بررسی نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی استان بوشهر

دکتر رحمت‌اله مرزوقی[۱]، نصراله نوروزی[۲]، محمد اسماعیل نیکخو[۳]

تاریخ دریافت: ۹۰/۹/۲ تجدیدنظر: ۹۱/۲/۹ پذیرش نهایی:۹۱/۷/۲۴

چکیده

هدف: پژوهش حاضر، با هدف بررسی نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی صورت گرفته است. **روش**: روش پژوهش توصیفی- پیمایشی بود و بدین منظور از میان معلمان شاغل در مدارس استثنایی استان بوشهر در سال تحصیلی ۹۰ - ۱۳۸۹، نمونه‌ای به تعداد ۱۶۰ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات، پرسشنامه ارزشهای توصیفی شوارتز، برجس، ملک، هریس و اونز استفاده و روایی و پایایی آن محاسبه و تأیید شد. برای تحلیل داده‌ها، از روشهای آماری تحلیل واریانس اندازه‌گیریهای مکرر، تی برای نمونه‌های جفت‌شده، تحلیل واریانس یک‌طرفه و تی برای گروههای مستقل استفاده شد. **یافته‌ها**: نتایج نشان داد که نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی استان بوشهر، به‌ترتیب شامل ابعاد ارزشی جهان‌گرایی، امنیت، همنوایی، خوداتکایی، خیرخواهی، سنّت، موفقیت، برانگیختگی، لذّت‌طلبی و قدرت است؛ به علاوه، در نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی، تمایل به ارزشهای فردی نسبت به ارزشهای اجتماعی؛ تمایل به محافظه‌کاری نسبت به علاقه مندی و آمادگی برای تغییر و تمایل به توجه به ماورای خود نسبت به توجه به تعالی خود به‌صورتی معنادار بیشتر است. **نتیجه‌گیری**: نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی، تا حدود زیادی با رتبه‌بندی ارزشها در بین جوامع، فرهنگها و گروههای مختلف مطابقت دارد.

واژه‌های کلیدی: *ارزش، نظام ارزشی، معلمان مدارس استثنایی*

۱.دانشیار دانشگاه شیراز
۲. **نویسنده مسئول**: دانشجوی دکترای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شیراز
۳. کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت

Investigation of the Value System of Bushehr Exceptional Schools Teachers

Rahmatallah Marzooghi, Ph.D.[1], Nasrolah Norozi, M.A[2], Mohammad Esmaeil Nickhoo, M.A[3]

Received: 23.11. 11 Revised: 28.5.12 Accepted: 15.10 . 12

Abstract

Objective: The purpose of the study was to investigate the value system of exceptional schools teachers. **Method:** This study is survey research. For this purpose, the sample was included 160 persons who were selected with proportional classification method across the Bushehr exceptional schools teachers in the academic year: 2010 – 2011. For data gathering, the Schwartz, Melech, Burgess, Harris and Owens portrait value questionnaire was used and its validity and reliability was calculated and verified. For data analysis, repeated measures analysis of variance, paired sample t-test, one – way ANOVA, and independent sample t- test were used. **Findings:** The results showed that the value system of Bushehr exceptional schools teachers were including ranked dimensions: universalism, security, conformity, self-direction, benevolence, tradition, achievement, stimulation, hedonism and power. Furthermore, there are more tendency to the individual values rather than collective values; conservation values rather than the openness to change values and self - enhancement values rather than the self - transcendence values in the value system of exceptional schools teachers in significant way. **Conclusion:** So it can be said that value system of exceptional schools teachers, have largely match with the ranking of values between various societies, groups and cultures.

Keywords: *Value, Value System, Exceptional Schools Teachers*

1. Associate professor of Shiraz University
2. **Corresponding Author:** Ph.D. Student of Curriculum Development at Shiraz University
(Email: nasr.norozi@gmail.com)
3.M. A. of Educational Philosophy

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1391.12.4.6.7]

مقدمه

ارزش[1] بـه عنـوان پدیـده‌ای اجتمـاعی، از زمـان تشکیل جوامع اولیه تاکنون در زندگی انسـان، نقـش مهمی داشته است. ارزشها یکی از ابعاد مهم و اساسـی شخصـیّت و زنـدگی اجتمـاعی بـه شـمار مـی‌آینـد (شچتمن، ۲۰۰۲). در واقع، ارزشها چارچوبهای ویژه‌ای برای افراد جامعه تعیـین مـی‌کننـد تـا بداننـد در هـر مـوقعیّتی چـه رفتـار و پاسـخی مناسـب اسـت. آنهـا جهت‌دهنده و تعیین‌کننـدۀ رفتـار (آلپـورت، ورنـون و لینـدزی، ۱۹۶۰ – روکـیچ، ۱۹۷۳) و عامـل مـؤثر بـر رفتار در محیط کـار هسـتند (شـوارتز، ۱۹۹۹). عـلاوه براین، ارزشـها از لحـاظ تجربـی بـه ابعـاد مهـم رفتـار سازمانی (مگ‌لینو، راولین و آدکینـز، ۱۹۸۹)، عملکـرد آموزشی (کوین، ۱۹۸۸) و تصمیم‌گیری شغلی (راولین و مگ‌لینو، ۱۹۸۷) پیوند می‌خورند. اضافه بـرآن، آنهـا نمایانگر عقاید اصـولی هسـتند کـه از نظـر فـردی یـا اجتماعی نوعی رفتار برتر شـمرده مـی‌شـوند (روکـیچ، ۱۹۷۳) و یکی از ابعاد فردی رفتـار سـازمانی و پایـه و اساس نگرشها و انگیزش افراد هستند و بر ادراک آنهـا اثر مـی‌گذارنـد (رابینـز، ترجمـه پارسـائیان و اعرابـی، ۱۳۷۸).

ارزشها در هر جامعه و در بین افراد، به‌صورت یـک نظام، سازمان‌دهی می‌شوند که در این نظام، بـراسـاس میـزان اهمیّـت ارزشـهای مختلـف، نـوعی حالـت سلسله‌مراتبی میان آنها ایجاد می‌شود که تحت عنـوان نظام ارزشـی[2] فـرد، گـروه یـا جامعـه بیـان مـی‌شـود (نـوروزی، ۱۳۸۹) و رفتـار، ادراک و عملکـرد آنـان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در واقع، هنگامی که ارزشهای یک فرد یا گروه، برحسب میزان شدّت آنها ارائه گردد، نظام ارزشی آنان به دست می‌آیـد (رابینـز، ۱۳۷۸). در این بین، ارزشـهای حـاکم بـر نظـام آمـوزش‌وپـرورش به‌مثابۀ یکی از مهم‌تـرین نهادهـای اجتمـاعی، در هـر جامعه که نقش بسزایی در جهت‌گیریهای آن جامعه و نیز تغییرات آتی آن دارد و نیز نظام ارزشی معلمان در جایگـاه نیـروی انسـانی و مجریـان برنامـه‌هـای آموزش‌وپرورش، که عملکـرد آنـان نقـش عمـده‌ای در موفقیت این نهاد دارد، بسیار حـائز اهمیـت اسـت؛ بـه عبـارتی، یکـی از مسـائل مهـم و اساسـی در سلسـله مباحـث فلسـفی و در حـوزه آمـوزش‌وپـرورش مقولـۀ ارزشهاسـت؛ زیـرا یکـی از کارکردهـای مهـم آموزش‌وپرورش انتقال ارزشهای جامعه است (حسـنی، ۱۳۸۳). بنا به گفته باتلر (۱۹۶۸)، تربیت بـیش از هـر نهادی با ارزشها سروکار دارد و هیچ نهـاد دیگـری بـه اندازه این نهاد به دنبال تحقق ارزشها نیست (به نقل از حسنی،۱۳۸۳). در همین راستا نلر (ترجمـه بازرگـان، ۱۳۷۷) نیز معتقد اسـت کـه "در آمـوزش و پـرورش، همه جا سخن از ارزشهاست".

بـا ایـن اوصـاف زمـانی کـه معلّمـان بـا ارزشـهای گوناگون وارد آموزشـگاهی مـی‌شـوند، براسـاس نظـام ارزشی خود که ادراک، نگـرش و انگیـزه‌هـای آنـان را تحت تأثیر قرار داده، رفتار و عملکـرد خاصـی را بـروز می‌دهند (نوروزی، ۱۳۸۹) که ایـن رفتـار و عملکـرد و پیگیری مطلوبات متفـاوت، ممکـن اسـت بـا عملکـرد، رفتار و مطلوبـات سـایر همکـاران آنـان و در سـطحی وسیع‌تر با سایر افراد جامعه، متشابه، متفاوت و یا حتی متعارض باشد؛ به همـین علـت، لازم اسـت در زمینـۀ ارزشـها و نظامهـای ارزشـی، فرهنگیـان جامعـه، کـه معلمان مدارس استثنایی نیز بخشـی از آنـان هسـتند، اطلاعات لازم را کسب و در برنامه‌ریزیهـای مـرتبط بـا تعلیم و تربیت جامعه و معلمان از آنها استفاده کنند.

