

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی - ترویجی
راهبردهای نوین تربیت معلمان
سال ششم، شماره دهم، پاییز و زمستان ۱۳۹۹

تأثیر صمیمیت و بدرفتاری معلم در اعتبار معلم

سهراب عبدی زرین^۱
صابر علیاری^۲

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر صمیمیت معلم و بدرفتاری وی در ادراک دانش‌آموزان از اعتبار معلم در ابعاد شایستگی علمی و مراقبت (حسن‌نیت) و اعتمادپذیری انجام شده است. پژوهش حاضر از نوع آزمایشی و برنامه‌دو عاملی بوده است. جامعه بررسی شده دربرگیرنده همه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم شهرستان لنگرود در استان گیلان است که سیصد و شصت نفر از آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده‌اند. برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه معیار انتظار بی‌واسطه از معلم (*IES*)، پرسش‌نامه بازنگری چهاربرنامه‌ثویت و مک‌کراسی (۱۹۹۸) و پرسش‌نامه معیار اعتبار تون و مک‌کراسی (۱۹۹۵) استفاده شده است. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس عاملی چند متغیره و با نرم‌افزار SPSS-23 تجزیه و تحلیل شده‌اند. نتایج نشان داده است که تأثیر صمیمیت معلم و بدرفتاری وی بر ارزیابی اعتبار معلم معنادار بوده است و صمیمیت و بدرفتاری معلمان تأثیر معناداری بر ارزیابی دانش‌آموزان از شایستگی علمی و مراقبت (حسن‌نیت) و اعتمادپذیری آن‌ها داشت و ارزیابی دانش‌آموزان پسر نسبت به

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۳/۲۴
S.Abdizarrin@Qom.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۶/۱۰
۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه قم؛ (نویسنده مسئول)
۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه قم

دانش‌آموزان دختر بیشتر تحت تأثیر صمیمیت معلمانشان قرار داشته است. به‌طور کلی، دانش‌آموزان در دو مؤلفه شایستگی علمی و مراقبت (حسن‌نیت) نسبت به صمیمیت معلمان تأثیرپذیرتر بوده‌اند؛ اما در مؤلفه اعتمادپذیری، بیشتر تحت تأثیر بدرفتاری معلمان بوده‌اند؛ بنابراین، غیرصمیمی بودن و بدرفتاری معلم موجب می‌شود که اعتبارش کاهش پیدا کند. این یافته‌ها، اهمیت صمیمیت رفتاری و بدرفتاری نکردن معلمان در کلاس درس را برای تدریس اثربخش معلمان متذکر می‌شود.

کلید واژه‌ها: صمیمیت معلم، بدرفتاری معلم، ادراک دانش‌آموزان، اعتبار معلم.

مقدمه

تعلیم و تربیت کاری وقت‌گیر، پرثمر و درعین‌حال دشوار است که در آن معلمان که نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی‌اند، بیشترین و برترین نقش را بر عهده دارند. عهده‌دار بودن این نقش معلم ایجاب می‌کند که گروه‌های مختلفی از افراد رفتار و عملکرد او در محیط آموزشی را قضاوت کنند؛ از جمله این گروه‌ها می‌توان مسئولان منطقه، مدیران، والدین و دانش‌آموزان را نام برد. در این میان دانش‌آموزان به دلیل حضور مستقیم در موقعیت آموزشی ارتباط نزدیک‌تری نسبت به سایر عوامل قضاوت‌کننده با معلمان دارند و نوع نگرش آن‌ها تأثیر فراوانی بر فرایند یادگیری دارد (صدقت، ۱۳۸۹).

یکی از عناصر اساسی شکل‌گیری هر جامعه‌ای، مدرسه است. مدرسه پس از خانواده اولین محیطی است که انسان را تحت تأثیر فضا و مناسبات خود قرار می‌دهد. اگرچه تحولات اقتصادی و اجتماعی و اطلاعاتی در سال‌های گذشته تأثیرات مثبت و منفی بی‌شماری در عملکرد مدرسه ایجاد کرده و مدارس مجازی را مطرح کرده است، بیشتر صاحب‌نظران بر ضرورت وجود مدارس به‌عنوان نهاد اساسی زندگی اجتماعی تأکید کرده‌اند. مدرسه همراه با تمامی عناصر موجود در آن از جمله مدیر و معلم و روابطشان با دانش‌آموزان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش بسزایی دارد (صمدی، ۱۳۹۳).

دارابی (۱۳۹۳) معتقد است از نشانه‌های ارتباط انسانی موفق این است که دانش‌آموزان باید درک کنند که تجربه یادگیری لذت‌بخش است؛ یعنی قرار است آن‌ها

هنگام یادگیری با رخدادهای دل‌نشینی روبه‌رو شوند. اگر محیط یادگیری را دایره در نظر بگیریم، شخصیت معلم مرکز این دایره است و اولین گام یاددهی و یادگیری ارتباط انسانی موفقِ فراگیرنده است. چنانچه این ارتباط به‌خوبی برقرار شود، همچون پلی زمینه را برای انتقال دانش‌ها و مهارت‌ها و نگرش‌ها فراهم می‌کند. معلم موفق، تسهیلگر عملکرد دانش‌آموز است و به تحمل بهتر استرس و کاهش مشکلات روان‌شناختی او کمک می‌کند. او دانش‌آموز را تنها نمی‌گذارد یا برچسب نمی‌زند و اخراج نمی‌کند. برقراری ارتباط مناسب با دانش‌آموزان، در موفقیت معلمان بسیار مؤثر است. توان برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان، میزان شایستگی و احتمال موفقیت معلم را تعیین می‌کند. از جمله مهم‌ترین مهارت‌های لازم معلمان در کلاس درس، مهارت‌های توجه‌کردن، گوش‌دادن، تشویق‌کردن، محترم‌شمردن، حل‌وفصل اختلاف‌ها و سخنرانی است (کنت و بن^۱، ۱۹۹۹)؛ درحالی‌که معلمان می‌توانند از مجموعه‌ای از دانش‌ها و مهارت‌ها در تدریس استفاده کنند، ایجاد ارتباط مناسب با دانش‌آموزان از خصوصیات مؤثری است که معلم به دانستن آن‌ها نیاز دارد (خین و آتپوتاسامی^۲، ۲۰۰۵)؛ در واقع، جنبه‌های مؤثر روابط بین‌فردی در کلاس برای یادگیری دانش‌آموزان همانند جنبه‌های فهم ذهنی اهمیت دارد (کازدن^۳، ۲۰۰۱).

روابط اجتماعی درون کلاس‌های درس به‌دلیل پیامدهای تحصیلی و رفتاری و اجتماعی به‌منزله جنبه‌هایی مهم از کلاس درس محسوب می‌شوند (هیوز و چن، ۲۰۱۰). از این‌رو، معلمان امروزی نیاز دارند نقش‌های چندگانه ایفا کنند و مسئولیت‌های حرفه‌ای چندگانه در ارتباط با دانش‌آموزان داشته باشند (چینگ^۴، ۲۰۱۴). نتایج پژوهشی نشان داد که طبق ارزیابی دانش‌آموزان، مؤثرترین رفتارهای مثبت معلمان در کلاس رهبری، درک و فهم، آزادی و کمک‌کنندگی زیاد بود و مؤثرترین رفتارهای منفی معلمان تردید، پرخاشگری، نارضایتی و سخت‌گیری کم بود؛ همچنین، سبک ارتباطی مثبت قادر بود پیشرفت تحصیلی و سبک ارتباط منفی قادر بود افت تحصیلی را

-
1. Kenneth, & Ben
 2. Khine & Atputhasamy
 3. Cazden
 4. Ching

پیش‌بینی کند (صمدی، ۱۳۹۳). ایمز^۱ (۱۹۹۲)؛ نقل از تویسرکانی راوری، عرب‌زاده و کدیور، ۱۳۹۴) در پژوهشی به این نتیجه رسید که سبک‌های ارتباطی مثبت معلمان از قبیل کنترل به‌اندازه، رهنموددهی، آزادگذاشتن و مشارکت‌دادن دانش‌آموزان در فرایند یاددهی و یادگیری در ادراک دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها مرتبط است؛ همچنین داده‌های این پژوهش به روش خودگزارشی دانش‌آموزان بوده است؛ بنابراین ادراک آن‌ها از رفتارهای معلم را بیشتر نشان می‌دهد تا رفتار واقعی معلم. ارتباط‌های میان‌فردی نیز نوعی از ارتباط‌های انسانی است که معمولاً بین دو یا چند نفر برقرار می‌شود. این نوع ارتباط‌ها در کلاس‌های درس اهمیت زیادی دارد.

روابط بین‌فردی معلم و خوب‌بودن او از جنبه‌های مهم محیط کلاس‌اند. معلمان برای بهینه‌کردن موقعیت محیط، باید تلاش کنند تا محیط یادگیری قوی ایجاد کنند. ممکن است معلمان قادر به ایجاد محیط کلاسی مطلوب‌تری باشند؛ محیطی که از طریق روابط بین‌فردی مثبت شناسایی شده و در آن هر فردی احساس مفیدی داشته باشد (وان‌پتگم، کریمر، برت، راسل و آلترمن^۲، ۲۰۰۶). فانی و خلیفه (۱۳۸۸) نشان دادند که بین ادراک از رفتار معلم و خودپنداری تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به تفکیک جنسیت و پایه، رابطه معناداری وجود دارد. شواهد پژوهشی نشان داده است که دانش‌آموزان روی اعمال و افکار معلمان اثر می‌گذارند، رفتارهای معلمان تحت‌تأثیر نحوه واکنش دانش‌آموزان به فعالیت‌های کلاسی قرار می‌گیرد (زارع، ۱۳۹۰). از نتایج مطالعه گورهام (۱۹۸۸) چنین گزارش شده است که رفتارهای صمیمی کلامی و غیرکلامی^۳ معلمان به‌طور بارزی یادگیری دانش‌آموزان را تحت‌تأثیر قرار می‌دهند. پژوهش‌ها مفهوم صمیمیت را به‌عنوان رفتارهای ارتباطی توسعه داده است که به‌منظور نزدیک‌تر شدن به دیگران اثربخشی دارد. صمیمیت، رفتارهای کلامی و غیرکلامی است که به‌منظور کاهش فاصله فیزیکی و روانی ادراک شده بین معلم و دانش‌آموز عمل می‌کند (کریستوفل^۴ و گورهام، ۱۹۹۵؛ ثویت و مک‌کراسکی^۵، ۱۹۹۸).

