

## Designing a Comprehensive Model of Nurturing Roles of Primary School Teachers and Validation from the Perspective of Experts

Arezoo Ahmadabadi<sup>1\*</sup>, HamidReza Arasteh<sup>2</sup>, AbdolRahim NavehEbrahim<sup>3</sup>, Hossein Abbasian<sup>4</sup>

1. Ph.D. Student in Educational Administration, Kharazmi University, Tehran, Iran

2. Professor, Department of Educational Administration, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran

3. Professor, Department of Educational Administration, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran

4. Assistant Professor, Department of Educational Administration, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran

(Received: February 14, 2021; Accepted: May 29, 2021)

### Abstract

The purpose of this applied study is providing a comprehensive model of nurturing roles of primary school teachers. Qualitative-documentary and inductive content analysis methods were used to achieve the research goals. The research population consisted of all related documents to specialized terms of the nurturing domain within validated scientific databases, scientific-research websites, and publications inside and outside the country; and two methods of sampling were performed. First, a few samples were found with initial exploratory studies using snowball sampling, referring to the content sources and announcing in similar research, the researcher was directed to further research the 4356 documents which were obtained, and later reduced by targeted sampling to 108 documents. Finally, 169 subcategories were categorized into 16 intermediate categories, and then the intermediate categories were categorized into four main categories: Teacher's Self-nurture, nurturing of the mind, nurturing of social, and nurturing of emotional-behavioral. The Holstein coefficient was used to assess the reliability (89%). Furthermore, to validate the model from the point of view of experts who were purposefully selected by 14 people; numerical value of CVR (above 51%) and mean numerical value of judgments (equal to or greater than 1.57) were performed. At the end, the findings and applications were reviewed by teachers using a conceptual model.

**Keywords:** Development and nurturing of the mind, Nurturing of emotional-behavioral, Nurturing of social, Nurturing, Teacher's self-nurture.

---

\* Corresponding Author, Email: [std\\_arezoo.ahmadabadi@khu.ac.ir](mailto:std_arezoo.ahmadabadi@khu.ac.ir)

## طراحی الگوی جامع نقش‌های پرورشی معلمان برای دوره ابتدایی و اعتباریابی آن از دیدگاه متخصصان

آرزو احمدآبادی<sup>۱\*</sup>، حمیدرضا آراسته<sup>۲</sup>، عبدالرحیم نوه‌ابراهیم<sup>۳</sup>، حسین عباسیان<sup>۴</sup>

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۲. استاد، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۳. استاد، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۴. استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۲۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۰۸)

### چکیده

پژوهش حاضر کاربردی و هدف آن ارائه مدل نقش‌های پرورشی معلمان برای دوره ابتدایی است. برای رسیدن به هدف پژوهش از روش کیفی-اسنادی و روش تحلیل محتوای استقرایی استفاده شد. جامعه مورد نظر را کلیه اسناد و مدارک مرتبط با کلیدواژگان تخصصی در حوزه پرورش در پایگاه‌های علمی معتبر، سایت‌های مرتبط علمی-پژوهشی و انتشاراتی داخل و خارج تشکیل داد و نمونه‌گیری به دو صورت انجام گرفت؛ ابتدا با بررسی‌های اکتشافی اولیه نمونه‌های معدودی یافت شد که با استفاده از نمونه‌گیری گلوله‌برفی با مراجعه به فهرست منابع و اعلام در پژوهش‌های مشابه، محقق به سمت پژوهش‌های بیشتر هدایت شد که ۴۳۵۶ سند به دست آمد که از طریق نمونه‌گیری هدفمند به ۱۰۸ سند تقلیل یافت. در نهایت، ۱۶۹ خرده‌مقوله در زیر ۱۶ مقوله میانی جایابی شدند. سپس، مقولات میانی در چهار مقوله اصلی به نام‌های خودپرورشی معلم، پرورش ذهن، پرورش اجتماعی و پرورش عاطفی-رفتاری دسته‌بندی شدند. برای سنجش پایایی، از ضریب هولستی (۸۹ درصد) بهره گرفته شد. برای اعتباریابی مدل از نظر متخصصان که به صورت هدفمند ۱۴ نفر انتخاب شده بودند؛ مقدار عددی CVR (بالای ۵۱ درصد) و مقدار میانگین عددی قضاوت‌ها (مساوی یا بیشتر از ۱/۵۷) انجام شد. در پایان، به بحث و نتیجه‌گیری پیرامون یافته‌ها و کاربردهای آن توسط معلم با ارائه مدل مفهومی پرداخته شد.

**واژگان کلیدی:** پرورش اجتماعی، پرورش ذهن، پرورش عاطفی و رفتاری، پرورش، خودپرورشی معلم.

## مقدمه

مباحث مربوط به یادگیری همیشه تحت تأثیر مباحث موجود در حوزه پرورش<sup>۱</sup> بوده‌اند، زیرا لازمه آموزش، پرورش درست است، در صورتی که در قرن نوزدهم تا اواسط قرن بیستم، به اشتباه این گونه فرض گرفته شده است که آموزش ما را به پرورش خواهد رساند. در اواخر قرن بیستم و شروع قرن بیست و یکم این اندیشه اصلاح شد و تحقیقات حول محور پرورش آغاز شده است.

پژوهشگران معتقدند؛ موفقیت‌های تحصیلی واقعی و اثربخش در یادگیری؛ به مهارت‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی قوی نیاز دارد تا دانش‌آموز با کسب این شایستگی‌ها بتواند روی یادگیری و زندگی خود تسلط داشته باشد و الزاماً آموزش محض، در کلاس درس نباید مد نظر قرار گیرد؛ بلکه معلم باید با ارتقای بینش و آگاهی خود و رشد مهارت‌های ذهنی، کسب یا حل مشکلات اجتماعی، عاطفی و رفتاری<sup>۲</sup> در دانش‌آموزان، اصول محکمی برای برطرف کردن چالش‌های پیش روی آنان در زندگی را فراهم کند (کاستا و کالیک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹؛ کالکسن، کاستا و کالیک<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶؛ دوایل<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳؛ ساندرز<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷؛ بنتان و بوکسال<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰؛ کوپر و لاوی<sup>۸</sup>، ۱۹۹۹).

به زعم لاتام<sup>۹</sup> (۱۹۹۷) آموزش و پرورش باید به جای تحقیق درباره نتیجه به تحقیقات نتیجه‌درمانی<sup>۱۰</sup> توجه جدی کند. به جای توجه به بهبود تدریس، کاهش نرخ افت تحصیلی، کاهش ترک تحصیل، کاهش خشونت و غیره به آنچه که به دانش‌آموزان کمک می‌کند؛ درست رفتار کنند، عمیق یاد بگیرند و اینکه چگونه توانایی معلم را برای این کار بهبود ببخشند، تمرکز کند. او معتقد

1. Nurturing
2. Social, Emotional and Behavioural Difficulties (SEBD)
3. Costa & Kallick
4. Claxton, Costa & Kallick
5. Doyle
6. Sanders
7. Bennathan & Boxall
8. Cooper & Lovey
9. Latham
10. Treatment-outcome research

است آموزش و پرورش باید شرایطی را محیا کند تا روی درمان نتیجه کار کند و از معلمان آغاز کند که مهارت‌های مورد نیاز را به درستی فراگیرند تا توانایی به کارگیری نوآوری‌های آموزشی و مقاومت نکردن بر روش خود در کلاس درس و منعطف بودن را بیاموزند و دانش‌آموزی پرورش دهد تا بتواند بر رفتار و یادگیری خود نظارت و کنترل داشته باشد.

پژوهشگران (از جمله سیگل و برایسون<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰؛ فرانتزاک<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰؛ کاستا و کالیک، ۲۰۱۹؛ فلاول، گرین و فلاول<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰؛ میشنباوم و آثارنوه<sup>۴</sup>، ۱۹۷۹) معتقدند، 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. از سال ۲۰۱۲ نظام آموزشی در کشورهای مختلف از جمله انگلستان و ایالات متحده در حال آماده‌سازی فرزندان و کودکان خردسال از طریق تجهیز به مهارت‌های ذهنی و اجتماعی، برای ورود به دنیای بزرگسالی است (کاستا و کالیک، ۲۰۱۹). در ایران نیز باید تدابیری اتخاذ شود تا از دیگر کشورها در زمینه تحولات علمی، فناوری و آموزشی و به طور کلی از تحولات جهانی عقب نماند و لازمه این امر؛ تحول در آموزش و پرورش که مجری اصلی ورود افراد برای آینده بهتر به جامعه است، می‌باشد و وجود معلمانی با قابلیت‌ها و مهارت‌های منحصر به فرد و آگاه به نقش خود در کلاس درس، تا بتوانند، ارزش‌های فردی را در دانش‌آموزان پرورش دهند و البته روی توسعه و پرورش همه‌جانبه دانش‌آموزان سرمایه‌گذاری کرد.

یکی از ضعف‌های نظام تربیتی کم‌توجهی به پرورش و آگاه‌سازی معلمان و ارائه نقش‌هایی در این زمینه است (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). ضعف نقش پرورشی معلمان در کلاس درس از این رو است که نسبت به آن آگاه نیستند و تنها با این اندیشه که محتوای آن روز را به اتمام برسانند، وارد کلاس می‌شوند؛ باید به معلمان آگاهی داد تا حساسیت مسئولیت اصلی خود را در کلاس درس دریابند و تنها نگرانی آنان برای دانش‌آموزان مسئله آموزشی نباشد. به‌ناچار تا زمانی که

- 
1. Siegel & Bryson
  2. Frontczak
  3. Flavell, Green & Flavell
  4. Meichenbaum & Asarnow

این مسئله شفاف و روشن نشود؛ این چرخه معیوب همچنان ادامه خواهد داشت و معلمان با ناآگاهی و ندانستن اینکه چه کاری باید انجام دهند، آن‌ها را در کلاس درس آشفته و سردرگم می‌کند و از این رو، برای رفع تکلیف به آزمایش و خطا، پرسیدن از معلمان دیگر، آنچه که به نظرشان بهترین کار است و در آن زمینه تحقیق شده یا کتابچه راهنمای معلم، روی می‌آورند. اما زمانی که آگاهی یابند و مصادیق شفاف از آنچه که باید برای ایفای نقش پرورشی و آموزشی خود انجام دهند در دست داشته باشند، راهنمای آن‌ها در مسیر کاری خواهد بود. باید دانست پرورش (توانمندی‌های رفتاری، اجتماعی، شناختی، عاطفی) و آموزش (تدریس و محتوا) دانش‌آموزان در خلق و نگهداری یک محیط یادگیری مؤثر جدا از هم نیست و مهمتر اینکه پرورش با همراهی آموزش؛ نتیجه اخلاقی را در آینده نه‌چندان دور برای شخص، اجتماع و جامعه به همراه خواهد آورد. معلمانی که بر نقش‌های خود آگاه باشند، توانایی بهتری در خلق انواع محیط یادگیری و حفظ مؤثر آن، برای کودکان را دارند. دانش‌آموزان نیز در بستر فراهم شده یاد می‌گیرند که چه چیزی برای یادگیری نیاز است و از انجام آن لذت می‌برند.

بسیاری از پژوهش‌های طولی بیان کرده‌اند، جوانان امروز به دلیل عدم کنترل، استفاده نکردن از قدرت ذهن و ظرفیت‌های وجودی خود، هم اکنون در زندان‌ها، کانون‌های اصلاح و تربیت یا حتی در زیر خروارها خاک خوابیده‌اند. حدود ۱۰ الی ۲۵ درصد از کودکان پیش دبستانی معیارهای مربوط به نافرمانی، پرخاشگری یا مشکلات رفتاری اولیه را دارند و وجود مشکلات خاص رفتاری در کودکان احتمال افزایش خطر محکومیت کیفری در بزرگسالی را افزایش می‌دهد. زیرا مشکلات رفتاری مهمترین شاخصه فعالیت جنایی بعد از آن محسوب می‌شود، اما خبر خوشحال‌کننده این است که می‌توان با تشخیص و مداخله زودهنگام در دوران پیش‌دبستانی و دبستان به ارتقای مهارت‌های مختلف در کودک پرداخت و از بروز مشکلات و تشدید رفتارهای مخرب در بزرگسالی جلوگیری کرد. همچنین، پژوهشگران بیان کردند در کودکی و نوجوانی زمینه‌های پرورش مهارت‌های مختلف نسبت به بزرگسالی ملموس‌تر و آموزش‌پذیرتر است و موفقیت‌هایی که اغلب بزرگسالان کسب کرده‌اند به دلیل کسب مهارت‌های شناختی و فراشناختی در دوران مدرسه است

(کندال و هالون، ۱۹۷۹؛ وبستر استراتون، ۱۹۹۹؛ مورای و گرینبرگ، ۲۰۰۱؛ فلاول و فلاول، ۲۰۰۴؛ کاستا و کالیک، ۲۰۱۹؛ گلن، ۲۰۰۶؛ بالبی، ۱۹۸۸؛ استرنبرگ، ۱۳۹۸؛ خرازی، ۱۳۸۷؛ حجتی، ۱۳۹۶؛ فرامرز قراملکی، برخورداری و موحد، ۱۳۹۵، فرانتزاک، ۲۰۲۰). از این رو، کودکان بعد از خانواده، بیشترین تأثیر را از مربی یا معلم خود می‌گیرند.

با توجه به خلأ موجود در سند تحول بنیادین، اسناد و منابع و مصادیق غیر شفاف از نقش‌های پرورشی معلمان در کلاس درس؛ وجود معلمانی آگاه به نقش‌های پرورشی ضرورت می‌یابد. نقش معلم در همه سازوکارهای پرورشی اساسی است. به همین دلیل، در جریان عرصه شکاف بین آموزش و پرورش، قبل از هر چیزی معلم است که خودش را نشان می‌دهد و بر متعلم تأثیرگذار خواهد بود و او را به سمت و سوی پیوند بین آموزش و پرورش فرا خواهد خواند که همانا این مهم با نقش پرورشی معلم و واکاوی و بررسی چگونگی به عمل درآوردن آن محقق خواهد شد. بنابراین، با توجه به خلأ الگوی مناسب برای نقش پرورشی معلمان در مدارس و از طرفی اهمیت دوره ابتدایی آن‌گونه که متخصصان روان‌شناسی گفته‌اند؛ سال‌های دبستان برای رشد جنبه‌های شخصیتی، بسیار اساسی و مهم است. همچنین، در اواخر این دوره با شروع بلوغ؛ سردرگمی‌ها و نبود انسجام فکری در دانش‌آموز دیده می‌شود. به همین دلیل باید دانش‌آموزان تحت هدایت مربی آگاه و با تدبیر، فرایند رشد فکری خود را پرورش دهند، تا بتوانند شیوه‌های انتخاب درست مسیر تحصیلی و زندگی خود را کشف کنند، همچنین، به کارگیری تدابیر پرورشی متناسب با توانایی و نیازهای هر یک از دانش‌آموزان باید به گونه‌ای باشد که مؤثرتر، آسان‌تر و سریع‌تر دانش‌آموزان را برای قبول شرایط زندگی مطلوب فردی و اجتماعی آماده کند. در این دوره، معلم باید استعدادها را کشف و شناسایی کند به طوری که باید براساس توانایی دانش‌آموز و از سوی دیگر نیازهای فرد و جامعه باشد (آقازاده، ۱۳۸۳). در نتیجه، سؤالی که خاستگاه شکل‌گیری پژوهش در ذهن محقق شده، این است که الگوی مناسب برای نقش‌های پرورشی معلم چیست؟ این الگو دارای چه مفاهیم و

- 
1. Kendall & Hollon
  2. Webster-stratton
  3. Murray & Greenberg
  4. Flavell & Flavell
  5. Bowlby
  6. Sternberg

مقوله‌هایی است؟ بنابراین هدف کلی این پژوهش طراحی الگوی جامع نقش‌های پرورشی معلمان برای دوره ابتدایی است.

