهای عوامل فرهنگی موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان باهم برابر است.	۰/۰۵	۰.۰۰۰۰	۱۰	۱.۸۷	رد H ₀

جدول ۵. اولویت بندی متغیرهای عوامل فرهنگی موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان از دید معلمان

اولویت بندی	رتبه میانگین	انحراف معیار	عوامل موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان از دید معلمان	
اول	۲.۷۹	۰/۹۰۲	شناخت فرهنگ کشور	۱
دوم	۲.۶۵	۰/۸۹۶	شناخت فرهنگ بومی محلی	۲

اولویت بندی زیرمقیاس های عوامل مذهبی - اعتقادی از دید معلمان براساس آزمون فریدمن

مطابق جدول ۴ چون سطح معنی داری آزمون کوچکتر از میزان خطا است (۰/۰۳)، فرض H_0 رد می شود. بنابراین در سطح اطمینان ۹۵ درصد می توان اظهار نمود که؛ رتبه میانگین متغیرهای عوامل مذهبی - اعتقادی موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان از دید معلمان با هم برابر نیستند و برخی از متغیرها نسبت به متغیرهای دیگر از میزان اهمیت بیشتری برخوردار هستند.

جدول ۶. تحلیل واریانس فریدمن برای متغیرهای عوامل مذهبی - اعتقادی موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان از دید معلمان

نتیجه آزمون	کای دوی محاسبه شده	درجه آزادی	سطح معناداری	میزان خطا	H_0
رد H_0	۱.۲۵	۱۰	۰.۰۰۰۰	۰/۰۳	میانگین متغیرهای عوامل مذهبی - اعتقادی موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان با هم برابر است.

جدول ۷. اولویت بندی متغیرهای عوامل مذهبی - اعتقادی موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان از دید معلمان

اولویت بندی	رتبه میانگین	انحراف معیار	عوامل موثر بر نیازهای پرورشی از دید معلمان	ردیف
اول	۲.۳۵	۰/۸۷۵	شناخت باورهای اعتقادی	۱
دوم	۲.۱۰	۰/۹۲۳	ولایت پذیری	۲

اولویت بندی زیرمقیاس های عوامل رفتاری از دید معلمان براساس آزمون فریدمن

مطابق جدول ۶ چون سطح معنی داری آزمون کوچکتر از میزان خطا است (۰/۰۴)، فرض H_0 رد می شود. بنابراین در سطح اطمینان ۹۵ درصد می توان اظهار نمود که؛ رتبه میانگین متغیرهای عوامل رفتاری موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان از دید معلمان با هم برابر نیستند. به عبارت دیگر برخی از متغیرها نسبت به متغیرهای دیگر از میزان اهمیت بیشتری برخوردار هستند.

جدول ۸. تحلیل واریانس فریدمن برای متغیرهای عوامل رفتاری موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان از دید معلمان

نتیجه آزمون	کای دوی محاسبه شده	درجه آزادی	سطح معناداری	میزان خطا	H_0
رد H_0	۱.۳۴	۱۰	۰.۰۰۰۰	۰/۰۴	میانگین متغیرهای عوامل رفتاری موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان با هم برابر است.

جدول ۹. اولویت بندی متغیرهای عوامل رفتاری موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان از دید معلمان

ردیف	عوامل موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان از دید معلمان	انحراف معیار	رتبه میانگین	اولویت بندی
۱	تشکیل کارگاه های خودشناسی	۰/۷۷۵	۲/۵	سوم
۲	مهارت تفکر انتقادی	۰/۸۳۲	۲/۸۹	دوم
۳	آمورش مهارت خودتنظیمی دانش آموزان	۰/۸۱۰	۳/۱۰	اول

اولویت بندی زیرمقیاس های عوامل عاطفی - روانی از دید معلمان براساس آزمون فریدمن

مطابق جدول ۸ چون سطح معنی داری آزمون کوچکتر از میزان خطا است (۰/۰۴)، فرض H_0 رد می شود. بنابراین در سطح اطمینان ۹۵ درصد می توان اظهار نمود که؛ رتبه میانگین متغیرهای عوامل عاطفی - روانی موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان از دید معلمان با هم برابر نیستند. به عبارت دیگر برخی از متغیرها نسبت به متغیرهای دیگر از میزان اهمیت بیشتری برخوردار هستند.

