- ادراك دانش آموزان[[1]](#footnote-1)

آموزش‌ وپرورش از اساسی‌ترین ارکان توسعه‌ی[[2]](#footnote-2) هر کشور است و برنامه‌ریزی در مسائل مربوط به‌نظام آموزشی، بدون تـوجه بـه نگرش و دیدگاه فراگیران نسبت‌ به‌ درس‌ و مدرسه چندان مفیدومؤثر‌نخواهد‌بود‌. آموزش‌وپرورش شامل کتاب، معلم، دانش‌آموزان و...است هر یک از این اجزا در درون‌ سیستم و نظام آموزشی جایگاه و نقش‌ خاصی‌ دارند‌ و سیستم را دررسیدن به‌ هدف‌های‌ اصلی‌ یاری می‌رسانند. یکی از اجـزای مـهم واصلی‌ این سیستم، نگرش‌ها، ادراك و علایق ‌دانش‌آموز است، كه نقش‌ قابل‌توجهی در تعلیم همه‌ی آموزندگان‌ دارد. برنامه‌ریزان‌ درسی‌ باید توجه مخصوص به نیازهای ویژه‌ی یادگیرندگان و تغییر‌ این‌ نیازها که‌ موجب پرورش و پیشرفت آن‌هاست، مبذول دارند‌(ماهي دشتي و محمد ،1384).

آلپورت، ادراك را یک حالت رواني –عصبي – آمادگي می‌داند كه از طريق تجربه سازمان‌یافته يا تأثیری هدايتي و پويا بر پاسخ‌های فرد، در برابر پدیده‌ها و موقعیت‌ها ظهور می‌کند (كريمي،1379). شريفي (1368) ادراك از رفتار معلم را برداشت‌هاي ذهني دانش‌آموز از رفتار معلم می‌داند.

موسوي (1385) چون موضوع ادراک بر رفتار‌ سازمانی‌ تأثیر‌ بسیار زیادی دارد، بررسی ایـن امـر بـه‌ویژه‌ کاربردهای آن حائز اهمیت است. اغلب گفته می‌شود که «هرکس دنیا را‌ با دیدگاه متفاوتی‌ می‌بیند.» این عقیده کم ‌و بیش حقیقت دارد، زیرا هـرکسی در منظری ایستاده و واقعیت‌های‌ پویا‌ و مسائل زندگی را‌ از‌ آن دیدگاه می‌نگرد و این تفاوت و اختلاف دیدگاه‌های افراد برخاسته ازنظر آنان اسـت. هنگامی‌که اشخاص در معرض اطلاعات، وضعیت‌ها یا رخدادهای واحدی قرار می‌گیرند، اغلب واکنش‌های متفاوتی از خود نشان‌ می‌دهند و هر کس مایل است که نظر خویش را درست بداند؛ بنابراین شناخت امکان‌پذیر نیست، چنین‌ تفاوت‌های دیدگاهی، این نکته را نشان می‌دهد که برخلاف آن‌که شعور متعارف حکم‌ می‌کند، آدمی دنیای اطراف خود را بی‌پیرایه‌ و مستقیم درک نمی‌کند یا به دیگر سخن آدمی‌ است که فعالانه تصویر یا جلوه‌ای از دنیای پیرامون خود را از طریق فرآیند پیچیده و پویای‌ ذهنی ساخته و بر اساس آن به‌ تـدوین‌ بـرنامه زندگی خود اقدام کرده و ایفای نقش می‌کند ادراک هر موجودی به‌اندازه ظرفيت وجودی اوست و این ادراکات نه‌تنها بر رفتار شخص‌ بلکه بر رفتار دیگران نیز مؤثر‌ است.

در سال‌های اخير شواهد تحقيقاتي نشان دادند كه دانش آموزان روي اعمال و افکار معلمان اثر می‌گذارند و افکار و رفتارهای معلمان تحت تأثیر نحوه واكنش دانش آموزان به فعالیت‌های كلاسي قرار می‌گیرد. اين مسئله تأکید بند‌ورا[[3]](#footnote-3) روي تعاملات متقابل شناخت، رفتار و اعمال محيطي را به ياد می‌آورد (زارع،1390).

2-2-1 ادراک و اهمیت آن

ادراک مفهومی است کـه درنـتیجه دریافت اطلاعات حسی حاصل‌ می‌شود. انسان تحت تأثیر محرک‌های حسی و با توجه به برداشت، پنداشت و یا استنباط خود دست به عملی می‌زند که برطرف‌کننده‌ یکی‌ از نیازهای اوست ولی این‌ عمل‌ همیشه‌ مبتنی بر واقـعیات نـبوده‌ و درنتیجه نیاز او برطرف نخواهد شد. دو عنصر اساسی در این تعریف وجود دارد، اولاً، ادراک دستگاهی‌ است مشتمل‌‌بـر‌گزينش وتفكيك، بعضی اطلاعات‌ پردازش می‌شود و بعضی نمی‌شود. به‌عنوان‌مثال، درباره اوقـاتي بیندیشید‌ کـه‌ تیک و تاک ساعت پیش از خواب مزاحمتان است. صدای ساعت معمولاً موردتوجه است. هرچند که خودصدا‌ تداوم‌ دارد. این‌ جدا کردن بـه ما یاری می‌دهد تا از توجه‌ به‌ اطلاعات‌ نامربوط‌ و آزاردهنده پرهیز کنیم. عنصر دوم، سازمان‌دهی است. اطلاعاتی که پردازش می‌شود به‌ صورتی مرتب طبقه‌بندی می‌گردد تا‌ بتوانیم‌ به‌ اطلاعات حاصل از محرک‌ها معنایی بدهیم. هر محرک نشانه‌های مـعینی از مـاهیت‌ خود بـه دست می‌دهد (موسوي،1385)

مورهدوگريفتن[[4]](#footnote-4) (2012) ادراک فرد از پدیده‌ای ممکن است‌ با‌ مـاهیت‌ واقـعی آن متفاوت باشد: آنچه شنیده می‌شود الزاماً همان چیزی نیست که‌ گفته‌شده است. ادراک در حقیقت عبارت‌ است‌ از استنباط و تـعبیر شـخص از مـحیط و نه ثبت دقیق آنچه در‌ دنیای‌ خارج‌ موجودیت دارد. همچنين پدیده واحدی ممکن است به‌وسیله افراد مـختلف بـه صور گوناگونی فهمیده و درک شود. فهم و درک واحـدی مـمکن است به طرق مختلف ایجاد‌ شود، ادراک با‌ نیازهای‌ شخص ارتباط نزدیک دارد و به‌طوری کلی‌ امری است منحصربه‌فرد کـه نمایانگر‌ تمام‌ یا قسمتی از موقعیت آن‌گونه که‌ فرد‌ آن را‌ می‌بیند، هست دانش آموزان معلماني را ترجيح می‌دهندكه گرم

ودوستانه باشد، مهم‌تر از آن روابط مثبت معلم و دانش‌آموز است كه در آن معلمان از مهارت‌های خاص استفاده می‌کنند، با واکنش‌های مثبت دانش آموزان به مدرسه و دستیابی‌های درسي بيشتر در ارتباط است (كيلن، 1998).

گازدا[[5]](#footnote-5) (1973) به‌منظور فراهم ساختن بستر مناسب براي پرورش خود پنداره‌ی دانش آموزان و شکل‌گیری احساس مهم بودن و ارزشمندي[[6]](#footnote-6) در دانش آموزان، معلمان بايد به نكاتي توجه داشـته باشـند؛ مهارت‌های برقراري ارتباط جهت اثربخشی معلم و ادراك صحيح دانش‌آموز از وي اهميت زيادي دارد. دراین‌باره گازدا الگويي را مطرح می‌کند که عبارت است از:1- كاوش خود[[7]](#footnote-7): معلم ضمن برقراري ارتباط مثبت بادانش آموز وي را به كاوش در خود تـشويق می‌کند كه در اين ميان سه مهارت ارتباطي همدلي، احترام و محبت اهميت دارد.

2 -خود فهمی: با افزايش اعتماد دانش آموزان به معلم، آن‌ها در فضاي اعتماد آميز كـلاس درس درباره‌ی يكديگر چيزهاي بیش‌تری ياد می‌گیرند.

 انصاري (1375) جو روانی- اجتماعي[[8]](#footnote-8) كلاس: شامل دو متغیر کلی ادراك (برداشتي كه افراد از واقعیت‌های موجود در كلاس دارند) و انتظار (تمايلات و خواسته‌هایی كه افراد از جو رواني – اجتماعي كلاس دارند) است. جوي براي يادگيري مطلوب است كه تفاوت ادراك و انتظار زياد نباشد يا اين دو مساوي باشند. در صورت تفاوت، بايد در پي اصلاح يا تغيير جو كلاس بود. پس دارند.

ميشو وهمكاران (1996) 1-انتظار شاگردان به ادراك از جو رواني و اجتماعی كلاس بيشتر است 2- بيشترين تفاوت ادراك و انتظار شاگردان در مؤلفه‌های مشاركت برخورداري از پشتیبانی معلم و نظم و سازمان‌دهی مطالب است 3- كمترين تفاوت ادراك و انتظار دانش آموزان در مؤلفه‌های اهميت دادن به كار و تکلیف، دل‌بستگی متقابل بين دانش آموزان است كه رضايت آنان را در امور مذكور نشان می‌دهد 4- انتظار معلمان بالاتر از ادراك است 5-ادراك و انتظار معلمان بالاتر از ادراك و انتظار شاگردان است 6- تفاوت ادراك و انتظار معلمان نسبت به شاگردان كمتر است 7-بيشترين تفاوت ادراك و انتظار معلمان در مورد مؤلفه‌های مشاركت دل‌بستگی متقابل بين دانش آموزان است.

فتاحي (1393) نگرش دانش آموزان نسبت به موضوعات مختلف درسي حاصل موفقیت‌ها يا شکست‌های آنان درگذشته است و در علاقه‌مندی يا بی‌علاقگی آنان به آموزش‌هایی كه در مدرسه به آنان داده می‌شود تأثیر بسزايي دارد در حقيقت نگرش دانش آموزان به يك موضوع درسي بخشي از جريان پيشرفت تحصيلي را تشكيل می‌دهد.

نگرش يا ادراك، عمیق‌ترین لایه‌ی رفتار هر‌ فرد‌ را‌ تشکیل مـی‌دهد و از ایـن نـظر، تأثیر پایداری در شکل‌دهی به رفتار، مواضع و جهت‌گیری‌های‌ اشخاص نسبت‌ به پدیده‌ها و محیط پیرامون خود دارد. با وجوداين كه تعاریف مـتفاوت و گوناگونی از نگرش به‌عمل‌آمده يكي ازتعاريف به اين صورت مي باشد،حالت عاطفی مثبت یا مـنفی نسبت به یک موضوع‌(گنجی، 1380).

ترکیب شـناخت‌ها و احـساس‌ها و آمادگی برای عمل به یک‌چیز معین را، نگرش به آن چیز می‌گویند (کریمی،1379). سانجر وگانگورن[[9]](#footnote-9) (2009) در مطالعه‌ای نشان دادند كه ادراك از محيط كلاس با مؤلفه‌های شناختي انگیزشی خودگردانی يادگيري رابطه‌ی مثبتي دارد.

وقتي دانش آموزان ادراك مثبتي از كلاس درس و محیط كلاس خود داشته باشند، عملكرد بهتر و نگرش‌های مثبت‌تری به آموخته‌های خود خواهند داشت (راسر[[10]](#footnote-10)، به نقل از درمن وهمكاران،2006) با توجه به اينكه تعامل ميان دانش آموزان و آموزش در محيط مدرسه و کلاس رخ می‌دهد، محيط در افزايش و یا كاهش سطح يادگيري بسيار مؤثراست و آنچه مطلوب يا نامطلوب بودن جو كلاس را مشخص می‌کند ادراك وبرداشتي است كه دانش‌آموز از آن محيط دارد.

به زعم نصري (1389) مقصود ما از ادراک این است که‌ شخص‌ به نحو‌ عمیقی روابط خودش را نسبت بـه‌ اشخاصی کـه در اطـرافش هستند و نسبت به مقررات محیطش بفهمد‌ و درک کند، با صراحت‌ مقام خود را در جامعه که در آن زندگی و کار می‌کند تشخیص دهـد‌ و به‌خوبی و وضوح به‌ نقایص و مزایای اخلاقی خود پی ببرد.

به نظرعصاره (1389) ادراک درنتیجه و بر اساس فعالیت با تشخیص در جامعه به وجود می‌آید. انسان در شناختن باقی مـردم، در ضـمن تشخیص روابط آن‌ها نسبت به خود با ادراک‌ خویشتن شکل‌ می دهد چنان‌ چه دانش‌آموزی در مورد یک درس یا معلم تجربه‌ی مثبت یا منفی‌ داشته‌ باشد، با‌ درس مشابه و جدید برمبنای نگرش و تلقی گذشته بـرخورد خواهد کرد. اگر تجربه‌ی گذشته‌ی دانش‌آموز موفقیت‌آمیز‌ باشد، نگرش‌ مثبت‌ نسبت به درس تقویت خواهد شد؛ و برعکس، اگر تجربه‌ی قبلی توأم‌ با شکست‌ باشد، با‌ درس جدید نیز با نگرش منفی برخورد خواهد کرد.

2-2- 2 - ادراک مثبت از معلمان وارتباط کلامی تعاملی

به زعم گورهام ،ارتباط غیرکلامی تنها نشانگر جزئیات سبک تدریس کارآمد است. ارتباط کلامی، وجه دیگری را نشان می‌دهد. دو نوع ارتباط کلامی شامل تمرکز روی افزایش تعامل بین معلمان و دانش آموزان به‌نحوی‌که فراگیرانی فعال شوند هست. نخستین نوع، مکالمه درون کلاسی است که شامل رفتارهایی نظیر تشویق و ترغیب دانشجویان به صحبت کردن، نظرخواهی و ارائه مثال‌های شخصی است،ثابت‌شده این نوع رفتارها رابطه مثبتی با یادگیری عاطفی و انگیزش دانشجویان دارند(گورهام، 1988؛ كريستوفل،1990).

ساندرز و وایزمن[[11]](#footnote-11) (1990) در مطالعه‌ای در آمریکا دریافتند که دانش آموزان اروپایی-آمریکایی، افریقایی-آمریکایی، اسپانیایی و آسیایی، یادگیری عاطفی بیشتری را حین استفاده معلمانشان از رفتارهای کلامی مربوط به بحث و گفتگو نظیر پرسش در مورد تکالیف و نظرخواهی از آنان نشان مي دهنداين كلاس، كلاسي است که بر روی میزان ادراک دانش آموزان از دسترس‌پذیری معلم تمرکز دارد.

ارتباط برون‌کلاسی می‌تواند برای دانش آموزان کم رو و خجالتی که نمی‌توانند در مباحث کلاسی شرکت کنند مهم باشد (زولتن، دوران، كيلي،[[12]](#footnote-12)2001).

معلميني که شوخ‌طبع هستند نیز می‌توانند روی این ارتباط تمرکز بیشتری داشته باشند (اليور، اوپليگر[[13]](#footnote-13)،2003).

ارتباط كلامي بخشی از رفتارهای مشورتی است که دانش آموزان به معلمان کارآمد ارتباط می‌دهند. اگرچه تحقیقات کمی در این زمینه در سایر فرهنگ‌ها به‌جز آمریکا صورت گرفته، بيش از دو مطالعه نشان داده‌اند که این مفهوم به فرهنگ بستگی دارد (زانگ[[14]](#footnote-14)،2005؛گوراگ و اوپلاس[[15]](#footnote-15)،2009).ما آنچه را جنبه تعاملی رفتار معلم نامیده‌ایم موردتحقیق و بررسی قرار می‌دهیم. طبق این تعریف، جنبه تعاملی رفتار معلم اصطلاحی است که شامل رفتارهایی می‌شود که به رابطه بین معلم و دانش‌آموزان مربوط بوده و در تعامل میان افرادی که در داخل کلاس رابطه برقرار می‌کنند، مطرح می‌شود. (وبلز[[16]](#footnote-16)،1990)

تحقیقات بسیاری نشان می‌دهد که ارتباط لازمه اصلی تدریس کارآمد است. شیوه ارتباطی معلم، یا شیوه‌ای ارتباطی که فراگیران از وی درک می‌کنند، به‌طور گسترده نگرش فراگیران نسبت به کلاس و معلم را تعیین می‌کند. با این ‌وجود اطلاعات اندکی در خصوص تفاوت‌های میان فرهنگی در کاربرد ادراک‌ شده از انواع خاصی از ارتباط معلم وجود دارد. حتی اطلاعات بسیار ناچیزتری در مورد چگونگی تعیین بهترین و بدترین معلم در فرهنگ‌ها از طریق ادراک ارتباط معلم وجود دارد (نوسباوم[[17]](#footnote-17)،1992).

پژوهشگران انواع مختلف ارتباط را که به ادراک تدریس کارآمد مرتبط است شناسایی کرده‌اند مطالعه پیش رو چهار نوع را بررسی می‌کند: 1) بیانگری غیرکلامی، 2)حرکات خودمانی و راحت، 3) مکالمه درون کلاسی و 4) ارتباط برون کلاسی. دو رفتار نخست به مفهوم صمیمت جویی غیرکلامی استاد ارتباط دارد؛ درحالی‌که دو رفتار دیگر به راهبردهای کلامی اشاره دارند که اساتید می‌توانند برای افزایش تعامل با فراگیران به کار ببرند (گورهام،1988‌؛ نوسباوم،1992 ،پاسكارلاوترينزيني[[18]](#footnote-18)،1991).

2-2-3 - تفاوت‌های فرهنگی در ادراک و ارتباط تعاملی کلامی

اگرچه ارتباط تعاملی به نظر در فرهنگ‌های مختلف ارزش بالایی دارد، برخی از محققین

 دریافته‌اند که معلمین غربی از مکالمه درون کلاسی به‌عنوان یک راهبرد تدریس استفاده می‌کنند سایر تحقیقات نشان داده‌اند که دانش آموزان آسیایی کمتر در کلاس مشارکت دارند. به‌عنوان‌مثال، (لی و کاراسکوئلو[[19]](#footnote-19)،2006) ادراک دانش آموزان کره‌ای و آمریکایی از تعامل در رده‌های آمریکایی را باهم مقایسه کردند. دانش آموزان کره‌ای در مقایسه بادانش آموزان آمریکایی کمتر در کلاس حرف می‌زدند، کلاسهای بزرگ را دوست داشتند و به نظرشان معلم مرجعیت و اقتداربیشتری داشت. گرایش‌های تماس و فاصله قدرت می‌تواند این الگو را تفسیر کند. دانش آموزان آسیایی کمتر در کلاس حرف می‌زنند زیرا تمایل دارند در محیط‌های اجتماعی کمتر خود را نشان دهند و معلمين نیز ممکن است کمتر مشارکت بخواهند زیرا فکر می‌کنند خودشان مرجع کلاس‌اند (نگ ،ينمبلي[[20]](#footnote-20)،2004).

2-2-4 - پژوهش‌های مربوط به ادراك دانش آموزان

سيريلو وايزنمن[[21]](#footnote-21) (2006) پژوهشي با عنوان رفتار ارتباطي معلم در كلاس درس انجام داده‌اند هدف آن‌ها از اين پژوهش بررسي فهم و درک دانش آموزان از پنج دسته از رفتار ارتباطي معلمان در كلاس هست كه عبارت‌اند از: بازخواست، تشويق تحسین، حمايت غيركلامي، درك كردن و دوستانه، كنترل كردن. نمونه آماري اين پژوهش را 8 معلم از هفت مدرسه متفاوت و 178 نفر از دانش آموزان آن‌ها تشكيل می‌دهد ابزار اندازه‌گیری آن‌ها پرسشنامه رفتار ارتباطي معلم TCBQ)) است. یافته‌های پژوهش نشان داده است كه بين درك و فهم و درك دختران و پسران از رفتار ارتباطي معلمان در كلاس تفاوت معنادار وجود دارد كه اغلب تفاوت‌ها در متغير حمايت غیرکلامی می‌باشد.

گوريگن واي جايمن[[22]](#footnote-22) (2000) در يك پژوهش اعتماد وادراك دانش‌آ‌موزان به معلمان را یک عنصر ايجاد انگيزه براي يادگيري ‌دانستند و با مطالعه 300 دانشجو به اين نتيجه رسيدند بين اعتماد دانش آموزان به معلمان و انگیزه براي يادگيري ارتباط مستقيم وجود دارد.

