

تحلیل پدیدارشناسی ادراک دانش آموزان از ویژگی‌ها و کنش‌های مؤثر معلم در رابطه معلم-دانش آموز □

Phenomenological Analysis of Students' Perception of Teacher's Effective Features and Actions in Teacher-Student Relationship □

Narjes Lari, PhD ✉

Elahe Hejazi, PhD

Bahram Joukar, PhD

Javad Ejei, PhD

دکتر نرجس لاری *

دکتر الهه حجازی *

دکتر بهرام جوکار *

دکتر جواد اژه‌ای *

Abstract

چکیده

This study aims to analyze students' perceptions of the characteristics and actions of elementary school teachers that affects student teacher relationship. A qualitative phenomenological approach was used to achieve deep description of these characteristics. Semi-structured interviews, in oral and written format, were conducted with 99 primary school students studying in second to sixth grade (66 girls and 33 boys) who were selected from elementary schools in Shiraz. According to the findings of this study, autonomy support against control, competence, mastery goal support, care, engagement, mutual trust, and support for the class structure are the main themes of the teacher characteristics and functions that affect student teacher relationship. Implication of the findings in interventional plans for teacher-student interaction improvement is discussed in the end.

Keywords: teacher-student relationship, phenomenology, teacher's act, student's perception

این مطالعه با هدف تحلیل ادراک دانش‌آموزان از ویژگی‌ها و کنش‌های معلمان مقطع ابتدایی که بر ارتباط معلم-دانش‌آموز اثر می‌گذارد، انجام شده است. این پژوهش در چارچوب روش تحقیق کیفی و طرح پدیدارشناسی به توصیف عمیق این ویژگی‌ها پرداخته است. شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۹۹ دانش‌آموز مقطع ابتدایی کلاس دوم تا ششم (۶۶ دختر و ۳۳ پسر) بودند که از دبستان‌های مقطع ابتدایی شهر شیراز انتخاب شدند و در مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته شفاهی و یا پرسش‌های تعاملی کتبی شرکت نمودند. بر مبنای یافته‌های این مطالعه، حمایت از خودمختاری در مقابل کنترل‌کنندگی، شایستگی، تقویت اهداف تبحری دانش‌آموز، مراقبت، علاقه و مشارکت، اعتماد متقابل و حمایت از ساختار کلاس مضامین اصلی ویژگی‌ها و کنش‌هایی است که از نظر دانش‌آموز مقطع ابتدایی بر ارتباط معلم-دانش‌آموز اثر می‌گذارد. توجه و کاربرد عوامل مؤثر بر ارتباط معلم-دانش‌آموز در طرح‌های مداخله‌ای تربیتی معلم که می‌تواند متضمن بهبود پیامدهای اساسی زندگی بالنده دانش‌آموز در مدرسه باشد، در پایان مورد بحث قرار گرفته است.

کلیدواژه‌ها: ارتباط معلم-دانش‌آموز، پدیدارشناسی، کنش معلم، ادراک دانش‌آموز

□ Department of Educational Psychology and Counseling, University of Tehran, Tehran, I. R. Iran.

✉Email: narjes.lari@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۱۰ تصویب نهایی: ۱۳۹۷/۱۰/۳۰

* گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

● مقدمه

در سال‌های اولیه مدرسه، کسب موفقیت‌های تحصیلی و سازگاری هیجانی برای دانش‌آموز، عامل مهمی در تعیین «مسیر تحصیلی»^۱ و سلامت روانی وی است. پژوهشگران، مطالعات بسیاری را برای یافتن عوامل موثر بر بهبود کیفیت مسیرهای تحصیلی اولیه دانش‌آموزان انجام داده و در همین مسیر تمرکز زیادی بر جنبه‌های مختلف بافت کلاس و مدرسه نموده اند؛ کیفیت رابطه معلم- دانش‌آموز یکی از ابعاد مهم بافت کلاس است چرا که روابط، عامل اساسی در تغییرات تحولی دانش‌آموز هستند (پیانتا، ۱۹۹۹). لرنر معتقد است که علل تحول را باید در رابطه میان نظام‌ها و اجزایشان جستجو کرد و هیچ عملی در خلاء قابل تحلیل نیست (لرنر، جانسون و باکینگهام، ۱۹۹۸).

لذا تحول در طی ارتباطات پیش رونده، دوجانبه و پیچیده ای اتفاق می افتد (برونفن برنر و موریس، ۱۹۹۸). به این معنی که فرآیندهای شناختی مثل توجه، ادراک و استدلال، فرآیندهای هیجانی مثل تنظیم هیجانی و خودکنترلی، یاری‌طلبی، و فرآیندهای اجتماعی مثل همکاری، ویژگی‌های کودک به تنهایی نیستند، بلکه ویژگی‌هایی از تعامل وی با کلاس از جمله با معلم می‌باشد (پیانتا، ۲۰۰۳). از نظر روانشناسی این رابطه و بار هیجانی آن، نقش مهمی را در تعیین نگرش دانش‌آموز به ارزشمندی تجربه‌های کلاسی اش دارد و بر تحول او در آینده موثر است (پیانتا، هامر، و آلن، ۲۰۱۲).

رابطه مثبت با معلم، علاوه بر پیشرفت تحصیلی (کورنلوس وایت، ۲۰۰۷)، متضمن مشارکت بالای کلاسی (رودرا و همکاران، ۲۰۱۱)، انگیزش مثبت تحصیلی (واتسون، ۲۰۱۳) و متغیرهای تحولی مثبت بسیار دیگری است. از طرفی تجارب عاطفی و اجتماعی مثبت در روابط اولیه خارج از خانواده، بر روابط با دیگران در آینده اثر می‌گذارد (رایلی، ۲۰۰۹).

پژوهشگران حوزه «خودتعیین‌گری»^۲ معتقدند که برای به وجود آمدن آموزشی که از نیازهای بنیادین روانشناختی دانش‌آموز (نیاز به خودمختاری، ارتباط و شایستگی) حمایت کند، در رابطه معلم-دانش‌آموز باید سه بعد مهم وجود داشته باشد (کونل و ولبورن، ۱۹۹۱). به جز نظریه خودتعیین‌گری، نظریات دیگری پیرامون رابطه معلم دانش‌آموز تدوین شده‌اند. پیانتا ابزاری را برای مشاهده کیفیت کلاس بر اساس روابط معلم دانش‌آموز تدارک دیده

است. ابعاد CLASS مبتنی بر نظریه‌های تحولی و پژوهش‌های تحولی است، که تعامل‌های بین دانش‌آموزان و بزرگسالان را معادل مکانیزم ابتدایی تحول و یادگیری دانش‌آموز می‌داند. پیانئا معتقد است که تعامل بین معلمان و دانش‌آموزان را می‌توان در سه ساحت «حمایت هیجانی»^۳، «سازمان‌دهی کلاس»^۴، و «حمایت آموزشی»^۵ گروه‌بندی کرد (پیانئا و همکاران، ۲۰۰۷). همچنین پیانئا و همکاران (۱۹۹۵) با بررسی ادراک معلم از رابطه با دانش‌آموز یک مدل سه وجهی ارائه دادند که شامل «صمیمیت»، «وابستگی»، و «درگیری/خشم» بوده است (پیانئا و همکاران، ۱۹۹۵).