جدول ۱۰. تحلیل واریانس فریدمن برای متغیرهای عوامل عاطفی - روانی موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان از دید معلمان

H_0	میزان خطا	سطح معناداری	درجه آزادی	کای دوی محاسبه شده	دوی نتیجه آزمون
میانگین متغیرهای عوامل عاطفی - روانی موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان باهم برابر است.	۰/۰۴	۰.۰۰۰۰	۱۰	۱.۲۵	رد H_0

جدول ۱۱. اولویت بندی متغیرهای عوامل عاطفی - روانی موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان از دید معلمان

ردیف	عوامل موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان از دید معلمان	انحراف معیار	رتبه میانگین	اولویت بندی
۱	تاکید بر خودشناسی	۰/۶۳۲	۲/۶۰	دوم
۲	یادگیری مشارکتی و گروهی	۰/۷۴۱	۲/۷۵	اول

اولویت بندی زیرمقیاس های عوامل اجتماعی از دید معلمان براساس آزمون فریدمن

مطابق جدول ۱۰ چون سطح معنی داری آزمون کوچکتر از میزان خطا است (۰/۰۵)، فرض H_0 رد می شود. بنابراین در سطح اطمینان ۹۵ درصد می توان اظهار نمود که؛ رتبه میانگین متغیرهای عوامل اجتماعی موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان از دید معلمان با هم برابر نیستند. به عبارت دیگر برخی از متغیرها نسبت به متغیرهای دیگر از میزان اهمیت بیشتری برخوردار هستند.

جدول ۱۲. تحلیل واریانس فریدمن برای متغیرهای عوامل اجتماعی موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان از دید معلمان

H_0	میزان خطا	سطح معناداری	درجه آزادی	کای دوی محاسبه شده	نتیجه آزمون
میانگین متغیرهای عوامل اجتماعی موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان باهم برابر است.	۰/۰۵	۰.۰۰۰۰	۱۰	۱.۱۵	رد H_0

جدول ۱۳. اولویت بندی متغیرهای عوامل اجتماعی موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان از دید معلمان

ردیف	عوامل موثر بر نیازهای پرورشی دانش آموزان از دید معلمان	انحراف معیار	رتبه میانگین	اولویت بندی
۱	تحلیل ارزش های اجتماعی	۰/۷۴۴	۲/۷۵	اول
۲	رشد قوای عقلاتی و شناختی دانش آموزان	۰/۶۷۵	۲/۳۳	دوم

