

بررسی رفتار میان‌فردی معلمان با دانش‌آموزان مدارس راهنمایی دخترانه تهران*

زهرا بازرگان**

استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران

ناهید صادقی

مربی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران

چکیده

مقاله حاضر رفتار و روابط میان‌فردی معلمان با دانش‌آموزان را در کلاس درس مورد بررسی قرار می‌دهد. نمونه این پژوهش شامل ۹۴۸ نفر از دختران دانش‌آموز و ۳۰ نفر از معلمان منطقه ۲ آموزش و پرورش تهران است. برای اندازه‌گیری رفتار میان‌فردی معلمان، از برگردان فارسی پرسشنامه تعامل معلم (QTI) که براساس الگوی دوبعدی "لیری" ساخته شده، استفاده گردیده است.

یافته‌ها نشان می‌دهد که معلمان با توجه به الگوی لیری خود را در بعد همکاری - مخالفت‌جویی (CO) و دانش‌آموزان معلمان خود را در بعد سلطه‌گری - سلطه‌پذیری (DS) قرار می‌دهند. نتایج نشان می‌دهد تصویری که معلمان از خود و ارتباطشان با دانش‌آموزان در ذهن دارند با تصویری که دانش‌آموزان از آنان دارند متفاوت است. تصویر معلمان از خود و ارتباطشان با دانش‌آموزان با تصویری که آنان از معلم مطلوب در ذهن دارند چندان تفاوتی ندارد، در حالیکه تصویر دانش‌آموزان از معلم خود با تصویری که از معلم مطلوب دارند تفاوت دارد. تصویر ذهنی دانش‌آموزان و معلمان از معلم مطلوب به هم شبیه است.

کلید واژه‌ها: رفتار میان‌فردی، دانش‌آموزان دختر، دوره راهنمایی تحصیلی، تهران

*این مقاله برگرفته از طرحی با عنوان "بررسی نحوه ارتباطات معلم و دانش‌آموزان" است.

**نام نویسندگان به ترتیب حروف الفبا آمده و هر دو سهم مساوی در تدوین مقاله داشته‌اند.

مقدمه

نتایج تحصیلی دانش‌آموزان در نقاط مختلف کشور حاکی از آن است که با نتایج مورد انتظار، میزان یادگیری، و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان فاصله زیادی داریم. یافته‌ها نشان می‌دهد که وجود عوامل فرهنگی و اجتماعی متفاوت در مدارس می‌تواند مانع تحقق اهداف آموزش و پرورش گردد. عوامل فرهنگی هر کدام به نوبه خود قابل بررسی هستند، یکی از این عوامل نوع کیفیت ارتباطی حاکم بر کلاس درس یا روابط میان‌فردی معلم و دانش‌آموزان است. برخی بررسی‌ها و نظرخواهی‌ها که از دانش‌آموزان در مدارس به عمل آمده نشان می‌دهد که بسیاری از دانش‌آموزان از روابط اقتدارگرایانه در مدرسه، مقررات سخت و انعطاف‌ناپذیر، عدم درک کودکان و نوجوانان توسط بزرگسالان، کمبود مشارکت در برنامه‌های آموزشی و پرورشی، و به طور کلی جو اجتماعی - روانی نامطلوب کلاس و مدرسه شکایت دارند. دانش‌آموزان هرگز متقاضی امکانات آموزشی پرهزینه و غیرعملی نیستند، بلکه آنان طالب محیطی امن و آرامش‌بخش در مدرسه و کلاس درس بوده و مایلند مورد احترام بزرگسالان مدرسه قرار گیرند (بازرگان ۱۳۷۸). بدیهی است عدم پاسخگویی به انتظارات دانش‌آموزان می‌تواند عواقبی مانند افت تحصیلی، بیزاری و گریز از مدرسه، و یا ادامه تحصیل بدون انگیزه و علاقه را در برداشته باشد. پژوهش‌های متعدد نشان داده است که روابط میان‌فردی معلم و دانش‌آموز می‌تواند در چگونگی یادگیری دانش‌آموزان در کلاس درس مؤثر باشد. موس^۱ (۱۹۷۴) در بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت جو کلاس، به ماهیت ارتباط بین معلم و دانش‌آموز تأکید داشته است. پژوهش‌های پژوهشگرانی مانند وابلز، لوی، برکلمنز^۲ (۱۹۹۰) در کشورهای هلند، آمریکا، و استرالیا نشانگر این است که مهارت‌های ارتباطی معلم در خلق و ایجاد جو مثبت برای یادگیری بسیار مؤثر است و معلمان اثربخش به اندازه روش‌های تدریس، در ارتباطات خود نیز موفق هستند. پژوهش‌هایی در زمینه بررسی تعامل معلم و دانش‌آموز در کلاس درس از نظر دانش‌آموزان و معلمان و مقایسه نظرات دو گروه می‌تواند به شناخت بهتر چگونگی روابطی که در حال حاضر در مدارس کشور ما حکمفرما است کمک کند و تصویری از روابط میان‌فردی معلم و دانش‌آموزان

را ارائه دهد. بدیهی است هر اندازه تفاوت بین تصویری که دانش آموزان و معلمان از روابط میان فردی معلم دارند عمیق تر باشد تضاد و ناهماهنگی بیشتری در وضعیت تدریس و یادگیری به وقوع می پیوندد و برعکس هر قدر تصور و درک دوگروه از یکدیگر به هم نزدیک تر باشد امکان هماهنگی و موفقیت بیشتری در زمینه تحقق اهداف آموزش و پرورش در کلاس میسر است.

روابط انسانی

روابط انسانی مفهومی وسیع دارد و هر نوع رابطه‌ای را بین دو فرد، دو گروه، فرد و گروه، سازمان و فرد، و مانند آن را در برمی گیرد. این روابط ممکن است به اشکال مختلف مانند روابط رسمی، غیررسمی، عمومی، خصوصی، کلامی، غیرکلامی، عمودی، افقی، و چند جانبه رخ دهد. ریس و برانت^۱ (۱۹۸۷) روابط انسانی را شامل انواع تعامل‌ها میان مردم، تعارضات، کوشش‌های معاضدت‌آمیز در روابط گروهی می دانند. کیت و دیویس^۲ (سرمد، ۱۳۷۸) روابط انسانی را شامل کلیه اعمال متقابل افراد و مؤسسات بازرگانی، دولتی، باشگاه‌های اجتماعی، مدارس و کارخانه‌ها می دانند.

کلامیت^۳ (به نقل از هارتلی، ۱۹۹۴) ارتباط انسانی را به صورت رابطه‌ای یک سویه و یا دوسویه می بیند. در ارتباط یک سویه ارتباط مانند پرتاب تیر از کمان به هدف است و فعالیت یک سویه بر پایه مهارت‌های فرستنده پیام است. این رویکرد اغلب به صورت الگوی خطی ترسیم می شود. اندیشه اصلی در این پیام بیان مؤثر^۵= ارتباط مؤثر است. در ارتباط دوسویه تأکید بر بازخورد است تا پاسخ، رابطه است تا محتوا، توان ذهنی و درک و شناخت است تا معنا و مفهوم و قبول و توافق. اندیشه اصلی در این پیام درک و شناخت^۶= ارتباط مؤثر است.