-
1. Ames
 2. Van Petegem, Creemers, Bert, Rosseel & Aelterman
 3. Sincere verbal and non-verbal behaviors
 4. Christophel
 5. Thweatt, & McCroskey

یافته‌های پژوهش تلخابی‌علیشاه و عباسی و لشکری (۱۳۸۹) نشان داد که چگونگی کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموز تا حد زیادی روی یادگیری او تأثیر می‌گذارد. در مطالعات فات^۱ (۱۹۹۹) درباره ارتباط اعتبار معلم با صمیمیت، تعدادی از رفتارهای صمیمی گزارش شده است که بر اعتبار^۲ منبع تأثیر می‌گذارد. مقدار زیادی خیره نگاه کردن (با دقت به تک تک دانش‌آموزان نگاه کردن) پیشنهاد شد که اعتبار را افزایش می‌دهد؛ درحالی‌که کمبود خیره نگاه کردن، اعتبار را کاهش می‌دهد. علاوه بر این، لحن صدا، سرعت گفتار و حجم گفتار نیز روی اعتبار تأثیر می‌گذارد. دیگر رفتارها که اعتبار را تحت تأثیر قرار می‌دهد، شامل استفاده از حرکات و اشارات، حالات صورت، ظاهر شخصی و ژست است.

سنجش اعتبار معلمان بر اساس سه سطح شایستگی و صلاحیت^۳ (از نظر تسلط علمی)، مراقبت (حسن نیت و اراده) و اعتمادپذیری^۴ (امانت‌داری و صداقت) در نظر گرفته می‌شود (تون^۵ و مک‌کراسکی، ۱۹۹۵). اعتماد متقابل بین دانش‌آموزان و معلمان اشکال زیادی به خود می‌گیرد و به هر دو نمونه پیشینه‌های فردی و فرهنگی و علاقه وابسته است (کازدن، ۲۰۰۱). دانش‌آموزان معلمانی را ترجیح می‌دهند که گرم و دوستانه باشند، مهم‌تر از آن روابط مثبت معلم و دانش‌آموز است که در آن معلمان از مهارت‌های خاصی استفاده می‌کنند که با واکنش‌های مثبت دانش‌آموزان به مدرسه و دستیابی‌های درسی بهتر در ارتباط است (کیلن^۶، ۱۹۹۸). سوءرفتار معلم، آن دسته از رفتارهایی اند که مانع از آموزش شده‌اند و در نتیجه در یادگیری دانش‌آموزان اختلال ایجاد می‌کنند. معلمانی که دانش‌آموزان آن‌ها را به‌عنوان بی‌کفایت درک می‌کنند، با صدایی یکنواخت یا متناقض صحبت می‌کنند، بی‌علاقه‌اند، بیش از حد بلند یا بیش از حد نرم صحبت می‌کنند، قادر به پاسخ‌گویی به سؤالات نیستند و درس را مبهم بیان می‌کنند. نمونه‌هایی از رفتارهای توهین‌آمیز معلمان عبارت‌اند از: فریادکشیدن، تحقیر

1. Fatt
2. Credibility
3. Competence
4. Caring (goodwill)
5. Trustworthiness
6. Teven
7. Killen

یا تنبیه دانش‌آموزان و برخورد متکبرانانه و چنین رفتارهایی می‌تواند تا آزار و اذیت و حتی تعصب پیش رود (ثویت و مک‌کراسکی، ۱۹۹۸). در مطالعه‌ای نظام‌مند بر روی چهل و چهار پژوهش پیشین، این‌طور ذکر شد که از بین عوامل مؤثر بر هویت حرفه‌ای معلمان، عوامل شخصی بسیار نقش مهمی داشتند (محمودی بورنگ و نبی، ۱۳۹۸). غلامی و حسین چاری (۱۳۹۰) نشان دادند که آموزگار از هنگامی که وارد کلاس می‌شود تا هنگامی که زمان اختصاص داده‌شده به تدریس پایان می‌یابد، به‌طور دائم با دانش‌آموزان در ارتباط است. ارتباطی که معلم با دانش‌آموزان برقرار می‌کند، در خصوص مطالب تدریس شده و مطالب و موضوع‌های غیردرسی است که نحوه و کیفیت هر دو می‌تواند بر یکدیگر تأثیر بگذارد. مهم است که دانش‌آموزان نظریه مثبتی به معلمانشان داشته باشند؛ چراکه رهبری معلمان در کلاس درس اثر زیادی در ایجاد محیط آموزشی مؤثر دارد و کیفیت رفتار بین‌فردی معلم و ارتباط با دانش‌آموزان نشانه‌ای است از کیفیت رهبری در کلاس درس (خین و آپوتاسامی، ۲۰۰۵). نتایج پژوهش برسوا^۱ (۲۰۰۷) نشان می‌دهد که رفتار مناسب، انتخاب تدریس مستقیم یا غیرمستقیم، میزان شرکت دادن دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی و پذیرفتن اندیشه و پیشنهادهای آنان اثر بیشتری بر یادگیری دانش‌آموزان دارد. طبق نظریه انگیزشی انتظار^۲، هنگامی فرد در جهت تحقق یک هدف تلاش خواهد کرد که انگیزش لازم در ادراک وی ایجاد شده باشد و انگیزش، خود متأثر از باورهای فرد است که این باورها به شدت تحت تأثیر باورها و انتظارات دیگران نسبت به وی است (گود و بروفی^۳، ۲۰۰۰).

بیات (۱۳۸۹) معتقد است که شخصیت معلم، نوع رابطه او (صمیمی یا خشک) با دانش‌آموزان، نگاه عادلانه و بدون تبعیض او به همه دانش‌آموزان، میدان دادن به مشارکت دانش‌آموزان در کلاس و یک‌طرفه یا دوطرفه بودن کلاس، روش تدریس و بهره‌گیری از تکنیک‌های جذاب و بدیع، تسلط معلم بر موضوع درس، دقت و پیگیری درباره یادگیری دانش‌آموزان، تلاش معلم برای عینی و عملی کردن درس و روشن کردن

-
1. Bresó
 2. Expectant motivational theory
 3. Good & Brophy

رابطه آن با زندگی آینده و همچنین داشتن اطلاعات حاشیه‌ای، رعایت نظم و دقت و ظاهر مطلوب و پسندیده، در نگرش دانش‌آموزان به درس منظور مؤثر است. فتاحی (۱۳۹۳) معتقد است نگرش دانش‌آموزان به موضوع‌های مختلف درسی حاصل موفقیت‌ها یا شکست‌های آنان در گذشته است و در علاقه‌مندی یا بی‌علاقگی آنان به آموزش‌هایی که در مدرسه به آنان داده می‌شود، تأثیر بسزایی دارد. درحقیقت نگرش دانش‌آموزان به یک موضوع درسی بخشی از جریان پیشرفت تحصیلی را تشکیل می‌دهد. معلم می‌تواند در نگرش دانش‌آموزان در کلاس درس تغییر ایجاد کند و سطح یادگیری دانش‌آموزان را ارتقا بخشد (حصاری، خزایی و عمادی نوری، ۱۳۹۸).

یافته‌ها نشان داد که فضای صمیمی توأم با احترام، توجه معلم به دانش‌آموزان و حمایت از آنان در کلاس‌های موفق و ارتباط خشک و توأم با بی‌احترامی به فردیت دانش‌آموزان در کلاس ناموفق، از مهم‌ترین ویژگی‌های کلاس‌های پژوهش‌شده بودند؛ همچنین، معلمان معمولاً برای برقراری نظم در کلاس‌های مدارس دچار مشکل‌اند. مهم‌ترین گفتمان معلمان و دانش‌آموزان در کلاس‌های موفق پس از برقراری نظم، بیان بازخوردهای کلامی، غیرکلامی، اصلاحی و تشویقی به پاسخ‌های دانش‌آموزان از سوی معلم و هم‌کلاسی‌ها بود (اقدسی، کیامنش، مهدوی هزاوه و صفرخانی، ۱۳۹۳). به نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین عواملی که به‌عنوان یک راهبرد آموزشی مفید تلقی شده است و تأثیر مستقیم و مهم بر یادگیری دانش‌آموزان در کلاس درس دارد. استفاده معلمان از رفتارهای صمیمی کلامی و غیرکلامی است.

باتوجه به مطالب مطرح‌شده، این پژوهش به‌دنبال بررسی ادراک دانش‌آموزان از تخطی معلمان در رفتارهای صمیمی و غیرصمیمی است و اینکه این ادراک بر ارزیابی معلمان می‌تواند اثر داشته باشد؛ ازاین‌رو سه فرضیه پژوهشی مطرح شده است که عبارت‌اند از:

فرضیه اول: غیرصمیمی بودن معلم موجب می‌شود که اعتبار وی کاهش پیدا کند.

فرضیه دوم: بدرفتاری تلقی‌شده معلم موجب می‌شود که اعتبار وی کاهش یابد.

فرضیه سوم: برای دانش‌آموزان صمیمیت معلمان بیشتر از بدرفتاری آن‌ها بر ارزیابی اعتبار آن‌ها تأثیر دارد.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه

در این پژوهش از برنامه آزمایشی^۱ استفاده شده است. در این راستا چهار برنامه متفاوت مطرح و در هر برنامه، موقعیتی متفاوت به دانش آموزان عرضه شد. سپس از دانش آموزان هر یک از برنامه‌ها خواسته شد تا معلم خود را از نظر اعتبار ارزیابی کنند. برای این منظور، از برنامه دو عاملی صمیمیت و بدرفتاری استفاده شد. جدول زیر نمای روشنی از ساختار این برنامه را نشان می‌دهد.

