

The Quality of Teacher-Student Relationship in the School Context: An Ethnographic Survey

Narjes Lari*

Ph.D. in Educational Psychology, University of Tehran, Tehran, Ira

Elahe Hejazi

Associate Professor, Educational Psychology & Counseling Dept., University of Tehran, Tehran, Iran

Bahram Jowkar

Professor, Educational Psychology Dept., University of Shiraz, Shiraz, IRan

Javad Ezhei

Professor, Educational Psychology & Counseling Dept., University of Tehran, Tehran, Iran

Abstract

Teacher-student relationship is a complex and dynamic transaction which is formed over time and under multiple circumstances; it figures out the student's developmental changes on a platform based on related factors. Accordingly, this research attempts to investigate the quality of the teacher-student relationship in elementary school through the field study of the main parties, the teacher and the student, in the context of school, and it interprets this relational pattern and its causes and effective factors. In order to comprehend the semantic system that the student and the teacher express in their behavior and perceptual communication, the Ethnography method is used. This research was conducted in two phases during two academic years. In the first (main) phase, based on a random sampling, a government primary school in two parts for girls and boys was selected as the research field and the researcher joined it for one semester. In the second phase (validation and deepening of concepts), 99 students, 19 teachers and 13 classes from six public elementary schools in Shiraz were involved in the implementation of this research. Semi-structured and unstructured interviews and semi-participant observation were used to collect data. Qualitative data analysis makes it possible to explain the teacher-student communication pattern in four layers of , teacher-student interaction routs, teacher-student features, the teacher-student mental-representation from each other, and external factors. The improvement of this relational context and the proceedings leading to it, can result in achieving positive numerous developmental consequences for students and teachers.

Keywords: teacher-student relationship, transaction, ethnography, school

* Corresponding Author: narjes.lari@gmail.com

How to Cite: Lari, N., Hejazi, E., Jowkar, B., & Ezhei, J. (2022). The Quality of Teacher-Student Relationship in the School Context: An Ethnographic Survey. *Educational Psychology*, 18(64), 129-156. doi: 10.22054/jep.2023.70678.3730

کیفیت رابطه معلم-دانش آموز در بافت مدرسه: یک پژوهش مردم‌نگارانه

نرجس لاری*

دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

الهه حجازی موغاری

دانشیار گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره، دانشگاه تهران، تهران، ایران

بهرام جوکار

استاد گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

جواد اژه‌ای

استاد گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره، دانشگاه تهران، تهران، ایران

چکیده

ارتباط معلم-دانش آموز، تبادل دوجانبه پیچیده و پویایی است که در طول زمان و در موقعیت‌های متعدد شکل گرفته است و در بستری از عوامل مؤثر بر آن، تغییرات تحولی دانش آموز را رقم می‌زند. از این رو هدف پژوهش حاضر بررسی کیفیت ارتباط معلم-دانش آموز را از طریق مطالعه میدانی طرفین اصلی آن یعنی معلم و دانش آموز در بافت مدرسه در مقطع ابتدایی بوده است و به تفسیر این الگوی ارتباطی و علل و عوامل مؤثر بر آن پرداخته است. برای دریافت نظام معنایی که دانش آموز و معلم در رفتار و ادراک ارتباطی خود نشان می‌دهند، از روش مردم‌نگاری استفاده شده است. این پژوهش در دو فاز طی دو سال تحصیلی انجام شد. در فاز اول (اصلی)، بر اساس نمونه‌گیری ملاکی، یک مدرسه ابتدایی دولتی در دو شیفت دختران و پسران به عنوان میدان تحقیق انتخاب گردید و محقق یک نیمسال تحصیلی را به عضویت آن در آمد. در فاز دوم (فاز اعتباریابی و تعمیق مفاهیم) نیز، ۹۹ دانش آموز، ۱۹ معلم و ۱۳ کلاس از میان شش مدرسه ابتدایی دولتی در شهر شیراز در اجرای این پژوهش مشارکت داده شدند. از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و بدون ساختار و مشاهده نیمه‌مشارکتی برای جمع‌آوری داده بهره گرفته شد. تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی، تبیین الگوی ارتباطی معلم-دانش آموز را در چهار لایه‌ی مسیرهای تبادل معلم و دانش آموز، ویژگی‌های معلم و دانش آموز، بازنمایی ذهنی معلم و دانش آموز از یکدیگر و عوامل بیرونی ممکن می‌سازد. بهبود این بستر ارتباطی و فرایندهای منجر به آن، می‌تواند دستیابی به پیامدهای تحولی مثبت بسیاری را برای دانش آموز و معلم محقق سازد.

کلیدواژه‌ها: ارتباط معلم-دانش آموز، تبادل، مردم‌نگاری، مدرسه

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه تهران است
 * نویسنده مسئول: narjes.lari@gmail.com

مقدمه

مدرسه بعد از خانواده محلی است که فرد بیشترین زمان خود را در آن سپری می کند و یک نهاد بسیار مهم تربیتی است. رسالت مدرسه، ایجاد فرصت های حمایتی برای شکل گیری و تحول مهارت ها در دانش آموزان است و این فرصت ها با ایجاد تناسب میان نیازهای دانش آموز و ماهیت فرصت های اجتماعی برقرار می شود. ارتقای انگیزش مثبت و ارضای نیازها در دوران مدرسه، یک فرآیند چند بعدی و جامع است که در آن دانش آموز از منافع تجارب جدیدی بهره می برد که زندگی خانوادگی چنان شرایطی را به ندرت به دست می دهد. ذکر این نکته ضروری است که کارآمدی نهاد مدرسه در تسهیل تحول دانش آموز، وابسته به فرآیندهای درونی آن است.

دانش آموزان، به عنوان سیستم هایی فعال و پویا به طور دائم در حال مبادله ای اطلاعات، انرژی و فعالیت با بافت خود از جمله مدرسه هستند (Lerner, 1998) و تغییرات تحولی وقتی رخ می دهد که سیستم ها متأثر از فشار برای انطباق، تغییر شکل می دهند و بازسازی می گردند (Pianta et al., 2003). روابط، عامل اساسی در تغییرات تحولی دانش آموز محسوب می شوند (Pianta, 1999). Lerner معتقد است که علل تحول را باید در رابطه ای میان سیستم ها و اجزایشان جستجو کرد و هیچ عملی در خلاء قابل تحلیل نیست (Lerner, 1998). بنابراین تغییر، تنها تابعی از نیاز به مهارت ها نیست، بلکه بازسازی مهارت ها و شایستگی هایی است که در تعامل با چالش های درونی و بیرونی و نیازها به وجود آمده در ساختارها و فرایندهای در جریان و پویا در طی رابطه رخ می دهد (Magnusson & Stattin, 1998). این اتفاقی است که برای دانش آموز در رابطه با معلم، به عنوان یک بزرگسال مؤثر در مدرسه رخ می دهد.

Vygotsky (1996) و Faulkner (1998) معتقدند که یادگیری یک فرآیند اجتماعیست و به روابط نزدیک بین معلم و دانش آموز وابسته است. ارتباط مثبت نیز به نوبه خود، بر پایه ی سطح بالایی از گفت و گو^۱ یا تبادل اجتماعی^۲ ساخته شده است (به نقل از Pieratt, 2011). Gasser و همکاران (2018) بر اهمیت ایجاد محیط کلاسی توأم با روابط گرم و حمایتی نسبت به دانش آموزان تاکید می کنند. بسیاری از محققان دیگر نیز به رابطه ی معلم و دانش آموزان به عنوان ریشه ی اثربخشی و کارآمدی معلم در مدرسه اشاره کرده اند

1. Dialogue
2. social exchanges

(DenBrok et al., 2004, Davis, 2003, Li et al., 2022) و از این رو، ارتباط معلم و دانش‌آموز پلی برای دسترسی معلمان به پیامدهای مثبت در دانش‌آموزان در نظر گرفته شده است (Dong et al., 2021؛ Martin & Collie, 2019؛ Jadoon et al., 2022)؛ (Cornelius White, 2007).

رابطه معلم و دانش‌آموز پیچیدگی‌های دارد. Pianta و همکاران (2003) درباره رابطه معلم-دانش‌آموز معتقدند که این ارتباط یک سیستم دو سویه و تبادلی متشکل از تعاملات روزانه کلاسی معلمان و دانش‌آموزان است، و تحت تأثیر شخصیت‌ها و باورهای طرفین قرار می‌گیرد. با اعتقاد به اینکه تحول در طی چنین ارتباطات پیش‌رونده، دوجانبه و پیچیده‌ای اتفاق می‌افتد (Bronfenbrenner & Morris, 1998)، پژوهش پیرامون رابطه معلم-دانش‌آموز و شناخت آن در سنین اولیه مدرسه یک ضرورت اساسی است؛ چرا که فرایندهای شناختی مرتبط با توجه، ادراک و استدلال، فرایندهای هیجانی مثل تنظیم هیجانی و خودکنترلی، یاری‌طلبی، و فرایندهای اجتماعی مثل همکاری، ویژگی‌های کودک به تنهایی نیستند، بلکه آن‌ها ویژگی‌هایی از تعامل وی با کلاس از جمله با معلم می‌باشد (Pianta et al., 2003). این رابطه و بار هیجانی آن، از نظر روانشناسی نقش مهمی در تعیین ارزش تجارب کلاسی دانش‌آموز دارد و بر تحول او در آینده مؤثر است (Pianta et al., 2012). شکل‌گیری خود و هویت دانش‌آموز نیز بسیار متأثر از داده‌های کلامی و رفتاری است که در طول ارتباط با معلم خود دریافت می‌کند (Eccles & Roeser, 1999). در مجموع برای بسیاری از دانش‌آموزان، رابطه با معلم بنیانی است که تجارب آن‌ها را نظام و سازمان می‌بخشد (Ansari et al., 2020). این نقش اساسی به خصوص در سنین اولیه در مدرسه یعنی پیش دبستانی، دبستان و متوسطه اول بیشتر تأثیرگذار می‌باشد.