در پژوهش‌های ایرانی نیز، روابط معلم دانش‌آموز اگر چه به طور خاص و بافتی مورد بررسی قرار نگرفته است، اما در پژوهشی که همبستگی سه عامل «ارتباط»، «اعتماد» و «بیگانگی» در رابطه معلم-دانش‌آموز (که توسط موری و زوج (۲۰۱۱) عنوان شده است) با قلدری بررسی شد، نتایج معناداری گزارش شده است (بیرامی، هاشمی، فتحی آذر و علایی، ۱۳۹۱). همچنین در پژوهش دیگری که توسط مومنی، خامسان، راستگومقدم و طالب زاده شوشتری (۱۳۹۶) انجام شده، ویژگی‌های معلم حمایت‌کننده به صورت کیفی بررسی شده است و ۹ طبقه توانمندی در روابط انسانی، و ویژگی‌های شخصیتی مناسب، نظارت و ارزشیابی مناسب، مهارت در تدریس، توانمندی در مدیریت کلاس، تعهد شغلی، راهنمایی و مشاوره دادن، توانمندی علمی و کمک به رشد همه جانبه دانش‌آموزان به عنوان نشانه‌های حمایتگری معلم از دیدگاه دانش‌آموز به دست آمده است.

مطالعات نشان داده است که سیاست‌های کلی هر نظام تعلیم و تربیت، انتظار اجتماعی ادراک شده از تعامل میان معلم و دانش‌آموز، تجربه زیسته معلمان و دانش‌آموزان همگی بر ابعاد ارتباط معلم-دانش‌آموز موثر است (پلتر، سگان، لوسک، لگالت، ۲۰۰۲؛ پلتر و شارپ، ۲۰۰۹؛ رافلد، بروکاووسکی و سونجا، ۲۰۱۳) و این نکته نشانگر نیاز به پژوهش‌های بافتی در این زمینه است.

بنابراین برای شناسایی دقیق عوامل موثر بر ارتباط معلم-دانش‌آموز، به عنوان یک مسئله متأثر از بافت، به پژوهش‌هایی فراتر از پرسشنامه‌های کمی و واکاوی آن از زوایای مختلف نیاز است. در پژوهش‌های داخلی، ضعف پیشینه درباره این موضوع مهم که اثر بخشی آن در بهزیستی تحصیلی و اجتماعی همه جانبه دانش‌آموز ذکر شد، وجود دارد و تحقیق‌هایی

به صورت اکتشافی درباره شناخت چیستی و چگونگی رخداد آن به ندرت انجام شده است. از طرفی تعلیم و تربیت سنتی که ایجاد تحول را صرفاً مبتنی بر نظریه پردازی می‌انگارد، دانش آموز را شخصی منفعل در نظر می‌گیرد که نمی‌تواند تعامل سازنده‌ای را برای تصمیم‌سازی‌های مرتبط با مدرسه برقرار کند (جیمز و پورت، ۱۹۹۷). در حالیکه در تعلیم و تربیت جدید، در فرایند تغییر منجر به بهبود در مدرسه، به یک فرایند دایره‌ای-به جای فرایند خطی - که در آن همه اعضای جامعه مدرسه، امکان ابراز دیدگاه‌های خود را دارند، نیاز است؛ این روش منجر به تحقق «یک گفت‌وگو دوجانبه بین برنامه ریزان و مدرسه» می‌گردد و کیفیت برنامه‌ریزی را به واسطه رویکرد «پایین به بالا» صدچندان می‌سازد. از این رو در این مطالعه ادراک دانش آموزان برای فهم ساختار اثرگذار ویژگی‌های معلم در این ارتباط متقابل به رسمیت شناخته شده است. دریافت جزئیاتی از تجربه عمیق و مبتنی بر بافت مدرسه ایرانی از دیدگاه دانش آموز، رویکردی است که در این پژوهش اتخاذ شده است.

بنابراین، مطالعه حاضر به «بررسی ویژگی‌ها و کنش‌های مؤثر معلم بر ارتباط معلم- دانش‌آموز از دیدگاه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی» می‌پردازد. انتخاب مقطع ابتدایی در این مطالعه، به علت اثرگذاری بیشتر ارتباط با معلم در سال‌های نخست تحصیل و آموزش تک‌معلمی در این مقطع بوده و روش کیفی برای جستجو و موشکافی بیشتر در داده‌های مشارکت‌کنندگان اتخاذ شده است.

● روش

در پژوهش حاضر از روش کیفی و طرح پدیدارشناسی برای بررسی ویژگی‌ها و کنش‌های معلم مؤثر بر ارتباط معلم- دانش‌آموز استفاده شده است. هدف عمده روش کیفی، ارائه توصیف عمیقی از واقعیت تحت بررسی است. دستیابی به این توصیف عمیق نیازمند فنونی است که به کمک آن بتوان داده‌های گردآوری شده را سازماندهی، تنظیم و تحلیل کرد (چارماز، ۲۰۰۶؛ به نقل از محمدپور و رضایی، ۱۳۸۸). تمرکز اصلی تحلیل پدیدارشناختی بررسی تجربه‌ی آگاهانه است و هدف آن توصیف تجربیات زندگی به همان صورتی است که در زندگی واقع شده‌اند. تحقیقات پدیدارشناسی اجازه می‌دهد شخص بتواند به درک غنی از ماهیت یک تجربه انسانی از زندگی در یک موقعیت خاص، از دیدگاه شرکت‌کنندگان برسد (کرافورد، ۲۰۱۶).

□ جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع ابتدایی شهر شیراز در نظر گرفته شده است. نمونه پژوهش حاضر شامل ۹۹ دانش‌آموز مقطع ابتدایی (از کلاس دوم تا ششم) است که ۶۶ نفر از آنها را دختران و بقیه را پسران تشکیل داده‌اند. اعضای نمونه از یکی از مدارس دو شیفت دخترانه و پسرانه عادی با پایگاه اجتماعی - اقتصادی متوسط در شیراز در سال ۱۳۹۵ انتخاب شده‌اند. شیوه انتخاب نمونه به روش هدفمند بوده است. به این معنی که افراد شرکت کننده بر اساس قضاوت مبتنی بر مربوط بودن به اهداف پژوهش انتخاب شده‌اند (مریام، ۲۰۰۰ به نقل از ابوالمعالی، ۱۳۹۰). نقطه مورد نظر در انتخاب افراد، سطح تعامل پذیری و مهارت کلامی و بازگو کردن افکار بوده است و تفاوت تعداد دختر و پسر نیز به همین دلیل بوده است. البته محدودیت‌های اجرایی در شیفت پسرانه نیز در تفاوت ترکیب نسبت دختران و پسران بی اثر نبوده است.

