

عرضه مدلی پارادایمیک از ارتباط مراقبتی معلم- دانش آموز در مدارس ابتدایی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۲۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۱۵

احترام فراستی*
سوسن لایی**
فرانک موسوی***
بهمن سعیدی پور****

چکیده

این مطالعه با هدف عرضه مدلی کیفی از ارتباط مراقبتی معلم- دانش آموز در مدارس ابتدایی شهر کرمانشاه صورت گرفته و بدین منظور، از پارادایم کیفی و تئوری زمینه‌ای، و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و عمیق با معلمان توانمند و دارای مدارک تحصیلی عالی در مدارس مختلف این شهر در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ استفاده شده است. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش تا مرحله اشباع نظری، پانزده نفر بودند. براساس نتایج به‌دست‌آمده، عوامل زمینه‌ساز ارتباط مراقبتی معلم- دانش آموز عبارت‌اند از: فعالیت‌های فوق‌برنامه، تقویت ظرفیت‌های آموزش و یادگیری، توانایی تدریس و تسلط بر مهارت‌های حرفه‌ای، پذیرش دانش‌آموزان و اهمیت دادن به آن‌ها، نواندیشی در آموزش و یادگیری، و ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان. راهبردهای ایجاد این‌گونه ارتباط، مشتمل بر این موارد است: ایجاد زمینه‌های ارتباطی، گسترش دادن ظرفیت‌های ارتباطی، محیط یادگیری فعال، شناخت و درک متقابل، نقد و ارزیابی، مشارکت و همکاری تیمی، و ارتباط عاطفی مثبت. ازجمله پیامدهای موردانتظار در ارتباط مراقبتی معلم- دانش‌آموز، تحکیم روابط و رشد، خلاقیت و سلامت، پذیرش و رشد مهارت‌ها، ایجاد محیط یادگیری ایمن و مؤثر، و درنهایت، مسئولیت‌پذیری و پشتیبانی در دو گروه معلمان و دانش‌آموزان را می‌توان نام برد؛ همچنین ضعف زیرساخت‌ها و منابع، مشکلات عاطفی و روان‌شناختی، مشکلات فردی و فرهنگی، و موانع مرتبط با معلمان، ازجمله عواملی هستند که در ایجاد ارتباط مراقبتی، اختلال ایجاد می‌کنند و مانع شکل‌گیری چنین ارتباطی در مدارس می‌شوند. یکپارچه‌کردن مقوله‌های شناسایی‌شده براساس روابط آن‌ها در قالب این مدل پارادایمیک می‌تواند الگویی مفید و مؤثر برای ارتقاداتن سطوح ارتباطی معلم- دانش‌آموز در مدارس باشد.

واژگان کلیدی: ارتباط مراقبتی، ارتباط حمایتی، روابط معلم- دانش‌آموز.

* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.
ehteramfarasati@yahoo.com

** استادیار گروه علوم تربیتی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران (نویسنده مسئول).
So.laei@iau.ac.ir

*** دانشیار گروه مدیریت آموزشی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.
Faranak.Mosavi@iau.ac.ir

**** استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
bahman_saeidipour@pnu.ac.ir

بیان مسئله

معلمان، پیش‌قراولان اصلی صورت‌گرفتن تغییرات در جوامع اجتماعی (Lieberman and Pointer Mace, 2008) و رشد فکری- فرهنگی (Matewos, Marsh, McKibben, Sianta and Polikoff, 2019)، و عاملان اصلی در اجرای تحولات و نوآوری‌های تربیتی (Gandomi and Sajjadi, 2016) هستند و به همین دلیل، در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، محور تغییرات در مدارس قلمداد شده‌اند؛ بر این اساس، یکی از پیچیده‌ترین سؤالاتی که متخصصان تعلیم و تربیت درصدد پاسخ‌گویی به آن هستند، این است که چه عاملی سبب برتری یافتن یک معلم می‌شود. اگر از ما پرسیده شود کدام یک از معلمان به عمیق‌ترین صورت بر شما اثر گذاشته‌اند، به احتمال زیاد، بسیاری از ما به یاد معلمانی می‌افتیم که ارتباطی حمایتی با دانش‌آموزان داشتند و باعث می‌شدند آنچه را یاد می‌گرفتیم، احساس کنیم. چرا برخی معلمان قادرند این‌گونه روابط با دانش‌آموزان را تقویت کنند و برخی دیگر نه؟ آیا ایجاد روابط حمایتی و مراقبت‌گونه با دانش‌آموزان، مهارتی است که می‌توان آن را آموخت و پرورش داد؟ اگر چنین است، مؤلفه‌های این شیوه ارتباطی کدام‌اند و چگونه می‌توان فرصت‌ها و محیطی را فراهم کرد تا معلمان بتوانند این مهارت را پرورش دهند (Zakrzewski, 2012).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند معلمان متخصص، موضوع تدریس خود را خوب می‌شناسند و می‌دانند چگونه آن را آموزش دهند (Grossman, Wilson and Shulman, 1989)؛ به عبارت دیگر، آن‌ها دارای دانش محتوایی آموزش هستند (Shulman, 1987)؛ با وجود آن، آموزش و پرورش همواره به سبب تمرکز بیش‌ازحد بر جنبه‌های فنی تدریس و توجه نکردن به دانش‌آموزان به عنوان موجودات اخلاقی و اعضای جامعه دموکراتیک، هدف انتقاد قرار گرفته است (Fenstermacher and Richardson, 2011). بخشی مهم از این انتقاد، متوجه معلمانی است که سبک آموزشی- ارتباطی صحیحی ندارند و نتوانسته‌اند خود را با پیشرفت‌های صورت‌گرفته تطبیق دهند. ارتباط معلم- دانش‌آموز از جمله زمینه‌هایی است که به توسعه بیشتر نیاز دارد و درک پویایی، شباهت و تفاوت، مؤلفه‌ها و عناصر مؤثر در این ارتباط، در مدارس و محیط‌های یادگیری، از موضوعات مهم در حوزه آموزش به‌شمار می‌آید (Knoell, 2012)؛ لذا به‌عنوان یک عامل مثبت بین

فردی، رابطه معلم- دانش‌آموز باید به منزله ارتباط عاطفی بین معلمان و دانش‌آموزان براساس درک، مراقبت و احترام متقابل مفهوم‌سازی شود (Lammers and Byrd, 2019) تا معلمان و دانش‌آموزان بتوانند به صورت مشترک در متن کلاس درس کار کنند (Culpeper and Kan, 2020). در واقع، رابطه معلم و دانش‌آموز در قلب آموزش نهفته است (Richardson and Fallona, 2001) و چنانچه این رابطه، مثبت و دلسوزانه باشد، تأثیر آن بر دانش‌آموزان، عمیق خواهد بود. اهمیت رابطه معلم- دانش‌آموز به قدری زیاد است که مریانی همچون نادینگز^۱ (2013 and 2012) و گلیگن^۲ (1988) معتقدند روابط دلسوزانه و مراقبت‌گونه، بخشی حیاتی از آموزش است. گودال^۳ (1994) نیز در سخنرانی خود در کنوانسیون ملی انجمن علمی معلمان در آناهایم کالیفرنیا گفته است: «ما زمانی که فهمیدن را آغاز می‌کنیم، می‌توانیم مراقبت کنیم»؛ در ضمن، روابط مثبت با دانش‌آموزان که در آن، سطوحی عالی از وابستگی غلبه دارد، از جمله دلایل اصلی معلمان ابتدایی برای ماندن در این حرفه (به عنوان نمونه ر.ک: O'Connor, 2008; Veldman, Tartwijk, Breklmans and Wubbels, 2013) و یکی از مهم‌ترین منابع لذت‌بردن و انگیزه برای آموزش محسوب می‌شود (Hargreaves, 2000).

یکی از شیوه‌های مؤثر در ایجاد روابط مثبت با دانش‌آموزان، ارتباط مراقبتی^۴ است و این مراقبت را می‌توان به عنوان ظرفیتی فردی یا ویژگی‌ای ارتباطی توصیف کرد. همه ما می‌دانیم که وقتی افرادی را به عنوان مراقبتی^۵ توصیف می‌کنیم، این کلمه در توصیف آن‌ها بدان معناست که آنان به صورت خاص به نیازهای دیگران احترام می‌گذارند و به شیوه‌های دلگرم‌کننده و دلسوزانه پاسخ می‌دهند (Noddings, 1991). مراقبت، شامل محتوا، شیوه و انگیزه مراقبت و نیز شرایط صحیح آن (Benner, 1994) و روشی خاص برای ایجاد ارتباط با دیگران است (Germain, 1983)؛ همچنین مشاهده و ارزیابی، شناخت و پاسخ‌گویی به شرایط، نیازها، منافع، شادی‌ها و نگرانی‌های دیگران، و نیز ابراز محبت، همدلی و احترام را دربر می‌گیرد (Van Dierendonck and Patterson,)

-
1. Noddings
 2. Gilligan
 3. Goodall
 4. Caring Relationship
 5. Caring

(2015). در مجموع، با توجه به تمام تعاریف عرضه شده در ادبیات موضوع، مراقبت را می توان به عنوان علاقه حقیقی رهبر آموزشی در رفاه مربی یا متریان در نظر گرفت که در همدردی و همدلی با آنها، و متعهد بودن به آنان تبلور می یابد. این علاقه بیشتر شامل برآوردن نیازهای فیزیکی، شخصی، اجتماعی، احساسی، خودکفایی و حرفه ای است (Van Der Vyver, 2011). معلمان و دانش آموزان نیز ارتباط مراقبتی را عبارت از مفهومی مرکب از چندین مفهوم اساسی مختلف مانند زمان، صحبت کردن، حساسیت، احترام، اقدام کردن به نفع دیگران، حضور، مراقبت همراه با احساس، و عمل و اقدام متقابل توصیف کرده اند (Gomez, Allen and Clinton, 2004; Terry, 2006).