هماننـد سـایر اصـطلاحات و مفـاهیم حـوزه علـوم انسانی و تعلـیم‌وتربیـت، مفهـوم ارزش نیـز بـه تعـداد صاحب نظران این حوزه، دارای تعاریف گوناگونی است (نـوروزی، ۱۳۸۹). در ایـن رابطـه هافسـتید (۱۹۸۴) ارزش را نوعی گرایش گسترده بـه تـرجیح وضـعیّتهای معیّنی از امور بر امور دیگر تعریـف مـی‌کنـد؛ از نظـر روکیچ (۱۹۷۳)، ارزش به‌مثابۀ عقیده‌ای پایدار دربـاره شیوه خاصی از رفتار یا هدف غایی که از نظر فردی یا اجتماعی در برابر شـیوه رفتـار یـا هـدفی دیگرمـرجّح

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1391.12.4.6.7]

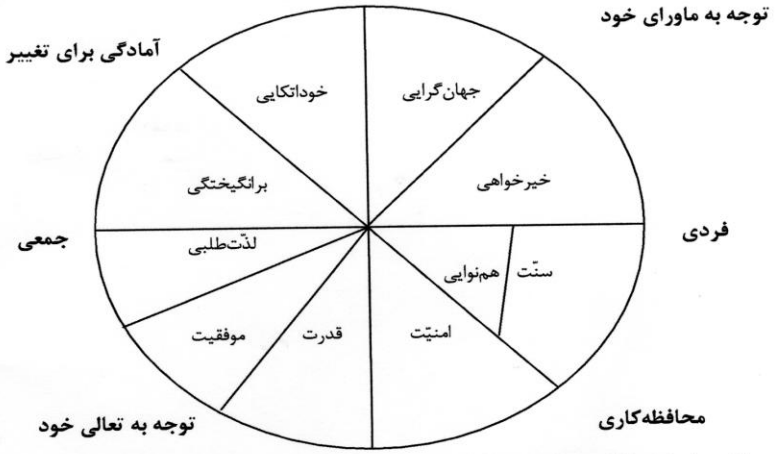
است، تعریف می‌شود. شوارتز (۱۹۹۲) ارزشها را به‌مثابهٔ اهداف فراموقعیّتی مطلوب و متفاوت از نظر اهمیّت که به عنوان اصول راهنما در زندگی فرد به کار گرفته می‌شوند، تعریف می‌کند.

در رابطه با ارزشها، طبقه‌بندیهای مختلفی به‌وسیلهٔ صاحب‌نظران این حوزه صورت گرفته است. در یکی از مهم‌ترین طبقه‌بندیها، آلپورت،ورنون و لیندزی در دهه ۱۹۳۰، ارزشها را به شش طبقه ارزشهای نظری؛ اقتصادی، زیبایی‌شناسی، اجتماعی، سیاسی و مذهبی تقسیم کرده‌اند. در تقسیم‌بندی دیگر، روکیچ (۱۹۷۳) ارزشها را به دو دسته ارزشهای نهایی[۳] و ارزشهای ابزاری[۴] تقسیم می‌کند. در همین رابطه، شوارتز (۱۹۹۲) پس از اعمال تغییراتی در مفهوم‌پردازی ارزشها از دیدگاه روکیچ (۱۹۷۳) و ابداع روش‌شناسی خویش، نظریه ارزشهای انسانی بنیادین را تدوین کرد. تحلیلهایی که در بیش از دویست نمونه متعلّق به بیش از شصت کشور در سراسر جهان، به انجام رسیده است، جهان‌شمول بودن تقریبی ریختهای ارزشی– انگیزشی و ساختار مدوّر[۵] روابط بین آنها را در نظریه ارزش شوارتز تأیید کرده‌اند (شوارتز، ۱۹۹۲ و شوارتز، ۱۹۹۴؛ شوارتز و ساگیو، ۱۹۹۵ و شوارتز و باردی، ۲۰۰۱). شوارتز ده ریخت یا نوع ارزشی شامل خیرخواهی[۶]، سنّت[۷]، همنوایی[۸]، امنیّت[۹]، قدرت[۱۰]، موفقیت[۱۱]، برانگیختگی[۱۲]، لذّت طلبی[۱۳]، خوداتکایی[۱۴] و جهان‌گرایی[۱۵] را مشخص کرده که با توجه به تحقیقات انجام‌شده، در همه فرهنگها وجود دارند و نسبتاً دارای معانی یکسانی هستند (شوارتز، ۱۹۹۴).

از دیگر موارد مهم در نظریه ارزش شوارتز (۱۹۹۲)، مشخص کردن روابط پویشی بین ریختهاست. در شکل ۱، روابط پویشی تعارضی و توافقی بین ریختهای ارزشی، به‌شکل مدّور که فرض می‌شود نظامهای ارزشی را تشکیل می‌دهند، ارائه شده است. فرض منطقی این است که ریختهای ارزشی با هدفهای انگیزشی موافق، بیشترین همبستگی مثبت را باهم دارند. این ریختها استلزامات رفتاری مشابهی دارند و متقابلاً از یکدیگر حمایت می‌کنند و در ساختار مدوّر، به‌صورت ریختهای همجوار ظاهر می‌شوند؛ ریختهایی که دارای اهداف انگیزشی متعارض هستند و کمترین همبستگی مثبت و حتی همبستگی منفی دارند. این ریختها واجد استلزامات رفتاری متعارض هستند و در ساختار مدوّر در جهت مخالف هم قرار دارند. تضادهای بین ریختهای ارزشی رقیب، در عین‌حال ساختار دوبعدی عمود برهم را به وجود می‌آورند که مرکب از ریختهای ارزشی مرتبهٔ بالاترند و ریختهای معیار را ترکیب می‌کنند. نخستین بعد، آمادگی برای تغییر[۱۶] در برابر محافظه‌کاری[۱۷]، ارزشهایی را که بر فکر و عمل مستقل خویش و طرفداری از تغییر تأکید می‌کنند (ریختهای خوداتکایی و برانگیختگی) در تضاد با ارزشهایی قرار می‌دهد که برخود محدودکنندگی تبعیّت‌جویانه، حراست از رسوم سنتّی و حفظ ثبات، تأکید می‌کنند (امنیّت، همنوایی و سنّت). بعد دوم یعنی توجه به تعالی خود[۱۸] در برابر توجه به ماورای خود[۱۹]، ارزشهایی را که بر پذیرش دیگران به منزلهٔ افراد برابر با خود و علاقه‌مندی به رفاه آنها تأکید دارند (جهان‌گرایی و خیرخواهی) در تضاد با ارزشهایی قرار می‌دهد که بر تعقیب موفقیت شخصی خویش و سلطه بر دیگران، تأکید می‌ورزند (قدرت و موفقیت). ریخت لذّت‌جویی نیز شامل عناصری از آمادگی برای تغییر و توجه به ماورای خود است (شوارتز، الف۱۹۹۴؛ شوارتز و ساگیو، ۱۹۹۵). علاوه بر این پیگیری ارزشهایی که منافع فردی[۲۰] را تأمین می‌کنند (خوداتکایی، برانگیختگی، لذت‌طلبی، قدرت و موفقیت) در تقابل با ارزشهایی است که منافع جمعی[۲۱] را برآورده می‌سازند (خیرخواهی، همنوایی و سنّت). جهان‌گرایی و امنیت دربر دارنده منافع فردی و جمعی هر دو هستند.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1391.12.4.6.7]



شکل ۱ - الگوی نظری شوارتز: الگوی روابط بین گونه‌های انگیزشی ارزش‌ها (به نقل از ساگیو و شوارتز، ۲۰۰۰)

به‌علاوه، عموماً ارزشهای مورد نظر افراد با یکدیگر تفاوت دارند؛ همچنین، ارزشها حالت سلسله‌مراتبی نیز دارند؛ یعنی در یک مجموعه از ارزشها فرد دست به اولویّت‌بندی می‌زند؛ بنابراین وقتی فرد ارزشهایش را براساس اهمیّتی که برایش دارد، مرتّب می‌کند، در واقع نظام ارزشی خود را مشخّص می‌نماید. از نظر رفیع‌پور (الف ۱۳۷۸) وقتی تعداد زیادی ارزش در یک شبکه روابط (علّی) مرتبط باهم قرار می‌گیرند، در واقع نوعی ارتباط، پیوستگی و تقدّم و تأخّر را نشان می‌دهند که تحت عنوان نظام ارزشی از آن یاد می‌شود. پس به‌شکلی خلاصه، نظام ارزشی منظومه‌ای از ارزشهاست که براساس اهمیّت نسبی‌شان برای فرد، تنظیم شده‌اند (نوروزی، ۱۳۸۹).

