

اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی به معلم بر بی‌انضباطی دانش‌آموزان و تعامل معلم-دانش‌آموزان

□ فاطمه اویسی فرد، دانش‌جوی کارشناسی ارشد، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران
 □ ناصر ناستی‌زایی*، دانشیار، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران

• تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۹ • تاریخ انتشار: فروردین و اردیبهشت ۱۴۰۱ • نوع مقاله: پژوهشی • صفحات ۹ - ۲۴

چکیده

مقدمه: مسئله بی‌انضباطی دانش‌آموزان و تعامل صحیح معلم-دانش‌آموزان از موضوعاتی هستند که تمام معلمان از جمله معلمان مدارس استثنایی با آنها سروکار دارند. معلمانی که بر مهارت‌های ارتباطی تسلط ندارند، رفتارهای بی‌انضباطی بیشتری از دانش‌آموزان را می‌بینند و تعامل نامناسب‌تری با آنان دارند. این مطالعه با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی به معلم بر بی‌انضباطی دانش‌آموزان و تعامل معلم-دانش‌آموزان انجام گرفت.

روش: روش پژوهش شبه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش کلیه معلمان زن دوره ابتدایی مدارس استثنایی شهر زاهدان (استان سیستان و بلوچستان) در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. نمونه شامل ۳۰ معلم بود که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایشی و گواه گمارده شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه‌های بی‌انضباطی دانش‌آموزان و تعامل معلم-دانش‌آموزان بود که تمام آزمودنی‌ها در مرحله پیش‌آزمون آن را تکمیل کردند، سپس برنامه آموزش مهارت‌های ارتباطی برای گروه آزمایشی در ۸ جلسه اجرا شد و در نهایت، پس از آزمون از تمام گروه‌های گروه آزمایشی و گواه گرفته شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کواریانس استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر کاهش رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان و بهبود تعامل معلم-دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری دارد.

نتیجه‌گیری: آموزش مهارت‌های ارتباطی به عنوان یکی از پیش‌نیازهای ورد به حرفه معلمی برای معلمان مدنظر قرار بگیرد.

واژه‌های کلیدی: آموزش، بی‌انضباطی دانش‌آموزان، تعامل معلم-دانش‌آموزان، مدارس استثنایی، مهارت‌های ارتباطی

مقدمه

معلمان در مدارس استثنایی نسبت به معلمان دیگر با چالش‌ها و دشواری‌های جدی‌تری مواجه‌اند که می‌تواند بر مدیریت کلاس درس آنان تأثیر گذارد. این معلمان ممکن است به دلیل مواجه شدن با دانش‌آموزان اخلاک‌گر، معلول، کم‌توان ذهنی، بیش‌فعال و اتیسم و فقدان زمان کافی برای پرداختن به تک‌تک آنان میزان استرس بالایی را تجربه کنند (۱). مدیریت اثربخش کلاس درس استثنایی به این بستگی خواهد داشت که معلم در کنار مدیریت مشکلات انضباطی این گروه از دانش‌آموزان بتواند با آنها تعامل خوبی برقرار کند. این معلمان به دلیل داشتن مشکلات فراوان در برقراری ارتباط با این نوع کودکان و کنترل رفتارهای بی‌انضباطی آنان، دچار فشارکاری بیشتری می‌باشند و همین امر زمینه بیماری‌های روان-تنی شغلی را در آنها سبب می‌شود که پیامد آن اثربخشی کم معلم خواهد بود (۲). رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان پدیده‌ای بسیار شایع در کلاس‌های درس هستند به طوری که اکثر معلمان معتقدند دانش‌آموزان بی‌انضباط و بی‌انگیزه جدی‌ترین مشکل در کلاس‌های درس آنها است و این موضوع به‌عنوان یکی از علل استرس شغلی معلمان یاد می‌شود (۳). رفتار نامطلوب بی‌انضباطی دانش‌آموزان از اصلی‌ترین مشغله‌های ذهنی معلمان است، زیرا بروز رفتارهای نامطلوب انضباطی، موجب بروز مشکلاتی در روند آموزشی شده و فشار روانی زیادی را بر معلم تحمیل می‌کند (۴). بی‌انضباطی و بی‌نظمی انجام دادن هر عمل یا رفتاری به وسیله دانش‌آموز است که سازماندهی مدرسه و فعالیت‌های کلاس را مختل یا تهدید به اخلاص می‌کند (۵). از جمله مهمترین رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان می‌توان به نافرمانی از قوانین، تخریب اموال مدرسه، رفتارهای خلاف عرف، تأخیر در ورود به کلاس و مدرسه، پرسه‌زنی، استفاده از الفاظ توهین‌آمیز و مسخره کردن اشاره کرد (۶). بی‌انضباطی مشکلی است که در هر دو جنس و در تمام مدارس یافت می‌شود اگر چه شدت و بزرگی آن از مدرسه به مدرسه متفاوت است. یکی از مهمترین اثرات بی‌انضباطی در کلاس درس، کاهش کیفیت تدریس، درگیری با معلم و هم‌کلاسی‌ها، خشونت و بزهکاری است (۷). در حال حاضر، نظام آموزشی با مشکل پیچیده‌ای به نام انضباط روبه‌رو است. تدریس در کلاسی که دانش‌آموزان علاقه‌مند و با انضباط دارد، کاری به نسبت آسان است؛ اما همیشه

