



"Research article"

doi: [10.30495/jinev.2022.1943389.2596](https://doi.org/10.30495/jinev.2022.1943389.2596)

The Factor Analysis, validity, Reliability and Standardization of Eryilmaz Positive Teacher Scale of Among 10th Grade Female High School Student ¹

Somayeh Soltani Dezaki², Mohammad Ali Nadi^{3*}, Ilnaz Sajjadian⁴

(Received: 2021.10.29 - Accepted: 2022.04.27)

1-This article is an excerpt from Thesis of Somayeh soltani Dezaki Ph. D. Student of educational psychology Khorasgan Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

2-Ph.D. Student of Educational Science, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

3-Associate Professor, Department of Educational Science, Community Health Research Center, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

* - Corresponding Author: mnadi@khuif.ac.ir

4-Associate Professor, Department of clinical psychology, Community Health Research Center, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

Abstract

In literature, positive features of teachers have been investigated under many dimensions. Positive teacher studies focus more on positive teacher-student relationships. The aim of this research was to Investigation of factor construction, validity, reliability and standardization the scale of positive teacher 280 Second grade students were multistage cluster randomly selected as sample of the study from high school in Tehran in year 2019-2020. These students responded to the Eryilmaz Positive Teacher Questionnaire. In the reliability of the study, Chronbach's Alpha coefficient, Guttman, Spearman -Brown and in the validity of confirmatory factor analysis have been used. The Cronbach's Alpha coefficients were found to be 0.73 for positive teacher scale, and 0.95, 0.83, 0.82, 0.88, 0.94, 0.91 for Subscales) satisfying students need for competence, building positive relationships with students, concretize the subject which is taught, being extravert, supporting students flow experience and supporting students class engagement (respectively. The exploratory factor analysis of the scale showed that it has six factors with optimal fit indices.

Keywords: Scale of Eryilmaz Positive Teacher, Factor construction, Validity, Reliability, Female Student



«مقاله پژوهشی»

doi: 10.30495/jinev.2022.1943389.2596

ساختار عاملی، روایی، پایایی و هنجاریابی مقیاس معلم مثبت اریلماز در دانش‌آموزان دختر پایه دهم دوره دوم متوسطه^۱

سمیه سلطانی دزکی^۲، محمدعلی نادى^{۳*}، ایلناز سجادیان^۴
(دریافت: ۱۴۰۰/۰۸/۰۷ - پذیرش: ۱۴۰۱/۰۲/۰۷)

چکیده

در ادبیات، ویژگی‌های معلمان مثبت در ابعاد مختلف مورد بررسی قرار گرفته و بیشتر بر روابط مثبت معلم و دانش‌آموز متمرکز است. هدف پژوهش حاضر بررسی ساختار عاملی، روایی، پایایی و هنجاریابی مقیاس معلم مثبت است. از بین جامعه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، ۲۸۰ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه دهم دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ به عنوان نمونه انتخاب شدند و به پرسشنامه معلم مثبت اریلماز (۲۰۱۷) پاسخ دادند. پژوهش در پایایی از ضرایب آلفای کرونباخ، گاتمن و اسپیرمن- براون و در روایی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است. نتایج نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ برای مقیاس معلم مثبت برابر ۰/۷۳ و برای خرده مقیاس‌های «جلب رضایتمندی نیازهای دانش‌آموزان برای شایستگی»، «برقراری روابط مثبت با دانش‌آموزان»، «تفهمیم کردن مطالب به دانش‌آموزان»، «برون‌گرا بودن»، «حمایت از تجارب فعال دانش‌آموزان» و «حمایت از مشارکت دانش‌آموزان در کلاس» به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۸۳، ۰/۸۲، ۰/۸۸، ۰/۹۴ و ۰/۹۱ بوده است. نتایج تحلیل عاملی تأییدی گویه‌های مقیاس معلم مثبت نشان داد که این مقیاس دارای شش عامل با شاخص‌های برازش مطلوب مقیاس می‌باشد.

واژگان کلیدی: مقیاس معلم مثبت اریلماز، ساختار عاملی، روایی، پایایی، دانش‌آموزان دختر

۱- این مقاله مستخرج از رساله سمیه سلطانی دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان می‌باشد

۲- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

۳- دانشیار گروه علوم تربیتی، مرکز تحقیقات سلامت جامعه، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

* نویسنده مسئول mnadi@khuif.ac.ir

۴- دانشیار گروه روانشناسی بالینی، مرکز تحقیقات سلامت جامعه، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

مقدمه

تمامی انسان‌ها در طول دوره‌های چرخه‌ی عمر خود همواره از محیط پیرامون خود تأثیر می‌پذیرند. در جوامع مدنی همواره نهادهایی وجود دارند که انسان‌ها را هدایت می‌کنند. آموزش و پرورش اصلی‌ترین پایه، مهم‌ترین رکن اجتماعی و در واقع تکمیل‌کننده‌ی جامعه است و دارای ابعاد مختلفی است که مهم‌ترین بُعد آن مدرسه است. مدرسه نیز به عنوان نهادی که رشد و ارزش‌های اخلاقی را ارتقاء می‌دهد نقش مهمی را در جامعه ایفا می‌کند (گوی و همکاران، ۲۰۲۰). مدرسه می‌تواند نقش مهمی در بهبود فرهنگ عمومی داشته باشد. علاوه بر این در کشورهای توسعه یافته به عنوان بستری اصلی برای افزایش رفاه کودکان در جامعه در نظر گرفته می‌شود. پژوهشگران علوم اجتماعی و رهبران آموزشی در گذشته از ابتکارات مختلفی برای تقویت روابط بین مدارس و جوامع برای دستیابی به اهداف مشترک از جمله بهبود رفاه و شرایط یادگیری برای همه کودکان استفاده کرده‌اند (لینچ، ۲۰۲۱).

با پیشرفت و تحولات شگرف علمی جهان در دنیای ارتباطات و فناوری اطلاعات هنوز هیچ جایگزینی برای معلم یافت نشده است، بنابراین هر تغییر و تحولی در کیفیت آموزشی و هر تحولی و هر تلاشی برای تغییر بنیادی نظام، بدون تحول در نظام معلمی امکان پذیر نخواهد بود. یقیناً هیچ فردی غیر از معلم نمی‌تواند تأثیر بیشتری بر آنچه در مدرسه‌ها می‌گذرد داشته باشد. بنابراین در جامعه رکن اساسی و اصلی توسعه نیروی انسانی، انسان فرهیخته و خردمند است که در رأس همه‌ی این‌ها، معلم قرار دارد. یافته‌ها نشان داد که معلمان نقش مهمی در ایجاد روابط با دانش‌آموزان خود در کلاس درس ایفا می‌کنند و آن‌ها باید شنونده‌های صبوری باشند (ناریناسامی و لوگسواران، ۲۰۱۵). در فرایند تدریس، نه تنها تجربیات و رویکردهای تحصیلی معلمان، بلکه تمام ویژگی‌های شخصیتی و روش‌های تدریس آنها در ایجاد شرایطی برای یادگیری و تغییر دانش‌آموزان مؤثر است (اوپرمن و لازاریدس، ۲۰۲۱). امروزه نقش معلمان چالش برانگیزتر شده است. آنها دومین والدین دانش‌آموزان هستند که مسئولیت خود را در آموزش و مراقبت از دانش‌آموزان در مدرسه بر عهده می‌گیرند (گوی و همکاران، ۲۰۲۰).