پژوهشگران فوق با ذکر نقاط ضعف هر دو رویکرد اظهار می دارد که در رویکرد اول، شنونده منفعل است و در رویکرد دوم، درک و شناخت هدایت کننده ارتباط است. او

1. Reece & Brandt

2. Kate & Davice

3. Clampitt

4. Hartley

5. Expression

6. Understanding

رویکرد دیگری را پیشنهاد می‌کند و معتقد است که ارتباط مانند رقص و انجام دادن حرکات موزون است. در این رویکرد رقصنده خود را با حرکات فرد همراه خود هماهنگ می‌کند و به یک درک و شناخت دوجانبه می‌رسد. در اینجا نقش‌ها و مهارت‌های موجود دارای انعطاف هستند و هر دو طرف با استفاده از شیوه‌های خود حرکات را انجام می‌دهند، استفاده کنندگان از این رویکرد نسبت به دیدگاه‌های متفاوت دیگران و شیوه‌های مختلف افراد در ارتباطات توجه و حساسیت بیشتری نشان می‌دهند. از نظر هارتلی (۱۹۹۹) ارتباطات میان فردی دارای ویژگی‌های زیر است:

- ارتباط بین دو فرد برقرار می‌شود؛

- ارتباط رو در رو است؛

- شکل و محتوای ارتباط انعکاسی از ویژگی‌های شخصیتی افراد است؛

به طور کلی مطالعه روابط انسانی به شناخت بهتر نیازهای فردی و اجتماعی انسان‌ها و نیز آگاهی از عوامل انگیزش رفتار کمک می‌کند. روابط انسانی به انسان به عنوان یک فرد و در عین حال به عنوان کسی که با دیگری یا دیگران در زندگی اجتماعی و سازمانی سروکار دارد مربوط می‌شود و چون بخش قابل ملاحظه‌ای از زندگی انسان در جامعه و سازمان می‌گذرد، لذا این نوع زیستن، مطالعه و روابط انسانی را توصیه می‌کند (سرمد، ۱۳۷۸).

روابط انسانی در مراکز آموزشی

ملکی (۱۳۷۶) روابط انسانی در آموزشگاه را مجموعه‌ای از رفتارهای برنامه ریزی شده از طرف مدیران و معلمان و سایر کارکنان می‌داند که می‌خواهند بدین وسیله و با توجه به شرایط سنی، اشکالات و روند رشد دانش‌آموزان و نیازهای آنان را تأمین کنند. سرمد (۱۳۷۸) از روابط انسانی در مراکز آموزشی، تحت عنوان تعامل نام می‌برد و تعامل را شامل ویژگی‌های زیر می‌داند:

- شرایطی که دو یا چند نفر روی دیگران تأثیر می‌گذارند مانند تأثیر مدیر، معاون، یا چند معلم بر دیگران؛

- شرایطی که افراد متقابلاً یکدیگر را تحت تأثیر قرار می‌دهند. این حالت را می‌توان به سادگی در مناسبات معلمان هم‌رشته یا معلمانی که دروس مشابه تدریس می‌کنند

- شرایطی که همه می‌توانند روی یکدیگر تأثیر بگذارند این حالت بیشتر از سایر حالات در مراکز آموزشی دیده می‌شود.

رابطه اثربخش معلم و شاگرد

پژوهش‌های دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ اثربخشی معلم را در گرو موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تلقی می‌کند. این مطالعات تدریس را در درجه اول از دیدگاه روش تدریس مورد توجه قرار داده و مهارت معلم را شامل هدایت، پیشرفت دانش‌آموزان، اداره و مدیریت بهینه کلاس، و سازمان دهی تدریس می‌داند.

اثربخشی تدریس از نظر لوی، وابلز، و برکلمنز (۱۹۹۷) بیش از آنکه ناشی از روش شناختی تدریس باشد، تحت تأثیر ارتباطات معلم و دانش‌آموزان قرار می‌گیرد. پژوهشگران فوق در مدت ۱۵ سال در هلند، امریکا، استرالیا به این نتایج دست یافته‌اند که مهارت‌های میان‌فردی و حفظ جو مثبت برای یادگیری شرطی اساسی است. به نظر آنها معلمان اثربخش علاوه بر داشتن مهارت‌های فنی تدریس ارتباط‌گران خوبی هستند، این پژوهشگران یک فرایند ارزشیابی برای تشخیص این‌که معلمان چگونه با دانش‌آموزان خود در کلاس ارتباط برقرار می‌کنند طراحی کرده‌اند.

پژوهش‌های چند دهه اخیر در زمینه مدرسه و یادگیری این واقعیت را مورد توجه قرار می‌دهد که یادگیری در اثر تعامل بین عوامل و متغیرهای مختلف صورت می‌گیرد. بیدل (۱۹۷۹) معتقد است که یادگیری حاصل تعامل سه دسته از خصوصیات و ویژگی‌هایی است که شامل ویژگی‌های دانش‌آموزان، معلمان، و محیط آموزشی است. ویژگی‌های محیط آموزشی شامل محیط مدرسه، محیط کلاس، سازمان مدرسه، و جامعه محلی است. بر این اساس اگر در بعضی عوامل یا ویژگی‌های فوق نارسایی و کمبود وجود داشته باشد نمی‌توان در آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان به نتیجه مطلوب رسید. تجربیات مختلف نشان می‌دهد که کار روی ویژگی‌های مربوط به معلمان و دانش‌آموزان بسیار دشوار و حتی غیرممکن است در حالیکه کار روی محیط آموزشی و متغیرهای درونی مدرسه آسان‌تر است. یکی از متغیرهای درونی که می‌تواند در

کیفیت فعالیت های آموزشی مدرسه مؤثر باشد و ضمناً قابلیت اصلاح و تغییر را دارد جو مدرسه و کلاس است. هر مدرسه دارای فرهنگ، آداب و رسوم، و شخصیت خاص است که در مجموع جو و فضای رفتاری آن مدرسه را تشکیل می‌دهد و آن مدرسه را از سایر مدارس متمایز می‌کند. بسیاری از پژوهش‌هایی که در باب جو مدارس انجام شده نشان دهنده اثرات جو مطلوب بر رشد توانایی‌های فردی دانش‌آموزان و معلمان و بهبود روابط گروهی در کلاس و مدرسه است. بر اساس پژوهش‌های گیبسون^۱ (۱۹۷۷) در مدارس که جو مشارکتی وجود دارد دانش‌آموزان در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی نسبت به دانش‌آموزانی که در مدارس عادی هستند نمرات بالاتری دریافت داشته‌اند.

جو فیزیکی و روانی کلاس درس

آندرسن^۲ (۱۳۷۷) جو فیزیکی کلاس درس را شامل متغیرهایی مانند نظم و ترتیب کلاس، تجهیزات و مواد آموزشی، تعداد دانش‌آموزان، و نحوه نشستن دانش‌آموزان عنوان کرده است. شواهد فراوانی بیانگر آن است که محیط فیزیکی یک مدرسه یا کلاس که برای همه یکسان است می‌تواند بر رفتار و نگرش‌های افراد نسبت به مدرسه و یادگیری تأثیر گذارد. لازم به تذکر است که محیط فیزیکی و جو کلاس بیشتر به گونه‌ای غیرمستقیم با یادگیری دانش‌آموز مرتبط است و می‌تواند محتوا و میزان یادگیری واقعی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. اما محیط روانی کلاس برخلاف محیط فیزیکی دارای تأثیر مستقیم بر یادگیری دانش‌آموزان است. والبرگ^۳ (۱۹۸۱) محیط روانی کلاس را به عنوان جو یا فضای کلاس توصیف می‌کند که می‌تواند بالقوه بر آنچه دانش‌آموز یاد می‌گیرد تأثیر گذارد. وی معتقد است که تأثیر محیط روانی کلاس بر یادگیری نتایج شناختی، عاطفی و رفتاری تقریباً به سی درصد می‌رسد.