جدول ۱. نمایی از ساختار گروه‌های آزمایش در برنامه دو عاملی

رفتار نامناسب کم	رفتار نامناسب زیاد	
برنامه دوم	برنامه اول	صمیمی
برنامه چهارم	برنامه سوم	غیر صمیمی

همان طور که در جدول ۱ نیز مشخص شده است، هریک از عوامل برنامه دو عاملی این پژوهش از دو سطح تشکیل شده‌اند؛ بنابراین برنامه پژوهش یک برنامه عاملی 2×2 بوده است (بانی فیس^۲، ۱۳۸۸). در این راستا، چهار گروه آزمایش تشکیل شده‌اند که هر گروه به یکی از چهار برنامه مشخص شده تعلق یافته است. برای این کار، ابتدا به صورت تصادفی نمونه کلی پژوهش انتخاب و سپس اعضای نمونه به صورت تصادفی در هریک از چهار گروه آزمایش قرار داده شدند. جامعه آماری این پژوهش دربرگیرنده همه دانش آموزان پسر و دختر سال سوم مقطع متوسطه دوم شهرستان لنگرود بودند. در این پژوهش حجم نمونه ۳۶۰ با استفاده از جدول کرجسی و مورگان^۳ محاسبه شد که برای انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. در این روش، ابتدا فهرستی از مدارس مقطع متوسطه دوم پسرانه و دخترانه شهرستان لنگرود به عنوان چارچوب نمونه‌گیری تهیه شد و بر اساس این فهرست چند مدرسه به شیوه تصادفی برگزیده شدند. نحوه انتخاب بدین صورت

-
1. Experimental design
 2. Boniface
 3. Krejcie and Morgan

بود که مدارسی که در رشته‌های ادبیات، علوم انسانی، تجربی، ریاضی و کاردانش جمعیت بیشتری داشتند، انتخاب شدند. سپس برای تخصیص نمونه انتخاب شده به چهار گروه مختلف آزمایش، نمونه ۳۶۰ نفری به چهار گروه ۹۰ نفری تقسیم شدند و هر نمونه به صورت تصادفی ساده به یکی از چهار گروه آزمایش (چهار برنامه متفاوت) اختصاص یافت. در ارتباط با تعداد نمونه پژوهش، با استفاده از برنامه‌های پژوهش قبلی در ارتباط با موضوع پژوهش که اجرای آن به صورت گروهی بوده است، برای افزایش اعتبار این نوع برنامه پژوهش و با این حجم نمونه تأیید شده است؛ همچنین گفتنی است درباره رعایت اخلاق پژوهش، اصل داوطلبانه بودن رعایت شد و قبل از اجرای برنامه، توضیحات کامل گفته شد و رضایت همه شرکت‌کنندگان در پژوهش جلب شد؛ همچنین، اجرای برنامه‌ها طبق چارچوب پیشینه پژوهش در این موضوع بود و به گونه‌ای اجرا شد که هیچ‌کدام از شرکت‌کنندگان در پژوهش به صدمه روحی یا آسیب خاص دچار نشوند.

ابزار سنجش

الف. پرسش‌نامه معیار انتظار از معلم^۱ (IES): از معیارهای انتظار صمیمیت دانش‌آموزان از معلمان، اولین معیار انتظار بی‌واسطه (IES) است. معیاری شبیه به مقیاس لیکرت که محدوده آن از پنج تا یک است. پنج برای معیار «کاملاً موافقم» و یک برای معیار «کاملاً مخالفم» است. شاخصی است بیست و هشت نمونه‌ای که رفتارهایی که دانش‌آموزان از معلمان انتظار دارند در کلاس درس استفاده کنند یا استفاده نکنند را اندازه‌گیری می‌کند. دو بُعد در این معیار وجود دارد که عبارت‌اند از: رفتارهای صمیمی و سوء رفتارهای معلمان. رفتارهای استفاده‌شده در این معیار به صورت رفتارهای صمیمی (طبق نظریه ثویت و مک‌کراسکی، ۱۹۹۸) یا سوء رفتارهای معلمان (طبق نظریه کیرینی، پلاکس، هیز و آیوی، ۱۹۹۱ و ثویت و مک‌کراسکی، ۱۹۹۸) است. نمونه‌های ۱، ۲، ۴، ۷، ۹، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۲۱،

1. The teacher's expectation criterion questionnaire

۲۲ و ۲۳ نشان‌دهنده رفتارهای صمیمی است که دانش‌آموزان انتظار دارند معلمان در کلاس درس استفاده کنند و نمونه‌های ۳، ۵، ۶، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷ و ۲۸ نشان‌دهنده سوءرفتارهایی است که دانش‌آموزان انتظار دارند معلمان در کلاس درس استفاده نکنند. طبق مطالعات انجام‌شده پایایی این ابزار با روش همسانی درونی با آلفای کرونباخ ۰/۷۴ برای رفتار صمیمی و ۰/۷۳ برای سوءرفتار محاسبه شده است که این حکایت از پایایی پذیرفته‌شده این ابزار داشته است. در این مطالعه روایی این پرسش‌نامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی محاسبه شد که ابتدا روایی آن تأیید شد و پایایی این دو زیرمقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ (روش همسانی درونی) به ترتیب ۰/۷۲ و ۰/۷۱ محاسبه شد.

ب. پرسش‌نامه بازنگری چهار برنامه^۱: پرسش‌نامه صمیمیت معلمان و سوءرفتارهای معلمان را ثویت و مک‌کراسکی (۱۹۹۸) با استفاده از چهار برنامه پیشنهادشده ارائه کردند. برنامه‌های صمیمیت دربردارنده شش رفتار غیرکلامی است. معلم صمیمی از همه این شش رفتار صمیمیت استفاده می‌کند. معلم غیرصمیمی از هیچ‌یک از رفتارهای صمیمی استفاده نمی‌کند. معلم فاقد سوءرفتار تنها از رفتارهای مناسب استفاده می‌کند. معلم با رفتار بد فقط از سوءرفتارها استفاده می‌کند. شرکت‌کنندگان باید این برنامه‌ها را که رفتارهای صمیمی درک‌شده و سوءرفتار درک‌شده را اندازه‌گیری می‌کند، با استفاده از معیار امتیازدهی رتبه‌بندی کنند. ثویت و مک‌کراسکی (۱۹۹۸) اعتبار درونی در معیار صمیمیت درک‌شده را به صورت ۰/۹۴ و ۰/۹۸ در معیار سوءرفتار درک‌شده گزارش کرده‌اند. در این مطالعه، روایی این پرسش‌نامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی محاسبه و تأیید شده است و با استفاده از آلفای کرونباخ ضرایب پایایی ۰/۹۰ برای صمیمیت و ۰/۹۲ برای رفتار بد به دست آمد.

ج. پرسش‌نامه معیار اعتبار^۲: ارزیابی از اعتبار معلمان بر اساس سطح صمیمیت با استفاده از معیار استاندارد ۱۸ نمونه‌ای تون و مک‌کراسکی (۱۹۹۵) با اندازه‌گیری

1. Four scenario review questionnaires
2. Credit Criteria Questionnaire

شایستگی، مراقبت و اعتمادپذیری آزمون شد. سنجش اعتبار بر اساس سه ملاک در سؤالات مذکور آمده است. ملاک‌های سنجیده شده شایستگی و صلاحیت (از نظر تسلط علمی) ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ و ۶، مراقبت (حسن نیت و اراده) ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۲، اعتمادپذیری (امانت‌داری و صداقت) ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶ و ۱۷ بودند. تون و مک‌کراسکی ارتباط بین شایستگی و مراقبت، اعتمادپذیری و مراقبت و شایستگی و اعتمادپذیری را به ترتیب ۰/۶۰، ۰/۶۳ و ۰/۶۰ گزارش کردند. در مطالعه حاضر، ابتدا روایی پرسش‌نامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی محاسبه و تأیید شد و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد صلاحیت ۰/۸۰، مراقبت ۰/۸۱ و اعتمادپذیری ۰/۸۰ به دست آمد.

همه پرسش‌نامه‌های استفاده شده در این پژوهش، از انگلیسی به فارسی و از فارسی به انگلیسی ترجمه شده است؛ همچنین، برای آگاهی از روایی پرسش‌نامه دست‌کم نظرات پنج نفر از استادان رشته علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه‌های استان گیلان در این زمینه سنجیده شده است. برای به دست آوردن روایی آزمون از روایی محتوایی استفاده شده است که برای سنجش روایی، محتوای آزمون به پنج نفر از استادان مذکور داده شد و نظرات جمع‌آوری گردید که در بیشتر پرسش‌ها توافق لازم وجود دارد.

یافته‌ها

به منظور بررسی تفاوت معنادار میانگین نمره‌های دانش‌آموزان از تحلیل واریانس عاملی چندمتغیره استفاده شده است. لازم به ذکر است که توزیع فراوانی جنسیت دانش‌آموزان دربرگیرنده حجم آماری پسران ۴۰ درصد و دختران ۶۰ درصد بود؛ همچنین، توزیع فراوانی دانش‌آموزان به تفکیک رشته تحصیلی آن‌ها دربردارنده دانش‌آموزان رشته تحصیلی علوم انسانی ۳۶/۱ درصد، علوم تجربی ۳۱/۷ درصد، ریاضی ۱۵/۶ درصد و کاردانش ۱۶/۷ درصد از افراد نمونه بود که بیشترین درصد را رشته علوم انسانی داشت.

جدول (۱) نتایج آماره‌های توصیفی شاخص‌های ارزیابی اعتبار معلم در دانش‌آموزان در برنامه‌های دوم و چهارم را نشان می‌دهد.

