

The Typology of Power in the Classroom from the Perspective of the Hidden Curriculum

Ali Hosseinihah¹, Marjan Kian², Narjes Najafli³

1. **Corresponding Author**, Associate Profesor, Curriculum Studies Department, Faculty of Psychology & Education, Kharazmi University, Tehran, Iran. h.ali@khu.ac.ir,  <http://orcid.org/0009-0002-3615-607x>
2. Associate Profesor, Curriculum Studies Department, Faculty of Psychology & Education, Kharazmi University, Tehran, Iran. kian@khu.ac.ir,  <http://orcid.org/0009-0002-3920-5447>
3. Master of Curriculum Studies, Graduated from Kharazmi University. Najaflii1372@gmail.com

Article Info

Article type:

Research Article

Key Words: Hidden Curriculum; Power in Classroom; Teachers; Lower Secondary School.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze classroom power from the perspective of the hidden curriculum, based on the French and Raven typology (legitimate, reward, coercive, expert, and referent power). An explanatory mixed-methods research design was employed, with the study population consisting of lower secondary schools in the city of Esfarvarin during the 2021–2022 academic year. A survey method was used for the quantitative phase, while the Delphi technique was utilized for the qualitative phase. Data were collected through questionnaires and semi-structured interviews. Quantitative data were analyzed using descriptive and inferential statistics (factor analysis), and qualitative data were analyzed using deductive content analysis. The findings indicate that teachers showed the greatest inclination toward using expert power, legitimate power, and reward power. These results indicate that teachers' technical knowledge and expertise, as well as their ability to provide rewards, are of great importance. Referent power and coercive power rank lower, demonstrating that these two types of power have the least impact on classroom management.

Article history:

Received: 28 February 2026

Reviewed: 29 April 2026

Accepted: 18 May 2026

Published: 08 June 2026

Citation (APA): Hosseinihah, A. , Kian, M. & Najafli, N. (2026). The Typology of Power in the Classroom from the Perspective of the Hidden Curriculum. *Iranian Journal of curriculum studies*. 21 (80),

 <https://doi.org/10.22034/jcs.2026.578440.2574>



© The Author(s).

Publisher: Iranian Curriculum Studies Association

Extended Abstract

Introduction

In addition to formal instruction, schools influence students' learning and life through the hidden curriculum. As a significant aspect of education, the hidden curriculum shapes students' attitudes, values, and behaviors through experiences embedded in the educational process. Educational specialists and sociologists have offered various definitions of these programs, yet all agree that the "hidden curriculum" has long-lasting effects on students. This type of education is imparted implicitly through daily routines and school-based life experiences, allowing students to become familiar with and learn from them subconsciously. Discussions regarding the hidden curriculum emphasize unintended learning that occurs outside the formal framework and direct control of curriculum planners. However, the view that "hidden" educational phenomena must necessarily be regarded as "unintended" warrants closer examination. This perspective suggests that even the less obvious outcomes of the educational process can possess an underlying structure and purpose, thereby playing a deliberate role in shaping learners' experiences. As long as the teacher-student dynamic remains one of a dominant figure versus a subordinate one—lacking balance—the learning process is driven by the teacher's personal views and preferences, while the students' needs and interests are disregarded. Such relationships foster a culture of compliance and unquestioning obedience to the teacher. In other words, the interaction is defined as a one-way relationship symbolizing the teacher's dominance over the student's subordinate position; the student is expected to conform to the teacher's instructions and opinions, leaving no room for the exchange of ideas or critical reflection regarding the material presented. The nature of teacher power and the methods of its exercise in the classroom exert extensive and enduring effects on various aspects of students' behavior, education, upbringing, and ethics—impacts that persist well beyond the short term. Recent studies indicate that power dynamics between teachers and students can directly influence students' academic and psychological development. Research has shown that the hidden curriculum leads to reduced academic progress and student failure. This occurs because students sometimes face punishment; furthermore, in schools where teachers do not treat students with respect and honesty, they not only affect the students' morale but also jeopardize their academic performance. The researchers hold the view that students have consistently studied within a traditional school context where the teacher exercises authority as the dominant figure in the classroom; consequently, students acquire "hidden learning"—lessons that were neither intended by the teacher or higher-level authorities nor consciously recognized by them, yet are experienced by students simply because they are immersed in the prevailing culture of the educational system. This study examines classroom power dynamics based on the five sources of power. The theoretical framework guiding this research is the power typology proposed by French and Raven, which encompasses the following five sources of power:

1. Legitimate/Legal power
2. Reward power
3. Coercive power (punishment and imposition)
4. Expert power
5. Referent (intrinsic) power

Methodology

This study employs an explanatory mixed-methods paradigm. A survey method was used in the quantitative phase, while the Delphi technique was utilized in the qualitative phase. The quantitative

component served to identify general patterns and provide an initial overview of the issue, whereas the qualitative component was employed to interpret the quantitative findings in greater depth and explain the underlying reasons for them. Thus, combining these two stages enabled a more comprehensive and precise understanding of the research topic. In the quantitative phase, the statistical population and sample consisted of 145 first-level secondary school students in the city of Esfarvarin. Probability sampling—specifically simple random sampling—was employed. A researcher-developed questionnaire was selected as the instrument, designed in accordance with specific principles and based on various forms of power. In the qualitative phase of the study, the target population and research context consisted of female lower secondary school students in the city of Esfarvarin during the 2022–2023 academic year. Purposive sampling was employed, and semi-structured interviews were conducted with 10 students. Triangulation was used to establish the validity of the qualitative data.

Results

The findings indicate that the analysis and explanation of power typology in the classroom—viewed through the lens of the hidden curriculum—possess an explanatory power of 55.73%. Specifically, the factors account for the typology as follows: expert power (24.38%), reward power (12.90%), legitimate power (6.56%), coercive power (6.15%), and referent power (5.75%). In other words, expert power, reward power, legitimate power, coercive power, and referent power rank first through fifth, respectively, in representing the typology of power in the classroom from the perspective of the hidden curriculum.

Conclusion

The findings indicated that students' experiences are clearly linked to various forms of power. These include legitimate power—established through teachers' strict enforcement of classroom rules and the maintenance of order, alongside students' adherence to school regulations and respect for their teachers. Reward power also plays a pivotal role; teachers utilize it to influence student behavior and to instill a fear of negative grades and their impact on grade point averages. Furthermore, expert power is highly valued by students; they place greater trust in and respect teachers who possess superior knowledge and expertise. This kind of power serves, in a sense, as a model for other students, fostering the motivation they need to continue their education. Furthermore, the interviewees highlighted the importance of the "ability to engage and communicate effectively"; a rapport characterized by warmth and effective interaction between teachers and students allows for the best possible response to the students' concerns and expectations.

گونه شناسی قدرت در کلاس درس از منظر برنامه درسی پنهان

علی حسینی خواه^{۱*}، مرجان کیان^۲، نرگس نجفلی^۳

۱. نویسنده مسئول، دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی و سنجش و اندازه‌گیری دانشگاه خوارزمی. رایانامه: h.ali@khu.ac.ir

۲. دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی و سنجش و اندازه‌گیری دانشگاه خوارزمی. رایانامه: Kian@khu.ac.ir

۳. دانش آموخته کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی. رایانامه: najaflii1372@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله اصیل پژوهشی کلیدواژه‌ها: برنامه درسی پنهان؛ کلاس درس؛ قدرت در کلاس درس؛ معلم؛ دوره متوسطه اول. تاریخچه مقاله: تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۰۷ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۲/۰۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۲۸ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۳/۱۸	هدف این مقاله واکاوی قدرت در کلاس درس از منظر برنامه درسی پنهان، مبتنی بر گونه‌شناسی فرنچ و ریون (مشروع، پاداش، اجبار، تخصص و ارجاع) بود. روش پژوهش آمیخته تبیینی و جامعه پژوهش مدارس متوسطه اول شهر اسفهرورین در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. در فاز کمی از روش پیمایش و در فاز کیفی از تکنیک دلفی استفاده شد. شیوه گردآوری داده‌ها پرسشنامه و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. داده‌های کمی با آمار توصیفی و استنباطی (تحلیل عاملی) و داده‌های کیفی با تحلیل محتوای قیاسی تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد معلمان بیشترین تمایل را به استفاده از «قدرت تخصص»، «قدرت مشروع» و «قدرت پاداش» دارند. این نتایج نشان می‌دهد دانش و تخصص فنی معلمان و توانایی ارائه پاداش، اهمیت بالایی دارد. قدرت ارجاع و قدرت اجبار در مقام‌های پایین‌تر قرار می‌گیرند که نشان دهنده کمترین تأثیر این دو نوع قدرت در مدیریت کلاس درس است.
استناد به این مقاله: حسینی خواه، علی؛ کیان، مرجان و نجفلی، نرگس. (۱۴۰۵). گونه‌شناسی قدرت در کلاس درس از منظر برنامه درسی پنهان، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. ۲۱ (۸۰)، ۲۸-۱. https://doi.org/10.22034/jcs.2026.578440.2574 © نویسندگان ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران	



مقدمه

مدارس علاوه بر آموزش‌های رسمی، از طریق برنامه درسی پنهان^۱ نیز بر روند یادگیری و تربیت دانش‌آموزان اثرگذارند. برنامه درسی پنهان، به عنوان یک جنبه مهم در آموزش، از طریق تجربه‌های نهفته در فرآیند آموزش و پرورش، بر روی شکل‌دهی به نگرش‌ها، ارزش‌ها، و رفتارهای دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (Hattie, 2020). برنامه درسی پنهان به مجموعه‌ای از یادگیری‌ها در نظام آموزشی اشاره دارد که بدون برنامه‌ریزی و ارائه واحدی به دانش‌آموزان و دانشجویان ارائه می‌شود (Javadipour & Rahimi, 2016). متخصصان علوم تربیتی و جامعه‌شناسان، تعاریف مختلفی از این برنامه‌ها ارائه داده‌اند، اما همه موافقت دارند که آموزش‌های پنهان تأثیرات طولانی‌مدتی بر روی دانش‌آموزان دارند. این نوع آموزش به صورت پنهانی و در قالب فرآیندهای روزمره و همچنین تجارب زندگی در محیط مدرسه ارائه می‌شود، به طوری که دانش‌آموزان به طور ناخودآگاه با آن‌ها آشنا می‌شوند و از آن‌ها یاد می‌گیرند. بسیاری از توصیف‌ها و تحلیل‌های مرتبط با برنامه درسی پنهان، از مشاهدات کیفی در کلاس‌های درسی و مدرسه به دست آمده‌اند، زیرا این برنامه‌ها از مواقع و فرصت‌های مختلفی برای تأثیرگذاری بر دانش‌آموزان استفاده می‌کنند (Sharepour, 2004:221).

