

تعامل معلم – دانشآموز در کلاس درس مدارس موفق و ناموفق: مطالعه موردي از مدارس ابتدائي شرکت‌کننده در آزمون پرلز ۲۰۰۶ و تيمز ۲۰۰۷

* سمانه اقدسی

** دکتر علیرضا کیامنش

*** منصوره مهدوی هزاوه

**** مریم صفرخانی

چكیده

در اين مقاله تعامل معلم-دانشآموز در شرایط طبیعی کلاس درس از دو بعد کشتهای روان‌شناسانه و اخلاقی با تأکید بر رویکرد کیفی مورد توجه قرار گرفته است. چهار مدرسه موفق و یک مدرسه ناموفق در آزمون تيمز ۲۰۰۶ و پرلز ۲۰۰۷ (با توجه به عملکرد دانش‌آموزان مدرسه در آزمونهای ذکر شده) در این پژوهش بررسی شده‌اند. داده‌های مطالعه با بررسی استناد (شامل دست نوشته‌های معلمان درباره دانشآموزان و پرونده‌های تحصیلی دانشآموزان) و مشاهده در شرایط طبیعی کلاس و مدرسه، گردآوری و با توجه به رویکرد تقلیل اطلاعات شامل کدگذاری توصیفی، کدگذاری استنباطی-الگویی تحلیل و تفسیر شده است. یافته‌ها نشان می‌دهند که فضای گرم و صمیمی توأم با احترام، توجه معلم به دانشآموزان و حمایت از آنان در کلاس‌های موفق و ارتباط خشک و توأم با عدم احترام به فردیت دانشآموزان در کلاس ناموفق، از مهم‌ترین ویژگیهای کلاس‌های مورد مطالعه هستند. همچنین، معلمان معمولاً برای برقراری نظام در کلاس‌های مدارس چار مشکل هستند. مهم‌ترین گفتمان معلمان و دانشآموزان در کلاس‌های موفق پس از برقراری نظام، ارائه بازخورددهای کلامی، غیرکلامی، اصلاحی و تشويقی به پاسخهای دانشآموزان از سوی معلم و همکلاسیهای است. معلمان هر دو گروه در کشتهای روان‌شناسانه و اخلاقی چار مشکل هستند، یعنی نسبت به دانشآموزان ضعیف و دارای مشکلات رفتاری، سوگیرانه رفتار می‌کنند و تخصص و آگاهی لازم را برای برخورد مناسب با این قبیل دانشآموزان ندارند.

کلید واژه‌ها: تعامل معلم – دانشآموز، کلاس درس، مدارس موفق، آزمون تيمز، آزمون پرلز، راهبرد مطالعه موردي

تاریخ دریافت: ۹۲/۹/۱۸

* کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی

** دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی

*** دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی

**** کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، پژوهشکده علوم شناختی

مقدمه

تاکنون متغیرهای گوناگونی مانند وضعیت اجتماعی- اقتصادی، خود-پندهای تحصیلی، نگرش، جو مدرسه، شیوه‌های آموزش معلمان، و دلبستگی به مدرسه، بر پایه داده‌های تیمز و پرزل مورد مطالعه قرار گرفته است. نتایج بر تأثیر نقش وضعیت اجتماعی- اقتصادی بر پیشرفت تحصیلی تأکید داشته‌اند (کیامنش، ۲۰۰۴؛ سیرین^۱، ۲۰۰۵؛ آلساندر، انتویز و السون، ۲۰۰۷^۲، درحالی که نقش کنشها و تعاملات میان معلم و دانشآموزان در کلاس درس بر پیشرفت تحصیلی مهم و سؤال‌انگیز باقی مانده است.

علم یکی از مهم‌ترین مجریان برنامه‌درسی است. کنشهای منطقی، راهبردی یا روانشناسانه و اخلاقی او سه عنصر اصلی تدریس را شکل می‌دهند. کنشهای منطقی شامل فعالیتهایی مانند تعریف کردن، نمایش دادن، توضیح دادن، تصحیح کردن و تفسیر کردن و ارزشیابی است. کنشهای راهبردی یا روانشناسانه شامل کارهایی مانند انگیزه دادن، ترغیب کردن، جایزه دادن، تنبیه کردن و برنامه-ریزی کردن است (گرین، ۱۹۷۱؛ به نقل از کار، فنسترماخر و ریچاردسون، ۲۰۰۰؛ ترجمه فردانش، ۱۳۸۵). کار و همکاران (۲۰۰۰) افزون بر کنشهای منطقی و روانشناسانه، به کنشهای اخلاقی تدریس نیز اشاره کرده‌اند که در آن معلم ویژگیهایی مانند صداقت، شجاعت، بردباری، همدردی، احترام و انصاف را به نمایش می‌گذارد.

عملکرد معلمان می‌تواند بر متغیر پیشرفت تحصیلی اثرگذار باشد. هیوز، گلیسون و ژانگ^۳ (۲۰۰۵) انتظارات معلمان از دانشآموزان را بر پیشرفت تحصیلی آنها مؤثر می‌دانند. کاپرارا، باریارانلی، استیکا و مالون^۴ (۲۰۰۶) بر رابطه میان خودکارآمدی معلم و پیشرفت تحصیلی دانشآموز اشاره کرده‌اند. علاوه بر انتظارات و خودکارآمدی معلم، حمایت عاطفی و آموزشی معلم از دانشآموزان موجب تعامل معلم و دانشآموزان می‌شود. این تعامل بر پیشرفت و موفقیتهای تحصیلی آنها مؤثر است (شین، لی و کیم^۵، ۲۰۰۹). در واقع روابط اجتماعی درون کلاس‌های درس به دلیل پیامدهای تحصیلی، رفتاری و اجتماعی به منزله جنبه‌هایی مهم از کلاس درس محسوب می‌شوند (هیوز و چن^۶، ۲۰۱۰). همان‌طور که آلتمن، ویلیامز- جانسون و شوتز^۷ (۲۰۰۹) بیان داشته-

1. Sirin

2. Alexander, Entwistle & Olson

3. Hughes, Gleason & Zhang

4. Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone

5. Shin, Lee & Kim

6. Chen

7. Aultman, Williams-Johnson & Schutz

اند احساسات، بخش جدایی‌ناپذیری از فعالیتهای آموزشی است. به عقیده ریلی^۱ (۲۰۰۹) و فیشر، والدریپ و بروک^۲ (۲۰۰۵) برای معلمان ابتدایی به سبب ماهیت شغلشان اطلاع از وضعیت خانواده دانش آموز از اهمیت بالایی برخوردار است و در بسیاری از موقعیتهای متفاوت با توجه به زمینه‌های برنامه درسی، در مقابل دانش آموزان خود مسئول هستند. همچنین آنها می‌توانند رابطه عاطفی عمیق‌تری با دانش آموزان خود ایجاد کنند و آنها را بشناسند و با فعالیتها و مشکلات آنان در زمینه‌های درسی و غیردرسی درگیر شوند (ریلی، ۲۰۰۹).

از دید آندرزیوسکی و دیویس^۳ (۲۰۰۸)، روابط معلم و دانش آموز بخش اصلی آموزش و یادگیری موفق محسوب می‌شود. بدیهی است که دانش آموزان در بسیاری از محیط‌های یادگیری به معلمان خود نیازمندند. به عبارت روشن‌تر، معلمان برای دانش آموزان در حکم پایگاهی امن در برابر مشکلات و راهنمایی برای کشف و تجربه جهان پیرامون هستند. (ریلی، ۲۰۰۹). کیفیت تعامل معلمان با دانش آموزان در کلاس درس برای موفقیت دانش آموزان در مدرسه، با توجه به اظهارات کادیما، لیل و برچینال^۴ (۲۰۱۰) اهمیتی ویژه دارد. با همه‌این توصیفات می‌توان مدعی بود که چگونگی رابطه معلم با دانش آموزان نقشی اساسی در انگیزه، یادگیری و موفقیت دانش آموزان دارد (نیوبری^۵ و دیویس، ۲۰۰۸).

رابطه مثبت معلم با دانش آموزان و همچنین دانش آموزان با هم، بر رابطه عاطفی و اجتماعی کلاس، ایجاد انگیزه یادگیری، دلیستگی به مدرسه، همکاری در فعالیت‌های کلاسی، تلاش بسیار در مواجهه با مشکلات (هیوز و چن، ۲۰۱۰)، کمک و حمایت دوستانه، درک رفتار میان‌فردي، ایجاد مستنویت و آزادی در کارهای دانش آموز (رانسلی^۶، ۱۹۹۷؛ به نقل از فیشر و همکاران، ۲۰۰۵) می‌تواند تأثیرگذار باشد. به بیانی دیگر، دانش آموزانی که با معلمان خود رابطه گرم و صمیمی دارند از اعتماد به نفس بالا، علاقه به معلم خود، انگیزه بیشتر برای یادگیری (آندرزیوسکی و دیویس، ۲۰۰۸)، نگرش مثبت نسبت به مدرسه و لذت بردن از پذیرش همسالان و همکلاسی‌های خود (هیوز و همکاران، ۲۰۰۵) برخوردار هستند. در نهایت لیو،^۷ چن و هیوز (۲۰۱۰) اشاره کردند که

-
1. Riley
 2. Fisher, Waldrip & Brok
 3. Andrzejewski & Davis
 4. Cadima, Leal & Burchinal
 5. Newberry
 6. Rawnsley
 7. Liew

روابط مثبت معلم- دانشآموز ممکن است از کودکان در مقابل محیط‌های نامطلوب خانه از جمله روابط منفی و نامناسب والدین- کودک محافظت کند.

فرایند کلاس درس می‌تواند بر دانشآموزان با مشکلات رفتاری اثر تعديل‌کنندگی داشته باشد. گاهی در کلاسهای درس دانشآموزانی با مشکلات خاص هم به چشم می‌خورند که نوع رابطه معلم و همکلاسیها با این دانشآموزان می‌تواند بسیار مؤثر باشد. به بیان دیگر دانشآموزانی که روابطی نامناسب و درگیری با معلمان خود دارند چهار مشکلاتی مانند ترک تحصیل، افت تحصیلی، مردودی، عدم پذیرش از سوی همسالان و افزایش رفتارهای نامناسب می‌شوند (هیوز و چن، ۲۰۱۰). کادیما و همکاران (۲۰۱۰) معتقدند که تعاملات آموزشی و عاطفی معلم و همکلاسیها در دانشآموزان دارای مشکلات رفتاری، سبب پیشرفت تحصیلی بالا و کاهش مشکلات رفتاری می‌شود. معمولاً در برابر دانشآموزانی با مشکلات رفتاری، معلمانی با خودکارآمدی بالا موفق‌تر عمل می‌کنند. معلمان با کارآمدی بالا به جای کنترل دانشآموزان از راهبردهای مدیریتی به منزله رفتار مثبت با توجه به مشکلات رفتاری دانشآموزان از شیوه‌های پیشگیری به جای ترمیم و درمان مشکلات استفاده می‌کنند (تورناکی و پادل^۱، ۲۰۰۵).