بر اساس نظریه های عرضه شده در حوزه روابط بین فردی، معلمان به ایجاد ارتباط با دانش آموزان خود نیاز دارند و در واقع، برقراری ارتباط بین معلم و دانش آموز، پاسخ های عاطفی بین آنها در تعاملات روزانه را هدایت می کند (Spilt, Koomen and Thijs, 2011). شکل گیری روابط شخصی و حمایتی میان معلم و دانش آموز، ذاتاً مستلزم دخالت عاطفی معلمان است و کیفیت عاطفی رابطه معلم و دانش آموز، عاملی مهم در مشارکت مدرسه، رفاه و موفقیت تحصیلی دانش آموزان به شمار می آید (Roorda, Koomen, Spilt and Oort, 2011).

ارتباط معلم و دانش آموز، ابتدایی ترین و اساسی ترین نوع رابطه در مدارس است. در فرایند تدریس، ایجاد فضای آرام و لذت بخش برای یادگیری، و برقراری رابطه هماهنگ میان معلم و دانش آموز نه تنها موانع عاطفی و بروز اضطراب در یادگیری را کاهش می دهد؛ بلکه انگیزه یادگیری را در دانش آموزان تقویت می کند (Yan, 2019). بسیاری از محققان درباره اهمیت روابط مثبت معلم و دانش آموز، و تأثیر این روابط بر یادگیری سخن گفته اند (Frymier and Houser, 2000; Morganett, 1995; West, 1994). رابطه معلم - دانش آموز در تمام نظام های آموزشی، کلیدواژه ای برای ایجاد محیط های آموزشی کارآمد است. روابط خوب میان معلم و دانش آموزان به صورتی گسترده، عامل برانگیزاننده دانش آموزان (Birch and Ladd, 1996; Davis, 2003; Isenbarger and Zembylas, 2006) و ایجاد احساس رضایت (Wubbels and Brekelmans, 2006)، مشارکت کلاسی و درگیر شدن در یادگیری (Hughes, Luo, Kwok and Loyd, 2008; Boynton and Boynton, 2005; Spilt, Koomen and Thijs, 2011; Rimm-Kaufman

Juvonen (and Sandilos, 2011)، رشد فکری (Goldstein, 1999) و موفقیت در آنان (Juvonen and Wentzel, 1996; Muller, Katz and Dance, 1999) و نیز تنظیم‌کننده مهارت‌های اجتماعی، عاطفی و شناختی آن‌ها (Davis, 2003) قلمداد و به‌صورت خاص نشان داده شده کیفیت روابط معلم-دانش‌آموز، پیش‌بینی‌کننده بخشی مهم از مهارت‌های رفتاری و تحصیلی دانش‌آموزان در دوره‌های ابتدایی و راهنمایی است (به‌عنوان نمونه ر.ک: Pianta, Steinberg and Rollins, 1995; Wentzel and Asher, 1995)؛ درضمن، تردیدی وجود ندارد که ما از کسانی که با آن‌ها ارتباط خوبی داریم، بهتر یاد می‌گیریم. با استفاده از روابط حمایتی و مراقبت‌گونه، دانش‌آموزان دارای پیشینه‌های متنوع می‌توانند کاملاً در فرایند یادگیری درگیر شوند و پشتکار نشان دهند (Schaps, 2009)؛ در نتیجه، عناصر موجود در روابط معلم-دانش‌آموز به‌کانون توجه بسیاری از مداخلات مبتنی بر مدرسه برای شناسایی مشکلات تحصیلی و رفتاری تبدیل شده‌اند و این دیدگاه در همه منابع آموزشی، مشترک است که مراقبت، بخشی جدایی‌ناپذیر و مهم از آموزش و یادگیری محسوب می‌شود (Van Sickle and Spector, 1996)؛ چنان‌که کوهل (1984) ادعا می‌کند هر معلمی وظیفه دارد از تک‌تک دانش‌آموزان مراقبت کند. راجرز و وب (1991) نیز تأکید کرده‌اند معلمان خوب باید از دانش‌آموزان مراقبت کنند و تدریس خوب، پیوسته با اعمال خاص مراقبتی همراه است.

اهمیت مراقبت رفتاری و ارتباط مراقبتی معلمان در مدارس سبب شده است بخش عمده از ادبیات موجود در حوزه روابط معلم و دانش‌آموز بر نقش مراقبتی آن‌ها معطوف شود (Noblit, 2013; Noddings, 1984 and 1995; O'Connor, 2008; Wright,) (2004). کاتران، کینا و گارای^۱ (2003) در مصاحبه با ۱۸۲ دانش‌آموز دارای سوابق مختلف از چهارده مدرسه متفاوت درباره تکنیک‌های مدیریت رفتاری مؤثر از نظر آن‌ها نشان دادند ارتباط، مراقبت و احترام، سه موضوع اصلی مهم از دیدگاه دانش‌آموزان بوده‌اند. ضمن تأکید بر این نکته، محققان معتقدند مشارکت در فرایند برقراری و حفظ ارتباط مراقبتی، نیازمند صورت‌گرفتن کار عاطفی قابل توجه و از خودگذشتگی است

1. Cothran, Kulinna and Garrahy

Hargreaves, 2000; Williams-Johnson, Cross, Hong, Aultman, Osbon and)
(Schutz, 2008).

هاسین، نواز، نصیر، کیانی و هاسین^۱ (2013) در مطالعه‌ای در اسلام‌آباد پاکستان نشان دادند رابطه عاطفی معلمان با دانش‌آموزان، سبب افزایش یافتن اطمینان دانش‌آموزان، احترام متقابل و اطاعت می‌شود. رافلدر، بوکوسکی و موهر^۲ (2013) در پژوهش خود نشان دادند شش مؤلفه اساسی در روابط معلم- دانش‌آموز عبارت‌اند از: قدرت، ثنویت، همبستگی، دلسوزی، هویت و اتحاد. جاویدی کلاته جعفرآبادی (۱۳۹۶) پیامدهای ارتباط مراقبتی را مواردی مطلوب مانند شادمان‌کردن و ایجاد حس رضایتمندی و امنیت خاطر برای دانش‌آموزان ذکر کرده است. هالادی و همکاران^۳ (2020) سلامت روان دانش‌آموزان را از نتایج روابط مثبت معلم- دانش‌آموز ذکر کرده‌اند. منسا و کومسون^۴ (2020) در پژوهش خود نشان دادند روابط مثبت، محیط‌هایی را ایجاد می‌کند که در آن‌ها پیشرفت تحصیلی افزایش می‌یابد. اموریم نتو، گولز، پولگا و استوارت^۵ (2022) در پژوهش خود نشان دادند کنجکاوی و سطح نمره از عوامل پیش‌بینی‌کننده روابط معلم- دانش‌آموز هستند. کلاسنز و همکاران^۶ (2017) در پژوهش خود نشان دادند الگوی تعاملی دوستانه برای برقراری روابط دوستانه و الگوی خصمانه برای موقعیت‌های چالش‌زا کارایی دارد و بدین ترتیب، این الگوها برخاسته از وضعیت عاطفی و روان‌شناختی افراد درگیر هستند. لی و شیانگیان^۷ (2014) در پژوهش خود نشان دادند اعتقادات معلمان درباره نقش آن‌ها به‌عنوان معلم و نیز درخصوص روابط دانش‌آموز و معلم، هم از طریق تجارب و سوابق قبلی آن‌ها و هم براساس زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی‌ای که در آن قرار دارند، شکل می‌گیرد و ایجاد تغییر در محیط (مثلاً از چین به دانمارک)، اغلب به بروز تغییر در هویت و باورهای حرفه‌ای معلمان می‌انجامد؛ از این روی، فرهنگ می‌تواند به‌عنوان یک مانع یا تسهیلگر روابط عاطفی در

-
1. Hussain, Nawaz, Nasir, Kiani and Hussain
 2. Raufelde, Bukowski and Mohr
 3. Halladay et al.
 4. Mensah and Koomson
 5. Amorim Neto, Golz, Polega and Stewart
 6. Claessens et al.
 7. Li and Xiangyun

مدارس عمل کند. دیوتا^۱ (2015) نیز در مطالعه‌ای نشان داده است دانش‌آموزان به‌عنوان موانع اساسی در ارتباط معلم- دانش‌آموز در نظر گرفته می‌شوند که در قالب عواملی مانند ناراحتی فیزیکی، بی‌علاقگی ناشی از کمبود مواد آموزشی، صحبت کردن و اضطراب نمود می‌یابد؛ همچنین ژان و لی^۲ (2004) در پژوهش خود نشان داده‌اند فرهنگ‌ها، ایدئولوژی و جنسیت در دریافت از رابطهٔ معلمان و دانش‌آموزان، بسیار مؤثرند. تان و ونگ^۳ (2013) در بررسی اثرات ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان و تعامل معلم- دانش‌آموز بر کیفیت ارتباط آنان نشان داده‌اند محتاط‌بودن دانش‌آموز به‌صورت مثبت، کیفیت رابطهٔ معلم و دانش‌آموز را پیش‌بینی می‌کند. ابعاد مختلف شخصیت دانش‌آموزان در تعامل معلم- دانش‌آموز، مؤثر است و قرابت معلم و وابستگی دانش‌آموز به او به‌گونه‌ای مثبت، کیفیت رابطهٔ معلم و دانش‌آموز را تغییر می‌دهد.