۳۲ نفر از شرکت کنندگان در مصاحبه های شفاهی (۲۱ دختر از پایه ی سوم تا پنجم و ۱۱ پسر از پایه چهارم تا ششم) و ۶۷ نفر (۴۵ دختر پایه سوم و ۲۲ پسر پایه دوم) در مصاحبه کتبی شرکت داشته‌اند. حجم نمونه تا رسیدن به اشباع داده‌ها پیش رفته است.

● ابزار

در پژوهش پدیدار شناسی، می‌بایست فرصتی را از طریق یک رابطه متقابل کلامی به وجود آورد تا افراد تجربیات زندگی خود را در میان گذارند (فتحی، ۱۳۸۴)؛ در این مطالعه از دو ابزار الف. «مصاحبه‌های شفاهی» و ب. «پرسش‌های کتبی» در تعامل حضوری به این منظور استفاده شد. پژوهشگر در ابتدای هر مصاحبه برای مشارکت کننده، توضیحاتی راجع به محتوای پژوهش و اطمینان از امانت داری نسبت به اطلاعات بیان کرد.

در بخش مصاحبه شفاهی، از مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده شده و برای تصحیح سوالات از دو مصاحبه آزمایشی برای نمایان ساختن اشکالات کمک گرفته شده است.

در بخش دوم در این مطالعه، از روش نوشتاری همراه با طرح پرسش‌های حضوری و تعاملی استفاده شده است. تفاوت راهبرد مصاحبه در این بخش به دو منظور تکمیل و تحکیم اطلاعات دریافتی از مصاحبه‌های شفاهی (مثلاً سازی روش)^۶ و ایجاد فرصت زمان بیشتری برای کودکان در سنین پایین تر (که لزوماً در وقت محدود مصاحبه نمی‌توانستند، کارآمدی لازم را داشته باشند) با شیوه‌ای اختصاصی مبتنی بر ورود از طریق داستان انجام شده است.

مثلث سازی در پژوهش کیفی برای کاهش جهت گیری ذاتی یک روش، یک مشاهده گر و یا یک نظریه است و با به کار گرفتن رویکردهای مختلف منجر به افزایش اعتماد به داده ها می شود. یکی از انواع مثلث سازی ها «مثلث سازی روش» است که به معنی استفاده از روش های متعدد برای جمع آوری داده می باشد به این صورت که قدرت یک روش ضعف روش دیگر را پوشش می دهد. (طباطبایی و همکاران، ۱۳۹۲).

برای اجرای پرسش های تعاملی کتبی، مصاحبه شوندگان (متفاوت با مصاحبه شوندگان حضوری) به سه دسته تقسیم شدند (این تقسیم برای داشتن تعداد مشارکت کننده بهینه در هر مرتبه از اجرا و امکان تعامل بهتر توسط پژوهشگر و به شکل تصادفی صورت گرفته) و در سه نوبت برای آنها، در مرحله اول داستان بهترین و بدترین معلمی که از کره مریخ برای آنها آمده بازگو شده، تا خصوصیات ارتباطی خود را با آنها یادداشت کنند و در مرحله دوم با استفاده از توضیحات مقتضی سن، از آنها خواسته شده تا تجربیات خود را از ارتباط با معلم های اکنون و سابق خود یادداشت نمایند. در این مرحله با بررسی یادداشت های دانش آموزان حین نوشتن و با طرح پرسش های اضافی از یادداشت هایشان، آنها به نوشتن بیشتر ترغیب می شدند.

تجزیه و تحلیل در پژوهش پدیدارشناسی، فرایند تفسیر داده های کیفی برای شنیدن و تفسیر صدا و دیدگاه شرکت کنندگان انتخاب شده است (کرافورد، ۲۰۱۶). کدگذاری داده ها، فرایند تشخیص مفهوم پدیده های موردنظر مبتنی بر اطلاعات دریافتی است که با بیشتر شدن تعداد مصاحبه ها و توسعه بیش محقق از تجربه های مشارکت کنندگان، زمینه های اصلی و مشترک موجود بین آنها، و روابط آنها با پدیده های مجاور نیز مشخص می گردد (فتحی، ۱۳۸۴). شیوه تحلیل در پژوهش پدیدارشناسی می بایست با رعایت مفهوم /پوخته به معنی قطع نظر از تعینات و عدم وجود جهت گیری های پیشینی است، راهبرد خود را به پیش ببرد (الوانی، خانباشی، بودلایی، ۱۳۹۳).

در این پژوهش مبتنی بر روش پیشنهادی /شتر/اوس و کریین (۱۳۹۱) در تحلیل داده های کیفی، پس از پیاده سازی کامل مصاحبه های شنیداری، ورود و تجمیع داده های کتبی، پس از بازخوانی مکرر محتوای هر فایل (منتسب به هر شرکت کننده)، مفاهیم اولیه استخراج و کدهای خام و بالقوه هر مفهوم کنار آنها نوشته شد. با ورود به فایل های دیگر و پدیدآیی

کدهای جدید و بازبینی ها در کدهای قبل، نقطه اتصال بین فایل های داده شکل گرفت. پس از آن طبقه و یا مقوله های انتزاعی تر بر اساس الگوهای معنایی در کلمات و عبارات و مضامینی که این مقوله ها را در برمی گرفتند، تشخیص داده شد. تمام این مراحل در جداولی که به مرور تکمیل می شد و امکان مقایسه مداوم داده ها را فراهم می آورد، سازمان یافته بود. «ممیزی بیرونی»^۷ توسط متخصص همکار در این پژوهش برای بررسی مجدد روال های رسیدن به یافته ها انجام شد (الوانی، خانباشی و بودلایی، ۱۳۹۳).

● یافته ها

بر مبنای تحلیل محتوای کیفی مصاحبه ها، ۱۶۵ مفهوم در مرحله نخست، ۹۵ مؤلفه باز مبتنی بر تشابهات معنایی، ۳۴ طبقه در یک سطح انتزاعی تر، و در نهایت هفت مضمون کلی قدرت توصیف یافته ها را داشته اند. در ادامه، یافته های پژوهش در قالب هفت مضمون کلی آورده شده، و مؤلفه ها و مفاهیم مربوط به آن به تفصیل ارائه شده است.

۱. حمایت از خودمختاری در مقابل کنترل کنندگی معلم

نخستین ویژگی که دانش آموز برای ارتباط با معلم مهم می پندارد، حمایت او از خودمختاری دانش آموز است که آن را در هشت طبقه اساسی توضیح می دهد:

● **مشارکت دهی دانش آموزان در تصمیم ها و برنامه ریزی کلاسی:** مفهوم این طبقه، برداشت دانش آموز از امکان بیان نگرش و اعمال نظر در تصمیم های جاری کلاس است. طبیعتاً دانش آموز این امکان را وابسته به تمایل معلم به عنوان مرجع قدرت کلاس درک می کند.

