

آسیب‌شناسی فرآیند برقراری ارتباط در فرآیند یاددهی - یادگیری از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان دبیرستانهای شهر اصفهان

افسانه عبدلی^۱

فاطمه زین‌الدینی میمند^۲

دکتر محسن آیتی^۳

چکیده

این تحقیق از نوع توصیفی-پیمایشی است و هدف آن شناسایی آسیبهای روشهای برقراری ارتباط در مقطع متوسطه شهر اصفهان است. جامعه آماری، کلیه دبیران و دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان اصفهان بوده که شامل ۸۰۹۷ دبیر و ۱۴۰۲۵۰ دانش‌آموز بوده است. روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و تصادفی طبقه‌ای است که با در نظر گرفتن میزان افت آزمودنی، نمونه آماری با استفاده از فرمول حجم نمونه برای دو گروه به ترتیب ۱۱۰ و ۲۴۰ نفر برآورد شده است. ابزار گردآوری اطلاعات، پرسشنامه محقق‌ساخته با ۲۱ سؤال بسته- پاسخ و یک سؤال باز- پاسخ بوده که روایی محتوایی آن به تائید صاحب‌نظران رسیده و روایی سازه آن سنجیده شده است. ضریب پایایی پرسشنامه مربوط به دبیران و دانش‌آموزان با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۸ و ۰/۹۷ به‌دست‌آمده است. یافته‌های حاصل از تحقیق نشان داد که میزان آسیبهای روشهای برقراری ارتباط از نظر دبیران و دانش‌آموزان بیش از میانگین نظری است. از نظر دبیران بیشترین میانگین موارد آسیب‌زا بی‌حوصلگی و کسالت معلم در کلاس، تعارض میان گفتار و عمل معلم و ناامید کردن دانش‌آموزان از آینده ادامه تحصیل است. دانش‌آموزان بیشترین میانگین آسیبها را مربوط به تبعیض قائل شدن میان دانش‌آموزان و برخورد نامناسب معلم با مشکلات انضباطی و درسی دانش‌آموزان می‌دانند. همچنین میان دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان درباره آسیبها تفاوت معنادار وجود دارد.

کلید واژگان: آسیب‌شناسی، برقراری ارتباط، فرآیند یاددهی - یادگیری

تاریخ دریافت: ۹۵/۳/۱۳ تاریخ پذیرش: ۹۶/۲/۳۱

af.abdoli.abdoli@mail.um.ac.ir

fatete_z@yahoo.com

mayati@birjand.ac.ir

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)

۲. مربی گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور خراسان جنوبی، واحد نهبندان

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه بیرجند

مقدمه

مدارس، جوامع یادگیری کوچکی اند که دانش‌آموزان در آنها، نه تنها محتوای درسی را می‌آموزند، بلکه از برقراری رابطه با معلم و دیگر دانش‌آموزان، مهارت‌های تحصیلی، اجتماعی و رفتاری را نیز یاد می‌گیرند (راجرز^۱، ترجمه افتخاری، ۱۳۸۳؛ اوینگ^۲، ۲۰۰۹). امروزه روان‌شناسان تربیتی بر این باورند که دانش‌آموزان طی آموزش رسمی (مدرسه‌ای) نه تنها به کسب دانش و مهارت‌های شناختی می‌پردازند، بلکه هیجان‌ات خوشایند و ناخوشایند مرتبط با یادگیری و پیشرفت را رشد می‌دهند (حسینی و خیر، ۱۳۸۹) چراکه معلمان هم به صورت مستقیم با پیغام‌های کلامی (گفتار) درباره ارزش فعالیت‌های تحصیلی و انتظارات ممکن از آنها و هم از راه پیغام‌های غیرمستقیم با رفتار و کردارشان و تکالیف یادگیری، احساسات دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند (پکرون^۳، ۲۰۰۶). معلمان افزون بر آموزش مطالب درسی، با توجه به اعتقادات و برداشت‌هایشان از زندگی و همچنین بیان ایده‌های دیگران گاهی سبب تسهیل در یادگیری دانش‌آموزان و گاهی نیز مانع فراگیری بیشتر آنها می‌شوند (امیراحمدی و همکاران، ۱۳۸۸).

گرچه تدریس به منزله فرآیند ایجاد دانش، یک تجربه مشترک میان معلم و دانش‌آموز و حاصل گفت‌وگو و روابط جاری در کلاس است، اما معلم و دانش‌آموز طی ارتباط باهم، نگرش‌ها و عقاید خود را بیان می‌کنند و در تجارب یکدیگر سهیم می‌شوند. این ارتباط به هرکدام از آنها هویت می‌بخشد و احساس تعلق به کلاس را در آنها تقویت می‌کند (ادواردز و مرسر^۴، ۱۹۸۷؛ آهنچیان، ۱۳۸۲). لومن^۵ (۱۹۹۱) بر پایه پژوهش خود در مورد «روش‌های تدریس کیفیت-محور» اظهار کرده که کار تدریس دارای دو بعد است: بعد اول، بعد فکری و عقلانی تدریس و بعد دوم، روابط میان-فردی است که عمدتاً جنبه عاطفی دارد. بنابر گفته او، بعد روابط میان-فردی بر این فرض استوار است که جو کلاس کاملاً جنبه عقلانی ندارد، بلکه دارای بعد انسانی، عاطفی و انگیزشی نیز هست. در واقع، تعامل معلم و دانش‌آموز می‌تواند به عنوان نظامی فعال تلقی شود که می‌تواند در سازگاری عاطفی و یادگیری شناختی دانش‌آموزان نقشی کلیدی داشته باشد (پیانتا و استالمن^۶، ۲۰۰۴). به این ترتیب، ارتباط در آموزش نقش راهبردی دارد و اگر بخواهیم تدریس مؤثر

1. Rogers
2. Ewing
3. Pekrun
4. Edwards & Mercer
5. Lowman
6. Pianta & Stuhlman

واقع شود، کیفیت رابطه معلم- دانش‌آموز، نیز بسیار حساس خواهد بود (گوردن^۱)، ترجمه فرجادی، (۱۳۸۲)؛ زیرا فراگیری اثربخش، مبتنی بر روابط حساس میان دانش‌آموز و سازنده فرآیند یادگیری است، از این رو برای موفقیت در آن، معلم و دانش‌آموز باید روی یک موج قرار گیرند، به گونه‌ای که ذهنها از این طریق با یکدیگر تلاقی کنند و متقابلاً از این مواجهه تأثیرپذیرند (وایت برد، ترجمه تلخابی، ۱۳۸۴).

پژوهشها نشان می‌دهند که روابط معلم و دانش‌آموز به‌طور گسترده‌ای بر انگیزه دانش‌آموز، رشد هوش و پیشرفت او مؤثر است (غلامی و حسین‌چاری، ۱۳۹۰). در واقع، روابط مؤثر معلم و دانش‌آموز، سبب درگیری دانش‌آموز در فرآیند تعلیم و تربیت می‌شود که این امر در دانش‌آموزان ایجاد علاقه می‌کند و این علاقه حفظ می‌شود و زندگی تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد (کار^۲، ۲۰۰۵). لو^۳ (۲۰۰۳) نیز دریافت که تعامل یکی از کلیدهای تجارب آموزشگاهی مرتبط با رشد دانش‌آموزان است. تعامل مثبت و نزدیک میان معلمان و دانش‌آموزان، رشد تحصیلی و شخصی را تسریع می‌کند و زمینه‌ساز تجارب مساعد تحصیلی می‌شود. کسانی که در رشد احساس تعلق یا برقراری ارتباط اجتماعی با مدرسه و معلم، شکست می‌خورند، در معرض خطر عملکرد تحصیلی ضعیف قرار می‌گیرند. دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند معلمانشان آنها را حمایت می‌کنند، دارای عزت نفس بالاتری هستند و علاقه‌مندند که معلمان خود را راضی نگهدارند. از این گذشته ارتباط حمایتی معلمان منجر به ایجاد کلاسی دموکراتیک و موافق، رشد شایستگی و کاهش مشکلات رفتاری می‌شود (برچ و لد^۴، ۱۹۹۸؛ مویس و رینولدز^۵، ۲۰۰۵).