در زمینه تعاملات و کنشها در کلاس درس مطالعات بسیار انجام شده است. محور بعضی از مطالعات بیانگر آن است که ویژگی فرایندی یعنی تعامل معلم و دانشآموز از ویژگیهای ساختاری شامل ویژگیهای معلم و اندازه کلاس درس در محیط‌های آموزشی مؤثرer است. از مطالعه کادیما و همکاران (۲۰۱۰) می‌توان دریافت زمانی که معلمان به مواردی چون علاقه و ابتکار دانشآموزان، فرستهای مناسب برای به چالش کشیدن یادگیری آنها و ایجاد روابط اجتماعی مثبت، نظرات بر کل کلاس درس، تأکید بر نکات کلیدی درس، توضیح در زمینه پاسخ و هدایت دانشآموزان از طریق خطاهای، توجه به نیازهای دانشآموزان با مهربانی و گرمی و دادن بازخورد توجه می‌کنند، مشاهده می‌شود که دانشآموزان سطح بالاتری از مهارت‌های ریاضی، رفتارهای مناسب و برداشت مثبت از تواناییهای علمی‌شان دارند، که تأثیر این رفتارها در پیشرفت تحصیلی دانشآموزان و بهبود پیامدهای یادگیری بیشتر از ویژگیهای ساختاری (اندازه کلاس درس) است.

همچنین فیشر و همکاران (۲۰۰۵) نشان داده‌اند که معلمان باید محیط یادگیری را برای همکاری دانشآموزان با یکدیگر و همکاری معلمان و دانشآموزان فراهم کنند. برای این منظور آنها می‌توانند از رفتارهای چون خندان بودن، ارتباط چشمی، بیان طنز در کلاس درس و تعامل با

1. Tournaki & Podell

دانش آموزان بهره بگیرند. مطالعات ذکر شده با بهره‌گیری از رویکرد کمی کنشهای روانشناسانه و کنشهای اخلاقی در زمینه تعامل معلم و دانش آموز را بررسی کرده‌اند. این تعامل با بهره‌گیری از رویکرد کیفی (مانند سانتاگاتا و باربیری^۱، ۲۰۰۵؛ آلمن و همکاران، ۲۰۰۹؛ آندرزیوسکی و دیویس، ۲۰۰۸؛ نیوبری و دیویس، ۲۰۰۸) هم بررسی شده است. یافته‌های این تحقیقات بیانگر این است که روابط میان معلم و دانش آموز نقش مهمی در محیط یادگیری، ایجاد حس مشارکت و همکاری در کلاس، اثربخشی در تدریس، انگیزه بیشتر در رشد فکری، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد که در نهایت منجر به عملکرد بالای مدرسه می‌شود. با وجود اشتراک در نتیجه نهایی تحقیق، ملاکهای این محققان برای بررسی کیفیت روابط معلم و دانش آموز در کلاس درس متفاوت است و جنبه‌های خاصی را در بر می‌گیرد. سانتاگاتا و باربیری (۲۰۰۵) سعی در توصیف الگوی رایج فرهنگی در تعاملات کلاسی داشته‌اند؛ آلمن و همکاران (۲۰۰۹) برنامه درسی عمیق و معنادری را بررسی کرده‌اند که منجر به افزایش روابط متقابل و گرم و صمیمی میان معلم و دانش آموز می‌شود. آنها از طریق فرایند آموزش به کنشهای روانشناسانه توجه کرده‌اند؛ در مقابل آندرزیوسکی و دیویس (۲۰۰۸) و نیوبری و دیویس (۲۰۰۸) توجه بیشتر به کیفیت روابط در کلاس درس و عدم تمرکز بر محتوای درسی، روش‌های آموزشی و عملکرد دانش آموزان اشاره داشته‌اند و در نهایت جنبه‌های روانشناسانه را مورد بررسی قرار داده‌اند.

در مجموع می‌توان گفت، در بررسی تعاملات و کنشهای متقابل دو رویکرد عمدۀ دیده می‌شود، بعضی از پژوهشگران مانند آندرسون (۱۹۳۹)، ویتال (۱۹۴۹) و فلاندرز (۱۹۷۰) معتقدند که تعامل قابل اندازه‌گیری است و ابزارهایی هم برای سنجش تعامل معلم و دانش آموز ساخته‌اند که بیشتر بر رفتار کلامی معلم متمرکز است (به نقل از گتلز، ۱۳۸۹؛ ترجمه کریمی). بعضی از نظریه‌پردازان، نظیر بلومر^۲ (نهایی، ۱۳۸۸) به بررسی کنش متقابل پرداخته و رویکرد کیفی و تفسیری را در این حوزه معرفی کرده‌اند.

در مقاله حاضر کنشهای روانشناسانه و اخلاقی معلمان کلاس‌های موفق و ناموفق دو مطالعه بین‌المللی تیمز و پرلز با تأکید بر رویکرد کیفی بررسی شده است. کیفیت رابطه معلم و دانش آموز ذیل کنشهای روانشناسانه (گرین، ۱۹۷۱؛ به نقل از کار و همکاران، ۲۰۰۰؛ ترجمه فردانش، ۱۳۸۵) و اخلاقی (فنسترماخر و ریچاردسون، ۲۰۰۰ به نقل از کار و همکاران ۲۰۰۰؛ ترجمه فردانش،

1. Santagata & Barbieri
2. Blumer

۱۳۸۵) قرار می‌گیرد. براساس دیدگاه گرین و فنسترماخر و ریچاردسون، این پژوهش با تحلیل رفتار کلامی و غیرکلامی میان معلم و دانشآموز از طریق ضبط مشاهدات، سعی در درک جهان معلمان و دانشآموزان و کنش متقابل آنها از دیدگاه آنان داشته است. با در نظر گرفتن این واقعیت که تصمیم‌گیری در مورد تغییر و اصلاح روند آموزش به شناخت همه جانبه فرایند تدریس و یادگیری در کلاس درس نیاز دارد، تلاش شده تا از طریق مشاهده مستقیم و در محیط طبیعی کلاس جنبه‌های مختلف کیفیت روابط معلم-دانشآموز (نحوه ترغیب کردن و انگیزه دادن-بازخوردهای کلامی و غیرکلامی و اصلاحی-)، برقراری نظم و سکوت، تنبیه و محرومیت، حمایت و احترام معلم نسبت به دانشآموزان، واکنش معلم با دانشآموزان بر اساس باورها و انتظارات و نحوه برخورد با دانشآموزان دارای مشکلات خاص رفتاری) در کلاسهای درس معلمان موفق و ناموفق از دو بعد کنشهای روان‌شناسانه و اخلاقی شناسایی شود. با توجه به اینکه برای تصمیم-گیری درباره تغییر، اصلاح، اقدام و ارزشیابی نیازمند شناخت همه جانبه روابط میان معلم و دانش-آموزان در کلاسهای درس هستیم، یکی از راههای بهبود نظام آموزشی، پاسخ به این پرسش است که در کلاسهای درس معلمان چه می‌گذرد؟ بنابراین، مطالعه با دو هدف زیر انجام گرفته است: ۱. بررسی کنشهای روان‌شناسانه در کلاسهای معلمان موفق و ناموفق و ۲. بررسی کنشهای اخلاقی تدریس در کلاسهای این دو گروه.

روش پژوهش

در این پژوهش ۵ دبستان از دبستانهای شرکت‌کننده در مطالعه‌های پرلز ۲۰۰۶ و تیمز ۲۰۰۷ با استفاده از شیوه مطالعه چند موردی به طور عمیق بررسی شده است. جامعه آماری این تحقیق مدارس دولتی پایه چهارم ابتدایی شرکت‌کننده درآزمون پرلز ۲۰۰۶ و تیمز ۲۰۰۷ در تهران و شهرستان‌های تهران است. با توجه به متوسط عملکرد دانشآموزان هر کلاس در مطالعات ذکر شده، مدارس شرکت‌کننده ۲۷ مدرسه در مطالعه پرلز و ۲۹ مدرسه در مطالعه تیمز) رتبه‌بندی و ۳۰ درصد از مدارس با رتبه‌های برتر مشخص شدند. با توجه به اهداف پژوهش، مدارسی که علی‌رغم وضعیت اجتماعی-اقتصادی متوسط و ضعیف در گروه ۳۰ درصد بالا قرار گرفته بودند، برای بررسی انتخاب شدند. اولویت انتخاب با مدارسی بود که مدیر و معلم زمان اجرای آزمون پرلز و تیمز، هنوز در همان مدرسه به کار اشتغال داشته باشند. ۴ مدرسه با ویژگیهای فوق شناسایی شد. با در نظر گرفتن این موضوع که «در تحقیق چند موردی هدف نمونه‌گیری نیست بلکه تکرار تحقیق است.» (ین، ۱۳۸۱، ترجمه اعرابی و پارساییان. ص ۷۰). علاوه بر مدارس با عملکرد بالا،

علاقه مند بودیم که مدارسی را با عملکرد پایین (۳۰ درصد پایین) نیز مطالعه کنیم تا بتوان مدارس موفق و ناموفق را با هم مقایسه نمود. با توجه به شرایط انتخاب، فقط یک مدرسه ناموفق شناسایی شد. متوسط نمرات دانش آموزان کلاس‌های انتخاب شده در آزمون تیمز و پرلز با ذکر منطقه آموزش

و پرورش در جدول شماره ۱ ذکر شده است:

جدول شماره ۱. متوسط نمرات دانش آموزان کلاس‌های (مدرسه) منتخب در آزمون تیمز و پرلز^۱

کد ۵ (منطقه حصارک)	کد ۴: ناموفق (منطقه ۱۵، مشیریه)	کد ۲: (منطقه ۱۶، علی آباد)	کد ۱: (منطقه ۱۶، نازی آباد)	کد ۱: هفده شهریور	مدارس منتخب ^۲	متوسط نمرات
-	-	-	۴۷۱	۴۹۹	متوجه عملکرد ریاضی دانش آموزان در آزمون تیمز	
-	-	-	۵۱۰	۵۴۱	متوجه عملکرد علوم دانش آموزان در آزمون تیمز	
۴۸۷	۴۱۷	۴۸۲	-	-	متوجه عملکرد خواندن دانش آموزان در آزمون پرلز	

گرددآوری داده‌ها از طریق مشاهده، ضبط ویدیویی و بررسی اسناد (شامل دست نوشته‌های معلمان درباره دانش آموزان و پرونده‌های تحصیلی دانش آموزان) انجام شد. متن مشاهدات و ضبط‌های ویدیویی پیاده و به همراه سایر اسناد شماره‌گذاری شد. سپس تحلیل اطلاعات، با توجه به رویکرد تقلیل اطلاعات مایلز و هابرمان^۳ (۱۹۹۴) انجام گرفت. در این الگو فرایند تحلیل شامل کدگذاری توصیفی، کدگذاری استنباطی -الگویی، یادداشت، نمایش تصویری اطلاعات و در نهایت تفسیر داده‌هاست. ذکر این نکته نیز ضرورت دارد که در این پژوهش سعی شد الگوهای مشترک مدارس موفق و در مقابل، ویژگیهای مدرسه ناموفق شناسایی شوند، با این حال نمی‌توان ویژگی‌های منحصر به فرد و متمایز هر کلاس و مدرسه را انکار کرد.