نظم بخشی به فرایند آموزش مبتنی بر تصمیم معلم در مقابل تصمیم دانش آموز، نخستین کد مفهومی این زیرطبقه است، که شامل عجله داشتن در هدف آموزشی روز توسط معلم (به معنای تخصیص نامتناسب زمان برای یادگیری دانش آموز و حل تمرینات با سرعت خود) و تنظیم/عدم تنظیم فرایند و کیفیت آموزش با یادگیری دانش آموزان (به معنای درک وضعیت آمادگی روانی دانش آموزان برای آموزش، احساس فشار دانش آموز در آموزش و ارزیابی، بررسی یادگیری دانش آموزان پس از تدریس و رد شدن از درس) می باشد. دانش آموز در توصیف معلمی که رابطه مثبتی با او ندارد، بیان می کند که: «بعضی وقت ها از معلم سوال می پرسم، می گه بشین توی حرف من نپر، توضیح هم نمی ده و کار خودش

رو می کنه».

● **مشارکت دهی دانش آموز در اجرای اهداف کلاس:** احساس کارآمدی و اثربخشی دانش آموز در عملیاتی کردن و پیشرفت اجرایی برنامه های کلاس، مفهوم این طبقه است. کدهای مفهومی این طبقه شامل سپردن مسئولیت به دانش آموز در اجرای برنامه های معمول و فوق برنامه های کلاسی، و مشارکت دادن دانش آموز در فرایند پیشرفت کلاس (مثل صدا زدن دانش آموز برای دیدن تکلیف او/درخواست از دانش آموز برای پاسخ به پرسش کلاسی) است. به عنوان مثال: دانش آموز در توصیف معلم خود می گوید: «خانم الف، با من خیلی خوب و صمیمی بود، همیشه برای کارهای مهم من را صدا می زد».

● **بازخورد اطلاعاتی:** بازخوردهای آگاهی بخش به دانش آموز در جریان کلاس توسط معلم، در ارتباط او با معلم مؤثر است و با مثال هایی شبیه اجرای تنبیه و جریمه بدون ارائه توضیح علت آن توسط معلم، در داده ها وجود است. دانش آموزی می گوید: «معلم پارسالم می گفت ستایش اگر سرت داد می زخم بخاطر اینه که نگو با این خوبه، دلپش را می فهمیدم و می تونستم درک کنم؛ الان دلیل دعوا را نمی فهمم».

● **اعطای حقوق/محروم سازی دانش آموز:** دانش آموز در زندگی روزمره خود در کلاس از آزادی هایی بهره مند است که معلم امکان محروم سازی وی را از آنها یا آزاد گذاشتن آنها به روال طبیعی خود را دارد. به عنوان مثال خارج شدن از کلاس، انجام صحبت های معمول در کلاس (میل افراطی معلم به ساکت بودن کلاس)، داشتن فرصت برای تفریحاتی مثل اردو، از این دسته است. مثلاً دانش آموز می گوید: «معلم نمی گذاشت فوتبال بازی کنیم. می گفت طناب بازی کنید! ما دوست نداشتیم. فقط وقتی درس می خوندم، اجازه داشتیم فوتبال بازی کنیم».

● **تسهیل/کنترل ارتباط دانش آموزان با یکدیگر:** در این مقوله، دانش آموز رفتار مداخله جویانه معلم در فرآیندهای ارتباط میان دانش آموزان با یکدیگر را مخل ارتباط مثبت با معلم می داند. همچنین تسهیل و تمایل او به برقراری ارتباط مثبت بین هم کلاسی ها را عاملی مثبت و مؤثر می انگارد. به عنوان مثال دانش آموز بیان می کند که: «معلم نمی گذارد خودم جواب همتی (همکلاسی) رو بدم، می گه بیا اینور، تو نمی خواهد دعوا کنی. دلم می خواهد خودم حلش کنم».

● **تقویت انگیزش بیرونی/درونی دانش آموز:** دانش آموز، تأکید معلم بر انگیزش درون زاد و یا استفاده از الگوهای تقویت بیرونی (عامل منفی) از موانع یا تسهیل کننده‌های ارتباطی خود با معلم بر می‌شمرد.

● **تقویت/ سرکوب بروز فردی دانش آموز:** تمایل معلم به یکدست بودن کنش دانش آموزان و سرکوب ابراز برخی از رفتارهای اختصاصی، و یا در حالت عکس آن قدردانی و احترام به مشارکت او مفهومی است که دانش آموز مخل ارتباط خود با او و یا محرک آن می‌انگارد.

● **حمایت از خودمختاری احساسی و کنشی دانش آموز در ارتباط:** اینکه معلم تا چه حد به اتخاذ شیوه فردی بروز کنش‌ها و احساسات دانش آموز در ارتباط با خودش احترام بگذارد و آنها را به رسمیت بشناسد، مفهوم این طبقه است.

۲. شایستگی معلم

این مضمون به ادراک دانش آموز از شایستگی و برازنده بودن معلم از نظر ویژگی‌ها و کارآمدی وی اشاره دارد؛ این موضوع بر کیفیت ارتباط معلم دانش آموز مؤثر است. شایستگی معلم شامل دو طبقه مفهومی است:

● **مش شایسته معلم:** نخستین مفهوم مورد اشاره در این طبقه، ویژگی‌های شایسته ظاهری، اجتماعی، هدفی، و خلقی معلم است. ویژگی ظاهری معلم مثل زیبایی و لهجه؛ ویژگی اجتماعی معلم مثل پرستیژ اجتماعی بالا؛ نیت معلم مثل خیرخواهی، منفعت طلبی و یا بدجنسی او؛ و صفات خلقی اش مثل قابل پیش بینی بودن اخلاق، شوخ طبعی، ریاکاری (منفی)، لجبازی (منفی)، بد یا خوش خلقی، تاب آوری، آرامش، خوش قولی، عدالت، بددهنی (منفی)، تواضع است.

مفهوم دوم در این مقوله موضوع شخصیت تنبیه گر معلم از نظر شکل تنبیه مثل فیزیکی، چهره، کلامی، انضباطی، جریمه، محرومیت و شدت آن مثل تحقیر، سرزنش و تهدید است. دانش آموز می‌گوید: «معلم کلاس اول ما با خط کش به بچه‌ها درس می‌داد و با توگوشی از کلاس بیرونمان می‌کرد، همیشه هوار می‌کشید، مثلاً آهایی درست رو بخوان؛ حتی کار خوبی می‌کردیم هم همه را کتک می‌زد؛ یکبار هم برای ما ارزش قایل نبود».

زیرکی معلم سومین مفهوم مقوله حاضر است. این موضوع به معنی فریب نخوردن از دانش‌آموزان و قضاوت سالم (امکان تحت تاثیر تملق، گریه و اظهار عجز، و بدگویی دانش‌آموز قرار گرفتن)، تیزبودن در فهم تخطی دانش‌آموز از قانون و فریب خوردن از دانش‌آموزان و قضاوت درست است.

