تأثیر ویژگی‌های شخصیتی معلمان بر فرایند شکل‌گیری هویت دینی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی

رقیه خراط[۱]، حسین لطفی[۲]، علی لطفی[۳]

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، مؤسسه آموزش عالی غیرانتفاعی غیردولتی آمل، آمل، ایران. (نویسنده مسئول).

۲. استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۳. دکتری علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزش عالی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره هشتم، شماره سی‌ویک، پاییز ۱۴۰۵، صفحات ۱۳۳-۱۲۰

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر ویژگی‌های شخصیتی معلمان بر فرایند شکل‌گیری هویت دینی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان چمستان انجام شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی-پیمایشی با رویکرد مدل‌یابی معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی (PLS) است. جامعه آماری پژوهش را ۱۵۴ نفر از معلمان مقطع ابتدایی این شهرستان تشکیل می‌دادند که بر اساس جدول کرجسی و مورگان، ۱۱۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از دو پرسشنامه استاندارد استفاده شد: فرم کوتاه پرسشنامه پنج‌عاملی شخصیت نئو (NEO-FFI) برای سنجش ابعاد پنج‌گانه شخصیت (روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، توافق‌پذیری و وجدان‌گرایی) و پرسشنامه هویت دینی خوشاوی برای سنجش سه مؤلفه اعتقادات، عواطف و رفتارهای دینی. تحلیل داده‌ها با نرم‌افزارهای SPSS و PLS انجام شد. یافته‌ها نشان داد که فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر تأثیر ویژگی‌های شخصیتی معلمان بر هویت دینی دانش‌آموزان با ضریب مسیر ۰/۵ و مقدار T برابر ۵/۹۱۸ در سطح اطمینان ۹۵ درصد تأیید شد. در میان فرضیه‌های فرعی، تنها دو بُعد گشودگی (ضریب مسیر ۰/۶۵۹) و سازگاری (ضریب مسیر ۰/۶۱۰) معلمان تأثیر معناداری بر هویت دینی دانش‌آموزان داشتند؛ درحالی‌که ابعاد روان آزردگی، برون‌گرایی و وجدانی‌بودن فاقد چنین تأثیری بودند. شاخص نکویی برازش کلی مدل (GOF=۰/۶۶۹) نیز برازش قوی مدل پژوهش را تأیید کرد. نتایج این پژوهش بر اهمیت توجه به ویژگی‌های شخصیتی، به‌ویژه گشودگی و سازگاری معلمان، در فرایند جذب، گزینش و توانمندسازی معلمان به‌منظور تقویت هویت دینی دانش‌آموزان تأکید می‌کند.

واژگان کلیدی: ویژگی‌های شخصیتی معلمان، هویت دینی، دانش‌آموزان ابتدایی، گشودگی، سازگاری.

مقدمه

در نظام‌های آموزشی معاصر، فرآیند یادگیری دیگر صرفاً به انتقال دانش فنی و مهارت‌های کلامی محدود نمی‌شود، بلکه ابعاد وجودی و ارزش‌های بنیادین دانش‌آموز، از جمله هویت دینی، یکی از پیچیده‌ترین و حیاتی‌ترین پیامدهای فرآیند آموزش به شمار می‌رود. هویت دینی به‌عنوان هسته‌ای از باورها، ارزش‌ها و تعهداتی که جهت‌دهنده رفتار و جهان‌بینی فرد در جامعه است، در دوران نوجوانی و تحصیلات نظام‌مند بیشترین میزان شکل‌گیری خود را تجربه می‌کند. مدرسه در این میان نه فقط یک محیط آموزشی، بلکه یک زیست‌بوم اجتماعی است که تعاملات بین‌فردی در آن نقشی تعیین‌کننده در تثبیت یا تغییر باورهای دانش‌آموزان ایفا می‌کند (اسمیت و همکاران، ۲۰۲۵). در این اکوسیستم پیچیده، معلم به‌عنوان محور اصلی فرآیند تعلیم و تربیت، فراتر از یک انتقال‌دهنده محتوا، به‌عنوان یک «الگوی زیستی» و «محرک اجتماعی» عمل می‌کند. مطالعات اخیر نشان می‌دهند فرآیند الگوبرداری دانش‌آموزان تنها از طریق پیام‌های کلامی صورت نمی‌گیرد، بلکه ویژگی‌های شخصیتی معلم از جمله میزان صمیمیت، برون‌گرایی، ثبات هیجانی و اخلاق‌مداری، به‌طور مستقیم بر نحوه دریافت و درونی‌سازی مفاهیم ارزشی توسط دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد؛ به‌گونه‌ای که ناهمسویی شخصیت معلم با ارزش‌هایی که تدریس می‌کند، می‌تواند به بروز «تناقض شناختی» در دانش‌آموز و گسست از هویت دینی او منجر شود (جونسون، ۲۰۲۵؛ ویلیامز و همکاران، ۲۰۲۶). بااین‌حال، علی‌رغم توجه گسترده به نقش معلم در کیفیت آموزش، بخش بزرگی از پژوهش‌ها بر شایستگی‌های حرفه‌ای و مهارت‌های تدریس متمرکز بوده‌اند و از تأثیرات روان‌شناختی و شخصیتی معلم بر ابعاد هویت‌ساز دانش‌آموزان، به‌ویژه در حوزه دین و اخلاق، غفلت شده است. پرسش اساسی این است که در دنیای دیجیتال و در گذار از ارزش‌های سنتی، ویژگی‌های شخصیتی معلمان چگونه می‌تواند در برابر ابهام‌های هویتی ناشی از فضای مجازی، به‌عنوان لنگرگاهی برای شکل‌گیری هویت دینی پایدار عمل کند (میلر، ۲۰۲۶).

در تحولات معاصر اجتماعی و فرهنگی، مسئله شکل‌گیری هویت دینی در نوجوانان و دانش‌آموزان به یکی از چالش‌های بنیادین نظام‌های تربیتی تبدیل‌شده است. هویت دینی فرآیندی پویا و چندلایه است که در آن فرد تلاش می‌کند جایگاه خود را در میان باورها، ارزش‌ها و پیوندهای مذهبی تعریف کند؛ باوجوداین، محیط‌های آموزشی امروزی با چالش‌های بی‌سابقه‌ای از جمله حضور پررنگ فضای مجازی و تنوع فکری روبه‌رو هستند که می‌تواند به تضعیف یا بازتعریف هویت‌های سنتی و دینی دانش‌آموزان بینجامد (جونسون، ۲۰۲۵). در این میان، نقش معلم از یک انتقال‌دهنده صرف دانش به یک «مؤثر هویتی» تغییریافته است. اگرچه پژوهش‌های متعدد بر مهارت‌های تدریس و شایستگی‌های دیجیتال معلمان تمرکز کرده‌اند، شکاف نظری و عملیاتی مشخصی در ادبیات پژوهشی دیده می‌شود: توجه اندک به نقش ویژگی‌های شخصیتی معلم به‌عنوان متغیری زیربنایی در فرآیند انتقال ارزش‌های دینی. برخلاف دانش و مهارت که قابل‌آموزش‌اند، ویژگی‌های شخصیتی مانند ثبات هیجانی، همدلی، صمیمیت و اخلاق‌مداری بخشی از هسته وجودی معلم‌اند که بر کیفیت تعاملات اجتماعی و اخلاقی کلاس درس تأثیر می‌گذارند (ویلیامز و همکاران، ۲۰۲۶). مطالعات مختلف نشان داده‌اند عوامل شخصیتی مانند برون‌گرایی، وظیفه‌شناسی، گشودگی به تجربه، روان‌رنجورخویی و موافق‌بودن، از ویژگی‌های کلیدی شخصیت و رفتار معلمان هستند که تأثیرات تعیین‌کننده‌ای بر دانش‌آموزان می‌گذارند و بر اساس الگوی پنج‌عاملی شخصیت، برون‌گرایی معتدل، توافق‌پذیری بالا، وظیفه‌شناسی قوی، ثبات هیجانی و ذهنیت گشوده از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت حرفه‌ای معلمان ابتدایی به شمار می‌روند (پالیز و همکاران، ۱۴۰۲؛ نظری و همکاران، ۱۴۰۴).