نتیجه گیری

یافته ها نشان می دهد از بین عوامل عوامل فرهنگی شناخت فرهنگ بومی، در عوامل عوامل مذهبی - اعتقادی نیز شناخت باورهای اعتقادی، در عوامل رفتاری نیز آموزش مهارت خودتنظیمی دانش آموزان، در عوامل عاطفی-روانی متغیر یادگیری مشارکتی و گروهی و در نهایت در بین عوامل اجتماعی عامل تحلیل ارزش های اجتماعی دارای اولویت اول هستند با توجه به نظر معلمین، یکی از موثرترین متغیرها بر نیازهای پرورشی دانش آموزان از دید معلمان، شناخت فرهنگ بومی محلی می باشد. فرهنگ بومی، برآیند مجموعه ای از ویژگی ها و باورها، گرایش ها، صفات و بینش های افراد است که تحت تأثیر شخصیت، تربیت و فرهنگ شکل می گیرند. هویت را می توان در مرتبه نخست به دو سطح فردی و جمعی تقسیم کرد. هویت فردی شامل ویژگی ها و خصوصیات یگانه هر فرد است که او را از دیگران متمایز می کند. در واقع، بخشی از هویت فرد است که با او به دنیا می آید؛ از قبیل جنسیت، نژاد، قد، رنگ چشم، و رنگ مو. هویت جمعی (اجتماعی) متشکل از نقش هایی است که در جامعه و محیط پیرامون به فرد محول می شود. هویت جمعی از نمادها و معانی مشترک بین اعضای یک جامعه به وجود می آید و باعث ایجاد «ما» در بین اعضای گروه می شود (عصاره، نصر، ۱۳۹۶). در هویت اجتماعی، فرد به نوعی خودشناسی دست پیدا می کند که نشان می دهد از نظر روان شناختی و اجتماعی کیست و در چه جایگاهی قرار دارد. در هویت جمعی، فرد به گروه تعلق می گیرد و نسبت به اعضای آن احساس تعهد و تکلیف می کند. هویت جمعی انواعی دارد که یکی از آن ها هویت ملی است. هویت ملی یکی از مهم ترین سطوح هویت جمعی است که برآمده از ملیت است. ملت های مختلف از نظر ویژگی های فیزیکی، رفتاری و ... با هم متفاوت اند و در مورد خود و دیگران تصوراتی دارند که گاهی از آن به عنوان فرهنگ مشترک یاد می شود. این مشترکات باعث شکل گیری هویت ملی می شوند که حاصل آن ایجاد احساس تعلق و وفاداری به عناصر و نمادهای مشترک در اجتماع است.

یکی از موثرترین متغیرها بر نیازهای پرورشی دانش آموزان، بررسی ارتباط عاطفی دانش آموزان و دانش آموزان و تأثیر آن در موفقیت دوران تحصیل می باشد. آنچه در حیات انسانی حائز اهمیت است نیاز به همزیستی با یکدیگر و روابط انسانی است. روابط انسانی موهبتی است که در انسان به ودیعه گذاشته شده تا بتوانند یکدیگر را درک کنند و با هم زندگی کنند. روابط انسانی سرمنشأ رفع همه نیازهای انسانی است. در سایه ی روابط انسانی روان انسان، تلطیف می یابد، استعدادش می شکفتد و به بار می نشیند. تعلیم، تغییر در رفتار است و مدرسه جویانگه تغییر و تبدیل است. پایه و اساس تغییر هم عشق و محبت است که در روابط انسانی محقق می گردد. تا مدیر با معلم، مدیر با دانش آموز، مدیر با اولیاء و ... رابطه برقرار نکند چگونه می تواند احساسات و عواطف خود را بداند منتقل کند و موجب تغییر گردد؟ از عوامل مهمی که بر روابط انسانی در آموزشگاه اثری غیر قابل انکار دارد شرایط وجود حاکم بر مدرسه است و مدیر به عنوان هماهنگ کننده، در ایجاد جو مسئولیتی سنگین تر دارد. رابطه عاطفی معلم و شاگرد نامناسب بودن فضای آموزشی و احساس راحتی نکردن دانش آموز یادگیری او را متاثر می کند. ما همه دانش آموزان را هم از نظر هوش، استعداد و عاطفی بودن یکسان فرض می کنیم و مطالب یکسانی را نیز به آنها می آموزیم و استرس امتحان را نیز در آنها ایجاد می کنیم، همه این عوامل هم بر یادگیری آنها تأثیر منفی می گذارد. ارتباط دانش آموز و معلم نیز باید بسیار مورد تأکید قرار گیرد. به نحوی که شیوه تعامل آنها با یکدیگر مهم ترین عنصر در یاددهی و شخصیت بخشی به دانش آموز محسوب می شود، اگر این تعامل عاطفی، علمی، صمیمی و محکم باشد، اعتماد دانش آموز جلب می شود و به تبع آن کیفیت تحصیلی ارتقا می یابد. بنابراین نیروی انسانی در کیفیت بخشی به آموزش حرف اول را می زند. باید به سمتی حرکت کنیم که معلمان صلاحیت ها و مهارت های حرفه ای را به دست آورند و در کنار تخصص با انگیزه و علاقه کار کنند. ضمن آنکه آموزش های نیروی انسانی هم به سمت فن معلمی گام بردارند (محمودی و همکاران، ۱۳۹۸).