رابطه، جنبه‌ی کلیدی زندگی اجتماعی انسان است و مهارت‌های ارتباطی مهم‌ترین راهبردهایی هستند که ما را به موفقیت می‌رسانند (لامبرت و ژانگ، ۲۰۱۹؛ هایور و همکاران، ۲۰۲۱). یکی از عواملی که نقش محوری در تعامل و موفقیت دانش‌آموزان در زمینه‌ی تحصیلی دارد، کیفیت رابطه‌ی معلم و دانش‌آموز است (ژانگ، ۲۰۲۰). ارتباط معلم - دانش‌آموز یکی از اساسی‌ترین تعاملات بین فردی در

1- Gui, Maizura, Madhubala Abdullah & Saharuddin

2- Lynch

3- Narinasamy & Logeswaran

4- Oppermann & Lazarides

5- Lambert & hang

6- Hiver, Al-Hoorie, Vitta & Wu

7- Zhang

مدرسه است. بسیاری از مطالعات مشخص کرده‌اند که ارتباط مثبت با معلمان رشد و پیشرفت دانش‌آموزان را ارتقاء می‌بخشد (منصوری نژاد و همکاران، ۱۳۹۴). این رابطه می‌تواند بین خود تنظیمی در دانش‌آموزان، فرهنگ کلاس، انگیزه‌ی تحصیلی، تعامل و موفقیت دانش‌آموزان مؤثر باشد (فرویلند و ورل^۱، ۲۰۱۶؛ هایور و همکاران، ۲۰۲۱). وقتی کیفیت تعامل معلم - دانش‌آموز ضعیف باشد، نه تنها نیاز دانش‌آموز به ارتباط برآورده نمی‌شود، بلکه دانش‌آموزان معلمان را افرادی بی‌ثبات و زورگو تصور می‌کنند (بیرامی، هاشمی، فتحی آذر و علائی، ۱۳۹۱). رابطه‌ی مذکور می‌تواند در دل‌بستگی دانش‌آموز به مدرسه، همکاری در فعالیت‌های کلاسی، روش درست در برخورد با مشکلات، کمک و حمایت دوستانه، درک رفتار بین فردی و ایجاد مسئولیت و آزادی مؤثر باشد (وانگ و همکاران^۲، ۲۰۲۱). به عبارت دیگر، روابط گرم و صمیمی بین معلم و دانش‌آموزان باعث ایجاد اعتماد به نفس بالا و همچنین انگیزه‌ی بیشتر در آن‌ها برای یادگیری و نگرش مثبت نسبت به مدرسه و پذیرش همسالان و همکلاسی خود می‌شود (پیشقدم و همکاران، ۲۰۲۱).

ارتباط معلم - دانش‌آموز یک منبع مهم حمایت اجتماعی است (اکانر و همکاران^۳، ۲۰۱۱). این ارتباط در یادگیری دانش‌آموزان نقش محوری دارد به عنوان جنبه‌ی اصلی حرفه‌ی تدریس به پیامدهای آموزشی کمک می‌کند (رودا و همکاران^۴، ۲۰۱۱). چنانکه مطالعه‌ی لونگبردی و همکاران^۵ (۲۰۱۶)، اهمیت ارتباط معلم - دانش‌آموز را به عنوان عامل حمایت کننده در خلال انتقال دانش‌آموزان به دبیرستان نشان می‌دهد و کیفیت این ارتباط را در پیشگیری خطر شکست در دبیرستان یادآوری می‌کند. روابط مذکور علاوه بر پیشرفت تحصیلی، منجر به ایجاد سطح بالایی از مشارکت دانش‌آموزان در کلاس درس، انگیزه‌ی تحصیلی مثبت، احساس همدلی، درک متقابل معلم و دانش‌آموز و در نهایت برنامه‌ریزی، طراحی و اجرای مؤثر امور آموزشی می‌شود (پیشقدم و همکاران، ۲۰۲۱؛ میستکوفسکا^۶، ۲۰۲۰؛ ژانگ، ۲۰۲۰؛ لامبرت و ژانگ، ۲۰۱۹؛ پتال و همکاران^۷، ۲۰۱۸؛ فونگ^۸، ۲۰۱۷؛ استورچ^۹، ۲۰۰۸). محققان آموزشی مؤثرترین روش‌ها برای آموزش را بررسی کرده‌اند. آن‌ها با بررسی این روش‌ها، اظهارات و در برخی موارد ادعایی‌ها را در مورد روابط مثبت میان معلم و دانش‌آموزان بیان کرده‌اند (برنارد و همکاران^{۱۰}، ۲۰۰۱؛ کورنلیوس وایت^{۱۱}، ۲۰۰۷؛ مارتین و داوسون^۱، ۲۰۰۹). آن‌ها در برخی از این پژوهش‌ها این

-
- 1- Froiland & Worrell
 - 2- Wang, Derakhshan & Zhang
 - 3- O'Conner
 - 4- Roorda, Koomen, Spilt & Oort
 - 5- Longobardi, Prino, Marengo & Settani
 - 6- Mystkowska
 - 7- Patall, Hooper, Vasquez, Pituch & Steingut
 - 8- Phung
 - 9- Storch
 - 10- Bernard, King, Muman, Nabors & Vidourek
 - 11- Cornelius-White

گونه کشف کرده‌اند که معلم مثبت بودن به فرآیندهای آموزشی موجود، برتری دارد. به عبارت دیگر یک معلم مثبت توانایی ارائه‌ی سطوح آموزش مختلف را دارا خواهد بود. در واقع معلمان مثبت، به دنبال استفاده از بهترین تجارب از تحقیقات آموزشی و ادغام این شیوه‌ها با روش‌های موجود آموزشی هستند (استوفر^۲، ۲۰۱۶). فرآیند انتقال دانش به نسل بعدی، تمام جوامع بشری را در بر می‌گیرد و از مرزهای مکانی و زمانی فراتر می‌رود. فرهنگ‌ها با ارزش و اهمیتی که برای آموزش و پرورش قائل می‌شوند و همچنین روشی که بر اساس آن معلمان را برای آینده آموزش می‌دهند، متفاوت است. با این حال برای رشد سیستم آموزشی و ارتقاء دانش‌آموزان، چنین انتقال دانشی حیاتی است (برامر^۳، ۲۰۱۰؛ لاورنس^۴، ۲۰۰۷).

