تعامل معلم– دانش‌آموز در کلاس درس مدارس موفق و ناموفق: مطالعه موردی از مدارس ابتدایی شرکت‌کننده در آزمون پرلز ۲۰۰۶ و تیمز ۲۰۰۷

سمانه اقدسی*
دکتر علیرضا کیامنش**
منصوره مهدوی‌هزاوه***
مریم صفرخانی****

چکیده

در این مقاله تعامل معلم–دانش‌آموز در شرایط طبیعی کلاس درس از دو بعد کنشهای روان‌شناسانه و اخلاقی با تأکید بر رویکرد کیفی مورد توجه قرار گرفته است. چهار مدرسه موفق و یک مدرسه ناموفق در آزمون تیمز ۲۰۰۷ و پرلز ۲۰۰۶ (با توجه به عملکرد دانش-آموزان مدرسه در آزمونهای ذکر شده) در این پژوهش بررسی شده‌اند. داده‌های مطالعه با بررسی اسناد (شامل دست نوشته‌های معلمان دربارهٔ 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 نظم در کلاسهای مدارس دچار مشکل هستند. مهم-ترین گفتمان معلمان و دانش‌آموزان در کلاسهای موفق پس از برقراری نظم، ارائه بازخوردهای کلامی، غیرکلامی، اصلاحی و تشویقی به پاسخهای دانش‌آموزان از سوی معلم و همکلاسیهاست. معلمان هر دو گروه در کنشهای روانشناسانه و اخلاقی دچار 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 تیمز، آزمون پرلز، راهبرد مطالعه موردی

تاریخ دریافت: ۹۱/۹/۱۸ تاریخ پذیرش: ۹۲/۹/۶

* کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی samaneaghdasi@gmail.com
** دانشگاه آزاداسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی Kiamaneshar@yahoo.com
*** دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبایی mahdavi.hezaveh@gmail.com
**** کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، پژوهشکده علوم شناختی maryam.safarkhani@gmail.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

مقدمه

تاکنون متغیرهای گوناگونی مانند وضعیت اجتماعی- اقتصادی، خود-پنداره تحصیلی، نگرش، جو مدرسه، شیوه‌های آموزش معلمان، و دلبستگی به مدرسه، بر پایه داده‌های تیمز و پرلز مورد مطالعه قرار گرفته است. نتایج بر تأثیر نقش وضعیت اجتماعی- اقتصادی بر پیشرفت تحصیلی تأکید داشته‌اند (کیامنش، ۲۰۰۴؛ سیرین[1]، ۲۰۰۵؛ آلکساندر، انتویزل و السون،[2]۲۰۰۷)، درحالی‌که نقش کنشها و تعاملات میان معلم و دانش‌آموزان در کلاس درس بر پیشرفت تحصیلی مبهم و سؤال‌انگیز باقی مانده است.

معلم 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[3] (۲۰۰۵) انتظارات معلمان از دانش‌آموزان را بر پیشرفت تحصیلی آنها موثر می‌دانند. کاپرارا، باربارانلی، استیکا و مالون[4] (۲۰۰۶) بر رابطه میان خودکارآمدی معلم و پیشرفت تحصیلی دانش-آموز 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[5]،۲۰۰۹). در واقع روابط اجتماعی درون کلاس‌های درس به دلیل پیامدهای تحصیلی، رفتاری و اجتماعی به منزلهٔ جنبه‌هایی مهم از کلاس درس محسوب می‌شوند (هیوز و چن[6]،۲۰۱۰). همان‌طور که آلتمن، ویلیامز- جانسون و شوتز[7] (۲۰۰۹) بیان داشته-

1. Sirin
2. Alexander, Entwisle & Olson
3. Hughes, Gleason & Zhang
4. Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone
5. Shin, Lee & Kim
6. Chen
7. Aultman, Williams-Johnson & Schutz

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

اند احساسات، بخش جدایی‌ناپذیری از فعالیتهای آموزشی است. به عقیده ریلی[1] (۲۰۰۹) و فیشر، والدریپ و بروک[2] (۲۰۰۵) برای معلمان ابتدایی به سبب ماهیت شغلشان اطلاع از وضعیت خانواده دانش‌آموز از اهمیت بالایی برخوردار است و در بسیاری از موقعیتهای متفاوت با توجه به زمینه-های برنامه درسی، در مقابل دانش‌آموزان خود مسئول هستند. همچنین آنها می‌توانند رابطه عاطفی عمیق‌تری با دانش‌آموزان خود ایجاد کنند و آنها را بشناسند و با فعالیتها و مشکلات آنان در زمینه-های درسی و غیردرسی درگیر شوند (ریلی، ۲۰۰۹).

از دید آندرزیوسکی و دیویس[3] (۲۰۰۸)، روابط معلم و دانش‌آموز بخش اصلی آموزش و یادگیری موفق محسوب می‌شود. بدیهی است که دانش‌آموزان در بسیاری از محیط‌های یادگیری به معلمان خود نیازمندند. به عبارت روشن‌تر، معلمان برای دانش‌آموزان در حکم پایگاهی امن در برابر مشکلات و راهنمایی برای کشف و تجربه جهان پیرامون هستند. (ریلی، ۲۰۰۹). کیفیت تعامل معلمان با دانش‌آموزان در کلاس درس برای موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه، با توجه به اظهارات کادیما، لیل و برچینال[4] (۲۰۱۰) اهمیتی ویژه دارد. با همهٔ این توصیفات می‌توان مدعی بود که چگونگی رابطه معلم با دانش‌آموزان نقشی اساسی در انگیزه، یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان دارد (نیوبری[5] و دیویس، ۲۰۰۸).