همتي ويزد خواستي (2009) در پژوهشي مرتبط با ادراك و اعتماد دانش آموزان به معلمان به اين نتايج دست يافتند كه دلايل اعتماد وبي اعتمادي دانش آموزان به معلمان بيشتر متأثر از الگوهاي ارتباطي، توانايي شيوه مديريت كلاس و شیوه‌های تدريس معلم است. در این راستا نافتيولين و وار[[23]](#footnote-23) (2008)دريك پژوهش مشترك به اين نتيجه رسيدند كه ادراك دانش آموزان به معلم متأثر از جذابیت‌های حاصل از ویژگی‌های معلم است.همچنين در پژوهش ديگري به اين نتيجه رسيدند كه ارزشيابي شاگردان بيشتر متأثر از طرز عمل و روش كار معلمان است (سيف 2008).

راونسلي وفيشر[[24]](#footnote-24) (1998) پژوهشي با عنوان محیط‌های يادگيري در كلاس درس رياضي و ارتباط آن با رفتار دانش آموزان و یادگیری انجام داده‌اند. هدف از اين پژوهش بررسي درك دانش آموزان از محيط يادگيري و رفتار ميان فردي معلم ریاضی‌شان هست. اين پژوهش همچنين، رابطه ميان محيط يادگيري كلاسي خاص و توسعه علاقه دانش آموزان به رياضيات و توسعه دانش رياضيات آن‌ها را بررسی می‌کند. نمونه آماري اين پژوهش 490 دانش‌آموز 9 ساله در استراليا می‌باشد در اين پژوهش از دو وسيله به‌عنوان ابزار پژوهش استفاده‌شده است؛ يكي این‌که چه چيزي در كلاس اتفاق می‌افتد؟(WHIC) و دیگری پرسشنامه تعامل (QTI)، یافته‌های اين پژوهش نشان داد كه در کلاس‌هایی كه معلم رياضي، حامی‌تر. منصف‌تر بود وبر فهميدن و درک بچه‌ها تأکید داشت ونيز داراي رفتار کمک‌رسانی دوستانه، كمترين سرزنش بچه‌ها ونشان دادن رهبري بود، دانش آموزان علاقه مثبت‌تری به رياضياتشان نشان دادند.

آخين وتاسامي (2005) پژوهشي با عنوان درك معلم و دانش‌آموزان از تعامل معلم در كلاس درس انجام داده‌اند، هدف از اين پژوهش، بررسي درك از خود معلمان در مورد رفتار ميان فردی‌شان بادانش آموزان ونيز درك ميان فردي معلم در كلاس‌ هست. نمونه آماري متشكل از 25 معلم و 944 دانش‌آموز هست. ابزار پ‍ژوهش پرسشنامه تعامل (QTI) براي دو گروه از معلمان و دانش ‌آموزان هست، یافته‌های پژوهش تفاوت‌هایی را در بین درك معلمان از خود و درک دانش‌‌آموزان از رفتار ميان فردي معلم در کلاس‌ نشان می‌دهد.

شي و فيشر (2002) پژوهشي با عنوان رفتار ارتباطي معلم و وابستگی آن با نتايج شناختي و رفتاری دانش آموزان در مورد علوم در تايوان انجام داده‌اند. هدف اين پژوهش بررسي رابطه ميان ادراك دانش آموزان از رفتار ارتباطي معلمان و گرایش آن‌ها به كلاس و شناخت آن‌ها بود. نمونه آماري اين پژوهش،138 دانش‌آموز از 28 كلاس پايه 7 تا 9 تايوان هست. همچنين براي ايجاد اعتبار پرسشنامه (TCBQ)، (ابزار اندازه‌گیری پژوهش) جهت استفاده در كشورهاي انگلیسی‌زبان،307 دانش‌آموز از 12 كلاس پايه 7 تا 9 در استراليا پرسشنامه را جواب داده‌اند. یافته‌های اين پژوهش نشان داد كه ميان ادراك دانش آموزان و معلمان از رفتار ارتباطي معلم تفاوت معناداري وجود دارد. همچنين مشخص گرديد ميان ادراك دانش آموزان از رفتار ارتباطي معلمان و گرایش دانش آموزان به علوم همبستگي وجود دارد ونيز معلوم شد كه دريافت دختران نسبت به پسران در مورد ادراك رفتار و دوستانه بودن معلمانشان بيشتر است.

پژوهش ديگري نشان داد كه نگرش مثبت و اعتماد نقش مهمي در تصمیم‌گیری و روند يادگيري و درک رفتار انسان دارد (لابه[[25]](#footnote-25)، 2003).نتايج پژوهش ها نشان داد هنگامی‌که يك دانش‌آموز احساس می‌کند که مربي علاقه صادقانه‌ای جهت رفاه حال او و کمک به او دارد يك كاتاليزور بسيار عالي براي عملكرد آموزش عالي و کمک به دانش‌آموز ارائه‌ شده است (گووينداراجان،1991[[26]](#footnote-26)).

پژوهش‌هاي بازرگان و صادقی (1380) همچنان نشان دادند. جدي بودن وسخت گيري معلم ارتباط بيشتري با پيشرفت تحصيلي و انعطاف‌پذیری معلم به ايجاد نگرش مثبت در دانش آموزان و جو عاطفي مناسب‌تر براي يادگيري منتهي می‌گردد. همچنين تصوير ذهني دانش آموزان ايراني از معلم با تصوير ذهني معلم مطلوب تفاوت دارد معلم مطلوب معلمي است كه آنان را درك كنند، رهبر دوست و کمک‌کننده باشد، حال‌آنکه معلمان خود را سخت‌گیر، سرزنش كننده، نامطمئن می‌بینند.

فيشر، هندرسن، وفريزر (1995) با تحقيقي در استراليا نشان دادند ازنظر دانش آموزان، معلمان مطلوب نقش کمک‌کنندگی بيشتري براي كمك به آنان نسبت به آنچه در توانشان است دارند. همچنين در کلاس‌هایی كه روابط ميان فردي معلم بر پایه عدم اطمينان، نارضايتي، سرزنش و سخت‌گیری است، نگرش دانش آموزان كمتر مثبت است. نتيجه آنكه اگر معلمان بخواهند ادراك ونگرش ‌مثبتي ‌در‌دانش‌آموزان ‌دركلاس ،و درآزمايشگاه ‌ايجاد‌كنند لازم ‌است‌ رفتار‌ ميان‌فردي (انتظارات) مورد نیاز دانش آموزان را تأمین نمايند.

برافی وگود (1970) بيان كرد كه ادراک دانش آموزان از رفتار معلم متفاوت است و نوع این ادراک ممکن است برخودپنداره و عملکرد تحصیلی دانش آموزان اثر گذارد.

عطـا پـور (1378) طـی پژوهـشی بـه ایـن نتیجـه رسـید کـه بـین ادراک از رفتـار معلمـان و خود پنداره‌ی دانش آموزان رابطه‌ی مثبت وجود دارد، اما در این زمینه تفاوت چندانی بین دختران نـسبت به پسران وجود ندارد.

نتایج بررسی فانی و خلیفه (1388) نشان داد که بین ادراک از رفتار معلم و خود پنداره‌ی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان به تفکیک جنسیت و پایه، درمجموع رابطه‌ای معناداری وجود داشت.

وويلز (1993) پژوهش مشابهي در 66 كلاس فيزيك پايه 9 در هلند انجام داده است كه در آن رفتار ميان فردي و ارتباط آن با ادراك و رفتار دانش آموزان موردبررسی قرارگرفته است. نتايج هردوی اين مطالعات نشان داد كه رفتار ميان فردي معلم جنبه‌ای مهم از محيط يادگيري است و به‌شدت با نتايج دانش آموزان ارتباط دارد

پژوهشگران درپژوهشي كه با‌ عنوان رابطه ادراك دانش آموزان در پيشرفت تحصيلي انجام گرفت و به اين نتيجه دست‌یافتند كه: سبک‌های ارتباطي مثبت معلمان از قبيل كنترل به‌اندازه، رهنموددهی، آزاد گذاردن و مشارکت دانش آموزان در فرايند ياددهي و یادگیری در ادراك دانش آموزان با پيشرفت تحصيلي آن‌ها رابطه دارد همچنین داده‌های پژوهـش حـاضر بـه روش خود گزارشی دانش‌آموزان بوده‌ است؛ بنابراین ادراک‌ آن‌ها از رفتارهای معلم را بیشتر نشان می‌دهد تا رفتار واقعی مـعلم پژوهش آتـی بـاید نقش رفتارهای ادراک‌شده معلم را نسبت به رفتارهای واقعی معلم ارتقاء بخشد(ایمز،1992).

نتایج‌ یک‌ مـطالعه در مـورد مشکلات یادگیری دانش آموزان دوره‌ی‌ راهنمایی‌ از‌ تـهران‌ در‌ دروس‌ علوم‌ و ریاضی حـاکی اسـت 52 درصد از واریانس پیـشرفت‌ تـحصیلی‌ دانش آموزان را آمادگی‌های عاطفی و نـگرش‌ آن‌ها‌ تـشکیل‌ می‌دهد. به‌عبارت‌دیگر، پیشرفت تـحصیلی دانش‌ آموزان‌ تا میزان یک‌ چهارم، وابسته بـه نـوع نگرش‌ها و طرز تلقی‌های آنان از درس‌ و مدرسه است رفتار و عملکرد دانش آموزان در كلاس درس به‌شدت تحت تأثیر عملكرد و رفتار معلم است (سيف ،1386).

تحقيقات بركلمنز، وبلز، كرتون (1990) به مطالعه ادراک دانش‌آموزان از رفتار دبیران فیزیک در رابطه با برخی از متغیرها در موقعیت کلاسی مي پردازد، این پژوهش به‌عنوان گزینه هلندی مربوط به دومین بررسی بین‌المللی علوم اجرا شده است . داده‌ها در 65 کلاس دارای دبیر فیزیک و دانش‌آموزان 15 ساله جمع‌آوری شد. برخی از دبیران از برنامه درسی پلون (PLON) و بقیه از نسخه قدیمی برنامه درسی استفاده می‌کردند. ادراک دانش‌آموزان از رفتار دبیران با استفاده از پرسشنامۀ مبتنی بر نظریه میان فردی لیری (1957) اندازه‌گیری شد. جنبه رفتاری اندازه‌گیری شده، رفتار تعاملی دبیر نام دارد. نتايج نشان داد که بین ادراک دانش‌آموزان از رفتار دبیران و پیامدهای عاطفی نظیر اهمیت دادن و ارزش‌گذاری دروس و انگیزش برای واحد درسی همبستگی فوق‌العاده بالایی وجود دارد.

وبلز (1993) پژوهشي با عنوان روابط معلم – دانش‌آموز در کلاس‌های علوم و ریاضی انجام داده است. هدف از اين پژوهش، بررسي ارتباطات ميان فردي معلمان علوم و ریاضی و دانش‌آموزان آن‌ها می‌باشد. در این پژوهش مجموعاً 792 دانش‌آموز یازده‌ساله و 46 معلم رياضي در استراليا غربي و تاسمانیا شركت داشتند ابزار اندازه‌گیری پژوهش، پرسشنامه تعامل معلم (QTI) است یافته‌های پژوهش نشان داده است كه تفاوت‌های مهمي بين دریافت‌های معلمان و دانش آموزان از رفتار ميان فردي معلمان وجود دارد، به‌طوری‌که نمراتي كه معلمان در مورد رفتارهاي رهبري، کمک‌رسان بودن، دوستانه بودن و درک كردن، به خودشان داده بودند از نمراتی كه دانش آموزان به آن‌ها داده بودند بالاتر بود.

2-3 انتظارات دانش آموزان[[27]](#footnote-27)

راجـرز[[28]](#footnote-28) (1982) معتقد‌ اسـت‌ که‌ انتظار‌ معلم از دانش‌آموزان‌ و کل کلاس در تشکیل جوّ کلاس نقش اساسی دارد. بـه نـظر او انتظار معلم از دانش آموزان‌ به‌ وي‌ اجازه می‌دهد تا رفـتار آنـان را پیش‌بینی‌ کند. وی‌ معتقد‌ اسـت‌ رفـتار‌ معلم برای هر دانش‌آموز مفهوم خاصی دارد، به عبارتی هر دانش‌آموز رفـتار مـعلم را به نحو متفاوتی درک می‌کند

فرایند مهمی که روی انگیزش دانش آموزان اثر می‌گذارد انتظاراتی است که معلم در مورد یادگیری و عملکرد دانش آموزان دارد. بیش از 30 سال است که در تحقیقات مربوط به انتظارات معلم، به مسائلی همچون نحوه شکل‌گیری انتظارات معلم، نحوه ابراز آن‌ها به دانش آموزان توسط معلم و چگونگی تأثیر این انتظارات بر حاصل کاردانش آموزان پرداخته‌شده است (بران[[29]](#footnote-29) 1976، کوپر وگود 1983؛ کوپر وتام 1984؛ دوسک[[30]](#footnote-30) 1985، جوسیم[[31]](#footnote-31)،1986،1991؛ استیپک[[32]](#footnote-32)،‌1996)

دانش آموزان از طریق قوانین و روالی که باید یاد بگیرند، می‌فهمند که معلم چه رفتاری را از آن‌ها انتظار دارد. معلمان اثربخش، محیط خوبی را در کلاس درس فراهم می‌کنند. یک هدف مهم، جلب همکاری دانش آموزان برای پیروی از این قوانین است. آن‌ها یک‌روند سه مرحله‌ای را برای انتقال این انتظارات و قوانین به دانش آموزان پیشنهاد داده‌اند (ایمر، ایورتسن و ورشام 2000[[33]](#footnote-33)) با توجه به نظرات وست و ترنر در سال 2000، فرهنگ به ما می‌آموزد که احترام حرفه‌ای[[34]](#footnote-34) رابطه بین معلم و دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار مي‌دهد و همچنین اين که دانش‌آموزان از معلمان انتظار دارند در مورد موضوع درس آگاهي داشته باشند، آن را به دانش‌آموزان به شیوه‌ای روشن تدريس نمايند و زماني كه دانش‌آموزان در مورد یک موضوع نگران هستند و یا اشتباه دريافت كردند در دسترس باشد. این بیان نشان می‌دهد که دانش‌آموزان از معلمان انتظار دارند از رفتارهای صميمي مانند ایجاد احساس نزدیکی[[35]](#footnote-35) و تقرب و دوستی کلی استفاده كنند. اگر معلمي از آن‌ها و دیگر رفتارهای صميمي استفاده نکند، آن‌وقت آن معلم انتظارات دانش‌آموزان را نقض کرده است.

به زعم پيرنيا (1352) کسی که به کلاس درس روی می‌آورد قبل از هر چیز‌ از‌ معلم‌ انتظار درس دادن دارد. از مطرح‌شدن مـطالب تـازه‌ای که نمی‌داند و از روشن شدن مشکلاتی که پیرامونش‌ را فراگرفته است لذت می‌برد و به کسی که او را در این دنـیای‌ بزرگ هدایت می‌کند و راه‌ها و‌ افق‌های تازه‌ای به او نشان می‌دهد ارج‌ می‌نهد. برطرف کردن ابهامی کـه زندگی او را در برگرفته است و پرورش ذهـن و یـاد دادن چیزهای تازه دانش‌آموز را مشتاق‌تر می‌کند و در او احساس احترامی عمیق نسبت‌ به‌ معلم به وجود می‌آورد. آن‌ها متوقع‌اند که معلم آن‌ها به‌طور مسلم ازلحاظ خرد و دانایی و مفید بودن به حال‌ شاگردانش نمونه‌ای از کمال‌ مطلوب‌ باشد.

کراتز[[36]](#footnote-36)(1896) بيان كرد این احساس(انتظار دانش آموزان از معلمان) بـه‌طور جـامع و وسیعی در تمام‌ سطوح آموزشی از دوره‌ی کودکستان تا دانشگاه‌ وجود دارد و محسوس است. تحقیقاتی که‌ در طول 50 سال اخیر در این زمینه‌ها انجام‌گرفته این مسئله‌ را‌ محرز و مسلم می‌کند. در اواخر قرن نوزدهم از یک تحقیق جامع گزارشی فـراهم شد که‌ نشان می‌داد که اولین چیزی که دانش‌آموزان‌ از معلم انتظار دارند و بیش از‌ هر‌ چیز‌ به‌ آن توجه دارند این است‌ که‌ معلم‌ چیزی به‌ آن‌ها بیاموزد و به آن‌ها درراه فراگرفتن‌ مطالب کمک کند.

2-3-1 - پژوهش مربوط به انتظار دانش آموزان

مطالعات بیشتری‌ در مـورد انـتظارات‌ دانش‌آموزان کلاس‌های بالاتر در امریکا انجام‌ شد که نشان می‌داد‌ که‌ آنـچه در مـعلمان مورد قضاوت و توجه قرار می‌گیرد شخصیت‌ معلم و روش‌ برقراری انضباط و روش تدریس‌ آن‌ها است که مهم‌ترین صفت مشخصه‌ی آنان‌ به‌ شمار‌ می‌رود. این یـافته‌ها با نتایج‌ تحقیقاتی‌ که‌ به‌وسیله آلن در انگلستان در دوره‌ی دوم‌ دبیرستان انجام شـد در یک زمینه است (آلن[[37]](#footnote-37)،1993).

رايت‌[[38]](#footnote-38)‌(1932) دختران و پسران‌ بیش‌ از هر چیز به‌ شایستگی و صلاحیت یک معلم به‌عنوان فردی‌ که به دیگران دانش‌ می‌آموزد‌ و نـیز بـه مهارت‌ها و تسلط او در نحوه درس دادن اهمیت قائل‌ می‌شوند. انتظارات دیگری‌ که‌ آن‌ها‌ از معلم‌ داشتند این بود کـه درسـش را جالب‌توجه و گیرا کند، گاه‌گاهی لطیفه‌ای بگوید و شوخی‌ کند‌ و فضای خشک کلاس را متنوع سازد، رفتارش‌ با دانش‌آموزان صمیمی و دوستانه بـاشد و دانـش‌آموز‌ بـتواند‌ به‌راحتی با او تماس‌ بگیرد. اگر به‌طور مقایسه حساب کنیم، تحقیقات کمتری در ایـن زمـینه انجام‌شده‌ است، ولی نتیجه‌ی عمده‌ی کارهایی که انجام‌شده این است که دانش آموزان‌ بیش از هر‌ چیز‌ عـلاقه‌مندند‌ کـه معلم آنچه‌ بیان می‌کند واضح و منطقی باشد. دانش‌آموزانی ‌ که در این تحقیق شرکت داشتند در مورد خصوصیات‌ 40‌ معلم‌ اظهارنظر کـردند. مهم‌ترین چـیزی که جلب‌ توجه می‌کرد این بود که اکثریت‌قریب‌به‌اتفاق دانش آموزان‌ معتقد بودند کـه معلم بـایستی از قبل در دانش‌آموز آمادگی ذهنی به وجود بیاورد و برای مطلب‌ اساسی‌ اهميت قائل شود و مقدماتی برای بهتر فـهمیدن‌ آن بـیاورد و به این وسیله درس‌ را‌ گیراتر و قابل‌فهم‌تر سازد. در این ارزیابی به‌ خصوصیات‌ اخلاقی‌ و فـردی معلم تـوجه کمتری‌ شده است و در‌ اظهارنظرهای آخر به همفکری‌ و همدردی بادانش آموز اشاراتی شده است. تا آنجا که معلوم شده است دانش‌آموزان‌ معلمان خود‌ را به سبب دانایی و هوشیاری‌ آنان مورداحترام و تمجید قرار‌ می‌دهند.

درتحقيق پيرنيا (1352) از 866‌ کودک در 12 دبستان و 513 نفر دانش‌آموز در پنجم دبیرستان خواسته شد تا انشای کوتاهی درباره یک معلم ‌‌خوب‌ و یـک‌ معلم مـتوسط بنویسند. برای نوشتن هر دو مطلب بین 20 تا 30 دقیقه به‌ آن‌ها‌ فرصت‌ دادند.21‌ معلم 1379 انشاء را از جهت‌ محتوا مورد رسیدگی قراردادند. هر معلم‌ قسمتی جداگانه از انشاء را‌ مطالعه کرد. پنج‌قسمتی که در زیر می‌آید نتیجه‌ی آن تحقیق‌ است که به‌خوبی نشان‌ می‌دهد که تصورات‌ و انتظارات‌ دانش‌آموزان‌ از معلمان تا چه‌ میزان است و در چه مسائلی متمرکز می‌شود.