تحقیقات Bowlby (1969)، Ainsworth و همکاران (1978) راجع به دل‌بستگی بین کودک و بزرگسال مبنای قوی تجربی و نظری بر تأثیر رابطه با بزرگسال برای تحول کودک فراهم آورد (به نقل از Herriman, 2020). این نظریه بستر اولیه برای بررسی این رابطه را آغاز کرد، اما پس از آن نظریات دیگری به تحلیل و توسعه این موضوع پرداختند. یکی از پارادایم‌هایی که به شکل جامع مسائل محیط یادگیری کلاسی را مورد بحث قرار داده است، نظریه خودتعیین‌گری (Ryan & Deci, 2019) است. پژوهشگران حوزه‌ی خودتعیین‌گری معتقدند که برای به وجود آمدن آموزشی که از نیازهای بنیادین دانش‌آموز حمایت کند، در

رابطه معلم-دانش آموز باید سه بعد مهم وجود داشته باشد: اولین بعد حمایت از خودمختاری در مقابل سرکوب خودمختاری است؛ بعد دوم، ساختار است که در مقابل آنارشی قرار می گیرد؛ و سومین بعد، مشارکت است که در مقابل بی علاقه‌گی یا رد کردن است (Stroet et al., 2015). Pianta و همکاران (2003) نیز یک مدل مفهومی برای بررسی این رابطه بیان کرده‌اند. در این مدل، به مؤلفه‌های الف. نشانگرهای دو فرد در رابطه: شامل ویژگی‌های زیستی مثل خلق، شخصیت، تاریخچه رشد، و ویژگی‌هایی مثل جنسیت و سن؛ ب. ادراک هر دو طرف درگیر از رابطه به معنی نگاه شرکت کنندگان به رابطه و نقش هر کدام در آن؛ ج. فرایندهایی که از طریق آن‌ها اطلاعات بین شرکای ارتباط رد و بدل می‌شود؛ و در نهایت د. تأثیرات بیرونی سیستم‌هایی که رابطه در آن قرار دارد، پرداخته شده است.

پژوهشگران دیگری نیز به طور پراکنده روابط معلم-دانش آموز را مورد بررسی قرار داده‌اند و پرسشنامه‌های کمی معینی را به عنوان نشانگرهای عینی، ملاک کار خود قرار داده‌اند. در مجموع در مطالعه تعامل معلم-دانش آموز، پراکنده‌گی نظری وجود دارد و رویکردهای مختلف با بافتی که تدریس در آن رخ می‌دهد، مرتبط است (Stroet et al., 2015). شکی در این نکته نیست که ادراکات و در نتیجه رفتار دانش آموز در هر برنامه تحولی متأثر است از پایگاه و اجتماعی که در آن رشد کرده و تجاربی که اکتساب نموده است.

این موضوع که "تعامل معلم با دانش آموز باید در بافت مدرسه به عنوان محیط زندگی مطالعه شود"، یک نکته مفهومی مهم را برای پژوهش حاضر - در ترسیم الگوی مد نظر - فراهم می‌آورد که بر نیروهای فرهنگی و اجتماعی که تنظیم کننده‌ی تعامل معلم-دانش آموز (Raufelder et al., 2013) هستند، تأکید کند؛ چرا که امر آموزش با زیست جهان همه کسانی که در آن امر مشارکت دارند، در می‌آمیزد و مشارکت همه آن‌ها در آموزش به معنای مشارکت ارزش‌ها و باورها و نظام معنایی و تجربه‌های آن‌ها در فرایند آموزش است (فاضلی، ۱۳۹۰).

به جز پراکنده‌گی نظری و لزوم توجه به بافت زمینه ارتباط معلم-دانش آموز که در بالا اشاره شد، یک مشکل اساسی دیگر در بسیاری از مطالعات حوزه ارتباطات معلم و دانش آموز است که این ارتباط تنها از یک طرف رابطه درک شده است، و در نتیجه توصیف رابطه‌ی معلم-دانش آموز در نظریات اغلب یک دیدگاه یک بعدی را منعکس می‌کند (Sprague, 2002). در دیدن تعاملات معلم و دانش آموزان به عنوان واحدهای

مجزا نیز برخی پژوهشگران فقط کنش معلم و واکنش دانش‌آموزان را درک می‌کنند و از ماهیت ممتد و رفتی-برگشتی تعاملات که در طول زمان این ارتباط رخ می‌دهد، غافل می‌مانند (Sprague, 2002). لذا تحقیقات اندکی روی ماهیت تبادلی ارتباط معلم-دانش‌آموز تمرکز کرده‌اند (Sameroff & McKenzie, 2003؛ Skinner & Belmont, 1993)، که اصل و اساس تحلیل فرایندهای درون این ارتباط است (Skinner & Belmont, 1993). همینطور بررسی چگونگی اثرات متقابل و همزمان معلم و دانش‌آموز که در ارتباطشان با یکدیگر رخ می‌دهد، کمتر انجام شده است (Jennings & Zhang & Sun, 2011؛ Greenber, 2008).

به این دلیل فهم جامع از روابط چندسطحی و پویایی که در مدرسه اتفاق می‌افتد، و حل پیچیدگی‌هایی که سال‌هاست پژوهشگران و برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت را درگیر خود ساخته است، با توجه محدود به یک یا دو عامل (Haynes, 1998) و یا بدون توجه به بافت شکل نمی‌گیرد. از طرفی مدل‌های مفهومی نظیر بیاننا که در این پژوهش نیز بر آن تاکید شده است، بدون تشریح جزئیات و صرفاً به عنوان بستری برای اکتشاف مضامین هر بعد از موضوع ارتباط معلم-دانش‌آموز استفاده شده است و می‌تواند در فرهنگ‌های مختلف مختصات خودش را دریابد.

با رویداشت به مباحث فوق، پژوهش حاضر سعی دارد تا کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز را از طریق مطالعه میدانی بازیگران اصلی آن در مدرسه یعنی معلم و دانش‌آموز، به واسطه مشاهده، مصاحبه و هم‌زیستی، در یک پژوهش مردم‌نگاری در قالب یک الگوی نهایی استخراج نماید. روش مردم‌نگاری که تفسیرکننده‌ی نظام معنایی موجود در یک بافت است، بهترین امکان را برای رسیدن به این هدف محقق می‌سازد.

در پژوهش حاضر روابط انسانی به شکل نمادین (جنبه فرهنگی) و به عنوان قلمرو ارتباطی تجربه‌ی بازیگران آن تعریف می‌گردد. شرکای این ارتباط (یعنی معلم‌ها و دانش‌آموزها)، دانش به اشتراک گذاشته شده (یعنی جهت‌گیری‌ها و نظریه‌ها) و واقعیت ذهنیشان، تنها وقتی قابل درک و تفسیر است که الگوهای تراکمی برهم کنششان در بستر بافت دیده و فهم شود (Bohnsack, 1997 به نقل از Raufelder et al., 2013).

این پژوهش مدل نظری بیاننا (Pianta et al., 2003) را ایده اولیه تعیین اجزای مطالعه خود قرار داده است. به این صورت که محور اصلی تمرکز در این رابطه در رتبه‌ی نخست

بررسی نشانگرهای ارتباطی معلم و دانش آموز است. اما برای تحلیل نشانگرها، رسیدن به مفاهیم پایه و دیدن بستر معنایی سازنده‌ی مفاهیم، به بررسی لایه‌های بیشتری نیاز است. در یک سطح ویژگی‌ها، رفتارها و ادراکات دانش آموز و معلم به طور جداگانه، برای درک دریافت‌های عینی و ذهنی آن‌ها از رابطه و پیش‌آیندهای ممکن بررسی می‌شود و در سطح دیگر عوامل بیرونی در بافت مدرسه به عنوان زمینه‌ای که بستر ساز به وجود آمدن الگوی ارتباطی موجود است واکاوی می‌گردد.

لذا مقصود از "کیفیت" ارتباط معلم-دانش آموز در بافت مدرسه در عنوان این پژوهش، پرداختن به "چگونگی" رخداد ارتباط معلم-دانش آموز در مدرسه است که برای دست یافتن به آن می‌بایست تبادلات و کنش‌های ارتباطی به عنوان نشانگرها و محمل‌های ارتباط، ادراکات از این نشانگرها و عوامل درونی و بیرونی مؤثر بر آن استخراج گردد. هدف این پژوهش ترسیم الگوی روابط معلم-دانش آموز همراه با تفسیر عمیق بستر رخدادها در مدرسه و یافتن مکانیسم‌هایی است که این رابطه را به درستی تصویر می‌کنند.

روش

چنانکه گفته شد، در این پژوهش با توجه به رویکرد فرهنگی به امر آموزش از روش مردم‌نگاری در رویکرد یا پارادایم تفسیری^۱ کیفی استفاده شده است. تأکید روشی مردم‌نگاری در این مطالعه، ملاحظه روند کنش متقابل و استفاده از روش‌هایی برای دستیابی به الگوی فهم و کنش افراد در ایجاد و نگهداری ارتباط خود با معلم/دانش آموز و احساس مشترکی که بین آن‌ها به وجود می‌آید، است (محمدی، ۱۳۷۲). مشاهده‌ی مورد مطالعه (مدرسه) در شرایط طبیعی و نهایتاً تحلیل و ارزیابی یافته‌ها در زمینه و بستر مورد مطالعه، باعث دیدی جامع‌نگر با اعتبار بالا می‌گردد (ایمان، ۱۳۸۱).

