

ادراک معلمان از عوامل مؤثر بر ارتباط معلم - دانش آموز: تحلیل پدیدارشناسی

نرجس لاری[°]

الهه حجازی^{°°}

جواد اژه‌ای^{°°°}

بهرام جوکار^{°°°°}

چکیده:

ارتباط معلم-دانش آموز، صرفاً کنش و واکنش ساده‌ای از جانب دو سوی این رابطه نیست، بلکه تبادل کاملی است که در بستری از عوامل مؤثر بر آن شکل می‌گیرد. این مطالعه با هدف درک عوامل مؤثر بر این رابطه از دیدگاه معلمان انجام شده و در چارچوب روش تحقیق کیفی و طرح پدیدارشناسی به توصیف عمیق این عوامل پرداخته است. شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۱۹ معلم دوره ابتدایی (۱۲ زن، ۷ مرد) از دبستان‌های دولتی شهر شیراز بودند که به شیوه هدفمند انتخاب شدند و در مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته شرکت کردند. بر مبنای یافته‌های این مطالعه، دیدگاه معلم درباره رفتارهای کلاسی و خصوصیات دانش آموز، که در ارتباط با او مؤثر است، مسیرهای کلاسی که برای ارتباط با دانش آموز قابل بهره‌برداری‌اند، عوامل بیرون از دایره رابطه معلم و دانش آموز، که بر ارتباط آن‌ها با یکدیگر اثر می‌گذارد، و ویژگی‌های خلقی، باورها و انگیزش معلم که در ارتباط او با دانش آموز مؤثرند، به دست آمد. این مؤلفه‌ها، دریافت ابعاد جامعی از دیدگاه معلم را پیرامون دغدغه پژوهش ممکن ساخت. نتایج این مطالعه، تبیین‌کننده بسترهای ممکن برای مداخله مثبت در رابطه معلم-دانش آموز است.

کلید واژه‌ها:

ارتباط معلم-دانش آموز، پدیدارشناسی، ادراک معلم

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۱۱/۴

تاریخ شروع بررسی: ۹۷/۱۱/۸

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۸/۳/۲۶

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تهران Narjes.lari@gmail.com
** دانشیار گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران (نویسنده مسئول) Ehejazi@ut.ac.ir
*** استاد گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران javadejei@ut.ac.ir
**** دانشیار گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شیراز b_jowkar@yahoo.com

مقدمه

معلم و دانش‌آموز، حداقل یک‌چهارم از زمان روزانه خود را در مدرسه می‌گذرانند و برقراری ارتباط مؤثر بین آن‌ها باعث بهبود احساسشان نسبت به رویدادها و فرایندهای مرتبط با مدرسه و تحول کیفیت آموزش و یادگیری می‌شود.

نیاز به ارتباط که بر اساس نظریه «خودتعیین‌گری» یکی از نیازهای بنیادین روان‌شناختی است، به تمایل به قوی و پایدار بودن روابط بین فردی، اتصال با دیگران، پذیرفته شدن از سوی آنان و احساس تعلق به آن‌ها و به جامعه اشاره دارد (ریان^۱، ۱۹۹۵). معلم از مهم‌ترین ارکان جامعه و در واقع اولین بزرگسال غیر از پدر و مادر است که امکان این ارتباط حمایت‌گرانه (رافلدر، بوکوسکی و مهر^۲، ۲۰۱۳) را به کودک می‌دهد و از این نظر، کیفیت ارتباط با او از اهمیت زیادی برخوردار است. ارتباط با معلم و کیفیت پذیرش از سوی او، انگیزه دانش‌آموز را در فعالیت‌های تحصیلی (اسپیلت، هیوز، و کوک^۳، ۲۰۱۲)، و عملکرد هیجانی و اجتماعی او را (کورنلیوس وایت^۴، ۲۰۰۷؛ ریلی^۵، ۲۰۰۹) بهبود می‌بخشد. وجود تعارض در این رابطه، با ایجاد احساس ناامنی و فشار، مانعی برای رشدش به حساب می‌آید (بیکر^۶، ۲۰۰۶؛ ون ایجیزندورن، ساگی، لامبرمون و پیانتا^۷، ۱۹۹۲). از سوی دیگر، ارتباط مثبت معلم - دانش‌آموز، به معلم انگیزه می‌دهد که حتی با تخصیص زمانی بیشتر از حد وظیفه شغلی، پیشرفت دانش‌آموز را پیگیری کند (هامر^۸ و پیانتا، ۲۰۰۱).

پیامدهای مثبت این تعامل در پژوهش‌های متعدد دیگری نیز مورد تأیید قرار گرفته است. از جمله این پیامدها می‌توان به «پیشرفت تحصیلی» (دیویس^۹، ۲۰۰۳؛ هیوز، لو، کوک و لوید^{۱۰}، ۲۰۰۸)، «خلاقیت» (رحمانی زاهد، هاشمی و نقش، ۱۳۹۷)، «احساس رضایت» (وابلز، دن بروک، ولدمن و ون تارتویچک^{۱۱}، ۲۰۰۶)، «کاهش قلدری» (بیرامی، هاشمی، فتحی آذر و علایی، ۱۳۹۲)، «مشارکت کلاسی و درگیری در یادگیری» (هیوز و همکاران، ۲۰۰۸؛ پیانتا، هامر و استولمن^{۱۲}، ۲۰۰۳)، و «رفتار بهتر درون مدرسه» و «حضور بیشتر در کلاس درس» (روزنفلد، ریچمن و بوون^{۱۳}، ۲۰۰۰) اشاره کرد. به‌طور کلی، شواهد متعدد بیانگر آن است که رابطه مثبت معلم - دانش‌آموز باعث تحول بهزیستی معلم و دانش‌آموز می‌شود (اسپیلت و کومن^{۱۴}، ۲۰۰۹) و پایه‌ای برای روابط اجتماعی بعدی دانش‌آموز است (ریلی، ۲۰۰۹).

تبیین این پیامدهای مثبت با تکیه بر نظریه‌های تبادلی (سامروف^{۱۵}، ۲۰۱۰) و سیستم‌های تحولی (لرنر^{۱۶}، ۱۹۹۸) که معتقدند، منشأ تغییرات تحولی تعامل فرد و بافت است و تحلیل تحول دانش‌آموز در بستر روابط مختلف - که در ابعاد و اندازه‌های متفاوتی از نزدیک^{۱۷} و یا با فاصله^{۱۸} با کودک تبادل می‌کنند - صورت می‌گیرد. چنان‌که برونفن برنر و موریس^{۱۹} (۱۹۹۸) فرایندهای نزدیک (پراکسیمال) را عامل اولیه مؤثر بر تحول فرد می‌دانند (برونفن برنر و موریس ۱۹۹۸)؛ همانند برهم‌کنشی که بین دانش‌آموز و معلم در گستره‌ای از زمان اتفاق می‌افتد.

ازین رو رابطه معلم با دانش‌آموز فرایندی با سازوکار غیرایستا و پیش‌رونده در کارکرد تربیتی خود است که دیدگاه و ادراک معلم - به‌عنوان بازیگر و عامل اصلی و مسئول - در آن نقش اساسی ایفا می‌کند. شخصیت، باورها و همه ویژگی‌های معلم، و حتی تصویری که از دانش‌آموزان دارد، بر آنچه در کلاس درس او و در تعاملش با دانش‌آموز اتفاق می‌افتد، مؤثر است. گرچه با وجود اهمیت دیدگاه معلم، در پژوهش‌های این حوزه کمتر به آن پرداخته شده است (لئو^{۲۰}، ۱۳۰۲). این مشارکت برای بهبود و محافظت از ارتباط مثبت معلم - دانش‌آموز ضروری است تا معلمان قادر باشند خودشان را از دریچه دید دانش‌آموزان و این رابطه دوجانبه، و از طریق بازنگری تأملی بنگرند (بروکفیلد^{۲۱}، ۱۹۹۵).

به‌علاوه، تعامل و ارتباط در کلاس و مدرسه، غالباً بازتابی از زمینه فرهنگی، تاریخی و اجتماعی است (لئو، ۲۰۱۳). به همین لحاظ، در مطالعه تعامل معلم - دانش‌آموز رویکردهای مختلفی وجود دارند که با بافتی که تدریس در آن رخ می‌دهد، مرتبط هستند (استروث، اپدناکار و مینارت^{۲۲}، ۲۰۱۵). در سال‌های اخیر برخی پژوهش‌ها بر شناخت رابطه معلم - دانش‌آموز به‌عنوان موضوعی بافتی متمرکز شده‌اند.

رافلدر و همکارانش (۲۰۱۳) با بررسی روابط معلم - دانش‌آموز در مدرسه‌ای در بافت فرهنگی کشور آلمان، وجود شش جزء اساسی را در این رابطه تأیید کردند که شامل قدرت، ثنویت^{۲۳}، زایش^{۲۴}، دلسوزی، هویت و اتحاد می‌شود. این تبیین اختصاصاً در بافتی حاصل می‌شود که هویت ارتباطها متأثر از شاکله تربیتی پیش از آن است. مک‌هاف، هورنر، کلدیتز و والاس^{۲۵} (۲۰۱۳) در پژوهشی در کشور آمریکا، به بررسی ادراک دانش‌آموزان از موانع و فرصت‌های موجود در رابطه خود با معلم پرداختند. آن‌ها مشارکت فعال معلم را مهم‌ترین فرصت و بی‌توجهی وی را مهم‌ترین مانع برشمردند. لئو (۲۰۱۳) نیز در بررسی ادراک گروهی از معلمان ابتدایی و دانش‌آموزان آن‌ها در چین دریافت که هر دو گروه معتقدند ضروری است که برای ارتباط مثبت، معلم باید بتواند رفتارشان را با شرایط تغییر دهد و حمایت بیشتری را در موقعیت‌های مقتضی از یادگیرندگان داشته باشد.

در پژوهش‌های ایرانی نیز، اگرچه روابط معلم - دانش‌آموز به‌طور خاص و بافتی موردبررسی قرار نگرفته است، پژوهش‌های متعددی اهمیت بررسی متغیر تعامل معلم دانش‌آموز را نشان می‌دهد. قلی‌زاده و یاراحمدی (۱۳۸۰) در پژوهشی پیمایشی دریافتند که میزان مشکلات ارتباطی - عاطفی دانش‌آموزان با معلمان بیش از سطح متوسط است و عوامل بیرونی متعددی مانند سطح اشتغال پدران و رتبه تولد بر آن مؤثرند. متقی، یزدی و بنی‌جمالی (۱۳۹۳) در پژوهشی نشان دادند که بین ارتباط معلم - دانش‌آموز، و تصمیم به ادامه و ترک تحصیل هم‌بستگی وجود دارد و انگیزش خودتعیین‌گری و عملکرد تحصیلی می‌تواند در این رابطه نقش واسطه‌ای ایفا کند. باغملایی و یوسفی (۱۳۹۷) نیز نشان دادند که میان تعامل معلم - دانش‌آموز و سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه رابطه ساختاری وجود دارد و درگیری تحصیلی در این رابطه میانجی است.