براساس دانستنی‌های محقق 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 کمک‌کردن به دانش‌آموزان بر مبنای این دیدگاه را رسالت رویکرد پرورشی در مدارس می‌داند. نگاه دوم، پرورش را در توسعه ذهن می‌داند و معتقد است با توسعه و پرورش ذهن از طریق خودآگاهی، مداخلات شناختی، توسعه فراشناخت، تعدیل شناختی-رفتاری، گفتگوی درونی، کسب عادت‌های 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 برنامه‌ریزی‌های 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 معنویت‌طلبی، حق‌طلبی، ارتباط با خدا و کسب مهارت‌های زندگی در دانش‌آموز ایجاد می‌شود. شایان ذکر است در تمام رویکردها و نظریه‌های مرتبط با پرورش؛ معلم در مقام شخصی که نقش پرورش‌دهنده را در کلاس درس بر عهده دارد؛ باید به عنوان عنصر اصلی و اولیه، دارای ویژگی‌ها، صفات، روحیات، آگاهی‌ها، دانش و مهارت‌های منحصر به فردی باشد، که با آگاهی از آنها و مسلط بودن بر خود، بتواند در جهت پرورش همه‌جانبه دانش‌آموز در ابعاد مختلف گام‌های صحیح و درست بردارد. در نتیجه، با جمع‌بندی اسناد مختلف، تحقیق حاضر، مدل نقش‌های پرورشی معلمان دربرگیرنده چهار مؤلفه اساسی ویژگی‌های معلم، پرورش ذهن، پرورش اجتماعی و پرورش عاطفی-رفتاری برای اجرای نقش پرورشی معلمان در مدارس ابتدایی است.

سازمان جهانی بهداشت و یونیسف<sup>۱</sup> (۲۰۱۸) گام اول در توسعه و پرورش دانش آموز را صحت و سلامت عقلانی، رفتاری، اخلاقی و عاطفی معلم می‌دانند و بیان می‌کنند معلم باید الگوی مناسب و درستی برای کودک باشد؛ زیرا کودک از طریق مدل‌سازی و تقلید در روابط بین‌فردی، که به صورت مکانیسم بیولوژیکی در او عمل می‌کند، سعی در سازگاری خود با محیط را دارد تا بتواند با تغییرات نیز همراه باشد. از این رو، تعاملی که بین کودک و مراقب او ایجاد می‌شود، احساس متقابل لذت‌بخشی را ایجاد می‌کند. در مدرسه کودک با الگوگیری از معلم می‌خواهد خود را به او نزدیک کند. معلمان باید نسبت به آنچه انجام می‌دهند و هستند، حساس باشند؛ زیرا کودک در حال الگوبرداری از آن‌هاست. اگر تناقضات رفتاری در معلمان دیده شود کودک نیز دچار این تناقض خواهد شد و این امر اختلال در رشد مغز را منجر می‌شود.

در اسلام نیز اشاره شده است؛ مربی نباید عمل و اخلاقش باهم متناقض نباشد. باید آنچه را می‌گوید خود اجرا کند و عامل به آن باشد. از آنجا که معلم به وسیله احساسات و انگیزه‌ها هدایت می‌شود ممکن است نیازهای جسمی، عاطفی، روحی و اجتماعی معلم، روی رفتار او و کارکردش در کلاس درس تأثیرگذار باشد، بنابراین، باید قبل از آن مرتفع شود (رفیعی محمدی، ۱۳۹۷؛ حجتی، ۱۳۹۶؛ سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور، ۱۳۹۲؛ سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، سند تحول بنیادین و مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

عواملی دیگری مانند ایجاد محیطی امن و مطمئن در کلاس درس همراه با شادی و اعتماد، بازی کردن و محافظت توسط معلم، سبب حمایت از پیشرفت مغز در کودک خواهد شد (بالبی، ۱۹۸۰؛ آینزورث<sup>۲</sup>، ۱۹۸۹). معلم در هر مرحله از روند رشد کودک در سال‌های اول زندگی؛ از طریق نوازش، تماس چشمی، لبخند، تلفظ صحیح صوتی و با صدای رسا و حرکات غیر کلامی، موتور رشد مغز را تحریک می‌کند که منجر به شکل‌گیری تعامل بین او و شاگرد شده و این امر سبب می‌شود، شناخت در کودک ایجاد شود و دنیای اطراف خود را به دور از استرس و تنش بشناسد. شناسایی عوامل استرس‌زا در کودک بسیار مهم است و تلاش برای رفع آن باعث از بین رفتن محدودیت‌های شناختی او خواهد شد (سازمان جهانی بهداشت و یونیسف، ۲۰۱۸).

1. WHO & UNICEF

2. Ainsworth



میشناوم و آثرنو (۱۹۷۹) معتقدند برای باز شدن دریچه‌های شناخت فرد نسبت به خودش، باید به رفع استرس و تغییر نگرش منفی دانش‌آموز نسبت به خودش پرداخت؛ معلم می‌تواند به عنوان میانجی و یادگیری واسطه‌ای برای کودک عمل کند تا استرس و شناخت‌های غلط او را به چالش بکشد و با روشن کردن جنبه‌های مثبت زندگی و کارکردهای دانش‌آموز او را به روشنایی دعوت کند و به او کمک کند تا بتواند منجر به نهایت رشد خود بشود. بر این اساس تعدیل شناختی-رفتاری را مطرح می‌کنند؛ که بر تغییر گفت‌وگوی منفی با خود به گفت‌وگوی مثبت تمرکز دارد. فرضیه این رویکرد این است که گفت‌وگوی منفی با خود می‌تواند در رفتارهای فرد منعکس شود. در نتیجه، باید معلم نسبت به این آموزش‌ها و اثر آن روی پرورش دانش‌آموز آگاهی داشته باشد.

از دیگر عوامل مهمی که محققان (بهرنگی، ۱۳۸۸ و ۱۳۹۳؛ خرازی، ۱۳۸۷؛ استرنبرگ، ۱۳۹۸؛ فلاول<sup>۱</sup>، ۱۹۷۹؛ ساتو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶؛ دوزویس، دوسون و رینک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹؛ میشناوم<sup>۴</sup>، ۱۹۷۷؛ ودورت<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴؛ کوزلین<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵؛ چیپمن، سیگل و گلاسر<sup>۷</sup>، ۱۹۸۵؛ کاستا و کالیک، ۲۰۱۹؛ میشناوم و آثرنو، ۱۹۷۹؛ بیابانگرد، ۱۳۸۱). برای معلم در نقش پرورش‌دهنده مطرح کرده‌اند؛ ضرورت آگاهی از انواع روش‌ها و الگوهای تدریس، تئوری‌های یادگیری، الگوی منظم ذهنی، هدف و برنامه‌ریزی به منظور پرورش مطلوب، استفاده از ظرفیت‌های هوش هیجانی، آگاهی از اصول تفاوت‌های فردی، آموزش‌های شناختی-رفتاری، دانش روان‌شناختی لازم، تعاملات مناسب، اهمیت‌دادن و شناخت روحیات دانش‌آموزان است.

جویس، ویل و کالهن<sup>۸</sup> (۱۳۸۳) بیان می‌کند معلمان با استفاده از پنج الگوی تدریس که تلفیقی از کاربردهای آموزشی و پرورشی است می‌توانند شایستگی‌های اجتماعی، عاطفی و شناختی را در دانش‌آموز برای موفقیت در زندگی پرورش دهند. الف) الگوهای پردازش اطلاعات که بر چگونگی

1. Flavell
2. Soto
3. Dozois, Dobson & Rnic
4. Meichenbaum
5. Wadsworth
6. Kozulin
7. Chipman, Segal & Glaser
8. Joyce, Weil & Calhoun

کسب اطلاعات، سازمان‌دادن اطلاعات و توضیح‌دادن اطلاعات تأکید می‌کند و شامل ۱. تفکر؛ استقرایی؛ ۲. دریافت مفهوم؛ ۳. الگوی استقرایی کلمه-تصویر؛ ۴. کاوشگری علمی؛ ۵. یادسپاری صحیح؛ ۶. بدیعه‌پردازی؛ ۷. پیش‌سازمان‌دهنده‌ها، می‌شود. این روش تدریس می‌تواند در عادت‌ورزی به تفکر دقیق، علاقمندی به کاوشگری، درونی‌سازی معنادار اطلاعات و ساختار مفهومی ذهن دانش‌آموز کمک کند. ب) الگوهای اجتماعی که بر ماهیت یادگیری اجتماعی، نحوه یادگیری رفتار اجتماعی و نحوه افزایش یادگیری درسی بر حسب تعامل اجتماعی تأکید دارد و شامل ۱. یاران در یادگیری از جست‌وجوی دونفری تا گروهی که بر کارایی، پیوستگی، همکاری، کارآمدی، هم‌وابستگی، تقسیم کار بین دانش‌آموزان و تخصصی‌شدن، احترام، صمیمیت و گرمی بین افراد، دوست‌داشتن و یادگیری روش زندگی جمعی می‌افزاید؛ ۲. ایفای نقش و بررسی ارزش‌ها که باعث درک بیشتر همدلی با ارزش‌های متفاوت در موقع تعامل افراد با هم، درک احساسات، بینش نسبت به نگرش‌ها، ارزش‌ها و ادراکات، راحتی در بیان عقیده و مهارت‌های مذاکره و گفت‌وگو می‌شود؛ ۳. کاوشگری اجتماعی که باعث یادگیری تفکر در باب ارزش‌های اجتماعی، همدردی، جمع‌گرایی، درک حقایق، گفت‌وگو بدون قضاوت و ظرفیت برای مشارکت اجتماعی و تمایل برای اقدام اجتماعی می‌شود. ج) الگوهای انفرادی بر چگونگی ساختن خود، خلق هویت خود در دنیای پیرامون تأکید دارد. معلمان با به‌کارگیری این الگوها به بهبود اعتماد به نفس، ایجاد احساس واقع‌گرا از خویشتن و ابراز عکس‌العمل‌های همدلانه به دیگران دانش‌آموزان را به سوی سلامت عاطفی و عقلی بیشتر هدایت می‌کنند. زمانی که تدریس معلم برگرفته از نیازها و تمایلات شاگردان باشد، باعث می‌شود تا شاگرد به عنوان عضو مهم و مؤثر بر تصمیم‌گیری‌ها در انتخاب مطالب یادگیری و نحوه یادگیری خود به حساب آید. الگوهای انفرادی همچنین، تفکرات کیفی مانند خلاقیت و ابراز نظر فردی را رشد می‌دهند. تدریس غیر مستقیم؛ معلمان با ایفای نقش تسهیل‌گری و مشاوره‌ای به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا چارچوب‌های فکر خود را رشد دهند و به رشد شخصیتی خود بپردازند. از دیگر اثرات پرورشی الگوی تدریس غیر مستقیم؛ عزت نفس، انگیزش اجتماعی و تحصیلی، رشد مفهومی، توسعه مفاهیم مثبت از خویشتن، خودپنداره مثبت، توانمندی و پیشرفت، رشد خویشتن، درک

خویشتن، بازتابش و ارتباطات یکپارچه است. د) الگوهای رفتاری؛ با وجود نقدهایی بسیاری از جمله تأثیر متغیرهای بیرونی بر رفتار و نبود آزادی تصمیم‌گیری‌ها، با این حال، می‌توان کمی عمیق‌تر به فضاوت در الگوهای رفتاری برخواست البته که تأثیر دیگر الگوهای تدریس بر مباحث عقلی، عاطفی و اجتماعی بیش‌تر است اما می‌توان گفت در پرورش برخی مسائل رفتاری این الگو کمک‌کننده بوده است. از آنجا که رفتار پدیده‌ای قابل مشاهده و شناسایی است، بیشتر تمرکز تئوری‌های رفتاری بر رفتار قابل مشاهده است که معلم می‌تواند با مشاهده ناسازگاری‌های رفتاری، اجتماعی مانند اضطراب، استرس، ترس، نگرانی، پرخاشگری، گوشه‌گیری و عدم حضور در جمع و غیره به دانش‌آموز در رفع آن‌ها کمک کند و از این منظر الگوهای رفتاری می‌توانند کاربردهای پرورشی مفیدی داشته باشند. و شامل ۱. یادگیری تسلط‌یاب که با تجویز زمان یادگیری برای هر دانش‌آموز، معلمان را به سمت تجویز آموزش انفرادی مناسب با آن‌ها سوق می‌دهد و معلم را در مقام نقش مشوق یاریگری که اثر مثبتی بر عزت نفس شاگردان دارد قرار می‌دهند؛ ۲. آموزش مستقیم بر مهارت‌آموزی و تعاملات بین معلمان و دانش‌آموزان در محیطی آرام و جوی نسبتاً بی‌طرفانه تأکید دارد. در اینجا دانش‌آموزان تحت هدایت و راهنمایی معلم بر انجام تمرین‌ها و درک خود از آن‌ها بررسی می‌کنند. از اثرات پرورشی این الگو توانایی کنترل بر پیشرفت و عزت نفس است؛ ۳. یادگیری از شبیه‌سازها؛ کودکان در شبیه‌سازها، نقش‌های افراد واقعی در زندگی را ایفا می‌کنند و به طریقی غیر رقابتی سعی می‌کنند به اهدافشان برسند. معلمان می‌توانند یادگیری‌های زیادی همچون همکاری، همدلی، سیستم اجتماعی، کارآمدی، تصمیم‌گیری و غیره را برای دانش‌آموزان شبیه‌سازی کنند و به آن‌ها در کسب مهارت‌های مختلف یاری برسانند. از اثرات پرورشی آن می‌توان اطمینان به خویشتن، حساسیت به روابط علت و معلولی، یادگیرنده مستقل و توانمندی را نام برد.

از دیگر عواملی که معلم در نقش پرورش‌دهنده، ضروری است نسبت به آن اطلاع داشته باشد؛ آگاهی از ارزیابی‌ها و نمایه‌های معتبر در خصوص سنجش پیشرفت همه‌جانبه دانش‌آموز در ابعاد مختلف آموزشی و پرورشی می‌باشد. کوپر<sup>۱</sup> و لاوی (۱۹۹۹) بیان کرده‌اند در جریان پرورش، یادگیری کودکان به تدریج مورد درک قرار می‌گیرد نه از نظر انتظارات دلبخواهی معلم، بلکه با استفاده از

چک لیست‌ها و نمایه‌های معتبر در زمینه‌های اجتماعی، عاطفی و رفتاری، پیشرفت یادگیری کودکان ارزیابی قرار می‌شود و پایگاه امن و قابل اعتمادی را در کلاس ایجاد می‌کند که علاوه بر مدیریت استرس باعث توسعه روابط کودکان با یکدیگر و کارمندان می‌شود از طرفی معلم می‌تواند با ترویج چنین فضایی نقش مهمی در مهار استرس، کنترل احساسات کودکان و یادگیری شناختی داشته‌کند. برقراری مهارت‌های اجتماعی-عاطفی و رفتاری و ذهنی سالم در دانش‌آموزان از موارد مهم پرورش در کلاس درس است به طوری که با پرورش صحیح و پیوسته این مهارت‌ها توسط معلم؛ جامعه‌پذیری و سازگاری در رفتار کودک نسبت به هم‌سالان، هم‌کلاسی‌ها، مدرسه، اجتماع و جامعه ایجاد خواهد شد و مهمتر آنکه ظرفیت‌های هوش عاطفی، هیجانی، اجتماعی و شناختی و فراشناختی دانش‌آموز تقویت می‌شود و گسترش می‌یابد. پژوهشگران زیادی در خصوص پرورش اجتماعی-عاطفی و رفتاری و ذهنی دانش‌آموزان توسط معلم در کلاس درس تحقیق و بررسی کرده‌اند که در ادامه آمده است.

