

Designing an Model for Examining the Factors influencing the Perceived Efficiency Relationship between Student- Teacher in Smart Schools

Mohammad Hossein Yarmohammadian, Farhad Shafie Pour Motlagh

¹Associate Professor, Health economic and management research center, Isfahan University of Medical Sciences, Isfahan, Iran

²Department of Educational Management, Islamic Azad University, Mahalat Branch, Mahalat, Iran

Abstract

This study investigated factors influencing the development of perceived Efficiency Relationship between student and teacher in Smart Schools. All smart school teachers in Tehran in 1388-1390 were considered as study population. The Methodology of this research is correlation, kind of descriptive studies. Three researchers made Questionnaires (such as factors influencing perceived Efficiency Relationship between Student- Teacher ($\alpha=0/92$), Motivation of the learning by student ($\alpha=0/89$), and Efficiency Relationship ($\alpha=0/86$)) have been used. The results show that the direct effect of Variables such as motivation of learning by students (0/33), empathy in relationship (0/36), and indirect effect (0/12), the direct effect of open in relationship (0/27), and indirect effect (0/16), the direct effect of supportive relationship (0/28), and indirect effect (0/07), the direct effect of positive relationship (0/56), and indirect effect (0/07) are significance. Based on the finding of this study: Chi-Square=224/325, df=3, GFI=0/95, AGFI=0/85, RMSEA=0/381. Therefore, the acceptable level of the model is appropriate.

Keywords: Motivation of the learning by student, Efficiency Relationship, empathy in relationship, supportive relationship, positive relationship

ارائه مدلی جهت ارزیابی عوامل مؤثر بر توسعه ارتباط کارآمد ادراک شده بین دانش آموز و معلم در مدارس هوشمند

محمد حسین یارمحمدیان، فرهاد شفیعی پور مطلق*

^۱دانشیار مرکز تحقیقات مدیریت و اقتصاد سلامت دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، اصفهان، ایران
^۲گروه مدیریت آموزشی، واحد محلات، دانشگاه آزاد اسلامی، محلات، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تعیین عوامل مؤثر بر توسعه ارتباط کارآمد ادراک شده توسط دانش‌آموزان مدارس هوشمند در برخورد با معلمان است. جامعه آماری مورد مطالعه این پژوهش را معلمان مدارس هوشمند نواحی نوزده‌گانه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۰ - ۱۳۸۹ تشکیل می‌دهد. با عنایت به این که میزان و چگونگی تأثیر هر یک از این عوامل با استفاده از مدل معادلات ساختاری و تحلیل عوامل صورت می‌گیرد، روش پژوهش از نوع همبستگی است. ابزار مورد استفاده در این پژوهش ۳ پرسشنامه شامل پرسشنامه محقق ساخته مهارت‌های پنج‌گانه ارتباطی برابر با (۰/۹۲ - α) تأثیرپذیری دانش‌آموزان از معلمان (۰/۸۹ - α) و پرسشنامه محقق ساخته ارتباط کارآمد ادراک شده در مدارس هوشمند (۰/۸۶ - α) است. برای تأمین روایی پرسشنامه، از نظرات متخصصان و استادان استفاده به عمل آمد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داده است که اثر مستقیم تأثیرپذیری دانش‌آموزان از معلم بر توسعه ارتباط کارآمد ادراک شده توسط دانش‌آموزان (۰/۳۳) معنادار بوده است. اثر مستقیم ارتباط همدلی‌گرای ادراک شده (۰/۳۶) و اثر غیر مستقیم آن (۰/۱۲)، معنادار بوده است. اثر مستقیم ارتباط گشوده‌گرای ادراک شده (۰/۲۷) و اثر غیر مستقیم آن (۰/۱۶)، معنادار بوده است. اثر مستقیم ارتباط حمایت‌گرای ادراک شده (۰/۲۸) و اثر غیر مستقیم آن (۰/۰۷) معنادار بوده است. اثر مستقیم ارتباط مثبت‌گرای ادراک شده (۰/۵۶) و اثر غیر مستقیم آن (۰/۱۰) معنادار بوده است. اثر مستقیم ارتباط عادلانه‌گرای ادراک شده (۰/۳۱) و اثر غیر مستقیم آن از طریق تأثیرپذیری دانش‌آموزان از معلم برابر (۰/۰۷)، معنادار بوده است. بر اساس یافته‌های به دست آمده از پژوهش، $85/0=AGFI$ ، $95/0=GFI=$ Chi-Square $224/325$ ، $381/0=RMSEA$ ، $00576/0=P-Value$ است. بنابراین، برازش مدل مورد مطالعه در حد قابل قبول است.

واژگان کلیدی: مدرسه هوشمند، ارتباط همدلی‌گرا، ارتباط گشوده‌گرا، ارتباط حمایت‌گرا، ارتباط مثبت‌گرا، ارتباط عادلانه‌گرا، ارتباط دانش آموز - معلم