با توجه به نقش بافت و مؤلفه‌های فرهنگی و اجتماعی، برای تحلیل و فهم رابطه معلم و دانش‌آموز، طراحی پژوهش‌های درون فرهنگی ضروری است. رویارویی ایده‌های سنتی در جامعه ایران با تغییرات جدید، به تحولاتی در شرایط شکل‌گیری ارتباط معلم-دانش‌آموز منجر شده است که می‌باید به آن‌ها توجه داشت. بر این اساس در پژوهش حاضر نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی به‌عنوان بستر پژوهش مدنظر قرار گرفت.

بهره‌گیری از زاویه دید معلمان در بافت جامعه ایرانی، ما را از جزئیات عمیقی در رابطه معلم-دانش‌آموز باخبر می‌سازد که به شیوه نظری نمی‌توان به آن‌ها دست یافت. همچنین، به دلیل تک معلمی بودن کلاس‌ها در دوره ابتدایی و تجربه‌های اثرگذار مواجهه آغازین اجتماعی در این دوره، بررسی ارتباط معلم-دانش‌آموز در این دوره تحصیلی دارای ضرورت بیشتری به نظر می‌رسد. به‌ویژه آنکه در سایر کشورها نیز درباره معلمان دوره ابتدایی کمتر شده است (لئو، ۲۰۱۳).

بررسی عوامل مختلف اثرگذار بر رابطه معلم-دانش‌آموز از طریق کنکاش در باورهای ذهنی معلم، هدف مطالعه حاضر است. بر اساس آنچه گفته شد، جنبه‌های نوآورانه در این کار عبارت‌اند از: ۱. مشارکت دادن معلم و بررسی دیدگاه و ادراک او از متغیر تعامل معلم-دانش‌آموز؛ ۲. استفاده از روش کیفی برای ادراک جزئیات و توصیف عمیق این موضوع بافتی؛ ۳. تفکیک بستر خرد تعامل معلم-دانش‌آموز در لایه‌های متعددی که در مصاحبه‌ها پیگیری شده و در یافته‌ها خود را نشان داده است.

روش‌شناسی تحقیق

در پژوهش حاضر از روش کیفی و طرح پدیدارشناسی برای بررسی ادراک معلمان از عوامل مؤثر بر رابطه معلم-دانش‌آموز استفاده شد. هدف پدیدارشناسی این است که تجربه زیسته گروه خاصی از مردم را به تصویر بکشد و واقعیت‌های درک شده در آن بافت معین را توصیف کند (موسستاکاس^۶، ۱۹۹۴). پدیدارشناسی یک فلسفه پیچیده و جامع است که آگاهی و کارکردش را مضمون‌بندی می‌کند. از آنجاکه آگاهی خود را متفاوت از پدیده فیزیکی نشان می‌دهد، یک روش اختصاصی توصیفی برای تجزیه و تحلیل آگاهی به وجود آمده است (گئورگی، گئورگی و مورلی^۷، ۲۰۱۷). با توجه به هدف این مطالعه، برای کشف تجربه زیسته معلمان، پژوهشگر به حیطه آگاهی آن‌ها از موضوع و کارکردهای ادراک‌شده آن رجوع کرده و در یک روش علمی مسیری را برای توصیف آن یافته است.

مشارکت‌کنندگان

جامعه آماری این پژوهش همه معلمان دوره ابتدایی شهر شیراز بوده‌اند. نمونه‌گیری در این پژوهش تا رسیدن به اشباع داده‌ها ادامه یافته است و در نهایت، نمونه پژوهش، شامل ۱۹ معلم دوره ابتدایی بود که ۱۲ نفر از آن‌ها زن و بقیه را مرد بودند. اعضای نمونه در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ به شیوه هدفمند

ادراک معلمان از عوامل مؤثر بر ارتباط معلم - دانش‌آموز: تحلیل پدیدارشناسی

انتخاب شدند و در انتخاب آن‌ها چند ملاک مدنظر قرار داشت. از جمله چون جو مدرسه بر دیدگاه معلمان مؤثر است، برای اطمینان از تنوع زمینه نگاه معلمان، آن‌ها از پنج مدرسه مختلف انتخاب شدند. مدرسه‌های دولتی که از هنجار متوسط پایگاه اجتماعی - اقتصادی برخوردار هستند، برای قرارگیری در نمونه اولویت داشتند. همچنین برای اطمینان از تجارب زیاد ارتباطی، معلمان با سابقه کار زیاد (میانگین ۲۳/۳ سال) انتخاب شدند.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیتی شرکت‌کنندگان در پژوهش

| کد معلم | جنسیت | سابقه تدریس | پایه تدریس | کد معلم | جنسیت | سابقه تدریس | پایه تدریس |
|---------|-------|-------------|------------|---------|-------|-------------|------------|
| ۱ | زن | ۲۳ | چهارم | ۱۱ | زن | ۲۳ | ششم |
| ۲ | زن | ۲۰ | چهارم | ۱۲ | زن | ۲۷ | چهارم |
| ۳ | زن | ۱۳ | چهارم | ۱۳ | مرد | ۲۸ | ششم |
| ۴ | زن | ۱۸ | پنجم | ۱۴ | مرد | ۲۴ | پنجم |
| ۵ | زن | ۲۲ | پنجم | ۱۵ | مرد | ۲۷ | ششم |
| ۶ | زن | ۲۵ | ششم | ۱۶ | مرد | ۲۷ | سوم |
| ۷ | زن | ۲۵ | چهارم | ۱۷ | مرد | ۲۵ | دوم |
| ۸ | زن | ۲۰ | چهارم | ۱۸ | مرد | ۱۹ | ششم |
| ۹ | زن | ۲۰ | ششم | ۱۹ | مرد | ۲۷ | ششم |
| ۱۰ | زن | ۲۷ | چهارم | | | | |

جمع‌آوری داده

داده‌های مطالعه حاضر، از طریق «مصاحبه عمیق»^{۲۸} چهره به چهره فردی و به شکل نیمه ساختاریافته جمع‌آوری شدند. فرم مصاحبه پس از ساخت اولیه و دو اجرای اول، بازنگری، و توسط کارشناسان مورد مذاقه قرار گرفت. در حین مصاحبه، برای شرح هرچه بیشتر زاویه دید معلم، پرسش‌ها بسط داده شدند. پس از اطمینان بخشی به مشارکت‌کننده درباره امانت‌داری پژوهشگر، مصاحبه اجرا شد. سؤال‌های مصاحبه، باز و پیرامون احساس معلم درباره دانش‌آموزان، چگونگی واکنش ارتباطی با تیپ‌های رفتاری متفاوت دانش‌آموزان، و امکان‌های کلاسی در برقراری ارتباط بودند. مدت زمان هر مصاحبه به صورت تقریبی بین ۲۰ تا ۴۵ دقیقه بوده است. پس از مصاحبه و پیاده‌سازی فایل‌های ضبط‌شده مصاحبه، فرایند تحلیل آغاز شد.

روش تحلیل

گنورگی و همکارانش (۲۰۱۷)، در کاربست روش فلسفی پدیدارشناسی در پژوهش‌های روان‌شناختی، مسیری پنج مرحله‌ای را پیشنهاد می‌دهند. مرحله‌های مزبور، پس از پیاده‌سازی و تبدیل مصاحبه به متن عبارت‌اند از:

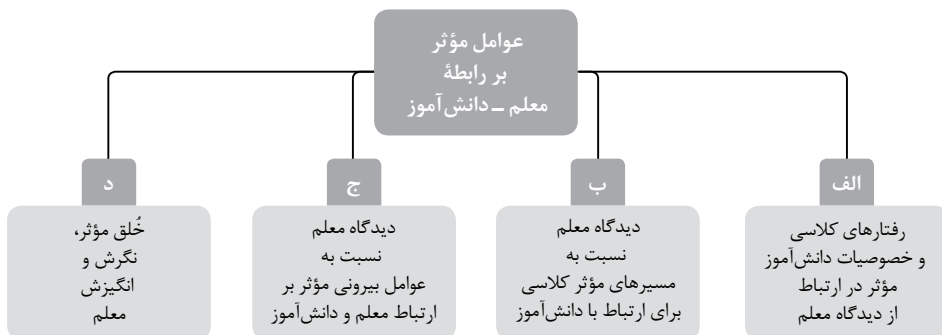
۱. خوانش متن برای دریافت حس کلی غالب بر آن؛
۲. در نظر گرفتن روش تقلیلی پدیدارشناسی علمی؛
۳. کشف و پراتنگذاری واحدهای معنایی بدون سوگیری محقق؛
۴. تبدیل واحدهای معنایی به اصطلاحات روان‌شناسی و تغییر ضماین به سوم شخص با استفاده از «تخیل آزاد»^{۲۹} و تفسیر آشکار «عوامل ضمنی»^{۳۰}؛
۵. ترکیب و سنتز واحدهای معنایی استخراج‌شده در قالب ساختار روان‌شناختی تجربه^{۳۱}.

در این پژوهش، مبتنی بر این مرحله‌ها در تحلیل داده‌های کیفی، پس از پیاده‌سازی کامل مصاحبه‌های شنیداری، تجمیع داده‌های کتبی، و بازخوانی مکرر محتوای هر فایل (منتسب به هر شرکت‌کننده) انجام شد و مفاهیم اولیه استخراج و کدهای خام و بالقوه هر مفهوم کنار آن‌ها نوشته شدند. با ورود به فایل‌های دیگر، پدید آمدن کدهای جدید، و بازبینی‌ها در کدهای قبل، نقطه اتصال بین فایل‌های داده شکل گرفت. پس از آن، طبقه‌ها و یا مقوله‌های^{۳۲} انتزاعی‌تر بر اساس الگوهای معنایی در کلمات، عبارات و مضامینی^{۳۳} که این مقوله‌ها را در برمی‌گرفتند، تشخیص داده شدند. تمام این مرحله‌ها در جدول‌هایی که به مرور تکمیل می‌شدند و امکان مقایسه مداوم داده‌ها را فراهم می‌آورند، سازمان یافته بودند. «ممیزی بیرونی»^{۳۴} (الوانی، خانباشی و بودلایی، ۱۳۹۳) توسط همکار متخصص در این پژوهش برای بررسی مجدد روال‌های رسیدن به یافته‌ها انجام شد. توافق رویایی کدگذار حدود ۹۰ درصد به دست آمده است.