مطالعه حاضر به تاسی از خصوصیات کلی مردم‌نگاری به مثابه روش، چند اصل و خصوصیت اساسی دارد: الف) مبتنی بر میدان^۲ است و نه در شرایط آزمایشگاهی؛ ب) روشی شخصی سازی شده^۳ و بازتابنده دارد، به این معنی که مشارکت نسبی محقق در عین مشاهده صورت می‌گیرد، محقق بخشی از جهان مورد مطالعه است و همانطور جهان را می‌بیند که

1. interpretative approach

2. field-based

3. personalized

مردم میدان مطالعه می‌بینند؛ ج) چندعاملی^۱ است، یعنی از دو یا چند روش و از طریق چند بعدی سازی یا مثلث سازی^۲ تحقیق بهره می‌گیرد؛ د) تعهدی بلندمدت‌تر نسبت به روش‌های دیگر برای حضور در میدان تحقیق دارد؛ ر) استقرایی^۳ است و انباشتی از داده‌های توصیفی جزیی را برای ساخت الگوی عام یا نظریه‌های تبیین‌گر به کار می‌گیرد؛ و) کل‌گراست^۴ یعنی برای ارائه تصویری کل‌نگر از موضوع مطالعه در اجتماع انتخابی استفاده و کنش انسانی در بستر و بافتی که کنش در آن رخ می‌دهد، ارزیابی می‌شود؛ ه) طبیعت‌گراست به این معنا که توصیف از رفتار کنشگران در شرایط طبیعی محقق می‌شود (ی) بافتی است، یعنی این که رفتار مردم صرفاً در بافت فهمیده می‌شود و عناصر رفتار را از زمینه‌ها و اهدافشان جدا نمی‌کند (با استفاده از انگروزیانو، ۱۳۹۶؛ صادقی و منوری، ۱۳۹۵؛ ایمان، ۱۳۹۱).

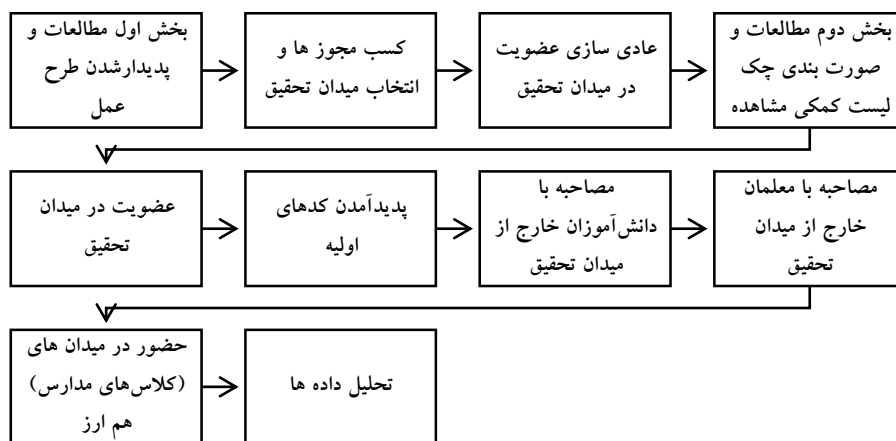
این پژوهش در دو فاز اجرا شده است:

۱. فاز اول یا اصلی^۵

۲. فاز دوم یا اعتباریابی و تعمیق مفاهیم

فرایند مرحله به مرحله این مطالعه را در شکل ۱ مشاهده می‌کنید.

شکل ۱. فرایند مرحله به مرحله اجرای پژوهش



1. multifactorial
2. triangulation
3. inductive
4. holistic
5. main study

فاز اول: در فاز اول، میدان تحقیق یک مدرسه با دو بخش مجزای دخترانه و پسرانه که محقق به عنوان عضوی از هر یک از دو بخش در آن‌ها شرکت می‌کند، در نظر گرفته شد و کلاس‌های مدنظر را از منظر کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز سوژه‌ی اصلی مطالعه خود قرار داد. با در نظر داشتن ملاک‌های هدفمند، مدرسه‌ی دولتی ابتدایی دخترانه و پسرانه‌ی شیخ کلینی در شهر شیراز به عنوان میدان اصلی تحقیق انتخاب شد (تعداد دانش‌آموز ۲۸۰ نفر در شیفت دختران و ۲۹۰ نفر در شیفت پسران). این مدرسه وضعیت نسبتاً متوسطی از حیث درسی و پایگاه اجتماعی-اقتصادی دانش‌آموزان خود دارد. پس از مدتی از حضور محقق در این مدرسه (کل پژوهش پیش از دوره همه‌گیری کرونا و در شرایط حضوری مدرسه اجرا شده است)، بر اساس ملاک‌هایی نظیر معرف بودن پراکندگی دانش‌آموزان در کلاس، سطح پذیرش و گفتگوپذیری معلم و دانش‌آموزان کلاس، و جو کلاس برای قابل مشاهده بودن الگوهای ارتباطی به ارزیابی آن‌ها، دو کلاس از دو شیفت یکی با جنسیت دختران و دیگری با جنسیت پسران به عنوان هدف اصلی مردم‌نگاری انتخاب گردید. کلاس دختران، در پایه پنجم با ۳۴ دانش‌آموز با سن متوسط ۱۱ ساله و یک معلم (خانم نون: نام اختصاری) اداره می‌شد. کلاس پسران، در پایه چهارم با ۲۰ دانش‌آموز با سن متوسط ده ساله و یک معلم (خانم واو: نام اختصاری) اداره می‌شد.

روش‌های جمع‌آوری داده در فاز اول: فرایند جمع‌آوری داده‌ها در بخش اول این پژوهش فرایندی زمان‌بر، گسترده و پویا بوده و چنانکه گفته شد از دو ابزار اصلی مشاهده و مصاحبه برای آن استفاده شد. دیمون و هالووی (به نقل از صادقی و منوری، ۱۳۹۵) استفاده از روش‌های مختلف مشاهده و مصاحبه را مثلث‌سازی یا چندزاویه‌بینی روش‌شناختی می‌نامند. در بخش مشاهده، پژوهشگر مطالعه حاضر با استفاده از امکان مشارکت نسبی هنگام مشاهده به «وارسی عمیق» در میدان به عنوان عضوی از آن پرداخته است. همچنین در بخش مصاحبه در این پژوهش از مصاحبه‌های فردی و گروهی، ساختارنیافته و نیمه ساختار یافته در موقعیت‌های رسمی و غیر رسمی منطبق بر اصول مصاحبه مردم‌نگارانه استفاده شده است. فاز دوم: فاز دوم با هدف اعتباریابی و تعمیق مفاهیم الگوی منتج از بخش اول انجام شد و از نظر زمانی حین و پس از بخش اول صورت گرفت. اجزای بخش دوم اجرای این پژوهش، مصاحبه‌های فردی با معلمان (۱۹ معلم مقطع ابتدایی از پنج مدرسه؛ ۱۲ زن و ۷ مرد) از آن‌ها را معلمان زن و بقیه را معلمان مرد و مصاحبه‌های فردی و گروهی با دانش‌آموزان

۹۹) دانش‌آموز مقطع ابتدایی در پایه دوم تا ششم؛ ۶۶-دختر و ۳۳ پسر) و مشاهده میدانی کلاس‌های انتخابی در مدارس مشابه میدان اولیه و اصلی (۱۳ کلاس از ۶ مدرسه) تحقیق می‌باشند. کلیه‌ی نمونه‌های این فاز به شیوه‌ی هدفمند و با در نظر گرفتن ملاک‌های اساسی انتخاب شدند.

روش‌های جمع‌آوری داده در فاز دوم: در بخش دانش‌آموزان از الف. مصاحبه‌های شفاهی نیمه ساختار یافته و ب. پرسش‌های نوشتاری تعاملی داستان محور استفاده شده است. داده‌های بخش معلمان به شکل مصاحبه‌ی نیمه ساختاریافته جمع‌آوری شده‌است. برای مشاهده میدانی از مدارس مشابه میدان اولیه، محقق بین یک تا سه ساعت کلاسی در هر یک از کلاس‌ها حضور پیدا کرده و به مشاهده مشارکتی در آن پرداخته است.

در این پژوهش مبتنی بر روش پیشنهادی استراوس و کربین (2013) در تحلیل داده‌های کیفی، پس از متنی ساختن و بازنویسی داده‌ها، بازخوانی مکرر محتوای هر یادداشت، مفاهیم اولیه استخراج و کدهای خام و بالقوه هر مفهوم کنار آن‌ها نوشته شد. با ورود به فایل‌های دیگر و پدیدآیی کدهای جدید و بازبینی کدهای قبل، نقطه‌ی اتصال بین فایل‌های داده شکل گرفت. پس از آن طبقه و یا مقوله‌های^۱ انتزاعی‌تر بر اساس الگوهای معنایی در کلمات و عبارات و مضامینی^۲ که این مقوله‌ها را دربر می‌گرفتند، تشخیص داده شد. تمام این مراحل در جداولی که به مرور تکمیل می‌شد و امکان مقایسه‌ی مداوم داده‌ها را فراهم می‌آورد، سازمان یافته بود. پس از تحلیل‌های اولیه، مدل Pianta و همکاران (2003) با توجه به نتایج پژوهش شخصی‌سازی شده و سپس داده‌ها در لایه‌های آن مدل تفکیک و هر دسته از داده‌ها با یکدیگر مراحل تحلیل را طی کردند. البته ارتباط بین لایه‌ها و داده‌های موجود در آن‌ها با یکدیگر، امکان یک کار کاملاً تفکیک شده را نمی‌داده و در رفت و برگشت میان این لایه‌ها به ترتیبی که گفته شد مفاهیم شکل گرفته‌اند.

برای افزایش قابلیت اعتماد نتایج این پژوهش، روش‌های درگیری طولانی در میدان تحقیق، مثلث‌سازی، بررسی همکاران، بازاندیشی، توصیف غنی و ممیزی بیرونی (Creswell & Miller, 2000) رعایت شده است.