روایی و پایایی

برای گرددآوری داده‌ها از روش‌های مشاهده، ضبط ویدیویی و بررسی اسناد استفاده شد. در واقع با بهره‌گیری از منابع متنوع، همگرا بودن داده‌ها و با بهره‌گیری از منابع گوناگون، روایی ساختاری مطالعه بررسی شد (ین، ۱۳۸۱؛ ترجمه پارساییان و اعرابی). البته ما بر این اعتقادیم که برای افزایش روایی کار بهتر بود، مدارس ناموفق دیگری نیز مورد مطالعه قرار می‌گرفتند تا در این زمینه نیز به "تکرار" مشاهده‌ها برسیم. در واقع این محدودیت کار ما بود که دستیابی به مدارس ناموفق دیگر برای ما امکان‌پذیر نشد.

از راهبردهایی دیگری نیز برای افزایش روایی این مطالعه استفاده شد:

۱. به منظور رعایت اخلاق علمی و محفوظ ماندن نام مدارس و معلمان، از شماره برای مشخص کردن مدارس و معلمان استفاده شده است.

۲. کدهای ۱، ۲، ۳ و ۵ مدارس موفق و کد ۴ مدرسه ناموفق

3. Miles & Huberman

- توافق با همکاران پژوهش در مرحله اول تحقیق، درباره چگونگی روند مشاهده‌ها (روایی ساختاری).
 - ثبت مشاهده‌ها از طریق درج تمام تعاملات دانشآموز و معلم با توجه به واحدهای زمانی (روایی از نظر عوامل داخلی).
 - بهره‌گیری از ضبط ویدیویی اکثر مشاهده‌ها و پیاده کردن آنها روی کاغذ برای به حداقل رسانیدن قضاوت و سوگیری مشاهده‌گران (روایی از نظر عوامل داخلی).
 - مطالعه گزارش تحقیق از سوی اعضای متخصص و ارزیاب گروه تحقیق که در مشاهده مداخله مستقیم نداشتند، جهت شناسایی نکات مهم (روایی ساختاری).
- از طریق ایجاد پایگاه اطلاعاتی، شماره‌گذاری اسناد و کدبندی آنها، سعی کردیم گزارش خود را مستند ارائه دهیم. همچنین محتواهای کدبندی شده در اختیار فرد متخصص دیگری (به عنوان ارزیاب) قرار گرفت تا میزان همسانی و توافق در مقوله‌بندی مشاهده‌ها نیز مشخص شود. به این ترتیب مطمئن شدیم که در بیشتر موارد در نحوه مقوله‌بندی، توافق وجود دارد و رویکردهای این مطالعه دارای پایایی است.

دو مسئله مهم دیگر به اشباع نظری رسیدن و قابلیت تعیین یافته‌های است. زمانی که انتخاب «موارد» به معنای انتخاب مقوله‌ها یا محورهای مطالعه است، نحوه انتخاب «موارد تحقیق»، رسیدن به تکرار در مشاهده و همگرا بودن منابع متفاوت مشاهده (به عبارت دیگر همسوسازی) تعیین‌کننده اشباع نظری است. به عنوان مثال مشاهده‌ها در کلاس درس تا جایی ادامه یافتند که مشاهده‌گر قادر به پیش‌بینی فرایند تعامل می‌شد و دست نوشته‌های معلمان در مورد دانشآموزان و دفترهای رابط با والدین... تشخیص همگرا بودن منابع یا موارد پژوهش را با یکدیگر آسان می‌کرد. با توجه به این موارد می‌توان گفت همسانی و همگرایی موارد مطالعه و تکرار حاصل شده است. واقعیت این است که پاسخ به تعیین یافته‌ها چالش‌برانگیز است. در این مطالعه تنها به بررسی یک مدرسه ناموفق پرداخته شد. به هر حال با توجه به ویژگیهای خاص پژوهش‌های کیفی، می‌توان گفت هدف این پژوهش، تعیین نتایج تحقیق نیست و هدف اصلی فهم چگونگی فرایند تعامل است.

یافته‌های پژوهش

پیش از آنکه به یافته‌های پژوهش پرداخته شود، ویژگی‌های شخصی معلمان کلاس‌های مورد مطالعه شناسایی و در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول شماره ۲. مشخصات معلمان

ویژگیهای معلمان	مدرسه کد ۱ (پسرانه)	مدرسه کد ۲ (دخترانه)	مدرسه کد ۳ (دخترانه)	مدرسه کد ۴ (پسرانه)	مدرسه کد ۵ (پسرانه)
سن	۳۹	۴۰	۴۶	۴۷	۴۲
جنسیت	زن	زن	زن	مرد	زن
تحصیلات	دیپلم دانشرا	(علوم تربیتی)	فوق لیسانس	فوق دیپلم	دیپلم

کدهای استنباطی الگویی

در این پژوهش بر اساس مشاهدات فاقد مقوله، کدهای توصیفی بسیاری مانند تشویق، تنبیه، بازخوردهای تأییدی کلامی، غیرکلامی و اصلاحی، باورها و انتظارات از دانش آموزان، محرومیت، احترام، بی احترامی، تهدید، توجه، بی توجهی، دعوت به سکوت، دعوت به مشارکت، میانجیگری، اختار دادن، دعوت به صبر، همدردی کردن و دلداری دادن و... استخراج شدند. سپس در مرحله کدگذاری استنباطی الگویی، کدهای توصیفی با مفاهیم مرتبط با یکدیگر شناسایی شدند و در قالب دو کد استنباطی کنشهای روانشناسانه و کنشهای اخلاقی مورد بررسی قرار گرفتند که به طور مفصل در ادامه مقاله مورد بررسی قرار گرفته اند.

کنشهای روانشناسانه

بیشترین کنشهای روانشناسانه که می‌توان در مدارس مورد بررسی به آن اشاره کرد، تشویقها و بازخوردهای کلامی و غیر کلامی و دعوت به نظم و سکوت است. در این بخش نمونه‌هایی از نحوه تعامل و کنش دانش آموزان و معلمان به تفکیک کلاسها ذکر می‌شود. همچنین در این بخش به مشکلات رفتاری چند مورد از دانش آموزان پرداخته می‌شود. نمونه‌هایی از کنشهای روانشناسانه معلمان و دانش آموزان به شرح ذیل بیان می‌شود:

معلم کد ۱ (موفق) سعی می‌کند همه دانش آموزان را در پرسش و پاسخهای کلاسی شرکت دهد، دانش آموزان برای پرسیدن و نظر دادن تشویق می‌شوند. او از دانش آموزان ساكت کلاس غافل نیست و سعی می‌کند به پرسش‌هایی که دانش آموزان می‌کنند، پاسخ دهد. نمونه‌ای از نظم، پرسش و پاسخ در کلاس ۱: «امروز فقط همین تعداد دستشون می‌رده بالا؟ عرفان تو هنوز خوابی؟ محمدحسین چی؟ سجاد نمی‌دونه؟ می‌دونه ولی دستشو نمی‌بره بالا؟»؛ «...چه عجب معین صحبت کردی؟»؛ «آفرین محمدرضا دیدید محمدرضا اخبار گوش می‌ده. خیلی خوبه الان اطلاعات عمومیش زیاد شده که به دوستاش هم انتقال می‌ده.» با توجه به استناد (۱۹، ۱۴۷، ۲۲، ۱۵۰، ۲۳، ۱۵۱، ۱۵۲، ۲۴)، معلم سعی می‌کند با کلماتی چون؛ "آفرین. خیلی قشنگه"، "احسنت بچه‌ها خیلی قشنگ" گفت. بچه‌ها تشویقش کنید.»، "بچه‌ها من وقتی مسئله‌های شما را می‌خونم حظ می‌کنم.

شما واقعاً خیلی قشنگ طراحی سوال می‌کنید. حتی قشنگ‌تر از من." به دانشآموzan بازخورد مثبت می‌دهد.

وی همچنین باورها و انتظارات نسبتاً بالایی از دانشآموzan دارد: برای نمونه: با توجه به اسناد ۲۳، ۱۵۱، ۲۲ و ۱۵۰ "آقای مقصومی من اصلاً فکرش را هم نمی‌کرم که تو نتونی به این سؤال جواب بدی. حواست نیست نه؟ مطمئنم بلدی" یا "عرفان یه کم بیشتر فکر کن. سؤالت می‌تونه از این قشنگ‌تر باشه. ببین چه جوری می‌تونی این سؤال را تغییر بدی؟" یا "آفرین بهاری تو نویسنده خوبی هستی. خیلی خلاقانه می‌نویسی." و "واقعاً معلمهای خوبی بودین. من واقعاً ازتون استفاده کردم."

معلم کد ۲ (موفق): بر اساس اسناد (۳۸، ۴۳، ۷۳، ۷۴، ۷۵، ۷۶، ۷۸ و ۸۳)، معلم کد ۲ تشویق را به شکلهای گوناگون انجام می‌دهد. بهخصوص این تشویقها نسبت به دانشآموzan متوسط و ضعیف بسیار پرنگ‌تر بود. نمونه‌ای از تشویقها معلم: «باریک‌الله»، «آفرین»، «زهرا» و محدثه نظرات قشنگی می‌دان»، «مهدهیه راهنمایی قشنگی کردی»، «.....اما خیلی قشنگ می‌خونه...ادامه بدنه...آفرین بخون...باریک‌الله مائده...براش دست بزنید...ادامه بدنه مقصودی «بیشتر میشه (با تأیید سر)»، (با تأکید در صدا و علامت تأیید سر پاسخ را تأیید کرد) «کوچک‌تر می‌شن»، «مهسا- تقسیم بر هفت (معلم با تکان دادن سر پاسخ را تأیید کرد و جواب یک هفتم را جلو کسر بالا می‌نویسه).»، «اندامهای تنفسی چیست؟». روش دیگر تشویق از سوی همکلاسی‌ها صورت می‌گیرد. برای نمونه «بچه‌ها برای سحر دست بزنید.»، «خوب بچه‌ها برای دوستون، آیدا، دست بزنید.» یکی از رفتارهای معلم کد ۲ در طی کلاس درس، استفاده بسیار زیاد از بازخورد است. وی تقریباً از سه بازخورد درباره عملکرد دانشآموز یا گروهی از دانشآموzan استفاده می‌کند: بازخورد مستقیم به دانشآموز، بازخورد غیرمستقیم از طریق سایر دانشآموzan و بحث و نظرخواهی بین خود و دانشآموzan. با توجه به اسناد (۳۸، ۷۳، ۷۵، ۷۶، ۳۹، ۷۹، ۴۵، ۸۵ و ۴۰ و ۸۰) نمونه‌ای از این بازخوردها عبارت‌اند از: « نوع تأکید خواندن را درست کن.»، « سؤال نفیسه رو بنویسید، نفیسه بگو، سؤالت رو.»، «....بچه‌ها سؤال‌هایی که دوستاتون گفته‌ن خوب بود، سؤال شهریار دوست را یادداشت کنید،...یکبار دیگه سؤالت رو بگو.»، « خوب جمله سارا را بنویسید که خلاصه تره»، «...بنویسید جواب مهدیه رو، مختصر و مفید»، « خوب این هم بنویسید، سؤال خوبیه،...فاطمه بگو یکبار دیگه.»، « شما با لذت خوندید اما قرار بود با آهنگ باشه.»، « غزاله خیلی خوب نوشته اما یه تریلی باید بکشدش، جوابت درسته‌ها متنهای باید کوتاه بگی...»، « برای بهناز مثبت بذار، بهناز خطهای کسری رو، جمعات رو سعی

کن رو به روی همدیگه بنویس این قدر بالا و پایین نره، خوب؟.... حتی معلم در زمانی که دانش آموز سؤالی برای کل کلاس طرح می کند، در صورت تلفظ اشتباه یا بی معنی بودن، اصلاح می کند؛ «فیسیه - خونِ اکسیژن هوا را چه می کند؟» تمام این بازخوردها نشان دهنده این است که معلم کد ۲ بسیار دقیق و درست به پاسخهای دانش آموزان گوش می دهد.