جدول ۱. نتایج آماره‌های توصیفی شاخص‌های ارزیابی اعتبار معلم در دانش‌آموزان

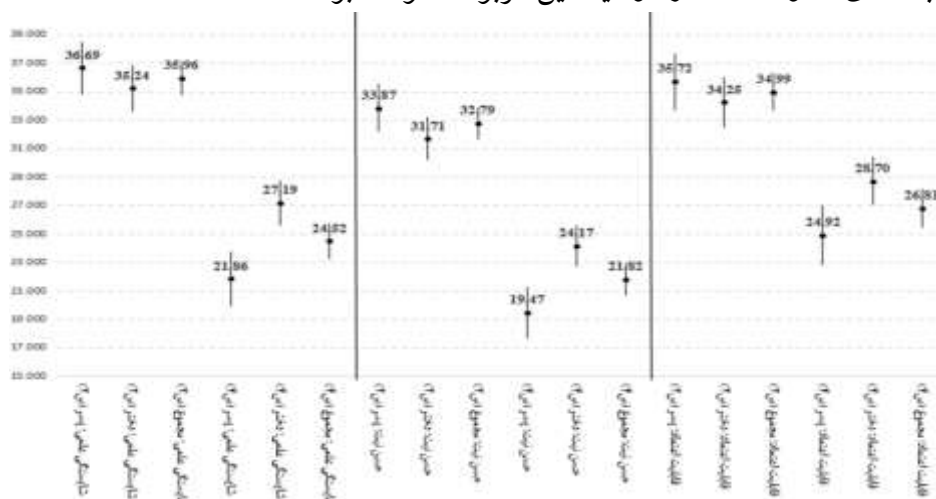
برنامه‌های ۲ و ۴

متغیر	برنامه	جنسیت	میانگین	خطای معیار میانگین (فاصله اطمینان ۹۵ درصد)	انحراف معیار	حجم نمونه
شاستگی علمی	برنامه ۲	پسر	۳۶/۶۹	۰/۹۳	۴/۷۵	۳۹
		دختر	۳۵/۲۴	۰/۸۲	۴/۴۵	۵۱
		مجموع	۳۵/۹۶	۰/۶۲	۴/۶۱	۹۰
	برنامه ۴	پسر	۲۱/۸۶	۰/۹۷	۷/۱۷	۳۶
		دختر	۲۷/۱۹	۰/۷۹	۶/۶۴	۵۴
		مجموع	۲۴/۵۲	۰/۶۳	۷/۳۱	۹۰
حسن نیت	برنامه ۲	پسر	۳۳/۸۷	۰/۸۷	۵/۱۸	۳۹
		دختر	۳۱/۷۱	۰/۷۶	۵/۲۰	۵۱
		مجموع	۳۲/۷۹	۰/۵۸	۵/۲۷	۹۰
	برنامه ۴	پسر	۱۹/۴۷	۰/۹۱	۵/۶۷	۳۶
		دختر	۲۴/۱۷	۰/۷۴	۵/۷۱	۵۴
		مجموع	۲۱/۸۲	۰/۵۹	۶/۱۲	۹۰
قابلیت اعتماد	برنامه ۲	پسر	۳۵/۷۲	۱/۰۱	۵/۹۳	۳۹
		دختر	۳۴/۲۵	۰/۸۹	۵/۴۱	۵۱
		مجموع	۳۴/۸۹	۰/۶۷	۵/۶۶	۹۰
	برنامه ۴	پسر	۲۴/۹۲	۱/۰۵	۶/۷۰	۳۶
		دختر	۲۸/۷۰	۰/۸۶	۷/۱۰	۵۴
		مجموع	۲۶/۸۱	۰/۶۸	۷/۱۵	۹۰

* برنامه ۲: معلم صمیمی با بدرفتاری کم؛ برنامه ۴: معلم غیر صمیمی با بدرفتاری کم.

نتایج جدول (۱) از وجود برخی تفاوت‌های محسوس در میانگین نمره‌های شاخص‌های ارزیابی اعتبار معلمان در دانش‌آموزان دو برنامه حکایت دارد. برای روشن‌تر شدن تفاوت‌ها، نتایج در شکل ۱ در قالب یک نمودار عرضه شده است. در این نمودار که با محاسبه خطای معیار میانگین در فاصله اطمینان ۹۵ درصد میانگین‌های دو گروه با هم مقایسه شده‌اند، به روشنی می‌توان درباره معناداری آماری

تفاوت‌ها نیز قضاوت کرد. بدین صورت که در مقایسه دو میانگین که هرکدام به صورت یک خط ترسیم شده‌اند، اگر مرکز یک خط خارج از محدوده خط دیگری باشد به معنای تفاوت معنادار دو میانگین مربوطه خواهد بود.



شکل ۱. نمودار مقایسه میانگین‌های نمره‌های اعتبار معلمان صمیمی و غیرصمیمی با فاصله اطمینان ۹۵ درصد.

همان طور که شکل (۱) نیز نشان می‌دهد، در هر سه شاخص اعتبار، نمره‌های ارزیابی دانش‌آموزان برنامه دوم به‌طور معناداری بالاتر از نمره‌های دانش‌آموزان برنامه چهارم بوده است. از طرفی، در هر سه شاخص مشاهده می‌شود که تفاوت در نمره‌های ارزیابی دانش‌آموزان پسر مشهودتر بوده است. به عبارتی، ارزیابی اعتبار معلمان در دانش‌آموزان پسر نسبت به دانش‌آموزان دختر حساسیت بیشتری نسبت به وجود رفتار صمیمی معلم داشته است. به‌منظور بررسی کامل‌تر این تفاوت‌ها، داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس عاملی چند متغیره محاسبه شد. جدول ۲، نتایج کامل‌تری از محاسبات معناداری آماری این تفاوت‌ها را نشان می‌دهد؛ چون حجم نمونه‌های کل بالاتر از چهل نفر بوده است (نود نفر در هر برنامه) و همچنین حجم نمونه‌ها با هم برابر بوده‌اند، احتمال تأثیرپذیری دقت محاسبات آزمون پارامتریک F از نقض پیش‌فرض‌های تساوی کوواریانس، تساوی واریانس و نرمال بودن توزیع مرتفع خواهد شد (فرگوسن و یوشیوتا کانه^۱، ۱۳۸۸). به

1. Ferguson, & Yoshio Takane

در نمونه پسران، ۷۰ درصد ($F = ۵۵/۴۰$; $P = ۰/۰۰۰۵$) و در نمونه دختران ۴۳ درصد ($F = ۲۵/۰۲$; $P = ۰/۰۰۰۵$) تغییرات در متغیر ترکیبی ارزیابی اعتبار معلم وابسته به صمیمیت معلم در کلاس درس بوده است.

جدول ۳، نتایج محاسبات دقیق‌تر تأثیر صمیمیت ادراک شده بر ارزیابی اعتبار معلمان را به تفکیک شاخص‌های اعتبار معلم نشان داده است. در این جدول تأثیرات جنسیت به دلیل عدم معناداری آماری محاسبه نشده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس عاملی برای بررسی تأثیر صمیمیت ادراک شده معلم بر ارزیابی اعتبار معلم.

منبع اثر	متغیر وابسته	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری آماری	اندازه اثر	توان آماری
تعلق گروهی	شایستگی علمی	۱	۵۷۱۹/۰۸	۱۶۸/۱۵	۰/۰۰۰۵	۰/۴۹	۱/۰۰
	حسن نیت	۱	۵۲۵۷/۶۳	۱۷۷/۱۵	۰/۰۰۰۵	۰/۵۰	۱/۰۰
	قابلیت اعتماد	۱	۲۹۲۱/۰۰	۷۲/۹۵	۰/۰۰۰۵	۰/۲۹	۱/۰۰
تعامل تعلق گروهی و جنسیت	شایستگی علمی	۱	۵۰۲/۳۰	۱۴/۷۷	۰/۰۰۰۵	۰/۰۸	۰/۹۷
	حسن نیت	۱	۵۱۴/۱۱	۱۷/۳۲	۰/۰۰۰۵	۰/۰۹	۰/۹۸
	قابلیت اعتماد	۱	۳۰۱/۰۹	۷/۵۲	۰/۰۱	۰/۰۴	۰/۷۸
تعلق گروهی پسران	شایستگی علمی	۱	۴۱۱۷/۷۳	۱۱۳/۱۵	۰/۰۰۰۵	۰/۶۱	۱/۰۰
	حسن نیت	۱	۳۸۸۱/۵۵	۱۳۲/۲۰	۰/۰۰۰۵	۰/۶۴	۱/۰۰
	قابلیت اعتماد	۱	۲۱۸۴/۰۲	۵۴/۸۵	۰/۰۰۰۵	۰/۴۳	۱/۰۰
تعلق گروهی دختران	شایستگی علمی	۱	۱۶۹۹/۷۲	۵۲/۵۸	۰/۰۰۰۵	۰/۳۴	۱/۰۰
	حسن نیت	۱	۱۴۹۰/۸۳	۴۹/۸۵	۰/۰۰۰۵	۰/۳۳	۱/۰۰
	قابلیت اعتماد	۱	۸۰۸/۲۵	۲۰/۱۰	۰/۰۰۰۵	۰/۱۶	۰/۹۹

* متغیر وابسته: اعتبار معلم.

مطابق با نتایج جدول ۳، صمیمیت معلمان تأثیر معناداری بر ارزیابی دانش‌آموزان از شایستگی علمی آن‌ها داشته است: $P = ۰/۰۰۰۵$ ؛ $F = ۰/۴۹$ ؛ اندازه اثر: $۱۶۸/۱۵$ = F . بدین‌گونه که دانش‌آموزان معلمان صمیمی را از نظر علمی شایسته‌تر ارزیابی کرده‌اند؛ همچنین، صمیمیت معلم بر ارزیابی حسن‌نیت آن‌ها مؤثر بوده است: $P = ۰/۰۰۰۵$ ؛ $F = ۰/۵۰$ ؛ اندازه اثر: $۱۷۷/۱۵$ = F . بدین‌گونه که دانش‌آموزان معلمان صمیمی را با حسن‌نیت‌تر ارزیابی کرده‌اند. در ادامه، صمیمیت معلم بر ارزیابی قابلیت اعتماد آن‌ها نیز مؤثر بوده است: $P = ۰/۰۰۰۵$ ؛ $F = ۰/۴۹$ ؛ اندازه اثر: $۱۶۸/۱۵$ = F . بدین‌گونه که دانش‌آموزان معلمان صمیمی را نسبت به معلمان غیرصمیمی اعتمادپذیرتر ارزیابی کرده‌اند (نگاه کنید به شکل ۱). به عبارتی، ۵۰ درصد تغییرات در ارزیابی حسن‌نیت و ۴۹ درصد تغییرات در ارزیابی شایستگی معلمان تحت تأثیر صمیمیت آن‌ها در کلاس درس بوده است. این در حالی است که در ارزیابی اعتمادپذیری این تأثیرپذیری تنها اندکی بیشتر از نصف تأثیرپذیری ارزیابی حسن‌نیت و اعتمادپذیری بوده است ($۰/۲۹$ = اندازه اثر).

