



The Characteristics of Desirable Teachers from Teachers' and Students'
Views: The Phenomenological Comparison in Primary Education

N. Mafi¹, R. Hakimzadeh^{2*}, M. Dehghani³

۱. M.A. in Educational Planning, University of Tehran, Tehran, Iran.

۲. Professor of the Faculty of Psychology and Educational Sciences. University of Tehran. Tehran. Iran.

(Corresponding Author)

۳. Associate Professor of the Faculty of Psychology and Educational Sciences. University of Tehran. Tehran. Iran

Article Info

ABSTRACT

Article type: Research

Article history:

Received: 11/01/2025

Revised: 25/05/2025

Accepted: 14/07/2026

Published: 22/06/2026

Keywords:

Desirable Teacher,
Phenomenology,
Primary School,
Student Voice,
Teacher Characteristics,
Teachers' Perception,
Students' Perception

Authors:

1. nafisehmafi00@ut.ac.ir

2. Hakimzadeh@ut.ac.ir

3. dehghani_m33@ut.ac.ir

Background and Objectives: The present study aimed to explore and compare the perceptions of teachers and second-cycle primary school students regarding the characteristics of a desirable teacher. **Methods:** Given the limited empirical research on this topic, particularly in Iran and at the primary education level this research employed a qualitative approach using a descriptive phenomenological design to gain an in-depth understanding of the lived perspectives of both groups. Purposive and criterion-based sampling were employed to recruit 29 teachers and 40 students from public elementary schools in Alborz County, Qazvin Province. The obtained data were analyzed using Colaizzi's seven-step phenomenological method. **Findings:** The findings revealed three overarching categories of desirable teacher characteristics: individual characteristics, encompassing appearance and personality traits; specialized characteristics, including scientific, educational, and classroom leadership traits; and professional characteristics, comprising behavioral, emotional, nurturing, and interactive traits. **Conclusion:** Although teachers and students shared a broadly similar conceptual structure regarding the characteristics of a desirable teacher, differences emerged in their interpretations of the sub-themes. Students tended to conceptualize desirable teacher characteristics through concrete, everyday classroom experiences, whereas teachers predominantly framed them within professional and pedagogical considerations. This difference was particularly evident in the sub-theme of *interactive characteristics*, revealing that teachers had *known* their students but had not *heard* them; they had sometimes overlooked students' *present moments* and viewed the classroom more as an *educational environment* than as a *living environment*. Taken together, these patterns point to a threefold form of neglect, of students' voices, their present moments, and their life, which may constrain the effectiveness of educational interactions and practices.

Citation (APA): Mafi. N., Hakimzadeh. R., Dehghani. M (2026). Characteristics of the Ideal Teacher from the Perspectives of Teachers and Students: A Phenomenological Comparison in Primary Education. *Journal of Teacher's Professional Development*, 11(2), 109-142.



<https://doi.org/10.48310/tpd.2026.18063.1826>



© Author(s)

Publisher: Farhangian University

EXTENDED ABSTRACT

Introduction and Problem Statement: In educational systems, teachers and students are recognized as the two main pillars of the teaching-learning process, and the quality of their relationships is considered one of the most important factors influencing students' academic and developmental success. Consequently, paying attention to students' views and perceptions in areas related to learning and teaching is of particular importance. The concept of *student voice* emphasizes creating opportunities for students to express their views, have their perspectives heard and valued, and participate in decisions that shape their educational experiences. Despite theoretical frameworks such as student voice and agency advocating for active student participation in educational decision-making, a systematic review of the literature reveals studies simultaneously examining both teachers' and students' perspectives, particularly in primary education, remain exceptionally scarce. Given the developmental sensitivities and foundational nature of primary schooling, this study was designed to address the fundamental research question: What are the similarities and differences between primary school teachers' and students' perceptions of the characteristics of a desirable teacher?

Methodology: This study employed a qualitative approach utilizing descriptive phenomenology. Participants included 29 teachers and 40 students from public elementary schools in Alborz County (Qazvin Province, Iran), selected through purposive and criterion-based sampling. The primary inclusion criterion was *having direct lived experience of the phenomenon and the ability to articulate its meaning*, without requiring documentation of objective behaviors or successful experiences. Maximum variation sampling was employed to ensure diversity in gender, teaching experience across three categories (0-10, 11-20, and over 21 years) among teachers, and grade level, academic status, and gender among students. Data were collected through semi-structured interviews conducted individually with all participants. The interview protocol included open-ended questions exploring participants' views on desirable teacher characteristics and their descriptions of actual teachers they considered exemplary from their educational experiences. All interviews were audio-recorded with consent and transcribed verbatim. Data were analyzed using Colaizzi's seven-step phenomenological method, which includes reading all transcripts to obtain a general sense of the content, extracting significant statements, formulating meanings from these statements, organizing formulated meanings into theme clusters, developing an exhaustive description of the phenomenon, producing a fundamental structure statement, and returning findings to participants for validation. The research team carefully reviewed each transcript multiple times to ensure no meaningful statement was overlooked. During the analysis process, the researchers constantly moved between the raw data and the emerging themes to maintain analytical rigor. Trustworthiness was established through member checking, researcher triangulation, and rich description of the research context. Member checking involved returning the extracted codes and themes to participants to verify their accuracy and ensure that their perspectives had been faithfully represented. Researcher triangulation was achieved by having two independent experts in educational sciences review the coding process and interpretations. The rich description of the research context included detailed accounts of the school settings, participant demographics, and the interview environment, allowing readers to assess the transferability of the findings to other contexts.

Findings: Data analysis yielded three main themes and nine sub-themes. Both groups shared a similar conceptual structure for the desirable teacher, categorizing characteristics into three domains: individual characteristics, encompassing appearance and personality traits; specialized characteristics, including scientific, educational, and classroom leadership traits; and professional characteristics, comprising behavioral, emotional, nurturing, and interactive traits. However, significant differences emerged in the interpretation of sub-themes. Students associated desirable teacher characteristics with concrete, everyday examples, such as play, celebrations, movies, and physical needs like eating, drinking, and rest, whereas teachers predominantly defined these characteristics within a professional framework, adopting a macro-level and future-oriented perspective emphasizing citizenship education, self-development, and parent communication. This divergence was particularly salient in the sub-theme of *interactive characteristics*, revealing that teachers had *known* their students but had not *heard* them; they had overlooked students' *present moments* and viewed the classroom more as an *educational environment* than as a *living environment*. This *triple neglect*, neglect of voice, neglect of the present moment, and neglect of life, was identified as the fundamental structure of the perceptual gap between the two groups. Further analysis revealed that students frequently emphasized the importance of teachers participating in their activities, showing genuine interest in their hobbies, and creating a warm and welcoming classroom atmosphere. In contrast, teachers focused more on structural aspects, such as curriculum coverage, time management, and maintaining professional boundaries with students. These divergent perspectives highlight the different lenses through which each group views the educational experience.

Discussion and Conclusion: The findings indicated that while considerable surface-level similarities exist in how teachers and students perceive a desirable teacher, deeper semantic differences emerge, particularly in the domain of interaction. What renders a teacher *desirable* is a combination of individual, specialized, and professional competencies, with *listening to the student's voice* and *acknowledging their agency* emerging as the core of this desirability. Teachers have engaged in *knowing students*, understanding their talents, individual differences, and various dimensions of their being, but have been neglectful of *listening to their voices*. They have attended to *preparation for the future*, cultivating desirable citizens and preparing students for social life; however, have overlooked *students' present experience*, including their immediate need for enjoyment, play, celebration, and physical comfort. Furthermore, they tended to view the classroom primarily as an *educational environment* for transmitting knowledge rather than as a *living environment* in which students can simply be, grow, and develop a sense of belonging. This triple neglect is not only incompatible with children's dignity but also jeopardizes educational effectiveness, as students whose voices remain unheard feel no sense of agency in the learning process and may lose motivation. Students who are disconnected from their present experiences cannot adequately prepare for the future, and those who perceive the classroom solely as an educational space lack the emotional belonging necessary for deep and sustained learning. The findings align with previous research that has identified gaps between adults' and children's perceptions in educational settings, while also extending this literature by providing a more nuanced understanding of the specific dimensions of this gap. The *triple neglect* framework offers a novel contribution to the student voice literature by synthesizing three interrelated forms of oversight that collectively undermine meaningful student participation. Therefore, teacher education and professional development programs should incorporate, alongside *knowing*

the student, principles of *listening to students' voices* and *respecting their agency* to better address the perspectives of both teachers and students and, ultimately, enhance the quality of educational practices in primary schools. It is recommended that teacher evaluation regulations be revised to include attention to students' perspectives as a key indicator of professional performance. In addition, schools could implement at least two structured feedback sessions per semester to systematically elicit, discuss, and incorporate students' suggestions into classroom practices. Such measures would address the expectations of both groups while improving the quality of educational and developmental activities in primary education.



ویژگی‌های معلم مطلوب از نگاه معلمان و دانش‌آموزان: مقایسه‌ای پدیدارشناختی

در دوره‌ی ابتدایی^۱

نفیسه مافی^۱، رضوان حکیم‌زاده^{۲*}، مرضیه دهقانی^۳

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران
۲. استاد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
۳. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخچه مقاله:

- تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۲۲
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۳/۰۴
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۲۳
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۱

واژه‌های کلیدی:

ادراک معلمان، ادراک دانش‌آموزان، پدیدارشناسی، دوره‌ی ابتدایی، صدای دانش‌آموزان، معلم مطلوب، ویژگی‌های معلم

نویسندگان:

1. nafisehmafi00@ut.ac.ir
2. Hakimzadeh@ut.ac.ir
3. deghani_m33@ut.ac.ir

پیشینه و اهداف: پژوهش حاضر با هدف مقایسه‌ی ادراک آموزگاران و دانش‌آموزان دوره‌ی دوم ابتدایی درباره‌ی ویژگی‌های معلم مطلوب صورت گرفت. **روش:** با توجه به کمبود مطالعات صورت گرفته در این حوزه، به ویژه در ایران و در دوره‌ی ابتدایی، این مطالعه با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی، به بررسی عمیق دیدگاه‌های این دو گروه پرداخت. نمونه‌گیری پژوهش به صورت هدفمند و ملاک محور انجام شد و ۲۹ معلم و ۴۰ دانش‌آموز از دبستان‌های دولتی شهرستان البرز (استان قزوین) در مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته شرکت کردند. داده‌های به دست آمده به روش هفت مرحله‌ای کلایزی تحلیل شد. **یافته‌ها:** یافته‌های هر دو گروه، سه دسته ویژگی معلم مطلوب شامل ویژگی‌های فردی (صفات ظاهری و شخصیتی)، ویژگی‌های تخصصی (صفات علمی، آموزشی، رهبری کلاس)، و ویژگی‌های حرفه‌ای (صفات رفتاری، عاطفی، پرورشی، تعاملی) بود. **نتیجه‌گیری:** هر دو گروه معلمان و دانش‌آموزان دوره‌ی دوم ابتدایی، ساختار مشابهی برای معلم مطلوب متصور هستند و در کلیات ویژگی‌هایی که می‌بایست معلم داشته باشد، اشتراک نظر دارند. با این حال، تفاوتی نیز در نوع نگاه به زیرمضمون‌ها وجود داشت. دانش‌آموزان، ویژگی‌های معلم مطلوب را با مصادیق عینی و روزمره گره زده‌اند، در حالی که معلمان، آن را عمدتاً در چارچوب حرفه‌ای تعریف کرده‌اند. این تفاوت به ویژه در زیرمضمون «ویژگی‌های تعاملی» پدیدار شد و نشان داد که معلمان، دانش‌آموزان را «شناخته‌اند» اما «تشنیده‌اند»؛ گاهی از «لحظات حال» آنان غافل بوده‌اند و کلاس را بیشتر «محیط آموزشی» دیده‌اند تا «محیط زندگی». این غفلت سه‌گانه (غفلت از صدا، غفلت از حال و غفلت از زندگی)، اثربخشی آموزش را نیز به مخاطره می‌اندازد.

استناد به این مقاله (APA): مافی، نفیسه؛ حکیم‌زاده، رضوان و دهقانی، مرضیه. (۱۴۰۵). ویژگی‌های معلم مطلوب از نگاه معلمان و دانش‌آموزان: مقایسه‌ای پدیدارشناختی در دوره‌ی ابتدایی. *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۱۱(۲)، ۱۰۹-۱۴۲.

DOI: 10.48310/0000.2026.18063.1826



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

۱. مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول می‌باشد.

مقدمه

در نظام‌های آموزشی، معلم و دانش‌آموز به عنوان دو رکن اصلی فرآیند یاددهی-یادگیری شناخته می‌شوند و تحقیقات نیز نشان داده که کیفیت تعاملات معلم با دانش‌آموز شامل فضای عاطفی مثبت، حساسیت به نیازهای دانش‌آموز، روش‌های تدریس متنوع و تمرکز بر مهارت‌های فکری، به طور معناداری پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز است (آلن و همکاران^۱، ۲۰۱۳، ص. ۱). از این رو، در جریان تعلیم و تربیت، کیفیت ارتباط میان معلم و شاگرد از اهمیت زیادی برخوردار است. یکی از ابعاد ارتباط موثر در این حوزه، توجه به دیدگاه‌ها و نظرات دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف است. در این زمینه فولان^۲ (۱۹۹۱) اذعان می‌دارد «بشنوید که دانش‌آموزان درباره‌ی تجربه خود در درس و مدرسه چه می‌گویند». شنیدن صدا به معنی داشتن فرصتی برای گفتن عقیده، شنیده شدن و به حساب آوردن دانش‌آموز به نفع وی و در صورت نیاز، اثرگذاری بر نتایج است (فولان، ۱۹۹۱؛ به نقل از محمدی و همکاران^۳، ۱۴۰۰، ص. ۷). در همین راستا، مسیو و هوپ^۴ (۲۰۱۵) اظهار می‌دارند که توجه به نظرات دانش‌آموزان نه تنها در خصوص مسائلی همچون لباس فرم و زمین بازی مدرسه حائز اهمیت و درخور توجه است، بلکه مشارکت دانش‌آموزان در حوزه‌هایی که با یادگیری و تدریس مرتبطند نیز شایسته توجه می‌باشد؛ چرا که دانش‌آموزان می‌توانند دیدگاهی جایگزین برای بزرگسالان ارائه دهند و می‌توانند به آن‌ها کمک کنند تا درباره موفقیت‌ها و شکست‌های خود بیشتر بیاموزند.

