

Exploring the Understanding of the Dimensions of the Teacher's Authority in the Classroom; With a Mixed Approach (The Case: Farhangian University)

Adel zahed babolan^{1*}, Seyyed Mohammad Seyyedkalan², Sorayya Jabbari³

1. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran
2. Ph.D. in Educational Management, Department of Primary Education, Farhangian University, Ardabil, Iran
3. Ph.D. Student in Educational Management, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran

(Received: May 25, 2019; Accepted: July 25, 2020)

Abstract

The purpose of this research was to identify the dimensions of teacher's Authority in the university classroom and to draw a developed model of the concept of teacher authority in the classroom. This study includes a mixed methods of sequential exploratory strategy. In the qualitative stage, the conventional content analysis method has been used and in the quantitative stage, "survey-descriptive" research has been used. The participants in the present study, in a qualitative phase, was the selected 12 experienced professors who had been recognized for more than 10 years of work experience and excelled in terms of students and teachers, and were purposefully selected for in-depth interviews. The Coding method was used to analyze the data. The results of 72 concepts included 18 pivotal categories and 6 main themes: institutional power, emotional power, cognitive power, environmental dynamics, learning enthusiasm, and productive impact. Based on the data obtained from the qualitative section, a questionnaire was developed and distributed and collected among 285 students (215 men and 70 women) who were randomly assigned to a relative class, then the data using Software Spss22 and Lisrel8.54 were analyzed... The findings of the qualitative section of the research showed that the dimensions of teachers' power in the classroom are three institutional, emotional and cognitive dimensions, which together with two variables of the dynamics of the environment and the enthusiasm and taste of learning in the student of science have led to productive effect. Also, in a quantitative study, the findings showed that teachers' power (institutional, cognitive, and emotional) in the classroom has a productive effect on student teachers. Also, Also, teachers' authority in the classroom has had a productive effect on teachers' students through dynamism in learning situations and learning enthusiasm. Consequently, the structural equation model has a relatively been fitted based on the indices.

Keywords: Classroom, Environmental dynamics, Learning enthusiasm, Productive impact, Teacher authority.

* Corresponding Author, Email: zahed@uma.ac.ir

کاوشی بر فهم ابعاد اقتدار معلمی در کلاس درس دانشگاهی؛ با رویکرد آمیخته (مورد مطالعه: دانشگاه فرهنگیان)

عادل زاهد بابلان^{۱*}، سیدمحمد سیدکلان^۲، ثریا جباری^۳

۱. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

۲. دکتری مدیریت آموزشی، گروه آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، اردبیل، ایران

۳. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۳/۰۴؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۵/۰۴)

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی ابعاد اقتدار معلم در کلاس درس دانشگاهی و ترسیم مدلی توسعه یافته از مفهوم اقتدار معلم در کلاس درس بود. روش پژوهش ترکیبی از نوع راهبرد اکتشافی متوالی است. در مرحله کیفی از روش تحلیل محتوا و در مرحله کمی از پژوهش «پیمایشی-توصیفی» استفاده شده است. مشارکت کنندگان پژوهش حاضر در مرحله کیفی ۱۲ نفر از استادان باتجربه که بیش از ۱۰ سال سابقه کار و از نظر دانشجو معلمان سرآمد تشخیص داده شدند، به صورت هدفمند برای مصاحبه عمیق انتخاب شدند. برای تحلیل داده‌ها از کدگذاری استفاده شد. در نتیجه، ۷۲ مفهوم، ۱۸ مقوله محوری و ۶ مقوله اصلی را احصا شد که عبارت‌اند از قدرت نهادی، قدرت عاطفی، قدرت شناختی، پویایی محیط، شوق یادگیری و تأثیر مولد. بر اساس داده‌های به دست آمده از بخش کیفی، پرسشنامه‌ای ساخته شد و بین ۲۸۵ نفر دانشجو معلم (۲۱۵ مرد و ۷۰ زن) که به روش تصادفی طبقه‌ای نسبتی انتخاب شده بودند، توزیع و جمع‌آوری شد، سپس، داده‌ها با نرم‌افزارهای SPSS22 و Lisrel8.54 تحلیل شدند. نتایج مرحله کمی نیز نشان داد اقتدار معلم (نهادی، شناختی و عاطفی) در کلاس درس تأثیر مولد بر دانشجو معلمان دارد. همچنین، اقتدار معلمان در کلاس درس از طریق پویایی در موقعیت یادگیری و شوق و ذوق یادگیری تأثیر مولد بر دانشجو معلمان داشته است. در نتیجه، مدل ترسیم شده بر اساس شاخص‌های معادلات ساختاری از برآزش نسبتاً خوبی برخوردار بوده است.

واژگان کلیدی: اقتدار معلم، پویایی محیط، تأثیر مولد، شوق یادگیری، کلاس درس.

* نویسنده مسئول، رایانامه: zahed@uma.ac.ir

این مقاله از طرح پژوهشی عادل زاهد بابلان در دانشگاه محقق اردبیلی و همکاران وی با عنوان «کاوشی بر فهم ابعاد قدرت معلم در کلاس درس دانشگاهی با رویکرد آمیخته (مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان)» استخراج شده است.

مقدمه

جیمز و هارولد در کتاب عناصر تدریس^۱ برای شناسایی ابعاد مختلف تدریس نه عنصر بیان کرده‌اند که شامل یادگیری، اقتدار، اخلاق، نظم، تصور، دلسوزی، صبر، نقش و شخصیت، خویشاوندی و لذت‌بردن است (بانر و کانین^۲، ۲۰۰۸، ص ۲۰). توضیح اینکه کلیت تدریس شامل انتقال دانش شبیه حمل مشعل است. همچنان که مشعل باید روشن باشد و از دستی به دست دیگر حرکت کند، دانش نیز باید همچنان به حالت برافروخته از استاد به طرف دانشجو در جریان باشد. فرایند تدریس به ندرت بدون در نظر گرفتن اقتدار انجام می‌گیرد و به طور کلی، مدیریت کلاس درس به اقتدار معلم بستگی دارد. در سایه اقتدار یادگیری در کلاس درس شکل می‌گیرد و اعضای آن در زمان و مکان مشخصی دور هم جمع می‌شوند. در این زمینه، گلاسر^۳ (۱۹۹۰) معلم مؤثر در جریان تدریس را چنین توصیف می‌کند که معلم مؤثر قادر است نیم یا یک‌سوم، حتی همه دانش‌آموزان خود را به انجام کار باکیفیت در مدرسه متقاعد کند. همه این آثار را با پنج نیاز اساسی انسان که عبارت‌اند از عشق، قدرت، بقا، سرگرمی و آزادی، همسو می‌داند (ناگنت^۴، ۲۰۰۹). با این ملاحظات، می‌توان اذعان کرد اقتدار معلم در کلاس درس ضرورت دارد و شاید بدون آن اثربخشی کار معلم آن‌چنان نباشد.

در رسالت همه دانشگاه‌ها دو نقش اساسی تولید دانش و توزیع دانش همواره مد نظر بوده است به طوری که هر دانشگاهی فرهنگ و ساختار خاص خود و مکانیسم‌های خاصی برای انتقال افکار، دانش و مهارت‌ها دارد و آنچه مهم قلمداد می‌شود، ارائه درس توسط استادان دانشگاه در کلاس درس و بازتولید آن توسط دانشجو است (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹۱، ص ۲۶). با این تصور، محیط کلاس با محیط فیزیکی و جو دانشجویی مرتبط بوده و پنج بخش کوچک‌تر را نیز

-
1. The elements of teaching
 2. Banner & Canin
 3. Glasser
 4. Nugent

شامل می‌شود. این بخش‌ها عبارت‌اند از کیفیت تعاملات (بین معلم و دانشجو و هم بین دانشجویان)، فرهنگ کلاس برای یادگیری، روند کار تدریس، استانداردهای اخلاقی و استفاده از فضای فیزیکی دانشگاه (شهناز و مافیانی، ۱۳۸۹، ص ۷۴). باید گفت که کلاس درس دانشگاهی یک موقعیت به‌غایت پیچیده‌ای است که ویژگی‌هایی چون؛ جریان اطلاعات، تعامل و تعارض معلم و دانشجویان، روابط اجتماعی، جریان شناخت و نقد آن و همچنین، توزیع نابرابر شناخت در کلاس درس را شامل می‌شود (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹۱، صص ۴۱-۴۰). در این موقعیت پیچیده، استاد بیشترین تأثیر را بر دانشجویان خواهد داشت و استاد موفق در کلاس باید از «اقتدار» برخوردار باشد. البته شکل حقیقی ویژگی اقتدار برخلاف شکل حقوقی آن، یعنی اقتدار سازمانی، اکتسابی است؛ و نه بخشیدنی و عطاکردنی. اکتسابی بودن این ویژگی بدان معناست که در طول زمان، به تدریج و با زحمت فراهم می‌شود. داشتن تسلط علمی به موضوع یکی از لوازم اقتدار است که باید با تسلط آموزشی ترکیب و تکمیل شود (مهرمحمدی، ۱۳۹۲، ص ۴۴). برای اداره چنین موقعیت متضاد و پیچیده، معلم از منابع متفاوت قدرت سود می‌برد نه یک قدرت که عبارت‌اند از قدرت شناخت، نهاد دانشگاه و ارتباط عاطفی. راجع به شناخت به‌مثابه یکی از منابع قدرت، این پذیرفته شده است که معلم از شناخت‌هایی برخوردار است که باید به دانشجویان در کلاس منتقل کند. این نوع قدرت به معلم اقتدار علمی می‌دهد (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹۱)؛ بنابراین، قدرت شناخت یا تخصصی دارای نفوذ گسترده‌ای بر دانشجویان خواهد داشت که به تجربیات، مهارت ویژه یا دانش استادان در کلاس درس بستگی دارد.