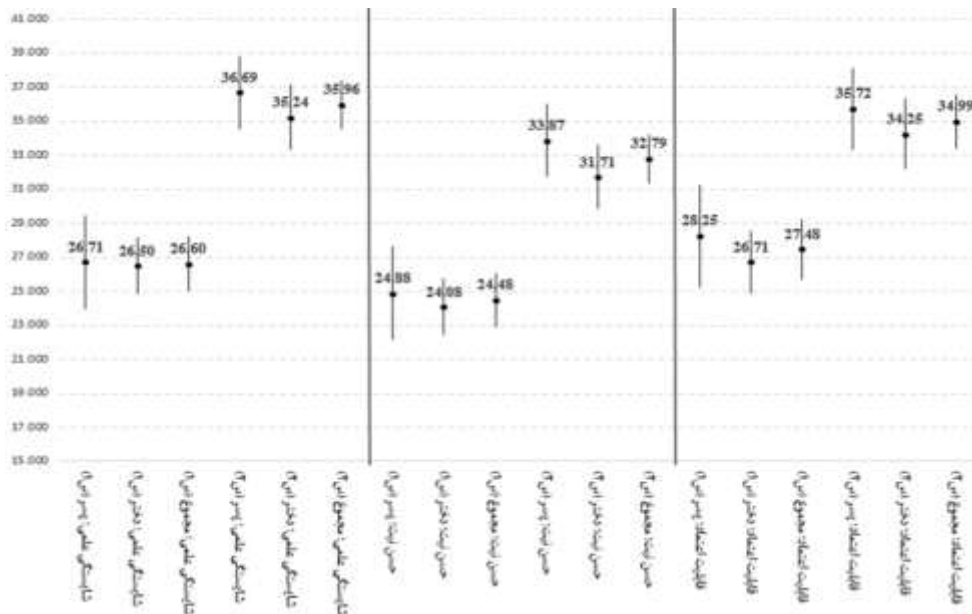
نکته بعدی این است که تأثیر صمیمیت معلم بر ارزیابی هر سه شاخص اعتبار او مؤثر بوده است ($P < ۰/۰۵$). بدین‌صورت که ارزیابی پسران از شایستگی علمی ۶۱ درصد ($P = ۰/۰۰۰۵$ ؛ $F = ۱۱۳/۱۵$)، تحت تأثیر صمیمیت معلم در کلاس درس بوده است؛ درحالی‌که در دختران این تأثیرپذیری تنها ۳۴ درصد ($P = ۰/۰۰۰۵$)؛ $F = ۵۲/۵۸$) بوده است. ارزیابی حسن‌نیت معلمان در پسران ۶۴ درصد ($P = ۰/۰۰۰۵$) = F و در دختران تنها ۳۳ درصد ($P = ۰/۰۰۰۵$ ؛ $F = ۴۹/۸۵$) تحت تأثیر صمیمیت معلم در کلاس درس بوده است. در ارزیابی اعتمادپذیری معلمان نیز این تأثیرپذیری در پسران ۴۳ درصد ($P = ۰/۰۰۰۵$ ؛ $F = ۵۴/۸۵$) و در دختران تنها ۱۶ درصد ($P = ۰/۰۰۰۵$ ؛ $F = ۲۰/۱۰$) بوده است. بدین‌ترتیب ارزیابی دانش‌آموزان پسر نسبت به دانش‌آموزان دختر تقریباً دو برابر بیشتر تحت تأثیر سطح صمیمیت معلمشان در کلاس درس بوده است یا به عبارت دیگر، دانش‌آموزان دختر به‌طور معناداری نسبت به دانش‌آموزان پسر در ارزیابی اعتبار معلمشان تأثیرپذیری کمتری از سطح صمیمیت معلم در کلاس درس داشته‌اند. جدول ۴، نتایج ارزیابی اعتبار معلم در دانش‌آموزان برنامه‌های ۱ و ۲ را نشان داده است.

جدول ۴. نتایج آماره‌های توصیفی شاخص‌های ارزیابی اعتبار معلم در دانش‌آموزان برنامه‌های ۱ و ۲

متغیر	برنامه	جنسیت	میانگین	خطای معیار میانگین (فاصله اطمینان ۹۵ درصد)	انحراف معیار	حجم نمونه
ثبات‌سنجی علمی	برنامه ۱	پسر	۲۶/۷۱	۱/۴۰	۹/۵۸	۲۴
		دختر	۲۶/۵۰	۰/۸۵	۸/۱۷	۶۶
		مجموع	۲۶/۶۰	۰/۸۲	۸/۵۱	۹۰
	برنامه ۲	پسر	۳۶/۶۹	۱/۰۱۰	۴/۷۵	۳۹
		دختر	۳۵/۲۴	۰/۹۶	۴/۴۵	۵۱
		مجموع	۳۵/۹۶	۰/۷۳	۴/۶۱	۹۰
حسن‌نیت	برنامه ۱	پسر	۲۴/۸۷	۱/۳۹	۸/۷۷	۲۴
		دختر	۲۴/۰۸	۰/۸۴	۷/۸۲	۶۶
		مجموع	۲۴/۴۸	۰/۸۱	۸/۰۴	۹۰
	برنامه ۲	پسر	۳۳/۸۷	۱/۰۹	۵/۱۸	۳۹
		دختر	۳۱/۷۱	۰/۹۵	۵/۲۰	۵۱
		مجموع	۳۲/۷۹	۰/۷۲	۵/۲۷	۹۰
قابلیت اعتماد	برنامه ۱	پسر	۲۸/۲۵	۱/۵۴	۸/۴۸	۲۴
		دختر	۲۶/۷۱	۰/۹۳	۹/۲۹	۶۶
		مجموع	۲۷/۴۸	۰/۹۰	۹/۰۶	۹۰
	برنامه ۲	پسر	۳۵/۷۲	۱/۲۱	۵/۹۳	۳۹
		دختر	۳۴/۲۵	۱/۰۶	۵/۴۱	۵۱
		مجموع	۳۴/۹۹	۰/۸۰	۵/۶۶	۹۰

* برنامه ۱: معلم صمیمی با بدرفتاری زیاد؛ برنامه ۲: معلم صمیمی با بدرفتاری کم.

نتایج جدول (۴) از وجود برخی تفاوت‌های محسوس در میانگین نمره‌های شاخص‌های ارزیابی اعتبار معلمان در دانش‌آموزان دو برنامه حکایت دارد. برای روشن‌تر شدن تفاوت‌ها، نتایج در شکل ۲ در قالب یک نمودار عرضه شده است.



شکل ۲. نمودار مقایسه میانگین‌های نمره‌های اعتبار معلمان بدرفتار و غیربدرفتار با فاصله اطمینان ۹۵ درصد.

س ۱: برنامه ۱ (معلم صمیمی با بدرفتاری زیاد)؛ س ۲: برنامه ۲ (معلم صمیمی با بدرفتاری کم).

همان طور که شکل ۲ نیز نشان می‌دهد، در هر سه شاخص اعتبار، نمره‌های ارزیابی دانش‌آموزان برنامه دوم به‌طور معناداری بالاتر از نمره‌های دانش‌آموزان برنامه اول بوده است. در این نمودار که با محاسبه خطای معیار میانگین در فاصله اطمینان ۹۵ درصد میانگین‌های دو گروه با هم مقایسه شده‌اند، به‌روشنی می‌توان درباره معناداری آماری تفاوت‌ها نیز قضاوت کرد.

به‌منظور بررسی کامل‌تر این تفاوت‌ها، داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس عاملی چندمتغیره محاسبه شد.

جدول ۵، نتایج کامل‌تری از محاسبات معناداری آماری این تفاوت‌ها نشان می‌دهد؛ چون حجم نمونه‌های کل بالاتر از چهل نفر بوده است (نود نفر در هر برنامه) و همچنین حجم نمونه‌ها با هم برابر بوده‌اند، احتمال تأثیرپذیری دقت محاسبات آزمون پارامتریک F از نقض پیش‌فرض‌های تساوی کوواریانس، تساوی واریانس و

نرمال بودن توزیع مرتفع خواهد شد. به همین دلیل نتایج محاسبه این پیش فرض ها گزارش نشده‌اند.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس عاملی چندمتغیره برای بررسی تأثیر بدرفتاری ادراک شده معلم بر ارزیابی اعتبار

منبع اثر	آزمون آماری	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	معناداری آماری	اندازه اثر	توان آماری
تعلق گروهی	اثر پیلایی	۰/۳۱	۲۵/۷۶	۳	۱۷۴	۰/۰۰۰۵	۰/۳۱	۱/۰۰
	لامبدای ویلکز	۰/۶۹	۲۵/۷۶	۳	۱۷۴	۰/۰۰۰۵	۰/۳۱	۱/۰۰
جنسیت	اثر پیلایی	۰/۰۱	۰/۷۰	۳	۱۷۴	۰/۵۵	۰/۰۱	۰/۲۰
	لامبدای ویلکز	۰/۹۹	۰/۷۰	۳	۱۷۴	۰/۵۵	۰/۰۱	۰/۲۰
تعامل تعلق گروهی و جنسیت	اثر پیلایی	۰/۰۱	۰/۴۲	۳	۱۷۴	۰/۷۴	۰/۰۱	۰/۱۳
	لامبدای ویلکز	۰/۹۹	۰/۴۲	۳	۱۷۴	۰/۷۴	۰/۰۱	۰/۱۳
تعلق گروهی پسران	اثر پیلایی	۰/۳۴	۱۰/۲۳	۳	۵۹	۰/۰۰۰۵	۰/۳۴	۱/۰۰
	لامبدای ویلکز	۰/۶۶	۱۰/۲۳	۳	۵۹	۰/۰۰۰۵	۰/۳۴	۱/۰۰
تعلق گروهی دختران	اثر پیلایی	۰/۳۱	۱۶/۷۳	۳	۱۱۳	۰/۰۰۰۵	۰/۳۱	۱/۰۰
	لامبدای ویلکز	۰/۶۹	۱۶/۷۳	۳	۱۱۳	۰/۰۰۰۵	۰/۳۱	۱/۰۰

* متغیر وابسته: اعتبار معلم.

همان طور که نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد، در هر دو آزمون اثر پیلایی و لامبدای ویلکز، تأثیر بدرفتاری معلم بر ارزیابی اعتبار معلم معنادار بوده است: $P = ۰/۰۰۰۵$ ؛

$$۰/۳۱ = \text{اندازه اثر؛ } F(۳، ۱۷۴) = ۲۵/۷۶$$

همچنین، تفاوت متغیر ترکیبی اعتبار معلم در دو جنسیت از نظر آماری معنادار نبوده است: $P = ۰/۱۷$ ؛ $P = ۰/۰۳$ ؛ اندازه اثر: $۱/۷۲ = F(۳، ۱۷۴)$. کیفیت اثرگذاری بدرفتاری نیز بر ارزیابی اعتبار معلم در دو جنسیت متفاوت نبوده است (معنادار نبودن تعامل تعلق گروهی و جنسیت از نظر آماری): $P > ۰/۰۵$ ؛ $P = ۰/۰۱$ ؛ اندازه اثر: $۰/۴۲ = F(۳، ۱۷۴)$.