مهم‌ترین مهارتهای معلمان در برقراری ارتباط مؤثر عبارت‌اند از: توجه کردن، گوش دادن، رعایت اصول نفوذ اجتماعی، متقاعدسازی، تشویق کردن، تأمین نیازهای فراگیران، هدایت فرصتهای یادگیری، به‌کارگیری روشهای متنوع، توجه به تفاوت میان توانایی و انگیزه فراگیران، انگیزش درونی نسبت به درس، پرورش مهارتهای اساسی، رفاه دانش‌آموزان، حمایت از عقاید، تفکرات و احساسات دانش‌آموزان، محترم شمردن آنان، دادن پاسخهای مثبت و سازنده در تصحیح اشتباههای دانش‌آموزان یا در پاسخگویی به پرسشهای آنها، حل و فصل اختلافها و توجه به قدرت فراگیر و ... (تلخابی‌علیشاه و همکاران، ۱۳۸۹). دانش‌آموزان در این گونه کلاسها که ارتباط فکری و

1. Gordon
2. Carr
3. Lau
4. Birch & Ladd
5. Muijs & Reynolds

احساسی مورد توجه است احساس توانمندی، شایستگی و آسودگی می‌کنند. این احساس به آنها امکان می‌دهد که بدون نگرانی هر سؤالی را که در ذهن دارند، مطرح کنند و به بحثهای خلاقانه و روشنفکرانه وارد شوند و اظهار نظر کنند. به این ترتیب، معلم جوی صمیمی و مطمئن در کلاس درس به وجود می‌آورد که در آنجا میان امنیت روانی و آزادی، تعادل برقرار است. در نتیجه امکان خطر کردن را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند (مشایخ و برزیده، ۱۳۸۹). در واقع، نوع و کیفیت روابط به وجود آمده در کلاس سبب می‌شود دانش‌آموزان انگیزه پیدا کنند تا دانش خود را به حد دانش معلم برسانند، اما اگر آنها تصور کنند که توجه به نیازهایشان از سوی معلم تهدید می‌شود، ممکن است اقتدار معلم را به مبارزه بطلبند (مصرآبادی و همکاران، ۱۳۸۹). توان برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان، غالباً میزان شایستگی و احتمال موفقیت معلم را نیز تعیین می‌کند، زیرا معلم با برقراری ارتباط از کنه برداشتها، ادراکها، تجربه‌ها و تلقیات دانش‌آموزان نسبت به محتوای آموزش باخبر می‌شود و تا معلم در تجربه یکایک دانش‌آموزان حضور نیابد، از درک چنین تجربه‌ای عاجز خواهد ماند (فانی و خلیفه، ۱۳۸۸).

به طور کلی ارتباط عبارت است از «برقراری رابطه میان دو فرد، دو موضوع، دو اندیشه یا بیشتر و به وجود آمدن تفاهم در سطح دانش، فرهنگ و ارزشهای حاکم بر آنها. در فرآیند آموزشی، ارتباط عبارت است از انتقال آگاهیها، اندیشه‌ها، نظریات و ... با استفاده از نمادها و عمل یا فرآیندهای انتقال» (ناعمی، ۱۳۸۵: ۱۵). بنابراین، همان‌طور که اشاره شد ایجاد رابطه مطلوب یکی از اساسی‌ترین مهارتها و ضروریات دستیابی به محیطی قابل اعتماد، امن، شاداب و پرنشاط است. ذهن پژوهشگران تا به امروز همواره به انجام دادن پژوهش درباره اهمیت روابط معلم و دانش‌آموز و نقش آن در جریان یادگیری معطوف بوده است. به عبارتی، از زمانی که مکانی به نام کلاس با حضور افرادی چون معلم و شاگرد، برای یاددهی - یادگیری شکل گرفت، از همان زمان نیز شیوه برخورد و رفتار معلمان با دانش‌آموزان مورد توجه و بررسی قرار گرفته است. درباره ارتباط معلم با دانش‌آموزان، پژوهشهای بسیار انجام شده است که به نتایج برخی از آنها اشاره می‌شود.

فرخی آزادی (۱۳۸۴) طی پژوهشی با عنوان «تأثیر شاخصهای مؤثر بر یادگیری ریاضی دانش‌آموزان» به این نتیجه رسیده است که ارتباط معلم با دانش‌آموز، پس از آمادگی و مهارت تدریس، بیشترین تأثیر را بر یادگیری ریاضی دانش‌آموزان می‌گذارد. از پژوهش قلی پور اوجقاز (۱۳۸۷) با عنوان «آسیب‌شناسی رابطه معلم و دانش‌آموز از دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان دوره متوسطه شهرستان پارس‌آباد» این نتیجه حاصل شده است که با افزایش گفتار تحقیرآمیز معلمان،

رابطه آنان با دانش‌آموزان تضعیف می‌شود. زاهد بابلان (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «میزان همخوانی روابط کلامی و غیرکلامی معلمان در جریان تدریس و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان» به این نتیجه دست یافته است که ارتباط غیرکلامی معلمان در جریان تدریس با ارتباط کلامی آنان متناسب بوده و برای دانش‌آموزان جنبه ترغیبی داشته است. اندازه‌های همخوانی مؤلفه‌های ارتباط غیرکلامی با ارتباط کلامی معلمان پیش‌بین معناداری برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است، سهم تمامی مؤلفه‌ها به‌جز آرام‌بخشی-تنشی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان معنادار است. ارتباط معلم و دانش‌آموز از عوامل بسیار مهمی است که در یادگیری و اشتیاق به کلاس درس تأثیری بسزا دارد؛ درعین حال پیشینه پژوهشی محدودی که در این زمینه وجود دارد، نشان می‌دهد که بحث ارتباط معلم و دانش‌آموز در ایران نیازمند توجه بیشتر است.

فلاندرز^۱ (۱۹۷۰) در پژوهش خود در مورد اثر رفتار معلم روی دانش‌آموزان بیان کرده که در بسیاری از موارد رفتار غیرمستقیم معلم مانند قبول عواطف دانش‌آموز، جایزه دادن و غیره ... مؤثرتر از رفتار مستقیم مانند سخنرانی، بحث و ... است و آنچه در ارتباط معلم و دانش‌آموز مهم‌ترین موضوع محسوب می‌شود، کیفیت فرآیند آن است. رانزلی و فیشر^۲ (۱۹۹۸) نیز در پژوهش خود با عنوان «محیط‌های یادگیری در کلاسهای ریاضی و ارتباط آنها با رفتار دانش‌آموزان و یادگیری» نشان دادند که در کلاس‌هایی که معلم ریاضی، حامی‌تر و منصف‌تر بود و بر فهمیدن و درک کار دانش‌آموزان تأکید داشت و نیز دارای رفتار کمک‌رسانی دوستانه، سرزنش کمتر دانش‌آموزان و نشان دادن رهبری بود، دانش‌آموزان علاقه بیشتری به درس ریاضیات در کلاس نشان دادند. مطالعات شی^۳ و فیشر (۲۰۰۲) با عنوان «رفتار ارتباطی معلم و وابستگی آن با نتایج شناختی و رفتار دانش‌آموزان در موضوع علوم در تایوان» نیز نمایان ساخت که میان ادراک دانش‌آموزان از طرز رفتار و ارتباط معلمان با آنها با گرایش دانش‌آموزان به یادگیری علوم، همبستگی مثبت وجود دارد. لذا بیشتر مشکلات معلمان در جریان تدریس از آنجا نشأت می‌گیرد که میان آنها و دانش‌آموزان ارتباط چندان مؤثری مشاهده نمی‌شود. همچنین توسعه روابط مثبت میان معلم و دانش‌آموز، از جمله اهداف فرآیندی ارزشمند در آموزش و پرورش است و نیز دریافت دختران نسبت به دریافت پسران در مورد رفتار درک کردن و دوستانه بودن معلمانشان بیشتر است. فورر و اسکینر^۴ (۲۰۰۳) نیز در پژوهش خود بیان کردند که دانش‌آموزانی که احساس تمجید شدن

1. Flanders
2. Rawnsley & Fisher
3. She
4. Furrer & Skinner

از طرف معلمان می‌کنند، احساس خوشحالی و آرامش بیشتری در کلاس دارند، اما دانش‌آموزانی که احساس بی‌اهمیت بودن یا طرد شدن از سوی معلمان می‌کنند، خستگی، ناراحتی و خشم بیشتری در مشارکت با فعالیتهای یادگیری نشان می‌دهند. در پژوهش فریمیر و هوزر^۱ (۲۰۰۰) به نقل از گینز^۲، (۲۰۰۳) این نتیجه حاصل شده است که میان مهارتهای انعکاسی و بلافاصله بودن واکنش معلمان با یادگیری و انگیزش دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. ابهام در سخنگویی معلمان، اصلی‌ترین مانع ارتباطی میان معلم و دانش‌آموز شناخته شده است و در مجموع بیشترین مانع ارتباطی در مدارس از نظر معلمان، مانع انسانی است.

اسکلر^۳ (۲۰۰۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که یک مربی زمانی می‌تواند ارتباطی اثربخش داشته باشد که تشخیص دهد چه چیزی بعضی مواقع قله تجربه برای مربی و دانش‌آموز است. که تدریس را دانش‌آموزان می‌شنوند و می‌بینند. آنچه شنیده می‌شود رفتار کلامی و آنچه دیده می‌شود رفتار غیرکلامی است. در واقع، عمل و گفتگو باید به‌مثابه یک فرآیند یکپارچه و واحد موردنظر قرار گیرند. چراکه عمل سبب آگاهی می‌شود و کامل‌کننده اجزای معناست. بنابراین، معلمان باید قادر باشند معنا را از طریق اشاره‌هایی که دانش‌آموزان به آن توجه می‌کنند، بیرون بکشند و رفتارشان را در پاسخ به اشاره‌های ایجادشده اصلاح کنند و ساختار را در راهی که برای یادگیرندگان مفیدترین است، بهبود بخشند.

فرا تحلیل انجام‌یافته از سوی گیل^۴ و همکاران (۲۰۰۶) نشان داد که در پژوهشهای مورد مطالعه ارتباط میان معلمان و دانش‌آموزان، نقش اساسی در یادگیری شناختی و عاطفی دانش‌آموزان دارد و مسئول اصلی این ارتباط، معلمان هستند. یکی از مهم‌ترین عناصر ارتباطی در فراتحلیل یادشده، به‌موقع و مناسب بودن رفتار معلمان به‌ویژه رفتار غیرکلامی آنان است.