در مباحث مربوط به برنامه درسی پنهان، بر یادگیری‌های ضمنی و ناخواسته‌ای تأکید می‌شود که خارج از چهارچوب رسمی و کنترل مستقیم برنامه‌ریزان درسی اتفاق می‌افتند. با این حال، این دیدگاه که پدیده‌های تربیتی «پنهان» لزوماً «ناخواسته» تلقی شوند، نیازمند بررسی دقیق‌تری است. این رویکرد بیان می‌دارد که حتی پیامدهای ناآشکار فرایند آموزش نیز می‌توانند دارای ساختار و هدفی پنهان باشند و بدین ترتیب، نقشی هدفمند در شکل‌دهی به تجربیات یادگیرندگان ایفا کنند (Sadeghi & Havasbeigi, 2016). برنامه درسی پنهان در تمامی ابعاد مدرسه و در انواع آموزش‌های مدرسه‌ای (بویژه جنبه‌های منفی) از جمله توجه ناکافی به تربیت جنسی (Mohamadi & Sabze, 2025)، تبعیض‌ها و نپرداختن به تفاوت‌های فرهنگی (Garshasbi, Fathi vajargah & Arefi, 2021) و نامطلوب بودن برنامه‌های مدارس در ایجاد وفاق اقوام و اتحاد ملی در میان دانش‌آموزان (Pakdaman, Davaee, Khosravi & Rezazade Bahadoran, 2023) قابل رویت است. مادامی که نقش معلم به عنوان فرد غالب و نقش دانش‌آموز به عنوان فرد مغلوب ادامه و تعادل در این رابطه وجود نداشته باشد، فرآیند یادگیری بر اساس دیدگاه و سلیقه شخصی معلم صورت می‌گیرد و به نیازها و علایق دانش‌آموزان توجهی نمی‌شود. این نوع روابط، تحریک به اطاعت از معلم و فرمان‌پذیری از او را ترویج می‌کند. به عبارت دیگر، رابطه معلم و دانش‌آموز به عنوان یک رابطه یک‌طرفه و نماد تسلط معلم بر جایگاه پایین‌تر دانش‌آموز تعریف می‌شود، جایی که دانش‌آموز باید خود را با دستورات و نظرات معلم تطبیق دهد و هیچ تبادل و تفکری در مورد مطالب ارائه شده توسط وی وجود ندارد (Qaedi, 2009). تأثیر قدرت معلم و روش‌های اجرای آن در کلاس درس، بر ابعاد مختلفی از رفتار، آموزش، تربیت و اخلاق دانش‌آموزان اثراتی گسترده و مداوم خواهد داشت، که نه تنها در کوتاه‌مدت بلکه به مدت طولانی نیز ادامه خواهد داشت (Eskandari, Dorudi & Bahrami, 2015).

بررسی‌های اخیر نشان می‌دهند که روابط قدرت معلمان و دانش‌آموزان می‌تواند به طور مستقیم بر پیشرفت تحصیلی و روان‌شناختی آنان تأثیرگذار باشد (Smith, Johnson & Williams 2020). مطالعات مارگولیس (Margolis, 2001) نشان می‌دهد که برنامه درسی پنهان باعث کاهش پیشرفت تحصیلی و عدم موفقیت دانش‌آموزان می‌شود. این امر به این دلیل است

که دانش‌آموزان در برخی مواقع با تنبیه مواجه می‌شوند، و در مدارس می‌دانیم که معلمان با دانش‌آموزان، با احترام و صداقت برخورد نمی‌کنند، علاوه بر آنکه روحیه دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند، عملکرد علمی آن‌ها را نیز به خطر می‌اندازند. در این پژوهش، رابطه قدرت در کلاس درس بر اساس خاستگاه‌های پنج‌گانه قدرت بررسی می‌شود. چارچوب نظری که در این پژوهش مبنا و راهنما قرار گرفته است، گونه‌شناسی قدرت از فرنچ و ریون^۱ (شکل ۱) است که شامل ۵ نوع خاستگاه قدرت به شرح زیر می‌باشد (Tauber, 1986):

۱. قدرت مشروع/ قانونی^۲;
۲. قدرت پاداش^۳
۳. قدرت اجبار^۴ (تنبیه و تحمیل)
۴. قدرت تخصص^۵
۵. قدرت ارجاع (ذاتی)^۶



شکل ۱-۱- گونه شناسی قدرت/ فرنچ و ریون

۱- قدرت قانونی: قدرتی است که از مقام و قدرت فرد در سازمان ناشی می‌شود. این قدرت زمانی وجود دارد که زبردست برای رئیس یا مقام بالاتر خود این حق را قائل می‌شود که دستور بدهد و یا اینکه از نظر قانونی وی را مستحق دادن چنین دستور یا اعمال نفوذ می‌داند. میزان قدرت قانونی بر حسب نوع سازمان تغییر می‌کند. قدرت قانونی در سازمان‌های نظامی که در ماهیت هر مقام سازمانی نهفته است، به دقت مشخص شده، به طور وسیع شناخته شده و به شدت از آن اطاعت می‌شود (Moorhead & Griffin, 2005: 382). استفاده مستمر و مبرم از نوع قدرت دارای آثار زیر است:

- دلسردی، بی‌تفاوتی و در نهایت احساس بی‌اعتبار شدن این نوع قدرت از دیدگاه کارکنان.
- کاربرد این نوع قدرت چنانچه توأم با قدرت تخصصی نباشد، باعث هدر رفتن نیروی انسانی می‌شود.

1. French & Raven's Power Bases

2. Legitimate Power

3. Reward Power

4. Coercive Power

5. Expert Power

6. Referent Power

- کاربرد این نوع قدرت ممکن است متضاد با فلسفه جدید مدیریت در زمینه مشارکت کارکنان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به سازمان باشد.
- اتکای صرف به این قدرت باعث عدم تمکین کارکنان و در نهایت نارضایتی می‌شود (Moshabaki, 2006: 75).
- ۲. قدرت پاداش: منظور از قدرت پاداش این است که رهبر از طریق اعمال کنترل بر پاداش‌هایی که برای افراد تحت نظارت او با ارزش تلقی می‌شود، آنان را به انجام وظایف شغلی ترغیب کند. به طور کلی اگر مدیر بتواند بر حقوق دریافتی کارکنانش کنترل داشته باشد در مورد ارتقای آن‌ها اظهارنظر کند و در واگذاری شغل، صاحب رای و دارای نظر قابل توجهی باشد از قدرت پاداش قابل توجهی برخوردار است (Ghasemi, 2003: 102). از دیدگاه فرنچ و ریون (French & Raven, 1959)، قدرت پاداش منجر به پذیرش ساده افراد می‌شود که تا حدودی تعهد را به وجود می‌آورد و مقاومت کارکنان نیز در برابر قدرت پاداش به حداقل می‌رسد و عدم مقاومت ساده کارکنان باعث به وجود آمدن فضای نسبتاً باز می‌شود. اتکای به این نوع قدرت سازمان را با مشکلات زیر روبه‌رو می‌کند:
 - استفاده‌ی دائمی از امکاناتی چون ارتقا و اعطای پاداش مادی لزوماً همیشه در اختیار مدیران نیست.
 - آثار استفاده از این نوع قدرت کوتاه مدت است.
 - کارکنان ممکن است فکر کنند که مدیران با استفاده از نوع پاداش می‌خواهند آنان را دستاویز خود قرار داده و آنان را جدی‌گیرند (Moshabaki, 2006: 94).
- ۳. قدرت اجبار: زمانی پدید می‌آید که شخصی از توانایی تنبیه و یا وارد آوردن لطمه جسمی و یا روانی به شخص دیگر برخوردار باشد، استفاده از قدرت اجبار به قیمت رنجش و دشمنی کارکنان تمام خواهد شد (Moorhead & Griffin, 2005: 382). این نوع قدرت بر توانایی شخص به تنبیه شخص دیگر، در صورت اطاعت نکردن یا انجام ندادن وظیفه در سازمان‌ها است و از محروم کردن امتیازات کوچک شغلی تا اخراج از کار، دامنه تنبیه را تشکیل می‌دهد (Alagheband, 2003: 52). اجرای قدرت اجبار به طور مداوم و مستمر باعث دل‌سردی، ترس، یأس و در نهایت پایین آوردن کارایی و عملکرد در سازمان، نارضایتی و ترک سازمان خواهد شد. نکته‌ای که می‌توان گفت این است که سازمان‌هایی که براساس مدیریت قدیمی اداره می‌شوند بیشتر از این روش استفاده می‌کنند و آن را به عنوان مبنایی برای کنترل و نظارت کارکنان به کار می‌برند (Bagh Khasti & Zamani, 2016).
- ۴. قدرت تخصص: توانایی برای تاثیرگذاری بر رفتار دیگران به علت مزیتی رقابتی، هوش یا دانش خاص. قدرت تخصص جنبه شخصی ندارد و به ماهیت کاری مربوط است و در کارهایی که احتیاج کمتری به نظارت دارد، موثر واقع می‌شود و ممکن است به مرور احتیاج به نظارت را کم اهمیت سازد. قدرت تخصص دارای نفوذ گسترده‌ای است که به تجربیات، مهارت ویژه یا دانش بستگی دارد. این قدرت در جایگاه‌های مختلف سازمانی ظاهر می‌شود (Moorhead & Griffin, 2005: 382).
- ۵. قدرت ارجاع: توانایی تاثیر بر رفتار دیگران به علت اینکه فرد مذکور از طرف دیگران مورد احترام و علاقه است. قدرتی که از ویژگی‌های منحصر به فرد شخص ایجاد می‌شود و احترام و تحسین دیگران را برای او به همراه دارد. این قدرت دارای ماهیت احساسی است و کارکنان در ارتباط با اعمال این نوع قدرت، حالت مجذوبیت و شیفتگی، وفاداری و تعهد نسبت به مافوق دارند (Moshabaki, 2006: 76). مرجعیت قدرتی است ناشی از کاریزما یا جاذبه

شخصی که از طریق روابط مطلوب میان اشخاصی که ستایش و احترام به یکدیگر را تشویق می‌کنند، پدید می‌آید و حفظ می‌شود (Levenson, 1991: 63).

پژوهشگران بر این عقیده است که دانش‌آموزان همواره در یک بافت سنتی مدرسه مشغول به تحصیل بوده‌اند و معلم به عنوان فرد مقتدر در کلاس اعمال قدرت می‌نماید و آنچه دانش‌آموزان می‌آموزند یادگیری‌های پنهانی است که مقصود و منظور معلم و عوامل بالادستی نبوده و از دید آن‌ها پنهان می‌باشد و به دلیل قرار گرفتن دانش‌آموز در بطن و فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی، آن را تجربه می‌کنند. دانش‌آموزان همواره به دنبال یادگیری‌های هستند که نانوشته می‌باشد و کمتر به برنامه‌های درسی رسمی علاقه نشان می‌دهند و در این جا قدرت قانونی که مربوط به اختیاراتی است که برای انجام دادن وظایفی معین از طرف یک سازمان معین به افراد تفویض می‌شود است و قدرت شخصی که مربوط به توانایی‌های شخص است، در یادگیری فراگیران بی‌تاثیر نخواهد بود. با عنایت به مبانی نظری و سوابق پژوهشی مشخص است که در حوزه‌ی برنامه درسی پنهان، پژوهش‌های متعددی صورت گرفته است اما به نظر می‌رسد راجع به اتفاقات کلاس درس در مدارس ایران مطالعات زیادی صورت نگرفته است. مدارس همانند جعبه سیاه، اجازه‌ی ورود محقق به این فضاها به ویژه کلاس درس و ارائه‌ی گزارش را نمی‌دهند و به دلیل اینکه بافت ایران یک بافت سنتی بوده و در مدارس، مدیر سالار و معلم سالار حاکم بوده، جزئیاتی از کلاس درس ارائه نشده است. لذا برای درک بهتر زندگی روزمره‌ی دانش‌آموزان در فضای مدرسه و آموزش‌های پیدا و پنهان محیط‌های آموزشی، حضور محقق در این فضا و زندگی با دانش‌آموزان اهمیت بسیاری دارد. پژوهش حاضر به دنبال آن است که جزئیات این مسئله را کشف نماید.

