

Typology of Teachers' Authority Patterns and Qualitative Analysis of its Relationship with Students' Academic Performance

Sirwan Mahmoudi  Ph.D. Student in Cultural Sociology, Guilan University, Rasht, Iran

Alireza Ghorbani  Assistant Professor, Department of Social Sciences, Payame- Noor University, Tehran, Iran

Hanna Ebrahimpour  Ph.D. Student of Sociology, Cultural Policy Making, Kharazmi University, Tehran, Iran

Abstract

The main aim of this study was to identify different models of teachers' authority, and qualitatively to analyze its relationship with students' quantitative-qualitative academic performance. The research was conducted with a qualitative method and with a Grounded Theory approach, as well as with a purposive and theoretical sampling method and using a semi-structured interview technique with 32 secondary schoolboys, (7th and 8th grades). Data analysis was conducted using the "Strauss and Corbin" approach, applying three stages of open, axial, and selective coding and 206 concepts, 45 categories and 14 main categories were identified. The findings and the paradigm model of the research show that the causal conditions for the emergence of teachers' authority models were: "teacher's teaching method", "teacher's communication and interaction method with students", "teacher's morality" and "class control method". The context of the formation of the phenomenon was "the family context" and "

– Corresponding Author: a.ghorbani@pnu.ac.ir

How to Cite: Mahmoudi, S., Ghorbani, A. R., Ebrahimpour, H. (2024). Typology of Teachers' Authority Patterns and Qualitative Analysis of its Relationship with Students' Academic Performance Based on the Grounded Theory Method, *Qualitative Research in Curriculum*, 5(15), 171-211. DOI: 10.22054/jti.2024.76119.1406

dominant circumstances on school". "Group of friends", "non-verbal behavior of the teacher" and "the general feeling of the students towards the teacher" were among the categories obtained that had an interfering effect on the phenomenon. Students had adopted two types of strategies "acceptance" and "resistance" in front of teachers' behavior and actions. "Quantitative evaluation", "enthusiasm or lack of enthusiasm for lessons and classes" and "continuing learning" are among the consequent categories of the research. Finally, the core category of the research titled "teachers' authority patterns" was identified with three types of "authoritarian, formal and democratic patterns". The model of democratic authority of teachers can bring good quantitative and qualitative performance for students.

Keywords: Authority, Teachers' authority models, Academic performance, Students.





فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی

سال پنجم، شماره ۱۵، تابستان ۱۴۰۳، ص ۱۷۱ تا ۲۱۱

www.qric.atu.ac.ir

DOI: 10.22054/jti.2024.76119.1406

سنخ‌شناسی الگوهای اقتدار معلمان و تحلیل کیفی نسبت آن با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

دانشجوی دکتری رشته جامعه‌شناسی فرهنگی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

سیروان محمودی 

استادیار علوم اجتماعی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

علیرضا قربانی 

دانشجوی دکتری رشته جامعه‌شناسی سیاستگذاری فرهنگی، دانشگاه خوارزمی،

تهران، ایران

هانا ابراهیم‌پور 

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی الگوهای مختلف اقتدار معلمان و تحلیل کیفی نسبت آن با عملکرد (کمی-کیفی) تحصیلی دانش‌آموزان است. پژوهش با روش کیفی -نظریه داده‌بنیاد- با کاربرست روش نمونه‌گیری هدف‌مند و نظری و با استفاده از تکنیک مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۳۲ دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوره اول، (هفتم و هشتم) انجام گرفته‌است. تحلیل داده‌ها با رویکرد «اشتراوس و کوربین» و با استفاده از سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی صورت گرفت و ۲۰۶ مفهوم، ۴۵ مقوله و ۱۴ مقوله محوری شناسایی شدند. یافته‌ها و مدل پارادایمی پژوهش نشان می‌دهد شرایط علی به وجود آمدن الگوهای اقتدار معلمان عبارتند از: «نحوه تدریس معلم»، «شیوه ارتباط و تعامل معلم با دانش‌آموزان»، «اخلاق‌مندی معلم» و «نحوه کنترل کلاس». زمینه شکل‌گیری پدیده، «بستر خانواده» و «فضای حاکم بر مدرسه» بود. «گروه دوستان»، «رفتارهای غیرکلامی معلم» و «احساس کلی دانش‌آموزان نسبت به معلم» از جمله مقولات بدست آمده بودند که بر پدیده اثر (مداخله‌گر) می‌گذاشتند. دانش‌آموزان دو نوع راهبرد «پذیرش» و «مقاومت» را در مقابل رفتار و کنش‌های معلمان، اتخاذ کرده بودند. «ارزشیابی کمی»، «اشتیاق یا عدم اشتیاق به درس و کلاس» و «تداوم یادگیری» از مقولات پیامدی پژوهش به شمار می‌روند و در نهایت، مقوله

۱۷۴ | فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی | سال پنجم | شماره ۱۵ | تابستان ۱۴۰۳

هسته تحقیق با عنوان «الگوهای اقتدار معلمان» با سه نوع «الگوی استبدادی، رسمی و دموکراتیک» شناسایی شد. به عنوان یک نتیجه می‌توان گفت که الگوی اقتدار دموکراتیک معلمان می‌تواند عملکرد کمی و کیفی مطلوبی برای دانش‌آموزان به ارمغان بیاورد.

کلیدواژه‌ها: اقتدار، الگوی اقتدار معلمان، عملکرد تحصیلی، دانش‌آموزان.



مقدمه

در کانون محیط مدرسه، شیوه‌های آموزشی قرار دارند که شامل فعالیت‌ها و روش‌های خاصی هستند که معلمان از طریق آن‌ها آموزش را سازماندهی می‌کنند، محتوای برنامه درسی را ارائه می‌دهند و نحوه مشارکت دانش‌آموزان در تکالیف مدرسه را مدیریت می‌کنند، که اساساً نحوه آموزش دانش‌آموزان را شکل می‌دهند (بورتس و جیوتا، ۲۰۲۴). به‌علاوه، مدارس در تقویت پیشرفت فکری، تسهیل رشد شخصی و پرورش کسب مهارت‌های لازم برای یادگیری مادام‌العمر نقش اساسی دارند. مدیریت و رهبری در این نهادهای نقش مهمی در تأثیرگذاری بر تجربیات آموزشی معلمان و دانش‌آموزان ایفا می‌کند. سبک‌های مختلف رهبری به‌عنوان پارادایم‌های مهم در آموزش و پرورش تکامل یافته‌اند. در واقع، اهمیت شیوه‌های رهبری در نهادهای آموزشی به‌طور گسترده به‌عنوان عوامل تعیین‌کننده مهمی شناخته می‌شوند که می‌توانند تلاش برای دستیابی به پیشرفت تحصیلی را تسهیل یا مانع شوند (مقبول و همکاران، ۲۰۲۴).

کلاس درس به‌عنوان یک عنصر کلیدی تعامل متقابل قلمداد می‌شود. به‌علاوه، به یک زمینه اجتماعی مشترک تبدیل می‌گردد که در آن نگرش‌های دانش‌آموزان و معلمان همگرا می‌شود (کاتالان و همکاران، ۲۰۱۸). می‌توان گفت که معلمان نقش اساسی در تسهیل پیشرفت و توسعه عمومی دانش‌آموزان دارند (وانگ و همکاران، ۲۰۲۴).

هنگامی که ما به راهنمایی کودکان می‌پردازیم و به نیروها و فعالیت‌های آنان شکل و جهت می‌دهیم، در واقع نظام آینده را تعیین می‌کنیم. زیرا مسلماً کودکانی که امروز پرورش می‌یابند، جامعه فردا را تشکیل می‌دهند و موافق تعلیم و تربیت خود، در آن دخل و تصرف می‌کنند (توسلی، ۱۳۸۷). یا به قول دورکیم: «من به عنوان اصل اولیه هر گونه مباحثه تربیتی اعلان می‌کنم که آموزش و پرورش امری است که به اعلاء درجه، اجتماعی است». در جایی دیگر می‌گوید: آموزش و پرورش مانند همه واقعیت‌های اجتماعی دیگر، یک بازنمود جمعی متعالی است که هیچ کس نمی‌تواند از آثار آن برکنار بماند. در

1 Bites & Giota

2 Galán et al

3 Wang, Xing & Moè

حقیقت، هر جامعه‌ای صاحب یک نظام تربیتی است که معمولاً با نیرویی مقاومت‌ناپذیری بر افرادش تحمیل می‌شود. به نظر او مدرسه هم مثل خانه و خانواده از اجتماع جدا نیست، بلکه مظهر جامعه و مأمور آن است و مجری القاء افکار و عقاید و آداب و رسوم اجتماع به کودکان به شمار می‌آید (قرائی مقدم، ۱۳۷۳). به همین دلیل، مدرسه بعد از خانه مهم‌ترین مکانی است که دانش‌آموزان در آن به سر می‌برند و نقش مهمی در شکل‌گیری ارزش‌ها، هنجارها و فرصت‌های اجتماعی افراد دارد (کاتالانو و هاوکینز، ۱۹۹۶).

چگونگی آموزش و پرورش دانش‌آموزان خیلی مهم و حیاتی می‌باشد. توافق عمومی وجود دارد که مدارس محیط اجتماعی بزرگی هستند که یادگیری در آن هم درون و هم بیرون کلاس درس رخ می‌دهد (اسکرمن، ۲۰۰۲). در واقع، آموزش و پرورش کلید اصلی پیشرفت، توسعه و دموکراسی در یک جامعه می‌باشد. به این خاطر که، محل پرورش نسل‌های آتی برای هر جامعه است. با پرورش نسل‌های فعلی در مدارس، اکنون و مهم‌تر از آن، آینده جامعه را می‌سازیم. پس چگونگی پرورش و آموزش دانش‌آموزان از اهمیت زیادی برخوردار است. به همین خاطر، برای تبیین و تحلیل ریشه‌های «تولید، توزیع و بکارگیری قدرت»، فقط واکاوی ساختارهای کلان سیاسی در جامعه کافی نیست، بلکه ابتدا باید از کلاس‌های مدارس، از روابط و کنش‌های متقابل بین معلمان و دانش‌آموزان، شروع کنیم. دانش‌آموزان در مدارس فقط به افراد باسواد یا بی‌سواد تبدیل نمی‌شوند، بلکه آن‌ها ممکن است به افرادی مستبد، دیکتاتور یا به افرادی آزادی‌خواه و دموکرات مبدل شوند. آن‌ها می‌توانند شهروندانی مسئول، منتقد و مفید برای جامعه باشند یا این‌که افرادی بی‌مسئولیت، بی‌تفاوت و مضر برای جامعه شوند. در واقع، می‌توان گفت که اهداف سیاسی هر جامعه‌ای معمولاً به وسیله نهاد خانواده و مؤسسه‌ای به نام مدرسه به افراد جامعه القاء می‌شود. در خانواده و مدرسه است که اطفال معمولاً بر مبنای ایدئولوژی و فلسفه اجتماعی و سیاسی متداول در هر نظام اجتماعی پرورش یافته و اجتماعی می‌شوند (قرائی مقدم، ۱۳۷۳). «نقش و اهمیت روزافزون آموزش و پرورش از یک طرف و ضرورت توجه به

1 Galano & Hawkins

2 Sherman

ابعاد اجتماعی آموزش و پرورش از طرف دیگر، توجه علم جامعه‌شناسی را به این نهاد مهم اجتماعی جلب کرده است» (شارع‌پور، ۱۳۹۳). در همین ارتباط، فوراستیه اقتصاددان فرانسوی می‌گوید: «کشور توسعه نیافته کشوری است که در آن آموزش، توسعه کافی نیافته است» (به نقل از توسلی، ۱۳۸۷). به طوری که رونالد دور معتقد است، تفاوت اساسی ژاپن میانه قرن نوزده با همسایگان آسیایی و دیگر جوامعی که امروز توسعه نیافته تلقی می‌شوند، وجود یک «نظام توسعه یافته تعلیم و تربیت» است (دور، ۱۹۶۵). در واقع می‌توان ادعا کرد که «بقای یک ملت وابستگی شدید به بهبود نظام آموزشی آن کشور دارد» (آنجلی، ۱۹۹۷).