یافته‌های پژوهش

پس از تحلیل اولیه داده‌ها، متأثر از چهار کانون پرسش در مصاحبه برای دریافت دقیق‌تر ذهنیت معلم، عوامل مؤثر بر ارتباط معلم-دانش‌آموز به چهار بخش کلی در تصویر یک تقسیم شد. کنار هم گذاشتن این مؤلفه‌ها، دریافت ابعاد جامعی از دیدگاه معلم پیرامون دغدغه پژوهش را ممکن می‌سازد. لازم به ذکر است که گزارش یافته‌های این پژوهش بدون در نظر گرفتن ارزش مثبت دیدگاه معلم، صرفاً به توصیف نتایج برای درک هرچه بهتر وضعیت موجود پرداخته است.

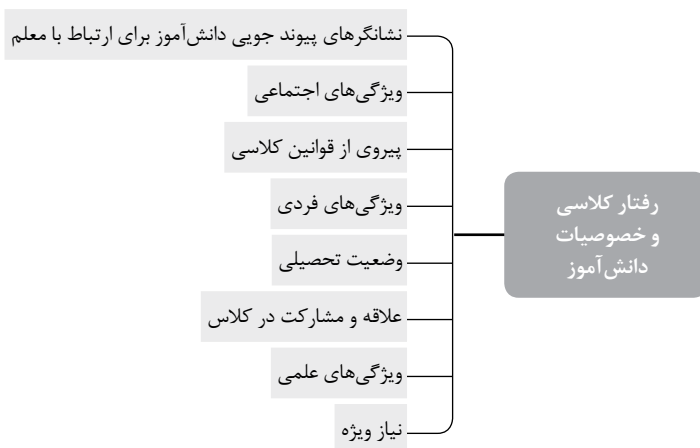
ادراک معلمان از عوامل مؤثر بر ارتباط معلم - دانش‌آموز: تحلیل پدیدارشناسی



نمودار ۱. عوامل مؤثر بر رابطه معلم-دانش‌آموز از دیدگاه معلم

الف رفتارهای کلاسی و خصوصیات مؤثر بر ارتباط دانش‌آموز

در نمودار ۲، رفتار کلاسی و خصوصیات دانش‌آموز که از دیدگاه معلم باعث تسهیل و ارتقای کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز مشاهده می‌شود، به ترتیب نزولی اهمیت و پرتکراری آورده شده است.



نمودار ۲. رفتارهای کلاسی و خصوصیات مؤثر بر ارتباط دانش‌آموز از دیدگاه معلم

۱. نشانه‌های پیوند جویی دانش‌آموز برای ارتباط با معلم

○ راهبردهای تحصیلی: تلاش‌هایی که دانش‌آموز در محدوده کارهای کلاسی انجام می‌دهد و معلم آن‌ها را به‌عنوان نشانه‌ای برای تمایل به برقراری ارتباط تلقی می‌کند، مفهوم این طبقه را شکل می‌دهند. در این پژوهش، معلمان انجام تکلیف برای برقراری ارتباط و زیباسازی آن، درس خواندن برای راضی نگه‌داشتن والدین به‌عنوان وسیله‌ای برای صمیمیت با معلم، اظهار اطلاعات درسی و یا نقد نظر دیگران در پاسخ به پرسش‌ها را نشانه‌هایی دال بر پیوند جویی دانش‌آموز با خودشان درک کرده‌اند.

○ **راهبردهای رفتاری وسیله‌ای:** استفاده از راهبردهایی غیر از وظایف تحصیلی برای نشان تمایل به برقراری ارتباط با معلم، مفهوم این طبقه است. هدیه دادن، جشن گرفتن برای معلم، تقلید از او در نوع پوشش، استفاده از تکیه‌کلام مشترک، انجام کارهای مورد علاقه معلم، ارتباط چشمی مداوم، تمایل به نشستن نزدیک معلم، انجام مشتاقانه درخواست معلم، امتداد ارتباط و در شکل منفی آن از طریق اذیت کردن هم‌کلاسی‌ها برای جلب ارتباط معلم را نشانه‌های نزدیکی جویی دانش‌آموز دانسته‌اند.

☑ **معلم کد ۱۴:** بچه‌هایی که سعی می‌کنند، چیزهایی رو که من دوست دارم، پیدا کنند و برام بیارند، یا مثلاً ارتباط چشمی شون رو با من وقتی دارم درس می‌دم، حفظ می‌کنن، نشون می‌دن که براشون مهمه چیزی که من می‌گم.

○ **راهبردهای کلامی:** تمایل به حرف زدن بیشتر با معلم درباره درس یا مسائل شخصی یا برای دریافت بازخورد رفتاری، تعداد رجوع بیشتر به معلم برای ارتباط‌گیری و صحبت، تعریف و تمجید از معلم، ابراز احساسات، واکنش احساسی و عملی دادن به ناراحتی و خوش‌حالی معلم، نامه نوشتن، اظهار دل‌تنگی، راهنمایی خواستن، و رازگویی از جمله راهبردهای کلامی دانش‌آموز برای برقراری ارتباط با معلم دانسته شده‌اند.

۲. ویژگی‌های اجتماعی

مهارت‌های کلامی دانش‌آموز در ارتباط (مثل قدرت بیان، مذاکره، شیرین‌زبانی و آداب معاشرت)، ادب و احترام، از خودگذشتگی، گشودگی برای اشتراک و برقراری رابطه اجتماعی، و درک متقابل دانش‌آموز از نکات مثبت اجتماعی قابل توجه برای معلم است. حسادت‌ورزی دانش‌آموز به دیگران و گزارش منفی از دانش‌آموزان دیگر به معلم از نکاتی است که احتمال ارتباط با او را در نظر معلم ضعیف می‌سازد.

۳. پیروی از قوانین کلاسی

اینکه دانش‌آموز با چه شکل و کیفیتی با نظم و دیسیپلینی که معلم در کلاس حاکم ساخته است، مواجه شود، روی نظر معلم برای ارتباط با دانش‌آموز اثر می‌گذارد. نظم دانش‌آموز، وقت‌شناسی در حرف زدن و عملکرد، وظیفه‌شناسی، مطیع بودن، دردرس‌ساز نبودن، تمیز قواعد از هم (درک توأمان محبت و قانون) مفاهیم این طبقه هستند.

☑ **معلم کد ۶:** چند روز پیش هفت هشت نفر از بچه‌ها داشتن سر کلاس حرف می‌زدن. به خاطر همین من از نظر ارتباطی بایکوت کردم کل کلاس رو. حتی نگذاشتم جشن روز معلم برام بگیرن.

۴. ویژگی‌های فردی

○ **خلقی و روانی:** ویژگی‌هایی مثل اخلاق خوب، راست‌گویی، خوش‌رویی و آرامش بخشی، پر جنب‌وجوش و فعال بودن، اعتمادبه‌نفس بالا، باعرضه بودن و از پس کار و شرایط سخت برآمدن، گم نکردن وسایل، و در حالت منفی آن بی‌خیالی، پرخاشگری، شکایت مداوم، و عصبی بودن از جمله ویژگی‌های فردی هستند که می‌تواند به تمایل معلم به برقراری ارتباط با دانش‌آموز کمک کند و یا او را دور سازند.

○ **فیزیکی:** توانمندی جسمی، نظافت شخصی و مرتب بودن، دست خط، و استایل بدنی خوب از ویژگی‌های فردی فیزیکی دانش‌آموز است که به عقیده معلم به شکل‌گیری ارتباط کمک می‌کند.

۵. وضعیت تحصیلی

سطح درسی بالا و نشانه‌های آن، توجه معلم را برای برقراری ارتباط با دانش‌آموز جلب می‌کند.

۶. علاقه و مشارکت در کلاس

مشارکت پرتلاش دانش‌آموز در فرایندهای جاری در کلاس، مثل توجه بیشتر به کلاس، واکنش نشان دادن به درس و درگیر کلاس بودن (مشارکت، و داوطلب بودن برای کارها)، و تمایل به پذیرش مسئولیت کلاسی مفاهیم این طبقه هستند.

۷. ویژگی‌های علمی

اینکه دانش‌آموز در علم‌آموزی چه ویژگی‌ها یا برتری‌هایی دارد نیز از نکاتی است که توجه معلم را برای برقراری ارتباط جلب می‌کند. کنجکاوی و پرسشگری، محقق بودن، اطلاعات عمومی بالا و تلاشگری علمی دانش‌آموز از مفاهیم این دسته‌اند.

۸. نیاز ویژه

درک معلم از نیاز اختصاصی دانش‌آموز، با توجه به شرایط خاصی که دارد، باعث می‌شود ارتباط نزدیک‌تری را با او برقرار کند. نیاز به کمک در کودکان آسیب‌دیده، برای مثال کودکان با تجربه شکنجه مادر، تجربه آزار جنسی از معلمان قبل، و یا نیاز عاطفی بیشتر دانش‌آموزان با ساختار خانوادگی معیوب مفاهیم این طبقه را تشکیل داده‌اند.

☑ **معلم کد ۵:** بعضی از بچه‌ها، نیاز به کمکی که دارند جذبیت می‌کنه. دانش‌آموزی داشتم که مادرش شکنجه‌اش می‌کرد یا دانش‌آموزی که معلم مرد قبلیش بهش تجاوز کرده بود. با این بچه‌ها ارتباط صمیمی برقرار می‌کنم و تا آخر ازشون حمایت می‌کنم.

ب) مسیرهای مؤثر کلاسی برای ارتباط با دانش‌آموز

در نمودار شماره ۳، مسیرهای مؤثر کلاسی که از دیدگاه معلم امکان برقراری ارتباط با دانش‌آموز و ارتقای کیفیت آن را آسان می‌کنند، به ترتیب اهمیت و پرتکراری آورده شده‌اند.



نمودار ۳. مسیرهای مؤثر کلاسی برای ارتباط با دانش‌آموز از دیدگاه معلم

۱. جو روانی اجتماعی کلاس

○ حذف اضطراب در تدریس: صدای آهسته و آرامش‌بخش در تدریس، در نظر گرفتن خستگی بچه‌ها برای درس، و درک آمادگی دانش‌آموز برای یادگیری، مفاهیم این مقوله هستند.

○ حذف اضطراب در ارزیابی: به معنی پرهیز از ایجاد فشار روانی و مدارا در ارزیابی، به اندازه توانایی دانش‌آموز طلب کردن، سنجش مبتنی بر درک تفاوت فردی (جدا کردن دانش‌آموزان دارای اختلال و سنجش آن‌ها با یکدیگر)، و شیوه تشویق و تنبیه سالم است.

○ حذف اضطراب در قوانین کلاسی: مدارا با مشکلات دانش‌آموزان، فرصت جبران دادن و بخشش، کاهش مقررات و انعطاف‌پذیری آن‌ها، و وجود قوانین روشن، مفاهیمی هستند که در این مقوله جمع شده‌اند.

☑ معلم کد ۱۸: دانش‌آموزی که تخطی می‌کند، باید احساس شرمندگی داشته باشد، نه احساس توبیخ. معلم باید اهل مدارا باشد.