فرانسیسکو و شیائو (Francisco & Xiao, 2023) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که معلمان بر این باورند که قدرت تصمیم‌گیری و رضایت از درآمد مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده کیفیت رابطه‌ای هستند، در حالی که آماده‌سازی برنامه‌ریزی و یک تیم چند رشته‌ای از متخصصان برای کیفیت روش‌های یادگیری بسیار مهم هستند. بولکان و گودبوی (Bolkan & Goodboy, 2023) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که معلمان با تخصص بالاتر، توانایی بیشتری در مدیریت کلاس دارند و دانش‌آموزان نیز به آن‌ها احترام بیشتری قائل هستند. این مطالعه به وضوح نقش مهمی را برای تخصص معلمان در ارتقاء محیط آموزشی نشان می‌دهد. اسمیت و جانسون (Smith & Johnson, 2023) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که توزیع قدرت معلمان می‌تواند بر تجربه یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد، به‌طوری‌که قدرت تخصصی بیشتر معلمان می‌تواند بهبودهای مثبتی در محیط یادگیری ایجاد کند. جیمز، اسمیت و جانسون (James, Smith & Johnson, 2023) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزان به معلمان خود راهکارهای مختلفی را برای بهبود فرایند یادگیری ارائه می‌دهند. این پژوهش نشان داد که در زمینه‌ی اخلاق‌محوری، دانش‌آموزان به ضرورت رعایت عدالت و توجه به همه‌ی دانش‌آموزان تأکید می‌کنند. همچنین، در مورد مدیریت فرایند کلاسی، آن‌ها بر اهمیت ارتباط صمیمی معلمان با دانش‌آموزان، مشورت با آن‌ها و توجه به تفاوت‌های فردی و سرعت یادگیری هر دانش‌آموز تأکید دارند. به‌علاوه، در زمینه خوداصلاحی معلم، دانش‌آموزان از معلمان خواستند تا با تغییر رفتار و به‌روز شدن در مدیریت کلاس و تدریس، از ایده‌های آن‌ها استفاده کنند و از وارد آوردن مسایل شخصی یا انتقال افکار منفی به کلاس خودداری کنند. میشل و آلیسا (Michelle & Alyssa, 2022) در مطالعه خود اثرات سه سبک رهبری، رهبری تحول‌آفرین، تعاملی و توانمندسازی - را بر رفتار مربیگری نظارتی مقایسه کردند و نتیجه گرفتند که بر عملکرد شغلی تأثیر می‌گذارد. این مطالعه نشان داد که تنها سبک‌های رهبری توانمند و



تعاملی رفتار مربیگری نظارتی را نشان می‌دهند، که به نوبه‌ی خود روابط آنها را با عملکرد شغلی واسطه می‌کند. به طور کلی، یافته‌ها اهمیت سبک‌های رهبری را نشان می‌دهند که توسعه کارکنان را در اولویت قرار می‌دهند، زیرا اینها منجر به بهبود عملکرد شغلی در کارکنان می‌شود.

پیتر برگستروم (Peter, 2021) به این نتیجه دست یافت که توزیع قدرت و کنترل نشان دهنده بی‌ثباتی رویه سنتی است. باورهای معلم کلید درک عملکرد معلم است و دانش‌آموزان به سمت مسئولیت‌پذیری و روابط مثبت تشویق شدند. محمود و بیبین (Mahmod & Bipin, 2020) به این نتیجه دست یافتند که کلاس درس تا حدودی می‌تواند راه‌حلی برای بهبود قدرت نگه‌داری شناختی دانش‌آموزان به‌ویژه در انجام تکالیف یادگیری و پیروی از دستورات معلم باشد. شارلوت و هانه (Charlotte & Hanne) به این نتیجه دست یافتند که انطباق مطالعه درس ممکن است عمیقاً وضعیت موجود کار معلمان و روابط قدرت را به چالش بکشد. برای درک چنین چالش‌هایی، باید ویژگی‌های مهم فرهنگ تدریس در کشور سازگار و مسائل قدرت و فرهنگ را در محیط مشارکت محلی معلمان شناسایی شود. نقدی، رضایی و معینی‌فر (Naghdi, Rezae & Moeinifar, 2021) به این نتیجه دست یافتند که قدرت اجبار بر رفتار دانش‌آموزان و روابط معلمان-دانش‌آموزان تأثیر قابل‌توجهی دارد. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که استفاده از قدرت اجبار توسط معلمان می‌تواند به یکباره، محیط کلاس درس را تحت تأثیر قرار دهد. از سوی دیگر، روابط معلمان-دانش‌آموزان نیز تحت تأثیر قدرت اجبار قرار می‌گیرند و ممکن است باعث ایجاد تنش و عدم اعتماد بین طرفین شود. این پژوهش به وضوح نشان می‌دهد که استفاده از قدرت اجبار ممکن است باعث تضاد و ناهماهنگی در روابط معلمان-دانش‌آموزان شود، که می‌تواند به مشکلات رفتاری و اجتماعی در محیط آموزشی منجر شود. پویان و احمدی (Poyan & Ahmadi, 2019) به این نتیجه دست یافتند که قدرت معلمان به طور مستقیم بر ارتباطات مثبت با دانش‌آموزان تأثیرگذار می‌باشد. رحیمیان و جاوید (Rahimian & Javid, 2017) به این نتیجه دست یافت که مفاهیم قدرت و همبستگی دو مولفه مهم در زبان شناسی اجتماعی‌اند. قدرت و همبستگی نشان‌دهنده‌ی روابط اجتماعی‌اند و این روابط در استفاده یک‌جانبه یا دوجانبه از اصلاحات خطاب و کنش گفتارها نهفته است. گفتمان‌های گوناگون را می‌توان با این دو مفهوم تحلیل کرد. این پژوهش این نوع گفتمان را با در نظر گرفتن خطاب و کنش گفتار امر به عنوان نشانگرهای قدرت در کنار متغیرهای غیرزبانی جنسیت، واحد درسی و سن بررسی کرده است.

روش شناسی پژوهش

پارادایم این پژوهش آمیخته^۱ از نوع تبیینی است. در این پژوهش، در فاز کمی روش پیمایش و در فاز کیفی تکنیک دلفی بکار گرفته شد. استفاده از بخش کمی به منظور شناسایی الگوهای کلی و فراهم کردن تصویری اولیه از مسئله بود، در حالی که بخش کیفی برای تفسیر عمیق‌تر یافته‌های کمی و تبیین چرایی آن‌ها به کار رفت. بدین ترتیب، ترکیب دو مرحله امکان دستیابی به فهمی جامع‌تر و دقیق‌تر از موضوع پژوهش را فراهم ساخت. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر اسفرورین بود، که تعداد آن‌ها ۱۴۵ نفر می‌باشد. روش نمونه‌گیری به صورت نمونه‌گیری احتمالی از نوع تصادفی صورت گرفت که هر کدام از اعضای جامعه‌ی مورد نظر شانس مساوی برای انتخاب شدن داشتند. انتخاب ابزار با توجه به هدف پژوهش، پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته بود که با اصول خاص و با توجه به گونه‌های قدرت تدوین شد که با طرح پرسش‌های هدف‌دار، دیدگاه و نظر افراد مورد سنجش قرار گرفت. هر ۴ سؤال پرسش‌نامه یک بعد از قدرت را شامل می‌شد. روایی

پرسشنامه از طریق نظرسنجی و تایید اساتید متخصص بررسی و تایید شد. همچنین پایایی ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ عدد ۰,۸۸ به دست آمد که نشان دهنده پایایی مناسب ابزار پژوهش است. برای تجزیه و تحلیل داده‌های از روش آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در بخش آمار توصیفی، با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی همانند شاخص‌های مرکزی، شاخص‌های پراکندگی، فراوانی‌ها و درصد نمرات گروه آزمودنی‌ها بررسی و تفسیر گردید. در بخش آمار استنباطی، تحت عنوان نتایج استنباطی، به تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌های تحقیق مربوط پرداخته شد.

در بخش کیفی جامعه پژوهش گروه هدف و بافت فراگیر پژوهش، مدارس و دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر اسفرورین در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. نمونه‌گیری به روش هدفمند انجام شد و از ۱۰ نفر از دانش‌آموزان مصاحبه نیمه ساختاریافته به عمل آمد. به منظور تعیین اعتبار داده‌های کیفی از روش سه سو سازی استفاده شد که از یک سو، تعدادی از متخصصان حوزه علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی (شامل ۳ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه خوارزمی)، کدهای مستخرج را تایید کردند، از یک سو مصاحبه شوندگان کدهای مستخرج را با تجربه‌های خود مورد تایید قرار دادند و از سوی دیگر، نتایج پژوهش کیفی و کمی تطبیق داده شد و مورد تایید قرار گرفت و همچنین روش تجزیه و تحلیل از سه نوع کدگذاری باز^۱، کدگذاری محوری^۲ و کدگذاری انتخابی^۳ استفاده شد.

یافته‌های فاز کمی

جدول ۱. شاخص‌های مرکزی و پراکندگی متغیرها

متغیرها	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل نمره	حداکثر نمره	چولگی	کشدگی
قدرت ارجاع	۱۴۳	۶/۸۴	۲/۵۷	۱	۱۲	۰/۰۹۹	۰/۶۸۵
قدرت تخصص	۱۴۳	۸/۸۷	۲/۵۱	۱	۱۲	۰/۷۲۰	۰/۰۸۶
قدرت اجبار	۱۴۳	۶/۱۱	۲/۲۶	۲	۱۲	۰/۳۲۶	۰/۱۶۹
قدرت پاداش	۱۴۳	۵/۶۳	۲/۸۷	۰	۱۲	۰/۲۰۹	۰/۷۹۶
قدرت مشروع	۱۴۳	۶/۰۴	۲/۰۸	۱	۱۲	۰/۰۷۶	۰/۲۶۲

نتایج حاصل از جدول ۱ نشان می‌داد، میانگین متغیرهای قدرت ارجاع، تخصص، اجبار، پاداش و مشروع به ترتیب برابر با ۶/۸۴، ۸/۸۷، ۶/۱۱، ۵/۶۳ و ۶/۰۴ است و بالاترین میانگین متعلق به قدرت تخصص و پایین‌ترین میانگین متعلق به قدرت پاداش است و مقادیر چولگی و کشیدگی کمتر از ± 2 حاکی از این هستند که داده‌ها پراکندگی چشم‌گیری ندارند، بنابراین توزیع داده‌ها به سمت نرمال بودن تمایل دارند. چنانچه میزان چولگی و کشیدگی بین ± 2 قرار بگیرد، توزیع داده‌ها نرمال است و شرایط لازم برای آزمون تحلیل عاملی وجود دارد. یکی از شرایط ضروری برای انجام آزمون‌های پارامتریک از جمله تحلیل عاملی، رعایت مفروضه‌های آزمون‌های پارامتری است که در جدول ۲ مفروضه‌ی این آزمون بررسی شده است.



جدول ۲. آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای نرمال بودن توزیع داده ها

متغیرها	فراوانی	میانگین	کولموگروف اسمیرنوف	سطح معناداری
قدرت ارجاع	۱۴۳	۶/۸۴	۰/۴۸۳	۰/۹۷۴
قدرت تخصص	۱۴۳	۸/۸۷	۱/۳۷	۰/۰۴۶
قدرت اجبار	۱۴۳	۶/۱۱	۰/۴۵۳	۰/۹۶۶
قدرت پاداش	۱۴۳	۵/۶۳	۱/۱۴	۰/۱۵۱
قدرت مشروع	۱۴۳	۶/۰۴	۰/۸۶۱	۰/۴۴۸

مقادیر مربوط به جدول ۲ نشان می دهد، سطح معناداری مربوط به تمامی متغیرها از آلفای ۰/۰۵ بزرگتر است؛ یعنی $p > 0.05$ است. بنابراین همه ی توزیع ها از مفروضه ی نرمال بودن پیروی می کنند و توزیع داده ها نرمال است، بنابراین شرایط استفاده از آزمون تحلیل عاملی وجود دارد.