در حوزهٔ ارزش و نظام ارزشی، پژوهشهای زیادی در خارج و داخل کشور صورت گرفته است. نتایج پژوهش لیتز و ماتیوس (۲۰۱۰) نشان داد که ارزشهای فردی دانشجویان از قبیل امنیّت، موفقیت و لذّت‌طلبی، تا زمانی که تأثیرات ارزشهای فردی سنّت، همنوایی، جهان‌گرایی، خوداتکایی و برانگیختگی ظاهر نشده‌اند، رویکرد کسب موفقیت را تحت تأثیر قرار می‌دهند. آلتینتاس (۲۰۰۸) در پژوهشی نشان داد که تفاوت معناداری بین ارزشهای مدیران امریکایی و ترک براساس هر یک از ارزشها وجود دارد. فیدر (۲۰۰۴) در پژوهشی ارزشها را با میزان سن افراد مرتبط دانست. نتایج پژوهش والنسیا (۲۰۰۰)، نشان از وجود تفاوت معنادار در نظام ارزشی مردان و زنان دارد، درحالی‌که پژوهشهای امام اوغلو و آیگن (۱۹۹۹) و جانستن (۱۹۹۵)، خلاف این ادعا را نشان می‌دهند. خلیفه (۱۳۷۸) بیان می‌دارد که بین نظام ارزشها و رشتهٔ تحصیلی، رابطه‌ی محکمی وجود دارد. فیدر (۱۹۸۴) در پژوهشی دیگر، رابطهٔ ارزشها را با متغیّرهای سن و جنس و حتی رابطه بین نظامهای آموزشی و نوع ارزشها را همسو اعلام می‌کند.

در ایران نیز، نوروزی (۱۳۸۹) در پژوهشی با هدف بررسی و مقایسه نظام ارزشی مدیران و معلمان شهرستان دشتستان، نشان داد که نظام ارزشی هر دو گروه، مشابه یکدیگر و به‌ترتیب شامل ابعاد ارزشی خیرخواهی، جهان‌گرایی، امنیّت، خوداتکایی، سنّت، قدرت، همنوایی، موفقیت، برانگیختگی و لذّت‌طلبی است؛ به‌علاوه، بین ابعاد نظام ارزشی مدیران و معلّمان، براساس تعامل متغیرهای جنسیّت، دورهٔ تحصیلی، سابقهٔ‌خدمت و مدرک تحصیلی، تفاوت معناداری وجود ندارد. به علاوه، نوظهوری پهرآباد و رسولی (۱۳۹۱) در پژوهشی دریافتند که در محتوای کتابهای درسی دینی دوره مهارتهای پیش حرفه ای کودکان آسیب دیده ذهنی، ارزشهای عبادی ۳۲/۸۶ درصد، ارزشهای اعتقادی ۲۷/۶۵درصد، ارزشهای اخلاقی ۲۵/۷۶ درصد، ارزشهای اجتماعی ۱۱/۸۲درصد، ارزشهای اقتصادی ۱/۸۹ درصد را به خود اختصاص می دهند. همچنین، کتابهای درسی از نظر توجه متوازن به حیطه های ارزشی باهم تفاوت معناداری دارند. دلخموش (۱۳۸۵) نیز در پی دست‌یابی به نظام ارزشی جوانان دانشجو و بررسی تأثیر متغیرهای جنسیّت و گرایشهای تحصیلی بر این نظام برآمده است. یافته‌های پژوهش وی نشان می‌دهند که ترتیب سلسله‌مراتبی ارزشهای این جوانان، با سلسله‌مراتب ارزشی همه‌فرهنگی مطابقت دارد؛

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]
[DOR: 20.1001.1.16826612.1391.12.4.6.7]

به‌علاوه در بین زنان و مردان در خصوص سلسله‌مراتب ارزشها وفاق چشمگیری دیده شد و دانشجویان با گرایشهای تحصیلی متفاوت، در خصوص ترتیب سلسله‌مراتبی ارزشها، شباهت زیادی داشتند؛ همچنین در پژوهش دلخموش و احمدی (۱۳۸۴) دختران و پسران، ابعاد ارزشی را به‌گونه‌ای همسان رتبه‌بندی کردند و تنها در بعد ارزشی خوداتکایی، تفاوت معناداری بین دو جنس وجود داشت.

یافته‌های پژوهش سمیعی، نائلی و نشاط‌دوست (۱۳۸۴) در رابطه با ارزشها نشان داد که ارتباط متغیر جنسیّت با ارزشها و نمرهٔ خلاقیت، معنادار نیست. در پژوهش دیگری کرمی (۱۳۸۱) در بررسی نظام ارزشی دانشجویان دانشگاه شیراز دریافت که نظام ارزشی دانشجویان دختر و پسر، دانشجویان متأهل و مجرد، دانشکده‌های مختلف و دانشجویان سال هشتاد و یک با دانشجویان سال پنجاه و چهار متفاوت است. در پژوهش محمدی (۱۳۸۱) میان ارزشهای نظری، اقتصادی، هنری و اجتماعی دبیران و مدیران هیچ‌گونه تفاوت معناداری دیده نشد، اما در ارزش سیاسی و ارزش مذهبی، تفاوت معناداری وجود داشت. یافته‌ها نشان داد که بین ارزش مذهبی زنان و مردان تفاوت معناداری وجود دارد؛ به‌علاوه در نظام ارزشی مدیران زن و مرد، در ارزش نظری تفاوت معناداری وجود دارد، در حالی‌که میان گرایشهای ارزشی مدیران و دبیران با سابقه خدمت، گروههای سنی و تحصیلات آنها، هیچ تفاوت معناداری وجود ندارد. نتایج حاصل از پژوهش شیخی (۱۳۸۰) نشان داد که بین نظام ارزشهای معلّم و دانش‌آموز رابطه‌ی معناداری وجود دارد. لیکن تفاوت میان رشته‌های مختلف تحصیلی، جنسیّت، میزان تحصیلات والدین و گروههای سنی معلّم، در رابطهٔ بین نظام ارزشهای معلم و دانش‌آموز، معنادار نیست. نتایج پژوهش شمسیان (۱۳۷۳) نشان داد که بین سلسله‌مراتب ارزشهای نوجوانان دختر و پسر تهرانی، تفاوت معنادار وجود دارد و آنان به‌طور کلی ارزش دینی را در جایگاه اوّلین ارزش، انتخاب کرده بودند.

با توجه به آنچه گذشت، می‌توان گفت که در نظام آموزشی کشورهای مختلف، نظامهای ارزشی گوناگونی وجود دارند که می‌توان این تنوّع ارزشی را به مدارس یک کشور و همچنین مدیران و معلّمان آن کشور نیز تعمیم داد (نوروزی، ۱۳۸۹). این امر لازم می‌دارد که همواره به بررسیهای نظری در زمینه ارزشهای معلّمان خود در حوزه تعلیم‌وتربیت بپردازیم؛ همچنین، با بررسی پژوهش‌های صورت‌گرفته مشخص می‌شود که بیشتر پژوهشهای انجام شده درباره ارزش و نظام ارزشی، بر روی قشر نوجوان و جوان دانش‌آموز و دانشجو صورت گرفته است (نوروزی، ۱۳۸۹) و در حوزه آموزش‌وپرورش پژوهشهای اندکی انجام شده است. درصورتی‌که با توجه به اهمیت ارزش در تعلیم‌وتربیت، جای آن دارد که بررسیهای بیشتری پیرامون نظامهای ارزشی افراد شاغل در بخشهای مختلف آموزش و پرورش صورت پذیرد؛ چرا که یکی از عوامل مؤثر بر عملکرد شغلی معلمان، نظام ارزشی آنهاست. یکی از حوزه های مهم آموزش‌وپرورش که تاکنون پیرامون ارزشها و نظام ارزشی افراد درگیر در آن، پژوهشی صورت نگرفته است، حوزه آموزش‌وپرورش کودکان استثنایی است که معلمان مدارس استثنایی در جایگاه مهم‌ترین افراد حاضر در این حوزه، وظیفه سنگین تعلیم‌وتربیت دانش‌آموزان استثنایی را بر عهده دارند، و با توجه به اهمیت و نقش ارزشها در نگرش، انگیزش؛ ادراک، رفتار و عملکرد این گروه از معلمان در قبال همکاران و به‌ویژه دانش‌آموزان استثنایی، شناخت نظام ارزشی این افراد، حائز اهمیت است. لذا، بنابر اهمیت موضوع و نیز با توجه به خلأ پژوهش در این حوزه، پژوهش حاضر به بررسی نظام ارزشی معلّمان شاغل در مدارس استثنایی استان بوشهر، با استفاده از نظریه ساختار ارزشهای مدوّر شوارتز (۱۹۹۲) که یکی از به روزترین و مهم‌ترین نظریه‌ها در باب ارزش و شامل ده ریخت ارزشی است، پرداخته است. لازم به ذکر است که همان‌گونه که قبلاً اشاره شد، جهان‌شمول بودن تقریبی ارزشهای مورد اشاره در این نظریه، در پژوهشهای متعددی به اثبات رسیده است؛ بنابراین، پژوهش حاضر بر آن بوده است تا ضمن مشخص کردن نظام ارزشی و سلسله‌مراتب ارزشهای آن در این گروه از معلمان، مشخص نماید که آیا متغیّرهای جنسیّت، دوره‌ی تحصیلی و سابقه خدمت بر اولویّت‌بندی معلمان مدارس استثنایی از ارزشهای آنها، تأثیر دارد یا خیر؟ همچنین پژوهش در صدد تعیین ساختار نظام ارزشی