○ حذف اضطراب در تکلیف: تکلیف به اندازه و بدون اضطراب مد نظر است.

○ حمایت از جو هم‌بسته کلاس: دارای مفاهیم تسهیل ارتباط و کارگروهی بین دانش‌آموزان، و همگن بودن شرایط کلاس در ارتباط‌گیری است.

○ **عدالت در ارتباط:** تمایز قائل نشدن بین دانش‌آموزان مبتنی بر مال، ظاهر، و رفتار آنها در تنبیه برای ارتکاب خطا، تقسیم مسئولیت، و توجه فردی، تنظیم شکل ارتباط مبتنی بر خصوصیات فردی دانش‌آموز، و دادن فرصت شناخت و رابطه روبه‌جلو به دانش‌آموز در طول سال و نه بر مبنای یک دیدگاه ثابت، معنای عدالت ارتباطی از دیدگاه معلم است.

۲. توجه به خود^{۳۵} دانش‌آموز

○ **اعطای عنوان و نقش کلاسی به هر دانش‌آموز:** اعطای جایگاه‌دارای مسئولیت در گروه (بدون برتری بر دیگران) و دادن عنوان‌های کلاسی به دانش‌آموزان متأثر از نمره اکتسابی (مثل معلم املا)، معنای این طبقه است.

☑ **معلم کد ۱۹:** به دانش‌آموز مسئولیت می‌دم. بهش می‌گم تو قدرتمندی و می‌تونی این کار رو انجام بدی. مثلاً می‌گم تو حافظه‌ات خوبه، پس اسم غایب‌ها رو تو حفظ کن. یا تو خطت خوبه، این رو برای کلاس بنویس.

○ **احترام به شخص دانش‌آموز:** احترام به دانش‌آموز در صحبت متداول با او، احترام در صدا کردن نام او (با اسم کوچک / با کلمات احترام‌آمیز / با واژگان صمیمی)، قدر دان دانش‌آموز بودن و توجه به زحمتی که کشیده، بازخورد تأملی مبتنی بر ارزش خود (فراخواندن تأمل در عمل نامتناسب با شأن دانش‌آموز، تحقیر نکردن و تذکر جداگانه دادن) معنای این طبقه است.

○ **اهمیت دادن به زمینه زندگی دانش‌آموز:** اینکه معلم به دانش‌آموز برای دادن اطلاعات درباره اتفاقات زمینه‌ای زندگی (اتفاقات خانواده، خاطرات، شخصیت خود یا شغل موردعلاقه) خود فرصت بدهد، و راجع به ویژگی و آینده فردی دانش‌آموز صحبت کند و حتی به وسایلی که همراه اوست به شکل مشهود توجه نشان دهد، معنای این طبقه است.

☑ **معلم کد ۶:** من پنج دقیقه در روز رو اختصاص می‌دم به اینکه درباره زندگی بچه‌ها باهاشون صحبت کنم.

○ **تأکید بر شایستگی دانش‌آموز:** پررنگ‌سازی نقطه قوت هر دانش‌آموز و دادن اعتمادبه‌نفس به او در برقراری ارتباط، و در واقع ارتباط مبتنی بر شایستگی دانش‌آموز است.

☑ **معلم کد ۱۹:** وقتی دانش‌آموزی در موقعیتی قرار می‌گیره که یک قضاوت درستی در کلاس می‌کنه، به سرعت این نکته رو برجسته می‌کنم و می‌گم می‌دونستی به قاضی‌ها شبیهی!

۳. بی‌واسطگی^{۳۶} کلامی و غیرکلامی

○ **غیرکلامی:** لبخند زدن و اخم نکردن، خوش‌رویی، تعامل فیزیکی (لمس، آغوش، حتی پشت‌شانه زدن)، و ارتباط چشمی، رفتارهای بی‌واسطه غیرکلامی هستند که در یافته‌ها ذکر شده‌اند.

○ **کلامی:** لحن معلم و نوع کلام، شوخ‌طبعی معلم، ارتباط کلامی مؤثر و تشویق کلامی، رفتارهای بی‌واسطه کلامی هستند.

۴. آغازگری و پاسخ‌دهی معلم در ارتباط

○ **آغازگری معلم در ارتباط:** شکستن یخ ارتباط مثل استفاده از کارت امتیاز و سؤال جایزه‌ای برای برقراری ارتباط، و تلاش معلم برای بیرون آمدن از قاب، تعبیه فرصت‌های مشترک به‌واسطه همراهی مثل نشستن کنار دانش‌آموزان در کلاس، همراهی در ساعت هنر و ورزش برای شکل‌گیری ارتباط عاطفی، اردو و همراهی با دانش‌آموزان، استفاده از کتاب‌خوانی مشترک برای رشد بچه‌ها و شناسایی آن‌ها، و تخصیص زمان برای ارتباط مشترک برای دانش‌آموزان، مفهوم آغازگری معلم در ارتباط با دانش‌آموز است.

○ **پاسخ‌دهی فعال معلم:** پاسخ به ارتباط‌گیری دانش‌آموز در وقت‌های غیر کلاسی، معرفی مشکلات دانش‌آموزان به مشاور و کمک به دانش‌آموزان در مسائل غیر از درس، شکلی از پاسخ‌دهی فعال معلم به دانش‌آموزان است.

☑ **معلم کد ۳:** به دانش‌آموز بیش‌فعال دارم که مدام می‌یاد دفتر، بهش میگم نیا. اوایل سال بدم می‌یومد از این کارش. زنگ تفریح‌ها می‌یومد و سؤال‌های پیش‌پاافتاده می‌پرسید. کم‌کم حس کردم دوست داره رابطه بگیره با من و توی کلاس روش نمی‌شه.

۵. حمایت از خودمختاری (مرجعیت دانش‌آموز)

○ **تأکید بر انگیزش درونی:** اینکه تعامل معلم با دانش‌آموز به‌گونه‌ای باشد که دانش‌آموز وظایف خود را از روی ترس، اجبار و اضطراب تویخ انجام ندهد، معلم به دانش‌آموز هنگام برگزاری آزمون اعتماد داشته باشد، دانش‌آموز برای تحرک در کلاس و بیرون رفتن از کلاس مختار و آزادی عمل داشته باشد، و برای تکیه‌بر خودش و نظر شخصی‌اش تقویت شود، معنای این طبقه است.

○ **درگیر کردن دانش‌آموز در فرایند یادگیری:** سپردن مسئولیت به دانش‌آموز، مشارکت‌دهی دانش‌آموز در فرایند تدریس، تکیه‌بر تجربه شخصی دانش‌آموزان در یادگیری (به معنی

دادن فرصت برای به اشتراک گذاشتن روش شخصی دانش‌آموز در یادگیری و ترغیب دانش‌آموز به پرسشگری و دلیل داشتن برای پذیرش آموزه‌ها) و مشورت با دانش‌آموز (به معنی هم‌فکری با او و اجازه اظهارنظر به او) از مصداق‌های این بخش در دیدگاه معلم است.

✓ **معلم کد ۴:** حق اظهارنظر رو نباید از دانش‌آموز گرفت. من دوست ندارم دانش‌آموزم هیچ چیزی رو بدون دلیل از من بپذیره. این نکته‌ها توی رابطه اثر دارن.

۶. ارزشمندی و جذابیت محتوا

○ **جذابیت تدریس و تکلیف:** تدریس از طریق داستان و بازی متناسب با سن، انتخاب روش تدریس فعال و چالشی، و قصه‌گویی و بازی‌های فعال هدفمند کلاسی با دانش‌آموزان از جمله مصداق‌های درک شده توسط معلم در این طبقه است.

✓ **معلم کد ۱۰:** من سعی می‌کنم درس رو از طریق شخصیت‌های محبوب بچه‌ها روایت کنم؛ مثل شنل قرمزی! سعی می‌کنم از طنز هم استفاده کنم. رابطه بچه‌ها با درس با رابطشون با من به موازات هم پیش می‌ره. آگه دانش‌آموز احساس راحتی کرد، پیشرفت تحصیلی هم می‌کنه.

○ **معنادار کردن درس‌ها:** ایجاد ارتباط افقی بین درس‌ها، درس دادن پیمان‌های و مناسبی و نه ترتیبی، آموزش درس‌ها در قالب مسائل روزمره و کاربردی، پیگیری فهم معنای درس‌ها، و مشق هدفمند و در راستای یادگیری، از دیدگاه معلمان باعث معنادار کردن درس‌ها می‌شود و به بهبود رابطه معلم - دانش‌آموز کمک می‌کند.

۷. اقتدار کلاسی مرجع معلم

○ **اقتدار مدیریتی:** اقتدار مرجع به معنی تحکم در عین مهربانی و حفظ ابهت کلاس، و مدیریت و حل مسائل کلاسی.

○ **اقتدار دانشی:** ادراک دانش‌آموز از فهم ذهنیاتش توسط معلم، اطلاعات به‌روز و سطح بالای معلم، و آمادگی او برای تدریس.

۸. خودافشایی معلم

تعریف خاطرات و دادن اطلاعات مستقیم از زندگی شخصی، تمایل معلم را به خودافشایی نشان می‌دهد.

ج. عوامل بیرونی مؤثر بر ارتباط معلم و دانش‌آموز

در نمودار شماره ۴، عوامل بیرونی مؤثر بر ارتباط معلم و دانش‌آموز از دیدگاه معلم تالخیص شده است.



نمودار ۴. عوامل بیرونی مؤثر بر ارتباط معلم و دانش‌آموز

۱. رابطه خانواده با معلم

○ **رفتار خانواده:** معلم رفتار خانواده را در تمایل خودش به برقراری ارتباط با دانش‌آموز، مؤثر می‌پندارد. مسئولیت‌پذیری خانواده نسبت به دانش‌آموز، پیگیری مرتب و مثبت وضعیت درسی دانش‌آموز توسط خانواده از معلم، رفتار مثبت و محترمانه اولیا با معلم، هماهنگی و همکاری معلم و خانواده، ادراک و سپاس‌گزاری خانواده از تلاش‌های معلم، راهبردهای مثبت و منفی اتخاذشده توسط خانواده برای پیشرفت دانش‌آموز در کلاس، شکایت غیرمنطقی دانش‌آموز نزد خانواده، دروغ گفتن خانواده درباره معلم به مدیر مدرسه، ایجاد مزاحمت در پیگیری و ادعای مکرر از مصداق‌های این مفهوم هستند.

○ **راهبردهای معلم در ارتباط با خانواده:** انتخاب زبان مناسب اطلاعاتی توسط معلم در ارتباط با والدین، تشکیل گروه مجازی توسط معلم برای مادرها و ارسال عکس و فیلم، دادن امکان تماس به مادرها و تعیین ساعت مخصوص برای تعامل، آرامش بخشی معلم به خانواده (مثل صحبت و کاهش استرس خانواده در ابتدای سال تحصیلی)، و دادن دیدگاه مثبت درباره دانش‌آموز به خانواده.