دویل (۲۰۰۴؛ ۲۰۱۳) پرورش را ارتقای فعالانه توسعه اجتماعی در چهار دسته می‌داند؛ خودکنترلی و مدیریت رفتار، خودآگاهی و ثبات (اعتماد به نفس)، مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های یادگیری که هر کدام دارای اهداف یادگیری هستند و معلم از طریق فعالیت‌ها و فراهم آوردن فرصت‌هایی، به دانش‌آموزان در کسب صلاحیت‌ها کمک می‌کند. او مهارت‌های اجتماعی برای کودکان را شامل؛ رو به رو شدن با عده زیادی و مضطرب نشدن، منتظر ماندن جهت گرفتن جواب، حوصله به خرج دادن، درک اینکه معلم حق دارد تا زمانش را بین کودکان دیگر تقسیم کند و پاسخگوی آن‌ها باشد، مهارت‌های ارتباطی مناسب همچون درخواست پرسیدن سؤال، گوش دادن<sup>۲</sup>، صحبت کردن<sup>۳</sup>، تعامل و بازی کردن به صورت مثبت با همسالان، عذرخواهی، همدلی (درک نگاه دیگری از قضایا) و احساس آرامش دادن به دیگری در مواقع ناراحتی، حفظ دوستی، علاقه به فعالیت‌های مربوط به حوزه خودش (کودکان)، همکاری و تعاون در طول بازی، توانایی

- 
1. Asking questions
  2. Listening
  3. Talking

برقراری مکالمه مناسب با کودک دیگر، تبادل اطلاعات و استفاده از گفت‌وگوی مناسب، برقراری تماس چشمی در هنگام صحبت کردن با بزرگسالان و کودکان، بردن اسم کودکان و بزرگسالان در هنگام مکالمه، متکی به خود<sup>۱</sup> بودن در انجام امور بهداشتی و نیازهای اساسی (به قدرت‌ها و منابع شخصی خود متکی است تا دیگران)، همکاری در گروه و در کنار دیگران بدون ایجاد اختلال یا مشکلی، عذرخواهی، تقاضا و اجازه گرفتن برای استفاده از وسایلی که متعلق به دیگران است، انتخاب دوست و برقراری صحیح ارتباط می‌داند و مهارت‌های خودکنترلی و مدیریت رفتار را شامل؛ پذیرفتن نظم و انضباط بدون استدلال و بد اخلاقی، ساکت در کلاس نشستن و با اجازه وارد و خارج شدن، توانایی پذیرفتن و تغییر در برنامه بدون اینکه ناامید شود، توانایی خودنظم‌دهی<sup>۲</sup> به معنای کنار گذاشتن و نادیده گرفتن برخی خواسته‌ها به نفع موفقیت‌های طولانی مدت، رفتار کردن به صورت قابل قبول در اجتماع، پیروی از قوانین سازمان‌یافته در بازی‌ها و مشارکت‌های گروهی، کنترل مناسب احساسات در مواجهه با مشکلات می‌داند و مهارت‌های خودآگاهی و اعتماد به نفس را شامل؛ تمایل به درخواست برای کمک، پذیرفتن عواقب مسئولیت عملش بدون انکار، به مشکلات خود واقف است و تمایل به بحث درباره آن‌ها را دارد، توانایی بیان احساسات مختلف همچون عصبانیت، شادی و غم، حفظ تماس چشمی مناسب، شرکت در بحث‌های کلاسی، ارائه پیشنهادها سازنده و ایده‌های موافق و مشارکت در گروه کاری، به طور مناسب به داستان‌ها پاسخ می‌دهد و شناسایی شخصیت‌های مختلف داستان از ترسناک، بد اخلاق، خنده‌دار و مهربان، شرکت در فعالیت‌های بزرگ مثل نمایش، نقش‌آفرینی، پذیرش تبریک و ستایش‌های عمومی زمانی که کار خوبی انجام داده و یا دیگران انجام داده‌اند، افتخار به دستاوردهای خود و نشان‌دادن آن‌ها، داشتن عزت نفس می‌داند و مهارت‌های یادگیری را شامل؛ توانایی کار کردن به تنهایی و بدون توجه مداوم معلم، توانایی گوش‌دادن توضیحات و دستورالعمل‌ها و سعی در عمل به آن‌ها، درک ساختار نظم<sup>۳</sup> و انجام آن و در صورت عدم رعایت مسئولیت و عواقبش بر عهده خودش است، درک نقش معلم و سایر کارمندان در مدرسه، درک ساختار مدرسه، درک مکان‌های مختلف برای دروس به جز کلاس درس، مانند کتابخانه و سالن مطالعه و رفتار مناسبی دارد، توانایی استفاده صحیح و سازنده و درک زمان در کلاس درس،

---

1. Self-reliant

2. Self-discipline

3. The structure of discipline

رفتار مناسب و صبوری در زمانی که معلم برای راهنمایی در دسترس نیست؛ سازماندهی مواد مناسب برای انجام کار در کنار هم گروهی‌های خود بدون حواس پرتی، ارائه سطح کنجکاوی مناسب هنگام مشاهده تغییر در روال‌های عادی، نشان دادن تمایل به بهبود سواد خودش و اعداد ریاضی، توانایی خواندن و درک آن برای انجام دستورالعمل‌های مورد نیاز برای انجام کار، توسعه استراتژی‌های کمک به خود (خودیاری)<sup>۱</sup> برای انجام کارها، بی‌هدف حرکت نکردن در کلاس، در هنگام آموزش برنامه درسی بی‌حوصله و بی‌قرار نیست، مایل است تلاش کند تا به طور مستقل کاری را انجام دهد، به بحث‌ها و دستورالعمل‌های کلاسی توجه می‌کند و حس شوخ‌طبعی<sup>۲</sup> را از خود نشان می‌دهد، می‌داند.

در بحث پرورش ذهن توسط معلم؛ اسلام، تربیت عقل را با تعیین میدان تفکر و عرصه‌ای که عقل می‌تواند در آن جولان کند، آغاز می‌کند و از معلم می‌خواهد که دانش‌آموز را با نیروی عقل از طریق استدلال و کشف حقیقت، تمرین دهد و برای این منظور دو نکته را توصیه می‌کند؛ ابتدا معلم باید بر روش‌های تفکر از طریق خالی کردن ذهن از هرگونه مقررات گذشته که بر تقلید و گمان است و قطعی و یقینی نیست شروع کند، و دوم تدبیر در قوانین طبیعت، دقیق‌بودن و پیوستگی آنها را با یکدیگر به دانش‌آموز گوشزد کند و برای این کار عقل او را در سایه مطالعه، در قوانین طبیعت به دقت و نظم عادت دهد (حجتی، ۱۳۹۶ ف ص ۱۴۵). کاستا و کالیک (۲۰۰۹) در بحث پرورش ذهن، عادت‌های ذهنی را مطرح می‌کنند و معتقدند پرورش عادت‌های سالم در دانش‌آموز، همگی با پرورش ذهن و آموزش آن در ارتباط است. فلاول و همکاران (۱۹۹۹)، گلاسر و بارون<sup>۳</sup> (۱۹۸۵) مطرح کرده‌اند؛ معلم می‌تواند برای اولین بار خودآگاه دانش‌آموز را طوری تربیت کند که در زمان حرکت به سمت ناخودآگاه با نظم و دقت ورود پیدا کند تا روش‌های صحیح در ذهن ناخودآگاه، برای تصمیم‌گیری‌ها، برقراری ارتباطات، انجام کارها و فعالیت‌ها در طول زندگی کودک حک شود، به طوری که در آینده هم احتیاجی به اصلاح نداشته باشد. وقتی در دوره کودکی عادت‌های ذهنی

- 
1. Self help strategies
  2. Sense of humour
  3. Glatthorn & Baron

به درستی آموزش داده شود به تدریج طی فرایند رشد کودک به صورت غیر ارادی در خواهد آمد که می‌تواند از آن برای طول عمر خود استفاده کند (مارزانو و کاستا، ۱۹۹۸؛ کگان، ۱۹۹۴). کاستا (۱۹۹۱) عادت ذهنی را شرایطی می‌داند که توسط افراد باهوش در پاسخ به مشکلات، مسائل و معضلات، نمایش داده می‌شود. کاستا و کالیک (۲۰۱۹) عادت ذهنی را این گونه تعریف کرده‌اند: تمایل به داشتن رفتار هوشمندانه هنگام مواجهه با مشکلات. معلم با استفاده از سؤالاتی که در ذهن دانش‌آموزان شکل می‌گیرد؛ زمینه‌های تولید دانش را برای او فراهم می‌آورد. معلم تسهیل‌گری است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند، یاد بگیرند که از عادات ذهنی استفاده کنند (کالکسون، کاستا و کالیک، ۲۰۱۶).

در نهایت، باید دانست مراقبت از رشد کودک ضروری است زیرا پایه و اساس سلامتی، شادزیستی و ایجاد سرمایه انسانی در کودک امروز، نوجوان، جوان و بزرگسال فردا و در نسل بعدی آینده است. روان‌شناسان تحول‌شناختی و نظریه ذهن معتقدند برای اینکه کودک، به درک دنیای اجتماعی در آینده برسد و بتواند خود را با آن هماهنگ و سازگار کند و زندگی مناسبی داشته باشد، باید به درکی از ذهن برسد و دست‌یافتن به آن یکی از دستاوردهای مهم در دوران کودکی است. با مروری بر پیشینه تا حدودی عوامل و نقش پرورشی معلم مشخص شد. باید دانست با ورود کودکان به مدرسه این معلم است که عهده‌دار سلامت و آگاهی‌دادن به دانش‌آموزان برای استفاده از ظرفیت‌های عظیم درون خودشان، برای موفقیت در زندگی است. به طور کلی، پرورش؛ علاوه بر تسهیل یادگیری، زمینه ایجاد و کسب مهارت‌های مهم زندگی از جمله؛ به دست آوردن اعتماد به نفس، عزت نفس، شناخت خود و محیط اطراف، خلاقیت، تغییر و نوآوری، درک همدلی و برقراری ارتباطات، کسب مهارت‌های اجتماعی، عاطفی، رفتاری، هوش هیجانی، شیوه مؤثر تعاملات و برنامه‌ریزی‌های صحیح در طول زندگی، برای دانش‌آموز خواهد بود.

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از حیث هدف کاربردی، از حیث روش گردآوری داده‌ها اسنادی و از حیث نوع

داده‌ها، کیفی و روش انجام آن تحلیل محتوای استقرایی است. جامعه مورد نظر را کلیه اسناد و مدارک مرتبط با کلیدواژگان تخصصی لایتن در حوزه پرورش شامل «Nurture»، «Development of Children's»، «Nurturing in school»، «student Development»، «the role of teachers in nurturing»، «students have teachers treat whit»، «the role of teachers in child Development»، «students teacher and nurture student» و با کلیدواژه‌های فارسی پرورش، تربیت، نقش معلم در کلاس درس، نقش معلم در پرورش کودک، نقش معلم در پرورش دانش‌آموز، رشد و توسعه کودکان، در پایگاه‌های علمی معتبر از جمله نورمگز، مگ ایران، سیویلیکا، مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی، پرتال جامع علوم انسانی، ایراندک، پروکوئست<sup>۱</sup>، الزویر<sup>۲</sup>، اسکوپوس<sup>۳</sup> و ساینس دایرکت<sup>۴</sup> و سایت‌های مرتبط علمی-پژوهشی و انتشاراتی؛ گوگل اسکالر<sup>۵</sup>، نورچر یوک<sup>۶</sup>، بروکس<sup>۷</sup> و آرشیوهای الکترونیکی مجلات و روزنامه‌ها، تشکیل داده است. در جمع‌آوری منابع در بررسی‌های اکتشافی اولیه پیرامون موضوع نمونه‌های معدودی یافت شد که با استفاده از نمونه‌گیری گلوله‌برفی با مراجعه به فهرست منابع و مآخذ، اعلام (اشخاص، اصطلاحات و واژگان تخصصی) در پژوهش‌های مشابه، محقق به سمت پژوهش‌های بیشتر هدایت شد که در نهایت، ۴۳۵۶ سند با توجه به اهمیت بحث پرورش از سالیان دور تا کنون و گستردگی مفهوم پرورش دوره زمانی مد نظر از ۱۹۶۰ تا ۲۰۲۰ و در داخل از ۱۳۶۰ تا ۱۳۹۹ بوده است، سپس، در مرحله بعدی از طریق نمونه‌گیری هدفمند مبتنی بر ملاک مانند منابعی که مرجع هستند، دارای زبان فارسی و انگلیسی، مشخص‌بودن نویسنده سند، دارای ارتباط، پوشانندگی و اهداف غنی با موضوع پژوهش مد نظر بود؛ به این صورت که پس از بررسی عناوین اسناد اولیه به دست آمده در مرحله اکتشافی، ۸۳۰ سند برای بررسی انتخاب شد. پس از بررسی چکیده و محتوای اسناد، تعداد ۱۲۲ سند انتخاب شد. با توجه به تأکید بر غنای پژوهش تعداد ۳۲ سند به دلیل نقصان اطلاعاتی و نامناسب‌بودن کیفیت مورد نظر مردود شد و در

- 
1. Proquest
  2. Elsevier
  3. Scopus
  4. ScienceDirect
  5. Google Scholar.com
  6. <https://www.nurtureuk.org/>
  7. Brookes publishing



نهایت ۱۰۸ سند؛ کتاب (۳۹)، مقاله (۶۰)، گزارش (۵) پایان‌نامه (۴)، دو ارشد و دو دکتری) انتخاب نهایی شد. سپس برای جمع‌آوری داده‌ها از منابع انتخابی؛ از فیش‌برداری به شکل تکی و موجی شکل به شیوه الکترونیکی استفاده شده است؛ تکنیک موجی شکل به جای فیش‌برداری از هر منبع، پس از مطالعه چندین منبع، پژوهشگر برداشت‌های نظری خود را یادداشت کرده و درباره آن تأمل می‌کند (صادقی فسایی و عرفان‌منش، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر با جمع‌آوری داده‌ها از منابع انتخابی با ابزار فوق یک پایگاهی منسجم از اطلاعات برای تجزیه و تحلیل فراهم شد. شایان ذکر است قبل از شروع فیش‌برداری منابع چندین بار خوانده شده و پژوهشگر به درک کلی رسیده است؛ سپس با خواندن خط به خط جملات پایگاه اطلاعات و انجام مراحل کدگذاری براساس ادراک پژوهشگر از فرایند مورد بررسی در نهایت، در سه مرحله (مقوله اصلی، مقولات میانی و خرده‌مقولات) یافته‌ها استخراج شد. همچنین، از میان گروه دوم جامعه (متخصصان موضوعی)، نمونه‌گیری به صورت غیر تصادفی، هدفمند و مبتنی بر معیارهایی مانند دارا بودن مدرک دکتری تخصصی مرتبط، سابقه اجرایی در حوزه آموزشی و پرورشی و یا فعالیت در مدارس ابتدایی، تألیف کتب، مقالات و طرح‌های مرتبط به تعداد ۱۴ نفر به عنوان نمونه (گروه خبرگان) انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده در مرحله اعتبارسنجی، فرم نظرسنجی استاندارد "Lawshe" بوده است.

### یافته‌های پژوهشی

یافته‌های پژوهش به شرح زیر سازماندهی شد.

