



## پدیدارنگاری تعاملات آموزشی معلمان و دانش‌آموزان

### A Phenomenography of Teacher-Student Instructional Interactions

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۱۲/۲۲؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۰۹/۱۵

**Jamal Salimi**

**Abstract:** the expectations of educational system stakeholders (learner, families, and cultural, social and economic section) show increasing diversity and complexity. This confronts the teachers with a variety of interests, cultures and demands and they have to work in an environment of uncertainty and ambiguity. This trend is rooted in the changes that societies have experienced in several aspect (political, economical and cultural) and it has led the teachers toward finding ways for facing these conditions, maintaining positive interaction, and higher adaptation with the educational demands. Therefore, this study has focused on teachers experiences to find an interactions style in instructional engagements of teacher and students through phenomenography (as one of qualitative research method). The participants included 20 experienced teachers teaching in Sanandaj secondary schools. Semi-structured interviews were the primary instrument of data collection in this study. The obtained data was analyzed by inductive method. The data analysis revealed six qualitatively different ways in which teachers experienced instructional interaction with students. These categories included providers of information, transmitters of a body of knowledge, facilitators of learning, guided participators role, mentoring and speculative illumination. Each category had special characteristics with regard to the roles of teacher, students, classroom climates and curriculum.

**Key words:** Instructional interaction, teacher experiences, phenomenography, student, teacher-learner instruction

جمال سلیمی<sup>۱</sup>

چکیده: انتظارات ذینفعان آموزش (یادگیرندگان، خانواده‌ها و بخش‌های مختلف فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی جامعه) هر ساله بسی متنوع‌تر و گسترده‌تر می‌گردد و این امر باعث شده که معلمان با دسته‌های بسیار گوناگون‌تر از فرهنگ‌ها، علایق و خواسته‌ها مواجه شوند و در محیطی از شک و تردید و ابهام کار کنند. تغییرات اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی این رویه را ایجاد کرده است و معلمان به دنبال یافتن راه‌های جدید برای مواجهه با این تنوع‌ها و ایجاد تعامل سازنده و انطباق درست در امورات آموزشی هستند. در این پژوهش سعی شده تا با روش کیفی پدیدارنگاری به جستجوی گونه‌های روابط متقابل بین معلم و دانش‌آموز در امور آموزشی پرداخته شود. مشارکت‌کنندگان در پژوهش شامل ۲۰ نفر از معلمان دارای تجربه آموزشی حداقل ۱۵ سال و بالاتر هستند که در مدارس متوسطه شهر سنندج به فعالیت آموزش و تدریس مشغول هستند. این تعداد با روش نمونه‌گیری ملاکی انتخاب و تا حد اشباع نظری جمع‌آوری اطلاعات ادامه داشت. روش گردآوری داده‌ها و اطلاعات مصاحبه نیمه ساختارمند و تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها با استفاده از روش استقرایی انجام شد. با ترسیم افق‌های درونی و بیرونی، در نهایت، فضای نتیجه پژوهش طراحی گردید. نتایج پژوهش، شش روش متفاوت را نشان می‌دهد که در آن معلمان امور آموزشی را در ارتباط با دانش‌آموز تجربه می‌کنند؛ که آن‌ها را در طبقات توصیفی آموزش دهنده مهارت‌ها، فراهم کننده و ارائه‌دهنده اطلاعات؛ تسهیل گر یادگیری؛ حضور مشارکتی و هدایت‌کننده؛ مربیگری (ناظر و راهنما) و روشنگری اندیشه‌ورزانه دسته‌بندی کردیم. نقش معلمان در یک پیوستار از «انتقال‌دهنده دانش» شروع و با «روشنگری اندیشه‌ورزانه» که در آن معلمان به‌عنوان اشخاص خاصی در زندگی دانش‌آموزان ظاهر می‌شوند که نفوذشان فراتر از دیوارهای کلاس و سال‌های تحصیل در مدرسه، در کل زندگی اجتماعی آنان ادامه می‌یابد. همچنین هر کدام از این سبک‌های تعامل دارای ویژگی‌های خاص در ارتباط با نقش معلم، یادگیرنده، جو کلاس، برنامه درسی و ... هستند.

کلیدواژه‌ها: تعامل آموزشی؛ تجارب معلمان؛ پدیدارنگاری؛ دانش‌آموز؛ تعامل معلم-یادگیرنده

## مقدمه

امروزه مدارس و مراکز آموزشی با درخواست‌های روزافزونی مواجه هستند که هر کدام به دنبال گونه‌های نوین از آموزش، تدریس، محیط آموزشی، معلمان و برنامه‌های درسی هستند (ارنست<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). مدارس و معلمان انتظار دارند به طور مؤثر با دانش‌آموزانی با یک مجموعه گسترده زبانی، دانش پیش‌زمینه‌ای و پیشینه فرهنگی و خانوادگی متفاوت که نسبت به مقوله‌های فرهنگی حساس می‌باشند، تعامل سازنده داشته باشند (بیابان‌گرد، ۱۳۸۶). همچنین هم صبر و هم جذابیت اجتماعی را در خود باید ارتقاء دهند، به طور مؤثر به دانش‌آموزان محروم و دانش‌آموزانی که دارای مشکلات یادگیری و رفتاری هستند پاسخ دهند و از همه مهم‌تر بتوانند از فناوری‌های جدید و مؤثر آموزشی استفاده کنند (سوداک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳؛ به نقل از ملکی، ۱۳۸۹). آخر اینکه باید گام‌هایی را بردارند تا با واقعیت‌های دانش‌روز- که با سرعت بسیار زیاد در حال گسترش است- در ارتباط باشند و به روش‌های استاندارد برای ارزیابی دانش‌آموزان مجهز شوند.

به‌طور خلاصه، به نسبت گذشته، معلمان با دنیای پیچیده‌تر (چه به لحاظ سازمانی و چه به لحاظ مدیریت کلاس درس) کار می‌کنند (هارگریوس و فولان<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰). دنیایی که مشخصه اصلی آن تغییر و تحول است و جوامعی که در آن رونق اجتماعی و موفقیت اقتصادی آن‌ها بر اساس شهروندان ماهر و تربیت شده اندازه‌گیری می‌شود (لوات و مکزی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳). معلمان به دنبال ایجاد ثبات در زندگی دانش‌آموزانی هستند که به‌طور روزافزون با تغییرات عمیق و سریع در عرصه‌های تکنولوژی، فرهنگ، و جابجایی مرزهای مجازی و تهدیدات جهانی مواجه هستند (فینشتاین و سابات<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵). دانش‌آموزان زیادی هستند که دارای حداقل یک لنگرگاه یادگیری می‌باشند و موفقیت آنان به میزان روابط مسالمت‌آمیز، احترام‌آمیز و معقولانه با آن

---

۱. Ernest

۲. Soodak

۳. Hargreaves & Fullan

۴. Lovat & MacKenzie

۵. Feinstein & Sabates

پدیدارنگاری تعاملات آموزشی بین معلمان و دانش‌آموزان

تکیه‌گاه اصلی، سنجیده می‌شود (شولیر، دالتون و لواجیچ، ۲۰۰۵). این لنگرگاه یادگیری بزرگ که از آن‌ها به‌عنوان صاحبان نفوذ و قدرت - در جهان یادگیری دانش‌آموزان- نام برده می‌شوند، معلمان می‌باشند (یونسکو، ۲۰۱۳).

تحقیقات نشان می‌دهد که تماس گسترده‌ای که افراد جوان با معلمان دارند، آن‌ها را به‌طور ایده‌آلی برای عمل به نقش‌های اجتماعی و ارائه مدل‌های رفتاری موفق آماده می‌سازند و به‌طور ویژه به آن‌هایی که شرایط زندگی را پراسترس و به‌عنوان تهدیدی برای سلامتیشان می‌دانند، کمک کند (نامیتا، ۲۰۱۲). طبیعت تعاملات آموزشی بین معلم و دانش‌آموز و کیفیت فعالیت‌ها و تجارب آموزشی آنان عامل‌های کلیدی هستند که بر موفقیت دانش‌آموز در مدرسه و حتی در بیرون از مدرسه تأثیر می‌گذارند (پاتال، کوپر و واین، ۲۰۱۰). معلمان، نسبت به دیگر عامل‌ها- از جمله مدرسه و رسانه‌های دیگر- نقش برجسته‌تری در ایجاد تغییر در پیشرفت دانش‌آموز دارند (ونتزل، ۲۰۰۹). به علاوه اصلاح روابط و تعاملات یادگیرندگان و معلمان (میلز و استیپک، ۲۰۰۶) و ایجاد روابط قوی مثبت بین معلم و دانش‌آموز به اصلاح اجتماعی منجر خواهد شد (اشنایدر، کات و گرومن، ۲۰۱۲). همچنین ایجاد رابطه مثبت، صمیمانه و سالم بین معلم و شاگرد در زمان معاصر - زمانی که پر است از عصبانیت، سردرگمی و پیچیدگی- بسی مشکل‌تر و ناممکن‌تر است (جوون، اسپینوزا و نیفست، ۲۰۱۲). اهمیت این تعاملات در مباحث علم روانشناسی و علوم تربیتی در خصوص تأثیر آن بر مؤلفه‌های موفقیت و پیشرفت تحصیلی، اعتماد به نفس و خلاقیت دانش‌آموزان اثبات شده است. هدف این پژوهش جست و جوی گونه‌های رابطه بین معلم و دانش‌آموز است که در قالب دو سؤال اصلی مطرح می‌شود:

۱. Chevalier, Dolton & Levacic
۲. Namita
۳. Patall, Cooper & Wynn
۴. Wentzel
۵. Miles & Stipek
۶. Schneider, Coutts & Gruman
۷. Juvonen, Espinoza & Knifsend

- ۱- بر اساس تجربه‌های معلمان، تعاملات آموزشی معلم-دانش‌آموز را در چه طبقاتی می‌توان جای داد؟
- ۲- ویژگی‌ها و ابعاد گونه‌های مختلف تعاملات، بر حسب عناصر آموزش (نقش معلم و دانش‌آموز، جو کلاس، روش تدریس و ...) کدامند؟

### روش پژوهش

پدیدارنگاری یک روش تحقیق کیفی، در درون پارادایم تفسیرگرا است که با استفاده از روش‌های خاص به بررسی راه‌های متفاوتی که در آن مردم پدیده‌ها را تجربه و یا در مورد آن‌ها می‌اندیشند، می‌پردازد (مارتن<sup>۱</sup>، ۱۹۸۶). این رویکرد در پژوهش‌های منتشر شده در نشریات تربیتی ابتدای دهه ۱۹۸۰ ظهور پیدا کرد. (مارتن، ۱۹۸۱ و ۱۹۸۶) اساساً این روش برگرفته از یک مبنای تجربی است تا اینکه برخاسته از یک اندیشه فلسفی یا تئوری صرف باشد (آکرلیند<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). پدیدارنگاری دوگانگی و جدایی بین ذهن و عین را به رسمیت نمی‌شناسد و قائل به نوعی رابطه درونی میان این دو است، چرا که معتقد است تا فاعل شناسا وجود نداشته باشد، چیزی به نام عینیت نیز وجود نخواهد داشت (دانایی فرد و کاظمی و مقصودی، ۱۳۹۰). این روش دارای مفروضات هستی‌شناسانه‌ای است که عبارت‌اند از: جهان واقعیتی عینی است و افراد مختلف به شیوه‌های متفاوتی آن را بازنمایی می‌کنند اما هیچ دوگانگی در این بین وجود ندارد (باودن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵؛ مارتن و باس<sup>۴</sup>، ۱۹۹۷).