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1391.12.4.6.7]

معلمان مدارس استثنایی با توجه به ابعاد ارزشی، فردی در برابر جمعی، محافظه‌کاری در برابر آمادگی برای تغییر، و توجه به تعالی خود در برابر توجه به ماوراء خود است (این ابعاد در حوزه تعلیم‌وتربیت، که نقش اصلی را معلمان ایفا می‌نمایند، بسیار مهم است). برای دستیابی به این اهداف، پرسشهای زیر مطرح و مورد آزمون قرار گرفت:

۱- ترتیب ارزشها در نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی چگونه است؟

۲- ساختار نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی با توجه به ابعاد فردی در برابر جمعی چگونه است؟

۳- ساختار نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی در ارتباط با ابعاد توجه به ماورای خود در برابر توجه به تعالی خود چگونه است؟

۴- ساختار نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی با توجه به ابعاد آمادگی برای تغییر در برابر محافظه‌کاری چگونه است؟

۵- آیا بین ابعاد نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی در دوره‌های مختلف تحصیلی، تفاوت معناداری وجود دارد؟

۶-آیا بین ابعاد نظام ارزشی معلمان مرد و زن مدارس استثنایی، تفاوت معناداری وجود دارد؟

۷- آیا بین ابعاد نظام‌ارزشی معلمان مدارس استثنایی دارای سوابق خدمتی مختلف، تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش

الف: روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، «کاربردی» و از جهت روش، در زمره پژوهشهای توصیفی و از نوع «پیمایشی» است.

ب: جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری پژوهش شامل کلیّه معلّمان شاغل در مدارس استثنایی استان بوشهر، در سال تحصیلی ۹۰ – ۱۳۸۹ و به تعداد ۲۷۰ نفر بود. با توجه به حجم جامعه آماری مربوط و با استفاده از فرمول کوکران، حجم نمونه مورد نیاز برای انجام پژوهش، به تعداد ۱۶۰ نفر برآورد شد که این تعداد با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب و به شکل متناسب بین طبقات تقسیم شدند. جدول ۱، چگونگی توزیع نمونه‌های پژوهش را در متغیرهای مربوط نشان می‌دهد.

جدول ۱. توزیع نمونه‌ها در متغیرهای پژوهش

دوره تحصیلی			جنسیت		سابقه‌خدمت (به سال)		
ابتدایی	راهنمایی	متوسطه	مرد	زن	۱-۱۰	۱۰-۲۰	بالای ۲۰
۹۱	۴۰	۲۹	۷۰	۹۰	۵۹	۶۱	۴۰

ابزار پژوهش

ابزار مورد استفاده برای گردآوری اطلاعات لازم، پرسشنامه ارزشهای توصیفی شوارتز ملک برجس، هریس و اونز (۲۰۰۱) بود. این ابزار دارای چهل گویه است، که هر گویه توصیفی خلاصه از یک فرد است و از پاسخ‌گویان خواسته می‌شود که میزان شباهت یا عدم شباهت خود به فرد مورد توصیف را در یک طیف لیکرت شش‌درجه‌ای علامت بزنند. این گویه‌ها، روی هم رفته، تعداد ده ریخت یا نوع ارزش را مشخص می‌کنند. این پرسشنامه را پژوهشگران ترجمه کردند و به منظور تطبیق ترجمه صورت‌گرفته با فرهنگ اسلامی و ایرانی و متناسب با معلمان مدارس استثنایی، فرایند تطبیق و ویرایش بر روی آن صورت گرفت و آنگاه در اجرای آزمایشی تعداد سی نفر از معلمان مدارس استثنایی، به‌صورت نمونه تصادفی، برای تکمیل پرسشنامه انتخاب شدند که طی این فرایند همه پرسش‌ها در ابزار باقی ماندند. در نهایت بعد از پخش پرسشنامه‌ها در بین نمونه‌های پژوهش، پرسشنامه‌های تکمیل شده، جمع‌آوری شد. لازم به ذکر است که برای روایی ابزار از طریق تحلیل گویه و پایایی آن از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ اقدام شد که در طی این فرایند، ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۵ و برای خرده مقیاسها بین ۰/۷۵ تا ۰/۸۵ محاسبه شد؛ همچنین روایی خرده مقیاسها بین ۰/۸۵ -

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1391.12.4.6.7]

۰/۴۵ در نوسان بود. علاوه بر آن، روایی کل پرسشنامه نیز بین ۰/۷۷ -۰/۳۰ مثبت و معنادار به دست آمد.

د: روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست آمده به کمک نرم‌افزار SPSS19، برای پاسخ‌گویی به پرسش اول از تحلیل واریانس اندازه‌گیریهای مکرر، پرسشهای دوم، سوم و چهارم از آزمون تی برای نمونه‌های جفت‌شده، پرسش‌های پنجم و هفتم از تحلیل واریانس یک‌طرفه (همراه با آزمون تعقیبی شفه) و پرسش ششم از آزمون تی مستقل استفاده شد. لازم به توضیح است که در بررسی تمامی پرسشها α = ۰/۰۵ در نظر گرفته شده است.

یافته‌ها

۱- ترتیب ارزش‌ها در نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی چگونه است؟

براساس مندرجات جدول ۲، بیشترین میانگین مربوط به بعد ارزشی جهان‌گرایی و کمترین میانگین مربوط به بعد ارزشی قدرت است؛ که با توجه به مقدار F به‌دست آمده با درجهٔ آزادی ۹، تفاوت معناداری بین ابعاد نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی استان بوشهر، در سطح ۰/۰۰۰۱ وجود دارد. لذا بر اساس جدول ۲، نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی به‌ترتیب شامل ارزشهای جهان‌گرایی، امنیّت، همنوایی، خوداتکایی، خیرخواهی، سنّت، موفقیت، برانگیختگی، لذّت‌طلبی و قدرت است.

جدول۲. ترتیب ارزشها در نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی

ابعاد نظام ارزشی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار F	درجه آزادی	سطح معناداری
جهان‌گرایی	۱۶۰	۲۵/۶۴	۲/۵۰			
امنیت	۱۶۰	۲۱/۶۰	۳/۰۱			
همنوایی	۱۶۰	۱۶/۵۶	۲/۳۵			
خوداتکایی	۱۶۰	۱۶/۱۰	۲/۲۱			
خیرخواهی	۱۶۰	۱۵/۵۸	۲/۵۰		۹	
سنّت	۱۶۰	۱۴/۲۶	۲/۹۸	۱۲۶۳/۲۸		۰/۰۰۰۱
موفقیت	۱۶۰	۱۳/۴۵	۴/۰۸		۱۵۱	
برانگیختگی	۱۶۰	۹/۸۰	۲/۷۴			
لذت‌طلبی	۱۶۰	۸/۸۷	۲/۷۴			
قدرت	۱۶۰	۷/۶۳	۳/۳۰			

نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی نشان داد که بین ابعاد ارزشی خوداتکایی با همنوایی و خیرخواهی و نیز ابعاد ارزشی موفقیت و سنّت در نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی، تفاوت معناداری وجود ندارد. در غیر از موارد یاد شده، بین سایر ابعاد تفاوت معناداری وجود دارد.

۲- ساختار نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی با توجه به ابعاد فردی در برابر جمعی چگونه است؟

محتویات جدول ۳، نشان از بالاتر بودن میانگین ارزشهای فردی در برابر ارزشهای جمعی دارد و با توجه به مقدار t دست آمده با درجه آزادی ۱۵۹، تفاوت معناداری بین ارزشهای فردی و جمعی معلمان مدارس استثنایی در سطح ۰/۰۰۰۱ وجود دارد؛ به‌عبارتی، نظام ارزشی معلمان استثنایی گرایش به سمت ارزشهای فردی دارد.

جدول ۳. مقایسه نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی با توجه به ابعاد ارزشی فردی و جمعی

جفت ارزشی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدارt	درجه آزادی	سطح معناداری
فردی	۱۶۰	۵۵/۸۷	۱۱/۵۳	۰/۳۲	۱۵۹	۰/۰۰۰۱
جمعی	۱۶۰	۴۶/۴۱	۶/۰۹	۱۳		

۳- ساختار نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی در ارتباط با ابعاد توجه به ماورای خود در برابر توجه به تعالی خود چگونه است؟

براساس آنچه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، بعد توجه به ماوراء خود، نسبت به بعد توجه به تعالی خود، دارای میانگین بیشتری است که با توجه به مقدار t دست آمده با درجه آزادی ۱۵۹، این تفاوت به نفع بعد توجه به ماورای خود در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار است؛ بنابراین، در نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی، گرایش به

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1391.12.4.6.7]

ارزشهای دیگر محور، بیشتر از ارزشهای خودمحور است و معلمان به جای اینکه به دنبال ارزشهایی باشند که بیشتر تعالی خود آنان را در بر دارد، به دنبال ارزشهایی هستند که تعالی و منفعت سایرین را نیز در بر دارد.