✓ **معلم کد ۱:** من برای والدین توضیح می‌دم که این دوتا دانش‌آموز خیلی خوب‌اند، اما این یکی توان مدیریت نداره که من بهش مسئولیت نمی‌دم. این کارم دلیل بر اینکه باهاش ارتباط برقرار نکردم نیست.

۲. بافت خانواده دانش‌آموز

معلم هنگام تصمیم‌گیری برای برقراری ارتباط با دانش‌آموز، رفتار دانش‌آموز را متأثر از تحصیلات و شأن اجتماعی - اقتصادی خانواده، ساختار و الگوهای تربیتی خانواده، محدوده سنی مادران، ارضای عاطفی دانش‌آموز در خانواده، باور خانواده به حرمت معلم و کلاس، و ترغیب دانش‌آموز به درس توسط آن‌ها تصور می‌کند و متأثر از آن تصمیم می‌گیرد.

✓ **معلم کد ۱۰:** من اول سال اطلاعات کلی خانواده‌ها رو می‌گیرم و سطح فرهنگی و اقتصادی خانواده‌ها رو برآورد می‌کنم. بچه‌های با تمکن بالاتر روابط اجتماعی قوی‌تر دارن. حتی نوع تغذیون نشون میده که چه جور خانواده‌ای دارن و من واقعاً لحاظ می‌کنم.

۳. فضای کلاس و مدرسه

معلم معتقد است که رابطه معلم با دانش‌آموزان دیگر، نظر هم‌کلاسی‌ها درباره معلم، امکانات کلاس و مدرسه مثل گرمایش و پروژکتور، وسایل کمک‌آموزشی، حیاط مدرسه (انگیزه بالاتر بچه‌ها و امکان ارتباط بهتر)، تعداد دانش‌آموز در کلاس، جو آرام و شاد مدرسه، تعامل مثبت مدیر و معلم (حمایت‌گرانه، غیر مداخله‌ای، با نیت اصلاح و قدردان بودن)، رقابت‌جویی به جای ارتباط مثبت بین همکاران، از متغیرهای مربوط به فضای کلاس و مدرسه هستند که در تعامل معلم-دانش‌آموز مؤثرند.

✓ **معلم کد ۱:** مدرسه‌ای که خیلی توی کار معلم دخالت می‌کنه، رابطه با دانش‌آموز رو خراب می‌کنه.

۴. سیاست‌های کلان

قوانین ضدونقیض آموزش و پرورش (مثل تناقض منع کتاب‌های کمک‌درسی و وجود آزمون‌هایی که باعث قبول نشدن دانش‌آموز و تویخ معلم می‌شوند)، عدم احساس امنیت معلم برای مطرح کردن مشکلات (در اداره مثلاً به علت مافیای ارتباطی)، حجم زیاد درس و کمبود وقت معلم برای ارتباط، رقابت بین مدرسه‌های نمونه، تیزهوشان و غیره، و حقوق معلم از متغیرهایی هستند که از منظر سیاست کلان بر این ارتباط مؤثر دانسته شده‌اند.

✓ **معلم کد ۱:** قانون ضدونقیض باعث می‌شود رفتار معلم به هم بریزد. بهش فشار می‌یاد و با دانش‌آموز رابطه‌اش مناسب نمی‌شه، چون دائماً برای قبول نشدن بچه‌ها در فلان و بهمان توبیخ می‌شه.

۵. مشکلات شخصی معلم

مسائل شخصی معلم و درگیری‌های او بر رابطه‌اش با دانش‌آموز اثر می‌گذارد.

۶. نقش جنسیت دو طرف

جنسیت مخالف معلم و دانش‌آموز، تفاوت رفتارهای مرتبط با جنسیت معلم و جنسیت دانش‌آموز در واکنش‌های ارتباطی متفاوت دانسته شده است.

✓ **معلم کد ۱۰:** می‌دونید پسرها با معلم خانم رودریاستی دارن و اون ارتباط لازم برقرار نمی‌شه.

۷. رابطهٔ مدرسه با دانش‌آموز

عواملی مثل رضایت سایر معلمان از دانش‌آموز و رابطهٔ مثبت کادر مدرسه با دانش‌آموز، و عوامل منفی روانی-ارتباطی در مسئولیت‌های مدرسه در کیفیت ارتباط معلم با دانش‌آموز اهمیت دارد.

✓ **معلم کد ۹:** اینکه نظر بقیهٔ معلم‌ها و حتی کادر مدرسه، راجع به یک دانش‌آموز چیه، روی نظر من نسبت به اون و رابطهٔ ماهاش اثر می‌ذاره.

۸. پایه تحصیلی دانش‌آموز

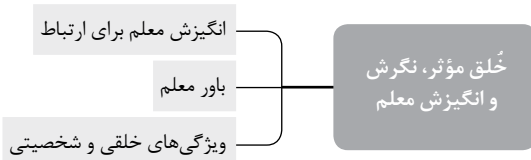
معلمان سن دانش‌آموز را در کیفیت رابطه مهم تلقی کرده‌اند و سن پایین‌تر عاطفی‌تر و با نیاز بیشتر به ارتباط تلقی شده است.

✓ **معلم کد ۱۰:** بچه‌های سن‌های پایین‌تر عاطفی‌ترن و بیشتر نیاز دارن که باهاشون ارتباط بگیریم.

۹. فضای اجتماعی

شرایط کلی اجتماع و تکمیل/تخریب اثر تربیتی معلم، و احترام جامعه به معلم از عامل‌های اجتماعی مؤثر هستند.

د) ویژگی‌های خلقی، باورها و انگیزش معلم در ارتباط با دانش‌آموز



نمودار ۵. خلق مؤثر، نگرش و انگیزش معلم در ارتباط با دانش‌آموز

۱. انگیزش معلم برای ارتباط

در پژوهش حاضر، معلمان به نقش انگیزش معلم برای ارتباط با دانش‌آموز اشاره کرده‌اند. محتوای این انگیزش را مبتنی بر یافته‌ها در سه دسته می‌توان طبقه‌بندی کرد: اول، ارتباط با دانش‌آموز با درک وظیفه حرفه‌ای (ارتباط به‌عنوان عامل پیشرفت دانش‌آموز) به معنی بهبود ارتباط برای پیشرفت تحصیلی و انگیزه یادگیری دانش‌آموز، و بهبود ارتباط برای پیشرفت رفتاری دانش‌آموز، و بهبود ارتباط برای لذت بردن دانش‌آموز از مدرسه؛ دوم، اشتیاق درونی ارتباط (به معنی پذیرش دانش‌آموزان، به‌عنوان بخشی از زندگی)، دوست داشتن و یا دلسوزی و پدر معنوی دانش‌آموز بودن (انگیزه معلم در این حالت با اوصافی مثل بیشتر از توان خرج کردن توصیف می‌شود)؛ و درنهایت، سوم، وظیفه انسانی (ارتباط به‌عنوان پرکننده خلأهای ارتباطی دانش‌آموز مثل نیاز دانش‌آموزان با مشکلات خانوادگی).

✓ **معلم کد ۱۳:** من از ارتباط با بچه‌ها و از دوست داشتن زیاد آن‌ها لذت می‌برم، این ارتباط با هیچ چیزی برام قابل مقایسه نیست. خیلی باصفا هستن. اما در کل یک عده‌ای رو آدم دلش براشون می‌سوزه، و یک عده‌ای رو عمیقاً دوست داره.

۲. باور معلم در ارتباط

پیش‌دآوری‌ها و کلیشه‌های قالبی در حوزه‌هایی مثل دین و نژاد دانش‌آموز، تمکن اقتصادی، نوع تغذیه و پوشش، و سطح توانایی ذاتی او که توسط معلم صورت می‌گیرند، از عوامل مؤثر بر ارتباط او با دانش‌آموز تلقی شده‌اند. همچنین معلمان معتقدند که هشدارهای ممانعت‌کننده‌ای در ذهنشان وجود دارند که ممکن است بر رابطه‌شان با دانش‌آموز اثر بگذارند، مثل ترس معلم از سوءاستفاده دانش‌آموز از رابطه. و یا ممکن است آن را تسهیل کنند؛ مثل باور معلم برای وظیفه شروع و نگهداری ارتباط مثبت با دانش‌آموز.

✓ **معلم کد ۱۹:** بعد از این همه سال تدریس می‌دونم که بچه‌های ابتدایی از رابطه دوستانه سوءاستفاده می‌کنند. من همه حرکت‌های بچه‌ها رو حفظم.

۳. ویژگی‌های خلقی و شخصیتی مؤثر معلم در ارتباط

گشودگی و بی‌تکلفی معلم در ارتباط‌های میان فردی، شخصیت عاطفی معلم، تمایل به ارتباطات نزدیک، لذت از صمیمیت، داشتن حوصله و طاقت، خلق مثبت، ظاهر آراسته، و راست‌گویی از ویژگی‌های مثبت معلم، و شخصیت زورگو و سرکوبگر معلم به‌عنوان عامل منفی در خلق او برشمرده شده‌اند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

در این پژوهش عوامل مؤثر بر ارتباط معلم-دانش‌آموز از منظر معلمان بررسی و مبتنی بر داده‌ها در چهار بخش به این شرح تحلیل شدند: الف) رفتار کلاسی و خصوصیات مؤثر بر ارتباط دانش‌آموز از دیدگاه معلم؛ ب) مسیرهای مؤثر کلاسی برای ارتباط با دانش‌آموز از دیدگاه معلم؛ ج) عوامل بیرونی مؤثر بر ارتباط معلم و دانش‌آموز از نگاه معلم؛ د) ویژگی‌های خلقی، باورها و انگیزش معلم در ارتباط با دانش‌آموز.