طیف نظرات دانش‌آموزان هر یک به نوبه‌ی خود مهم هستند اما یکی از مهم‌ترین نکاتی که شایسته‌ی توجه است، شنیدن صدای دانش‌آموزان درمورد معلمان است؛ چرا که نقش معلمان در دوره‌های مختلف تحصیلی به ویژه دوره‌ی ابتدایی بسیار پررنگ و حائز اهمیت است و همانطور که صالحی و همکاران اشاره می‌نمایند، نقش معلم در آموزش ابتدایی به دلایلی مانند پایه‌ای بودن و حساسیت وضع دانش‌آموز دو چندان می‌باشد (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴، ص. ۶۰). اما نکته قابل تأمل این است که نوع نگاه این معلمان بزرگسال به مسائل مختلف، تا چه حد به دیدگاه‌های دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی که در سنین کودکی قرار دارند، نزدیک است؟ پورجمال قویجاق^۵ (۲۰۱۸) در تحقیق خود به این موضوع اشاره می‌کند که برخی آموزگاران تصور می‌کنند شیوه‌ی آموزشی آن‌ها کامل و بی‌نقص است و شخص دیگری نمی‌تواند کلاس را مانند آن‌ها اداره کند و یا حتی تصور می‌کنند میان دانش‌آموزان خود بسیار محبوب هستند اما دانش‌آموزان آن‌ها مفروضاتی برعکس دارند (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴، ص. ۴). در واقع این امر حاکی از آن است که گاهی پیش فرض‌ها یا تعاریف نابرابری از یک موضوع، در ذهن معلمان و دانش‌آموزان وجود دارد که می‌تواند درک متقابل و اثرگذاری

^۱ Allen et al^۲ Fullan^۳ Mohammadi et al^۴ Messiou & Hope^۵ Pourjamal Gouyjah

ارتباط را کاهش دهد. از این رو، نکته اساسی این است که ادراک آموزگاران و دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی در کنار یکدیگر بررسی شود.

با توجه به اهمیت این موضوع، پژوهش‌هایی صورت گرفته است که بر نظریه‌های «صدای دانش‌آموز» تأکید دارند و بر اساس آن، مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرآیندهای آموزشی و شنیدن نظرات آنان به‌طور مستقیم در سیاست‌گذاری‌های آموزشی تأثیرگذار است (فیلدینگ^۱، ۲۰۰۱). در این زمینه، نظریه دموکراسی مشارکتی دیویی^۲ (۱۹۱۶) نیز بر لزوم مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های آموزشی تأکید می‌کند. از سوی دیگر، بر اساس نظریه عاملیت دانش‌آموز که بر لزوم در نظر گرفتن دانش‌آموزان به عنوان کنشگران فعال در فرآیندهای یادگیری تأکید دارد (میترا^۳، ۲۰۰۳)، می‌توان مشاهده کرد که مشارکت دانش‌آموزان در امر آموزش نه‌تنها انگیزه و علاقه آن‌ها را افزایش می‌دهد، بلکه به‌طور چشمگیری کیفیت فرآیند یادگیری را بهبود می‌بخشد. در همین راستا، نظریه‌های دیگری مانند نظریه انتقادی (ژیرو^۴، ۱۹۸۸) و یادگیری مشارکتی (ویگوتسکی^۵، ۱۹۷۸) نیز بر اهمیت تعامل و همکاری مثبت بین معلم و دانش‌آموز تأکید دارند و به نظر می‌رسد که تعاملات میان معلمان و دانش‌آموزان باید در فرآیندهای آموزشی جایگاه ویژه‌ای داشته باشد.

علیرغم اهمیت این مساله، تحلیل مطالب منتشر شده طی ۲۵ سال (از ۱۹۹۵ تا ۲۰۲۰)، نشان می‌دهد تعداد کمی از مقالات آموزشی متمرکز بر مدرسه وجود دارد که هم به صدای معلمان و هم صدای دانش‌آموزان توجه کرده باشد و آن‌ها را حداقل در جایگاه مشورتی قرار دهد که این جای نگرانی دارد. به ویژه در مورد دانش‌آموزان، آن‌ها اغلب در مقایسه با سایر گروه‌ها مانند معلمان، در جایگاهی فرودست قرار می‌گیرند (گیلت-سوان و باروتسیس^۶، ۲۰۲۴، ص. ۵۴۸). بر این اساس بررسی ویژگی‌های یک معلم مطلوب، از دیدگاه آموزگاران و دانش‌آموزان ابتدایی و کنار هم قرار دادن ادراک این دو گروه، به ما کمک می‌کند تا شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود، بیشتر و بهتر آشکار گردد. لذا بررسی مطالعات پیشین در داخل و خارج کشور در این حوزه می‌تواند تصویر روشن‌تری از وضعیت موجود ارائه داده و جایگاه پژوهش حاضر را مشخص کند. در ادامه به مرور پیشینه‌ی پژوهش پرداخته می‌شود.

مطالعات انجام شده در داخل کشور نشان می‌دهد که ویژگی‌های معلم خوب از دیدگاه دانش‌آموزان دبیرستانی، دبیران و دانشجویان تربیت معلم شامل ویژگی‌های علمی و شخصیتی است و شباهت‌های موجود بین دیدگاه‌ها بیشتر از تفاوت‌ها است (زارع، ۱۳۹۰). این پژوهش در مقطع متوسطه انجام شده و دیدگاه دانش‌آموزان دوره ابتدایی را بررسی نکرده است. علاوه بر این، دانش‌آموزان شیرازی و معلمان آن‌ها، در کنار تدریس و شخصیت، مؤلفه‌ی اداره کلاس را نیز مهم دانسته و هر دو گروه معتقدند که

^۱ Student Voice

^۲ Fielding

^۳ Dewey

^۴ Mitra

^۵ Giroux

^۶ Vygotsky

^۷ Gillett-Swan & Baroutsis

معلم خوب می‌بایست دانش‌آموزان را به تفکر و پژوهش تشویق نماید، به فکر و عقیده ایشان احترام بگذارد، با حوصله و بردبار باشد و میان دانش‌آموزان تفاوت قائل نشود. با این حال، شادی، بذله‌گویی و وضع ظاهر و لباس آموزگار نسبت به خصوصیات دیگر اهمیت کمتری دارند (طاهری آرپادرسی، ۱۳۵۸). این پژوهش به مقایسه‌ی مستقیم ادراک معلمان و دانش‌آموزان از معلم مطلوب نپرداخته و بیشتر بر ویژگی‌های مشترک تأکید کرده است. این در حالی است که در عمل پس از مقایسه دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در خصوص مقوله‌های مختلف صلاحیت‌های شخصی و حرفه‌ای مطلوب دبیران دین و زندگی و ریاضی، مشخص شد که هر دو گروه از دبیران با وضع مورد انتظار دانش‌آموزان فاصله دارند (مهاجر، ۱۳۹۰). یافته این پژوهش که نشان می‌دهد بین دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان فاصله وجود دارد.

در پژوهش‌های جدیدتر، لاری و همکاران (۱۳۹۸) به بررسی ادراک معلمان از عوامل مؤثر بر ارتباط معلم- دانش‌آموز پرداختند و نشان دادند که عواملی چون نشانگان پیوندجویی دانش‌آموزان، مهارت‌های اجتماعی، پیروی از قوانین کلاسی، ویژگی‌های فردی و وضعیت تحصیلی از دیدگاه معلمان بر کیفیت ارتباط تأثیر می‌گذارد. نکته مهم این است که این پژوهش صرفاً به ادراک معلمان پرداخته و دانش‌آموزان را به عنوان منبع داده در نظر نگرفته است؛ حال آنکه پژوهش حاضر هر دو گروه را مورد مطالعه قرار می‌دهد. همچنین ملکی و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی فراترکیب، پنج مقوله اصلی (دموکراسی آموزشی، کاریزمای معلم، نظام ارزشیابی مطلوب، محتوا و زنگ تفریح هدفمند) را به عنوان پیشایندهای تحقق صدای دانش‌آموز در دوره‌ی ابتدایی شناسایی کردند. این پژوهش اگرچه مستقیماً به دوره‌ی ابتدایی پرداخته، اما از منظر پژوهشگران و متخصصان تدوین شده و نه دانش‌آموزان. خطاط و همکاران (۱۴۰۴) نیز با واکاوی دیدگاه‌های فلسفه‌ی تربیت، نظریه‌ی عاملیت را به عنوان مناسب‌ترین چارچوب برای تبیین صدای دانش‌آموز در برنامه‌درسی معرفی کرده‌اند. این پژوهش می‌تواند مبنای تفسیر یافته‌های پژوهش حاضر قرار گیرد، اما خود پژوهشی تجربی در زمینه مقایسه ادراک معلمان و دانش‌آموزان نیست.

در پژوهش‌های خارج از کشور نیز به ابعاد مختلفی پرداخته شده است. به عنوان مثال تحقیق کمی پلاتسیدو و دیامنتوپولو^۱ (۲۰۲۰) در مقطع متوسطه نشان داد که در مقایسه بین سه گروه شرکت کننده (معلمان، والدین و دانش‌آموزان)، نمرات ارزشیابی معلمان و والدین بسیار مشابه بود؛ به دیگر سخن، بزرگسالان در مقایسه با دانش‌آموزان که جوان بودند، در نمره‌دهی تفاوت داشتند. علیرغم تفاوت ذکر شده، ترتیب رتبه‌بندی مهارت‌های یک معلم خوب، تا حد زیادی در بین سه گروه مشابه بود. این پژوهش نشان می‌دهد که تفاوت ادراک بین بزرگسالان و دانش‌آموزان وجود دارد. همچنین لاوال^۲ (۲۰۱۱) در مطالعه کمی خود به بررسی درک حرفه‌ی معلمی در بین والدین، معلمان و دانش‌آموزان دبیرستانی پرداخت. نتایج نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین درک سه گروه از تدریس به عنوان یک حرفه وجود دارد. این پژوهش نیز اگرچه به تفاوت ادراک اشاره دارد، اما موضوع آن

^۱ Platsidou & Diamantopoulou^۲ Lawal

«حرفه معلمی» است نه «ویژگی‌های معلم مطلوب». همچنین در تحقیقی که لیو و منگ^۱ (۲۰۰۹) در دبیرستان‌ها انجام دادند تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از مصاحبه معلمان سه موضوع اخلاق معلم، مهارت‌های حرفه‌ای و توسعه حرفه‌ای معلم و نتایج دانش‌آموزان اخلاق معلم، مهارت‌های حرفه‌ای و جلوه‌های آموزشی را نشان داد. کلیت ویژگی‌های ده‌گانه معلم خوب و مهم‌ترین و کم‌اهمیت‌ترین ویژگی‌ها نیز بین گروه‌ها یکسان بود اما بین معلمان و دانش‌آموزان در مورد نشان دادن توانایی برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان تفاوت معنی‌داری مشاهده شد که دانش‌آموزان این مورد را مهم‌تر تلقی می‌کردند. این پژوهش از آن جهت برای پژوهش حاضر حائز اهمیت است که مستقیماً به مقایسه ادراک معلمان و دانش‌آموزان پرداخته و تفاوت در اولویت‌بندی «ارتباط مؤثر» را نشان داده است.

در دهه‌ی اخیر نیز جونز و باب^۲ (۲۰۲۱) در پژوهشی در نروژ نشان دادند که حتی در شرایط ایده‌آل قانونی و منابع کافی، کاربرد صدای دانش‌آموز عمدتاً به شوراها و دانش‌آموزی محدود می‌شود. مرور نظام‌مند گیلت-سوان و باروتسیس^۳ (۲۰۲۴) نیز نشان داد که تعداد کمی از مقالات آموزشی متمرکز بر مدرسه وجود دارد که هم به صدای معلمان و هم به صدای دانش‌آموزان توجه کرده باشد. این مرور ۲۵ ساله تأکید می‌کند که دانش‌آموزان اغلب در مقایسه با معلمان، در جایگاهی فرودست قرار می‌گیرند. همچنین هولکوئیست و همکاران^۴ (۲۰۲۳) در مرور نظام‌مند خود با بررسی ۷۰ مطالعه نشان دادند که در بیشتر مطالعات، دانش‌آموزان در جایگاه مشورتی فرودست قرار دارند. آنان چهار شرط لازم برای تحقق صدای دانش‌آموز را معرفی کرده‌اند: فرصت مشارکت برای همه دانش‌آموزان (دسترسی)، انتخاب نمایندگان واقعی (نمایندگی)، ایفای نقش مؤثر در تصمیم‌گیری (نقش‌ها)، و پاسخگویی تصمیم‌گیرندگان به نظرات دانش‌آموزان (پاسخگویی). این چارچوب می‌تواند در تفسیر یافته‌های پژوهش حاضر (به ویژه در بخش پیشنهادها) مورد استفاده قرار گیرد. کوک-ساتر^۵ (۲۰۲۰) نیز با تأکید بر مفهوم عاملیت دانش‌آموز، مشارکت آنان را در تصمیم‌سازی‌های آموزشی و حتی طراحی تجربه یادگیری خود، شرط لازم برای تحقق صدای واقعی می‌داند.

در مجموع، یافته‌های پژوهش‌های داخلی بیشتر بر شباهت‌های میان دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان تأکید داشته‌اند، حال آنکه نتایج تحقیقات بین‌المللی، علاوه بر شباهت‌ها، به تفاوت‌های معناداری در ادراک این دو گروه نیز اشاره کرده‌اند. آنچه در این میان مشهود است، تأکید بر توجه به دیدگاه‌های دانش‌آموزان است. با این حال، هیچ یک از پژوهش‌های مرور شده به طور مشخص به مقایسه‌ی ادراک معلمان و دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی از ویژگی‌های معلم مطلوب نپرداخته‌اند. پژوهش حاضر براساس این خلأ شکل گرفته است و قصد دارد با پاسخ به این پرسش اساسی که «ادراک معلمان و دانش‌آموزان

^۱ Liu & Meng^۲ Jones & Bubb^۳ Gillett-Swan & Baroutsis^۴ Holquist et al^۵ Cook-Sather

دوره‌ی دوم ابتدایی از ویژگی‌های معلم مطلوب چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی دارد؟» تصویری روشن‌تر و جامع‌تر از ویژگی‌های معلم مطلوب ارائه دهد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر دارای ماهیتی بنیادی بوده و به لحاظ گردآوری داده‌ها، در زمره‌ی تحقیقات کیفی قرار دارد. انتخاب رویکرد کیفی به این دلیل صورت گرفت که هدف پژوهش نه آزمون فرضیه یا سنجش متغیرها، بلکه کاوش و فهم عمیق ادراکات ذهنی معلمان و دانش‌آموزان درمورد ویژگی‌های معلم مطلوب بود. از آن‌جا که این ادراکات در قالب تجارب زیسته، معانی شخصی و بازنمایی ذهنی بروز می‌کنند، روش کمی و مبتنی بر تحلیل‌های آماری، قادر به شناسایی ابعاد عمیق‌تر و حتی پنهان این تجربیات نبود. از طرفی، در میان روش‌های کیفی گوناگون، روش پدیدارشناسی^۱ به فهم عمیق تجارب زیسته و معنایی که افراد به این تجربه‌ها نسبت می‌دهند، می‌پردازد و این امکان را به محقق می‌دهد که برداشت‌ها، باورها و نگرش‌های مشارکت‌کنندگان را در بستر ذهنی و واقعی خودشان بازنمایی کند (ون منن، ۱۹۹۰). در میان انواع پدیدارشناسی نیز روش توصیفی برای دستیابی به هدف تحقیق مناسب‌تر است؛ زیرا هدف تحقیق بازنمایی ادراک افراد با کمترین مداخله‌ی ذهنی پژوهشگر می‌باشد. میدان پژوهش نیز شامل کلیه‌ی آموزگاران و دانش‌آموزان ابتدایی شهرستان الوند استان قزوین بود که مشارکت‌کنندگان پژوهش به صورت هدفمند و ملاک محور از میان آن انتخاب شدند. در پژوهش‌های پدیدارشناختی، ملاک اصلی انتخاب مشارکت‌کنندگان، «داشتن تجربه‌ی زیسته‌ی مستقیم از پدیده» و «توانایی بازگویی غنی و عینی آن تجربه» است (ون منن، ۱۹۹۰). بر این اساس، ملاک‌های ورود به مطالعه برای دو گروه مشارکت‌کننده یعنی معلمان و دانش‌آموزان به شرح زیر تعریف شد:

ملاک انتخاب معلمان، داشتن تجربه‌ی زیسته‌ی مستقیم از نقش معلمی (صرف‌نظر از مطلوب یا نامطلوب بودن آن) و توانایی بازگویی معنایی که از «معلم مطلوب» در ذهن خود دارند، بود. این معنا می‌توانست از طریق بازگویی یک خاطره، توصیف یک همکار یا حتی بیان یک آرزوی حرفه‌ای آشکار شود. ملاک‌های انتخاب دانش‌آموزان نیز در وهله‌ی اول داشتن تجربه‌ی مستقیم از مواجهه با یک «معلم مطلوب یا نامطلوب» مشخص که قابل شناسایی با نام یا توصیف ایشان باشد، بود. دوم، توانایی گزارش دست‌کم دو رفتار عینی و غیرکلیشه‌ای از معلم مورد نظر مانند «آمد دستش را گذاشت روی شانه‌ام» نه صرفاً بیان «مهربان بود». سوم، برخورداری از قدرت بیان مناسب و کافی یعنی توانایی تولید سه جمله‌ی پیوسته در پاسخ به یک سؤال باز بود؛ نه صرفاً بیان جملات کوتاه یا کلیشه‌ای. نمونه‌هایی که ویژگی‌های مذکور را نداشتند از فرآیند مصاحبه خارج شدند. افزون بر ملاک‌های فوق، پژوهش حاضر از استراتژی «نمونه‌گیری با حداکثر تنوع»^۲ در میان افراد واجد شرایط پیروی کرد. هدف از این استراتژی، پوشش دادن گستره‌ی وسیع‌تری از تجربیات و جلوگیری از محدود شدن

^۱ Phenomenology

^۲ Van Manen

^۳ Maximum Variation Sampling

یافته‌ها به نظرات یک زیرگروه خاص است. بدین منظور در گروه معلمان، تنوع در جنسیت (زن و مرد) و سابقه خدمت (۱۰-۰ سال، ۱۱-۲۰ سال، ۲۱ سال به بالا) لحاظ شد. در گروه دانش‌آموزان نیز تنوع در پایه‌ی تحصیلی (چهارم تا ششم)، جنسیت (دختر و پسر) و وضعیت تحصیلی (خیلی خوب، خوب، قابل قبول، نیاز به تلاش بیشتر) در نظر گرفته شد.

شایان ذکر است علی‌رغم آنکه در عرف پدیدارشناسی، حجم نمونه اغلب میان ۵ تا ۲۵ نفر توصیه می‌شود، در پژوهش حاضر حجم نمونه‌گیری بیشتری صورت گرفت؛ زیرا تأکید بر تنوع تجربیات بود. رویکرد «حداکثر تنوع» ذاتاً به تعداد بیشتری مشارکت‌کننده نیاز دارد تا زیرگروه‌های مختلف مانند معلمان کم‌سابقه و پرسابقه یا دانش‌آموزان ضعیف و قوی پوشش داده شوند و نظرات طیف وسیع‌تری از افراد بررسی گردد. بنابراین، فرایند نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت و محدود به تعداد معمول نشد. اشباع نظری در این پژوهش نقطه‌ای تعریف شد که دیگر کد یا مضمون جدیدی از مصاحبه‌ها استخراج نشود. این نقطه پس از مصاحبه با ۲۷ معلم و ۳۸ دانش‌آموز حاصل گردید، اما برای اعتباربخشی بیشتر، دو معلم و دو دانش‌آموز دیگر نیز مصاحبه شدند که منجر به تولید کد جدیدی نشد. در نهایت، ۲۹ معلم و ۴۰ دانش‌آموز در پژوهش مشارکت داشتند. در جدول ۱ و ۲، به ترتیب مشخصات معلمان و دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در پژوهش ارائه می‌گردد.

جدول (۱) مشخصات معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش

معلمان مشارکت‌کننده	جنسیت	سابقه تجربی تدریس	کد مصاحبه شونده
خانم		۱۰-۰ سال	۵، ۶، ۷، ۸، ۱۸، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۶، ۲۸ و ۲۹
		۲۰-۱۱ سال	۱، ۲، ۱۲، ۱۵، ۱۹ و ۲۷
		۲۱ سال به بالا	۱۰ و ۲۵
آقا		۱۰-۰ سال	۴، ۹، ۱۱، ۱۶، ۱۷، ۲۳ و ۲۴
		۲۰-۱۱ سال	۱۴
		۲۱ سال به بالا	۳ و ۱۳

جدول (۲) مشخصات دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در پژوهش

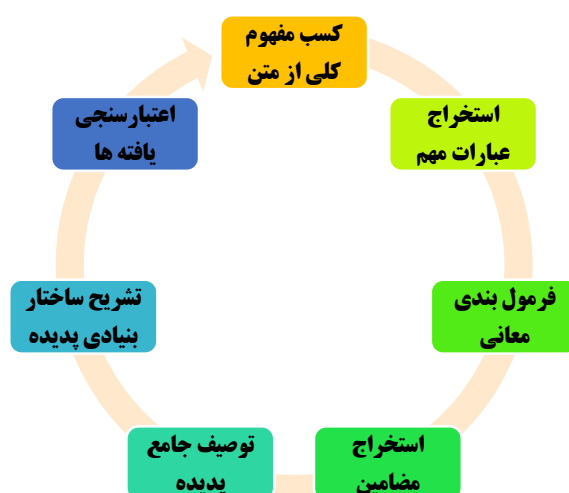
دانش‌آموزان مشارکت‌کننده	پایه تحصیلی	وضعیت تحصیلی (به شیوه توصیفی)	کد مصاحبه شونده
چهارم		خیلی خوب	۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۸ و ۳۹
		خوب	۳۶ و ۳۷
		قابل قبول	-
		نیاز به تلاش بیشتر	-
پنجم		خیلی خوب	۳، ۴، ۶، ۷، ۲۶، ۲۷ و ۲۳
		خوب	-
		قابل قبول	۲۵
		نیاز به تلاش بیشتر	۱، ۲، ۵، ۸، ۱۳، ۲۱، ۲۲ و ۲۴

ادامه جدول (۲) مشخصات دانش آموزان مشارکت کننده در پژوهش

پایه تحصیلی	وضعیت تحصیلی (به شیوه توصیفی)	کد مصاحبه شونده
ششم	خیلی خوب	۱۰، ۱۱، ۱۵، ۱۷، ۲۰، ۲۹ و ۳۰
	خوب	۱۹
	قابل قبول	۱۸
	نیاز به تلاش بیشتر	۹، ۱۲، ۱۶، ۳۱ و ۳۲

دانش آموزان مشارکت کننده

پرسش‌های اصلی به عمل آمده در طول مصاحبه‌ی نیمه سازمان یافته؛ شامل «بررسی دیدگاه مشارکت کننده در مورد خصایص یک معلم مطلوب» و همچنین «تشریح عملکرد یک یا چند تن از معلمان مطلوب دوره‌ی تحصیل خود و دلیل مطلوب تلقی کردن ایشان» بود که در این راستا آموزگاران و دانش آموزان به بیان دیدگاه‌های خود پرداختند و اظهاراتشان ثبت گردید. سپس مصاحبه‌های صورت گرفته به طور دقیق به رشته تحریر درآمد. تجزیه و تحلیل‌ها داده‌های کیفی نیز با روش تحلیل هفت مرحله‌ای کلایزی صورت گرفت. مراحل تجزیه و تحلیل به روش کلایزی از دیدگاه پراوینا و ساسیکومار^۲ (۲۰۲۱) ذیل طرح شکل شماره ۱ ذکر می‌گردد.



شکل (۱) مراحل تحلیل داده به روش کلایزی

گام نخست - به دست آوردن یک مفهوم کلی از متن: در پژوهش حاضر ابتدا هر یک از مصاحبه‌های صورت گرفته به طور دقیق و کلمه به کلمه نگاشته شد؛ سپس هر یک از مصاحبه‌ها توسط محقق مورد مطالعه قرار گرفت تا بینشی جامع از آن حاصل گردد.

^۱ Semi-structured Interview^۲ Praveena & Sasikumar

گام دوم- استخراج عبارات مهم: متن مصاحبه‌ها جمله به جمله بررسی گشته و جملات و عبارات مهم و معنادار مرتبط به موضوع اصلی پژوهش، از سایر جملات تفکیک شدند.

گام سوم- فرمول‌بندی معانی: عبارات و جملات مهم، به معانی فرموله شده تبدیل شده و از این طریق تلخیص مطالب صورت گرفت.

گام چهارم- سازماندهی معانی فرمول بندی شده در دسته‌هایی از مضامین: در این مرحله، کدهای اولیه از نکات برجسته و مرتبط به موضوع نوشته شد؛ به علاوه، پس از ویرایش و نهایی شدن کدها، از طریق دسته‌بندی آن‌ها، مضامین فرعی پژوهش نیز استخراج گردید.

گام پنجم- توصیف جامع پدیده: مضامین فرعی مشابه در دسته‌بندی کلی‌تر مضامین اصلی قرار گرفتند.

گام ششم- تشریح ساختار بنیادی پدیده: یافته‌ها برای جلوگیری از تکرار، بصورت واضح و مختصر بیان شده و با حذف کدهای تکراری و البته ضمن در نظر داشتن اهداف پژوهش، تقسیم‌بندی و تلخیص نهایی بر مبنای مضامین به دست آمده صورت گرفت.

گام پایانی- اعتبارسنجی یافته‌های مطالعه: در روند مراحل انجام کار، از روش بازبینی توسط اعضا استفاده شد به این صورت که کدهای استخراج شده از سخنان شرکت‌کنندگان به ایشان بازگشت داده می‌شد تا اعتبار آن توسط ایشان بررسی گردد. همچنین به جهت اعتباربخشی داده‌های حاصل از پژوهش کیفی، فعالیت‌های مختلفی صورت گرفت؛ از جمله اینکه به جهت افزایش صحت داده‌ها، دو تن از متخصصان تعلیم و تربیت آشنا با ماهیت مسئله پژوهش، به بررسی و میزان باورپذیری تفسیرهای به عمل آمده از سوی پژوهشگر، پرداختند. همچنین جهت افزایش انتقال‌پذیری یافته‌ها، از راهبرد چند سویه سازی پژوهشگر (از طریق استفاده از نظرات متخصصان ضمن مراحل تحلیل و تفسیر داده‌ها) استفاده شد. به علاوه، سعی شد در طول تحقیق، ابتدا با تهیه شواهد و مدارک کافی پیرامون موضوع مورد مطالعه و سپس ارائه اطلاعات گردآوری شده به طور دقیق، رویه‌های مورد مطالعه، زمینه و شرایط پژوهش به صورت واضح توصیف شوند. از دیگر سو، جهت تاییدپذیری یافته‌های تحقیق، تلاش شد تا با توضیح جزئیات کافی از فرآیند جمع‌آوری، تحلیل داده‌ها و یادداشت‌برداری دقیق پاسخ مشارکت‌کنندگان در ارتباط با هر سوال، تا حد امکان انتظارات ذهنی محقق از یافته‌ها کنترل شود؛ همچنین، سعی شد تا با پرسش در خصوص تجربیات زنده‌ی مشارکت‌کنندگان درخصوص دوران تحصیل و معلمان سابق خود از ورود صرف دانش نظری ایشان به پاسخ‌ها جلوگیری شده و تاییدپذیری یافته‌ها تامین شود.

یافته‌ها

هدف از انجام این پژوهش، مقایسه‌ی ادراک معلمان و دانش‌آموزان دوره‌ی دوم ابتدایی درباره‌ی ویژگی‌های معلم مطلوب می‌باشد. از این رو، داده‌های تحقیق از طریق مصاحبه‌ی نیمه ساختاریافته با معلمان و دانش‌آموزان گردآوری شدند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، ابتدا متن مصاحبه‌ها به طور دقیق و کلمه به کلمه بر کاغذ پیاده گردید؛ سپس هر مصاحبه مورد مطالعه قرار گرفت تا یک مفهوم و بینش کلی از متن آن به دست آید.

در گام دوم، متن مصاحبه‌ها جمله به جمله بررسی و جملات و عبارات مهم و معنادار مرتبط به موضوع اصلی پژوهش تفکیک شدند؛ سپس این عبارات، به معانی فرموله شده تبدیل و تلخیص گشتند. در مرحله بعدی، زیرمضمون‌ها استخراج شدند و در نهایت براساس شباهت‌های موجود، در دسته‌بندی کلی مضامین اصلی قرار گرفتند. لازم به ذکر است که در مراحل کار، کدهای استخراج شده از سخنان شرکت‌کنندگان به ایشان بازگشت داده می‌شد تا اعتبار آن بررسی گردد. جداول ۳ و ۴ فرآیند ذکر شده را نشان می‌دهند.