رابطه مثبت معلم با دانش‌آموزان و همچنین دانش‌آموزان با هم، بر رابطه عاطفی و اجتماعی کلاس، ایجاد انگیزه یادگیری، دلبستگی به مدرسه، همکاری در فعالیت‌های کلاسی، تلاش بسیار در مواجهه با مشکلات (هیوز و چن، ۲۰۱۰)، کمک و حمایت دوستانه، درک رفتار میان–فردی، ایجاد مسئولیت و آزادی در کارهای دانش‌آموز (رانسلی[6]،۱۹۹۷؛ به نقل از فیشر و همکاران، ۲۰۰۵) می-تواند تأثیرگذار باشد. به بیانی دیگر، دانش‌آموزانی 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،[7] چن و هیوز (۲۰۱۰) اشاره کرده‌اند که

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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

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 تعدیل‌کنندگی 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 دچار 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 منزلهٔ رفتار مثبت با توجه به مشکلات رفتاری دانش‌آموزان از شیوه‌های پیشگیری به جای ترمیم و درمان مشکلات استفاده می‌کنند (تورناکی و پادل[1]، 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 اندازهٔ کلاس درس در محیطهای آموزشی مؤثرتر است. از مطالعه کادیما و همکاران (۲۰۱۰) می‌توان دریافت زمانی که معلمان به مواردی چون علاقه و ابتکار دانش‌آموزان، فرصتهای مناسب برای به چالش کشیدن یادگیری آنها و ایجاد روابط اجتماعی مثبت، نظارت بر کل کلاس درس، تأکید بر نکات کلیدی درس، توضیح در زمینهٔ پاسخ و هدایت دانش‌آموزان از طریق خطاها، 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

دانش‌آموزان بهره بگیرند. مطالعات ذکر شده با بهره‌گیری از رویکرد کمی کنشهای روانشناسانه و کنشهای اخلاقی در زمینه تعامل معلم و دانش‌آموز را بررسی کرده‌اند. این تعامل با بهره‌گیری از رویکرد کیفی (مانند سانتاگاتا و باربیری[1]، ۲۰۰۵؛ آلتمن 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 دانش‌آموز 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 دانش‌آموز 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؛ آلتمن و همکاران (۲۰۰۹) برنامه درسی عمیق و معنا-داری را بررسی کرده‌اند که منجر به افزایش روابط متقابل و گرم و صمیمی میان معلم و دانش‌آموز 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 دانش‌آموزان اشاره داشته‌اند و در نهایت جنبه‌های روان‌شناسانه را مورد بررسی قرار داده‌اند.

در مجموع می‌توان گفت، در بررسی تعاملات و کنشهای متقابل دو رویکرد عمده 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 دانش‌آموز ساخته‌اند که بیشتر بر رفتار کلامی معلم متمرکز است (به نقل از گتزلز، ۱۳۸۹؛ ترجمه کریمی). بعضی از نظریه‌پردازان، نظیر بلومر[2] (تنهایی، 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 دانش‌آموز 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

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. ص۷۰). علاوه بر مدارس با عملکرد بالا،

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

علاقه‌مند 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 دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان کلاس‌های (مدرسه) منتخب در آزمون تیمز و پرلز[1]

مدارس منتخب[2] / متوسط نمرات	کد۱ (منطقه ۱۲، هفده شهریور)	کد۲ (منطقه ۱۶، نازی‌آباد)	کد۳ (منطقه ۱۶، علی‌آباد)	کد۴: ناموفق (منطقه۱۵، مشیریه)	کد۵ (منطقه ۵، حصارک)
متوسط عملکرد ریاضی دانش‌آموزان در آزمون تیمز	۴۹۹	۴۷۱	–	–	–
متوسط عملکرد علوم دانش‌آموزان در آزمون تیمز	۵۴۱	۵۱۰	–	–	–
متوسط عملکرد خواندن دانش‌آموزان در آزمون پرلز	–	–	۴۸۲	۴۱۷	۴۸۷

گردآوری داده‌ها از طریق مشاهده، ضبط ویدیویی و بررسی اسناد (شامل دست نوشته‌های معلمان دربارهٔ دانش‌آموزان و پرونده‌های تحصیلی دانش‌آموزان) 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[3] (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 گردآوری 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

- توافق با همکاران پژوهش در مرحله اول تحقیق، دربارهٔ 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 مبهم (روایی ساختاری).