می‌توان بیان داشت مدیریت آموزشی نقش مهمی در تضمین فرآیندهای آموزشی و یادگیری مؤثر در نهادهای آموزشی ایفا می‌کند. با درک و اجرای اصول رهبری و مدیریت آموزشی، معلمان و مربیان می‌توانند محیط یادگیری مساعد ایجاد کنند که مشارکت دانش‌آموزان و موفقیت تحصیلی را ارتقا دهند (اکبروونا، ۲۰۲۴: ۴۰). یافته‌ها نشان می‌دهد که برخلاف ویژگی‌های معلم، شیوه‌های تدریس به‌طور معناداری با پیشرفت دانش‌آموزان مرتبط است (هیدالگو-کابریلانا و لوپز-مایان، ۲۰۱۸: ۱۸۵). از طرف دیگر، سبک‌های تدریس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارد. به طوری که، شیوه‌های مدرن تدریس و مدیریت کلاس مانند، کار تیمی و بحث‌های گروهی کلاسی به شدت با موفقیت بهتر مرتبط هستند، در حالی که سبک‌ها و شیوه‌های سنتی تدریس و رهبری کلاس، منجر به نتایج منفی در بین دانش‌آموزان می‌شود (هیدالگو-کابریلانا و لوپز-مایان، ۲۰۱۸). علاوه بر این، شیوه‌های تدریس و مدیریت کلاسی دانش‌آموز-محور به‌طور معناداری با پیشرفت و موفقیت تحصیلی مرتبط است. بالعکس، شیوه‌های سلطه-محور با عدم پیشرفت تحصیلی و مشکلات سلامت روان دانش‌آموزان در ارتباط است (بورتس و جیوتا، ۲۰۲۴).

1 Dore

2 Ajoly

3 Abarovna

4 Hidalgo-Cabrillana & Lopez-Mayan

یکی از عوامل تأثیرگذار و مهم در ارتباط میان معلم و دانش‌آموزان ادراکی است که شامل ادراک دانش‌آموزان از مورد توجه بودن، مورد احترام قرار گرفتن و میزان ارزشمند بودن از جانب معلم است (کاشانی و همکاران، ۱۴۰۰). بسیاری از مسائل و موضوع‌های مهم در سطح کلاس، میانه و خرد، ریشه در نهاد آموزش و پرورش و به خصوص در سازمان مدرسه دارد. و موضوع این پژوهش هم به روابط و کنش‌های بین معلمان با دانش‌آموزان می‌پردازد. لذا، رابطه اجتماعی و روابط بین معلم و دانش‌آموزان حائز اهمیت می‌باشد، چون همین روابط هستند که زندگی اجتماعی را معناپذیر و بادوام و با ارزش ساخته است. یکی از روابط مهم بین معلم و دانش‌آموزان، «روابط قدرت» بین آن‌ها است. رابطه قدرت در کلاس، نشانه‌ای از روابط قدرت در ساختار جامعه و نظام‌های اجتماعی آن می‌باشد. این روابط قدرتی که در جامعه وجود دارند در مدرسه و کلاس درس دوباره بازتولید و منتقل می‌شوند. به طوری که، از مدرسه دوباره به جامعه و دیگر ساختارهای اجتماعی انتقال داده می‌شود. معلمان در مدارس و نظام آموزش و پرورش تنها دارای قدرت نیستند، بلکه آن‌ها دارای اقتدار می‌باشند. چون از جانب نهاد آموزش و پرورش و سازمان مدرسه و هم‌چنین از دید دانش‌آموزان دارای قدرت مشروع و پذیرفته شده هستند، اقتداری که به طور قانونی و مشروع و حتی با توجه به سن و سواد و شخصیت و منزلت به آن‌ها، قبل از ورود به کلاس داده شده است.

مفهوم عملکرد تحصیلی، حوزه پژوهشی مهمی در روان‌شناسی تربیتی است. وجود پژوهش‌های زیاد در این حوزه منعکس‌کننده اهمیت عملکرد تحصیلی در نظام‌های آموزشی است (اسلاوین، ۲۰۱۵). عملکرد تحصیلی پایین مشکل بزرگی برای جامعه است و می‌تواند اثرات منفی برای خانواده و اجتماع به همراه داشته باشد. نوجوانانی که نمرات ضعیف‌تری در مدرسه می‌گیرند، به احتمال بیشتری در یک پایه می‌مانند و پیشرفت پایین‌تری در نمرات آزمون‌ها می‌گیرند (فال و و رابرتز، ۲۰۱۴). افرادی که در دبیرستان افت تحصیلی پیدا می‌کنند و یا دبیرستان را نیمه‌تمام ترک می‌کنند، در بزرگسالی درآمد

1 Savin

2 Fall & Roberts

کمتر، جایگاه شغلی پایین‌تر، دشواری در پیدا کردن و حفظ شغل و نرخ زندانی شدن بالایی دارند. تمام این موارد، هزینه‌های بالایی برای دولت و جامعه دارند (دیلو و اسنایدرا، ۲۰۱۵، رامبرگر^۲، الو^۳، ۲۰۰۹ به نقل از رنجگر، میرهاشمی و پاشاشریفی، ۱۴۰۰).

این پژوهش بدنبال کشف و شناسایی الگوهای مختلف اقتدار معلمان در مدارس متوسطه پسرانه (دوره اول) شهرستان شهریار است و این که معلمان در این مدارس چه نوع الگوی اقتداری را دارند و چگونه با دانش‌آموزان رفتار و برخورد می‌کنند و همچنین تحلیل کیفی نسبت بین الگوهای مختلف اقتدار معلمان با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و پیامدهای آن. معمولاً پژوهش‌های کیفی براساس نظریه‌های مرسوم صورت‌بندی نمی‌شوند و عمدتاً داده‌محور و بر پایه مصاحبه هستند. پژوهش کیفی می‌تواند از مفاهیم حساس به عنوان ابزارهای تفسیری و نقطه شروع مطالعه خود بهره برد (محمدپور، ۱۳۸۹). اشتراوس و کوربین^۴ (۱۹۹۰) از مفاهیم «حساسیت نظری» به جای چارچوب نظری استفاده می‌کنند این مفاهیم نقش راهنما جهت جست‌وجو و کاوش در مورد موضوع تحقیق را دارند که از غالب این مفاهیم و نظریه‌های مرتبط می‌توان در حین فرآیند جمع‌آوری، کدگذاری و تحلیل داده‌ها استفاده نمود (محمدپور، ۱۳۹۲). برخی از مهم‌ترین مفاهیم، اندیشه‌ها و تئوری‌های مرتبط که در خدمت تحلیل موضوع پژوهش به کار گرفته شده‌اند، عبارتند از: اقتدار: «واژه اقتدار به مشروعیت اعمال قدرت اشاره دارد» (وینچ، ترجمه امیری، ۱۳۸۶). زیمل^۵ در باره اقتدار معتقد است که: «مناسبات فرمان‌فرمایی و فرمان‌برداری، نقش مهمی در زندگی اجتماعی دارد». اقتدار از دو راه به وجود می‌آید. گاهی شخصی که اهمیت یا قدرتی دارد، که ویژگی عینی دارد. نوع دیگر آن، هنگامی که یک قدرت فرافردی، مانند: دولت، کلیسا، مدرسه، خانواده یا سازمانی نظامی، اعتبار، ارزش و قدرت تصمیم‌گیری نهایی را به شخصی می‌دهد (کوزر و روزنبرگ، ترجمه ارشاد، ۱۳۸۷). هم‌چنین، ماکس وبر اقتدار را «سلطه مشروع» نامیده است از نظر او، توانایی برانگیختن

1 Dilow & Snyder

2 Rmberger

3 Ho

4 Strauss & Corbin

5 Gorg Simmel

موافقت فرمان‌برداران قدرت نسبت به اعمال دارندگان قدرت را اقتدار گویند. هنگامی که اعمال دارندگان قدرت از سوی فرمان‌برداران آن‌ها، مشروع قلمداد شود، قدرت به اقتدار تبدیل می‌شود (همان: ۱۸۳). به بیانی دیگر، صحبت از قدرت مشروع به مجموعه‌ای از اشخاص یا مشاغلی که به واسطه روابط قدرت به هم پیوند خورده‌اند و مجموعه‌ای از هنجارها و قوانینی که بر توزیع و اعمال قدرت تأثیر گذاشته و به آن پاسخ می‌دهند، اشاره دارد (اسکات و دیویس، ترجمه سیدجوادین و همکاران، ۱۳۹۴). هم‌چنین، ریچارد سنت معتقد است که برخورد مسلط بودن، نیروی برتر داوری، استعداد قبولاندن انضباط و توانایی برانگیختن بیم در دیگران، همه از کیفیات پدیدآورنده اقتدارند (سنت، ترجمه پرهام، ۱۳۹۱). یا به نظر آرنست، اقتدار به معنای اطاعتی است که آزادی مردم در آن حفظ می‌شود. از نظر برتران دو ژوونل، اقتدار به معنای توانایی فرد در قبولاندن نظر خود به دیگران است. این توانایی با قدرت تفاوت دارد زیرا فقط بر کسانی اعمال می‌شود که داوطلبانه آن‌را می‌پذیرند. هم‌چنین از نظر هایک، اقتدار محصول فرایند تاریخی طولانی مدت سازگاری متقابل افراد است که در مقررات، سنت‌ها، عرف و آداب و رسوم جلوه‌گر می‌شود (آوتویت و باتامور،^۲ ترجمه چاوشیان، ۱۳۹۲). جیمز کلنن^۳ دو نوع اقتدار پیوسته و گسسته را مطرح می‌کند؛ اقتدار پیوسته اعضای گروه‌ها و سازمان‌ها را هماهنگ با منافع بنیادی‌شان در نظر می‌گیرند، حتی اگر این اقتدار، برای منضبط ساختن عضوی اعمال شود. اعمال اقتدار در این نوع به سود زیردست خواهد بود. برای اقتدار گسسته، بهترین مثال آن سازمان رسمی مرکب از کارمندانی است که در مقابل دریافت دستمزد، کار می‌کنند (کلنن، ترجمه صبوری، ۱۳۹۰).

یکی دیگر از مفاهیم مرتبط با پژوهش حاضر، مفهوم رهبری است. «رهبری به‌عنوان یک فرایند، به معنی استفاده از نفوذ بدون زور برای هدایت و هماهنگی فعالیت‌های اعضای یک گروه در جهت تحقق هدف و به‌عنوان یک صفت به معنی مجموعه‌ای از

1 Aendt

2 Bertrand de Jouvenel

3 Ottwitt and Batamore

4 James Coleman

ویژگی‌هاست که به کسانی که چنین نفوذی را با موفقیت به کار می‌برند، نسبت داده می‌شود» (مورهد و گریفین، ترجمه الوانی و همکار، ۱۳۹۴). در «مطالعات رهبری میشیگان»، دو نوع رفتار اصلی برای رهبر را شناسایی کردند: «رفتار رهبر کارگرا» و «رفتار رهبر کارمندگرا». در رفتار رهبر کارگرا، رهبر توجه بیشتری به کار زیردستان دارد و روش‌های کار را تشریح می‌کند. در رفتار رهبر کارمندگرا، رهبر علاقمند است یک گروه کاری متحد به وجود آورد و اطمینان حاصل کند که کارکنان به شکل اساسی از کار خود رضایت دارند. تحقیق دیگر در این زمینه، «مطالعات رهبری ایالت اوهایو» بود. آن‌ها دو عامل اصلی برای رفتار رهبری‌شناسی تحت عناوین «مراعات» و «ساخت‌دهی» را کشف کردند. در رفتار «مراعات»، رابطه رهبر و زیردست، براساس اعتماد و احترام متقابل و ارتباط دو جانبه استوار است. اما در رفتار «ساخت‌دهی»، رهبر رابطه بین خود و زیردستان را به وضوح تعریف می‌کند (همان: ۳۵۶).