۱. مقولات اصلی، مقولات میانی و خرده‌مقولات عوامل و نقش‌های پرورشی معلمان دوره ابتدایی

کدام‌اند؟

به منظور تبیین نقش‌های پرورشی معلمان در مدارس ابتدایی، براساس مبانی نظری و ادبیات پژوهش، کدهای باز اولیه استخراج شد و سپس، برچسب‌های اولیه پس از بررسی و تحلیل مجدد به ۱۶۹ خرده‌مقوله تقلیل یافت که در ۱۶ مقولات میانی جایابی شدند و سپس، مقولات میانی در چهار مقوله اصلی دسته‌بندی شدند. چهار مقوله اصلی شامل؛ خودپرورشی معلم، پرورش ذهن، پرورش اجتماعی و پرورش عاطفی-رفتاری که هر یک دارای زیر مقولات و خرده‌مقولاتی هستند. خودپرورشی معلم شامل مقولات میانی؛ اخلاقی-رفتاری با ۱۱ خرده‌مقوله، دانشی-علمی-پژوهشی

با ۹ خرده‌مقوله و مهارتی و توانمندی با ۹ خرده‌مقوله است. پرورش ذهن شامل مقولات میانی؛ توسعه شناختی با ۹ خرده‌مقوله، توسعه فراشناختی با ۲۰ خرده‌مقوله، عادت‌های سالم ذهنی با ۱۶ خرده‌مقوله و خودآگاهی با ۱۶ خرده‌مقوله است. پرورش اجتماعی شامل مقولات میانی؛ مهارت بین‌فردی و ارتباطی با ۱۶ خرده‌مقوله، تعهد و مسئولیت‌پذیری با ۶ خرده‌مقوله، حل مسائل بین‌فردی با ۹ خرده‌مقوله، احترام و رعایت قوانین با ۴ خرده‌مقوله، مهارت تحمل ابهام و تاب‌آوری با ۶ خرده‌مقوله است. پرورش عاطفی-رفتاری شامل مقولات میانی؛ مدیریت احساسات و کنترل هیجانات با ۱۰ خرده‌مقوله، خودکنترلی و مدیریت بر خود با ۷ خرده‌مقوله، همدلی و چشم‌اندازگیری با ۱۲ خرده‌مقوله، خودتنظیمی و خودنظم‌دهی با ۹ خرده‌مقوله است. در ادامه، در جدول ۱ عوامل و نقش‌های پرورشی معلمان آورده شده است.

جدول ۱. عوامل نقش‌های پرورشی معلمان دوره ابتدایی

مقوله اصلی	مقولات میانی	خرده‌مقولات	اسناد و پژوهش‌های حامی یافته‌ها
خودپرورشی معلم	اخلاق حرفه‌ای	دارای سلامت روح-روان و جسم باشد، دارای تعاملات مثبت و همدلانه، توجه به شأن و شخصیت و کرامت انسانی دانش‌آموزان، توجه و عشق به خدا و ائمه اطهار، مراقب و پرداختن به خویشتن و عمل به علم، داشتن صبر و تحمل، رعایت نظافت و پاکیزگی و لزوم آراستن ظاهر، شهامت در اظهار حق و جلوگیری از تخلف و جدل در بحث، تفقد از احوال شاگردان در صورت غیبت، اهمیت دادن به افکار شاگرد، انصاف در شنیدن سخن مفید و سنجیده و تشکر از شاگرد	ویگوستکی، ۱۹۹۳؛ برونر، ۱۹۹۶؛ باندورا، ۱۹۹۱؛ ۲۰۰۱؛ بهرنگی، ۱۳۸۸؛ کاستا و کالیک، ۲۰۰۹، ۲۰۱۹؛ حجتی، ۱۳۹۶؛ امینی، ۱۳۹۷؛ رفیعی‌محمدی، ۱۳۹۷؛ فرامرز قراملکی، برخورداری و موحد، ۱۳۹۵؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۶ و ۱۳۹۷، میشنباوم، ۱۹۷۷؛ خرازی، ۱۳۸۷؛ کوزلین، ۲۰۱۵؛ استرنبرگ، ۱۳۹۸؛ گلمن، ۲۰۰۶؛ بولبی، ۱۹۸۸؛ سازمان جهانی بهداشت و یونیسف، ۲۰۱۸، سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور، ۱۳۹۲؛ سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، سند تحول بنیادین و مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰؛ دوزویس، دایسون و رینک، ۲۰۱۹، الکساندر، ۲۰۱۸؛ کندال و هالون، ۱۹۷۹
	دانش علمی پژوهشی	یک الگوی مناسب شناختی یا مدل منظم ذهنی برای دانش‌آموزان باشد، دانش شناختی داشته باشد، دانش فراشناختی داشته باشد، دانش الگوهای تدریس داشته باشد، آگاهی از تئوری‌های مرتبط در امر یادگیری و پرورش، آگاهی در مورد روحیات و تفاوت‌ها و نیازهای فردی دانش‌آموزان، روحیه تحقیق و علم‌آموزی و به‌روز بودن علمی، آگاهی و استفاده از ارزیابی‌های شناختی-رفتاری مناسب برای بررسی میزان پیشرفت فردی هر دانش‌آموز، آگاهی بر مداومت و مشارکت و استمرار بحث و اشتغالات علمی در کلاس	

اسناد و پژوهش‌های حامی یافته‌ها	خرده‌مقولات	مقولات میانی	مقوله اصلی
	توانایی ایجاد محیطی امن و نشاط آور به دور از استرس و فشار برای دانش‌آموزان، دارای خودپنداره مثبت نسبت به خود و دانش‌آموزان، توانایی ایجاد فرصت‌های رشدی و یا اصلاح و رفع نقایص و رذایل در شاگردان، مشاهده و تهیه گزارش‌های روزانه از عملکرد دانش‌آموز، توانایی برانگیختن و ایجاد شوق و دلبستگی به علم و دانش در شاگردان، توانایی مربی‌گری بر خود و بررسی کارایی معلم توسط خودش برای بهبود عملکرد، توانایی طرح مسائل دقیق و پرسش کردن از شاگردان، توانایی به چالش کشیدن ذهن شاگردان، رعایت امتیاز استعداد و تفاوت‌های هوش شاگردان	مهارت‌های توانمندی	
حجتی، ۱۳۹۶؛ امینی، ۱۳۹۷؛ بهرنگی، ۱۳۹۳؛ جویس، ویلی و کالهن، ۱۳۸۳؛ فلاول، ۲۰۰۴؛ وادورث؛ ۲۰۰۴؛ اسپچارو، کارپین و هارتلی، ۲۰۰۶	جلب توجه دانش‌آموز به محرکات حسی، کمک به دانش‌آموز برای به‌کارگیری حواس مختلف به خصوص بینایی و شنوایی، استفاده از تصویرسازی و عینی‌سازی، کمک به دانش‌آموز برای به‌کارگیری راهبردهای شناختی، سازمان‌دادن اطلاعات، درهم تنیدن اطلاعات و مفاهیم، استفاده از تمثیل و تشبیهات و تصویرسازی‌های ذهنی، استفاده از الگوی تفکر استقرایی، استفاده از روش دریافت مفهوم	دوره توسعه تفکر	
وادورث، ۲۰۰۴؛ فلاول، ۱۹۷۶، ۱۹۷۹، ۱۹۹۹، ۲۰۰۰؛ ۲۰۰۴؛ فلاول و گرین، ۱۹۹۹؛ فلاول و فلاول، ۲۰۰۴؛ ویگوتسکی، ۱۹۹۳؛ وود، برونر و راس، ۱۹۷۶؛ میشنباوم، ۱۹۷۷؛ لاونتو و همکاران، ۲۰۱۳؛ بهرنگی، ۱۳۹۳؛ جویس، ویلی و کالهن، ۱۳۸۳؛ ساتو، ۲۰۱۶؛ مورلی، ۲۰۰۹؛ الکساندر، ۲۰۱۸؛ سالاری‌فر و مظاهری، ۱۳۸۹؛ بهرنگی و کردلو، ۱۳۹۶؛ اسپچارو، کارپین و هارتلی، ۲۰۰۶؛ ایبی، ۲۰۰۹؛ لاونتو و همکاران، ۲۰۱۳؛ وانداسکیتل و تامپسون، ۲۰۱۳؛ ملو، ۱۹۹۴؛ هاشمی و خیر، ۱۳۸۷؛ بیابانگرد، ۱۳۸۱؛ اسپچانک، ۲۰۰۸؛ برد، میتز و ویستوزین، ۲۰۱۴؛ اسپرلینگ و همکاران، ۲۰۱۲	مداومت بر دستورالعمل‌های فراشناختی به طور روزانه و هدفمند در کلاس درس، خودتنظیمی، الگوی مدیریت بر آموزش، راهبردهای فراشناختی، ایجاد نقشه‌های شناختی و مفهومی مطالب، گفت‌وگوی آموزشی، استفاده از درس کاربرد، کمک به دانش‌آموز برای هدف‌گذاری، استفاده از پیش‌سازمان‌دهنده‌ها (برای ساخت شناختی ذهن دانش‌آموز)، داربست‌زدن، سکوسازی یا یادگیری واسطه‌ای و میانجی (معلم)، دانش‌آموز دیگر و مفاهیم به عنوان یک داربست، سکوی پرتاب و میانجی برای توسعه فراشناختی دانش‌آموز عمل می‌کند، استفاده از برنامه‌ریزی راهبردی همراه با نظارت، بازی‌های تصویری و ورزشی و نمادین، داستان‌های چالش‌فکری، طراحی نقشه‌های مفهومی و جداول خلاصه، به‌کارگیری معیارهایی برای قضاوت و تصمیم‌گیری، پیدا کردن روابط علت و معلولی در رخدادها و تجزیه و تحلیل آن‌ها، خواندن و نوشتن تأملی، حل مسئله توسط خود دانش‌آموز با راهنمایی معلم، خارج شدن دانش‌آموز از منطقه آرامش و به فکر فرورفتن از طریق پرسیدن سوال‌های ذهنی و چالش برانگیز، بیرون کشیدن فرایند فراشناختی از طریق پرسیدن سؤال از دانش‌آموز در چگونگی دستیابی به نتایج	دوره پرورش ذهن	

مقوله اصلی	مقولات میانی	خرده مقولات	اسناد و پژوهش‌های حامی یافته‌ها
	فادتهای سالم ذهن	عادت‌ورزی به ساخت شناخت در ذهن، خودانضباطی با برنامه پیش رفتن، مدیریت هیجان، گوش‌دادن فعال همراه با درک و همدلی، انعطاف فکری، تمرین استدلال و کشف حقیقت، خالی کردن ذهن از هر گونه تقلید و گمان، فکرکردن در مورد تفکر (فرانشاخت)، تلاش برای اصلاح، عادت به تدبیر و تأمل در قوانین طبیعت، عادت به سؤال کردن و بررسی احتمالی مسائل، جمع‌آوری داده‌ها با تمام حواس، خلق، تخیل و نوآوری، شوخ طبع بودن، فکرکردن جمعی، یادگیری مداوم و باقی ماندن بر آن (یادگیری مادام‌العمر)	بهرنگی، ۱۳۹۳؛ سیف، کاستا و کالیک، ۲۰۰۹؛ کگان، ۱۹۹۴؛ حجتی، ۱۳۹۶، ۱۳۶۴؛ رحیمیان، ۱۳۶۷؛ کاستا و کالیک، ۲۰۱۹، ۲۰۰۹؛ نلسون، ۲۰۱۴؛ اتکینسون، ۲۰۱۶؛ کالکستن، کاستا و کالیک، ۲۰۱۶؛ فلاول و ادانل، ۱۹۹۹؛ کاستا، ۱۹۹۱؛ مارزانو و کاستا، ۱۹۹۸؛ گلاسر و بارون، ۱۹۸۵
	یادگیری	کمک به دانش‌آموز برای شناخت روحیاتش، ایجاد حس اعتماد به نفس در دانش‌آموز، ایستگاه استراحت، برون‌ریزی فکری یعنی با صدای بلند افکار را بیان کردن، ایجاد لیستی از نقاط قوت و ضعف توسط خود دانش‌آموز، واگویه و درونی صحبت‌کردن، یادداشت‌برداری کردن از افکار، تأمل کردن روی نوشته‌ها، کنترل بر افکار، گفت‌وگوی مثبت با خود، کنترل پاسخ رفتاری در موقعیت ناخوشایند، ایجاد آرامش در ذهن و بدن دانش‌آموز، ارسال سیگنال توسط معلم جهت اینکه دانش‌آموز به پردازش وقایع درونی خود مانند احساسات، افکار، رفتار، باورها و نگرش‌ها بپردازد، در لحظه بودن و آگاهی به نیازها و خواسته‌ها، ارائه آموزش‌های شناختی-رفتاری توسط معلم، به چالش کشیدن شناخت‌های غلط و رفتارهای وابسته به آن	سیگل و برایسون، ۲۰۲۰؛ فرانتراک، ۲۰۲۰؛ میشنباوم، ۱۹۷۷؛ میشنباوم و آرنو، ۱۹۷۹؛ چیپمن، سیگل و گلاسر، ۱۹۸۵
پروفرس اجتماعی	مهارت‌های تفکر فرافردی و ارتباطی	روش آموزش مشارکتی، گروه‌بندی کردن، تقسیم وظایف، نقش‌آفرینی توسط دانش‌آموزان برای تمرین مهارت‌های دوستی، یاد دادن مطالبه‌گری صحیح در مورد حقوق و نیازهایشان؛ ایجاد فرصت‌های برای همکاری و پرورش مهارت اشتراک‌گذاری، درک مزایای کار تیمی و کمک به یکدیگر، الگوبرداری از نمونه فیلم‌های ویدئویی، یادگیری نحوه ارائه یک پیشنهاد، یادگیری درخواست چیزی و درخواست برای کمک در کارها، یادگیری گوش‌دادن دقیق به حرف‌های یک دوست، درک زمان عذرخواهی و معنای آن در روابط دوستانه، سخن‌گفتن با دانش‌آموزان و مشارکت جمعی، قرآن‌خوانی و اشاره به مباحث مربوط به تعاون و همکاری در قرآن، شعرخوانی، گردش علمی	دویل، ۲۰۰۵؛ ۲۰۰۴؛ ۲۰۱۳؛ کوپر و تیکنز، ۲۰۰۵؛ ویستر استراتون، ۱۹۹۹؛ ویستر استراتون و راید، ۲۰۰۳؛ ۲۰۰۴؛ بریکر و اسکویر، ۱۹۹۹؛ اسکویر، بریکر، هیو و تامبلی، ۲۰۰۱؛ اسکویر، بریکر و تامبلی، ۲۰۰۴؛ هانینگ، ۲۰۱۰؛ ویتکامبک و دامیکو، ۲۰۱۶؛ گریشمن-براون و هامیتر، ۲۰۱۷؛ کویل و بروستان، ۲۰۱۷؛ لاتام، ۱۹۹۷؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۶؛ حجتی، ۱۳۹۶؛ جویس، ویل و کالهن، ۱۳۸۳؛ ماتر، گلداسستین و اکلانند، ۲۰۱۵؛ باندورا، ۲۰۰۱