گروه الف-تدریس، انضباط و شخصیت:

1-یک معلم خوب بی‌طرف است، تنبیه و تشویق را به‌موقع و باانصاف اجـرا می‌کند و هیچ‌وقت دانش‌آموزی را‌ موردتوجه خاص‌ قرار نمی‌دهد.

2-معلم خوب در مورد کاری که دانش‌آموز باید انجام دهد توضیحات کافی می‌دهد و به او کمک می‌کند.

3-معلم خوب صبور و باحوصله است، خوب می‌فهمد، مهربان است و با دانش‌آموز همفکری‌ دارد.

4-معلم خـوب رفـتاری دوستانه دارد، خوش‌خلق است و طـبعی مـلایم دارد.

5-معلم خوب جدی است و در کلاس‌ درس انضباط و نظم را حفظ می‌کند.

6-معلم خوب دانش‌آموز را تشویق می‌کند که در کارهای مدرسه جدی‌ باشد‌ و زیاد کار کند.

گروه ب-رفتار و روش حفظ نظم:

1-معلم خوب جدی است و نظم کلاس‌ را کاملاً حفظ می‌کند.

2-معلم خوب منصف است حتی در مورد تنبیه.

3-معلم خـوب دانـش‌آموز را به سبب‌ خوش‌رفتاری و نظم‌ و انضباط مورد تشویق‌ قرار می‌دهد.

4-معلم خوب از کسی جانب‌داری نمی‌کند.

5-معلم خوب به دانش‌آموز فرصت‌ اظهار وجود و اظهارنظر می‌دهد.

6-معلم خوب به تشویق یا تنبیه به‌موقع‌ توجه دارد.

گروه ج-رفتار و روش‌ تدریس:

1-معلم خوب دانش‌آموزان را تشویق‌ می‌کند تا‌ بـیشتر‌ بـه‌ تکالیف مـدرسه بپردازند.

2-معلم خوب درباره تکالیفی که دانش- آموزان باید انجام دهند توضیحات کافی می دهد و به آنان کمک می‌کند.

3-معلم خوب درباره‌ مـطلبی‌ که‌ درس‌ می‌دهد اطلاعات کافی دارد.

4-معلم خوب درسش را جالب‌ و دلپذیر می‌کند.

5-معلم خوب به دانش‌آموز وقـت کـافی‌ می‌دهد تـا درس را خوب یاد بگیرد.

6-معلم خوب به کارها و تکالیف دانش- آموزان با‌ دقت‌ رسیدگی‌ می‌کند و نمره می‌دهد.

گروه د-خصوصیات فردی معلم:

1-معلم خوب خنده‌ رو و خوش‌خلق‌ است.

2-معلم خـوب ‌ ‌خـوشایند و گیرا به نظر می‌آید و خوب لباس می‌پوشد.

3-معلم خوب مؤدب است و با اطرافیانش‌ خوش‌رفتاری می‌کند.

4-معلم خوب‌ صبور‌ و شـکیباست، با دانش‌آموز تـفاهم دارد، مـهربان است و هم- فکری دارد.

5-معلم خوب طبعی ملایم‌ دارد.

6-معلم خوب در داخل مدرسه و خارج‌ از آن با دانش‌آموزان با مهربانی رفتار می‌کند.

گروه ر: قدرت سـازمان دادن (مدیریت)

1-معلم خوب‌ باید‌ مطمئن‌ شود که کلاس‌ تمیز ، مرتب و دلخواه است.

2-معلم خوب کارش را مشخص می‌کند و‌ بـرنامه‌ای‌ را‌ که می‌خواهد در کلاس اجـرا کند قـبل از وقت تعیین و آماده می‌کند.

3-معلم خوب باید‌ مطمئن‌ شود‌ که‌ دانش‌آموزان قلم و کاغذ و کتاب موردنیاز خود رادارند.

4-معلم خوب به دانش‌آموزان فرصت‌ می‌دهد‌ تا‌ وسایل خود را آماده کنند و کلاس‌ آماده درس شود.

5-معلم خوب می‌داند که چیزهایی‌ را که‌ احتیاج‌ دارد از کجا فـراهم کند.

6-معلم خوب می‌تواند تمام فعالیت‌های‌ کلاس را تنظیم و اجرا کند

2-4 - نظريه در مورد صميميت كلامي و غیرکلامی

صمیمیت مفهومی گسترده است که در هر فرهنگی وجود دارد (محرابيان،1971).

 درواقع، در چین (ميرز، زانگ، گان،[[39]](#footnote-39)1998) در آلمان (بايرن وراچ،[[40]](#footnote-40)2001) ژاپن (هينكل 1998، نيو ليپ،[[41]](#footnote-41)1997) كنيا (جانسون، مايلر[[42]](#footnote-42)،2002)، فنلاند، استرالیا و تا حد کمتری در پورتوریکو (مك كراسلي، فاير، ريچمن، سالين وبراكلوچ[[43]](#footnote-43) و 1995 و1996) درک فراگیر از صمیمت جویی غیرکلامی با یادگیری عاطفی رابطه دارد.

 با پيشرفت و تحولات شگرف علمي جهان در دنياي ارتباطات و فناوری اطلاعات هنوز هيچ جايگزيني براي معلم يافت نشده است، بنابراين هر تغيير و تحولی در كيفيت آموزشي و هر تحولي و هر تلاشي براي تغيير بنيادي نظام، بدون تحول در نظام معلمي امكان پذير نخواهد بود (شاه‌محمدی، 1391).

فتحي آذر و کریمی (1385) تدريس ازجمله مفاهيم پيچيده و چندوجهی در سیستم آموزشي هر کشور است كه می‌تواند از فاكتورهاي متعددمتاثر شود. موضوع درسي، معلم و شخصیت او، دانش‌آموز وكنش او در كلاس درس، جو كلي كلاس و غیره از مؤلفه‌هایی هستند كه در فرايند تدريس در تعامل دائمي با يكديگر بوده، چگونگي تركيب آن‌ها عامل تعیین‌کننده كارآمدي يا ناكارآمدي تدريس است. با توجه به كنش متقابلي كه بين معلم و دانش‌آموز در كلاس درس وجود دارد، نحوه رفتار معلم عامل فوق‌العاده مهمي در جهت ‌دهی به رفتار دانش آموزان در كلاس درس خواهد بود.

از میان مؤلفه‌های تأثیرگذار در آموزش پرورش، نقش معلم بسيار مهم وانكار ناپذير[[44]](#footnote-44) است، رفتار معلم تأثیر فراواني بر رفتار و گرایش‌های دانش آموزان دارد (جعفري،1389).

رفتار ميان فردي[[45]](#footnote-45) و خوب بودن او جنبه‌های مهم از محيط كلاس هستند معلمان براي بهينه كردن شرايط محيط می‌بایستی تلاش كنند تا محيط يادگيري قوي ايجاد كنند ممكن است معلمان قادر به ايجاد كلاس مطلوب‌تری باشند، محيطي موافق كه از طريق روابط ميان فردي مثبت شناسایی‌شده باشد كه در آن هر فردي احساس خوبي داشته باشد (وان پتگم و همكاران،[[46]](#footnote-46)2006)

توانایی‌های معلم كه توسعه روابط انساني صحيح بادانش آموزان را ممکن می‌کند ونيز ظرفيت او را براي ايجاد كلاسي دموكراتيك و موافق، خصوصیت‌های مهمي براي تدريس کارآمد هستند (مويجس ورينلدز[[47]](#footnote-47)،2005).

طبق اصل صمیمیت محرابیان (1971)، افراد به اشخاص یا اشیائی که آن‌ها را دوست دارند، ارزش بالایی برایشان قائل‌اند و آن‌ها را ترجیح می‌دهند نزدیک شده و به سمت آن‌ها کشیده می‌شوند درحالی‌که از اشخاص و اشیائی که از آن‌ها بیزارند، آن‌ها را منفی ارزیابی می‌کنند یا ترجیح نمی‌دهند، اجتناب کرده و از آن‌ها دور می‌شوند.

رفتارهای صمیمیت پیام‌های حاوی نزدیک شدن و دوست داشتن را از طریق نشانه‌هایی مانند دسترس‌پذیری برای ارتباط، کاهش فاصله فیزیکی و روانی بین افراد، افزایش تحریک حسی و صمیمیت میان فردی انتقال می‌دهند. رفتارهای صمیمت جویی غیرکلامی رایج عبارت‌اند از تماس چشمی، لمس کردن و دست زدن، حالت‌های بدنی خودمانی و راحت، حرکات و اشارات رسا و پرمعنی و صدای پرطنین و گرم (اندرسون، 1985).

گينات[[48]](#footnote-48) (2014) به‌طورکلی ارتباطات انسانی را به دو مقوله کلامی و غیرکلامی تقسیم می‌کنند. بیشتر متخصصان تعلیم و تربیت، ارتباط را نوعی رابطه دوطرفه می‌دانند، هرچند که رابطه یک‌طرفه نیز ممکن است وجود داشته باشد. ارتباطات معلم و شاگرد هر دو ویژگی را دارد. هم‌کلامی و هم غیرکلامی است. هرگاه معلم مطرح کننده سؤال یا اظهارکننده پیام و مطلبی است باید درنهایت بداند و‌اکنش شاگردان نسبت به آنچه بوده است (بازخورد). عمده‌ترین مسئله و مهم‌ترین مهارت هنگام تدریس، برقراری ارتباط صحیح میان معلّم و شاگردان است. چنانچه این رابطه به‌خوبی برقرار شود، هدف‌های آموزشی باکیفیت و سهولت بیشتری تحقّق می‌یابند. برقراری ارتباط دارای اصول و فنون شناخته‌شده‌ای است که آشنایی با آن‌ها برای معلّمان ضرورت دارد. برخلاف روابط جامد مکانیکی، رابطه معلم با شاگردان در کلاس درس از نوع روابط پیچیده انسانی است و در برقراری ارتباط انسانی عوامل متعدد و گوناگونی مؤثرند. معلم نقش مهمی در سلامت فکری و روانی دانش آموزان دارد. به‌طوری‌که مطالعات نشان داده است دانش آموزان معلمان متعادل، از تعادل روانی و آرامش بیشتری برخوردارند.

گلاورو راجر[[49]](#footnote-49) (1378) معلمان كارآمد داراي كلاس مطلوب، سازمان‌یافته و پربارند، برعكس‌، معلمان ناموفق براي فراهم كردن شرايطي كه به رفتار هماهنگ پربار منتهي شود مشکل‌دارند شايد مهم‌ترین تفاوت آن‌ها، توانايي معلم كارآمد در احتراز از رفتارهاي مشکل‌زا هست.

پژوهشگران در این حوزه اثرات مثبت صمیمیت معلمان در ایجاد انگیزه دانش‌آموزان، یادگیری عاطفی و شناختی را گزارش کرده‌اند، به‌طورکلی نتایج نشان داده است استفاده معلمان از رفتارهای صمیمی کلامی و غیرکلامی در کلاس به‌طور قابل‌توجهی یادگیری، انگیزه امیدواری دانش آموزان را تحت تأثیر قرار داده است تمام مطالعات موجود یک رابطه مثبت بین انتظار دانش آموزان از معلمان در مورداستفاده ازرفتارصمیمی وعدم استفاده ازسوءرفتاردرکلاس درس‌راتایید کرده‌اند همچنین دانش آموزان انتظار دارند معلمان صمیمی باشند و بدرفتاری و سوء رفتار نداشته باشند. (امی دن سون،2001)

نتايج كال بريسي وهمكارانش (1990)نشان داد كه صمیمیت و نزاکت در روابط شخصی یکی از جنبه‌های مهمی است که در جو مدرسه مطرح است، در چهارچوب روابط دانش‌آموز و معلم مطمئناً احساس توجه، نگرانی، حمایت و احترام به دانش‌آموز و تعامل مثبت میان این دو با پیامدهای انگیزشی مثبتی ارتباط دارد (کال بریسی، پو،1990؛ اکلز، میجلی، ویگفیلد، بیوکنن، 1993 میجلی، فلدلافر، اکلز،1998؛ ناتریلو 1986[[50]](#footnote-50))

از نتایج مطالعه گورهام (1988) چنین گزارش‌شده است که هر دو رفتارهای صمیمیت کلامی و غیرکلامی معلمان به‌طور قابل‌توجهی یادگیری دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار داده است. اطلاعات ديگر نیز نشان داد که رفتارهای غیرکلامی معلم مانند لبخند زدن، وضعیت بدن آرام، حرکات، تماس چشمی و حرکت در اطراف کلاس درس به میزان قابل‌توجهی به یادگیری مرتبط است و رفتارهای صمیمی کلامی و غیرکلامی به انگیزش و تمایل دانش آموزان کمک می‌کند.

متأسفانه برخلاف رسالت خطیری که معلمان در راستای تحقق هدف مهم تعلیم تربیت بر عهده‌دارند رفتار و نحوه برخورد و روش تدریس و ارزشیابی بعضی از آن‌ها، در موقعیت‌های یادگیری سبب ایجاد واکنش‌های روانی منفی در دانش آموزان می‌شود (اسکینر وبلمونت[[51]](#footnote-51)، 1993)

به زعم کِلی و گورهام (1988) معلمان می‌توانند یادگیری دانش‌آموزان را با ترکیب رفتارهای صمیمی و برجسته‌سازی مؤثر مفاهیم کلیدی به حداکثر برسانند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که اثر و تحریک صمیمیت معلم به دانش‌آموزان کمک می‌کند که توجه بیشتری داشته باشند و درنتیجه، بهره شناختی آنان افزایش می‌یابد.

شواهدی که از منابع گوناگون به‌دست‌آمده است نقش معلمان را تغییر داده است تقریباً هر کاری که معلم انجام می‌دهد اثر انگیزشی بالقوه‌ای روی دانش آموزان دارد (استیک[[52]](#footnote-52)، 1996)

اندرسن، نورتون ونوسباوم (1981)چنین نتیجه گرفتند که رابطه معنی‌داری بین ادراک دانش آموزان از رفتارهای صمیمی و اثربخشي معلم بر درس مشاهده شد. مطالعه فرای مایر (1993) یک رابطه بین صمیمیت بالای معلم و انگیزه بالاتر برای مطالعه بادانش آموزان نشان داد.

نوشته‌های مربوط به دانش آموزان در معرض خطر نشان می‌دهند که غیبت، عدم توجه و ناراحتی معلم یک عامل عمده در ترک تحصیل دانش آموزان است. (بریک، لی همکاران، هالند،1993؛ کال بریسی وپو،1990؛ لی،1993؛ ناتریلو،1986).صميميت (گرمي)، ادب ابرازشده، در روابط ميان افراد مدرسه بعد دوم جو مدرسه را منعكس می‌کنند( لي وهمكاران، 1993) .

آثار موجود درباره مدارس اثربخش نيز بر اهمیت رابطه دوستانه براي افزايش اثربخشی مدرسه تأکید ورزیده‌اند (ژوركي، اسميت[[53]](#footnote-53)، 1983) علاوه بر این محققان خاطرنشان کرده‌اند كه رابطه دوستانه در ميان معلمان به آن‌ها در آسان كردن تدريس كمك می‌کند و با رضایت‌مندی بيشتر آنان ارتباط دارد.

مطالعات بريو نشان داد ،تعاملات معلم و دانش‌آموز معمولاً شامل تحسين دانش آموزان وانتقاد از آن‌هاست در مورد اثرات اين متغيرها بر رفتار دانش آموزان تحقيقات زيادي انجام‌شده است. تحسين‌ مورد انتظار دانش آموزان است بازخورد مثبتي است كه نشان‌دهنده تائید يا دربردارنده ستايش است. تحسين فراتر از يك برخورد ساده است كه مناسب بودن يا صحيح بودن پاسخ را نشان می‌دهد چراکه احساس مثبت معلم را منتقل كرده و اطلاعاتی را در مورد ارزشمندي رفتارهاي دانش‌آموز به او می‌دهد (بريو[[54]](#footnote-54)، 1981).

وقتي معلم به دانش‌آموز می‌گوید درست است كارت را خیلی خوب انجام دادي، قسمت اول بازخوردي در مورد عملكرد دانش‌آموزاست درحالی‌که قسمت دوم تحسين است و این تحسين تقويت مثبتي است كه احتمال تكرار آن رفتار را افزايش می‌دهد (اسكينر،1953)

به زعم كلر(1986)، بسياري بر این باورند معلمان می‌توانند روي انگيزش دانش‌آموزان اثر بگذارند در تعیین نحوه تدريس و کار بادانش آموزان، معلمان می‌توانند تعاملات كلاسي را طوري تنظيم كنند که روي انگيزش اثرات مختلفي داشته باشد باوجود اثر انکارناپذیر معلمان خيلي وقت نيست كه محققان راه‌های فراواني که معلمان می‌توانند روي انگيزش شاگردان تأثیر بگذارد را شناسايي كردند، درگذشته نقش معلم در اين زمينه بسيار محدود می‌پنداشتند. روش اصلي معلمان براي ايجاد انگيزه در دانش آموزان دادن پاداش‌هایی از قبيل نمره، تشويق، جايزه، عکس‌برگردان بود اين ديدگاه از نظريه شرطی‌سازی عامل[[55]](#footnote-55) اخذشده بود امكان انگيزش[[56]](#footnote-56) را در محيط قرارمي داد هدف نهايي چنين نظامي اين بود كه دانش آموزان مستقل‌اند در فرايند يادگيري شركت كنند، معلم مطالب درسي را تنظيم می‌کرد و دانش آموزان پاسخ می‌دادند و پاداش می‌گرفتند به‌این‌ترتیب براي يادگيري نيازي به تعامل زيادي با معلم نبود.

نتايج تحقيقات دیوید آسپی‌ و فلورا ربـیوک (1977) نشان داد بچه‌ها از کسانی که آن‌ها‌ را‌ دوست‌ ندارند، چیزی نمی‌آموزند، مسلم است که‌ چگونگی کیفیت رابطه معلم-شاگرد تا حد زیادی روی یادگیری او تأثیر می‌گذارد. به‌عنوان شاگرد، وقتی معلمان خود را دوست می‌داشتیم یا به‌ آن‌ها عشق‌ می‌ورزیدیم، در خواندن درس‌هایشان‌ سعی و تلاش بیش‌تری می‌کردیم ما نه‌تنها بیشتر یاد می‌گرفتیم، بلکه‌ در کلاسی کـه معلمش را دوست داشتیم، بهتر فعالیت می‌کردیم. بچه‌ها برای‌ معلمانی که آن‌ها را دوست دارند، کمتر دردسر و مزاحمت ایجاد می‌کنند‌ و کمتر برخورد نادرست با آن‌ها دارند. بچه‌هایی‌ که مشکل انضباطی دارند، معمولاً یا در ارتباط با معلم فعلی خود نوعی رفتار خصومت‌آمیز دارند و یـا احـساس آن‌ها نوعی واکنش در برابر نحوه رفتار و گفتار معلمان قبلی است. دانشجویان تصور می‌کردند که بهترین معلمانشان بیشتر از بیانگری غیرکلامی، حرکات راحت و خودمانی، مکالمه و ارتباط برون‌کلاسی استفاده می‌کردند، درحالی‌که بدترین معلمان این‌گونه نبودند.

یافته‌های مربوط كوپولوس [[57]](#footnote-57) (2010)نشان داد در مورد بیانگری غیرکلامی بسیار مستحکم بود و بین بهترین و بدترین معلمان تا 60% تفاوت ایجاد کرد، از این حیث که آن‌ها تا چه حد از بیانگری غیرکلامی استفاده می‌کردند. کوچک‌ترین اندازه اثر به حرکات خودمانی و راحت مرتبط می‌شد؛ بااین‌حال حتی، تفاوت بین بهترین و بدترین معلم 26% از تغییرات میزان استفاده معلمين از حرکات خودمانی و راحت را در کلاس نشان می‌داد. مهم‌تر اینکه فقط بهترین معلمان به‌طور متوسط سطوح بالایی از ارتباط را از خود نشان داده بودند و تنها در یک بعد قوی نبودند. سطوح بسیار بالای این ارتباطات می‌تواند غیرمنطقی[[58]](#footnote-58) باشد. ازاین‌رو، معلمان خوب از سطوح متوسط به بالایی از صمیمت جویی غیرکلامی و رفتار تعاملی حین ارتباط با دانشجویان در سایر فرهنگ‌ها استفاده می‌کنند.