هم‌چنین، بلیک و موتن، «شبکه مدیریت» را به عنوان چارچوبی برای آزمایش نوعی سرپرستی ابداع کردند. این شبکه دارای دو بعد درباره رفتار رهبران می‌باشد. بعد اول نشان‌دهنده توجه به تولید که هم‌معنی «ساخت‌دهی یا کارگرایی» می‌باشد. رهبری که توجه زیادی به تولید دارد، وظیفه‌مدار است و تأکیدش بر به‌دست آوردن نتیجه یا انجام مأموریت است. بعد دوم نشان‌دهنده توجه رهبر به اشخاص است (مورهد و گریفین، ترجمه الوانی و همکار، ۱۳۹۴). مدل بعدی، «تئوری اقتضایی رهبری» است که به وسیله فیدلر بیان شد و دو نوع «انگیزش وظیفه‌مداری» و «انگیزش رابطه‌مداری» را برای توصیف خصوصیات اساسی شخصیت رهبر، ابداع کرد. او موقعیت را برحسب درجه مطلوبش برای رهبر از موقعیت بسیار مطلوب تا موقعیت بسیار نامطلوب تقسیم‌بندی کرد. یکی از عواملی که با آن «مطلوب بودن موقعیت» را تعیین می‌کند، «روابط رهبر-عضو» می‌باشد. این عامل اشاره به رابطه شخصی موجود بین رهبر و زیردست دارد. این رابطه میان میزان اطمینان، احترام‌گذاری و اعتماد به رهبر و عکس آن می‌باشد (همان: ۳۶۱-۳۶۰). مدل دیگر، تئوری

1 Robert Blake & Jane Srygley Mouton

2 Fred, Fiedler

مسیر- هدف است که به وسیلهٔ مارتین ایوانز و رابرت هاوس ابداع شد. طبق این تئوری، زیردستان تا جایی به وسیلهٔ رهبر برانگیخته می‌شوند که رفتار رهبر از طریق روشن کردن رفتارهایی که منتهی به پاداش‌های مورد نظر می‌شوند، عملکرد زیردستان را تحت تأثیر قرار دهد. این تئوری چهار نوع رفتار تحت عناوین هدایتی، حمایتی، مشارکتی و موفقیت‌خواهی را به رهبر معرفی می‌کند. مدل رهبری دیگر، مدل وروم-یتون-جاگو است. در این تئوری، تنها به یک بُعد از رفتار رهبر توجه می‌شود و آن، مشارکت زیردست در تصمیم‌گیری است. هدف‌های این مدل حفظ کیفیت تصمیم به وسیلهٔ رهبر و در ضمن، اطمینان یافتن از پذیرش تصمیم به وسیلهٔ زیردستان می‌باشد. علاوه بر این، در «تئوری جایگزینی‌های رهبری»، ویژگی‌های فردی، وظیفه‌ای و سازمانی می‌توانند نسبت به توانایی رهبر در اثرگذاری بر رضایت و عملکرد زیردستان برتری داشته باشد. به عبارت دیگر، اگر عواملی معینی وجود داشته باشند، فرد می‌تواند بدون هدایت رهبر، وظیفهٔ محوله را انجام دهد (همان: ۳۶۴-۳۷۳). نظریه بعدی، نظریه پردازان انتقادی است که سازمان‌ها را هم‌چون سیستم‌های سلطه‌گری قلمداد می‌نمایند که در آن، گروهی از عاملان از گروه دیگر بهره‌برداری می‌کنند و تفاوت‌ها در منافع به جای آن که مورد بحث و مذاکره قرار گرفته و رفع گردند معمولاً از طریق فرد قدرتمندتری حل و فصل می‌شوند که فرد ضعیف‌تر را سرکوب می‌کند. از دید نظریه‌پردازان انتقادی هم‌زمان با کسب اقتداری مستبدانه، زندگی اجتماعی را به صورت تابعی از عقلانیت تکنولوژیکی نموده و از منافع یک گروه غالب و جدید حفاظت می‌نماید. نظریه آخر، در مورد پست مدرنیسم و سازمان است. پست مدرنیسم به نقش محوری قدرت در شکل‌گیری نهادهای اجتماعی تأکید می‌ورزد؛ و همانند نظریهٔ مارکسیست و نظریهٔ انتقادی، ارزش ظاهری ادعاهای خردگرایانهٔ طراحان سازمان را نمی‌پذیرند؛ و مانند نظریهٔ نهادی، بر اهمیت فراگیری باورهای فرهنگی و فرآیندهای نمادین تأکید دارد. آلورسون و دتزمان معتقدند که: «یک رابطهٔ قدرت-دانش وجود دارد که در آن تفکیک قدرت از دانش امکان‌ناپذیر پنداشته می‌شود و دانش مفهوم

سنخ‌شناسی الگوهای اقتدار معلمان و تحلیل کیفی نسبت آن با عملکرد...؛ محمودی و همکاران | ۱۸۳

بی‌ضرر بودن و بی‌طرفی را از دست می‌دهد» دیدگاه پست‌مدرنیست بر تنوع عناصر تأکید می‌ورزد؛ عناصری که سازمان را تشکیل می‌دهند. اگر اتحاد وجود دارد به این دلیل است که از تنوع ممانعت به عمل آمده است. اگر سازگاری غالب می‌گردد در واقع به‌طور مستبدانه تحمیل شده است (اسکات و دیویس، ترجمه سیدجوادین و همکاران ۱۳۹۴). و همان‌طور که میشل فوکو در کتاب *انضباط و تنبیه: تولد زندان* بیان می‌دارد: که تجمددخواهی بر اساس شکل‌های جدید قدرت در قالب «جامعه منضبط» بررسی می‌شود (الیوت و ترنر، ترجمه ارشاد، ۱۳۹۳).

پیشینه پژوهش

در ارتباط با موضوع تحقیق حاضر، خلاصه‌ای از مطالعات و پژوهش‌های خارجی و داخلی به شرح زیر ارائه می‌گردد:

«سبک‌های تدریس» شامل رفتارهای شخصی معلم و مواد آموزشی مورد استفاده ایشان در انتقال اطلاعات به فراگیران است. یاکسل (۲۰۰۸). بی‌بک (۱۹۸۱)، چهار نوع سبک تدریس توافقی، پیشنهادی، مشارکتی و تسهیلاتی را معرفی می‌کند. هم‌چنین، اپدناکر و دامه^۴ (۲۰۰۶)، سبک تدریس فراگیر محور و سبک تدریس مبتنی بر موضوعات درسی را مطرح می‌کنند. هم‌چنین، گراشا (۱۹۹۶)، پنج نوع سبک تدریس خبره، آمرانه، مدل فردی، تسهیل‌کننده و وکالتی را طبقه‌بندی و تشریح کرده است. علاوه بر این، گراشا و ریچمن شش نوع سبک یادگیری شامل: رقابتی، تشریک مساعی، اجتنابی، وابسته، مشارکتی و مستقل را ارائه داده‌اند (به نقل از پورجمشیدی، ۱۳۹۵: ۱۸۱). اسوگ (۱۹۹۱) با الهام از نظریه فرنج و ریون (۱۹۶۰)، در مورد منابع اقتدار اجتماعی، از پنج نوع اقتدار نام

-
- 1 Michel Foucault
 - 2 Yuksel
 - 3 Bibace
 - 4 Opdenakker & Damme
 - 5 Gasha
 - 6 Savage
 - 7 French & Raven

برد که معلم می‌تواند با استفاده مناسب از این منابع اقتدار، به ایجاد محیط مطلوب آموزشی در کلاس بپردازد: اقتدار تخصص، اقتدار مرجع، اقتدار قانونی، اقتدار پاداش و اقتدار تنبیه (به نقل از مصرآبادی و دیگران، ۱۳۸۹). اشمید و همکاران (۲۰۱۹) هم به عنوان پدیدآورندگان مفهوم رهبری استثماری، پنج بعد شامل: رفتارهای خودخواهانه، کسب اعتبار، اعمال فشار، تضعیف توسعه پیروان و نفاق‌افکنی را برای آن دسته‌بندی کردند (به نقل از قنبری و دیگران، ۱۴۰۱).

در مورد پژوهش‌هایی داخلی هم می‌توان به این موارد اشاره کرد: کریمی و همکاران (۱۳۸۵)، به این یافته رسیدند که برخورد مناسب معلم، بدرفتاری و رفتارهای ضد اقتدار دانش‌آموزان را در کلاس درس کاهش می‌دهد. در پژوهشی دیگر، ایزدی و همکاران (۱۳۸۶) در تحقیقی که با عنوان بررسی رابطه سبک‌های یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، به این نتیجه رسیده‌اند که بهترین متغیرهای پیش‌بین برای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان عبارتند از: ویژگی شخصیتی وجدانی بودن و سبک‌های یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایش‌گری فعال است. شاهورانی و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهش بررسی رابطه ویژگی‌های ارتباطات اثربخش معلم-دانش‌آموز با یادگیری ریاضی، به این نتایج رسیدند که بین ویژگی‌های اثربخشی ارتباطات میان‌فردی (گشودگی، همدلی، حمایت‌گری، مثبت‌گرایی و تساوی) معلمان ریاضی و دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود ندارد. در پژوهشی دیگر، جواد مصرآبادی و همکاران (۱۳۸۹)، در بررسی میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار معلم، براساس طبقه‌بندی منابع اقتدار اجتماعی توسط فرنچ و ریون به این نتیجه رسیده‌اند که میانگین بی‌انضباطی دانش‌آموزان در شرایط کاربست اقتدار تنبیهی دارای بالاترین میزان است. هم‌چنین، حاجی‌تبارفیروزجائی (۱۳۹۹)، در پژوهشی با عنوان مدیریت کلاس درس به عنوان مؤلفه‌ای از مدیریت مدرسه، به این نتایج رسیدند که مدیریت و سازماندهی کلاس بهتر از سوی معلمان با افزایش عملکرد تحصیلی کیفی همراه است. قنبری و همکاران (۱۴۰۱)، در بررسی رابطه رهبری استثماری با عملکرد نوآورانه به واسطه نقش

میانجی پنهان‌سازی دانش، به این نتیجه رسیدند که رهبری استثماری و پنهان‌سازی دانش در مورد معلمان رابطه منفی و معناداری با عملکرد نوآورانه دانش‌آموزان دارد.

ملکی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش‌شان با عنوان رهبری معلم در اجرای برنامه درسی؛ چالش‌ها و فرصت‌ها نتیجه گرفتند: بین رهبری معلم و رهبری توزیع‌یافته در مدرسه رابطه وجود داشته و رهبری در مدرسه می‌تواند در میان معلمان «توزیع» گردد که این امر می‌تواند اثربخشی معلمان در اجرای برنامه درسی را در پی داشته باشد. در نهایت، این مطالعه نتیجه می‌گیرد که رهبری معلم امری شدنی است که اقتضاء و امکان برای مؤفقت کامل در این نقش به انجام پژوهش‌های بیشتر، وجود شرایط مناسب در مدارس و البته خود معلمان بستگی دارد.

مطالعات و پژوهش‌های بررسی‌شده بیشتر در حوزه علوم تربیتی، روان‌شناسی، مشاوره و هم‌چنین، با روش تحقیق کمی-پیمایش-انجام شده‌اند و اغلب، به بررسی سبک‌های تدریس و یادگیری و ارتباط و تاثیر آن بر ابعاد مختلف تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته‌اند. لذا، جنبه‌ی نوآورانه‌ی مطالعه حاضر، بررسی موضوع مطالعه حاضر در حوزه جامعه‌شناسی (به‌خصوص، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش) به‌علاوه، با استفاده روش تحقیق کیفی - نظریه داده‌بنیاد- است. در واقع، خلاء موجود در تحقیقات انجام شده، عدم بررسی این موضوع از دیدگاه جامعه‌شناختی و روش کیفی است. موضوع قدرت، اقتدار، مدیریت، رهبری معلمان و نحوه روابط اجتماعی و کنش‌های متقابل‌شان با دانش‌آموزان یکی از موضوعات مهم قابل بررسی در حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش است. در پژوهش حاضر، برعکس تحقیقات بررسی‌شده، موضوع اقتدار معلمان و رهبری آنان در کلاس درس تنها به نحوه مدیریت و سبک تدریس محدود نشده است بلکه، شامل واکاوی تمام روابط و برهم‌کنش‌های اجتماعی اعم از نحوه تدریس، پاسخگویی، اخلاقیات، رفتارهای کلامی و غیرکلامی و حتی زبان بدن معلمان از دید دانش‌آموزان است. علاوه بر این، ارتباط و نسبت این گونه روابط و رفتارهای مذکور معلمان را بر نگرش و عملکرد تحصیلی کمی و کیفی دانش‌آموزان مورد تحلیل قرار داده‌ایم. از طرف دیگر، با توجه به پیشینه

پژوهش و مفاهیم و تئوری‌هایی بررسی شده، مدرسه به مثابه یک سازمان اجتماعی است و از این رو، معلمان در مدارس و به خصوص در کلاس درس، رهبر هستند و با دارا بودن قدرت مشروع و یا اقتدار، بر دانش آموزان رهبری می‌کنند. نقطه اتصال رهبری معلمان با دانش آموزان، «الگوهای اقتدار» آنان است. این که از چه الگوی اقتداری برای تدریس و هم‌چنین برای برقراری روابط اجتماعی و کنش‌های متقابل با دانش آموزان استفاده می‌کنند و چه اثر مثبت و یا منفی‌ای بر عملکرد کمی و کیفی تحصیلی دانش آموزان دارند، در این پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد.