1. Gibson

2. Anderson

3. Valberg

پژوهش هایی در زمینه ارتباط معلم و دانش آموزان

یافته‌های پژوهش برسوا (۱۹۹۰) در فرانسه که بر روی ۱۱۰۰ دانش آموز کلاس اول ابتدایی و ۵۸ نفر از معلمان آنها انجام گرفت نشان داد که ویژگی‌های معلم مانند سابقه تدریس، موقعیت اداری، و روش‌های آموزشی مورد استفاده در کلاس می‌تواند بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان مؤثر باشد، اما تعامل کلامی معلم یعنی انتخاب تدریس مستقیم یا غیرمستقیم، میزان شرکت دادن دانش آموزان در فعالیت‌های کلاسی، و پذیرفتن اندیشه و پیشنهادهاى آنان اثر بیشتری بر یادگیری دانش آموزان داشته است. در پژوهشی، میثاقیان اردکانی (۱۳۵۸) از ۲۲۹ دانش آموز و معلمان آنها خواسته است تا ده ویژگی مهم معلم خوب را به ترتیب اهمیت مرقوم دارند. یافته‌های او نشان داده است که هر دو گروه، دانش آموزان و معلمان، تدریس را مهم‌تر از شخصیت معلم و نحوه اداره کلاس می‌دانند. هر دو گروه بر این اعتقادند که معلم خوب باید دانش آموز را به کار، تفکر، و پژوهش تشویق کند و به افکار و عقاید آنان احترام بگذارد، پرحوصله و بردبار باشد و میان دانش آموزان تفاوت قائل نگردد. شادی، بذله‌گویی، وضع ظاهر، و لباس معلم نسبت به سایر ویژگی‌های او از اهمیت کمتری برخوردار است. یافته‌های پژوهشی کدیور (۱۳۷۷) نشان می‌دهد که بین دو جو باز و خودگردان، و رشد وجدان اخلاقی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. دانش آموزانی که در مدارس با جو باز و خودگردان تحصیل می‌کنند از رشد اخلاقی بالاتری برخوردارند. در جوهای بسته (و پدرسالارانه) و با مقررات خشک تحصیلی نمی‌توان انتظار رشد اخلاقی و درونی شدن ارزش‌ها را داشت.

ارزیابی تعامل بین معلم و دانش آموز

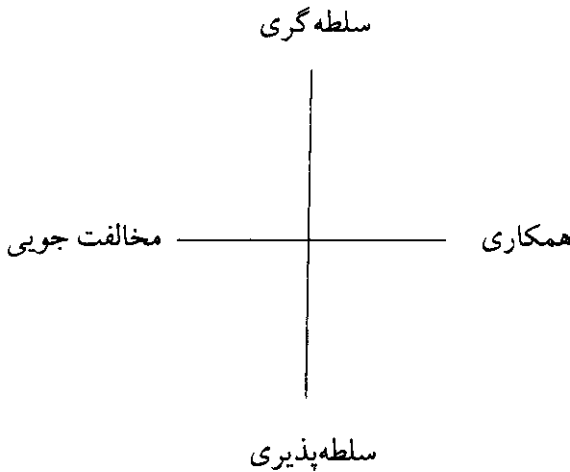
لیری^۲ در سال ۱۹۵۷ الگوی ارتباطی را مطرح کرد، که شامل دو بعد سلطه‌گری - سلطه‌پذیری DS^3 (چه کسی ارتباط را کنترل می‌کند) و همکاری - مخالفت جویی CO^2 (در یک ارتباط تا چه اندازه همکاری برقرار می‌شود) است. او معتقد است تمامی ارتباط‌های انسانی را می‌توان با استفاده از این دو بعد به تصویر کشید (شکل ۱).

1. Bressaux

2. Leary

3. Dominance - Submission

4. Cooperation - Opposition



شکل ۱. الگوی میان فردی دوبعدی لیری

الگوی لیری به عنوان چارچوب موفقی برای توصیف رفتار میان فردی توسط فوآ^۱ (۱۹۶۱) به اثبات رسیده است. دو بعدی که الگو براساس آنها بیان شده به عنوان عناصری مهم در توصیف ارتباط‌های میان معلمان و والدین سلاتر^۲ (۱۹۶۲) (به نقل از وابلز ولوی (۱۹۹۱) و تأثیر معلمان بر رویدادهای کلاسی دانکن و بیدل^۳ (۱۹۷۴) استناد شده است. مورد اخیر بیانگر این است که رهبری و خونگرمی معلم دو عامل اصلی و لازم برای توصیف رفتار معلم هستند که این دو عامل بسیار شبیه به دو عامل DS و CD الگوی لیری است.

شواهدی موجود است که این دو عامل قابل تعمیم به فرهنگ‌های مختلف است (براون^۴ ۱۹۶۵؛ دانکین و بیدل ۱۹۷۴؛ لونر^۵ ۱۹۸۰؛ سگال^۶ و همکاران، ۱۹۹۰) به نقل از وابلز ولوی (۱۹۹۱). الگوی لیری کاربرد گسترده‌ای در روان‌شناسی بالینی دارد.

1. Foa

2. Slater

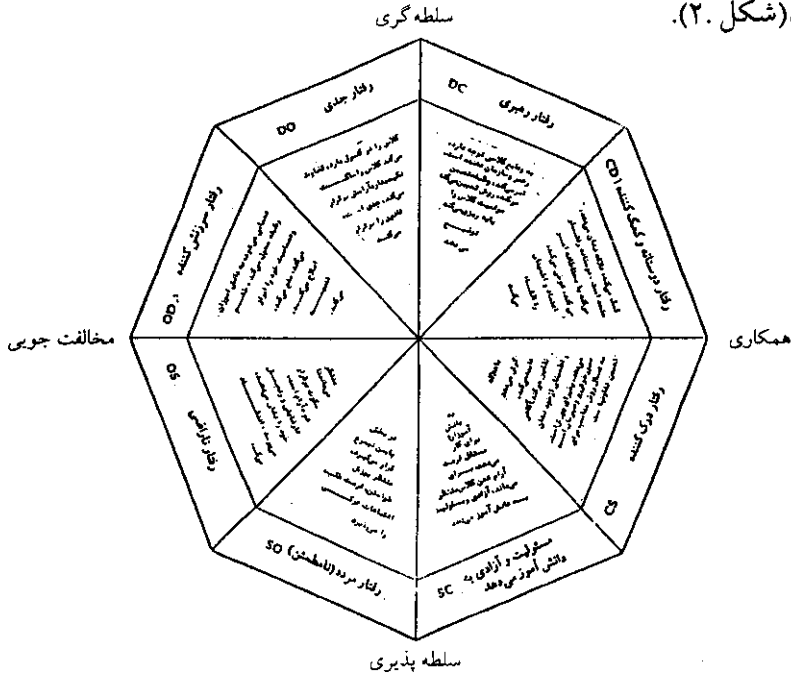
3. Dunkin & Biddle

4. Brown

5. Lonner

6. Segall

وابلز^۱، کرتون^۲، و هوی مایرز^۳ (۱۹۸۵؛ ۱۹۸۷؛ ۱۹۸۸) به نقل از وابلز ولوی (۱۹۹۱) به طور متوالی از این الگو برای ارزیابی رفتار معلم استفاده کرده‌اند. آنها نمونه‌ای را ساختند که، بر روی دو محور الگوی لیری، هشت نوع رفتار متفاوت در کلاس را می‌توان نشان داد. بخش‌های مختلف این الگو، هشت ویژگی متفاوت رفتاری را به شرح زیر توصیف می‌کنند (شکل ۲).