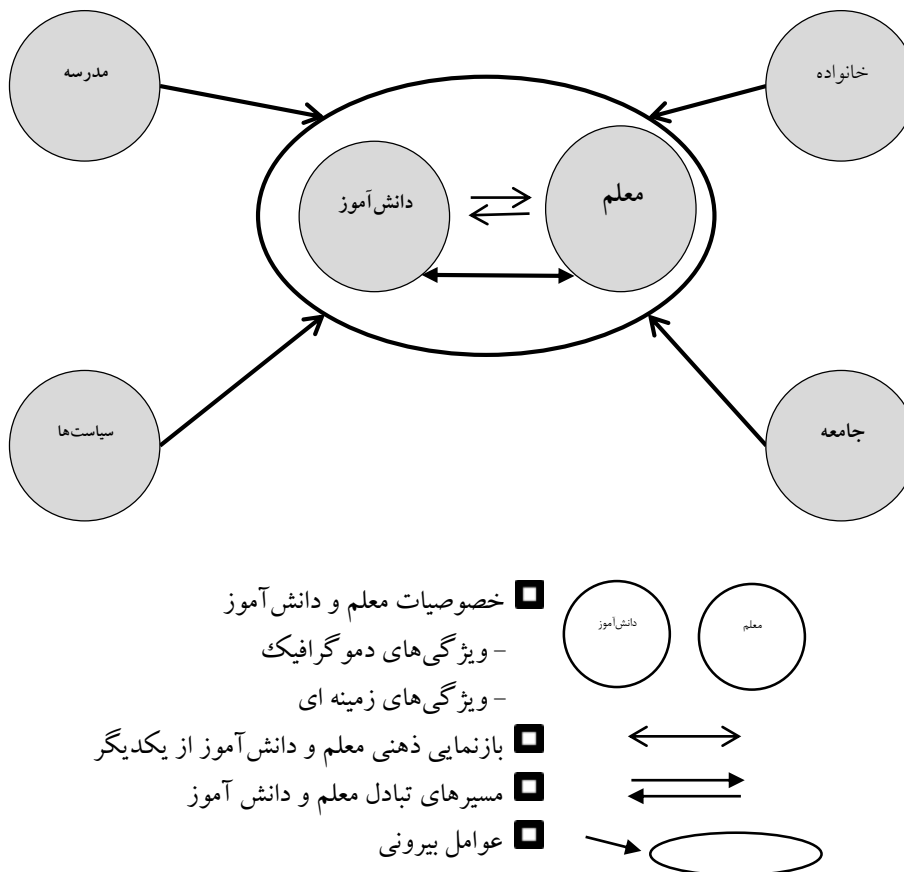
1. category

2. theme

یافته‌ها

با الهام از مدل تفسیری Pianta و همکاران (2003) نتایج این مردم‌نگاری در قالب لایه‌های زیر تفسیر می‌شود که در شکل ۲ قابل مشاهده است. تعاریف موجود در این الگو، بر اساس داده‌های کسب شده و در پژوهش حاضر مقداری تغییر کرده و همچنین با توجه به یافته‌های این پژوهش توسعه داده شده است.

شکل ۲. مدل مفهومی رابطه معلم-دانش آموز (Pianta و همکاران، ۲۰۰۳ با تغییرات)



الف. مسیرهای تبادل^۱ معلم و دانش‌آموز: معلم و دانش‌آموز به عنوان دو شریک ارتباطی، تبادلات دوجانبه‌ای دارند که در بازخورد به آن از سوی هر یک از طرفین، تغییری در طرف دیگر ایجاد می‌شود و این مبادلات در طول زمان و در لایه‌های مختلف قابل تعبیر به عنوان الگوهای کنش و واکنش معلم-دانش‌آموز هستند. مسیرهای کلاسی و فرایندهایی که از طریق آن‌ها، محتوای تعاملات رفتی-برگشتی (متقابل) و پویا بین معلم و دانش‌آموز رد و بدل می‌شود، و به مثابه‌ی الگوهای کنش و واکنش، ارتباط معلم-دانش‌آموز را به پیش می‌برند. شناسایی این تبادلات متقابل، مهم‌ترین و در دسترس‌ترین ارکان ممکن برای مداخله در فرایند ارتباط را به ما نشان می‌دهد. مضامین اصلی در این محور، شامل هشت مضمون است که به فراخور داده‌ها هر یک از مضمون‌ها شامل طبقاتی است که به وسع مجال اندک فرم گزارشی مقاله تبیین می‌گردد (لاری و همکاران، ۱۳۹۹ و لاری و همکاران، ۱۳۹۸).

جدول ۱. مسیرهای تبادل معلم-دانش‌آموز

مضمون	طبقه
۱ اعتباربخشی به وجود دانش‌آموز در ارتباط	احترام معلم به شخص دانش‌آموز اهمیت دادن معلم به زمینه‌ی زندگی دانش‌آموز
۲ حمایت از مرجعیت متقابل دانش‌آموز	مشارکت‌دهی دانش‌آموز در تصمیم‌ها و برنامه‌ریزی کلاسی مشارکت‌دهی دانش‌آموز در اجرای اهداف کلاسی زبان اطلاعاتی معلم
۳ حمایت از اهداف تجری و پیشرفت درون‌زاد دانش‌آموز	توجه به فرایند پیشرفت یادگیری دانش‌آموز تقویت چشم‌انداز یادگیری دانش‌آموز تقویت انگیزش بیرونی/درونی دانش‌آموز
۴ علاقه و مشارکت معلم	علاقه و مشارکت فعال در آموزش (تعهد) علاقه و مشارکت فعال در برنامه‌های غیردرسی همراهی با دانش‌آموزان

1. exchange

مضمون	طبقه	
	افشای خویش در رابطه	بی واسطگی کلامی و غیر کلامی
	حمایت در برابر دیگران	ایمنی/ناایمنی در ارتباط
۵	مراقبت معلم	همدلی و پاسخدهی فعال معلم به ارتباط مشاوره دادن در رفتار نسبت به خود در دانش آموز
	طبقه بندی کلاس و عدالت ^۱ در ارتباط	بازخورد اطلاعاتی (آگاهی بخش)
۶	نظام و ساختار کلاس	شفافیت ساختار ثبات رفتار معلم و قانونهای کلاسی راهنمایی روش نظم بخشی به کلاس اقتدار مدیریتی معلم
	حذف اضطراب در تدریس	حذف اضطراب در تکلیف
۷	جو روانی- اجتماعی کلاس	حمایت از جو همبسته کلاس حذف اضطراب در ارزیابی حذف اضطراب در قوانین کلاسی
۸	اعتماد/ عدم اعتماد	(معلم به دانش آموز) باور داشتن به دانش آموز دانش آموزی معلم

(۱) اعتبار بخشی به دانش آموز در ارتباط: ادراک دانش آموز از خود تمایز یافته اش در ذهن معلم^۲، پیش آیند برقراری یک ارتباط پایدار و مؤثر است و دانش آموز می خواهد که خود را جزئی از بازی^۳ احساس کند. مبتنی بر یافته ها در این مضمون، دانش آموز ترجیح می دهد که توسط معلم، مستقل از زمینه زندگی اش شناخته نشود، متناسب با علایقش وظایفی در این رابطه پیدا کند، محترم دانسته شود و مهم تر از همه، درخور و شایسته ای این رابطه تلقی بشود. از این طریق دانش آموز خودش را یک سوی ارزشمند تبادل درک می کند.

(۲) حمایت از مرجعیت^۴ متقابل دانش آموز: در هر ارتباطی تسهیم قدرت^۵ و مرجعیت مابین دو سوی آن موضوعیت می یابد. مرجعیت ارتباط در کلاس درس سنتی، با معلم است و در کلاس های سازاگرایانه (تحت عنوان حمایت از خودمختاری) این مرجعیت به دانش آموز عطا می شود. اما نکته قابل مشاهده در یافته های این پژوهش گویای این است که در فضای مدارس معمول ایران، به اقتضای دوره ای گذار از شکل سنتی تعلیم و تربیت به

1. fairness

۲. در اینجا مفهوم "دیگر بودن" مطرح می شود که به معنی روش تعریف خود یا هویت خود در ارتباط با دیگران است (منگستای، ۲۰۱۱)؛ ارتباط معلم-دانش آموز از بسترهای مهمی است که می تواند به ساختن یا واسازی سازه ی دیگر بودن کمک کند.

3. being-in-the-play

4. authority

5. power

الگوهای ارتباطی پست مدرن، یک دیالکتیک مرجعیت یا مرجعیت متقابل (به جای مرجعیت یک سویه) در کلاس درس موضوعیت یافته است. در واقع آنچه قابل مشاهده است این است که حمایت از خودمختاری دانش آموز و کاهش کنترل معلم در عین حال که یک نیاز و یک مسیر تعیین کننده برای برقراری ارتباط سالم در مردم‌نگاری حاضر تلقی می‌شود، به معنی حذف و یا درخواستی برای کاهش چشمگیر مرجعیت معلم نیست. طبقات درون این مضمون در جدول ۱ آمده است.

۳) حمایت از اهداف تبحری و پیشرفت درون‌زاد دانش آموز: تجربه‌ی جوئی که حمایت‌گر و تقویت‌کننده‌ی پیشرفت و تسلط است و امکان و فرصت جبران کاستی‌ها را به وی می‌دهد، در ایجاد رابطه‌ی مثبت با معلم مؤثر است. در واقع این ادراک از سمت دانش آموز که "پیشرفت فرد به فرد ما از نظر معلم مهم است (نه نمره، رقابت، و برتری) و او برای این منظور تلاش می‌کند" واسطه‌ی مثبتی برای تقویت ارتباط با معلم است. این مضمون، بر اهمیت تقویت اهداف تبحری دانش آموز توسط معلم برای برقراری ارتباط ثمربخش با دانش آموز است. مفهوم این مضمون، این است که دانش آموز به چه میزان پیشرفت خود را از سوی معلم مهم بداند، و احساس کند که از سمت او برای این موضوع حمایت می‌شود. طبقات این مضمون در جدول فوق آمده است.