می‌توان گفت که پدیدارنگاری مطالعه تجربی راه‌های گوناگونی است که مردم در خصوص جهان می‌اندیشند؛ به عبارت دیگر هدف این نوع از پژوهش‌ها یافتن راه‌های متفاوتی است که مردم جهان و اجزاء پیرامون را تجربه، مفهوم پردازی و درک می‌کنند و جنبه‌های مختلف یک پدیده را شناسایی می‌کنند (مارتن و همکاران، ۱۹۹۲). در حقیقت پدیدارنگاری

---

۱. Marton

۲. Akerlind

۳. Bowden

۴. Marton & Booth

پدیدارنگاری تعاملات آموزشی بین معلمان و دانش‌آموزان

به دنبال آن است تا به‌جای یک پدید یا پدیده‌های معین، روش‌های تجربه پدیده‌های معین توسط افراد را بررسی کند (هیچکاک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). نتایج یک مطالعه پدیدارنگاری، تعداد محدودی طبقات توصیفی<sup>۲</sup> است که هر یک معرف مفهومی متفاوت از یک پدیده معین در نزد گروه خاصی از افراد هستند (پنولوپه، آندراس و لارس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳). پدیدار نگاران همچنین برای ارائه تصویری کلی و چندبعدی از یک پدیده، طبقات توصیفی مذکور را در قالب چارچوبی بزرگ‌تر که فضای نتیجه<sup>۴</sup> نامیده می‌شود، دسته‌بندی و منظم می‌سازند (مارتن و باس، ۱۹۹۷). به‌این‌ترتیب نتایج مطالعات پدیدارنگاری برای درک عمیق مفهوم یک پدیده از منظر گروه خاصی از افراد بسیار سودمند است (برخورداری و باقری، ۱۳۹۱).

پس می‌توان گفت که بررسی‌های پدیدارنگاری بر توصیف و فهم مجموعه‌ای از تجربیات گروهی و توصیف و فهم تجربیات فردی تمرکز دارد (مارتن، ۱۹۸۶، هاریس، ۲۰۰۸). در این مقاله، پدیدارنگاری برای نشان دادن روش‌های مختلفی استفاده می‌شود که در آن معلمان تعامل آموزشی را با دانش‌آموزان تجربه می‌کنند (سبک تعاملات آموزشی). در این مورد محقق به بررسی تعاملات آموزشی بین معلم و دانش‌آموز از منظر معلمان می‌پردازد تا به یک طبقه‌بندی از این سبک تعاملات برسد. همین‌طور، این طبقات جنبه‌های کلیدی پدیده را توصیف می‌کنند و تلاش می‌کنند که چگونگی ظهور تجربه بر شرکت‌کنندگان تحقیق (معلمان) را توصیف نمایند.

### شیوه جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها:

شیوه اجرای پژوهش بر اساس نظر جاروینن<sup>۵</sup> (۲۰۰۴)؛ به نقل از کاپو، سارنپا، تیاینن و پاکی<sup>۶</sup>، (۲۰۰۶) در خصوص شیوه اجرای مطالعه پدیدارنگارانه، به این صورت بود: (۱) - پدیده (موضوع پژوهش) یا جنبه‌ای از آن تعریف و بعضاً تحدید گردید: در این مرحله سعی شد

---

۱. Hitchcock

۲. Categories Description

۳. Penelope, Andreas & Lars-Owe

۴. outcome space

۵. Jarvinen

۶. Kaapu; Saarenpää; Tiainen & Paakki

پدیده مورد نظر (سبک تعاملات آموزشی) در سطوح فردی و سازمانی مورد تحلیل قرار گرفت و پژوهشگر در نهایت سطح شخصی را به عنوان سطح تحلیل داده‌ها قرار داد. همچنین در این مرحله با بررسی پیشینه پژوهش، در سه بعد اطلاعات لازم حاصل شد: تکمیل دانش در خصوص پدیده مورد مطالعه و کسب آمادگی برای انجام مصاحبه‌ها؛ تهیه سؤالات محرک<sup>۱</sup> برای مصاحبه‌های نیمه ساختارمند؛ توانایی تحلیل برداشت‌های متفاوت تجارب پژوهشگران (۲)- جمعیت انتخاب شده برای کانون مطالعه مورد مصاحبه قرار گرفتند؛ (۳)- مصاحبه‌ها به دقت پیاده سازی گشت؛ (۴)- مصاحبه‌ها تحلیل گردید؛ (۵)- نتایج تحلیل شده در طبقه‌بندی‌های توصیفی قرار داده شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات بیست معلم از شش دبیرستان شهر سمنان برای این تحقیق انتخاب شدند. معیار ادامه پژوهش به این صورت بود که تعداد شرکت‌کنندگان و میزان ادامه مشاهده و اندازه‌گیری متغیرها پس از ۲۰ معلم به درجه اشباع نظری رسید. بررسی پدیدارنگارانه این پژوهش به دنبال شناسایی متغیرهایی می‌باشد که از طریق آن پدیده مورد بررسی این تحقیق (تجارب معلمان از سبک‌های تعامل آنان با دانش‌آموزان) را بهتر تبیین نماید. لذا نمونه هدفمندی از معلمان بر اساس این معیارها انتخاب شدند: میزان علاقه به مشارکت، جنسیت (چون به عنوان متغیر اثرگذار مد نظر نبوده تلاش شده از هر دو جنس انتخاب گردد)، تجربه آموزشی آنان، تجارب مدیریتی مراکز آموزشی و مقدار زمان تماس با دانش‌آموزان (میزان ساعات موظفی آنان). جدول ۱ یک توصیف کمی-کیفی است از جامعه آماری پژوهش (که بیانگر ملاک‌های اصلی نمونه مورد مطالعه) و گزیده‌ای از دیدگاه آنان در خصوص تعامل آموزشی است.

مصاحبه‌های نیمه ساختارمند منابع جمع‌آوری اطلاعات در این بررسی بودند. هر معلم به صورت فردی -به مدت تقریبی ۳۰ دقیقه- با استفاده از سؤالات اصلی همراه با دیگر سؤالات باز پاسخ و یا سؤالاتی که در حین مصاحبه اضافه می‌شد، در طی دوره مصاحبه مورد آزمون قرار گرفتند. نمونه‌ای از سؤالات عبارت بودند از: چگونه در کلاس درس با دانش‌آموز ارتباط و تعامل برقرار می‌کنی؟ چه زمانی با دانش‌آموزان یا با گروهی از آنان تعامل برقرار

---

۱. Trigger

پدیدارنگاری تعاملات آموزشی بین معلمان و دانش‌آموزان

می‌کنی؟ چگونه این تعاملات دوطرفه با دانش‌آموزان بر روند کلاس و یادگیری تأثیر می‌گذارد؟ برداشت شما از تعامل دوطرفه معلم و دانش‌آموز چیست؟ کلاس درس برای شما چه معنایی دارد؟. سؤالات باز پاسخ در مصاحبه‌های برای نشان دادن تجربیات فردی معلمان از روابط آموزشی تجربه شده آنان استفاده شد. مصاحبه‌ها به صورت کامل ضبط شد و بعد از پیاده شدن و تبدیل به متن، با استفاده از فرایند

میزان تکرار (بازگفتنی) تجزیه و تحلیل شدند. فرایند تحلیل این مطالعه تکراری و چند باره است. در طی فرایند، رونوشت‌ها به‌طور مکرر بازخوانی شدند و قبل از اینکه داده‌ها کدگذاری شوند، نظریاتی در ارتباط با آموزش و یادگیری و روابط متقابل (تعاملات) معلم و فراگیر مرور و در نهایت داده‌ها رونویسی شده و یافته‌های تحقیق مشخص شدند. بعد از پیاده سازی مصاحبه‌ها، به‌منظور تحلیل منظم و منطقی داده‌ها، با استفاده از روش کدگذاری باز، عمل کدگذاری انجام شد. نمونه‌ای از کدگذاری‌های انجام شده بر اساس بخشی از یک مصاحبه را در شکل (۱) می‌بینید.

من معتقد به قانون خشک و خالی نیستم... سرلوحه کار من همان شعر مشهور است که **درس معلم ار بود زمزمه محبتی/جمعه به مکتب آورد طفل گریز پای را...** البته بعضی از دوستان معتقدند که در دروس علوم انسانی می‌توان این چنین اندیشید اما من می‌گویم که فیزیک و شیمی هم باید بر این اصل تدریس شود. تا من معلم نتوانم فضای ارتباطی درستی را در کلاس درس ایجاد کنم، با یک سری قوانین خشک اداره کلاس، نمی‌توانم به هدف اصلی که یادگیری است برسم. تجارب به دست آمده از یک کلاس درس ضرورتاً همان چیزی نیست که از یک کتاب درسی به دست می‌آید بلکه این تجارب می‌تواند بسی متنوع تر و بیشتر از حد کتاب درس باشد.