فرض اصلی: گونه های قدرت در کلاس درس از منظر برنامه درسی پنهان، قابل تبیین و تایید است؟

همان گونه که در جدول شماره ۳ مشاهده می شود، نتایج دو آزمون زیر برای انجام تحلیل عاملی برای داده های تحقیق بسیار مناسب بوده است. زیرا مقدار شاخص KMO برابر با ۰/۸۰۲ است. مقادیر بالای ۰/۷۰ این شاخص، کفایت نمونه را برای به کار بردن تحلیل عاملی نشان می دهد. همچنین آزمون بارتلت نیز همبستگی بالای بین متغیرها (غیر واحد بودن ماتریس همبستگی) و در نتیجه مناسب بودن این روش را نشان می دهد. میزان سطح معنی داری این آزمون ۰/۰۰۱ است. با توجه به این که این مقدار کمتر از ۰/۰۵ است بنابراین فرض صفر یعنی واحد بودن ماتریس همبستگی رد می گردد. نتیجه هر دو شاخص حاکی از مناسب بودن انجام تحلیل عاملی برای داده های تحقیق است.

جدول ۳. نتایج آزمون KMO و بارتلت (آزمون کرویت بارتلت)

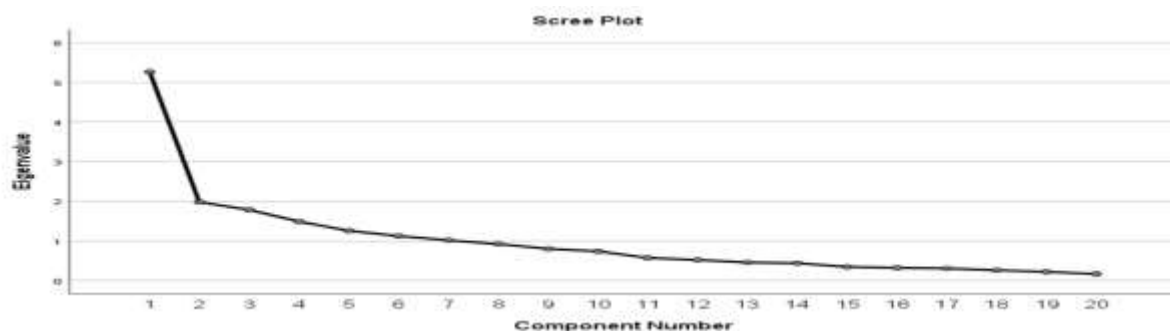
۰/۸۰۲	KMO شاخص کفایت نمونه گیری	
۷۷۸/۳۸	مجذور خی	آزمون کرویت بارتلت
۱۹۰	درجه آزادی	
۰,۰۰۱	سطح معناداری	

با توجه به توضیحاتی که پیش از این بیان شد و مقادیر به دست آمده برای شاخص KMO با مقدار ۰/۸۰۲ و سطح معنی داری ۰/۰۰۱ در آزمون کرویت بارتلت سؤالات پرسش نامه، شرایط لازم برای اجرای تحلیل عاملی را دارا می باشد. به عبارت دیگر، ازجمله شرایط ضروری برای استفاده از تحلیل عاملی، این است که مقادیر KMO (کفایت نمونه برداری)، باید بزرگتر از ۷۰ درصد باشد. نظر به این که مقدار کفایت نمونه برداری بالای ۸۰ درصد است، در نتیجه امکان استفاده از تحلیل عاملی وجود دارد. زیرا فقط متغیر مستقل داریم که همان گونه های قدرت می باشد و می خواهیم اشکال قدرت را در برنامه درسی پنهان بررسی کنیم که از یک پرسش نامه و یک متغیر مستقل استفاده کرده ایم. تحلیل عاملی، تاثیر هر یک از گونه های قدرت را می سنجد. یعنی در برنامه درسی پنهان، به چه اندازه از این گونه های قدرت استفاده شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل عاملی پنج گونه قدرت

عامل ها	نتایج بر اساس روش اکتشافی			نتایج بر اساس روش چرخش یافته		
	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد تراکمی	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد تراکمی
قدرت تخصص	۴,۸۷۵	۲۴,۳۷۵	۲۴,۳۷۵	۴,۸۷۵	۲۴,۳۷۵	۲۴,۳۷۵
قدرت پاداش	۲,۵۸۰	۱۲,۹۰۱	۳۷,۲۷۷	۲,۵۸۰	۱۲,۹۰۱	۳۷,۲۷۷
قدرت مشروع	۱,۳۱۱	۶,۵۵۷	۴۳,۸۳۴	۱,۳۱۱	۶,۵۵۷	۴۳,۸۳۴
قدرت اجبار	۱,۲۳۰	۶,۱۵۰	۴۹,۹۸۴	۱,۲۳۰	۶,۱۵۰	۴۹,۹۸۴
قدرت ارجاع	۱,۱۵۰	۵,۷۴۸	۵۵,۷۳۲	۱,۱۵۰	۵,۷۴۸	۵۵,۷۳۲

نتایج حاصل از اجرای تحلیل عاملی بر روی داده‌ها در جدول ۴ خلاصه شده است. نتیجه جدول بالا نشان می‌دهد که ۵ عامل (قدرت تخصص، پاداش، مشروع، اجبار و ارجاع) از قدرت تبیین‌کنندگی برخوردارند. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود از مجموع ۲۰ گویه اندازه‌گیری شده در پرسش‌نامه، ارزش‌های ویژه ۵ عامل بیشتر از یک است و درصد واریانس مشترک بین متغیرها برای این عوامل بر روی هم ۵۵/۷۳ درصد کل واریانس متغیرها را تبیین می‌کند. به بیان دیگر میزان دقت بیان شده توسط این عوامل در مجموع بیش از ۵۵ درصد است. در نتیجه این پنج عامل نقش تعیین‌کننده دارند. نمودار شیب‌دار (نمودار ۱)، طرحی از واریانس کل تبیین شده به وسیله هر متغیر را در ارتباط با سایر متغیرها نشان می‌دهد. از نمودار اسکری که به شرح زیر نمایش داده شده است می‌توان استنباط کرد که سهم این عوامل در واکاوی و تبیین گونه شناسی قدرت در کلاس درس از منظر برنامه درسی پنهان چشم‌گیر است. نقاط روی نمودار زیر نشان می‌دهد که تنها پنج عامل بالای یک قرار دارند و این پنج عامل در واکاوی و تبیین گونه شناسی قدرت در کلاس درس از منظر برنامه درسی پنهان تاثیر دارند.



نمودار ۱: نمودار Scree مربوط به واکاوی و تبیین گونه شناسی قدرت در کلاس درس از منظر برنامه درسی پنهان

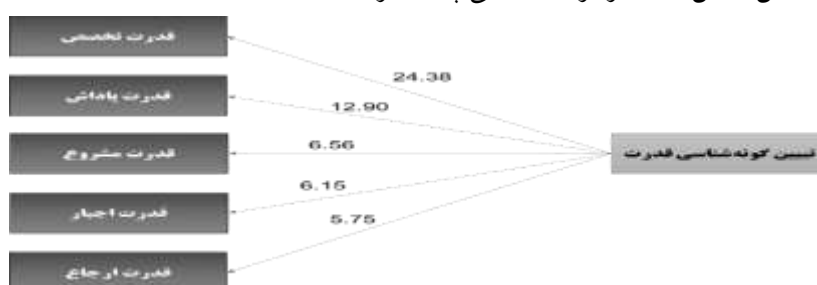
میزان اشتراک مواد مجموعه ۲۰ عبارتی مقیاس از طریق تحلیل مولفه‌های اصلی به دست آمده است که در جدول ۵ نشان داده شده است، همان‌طور که ملاحظه می‌شود کمترین مورد اشتراک برابر با ۰/۳۶۵ متعلق به گویه ۱۶ و بیشترین میزان اشتراک برابر با ۰/۷۱۳ متعلق به گویه های ۷ است و میزان اشتراک بقیه متغیرها در میان این دو مقدار قرار گرفته است. در این جدول میزان اثربخشی تک تک سؤالات پرسش‌نامه نشان داده شده است و بیانگر این است که کدام گویه دارای بالاترین و کدام گویه دارای پایین‌ترین اثر است.



جدول ۵. میزان اشتراک مواد مقیاس با اجرای تحلیل عاملی مولفه های اصلی

متغیر	اشتراک	متغیر	اشتراک	متغیر	اشتراک	متغیر	اشتراک	متغیر	اشتراک	متغیر	اشتراک
X1	۰/۵۲۵	X2	۰/۴۹۳	X3	۰/۶۳۴	X4	۰/۶۵۰	X5	۰/۵۰۳	X6	۰/۵۵۳
X7	۰/۷۱۳	X8	۰/۶۰۹	X9	۰/۵۰۷	X10	۰/۴۹۰	X11	۰/۴۴۷	X12	۰/۶۴۹
X13	۰/۵۵۱	X14	۰/۴۷۲	X15	۰/۴۲۳	X16	۰/۳۶۵	X17	۰/۴۹۷	X18	۰/۴۹۴
X19	۰/۶۴۹	X20	۰/۴۵۴								

یافته های جدول ۵ نشان می دهد که واکاوی و تبیین گونه شناسی قدرت در کلاس درس از منظر برنامه درسی پنهان ۵۵/۷۳ قدرت تبیین کنندگی دارند و عامل اول، قدرت تخصص ۲۴/۳۸ درصد و عامل دوم، قدرت پاداش ۱۲/۹۰ درصد و عامل سوم، قدرت مشروع ۶/۵۶ و عامل چهارم قدرت اجبار ۶/۱۵ درصد و عامل پنجم قدرت ارجاع ۵/۷۵ درصد واکاوی و تبیین گونه شناسی قدرت در کلاس درس از منظر برنامه درسی پنهان را تبیین می کنند. به عبارت دیگر، قدرت تخصص، قدرت پاداش، قدرت مشروع، قدرت اجبار و قدرت ارجاع به ترتیب در اولویت اول تا پنجم به لحاظ قدرت تبیین و واکاوی گونه شناسی قدرت در کلاس درس از منظر برنامه درسی پنهان قرار دارند.



شکل ۱. واکاوی و تبیین گونه شناسی قدرت در کلاس درس از منظر برنامه درسی پنهان

یافته های شکل ۱ نشان می دهد که قدرت تخصص ۲۴/۳۸ درصد، قدرت پاداش ۱۲/۹۰ درصد، قدرت مشروع ۶/۵۶، قدرت اجبار ۶/۱۵ درصد و قدرت ارجاع ۵/۷۵ درصد، واکاوی و تبیین گونه شناسی قدرت در کلاس درس از منظر برنامه درسی پنهان را تبیین می کنند.

یافته های فاز کیفی

پرسش ۱- از منظر تجربه زیسته دانش آموزان، معلم های ایرانی از کدام نوع/انواع قدرت برخوردار هستند؟

نتایج به دست آمده از مصاحبه هایی که با دانش آموزان انجام شده بود، نشان داد که تجربه زیسته دانش آموزان، «قدرت قانونی»، «قدرت پاداش» و «قدرت تخصص» را بیش از سایر موارد در معلمان خود دیده است. همچنین مصاحبه شوندگان، به «قدرت جذب و ارتباط موثر» نیز اشاره کردند. جدول ۶، برخی از شواهد گفتاری دانش آموزان را نسبت به برخورداری معلمان از قدرت قانونی و قدرت تخصص را نشان می دهد.