اقتدار نهادی استاد را نیز نباید دست‌کم گرفت که دانشگاه به استاد تفویض می‌کند. او نماینده دانشگاه در کلاس است و ابزارهای خاصی برای اعمال قدرت خود دارد: مانند شیوه‌های متنوع ارزیابی و امتیازدهی. در توضیح این نوع از اقتدار باید به دو جنبه مهم اشاره کرد: نخست، تجلی صفت انضباط در رفتار و سلوک حرفه‌ای استاد و به‌ویژه در تدارک مناسب جهت و هدف برای هر درس که ناظر به تأملات و تصمیم‌هایی است که اگرچه موقت و منعطف است، اما به‌ناچار باید

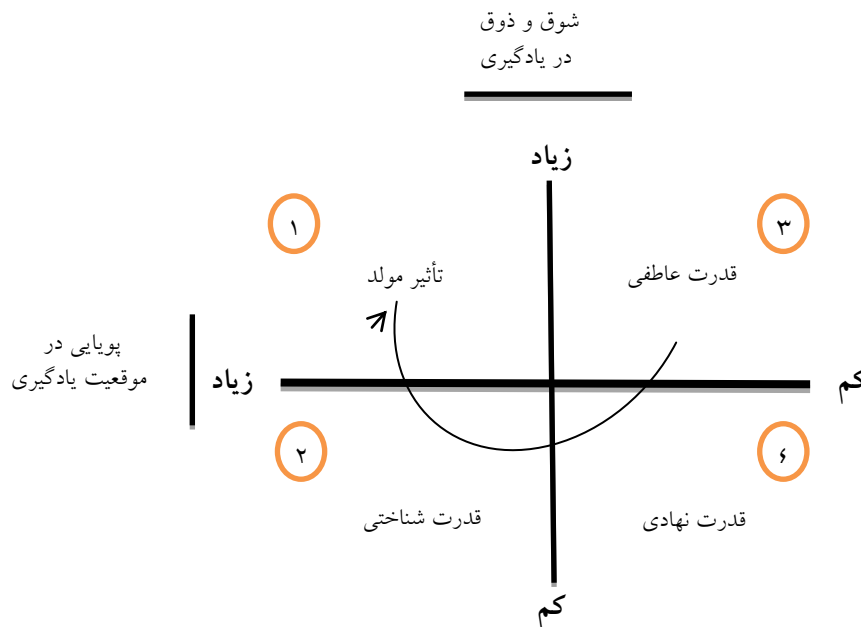
پیش از ورود به کلاس درس اتخاذ شده باشد. داشتن طرح درس، نظم و دیسپلین^۱ خاص در رفتار استاد از جمله آن‌هاست (مهرمحمدی، ۱۳۹۲، ص ۴۴).

همچنین، قدرت عاطفی، شخصیت معلم و نیز روابط عاطفی او با دانشجویان را شامل می‌شود. در چنین ارتباطی، محور اصلی روابط معلم/ دانشجویان، عشق است. ولی اگر شخصیت معلم مانع نقادی علیه او شود، احتمال لغزش آن به سوی یک رابطه‌ای سلطه‌گرایانه وجود خواهد داشت (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹۱). این قدرت ماهیت احساسی دارد و دانشجویان در ارتباط با اعمال این نوع قدرت، حالت مجذوبیت و شیفتگی، وفاداری و تعهد نسبت به استاد دارند.

در نهایت، باید گفت اقتدار دارای ماهیتی ترکیبی و برآیند پیوندی از چند پارگی‌های^۲ متعدد است. به بیانی دیگر، قدرت برآیندی از منابع مختلفی چون مرجعیت، تخصص، مشروعیت، پاداش، تنبیه و اجبار، اطلاعات، اخلاق، فرهنگ و چیرگی محیط است که در اختیار صاحب آن است (معینی شهرکی و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۱۷۳) و معلم به لحاظ موقعیت خاصی که در کار آموزش و تدریس دارد، از بین این منابع مختلف می‌تواند به ترکیبی از سه نوع قدرت اکتفا کند. قدرت شناختی (تخصصی)، نهادی (مشروعیت) و عاطفی (مرجعیت).

همان‌طور که اشاره شد، در حوزه کلاس درس، سه نوع قدرت را می‌توان متمایز کرد. نحوه‌ای که هر یک از آن‌ها اعمال می‌شوند، می‌تواند مانعی برای پیشرفت یادگیری دانشجویان و کلاس درس باشد. برعکس، سنتز آن‌ها می‌تواند فعالیت‌های کنشگران کلاس درس را موزون و هماهنگ سازد. در چنین نظرگاهی، سه نوع قدرت باهم ترکیب شده و پارادایم جدیدی به وجود می‌آورد که می‌توان آن را با اقتباس از شنايدر تأثیر مولد بنامیم (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹۱). در هر حال، معلم آثاری در دانشجویان خود دارد، ولی آن‌ها نیز تأثیراتی در معلم خود دارند. در واقع، در چنین تأثیری، شناخت و خلاقیت‌های هریک از اعضای گروه کلاسی امکان ظهور می‌یابند. این فهم از ابعاد قدرت و آثار آن در قالب مدل ذیل بیشتر تبیین‌شدنی است (شکل ۱).

-
1. Order
 2. Fragmentation



شکل ۱. ارتباط انواع قدرت در کلاس با پویایی موقعیت یادگیری و شوق و ذوق دانشجویان برای یادگیری (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹۱، ص ۴۸)

با تفسیر شکل ۱ و ملاحظات بالاتر باید گفت که اقتدار معلمی با ترکیبی از قدرت معلمی معنا پیدا می‌کند که نتیجه آن تأثیر مولد است. در چنین نظرگاهی، یعنی ترکیب سه نوع قدرت باهم و تأثیر مولد آن در دانشجویان تغییر نقش‌های معلمان دانشگاهی و نیز دانشجویان ضرورت پیدا خواهد کرد.

معلم به واسطه همین اقتدار همواره به آموزش معنای اجتماعی می‌دهد، زیرا در جامعه است که او وظایف خود را انجام می‌دهد. دانشجو نیز صرفاً «متخصص» نمی‌شود، او با شناخت آثار منفی و مثبت تخصصی شدن خود در جامعه، تحصیلات خود را ادامه می‌دهد (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹۱، ص ۴۵). بر این اساس، یادگیری مستمر بدون پویایی موقعیت‌های یادگیری و شوق و ذوق دانشجویان ممکن نخواهد بود. به طوری که ملاحظه می‌شود، تأثیر مولد است که خلاقیت را در کلاس توسعه می‌دهد و این تأثیر با متغیرهایی چون؛ پویایی محیط یادگیری و شوق و ذوق

دانشجو دوبرابر خواهد شد (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹۱، ص ۴۸). بنا بر پارادایم تأثیر مولد در دانشجویان باید گفت موفقیت در کلاس درس و مشارکت دانشجویان هنگامی که معلمان برنامه‌ریزی متناسب با تفاوت‌های منحصربه‌فرد آن‌ها و محتوای آموزشی متفاوت، فرایند، نتایج (دستاورد) و محیط یادگیری می‌کنند، این آثار افزایش می‌یابد (استرانگ^۱، ۲۰۰۲) و باید گفت یک معلم (رهبر مؤثر) نیاز به سه قدرت اصلی دارد تا در کنار شوق و محیط پویای یادگیری که در کلاس درس اتفاق می‌افتد تأثیر مولد داشته باشد؛ اما در اینجا باید پرسید تأثیر مولد خاستگاهش کجاست؟ و چگونه معنا پیدا می‌کند!

امروزه اغلب بحث‌های مربوط به یادگیری و جو مولد یادگیری با نظریه کورت لوین^۲ ارتباط پیدا می‌کند (ولف و فریزر^۳، ۲۰۰۸). لوین بر این نظر است که رفتار در نتیجه تعامل بین افراد و محیط پیرامونی وی شکل می‌گیرد. در واقع، برای درک رفتار انسان باید به کل موقعیتی که رفتار در آن اتفاق می‌افتد، توجه شود. اصطلاح «کل موقعیت» به معنای انسان و محیط او است (رایز و جود^۴، ۲۰۱۴). بر این اساس و در ارتباط با یادگیری، توجه به شرایط محیط و زمینه‌های مربوط به آن ضرورت می‌یابد که در اینجا (مدل اقتباس شده) آنچه زمینه تأثیر مولد برای دانشجویان را فراهم کرده است، چیزی نیست که شوق و ذوق یادگیری در کلاس درس و نیز فراهم کردن محیط پویای یادگیری برای دانشجویان.