نبود قوانین خشک در اداره کلاس - روابط مبتنی بر محبت بین معلم و دانش‌آموز به‌عنوان یک اصل در تدریس - فضای ارتباطی درست‌تر کلاس درس - تحقق یادگیری در نتیجه تعامل آموزشی - تنوع تجارب در یک فرایند یادگیری

**کدهای حاصل از این بخش از مصاحبه**

شکل ۱: نمونه‌ای از کدگذاری باز بر اساس بخشی از یک

مصاحبه





پدیدارنگاری تعاملات آموزشی بین معلمان و دانش‌آموزان

جدول ۱: توصیف کمی-کیفی است از جامعه آماری پژوهش و نمایی از دیدگاه تربیتی آنان در تعاملات آموزشی

کد مصاحبه شونده	سابقه (بر حسب سال)	درس تخصصی	کلیت دیدگاه تربیتی معلم از تعاملاتش با دانش‌آموزان
(۱)	۱۵	زیست‌شناسی	معلم فراهم کننده و ارائه‌دهنده اطلاعات به دانش‌آموز است و تعامل او با دانش‌آموزان در این چارچوب معنا پیدا می‌کند.
(۲)	۱۷	ریاضیات	معلم به‌عنوان مشاور، راهنما و ناظر بر یادگیری دانش‌آموز است. تعاملات بر اساس احترام متقابل شکل می‌گیرد.
(۳)	۱۵	ادبیات فارسی	معلم ارائه‌دهنده اطلاعات است. تعاملات تنها بر پایه مراودات علمی و مباحث تخصصی شکل می‌گیرد.
(۴)	۱۸	شیمی	معلم نه تنها نقش متخصص موضوعی دارد بلکه وظیفه اصلی‌تر او شکل دادن به اندیشه دانش‌آموز است. تعاملات باید مبتنی بر روابط صمیمی و در عین حال انتقادی باشد.
(۵)	۱۷	فیزیک	معلم ارائه‌دهنده اطلاعات و مهارت‌هاست. تعاملات باید بر مبنای روابط حاکم بر امر تدریس باشد.
(۶)	۱۹	ریاضیات	معلم نقش راهبر و مشاور دارد و وظیفه او روشنگری و هدایت دانش‌آموز است. تعاملات کلاسی چیزی فراتر از ارائه یک یا چند موضوع درسی است بلکه معلم باید افق‌های بلندتری را ببیند.
(۷)	۲۳	روانشناسی	معلم نقش مشارکت‌کننده در آموزش دارد. تعامل کلاسی مبتنی بر پیشرفت فردی دانش‌آموز و هدایت و تسهیل‌گری معلم است.
(۸)	۱۹	فلسفه	معلم نقش تسهیل‌گر و روشن‌گر یادگیری را ایفا می‌کند. تعاملات کلاسی باید مبتنی بر احترام و توجه به علایق یادگیرنده باشد.
(۹)	۱۵	مکانیک	معلم نقش ارائه‌دهنده اطلاعات را دارد. تعامل یعنی تدریس مستقیم از طرف معلم و هدایت بحث از طرف خود او.
(۱۰)	۱۹	فیزیک	معلم خالق جو اعتماد و احترام در کلاس درس است. انگیزه‌ها باید درونی و علایق فرد بایستی در اولویت باشد.
(۱۱)	۱۵	ریاضیات	معلم منبع دانش و ارائه‌دهنده آن است. تعامل در کلاس یک‌سویه و از طرف معلم به دانش‌آموز است.
(۱۲)	۱۷	مکانیک	معلم ارائه‌دهنده‌ای دسته‌ای از مهارت‌ها به دانش‌آموز است. تعامل یک‌سویه و وظیفه معلم ارائه مهارت‌های لازم در هر درس تخصصی است.



کد مصاحبه شونده	سابقه (بر حسب سال)	درس تخصصی	کلیت دیدگاه تربیتی معلم از تعاملاتش با دانش‌آموزان
(۱۳)	۱۹	شیمی	معلم منبع اطلاعات و دانش است. کار او ارائه این دانش و اطلاعات (دانش ثابت) به دانش‌آموز است و تعامل هم یعنی تدریس مبتنی بر معلم.
(۱۴)	۲۱	زبان انگلیسی	معلم دارای مهارت، تخصص و دانشی است که دانش‌آموز فاقد آن است و در راستای ارائه دانش به یادگیرنده تعاملاتی در همین اندازه شکل می‌گیرد
(۱۵)	۱۶	ریاضیات	معلم فردی روشنگر است که اندیشه‌ورزی جزء وظایف اصلی اوست. تعاملات فی مابین دوسویه و مبتنی بر نقد و احترام متقابل است.
(۱۶)	۲۲	جبر و معادلات	معلم سرچشمه دانش است. کار او ارائه موضوع و پیگیری میزان تحقق یادگیری از طریق آزمون است. تعامل یعنی تدریس از طرف معلم و یادگیری از طرف دانش‌آموز
(۱۷)	۱۷	جامعه‌شناسی	معلم راهبر و تسهیل‌گر یادگیری است. بحث‌ها منطقی جلو خواهد رفت اگر فرصت اندیشیدن برای دانش‌آموز فراهم گردد. تعاملات در حد بسیار خوب، دوسویه و مبتنی بر بحث دوطرفه است
(۱۸)	۱۸	شیمی	معلم نقش مشاور و دوست را دارد. باید به عقیده دانش‌آموز احترام گذاشته شود. تعامل انسانی و مبتنی بر احساس طرفین است.
(۱۹)	۲۲	فلسفه - جامعه‌شناسی	معلم نقش راهنمای زندگی را دارد نه تدریس کننده. باید به دانش‌آموز کمک کرد تا آینده را ببیند نه فقط زمان حال. تعامل مبتنی بر یک رابطه متقابل و دوطرفه است
(۲۰)	۱۶	فیزیک	معلم خالق جو یادگیری مبتنی بر احترام است و کار او مشارکت در فرایند یادگیری، تسهیل فرایند و تمرکز بر رغبت‌های دانش‌آموز است. تعامل متمرکز بر تعامل دوجانبه بین معلم و دانش‌آموز است.

برای یافتن منبع توافق و تفاوت در این داده‌ها، نظرات انتخاب شده به صورت فردی و همچنین به صورت مقایسه‌ای با دیگر مصاحبه‌های انجام شده (پروسر و همکاران، ۱۹۹۴؛ پروسر<sup>۱</sup>،

۱. Prosser

پدیدارنگاری تعاملات آموزشی بین معلمان و دانش‌آموزان

۲۰۰۰) بررسی شدند. با بررسی و مقایسه این کدها و موضوعات آن‌ها با هم و نهایتاً تشخیص تفاوت‌ها و شباهت‌ها، طبقات توصیفی (یا همان زمینه‌های اصلی<sup>۱</sup>) شکل گرفت. پس از حصول طبقات اولیه، این سؤال مطرح شد که آیا طبقات استخراج شده توان توصیف‌کنندگی و دلالت کافی بر داده‌ها را دارند یا خیر؟ این فرایند اصلاح و بازنگری تا جایی ادامه داشت که طبقات اصلاح شده با داده‌های مصاحبه‌ها سازگار شدند. مرحله بعد ارائه مفاهیم حاصل شده در قالب طبقات توصیفی بود که دارای ساختار کامل یک مفهوم (عنصر ارجاعی، عنصر ساختاری، افق بیرونی، افق درونی<sup>۲</sup>) است. نمونه‌ای از این مورد را در شکل ۲ ملاحظه می‌کنید.



شکل ۲: عناصر دوگانه تجربه معلمان از تعاملات آموزشی

## یافته‌های پژوهش

نتایج حاصل از تحلیل و تفسیر داده‌ها، در دو بخش ارائه شده است. بخش اول: شامل طبقات توصیفی که بیانگر سبک‌های تعاملات آموزشی معلم و دانش‌آموز است ارائه شده است. در این

### ۱. Theme

۲. این نوع تحلیل از منبع زیر اخذ شده است:

Consciousness of Information Bruce, C., Pham, B. & Stoodley, I. (2002). The Collective Technology Research: The Significance and Value of Research Projects. *Studies in Higher Education*, 29 (2), pp219-238.

قسمت افق‌های درونی و بیرونی حاصل از کدهای به دست آمده از نتایج تحلیل داده‌ها نیز ترسیم شده است. بخش دوم: ویژگی‌های اصلی هر کدام از طبقات بر اساس ابعاد آموزش (اثرات آموزش بر دانش‌آموزان، نوع و منبع انگیزش دانش‌آموز، جو کلاس و شیوه تعاملات کلاسی، فعالیت‌ها و تجارب آموزشی، نقش معلم و دانش‌آموز در فرایند آموزش و میزان تمرکز بر تدریس و یادگیری) توصیف شده است. طبقات و ابعاد کلی آن‌ها - حاصل شده از مصاحبه‌ها - در جدول ۲ ارائه شده است. مرحله نهایی یک پژوهش پدیدارنگارانه، طراحی فضای نتیجه پژوهش است. فضای نتیجه ترکیب طبقات توصیفی به دست آمده، جهت دستیابی به تصویری کامل‌تر از پدیده مورد مطالعه است. در حین تحقیق ممکن است چندین فضای نتیجه تشکیل و اصلاح شوند تا محقق به نسخه نهایی برسد. سه روش برای تشکیل فضای نتیجه وجود دارد: ۱- طبقات عمودی: افق درونی ثابت در افق‌های بیرونی متغیر؛ ۲- طبقات افقی: افق بیرونی ثابت با افق‌های درونی متغیر؛ ۳- طبقات سلسله مراتبی: افق درونی و بیرونی متغیر. در پژوهش کنونی به دلیل وجود افق‌های درونی ثابت و افق‌های بیرونی متغیر، از روش طبقات عمودی برای ترسیم فضای نتیجه استفاده شده است که در شکل ۳ ملاحظه می‌کنید.

### **بخش اول: طبقات توصیفی و افق‌های (درونی و بیرونی) حاصل از تحلیل داده‌ها و کدهای حاصل شده**

داده‌های حاصل از این مطالعه شش روش متفاوت را که در آن معلمان تعاملات آموزشی با دانش‌آموزان را تجربه کرده‌اند نشان می‌دهد. طبقات توصیفی که روابط متقابل آموزشی را تعریف می‌کند عبارت‌اند از: «فراهم کننده و ارائه‌دهنده اطلاعات؛ آموزش دادن و تربیت؛ تسهیل گر یادگیری؛ حضور مشارکتی و هدایت‌کننده؛ مشاوره آموزشی (ناظر و راهنما) و روشنگری اندیشه‌ورزانه»

#### **طبقه توصیفی اول: فراهم کننده و ارائه‌دهنده اطلاعات:**

در این طبقه، اندیشه کلیدی که بر روابط آموزشی متقابل (تعامل آموزشی) معلمان با دانش‌آموزان تمرکز می‌کند ارائه بخشی از دانش (اطلاعات) با نظم مشخص برای دانش‌آموزان

پدیدارنگاری تعاملات آموزشی بین معلمان و دانش‌آموزان

می‌باشد که انتظار می‌رود دوباره این دانش را در قالب امتحانات (تست‌ها) باز پس دهند. معلمان از آموزش مستقیم به‌عنوان استراتژی کلیدی آموزش در ضمن تعاملات کلاسی آن استفاده می‌کنند. در این طبقه‌بندی، ذات روابط بین معلم و دانش‌آموز با تمرکز اصلی بر آموزش موضوع، ارائه و تدریس محتوای خاص، بیان روش‌شناسی آن موضوع و ... می‌باشد (آدیمو، ۲۰۱۲). معلمان معتقدند که اگر دانش به خوبی ارائه و فراهم شود در این صورت یادگیری به صورت خودبه‌خودی رخ می‌دهد<sup>۲</sup>.