روش

روش تحقیق پژوهش حاضر، کیفی از نوع نظریه داده‌بنیاد با رویکرد اشتراوس و کوربین است. در واقع می‌توان گفت که، این روش نگاهی ویژه به جامعه و فرهنگ و روابط انسان‌ها و کنش متقابل بین آن‌ها دارد و ظرافت‌هایی در آن نهفته است که بیشتر با کار هنری و خلاقیت هنری تشابه دارد (محمدی، ۱۳۹۰). به علاوه، با مطالعات زمینه‌های فرهنگی سنخیت بیشتری دارد، زیرا بنا به طبیعتش، با نظام ارزشی، ساختار ذهنیت‌ها و باورها سر و کار دارد و برای درک مفاهیم فرهنگی که نیاز به درک محتوای کلامی و رفتاری دارد، مناسب‌تر است (اشتراوس و کوربین، ترجمه افشار، ۱۳۹۳). در این پژوهش طبق روال مرسوم روش کیفی، از روش نمونه‌گیری نظری و هدفمند استفاده شده است که با ۳۲ نفر از دانش آموزان پسر مدارس متوسطه دوره اول (پایه هفتم و هشتم) چهار منطقه مختلف (از نظر اجتماعی و اقتصادی) شهرستان شهریار (استان تهران) از جمله، نصیرآباد، امیریه، وحیدیه و اندیشه-فاز ۲ تا رسیدن به اشباع نظری، مصاحبه نیمه ساختاریافته صورت گرفته است. مدت زمان مصاحبه‌ها از ۴۰ تا ۹۰ دقیقه متغیر بودند که با رضایت مصاحبه شونده‌ها گفت‌وگوی آنان ضبط و پس از تهیه فایل متن مصاحبه‌ها، از سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی برای تحلیل داده‌ها استفاده شده است. در نهایت، پس از کشف مفاهیم و مقولات و با استفاده از مقولات محوری به دست آمده، مدل پارادایمی پژوهش ساخته شد. برای تضمین قابلیت اعتماد و اعتبار، به نقل قول‌ها و متن مصاحبه افراد

مورد مطالعه مراجعه شده است؛ یعنی استناد و بازگشت مکرر به داده‌های خام پژوهش در هنگام تحلیل، کدگذاری‌ها و بیان گزارش تحقیق و مقولات انتزاعی دریافت شده از آن‌ها و علاوه بر آن، با استفاده از تکنیک ممیزی (محمودی، ۱۳۹۰) جهت به دست آوردن توافق افراد متخصص در مراحل مختلف کدگذاری، مفهوم‌سازی و استخراج مقولات تلاش شده است. از روش زاویه‌بندی نظری "دنزین" نیز در مرحله توسعه مفاهیم حساس و تنظیم نظام مقولات و نیز تحلیل و تفسیر نتایج بهره گرفته شد (محسنی تبریزی، ۱۳۹۵).

یافته‌ها

در جدول شماره ۱، مشخصات مصاحبه‌شونده‌ها (دانش‌آموزان) براساس پایه کلاسی و منطقه سکونت ارائه شده است. تعداد دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده پایه هفتم، ۲۰ نفر، که شامل ۶۲٫۵ درصد از کل مصاحبه‌شونده‌ها و تعداد دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده پایه هشتم، ۱۲ نفر هستند، که شامل ۳۷٫۵ درصد می‌باشند که مجموع دانش‌آموزان دو پایه تحصیلی ۳۲ نفر هستند. هم‌چنین بیشترین تعداد مصاحبه‌شونده‌ها از منطقه وحیدیه و کم‌ترین آن‌ها در منطقه اندیشه فاز ۲ و امیریه می‌باشند.

جدول ۱: مشخصات مصاحبه‌شونده‌ها بر اساس پایه کلاسی و منطقه سکونت

پایه کلاسی	تعداد	درصد
هفتم	۲۰	۶۲٫۵
هشتم	۱۲	۳۷٫۵
جمع کل	۳۲	۱۰۰٪
منطقه	تعداد	درصد
وحیدیه	۱۰	۳۱٫۲۵
اندیشه فاز ۲	۷	۲۱٫۸۷
نصیرآباد	۸	۲۵
امیریه	۷	۲۱٫۸۷
جمع کل	۳۲	۱۰۰

تحلیل داده‌ها با رویکرد اشتراوس و کوربین در سه مرحله انجام شد: در مرحله اول براساس کدگذاری باز، پس از مطالعه دقیق مصاحبه‌ها، ۲۰۶ مفهوم اولیه از متن مصاحبه‌ها استخراج شد و در مرحله دوم مبتنی بر کدگذاری محوری، از ترکیب مفاهیم اولیه، ۴۵ مقوله به دست آمد. و این مقولات کنار یکدیگر قرار گرفتند و براساس شباهت و تفاوت‌شان با سایر کدها و هم‌پوشانی معنایی، ۱۴ مقوله محوری و اصلی استخراج شد. در مرحله سوم و مبتنی بر کدگذاری انتخابی یا گزینشی، مقوله هسته‌ای در سطحی انتزاعی‌تر از دو مرحله پیشین حاصل شد. در نهایت، تمامی مقولات محوری و اصلی حاصل از تحقیق، در سه بعد «شرایط (علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر)»، «راهبردها» و «پیامدها» دسته‌بندی شده و در قالب یک مدل پارادایمی ارائه شده‌اند.

کدگذاری باز و محوری: شرح مقولات

در این پژوهش، عواملی هم‌چون نحوه تدریس معلم، شیوه ارتباط و تعامل معلم با دانش‌آموزان، اخلاق‌مندی معلم و نحوه کنترل کلاس به عنوان شرایط علی شناسایی شده‌اند.

جدول ۲: مفاهیم و مقولات استخراج شده از داده‌ها حاصل کدگذاری باز و محوری (مربوط به شرایط علی)

مفاهیم	مقولات	مقولات محوری	نوع مقوله
(تدریس مطلوب/ تدریس نامطلوب، تدریس نکردن) - (جدی در تدریس/ بی تفاوت در تدریس) - (توضیح کامل/ توضیح ناقص) - (جواب دادن به پرسش‌ها / کامل جواب ندادن به پرسش‌ها، جواب ندادن به پرسش‌ها) - (ایجاد علاقه/ ایجاد بی‌علاقگی) - (دادن کلاس به دانش‌آموزان، کار گروهی دادن، کمک کردن)	سبک تدریس شیوه پاسخگویی ایجاد انگیزه و مشوق	نحوه تدریس معلم	شرایط علی

نوع مقوله	مقولات محوری	مقولات	مفاهیم
	شیوه ارتباط و تعامل معلم با دانش‌آموزان	نحوه برخورد با دانش‌آموزان	(خودمانی بودن، متواضع / مغرور، فرمانده بودن) - (رفتار محترمانه، رفتار مؤدبانه، احترام گذاشتن / رفتار نامحترمانه، بی‌احترامی کردن) - (دلسوز بودن / دلسوز نبودن) - (نصیحت کردن / نصیحت نکردن) - (راهنمایی کردن / راهنمایی نکردن) - (صمیمی بودن / صمیمی نبودن) - (شوخی طبع، خوش‌رو، خنده‌رو / اخمو بودن) - (احساس آرامش / احساس ترس) - (عدم تبعیض / تبعیض) - (خوش اخلاق / بداخلاق) - (توهین نکردن / مسخره کردن، توهین کردن) - (ترس و وحشت / عدم ترس و وحشت) - (تنبیه نکردن / تنبیه کم، با شوخی تنبیه کردن، تنبیه کردن، اخراج کردن) - (مهربان / خشن) - (تشویق کردن / تشویق نکردن) - (ارفاق کردن / ارفاق نکردن) - (سخت‌گیر نبودن / سخت‌گیر بودن) - (منعطف / انعطاف‌ناپذیر) - (فضای آزاد، تذکر دادن / جریمه دادن، تهدید کردن، سفت و سخت) - (دستور ندادن / دستور دادن) - (زور نگرفتن / زور گفتن) - (آرام بودن / جدی، عصبانی) - (منظم و با برنامه بودن) - (اعتماد کردن به دانش‌آموزان، فرصت دادن به افراد ضعیف) - (ارزشیابی غیر منصفانه، ناامید کردن دانش‌آموزان) - (احساس زندانی بودن)
		الگوی پاداش - جریمه	(صداقت داشتن / خائن بودن) - (ساده بودن / از خود راضی بودن) - (دروغگو، لاف زدن) - (ایثار کردن / پول‌پرست) - (کینه نداشتن) - (بامسئولیت، بی‌مسئولیت، بی‌تفاوت نسبت به کلاس)
		اخلاق‌مندی (معلم)	(تسلط قوی / تسلط ضعیف) - (کنترل با آرامش، کنترل با پاداش، کنترل با مثبت و منفی گذاشتن، کنترل با جاذبه، کنترل با تذکر دادن، کنترل با مبصر / کنترل با منفی دادن / کنترل با نمره کم کردن، کنترل با خشونت) - (جو کلاس ساکت، جو کلاس خوب / جو کلاس شلوغ)
		نحوه کنترل کلاس	(تسلط، کنترل مدیریت رهبری کلاس)

مقوله «نحوه تدریس معلم»:

بیشترین زمانی که معلمان با دانش‌آموزان صرف می‌کنند، زمان تدریس درس مربوطه می‌باشد. تدریس از اصلی‌ترین و مهم‌ترین وظیفه معلم می‌باشد. لذا از نحوه و چگونگی تدریس معلمان، می‌توان بسیاری از رفتارها، منش و همچنین سبک مدیریت، رهبری و اقتدار آنان را تحلیل و بررسی کرد. تدریس معلم باعث می‌شود دانش‌آموزان به یادگیری درس علاقمند یا بی‌علاقه شوند، این مهارت و چگونگی نحوه درس دادن معلم است که باعث می‌شود ایجاد علاقه یا بی‌علاقگی در دانش‌آموزان شود.

دانش‌آموز کد ۱ در ارتباط با تدریس معلم ریاضی که باعث ایجاد علاقه دانش‌آموزان

می‌شود می‌گوید:

«معلم ریاضی در مورد دانشگاه و استادش حرف می‌زنه و باعث میشه به ریاضی و این بحث‌ها بیشتر علاقمند شوم».

دانش‌آموز کد ۱۰ درباره تدریس نامطلوب معلم درس پیام‌های آسمانی تعریف می‌کند:

«به بچه‌ها اصلاً درس نمیده، مثلاً میاد با گوشیش ور میره و بازی میکنه بعد یه دفعه یادش میفته که با بچه‌ها درس داره. اصلاً به فکر معلم بودنش نیست فقط با گوشی و اینترنت بازی میکنه».

مقوله «شیوه ارتباط و تعامل معلم با دانش‌آموزان»:

نحوه برخورد و تعامل معلم با دانش‌آموزان از اهمیت زیادی برخوردار است، به‌طوری‌که، دانش‌آموزان بیشتر از درس و موضوعات درسی، رفتار معلم‌ها برایشان مهم است و به یاد دارند. این رفتارها می‌تواند در افزایش و کاهش علاقه دانش‌آموزان به درس و فرایند یادگیری تأثیر به‌سزایی داشته باشد. هم‌چنین شیوه ارتباط و تعامل معلم با دانش‌آموزان بازتاب‌دهنده نوع مدیریت و رهبری آنان در کلاس درس می‌باشد.

دانش‌آموز کد ۱۰ این‌گونه انعطاف‌ناپذیری دبیر پیام‌های آسمانی را بیان می‌کند:

«تنبيه ميكنه، مثلاً داره مياد سر کلاس، بچه‌ها كه ساكت نيستند و شلوغ مي‌كنند يك دوسه چهار مي‌كنه و به همه منفی ميده. ميزنه و ميگه بشين پاشو برو، مثلاً يكي صداش درمياد ميگه بيا پاي تخته دويست تا بشين پاشو برو...».

دانش‌آموز كد ۳۱ اين چنين منعطف بودن ديبر عربي را تعريف مي‌كند:
«وقتي اون ته کلاس شلوغی مي‌کنیم میاره بیرون پای تخته، باهامون حرف ميزنه. تنبيه نمی‌کنه... درس نخونيم و نمره کم بگيريم کاری نداره و نمی‌زنه می‌گه نوبت دوم خوب بخون و جبران کن...».

مقوله «اخلاق‌مندی معلم»:

يکي ديگر از مقوله‌های مربوط به معلمان، اخلاق‌مندی آن‌هاست. اخلاق‌مندی شامل مفاهيم صداقت، ساده بودن، دروغ‌گو نبودن، کينه‌نداشتن، و بي‌مسئول و بي‌تفاوت نبودن نسبت به کلاس و دانش‌آموزان مي‌باشد. معلمان با داشتن مصاديق مختلف اخلاق‌مندی، باعث بروز رفتار و واکنش‌های متفاوتی از دانش‌آموزان مي‌شوند.