دانش‌آموزان ماشین یا ابزار نیستند. آن‌ها در واقع خلق‌کننده‌ی جامعه و اجتماع ما هستند و براساس پژوهش‌های انجام شده در محیط مدرسه، آن‌ها از خصوصیات معلمان تأثیرات زیادی می‌پذیرند (کانل^۵، ۱۹۹۰؛ گودننوف^۶، ۱۹۹۳؛ ونتزل^۷، ۲۰۰۲). دانش‌آموزان و معلمان خصوصیتی دارند که ممکن است این خصوصیات (مثبت یا منفی) بر روی هر دوی آن‌ها و در فرایند آموزش، یادگیری و کلاس درس اثرگذار باشد. در واقع می‌توان این‌گونه بیان کرد که در فرایند آموزش و یادگیری، معلمان و دانش‌آموزان می‌توانند تأثیر مثبت یا منفی بر روی یکدیگر داشته باشند (بریچ و لدد^۸، ۱۹۹۸؛ اریلماز^۹، ۲۰۱۴؛ ممدوف و اریلماز^{۱۰}، ۲۰۱۶). در پژوهش‌های انجام شده، از خصوصیات ذکر شده با عنوان معلم مثبت (منفی) یاد شده است. در پژوهش حاضر، خصوصیات معلم مثبت مورد بررسی قرار می‌گیرد. در واقع معلم مثبت، ویژگی‌های مثبت معلمان در ابعاد مختلف را مورد بررسی قرار می‌دهد. برای جمع‌بندی این ویژگی‌ها، معمولاً ویژگی‌های معلم مثبت در دو حوزه‌ی مهم مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد. در مرحله‌ی اول، روابط معلم مثبت با دانش‌آموزان می‌تواند شاخص مهمی از ویژگی‌های معلمان مثبت باشد. این ویژگی با اصطلاحات زیادی از قبیل احساس همبستگی، تعلق خاطر و یا احساس آموزش دادن نمود پیدا می‌کند (کانل، ۱۹۹۰؛ گودننوف، ۱۹۹۳؛ ونتزل، ۱۹۹۸). بنابراین روابط مثبت با دانش‌آموزان نتایج مثبتی نیز به همراه خواهد داشت. به عنوان مثال، طبق گفته‌ی ونتزل (۲۰۰۲)، دانش‌آموزان، مستعد هستند که از طریق روابط مثبتی که با معلمان دارند، ارزش‌ها و اهداف مرتبط با مدرسه را درونی کنند. علاوه بر

1- Martin & Dowson

2- Stouffer

3- Bramer

4- Lawrence

5- Connel

6- Goodnow

7- Wentzel

8- Birch & Ladd

9- Eryilmaz

10- Mammadov & Eryilmaz

این، روابط مثبت بین دانش‌آموزان و معلمان با کاهش مشکلات بیرونی، درونی و افزایش انگیزه برای یادگیری و سازگاری در مدارس، پیشرفت تحصیلی و یادگیری همراه است (بیکر^۱، ۲۰۰۶؛ هاوس و همیلتون^۲، ۱۹۹۲؛ هیوز و همکاران^۳، ۱۹۹۹؛ پیانتا و اشتاینبرگ^۴، ۱۹۹۲). دومین ویژگی مهم معلم مثبت خصوصیات شخصیتی خاص است. مطابق پژوهش‌های انجام شده، برخی از خصوصیات معلمان از قبیل تعادل، اشتیاق به تدریس، فروتنی، دوستانه بودن، علاقه به شغل خود، مؤدبانه بودن، جدی، گرم، خلاق، انعطاف‌پذیر و دید باز و همچنین برون‌گرایی ممکن است به عنوان شاخصه‌ی معلم مثبت تلقی شود (بیشویزن و پوتن^۵، ۲۰۰۱؛ بنت^۶، ۱۹۸۲؛ ایلام و ویدرگور^۷، ۲۰۱۱؛ گلدشتاین و بناسی^۸، ۲۰۰۶؛ لارسگارد و همکاران^۹، ۱۹۹۸؛ پولک^{۱۰}، ۲۰۰۶؛ تیپودو و هیلمن^{۱۱}، ۲۰۰۳) از آنجا که عوامل محیطی و تعاملات اجتماعی به شدت بر فراگیران تأثیر می‌گذارد، درک کردن نقش و روند ایجاد روابط برای مربیان بسیار مهم است. تحقیقات، آموزش مؤثر را با روابط مثبت پیوند داده است (ایوانز و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۱). با وجود پژوهش‌های انجام شده، تاکنون محققان نتوانسته‌اند به صورت جامع به مطالعه در مورد روابط معلم مثبت و دانش‌آموز بپردازند. در عین حال تحقیقاتی نیز این مورد را نشان داده است که بسیاری از مربیان اهمیت روابط معلم مثبت و دانش‌آموز را درک می‌کنند و تشخیص می‌دهند که آن‌ها باید به دنبال ایجاد روابط مثبت باشند (الدرمن و گرین^{۱۳}، ۲۰۱۱؛ وین و یانگ^{۱۴}، ۲۰۰۳).

مقیاس معلم مثبت توسط اریلماز (۲۰۱۷) طراحی شده است که در زمانی کوتاه با ۲۲ گویه به سنجش ویژگی‌های معلم مثبت می‌پردازد و بر اساس نتایج تحلیل عاملی، مقیاسی متشکل از شش بعد از جمله «جلب رضایتمندی نیازهای دانش‌آموزان برای شایستگی»، «برقراری روابط مثبت با دانش‌آموزان»، «تفهمیم کردن مطالب به دانش‌آموزان»، «برون‌گرا بودن»، «حمایت از تجارب فعال دانش‌آموزان» و «حمایت از مشارکت دانش‌آموزان در کلاس» بدست آورده است. از آنجایی که اساسی‌ترین عامل برای ایجاد موقعیت مطلوب در تحقق هدف‌های آموزشی، معلم است، در واقع او اولین بزرگسال غیر از پدر و مادر است که امکان ارتباط را به کودک می‌دهد (رافلدلر و همکاران^{۱۵}، ۲۰۱۳). با توجه به مطالب بیان

-
- 1- Baker
 - 2- Howes & Hamilton
 - 3- Hughes, Cavell, & Jackson
 - 4- Pianta & Steinberg
 - 5- Beishuizen & Putten
 - 6- Bennett
 - 7- Eilam & Vidergor
 - 8- Goldstein & Benassi
 - 9- Larsgaard, Charles, Kelso, Thomas & Schumacher
 - 10- Polk
 - 11- Thibodeau & Hillman
 - 12- Evans, Harvey & Yan
 - 13- Alderman & Green
 - 14- Wayne & Youngs
 - 15- Raufelder et al