از طریق ایجاد پایگاه اطلاعاتی، شماره‌گذاری اسناد و کدبندی آنها، سعی کردیم گزارش خود را مستند ارائه دهیم. همچنین محتوای 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 تعمیم یافته‌هاست. زمانی که انتخاب «موارد» به معنای انتخاب مقوله‌ها یا محورهای مطالعه است، نحوه انتخابِ «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 تعمیم 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، تعمیم 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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

جدول شماره ۲. مشخصات معلمان

ویژگیهای معلمان	مدرسه کد۱ (پسرانه)	مدرسه کد۲ (دخترانه)	مدرسه کد۳ (دخترانه)	مدرسه کد۴ (پسرانه)	مدرسه کد۵ (پسرانه)
سن	۳۹	۴۰	۴۶	۴۷	۴۲
جنسیت	زن	زن	زن	مرد	زن
تحصیلات	دیپلم دانشسرا	فوق لیسانس (علوم تربیتی)	فوق دیپلم (تربیت معلم)	فوق دیپلم (تربیت معلم)	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 دانش‌آموزان، محرومیت، احترام، بی‌احترامی، تهدید، توجه، بی‌توجهی، دعوت به سکوت، دعوت به مشارکت، میانجیگری، اخطار 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 دانش‌آموزان و معلمان به تفکیک کلاسها ذکر می‌شود. همچنین در این بخش به مشکلات رفتاری چند مورد از دانش‌آموزان پرداخته می‌شود. نمونه‌هایی از کنشهای روان‌شناسانه معلمان و دانش‌آموزان به شرح ذیل بیان می‌شود:

معلم کد۱ (موفق) سعی می‌کند همه دانش‌آموزان را در پرسش و پاسخهای کلاسی شرکت دهد، دانش‌آموزان برای پرسیدن و نظر دادن تشویق می‌شوند. او از دانش‌آموزان ساکت کلاس غافل نیست و سعی می‌کند به پرسشهایی که دانش‌آموزان می‌کنند، پاسخ دهد. نمونه‌ای از نظم، پرسش و پاسخ در کلاس ۱: «امروز فقط همین تعداد دستشون می‌ره 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 اسناد (۱۹، ۱۴۷، ۲۲، ۱۵۰، ۲۳، ۱۵۱، ۲۴، ۱۵۲)، 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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

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

وی همچنین باورها و انتظارات نسبتاً بالایی از دانش‌آموزان دارد: برای نمونه: با توجه به اسناد ۲۳، ۱۵۱، ۲۲ و ۱۵۰ "آقای معصومی من اصلاً فکرش را هم نمی‌کردم 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 دانش‌آموزان متوسط و ضعیف بسیار پررنگ‌تر بود. نمونه‌ای از تشویقهای معلم: «باریک‌الله»، «آفرین»، «زهرا و محدثه نظرات قشنگی می‌دن»، «مهدیه راهنمایی قشنگی کردی»، «.....اما خیلی قشنگ می‌خونه...ادامه بده...آفرین بخون...باریک‌الله مائده...براش دست بزنید...ادامه بده 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 دوستتون، آیدا، دست بزنید.» یکی از رفتارهای معلم کد ۲ در طی کلاس درس، استفاده بسیار زیاد از بازخورد است. وی تقریباً از سه بازخورد دربارهٔ عملکرد دانش‌آموز یا گروهی از دانش‌آموزان استفاده می‌کند: بازخورد مستقیم به دانش‌آموز، بازخورد غیرمستقیم از طریق سایر دانش‌آموزان و بحث و نظرخواهی بین خود و دانش‌آموزان. با توجه به اسناد (۳۸، ۷۳، ۷۵، ۷۶، ۳۹، ۷۹، ۴۵، ۸۵، ۴۰ و ۸۰) نمونه‌ای از این بازخوردها عبارت‌اند از: «نوع تأکید خواندنت را درست کن.»، «سؤال نفیسه رو بنویسید، نفیسه بگو، سؤالت رو.»، «....بچه‌ها سؤال‌هایی که دوستاتون گفتند خوب بود، سؤال شهریاردوست را یادداشت کنید،...یک‌بار دیگه سؤالت رو بگو.»، «خوب جمله سارا را بنویسید که خلاصه‌تره»، «...بنویسید جواب مهدیه رو، مختصر و مفیدِ»، «خوب این هم بنویسید، سؤال خوبیه،....فاطمه بگو یکبار دیگه.»، «شما با لذت خوندید اما قرار بود با آهنگ باشه.»، «غزاله خیلی خوب نوشتی اما یه تریلی باید بکشدش، جوابت درسته‌ها منتها باید کوتاه بگی...»، «برای بهناز مثبت بذار، بهناز خطهای کسری رو، جمع‌ات رو سعی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

کن روبه‌روی همدیگه بنویس این‌قدر بالا و پایین نره، خوب؟.... حتی معلم در زمانی که دانش‌آموز سؤالی برای کل کلاس طرح می‌کند، در صورت تلفظ اشتباه یا بی‌معنی بودن، اصلاح می‌کند؛ «نفیسه– خونِ اکسیژن هوا را چه می‌کند؟» تمام این بازخوردها نشان دهنده این است که معلم کد ۲ بسیار دقیق و درست به پاسخهای دانش‌آموزان گوش می‌دهد.