دانش‌آموز كد ۷ در مورد ديبر مطالعات اجتماعي اين گونه بيان مي‌كند:
«همیشه درس يا امتحانی كه برای جلسه بعدی بگه می‌خونم. چون معلم‌مون قشنگ باهامون صحبت می‌كنه، قشنگ درس توضیح می‌ده و آدم باهاش رك و راست هستش و دوست دارم درسش رو همیشه بخونم».

دانش‌آموز كد ۸ در مورد ديبر زبان انگلیسی می‌گوید:
«اگر ازش پرسش پرسیم می‌گه اگر کلاس بیرونم (کلاس آموزشگاه بیرون از مدرسه) بیای برات توضیح می‌دهم. و سر کلاس توضیح نمی‌ده. اصلاً با بچه‌ها نیست همش سعی می‌كنه بچه‌ها رو بیچونه...».

مقوله «نحوه کنترل کلاس»:

از فرآیندهای مهم تدریس و کلاس‌داری، کنترل دانش‌آموزان و کلاس می‌باشد. این‌كه معلمان با استفاده از چه روش و ابزاری کلاس را کنترل و آرام می‌کنند، حائز اهمیت می‌باشد. به‌طور یقین، کنترل با استفاده از اهرم‌های تشویقی پیامدهای مثبتی، از جمله ایجاد

انگیزه و علاقه نسبت به درس و معلم در بین دانش‌آموزان می‌شود. اما کنترل با شیوه‌های تنبیهی و مجازاتی، نتایج منفی به همراه می‌آورد.

دانش‌آموز کد ۲۵ در ارتباط با کنترل با خشونت دبیر زبان انگلیسی این گونه بیان می‌کند:

«کلاس را با داد و فریاد و... کنترل می‌کنه... بچه‌ها ساکت می‌شینند سر کلاسش... وقتی اعصابش خرد باشه داد و فریاد می‌زنه... هر کی شلوغ کنه می‌زنه... اگر شیلنگ پیشش باشه با اون می‌زنه و گرنه با مشت و...».

دانش‌آموز کد ۳۱ در مورد کنترل با آرامش دبیر کار و فناوری بیان می‌کند:

«میگه ساکت باشید اگر ساکت باشید می‌برمتون بیرون ورزش کنید. ما هم ساکت می‌شینیم و ازش نمی‌ترسیم».

شرایط زمینه‌ای

شرایط و زمینه مکانی پژوهش را تنها به کلاس درس محدود نشده است بلکه، از دیگر شرایط زمینه‌ای مهم، محیط خانواده و روابط و فضای تعاملات آن و هم‌چنین قوانین و مقررات مدرسه و کنش‌های متقابل دانش‌آموزان با مدیر و معاونان مدارس می‌باشد.

جدول ۳: مفاهیم و مقولات استخراج شده از داده‌ها حاصل کدگذاری باز و محوری (مربوط به

شرایط زمینه‌ای)

مفاهیم	مقولات	مقولات محوری	نوع مقوله
وضعیت سرپرستی و مالی خانواده، مسائل اجتماعی خانواده (طلاق، اعتیاد، بزهکاری)، پیگیری و عدم پیگیری والدین از وضعیت تحصیلی، احساس آرامش/عدم آرامش در خانواده	وضعیت اقتصادی و اجتماعی خانواده، خانواده به عنوان پشتیبان یا مانع	بستر خانواده	شرایط زمینه‌ای
مدرسه به عنوان زندان، مدرسه به مثابه خانه دوم، قوانین و مقررات (سختگیرانه/انعطاف‌پذیر)، روابط مدیر و معاونان (مهربان/خشن)	مدرسه مکانی امن یا ناامن روابط کادر اداری	فضای حاکم بر مدرسه	

مقوله «بستر خانواده»:

خانواده به عنوان اولین نهاد اجتماعی کردن فرزندان (دانش‌آموزان) و هم‌چنین به عنوان مهم‌ترین پشتیبان و تأمین فضای مناسب جهت رشد و شکوفایی استعدادهای نسل‌های آینده حائز اهمیت می‌باشد. دانش‌آموزان قبل از ورود به مدرسه در نهاد خانواده پرورش می‌یابند و چگونگی پرورش آنان و شرایط اجتماعی، اقتصادی و عاطفی خانواده به عنوان عامل تأثیرگذار در رشد شخصیت علمی و اجتماعی و هم‌چنین آینده علمی آنان بسیار مهم می‌باشد.

دانش‌آموز کد ۱۳ در مورد وضعیت اجتماعی و اقتصادی خانواده‌اش این گونه بیان می‌کند:

«پدرم زندانی و مادرم بیرون کار می‌کنه دو خواهر بزرگتر از خودم دارم و مادرم به خاطر تأمین خرج ماها مجبوره سخت کار کنه و حتی نمی‌رسه به مدرسه من سر بنزنه. امیدی به درس خوندن ندارم».

دانش‌آموز کد ۲۴ در مورد خانواده‌اش این گونه اظهار نظر می‌کند:

«هر ماه پدر یا مادرم بهم (در مدرسه) سر می‌زنه و وضعیت نمراتم را می‌پرسن و در خانه هم باهام کار میکنن و بعضی از درس‌ها رو برام توضیح میدن. خانواده خوبی دارم و همیشه به فکر من».

مقوله «فضای حاکم بر مدرسه»:

روابط اجتماعی و کنش‌های متقابل دانش‌آموزان در مدرسه تنها به کلاس درس و معلم محدود نمی‌شود بلکه، فضای مدرسه اعم از قوانین و مقررات آن و هم‌چنین نحوه روابط معاونان و مدیر مدرسه می‌تواند روی ذهنیت، رفتار و یادگیری دانش‌آموزان تأثیر مثبت یا منفی بگذارد.

دانش‌آموز کد ۱۹ در مورد فضای کلی محیط مدرسه این گونه تعریف می‌کند:

۱۹۴ | فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی | سال پنجم | شماره ۱۵ | تابستان ۱۴۰۳

«مدرسه ما هیچ فرقی با پادگان یا زندان ندارد، انگار او مدیم سربازی. محیط خشک و نجسب و تکراری و مزخرفی داره. وقتی که در فیلم‌ها، مدارس کشورهای دیگر را می‌بینم دلم به حال خودمون می‌سوزه».

دانش‌آموز کد ۱۱ در مورد معاونان و مدیر مدرسه این گونه بیان می‌کند:

«رابطه معاونان و مدیر مدرسه با ما خوبه، عین رفیقیم. زیاد سخت نمی‌گیرن خیلی با حال و مشتین».

شرایط مداخله‌گر

در تحقیق حاضر، گروه دوستان، رفتارهای غیر کلامی معلم و احساس کلی دانش‌آموزان نسبت به معلم به عنوان شرایط مداخله‌گر شناسایی شده‌اند.

جدول ۴: مفاهیم و مقولات استخراج شده از داده‌ها حاصل کدگذاری باز و محوری (مربوط به شرایط مداخله‌گر)

نوع مقوله	مقولات محوری	مقولات	مفاهیم
شرایط مداخله‌گر	گروه دوستان	عضویت در گروه‌های دوستی مختلف، پیوند افتراقی	داشتن یا عدم داشتن همکلاسی درس‌خوان، عضویت در گروه‌های دوستی خوب / بد، تحت تأثیر همکلاسی‌ها، تقلید و پیروی از دوستان، معاشرت با افراد موفق / ناموفق
		زبان بدن سیماء، صداء، ایماء	(تن صدای مهربان، تن صدای آرام، تن صدای عادی / تن صدای بلند، تن صدای بلند و ترسناک، تن صدای متفاوت) - (ایماء و اشاره مؤدبانه) - (سیمای مهربان، سیمای خندان / سیمای خشن) - (نگاه مهربان، نگاه عادی / نگاه خشن)
	احساس کلی دانش‌آموزان نسبت به معلم	محبوبیت، نفرت، الگو، علاقه	(خوشم می‌آید / خوشم نمی‌آید، بدم می‌آید) - (محبوبیت داشتن / محبوبیت نداشتن) - (دوستش دارم / دوستش ندارم، متنفر بودن از معلم) - (بهترین معلم، معلم خوب / معلم بد) - (تعریف مثبت / تعریف منفی) - (الگو قرار دادن / الگو قرار ندادن) - (علاقه به معلم / عدم علاقه به معلم)

مقوله «گروه دوستان»:

گروه دوستان به عنوان یکی از عوامل و شرایط مهم میانجی و تأثیرگذار بر رفتار افراد و دانش‌آموزان می‌باشد به طوری که، داشتن دایره دوستان موفق و مفید می‌تواند آینده زندگی افراد را توسعه بخشد و هم‌چنین معاشرت با دوستان بزه‌کار باعث نابودی زندگی و منجر به روی دادن مسائل اجتماعی مختلفی شود.

دانش‌آموز کد ۲۸ در ارتباط با دوستانش این گونه بیان می‌کند:

«دوستانم همشون درس خون و شاگرد ممتاز مدرسه‌ان. با اونا رقابت سختی برای شاگرد اول شدن دارم. در نیمکت جلوی کلاس می‌شینیم و همیشه به معلم گوش می‌دیم. دیشب واسه جشن تولدم خونه مون بودن».

دانش‌آموز کد ۴ در مورد دوستانش این گونه تعریف می‌کند:

«راستش دوستانم بچه مثبت و سوسول نیستن مثل خودم اهل صفاسیتی و خوش گذرونی. ما عین داداشیم».

مقوله «رفتارهای غیرکلامی معلم»:

بخشی از رفتار معلمان، غیرکلامی و غیرفیزیکی می‌باشد. به بیان دیگر، یکی از راه‌های برقراری ارتباط استفاده از زبان بدن است. همین رفتارهای غیرکلامی و حالت صدا و چهره معلمان خود بیان‌کننده چگونگی و نحوه رابطه با دانش‌آموزان می‌باشد. این رفتارهای غیرکلامی دارای معنا و پیام مشخصی هستند که دانش‌آموزان از آن‌ها هم‌تأثیر می‌پذیرد و معلمان را مورد قضاوت قرار می‌دهند. در واقع، رفتارهای غیرکلامی، مثل سیگنال و فرکانس‌هایی هستند که دانش‌آموزان معنایی از آن‌ها دریافت و سپس تفسیر می‌کنند و بر اساس آن واکنش نشان می‌دهند.

دانش‌آموز کد ۱۰ در مورد دبیر ادبیات فارسی این چنین تعریف می‌کند:

«موقع ورود به کلاس با رفتار خوب وارد میشه، اول در میزنه، می‌گه سلام. نگاهش خیلی زیباست. رفتارش با بقیه معلمان خیلی فرق میکنه».

دانش‌آموز کد ۲۶ در مورد تن صدای بلند و ترسناک دبیر زبان انگلیسی می‌گوید:
«تن صدایش خیلی خشنه و صدایش کلفت و داد میزنه می‌ترسم. میاد سر کلاس
صدایش کلفت و داد میزنه میگه Hellooooo... بعضی مواقع شیلنگ دستش و
میاد کلاس. بر پا می‌زنیم و محکم میگه بشینید».

مقوله «احساس کلی دانش‌آموزان نسبت به معلم»:

احساس کلی دانش‌آموزان که به صورت مفاهیم متعدد مانند: ابراز علاقه یا تنفر، محبوبیت
داشتن یا نداشتن و یا الگو قرار دادن او در مصاحبه‌ها استخراج شده است. دانش‌آموزان با
توجه به تصویر کلی که نسبت به معلمان‌شان داشتند اظهار نظر کرده‌اند.
دانش‌آموز کد ۸ در مورد دبیر کار و فناوری این گونه بیان می‌کند:
«رفتارش بد، ارزش سوال می‌پرسم جواب نمی‌ده، میگه حرف نزن، اصلاً معلم
بدی و ارزش خوشم نمی‌آد»

هم‌چنین او در مورد دبیر مطالعات اجتماعی می‌گوید:

«دوست دارم به روز مثل او معلم بشم. چون آن‌قدر معلم خوبیه منم می‌خوام مثل
او به بچه‌ها درس یاد بدم»

راهندها، تعاملات و استراتژی‌ها

مصاحبه‌شوندگان (دانش‌آموزان) در این مطالعه، دو واکنش متفاوت در مقابل رفتار و نحوه
برخورد و تعاملات معلمان از خود نشان داده‌اند: پذیرش و مقاومت.