جدول (۳) دیدگاه معلمان و فرآیند کدگذاری مصاحبه‌ی آنان

عبارت‌های مهم	معانی فرموله شده	زیر مضمون‌ها	مضمون‌های اصلی
پوشش مرتب، آراسته، پاکیزه، شاد، راحت، رنگی، به روز، مناسب، روشن- پوشش دارای تناسب رنگ- ظاهر مرتب- دارای توجه به پوشش و ظاهر- پوشش متناسب با جنسیت و دوره تحصیلی دانش‌آموزان- پوشش متنوع- ظاهر شاداب- پوشش ساده- پوششی در چارچوب عرف جامعه- پوشش متناسب با وضع اقتصادی محیط اشتغال- پوشش قانونی- پوشش اسلامی- پوشش متناسب با محیط آموزشی- پوشش مناسب و در شأن وجهه معلمی - نداشتن پوشش خشک و رسمی- گشاده رو بودن	نوع پوشش معلم چهره معلم	ویژگی‌های ظاهری	ویژگی‌های فردی
مهربان- صبور- دارای وجدان کاری- شوخ طبع- با آرامش- دلسوز- باحوصله- مسئولیت‌پذیر- فروتن- جدی در عین حال خوش اخلاق- اهل تمسخر کردن نبودن- اهل قضاوت نبودن- بد خلق نبودن- خود برتربین نبودن- دارای جدیت- منظم- تلاشگر- اهل مطالعه- زمان‌شناس- تاثیرگذار- پویا- توانمند- موقعیت‌سنج- دارای زبان بدن و حرکات مناسب- هدفمند- خوش برخورد- دارای شخصیت کاریزماتیک- خلاق- دارای ایده‌های جدید- آینده‌نگر- انطباق‌پذیر با محیط- دارای شخصیتی پرورش یافته	ویژگی‌های درونی معلم ویژگی‌های نسبتاً پایدار شخصیت معلم	ویژگی‌های شخصی	
متخصص در حرفه- آشنا به روش‌های تنبیهی- دارای توانایی علمی- توانایی در شناسایی به موقع دانش‌آموزان با نیازهای ویژه- آشنا به فنون تدریس- دارای معلومات بالا- دارای توانایی انتقال مطلب و فن بیان- درک‌کننده اهداف نظام آموزشی و دانش‌آموزان- دارای اطلاعات به روز در حیطه‌های گوناگون- دارای علم به روز- آشنا با فناوری	ویژگی‌های مرتبط با دانش تخصصی و مرتبط با حوزه کاری	ویژگی‌های علمی	ویژگی‌های تخصصی

ادامه جدول (۳) دیدگاه معلمان و فرآیند کدگذاری مصاحبه‌ی آنان

عبارت‌های مهم	معانی فرموله شده	زیر مضمون‌ها	مضمون‌های اصلی
تدریس خوب، مفهومی، متنوع، خلاق، - درگیرکننده دانش‌آموزان در آموزش- آموزش عینی- دارای برنامه‌ریزی و آمادگی پیش از تدریس- تدریس دقیق- بهره‌گیری از امکانات فیزیکی مدرسه (مانند حیاط) و وسایل کمک آموزشی جهت آموزش - آموزش همراه با بازی، شعر، داستانگویی و نمایش، دست ورزی- آموزش از طریق روش نمایشی- دارای تدریس قابل قبول از منظر والدین، دانش‌آموزان و خود- آموزش‌دهی با عشق و شوق-انتخاب روش تدریس متناسب با تمام دانش‌آموزان- برنامه‌ریزی برای فرآیند آموزش- آگاهی داشتن نسبت به مواد آموزشی- بیانی شیوا و مناسب- بهره‌گیری از روش‌های آموزش تعاملی- تسریع کننده فرآیند یاددهی یادگیری- استفاده از گروه و یادگیری از طریق همسالان- ایجاد انگیزه ضمن تدریس- آموزش متناسب با سن و علایق دانش‌آموزان و متناسب با محیط- بهره‌گیری از تکالیف متنوع، تازه، عملکردی و هدفدار- پاسخگویی به سؤالات دانش‌آموزان- ارزشیابی مستمر- استفاده از شیوه‌های ارزشیابی مناسب- ارزشیابی اصولی و مناسب- توجه به پشتکار، توانایی، یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان	ویژگی‌های مربوط به فعالیت‌های پیش از تدریس ویژگی‌هایی در خصوص فعالیت‌های ضمن تدریس ویژگی‌های مرتبط با امور پس از تدریس	ویژگی‌های آموزشی	ویژگی‌های تخصصی
دارای توانایی مدیریت کلاسی- کلاسی قانونمند همراه با درک دانش‌آموزان- عدم ورود حواشی و مسائل شخصی به کلاس درس- دارای کلاسی بانشاط- توانایی برقراری قوانین همراه با آزادی به جا- وارد نکردن مشکلات خارج کلاس به محیط درون آن- ورود با اشتیاق به کلاس- دارای کلاسی جذاب- توجه مستمر به فعالیت‌های کلاس- برقرارکننده نظم در کلاس- مدیریت زمان- راهبری کلاس- دادن آزادی عمل به دانش‌آموزان	ویژگی‌های مربوط به هدایت فضا، زمان، فعالیت‌ها و قوانین کلاس	ویژگی‌های رهبری کلاس	
نوع برخورد متناسب با جنسیت دانش‌آموزان- رفتار متناسب با پایه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان- افزایش جدیت با بالا رفتن دوره تحصیلی- برخورداری از توانایی ارتباط کلامی مناسب- مواجهه‌ی مناسب و منطقی با اشتباهات دانش‌آموزان- عدم تبعیض میان دانش‌آموزان- احترام گذاشتن به دانش‌آموز- دارای رفتاری سنجیده و با احترام- ایجادکننده انگیزه- دارای رفتار متناسب با فرهنگ و پیشینه تحصیلی دانش‌آموز- دارای رفتار و کرداری مناسب- دارای برخوردی مؤدبانه- توجه به شخصیت، اعتماد به نفس و آبروی دانش‌آموز- اعمال سختگیری به اندازه- عدم تنبیه فیزیکی- دارای سختگیری به جا- آرامش‌دهنده- عبوس نبودن- مستبد نبودن- ایثارگر- دارای ویژگی‌های متفاوت در دوره‌های تحصیلی مختلف	ویژگی‌های مربوط به رفتار و کردار معلم در کلاس که به وضوح جنبه عینی و نمود بیرونی دارد	ویژگی‌های رفتاری	ویژگی‌های حرفه‌ای

ادامه جدول (۳) دیدگاه معلمان و فرآیند کدگذاری مصاحبه‌ی آنان

عبارت‌های مهم	معانی فرموله شده	زیر مضمون‌ها	مضمون‌های اصلی
ارتباط خوب با دانش‌آموزان- صمیمی بودن- دارای رابطه دوستانه و عاطفی با دانش‌آموزان- مأنوس با دانش‌آموزان- مأنوس با پایه تحصیلی مشغول به کار- دارای ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان- دارای رابطه‌ی صمیمانه اما متعادل با دانش‌آموزان- هم صحبت شدن با دانش‌آموزان- درک‌کننده دانش‌آموزان- همدل با دانش‌آموزان- دارای تجربه و درک متقابل- نوازشگر- علاقه‌مند به معلمی	اشاره به ابعاد رابطه عاطفی مناسب با دانش‌آموزان	ویژگی‌های عاطفی	
آموزش‌دهنده نکات اخلاقی- دارای توجه به رشد فکری دانش‌آموزان- اهمیت به تربیت اخلاقی- دارای آموزش‌های دینی- اهمیت‌دهنده به نظم دانش‌آموزان- تربیت‌کننده انسان و شهروند مطلوب- دارای انتظارات بالا در پرورش دانش‌آموزان- دارای توجه به پرورش همه جانبه‌ی دانش‌آموزان- تشویق کردن دانش‌آموزان- استفاده از تشویق کلامی- تشویق پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان- دارای تشویق و تنبیه به جا- ایجادکننده اشتیاق در دانش‌آموزان نسبت به علم- انجام‌دهنده امور فوق برنامه (مانند آموزش آیت الکرسی)- علاقه‌مند نمودن دانش‌آموزان به درس- فراهم‌کننده زمینه‌ی موفقیت درسی و عاطفی دانش‌آموزان- دارای نقش الگویی- دارای درجات بالای اعتقادی- پرورش‌دهنده شخصیت خود و دارای توجه به خودسازی- آماده‌کننده دانش‌آموزان برای آینده و زندگی در اجتماع	اشاره به رشد و پرورش دانش‌آموزان در ابعاد مختلف توسط معلم	ویژگی‌های پرورشی	ویژگی‌های حرفه‌ای
دارای ارتباط مؤثر با والدین دانش‌آموزان- دارای توجه به خواسته‌های معقول والدین- آشنا به شیوه تعامل با والدین- واقف به انتظارات والدین دانش‌آموزان- دارای رابطه‌ای صمیمانه با والدین دانش‌آموزان- توجه‌کننده والدین درخصوص روش کار خود- طرح درخواست‌ها با توجه به وضعیت اقتصادی خانواده‌ها- بهره‌مندی از تجربیات سایر همکاران- دارای تعامل و ارتباط مؤثر با همکاران- اهمیت‌دهنده به دانش‌آموز و آینده وی- دارای توجه به سخنان دانش‌آموزان- توجه‌کننده به دانش‌آموزان- دارای توجه به وضعیت بهداشت و سلامت دانش‌آموزان- دارای شناختی همه جانبه از دانش‌آموزان- دارای توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان- آشنا به ویژگی دانش‌آموزان- توجه به استعداد دانش‌آموزان- استعدادیابی- توجه به نیازهای دانش‌آموزان- توجه به ابعاد وجودی دانش‌آموزان- اهمیت‌دهی به ورزش و بازی (به علت درخواست دانش‌آموزان)	اشاره به ارتباط معلم با سایر ارکان نظام تعلیم و تربیت	ویژگی‌های تعاملی	

جدول (۴) دیدگاه دانش‌آموزان و فرآیند کدگذاری مصاحبه‌ی آنان

عبارت‌های مهم	معانی فرموله شده	زیر مضمون‌ها	مضمون‌های اصلی
پوشش رنگی- پوشش مناسب- باحجاب- پوشش رسمی- پوشش ساده- استفاده از پوشش دلخواه- پوشش معمولی- پوشش متنوع- گشاده رو- دارای ظاهر خوب- تن صدای مناسب- قد بلند و زیبا- خوش‌رو	حالات چهره معلم پوشش معلم شرایط فیزیکی معلم	ویژگی‌های ظاهری	ویژگی‌های فردی
مهربان- خوش اخلاق- شوخ طبع- صبور- مهربان و در عین حال جدی- با اخلاق- احساساتی- دلسوز- خوش خنده- خوش مشرب- لجباز نبودن- خود برترین نبودن- کوشا- یاری رسان- حمایت‌کننده- خوش برخورد- خوش قول- موقعیت سنج- منظم- دارای شخصیت کاریزماتیک- آینده‌گر	خلقیات معلم نگرش‌های معلم (ویژگی درونی و پایدار شخصیت معلم)	ویژگی‌های شخصیتی	
متخصص بودن معلم در کار خود	اشاره به دانش و تسلط معلم	ویژگی‌های علمی	
دارای شیوه آموزش همراه با بازی- درگیرکننده دانش‌آموزان در فرآیند یاددهی یادگیری و استفاده از حضور ایشان- استفاده از توضیحات شفاف در تدریس- دارای تدریس دقیق- بهره‌گیرنده از روش آموزش همسالان- دارای تدریسی متناسب با فهم دانش‌آموزان- آموزش‌دهنده نکات جدید و مهم- دارای شیوه آموزش عینی- استفاده از فناوری در تدریس- بهره‌گیرنده از وسایل کمک آموزشی و دست‌ورزی- جلب‌کننده توجه دانش‌آموزان به تدریس- دارای روش‌های تدریس جدید و متنوع- استفاده از تکالیف خلاق- ندادن تکالیف زیاد و سخت- استفاده از تکالیف مرتبط با درس- رفع‌کننده اشکالات و ابهامات درسی- آماده‌کننده دانش‌آموزان برای ارزشیابی- دارای ارزشیابی مستمر جهت یادگیری بهتر دانش‌آموزان- ارزشیابی جهت یادگیری بیشتر و رفع اشکالات دانش‌آموزان- سختکوش و طراحی‌کننده ارزشیابی‌های کلاسی- استفاده از ورزش‌های متنوع- اختصاص زمان برای یادگیری دانش‌آموزان- دارای پیگیری مستمر امر آموزش حتی در آموزش مجازی- کمک و توجه به یادگیری دانش‌آموزان- دارای توجه به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان- دارای توجه به توانایی دانش‌آموزان	اشاره به ویژگی‌های مربوط به کل فرآیند آموزش توسط معلم (پیش از تدریس تا پس از آن)	ویژگی‌های آموزشی	ویژگی‌های تخصصی

جدول (۴) دیدگاه دانش آموزان و فرآیند کدگذاری مصاحبه‌ی آنان

عبارت‌های مهم	معانی فرموله شده	زیر مضمون‌ها	مضمون‌های اصلی
برقرارکننده نظم در کلاس	اشاره به رهبری امور کلاس توسط معلم	ویژگی‌های رهبری کلاس	ویژگی‌های تخصصی
خوش رفتار- عدم تبعیض میان دانش‌آموزان- دارای رفتار مناسب با دانش‌آموز به ویژه در جمع- عدم فریاد کشیدن بر سر دانش‌آموز- احترام به دانش‌آموزان و عدم بی‌احترامی به ایشان- عدم سختگیری زیاد- داشتن سختگیری به جا- عدم استفاده از تنبیه- عدم جریمه دهی- عدم سختگیری بیش از حد- وقت گذاشتن برای دانش‌آموزان- احترام به عقاید و خواسته دانش‌آموزان- ارزش قائل شدن برای دانش‌آموزان- خودرأی نبودن	اشاره به رفتار و کردار معلم در کلاس که جنبه عینی دارد	ویژگی‌های رفتاری	
دارای ارتباط عاطفی خوب با دانش‌آموزان- دارای رابطه مناسب و صمیمانه با دانش‌آموزان- درک‌کننده شرایط دانش‌آموزان- صحبت با دانش‌آموزان حین ناراحتی ایشان- مشابهت به مادر دانش‌آموز- پوشش مشابه دانش‌آموز جهت ایجاد حس صمیمیت	رابطه عاطفی مناسب با دانش‌آموزان همدلی و صحبت با دانش‌آموزان	ویژگی‌های عاطفی	ویژگی‌های حرفه‌ای
توجه‌کننده به رشد اخلاقی دانش‌آموزان- توجه به نماز خواندن دانش‌آموزان- دارای توجه به آموزش قرآن- تشویق‌کننده دانش‌آموزان به کمک جایزه- تشویق کلامی- سپردن مسئولیت جهت تشویق به بهبود درسی و اخلاقی- انجام آموزش‌های فوق برنامه کلاسی (مانند آموزش آیت الکرسی، آموزش کامپیوتر و ارسال فیلم کوتاه)- صحبت درخصوص مسائل روز جامعه با دانش‌آموزان- آموزش‌دهی روش‌های مطالعه و برنامه‌ریزی- به وجودآورنده فضای رقابت سالم- فراهم‌کننده امکان موفقیت برای دانش‌آموزان (مانند یاری رساندن به دانش‌آموزان جهت دستیابی به سطوح بالاتر ارزشیابی توصیفی یا سهولت در ارزشیابی)- ایجادکننده شرایط علاقه‌مند شدن به درس- دارای نقش الگویی	اشاره به رشد و پرورش دانش‌آموزان در ابعاد مختلف توسط معلم فراتر رفتن از حدود وظایف رسمی معلمی	ویژگی‌های پرورشی	

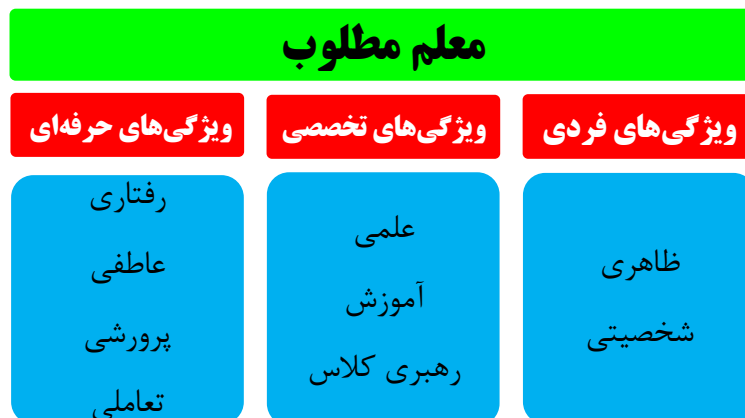
ادامه جدول (۴) دیدگاه دانش‌آموزان و فرآیند کدگذاری مصاحبه‌ی آنان