از سوی دیگر، هویت نظام آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران بر آموزش زندگی بر اساس فرهنگ اسلامی استوار است و سند تحول بنیادین نظام آموزش‌وپرورش، مرجع اصلی طراحی و تدوین برنامه‌های تربیتی و مشخص‌کننده شرایط مجریان نظام

آموزش رسمی عمومی کشور محسوب می‌شود. بر مبنای نظریه‌های اجتماعی و روان‌شناسی هویت، هویت فرایندی پویا و در حال شکل‌گیری است که در بستر تعاملات اجتماعی و فرهنگی معنا می‌یابد و این تعاملات در مدرسه، به‌ویژه از طریق معلمان، نقشی کلیدی در ایجاد حس تعلق به دین، ملت و جامعه ایفا می‌کنند. دیویی نیز در نگرش عمل‌گرایانه خود، معلم را ناظر و هدایتگر جریان یادگیری و انتقال ارزش‌ها معرفی می‌کند و بر ارتباط آموزش با زندگی واقعی دانش‌آموزان تأکید دارد؛ ارتباطی که در جوامعی نظیر ایران که دین و ملیت درهم‌تنیده‌اند، اهمیتی دوچندان می‌یابد. به تعبیر آیت‌الله خامنه‌ای نیز، وظیفه اساسی آموزش‌وپرورش، احیای هویت اسلامی–ایرانی و تربیت نسلی مؤمن، آگاه و بااخلاق است (غلامی و همکاران، ۲۰۲۴).

هویت دینی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ابعاد هویت اجتماعی، مبتنی بر احساس تعلق و تعهد به دین و جامعه دینی است. در این میان، شخصیت معلمانی که متعلق به اخلاق اسلامی بوده و مشارکت فعالی در مراسم مذهبی و برنامه‌های دینی دارند، اثرگذاری بالاتری در تقویت این نوع هویت دارند و بر اساس گزارش‌های تجربی، چنین معلمانی حتی در برنامه درسی پنهان مدرسه نیز نقش انتقال‌دهنده ارزش‌های دینی را ایفا می‌کنند (شاهپور، ۲۰۲۲). نقش کلیدی برنامه درسی پنهان نیز در ادبیات آموزشی پررنگ شده است؛ این برنامه شامل پیام‌هایی است که به‌صورت غیرمستقیم از رفتار معلم، ساختار کلاس، قوانین مدرسه و روابط قدرت در فضای آموزشی به دانش‌آموزان منتقل می‌شود و اگر معلم در عملکرد خود نماد احترام به دین و کشور باشد، چنین ارزش‌هایی در ضمیر ناخودآگاه دانش‌آموزان نهادینه می‌شود (دانش‌پژوه، ۲۰۲۱). با توجه به مطالب فوق، در ایران بیشتر پژوهش‌ها درباره ویژگی‌های شخصیتی معلم بر پیامدهایی مانند پیشرفت تحصیلی، انگیزش یا سازگاری اجتماعی متمرکز بوده‌اند و کمتر به‌طور مستقیم به هویت دینی دانش‌آموزان پرداخته‌اند؛ همچنین مطالعات مربوط به هویت دینی عمدتاً بر نقش خانواده یا رسانه‌ها تأکید داشته‌اند و نقش شخصیت معلم کمتر بررسی‌شده است. ازاین‌رو، خلأ پژوهشی موجود، کمبود شواهد تجربی درباره تأثیر ویژگی‌های شخصیتی معلمان بر فرایند شکل‌گیری هویت دینی دانش‌آموزان است و پژوهش حاضر در پی پاسخ به این پرسش است که ویژگی‌های شخصیتی معلمان مدارس شهر چمستان بر فرایند شکل‌گیری هویت دینی دانش‌آموزان چه تأثیری دارد (رضائی و همکاران، ۱۴۰۳).

بررسی ارتباط میان ویژگی‌های شخصیتی معلمان و هویت دینی دانش‌آموزان از چند منظر کلیدی واجد اهمیت ساختاری و کاربردی است. از منظر نظری، تبیین این رابطه به توسعه مرزهای دانش در روان‌شناسی تربیتی و تحولی کمک می‌کند؛ نظریه یادگیری اجتماعی–شناختی بندورا بر اهمیت الگوگیری رفتاری تأکید دارد، بااین‌حال انتقال ارزش‌های انتزاعی و معنوی مانند دینداری، نیازمند سازگاری عمیق‌تری میان فرستنده (معلم) و گیرنده (دانش‌آموز) است. معلمان واجد ویژگی‌های شخصیتی مثبت نظیر توافق‌پذیری و گشودگی بالا، محیطی مشارکتی و گفت‌وگومحور ایجاد می‌کنند که به دانش‌آموز اجازه می‌دهد بدون ترس از طرد شدن، دست به اکتشاف هویت دینی بزند؛ امری که بر اساس مدل هویتی مارشیا، مانع از شکل‌گیری هویت‌های زودرس یا آشفته در حوزه دین می‌شود (بندورا، ۱۹۸۶؛ چاتلوس، ۲۰۲۳).

از منظر کاربردی و سیاست‌گذاری تربیتی نیز، نظام آموزش‌وپرورش ایران در اسناد بالادستی خود، به‌ویژه سند تحول بنیادین (۱۳۹۰)، هدف غایی خود را دستیابی به مراتب حیات طیبه و تکوین هویت دینی–ملی دانش‌آموزان تعریف کرده است. تحقق این اهداف کلان بدون توجه به عاملان اصلی اجرای آن، یعنی معلمان، غیرممکن است؛ کیفیت تدریس و هدایت تربیتی تنها به دانش تخصصی معلم بستگی ندارد، بلکه سلامت روان، ویژگی‌های منش‌شناختی و معنویت زیسته معلم، روح و جان کلاس درس را تشکیل می‌دهند و شناسایی الگوهای شخصیتی اثرگذار معلمان می‌تواند به متولیان جذب و گزینش معلمان و طراحان دوره‌های

ضمن‌خدمت فرهنگیان، معیارهای علمی و عینی‌تری ارائه دهد (سرگزی و همکاران، ۱۴۰۲؛ کوثری و ولی‌زاده، ۱۴۰۴؛ غلامی نهوجی، ۲۰۲۴).

سرانجام، از منظر بهداشت روانی و پیشگیری از آسیب‌ها، جامعه امروز با پدیده‌هایی چون شکاف نسلی، فرسودگی دیجیتال و بحران‌های هویتی روبه‌رو است که نوجوانان را در معرض سردرگمی ارزش‌ها قرار داده است. هویت دینی منسجم و پویا به‌عنوان یک منبع حمایتی درونی، تاب‌آوری نوجوانان را در برابر تنش‌های محیطی و آسیب‌های روانی-اجتماعی افزایش می‌دهد و هنگامی‌که دانش‌آموزان با معلمانی مواجه می‌شوند که میان گفتار و کردارشان هماهنگی وجود دارد و رفتاری مبتنی بر پذیرش بی‌قیدوشرط و شفقت نشان می‌دهند، ادراک مثبت‌تری از دین و معنویت دریافت کرده و فرایند جامعه‌پذیری دینی در آنان تسهیل می‌شود (بگی و همکاران، ۱۴۰۱؛ زکی‌پور و عبدی، ۱۴۰۳؛ استرولوویتز، ۲۰۲۳).

بر این اساس، انجام پژوهش حاضر جهت بازتعریف استانداردهای جذب معلم و ارتقای شایستگی‌های شخصیتی و ارتباطی مربیان، ضرورتی انکارناپذیر در راستای بهبود سلامت روان‌شناختی و تثبیت هویت دینی کارآمد در نسل جدید به شمار می‌رود و پژوهش حاضر می‌کوشد با تمرکز بر معلمان مدارس ابتدایی شهر چمستان، خلأ نظری و تجربی موجود در این حوزه را پوشش دهد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از حیث هدف، در زمره پژوهش‌های کاربردی قرار دارد؛ زیرا یافته‌های آن می‌تواند مبنایی علمی و تجربی برای تصمیم‌گیران و برنامه‌ریزان آموزشی اداره آموزش‌وپرورش شهرستان چمستان در جهت بهینه‌سازی فرایند جذب، توانمندسازی و گزینش معلمان با هدف ارتقای هویت دینی دانش‌آموزان فراهم آورد. از نظر رویکرد، پژوهش حاضر مبتنی بر روش‌های کمّی است؛ چرا که داده‌ها از طریق پرسشنامه‌های استاندارد گردآوری و با روش‌های آمار توصیفی و استنباطی تحلیل‌شده‌اند. همچنین از نظر روش گردآوری داده‌ها و شیوه کنترل متغیرها، این مطالعه از نوع پژوهش‌های توصیفی-پیمایشی با رویکرد مدل‌یابی معادلات ساختاری است؛ بدین معنا که بدون هیچ‌گونه دست‌کاری یا مداخله تجربی در محیط طبیعی، به توصیف وضعیت موجود و سنجش روابط ساختاری میان ابعاد شخصیتی معلمان و مؤلفه‌های هویت دینی دانش‌آموزان پرداخته‌شده است (مقیمی، ۱۳۹۲).

جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه معلمان مقطع ابتدایی شهرستان چمستان تشکیل می‌دهند که تعداد آنان بر اساس آمار اداره آموزش‌وپرورش این شهرستان، ۱۵۴ نفر است. با توجه به محدود و مشخص بودن حجم جامعه آماری و به‌منظور دستیابی به حداکثر توان آزمون و تعمیم‌پذیری یافته‌ها، حجم نمونه با در نظر گرفتن سطح اطمینان ۹۵ درصد و حاشیه خطای ۵ درصد (α=۰/۰۵) و بر اساس جدول استاندارد کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) برآورد شد. مزیت بنیادین این روش، لحاظ کردن بیشترین مقدار واریانس متغیرها در جامعه است که از خطای تخمین حجم نمونه در پژوهش‌های توصیفی-همبستگی جلوگیری می‌کند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، تصادفی ساده بود و بر همین اساس، ۱۱۰ نفر از معلمان مقطع ابتدایی شهرستان چمستان به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند (جدول ۱).

جدول ۱. جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری	حجم جامعه	روش نمونه‌گیری	حجم نمونه
معلمان مقطع ابتدایی شهرستان چمستان	۱۵۴ نفر	تصادفی ساده (جدول کرجسی و مورگان)	۱۱۰ نفر

جمع‌آوری داده‌های پژوهش با استفاده از دو پرسشنامه استاندارد صورت گرفت. برای سنجش ویژگی‌های شخصیتی معلمان، از فرم کوتاه پرسشنامه پنج‌عاملی شخصیت نئو (FFI-NEO) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۶۰ سؤال است و پنج ویژگی شخصیتی اصلی شامل روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، توافق‌پذیری و وجدان‌گرایی را بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) می‌سنجد؛ نمره‌گذاری برخی سؤالات به‌صورت مستقیم و برخی دیگر به‌صورت معکوس انجام می‌شود (گروسی فرشی، ۱۳۸۰). روایی و پایایی این ابزار در پژوهش‌های متعددی مورد تأیید قرارگرفته است؛ مک‌کری و کاستا (۱۹۸۳) ضرایب اعتبار آن را بین ۰/۷۵ تا ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند و در مطالعه شش‌ساله‌ای که بر روی مقیاس‌های روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی و گشودگی انجام شد، ضرایب اعتبار بین ۰/۶۸ تا ۰/۸۳ به دست آمد. در هنجاریابی این پرسشنامه در ایران توسط گروسی فرشی (۱۳۸۰) بر روی نمونه‌ای ۲۰۰۰ نفری از دانشجویان دانشگاه‌های تبریز و شیراز، ضرایب آلفای کرونباخ برای پنج مؤلفه روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، گشودگی، سازگاری و باوجدانی به‌ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۳، ۰/۵۶، ۰/۶۸ و ۰/۸۷ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی قابل‌قبول ابزار است؛ این یافته در پژوهش آتش‌روز (۱۳۸۶) نیز با ضرایب آلفای ۰/۷۴، ۰/۵۵، ۰/۲۷، ۰/۳۸ و ۰/۷۷ برای همین پنج مؤلفه تأییدشده است.

برای سنجش هویت دینی دانش‌آموزان، از پرسشنامه هویت دینی خوشاوی (۱۳۹۰) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۳۱ گویه و سه مؤلفه اعتقادات دینی (گویه‌های ۱ تا ۹)، عواطف و احساسات دینی (گویه‌های ۱۰ تا ۲۰) و رفتارهای دینی (گویه‌های ۲۱ تا ۳۱) است که بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالفم با ارزش ۱ تا کاملاً موافقم با ارزش ۵) نمره‌گذاری می‌شود (جدول ۲). روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه در پژوهش نخعی و همکاران (۱۴۰۱) مورد تأیید قرارگرفته است. پایایی این ابزار در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ و بر روی یک نمونه مقدماتی ۳۰ نفره محاسبه شد که مقدار آن ۰/۸۹۷ به دست آمد؛ این یافته با نتیجه پژوهش نادری و قندهاری (۱۴۰۱) که آلفای کرونباخ بزرگ‌تر از ۷۰ درصد (۰/۸۷۱) را برای این پرسشنامه گزارش کرده‌اند، همسو است.

جدول ۲. مؤلفه‌ها و سؤالات متغیرهای پژوهش در پرسشنامه

متغیر	مؤلفه	سؤالات
ویژگی‌های شخصیتی	روان‌رنجورخویی	۱۲ سؤال
	برون‌گرایی	۱۲ سؤال
	گشودگی به تجربه	۱۲ سؤال
	توافق‌پذیری (سازگاری)	۱۲ سؤال
	وجدان‌گرایی (باوجدان بودن)	۱۲ سؤال
هویت دینی	اعتقادات دینی	۱ تا ۹
	عواطف و احساسات دینی	۱۰ تا ۲۰
	رفتارهای دینی	۲۱ تا ۳۱

گردآوری داده‌ها پس از هماهنگی با اداره آموزش‌وپرورش شهرستان چمستان و مدارس منتخب صورت گرفت؛ بدین ترتیب که پرسشنامه‌های ویژگی‌های شخصیتی و هویت دینی به‌صورت هم‌زمان در اختیار نمونه منتخب از معلمان قرار گرفت و پس از تکمیل، جمع‌آوری و کدگذاری شد.

پس از جمع‌آوری داده‌ها، اطلاعات وارد نرم‌افزارهای PSSS نسخه ۲۸ و PLS-۳ شد و تجزیه‌وتحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام گرفت. در بخش آمار توصیفی، متغیرهای جمعیت‌شناختی و شاخص‌های گرایش به مرکز و پراکندگی نظیر میانگین و میانه محاسبه و گزارش شد. در بخش آمار استنباطی، ابتدا از آزمون کولموگروف–اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها استفاده شد و سپس برای آزمون فرضیه‌های پژوهش و بررسی روابط ساختاری میان متغیرها، از روش حداقل مربعات جزئی (PLS -Squares Least Partial) در نرم‌افزار PLS بهره گرفته شد. روش پی.ال.اس با ایجاد متغیرهای مکنون

(عامل‌های) جدید از ترکیب خطی نشانگرها، بر بیشینه‌سازی تبیین واریانس متغیرهای وابسته تمرکز دارد و برخلاف مدل‌یابی معادلات ساختاری مبتنی بر کوواریانس (SEM-CB) که برازش مدل مفروض را ارزیابی می‌کند، رویکردی پیش‌بینی‌مدار محسوب می‌شود که برای پژوهش‌هایی با حجم نمونه محدود، داده‌های دارای مقادیر گمشده و وجود هم‌خطی میان متغیرهای مستقل طراحی‌شده است.

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌های جمعیت‌شناختی نمونه آماری پژوهش در جدول ۳ ارائه‌شده است. همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌شود، از مجموع ۱۱۰ نفر معلم شرکت‌کننده در پژوهش، ۳۰/۹ درصد (۳۴ نفر) مرد و ۶۹/۱ درصد (۷۶ نفر) زن بوده‌اند. از نظر سنی، بیشترین فراوانی مربوط به گروه سنی ۲۰ تا ۳۰ سال و کمترین فراوانی مربوط به گروه سنی ۳۱ تا ۴۰ سال بوده است. از نظر سطح تحصیلات، ۸۳/۶ درصد از معلمان دارای مدرک کارشناسی و ۱۶/۴ درصد دارای مدرک کارشناسی ارشد بوده‌اند. از نظر سابقه خدمت نیز بیشترین فراوانی مربوط به معلمان با سابقه ۵ تا ۱۰ سال و کمترین فراوانی مربوط به معلمان با سابقه ۱۵ تا ۲۰ سال بوده است.