این تفاوت و ناهماهنگی، ممکن است بین انتظارات معلم از دانش آموزان و امکاناتی که عملاً به آنان داده می شود نیز مشاهده شود (طهماسبی، ۱۳۹۲). اگر معلم به دانش آموزان گوشزد کند که مجاز نیستند قبل از آنکه زنگ تفریح زده شود کلاس را ترک کنند، اما در عمل نتواند این قانون را جامه عمل بپوشاند اعتماد دانش آموزان نسبت به قدرت رهبری معلم به تدریج کاهش می یابد. رفتار دانش آموزان، همچنین تحت تأثیر اعمال معلم در موارد زیر است: معلم به اهمیت مطالعه و خواندن کتاب تأکید فراوان می گذارد، اما خود او حتی یک کتاب هم نمی خواند. معلم، رعایت اصول اخلاقی را محترم و

مهم می‌شمارد، ولی دائماً بر سر مسائل جزئی با خشم و فریاد با دانش‌آموزان روبه‌رو می‌شود. معلم تأکید می‌کند که احترام به عقاید و نظریات دیگران و به ویژه دانش‌آموزان همواره مورد نظر اوست، ولی مکرراً عقاید دانش‌آموزان را که به نظر خودش نادرست و احمقانه است به مسخره می‌گیرد (مزیدی و همکاران، ۱۳۹۲). در تمام این موارد، دانش‌آموزان به جای توجه به آنچه معلم به شکل نظری بیان می‌دارد، به رفتارها و واکنش‌هایی که عملاً از خود نشان می‌دهد گرایش پیدا می‌کنند. معلمان قاهر و زورگو با رفتارهای خصمانه اثرات زیان‌بخشی بر روی رفتار دانش‌آموزان دارند، در حالی که معلمان مهربان با رفتارهای غیر تهاجمی می‌توانند به سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان خود کمک کنند. بعضی از نشانه‌های رفتارهای خصمانه عبارتند از اعمال قدرت، خجالت زده کردن و پافشاری در مطیع بودن دانش‌آموزان. برای رفتارهای ملایم و منطقی نیز می‌توان از تایید نظرات دانش‌آموزان، تشویق دانش‌آموزان به شرکت در بحث‌های کلاسی، اظهار علاقه نسبت به فعالیت‌های دانش‌آموزان و همدردی و درک دانش‌آموزان نام برد.