عبارت‌های مهم	معانی فرموله شده	زیر مضمون‌ها	مضمون‌های اصلی
سنجش عملکرد خود و نظرخواهی از دانش‌آموزان- دارای توجه به استعداد دانش‌آموزان- اهمیت‌دهنده به دانش‌آموز- دارای توجه به خواسته‌های معقول دانش‌آموزان- دارای توجه به نظرات دانش‌آموزان- دارای توجه به صحبت‌های دانش‌آموزان و کمک به ایشان- دارای توجه به نیازهای فیزیولوژیک دانش‌آموزان مانند گرسنگی، تشنگی، استراحت و تحرک- دارای توجه به تفریح و سرگرمی دانش‌آموزان- بازی کردن همراه دانش‌آموزان- دارای توجه به بازی- توجه داشتن به اقتضای سنی دانش‌آموزان مانند همراهی کردن ایشان با رعایت چارچوب‌ها- توجه داشتن به فعالیت‌های مورد علاقه دانش‌آموزان (مانند نمایش فیلم برای دانش‌آموزان، ایجاد تنوع در کلاس درس، آشنا نمودن دانش‌آموزان با مناطق دیدنی، نقل شعر و داستان، معرفی فیلم و کتب مناسب سن دانش‌آموزان و برگزاری جشن‌های مختلف)- دارای توجه به ورزش و هنر- درگیرکننده والدین در تکمیل فرآیند یاددهی یادگیری	اشاره به پذیرش عاملیت دانش‌آموزان در فرآیند تعلیم و تربیت توجه به نیازها و اقتضائات سنی دانش‌آموزان	ویژگی‌های تعاملی	ویژگی‌های حرفه‌ای

پس از دسته‌بندی یافته‌ها، مشخص شد که می‌توان ادراک معلمان و دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی درخصوص ویژگی‌های معلم مطلوب را ذیل سه مضمون اصلی و نه زیر مضمون طبقه بندی نمود. در ادامه به بررسی دقیق‌تر شباهت‌ها و تفاوت‌های ادراک این دو گروه خواهیم پرداخت.

• شباهت‌های ادراک معلمان و دانش‌آموزان

بررسی داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که ادراک هر دو گروه یعنی معلمان و دانش‌آموزان، از مفهوم «معلم مطلوب» در سطح کلان دارای ساختار مفهومی مشابهی است؛ زیرا هر دو گروه، ویژگی‌های معلمان مطلوب را در سه دسته‌ی اصلی شامل ویژگی‌های فردی، تخصصی و حرفه‌ای قرار می‌دهند. از طرفی، در زیرمضمون‌ها نیز شباهت قابل توجهی وجود داشت و هر دو گروه نه زیر مضمون شامل صفات ظاهری، شخصیتی، علمی، آموزشی، رهبری کلاس، رفتاری، عاطفی، پرورشی و تعاملی را نام بردند. شکل ۲ ساختار مضامین اصلی و فرعی به دست آمده را نشان می‌دهد.



شکل (۲) ساختار مضامین اصلی و فرعی استخراج شده از داده‌ها

هم پوشانی معلمان و دانش‌آموزان، افزون بر ساختار کلی ذکر شده، در سطح کدهای اولیه نیز مشاهده می‌شود؛ به گونه‌ای که شماری از کدهای استخراج شده در هر دو گروه، عیناً یا با معنایی بسیار نزدیک تکرار شده است. در ادامه این جزئیات را مطالعه می‌نماییم:

- «ویژگی‌های ظاهره‌ی» یک معلم مطلوب با صفاتی همچون گشاده رویی، استفاده از پوشش رنگی، متنوع، مناسب، اسلامی و ساده توسط معلمان و دانش‌آموزان شناسایی شد. به عنوان مثال آموزگار محترم مصاحبه‌شونده درخصوص ابعاد گوناگون پوشش به عنوان بخشی از ویژگی‌های ظاهره معلم مطلوب اینطور اظهار نظر نمودند: «از لحاظ ظاهره لباس روشن پوشیدن خیلی مهمه. بچه‌ها درک می‌کنن. تمیزی هم خیلی مهمه. ما می‌خواهیم به بچه‌ها بگیریم مرتب باشن مهمه خودمون اینطور باشیم. آراستگی، شاد بودن و تمیزی مهمه.» (آموزگار مصاحبه‌شونده شماره ۲۲). «هیچوقت مشکی نپوشه همیشه رنگی بپوشه که دلمون شادشه.» (دانش‌آموز مصاحبه‌شونده شماره ۴۰)

- ذیل «ویژگی‌های شخصیتی» معلمان مطلوب، هر دو گروه مصاحبه‌شونده به منظم بودن، داشتن روحیه‌ی تلاشگری یا کوشا بودن، موقعیت‌سنجی، خوش برخورد بودن و داشتن شخصیتی کارزماتیک، مهربانی، صبوری، شوخ طبعی، دلسوز بودن، جدیت داشتن، خوش اخلاق بودن، آینده‌نگری و خود برترین نبودن معلمان مطلوب اشاره نمودند. بخشی از این نظرات را در ادامه مشاهده می‌کنیم: «به معلمم راهنمایی داشتم. خودش خیلی اهل مطالعه بود. خلاصه‌ی کتابی که می‌خوند رو می‌ومد سرکلاس تعریف می‌کرد.» (آموزگار مصاحبه‌شونده شماره ۱۲). «[معلم پارسالمون] اخلاقش خوب بود. بداخلاقی نمی‌کرد. می‌گفت، می‌خندید. حال می‌کردیم! معلم امسالمونم اینجوریه. هر دو شوخ بودن. اصلاً سر کلاستون احساس شادابی می‌کردیم.» (دانش‌آموز مصاحبه‌شونده شماره ۳۰).

- متخصص بودن در کار معلمی، از جانب معلمان و دانش‌آموزان به عنوان «ویژگی علمی» معلمان مطلوب قلمداد می‌شود. در ادامه نظرات ایشان را مطالعه می‌نماییم: «وقتی کلاس و کارگاه ضمن خدمت برگزار میشه خودتو موظف کنی بری. یک پیش فرض تو ذهنت هست [که] من باید با چماق برم چون بچه‌ها شلوغ کارن. میری دوره با روش‌های جدید آشنا میشی. روش تدریستو تا ۳۰ سال ادامه ندی. هر روز علم و دانشتو ببری بالا عقب نمونی. معلم مطلوب یعنی با تکنولوژی جدید آشنا باشی تا دانش‌آموز درس براش سخت و یکنواخت نباشه.» (آموزگار مصاحبه‌شونده شماره ۱۷). کلاس سوم آقای ...؛ مثلاً اونموقع باید توی گوشه‌ی درس می‌خوندیم، مو به مو توضیح می‌داد. مخصوصاً قرآن. خودشم قاری قرآن بود (دانش‌آموز مصاحبه‌شونده شماره ۳۴).

- «ویژگی‌های آموزشی» معلمان مطلوب از منظر هر دو گروه یعنی آموزگاران و دانش‌آموزان، در سه بخش پیش از تدریس (ایجاد انگیزه و جلب توجه دانش‌آموزان)، حین تدریس (تدریس خوب و دقیق با توضیحات گویا، بهره‌گیری از روش‌های نوین تدریس، استفاده از بازی و دست‌ورزی در امر آموزش، درگیر نمودن دانش‌آموزان در فرآیند یاددهی-یادگیری و استفاده از حضور ایشان، بهره‌گیری از روش آموزش همسالان، عینیت بخشی به آموزش و همین‌طور انجام عملی فعالیت‌ها، استفاده از وسایل کمک آموزشی، در نظر داشتن شرایط کلاس و نظرات دانش‌آموزان در ارائه تدریس، پاسخگویی به سوالات درسی، آموزش‌دهی از طریق رفتار خود، توجه به یادگیری دانش‌آموزان، توجه داشتن به توانایی دانش‌آموزان) و پس از تدریس (انجام ارزشیابی مستمر، توجه به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان) قرار می‌گیرد. نظرات ارزشمند ایشان به این شرح است: «علاقه به معلم خیلی مهمه. دوره‌ی ابتدایی برگه‌ی ریاضی رو می‌دادن قبول نمی‌شدم. نه و خورده می‌شدم؛ قبول نمی‌شدم. معلم راهنماییم ریاضی خوب درس می‌داد. منو می‌آورد پای تابلو. مهربون بود. تشویق می‌کرد پای تخته. اصلاً به معلمی علاقمند شدم.» (آموزگار مصاحبه‌شونده شماره ۱). «[معلم پارسال] تقلب می‌کردیم می‌گفت اگه بلد نیستی بگو من توضیح بدم. توضیح می‌داد یاد می‌گرفتیم امتحان می‌دادیم. امسال چاپ می‌زنیم (تقلب می‌کنیم) برگه ما رو پاره می‌کنه!» (دانش‌آموز مصاحبه‌شونده شماره ۲۸).

- ذیل «ویژگی رهبری کلاس» معلمان مطلوب، هر دو گروه مصاحبه‌شونده به برقراری نظم در کلاس توسط معلم اشاره نمودند. به عنوان مثال، «[مطلوبیت] معلم مطلوب در وهله‌ی اول و اولویت از دیدگاه من کلاسداریه. مدیریت زمان، مدیریت بچه‌ها، بودجه‌بندی‌ها و ...» (آموزگار مصاحبه‌شونده شماره ۱۳). «نماینده‌هایی رو بذاره که بتونه کلاس رو اداره کنه تا کلاس بی نظم نشه سر و صدا نیاد.» (دانش‌آموز مصاحبه‌شونده شماره ۳۳).

- «ویژگی‌های رفتاری» معلمان مطلوب که توسط هر دو آموزگاران و دانش‌آموزان اشاره شد، عبارتند از داشتن رفتار مناسب و با احترام با دانش‌آموزان و توجه به تکریم شخصیت ایشان، تبعیض قائل نشدن میان شاگردان، اعمال سختگیری فقط به صورت به جا و به اندازه و استفاده نکردن از تنبیه و در نهایت خودرأی نبودن معلم. در ادامه بخشی از این نظرات را می‌خوانیم: «یه زمانی خیلی مسائل خرافه‌ای بود. من اون زمان بچه بودم و توی قرآن از این متن‌ها نوشتیم که اگه مثلاً فلان متن رو ننویسی تا پنج روز دیگه این اتفاق میفته! کل کتاب قرآن‌های ما پر شد این متن! معلم می‌تونست

رفتار بدی داشته باشه ولی نشست منطقی صحبت کرد؛ به این دلیل کارت بد بوده. اینجوری نبود جلوی اون همه آدم غرور منو بشکنه.» (آموزگار مصاحبه‌شونده شماره ۲۲). «بین بچه‌ها فرق نمی‌داشت. این منو خوشحال کرد. با همه مهربون بود. الان میرم کلاس زبان. اونم فرق نمی‌داشت. من ایشونو خیلی دوست داشتم و الان دلتنگشم.» (دانش‌آموز مصاحبه‌شونده شماره ۲۹).

- از منظر آموزگاران و دانش‌آموزان، «ویژگی‌های عاطفی» یک معلم مطلوب عبارتند از ارتباط خوب، عاطفی و رفتاری صمیمانه داشتن با دانش‌آموزان، هم صحبت بودن با دانش‌آموزان و درک نمودن ایشان. «اکثر معلمای ما طوری بودن که بیشتر رسمی با برخوردهای تند، با چارچوب‌های اداری خشک ولی معلم داشتیم اومد صمیمی برخورد کرد. حس کردیم برادر بزرگتر ماست. اون انگار با همه فرق داشت.» (آموزگار مصاحبه‌شونده شماره ۱۷). «دوست دارم [معلم] مهربون باشه. مثل معلم امسال یا سوم. هم خوب درس می‌دادن هم آدم می‌تونست باهاشون راحت باشه. آدم بتونه سوال بپرسه. اگه مشکلی پیش اومد مدرسه بودی نمی‌تونستی به پدر مادر بگی بتونی به معلم بگی.» (دانش‌آموز مصاحبه‌شونده شماره ۱۰).

- «ویژگی‌های پرورشی» معلم مطلوب که معلمان و دانش‌آموزان مشترکاً به آن‌ها اشاره کردند، شامل موارد زیر است: آموزش‌دهی نکات اخلاقی و توجه به رشد اخلاقی دانش‌آموزان، آموزش‌دهی نکات و مسائل دینی، استفاده از انواع تشویق به ویژه بصورت کلامی در امور مختلف مانند بهبود شرایط درسی یا اخلاقی، توجه به امور فوق برنامه کلاسی مانند آموزش آیت الکرسی یا آموزش کامپیوتر و الگو بودن معلم در وهله اول. در حقیقت، این دسته از ویژگی‌ها، در شرح وظایف رسمی معلمان و چارچوب آموزش کتب قرار ندارد اما برای رشد شخصیت دانش‌آموزان بسیار حائز اهمیت است. بعضی از این دیدگاه‌ها به این شرح است: «ما امروزه در چیزای ساده مشکل داریم تا درس خوندن. معلم مطلوب کسیه که همه جهات شاگرد رو ببینه. فقط به تدریس نپردازه؛ به پرورش توجه کنه.» (آموزگار مصاحبه‌شونده شماره ۱۴). «مثلاً [معلم] همراه درس به ما آموزشای دیگه بده. مثلاً خودش می‌گفت اگه بچه‌ها اذیت نمی‌کردن کامپیوترم درس می‌دادم.» (دانش‌آموز مصاحبه‌شونده شماره ۳۸).

- در مورد «ویژگی‌های تعاملی» معلمان مطلوب، موارد اهمیت دادن به ورزش، اهمیت دادن به دانش‌آموز، توجه داشتن به سخنان و نظرات دانش‌آموزان، توجه داشتن به استعداد دانش‌آموزان، توجه کردن به نیازهای دانش‌آموزان، توجه و استفاده از بازی و اهمیت‌دهی به ورزش میان آراء معلمان و دانش‌آموزان مشترک بود. به عنوان مثال، «[معلم ما] بچه‌ها رو آدم حساب می‌کرد. اهمیت می‌داد. حتی خانواده رو دعوت می‌کرد اونایی که نمی‌داشتن بچه ادامه تحصیل بده می‌گفت چرا درس نخونه؟ انگار بچه‌های خودش هستن.» (آموزگار مصاحبه‌شونده شماره ۱۲). «معلم زبانم هم مهربون بود. خیلی با آدم حرف می‌زنه. میشینه درس می‌خونه. حتی گاهی مثل شما می‌پرسید به نظرتون من خوبم یا بدم. مثل معلم الانمون.» (دانش‌آموز مصاحبه‌شونده شماره ۱۲).