1. Tiknaz

2. Honig

مفولده اصلی	مقولات میانی	خرده مقولات	اسناد و پژوهش‌های حامی یافته‌ها
پرورش عاطفی- رفتاری	تعهد و مسئولیت‌پذیری	دادن نقش به شاگرد در گروه و کلاس، جدی گرفتن نقش دانش‌آموز در کلاس، اجرای بازی و نمایش برای یادگیری پذیرش و گماردن مسئولیت، داربست‌زدن به کمک معلم و بزرگترها در کمک به شاگرد برای ایفای نقش متعهدانه، روش آموزش یاران در یادگیری، پذیرفتن عواقب مسئولیت عملش	دویل، ۲۰۰۳؛ وبستر استراتون، ۱۹۹۹؛ وبستر استراتون و رایید، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴؛ ماتر، گلداستین و اکلاندا، ۲۰۱۵؛ جویس، ویل و کالهن، ۱۳۸۳؛ باندورا، ۱۹۹۱؛ ویگوتسکی، ۱۹۹۳؛ بنتان و بوکسال، ۱۹۹۸؛ وود، برونر و راس، ۱۹۷۶
	مسائل فنی فردی	از طریق ارائه یک موقعیت فرضی مشکل‌دار، روش آموزشی شبیه‌سازها، به چالش کشیدن دانش‌آموزان برای اجرای نقش در موقعیت، مشورت و همکاری، شناسایی و تعریف مشکل، یافتن تمامی راه‌حل‌ها با طوفان مغزی و گزینه‌های جایگزین، فکرکردن به پیامدها، انتخاب بهترین راه حل (راه حلی که احساس خوبی را به دانش‌آموز بدهد)، تقویت تلاش‌های دانش‌آموزان	جویس، ویل و کالهن، ۱۳۸۳؛ وبستر استراتون، ۱۹۹۹؛ وبستر استراتون و رایید، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴؛ ملو، ۱۹۹۶؛ ویگوتسکی، ۱۹۹۳؛ دویل، ۲۰۱۳؛ ست‌اسمیت <sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۰؛ برونر، ۱۹۶۶؛ لاتام، ۱۹۹۷؛ لوکاس، ۱۹۹۹
	آرامش و دربردارنده	مشاهده رفتار دوستانه همراه با رعایت نظم از معلم (الگو برداری دانش‌آموزان از معلم)، بحث و گفت‌وگو و مشارکت در قانون‌گذاری، اجرای نمایش‌های عروسکی برای نشان‌دادن جنبه‌های مختلف قوانین در زندگی، نقاشی	وبستر استراتون، ۱۹۹۹؛ وبستر استراتون و رایید، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴؛ جویس، ویل و کالهن، ۱۳۸۳؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۶
	مهارت‌های تاب‌آوری	تقویت مهارت گوش‌کردن، صبر ردن، جلوگیری از بروز مشکل با ابتدا فکرکردن و بررسی افکار، تشکیل گروه‌های مرکب از دانش‌آموزان دارای صفات محبوبیت و مشکلات رفتاری، تمرین بازی‌های نوبت‌گیری و رعایت نوبت، صحبت‌کردن در مورد تفاوت‌های فردی و مسئله انصاف در بین شاگردان	وبستر استراتون، ۱۹۹۹؛ وبستر استراتون و رایید، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴؛ گریشمن-براون و هامیتر، ۲۰۱۷؛ مویلز، ۱۹۸۹؛ دویل، ۲۰۱۳؛ کویل و بروسنان، ۲۰۱۷؛ جویس، ویل و کالهن، ۱۳۸۳؛ مورای و گرینبرگ، ۲۰۰۱
	هدیریت احساسات مختلف و کنترل هیجانات	آموزش نفس عمیق کشیدن و ورود به درون خود و دعوت به آرامش، در لحظه بودن، عدم مقابله با موقعیت، کمک معلم به دانش‌آموز برای فکر کردن به یک موضوع شاد و آرامش‌بخش، کمک گرفتن از داستان‌ها برای درک معنای احساسات مختلف، استفاده از سرنخ‌ها از طریق حالات چهره و بدنی، نقش‌آفرینی برای یادگیری مهارت‌های مقابله با عصبانیت شخص دیگر یا موقعیت متعارض به صورت صحیح، کمک معلم به دانش‌آموز برای تغییر برخی نگرش‌های منفی شاگرد نسبت به خودش با استفاده از یادگیری خودآموز، توسعه زبان برای بیان صحیح احساسات مختلف، درک دلیل اهمیت صحبت‌کردن در مورد چیزی که آزارتان می‌دهد.	وبستر استراتون، ۱۹۹۹؛ وبستر استراتون و رایید، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴؛ هانینگ، ۲۰۱۰؛ وینکامبک و دامیکو، ۲۰۱۶؛ گریشمن-براون و هامیتر، ۲۰۱۷؛ کویل و بروسنان، ۲۰۱۷؛ جویس، ویل و کالهن، ۱۳۸۳؛ ویگوتسکی، ۱۹۸۷؛ میشنباوم، ۱۹۷۷؛ مویلز، ۱۹۸۹؛ دویل، ۲۰۱۳؛ لاتام، ۱۹۹۷؛ چیپمن، سیگل و گلاس، ۱۹۸۵؛ میشنباوم و آرنو، ۱۹۷۹؛ کوپر، ۲۰۰۴؛ اکانر و کاول، ۲۰۰۲

مقولات میانی	خرده مقولات	اسناد و پژوهش‌های حامی یافته‌ها	مفروضه اصلی
مؤثرکنندگی و مدیریت رفتار	کمک به دانش‌آموز برای پذیرش نظم و انضباط، کمک به دانش‌آموز برای پذیرفتن تغییر، کنار آمدن با شکست‌ها و اشتباهات و ناامید نشدن؛ کمک به شاگرد برای خودنظم‌دهی به معنای کنار گذاشتن و نادیده گرفتن برخی خواسته‌ها به نفع موفقیت‌های طولانی‌مدت، آموزش رفتارکردن مناسب در اجتماع از طریق بازی‌ها و نمایش‌های کلاسی، پیروی از نظم و قوانین سازمان‌یافته در بازی‌ها و مشارکت‌های گروهی، یادگیری واکنش صحیح و به جا در پاسخ به رفتار ناشایست دانش‌آموزان	دویل، ۲۰۰۴ و ۲۰۱۳؛ وبستر استراتون، ۱۹۹۹؛ وبستر استراتون و راید، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۶؛ شریفی درآمدی، ۱۳۸۶؛ گریشمن-براون و هامیتر، ۲۰۱۷؛ کوپل و بروسنان، ۲۰۱۷؛ کوپر، آرنولد و بوید، ۲۰۰۱؛ جوینس، ویل و کالهن، ۱۳۸۳؛ ماتر، گلداستین و اکلاندا، ۲۰۱۵؛	
همدلی و چشم‌اندازگیری	کمک به دانش‌آموز برای شناخت محیط و درک احساسات خود و دیگران و درک نقش معلم و سایر ذی‌نفعان در مدرسه، توجه به احساسات شاگردان در طول فعالیت‌ها، دادن سرنخ‌هایی به دانش‌آموزان برای تشریح یک وضعیت احساسی، استفاده از قصه‌خوانی و کتاب‌خوانی و داستان‌گویی، دیدن فیلم‌های ویدئویی برای شناسایی احساسات متفاوت، روش آموزش کلمه-استقرایی، روش آموزش بدیعه‌پردازی، ایفای نقش و اجرای سناریوهای احساسی، صحبت کردن در مورد احساسات شخصیت‌ها، ایجاد یک فضای دوستانه برای بیان و ابراز احساسات، بازی‌های تصویری (دادن نقش‌های مختلف به کودک و اجرای آن‌ها)، ایجاد فرصت‌هایی برای دیدن جنبه‌های مختلف زندگی در کلاس درس	دویل، ۲۰۰۴ و ۲۰۱۳؛ وبستر استراتون، ۱۹۹۹؛ وبستر استراتون و راید، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴؛ بنتان و بوکسال، ۲۰۰۰؛ بوکسال، ۲۰۰۲؛ کوپر و وایت برد، ۲۰۰۷؛ گریشمن-براون و هامیتر، ۲۰۱۷؛ کوپل و بروسنان، ۲۰۱۷؛ کوپر و لوی، ۱۹۹۹؛ جوینس، ویل و کالهن، ۱۳۸۳؛ ساندرز، ۲۰۰۷؛ لطف‌آبادی، ۱۳۸۴؛ شریفی درآمدی، ۱۳۸۶؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۶؛ امینی، ۱۳۹۷؛ استاورا و کورکتاس، ۲۰۱۷؛	
توانمندسازی و خودنظم‌دهی	توانایی درک و استفاده صحیح و سازنده از زمان، یاد دادن درک نقش خود در انجام کارها، سازماندهی مواد مناسب برای انجام کار، درک محیط و شرایط موقعیتی، یاد دادن هدف و هدفگذاری در دانش‌آموز در زندگی، یاد دادن توسعه استراتژی‌های کمک به خود (خودیاری) برای انجام کارها، توانایی استقلال در انجام کارهای مربوط به خود، فرصت دادن به شاگرد برای ارائه راه حل‌های مختلف برای انجام کار و یا مشککش؛ تمرین به پایبندی به قوانین و اصول وضع شده	دویل، ۲۰۰۴ و ۲۰۱۳؛ وبستر استراتون، ۱۹۹۹؛ وبستر استراتون و راید، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴؛ ساندرز، ۲۰۰۷؛ شریفی درآمدی، ۱۳۸۶؛ ساتو، ۲۰۱۶؛ ماتر، گلداستین و اکلاندا، ۲۰۱۵؛ حجتی، ۱۳۹۶؛ بورن <sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۰؛	

۲. مدل تدوین‌شده برای نقش‌های پرورشی معلمان در دوره ابتدایی از چه اعتباری برخوردار

است؟

### 1. Boom

روش اول استفاده شده به منظور تعیین اعتبار، روش هولستی (توافق بین دو کدگذار<sup>۱</sup>) است. از این رو، در پژوهش حاضر از یکی از همکاران معلم و آشنا به موضوع درخواست شد تا به عنوان کدگذار ثانویه در پژوهش مشارکت کند. برای این منظور، بخشی از مطالب پایگاه اطلاعاتی در اختیار یکی از همکاران معلم، دارای مدرک دکتری تخصصی برنامه درسی دانشگاه فردوسی مشهد و آشنا به موضوع و مسلط به تحلیل کیفی محتوای استقرایی قرار گرفت و از ایشان خواسته شد تا کدگذاری کنند. پیش از کدگذاری در جلسه‌ای مشترک در اسکایپ توضیحاتی درباره مسئله، هدف و سؤال پژوهش ارائه شد. فرمول روش مذکور به صورت زیر است.

$$PAO = 2M \div (n_1 + n_2) \times 100 = (2 \times 158) \div (185 + 169) \times 100 = \%89$$

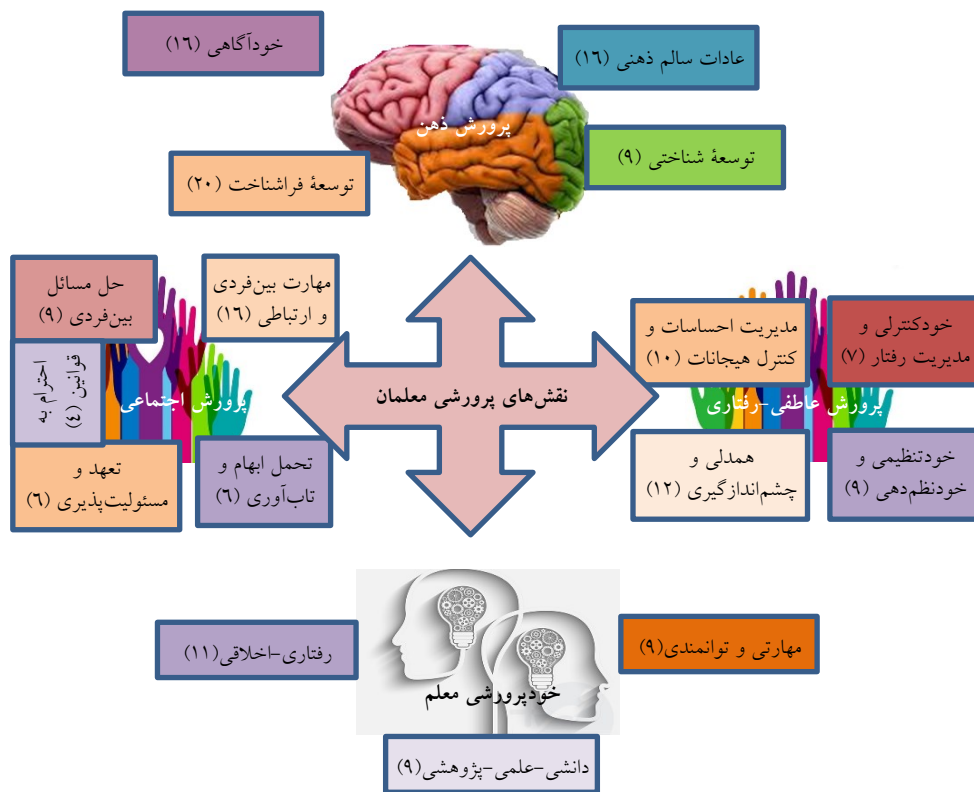
در این فرمول PAO ضریب پایایی، M تعداد توافق در دو مرحله کدگذاری،  $n_1$  تعداد کدهای مرحله اول و  $n_2$  تعداد کدهای مرحله دوم است. با توجه به فرمول فوق، پس از بررسی مستقل، میزان توافق به دست آمده ۸۹ درصد شد که با توجه به کیفی بودن پژوهش، می‌تواند شاخص مناسبی برای اطمینان از اعتبار تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی باشد.

روش دیگر به منظور اعتبارسنجی و تعیین روایی محتوایی، استفاده از مدل پیشنهادی لاوشه<sup>۲</sup> (۱۹۷۵) با طیف سه‌حالتی، «ضروری هستند، مفید بوده ولی ضرورتی به وجود آن‌ها نیست و غیر ضروری» با قراردادن اعداد ۲، ۱ و ۰ در مقابل خرده‌مقولات بود. همچنین یک سؤال بازپاسخ برای ارائه نظرات متخصصان در پایان فرم لحاظ شده بود. سپس، نظرات آن‌ها برای محاسبه‌های لازم جمع‌بندی شد و نظرات شفاهی آنان نیز دریافت و ثبت شد. پس از جمع‌بندی نظرات، اختلافی در خصوص غیر ضروری بودن خرده‌مقولات (جدول ۱) وجود نداشت و بیشتر اختلاف‌ها در این زمینه بود که آیا این عامل‌ها ضروری هستند یا اینکه مفید بوده ولی ضرورتی به وجود آن‌ها نیست. در ارتباط با هر خرده‌مقوله، نسبت روایی محتوایی (CVR)، میانگین، انحراف معیار قضاوت‌ها و حداقل و حداکثر نمره‌ای که به هر خرده‌مقوله تعلق گرفته است؛ محاسبه گردید. طبق فرمول لاوشه؛ نسبت روایی محتوا (CVR) از طریق فرمول زیر به دست می‌آید؛  $CVR = (ne - (N/2)) / (N/2)$  در این

1. Inter Coder Reliability (ICR)

2. Lawshe

نسبت  $n_e =$  تعداد خبرگانی که رأی به «ضروری بودن» داده‌اند و  $N =$  تعداد کل خبرگان است. دو معیار برای پذیرش آیت‌ها به کار گرفته شد: ۱. پذیرش بدون شرط آیت‌هایی که مقدار CVR آن‌ها از ۰/۵۱ بیشتر است و پذیرش آیت‌هایی که مقدار میانگین عددی قضاوت‌ها مساوی یا بیشتر از ۱/۵۷ است. این وضعیت نشان داد بیشتر از نیمی از خبرگان با ضرورت آیت مورد نظر موافق بوده‌اند. همچنین، بر طبق جدول لاوشه (۱۹۷۵) اگر مقدار محاسبه شده برای ۱۴ نفر خبره از ۵۱ درصد بالاتر باشد اعتبار محتوای آن آیت پذیرفته می‌شود که در پژوهش حاضر برای هر آیت بیش از ۶۴ درصد بود. پس از دریافت نظرات اصلاحی گروه خبرگان مدل نهایی نقش‌های پرورشی معلمان تدوین شد که در شکل ۱ ارائه می‌شود.



شکل ۱. مدل نهایی نقش‌های پرورشی معلمان مدارس ابتدایی



## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر ارائه مدل جامع نقش‌های پرورشی معلمان مدارس دوره ابتدایی بود. به این منظور براساس پیشینه پژوهش و تحلیل اسناد منتخب به تبیین عوامل و نقش‌های پرورشی معلمان پرداخته شد که در نتیجه چهار بعد اساسی خودپرورشی معلم، پرورش ذهن، پرورش اجتماعی و پرورش عاطفی و رفتاری مشخص شد که هر یک دارای مقولات میانی و خرده‌مقولاتی هستند.

بعد اول؛ یکی از مقولات اصلی استخراج‌شده از تحلیل داده‌های کیفی «خودپرورشی معلم» بود. (حجتی، ۱۳۹۶؛ وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ۱۳۹۱؛ رفیعی محمدی، ۱۳۹۷؛ سازمان جهانی بهداشت و یونیسف، ۲۰۱۸؛ کاستا و کالیک، ۲۰۱۹؛ بالبی، ۱۹۸۸؛ فرامرز قراملکی، برخورداری و موحد، ۱۳۹۵) در مطالعات خود بر نقش مؤثر معلم به عنوان عامل پرورش تأکید کرده‌اند و بیان کرده‌اند که معلم باید قبل از ورود به نقش پرورشی خود در کلاس درس، دارای قابلیت‌ها، شایستگی‌ها و ویژگی‌هایی باشد تا بتواند پرورش به معنای واقعی را در دانش‌آموز رشد و توسعه دهد.