باوجود اهمیت‌داشتن ارتباط مراقبتی بین معلم و دانش‌آموزان، در تعداد کمی از پژوهش‌ها این موضوع در مدارس ایران بررسی شده است؛ لذا این مطالعه، به‌منظور عرضهٔ مدلی پارادایمیک از عوامل و مؤلفه‌های ایجاد ارتباط مراقبتی بین معلم- دانش‌آموز در مدارس براساس نتایج حاصل‌شده از تئوری زمینه‌ای صورت گرفته است تا با استفاده از آن، مدلی مؤثر درخصوص ابعاد و مؤلفه‌های ارتقای سطح ارتباط معلم- دانش‌آموز به‌دست داده شود؛ بنابراین، سؤال اساسی در پژوهش حاضر، آن است که ابعاد و مؤلفه‌های ارتباط مراقبتی معلم- دانش‌آموز کدام‌اند.

روش پژوهش

به‌طور کلی، هدف از تمام تحقیق‌های صورت‌گرفته درحوزهٔ علوم انسانی، پیش‌برد، پالایش و گسترش مجموعه‌ای از دانش، ایجاد حقایق یا دستیابی به نتیجه‌گیری جدید از طریق پژوهش نظام‌مند و روش‌های منظم است (Chun Tie, Birks and Francis, 2019). در این مطالعه نیز بنابر ماهیت موضوع و وجودداشتن پژوهشی جامع درزمینهٔ ارتباط مراقبتی معلم- دانش‌آموز کوشیده‌ایم ضمن بررسی عمیق این پدیده، مؤلفه‌های اساسی و اثرگذار، عوامل و مؤلفه‌های زمینه‌ساز، راهبردهای ایجاد این‌گونه ارتباط و

1. Duř ä
2. Zhan and Le
3. Tan and Wang

همچنین موانع و عوامل بازدارنده و نیز پیامدهای این گونه ارتباط بین معلم و دانش آموز را شناسایی و تشریح کنیم؛ لذا از آنجا که با استفاده از شیوه‌های کیفی، کشف جزئیات ظریف و استخراج اطلاعات عمیق از پدیده‌های مورد نظر، امکان پذیر است، در این مطالعه از روش کیفی استفاده کرده‌ایم. در روش کیفی نیز به دلیل کیفیت بالا و ساختار نظام مند تئوری زمینه‌ای، این شیوه را برگزیده‌ایم. تئوری زمینه‌ای از جمله رویکردهای کاربردی در جمع‌آوری داده‌ها در روش‌های تحقیق کیفی است که کاملاً مبتنی بر داده‌ها و هدف آن، ساختن نظریه‌ای براساس داده‌هاست. تئوری زمینه‌ای، کاربرد روش‌ها و فرایندهای خاص را دربر می‌گیرد. این شیوه با نمونه‌گیری هدفمند شروع می‌شود و از آنجا که نمونه‌گیری در این تئوری از مبانی نظری به دست می‌آید، پس از انتخاب ایده‌ای از یک پدیده، گروه‌هایی از افراد یک سازمان یا جامعه که نمایندگانی مناسب برای آن پدیده باشند، انتخاب می‌شوند و بعد از جمع‌آوری داده‌های لازم، فرایند اصلی در روش نظریه‌ی زمینه‌ای به عنوان روش تحلیل داده‌ها، فرایند کدگذاری و طبقه‌بندی از داده‌های خام، و استخراج مفاهیم و مقولات اصلی و روابط بین آن‌ها در چهارچوب یک تئوری محقق ساخته صورت می‌گیرد. کدگذاری فرایند و محور اصلی تحلیل در این شیوه است؛ لذا در این تحقیق، کدگذاری به صورت باز، محوری و گزینشی انجام شد. کدگذاری باز، فرایندی تفسیری است که در آن، داده‌ها به صورت تحلیلی تجزیه می‌شوند و هدفش آن است که با شکستن روش‌های استاندارد تفکر درباره پدیده‌های منعکس شده در داده‌ها، بینشی جدید به تحلیلگر بدهد؛ لذا با مرور مجموعه داده‌های گردآوری شده کوشیدیم مفاهیم پنهانی آن را بازشناسیم. در کدگذاری محوری نیز هدف، تعیین رابطه بین مقوله‌های ایجاد شده در مرحله کدگذاری باز است. در کدگذاری محوری، تحلیلگر به پدید آوردن مقوله‌ها و ویژگی‌های آن‌ها می‌پردازد و سپس می‌کوشد مشخص کند چگونه مقوله‌ها در طول بدهای تعیین شده تغییر می‌کنند. در این مرحله، توسعه بیشتر دسته‌ها صورت می‌گیرد و از طریق پارادایم کدگذاری^۱ شرایط، زمینه، راهبردها و پیامدها تعیین و زیرمجموعه‌ها به مقوله‌های مرتبط وصل می‌شوند تا کدگذاری گزینشی را شکل دهند. کدگذاری گزینشی، فرایندی است که در آن، همه

دسته‌ها حول یک هسته متحد می‌شوند. مقوله اصلی، پدیده مرکزی مطالعه را نشان می‌دهد که در این پژوهش، تحت عنوان «مؤلفه‌های ارتباط مراقبتی معلم- دانش آموز» بررسی شده است. در این تئوری، پژوهشگر تحلیل را در عمق داده‌ها انجام می‌دهد و آن‌ها را در قالب نظریه‌ای عرضه می‌کند که همان نظریه زمینه‌ای و هدف اصلی پژوهش برای درک موقعیت است. در این فرایند، پژوهشگر پس از تعیین مقوله محوری یا هسته، دیگر مقولات حول مقوله محوری را در قالب یک مدل پارادایمی ترسیم می‌کند. این مدل پارادایمی در واقع، دارای سه بُعد اصلی، شامل شرایط، تعاملات و فرایندها، و پیامدهاست که در قالب سه وجه شرایط علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر یا مزاحم نشان داده می‌شود. لازمه طبیعت تئوری زمینه‌ای، آن است که ابتدا پرسش اصلی تحقیق، گسترده باشد و سپس به دنبال پیشرفت پژوهش و ظاهر شدن مسائل حیثه مربوط، به تدریج پالایش شود و به صورت خاص‌تر درآید (Corbin and Strauss, 1990, p. 5).

جمع‌آوری داده‌ها بر اساس مصاحبه نیمه‌ساختاریافته^۱ انجام شده و استفاده از این شیوه، دو علت داشته است: نخست، آنکه این روش برای کاوش و درک نظرات پاسخ‌دهندگان درباره موضوعات پیچیده و گاه حساس، بسیار مناسب است و با استفاده از آن، محقق می‌تواند اطلاعات بیشتری را جمع‌آوری کند و پاسخ‌هایی روشن به دست آورد؛ دوم، آنکه تنوع شغلی، آموزشی و شخصی گروه نمونه، استفاده از یک برنامه مصاحبه استاندارد را دشوار می‌کند (Barribal and While, 1994). به منظور اطمینان یافتن از اعتبار یافته‌ها، از روش بررسی اعضا^۲ استفاده کرده‌ایم. در این فرایند، داده‌های تجزیه و تحلیل شده مستخرج از مصاحبه‌ها در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد تأیید کنند که داده‌ها مربوط به بیانات آن‌ها در مصاحبه بوده است. قلمرو پژوهش، مشتمل بر معلمان توانمند و دارای مدارک تحصیلی عالی در مدارس مختلف شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بوده است. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، پانزده نفر از این معلمان انتخاب شدند و مصاحبه‌ها با استفاده از نمونه‌های آماری تا اشباع نظری^۳ ادامه یافت.

-
1. Semi Structured Interview
 2. Member Checking
 3. Theoretical Saturatio

جدول ۱. مشارکت کنندگان در تحقیق

کد	نوع مسئولیت (معلم / استاد)	سابقه خدمت (برحسب سال)	تحصیلات	رشته تحصیلی	جنس
۱	معلم (مدرس دانشگاه)	۲۹	دانشجوی دکتری	تکنولوژی آموزشی	مرد
۲	معلم	۲۷	کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	زن
۳	معلم	۱۹	کارشناسی ارشد	روانشناسی تربیتی	مرد
۴	معلم	۱۸	کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	زن
۵	معلم (مدرس دانشگاه)	۱۱	دکتری	آموزش عالی	زن
۶	معلم	۲۴	کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	مرد
۷	معلم (مدرس دانشگاه)	۱۶	دانشجوی دکتری	روانشناسی تربیتی	زن
۸	معلم (مدرس دانشگاه)	۱۵	دکتری	مدیریت آموزشی	مرد
۹	معلم	۱۳	کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	زن
۱۰	معلم (مدرس دانشگاه)	۱۸	دکتری	مدیریت آموزشی	مرد
۱۱	معلم (مدرس دانشگاه)	۲۶	دکتری	روانشناسی تربیتی	زن
۱۲	معلم (مدرس دانشگاه)	۲۵	دانشجوی دکتری	برنامه ریزی درسی	مرد
۱۳	معلم (مدرس دانشگاه)	۱۴	دانشجوی دکتری	روانشناسی بالینی	زن
۱۴	معلم	۲۱	کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	مرد
۱۵	معلم	۱۷	کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	مرد

یافته‌های پژوهش

پس از کدگذاری اولیه متن مصاحبه‌ها استخراج مفاهیم و مقوله‌ها صورت گرفت. از متن مصاحبه‌ها در مجموع، ۱۷۸ کد اولیه شناسایی شد و پس از حذف کدهای تکراری و مفهوم‌سازی در مرحله کدگذاری باز، ۱۲۲ کد و مفهوم استخراج شد. در پی غربالگری و تقسیم کدها ۲۱ کد محوری ایجاد شد که در نهایت، در چهار کد گزینشی جایابی شدند.