مقدمه

(Leary, 1957) در مورد تشخیص شخصیت بین فردی و مدل دو بعدی نفوذ (سلطه - تسلیم) و نزدیکی (مخالفت - همکاری) و نیز تئوری سیستم‌های ارتباطی مکسون، واتزلویک، و بیوین (۱۹۶۷) پایه‌گذاری کرد. به هر حال، ذهن پژوهشگران همواره تا به امروز به انجام پژوهش درباره اهمیت روابط معلم و دانش‌آموز و نقش آن در جریان یادگیری معطوف بوده است. مطالعات فرهنگی (۱۳۸۲) نشان داد که پنج ویژگی گشودگی، همدلی، حمایت‌گری، مثبت‌گرایی و تساوی باعث اثر بخشی ارتباطات می‌شود. گشودگی در ارتباط، یکی از مهارت‌های ارتباطی است. بر اساس نتایج مطالعه پیرامون «گشودگی فکری» و «تحجر فکری»، هر انسانی دارای یک نظام «باور - کارآمدی» است. این نظام، حاصل جمع باورها و کارآمدی‌های او نسبت به دنیای مادی و اجتماعی خویش است. شخص کاملاً «جزم‌گرا» یا «متعصب»، دارای مجموعه‌ای از باورها و عقاید کاملاً شکل گرفته و بسته است، او به هیچ وجه آنها را تغییر نمی‌دهد و دگرگونی آنها را بسیار ناگوار می‌داند. از نظر کارشناسان علوم رفتاری، هر شخصی با هر نوع باور و دیدگاهی، در صورتی که در عقیده خود پافشاری کند و آمادگی پذیرش باورها و دیدگاه‌های دیگر را نداشته باشد، دارای شخصیتی جزم‌گراست. «گشودگی فکری» و «جزمیت» دو حد‌نهایی در روی یک پیوستار است که میان آن دو درجاتی وجود دارد. این درجات می‌توانند زیاد یا در برخی موارد کم باشند. جوهر «گشودگی فکری» و «تحجر فکری» در «ظرفیت تشخیص دادن اطلاعات از منبع اطلاعات و ارزیابی اطلاعات بر اساس شایستگی آن است». تمام اطلاعاتی که انسان دریافت می‌کند، دارای طبیعتی دوگانه است: اطلاعات مربوط به «موضوع» و اطلاعات مربوط به «منبع ارتباط» (شایستگی‌های او و درجه اعتبار و اعتماد به او). برای افراد با درجه جزمیت بالا، بسیار دشوار است که این دو قسم اطلاعات را، مجزا و منفک از یکدیگر مورد داوری قرار دهند. آنان بیشتر به فرستنده پیام توجه دارند تا محتوای پیام. هر اندازه درجه جزم‌گرایی بیشتر باشد، مقاومت در برابر عقاید مخالف شدیدتر خواهد بود. در این حالت، دشواری عمده‌ای در برابر برقراری ارتباط با شخص جزم‌گرا پدید می‌آید. اصولاً ارتباط با افراد جزم‌گرا

بی تردید تدریس اثربخش در مدارس هوشمند مستلزم وجود ارتباطی مؤثر میان معلم و دانش‌آموزان است. در صورتی که ارتباط کارآمد ادراک شده نزد دانش‌آموزان افزایش یابد، انگیزه بیشتری از جانب آنها برای ارتباط هر چه بیشتر با معلمان پیرامون بحث و یادگیری موضوعات مورد تدریس پدید می‌آید (Tartwijk, 1998). نتایج مطالعه عطاران (۱۳۸۳) نشان داد که نقش معلمان و دانش‌آموزان در مدارس هوشمند تفاوت چندانی با مدارس سنتی ندارد و مسؤلیت معلمان در این مدارس بیشتر شده است. نیز نتایج وی نشان داد که این مدارس باعث ایجاد روحیه پژوهش در فراگیر شده است، فراگیری که خودش تجربه‌گر امور است. فرخی آزادی (۱۳۸۴) طی پژوهشی با عنوان «تأثیر شاخص‌های مؤثر بر یادگیری ریاضی دانش‌آموزان» بدین نتیجه رسید که ارتباط معلم با دانش‌آموز، پس از آمادگی و مهارت تدریس بیشترین تأثیر را بر یادگیری ریاضی دانش‌آموزان دارد (Corn & etal, 1997). با مشاهده تعداد زیادی از معلمان و انجام مصاحبه‌ها نشان دادند که استادان اثربخش با دانشجویان خود فعالانه ارتباط دارند و در برقراری ارتباط هر چه بیشتر با دانشجویان به نیازهای آنها توجه می‌کنند. مطالعات (Fisher & Fraser, 1998) و (She & Fisher, 2002) نمایان ساخت که بین 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 بین آنها و دانش‌آموزان ارتباط چندان مؤثری مشاهده نمی‌شود. توسعه روابط مثبت میان معلم و دانش‌آموز، از جمله اهداف فرایندی ارزشمند در آموزش و پرورش است. پژوهشگران، مطالعات اولیه در پیرامون روابط بین معلم و دانش‌آموز را به (Walberg, 1968)، معطوف می‌دانند. در پی آن، وابلس و همکارانش مطالعات وال برگ و موس را دنبال کرده، قدرت ارتباط و نیز نوع ارتباطی را که بین معلم و دانش‌آموز در فرایند یاددهی - یادگیری برقرار می‌شود، مورد بررسی قرار دادند (Moos, 1974). مطالعات دیگر (Goh & etal, 1998) نشان داد که بنیاد نظری روابط معلم و دانش‌آموز را می‌توان بر اساس تئوری

پیرامون همدلی معلم (تفاهم) مشتمل بر ارزیابی مثبت غیرشرطی (صمیمیت)، صداقت (خودآگاهی)، رهنمودهای غیر مستقیم (فعالیت‌های تنظیم کننده رفتار دانش‌آموز و آگاهی دهنده به دانش‌آموز) و تشویق تفکر انتقادی (درمقابل تأکید بر حافظه سنتی) است.