در کلاس دانش‌آموزانی هستند که به دلایل مختلف تربیتی و عاطفی نمی‌توانند چارچوب انضباطی و مقررات کلاس را حفظ کرده و باعث ایجاد بی‌نظمی در آن می‌شوند. افزایش بی‌انضباطی و تنوع آن در بین دانش‌آموزان، توجه معلمان و مسئولان آموزشی را به خود جلب کرده است؛ زیرا این مسئله هم به‌عنوان یک عامل منفی و استرس‌زا برای معلمان تلقی می‌شود و هم به‌عنوان یک عامل بازدارنده از یادگیری و عملکرد تحصیلی برای دانش‌آموزان به‌شمار می‌رود (۸). مشکلات انضباطی و اختلالات رفتاری دانش‌آموزان در مدارس نسبت به دهه‌ی پیش افزایش یافته، ماهیت رفتار نامطلوب انضباطی نیز از بی‌انضباطی‌های خفیف به حالت‌های شدید و حاد تغییر یافته است و مسئله بی‌انضباطی دانش‌آموزان نه تنها معلمان بلکه اولیای دانش‌آموزان را با چالش و نگرانی‌های جدی روبه‌رو ساخته است (۹). بسیاری از معلمان مدارس از مشکل بی‌انضباطی دانش‌آموزان رنج می‌برند و دچار استرس و اضطراب می‌شوند زیرا تمام برنامه‌ریزی‌های آنها در جهت یادگیری مطالب درسی و در نهایت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دچار خدشه می‌شود. در واقع رفتارهای مشکل‌آفرین دانش‌آموزان، اغلب یک نگرانی بزرگ برای معلمان است که تلاش آنها را برای آموزش مؤثر کلاسی تحت تأثیر قرار می‌دهد (۸). با وجودی که در بسیاری از موارد علل بی‌انضباطی دانش‌آموزان منحصر به فرد، شخصی، پیچیده و شاید فراتر از درک و نظارت معلم است اما در علل بی‌انضباطی و ناهنجاری‌های رفتاری دانش‌آموزان چهار حیطه‌ی توانایی‌ها و عملکرد معلم، ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری دانش‌آموزان، نگرش والدین و محیط نقش دارند (۱۰). در این مطالعه به بررسی مهارت‌های ارتباطی معلم در رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان پرداخته شده است.

تعامل معلم-دانش‌آموز یکی از متغیرهای مهم و تأثیرگذار کلاسی است که نه تنها موجب کاهش مشکلات انضباطی در دانش‌آموزان شده بلکه همچنین سبب پیشرفت تحصیلی آنان می‌شود (۱۱). تعامل معلم و دانش‌آموز یکی از عوامل جو اجتماعی-روانی کلاس است که به شیوه مدیریت و کلاس داری، ارتباطات کلامی و غیرکلامی معلمان با دانش‌آموزان اطلاق می‌شود. این تعامل شرایطی را تعریف می‌کند که معلمان و دانش‌آموزان می‌توانند بر هم اثرگذار باشند (۱۲). تعامل معلم-دانش‌آموز می‌تواند به‌عنوان نظامی فعال تلقی شود که تحت تأثیر ویژگی‌های معلم و دانش‌آموز و نیز