جدول ۲. نتایج کدگذاری متن مصاحبه‌ها

کد گزینشی	کد محوری	کد باز
	فعالیت‌های فوق برنامه	داستان‌سرایی در کلاس‌های درس- یادگیری خارج از مدرسه- اردوهای تفریحی و ورزشی- فعالیت‌های فرهنگی و ورزشی- مشاوره و مددکاری اجتماعی
	تقویت ظرفیت‌های آموزش و یادگیری معلمان	امکانات کارگاهی و آزمایشگاهی- به‌روزرسانی دانش معلمان- انتقادپذیری معلمان- نظم و انضباط کاری معلمان- توانایی معلمان در مدیریت کلاس
	توانایی تدریس و تسلط بر مهارت‌های حرفه‌ای	دانش قوی تخصصی- توانایی در تدریس و مهارت‌های مربوط به آن- پاسخ‌گویی به سؤالات دانش‌آموزان- تسلط بر محتوای تدریس- در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی- توانایی ایجاد فضای پویا و جذاب برای یادگیری
	پذیرش دانش‌آموزان و اهمیت دادن به آنان	شرکت کردن در رویدادهای دانش‌آموزی- گوش کردن به صحبت‌های دانش‌آموزان- احترام‌گزاردن به دانش‌آموزان در مقابل همسالانشان- بازی کردن با دانش‌آموزان- به اشتراک‌گذاری تصاویر یا فعالیت‌های دانش‌آموزان
	نواندیشی در آموزش و یادگیری	مطالعه مداوم- به‌روزر بودن- نواندیشی و تمرکز نداشتن صرف بر کتب درسی- آموزش و تدریس گروهی- پرورش دادن دانش‌آموزان پرسشگر- به‌کارگیری روش‌های مشارکتی- حساسیت داشتن به آموزش و یادگیری
	ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان	تجربیات مثبت دانش‌آموزان- سلامت جسمانی و روانی دانش‌آموزان- بهداشت و

عوامل زمینه‌ساز ارتباط مراقبتی

کد گزینشی	کد محوری	کد باز
		انضباط دانش آموزان- وضعیت اقتصادی و اجتماعی دانش آموزان- وضعیت تحصیلی دانش آموزان
	ایجاد و گسترش زمینه‌های ارتباطی	پیوند دادن علایق خود با علایق دانش آموزان- به اشتراک گذاری داستان‌ها- داشتن حس شوخ طبعی- جلب اعتماد دانش آموزان- ایجاد فرصت‌هایی برای برقراری ارتباط- ایجاد بستر پژوهشی در مدارس- برگزار کردن کنفرانس‌های تعاملی- تعامل با محیط‌های بیرونی
	محیط یادگیری فعال	تدریس مشارکتی- آموزش تیمی- تأکید بر دانش آموزمحوری- ایجاد محیط یادگیری فعال- تشویق و ترغیب دانش آموزان
	شناخت و درک متقابل	شناخت دانش آموزان و تفاوت‌های فردی آنان- پذیرش نیازهای دانش آموزان با توجه به توانایی‌های آنان- حساسیت داشتن به گرفتاری‌ها و مشکلات دانش آموزان- صبر و تحمل در برابر ضعف‌های تحصیلی دانش آموزان- همدلی با دانش آموزان و محبت به آنان- حمایت عاطفی و عشق‌ورزی- پذیرش متقابل و روابط خوب
	نقد و ارزیابی	بازخوردهای به معلمان و مدیران- شرکت کردن در جلسات انجمن اولیا و مربیان- نقد مسائل و مشکلات مدرسه- ایجاد زمینه برای نظردادن- ایجاد فرصت برای ابراز وجود به دانش آموزان
	مشارکت و همکاری تیمی	مشارکت دانش آموزان در یادگیری- تعامل دانش آموزان و معلمان در کلاس درس- ایجاد نظام و جو مثبت برای یادگیری

کد گزینشی	کد محوری	کد باز
	ارتباط عاطفی مثبت	ایجاد روابط عاطفی صحیح بین معلم و دانش آموز- ارتباط رشددهنده- تعاملات حساس، پاسخ گو و مثبت بین معلم و دانش آموز- داشتن ارتباط باز و آزاد- حمایت عاطفی و تحصیلی- محبت و تشویق
	تحکیم روابط و رشد	تحکیم روابط معلم و دانش آموز- سازگاری عاطفی و اجتماعی- شادابی و سرزندگی دانش آموزان- رضایت‌مندی دانش آموزان- افزایش اعتماد متقابل- اعتمادبه‌نفس دانش آموزان- ارتقای روابط اجتماعی و پیشرفت تحصیلی
	خلاقیت و سلامت	احساس امنیت و آرامش- کاهش چالش‌ها و تضادها- سلامت جسمانی و روانی دانش آموزان- استقلال دانش آموزان- رشد خلاقیت و نوآوری در دانش آموزان
	پذیرش و رشد مهارت‌ها	احساس ارزشمندی دانش آموزان- پذیرش چالش‌های تحصیلی- ارتقای سطح مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان- احساس حمایت دانش آموزان- تبدیل شدن کلاس‌ها به فضاهای حمایتی- بهبود روابط بین فردی دانش آموزان- افزایش مهارت خودتنظیمی
	ایجاد محیط یادگیری ایمن و مؤثر	استفاده‌نکردن از تهدید و مجازات- قائل نشدن تبعیض بین دانش آموزان- ایجاد محیط کلاسی حمایت‌کننده- ایجاد فضای رشد و تکامل در کلاس درس- استفاده از رویکردهای شاد آموزشی- بازی کردن با بچه‌ها
	مسئولیت‌پذیری و پشتیبانی	مسئولیت‌پذیری- پشتیبانی- مشارکت در

پایه‌های ارتباط مراقبتی

کد گزینشی	کد محوری	کد باز
		اجرا - تسهیلگری - برنامه‌ریزی
	ضعف زیرساخت‌ها و منابع	مشکلات اقتصادی و کمبود بودجه مدارس - نظام آموزشی متمرکز - وجود نداشتن برنامه‌ریزی استراتژیک - تراکم کلاسی زیاد - جو ناسالم آموزشی - انعطاف‌ناپذیری نظام آموزشی
	موانع عاطفی و روان‌شناختی	ترس و اضطراب - مدرک و نمره‌گرایی - مشکلات جسمی و روحی - معضلات فرهنگی - تصورات و دیدگاه‌های منفی دانش‌آموزان
	موانع فردی و فرهنگی	چندفرهنگی بودن دانش‌آموزان - نگرش‌های متفاوت اجتماعی - موانع زبانی - عوامل سنی - هنجارهای فرهنگی - تفاوت‌های مذهبی - عامل نژادی - موانع جنسیتی
	موانع مرتبط با معلمان	بی‌توجهی معلم به دانش‌آموز - نبود آموزش صحیح - تسلط نداشتن معلم بر مطالب و محتوای آموزشی - وجود نداشتن تجارب مشترک - تأکید بر حفظ مرزهای ارتباطی - ضعف دانش و به‌روزرسانی

روان‌شناسی

مقولات استخراج‌شده در مدل پارادایم کوربین و استراوس^۱ (۱۹۹۰) بدین شرح جایابی شده‌اند:

الف) عوامل زمینه‌ساز ارتباط مراقبتی:

این عوامل، مشتمل بر فعالیت‌های فوق‌برنامه، تقویت ظرفیت‌های آموزش و یادگیری معلمان، توانایی تدریس و تسلط بر مهارت‌های حرفه‌ای، نواندیشی در آموزش و یادگیری، پذیرش دانش‌آموزان و اهمیت دادن به آنان، و ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان است. عوامل مورد بحث، از جمله رویدادهایی هستند که بر پدیده‌ها اثر می‌گذارند یا

1. Corbin and Strauss

زمینه‌ساز وقوع یا توسعه یک پدیده می‌شوند (Corbin and Strauss, 1990). فعالیت‌های فوق‌برنامه و خارج از کلاس، زمینه‌ای مهم برای تقویت روابط معلم-دانش‌آموز هستند و در آن‌ها دانش‌آموزان احساس می‌کنند به یک اجتماع تعلق دارند؛ بنابراین، احتمال بیشتری وجود دارد که با معلمانشان ارتباط برقرار کنند (Camacho and Fuligni, 2015). در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز بر این مسئله تأکید شده و تعامل اثربخش با دیگر مراکز فرهنگی در قالب فعالیت‌های فوق‌برنامه به‌عنوان یکی از راهکارهای مؤثر در ارتباط معلم-دانش‌آموز مطرح شده است. در این زمینه، مصاحبه‌شونده شماره ۴ گفته است:

فعالیت‌های فوق‌برنامه چون خارج از محیط رسمی کلاس و مدرسه اجرا می‌شوند، به دانش‌آموزان، فضای بیشتری برای ارتباط می‌دهند و باعث می‌شوند آنان در یک محیط مفرح با دوستان و معلمانشان ارتباط بیشتر و بهتری داشته باشند. این محیط‌ها فارغ از استرس و اضطراب هستند و بنابراین، به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا وجود حقیقی خود را بیابند.

تقویت ظرفیت‌های آموزش و یادگیری همراه با توانایی علمی و حرفه‌ای معلمان با تأکید بر به‌روزرودن معلمان، از جمله مؤلفه‌هایی است که قابلیت پذیرش معلمان از سوی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. معلمان با استفاده از توانایی علمی و به‌روز می‌کوشند از ظرفیت‌های آموزشی موجود در کلاس بهره‌گیرند و برای تقویت این ظرفیت‌ها تلاش کنند. آنان کلاس را کنترل می‌کنند و احساس کنترل ادراک‌شده از سوی دانش‌آموزان باعث می‌شود دانش‌آموزان با چالش‌های آموزشی بیشتری درگیر شوند و مسائل خود را با راهنمایی معلم حل کنند. در این فرایند، امکان ایجاد ارتباط بیشتر بین معلم و دانش‌آموز فراهم می‌شود (Skinner and Greene, 2008).