معلم کد ۲ باورها و انتظاراتش از دانش‌آموز را با کلام منتقل می‌کند. بر طبق اسناد (۴۰، ۸۰، ۷۶، ۷۳، ۳۷، ۷۷، ۴۵، ۸۵، ۳۹ و ۷۹) می‌توان نتیجه گرفت که معلم برای انتقال باور و انتظارش به دانش‌آموز از شیوه کلامی و مستقیم بهره می‌گیرد. معلم سعی می‌کند به طور محکم و قاطعانه باور و نظر خود را در مواردی که دانش‌آموزی دچار خودکم بینی می‌شود، بیان کند. همچنین از شیوه کلامی و غیرمستقیم هم برای بیان انتظارات خود به دانش‌آموز استفاده می‌کند. در مجموع معلم تلاش دارد اعتماد به نفس، عزت نفس، خودشناسی و دیگرشناسی را به دانش‌آموزان به استناد عملکرد گذشته‌شان در زمینه تحصیلی، علمی و هنری آموزش دهد. نمونه‌ای از باورها و انتظارات معلم از دانش‌آموزان در کلاس ۲: «مبینا اثبات کرده که با احساس و درست می‌خونه پس شروع کن...»، «راجع به این، (تصویر) مگه میشه نفهمیده باشی؟ هر چی به نظرت اومده واسم بنویس، مُبینا؟ تو که خیلی قشنگ می‌گی.»، «...نرگس قهاره (در نوشتن متن) ازش کمک بگیر.»، «...اتفاقاً من می‌خوام وقت بچه زرنگ‌ها رو کم کنم.».

معلم کد ۳ (موفق)؛ بر اساس اسناد (۴۸، ۸۸، ۵۱، ۹۱، ۵۴، ۹۴، ۵۵، ۹۵) وی تشویق را به روشهای متفاوت انجام می‌دهد. 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 می‌زنند و مرتب‌ترند، بگذارید ببینم». همچنین تأیید با حرکات سر و فرکانس صدا، تکرار مجدداً پاسخ صحیح دانش‌آموز 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 می‌کند) پس می‌گیم طول ضربدر عرض»، «جمع می‌کنیم، آفرین» نیز، نوعی دیگر از بازخورد معلم کد ۳ است. تشویق از سوی همکلاسیها نیز در این کلاس صورت می‌گیرد.

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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

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 صبر 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 کلاس است. به طور مثال نحوه برخورد معلم در مقابل عدم پاسخ یا پاسخ نادرست دانش‌آموز ضعیف عبارت‌اند از: «این چه طرز خوندنه؟ چند بار گفته‌ام که هر چی می‌نویسید چند بار هم بخونید تا وقتی سر کلاس می‌آیید 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 کد۴ که از نظر فرایند آموزش به عنوان مدرسه ناموفق بررسی شده است، این مشکل وجود ندارد. در این کلاس هم دانش‌آموزان شیطنتهایی می‌کنند. به محض اینکه معلم رویش را به طرف دانش‌آموزان برمی‌گرداند، سکوت در کلاس حکم‌فرما می‌شود. این صحنه بارها در ساعتهای 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 نمی-شود 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 کد۳، 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، کوبیدن روی میز، کوبیدن خط-کش بر میز، سکوت، خیره شدن، نگاه کردن به دانش‌آموزان خاطی، تذکر پی‌درپی برای رعایت نظم کلاس و حتی تنبیه‌های خفیف بدنی 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

کنید، حواسها اینجا، بشینید، بدون حرف، بعضی از بچه‌ها اصلاً توجه ندارن‌ها، پس بهتره فعلاً حرف نزنید، بی‌صدا بچه‌ها، ساکت 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 دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان کلاس کد ۲ (سند ۸۷) مائده دارای خانواده‌ای با سطح اقتصادی و اجتماعی و تحصیلات متوسط است و پدر دانش‌آموز کارمند آسایشگاه سالمندان است. همچنین دانش‌آموز در پرونده تحصیلی خود، سابقه مشکل اخلاقی رفع شده را داشته است. پیشینه تحصیلی دانش‌آموز خوب است. بر اساس اظهار نظرهای شخصی معلم دربارهٔ هر یک از دانش‌آموزانش، او دانش آموزی بیش فعال و دارای عدم تمرکز است. در حقیقت مائده از جثه‌ای درشت‌تر از همکلاسی‌های خود برخوردار بوده و به دلیل مصرف دارو، رفتارهایش نسبتاً کنترل شده است.

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

- معلم: «لیلا، لیلا پاشو موقتاً بشین کنار نگار تا بعد من تکلیفِ جای شما دو نفر رو مشخص کنم. تو با یه شرطی نشستی اونجا».
- لیلا: «خانم اون همیشه.... » (منظورش مائده است.)
- معلم:«نه با یه شرطی اونجا نشستی؟درسته،اگر نتونستی تحمل کنی باید به من زودتر می-گفتی 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.)

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

❖ معلم: «....امتحان کنی؟ ولی خوب دلیل نمی‌شه، اون هم وقتی که ما با همدیگه داریم صحبت می‌کنیم....»

❖ مائده(در حال اشاره به رومیزی نیمکت): «خانم این‌طوری شد داشتیم...»

❖ معلم: «الان من باید دوباره برگردم صحبت هام رو تکرار کنم،...» (توجهی به صحبت مائده نمی‌کند.) (اسناد ۴۴ و ۸۴)

مطلب 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 تغییر می‌کنند. از متن مشاهدات چنین بر می‌آید که لیلا به تازگی هم میزی مائده شده است و معلم با شروطی اجازه داده است، لیلا در کنار مائده بنشیند. معلم در برخورد با این مشکل، مائده 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 مائده نکرده است.