2-4-1 تفاوت‌های فرهنگی[[59]](#footnote-59) در صمیمت جویی غیرکلامی

اگرچه صمیمت جویی غیرکلامی در فرهنگ‌های مختلف با یادگیری عاطفی رابطه‌ای مثبت داشته، اما لازم به ذکر است که بزرگی اثر این صمیمیت در هر فرهنگی متفاوت بوده و معمولاً در آمریکا بیشتر است (وایتت آل[[60]](#footnote-60)، 2004).

 روچ و بایرن (2001) در یک بررسی نشان دادند که معلمان آمریکایی صمیمیت بیشتری نسبت به معلمين آلمانی داشتند و ادراک از صمیمت جویی غیرکلامی اثر مثبت‌تری روی درک فراگیران آمریکایی از یادگیری در مقایسه با همتایان آلمانی دارد. ارتباط بین صمیمت جویی غیرکلامی و ادراک مثبت از معلمان می‌تواند به این دلیل در آمریکا قوی‌تر باشد که در ایالات‌متحده فاصله قدرت نسبتاً کم بوده و گرایش به تماس در حد متوسط است.

مطالعات اندرسن نشان داد ممکن است از معلمين در کشورهای دارای فاصله قدرت بالا انتظار رود سطوح کمتری از بیانگری غیرکلامی را بروز دهند تاشان خود را حفظ کنند. ازاین‌رو، اگرچه می‌توان انتظار داشت دانش آموزان مکزیکی تلقی کنند معلمانشان از صمیمت جویی غیرکلامی تقریباً زیادی استفاده می‌کنند زیرا آن‌ها در فرهنگی با تماس بالا زندگی می‌کنند، اما گرایش مکزیک به فاصله قدرت زیاد این مسئله را نفی کرده و دانش آموزان و معلمان بیشتر روی تکالیف تمرکز می‌کند تا روابط دوستانه، در مقابل، پژوهش‌هاي ديگري نشان می‌دهد که معلمان در کشورهایی که گرایش متوسطی به تماس داشته و فاصله قدرت کمی دارند (مانند آمریکا و استرالیا) احتمالاً بادانش آموزان یا فراگیران خود راحت‌تر و صمیمی‌تر‌ند (اندرسون،2008).

آمریکا و استرالیا نیز کشورهایی فردگرا هستند؛ بنابراین، بیانگری غیرکلامی را احتمالاً ارزشمند تلقی می‌کنند (ماتسو موتو[[61]](#footnote-61)،2006).از سوی دیگر، یکی از ویژگی‌های فرهنگ‌های آسیایی گرایش به تماس کم (مك دانيل، اندرسون[[62]](#footnote-62)،1998) و جمع‌گرایی (ماتسو موتو،2006) توسط معلمين بادانش آموزان هست.

تحقيقات زانگوهمكارانش نشان داد، به‌احتمال‌زیاد این‌گونه تلقی می‌شود که معلمان ژاپنی و تایوانی سطوح بالاتری از بیانگری غیرکلامی را به کار می‌برند. بااین‌حال همچنان این احتمال وجود دارد که آن‌ها از حرکات خودمانی و راحت نیز استفاده کنند. به یاد داشته باشید که ژاپن و تایوان فرهنگ‌هایی پر بافت‌اند. مردم متعلق به فرهنگ‌های پر بافت در مقابل مردم فرهنگ‌های کم بافت بیشتر تمایل دارند به رفتارهای جزئی استناد کنند؛ بنابراین، معلمين ژاپنی و تایوانی ممکن است ترجیح دهند رفتارهای صمیمیت‌ جویانه خود را از طریق نشانه‌های ظریف‌تر که بیشتر به حرکت و خودمانی بودن مرتبط‌اند تا نشانگان غیرکلامی مستقیم که به بیانگری مربوط هستند را نشان دهند. درواقع، برخی از قالب‌های رفتارهای صمیمیت‌جویانه غیرکلامی نظیر نزدیک هم ایستادن، یا استفاده از تماس چشمی بالا بیشتر در فرهنگ‌های غربی مناسب تلقی می‌شوند بنابراين، شواهد موجود نشان می‌دهند که معلمين آمریکایی و استرالیایی به‌احتمال‌زیاد، به تلقی دانشجویان خود، از بیانگری غیرکلامی بیشتر استفاده می‌کنند، درحالی‌که اساتید ژاپنی و تایوانی این‌گونه نیستند (زانگ، اوتزال، گائو، ويلكاس و تاكاي[[63]](#footnote-63)،1998)

2-4-2 - جو مدرسه[[64]](#footnote-64) و تاثيرآن بر ادراك دانش آموزان

جو مدرسه می‌تواند بر بازده معلم و دانش آموزموثر باشد. سازه جو مدرسه به روش‌های مختلف و با استفاده از تیپ‌شناسی و نظریه‌های مختلف تعریف‌شده است وجاي تعجبي نيست كه تحقيقات با استفاده از روش‌شناسی هاي‌مخـتلفي صـورت گرفتـه‌اند (انـدرسون‌1980، موس،1979)

(اندرسون، 1982) سه جنبه مزبور از جو مدرسه را اين چنين بيان مي كند:

 الف: احساس تشریک‌مساعی و تعلق[[65]](#footnote-65)

ب صميميت و ادب نزاکت در روابط شخصي

ج احساس ايمني و امنیت

حس اشتراك اجتماعي سازه نسبتاً مبهمي است، ولي می‌تواند شامل احساسات افراد نسبت به گروه يا سازماني شود كه به آن تعلق دارند به‌گونه‌ای كه آن‌ها به اهداف و ارزش‌ها متعهد می‌شوند كه در رابطه‌شان قدري تقابل وجود دارد كه بيانگر اين است كه سازمان نگران اعضاي گروه است و به آنان اهميت می‌دهد.

 لي وهمكاران (1993) اهميت وجود چشم‌انداز اشتراك اجتماعي در سازمان مدرسه را مورد تأکید قرار می‌دهند اين ديدگاه بر کیفیت روابط اجتماعي افراد در سازمان مدرسه را مورد تأکید قرار می‌دهند آن‌ها خاطرنشان می‌کنند كه پيامدهاي مثبت[[66]](#footnote-66) براي معلم و دانش‌آموز در مدارسي اتفاق می‌افتند كه در آن مدارس ناظران و کارکنان آموزشي و دانش آموزان احترام متقابل نسبت به يكديگر دارند و به همديگر اهميت می‌دهند.

دانكين و بيدل (1974) در مورد جو كلاس اين چنين بيان مي كنند.جو كلاس : به فضاي كلاس درس، يعني خصوصيات اجتماعي، روان‌شناختی و هیجانی آن اشاره می‌کند اهميت جو كلاس براي انگيزش ازآنجا ناشي می‌شود كه تدريس نوعي رهبري است كه هدف آن تحت تأثیر قرار دادن رفتار كلاس است. جو كلاس معمولاً با واژه‌هایی همچون گرم و سرد، سهل‌انگار[[67]](#footnote-67)، عنان‌گسیخته[[68]](#footnote-68)، مردم‌سالارانه، استبدادي و دانش‌آموز مدار توصيف می‌شود. جو كلاس را تا حدودی زيادي تعاملات بين معلم و دانش‌آموز تعيين می‌کند.

 در يك تحقيق كلاسيك كه توسط لوين، ليپيت و وايت (1993) انجام گرديد نشان داده شد كه چگونه انواع مختلف رهبري كلاس، روي انگيزش و رفتار دانش‌آموز اثر می‌گذارد هرچند اين تحقيق در مدرسه انجام‌نشده است ولي نتايج آن تلويحاتي[[69]](#footnote-69) براي كلاس درس دارد.

 نودينگر [[70]](#footnote-70)(1992) پيشنهاد كرده كه اهميت دادن به ديگران مؤلفه مهمي است كه بايد در همه روابط يك مدرسه‌دیده می‌شود و به‌طور صريحي در برنامه درسي تدريس شود. امروزه تحقيقات مربوط به كلاس درس وتاثير روابط متقابل معلم و دانش‌آموز همچنان به‌سوی مطالعات پیچیده‌تر در جريان است وتو جه به اين تحقيقات به فرايندهاي اجتماعي در كلاس در‌س حقايق جديدي را آشكار می‌سازد شكي نيست كه هيچ كلاسي محيط يكساني را برای همه دانش‌آموزان فراهم نمی‌کند چراكه رابطه اجتماعي معلم با هریک از دانش آموزان رابطه اجتماعي متفاوت و در نوع خود منحصربه‌فرد است. شكي نيست اين تحقيقات ادامه خواهد داشت ولي از هم‌اکنون می‌توان حدس زد اين تحقيقات به دنبال آن نخواهد بود كه آيا اين تأثیر وجود دارد یا خیر؟ بلكه بيشتر دنبال جوابگويي به اين سؤال است كه اين انتظار در چه شرايطي به ثمر می‌نشیند و دلیل یا دلایل آن كدام است؟یادگیری دانش‌آموزان به میزان بسیار زیاد به حضور واقعی آن‌ها در کلاس درس بستگی دارد. به این مـعنی کـه در‌ رویای‌ روزانه نباشند و توجه و تمرکز آن‌ها معطوف به معلم باشد. برای این کار معلم باید بتواند در آن‌ها شور و اشتیاق یادگیری ایجاد کند. بدون وجود شورو اشتیاق در خود معلم، امکان‌ انتقال‌ آن به دانش‌آموزان وجود ندارد (پاتریک، هیزلی، کمپر[[71]](#footnote-71)،2002).

دسی‌ و همکاران (1991) بيان كردند برای ایـنکه دانـش‌آموزان انگیزه درونی نسبت به درس داشته باشند باید از محتوای آن لذت ببرند. برای دستیابی برای هدف، معلم باید به صورتی دلپذیر محتوای درس‌ را‌ ارائه کند آن‌ها نتیجه گرفته‌اند که انگیزش‌ درونی‌ نسبت‌ به یـک فـعالیت به دلیل ماهیت لذت‌بخش آن تکلیف است، حتی اگر پاداش‌های بیرونی و تقویت برای فرد وجود نداشته باشد.

تایلر و نلرز[[72]](#footnote-72) (2006) دریافتند، برقراری ارتـباط با دوستان در مدرسه، داشتن معلمانی که احساس‌ خوبی‌ به‌ آن‌ها می‌دهند، لذت بردن‌ از دروس و فعالیت‌های مـدرسه‌ای، باور‌ ایـنکه‌ مدرسه‌ در‌ زندگی‌ آینده‌ اهمیت دارد و هـمچنین‌ گرفتن نـمره‌های خوب، دلایلی مـهم بـرای درگـیری بیشتر در مدرسه محسوب می‌شوند

معمولاً در مدارسی که دانش‌آموزان از سطح بـالایی از درگـیری‌ مدرسه‌ای برخوردارند، انتظارات بالایی‌ از‌ موفقیت، جو انضباطی قوی و روابط خوب میان معلم- دانش‌آموز وجود دارد (ويلمز[[73]](#footnote-73)،2003)

تينتو‌[[74]](#footnote-74)(1975) بيان مي كند تأثیر تعامل‌های درون مدرسه‌ای از قبیل:تعامل دانش‌آموز-معلم، تعامل دانش‌آموز-دانش‌آموز و تـعامل دانـش‌آموز بـا سایر عوامل درون مدرسه‌ای‌ در‌ میزان درگیری مدرسه‌ای دانش‌آموزان کاملاً روشن است. همان‌طور که تینتو (1975) در مـدل نـظری خود در تبیین نقش میانجی‌گرانه درگیری‌ در فرآیند ترک تحصیل معتقد است که از زمانی که افراد وارد محیط آمـوزشی مـی‌شوند‌ با‌ سیستم‌ تحصیلی و اجتماعی آن محیط در تعامل هستند دانش‌آموزان از سطح بـالایی از درگـیری‌ مدرسه‌ای برخوردارند، انتظارات بالایی‌ از‌ موفقیت، جو انضباطی قوی و روابط خوب میان معلم- دانش‌آموز وجود دارد.

گالوی و ادواردز[[75]](#footnote-75) (1992) بیان می‌کنند که مطابق‌ نـتایج‌ پژوهش‌های مختلف، دانش آموزان زمانی در کلاس احـساس راحـتی خواهند کـرد کـه احـساس کنند، می‌توانند در کلاس فعالانه درگـیر شوند و در تصمیم‌گیری‌ها شرکت کنند

بال1(به نقل‌ از‌ زارع، 1374) مـعتقد اسـت که «یکی از مسائل‌ مهمی‌ که درزمینهي ایـجاد مـحیط مناسب و منضبط آمـوزشی تـأثیر مستقیم دارد، جوّ عاطفی حـاکم بـر کلاس است که حاصل روابط متقابل شاگردان‌ و معلم با یکدیگر هست. موس (1974) در بررسي عوامل مؤثر بر کیفیت جو كلاس، به ماهيت ارتباط بين معلم و دانش‌آموز تأکید داشته است.

تحقيقات كيلن نشان داده است كه زماني كه معلمان همدلي و توجه مثبت بيشتري را به دانش‌آموزان ابراز می‌کردند، دانش‌آموزان با مدرسه، معلمان وهم کلاسی‌هایشان بهتر سازگارمي شدند، همدلي بادانش آموزان و درک آن‌ها به معناي ايجاد محيطي در كلاس است كه در آن يادگيري صورت می‌پذیرد. (كيلن،1998).

2-4-3 -روابط دانش آموز-معلم

الهام پور (1381)بيان كرد برقراري رابطه مثبت معلم بادانش آموزان در كلاس درس را با نوع روش‌های تدريس معلمان در كلاس درس در ارتباط قرار دارد. سبك ارتباطي منفي شیوه‌ای است‌كه‌در‌آن معلمان نسبت به حرفه خود بی‌علاقه، مردد وناراضي هستند و این نارضايتي و تردید به معلم اجازه نمی‌دهد تا بادانش آموزان ارتباط مناسبي برقرار نمایند به‌عبارت‌دیگر تردید ونارضایتی باعث می‌شود كه معلم با شيوه پرخاشگرانه بادانش آموزان برخورد كند وسعي بر تسلط بر دانش آموزان در كلاس درس با شيوهاي پرخاشگرانه داشته باشند در اين سبك معلمان حس همكاري تشریک‌مساعی پايين را در برخورد بادانش آموزان به کارمی بندندومقررات و قوانین خشك وبي روح در كلاس حاكم می‌کنند.

مهر محمدي (1383)، معلم ایده آل را فردي می‌داند كـه ضـمن بكـار گيـري هوشمندانه‌ی دستاوردهاي پژوهشي، با اتكا به درون‌فکنی، دریافت‌های شهودي، بـصيرت آنـي و خلاقيـت، بـه خلق و توليد دانش حرفه‌ای بپردازد. معلم ايده آل، يك معلم تجربي است و تلاش می‌کند، حتـي در جريان تدريس آگاهانه به رفع كمبودها و نارسایی‌ها همت گمـارد. همچنـين وي بـا توجـه بـه ديدگاه خودشكوفايي بيان می‌کند كه معلم به هر يك از دانش آموزان به‌عنوان يك انسان و نه به‌عنوان عضوي از يك گروه يا كلاس، نگاه كند؛ يعني بايد به فرد آنان از زاویه‌ی فرديت و وجوه متمايزي كه ممكن است با ديگران داشته باشند، بنگرد.

 افزون بر اين، معلمان بايـد بتواننـد روابـط انساني و عاطفي بسيار نزديكي بين خود و دانش آموزان برقرار كننـد در غيـر ايـن صـورت از برداشت‌ها، ادراک‌ها، تجربه‌ها و تلقيات دانش آموزان نسبت به محتواي آموزش باخبر نمی‌شو دو تا معلم در تجربه‌ی يكايك دانش آموزان حضور نيابد، از درك چنين تجربه‌ای عاجز خواهد ماند (نادری و سیف نراقی،­1388).

در تلاش برای درک بهتر رابطه دانش آموز-معلم، برخی از مطالعات مستقیماً روی بعضی ویژگی‌های رابطه دانش آموز-معلم متمرکزشده‌اند. چندین دهه پیش (بار،1958) و بعدازآن (گود و بروفی،1995) ویژگی‌های معلم را که به نظر دانش‌آموز دوست‌داشتنی‌ترند شناسایی کردند ازجمله ملاحظه، شادابی و صبر و حوصله. (بولز و همکاران،1990) به اهمیت وضع انتظارات و توقعات بالا به هنگام کار بادانش آموزان مناطق فقیرنشین اشاره کردند.

 یاکوبسون (2000) دریافت که در گام اول ایجاد يك نوع محیط خوب، شناسایی تک‌تک دانش‌آموزان بود تا بدین‌وسیله معلم شانس بیشتری برای برقراری یک رابطه مثبت با آن‌ها داشته باشد. برگر (1989) معتقد است كه بررسي نحوه تعامل معلم بادانش آموزان و میزان آن با پيشرفت تحصيلي از موضوعاتي است كه همواره موردتوجه سیاست‌گذاران نظام آموزشي، معلمان، مديران و متصدیان آموزش‌وپرورش و همین‌طور اولياي دانش آموزان بوده است.

هانتلي[[76]](#footnote-76) (2003) یادآور شد كه سبك ارتباطي معلم بادانش آموزان در كلاس درس يكي از 5 توانمندی‌های حرفه‌ای مورد نيازمعلمان در فرايند ياددهي –يادگيري است. تدارك محيطي مناسب براي فراگيران يعني ايجاد محيط مملو از انصاف پذيرش، اعتماد، همكاري و صمیمیت را از صلاحیت‌های موردنیاز معلمان در فرايند ياددهي – يادگيري است.

به زعم آوالوز[[77]](#footnote-77) (2005) ازاین‌رو معلم اثربخش صرفاً معلمي نيست كه به‌خوبی برنامه‌ریزی كند بلكه فردي است كه به‌طور منطقي بادانش آموزان رابطه برقرار نمايد.

تمبرلي، ويلسون، بارار، فانك (2007) سبک‌های ارتباطي معلم را بادانش آموزان را به دودسته مثبت و منفی تقسيم نمودند.

ويلز، كرتون، ليوي، هوي ميرز (1993) استنباط اين محققان بر یک رويكرد تیپ‌ شناسی بناشده بود كه بر سبک‌های ارتباطي متفاوت متمركز بود و فرضشان آن بود كه اثر هر عمل در جزء به ترتيب به همه عوامل ديگر وابسته است. به اعتقاد اين محققان تفاوت در ترکیب عناصر اصلي سبک‌های ارتباطي (از قبیل بانفوذ بودن، منعطف بودن، منفعل بودن و خشن بودن) تغييراتي در چگونگي پاسخ‌های دانش آموزان نسبت به معلمان ايجاد می‌کند. سبك ارتباطي مثبت شیوه‌های ارتباطي است كه در آن كنترل دانش آموزان پذيرش و پاسخ‌دهی به نيازهاي آنان (محبت) در سطح بالاست. معلمان در اين روش پذيرنده و پاسخ‌دهنده هستند.

زولقي (1388) در مطالعه خود دريافت لازم است مشكلات روابط معلم – دانش‌آموز را از اولویت‌های موردمطالعه در فرايند ياددهي – يادگيري[[78]](#footnote-78) قرار گيرد.

 تلخابي، عباسي، لشكري (1389)بيان مي كنند مسلم است كه چگونگي كيفيت رابطه معلم و دانش‌آموز تا حد زيادي روي يادگيري او تأثیر می‌گذارد به‌عنوان‌مثال وقتي معلمان خود را دوست می‌داشتیم یا به آن‌ها عشق می‌ورزیدیم در خواندن درس‌هایشان سعي و تلاش بيشتري می‌کردیم و بیشتر ياد می‌گرفتیم. رفتار ميان فردي و خوب بودن او از جنبه‌های مهم از محيط كلاس هستند.