«بایستی در زمان مشخص مقداری کار معین را انجام دهیم؛ و بایستی بچه‌ها را برای امتحان آماده کنم... من فکر می‌کنم که وظیفه من دادن اطلاعات و دانش است... ممکن است برخی این را به منزله نوعی خود برتری‌یابی یا غرور ببینند اما از دیدگاه من معلم مساوی با تدریس و تدریس مد نظر من مبتنی بر ارائه اطلاعات از معلم به دانش‌آموز تعریف می‌شود» (مصاحبه شونده ۹).

افق بیرونی	افق درونی، عنصر ثابت (کانون توجه)	افق درونی، عنصر متغیر (بخش‌های کانون توجه)
دانشجویان	برداشت از نقش معلم به‌عنوان ارائه‌دهنده اطلاعات	تأکید بر عملکرد تحصیلی (در قالب نتایج سنجش کیفی)
		انگیزش بیرونی
		تعاملات کلاسی اندک
		آموزش مستقیم
		معلم به‌عنوان متخصص و منبع اطلاعات
		کمیت و کیفیت انتقال دانش توسط معلم

### طبقه توصیفی دوم: آموزش دادن مهارت‌ها

دومین مقوله از روابط متقابل (تعاملات) آموزشی تعریف معلم به‌عنوان ارائه‌دهنده مهارت‌ها و فنون می‌باشد. تمرکز اصلی در این مقوله بر آموزش و کمک به دانش‌آموزان در اکتساب و کاربرد دسته‌ای از مهارت‌هاست. مهارت‌ها شامل فعالیت‌هایی است که بر پایه نظم و مقررات،

۱. Adeyemo

۲. در تمام طول مقاله، نقل‌قول‌های حاصل از مصاحبه‌ها به صورت ایتالیک و در داخل گیومه قرار دارند.

مدل آموزشی خاص و یادگیری استراتژی‌های خاص مثل نوشتن، ارزیابی کردن، به کار بستن و چک کردن انجام می‌گیرد (شعبانی، ۱۳۹۰). تلاش جهت اکتساب مهارت و تمرین و تکرار برای بهبود کیفیت یادگیری آن‌ها، فرصت‌های بزرگ‌تری را برای معلمان و دانش‌آموزان فراهم می‌کند که در فرایند آموزشی با هم تعامل داشته باشند. در اینجا معلم آموزش خود را از نقطه‌ای که آن‌ها می‌توانند و می‌دانند شروع می‌کند (نقطه شروع یادگیری، دانسته‌های کنونی آن‌هاست) و سپس به استراتژی‌هایی که می‌تواند به او در ارائه این مهارت‌ها کمک کند، روی آورده و سپس این استراتژی را بر اساس نقطه شروع خاص مدل‌سازی می‌کند (اوگابو و اشیبی، ۲۰۱۰).

«من فکر می‌کنم که سیستم آموزشی به جای ارائه اطلاعات و دانش خاص، بایستی یک سری از مهارت‌هایی که لازمه یادگیری هستند را مد نظر قرار دهد. لذا آنچه برای من مهم است میزان کمی و کیفی آموختن این مهارت و اکتساب آن توسط دانش‌آموز است» (مصاحبه شونده ۱۲).

افق بیرونی	افق درونی، عنصر ثابت (کانون توجه)	افق درونی، عنصر متغیر (بخش‌های کانون توجه)
دانشجویان	برداشت از نقش معلم به‌عنوان آموزش دهنده مهارت‌ها	تأکید بر عملکرد تحصیلی
		انگیزش بیرونی
		تأکید بر روابط یک‌طرفه از طرف معلم به دانش‌آموز
		آموزش مستقیم و تمرین و تکرار
		معلم به‌عنوان فرد ماهر و دارای هنر خاص
		کمیت و کیفیت اکتساب مهارت‌ها

### طبقه توصیفی سوم: تسهیل گر یادگیری

در سومین طبقه (مقوله) معلمان، طبیعت روابط آموزشی (تعاملات آموزشی) خود با دانش‌آموزان را در نقش تسهیل‌کننده یادگیری دانش‌آموز می‌بینند. معلمان بر آموزش دانش‌آموز بر حسب موضوع یا مهارت‌های مرتبط و درهم‌تنیده تمرکز می‌کنند. این مقوله برخلاف مقوله توصیف شده قبلی که تا حدی کلی است، بر عمق فهم دانش‌آموزان تأکید و از معلم به‌عنوان آسان‌کننده فهم و یادگیری نام برده می‌شود. در اینجا تجربه معلمان نشان می‌دهد که از نظر آنان، دانش‌آموزان به‌عنوان مشارکت‌کنندگان فعال در فرایند یادگیری دیده می‌شوند (پیانتا، هامر و آلن، ۲۰۱۲) و روابط متقابل دوسویه معلم و دانش‌آموز در فرایند یادگیری بسیار از اهمیت برخوردار است. در اینجا وقتی که معلمان روابطشان را با دانش‌آموزان در قالب تسهیل گر توصیف می‌کنند، از تجربیات معلمان چنین بر می‌آید که در این طبقه از تعاملات آموزشی، واژه‌ها و اصطلاحاتی چون محاوره، مباحثه، جدل و استدلال به‌طور مکرر مورد استفاده قرار می‌گیرند (آریا پوران، عزیزی و دیناروند، ۱۳۹۲). معلمان همچنین از اهمیت روابط بین همسالان در فرایند تسهیل کردن یادگیری صحبت می‌کنند.

«آنها با یکدیگر و با من بحث می‌کنند و من هم در اطراف کلاس می‌روم با آن‌ها حرف می‌زنم، بنابراین شما بحث‌ها را زنده می‌کنید. من دوست دارم مفاهیم و راه‌حل اصلی از دل تجارب زنده و رو در روی دانش‌آموزان با همدیگر حاصل شود و خودم در حین این کار مداخله نکنم» (مصاحبه شونده ۱۷).

افقی بیرونی	افقی درونی، عنصر ثابت (کانون توجه)	افقی درونی، عنصر متغیر (بخش‌های کانون توجه)
دانشجویان	برداشت از نقش معلم به‌عنوان تسهیل گر یادگیری	تأکید بر عملکرد تحصیلی و بهبود و رشد فردی انگیزش درونی
		روابط دوسویه بین معلم و شاگرد (به‌عنوان یک شخص منحصر به فرد) برقرار است
		تنوع فعالیت‌ها و تجارب آموزشی و تمرکز بر فعالیت‌های گروهی
		ترسیم فرایند رشد و یادگیری دانش‌آموز بر اساس میزان توانمندی‌های خود
		کیفیت تعامل و روابط متقابل معلم و دانش‌آموز

### طبقه توصیفی چهارم: حضور مشارکتی و هدایت‌کننده:

هدایت یادگیری برجسته‌ترین مقوله‌ای می‌باشد که در آن معلمان درباره چگونگی کمک و یاری به دانش‌آموزانی که قرار است مسئولیت آموزش خودشان را بر عهده بگیرند، در موردش بحث می‌کنند. در این مقوله معلمان درباره فراهم کردن فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان حرف می‌زنند که تجربیات و فعالیت‌های آموزشی را با نگاه به معلم به‌عنوان فرد هدایتگر یا ایجادکننده فعالیت‌های کلاسی، می‌نگرند (دجیجیک و استلجیکوفیچ، ۲۰۱۱). همچنین در این نوع از تعامل، تمرکز بیشتری بر کیفیت و عمق آموزش دانش‌آموز است.

«من دوست دارم یادگیری توسط خود فرد دنبال شود و من فقط در این فرایند نقش هدایت‌کننده داشته باشم ... بگویم که این بازخورد را تأیید می‌کنم...چطور این کار و انجام دادی؟ برایم بنویس یا به صورت شفاهی توضیح بده. این سؤالات، آن‌ها را وادار می‌کند که به طور مداوم و ثابت فکر کنند که چگونه یک کار را باید انجام داد» (مصاحبه شونده ۷).

افق بیرونی	افق درونی، عنصر ثابت (کانون توجه)	افق درونی، عنصر متغیر (بخش‌های کانون توجه)
دانشجویان	برداشت از نقش معلم به‌عنوان مشارکت‌کننده و هدایت‌گر	تأکید بر بهبود و رشد فردی
		انگیزش درونی
		روابط مبتنی بر احترام بسیار همراه با حمایت و دوسویه
		تنوع تجارب و فعالیت‌های آموزشی و مباحثه و مجادله بر سر انتخاب تجربیات یادگیری توسط دانش‌آموزان
		معلم به‌عنوان یک فرد حمایت‌کننده که دارای تجربه است
		کیفیت رابطه فردی معلم و یادگیرنده



### طبقه توصیفی پنجم: مشاوره آموزشی (ناظر و راهنما)

مشاوره آموزشی پیچیده‌ترین مقوله روابط آموزشی است که از یافته‌های پژوهش کنونی و در خصوص روابط و تعاملات آموزشی معلم و دانش‌آموزان حاصل شده است. در این مقوله، تمرکز بر تعامل دوجانبه بین معلم و دانش‌آموز و کیفیت و طول این مشارکت می‌باشد. این نوع از مشارکت می‌طلبد که تعاملات معلم و دانش‌آموز به‌عنوان روابط طولانی‌مدت نگریسته شوند، که حتی اثرات آن به زمان‌های فراتر از سالیان تحصیل بسط داده می‌شود (افریم، گوکیچ و انیسا، ۲۰۰۹). در این رویکرد، معلمان خودشان را به‌عنوان شرکا در امر یادگیری و به‌عنوان یکی از اعضای مهم در زندگی دانش‌آموزانشان تصور می‌کنند.

«فکر می‌کنم دانش‌آموزان ما را به‌عنوان شخص می‌بینند که چون زمان زیادی را با آن‌ها سپری می‌کنیم، می‌خواهند آن‌ها را به فراتر از آنچه کنون هستند هدایت کنیم و در این راستا من فکر می‌کنم که باید مادر، پدر، معلم و دانش‌آموز همگی در درون و بیرون مدرسه با هم کار کنند تا یادگیرنده مفیدی تربیت شود» (مصاحبه شونده ۱۹).