تعامل معلم و همکلاسیها با مرضیه

با توجه به خلاصه‌ای از پرونده تحصیلی دانش‌آموزان کلاس کد ۲ (سند 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 دربارهٔ هر یک از دانش‌آموزان، او دانش‌آموزی پرتوقع و خودخواه است. از نظر معلم مرضیه دانش‌آموزی مغرور 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 سؤال‌های مطرح شده یا نشده است. البته مرضیه تنها دانش‌آموزی نیست که دچار 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 بهت نمی‌گم، اشاره نمی‌کنم، خوب....(با این تذکر به مرضیه، بقیه بچه‌ها مثل

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

شهریاردوست که می‌ایستادند و به طور هیجانی رفتار می‌کردند، نشستند. اما دستانشان بالا بود.) (سند ۷۶) » ، «اینقدر دست تکون نده.... (اسناد ۴۳ و ۸۳) » در حقیقت گاهی با داوطلب شدن مرضیه، دانش‌آموزان دیگر هم داوطلب می‌شوند و در کلاس سر و صدا ایجاد می‌شود. به عبارت دیگر، با توجه به تأثیر گروه همسالان اگر دانش‌آموزی 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 دانش‌آموزان دیگر هم چنین عملی را تقلید کنند. معلم کد۲ با وجود روش‌هایی که برای کنترل رفتار این دانش‌آموز و امثال او در کلاس اعمال کرده است، آن‌چنان موفق نیست. یکی از دلایل عدم موفقیت این معلم در زمینهٔ 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 نیوشا می‌خونه.»، «خانم، خانم، خانم (دستش را به پی‌درپی تکان می‌داد.)»، «خانم چرا همش زرگری؟»، «خانم از ما زرنگها بپرسید»، «خانم درد گرفت دستمون بگیم دیگه؟» (۴۲، ۸۲ و ۴۴، 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 نمی زنه، مثل آیلار، آیلار بلند شو، خیلی هم عمیق فکر می کنه، 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

می‌دهد). بلند می‌شه راه دریایی رو تعریف، نه راه زمینی رو تعریف می‌کنه،.....(مرضیه بعد از مکثهای پی‌درپی و راهنمایی معلم پرسش را پاسخ می‌دهد)....درسته؟ باریک‌الله، اما راه بعدی یه دختر دیگه مثلاً.....(مرضیه مجدداً روی میزش می‌خوابد.)... (اسناد 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 می شود، همچنین دستاش را پی‌درپی تکان می‌دهد به وی اعتراض می‌کنند.)

❖ زینب: «مرضیه.»

❖ مرضیه: «چیه؟» (با حالتی دعوا گونه)

❖ زهرا: «بشین دیگه، ببینیم 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 زهرا به کارش ادامه می‌دهد.)

❖ معلم: « مرضیه بشین سر جات» (سند ۷)

تعامل معلم و همکلاسیها با اکرم

با توجه به خلاصه‌ای از پرونده تحصیلی دانش‌آموزان کلاس کد ۳ (سند ۹۹) اکرم دارای خانواده‌ای با سطح اقتصادی و اجتماعی و تحصیلات پایین است. والدین دانش‌آموز از شیوه تنبیه 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 دربارهٔ هر یک از دانش‌آموزانش وضعیت تحصیلی بسیار ضعیف، دارو مصرف می‌کند، فوق‌العاده 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 ببینم. (منظور 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-

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

رود و او با این حرکت از جایش بلند می‌شود.) پاشو گفتم،...بدو ببینم، بیا برو اونجا بشین، ....(اکرم روی صندلی معلم می‌نشیند.) 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 سرجایش تکان نمی‌خورد و معلم فریاد می‌زند.) بلند شو،....»
- معلم: «....پاشو اکرم، (اکرم بلند شد.) برو، اونجا بشین.» (سر میز معلم دور از بچه‌های دیگر) (اسناد ۵۶ و ۹۶)
- اکرم و مبینا دعوا کرده‌اند). معلم: «باز این بچه‌ها شروع کردین که؟»
- مبینا: «خانم اکرم همیشه شروع می‌کنه »(اسناد ۵۱ و ۹۱)
- یکی از بچه‌ها: « خانم اکرم می‌زنه تو سر ما.»
- معلم: « اکرم!»
- اکرم: « من نزدم.»
- دانش‌آموز: « پس من زدم تو سر خودم.»
- معلم: « اکرم، خیلی خوب،....» (اسناد ۵۷ و ۹۷)

با توجه به نمونه‌های ارائه شده ملاحظه می‌شود که معلم در مقابل رفتارهای اکرم که موجب اختلال در کلاس می‌شود، سعی می‌کند وی را از همکلاسیهایش دور کند. با توجه به سند ۹۸ معلم کد۳ کاملاً در جریان مسائل خانوادگی و مشکلات رفتاری و بیش‌فعالی اکرم است، اما در برخورد با وی سعی می‌کند، به طور موقت کنترلش کند. با این حال هنگامی که از اکرم می‌خواهد که او تمرینی را حل کند و یا پرسشی را پاسخ دهد با حوصله و صبر بیشتری با او برخورد می‌کند. او را بیشتر تشویق می‌کند و در صورت لزوم به او سرنخ می‌دهد:

- معلم: «آفرین، اول باید، چهار نهم با یک سوم اول جمع بکنیم ببینیم اصلاً کلاً چه کسری از نقاشی‌اش رو تا الان رنگ کرده. تا بعد بریم سر قسمت بعد ببینیم، چقدر رنگ‌آمیزی نکرده است (اکرم در حال حل مسئله است.)....(معلم خطاب به بچه‌ها دربارهٔ اکرم) درست به‌خلاف شیطنتش حواسش از شما خیلی جمع‌تره‌ها، (بچه‌ها با شنیدن این حرف اکرم را تشویق کردند.)....خوب، بسه....حالا ببینیم درست حل می‌کنه،....خوب (اکرم در جمع کردن مشکل دارد.)....خوب نگاه کنید، جمع رو درست تشخیص داده، ردیف وسط،...حلش رو یه ذره بی‌دقتی کرده،...(خطاب به اکرم) گفتیم چه برای جمع چه برای تفریق وقتی مخرج‌هامون یکی نیست اول باید مخرج‌هامون رو یکی بکنیم.» (اسناد ۵۶ و۹۶)

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

کنشهای اخلاقی

کنشهای اخلاقی که در این پژوهش از طریق مشاهده و دست نوشته‌ها شناسایی شده عبارت‌اند 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 نمونه-های کنشهای اخلاقی معلمان به شرح زیر است:

برای نمونه در **کلاس کد۱**، 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 پدربزرگشون چند روز نبودن. تسلیت می‌گیم. برای شادی روح پدربزرگش صلوات». (بچه‌ها صلوات می‌فرستند.)»، «امروز تولد امیرحسینه. تولدشو تبریک می‌گیم. (بچه‌ها همه باهم: تولد تولد تولدت مبارک)»، «بچه‌ها امروز من می‌شم شاگرد و شما می‌شید....معلم (یکی از بچه‌ها: خانم 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 ساکت 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 رأی‌گیری 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 نام‌خانوادگی و پیشوند آقا مورد خطاب قرار می‌دهد. در مجموع معلم حس احترام و توجه را در دانش‌آموزانش بر می‌انگیزاند 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 بی‌خیال 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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

معلم کد۳، بیشتر به دلیل سعی در برقراری نظم، گاهی با لحن تهدیدکننده‌ای با دانش‌آموزان برخورد می‌کند و گاهی نیز هنگام درگیریها و دعواها، با آنها همدردی می‌کند و سعی در اغماض و چشم‌پوشی دارد: با توجه به سند ۵۶ و ۹۶ معلم در مقابل کتک خوردن یکی از دانش‌آموزان از همکلاسی خود این‌گونه واکنش نشان می‌دهد: «چیزی نیست، یه ذره آروم بمال....کجای سرته؟....بازیهاتون رو یه مقدار....بدو بدو می‌کنید حواستون نیست هی به‌هم می‌زنید....با دستتون با پاتون با کله‌هاتون به هم دیگه... (معلم در حال ماساژ دادن سر مهلا است)....معلم: «بشین.» همان‌طور که اشاره شده معلم به دنبال یافتن مقصر نبوده است بلکه با دلداری دادن دانش‌آموز مورد نظر سعی کرده است جو را به حالت دوستانه و بی‌غرضانه تبدیل کند.

معلم کد۴، ترس و سکوت، نگاههای تند معلم، فضای ناامنی را ایجاد می‌کند. بی‌توجهی به افراد به طور خاص و در نظر گرفتن جمع کلاس به عنوان مخاطب، نادیده گرفتن حقوق دانش‌آموزان را به عنوان یک فرد تداعی می‌کند. بارها اتفاق افتاده که دانش‌آموزان بی‌توجه هستند. در این کلاس، بسیار پیش می‌آید که دانش‌آموزان تقاضای بیرون رفتن را دارند (اسناد۱۳، 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، دانش‌آموزان گرچه ظاهراً ساکت نشسته‌اند، اما دائماً پاهای خود را تکان می‌دهند یا مشغول کندن یا نقاشی روی میزها یا کتابهای خودشان هستند.

در **کلاس کد ۵**، معلم کلاس، سعی می‌کند در تعامل میان دانش‌آموزان مداخله کند و هر از گاهی نکات اخلاقی را به آنها متذکر می‌شود. زمانی که کسی میان حرف کسی می‌پرد، زمانی که دانش‌آموزان یکدیگر را مسخره یا از هم شکایت می‌کنند، معلم با شیوه‌های گوناگون با آنها برخورد می‌کند: برای نمونه: «صالحیان کلمه نفر را اشتباه می‌خواند. بچه‌ها می‌خندند.» معلم: «احمدی مگه تو اشتباه نمی‌کنی؟» معلم: «نفر بعدی احمدی بخونه». (احمدی، فردوسی را فردووسی می‌خواند. بچه‌ها می‌خندند.) معلم: «نخندید. دیدید همتون اشتباه می‌کنید. به هم نخندید.»، (دانش‌آموزان 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 دوستت همش می‌گفتی من بخونم و برای دوستت احترام قائل نشدی.»

علی‌رغم اینکه تذکرات اخلاقی بی‌شماری داده می‌شود بعضی از رفتارهای معلم آشکارا بی‌عدالتی، توهین و تهدید را نشان می‌دهد: با توجه به اسناد (۱۱، ۱۳۹، ۶۲، ۱۱۲، ۶۶، ۱۱۶، ۶۷، ۱۱۷،

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

۶۸، ۶۴،۱۱۸ و۱۱۴) معلم از گفتمانهایی چون: «من بچه‌هایی که حرف می‌زنند را دوست ندارم...»، «مسخره بازی نکنین بزنم‌تون‌ها... دارید کاری می‌کنید ابروهام به هم گره بخوره‌ها».