در این زمینه، مصاحبه‌شونده شماره ۶ گفته است: «معمولاً دانش‌آموزان به معلمان دارای دانش بالاتر احترام بیشتری می‌گذارند و بیشتر به ارتباط‌یافتن با آنان تمایل می‌یابند. دانش‌آموزان به این معلمان به‌عنوان منبع دانش نگاه می‌کنند و در کلاس درس آن‌ها احساس راحتی بیشتری دارند». پذیرش دانش‌آموزان و اهمیت‌دادن به آنان، دیگر عامل مؤثر در ایجاد زمینه ارتباط مراقبتی است. وقتی دانش‌آموزی درمی‌یابد که در کلاس درس، از او استقبال می‌شود و انتظاراتی می‌رود، به احتمال زیاد، با انگیزه کافی به موضوعات درسی توجه می‌کند؛

بنابراین، پذیرش دانش آموز از سوی معلم، بر ادراک او از رابطه و محیط کلاس اثر می گذارد و در نهایت، به موفقیتش کمک می کند (Gehlbach, Brinkworth and Harris, 2012). در این زمینه، مصاحبه شونده شماره ۹ معتقد است:

اولین شرط برای تعامل و ارتباط با دیگران، پذیرش آن هاست. معلم با پذیرش دانش آموز و توجه به وی، به او می فهماند وجود، فعالیت ها و عملکردهای دانش آموز برایش مهم است. او با پذیرش دانش آموزان، زمینه ای را فراهم می کند تا آن ها نیز به معلم دل بستگی پیدا کنند و برای ایجاد ارتباط مثبت با معلم، علاقه نشان دهند.

ویژگی های فردی دانش آموزان نیز از جمله عوامل دیگری است که زمینه ساز ارتباط مراقبتی می شود. دانش آموزان منظم، منضبط و خوش خلق، بیشتر قادر به ارتباط یافتن با معلمان هستند؛ همچنین دانش آموزانی که مشکلات اقتصادی- اجتماعی کمتری در منزل دارند یا دارای والدین مسئولیت پذیرتری هستند، روابط بهتری با معلمانشان برقرار می کنند (Jerome and Pianta, 2008).

در این زمینه، مصاحبه شونده شماره ۱۵ گفته است: «دانش آموزانی که دارای مشکلات شخصیتی و رفتاری هستند، بیشتر با معلمان خود درگیر می شوند. برای معلمان نیز دشوار است که با دانش آموزانی که بد رفتاری می کنند، روابط مثبت و حمایتی برقرار کنند».

ب) راهبردهای ایجاد ارتباط مراقبتی:

راهبردهای مطرح شده برای ایجاد ارتباط مراقبتی معلم- دانش آموز، مبتنی بر نتایج کدگذاری داده ها، شامل ایجاد و گسترش زمینه های ارتباطی، محیط یادگیری فعال، شناخت و درک متقابل، نقد و ارزیابی، مشارکت و همکاری تیمی، و در نهایت، ارتباط عاطفی مثبت بین معلم و دانش آموز هستند. دریافت آموزش با کیفیت، سنگ بنایی مهم در زندگی هر فرد به شمار می آید و لازم است دانش آموزان ابزارهای لازم برای موفقیت را در اختیار داشته باشند. این ابزارها شامل انگیزه و مشارکت هستند. احترام گزاردن به ایده ها و دیدگاه های دانش آموزان، کلید ایجاد رابطه ای قوی و زمینه ساز شرایط انگیزشی برای مشارکت در فعالیت های آموزشی و تربیتی است. معلمان برای ایجاد و گسترش زمینه های ارتباطی با دانش آموزان باید به دیدگاه های آنان احترام بگذارند و نگرانی خود برای آسایش و آرامش آن ها را ابراز کنند (Estep and Roberts, 2013). این گونه رابطه

بر دیدگاه‌های دیگر دانش‌آموزان درباره همکلاسی‌های خود نیز اثر می‌گذارد و باعث پذیرش دانش‌آموز از سوی دیگر دانش‌آموزان شود. شناخت و درک دانش‌آموزان، و احترام‌گزاردن به آنان و همچنین پذیرش محدودیت‌های دانشی خود از سوی معلمان از راه‌های ایجاد ارتباط مؤثر میان معلمان و دانش‌آموزان است. در این زمینه، پائولو فریره^۱ معتقد است آموزش خوب و مؤثر، تنها در صورت ایجاد روابط برابری طلبانه و توأم با احترام حاصل می‌شود. به عقیده او، فرایند گفت‌وگو بین افرادی ادامه می‌یابد که حقوق و دیدگاه‌های برابر دارند؛ از این روی، پذیرش اولیه دانش‌آموزان از سوی معلمان، شرط اساسی برای ایجاد ارتباط مؤثر است (Yan, 2019).

ج) پیامدهای ارتباط مراقبتی:

از جمله پیامدهای ایجاد ارتباط مراقبتی بین معلم و دانش‌آموز، تحکیم روابط آن‌ها و رشد دانش‌آموزان، پذیرش متقابل دانش‌آموز و معلم، رشد مهارت‌ها، ایجاد محیط مناسب برای یادگیری ایمن و مؤثر، مسئولیت‌پذیری و پشتیبانی را می‌توان نام برد. براساس تئوری دل‌بستگی آینزورث^۲، روابط مثبت معلم - دانش‌آموز، سبب می‌شود آنان در محیط آموزشی احساس امنیت و آرامش کنند و زمینه برای مهارت‌های مهم اجتماعی و تحصیلی فراهم شود (Baker, Grant and Morlock, 2008). برقراری ارتباط حمایتی با دانش‌آموزان باعث می‌شود کلاس‌های درس به فضاهایی حمایتی تبدیل شوند که در آن‌ها دانش‌آموزان می‌توانند با روش‌های علمی و اجتماعی مولد درگیر شوند. در نتیجه ایجاد روابط حمایتی، دانش‌آموزان، معلمان خود را پایگاهی ایمن می‌بینند؛ بنابراین، چالش‌های تحصیلی را بهتر تحمل می‌کنند و بر رشد عاطفی - اجتماعی خود متمرکز می‌شوند؛ از این طریق، دانش‌آموزان می‌توانند با همسالانشان رابطه بهتری داشته باشند و عزت‌نفس و خودپنداره خویش را تقویت کنند (Hamre and Pianta, 2001).

در این زمینه، مصاحبه‌شونده شماره ۱ گفته است:

روابط خوب معلم و دانش‌آموز می‌تواند تأثیر مثبتی بر رفتار دانش‌آموزان در کلاس درس داشته باشد. محیط یادگیری، نقشی مهم در ایجاد انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری دارد و روابط مثبت می‌تواند به حفظ علاقه و مشارکت فعال دانش‌آموزان

1. Paulo Freire
2. Ainsworth

در یادگیری کمک کند.

(د) موانع ارتباط مراقبتی:

از جمله موانع موجود در برابر ارتباط مراقبتی، عوامل ذیل را می توان نام برد: ضعف زیرساخت ها و منابع، موانع عاطفی و روان شناختی، موانع فردی و فرهنگی، و موانع مرتبط با معلمان.

موانع عاطفی و روان شناختی از جمله عوامل مزاحم این گونه ارتباط هستند که پیامدهای منفی متعددی را برای دانش آموزان ایجاد می کنند. آبراهام مازلو^۱ با عرضه هرم نیازهای انسان، رسیدن به رأس این هرم، یعنی خودشکوفایی از سوی افراد را در صورتی متصور شده است که فرد نیازهایی در سطوح پایین تر نداشته باشد. به عقیده او افراد در صورتی برای پیگیری نیازهای سطح بالاتر تحریک می شوند که نیازهای سطوح پایین تر آنان همچون امنیت، عشق و رهایی از ترس برآورده شده باشد؛ از این روی، معلمان وظیفه دارند انگیزه و اشتیاق فراگیران برای یادگیری را از طریق برآوردن نیازهای اساسی آنها تقویت کنند و با ایجاد محیط آموزشی راحت و ایمن، و داشتن نگرش حمایتی به دانش آموزان، موانع عاطفی موجود را از پیش روی آنان بردارند (Yan, 2019).

در این زمینه، مصاحبه شونده شماره ۸ معتقد است: «زیرساخت های ضعیف در مدارس، باعث تضعیف فعالیت های آموزشی می شوند، فعالیت های معلمان و دانش آموزان را محدود می کنند و باعث می شوند فضای کلاس برای دانش آموزان، خشک و بی روح به نظر بیاید. این مسئله بر دیدگاه دانش آموزان در خصوص معلم نیز اثر می گذارد».

ویژگی های فردی معلمان و دانش آموزان و همچنین مسائل و مشکلات شخصی آنان به تعامل و روابط بین دو گروه کمک می کند و همچنین می تواند مانعی در این مسیر باشد. از آنجا که معلمان در زندگی کودکان، نقشی مهم دارند، رفاه آنان به صورت مستقیم و غیرمستقیم، بر سازگاری اجتماعی - عاطفی و عملکرد تحصیلی کودکان اثرهایی چشمگیر دارد (Spilt, Koomen and Thijs, 2011). مشکلات فردی و فرهنگی، و عوامل رفاهی معلمان، سبب ایجاد روابط منفی بین معلم و دانش آموز می شود و به دنبال این روابط منفی، تعاملات منفی شکل می گیرد و درونی سازی این

1. Abraham Maslow

تعاملات منفی به ادراک منفی از معلم می‌انجامد؛ بدین ترتیب، روابط بهبود نمی‌یابند و محیط کلاس برای معلم و دانش‌آموز، آزارنده می‌شود (Price, 2008).