شکل ۲. الگوی رفتار میان فردی معلم

۱. رفتار رهبری^۴ (DC)

۲. رفتار کمک کننده و دوستانه^۵ (CD)

۳. رفتار درک کننده و دوستانه^۶ (CS)

1. Wubbls

2. Creton

3. Hoymayers

4. Leadership

5. Helping and friendly

6. Understanding

۴. رفتار مبتنی بر دادن آزادی و مسئولیت^۱ (SC)

۵. رفتار نامطمئن^۲ (SO)

۶. رفتار ناراضی^۳ (OS)

۷. رفتار سرزنش‌کننده^۴ (OD)

۸. رفتار جدی^۵ (DO)

هر چقدر فواصل رفتاری شکل ۲ به هم نزدیک‌تر باشند شباهت‌های رفتاری بیشتر است، به‌طور مثال دو بخش DC و CD ویژگی‌های سلطه‌گری و همکاری را نشان می‌دهند و علائم آشکار در بخش CD در سلطه‌گری بیشتر از همکاری است درحالی‌که در بخش مجاور CD رفتارهای همکاری بیشتر و رفتارهای سلطه‌گری کمتر است.

بر اساس الگوی لیری و ۸ شیوه رفتاری، پرسشنامهٔ تعامل معلم (QTI)^۶ نخست در هلند با ۷۷ سؤال در سال ۱۹۸۰، تهیه شد و قابلیت اعتماد آن در چند مطالعه (وابلز، کرتون و هوی مایرز^۷، ۱۹۸۵؛ برکلمنز^۸، وابلز، و کرتون، ۱۹۹۰) به تأیید رسید؛ سپس فرم ۶۴ سؤالی پرسشنامه برای معلمانی که تمایل به اندازه‌گیری و بهبود جو کلاس خود داشتند تدوین شد. از این پرسشنامه پنجاه هزار معلم و دانش‌آموز استفاده کرده‌اند و متن پرسشنامه به زبان‌های انگلیسی، هلندی، روسی، اسلاوایی و سوئدی موجود است.

برکلمنز و همکاران در سال ۱۹۹۰، فیشر و همکاران (۱۹۹۵) نتایج سه مطالعه در باره دروس فیزیک و ریاضی دانش‌آموزان پایه نهم و بیولوژی کلاس دوازدهم را تحلیل کردند. یافته‌های پژوهش نشان داد که رهبری قوی و جدی معلم به همراه رفتار دوستانه با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت دارد، در حالی‌که دادن آزادی به دانش‌آموزان و رفتار نامطمئن و ناراضی معلم رابطه معکوس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. پژوهش‌ها همچنان نشان داده است که بعد همکاری الگو ارتباطی مثبت با نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه، و بعد مخالف آن ارتباط منفی با نگرش

1. Student responsibility & freedom

2. Uncertain

3. Dissatisfied

4. Adminishing

5. Strict

6. The Questionnaire of Teacher Interaction

7. Wubbles, creton & hooymayers

8. Brekelmans

مثبت با نگرش دانش آموزان نسبت به مدرسه، و بعد مخالف آن ارتباط منفی با نگرش دانش آموزان دارد. بدین ترتیب جدی بودن و سخت گیری معلم ارتباط بیشتری با پیشرفت تحصیلی، و انعطاف پذیری معلم به ایجاد نگرش مثبت در دانش آموزان و جو عاطفی مناسب تر برای یادگیری منتهی می گردد.

در پژوهشی که وابلز و همکاران (۱۹۹۱) انجام دادند، رفتار میان فردی معلمان هلندی و امریکایی مورد مقایسه قرار گرفت. در این پژوهش از QTI با ۷۷ سؤال استفاده شد، یافته ها نشان داد که بر اساس ادراک دانش آموزان، معلمان امریکایی در مقایسه با معلمان هلندی تمایل بیشتری به دادن آزادی و مسئولیت به دانش آموزان دارند. تفاوت بین ادراک معلمان از خود و ادراک دانش آموزان از معلمان در هلند و امریکا معنادار نبود. البته این تفاوت ها در امریکا بیشتر بود. در کل، یافته ها حاکی از آن است که در امریکا جدی بودن معلم در مقایسه با سایر جنبه های رفتاری معلم خصیصه ای مهم محسوب می گردد. معلمان امریکایی به جنبه شناختی حرفه خود بیشتر تأکید دارند حال آنکه معلمان هلندی تأکید بیشتری به ایجاد برابری میان دانش آموزان و نتایج عاطفی کار خود دارند.

در استرالیا گروهی از پژوهشگران؛ فیشر، هندرسن، و فریزر^۱ (۱۹۹۵) فرم ۴۸ سؤالی پرسشنامه QTI را در ۲۸ کلاس دوم دبیرستان در درس بیولوژی با ۴۸۹ نفر دانش آموز اجرا کردند. در این پژوهش نگرش دانش آموزان با عملکرد آنها در آزمون های عینی و پیشرفت تحصیلی آنها در امتحانات تشریحی مورد بررسی قرار گرفت. در مطالعه فوق معلمان دو پرسشنامه را در این زمینه که خود را چگونه معلمی می بینند و معلم مطلوب از نظر آنها چگونه است تکمیل نمودند. دانش آموزان نیز پرسشنامه ها را در مورد رفتار میان فردی معلمان خود و رفتار معلم مطلوب تکمیل کردند. یافته های پژوهش نشان داد که معلمان رفتار خود را نزدیک به معلم مطلوب ارزیابی کردند. معلمان، معلم مطلوب را فردی که دارای رفتاری با رهبری بیشتر و هدایت کننده تر از آنچه در واقعیت است ذکر کرده اند. از نظر دانش آموزان، معلمان مطلوب نقش کمک کنندگی بیشتری برای کمک به آنان نسبت به آنچه در توانشان است دارند. این پژوهش نیز نشان داد که نگرش

دوستانه بودن، و درک از دانش‌آموزان دارند مثبت‌تر است و برعکس در کلاس‌هایی که روابط میان‌فردی معلم بر پایه عدم اطمینان، نارضایتی، سرزنش و سخت‌گیری است نگرش دانش‌آموزان کمتر مثبت است. نتیجه آنکه اگر معلمان علوم بخواهند نگرش مثبتی در دانش‌آموزان، در کلاس، و در آزمایشگاه ایجادکنند لازم است رفتار میان‌فردی مورد نیاز دانش‌آموزان را تأمین نمایند.

فیشر و همکاران (۱۹۹۶) برای ارزیابی رابطه میان‌فردی معلم با دانش‌آموزان فرم ۴۸ سؤال‌ی پرسشنامه QTI را بر روی یک نمونه ۷۹۲ نفری از دانش‌آموزان و ۴۶ معلم در غرب استرالیا و تاسمانیا اجرا کردند. یافته‌های پژوهش آنها نشان داد که بهترین معلم از نظر دانش‌آموزان، معلمانی با رهبری قوی‌تر، رفتاری دوستانه‌تر، دارای قدرت درک و پذیرش دانش‌آموز هستند. بر اساس این پژوهش تصور معلمان از خود، با ادراک دانش‌آموزان از معلمان متفاوت است. معلمان جو یادگیری کلاس خود را مطلوب‌تر و مثبت‌تر از آنچه دانش‌آموزان درک کرده بودند توصیف کردند. میانگین ادراک معلمان از رفتار خود میانگین درک دانش‌آموزان از رفتار معلم و معلم مطلوب بود. یافته‌های این مطالعه با مطالعاتی که در آمریکا و هلند انجام گرفته است شباهت دارد. در پژوهشی که توسط لوی و همکاران (۱۹۹۷) انجام گرفت تأثیر فرهنگ خانوادگی دانش‌آموزان و ادراک آنان از معلم خود مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که زمینه فرهنگی دانش‌آموزان با تصور آنان از رفتار معلم ارتباط معناداری دارد. علاوه بر آن، با اینکه معلم‌ها بر اساس ترکیب فرهنگی کلاس رفتار متفاوتی دارند، از تفاوت میان تصورات دانش‌آموزانشان از شیوه ارتباطی خود آگاه نیستند.