معلم کد ۲ باورها و انتظاراتش از دانش آموز را با کلام منتقل می کند. بر طبق استناد (۴۰، ۴۰، ۸۰، ۷۶، ۷۳، ۷۷، ۴۵، ۴۵، ۳۹ و ۷۹) می توان نتیجه گرفت که معلم برای انتقال باور و انتظاراتش به دانش آموز از شیوه کلامی و مستقیم بهره می گیرد. معلم سعی می کند به طور محکم و قاطعانه باور و نظر خود را در مواردی که دانش آموزی چار خودکم بینی می شود، بیان کند. همچنین از شیوه کلامی و غیرمستقیم هم برای بیان انتظارات خود به دانش آموز استفاده می کند. در مجموع معلم تلاش دارد اعتماد به نفس، عزت نفس، خودشناسی و دیگرشناسی را به دانش آموزان به استناد عملکرد گذشته شان در زمینه تحصیلی، علمی و هنری آموزش دهد. نمونه ای از باورها و انتظارات معلم از دانش آموزان در کلاس ۲: «میبنا اثبات کرده که با احساس و درست می خونه پس شروع کن...»، «راجح به این، (تصویر) مگه میشه نفهمیده باشی؟ هر چی به نظرت او مده واسم بنویس، مُبینا؟ تو که خیلی قشنگ می گی.»، «...نرگس قهاره (در نوشتن متن) ازش کمک بگیر.»، «...اتفاقاً من می خواهم وقت بچه زرنگ ها رو کم کنم.».

معلم کد ۳ (موفق)؛ بر اساس استناد (۴۸، ۴۸، ۸۸، ۵۱، ۹۱، ۹۴، ۵۴، ۹۵، ۵۵) وی تشویق را به روشهای متفاوت انجام می دهد. چند نمونه از تشویقهای کلامی معلم کد ۳ عبارت اند از: «باریک- الله»، «آفرین»، «آفرین، خوب یادتون مونده»، «سؤال خوبیه، آفرین...سؤالهای خوبی بود. آفرین»، «کسانی که کمتر غُر می زند و مرتب ترند، بگذارید ببینم». همچنین تأیید با حرکات سر و فرکانس صدا، تکرار مجددًا پاسخ صحیح دانش آموز مانند؛ «تأیید با سر و فرکانس صدا) درون شکل، داخل شکل»، «دور یک ضلع ضربدر چهار،... (با تأیید سر)»، «(با تأکید در صدا و علامت تأیید سر پاسخ را تأیید می کند) پس می گیم طول ضربدر عرض»، «جمع می کنیم، آفرین» نیز، نوعی دیگر از بازخورد معلم کد ۳ است. تشویق از سوی همکلاسیها نیز در این کلاس صورت می گیرد.

معلم کد ۴ (ناموفق)؛ مدل ارتباطی معلم با دانش آموزان، را می توان "معلم در مقابل کلاس" نامید. معلم تقریباً تمام وقت را در اختیار خود دارد. کمتر زمانی است که دانش آموزی به نام صدا شود یا هنگام تدریس، فرد خاصی، مخاطب قرار گیرد. معلم گاهی بازخوردهای کلامی و غیرکلامی

تشویق‌آمیز به کار می‌برد. بیشترین نوع بازخورد در این کلاس تکرار مطلب گفته شده از سوی دانش‌آموزان به منظور تأیید پاسخ دانش‌آموزان است.

معلم کد ۵ (موفق): گاهی اوقات معلم کد ۵ با دانش‌آموزان ضعیف کلاس جلو جمع دانش-آموزان و مشاهده‌گر برخورد می‌کند. این در حالی است که در مورد دانش‌آموزان قوی کلاس صیر بیشتری به خرج می‌دهد و فرصت بیشتری در اختیار آنها قرار می‌دهد. به استناد سندهای (۶۲، ۱۱۲، ۱۱، ۱۳۹، ۶۸ و ۱۱۸) نشانگر نوع روابط معلم با دانش‌آموزان قوی و ضعیف کلام است. به طور مثال نحوه برخورد معلم در مقابل عدم پاسخ یا پاسخ نادرست دانش‌آموز ضعیف عبارت‌اند از: «این چه طرز خوندنده؟ چند بار گفته‌ام که هر چی می‌نویسید چند بار هم بخونید تا وقتی سر کلاس می‌آید بتونید از روش بخونید.»

گفتمان رایج و غالب در کلاسهای مشاهده شده سکوت و دعوت به نظم است. گاهی این مسئله به قدری برای معلم آزار دهنده می‌شود، که او از روشهایی مانند فریاد زدن، تهدید کردن، اخراج کردن و ... بهره می‌گیرد. جالب این‌که تنها در کلاس کد ۴ که از نظر فرایند آموزش به عنوان مدرسه ناموفق بررسی شده است، این مشکل وجود ندارد. در این کلاس هم دانش‌آموزان شیطنهایی می‌کنند. به محض اینکه معلم رویش را به طرف دانش‌آموزان برمی‌گرداند، سکوت در کلاس حکم‌فرما می‌شود. این صحنه بارها در ساعتها دیگر کلاس تکرار می‌شود تنها نگاهی از سوی او کافی است که مجدداً نظم در کلاس برقرار شود، اما کلاس فضای کسالت‌بار و سنگینی دارد. در مدت مشاهده از کلاس، سخنی که به شوخی یا طنز در این کلاس گفته شود، شنیده نمی‌شود و فضای کلی کلاس حکایت از وجود ترس دانش‌آموزان نسبت به اوست (اسناد ۱۷، ۱۶، ۱۴). تقریباً در ده دقیقه آخر، خاراندن سر، بازی کردن با دکمه‌های لباس، ضربه زدن با پا به میز، با ناخن کشیدن روی جلد پلاستیکی کتاب و خمیازه کشیدن‌های مکرر در تعداد قابل توجهی از دانش‌آموزان دیده می‌شود.

برای نمونه: معلم کد ۳، بیشترین، مشکل را در برقراری نظم کلاس دارد، به همین دلیل شرح برقراری نظم او را در کلاس روایت می‌کنیم: معلم در برقراری نظم مستأصل به نظر می‌رسد و برای حفظ نظم کلاس از روشهایی مانند فریاد کشیدن و عصبانی شدن، کوییدن روی میز، کوییدن خط-کش بر میز، سکوت، خیره شدن، نگاه کردن به دانش‌آموزان خاطری، تذکر پی‌درپی برای رعایت نظم کلاس و حتی تنبیه‌های خفیف بدنه با خطکش استفاده می‌کند. معلم کد ۳ با توجه به نمونه‌های استخراج شده از سندهای ۸۹، ۹۰، ۹۱، ۹۲، ۹۳، ۹۷ از جملاتی چون: «بچه‌ها آروم‌تر، خوب، گوش

کنید، حواسها اینجا، بشینید، بدون حرف، بعضی از بچه‌ها اصلاً توجه ندارن‌ها، پس بهتره فعلاً حرف نزنید، بی‌صدا بچه‌ها، ساكت می‌شین یه دقیقه یا نه، یه دقیقه اجازه بدین، خوب دیگه کسی بلند نشه» استفاده می‌کند. بر اساس سندهای بررسی شده، گاهی معلم کد ۳ این جملات را به طور پی‌درپی در کلاس تکرار می‌کند. همچنین این تذکرات کلامی با فریاد، تحکم، عصبانیت، کلافگی، ناتوانی در فرکانس صدا، حرکات دست و سر و حتی نگاه وی همراه است.

نحوه تعامل معلم با دانش آموزان دارای مشکلات رفتاری و اخلاقی

در این بخش سه مورد مائده، اکرم و مرضیه مورد بررسی قرار گرفته است:

تعامل معلم و همکلاسیها با مائده

با توجه به خلاصه‌ای از پرونده تحصیلی دانش آموزان کلاس کد ۲ (سنده ۸۷) مائده دارای خانواده‌ای با سطح اقتصادی و اجتماعی و تحصیلات متوسط است و پدر دانش آموز کارمند آسایشگاه سالمندان است. همچنین دانش آموز در پرونده تحصیلی خود، سابقه مشکل اخلاقی رفع شده را داشته است. پیشینه تحصیلی دانش آموز خوب است. بر اساس اظهار نظرهای شخصی معلم درباره هر یک از دانش آموزانش، او دانش آموزی بیش فعال و دارای عدم تمرکز است. در حقیقت مائده از جننهای درشت‌تر از همکلاسی‌های خود برخوردار بوده و به دلیل مصرف دارو، رفتارهایی از نسبتاً کترول شده است.

در کلاس کد ۲ همه دانش آموزان به دلخواه می‌توانند جایشان را تغییر دهند، البته مکان نشستن دانش آموزان بیش‌فعالی مانند «مائده» در مشاهدات ما تغییر نمی‌کند و به دانش آموزانی که در کنار وی می‌نشینند، تأکید می‌شود که باید با شرایط اخلاقی مائده آشنا و صبور باشند. نمونه‌هایی از مکالمه‌های معلم با این دانش آموز به شرح زیر است:

- ❖ معلم: «لیلا، لیلا پاشو وقتاً بشین کنار نگار تا بعد من تکلیف جای شما دو نفر رو مشخص کنم. تو با یه شرطی نشستی اونجرا.»
- ❖ لیلا: «خانم اون همیشه....» (منظورش مائده است.)
- ❖ معلم: «نه با یه شرطی اونجرا نشستی؟ درسته، اگر نتونستی تحمل کنی باید به من زودتر می‌گفتی نه اینکه الان این برنامه‌هارو...».
- ❖ لیلا: «خانم آخه تازه جامون رو عوض کرده بودیم گفتیم نگیم.»
- ❖ معلم: «یعنی می‌خواستی صبر خودت رو، تحمل خودت رو...»
- ❖ لیلا: «بله.» (لیلا در حال نشستن کنار نگار است.)