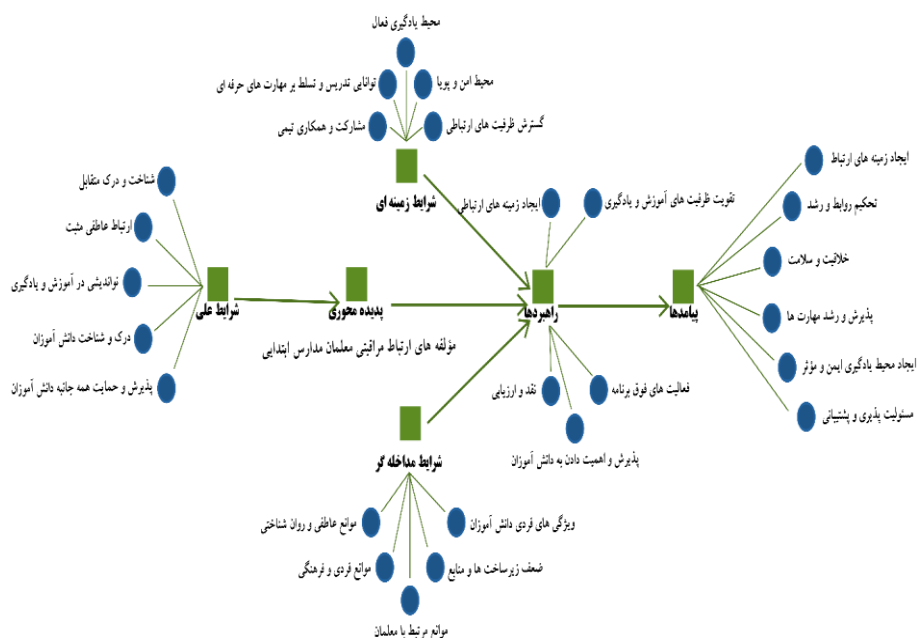
در این زمینه، مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ گفته است:

معلمانی که دارای احساس خودکارآمدی بالاتری هستند و مشکلات فردی، فرهنگی و معیشتی کمتری دارند، از فکر آزادتری برخوردارند و تلاش می‌کنند کلاس‌های درسشان بر علایق و نیازهای دانش‌آموزان متمرکز شود؛ لذا به ایجاد محیط کلاسی تمایل دارند که روابط بین معلم و دانش‌آموز را تقویت می‌کند.

مدل پارادایمی مؤلفه‌های ایجاد ارتباط مراقبتی بین معلمان مدارس ابتدایی

مدل پارادایمی تولید دانش علمی از پژوهش توماس کوهن^۱ نشئت گرفته است. کوهن (2012) پارادایم را عبارت از روشی برای مشاهده پدیده‌ها از طریق یک لنز تحلیلی به‌منظور تعیین چهارچوبی برای درک تجربه انسانی تعریف کرده و معتقد است پارادایم‌ها راهی برای قالب‌بندی آن چیزهایی هستند که می‌دانیم و می‌توانیم بشناسیم. در اینجا به‌منظور عرضه مدل مفهومی پارادایمیک ایجاد ارتباط مراقبتی بین معلم و دانش‌آموزان در مدارس، مؤلفه‌ها و ابعاد مستخرج از تئوری زمینه‌ای در بررسی نتایج حاصل شده از مصاحبه‌ها، در پنج زمینه کلی، شامل شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و درنهایت، پیامدهای ایجاد ارتباط مراقبتی در مدارس، همراه با ابعاد آن‌ها (شکل ۱) به‌دست داده شده است. در این مدل، ارتباط مراقبتی معلم-دانش‌آموز به‌عنوان پدیده محوری موردنظر است.

1. Thomas Kuhn



شکل ۱. مدل پارادایمیک ارتباط مراقبتی معلمان در مدارس ابتدایی

بحث و نتیجه گیری

در حال حاضر، اگرچه تحقیق‌های گسترده در زمینه روابط معلم- دانش‌آموز وجود دارد، در تعداد کمی از مطالعات، ابعاد و مؤلفه‌های این ارتباط بررسی شده و عوامل زمینه‌ای، موانع، پیامدها و راهبردهای این گونه ارتباط به شکل مشخص واکاوی شده است؛ بنابراین، در مطالعه پیش‌روی کوشیده‌ایم مدلی پارادایمیک از ایجاد ارتباط مراقبتی معلم- دانش‌آموز به دست دهیم تا از این رهگذر، فرصتی برای درک بیشتر مفهوم ارتباط مثبت و مؤثر بین معلمان و دانش‌آموزان در مدارس فراهم شود. یافته‌های این مطالعه با مفاهیم نظری و کاربردهای عملی حاصل شده از نتایج دیگر مطالعات تطابق دارد؛ به گونه‌ای که در تأیید نتایج به دست آمده، هم‌راستا با نتایج این مطالعه، هاسین، نواز، نصیر، کیانی و هاسین (2013)، رافلد، بوکوسکی و موهر (2013)، جاویدی کلاته جعفرآبادی (۱۳۹۶)، هالادی، بنت، ویست، بویل، مانیون کامپو و جنورگیادس (2020)، منسا و کومسون

(2020)، اموریمن نتو، گولز، پولگا و استوارت (2022)، کلاسز و همکاران (2017)، لی و شیانگیان (2014)، دیوتا (2015)، ژان و لی (2004)، و تان و ونگ (2013) به نتایج مشابه دست یافته‌اند.

در بررسی نتایج این مطالعه، فعالیت‌های فوق‌برنامه، تقویت ظرفیت‌های آموزش و یادگیری معلمان، توانایی تدریس و تسلط بر مهارت‌های حرفه‌ای، نواندیشی در آموزش و یادگیری، پذیرش دانش‌آموزان و اهمیت‌دادن به آنان، و ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان از جمله عوامل مؤثر در ایجاد زمینه‌های ارتباط مراقبتی بین معلم و دانش‌آموز در مدارس هستند. در پی مرور ادبیات پژوهش و بررسی مطالعات صورت‌گرفته درمی‌یابیم ارتباط معلم و دانش‌آموز، ابتدایی‌ترین نوع رابطه بین فردی در مدارس است. ایجاد ارتباط خوب و ساختن یک فضای یادگیری آرام و لذت‌بخش نه تنها معضلات عاطفی و اضطراب یادگیری را در دانش‌آموزان کاهش می‌دهد؛ بلکه انگیزه یادگیری و نیز دانش یادگیری مستقل را در آن‌ها تقویت می‌کند. در این زمینه، نظریه‌پردازان انگیزشی معتقدند درک دانش‌آموزان از رابطه خود با معلم، برای عملکرد آنان ضرورت دارد (Fan and Willams, 2010). اهمیت روابط دلسوزانه و حمایتی در کلاس‌های درس به‌قدری است که مولر (2010) از آن به‌عنوان سرمایه‌ای اجتماعی برای دانش‌آموزان نام برده و معتقد است این‌گونه سرمایه را می‌توان به‌عنوان روابط دلسوزانه معلم-دانش‌آموز تعریف کرد؛ به‌طوری که دانش‌آموزان احساس کنند هم از آن‌ها مراقبت می‌شود و هم موفقیت از آنان انتظار می‌رود. فعالیت‌های فوق‌برنامه از دیگر مؤلفه‌هایی است که اهمیت آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، در قالب تعامل با مساجد و دیگر مراکز مذهبی و علمی همچون فرهنگسراها، کتابخانه‌های عمومی و نیز در ارتباط با صاحب‌نظران و متخصصان تأیید و بر آن تأکید شده است. دانش‌آموزانی که در فعالیت‌های فوق‌برنامه شرکت می‌کنند، عموماً از فرصت‌های فراوانی برخوردارند. آن‌ها در این فعالیت‌ها می‌توانند مهارت‌هایی نظیر کار گروهی و رهبری را بیاموزند و معمولاً نمرات آزمون استانداردشده بالاتر و پیشرفت تحصیلی بهتری دارند؛ همچنین به‌صورتی منظم‌تر در مدرسه حاضر می‌شوند، از خودپنداره بهتری برخوردارند و ارتباط صمیمی‌تری با معلمان و دوستانشان دارند. در فعالیت‌های فوق‌برنامه، زمینه‌ای مناسب‌تر برای روابط

بین فردی معلمان و دانش‌آموزان در خارج از کلاس درس فراهم می‌شود و این مسئله با یادگیری دانش‌آموزان و مشارکت آنان در کلاس درس ارتباط مثبت دارد (Dobransky and Frymier, 2004)؛ در ضمن، در این فعالیت‌ها دانش‌آموزان با محیط‌ها و افراد جدید آشنا می‌شوند و زمینه‌های بیشتری برای برقراری ارتباط اجتماعی برایشان فراهم خواهد شد. در این فعالیت‌ها آنان به‌شکلی صمیمی‌تر و خارج از فضای سنگین کلاس با معلمان خود ارتباط برقرار می‌کنند و با هم‌کلاسی‌هایشان نیز ارتباطی صمیمانه‌تر دارند.

از جمله راهبردهای مطرح‌شده برای ایجاد ارتباط مراقبتی معلم- دانش‌آموز براساس نتایج به‌دست‌آمده از مطالعه، ایجاد و گسترش زمینه‌های ارتباطی، محیط یادگیری فعال، شناخت و درک متقابل، نقد و ارزیابی، مشارکت و همکاری تیمی، و درنهایت، ایجاد ارتباط عاطفی مثبت بین معلم و دانش‌آموز را می‌توان نام برد. رابطه معلم و دانش‌آموز از نوع فردی است و در آن، دانش‌آموزان و معلم با اهداف ارتباطی وارد کلاس درس می‌شوند؛ یعنی هم معلم و هم دانش‌آموزان نیاز دارند که دیگر افراد در کلاس درس، آنان را دوست داشته باشند (Frymier and Houser, 2000). توانایی معلم برای انتقال دادن پیام‌های بین‌فردی به‌منظور تقویت ارتباط عاطفی با دانش‌آموزان، یکی از ابعاد شایستگی ارتباط آموزشی است (Frymier, 2007) و در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز نقش معلم به‌عنوان هدایت‌کننده، اسوه‌ای امین و بصیر درحوزه تعلیم و تربیت، و به‌مثابه مؤثرترین عنصر در تحقق‌یافتن مأموریت‌های نظام آموزش و پرورش در نظر گرفته شده است؛ بنابراین، مربیان باید در مدارس، زمینه‌های ایجاد ارتباط را گسترش دهند. آن‌ها باید محیطی را به‌وجود آورند که در آن، دانش‌آموزان آزادی عمل بیشتری برای تعامل داشته باشند و روابط معلم و دانش‌آموز گسترش یابد (Dwyer, Bingham, Carison, Prisbell, Cruz and Fus, 2004)؛ همچنین معلمان باید منتظر نقد رفتارهای خود از سوی دانش‌آموزان باشند تا بدین ترتیب، از نواقص رفتار خود در ارتباط با دانش‌آموزان آگاه شوند و به رفع این نواقص اقدام کنند.