جهت سهولت مقایسه و بررسی دقیق‌تر، در جدول شماره ۵ شباهت‌های موجود میان ادراک دو گروه ارائه می‌گردد.

جدول (۵) شباهت‌های ادراک معلمان و دانش‌آموزان در خصوص ویژگی‌های معلم مطلوب

زیر مضمون‌ها	شباهت‌های میان ادراک معلمان و دانش‌آموزان
ویژگی‌های ظاهری	هر دو گروه، بر ظاهر و پوشش معلم تأکید دارند.
ویژگی‌های شخصیتی	هر دو گروه، به ویژگی‌های درونی و پایدار شخصیت معلم اشاره دارند.
ویژگی‌های علمی	هر دو گروه، «متخصص بودن معلم» را به عنوان حداقل انتظار علمی مطرح می‌کنند.
ویژگی‌های آموزشی	هر دو گروه، ویژگی‌های آموزشی را در سه سطح فعالیت‌های پیش از تدریس، ضمن تدریس و پس از آن دسته‌بندی می‌نمایند.
ویژگی‌های رهبری کلاس	هر دو گروه، «نظم» را پیش شرط رهبری کلاس تلقی می‌کنند.
ویژگی‌های رفتاری	هر دو گروه بر «حفظ کرامت دانش‌آموز» به عنوان یک اصل مهم تأکید دارند.
ویژگی‌های عاطفی	از منظر هر دو گروه، «صمیمت، هم‌صحبتی و درک متقابل» حائز اهمیت است.
ویژگی‌های پرورشی	هر دو گروه، معلم مطلوب را صرفاً مدرس نمی‌دانند؛ بلکه از او به عنوان «مربی و پرورش دهنده» یاد می‌کنند.
ویژگی‌های تعاملی	هر دو گروه، «توجه به نظرات و نیازهای دانش‌آموزان» را یک اصل می‌دانند.

• تفاوت‌های ادراک معلمان و دانش‌آموزان

با وجود اشتراکات گوناگون در ادراک معلمان و دانش‌آموزان از ویژگی‌های معلم مطلوب، تفاوت‌هایی نیز بین ادراک دو گروه مشارکت‌کننده در پژوهش وجود داشت. پس از بررسی کدهای حاصل از مصاحبه‌ها، جزئیات تفاوت‌ها میان ادراک معلمان و دانش‌آموزان به شرح زیر آشکار شد:

- «ویژگی‌های ظاهری» معلمان مطلوب از منظر معلمان مصاحبه‌شونده، عبارت است از توجه به پوشش و ظاهر خود و داشتن ظاهری مرتب و شاداب، پوششی به روز، روشن، راحت و با تناسب رنگ و عدم استفاده از پوشش خشک و رسمی، انتخاب پوشش متناسب با جنسیت، دوره تحصیلی، محیط آموزشی و وضع اقتصادی آن، پوشش مناسب و در شأن وجهه معلمی و منطبق بر چارچوب جامعه و قانون، پاکیزه، اما دانش‌آموزان معتقدند که معلمان مطلوب دارای پوشش رسمی، معمولی و دلخواه خود بوده و ظاهری خوب، تَن صدای مناسب، قدی بلند، زیبا و خوش رو هستند.

- علاوه بر «ویژگی‌های شخصیتی» نامبرده در بخش شباهت‌ها، آموزگاران به موارد دیگری از جمله اهل مطالعه بودن معلم، زمان شناس بودن، تاثیرگذار بودن، پویایی، توانمندی، داشتن زبان بدن و حرکات مناسب، هدفمند بودن، داشتن وجدان کاری، عدم بدخلقی، با آرامش بودن معلم، باحوصله بودن، مسئولیت‌پذیری، فروتنی و عدم تمسخر و قضاوت، خلاق بودن معلم، داشتن ایده‌های جدید و انطباق‌پذیری با محیط اشاره کردند و دانش‌آموزان به مواردی همچون یاری رسان بودن، حامی بودن، خوش قولی، با اخلاق و احساساتی بودن، خوش‌خنده بودن، خوش‌مشرَب بودن و عدم لجبازی.

- در خصوص «ویژگی‌های علمی» معلمان مطلوب، آموزگاران مصاحبه‌شونده به ملاک‌هایی همچون آشنایی داشتن با فنون تدریس و روش‌های تنبیهی، معلومات، توانایی و سطح علمی بالا، شناسایی نمودن به موقع دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، داشتن توانایی انتقال مطلب و فن بیان، درک اهداف نظام آموزشی و دانش‌آموزان، داشتن علم و اطلاعات به روز در حیطه‌های گوناگون، آشنا بودن با فناوری اشاره نمودند که مد نظر دانش‌آموزان قرار نداشت.

- «ویژگی‌های آموزشی» معلمان مطلوب که آموزگاران به آن اشاره داشتند عبارتند از تسلط بر محتوا و روش تدریس و آگاهی داشتن نسبت به مواد آموزشی، داشتن برنامه‌ریزی برای کل فرآیند آموزش و آمادگی پیش از تدریس، بهره‌گیری از امکانات فیزیکی مدرسه جهت آموزش مانند استفاده از حیاط مدرسه، همراه کردن آموزش با بازی، شعر، داستانگویی و نمایش و استفاده از روش نمایشی، داشتن تدریسی قابل قبول از منظر والدین، دانش‌آموزان و خود معلم، آموزش‌دهی با عشق و شوق، انتخاب روش تدریس متناسب با تمام دانش‌آموزان، تدریس طبق بودجه‌بندی، بهره‌گیری از روش‌های آموزش تعاملی، تسریع نمودن فرآیند یاددهی-یادگیری، استفاده از گروه در امر آموزش، تدریس مفهومی، متنوع و به روز، استفاده از روش تدریس تلفیقی، آموزش‌دهی متناسب محیط، سن و علایق دانش‌آموزان، استفاده از تکالیف هدفدار در عین توجه به تکالیف سنتی، بهره‌گیری از تکالیف عملکردی، متنوع و تازه، استفاده از شیوه‌های ارزشیابی مناسب، منطبق بر آموزش و اصولی و در نهایت توجه داشتن به پشتکار دانش‌آموزان.

ویژگی‌های آموزشی معلمان مطلوب که دانش‌آموزان به آن اشاره داشتند عبارتند از آموزش خوب، استفاده از فناوری در تدریس، داشتن تدریسی متناسب با فهم دانش‌آموزان، آموزش نکات جدید و مهم، استفاده از تکالیف خلاق مرتبط با درس و عدم استفاده از تکالیف زیاد یا سخت، رفع نمودن یا کمک به رفع اشکالات و ابهامات درسی بدون عصبانیت و صبورانه، آماده کردن دانش‌آموزان برای ارزشیابی، انجام ارزشیابی جهت یادگیری بیشتر و رفع اشکالات دانش‌آموزان، سختکوش بودن و طراحی ارزشیابی‌های کلاسی توسط خود معلم، ورزش کردن معلم همراه با دانش‌آموزان در ساعات تربیت بدنی، استفاده از ورزش‌های متنوع، توجه داشتن و کمک به یادگیری تمام دانش‌آموزان کلاس و اختصاص زمان برای یادگیری ایشان، پیگیری مستمر امر آموزش حتی در آموزش مجازی، بهره‌گیری از منابع و لوازم کمک آموزشی جهت تکمیل یادگیری، داشتن دانش‌آموزانی با سطح بالای ارزشیابی کیفی توصیفی، توجه و کمک کردن به دانش‌آموزان دارای ضعف تحصیلی و توجه نمودن به وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان.

لازم به ذکر است که هر دو گروه معلمان و دانش‌آموزان به مواردی نظیر توجه معلم به توانایی‌ها و یادگیری دانش‌آموزان در سخنان ارزشمند خود اشاره داشتند؛ با این تفاوت که در نگاه دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده این توجه به توانایی از تدریس کمتر ریاضی یا اختصاص زمان بیشتر به آموزش قرآن و یا توجه به سرعت دانش‌آموز در حین نگارش املا نشأت می‌گیرد؛ در واقع دانش‌آموزان بر حسب عادت و یا تجربه به جای اینکه به دنبال کشف توانایی‌های خود باشند، علاقمند رفع شدن شرایط دشوار مانند رهایی از کلاس ریاضی و جایگزین شدن درس در ظاهر ساده‌تری مانند قرآن هستند و

یا به دنبال هماهنگ نمودن سرعت معلم با خود در زمان نگارش املا می‌گیرند و نه بالعکس. همچنین هر دو گروه از مصاحبه‌شوندگان به بُعد یادگیری اشاره داشتند اما میان کلام دانش‌آموزان و معلمان یک تفاوت مهم به چشم می‌خورد و آن اینکه دانش‌آموزان باور داشتند که معلم مطلوب به یادگیری تک تک دانش‌آموزان توجه دارد و این تاکید بر حصول اطمینان از یادگیری تمام دانش‌آموزان در سخنان ایشان مشهود بود.

- معلمان شرکت کننده در مصاحبه برخی دیگر از «ویژگی‌های رهبری کلاس» معلمان مطلوب را اینطور توصیف کردند: مدیریت کلاسی خوب و داشتن کلاسی قانونمند همراه با درک دانش‌آموزان، عدم ورود حواشی، مسائل شخصی و مشکلات خارج از کلاس به محیط درون کلاس درس، داشتن کلاسی بانشاط و جذاب، برقراری قوانین همراه با اعطای آزادی به جا به دانش‌آموزان، ورود با اشتیاق معلم به کلاس، توجه مستمر داشتن به کلاس، مدیریت زمان و در نهایت بر عهده داشتن رهبری کلاس.

- «ویژگی‌های رفتاری» معلمان مطلوب از دیدگاه آموزگاران عبارتند از آرامش دهنده بودن، عبوس نبودن، داشتن ویژگی‌های متفاوت در دوره‌های تحصیلی مختلف، داشتن نوع برخورد متناسب با جنسیت دانش‌آموزان، داشتن رفتار متناسب با پایه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان، افزایش جدیت معلمان با بالا رفتن دوره‌ی تحصیلی، برقراری ارتباط کلامی مناسب، مواجهه‌ی مناسب و منطقی با اشتباهات دانش‌آموزان، ایجاد انگیزه، پرتلاش بودن در امر آموزش، داشتن رفتاری متناسب با فرهنگ و پیشینه تحصیلی دانش‌آموزان، داشتن برخوردی مودبانه و در نهایت ایثارگر بودن. این ویژگی‌ها از منظر دانش‌آموزان مصاحبه شده عبارت هستند از خوش رفتار بودن معلم، عدم فریاد کشیدن بر سر دانش‌آموزان، عدم جریمه دهی، وقت گذاشتن برای دانش‌آموزان، احترام گذاشتن به عقاید و خواسته‌ی دانش‌آموزان و ارزش قائل شدن برای دانش‌آنها.

- «ویژگی‌های عاطفی» معلمان مطلوب که تنها از جانب آموزگاران به آن اشاره شد، شامل صفات داشتن علاقه داشتن به معلمی، رابطه دوستانه با دانش‌آموزان، مانوس بودن با دانش‌آموزان و پایه‌ی تحصیلی مشغول به کار، ارتباط موثر با دانش‌آموزان، همدل بودن با دانش‌آموزان، داشتن تجربه و درک متقابل و نوازشگری. ویژگی‌های عاطفی که تنها از جانب دانش‌آموزان به آن اشاره شد، عبارتند از مشابهت معلم به مادر دانش‌آموز و شباهت داشتن پوشش معلم به دانش‌آموز جهت ایجاد حس صمیمیت.

- «ویژگی‌های پرورشی» معلمان مطلوب از منظر آموزگاران دوره‌ی ابتدایی عبارتند از توجه داشتن به رشد فکری دانش‌آموزان، اهمیت دادن به نظم دانش‌آموزان، تربیت کردن انسان و شهروند مطلوب، انتظارات بالای معلم در پرورش دانش‌آموزان، توجه به پرورش همه جانبه‌ی دانش‌آموزان، دارای بودن درجات بالای اعتقادی، پرورش‌دهی شخصیت خود و توجه به خودسازی، آماده کردن دانش‌آموزان برای آینده و زندگی در اجتماع. در همین راستا ویژگی‌های پرورشی معلمان مطلوب از منظر دانش‌آموزان عبارتند از تشویق کردن دانش‌آموزان به کمک جایزه، صحبت کردن درخصوص مسائل

روز جامعه با دانش‌آموزان، آموزش روش‌های مطالعه و برنامه‌ریزی و به وجود آوردن فضای رقابت سالم در محیط آموزش.

نکته حائز اهمیت در خصوص ویژگی‌های پرورشی معلمان مطلوب این است که هم معلمان و هم دانش‌آموزان ملاک‌هایی از جمله اینکه معلم مطلوب می‌بایست در دانش‌آموزان نسبت به علم، علاقه و اشتیاق ایجاد نماید و یا زمینه‌ی موفقیت دانش‌آموزان را فراهم کند اشاره کردند؛ با این تفاوت که از دیدگاه دانش‌آموزان، علاقمند شدن به درس از روش‌هایی همچون بالاتر در نظر گرفتن ارزشیابی توصیفی اتفاق می‌افتد که طبیعتاً این موضوع به دلیل علمی و مناسب نبودن مد نظر آموزگاران نمی‌باشد. همچنین دانش‌آموزان بسترسازی آموزگاران برای موفقیت را با سهولت در ارزشیابی‌ها یا انواع یاری رساندن جهت دستیابی به سطوح بالای ارزشیابی کیفی- توصیفی، برابر می‌دانستند که این موضوع نیز مد نظر معلمان نبوده است.

- در مورد «ویژگی‌های تعاملی»، معلمان مصاحبه شده به ویژگی‌هایی نظیر داشتن ارتباط مؤثر با والدین دانش‌آموزان، توجه نمودن به خواسته‌های معقول والدین، آشنایی با شیوه تعامل با والدین، واقف بودن به انتظارات والدین و داشتن رابطه‌ای صمیمانه با آن‌ها، توجیه کردن والدین درخصوص روش کار خود، طرح درخواست‌ها با توجه به وضعیت اقتصادی خانواده‌ها، بهره گرفتن از تجربیات سایر همکاران و داشتن تعامل و ارتباط مؤثر با همکاران، توجه‌کننده به دانش‌آموزان، توجه داشتن به وضعیت بهداشت و سلامت دانش‌آموزان، داشتن شناختی همه جانبه از دانش‌آموزان، توجه نمودن به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، آشنا بودن به ویژگی دانش‌آموزان و توجه داشتن به ابعاد وجودی دانش‌آموزان اشاره نمودند؛ از سوی دیگر، عواملی نظیر درگیر نمودن والدین در تکمیل فرآیند یاددهی-یادگیری، سنجش عملکرد معلم از خود و نظرخواهی از دانش‌آموزان، توجه داشتن و اهمیت دادن به درس هنر، توجه کردن به خواسته‌های معقول دانش‌آموزان، توجه داشتن به تفریح و سرگرمی دانش‌آموزان، توجه نمودن به اقتضای سنی دانش‌آموزان مانند همراهی کردن ایشان با رعایت چارچوب‌ها و توجه داشتن به فعالیت‌های مورد علاقه دانش‌آموزان (مانند نمایش فیلم برای دانش‌آموزان، ایجاد تنوع در کلاس درس، آشنا نمودن دانش‌آموزان با مناطق دیدنی، نقل شعر و داستان، معرفی فیلم و کتب مناسب سن دانش‌آموزان و برگزاری جشن‌های مختلف) جزو مواردی بود که معلمان مصاحبه‌شونده به آن اشاره نداشتند اما برای دانش‌آموزان حائز اهمیت بود.