- ❖ معلم: «....امتحان کنی؟ ولی خوب دلیل نمی‌شه، اون هم وقتی که ما با همدیگه داریم صحبت می‌کنیم....»
- ❖ مائدۀ (در حال اشاره به رومیزی نیمکت): «خانم این‌طوری شد داشتیم...»
- ❖ معلم: «الآن من باید دوباره برگردم صحبت هام رو تکرار کنم،...» (توجهی به صحبت مائدۀ نمی‌کند). (اسناد ۴۴ و ۸۴)

مطلوب ذکر شده در بالا یک نمونه از نحوه برخورد معلم با دانشآموزان دارای مشکلات رفتاری است. این دانشآموز به خلاف دانشآموزان دیگر جای نشستنش ثابت است و تنها هم‌میزی‌هایش تعییر می‌کنند. از متن مشاهدات چنین بر می‌آید که لیلا به تازگی هم میزی مائدۀ شده است و معلم با شروطی اجازه داده است، لیلا در کنار مائدۀ بنشیند. معلم در برخورد با این مشکل، مائدۀ را به عنوان دانشآموزی کاملاً ناسازگار که افرادی با تحمل بسیار بالا باید هم میزی وی شوند در میان دانشآموزان معرفی کرده است. همچنین معلم به حمایت از لیلا پرداخته و هیچ توجهی به مائدۀ نکرده است.

تعامل معلم و همکلاسیها با مرضیه

با توجه به خلاصه‌ای از پرونده تحصیلی دانشآموزان کلاس کد ۲ (سنده ۸۷) مرضیه دارای خانواده‌ای با سطح اقتصادی و اجتماعی و تحصیلات خوب است. همچنین دانشآموز از نظر تحصیلی هم خوب و بر اساس اظهار نظرهای شخصی معلم درباره هر یک از دانشآموزان، او دانشآموزی پرتوقع و خودخواه است. از نظر معلم مرضیه دانشآموزی مغدور و با اعتماد به نفس بالاست.

مشاهده‌های ثبت شده نشان می‌دهند در بسیاری از مواقع که معلم در حال توضیح مطلبی برای کل کلاس است، مرضیه در حالت ایستاده دست بلند می‌کند به نوعی همیشه در کلاس داوطلب و آماده پاسخ‌گویی به سوال‌های مطرح شده یا نشده است. البته مرضیه تنها دانشآموزی نیست که در چار چنین مشکلی است، بلکه دانشآموزان دیگر هم جسته گریخته چنین مشکلی را دارا هستند. بنابراین مرضیه یک مثال از این مشکل رفتاری در کلاس معلم کد ۲ محسوب می‌شود. معلم کد ۲ از روش‌هایی چون تذکر، بی‌توجهی به رفتار نامناسب و نادیده گرفتن دانشآموز استفاده کرده است. به طور مثال معلم کد ۲ از این جمله‌ها استفاده می‌کند: «....مرضیه بدون اجازه حرف نزن» ،(اسناد ۳۷ و ۷۷) «....مرضیه جان بشین، دست بلند می‌کنی یعنی من بگم». این دفعه بلند شی و وایستی من اصلاً بہت نمی‌گم، اشاره نمی‌کنم، خوب....(با این تذکر به مرضیه، بقیه بچه‌ها مثل

شهریار دوست که می‌ایستادند و به طور هیجانی رفتار می‌کردند، نشستند. اما دستانشان بالا بود. (سنده ۷۶) »، «اینقدر دست تكون نده.... (استاد ۴۳ و ۸۳) » در حقیقت گاهی با داوطلب شدن مرضیه، دانش آموزان دیگر هم داوطلب می‌شوند و در کلاس سر و صدا ایجاد می‌شود. به عبارت دیگر، با توجه به تأثیر گروه همسالان اگر دانش آموزی با حالتی هیجانی دست بلند می‌کند و دستانش را پی‌درپی در هوا تکان می‌دهد تا بلکه لحظه‌ای معلم وی را مورد خطاب قرار دهد، موجب می‌شود تا دانش آموزان دیگر هم چنین عملی را تقلید کنند. معلم کد ۲ با وجود روش‌هایی که برای کنترل رفتار این دانش آموز و امثال او در کلاس اعمال کرده است، آنچنان موفق نیست. یکی از دلایل عدم موفقیت این معلم در زمینه اصلاح رفتار مرضیه، ناهماهنگی تهدیدات و تذکرات و بی‌توجهی‌های معلم با عمل وی است. در حقیقت مرضیه به این باور رسیده است که معلم در پایان همه تذکرات یا بی‌توجهی‌هایش به وی اجازه پاسخ می‌دهد و البته این نوع رفتار در سایر همکلاسیها نیز بی‌تأثیر نیست. برای نمونه مرضیه بارها در اعتراضات یا تلاشهای خود این‌گونه واکنش نشان می‌دهد؛ «خانم هر دفعه نیوشای خونه!»، «خانم، خانم، خانم» (دستش را به پی‌درپی تکان می‌داد)، «خانم چرا همچ زرگری؟!»، «خانم از ما زرنگها پرسید!»، «خانم درد گرفت دستمون بگیم دیگه؟!» (۴۲، ۴۴ و ۸۲، ۸۴ و ۴۳، ۸۳) در نهایت می‌توان، به یک نمونه بارز از نحوه رفتار معلم در مقابل مشکلات رفتاری مرضیه در کلاس درس به ویژه در حین پرسش اشاره کرد:

❖ معلم: «.... اما یه دختر خانوم دیگه، خیلی خانم دیگه که بدون اجازه حرف نمی‌زن، مثل آیلار، آیلار بلند شو، خیلی هم عمیق فکر می‌کنه، آیلار کلاس ما، آیلار می‌تونی بگی که حالا این... حالا یکی دیگه از.... »

❖ مرضیه: «خانم یکی دیگه‌اش مونده؟» (منظور خودش است، یه دختر خوب دیگر در کلاس)

❖ معلم: «یکی از بچه‌های خوب دیگه..... مثلاً ستاره باشه، ستاره بلند شو، ستاره ما می- خواهیم به کمک تو »

❖ مرضیه: «خانم ستاره، خیلی ازش می‌پرسیدین.... »

❖ ریحانه (خطاب به مرضیه): «از تو هم خیلی می‌پرسه. »

❖ مرضیه: «نه از من نمی‌پرسه»

❖ معلم: «هیس، (مرضیه سرش را روی میز می‌گذارد و پشت به تابلو می‌کند). خب، حالا یه دختر خوب دیگه، به نام مرضیه خانم (مرضیه سرش رو بالا می‌گیرد و خوشحالی خود را نشان

می‌دهد). بلند می‌شه راه دریابی رو تعریف، نه راه زمینی رو تعریف می‌کنه،....(مرضیه بعد از مکثهای بی‌درپی و راهنمایی معلم پرسش را پاسخ می‌دهد)....درسته؟ باریک الله، اما راه بعدی یه دختر دیگه مثلاً....(مرضیه مجددًا روی میزش می‌خوابد)... (استاد ۴۴ و ۸۴)

نمونه‌ای از واکنش همکلاسیها در مقابل رفتارهای مرضیه در کلاس:

❖ (زینب و زهرا کنار میز مرضیه می‌نشینند و آنها از اینکه مرضیه داوطلب شده و از جایش برخواسته و دستش را بلند می‌کند و خم می‌شود، همچنین دستاش را پی‌درپی تکان می‌دهد به وی اعتراض می‌کنند).

❖ زینب: «مرضیه.»

❖ مرضیه: «چیه؟» (با حالتی دعوا گونه)

❖ زهرا: «بشنین دیگه، بینیم خانم چی می‌گه؟» (مرضیه می‌نشیند. اما دستانش را همچنان تکان می‌دهد).

❖ زهره خطاب به مرضیه: «باد نزن خانم رو» (این تذکر به خاطر این بود که مرضیه دستانش را پی‌درپی در هوا تکان می‌داد و اجازه برای پاسخ می‌خواهد. اما وی بی‌توجه به تذکر زهره به کارش ادامه می‌دهد).

❖ معلم: «مرضیه بشین سر جات» (سنده ۷)

تعامل معلم و همکلاسیها با اکرم

با توجه به خلاصه‌ای از پرونده تحصیلی دانشآموزان کلاس کد ۳ (سنده ۹۹) اکرم دارای خانواده‌ای با سطح اقتصادی و اجتماعی و تحصیلات پایین است. والدین دانشآموز از شیوه تنیبیه بدنی و خشونتهای لفظی در برخورد با فرزندشان استفاده می‌کنند. همچنین دانشآموز سابقه مراجعه به روانپزشک را در پرونده تحصیلی خود داشته است. از نظر تحصیلی هم بسیار ضعیف بوده و بر اساس اظهار نظرهای شخصی معلم درباره هر یک از دانشآموزانش وضعیت تحصیلی بسیار ضعیف، دارو مصرف می‌کند، فوق العاده بی قرار و شلوغ است. در حقیقت اکرم دانشآموزی بیش فعال با مشکلات اخلاقی و خانوادگی جدی است. وی در هر شرایط تمایل به فعالیت و جنب و جوش دارد. نمونه‌هایی از تعامل معلم با این دانشآموز مشاهده می‌شود:

❖ (اکرم در حال بحث با مهلا است) معلم: «اکرم پا شو بیا اینجا بینم. (منتظر روی صندلی خودش است). پاشو، بیا اینجا، پا شو بیا کارت دارم،(اکرم بلند نمی‌شود). پا شو بیا، بلند شو...پاشو اکرم (معلم فریاد می‌زند. اکرم روی نیمکت خودش را ولو می‌کند. معلم به سمتش می-

رود و او با این حرکت از جایش بلند می شود). پاشو گفتم،....بلو ببینم، بیا برو اونجا بشین،(اکرم روی صندلی معلم می نشیند). حواستم به تخته باشه. بشین. » (اسناد ۵۶ و ۹۶).

- ❖ معلم (خطاب به اکرم که سر جایش نشسته است): « به شما کی گفته باید اینجا بشینی، بلند شو، بلند شو....(اکرم از سر جایش تکان نمی خورد و معلم فریاد می زند). بلند شو،....»
- ❖ معلم: «....پاشو اکرم، (اکرم بلند شد). برو، اونجا بشین.» (سر میز معلم دور از بچه های دیگر) (اسناد ۵۶ و ۹۶)

❖ اکرم و مبینا دعوا کردند). معلم: «باز این بچه ها شروع کردین که؟»

❖ مبینا: «خانم اکرم همیشه شروع می کنه» (اسناد ۵۱ و ۹۱)

❖ یکی از بچه ها: « خانم اکرم می زنه تو سر ما.»

❖ معلم: « اکرم!»

❖ اکرم: « من نزدم.»

❖ دانش آموز: « پس من زدم تو سر خودم.»