شده و اهمیت نقش معلم مثبت در مدرسه و تأثیر آن بر سرنوشت دانش‌آموزان انتظار می‌رود که چنین ابزاری بتواند باعث ترقی تحقیقات شود و ترویج و درک طبیعی رفتار توسط معلمان نسبت به دانش‌آموزان را نشان دهد. هدف پژوهش حاضر بررسی ساختار عاملی، اعتبار و روایی مقیاس معلم مثبت در حوزه تحصیل و در جامعه ایرانی می‌باشد.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع مطالعات روان‌سنجی است و جامعه‌ی آماری آن را کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر پایه دهم دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی 99-1398 تشکیل می‌دادند. با استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای نمونه‌ای بالغ بر ۲۸۰ نفر انتخاب شده است. در روش مذکور در مرحله‌ی اول برای انتخاب نمونه‌ی مناسب از مناطق ۱۸ گانه‌ی آموزش و پرورش شهر تهران با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ۱ منطقه به تصادف انتخاب گردید و در مرحله‌ی دوم، از بین تمامی مدارس موجود در آن منطقه ۶ مدرسه به طور تصادفی برگزیده شد. پس از اخذ مجوز از آموزش و پرورش از ناحیه‌ی مورد نظر برای ورود به مدارس و با همکاری مدیران مدارس در هر مدرسه مقیاس‌ها بر روی تمامی دانش‌آموزان پایه‌ی دوم به صورت گروهی در هر کلاس اجرا شد. همچنین محدوده‌ی سنی آزمودنی‌ها از ۱۶ تا ۱۷ سال متغیر است. پاسخ به ابزار (مقیاس معلم مثبت) ۱۵ الی ۲۰ دقیقه به طول انجامید. با توجه به جدید بودن مقیاس معلم مثبت از یکسو و با توجه به اینکه مقیاس مذکور در ایران استاندارد سازی نشده بود، لذا بررسی روایی و پایایی مقیاس معلم مثبت اریلماز (۲۰۱۷) کانون هدف مطالعه حاضر قرار گرفت. تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و آلفای کرونباخ با بهره‌گیری از نرم‌افزار لیزرل^۱ نسخه ۸/۷۵ و بسته نرم افزار آماری در علوم اجتماعی^۲ نسخه ۲۴ انجام شده است.

ابزار سنجش

آزمودنی‌ها در یک فرم اطلاعات شخصی را به صورت کامل پر کرده‌اند. سپس جهت بررسی عوامل مقیاس معلم مثبت از روش اریلماز (۲۰۱۷) به شرح ذیل استفاده شد.

1- Lisrel

2- Statistical package for social science

مقیاس معلم مثبت اریلماز (۲۰۱۷)

مقیاس معلم مثبت توسط اریلماز (۲۰۱۷) طراحی شده است. او در پژوهش خود روایی سازه این ابزار را به روش تحلیل عاملی اکتشافی مورد بررسی قرار داده است و شش مؤلفه را معرفی نموده و مدعی شده است که این ۶ مؤلفه 66/01 درصد از واریانس سازه معلم مثبت را تبیین می‌نماید. همچنین نتایج تحلیل عاملی تاییدی مقیاس معلم مثبت نشان داد که ۶ مؤلفه‌ی مطرح شده در مطالعه‌ی اکتشافی با توجه به داده‌های گردآوری شده و شاخص‌های برازش مدل از مطلوبیت کافی برخوردار هستند. این پرسشنامه ۲۲ آیتمی، مقیاس معلم مثبت را در شش عامل «جلب رضایتمندی نیازهای دانش‌آموزان برای شایستگی» (سؤالات ۱ تا ۵)، «برقراری روابط مثبت با دانش‌آموزان» (سؤالات ۶ تا ۱۰)، «تفهمی کردن مطالب به دانش‌آموزان» (سؤالات ۱۱ تا ۱۳)، «برون‌گرا بودن» (سؤالات ۱۴ تا ۱۶)، «حمایت از تجارب فعال دانش‌آموزان» (سؤالات ۱۷ تا ۱۹) و «حمایت از مشارکت دانش‌آموزان در کلاس» (سؤالات ۲۰ تا ۲۲) اندازه‌گیری می‌کند.

روش اجرا و تحلیل

پس از ترجمه ابتدا پرسشنامه جهت رفع نواقص و ابهامات به صورت آزمایشی اجرا شد، گویه‌هایی که قابل درک نبود یا افراد برداشت‌های متفاوتی داشته‌اند اصلاح شد. پس از آن برای اطمینان از صحت و درک گویه‌ها فرم ترجمه شده در اختیار ۳ متخصص زبان انگلیسی قرار گرفت تا نظرات موافق و مخالف آن‌ها نیز مورد توجه قرار گیرد و از آنان درخواست شد تا با روش ترجمه‌ی معکوس آن را به انگلیسی برگردانند. هدف از این کار، از بین بردن و کاهش خطای احتمالی در ترجمه گویه‌ها و صحت ترجمه است. سپس ترجمه انگلیسی با متن اصلی پرسشنامه مورد مقایسه قرار گرفت و در جلسه‌ای با حضور مترجمین فارسی به انگلیسی، محقق و اساتید راهنما موارد اختلاف مورد بحث و بررسی قرار گرفت و توافق صورت گرفت.

یافته‌های پژوهش

به منظور تحلیل داده‌ها از آمار استنباطی (تحلیل عاملی تأییدی و نمرات T و Z) استفاده شده است و یافته‌ها به ترتیب در جداول ۱ تا ۴ ارائه گردیده است. در جداول ذیل نتایج آزمون تحلیل عاملی تأییدی ارائه شده است.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار، مقادیر بتا، واریانس باقیمانده و T سوبل

Table 1

Mean, standard deviation, beta values, residual variance and Sobel

T سوبل T Sobel	واریانس باقیمانده Residual Variance	ضریب تأثیر Beta Values	میانگین Mean	انحراف معیار Standard Deviation	گویه‌ها Items
20.80	0.12	0.94	3.53	1.30	1
19.81	0.17	0.91	3.51	1.26	2
20.04	0.15	0.92	3.49	1.20	3
19.10	0.20	0.89	3.53	1.22	4
16.02	0.36	0.8	3.48	1.24	5
17.08	0.23	0.88	2.28	0.96	6
13.87	0.43	0.75	2.23	0.90	7
13.68	0.44	0.75	2.25	1.20	8
11.70	0.56	0.66	2.56	0.95	9
16.13	0.30	0.84	1.66	1.04	10
16.46	0.28	0.85	1.59	1.04	11
12.45	0.52	0.69	2.23	0.99	12
20.20	0.08	0.96	3.71	1.17	13
17.24	0.25	0.86	3.76	1.21	14
13.86	0.46	0.73	3.56	1.22	15
20.95	0.10	0.95	2.31	1.023	16
18.35	0.23	0.87	2.42	1.07	17
20.68	0.12	0.94	2.34	1.01	18
21.55	0.07	0.96	2.96	1.39	19
19.15	0.19	0.9	3.19	1.35	20
18.74	0.21	0.89	3.06	1.34	21
11.17	0.62	0.61	3.49	1.067	22