به زعم البرزي (1386) معلم از اينكه دانش‌آموز چگونه ياد می‌گیرد، می‌فهمد و احساس می‌کند آگاه است به نيازها، ترجيحات ودلبستگي ها ي[[79]](#footnote-79) دانش‌آموز اهميت می‌دهد و در رابطه گرم صميمانه و منطقی با شیوه‌های غير كنترلي و غیر تهدیدکننده[[80]](#footnote-80) به آموزش می‌پردازد هنگامی‌که رابطه معلم بادانش آموز سازنده وموثر باشد معلم هم فراهم‌کننده و هدایت‌کننده فرصت‌های يادگيري، هم عامل اساسي در ارضاء دل‌بستگی‌ها و نیازها وهم پرورش‌دهنده مهارت‌های اساسي وباورهاي اسنادي در دانش آموزان است (ريو، جانگ‌ هاردي، امرا[[81]](#footnote-81)،2005).

به نظرديويس وهمكارانش ، دانش‌آموزانی كه احساس می‌کنند معلمانشان در مدرسه آن‌ها را حمايت می‌کنند داراي عزت‌نفس بالاتری بوده وعلاقمندند كه معلمان خود را راضي کنند روابط گرم و اعتمادبخش[[82]](#footnote-82) بين معلم و دانش‌آموز كليد اساسي در محیط‌های كلاسي كه دانش آموزان در آن احساس راحتي می‌نمایند و وارد بحث‌های خلاقانه و روشنفکرانه می‌شوند، می‌باشند (ديويس،2003؛ ترنر؛ مايرز، كوكس، لوگان، دي سنتيو ونوماس[[83]](#footnote-83)، 1998؛ ماير، آندمن وميدگلي، گرين وگنگ[[84]](#footnote-84)، 2002).

دارابي (1393) بيان كرد از نشانه‌های ارتباط انساني موفق اين است كه دانش آموزان بايد احساس كنند تجربه يادگيري لذت‌بخش است يعني قرار است آن‌ها هنگام يادگيري با رخدادهای دل‌نشینی روبرو شوند. اگر محيط يادگيري را دايره در نظر بگيريم شخصيت معلم مركز اين دايره است اولين گام ياددهي يادگيري ارتباط انساني موفق فراگيرنده است چنانچه اين ارتباط به‌خوبی برقرار شود، همچون پلي زمينه را برای انتقال دانش و مهارت‌ها ونگرش فراهم می‌کند معلم موفق تسهيل عملكرد دانش‌آموز – تحمل بهتر استرس – كاهش مشكلات روان‌شناختی–دانش‌آموز را تنها نمی‌گذارد– برچسب نمی‌زند – اخراج نمی‌کند..

به زعم فقيهي (1376) اساسی‌ترین هدف‌های تربیتی‌ که‌ در‌ تعامل يا رابطه معلم و متعلم مـطرح اسـت، سه هـدف محبت، احترام و مسئولیت‌پذیری است امروز مهم‌ترین مشکلاتی که فراروی بشر قرارگرفته مشکلاتی است که در تـعامل افراد با یکدیگر و به دست خود آن‌ها ساخته می‌شود پیشگیری و یا‌ حل‌ آن‌ها در نظام‌های تعلیم و تربیت از باارزش‌ترین اهداف اجتماعي و معمول‌ترین شیوه‌ی تعامل در کلاس‌ رابطه‌ی‌ رود‌روست. علاوه‌ بـر ارتـباط کلامی، رفتارهای غیرکلامی همچون‌ حالت‌های چهره و نگاه، حرکات‌ سر و دست و طرز استقرار بدن، هر یک‌ به نحوی حامل پیـام هـستند. شیوه و لحن‌ گفتار نیز به‌خوبی پاره‌ای از حالت‌های‌ روانی گوینده را‌ نشان‌ می‌دهد. بسیاری‌ از ویژگی‌های عمیق روانی چون‌ اعتمادبه‌نفس، اشتیاق، آرامش، بی‌علاقگی، بی‌تفاوتی و اضـطراب، در صدا و رفـتار نمایان می‌شود. چگونگی‌ بیان مطالب مهم نیز در انتقال مفاهیم نقش‌ مهمی دارد. استفاده از کلمات، عبارات، جمله‌ها‌ و به‌طورکلی پیـام‌رســانی ارتبـــاط زیــادی با‌ زمینه‌های‌ سرشتی و توانایی‌های‌ ذهنی افراد دارد؛ امـا آمـوزش نـیز در غنی‌ ساختن این توانایی‌ها نقش دارد.

بر اساس نظر فرهنگي (1382) پنج ويژگي سعه‌صدر، همدلي، حمايت گري، مثبت‌گرایی و تساوی باعث اثربخشي ارتباطات می‌شود. با توجه به اين ویژگی‌ها‌،‌معلمان براي برقراري ارتباطي مطلوب و اثربخش بادانش آموزان می‌توانند از مهارت‌های ارتباطي مختلفي استفاده کنند که يكي از آن‌ها: ايجاد روابط مثبت و دوستانه بادانش آموزان‌، اولين هدف معلم، بايد برقرار کردن رابطه‌ی مطلوب، دوستانه و حمایت‌کننده بادانش آموزان باشد. چنين هدفي از طريق تعاملي كه معلم بادانش آموزان خود دارد، تأمین‌ می‌گردد.

طبق نظر كيلن ، دانش‌آموزانی كه احساس می‌کردند معلمان آن‌ها را دوست دارند، يادگيري بيشتر و رفتار كلاسي پربارتري داشتند (کیلن،1998)

پژوهش‌های پژوهشگراني مانند وبلز، لوي، بركلمنز (1990) در كشورهاي هلند، امريكا و استرالیا اين است كه ،مهارت‌های ارتباطي معلم در خلق و ایجاد جو مثبت براي يادگيري بسيار مؤثر است و معلمان اثربخش به‌اندازه روش‌های تدريس، در ارتباطات خود نيز موفق هستند. (بازرگان و صادقی 1380)،

نتايج تحقيقات زندي نشان داد كه ،گوش دادن فعال به دانش آموزان ،باعث می‌شود كه دانش آموزان احساس خوبي نسبت به خود و همچنین نسبت به معلمانشان داشته باشند، چون معلم براي احساسات و عقاید آن‌ها احترام و ارزش قائل شده است دانش آموزان احساس می‌کنند كه داراي ارزش بيشتري هستند و برای خود نيز ارزش بيشتري قائل می‌شوند آن‌ها اين احساسات را دوست دارند، بنابراين كساني را که موجب اين احساس شده است و به آن‌ها كمك کرده‌اند را دوست خواهند داشت. باگذشت زمان رابطه‌ها با معلمان، بر اساس توجه احترام مشترك خواهد بود (زندي، 1382)

جیکوب و لفگرن(2007) دریافتند اهمیت رابطه معلم-دانش‌آموز در گروه‌ها و فرهنگ‌های خاص نیز توسط جيكوب ولفگرن بررسی‌شده است. در ابتدا این‌که فرهنگ‌های مختلف درجات مختلفی از اهمیت را برای رابطه معلم-دانش‌آموز قائل‌اند. که در مدارس متوسطه، درخواست‌های معلم بیشتر مبتنی بر توانایی معلم در بهبود دستاوردهای دانش‌آموز است تا اینکه بر رضایت وی استوار باشد. این در حالی است که در مدارس مناطق فقیرنشین عکس این مسئله اتفاق می‌افتد.

 هادلی، دائود، هرشبرگر، رایت کاسترو و پوانکو (2003)، نشان دادند که افراد متعلق به فرهنگ‌های مختلف، دانش‌آموزان لاتین و آنگلو، عناصر مختلفی از رابطه دانش‌آموزی را با معلم را بااهمیت می‌شمارند و نیز بر اساس سطح ادراکی‌شان از میزان رضایت، رفتار متفاوتی در رابطه از خود نشان می‌دهند. آخر اینکه، مطالعات مختلفی که به‌طور خاص به رابطه مربی-متربی در فضاهای آموزشی دارای نوجوانان در معرض خطر (اسپنسر،[[85]](#footnote-85)2006، راكول[[86]](#footnote-86)،1997) و استعدادهای درخشان (اس چاتز[[87]](#footnote-87)،1999 هاميلتون[[88]](#footnote-88)، مور[[89]](#footnote-89)، اروينگ[[90]](#footnote-90)،2003) پرداخته اند دریافته‌اند که روابط مثبت منافع یکسانی برای هر دو گروه از دانش‌آموزان دارد. این مزایا عبارت‌اند از افزایش عزت‌نفس و اعتماد و نیز بهبود مهارت‌های مطالعه و توانایی به‌کارگیری دانش کلاسی.

2-4-4 - پژوهش‌های مربوط به رفتارهاي صميمي كلامي و غیرکلامی معلمان

پوگي وآهايان[[91]](#footnote-91)(2006) بيان مي كنند معلمانی که تصور می‌شود صمیمت جویی غیرکلامی دارند، معمولاً شایسته و دوست‌داشتنی ارزیابی می‌شوند.

درتحقيقاتي گوئرر و كوپولوس (2010) از دانش آموزان شش کشور استرالیا، ژاپن، مکزیک، سوئد، تایوان و آمریکا خواسته شد تا میزان استفاده کلامی و غیرکلامی معلمان خود از قالب‌های متنوعی که به تدریس عاطفی مرتبط می‌شد را به خاطر بیاورند. در بین فرهنگ‌ها، بهترین معلمين کسانی بودند که از حالات غیرکلامی، حرکات خودمانی و راحت، مکالمات‌درون‌کلاسی و ارتباطات برون کلاسی بیشتری استفاده می‌کردند؛ عکس این مسئله در مورد بدترین معلمان نیز صدق می‌کرد. در مقایسه بادانش آموزان ژاپنی و تایوانی، دانشجویان استرالیایی و آمریکایی به‌کارگیری معلمان خود از بیانگری غیرکلامی بیشتر را شرط برتری آنان می‌دانستند. بااین‌حال، تحقیقات نشان می‌دهد که دانشجویان آسیایی در مقایسه با دانشجویان سایر کشورها ارتباط برون کلاسی بیشتری با معلم دارند.

 ژانگ (2005) دریافت که دانش آموزان چینی نسبت به دانشجویان آمریکایی ارتباط خارج از کلاسی بیشتری با معلمان داشتند و نیز در میان آن‌ها رفتارهای صمیمیت‌جویانه همبستگی بیشتری با ارتباط برون کلاسی داشت. او همچنین دریافت تفاوت‌هایی بین نوع و نحوه ارتباط خارج از کلاسی چینی‌ها با آمریکایی وجود دارد. چینی‌ها بیشتر به دفتر معلم مراجعه می‌کنند، درحالی‌که آمریکایی‌ها از طریق ایمیل تماس حاصل می‌کردند. دانش آموزان چینی در این ارتباطات بیشتر مشکلات شخصی را مطرح می‌کردند ولی آمریکایی‌ها روی مسائل درسی تمرکز داشتند. این یافته‌ها با تفاوت میان فرهنگ‌ها جمع‌گرا و فردگرا همخوانی دارد زیرا معلمان فرهنگ‌های جمع‌گرا تمایل بیشتری دارند مشکلات شخصی فراگیران حل‌شده و آن‌ها را برون کلاسی ملاقات کنند.

جورجاکوپولوس (2009) دریافت که هم دانش آموزان ژاپنی و هم آمریکایی معلم کارآمد را دارای ارتباط برون کلاسی دانسته‌اند، ولی تعداد ژاپنی‌هایی که این رفتار را انتخاب کردند بیشتر از آمریکایی بودند.

انگ ‌وی‌ مبلی (2004) برخی از مکالمات بین دانش آموزان چینی و معلمان را اين چنين ذکر کرده است، اگرچه دانش آموزان چینی در مقایسه بادانش آموزان آمریکایی وسواس بیشتری برای پاسخ دادن به سؤالات و مشارکت کلاسی به خرج می‌دادند، دانش آموزان چینی وقتی معلم از آن‌ها دعوت می‌کرد برون کلاسی ارتباط داشته باشند سریعاً قبول می‌کردند. دانش آموزان متعلق به فرهنگ‌های پر بافت و جمع‌گرا با ارتباط برون کلاسی راحتی خاصی احساس می‌کنند زیرا تعامل شخصی و یک‌به‌یک که در آن‌ها توجه به ارتباطات ظریف و جزئی است بیشتر شده و احساس جمعی بیشتر می‌شود.

همچنين تحقيقات سيلور (1990) و نوديگ[[92]](#footnote-92) (1984)، به اهميت توسعه مهرباني و ارتباط معلمان و دانش آموزان ونيز مراقبت تأکید كرده است. مطالعاتی كه در آمریکا اجرا شد نشان داده رابطه مثبتی بین یادگیری عاطفی و ادراک از صمیمت جویی غیرکلامی معلم در کلاس وجود دارد (آلن و ويلز، وايت[[93]](#footnote-93)،2004).

مطالعه اصلی اندرسن (1979) ، نخستین مطالعه در این زمینه بود. یادگیری عاطفی مثبت دربردارنده نگرش فراگیر به واحد درسی، محتوا و معلم و نیز نگرش فراگیر نسبت به رفتارهای کلاسی مورد انتظاراست.

برادبورن (1969) طي پژوهشي به اين نتيجه رسيده است كه چنانچه معلم رفتاري دوستانه داشته باشد، موجب فعال‌تر شدن دانش‌آموزان و افزایش عزت‌نفس آن‌ها خواهد شد.

ساعتچي(2000) با استناد به تحقيقات روبينز( 1961) بيان می‌کند كه معلم با رفتار دوستانه بادانش آموزان موجب افزايش نگرش مثبت آن‌ها به خود و افزایش فعاليت ومهاررفتارهاي نامطلوب آن‌ها می‌شود. بنابراين عوامل عمده‌ای مانند معلم و دانش آموزان نظام آموزشي جدا از یکدیگر جدا از كل جامعه نيستند وبايد در ارتباط با يكديگر در نظر گرفته شوند. پژوهش‌های متعدد نشان داده است كه روابط ميان فردي معلم و دانش‌آموز می‌تواند در چگونگي يادگيري دانش آموزان در كلاس درس مؤثر باشد.

مطالعه حاضر نشان می‌دهد که رفتارهای صمیمیت غیرکلامی ظریف، نظیر حرکات خودمانی می‌تواند به‌طور مؤثر بین بهترین و بدترین معلمان در ژاپن و نیز تایوان فرق بگذارد. به همین دلیل صمیمیت غیرکلامی می‌تواند هم در فرهنگ‌های غربی و هم شرقی مهم باشد، اما نشانه‌های غیرکلامی در فرهنگ‌ها باهم فرق می‌کند. البته صمیمیت غیرکلامی بسته به نوع رفتار غیرکلامی که معلم از خود دانشجویان نشان می‌دهد می‌تواند متفاوت باشد. وقتی معلمان با خیال راحت رفتار می‌کنند احتمالاً نظر دانش آموزان را بهتر از زمانی جلب می‌کنند که چندان به خود اطمینان ندارند. ازاین‌رو، در فرهنگ‌های مختلف، ترکیبی از نشانه‌ها که صمیمیت و بیانگری را نشان می‌دهد می‌تواند ارزیابی مثبت دانش آموزان را در پی داشته باشد (جورجا كوپولوس 2009 ومك دانيلز،2006).

همچنین جالب است که در بین دانش آموزان كشورسوئد بهترین شاخص‌ها ماهیتی کلامی داشتند نه غیرکلامی. سوئدي ها گرایش متوسطی به تماس دارند که نشان می‌دهد قالب‌های غیرکلامی صمیمیت، مانند لبخند زدن، دست زدن، ایماواشاره تا حدی از اهمیت کمی در مجزا کردن معلم خوب و بد برخوردارند. به‌علاوه، كشورسوئد فرهنگ کم بافتی است؛ بنابراین، قالب‌های کلامی ارتباطی بیش از قالب‌های غیرکلامی اهمیت دارند. سایر مطالعات نیز نتایج مشابهی در پی داشته‌اند که نشان می‌دهد مردم آمریکا که خانواده‌هایی اهل فرهنگ‌های کم بافت‌دارند قالب‌های کلامی را به غیرکلامی بیشتر ترجیح می‌دهند‌(کولیر وهمكاران[[94]](#footnote-94)،1986).

2-5 - نظريه در مورد تخطي معلمان يا رفتار نامناسب

رفتار نامناسب[[95]](#footnote-95) معلمان آن دسته از رفتارهایی هستند که مانع از آموزش شده و درنتیجه در یادگیری دانش‌آموزان اختلال ايجاد می‌كند (کی رینی، پلاكس، هِیز و آيوي ، 1991؛ ثویت و مک‌کراسکی ،1998)

نتايج تحقيقات بازرگان نشان داد كه نتايج تحصيلي دانش آموزان در نقاط مختلف کشور حاکی از آن است كه با نتايج مورد انتظار ميزان يادگيري و پیشرفت تحصيلي[[96]](#footnote-96) دانش آموزان فاصله زيادي داريم. یافته‌ها نشان می‌دهند كه وجود عوامل فرهنگي و اجتماعی متفاوت در مدارس می‌تواند مانع تحقق اهداف آموزش ‌و پرورش گردد عوامل فرهنگي هرکدام به‌نوبه خود قابل‌بررسی هستند، يكي از اين عوامل نوع كيفيت ارتباطي حاكم بر كلاس درس يا روابط ميان فردي[[97]](#footnote-97) معلم و دانش آموزان است. برخي بررسی‌ها و نظرخواهی كه از دانش آموزان در مدارس به‌عمل‌آمده نشان می‌دهد كه بسياري از دانش آموزان از روابط اقتدارگرایانه در مدرسه، مقررات سخت و انعطاف‌ناپذیر، عدم درك كودكان و نوجوانان توسط بزرگ‌سالان، كمبود مشاركت در برنامه‌های آموزشي و پرورشی شكايت[[98]](#footnote-98) دارند. دانش آموزان هرگز متقاضي امكانات آموزشي پرهزینه و غیرعملی نيستند، بلكه آنان خواستار محیطی امن و آرامش‌بخش[[99]](#footnote-99) در مدرسه و کلاس درس بوده ومايلند مورداحترام[[100]](#footnote-100) بزرگ‌سالان مدرسه قرار گيرند (بازرگان، 1378).

به اعـتقاد (کارلاین، 1989) معلمان‌ ناراحت‌ و عصبانی، دانـش‌آموزان را نـیز ناراحت و عصبانی می‌کنند. از طرف دیگر معلمان شاداب و خوش‌مشرب، جوانان را بانشاط و فعال می‌سازند.

کاستر و همکارانش‌ (2005) صلاحیت‌های[[101]](#footnote-101) معلمان را بـه پنـج دسته اصلی دانش تخصصی، ارتباطات، سازمان‌دهی، تعلیم و تربیت و صلاحیت‌ رفتاری‌ تقسیم می‌کنند.

ممبيني (1373) در مورد دانش آمزان اين چنين بيان مي كند: میزان تـوجه و عـلاقه‌ای‌ کـه معلم نسبت به‌ دانش‌آموزان دارد بعد پذیرش و طرد خوانده‌ می‌شود. معلمان پذیرنده از خود عاطفه، تأیید، صمیمیت و درک نشان‌ می‌دهند. نظم‌ و ترتیب‌ ازنظر آنـان شـامل سـتایش‌ و تشویق‌ است‌ و از تنبیه بدنی استفاده‌ نمی‌کنند. در‌ چنین محیطی‌ معلم و شاگرد عاقلانه‌ترین راه را برای انجام‌ امور آموزشی انـتخاب مـی‌کنند، باهم در تعیین‌ و تنظیم اهداف تربیتی مشورت می‌نمایند، درباره‌ی مطالب‌ درسـی‌ بـحث‌ مـی‌کنند، به‌ افکار و‌ عقاید‌ همدیگر احترام می‌گذارند و کارها مطابق بااستعدادها و تمایلات، میان شاگردان تقسيم می‌شود. معلمانی که طرد کننده هستند دانـش‌آموزان‌ را تـأیید نمی‌کنند، آن‌ها را تنبیه می‌کنند و رفتار سردی با ایشان دارند. در چنین شرایطی‌ به‌ رشد و پیشرفت دانش‌آموزان اهـمیت داده نمی‌شود و عـلاقه، استعداد و احتیاجات آنان‌ موردتوجه قرار نمی‌گیرد.

به زعم غلامي وچاري (1389) آموزگار از هنگامی‌که وارد كلاس می‌شود تا هنگامی‌که زمان اختصاص داده‌شده به تدريس پايان می‌یابد به‌طور دائم بادانش آموزان در ارتباط است. ارتباطي كه معلم بادانش آموزان برقرار می‌کند، در خصوص مطالب تدريس شده و مطالب و موارد غیردرسی است كه نحوه و کیفیت هر دو می‌تواند بر یکدیگر تا‌ثير بگذارد.