❖ معلم: « اکرم، خیلی خوب،....» (اسناد ۵۷ و ۹۷)

با توجه به نمونه های ارائه شده ملاحظه می شود که معلم در مقابل رفتارهای اکرم که موجب اختلال در کلاس می شود، سعی می کند وی را از همکلاسیها یش دور کند. با توجه به سندهای ۹۸ معلم کد ۳ کاملاً در جریان مسائل خانوادگی و مشکلات رفتاری و بیش فعالی اکرم است، اما در برخورد با وی سعی می کند، به طور موقت کترل شود. با این حال هنگامی که از اکرم می خواهد که او تمرينی را حل کند و یا پرسشی را پاسخ دهد با حوصله و صبر بیشتری با او برخورد می کند. او را بیشتر تشویق می کند و در صورت لزوم به او سرخ می دهد:

- ❖ معلم: «آفرین، اول باید، چهار نهم با یک سوم اول جمع بکنیم بینیم اصلاً کلاً چه کسری از نقاشی اش رو تا الان رنگ کرده. تا بعد بریم سر قسمت بعد ببینیم، چقدر رنگ آمیزی نکرده است (اکرم در حال حل مسئله است).(معلم خطاب به بچه ها درباره اکرم) درست به خلاف شیطنتش حواسش از شما خیلی جمع تردها، (بچه ها با شنیدن این حرف اکرم را تشویق کردند).خوب، بسه....حالا ببینیم درست حل می کنه،....خوب (اکرم در جمع کردن مشکل دارد).خوب نگاه کنید، جمع رو درست تشخیص داده، ردیف وسط،...حلش رو یه ذره بی دقتی کرده،....(خطاب به اکرم) گفتیم چه برای جمع چه برای تفیری وقتی مخرج هامون یکی نیست اول باید مخرج هامون رو یکی بکنیم.» (اسناد ۵۶ و ۹۶)

کنشهای اخلاقی

کنشهای اخلاقی که در این پژوهش از طریق مشاهده و دست نوشته‌ها شناسایی شده عبارت اند از: احترام یا بی‌احترامی، صمیمیت، یا رابطه خشک و بدون انعطاف، تهدید یا دعوت به مشارکت، رعایت عدالت و انصاف و یا بی‌عدالتی و بی‌انصافی، ایجاد ترس یا محیطی امن. برخی از نمونه‌های کنشهای اخلاقی معلمان به شرح زیر است:

برای نمونه در کلاس کد ۱، میان معلم و دانشآموزان روابطی صمیمانه برقرار است و دانش-آموزان به راحتی گفته‌های خود را با معلم در میان می‌گذارند. نمونه‌هایی از روابط گرم و صمیمی و ایجاد حس احترام در کلاس ۱: «بچه‌ها آقای یحیایی به علت فوت پدربرزگشون چند روز نبودن. تسليت می‌گیم. برای شادی روح پدربرزگش صلوات». (بچه‌ها صلوات می‌فرستند). «امروز تولد امیرحسینه. تولدشو تبریک می‌گیم. (بچه‌ها همه باهم: تولد تولد تولد مبارک)»، «بچه‌ها امروز من می‌شم شاگرد و شما می‌شید....معلم (یکی از بچه‌ها: خاتم من نمره‌ات را جوری می‌دم که شما نتونی فردا بیای مدرسه!»، «خانم شما همش می‌گین بچه‌ها باید بگین همکارا. همکارای گرامی»، «یکی از بچه‌ها در حال درس دادن است. کلاس به هم ریخته است. معلم دستش را بالا می‌گیرد: خانم اجازه! می‌شه اول کلاس رو یه کم ساكت کنید و بعد مطالب را بگین؟ (همه بچه‌ها می-خندند)») و «معلم با لهجه اصفهانی از عرفان می‌پرسد: سید عرفان می‌تونی بگی چی چی بود؟؟. توجه به انصاف و دعوت به قضاوت صحیح نیز بارها در کلاس مشاهده شد: "خب می-خواهیم رأی گیری کنیم. بچه‌ها زمانی که من اعلام می‌کنم خواهش می‌کنم منصفانه قضاوت کنید. کدوم گروه را می‌خواهین انتخاب کنید؟ به نظرتون گروه ۱ در چه حدی بود؟"

در همه اسناد اشاره شده در مورد معلم کد ۱ می‌توان مشاهده کرد که معلم اکثریت دانشآموزان را با نام خانوادگی و پیشوند آقا مورد خطاب قرار می‌دهد. در مجموع معلم حس احترام و توجه را در دانشآموزانش بر می‌انگیزанд که این مسئله در جای خود قابل تأمل است. زیرا در ایجاد رابطه و حس احترام و توجه در کلاس درس می‌تواند بسیار پر اهمیت باشد. البته در دست نوشته‌های معلم کد ۱ درباره محمد (دانشآموز ضعیف) به این نکته بر می‌خوریم: «بسیار بی‌خيال و بی‌تعهد به علت ازدواج‌های متعدد پدر و داشتن نامادری، اما با هوش. مسئولیت‌پذیری دارد اما نسبت به انجام تکالیف خود بیشتر بی‌تعهد است». گفتگوی معلم با محمد و دست نوشته او نشانه تأثیرپذیری و سوگیری معلم نسبت به محمد با توجه به شرایط ویژه خانوادگی اوست.

معلم کد ۳، بیشتر به دلیل سعی در برقراری نظم، گاهی با لحن تهدیدکننده‌ای با دانش آموزان برخورد می‌کند و گاهی نیز هنگام درگیریها و دعواها، با آنها همدردی می‌کند و سعی در اغماض و چشم پوشی دارد: با توجه به سند ۵۶ و ۹۶ معلم در مقابل کتک خوردن یکی از دانش آموزان از همکلاسی خود این گونه واکنش نشان می‌دهد: «چیزی نیست، یه ذره آروم بمال... کجای سرته؟... بازیهاتون رو یه مقدار... بدبو بدبو می‌کنید حواستون نیست هی بهم می‌زنید... با دستتون با پاتون با کله هاتون به هم دیگه... (معلم در حال ماساژ دادن سر مهلا است).... معلم: «بسین». همان‌طور که اشاره شده معلم به دنبال یافتن مقصربود است بلکه با دلداری دادن دانش آموز مورد نظر سعی کرده است جو را به حالت دوستانه و بی‌غرضانه تبدیل کند.

معلم کد ۴، ترس و سکوت، نگاههای تند معلم، فضای نامنی را ایجاد می‌کند. بی‌توجهی به افراد به طور خاص و در نظر گرفتن جمع کلاس به عنوان مخاطب، نادیده گرفتن حقوق دانش آموزان را به عنوان یک فرد تداعی می‌کند. بارها اتفاق افتاده که دانش آموزان بی‌توجه هستند. در این کلاس، بسیار پیش می‌آید که دانش آموزان تقاضای بیرون رفتن را دارند (اسناد ۱۳، ۱۴ و ۱۷) که البته در بعضی مواقع با رفتن آنها به بیرون موافقت نمی‌شود. در کلاسهای حل تمرین ریاضی و پرسش علوم، فارسی و قرآن، دانش آموزان گرچه ظاهرآ ساكت نشسته‌اند، اما دائماً پاهای خود را تکان می‌دهند یا مشغول کنند یا نقاشی روی میزها یا کتابهای خودشان هستند.

در کلاس کد ۵، معلم کلاس، سعی می‌کند در تعامل میان دانش آموزان مداخله کند و هر از گاهی نکات اخلاقی را به آنها متذکر می‌شود. زمانی که کسی میان حرف کسی می‌پرد، زمانی که دانش آموزان یکدیگر را مسخره یا از هم شکایت می‌کنند، معلم با شیوه‌های گوناگون با آنها برخورد می‌کند: برای نمونه: «صالحیان کلمه نفر را اشتباه می‌خوانند. بچه‌ها می‌خندند.» معلم: «احمدی مگه تو اشتباه نمی‌کنی؟» معلم: «نفر بعدی احمدی بخونه.» (احمدی، فردوسی را فردوسی می‌خواند). بچه‌ها می‌خندند. معلم: «خندید. دیدید همتون اشتباه می‌کنید. به هم نخندید.» (دانش آموزان هنگامی که امیرحسین یک مسئله ساده را نمی‌تواند حل کند با هم هو می‌کشند). معلم: «این چه رفتاری بود؟..... چقدر به شما گفتم که حرف کس دیگری را نزنید.» و «خانم من بخونم؟» معلم: «نه. چون تو وسط خوندن دوست همش می‌گفتی من بخونم و برای دوست احترام قائل نشدم.» علی‌رغم اینکه تذکرات اخلاقی بی‌شماری داده می‌شود بعضی از رفتارهای معلم آشکارا بی-عدالتی، توهین و تهدید را نشان می‌دهد: با توجه به اسناد (۱۱، ۱۲، ۶۲، ۶۶، ۶۷، ۱۱۶، ۱۱۷)،

۶۸ و ۱۱۴) معلم از گفتمانهایی چون: «من بچه‌هایی که حرف می‌زنند را دوست ندارم...»، «مسخره بازی نکنین بزنم تو نه... دارید کاری می‌کنید ابروهام به هم گره بخوره‌ها».

«بسه. خودت نمی‌دونی چی نوشته؟ دو نمره ازت کم می‌کنم تا اگه کسی هم کمکت کرده نوشته، دوبار از روش بخونی تا اینجا بتونی بخونی.»، «نظری چرا اینها را حل نکردی؟... مگه من با تو صحبت نمی‌کنم؟ این چه کار زشتی است که کردی؟ زبان نداری جواب بدی؟»، «بازم کتاب نیاوردی؟ دیگه خسته شدم. برو دفتر بلکه یکی بیاد بگه چه مرگته اینو می‌اندازی بیرون؟»، (معلم (رو به مشاهده گر): این املاش خیلی ضعیفه.» مشاهده گر اشاره می‌کند: بقیه بچه‌ها متوجه نشوند. معلم: «همه می‌دونن. شجره‌نامه اینا بازه... (و بعد از کمی مکث) ادامه می‌دهد: اینا اینقدر بچه‌های خوبی هستند خوراکی‌هاشونو باهم می‌خورند. اگه یکی در درسی ضعیف باشه به هم کمک می‌کنند.».

در مقابل نحوه رفتار معلم در اشتباهات یا عدم پاسخگویی دانشآموزان قوی نوع دیگری است. برای نمونه «من زمانی که به امامزاده داود رفتم ... مکث... (کلمه‌ای را نمی‌تواند بخواند. معلم سکوت کرده است). بعد از ۵ ثانیه معلم: «اون یک کلمه را ول کن بقیه‌اش را بخون.. خوبیه.»؛ «وقتی سوار هواپیما می‌شویم شهرها را با ساختمانهای بلند می‌بینیم که از آن بالا کوچک دیده می‌شود. معلم: «آفرین ساعی. جامع، خیالی و کامل بود.»؛ «(دانشآموز در خواندن متن اشتباه دارد) دقت کن. یک بار دیگه درست نگاه کن... (مکث معلم) نمره‌ات را کم می‌دم. (باز مکث معلم)». همان‌طور که اشاره شد معلم نسبت به دانشآموزان ضعیف سخت‌گیرتر و کم تحمل‌تر از دانشآموزان قوی است. همچنین با توجه به استناد ۶۸ و ۱۱۸، «همه می‌دونن. شجره‌نامه اینا بازه»، مشخص است که معلم در مورد وضعیت تحصیلی و رفتاری دانشآموزان ضعیف، در میان جمع دانشآموزان صحبت می‌کند. در واقع شاید رفتار معلم در مورد دانشآموزان موجب شده است که به طور پنهان و غیرمستقیم رفتار مسخره کردن دانشآموزان علی‌رغم تذکرات وی در این کلاس تکرار شود. همچنین نوع واژه‌هایی که در گفتگو با دانشآموزان ضعیف و قوی استفاده شده است، اغماض معلم را در مورد دانشآموزان قوی نشان می‌دهد. با توجه به سندهای ۱۳۹، گفته‌های یکی از دانشآموزان قوی در مورد پاسخ سؤال ابراهیم در گلستان، از انسجام و منطق برخوردار نیست. اما معلم به گفتن «متشرکرم، بشین» کفايت می‌کند.