خودپرورشی معلم باید به گونه‌ای باشد که بتواند علاوه بر افزایش درک، دانش و توانمندی‌های خودش، دانش‌آموز را نیز به سطح بالایی از کمال و توسعه‌یافتگی در ابعاد مختلف پرورش بکشانند. برای این امر باید تا معلم بر روی ویژگی‌های اخلاقی-رفتاری، دانشی-علمی-پژوهشی و مهارتی-توانمندی کار کند و قابلیت‌هایی را در خود رشد و پرورش دهد. سپس، بتواند به امر خطیر پرورش در دانش‌آموزان بپردازد.

مقوله میانی اخلاقی-رفتاری؛ معلم باید به صفات رفتاری و اخلاقی پسندیده متصف باشد؛ از جمله دارای سلامت روح و روان، توجه و توکل به خدا و ائمه اطهار، روحیات مثبت و همدلانه و حسن خلق در برخورد با نواقص رفتاری دانش‌آموزان، صبر و تحمل در پاسخ‌گویی به دانش‌آموز و مسائل کلاسی، جلوگیری از بحث و جدل، پیگیری احوال شاگرد در صورت غیبت، احترام به شأن و شخصیت دانش‌آموزان، اهمیت به افکار دانش‌آموز و منصف در شنیدن سخن مفید و سنجیده از دانش‌آموز و تشکر از او، عامل به آنچه که از اخلاق و علم به دانش‌آموزانش می‌گوید و از روحیه

حقیقت‌گویی برخوردار باشد که با پژوهش‌های (بهرنگی، ۱۳۸۸؛ حجتی، ۱۳۹۶؛ امینی، ۱۳۹۷؛ رفیعی، ۱۳۹۷؛ فرامرز قراملکی، برخورداری و موحد، ۱۳۹۵؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۶ و ۱۳۹۷، سازمان جهانی بهداشت و یونیسف، ۲۰۱۸، سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور، ۱۳۹۲) همسویی دارد. سپس، معلم باید از نظر دانشی - علمی - پژوهشی خود را به‌روزرسانی کند و دارای آگاهی‌ها و دانش لازم در زمینه‌های راهبردهای شناختی، فراشناختی، آگاهی از روحيات، تفاوت‌های فردی و استعدادهای دانش‌آموزان، دانش‌الگوهای تدریس و یادگیری و پرورش باشد تا یک مدل مناسب شناختی یا الگوی منظم ذهنی برای دانش‌آموزانش باشد که بتواند اهداف آموزشی دروس را گام به گام و با برنامه‌ریزی به دانش‌آموزان یاد دهد و آن‌ها نیز از معلم الگوبرداری کنند که این خود زمینه‌های رشد و پرورش تفکر و انسجام ذهنی را در شاگرد فراهم می‌آورد که با پژوهش‌های (ویگوستکی، ۱۹۷۸ و ۱۹۹۳؛ برونر، ۱۹۹۶؛ کاستا و کالیک، ۲۰۰۹، ۲۰۱۹؛ دوپل، ۲۰۱۳؛ لاتام، ۱۹۹۷؛ دوزویس، دابسون و رینک، ۲۰۱۹، الکساندر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸) همسویی دارد. همین‌طور از لحاظ مهارتی-توانمندی؛ توانایی برانگیختگی دانش‌آموز به درس، مربی‌گری بر خود و اصلاح نواقص کارش، ایجاد محیطی امن و نشاط‌آور به دور از استرس، خودپنداره مثبت از خود و دانش‌آموزان، ایجاد فرصت‌های رشدی و یا رفع نواقص در دانش‌آموزان را داشته باشد و در تهیه گزارش‌های روزانه از عملکرد دانش‌آموزان با استفاده از ابزارهای مختلف از جمله نمایه‌های شناختی-رفتاری مهارت لازم را کسب کند که با پژوهش‌های (میشناوم، ۱۹۷۷؛ خرازی، ۱۳۸۷؛ استرنبرگ، ۱۳۹۸؛ بولی، ۱۹۸۸؛ سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، سند تحول بنیادین و مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰) همسویی دارد.

بعد دوم از عوامل نقش‌های پرورشی معلمان؛ پرورش ذهن با مقولات میانی؛ توسعه شناختی، توسعه فراشناختی، عادات سالم ذهنی و خودآگاهی است. در مقوله میانی توسعه شناختی؛ معلمان باید سعی کنند، تا با تحریکات حسی از طرق مختلف و تدبیر در امور مأنوس و پرسیدن سؤال، دانش‌آموزان را به سمت تفکر در امور مختلف هدایت کنند یا آن‌ها را به مشاهده امور از طریق

---

1. Vygotsky  
2. Alexander

به‌کارگیری تمامی حواسشان به ویژه بینایی و شنوایی هدایت کنند، همین‌طور با به‌کارگیری روش‌های تدریس مختلف همچون دریافت مفهوم، تفکر استقرایی، تمثیل و تشبیه، آن‌ها را در فهم مسائل و امور غیر مأنوس عقلانی و بازشدن دریچه‌های آگاهی مغز برای شناخت امور و به ویژه شناخت خداوند کمک برسانند. راهبردهای شناختی مختلف را به دانش‌آموزان یاد دهند و از آن‌ها بخواهند تا با به‌کارگیری یکی یا چند مورد از راهبردها به فهم خود در مطالب کمک برسانند (امینی، ۱۳۹۷؛ بهرنگی، ۱۳۸۹، ۱۳۹۰؛ حجتی، ۱۳۹۶، ۱۳۶۴). در توسعه فراشناختی؛ معلمان باید سعی کنند با ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، آن‌ها را به سمت هدف‌گذاری در امور مختلف هدایت کنند و به آن‌ها یاد دهند چگونه با تنظیم وقت، کنترل بر محیط‌های اجتماعی، کنترل بر حواس‌پرتی و بازخورد دادن به آن‌ها در فرایند یادگیری برای رسیدن به خودتنظیمی جهت رشد فراشناختی عمل کند، تا با آگاهی‌یافتن از اهمیت درک مدیریت زمان در انجام فعالیت‌ها بتوانند روی کارهایشان برنامه‌ریزی و نظارت داشته و به سمت اهداف از قبل تعیین شده پیش بروند (اندسکیتل و تامپسون، ۲۰۱۳؛ مورلی، ۲، ۲۰۰۹؛ ساتو، ۲۰۱۶؛ برد، مینتز و ویستوزین، ۳، ۲۰۱۴). معلمان باید سعی کنند، با سؤال پرسیدن از فرایند رسیدن به اهداف دانش‌آموزان و نتایج، آن‌ها را به چالش بکشند (اسچارو، کارپین و هارتلی، ۴، ۲۰۰۶؛ ایبی، ۵، ۲۰۰۹). حتی از دانش‌آموزان بخواهند تا با نظارت بر فعالیت‌های دیگر دوستانشان خطاهای آن‌ها را اصلاح کنند و همین‌طور با انجام بازی‌های مختلف مانند بازی‌های تصویری، نمادین<sup>۶</sup> و اجرای نمایشنامه‌ها به دانش‌آموزان در توسعه تفکر انتزاعی کمک کنند (برانسفورد، ۷، ۱۹۹۹؛ لاونتو<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۳؛ ویگوتسکی، ۱۹۹۳). در این مواقع، معلم برای دانش‌آموزان و همین‌طور دانش‌آموزان برای یکدیگر که با همکاری هم، خطاها را اصلاح می‌کنند به عنوان یک تکیه‌گاه، داربست و سکوی پرتابی برای تحول فکر و رسیدن به منطقه بالقوه رشدی عمل می‌کنند. از طرفی معلمان با به‌کارگیری الگوی مدیریت بر آموزش با ده‌گام و یا روش تدریس

1. Windschitl & Thompson
2. Morley
3. Breed, Mentz & Westhuizen
4. Schraw, Crippen & Hartley
5. Ibe
6. Symbolic play
7. Bransford
8. Lawanto et al

پیش‌سازمان‌دهنده‌ها و ارائه یک ذهنیت کلی اولیه، می‌توانند دانش‌آموزان را برای ورود به یادگیری فراشناختی آماده کنند (بهرنگی، ۱۳۹۳؛ بهرنگی و کردلو، ۱۳۹۶؛ جویس، ویل و کالهنون، ۱۳۸۳). مطالعه بهرنگی (۱۳۹۳) نشان داد؛ استفاده از سناریوی ده‌مرحله‌ای در تدریس که شامل آماده‌سازی و عرضه دانش سازمان‌یافته به کلاس، دریافت مفاهیم توسط شاگردان، عادت‌ورزی به تفکر علمی استقرایی، بدیعه‌پردازی، کاوشگری به شیوه تبدیل داده‌ها و واقعیات به نظریه‌های علمی، تولید دانش از طریق ارتباط با سرشت، فطرت و ذات در خلق و نوآوری و شکوفایی استعداد‌های انسانی، تولید فرضیه‌های علمی برای مفاهیم و تحلیل و تعمیم آن‌ها با آینده‌نگری است، می‌تواند به توسعه آگاهی در دانش‌آموزان و کسب مهارت‌های شناختی و فراشناختی در آن‌ها کمک کند و زمانی که دانش‌آموز به نظم فکری و آگاهی برسد، استعداد‌های نهفته او شکوفا خواهد شد. او بیان می‌کند الگوی تدریس مدیریت بر آموزش، آموزش را برای پرورش به کار می‌گیرد. مطالعه بهرنگی و کردلو (۱۳۹۶) تأثیر الگوی مدیریت بر آموزش در مراحل ده‌گانه آموزشی را بر یادگیری فراشناخت تأیید کردند.

در مقوله میانی عادات سالم ذهنی، به جهت صاف و سفیدبودن ضمیر کودک؛ بهتر است تا معلمان در اوان ورود کودک به مدرسه به پرورش عادات سالم در اذهان آن‌ها بپردازند. اهمیت ضمیر ناخودآگاه در موفقیت یا عدم موفقیت افراد حائز اهمیت است؛ وقتی عادات در سطح خودآگاه ایجاد شود، به ناخودآگاه نفوذ می‌کند و تحقق بهتر این امر در زمان کودکی است. با ایجاد عادات ذهنی سالم در کودکان می‌توان آن‌ها را برای ورود به دنیای آینده آماده کرد تا با به‌کارگیری آن‌ها به صورت خودکار در هر شرایطی بتوانند به درستی فکر کنند و تصمیم صحیح بگیرند. هدف اصلی معلم باید این باشد که به دانش‌آموز با هر شرایط، سن و سال کمک کند تا این توانایی را توسعه دهد و روی این هدف خود با وجود سختی‌هایی که در راه است، برای رسیدن به اجتماعی متفکر مداومت کند، تا در نهایت، به ایجاد جامعه متفکران بپردازد (گلاسن و بارون، ۱۹۸۵؛ اتکینسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶؛ کاستا، ۱۹۹۱؛ مارزانو و کاستا<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸؛ کاستا و کالیک، ۲۰۰۹، ۲۰۱۹؛ فلاول، ۲۰۰۴؛ کگان، ۱۹۹۴؛ کالکسن، کاستا و کالیک، ۲۰۱۶).

---

1. Atkinson

2. Marzano & Costa

از این رو، باید معلم برای انجام نقش واقعی خود که همان پرورش دانش‌آموزان دارای قدرت تفکر است؛ خودش را بازبینی و بازایی کند، عادت‌های کهن را به کلاس وارد نکند و به کنکاش و واکاوی به درون خویشتن خویش پردازد. بعد از آن می‌تواند هدف‌گذاری کرده و دانش‌آموز را با همدلی (گوش کردن فعال و درک احساسات) و به صورت غیر مستقیم (فیلم، تصویر، مدل‌سازی، سؤال‌های تأمل برانگیز و غیره) به سمت دنیای واقعی ذهن خودش هدایت کند. در نتیجه معلم باید بداند همه چی از همین عادت‌ها شروع می‌شود که رشته‌های پیچیده و سخت در هم تنیده هستند که امکان گسست آن‌ها بسیار کم است و با ایجاد عادات مفید ذهنی به کودکان در رسیدن به موفقیت و کسب شایستگی‌های شناختی، رفتاری، عاطفی و اجتماعی کمک کنند. در اسلام نیز بر پرورش نیروی عقل از طریق تمرین، عادت دادن کودک به استدلال و کشف حقیقت، خوی گرفتن به سؤال و مداومت بر تحقیق و تفحص توصیه شده است؛ اسلام عقل را طوری پرورش می‌دهد که به دقت نظر و انضباط عادت کند (حجتی، ۱۳۹۶، ۱۳۶۴؛ رحیمیان، ۱۳۶۷). در مقوله میانی خودآگاهی؛ معلمان باید دانش‌آموزان را در رسیدن به دیدگاهی از باورها، افکار، نگرش‌ها، ادراکات خود و دیگران کمک کنند تا با رسیدن به نوعی خودآگاهی، بتوانند در موقعیت‌های مختلف عملکرد بهتری داشته باشند. برای این کار معلم باید به دانش‌آموز برای شناخت روحیاتش، ایجاد حس اعتماد به نفس، کنترل بر افکار، آگاهی به نیازها و خواسته‌ها، کنترل پاسخ رفتاری در موقعیت ناخوشایند، در لحظه بودن هدفمند، ایجاد آرامش در ذهن و بدون او کمک کند و همینطور از او بخواهد تا با برون‌ریزی فکری (یعنی با صدای بلند افکار را بیان کردن) و ایجاد لیستی از نقاط قوت و ضعف توسط خود دانش‌آموز، واگویه و درونی صحبت کردن، یادداشت‌برداری کردن از افکارش، تأمل کردن روی نوشته‌ها، گفتگوی مثبت با خود، به چالش کشیدن شناخت‌های غلط و رفتارهای وابسته به آن و ارسال سیگنال‌هایی توسط معلم جهت اینکه دانش‌آموز به پردازش وقایع درونی خود مانند احساسات، افکار، رفتار، باورها و نگرش‌ها پردازد، کمک کند که با تحقیقات (سیگل و برایسون، ۲۰۲۰؛ فرانتزاک، ۲۰۲۰؛ میشنباوم، ۱۹۷۷؛ میشنباوم و آثارنو، ۱۹۷۹؛ چیپمن، سیگل و گلاسر، ۱۹۸۵) همسویی دارد.