در بخش الف، معلم‌ها به ویژگی‌ها و رفتارهایی از دانش‌آموز اشاره کرده‌اند که بر ارتباطشان با دانش‌آموز مؤثرند. این نکته مهمی در دستاوردهای پژوهش حاضر است که نقش برجسته کنش و ویژگی‌های دانش‌آموز در ذهن معلم را در کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز بررسی می‌کند؛ عاملی که در پژوهش‌های در خصوص ارتباط معلم-دانش‌آموز کمتر مورد تأکید قرار گرفته است. طبق یافته‌ها، مهم‌ترین عامل در دیدگاه معلمان ایرانی، «نشانگان پیوندجویی» در دانش‌آموز است. نیاز به ارتباط در نظریه خودتعیین‌گری (دسی و ریان^{۳۷}، ۲۰۰۰) نیازی بنیادین تلقی شده است و گویی دانش‌آموزانی که در ارتباط با معلم خود نشانه‌های بیشتری از تمایل به تعلق داشتن، لذت بردن از رابطه بین فردی را نشان می‌دهند، فارغ از درستی یا نادرستی راهبردها و مهارت‌هایی را که برای ارتباط به کار می‌گیرند (در این پژوهش از راهبردهای درسی، کلامی و وسیله‌ای ذکر شده است)، که در نظر معلم مهم‌ترین نشانه‌های برقراری ارتباط مثبت‌اند. برای مثال معلم کد ۱۸ می‌گوید: «وقتی زنگ آخر می‌خوره و میرم پارکینگ، بعضی از بچه‌ها دور ماشین را می‌گیرن و واضحه که تمایل دارن که با من ارتباط برقرار کنن، انگار دنبال یک فرصت کلامی هستن، در باره هر چیزی که باشه. ممکنه راجع به مسائل روزمره بگن یا مسائل درسی یا باز خورد می‌خواهند از من که ازشون راضی هستم یا نه. این‌ها روی من اثر داره.»

عامل مهم دیگر «مهارت اجتماعی» مؤثر دانش‌آموز است؛ به معنی رفتارهایی که از نظر اجتماعی برای بهبود روابط اجتماعی مثبت قابل قبول‌اند (گرشمن و الیوت^{۳۸}، ۲۰۰۸)؛ رابطه مثبت میان این ویژگی در دانش‌آموز با رابطه مثبت با معلم، در پژوهش وو، هو، فن، ژانگ و ژانگ^{۳۹} (۲۰۱۸) نیز نشان داده شده است. در رتبه بعد، معلمان دانش‌آموزی را که پیرو قوانین، مطیع و منظم است را برای ارتباط ترجیح می‌دهند. پژوهش آلدروپ، کلاسمن، لودتک، گلنر و تراتوین^{۴۰} (۲۰۱۸) نیز در تأیید نقش ویژگی‌های ادراک‌شده دانش‌آموز توسط معلم، بدرفتاری دانش‌آموز در کلاس را عاملی برای افت رابطه معلم دانش‌آموز دانسته است. مهم بودن این اطاعت‌پذیری، به خصوص در کلاس‌های سنتی مدرسه‌های دولتی متوسط که معلم نقش خودش را به‌عنوان محور حاکم بر کلاس درک می‌کند، قابل‌پیش‌بینی است.

برجستگی دانش‌آموز از نظر ویژگی‌های خلقی، روانی و فیزیکی نیز توجه معلم را به سمت خودش جلب می‌کند، و تسهیلگر ارتباط معلم با دانش‌آموز تلقی شده است. پژوهش مک کلوری، رودریگز، تامیس لئوندا، اسپلمن، کلاسون و اسنو^{۴۱} (۲۰۱۳) نیز در هماهنگی با این یافته، نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دارای خلق منفی، بازخوردهای منفی بیشتری از معلم خود دریافت می‌کنند. معلم کد ۱ می‌گوید: «بعضی از دانش‌آموزها مغرورند، از بچه‌ها فاصله می‌گیرند و دانش‌آموزهایی خصوصاً با قشر خاصی، مثلاً با فقیرترها نمی‌پرنند. این‌ها برای من خیلی نچسبند.»

وضعیت تحصیلی مثبت و همچنین مشارکت بالای دانش‌آموز در کلاس درس نشانگر علاقه او به کاری است که هدف اصلی معلم در عملکرد روزانه‌اش محسوب می‌شود، لذا کسی که بازخورد مثبتی را از تلاش‌های معلم به او ارائه می‌دهد، شانس بیشتری برای برقراری ارتباط با او دارد. البته این موضوع یک تبادل دوجانبه است. بهبود ارتباط مثبت با دانش‌آموز نیز به پیشرفت تحصیلی و مشارکت بیشتر او در کلاس می‌انجامد (پیانتا، همر و آلن^{۴۲}، ۲۰۱۲؛ اسپیلت و همکاران، ۲۰۱۲). مشابه همین مفهوم، «علم‌جویی و دانایی» دانش‌آموز نیز در زمینه‌های درسی مطرح در کلاس، معلم را به ارتباط با دانش‌آموز علاقه‌مند می‌سازد؛ گویی مصداقی از انگیزه دانش‌آموز برای توجه به موضوع فعالیت معلم تلقی می‌شود.

درنهایت «نیازهای ویژه و ویژگی‌های اختصاصی» دانش‌آموز، خصوصاً

مواردی که ترخّم معلم را فعال می‌کند، چه در مسائل فردی و چه در پیشینه زندگی و خانوادگی او، احتمال برقراری ارتباط را می‌افزاید. گویی تمایل به کمک کردن و احساس مفید بودن برای معلم، مایه شکل‌گیری ارتباطی می‌شود که در ارتباط با سایر دانش‌آموزان ارضا نمی‌شود. در بخش ب که به تعبیری مهم‌ترین بخش نتایج این پژوهش است، مسیرهای مؤثر کلاسی برای ارتباط بررسی شده‌اند و از این حیث، بیشترین پایه را برای طرح‌های مداخله‌ای فراهم می‌آورد. در نخستین مقوله، «آرامش حاکم بر کلاس و فضای بدون استرس»، بستری قابل اعتماد برای برقراری ارتباط برشمرده شده است. همچنین تنظیم «جوّ همسالان» در کلاس برای ارتباط هم‌بسته تر، بخش دیگری از این آرامش زیربنایی است. مینهارد و بریکلمنز، دن بروک و واوبلز^{۳۳} (۲۰۱۱)، ادراک دانش‌آموزان از هم‌سالان و نوع روابط موجود در یک کلاس را جنبه اجتماعی محیط کلاس نامیده و آن را جو اجتماعی تعریف کرده‌اند. حسینچاری و خیر (۱۳۸۲) نحوه تعامل اعضای کلاس را با یکدیگر متأثر از جوی می‌دانند که در کلاس جریان دارد. جوّ روانی اجتماعی کلاس می‌تواند حاکی از تکلیف‌گرایی و انضباط، فضایی پرتنش و رقابت آلود، و یا دارای انسجام و هم‌بستگی باشد (فرایزر^{۴۴}، ۱۹۹۴؛ به نقل از خواجه و حسینچاری، ۱۳۹۰). این ارتباط دوجانبه و تبادلی است. در پژوهش هیوز و کواک^{۴۵} (۲۰۰۶) به نقش مؤثر ارتباط مثبت معلم-دانش‌آموز بر تعامل مثبت همسالان مورد تأکید قرار گرفته است. معلم کد ۱۲ اشاره می‌کند: «من مرتب سعی می‌کنم رابطه خودشون را با هم تقویت کنم. درواقع بعضی از بچه‌ها در ارتباط با هرکسی خیلی سخت‌اند، و اگر روی این موضوع کار کنی که ذهنشان نسبت به ارتباط اشتراکی در کلاس باز بشه، روی رابطه‌اش با من هم اثر داره.» در این بخش از یافته‌ها به نقش «نگاه عدالت محورانه معلم» در ارتباط کلاسی نیز اشاره شده است. این عدالت به معنی فرصت یکسان درک شده برای ارتباط با معلم و استفاده از ابزارهای ارتباطی با او در کلاس است. چنان‌که گفته می‌شود بین جامعه‌پذیری دانش‌آموزان و ادراک عدالت اجتماعی آن‌ها رابطه وجود دارد (دامون^{۴۶}، ۱۹۷۷، به نقل از عریضی سامانی، ۱۳۸۳) و احتمالاً از طریق همین رابطه، ادراک عدالت یاریگر روابط مثبت معلم-دانش‌آموز می‌شود. در پژوهش اقدسی، کیامنش، مهدوی هزازه و صفرخانی (۱۳۹۲) نیز به اهمیت عدالت در رفتار معلم اشاره شده است.

«توجه به خود دانش‌آموز»، طبقه دیگری در این بخش از تحلیل است

که نشان می‌دهد که دانش‌آموز به‌عنوان یک سر رابطه، تمایل دارد دیده شود و توجه و اعتبار لازم را دریافت کند. مبتنی بر این یافته، دانش‌آموز ترجیح می‌دهد که توسط معلم مستقل از زمینه زندگی‌اش شناخته نشود، متناسب با علاقه‌هایش وظایفی در این رابطه پیدا کند، محترم دانسته شود و مهم از همه، درخور و شایسته این رابطه تلقی بشود. از این طریق دانش‌آموز خودش را یک سر ارزشمند تبادل در ارتباط درک می‌کند. پژوهش اقدسی و همکارانش (۱۳۹۲) نیز نشان داد: معلمی که دانش‌آموزان را با نام کوچک و یا با پیشوندهای ارزشمند خطاب می‌کند، حس احترام و توجه را در دانش‌آموزان برمی‌انگیزد.

«بی‌واسطگی» که طبقه دیگری از مسیرهای کلاسی برای جلب ارتباط با دانش‌آموز است، اولین بار توسط مهربانیان (۱۹۶۹) به معنی رفتارهای ارتباطی که صمیمیت بین افراد را افزایش می‌دهد، مطرح شد. کریستوفل^{۴۷} (۱۹۹۰) معتقد است که معلمان با انجام رفتارهای بی‌واسطه در کلاس، روابط نزدیک‌تری را با دانش‌آموزان شکل می‌دهند و به آنان انگیزه صحبت می‌بخشند. پژوهش هاران^{۴۸} (۲۰۰۶) و هسو^{۴۹} (۲۰۰۵) نیز صحت این موضوع را نشان داده است. برای مثال معلم کد ۱۶ می‌گوید: «من در زنگ‌هایی که می‌شود این کار را انجام داد، وقتی بچه‌ها دارند روی چیزی کار می‌کنند، می‌روم و کنار دوتایشان می‌نشینم، و این کار را تکرار می‌کنم و بین همه‌شان جابه‌جا می‌شوم.»