دانشآموزان در کلاس کد ۵ به شیوه‌های گوناگون مورد تشویق قرار می‌گیرند. یکی دیگر از راههای تشویق دانشآموزان، کارتهای امتیازی است که قابلیت تبدیل به جایزه را دارند. معلم با

دانش آموزانی که کارتهای خود را برای جایزه همراه ندارند، به طور یکسان برخورد نمی‌کند و با وجودی که جوایز چندان ارزنده نیستند، بچه‌ها هنگام انتخاب جوایز از سوی افرادی که امتیاز بیشتری داشتند، همگی ایستاده‌اند و در سکوت انتخاب جایزه را نظاره‌گرند. نگاههای حسرت‌بار، ناخن جویدن و همچنین کپی کردن کارت از سوی دانش آموزان، نشان دهنده اهمیت به دست آوردن این امتیازات برای آنهاست. به عبارت دیگر این نوع تشویق او بیشتر جنبه تقلب و احساس تعییض را تداعی می‌کند: نمونه‌ای از تشویقهای معلم کد ۵:

❖ معلم: «قرار بود امروز کارت‌های امتیازتون را بیارید بهتون جایزه بدم.» یکی از بچه‌ها: «من به مامانم گفتم بیاره.» معلم: «به مامانت گفتم اگر بیاره هم، من جایزه نمیدم. چون مامانت همیشه اسیر توهه این سر بالایی را بالا و پایین میره و... معلم: «کی ۳۵ امتیاز داره؟» بچه‌ها هیچ‌کدام دستشون را بالا نمی‌کنند. معلم: «۳۰؟» دو تا از بچه‌ها: «اما». معلم: «بیارید کارت‌تون را تا بشمرم.» یکی از بچه‌ها: «من ۲۸ امتیازیم ولی کارت‌ها را نیاوردم.» معلم: «اسمت را می‌نویسم ولی باید کارت را بیاری... ۲۶؟ ۲۵؟» یکی دیگر از بچه‌ها: «منم ۲۵ تا دارم ولی نیاوردم.» معلم: «نیاوردید قبول نیست.» معلم: «۲۰؟ ۱۷؟ ۱۸؟» یکی از بچه‌ها: «ما ۲۰ امتیازیم ولی نیاوردیم.» معلم: «مگه من کارت‌ها را به شما ندادم که نگه دارید روز امتحان ترم‌تون پس چرا ندارید؟» یکی از بچه‌ها: «خانم کریمی رفته کلی خریده.» معلم: «مگه خرید کردینه؟» یکی از بچه‌ها: «بله کپی کرده.» معلم: «کپی کرده باشه من که می‌فهمم امضام پاشه.» معلم: «به سه نفر اول حق انتخاب می‌دم.» بچه‌ها ایستاده‌اند و (با حسرت) نگاه می‌کنند....» (۱۱۸ و ۶۸) جدول شماره ۳ خلاصه‌ای از کنشهای روان‌شناسانه و اخلاقی معلمان این پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۳. کنشهای غالب معلمان مورد مطالعه در تعامل با دانش آموزان خود

کنشهای اخلاقی	کنشهای روانشناسانه	کنشها	کد کلاس
۱- احترام ۲- توصیه به انصاف و قضاویت صحیح ۳- توجه به روابط صحیح با دانش آموزان	۱- بازخورد کلامی و غیرکلامی ۲- بازخورد اصلاحی ۳- باورها و انتظارات ۴- نظم و سکوت		کد ۱ (موفق)
۱- احترام ۲- روابط عاطفی	۱- بازخورد اصلاحی ۲- بازخورد کلامی و غیرکلامی ۳- باورها و انتظارات		کد ۲ (موفق)
۱- همدلی و همدردی ۲- گاهی اوقات تهدید ۳- گاهی اوقات تنبیه	۱- نظم و سکوت ۲- بازخورد کلامی		کد ۳ (موفق)

۱- ترس و سکوت ۲- نگاههای تند معلم ۳- نامنی ۴- نادیده گرفتن حقوق دانشآموزان به عنوان فرد	۱- بازخوردهای جمعی	کد ۴ (ناموفق)
۱- تهدید ۲- بی احترامی ۳- بی عدالتی در رفتار با دانشآموزان قوی و ضعیف ۴- استفاده از راهکارهای تشویقی نادرست که گاهی تقلب را موجب می‌شود.	۱- بازخورد کلامی، غیرکلامی ۲- نظم و سکوت	کد ۵ (موفق)
سعی معلم اما ناتوانی وی در رفع مشکل	مشکلات رفتاری اکرم (موفق)	
سعی معلم اما ناتوانی وی در رفع مشکل	مشکلات رفتاری مائده (موفق)	
سعی معلم اما ناتوانی وی در رفع مشکل	مشکلات رفتاری مرضیه (موفق)	
بی توجهی معلم در رفع مشکلات نظری، بی توجهی، سرخواراندن، کنندن میز...	مشکلات رفتاری اکبر دانشآموزان کد ۴	

نتیجه‌گیری

کنشهای غالب معلمان در تعامل با دانشآموزان در دو محور روانشناسانه و اخلاقی دسته‌بندی شده است. عمده‌ترین کنش روانشناسانه معلمان و دانشآموزان در محورهای نظم و سکوت، بازخوردهای کلامی، غیرکلامی، اصلاحی و سعی بی‌حاصل معلم در رفع مشکلات رفتاری دانشآموزان مرکز است. البته زمان اختصاص داده شده به هر کدام از این محورها برای هر یک از کلاس‌های مورد مطالعه متفاوت است.

ارائه بازخوردهای کلامی و غیرکلامی به دانشآموزان، رایج‌ترین مکالمه بعد از گفتمان نظم و سکوت به حساب می‌آید. بازخوردها به منظور اصلاح، تشویق و تأیید پاسخها ارائه می‌شوند و کارت امتیاز، نمره و علامت مثبت نیز در کلیه کلاسها به دانشآموزان داده می‌شود. حتی با وجود اینکه در بعضی از کلاسها (مثلاً کد ۱، زنگ فارسی) گروههای دانشآموزان در سازندگی دانش نقش فعالی دارند، باز هم گرفتن کارت امتیاز ارزشمند است. این در حالی است که نظریه‌پردازان یادگیری معتقدند زمانی که دانشآموزان به طور فعال به یادگیری می‌پردازند نیاز کمتری به تقویت-کننده‌های بیرونی احساس می‌کنند و فعال بودن در یادگیری به خودی خود پاداش آفرین است و موجب افزایش انگیزه درونی می‌شود. علت چنین تناقضی شاید این باشد که ارائه کارت، نوعی امتیاز برای گروههای رقیب است و اینجا تصمیم‌گیری معلم با توجه به پاداش بیرونی، موجب ایجاد رقابت میان گروهها می‌شود و در واقع مهم‌تر از اشتیاق دانشآموزان جهت دریافت پاداش، تصمیم معلم برای امتیاز دادن است. به عبارت دیگر زمانی که دانشآموز احساس نیاز به تقویت-کننده بیرونی ندارد، رفتار معلم، «نیاز به دریافت پاداش» را تقویت می‌کند.

در این میان مدرسه کد ۴ به عنوان یک مدرسه ناموفق در آزمون پرلز ۲۰۰۶ بررسی شده است. برقراری رابطه در این کلاس مغایر با دیگر کلاس‌های مشاهده شده است. به عبارت دیگر کنش روانشناسانه و راهبردی معلم کد ۴ صرفاً در بازخوردهای گروهی خلاصه می‌شود. از نکات قابل تأمل در این کلاس، تقاضای دانش آموزان به عنوانین گوناگون برای بیرون رفتن از کلاس است. این می‌تواند نوعی عدم انگیزه و فرار از جو یکنواخت و کسل‌کننده کلاس باشد. رفتاری که با یافته‌های پژوهشی (بیوتل،^۱ ۲۰۱۰؛ آندرزیوسکی و دیویس، ۲۰۰۸؛ نیوبری و دیویس، ۲۰۰۸؛ هیوز و چن، ۲۰۱۰) مبنی بر انگیزه، یادگیری و موفقیت دانش آموزان از نوع رابطه معلم با دانش آموزان اثر می‌پذیرد، در تضاد است.

در این پژوهش کنشهای راهبردی و روانشناسانه معلمان در مقابل مشکلات رفتاری دانش آموزان نیز بررسی شد. سعی معلمان در رفع مشکل رفتاری سه مورد «اکرم، مائد و مرضیه» سرانجامی نداشت. به عبارت دیگر فرایند کلاس درس می‌تواند بر دانش آموزانی با مشکلات رفتاری اثر تعديل‌کننده باشد، اما در این پژوهش نه تنها رفتار معلمان در مقابل مشکلات رفتاری آنها اثر تعديل‌کننده نداشته است، علاوه بر مشکلات رفتاری و تحصیلی آنها، منجر به کاهش پذیرش آنها از سوی همسالان شده است. معلمان فقط به کنترل دانش آموزان دارای مشکلات رفتاری و جلوگیری از گسترش رفتارهای نامناسب آنان به کلاس، توجه داشتند. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که معلمان با کارآمدی بالا در برخورد با مشکلات رفتاری دانش آموزان، از شیوه‌های پیشگیری به جای ترمیم و از درمان مشکلات به جای کنترل دانش آموزان استفاده می‌کنند (کادیما و همکاران، ۲۰۱۰؛ تورن اکی و پادل، ۲۰۰۵).

عمده‌ترین کنش اخلاقی معلمان و دانش آموزان در محورهای احترام، بی‌احترامی، روابط عاطفی، همدردی و همدلی، تهدید، ترس، نامنی، بی‌عدالتی و استفاده از راهکارهای تشویقی نادرست (کارت امتیاز) که گاهی تقلب را موجب می‌شود، متمرکز است. البته میزان توجه به هر کدام از این محورها برای هر یک از کلاس‌های مورد مطالعه متفاوت است. محققان در مورد دانش آموزانی که روابط نامناسب با معلمان خود دارند، مشکلاتی نظیر؛ ترک تحصیل، افت تحصیلی، مردودی، عدم پذیرش از سوی همسالان و افزایش رفتارهای نامناسب را پیش‌بینی کرده‌اند (هیوز و چن، ۲۰۱۰؛ کادیما و همکاران، ۲۰۱۰). در این پژوهش، مشاهده می‌شود گاهی اوقات معلمها نسبت به دانش آموزان ضعیف، با سوگیری و بی‌عدالتی رفتار می‌کنند. برای نمونه می‌توان رفتار

1. Beutel

معلم کد ۵ را با دو دانشآموز ضعیف و قوی یا رفتار تند معلم کد ۱ را با محمد خاطر نشان کرد. چه چیز موجب چنین چالشهايی در تعامل معلم - دانشآموز می‌شود؟ به نظر می‌رسد شرایط دانش- آموز، برچسبهایی که به دانشآموز زده شده و یا زمانی که او حامل این برچسبهای است، سوگیری معلم در تعامل با او مشاهده می‌شود. علاوه بر این رایج‌ترین و مهم‌ترین تعامل میان معلم و دانش- آموز در کلاس‌های مورد مشاهده در محور روان‌شناسانه گفتمان مربوط به برقراری نظم و جلب توجه دانشآموزان در هنگام آموزش است. در پی رفع این مشکل از کنش اخلاقی غالبی چون تهدید و تنبیه به ویژه معلم کد ۳ به وفور استفاده می‌نماید. اگرچه در کلاس‌هایی (کد ۴) گفتمان نظم بسیار کم اتفاق می‌افتد، نامنی و ترس به عنوان کنش اخلاقی غالب در کلاس مشاهده می‌شد.