جدول ۶. استفاده معلمان از انواع قدرت از منظر دانش آموزان

هدف	نوع قدرت	اثرات هر مقوله بر اساس نظر دانش آموزان	شواهد گفتاری
	قدرت پاداش	تشویق و امتیاز دادن برای عملکرد خوب	درس می خونیم که معلم بهمون نمره بد نده و کارنامه مون خراب نشه. (م.ش ۱)
		شفاف سازی پیامدهای نتیجه محور	ما فکر می کنیم وقتی معلم از قدرت حرف زدنش استفاده می کنه، خیلی روی ما تاثیر می ذاره و رفتارمون رو عوض می کنه. (م.ش ۵).
		الزام دانش آموز به رعایت قوانین	معلم ما با این کارش، کلاس رو دستش می گرفت و ما هم بهتر به حرفش گوش می دادیم و منظم تر بودیم
	قدرت قانونی	موظف شدن دانش آموز به اجرای قوانین	وقتی می دونیم آگه کار اشتباهی بکنیم، معلم طبق قانون با ما برخورد می کنه، خودمون رو مجبور می کنیم که به قوانین کلاس و معلم احترام بذاریم (م.ش ۵)
		اجرای قاطع و پیگیری تخلف	گاهی وقت ها معلم هامون خیلی سخت می گرفتن. به نظرم این قانون های سفت و سخت مدرسه و اینکه جدی اجراشون می کنن، باعث می شه ما خسته بشیم و دلمون نخواد بیایم مدرسه (م.ش ۷)
		تنظیم نظم کلاس با چارچوب قانونی	وقتی قانون های خوبی تو کلاس باشه، کلاس مرتب تره و همه ساکت هستن. اینجوری معلم راحت تر می تونه درس بده. واسه همین بعضی معلم ها از این قدرت استفاده می کنن (م.ش ۵)
	قدرت تخصص	تدریس مسلط و قابل فهم	چون هر دانش آموزی فکر می کنه معلمی که کارش رو بهتر بلده، باارزش تره (م.ش ۱)
		روش تدریس حرفه ای	وقتی معلمون تو کارش خیلی ماهر باشه، ما بیشتر قبولش داریم و حرفش رو بهتر گوش می دیم (م.ش ۷)
		الگو برداری از کیفیت تدریس	وقتی می بینیم معلمون با سواده و خوب درس می ده، ما هم دلمون می خواد مثل اون بشیم و درس هامون رو بهتر بخونیم (م.ش ۱۰)
	قدرت جذب و ارتباط موثر	ایجاد صمیمیت و نزدیکی	وقتی معلم بتونه ما رو به خودش جذب کنه و با ما خوب ارتباط بگیره، ما هم بهتر می تونیم از حرف هاش استفاده کنیم (م.ش ۱)
		ارتباط دوطرفه و محترمانه	وقتی معلم و ما دانش آموزها با هم صمیمی باشیم، هم درس هامون بهتر می شه و هم فکرمون بازتر می شه (م.ش ۳)
		جذب توجه و اثرگذاری کلامی	اینکه معلم بتونه با ما بچه ها ارتباط خوبی بگیره خیلی مهمه. چون ما فقط به خاطر نمره با معلم حرف نمی زنیم (۲)
		برقراری ارتباط مناسب برای بهبود کلاس	به نظر من یکی دیگر از قدرتهایی که می تواند وجود داشته باشد قدرت ارتباط برقرار کردن معلمان با دانش آموزان است. معلمی که بهتر با دانش آموزان ارتباط برقرار می کند قطعاً کلاس بهتری خواهد داشت (م.ش ۷)

برخورداری معلمان ایرانی از انواع قدرت

پرسش دوم- از منظر تجربه زیسته دانش آموزان، معلم ها کدام گونه های قدرت را بیشتر استفاده می کنند و چرا؟

بر اساس مصاحبه هایی که پیرامون این پرسش از دانش آموزان به عمل آمد، آن ها معتقد بودند که معلمان از «قدرت قانونی» بیش از سایر گونه های قدرت استفاده می کنند. علت استفاده معلمان از «قدرت قانونی» از نگاه دانش آموزان در جدول ۷ نشان داده شده است.



جدول ۷. علل استفاده معلمان از قدرت قانونی

مقوله اصلی	مقوله های فرعی	شواهد گفتاری
حامی معلم بودن	به کارگیری پشتیبانی مسئولین	معلم ها می دونن که مدیر و بقیه مسئولین مدرسه از قوانین حمایت می کنن و پشتشون هستن. این باعث می شه معلم احساس کنه تنها نیست. (م.ش ۲)
	استفاده از جایگاه قانونی	معلم می تونه از این قدرت استفاده کنه چون حقشه و قانون این رو بهش اجازه داده. (م.ش ۹)
	طلب احترام از دانش آموز	وقتی معلم از این قدرت استفاده می کنه، دانش آموزها مجبور می شن بهش احترام بذارن و درسشون رو خوب بخونن. (م.ش ۳)
تسلط بر کلاس	پیشگیری از بی نظمی با وضع قانون	اگه قوانینی نباشه، بعضی وقت ها بچه ها ممکنه بی احترامی کنن. (م.ش ۳)
	مدیریت کلاس از طریق اجرای قانون	وقتی کلاس مرتبه، معلم راحت تر می تونه درس بده و بچه ها هم بهتر حواسشون رو جمع می کنن و یاد می گیرن. (م.ش ۵)
	واداشتن دانش آموزان به انجام تکلیف	شاید اولش بچه ها یه کارهایی رو از روی اجبار انجام بدن، ولی همین باعث می شه درس رو یاد بگیرن و تلاش کنن. (م.ش ۴)
اهمیت قانون برای دانش آموزان	جدی و قاطع اجرا کردن قوانین	قوانین باعث می شه بچه ها بدونن که باید در کلاس منظم باشن. (م.ش ۸)
	ایجاد جدیت نسبت به قوانین	بچه ها می دونن که این قوانین واقعه و باید رعایت بشه. (م.ش ۲)
	توضیح قابل فهم قوانین برای دانش آموزان	دانش آموزها اونقدر بزرگ شدن که تا حدی قوانین رو می فهمن و می تونن رعایت کنن. البته اگه قوانین خیلی سخت گیرانه نباشه. (م.ش ۸)
	تقویت احترام به قانون و معلم	شاید رعایت کردن این قوانین باعث بشه بچه ها به معلم هاشون بیشتر احترام بذارن. (م.ش ۶)
	جلوگیری از تخلف با تذکر و برخورد قانونی	دانش آموزها سعی می کنن کاری نکنن که مجبور بشن باهاشون برخورد قانونی بشه. (م.ش ۴)

علل استفاده معلمان از قدرت قانونی



شکل ۲. نمودار درختی علل استفاده معلمان از قدرت قانونی

همانطور که در شکل ۲ نشان داده شده است، علل استفاده معلمان از قدرت قانونی شامل حامی معلم بودن (داشتن قدرت پشتیبان، مشروعیت دادن به کار معلم، احترام گذاشتن به معلم)، تسلط بر کلاس (عدم سواستفاده دانش آموز، تسلط معلم بر کلاس درس، یادگیری پس از اجبار، ایجاد نظم در کلاس) و اهمیت قانون برای دانش آموزان (جدی بودن دانش آموزان نسبت به قوانین، فهم بهتر دانش آموزان نسبت به قوانین، احترام گذاشتن دانش آموزان به قوانین، تلاش دانش آموز برای جلوگیری از برخورد قانونی) بوده است.

پرسش ۳- از منظر تجربه زیسته دانش آموزان، کدام گونه از انواع قدرت معلم، دارای بیشترین اثرات منفی از جنبه برنامه درسی پنهان است و چرا؟

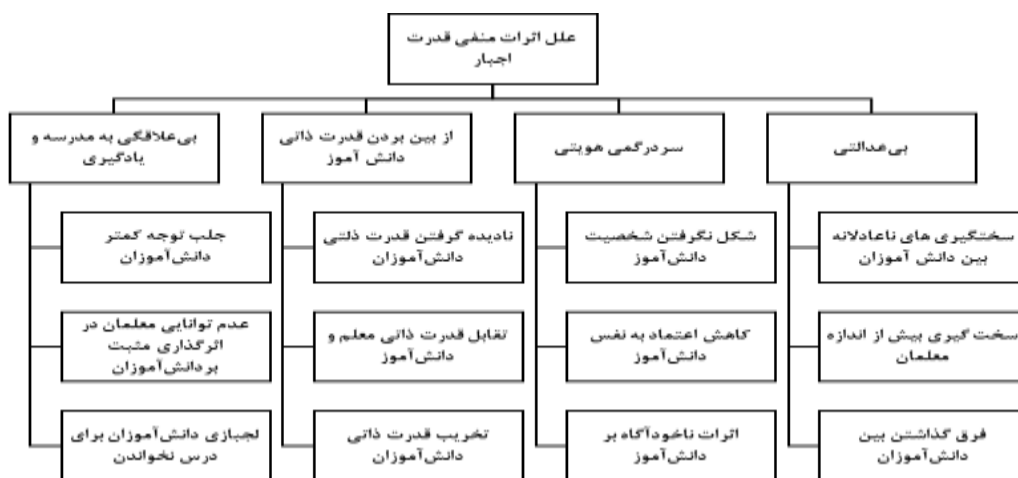
با توجه به مصاحبه‌های پژوهش حاضر، دانش آموزان «قدرت اجبار» را دارای بیشترین اثرات منفی از جنبه برنامه درسی پنهان می‌دانستند. علل اینکه چرا قدرت اجبار دارای بیشترین اثرات منفی از نظر دانش آموزان بوده، در جدول ۸ نشان داده شده است.