۴) علاقه^۱ و مشارکت^۲ معلم: مضمون اساسی دیگر از مسیرهای مؤثر کلاسی برای ارتباط بهتر معلم با دانش آموز، سطح نمایش حقیقی علاقه و مشارکت معلم است. مشارکت معلم در کلاس با نیاز به ارتباط دانش آموزان مرتبط است، نیازی که باعث تمایل به ایجاد و حفظ روابط قوی و پایدار می‌گردد (Ryan, 1995). در واقع وقتی معلمان خود را درگیر و علاقمند به زندگی دانش آموز نشان دهند، دانش آموزان احساس ارزشمند بودن و احترام بیشتری از سوی معلم می‌کنند و حس تعلقشان رشد می‌کند. علاوه بر این، هنگامی که دانش آموزان این دریافت را داشته باشند که برای معلمشان ارزشی ندارند و رفتار ناخوشایندی دارند، احساس ارتباطشان خدشه‌دار می‌گردد (استروث و همکاران، 2013). معلمان می‌توانند با نشان دادن علاقه و مشارکت فعال در آموزش (تعهد) و برنامه‌های غیردرسی دانش آموزان، همراهی با دانش آموزان، افشای خویش در رابطه، پذیرش / طرد رابطه و آغازگری در ارتباط درگیری خود را نشان دهند.

1. interest

2. involvement

۵) مراقبت معلم: نادینگز (2015) معتقد است که مراقبت یک ویژگی یا خصوصیت مثبت فردی نیست، بلکه وضعیت یک رابطه است. مراقبت یک طرف رابطه فقط وقتی معنی‌دار است که فرد دوم دریافت‌کننده‌ی مراقبت باشد. لذا با وجود اینکه معلمان بسیاری در نظر دارند تا از دانش‌آموزان خود مراقبت کنند (Goldstein & Lake, 2000)، مراقبت از آن‌ها به شکل عملی صورت نمی‌گیرد چرا که دانش‌آموز به مراقبت ادارک شده نمی‌رسد (Tosolt, 2009). حمایت از دانش‌آموز در برابر دیگران، همدلی و پاسخدهی فعال معلم به ارتباط، مشاوره دادن در رفتار، ایمنی/ناایمنی در ارتباط، القای حس منفی یا مثبت نسبت به خود در دانش‌آموز طبقات این مضمون هستند.

۶) نظام و ساختار کلاس: ارتباط مثبت معلم-دانش‌آموز در فضای کلاس شکل می‌گیرد و از ساختار آن متأثر است؛ این مضمون در یافته‌های این پژوهش از طریق طبقه‌بندی نکردن کلاس و عدالت^۱ در ارتباط، شفافیت ساختار، ثبات رفتار معلم و قانون‌های کلاسی، راهنمایی، بازخورد اطلاعاتی^۲ (آگاهی بخش)، روش نظم بخشی به کلاس و اقتدار مدیریتی معلم توصیف شده است.

۷) جو روانی-اجتماعی کلاس: در یافته‌های این پژوهش، آرامش حاکم بر کلاس و فضای بدون استرس، بستری قابل اعتماد برای برقراری ارتباط برشمرده شده است. حذف اضطراب در تدریس، ارزیابی، قوانین کلاسی، و تکالیف و حمایت از جو همبسته‌ی کلاس با شواهد و مفاهیم بسیار متنوعی ذیل خود، در این طبقه جای می‌گیرند.

۸) اعتماد/عدم اعتماد در روابط معلم و دانش‌آموز: یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد اینکه رابطه معلم و دانش‌آموز حفظ گردد یا خیر، وابسته به اعتماد متقابل است که برقرار می‌گردد؛ این اعتماد متقابل است و فاکتورهای تعیین‌کننده‌ای برای برقراری این اعتماد نقش ایفا می‌کنند.

ب. ویژگی‌های^۳ معلم و دانش‌آموز: خصوصیات معلم و دانش‌آموز، شامل اولاً ویژگی‌های دموگرافیک است که نقطه‌های ایستایی در وضعیت معلم و دانش‌آموز هستند و ثانیاً ویژگی‌های زمینه‌ای برای معلم که مبتنی بر دوره‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای شکل گرفته‌اند و حالت دینامیک و پویاتری دارند را دربرمی‌گیرد. ویژگی‌های زمینه‌ای حاصل زیست معلم (یا دانش‌آموز) در زندگی شخصی و حرفه‌ای او هستند. این خصوصیات فارغ از مسئله‌ی ارتباط،

1. fairness
2. informational feedback
3. features

قابل اطلاق به معلم یا دانش‌آموز هستند، و در عین حال بر کیفیت رابطه اثر می‌گذارند. خلاصه‌ی این ویژگی‌ها را در جدول ۲ مشاهده می‌کنید:

جدول ۲. ویژگی‌های معلم و دانش‌آموز

ویژگی‌های دموگرافیک معلم و دانش‌آموز	
۱. نقش جنسیت دو طرف	۳. پایه تحصیلی دانش‌آموز
۲. بافت خانواده دانش‌آموز	۴. سابقه کار معلم
ویژگی زمینه‌ای (در معلم)	
۱. انگیزش معلم برای ارتباط	۵. نگرش انسان‌شناختی ^۱ معلم به دانش‌آموز و نگرش به یادگیری
۲. باورهای پیشینی معلم درباره ارتباط	۶. دانش حرفه‌ای معلم
۳. هیجانات معلم در فرایند ارتباط	۷. مسائل شخصی معلم
۴. خوش‌بینی معلم	

(۱) ویژگی‌های دموگرافیک از قرار زیر است:

- نقش جنسیت دو طرف: جنسیت متفاوت یا همسان معلم و دانش‌آموز، می‌تواند آثار متفاوت و متعددی را در ارتباط ایجاد کند. یافته‌های این پژوهش بر اهمیت کلیشه‌های ذهنی مربوط به جنسیت در ذهن معلم هم تاکید می‌کند.
- پایه تحصیلی دانش‌آموز: معلمان سن دانش‌آموز در کیفیت رابطه را مهم تلقی کرده‌اند: سن پایین‌تر عاطفی‌تر و با نیاز بیشتر به ارتباط تلقی شده است.
- بافت خانواده دانش‌آموز: معلم هنگام تصمیم‌گیری برای برقراری ارتباط با دانش‌آموز، متأثر از رتبه‌ی اجتماعی اقتصادی خانواده، ساختار و اطلاعات مربوط به خانواده، و نتایجی که از این اطلاعات می‌گیرد قرار می‌گیرد.
- ب. ۴.۱. سابقه کار معلم: معلمان در مصاحبه‌های خود اشارات متناقضی به اثر سنوات بیشتر خدمت روی برقراری ارتباط با دانش‌آموزان داشته‌اند و البته عموم آن‌ها معتقدند سابقه‌ی بیشتر به پختگی بیشتر رابطه با دانش‌آموز و انتخاب محدوددهی صحیح می‌انجامد.

(۲) ویژگی‌های زمینه‌ای از قرار زیر است:

- انگیزش معلم برای ارتباط: معلم‌ها در پژوهش حاضر به نقش انگیزش معلم برای برقراری ارتباط با دانش‌آموز اشاره کرده‌اند؛ محتوای این انگیزش را به سه دسته می‌توان

تقسیم نمود: الف. وظیفه‌ی حرفه‌ای (ارتباط به عنوان عامل رشد دانش آموز) ب. اشتیاق درونی به ارتباط و در نهایت ج. وظیفه انسانی (ارتباط به عنوان پرکننده‌ی خلاهای ارتباطی دانش آموز). بهر حال ممکن است یک معلم ترکیبی از این سه حالت را در محتوای انگیزش خود برای ارتباط با دانش آموز خود داشته باشد. بخش دیگری از این طبقه، جهت‌گیری انگیزشی معلم در حرفه‌ی خود به طور عمومی (درونی یا بیرونی) است که به نوبه‌ی خود در ارتباط معلم-دانش آموز ایفا می‌کند.

- باورهای پیشینی معلم درباره ارتباط: کلیشه‌های قالبی در حوزه‌های مختلف با معلم وارد کلاس می‌شود و از عوامل مؤثر بر ارتباط او با دانش آموز به دست آمده است. از طرفی معلم برای تأیید انگاره‌های ذهنی اختصاصی خود راجع به دانش آموزان رفتارهایی را انجام می‌دهد و این به نوبه‌ی خود بر محتوای ارتباط اثر می‌گذارد.

- هیجانانگیز بودن ارتباط: در یافته‌های این پژوهش، نقش هیجانانگیز بودن معلم در فرایند ارتباطش با دانش آموز دیده شده و در قالب اضطراب معلم، فشارهای هیجانی، احساس رنج ناشی از تعامل با دانش آموزان، لذت و احساس آرامش او در ارتباط ترسیم شده است.

- خوش بینی معلم: مقصود از خوش بینی در یافته‌های پژوهش حاضر، انتظار مثبت معلم برای عملکرد دانش آموز است که کارکرد مثبت آن در رابطه دیده شده است. در وجه مقابل، گاهی بدبینی و انتظار منفی داشتن و حتی اظهار آن، توسط معلم یک روش تربیتی تلقی شده و مخرب ارتباط بوده است. یکی از پیامدهای بدبینی معلم، عدم اعتماد به دانش آموز برای ایجاد خروجی مثبت است که معلم را به رفتارهای کنترل‌گرانه و به عهده گرفتن مسئولیت‌هایی وامی دارد که در نهایت هم او را خسته و منزجر از دانش آموز می‌نماید.