در اینجا سؤال‌های دیگری پیش می‌آید که پاسخ به آنها نیازمند پژوهش‌های مستقل دیگری است. آیا محتوای برنامه درسی برای دانشآموزان جذاب است؟ آیا این محتوا با نیازهای دانش- آموزان همخوانی دارد؟ آیا معلم روشهای متناسب با محتوای آموزشی را اجرا می‌کند؟ و آیا این بی‌نظمی یا تحریب میز و دفتر و کتاب اعتراض به آنچه در کلاس می‌گذرد، نیست؟ مشاهده می- شود دانشآموزان کلاس کد ۱، زمانی که کلاس‌های علوم آنها در آزمایشگاه برگزار می‌شود، هنگام انجام آزمایش یا تماشای فیلمهای آموزشی کاملاً آرام و با اشتیاق هستند اما در کلاس‌های درس به زحمت می‌توان آنها را برای گوش دادن به سخنرانی معلم آرام کرد. این وضعیت در کلاس‌های دیگر هم کم و بیش دیده می‌شود.

شكل زیر با توجه به میزان تعاملات میان معلم و دانشآموزان در محیط صمیمی و گرم یا خشک و یک‌سویه، ترسیم شده است:

جو صمیمی و دوسویه	جو خشک و یک‌سویه
معلم کد ۱	معلم کد ۴
معلم کد ۲	معلم کد ۳
معلم کد ۵	معلم کد ۱

بر اساس مشاهده‌های انجام شده، به طور نسبی معلم کد ۱، بیشتر از معلمان دیگر فضای گرم و صمیمی توأم با احترام را ایجاد می‌کند و دانشآموزان کلاس او نیز پرشورتر و گرم‌تر هستند. در مقابل معلم کد ۴ (مدرسه ناموفق) فضای خشک و یک‌سویه توأم با عدم احترام به فردیت دانش- آموزان را ایجاد می‌کند. هر دو مدرسه کد ۱ و ۴ پسربانه هستند و به دلیل همگنی در جنسیت دو کلاس (۱ و ۴) نباید تفاوتی در میزان و شدت هیجان و جنب و جوش دانشآموزان وجود داشته

باشد. به بیان روشن‌تر تفاوت دو کلاس در جنسیت دانش آموزان نیست بلکه مغایرت در نحوه رابطه معلم با دانش آموزان است.

طبق نظر فیشر و همکاران (۲۰۰۵) معلمان باید محیط یادگیری را برای همکاری دانش آموزان با یکدیگر و همکاری معلمان و دانش آموزان از طریق رفتارهای استراتژیکی چون؛ خندان بودن، ارتباط چشمی، بیان طنز در کلاس درس و تعامل با دانش آموزان – قبل، در طی و بعد از کلاس – با نام کوچک به کار بگیرند. مدل ارتباطی معلم ۱ با دانش آموزان، معلم در مقابل فرد فرد آنهاست، اما شیوه ارتباطی معلم ۴، معلم در مقابل کل دانش آموزان است. نه تنها معلم ۱ دانش آموزان را با نام کوچک صدا می‌زند بلکه (همانند معلم کد ۵) اکثریت دانش آموزان را با نام خانوادگی و پیشوند آقا مورد خطاب قرار می‌دهد. به خلاف او، معلم کد ۴ کمتر زمانی است که دانش آموزی را به نام صدا زند و یا هنگام تدریس، فرد خاصی را مخاطب قرار دهد. در مجموع معلم ۱ حس احترام و توجه را در دانش آموزانش بر می‌انگیزند و سعی می‌کند با شوخی و طنز جو کلاس را از یکنواختی در بیاورد و معلم ۴ هیچ سخنی را به شوخی یا طنز بیان نمی‌کند. در کلاس ۴ فضای کسالت بار و سنگینی حاکم است و فضای کلی کلاس حکایت از ترس دانش آموزان نسبت به معلم است. در نهایت در کلاس کد ۴ بچه‌ها آموخته‌اند، فرمابندهای باشند و کمتر سوال کنند یعنی به نوعی یک دیکتاتوری کوچکی ایجاد کرده است. در کلاس کد ۱ این وضع درست به عکس است. با توجه به مقایسه تعامل معلم ۴ و ۱ با دانش آموزان خود می‌توان پاسخ این پرسش را یافت که توجه به کنشهای روان‌شناسانه و اخلاقی در کلاس درس چگونه تأثیر می‌گذارد. محققان درباره اهمیت توجه معلمان به کنشهای راهبردی یا روان‌شناسانه و اخلاقی در فرایند تدریس و آموزش بیان داشتند که ویژگی فرایندی تعامل معلم و دانش آموز مؤثرتر از ویژگیهای ساختاری شامل ویژگیهای معلم و اندازه کلاس درس در محیط‌های آموزشی عمل می‌کند. دانش آموزانی که با معلمان خود رابطه گرم و صمیمی دارند دارای اعتماد به نفس بالا، علاوه‌مند به معلم خود، دارای انگیزه بیشتر برای یادگیری، نگرش مثبت نسبت به مدرسه و لذت بردن از پذیرش همسالان و همکلاسیهای خود هستند (هیوز و چن، ۲۰۱۰؛ کادیما و همکاران، ۲۰۱۰؛ آندرزیوسکی و دیویس، ۲۰۰۸؛ فیشر و همکاران، ۲۰۰۵).

معلمان مورد مطالعه برای برخورد با مشکلات رفتاری دانش آموزان از استراتژی منظم و حساب شده‌ای استفاده نمی‌کردند. برای مثال مشاهده رفتار معلمان کد ۲ و ۳ (معلمان موفق) در

برخورد با این قبیل دانشآموزان نشان می‌دهد که آنان یا شیوه‌های اصلاح و تغییر رفتار را نمی‌دانند یا در به کارگیری این شیوه‌ها ناتوانند.

با در نظر گرفتن محدودیت مطالعه در زمینه بررسی فقط یک مدرسه ناموفق در مقابل ۴ مدرسه موفق، شاید بتوان به چند ویژگی موثر در موفقیت معلمان موفق اشاره نمود. این ویژگیها عبارت‌اند از: گفتگوی معلم و دانشآموزان، ارائه بازخوردهای کلامی و غیرکلامی، تشویق به پاسخ دادن به سوال‌های مطرح شده از سوی معلم و همکلاسیها، فضای گرم و صمیمی توأم با احترام، حمایت معلم از دانشآموزان.

در مقابل، برقراری ارتباط یکسویه معلم مدرسه ناموفق با دانشآموزان، انتظار پایین از دانشآموزان، خودکارآمدی پایین، منفعل نگهداشت دانشآموزان به هنگام یادگیری و فضای خشک و یکسویه توأم با عدم احترام به فردیت دانشآموزان، که از مهم‌ترین ویژگیهای کلاس ناموفق در آزمون پرلز بود.

با توجه به یافته‌های تعامل معلم-دانشآموز در کلاس، موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

❖ معلمان، فاقد یک تفکر روان‌شناسانه خاص نسبت به دانشآموزان به ویژه با مشکلات رفتاری هستند. در واقع آنها در خط مقدم رابطه با دانشآموزان هستند، ولی درک عمیق و روشنی از نحوه برخورد با دانشآموزانی با مشکلات خاص ندارند. این موضوع ممکن است ناشی از ضعف آموزش در مراکز تربیت معلم یا ضمن خدمت باشد و بهتر است به دروسی نظری روانشناسی اهمیت بیشتری داده شود.

❖ از آنجا که یافته‌های این پژوهش نشان داد که معلمان با شیوه‌های اصلاح و تغییر رفتار دانشآموزان ناآشنا هستند، علاوه بر احساس نیاز به آموزش معلمان در این زمینه، به کارگیری مشاوران در مدارس می‌تواند مؤثر باشد.

منابع

- تهايي، حسين. (۱۳۸۸). هربرت بلومر و كشش مقابلگرایي نمادی (نگاه اول). تهران: انتشارات بهمن بري.
- كار، دبويدي؛ فنسترماخر، ج. و ريقارددسون، و. (۲۰۰۰). روش‌های تاریخی پیشرفتیه (ترجمه: هاشم فردانش) (۱۳۸۵). تهران: نشر کوير.
- گتلز، جيكوب. (۱۳۸۹). روانشناسی اجتماعی تعلیم و تربیت (ترجمه: یوسف کريمی). نشر ویرايش.
- ين، رايرت. ک. (۱۳۸۱). تحقیق موردی (ترجمه: علی پارسایيان و محمد اعرابی). تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- Alexander, K. L., Entwistle, D. R., & Olson, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72, 167-180.
- Andrzejewski, C. E., & Davis, H. A. (2008). Human contact in the classroom: Exploring how teachers talk about and negotiate touching students. *Teaching and Teacher Education*, 24, 779-794.
- Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R., & Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships: Struggling with “the line”. *Teaching and Teacher Education*, 25, 636-646.
- Beutel, D. A. (2010). The nature of pedagogic teacher-student interactions: A phenomenographic study. *Australian Educational Researcher*, 37(2), 77-91.
- Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher-student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 48(6), 457-482.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Fisher, D., Waldrip, B., & den Brok, P. J. (2005). Students' perceptions of primary teachers' interpersonal behavior and of cultural dimensions in the classroom environment. *International Journal of Educational Research*, 43(1/2), 25-38.
- Hughes, J. N., & Chen, Q. (2010). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, (In Press).
- Hughes, J. N., Gleason, K. A., & Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology*, 43, 303-320.
- Kiamanesh, A. R. (2004). Factor affecting Iranian students' achievement in mathematics. In C. Papanastasiou (Ed.), *Proceedings of the IRC-2004 TIMSS Vol 1*(pp. 157-169). Cyprus University, Nicosia. Available at <http://www.iea-dpc.org/download/ieahq/IRC2004/kiamanesh.pdf>.
- Liew, J., Chen, Q., & Hughes, J. N. (2010). Child effortful control, teacher-student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 51-64.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Newberry, M., & Davis, H. A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behaviour in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1965-1985.

- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student–teacher relationship and classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 626–635.
- Santagata, R., & Barbieri, A. (2005). Mathematics teaching in Italy: A cross-cultural video analysis. *Mathematical Thinking and Learning*, 7(4), 291–312.
- Shin, J., Lee, H., & Kim, Y. (2009). Student and school factors affecting mathematics achievement: International comparisons between Korea, Japan and the USA. *School Psychology International*, 30, 520- 537.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Tournaki, N., & Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21, 299–314.