جدول ۵: مفاهیم و مقولات استخراج شده از داده‌ها حاصل کدگذاری باز و محوری (مربوط به
راهندها)

مفاهیم	مقولات	مقولات محوری	نوع مقوله
پیرو دستورات و فرامین مدرسه، خنثی و مطیع در برابر معلم، سرکشی در مدرسه، عصیانگری در برابر معلم، تخطی از قوانین مدرسه	مطیع / سرکشی در کلاس و مدرسه	پذیرش / مقاومت	راهندها

مقوله «پذیرش و مقاومت»:

دانش‌آموزان در مقابل رفتار، نحوه برخورد و رابطه معلمان با آنان، واکنش‌های متفاوتی را از خود نشان می‌دهند. برخی از آنان در کلاس درس و مدرسه، منظم و مطیع هستند اما بعضی از آن‌ها تمایل به سرکشی، عصیان‌گری و قانون‌شکنی در کلاس و مدرسه را دارند. دانش‌آموز کد ۱۶ این گونه اظهار نظر می‌کند:

«دوست دارم معلمارو را اذیت کنم معمولاً سر کلاس سربه‌سرشون می‌ذارم، آخه اون‌ها هم همشون رفتار خوبی ندارن.... اغلب با تأخیر میام مدرسه، کی حوصله داره ۷ صبح پاشه بیاد مدرسه».

دانش‌آموز کد ۲۵ این گونه تعریف می‌کند:

«منظم و سروقت میام مدرسه و همیشه به حرف معلمانم گوش میدم اون‌ها خیر و صلاح مارو میخوان. اگر از ما هم ناراحت بشن یا عصبانی بشن لابد ما یه کار بدی کردیم و نگران آینده ما هستند اونارو دوست دارم».

پیامدها

الگوهای مختلف اقتدار معلمان به میانجی راهبردها و تعاملات دانش‌آموزان، پیامدهای متفاوتی روی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و آینده علمی آنان داشته است، از جمله: «ارزشیابی کمی»، «اشتیاق یا عدم اشتیاق به درس و کلاس» و «تداوم یادگیری».

جدول ۶: مفاهیم و مقولات استخراج شده از داده‌ها حاصل کدگذاری باز و محوری (مربوط به

پیامدها)

نوع مقوله	مقولات محوری	مقولات	مفاهیم
	ارزشیابی کمی	نمره	نمرات میان‌ترم و پایان‌ترم درس مربوطه
پیامدها	اشتیاق یا عدم		(آمادگی داشتن / آمادگی نداشتن) - (اولویت دادن / اولویت ندادن) - (علاقه به درس، جذاب بودن درس / عدم علاقه به درس، متنفر بودن از درس) - (با شور و اشتیاق خواندن، درس خواندن / خواندن برای

نوع مقوله	مقولات محوری	مقولات	مفاهیم
	اشتیاق به درس و کلاس	اولویت، آمادگی اجبار، تکلیف اختیار، لذت نشاط، دلزدگی	نمره، خواندن برای رفع تکلیف، خواندن اجباری، درس نخواندن) - (لذت بردن از کلاس، علاقه به کلاس / عدم علاقه به کلاس، متنفر بودن از کلاس) - (عدم احساس خستگی / احساس خستگی کم، احساس خستگی) - (شور و اشتیاق برای کلاس / عدم شور و اشتیاق برای کلاس) - (احساس نشاط / احساس کسلی، احساس دلزدگی) - (افزایش علاقه به درس / کاهش علاقه به درس) - (افزایش علاقه به درس / تأثیر معلم) / کاهش علاقه به درس (تأثیر معلم)) - (انجام دادن تکالیف / انجام دادن تکالیف از روی اجبار، انجام دادن تکالیف برای نمره، ناقص انجام دادن تکالیف، انجام ندادن تکالیف)
	تداوم یادگیری	مشارکت، پیگیری / عدم پیگیری	(مشارکت فعال، مشارکت / عدم مشارکت) - (پیگیری مطالب / پیگیری کم مطالب، عدم پیگیری مطالب) - (برنامه‌ریزی برای آینده / عدم برنامه‌ریزی برای آینده) - برنامه‌ریزی برای انتخاب رشته دانشگاهی و شغل (معلمی) در آینده

مقوله «ارزشیابی کمی»:

ارزشیابی کمی دانش‌آموزان شامل نمرات میان‌ترم و پایان‌ترم همان درسی است که مصاحبه‌شونده‌ها در ارتباط با معلم مرتبط‌شان به گفت‌وگو پرداخته‌اند که در قسمت نتیجه‌گیری مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

مقوله «اشتیاق یا عدم اشتیاق به درس و کلاس»:

اشتیاق به درس و کلاس به‌عنوان یکی از مقولات اصلی «عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان» می‌باشد که با استفاده از آن می‌توان به میزان و سنجش کیفی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پردازیم. در واقع این مقوله بازخورد دانش‌آموزان نسبت به الگوهای مختلف اقتدار معلمان است.

دانش‌آموز کد ۸ در مورد کلاس درس مطالعات اجتماعی این گونه بیان می‌کند:

«از این که کلاس آقای ... داریم خیلی خوشحال میشیم. بعضی مواقع بچه‌ها می‌خواهند تیکه بپروند و نگذارن درس را گوش بدهیم به این بچه‌های

اعتراض کردم که چرا کلاس را به هم میزنن و چند بار به مدیر مدرسه اعتراض کردم. وقتی آقای ... سر کلاس است خوشم نمیاد بچه‌ها حرف بزنند و شلوغی کنند».

هم‌چنین او در مورد کلاس زبان انگلیسی می‌گوید:

«وقتی که زنگ آخر کلاس زبان داریم همه بچه‌ها دعا می‌کنند و می‌خواهند که آقای... نیاد و خدا رو شکر بریم خونه... خونه بازم یه منفعتی داره میشینیم درس‌ها را مرور میکنیم/استراحت می‌کنیم. فقط بخاطر حقوقش میاد سر کلاس، تا این‌که حقوقشو کسر نکنند».

مقوله «تداوم یادگیری»:

«تداوم و یادگیری» به‌عنوان سومین مقوله «عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان»، مربوط به اثرات دراز مدتی است که معلمان روی دانش‌آموزان می‌گذارند. دانش‌آموز کد ۸ در مورد درس مطالعات اجتماعی این‌گونه پیگیر بودن خودش را بیان می‌کند:

«مثلاً در ایام عید تو اینترنت در مورد تاریخ و پادشاهان و حکومت‌های باستان سرچ کردم و مطالب خوندم. به‌صورت تحقیق نوشتم و به معلم کاروفناوری هم یک سی دی دادم. من همیشه ایام عید مسافرت میرم و در مسافرت به شهرها معلم‌مان مطالب و چیزهایی که در مورد شهر خرم‌آباد گفته بود همه چی رو می‌دانستم و از نزدیک می‌دیدم».

دانش‌آموز کد ۲۷ در مورد ادامه‌دادن درس علوم تجربی می‌گوید:

«می‌خوام رشته معلم، علوم تجربی را انتخاب کنم و در آینده پزشک بشم».

کدگذاری انتخابی یا گزینشی، مقوله هسته: «الگوی اقتدار معلمان»

در رویکرد اشتراوس و کورین، آخرین مرحله تحلیل و کدگذاری داده‌ها، مرحله کدگذاری انتخابی یا گزینشی و ارائه مدل پارادایمی تحقیق است. مقوله هسته «الگوی

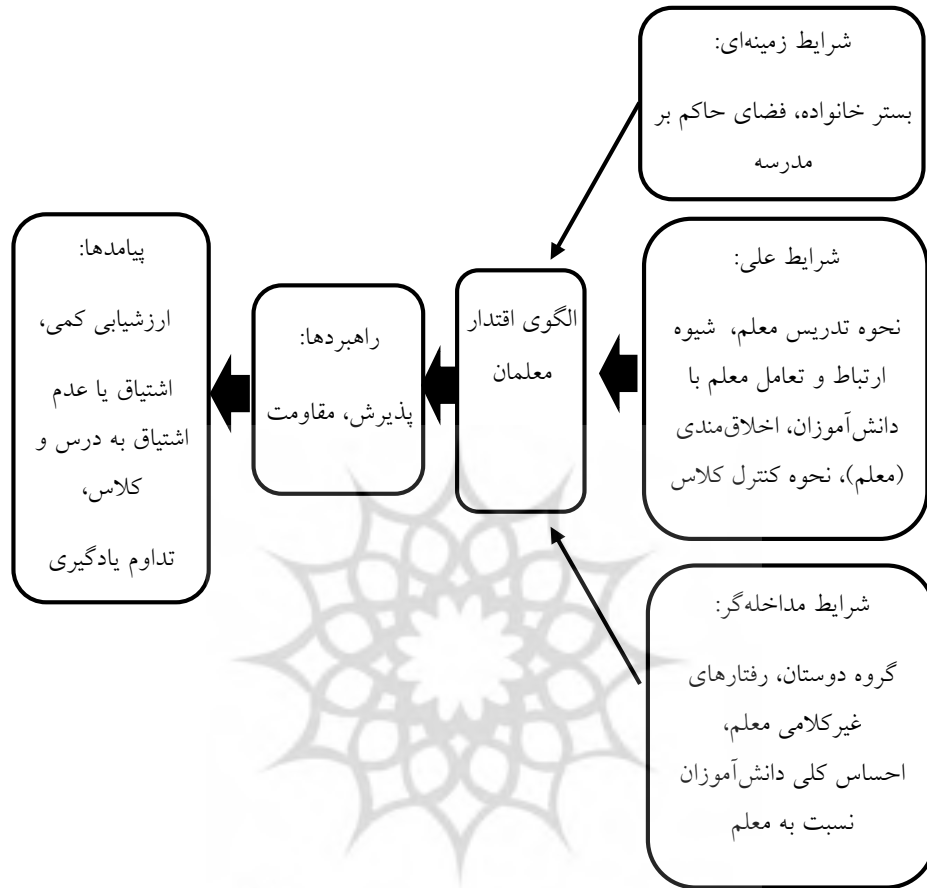
اقتدار معلمان» که از سطح انتزاع بیشتری نسبت به دیگر مقولات برخوردار است و از مقولات محوری «نحوه تدریس معلم، شیوه ارتباط و تعامل معلم با دانش‌آموزان، رفتارهای غیر کلامی معلم، اخلاق‌مندی (معلم)، نحوه کنترل کلاس و احساس کلی دانش‌آموزان نسبت به معلم» حاصل شده است. لازم به ذکر است که مقوله هسته مجدداً کدگذاری نشده است بلکه، با توجه به مقولات محوری کشف شده و مفاهیم متفاوت و متمایز آنها، مقوله هسته یعنی «الگوهای اقتدار معلمان»، به سه دسته متفاوت دسته‌بندی شده است که در جدول زیر مفاهیم مرتبط با هر کدام از الگوها ذکر شده است. طبق جدول شماره ۷، سه نوع الگوی اقتدار استبدادی (سخت)، قانونی (رسمی) و دموکراتیک (نرم) شناسایی و دسته‌بندی شده‌اند.

جدول ۷: کدگذاری انتخابی: مقوله هسته: شناسایی سه نوع الگوی اقتدار معلمان

الگوی اقتدار	مقولات محوری	مفاهیم
الگوی اقتدار استبدادی (سخت)	نحوه تدریس معلم	تدریس نامطلوب- تدریس نکردن- توضیح ناقص- جواب ندادن به پرسش‌های- ایجاد بی‌علاقگی- بی‌تفاوت در تدریس- کامل جواب ندادن به پرسش‌های
	شیوه ارتباط و تعامل معلم با دانش‌آموزان	مغرور- فرمانده بودن- رفتار نامحترمانه- بی‌احترامی کردن- دلسوز نبودن- نصیحت نکردن- راهنمایی نکردن- صمیمی نبودن- اخمو بودن- احساس زندانی بودن- احساس ترس- تبعیض- بد اخلاق- مسخره کردن- توهین کردن- ترس و وحشت- تنبیه کردن- خشن- تشویق نکردن- ارفاق نکردن- سخت گیر بودن- انعطاف‌ناپذیر- تهدید کردن- سفت و سخت- دستور دادن- زور گفتن- جلدی- عصبانی- ارزشیابی غیر منصفانه- ناامید کردن
	رفتارهای غیر کلامی معلم	تن صدای بلند و ترسناک- سیمای خشن- نگاه خشن
	اخلاق‌مندی (معلم)	خائن بودن- از خود راضی بودن- دروغگو- لاف زدن- بی‌مسئولیت- بی‌تفاوت نسبت به کلاس
	نحوه کنترل کلاس	تسلط قوی- کنترل با منفی دادن- کنترل با نمره کم کردن- کنترل با خشونت- منفی گذاشتن- جو کلاس شلوغ
	احساس کلی	خوشم نمی‌آید- بدم می‌آید- محبوبیت نداشتن- دوستش ندارم- متنفر بودن از