در این مرحله به تعداد متغیرهای مشاهده شده، معادله‌های اندازه‌گیری محاسبه شد. هر معادله به ترتیب شامل ضریب مسیر بین متغیر مشاهده شده، همراه آزمون معناداری آن بر پایه مشخصه T سوبل و نیز مقدار ضریب تعیین یا نسبت واریانس تبیین شده به وسیله متغیر مکنون است. در مدل حاضر ضریب مسیر بین گویه‌ی اول و متغیر مکنون (عامل اول) برابر با 0/94 خطای آن برابر 0/12 و مقدار T آن برابر 20/80 و در سطح کمتر از 0/001 است که از لحاظ آماری معنادار است. بر اساس یافته‌های ارائه شده در جدول ۱، ضرایب اثر همه‌ی گویه‌ها بر حسب آماره T (در سطح معناداری کوچکتر از ۱ صدم و ۵ صدم) معنادار می‌باشد. شاخص‌های خوبی برازندگی مدل نیز در جدول بعدی ارائه گردیده‌اند.

جدول ۲: شاخص‌های برازندگی مدل شش عاملی مقیاس معلم مثبت

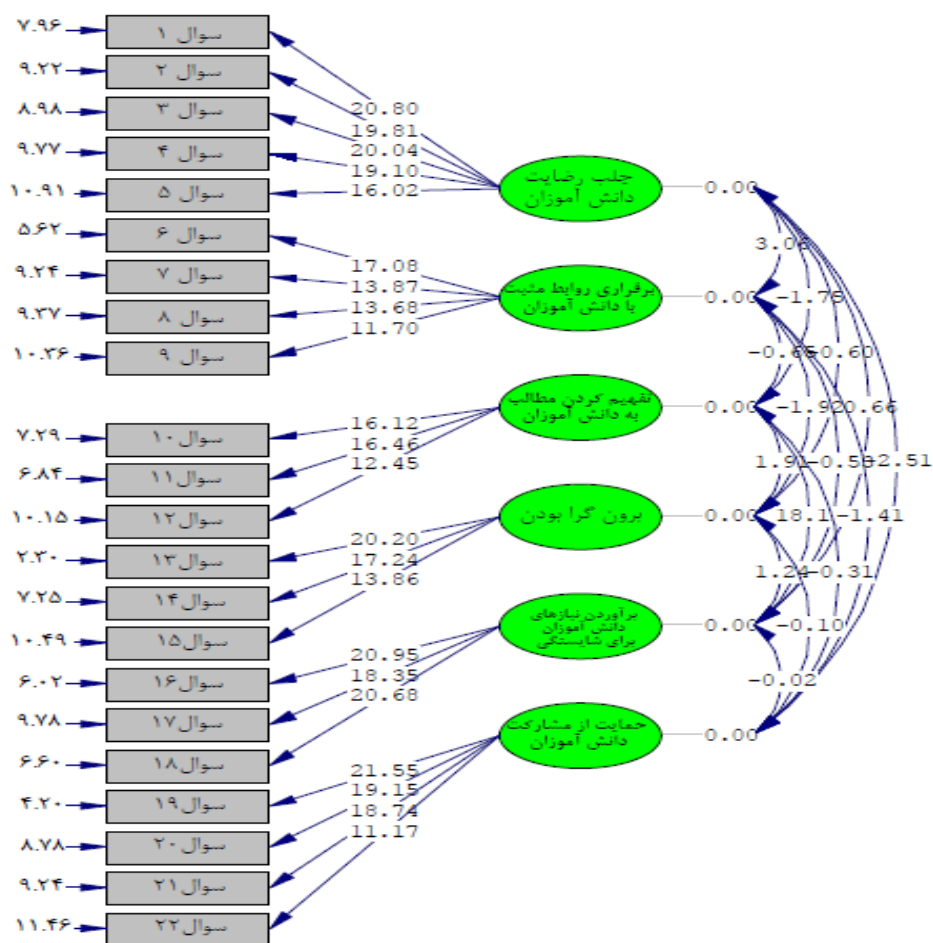
Table 2

The fit indices of the six-factor teacher positive scale

شاخص نرم برازندگی NFI	شاخص برازندگی تطبیقی CFI	شاخص تعدیل شده AGFI	شاخص برازندگی GFI	ریشه استاندارد میانگین مجذور RMR	جزر برآورد واریانس خطای تقریب RMSEA	نسبت کای اسکوئر بر درجه آزادی χ^2/df	درجه آزادی df	آزمون مجذور کای χ^2	مقادیر Amount
0.90	0.93	0.83	0.87	0.11	0.069	3.008	215	79.646	مدل اول Model 1
0.94	0.97	0.88	0.91	0.046	0.044	1.71	194	52.332	مدل دوم Model 2

تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از مدلیابی معادلات ساختاری دارای پارامترهای برازندگی و مدل ساختاری است. متداول‌ترین روش برای برآورد پارامترهای بهترین برازندگی در مدل‌سازی معادلات ساختاری، روش بیشینه‌ی احتمالی نامیده می‌شود. این روش، یک فرایند تکرار شونده است که در آن مجموعه‌ای از پارامترها برآورد می‌شود. بر پایه‌ی این برآورد اولیه، تابعی به نام تابع برازندگی محاسبه می‌شود. این تابع اساساً ضریبی است که برازندگی پارامترها را با داده‌ها توصیف می‌کند. دومین برآورد، بر اساس نخستین برآورد به دست می‌آید تا تابع برازندگی کوچکتری حاصل شود. در این موقع مدل مورد نظر در یک مجموعه‌ی نهایی از برآورد پارامترها همگرا شده است. وقتی یک مدل دقیقاً مشخص شود و دارای ویژگی همانند باشد و برآورد و آزمون آن امکان‌پذیر گردد، در این صورت برای برازندگی آن می‌توان از شاخص‌های ذکر شده در جدول بالا استفاده کرد که در این مدل نیز از آن‌ها سود برده شده است: ۱. شاخص نرم شده برازندگی (NFI)، ۲. آزمون مجذور کای (χ^2)، ۳. شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، ۴. جزر برآورد واریانس خطای تقریب تطبیقی (RMSEA)، ۵. اندازه‌های لیزرل (AGFI, GFI) که به ترتیب شاخص برازندگی و شاخص تعدیل شده برازندگی نامیده می‌شوند. مدل ساختاری شامل یک مجموعه از معادلات ساختاری است که روابط علی ممکن بین متغیرها را توصیف می‌کند. در این فرایند ابتدا یک سلسله مراتب علی مطرح می‌شود که در آن برخی متغیرها ممکن است علت احتمالی متغیرهای دیگر باشند، اما به طور قطع نمی‌توانند معلول آن‌ها باشند. بنابراین مدل برازش شده‌ی این پژوهش بر حسب مدل ساختاری و پارامترهای برازندگی در نمودار (۱) آمده است. از مجموعه آماره‌های برازش، ۶ شاخص مطلوبیت برازش، AGFI، GFI، NFI، CFI، RMSEA و χ^2 در این مدل اندازه‌گیری شد. یافته‌های جدول ۳ گویای آن است که مدل شش عاملی مقیاس معلم مثبت از شاخص‌های برازندگی مناسبی برخوردار است. دو شاخص، AGFI، GFI هر چقدر به یکدیگر نزدیک‌تر باشند، برازش کامل مدل را بیشتر نشان و کم بودن شاخص RMSEA=0/۰۴۴ به منزله‌ی مطلوبیت برازش مدل است. شاخص