در هدایت این نوع تعاملات، معلمان به طور ویژه‌ای از شور و شوقشان برای آموزش و یادگیری و تقسیم این شور و شوق با دانش‌آموزان حرف می‌زدند. این شور و شوق فراتر از یادگیری مدرسه‌ای به اشتیاق برای کل زندگی بسط و گسترش می‌یابد. این برداشت لازم آن است که حوزه‌ها و نقاط قوت و ضعف توانمندی‌های دانش‌آموزان را به آنان یادآوری نمود و در این راستا چه‌بسا معلم دانش‌آموزان را از مخاطرات احتمالی که ممکن است در آینده شغلی و یا زندگی شخصی بر سر راهشان باشد آگاه سازد (کانتر، بامرت و کولر، ۲۰۰۷). در تعامل مبتنی بر رویکرد مربی گرایانه، معلمان ابراز می‌کردند که روابط نزدیک میان فردی، با دانش‌آموزان دارند که این امر به بهبود احترام متقابل بین معلم و دانش‌آموزان منتهی می‌شود.

«می‌توانم درباره زندگی خودم حرف بزنم من کار خودم را در کلاس فیزیک انجام می‌دهم و آن‌ها آنرا می‌بینند و از آن سؤال می‌کنند موضوع چیه؟ به من این فرصت را می‌دهد که از شون سؤال بپرسم در مورد همان چیزها ... حدس می‌زنم که برای من این رابطه همراه با شور و

---

۱. Evrim, Gökçe & Enisa

۲. Kunter, Baumert & Köller

شوق زیاد می‌باشد چون که از نظر من ماهیت آموزش باید مبتنی بر تعاملات مثبت معلم و دانش‌آموز باشد» (مصاحبه شونده ۲۰).

افق بیرونی	افق درونی، عنصر ثابت (کانون توجه)	افق درونی، عنصر متغیر (بخش‌های کانون توجه)
دانشجویان (ناظر و راهنما)	برداشت از نقش معلم به‌عنوان مشاوره آموزشی (ناظر و راهنما)	تأکید بر رشد فردی و نگاه به آموزش به‌مثابه یک فرایند مادام‌العمر
		انگیزش درونی
		روابط مبتنی بر تعهد و احترام حمایتی و متقابل
		فعالیت‌ها و تجارب یادگیری متنوع و انتخاب موضوعات توسط دانش‌آموزان
		معلم به‌عنوان فردی باتجربه که در بلندمدت بر زندگی دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد
		کیفیت و میزان دوام رابطه معلم و یادگیرنده

#### طبقه توصیفی ششم: روشنگری اندیشه‌ورزانه

برخی از آنچه از نتیجه تحلیل مصاحبه‌ها حاصل شد دال بر تعریف یک رویکرد جدید از تعاملات معلم- دانش‌آموز است که بهترین عنوان برای آن اصطلاح «روشنگری» است. معلم به‌عنوان عامل تأثیرگذار بر فکر و اندیشه و همچنین بر شخصیت کلی دانش‌آموز می‌تواند محیط کلاس درس را به ابزاری برای روشن ساختن ذهنیت افراد در ارتباط با مسئولیت‌های فردی و اجتماعی تبدیل کند (ارنست، ۲۰۱۰). در اینجا آنچه اهمیت دارد کیفیت مباحثه‌های کلاسی و همچنین انتقادی است که ممکن است بر نظر و رفتار دانش‌آموز و بعضاً معلم، وارد شود.

«من فکر می‌کنم که غیر از تدریس درس ریاضی، وظیفه دیگری در قبال دانش‌آموز دارم و آن هم آگاهی‌بخشیدن به او برای داشتن تجربه‌های بهتر و موفقیت‌آمیزتر از زندگی فردی و اجتماعی خود اوست» (مصاحبه شونده ۱۵). «مشکل اصلی دانش‌آموزان کنونی ما سردرگمی هویتی و عدم احساس مسئولیت است. من احساس می‌کنم که اگر فقط به تدریس شیمی بپردازم، بدون توجه به این دو مقوله، کار خودم را صادقانه انجام نداده‌ام» (مصاحبه شونده ۴).

افق بیرونی	افق درونی، عنصر ثابت (کانون توجه)	افق درونی، عنصر متغیر (بخش‌های کانون توجه)
دانشجویان	برداشت از نقش معلم به‌عنوان روشنگر اندیشه‌ورز	تاکید بر رشد اجتماعی و توسعه آگاهی فرهنگی و فردی
		انگیزش درونی و بیرونی
		کلاس درس نمودی از زندگی اجتماعی و مبتنی بر روابط بین گروهی و درون‌گروهی
		فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر زندگی روزمره و ورود تجربه‌های متنوع فردی به کلاس درس
		معلم آگاهی‌بخش و منتقد و دانش‌آموز به دنبال توسعه اندیشه‌ورزی و تفکر
		تدریس به‌مثابه عمل اندیشه‌پرورانه

### بخش دوم: ویژگی‌ها و ابعاد گونه‌های مختلف تعاملات معلم - دانش‌آموز

#### ۱- اثرات آموزش بر دانش‌آموزان (اثرات درک شده)

اثر آموزش بر دانش‌آموزان متغیر کلیدی برای توصیف میزان و چگونگی مفید واقع شدن هر سبک از تعاملات آموزشی بین معلم و دانش‌آموز است. در دو سبک تعامل اول (فراهم‌کننده و ارائه‌دهنده اطلاعات؛ آموزش دادن و تربیت) تأثیر ادراکی معلمان بر دانش‌آموزان به چارچوب جغرافیایی کلاس درس محدود می‌شود و فراتر از کلاس درس بسط نمی‌یابد. هدف اصلی یادگیری در این دو سبک یادگیری ابزاری می‌باشد، به عبارت دیگر، یادگیری نه به خاطر خودش (بالذات) ارزشمند است بلکه برای نائل شدن به بعضی از اهداف دیگر مثل حفظ و به یادآوری اطلاعات، نشان دادن تسلط بر موضوع و محتوای درسی خاص و ... می‌باشد (مک کان و ونشتاین، ۲۰۰۸).

اهداف یادگیری در این دو رویکرد معمولاً به اندازه‌گیری میزان موفقیت تحصیلی (پیشرفت تحصیلی) و بر مبنای دستاورد حاصل از امتحانات می‌باشند. معلمان در سبک اول (فراهم‌کننده و ارائه‌دهنده اطلاعات) خودشان را به‌عنوان کارشناس و متخصص برای دانش‌آموزان معرفی می‌کنند و چنین نشان می‌دهند که دارای دانش و مهارت‌هایی هستند که

دانش‌آموزان بعداً، در زمان ارزیابی، به آن نیاز خواهند داشت. در دو رویکرد اول آموزش به‌عنوان امری از پیش طراحی شده، مبتنی بر اهداف مشخص و کم‌تر انعطاف‌پذیر دیده می‌شود که در آن فرصتی برای ایفای نقش توسط دانش‌آموز و ایجاد جو تعاملات بین معلم و دانش‌آموز فراهم نخواهد شد. غافل از اینکه روابط احساسی قوی و ایجاد مفاهیم بین معلمان و دانش‌آموزان پایه‌ای برای یادگیری باکیفیت‌تر می‌باشد (ناگت، ۲۰۰۹) و معلمان بایستی بپذیرند که نفوذشان بر دانش‌آموزان تنها از طریق و از راهکار دستاورد علمی و آکادمیک گسترش پیدا نمی‌کند.

«بالاخره دانش‌آموز باید این نکته یادش باشد که آنچه در امتحان و آزمون پایانی به دردش می‌خورد همین موضوعات کلاسی و اطلاعات ارائه شده در کلاس است؛ و او می‌داند که این اطلاعات از آسمان برایش نیامد بلکه باید وقتش را بر یادگیری این مطالب متمرکز نماید» (مصاحبه شونده ۱)؛ «معلم منبع اصلی اطلاعاتی است که دانش‌آموز بایستی یاد بگیرد. من باید تمام وقت خود را صرف ارائه این اطلاعات کنم» (مصاحبه شونده ۱۳).

بعضی از افراد یک معلم را این‌چنین توصیف می‌کنند: یک شخص باتجربه و مسن که به دنبال ایجاد بهبود در صلاحیت‌ها و دانش در یک شخص جوان‌تر از طریق هدایت فرایند یادگیری او بر اساس یک سری از دستوالعمل‌ها، قوانین غیر منعطف و کنترل کامل بر تک تک اجزاء این فرایند می‌باشد. طبیعتاً انتظار می‌رود که رابطه این فرد جوان نسبت به مربی بر پایه ویژگی احساسی احترام، وفاداری و قدرشناسی باشد (آدیمو، ۲۰۱۲).

در خصوص چهار سبک تعامل آموزشی دیگر، اثرات آموزش بر یادگیری در نتیجه یک تعامل دوسویه، مبتنی بر احترام متقابل به دانش و توانایی همدیگر، گسترش زمینه فعالیت بیشتر دانش‌آموز در فرایند آموزش و برجسته نمودن روش‌های مشارکتی در امر آموزش و یادگیری، به دست می‌آید. البته این امر به معنای نفی دو سبک اول نیست. یعنی ارائه دانش و اطلاعات و همچنین پرداختن به موضوعات تخصصی باید در رأس امورات آموزشی باشد.

---

۱. Nugent

۲. Adeyemo

پدیدارنگاری تعاملات آموزشی بین معلمان و دانش‌آموزان

آنچه در اینجا مطرح است تلاش برای ایجاد محیطی تعاملی و مبتنی بر مشارکت بر یادگیرنده است.

«متأسفانه بعضی از همکاران محیط کلاس را با محیط‌های نظامی و کارگری اشتباه می‌گیرند. من خودم به امر آموزش فیزیک مشغول هستم و کاملاً به این امر واقفم که نباید هیچ‌کدام از مباحث اصلی درس باقی بماند اما به این نتیجه رسیدم که فضایی که برای خودم در کلاس ایجاد می‌کنم - بعد ۱۹ سال تدریس - فضای دوستانه باید باشد که در آن بخشی از یادگیری به خود دانش‌آموز محول شود و معلم بعضی وقتا در کسوت راهنما و مشاور باید ظاهر گردد» (مصاحبه شونده ۶)

## ۲- نوع و منبع انگیزش

در دو سبک تعامل اول (فراهم‌کننده و ارائه‌دهنده اطلاعات؛ آموزش دادن و تربیت) موفقیت در امتحانات به‌عنوان هدف کلیدی آموزش و عامل اصلی ترغیب و تشویق دانش‌آموز قلمداد می‌گردد. در این مقوله، معلمان از معانی و اصطلاحاتی چون پاداش، (جایزه) و ترس از تنبیه برای ترغیب دانش‌آموزان استفاده می‌کند (دال، اسپیس، چامپن، گرر، دولی و ترنر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰).