پژوهش‌های (Combs, 2003, 2004) و مطالعات (Whisler & Combs, 1997) درباره کیفیت روابط معلم و دانش‌آموز بر متغیرهایی که بر این روابط اثرگذار بودند، تکیه داشتند. از جمله برایندهای یادگیری، صداقت معلم نسبت به دانش‌آموزان، سازگاری با تفاوت‌های فرهنگی و فردی، تشویق به یادگیری، تفکر و رویکردهای فراگیر محور که چنین روابطی را تسهیل می‌نمایند. اشرف حیدری و شاملی (۱۳۸۹)، طی پژوهشی با عنوان «بررسی نقش شخصیت و رفتارهای اخلاقی دبیران معارف اسلامی در الگوپذیری دانش‌آموزان مقطع متوسطه»، بدین نتیجه رسیدند که خوش‌خلقی دبیران معارف اسلامی، از میان تمام عوامل ذکر شده مؤثر در الگوپذیری دانش‌آموزان، بالاترین میزان تأثیرگذاری را دارد. زمانی روحیه همدلی بین معلم - دانش‌آموز فزونی می‌یابد که ارتباط حمایت‌گرا از جانب معلم با دانش‌آموزان پدید آید. مهارت حمایت‌گری از دیگر مهارت‌های ارتباطی است. (Killen, 1998) معتقد است که دانشجویمان، اساتیدی را ترجیح می‌دهند که در روابط با آنها گرم و دوستانه باشند. (Corm & etal, 1997) با مشاهده تعداد زیادی از استادان و انجام مصاحبه با آنها نشان دادند که اساتید اثربخش با دانشجویمان خود فعالانه ارتباط دارند و در برقراری ارتباط هر چه بیشتر با دانشجویمان نیز به نیازهای آنها توجه می‌کنند. مطالعات (Mc Combs, 2004) نشان داد که با بهره‌گیری از الگوی دانش‌آموز محور، محیط یادگیری به گونه‌ای ارتقا می‌یابد که دانش‌آموزان در آن احساس می‌کنند که از روابط حمایتی برخوردار بوده، می‌توانند حس مالکیت و تسلط بر فرایند یادگیری داشته باشند. لازمه روابط حمایتی بین معلم و شاگرد، برقراری روابط مثبت‌گرای بین آنها است. مثبت‌گرایی در ارتباط از جمله مهارت‌های ارتباطی دیگر است. مطالعات (Fraser, 1998) نشان داد که نوعاً معلمان برداشت مثبتتری از کلاس‌ها نشان نسبت به دانش‌آموزان دارند. مطالعات

بسیار سخت است. این دشواری نه تنها در سطح فردی بروز می‌کند، بلکه در سطح گروهی و جمعی هم مطرح است. مطالعات احمدی (۱۳۷۴) نشان داد که تنها ۵ درصد از دانش‌آموزان خواستار درک و فهم معلم هستند. معلمانی که بدون تفاهم با دانش‌آموزان به امر و نهی می‌پردازند و فقط حرف خود را درست می‌دانند، عملاً رابطه خوبی با دانش‌آموز ندارند. افراد جزم‌گرا از قدرت رهبری برخوردار نیستند، این در حالی است که یکی از مهارت‌های مورد نیاز معلم برای تدریس اثربخش، داشتن قدرت رهبری است. کیفیت رفتار میان فردی معلم و ارتباط با دانش‌آموزان نشانه‌ای است از کیفیت رهبری در کلاس درس (۲۰۰۵ Khine. and Atputhasamy). مطالعات هایم گینات (۱۹۷۷)؛ (Rose, 2000)؛ (Huebner & etal, 2002)؛ (Murray, 2000) و (etal, 2006, 2008, & Van Petegem)؛ (She & Fisher, 2002)، نشان داده است که معلمان ناراحت و عصبانی دانش‌آموزان را نیز ناراحت و عصبانی می‌کنند. از سوی دیگر معلمان شاداب و خوش اخلاق جوانان را بانشاط و فعال می‌سازند و وجود ارتباط مؤثر میان معلم و دانش‌آموزان، انگیزه یادگیری را نیز در آنها را تقویت می‌کند. پژوهش نادری‌ها (۱۳۷۵) نشان داد که رفتار و شیوه برخورد معلمان با دانش‌آموزان می‌تواند در روحیه آنها تأثیر شگرفی داشته باشد. لذا داشتن ارتباط عاطفی، انگیزه فراگیران را پیرامون پیشرفت تحصیلی تشدید می‌نماید. مطالعات زندگی (۱۳۸۲) نمایان ساخت که کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموز تا حد زیادی بر روی انگیزه یادگیری او تأثیر می‌گذارد. به عنوان مثال، هنگامی که دانش‌آموز معلم خود را دوست می‌دارد یا به او عشق می‌ورزد، در خواندن درس‌های وی سعی و تلاش بیشتری می‌کند. این امر نشان می‌دهد که نظرات دانش‌آموزان نسبت به درس، به قدرت رهبری معلمان در کلاس درس وابسته است (etal, 1998 & Wubbels). گشودگی در ارتباط موجبات همدلی میان معلم - دانش‌آموزان را فراهم می‌آورد. بنابراین، احساس همدلی از مهارت‌های دیگر ارتباط است.

مطالعات (etal & Cornelius-White, 2006) طی پژوهشی تحت عنوان «فراتحلیلی بر روابط معلم - دانش‌آموز یادگیری محور» نشان داد که رویکردهای سنتی

یادگیری موضوعات مورد تدریس به یکدیگر نزدیکتر می‌شوند؛ لذا ارتباط به شکل غیر رسمی تمایل پیدا می‌کند.

فرضیه‌های پژوهش

بین ارتباط همدلی‌گرای معلمان با دانش‌آموزان در فرایند یاددهی - یادگیری و ارتباط کارآمد ادراک شده همبستگی مستقیم وجود دارد.

بین ارتباط گشوده‌گرای معلمان با دانش‌آموزان در فرایند یاددهی - یادگیری و ارتباط کارآمد ادراک شده همبستگی مستقیم وجود دارد.