جدول ۴. مقایسه نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی در رابطه با ابعاد توجه به ماورای خود در برابر توجه به تعالی خود

جفت ارزشی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
توجه به تعالی خود	۱۶۰	۲۹/۹۶	۸/۳۷	۲۰/۳۶	۱۵۹	۰/۰۰۰۱
توجه به ماوراء خود	۱۶۰	۴۱/۲۲	۴/۹۲			

۴- ساختار نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی با توجه به ابعاد آمادگی برای تغییر در برابر محافظه‌کاری چگونه است؟

مندرجات جدول ۵ حکایت از بالاتر بودن میانگین بعد محافظه کاری نسبت به بعد آمادگی برای تغییر دارد که با توجه به مقدار t دست آمده با درجه آزادی ۱۵۹، تفاوت معناداری بین بعد آمادگی برای تغییر و محافظه‌کاری در نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی در سطح ۰/۰۰۰۱ وجود دارد. در واقع، معلمان مدارس استثنایی، بیشتر به سمت ارزشهایی گرایش دارند که منجر به حفظ وضع موجود می‌شوند و کمتر به دنبال ارزش‌هایی هستند که فرد را تشویق و آماده به تغییر می‌کند.

جدول ۵. مقایسه نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی در رابطه با ابعاد توجه به ماورای خود در برابر توجه به تعالی خود

جفت ارزشی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
آمادگی برای تغییر	۱۶۰	۳۴/۷۸	۵/۹۵	۴۰/۸۷	۱۵۹	۰/۰۰۰۱
محافظه‌کاری	۱۶۰	۵۲/۴۳	۶/۶۲			

۵- آیا بین ابعاد نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی در دوره‌های مختلف تحصیلی، تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول ۶. مقایسه نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی در دوره‌های ابتدایی، راهنمایی و متوسطه

متغیر	دوره تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار F	درجه آزادی	سطح معناداری
	ابتدایی	۹۱	۲۵/۶۳	۳/۱۸		۲	
جهان‌گرایی	راهنمایی	۴۰	۲۵/۶۸	۳/۲۲	۰/۰۰۵	و	۰/۹۹
	متوسطه	۲۹	۲۵/۶۲	۳/۴۱		۱۵۷	
	ابتدایی	۹۱	۲۱/۶۳	۳/۰۴		۲	
امنیّت	راهنمایی	۴۰	۲۱/۳۹	۲/۹۵	۰/۱۶	و	۰/۸۵
	متوسطه	۲۹	۲۱/۷۴	۳/۰۵		۱۵۷	
همنوایی	ابتدایی	۹۱	۱۶/۴۳	۲/۲۰		۲	
	راهنمایی	۴۰	۱۶/۶۶	۲/۶۲	۰/۷۹	و	۰/۴۵
	متوسطه	۲۹	۱۶/۹۷	۲/۶۰		۱۵۷	
	ابتدایی	۹۱	۱۶/۰۳	۲/۲۰		۲	
خوداتکایی	راهنمایی	۴۰	۱۶/۶۹	۲/۲۰	۰/۵۴	و	۰/۵۸
	متوسطه	۲۹	۱۵/۹۷	۲/۲۸		۱۵۷	
	ابتدایی	۹۱	۱۵/۳۸	۲/۴۳		۲	
خیرخواهی	راهنمایی	۴۰	۱۶	۲/۴۸	۳۴/۱	و	۰/۲۶

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1391.12.4.6.7]

	متوسطه	۲۹	۱۵/۸۵	۲/۷۸		۱۵۷	
	ابتدایی	۹۱	۱۴/۶۳	۲/۹۳		۲	
سنّت	راهنمایی	۴۰	۱۳/۴۵	۳/۱۰	۳۹/۳	و	۰/۰۳
	متوسطه	۲۹	۱۳/۸۰	۲/۸۲		۱۵۷	
	ابتدایی	۹۱	۱۳/۷۶	۳/۵۵		۲	
موفقیت	راهنمایی	۴۰	۱۲/۵۸	۴/۸۰	۵۵/۱	و	۰/۲۱
	متوسطه	۲۹	۱۳/۳۱	۵/۰۷		۱۵۷	
	ابتدایی	۹۱	۹/۹۲	۲/۶۶		۲	
برانگیختگی	راهنمایی	۴۰	۹/۸۱	۲/۵۷	۰/۶۹	و	۰/۵۰
	متوسطه	۲۹	۹/۳۱	۳/۲۸		۱۵۷	
	ابتدایی	۹۱	۸/۸۰	۲/۵۳		۲	
لذّت‌طلبی	راهنمایی	۴۰	۸/۹۳	۲/۵۲	۰/۲۱		۰/۸۰
	متوسطه	۲۹	۹/۱۱	۳/۰۷		۱۵۷	
	ابتدایی	۹۱	۷/۶۱	۳/۲۷		۲	
قدرت	راهنمایی	۴۰	۷/۳۷	۳/۲۴	۰/۲۱	و	۰/۸۰
	متوسطه	۲۹	۷/۸۲	۳/۵۹		۱۵۷	

براساس آنچه که در جدول ۶ ملاحظه می‌شود، در بعد ارزشی سنّت، بیشترین میانگین را معلمان ابتدایی و کمترین میانگین را معلمان راهنمایی دارند و با توجه به مقدار F به‌دست آمده در درجه آزادی ۲ و ۱۵۷، تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۳ در این بعد وجود دارد. در این رابطه نتایج آزمون تعقیبی شفه نشان می‌دهد که معلمان دوره ابتدایی با معلمان دوره راهنمایی در این بعد دارای تفاوت معنادار هستند. در سایر ابعاد تفاوت معناداری بین ابعاد نظام ارزشی معلمان دوره‌های سه‌گانه وجود ندارد.

۶-آیا بین ابعاد نظام ارزشی معلمان مرد و زن مدارس استثنایی تفاوت معناداری وجود دارد؟

نتایج حاصل از آزمون تی مستقل نشان داد که بین ابعاد نظام ارزشی معلمان مرد و زن مدارس استثنایی تفاوت معناداری وجود ندارد. در واقع، هر دو گروه معلمان برای هر یک از ابعاد، تقریباً اولویت مشابهی قائل بوده‌اند.

۷- آیا بین ابعاد نظام‌ارزشی معلمان مدارس استثنایی دارای سوابق خدمتی مختلف، تفاوت معناداری وجود دارد؟

برطبق آنچه که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، در بین ابعاد نظام ارزشی، در بعد موفقیت بیشترین میانگین را معلمان با سابقه خدمت زیر ۱۰ سال و کمترین میانگین را معلمان با سابقه خدمت بالاتر از ۲۰ سال دارند که با توجه به مقدار F به دست آمده با درجه آزادی ۲ و ۱۵۷، تفاوت معناداری در این بعد ارزشی، بین معلمان مدارس استثنایی دارای سوابق خدمتی مختلف، در سطح ۰/۰۰۰۱ وجود دارد. در بعد برانگیختگی، بیشترین میانگین را معلمان با سابقه خدمت زیر ۱۰ سال و کمترین میانگین را معلمان با سابقه خدمت بالاتر از ۲۰ سال دارند که با توجه به مقدار F به‌دست آمده با درجه آزادی ۲ و ۱۵۷، در این بعد تفاوت معناداری بین معلمان مدارس استثنایی دارای سوابق خدمتی مختلف، در سطح ۰/۰۰۱ وجود دارد. در بعد لذت‌طلبی، بیشترین میانگین را معلمان با سابقه خدمت زیر ۱۰ سال و کمترین میانگین را معلمان با سابقه خدمت بالاتر از ۲۰ سال دارند که با توجه به مقدار F به دست آمده با درجه آزادی ۲ و ۱۵۷، تفاوت معناداری در این بعد ارزشی بین معلمان مدارس استثنایی دارای سوابق خدمتی مختلف، در سطح ۰/۰۲ وجود دارد. در نهایت، در بعد قدرت نیز، بیشترین میانگین را معلمان با سابقه خدمت زیر ۱۰ سال و کمترین میانگین را معلمان با سابقه خدمت بالاتر از ۲۰ سال دارند که با توجه به مقدار F به دست آمده با درجه آزادی ۲ و ۱۵۷، تفاوت معناداری در این بعد ارزشی بین معلمان مدارس استثنایی دارای سوابق خدمتی مختلف، در سطح ۰/۰۰۰۱ وجود دارد. در این رابطه، نتایج آزمون تعقیبی شفه نشان داد که تفاوت معنادار موجود در بین ابعاد موفقیت، برانگیختگی، لذت‌طلبی و قدرت، در بین معلمان مدارس استثنایی دارای سابقه بالای ۲۰ سال با معلمان دارای سابقه زیر ۱۰ سال و ۱۰ تا ۲۰ سال است.در واقع، نتایج آزمون حاکی از آن است که معلمان بالای ۲۰ سال سابقه خدمت نسبت به سایر همکاران خود، اهمیت کمتری برای ابعاد ارزشی مذکور قائل‌اند.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1391.12.4.6.7]