- نگرش انسان‌شناختی معلم به دانش آموز و نگرش به یادگیری: وین نگرش را جزئی از فضای زندگی فرد می‌داند که دارای ساختمان‌های شناختی و عاطفی است که به طریق مستقل از یکدیگر عمل می‌کند و بر رفتار فردی تأثیر می‌گذارد. بنابر یافته‌های این پژوهش هم نگرش معلم نسبت به امر یادگیری و مهم‌تر از آن ماهیت انسانی دانش آموز، نکته حائز اهمیت و توجهی است و مصادیق متعدد و تحلیلی دارد.

- دانش حرفه‌ای معلم: معلمان برای عملکرد مثبت در کلاس درس، به درکی فزاینده از یادگیری و شیوه وقوع آن نیاز دارند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که گاهی در

نظر نگرفتن الزامات ارتباطی در بهره گرفتن از روش‌های حرفه‌ای آموخته شده برای تدریس می‌تواند اثر سوئی بر ارتباط معلم-دانش آموز بگذارد.

- مسائل شخصی معلم: معلمی شغلی است که به مقدار زیادی درگیر عملکرد شخصی است. بنابراین وضعیت و احساسات معلم در هر لحظه بر آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد اثر می‌گذارد. انتقال مشکلات زندگی شخصی و درگیری‌های بیرون از مدرسه به زندگی شغلی، معلمان را در معرض کاهش عملکرد حرفه‌ای و ارتباط منفی با دانش آموز قرار می‌دهد.

ج. ادراک از دیگری (بازنمایی^۱ ذهنی معلم و دانش آموز از یکدیگر)

به جز ویژگی‌های دموگرافیک و زمینه‌ای معلم و دانش آموز، عنصر دیگری نیز وجود دارد: ادراکی که معلم و دانش آموز از یکدیگر دارند و خصوصیتی که برای ارتباط مهم تلقی می‌کنند؛ این عنصر متفاوت از بررسی خصوصیات معلم و دانش آموز است و بیشتر یک "مدل ادراکی از یکدیگر" را تشکیل می‌دهد. مدل‌های ادراکی، یک سازه سطح بالابند که دربرگیرنده ویژگی‌های ارتباطیست که در دسترس طرفین قرار گرفته است.

در واقع برخی از خصوصیات و رفتارها که در یک فرد تثبیت شده است، و طبق رویه از او صادر می‌شود، و حتی مستقیماً به کنش‌های ارتباطی او منوط نمی‌شود، عوامل مهمی در ایجاد انگیزه‌ی ارتباط‌گیری در دیگری است. در این لایه از تحلیل، بخشی از ویژگی‌های شخصی معلم و دانش آموز برشمرده می‌شود که از منظر طرف مقابل مؤلفه‌های چشمگیر برای نزدیک یا دور شدن از اوست. در این پژوهش، این مفهوم ادراک از دیگری در ارتباط نامیده و از دو منظر معلم و دانش آموز درباره‌ی دیگری سنجیده شده است. در بررسی خصوصیتی که تحریک کننده‌ی رفتار فرد مقابل در تعامل است، باید این نکته را در ذهن داشت که برخی از این خصوصیات، از حالت و عملکرد معمول^۲ و برخی ناشی از تلاش‌های فعالانه فرد^۳ است و بین این دو می‌توان تمایز قائل شد (نرمی، ۲۰۱۲). در جدول ۳ خلاصه یافته‌های این بخش را ملاحظه می‌کنید:

1. representation
2. evocative impact
3. active impact

جدول ۳. ادراک معلم و دانش‌آموز از یکدیگر

ادراک از دانش‌آموز	
۱. نشانگرهای پیوندجویی دانش‌آموز برای ارتباط راهبردهای تحصیلی، رفتاری و سیله‌ای، کلامی	۵. وضعیت تحصیلی
۲. مهارت‌های اجتماعی	۶. علاقه و مشارکت در کلاس
۳. پیروی از قوانین کلاسی	۷. ویژگی‌های علمی
۴. ویژگی‌های فردی و ویژگی‌های خلقی و روانی، فیزیکی	۸. نیاز ویژه
ادراک از معلم	
۱. منش معلم	
ویژگی‌های ظاهری، اجتماعی، خلقی و نیت معلم	
۲. منفی یا مثبت بودن	
۳. کارآمدی معلم	
منطقی بودن، دانایی و زیرکی	

(۱) ادراک از دانش‌آموز از قرار زیر است:

- ج. ۱، ۱. نشانگرهای پیوندجویی دانش‌آموز برای ارتباط با معلم: دانش‌آموزانی که در ارتباط با معلم خود نشانه‌های بیشتری از تمایل به تعلق داشتن، و لذت بردن از رابطه‌ی بین فردی را نشان می‌دهند، فارغ از درستی یا نادرستی راهبردها و مهارت‌هایی که برای ارتباط به کار می‌گیرند (در این پژوهش از راهبردهای تحصیلی، کلامی و رفتاری وسیله‌ای ذکر شده است)، در نظر معلم مهم‌ترین کاندیدای برقراری ارتباط مثبتند.
- ج. ۲، ۱. مهارت‌های اجتماعی: مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان از ویژگی‌های برجسته است که احتمال برقراری ارتباط نزد معلم را می‌افزاید؛ ادراک معلم از اینکه این دانش‌آموز نسبت به دیگر دانش‌آموزان و یا خود معلم دارای احساس گشودگی، ادراک، اشتراک، مراقبت و آداب و راهبردهای اجتماعیست، تلاش معلم را برای برقراری ارتباط با او افزایش می‌دهد.
- ج. ۳، ۱. پیروی از قوانین کلاسی: بیشتر محتمل است که معلمان نسبت به دانش‌آموزانی که نسبت به نظم کلاس دردمساز هستند، و یا نسبت به اجرای تکالیف و قواعد مسئولیت‌پذیری ندارند، ارتباطی ناخشنودکننده‌ای را برقرار کنند.

- ج. ۴، ۱. ویژگی‌های فردی: 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 شده‌است.
 - ج. ۵، ۱. وضعیت تحصیلی: از دیدگاه معلمان، عملکرد تحصیلی نیز یک ویژگی دانش‌آموز است. در واقع معلمان اعتقاد و باوری را در مورد پیشرفت تحصیلی هر دانش‌آموز خاص نزد خودشان می‌سازند (بورکو و پوتمن، 1996، به نقل از نرمی، 2012) که به نوبه‌ی خود بر تمایل معلم به برقراری ارتباط با دانش‌آموز اثر می‌گذارد.
 - ج. ۶، ۱. علاقه و مشارکت در کلاس: ادراک معلم از اینکه این دانش‌آموز نسبت به کلاسی علاقمند است و در فعالیت‌های آن مشارکت می‌جوید، باعث علاقمندی و تمایل ارتباط با او می‌شود.
 - ج. ۷، ۱. ویژگی‌های علمی: علم‌جویی و دانایی دانش‌آموز، نیز در زمینه‌های درسی مطرح در کلاس، معلم را به ارتباط با دانش‌آموز علاقمند می‌سازد، و مصداقی از انگیزه‌ی دانش‌آموز به توجه به موضوع فعالیت معلم تلقی می‌گردد.
 - ج. ۸، ۱. نیاز ویژه: درک معلم از نیاز اختصاصی دانش‌آموز با توجه به شرایط خاصی که دارد، باعث می‌شود ارتباط نزدیکتری را با او برقرار کند. نیازهای ویژه و ویژگی‌های اختصاصی دانش‌آموز، به خصوص مواردی که ترحم معلم را فعال می‌کند، چه در مسائل فردی و چه در پیشینه‌ی زندگی و خانوادگی او، احتمال برقراری ارتباط را می‌افزاید. گویی تمایل به کمک کردن و احساس مفید بودن برای معلم، مایه‌ی شکل‌گیری ارتباطی می‌شود که در ارتباط با سایر دانش‌آموزان ارضا نمی‌گردد.
- (۲) ادراک از معلم
- ادراک دانش‌آموز از ویژگی‌های فردی معلمی که کاندیدای او برای برقراری تعامل مثبت است، حالت ساده‌تری به خود می‌گیرد و دارای مؤلفه‌های کمتری است. چرا که دانش‌آموز مقطع ابتدایی، فقط با یک معلم روبروست و از این رو به ملاک‌های کمتری اندیشیده‌است. ویژگی‌های مورد نظر دانش‌آموزان عموماً به قابلیت‌های حرفه‌ای معلم برمی‌گردد.
- ج. ۱، ۲. منش معلم: مفاهیم مورد اشاره در این طبقه، ویژگی‌های شایسته‌ی ظاهری، اجتماعی، هدفی (برآورد نیات معلم)، و خلقی معلم است.

- ج. ۲، ۲. منفی یا مثبت بودن: مواجهه‌ی مکرر دانش آموز با تنبیه به خصوص در غیاب توجه مثبت از سمت معلم، می‌تواند حس بیگانگی با معلم را در او ماندگار کند. شخصیت زورگو، تنبیه کننده و سرکوبگر معلم از ویژگی‌های برجسته‌ی معلم برای عدم تمایل به برقراری ارتباط با وی برشمرده شده است.
- ج. ۳، ۲. کارآمدی معلم: دانش آموز، اعتقادی را نسبت به سطح کارآمدی معلم در ذهنش می‌سازد و این را یکی از ویژگی‌های مهم معلم برای انگیزه ارتباط می‌پندارد. جزئیات یافته‌های این پژوهش درباره محتوای کارآمدی معلم درباره منطقی بودن تصمیمات وی و فهم و دانایی و زیرکی اوست.
- د. عوامل بیرونی^۱:

ارتباط معلم-دانش آموز در بستر عواملی غیر از خود معلم و دانش آموز شکل می‌گیرد و این بخش به تأثیرات بیرونی سیستم‌هایی که رابطه در آن واقع شده است، می‌پردازد. در این بخش از تحلیل با ۳ مضمون اصلی در یافته‌های این پژوهش مواجهیم که در خلاصه آن در جدول ۴ توضیح داده می‌شود.