بین ارتباط حمایتی‌گرای معلمان با دانش‌آموزان در فرایند یاددهی - یادگیری و ارتباط کارآمد ادراک شده همبستگی مستقیم وجود دارد.

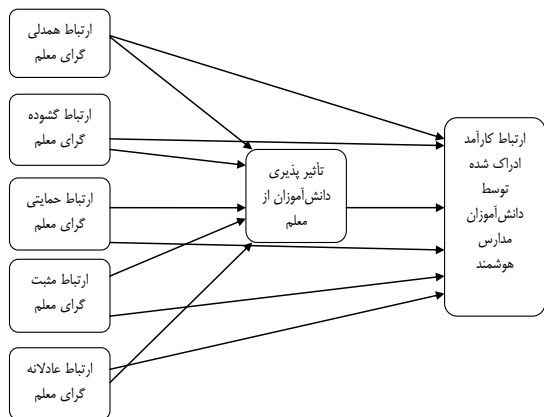
بین ارتباط مثبت‌گرای معلمان با دانش‌آموزان در فرایند یاددهی - یادگیری و ارتباط کارآمد ادراک شده همبستگی مستقیم وجود دارد.

بین ارتباط عادلانه‌گرای معلمان با دانش‌آموزان در فرایند یاددهی - یادگیری و ارتباط کارآمد ادراک شده همبستگی مستقیم وجود دارد.

تأثیر پذیری دانش‌آموزان از معلم، رابطه میان عوامل پنجگانه مورد مطالعه را با ارتباط کارآمد ادراک شده، میانجی‌گری می‌کند.

به هر حال، بر اساس مطالعه تئوری‌ها، نظریات و پژوهش‌های یاد شده، مدل مفهومی پژوهش پیرامون ارتباط کارآمد ادراک شده به شکل شماره ۱ تدوین شده است.

شکل ۱ - مدل مفهومی اولیه پژوهش پیرامون تعیین عوامل مؤثر بر توسعه ارتباط کارآمد ادراک شده توسط دانش‌آموزان مدارس هوشمند



شیخ الاثمه (۱۳۷۲)، و زارعی (۱۳۷۴)، نشان داد که رفتار عاطفی معلم (مانند خوش خلقی، خونسردی، علاقه‌مندی به دیگران، اجتماعی بودن و ثبات عاطفی داشتن) بر یادگیری دانش‌آموزان اثر مثبت می‌گذارد و منجر به ایجاد حس اعتماد به نفس در آنها و رابطه دوستانه در کلاس می‌گردد. (Carlson & Hastie, 1997) معتقدند که معلمان و

دانش‌آموزان نیازمند حمایت از یکدیگر در محیط یادگیری مثبت خواهند بود. مطالعات برکو (۱۳۸۲) نمایان کرد که معلم واقعی کسی است که می‌تواند راهی به سوی دل‌ها بگشاید و علم را با ایمان و عقل را با دل پیوند زند. از اینرو، راز موفقیت معلمان را نخست باید در جذب دانش‌آموزان دانست یعنی این که معلم بتواند در درون آنها حس اعتقاد و علاقه پدید آورد و رابطه روحی و معنوی با آنان برقرار کند، تا آنجا که حتی نگاه‌ها و اشاره‌ها و حالت‌های معلم نیز در آنها تأثیر عمیقی بگذارد و در تربیت شخصیت آنان منشأ اثر شود. برقراری روابط مثبت‌گرا لازمه برقراری برخورد عادلانه داشتن است. بنابراین، از دیگر مهارت‌های ارتباطی می‌توان به داشتن برخورد عادلانه اشاره کرد. نتایج پژوهش انجام شده (۱۳۶۵) توسط واحد تحقیقات علمی دفتر انتشارات کمک آموزشی‌سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش وزارت آموزش و پرورش، نشان داد که برخی از دانش‌آموزان این گونه ابراز داشتند که از تبعیض معلمان میان طبقات مختلف اجتماع رنج می‌برند و برخی دیگر گفتند که معلمان باید انتقاد شاگردان را در مورد بروز اشتباه علمی، پذیرا باشند. همچنین، عده‌ای بر این باور بودند که معلم باید انتظارات صحیح شاگردان را در زمینه روش تدریس بپذیرد

(Fraser&Rentoul,1979). منظور از ارتباط کارآمد

ادراک شده در این پژوهش، ارتباطی است که در آن احساس گشودگی، همدلی، حمایت‌گری، مثبت‌گرایی و تساوی ادراک شده در دانش‌آموزان از نظر شیوه برخورد معلمان با آنها گسترش می‌یابد. در چنین حالتی، جریان ارتباط معلم و دانش‌آموز روان‌تر افزون‌تر می‌شود. به عبارت دیگر، در پی ارتباط کارآمد ادراک شده، روابط دانش‌آموز و معلم عاطفی‌تر و صمیمانه‌تر شده و طرفین، پیرامون

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، توصیفی و با عنایت به این که میزان و چگونگی تأثیر هریک از این عوامل با استفاده از مدل معادلات ساختاری و تحلیل عوامل صورت می‌گیرد، پژوهش از نوع همبستگی است. جامعه آماری مورد مطالعه این تحقیق را کلیه معلمان مدارس هوشمند نواحی ۱۹ گانه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۰ - ۱۳۸۹ تشکیل داده است. برای انتخاب نمونه از روش تصادفی خوشه‌ای دو مرحله‌ای استفاده شده است که در مرحله اول از میان همه مقاطع تحصیلی، مقطع متوسطه انتخاب گردید، سپس در مرحله بعد چهار منطقه ۲، ۳، ۵ و ۸ به صورت تصادفی و از این مناطق از مجموع ۲۱۰۰ نفر، ۳۲۵ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند.