برازندگی تطبیقی (CFI) که این شاخص هر چه به ۱ نزدیکتر باشد مطلوبیت بیشتر مدل را نشان می‌دهد. شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) که این شاخص هر چه به نزدیکتر باشد مطلوبیت بیشتر مدل را نشان می‌دهد. از مجموع شاخص‌های برازش می‌توان دریافت که داده‌ها با مدل تحلیل عاملی مفروض هماهنگی کامل دارند و مدل مفهومی قابل تأیید است.



نمودار ۱. مدل ۶ عاملی مقیاس معلم مثبت

Diagram 1

The six-factor teacher positive scale

ضرایب آلفای کرونباخ، گاتمن و اسپیرمن-براون به صورت جداگانه برای هر یک از شش عامل مقیاس معلم مثبت محاسبه گردید. این ضرایب به همراه اسپیرمن-براون در جدول ۳ ارائه شده است. لازم به ذکر است ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس 0/73 بدست آمده است.

جدول ۳: ضرایب پایایی برای هر یک از عامل های مقیاس معلم مثبت

Table3

Reliability coefficients for the factors positive teacher Scale

اسپیرمن - براون Spearman- Brown	گاتمن Guttman	آلفای کرونباخ Cronbach's Alpha Coefficients	انحراف معیار Standard Deviation	میانگین Mean	عامل ها Factors
0.93	0.88	0.95	1.14	3.51	جلب رضایتمندی نیازهای دانش آموزان برای شایستگی Satisfying Students Need For Competence
0.47	0.56	0.83	0.68	2.28	برقراری روابط مثبت با دانش آموزان Building Positive Relationships With Students
0.67	0.76	0.82	0.89	1.83	تفہیم کردن مطالب به دانش آموزان Concretize The Subject Which Is Taught
0.73	0.82	0.88	1.08	3.67	برون گرا بودن Being Extravert
0.84	0.95	0.94	0.97	2.36	حمایت از تجارب فعال دانش آموزان Supporting Students Flow Experience
0.89	0.90	0.91	1.15	3.18	حمایت از مشارکت دانش آموزان در کلاس Supporting Students Class Engagement

یافته‌های جدول ۳ مؤید آن است که ضرایب آلفای کرونباخ برای هر شش عامل، با توجه به تعداد گویه‌های آن‌ها، رضایت بخش است و حاکی از پایایی قوی این ابزار است. یافته‌های جدول بالا همچنین نشان می‌دهد که بالاترین میانگین به ترتیب متعلق به برون‌گرا بودن و کمترین میانگین متعلق به تفہیم کردن مطالب به دانش آموزان است. جدول هنجار و نرم در ادامه با استفاده از روش فراوانی تراکمی، زیر عدد میانی و تبدیل نمره‌ها به رتبه درصدی و نمره‌های استاندارد Z و T ارائه می‌گردد.

جدول ۴: نمرات هنجار (نرم) معلم مثبت

Table 4

Norm score positive teacher

نمره T	نمره Z	رتبه درصدی	فراوانی تراکمی زیر عدد میانی	فراوانی تراکمی	فراوانی مطلق	طبقات
T score	Z score	Percentile rank	Cumulative Frequency below the middle number	Cumulative Frequency	Frequency	Category
71.8	2.18	99.82	279.5	100	1	90 به بالا
71.6	2.16	98.03	274.5	99.6	9	80-89
61.5	1.15	85.17	238.5	96.4	63	70-79
51.5	0.15	55.17	154.5	73.9	105	60-69
58.6	-0.86	22.32	62.5	36.4	79	50-59
68.7	-1.87	4.10	11.5	8.2	23	40-49

بحث و نتیجه گیری

مجموعه گسترده‌ای از مطالعات ادعا کردند که ابزارهای مورد استفاده در مطالعات پژوهشی، بایستی مبتنی بر مبانی نظری قوی باشند (دی ویلیس^۱، ۲۰۰۳). از طرفی محیط‌های آموزشی و معلمان موتورها و محرک‌های رشد دانش‌آموزان هستند که اگر رفتار مثبت و سازنده‌ی معلم در سیستم آموزشی اجرا شود اهداف متعالی نظام آموزشی با سرعت بیشتری محقق می‌شود و به مراتب نقش مهم‌تری در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. لازمهٔ سنجش این هدف وجود ابزاری جدید بود که بتواند قابلیت فوق‌الذکر را بسنجد. بنابراین با توجه به جدید بودن مقیاس معلم مثبت و همچنین احساس مثبت و خوشرویی معلم در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، هدف از پژوهش حاضر بررسی روان‌سنجی (پایایی و روایی و هنجاریابی) مقیاس معلم مثبت در دانش‌آموزان دختر پایه دهم دوره دوم متوسطه تهران بود. مقیاس معلم مثبت شامل ۲۲ ماده همگن و معتبر است و برای اولین بار توسط اریلماز (۲۰۱۷) طراحی شده است. اریلماز (۲۰۱۷) در پژوهش خود با عنوان «توسعه اولیه و اعتبارسنجی مقیاس معلم مثبت» دو گروه را مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار داد. گروه اول، گروه تجزیه و تحلیل عامل اکتشافی شامل ۲۰۳ دانشجوی دختر و پسر در دانشگاهی در ترکیه و گروه دوم گروه تحلیل عاملی تاییدی شامل ۲۰۹ دانشجو بودند. بر همین اساس او با استفاده از روش تحلیل عاملی، مقیاسی متشکل شش بُعد مقیاس‌های «جلب رضایتمندی نیازهای دانش‌آموزان برای شایستگی»، «برقراری روابط مثبت با دانش‌آموزان»، «تفہیم کردن مطالب به دانش‌آموزان»، «برون‌گرا بودن»، «حمایت از تجارب فعال دانش‌آموزان» و «حمایت از مشارکت دانش‌آموزان در کلاس» را به دست آورد. در این پژوهش اطلاعات مربوط به تحلیل عاملی