با توجه به مبانی نظری پژوهش، اقتدار معلم در شرایطی تأثیر مولد خواهد داشت که معلم از هر سه نوع قدرت با همدیگر برخوردار بوده باشد، هرچند هر یک از قدرت در جای خود تأثیر جداگانه‌ای می‌تواند داشته باشد؛ اما باید دید که به لحاظ پیشینه عملی در این خصوص چه پژوهش‌هایی انجام شده است، آیا تحقیقات پیشین نیز این تأثیر را تبیین کرده‌اند یا نه؟

-
1. Stronge
 2. Kurt Lewin's
 3. Wolf & Fraser
 4. Reis & Judd

پیرری و رافانل^۱ (۲۰۲۰) در مفهوم‌سازی مجدد روابط اقتدار در آموزش پیشنهاد داده‌اند که اقتدار در کلاس درس باید به‌طور مداوم مورد مذاکره، چالش، پذیرش، تعریف قرار گیرد و در نهایت، به پویایی تعامل بین دانش‌آموزان (و بین دانش‌آموزان و معلمان) منجر شود. علاوه بر ایشان، آروتو^۲ و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی به بررسی تجربه‌های اقتدار در زمینه روابط معلم و دانش‌آموزان فیلیپینی پرداخته‌اند. از نظر آن‌ها تجربه قدرت (و ناتوانی) در روابط معلم و دانش‌آموز با دانش و تخصص بین آن‌ها متفاوت است. زیرا سلسله‌مراتب دیکته‌شده توسط نقش اجتماعی و سن، مسئولیت و تعهد و پاسخ به آن‌ها قدرت و اقتدار به معلم نمی‌دهد.

در مطالعه‌ای هاپمن^۳ و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند تا پایان سال تحصیلی، معلمان با سطوح بالایی از صمیمیت و خودکارایی، افزایش خستگی عاطفی را به‌عنوان تابعی از رفتارهای ناخوشایند در کلاس درس گزارش کرده‌اند. آلدروپ^۴ و همکاران (۲۰۱۸) نیز ارتباط بین سوء رفتار دانشجویی با معلم را منجر به افزایش خستگی و کاهش اشتیاق در کلاس درس توصیف کرده‌اند. علاوه بر این، ارتباط بین معلم و دانش‌آموز با رضایت معلمان رابطه مثبت داشت و سوء رفتار درک‌شده توسط معلم و شور و شوق نقش میانجی در این رابطه را داشتند. نتایج پژوهش آزرگان^۵ (۲۰۱۶) هم نشان داد دلایل اصلی تعارض بین معلمان و دانش‌آموزان، وجود ارتباطات ضعیف و ناکافی بین طرفین درگیر و عدم تسلط کافی معلم در این قبیل تعاملات است. همچنین، از نظر ایشان تعارض معلم و دانش‌آموزان، باید مدیریت شود تا جو مثبت در کلاس درس ایجاد شود و فرایند آموزش به شکل کارآمد انجام شود. از سوی دیگر، دوگا^۶ (۲۰۱۵) در تحلیل موانع ارتباطات کارآمد بین معلم و دانش‌آموز اذعان داشته است برقراری ارتباط مؤثر و سازنده معلم، هنر معلمی در فرایند یادگیری را نشان می‌دهد.

-
1. Pirrie & Rafanell
 2. Aruta
 3. Hopman
 4. Aldrupa
 5. Özgan
 6. DuGă

میچاود^۱ (۲۰۱۴) نیز بر این عقیده است که اقتدار باید بین یک معلم و دانش‌آموزان او به اشتراک گذاشته شود. ایشان برخلاف نظریه‌پردازان قبلی که به اقتدار به معنای اقتدار آموزشی نگاه کرده‌اند، اقتدار مشترک در جهت آموزش دموکراتیک را مطابق با فرهنگ کلاس را پیشنهاد می‌دهد. زیرا نتایج پژوهش سانچز، گانزلس و مارتینز^۲ (۲۰۱۳) نشان می‌دهد زمانی که استادان، همدلی، علاقه به پیشرفت دانشجو و احترام را از خود نشان دهند، احساس رفاه، نگرش‌ها و تمایل دانشجویان دانشگاه به یادگیری، بهبود می‌یابد و این روابط بر یادگیری مولد می‌انجامد. همچنین، جراچا، کالهیروز و باراتا^۳ (۲۰۱۳) در جهت بی‌اعتنایی به پیچیدگی و پویایی رابطه معلم و دانش‌آموز در نظام‌های آموزشی، مشروعیت معلمان را بسته به حمایت خودمختار درک‌شده آن‌ها متفاوت می‌داند. با تجزیه و تحلیل پاسخ‌های مصاحبه پژوهشی، برونی^۴ (۲۰۱۲) نیز اذعان می‌کند مدیریت خوب کلاس درس، مشروط به یک محیط همراه با اعتماد است که معلم باید در کلاس درس خویش فراهم کند؛ اما نتایج پژوهش کوتربا، بکسونو و کوترویس^۵ (۲۰۱۲) نشان داد دانش‌آموزان به دلیل ترس از عواقب احتمالی، به‌شدت تحت تأثیر قدرت بیش‌ازحد ناعادلانه معلم قرار می‌گیرند.

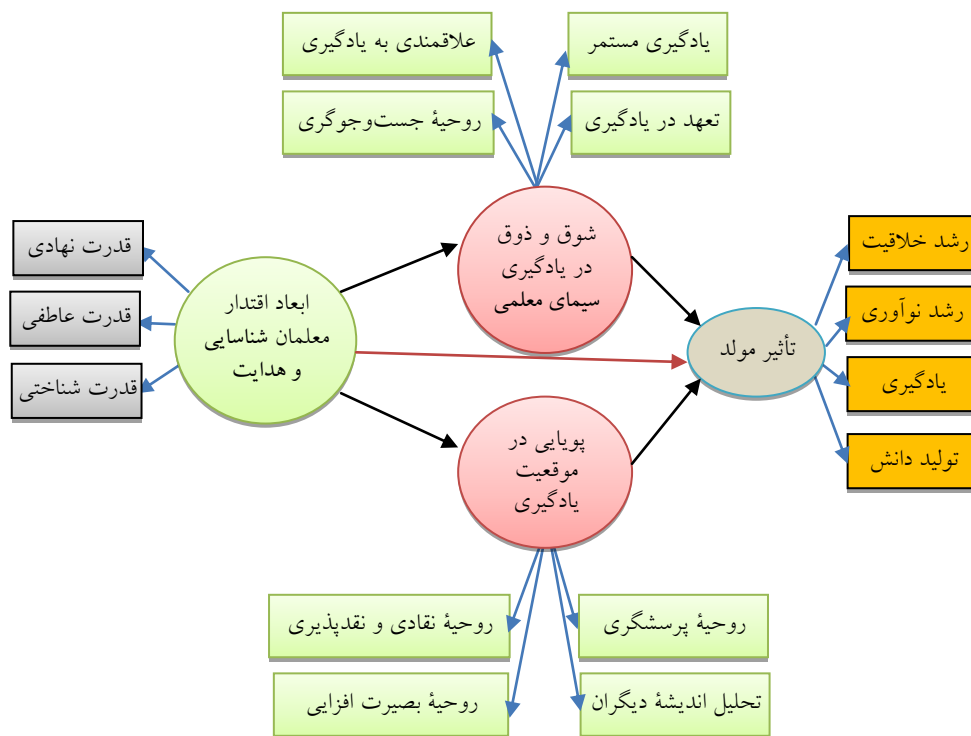
با وجود این، در مطالعه‌ای کیفی، هارجونن^۶ (۲۰۱۱) اذعان داشته است که اگر به خواسته‌های دانش‌آموزان در جهت اقتدار آموزشی معلم پرداخته شود. دانش‌آموزان به تبع آن، به تدریس، مطالعه و یادگیری مطالب موردنظر اجازه می‌دهند. اطمینان از رضایت دانش‌آموزان از اقتدار در کلاس درس، چشم‌انداز جدیدی را در مورد پدیده اقتدار آموزشی یک معلم ایجاد می‌کند. همچنین، کمپ^۷ (۲۰۱۱) در بررسی قدرت روابط معلم- دانش‌آموز در تعیین موفقیت دانش‌آموزان

-
1. Michaud
 2. Sánchez, González & Martínez
 3. Graça, Calheiros & Barata
 4. Bruney
 5. Koutrouba, Baxevanou & Koutroumpas
 6. Harjunen
 7. Camp

بیان می‌کند که معلمان باور دارند که فرهنگ مدرسه و کلاس، بر عملکرد علمی و رفتاری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. در پژوهشی دیگر، مالانا^۱ و همکاران (۲۰۱۱) نیز باین کردند معلمان بیشتر به‌عنوان همکار در نظر گرفته می‌شوند تا فردی که رفتارهای خصمانه با دانش‌آموزان داشته باشند.

بنا بر پژوهش‌های پیشین که هر یک از آن‌ها ابعادی از اقتدار معلم در کلاس درس بررسی کرده‌اند؛ بررسی قدرت شناختی و تخصصی آموزش (پیرری و رافانل^۲، ۲۰۲۰؛ آروتو و همکاران، ۲۰۱۹؛ میچاود، ۲۰۱۴)، توجه به قدرت نهادی و قانونی معلم (کوتربا و همکاران، ۲۰۱۲؛ جامیسون و توماس^۳، ۱۹۷۴)، یا اینکه آثار تعاملات و ارتباط بین معلم و شاگرد یا همان قدرت عاطفی بر روی متغیرهای دیگر (توسط محققانی مانند هاپمن و همکاران، ۲۰۱۸؛ آزگان، ۲۰۱۶؛ دوگا، ۲۰۱۵؛ سانچز و همکاران، ۲۰۱۳؛ جراچا و همکاران (۲۰۱۳)؛ برونو، ۲۰۱۲؛ هارجونن، ۲۰۱۱؛ کمپ^۴، ۲۰۱۱؛ مالانا و همکاران، ۲۰۱۱). باید گفت خلأ موجود پژوهش‌های قبلی در قالب فهم همه‌جانبه‌نگر از مفهوم اقتدار معلم در کلاس درس دانشگاهی و فهم مدل اقتباس‌شده ابعاد قدرت معلم از کتاب کیفیت در آموزش عالی یمنی دوزی سرخابی (۱۳۹۱) برای دانشگاه فرهنگیان کاوشی بوده است که پژوهش حاضر درصدد است به آن به شکل جامع بنگرند. در ذیل برای بررسی کیفی و آزمون کمی مدل اقتباس‌شده (در حد نظریه بوده است) و برای فهم بیشتر دو پرسش اساسی و سه فرضیه برای بررسی مفروض بوده است.