پژوهش فیشر، کنت ۱، و فریزر (۱۹۹۸) ضمن تأیید پرسشنامه QTI به عنوان مقیاسی معتبر و قابل اعتماد و مناسب از نظر اقتصادی (معلم‌ها می‌توانند از آن به عنوان یک منبع اطلاعاتی با ارزش به ویژه برای مقایسه بین ادراک خود و ادراک دانش‌آموزان در کلاس درس استفاده کنند) ارتباط متوسطی را بین شخصیت معلم و رفتار میان‌فردی او نشان داد. در این پژوهش ارتباط مثبت بالایی بین شخصیت معلم و ادراک دانش‌آموزان از رفتار میان‌فردی معلمان مشاهده شد. شخصیت معلم با تصویر معلم از خود با توجه به رفتار

دوستانه، کمک‌کننده، و دادن آزادی و مسئولیت به دانش‌آموزان در کلاس ارتباط داشت. به همین ترتیب بین شخصیت معلم و ادراک معلم از خود و رفتار نامطمئن، مردد، و منفعل ارتباط معناداری مشاهده شد.

نتایج پژوهش وابلز و همکاران (۱۹۹۰) بر این امر تأکید دارد که بین ۸ نوع شخصیت (رهنمود دهنده، قدرت طلب، پر تحمل و اقتدارگر، مردد، پرخاشگر، سرکوب‌کننده، و تحمیل‌کننده کار زیاد) معلمان و یادگیری دانش‌آموزان در دو حیطة شناختی و عاطفی ارتباط وجود دارد. بیکر^۱ (۱۹۹۹) در مقاله پژوهشی خود تعامل و کیفیت ارتباط میان معلمان و دانش‌آموزان فقیر شهری افریقایی - آمریکایی در شیکاگو را مورد بررسی قرار داده است. در این بررسی که از پیمایشی و با استفاده از مشاهده، مصاحبه، و پرسشنامه برای گردآوری داده‌ها استفاده شد، آزمودنی‌های پژوهش شامل ۶۱ نفر از دانش‌آموزان پایه سوم تا پنجم بوده‌اند. نتایج، ارتباط معناداری بین جو مثبت کلاس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و پیامدهای عاطفی مانند انگیزه، مفهوم خود، و تعهد درسی را نشان داده است؛ و رفتار میان‌فردی معلمان را عامل مهمی در یادگیری دانش‌آموزان در کلاس می‌داند.

تطبیق و به‌کارگیری پرسشنامه‌هایی نظیر QTI در ایران و بررسی نتایج آن می‌تواند برنامه ریزان آموزشی ما را از تفاوت بین ادراک معلم و دانش‌آموزان و از روابط بین فردی آنها آگاه ساخته و به شناخت بیشتر نیازها و انتظارات دانش‌آموزان منتهی گردد.

هدف پژوهش حاضر نیز بررسی مهارت‌های ارتباطی معلمان دوره راهنمایی تحصیلی یا چگونگی روابطی است که معلمان با دانش‌آموزان در کلاس درس خود برقرار می‌کنند. در راستای هدف فوق پرسش‌های پژوهشی زیر مطرح می‌شود:

پرسش اول. آیا تصویری که معلم‌ها از خود و ارتباطاتشان با دانش‌آموزان دارند با تصویری که دانش‌آموزان از آنان دارند متفاوت است؟

پرسش دوم. آیا تصویری که معلم‌ها از خود و ارتباطاتشان با دانش‌آموزان دارند با تصویری که آنان از معلم مطلوب در ذهن دارند متفاوت است؟

پرسش سوم. آیا تصویری که دانش‌آموزان از معلم خود در ذهن دارند با تصویر معلم

مطلوب تفاوت دارد؟

پرسش چهارم. آیا تصویر معلمان و دانش‌آموزان از معلم مطلوب متفاوت است؟

روش

نمونه مورد بررسی این پژوهش را ۹۴۸ نفر از دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی و ۳۰ نفر از معلمان آنها که به طور تصادفی از سه مدرسه منطقه دو آموزش و پرورش تهران انتخاب شده‌اند تشکیل می‌دهد. در این پژوهش از پرسشنامه تعامل معلم و دانش‌آموز (QTI) فرم امریکایی آن با ۶۴ سؤال که به فارسی برگردانده شد استفاده شده است. پرسشنامه ابتدا به طور مقدماتی بر روی دانش‌آموزان و معلمان چند کلاس در یک مدرسه راهنمایی اجرا شد. سپس سؤالهای پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت و فرم نهایی آن با ۶۴ سؤال پاسخ بسته بر اساس مقیاس لیکرت در چهار فرم تدوین گردید.

روش اجرا

ابتدا از دانش‌آموزان کلاس‌های انتخاب شده خواسته شد که بر اساس ادراک خود از معلم کلاس پرسشنامه (فرم یک) را تکمیل نمایند. همچنین دانش‌آموزان پرسشنامه دوم را در مورد تصور خود از معلم مطلوب تکمیل نمودند. معلمان کلاس‌هایی که دانش‌آموزان آنها پرسشنامه‌ها را تکمیل کرده بودند دو پرسشنامه را بر حسب درکی که از رفتار خود در کلاس دارند و رفتار یک معلم مطلوب تکمیل کردند.

اعتبار و قابلیت اعتماد QTI فارسی

برای تعیین قابلیت اعتماد پرسشنامه تعامل دانش‌آموز معلم (QTI)، روش همسانی درونی (ضریب آلفا) محاسبه شد و ضرایب بالایی به ویژه برای دانش‌آموزان به دست آمد. بالاترین ضریب ۰/۹۸ و پایین‌ترین ۰/۵۹ بود. این ضرایب در امریکا دامنه‌ای از (۰/۷۶ تا ۰/۸۸) و در هلند دامنه‌ای از (۰/۷۴ تا ۰/۹۰) داشته است. توان افتراقی پرسشنامه به منظور بررسی این امر که آیا QTI می‌تواند بین ادراک دانش‌آموزان کلاس

های مختلف تمایز قابل شود، با محاسبه تحلیل واریانس بر روی کلاس ها (عامل) انجام گرفت. F محاسبه شده برای هر هشت مقیاس در سطح $(\alpha=0/001)$ معنادار و میزان η^2 محاسبه شده (واریانس تبیین شده) بین $0/20$ تا $0/33$ شد که مقدار قابل ملاحظه‌ای است و بر این اساس می‌توان گفت که الگوی لیری: سلطه‌گری - سلطه‌پذیری (DS) و همکاری - مخالفت جویی (CO) برای اندازه‌گیری رابطه میان‌فردی معلمان در کلاس‌های متفاوت مورد تأیید است.