موضوع دیگری که در مسیرهای مؤثر کلاسی برای ارتباط مطرح است، «آغازگری- پاسخ‌دهی معلم» در رابطه است. در واقع هر رفتار فیزیکی یا گفتاری نسبت به فرد دیگر است و به معنای شروع برقراری ارتباط با او و یا پاسخ مناسب برای درخواست او به برقراری ارتباط است (نیکوپولوس و کینان^{۵۰}، ۲۰۰۷). حمایت معلم از «خودمختاری» دانش‌آموز به‌عنوان طبقه بعدی، یکی از ابعاد سه‌گانه نظریه خودتعیین‌گری درباره معلم حمایت‌کننده از نیازهای اساسی دانش‌آموز است (استروث و همکاران، ۲۰۱۵). به این معنی است که دانش‌آموز در ارتباط با معلم احساس مرجعیت عمل داشته باشد و مبتنی بر انگیزه درونی به پیش برود. پژوهش ملتفت و خیر (۱۳۹۱) رفتارهای حمایتی معلم در کلاس درس را که به پیامدهای مطلوب روان‌شناختی در دانش‌آموز می‌انجامد، را شامل این موارد ذکر کرده‌اند: گوش دادن؛ کاهش فشارهای روانی و رفتاری؛ اجتناب از زبان کنترلی؛ فراهم کردن بازخورد اطلاعاتی؛ ایجاد اسناد درونی در کسب موفقیت؛ مجبور نکردن دانش‌آموزان به پذیرش خواسته‌های معلم؛

تشویق به تفکر مستقل؛ تأیید شایستگی‌های دانش‌آموزان؛ اجازه مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها و فعالیت‌های آموزشی؛ ایجاد رابطه‌ای گرم و صمیمی؛ آگاهی از شرایط که با مفهوم حمایت از خودمختاری در پژوهش حاضر همسو هستند. در مضمون دیگری از این بخش به روش‌های به‌کاررفته توسط معلم اشاره می‌شود. موضوع اصلی تعامل معلم - دانش‌آموز در کلاس درس، متون درسی روزانه و «نقش آموزشی معلم» است. اگر در این مسیر، ارزشمندی، معناداری و جذابیت این نقش اساسی توسط دانش‌آموز درک شود، با احتمال بیشتری برقراری ارتباط با معلم شکل می‌گیرد. البته چنان‌که در داده‌های این پژوهش اشاره شده، تناسب روش‌ها با سن دانش‌آموز موضوعی کلیدی است.

مضمون بعد، «اقتدار مرجع معلم» به معنی نفوذ معلم در قلب دانش‌آموزان از طریق نشان دادن احترام و محبت نسبت به اوست. اقتدار دانشی تخصص معلم است. معلم در صورتی به‌عنوان فردی ماهر شناخته می‌شود که دانش وی در موضوع درسی از همه بیشتر باشد و دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد (مصرا‌بادی، بدری و واحدی، ۱۳۸۹). گویی دانش‌آموزان با معلمی که او را کارآمد، توانا و متخصص درک کنند، ارتباط بهتری برقرار می‌کنند. در پژوهش شریف‌نیا، عبادی و حکمت‌افشار (۱۳۹۱) نیز به نقش ادراک یادگیرندگان از تخصص و تسلط معلم برای ادراک مثبت از او اشاره شده است.

و طبقه آخر، «خودافشایی معلم» است. معلم‌ها عموماً در کلاس‌های درس ابتدایی، برای درک بیشتر و یادگیری مؤثرتر از گفتن قصه برای توضیح مسائل استفاده می‌کنند (سورنسن^{۵۱}، ۱۹۸۹؛ به نقل از کایانوس، مارتین و گودبوی^{۵۲}، ۲۰۰۹). یک راه اثربخش برای به‌کارگیری این روایت‌ها، خودافشایی معلم است. خودافشایی معلم به معنی هر پیامی درباره خود است که معلم آن را در ارتباط استفاده می‌کند (ویلس و گروتس^{۵۳}، ۱۹۷۶؛ به نقل از کایانوس و همکاران، ۲۰۰۹). هرچه این خودافشایی بیشتر باشد، رابطه خارج از کلاس معلم و دانش‌آموز بهتر شکل می‌گیرد (کایانوس، مارتین و وبر^{۵۴}، ۲۰۰۳). معلم کد ۱۲ در این زمینه می‌گوید: «وقتی که درس سخسته من یک میانبر دارم! شروع می‌کنم به خاطره و داستان‌های شخصی گفتن. مثلاً اگر درس جغرافیاست، روی نقشه سیستان رو نشان می‌دم و می‌گم این آدرس زادگاه منه، و یا حتی الگوهای خانوادگی‌ام را می‌گم، نمی‌دونید چقدر بچه‌ها را جلب می‌کنه و روی آن‌ها اثر داره.»

در بخش ج به این موضوع پرداخته شده که کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز تنها به رفتار دو طرف درگیر در رابطه منوط نیست، بلکه بستری که رابطه در آن شکل می‌گیرد، نیز اثرگذار است. لذا به بررسی عوامل بیرونی (عواملی غیر از ویژگی‌ها و کنش‌های کلاسی دانش‌آموزان و معلمان) پرداخته شده است. بدیهی است که عوامل بافتی و محیطی بر شیوه عمل معلم در ارتباط با دانش‌آموز اثر می‌گذارد (پلتایر و سگون لوسک، و لگالت^{۵۵}، ۲۰۰۲). نظریه خودتعیین‌گری مطرح می‌کند که جو اجتماعی بر احساس خودمختاری معلم، شایستگی او و ارتباطش با دیگران مؤثر است (پلتایر و شارپ^{۵۶}، ۲۰۰۹). بنابراین فضای مدرسه و جو آن به نوبه خود بر رفتار معلم مؤثر است (اندرسون^{۵۷}، ۱۹۸۲)، برای مثال معلمانی که تحت فشارهای بیرونی برای دریافت استانداردهای بالاتر هستند، با احتمال بیشتری رابطه کنترل‌گر و مستبدانه با دانش‌آموز برقرار می‌کنند (پلتایر و شارپ، ۲۰۰۹).

دانش‌آموزان دیگر در کلاس هم بخشی از فضای اجتماعی معلم و دانش‌آموز موردنظر هستند، و ادراک دانش‌آموز از این فضای ارتباطی بر رابطه‌اش با معلم اثر می‌گذارد. پژوهش هیوز و کواک (۲۰۰۷) نشان می‌دهد که زمینه زندگی دانش‌آموز شامل پایگاه اجتماعی-اقتصادی، نژاد و غیره بر رابطه معلم با دانش‌آموز والدین آن‌ها اثر می‌گذارد و از این طریق بر میزان مشارکت فعال معلم در کلاس درس مؤثر است. پژوهش سیلور، میسل، آرمسترانگ و اسکس^{۵۸} (۲۰۰۵) نیز به نقش جنسیت دانش‌آموز در این رابطه اشاره می‌کند.

در بخش د متغیرهای مربوط به معلم که در شکل‌گیری رابطه مؤثرند بررسی می‌شوند. این قسم از مفاهیم می‌باید در فرایند تربیت معلم و غربال آن‌ها در مرحله انتخاب در نظر گرفته شوند. درباره ویژگی‌های خلقی مؤثر معلم، کار، فنسترماخر و ریچاردسون (۲۰۰۰/۱۳۸۵) معتقدند، علاوه بر کنش‌های منطقی و روان‌شناسانه، کنش‌های اخلاقی معلم نیز که در آن معلم ویژگی‌هایی مانند صداقت، شجاعت، بردباری، همدردی، احترام و انصاف را به نمایش می‌گذارد، اهمیت دارند.

پژوهش جنینگر و گرینبرگ^{۵۹} (۲۰۰۹) نیز به اهمیت شایستگی‌های فردی احساسی و اجتماعی معلم و نقش آن در ارتباط معلم-دانش‌آموز می‌پردازد. معلمانی که از نظر اجتماعی شایستگی بیشتری دارند، در توسعه و جهت‌دهی به روابط با دانش‌آموزان، مدیریت رفتار دانش‌آموزان در کلاس، نقش الگویی

در رفتارها برای کودکان، تنظیم هیجانات آن‌ها و محافظت خود و دانش‌آموزان از فرسودگی در فرایند تعلیم و تربیت، مؤثرترند (جنینگز و گرینبرگ، ۲۰۰۹). پژوهش فیشر، فریزر و کنت^۶ (۱۹۹۸) نیز ارتباط میان شخصیت معلم و ارتباط میان فردی او با دانش‌آموز نشان می‌دهد. همچنین در پژوهش در شریفی‌نیا و همکارانش (۱۳۹۱) نیز بر خصوصیات مثبت معلم برای آنکه یک مدرس خوب تلقی شود، اشاره شده است.

نکته‌ای که می‌باید در تبیین یافته‌ها در نظر داشت این است که یافته‌های این پژوهش دربارهٔ تجربهٔ زیستهٔ معلمان، بدون در نظر گرفتن ساختار فرهنگی حاکم بر ارتباط معلم - دانش‌آموز قابل درک و تحلیل نیست و بدون شک محوریت اصلی معلم یا دانش‌آموز در این تعامل - به معنی شکل‌گیری و پیشرفت ارتباط مبتنی بر خواست و نیاز یک طرف رابطه - متأثر از فضای فرهنگی - اجتماعی خانواده و جامعه است. همین‌طور سطح ارتباط معلم - دانش‌آموز از نظر سلسله‌مراتبی بودن و یا ارتباط پایای و توأم با همراهی و همیاری بیش از آنکه حاصل فضای آموزشی باشد، حاصل فضای جامعه است (کانگ^۶، ۲۰۰۵). رابطه معلم - دانش‌آموز از نظم و هارمونی اجتماع پیرامون خود تبعیت می‌کند و این رابطه قابل تقلیل به یک امر ساده و محدود به پداگوژی نیست (لی و دو^۶، ۲۰۱۳).

مطالعهٔ حاضر، رابطهٔ معلم - دانش‌آموز را از منظر واقعیت ذهنی بازیگر اصلی این ارتباط توصیف کرده و این تغییرات را با توجه به بافت اختصاصی فرهنگی و تاریخی نظام تعلیم و تربیت ج.ا. ایران، پیگیری نموده است. این پژوهش علاوه بر آنکه به جزییاتی از عوامل کلاسی مؤثر بر شکل‌گیری رابطهٔ مثبت پرداخته، ابعاد فردی معلم و دانش‌آموز را که اثرگذار دیده می‌شوند را نیز جستجو کرده است. یکی از محدودیت‌های این پژوهش اکتفا به مقطع ابتدایی است که با توجه به اهمیت مضاعف آن انتخاب گردیده؛ لکن با توسعهٔ مقاطع تدریس ممکن است یافته‌های این پژوهش به نتایج گسترده‌تری بینجامد. برای پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود که برای رسیدن به قدرت تعمیم بیشتر، ابزار کمی مبتنی بر یافته‌های پژوهش حاضر ساخته شود. از بعد کاربردی نیز، یافته‌های این پژوهش می‌تواند سرفصل کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی برای معلمان قرار گیرد.