● **کارآمدی معلم در کلاس:** برداشت دانش‌آموز از میزان کارآمدی معلم از دیگر عوامل ارتباطی است. بنیه علمی و هوشی بالا به معنی دانش جامع در زمینه درسی، و باهوش بودن و اطلاعات عمومی بالا؛ کیفیت آموزش به معنی محتوا و فرم اثر بخش تدریس، جذابیت آموزش، و ارزشمندی تکلیف (هدفمندی، به اندازه بودن، قاعده مندی)؛ و اقتدار کلاسی به معنی قوی بودن در برابر مشکلات کلاسی، و مدیریت کلاسی از نشانه‌های کارآمدی معلم نزد دانش‌آموزان بر شمرده می‌شود.

۳. تقویت اهداف تبحری دانش‌آموز

مضمون سوم به معنی احساس اهمیت داشتن و حمایت از سوی معلم برای پیشرفت و تبحر در موضوعات است. این مضمون در پنج طبقه بررسی شده است:

● **توجه و حمایت از فرایند و پیشرفت یادگیری دانش‌آموز:** به معنی درک دانش‌آموز از رصد، توجه و حمایت معلم برای پیشرفت یادگیری اوست.

● **تحریک درونی هدفمندی و یادگیری دانش‌آموز:** این طبقه به ترغیب دانش‌آموز به پرسشگری، تاکید بر انگیزش درونی یادگیری و فواید توجه به درس، ترسیم آینده شغلی / حرفه‌ای، امید/ناامیدی به آینده دانش‌آموز و انتظار از پیشرفت دانش‌آموز توسط معلم اشاره دارد.

● **راهنمایی:** دریافت راهنمایی از سوی معلم در فرایند یادگیری و ارزیابی، نشانه‌ای از حمایت معلم از متبحر شدن دانش‌آموز توصیف شده است.

● **اعطای فرصت جبران و بازیابی:** معلم فرصت جبران اشتباه در امتحان و یا نشان دادن مجدد خود برای بهبود نگرش اطرافیان (و معلم) و تعویض برچسب پایگاه درسی را به دانش‌آموز بدهد، و در شیوه کلاسی خود، بخشش، اغماض، و پذیرفتن عذرخواهی او را در تخطی از قوانین کلاسی داشته باشد؛ همچنین زمان لازم را برای بازیابی خود در ارزیابی و یادگیری را به او عطا کند.

● **تقویت مثبت یادگیری:** تشویق پیشرفت به واسطه تقویت‌های بیرونی و درونی، جنبه مهمی از حمایت معلم از پیشرفت و تبحر دانش‌آموز توسط او درک شده است.

۴. مراقبت معلم

دانش‌آموز ارتباط با معلم را زمانی گرم و صمیمی تاقی می‌کند که رفتارهای او را نسبت به خود توأم با مراقب تلقی نماید.

● **حمایت در برابر دیگران:** دانش‌آموز، حمایت معلم از خودش را در برابر آسیب سایرین (خانواده، همکلاسی‌ها) و دادخواهی او برای احقاق حقش را نکته مهمی می‌پندارد.

● **همدلی و واکنش دهی مثبت در مشکل شخصی دانش‌آموز:** حرف زدن مشترک با معلم و فهمیده شدن؛ درد دل، مشاوره و کمک معلم برای حل مشکلات شخصی دانش‌آموزان؛ عدم بازخورد و کنش معلم برای حل مشکل دانش‌آموز کدهای مفهومی مقوله حاضرند.

● **مشاوره دادن در رفتار:** این مقوله به بیان خصوصی (و نه نزد دیگران) اشکال رفتاری دانش‌آموز و هدایت مثبت او برای اصلاح رفتار خود اشاره دارد.

● **ایمنی/ناایمنی در ارتباط:** دور شدن ارتباط به خاطر ترس از دعوا شدن یا طرد (-)؛ عدم اعلام اشکال دانش‌آموز پیش سایرین؛ توهین و تمسخر و صدای بلند توسط معلم (-)؛ قابل بازگشت بودن رابطه پس از اشتباه از ویژگی‌های یک ارتباط ایمن و مراقبت شده برشمرده شده است.

● **القای حس منفی/مثبت یا مثبت نسبت به خود در دانش‌آموز:** مقایسه منفی دانش‌آموز و ایجاد احساس گناه در دانش‌آموز از ویژگی‌های منفی در مراقبت معلم توسط دانش‌آموزان شناخته شده است.

● **پذیرش / طرد رابطه:** قطع ارتباط یک به یک با دانش‌آموزان در یادگیری؛ طرد تمایل دانش‌آموز به نزدیکی؛ تخصیص / عدم تخصیص زمان برای ارتباط؛ پذیرا بودن کنش‌ها و عمل عاطفی دانش‌آموزان؛ پذیرش هدیه از دانش‌آموز (وسیله سازی توسط دانش‌آموز برای ارتباط) و دریافت خدمات دانش‌آموز در امور شخصی مفهوم پذیرش و طرد رابطه توسط معلم است.

● **گرما و صمیمیت:** احساس دوست داشته شدن دانش‌آموز توسط معلم، دریافت احترام غیر مشروط به دانش‌آموز و درک احساس قدردانی نسبت به او، اهمیت معلم به شخصیت فردی دانش‌آموز، و دوستی و صمیمیت غیر مشروط با دانش‌آموز از نشانگرهای گرما و صمیمیت برشمرده شده‌اند.

۵. **علاقه و مشارکت معلم:**

● **علاقه و مشارکت فعال در آموزش (تعهد):** دانش‌آموز اعمال معلم برای ایجاد جذابیت در آموزش و تکلیف و یا انجام رفع تکلیفی آموزش (-)، فراموش کردن تکلیف/ تشویق وعده داده شده (-)، واگذاری رفع اشکال به تقویتی (-) و پیگیری یادگیری دانش‌آموزان و پاسخ به سؤالات را نکاتی می‌داند که نشانگر علاقه و مشارکت معلم در فرایند آموزش است.

● **علاقه و مشارکت فعال در فرابرنامه درسی دانش‌آموزان:** مشارکت معلم در برنامه دانش‌آموزان بدون اینکه وظیفه او باشد، مشارکت و آموزش معلم برای فوق برنامه‌های تفریحی و آموزشی، اهمیت او به رشد شخصیتی اخلاقی دانش‌آموزان، رصد و واکنش به پیشرفت فردی دانش‌آموز در زمینه‌های غیرتحصیلی، ارائه بازخورد راجع به شخصیت دانش‌آموز/ اهمیت به شخصیت فردی و تقویت انجام کار اضافی مثبت توسط دانش‌آموز در کلاس درس از جمله مثال‌های این مقوله است.

● **همراهی با دانش‌آموزان:** اینکه دانش‌آموزان احساس همراهی از معلم خود دریافت کنند، مهربان بازی معلم با دانش‌آموزان، و در شکل منفی آن عدم همراهی مطلق در شیطنت‌های کودکانه است.