جدول ۶، نتایج محاسبات دقیق‌تر تأثیر بدرفتاری معلم بر ارزیابی اعتبار آن‌ها را به تفکیک شاخص‌های اعتبار معلم عرضه کرده است. در این جدول تأثیرات جنسیت و تعامل جنسیت و تعلق گروهی به دلیل معنادار نبودن از نظر آماری محاسبه نشده است. جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس عاملی برای بررسی تأثیر بدرفتاری ادراک‌شده معلم بر

ارزیابی اعتبار معلم.

منبع اثر	متغیر وابسته	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری آماری	اندازه اثر	توان آماری
تعلق گروهی	شایستگی علمی	۱	۳۴۳۳/۱۵	۷۲/۸۳	۰/۰۰۰۵	۰/۲۹	۱/۰۰
	حسن نیت	۱	۲۷۰۸/۵۶	۵۸/۷۲	۰/۰۰۰۵	۰/۲۵	۱/۰۰
	اعتمادپذیری	۱	۲۲۰۷/۵۹	۳۸/۵۹	۰/۰۰۰۵	۰/۱۸	۱/۰۰

* متغیر وابسته: اعتبار معلم.

مطابق با نتایج جدول ۶، بدرفتاری معلمان تأثیر معناداری بر ارزیابی دانش‌آموزان از شایستگی علمی آن‌ها داشته است: $P = ۰/۰۰۰۵$ ؛ $F = ۷۲/۸۳$ ؛ اندازه اثر = $۰/۲۹$ ؛ $F = ۷۲/۸۳$. بدین‌گونه که معلمان را از نظر علمی شایسته‌تر ارزیابی کرده‌اند (نگاه کنید به شکل ۲). بدرفتاری معلم بر ارزیابی حسن نیت آن‌ها مؤثر بوده است: $P = ۰/۰۰۰۵$ ؛ $F = ۵۸/۷۲$ ؛ اندازه اثر = $۰/۲۵$ ؛ $F = ۵۸/۷۲$. بدین‌گونه که دانش‌آموزان معلمانی که بدرفتاری پایینی داشته‌اند را با حسن نیت‌تر ارزیابی کرده‌اند (نگاه کنید به شکل ۲).

همچنین، بدرفتاری معلم بر ارزیابی اعتمادپذیری آن‌ها نیز مؤثر بوده است: $P = ۰/۰۰۰۵$ ؛ $F = ۳۸/۵۹$ ؛ اندازه اثر = $۰/۱۸$ ؛ $F = ۳۸/۵۹$. چراکه دانش‌آموزان معلمانی را که بدرفتاری کمی داشته‌اند، نسبت به معلمان بدرفتار اعتمادپذیرتر ارزیابی کرده‌اند (شکل ۲).

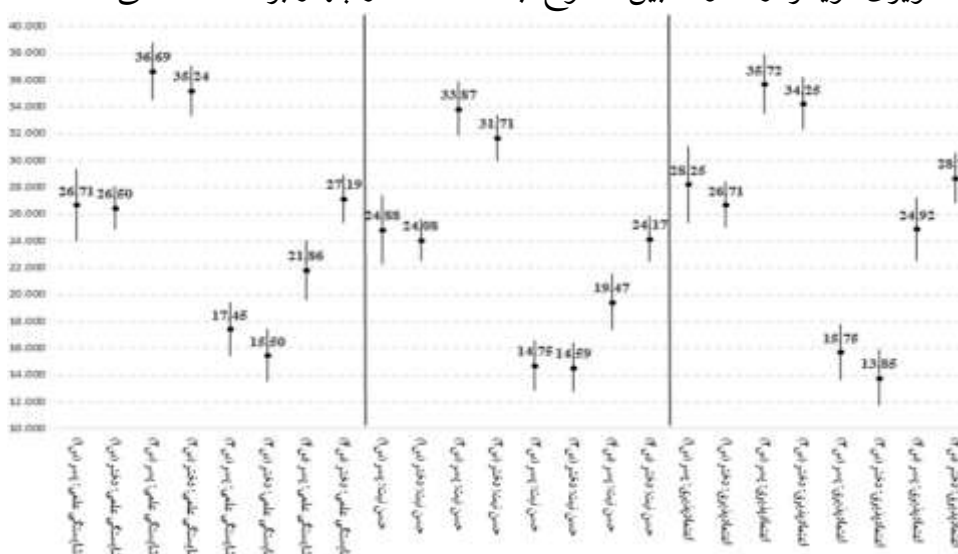
به عبارتی، ۲۹ درصد تغییرات در ارزیابی حسن نیت و ۲۵ درصد تغییرات در ارزیابی شایستگی معلمان تحت تأثیر بدرفتاری آن‌ها در کلاس درس بوده است. این در حالی است که در ارزیابی اعتمادپذیری این تأثیرپذیری کمتر بوده است ($۰/۱۸ =$ اندازه اثر).

جدول ۷. آماره‌های توصیفی ابعاد اعتماد در چهار طرح صمیمیت و بدرفتاری.

متغیرهای وابسته	میانگین	خطای معیار میانگین	انحراف معیار	حج م نمونه
شایستگی علمی: پسر (س ۱)	۲۶/۷۱	۱/۳۹	۹/۵۸	۲۴
شایستگی علمی: دختر (س ۱)	۲۶/۵۰	۰/۸۴	۸/۱۷	۶۶
شایستگی علمی: پسر (س ۲)	۳۶/۶۹	۱/۰۹	۴/۷۵	۳۹
شایستگی علمی: دختر (س ۲)	۳۵/۲۴	۰/۹۵	۴/۴۵	۵۱
شایستگی علمی: پسر (س ۳)	۱۷/۴۵	۱/۰۳	۷/۴۷	۴۴
شایستگی علمی: دختر (س ۳)	۱۵/۵۰	۱/۰۰	۵/۶۶	۴۶
شایستگی علمی: پسر (س ۴)	۲۱/۸۶	۱/۱۳	۷/۱۷	۳۶
شایستگی علمی: دختر (س ۴)	۲۷/۱۹	۰/۹۳	۶/۶۴	۵۴
حسن نیت: پسر (س ۱)	۲۴/۸۸	۱/۳۰	۸/۷۷	۲۴
حسن نیت: دختر (س ۱)	۲۴/۰۸	۰/۷۸	۷/۸۲	۶۶
حسن نیت: پسر (س ۲)	۳۳/۸۷	۱/۰۲	۵/۱۸	۳۹
حسن نیت: دختر (س ۲)	۳۱/۷۱	۰/۸۹	۵/۲۰	۵۱
حسن نیت: پسر (س ۳)	۱۴/۷۵	۰/۹۶	۶/۸۶	۴۴
حسن نیت: دختر (س ۳)	۱۴/۵۹	۰/۹۴	۵/۳۰	۴۶
حسن نیت: پسر (س ۴)	۱۹/۴۷	۱/۰۶	۵/۶۷	۳۶
حسن نیت: دختر (س ۴)	۲۴/۱۷	۰/۸۷	۵/۷۱	۵۴
اعتمادپذیری: پسر (س ۱)	۲۸/۲۵	۱/۴۶	۸/۴۸	۲۴
اعتمادپذیری: دختر (س ۱)	۲۶/۷۱	۰/۸۸	۹/۲۹	۶۶
اعتمادپذیری: پسر (س ۲)	۳۵/۷۲	۱/۱۴	۵/۹۳	۳۹
اعتمادپذیری: دختر (س ۲)	۳۴/۲۵	۱/۰۰	۵/۴۱	۵۱
اعتمادپذیری: پسر (س ۳)	۱۵/۷۵	۱/۰۸	۷/۰۹	۴۴
اعتمادپذیری: دختر (س ۳)	۱۳/۸۵	۱/۰۵	۵/۶۸	۴۶
اعتمادپذیری: پسر (س ۴)	۲۴/۹۲	۱/۱۹	۶/۷۰	۳۶
اعتمادپذیری: دختر (س ۴)	۲۸/۷۰	۰/۹۷	۷/۰۱۰	۵۴

* س ۱: برنامه اول (معلم صمیمی با بدرفتاری زیاد)، س ۲: برنامه دوم (معلم صمیمی با بدرفتاری کم)، س ۳: برنامه سوم (معلم غیرصمیمی با بدرفتاری کم)، س ۴: برنامه چهارم (معلم غیرصمیمی با بدرفتاری زیاد).

جدول ۷: وجود تفاوت‌هایی محسوس را بین ابعاد اعتمادپذیری در چهار برنامه صمیمیت و بدرفتاری نشان می‌دهد. مطابق با این نتایج، بالاترین سطوح در ابعاد اعتماد در برنامه دوم (معلم صمیمی با بدرفتاری کم) و پایین‌ترین سطوح در ابعاد اعتماد در برنامه سوم (معلم غیرصمیمی با بدرفتاری زیاد) مشاهده می‌شود. شکل ۳ نیز تصویری گویاتر از تفاوت بین سطوح ابعاد اعتماد در چهار برنامه نشان می‌دهد.



شکل ۳. نمودار مقایسه میانگین‌های نمره‌های اعتبار معلمان در چهار برنامه صمیمیت و بدرفتاری با اطمینان ۹۵ درصد

س ۱: برنامه اول (معلم صمیمی با بدرفتاری زیاد)، س ۲: برنامه دوم (معلم صمیمی با بدرفتاری کم)، س ۳: برنامه سوم (معلم غیرصمیمی با بدرفتاری کم)، س ۴: برنامه چهارم (معلم غیرصمیمی با بدرفتاری زیاد).

مطابق با نتایج شکل ۳، در هر سه بعد اعتماد، در برنامه سوم (معلم غیرصمیمی با بدرفتاری زیاد) دانش‌آموزان کمترین و در برنامه دوم (معلم صمیمی با بدرفتاری کم) بیشترین سطح اعتماد را به معلمان نشان داده‌اند. نکته دیگر این‌که، در برنامه چهارم (معلم غیرصمیمی با بدرفتاری کم) در هر سه مؤلفه، دانش‌آموزان پسر نسبت به دانش‌آموزان دختر اعتماد کمتری به معلمان خود داشته‌اند.