سیریلو و آیزنمن^۵ (۲۰۰۶) نیز در تحقیق خود با عنوان «رفتار ارتباطی معلم در کلاس درس» نتیجه گرفتند که میان فهم و درک دانش‌آموزان پسر و دختر از رفتار ارتباطی معلمان در کلاس، تفاوت معنادار وجود دارد و اغلب، تفاوتها در متغیر حمایت غیرکلامی است. نتایج پژوهش جانسون و برد^۶ (۲۰۰۶) نیز نشان داد که برای ایجاد نظم در کلاس، دارا بودن تنوع صوتی بارزتر از توانایی صوتی است. زیرا، گزارشهای تحقیقات گوناگون در مورد دانش‌آموزان نشان

1. Fraymier & Houser
2. Gibbons
3. Slekar
4. Gayle
5. Cirillo & Eisenmann
6. Johnson & Bird

می دهد که در فراگرد برقراری ارتباط استفاده از چند مدار ارتباطی سبب کمک به معنای کلی درس و تقویت اطلاعات در مورد آن درس می شود. نتیجه پژوهش واتسون^۱ و همکاران (۲۰۰۶) نیز نشان داد که ارتباط کلامی نامتجانس و ضدونقیض، دریافت کننده پیام را از لحاظ تعبیر و تفسیر پیام دچار اشکال می کند. طبق تحقیق او، دانش آموزان معتقدند که بهترین تدریس مستند کردن فهم آنها است و معلمان معتقدند که بهترین تدریس پاسخگویی به دانش آموزان و دوباره تنظیم کردن استانداردها و برنامه درسی برای نشان دادن نیازهای خاص دانش آموزان است. نتایج پژوهش کت^۲ و همکاران (۲۰۰۷) نیز نشان داد که فراگیران ۱۰٪ از یادگیری خود را از طریق آنچه می خوانند، ۲۰٪ از طریق آنچه می شنوند، ۳۰٪ از طریق آنچه می بینند، ۵۰٪ از طریق آنچه آنها می بینند و می شنوند، ۷۰٪ از طریق آنچه می گویند و ۹۰٪ از طریق آنچه آنها می گویند و انجام می دهند، ابقا می کنند. بنابراین باید توجه داشت که دانش آموزان ماشین هایی نیستند که مفاهیم را به سادگی و بر اساس چشم اندازی خاص دریافت کنند، بلکه فراگیرانی هستند که با یادگیری مشارکت در اجتماع، یکسره در حال ساختن هویت خود و ساخت دانش هستند؛ یعنی از طریق مشارکت در فعالیتها، به ساخت معنا می پردازند. همچنین، رفتارهای کلامی و غیرکلامی هر یک از طرفین ارتباط، می تواند موجب تقویت یا تضعیف روحیه طرف مقابل شود. بنابراین ارتباطهای میان- فردی، الزامهای شدید اخلاقی را در پی دارد.

ساکیز^۳ (۲۰۰۷) در پژوهش خود، ضمن تأیید روابط میان لذت تحصیلی و ویژگیهای معلم (روابط نزدیک) به این نتیجه دست یافت که دانش آموزانی که معلمان ریاضی را به صورت عاطفی- حمایت کننده درک می کنند، لذت تحصیلی بیشتری تجربه می کنند؛ لذا رابطه حمایت عاطفی معلم با لذت تحصیلی مثبت و معنادار و با ناامیدی تحصیلی منفی و معنادار است. تاملینسون و گرمانسان^۴ (۲۰۰۷) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسید که ایجاد رابطه عاطفی و مطلوب یکی از اساسی ترین مهارتها و ضروریات دستیابی به محیطی قابل اعتماد، امن، شاداب و پرنشاط است. روابط خوب، کلاسی شاد و دانش آموزانی با دستاوردهای بالا به وجود می آورد. دانش آموزان وقتی احساس کنند که درک می شوند و مورد تصدیق و احترام قرار می گیرند، برای یادگیری انگیزش پیدا می کنند و بهتر یاد می گیرند.

1. Watson
2. Catt
3. Sakiz
4. Tomlinson & Germundson

همان‌طور که پژوهشهای ذکرشده نشان می‌دهند دانش‌آموزانی که احساس بی‌اهمیت بودن یا طرد شدن از سوی معلمان می‌کنند، خستگی، ناراحتی و خشم بیشتری در مشارکت با فعالیتهای یادگیری نشان می‌دهند. همچنین نحوه برقراری ارتباط میان دانش‌آموز و معلم فراهم‌کننده جوی است که در آن تدریس و یادگیری آسان‌تر صورت می‌پذیرد و این رابطه تأثیر بسیار و نقشی مهم بر یادگیری، انگیزش تحصیلی، تعادل فکری و احساسی و کسب تجارب دانش‌آموزان می‌گذارد، اما در ایران در حوزه ارتباط به‌ویژه در کلاس درس، پژوهشهای زیاد انجام‌نشده است. امروزه، ضرورت رابطه مطلوب میان معلمان و دانش‌آموزان به‌منظور تأثیرگذاری و ایجاد کلاسی کارا به‌صورت خواستی فراگیر در نظامهای آموزشی درآمده است. باوجوداین، پژوهشها نشان می‌دهند که این خواست فراگیر در عمل به منصفه ظهور نرسیده است؛ یعنی، هنوز برقراری ارتباط در کلاسها با موانع و مشکلاتی روبه‌روست؛ بنابراین لازم است آسیبها و مشکلات موجود در چارچوبی علمی موردبررسی قرار گیرند. این پژوهش می‌تواند صرف‌نظر از هدف اصلی آن، به‌عنوان اقدامی برای توسعه توجه به ارتباط اصولی در مدارس مدنظر قرار گیرد.

این پژوهش باهدف شناسایی مهم‌ترین آسیبهای فرآیند برقراری ارتباط در فرآیند یاددهی-یادگیری از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان اصفهان انجام‌شده است و سؤالات پژوهشی زیر طرح و بررسی شده‌اند: (۱) مهم‌ترین نقاط آسیب‌زا در روشهای برقراری ارتباط از نظر دبیران و دانش‌آموزان دبیرستانهای شهرستان اصفهان در آموزش رسمی کدام‌اند؟ (۲) آیا بین دیدگاههای دبیران و دانش‌آموزان در زمینه آسیب‌شناسی روشهای برقراری ارتباط با توجه به عوامل دموگرافیک و در مقایسه باهم تفاوت وجود دارد؟ (۳) راهکارهای معلمان برای بهبود موارد آسیب‌زا چیست؟

روش پژوهش

این پژوهش در زمره تحقیقات توصیفی و از نوع پیمایشی است. در پژوهش حاضر جامعه آماری شامل کلیه دبیران و دانش‌آموزان دبیرستانهای شهرستان اصفهان بوده است که به ترتیب شمار آنها ۸۰۹۷ و ۱۴۰۲۵۰ نفر بوده است. نمونه آماری پژوهش با فرمول حجم نمونه کوکران ذیل
$$n = \frac{Nt^2S^2}{Nd^2 + t^2S^2}$$
 به نقل از حافظ نیا (۱۳۸۹) مشخص شده است. S^2 واریانس^۱ موردنظر تعیین

۱. در این فرمول مهم‌ترین پارامتری که نیاز به برآورد دارد S^2 است که همان واریانس نمونه اولیه است. برای محاسبه S^2 تعدادی پرسشنامه توزیع و واریانس نمونه اولیه محاسبه می‌شود.

حجم نمونه، از طریق نمونه اولیه‌ای از پرسشنامه که میان ۳۰ دبیر و ۳۰ دانش‌آموز توزیع شده، به دست آمده است.

$$n = \frac{(8097) \times (1.96)^2 \times (.906)^2}{(8097) \times (1.68)^2 + (1.96)^2 \times (.906)^2} = 110$$

شمار دبیران

$$n = \frac{(40250) \times (1.96)^2 \times (.864)^2}{40250 \times (1.92)^2 + (1.96)^2 \times (.864)^2} = 240$$

شمار دانش‌آموزان

با در نظر گرفتن میزان افت آزمودنی، نمونه آماری برای دو گروه به ترتیب ۱۱۰ و ۲۴۰ نفر برآورد شده. سپس با جدا کردن پرسشنامه‌های مخدوش نمونه آماری برای دبیران ۹۵ و برای دانش‌آموزان ۲۰۶ نفر به دست آمده است. نمونه آماری مذکور با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و تصادفی طبقه‌ای انتخاب شده است.

برای گردآوری اطلاعات، از پرسشنامه محقق ساخته با عنوان آسیب‌شناسی روشهای ارتباط معلم - دانش‌آموز استفاده شده است. پرسشنامه مذکور بر اساس مطالعه کتب و آثاری که روابط معلم و دانش‌آموزان را مورد توجه قرار داده‌اند و تحقیقاتی که در مآخذ همین مقاله، به آنها اشاره شده است، بحث و گفتگو با اساتید دانشگاه و گفتگو با دبیران و دانش‌آموزان (با تأکید بر عوامل کلیدی که مدنظر آنها بود) و پرسشنامه‌های پیشین [مانند پرسشنامه پژوهش تلخابی علیشاه و همکاران (۱۳۸۹)، خوشبخت و لطیفیان (۱۳۹۰)، ملتفت و خیر (۱۳۹۱) و زاهد بابلان (۱۳۹۱)] تدوین شده است. به این ترتیب، پرسشهای پرسشنامه با توجه به سؤالیهای موجود در پژوهش تهیه و برای بررسی بیشتر، رفع اشکالات و تأیید روایی میان اساتید علوم تربیتی و روانشناسی توزیع شده است. برای تعیین روایی صوری پرسشنامه از روش وابسته به محتوا با توجه به نظرات اساتید استفاده شده و پس از اجرای مقدماتی و رفع سؤالاتی که مبهم بودند یا با همدیگر همپوشانی داشتند و همچنین برآورد ضریب پایایی، پرسشنامه اجرا شده و روایی سازه و پایایی ابزار مورد سنجش قرار گرفته است.