جدول ۷. مقایسه نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی بر اساس سوابق خدمتی مختلف

متغیر	سابقه خدمت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار F	درجه آزادی	سطح معناداری
جهان‌گرایی	۱ تا ۱۰	۵۹	۲۵/۵۳	۳/۳۰	۰/۱۰	۲ و ۱۵۷	۰/۸۹
	۱۰تا۲۰	۶۱	۲۵/۶۷	۳/۳۹			
	بالای ۲۰	۴۰	۲۵/۷۸	۲/۸۰			
امنیت	۱ تا ۱۰	۵۹	۲۱/۳۷	۲/۷۸	۱/۶۹	۲ و ۱۵۷	۰/۱۸
	۱۰تا۲۰	۶۱	۲۱/۴۳	۳/۶۲			
	بالای ۲۰	۴۰	۲۲/۲۵	۲/۲۲			
همنوایی	۱ تا ۱۰	۵۹	۱۶/۳۵	۲/۳۰	۰/۹۷	۲ و ۱۵۷	۰/۳۸
	۱۰تا۲۰	۶۱	۱۶/۵۵	۲/۶۶			
	بالای ۲۰	۴۰	۱۶/۹۱	۱/۸۸			
خوداتکایی	۱ تا ۱۰	۵۹	۱۶/۱۰	۲/۱۴	۰/۹۲	۲ و ۱۵۷	۰/۳۹
	۱۰تا۲۰	۶۱	۱۶/۲۰	۲/۴۰			
	بالای ۲۰	۴۰	۱۵/۷۸	۲			
خیرخواهی	۱ تا ۱۰	۵۹	۱۵/۰۹	۲/۶۰	۲/۹۸	۲ و ۱۵۷	۰/۰۵۳
	۱۰تا۲۰	۶۱	۱۵/۸۶	۲/۵۴			
	بالای ۲۰	۴۰	۱۵/۹۶	۲/۱۵			
سنت	۱ تا ۱۰	۵۹	۱۴/۳۴	۲/۷۰	۰/۰۷	۲ و ۱۵۷	۰/۹۳
	۱۰تا۲۰	۶۱	۱۴/۱۷	۳/۲۸			
	بالای ۲۰	۴۰	۱۴/۲۸	۳			
موفقیت	۱ تا ۱۰	۵۹	۱۴/۴۱	۳/۵۳	۱۱/۹۹	۲ و ۱۵۷	۰/۰۰۰۱
	۱۰تا۲۰	۶۱	۱۳/۸۳	۴/۵۲			
	بالای ۲۰	۴۰	۱۱/۲۶	۳/۴۷			
برانگیختگی	۱ تا ۱۰	۵۹	۱۰/۳۰	۲/۲۹	۷	۲ و ۱۵۷	۰/۰۰۱
	۱۰تا۲۰	۶۱	۱۰/۰۲	۳/۲۳			
	بالای ۲۰	۴۰	۸/۶۶	۲/۲۷			
لذت‌طلبی	۱ تا ۱۰	۵۹	۹/۱۵	۲/۴۵	۳/۹۰	۲ و ۱۵۷	۰/۰۲
	۱۰تا۲۰	۶۱	۹/۱۲	۲/۹۸			
	بالای ۲۰	۴۰	۸/۰۳	۲/۰۵			
قدرت	۱ تا ۱۰	۵۹	۸/۴۵	۳/۱۰	۱۳/۹۷	۲ و ۱۵۷	۰/۰۰۰۱
	۱۰تا۲۰	۶۱	۷/۹۸	۳/۴۷			
	بالای ۲۰	۴۰	۵/۷۳	۲/۵۹			

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که ملاحظه شد سلسله‌مراتب ارزشها در نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی استان بوشهر به ترتیب عبارت از جهان‌گرایی، امنیّت، همنوایی، خوداتکایی، خیرخواهی، سنّت، موفقیت، برانگیختگی، لذّت‌طلبی و قدرت است. این رتبه‌بندی تا حدود زیادی با آنچه که شوارتز و باردی (۲۰۰۱) پیرامون رتبه‌بندی ارزشها در بین جوامع و فرهنگهای مختلف بیان کرده‌اند، مطابقت دارد. آنان بیان داشته‌اند که معمولاً ارزشهای خیرخواهی، خوداتکایی و جهان‌گرایی از لحاظ بین‌المللی در بین همهٔ جوامع مهم‌ترین ارزشها هستنند؛ درحالی‌که ارزشهای برانگیختگی، موفقیت، سنّت و قدرت کمترین اهمیّت را دارند. در واقع، معلمان مدارس استثنایی استان بوشهر به ارزشهایی از جمله خیرخواهی، جهان‌گرایی، امنیت و خوداتکایی نسبت به ارزشهایی همچون قدرت، برانگیختگی و لذت‌طلبی تأکید بیشتری دارند، که با توجه به انتظار از جامعه فرهنگی، این شکل تأکید، پسندیده و قابل تحسین است.

یافته‌ها نشان داد که در نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی استان بوشهر، توجه و تمایل به ارزشهای فردی مقدم بر ارزشهای جمعی است. این یافته بدین معناست که معلمان مدارس استثنایی در مجموع، رتبه‌های بالاتر را برای ارزشهای فردی از قبیل خوداتکایی، برانگیختگی، لذّت‌طلبی، قدرت و موفقیت؛ و رتبه‌های پایین‌تر را برای ارزشهای جمعی از قبیل خیرخواهی، سنّت و همنوایی در نظر گرفته‌اند که این نوع تمایل ارزشی، با انتظارات از

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1391.12.4.6.7]

معلمان، به‌ویژه معلمان مدارس استثنایی، سازگاری زیادی ندارد و جای آن دارد که با تقویت مبانی کار گروهی و نیز ارزشهای جمعی در بین معلمان، توجه ارزشی آنان به سوی ارزشهای جمعی متمرکز شود، یا اینکه حداقل تعادلی در بین ارزشهای فردی و اجتماعی آنان به وجود آید؛ چرا که توجه به ارزشهای جمعی، خود به‌خود نوعی احساس هویت جمعی در فرد ایجاد می‌کند؛ همچنین، این نظام ارزشی متمایل به ارزشهایی است که توجه را به ماورای فرد هدایت می‌کند. با استناد به ساختار مدّور ارزشهای شوارتز، بعد توجه به تعالی خود شامل ابعاد ارزشی قدرت، موفقیت و لذت‌طلبی است، درحالی‌که بعد توجه به ماورای خود شامل ابعاد ارزشی جهان‌گرایی و خیرخواهی است. ازاین‌رو، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که بالاترین بودن معنادار میانگین بعد توجه به ماورای خود، نسبت به بعد توجه به تعالی خود، مبیّن این نکته است که معلمان مدارس استثنایی، بیشتر از اینکه به فکر خود و تعالی خود باشند، به ماورای خود و سایر افراد توجه دارند، که این موضوع بسیار با ارزش و قابل تحسین است. لذا معلمان مدارس استثنایی که قائل به ارزشهای متمایل به رفاه دیگران در مقابل رفاه شخصی خود هستند، با تمام سختیهای شغلی، با هدف کمک به این دانش‌آموزان کنار خواهند آمد. یافته‌ها همچنین نشان داد که در نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی استان بوشهر، توجه به بعد محافظه‌کاری، به شکل معناداری، بیشتر از بعد آمادگی و علاقه مندی به تغییر است. این یافته بدین معناست که توجه بیشتر معلمان به ارزشهای محافظه‌گرا از قبیل امنیّت، سنّت و همنوایی؛ نسبت به ارزشهایی چون خوداتکایی، برانگیختگی و لذّت‌طلبی که نشان‌دهنده آمادگی و علاقه فرد جهت تغییر هستند، بیشتر است و در مجموع حاکی از این مطلب است که معلمان مدارس استثنایی استان بوشهر، بیش از آنکه علاقه‌مند به تغییر بوده و برای آن آماده باشند، به فکر حفظ وضع موجود و به اصطلاح بیشتر محافظه‌کارند که جا دارد در این زمینه تمهیدات و توجهات لازم از سوی این معلّمان و نیز مسئولان امر آموزش‌وپرورش استثنایی کشور صورت پذیرد؛ چرا که تعلیم‌وتربیت همواره در مسیر فزاینده تغییر قرار دارد؛ لذا به معلمانی نیاز دارد که در جهت این فرایند و نه خلاف آن، حرکت کنند.