همان‌گونه که در شکل ۳ مشاهده می‌شود، در مؤلفه شایستگی علمی، میانگین‌های

برنامه دوم در پسران به میانگین‌های برنامه اول نزدیک‌تر است؛ در حالی که در دختران فاصله میانگین‌های برنامه دوم در فاصله نسبتاً برابری با برنامه اول و برنامه چهارم قرار دارد؛ بنابراین، پسران در ارزیابی شایستگی علمی معلمان خود وابستگی بیشتری به میزان صمیمیت معلمان نشان داده‌اند؛ اما در دختران تفاوتی وجود نداشته است. بررسی توأمان نتایج شکل ۳ با نتایج جدول ۱۲ می‌تواند اطلاعات دقیق‌تری در ارتباط با پاسخ به سؤال فرضیه پنجم نشان دهد.

جدول ۸. نتایج مقایسه اندازه تأثیرات صمیمیت و بدرفتاری معلمان بر برآورد دانش‌آموزان از اعتبار آن‌ها.

فرضیه پژوهش	بدرفتاری		صمیمیت		بدرفتاری		صمیمیت	
	موجب کاهش اعتبار است	موجب افزایش اعتبار است	موجب افزایش اعتبار است	موجب افزایش اعتبار است	موجب کاهش اعتبار است	موجب کاهش اعتبار است	موجب افزایش اعتبار است	موجب افزایش اعتبار است
مقایسه‌ها متغیرهای وابسته	برنامه دوم در برابر برنامه اول		برنامه سوم در برابر برنامه اول		برنامه دوم در برابر برنامه چهارم		برنامه سوم در برابر برنامه چهارم	
	اندازه اثر	معناداری آماری	اندازه اثر	معناداری آماری	اندازه اثر	معناداری آماری	اندازه اثر	معناداری آماری
شایستگی علمی	پسران	۰/۰۰۰۵	۰/۳۳	۰/۰۰۰۵	۰/۶۱	۰/۰۰۰۵	۰/۲۳	۰/۰۰۰۵
	دختران	۰/۰۰۰۵	۰/۲۹	۰/۰۰۰۵	۰/۳۴	۰/۰۰۰۵	۰/۳۶	۰/۰۰۰۵
	مجموع	۰/۰۰۰۵	۰/۲۹	۰/۰۰۰۵	۰/۴۹	۰/۰۰۰۵	۰/۳۰	۰/۰۰۰۵
حسن نیت	پسران	۰/۰۰۰۵	۰/۳۰	۰/۰۰۰۵	۰/۶۴	۰/۰۰۰۵	۰/۳۰	۰/۰۰۰۱
	دختران	۰/۰۰۰۵	۰/۲۴	۰/۰۰۰۵	۰/۳۳	۰/۰۰۰۵	۰/۳۲	۰/۰۰۰۵
	مجموع	۰/۰۰۰۵	۰/۲۵	۰/۰۰۰۵	۰/۵۰	۰/۰۰۰۵	۰/۳۱	۰/۰۰۰۵
اعتمادپذیری	پسران	۰/۰۰۰۵	۰/۲۲	۰/۰۰۰۵	۰/۴۳	۰/۰۰۰۵	۰/۳۹	۰/۰۰۰۵
	دختران	۰/۰۰۰۵	۰/۱۹	۰/۰۰۰۵	۰/۱۶	۰/۰۰۰۵	۰/۳۹	۰/۰۰۰۵
	مجموع	۰/۰۰۰۵	۰/۱۸	۰/۰۰۰۵	۰/۲۹	۰/۰۰۰۵	۰/۳۹	۰/۰۰۰۵

ترکیب نتایج شکل ۳ با جدول ۸ نیز نشان می‌دهد، در تمام نمونه‌ها هم صمیمیت و هم بدرفتاری معلمان در کلاس درس موجب کاهش اعتبار آن‌ها در دید دانش‌آموزان شده است ($P > 0/05$). پسران در مقایسه برنامه‌های دوم و چهارم (برنامه مرتبط با

نقش صمیمیت در افزایش اعتبار، ۶۱ درصد در شایستگی علمی، ۶۴ درصد در حسن نیت و ۴۳ درصد در اعتمادپذیری) و دختران نیز در مقایسه برنامه‌های سوم و چهارم (برنامه مرتبط با نقش بدرفتاری در کاهش اعتبار) بیشترین تأثیرپذیری را در تعیین سطح اعتبار معلمان نشان داده‌اند. نتایج شکل ۳ نشان می‌دهد که در نمونه کلی، دانش‌آموزان در دو مؤلفه شایستگی علمی و حسن نیت نسبت به صمیمیت تأثیرپذیرتر بوده‌اند؛ اما در مؤلفه اعتمادپذیری، بیشتر تحت تأثیر سطح بدرفتاری معلمان بوده‌اند؛

اما در تفکیک جنسیتی، در مجموع پسران در برابر صمیمیت حساسیت بیشتری نشان داده‌اند. بدین شکل که در شایستگی علمی، پسران ۶۱ درصد در برنامه دوم و چهارم و ۲۳ درصد در برنامه‌های اول و سوم تأثیرپذیری نشان داده‌اند؛ در حالی که در مقایسه‌های مرتبط با تأثیر بدرفتاری، ۳۳ درصد در برنامه‌های اول و دوم و تنها ۸ درصد در برنامه‌های سوم و چهارم تأثیرپذیری داشته‌اند؛ بنابراین، در ارزیابی سطح شایستگی علمی معلمان دانش‌آموزان پسر بیشتر وابسته به میزان صمیمیت معلم بوده‌اند تا به میزان بدرفتاری او. در حسن نیت و اعتمادپذیری نیز، پسران به همین نحو در برابر صمیمیت تأثیرپذیری بیشتری نشان داده‌اند؛

اما دختران در هر سه مؤلفه اعتماد، در مجموع به بدرفتاری تأثیرپذیرتر بوده‌اند. ضمن اینکه برخلاف پسران در دختران تفاوت بین تأثیرپذیری‌ها به صمیمیت و بدرفتاری چندان پررنگ نبوده است؛ بنابراین، در این که دانش‌آموزان در ارزیابی اعتبار معلمان خود بیشتر تحت تأثیر صمیمیت آن‌ها باشند یا بدرفتاری آن‌ها عامل جنسیت می‌تواند یک تعدیل‌کننده مهم باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به منظور بررسی ادراک دانش‌آموزان از تخطی معلمان در رفتارهای صمیمی کلامی و غیرکلامی پیش‌بینی شده انجام گرفت که نتایج نشان داد تأثیر صمیمت ادراک شده بر ارزیابی اعتبار معلم معنادار بوده است و صمیمیت معلمان تأثیر معناداری بر ارزیابی دانش‌آموزان از شایستگی علمی، حسن نیت و اعتمادپذیری آن‌ها داشت؛ البته، ارزیابی دانش‌آموزان پسر نسبت به دانش‌آموزان دختر بیشتر تحت تأثیر صمیمیت معلمشان در کلاس درس بود؛ همچنین، تأثیر بدرفتاری معلم بر

ارزیابی اعتبار معلم معنادار بود و بدرفتاری معلمان تأثیر معناداری بر ارزیابی دانش‌آموزان از شایستگی علمی و حسن‌نیت و اعتمادپذیری آن‌ها داشت. شایان ذکر است که دانش‌آموزان در دو مؤلفه شایستگی علمی و حسن‌نیت نسبت به صمیمیت تأثیرپذیرتر بوده‌اند؛ اما در مؤلفه اعتمادپذیری، بیشتر تحت تأثیر سطح بدرفتاری معلمان بوده‌اند؛ در نتیجه، غیرصمیمی بودن و بدرفتاری معلم موجب می‌شود که اعتبار معلم کاهش پیدا کند. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که دانش‌آموزان از معلمان انتظار دارند، از رفتارهای صمیمی مانند ایجاد احساس نزدیکی و دوستی کلی استفاده کنند. صمیمیت و نزاکت در روابط شخصی یکی از جنبه‌های مهمی است که در جو مدرسه مطرح است. در چارچوب روابط دانش‌آموز و معلم مطمئناً احساس توجه، حمایت و احترام به دانش‌آموز و تعامل مثبت میان این دو با پیامدهای انگیزشی مثبتی مواجه می‌شود. از طرفی، دانش‌آموزان انتظار دارند معلمان در کلاس درس بدرفتاری نکنند. احترام متقابل بین معلم و شاگرد شرط اصلی حسن رابطه‌هاست. احساس احترام به معلم بسیار مطلوب است؛ ولی وحشت از او نه. چاشنی احترام، محبت است و چاشنی وحشت، تنفر است. در احترام‌جذبه متقابل وجود دارد و در وحشت حالت دفع و گریز. احترام‌گذاشتن برای همه فراگیران در کلاس یک اصل است. به‌واقع کلاسی که میدان مجادله و کشمکش‌های غیراصولی و غیرعلنی بین معلم و دانش‌آموزان باشد، نامطلوب‌ترین محیط را برای یادگیری فراهم می‌کند؛ در واقع، روابط اجتماعی درون کلاس‌های درس به دلیل پیامدهای تحصیلی، رفتاری و اجتماعی جنبه‌های اساسی از کلاس درس محسوب می‌شوند (هیوز و چن، ۲۰۱۰). به‌زعم کنت و بن (۱۹۹۹) برقراری ارتباط مناسب با دانش‌آموزان، در موفقیت معلمان بسیار مؤثر است. توان برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان، احتمال موفقیت معلم را تعیین می‌کند. موضوعی که اقدسی و همکاران (۱۳۹۳)، وان پتگم و همکاران (۲۰۰۶)، خین و آپوتاسامی (۲۰۰۵)، کازدن (۲۰۰۲)، ثویت و مک‌کراسکی (۱۹۹۸)، کریستوفل و گورهام (۱۹۹۵) و گورهام (۱۹۸۸) آن را تأیید می‌کنند.