● **افشای خویش در رابطه:** پذیرش/سرکوب سؤال شخصی دانش‌آموز از زندگی معلم و کنکاش او در شناخت بیشتر معلم به‌عنوان الگو، و خاطره‌گویی معلم از زندگی شخصی‌اش نکته‌ای است که دانش‌آموزان تسهیل‌گر رابطه خود با معلم برشمرده‌اند.

● **توجه بیشتر به کار و سرگرمی شخصی:** سرگرم شدن معلم با کار شخصی در کلاس در وقت‌های اضافه از نکاتی است که نشانگر عدم علاقه معلم به کلاس و دانش‌آموزان درک شده است.

۶. اعتماد/ عدم اعتماد متقابل معلم و دانش آموز

اینکه رابطه معلم و دانش آموز به شکلی پیش برود، وابسته به اعتماد متقابلی است که برقرار می‌گردد؛ این اعتماد از منظر دانش آموز به چه شکلی دیده می‌شود؟ این مضمون در سه طبقه توصیف شده است:

● (معلم به دانش آموز) باور داشتن به دانش آموز: دانش آموز برداشتی از اعتماد معلم به خودش دارد و آن را در باور کردن حرفش تسط معلم، انتظار معلم از تقلب یا سواستفاده دانش آموز در امتحان (-) و دادن فرصت دفاع به او هنگام قضاوت منفی وی درک می‌کند.

● (دانش آموز به معلم) عقلانی بودن و ارزشمندی تصمیمات کلاسی معلم: اینکه دانش آموز تصمیمات معلم را منطقی و ارزشمند درک کند، به اعتماد او به معلم کمک می‌نماید. نظر دانش آموز راجع به جریمه بیش از حد و غیر منطقی (-)، سوزاندن تر و خشک با هم (-)، ارزشمندی تکلیف، اعتماد به معلم در ارزیابی (مواد آزمودنی و نمره قابل پیش بینی)، منطقی / غیرمنطقی پنداشتن علت عصبانیت معلم و معتبر دانستن دستور او از عوامل ایجاد این ادراک مثبت یا منفی است.

● (دانش آموز به معلم) رازداری معلم: این مقوله نشانه اهمیت اعتماد دانش آموز به معلم در رازگویی به اوست. به عنوان مثال: «اگر با آقامعلم درد دل کنیم، سریعاً به خانواده هایمان می‌گویید و ما دوست نداریم».

۷. حمایت از ساختار/ بی ساختاری کلاس

ارتباط مثبت با معلم در فضای کلاس شکل می‌گیرد و از آن متأثر است؛ این موضوع در چهار بخش توصیف شده است:

● طبقه بندی کلاس: مفهوم حائز اهمیت از دیدگاه دانش آموزان، طبقه بندی کلاس مبتنی بر سطح درس، زیبایی، و نظم دانش آموزان در ذهن معلم و عمل اوست. مثلاً: «رابطه اش خیلی با من خوب نیست، از نظر من فقط به چند نفر احترام می‌گذارد: به کسانی که درسشون خوب هست احترام می‌گذارد، نباید بی‌احترامی کند، احساس پوچی می‌کنم که مگه بقیه کشکن؟ دائماً حس پایین تر بودن را به ما می‌دهد».

● شفافیت ساختار: انتظارات و قانون روشن، قاعده مندی یا سلیقه ای بودن نحوه

ارزیابی، روشن بودن منبع سؤالات ارزیابی نمونه‌های شفافی است که دانش‌آموز از ساختار قواعد کلاس مطالبه دارد.

● **تنظیم فشار برنامه درسی:** زیاد بودن تعداد و حجم ارزیابی، آموزش و تکالیف از ویژگی‌های ساختار کلاس برشمرده شده که بر ارتباط معلم دانش‌آموز مؤثر است.

● **ثبات رفتار:** ثبات رفتار معلم در حمایت از دانش‌آموز، خلیقیات، تصمیم‌های کلاسی، ثبات رفتار و باور قلبی معلم به قوانین کلاس و امتداد ارتباط با دانش‌آموزان سابق مفاهیم این مقوله‌اند.

● بحث و نتیجه‌گیری

○ بر اساس یافته‌های پژوهش، حمایت از خودمختاری در مقابل کنترل‌کنندگی معلم اولین مضمون مؤثر بر ارتباط دانش‌آموز با معلم است. در این مضمون، به رسمیت شناختن «خود» دانش‌آموز است که پیش‌نیاز ارتباط دو شخص بالغ تلقی شده است. برای درک این موضوع، دانش‌آموز تمایل دارد تا فرایند کلاس را به جای یک مسئله تحمیلی، یک امر مبتنی بر انتخاب خود ببیند. بنابراین ادارک مرجعیت فردی برای حضور در فضایی که ارتباط او با معلم شکل می‌گیرد، معنای تمایل او برای حمایت از خودمختاری وی توسط معلم است.

○ توجه به این نکته لازم است که احساس خودمختاری با احساس استقلال متفاوت است، و این تفاوت در این نکته نهفته است که فعالیت‌های خودمختار می‌توانند به شکل مستقل و یا به عنوان پاسخی در تقاضای دیگران مهم از جمله معلم شکل بگیرند (استرویت و همکاران، ۲۰۱۳) و ازین جهت نقش معلم در این نوع از حمایت مؤثر و کارآمد است. این مضمون با نظریه ویژگی‌های تدریس حمایتگر از نیازها در چارچوب خودتعیین‌گری (دسی و ریان، ۲۰۰۰؛ کردی، آرکامبالت، بریر، و تورگن، ۲۰۱۸) هماهنگ است. اینکه معلم برای دانش‌آموز، حق انتخاب‌ها و فرصت‌هایی برای ابراز احساسات، افکار، و دیدگاه‌ها درباره تکالیف فراهم کند، نقش مؤثری را بر ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی دانش‌آموز ایفا می‌کند (استرویت و همکاران، ۲۰۱۵).

○ مضمون دوم در یافته‌های این پژوهش، درک دانش‌آموز از شایستگی معلم است. دانش‌آموز یک ارزیابی از کارآمدی و شخصیت قوی معلم را به عنوان شایستگی وی برای

برقراری ارتباط در نظر می‌گیرد. این موضوع در پیشینه پژوهش با واژگان متعددی مثل کیفیت، تجربه، هوش و *اقتدار* معلم طرح شده است (مک کروسکی و توناین، ۱۹۹۹؛ به نقل از رابرسون، ۲۰۱۴). معلم شایسته دارای قدرت خبرگی است و به عنوان یک نیروی برجسته شناخته می‌شود (رودز و سیلدینی، ۲۰۰۲). تفاوت ادراک از شایستگی معلم برای دانش‌آموزان، نسبت به سایر ابعاد در یافته‌های این پژوهش، ایستایی بیشتر آن است؛ شایستگی معلم یک درک شناختی و تقریباً یک جانبه است و جنبه تبادلی کمتری دارد (رابرسون، ۲۰۱۴). نتایج تحقیق یون (۲۰۰۲) نیز نشان می‌دهد که خصوصیات معلم بر کیفیت رابطه معلم دانش‌آموز مؤثر است.