به منظور ارزیابی روایی سازه پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی^۱ با نرم‌افزار ایموس^۲ (نسخه ۲۳) استفاده شده است. در مدل تحلیل عاملی برازش یافته، بار عاملی تمامی گویه‌ها به جز گویه ۱۸ برای دانش‌آموزان، در سطح اطمینان ۰/۹۵ معنادار بود. بنابراین این گویه برای

1. Confirmative Factor Analysis (CFA)

2. Amos

دانش‌آموزان حذف و تحلیلها بر اساس سایر گویه‌های باقی‌مانده انجام شد. مبنای معناداری گویه‌ها این است که سطح معناداری برای آنها کمتر از سطح خطای ۰/۰۵ باشد. در جدول ۱ مقادیر به‌دست‌آمده برای شاخصهای برازش تحلیل عاملی تأییدی آورده شده است. گفتنی است که برای دستیابی به مدل مطلوب، پس از اجرای مدل، برخی اصلاحات توسط نرم‌افزار پیشنهاد شد که اجرای آنها مدل را بهبود بخشید. این اصلاحات به‌صورت آزدسازی کوواریانس میان تعدادی از عبارات خطا بود.

جدول ۱: شاخصهای برازش تحلیل عاملی تأییدی

TLI	RMR	RMSEA	CFI	AGFI	GFI	χ^2/df	
۰/۹۰	۰/۰۵۷	۰/۰۷۹	۰/۹۱	۰/۷۴	۰/۸۰	۱/۵۹	دبیران
۰/۹۲	۰/۰۷۳	۰/۰۵۱	۰/۹۳	۰/۸۷	۰/۸۹	۱/۵۳	دانش‌آموزان
۰/۹۳	۰/۰۵۹	۰/۰۵۱	۰/۹۴	۰/۸۸	۰/۹۱	۱/۷۸	کل

با توجه به یافته‌های جدول ۱، برای دبیران شاخصهای GFI، AGFI، CFI و TLI به ترتیب برابر ۰/۸۰، ۰/۷۴، ۰/۹۱ و ۰/۹۰ بر برازش مطلوب و مناسب دلالت داشته و شاخصهای RMSEA و RMR به ترتیب برابر ۰/۰۷۹ و ۰/۰۵۷ بوده است که برازش مطلوب مدل برآورد شده را تأیید می‌کنند. برای دانش‌آموزان و کل پرسشنامه‌ها نیز شاخصهای به‌دست‌آمده در جدول ۲ حاکی از برازش مطلوب و مناسب مدل است. ضریب پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای دبیران ۰/۹۸ و دانش‌آموزان ۰/۹۷ برآورد گردید. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده سؤالاتی که ضریب پایایی را کاهش می‌دادند حذف و در نهایت ۲۱ سؤال بسته-پاسخ بر مبنای مقیاس درجه‌بندی لیکرت که برای کمترین مقدار عدد ۱ و بیشترین مقدار عدد ۵ در نظر گرفته شده بود و یک سؤال باز-پاسخ، نهایی شد. سؤال باز-پاسخ به‌منظور کسب راهکارهای پیشنهادی دبیران و دانش‌آموزان برای بهبود فرآیند ارتباط میان آنها، در پایان پرسشنامه طرح شد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها با توجه به ماهیت پرسشهای پژوهش از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح آمار توصیفی از شاخصهای فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی متناسب با سؤالهای پژوهش و ماهیت داده‌ها از روشهای آماری آزمون t تک متغیره، آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و آزمون t مستقل و وابسته استفاده شده است.

یافته‌ها

همان‌طور که پیشتر اشاره شد، هدف اصلی این پژوهش شناسایی آسیبهای روشهای برقراری ارتباط در مقطع متوسطه شهر اصفهان بود. براین اساس ابتدا جداول توصیفی مربوطه و میانگین آسیب در هر مورد از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان سپس تحلیل استنباطی ارائه شده است.

سؤال اول پژوهش: مهم‌ترین نقاط آسیب‌زا در روشهای برقراری ارتباط از نظر دبیران و

دانش‌آموزان دبیرستانهای شهرستان اصفهان در آموزش رسمی کدام‌اند؟

در جدول شماره ۲ توزیع فراوانی مربوط به آسیبهای روشهای ارتباطی از نظر دبیران آمده است.

جدول ۲: توزیع فراوانی و درصد پاسخهای مربوط به آسیبهای روشهای ارتباطی از نظر دبیران

میانگین	خیلی زیاد	زیاد	تاحدودی	کم	خیلی کم	فراوانی درصد	گویه‌ها
۳/۷۴	۲۱ ۲۲/۱	۴۱ ۴۳/۲	۲۵ ۲۶/۳	۴ ۴/۲	۴ ۴/۲	فراوانی درصد	ضعف معلم در برقراری روابط مبتنی بر احترام به دانش‌آموز
۳/۶۲	۱۵ ۱۵/۸	۴۱ ۴۳/۲	۳۰ ۳۱/۶	۶ ۶/۳	۳ ۳/۲	فراوانی درصد	فقدان همدلی با دانش‌آموز
۳/۶۶	۱۶ ۱۶/۸	۴۴ ۴۶/۳	۲۵ ۲۶/۳	۷ ۷/۴	۳ ۳/۲	فراوانی درصد	عدم رعایت اصول شنیدن و گوش دادن به صحبت‌های دانش‌آموز
۳/۵۵	۱۶ ۱۶/۸	۳۴ ۳۵/۸	۳۶ ۳۷/۹	۵ ۵/۳	۴ ۴/۲	فراوانی درصد	ضعف معلم در برقراری زمینه گفتگوی سازنده
۳/۶۸	۱۸ ۱۸/۹	۴۲ ۴۴/۲	۲۵ ۲۶/۳	۷ ۷/۴	۳ ۳/۲	فراوانی درصد	ضعف در باور معلم نسبت به توانمندیهای ذهنی دانش‌آموز
۳/۶۸	۲۰ ۲۱/۱	۴۲ ۴۴/۲	۲۰ ۲۱/۱	۹ ۹/۵	۴ ۴/۲	فراوانی درصد	ضعف معلم در ایجاد محیط عاطفی مناسب
۳/۸۸	۴۶ ۲۲/۳	۴۹ ۲۳/۸	۵۹ ۲۸/۶	۳۷ ۱۸/۰	۱۵ ۷/۳	فراوانی درصد	تعارض میان گفتار و عمل معلم
۳/۸۲	۳۹ ۱۸/۹	۴۲ ۲۰/۴	۷۴ ۳۵/۹	۳۰ ۱۴/۶	۲۱ ۱۰/۲	فراوانی درصد	ضعف در بیان رسا و دل‌نشین
۳/۵۰	۳۴ ۱۶/۵	۵۰ ۲۴/۳	۷۵ ۳۶/۴	۳۲ ۱۵/۵	۱۵ ۷/۳	فراوانی درصد	استفاده از نصیحت به جای مشورت
۳/۶۷	۴۸ ۲۳/۳	۵۵ ۲۶/۷	۵۹ ۲۸/۶	۲۹ ۱۴/۱	۱۵ ۷/۳	فراوانی درصد	ضعف در آشنایی معلم با روانشناسی تربیتی و یادگیری
۳/۷۸	۸۳ ۴۰/۳	۴۱ ۱۹/۹	۵۳ ۲۵/۷	۱۳ ۶/۳	۱۶ ۷/۸	فراوانی درصد	تبعیض قائل شدن میان دانش‌آموزان
۳/۳۷	۳۵ ۱۷/۰	۵۹ ۲۸/۶	۷۱ ۳۴/۵	۲۶ ۱۲/۶	۱۵ ۷/۳	فراوانی درصد	ضعف در استفاده از نظرات دانش‌آموزان در اداره کلاس
۳/۶۸	۴۸ ۲۳/۳	۵۱ ۲۴/۸	۵۹ ۲۸/۶	۳۰ ۱۴/۶	۱۸ ۸/۷	فراوانی درصد	ضعف در ایجاد محیط جذاب و پانشاط در کلاس
۳/۷۲	۶۰	۴۳	۶۹	۲۳	۱۱	فراوانی	برخورد نامناسب معلم با مشکلات