جدول ۳. مشخصات جمعیت‌شناختی نمونه آماری پژوهش

ویژگی	زیرگروه	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	مرد	۳۴	۳۰/۹
	زن	۷۶	۶۹/۱
سن	۲۰ تا ۳۰ سال	۴۵	۴۹/۹
	۳۱ تا ۴۰ سال	۲۷	۲۴/۵
	۴۱ تا ۵۰ سال	۳۸	۳۴/۵
تحصیلات	کارشناسی (لیسانس)	۹۲	۸۳/۶
	کارشناسی ارشد	۱۸	۱۶/۴
سابقه خدمت	تا ۵ سال	۳۸	۳۴/۵
	۵ تا ۱۰ سال	۴۵	۴۰/۹
	۱۰ تا ۱۵ سال	۳۴	۳۰/۹
	۱۵ تا ۲۰ سال	۷	۶/۴
جمع		۱۱۰	۱۰۰

در جدول ۴ شاخص‌های توصیفی شامل کمینه، بیشینه، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش ارائه‌شده است. نتایج نشان می‌دهد که از میان مؤلفه‌های هویت دینی، مؤلفه عواطف و احساسات دینی با میانگین ۳/۹۰ بالاترین و مؤلفه اعتقادات دینی با میانگین ۳/۳۸ پایین‌ترین میانگین را به خود اختصاص داده است. از میان ابعاد ویژگی‌های شخصیتی معلمان نیز مؤلفه وجدانی‌بودن با میانگین ۳/۴۶ بیشترین و مؤلفه روان آزردگی با میانگین ۳/۲۴ کمترین میانگین را داشته‌اند.

جدول ۴. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف استاندارد
انجام رفتارهای دینی	۲/۴۰	۵/۰۰	۳/۷۶	۰/۶۱۴
عواطف و احساسات دینی	۲/۰۰	۵/۰۰	۳/۹۰	۰/۶۹۶
اعتقادات دینی	۲/۰۰	۴/۲۵	۳/۳۸	۰/۴۶۲
هویت دینی	۲/۰۱	۴/۸۷	۳/۶۸	۰/۵۶۷
برون‌گرایی	۲/۴۸	۴/۱۴	۳/۳۵	۰/۳۷۷
روان آزردگی	۱/۵۰	۴/۵۰	۳/۲۴	۰/۶۲۰

متغیر	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف استاندارد
سازگاری معلمان	۲/۶۰	۴/۶۰	۳/۳۲	۰/۵۱۱
وجدانی بودن	۱/۶۷	۵/۰۰	۳/۴۶	۰/۶۶۶
گشودگی معلمان	۲/۴۸	۴/۲۰	۳/۴۰	۰/۳۷۷
ویژگی‌های شخصیتی معلمان	۱/۳۳	۴/۵۰	۳/۳۳	۰/۶۲۱

به‌منظور بررسی پایایی ابزار پژوهش از سه شاخص آلفای کرونباخ، ضریب rho_A و پایایی ترکیبی (CR) و برای بررسی روایی همگرا از شاخص میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) استفاده شد. مطابق جدول ۵، مقدار آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی تمامی متغیرهای پژوهش بزرگ‌تر از ۰/۷ به‌دست‌آمده که نشان‌دهنده پایایی مطلوب ابزار پژوهش است. همچنین مقدار میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) برای تمامی سازه‌ها بزرگ‌تر از ۰/۵ محاسبه‌شده است که بیانگر تأیید روایی همگرای ابزار پژوهش است.

جدول ۵. ضرایب پایایی و روایی همگرای متغیرهای پژوهش

متغیر	آلفای کرونباخ (۰/۷<)	rho_A	پایایی ترکیبی CR (۰/۷<)	AVE (۰/۵<)
انجام رفتارهای دینی	۰/۸۳۹	۰/۸۵۵	۰/۸۷۴	۰/۵۹۸
برون‌گرایی	۰/۸۴۹	۰/۸۷۲	۰/۸۷۸	۰/۵۸۹
روان آزردگی	۰/۸۵۰	۰/۸۶۳	۰/۸۸۳	۰/۵۳۷
سازگاری معلمان	۰/۸۸۳	۰/۹۰۷	۰/۹۰۳	۰/۵۴۸
اعتقادات دینی	۰/۸۱۵	۰/۸۱۶	۰/۸۵۹	۰/۵۰۵
عواطف و احساسات دینی	۰/۸۶۹	۰/۸۷۷	۰/۸۹۳	۰/۵۵۷
هویت دینی	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۰/۹۸	۰/۹۴
وجدانی بودن	۰/۹۱۵	۰/۹۳۹	۰/۹۲۸	۰/۵۲۴
ویژگی‌های شخصیتی معلمان	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۰/۹۸	۰/۹۵
گشودگی معلمان	۰/۸۴۸	۰/۸۶۳	۰/۸۷۷	۰/۵۸۰

برای بررسی روایی واگرای ابزار پژوهش از معیار فورنل و لارکر استفاده شد. بر اساس این معیار، جذر میانگین واریانس استخراج‌شده هر سازه باید از مقادیر همبستگی آن سازه با سایر سازه‌های مدل بزرگ‌تر باشد (اکبری و همکاران، ۱۳۹۹). مطابق جدول ۶ مقادیر مندرج بر روی قطر اصلی ماتریس در تمامی موارد از مقادیر همبستگی ستون مربوطه بزرگ‌تر است؛ بنابراین روایی واگرای ابزار پژوهش نیز تأیید می‌شود.

جدول ۶. ماتریس روایی واگرا (معیار فورنل و لارکر)

	رفتار دینی	برون‌گرایی	روان آزردگی	سازگاری	اعتقادات	عواطف دینی	هویت دینی	وجدانی	شخصیت معلمان	گشودگی
رفتار دینی	۰/۷۳۹									
برون‌گرایی	۰/۳۱۵	۰/۷۲۰								
روان آزردگی	۰/۵۳۷	۰/۴۳۹	۰/۸۲۱							
سازگاری	۰/۶۶۶	۰/۳۶۶	۰/۶۳۶	۰/۷۱۶						
اعتقادات	۰/۴۹۹	۰/۶۶۰	۰/۶۳۵	۰/۵۹۰	۰/۷۴۶					
عواطف دینی	۰/۵۸۲	۰/۵۳۰	۰/۵۴۰	۰/۶۵۴	۰/۶۳۸	۰/۷۴۶				
هویت دینی	۰/۴۲۷	۰/۳۲۴	۰/۴۸۷	۰/۶۷۴	۰/۴۸۲	۰/۴۶۰	۱/۰۰۰			
وجدانی	۰/۵۵۱	۰/۷۷۶	۰/۵۶۱	۰/۶۲۹	۰/۴۷۸	۰/۵۷۹	۰/۴۷۱	۰/۹۳۹		
شخصیت معلمان	۰/۴۷۶	۰/۲۵۵	۰/۵۵۶	۰/۵۸۲	۰/۲۵۵	۰/۴۳۹	۰/۴۳۹	۰/۷۷۱	۱/۰۰۰	
گشودگی	۰/۶۷۱	۰/۳۴۵	۰/۳۴۵	۰/۴۵۹	۰/۳۴۵	۰/۳۶۶	۰/۳۶۶	۰/۳۴۵	۰/۴۸۷	۰/۶۱۶

مدل بیرونی (اندازه‌گیری) پژوهش هم‌ارز تحلیل عاملی تأییدی در روش حداقل مربعات جزئی است و رابطه میان متغیرهای پنهان و گویه‌های سنجش آن‌ها را نشان می‌دهد. چنانچه بار عاملی هر گویه بزرگ‌تر از ۰/۳ باشد رابطه معنادار، بین ۰/۳ تا ۰/۶ قابل قبول و بزرگ‌تر از ۰/۶ مطلوب تلقی می‌شود. مطابق جدول ۷، بار عاملی محاسبه‌شده برای کلیه مؤلفه‌های دو متغیر اصلی پژوهش، یعنی ویژگی‌های شخصیتی معلمان و هویت دینی دانش‌آموزان، بزرگ‌تر از ۰/۳ به‌دست‌آمده است که نشان‌دهنده همبستگی مناسب میان گویه‌ها و متغیرهای مکنون مربوطه است.