بعد سوم از عوامل نقش‌های پرورشی معلمان، پرورش اجتماعی با مقولات میانی؛ مهارت

بین فردی و ارتباطی، تعهد و مسئولیت‌پذیری، حل مسائل بین‌فردی، احترام و رعایت قوانین و مهارت تحمل و تاب‌آوری است. در مقوله مهارت بین‌فردی و ارتباطی؛ معلم با استفاده از روش آموزشی مشارکتی، گروه‌بندی و تقسیم وظایف، نقش‌آفرینی و سناریو سازی، یاددادن مطالبه‌گری صحیح، ایجاد فرصت‌های همکاری و به اشتراک‌گذاری، درک مزایای کار تیمی، ارائه فیلم‌های ویدئویی جهت الگوبرداری، یادگیری نحوه ارائه یک پیشنهاد، یادگیری درخواست چیزی و درخواست برای کمک در کارها، یادگیری گوش‌دادن دقیق به حرف‌های یک دوست، درک زمان عذرخواهی و معنای آن در روابط دوستانه، سخن‌گفتن با دانش‌آموزان و مشارکت جمعی، قرآن‌خوانی و اشاره به مباحث مربوط به تعاون و همکاری در قرآن، شعرخوانی، گردش علمی موجبات رشد و پرورش مهارت بین‌فردی و ارتباطی را در دانش‌آموز فراهم می‌آورد که با پژوهش‌های (دویل، ۲۰۰۵؛ ۲۰۰۴؛ ۲۰۱۳؛ کوپر و تیکنز، ۲۰۰۵؛ وبستر‌استراتون، ۱۹۹۹؛ وبستر‌استراتون و رایلد، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴؛ بریکر و اسکویر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹؛ اسکویر<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۱؛ اسکویر، بریکر و تامبلی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴؛ هانینگ، ۲۰۱۰؛ ویتکامبک و دامیکو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶؛ گریشمن‌براون و هامیتر<sup>۵</sup>، ۲۰۱۷؛ کویل و بروسنان<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷؛ لاتام، ۱۹۹۷؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۶؛ حجتی، ۱۳۹۶؛ جویس، ویل و کالهن، ۱۳۸۳؛ ماطر، گلداستین و اکلاند<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵؛ باندورا، ۱۹۹۱) همسویی دارد. در مقوله میانی تعهد و مسئولیت‌پذیری معلم با دادن نقش به شاگرد در کلاس یا گروه و جدی گرفتن نقش شاگرد، اجرای بازی و نمایش برای یاددادن مسئولیت‌پذیری، داربست زدن، روش آموزشی یاران در یادگیری و کمک به یادگیری دانش‌آموز در مورد عواقب مسئولیت عملش موجبات رشد و پرورش تعهد و مسئولیت‌پذیری را در آنها فراهم می‌آورد که با پژوهش‌های (دویل، ۲۰۰۳؛ وبستر‌استراتون، ۱۹۹۹؛ وبستر‌استراتون و رایلد<sup>۸</sup>، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴؛ ماطر، گلداستین و اکلاند، ۲۰۱۵؛ جویس، ویل و کالهن، ۱۳۸۳؛ باندورا، ۱۹۹۱؛ ویگوتسکی، ۱۹۸۷؛ بتتان و بوکسال، ۱۹۹۸؛ وود، برونر و راس،

1. Bricker & Squires
2. Squires
3. Squires, Bricker & Twombly
4. Whitcomb & Damico
5. Grisham-Brown & Hemmeter
6. Quill & Brusnahan
7. Mather, Goldstein & Eklund
8. Webster-Stratton & Reid

(۱۹۷۶) همسویی دارد. در مقوله میانی حل مسائل بین فردی؛ معلم با ارائه یک موقعیت فرضی مشکل‌دار، استفاده از روش آموزشی شبیه‌سازها، بازی کردن، مشورت و همکاری، دانش‌آموز را برای اجرای نقش در موقعیت‌های اجتماعی به چالش کشیده تا راه‌حل‌های مختلف را از طریق طوفان مغزی ارائه دهد و موجبات رشد و توانمندی حل مسائل بین فردی را در دانش‌آموزان پرورش دهد که با پژوهش‌های (جوینس، ویل و کالهن، ۱۳۸۳؛ وبستر استراتون، ۱۹۹۹؛ وبستر استراتون و راید، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴؛ ملو، ۱۹۹۶؛ ویگوستکی، ۱۹۹۳؛ دوپل، ۲۰۱۳؛ ست‌اسمیت و همکاران، ۲۰۱۰؛ برونر، ۱۹۶۶؛ لاتام، ۱۹۹۷) همسویی دارد، در مقوله احترام به قوانین؛ معلم با نشان دادن الگوی منظم رفتاری در کلاس درس و فراهم آوردن موجبات بحث و مشارکت در مورد قانون‌گذاری، اجرای نمایش‌های عروسکی در باب موضوع، دادن موضوعات مرتبط برای نقاشی و کاردستی به دانش‌آموزان، زمینه‌های ایجاد احترام به قوانین کلاسی، اجتماع و جامعه را فراهم می‌آورد که با پژوهش‌های (وبستر استراتون، ۱۹۹۹؛ وبستر استراتون و راید، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴؛ جوینس، ویل و کالهن، ۱۳۸۳؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۶) همسویی دارد و در مقوله میانی تحمل و تاب‌آوری معلم با تقویت مهارت‌های گوش‌دادن و صبر کردن، تشکیل گروه‌های مرکب از دانش‌آموزان دارای صفات محبوبیت و مشکلات رفتاری، استفاده از بازی‌های نوبت‌گیری، صحبت کردن در مورد تفاوت‌های فردی و مسئله انصاف در بین شاگردان به پرورش مهارت تحمل ابهام و تاب‌آوری در دانش‌آموزان می‌پردازد که با پژوهش‌های (وبستر استراتون، ۱۹۹۹؛ وبستر استراتون و راید، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴؛ گریشمن‌براون و هامیتر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷؛ مویلز<sup>۳</sup>، ۱۹۸۹؛ دوپل، ۲۰۱۳؛ جوینس، ویل و کالهن، ۱۳۸۳) همسویی دارد.

بعد چهارم از عوامل نقش‌های پرورشی معلمان؛ پرورش عاطفی و رفتاری با مقولات میانی؛ مدیریت احساسات و کنترل هیجانات، خودکنترلی و مدیریت بر خود، همدلی و چشم‌انداز‌گیری، خودتنظیمی و خودنظم‌دهی است. در مقوله میانی مدیریت احساسات و کنترل هیجانات؛ معلم از طریق آموزش نفس کشیدن عمیق، واگویه و دعوت به آرامش درونی، تمرکز بر زمان حال، نقش آفرینی دانش‌آموزان برای یادگیری مهارت‌های مقابله با عصبانیت یا عصبانیت شخص دیگر، توسعه

1. Mellou  
2. Grisham-Brown & Hemmeter  
3. Moyles

مهارت‌های زبانی برای بیان احساسات مختلف، یاددادن درک دلیل اهمیت صحبت کردن در مورد آنچه شما را آزار می‌دهد، به مدیریت احساسات و کنترل هیجانات در دانش‌آموزان می‌پردازد که با پژوهش‌های (وبستراتون، ۱۹۹۹؛ وبستراتون و راید، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴؛ هانینگ، ۲۰۱۰؛ ویتکامبک و دامیکو، ۲۰۱۶؛ کویل و بروسنان، ۲۰۱۷؛ جویس، ویل و کالهن، ۱۳۸۳؛ ویگوتسکی، ۱۹۹۳؛ موپلز، ۱۹۸۹؛ دوپل، ۲۰۱۳؛ لاتام، ۱۹۹۷؛ چیپمن، سیگل و گلاس، ۱۹۸۵؛ میشنباوم و آثرنو، ۱۹۷۹) همسویی دارد. در مقوله میانی خودکنترلی و مدیریت بر خود؛ یعنی رفتار کردن مناسب دانش‌آموز در کلاس درس، اجتماع و جامعه؛ معلم از طریق یاددادن واکنش صحیح و به‌جا در دانش‌آموز در پاسخ به رفتار ناشایست دیگران، بازی و نمایش‌های کلامی، پیروی از نظم و قوانین سازمان یافته در بازی‌ها و کمک به دانش‌آموز برای کنارآمدن با شکست‌هایش ولیکن نامیدشدن، پذیرفتن تغییرات، موجبات خودکنترلی و رفتار صحیح در دانش‌آموز را فراهم می‌آورد که با پژوهش‌های (دوپل، ۲۰۰۴ و ۲۰۱۳؛ وبستراتون، ۱۹۹۹؛ وبستراتون و راید، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۶؛ گریشمن‌براون و هامپتر، ۲۰۱۷؛ کویل و بروسنان، ۲۰۱۷؛ کوپر، آرنولد و بویدا، ۲۰۰۱؛ جویس، ویل و کالهن، ۱۳۸۳؛ ماتر، گلداستین و اکلان، ۲۰۱۵) همسویی دارد. در مقوله میانی همدلی و چشم‌اندازگیری؛ معلم از طریق توجه به احساسات شاگردان در طی فعالیت‌ها، دادن سرنخ برای تشریح یک وضعیت احساسی، استفاده از قصه‌گویی، نمایش فیلم‌های ویدئویی برای شناساندن و شناسایی احساسات مختلف، استفاده از روش‌های آموزشی کلمه-استقرایی و بدیعه‌پردازی به دانش‌آموز برای شناخت و درک احساسات خود و دیگران و درک نقش معلم و سایر ذی‌نفعان در مدرسه، اجتماع و جامعه کمک می‌کند و به پرورش مهارت همدلی و چشم‌اندازگیری در او می‌پردازد که با پژوهش‌های (دوپل، ۲۰۰۴ و ۲۰۱۳؛ وبستراتون، ۱۹۹۹؛ وبستر استراتون و راید، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴؛ بنتان و بوکسال، ۲۰۰۰؛ بوکسال، ۲۰۰۲؛ کوپر و وایت برد، ۲۰۰۷؛ گریشمن‌براون و هامپتر، ۲۰۱۷؛ کویل و بروسنان، ۲۰۱۷؛ کوپر و لوی، ۱۹۹۹؛ جویس، ویل و کالهن، ۱۳۸۳؛ ساندرز، ۲۰۰۷؛ لطف‌آبادی، ۱۳۸۴؛ لوکاس، ۱۹۹۹؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۶؛ امینی،



(۱۳۹۷) همسویی دارد و در مقوله خودتنظیمی و خودنظم‌دهی؛ معلم با دادن فرصت‌هایی به دانش‌آموزان برای ارائه راه‌حل مشکلاتشان، هدف‌گذاری در کارها، استفاده صحیح و سازنده از زمان، سازماندهی مواد مناسب برای انجام کار، درک شرایط محیطی، استراتژی‌های خودیاری و پایبندی به اصول و اهدافی که دانش‌آموز برای خود وضع کرده است، زمینه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان را فراهم می‌آورد که با پژوهش‌های (دویل، ۲۰۰۴ و ۲۰۱۳؛ ویستراستراتون، ۱۹۹۹؛ ویستراستراتون و رایید، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴؛ ساندرز، ۲۰۰۷؛ شریفی درآمدی، ۱۳۸۶؛ ساتو، ۲۰۱۶؛ ماتر، گلداستین و اکلاندا، ۲۰۱۵؛ حجتی، ۱۳۹۶) همسویی دارد.

در نهایت براساس یافته‌ها و مدل پژوهش پیشنهادهای زیر مطرح می‌شود:

- با به‌کارگیری خرده‌مقولات پیشنهادی مدل حاضر؛ رویکرد پرورش در اهداف و سیاست‌های مدرسه گنجانده شود.

- از معلمان دارای روحیه علم‌آموزی، مؤمن، متعهد و آگاه به رویکرد پرورش، متفکر و خلاق در دوره‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان به کار گرفته شود تا با آگاهی‌دادن به دیگر معلمان، رویکرد پرورش در مدارس سراسری شود.

- معلمان از حواس پنج‌گانه دانش‌آموز، محرکات حسی، تابلوهای مصور و عینی، تمثیل و تشبیه برای توسعه شناختی به خصوص در دوره اول ابتدایی و از نقشه‌های مفهومی برای توضیح کلیدواژه‌های مختلف در درس، گفت‌وگوی آموزشی، پیش‌سازمان‌دهنده‌ها، الگوی مدیریت بر آموزش با ده گام، هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی و خودتنظیمی و نظارت بر اهداف برای توسعه فراشناختی به خصوص در دوره دوم ابتدایی استفاده کنند.

- پیشنهاد می‌شود معلمان بعد از ارائه چند نمونه نقشه مفهومی برای دروس مختلف، از دانش‌آموزان بخواهند تا خودشان با کلیدواژه‌های مشخص که معلمان به آن‌ها می‌دهند به طراحی نقشه‌های مفهومی بپردازند و سپس به زبان خودشان آن را برای سایر اعضای کلاس توضیح دهند.

- پیشنهاد می‌شود معلمان برای دانش‌آموزانی که استرس و تشویش زیادی دارند، شروع به نوشتن حالات مختلف آن‌ها از طریق مشاهده فعال کنند و سپس در مواقعی که احساس

- کردند دانش‌آموز دچار حالت اضطراب شده است با ارسال علایم و سیگنال‌هایی او را به حضور در لحظه و کنترل و آگاهی بر خودشان متوجه و دعوت به آرامش کنند تا موانع فکری برای یادگیری برداشته شود و به توسعه مهارت خودآگاهی و توسعه تفکر منجر شود.
- پیشنهاد می‌شود معلمان با مشارکت دانش‌آموزان به ارائه قوانینی که در بطن آن، عادات ذهنی سالم گنجانده شده اقدام کنند و در دستور کار روزانه در کلاس درس قرار دهند.
  - لحاظ کردن مولفه‌های نقش پرورشی معلمان ابتدایی در برنامه‌های آماده‌سازی، توسعه حرفه‌ای و توانمندسازی معلمان
  - از مقولات پیشنهادی در سند تحول بینادین به عنوان بخش اجرایی قابل مصداق پرورش در مدارس استفاده شود.
  - پیشنهاد می‌شود معلمان روی افزایش توانمندی‌ها و مهارت‌هایشان سرمایه‌گذاری کنند و از معلمان آگاه در این زمینه تبادل اطلاعات کنند و شایستگی‌های خود را تقویت کنند.
  - پیشنهاد می‌شود در قالب گروه‌های آموزشی کوچک؛ معلمان ابتدا به مربی‌گری بر عملکرد خود برای اجرای صحیح نقش‌های پرورشی بپردازند.
  - پیشنهاد می‌شود معلمان به کارهای پژوهشی بیشتر به خصوص به صورت گروهی در قالب درس پژوهی نسبت به محتوا و مباحث درسی بپردازند تا در قالب طرح درس جامع که نقش‌های پرورشی را در دل خود دارد با هدفگذاری و برنامه‌ریزی دقیق و گام به گام با دانش‌آموزان پیش بروند.
  - پیشنهاد می‌شود معلمان به دانش‌آموزان به ویژه دارای مشکلات رفتاری و تنش‌زا توجه بیشتری داشته باشند و روی ابعاد عاطفی-رفتاری آن‌ها در قالب خرده مقولات ذکر شده به اصلاح نواقص رفتاری آن‌ها بپردازند.
  - پیشنهاد می‌شود معلمان تفاوت‌های فردی را بیشتر مدنظر قرار دهند و هر دانش‌آموز را تنها با پیشرفت‌های خودش مورد بررسی قرار دهند و در آغاز سال تحصیلی در این خصوص با دیگر دانش‌آموزان برای توجیه آن‌ها و رعایت استعدادهای هر یک عمل کنند.

به طور کلی، می‌توان نتایج این پژوهش را راه‌گشای مناسبی برای ارائه نقش‌های پرورشی معلم به طور کامل در ابعاد و مؤلفه‌های آن، شفاف‌سازی نقش معلم در زمینه پرورشی، کمک به ترمیم و به‌روزرسانی سند تحول بنیادین وزارت آموزش و پرورش در روشن‌سازی شاخص‌ها و مؤلفه‌های بعد پرورشی، افزودن شاخص‌های پرورشی نقش معلم در نظام رتبه‌بندی معلمان براساس سند تحول بنیادین، تقویت انگیزه ارتقای شغلی در معلمان، تدوین شاخص‌های کیفی برای ارزیابی فعالیت‌های پرورشی معلمان مدارس ابتدایی، شناسایی عوامل تأثیرگذار از سمت معلم بر دانش‌آموزان، طبقه‌بندی و متناسب‌سازی مقولات و موضوعات نقش‌های پرورشی معلم با ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان دوره ابتدایی، تلفیق دو بعد آموزش و پرورش در کنار هم در کلاس درس توسط معلم، دانست. جدا از اینکه تأثیر مثبت و سازنده بر روی دانش‌آموزان از نقطه نظر هویت‌یابی، خودکنترلی، خودادراکی، خودآگاهی، تسلط بر خود، درک ظرفیت‌های وجودی و استفاده از آن، کسب شایستگی‌های اجتماعی، عاطفی، رفتاری، ذهنی در کنار شایستگی‌های شناختی و علمی خواهد داشت، نتایج و پیامدهای آن متوجه والدین، خانواده‌ها و به طور کلی اصلاح اجتماع و جامعه خواهد شد که در آینده به صورت آثار مستقیم و غیر مستقیم مشهود خواهد بود.