	۲۹/۱	۲۰/۹	۳۳/۵	۱۱/۲	۵/۳	درصد	انضباطی و درسی دانش‌آموزان
۳/۷۱	۴۸	۶۱	۵۶	۲۹	۱۲	فراوانی	ناتوانی معلم در ایجاد انگیزه یادگیری
	۲۳/۳	۲۹/۶	۲۷/۲	۱۴/۱	۵/۸	درصد	دانش‌آموزان
۳/۵۴	۲۹	۶۵	۷۳	۲۵	۱۴	فراوانی	ترس از عواقب ارزیابیهای معلم از
	۱۴/۱	۳۱/۶	۳۵/۴	۱۲/۱	۶/۸	درصد	فعالیت‌های فراگیران
۳/۷۶	۳۴	۳۸	۹۳	۲۸	۱۳	فراوانی	ناتوانی معلم در عرضه شخصیتی
	۱۶/۵	۱۸/۴	۴۵/۱	۱۳/۶	۶/۳	درصد	علمی از خود در کلاس
۳/۶۱	۷۳	۴۵	۵۷	۱۶	۱۵	فراوانی	انتظار سکوت از دانش‌آموزان در طول
	۳۵/۴	۲۱/۸	۲۷/۷	۷/۸	۷/۳	درصد	تدریس
۳/۸۵	۷۶	۲۸	۵۲	۲۳	۲۷	فراوانی	ناامید کردن دانش‌آموزان از آینده ادامه
	۳۶/۹	۱۳/۶	۲۵/۲	۱۱/۲	۱۳/۱	درصد	تحصیل
۳/۶۹	۵۵	۵۰	۶۲	۲۴	۱۵	فراوانی	پرحرفی معلمان در طول ساعات
	۲۶/۷	۲۴/۳	۳۰/۱	۱۱/۷	۷/۳	درصد	تدریس
۳/۹۶	۶۱	۳۴	۷۰	۲۴	۱۷	فراوانی	بی‌حوصلگی و کسالت معلم در کلاس
	۲۹/۶	۱۶/۵	۳۴/۰	۱۱/۷	۸/۳	درصد	

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۲، بیشترین میانگین نمره پاسخها مربوط به «بی‌حوصلگی و کسالت معلم در کلاس» با میانگین ۳/۹۶، «تعارض میان گفتار و عمل معلم» با میانگین ۳/۸۸، «ناامید کردن دانش‌آموزان از آینده ادامه تحصیل» با میانگین ۳/۸۵ و کمترین میانگین مربوط به «ترس از عواقب ارزیابیهای معلم از فعالیتهای فراگیران» با میانگین ۳/۵۴ و «استفاده از نصیحت به‌جای مشورت» با میانگین ۳/۵۰ بوده است. در جدول شماره ۳ توزیع فراوانی پاسخهای مربوط به آسیبهای روشهای ارتباطی از نظر دانش‌آموزان ذکر شده است.

جدول ۳: توزیع فراوانی و درصد پاسخهای مربوط به آسیبهای روشهای ارتباطی از نظر دانش‌آموزان

میانگین	خیلی زیاد	زیاد	تاحدودی	کم	خیلی کم	فراوانی	گویه‌ها
۳/۵۵	۶۴	۴۵	۵۵	۲۶	۱۶	فراوانی	ضعف معلم در برقراری روابط مبتنی
	۳۱/۱	۲۱/۸	۲۶/۷	۱۲/۶	۷/۸	درصد	بر احترام به دانش‌آموز
۳/۴۲	۴۵	۶۴	۴۹	۳۰	۱۸	فراوانی	فقدان همدلی با دانش‌آموز
	۲۱/۸	۳۱/۱	۲۳/۸	۱۴/۶	۸/۷	درصد	
۳/۵۱	۵۳	۵۵	۶۲	۱۸	۱۸	فراوانی	عدم رعایت اصول شنیدن و گوش
	۲۵/۷	۲۶/۷	۳۰/۱	۸/۷	۸/۷	درصد	دادن به صحنه‌های دانش‌آموز
۳/۳۵	۳۹	۵۹	۶۲	۲۸	۱۸	فراوانی	ضعف معلم در برقراری زمینه
	۱۸/۹	۲۸/۶	۳۰/۱	۱۳/۶	۸/۷	درصد	گفتگوی سازنده
۳/۵۴	۵۳	۵۷	۶۴	۱۴	۱۸	فراوانی	ضعف در باور معلم نسبت به
	۲۵/۷	۲۷/۷	۳۱/۱	۶/۸	۸/۷	درصد	توانمندیهای ذهنی دانش‌آموز
۳/۳۵	۴۴	۵۶	۵۶	۲۹	۲۱	فراوانی	ضعف معلم در ایجاد محیط عاطفی
	۲۱/۴	۲۷/۲	۲۷/۲	۱۴/۱	۱۰/۲	درصد	مناسب
۳/۳۵	۴۶	۴۹	۵۹	۳۷	۱۵	فراوانی	تعارض میان گفتار و عمل معلم
	۲۲/۳	۲۳/۸	۲۸/۶	۱۸/۰	۷/۳	درصد	

۳/۲۳	۳۹ ۱۸/۹	۴۲ ۲۰/۴	۷۴ ۳۵/۹	۳۰ ۱۴/۶	۲۱ ۱۰/۲	فراوانی درصد	ضعف در بیان رسا و دلنشین
۳/۲۷	۳۴ ۱۶/۵	۵۰ ۲۴/۳	۷۵ ۳۶/۴	۳۲ ۱۵/۵	۱۵ ۷/۳	فراوانی درصد	استفاده از نصیحت به جای مشورت
۳/۴۴	۴۸ ۲۳/۳	۵۵ ۲۶/۷	۵۹ ۲۸/۶	۲۹ ۱۴/۱	۱۵ ۷/۳	فراوانی درصد	ضعف در آشنایی معلم با روانشناسی تربیتی و یادگیری
۳/۷۸	۸۳ ۴۰/۳	۴۱ ۱۹/۹	۵۳ ۲۵/۷	۱۳ ۶/۳	۱۶ ۷/۸	فراوانی درصد	تبعیض قائل شدن میان دانش آموزان
۳/۳۵	۳۵ ۱۷/۰	۵۹ ۲۸/۶	۷۱ ۳۴/۵	۲۶ ۱۲/۶	۱۵ ۷/۳	فراوانی درصد	ضعف در استفاده از نظرات دانش - آموزان در اداره کلاس
۳/۳۹	۴۸ ۲۳/۳	۵۱ ۲۴/۸	۵۹ ۲۸/۶	۳۰ ۱۴/۶	۱۸ ۸/۷	فراوانی درصد	ضعف در ایجاد محیط جذاب و بانشاط در کلاس
۳/۵۷	۶۰ ۲۹/۱	۴۶ ۲۰/۹	۶۹ ۳۳/۵	۲۳ ۱۱/۲	۱۱ ۵/۳	فراوانی درصد	برخورد نامناسب معلم با مشکلات انضباطی و درسی دانش آموزان
۳/۵۰	۴۸ ۲۳/۳	۶۱ ۲۹/۶	۵۶ ۲۷/۲	۲۹ ۱۴/۱	۱۲ ۵/۸	فراوانی درصد	ناتوانی معلم در ایجاد انگیزه یادگیری در دانش آموزان
۳/۳۳	۲۹ ۱۴/۱	۶۵ ۳۱/۶	۷۳ ۳۵/۴	۲۵ ۱۲/۱	۱۴ ۶/۸	فراوانی درصد	ترس از عواقب ارزیابیهای معلم از فعالتهای فراگیران
۳/۲۵	۳۴ ۱۶/۵	۳۸ ۱۸/۴	۹۳ ۴۵/۱	۲۸ ۱۳/۶	۱۳ ۶/۳	فراوانی درصد	ناتوانی معلم در ارائه شخصیتی علمی از خود در کلاس
۳/۷۰	۷۳ ۳۵/۴	۴۵ ۲۱/۸	۵۷ ۲۷/۷	۱۶ ۷/۸	۱۵ ۷/۳	فراوانی درصد	انتظار سکوت از دانش آموزان در طول تدریس
۳/۵۰	۷۶ ۳۶/۹	۲۸ ۱۳/۶	۵۲ ۵۲/۲	۲۳ ۱۱/۲	۲۷ ۱۳/۱	فراوانی درصد	ناامید کردن دانش آموزان از آینده ادامه تحصیل
۳/۵۱	۵۵ ۲۶/۷	۵۰ ۲۴/۳	۶۲ ۳۰/۱	۲۴ ۱۱/۷	۱۵ ۷/۳	فراوانی درصد	پرحرفی معلمان در طول ساعات تدریس
۳/۴۷	۶۱ ۲۶/۶	۳۴ ۱۶/۵	۷۰ ۳۴/۰	۲۴ ۱۱/۷	۱۷ ۸/۳	فراوانی درصد	بی‌حوصلگی و کسالت معلم در کلاس

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۳ بیشترین میانگین نمره پاسخها مربوط به «تبعیض قائل شدن میان دانش آموزان» با میانگین ۳/۷۸، «برخورد نامناسب معلم با مشکلات انضباطی و درسی دانش آموزان» با ۳/۵۷ و کمترین میانگین مربوط به «ناتوانی معلم در عرضه شخصیتی علمی از خود در کلاس» با ۳/۲۵ و «ضعف در بیان رسا و دلنشین» با ۳/۲۳ بوده است.