جدول ۷. نتایج مدل اندازه‌گیری (بار عاملی)

متغیر	مؤلفه	بار عاملی
ویژگی‌های شخصیتی	برون‌گرایی	۰/۶۰۹
	روان آزردگی	۰/۹۴۶
	سازگاری	۰/۸۳۸
	وجدانی بودن	۰/۷۵۰
	گشودگی	۰/۹۱۷
هویت دینی	انجام رفتارهای دینی	۰/۵۶۸
	عواطف و احساسات دینی	۰/۷۷۰
	اعتقادات دینی	۰/۷۹۰

پیش از آزمون فرضیه‌های پژوهش، نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف–اسمیرنوف بررسی شد. مطابق جدول ۸ سطح معناداری به‌دست‌آمده برای متغیرهای هویت دینی (۰/۰۴۱) و ویژگی‌های شخصیتی معلمان (۰/۰۰۵) کمتر از ۰/۰۵ بوده که نشان می‌دهد توزیع داده‌های پژوهش نرمال نیست؛ ازاین‌رو برای آزمون فرضیه‌ها از روش حداقل مربعات جزئی (PLS) که مبتنی بر پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها نیست، استفاده شد.

جدول ۸ نتایج آزمون کولموگروف–اسمیرنوف

متغیر	سطح معناداری	نتیجه
هویت دینی	۰/۰۴۱	غیرنرمال
ویژگی‌های شخصیتی	۰/۰۰۵	غیرنرمال

نخستین معیار در بررسی برازش مدل ساختاری، ضرایب معناداری T است که برای تأیید معناداری روابط میان متغیرها در سطح اطمینان ۹۵ درصد باید بزرگ‌تر از ۱/۹۶ باشد. نتایج حاصل از آزمون بوت‌استراپینگ نشان می‌دهد که مقدار آماره T برای بیشتر مسیرهای مدل ساختاری پژوهش بزرگ‌تر از این مقدار بحرانی محاسبه‌شده که دلالت بر معنادار بودن بخش عمده روابط تعریف‌شده در مدل پژوهش دارد.

ضریب تعیین R^2 میزان تبیین واریانس هر متغیر درون‌زا توسط متغیرهای مستقل مربوطه را نشان می‌دهد و مقادیر ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ به‌ترتیب به‌عنوان ملاک برازش ضعیف، متوسط و قوی معرفی‌شده‌اند (چین، ۱۹۹۸). مطابق جدول ۹ مقدار R^2 برای متغیر هویت دینی برابر با ۰/۹۱۱ و برای متغیر روان آزردگی معلمان برابر با ۰/۸۹۶ به‌دست‌آمده که در سطح بسیار قوی قرار دارد؛ کمترین مقدار R^2 نیز مربوط به متغیر انجام رفتارهای دینی (۰/۳۲۲) بوده است. درمجموع، مقادیر به‌دست‌آمده بیانگر برازش قوی بخش ساختاری مدل پژوهش است.

جدول ۹. مقادیر ضریب تعیین R^2

شاخص	مقدار R^2
انجام رفتارهای دینی	۰/۳۲۲
برون‌گرایی	۰/۳۷۰
روان آزردگی	۰/۸۹۶
سازگاری معلمان	۰/۷۰۱
اعتقادات دینی	۰/۶۲۵
عواطف و احساسات دینی	۰/۵۹۳
هویت دینی	۰/۹۱۱
وجدانی بودن	۰/۵۶۲
گشودگی معلمان	۰/۸۴۱

شاخص Q^2 که توسط استون و گیسر (۱۹۷۵) معرفی‌شده، قدرت پیش‌بینی مدل در سازه‌های درون‌زا را نشان می‌دهد و مقادیر مثبت آن بیانگر برازش مطلوب مدل است (هنسلر و همکاران، ۲۰۰۹). مطابق جدول ۱۰ مقدار Q^2 برای تمامی متغیرهای درون‌زای پژوهش مثبت به‌دست‌آمده است؛ بیشترین مقدار مربوط به متغیر هویت دینی (۰/۸۸۲) و روان آزردگی معلمان (۰/۳۶۱) بوده که نشان‌دهنده قدرت پیش‌بینی قوی مدل پژوهش است.

جدول ۱۰. مقادیر شاخص Q^2

شاخص	SSO	SSE	$Q^2=((-SSE/SSO)^1$
انجام رفتارهای دینی	۲۱۳۴۰۰۰	۷۳۴۳۰۵۱	۰/۱۱۴
برون‌گرایی	۵۹۶۴۰۰۰	۰۴۴۴۱۸۶	۰/۱۲۰
روان آزردگی	۸۳۰۳۰۰۰	۴۴۵۲۵۶۸	۰/۳۶۱
سازگاری معلمان	۵۹۶۴۰۰۰	۲۹۵۳۴۹۳	۰/۲۸۳
اعتقادات دینی	۴۴۷۳۰۰۰	۶۵۱۲۶۰۰	۰/۲۳۱
عواطف و احساسات دینی	۸۳۰۳۰۰۰	۹۰۲۲۳۷۱	۰/۲۴۲
هویت دینی	۳۸۳۰۰۰	۴۵۳۳۱	۰/۸۸۲
وجدانی بودن	۵۹۶۴۰۰۰	۴۶۴۳۶۴۵	۰/۲۴۶
گشودگی معلمان	۵۹۶۴۰۰۰	۲۹۰۳۵۰۲	۰/۲۸۴

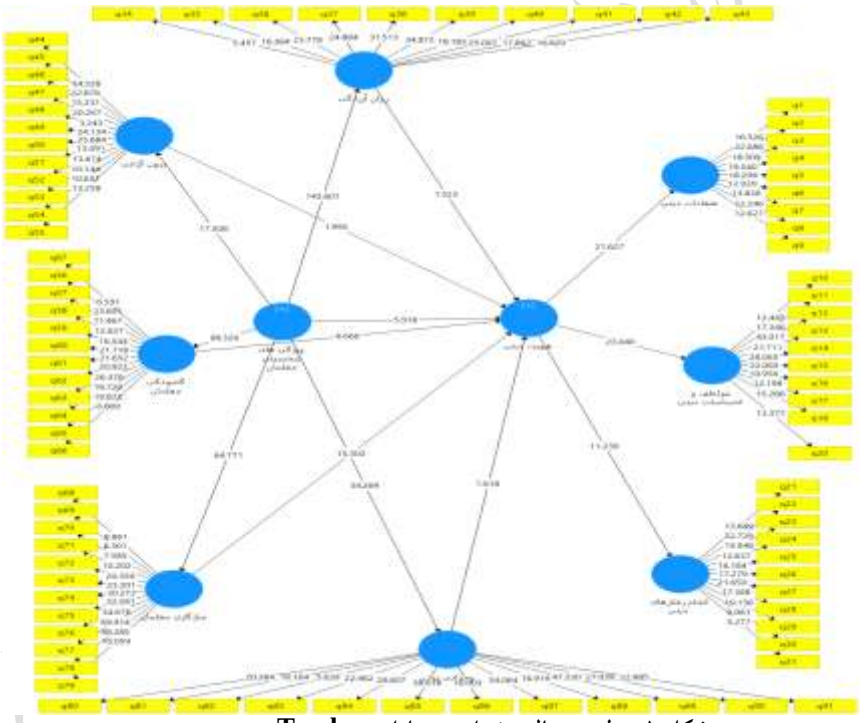
برای بررسی برازش کلی مدل پژوهش از شاخص نکویی برازش (GOF) که توسط تننهاوس و همکاران (۲۰۰۴) معرفی‌شده، استفاده گردید. این شاخص از طریق میانگین هندسی مقادیر اشتراکی و میانگین ضرایب تعیین (R^2) محاسبه می‌شود و بر اساس معیار وتزلس و همکاران (۲۰۰۹)، مقادیر بزرگ‌تر از ۰/۳۶ به‌عنوان برازش قوی در نظر گرفته می‌شود. مقدار GOF در پژوهش حاضر برابر با ریشه دوم حاصل‌ضرب ۰/۶۱۸ در ۰/۷۲۵ و معادل ۰/۶۶۹ محاسبه شد که با توجه به فاصله زیاد آن از حد بحرانی ۰/۳۶، بیانگر برازش قوی و مطلوب مدل کلی پژوهش است.