-
1. Maulana
 2. Pirrie & Rafanell
 3. Jamieson & Thomas
 4. Camp



شکل ۲. مدل پژوهش؛ توسعه یافته از مدل اقتباس شده مفهوم اقتدار معلم در کلاس درس

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر آمیخته از نوع طرح اکتشافی متوالی (کیفی - کمی) است.

مرحله کیفی: مراحل مختلف در بخش کیفی (روش تحلیل محتوای کیفی): الف) طراحی پرسش‌های مصاحبه، ب) انتخاب مشارکت‌کنندگان: از بین ۹۳ استاد هیئت علمی و مدعو، تعداد ۱۲ استاد سرآمد با سابقه ۱۰ سال به بالا از هر دو پردیس به واسطه تشخیص معاونان آموزشی و دانشجومعلمان به صورت هدفمند (با مدنظر قراردادن مدل شکل ۱ با هدف توسعه مدل) در دانشگاه فرهنگیان استان اردبیل مورد مصاحبه عمیق قرار گرفتند. مصاحبه‌ها تا آنجا ادامه یافت که جواب‌های ارائه شده مشابهت با پاسخ‌های قبلی داشته و چیزی به یافته‌ها اضافه نمی‌کنند و

اصطلاحاً یافته‌های مصاحبه‌ها به حد اشباع رسید. ج) ضبط و پیاده‌سازی مصاحبه‌ها به صورت تداومی. د) تحلیل داده‌های کیفی (کدگذاری داده‌ها). ه) معیار مقبولیت^۱ و اطمینان‌پذیری داده‌های کیفی: در اعتباریابی بخش کیفی پژوهش که مهم‌ترین بخش فعالیت پژوهشی در این مرحله است. برای تحقق معیار تناسب^۲ یافته‌های پژوهش از سوی ۴ نفر از متخصصان رشته علوم تربیتی پالایش و تأیید شد. همچنین، مدل پدیدار شده با مدل اقتباس شده، به سه نفر از مشارکت‌کنندگان ارائه شد و نظریه‌های تکمیلی آنان دریافت و اعمال شد. برای تحقق معیار منطق^۳ و عمق^۴ مسئله نیز در روند مصاحبه‌ها و تحلیل آن‌ها تلاش شده است جریان مصاحبه از نظم و پیوستگی و توالی مناسبی برخوردار شود و یافته‌های به وجود آمده در طول مصاحبه به‌طور مبسوط، همراه با جزئیات و با توجه به مشخصه‌ها و ابعاد آن آورده شود. در نهایت، برای تحقق معیار استناد به یادداشت‌ها؛ به دلیل اینکه پژوهشگر در فرایند تحلیل یافته‌ها نمی‌تواند همه مباحث، نظرها، بینش‌ها و گفته‌ها را به خاطر بیاورد، استفاده از یادداشت‌ها ضرورت می‌یابد. در این زمینه، پژوهشگر تلاش کرده است تا در فرایند انجام و تحلیل مصاحبه‌ها به یادداشت‌های مستخرج از داده‌ها استناد کند.

در مرحله کیفی با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته (پروتکل مصاحبه بر مبنای مدل اقتباس شده شکل ۱ بر مبنای کدگذاری مفاهیم، محورها و مضامین مدل کشف شدند که بنا بر تحلیل کیفی؛ مضمون قدرت نهادی با ۴ محور (۱۴ گویه)، مضمون قدرت عاطفی با ۷ محور (۳۱ گویه)، مضمون قدرت شناختی با ۴ محور (۱۵ گویه)، مضمون شوق و ذوق دانشجو در یادگیری با ۴ گویه، مضمون پویایی در محیط یادگیری با ۴ گویه و در نهایت، مضمون تأثیر مولد با ۴ گویه در جدول ۱ نشان داده شده است.

مرحله کمی: در این مرحله که هدف تعیین رابطه متغیرها با یکدیگر و تحلیل مسیر آن‌ها با

-
1. Credibility
 2. Fitness
 3. Logic
 4. Depth

استفاده از مدل معادلات ساختاری بوده است، جامعه آماری پژوهش ۱۱۰۰ نفر دانشجوی معلم (۸۲۷ پسر و ۲۷۳ دختر) بود که ۲۸۵ نفر دانشجوی معلم (۲۱۵ پسر و ۷۰ دختر) بر اساس فرمول کوکران انتخاب شدند که روش نمونه‌گیری در این بخش طبقه‌ای نسبتی بوده است. ابزار اندازه‌گیری در این مرحله، پرسشنامه استخراج شده از مرحله کیفی؛ مدل توسعه یافته مدل اقتباس شده مفهوم قدرت معلم در کلاس درس (شکل ۲) که ۷۲ پرسش را تشکیل می‌داد، در بین نمونه آماری ۳۲۰ نفر از دانشجوی معلمان دختر و پسر توزیع شد که از این تعداد ۲۷۳ نفر به پرسشنامه پاسخ دادند که میزان بازگشت پرسشنامه‌ها نسبت به کل نمونه ۹۶ درصد بوده است. برای بررسی اولیه پرسشنامه روایی صوری و محتوایی بررسی شد. بدین منظور پرسشنامه در اختیار تعدادی از استادان و متخصصان حوزه علوم تربیتی قرار گرفته و پرسش‌های پرسشنامه با کمی تغییرات تأیید شد. همچنین، برای بررسی پایایی از دو روش بهره گرفته شد:

الف) روش باز آزمایی: برای این منظور ابتدا پرسشنامه طراحی شده بر روی یک گروه ۳۰ نفری و در فاصله دو هفته به صورت آزمایشی اجرا شد و بعد از این امر، همبستگی این دو مرحله محاسبه شد. مقدار همبستگی ۰/۸۴۸ محاسبه شد که مقدار قابل قبولی است.

ب) روش آلفای کرونباخ: مقدار آلفای کرونباخ برای یک نمونه ۳۰ نفری ۰/۸۰۹ محاسبه شد که مقدار قابل قبولی بوده است.

برای تحلیل عاملی از شاخص KMO (نتایج آزمون بررسی کفایت داده‌ها) استفاده شد. مقدار این شاخص برای داده‌های پژوهش برابر با ۰/۷۲۱ به دست آمد. از آزمون بارتلت نیز برای بررسی چگونگی ماتریس همبستگی استفاده شده است. مقدار آزمون بارتلت ۷۵۹۷,۲۴۴ با درجه آزادی ۲۲۷۸ و سطح معناداری آزمون کوچک‌تر از مقدار ۰/۰۵ بوده و فرض یکه بودن ماتریس همبستگی رد شده و نتیجه می‌شود که تحلیل عاملی برای شناسایی ساختار متغیرها مناسب است.

یافته‌های پژوهش

۱. ابعاد اقتدار معلمان در کلاس درس دانشگاهی از نظر استادان سرآمد دانشگاه فرهنگیان اردبیل کدامند؟

پس از بررسی همه‌جانبه مبانی نظری و تجربی و پس از گردآوری داده‌های استحصال‌شده از مصاحبه‌ها ۱۳۸ مفهوم اولیه، ۱۸ مقوله محوری و ۶ مضمون (جدول ۱) استخراج شد. این داده‌ها با توجه به موضوع و اهداف پژوهش تلخیص و طبقه‌بندی شدند. در نهایت، با توجه به حذف داده‌های تکراری و تلخیص و طبقه‌بندی نهایی داده‌ها، ۷۲ مفهوم و گویه شناسایی و در قالب پرسشنامه تنظیم شد.