$$n = \text{تعداد افراد نمونه}$$

$$N = \text{تعداد افراد جامعه}$$

$$Z = \text{یک مقدار از جدول کای اسکور برای یک درجه}$$

$$\text{آزادی در سطح اطمینان} = ۱/۹۶$$

$$n = \frac{1.96^2 \times 2100 \times 0.5 \times (1-0.5)}{(0.5)^2 \times (2100-1) + 1.96^2 \times 0.5 \times (1-0.5)} = \frac{2016.84}{6.2079} = 325$$

$$P = \text{نسبت جمعیت که } ۰/۵ \text{ در نظر گرفته شده است.}$$

$$d = \text{درجه دقت نسبت بیان شده}$$

نهایت، ضریب پایایی پرسشنامه مهارت‌های پنج گانه ارتباطی برابر با (۰/۹۲-a)، پرسشنامه تأثیرپذیری دانش‌آموزان از معلمان در مدارس هوشمند (۰/۸۹-a) و پرسشنامه محقق ساخته ارتباط کارآمد ادراک شده در مدارس هوشمند (۰/۸۶-a) برآورد شد.

جدول ۱ - ضریب آلفای کرونباخ گویه‌ها و کل پرسشنامه مهارت‌های پنج گانه ارتباطی در مدارس هوشمند

مؤلفه‌ها	ضریب آلفای کرونباخ
ارتباط همدلی‌گرای معلم	۰/۸۷
ارتباط گشوده‌گرای معلم	۰/۹۱
ارتباط حمایت‌گرای معلم	۰/۸۸
ارتباط مثبت‌گرای معلم	۰/۹۲
ارتباط عادلانه‌گرای معلم	۰/۸۹
کل	۰/۹۲

در این پژوهش، به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها روش همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری مورد استفاده قرار گرفت.

بر اساس الگوی معادله ساختاری اثر مستقیم تأثیر پذیری دانش‌آموزان از معلم بر توسعه ارتباط کارآمد ادراک شده توسط دانش‌آموزان (۰/۳۳)، معنادار بوده است. اثر مستقیم ارتباط همدلی‌گرای معلم بر ارتباط کارآمد ادراک شده (۰/۳۶) و اثر غیر مستقیم (۰/۱۲)، معنادار بوده است. اثر مستقیم ارتباط گشوده‌گرای معلم بر ارتباط کارآمد ادراک شده (۰/۲۷) و اثر غیر مستقیم آن (۰/۱۶)، معنادار بوده است. اثر مستقیم ارتباط حمایت‌گرای معلم (۰/۲۸) و اثر غیر مستقیم آن (۰/۰۷) بوده است. اثر مستقیم ارتباط مثبت‌گرای معلم بر ارتباط کارآمد ادراک شده (۰/۵۶) و اثر غیر مستقیم آن (۰/۱۰) معنادار بوده است. اثر مستقیم ارتباط عادلانه‌گرای معلم بر ارتباط کارآمد ادراک شده (۰/۳۱) و

پیرامون جمع‌آوری اطلاعات، از دو روش کتابخانه‌ای و میدانی استفاده شد. ابزار مورد استفاده در این پژوهش، سه پرسشنامه محقق ساخته شامل: پرسشنامه محقق ساخته ابعاد ارتباط کارآمد ادراک شده (گشودگی، همدلی، حمایت‌گری، مثبت‌گرایی، برخورد عادلانه) مشتمل بر گویه ۲۰ و پرسشنامه محقق ساخته تأثیرپذیری دانش‌آموزان از

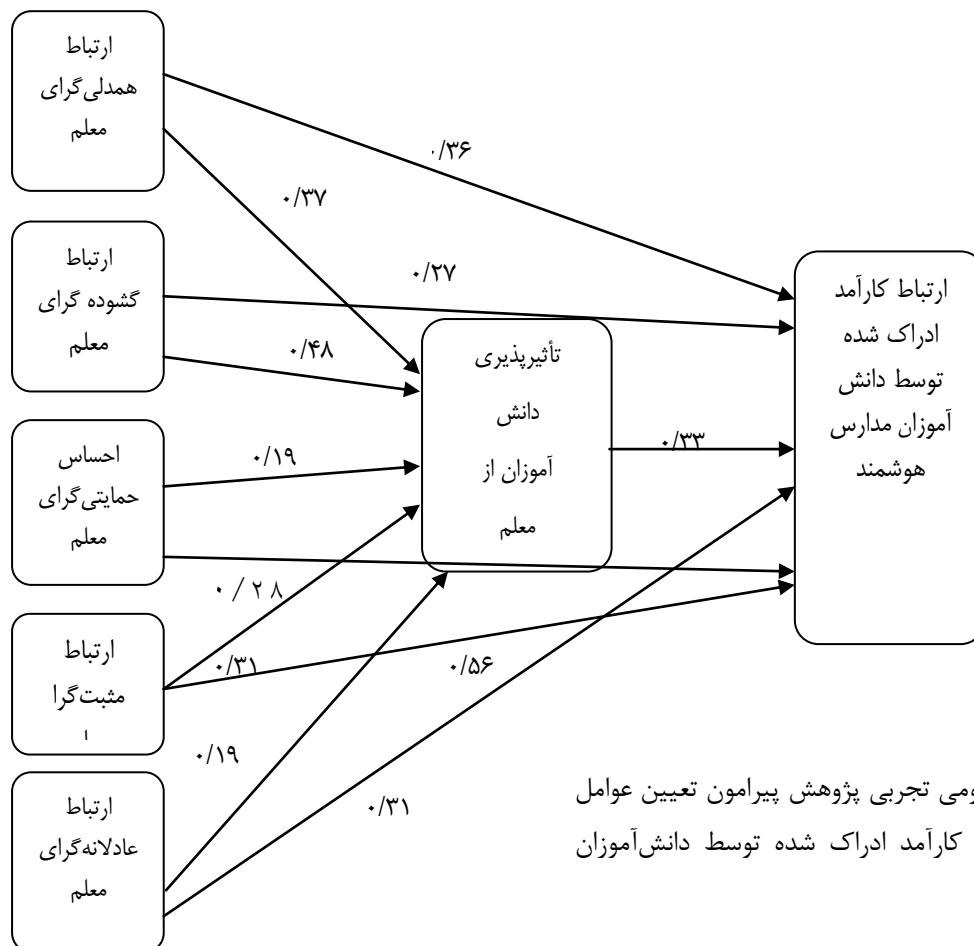
$$n = \frac{Z^2 NP(1-P)}{d^2(N-1) + Z^2 P(1-P)}$$