○ مضمون سوم تقویت اهداف تبحری دانش‌آموز توسط معلم است. اینکه دانش‌آموز به چه میزان پیشرفت خود را از سوی معلم مهم درک کند، و حمایت او را در این مسیر درک نماید، مفهوم مضمون حاضر در تبیین عوامل مؤثر بر ارتباط معلم و دانش‌آموز است. اهداف تبحری به عنوان یکی از مؤلفه‌های اهداف پیشرفت (مک گریگور و گیل، ۱۹۹۹؛ به نقل از مظلومیان و همکاران، ۱۳۹۳)، بر رشد مهارت و تسلط بر تکالیف و ارزش درونی یادگیری تأکید دارد. دانش‌آموزان دارای این نوع جهت‌گیری هدفی بر مبنای معیارهای خود، علاقه‌مند به بهبود و توسعه مهارت‌های جدید و فهم وظایف تحصیلی خود هستند (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸؛ به نقل از محسن پور، حجازی و کیامنش، ۱۳۸۵). در حقیقت زمانی که دانش‌آموزان درگیر اهداف رقابتی هستند و از آن رنج می‌برند، واکنش‌هایی را برای کاهش کشمکش‌هایی که در حال تجربه‌اند، بروز می‌دهند (پارکر، ۲۰۱۳).

○ مضمون چهارم، مضمون مراقبت معلم است. مبتنی بر نظریه دلبستگی (بالبی، ۱۹۸۸) اهمیت یگانه و منحصربفرد معلم در توانایی او در حمایت عاطفی و عملکرد او به عنوان یک پایه امن برای دانش‌آموز است (تیچز و فلشمن، ۲۰۱۵). *بیاننا* (۱۹۹۴)، صمیمیت را نشانگر امنیت این ارتباط دانسته است، که البته دانش‌آموزان در این امر که به چه میزان رابطه امنشان را در ارتباط با معلم پایه گذاری می‌کنند، متفاوتند و لذا نشانه‌های این دلبستگی در آنها متفاوت است (ورشورن و کومن، ۲۰۱۲).

○ معلم از طریق «توجه» (البرز، ۱۹۹۲)، به یک شناخت ارتباطی (وب و بلاند، ۱۹۹۵) دست می‌یابد که از آن طریق واکنش‌های مراقبتی خود را برای حمایت احساسی دانش‌آموز را

ارائه می‌کند. شناخت عمیق دانش‌آموز به معلم این امکان را می‌دهد که فهم و همدلی با او را افزایش دهد و از این طریق واکنش‌های مراقبتی به جا و مؤثری را در برابر نیازهای اجتماعی و تحصیلی او ارائه کند (مک کروسکی و تاون ۱۹۹۹ به نقل از رابرسون، ۲۰۱۴)؛ این روند، منجر به ایجاد احساسی از صمیمیت و ارتباط نزدیک با معلم را در دانش‌آموز ایجاد می‌کند (نیوبری و دیویس، ۲۰۰۸). مفهوم مراقبت با مفهوم واکنش دهی (رابرسون، ۲۰۱۴)، ارتباط در خود تعیین‌گری (ریان و دسی، ۲۰۰۰)، و صمیمیت (نیوبری و دیویس، ۲۰۰۸) نزدیک است که در همه این مفاهیم، دانش‌آموز احساس دل‌بستگی عاطفی به معلم را کسب می‌کند.

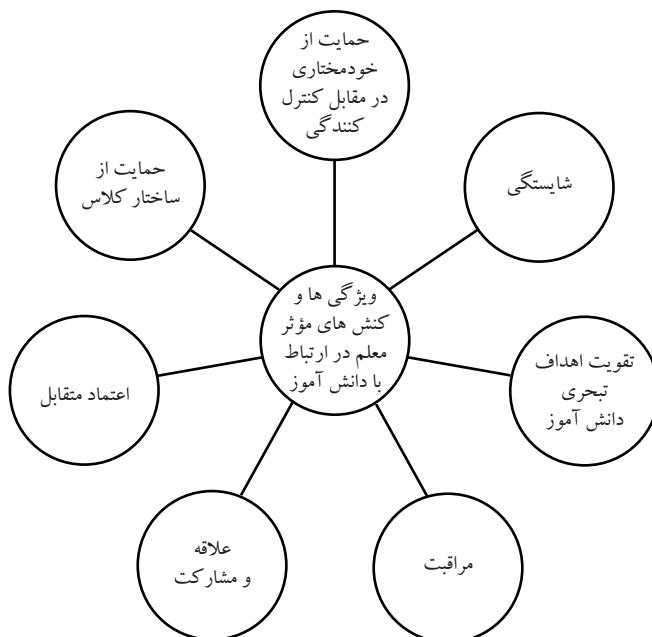
○ به هر حال، رابطه مثبت معلم-دانش‌آموز با درجه‌ی بالایی از گرما و اعتماد و حداقل منفی بودن تعریف شده است (پیانتا، ۱۹۹۹) و امنیت عاطفی حاصل از این ارتباط مثبت، منجر به پیامدهای مثبت مهمی مثل شایستگی‌های اجتماعی و رفتاری می‌گردد (بیکر، گرت، و مورلاک، ۲۰۰۸).

○ مضمون پنجم علاقه و مشارکت معلم است. این مفهوم نیز با نظریه خودتعیین‌گری در زمینه تدریس حمایتگر از نیازها هماهنگ است. زمانی که معلم علاقمندی و درگیری خود را به زندگی دانش‌آموزان نشان می‌دهد، دانش‌آموزان با احتمال بیشتری احترام، مراقبت و احساس تعلق او را باور می‌کنند (استرویت و همکاران، ۲۰۱۵)؛ از سوی دیگر، وقتی دانش‌آموزان احساس می‌کنند که معلم ارزشی برای آنها قائل نیست و پذیرای عملکرد آنها نیست، ارتباطشان با او را محدود می‌کنند (استرمن، ۲۰۰۰). در پژوهش مک‌کاف، هرتر، کلدیتز، والاس (۲۰۱۳) نیز مشارکت و درگیری معلم به عنوان یکی از تقویت‌کننده‌های مهم در رابطه معلم دانش‌آموز از دیدگاه دانش‌آموز نوجوان برشمرده شده است.

○ مضمون ششم «اعتماد در برابر عدم اعتماد» متقابل معلم و دانش‌آموز است. سطح اعتماد به شریک رابطه، کانون اصلی معتبر دانستن یا قابل باور دانستن اوست (شروود و همکاران، ۲۰۰۹). معلم اعتمادپذیری خود را از طریق موثق و «معتبر بودن» در مقابل دانش‌آموزان، رفتار هماهنگ با اعتقادات بیان شده، صداقت از طریق عمل به قول‌های داده شده به دانش‌آموزان نشان می‌دهد (فریمر و وانزر، ۲۰۰۶). مفهوم اعتماد به معلم در این پژوهش به نوعی پیش‌آیند مراقبت معلم است. بدین صورت که در شرایط ایجاد این اعتماد، دانش‌آموز خود را بدون سپر دفاعی در معرض عملکرد معلم قرار می‌دهد، زیرا که مطمئن است در این رابطه، معلم او را در مقابل هر منبعی از آسیب حفظ و مراقبت می‌نماید (ریدر

روت، ۲۰۰۵).