جدول ۱. کدگذاری ابعاد اقتدار معلم در کلاس درس دانشگاهی

ردیف	کدباز (ایتم‌ها و مفاهیم به‌دست‌آمده)	مقوله‌های محوری	فراوانی (تعداد)	مضامین	کد منتخب
۱	تعاملات و ارتباطات علمی بعد از دانش‌آموختگی، بهبود تعاملات بعد از کلاس درس، تعامل در خارج از کلاس به‌صورت غیر رسمی، تعامل در داخل کلاس به‌صورت نیمه‌رسمی، تعامل صمیمانه و عالمانه در کلاس درس، فرهنگ کلاس تعاملی و مشارکتی، داشتن روحیه پرسش و پاسخ با ارتباطات مناسب	تعاملات استاد	۷	قدرت عاطفی با فراوانی ۴۹	ابعاد اقتدار در کلاس درس دانشگاهی
۲	منش و اخلاق معلمی استاد درس در کلاس درس، تأثیرپذیری خوب و تأدیب از اخلاق معلمی، نحوه برخورد مناسب استادان، علاقه‌مندی به تدریس استاد (ایجاد امید)، برخورد مناسب استادان با تجربه معلمی بالا، برخورداری استادان از بالاترین اخلاق معلمی، ایجاد رابطه انسانی مطلوب در کلاس، پایه‌ریزی احترام و تکریم در بین دانشجومعلمان، احترام و رعایت اخلاق حرفه‌ای استاد، برخورداری از ویژگی‌های اخلاق معلمی بالا، خودداری از غرض‌ورزی، سلیقه‌ای عمل نکردن و عدم سوگیری (عدالت استاد)	اخلاق و منش معلمی	۱۱		
۳	مقبولیت و محبوبیت در بین دانشجومعلمان، داشتن قدرت نفوذ در بین دانشجومعلمان، دارا بودن از یک شخصیت کاریزما، داشتن قدرت معنوی بالا، شخصیت حقوقی استاد، شخصیت حقیقی استاد، برخورداری از روحیه معلمی	مقبولیت و محبوبیت	۶		
۴	توسعه مشارکت علمی در بین دانشجومعلمان، شرکت‌دادن دانشجومعلمان در بحث کلاسی، دادن اعتمادبه‌نفس به دانشجومعلمان در ارتقای مشارکت علمی، احترام به گفت‌وگومحوری بر مبنای مشارکت دانشجومعلمان	مشارکت علمی	۴		
۵	مثبت‌اندیشی در تدریس و یادگیری، داشتن روحیه انعطاف‌پذیر در تدریس، داشتن افق و چشم‌انداز مناسب در تدریس، نگاه روبه‌جلو و عاری از باورهای غلط (منفی‌نگری)، درایت در آینده‌شناسی و تدریس، نگاه مثبت به تدریس که همواره قابل توسعه است، تلاش در جهت ایجاد و افزایش انگیزه معلمی دانشجومعلمان	مثبت‌اندیشی	۷		

ردیف	کدباز (ایتم‌ها و مفاهیم به دست آمده)	مقوله‌های محوری	فراوانی (تعداد)	مضامین	کد منتخب
۶	کمک به دانشجوی معلمان و همدلی با آن‌ها، تعامل مسئولیت‌پذیران و دلسوزانه در مشکلات دانشجوی معلمان، آگاهی از مشکلات دانشجوی معلمان و پیگیری آن‌ها، پیگیری مشکلات ناشی از دانشجوی معلمان، آوردن نشاط روحی و عاطفی به کلاس درس	همدلی و دلسوزی	۵		
۷	بهره‌گیری از روش‌های آموزشی هماهنگ با روحیات و توانایی‌های فراگیران، ایجاد ارتباط درست و منطقی با فراگیران، احترام به معلم بودن دانشجوی معلمان، احترام و اهمیت دادن به شخصیت معلمی دانشجوی معلمان، کمک به سازگاری روانی دانشجوی معلمان، انعطاف داشتن در قوانین آموزشی در صورت لزوم و مشکلات دانشجوی معلمان، سعی در شناخت عمیق دانشجوی معلمان، رفتار متناسب با جنسیت و تفاوت‌های دانشجوی معلمان، بهبود وضعیت روحی و روانی دانشجوی معلمان	توجه به دانشجوی معلمان	۹		
۸	نظم و انضباط معلمی استادان، قانون‌مداری و مسئولیت‌پذیری در قبال یادگیری دانشجوی معلمان، رعایت قواعد و مقررات کلاس درس، برنامه‌ریزی برای تدوین اساسنامه در کلاس درس، داشتن روابط جدی‌تر در زمان تدریس، داشتن قواعد و مقررات در کلاس درس، رعایت حدود و ثغور رفتار دیسپلینی استادی، رعایت فاصله بین استاد و دانشجو، رعایت آداب حضور و غیاب، برگزاری کلاس‌ها در ساعات مناسب، پوشش مناسب در کلاس درس	نظم و قانون‌مداری	۱۱		
۹	بازخورد منصفانه استادان به شایستگی‌های واقعی دانشجو معلمان (ارزشیابی صحیح و منطقی)، سخت‌گیری علمی استاد، نگاه سخت‌گیرانه به مطالب درسی و ارزشیابی مستمر آن، عدم تسامح در تنزل منابع درسی توسط دانشجوی معلمان، جدیت در فرایند تدریس، برخورداری از قاطعیت در فرایند آموزش و ارزشیابی، جدیت و قاطعیت استاد در کلاس درس	سخت‌گیری علمی	۷	قدرت نهادی با فراوانی ۳۶	
۱۰	توانایی کلاس‌داری مناسب، توان و قدرت مدیریت و رهبری کلاسی بالا، ایجاد فرهنگ کلاس درسی منظم، فرهنگ کلاس‌داری در ابعاد مختلف، اداره کلاس به صورت تعامل محور و دارای چارچوب خاص، ایجاد ارزش به کلاس درس خویش، شاداب و سرحال بودن استادان در کلاس	فرهنگ کلاس‌داری	۷		
۱۱	سعی در تقوای الهی داشتن، پایبندی به فضایل اخلاقی، مسئولیت‌پذیری شغلی و اخلاقی، داشتن صداقت، پایبندی به اصول اولیه معلمی، نگاه عالمانه داشتن به شغل معلمی، حفظ اسرار و کرامت انسانی دانشجوی معلمان، عمل بر اصول رفتار اخلاقی پایدار و اسلامی، رفتار عادلانه با دانشجوی معلمان، داشتن وجدان اخلاقی در معلمی، برخورداری از اصول رفتار اسلامی	پایبندی به شعائر اسلامی	۱۱		

ردیف	کدباز (ایتم‌ها و مفاهیم به‌دست‌آمده)	مقوله‌های محوری	فراوانی (تعداد)	مضامین	کد منتخب
۱۲	سواد و توان علمی بالا، تسلط علمی در رشته تخصصی خود، بهره‌مندی از تخصص علمی و پژوهشی، توان و قدرت علمی و تخصصی، تسلط در زوایای علمی حوزه خود، اطلاعات علمی و فناورانه به‌روز، توان علمی، تجربی و محتوایی داشتن استاد، مطالعه به‌روز و علمی داشتن	سواد علمی و تخصصی	۹	فدرت شناختی: فراوانی ۳۵	
۱۳	تسلط کافی به مهارت‌های تدریس، داشتن توانایی بالا در گفت‌وگو و سخنرانی، بیان خوب و نافذ در تدریس، داشتن مهارت‌ها و شگردهای تدریس برتر، سلاست و شیوایی در کلام استاد، بهره‌مندی از مهارت‌های تدریس نوین	توانایی مهارت تدریس	۶		
۱۴	داشتن و ایجاد تفکر خلاق در حین تدریس، نوآوری در تدریس، باور به توسعه حرفه‌ای معلمی، خلاق و نوآر بودن در تدریس، شور و اشتیاق نوآورانه داشتن در تدریس (هر جلسه با یک نوع تدریس متفاوت و مطابق با محتوای درس)، ایجاد محیط یادگیری فعال و نوآور در کلاس درس؛ خلاق، پژوهشگر و یادگیرنده مادالمر بودن؛ آمیختن تجربه معلمی با تدریس در حین آموزش، الهام‌بخشی به اوقات فراغت خلاقانه دانشجومعلم‌ان در یادگیری بیشتر، ترغیب دانشجومعلم‌ان به کارهای تیمی و طرح مسئله	تدریس خلاق و نوآورانه	۱۰		
۱۵	عدم حضور در کلاس بدون مطالعه، داشتن تصویر خوب از کلاس درس قبل از ورود به کلاس، ایجاد آمادگی روحی بیشتر در مخاطبان، استفاده از کلمات و جملات زیبا در کلاس، ایجاد شرایط تدریس مطلوب قبل از ورود به کلاس با فراهم کردن طراحی آموزشی مناسب، تدریس در کلاس‌های تک‌جنسیتی بر اساس شناخت از توان و روحیه خود، مهارت کنترل و مدیریت استرس، مرتبط‌بودن دروس تدریس با رشته تخصصی، آمادگی کافی در مدیریت کلاس درس، علاقه به موضوع درسی	آمادگی در تدریس	۱۰		
۱۶	داشتن روحیه نقد و توسعه تفکر انتقادی در محیط یادگیری، احترام به نظرات دانشجومعلم‌ان در کلاس درس، پذیرش دیدگاه‌های درست دانشجومعلم‌ان، فهم اندیشه و ایجاد بصیرت در دانشجومعلم‌ان، ایجاد روحیه پرسشگری و پاسخگویی در کلاس درس، تحلیل اندیشه‌های دیگران و نقد و بررسی آن با دانشجومعلم‌ان در جهت ایجاد فهم درست، فلسفه‌ورزی و چگونگی اندیشیدن در برابر شبهات و نظرات دیگران	پویایی در محیط یادگیری	۷	تجرباتی محیط	