نتایج حاصل از آزمون فرضیه‌های پژوهش با استفاده از ضرایب مسیر استاندارد و آماره T در جدول ۱۱ ارائه‌شده است. بر اساس این نتایج، فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر تأثیر ویژگی‌های شخصیتی معلمان بر فرایند شکل‌گیری هویت دینی دانش‌آموزان با ضریب مسیر ۰/۵۰۰ و مقدار T= ۵/۹۱۸ در سطح اطمینان ۹۵ درصد تأیید شد. در میان فرضیه‌های فرعی، فرضیه تأثیر ویژگی شخصیتی گشودگی معلمان بر هویت دینی دانش‌آموزان با ضریب مسیر ۰/۶۵۹ و T= ۶/۶۶۶ و فرضیه تأثیر ویژگی شخصیتی سازگاری معلمان با ضریب مسیر ۰/۶۱۰ و T= ۱۵/۳۰۲ نیز مورد تأیید قرار گرفتند. در مقابل، فرضیه‌های مربوط به تأثیر

ویژگی‌های شخصیتی روان آزردگی (ضریب مسیر ۰/۱۱۸ =T ۱/۵۲۳)، برون‌گرایی (ضریب مسیر ۰/۱۲۶، =T ۱/۹۵۵) و وجدانی‌بودن (ضریب مسیر ۰/۱۸۸، =T ۱/۶۱۸) معلمان بر فرایند شکل‌گیری هویت دینی دانش‌آموزان، با توجه به مقادیر T کوچک‌تر از مقدار بحرانی، تأیید نشدند. همچنین با توجه به مقدار شاخص GOF (۰/۶۶۹)، فرضیه ششم پژوهش مبنی بر برخورداری مدل کلی از برازش مناسب نیز تأیید شد.

جدول ۱۱. نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش (ضرایب مسیر و آماره T)

فرضیه	مسیر	ضریب مسیر	آماره T	نتیجه
فرضیه اصلی	ویژگی‌های شخصیتی معلمان ← هویت دینی دانش‌آموزان	۰/۵۰۰	۵/۹۱۸	تأیید
فرضیه فرعی ۱	روان آزردگی معلمان ← هویت دینی دانش‌آموزان	۰/۱۱۸	۱/۵۲۳	رد
فرضیه فرعی ۲	برون‌گرایی معلمان ← هویت دینی دانش‌آموزان	۰/۱۲۶	۱/۹۹۵	رد
فرضیه فرعی ۳	گشودگی معلمان ← هویت دینی دانش‌آموزان	۰/۶۵۹	۶/۶۶۶	تأیید
فرضیه فرعی ۴	سازگاری معلمان ← هویت دینی دانش‌آموزان	۰/۶۱۰	۱۵/۳۰۲	تأیید
فرضیه فرعی ۵	وجدانی‌بودن معلمان ← هویت دینی دانش‌آموزان	۰/۱۸۸	۱/۶۱۸	رد
فرضیه فرعی ۶	برازش کلی مدل پژوهش (GOF=۰/۶۶۹)	-	-	تأیید



شکل ۱. مدل در حالت ضرایب معناداری T-value

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر ویژگی‌های شخصیتی معلمان بر فرایند شکل‌گیری هویت دینی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان چمستان انجام شد و با استفاده از رویکرد توصیفی-پیمایشی و تکنیک مدل‌یابی معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی، داده‌های گردآوری‌شده از ۱۱۰ نفر از معلمان مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌های حاصل از آزمون فرضیه اصلی پژوهش نشان داد که ضریب مسیر میان ویژگی‌های شخصیتی معلمان و فرایند شکل‌گیری هویت دینی دانش‌آموزان برابر با ۰/۴۲۲ و در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار است؛ بدین ترتیب می‌توان با اطمینان بیان کرد که ویژگی‌های شخصیتی معلمان بر فرایند

شکل‌گیری هویت دینی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. این یافته با نتایج تقی‌پور و همکاران (۱۳۹۸) که تربیت معنوی دانش‌آموزان را وابسته به شایستگی‌ها، تمهیدات نهادی و توانمندسازهای معلمان دانسته‌اند، همسو است و با نتایج جهانبانی و بابایی (۱۴۰۴) و غلامی ناهوجی و همکاران (۲۰۲۴) نیز مطابقت دارد؛ این پژوهش‌ها بر این اصل توافق دارند که معلم نافذترین کارگزار انسانی نظام آموزشی در تقویت هویت مذهبی و ملی دانش‌آموز است. افزون بر این، یافته‌های نظری و همکاران (۱۴۰۴) و ابراهیمی و همکاران (۱۴۰۴) نیز مؤید این نتیجه‌اند و نشان می‌دهند که سیمای اخلاقی، حسن خلق، وجدان کاری و شایستگی‌های ارتباطی معلم، از مسیر برنامه درسی پنهان، پایه‌های هویت دینی نسل نو را تحکیم می‌بخشد. در سطح بین‌المللی نیز این یافته با نتایج آرمانیز (۲۰۱۹)، جرویس (۲۰۲۱)، پاساریبو (۲۰۲۵) و زدان و همکاران (۲۰۲۵) همخوانی دارد که درمجموع نشان می‌دهند نظام باوری، هویت دینی و شایستگی‌های شخصیتی معلمان، از طریق سازوکارهایی نظیر پیوند عاطفی حمایتی، روابط بین‌فردی معنادار و بازتولید متغیرهای روان‌شناختی مانند عزت‌نفس و خودمهارگری، رشد اخلاقی و معنوی دانش‌آموزان را رقم می‌زنند.

این یافته را می‌توان از این منظر تبیین کرد که ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان و معلمان هر دو در تعامل با یکدیگر بر نحوه شکل‌گیری و تثبیت هویت دینی اثر می‌گذارند. تفاوت‌های فردی در ابعادی مانند برون‌گرایی، وظیفه‌شناسی، گشودگی نسبت به تجربه، توافق‌پذیری و ثبات هیجانی، بر نوع مواجهه دانش‌آموز با ارزش‌ها، باورها و آموزه‌های دینی اثرگذار است؛ برای نمونه، دانش‌آموزان دارای وظیفه‌شناسی و مسئولیت‌پذیری بیشتر، معمولاً گرایش بیشتری به پذیرش و پایبندی به هنجارها و مناسک دینی نشان می‌دهند و افراد دارای گشودگی بالا، باورهای دینی را با رویکردی پرسشگرانه، تأملی و انعطاف‌پذیر بررسی می‌کنند. از سوی دیگر، ویژگی‌هایی مانند ثبات هیجانی، نیاز به امنیت روانی و سبک‌های مقابله‌ای نیز می‌توانند بر میزان گرایش دانش‌آموزان به منابع و گروه‌های دینی اثرگذار باشند. بر این اساس، فرایند شکل‌گیری هویت دینی را باید حاصل تعامل میان ویژگی‌های شخصیتی فرد و عوامل محیطی مانند خانواده، مدرسه، گروه همسالان و فضای فرهنگی جامعه دانست، و معلم در این میان به‌عنوان یکی از مهم‌ترین کارگزاران محیط مدرسه، نقشی محوری در این تعامل ایفا می‌کند.