تحلیل عاملی نیز بر روی نمرات معلمان انجام شد، دو عامل دارای بار عاملی با مقدار ویژه بالاتر از یک بودند. عامل یک با بعد همکاری - مخالفت جویی، و عامل دو با بعد سلطه‌گری - سلطه‌پذیری الگوی لیری انطباق داشتند، بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که QTI فارسی از قابلیت اعتماد رضایت بخشی به ویژه برای دانش‌آموزان برخوردار است و این تأییدی برای استفاده از این پرسشنامه. همچنین می‌توان گفت که پرسشنامه از اعتبار ساختاری خوبی، نیز برخوردار است.

یافته‌های پژوهش

به منظور تحلیل داده‌ها میانگین نمرات ۸ مقیاس رفتاری برای هر کدام از چهار نیمرخ ادراکی محاسبه گردید و به مقیاس صفر و یک منتقل گردید. نتایج فوق در جدول ۱ درج شد و با یافته‌های پژوهشی امریکا و هلند مورد مقایسه قرار گرفته است.

جدول ۱. میانگین نمرات QTI در هشت مقیاس در نمونه‌های ایران «ای»، امریکا «ام» و هلند «هل»

مقیاس‌ها	ادراک معلم از معلم مطلوب			ادراک دانش‌آموز از معلم خود			ادراک معلم از خود		
	ای	ام	هل	ای	ام	هل	ای	ام	هل
DC	۰/۶۱	۰/۹۵	۰/۸۱	۰/۵۳	۰/۶۹	۰/۵۸	۰/۴۳	۰/۷۵	۰/۵۸
CD	۰/۵۰	۰/۹۵	۰/۸۱	۰/۴۹	۰/۷۵	۰/۶۲	۱/-	۰/۸۱	۰/۶۲
CS	۰/۷۲	۰/۹۱	۰/۸۴	۰/۵۳	۰/۷۱	۰/۷۲	۰/۶۴	۰/۷۶	۰/۷۲
SC	۰/۵۶	۰/۲۲	۰/۵۳	۰/۴۴	۰/۴۵	۰/۴۵	۰/۵۰	۰/۳۸	۰/۴۵
OS	۰/۵۶	۰/۰۶	۰/۱۸	۰/۴۱	۰/۲۱	۰/۲۳	۰/۲۹	۰/۱۶	۰/۲۳
OS	۰/۵۶	۰/۱۴	۰/۰۹	۰/۴۱	۰/۲۳	۰/۱۸	۰/۴۶	۰/۲۴	۰/۱۸
OD	۰/۳۹	۰/۰۸	۰/۲۲	۰/۴۷	۰/۲۸	۰/۲۵	۰/۴۶	۰/۲۴	۰/۲۵
DO	۰/۶۱	۰/۵۴	۰/۳۳	۰/۴۳	۰/۳۲	۰/۳۳	۰/۳۹	۰/۴۸	۰/۳۳

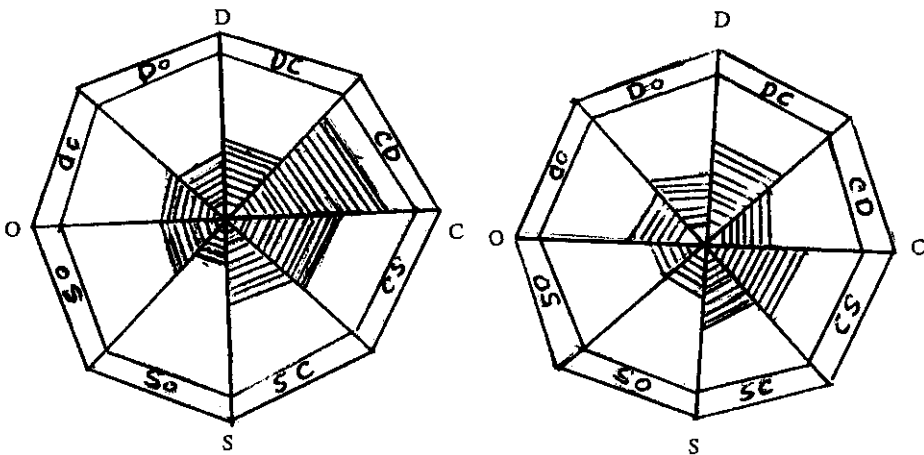
بر اساس میانگین پاسخ آزمودنی‌ها به پرسشنامه QTI در هشت مقیاس رفتار میان‌فردی به تحلیل پرسش‌های پژوهش می‌پردازیم.

پرسش یک. آیا تصویری که معلم‌ها از خود و ارتباطشان با دانش‌آموزان دارند با تصویری که دانش‌آموزان از آنان دارند متفاوت است؟

در مجموع معلمان ما خود را با توجه به الگوی لیری در بعد همکاری - مخالفت جویی قرار می‌دهند. آنها تصور می‌کنند به دانش‌آموزان استقلال و مسئولیت می‌دهند، آنها را رهبری کرده، و دوست و کمک‌کننده آنها هستند. معلم‌ها خود را کمتر مردد و نامطمئن می‌بینند و معتقدند که دانش‌آموزان را سرزنش نمی‌کنند و ناراضی نیستند. در تحلیل‌های عاملی نیز این رفتارها بالاترین همبستگی را با بعد همکاری - مخالفت جویی نشان دادند.

دانش‌آموزان، معلم‌های خود را به ترتیب سخت‌گیر، رهبر، درک‌کننده، سرزنش‌کننده، دوست و کمک‌کننده، ناراضی و مردد می‌بینند و به نظر آنها معلم‌ها کمتر به دانش‌آموزان مسئولیت می‌دهند. بنابراین از نظر دانش‌آموزان، معلم‌ها در بعد سلطه‌گری - سلطه‌پذیری الگوی لیری قرار می‌گیرند. در مقایسه میانگین هشت مقیاس

پاسخ‌های معلمان و دانش‌آموزان، معلم‌ها خود را به ترتیب بیشتر از دانش‌آموزان درک کننده، دوست و یاری دهنده، رهبر و مسئولیت دهنده می‌بینند و بر عکس دانش‌آموزان معلم‌های خود را بیشتر از خود معلم سرزنش‌کننده و سخت‌گیر می‌دانند. بیشترین تفاوت در مقیاس CS است یعنی معلم‌ها فکر می‌کنند، دانش‌آموزان خود را به خوبی درک می‌کنند در صورتی که از دید دانش‌آموزان معلم‌ها آنها را درک نمی‌کنند. معلم‌ها و دانش‌آموزان در مقیاس OS نظراتی نزدیک به یکدیگر دارند و آن عدم رضایت معلمان است. در شکل‌های ۳ و ۴ میانگین دوگروه به تصویر کشیده شده است.



شکل ۳. میانگین ادراک دانش‌آموزان از معلم خود

شکل ۴. میانگین ادراک معلمان از خود

پرسش دوم. آیا تصویری که معلم‌ها از خود و ارتباطاتشان با دانش‌آموزان دارند با تصویری که آنان از معلم مطلوب در ذهن دارند متفاوت است؟
از نظر معلم‌ها، معلم مطلوب کسی است که دانش‌آموزان را درک کند، آنها را رهبری نماید، دوست و یاور آنها باشد، معلم مطلوب باید در ضمن سخت‌گیری، به دانش‌آموزان استقلال و مسئولیت داده و ناراضی نباشد و دانش‌آموزان را سرزنش نکند. بنابر این از نظر معلمان معلم مطلوب، در الگوی لیری معلمی است که تقریباً در بعد همکاری - مخالفت جویی قرار می‌گیرد. متنها دو ویژگی رفتاری دادن استقلال و مسئولیت به دانش‌آموزان و سخت‌گیری و جدیت معلم که در این الگو مقابل یکدیگر

قرار دارند، از نظر معلم‌ها در جوار یکدیگر قرار می‌گیرند. معلم‌ها معتقدند که یک معلم مطلوب دانش‌آموزان را سرزنش نمی‌کند در صورتی که خود این رفتار را دارند. به نظر معلم‌ها معلم مطلوب باید مردد و نامطمئن نباشد همانطور که رفتار خود را نیز چنین می‌پندارند.