معلمان مشتمل بر گویه ۸ و پرسشنامه محقق ساخته ارتباط کارآمد ادراک شده در مدارس هوشمند شامل ۱۲ گویه است. برای تأمین روایی پرسشنامه، از نظرات متخصصان و استادان استفاده شد. به منظور بررسی پایایی پرسشنامه روش آلفای کرونباخ مورد استفاده قرار گرفت. در

اثر غیر مستقیم آن از طریق تأثیر پذیری دانش‌آموزان از معلم برابر (۰/۰۷)، معنادار بوده است.

جدول ۲ - مسیرهای آزمون شده در الگوی معادله ساختاری

تأثیرات کل	تأثیرات غیر مستقیم	تأثیرات مستقیم	مسیرها
۰/۳۳	-	۰/۳۳	تأثیر پذیری دانش‌آموزان از معلم
۰/۴۸	۰/۱۲	۰/۳۶	ارتباط همدلی‌گرایی معلم
۰/۴۳	۰/۱۶	۰/۲۷	ارتباط گشوده‌گرایی معلم
۰/۳۵	۰/۰۷	۰/۲۸	ارتباط حمایت‌گرایی معلم
۰/۶۶	۰/۱۰	۰/۵۶	ارتباط مثبت‌گرایی معلم
۰/۳۸	۰/۰۷	۰/۳۱	ارتباط عادلانه‌گرایی معلم



شکل ۲ - مدل مفهومی تجربی پژوهش پیرامون تعیین عوامل مؤثر توسعه ارتباط کارآمد ادراک شده توسط دانش‌آموزان مدارس هوشمند

جدول ۴- روابط بین متغیرها در مدل معادلات ساختاری

معناداری	خطا	t	ضریب تأثیر	روابط بین متغیرها		
				شاخص آماری		
-	۰/۰۵۸	۱/۵۳	۰/۳۳	ارتباط کارآمد ادراک شده توسط دانش آموز	تأثیر پذیری دانش آموز از معلم	
+	۰/۰۴۱	۲/۴۵	۰/۳۶	ارتباط کارآمد ادراک شده توسط دانش آموز	ارتباط همدلی‌گرای معلم	
+	۰/۰۸۷	۲/۱۸	۰/۹۴	ارتباط کارآمد ادراک شده توسط دانش آموز	ارتباط گشوده‌گرای معلم	
+	۰/۰۳۴	۲/۴۰	۰/۲۹	ارتباط کارآمد ادراک شده توسط دانش آموز	ارتباط حمایت‌گرای معلم	
+	۰/۰۳۱	۳/۹۱	۰/۵۶	ارتباط کارآمد ادراک شده توسط دانش آموز	ارتباط مثبت‌گرای معلم	
-	۰/۰۸۲	۱/۰۹	۰/۰۴	ارتباط کارآمد ادراک شده توسط دانش آموز	ارتباط عادلانه‌گرای معلم	
+	۰/۰۷۴	۱/۹۸	۰/۳۷	تأثیر پذیری دانش‌آموزان از معلم	ارتباط همدلی‌گرای معلم	
+	۰/۳۴۹	۶/۸۷	۰/۴۸	تأثیر پذیری دانش‌آموزان از معلم	ارتباط گشوده‌گرای معلم	
+	۰/۸۳۳	۲/۵۸	۰/۱۹	تأثیر پذیری دانش‌آموزان از معلم	ارتباط حمایت‌گرای معلم	
+	۰/۰۵۹	۳/۷۷	۰/۳۱	تأثیر پذیری دانش‌آموزان از معلم	ارتباط مثبت‌گرای معلم	
+	۰/۰۴۸	۲/۵۰	۰/۰۹	تأثیر پذیری دانش‌آموزان از معلم	ارتباط عادلانه‌گرای معلم	
RMSEA	RMR	GFI	AGFI	P(value)	df	Chi-Square
۰/۳۸۱	۰/۰۴۹	۰/۹۵	۰/۸۵	۰/۰۰۵۷۶	۳	۲۲۴/۳۲۵