در بررسی فرضیه‌های فرعی پژوهش، نتایج نشان داد که از میان پنج بُعد شخصیتی موردبررسی، دو بُعد گشودگی و سازگاری معلمان بر فرایند شکل‌گیری هویت دینی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارند، درحالی‌که سه بُعد روان آزردگی، برون‌گرایی و وجدانی‌بودن فاقد چنین تأثیری بوده‌اند. در خصوص فرضیه سوم، ضریب مسیر میان گشودگی معلمان و هویت دینی دانش‌آموزان برابر با ۰/۱۹۳ و معنادار به دست آمد که بیانگر تأیید این فرضیه است. این یافته با نتایج تقی‌پور و همکاران (۱۳۹۸) و ابراهیمی و همکاران (۱۴۰۴) هماهنگ است؛ چراکه تعمیق باورهای درونی معلم و اشراف وی بر ظرایف معرفتی، موجب اشتیاق بیشتر در ارائه نوآورانه مفاهیم و اهتمام به پرورش معنوی یادگیرندگان می‌شود. در سطح بین‌المللی نیز این یافته با پژوهش آرمانیز (۲۰۱۹) که نگرش معلمان به حرفه خود را به‌منزله رسالتی معنوی توصیف کرده، با تحلیل جرویس (۲۰۲۱) درباره ضرورت «تحول هویت دینی معلمان»، و با یافته‌های فیلیپس (۲۰۲۱) درباره نقش ایمان فردی در افزایش تاب‌آوری و عزت‌نفس معلم همخوانی دارد. از منظر نظری، گشودگی به تجربه بیانگر کنجکاوی فکری، انعطاف‌پذیری ذهنی و پذیرش دیدگاه‌های نو است؛ معلمانی که از این ویژگی برخوردارند، در مواجهه با پرسش‌ها و تفاوت‌های فکری دانش‌آموزان رویکردی پذیرنده‌تر و گفت‌وگومحورتر اتخاذ می‌کنند، مفاهیم دینی را از زوایای گوناگون مطرح می‌سازند و زمینه تأمل، پرسشگری و انتخاب آگاهانه را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورند. در خصوص فرضیه چهارم نیز ضریب مسیر میان سازگاری معلمان و هویت دینی دانش‌آموزان برابر با ۰/۰۸۲ و در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار به دست آمد و این فرضیه تأیید شد. این نتیجه با یافته‌های جهانبانی و بابایی (۱۴۰۴) و نظری و همکاران (۱۴۰۴) سازگار است که نشان داده‌اند تقویت مهارت‌های همدلانه و ایجاد فضای مشارکتی، ابعاد هویتی، خودپنداره و

تعلق اجتماعی دانش‌آموزان را ارتقا می‌دهد؛ همچنین با مدل ساختاری زدان و همکاران (۲۰۲۵) که تعمیق هویت مذهبی را در پیوند با جهت‌گیری مثبت به زندگی، تسلط بر خود و عزت‌نفس دانسته‌اند و با یافته‌های فیلیپس (۲۰۲۱) درباره بازتولید معنا و تاب‌آوری روانی، همخوانی دارد. سازگاری شامل ویژگی‌هایی همچون همدلی، همکاری، اعتماد، نوع‌دوستی و توجه به نیازهای دیگران است؛ معلمان سازگار معمولاً روابطی مبتنی بر احترام، حمایت و پذیرش با دانش‌آموزان برقرار می‌کنند و فضای کلاس را به محیطی امن برای بیان دیدگاه‌ها و تجربه‌های شخصی تبدیل می‌سازند. هنگامی‌که دانش‌آموزان در تعامل با معلم احساس ارزشمندی و پذیرش کنند، احتمال بیشتری دارد مفاهیم و ارزش‌های ارائه‌شده را با نگرشی مثبت‌تر بررسی و درونی‌سازی کنند؛ این یافته بار دیگر بر اهمیت کیفیت رابطه عاطفی میان معلم و دانش‌آموز، فراتر از صرفِ محتوای آموزشی، در شکل‌گیری هویت دینی تأکید می‌کند.

در مقابل، فرضیه اول پژوهش مبنی بر تأثیر روان آزردگی معلمان بر هویت دینی دانش‌آموزان تأیید نشد؛ ضریب مسیر برابر با ۰/۰۸۲ به دست آمد که در سطح آماری معنادار نبود. اگرچه روان آزردگی ممکن است بر کیفیت تجربه هیجانی و شیوه تعامل معلم در کلاس اثر بگذارد، اما هویت دینی دانش‌آموزان پدیده‌ای چندبعدی است که تحت تأثیر عوامل متعددی مانند خانواده، گروه همسالان، رسانه‌ها و فضای فرهنگی–اجتماعی قرار دارد؛ ازاین‌رو، تأثیر احتمالی این ویژگی شخصیتی معلم در مقایسه با این عوامل، به اندازه‌ای نبوده که در سطح آماری معنادار ظاهر شود. به همین ترتیب، فرضیه دوم پژوهش درباره تأثیر برون‌گرایی معلمان نیز رد شد و مشخص گردید که این ویژگی به‌تنهایی نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری هویت دینی دانش‌آموزان ندارد؛ این یافته با نتایج شهبازی (۱۴۰۴)، جهانبانی و بابایی (۱۴۰۴) و غلامی ناهوجی و همکاران (۲۰۲۴) که بر نقش الگوهای رفتاری و تعهد عملی معلم تأکید کرده‌اند و نیز با یافته‌های تاج‌الدین و همکاران (۲۰۲۱) و پاساریبو (۲۰۲۵) درباره اهمیت الگوبرداری از رفتار اصیل معلم، ناهمسو است. به نظر می‌رسد برون‌گرایی زمانی می‌تواند بر هویت دینی اثرگذار باشد که در قالب رفتارهای تربیتی هدفمند، گفت‌وگوی مؤثر و پاسخ‌گویی مناسب به پرسش‌های دانش‌آموزان نمود یابد و صرفِ اجتماعی‌بودن یا پرانرژی‌بودن معلم، بدون محتوای ارزشی و اصالت در ارتباط، برای تأثیرگذاری کافی نیست.

فرضیه پنجم پژوهش درباره تأثیر وجدانی‌بودن معلمان بر هویت دینی دانش‌آموزان نیز تأیید نشد. وجدانی‌بودن به مسئولیت‌پذیری، نظم، خودانضباطی، برنامه‌ریزی و پایبندی به وظایف اشاره دارد و اگرچه برای اثربخشی حرفه‌ای معلم اهمیت دارد، اما یافته‌های پژوهش نشان داد که این ویژگی الزاماً به شکل مستقیم در فرایند شکل‌گیری هویت دینی دانش‌آموزان منعکس نمی‌شود. به نظر می‌رسد دانش‌آموزان، مسئولیت‌پذیری و انضباط معلم را بیشتر جزئی از نقش حرفه‌ای او تلقی می‌کنند، نه نشانه‌ای از ارزش‌ها یا باورهای دینی؛ در واقع، هویت دینی معمولاً از طریق تجربه‌های معنادار، الگوهای ارتباطی عمیق، فرصت تأمل و انتخاب آگاهانه، و همسویی میان ارزش‌های مطرح‌شده و رفتارهای مشاهده‌شده معلم شکل می‌گیرد؛ ازاین‌رو، وجدانی‌بودن معلم در صورتی می‌تواند اثر بیشتری داشته باشد که با رفتارهای تربیتی، اخلاقی و ارتباطی متناسب همراه شود، نه صرفاً به‌عنوان یک صفت شخصیتی مجزا. در نهایت، فرضیه ششم پژوهش مبنی بر برخورداری مدل مفهومی از برازش مناسب نیز با استفاده از شاخص‌های GOF، R^2 و Q^2 موردبررسی قرار گرفت و نتایج حاصل، تأیید این فرضیه را نشان داد؛ بدین معنا که مدل ساختاری پژوهش از توان تبیین و پیش‌بینی مناسبی برای تحلیل رابطه میان ویژگی‌های شخصیتی معلمان و هویت دینی دانش‌آموزان برخوردار است. در یک جمع‌بندی جامع می‌توان بیان کرد که هویت دینی دانش‌آموزان سازه‌ای چندبُعدی و پویا است که هرچند ممکن است تحت تأثیر رفتارهای سطحی یا صفات شخصیتی منفرد مانند برون‌گرایی، روان آزردگی یا وجدانی‌بودن به‌تنهایی قرار نگیرد، اما عمیقاً از کلیت ویژگی‌های شخصیتی، باورهای درونی، شایستگی‌های ارتباطی و نقش حرفه‌ای معلمان اثر می‌پذیرد. برآیند یافته‌های این

پژوهش در همسویی با ادبیات علمی موجود نشان می‌دهد که معلم زمانی می‌تواند در تربیت معنوی و تقویت عزت‌نفس و خودپنداره مثبت دانش‌آموزان اثربخش باشد که آموزش از قالب انتقال مکانیکی محتوا خارج‌شده و بر پایه رابطه عاطفی اصیل، مهارت‌های همدلانه و گشودگی فکری استوار گردد.

بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود در فرایند جذب، گزینش و به‌کارگیری معلمان، علاوه بر صلاحیت‌های علمی و آموزشی، ویژگی‌های شخصیتی و توانمندی‌های ارتباطی آنان نیز از طریق ابزارهای معتبر سنجش شخصیت، مصاحبه‌های تخصصی و ارزیابی‌های رفتاری موردتوجه قرار گیرد. همچنین با توجه به تأیید نقش گشودگی معلمان، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های توانمندسازی بر تقویت تفکر انتقادی، انعطاف‌پذیری ذهنی، پذیرش پرسش‌های دانش‌آموزان و مهارت گفت‌وگو درباره مسائل دینی متمرکز شود تا معلمان بتوانند فضایی امن، محترمانه و غیرقضاوتی برای بیان پرسش‌ها و برداشت‌های دانش‌آموزان درباره مسائل دینی فراهم کنند. از سوی دیگر، با توجه به تأیید نقش سازگاری معلمان، مدارس و مدیران آموزشی باید بر تقویت روابط مبتنی بر همدلی، احترام، اعتماد و حمایت عاطفی میان معلم و دانش‌آموز تأکید کنند؛ گوش‌دادن فعال، توجه به تفاوت‌های فردی، پرهیز از تحقیر و برچسب‌زنی، و برخورد عادلانه در موقعیت‌های مختلف می‌تواند احساس امنیت روانی و تعلق را در کلاس افزایش داده و زمینه پذیرش و درونی‌سازی ارزش‌های دینی را به‌صورت تجربه‌ای معنادار و شخصی، نه تحمیلی، برای دانش‌آموزان فراهم آورد.

برای پژوهش‌های آینده نیز پیشنهاد می‌شود نقش میانجی متغیرهایی مانند کیفیت رابطه معلم–دانش‌آموز، جوّ روانی کلاس، سبک‌های تربیتی معلم، هوش هیجانی و میزان اعتماد دانش‌آموزان به مدرسه، در رابطه میان ویژگی‌های شخصیتی معلمان و هویت دینی دانش‌آموزان بررسی شود و انجام پژوهش‌های کیفی از طریق مصاحبه با دانش‌آموزان و معلمان می‌تواند به فهم عمیق‌تر سازوکارهایی کمک کند که از طریق آن‌ها گشودگی و سازگاری معلمان بر شکل‌گیری هویت دینی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. بااین‌حال، نتایج پژوهش حاضر را باید با درنظرگرفتن برخی محدودیت‌ها تفسیر کرد؛ از جمله ماهیت مقطعی پژوهش که تنها تصویری از یک برهه زمانی مشخص ارائه می‌دهد و توصیه می‌شود موضوع به‌صورت مستمر و در بازه‌های زمانی مختلف موردبررسی و بازبینی قرار گیرد، و نیز کثرت فرآیندهای اداری لازم برای هماهنگی توزیع پرسشنامه که به طولانی‌ترشدن فرایند اجرای پژوهش انجامید. باوجوداین محدودیت‌ها، یافته‌های پژوهش حاضر تصویری روشن از اهمیت ویژگی‌های شخصیتی معلمان، به‌ویژه گشودگی و سازگاری، در شکل‌گیری هویت دینی دانش‌آموزان ابتدایی به دست می‌دهد و می‌تواند مبنایی علمی برای سیاست‌گذاری‌های آموزشی در حوزه جذب، آموزش ضمن خدمت و توانمندسازی معلمان فراهم آورد.

منابع

- ابراهیمی گندمانی، ا.، نادری بلداجی، م.، و حبیبی، ع. (۱۴۰۴). *بررسی مؤلفه‌ها و ویژگی‌های شخصیتی معلم در تدریس درس قرآن*. همایش ملی دانش محتوا در الهیات.
- بگی، م.، حیدری، ف.، احمدی، ص.، و والی‌نژاد، آ. (۱۴۰۱). الگوی ساختاری رابطه باورهای دینی با تاب‌آوری و سلامت معنوی در نوجوانان دختر. *مطالعات اسلامی در حوزه سلامت*، (۲۲)، ۳۹–۵۰.
- پالیز، ز.، پالیز، خ.، آرمین، ع.، و نوشادپور دم طسوج، ف. (۱۴۰۲). *مروری بر ویژگی‌های شخصیتی معلمان و ارتباط آن با فراگیری دانش‌آموزان*. کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی، علوم آموزشی، حقوق و علوم اجتماعی.
- جهانبانی، غ.، و بابائی، ز. (۱۴۰۴). *نقش معلمان ابتدایی در تقویت هویت ملی و دینی دانش‌آموزان*. اولین همایش مطالعات علوم تربیتی و رهبری آموزشی قرن ۲۱، بابل.
- خوشاوی، ف. (۱۳۹۰). *رابطه هویت دینی با شادمانی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی شهرستان نجف‌آباد* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد آموزش بزرگسالان]. دانشگاه شهید بهشتی.

- رضائی، ف.، ملکی، م.، شیخی، ز.، و فرجی، پ. (۱۴۰۳). *بررسی تأثیر ارتباط مثبت معلمان بر تقویت انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان*. اولین کنفرانس بین‌المللی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت، بندرعباس.
- زکی‌پور، ط.، و عبدی، ر. (۱۴۰۳). بررسی تأثیر باورهای مذهبی بر تاب‌آوری دانش‌آموزان دختر متوسطه اول. *نظریه و عمل در تربیت معلمان (پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی)*، ۵ (۱)، ۸۵-۱۰۲.
- سرگزی، ف.، پرورش، ز.، خیرآبادی، ف.، و باقری، ر. (۱۴۰۲). *نقش معلمان در هویت‌دهی و تربیت دینی دانش‌آموزان (با تکیه بر سند تحول بنیادین)*. اولین همایش بین‌المللی معلمان برتر و مدارس پیشرو در هزاره سوم.
- شهبازی، ع. (۱۴۰۴). مرجعیت اخلاقی و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در عصر تعدد رسانه‌ها. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲۴ (۱)، ۷۵-۹۴.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش*. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- کوثری، ر.، و ولی‌زاده، ط. (۱۴۰۴). *بررسی رابطه معلم و دانش‌آموز در شکل‌گیری هویت دینی در مدارس براساس رویکرد تربیت اسلامی*. اولین همایش مطالعات علوم تربیتی و رهبری آموزشی قرن بیست‌ویکم.
- نظری، م.، رضایی، ح.، و کریمی، ف. (۱۴۰۴). برنامه درسی پنهان و نقش شایستگی‌های اخلاقی معلمان در عزت‌نفس و تاب‌آوری یادگیرندگان. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی*، ۳۱ (۴)، ۱۰۱-۱۲۲.
- Armanious, J. (2019). *The effects of teachers' personal religious and spiritual beliefs on classroom practices* [Master's thesis]. California State University, Stanislaus.
- Chatlos, J. C. (2023). Identity formation and spiritual development in adolescence. *Zygon: Journal of Religion and Science, 58*(2), 415–435.
- Gholami Nahoji, M., & Moghimi, S. (2024). The impact of teachers' behavior and personality on the formation process of students' national and religious identity. *Journal of Cognition Behavior Learning, 1*(4), 157–182.
- Gholami Nahuji, M. (2024). The impact of school teachers' behavior and personality on the process of forming students' national and religious identity. *Journal of Character Based Leadership, 1*(4), 125–138.
- Jarvis, J. (2021). Teacher identity and religion education in life orientation. *Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa, 17*(1), a1076.
- Johnson, R. (2025). Teacher personality traits and internalization of religious values in students. *Journal of Educational Psychology and Ethics, 17*(2), 45–67.
- Miller, A. (2026). Identity anchor: Teacher personality traits and formation of sustainable religious identity in the digital age. *Journal of Identity Studies and Education, 31*(4), 150–175.
- Phillips, R. (2021). Teachers' faith, identity processes and resilience: A qualitative approach. *British Journal of Religious Education, 43*, 310–319.
- Shahrpour, M. (2022). *Sociology of education.* Samt Publishing.
- Smith, D., Johnson, M., & Clarke, E. (2025). Religious identity formation during adolescence and contemporary educational systems. *International Journal of Developmental Psychology and Education, 22*(3), 89–112.
- Strulowitz, M. (2023). *The impact of a positive teacher-student relationship with Judaic studies teachers on the religious observance and spiritual connection of Modern Orthodox adolescents during their time in high school* [Doctoral dissertation, Yeshiva University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Williams, S., Thompson, J., & Brown, L. (2026). Cognitive dissonance and identity disruption in teaching religious values. *Journal of Cognitive Psychology and Education, 28*(1), 77–96.
- Zdan, A., Meyer, C., & Kowalski, P. (2025). *Educational quality as a mediator of social mobility and mental health. International Journal of Educational Research, 58*(1), 88–104.