دو نکته جالب و قابل تأمل در دیدگاه‌ها و نظریه‌های پرورشی این است که پرورش، زمینه‌ای برای آموزش و یادگیری خواهد بود و دیگر اینکه با پرورش مهارت‌های اجتماعی، عاطفی، رفتاری، شناختی و فراشناختی؛ اخلاقیات در جهان رشد و گسترش خواهد یافت. در اسلام حضرت محمد (ص) بیان کرده‌اند؛ پرورش عقل زمینه‌ساز اخلاقیات، پذیرش، شناخت خداوند و درک معانی آیات الهی قرآن و عمل به آن است. معلمان دوره ابتدایی با تأمل بر توانمندی‌های خود، پرورش ذهن، ایجاد عادات سالم ذهنی، پرورش اجتماعی و عاطفی-رفتاری در اوان کودکی و تأثیرگذاری روی دانش‌آموزانشان، می‌توانند پایه‌های اخلاقیات در جامعه را محکم کنند و در آینده نه‌چندان دور شاهد انسان‌های اخلاق مدار با شناخت ظرفیت‌های درونی خودشان باشیم. ان‌شاءالله معلمان این مرز و بوم، به ویژه در دوره ابتدایی بتوانند با به‌کارگیری مدل مفهومی نقش‌های پرورشی معلم، به تمامی کودکان سرزمینم ایران در شناخت ظرفیت‌های درونی‌شان، برای رسیدن به موفقیت و تعالی در زندگی کمک کنند.

## منابع

- امینی، محمد (۱۳۹۷). روش‌های شناختی در تربیت اصلاحی از دیدگاه احادیث. پژوهش‌نامه علوم حدیث تطبیقی، ۵ (۹)، ۱۰۱-۱۳۸.
- آقازاده، احمد (۱۳۸۳). مسائل آموزش و پرورش ایران، تهران: سمت.
- استرنبرگ، رابرت (۱۳۹۸). روان‌شناسی شناختی. ترجمه کمال خرازی و الهه حجازی، تهران: سمت.
- بهرنگی، محمدرضا (۱۳۸۸). رهنمودهای تدریس براساس الگوهای یادگیری، مدیریت بر آموزش انتظامی، ۲ (۱)، ۱۰-۱۶.
- بهرنگی، محمدرضا (۱۳۹۳). پیش‌گفتار مترجم بر ترجمه کتاب الگوهای تدریس ۲۰۰۴. تهران: کمال تربیت.
- بهرنگی، محمدرضا، کردلو، محسن (۱۳۹۶). تأثیر تدریس علوم بر یادگیری فراشناختی با الگوی مدیریت بر آموزش. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۸ (۱)، ۹۱-۱۱۴.
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۱). تحلیلی بر فراشناخت و شناخت درمانی، تازه‌های علوم شناختی، ۴ (۴)، ۱-۱۰.
- جویس، بروس، ویل، مارشال، و کالهن، امیلی (۱۳۸۳). الگوهای تدریس ۲۰۰۴. ترجمه محمدرضا بهرنگی، تهران: کمال تربیت
- حجتی، سید محمدباقر (۱۳۹۶). آداب تعلیم و تعلم در اسلام. دفتر نشر فرهنگ اسلامی. (نگارش جدیدی بر کتاب المنیه المرید فی الآداب مفید و السمتفید، توسط شیخ‌زین‌الدین عاملی جبعی [شهیدثانی]، ۱۳۶۴، مکتب الإعلام الإسلامی)
- حجتی، سیدمحمدباقر (۱۳۶۴). پرورش عقل. پیوند، ۶۸، ۵۵۹-۵۶۲.
- خرازی، کمال (۱۳۸۷). آموزش و پرورش شناختی. مجله پژوهشی-آموزشی و اطلاع‌رسانی مدارس، ۴ (۴)، ۱۸-۲۳.
- رحیمیان، محمدحسن (۱۳۶۷). پرورش عقل. پاسدار اسلام، ۸۴، ۴۳-۳۶.
- رفیعی محمدی، علی محمد (۱۳۹۷). بیست اصل در تربیت: اصول برقراری ارتباط با کودکان و نوجوانان. تهران: نشر رسول اعظم (ص).

- رنانی، محسن (۱۳۹۵). تربیت توسعه و آموزش و پرورش، روزنامه اعتماد، شماره ۳۶۰۸. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۶). پرورش مهارت‌های ارتباطی و مشارکتی. چاپ اول، دفتر تألیف کتاب‌های درسی فنی و حرفه‌ای و کاردانش. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۷). پرورش مهارت‌های شناختی و اخلاق کودک. چاپ اول، دفتر تألیف کتاب‌های درسی فنی و حرفه‌ای و کاردانش. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- سالاری‌فر، محمدحسین، و مظاهری، محمدعلی (۱۳۸۹). رابطه فراشناخت و استعاره با خودنظم جویی. تازه‌های علوم شناختی، ۱۲(۴). ۶۸-۶۰.
- شریفی‌درآمدی، پرویز (۱۳۸۶). آموزش و پرورش عاطفی-اجتماعی و نقش هوش هیجانی. تعلیم و تربیت آموزش و پرورش، ۴(۹۰)، ۳۰-۹.
- صادقی‌فسایی، سهیلا، و عرفان‌منش، ایمان (۱۳۹۴). مبانی روش‌شناختی پژوهش اسنادی در علوم اجتماعی. راهبرد فرهنگ، ۲۹، ۹۰-۶۲.
- فرامرز قراملکی، احد، برخوردار، زینب، و موحد، فائزه (۱۳۹۵). اخلاق حرفه‌ای در مدرسه. تهران: شهید مهدوی.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۴). نقد نظریه‌های رشد اخلاقی پیاژه و کلبِرگ و باندورا و ارائه الگویی نو برای پژوهش در رشد اخلاقی دانش آموزان ایران. مجله نوآوری‌های آموزشی، ۱۱(۴)، ۷۹-۱۱۰.
- 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 (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: وزارت آموزش و پرورش؛ شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی. تهران: وزارت آموزش و پرورش؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- هاشمی، زهرا، و خیر، محمد (۱۳۸۷). بررسی رابطه ابعاد فراشناخت عاطفی و جهت‌گیری هدف. پژوهش‌های نوین روانشناختی دانشگاه تبریز، ۳(۱۱)، ۱۴۶-۱۲۳.

- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716.
- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 1-38.
- Atkinson, V. (2016). *Book review: Fostering habits of mind in today's students: A new approach to developmental education* by Fletcher, J., Najarro, A., & Yelland, H. Fletcher J. Najarro A. Yelland H. (2015). *Fostering habits of mind in today's students: A new approach to developmental education*. Sterling, VA: Stylus. 320 pp. 28.95 (Paperback). ISBN 978-1-62036-180-1. *Community College Review*, 45(1), 71-73.
- Bandura, A. (1991). *Social cognitive theory of moral thought and action*. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An argentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bennathan M., & Boxall, M. (2000). *Nurture groups: Effective intervention in primary schools*. London: David Fulton.
- Bennathan, M. & Boxall, M. (1998). *The Boxall Profile: Handbook for teachers*. London: Nurture Group Network
- Boorn, C., Hopkins Dunn, P., & Page, C. (2010). Growing a nurturing classroom. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(4), 311-321.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Sadness and depression*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base*. NY: Basic Books.
- Boxall, M. (2002). *Nurture Groups in Schools*. London: Paul Chapman Publications.
- Bransford, J. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Breed, B., Mentz, E., & Van der Westhuizen, G. (2014). A metacognitive approach to pair programming: influence on metacognitive awareness. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 33-60.
- Bricker, D., & Squires, J. (1999). *Ages & stages questionnaires: A parent-completed, child-monitoring system*. Baltimore: Brookes.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Massachusetts, London. England: Belkapp Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University.
- Chipman, S. F., Segal, J. W. & Glaser, R. (1985). *Thinking and learning skills: Vol.2: Research and open questions*. Teaching Thinking: A Cognitive- Behavioral Perspective; Donald Meichenbaum. London: Waterloo. Routledge; Taylor & Francis Group.
- Claxton, G., Costa, A., & Kallick, B. (2016). Hard thinking about soft skills. *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, N.E.A 73(6), 60-64.
- Cooper, P., & Lovey, J. (1999). Early intervention in emotional and behavioural difficulties: the role of Nurture Groups. *European Journal of Special Needs Education*, 14(2), 122-131.

- Cooper, P., & Whitebread, D. (2007). The effectiveness of nurture groups on student progress: evidence from a national research study, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(3), 171-190.
- Cooper, P., Arnold, R., & Boyd, E. (2001). The effectiveness of nurture groups: Preliminary research findings. *British Journal of Special Education*, 28(4), 160-166.
- Cooper, P., Tiknaz, Y. (2005). Progress and challenge in Nurture Groups: evidence from three case studies *British Journal of Special Education*, 32(4), 211-222.
- Costa, A. (1991). *The Search for Intelligent Life*. In A. Costa, (Ed.) *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*: pp. 100-106 Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Costa, A., & Kallick, B. (2009). *Leading and Learning with Habits of Mind: 16 Characteristics for Success*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Costa, A., & Kallick, B. (2019). *Nurturing Habits of Mind in Early Childhood: Success stories from classrooms around the world*. Habits of Mind website is available at [www.habitsofmindinstitute.org/resources/what-is-habits-of-mind/](http://www.habitsofmindinstitute.org/resources/what-is-habits-of-mind/)
- Doyle, R. (2003). Developing the nurturing school: Spreading nurture group principles and practices in to mainstream classrooms. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8(4), 26-31.
- Doyle, R. (2004). A Social Development Curriculum: applying nurture group principles and practices to support the developmental needs of socially and emotionally vulnerable children within mainstream classrooms. *British Journal of Special Education*, 31(1), 24-30.
- Doyle, R. (2005). I hate you. Please help me”: A case study from a classic Boxall nurture group, *Journal of Pastoral Care Issue*, 23(2), 3-11.
- Doyle, R. (2013). *The impact of a nurture group on a 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.
- Dozois, D. A., Dobson, K., & Rnic, K. (2019). *Historical and Philosophical Bases of the Cognitive-Behavioral Therapies*. Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies, Fourth Edition, Guilford Publications.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 - 911.
- Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 15-23.
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 274-290.
- Flavell, J. H., & Flavell, E. R. (2004). Development of children's intuitions about thought-action relations. *Cognition and Development*, 5(4), 451-460.
- Flavell, J. H., Green, F. L., Flavell, E. R., & Lin, N. T. (1999). Development of children's knowledge about unconsciousness. *Child Development*, 70(2), 396-412.
- Frontczak, K. P. (2020). *GUEST POST! The power of mindfulness: practical tips to help children feel safe and secure*. Baltimore: Brookes.
- Glatthorn, A., & Baron, J. (1985). *The good thinker*. In A. L. Costa (Ed.), *Developing*

- Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Golman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. New York: Bantam Books.
- Grisham-Brown, J., & Hemmeter, M. L. (2017). *Blended practices for teaching young children in inclusive settings*. Second Ed., Baltimore: Brookes.
- Honig, A. (2010). *Little kids, big worries; stress-busting tips for early childhood classrooms*. Baltimore: Brookes.
- Ibe, H. N. (2009). Metacognitive strategies on classroom participation and student achievement in senior secondary school science classrooms. *Science Education International*, 20(1/2), 25-31.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental complexity of modern life*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Kendall, P. C., & Hollon, S. D. (1979). *Cognitive-behavioral interventions theory, research, and procedures*. New York: Academic Press
- Kozulin, A. (2015). The impact of cognitive education training on teachers' cognitive performance. *Cognitive Education and Psychology*, 14(2), 252-262.
- Latham, G. (1997). Behind the schoolhouse door eight skills every teacher should have. *Educational Resources information Center (ERIC)*. 1-17.
- Lawanto, O., Butler, D., Cartier, S., Santoso, H., Goodridge, W., Lawanto, K., & Clark, D. (2013). Pattern of task interpretation and self-regulated learning strategies of high school students and college freshmen during an engineering design project. *STEM Education: Innovations and Research*, 14 (4), 15-27.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Psychology*, 28, 563-575.
- Lucas, S. (1999). The Nurturing School: the impact of nurture group principles and practice on the whole school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 4(3), 41-49.
- Marzano, R., & Costa, A. (1998). Question: Do standardized tests measure general cognitive skills? answer: no. *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*. N.E.A, 73(6), 66-71.
- Mather, N., Goldstein, S., & Eklund, K. (2015). *Learning disabilities and challenging behaviors; using the building blocks model to guide intervention and classroom management*. US: Brookes.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum Press.
- Meichenbaum, D., & Asarnow, J. (1979). Cognitive-behavioral modification and metacognitive development: implications for the classroom. *Cognitive-behavioral Interventions*, 11-35.
- Mellou, E. (1996). Can creativity be nurtured in young children?. *Early Child Development and Care*, 119(1), 119-130.
- Morley, S. (2009). *Metacognitive identities: Examining sixth-grade students thinking during academic reading*. Doctoral Dissertation, Education Department of Literacy Education, Northern Illinois University.
- Moyles, J. (1989). *Just Playing? The role and status of play in early childhood education*. Maidenhead: Open University Press.



- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(1), 25-41.
- Nelsen, P. J. (2014). Intelligent dispositions: Dewey, habits and inquiry in teacher education. *Teacher Education*, 66(1), 86-97.
- Quill, K., & Brunsdahan, I. (2017). *Do-watch-listen-say, social and communication intervention for autism spectrum disorder*. Second Edition, Baltimore: Brookes.
- Sanders, T. (2007). Helping children thrive at school: The effectiveness of nurture groups. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 45-61.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111-139.
- Schunk, D. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: research recommendations. *Journal Educational Psychology Review*, 20 (4), 463-467
- Seth-Smith, F., Levi, N., Pratt, R., Fonagy, P., Jaffey, D. (2010). 'Do nurture groups improve the social, emotional and behavioural functioning of at risk children?'. *Educational and Child Psychology*, 2(1), 21-34.
- Siegel, D., & Bryson. T. P. (2020). *The power of showing up; how parental presence shapes who our kids become and how their brains get wired*. New York Times bestsellers: Ballantine Books.
- Soto, N. (2016). *The role of metacognition in promoting science learning and self-regulation*. Master Thesis, Science Education, California State University, Long Beach.
- Squires, J., Bricker, D., & Twombly, E. (2004). Parent-completed screening for social emotional problems in young children: The effects of risk/disability status and gender on performance. *Infant Mental Health Journal*, 25(1), 62-73.
- Squires, J., Bricker, D., Heo, K., & Twombly, E. (2001). Identification of social-emotional problems in young children using a parent-completed screening measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(4), 405-419.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1993). *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 2. The fundamentals of defectology*. New York: Plenum.
- Wadsworth, B. J. (2004). *Piaget's theory of cognitive and affective development: Foundations of constructivism*. New York: Longman.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London, UK: P.Chapman.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). Treating conducts problems and strengthening social emotional competence in young children (ages 4-8 years): The Dina Dinosaur treatment program. *Emotional and Behavioral Disorders*, 11(3), 130-143.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants and Young Children*, 17(2), 96-113.

- Whitcomb, S., & Damico, D. P. (2016). *Merrell's Strong Start—Pre-K. A Social and Emotional Learning Curriculum*, Second Edition. Baltimore: Brookes.
- WHO and UNICEF, (2018). *supported by The Partnership for Maternal, Newborn & Child Health (PMNCH), the ECD Action Network, and many other partners. Nurturing care for early childhood development a global framework for action and results.*
- Windschitl, M., & Thompson, J. J. (2013). The Modeling Toolkit; Making student thinking visible with public representations, *The Science Teacher*, 80(6), 63-69.
- Wood D., Bruner J. D. J. D., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.