نتايج تحقيقات (پينتريچ وشانك،2010) نشان داد، در چهارچوب روابط دانش‌آموز و معلم مطمئناً احساس توجه، نگراني، حمايت و احترام به دانش‌آموز تعامل مثبت ميان معلم – دانش‌آموز با پيامدهاي انگيزشي مثبت ارتباط دارد (رجوع شود به كالبريسي، پو،1990؛ ميجلي، بيوكنن[[102]](#footnote-102)،1993؛ ميجلي، فلد لافر، اكلز،1998؛ ناتريلو،1986) (اكلز، ميجلي، ويگفيلد، رومن، 1993؛ ميجلي،1989).

بروفي وگود (1986) در مرور تحقيقات فرايند – توليد در تدريس، خاطرنشان می‌کنند كه جو هيجاني كلاس (كه به‌وسیله انتقاد معلم و عاطفه منفي معلم و دانش‌آموز مشخص می‌شود) می‌تواند با پيشرفت دانش‌آموز مرتبط باشد. گرچه آن‌ها اشاره می‌کنند كه يك جو عاطفي بسيار منفي می‌تواند تأثیر منفي بر پيشرفت داشته باشد؛ اما يك جو عاطفي گرم لزوم با پيشرفت ارتباط ندارد آن‌ها اظهار می‌کنند كه جو خنثي همانند جو صميمي، تنها به‌عنوان تقویت‌کننده (حمایت‌کننده) پيشرفت عمل می‌کند. درعین‌حال بايد متذكر شد، اين مطالعات كلاسي تنها بر پیشرفت دانش آموزان در آزمون‌های استاندارد متمرکزشده است سازه‌های انگيزشي معمولاً بررسي نشده‌اند باوجوداین واضح است كه تعامل مثبت –معلم دانش‌آموز در سطح مدرسه می‌تواند جوي مثبت را براي تمام اعضاي جامعه مدرسه ايجاد كند. جو مدرسه به احساس اطمينان و امنیت شخصي دانش‌آموز و معلم اشاره دارد.

لي وبريك (1989) نشان داده‌اند، مدارسي كه محيط امن و آرام فراهم می‌کنند باعث پيشرفت بالاتري، به‌ویژه براي دانش آموزان اقليت می‌شوند. همان‌گونه كه عقل سليم به ما می‌گوید وهمان گونه كه هرم نيازهاي مازلو (1954) پيشنهاد می‌کند، اگر افراد راجع به بقاوامنيت خود احساس نگراني كنند، براي آنان رسيدن به ساير اهداف دشوار می‌شود؛ به‌این‌ترتیب، براي مدارس مهم است كه محيطي امن و مطمئن را برای همه دانش آموزان و کارکنان ايجاد كنند.

نتايج تحقيقات اسپالدينگ (1995) نشان داد ،اگر رابطه نباشد، آموزش معني ندارد. معلمان در همان آغاز كار متوجه می‌شوند كه يكي از اولين و مهم‌ترین مسائل، نحوه برقراري ارتباط بادانش آموزان است. مسلم است كه چگونگي كيفيت رابطه معلم و دانش‌آموز تا حد زیادی روي يادگيري آن‌ها تأثیر می‌گذارد.

به نظر صالحيان ،چنانچه معلمان بخواهند در روابط انساني موفق باشند، بايد انواع ارتباط و مهارت‌های اساسي ارتباط را مدنظر قرار دهند (صالحيان،1379). به زعم اردبيلي ، روابط انساني خوب روابطي است كه به‌سلامت رواني، اجتماعي و ذهنی منجر شود (اردبيلي،1367)

به نظر خين وتاسامي ،درحالی‌که معلمان می‌توانند از مجموعه‌ای از دانش و مهارت در تدريس استفاده كنند، ارتباط خوب بادانش آموزان مربوط به شخصيت و خصوصیات مؤثری است كه معلم نياز به دانستن آن‌ها دارد (خين و تاسامي ، 2005).

از نظر كازدن ،درواقع جنبه‌های مؤثر و روابط ميان فردي اساسي در كلاس براي يادگيري دانش‌آموزان از جنبه‌های فهم ذهني کم‌اهمیت نيستند (كازدن،2001).

شعاري نژاد بيان مي كند ،نداشتن ثبات عاطفی، اضطراب و تشویش خاطر دائمی‌ و ناتوانی‌ در‌ کـنترل اضطراب، از معیارها و مشخصات معلم ضعیف[[103]](#footnote-103)‌ محسوب می‌شوند. ولی شناسایی و پیش‌بینی این تغییرات‌ خلقی می‌تواند‌ از‌ شدت‌ این ضعف بکاهد (شعاري نژاد، 1375).

نتايج تحقيقات عصاره نشان داد ،شخصیت معلم، نوع‌ رابطه‌ او (صـمیمی‌ ‌ ‌یـا خشک) بادانش آموزان، نگاه عادلانه و بدون تبعیض او به همه‌ی دانش آموزان، میدان دادن به‌ مشارکت دانش آمـوزان در کـلاس و یک‌طرفه‌ یا‌ دوطرفه‌ بودن کلاس، روش‌ تدریس و بهره‌گیری از فن‌های جذاب و بدیع، تسلط‌ معلم بر موضوع‌ درس، دقت و پیگیری در مورد یادگیری دانـش آموزان، تلاش معلم برای‌ عینی و عملی کردن درس و روشن کردن‌ رابطه‌ی‌ آن‌ بازندگی آینده و هم‌چنین داشـتن اطلاعات حاشیه‌ای، رعایت نظم و دقـت و ظـاهر مطلوب و موردپسند، در نگرش دانش آموزان نسبت به درس موردنظر مؤثر است ،کلاس‌هایی که در آن‌ها مدیریت ضعیف اعمال می‌شود مکان مناسبی‌ برای‌ تدریس و یادگیری نیستند. سکوت، آرامش و اطمینان روزافزون در کلاس برای سلامت روانی معلم و دانش‌آموز ضروری است(عصاره،1389).

به نظر عظيمي (1382) تنبیه‌هایی[[104]](#footnote-104) که معلمان‌ بر‌ دانش‌آموزان روا می‌دارند ازیک‌طرف مشكلات عاطفی و اختلالات رفتاری را موجب می‌گردد و از طرف دیـگر در رابطه معلم-شاگرد آشفتگی‌ ایجاد کرده، امکان بازسازی و ترمیم آن را مـشکل و در مـواقعی دور از دسـترس‌ مـی‌سازد. در‌ چـنین شرایطی او تـصور‌ مـنفی‌ را که از معلم تنبیه گرا دارد ممکن است به معلمان دیگر، محیط آموزشی و حتی فضای فیزیکی مدرسه‌ تعمیم دهد. معلمان پرخاشگر و هـیجانی کـه از عهده کنترل رفتار خودشان برنمی‌آیند با تنبيه‌های شدید و مـکرر‌ آثـار‌ سـوء در سـازگاری‌ شاگردان خـود خـواهند گذاشت و مقاومت آن‌ها را در یادگیری دروس بر خواهند انگیخت.

ادیب نیا (1383) نشان داد که افزون بر تسلط نداشتن معلمان بر اجرای روش تدریس‌ فعال، عوامل‌ دیگری‌ چون نارضایتی شغلی، مدیریت نامناسب کلاس درس، نبودن تعامل و ارتباط عاطفی بین معلم‌ و دانش‌آموز از موانع اجرای روش تدریس فعال هستند.

در‌ بررسی‌ تأثیر بدرفتاری معلم[[105]](#footnote-105) بر دانش‌آموزان، نايييان دریافت کـه میان خستگی جسمانی و عاطفی‌ و تعارض‌ در پرهیز از تنبيه شديد و مکرررابطه وجود دارد. معلماني كه خواهان روابطي موفقيت آميز بادانش آموزان خود هستند، يعني رابطه‌ای كه انگيزش تحصيلي آنان را افزايش دهد، نبايد براي آموزش رفتار مناسب، بر تنبیه متكي باشند معلماني كه می‌توانند در لحظات بحراني آرامش خود را حفظ كنند فقط قادر خواهند بود به نحوي با چنين موقعیت‌هایی كنار آيند كه بر روابطشان بادانش آموزان آسيب جدي وارد نشود (ناییینان، 1373).

به نظر علم الهدايي ،احترام متقابل بين معلم شاگرد شرط اصلي حسن رابطه‌هاست. احساس احترام به معلم بسیار مطلوب است ولي وحشت[[106]](#footnote-106) از او نه. چاشني احترام، محبت است و چاشنی وحشت، تنفراست. در احترام جذبه متقابل وجود دارد و در وحشت حالت دفع و گریز. بسياري از متخصصان علوم تربيتي معتقدند که احترام قائل شدن براي همه فراگيران در كلاس يك اصل است. به‌واقع كلاسي كه ميدان مجادله و کشمکش‌های غیراصولی و غیرعلنی بين معلم و دانش‌آموز باشد، نامطلوب‌ترین محيط را براي يادگيري فراهم می‌کند (علم الهدايي، 1382).

بيات (1389) بيان مي كند، شخصیت معلم، نوع‌ رابطه‌ او (صـمیمی‌ ‌ ‌یـا خشک) بادانش آموزان، نگاه عادلانه و بدون تبعیض او به همه‌ی دانش آموزان، میدان دادن به‌ مشارکت دانش آمـوزان در کـلاس و یک‌طرفه‌ یا‌ دوطرفه‌ بودن کلاس، روش‌ تدریس و بهره‌گیری از تکنیک‌های جذاب و بدیع، تسلط‌ معلم بر موضوع‌ درس، دقت و پیگیری در مورد یادگیری دانـش آموزان، تلاش معلم برای‌ عینی و عملی کردن درس و روشن کردن‌ رابطه‌ی‌ آن‌ بازندگی آینده و هم‌چنین داشـتن اطلاعات حاشیه‌ای، رعایت نظم و دقـت و ظـاهر مطلوب و موردپسند، در نگرش دانش آموزان نسبت به درس موردنظر مؤثر است.

 کی‌رینی و همکارانش (1991) مطالعه‌ای انجام دادند که در آن نویسندگان از دانشجويان دانشكده خواستند تا سوء رفتارهاي معلماني كه آن‌ها در کلاس درس تجربه کرده بودند را شناسایی كنند. اين نویسندگان بیش از 1700 سوء رفتار را دریافت کردند. آن سوء رفتارها در اصل به 28 نوع مختلف تقسیم شدند و درنهایت به سه بُعد اصلی ناتوانی، تهاجم[[107]](#footnote-107) و راحت‌طلبی[[108]](#footnote-108) کاهش می‌یابند. معلمانی که دانش‌آموزان آن‌ها را به‌عنوان بی‌کفایت درک مي‌كنند، با یک‌صدایی يکنواخت یا متناقض صحبت می‌کنند، بي‌علاقه هستند، بیش‌ازحد بلند یا بیش‌ازحد نرم صحبت مي‌كنند، قادر به پاسخ به سوا لات نيستند و درس را مبهم ارائه مي‌كنند. نمونه‌هایی از رفتارهاي توهین‌آمیز معلمان عبارت‌اند از فریاد كشيدن، تحقیر و یا تنبيه دانش‌آموزان، برخورد به شیوه‌ای متکبرانه و یا مغرورانه و چنين رفتارهايي می‌تواند تا به آزار و اذیت جنسی و تعصب پيش برود. معلمان تنبل را به بهترین نحو می‌توان به‌عنوان استاد بي‌فکري توصيف كرد که دير به کلاس می‌آید، از کلاس جا مي‌ماند و یا سر ساعت به دفتر نمي‌رسد، فراموش مي‌كند تکالیف کلاس را جمع‌آوری و یا امتياز بدهد و از برنامه درسی منحرف می‌شود.

 ثویت و مک‌کراسکی (1998) به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان رفتارهاي غیر صمیمی معلمان را به‌عنوان سوء رفتار تلقي مي‌كنند. معلمان صميمي نسبت به معلمان غیر صمیمی بدون در نظر گرفتن اينكه آیا آن‌ها سوء رفتارهايي دارند يا خير مثبت‌تر ارزيابي شدند. علاوه بر اين نتایج نشان داد معلمان غیر صمیمی که بی‌احترامي نمي‌كنند با معلمان غیر صمیمی که بدرفتاری مي‌کنند مشابه تلقي شده‌اند. اگر معلمان خودشان را نزدیک كنند، كاري بكنند كه دانش‌آموزان احساس راحتی و احساس نزدیکی كنند، آن‌وقت هرگونه سوء رفتاري كه آن‌ها با آن درگیر هستند سطح اثربخشي مثبت آن‌ها را تحت تأثیر قرار نخواهد داد. بر این اساس، تحقیقات نشان داده است رفتارهای غیر‌صمیمی عبارت‌اند از عدم تماس چشمي، لبخند نزدن، حرکت نكردن در اطراف کلاس درس، استفاده از صدای یکنواخت، عدم شور و شوق و عدم تقرب و دوستی کلی از جانب معلم.كي رینی و همکارانش (در سال 1991)بتعريفي ازرفتار نامناسب معلم بيان كردند: سوء رفتارهاي معلم شامل استفاده از صدای یکنواخت، عدم شور و شوق، رفتار به شیوه‌ای مغرورانه و یا متکبرانه، تحقیر و یا تمسخر دانش‌آموزان است. از تحقیقات انجام‌شده بر روی سوء رفتار معلمان مشهود است رفتارهاي غیر صمیمی خاص نیز در گروه سوء رفتارهاي معلمان قرار می‌گیرند

2-5-1 - انواع ارتباطاتی که در هر فرهنگ، معلم خوب و بد را از هم مجزا می‌کند

به نظرفريزر[[109]](#footnote-109) (1986) یکی از ابعاد محیط یادگیری ، رابطه معلم-دانش‌آموز است.

مطالعه کیفی جورجاکوپولوس (2009) نشان داد که اگرچه شباهت‌هایی وجود دارد، اما دانش آموزان آمریکایی و چینی تفاوت‌هایی در درک نوع ارتباط بامعلمانشان دارند. در فرهنگ‌هایی که ارتباطات خاص لازمه تدریس موفق‌اند، ارتباط بین آن ارتباطات و یادگیری عاطفی مثبت قوی است. به‌عنوان‌مثال، مکالمه درون کلاسی در فرهنگ‌های دارای فاصله قدرت بالا ارزش کمتری دارد زیرا نظرات معلمان بر نظرات دانش آموزان ارجحیت دارد. در این صورت، مکالمه درون کلاسی نمی‌تواند شاخص خوبی برای جدا کردن استاد خوب و بد باشد. به همین منوال، تفاوت فرهنگ‌های پر بافت و کم بافت نشان می‌دهد که برخی از رفتارها بسته به نوع فرهنگ دارای تعبیر و تفسیر خاصی هستند، مثلاً حرکات و رفتارهای جزئی می‌تواند معانی عمیقی در فرهنگ‌های پر بافت داشته باشد. ازاین‌رو، برخی از رفتارهایی که شاخصه‌ای قدرتمندی برای تعیین بهترین و بدترین معلمان در فرهنگ‌های کم بافت هستند در فرهنگ‌های پر بافت اهمیتی خاصی ندارند و بالعکس. تفاوت‌های فرهنگی در نوع ارتباط نیز می‌تواند به ما کمک کند تا معلم خوب و بد را از هم تفکیک کنیم.

2-5-2 - اعتبار معلم[[110]](#footnote-110)

 به اعتقادكومبز[[111]](#footnote-111) (2002)، (استيپك[[112]](#footnote-112)،2006) رهبري قوي وجدي معلمان به همراه رفتار دوستانه آن‌ها با موفقيت تحصيلي دانش آموزان ارتباط مثبت دارد.

به نظر (امي دن سون،20001) اعتبارمعلمان به سه برداشت اصلي از شایستگی، قابلیت اعتماد و مراقبت تقسيم مي‌شود. صلاحیت شامل سطح منبع دانش این موضوع است. امانت‌داری سطح صداقت و اصالت منبع است. برداشت نهایی، مراقبت، مقدار اراده خوب (حسن نيّت) یا مراقبتي است كه به‌سوی گیرنده منبع هست. این سه مفهوم اساسی هستند که به‌طور مستمر يافت مي‌شوند.

در تحقيقات(كازدن[[113]](#footnote-113)،2001) ايجاد حس اعتماد متقابل: اعتماد متقابل بين دانش آموزان و معلمان اشكال زيادي به خود می‌گیرد و به هر دو مورد پیشینه‌های فردي و فرهنگی و علاقه وابسته است .

 تِون و همکارانش (1999) تا آنجا پيش رفتند که گفتند درک يك دانش‌آموز از مراقبت نسبت به منبع واقعي مراقبت، بیشتر از اعتبار مهم است. با توجه به نظر فات (در سال 1999)، هرچند اين منبع مسئول کنترل خروجی اعتبار است، اما گیرنده معيار سنجش نهایي اعتبار ادراک‌شده است. تِون و همکارانش علاوه بر اين نشان می‌دهند که هر چه بیشتر دانش‌آموز مراقبت و درک معلم را درک كند، به همان اندازه بیشتر احتمال دارد که دانش‌آموز بتواند در مورد معلم، کلاس و مواد درسي مراقبت كند. دانش‌آموزان ارزیابی مي‌كنند كه معلمان در مورد آن‌ها، مواد درسي و کلاس درس از طریق مشاهده چنین رفتارهای صميمي همانند استفاده از حرکات و اشارات، حالات صورت، وضعیت و حرکات بدن چه احساسي دارند.

سنجش اعتبارمعلمان بر اساس سه سطح شایستگی و صلاحیت (ازنظر تسلط علمی) مراقبت (حسن نیت واراده) قابلیت اعتماد (امانت‌داری و صداقت) در نظر گرفته می‌شود. (مک‌کراسکی، 1966؛ مک‌کراسکی و یانگ، 1981، تِون و مک‌کراسکی، 1995).

به زعم فات (1999) در به هم گره زدن اعتبار معلم با صميميت، تعدادی از رفتارهای صميمي گزارش‌شده است که بر اعتبار منبع تأثیر می‌گذارد. مقدار زیادی خیره نگاه کردن (با دقت به تک‌تک دانش آموزان نگاه کردن) پیشنهاد شد كه اعتبار را افزایش مي‌دهد درحالی‌که فقدان و یا كمبود خیره نگاه كردن اعتبار را کاهش مي‌دهد. علاوه بر اين فات پیشنهاد کرد که لحن صداي منبع، سرعت گفتار و حجم گفتار نیز روي اعتبار تأثیر می‌گذارد. دیگر رفتارهای پیشنهادشده توسط فات كه اعتبار را تحت تأثیر قرار مي‌دهد شامل استفاده از حرکات و اشارات، حالات صورت، ظاهر شخصی و ژست مي‌باشد.

2-5-3 - پژوهش‌های مربوط تخطي و رفتار نامناسب معلمان

ميثاقيان، اردكاني (1358) در پژوهشي، از 229 دانش‌آموز و معلم خواسته است تا ده ویژگی معلم خوب را به ترتيب اهميت بنويسند يافته نشان داد هردو گروه معلمان و دانش آموزان بر این اعتقادند كه معلم خوب بايد دانش آموزان را بكار و تفکر و پژوهش وادارد و به افكار و عقاید آنان احترام بگذارد، پرحوصله و بردبار باشد و میان دانش آموزان تفاوتی قائل نشود شادي، بذله‌گویی، وضع ظاهر و لباس معلم نسبت به ساير ویژگی‌های او از اهميت كمتري برخوردار است.

یافته‌های (فيشر وهمكاران،1996) نشان داد كه بهترين معلم ازنظر دانش آموزان، معلماني رهبري قوی‌تر، رفتاري دوستانه‌تر، داراي قدرت درك پذیرش دانش آموزان هستند.

والاس (1994) نشان داد كه رفتار همراه بااحساس اميد، بزرگواري، احترام و نشاط معلم در اصلاح رفتار دانش آموزان بزهكاري كه سوءسابقه داشتند مؤثر واقع‌شده است. برعکس ارجاع دانش آموزان به مدير مدرسه، فرستادن آنان به بيرون از كلاس و ماندن در رهرو بدون نظارت، بی‌توجهی و غفلت از مسائل جدي دانش آموزان و شکایت كردن از آنان ازجمله رفتارهاي منفي معلمان به شمار می‌رود كه تأثیری نامطلوب بر دانش آموزان می‌گذارد.