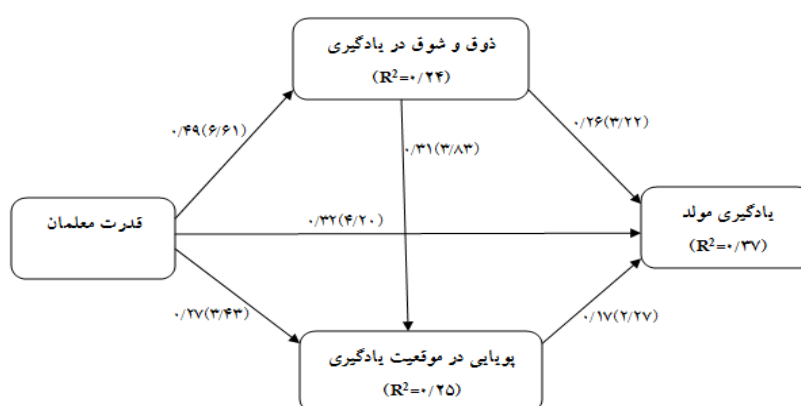
ردیف	کدباز (ایتم‌ها و مفاهیم به دست آمده)	مقوله‌های محوری	فراوانی (تعداد)	مضامین منتخب	کد
۱۷	ایجاد علاقه به یادگیری و انگیزه معلمی در دانشجومعلمان، تعهد به یادگیری خود استادان نسبت به دانشجومعلمان، توان جست‌وجوگری استاد در ارتباط با یادگیری مسائل جدید رشته تخصصی، ایجاد تعهد به یادگیری دانش معلمی و تولید دانش، علاقه‌مند کردن دانشجومعلمان به یادگیری مادام‌العمر	شوق یادگیری	۵	شوق یادگیری	
۱۸	تحریک خلاقیت دانشجومعلمان و خلاق کردن آن‌ها در کلاس درس، تبدیل ذهن خلاق به نوآوری در جریان دادن تکالیف درسی و عملی، نقش استاد در دانشجومعلمان در تأثیرگذاری یادگیرندگی مادام‌العمر، نقش استاد در تولید مستمر در حین کارورزی و انتشار مقالات علمی و ...، تأثیرگذاری استاد دریافتن مسائل علمی نوآور، آفریدن تحرک و خودباوری علمی در دانشجویان حین و بعد از تحصیل	تأثیر مولد بودن	۶	تأثیر مولد بودن	
	مجموع	۱۸	۱۳۸	۶	

جدول ۲. مقادیر شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای مؤلفه‌های پژوهش

شاخص	مؤلفه‌ها	علامت اختصاری	انحراف معیار \pm میانگین	آماره K-S	سطح معناداری
اقتدار معلمان (TPO)	قدرت نهادی	INP	4.23 ± 0.380	0.206	0.154
	قدرت عاطفی	EMP	4.25 ± 0.405	0.183	0.133
	قدرت شناختی	COP	4.31 ± 0.471	0.143	0.390
	پویایی در موقعیت یادگیری	DLE	4.16 ± 0.569	0.125	0.399
	شوق و ذوق در یادگیری	ENL	4.34 ± 0.551	0.209	0.128
	تأثیر مولد	PL	4.17 ± 0.369	0.124	0.486

با توجه به جدول ۲، در زمینه با شاخص اقتدار معلمان، بیشترین امتیاز کسب شده مربوط به مؤلفه قدرت شناختی با میانگین ۴٫۳۱ و انحراف معیار ۰٫۴۷۱ و کمترین امتیاز کسب شده مربوط به مؤلفه قدرت نهادی با میانگین ۴٫۲۳ و انحراف معیار ۰٫۳۸۰ است. همچنین، شاخص پویایی در موقعیت یادگیری دارای میانگین ۴٫۱۶ و انحراف معیار ۰٫۵۶۹، ذوق و شوق در یادگیری دارای میانگین ۴٫۳۴ و انحراف معیار ۰٫۵۵۱ و یادگیری مولد دارای میانگین ۴٫۱۷ و انحراف معیار ۰٫۳۶۹

هستند. همچنین، سطح معناداری آزمون کلموگروف- اسمیرنوف برای همه مؤلفه‌های پژوهش بزرگ‌تر از مقدار ۰/۰۵ است. در نتیجه، همه مؤلفه‌های پژوهش توزیع نرمال دارند. در مرحله بعد، الگوی مفهومی پژوهش در قالب دیاگرام مسیر ترسیم و با استفاده از روش‌های مختلف برازش آن سنجیده شد. در شکل ۳ ضرایب تخمین استاندارد و اعداد معناداری مدل ساختاری پژوهش ارائه شده است.



شکل ۳. ضرایب تخمین استاندارد و اعداد معناداری (T-value) مدل ساختاری پژوهش

با توجه به شکل ۳ همه مسیرها در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار است و شاخص‌های برازش مدل ساختاری مطابق جدول ۳ مناسب است. ضرایب مسیر و نتایج مربوط به معناداری آن‌ها در جدول ۴ بیان شده است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل ساختاری

شاخص برازش	نام شاخص	مقدار مطلوب	نتیجه
χ^2/df	شاخص مجذور کای	$< 3,00$	۲,۵۸۱
RMSEA	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	$< 0,08$	۰,۰۶۶
RMR	شاخص میانگین مجذور بای مانده‌ها	$< 0,05$	۰,۰۴۵
GFI	شاخص نیکویی برازش	$> 0,90$	۰,۹۳
NFI	شاخص نرم‌شده برازندگی	$> 0,90$	۰,۹۵
CFI	شاخص برازش تطبیقی	$> 0,90$	۰,۹۱
IFI	شاخص برازندگی فزاینده	$> 0,90$	۰,۹۱

جدول ۴. نتایج ارزیابی مدل ساختاری

ردیف	مسیر		ضریب مسیر (β)	انحراف استاندارد	عدد معناداری (t-value)	نتیجه آزمون
	از متغیر	به متغیر				
۱	اقتدار معلمان	تأثیر مولد	۰,۳۲	۰,۰۸۱	۴,۲۰	تأیید
۲	ذوق و شوق در یادگیری		۰,۲۶	۰,۰۸۶	۳,۲۲	تأیید
۳	پویایی در موقعیت یادگیری		۰,۱۷	۰,۰۶۹	۲,۲۷	تأیید
۴	اقتدار معلمان	ذوق و شوق در یادگیری	۰,۴۹	۰,۰۷۲	۶,۶۱	تأیید
۵	اقتدار معلمان	پویایی در موقعیت یادگیری	۰,۲۷	۰,۰۵۹	۳,۴۳	تأیید
۶	ذوق و شوق در یادگیری	پویایی در موقعیت یادگیری	۰,۳۱	۰,۰۸۴	۳,۸۳	تأیید

فرضیه اول: اقتدار معلمان (نهادی، شناختی و عاطفی) در کلاس درس تأثیر مولد بر دانشجومعلمان دارد.

مطابق با جدول ۴، آماره معناداری بین متغیر اقتدار معلمان و یادگیری مولد برابر (۴/۲۰) است که بزرگ‌تر از مقدار (۱/۹۶) است و نشان‌دهنده این است که ارتباط میان اقتدار معلمان و یادگیری مولد در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار است. همچنین، ضریب مسیر این دو متغیر برابر با ۰/۳۲ است و میزان اثرگذاری مثبت متغیر اقتدار معلمان بر یادگیری مولد را نشان می‌دهد. بدین معنا که به عبارتی دیگر یک واحد تغییر در اقتدار معلمان، موجب افزایش ۰/۳۲ واحدی در یادگیری مولد خواهد شد. این بدان معناست که اقتدار معلمان با یادگیری مولد رابطه مستقیم دارد؛ بنابراین، فرضیه پژوهش تأیید می‌شود.

فرضیه دوم: اقتدار معلمان در کلاس درس از طریق فراهم کردن شوق و ذوق یادگیری تأثیر مولد بر دانشجومعلمان دارد.

برای بررسی نقش میانجی‌گری متغیر فراهم کردن شوق و ذوق یادگیری از خروجی معادلات ساختاری بهره گرفته شده است. در جدول ۵ اثر مستقیم، غیر مستقیم و اثر کل بین اقتدار معلمان و یادگیری مولد محاسبه شده است.

جدول ۵. اثرات مستقیم، غیر مستقیم و اثرات کل بین اقتدار معلمان و تأثیر مولد

شدت اثر غیر مستقیم	آزمون سوبل	اثر کل	اثر غیر مستقیم	اثر مستقیم	مسیر	
					به متغیر	از متغیر
VAF	Z-value				تأثیر مولد	اقتدار معلمان
۰,۲۸۵	۲,۷۶۳	۰,۴۴۷	۰,۱۲۷	۰,۳۲		

همان‌طور که از جدول ۵ مشخص است، اثر مستقیم اقتدار معلمان و تأثیر مولد برابر با ۰,۳۲ است. همچنین، اثر غیر مستقیم متغیر اقتدار معلمان و تأثیر مولد با تأثیر متغیر میانجی ذوق و شوق یادگیری برابر با ۰,۱۲۷ است.

برای بررسی نقش میانجی‌گری متغیر ذوق و شوق یادگیری در رابطه اقتدار معلمان و تأثیر مولد از یک آزمون پرکاربرد به نام آزمون سوبل^۱ استفاده شده است که برای معناداری تأثیر یک متغیر میانجی در رابطه میان دو متغیر دیگر به کار می‌رود. در آزمون سوبل مقدار Z-value صورت بیشتر شدن از ۱,۹۶ در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار است. در نتیجه، تأثیر متغیر میانجی ذوق و شوق یادگیری در اثرگذاری اقتدار معلمان بر تأثیر مولد معنادار است؛ بنابراین، فرضیه پژوهش تأیید می‌شود. علاوه بر آزمون سوبل، برای تعیین شدت اثر غیر مستقیم از طریق متغیر میانجی از آماره‌ای به نام VAF^۲ استفاده می‌شود که مقداری بین ۰ و ۱ را اختیار می‌کند و هرچه این مقدار به ۱ نزدیک‌تر باشد، نشان‌دهنده قوی‌تر بودن تأثیر متغیر میانجی است. در واقع، این مقدار نسبت اثر غیر مستقیم بر اثر کل را می‌سنجد. این بدان معنا است که ۲۸,۵ درصد اثر کل اقتدار معلمان بر تأثیر مولد از طریق غیر مستقیم توسط متغیر میانجی ذوق و شوق یادگیری تبیین می‌شود. همچنین، با توجه به اینکه در مدل باوجود متغیر میانجی ذوق و شوق یادگیری، مسیر مستقیم اقتدار معلمان بر تأثیر مولد معنادار است، نتیجه می‌شود که ذوق و شوق یادگیری در رابطه اقتدار معلمان بر تأثیر مولد نقش میانجی‌گری جزئی دارد.