به منظور تعیین اینکه کدام عوامل بیشترین نقش را در آسیب روشهای برقراری ارتباط از نظر دبیران و دانش آموزان داشته‌اند از رگرسیون خطی چندگانه گام‌به‌گام استفاده شده و نتایج در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: برازش مدل رگرسیون گام به گام برای تعیین نقش هر یک از عوامل در آسیبهای ارتباطی بر حسب دیدگاه دبیران و

دانش آموزان

گروه	R	p-value مدل	سؤال	β	آماره	p-value
دبیر	۰,۹۳	۰,۰۰۰۱	۲۷	۰,۳۵	۱۰,۵۸	۰,۰۰۰۱
			۴۰	۰,۲۳	۷,۴۸	۰,۰۰۰۱
			۳۱	۰,۲۱	۶,۱۶	۰,۰۰۰۱
دانش آموز	۰,۸۷	۰,۰۰۰۱	۲۲	۰,۲۳	۹,۵۶	۰,۰۰۰۱
			۲۷	۰,۲۲	۱۰,۸۰	۰,۰۰۰۱
			۲۶	۰,۲۰	۸,۸۹	۰,۰۰۰۱

با استفاده از برازش مدل رگرسیون خطی چندگانه گام به گام ۳ تا از مهم ترین عوامل تأثیرگذار بر نقاط آسیب‌زا در روشهای برقراری ارتباط به تفکیک نظر دبیران و دانش آموزان شناسایی و مشخص شده از دیدگاه دبیران به ترتیب سؤال ۲۷ (تعارض میان گفتار و عمل معلم) با ضریب $(\beta=0,35)$ و $(p\text{-value} < 0,0001)$ ، سؤال ۴۰ (پرحرفی معلمان در طول ساعات تدریس) با ضریب $(\beta=0,23)$ و $(p\text{-value} < 0,0001)$ و سؤال ۳۱ (تبعیض قائل شدن میان دانش آموزان) با ضریب $(\beta=0,21)$ و $(p\text{-value} < 0,0001)$ و از دیدگاه دانش آموزان به ترتیب سؤال ۲۲ (فقدان همدلی با دانش آموز) با ضریب $(\beta=0,23)$ و $(p\text{-value} < 0,0001)$ ، سؤال ۲۷ (تعارض میان گفتار و عمل معلم) با ضریب $(\beta=0,22)$ و $(p\text{-value} < 0,0001)$ و سؤال ۲۶ (ضعف معلم در ایجاد محیط عاطفی مناسب) با ضریب $(\beta=0,20)$ و $(p\text{-value} < 0,0001)$ بیشترین تأثیر بر آسیب‌شناسی ارتباطی دارد.

سؤال دوم پژوهش: آیا بین دیدگاههای دبیران و دانش آموزان در زمینه آسیب‌شناسی

روشهای برقراری ارتباط با توجه به جنسیت و در مقایسه باهم تفاوت وجود دارد؟

برای دستیابی به پاسخ سؤال دوم پژوهش ابتدا باید وضعیت داده‌های گردآوری شده را از نظر نرمال یا غیر نرمال بودن بررسی کرد و سپس مشخص نمود که آیا آسیبهای روشهای برقراری ارتباط در فرآیند یاددهی - یادگیری از نظر دبیران و دانش آموزان بیش از حد متوسط است یا خیر.

جدول ۵: مقایسه توزیع نمرات مؤلفه پژوهش با توزیع نرمال از نظر دبیران و دانش آموزان

مؤلفه	نظر	k-s-z	Sig
روشهای برقراری ارتباط	دبیران	۰/۹۷۶	۰/۲۹۷
	دانش آموزان	۱/۰۰۶	۰/۲۰۷

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۵ آماره $k-s-z$ معنادار نبود، بنابراین توزیع مؤلفه پژوهش از توزیع نرمال پیروی می‌کند ($p > 0/05$). در واقع، براساس آزمون بهنجاری کولموگروف-اسمیرنوف، مؤلفه پژوهش از توزیع نرمال پیروی می‌کند.

به منظور بررسی سطح آسیبهای روش برقراری ارتباط از دیدگاه دانش‌آموزان و معلمان از آزمون t تک گروهی با عدد نظری ۳ استفاده و نتایج در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶: آزمون t تک گروهی برحسب دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان

متغیر	گروه	میانگین	انحراف معیار	آماره	p-value
برقراری ارتباط	دبیر	۳,۶۹	۰,۷۱	۹,۴۹	۰,۰۰۰۱
	دانش‌آموز	۳,۴۵	۰,۷۰	۹,۲۲	۰,۰۰۰۱

نتایج جدول شماره ۶ نشان داد مقدار p-value آزمون t متغیرها تقریباً برابر با ۰,۰۰۰۵ است (کمتر از سطح خطای ۰,۰۵) و آماره‌های t مثبت است. لذا در سطح اطمینان ۹۵ درصد سطح آسیبهای روش برقراری ارتباط از دیدگاه دانش‌آموزان و معلمان از سطح متوسط بالاتر است، یعنی در وضعیت نامطلوب است.

به منظور بررسی مقایسه دیدگاه‌های دبیران و دانش‌آموزان در زمینه آسیب‌شناسی روشهای برقراری ارتباط با توجه به جنسیت از آزمون t مستقل استفاده و نتایج در جدول شماره ۷ ارائه شده است.

جدول ۷: آزمون t مستقل مقایسه دیدگاههای دبیران و دانش‌آموزان برحسب جنسیت

متغیر	گروه	میانگین	انحراف معیار	آماره	p-value
زن	دانش‌آموز	۳,۵۲	۰,۷۶	-۲,۵۳	۰,۰۱۲
	دبیر	۳,۸۳	۰,۷۳		
مرد	دانش‌آموز	۳,۳۸	۰,۶۱	-۰,۶۸	۰,۴۹
	دبیر	۳,۴۷	۰,۶۴		

با توجه به نتایج جدول شماره ۷ میان دیدگاههای دبیران و دانش‌آموزان زن در زمینه آسیب‌شناسی روشهای برقراری ارتباط تفاوت معنادار در سطح اطمینان ۹۵ درصد وجود دارد ($p < 0/05$ value) ولی میان دیدگاههای دبیران و دانش‌آموزان مرد در زمینه آسیب‌شناسی روشهای برقراری ارتباط تفاوت معناداری وجود ندارد ($p > 0/05$ value).

سؤال سوم: راهکارهای معلمان برای بهبود موارد آسیب‌زا چیست؟

برای پاسخ به این سؤال، از روش تحلیل محتوای پاسخهای دبیران استفاده شد. پاسخهای داده‌شده به سؤال باز-پاسخ را دو کدگذار در ۱۱ کد به‌طور مجزا دسته‌بندی کرده و فراوانی‌های هر

کد را گزارش داده‌اند. اطلاعات جدول شماره ۸ نیز با استفاده از سؤال باز- پاسخ به پرسشنامه استخراج شده است.

جدول ۸: مهم‌ترین راهکارهای بهبود روشهای برقراری ارتباط از نظر دبیران

ردیف	راهکارها	فراوانی	درصد
۱	برگزاری آموزشهای ضمن خدمت و پیگیری و اطمینان از به کارگیری آموخته‌ها از سوی معلمان	۸	۱۲,۱۲
۲	قرار دادن نتایج تحقیقات گوناگون در اختیار معلمان	۴	۶,۰۶
۳	فراهم کردن امکان بهره‌گیری معلمان از مجلات علمی متعدد مربوط به آموزش و پرورش	۶	۹,۰۹
۵	شرکت در کارگاههای آموزشی	۴	۶,۰۶
۶	آموزش مهارتهای زندگی و روشهای کلاس‌داری	۵	۷,۵۷
۷	آشنا کردن معلمان با روشهای پژوهشی	۳	۴,۵۴
۹	آموزش روانشناسی تربیتی برای آشنایی معلمان با نیازها، مراحل رشد و ... دانش‌آموزان	۴	۶,۰۶
۱۰	دادن اختیارات گسترده‌تر به معلمان، برای ارائه درس و به‌کارگیری شیوه‌های متفاوت برقراری ارتباط (آزادی عمل)	۱۱	۱۶,۶۶
۱۱	داشتن مرکز مشاوره ویژه معلمان برای دسترسی به اطلاعات موردنیاز باهدف رفع تنش	۴	۶,۰۶
۱۲	تشویق معلمان از سوی آموزش و پرورش به‌منظور ایجاد انگیزه بیشتر و تلاش مؤثرتر در امر تدریس و در نتیجه تشویق دانش‌آموزان	۲	۳,۰۳
۱۳	در اختیار قرار دادن وسایل سمعی و بصری، مواد و تجهیزات آموزشی و وسایل کمک‌آموزشی	۵	۷,۵۷
	جمع	۶۶	۱۰۰٪

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۸ عامل «دادن اختیارات گسترده‌تر به معلمان، برای ارائه درس و به‌کارگیری شیوه‌های متفاوت برقراری ارتباط (آزادی عمل)» با اختصاص ۱۶/۶۶ درصد پاسخها به‌منزله مهم‌ترین راهکار و عامل «تشویق معلمان از سوی آموزش و پرورش به‌منظور ایجاد انگیزه بیشتر و تلاش مؤثرتر در امر تدریس و در نتیجه تشویق دانش‌آموزان» با اختصاص ۳/۰۳ درصد پاسخها به‌عنوان کمترین راهکار از نظر دبیران معرفی شده است. در زمینه راهکارهای بهبود در زمینه روشهای برقراری ارتباط از دانش‌آموزان پاسخی دریافت نشده است.