منابع

- الوانی، سیدمهدی؛ خانباشی، محمد و بودلایی، حسن. (۱۳۹۳). تبیین مفهوم اپوخه در پژوهش‌های پدیدارشناختی و کاربرد آن در حوزه کارآفرینی. راهبرد، ۷۱(۲۳)، ۲۱۷-۲۴۱.
- اقدسی، سمانه؛ کیامنش، علیرضا؛ مهدوی هزاوه، منصوره و صفرخانی، مریم. (۱۳۹۲). تعامل معلم - دانش‌آموز در کالس درس مدارس و ناموفق موفق: مطالعه از موردی مدارس ابتدایی شرکت‌کننده در آزمون پرلز ۲۰۰۶ و تیمز ۲۰۰۷. تعلیم و تربیت، ۳۰(۱۱۹)، ۹۳-۱۲۰.
- بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج؛ فتحی‌آذر، اسکندر و علایی، پروانه. (۱۳۹۲). قلدری سنتی و سایبری در نوجوانان دختر مدارس راهنمایی: نقش کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز. روان‌شناسی تربیتی، ۲۸(۸)، ۱۵۲-۱۷۵.
- حسین چاری، مسعود و خیر، محمد. (۱۳۸۲). بررسی جو روانی - اجتماعی کلاس به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه. علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ۹(۳-۴)، ۲۵-۴۲.
- خواجه، لاله و حسینیچاری، مسعود. (۱۳۹۰). بررسی رابطه اضطراب اجتماعی و جو روانی اجتماعی کلاس با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی. روان‌شناسی تربیتی، ۲۰(۷)، ۱۳۱-۱۵۳.
- رحمانی زاهد، فهیمه؛ هاشمی، زهرا و نقش، زهرا. (۱۳۹۷). مدل یابی علی خلاقیت: نقش سبک‌های تعامل معلم - دانش‌آموز و نیازهای بنیادی روان‌شناختی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۴(۱)، ۳۱-۵۴.
- شریفی‌نیا، سیدحمید؛ عبادی، عباس و حکمت افشار، میترا. (۱۳۹۱). ویژگی‌های استاد خوب از دیدگاه دانشجویان و اساتید پرستاری: یک مطالعه کیفی. نسیم تندرستی، ۲(۱)، ۱-۱۰.
- فلی‌زاده، آذر و باراحمدی، خدیجه. (۱۳۸۰). بررسی مشکلات ارتباطی - عاطفی دانش‌آموزان و معلمان دوره متوسطه از دیدگاه دانش‌آموزان، معلمان و مدیران شهر اهواز سال ۸۰-۱۳۷۹. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۰(۳)، ۷۷-۹۸.
- منقی، شکوفه؛ یزدی، سیده منور و بنی جمالی، شکوه السادات. (۱۳۹۳). ارتباط معلم - دانش‌آموز و تصمیم به ادامه یا ترک تحصیل: نقش واسطه‌ای: نقش واسطه‌ای انگیزش خود تعیین‌گری و عملکرد تحصیلی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۲۷(۸)، ۳۵-۵۸.
- محمدی‌باغملایی، حیدر و یوسفی، فریده. (۱۳۹۷). رابطه‌ی ساختاری تعامل معلم - دانش‌آموز، درگیری تحصیلی و سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه. مطالعات آموزش و یادگیری، ۲۰(۱۰)، ۷۵-۹۹.
- مؤمنی، آزاده؛ خامسان، احمد؛ راستگو مقدم، میترا و طالب‌زاده شوشتری، لیلیا. (۱۳۹۶). شناسایی ویژگی‌ها و کنش‌های معلم حمایت‌کننده از دیدگاه دانش‌آموزان: تحلیل کیفی. پژوهش‌های تربیتی، ۳۵(۳)، ۵۱-۷۱.
- عربی‌سامانی، سیدحمیدرضا. (۱۳۸۳). رویکردهای عدالت اجتماعی بین معلمان شهر اصفهان. رفاه اجتماعی، ۳(۱۳)، ۱۴۵-۱۶۳.
- کار، دیوید و ماخر، فنستر. (۱۳۸۵). روش‌های تدریس پیشرفته (ترجمه هاشم فردانث). تهران: کویر. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۰ چاپ شده است).
- مصرآبادی، جواد؛ بدری، رحیم و واحدی، شهرام. (۱۳۸۹). بررسی میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار معلم. روان‌شناسی دانشگاه تبریز، ۵(۱۹)، ۱۳۸-۱۶۱.
- ملنفت، قوام و خیر، محمد. (۱۳۹۱). پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان با توجه به ادراک از والدین با واسطه‌گری انگیزش. مطالعات آموزش و یادگیری، ۴(۱)، ۱۳۷-۱۵۷.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research*, 52(3), 368-420.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cayanus, J. L., Martin, M. M., & Goodboy, A. K. (2009). The relation between teacher self-disclosure and student motives to communicate. *Communication Research Reports*, 26(2), 105-113.
- Cayanus, J. L., Martin, M. M., & Weber, K. (2003). *The relationships between teacher self disclosure with out-of-class communication, student interest, and cognitive learning*. Paper presented at the Southern States Communication Association Convention, Birmingham, AL.
- Christophel, D. M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, 39(4), 323-340.
- Cong, L. X. (2005). Equal and leading: Two perspectives of teacher-student relationship. *Journal of Educational Studies*, 1(2), 27-31.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113-143.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Fisher, D., Fraser, B., & Kent, H. (1998). Relationships between teacher-student interpersonal behaviour and teacher personality. *School Psychology International*, 19(2), 99-119.
- Giorgi, A., Giorgi, B., & Morley, J. (2017). The descriptive phenomenological psychological method. In C. Willig & W. S. Rogers (Eds.), *Handbook of qualitative research in psychology*, (pp. 176-192). Sage.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system rating scales manual*. Minneapolis, MN: NCS Pearson.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638
- Harran, T. J. (2006). A study of teachers' behavior. *Communication Studies*, 19, 19-34.
- Hsu, L. L. (2005). *The relationship among teachers' verbal and nonverbal immediacy behaviors and students' willingness to speak in English in central Taiwanese college classrooms* (Unpublished doctoral dissertation). Oral Roberts University, Tulsa, Oklahoma, U.S.A.
- Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of school psychology*, 43(6), 465-480.
- Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of educational psychology*, 99(1), 39-58.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 100(1), 1-19.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- King, D. (2016). *Internal Models of Attachment and the Teacher-Student Relationship during the Middle School transition: A Phenomenological Study*. (Published PhD Dissertation). Northcentral University.
- Lerner, R. M. (1998). *Theories of human development: Contemporary perspectives*. John Wiley & Sons Inc.
- Li, H., & Du, X. Y. (2013). Confronting cultural challenges when reconstructing the teacher-student relationship in a Chinese context. In *Teaching and Learning Culture* (pp. 79-94). SensePublishers, Rotterdam.

- Liu, P. (2013). Perceptions of the teacher-student relationship: A study of upper elementary teachers and their students. *International Education*, 42(2), 3-23.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., den Brok, P., & Wubbels, T. (2011). The development of the classroom social climate during the first months of the school year. *Contemporary educational psychology*, 36(3), 190-200.
- McClowry, S. G., Rodriguez, E. T., Tamis-LeMonda, C. S., Spellmann, M. E., Carlson, A., & Snow, D. L. (2013). Teacher/student interactions and classroom behavior: The role of student temperament and gender. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 283-301.
- McHugh, R. M., Horner, C. G., Colditz, J. B., & Wallace, T. L. (2013). Bridges and barriers adolescent perceptions of student-teacher relationships. *Urban Education*, 48(1), 9-43.
- Mehrabian, A. (1969). Some referents and measures of nonverbal behavior. *Behavioral Research Methods and Instrumentation*, 1, 203-217.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Nikopoulos C. K., Keenan M. (2007). Using video modeling to teach complex social sequences to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(4), 678-93.
- Pelletier, L. G., & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *School Field*, 7(2), 174-183.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of educational psychology*, 94(1), 186-202.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer, Boston, MA.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M.Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology* (Vol. 7, pp. 199-234). New York, NY: Wiley.
- Raufelder, D., Bukowski, W., & Mohr, S. (2013). Thick Description of the Teacher-student Relationship in the Educational Context of School: Results of an Ethnographic Field Study. *Education and Training Studies*, 1(2), 1-18.
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student-teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and teacher education*, 25(5), 626-635.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205-226.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality*, 63(3), 397-427.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child development*, 81(1), 6-22.
- Silver R. B., Measelle J. R., Armstrong J. M., Essex M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39-60.
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. (2009). Widening the view on teacher-child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review*, 38(1), 86-101.
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y., & Kwok, O. M. (2012). Dynamics of teacher-student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child development*, 83(4), 1180-1195.

- Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2015). Need supportive teaching in practice: a narrative analysis in schools with contrasting educational approaches. *Social Psychology of Education, 18*(3), 585-613.
- Van IJzendoorn, M. H., Sagi, A., Lambermon, M., & Pianta, R. C. (1992). Beyond the parent: The role of other adults in children's lives. *New Dir Child Dev, 57*, 5-24.
- Wu, Z., Hu, B. Y., Fan, X., Zhang, X., & Zhang, J. (2018). The associations between social skills and teacher-child relationships: A longitudinal study among Chinese preschool children. *Children and Youth Services Review, 88*, 582-590.
- Wubbels, T., Den Brok, P., Veldman, I., & van Tartwijk, J. (2006). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching: theory and practice, 12*(4), 407-433.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Ryan 2. Raufelder, Bukowski, & Mohr 3. Spilt, Hughes., Wu, & Kwok 4. Cornelius-White 5. Riley 6. Baker 7. Van IJzendoorn, Sagi, Lambermon, & Pianta 8. Hamre 9. Davis 10. Hughes, Luo, Kwok, & Loyd 11. Wubbels, Den Brok, Veldman, & van Tartwijk 12. Pianta, Hamre, & Stuhlman 13. Rosenfeld, Richman, & Bowen 14. Spilt, & Koomen 15. Sameroff 16. Lerner 17. proximal 18. distal 19. Bronfenbrenner & Morris 20. Liu 21. Brookfield 22. Stroet, Opdenakker & Minnaert 23. dualism 24. productivity 25. McHugh, Homer, Colditz & Wallace 26. Moustakas 27. Giorgi, Giorgi, & Morley 28. In-Depth Interview 29. free imagination 30. rendering implicit factors explicit 31. psychological structure of the experience 32. Category | <ol style="list-style-type: none"> 33. Theme 34. External Audit 35. Self 36. Immediacy 37. Deci, & Ryan 38. Gresham, & Elliott 39. Wu, Hu, Fan, Zhang, & Zhang 40. Aldrup, Klusmann, Lütke, Göllner, & Trautwein 41. McClowry, Rodriguez, Tamis-LeMonda, Spellmann, Carlson, & Snow 42. Pianta, Hamre, & Allen 43. Mainhard, Brekelmans, den Brok, & Wubbels 44. Fraser 45. Hughes, & Kwok 46. Damon 47. Christophel 48. Harran 49. Hsu 50. Nikopoulos & Keenan 51. Sorensen 52. Cayanus, Martin, & Goodboy 53. Wheelless and Grotz 54. Weber 55. Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault 56. Pelletier & Sharp 57. Anderson 58. Silver, Measelle, Armstrong, Essex 59. Jennings & Greenberg 60. Fisher, Fraser, & Kent 61. Cong 62. Li & Du |
|---|---|