بحث و نتیجه گیری

ارتباط کارآمد ادراک شده، معنادار بوده است. مثبت‌گرایی در ارتباط، از جمله مهارت‌های ارتباطی دیگر است. مطالعات فراسر (۱۹۹۸) نشان داد که معلمان نسبت به دانش‌آموزان برداشت مثبت‌تری از کلاس‌هایشان دارند. مطالعات شیخ الاثمه (۱۳۷۲) و زارعی (۱۳۷۴) نشان داد که رفتار عاطفی معلم (مانند خوش خلقی، خونسردی، علاقه‌مندی به دیگران، اجتماعی بودن و داشتن ثبات عاطفی) بر یادگیری دانش‌آموزان اثر مثبت می‌گذارد و منجر به ایجاد حس اعتماد به نفس در دانش‌آموزان و رابطه دوستانه در کلاس می‌گردد. اثر مستقیم ارتباط عادلانه‌گرایی معلم بر ارتباط کارآمد ادراک شده (۰/۳۱) و اثر غیر مستقیم آن از طریق تأثیر پذیری دانش‌آموزان از معلم برابر (۰/۰۷)، معنادار بوده است. نتایج پژوهش انجام شده (۱۳۶۵) توسط واحد تحقیقات علمی دفتر انتشارات کمک آموزشی‌سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش وزارت آموزش و پرورش، نشان داد که برخی از دانش‌آموزان این گونه ابراز داشتند که از تبعیض معلمان میان طبقات مختلف اجتماع رنج می‌برند و برخی دیگر گفتند که معلمان باید انتقاد شاگردان را در مورد بروز اشتباه علمی پذیرا باشند. از آنجا که نتایج پژوهش نشان می‌دهد که اثرات غیر مستقیم همه عوامل پنج‌گانه مورد مطالعه، معنادار است، لذا مشخص می‌شود که تأثیر پذیری دانش‌آموزان از معلم، رابطه میان عوامل پنج‌گانه مورد مطالعه را با ارتباط کارآمد ادراک شده، میانجی‌گری می‌کند. مطالعات زندی (۱۳۸۲) نشان داد که کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموز تا حد زیادی بر انگیزه یادگیری وی تأثیر می‌گذارد. به عنوان مثال، وقتی دانش‌آموز، معلم خود را دوست می‌دارد یا به او عشق می‌ورزد، در خواندن درس‌های وی سعی و تلاش بیشتری بیشتری می‌کند.

پیشنهادات

بر اساس یافته‌های به دست آمده از پژوهش پیشنهاد می‌شود:

از آنجا که دانش‌آموزان مدارس هوشمند، در فضایی قرار می‌گیرند که همچنان با محیط یادگیری سنتی متفاوت متمایز است و فناوری اطلاعات حد واسط آنها با معلم می‌شود، معلمان باید بکوشند تا مسائل و مشکلات

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که اثر مستقیم احساس همدلی ادراک شده بر ارتباط کارآمد معنادار بوده است. مطالعات احمدی (۱۳۷۲) نشان داد که معلمان جزم‌گرا در تدریس خود موفق نیستند. نتایج پژوهش با مطالعات اشرف حیدری و شاملی (۱۳۸۹)، منطبق است. پژوهش آنها نیز نشان داد که خوش‌خلقی و همدلی دبیران معارف اسلامی، در الگوپذیری دانش‌آموزان بالاترین میزان تأثیر را دارد. نیز نتایج پژوهش کورن و همکاران (۱۹۹۷) با مشاهده تعداد بسیاری از استادان و انجام مصاحبه با آنها نشان داد که اساتید اثربخش با دانشجویان خود فعالانه ارتباط دارند و در برقراری ارتباط هر چه بیشتر با دانشجویان به نیازهای آنها توجه می‌کنند. بر اساس یافته‌های به دست آمده از پژوهش، اثر مستقیم احساس گشودگی ادراک شده بر ارتباط کارآمد ادراک شده، معنادار بوده است. مطالعات هایم گینات (۱۹۷۷)؛ روزی (۲۰۰۰)؛ هیوبنر و همکاران (۲۰۰۲)؛ مورای (۲۰۰۲)؛ وان پتگم و همکاران (۲۰۰۸، ۲۰۰۶)؛ ژان ولی (۲۰۰۷)؛ شی و فیشر (۲۰۰۲) نشان داده است که معلمان ناراحت و عصبانی دانش‌آموزان را نیز ناراحت و عصبانی می‌کنند. از سوی دیگر، معلمان شاداب و خوش اخلاق، جوانان را بانشاط و فعال می‌سازند و وجود ارتباط مؤثر بین معلم و دانش‌آموزان، انگیزه یادگیری را نیز در آنها تقویت می‌نماید. پژوهش نادری‌ها (۱۳۷۵) و مطالعات زندی (۱۳۸۲)، نشان داد که کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموز تا حد زیادی روی یادگیری او تأثیر می‌گذارد. یافته‌های پژوهش بیانگر این است که اثر مستقیم ارتباط حمایت‌گرایی معلم بر ارتباط کارآمد ادراک شده، معنادار بوده است. مطالعات مک کومبیز (۲۰۰۴) نشان داد که با بهره‌گیری از الگوی دانش‌آموز محور، محیط یادگیری به گونه‌ای ارتقا می‌یابد که دانش‌آموزان در آن احساس می‌کنند که از روابط حمایتی برخوردار بوده، می‌توانند حس مالکیت و تسلط بر فرایند یادگیری داشته باشند. کارلسون و هلستی (۱۹۹۷) معتقدند که معلمان و دانش‌آموزان نیازمند حمایت از یکدیگر در محیط یادگیری مثبت خواهند بود. بر اساس نتایج به دست آمده از پژوهش، اثر مستقیم ارتباط مثبت‌گرایی معلم بر

نادری‌ها، م (۱۳۷۵). تأثیر مشکلات عاطفی معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره راهنمایی تهران، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، تهران.

Carlson, T. B., & Hastie, P. A. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 176-195.

Corn, A., Ferrell, K., Spungin, S., & Zimmerman, G. (1997). What we know about teacher preparation programs in blindness and visual impairment. In *Project Forum, Policy forum report: Training educators to work with students who are blind or visually impaired*. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.

Cornelius-White, J. H. D., & Brown, R. D. (2006). Politicizing school reform through the person-centered approach: Mandate and advocacy. In M. Cooper, B. Malcolm, G. Proctor, & P. Sanders (Eds.), *Politicizing the person-centered approach: An agenda for social change* (pp. 263-269). Ross-on-Wye, UK: PCCS Books.