1- De vellis

تأییدی ۶ عامل را برای مقیاس معلم مثبت استخراج نمود که این یافته با نتایج اریلماز (۲۰۱۷) کاملاً همخوان بود. در راستای تعیین پایایی مقیاس و انسجام درونی آن از ضرایب آلفای کرونباخ، گاتمن و اسپیرمن- براون استفاده شد که همگی رضایت بخش هستند. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش اریلماز (۲۰۱۷) رضایت بخش بود و از پایایی بالایی برخوردار است. بنابراین همخوانی نزدیکی میان نتایج این پژوهش از حیث پایایی وجود دارد. تحلیل عاملی تأییدی گویای آن بود که همه گویه‌های مقیاس به طور معنی‌داری دارای بار عاملی بر روی عوامل سازه مفروض می‌باشند. شاخص‌های برازندگی مدل تحلیل عاملی نیز مؤید بر ارزش مناسب مدل براساس داده‌های گردآوری شده بود که از این حیث، نتایج با یافته‌های اریلماز (۲۰۱۷) همخوانی بسیار نزدیکی دارد. ضریب اثر گویه‌ها بر مدل از ۰/۰۷ تا ۰/۹۶ در نوسان بود که با توجه به مقادیر معنی دار T سوبل علاوه بر تأیید فرضیه تناسب گویه‌ها با عامل‌ها، به طور غیرمستقیم تناسب عوامل با سازه را نیز نشان می‌دهد. مقیاس معلم مثبت اریلماز (۲۰۱۷) احتمالاً برای مسؤلان و محققان آموزش و پرورش و پژوهشگران بیشترین فایده را دارد. شاخص‌های کمی معرفی شده، راهکارهایی را برای تصمیم‌گیرندگان کلیدی فراهم می‌کند تا پیامدهای متنوع فرایندهای اندازه‌گیری شده را بسنجند و نتایج را برای راهنمایی و هدایت افراد دنبال نمایند. مقیاس معلم مثبت را می‌توان به عنوان یک ابزار تشخیصی مناسب به کار برد. در نتیجه می‌توان گفت معلم در تمام نظام‌های آموزشی دارای نقش کلیدی و اثرگذار است و انتظار جامعه از مدرسه و معلم این است که جوانانی را برای زندگی واقعی در جامعه فردا آماده کند. لذا دانش، مهارت و توانایی‌های زنان و مردان آینده به معلمان امروز بستگی دارد. بنابراین بسیار مهم و حیاتی است که شایسته‌ترین افراد برای حرفه‌ی معلمی به کار گمارده شوند. مدیران آموزش و پرورش در دوره دبیرستان می‌توانند به صورت ماهانه یا فصلی مقیاس مذکور را اجرا نموده و با توجه به نتایج، میزان مثبت‌گرا بودن معلمان را بسنجند، از طرفی از نتایج بررسی‌ها می‌توان به عنوان یک مجموعه اطلاعات نیازسنجی سود برد بدین ترتیب وضعیت دبیران در هر یک از ابعاد را می‌توان به عنوان سرفصل آموزشی طراحی و برای آن برنامه‌ریزی نمود. در مجموع، نتایج حاصل از پژوهش حاضر نشان داد که نسخه‌ی فارسی مقیاس معلم مثبت در حوزه‌ی تحصیلی از ویژگی‌های روانسنجی مطلوبی برای کاربرد در ایران برخوردار است. بدین ترتیب پیشنهاد می‌شود که در مطالعات آتی، این ابزار در نمونه‌های مختلف مانند دانشجویان دانشگاه‌ها، دانش‌آموزان مقاطع بالاتر بر حسب جنسیت انجام و هنجاریابی گردد.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر انتخاب نمونه داوطلب از دانش‌آموزان مدارس شهر تهران می‌باشد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود روایی و پایایی مقیاس با انتخاب نمونه‌هایی از سایر دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی با استفاده از سایر شیوه‌های نمونه‌گیری مورد ارزیابی قرار گیرد. همچنین با توجه به حجم نمونه شاید بتوان پژوهش حاضر را یک هنجاریابی مقدماتی در نظر گرفت و در این راستا

پیشنهاد می‌شود پژوهشگران آتی بر روی نمونه‌های بزرگ این مطالعه را تکرار و نتایج جداول هنجار خود را با یافته‌های پژوهش حاضر مقایسه نمایند.

References

منابع

- منصوری نژاد، راضیه؛ بهروزی، ناصر و شهنی بیلاق، منیجه (۱۳۹۴). رابطه ویژگی‌های شخصیت با کیفیت ارتباط معلم- دانش‌آموز در دانش‌آموزان دبیرستانی. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی در روان‌شناسی تربیتی*، ۲(۲)، ۸۰-۸۹.
- بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج؛ فتحی آذر، اسکندر و علائی، پروانه (۱۳۹۱). قلدری سنتی و سایبری در نوجوانان دختر مدارس راهنمایی: نقش کیفیت ارتباط معلم دانش‌آموز. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۸(۲۶)، ۱۵۷-۱۵۲.
- Alderman, G., & Green, S. (2011). Social powers and effective classroom management: Enhancing teacher-student relationships. *Intervention in School and Clinic*, 47(39): 39- 44.
- Baker, J. A. (2006). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100(1): 57-7.
- Bayrami, M., Hashemi, T., Fathi Azar, E., & Ala'i, P. (2012). The Impact of Teacher-Student Relationship on Traditional and Cyber Bullying among Female Students of Middle Schools. *Educational Psychology*, 8(26): 152-175 [In Persian].
- Beishuizen, J. J., Hof, E., Putten, C. M., van Bouwmeester, S., & Asscher, J. J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good thinking. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 185-201.
- Bennett, S. K. (1982). Student perceptions of and expectations for male and female instructors: Evidence relating to the question of gender bias in teaching evaluation. *Journal of Educational Psychology*, 74, 170-179.
- Bernard, A., King, K., Murnan, J., Nabors, L., & Vidourek, R. (2011). Teachers' strategies to positively connect students to school. *American Journal of Health Education*, 42(2): 116-122.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 35, 61-79.
- Bramer, P. (2010). Guest editorial introduction to the special focus: Spiritual formation and Christian education. *Christian Education Journal*, 3(7): 332-339.
- Connell, J. P. (1990). *Context, self, and action: A motivational analysis of self system processes across the lifespan*. In D. Cicchetti, & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: From infancy to childhood* (pp. 61- 97). Chicago: University of Chicago Press.