منابع

- احمدآبادی، آرزو؛ آراسته، حمیدرضا؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم؛ عباسیان، حسین (۱۴۰۱). سنجش وضعیت موجود نقش های پرورشی معلمان مدارس، توسعه حرفه ای معلم، ۶(۴): ۹۲-۷۷.
- اسکندری، حسین (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین میزان فعالیت های پرورشی مدارس و ابعاد هویتی دانش آموزان، فصلنامه خانواده و پژوهش، ۴(۱۰)، صص ۵۸ - ۱۰.
- حسن زاده، نعمت؛ اسماعیلی، بهرنگ. (۱۳۹۷). تاثیر برنامه های پرورشی بر جامعه پذیری دانش آموزان، جامعه شناسی آموزش و پرورش، ۶(۱۴)، صص ۷۸-۶۹.
- حسینی، سید کمال؛ بزمی، مهناز؛ رحمتی، شهربانو؛ قوامی، رویا. (۱۳۹۹). شناسایی و اولویت بندی نیازهای پرورشی دانش آموزان، پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره، ۲(۲): ۲۳-۱.
- دیبایی صابر، محسن؛ رحیمی، داود. (۱۴۰۱). آسیب شناسی فعالیت های پرورشی آموزش و پرورش قم در دوره متوسطه بر اساس عناصر کلان، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۵۵(۳۰)، صص ۳۶۳-۳۴۳.
- رهنما، اکبر (۱۳۹۵). بررسی راهبردها و راهکارهای تعمیم پذیری امر تربیت در آموزش عمومی، دو ماهنامه علمی پژوهشی پژوهش های آموزش و یادگیری، سال یازدهم، شماره ۶، دانشگاه شاهد.
- زارع، محمود (۱۳۹۸). بررسی میزان رضایت مربیان تربیتی و دانش آموزان راهنمایی استان یزد از کلاسهای پرورشی. وزارت آموزش و پرورش، اداره کل آموزش و پرورش استان یزد سرمد.
- شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۸۶). فعالیتهای اجتماعی و گروهی. تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت: ۱۵۶-۱۸۲.
- شمسی، فائده ادیب سرشلی، نرگس موللی، گیتا مهوش ورنوسفادرانی، عباس (۱۳۹۳) تأثیر برنامه آگاه سازی بر تغییر نگرش دانش آموزان دختر در زمینه جامعه پذیری و موقعیت تحصیلی نسبت به همسالان دارای اختلال جسمی-حرکتی در مدارس تلفیقی، فصلنامه پژوهش در علوم توانبخشی، صص ۱۲۲ - ۱۱۳.
- صادقی، علیرضا؛ بهمن آبادی، سمیه. (۱۳۹۷). شناسایی اصول و تدوین سیاست های کلی فعالیت های مکمل و فوق برنامه در مدارس و مراکز آموزش عالی ایران. اندیشه های نوین تربیتی، ۱۴(۲).
- طهماسبی، مهدیه. علمی، محمود (۱۳۹۳). جامعه پذیری و رابطه آن با میزان انضباط اجتماعی دانش آموزان مقطع متوسطه، مطالعات جامعه شناسی، ۲۰(۶)، صص ۳۰-۶.
- طهماسبی، مهدیه، علمی، محمود (۱۳۹۳) جامعه پذیری و رابطه آن با میزان انضباط اجتماعی دانش آموزان مقطع متوسطه از سال تحصیلی ۹۴ - ۹۳، فصلنامه مطالعات جامعه شناسی، ۶(۲۰)، صص ۸۳ - ۶۷.
- مجاهد، حسن (۱۳۹۷). بررسی عوامل آموزشی مؤثر بر هویت فرهنگی دانش آموزان متوسطه و پیش دانشگاهی مطالعه ی موردی، استان بوشهر ۱۳۸۶. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- محمد داودی، امیرحسین (۱۳۹۲). ارزیابی مدل فعالیت یادگیری خلاقیت محور در دانش آموزان مدارس ابتدایی شهرستان ساوه، فصلنامه پژوهش در علوم توانبخشی، ۵(۶۱)، صص ۲۶ - ۱۵.
- محمودی، وحید، ابویی اردکان، محمد، نیری، شهرزاد، یگانلی، ندا (۱۳۹۸). ارائه سبد قابلیت های مورد نیاز برای پرورش دانش آموزان در نظام آموزش ابتدایی ایران، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۳۶(۳)، صص ۴۷ - ۳۰.
- مردانی بلداجی، محمود؛ مرادی، عیسی؛ حسینی، سیده زهرا. (۱۳۹۹). آسیب شناسی فعالیت های پرورشی از دیدگاه مربیان پرورشی استان چهارمحال و بختیاری و رابطه آن با بهره وری شغلی، پنجمین کنفرانس بین المللی علوم انسانی و آموزش و پرورش با محوریت توسعه پایدار، موسسه آموزش عالی مهراروند، تهران.
- مزیدی، محمد، ایران پور، ماه منیر، خو شبخت، فریبا (۱۳۹۲). آسیب شناسی فعالیتهای پرورشی و امور تربیتی از دیدگاه مربیان پرورشی مختلف تحصیلی شهر شیراز. فصل نامه اسلام و پژوهشهای تربیتی. سال، پنجم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۲، صص ۱۴۸-۱۲۷.