فرضیه سوم: اقتدار معلمان در کلاس درس از طریق فراهم‌کردن پویایی در موقعیت یادگیری تأثیر مولد بر دانشجو معلمان دارد.

1. Sobel test
2. Variance Accounted For

جدول ۶. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرات کل بین اقتدار معلمان و تأثیر مولد

شدت اثر غیر مستقیم	آزمون سوبل	اثر کل	اثر غیرمستقیم	اثر مستقیم	مسیر	
					به متغیر	از متغیر
VAF	Z-value				تأثیر مولد	اقتدار معلمان
۰,۱۲۵	۲,۱۶۹	۰,۳۶۶	۰,۰۴۶	۰,۳۲		

همان‌طور که از جدول ۶ مشخص است، اثر مستقیم اقتدار معلمان و تأثیر مولد برابر با ۰,۳۲ است. همچنین، اثر غیرمستقیم متغیر اقتدار معلمان و تأثیر مولد با تأثیر متغیر میانجی پویایی در موقعیت یادگیری برابر با ۰,۰۴۶ است. همان‌طور که مشاهده می‌شود مقدار z-value حاصل از آزمون سوبل برابر ۲,۱۶۹ است که تأثیر متغیر میانجی پویایی در موقعیت یادگیری در اثرگذاری اقتدار معلمان بر تأثیر مولد را تأیید می‌کند. با توجه به مقدار آماره VAF نیز ۱۲,۵ درصد اثر کل اقتدار معلمان بر تأثیر مولد از طریق غیر مستقیم توسط متغیر میانجی پویایی در موقعیت یادگیری تبیین می‌شود که با توجه به اینکه در مدل با وجود متغیر میانجی پویایی در موقعیت یادگیری، مسیر مستقیم اقتدار معلمان بر تأثیر مولد معنادار است، نتیجه می‌شود پویایی در موقعیت یادگیری در رابطه اقتدار معلمان بر تأثیر مولد نقش میانجی‌گری جزئی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

اقتدار معلمان در کلاس درس دانشگاهی به‌عنوان پدیده‌ای ادراکی از طریق اساتید سرآمد دانشگاه فرهنگیان واکاوی شد و همین ادراک مفهوم‌سازی شده در مرحله کیفی پژوهش، در نهایت از نظر دانشجومعلمان آزمون شد، که در قالب یک مدل مفهومی که چارچوب کلی آن از مدل ابعاد قدرت معلم یمنی دوزی سرخابی (۱۳۹۱) اقتباس شده بود، با داده‌های واقعی تأیید شد. نتایج کلی پژوهش نشان داد اقتدار معلمان در کلاس درس علاوه بر تأثیر مستقیم، از طریق پویایی موقعیت یادگیری و شوق و ذوق یادگیری در دانشجومعلمان به‌طور غیرمستقیم تأثیر مولدی بر دانشجو معلمان داشته است.

در این بخش از مقاله برای تأیید یا عدم‌تأیید فرضیه‌های پژوهش، نتایج پژوهش حاضر را با

نتایج پژوهش‌های پیشین مورد بحث و تبیین قرار می‌دهیم. در تبیین نتایج کیفی پژوهش؛ یکی از مصاحبه‌شوندگان (م ۷) در تحلیل ابعاد اقتدار استادان در کلاس درس چنین اظهار نظر کرده است:

در مفهوم قدرت معلمی در کلاس درس امروز دیگر باید تجدیدنظر کرد. هر آنچه استاد را در نفوذپذیری بر قلب و فکر دانشجو معلم کمک می‌کند باید مفهوم اقتدار او لحاظ کرد و این مفهوم خیلی معنا می‌تواند داشته باشد تنها قدرت علمی یا شناختی نیست یا تسلط بر عواطف در کلاس درس نمی‌تواند باشد. باید اذعان نمود که اقتدار معلمی را می‌توان با این جمله توصیف کرد: «معلم باید منشأ تمامی خوبی‌ها باشد تا بتواند مؤثر واقع شود».

همچنین، مشارکت‌کننده دیگری (م ۱۱) در تبیین مفهوم اقتدار معلمی چنین می‌گوید:

«... اقتدار معلم در کلاس درس علاوه بر معرفت دادن به دانشجو معلمی که در آینده هزاران دانش‌آموز و کودک را خواهد پروراند، ورود آن به نگاه عاطفی و زمینه‌سازی برای مهربانی‌هاست. چراکه پستالوزی فیلسوف تربیتی چنین می‌گوید که «ذات تربیت در محبت کردن است». این دانشجومعلمان باید مهربانی و قدرت عواطف را برای نفوذ در دانش‌آموزان را از ما بیاموزند، درست است که ما قدرت کلاس داری و مدیریت کلاس را به آن‌ها می‌آموزیم».

از آنجاکه، به نقل از یمنی دوزی سرخابی (۱۳۹۱) سنتز ابعاد قدرت معلمان می‌تواند فعالیت‌های کنشگران کلاس درس را موزون و هماهنگ سازد. در چنین نظرگاهی، تأثیر مولد است کار تربیت را به سرانجام می‌رساند.

بر همین مبنا، فرضیه اول پژوهش نشان داد اقتدار معلمان (قدرت نهادی، شناختی و عاطفی) در کلاس درس تأثیر مولد بر دانشجومعلمان دارد. این یافته با یافته‌های پژوهش پیرری و رافائل (۲۰۲۰)، آروتو و همکاران (۲۰۱۹)، هاپمن و همکاران (۲۰۱۸)، آزگان (۲۰۱۶)، میچاود (۲۰۱۴)، جراچا و دیگران (۲۰۱۳)، کوتربا و همکاران (۲۰۱۲)، هارجونن (۲۰۱۱)، کمپ (۲۰۱۱)، مالانا و همکاران (۲۰۱۱)، و جامیسون و توماس (۱۹۷۴) همسو است. در تبیین اقتدار معلم در کلاس درس بر تأثیر مولد در دانشجومعلمان، باید گفت منابع قدرت در موقعیت کلاسی عبارت‌اند از

شناخت، نهاد دانشگاه و ارتباط عاطفی (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹۱). اما سنتز قدرت معلمان در کلاس درس می‌تواند فعالیت‌های کنشگران کلاس درس را موزون و هماهنگ کند. همچنین، توجه به شرایط محیط و زمینه‌های مربوط به آن (مطابق با نظریه کورت لوین) زمینه تأثیر مولد برای دانشجویان را بیشتر فراهم می‌کند. زیرا، شوق و ذوق یادگیری در کلاس درس و نیز فراهم کردن محیط پویای یادگیری برای دانشجویان به عنوان متغیر میانجی اثرگذار است. فرضیه دوم پژوهش نشان داد اقتدار معلمان در کلاس درس از طریق فراهم کردن شوق و ذوق یادگیری تأثیر مولد بر دانشجومعلمان دارد. این نتیجه با نتایج یافته‌های پژوهشی آلدروپ و همکاران (۲۰۱۸)، رایز و جود (۲۰۱۴)، میچاود (۲۰۱۴)، سانچز و همکاران (۲۰۱۳)، برونی (۲۰۱۲)، و هارجونن (۲۰۱۱) همسو است. بنابراین، یافته‌های پژوهشی که اقتدار معلمان در کلاس درس از طریق فراهم‌سازی شوق و ذوق یادگیری در ایجاد تأثیر مولد در دانشجومعلمان تأثیر بیشتری دارد؛ باید گفت یک رهبر مؤثر (معلم) نیاز به سه قدرت اصلی دارد تا در کنار شوق و ذوق یادگیری که در کلاس درس اتفاق می‌افتد تأثیر مولد داشته باشد (ولف و فریزر، ۲۰۰۸). شوق و ذوق یادگیری در کلاس درس دانشگاهی با بهره‌مندی از اقتدار معلمان بر اساس نظر مشارکت‌کنندگان در سایه ایجاد علاقه به یادگیری، حس جست‌وجوگری، یادگیری مادام‌العمر و تعهد به یادگیری و تولید دانش اتفاق خواهد افتاد. اگرچه برای ایجاد این شوق و ذوق، اقتدار معلم نقش بسزایی خواهد داشت. بر مبنای این نتیجه، میچاود (۲۰۱۴) اذعان کرد اقتدار باید بین یک معلم و دانش‌آموزان او به اشتراک گذاشته شود. ایشان برخلاف نظریه پردازان قبلی که به اقتدار به معنای اقتدار آموزشی نگاه کرده‌اند، اقتدار مشترک در جهت آموزش دموکراتیک مطابق با فرهنگ کلاس را پیشنهاد می‌دهد و اذعان می‌دارد این توافق می‌تواند آموزش و یادگیری را با شوق و ذوق یادگیرندگان همراه کند.