«تجربه من نشان میدهد که معلم برای ایجاد انگیزه و تداوم آن بایستی از نمره و تشویق‌های دیگر استفاده کند... دانش‌آموز امروزی تنبیه هم لازم دارد!!! البته امروزه تنبیه بدنی دیگر مطرح نیست» (مصاحبه شونده ۵)؛ «من معتقدم باید تمام امتحانات در تمام نوبت‌ها به دست معلم برگزار و معلم تنها تصمیم‌گیرنده در خصوص دانش‌آموز باشد تا بتواند از این ابزار تشویقی (نمره) استفاده کند» (مصاحبه شونده ۱۶)

در سبک‌های چهارگانه دیگر، معلمان از ایجاد شور و شوقی در یادگیرنده در ارتباط با موضوع یادگیری خبر می‌دهند و توصیف می‌کنند که چگونه محبت عمیق و ایجاد حس مشترک، به نسبت مقررات خشک و غیر منعطف، به ترغیب بیشتر منتهی می‌شود.

«من معتقد به قانون خشک و خالی نیستم... سرلوحه کار من همان شعر مشهور است که درس معلم از بود زمرمه محبتی/جمعه به مکتب آورد طفل گریزپای را... البته بعضی از دوستان

۱. Doll, Spies, Champion, Guerrero, Dooley & Turner

معتقدند که در دروس علوم انسانی می‌توان این‌چنین اندیشید اما من می‌گویم که فیزیک و شیمی هم باید بر این اصل تدریس شود» (مصاحبه شونده ۱۰)؛ «من درس فلسفه تدریس می‌کنم. به شعر مولوی بسیار معتقدم که آب کم جو تشنگی آور به دست ... پس مهم ایجاد نیاز درونی در یادگیرنده است» (مصاحبه شونده ۸)

### ۳- جو کلاس و شیوه تعاملات کلاسی

مشخصه اصلی سبک‌های دوگانه اول (فراهم کننده و ارائه‌دهنده اطلاعات؛ آموزش دادن مهارت‌ها) تأکید بر جو کلاسی مبتنی بر انجام تکالیف از طرف دو گروه معلمان و دانش‌آموزان است. «بالاخره کلاس یک چارچوب مشخص دارد... آنچه وظیفه من است ارائه درس و وظیفه دانش‌آموز هم درک مفاهیم، حل مسائل و نشان دادن میزان تسلط بر یک موضوع است» (مصاحبه شونده ۱۴)؛ «من معتقدم معلم باید تمام وقت کلاس را بر این بحث متمرکز سازد که آیا توانسته موضوع مورد نظر را انتقال دهد یا خیر؟ محیط کلاس جای پیشرفت فردی است لذا رابطه‌ای اگر وجود داشته باشد رابطه معلم و شاگرد است و بس» (مصاحبه شونده ۱۳)

در خصوص سبک‌های دیگر می‌توان گفت که ویژگی‌های اصلی جو کلاسی در این دسته از تعاملات مواردی چون حمایت از یادگیرنده، ارتباطات دوسویه (دیالوگی به‌جای مونولوگی)، احترام متقابل، روابط درون‌گروهی و بین‌گروهی را در برمی‌گیرد. همچنین در این دیدگاه‌ها ایجاد محیط‌های حمایتی کلاسی، یادگیری باکیفیت بالا را تسهیل می‌کنند (جنینگز و گریگ، ۲۰۰۹).

«یادگیری بدون حمایت همه‌جانبه معلم اتفاق نمی‌افتد... در اینجا فقط حمایت علمی نیست بلکه حمایت روحی و عاطفی از اهمیت بیشتری برخوردار است» (مصاحبه شونده ۸) «تجربه به من می‌گوید که شاید یکی از دلایلی که من نتوانستم در یادگیری زبان انگلیسی موفق شوم سبک کلاس معلم بود که در آن همیشه با استرس وارد کلاس شدم و هرگز فرصتی برای تعامل عاطفی پیش نیامد»؛ (مصاحبه شونده ۲)؛ «یکی از دلایل ترغیب معلمان به سبک کلاس‌های خشک و مقرراتی، ترس در اداره کنترل کلاس است اما تجربه من نشان می‌دهد که

پدیدارنگاری تعاملات آموزشی بین معلمان و دانش‌آموزان

توجه به علایق دانش‌آموز و همگامی با برخی از دغدغه‌ها و بعضاً درد دل‌های او محیط کلاس را به سمت جوی باقابلیت یادگیری بیشتر و بهتر سوق می‌دهد» (مصاحبه شونده ۱۰).

### فعالیت‌ها و تجارب آموزشی

در سبک‌های تعامل تربیتی که معلم خود را به‌عنوان فراهم‌کننده و ارائه‌دهنده اطلاعات و متولی آموزش دادن و تربیت کردن صرف می‌داند، اساس روابط معلم و دانش‌آموز نمایش فعالیت‌های آموزشی معلم و گونه ارتباط در قالب یک‌سویه و غالباً آموزش‌های مستقیم در دستور کار قرار می‌گیرد. ساختار مستقیم آموزشی کلیدی اثرگذار در فهم آسان‌تر موضوعات است که بعضاً و در قالب یک رشته از تجارب و فعالیت‌های آموزشی از طریق رویکرد تمرین و تکرار نمود پیدا می‌کند (هاگز و چن، ۲۰۱۱). در بررسی پدیدار نگاری تجارب معلمان نکاتی در این خصوص نمایان می‌گردد:

«من معتقدم تمرینات ریاضی و آموزش آن غیر از روش آموزش معلم محور امکان‌پذیر نیست... باید تمام تلاش برای ارائه یک موضوع انجام گیرد و در این راستا باید معلم تلاش کند نه دانش‌آموز» (مصاحبه شونده ۱۱)؛ «کلاس درس اگر بر موضوع خاص متمرکز نشود و دانش‌آموز در فرایند بحث زیاد دخالت داشته باشد شیرازه کار از دست من خارج می‌شود... مثلاً من درس ادبیات را چگونه می‌توانم اداره کنم اگر خودم مدیریت بحث را در دست نداشته باشم» (مصاحبه شونده ۳).

در سبک‌های تعاملی که معلم نقش تسهیل‌گر یادگیری، مشارکت‌کننده در بحث، مشاور و ناظر را دارد فعالیت یادگیری شامل کار گروهی، بحث و فعالیت‌های یادگیری پیچیده‌تر می‌باشد (مهان، هاگز، کاول، ۲۰۰۳). در اینجا مدت‌زمان یادگیری به‌تنهایی صرف ارائه موضوعات نخواهد شد بلکه تجارب یادگیری از یک نوع تنوع و گستردگی برخوردار است که آن را «فعالیت‌های آموزشی چندگانه<sup>۱</sup>» می‌نامند. همچنین معلم در برخی از موارد پافراتر نهاد

---

۱. Hughes & Chen

۲. Meehan, Hughes & Cavell

۳. Multiple instructional act

و کلاس درس را به محیطی برای بحث‌های منطقی و انتقادهای اصولی تبدیل خواهد کرد (ویلمز، فریسن و میلتنون، ۲۰۰۹).

«به نظر بنده کلاس درس فقط برای ارائه موضوعات درسی نیست، دانش‌آموز ضمن یادگیری یک موضوع ممکن است تجارب آموزشی دیگری داشته باشد، از رفتار معلم، از افکار او، از نقطه نظرات همکلاسی‌هایش و یا ممکن است از مجادله‌های با همدیگر بیشتر از تدریس یک موضوع چیز یاد بگیرد» (مصاحبه شونده ۱۰)؛ «من می‌گویم به همکاران که ما در مقابل آگاه‌سازی دانش‌آموزان مسئول هستیم. مسئولیت ما فقط ارائه موضوع درسی نیست، محیط کلاس باید چیزی مجزا از زندگی واقعی ما و کودکان (دانش‌آموزان) باشد» (مصاحبه شونده ۱۸)؛ «یک جمله زیبایی دیدم که نویسنده‌ای در تقدیم اثر خود به معلمش، نوشته بود: تقدیم به کسی که به‌جای اندیشه‌ها، اندیشیدن را به من یاد داده است... در روانشناسی می‌گویند یاددادن شیوه یادگرفتن مهم‌تر است تا تدریس فلسفه، شیمی و ...» (مصاحبه شونده ۶).

#### ۴- نقش معلمان و دانش‌آموزان در فرایند آموزش

معلم در کسوت ارائه‌دهنده اطلاعات و مسئول تربیت دانش‌آموز، غالباً به‌عنوان منبع اطلاعات و منبع اصول و روش‌های تربیت و آموزش ظاهر می‌گردد. در چنین شرایطی یادگیرنده چیزی جز یک فرد خام، بدون آگاهی و مبتدی که به دنبال پوشش خلاء دانش و یادگیری در خود است، دیده نمی‌شود (آدیمو، ۲۰۱۲). «من مسئولیت تدریس و آموزش را دارم و نمی‌توانم وقتم را به بحث‌های جانبی و یا بحث‌های بیهوده بین دانش‌آموزان صرف کنم» (مصاحبه شونده ۳) اما زمانی که معلم خود را همراه، مشاور و راهنما قلمداد کند، قطعاً نقش برجسته او نظارت بر عملکرد و تلاش برای راهبری درست یادگیری است. در این حال، نقش دانش‌آموز فعالانه‌تر خواهد بود. «از دیدگاه من جایگاه دانش‌آموز بسی والاتر از آن است که به‌عنوان موجودی خالی از اطلاعات به او نگاه شود... بالاخره باید به علائق و خواسته او هم توجه شود... سیستم ما کم‌تر به این موضوع توجه می‌کند اما معلم می‌تواند او را در امر آموزش سهیم کند» (مصاحبه شونده ۱۸)