لازم به ذکر است که هر دو گروه معلمان و دانش‌آموزان به مسأله توجه معلم به نیازهای دانش‌آموزان در سخنان ارزشمند خود اشاره داشتند؛ با این تفاوت که آموزگاران تنها به نیاز استراحت اشاره نمودند اما دانش‌آموزان باور داشتند که یک معلم مطلوب به طیف گسترده‌تری از نیازهای ایشان توجه خواهد داشت و به مواردی چون نیاز به خوردن، آشامیدن، استراحت کردن و تحرک داشتن اشاره نمودند.

جهت سهولت مقایسه و بررسی دقیق‌تر، در جدول شماره ۶ تفاوت‌های موجود میان ادراک دو گروه ارائه می‌گردد.

جدول (۶) تفاوت‌های ادراک معلمان و دانش‌آموزان در خصوص ویژگی‌های معلم مطلوب

تفاوت‌های میان ادراک معلمان و دانش‌آموزان		زیر مضمون‌ها
ادراک دانش‌آموزان	ادراک معلمان	
نگاه ساده و شخصی (کد نمونه: پوشش دلخواه خود معلم)	نگاه هنجاری و وابسته به بافت (کد نمونه: پوشش متناسب با جنسیت، وضع اقتصادی محیط و در چارچوب قانون)	ویژگی‌های ظاهری
نگاه حمایتی: این صفات درونی، در خدمت رابطه‌ی عاطفی معلم- دانش‌آموز هستند (کد نمونه: احساساتی، خوش قول)	نگاه حرفه‌ای: این صفات درونی، مبنای عملکرد حرفه‌ای بهتر هستند (کد نمونه: هدفمند، خلاق)	ویژگی‌های شخصیتی
نگاه تک لایه و کلی (متخصص بودن)	نگاه چند لایه و تخصصی (کد نمونه: فنون تدریس، علم به روز)	ویژگی‌های علمی
نگاه تجربه محور و زیست شده (کد نمونه: آموزش متناسب با فهم دانش‌آموزان)	نگاه طراحی محور و پیش‌اندیشانه (کد نمونه: برنامه ریزی، تسلط بر محتوا)	ویژگی‌های آموزشی
نگاه تک بعدی و نیازمحور (برقراری نظم)	نگاه چند وجهی و مدیریتی (کد نمونه: قانون‌مداری، توجه به مرزها، زمان بندی)	ویژگی‌های رهبری کلاس
نگاه ثابت و کرامت طلب (کد نمونه: خوش رفتاری، رفتار محترمانه، صرف وقت)	نگاه موقعیتی (کد نمونه: رفتار متناسب با جنسیت، پایه، فرهنگ)	ویژگی‌های رفتاری
نگاه شخصی و قیاسی: عاطفه معلم در قیاس با احساسات آشنا (کد نمونه: مثل مادر، پوشش شبیه دانش‌آموز)	نگاه حرفه‌ای عاطفی: عاطفه در چارچوب نقش معلم (کد نمونه: همدل بودن، ارتباط مؤثر)	ویژگی‌های عاطفی
نگاه عینی و ملموس (کد نمونه: تشویق به کمک جابزه، صحبت کردن درخصوص مسائل روز جامعه)	نگاه کلان و آرمانی (کد نمونه: تربیت شهروند مطلوب، خودسازی معلم)	ویژگی‌های پرورشی
نگاه خودمحور و متمرکز بر عاملیت دانش‌آموز نگاه حداکثری و جزئی (خوردن، آشامیدن، استراحت، تحرك)	نگاه شبکه‌ای: تعامل با والدین، همکاران، دانش‌آموزان نگاه حداقلی به نیازهای جسمانی (ارتباط مؤثر با والدین، ارتباط با سایر همکاران، توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان)	ویژگی‌های تعاملی

بحث و نتیجه‌گیری

قرآن کریم آموزش انسان را پیش از آفرینش او طرح کرده و می‌فرماید «علم القرآن، خلق الانسان» و این نشان دهنده‌ی جایگاه آموزش است که ابتدا سخن از آن می‌رود و سپس از آفرینش (میری، ۱۴۰۰، ص. ۱۵۵). از طرفی، در تعلیم و تربیت رسمی، معلمان مدارس نقش قابل توجهی در زمینه‌ی آموزش و پرورش دانش‌آموزان بر عهده دارند؛ زیرا دانش‌آموزان ساعت‌های زیادی از روز و در مجموع سال‌های زیادی از عمر خود را در مدارس و در ارتباط با آموزگاران خود سپری می‌نمایند. از این رو، شناخت و مقایسه‌ی ویژگی‌های یک معلم مطلوب از دیدگاه آموزگاران به عنوان افرادی بزرگسال و دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی به عنوان اشخاصی کم سن و سال، ضروری است. بنابراین، طی پژوهش حاضر سعی شد تا با مقایسه نمودن ادراک معلمان و دانش‌آموزان دوره‌ی دوم ابتدایی، به این پرسش که چه شباهت‌ها و یا تفاوت‌هایی میان نگاه این دو گروه به ویژگی‌های معلم مطلوب وجود دارد، پاسخ داده شود. در تحلیل داده‌های این پژوهش که مبتنی بر مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با مشارکت‌کنندگان بود، مجموعه‌ای از کدهای مفهومی استخراج گردید که در نهایت در سه مضمون اصلی و نه زیرمضمون طبقه‌بندی شدند. این سه مضمون به ترتیب عبارتند از: «ویژگی‌های فردی» با دو زیرمضمون ویژگی‌های ظاهری و شخصیتی، «ویژگی‌های تخصصی» با سه زیرمضمون ویژگی‌های علمی، آموزشی و رهبری کلاس و «ویژگی‌های حرفه‌ای» به چهار زیرمضمون ویژگی‌های رفتاری، عاطفی، پرورشی و تعاملی.

درخصوص بررسی یافته پژوهش حاضر و پیشینه‌ی تحقیق، می‌توان گفت که در این پژوهش هر دو گروه معلمان و دانش‌آموزان، سه دسته ویژگی فردی، تخصصی و حرفه‌ای را به عنوان ویژگی‌های معلم مطلوب برشمردند و این دسته‌بندی، میان دو گروه یکسان بود. این یافته با نتایج پژوهش زارع (۱۳۹۰) و طاهری آرپادرسی (۱۳۵۸) که بر وجود شباهت میان دیدگاه‌های دانش‌آموزان و معلمان تأکید داشت، همسو است. علت این همسویی را می‌توان در ادراک مشترک معلمان و دانش‌آموزان از نقش معلم، تحت تأثیر تجربه مستقیم تعامل آموزشی و فرهنگ حاکم بر مدارس کشور دانست؛ چرا که هر دو گروه، در بستر یک نظام آموزشی مشخص فعالیت دارند و احتمالاً انتظارات مشابهی از نقش‌ها و وظایف معلم در ذهنشان شکل گرفته است. با این حال، پژوهش‌های لوال (۲۰۱۱) و لیو و منگ (۲۰۰۹) به تفاوت‌های معناداری در درک گروه‌های مختلف اشاره داشتند. این تفاوت را می‌توان به اختلافات بستر فرهنگی و اجتماعی، تفاوت مقطع تحصیلی و شاید حتی تفاوت در روش‌های گردآوری داده‌ها نسبت داد. همچنین نتایج پژوهش مهاجر (۱۳۹۰) نشان داد که هر دو گروه از دبیران دینی و ریاضی، با وضع مورد انتظار دانش‌آموزان فاصله دارند. لذا به دلیل اینکه در پژوهش حاضر، تمرکز بر دوره ابتدایی بوده در حالی که مطالعات مذکور بر دوره متوسطه تمرکز داشتند، ممکن است نیازها و انتظارات دانش‌آموزان از معلم دستخوش تغییراتی بوده و شکاف‌های ادراکی بیشتری درخصوص ویژگی‌های علمی آشکار گردد. بنابراین، یافته حاضر نشان می‌دهد که در دوره ابتدایی، اشتراکات ادراکی قوی‌تر است و معلمان و دانش‌آموزان دیدگاه نزدیک‌تری به ویژگی‌های مطلوب معلم دارند، که می‌تواند بستری مناسب برای تعامل مثبت‌تر ایجاد کند.

علاوه بر این، یافته‌های پژوهش حاضر با پژوهش لاری و همکاران (۱۳۹۸) که به ادراک معلمان از عوامل مؤثر بر ارتباط پرداخته بود، همسو بود؛ با این تفاوت که پژوهش قبلی تنها یک سوی این رابطه را نشان می‌داد اما پژوهش حاضر با افزودن صدای دانش‌آموزان، تصویر کامل‌تری از این شکاف ادراکی ارائه داده است. همچنین یافته‌های این پژوهش با مدل فراترکیب ملکی و همکاران (۲۰۲۳) که «کاریمای معلم» را یکی از پیشایندهای تحقق صدای دانش‌آموز معرفی کرده‌اند، همسو است، اما تفاوت آنکه مدل ایشان از منظر متخصصان تدوین شده بود و پژوهش حاضر این مؤلفه را از زبان خود دانش‌آموزان استخراج کرده است.

مرور نظام‌مند گیلت-سوان و باروتسیس (۲۰۲۴) هولکوئیست و همکاران (۲۰۲۳) نشان داد که مطالعات همزمان با هر دو گروه معلمان و دانش‌آموزان نادر است و دانش‌آموزان اغلب در جایگاه فرودست قرار می‌گیرند. از این رو، پژوهش حاضر در همین خلأ شکل گرفت و نتایج مشابهی حاصل شد؛ چرا که نشان داد آموزگاران به نسبت دانش‌آموزان، اشاره کمتری به ویژگی‌های تعاملی داشتند. به لحاظ نظری، یافته‌های این پژوهش با چارچوب عاملیت (کوک ساتر، ۲۰۲۰) و خطا و همکاران، (۱۴۰۴) همسو است که بر مشارکت فعال دانش‌آموزان در تصمیم‌سازی‌های آموزشی تأکید دارد. در عین حال، جونز و باب (۲۰۲۱) نشان دادند که حتی در شرایط ایده‌آل، موانع ساختاری مانع تحقق صدای دانش‌آموز می‌شود و کاربرد صدای دانش‌آموز اغلب به شوراها و دانش‌آموزی محدود می‌شود؛ این یافته با محدودیت میدانی پژوهش حاضر (عدم همکاری مدیران برای مصاحبه‌های مکرر) همسو است و نشان می‌دهد که شنیدن صدای دانش‌آموز بدون حمایت ساختاری مدیران، تحقق‌ناپذیر است. در کنار مضامین اصلی پژوهش، سه زیرمضمون نیز حاصل گشت و در این میان، ویژگی تعاملی شایسته‌ی تأمل جداگانه و عمیق‌تر است؛ چرا که این زیرمضمون، مهم‌ترین نقطه‌ی تمایز پژوهش حاضر با پژوهش‌های پیشین محسوب می‌شود. در حالی که بیشتر پژوهش‌های پیشین (مانند زارع، ۱۳۹۰؛ طاهری آپادرس، ۱۳۵۸) بر شباهت ادراک معلمان و دانش‌آموزان تأکید داشته‌اند و پژوهش‌های معدودی نیز به تفاوت‌هایی در حوزه‌های شخصیتی، آموزشی یا رفتاری اشاره کرده‌اند، آنچه در این پژوهش به صورت ویژه آشکار شده، تفاوت عمیق در حوزه‌ی «تعامل» است. این تفاوت، ریشه در دو تمایز بنیادین دارد که هر یک، به نوبه‌ی خود، ابعاد تازه‌ای از شکاف ادراکی میان معلمان و دانش‌آموزان را آشکار می‌سازد.

نخستین این تمایزها، تفاوت در «منبع مشروعیت» است. معلمان، مشروعیت تعامل را از نظام آموزشی و نقش حرفه‌ای خود می‌گیرند؛ از این رو تعامل را به عنوان وظیفه‌ای حرفه‌ای تلقی می‌کنند و به ابعادی چون ارتباط با والدین و همکاران اهمیت می‌دهند. در مقابل، دانش‌آموزان مشروعیت تعامل را از نیاز عاطفی و احساس تعلق خود می‌گیرند؛ از این رو تعامل را به عنوان نیازی درونی مطالبه می‌کنند و به ابعادی چون نظرخواهی، همراهی و توجه به علایق اهمیت می‌دهند. این تفاوت نشان می‌دهد که تعامل برای معلمان نوعی «وظیفه» است و برای دانش‌آموزان «نیاز». دومین تمایز، تفاوت در «افق زمانی» است. معلمان، تعامل را وسیله‌ای برای شناخت دانش‌آموز و برنامه‌ریزی برای آینده می‌دانند؛ از این رو به ابعادی چون «شناخت همه‌جانبه»، «توجه به تفاوت‌های فردی» و «آماده‌سازی

برای زندگی در اجتماع» اشاره می‌کنند. اما دانش‌آموزان، تعامل را برای تجربه‌ی خوشایند حال می‌خواهند؛ از این‌رو به ابعادی چون «تفریح»، «بازی»، «جشن»، «فیلم» و «نیازهای جسمانی لحظه‌ای» توجه دارند. این تفاوت در افق زمانی، نشان می‌دهد که معلمان تعامل را «بزاری برای آینده» می‌بینند و دانش‌آموزان آن را «ارزشی در حال». این دو تمایز، به‌خوبی نشان می‌دهد که معلمان و دانش‌آموزان، «تعامل» را در دو جهان معنایی متفاوت تعریف می‌کنند: معلمان در جهان «نظام آموزشی» و دانش‌آموزان در جهان «زندگی روزمره‌ی خود».

آنچه از این تفاوت‌ها آشکارتر و شایسته‌ی تأمل عمیق‌تر است، کشف آن چیزی است که در ادراک دانش‌آموزان حضوری پررنگ‌تری دارد؛ چیزی که می‌توان آن را «عاملیت دانش‌آموزان» و «حق شنیده شدن» نامید. در حقیقت، معلمان به «شناخت دانش‌آموزان» پرداخته‌اند؛ شناخت استعدادها، تفاوت‌های فردی، ابعاد وجودی و وضعیت سلامت. اما از «شنیدن صدای دانش‌آموزان» غافل بوده‌اند. دانش‌آموزان به صراحت به «نظرخواهی از خودشان»، «اهمیت به سخنانشان» و «اجرای پیشنهادهایشان» اشاره داشته‌اند، اما معلمان به این ابعاد اشاره‌ای نکرده‌اند.