پیامدهای ایجاد ارتباط مراقبتی بین معلم و دانش‌آموز، مشتمل بر تحکیم روابط بین آن‌ها و رشد دانش‌آموزان، پذیرش متقابل دانش‌آموز و معلم، رشد مهارت‌ها، ایجاد محیط یادگیری ایمن و مؤثر، مسئولیت‌پذیری و پشتیبانی است. از آنجا که معلمان و

دانش‌آموزان زمان زیادی را در محیط آموزشی با هم می‌گذرانند، ارتباط مثبت بین آن‌ها فرصتی مناسب را برای رشد فراهم می‌کند. تحقیقات نشان می‌دهد ارتباط با دانش‌آموزان، مهم‌ترین منبع لذت و انگیزه معلمان است. از سوی دیگر، دانش‌آموزانی که از پذیرش و حمایت معلمان برخوردار می‌شوند، نگرشی مثبت به معلم و همکلاسان خود پیدا می‌کنند. آنان انگیزه بیشتری برای حضور در کلاس‌ها دارند و حضور در کلاس درس همراه با مشارکت در فعالیت‌ها پیشرفت تحصیلی‌شان را بهبود می‌بخشد. در نهایت، از جمله موانع ارتباط مراقبتی، مواردی مانند ضعف زیرساخت‌ها و منابع، موانع عاطفی و روان‌شناختی، موانع فردی و فرهنگی، و موانع مرتبط با معلمان، درخور ذکر است. زیرساخت‌های موجود در مدارس مانند فضا، امکانات آموزشی و رفاهی، و دسترسی به ابزارهای فناوری و تکنولوژی‌های آموزشی از جمله مواردی است که ارتباط معلم و دانش‌آموز را بهبود می‌بخشد. امروزه، فضاهای استاندارد آموزشی به گونه‌ای هستند که در آن‌ها فراگیران می‌توانند به صورتی فعالانه، روند یادگیری خود را مدیریت و با یکدیگر همکاری کنند. در چنین فضایی خودمختاری، گفت‌وگو و کار گروهی امکان‌پذیر است و یادگیری، فرایندی فعالانه و اجتماعی به‌شمار می‌آید. این فضا باید از انواع فعالیت‌های یادگیری چندگانه پشتیبانی کند و در استفاده از فناوری‌ها وضعیت باید به گونه‌ای باشد که این فناوری‌ها به راحتی در دسترس معلمان و دانش‌آموزان قرار گیرند. کلاس‌هایی که خوب طراحی می‌شوند، پیشرفت دانش‌آموزان در یادگیری را افزایش می‌دهند؛ مثلاً تحقیقات مبتنی بر شواهد^۱ نشان می‌دهد کلاس‌های خوب طراحی شده در مقطع ابتدایی، سالانه تا شانزده درصد، پیشرفت دانش‌آموزان در یادگیری را افزایش می‌دهند؛ همچنین بیش از نود درصد دانش‌آموزان با ایجاد تغییر در محیط کلاس‌ها موافق‌اند (Barrett, Davies, Zhang and Barrett, 2015).

انجام دادن پژوهش‌ها با استفاده از روش کیفی، همواره با محدودیت‌هایی نظیر غیرممکن بودن حذف سوگیری پاسخ‌دهندگان و همچنین محقق به‌عنوان یک مشاهده‌گر همراه است؛ همچنین این‌گونه پژوهش‌ها قابلیت تعمیم‌دهی ندارند. مسئله دیگر در خصوص محدودیت‌های حاکم بر این مطالعه، حجم و ترکیب نمونه‌هاست. اگرچه

در این پژوهش کوشیده‌ایم حجم نمونه مورد بررسی، مطابق با استانداردهای موجود از کفایت لازم برخوردار باشد. گردآوری اطلاعات براساس نمونه‌های گسترده‌تر می‌توانست برآوردهایی دقیق‌تر را به دنبال داشته باشد؛ از این روی، لازم است ملاحظات مربوط به حجم نمونه در تفسیر نتایج مورد توجه قرار گیرد. با وجود محدودیت‌های ذکر شده و با توجه به نتایج به دست آمده و بحث صورت گرفته، به منظور بهره‌گیری از نتایج این تحقیق می‌توان گفت توسعه زمینه‌های گفت‌وگوی معلم- دانش‌آموز در کلاس‌های درس، بخشی پیچیده و درعین حال، حیاتی از تدریس آنان است که بهبود کیفیت روابط معلم- دانش‌آموز را نیز در پی دارد؛ درضمن، ایجاد محیط‌های امن و لذت‌بخش برای یادگیری، سبب می‌شود دانش‌آموزان بتوانند نظرات و ایده‌های خود را به اشتراک بگذارند. حفظ خط‌مشی درهای باز و تشویق دانش‌آموزان به شرکت کردن در فعالیت‌ها و صحبت کردن، راهکاری مؤثر برای تقویت ارتباط مثبت معلم- دانش‌آموز است. ایجاد زمینه‌های لازم برای شرکت کردن در فعالیت‌های فوق برنامه همراه با تأمین بودجه‌های لازم برای مدارس و مسئولان مدارس، ارتباط معلم- دانش‌آموز را قوت می‌بخشد و درنهایت، تقویت ظرفیت‌های آموزش و یادگیری ازسوی برنامه‌ریزان آموزش و پرورش با تأمین بودجه‌های لازم، دستاوردهایی مؤثر برای بهبود روابط معلم- دانش‌آموز دارد.

منابع

جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره. (۱۳۹۶). آموزش ارتباط مراقبتی به دانش‌جو- معلمان. مجموعه مقالات سومین همایش ملی تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، شیراز.
شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزارت آموزش و پرورش و شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، قابل دسترسی در:

<https://sccr.ir/Files/6609.pdf>.

- Amorim Neto, R. D. C.; Golz, N.; Polega, M.; and Stewart, D. (2022). The Impact of Curiosity on Teacher-Student Relationships. *Journal of Education*, 202(1), 15-25.
- Baker, J.; Grant, S.; and Morlock, L. (2008). The Teacher- Student Relationship as a Developmental Context for Children with Internalizing or Externalizing Behavior Problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15.
- Barrett, P.; Davies, F.; Zhang, Y.; and Barrett, L. (2015). The Impact of Classroom Design on Pupils' Learning: Final Results of a Holistic, Multi-Level Analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133.
- Barriball, L. K.; and While, A. (1994). Collecting Data Using a Semi-Structured

- Interview: A Discussion Paper. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 328-335.
- Benner, P. (1994). Caring as a Way of Knowing and Not Knowing. In: *The Crisis of Care: Affirming and Restoring Caring Practices in the Helping Professions* (Susan Phillips and Patricia Benner, Editors). Washington DC: Georgetown University Press.
- Birch, S. H.; and Ladd, G. W. (1996). Interpersonal Relationships in the School Environment and Children's Early School Adjustment: The Role of Teachers and Peers. In: J. Juvonen; and K. Wentzel (Eds.). *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*. New York: Cambridge University Press.
- Boynton, M.; and Boynton, C. (2005). Developing Positive Teacher-Student Relations. The Educator's Guide to Preventing and Solving Discipline Problems. Available in: http://www.ascd.org/publications/books/105124/chapters/Developing_Positive_Teacher-Student_Relations.aspx.
- Camacho, D.; and Fuligni, A. (2015). Extracurricular Participation among Adolescents from Immigrant Families. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(6), 1251-1262.
- Chun Tie, Y.; Birks, M.; and Francis, K. (2019). Grounded Theory Research: A Design Framework for Novice Researchers. *SAGE Open Medicine*, 7, 2050312118822927.
- Claessens et al. (2017). Positive Teacher- Student Relationships Go beyond the Classroom, Problematic Ones Stay Inside. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 478-493.
- Corbin, J. M.; and Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Cothran, D. J.; Kulinna, P. H.; and Garrahy, D. A. (2003). This Is Kind of Giving a Secret Away...: Students' Perspectives on Effective Class Management. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 435-444.
- Culpeper, J.; and Kan, Q. (2020). Communicative Styles, Rapport, and Student Engagement: An Online Peer Mentoring Scheme. *Appl. Linguist*, 41, 756-786.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student- Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Dobransky, N.; and Frymier, A. (2004). Developing Teacher- Student Relationships through out of Class Communication. *Communication Quarterly*, 52, 211223.
- Duț ă , N. (2015). From Theory to Practice: The Barriers to Efficient Communication in Teacher- Student Relationship. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 625-630.
- Dwyer, K. K.; Bingham, S. G.; Carison, R. E.; Prisbell, M.; Cruz, A. M.; and Fus, D. A. (2004). Communication and Connectedness in the Classroom: Development of the Connected Classroom Climate Inventory. *Communication Research Reports*, 21, 264-272.
- Estep, C. M.; and Roberts, T. G. (2013). Exploring the Relationship between Professor/Student Rapport and Students' Expectancy for Success and Values/Goals in College of Agriculture Classrooms. *Journal of Agricultural Education*, 54(4), 180-194.
- Fan, W.; and Williams, C. M. (2010). The Effects of Parental Involvement on Students' Academic Self-Efficacy, Engagement and Intrinsic Motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74.
- Fenstermacher, G. D.; and Richardson, V. (2011). What's Wrong with Accountability?.