## تمرکز بر تدریس و یادگیری

معلمانی که خود را فراهم‌کننده اطلاعات می‌دانند، انتقال مقدار کمی از اطلاعات را به دانش‌آموزان به‌عنوان وظیفه معلمی خود توصیف می‌کنند. در این نوع نگاه، دانش‌آموز چیزی برای انجام دادن ندارد، جز اینکه خود را با دانش فراهم‌شده توسط معلمان و متون پُر کند (اوگابو و اشیبی، ۲۰۱۰). «تدریس یعنی معلم تا چه حد می‌تواند یک تعداد معین موضوع را به خوبی ارائه کند و دانش‌آموز باید آن‌ها را یاد بگیرد و این میزان موفقیت معلم است» (مصاحبه شونده ۱۴)

سبک تسهیل‌گر به نقطه مقابل رویکرد اولی تبدیل می‌شود، چرا که در آن به جای تمرکز بر آموزش و یادگیری و کمیت آن به کیفیت آموزش‌ها و به‌جای تمرکز بر محتوا یا مهارت به تمرکز بر دانش‌آموزان تأکید می‌کند (البرستون، براکت، و ایسبرگ، ۲۰۱۰). در بهترین حالت، آموزش و یادگیری به کلاس محدود نمی‌شود. معلمان در مصاحبه‌ها همچنین از کیفیت و زمان روابطشان با دانش‌آموزان و خانواده‌هایشان و همچنین عشق درونی یادگیری صحبت می‌کنند. در سبک معلم مشاور و ناظر، معلمان علاقه به یادگیری را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند و یادگیری به‌عنوان قسمتی از سفر مداوم در طول زندگی، نسبت به تمرکز بر طول سال‌های تحصیلی، نگرسته می‌شود. «معلمی یعنی باید به‌جای ماهی، ماهیگیری را به دانش‌آموز یاد بدهد... من می‌گویم هر کدام از ما همیشه به حالت دانش‌آموز باقی خواهیم ماند در هر پست و مقامی و در هر درجه علمی که داریم. مگر کسی که دکترا دارد دیگر نیاز به یادگیری ندارد؟» (مصاحبه شونده ۲)

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

جدول ۲: طبقات توصیفی مربوط به نوع تعاملات آموزشی و ابعاد آن‌ها

طبقات توصیفی (نوع تعاملات آموزشی معلم-دانش‌آموز)						ابعاد گونه‌های مختلف تعاملات
روشنگران اندیشه‌روز	مشاوره آموزشی ناظر (و راهنما)	حضور مشارکتی و هدایت‌کننده	تسهیل‌گر یادگیری	آموزش دادن و تربیت	فراهم‌کننده و ارائه‌دهنده اطلاعات	
- رشد اجتماعی - آگاهی فرهنگی و فردی	- رشد تحصیلی و فردی - نگاه به آموزش به‌عنوان یک موضوع و یا فرایند مادام‌العمر	- عملکرد تحصیلی - بهبود و رشد فردی	- عملکرد تحصیلی - بهبود و رشد فردی	- عملکرد تحصیلی	- عملکرد تحصیلی (شاید نمونه آشکارش میزان پیشرفت تحصیلی است)	اثرات آموزش بر دانش‌آموزان (اثرات درک شده)
درونی و بیرونی	درونی	درونی	درونی	بیرونی	بیرونی	نوع و منبع انگیزش دانش‌آموز
- کلاس درس - نمودی از زندگی اجتماعی است	- تعهد و احترام حمایتی و متقابل - روابط دوطرفه و گسترده درون‌گروهی و بین‌گروهی (رابطه بین معلمان با هم و با دانش‌آموزان و برعکس)	- احترام بسیار همراه با حمایت مناسب - یک تعامل دوسویه دوطرفه بین معلم و شاگرد برقرار است	- دانش‌آموز را به‌عنوان یک شخص (منحصر به فرد) و یک یادگیرنده می‌نگرد - روابط دوسویه بین معلم و شاگرد برقرار است	- روابط شخصی است - نمود ارتباط عمدتاً یک‌طرفه از طرف معلم به دانش‌آموز	- مبتنی بر تلاش و پیشرفت شخصی است - فاصله عاطفی وجود دارد - تعاملات کمتری بین معلم و دانش‌آموز وجود دارد	جو کلاس و شیوه تعاملات کلاسی
- فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر زندگی عادی و روزمره - ورود تجربه‌های متنوع فردی به کلاس و تلاش برای نقد آن‌ها	- فعالیت‌ها و تجارب یادگیری متنوع - انتخاب موضوعات توسط دانش‌آموزان با رغبت فردی و بر اساس رویه منطقی	تنوع تجارب و فعالیت‌های آموزشی برای دانش‌آموزان و مباحثه و مجادله بر سر انتخاب تجربیات یادگیری توسط دانش‌آموزان (خود در انتخاب تجارب یادگیری سهیم و یا حداقل مشارکت داشته باشند)	- تنوع فعالیت‌ها و تجارب آموزشی - تمرکز بر فعالیت‌های گروهی	آموزش مستقیم و تمرین و تکرار جهت ایجاد مهارت‌ها	آموزش مستقیم	فعالیت‌ها و تجارب آموزشی
- معلم آگاهی‌بخش و منتقد - دانش‌آموز فردیست که مداوم به دنبال	معلم به‌عنوان فردی باتجربه در رابطه طولانی‌مدت با	معلم به‌عنوان یک فرد حمایت‌کننده که دارای	معلم دانش‌آموز را ارزیابی می‌کند	- معلم به‌عنوان فراه‌مدار و هنر خاص	- معلم به‌عنوان متخصص و منبع اطلاعات - دانش‌آموز	نقش معلم و دانش‌آموز در فرایند آموزش

	به‌عنوان افراد مبتدی و غیرحرفه‌ای	-دانش‌آموز به‌عنوان افراد مبتدی و غیرحرفه‌ای	(ارزیابی تشخیصی) دانش‌آموز فرایند رشد و یادگیری خود را، بر اساس میزان توانمندی‌های خود، ترسیم می‌کند	تجربه زیادی است	فراگیران است	توسعه اندیشه‌ورزی و تفکر در خود است و معلم همچنین فضایی را برایش مهیا خواهد ساخت
تمرکز بر تدریس و یادگیری	- کمیت و کیفیت انتقال دانش توسط معلم و فهم و یادگیری آن از طرف یادگیرنده	کمیت و کیفیت اکتساب مهارت‌ها	کیفیت تعامل و روابط متقابل معلم و دانش‌آموز	کیفیت رابطه فردی معلم و یادگیرنده	کیفیت و میزان دوام رابطه معلم و یادگیرنده	- استفاده از تدریس به‌عنوان یک عمل اندیشه‌پرورانه - تلاش برای ایجاد حس مسئولیت فردی و اجتماعی برای فرد

### نتیجه‌گیری

این مطالعه پدیدار نگاری نشان داد که معلمان شش نوع رابطه آموزشی (تعامل) را تجربه کرده‌اند. پیچیده‌ترین سبک پدیدار شده سبک تعامل مبتنی بر مربیگری (نظارت و مشاوره) و سبک اندیشه‌ورزانه می‌باشد که در آن معلمان خودشان را به‌عنوان اشخاص مهم در زندگی دانش‌آموزان می‌بینند که با بسط نفوذشان می‌توانند فراتر از کلاس و سالیان تحصیل، بر نگرش و بر زندگی اجتماعی و شخصی آنان تأثیرگذار باشند.

تجربه رابطه قوی روابط مربیگری بین معلم و دانش‌آموزان در مطالعه و نتزل (۲۰۰۹) نیز برجسته شده است. هرچند که این عقیده (تصور) از مربیگری مفهوم جدیدی نمی‌باشد. این عبارت حدود ۸۰۰ قبل از میلاد از طرف هومر در اساطیر یونان باستان سرچشمه می‌گیرد. مربی اصلی و اولیه دارای مسئولیت هدایت و راهنمای دانش‌آموزان<sup>۱</sup> بود. مربی به‌عنوان راهنما، آسان‌کننده و پشتیبانی‌کننده و حامی برای فرایند و عملکرد یادگیری است (افریم، گوکچ و انیسا، ۲۰۰۹). در مفهوم مربیگری، به نظر می‌رسد که مربیان و معلمان دارای مسئولیت‌های مشابهی با دانش‌آموزان می‌باشند. همچنین از این بررسی چنین پدیدار شده است که مربیان-معلمان برای فعالیت‌های آموزشی و به طور کلی یادگیری، دارای شور و شوق زیادی هستند.

۱. به همین دلیل آن‌ها را پداگوگ می‌گفتند و عمل تربیت را پداگوژی می‌نامند

رادسیل و ریم کافمن<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) بیان می‌کنند که شور و شوق یک خصیصه شخصی نمی‌باشد که بعضی از مردم آن را دارا باشند و بعضی دیگر فاقد آن باشند؛ اما ورود آن به مقوله یادگیری و تبدیل آن به یک موضوع قابل اکتشاف، قابل آموزش و قابل تولید جزء مهارت‌های بعضی از معلمان می‌باشند.