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر همسو با یافته‌های صمدی (۱۳۹۳) بود که گزارش داد طبق ارزیابی دانش‌آموزان، مؤثرترین رفتارهای مثبت معلمان در کلاس درک و فهم، آزادی و کمک‌کنندگی بسیار و مؤثرترین رفتارهای منفی معلمان تردید،

پرخاشگری، نارضایتی و سخت‌گیری کم بود. یافته‌های پژوهش تلخابی‌علیشاه و همکاران (۱۳۸۹)، فانی و خلیفه (۱۳۸۸) و برسو (۲۰۰۷) نشان داد که چگونگی کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموز تا حد زیادی روی یادگیری او تأثیر می‌گذارد. پژوهش تویسرکانی راوری و همکاران (۱۳۹۴) نشان داد که بین محیط کلاس با عملکرد ریاضی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. به‌زعم حصاری و همکاران (۱۳۹۸) معلم می‌تواند در نگرش دانش‌آموزان در کلاس درس تغییر ایجاد کند و سطح یادگیری دانش‌آموزان را ارتقا بخشد. در پژوهشی با عنوان «مدل تاب‌آوری تحصیلی بر اساس شایستگی تحصیلی و رابطه معلم و شاگرد» نتایج نشان داد که رابطه معلم و شاگرد حتی در تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان اثر دارد (سپاه‌منصور، براتی و بهزادی، ۱۳۹۵).

بر اساس این یافته‌ها می‌توان اظهار کرد دانش‌آموزان انتظار دارند که رفتار معلمان در جو کلاس طوری باشد که موجب انگیزش و ارتقای شخصیت فکری و عملی آن‌ها باشد؛ البته رفتار معلم برای هر دانش‌آموز مفهوم خاصی دارد، به عبارتی هر دانش‌آموز رفتار معلم را به نحو متفاوتی درک می‌کند. فرایند مهمی که روی انگیزش دانش‌آموزان اثر می‌گذارد، چگونگی تعامل معلم است. متأسفانه تحقیقات کمتری درباره ادراک و انتظارات دانش‌آموزان از معلمان در داخل کشور صورت گرفته است و این ممکن است ناشی از حمایت از جو معلم‌محوری باشد که اجازه چنین کاری کمتر داده شده است یا این‌گونه می‌توان اندیشید که دانش‌آموزان که تمام شرایط مدرسه بر مدار آنان می‌چرخد، انتظار دیگری از معلمان خود دارند. نتایج تحقیق حاضر انتظار رفتار صمیمی همراه با مدیریت شایسته کلاس درس را در معلمان دارد.

در دوره‌های تربیت معلم لازم است به معلمان در خصوص مزایای استفاده از رفتارهای صمیمی و مشکلات غیرصمیمی بودن آموزش داده شود. معلمان باید مهربانی را با سخت‌گیری ترکیب کنند و دانش‌آموز همیشه باید احساس کند شما دوست او هستید. درعین حال شاید انتظار برخی رفتارها را از او ندارند. رسیدگی به مسائلی را که به نظر می‌رسد به انتظار دانش‌آموزان از آن‌ها لطمه می‌زند به‌وقت دیگری موکول کنند و سعی کنند روابط خود را با دانش‌آموزان بهتر یا حداقل آن را تخریب نکنند. معلمانی که به هنگام مواجه شدن با دانش‌آموزان دارای خلق‌وخوی ثابت و آرامی باشند، احتمال

بسیاری دارد که ارتباط خود را با دانش‌آموزان افزایش دهند. دانش‌آموزان دوست دارند تکیه به معلمانی کنند که باثبات و پیش‌بینی‌پذیر باشند. معلمانی که خواهان یک ارتباط مثبت و کارآمد با دانش‌آموزان‌اند، باید این میل را از طریق نشان‌دادن توانایی خودشان به دانش‌آموزان به آن‌ها انتقال دهند. معلم تکالیفی با سطح دشواری متوسط تعیین کند؛ در واقع تعیین تکالیفی که توانایی‌های حاضر دانش‌آموزان را بدون خطر شکست گسترش می‌دهد تا حس اعتماد به نفس را به دانش‌آموز انتقال دهد و این عامل بر ادراک او از رفتار معلم تأثیر شایانی دارد. اهتمام معلمان و اولیای مدرسه بر تقویت حس مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان به وسیلهٔ محول کردن مسئولیت و بهادادن به دانش‌آموزان، دادن فرصت انتخاب و تصمیم‌گیری در فعالیتهای کلاس و مدرسه به ایشان، خودداری از برقراری روابط سرد، مقررات خشک و ملامت و سرزنش دانش‌آموزان در اشتباهاتشان، تشویق به کارهای گروهی و مشارکتی در مدارس برای ارتقای روحیهٔ همکاری و حس مسئولیت‌پذیری ضروری است. معلم دانا دانش‌آموزان را دوست دارد، این حقیقت به قدری اصولی و ساده است که از بدیهیات به نظر می‌رسد؛ در واقع مهم‌ترین اصل تعلیم است.

منابع

- اقدسی، سمانه و علیرضا کیامنش و منصوره مهدوی‌هزاوه و مریم صفرخانی، ۱۳۹۳ ش، «تعامل معلم و دانش‌آموز در کلاس درس مدارس موفق و ناموفق: مطالعهٔ نمونه‌ای از مدارس ابتدایی شرکت‌کننده در آزمون پرلز ۶۰۰۲ و تیمز ۶۰۰۲»، فصلنامهٔ تعلیم و تربیت، ۱۱۹، ۹۳ تا ۱۲۰.
- بانی فیس، دیوید. ر، ۱۳۸۸ ش، برنامه آزمایش‌ها و روش‌های آماری، ترجمهٔ هوشنگ طالبی، محمدحسین علامت‌ساز و آیت‌الله موسوی، انتشارات دانشگاه اصفهان.
- بیات، فریبرز، ۱۳۸۹ ش، «نگرش دانش‌آموزان به درس»، مجلهٔ رشد آموزش علوم/اجتماعی، ۴۹، ۱۳، ۱۲.
- تلخایی‌علیشاه، علیرضا و رسول عباسی و کبری لشکری، ۱۳۸۹ ش، «بررسی مهارت‌های ارتباطی در رفتار کلاسی معلمان و رابطهٔ آن با درصد قبولی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تهران». فصلنامهٔ اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۵، ۳، ۲۵ تا ۴۳.

تویسرکانی راوری، فاطمه و مهدی عربزاده و پروین کدیور، ۱۳۹۴ ش، رابطه محیط کلاس، اهداف پیشرفت، تفکر تأملی با عملکرد ریاضی دانش آموزان، روان شناسی مدرسه، ۴، ۱، ۵۲ تا ۶۹.

حصاری، مرتضی و نورخدا خزایی، مهدیه عمادی نوری، ۱۳۹۸ ش، «فرایند بهبود روند آموزش: نقش معلم در مقابل نقش دانش آموزان»، مجله نخبگان علوم و مهندسی، ۴، ۶، ۳۴ تا ۴۰.

دارایی، بهزاد، ۱۳۹۳ ش، «سکان دار محیط یادگیری». مجله معلم، ۷ و ۸. زارع، ندا، ۱۳۹۰ ش، «بررسی ویژگی های معلم خوب از دیدگاه دانش آموزان دختر دوره دبیرستان، دبیران و دانشجویان تربیت معلم شهر یزد». پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.

سپاه منصور، مژگان و زهرا براتی و ساره بهزادی، ۱۳۹۵ ش، مدل تاب آوری تحصیلی بر اساس شایستگی تحصیلی و رابطه معلم و شاگرد، روش ها و مدل های روان شناختی، ۷، ۲۵، ۲۵ تا ۴۳.

صداقت، م. ۱۳۸۹ ش، «نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیم در رابطه اهداف، ادراکات و گرایش های فکری دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی». رساله دکتری علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی.

صمدی، معصومه، ۱۳۹۳ ش، «پیش بینی پیشرفت تحصیلی توسط ادراک دانش آموزان از سبک های ارتباطی»، پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۱، ۱۶، ۵۸ تا ۷۳. غلامی، سمیه و مسعود حسین چاری، ۱۳۹۰ ش، «پیش بینی شادمانی دانش آموزان با توجه به ادراک آنها از انتظارات معلم، نحوه تعامل». مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۳، ۱، ۸۳ تا ۱۰۹.

فانی، حجت الله و مصطفی خلیفه، ۱۳۸۸ ش، «بررسی رابطه ادراک از رفتار معلم با خودپنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره راهنمایی شهر شیراز»، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۲، ۳، ۳۷ تا ۶۴.

فتاحی، قاسم، ۱۳۹۳ ش، «نگرش دانش آموزان نسبت به توانایی علمی و حرفه ای دبیران در آموزش تاریخ»، مجله رشد تاریخ، ۱۵، ۲ تا ۵.

محمودی بورنگ، محمد و حمزه نبی، ۱۳۹۸ ش، «عوامل مؤثر بر هویت حرفه ای معلم: مرور نظام مند»، فصلنامه توسعه حرفه ای معلم، ۴، ۱، ۷۷ تا ۹۴.

- Breso, E., Salanova, M., & Schoufeli, B. (2007). In search of the third dimension of burnout. *Applied Psychology*, 56 (3), 460-472.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ching S.W (2014). The need for guidance and counselling training for teachers, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 113, 36 – 43.
- Christophel, D.M., & Gorham, J. (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 44, 292-305.
- Fatt, J.T. (1999). It's not what you say it's how you say it. *Communication World*, 16, 37-41.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms* (8th ed.). New York: Longman.
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 37, 40-53.
- Kearney, P., Plax, T.G., Hays, E.R., & Ivey, M.J. (1991). An attributional analysis of college students resistance decisions. *Communication Education*, 40, 325-342.
- Kenneth, T. H., & Ben, F. E. (1999). *Educational psychology for effective teaching*. USA: Wadsworth Publishing Company.
- Khine, M. S., & Atputhasamy, L. (2005). Self-perceived and student's perceptions of teacher interaction in the classrooms. A paper presented at the conference on *Redesigning pedagogy: Research, policy, practice*, Singapore, 30 may to 1 June 2005.
- Killen (1998). Creating Positive Interpersonal Relationships in the Classroom. *Effective Teaching Strategies; Lessons from Research and Practice*, 70-73.
- Teven, J.J., & McCroskey, J.C. (1995). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46, 1-9.
- Thweatt, K.S., & McCroskey, J.C. (1998). The impact of teacher immediacy and misbehaviors on teacher credibility. *Communication Education*, 47, 348-358.
- Van Petegem, K., Creemers, Bert P.M., Rosseel, Y. & Aelterman, A. (2006). Relationship between teacher characteristics, interpersonal teacher behavior and teacher wellbeing. *Journal of Classroom Interaction*, 85(2):279-291.