در ادامه، یافته‌ها نشان از وجود تفاوت معنادار در تنها یکی از ابعاد نظام ارزشی معلّمان ابتدایی، راهنمایی و متوسطه استثنایی در استان بوشهر داشت (بعد ارزشی سنت). علت این امر را می‌توان چنین بیان کرد که چون ارزشها امور فراموقعیّتی مطلوب هستند (شوارتز، الف۱۹۹۴)، پس به موقعیّت خاصی بستگی ندارند؛ لذا منطقی به نظر می‌رسد که با وجود مدارس مختلف از نظر دورهٔ تحصیلی و به تبع آن، وجود دانش‌آموزان متفاوت از لحاظ سنی، عقلی، اجتماعی و ...، معلّمان شاغل در این مدارس تفاوتی معنادار از لحاظ توجه و اهمیّتی که به ارزشها می‌دهند، نداشته باشند و ویژگی دوام و پایداری ارزشها در برابر تغییرات (فیدر، ۱۹۹۵) را به نمایش بگذارند. در رابطه با وجود تفاوت معنادار در بعد ارزشی سنت شاید بتوان گفت از آنجا که معلمان ابتدایی معمولاً در یک مدرسه ثابت و در مواردی در یک پایه تحصیلی ثابت حضور و نسبت به معلمان راهنمایی، تنوع کمتری در تدریس در مدارس ، پایه‌ها و دروس مختلف دارند، به‌تدریج از خود پیشینه و سابقه‌ای در مدارس ابتدایی جای گذاشته‌اند که به نوعی معلمان بعدی نیز وام‌دار شیوه‌ها و رسوم آنان می‌شوند؛ لذا احتمال دارد که این ویژگی، تمایل بیشتر معلمان ابتدایی به ارزشهای سنتی را موجب شده باشد. در این رابطه نتایج پژوهش نوروزی (۱۳۸۹) نشان داد که بین هیچ یک از ابعاد نظام ارزشی مدیران و معلمان سه دوره تحصیلی، تفاوت معناداری وجود ندارد.

عدم وجود تفاوت معنادار در ابعاد نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی مرد و زن در استان بوشهر، از دیگر یافته‌های این پژوهش بود که بدین معنی است که جنسیّت منجر به ایجاد تفاوت معنادار در توجه معلّمان به نظام ارزشی آنان نمی‌شود. این یافته با یافته‌های نوروزی (۱۳۸۹)، دلخموش (۱۳۸۵)، دلخموش و احمدی (۱۳۸۴)، جانستن (۱۹۹۵)، امام اوغلو و آیگن (۱۹۹۹) و سمیعی، نائلی و نشاط‌دوست و همکاران (۱۳۸۴) ، همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت که با توجه به دیدگاه اسلام در مورد برابری زن و مرد و گسترش و پذیرش این دیدگاه در کشور ما بعد از پیروزی انقلاب

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1391.12.4.6.7]

اسلامی که منجر به بروز فرصتهای برابر شغلی، تحصیلی و نیز مشارکت برابر در امور اجتماعی برای زنان شده است، اکنون زنان پابه‌پای مردان در همه فعّالیّتهای اجتماعی درگیر هستند و دیگر انتظارات متفاوت از زنان و مردان در جامعه و در محیط کاری و مواردی از این قبیل کم‌رنگ شده است که در نتیجه باعث نزدیکی خواسته‌ها و مطلوبیّات مورد نظر زنان و مردان، یعنی همان ارزش‌ها شده است؛ به‌علاوه این یافته با ادعای روکیچ (۱۹۷۳) که خاطرنشان می‌سازد، انتظار یافتن تفاوت در اولویّت‌های ارزشی زنان و مردان، انتظاری منطقی است؛ چرا که جامعه زنان و مردان را برای ایفای نقشهای متفاوت جامعه‌پذیر می‌کند و نیز یافته شوارتز و رابل (۲۰۰۵)، والنسیا (۲۰۰۰) و نتایج پژوهشهای (روکیچ، ۱۹۷۳؛ عبدالفتاح، ۱۹۹۲؛ پاهجنهیمو، ۱۹۹۷؛ رایکمن و هیوستون، ۲۰۰۳) مبنی بر اینکه مردان و زنان در اولویّتهای ارزشی تفاوت دارند، و نیز بخشی از یافته‌های کرمی (۱۳۸۱)، شمسیان (۱۳۷۳) و محمدی (۱۳۸۱) ناهمسو است. علل این ناهمسویی را شاید بتوان در متفاوت بودن جامعه آماری؛ تفاوتهای فرهنگی؛ تفاوت در خصوصیاتی از قبیل سن، میزان بلوغ، تجربه، آموزش و ویژگیهای شخصیتی و شغلی و نیز متفاوت بودن ابزار اندازه‌گیری، جست‌وجو کرد. لازم به ذکر است که شوارتز و پرنس ـ گیبسون (۱۹۹۸) معتقدند که عمده تفاوتهای جنسیّتی در ارزشها وابسته به تفاوت خصیصه‌های جمعیت شناختی افراد است.

در ادامه، مشخص شد که بین ابعاد ارزشی موفقیت، لذت‌طلبی، برانگیختگی و قدرت در بین معلمان با سوابق مختلف تفاوت معنادار وجود دارد و این تفاوت بین معلمان با سابقه بالای ۲۰ سال و سایر معلمان است؛ به‌نحوی که معلمان با سابقهٔ بالا در این ابعاد، نسبت به سایر همکاران خود به شکل معناداری دارای میانگین کمتری هستند. در این باره می‌توان گفت که معمولاً افراد با سابقه‌تر نسبت به همکاران جوان‌تر خود، مسن‌تر هستند و از آنجا که سن از جمله عوامل تأثیرگذار بر ترجیحات ارزشی افراد است و نیز اینکه سن، بیشترین همبستگی منفی را با ارزشهای برانگیختگی، قدرت، موفقیت و لذت‌طلبی دارد (شوارتز، برجس، ملک، هریس و اونز، ۲۰۰۱)، لذا با افزایش سابقه خدمت که همراه با بالا رفتن سن افراد است، توجه به امور با خطرپذیری بالا و کسب قدرت و مقام و موفقیت انفرادی به‌تدریج کمرنگ می‌شود و افراد به نوعی به تعادل در زندگی و قانع بودن به آنچه دارند و آنجا که هستند خو می‌گیرند، در نتیجه ارزشهای برانگیختگی، قدرت، موفقیت و لذّت طلبی در نظام ارزشی فرد، در جایگاههای پایین دست قرار می‌گیرند. در همین رابطه، نتایج پژوهش نوروزی (۱۳۸۹) پیرامون اثر تعاملی پست سازمانی و سابقه خدمت در نظام ارزشی، حکایت از عدم وجود تفاوت معنادار در ابعاد نظام ارزشی دارد؛ همچنین یافته پژوهش محمدی (۱۳۸۱) بیان می‌دارد، میان گرایشات ارزشی مدیران و دبیران با سابقهٔ خدمت آنها، هیچ تفاوت معناداری وجود ندارد که یافته پژوهش حاضر، به شکلی ناهمسو با پژوهشهای ذکرشده، حاکی از وجود تفاوت معنادار در ابعاد ارزشی موفقیت، لذت‌طلبی، برانگیختگی و قدرت در بین معلمان با سوابق مختلف است.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که معلمان مدارس استثنایی استان بوشهر در اولویت‌بندی خود از ارزشها، تقریباً همسو و همگام با سایر گروهها و فرهنگهای مختلف عمل کرده‌اند و به‌ترتیب ارزشهای جهان‌گرایی، امنیّت، همنوایی، خوداتکایی، خیرخواهی، سنّت، موفقیت، برانگیختگی، لذّت‌طلبی و قدرت را به عنوان ابعاد نظام ارزشی خود برگزیده‌اند. این نظام ارزشی، بیشتر متمایل به ارزشهای فردی، محافظه‌کارانه و ماورای فردی است؛ به‌علاوه، در نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی ابتدایی، راهنمایی و متوسطه، تنها در بعد ارزشی سنت تفاوت معناداری وجود دارد، درحالی‌که این وضعیت در نظام ارزشی معلمان مرد و زن، تفاوت معناداری را در هیچ یک از ابعاد نشان نمی‌دهد. نهایت امر اینکه معلمان با سابقه بالای ۲۰ سال نسبت به سایر همکاران خود، اهمیت کمتری را برای ابعاد ارزشی موفقیت، لذت‌طلبی، برانگیختگی و قدرت قائل هستند؛ بنابراین، با توجه به جایگاه والای ارزشها در نظام تعلیم‌وتربیت و با توجه به آنچه که در این مقاله مورد بحث قرار گرفت، لازم است که مدیران آموزش‌وپرورش کشور در همه سطوح از نظامهای ارزشی زیردستان خود

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1391.12.4.6.7]

مطلّع شوند و آنها را درک و حتی‌الامکان سعی در نزدیکی نظامهای ارزشی خود کنند، تا نوعی وفاق و انطباق ارزشی برای همکاریهای مشترک در بین اعضای جامعه فرهنگی کشور حاصل شود؛ همچنین در انتصاب و انتخاب مدیران، به تجانس نظام ارزشی آنان با معلّمان، برای همکاری در مدرسه توجه شود تا تعارضات ارزشی بروز پیدا نکند؛ همچنین ضروری است که در فواصل زمانی، نظامهای ارزشی جامعهٔ فرهنگی کشور بررسی و تغییرات احتمالی تدریجی، مورد مداقه قرار گیرد؛ تا به‌ویژه از عدم تناسب و تجانس و نیز انحرافات ارزشی پیشگیری به عمل آید؛ همچنین، استفاده از نتایج این پژوهش و پژوهشهای مشابه، از سوی مسئولان آموزش‌وپرورش و مقایسه این نتایج با انتظاراتی که نظام آموزشی و تربیتی کشور از نظر جهت‌گیریها و نظامهای ارزشی فرهنگیان جامعه دارد، می‌تواند در برنامه‌ریزی برای اصلاح نواقص و تشویق و ادامه پرقدرت‌تر محاسن و نقاط مثبت کار کمک کند. به‌طورکلی، بهتر است که سازمانهای آموزش‌وپرورش استانها ، و در این مورد به‌ویژه ادارات آموزش‌وپرورش استثنایی، ضمن حمایت و همکاری با پژوهشگران، در انجام پژوهشهایی از این قبیل، نتایج حاصل را به شکل بخشنامه، گزارش کار و یا هر شکل ممکن به اطلاع ذی‌نفعان یعنی مدیران و معلّمان و سایر دست اندرکاران امر تعلیم‌وتربیت در سطح مدارس برسانند تا آنان نیز از وضعیت خود پیرامون موضوع مورد پژوهش آگاهی یابند.