در جهت تبیین بیشتر این یافته‌ها، به گفته یکی از مشارکت‌کنندگان (م ۳) وقتی یک استاد در کلاس درس خودش شوق یاددادن را داشته باشد، دانشجومعلمان به وجد خواهند آمد. ایشان همچنین، اظهار کرده است:

«... ایجاد علاقه به یادگیری و شوق معلمی در دانشجومعلمان در ارتباط با یادگیری

مسائل آموزشی به واسطه قدرت عاطفی و شناختی استاد می‌تواند دوچندان شود و شوق و ذوق در یادگیری استاد بالاترین تأثیر را می‌تواند در یادگیرندگان داشته باشد».

مشارکت‌کننده دیگری (م ۶) در تبیین شوق و ذوق یادگیری دانشجومعلمانی چنین بیان کرده است:

«بنده به‌عنوان یک استاد که سال‌هاست با دانشجومعلمانی کار می‌کنم آن‌ها را سعی می‌کنم با موقعیت یادگیری در کلاس درس آشنا سازم تا آن‌ها نیز با شوق معلمی به یادگیری بیشتر بپردازند».

فرضیه سوم پژوهش نیز نشان داد اقتدار معلمان در کلاس درس از طریق فراهم کردن پویایی در موقعیت یادگیری تأثیر مولد بر دانشجومعلمانی دارد. این نتیجه با نتایج یافته‌های پژوهش پیری و رافائل (۲۰۲۰)، آروتو و همکاران (۲۰۱۹)، آلدروپ و همکاران (۲۰۱۸)، آزگان (۲۰۱۶)، جراجا و همکاران (۲۰۱۳)، برونی (۲۰۱۲)، و کوتربا و همکاران (۲۰۱۲) همسو است. در تبیین این یافته‌های پژوهشی باید اذعان کرد پویایی در محیط یادگیری با ایجاد روحیه نقادی و نقدپذیری دانشجویان، ایجاد بصیرت علمی و فهم اندیشه، ایجاد روحیه پرسشگری و پاسخگویی و تحلیل اندیشه‌های دیگران و توانایی ارزش‌گذاری معنا می‌یابد. از این رو، دانشجومعلمانی با قرارگرفتن در محیط یادگیری پویای دانشگاهی می‌توانند خلأق و نوآور باشند؛ اما این پویایی مستلزم اقتدار معلم است تا در بارورکردن محیط پویایی یادگیری تأثیر مولدی بر دانشجومعلمانی داشته باشد. در همین زمینه، یکی از مشارکت‌کنندگان (م ۵) قدرت معلم اثربخش را در کلاس درس تبیین کرده و چنین اظهار می‌دارد:

«... برخی از همکاران من همیشه از تدریس در مدرسه ناله می‌کردند و علاقه‌ای به این کار نداشتند، اما خیلی از معلمان و من جمله خودم همیشه به این فکر می‌کردیم که باید محیط یادگیری را برای یادگیرندگان در هر جلسه نسبت به جلسات قبلی پویاتر کنیم و موقعیت جدیدی را برای یادگیرندگان فراهم سازیم. الان نیز این کار باعث روحیه پرسشگری در دانشجو معلمانم می‌شود».

مشارکت‌کننده دیگری (م ۱) در تبیین هر چه بیشتر محیط پویای یادگیری در تربیت معلم می‌گوید:

«... فراهم کردن محیط پویا در کلاس درس توسط استاد شاید خیلی از اثربخشی لازم برخوردار نباشد؛ بنابراین این استاد است که باید با روابط و کنش متقابل که با دانشجومعلمان خواهد داشت موقعیت پویایی یادگیری را فراهم می‌سازد».

به‌منظور تبیین بیشتر این نتیجه، باید گفت که چرا و همکاران وی (۲۰۱۳) نیز در جهت تمایل به بی‌اعتنایی به پیچیدگی و پویایی رابطه معلم و دانش‌آموز در نظام‌های آموزشی، اقتدار (مشروعیت معلمان) را بسته به حمایت خودمختار درک‌شده آن‌ها متفاوت دانسته است و اقتدار معلمان را با لحاظ پویایی روابط معلم و دانش‌آموز، در تبیین الگوی رابطه‌ای اقتدار، نظریه خود تعیین‌کننده و نظریه واکنش روان‌شناختی توصیف می‌کند.

در نهایت، از آنجا که پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل علی به‌منظور توسعه اقتدار معلم در کلاس درس دانشگاهی برای فراهم کردن آثار مولد در دانشجومعلمان انجام گرفته است، به تصمیم‌سازان و متصدیان اجرایی در سیاست‌گذاری دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌شود شرایط و موقعیت شوق و ذوق یادگیری و محیط پویای یادگیری را به‌واسطه جذب استادان اثربخش (اعضای هیئت علمی با تجربه معلمی) برای دانشجومعلمان فراهم کند تا بتوان در آینده شاهد خودکارآمدی خلاق و رفتار نوآورانه دانشجومعلمان در مدارس شویم؛ زیرا دانشجومعلمان امروز معلمان موفق فردا خواهند بود. علاوه بر جذب، نگهداری و توانمندسازی اعضای هیئت علمی کارآمد، از استادان سرآمد سایر دانشگاه و آموزش و پرورش برای تأثیرگذاری بیشتر به دانشجومعلمان استفاده شود. با این پیشنهادها، دانشگاه فرهنگیان باید برنامه‌های عملیاتی برای فراهم کردن کارگاهی برای اساتید به منظور توسعه اقتدار کلاس درس آن‌ها خالی از لطف نخواهد بود.

منابع

- شهناز، بهمن، و مافی، هلن (۱۳۸۹). نقش رهبری معلم در ساختار آموزش. چاپ اول، تهران: انتشارات بین‌المللی کاج.
- معینی شهرکی، هاجر، ترکزاده، جعفر، محمدی، مهدی، و خادمی، محسن (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین نوع ساختار سازمانی و منابع قدرت مدیران در واحدهای ستادی دانشگاه شیراز. *مطالعات مدیریت بهبود و تحول*، ۲۱(۶۶)، ۱۶۵-۱۹۳.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). درآمدهای برآمده از آموزش عالی: به سوی استاد آموزش پژوه، چاپ اول، تهران: مرکز نشر علمی آثار دانشگاه تربیت مدرس.
- یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۹۱). کیفیت در آموزش عالی. تهران: انتشارات سمت.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136.
- Aruta, J. J. B. R., Barretto, I. D. E., Shin, Y., & Jang, A. (2019). The Experience of Power in Teacher-Student Relationships in Collectivistic Context. *Psychological Studies*, 64(3), 316-331.
- Banner, J. M., & Cannon, H. C. (2008). *The elements of teaching*. Yale University Press. New Haven, Connecticut, United States.
- Bruney, G. (2012). *The teacher-student relationship: The importance of developing trust and fostering emotional intelligence in the classroom*. Master Thesis, Teaching, Department of Curriculum, Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Camp, M. D. (2011). *The power of teacher-student relationships in determining student success*. University of Missouri-Kansas City, Missouri Columbia University.
- DuĠă, N. (2015). From theory to practice: the barriers to efficient communication in teacher-student relationship. *Social and Behavioral Sciences*, 187, 625 - 630.
- Glasser, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion*. Harper and Row Publishers, Inc., 10 East 53rd Street, New York, NY 10022.
- Graça, J., Calheiros, M. M., & Barata, M. C. (2013). Authority in the classroom: Adolescent autonomy, autonomy support, and teachers' legitimacy. *Psychology Of Education*, 28(3), 1065-1076.
- Harjunen, E. (2011). Students' consent to a teacher's pedagogical authority. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 403-424.
- Hopman, J. A., Tick, N. T., van der Ende, J., Wubbels, T., Verhulst, F. C., Maras, A., ... & van Lier, P. A. (2018). Special education teachers' relationships with students and self-efficacy moderate associations between classroom-level disruptive

- behaviors and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 75, 21-30.
- Jamieson, D. W., & Thomas, K. W. (1974). Power & conflict in the student – teacher relationship. *Applied Behavioral Science*, 10(3), 321-336.
- Koutrouba, K., Baxevanou, E., & Koutroumpas, A. (2012). High school students' perceptions of and attitudes towards teacher power in the classroom. *International Education Studies*, 5(5), 185-198.
- Maulana, R., Opdenakker, M. C., den Brok, P., & Bosker, R. (2011). Teacher–student interpersonal relationships in Indonesia: profiles and importance to student motivation. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(01), 33-49.
- Michaud, O. (2014). *A qualitative study on educational authority, shared authority and the practice of philosophy in a kindergarten classroom: A study of the multiple dimensions and complexities of a democratic classroom*. Theses, Dissertations and Culminating Projects. 55. <https://digitalcommons.montclair.edu/etd>
- Nugent, T. T. (2009). *The impact of teacher-student interaction on student motivation and achievement*. Doctoral dissertation, Education, University of Central Florida.
- Özgan, H. (2016). The usage of domination strategies in conflicts between the teachers and students: A case study. *Educational Research and Reviews*, 11(4), 146-152.
- Pirrie, A., & Rafanell, I. (2020). Re-conceptualising authority relations in education: A micro-situational approach. *Critical Studies in Education*, 61(1), 101-114.
- Reis, H. T., & Judd, C. M. (2014). *Handbook of research methods in social and personality psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez, C. A. González, B. S., & Martínez, C. J. (2013). The impact of teacher-student relationships on EFL learning. *Colombian Journal for Teachers of English*, 116-129.
- Stronge, J. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wolf, S. J., & Fraser, B. J. (2008). Learning environment, attitudes and achievement among middle-school science students using inquiry-based laboratory activities. *Research Science Education*. 38(3), 321-41.