جدول ۸. علل اثرات منفی «قدرت اجبار»

هدف	مقوله های اصلی	مقوله های فرعی	شواهد گفتاری
بی عدالتی	سخت گیری های ناعادلانه بین دانش آموزان	بعضی معلم ها با بعضی دانش آموزها بد رفتار می کنند و با بقیه مهربون ترن. اینطوری به یه سری بچه ها زور می گن. (م.ش ۱۰)	
		سخت گیری بیش از اندازه معلمان	بعضی وقتا معلم ها خیلی سخت گیر می شن، مثلا امتحان پشت سر هم می گیرن که باعث سردرد یا ضعیف شدن چشم می شه. (م.ش ۳)
		فرق گذاشتن بین دانش آموزان	معلم هایی که بین بچه ها فرق می ذارن، دل بچه ها رو می رنجونن و دیگه بچه ها حرفشون رو گوش نمی دن. (م.ش ۷)
	سردرگمی هویتی	اثرات ناخودآگاه بر دانش آموز	وقتی معلم ها سعی می کنن اخلاق و رفتار ما رو عوض کنن، شاید یه کم تاثیر بذارن. ولی وقتی بزرگ تر می شیم و شخصیتمون شکل گرفته، این تغییر کردن سخت تر می شه (م.ش ۵)
از بین بردن قدرت ذاتی دانش آموز	کاهش اعتماد به نفس دانش آموز	معلم هایی که زور می گن، اعتماد به نفس بچه ها رو کم می کنن. چون بچه ها حس می کنن هیچ اختیاری ندارن و باید کاری رو که بهشون گفته می شه، انجام بدن (م.ش ۹)	
		شکل نگرستن شخصیت دانش آموز	زور گفتن باعث می شه آدم ها ناخودآگاه حس کنن که ناتوان هستن (م.ش ۵)
	نادیده گرفتن قدرت ذاتی دانش آموز	وقتی معلم از زور استفاده می کنه، توانایی های خودمون مثل فکر کردن و خلاقیت رو نادیده می گیریم (م.ش ۶)	



هدف	مقوله های اصلی	مقوله های فرعی	شواهد گفتاری
		تقابل قدرت ذاتی معلم و دانش آموز	گاهی اوقات توانایی های ما با چیزی که معلم می‌خواد، فرق داره. ما دوست داریم طبق توانایی های خودمون پیش بریم، ولی معلم با زور می‌خواد نظر خودش رو به ما تحمیل کنه (م.ش ۸)
		تخریب قدرت ذاتی دانش آموزان	بعضی از ماها استعدادها خاصی داریم، ولی معلم با زور گفتن، این استعدادها رو از بین می‌بره (م.ش ۲)
بی علاقه‌گی به مدرسه و یادگیری	جلب توجه کمتر دانش آموز	زور گفتن معلم‌ها باعث نمی‌شه به درس علاقه‌مند بشیم. در واقع، فقط اثرات منفی داره (م.ش ۱۰)	
	عدم توانایی معلمان در اثرگذاری مثبت بر دانش آموزان	شاید بعضی معلم‌ها نمی‌دونن چطور روی ما تاثیر مثبت بذارن، برای همین از زور استفاده می‌کنن. اما این روش تاثیر خوبی نداره (م.ش ۶)	
	لجبازی دانش آموزان برای درس نخواندن	وقتی معلم می‌خواد چیزی رو به زور به ما یاد بده، بعضی از ماها لجبازی می‌کنیم و درس نمی‌خونیم و حرف معلم رو گوش نمی‌دیم (م.ش ۴)	



شکل ۳. نمودار درختی علل اثرات منفی قدرت اجبار

همانطور که در شکل ۳ نشان داده شده است، علل اثرات منفی قدرت اجبار شامل بی‌عدالتی (سخت‌گیری های ناعادلانه بین دانش آموزان، سخت‌گیری بیش از اندازه معلمان، فرق گذاشتن بین دانش آموزان)، سردرگمی هویتی (شکل نگرفتن شخصیت دانش آموز، کاهش اعتماد به نفس دانش آموز، اثرات ناخودآگاه بر دانش آموز)، از بین بردن قدرت ذاتی دانش آموز (نادیده گرفتن قدرت ذاتی دانش آموزان، تقابل قدرت ذاتی معلم و دانش آموز، تخریب قدرت ذاتی دانش آموزان) و بی‌علاقگی به مدرسه و یادگیری (جلب توجه کمتر دانش آموزان، عدم توانایی معلمان در اثرگذاری مثبت بر دانش آموزان، لجبازی دانش آموزان برای درس نخواندن) بوده است.

پرسش ۴- از منظر تجربه زیسته دانش‌آموزان، کدام گونه از انواع قدرت معلم، دارای بیشترین اثرات مثبت از جنبه برنامه درسی پنهان است و چرا؟

با توجه به مصاحبه‌هایی که از دانش‌آموزان به عمل آمد، ۸۰ درصد دانش‌آموزان معتقد بودند که «قدرت تخصص معلم» دارای بیشترین تاثیر مثبت بر دانش‌آموزان است. دلیل اینکه چرا دانش‌آموزان قدرت تخصص معلم را به عنوان قدرتی که می‌تواند بیشترین اثرات مثبت را در کلاس درس داشته باشد، انتخاب کرده‌اند در جدول ۹ نشان داده شده است.

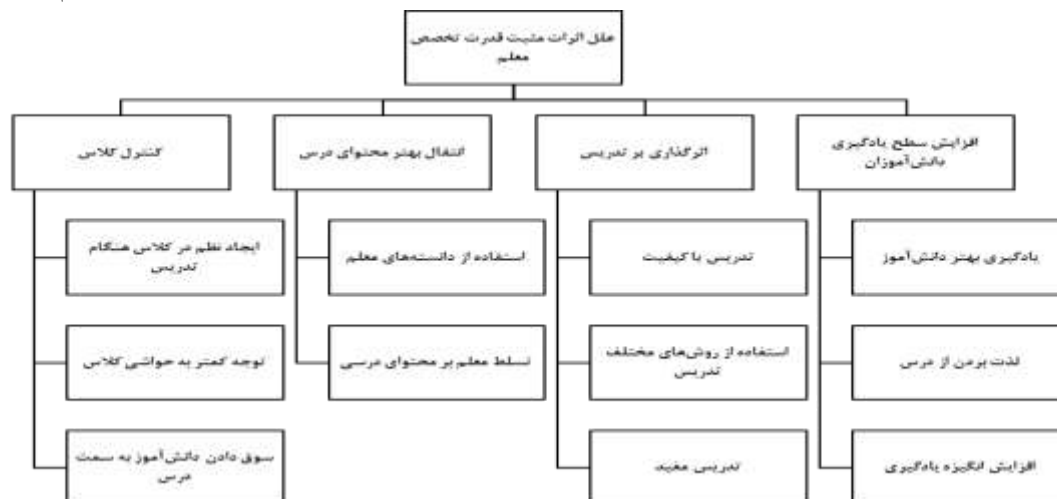
جدول ۹. علت‌های اثرات مثبت قدرت تخصص معلم در کلاس درس از جنبه برنامه درسی پنهان

هدف	مقوله های اصلی	مقوله های فرعی	شواهد گفتاری
	افزایش سطح یادگیری دانش‌آموزان	لذت بردن از درس	اگر معلم درسش را خوب بلد باشد، بچه‌ها درس را بهتر می‌فهمند و حتی از درس خواندن لذت می‌برند (م.ش ۷)
		یادگیری بهتر دانش‌آموز	وقتی معلم سواد و تخصص کافی داشته باشد، ما بهتر یاد می‌گیریم (م.ش ۵)
		افزایش انگیزه یادگیری	معلم متخصص باعث می‌شود هر روز با انگیزه بیشتری سر کلاس برویم و چیزهای جدید یاد بگیریم (م.ش ۱)
	اثرگذاری بر تدریس	استفاده از روش‌های مختلف تدریس	معلمی که در درس خودش تخصص دارد، می‌تواند از روش‌های مختلف برای درس دادن استفاده کند (م.ش ۶)
		تدریس مفید	ولی وقتی معلم به درس مسلط باشد، می‌تواند دانسته‌هایش را خوب به ما یاد بدهد (م.ش ۳)
		تدریس باکیفیت	از نظر ما بچه‌ها، معلمی که درسش رو بهتر بلده، خیلی باارزش‌تره. چون وقتی معلم تخصص داشته باشه، درس رو بهتر بهمون یاد می‌ده و ما هم راحت‌تر می‌فهمیم (م.ش ۲)
	انتقال بهتر محتوای درس	تسلط بر محتوای درس	اگه معلم به درس تسلط نداشته باشه، حتی اگه حواسش به ما باشه و تشویق‌مون کنه، باز هم فایده نداره. مهم اینه که معلم خودش درس رو خوب بلد باشه (م.ش ۵)
		استفاده از دانش‌های معلم	معلم با استفاده از مهارت و دانشی که داره، به ما کمک می‌کنه که درس بخونیم و چیزهای بیشتری یاد بگیریم (م.ش ۱)
	کنترل کلاس	توجه کمتر به حواشی	وقتی معلم درسش رو خوب بلده و مهارت داره، باعث میشه ما بچه‌ها بیشتر حواسمون به درس باشه و سراغ چیزهای دیگه نریم یا کلاس رو به هم نزنیم (م.ش ۱۰)
		ایجاد نظم در کلاس هنگام تدریس	اگر معلم در سواد و درسش ماهر باشه باعث میشه نظم کلاس نیز رعایت بشه (م.ش ۷)
		سوق دادن دانش‌آموز به سمت درس	معلم با استفاده از دانشی که داره، می‌تونه کاری کنه که ما بیشتر حواسمون به درس باشه و نظم کلاس رو به هم نزنیم (م.ش ۱)

علت‌های اثرات مثبت قدرت تخصص معلم در کلاس درس از جنبه برنامه درسی پنهان



همانطور که در جدول ۹ مشاهده می‌شود، علت‌های اثرات مثبت قدرت تخصص معلم در کلاس درس از جنبه برنامه درسی پنهان شامل افزایش سطح یادگیری دانش‌آموزان (لذت بردن از درس، یادگیری بهتر دانش‌آموز و افزایش انگیزه یادگیری)، اثرگذاری بر تدریس (استفاده از روش‌های مختلف تدریس، تدریس مفید و تدریس باکیفیت)، انتقال بهتر محتوای درس (تسلط بر محتوای درس و استفاده از دانش‌های معلم) و کنترل کلاس (توجه کمتر به حواشی، ایجاد نظم در کلاس هنگام تدریس و سوق دادن دانش‌آموز به سمت درس) است. شکل ۴ نمودار علل اثرات مثبت قدرت معلم را نشان می‌دهد.



شکل ۴. نمودار درختی علل اثرات مثبت قدرت تخصص معلم

پرسش ۵- از لحاظ بکارگیری اثربخش انواع قدرت، دانش‌آموزان چه راهکارها و توصیه‌هایی را به معلمان خود پیشنهاد می‌دهند؟

به منظور ارائه راهکارهایی در به‌کارگیری انواع قدرت، مصاحبه‌هایی نیز انجام شد که یافته‌ها در جدول ۱۰ نشان داده شده است.

جدول ۱۰. راهکارهایی برای معلمان در به‌کارگیری انواع قدرت

هدف	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	شواهد گفتاری
راهکارهایی برای معلمان در به‌کارگیری انواع قدرت	اخلاق محوری	عدم تبعیض بین دانش‌آموزان	معلم باید با همه دانش‌آموزان مثل هم رفتار کند و بین ما فرقی نذاره (م.ش.۶)
		رعایت حقوق دانش‌آموز	معلما باید به حقوق ما احترام بذارن و هیچ‌وقت شخصیت ما رو خورد نکنن (م.ش.۲)
		استفاده معلم از تمام توانایی خود در تدریس	معلما باید از همه‌ی دانش‌شون برای درس دادن استفاده کنن و ما هم باید بدونیم که معلمون چقدر اطلاعات داره و چطور ازش استفاده کنیم (م.ش.۴).
	مدیریت فرآیند کلاسی	اخلاقیت در تدریس	معلما باید سعی کنن درس رو جوری بدن که برامون جذاب باشه و بیشتر حواسمون به درس باشه (م.ش.۵)
		برقراری ارتباط صمیمی با دانش‌آموزان	به نظر من، ارتباط دوستانه بین معلم و دانش‌آموز و همین‌طور متقاعد کردن آن‌ها می‌تواند راه‌حل خیلی خوبی باشد (م.ش.۸)