«بسه. خودت نمی‌دونی چی نوشتی؟دو نمره ازت کم می‌کنم تا اگه کسی هم کمکت کرده نوشتی، 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.» مشاهده‌گر 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 می-کنند.»

در مقابل نحوه رفتار معلم در اشتباهات یا عدم پاسخگویی دانش‌آموزان قوی نوع دیگری است. برای نمونه «من زمانی که به امامزاده داوود رفتم ... مکث... (کلمه‌ای را نمی‌تواند بخواند. معلم سکوت کرده است.) بعد از ۵ ثانیه معلم: «اون یک کلمه را ول کن بقیه‌اش را بخون.. خوبه.»؛ «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 می‌دما. (باز مکث معلم)». همان‌طور که اشاره شد معلم نسبت به دانش‌آموزان ضعیف سخت‌گیرتر و کم تحمل‌تر از دانش‌آموزان قوی است. همچنین با توجه به اسناد 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 سند ۱۳۹، گفته‌های یکی از دانش-آموزان قوی در مورد پاسخ سؤال ابراهیم در گلستان، از انسجام و منطق برخوردار نیست. اما معلم به گفتن «متشکرم. بشین» کفایت 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

دانش‌آموزانی 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 دانش‌آموزان، نشان دهنده اهمیت به دست آوردن این امتیازات برای آنهاست. به عبارت دیگر این نوع تشویق او بیشتر جنبه تقلب و احساس تبعیض 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 توئه 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: «ما» .معلم: «بیارید کارتاتون را تا بشمرم.» یکی از بچه‌ها: «من ۲۸ امتیازیم ولی کارتها را نیاوردم». معلم: «اسمت را می‌نویسم ولی باید کارتت را بیاری... ۲۶؟ ۲۵؟» یکی دیگر از بچه‌ها: «منم ۲۵ تا دارم ولی نیاوردم.» معلم: «نیاوردید قبول نیست.» معلم: «۲۰؟....۱۸؟....۱۷؟» یکی از بچه‌ها: «ما۲۰ 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 کردنیه؟» 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....» (۶۸ و ۱۱۸) 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 دانش‌آموزان خود

کنشها / کد کلاس	کنشهای روانشناسانه	کنشهای اخلاقی
کد۱ (موفق)	۱- بازخورد کلامی و غیرکلامی ۲- بازخورد اصلاحی ۳- باورها و انتظارات ۴- نظم و سکوت	۱- احترام ۲- توصیه به انصاف و قضاوت صحیح ۳- توجه به روابط صحیح با دانش‌آموزان
کد۲ (موفق)	۱- بازخورد اصلاحی ۲- بازخورد کلامی و غیرکلامی ۳- باورها و انتظارات	۱- احترام ۲- روابط عاطفی
کد۳ (موفق)	۱- نظم و سکوت ۲- بازخورد کلامی	۱- همدلی و همدردی ۲- گاهی اوقات تهدید ۳- گاهی اوقات تنبیه

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

کد۴ (ناموفق)	۱- بازخوردهای جمعی	۱- ترس و سکوت ۲- نگاه‌های تند معلم ۳- ناامنی ۴- نادیده گرفتن حقوق دانش‌آموزان به عنوان فرد
کد۵ (موفق)	۱- بازخورد کلامی، غیرکلامی ۲- نظم و سکوت	۱- تهدید ۲- بی‌احترامی ۳- بی‌عدالتی در رفتار با دانش‌آموزان قوی و ضعیف ۴- استفاده از راهکارهای تشویقی نادرست که گاهی تقلب را موجب می‌شود.
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)	سعی معلم اما ناتوانی وی در رفع مشکل	
مشکلات رفتاری اکثر دانش‌آموزان کد ۴ نظیر، بی‌توجهی، سرخاراندن، کندن میز...	بی‌توجهی معلم در رفع مشکلات	

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 دانش-آموزان متمرکز 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 کد۱، 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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

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 کد۴ صرفاً در بازخوردهای گروهی خلاصه می‌شود. از نکات قابل تأمل در این کلاس، تقاضای دانش‌آموزان به عناوین 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،[1] ۲۰۱۰؛ آندرزیوسکی و دیویس، ۲۰۰۸؛ نیوبری و دیویس، ۲۰۰۸؛ هیوز و چن، ۲۰۱۰) مبنی بر انگیزه، یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان از نوع رابطه معلم با دانش‌آموزان اثر می‌پذیرد، در تضاد است.

در این پژوهش کنشهای راهبردی و روان‌شناسانه معلمان در مقابل مشکلات رفتاری دانش‌آموزان نیز بررسی شد. سعی معلمان در رفع مشکل رفتاری سه مورد «اکرم، مائده و مرضیه» سرانجامی نداشت. به عبارت دیگر فرایند کلاس درس می‌تواند بر دانش‌آموزانی با مشکلات رفتاری اثر تعدیل‌کنندگی داشته باشد، اما در این پژوهش نه تنها رفتار معلمان در مقابل مشکلات رفتاری آنها اثر تعدیل‌کنندگی نداشته است، علاوه بر مشکلات رفتاری و تحصیلی آنها، منجر به کاهش پذیرش آنها از سوی همسالان شده است. معلمان فقط به کنترل دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان، از شیوه‌های پیشگیری به جای ترمیم و از درمان مشکلات به جای کنترل دانش‌آموزان استفاده می‌کنند (کادیما و همکاران، ۲۰۱۰ ؛ تورن‌اکی و پادل، ۲۰۰۵).