پرسش سوم. آیا تصویری که دانش‌آموزان از معلم خود در ذهن دارند با تصویر معلم مطلوب تفاوت دارد؟

بر مبنای الگوی لیری معلم مطلوب دانش‌آموزان در بعد همکاری - مخالفت‌جویی قرار می‌گیرد. در مقایسه میانگین هشت مقیاس تفاوت‌های بسیار چشمگیری بین تصویر دانش‌آموزان از معلم خود و معلم مطلوب مشاهده می‌شود. تفاوت‌ها به ترتیب در مقیاس‌های رفتار دوستانه و کمک‌کننده، دادن استقلال و مسئولیت به دانش‌آموزان، و درک کردن آنهاست. دانش‌آموزان طالب آنند که معلم‌های آنها دارای رفتار فوق‌الذکر باشند و از نظر آنها بین رفتار معلم مطلوب و معلم خودشان، در رفتارهایی مانند ابراز نارضایتی، سخت‌گیری، و سرزنش کردن دانش‌آموزان تفاوت موجود است. به بیان دیگر دانش‌آموزان معلمان سخت‌گیر، سرزنش‌کننده و نامطمئن را دوست ندارند. آنها معلمانی را ترجیح می‌دهند که آنها را درک کنند به آنان استقلال و مسئولیت بدهند، و دوست و یاور آنها باشند.

پرسش چهارم. آیا تصویر معلمان و دانش‌آموزان از معلم مطلوب متفاوت است؟ از نظر دانش‌آموزان و معلم‌ها، معلم مطلوب معلمی با روحیه همکاری است. در اکثر مقیاس‌ها تفاوت بین میانگین نظرات دو گروه بسیار اندک است تنها در مقیاس‌های OS، OD و DO که در بعد مخالفت‌جویی قرار دارند تفاوت مشاهده می‌شود.

از نظر دانش‌آموزان، معلم مطلوب نباید نارضای و سخت‌گیر باشد ولی از نظر معلم‌ها، معلم مطلوب باید سخت‌گیر باشد. معلمان بیشتر از دانش‌آموزان به این امر اعتقاد دارند که معلم مطلوب دانش‌آموزان را نباید سرزنش کند.

در کل از نظر دانش‌آموزان و معلم‌ها، معلم مطلوب معلمی است همکار و رفتار مخالفت‌جویی در او کم است.

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی پاسخ‌های معلمان و دانش‌آموزان به پرسشنامه QTI تصویر نسبتاً جامعی از نوع ارتباط‌هایی که در کلاس حکمفرماست ارائه می‌دهد. یافته‌ها از یک سو نشان دهنده انتظارات و آرزوهای دانش‌آموزان دختر مدارس راهنمایی شهر تهران در زمینه ارتباطی سالم و سازنده در مدرسه، و از سوی دیگر منعکس‌کننده کمبودها و نارسایی‌های مربوط به ارتباط معلم و دانش‌آموزان است.

در کل تصویری که معلمان از رفتار خود دارند و تصویری که دانش‌آموزان از معلمان خود دارند متفاوت است. بدین معنا که، معلمان در مقایسه با دانش‌آموزان تصویر مثبت‌تری از ارتباطات میان‌فردی خود دارند. آنان خود را درک‌کننده می‌بینند، معتقدند که به دانش‌آموزان خود آزادی و مسئولیت می‌دهند و در روابط خود با آنان کمتر سرزنش‌کننده، نامطمئن و ناراضی‌اند، و در کل رفتاری حاکی از همکاری با دانش‌آموزان دارند در حالیکه دانش‌آموزان معلمان خود را به میزان بالاتری از خود آنان سخت‌گیر، ناراضی، نامطمئن و سرزنش‌کننده می‌دانند و به طور کلی آنها را سلطه‌گر می‌پندارند. این یافته‌ها با یافته‌های ابلز و همکاران (۱۹۹۱) در هلند متفاوت است. در هلند تفاوت بین ادراک دانش‌آموزان از معلم خود و ادراک معلم از خود معنادار نبوده و نظراتی نزدیک به هم داشتند. معلمان هلندی دارای رفتاری دوستانه، کمک‌کننده، درک‌کننده و حاکی از رهبری داشتند، آنها ناراضی و نامطمئن نبوده و دانش‌آموزان را سرزنش نمی‌کنند. در امریکا نیز تفاوت بین ادراک معلمان از خود و ادراک دانش‌آموزان از معلم خود بسیار اندک بوده و در مورد روابط بین‌فردی با یکدیگر مشابهت دارند.

تفاوت میان نظرات دانش‌آموزان و معلمان ایرانی در مورد روابط میان‌فردی معلم و دانش‌آموز می‌تواند نشان‌دهنده این واقعیت باشد که معلمان ما شناخت کافی در مورد انتظارات و عواطف دانش‌آموزان و نیازهای روانی آنها ندارند و مهمترین هدف خود را تدریس پنداشته و به جنبه‌های شناختی حرفه خود بیشتر اهمیت می‌دهند.

نکته دیگری که می‌توان به آن اشاره کرد این است که، امکان دارد درک معلمان و دانش‌آموزان در مورد مفاهیمی مانند دادن آزادی و مسئولیت، درک‌کنندگی، رفتار دوستانه و کمک‌کننده معلم، و مانند آن تفاوت داشته باشد و دو گروه درک متفاوتی از رفتار فوق داشته باشند. همچنین این مفاهیم در فرهنگ‌های متفاوت یکسان نیست، زیرا

نتایج نشان می‌دهد که از نظر دانش‌آموزان معلمان ایرانی آزادی و مسئولیت بیشتری به دانش‌آموزان خود می‌دهند در صورتی که معلمان و دانش‌آموزان امریکایی و هلندی معتقدند که آزادی و مسئولیت زیادی به دانش‌آموزان داده نمی‌شود.

بین تصویری که معلمان ایرانی از رابطه میان فردی خود دارند با تصویر معلم مطلوب تفاوت چندانی وجود ندارد. معلم‌ها به همان اندازه که معلم مطلوب را درک کننده و دوست و یاور دانش‌آموزان می‌دانند خود را نیز همانگونه تصور می‌کنند. به طور کلی معلمان ایرانی خود را به معلم مطلوب نزدیک می‌بینند و تصویر مثبتی از خود در ذهن دارند. به جز اینکه معتقدند معلم مطلوب نباید سرزنش کننده باشد، حال آنکه خود را تا حدودی سرزنش کننده می‌بینند. این یافته‌ها با یافته‌های فیشر و همکاران (۱۹۹۴) در استرالیا شباهت دارد. معلمان علوم در استرالیا بیش از دانش‌آموزان خود بر این باورند که رفتارشان به معلم مطلوب نزدیک است.