هدف	مقوله های اصلی	مقوله های فرعی	شواهد گفتاری
		توجه معلم به تفاوت سرعت یادگیری دانش آموزان	پیشنهاد من این است که معلمان از قدرتشان استفاده کنند و تا وقتی که مطمئن نشده اند دانش آموز درس را کاملاً یاد گرفته، از آن مبحث رد نشوند و به سراغ درس بعدی نروند (م.ش ۳)
		درک معلمان نسبت به دانش آموزان	معلم ها دانش آموزان را درک کنند و روحیات آنان را بشناسند و بر اساس آن عمل کنند (م.ش ۱)
	خوداصلاحی معلم	آغاز اصلاحات از خود	به نظر من معلمان هرچیزی را که از دانش آموزان انتظار دارند ابتدا خودشان رعایت کنند (م.ش ۲)
		تقویت فن بیان معلم	تسلط و فن بیان خود را تقویت کنند تا با استفاده بیشتر از قدرت های مثبت، قدرت های منفی را کمرنگ کنند (م.ش ۵)
		به روز بودن دانش معلم	معلم باید به روز باشد و خودش را با دانش روز وفق دهد. از طریق این کار، می تواند قدرت بیشتری هم داشته باشد و بر دانش آموزان اثرگذارتر باشد (م.ش ۱۰)
	دانش آموز محوری	استفاده از ایده های دانش آموزان	از ایده های دانش آموزان و چیزهای دیگری در درس دادنشان استفاده کنند تا دانش آموزان احساس تعلق به کلاس را داشته باشند (م.ش ۱)
		نظرسنجی از دانش آموزان	برای درس دادن گاهی مواقع از دانش آموزان نظرسنجی کنند. (م.ش ۱۰)
		اشتراک گذاری دانسته های دانش آموزان در کلاس	با هم دانسته های خود را درباره ی درس مورد نظر ارائه دهند شاید که دانش آموزی درباره ی آن درس دانسته هایی داشته باشد که با اشتراک گذاشتن آن همه می توانند از آن، استفاده کنند (م.ش ۳)
	درک تمایز محیطی	وارد نکردن مسائل شخصی به کلاس	به نظر من معلمان در زمان استفاده از قدرت های خود، نباید مسائل شخصی خود را وارد کنند، مثلاً مشکلاتی که خانواده داشته اند را با خود به کلاس بیاورند و از قدرت اجبار برای زورگویی به دانش آموزان استفاده کنند (م.ش ۱۰)
		جلوگیری از انتقال افکار منفی خود به کلاس	بعضی معلم ها نگاه های منفی دارند که با خود به کلاس می آورند که اگر کسی از دانش آموزان با آنها مخالفت کند با آنها برخورد می کنند. این کار نباید انجام شود (م.ش ۶)
		تمایز بین زندگی شخصی و کلاس درس توسط معلم	معلمان خلیقات بدشان را وارد کلاس نکنند چون اولین شرط تشکیل کلاس درس معلم است و معلم بد برابر است با کلاس بد (م.ش ۹)



شکل ۵. نمودار راهکارهایی برای معلمان در به کارگیری انواع قدرت

همانطور که در نمودار ۵ نشان داده شده است، راهکارهایی که دانش آموزان برای به کارگیری انواع قدرت توسط معلمان پیشنهاد داده اند شامل اخلاق محوری (عدم تبعیض بین دانش آموزان، رعایت حقوق دانش آموز، استفاده معلم از تمام توانایی خود در تدریس)، مدیریت فرایند کلاسی (خلاقیت در تدریس، برقراری ارتباط صمیمی با دانش آموزان، توجه معلم به تفاوت سرعت یادگیری دانش آموزان)، خوداصلاحی معلم (آغاز اصلاحات از خود، تقویت فن بیان معلم، به روز بودن دانش معلم)، دانش آموز محوری (استفاده از ایده های دانش آموزان، نظرسنجی از دانش آموزان، اشتراک گذاری دانسته های دانش آموزان در کلاس) و درک تمایز محیطی (وارد نکردن مسایل شخصی به کلاس، جلوگیری از انتقال افکار منفی خود به کلاس، تمایز بین زندگی شخصی و کلاسی درس توسط معلم) بود. در این پژوهش، با استفاده از رویکرد ترکیبی (کمی و کیفی)، سعی شد تا جنبه های مختلف قدرت معلمان از منظر برنامه درسی مورد بررسی قرار گیرد. نتایج تحلیل داده های کمی و کیفی نشان می دهد که معلمان در کلاس درس از انواع مختلفی از قدرت بهره مند هستند. از جمله، بیشترین تأکید معلمان به قدرت های قانونی، تخصصی و پاداشی بوده و دانش آموزان نیز به این امور توجه ویژه ای می کنند. همچنین، ارتباط موثر نیز از جمله مسائلی است که دانش آموزان به آن اهمیت می دهند. در نتیجه، مشخص شد که قدرت اجبار بیشترین تأثیر منفی و قدرت تخصص بیشترین تأثیر مثبت را از نظر برنامه درسی پنهان دارد.

بحث و نتیجه گیری

در زمینه آموزش، قدرت یکی از موضوعات اساسی و حیاتی به شمار می آید، به ویژه در محیط کلاس های درسی. یافته های موجود در پرسش اول نشان داد که تجربه دانش آموزان در کلاس درس به وضوح به قدرت های مختلفی ارتباط دارد. این قدرت ها شامل قدرت قانونی، که از طریق اجرای سختگیرانه قوانین کلاسی توسط معلمان و حفظ نظم در کلاس برقرار می شود، و همچنین مسئولیت پذیری دانش آموزان در رعایت قوانین مدرسه و احترام به معلمان است. قدرت پاداش نیز یک نقش اساسی دارد؛ معلمان از این قدرت برای تأثیرگذاری بر رفتار دانش آموزان و همچنین ایجاد ترس از نمرات منفی و تأثیر آن ها بر معدل استفاده می کنند. همچنین، قدرت تخصص نیز برای دانش آموزان ارزشمند است؛ آن ها به معلمانی که دانش و تخصص بیشتری دارند اعتماد بیشتری دارند و آن ها را مورد احترام قرار می دهند. این قدرت به نوعی الگویی برای سایر

دانش آموزان فراهم می کند و انگیزه لازم برای ادامه تحصیل در آن ها را ایجاد می کند. همچنین، مصاحبه شوندگان به اهمیت قدرت جذب و ارتباط موثر نیز اشاره کردند؛ ارتباط صمیمی و تعامل موثر معلمان با دانش آموزان می تواند به بهترین شکل به صحبت ها و انتظارات آن ها پاسخ دهد.

در این راستا، انواع مختلف قدرت معلم، شامل قدرت قانونی، قدرت پاداش، قدرت تخصص و قدرت جذب، به طور قابل توجهی در شکل دهی به رفتار و نگرش دانش آموزان نقش ایفا می کنند. این یافته ها با نتایج پژوهش های پیشین همخوانی عمیقی دارند. به طور خاص، یوسفی، ضرغامی، قاعدی و محمودنیا (Yousefi, Zarghami, Qaedi & Mahmoudnia, 2015) بر پیچیدگی روابط معلم و دانش آموز و ابعاد چندگانه تاثیرگذاری معلم در محیط آموزشی، بستر مناسبی برای درک نتایج ما فراهم می آورد. علاوه بر این، پتر برگستروم (Peter, 2021) با ارائه گونه شناسی جامعی از شیوه های قدرت معلم، استدلال می کند که اعمال قدرت در کلاس درس فراتر از کنترل مستقیم است و می تواند در قالب الگوهای متنوع کنش حرفه ای بروز یابد. این دیدگاه با مشاهده ما مبنی بر تنوع کارکرد قدرت معلم کاملاً همسو است. از سوی دیگر، پژوهش محمود و بیپین (Mahmoud & Bipin, 2020) که بر «قدرت نگهدارنده شناختی» و اصل «عدالت» در کلاس های معکوس تمرکز دارد، تلویحاً بیان می دارد که پایداری اثرگذاری آموزشی زمانی تقویت می شود که معلم بتواند در کنار مشارکت فعال شناختی دانش آموزان، حس انصاف را نیز در آن ها پرورش دهد. این موضوع، یافته های ما در خصوص نقش قدرت تخصص و قدرت پاداش را غنی تر می سازد. همچنین، مطالعه میشل و آلیسا (Michelle & Alyssa, 2022) در باب مقایسه رهبری توانمندساز و تحول آفرین، نشان دهنده تاثیر مثبت شیوه های رهبری مبتنی بر حمایت، انگیزش و تعامل بر عملکرد و کیفیت مربیگری است. این نکته به خوبی با جنبه های رابطه ای و انگیزشی مرتبط با قدرت جذب و قدرت پاداش در پژوهش حاضر هم راستا است. در جمع بندی نهایی، می توان گفت که نتایج این پژوهش، مطالعات پیشین را بسط داده و تأکید می کند که قدرت معلم زمانی بیشترین تاثیرگذاری را خواهد داشت که از چارچوب صرفاً سلسله مراتبی فاصله گرفته و در تار و پود تعاملات حرفه ای، برانگیختن انگیزه، نمایش تخصص و ایجاد اعتماد در دانش آموزان تنیده شود.

در پرسش دوم، دانش آموزان به این نتیجه رسیدند که معلمان از قدرت قانونی بیشتر از سایر انواع قدرت استفاده می کنند. این نوع قدرت به دلایلی مانند داشتن پشتیبانی از سوی مدیران مدرسه و اداری، وجود یک مشروعیت در کار معلم که دانش آموزان را ملزم به اطاعت از او می کند، انتخاب می شود. این یافته ها با پژوهش های گذشته که به شکل موازی انجام شده است، همخوانی دارد و نشان می دهد که استفاده از قدرت قانونی در کلاس درس، می تواند به عنوان یک ابزار موثر برای حفظ نظم و ایجاد یک محیط آموزشی موثر باشد. این نتایج با پژوهش های جانسون و اسمیت (Joganson & Smith, 2020)، پویان، احمدی (Poyan & Ah,adi, 2019)، یوسفی، ضرغامی، قاعدی و محمودنیا (Yousefi, Zarghami, Qaedi & Mahmoudnia, 2015) همخوانی دارد.

یافته های پرسش سوم نشان داد که از دید دانش آموزان، قدرت اجباردارای بیشترین اثرات منفی از جنبه ی برنامه درسی پنهان است. این اثرات منفی از نظر دانش آموزان به این دلایل است که، بی عدالتی و سخت گیری های ناعادلانه معلمان باعث رنجش دانش آموزان می شود. برخی از دانش آموزان حس می کنند که معلمان با دادن معیارهای ناعادلانه، اعتماد به نفس آن ها را تضعیف می کنند. رفتارهای بی رحمانه معلمان نسبت به دانش آموزان، همچون برگزاری آزمون های پشت سر هم که منجر به ایجاد فشار و استرس به دانش آموزان می شود. استفاده از قدرت اجبار باعث از بین رفتن شخصیت و قدرت ذاتی معلمان



می‌شود، و این، احساس ناتوانی و عجز در دانش‌آموزان را به دنبال دارد. ناتوانی معلمان در اثرگذاری مثبت بر دانش‌آموزان، باعث می‌شود که به قدرت اجبار روی بیاورند و به جای ایجاد ارتباط مثبت، به شکلی بدون عقلانیت برخورد کنند. این یافته‌ها با پژوهش نقدی، رضایی و معینی فر (Naghdi, Rezaee & Moeinifar, 2021) همخوانی داشت و نشان می‌دهد که استفاده از قدرت اجبار در کلاس درس اثرات منفی بر جوامع آموزشی دارد و نیاز به رویکردهای متعادل‌تر و کارآمدتر در مدیریت کلاس دارد.