نتايج تحقيقات كراولي (1993) نشان داد كه دانش آموزان هنگامی‌که معلمان را در مقام ياور و همراه خود می‌پذیرند، كه جنبه‌های خاصي از روابط معلم -شاگردي رعايت شود، رفتاري منعطف داشته باشند و از روش‌های خشك و غیرقابل انعطاف پرهيز كنند.

 (مايربلزر،1968،به نقل از بوينتون) بيان مي كند مطالعه‌ای روی 73 نفر از دانش آموزان انجام دادند نتایج این مطالعه نشان داد، دانش آموزان معلمان متعادل، از تعادل روانی بیشتری برخوردار هستند، مایربلزر (1968) در مطالعه‌ای نیز به این نتیجه دست‌یافت.

فلاندرز (1965) در مورد اثر رفتار معلم روی دانش‌آموز مـطالعه نـمود و مشاهده کرد که در بسیاری از موارد رفـتار مـستقیم مـعلم مـانند سـخنرانی، بحث، انتقاد‌ و غیره مؤثرتر از رفـتار غـیرمستقیم‌ او‌ مانند جایزه دادن، قبول عواطف دانش‌آموز و پرسش از او است.

به زعم برنارد (1972) ، تشویق و ترغیب دانش آموزان شرایط روانی را برای یادگیری مـؤثر آماده‌ می‌سازد، اعتمادبه‌نفس آن‌ها را‌ افزایش‌ مـی‌دهد و تـشویق مـعلم در یادگیرنده نـقش مؤثری ایفا می‌کند.

شیخ الائمه (1372) تحقیق بر روی 600 دانش‌آموز دختر سال سوم دبـیرستان در خـصوص ویژگی‌های معلم‌ خوب‌ در تهران انجام داد، نتایج‌ تحقیق‌ نشان‌ داد کـه ویژگی‌های‌ معلم‌ خوب علاوه بر تسلط‌ بر‌ مطالب درسی و تحرک داشتن دانش‌آموزان شامل ویژگی‌های شخصیتی نظیر؛ خوش‌خلقی، خونسردی، علاقه‌مندی به دیگران،‌ اجـتماعی‌ بـودن و ثـبات عاطفی داشتن هست.

زارعی (1374) در تحقیقی‌ به رابطه‌ بین‌ روش‌های‌ کنترل کلاس و ویژگی‌های‌ شخصیتی معلمان زن مقطع دبیرستان اصفهان پرداخت. جامعه نمونه وی 2400 دانش‌آموز دختر و 120 معلم‌ از‌ نواحی 3 و 4 آموزش‌وپرورش‌ اصفهان‌ بودند‌ که‌ به‌طور تـصادفی‌ انـتخاب‌ گردیدند. وی به این نتیجه رسید که رفتار عاطفی معلم بر یـادگیری دانـش‌آموزان اثر مثبت می‌گذارد و منجر‌ به‌ ایجاد حس اعتمادبه‌نفس ‌ در دانش‌آموزان و رابطه‌ دوستانه‌ در‌ کلاس‌ می‌گردد.

در همین‌ زمـینه بر اساس مـطالعه‌ای که (كاترين ،1992؛ به نقل از حجازی،1373) در مورد 2200 دانش‌آموز دختر دبیرستان در فلوریدا انجام داد به این نتیجه رسـید کـه مـدرسه یا مؤسسه آموزشی تأثیر چندانی در‌ موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان ندارد، بلکه تفاوت شاگردان ناشی از وجـود (رفتار) مـعلم اسـت.

تحقیقات انجام‌شده ساوا (2002) نشان می‌دهد که مدل‌های متفاوت تـعامل مـعلم- دانـش‌آموز با تعارض‌های گوناگون‌ همراه‌ بوده‌ است.

(بروفی‌،1981) دانش‌آموزان به گونه‌های متفاوت مـوجب بروز تعارض در رفتار معلمانشان می‌شوند. از تعلق‌گرفته تا‌ بی‌اعتنایی‌ و طرد کردن که ممکن است آثاری مخرب بر عـملکرد تـحصیلی دانـش‌آموزان داشته‌ باشد.

در تحقیقی که نادری‌ها (1357) درزمینهيتـأثیر‌ مشکلات عاطفی معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره راهنمایی در شهر تهران انجام داد به این نتیجه رسید که هر عملی که معلمان در محیط تحصیلی (مدرسه) انجام می‌دهند، جـنبه تـرتیبی دارد و به‌ نحو مثبت یا مـنفی بـر دانش‌آموزان و درنتیجه بر حرکت یک اجتماع اثر می‌گذارد. به همین جهت ویژگی‌های شخصیتی معلمان و نوع رفتار آنان می‌تواند به نحو بارزی در روحیه‌ دانش‌آموزان‌ و بالطبع در پیـشرفت یـا افت تحصیلی آن‌ها مـؤثر بـاشد.

یافته‌های پژوهش برسو (1990) در فرانسه بر روي 1100 دانش‌آموز كلاس اول ابتدايي و 58 نفر از معلمان آن‌ها انجام گرفت نشان داد كه ویژگی‌های معلم مانند سابقه تدريس، موقعيت اداري و روش‌های آموزشي مورداستفاده در كلاس می‌تواند بر عملکرد تحصيلي دانش آموزان مؤثر باشد، اما تعامل كلامي يعني رفتار مناسب، انتخاب تدريس مستقيم يا غیرمستقیم، ميزان شركت دادن دانش آموزان در فعالیت‌های كلاسي و پذیرفتن انديشه و پیشنهادهای آنان اثر بيشتري بر يادگيري دانش آموزان داشته است.

 وان پتگم وهمكارا‌ن (2008) پژوهشي با عنوان تأثیر شخصيت دانش‌آموز و رفتار ميان فردي معلم در كلاس درس بر روي خوب بودن دانش‌آموز انجام داده‌اند. اين پژوهش بررسي می‌کند كه چگونه خوب بودن دانش‌آموز توسط شخصيت دانش‌آموز و رفتار ميان فردي معلم پیش‌بینی می‌شود نمونه آماري اين پژوهش 594 دانش‌آموز هنرستاني از 13 هنرستان فني هست یافته‌های اين پژوهش نشان داد كه ادراك دانش آموزان از رفتار ميان فردي معلم می‌تواند خوب بودن دانش‌آموز را پیش‌بینی كند به‌عنوان‌مثال وقتي معلم رياضي كمتر مستبد بوده است دانش آموزان احساس بهتري داشتند.

فاندرز (1965) در تحقیقی در مورد اثر رفتار معلم روی دانش آموزان مطالعه و مشاهده کرد که در بسیاری از موارد رفتار غیرمستقیم معلم مانند جایزه دادن، قبول عواطف دانش‌آموز و ... مؤثرتر از رفتار مستقیم مانند سخنرانی، بحث و... است. بسیاری از معلمان در برخورد بادانش آموزان بدرفتار از کلمات نیشدار و زننده استفاده می‌کنند. برخورد غیر جدی و مسخره‌آمیز به‌عنوان یک وسیله کنترل و یا به‌عنوان عکس‌العمل معلم، در مقابل دانش آموزان یک مورد تهدید به‌حساب می‌آید. البته این به این معنا نیست که کلاس باید دارای جوی خسته‌کننده و بی‌نشاط باشد، بلکه دانش آموزان، نباید موضوع شوخی باشند، حتی اگر در نظر اول بی‌ضرر تشخیص داده شود.مطالعه‌ای‌ که بوینتون و همکاران (1900)روی 73 معلم سال‌های پنجم و ششم انجام‌ دادند، نشان‌ داد‌ که دانش آموزان معلمان متعادل از تعادل روانی بیشتری برخوردار هستند. نظیر همین نتیجه در مطالعه‌ای که روی ‌‌کودکان‌ کودکستانی انجام پذیـرفت بـه دست آمد (مقدم،1366).

بركلمنز وفيشروهمكاران (1990) ، نتايج سه مطالعه درباره دروس فيزيك و ریاضی دانش آموزان پايه نهم و بیولوژی كلاس دوازدهم را تحلیل كردند یافته‌ها نشان دادند كه رهبري قوي وجدي معلم به همراه رفتار دوستانه با موفقيت تحصيلي دانش آموزان رابطه مثبت دارد درحالی‌که دادن آزادي به دانش آموزان و رفتار نامطمئن معلم رابطه معكوس با پيشرفت تحصيلي دانش آموزان دارد.واحد تحقیقات علمی دفتر انتشارات کمک‌آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آمـوزش وزارت آموزش‌وپرورش‌ در‌ سال‌ 1365 تحقیقی تحت عنوان «بررسی‌ ویژگی‌های‌ معلم‌ خوب» از دیدگاه دانش آموزان مدارس تهران انجام داد. تحقیق موردنظر شامل 84 پرسش بود که روی 1003 نفر دانش‌آموز مقطع ابتدایی-راهنمایی‌ و دبیرستان‌ انجام شد. نتایج این تحقیق نـشان داد کـه 5/91‌ درصد‌ از دانش‌آموزان خواستار آن بودند که شخصیت معلم باید به‌گونه‌ای باشد که بدون اخطار و تهدید شاگردان را تحت تأثیر قرار‌ دهد.1/73‌ درصـد‌ تمایل به آزادی بیشتر در کلاس داشتند.2/92 درصد بیان کردند‌ که از تبعیض مـعلمان بـین طـبقات مختلف اجتماع رنج می‌برند.9/92 درصد بیزاری خود را از تنبیه اعلام کردند.8/57‌ درصد‌ خواهان‌ محول کردن بخشی

کارهای کلاسی بـه‌ ‌ ‌دانـش‌آموزان‌ بودند.2/62 درصد خواستار چشم‌پوشی معلمان از خطاهای کوچک شاگردان بودند.2/83 درصد گفتند که مـعلمان بـاید انـتقاد‌ شاگردان‌ را‌ در مورد بروز اشتباه علمی پذیرا باشند. همچنین 1/73 درصد بیان داشتند که‌ معلم‌ باید‌ انتظارات صـحیح شاگردان را در زمینه روش تدریس قبول کند.9/81 درصد معتقد بودند که‌ معلمان‌ نباید‌ نظر خـود را به دانش‌آموزان تحمیل کـنند.8/81 درصـد خواستار خوش‌رویی و شناخت بیشتر معلمان‌ نسبت‌ به روحیات و مشکلات دانش‌آموزان بودند. 7/95 درصد عشق و علاقه معلم به‌ کارش‌ را‌ درزمینه ي برخورد وی با دانش‌آموزان بسیار مؤثر می‌دانستند.9/78 درصد تشویق را در پیشرفت‌ دانش‌آموزان‌ بسیار مؤثر مـی‌دانستند.5/93 درصد خواهان احترام بیشتر معلمان نسبت به دانش‌آموزان بودند و 8/81‌ درصد‌ در برخورد معلمان با دانش‌آموزان خاطی «محرمانه صحبت کردن» را با وی ترجیح می‌دادند.5/42 درصد انتظار داشتند‌ که‌ معلم آن‌ها را بانام کوچک صدا کـند و 7/33 درصـد لفظ «خانم» را‌ همراه‌ بانام فامیل ترجیح می‌دادند.6/91 درصد تمایل داشتند که معلم در موقع درس دادن باید به‌ همه‌ شاگردان‌ توجه کند و با آن‌ها تماس چشمی برقرار سازد. درزمینهي مشکلات درسی خود‌ 9/36‌ درصد تـمایل داشـتند که با یکی از معلمان صحبت کنند و در مورد مشکلات شخصی 7/8‌ درصد‌ تمایل به درمیان گذاشتن مشکلات خود با معلمان بودند.هـولیس(1930)‌[[114]](#footnote-114) بیش از 8000 کودک را که‌ سنین‌ متفاوتی‌ داشتند‌ و در مدارس مختلط پسرانه‌ و دخترانه تحصیل می‌کردند‌ مورد‌ آزمایش و تحقیق قرارداد. معلمانی بیشتر مورد تأیید و احترام آنان بودند که با توانایی کامل به‌ سؤالات و مشکلات آنـان بـا‌ صـبر‌ و حوصله‌ پاسخ دهند. گیج و برلاینر[[115]](#footnote-115) در‌ کتاب‌ روانـ‌شناسی تـربیتی خود می‌نویسند: در بررسی حدود 24‌ موردمطالعه‌ای که‌ پاول‌ و اندر سن[[116]](#footnote-116) (1985) درباره‌ تـأثیرات شـوخ‌طبعی در کلاس‌ انجام‌ داده‌اند، روشن شد که شوخ‌طبعی در یادآوری، ادراک و بـه‌ یادسپاری تـأثیری یکسان ندارد، برخی اوقات تأثیر مثبت و گاهی‌ هم‌ تأثیر‌ منفی دارد؛ اما تأثیر آن بر گرایش‌های‌ دانـش‌آموزان‌ و جـو‌ کلاس‌ تقریباً‌ همسان و مثبت‌ اسـت. توجه‌ و علاقه دانش‌آموزان با کـمک شـوخ‌طبعی افـزایش می‌یابد. به‌علاوه، این موضوع به نظر عـجیب مـی‌رسد که با کاهش‌ اضطراب، شوخ‌طبعی‌ می‌تواند‌ خلاقیت دانش‌آموزان را افزایش دهد.

2-6- خلاصه فصل

آنچه راكه درفصل دو به آن پرداخت شد رابه طور خلاصه مي توان اينگونه عنوان كرد كه ادراك مثبت دانش آموزان از رفتارهاي صميمي كلامي وغيركلامي معلمان در كلاس درس نقش بسزائي در ايجاد عملكرد بهتر ونگرش مثبت تر در دانش آموزان دارد

از اين رو بررسي عواملي كه نقش موثري درايجاد ادراك مثبت در دانش آموزان در رابطه با استفاده معلمان از رفتارهاي صميمي كلامي وغير كلامي مورد انتظار ،دارند حائز اهميت است

ازجمله مهم ترين عواملي كه برادراك مثبت دردانش اموزان نقش دارند شخصيت معلم ، نحوه تعامل ، فرهنگ ارتباطات وتفاوت هاي فرهنگي درنحوه رفتار معلمان ، رفتار ميان فردي معلم ، جو مدرسه ،اعتبار معلم كه در اين فصل مباني نظري وپژوهشي صورت گرفته در ارتباط با اين متغيرها به صورت مفصل مورد بحث وبررسي قرار گرفت .بررسي پژوهش هاي گذشته نشان مي دهد . رفتارهای صميميت کلامی و غیرکلامی معلمان به طور قابل توجهی یادگیری دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار داده است همچنين تخطي معلمان از رفتار هاي صميمي كلامي وغير كلامي مورد انتظارموجب مي شود دانش آموزان ، معلمان صميمي با رفتار نامناسب كم را درمقايسه با معلمان غير صميمي با رفتار نامناسب كم را در سه مولفه شایستگی وصلاحیت (از نظر تسلط علمی) ، مراقبت (حسن نیت واراده ) قابلیت اعتماد(امانتداری وصداقت) ،معتبرتر ارزيابي كردند

نتايج پژوهش صورت گرفته در حوزه ادراك دانش آموزان ، رفتارهاي نامناسب معلمان ، رفتارهاي صميمي كلامي وغير كلامي بريافته هاي نتايج تحقيقات گذشته تاكيد دارد.

منابع فارسي

احمدی، سيد احمد(1374). **روانـ‌شناسی نـوجوانان و جوانان،** نشر نخستین.

اردبيلي، يوسف(1376).**اصول و فنون راهنمايي و مشاوره در آموزش ‌و پرورش تهران ،** انتشارات سمت.

اسپالدينگ، چر یل ال (1373). رابطه معلم و دانش‌آموز ، ترجمه محمدرضا نائینیان**، ماهنامه رشد معلم،** شماره 105، صص 66-62.

انصاري، حجت(1375). **بررسي تأثیر جو رواني اجتماعي كلاس در پيشرفت تحصيلي،** پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

بازرگان، زهرا؛ صادقي، محمد (1380). بررسي رفتار ميان فردي معلمان بادانش آموزان مدارس راهنمايي دخترانه تهران، **مجله روان‌شناسی و علوم تربيتي،** سال سي ويكم، شماره دو، صص 99-121.

بال، س.(1373). **انگیزش در آموزش‌وپرورش،‌** ترجمه‌ی مـسدد، دانـشگاه شیراز.

البرزي، محبوبه (1389). **رابطه سبک‌های ارتباطي معلمان با خلاقيت شناختي دانش آموزان بر اساس باورهاي شناختي و انگیزش آنان،** شيراز، دانشكده علوم تربيتي و روان‌شناسی، بخش مباني تعليم و تربیت، مجله روان‌شناسی معاصر.

بركو، ري، ام؛ ولوين، ‌دارلين آر (1382). **مديريت ارتباطات ترجمه سيد محمد اعرابي**؛ داود ايزدي، تهران، انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگي.

بیات، فریبرز (1389). نگرش دانش آموزان به درس، **مجله رشد آموزش علوم اجتماعی،** شماره 49، صص 12-13.

پیرنیا، علی(1352). دانش آموزان از معلم چه انتظاراتی دارند مجله تعليم و تربیت، **مجله آموزش ‌و پرورش، شماره 69.**

پینتریچ، پال‌آر وشانک، دیل اچ (1390). **انگیزش در تعلیم تربیت (نظریه‌ها و تحقیقات و کاربردها)، ترجمه مهر ناز شهرآرای. تهران نشر علم.**

تلخابي، عباسي، لشكري، (1389). بررسي مهارت‌های ارتباطي در رفتار کلاسی معلمان و رابطه آن با درصد قبولي دانش آموزان دبیرستان‌های شهر تهران، **فصلنامه اندیشه‌های تازه در علم تربيتي،** سال پنجم، شماره سوم.

جعفري، مهناز (1389). معلم خوب نردباني براي خلاقيت **مجله رشد معلم،** شماره هفتم انتشارات وزارت آموزش‌وپرورش.

حجازی، ن.(1373). شاگردان ضعیف و معلمان قوی**، مـجله پیـوند**،‌ شماره‌ 183.

حداد نيا، نوروز؛ يوسفي، رضا؛ فلاح، وحيد؛ حداد نيا، سيروس (1392). تأثیر اعتماد يادگيرنده نسبت به اثربخشي معلم و محتوای مورد تدريس بر میزان يادگيري او**. مجله پژوهش در برنامه‌ریزی،** سال دهم، دوره دوم، شماره 11.

خسروی، زهره؛ ظهره وند، راضیه؛ کیامنش، علیرضا؛ اخوان تفتی، مهناز (1389). **رابطه درگیری مدرسه‌ای با عملکرد تحصیلی و گرایش به ترک تحصیل در دانش آموزان دوره راهنمایی،** مجله تعلیم و تربیت، شماره 102 صص 49 تا 70.

دارابي، بهزاد (1393). **سكاندارمحيط يادگيري،** مجله معلم، شماره هفتم وهشتم.

دستجردی، رضا (1375). **بررسی رابطه بین ادراک دانش آموزان پنجم ابتدایی شهر بیرجند از ویژگی‌های رفتاری معلمان و اضطراب مدرسه،** پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت‌معلم تهران.

دنیلسون، شارلوت (1389). **نقش رهبری معلم در ساختار آموزش،** ترجمه وحید معتمدی، چاپ دوم، موسسه تحقیقات و مطالعات تربیتی دانشگاه تربیت‌معلم تهران خوارزمی ناشر انتشارات بین‌المللی گاج.

ذوالفقار، محسن؛ سعدی پور، اسماعیل (1388**). علل بروز تعارض در رفتار معلمان و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی، انگیزش پیشرفت و ویژگی‌های روان‌تنی دانش آموزان سال اول دبیرستان‌های پسرانه دولتی شهر تهران .** مجله تعليم تربيت شماره 99 ص 22

زارع، ندا (1390). **بررسی ویژگی‌های معلّم خوب از دیدگاه دانش آموزان دختر دوره‌ی دبیرستان، دبیران و دانشجویان تربیت‌معلم شهر یزد،** پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا.

 زارعی، س.(1374)، **بررسی رابطه بین روش‌های کنترل‌ کلاس‌ و ویژگی‌های تشخیص و علمی مـعلمان زن مـقطع‌ دبیرستان‌ نواحی شهرستان اصفهان،** پایان‌نامه کارشناسی ارشد، اصفهان.

زندي، احمد (1382). **رابطه صميمانه معلم و دانش‌آموز،** ماهنامه رشد معلم شماره 178، صص 33-34.