الگوی اقتدار	مقولات محوری	مفاهیم
	دانش‌آموزان نسبت به معلم	معلم - معلم بد - تعریف منفی - الگو قرار ندادن - عدم علاقه به معلم
الگوی اقتدار قانونی (رسمی)	نحوه تدریس معلم	جدی در تدریس - تدریس خوب و مناسب
	شیوه ارتباط و تعامل معلم با دانش‌آموزان	تنبیه کم - با شوخی تنبیه کردن - برخورد متفاوت: خشن / مهربان - تذکر دادن - جریمه دادن - منظم و با برنامه بودن
	رفتارهای غیر کلامی معلم	تن صدای عادی - تن صدای بلند - تن صدای متفاوت - نگاه عادی
	اخلاق‌مندی (معلم)	ساده بودن - عادی بودن
	نحوه کنترل کلاس	کنترل با مثبت و منفی گذاشتن - کنترل با جذب - کنترل با تذکر دادن - کنترل با مبصر - مثبت و منفی گذاشتن - کم منفی دادن
	احساس کلی دانش‌آموزان نسبت به معلم	بدم نمی‌آید - معلم خوب
الگوی اقتدار دموکراتیک (نرم)	نحوه تدریس معلم	تدریس مطلوب - توضیح کافی - جواب دادن به پرسش‌های - دادن کلاس به دانش‌آموزان - کار گروهی دادن - کمک کردن - ایجاد علاقه
	شیوه ارتباط و تعامل معلم با دانش‌آموزان	خودمانی بودن - متواضع - رفتار محترمانه - رفتار مؤدبانه - احترام گذاشتن - دلسوز بودن - نصیحت کردن - راهنمایی کردن - صمیمی بودن - شوخ طبع - خوش‌رو - خنده‌رو - احساس آرامش - عدم تبعیض - خوش اخلاق - توهین نکردن - عدم ترس و وحشت - تنبیه نکردن - مهربان - تشویق کردن - ارفاق کردن - سخت‌گیر نبودن - منعطف - فضای آزاد - دستور ندادن - زور نگرفتن - آرام بودن - اعتماد کردن به دانش‌آموزان - فرصت دادن به افراد ضعیف
	رفتارهای غیر کلامی معلم	تن صدای مهربان - تن صدای آرام - ایما و اشاره مؤدبانه - سیمای خندان - سیمای مهربان - نگاه مهربان
	اخلاق‌مندی (معلم)	صداقت داشتن - ساده بودن - ایثار کردن - کینه نداشتن
	نحوه کنترل کلاس	تسلط ضعیف - کنترل با آرامش - کنترل با پاداش - مثبت گذاشتن - جو کلاس ساکت - جو کلاس خوب
	احساس کلی دانش‌آموزان نسبت به معلم	خوشم می‌آید - محبوبیت داشتن - دوستش دارم - بهترین معلم - معلم خوب - تعریف مثبت - الگو قرار دادن - علاقه به معلم

شکل ۱. مدل پارادایمی «الگوهای اقتدار معلمان»



بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش ماحصل تحلیل مجموعه‌ای از مصاحبه‌ها با دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوره اول پایه تحصیلی هفتم و هشتم است. بنابر مقولاتی که در فرایند پژوهش بدست آمده‌اند و در مدل پارادایمی تحقیق استفاده شده‌اند، شرایط و عواملی هم‌چون «نحوه تدریس معلم»، «شیوه ارتباط و تعامل معلم با دانش‌آموزان»، «اخلاق‌مندی معلم» و «نحوه کنترل کلاس» به عنوان شرایط علی و «بستر خانواده» و «فضای حاکم بر مدرسه» به عنوان شرایط زمینه‌ای و «گروه دوستان»، «رفتارهای غیرکلامی معلم» و «احساس کلی

دانش‌آموزان نسبت به معلم» به عنوان شرایط مداخله‌گر شناسایی شده‌اند. هم‌چنین، دانش‌آموزان دو نوع راهبرد و استراتژی «پذیرش» و «مقاومت» را در مقابل رفتار و نحوه ارتباط و کنش‌های معلمان اتخاذ کرده‌اند. علاوه بر این، پیامدهای این نوع راهبردها و واکنش دانش‌آموزان و نتیجه آن بر عملکرد تحصیلی به صورت «ارزشیابی کمی»، «اشتیاق یا عدم اشتیاق به درس و کلاس» و «تداوم یادگیری» کشف شده‌اند. بعلاوه، مقوله هسته‌ای پژوهش، «الگوهای اقتدار معلمان» می‌باشد که طبق جدول شماره ۷، سه نوع الگوی اقتدار استبدادی (سخت)، قانونی (رسمی) و دموکراتیک (نرم) شناسایی شده‌اند که از مقولات محوری «نحوه تدریس معلم، شیوه ارتباط و تعامل معلم با دانش‌آموزان، رفتارهای غیر کلامی معلم، اخلاق‌مندی معلم، نحوه کنترل کلاس و احساس کلی دانش‌آموزان نسبت به معلم» با سطح انتزاع بیشتری نسبت به دیگر مقولات، حاصل شده‌اند.

با توجه به مصاحبه‌های انجام شده و یافته‌های پژوهش، در نهایت، چهار نوع نسبت و مدل بین «الگوهای اقتدار معلمان» و «عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان» کشف و شناسایی شد:

≠ در مدل اول، هماهنگی منظمی بین الگوی اقتدار دموکراتیک (نرم) معلمان با عملکرد تحصیلی مثبت دانش‌آموزان وجود داشت. بدین معنی که وقتی رفتارهای معلم (اعم از تدریس، کنترل کلاس، نوع رابطه و اخلاق او) پسندیده باشد، عملکرد تحصیلی دانش‌آموز (اعم از نمره، اشتیاق و علاقه به درس و کلاس و تداوم یادگیری‌اش) هم مطلوب و عالی است.

≠ مدل نوع دوم، هماهنگی منظمی بین الگوی اقتدار استبدادی (سخت) معلمان با عملکرد تحصیلی منفی دانش‌آموزان وجود داشت، بدین صورت که وقتی رفتارهای معلم (اعم از تدریس، کنترل کلاس، نوع رابطه و اخلاق او) پسندیده نباشد، عملکرد تحصیلی دانش‌آموز (اعم از نمره، اشتیاق و علاقه به درس و کلاس و تداوم یادگیری‌اش) هم نامطلوب و پایین است.

≠ مدل نوع سوم، در مواردی از مصاحبه‌ها مشاهده شده است که دانش‌آموزان از نحوه تدریس، شیوه برخورد و اخلاق و رفتار معلم راضی نبودند (الگوی اقتدار استبدادی)، اما عملکرد تحصیلی‌شان مثبت و مطلوب بوده است. مثلاً نمره پایان‌ترم آن‌ها بالا بوده است و با وجود این که از رفتارهای معلم‌شان ناراضی بودند، اما هم‌چنان به آن درس علاقه داشته‌اند. و برای این عملکرد مثبت‌شان دلایلی مانند اشتیاق و علاقه زیاد به درس مربوط، کسب نمره عالی در امتحان پایان‌ترم و افزایش میانگین نمرات در معدل پایان‌ترم داشتند.

≠ مدل نوع چهارم، در مواردی مشاهده شده است که نحوه تدریس، شیوه برخورد و رفتارهای معلم مطلوب و رضایت‌بخش بود. در واقع، معلم دارای الگوی اقتدار دموکراتیک بوده است. اما، دانش‌آموز دارای عملکرد تحصیلی منفی و نامطلوبی می‌باشد. آن‌ها دلیل این عملکرد تحصیلی منفی و نامطلوب را در عدم علاقه به درس مربوط و ضعف داشتن در آن و بی‌تفاوتی و کم‌کاری خودشان می‌دانستند. اما یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که در مورد تحقیقات خارجی انجام گرفته شده، می‌توان گفت دو نوع سبک تدریس مشارکتی و تسهیلاتی بی‌بک (۱۹۸۱)، با الگوی اقتدار دموکراتیک معلمان تشابهاتی دارند. چون در سبک تدریس مشارکتی و تسهیلاتی، معلم از روش‌های مشارکت دادن دانش‌آموزان در فرایند تدریس و هم‌چنین از رفتارهای منعطف و سهل‌گیرانه استفاده می‌کند. که در مفاهیم کشف شده مربوط به الگوی اقتدار دموکراتیک معلمان نمایان می‌باشد. هم‌چنین سبک تدریس فراگیر محور آیدناکر و دامه (۲۰۰۶)، که در آن دانش‌آموزان در کلاس فعال و مشارکت‌جو هستند و معلم با آن‌ها رابطه صمیمانه برقرار می‌کند، این ویژگی‌ها، نقطه مشترک با الگوی اقتدار دموکراتیک معلمان می‌باشد. اما در مورد سبک‌های تدریس گراشا (۱۹۹۶)، که بیشتر تحقیقات داخلی و خارجی بر اساس آن انجام گرفته‌اند، می‌توان گفت که الگوی اقتدار استبدادی معلمان نزدیک به سبک تدریس آمرانه است. و سبک تدریس تسهیل‌کننده، که در آن بر تعاملات دانش‌آموز و معلم تأکید می‌شود با مقولات الگوی اقتدار دموکراتیک معلمان اشتراکاتی دارد. در مورد پنج نوع

اقتدار اسوگ (۱۹۹۱)، می‌توان گفت که الگوی اقتدار قانونی (رسمی) معلمان با اقتدار قانونی و اقتدار تخصص هم‌خوانی دارد. هم‌چنین اقتدار مرجع که در کلاس رابطه عاطفی بین معلم و دانش‌آموزان وجود دارد، با الگوی اقتدار دموکراتیک معلمان در زمینه شیوه برخورد و داشتن رابطه محترمانه معلم با دانش‌آموز شباهت‌هایی وجود دارد. الگوی اقتدار استبدادی معلمان با اقتدار تنبیه که در آن معلم توان اعمال تنبیه دارد، قرابت‌هایی دارد.

هم‌چنین در ارتباط با تحقیقات داخلی که در این زمینه صورت گرفته‌اند می‌توان گفت که در پژوهش غلامی و محسن‌پور (۱۳۷۹) به این نتیجه رسیده بودند که بین سبک‌های مدیریت کلاس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد، تأیید کننده رابطه نوع مدل اول پژوهش ما می‌باشد که در این نوع مدل، بین الگوی اقتدار دموکراتیک معلمان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه پبوستگی و هماهنگی وجود دارد. در تحقیق کریمی و فتحی‌آذر (۱۳۸۵) برخورد مناسب معلم، بدرفتاری و رفتارهای ضد اقتدار دانش‌آموزان را در کلاس درس کاهش می‌دهد را می‌توان مشابه با الگوی اقتدار دموکراتیک معلمان دانست. در تحقیق مصری‌آبادی و همکاران (۱۳۸۹) طبق الگوهای اقتدار اسوگ انجام دادند، به این نتیجه رسیده بودند که میانگین بی‌انضباطی دانش‌آموزان در شرایط کاربست اقتدار تنبیهی دارای بالاترین میزان است. می‌توان بیان داشت، مشابه الگوی اقتدار استبدادی معلمان است. هم‌چنین یافته‌های تحقیق حاجی‌تبارفیروزجایی (۱۳۹۹) به این نتیجه رسیده بودند که مدیریت و سازماندهی کلاس بهتر از سوی معلمان با افزایش عملکرد تحصیلی کیفی همراه است را می‌توان با الگوی اقتدار دموکراتیک معلمان و اثرات مثبت آن بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و تأیید کننده مدل نوع اول پژوهش فرض کرد. در پژوهشی دیگر، قنبری و دیگران (۱۴۰۱)، مدعی شدند که رهبری استثماری و پنهان‌سازی دانش در مورد معلمان رابطه منفی و معناداری با عملکرد نوآورانه دانش‌آموزان دارد. این نوع یافته را می‌توان هم‌خوان با مدل نوع اول و الگوی اقتدار استبدادی معلمان و پیامدهای منفی آن بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دانست.

طبق یافته‌های «مطالعات رهبری می‌شیگان» (مورهد و گریفین، ۱۳۹۴)، می‌توان ادعا کرد که معلمانی که بیشتر با دانش‌آموزان در مورد درس و مسایل آموزشی کار می‌کنند و روی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متمرکز می‌شوند تا آن‌ها بتوانند بهترین عملکرد تحصیلی را در طول سال تحصیلی داشته باشند، دارای «رفتار رهبر کارگرا» هستند. این نوع رهبری را می‌توان با «الگوی اقتدار رسمی / قانونی» معلمان در کلاس‌های درس مقایسه کرد. در این الگو، معلمان نیز بیشتر به فکر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و کسب بهترین نتایج برای آنان هستند. یکی دیگر از نتایج مطالعات رهبری می‌شیگان، شناسایی «رفتار رهبر کارمندگرا» بود. معلمانی که دارای «الگوی اقتدار دموکراتیک یا نرم» هستند، طبق این نوع رفتار رهبری، آنان علاقمند به کار گروهی و تیمی در بین دانش‌آموزان هستند و دنبال کسب رضایت آنان می‌باشند. طبق نتایج «مطالعات رهبری اوهایو» (همان: ۳۵۶)، می‌توان ادعا کرد، معلمانی که الگوی اقتدار آن‌ها «دموکراتیک» است، همانند رفتار «رهبری مراعات»، به دانش‌آموزان خود توجه دارند و به عقاید و نظرات آنان احترام می‌گذارند.