یافته‌های پرسش چهارم نشان داد که بیشترین تأثیر مثبت از نظر دانش‌آموزان مربوط به قدرت تخصص معلم است. دلایل انتخاب این قدرت به عنوان تأثیرگذارترین قدرت مورد استفاده معلمان در کلاس عبارتند از: تخصص معلم در رشته‌ی تدریس خود باعث ایجاد لذت در یادگیری و مشارکت فعال دانش‌آموزان می‌شود. معلمان متخصص، در انتقال مطالب درسی به دانش‌آموزان موفق‌تر عمل می‌کنند و انگیزه آن‌ها را برای یادگیری افزایش می‌دهند. استفاده از روش‌های تدریس متنوع، اشتیاق دانش‌آموزان به یادگیری مطالب را افزایش می‌دهد. معلمان مسلط به محتوای درسی، با ارائه تدریس با کیفیت، به ایجاد نظم در کلاس درس کمک می‌کنند. این یافته‌ها با پژوهش قادرزاده، نوری و نعیمی (Ghaderzade, Nouri & Naimi, 2012) همخوانی دارد و نشان می‌دهند که تخصص و مسلط بودن معلمان به محتوای درسی، از جمله عوامل موثر در بهبود فرآیند یادگیری در کلاس درس است. همچنین با پژوهش بولکان و گودبوی (Bolkan & goodboy, 2023) و اسمت و جانسون (Smith & Johnson, 2023) همخوانی دارد و نشان داده که استفاده از قدرت تخصصی معلمان در کلاس درس، به طور مستقیم با بهبود عملکرد و توانمندی‌های دانش‌آموزان مرتبط است و قدرت تخصصی بیشتر معلمان می‌تواند بهبودهای مثبتی در محیط یادگیری ایجاد کند.

یافته‌های موجود در پرسش پنجم نشان داد مهم‌ترین راهکارهایی که دانش‌آموزان به معلمان ارائه داده‌اند در سه زمینه‌ی اصلی قرار می‌گیرد: اخلاق‌محوری، مدیریت فرایند کلاسی و خوداصلاحی معلم. در حوزه اخلاق‌محوری، دانش‌آموزان به ضرورت رعایت عدالت، توجه به همه‌ی دانش‌آموزان و بهره‌گیری از دانش و تخصص معلمان در تدریس اشاره کردند. در مدیریت فرایند کلاسی، دانش‌آموزان به توجه معلمان به ارتباط صمیمی با آن‌ها، مشورت با دانش‌آموزان، و توجه به تفاوت‌های فردی و سرعت یادگیری هر دانش‌آموز تأکید کردند. در زمینه خوداصلاحی معلم، دانش‌آموزان از معلمان خواستند که با تغییر رفتار و به‌روز شدن در مدیریت کلاس و تدریس، از ایده‌های دانش‌آموزان استفاده کنند و از وارد آوردن مسایل شخصی یا انتقال افکار منفی به کلاس پرهیز کنند. این یافته‌ها در راستای تحقیقات جیمز و همکاران (James, Smith & Johnson, 2023) بوده است.

یافته‌های این پژوهش، قدرت معلم را نه به عنوان یک ویژگی ایستا، بلکه به مثابه یک «فرآیند پویا و زمینه‌مند» در بافت تعاملات کلاسی معرفی می‌کند که نقشی کلیدی در شکل‌دهی به برنامه درسی پنهان ایفا می‌نماید. بر این اساس، می‌توان مدلی مفهومی را پیشنهاد داد که در آن «قدرت معلم به عنوان ورودی، از طریق تعاملات مستمر کلاسی، برنامه درسی پنهان را می‌سازد و این برنامه درسی شکل گرفته، به نوبه خود بر ادراک، نگرش و رفتار دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد». این مدل، گذار از رویکردهای سنتی تمرکز بر قدرت‌های مبتنی بر اجبار و موقعیت را به سمت اهمیت دادن به قدرت‌های مبتنی بر تخصص، مشروعیت درونی و ارجاع (همدلی و ارتباط) برجسته می‌سازد. در نهایت، تقویت این ابعاد از قدرت معلم، پتانسیل بالایی برای ارتقای انگیزه درونی دانش‌آموزان و ایجاد یک محیط یادگیری حمایتی و بالنده دارد.

محدودیت‌های پژوهش

- در اجرای پژوهش کمی به دلیل تعطیلی مدارس، دسترسی به تعداد بیشتری از دانش‌آموزان مشکل بود.
- اجرای این پژوهش فقط در شهر اسفروین انجام گردید.
- مشکلات مربوط به محدود بودن پیشینه‌های پژوهشی.

پیشنهادهای پژوهش

- شناسایی ویژگی‌های معلمان موفق در استفاده از قدرت‌های مثبت (قدرت تخصص و قدرت ارجاع).
- به مقایسه نظرات دانش‌آموزان و معلمان در استفاده از انواع قدرت در کلاس درس پرداخته شود.
- پژوهشی مشابه این موضوع در مقاطع دیگر تحصیلی صورت بگیرد.
- تحقیق شود که آیا معلمان اطلاعات و تبحر کافی در بکارگیری انواع قدرت دارند یا خیر؟

References

- Afjehi, S. A. (2001). Foundations of philosophical principles and theories of leadership and organizational behavior. Tehran: SAMT. [In Persian]
- Alagheband, A. (2003). Public Management. Tehran: Nashr-e Rowan. [In Persian]
- Anderson, C., John, O., & Keltner, D. (2012). The personal sense of power. *Journal of Personality*, 80(2), 313-344. [In Persian]
- Bagh Khasti, F., & Zameni, F. (2016). Investigating the relationship between managers' sources of power and employees' political behaviour. *Monthly Journal of Nations Research*, 1 (12). [In Persian]
- Bolkan, S., & Goodboy, A. K. (2023). The impact of teacher expertise on classroom dynamics. *Educational Psychology Review*, 35(2), 127-141.
- Charlotte Krog Skott, Hanne Møller (2020). Adaptation of lesson study in a Danish context: Displacements of teachers' work and power relations.
- Eskandari, H., Dorudi, H., & Bahrami, F. (2015). Teacher authority, anxiety, depression, and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 116, 35–99. [In Persian]
- Francisco O., Xiao Y. (2023). Teachers' beliefs about educational quality: Examining the power of school settings through survey experiments.
- French, J. and Raven, B. (1959). The Bases of Social Power. In *Studies in Social Power*, D. Cartwright, Ed., pp. 150-167. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- Garshasbi, A., Fathi Vajargah, K., & Arefi, M. (2021). The Role of Ethnicity in the Hidden Curriculum of Upper Secondary Education. *Iranian Journal of Curriculum Studies*, 16 (61), 27-58. [In Persian]
- Ghaderzadeh, H., Nouri, H., & Naimi, A. (2012). Re-cognition of the concept of power in Foucault's thought. *Journal of Basic West Studies*, 3 (2), 107–128. [In Persian]
- Ghasemi, B. (2003). Organizational Behaviour Theories. Tehran: Board of Publication. [In Persian]
- Hattie, J. (2020). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge.
- James, A., Smith, B., & Johnson, C. (2023). The Impact of Teacher Power on Student Behavior: A Study in Classroom Dynamics. *Journal of Educational Psychology*, 45(3), 321-335.
- Johnson, A., & Smith, B. (2020). The impact of teachers' legal authority on student behavior in school discipline. *Journal of Educational Psychology*, 75(3), 321-335.

- Javadipour, M., & Rahimi, B. (2016). Ranking the components of the hidden curriculum from the viewpoint of students of the Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University. *Biannual Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 7, 131–156. [In Persian]
- Karimi Torshbeh, A. (1383/2004). Determining sources of power of managers in Mashhad and its relationship with employees' readiness level. Master's thesis, Faculty of Physical Education, University of Tehran. [In Persian]
- Levenson, H. (1991). Differentiating among internationality, powerful others and change, In H. Lefcourt (ED). *Research with the Locus of control construct vol-1*, p:63.
- Mahmoud M. A., Bipin I. (2020). Investigating cognitive holding power and equity in the flipped classroom. *Journal of Heliyon*, 6(8), 24-39.
- Margolis, E. (2001). Hiding and Outing the Curriculum. In *The Hidden -Curriculum in Higher Education*. London: Rutledge.
- Michelle C.C., Alyssa. Y.L. (2022). Comparing empowering, transformational, and transactional leadership on supervisory coaching and job performance: A multilevel perspective.
- Moshbbaki, A. (2006). *Organizational Behavior Management*. Tehran: Termeh Publications. [In Persian]
- Mohamadi, F., & Sabze, B. (2025). The Potential of the Hidden Curriculum in the Sexual Education of Elementary School Students. *Iranian Journal of Curriculum studies*, 20 (78), 47-76. [In Persian]
- Moorhead, G., & Griffin, R. W. (1384/2005). *Organizational Behavior* (Trans. S. M. Alvani & G. M. Ma'marzadeh). 9th ed. Tehran: Mervarid Publications.
- Mysen, T., Svensson, G., & Hogevoid, N. (2012). Relationship Quality – Relationship value and power balance in business relationships: Descriptives and propositions. *Journal of Business-to-Business Marketing*, 19, 248-285.
- Naghdi, F., Rezaee, M., & Moeinifar, H. R. (2021). Investigating the effect of coercive power on students' behavior and teacher–student relationships. *Journal of School Psychology and Education*, 1 (1), 15–34. [In Persian]
- Pakdaman, F., Davaee, M., Khosravi, A., & Rezazade Bahadoran, H. (2023). An Analysis of the Role of Ethnic Lived Experiences in the Hidden Curriculum of Iran's Lower Secondary Education. *Iranian Journal of Curriculum Studies*, 18 (70), 131-156. [In Persian]
- Peter, B. (2021). Who's got the power? Unpacking three typologies of teacher practice in one-to-one computing classrooms in Finland.
- Poyan, A., & Ahmadi, M. R. (2019). Investigating the effect of teachers' power on positive communication with students. *Quarterly Journal of School Psychology*, 9 (4), 121–136. [In Persian]
- Qaedi, Y. (2009). An investigation into the philosophy of teaching and its implications for the philosophy curriculum of teacher education. *Quarterly Journal of Curriculum Studies*, 4 (13-14), 63–81. [In Persian]
- Rahimian, J., & Javid, S. S. (2017). Linguistic-social analysis of teacher–student discourse based on two concepts of power and solidarity. *Journal of Persian Language and Iranian Dialects*, 4, 73–92. [In Persian]
- Randolph, W., & Kemery, E. (2011). Managerial uses of power bases in a model of managerial empowerment practices and employee psychological empowerment. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 18(1), 95-106.
- Sadeghi, A., & Havasbeigi, F. (2016). Critiquing the common theory of the hidden curriculum; the necessity of a paradigm shift from intended curriculum to intended (stated) curriculum. *Iranian Journal of Curriculum Studies*, 10 (40), 121–142. [In Persian]
- Sharepour, M. (2004). *Sociology of education and training*. Tehran: SAMT Press (Institute for Research and Compilation of Humanities Books, Universities). [In Persian]
- Shirazi, M. (1388/2009). Foucault's archaeology and genealogy as a method against historical methods. *Research Journal of Social Sciences*, 4, (no page numbers provided). [In Persian]

- Smith, J., & Johnson, L. (2023). Exploring the Effects of Teacher Power Dynamics on Learning Environments: A Comparative Study. *Journal of Educational Psychology*, 48(3), 321-335.
- Tauber, R. (1986). French and Raven's Power Bases: A Focus for Educational Researchers and Practitioners. *Australian Journal of Education*, Vol. 30, No. 3, 256-265.
- Yousefi, M., Zarghami Hamrah, S., Qaedi, Y., & Mahmoudnia, A. R. (2015). Deconstructing hierarchical relations between teacher and student considering Jacques Derrida's ideas.