آنها سر و کار دارند، اما این موضوعات برای معلمان مدارس استثنایی، به دلیل شرایط ویژه دانش‌آموزان استثنایی، بغرنج‌تر است. دانش‌آموزان استثنایی علاوه بر مشکلات شناختی و اجتماعی مشکلات رفتاری و هیجانی را نیز نشان می‌دهند. اختلال‌های رفتاری مشکلات فردی و اجتماعی زیادی به وجود می‌آورد. کودکان با این اختلال‌ها خانواده و مدرسه را با مسائل و دشواری‌های بسیاری روبه‌رو می‌سازند و آنها را در مقابل آشفتگی‌های روانی و اجتماعی دوران نوجوانی و حتی بزرگسالی آسیب‌پذیر می‌کنند (۱۹). یکی از مهارت‌هایی که می‌تواند به معلم در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان و تعامل صحیح با دانش‌آموزان استثنایی کمک کند، مهارت‌های ارتباطی است. توان برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان غالباً میزان شایستگی و موفقیت معلم را منعکس می‌کند. از جمله مهمترین مهارت‌های ارتباطی مورد نیاز معلمان در کلاس درس می‌توان به مهارت‌های توجه کردن، گوش دادن، تشویق کردن، محترم شمردن، حل و فصل اختلاف‌ها و سخنرانی اشاره کرد (۲۰). ناتوانی معلم در برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان سبب می‌شود شایستگی و توانایی‌های وی در شغلش به‌طور کامل محقق نشود. معلمانی که با فرایند مهارت‌های ارتباطی و انسانی آشنایی داشته باشند با دانش‌آموزان همدلی بهتری دارند و همچنین حمایت عاطفی مناسبی به عمل می‌آورند که در نهایت به یادگیری اثربخش آنها کمک می‌کند (۱۸). از این رو یادگیری مهارت‌های ارتباطی می‌تواند عملکرد معلمان مدارس استثنایی را ارتقا دهد.

در بررسی پیشینه تجربی ابوالفضل و اشرف‌زاده دریافتند تعامل معلم-دانش‌آموز هم به‌طور مستقیم و هم به‌صورت غیرمستقیم و از طریق خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اثر مثبت و معناداری دارد (۲۱). اقدسی و همکاران در مطالعه تعاملات معلم-دانش‌آموز در مدارس موفق و ناموفق دریافتند که فضای گرم و صمیمی توأم با احترام، توجه معلم به دانش‌آموزان و حمایت از آنان در کلاس‌های موفق و ارتباط خشک و توأم با عدم احترام به فردیت دانش‌آموزان در کلاس ناموفق، از مهمترین ویژگی‌های کلاس‌های مورد مطالعه هستند (۱۷). مصرآبادی، بدری‌گرگری و واحدی نشان دادند معلمانی که در روابط خود با دانش‌آموزان بیشتر از اقتدار تنبیهی استفاده می‌کنند نسبت به معلمانی که از اقتدار مرجع استفاده می‌کنند شاهد بی‌انضباطی بیشتر دانش‌آموزان خواهند بود (۲۲). تقی‌پور و غفاری در بررسی علل

متغیرهای ساختاری کلاس مانند نسبت معلم به دانش‌آموز و جو کلی کلاس قرار دارد (۱۳). در مدل رفتار بین فردی معلم، تأکید بر رفتار معلم است که نقش تعیین‌کننده‌ای در تعامل با دانش‌آموزان ایفا می‌کند (۱۴). تعامل معلم-دانش‌آموز در قالب ۸ بعد رهبری، کمک‌کننده و دوستانه، درک‌کننده و دوستانه، آزادی و مسئولیت، نامطمئن، ناراضی، سرزنش‌کننده و جدی مورد سنجش قرار می‌گیرد (۱۲). وقتی تعامل معلم با دانش‌آموزان سازنده و مؤثر باشد، یعنی اینکه معلم هم فراهم‌کننده و هم هدایت‌کننده‌ی فرصت یادگیری باشد، دانش‌آموزان احساس شایستگی و استقلال می‌کنند (۱۵). تعامل معلم-دانش‌آموز یک منبع مهم حمایت اجتماعی است که در یادگیری دانش‌آموزان نقش اساسی دارد و به‌عنوان جنبه‌ی اصلی حرفه تدریس به پیامدهای آموزشی کمک می‌کند (۱۶). دانش‌آموزانی که با معلمان خود رابطه گرم و صمیمی دارند از اعتماد به نفس بالا، علاقه به معلم خود، انگیزه بیشتر برای یادگیری، نگرش مثبت نسبت به مدرسه و لذت بردن از پذیرش همسالان و همکلاسی‌های خود برخوردار هستند. در مقابل دانش‌آموزانی که روابط نامناسب و درگیری با معلمان خود دارند دچار مشکلاتی مانند ترک تحصیل، افت تحصیلی، مردودی، عدم پذیرش از سوی همسالان و افزایش رفتارهای نامناسب می‌شوند (۱۷). کیفیت رفتار میان فردی معلم و ارتباط با دانش‌آموزان نشانه‌ای از کیفیت مدیریت و رهبری کلاس درس است. ارتباط میان فردی مؤثر معلمان با دانش‌آموزان، می‌تواند محرک نیرومندی برای دانش‌آموزان باشد و به خودپنداره‌ی مثبت آنها کمک کند و موجب موفقیت تحصیلی آنها شود. برقراری ارتباط صحیح یکی از مهمترین مهارت‌های حرفه‌ی معلمی محسوب می‌شود و به همین دلیل لازم است که معلم آن را پرورش دهد زیرا بیشتر یادگیری‌ها و آموزش‌های کلاسی از طریق تعامل انجام می‌شود. تعامل در کلاس نه فقط در خدمت دستیابی به اهداف آموزشی است، بلکه به‌عنوان سازوکاری عمل می‌کند که از طریق آن معلم و شاگردان اهداف شخصی و اجتماعی خود را تشخیص می‌دهند (۱۸). بنابراین ضرورت خواهد داشت که عوامل مؤثر بر بهبود تعامل معلم-دانش‌آموز به ویژه در مدارس استثنایی مورد شناسایی قرار گیرد که پژوهش حاضر در همین راستا است.