Fisher, D. & Fraser, B. (1998). Relationships between Teacher Student, Interpersonal Behaviour and Teacher Personality. *School Psychology International*, Vol. 19, No. 2, 99-119.

Fraser, B. J. (1998b). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7-33.

Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (Eds.). (1991). *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. Oxford, UK: Pergamon Press.

Huebner, K. M., & Koenig, A. J. (2002). Student-centered educational placement decisions: The meaning, interpretation, and

دانش‌آموزان خود را در چنین مدارسی درک نمایند. بنابراین به نظر می‌رسد که در صورتی که با دانش‌آموزان خود ارتباطی همدلی‌گرا، گوش‌ده‌گرا، حمایت‌گرا، مثبت‌گرا و عادلانه‌گرا داشته باشند، انگیزه یادگیری آنها تقویت می‌شود.

منابع

احمدی، احمد (۱۳۷۴). *روان‌شناسی نوجوانان و جوانان*. نشر نخستین.

اشرف حیدری، علی؛ شاملی، عباسعلی (۱۳۸۹). بررسی نقش شخصیت و رفتارهای اخلاقی دبیران معارف اسلامی در الگوپذیری دانش‌آموزان مقطع متوسطه، فصلنامه *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، سال اول، بهار و تابستان. صص ۲۲۲ - ۱۸۹.

برکو، ری. ام (۱۳۸۲). ولوین، آندرودی. و ولوین، دارلین آر، *مدیریت ارتباطات*، ترجمه سیدمحمد اعرابی و داود ایزدی، تهران: انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

زارعی، س (۱۳۷۴). *بررسی رابطه بین روش‌های کنترل کلاس و ویژگی‌های تشخیص و علمی معلمان زن مقطع دبیرستان نواحی شهرستان اصفهان*، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، اصفهان.

زندى، احمد (۱۳۸۲). *رابطه صمیمانه معلم و دانش‌آموز*. ماهنامه *رشد معلم*، شماره ۱۷۸، صص ۳۴.

شیخ الاثمه، م (۱۳۷۲). *ویژگی‌های معلم مطلوب*، خلاصه مقالات *نقش تربیتی چهارمین سمپوزیم جایگاه تربیت*، تهران، وزارت ارشد اسلامی.

عطاران، محمد (۱۳۸۳). *طراحی و اجرای چند رسانه‌ای در کلاس درس*، مقاله استخراج شده از پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده دانشگاه تربیت معلم.

فرخی آزادی، صدیقه (۱۳۸۴). *تأثیر شاخص‌های مؤثر بر یادگیری ریاضی دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران.

فرهنگی، علی اکبر (۱۳۸۲). *ارتباطات انسانی*. تهران: انتشارات خدمات فرهنگی رسا.

mathematics in Singapore. Learning Environments Research, 1, 199–229.

Leary, T. (1957). An interpersonal diagnosis of personality. New York: Ronald Press.

Moos, R. H. (1974). The social climate scales: An overview. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

ARTICLE IN PRESS

Rentoul, A. J., & Fraser, B. J. (1979). Conceptualization of enquiry-based or open classroom learning environments. Journal of Curriculum Studies, 11, 233–245.

Tartwijk, J. van., Brekelmans, M., Wubbels, T., Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1998). Students' perceptions of teacher interpersonal style: The front of the classroom as the teacher's stage. Teaching and Teacher Education, 14, 1–11.

Rose, Mike. (2000). "Lives on the Boundary." The Presence of Others. Ed. Marilyn Moller. Boston: Bedford/ St. 106-115 .

She, Hsiao-Ching. and Fisher, Darrell. (2002). Teacher Communication Behavior and its Association Outcomes in Science in Taiwan. Journal of Research in Science teaching, Vol 39, NO. 1, PP. 63-78.

Van Petegem, Karen; Aelterman, Antonia; Van Keer, Hilde; Rosseel, Yves (2008). The Influence of Student Characteristics and Interpersonal Teacher Behaviour in the Classroom on Student's Wellbeing. Social Indicators Research, v85 n2 p279-291 Jan.

Walberg, H. J., & Anderson, G. J. (1968). Classroom climate and individual learning. Journal of Educational Psychology, 59, 414–419.

application of least restrictive environment(CEC/DVI position). Retrieved February 4. <http://www.ed.arizona.edu/dvi/position%20Papers/student-centered.htm>

Khine, Myint Swe. and Atputhasamy, Lourdusamy. (2005). Self-perceived and student's perceptions of teacher interaction in the classrooms. A paper presented at the conference on Redesigning pedagogy: Research, policy practice, Singapore, 30 may to 1 june.

Killen .(1998). Creating Positive Interpersonal Relationships in the Classroom. Effective Teaching Strategies; Lessons from Research and Practice. pp. 70-73.

McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1997). The learner-centered classroom and school:Strategies for increasing student motivation and achievement. San Francisco:Jossey-Bass.

McCombs, B. L. (2003b). Providing a framework for the redesign of K-12 education in the context of current educational reform issues. Theory Into Practice, 42(2), 93–101.

McCombs, B. L. (2004b). The learner-centered psychological principles: A framework for balancing a focus on academic achievement with a focus on social and emotional learning needs. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? (pp. 23–39). New York: Teachers College Press.

Murray, Christopher.(2002). "Supportive teacher- student relationship: Promoting the Social and Emotional Health of Early Adolescents with High Incidence Disabilities". Childhood Education.pp285-290.

Goh, S. C., & Fraser, B. J. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary

Wubbels, T., Cre'ton, H., & Holvast, A. J. C. D. (1998). Undesirable classroom situations. *Interchange*, 19, 25-40.