بحث و نتیجه‌گیری

برقراری ارتباط در همه جنبه‌های زندگی در مدرسه، دخالت دارد و معلمان با به‌کارگیری روشهای شفاهی، کتبی، رسانه‌ای و اشکال هنری تدریس خود سعی دارند بر دانش‌آموزان تأثیر بگذارند. دانش‌آموزان نیز یادگیری خود را از طریق رسانه‌های مشابهی نشان می‌دهند. در این صورت، برقراری ارتباط عبارت است از تفاهم و اشتراک فکر و اندیشه میان معلم و فراگیران. زیرا

وقتی که معلم با دانش‌آموزان ارتباط برقرار می‌کند، می‌کوشد تا با آنها وجه اشتراکی ایجاد کند. یعنی ایده، اطلاع یا نگرشی را با آنها به مشارکت بگذارد، هر قدر جلوه اشتراک بیشتر باشد، برقراری ارتباط سهل‌تر و مطلوب‌تر خواهد بود. بنابراین اگر رابطه نباشد، آموزش معنا نخواهد داشت. در واقع، مهم‌ترین موضوع و مهارت هنگام تدریس، برقراری ارتباط صحیح میان معلم و دانش‌آموز است. چنانچه این رابطه به خوبی برقرار شود، هدفهای آموزشی باکیفیت و سهولت بیشتری تحقق می‌یابند. به خلاف روابط خشک و جدی، رابطه معلم با دانش‌آموزان در کلاس درس از نوع روابط پیچیده انسانی است و در برقراری ارتباط انسانی عوامل گوناگون مؤثرند. از این رو، این پژوهش به منظور شناسایی آسیبهای برقراری ارتباط میان معلم و دانش‌آموز در فرآیند یاددهی و یادگیری طراحی شد. یافته‌ها نشان دادند که دبیران بیشترین میانگین موارد آسیب‌زا را «وجود تعارض میان گفتار و عمل معلم»، «پرحرفی معلمان در طول ساعات تدریس» و «تبعیض قائل شدن میان دانش‌آموزان» می‌دانند و از دیدگاه دانش‌آموزان «فقدان همدلی با دانش‌آموز»، «وجود تعارض میان گفتار و عمل معلم»، «ضعف معلم در ایجاد محیط عاطفی مناسب» بیشترین تأثیر را بر آسیب ارتباطی می‌گذارند. همچنین، بیشترین فراوانی مربوط به مورد «تبعیض قائل شدن میان دانش‌آموزان» است. این یافته با پژوهشهای شی و فیشر (۲۰۰۲) که در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که بیشتر مشکلات معلمان در جریان تدریس از آنجا نشأت می‌گیرد که میان آنها و دانش‌آموزان ارتباط چندان مؤثری مشاهده نمی‌شود و فراتحلیل گایل و همکاران (۲۰۰۶) که نشان دادند یکی از مهم‌ترین عناصر ارتباطی به موقع و مناسب بودن رفتار معلمان به ویژه رفتار غیرکلامی آنان است، همخوان است. با توجه به اینکه این پژوهش به شناسایی آسیبها می‌پردازد، این نتیجه حاکی از آن است که میانگین آسیبها از نظر دبیران بالاتر از حد متوسط است؛ در تبیین این یافته می‌توان گفت هنوز بحث ارتباط معلم و دانش‌آموز و نقشی که نحوه برقراری ارتباط (چه به صورت آشکار و چه به صورت نهان) در فرآیند یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌نماید به طور اصولی مورد توجه قرار نگرفته است. نتیجه موردتوجهی که این تحقیق نشان داده این است که تعارض میان گفتار و عمل معلم هم از سوی معلمان و هم دانش‌آموزان، یکی از مواردی بوده که میانگین بالا داشته است. به نظر می‌رسد معلمان از یک سو به دلیل نظام متمرکز آموزشی ناگزیر به بیان برخی موارد هستند که در عمل به دلیل عدم اعتقاد به آنها نمی‌توانند، حقیقت همان گفتار را در عمل خود نیز نشان دهند و هم آزادی عمل برای نزدیک سازی گفته‌ها به عمل را ندارند. زمانی که دانش‌آموزان بر این اعتقادند که معلم میان دانش‌آموزان تبعیض قائل می‌شود، ممکن است برخی از

معلمان واکنش نشان دهند که ما در کلاس تبعیض قائل نیستیم. اما باید در نظر داشت حتی زمانی که معلم در کلاس درس به تعریف و تمجید از یک دانش‌آموز یا چند دانش‌آموز خاص می‌پردازد و واقعاً آن دانش‌آموزان نیز افراد تلاشگری هستند، بازهم اغلب به معنای ارزشیابی منفی دیگران است، حتی اگر دانش‌آموزی که عادت به شنیدن تعریف و تمجید دارد به صورت اتفاقی از او تعریف نشود، احساس منفی در او ایجاد می‌شود. این نکته ظریفی است که بسیاری از معلمان به آن آگاه نیستند.

یافته‌های مربوط به سؤال دوم پژوهش نشان داد که آسیبهای روشهای برقراری ارتباط از نظر دبیران با میانگین ۳/۶۹ و از نظر دانش‌آموزان با میانگین ۳/۴۵ بیش از میانگین فرضی (۳) است. بنابراین میزان آسیبهای روشهای ارتباطی از نظر هر دو گروه بیش از سطح متوسط است. همچنین مشاهده شده در سطح $p \leq 05$ معنادار بود. بنابراین درزمینه آسیبهای روشهای برقراری ارتباط میان نظرات دبیران و دانش‌آموزان تفاوت وجود داشت، البته دبیران میزان این آسیبهها را بیشتر ارزیابی کرده‌اند. این نتیجه حاکی از آن است که از دیدگاه دانش‌آموزان و معلمان چگونگی برقراری ارتباط باهم تفاوت دارد و هرکدام مسائل ارتباطی را با توجه به نیازهای خود تحلیل می‌کنند، مثلاً دانش‌آموزان درباره رفتار معلم در قبال برخورد با خودشان قضاوت می‌کنند و اینکه آیا میان آنها تبعیض قائل می‌شوند یا نه درحالی که معلم قضاوتش بر اساس این است وقتی که در کسوت معلمی متعهد می‌شود، باید اطلاعات بیشتری درباره نحوه برخورد و تربیت فراگیران داشته باشد، یعنی گاهی وجدان خود را واکاوی می‌کند. افزون براین، معلمان نیز مانند نظامهای آموزشی که در آنها آموزش دیده‌اند، هنوز انتظار دارند که دانش‌آموزان بیشتر در کلاس منفعل و ساکت باشند تا آنها بدون ایجاد وقفه در تدریس، به آموزش بپردازند.

درزمینه سؤال باز- پاسخ این تحقیق درباره راهکارهای بهبود درزمینه روشهای برقراری ارتباط بیشترین تأکید معلمان بر دادن اختیارات گسترده و آزادی عمل به آنها در کلاس و برگزاری آموزشهای ضمن خدمت و پیگیری و اطمینان از به کارگیری آموخته‌ها از سوی معلمان، بود. این نتیجه نشان می‌دهد که معلمان به دلیل عدم آزادی عمل خود را ملزم به یک سری رفتارها و روابط از پیش تعریف شده می‌کنند و آزادی عمل لازم را برای بیان و رفتار متفاوت در کلاس ندارند. از این گذشته اگر کلاسهای ضمن خدمت نیز برگزار می‌شود، کارایی لازم را ندارد، زیرا به دلیل عدم پیگیری تأثیر این آموزشها، معلمان تصور می‌کنند که نیازی به تلاش برای عملی کردن این آموزشها ندارند.

در مجموع به نظر می‌رسد که برقراری ارتباط هم از دیدگاه دبیران و هم از دیدگاه دانش‌آموزان در سطح مطلوبی نیست و نیاز است که در برنامه‌ریزی‌ها بیشتر به آن توجه شود و برای ارتقای آن کوشش به عمل آید؛ زیرا با توجه به کارکردهای ارتباطی مانند مهار کردن، انگیزش، بیان هیجان، اطلاع دادن و ... ارتباط باید مجموعه‌ای از روابط پویا، مستمر و پیوسته در حال تغییر باشد تا محیطی سرشار از انرژی فراهم شود و در آن دانش‌آموزان و معلمان به درکی مشترک برسند. برای اینکه این درک مشترک به وجود آید، معلمان به‌منزله کسانی که بر محتوا تسلط دارند و از ویژگیها و اطلاعات قبلی دانش‌آموزان با توجه به سن رشدشان آگاه هستند، باید از حداکثر تجربیات خود برای رمزگذاری پیامها و به وجود آوردن سطحی مشترک میان تجربیات خود و دانش‌آموزان بهره بگیرند. مهم‌ترین عاملی که بیشترین اثرگذاری را بر کارایی دارد، آگاهی از اصول برقراری نوع ارتباط در موقعیتهای گوناگون است، چنین رابطه‌ای بسیار حساس است. در واقع حساس‌تر از آنچه معلم می‌آموزد، چگونگی برقراری ارتباط و به پایان رساندن آن است. نوع و کیفیت این روابط سبب می‌شود که دانش‌آموزان انگیزه پیدا کنند تا دانش خود را به حد دانش معلم برسانند. بنابراین اصالت کار یک معلم بستگی دارد به روابط مناسبی که با دانش‌آموزان خود برقرار می‌کند. معلمان حرفه‌ای و کاربلد با برقراری ارتباط مؤثر و کاملاً انسانی، از راههای گوناگون، بهره‌گیری از منابع تازه، صداها و تصاویر، تأکید، تماس چشمی، حرکات بیانی برای روشن ساختن معانی، انعکاس فهم، ارزیابی و تفسیر مضمون، ارزیابی فرآیند و تجربه، به شکل‌بندی و پیکربندی ذهن دانش‌آموزان می‌پردازند و از تحلیل رفتن نیروی خود و دانش‌آموزان جلوگیری می‌کنند.