- Teachers College Record*, Available in: <http://www.tcrecord.org> (accessed 3 March 2022).
- Frymier, A. B. (2007 November). Teachers' and Students' Goals in the Teaching Learning Process. Paper Presented at the *Annual Meeting of the National Communication Association*, Chicago, IL.
- Frymier, A. B.; and Houser, M. L. (2000). The Teacher- Student Relationship as an Interpersonal Relationship. *Communication Education*, 49, 207-219.
- Fusco, D. R. (2008). School vs. afterschool: A Study of Equity in Supporting Children's Development. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), 391-404.
- Gandomi, F.; and Sajjadi, M. (2016). Digital Turn and Its Implications on Teacher's Professional Achievement: learning Communities Formation among Teachers. *Technology of Education*, 10(3), 175-191.
- Gehlbach, H.; Brinkworth, M.; and Harris, A. (2012). Changes in Teacher- Student Relationships. *British Journal Of Educational Psychology*, 82, 690-704.
- Germain, C. B. (1983). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harward: Harward University Press.
- Gilligan, C. (Ed.) (1988). *Mapping the Moral Domain*. Cambridge, MA: Center for the Study of Gender, Education and Human Development.
- Goldstein, L. S. (1999). The Relational Zone: The Role of Caring Relationships in the Coconstruction of Mind. *American Educational Research Journal*, 36(3), 647-673.
- Gomez, M. L.; Allen, A.; and Clinton, K. (2004). Cultural Models of Care in Teaching: A Case Study of One Pre-Service Secondary Teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20, 473-488.
- Goodall, J. (1994, March). Roots and Shoots: Planting the Seeds for a New Environmental Ethic. Paper Presented at the *Meeting of the National Science Teachers Association*, Anaheim, CA.
- Grossman, P. L.; Wilson, S. M.; and Shulman, L. S. (1989). Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching. In: M. C. Reynolds (Ed). *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford, Pergamon Press. 323-360.
- Halladay, J. et al. (2020). Teacher- Student Relationships and Mental Health Help Seeking Behaviors among Elementary and Secondary Students in Ontario Canada. *Journal of School Psychology*, 81, 1-10.
- Hamre, B. K.; and Pianta, R. C. (2001). Early Teacher- Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hughes, J. N.; Luo, W.; Kwok, O. M.; and Loyd, L. K. (2008). Teacher- Student Support, Effortful Engagement, and Achievement: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1.
- Hussain, M. N.; Nawaz, B.; Nasir, S.; Kiani, N.; and Hussain, M. (2013). Positive Teacher- Student Relationship and Teachers Experience: A Teacher's Perspective. *Global Journal of Management and Business Research*, 13(3).
- Isenbarger, L.; and Zembylas, M. (2006). The Emotional Labour of Caring in Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22, 120-134.
- Javidi Kalateh JaferAbadi, T. (2017). Teaching Caring Relationship to Student-Teachers. Proceedings of the *Third National Conference on Teacher Training*,

- Farhangian University, Shiraz.
- Jerome, E.; and Pianta, R. (2008). *Teacher- Student Relationships* (T. Good, Editor). 21st Century Education: A Reference Handbook.II, 158-II-169. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Juvonen, J. J.; and Wentzel, K. R. (1996). *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*. New York: Cambridge University Press.
- Knoell, C. M. (2012). *The Role of the Student- Teacher Relationship in the Lives of Fifth Graders: A Mixed Methods Analysis*. The University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.
- Kohl, H. (1984). *Growing Minds*. New York: Harper and Row.
- Lammers, W. J.; and Byrd, A. A. (2019). Student Gender and Instructor Gender as Predictors of Student- Instructor Rapport. *Teaching of Psychology*, 46, 127-134.
- Li, W. A. N. G.; and Xiangyun, D. U. (2014). Chinese Teachers' Professional Identity and Beliefs about the Teacher- Student Relationships in an Intercultural Context. *Frontiers of Education in China*, 9(3), 429-455.
- Lieberman, A.; and Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher Learning: The Key to Educational Reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226-234.
- Matewos, A. M.; Marsh, J. A.; McKibben, S.; Sinatra, G. M.; Le, Q. T.; and Polikoff, M. S. (2019). Teacher Learning from Supplementary Curricular Materials: Shifting Instructional Roles. *Teaching and Teacher Education*, 83, 212-224.
- Mensah, B.; and Koomson, E. (2020). Linking Teacher- Student Relationship to Academic Achievement of Senior High School Students. *Social Education Research*, 1(2), 102-108.
- Morganett, L. (1995). Ten Tips for Improving Teacher- Student Relationships. *Social Education*, 59, 27-28.
- Muller, C. (2001). The Role of Caring in the Teacher- Student Relationship for At-Risk Students. *Sociological Inquiry*, 71(2), 241-255.
- Muller, C.; Katz, S. R.; and Dance, L. J. (1999). Investing in Teaching and Learning: Dynamics of the Teacher- Student Relationship from Each Actor's Perspective. *Urban Education*, 34(3), 292-337.
- Noblit, G. W. (2013). Culture Bound: Science, Teaching and Research. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(2), 238-249.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Los Angeles: University of California Press.
- Noddings, N. (1991). Caring and Continuity in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 35(1), 3-12.
- Noddings, N. (1995). Teaching Themes of Caring. *Education Digest*, 61(3), 24-28.
- Noddings, N. (2012). The Caring Relation in Teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781.
- Noddings, N.. (2013). *Caring: A Relationship Approach to Ethics and Moral Education*. 2nd ed. Berkeley: University of California Press.
- O'Connor, K. E. (2008). You Choose to Care: Teachers, Emotions and Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126.
- Pianta, R. C.; Steinberg, M. S.; and Rollins, K. B. (1995). The First Two Years of School: Teacher- Child Relationships and Deflections in Children's Classroom Adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Price, B. P. (2008). *Teacher Perceptions of the Impact of Professional Development and Teacher- Student Relationships on School Climate*. Auburn University.

- Raufelder, D.; Bukowski, W. M.; and Mohr, S. (2013). Thick Description of the Teacher- Student Relationship in the Educational Context of School: Results of an Ethnographic Field Study. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 1-18.
- Richardson, V.; and Fallona, C. (2001). Classroom Management as Method and Manner. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 705-728.
- Rimm-Kaufman, S.; and Sandilos, L. (2011). Improving Students' Relationships with Teachers to Provide Essential Supports for Learning. *Teacher's Modules*, Available in: <https://www.apa.org/education-career/k12/relationships>.
- Rogers, D. L.; and Webb, J. (1991). The Ethic of Caring in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 173-181.
- Roorda, D. L.; Koomen, H. M.; Spilt, J. L.; and Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher- Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Schaps, E. (2009). Creating Caring School Communities. *Leadership*, 8-11.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Skinner, E.; and Greene, T. (2008). Perceived Control, Coping, and Engagement. In: T. L. Good. *21st Century Education: A Reference Handbook*, 2, 1-121 to 1-130, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
- Spilt, J. L.; Koomen, H. M.; and Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher- Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Tan, T.; and Wang, N. (2013, August). The Influence of Student Personality and Teacher- Student Interaction on Teacher- Student Relationship Quality. In: *International Conference on Applied Social Science Research*, Retrieved from: <http://www.atlantis-press.com/php/pub.php>.
- Terry, M. (2006). The Importance of Interpersonal Relations in Adult Literacy Programs. *Educational Research Quarterly*, 30(2), 30-43.
- Van der Vyver, C. P. (2011). *Bestuurstrategieë vir die Optimalisering van die Sorgfunksie van die Skoolhoof*. Doctoral Dissertation, North-West University.
- Van Dierendonck, D.; and Patterson, K. (2015). Compassionate Love as a Cornerstone of Servant Leadership: An Integration of Previous Theorizing and Research. *Journal of Business Ethics*, 128(1), 119-131.
- Van Sickle, M.; and Spector, B. (1996). Caring Relationships in Science Classrooms: A Symbolic Interaction Study. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 33(4), 433-453.
- Veldman, I.; van Tartwijk, J.; Brekelmans, M.; and Wubbels, T. (2013). Job Satisfaction and Teacher- Student Relationships across the Teaching Career: Four Case Studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-65.
- Wentzel, K. R.; and Asher, S. R. (1995). The Academic Lives of Neglected, Rejected, Popular and Controversial Children. *Child Development*, 66, 754-763.
- West, R. (1994). Teacher- Student Communication: A Descriptive Typology of Students' Interpersonal Experiences with Teachers. *Communication Reports*, 7, 109-118.
- Williams-Johnson, M.; Cross, D.; Hong, J.; Aultman, L.; Osbon, J.; and Schutz, P. (2008). There Are No Emotions in Math: How Teachers Approach Emotions in the Classroom. *Teachers College Record*, 110(8), 1574-1610.
- Wright, R. (2004). Care as the "Heart" of Prison Teaching. *The Journal of Correctional*

Education, 55(3), 191-209.

Wubbels, T.; and Brekelmans, M. (2006). Two Decades of Research on Teacher-Student Relationships in Class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6-24.

Yan, Y. (2019). The Research on Teacher- Student Relationship from the Perspective of Educational Philosophy. *Open Journal of Social Sciences*, 7(12), 448-459.

Zakrzewski, V. S. (2012). Developing Teachers' Capacities to Create Caring Relationships with Students: A Case Study of a Gandhi-Inspired Private School in India. *CGU Theses and Dissertations*, Paper 41.

Zhan, S.; and Le, T. (2004). Interpersonal Relationship between Teachers and Students: An Intercultural Study on Chinese and Australian Universities. In: *AARE 2004 International Education Research Conference*, p. EJ.