اهمیت این تفاوت در آن است که شناخت، به «آنچه هست» می‌پردازد و وضع موجود دانش‌آموز را توصیف می‌کند؛ اما شنیدن، به «آنچه تجربه می‌شود» توجه می‌کند و امکان «تغییر» را فراهم می‌آورد. معلمی که تنها به شناخت دانش‌آموز اکتفا می‌کند، در جایگاه «تشخیص‌دهنده» می‌ماند و فاصله‌ای سلسله‌مراتبی با او دارد؛ اما معلمی که می‌شنود، از جایگاه قدرت صرف خارج می‌شود و در کنار دانش‌آموز می‌نشیند. شناخت، «بودن» دانش‌آموز را توصیف می‌کند؛ شنیدن، به «شدن» او جهت می‌دهد. شناخت، ممکن است ناقص و جانب‌دارانه باشد اما شنیدن، تجربه‌ی زیسته‌ی خود دانش‌آموز را آشکار می‌سازد و شناخت معلم را تصحیح و تکمیل می‌کند.

علاوه بر آنچه ذکر شد، معلمان به «آماده‌سازی برای آینده» توجه دارند؛ تربیت شهروند مطلوب، پرورش برای زندگی در اجتماع و آماده‌سازی برای نقش‌های آینده. اما از «تجربه‌ی حال دانش‌آموزان» غافل بوده‌اند. دانش‌آموزان به «تفریح»، «بازی»، «جشن»، «فیلم» و «نیازهای جسمانی لحظه‌ای» اشاره داشته‌اند. غفلت از حال، به‌معنای نادیده گرفتن آن چیزی است که دانش‌آموزان در لحظه تجربه می‌کنند و نیاز دارند. در حالی که این موضوع اهمیت ویژه‌ای دارد؛ چرا که نگاه کودکان، میزان صبر و آینده‌نگری آنان با بزرگسالان متفاوت است.

از سوی دیگر، معلمان به «نظام آموزشی»، «اهداف درسی»، «روش‌های تدریس» و «ارزشیابی اصولی» پرداخته‌اند. اما به «زندگی روزمره‌ی دانش‌آموزان در کلاس» کمتر اشاره نموده‌اند. دانش‌آموزان به «همراهی معلم در بازی»، «توجه به علایق خود»، «برگزاری جشن‌ها»، «نمایش فیلم»، «معرفی کتاب و فیلم مناسب» و «توجه به فعالیت‌های مورد علاقه» اشاره داشته‌اند، اما معلمان این ابعاد را در اولویت قرار نداده‌اند. این تفاوت، نشان می‌دهد که معلمان کلاس را «محیط آموزشی» می‌بینند، اما دانش‌آموزان آن را «محیط زندگی» می‌خواهند. کلاس آموزشی، فضایی است برای انتقال دانش؛ اما کلاس زندگی، فضایی است برای بودن، رشد کردن و تعلق داشتن.

این غفلت سه‌گانه - غفلت از صدا، غفلت از حال و غفلت از زندگی - نه تنها با کرامت کودک ناسازگار است، بلکه اثربخشی آموزش را نیز به مخاطره می‌اندازد. کودکی که صدایش شنیده نمی‌شود، در فرآیند یادگیری احساس عاملیت نمی‌کند و انگیزه‌ی خود را از دست می‌دهد. کودکی که از زیستن در حال غافل می‌شود، نمی‌تواند به‌درستی برای آینده آماده شود. و کودکی که کلاس را فقط محیط آموزش می‌بیند و نه محیط زندگی، از تعلق عاطفی و انگیزه‌ی درونی لازم برای یادگیری عمیق و پایدار بی‌بهره می‌ماند.

همانطور که مطرح شد، یافته‌های پژوهش حاضر تفاوت‌هایی را میان ادراک دو گروه را نشان داد. از جمله اینکه از دیدگاه دانش‌آموزان، ویژگی تعاملی معلم، حائز اهمیت است. این یافته با نتایج لیو و منگ (۲۰۰۹) که دانش‌آموزان اهمیت بیشتری برای توانایی برقراری ارتباط مؤثر قائل بودند و پلاتسیدو و دیامنتوپلو (۲۰۲۰) که دانش‌آموزان اهمیت بیشتری به مهارت‌های ارتباطی معلم نسبت به معلمان و والدین می‌دادند، همسو است؛ زیرا در پژوهش حاضر نیز دانش‌آموزان ویژگی تعاملی را مهم تلقی کرده و بر عاملیت خود تاکید دارند. این مساله می‌تواند ناشی از نیازهای تمام دانش‌آموزان دوره‌های مختلف تحصیلی به تعامل عاطفی، حمایت اجتماعی و توجه معلم باشد. همچنین، این یافته تا حدی با نتایج لاوال (۲۰۱۱) که بر تفاوت در درک حرفه معلمی میان گروه‌ها تأکید داشت، همخوان است؛ چرا که تفاوت در رتبه‌بندی ویژگی‌ها خود نشان‌دهنده شکاف ادراکی میان معلمان و دانش‌آموزان است. این موضوع اهمیت شنیدن صدای دانش‌آموزان را دوچندان می‌کند؛ زیرا بدون درک دقیق انتظارات آنان، معلمان ممکن است ویژگی‌هایی را که برای دانش‌آموزان اهمیت بیشتری دارند، نادیده گرفته یا دست کم به آن‌ها ارزش کمتری بدهند. در این زمینه باقری (۱۳۹۲) به نقش معلم به عنوان "تمهیدگر تبیینگر پالاینده" اشاره می‌کند و در حقیقت شنیدن صدای دانش‌آموز، عاملیت آنان در فرآیند یادگیری را تقویت می‌کند. در مجموع می‌توان گفت یافته‌های پژوهش حاضر در برخی از موارد با پیشینه‌های داخلی و خارجی همسو بود. با این حال، تفاوت‌هایی نیز مشاهده شد. از این‌رو، آنچه در کانون هرگونه برنامه‌ریزی آموزشی و تربیتی باید قرار گیرد، «شنیدن صدای دانش‌آموزان» و «توجه به عاملیت آنان» است. این به‌معنای آن نیست که معلمان از نقش حرفه‌ای و وظایف تخصصی خود دست بکشند؛ بلکه به‌معنای آن است که در کنار «شناخت دانش‌آموز»، «شنیدن دانش‌آموز» را نیز به‌عنوان یک اصل اساسی بپذیرند. در کنار «برنامه‌ریزی برای آینده»، به «تجربه‌ی حال آنان» نیز توجه کنند. و در کنار «محیط آموزشی»، کلاس را «محیط زندگی» نیز ببینند. پر کردن این شکاف، مستلزم بازنگری اساسی در نگاه بزرگسالان به کودکان و پذیرش این حقیقت است که کودکان، نه تنها «آینده‌سازان جامعه» هستند، بلکه «کنشگران امروز» نیز به‌شمار می‌آیند و صدایشان، شایسته‌ی شنیدن است.

پژوهش حاضر محدودهای زیادی نداشت اما یکی از نکات شایسته توجه این است که تعداد آقایان آموزگار در مدارس دوره‌ی ابتدایی نسبت به آموزگاران خانم، کمتر می‌باشد. این نابرابری تعداد، در کنار تمایل کمتر آقایان به مصاحبه شفاهی، کار را دشوار می‌نمود. همچنین بررسی‌های انجام شده

نشان داد که تحقیقات داخلی اندکی در حوزه مورد بررسی این پژوهش، صورت گرفته است. این موضوع دستیابی به پیشینه‌ی به روز و مرتبط داخلی را با محدودیت مواجه نمود. بنا بر آنچه در این مقاله اشاره شد، پیشنهاد می‌شود که دست کم دو جلسه نظرخواهی ساختاریافته در هر نیم‌سال تحصیلی ترتیب داده شود تا معلمان بدون قضاوت، نظرات دانش‌آموزان را درباره‌ی روش تدریس، رفتار کلاسی و انتظارات آموزشی جمع‌آوری کرده و دست کم یکی از پیشنهادها را در کلاس اجرا نمایند تا از این طریق، غفلت از صدا جبران شود. همچنین برای رفع غفلت از حال، اختصاص زمان روزانه به فعالیت‌های غیردرسی و مورد علاقه‌ی دانش‌آموزان مانند بازی، گفت‌وگوی آزاد، نمایش فیلم کوتاه یا داستان‌گویی، می‌تواند کلاس را از محیطی صرفاً آموزشی به محیطی برای زیستن تبدیل کند. در نهایت، برای پاسخ به غفلت از زندگی، بازنگری در شاخص‌های ارزشیابی معلمان ضروری است تا میزان توجه به نیازهای عاطفی، جسمانی و تفریحی دانش‌آموزان به‌عنوان یکی از معیارهای اصلی عملکرد حرفه‌ی معلم لحاظ شود. این اقدامات، در کنار یکدیگر، می‌توانند ضمن پاسخ‌گویی به انتظارات هر دو گروه معلمان و دانش‌آموزان، به ارتقای کیفیت فعالیت‌های آموزشی و تربیتی در مدارس ابتدایی بینجامند.

مشارکت نویسندگان

این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول است که با راهنمایی و مشورت اساتید محترم راهنما و مشاور در مراحل طراحی، اجرا، تحلیل و نگارش انجام شده است.

تشکر و قدردانی

نگارنده بر خود لازم می‌داند از کلیه‌ی زحمات و راهنمایی‌های ارزشمند اساتید محترم راهنما و مشاور در تمامی مراحل انجام این پژوهش صمیمانه تشکر نماید. همچنین از مدیران، معلمان و دانش‌آموزان محترم شهرستان الوند که با صبر و حوصله ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند، قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده، قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده است و صرفاً جهت بررسی و چاپ به فصلنامه توسعه‌ی حرفه‌ای معلم ارسال شده است.

منابع

- باقری، خسرو. (۱۳۹۲). *الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران*. تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان (انتشارات مدرسه).
- خطاط، محدثه؛ دهقانی، مرضیه؛ حکیم زاده، رضوان؛ صالحی، کیوان و عالی، مرضیه. (۱۴۰۴). واکاوی موضع گیری دیدگاه‌های فلسفی پیرامون مفهوم صدای دانش‌آموز در برنامه‌درسی و دلالت‌های تربیتی آن. *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد*. ۱۵ (۱): ۱۶۰-۱۳۱.
- زارع، ندا. (۱۳۹۰). *بررسی ویژگی‌های معلم خوب از دیدگاه دانش‌آموزان دختر دوره دبیرستان، دبیران و دانشجویان تربیت معلم شهر یزد*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا (س).
- صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید و شکوهی یکتا، محسن. (۱۳۹۴). بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزش*. ۵ (۹): ۹۹-۵۹.
- طاهری آرپادرسی، مریم. (۱۳۵۸). *تحقیقی درباره خصوصیات معلم خوب از نظر دانش‌آموزان دبستانها و دبیرستانهای شیراز و معلمان آنها*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
- لاری، نرجس؛ حجازی، الهه؛ اژه‌ای، جواد و جوکار، بهرام. (۱۳۹۸). ادراک معلمان از عوامل مؤثر بر ارتباط معلم - دانش‌آموز: تحلیل پدیدارشناسی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. ۱۸ (۷۰): ۸۰-۵۳.
- ملکی، شیوا؛ زاهد بابلان، عادل؛ خالق خواه، علی و تقوی، حسین. (۱۴۰۲). پیشایندهای تحقق صدای دانش آموز: یک مطالعه فراترکیب. *فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*. ۱۲ (۴): ۲۶۷-۲۳۷.
- محمدی، طاهره؛ زاهد بابلان، عادل؛ خالق خواه، علی و معینی کیا، مهدی. (۱۴۰۰). طراحی و اعتباریابی مدل تحقق صدای دانش آموز بر اساس ادراک مدیران (با رویکرد آمیخته). *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*. ۱۵ (۵۳): ۲۲-۵. <https://doi.org/20.1001.1.23831324.1400.15.53.1.5.5-22>
- مهاجر، عبدالله. (۱۳۹۰). *بررسی مقایسه‌ای دیدگاههای دبیران دین و زندگی و دانش‌آموزان راجع به صلاحیت‌های شخصی و حرفه‌ای مطلوب و موجود دبیران دین و زندگی (و مقایسه با دبیران ریاضی)*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد.
- میری، حلیمه. (۱۴۰۰). *معلم الگوساز*. تهران: انتشارات پیام آزادی.
- Allen, J; Gregory, A; mikami, A; Lun, J; Hamre, B & Pianta, R. (2013). Observations of Effective Teacher-Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement with the Classroom Assessment Scoring System—Secondary. *School Psych Rev*. ۴۲(۱): ۷۶-۹۸
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory Into Practice*, 59(2), 182-191.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Fielding, M. (2001). *The student voice handbook: Bridging the gap between research, policy, and practice*. London: RoutledgeFalmer.

- Gillett-Swan, J. K., & Baroutsis, A. (2024). Student voice and teacher voice in educational research: a systematic review of 25 years of literature from 1995–2020. *Oxford Review of Education*, 50 (4), 533-551. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2257132>
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Holquist, S. E., Mitra, D. L., Conner, J., & Wright, N. L. (2023). What is student voice anyway? The intersection of student voice practices and shared leadership. *Educational Administration Quarterly*, 59(4), 703-743.
- Jones, M. A., & Bubb, S. (2021). Student voice to improve schools: Perspectives from students, teachers and leaders in 'perfect' conditions. *Improving Schools*, 24(3), 233-244.
- Lawal, B. O. (2011). Analysis of parents, teachers and students' perception of teaching profession in South-West Nigeria. *Asian Social Science*, 8(1). <https://doi.org/10.5539/ass.v8n1p119>
- Liu, S., & Meng, L. (2009). Perceptions of teachers, students and parents of the characteristics of good teachers: a cross-cultural comparison of China and the United States. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4), 313–328. <https://doi.org/10.1007/s11092-009-9077-0>
- Messiou, K., & Hope, M. A. (2015). The danger of subverting students' views in schools. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1009–1021. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1024763>
- Mitra, D. L. (2003). Student voice in school reform: Reframing student-teacher relationships. *McGill Journal of Education*, 38(2), 289-304. <https://mje.mcgill.ca/article/view/8686>
- Platsidou, M., & Diamantopoulou, G. (2020). Different Voices on Emotional Intelligence Skills of the Good Teacher: Teachers, Students and Parents. *Journal of Education and Human Development*, 9 (2), 54-62. <https://doi.org/10.15640/jehd.v9n2a6>
- Pourjamal Gouyja, H. (2018). *EFL professors' self-assessment vs. their students' assessment of instructional efficacy: An investigation of Iranian university professors' perception*. PhD Thesis. Alzahra university.
- Praveena, K.R., & Sasikumar., S. (2021). Application of Colaizzi's Method of Data Analysis in Phenomenological Research. *Medico-legal Update*, 21 (2), 914-918. <https://doi.org/10.37506/mlu.v21i2.2800>
- Van Manen, M. (1990). *Research lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. SUNY press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.