○ مضمون هفتم ساختار در مقابل فقدان ساختار کلاس به عنوان فضای ارتباط معلم و دانش آموز است. نحوه کنش معلم در نحوه ایجاد این ساختار موثر است؛ چنانکه حمایت معلم از ساختار کلاس در نظریه خودتعیین گری (دسی و ریان، ۲۰۰۰) به عنوان یکی از سه بعد مؤثر در ارتباط معلم دانش آموز آمده است. معلم می تواند با ارائه راهبردهای شفاف و هماهنگ، و با دسترس بودن برای پاسخ به سؤالات دانش آموز ساختار مناسب را برای این محیط ارتباطی فراهم کند (استرویت و همکاران، ۲۰۱۵). در واقع دانش آموزان باید به این باور برسند که موفقیت و پیشرفت در کلاس مرهون اتفاق های تحت کنترل است و طبقه بندی دانش آموزان در ذهن معلم و یا قوانین غیرقابل پیش بینی و بی ثبات مانع آنها در پیشروی در ارتباط نیست. به طور کلی، مجموعه ای از کنش ها و ویژگی های معلم است که از منظر دانش آموز ابتدایی برای برقراری ارتباط با وی حائز اهمیت است و مبتنی بر پژوهش حاضر، در شکل ۱ قابل مشاهده است:



شکل ۱. ادراک دانش آموزان از ویژگی ها و کنش های مؤثر معلم در رابطه معلم- دانش آموز



یادداشت ها

- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| 1. academic trajectory | 2. self-determination |
| 3. emotional support | 4. classroom organizational |
| 5. instructional support | 6. method triangulation |
| 7. external audit | |

● منابع

- اشتراوس، انسلم و کوربین، جولیت. (۱۳۹۱). *اصول روش تحقیق کیفی، فنون و مراحل تولید نظریه زمینه ای*. ترجمه ابراهیم افشار، تهران: نشر نی.
- الوانی، سیدمهدی؛ خانباشی، محمد؛ بودلایی، حسن (۱۳۹۳). تبیین مفهوم ابوخره در پژوهش های پدیدارشناختی و کاربرد آن در حوزه کارآفرینی. *راهبرد*. ۷۱(۲۳). ۲۴۱-۲۱۷.
- بیرامی، منصور. هاشمی، تورج. فتحی آذر، اسکندر و علایی، پروانه (۱۳۹۱). *قلدری سنتی در نوجوانان دختر مدارس راهنمایی: نقش کیفیت ارتباط معلم-دانش آموز*. *روانشناسی تربیتی*، ۸(۸)، ۱۵۱-۱۷۶.
- طباطبایی، امیر؛ حسنی، پرخیده؛ مرتضوی، حامد؛ طباطبایی چهر، محبوبه (۱۳۹۲). *راهبردهای برای ارتقاء دقت علمی در تحقیقات کیفی*. *مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی*. ۵(۳): ۶۷۰-۶۶۳.
- فتحی، بشارت (۱۳۸۴). *پدیدار شناسی به منزله روش پژوهش کیفی*. *مجله اطلاع شناسی*. ۷ و ۸ - ۱۵۷ تا ۱۶۸.
- محمدپور، احمد. رضایی، مهدی (۱۳۸۷). *درک معنایی پیامدهای ورود نوسازی به منطقه اورامان کردستان ایران به شیوه پژوهش زمینه ای*. *مجله جامعه شناسی ایران*. ۹، ۲، ۱(۳)، ۱۳۸۷-۳۳.
- مومنی، آزاده. خامسان، احمد. راستگومقدم، میترا. طالب زاده شوشتری، لیلیا (۱۳۹۶). *شناسایی ویژگی ها و کنش های معلم حمایت کننده از دیدگاه دانش آموزان: تحلیل کیفی*. *پژوهش های تربیتی* (۳۵) ۷۱-۵۱.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3.
- Bowlby, E. J. M. (2008). *AttachmentL Volume One of the Attachment and Loss Trilogy*. Random House.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Biological perspectives on human development*. Sage.
- Connell, . P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 22, (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*(1), 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.
- Elbaz, F. (1992). Hope, attentiveness, and caring for difference: The moral voice in teaching. *Teaching and Teacher Education, 8*, 421-432.
- Frymier, A. B., & Wanzer, M. B. (2006). Teacher and student affinity-seeking in the classroom. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.), *Handbook of instructional communication* (pp.195-211). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Lerner, R. M., Johnson, S. K., & Buckingham, M, H. (2015). Relational developmental systems-based theories and the study of children and families: Lerner and Spanier (1978) revisited. *Journal of Family Theory & Review, 7*(2), 83-104.
- 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.
- Newberry, M., & Davis, H. A. (2008). The role of elementary teachers’ conceptions of closeness to students on their differential behavior in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 24*.
- 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.
- Pelletier, L. G., & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers’ interpersonal behaviour in the classroom. *School Field, 7*(2), 174-183.
- Raider-Roth, M. B. (2005). Trusting what you know: Negotiating the relational context of classroom life. *Teachers College Record, 107*, 587-628.
- 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. *Journal of Education and Training Studies, vol.1*(No. 2).
- Rhoads, K. V. L., & Cialdini, R. B. (2002). The business of influence: Principles that lead to success in commercial settings. In J. P. Dillard & M. Pfau (Eds.), *The persuasion handbook: Developments in theory and practice* (pp. 513-542).
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student-teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education, 25*(5), 626-635.
- Roberson, R. R. (2014). *Understanding the development of legitimate teacher authority through the teacher-student relationship: A qualitative study*. University of Oklahoma.

- Roorda, D. L., Koomen, H. MY, Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78.
- Schrodt, P., Witt, P. L., Turman, P. D., Myers, S. A., Barton, M. H., & Jernberg, K. A. (2009). Instructor credibility as a mediator of instructors’ prosocial communication behaviors and students’ learning outcomes. *Communication Education, 58*, 350-371.
- Stroet, K., Opendakker, M.Ch., & 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.
- Thijs, J., & Fleischmann, F. (2015). Student–teacher relationships and achievement goal orientations: Examining student perceptions in an ethnically diverse sample. *Learning and Individual Differences, 42*, 53-63
- Watson, J. (2013). *Examining the influence of interpersonal calibration and mis-calibration on the teacher-student relationship*. Master Dissertation in NCSU library.
- Webb, K. & Blond, J. (1995). Teacher knowledge: The relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education, 11*, 611-625.