- ملاصادقی، منیره (۱۳۹۸). نقش فعالیتهای فرهنگی مدارس در شکلدهی هویت ایرانی دانشآموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- ملکی، حسن. (۱۳۹۵). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران: منادی تربیت.
- نوریان، ذبیحالله (۱۳۹۳). بررسی موانع و راهکارهای فراروی مربیان پرورشی مدارس روزنامه اطلاعات.
- نوریان، ذبیحالله (۱۳۹۶). فرصت ها تهدیدهای امور تربیتی در عصر فناوری اطلاعات.
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: وزارت آموزش و پرورش. شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش.
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). سند برنامه درسی ملی. تهران: وزارت آموزش و پرورش. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- Abolghasemi, Narya., MerghatiKhoei, Efatossadat. & Taghdissi, MohammadHussein. (2018). *Teachers' perceptions of sex education of primary school children*. ۸ (۲): ۲۷-۳۹ [Persian].
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (۱۹۹۷). *Addressing barriers to learning: Beyond school-linked service and fullservice schools*. American Journal of Orthopsychiatry, ۶۷(۳), ۴۰۸-۴۲۱.
- Cheek, J. M., Smith, S.M., & Tropp, L. R. (۲۰۲۰). *Relational identity orientation: A fourth scale for the AIQ*. Paper presented at the meeting of the Society for Personality and Social Psychology, Savannah, GA.
- Dobrescu T, Moldovan E, Sandu Enoiu R, Cretu M. (۲۰۱۴). *The Influence of Cheerleading Extracurricular Activities on the Motor behavior of Middle-school Pupils*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116: 1950-1954.
- Dowdy, C. A., Carter, J. K., Smith, T. E. (۲۰۲۰). *Differences in transitional needs of high school students with and without learning disabilities*. Journal of Learning Disabilities, ۲۳(۶): ۳۴۳- ۳۴۸.
- Doyle, R (۲۰۱۳). *The impact of a nurture group on an school: a longitudinal case study*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. University of East Anglia, School of Education and Lifelong Learning. Norwich, England
- Durlak, J., Weissberg, R.P., Dymnicki, A. B., & Taylor, R. B. (۲۰۱۹). *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A meta- analysis of school-based universal interventions collaborative for academic, social, and emotional learning (CASEL)*. Journal of Child Development, ۸۲, ۱, ۴۰۵-۴۳۲.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (۲۰۱۱). *Schools as developmental contexts during adolescence*. Journal of Research on Adolescence, ۲۱(۱), ۲۲۵-۲۴۱.
- Felavel J. (2004). *Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development*, Developmental Review, ۳۲(۱): ۱- ۴۸.
- Firoj al Mamun , Ismail Hosen , Jannatul Mawa Misti , Mark Mohan Kaggwa , Mohammed A Mamun(۲۰۲۱), *Mental Disorders of Bangladeshi Students During the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review*
- Gibbons, M. M., Shoffner, M. F. (۲۰۱۹). *Prospective first-generation college students: Meeting their needs through social cognitive career theory*. Professional School Counseling, ۹۱-۹۷.
- Irina, Dana (۲۰۱۹). *Rediscovering Culture: The Unexplored Dimension OF European Democratic Identity*. Journal for Communication and Culture, no. ۱ (spring ۲۰۱۲): ۸۸- ۱۰۴
- Leire Aperribai, Lorea Cortabarria, Triana Aguirre, Emilio Verche and África Borges(۲۰۲۰), *Teacher's Physical Activity and Mental Health During Lockdown Due to the COVID-2019 Pandemic*, ORIGINAL RESEARCH article, ۴(۵), pp ۲۵ - ۳۶.
- Markus, H.R. and Kitayama, S. (۲۰۱۸). *Culture and Self: Implication for Cognition, Emotion and Motivation*. Psychological Review. ۹۸ (۲), ۲۲۴-۲۵۳.
- Maya E. Rao, and Dhananjai M. Rao (۲۰۲۱) *The Mental Health of High School Students During the COVID-19 Pandemic*, original reaserch journal, ۲۵(۲), pp ۳۶ - ۶۹.

- Smedey, T (۲۰۱۶). Socialization of home school children: a communication approach.
- Smith, M. K. (۲۰۱۹). *Development of a K – 3 Sexuality Education Curriculum*, A Senior Honors Thesis Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for graduation with distinction in Human Development and Family Science in the College of Human Ecology at The Ohio State University.