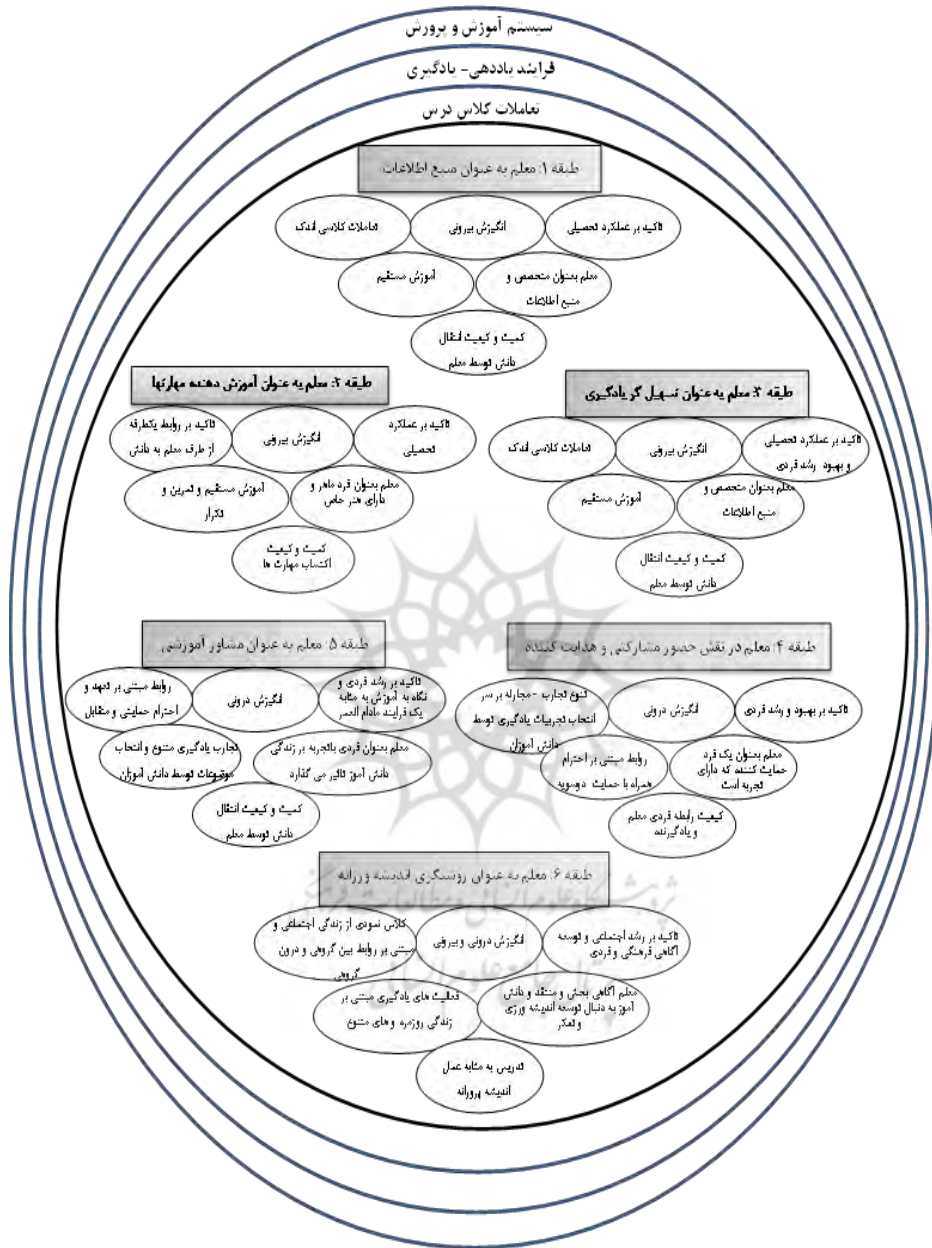
اما سؤال اصلی این است که ما چگونه می‌توانیم این ویژگی‌ها را در معلمان تقویت کنیم؟ به طور قطع، روش‌هایی که در آن مربیان- معلمان ذهن دانش‌آموزان را درگیر می‌کنند و به آن‌ها فرصت می‌دهند تا علاقه و اشتیاق بیشتری از خود برای یادگیری و آموزش نشان دهند. فرایبرگ، هازینس و تمپلتون<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) به این نتیجه رسیده که علاقه عمیق به موضوع ممکن است توسط میل به تقسیم این شور و شوق با دیگران بیان شود.

یکی دیگر از نتایج پژوهش آن است که ممکن است معلم در تعاملات آموزش خود ضرورتاً تنها از یک سبک و روش ارتباطی-تعاملی استفاده نکند. لذا ممکن است یک فرد ضمن اعتقاد به اینکه معلم باید در کار تخصصی خود فردی سرآمد باشد و وظیفه اصلی خود را بر امر آموزش و تربیت- در راستای موضوع تخصصی خود- متمرکز سازد، به این سبک هم در تعاملات خود توجه کند که معلم یک نقش تسهیل‌گر و مشاور و راهنما را هم باید ایفا کند و بعضاً در کسوت یک روشن‌گر ظاهر گردد. در تحلیل نتایج به این نکته هم می‌توان اشاره کرد که در خصوص روابط آموزشی معلم و فراگیر، معلمان درباره اهمیت عوامل انگیزش درونی در تشویق دانش‌آموزان به یادگیری تأکید می‌کنند. ادراکات معلمان از جو کلاس و روابط با دانش‌آموزان بر یک پیوستار قرار می‌گیرد که در آن، از یک شخص مقتدر و فرمان دهنده تا فردی با توانایی حمایتی بالا (حمایت از استقلال یادگیرنده و راهنمایی او) را در برمی‌گیرد. در سبک ناظر و مشاور آموزشی، معلمان خودشان را به‌عنوان افراد باتجربه می‌بینند که به طور آگاهانه تلاش می‌کنند جوی از احترام و حمایت متقابل را در کلاس ایجاد کنند.

۱. Rudasill & Rimm-Kaufman

۲. Freiberg, Huzinec & Templeton

شکل ۳: تحلیل بدیدارنگاری فضای نتیجه پژوهش



آریا پوران، سعید؛ عزیزی، فرامرز و دیناروند، حسن (۱۳۹۲). رابطه سبک مدیریت کلاس معلمان با انگیزش پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی، مجله روانشناسی مدرسه، دوره ۲، شماره ۱، ۲۳-۴۱.  
برخورداری، رمضان و خسرو باقری (۱۳۹۱). مؤلفه‌های روش‌شناختی پژوهش پدیدار شناختی در تعلیم و تربیت. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، دوره دوم، شماره ۲، ۱۴۰-۱۲۱.  
بیابان‌گرد، اسماعیل (۱۳۸۶). *راهنمای والدین و معلمان در تربیت و آموزش کودکان*، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

دارابی، علی (۱۳۸۸). رویکرد پدیدارشناسی در تجزیه و تحلیل پدیده‌های سیاسی. *فصلنامه مطالعات سیاسی*، سال ۲، شماره ۵، ۸۳-۶۱.

دارتینگ، آندره (۱۳۷۶). *پدیدارشناسی چیست؟ ترجمه: محمود توالی*، تهران، سمت، ۱۳۷۶، چاپ دوم.  
دانایی فرد، حسن؛ کاظمی، سیدحسین و مقصودی، احسان (۱۳۹۰). *پژوهش‌های تفسیری در سازمان: استراتژی‌های پدیدارشناسی و پدیدارنگاری*، تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق.  
شعبانی، حسن (۱۳۹۰). *مهارت‌های تدریس و یادگیری*، تهران: انتشارات سمت.

ملکی، حسن (۱۳۸۹). *ارتباط خانه و مدرسه در دوره ابتدایی*، تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان

- Adeyemo, S. A. (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of Educational Studies*, 4(3), 367-381.
- Akerlind, G. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 321-334.
- Ashworth, P., & Lucas, U. (1998). What is the "World" of phenomenography? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(4), 415-431.
- Bowden, J. (2005). Reflections on the phenomenographic research process. In *Doing Developmental Phenomenography*, J. Bowden & P. Green (Eds). Qualitative Research Methods Series. Melbourne, Victoria: RMIT University Press.
- Chevalier, A., Dolton, P. & Levacic, R. (2005). *School and Teacher Effectiveness*. In S. Machin and A. Vignoles (eds), *What's the Good of Education? The Economics of Education in the United Kingdom*, Princeton University Press.
- Djigic, G. & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29(1), 819 – 828.

- Doll, B., Spies, R., Champion, A., Guerrero, C., Dooley, K., & Turner, A. (2010). The Class Maps Survey: A measure of middle school science students' perceptions of classroom characteristics. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28, 338-348.
- Elbertson, N., Brackett, M. A., & Weissberg, R. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. In A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins, & A. Lieberman (Eds.). *The second international handbook of educational change* (pp. 1017-1032). New York: Springer.
- Ernest, P. (2010). Reflections on Theories of Learning. In B. Seriraman & L. English (Eds.); *Advances in mathematics education: Theories in mathematics education: Seeking new frontiers*, pp. 39- 46. Springer.
- Evrin, EA. Gökçe, K. & Enisa, M. (2009). Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 612–617.
- Feinstein L. & Sabates, R. (2005). *Education and Youth Crime: Effects of Introducing the Education Maintenance Allowance Program*. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Research Report No. 14.
- Freiberg, H. J., Huzinec, C., & Templeton, S. M. (2009). Classroom management—A pathway to student achievement. *Elementary School Journal*, 110(1), 64-80.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-57.
- Hitchcock, L. (2006). *Methodology in computing education: a focus on experiences*. Proceedings of the 19th Annual NACCQ Conference, 7–10 July 2006, Wellington New Zealand
- Hughes, J.N. & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student–teacher and student– peer relatedness: Effects on academic self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32 (5), 278–287.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 387–401). New York, NY: Springer Science.

- Kaapu, T., Saarenpää, T., Tiainen, T. & Paakki M-K. (2006). *The Truth is Out There - Phenomenography in Information Systems Research*. Proceedings of the 29th Information Systems Research Seminar in Scandinavia, Helsingör, Denmark, 12-15.8.2006, 17 p. Available at <http://www.itu.dk/iris29/IRIS29/14-6.pdf>
- Kunter, M., Jürgen Baumert, J. & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17(5), 494–509.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(1981), 177-200.
- Marton, F. (1986). Phenomenography - A research approach investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(2), 28-49.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKown, C. & Weinstien, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46: 235-261.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145–1157.
- Miles SB, Stipek D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, 77:103–117.
- Namita, Miss P.P. (2012). Role of Education in Social Change. *International Educational E-Journal*, Volume-I, Issue-II, Jan-Feb-Mar.
- Nugent, Tisome, T. (2009). *The Impact of teacher- student interaction on student motivation and achievement*, A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education, University of Central Florida, Orlando, Florida.
- Ogaboh, A. A. M. I. & Ashibi, N.I. (2010). Teachers' leadership style, classroom variables and students' academic performance in Calabar metropolis, Nigeria. *Educational Research*, 1(6), 178-185.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102, 896–915.
- Penelope M., Andreas F., & Lars-Owe D. (2013). A phenomenographic study of students' conceptions of quality in learning in higher education in Rwanda. *Studies in Continuing Education*. Studies in Continuing



- Education is available online at:  
<http://dx.doi.org/10.1080/0158037X.2013.768229>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). New York, NY: Springer Science.
- Prosser, M. (2000). Using phenomenographic research methodology in the context of research in teaching and learning. In J. A. Bowden & E. Walsh (Eds.), *Phenomenography* (pp. 34-47). Melbourne, Australia: RMIT University Press.
- Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-231.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 107–120.
- Schneider, F. W., Coutts, L. M., & Gruman, J. A. (2012). *Applied social psychology: Understanding and addressing social and practical problems*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Soodak, L. C. (2003). Classroom management in inclusive settings. *Theory into Practice: Classroom Management in a Diverse Society*, 42, 327–333.
- UNESCO. (2013). *Revisiting Learning: The treasure within* Assessing the influence of the 1996 Delors report'.
- Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 301–322). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Willms, J.D., Friesen, S. & Milton, P. (2009). *What Did You Do in School Today? Transforming classrooms through social, academic and intellectual engagement* (First National Report). Toronto, ON: Canadian Education Association.