در کل با توجه به یافته‌های پژوهشی در سه کشور مختلف می‌توان گفت که معلم مطلوب از نظر معلمان ایرانی، امریکایی و هلندی معلمی است که با دانش‌آموزان رفتاری دوستانه داشته باشد، آنها را درک کرده، به آنها کمک نماید و رهبر آنها باشد و رفتاری نامطمئن، ناراضی، و سرزنش کننده با دانش‌آموزان نداشته باشد. همچنین یافته‌ها نشان داد که تصویر ذهنی دانش‌آموزان ایرانی از معلم خود با تصویر ذهنی معلم مطلوب تفاوت دارد. معلم مطلوب، معلمی است که آنان را درک کند، رهبر، دوست، و کمک کننده باشد، حال آنکه آنها معلمان خود را سخت‌گیر، سرزنش کننده، و نامطمئن می‌بینند. یافته‌های فوق با یافته‌های فیشر و همکاران در استرالیا شباهت دارد. آنها معتقدند بهترین معلم از نظر دانش‌آموزان، معلمانی با رهبری قوی‌تر، رفتاری دوستانه‌تر، و دارای پذیرش بیشتر نسبت به معلمان فعلی آنها است. دانش‌آموزان استرالیایی نیز این معلمان را در مقابل معلمانی که نامطمئن، ناراضی، نصیحت‌گر، و سرزنش کننده‌اند قرار می‌دهند.

تصویر معلم مطلوب از نظر دانش‌آموزان و معلمان به یکدیگر شباهت دارد. هر دو معتقدند که معلمان باید رفتاری درک کننده داشته، دوست، یاور، و رهبر دانش‌آموز باشند از نظر دانش‌آموزان معلم مطلوب بهتر است ناراضی و نامطمئن نباشد و آنها را سرزنش نکند؛ ولی معلمان، معلم مطلوب را فردی سخت‌گیر و تا حدودی نامطمئن و

ناراضی می‌دانند؛ همان‌طور که خود نیز چنین رفتاری را دارند. چنین چیزی نتایج پژوهش اردکانی (۱۳۵۸) بر روی دانش‌آموزان شیرازی، را مورد تایید قرار می‌دهد. دانش‌آموزان شیرازی معلم مطلوب خود را پرحوصله، بردبار، مؤدب، و احترام‌گذار به افکار و عقاید دانش‌آموزان می‌دانند.

به‌طور کلی محیط روانی یا جو و فضای کلاس همان‌گونه که پژوهشگران مختلف مانند آندرسن (۱۳۷۷) و موس (۱۹۷۴) ذکر کرده‌اند می‌تواند بر یادگیری دانش‌آموزان اثرگذار باشد. یکی از عوامل مهمی که می‌تواند بر جو کلاس اثرگذار، ماهیت ارتباط معلم و دانش‌آموز است. محیط مشوق و حمایت‌گر در مدرسه و کلاس‌هایی که در آن احترام متقابل میان معلم و دانش‌آموزان برقرار و روابطی مبتنی بر همکاری و مشارکت میان دانش‌آموزان حاکم باشد، نه تنها رضایت و شادمانی دانش‌آموزان را تأمین می‌کند بلکه بر اساس یافته‌های فیشر و همکاران (۱۹۹۵) بین رفتار میان‌فردی معلم، پیشرفت تحصیلی، و نگرش دانش‌آموزان به درس رابطه معناداری ایجاد می‌کند. در کلاس‌هایی که رفتار معلم حاکی از رهبری بیشتر، کمک، صمیمیت، و درک دانش‌آموزان است نگرش دانش‌آموزان به درس و مدرسه مثبت‌تر است.

از دیگر اهداف پژوهش حاضر تهیه ابزاری بود که بتواند رفتار میان‌فردی معلمان ایرانی را اندازه‌گیری کند. این هدف نیز تا حدودی تحقق یافت زیرا نسخه فارسی پرسشنامه پس از اجرا بر روی معلمان و دانش‌آموزان از قابلیت اعتماد بالایی به ویژه در دانش‌آموزان برخوردار است و دارای اعتبار ساختاری خوبی است. البته در نظر است هریک از سؤال‌های پرسشنامه مورد بررسی بیشتری قرار گیرد و پرسشنامه‌ای با تعدادی سؤال متناسب برای معلمان و دانش‌آموزان ایرانی تدوین گردد.

مآخذ

آندرسن، لورن. و. (۱۳۷۷)؛ افزایش اثربخشی معلمان در فرایند تدریس. ترجمه محمد امینی. تهران: مدرسه بازرگان، زهرا؛ گودرزی، محمدعلی (۱۳۷۸). بررسی عوامل آسیب‌زا در مدارس شهر تهران. تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان نوسازی، توسعه و تجهیز مدارس.

سرمد، غلامعلی (۱۳۷۸). روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی. تهران: سمت

کدوره، پروین (۱۳۷۷) "بررسی نقش قضاوت‌های اخلاقی و نحوه تعامل معلم در رشد قضاوت‌های اخلاقی

- دانش‌آموزان " پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت. ۷ و ۸ (زمستان ۷۶ - بهار ۷۷).
ملکی، حسن (۱۳۷۶). برنامه ریزی درسی، راهنمای عمل؛ تهران: مدرسه.
میثاقیان اردکانی، ضیاء (۱۳۵۸). "خصوصیات معلم خوب از نظر دانش‌آموزان دبستانها و دبیرستانها شیراز و معلمان آنها". پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- Baker, J.A.(1999), Teacher - Student Interaction in Urban at Risk Classroom: Differential Behavior, Relationship Quality and Student Satisfaction with School. *The Elementary School Journal*,(Sept):
- Biddle, D. (1979) The Instructional Contexte in W, Campbell, Schools in Contexte: The Effects of Environment on learning, J, Wiley.
- Bressaux, P.(1990) "Methodes pedagogiques et interaction verbales dans la class: equel impact sur les eleves de CP" *Revue francaise de pedagogie*," 93, PP.
- Fisher, D; Kent, H; Fraser, B (1998) Relationship Between Teacher- Student Interpersonal Behaviour and Teacher Personality, University of Technology, perth, Australia and Launceston, School psychology international, Vol,19.
- Fisher, D; Rikards, T(1996) Assessing Teacher- Student Interpersonal Relationship in Science Classes. *Australian Science Teachers Journal*. Vol. 42, No. 3, PP.
- Fisher, D; Henderson, D; Fraser, B(1995) "Interpersonal Behaviour in Senior High School Biology Class."*Research in Science Education*, Vol.25, No.2, PP.125- 133.
- Gibson, W.K, (1977) *The Achivement of Sixth Grade Students in a Mid Western City*, University of Chicago.
- Hartley, P.(1999) *Interpersonal Communication*, Routledge.
- Levy, J; and...[et al](1997) "Language and Cultural Factors in Students Perception of Teacher Communication Style." *International Journal of Intercultural Relations*. Vol 21,No.1 /feb.(97): 13- 56.
- Leary, T.(1957) *An Interpersonal Diagnosis of Personality*. NewYork: Ronald Press Company. Evaluation. Vol. 22, No. 3,PP. 263- 274.
- Moos, M.(1974) *The School Climate Scales: An overview*. Polo Alto Consulting Psychologist Press.
- Reece, BL; Brandt, R.(1987), *Effective Human Relation*. Boston: Houghton. CO.

Wheldall, K.(1992) *Discipline in Schools, Psychological Perspectives or the Elton Report*. Routledge.

Wubbles, T; Levy, V; Berekelmans, M.(1990) paying Attention to Relationship. *Educational Leadership*. Vol. 54, No,7,PP.

Wubbles, T; Levy, J.A.(1991) "Comparaison of Interpersonal Behavior of Dutch and American teachers". *International Journal of Intercultural Relation*. Vol. 15, pp. 1- 18.