تشکر و سپاس‌گزاری

نویسندگان مقاله مراتب امتنان خود را از ریاست، معاونین و سایر کارکنان اداره آموزش‌وپرورش استثنایی استان بوشهر و نیز کلیه معلمان شاغل در مدارس استثنایی این استان بابت همکاری صمیمانه در انجام این پژوهش اعلام می‌دارند.

یادداشتها

1) Value
2) Value System
3) Terminal Values
4) Instrumental Values
5) Circular Structure
6) Benevolence
7) Tradition
8) Conformity
9) Security
10) Power
11) Achievement
12) Stimulation
13) Hedonism
14) Self- direction
15) Universalism
16) Openness to change
17) Conservation
18) Self – enhancement
19) Self – transcendence
20) Individual
21) Collective

منابع

حسنی، محمد (۱۳۸۳). بررسی دیدگاه ارزش‌شناسی علامه طباطبایی و دلالت‌های آن در تربیّت اخلاقی. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، سال سی و چهارم، ۲، ۲۲۴-۱۹۹.

خلیفه، عبداللطیف محمد (۱۳۷۸). *بررسی روان شناختی تحولی ارزش‌ها*. ترجمه سیّدی، سیدحسین. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

دلخموش، محمدتقی (۱۳۸۵). سلسله‌مراتب ارزشی دانشجویان ایرانی، *فصلنامه روانشناسان ایرانی*. سال دوم، ۱۸، ۳۱۸-۲۹۹.

دلخموش، محمدتقی؛ احمدی، مهرناز (۱۳۸۴). *شناسایی محتوا و ساختار ارزشهای انسانی در جمعیت نوجوانان ایرانی*. وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، دبیرخانه شورای فرهنگ عمومی.

رابینز، استیفن. پی (۱۳۷۸). *رفتارسازمانی: مفاهیم، نظریه‌ها و کاربردها*.(جلد دوم، چاپ سیزدهم) ترجمه علی پارساییان و سیدمحمد اعرابی.تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

رفیع‌پور، فرامرز (الف ۱۳۷۸).*آناتومی جامعه*. تهران: شرکت سهامی انتشار.

سمیعی، فاطمه؛ نائلی، حسین؛ نشاط‌دوست، حمیدطاهر (۱۳۸۴). بررسی رابطه‌ی بین نظام ارزشی و خلاقیّت در دانشجویان سال اول دانشگاه اصفهان. *مجله‌ی علمی و پژوهشی دانشگاه اصفهان*، جلد نوزدهم، ۲، ۹۸-۸۳.

شمسیان، داوود (۱۳۷۳). سلسله‌مراتب ارزشهای نوجوانان دختر و پسر شهر تهران، *مجموعه مقالات سومین سمپوزیوم جایگاه تربیّت نوجوان و جوان در آموزش و پرورش*. تهران: دبیرخانه سمپوزیوم جایگاه تربیت.

شیخی، شهرزاد (۱۳۸۰). *بررسی رابطه بین نظام ارزشهای معلم و نظام ارزش‌های دانش‌آموز در دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی شهر شیراز*. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1391.12.4.6.7]

کرمی، منصور (۱۳۸۱). *بررسی نظام ارزشی دانشجویان کارشناسی دانشگاه شیراز*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

محمدی، رویا (۱۳۸۱). *بررسی میزان انطباق ارزشهای مدیران و دبیران آموزش و پرورش شهرستان* شیراز. پایان نامه کارشناسی‌ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز.

نلر، جی. اف (۱۳۷۷). *آشنایی با فلسفه‌ی آموزش و پرورش*. (ترجمه فریدون بازرگان). تهران: انتشارات سمت.

نوروزی (۱۳۸۹). *بررسی مقایسه‌ای نظام ارزشی مدیران و معلمان شهرستان دشتستان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

نوظهوری پهرآباد، رامین؛ رسولی، سمیه (۱۳۹۱). آموزش ارزشها در کتابهای درسی دینی دوره پیش حرفه‌ای: بررسی وضعیت موجود و ارائه راهکارهایی برای وضعیت مطلوب. *فصلنامه ایرانی کودکان استثنایی*. سال دوازدهم، شماره ۱، صص۷۳-۶۵.

Abdel–Fattah, Y. (1992). Child perception and parental care: Social adjustmentand values . *Journal of the Social Sciences*, vol. 20, *3 – 4*: 105 – 124.

Allport, G. W., Wernon, Ph. E. & Lindse, G. (1960). *Study of Values*. Boston: Houghton Mifflin.

Altintas, F. C. (2008). A comparative analysis of turkish and german mangers' personal values. *Ankara Universitesi SBF Dergisi*, 63, 4: 65– 8.

Coyne, B. J. (1988). The predictive validity of the rokeach values survey for college academic achievement. *Educational and Psychological Measurement*, *48*: 165-173.

Feather, N. T. (1984). Masculinity, femininity, psychological androgyny, and the structure of value. *Journal of Personality and Social Psychology*, *47*: 604-620.

Feather, N. T. (2004). Value correlates of ambivalent attitudes toward gender relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *30*: 3-12.

Feather, N. T. (1995). Values, valences, and choice: The influence of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68: 1135-1151.

Hofstede. G. (1984). The cultural relativity of the quality of life concept. *Academy of Management Review*, *9*: 389-398.

Imamoglu, E. O., & Ayguen, Z. (1999). Value performance from 1970s to 1990s Turk Psikoloji Dergisi, 14 – 122. Abstract- *PsycINFO*.

Johnston, C. S. (1995). The Rokeach Value Survey: Undrelying structure and multidimensional scaling. *Journal of Psychology*, *129*: 583-598.

Lietz, P. & Matthews, B. (2010). The effects of college students' personal values on changes in learning approaches. *Res High Educ*, *51*: 65–87.

Meglino, B. M., Ravlin, E. C. & Adkins, C. L. (1989). A work values approach to corporate culture: a field test of the value congruence process and its relationship to individual outcomes. *Journal of Applied Psychology*, *74*: 424 – 432.

Pohjanheimo, E. (1997). Arvojen muutos, työ ja sosiaalinen tausta. Tutkimus työikäisistä pyhtääläisistä 1982-1993. (Research reports No1). *Study of University of Helsinki, Department of Social Psychology*. Abstracct available at: http://proquest.umi.com.[22 August 2010].

Ravlin, E. C. & Meglino, B. M. (1987). Effect of values on perception and decision-making: A study of alternative work values measures. *Journal of Applied Psychology*, *72:* 666 - 673.

Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Value*. New York: Free Press.

Ryckman, R. M. & Houston, D. M. (2003). Value priorities in american and british female and male university students. *The Journal of Social Psychology*, *143*: 127-138.

Sagiv, L. & Schwartz, S. H. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity efects. *European Journal of Social Psychology*, *30*: 177- 198.

Schwartz, S. H. (1994a). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, *50*: 19-45.

Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied psychology: An International Review*. *48*, 1: 23- 47.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*, *24*: 1- 65.

Schwartz, S. H. & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32: 268-290.

Schwartz, S. H., Melech, G., Burgess, S., Harris, M. & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Crosscultural Psychology*, 32, *5*: 519-542.

Schwartz, S. H. & Prince – Gibson. E. (1998). Value priorities and gender. *Social Psychology Quarterly*, vol. 61,. *1*: 49 – 67.

Schwartz, S. H. & Rubel, T. (2005). Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multimethod studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, *89*: 1010-1028.

Schwartz, S. H. & Sagiv, L. (1995). Identifying culture-specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *26*: 92-116.

Shechtman, Z. (2002).Validation of the democratic teacher belief scale [DTBS]. *Assessment in Education*, *9*: 363-377.

Valencia, E. Y. (2000). *Values orientations in colombia. variations in age, gender and socioeconomic status : An empirical study*. Doctrol dissertation. The Chicago School of Professional Psychology.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1391.12.4.6.7]