جدول ۴. عوامل بیرونی مؤثر بر ارتباط معلم-دانش آموز

عوامل بیرونی
رابطه خانواده - معلم
محیط روانی و فیزیکی کلاس و مدرسه
سیاست‌های خرد و کلان از بالا

۱) رابطه خانواده-معلم: در یافته‌های این پژوهش، اهمیت خانواده به عنوان یک عامل بیرونی مؤثر بر ارتباط معلم-دانش آموز چشمگیر بوده است. درک دانش آموز از عدم زیست در دو دنیای متفاوت خانه و مدرسه، و ادراک اعتماد دو جانبه بین این دو نهاد بر درک او از ارتباط با معلم اثر می‌گذارد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که ادراک معلم از خانواده‌ی دانش آموز بر این رابطه اثر جدی دارد. این ادراک از موقعیت‌های تعامل متعددی که در طول سال تحصیلی بین والدین و معلم شکل می‌گیرد، حاصل می‌شود. انتظار معلم و خانواده از نقش دیگری در کیفیت این رابطه مؤثر است و در نهایت دیدگاهی که در معلم نسبت به خانواده‌ی هر دانش آموز شکل می‌گیرد، گاه حالتی از لتری ثابت برای تحلیل رفتارهای

دانش آموز می‌سازد که در جایگاه خود بر کیفیت ادامه ارتباط معلم-دانش آموز مؤثر است. معلم‌های حاضر در این پژوهش، راهبردهای مختلفی را برای برقراری ارتباط با والدین دانش آموزان اتخاذ کرده‌اند.

۲) محیط روانی و فیزیکی کلاس و مدرسه: این پژوهش نشان می‌دهد که جو کلی کلاس و مدرسه بر ارتباط معلم با دانش آموز مؤثر است. البته عوامل اثربخش در این طبقه منحصر به ویژگی‌های روان‌شناختی محیط کلاس و مدرسه نشده و ویژگی‌های فیزیکی آن را نیز در برمی‌گیرد. در بخش روانی، ارتباطات دیگری که در کلاس درس وجود دارد و فضای انگیزشی کلاس، و همچنین سلامت ارتباطات در کلیت مدرسه بین کنشگران مختلف در آن، و نگرش و ارتباطات معلم‌های سابق و کادر نسبت به دانش آموز، در ارتباط فعلی معلم-دانش آموز مؤثر است. در بخش فیزیکی، معماری کلاس و مدرسه و امکانات سخت افزاری موجود در آنها از طریق ایجاد بی‌واسطگی فیزیکی و بعد مسافت و تماس چشمی یا شنیداری، و تسهیل شرایط رفاهی زیست تعاملی معلم دانش آموز اثرگذار دیده شده است.

۳) سیاست‌های خرد و کلان از بالا: روابط درون‌کلاسی و دورن‌مدرسه‌ای^۱ با ویژگی‌ها و سیاست‌های کلان و منطقه‌ای ارتباط دارد. مطالعات رابطه، میان فشارهای به اصطلاح اداری^۲ بر روی معلم و رفتارهای بین فردی او را تأیید کرده‌اند (Pelletier & Sharp, 2009). یافته‌های این پژوهش نیز با شواهد بسیاری تأثیر قوانین و برنامه درسی ابلاغی، احساس حمایت شدن معلم توسط این قوانین، همسویی معلم با قوانین مدرسه، رقابت بین مدارس، سیاست‌های مدرسه در ایجاد برنامه‌های فرصت‌ساز ارتباطی، و فرهنگ و زمینه‌ی اجتماعی محل تدریس در نگرش درباره امر تربیت و شان معلم و شرایط کلی اجتماع در تکمیل/تخریب آثار تربیتی معلم را نشان می‌دهد.

بحث

هدف این مطالعه، بررسی کیفیت رابطه معلم-دانش آموز در بافت مدرسه بوده است. چنانکه در یافته‌ها نشان داده شد، رابطه معلم-دانش آموز یک هویت مجزا فراتر از صرف نشانگرهای تعاملی بین افراد را داراست و به تعبیر Pianta و همکاران (2003) این رابطه محصول تبادلات دوجانبه پویایی هستند که در طول زمان و در موقعیت‌های متعدد که در یک بافت

1. within-classroom and within-school interactions

2. administrative pressures

چند سطحی از تعامل شامل فرهنگ، سیاست و فرایندهای زیستی با هم تعامل دارند، شکل گرفته است. همچنین، یافته‌های تحلیلی نشان داد که چه تبادلاتی در کلاس و در بستر چه عواملی، به بهبود یا افت رابطه‌ی معلم-دانش‌آموز منتهی می‌شود.

در مسیرهای تبادل که شناسایی آنها، مهم‌ترین و در دسترس‌ترین ارکان ممکن برای مداخله در فرایند ارتباط را به ما نشان می‌دهد، نکته‌ی بسیار مهمی که می‌بایست به آن دقت داشت، این است که رابطه‌ی معلم-دانش‌آموز متضمن یک عدم توازن^۱ در الگوهای کنش-واکنش است و موازنه‌ی کنش بیشتر به سمت معلم متمایل است؛ در طول سالیان تحصیل هرچه دانش‌آموز بزرگ‌تر می‌شود، این موازنه و عدم تعادل و تقارن کاهش می‌یابد (Eccles & Roeser, 1999, Pianta et al., 2003)، و با توجه به انتخاب سن ابتدایی برای این پژوهش، بار بیشتر ارتباط، به معنی مسئولیت بیشتر در عمل، متوجه معلم است.

در این پژوهش، همخوان با پیشینه‌ی آن، نشان داده شد که روابط بین فردی نه تنها تابع رفتارهای حقیقی صادر شده و کیفیت ذاتی و تحولی هر یک از دو عامل ارتباط است، بلکه ادراک و بازنمایی ذهنی افراد از تعامل با یکدیگر یا مدل‌های ارتباطی درونی شده نیز بر آن مؤثرند (Pianta et al., 2003). در بافت آموزشی، اثر بازنمایی ذهنی منحصر به فرد^۲ هر نفر تعریف شده است: روابط معلم-دانش‌آموز می‌تواند به عنوان "معنایی" که هر یک از معلم و دانش‌آموز درباره رابطه‌شان با یکدیگر ساخته‌اند، در نظر گرفته شود (Wubbels et al., 2014). مدل‌های رفتاری و ذهنی حالت دوجانبه^۳ دارند، چرا که معانی نه تنها مبتنی بر تعامل شکل گرفته است، بلکه خود تعامل را هم شکل می‌دهد. مطالعات پیشین درباره ارتباط معلم-دانش‌آموز نیز اتصال بین بازنمایی ذهنی معلم از ارتباط و نوع رفتار صادره از او را نشان می‌دهند (Claessens et al., 2016). یک سؤال نهایی در پژوهش حاضر می‌تواند چگونگی تعبیر معلم و دانش‌آموز از "صورت کیفی" ارتباط و یا به عبارت دیگر، بازنمایی ذهنی آن‌ها از کیفیت ارتباط با یکدیگر باشد^۴.

1. asymmetries
2. idiosyncratic mental representation
3. reciprocal manner

۴. در این بخش، به عکس عمده‌ی بخش‌های تحلیل این پژوهش که محور تحلیل‌ها، مشاهده‌ی مشارکتی در کلاس بوده و به واسطه‌ی مصاحبه‌ها اطلاعات فهم و تکمیل می‌شده است، از منظر دانش‌آموز و معلم و در مصاحبه‌هایشان، کلماتی جستجو شده است که توصیف وضعیت کلی ارتباطشان را در بر می‌گیرد و پس از آن این ادراک در کلاس‌های مورد مشاهده، بررسی، راستی‌آزمایی و تدقیق شده است.

همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که مؤثر دانستن عامل بافتاری فرهنگ در موضوع ارتباط معلم-دانش آموز ایده صحیحی بوده و این موضوع در بخش‌های مختلفی از نتایج، چنانکه در خلال تبیین هر مؤلفه آمده و به طور خلاصه در بخش تفاوت‌های بافتاری و توازن قدرت بحث شده، صحت خود را نشان داده است. فرهنگ‌های مختلف بر نوع انتظارات از عملکرد دانش آموز و معلم و نوع سازماندهی مدرسه اثر می‌گذارد (Sameroff, 1995) که این به نوبه خود می‌تواند شیوه‌ی ارتباط تبادلی معلم و دانش آموز را شکل دهد. قوانین ملی در حوزه‌ی آموزش و پرورش، استانداردهای عملکرد دانش آموز و اینکه معلمان چه چیزی و غالباً اینکه چگونه باید به تدریس آن پردازند را معین می‌کنند و از دیگر عوامل بیرونی مؤثر بر این ارتباط هستند. نظام‌های حاکم در هر مدرسه نیز باید‌ها و نباید‌های رفتاری و قوانینی می‌گذارند که به سهم خود نقش ایفا می‌کند. تعداد معلمان به ازای دانش‌آموزان، سن هر پایه، و حتی جایگاه نشستن معلم و دانش آموز در هر روز متأثر از عوامل بیرون از کلاس است (Pianta et al., 2003). همین‌طور معلمان زندگی و مسائل شخصی خودشان را دارند که بر کار و ارتباطشان در کلاس مؤثر است. نیز فشارهای وارد بر معلم را بر انگیزه‌ی و شیوه‌ی عمل معلم در ارتباط با دانش آموز مؤثر می‌داند. به طور خلاصه باید گفت که در پژوهش‌های اخیر، نقش اجتماعی روابط آموزشی تأکید شده است (به عنوان مثال Rogoff, 1990؛ Chiu et al., 2016). لذا تحلیل کیفیت ارتباط معلم-دانش آموز و علت رفتارهای اتخاذ شده توسط معلم در بستر عوامل گسترده تری نسبت به حیطه‌ی کلاس درس قابل بررسی است (Reeve, 2009؛ پلتایر و همکاران، 2002).