سلیمی، قربان؛ علی محمدی، فاطمه (1383) **مجله پژوهش در برنامه‌ریزی،** درسی شماره 2، صص‌65 – 76.

سليمي، سيد حسين (1379). **مطالعه تأثیر رفتار معلم بر نظم‌پذیری دانش آموزان در مدرسه** مجله نوآوری‌های آموزشي، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسي.

سليمي، قربان علي؛ محمدي، فاطمه (1383). **بررسی رابطه بین سبک‌های رهبری معلمان با بهداشت روانی دانش آموزان، مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسي، شماره 2 صص 65-76.**

سیف، علی‌اکبر (1386). **روان‌شناسی‌ پرورشی،** تهران، انتشارات آگاه، چاپ چهارم.

شاه‌محمدی، نيره (1391). **مدل‌های ارتقاي حرفه‌ای معلمان نيوزيلند،** مجله رشد راهنماي تحصيلي شماره 1 دوره 18.

شاهوراني، احمد؛ تلخ آبي عليشاه، غلامرضا؛ تلخ آبي عليشاه، علی‌رضا (1388). **بررسي رابطه ویژگی‌های ارتباطات اثربخش معلم و دانش‌آموز با یادگیری رياضي،** فصلنامه رهبري مدیریت دانشگاه آزاد اسلامي واحد گرمسار سال سوم شماره 3، صص 51-67**.**

شریفی، پاشا (1368). **ارزشیابی مواد و روش آموزشی معلم، نشریه رشد معلم،** وزارت آموزش‌وپرورش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی سال هفتم، شماره 56، صص 6- 11

شعاری نژاد، علی‌اکبر (1376). **روان‌شناسی‌ رشد،** انتشارات اطلاعات، تهران،

شعاري نژاد، علی‌اکبر (1375). **مباني روان‌شناختی تربيت، پژوهشگاه علوم انساني و مطالعات فرهنگي،** تهران، چاپ سوم ص 134

شیخ الائمه،‌ م.(1372)،‌ **ویژگی‌های معلم‌ مطلوب،‌** خلاصه‌ مقالات نقش تربیتی چهارمین هم‌نشست جایگاه‌ تـربیت،‌ تـهران، وزارت ارشاد اسلامی.

صافی، احمد (1381). **سازمان و مدیریت در آموزش‌وپرورش،** چاپ اول، نشر ارسباران

صالحيان، محمود (1379). **معلم و ارتباط مؤثر بادانش آموزان،** ماهنامه رشد معلم، شماره 152، صص 43-44.

صمدي، معصومه (1392). **پیش‌بینی پيشرفت تحصيلي توسط ادراك دانش آموزان از سبک‌های ارتباطي**. شماره 11 دوره دوم شماره 16.

عریضی، حميدرضا؛ عابدي، احمد (1386). رابطه ‌ ‌‌‌رفـتارهای‌ معلم با سرزندگی و انگیزش درونی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر اصفهان**، مجله نوآوری‌های آموزشی،** شماره 23، ص 13.

عصاره، علیرضا و همکاران (1389). **بررسی‌ مشکلات‌ یادگیری دانش آموزان دوره‌ی راهنمایی‌ شهر تهران ازنظر محتوای مواد درسی و روش‌های تدریس دروس عـلوم و ریـاضی.** سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

عطا پور، شهلا (1378). **بررسی رابطه ادراک از رفتار معلم و رابطه آن با خودپنداری دانش آموزان سال سوم راهنمایی با توجه به جنسیت آن‌ها،** پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

علم الهدايي، سيد حسن (1381). **راهبردهاي نوين در آموزش رياضي،** تهران، نشر شیوه.

غلامي، سميه؛ حسين چاري، مسعود (1390). **پیش‌بینی شادماني دانش آموزان با توجه به ادراك آن‌ها از انتظارات معلم، نحوه تعامل.** مجله مطالعات آموزش و یادگیری، دوره سوم، شماره اول بهار و تابستان.

فانی، حجت اله و خلیفه، مصطفی (1388). **بررسی رابطه ادراک از رفتار معلم با خود پنداره‌ی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره‌ی راهنمایی شهر شیراز،** فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، سال دوم، شماره 3 صص 37-64

فتاحي، قاسم (1393). **نگرش دانش آموزان نسبت به توانايي علمي و حرفه‌ای دبيران در آموزش تاريخ** ، مجله رشد تاريخ دوره پانزدهم، شماره 4.

فرهنگي، ع.ا. (1382). **ارتباطات انساني،** تهران، انتشارات خدمات فرهنگي رسا

فقیهی، علی‌نقی (1376). **هدف‌های تربیتی معلم و متعلم ،** مجله تربيت، شماره 118 ص 5.

قديري، پروين؛ اسد زاده، حسن؛ در تاج، فريبرز (1389). **بررسي رابطه ادراك از محيط كلاس درس وجهت گيري هدف با پيشرفت تحصيلي رياضي در دانش آموزان دختر پايه سوم متوسطه،** مجله روان‌شناسی تربيتي، شماره 19**.**

قلی زاده، آذر؛ یاراحمدی، خدیجه (1380). **بررسی مشکلات ارتباطی- عاطفی دانش آموزان و معلمان دوره متوسطه از دیدگاه دانش آموزان، معلمان و مدیران شهر اهواز سال 80-79** مجله دانش و پژوهش در روانشناسي كاربردي، شماره 10، ص 22-23

کریمی، يوسف (1373). **روانشناسی اجتماعی آموزش‌وپرورش،** نشر ویرایش.

کریمی، یوسف (1379). **روان‌شناسی اجتماعی.** نشر ارسباران. تهران.

گینات، ه.(1977). **روابط مـعلم و دانـش‌آموز،‌ ترجمه س.سرتیپی، 1371، تهران، نشر‌ فاخته.**

لیتل جان، استیفن (1384)، **نظریه‌های ارتباطات،** ترجمه سید مرتضی نوربخش و سید اکبر میر حسینی، چاپ اول، تهران، نشر جنگل.

ماهی دشتی، غلام محمد (1384). بررسی نگرش دانش آموزان پیش‌دانشگاهی شهرستان گناباد به درس جغرافیا، **مجله رشد آموزش جغرافيا،** شماره 72.

مبینی، سیروس (1373). ارتباط معلم و شاگرد وتاثير آن در بهداشت رواني، **مجله پيوند،** شماره 180.

محمودی، امیرحسین (1377). **بررسی ویژگی‌های معلم اثربخش از دیدگاه دانش آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهریار.** پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت‌معلم تهران.

ملتفت، قوام، محمد خیر (1391). **رابطه ادراک دانش آموزان از سبک‌های رفتاری معلمان با بهزیستی روان‌شناختی در آن‌ها،** گروه روان‌شناسی دانشگاه یاسوج بخش روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز، شماره 3، دوره 6، صص 263-270.

ملکی، حسن.(1384). **صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی**، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی انتشارات مـدرسه، چاپ سوم، تهران.

 مورهـد، گريفتن (1390). **رفتـــار سازماني،** ترجمه سید مهدی الواني و غلامرضا معمار زاده، انتشارات مرواريد، ويرايش اول، چاپ شانزدهم.

موسوی، سید عباس (1385). **ادراک و نقش آن در رفتار سازمانی،** مجله اصلاح و تربیت ، شماره 51 صص صفحه 38 -40.

نادری، عزت­الله و سیف نراقی، مریم (1388**).** *روش­های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی (با تأکید بر علوم تربیتی)*. تهران، نشر ارسباران.

نادری‌ها، مـ (1375). **تـأثیر مشکلات عاطفی مـعلمان در پیـشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره راهنمایی تهران،** پایان‌نامه‌ کارشناسی ارشد،‌ تهران.

نیک‌نامی، مصطفی؛ کریمی، فریبا (1388). **صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب،** مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسي، شماره 23، صص 22-23

نیک‌دل، فريبرز؛ كديور، پروين؛ فرزاد، ولي اله؛ كريمي، يوسف (1389) **بررسي شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه ادراك از كلاس،** فصلنامه اندازه‌گیری تربيتي**.**

Anderson, J.F. (1979). *Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. In D.Nimmo (Ed.), Communication Yearbook, 3, (pp.543-559). New Brunswick, NJ: Transaction Books.*

Anderson, J.F., Norton, R.W., & Nussbaum, J.F. (1981). *Three investigations exploring relationships between perceived teacher communication behaviors and student learning.Communication Education, 30, 377-392.*

Aune, R.K., Levine, R., Ching, P.U., &Yoshimoto, J.M. (1993). *The influence of perceived source reward value on attributions of deception. Comuunication Research Reports,10, 15-27*.

Brekelmans mieke, wubbels *Theo, and Creton hans (1990). a study of student perceptions of physics theacher behavior. Centre for Science and Mathematics Education, University of Utrecht, P.O. Box Utrecht, The Netherlands. Journal of Research in scince teaching vol. 27, NO. 4, PP. 335-350*

Burgoon, J.K. (1978). *A communication model of personal space violations: Explication and an initial test. Human Communicaiton Research, 4, 129-142.*

Burgoon, J.K., & Hale, J.L. (1988). *Nonverbal expectancy violations: Model elaboration and application to immediacy behaviors. Comuunication Monographs, 55, 58-79.*

Burgoon, J.K., & Jones, S.B. (1976). *Toward a theory of personal space expectations and their violations. Human Communication Research, 2, 131-146.*

Burgoon, J.K., Coker, D.A., & Coker, R.A. (1986). *Communicative effects of gaze behavior: A test of two contrasting explanations. Human Communication Research, 12, 495-424.*

Christensen, L.J., & Menzel, K.E. (1998). *The linear relationship between student reports of teacher immediacy behaviors and perceptions of state motivation, and of cognitive, affective, and behavioral learning. Communication Education, 47, 82-89. 26.*

Christophel, D.M. (1990). *The relationship among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. Communication Education, 39, 323-340.*

Christophel, D.M., & Gorham, J. (1995). *A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes.Communication Education, 44, 292-305.*

Christopher M. Knoell.(2012).*the role of the student-teacher relationship in the lives of fifth graders: a mixed methods analysis a disserationEducational Studies (Teaching, Curriculum, & Learning)* *Under the Supervision of Professor Delwyn L. Harnisch Lincoln, Nebraska.*

Fatt, J.T. (1999). *Itís not what you say itís how you say it. Communication World, 16,37-41.*

Frymier, A.B. (1993). *The relationships among communication apprehension, immediacy and motivation to study. Communication Reports, 6, 8-18.*

Frymier, A.B. (1994). *A model of immediacy in the classroom. CommunicationQuarterly, 42, 133-144.*

Georgakopoulos Alexia. BREKELMANS MIEKE, WUBBELS THE0, AND CREToN HANS. . (2010). *Student Perceptions of Teachers’ Nonverbal and Verbal Communication: A Comparison of Best and Worst Professors across Six Cultures International Education Studies Vol2. 3, No.*

Gorham, J. (1988). *The relationship between verbal immediacy behaviors and student learning. Communication Education, 37, 40-53.*

Gorham, J., & Zakahi, W.R. (1990). *A comparison of teacher and student perceptionimmediacy and learning. Communication ducation, 39, 354-368.*

Gorham. J., & Christophel, D.M. (1992). *Studentsí perceptions of teacher behaviors asmotivating and demotivation factors in college classes. Communication Quarterly, 40, 239-252.*

Kearney, P., Plax, T.G., Hays, E.R., & Ivey, M.J. (1991). *An attributional analysis of college students resistance decisions. Communication Education, 40, 325-342.*

Kelley, D.H., & Gorham, J., (1988). *Effects of immediacy on recall of information. Communication Education, 37, 198-207*.

## McCroskey, J.C. (1966). *Scales for the measurement of ethos. Speech Monographs, 33, 65-72. 27.*

McCroskey, J.C., & Young, T.J. (1981). *Ethos and credibility: The construct and its measurement after three decades. The Central States Speech Journal, 32, 24-34.*

Mehrabian, A. (1969). *Some referents and measures of nonverbal behavior. Behavioral Research Methods and Instruments, 1,213-217.*

Richmond, V.P., & McCroskey, J.C. (1992*). Power in the Classroom. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.*

Richmond, V.P., Gorham, J.S., & McCroskey, J.C. (1987*). The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning. Communication Yearbook, 10, 574-590.*

Rubin, R.B., Palmgreen, P. & Sypher, H.E. (1994). *Communication research measures: A sourcebook, New York: The Guilford Press.*

Teven, J.J., & McCroskey, J.C. (1995). *The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. Communication Education, 46, 1-9.*

Thweatt, K.S., & McCroskey, J.C. (1998). *The impact of teacher immediacy and misbehaviors on teacher credibility. Communication Education, 47, 348-358.*

West, R. (1994). *Teacher-student communication: A descriptive typology of studentsí interpersonal experiences with teachers. Communication Reports, 7, 109-119*.

West, R., & Turner, L.H. (2000). *Introducing communication theory. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.*

1. 1-student Perceptions [↑](#footnote-ref-1)
2. 2-development

 [↑](#footnote-ref-2)
3. 1-Bandura

 [↑](#footnote-ref-3)
4. 1-Muverhead & Grifitn [↑](#footnote-ref-4)
5. -Gazdea [↑](#footnote-ref-5)
6. - Feel important and valuable [↑](#footnote-ref-6)
7. - Your search [↑](#footnote-ref-7)
8. - Space psycho - social [↑](#footnote-ref-8)
9. 1-Sanjr & Gangvrn [↑](#footnote-ref-9)
10. -Rasser [↑](#footnote-ref-10)
11. 1- Sanders & Wiseman

2-Zoltan & Dooran & khilli
 Oliver & Avpligor 3- [↑](#footnote-ref-11)
12. [↑](#footnote-ref-12)
13. [↑](#footnote-ref-13)
14. 1-Zhang

2-Webelz

3- Gvrag and Avplas,

4- Nussbaum [↑](#footnote-ref-14)
15. 5- Paskarla & trynziny [↑](#footnote-ref-15)
16. [↑](#footnote-ref-16)
17. [↑](#footnote-ref-17)
18. [↑](#footnote-ref-18)
19. 1-Lee and Karaskuylo
2-Nig & Yinmble
3-Syril & ayznman
 [↑](#footnote-ref-19)
20. [↑](#footnote-ref-20)
21. [↑](#footnote-ref-21)
22. [↑](#footnote-ref-22)
23. [↑](#footnote-ref-23)
24. 1-Gorygan & Jaymn

2-Naftyolin & ware

3-Ravnsly & Fisher
 [↑](#footnote-ref-24)
25. 1-Labeh
2-Govindarajan [↑](#footnote-ref-25)
26. [↑](#footnote-ref-26)
27. 1-Expectations of students [↑](#footnote-ref-27)
28. 2-Rogers [↑](#footnote-ref-28)
29. 3-Brown [↑](#footnote-ref-29)
30. 4 -Dosk [↑](#footnote-ref-30)
31. 5- Josim [↑](#footnote-ref-31)
32. 6- Astypak [↑](#footnote-ref-32)
33. 7-Imran & Ayvartson & Versham [↑](#footnote-ref-33)
34. 8-Professional respect [↑](#footnote-ref-34)
35. - Feeling close

2- Kratz [↑](#footnote-ref-35)
36. [↑](#footnote-ref-36)
37. 1- Allen [↑](#footnote-ref-37)
38. 2- Wright [↑](#footnote-ref-38)
39. - Myers & Zhong, & Guan [↑](#footnote-ref-39)
40. - Roach & Byrne [↑](#footnote-ref-40)
41. - Hinkle & Neuliep [↑](#footnote-ref-41)
42. - Johnson& Maylr
5-Mc Krasly & Fire& Richman & saline & brakluch [↑](#footnote-ref-42)
43. [↑](#footnote-ref-43)
44. - Undeniable [↑](#footnote-ref-44)
45. - Interpersonal behavior [↑](#footnote-ref-45)
46. - Wan Ptgm et al. [↑](#footnote-ref-46)
47. -Moyjs& rynldz [↑](#footnote-ref-47)
48. - Gynat [↑](#footnote-ref-48)
49. - Glover& Roger [↑](#footnote-ref-49)
50. - Cal brace & Poe & Eccles& Mijly & Vigfild & Byuknn & Fildlafr & Eccles [↑](#footnote-ref-50)
51. -Skinner & blmvnt
2-Steak
 [↑](#footnote-ref-51)
52. [↑](#footnote-ref-52)
53. 1-Zhvrky &Smith [↑](#footnote-ref-53)
54. -Broie [↑](#footnote-ref-54)
55. - Theory conditioning agent [↑](#footnote-ref-55)
56. - Motivation [↑](#footnote-ref-56)
57. - Kopolus [↑](#footnote-ref-57)
58. - Irrational [↑](#footnote-ref-58)
59. - Cultural Differences [↑](#footnote-ref-59)
60. - Witt et al [↑](#footnote-ref-60)
61. - Matsumoto [↑](#footnote-ref-61)
62. - McDaniel & Andersen [↑](#footnote-ref-62)
63. - Zhang, Oetzel, Gao, Wilcox& Takai [↑](#footnote-ref-63)
64. - school atmosphere [↑](#footnote-ref-64)
65. - Collaboration and a sense of belonging [↑](#footnote-ref-65)
66. 3-Positive outcomes [↑](#footnote-ref-66)
67. - Lax [↑](#footnote-ref-67)
68. - Disruptive [↑](#footnote-ref-68)
69. - Implications [↑](#footnote-ref-69)
70. -Novdingr

 [↑](#footnote-ref-70)
71. [↑](#footnote-ref-71)
72. 1- Patrick & Hazel & Kemper
2-Tinto -Tiler & Nilrz

3-Wilms

 [↑](#footnote-ref-72)
73. [↑](#footnote-ref-73)
74. [↑](#footnote-ref-74)
75. 1-Tinto
2-Galway and Edwards
3-Bull
 [↑](#footnote-ref-75)
76. -Huntley [↑](#footnote-ref-76)
77. -Avalos [↑](#footnote-ref-77)
78. - eaching and learning [↑](#footnote-ref-78)
79. - Preferences and attachment [↑](#footnote-ref-79)
80. -Non-threatening [↑](#footnote-ref-80)
81. - Ryu& Jang Hardy& Amra [↑](#footnote-ref-81)
82. - Warm and trusting relations section

3- Davis, &Turner & Myers & Cocx & Logan& D Santiv &nvmas

4 – Mayer & ANdman & mydgly & Green & gang [↑](#footnote-ref-82)
83. [↑](#footnote-ref-83)
84. [↑](#footnote-ref-84)
85. - Spencer [↑](#footnote-ref-85)
86. - Rockwell [↑](#footnote-ref-86)
87. - Schatz [↑](#footnote-ref-87)
88. - Hamilton [↑](#footnote-ref-88)
89. - Moore [↑](#footnote-ref-89)
90. - Irving [↑](#footnote-ref-90)
91. - Pogue & AhYun [↑](#footnote-ref-91)
92. - Noddings [↑](#footnote-ref-92)
93. - Witt [↑](#footnote-ref-93)
94. - Kollir et al. [↑](#footnote-ref-94)
95. -Misconduct [↑](#footnote-ref-95)
96. -Academic achievement [↑](#footnote-ref-96)
97. -Interpersonal relations [↑](#footnote-ref-97)
98. -Complaint [↑](#footnote-ref-98)
99. -Safe and relaxing [↑](#footnote-ref-99)
100. -Respected [↑](#footnote-ref-100)
101. -Competency [↑](#footnote-ref-101)
102. 1-Buchanan [↑](#footnote-ref-102)
103. -Teacher disabled [↑](#footnote-ref-103)
104. -Punishment [↑](#footnote-ref-104)
105. -Teacher abuse [↑](#footnote-ref-105)
106. -Horror [↑](#footnote-ref-106)
107. - Invasion 1 [↑](#footnote-ref-107)
108. - Indolence [↑](#footnote-ref-108)
109. - Fraser [↑](#footnote-ref-109)
110. - Teacher Credibility [↑](#footnote-ref-110)
111. - combs [↑](#footnote-ref-111)
112. - stipek [↑](#footnote-ref-112)
113. -Kazdn [↑](#footnote-ref-113)
114. - Hollis [↑](#footnote-ref-114)
115. 2- gae and Berliner

3- powell and Anderson [↑](#footnote-ref-115)
116. [↑](#footnote-ref-116)