- Devellis, R. F. (2003). *Scale Development: Theory and Application*, 2nd ed. Newbury Park, CA: Sage.
- Eilam, B., & Vidergor, H. E. (2011). Gifted Israeli students' perceptions of teachers' desired characteristics: A case of cultural orientation. *Roeper Review*, 33, 86-96.
- Eryilmaz, A. (2014). Perceived personality traits and types of teachers and their relationship to the subjective well-being and academic achievements of adolescents. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(6): 2049-2062.
- Eryilmaz, A. (2017). Initial Development and Validation of the Positive Teacher Scale. *Journal of Positive School Psychology*, 1(1): 10-21
- Eryilmaz, A., & Mammadov, M. (2016). Developing the scale of factors increasing study motivation. *Journal of European Education*, 6(2): 73-87.
- Evans, I., Harvey, S., & Yan, E. (2011). Observing emotional interactions between teachers and students in elementary school classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1): 82-97.
- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53(3): 321-336.
- Goldstein, G., & Benassi, V. (2006). Students' and instructor's beliefs about excellent lecturers and discussion leaders. *Research in Higher Education*, 47(6): 685-707.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1): 79-90.
- Gui, A. K. W., Maizura, Y., Nur, S., Madhubala, A., & Norzihani S. (2020). Roles of Teacher and Challenges in Developing Students' Morality. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3C): 52 - 59.
- Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., Vitta, J. P., & Wu, J. (2021). *Engagement in language learning: a systematic review of 20 years of research methods and definitions*. Lang. Teach. Res.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Child relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63(4): 867- 878.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of teacher-student relationship on childhood aggression: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2): 173-184.
- Lambert, C., & Zhang, G. (2019). Engagement in the use of English and Chinese as foreign languages: the role of learner-generated content in instructional task design. *The Modern Language Journal*, 103(2): 391-411.
- Lawrence, T. (2007). Philosophy, religion and education American style: A literature review. *Journal of Research on Christian Education*, 16(2): 243-267.

- Longobardi, C. Prino, L. E., Marengo, D., & Settani, M. (2016). Student-teacher relationships as protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in Psychology*, 7, 1988. Doi: 103389/fpsy. 2016.01988.
- Lynch. M. (2021). *The Role of Public Schools in the Advancement of the Communities*. Book Series
- Mansoori Nezhad, R., Behroozy, N., & Shehni Yeylagh, M. (2016). The Relationship Between Personality Characteristics with Teacher-Student Relationship. *Quality in Students of High School*, 2(2): 89-80 [In Persian].
- Martin, A., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *American Educational Research Association*, 79(1): 327-365.
- Mystkowska-Wiertelak, A. (2020). *Teachers' accounts of learners' engagement and disaffection in the language classroom*. Lang. Lear. J.
- Narinasamy, I., & Logeswaran, A. K. (2015). Teacher as Moral Model – Are We Caring Enough? *World Journal of Education*, 5(6): 1-11.
- Oppermann, E., & Lazarides, R. (2021). Elementary school teachers' self-efficacy, student perceived support and students' mathematics interest. *Teaching and Teacher Education*. 103:103351.
- Patall, E. A., Hooper, S., Vasquez, A. C., Pituch, K. A., & Steingut, R. R. (2018). Science classis too hard: perceived difficulty, disengagement, and the role of teacher autonomy support from a daily diary perspective. *Learning and Instruction*. 58, 220–231.
- Phung, L. (2017). Task preference, affective response, and engagement in L2 use in a US University context. *Language Teaching Research*. 21(6): 751–766.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. S. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80.
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., Jajarmi, H., Tabatabaee Farani, S., & Shayesteh, S. (2021). Examining the role of teachers' stroking behaviors in EFL learners' active/passive motivation and teacher success. *Front. Educational Psychology*. 12:707314.
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., Zhaleh, K., & Habeb Al-Obaydi, L. (2021). *Students' willingness to attend EFL classes with respect to teachers' credibility, stroke, and success: a cross-cultural study of Iranian and Iraqi students' perceptions*. *Curr. Psychol*.
- Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, 107(4): 23-29.
- Raufelder, D., Bukowski, D., & Mohr, W, D. (2013). Thick Description of the Teacher- student Relationship in the Educational Context of School: Results of an Ethnographic Field Study. *Education and Training Studies*. 1(2); 1-18.

- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 433- 529.
- Storch, N. (2008). Metatalk in a pair work activity: level of engagement and implications for language development. *Language Awareness*, 17(2): 95-114.
- Stouffer, J. D. (2016). *Eternity in Mind”: A Grounded Theory Study On Building Positive Teacher-Student Relationships in Christian Schools*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education. Liberty University.
- Thibodeau, G. P., & Hillman, S. J. (2003). In retrospect: Teachers who made a difference from the perspective of pre-service and experienced teachers. *Education*, 124(1): 168-181.
- Wang, Y. L., Derakhshan, A., & Zhang, L. J. (2021). *Researching and practising positive psychology in second/foreign language learning and teaching: the past, current status and future directions*. *Front. Psychol*
- Wayne, A., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73(1): 89-122.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287- 301.
- Zhang, Z. (2020). *Learner engagement and language learning: anarrative inquiry of a successful language learner*. Lang. Learn

با سلام و احترام
در زیر برخی از رفتارهای معلمان نسبت به دانش‌آموزان وجود دارد لطفاً در جدول برای هر مورد با توجه به نوع رفتاری که معلمان در مقابل شما انجام داده‌اند را پر کنید. از شما خواهشمندم گویه‌ها را با دقت بخوانید و موردی را که با دیدگاه شما همخوانی دارد با علامت ضربدر(*) مشخص نمایید.

ردیف	گویه	کاملاً موافقم	موافقم	نه موافقم نه مخالفم	مخالفم	کاملاً مخالفم
۱	معلم به ما احساس موفقیت و پیروزی می‌دهد					
۲	معلم به ما این فرصت را می‌دهد تا استعدادهایمان را نشان دهیم.					
۳	معلم مسائل را تا زمانی که متوجه شویم برایمان توضیح می‌دهد					
۴	معلم به موفقیت ما اعتماد و ایمان دارد					
۵	معلم حال ما را می‌پرسد و پیگیر ما است					
۶	معلم به ما در مشکلات مان کمک می‌کند					
۷	معلم نام همه‌ی ما را می‌داند					
۸	معلم ما را راهنمایی می‌کند					
۹	معلم ما را برای آینده آماده می‌کند					
۱۰	معلم برای ما حکایت‌ها و داستان‌های مختلفی در کلاس تعریف می‌کند					
۱۱	معلم موضوعات را با مثال‌هایی از زندگی شخصی خودش توضیح می‌دهد					
۱۲	معلم مثال‌های جالبی می‌زند					
۱۳	معلم اجتماعی است					
۱۴	معلم رفتارش دوستانه است					
۱۵	معلم همیشه لبخند می‌زند					
۱۶	معلم در سطحی درس می‌دهد که ما بفهمیم					
۱۷	معلم درس را جذاب می‌کند و باعث می‌شود ما از کلاس فراری نباشیم					
۱۸	معلم حس کنجکاوی ما را برمی‌انگیزد					
۱۹	معلم به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد در تدریس شرکت کنند					
۲۰	وقتی به درس گوش نمی‌دهیم معلم خیلی خوب به ما هشدار می‌دهد					
۲۱	معلم برای گوش دادن با دقت از سرنخ‌هایی استفاده می‌کند					
۲۲	معلم مسائل را روی تخته سیاه حل می‌کند					

استفاده از این ابزار بدون هماهنگی با نویسندگان این مقاله غیر قانونی است