این پژوهش تلاش کرده است تا جامعیت موضوع را در نظر بگیرد و در خلأ پیشینه‌ی پژوهشی ایرانی در این حوزه دریچه‌ی اولیه را با نگاه کلان و درون فرهنگی به سمت ابعاد موجود در رابطه معلم-دانش آموز بگشاید. متأسفانه آنچه که از برآیند این پژوهش ادراک می‌شود این است که معلم، اشراف لازم را به ضرورت ارتباط مثبت و مؤثر با دانش آموز برای اثر بخشی عمل خودش و کل سیستم تعلیم و تربیت رسمی بر دانش آموز ندارد و به شکل روش مند برای نزدیکی به وجود دانش آموز تلاش مؤثری نمی‌کند. صد البته چنان که ذکر شد، بار این ارتباط نامکفی تنها به عهده‌ی معلم نیست و نقش فرهنگ، سیاست‌های خرد و کلان بالادستی معلم و سیستم‌های آموزشی معلمان نیز برجسته است. به عبارت دیگر، مجموعه‌ی تربیتی از طریق مدرسه و معلم چنان بر پیشرفت تحصیلی متمرکز است که از

برقراری ارتباط با کلیت وجود دانش‌آموز غافل شده و برای آن برنامه ریزی ای ندارد و گام نخست در بهبود این وضعیت، ارزش‌دهی به ارتباط مثبت در کنار اهمیت مسائل آموزشی مدرسه است. به هر حال این یک واقعیت است که کل فرایند یادگیری قرار است در بستر یک ارتباط شکل بگیرد. نتایج این پژوهش بر اهمیت ارتباط مثبت با معلم به عنوان پیش‌بیند انگیزش بیشتر، بهبود یادگیری، هویت اجتماعی و ادراک خود و بهزیستی در مدرسه برای دانش‌آموز تأکید می‌کند.

منابع

- استراوس، انسلم و کوربین، جولیت. (۱۳۹۱). *اصول روش تحقیق کیفی، فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای*. ترجمه ابراهیم افشار، تهران: نشر نی.
- انگروزیانو، مایکل. (۱۳۹۶). *درآمدی بر مردم‌نگاری نحوه انجام تحقیقات مشاهده‌ای و مردم‌نگارانه*. ترجمه جبار رحمانی و محمد رسولی، تهران: پژوهشگاه هنر و ارتباطات.
- ایمان، محمد تقی. (۱۳۸۱). *تحقیق قوم‌نگاری در رویکردهای کمی و کیفی، نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی تبریز، ۴۵(۱۸۳-۱۸۴)، ۳۷-۶۲*.
- ایمان، محمد تقی. (۱۳۹۱). *روش‌شناسی تحقیقات کیفی*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- صادقی، سهیلا و منوری، نوح. (۱۳۹۵). *مقایسه دو روش تحقیق در فرهنگ: مردم‌نگاری و روش شناسی مردمی*. *جامعه، فرهنگ و رسانه، ۲۱(۵)، ۳۷-۵۶*.
- لاری، نرجس، حجازی، الهه، جوکار، بهرام و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۹). *تحلیل پدیدارشناسی ادراک دانش‌آموزان از ویژگی‌ها و کنش‌های مؤثر معلم در رابطه معلم-دانش‌آموز*. *مجله روانشناسی، ۲۴(۹۳)، ۳-۲۲*.
- لاری، نرجس، حجازی، الهه، اژه‌ای، جواد و جوکار، بهرام. (۱۳۹۸). *ادراک معلمان از عوامل مؤثر بر ارتباط معلم دانش‌آموز تحلیل پدیدارشناسی*. *نوآوری‌های آموزشی، ۱۸(۷۰)، ۵۳-۸۰*.
- فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۰). *مردم‌نگاری آموزش چند مطالعه مردم‌نگارانه در زمینه آموزش و پرورش امروز ایران*. تهران: نشر علم.
- محمدی، بیوک. (۱۳۷۲). *روش‌شناسی مردمی*. *علوم اجتماعی دانشگاه علامه، ۳(۴)، ۲۶۹-۲۷۷*.

References

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of The strange situation*. Oxford: Lawrence Erlbaum.
- Ansari, A., Hofkens, T. L., & Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology, 71*, 101200.
- Bowlby, J. (1969) *Attachment and loss*. Vol Attachment, London the Hogarth
- Bronfenbrenner & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (1st ed., Vol. 5, pp. 993-1028). New York, NY: John Wiley.
- Chiu, M. M., Chow, B. W. Y., McBride, C., & Mol, S. T. (2016). Students' sense of belonging at school in 41 countries: Cross-cultural variability. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 47*(2), 175-196.
- Claessens, L., van Tartwijk, J., Pennings, H., van der Want, A., Verloop, N., den Brok, P., & Wubbels, T. (2016). Beginning and experienced secondary school teachers' self-and student schema in positive and problematic teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education, 55*, 88-99.
- Connell, J. 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.
- CorneliusWhite, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*, 113-143.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice, 39*(3), 124-130.
- 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.
- Den Brok, P., & Levy, J. (2005). Teacher-student relationships in multicultural classes: Reviewing the past, preparing the future. *International Journal of Educational Research, 43*(1-2), 72-88.
- Dong, Y., Wang, H., Luan, F., Li, Z., & Cheng, L. (2021). How children feel matters: teacher-student relationship as an indirect role between interpersonal trust and social adjustment. *Frontiers in Psychology, 11*, 581235.
- Eccles & Roeser, R.W. (1999). School and community influences on human development. In Bornstein, Marc H., and Michael E. Lamb(Eds). *Developmental psychology: An advanced textbook*. 1999 4th ed Mahwah, NJ Lawrence Erlbaum.
- Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A., & Wettstein, A. (2018). Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and Instruction, 54*, 82-92.
- Goldstein & Lake (2000). "Love, love, and more love for children": Exploring preservice teachers' understandings of caring. *Teaching and Teacher Education 16*(8): 861-872.
- Haynes, N. (1998). Creating safe and caring school communities: Comer school development program schools. *Journal of Negro Education, 65*(3), 308-314.
- Herriman, M. E. (2022). *The three R's, relationships, relationships, relationships: How can teacher-student relationships be more positive and productive in secondary schools?* (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology).

- Jadoon, A. I., Khan, F., Syeda Tehmina Naz Bukhari, N. T. S., Gilani, S. Z., Ishfaq, U., & Ullah, M. (2022). Effect of Teacher-Student Relationship on Pro-Social Behavior and Academic Achievement of Secondary School Students. *Indian Journal of Economics and Business*, 21(1), 331-337.
- Jennings, P. A. & M. T. Greenber (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research* 79(1): 491-525.
- Lerner, R.M. (1998). Theories of human development: Contemporary perspectives. In W. Damon (Series Ed. & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*: Vol. 1 (5th Ed.): Theoretical models of human development (pp. 1-24). New York: JohnWiley & Sons.
- Li, X., Bergin, C., & Olsen, A. A. (2022). Positive teacher-student relationships may lead to better teaching. *Learning and Instruction*, 101581.
- Magnusson, D., & Stattin, H. (1998). *Person-context interaction theories*: John Wiley & Sons Inc.
- Martin & Collie, R. J. (2019). Teacher-student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter?. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University Of California Press
- Nurmi, J. E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177-197.
- Pelletier & Sharp (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education* 7(2): 174-183.
- Pelletier, L. G. & E. C. Sharp (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education* 7(2): 174-183.
- Pianta, R. C, Hamre, Bridget K, & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386): Springer.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (pp. 199-234). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Pieratt, J. R. (2011). *Teacher-student relationships in project based learning: A case study of high tech middle north county*. (Doctoral Dissertation, Claremont Graduate University).
- 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*, 1(2).
- Reeve, J. & M. Halusic (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education* 7(2): 145-154.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan & Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. In *Advances in motivation science* (Vol. 6, pp. 111-156). Elsevier.

- Sameroff, A. J. (1995). General system theory and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Vol. 1. Risk, disorder, and adaptation* (pp. 659–695). New York: Wiley.
- Sameroff & McKenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology, 15*, 613-640
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571-581
- Sprague, J. (2002). Communication education: The spiral continues. *Communication Education, 51*, 337-354.
- Stroet, K., Opendakker, M., & 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.
- Tosolt, B. (2009). Middle school students' perceptions of caring teacher behaviors: Differences by minority status. *The Journal of Negro Education 78*(4): 405.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2014). Teacher-student relationships and classroom management. In E. T. Emmer, E. Sabornie, C. Evertson, & C. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (2nd ed., pp. 363–386). New York, NY: Routledge.
- Zhang, X., & Sun, J. (2011). The reciprocal relations between teachers' perceptions of children's behavior problems and teacher-child relationships in the first preschool year. *The Journal of Genetic Psychology, 172*, 176-19

استناد به این مقاله: لاری، نرجس، حجازی، الهه، جوکار، بهرام و اژه ای، جواد. (۱۴۰۱). کیفیت رابطه معلم-

دانش آموز در بافت مدرسه: یک پژوهش مردم‌نگارانه. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۸(۶۴)، ۱۲۹-۱۵۶.

doi: 10.22054/jep.2023.70678.3730



Educational Psychology is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.