با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان گفت که خوب تدریس کردن معلم، گذشته از روش درس دادن و دانش و مهارت او به کردار و رفتارش نسبت به دانش‌آموزان، موضوع و کارش نیز ارتباط دارد. معلم خوب می‌داند ارتباط درست پلی ایمن و نیازی روان‌شناختی است که هم یک نیروی محرکه برای دانش‌آموزان و هم نشاط تدریس است. از این رو، داشتن ارتباط صحیح با دانش‌آموزان در کلاس، مستلزم آشنا شدن و شناخت صحیح و همه‌جانبه ویژگیهای رفتاری و داشتن تعاملی مناسب آنهاست. آگاهی شخصی معلم از ویژگیهای دانش‌آموزان و زمینه یادگیری، سبب تنظیم، هماهنگی و بهبود روابط او با فراگیران می‌شود. بر این اساس، مهم‌ترین پیشنهادها برای پژوهش برای دست‌اندرکاران نظام آموزشی عبارت‌اند از:

- نظام آموزشهای ضمن خدمت، دوره‌های موردنیاز آموزش مهارتهای برقراری ارتباط را برای معلمان و دانش‌آموزان برگزار کنند.

- نظامهای آموزشی با برگزاری کارگاههای آموزشی و کلاسهای آموزش ضمن خدمت، به آموزش شیوههای کلاس‌داری و چگونگی رفتار و برخورد با دانش‌آموزان در موقعیتهای متفاوت بپردازند.
- نظامهای آموزشی باید زمینه‌ای مناسب را فراهم آورند تا معلمان از طریق نشریات، کلاسهای ضمن خدمت و کتابهای حاوی معرفی روشهای رفتار و اصول برقراری ارتباط، باسواد ارتباطی آشنا شوند. در ضمن مشاوران مدرسه و ناظران تعلیماتی نیز می‌توانند در این زمینه راهگشا باشند.
- پژوهشهایی گسترده‌تر در سایر مناطق و با روشهای پژوهشی متفاوت به‌ویژه پژوهشهایی از نوع کیفی در زمینه پژوهش حاضر انجام شود.

منابع

- آهنچیان، محمدرضا. (۱۳۸۲). *آموزش و پرورش در شرایط پست مدرن*، چاپ اول. تهران: انتشارات طهوری.
- امیراحمدی، مهدی؛ فرخی، نورعلی و اسدزاده، حسن. (۱۳۸۸). تأثیر انتظار معلم بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال اول متوسطه. *پژوهش در نظام های آموزشی*، ۳ (۷)، ۹-۲۱.
- تلخایی علیشاه، علیرضا؛ عباسی، رسول؛ لشکری، کبرا و تلخایی علیشاه، غلامرضا. (۱۳۸۹). بررسی مهارتهای ارتباطی در رفتار کلاسی معلمان و رابطه آن با درصد قبولی دانش آموزان دبیرستان های شهر تهران. *فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی*، ۵ (۳)، ۲۵-۴۳.
- حافظ نیا، محمدرضا. (۱۳۸۹). *مقدمه های بر روش تحقیق در علوم انسانی*. تهران: انتشارات سمت.
- حسینی، فریده سادات و خیر، محمد. (۱۳۸۹). بررسی نقش معلم در هیجانات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی دانش آموزان. *فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۵ (۲۰)، ۴۱-۶۳.
- خوشبخت، فریبا و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین ویژگی های معلم و عملکرد ریاضی دانش آموزان. *مجله روانشناسی معاصر*، ۶ (۲)، ۸۵-۹۶.
- راجرز، بیل. (۱۳۸۳). *رهبری معلم و مدیریت رفتار در مدارس: نگاهی نو به شیوه های مدیریت و رفتار دانش آموزان*، ترجمه سید رضا افتخاری، چاپ اول. تهران: نشر آوای کلک-قو.
- زاهد بایلان، عادل. (۱۳۹۱). میزان همخوانی روابط کلامی و غیر کلامی معلمان در جریان تدریس و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۱ (۱)، ۴۶-۶۱.
- غلامی، سمیه و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۰). پیش بینی شادمانی دانش آموزان با توجه به ادراک آن ها از انتظارات معلم، نحوه تعامل معلم و خودکارآمدی، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۳ (۱)، ۸۳-۱۰۹.
- فانی، حجت الله و خلیفه، مصطفی. (۱۳۸۸). 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)، ۳۷-۶۴.
- فرخی آزادی، صدیقه. (۱۳۸۴). *تأثیر شاخصهای مؤثر بر یادگیری ریاضی دانش آموزان*. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، رشته علوم تربیتی.
- قلی پور اوجقاز، عیسی. (۱۳۸۷). *آسیب شناسی رابطه معلم و دانش آموز از دیدگاه معلمان و دانش آموزان دوره متوسطه شهرستان پارس آباد*. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده رشته برنامه ریزی درسی، دانشگاه پیام نور استان تهران، مرکز پیام نور تهران، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- گوردن، توماس. (۱۳۸۲). *فرهنگ تفاهم در مدرسه*، ترجمه پریچهر فرجادی، چاپ اول، تهران: انتشارات آئین تفاهم.
- مشایخ، پری جان و برزیده، ام البنین. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر سبک رفتار رهبری معلم بر خلاقیت دانش آموزان ابتدایی شهرستان کازرون، *فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی*، ۶ (۱)، ۱۳۱-۱۴۴.
- مصرآبادی، جواد؛ بدری، رحیم و واحدی، شهرام. (۱۳۸۹). بررسی میزان بی انضباطی های دانش آموزان در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار معلم. *فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۵ (۱۹)، ۱۳۵-۱۵۷.
- ملفت، قوام و خیر، محمد. (۱۳۹۱). رابطه بین ادراک دانش آموزان از سبک رفتاری معلمان با بهزیستی روان شناختی در آن ها. *مجله علوم رفتاری*، ۶ (۳)، ۱۷-۱۸.
- ناعمی، علی محمد. (۱۳۸۵). *روان شناسی آموزش مهارتهای ارتباط و زبان*، چاپ اول. مشهد: چاپ به نشر.

وایت‌برد، دیوید. (۱۳۸۴). روانشناسی یاددهی و یادگیری سازمان‌دهی محیط یادگیری، ترجمه محمود تلخابی و مقصود خدایاری، چاپ اول. تهران: نشر آبیژ.

- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher student relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
- Carr, D. (2005). Personal and interpersonal relationships in education and teaching: A virtue ethical perspective. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 255-271.
- Catt, S., & Miller, D. & Schallenkamp, K. (2007). You are the key: Communicate for learning effectiveness. *Education*, 127(3), 369-377.
- Cirillo, M., & Herbel-Eisenmann, B. (2006). Teacher communication behavior in the mathematics classroom. In S. Alatorre, J. L. Cortina, M. Sáiz, & A. Méndez (Eds.), *Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education: Vol. 2.* (pp. 497-498). Mérida, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom.* London: Routledge/Methuen.
- Ewing, A. (2009). *Teacher-child relationship quality and children's school outcomes: Exploring gender differences across elementary school grades.* Doctoral Dissertation, University of Arizona.
- Flanders, N.A. (1970). *Analyzing teacher behavior.* Reading, Massachusetts: Addison Wesley.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance, *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Gayle, B. M., Preiss, R. W., Burrell, N., & Allen, M. (2006). *Classroom communication and instructional processes: Advances through meta-analysis processes.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gibbons, P. (2003). Mediating language learning: Teacher interactions with ESL students and a content-based classroom. *TESOL Quarterly*, 37(2), 247-273.
- Johnson, C. & Bird, J. (2006) *How to teach reflective practice.* School of postgraduate medical and dental education. [online]. Cardiff University. Available online at <http://www.cardiff.ac.uk/pgmde/resources/howtoreflective.pdf>
- Lau, L. K. (2003). Institutional factors affecting student retention. *Education*, 124(1), 126-136.
- Lowman, J. (1991). *Mastering the techniques of teaching.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2005). *Effective Teaching: Evidence and practice.* London: Sage Publications Ltd.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Rawnsley, D., & Fisher, D. (1998). *Learning environments in mathematics classrooms and their associations with students' attitudes and learning.* Paper Presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, Australia.

- Sakiz, G. (2007). *Does teacher affective support matter? An investigation of the relationship among perceived teacher affective support, sense of belonging, academic emotions, academic self-efficacy beliefs, and academic effort in the middle school mathematics classroom*. Doctoral Dissertation of Philosophy, The Ohio State University.
- She, H., & Fisher, D. (2002). Teacher communication behavior and its association with students' cognitive and attitudinal outcomes in science in Taiwan. *Journal of Research in Science Teaching*, 19(1), 63-78.
- Slekar, T. D. (2005). Case history of a methods course: Teaching and learning history in a "rubber room". *The Social Studies*, 96(6), 237-240
- Tomlinson, C. A., & Germundson, A. (2007). Teaching as jazz. *Educational Leadership*, 64(8), 27-31.
- Watson, D., Charner-Laird, M., Kirkpatrick, C. L., Szczesiul, S. A., & Gordon, P. J. (2006). Effective teaching/effective urban teaching: Grappling with definitions, grappling with difference. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 395-409.