عمده‌ترین کنش اخلاقی معلمان و دانش‌آموزان در محورهای احترام، بی‌احترامی، روابط عاطفی، همدردی و همدلی، تهدید، ترس، ناامنی، 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 دانش‌آموزانی 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 دانش‌آموزان ضعیف، با سوگیری و بی‌عدالتی رفتار می‌کنند. برای نمونه می‌توان رفتار

1. Beutel

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

معلم کد ۵ را با دو دانش‌آموز ضعیف و قوی یا رفتار تند معلم کد۱ را با محمد خاطر نشان کرد. چه چیز موجب چنین چالشهایی در تعامل معلم- دانش‌آموز می‌شود؟ به نظر می‌رسد شرایط دانش-آموز، برچسبهایی که به دانش‌آموز زده شده و یا زمانی که او حامل این برچسبهاست، سوگیری معلم در تعامل با او مشاهده می‌شود. علاوه براین 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، ناامنی 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 تخریب میز و دفتر و کتاب اعتراض به آنچه در کلاس می‌گذرد، نیست؟ مشاهده می-شود دانش‌آموزان کلاس کد۱، 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.

شکل 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 کد۱	معلم کد۲	معلم کد۳	معلم کد۵	معلم کد۴

بر اساس مشاهده‌های انجام شده، به طور نسبی معلم کد۱، 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 پسرانه 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

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

طبق نظر فیشر و همکاران (۲۰۰۵) معلمان باید محیط یادگیری را برای همکاری دانش‌آموزان با یکدیگر و همکاری معلمان و دانش‌آموزان از طریق رفتارهای استراتژیکی چون؛ خندان بودن، ارتباط چشمی، بیان طنز در کلاس درس و تعامل با دانش‌آموزان – قبل، در طی و بعد از کلاس– با نام کوچک به کار بگیرند. مدل ارتباطی معلم ۱ با دانش‌آموزان، معلم در مقابل فرد فرد آنهاست، اما شیوه ارتباطی معلم ۴، معلم در مقابل کل دانش‌آموزان است. نه تنها معلم ۱ دانش‌آموزان را با نام کوچک صدا می‌زند بلکه (همانند معلم کد ۵) اکثریت دانش‌آموزان را با نام‌خانوادگی و پیشوند آقا مورد خطاب قرار می‌دهد. به‌خلاف او، معلم کد ۴ کمتر زمانی است که دانش‌آموزی 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 دانش‌آموزانش بر می‌انگیزاند 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 دانش‌آموزان نسبت به معلم است. در نهایت در کلاس کد۴ بچه‌ها آموخته‌اند، فرمانبردار باشند و کمتر سؤال کنند یعنی به نوعی یک دیکتاتوری کوچکی ایجاد کرده است. در کلاس کد۱ این وضع درست به‌عکس است. با توجه به مقایسه تعامل معلم ۴ و ۱ با دانش‌آموزان خود می‌توان پاسخ این پرسش را یافت که توجه به کنشهای روان‌شناسانه و اخلاقی در کلاس درس چگونه تأثیر می‌گذارد. محققان دربارهٔ اهمیت توجه معلمان به کنشهای راهبردی یا روان‌شناسانه و اخلاقی در فرایند تدریس و آموزش بیان داشتند که ویژگی فرایندی تعامل معلم و دانش‌آموز مؤثرتر از ویژگیهای ساختاری شامل ویژگیهای معلم و اندازهٔ کلاس درس در محیطهای آموزشی عمل می‌کند. دانش‌آموزانی که با معلمان خود رابطه گرم و صمیمی دارند دارای اعتماد به نفس بالا، علاقه‌مند 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 دانش‌آموزان از استراتژی منظم و حساب شده‌ای استفاده نمی‌کردند. برای مثال مشاهده رفتار معلمان کد ۲ و ۳ (معلمان موفق) در

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

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 سؤال‌های 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 دانش-آموزان، خودکارآمدی پایین، منفعل نگهداشتن دانش‌آموزان به هنگام یادگیری و فضای خشک و یک‌سویه توأم با عدم‌احترام 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 ضمن‌خدمت باشد و بهتر است به دروسی نظیر 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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

منابع

تنهایی، حسین. (۱۳۸۸). *هربرت بلومر و کنش متقابل‌گرایی نمادی (نگاه اول)*. تهران: انتشارات بهمن برنا.

کار، دیوید؛ فنسترماخر، ج. و ریچاردسون، و. (۲۰۰۰). *روش‌های تدریس پیشرفته* (ترجمه: هاشم فردانش) (۱۳۸۵). تهران: نشر کویر.

گتزلز، جیکوب. (۱۳۸۹). *روانشناسی اجتماعی تعلیم و تربیت* (ترجمه: یوسف کریمی). نشر ویرایش.

ین، رابرت. ک. (۱۳۸۱). *تحقیق موردی* (ترجمه: علی پارساییان و محمد اعرابی). تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

Alexander, K. L., Entwisle, 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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]

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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.4.0]