با توجه به دسته‌بندی کلمن از «روابط اقتدار»، معلمان با «الگوی اقتدار دموکراتیک» در الگوی اقتدارشان دارای «روابط اقتدار پیوسته» هستند. به‌طوری که، در این نوع اقتدار، معلمان اقتدار را بدون دریافت پاداش یا چشم‌داشتی به دانش‌آموزان انتقال می‌دهند (کلمن، ۱۳۹۰). طبق مدل «شبکه مدیریت» رابرت بلیک و جین مورتن (مورهد و گریفین، ۱۳۹۴)، می‌توان فرض کرد که رهبرانی که در این مدل در قسمت «مدیریت تیمی» قرار گیرند، همانند معلمان با الگوی اقتدار دموکراتیک، دارای مؤثرترین سبک رهبری هستند. و هم‌چنین طبق «تئوری مسیر-هدف»، رفتار معلمان با الگوی اقتدار دموکراتیک، بیشتر هدایتی، حمایتی و مشارکتی خواهد بود. که با دانش‌آموزان رفتاری دوستانه و صمیمی دارند و با آنان در امور درسی و کلاسی مشورت می‌کنند و به پیشنهادهای دانش‌آموزان احترام می‌گذارند (همان: ۳۶۴-۳۶۵). و در «مدل وروم-یتون-جاگو» که مربوط به مشارکت زیردستان در تصمیم‌گیری رهبران می‌باشد. معلمانی که الگوی اقتدار آن‌ها،

سنخ‌شناسی الگوهای اقتدار معلمان و تحلیل کیفی نسبت آن با عملکرد...؛ محمودی و همکاران | ۲۰۷

دموکراتیک می‌باشد. دانش‌آموزان را در تصمیم‌گیری‌های کلاس درس مشارکت می‌دهند (همان: ۳۶۶).

تعارض منافع

پژوهشگران هیچ‌گونه تعارض منافی ندارند.

سپاسگزاری

از همه کسانی که در این پژوهش به ما یاری رساندند کمال تشکر را داریم.



منابع

- آوتویت، ویلیام و تام باتامور. (۱۳۹۲). *فرهنگ علوم اجتماعی قرن بیستم*. ترجمه حسن چاوشیان. تهران: نشر نی.
- اشتراوس، آنسلم و جولیت کوربین. (۱۳۹۲). *مبانی پژوهش کیفی*، ترجمه؛ ابراهیم افشار، تهران، نشر نی.
- اشتراوس، آنسلم و جولیت کوربین. (۱۳۹۳). *اصول روش تحقیق کیفی: نظریه‌ی مبانی رویه‌ها و شیوه‌ها*. ترجمه بیوک محمدی. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- اسکات، دابلو، ریچارد و جerald اف. دیویس. (۱۳۹۴). *سازمان‌ها و سازماندهی*. ترجمه سیدرضا سیدجوادین و بهروز پورولی و الهام جمالی‌پویا. تهران: انتشارات مروارید.
- الیوت، آنتونی و برایان ترنر. (۱۳۹۳). *برداشت‌هایی در نظریه‌ی اجتماعی معاصر*. ترجمه فرهنگ ارشاد. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- ایزدی، صمد و رجعلی محمدزاده ادملایی. (۱۳۸۶). «بررسی رابطه‌ی سبک‌های یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان». *دوماه‌نامه علمی-پژوهشی دانش‌پژوه*، ۱۴(۲۷)، ۲۸-۱۵.
https://tlr.shahed.ac.ir/article_2182.html
- پورجمشیدی، مریم. (۱۳۹۵). *توانایی پیش‌بینی ترجیحات تعامل براساس سبک‌های یادگیری دانشجویان دوره‌های آموزش مبتنی بر وب*. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۲(۳۹)، ۱۹۷-۱۷۵.
- <https://doi.org/10.22054/jep.2016.4123>
- توسلی، غلامعباس. (۱۳۸۷). *جامعه‌شناسی و آموزش و پرورش*. تهران: نشر علم.
- حاجی تبارفیروزجایی، محسن. (۱۳۹۹). *مدیریت کلاس درس به عنوان مؤلفه‌ای از مدیریت مدرسه: پیش‌بینی عملکرد و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان*. *فصلنامه مدیریت مدرسه*، ۸(۴)، ۴۹-۲۸.
- <https://doi.org/https://doi.org/10.34785/J010.2021.123>
- رنجگر، بایرامعلی، میرهاشمی، مالک و پاشاشریفی، حسن (۱۴۰۰). *فرا تحلیل تأثیر عوامل فردی، آموزشگاهی و خانوادگی در عملکرد و افت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی، پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۵(۵۴)، ۳۲-۱۹.
- <https://dorl.net/dor/20.1001.1.23831324.1400.15.54.2.8>
- سنت، ریچارد. (۱۳۹۱). *اقتدار، ترجمه؛ باقر پرهام، تهران: پردیس دانش*.

سنخ‌شناسی الگوهای اقتدار معلمان و تحلیل کیفی نسبت آن با عملکرد...؛ محمودی و همکاران | ۲۰۹

شارع‌پور، محمود. (۱۳۹۳). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*. تهران: سمت.
شاهورانی، احمد، تلخ آبی علیشه، غلامرضا و تلخ آبی علیشه، علیرضا. (۱۳۸۸). «بررسی رابطه‌ی ویژگی‌های ارتباطات اثربخش معلم - دانش‌آموز با یادگیری ریاضی». *فصل‌نامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۳(۳)، ۶۷-۵۱.

<https://sanad.iau.ir/journal/edu/Article/538927?jid=538927>
غلامی، رحیم و بهرام محسن‌پور. (۱۳۷۹). «بررسی سبک‌های مدیریت کلاس از دیدگاه معلمان و رابطه آن با پیش‌رفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی». *پایان‌نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران*.

قرائی مقدم، امان‌الله. (۱۳۷۳). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*. تهران: کتابخانه فروردین.
قنبری، سیروس، معجونی، حسین و تعجبی، محمود. (۱۴۰۱). بررسی رابطه رهبری استثماری با عملکرد نوآورانه به واسطه نقش میانجی پنهان‌سازی دانش. *نشریه جامعه‌شناسی کاربردی*، ۳۳(۴)، ۱۲۳-۱۴۴.

<https://doi.org/10.22108/jas.2022.133935.2297>
کاشانی، فهیمه. صدوقی، مجید. کیانی، مسعود. (۱۴۰۰). رابطه حمایت معلم ادراک شده و عملکرد تحصیلی درس ریاضی: نقش میانجی گر انگیزه درونی، اضطراب و خودکارآمدی ریاضی. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۷(۳)، پیاپی ۶۱، ۱۶۹-۱۴۷.

<https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.30531.2982>
کریمی، بهروز و اسکندر فتحی‌آذر. (۱۳۸۵). تأثیر برخورد مناسب معلم بر سبک‌های مقابله‌ای بدرفتاری و ضد اقتدار دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. *دانشور رفتار*، ۱۳(۱۸)، ۲۱-۳۲.

<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/844545>
کلمن، جیمز. (۱۳۹۰). بنیادهای نظریه‌ی اجتماعی. ترجمه منوچهر صبوری. تهران: نشر نی.
کوزر، لوئیس و برنارد روزنبرگ. (۱۳۸۷). *نظریه‌های بنیادی جامعه‌شناختی*. ترجمه فرهنگ ارشاد. تهران: نشر نی.

محسنی تبریزی، علیرضا. (۱۳۹۵). *روش تحقیق کیفی در مکاتب تفسیری*. تهران: نشر اطلاعات.
محمدپور، احمد. (۱۳۸۹). *روش در روش*. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
محمدپور، احمد. (۱۳۹۲). *روش تحقیق کیفی ضد روش ۱: منطق و طرح در روش‌شناسی کیفی*. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.

محمدی، بیوک. (۱۳۹۰). *درآمدی بر روش تحقیق کیفی*. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

مصرآبادی، جواد، رحیم‌بدری و شهرام واحدی. (۱۳۸۹). «بررسی میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار معلم». *فصل‌نامه علمی-پژوهشی*

مورهد و گریفین. (۱۳۹۴). *رفتار سازمانی*. ترجمه سیدمهدی الوانی و غلامرضا معمارزاده. تهران: انتشارات مروارید.

ملکی، حسن؛ سلمانی، بابک؛ عباس‌پور، عباس؛ حکیم‌زاده، رضوان و امیر تیموری، محمدحسن. (۱۳۹۵). رهبری معلم در اجرای برنامه درسی؛ چالش‌ها و فرصت‌ها. *پژوهش‌های کیفی*

در برنامه درسی ۱(۳)، ۸۱-۵۱. doi: 10.22054/qric.2016.7069

وینچ، کریستوفر. (۱۳۸۶). *استقلال، آموزش و تفکر انتقادی*. ترجمه افشار امیری. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

References

- Akbarovna, I. S. (2024). the importance of pedagogical management in education. *psixologiya va sotsiologiya ilmiy jurnali*, 2(4), 40-46.
- Anjoly, C. (1997). *Examining the effects of context- free and context-situated instructional strateres on learnars critical thinking*. Indiana University.
- Bibace, R., Catlin, R. J., Quirk, M. E., Beattie, K. A., & Slabaugh, R. C. (1981). Teaching styles in the faculty-resident relationship. *The Journal of family practice*, 13(6), 895-900. <https://europepmc.org/article/med/7310344>.
- Bortes, C., & Giota, J. (2024). Beyond academics: Links from teaching practices in Swedish schools to students' achievements and mental health complaints. *Learning and Instruction*, 92, 101937. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101937>.
- Catalán, Á. A., Serrano, J. S., Lucas, J. M. A., Clemente, J. A. J., & García-González, L. (2018). An integrative framework to validate the Need-Supportive Teaching Style Scale (NSTSS) in secondary teachers through exploratory structural equation modeling. *Contemporary Educational Psychology*, 52, 48-60. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.001>.
- Catalano, R., & Hawkins, J. D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. In J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149– 197). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dore, Ronald. P. (1965). The lecaey of Tokogawa Education. In: *Changing Japanese Attitudes Toward Modernization*. Marius, B. jansen (ed). Princeton University Press.
- French, J., & Raven, B. (1960). *The Bases for Social Power*, New York: Harper & Row.

- Grasha AF. (1996). Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding learning and teaching style. New York: Alliance Publishers.
- Hidalgo-Cabrillana, A., & Lopez-Mayan, C. (2018). Teaching styles and achievement: Student and teacher perspectives. *Economics of Education Review*, 67, 184-206. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.10.009>.
- Maqbool, S., Zafeer, H. M. I., Maqbool, S., Zeng, P., Draissi, Z., & Javed, S. (2024). Stance of numerous leadership styles and their effect on teaching to sustain academic performance at the high school level. *Heliyon*, 10(16). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36438>.
- Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and teacher education*, 22(1), 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.008>
- Savage, T.V. (1991). *Discipline for Self- control*, New Jersey: Prentice Hall.
- Scherman, V._ (2002). *School climate instrument: A pilot study in pretoria and environs*. A Published dissertation. University of Pretoria._
- Schmid, E. A., Pircher Verdorfer, A., and Peus, C. (2019). Shedding light on leaders' self-interest: theory and measurement of exploitative leadership. *Journal of Management*, 45(4), 1401- 1433. <https://doi.org/10.1177/0149206317707810>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage.
- Wang, J., Xing, Q., & Moè, A. (2024). Understanding the dynamics of teaching styles and need satisfaction in the Chinese educational context. *Teaching and Teacher Education*, 145, 104609. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104609>.
- Yuksel.G. (2008). Critical thinking and learning/teaching styles. *Academic arastimalar*, 54-73.

استناد به این مقاله: محمودی، سیروان، قربانی، علیرضا، ابراهیم پور، هانا. (۱۴۰۳). سنخ‌شناسی الگوهای اقتدار معلمان و تحلیل کیفی نسبت آن با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بر مبنای نظریه مبنایی، فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی، ۵(۱۵)، ۱۷۱-۲۱۱. DOI: 10.22054/jti.2024.76119.1406



Qualitative Research in Curriculum is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.