مسئله بی‌انضباطی دانش‌آموزان و تعامل صحیح معلم-دانش‌آموز از موضوعاتی هستند که تمام معلمان با

بی‌انضباطی دانش‌آموزان دریافتند که در کنار روابط نامناسب معلم و کادر مدرسه با دانش‌آموزان، عوامل ساختار فیزیکی مدرسه، جو اجتماعی مدرسه، ساختار سازمانی و سازوکارهای تشویق و تنبیه در بی‌انضباطی دانش‌آموزان نقش دارند (۲۳). حیران پور نشان داد که میان قانون‌گریزی دانش‌آموزان و ارتباطات نامناسب معلمان و کادر مدرسه، ساختار نابسامان خانوادگی، ضعف پیوستگی به مدرسه، ضعف پیوستگی به خانه، ضعف کنترل و نظارت از سوی خانواده، ضعف کنترل و نظارت از سوی مدرسه، عدم مطلوبیت فضای آموزشی مدرسه، وجود دوستان قانون‌گریز و شیوه سرپرستی و تربیتی نامناسب رابطه وجود دارد (۲۴). بازگان و غلامعلی لواسانی نشان دادند که ارتباط نامطلوب معلم و مدیریت مدرسه در کنار فضای آموزشی مناسب و حجم زیاد کتاب‌های درسی در ایجاد خشونت کلامی دانش‌آموزان نقش دارد (۲۵). بشر و همکاران دریافتند که ارتباطات نامناسب معلم، عدم رضایت دانش‌آموز از جو کلاس و عدم مشارکت دادن دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های کلاس درس از عوامل مهم و مؤثر در بی‌انضباطی دانش‌آموزان هستند (۲۶). اوگوانا معتقد است معلمانی که وقت بیشتری را با دانش‌آموزان سپری می‌کنند و سریع درس را شروع نمی‌کنند، شانس بالاتری برای برقراری رابطه‌ای صمیمی و قوی با دانش‌آموزان دارند و در نتیجه تعامل بهتری بین معلم و دانش‌آموزان در کلاس درس ایجاد می‌شود (۲۷). بریمن و همکاران دریافتند که معلمانی که دارای مهارت‌های ارتباطی مناسب هستند بهتر می‌توانند تعاملات انسانی با دانش‌آموزان برقرار کنند و همچنین ارتباطات اجتماعی کلاس سازگاری اجتماعی، عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان را به دنبال دارد (۲۸). رود و چکا بدر رفتاری دانش‌آموزان را اولین عامل استرس شغلی معلمان تشخیص دادند. همچنین نتایج نشان داد که برقراری روابط دوستانه همراه با احترام و رعایت کرامت انسانی توسط معلم می‌تواند در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان مؤثر واقع شود (۲۹). کادیم و همکاران معتقدند که معلمانی که دارای مهارت‌های ارتباطی مناسبی هستند، تعاملات آموزشی و عاطفی مطلوبی بین خود و دانش‌آموزان، ایجاد می‌کنند که پیامد آن پیشرفت تحصیلی بالا و کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان می‌باشد (۳۰). نوولتی مییر و مک‌لوگلین دریافتند که یکی از علل اصلی استرس معلمان بحث بی‌انضباطی دانش‌آموزان است و در این میان معلمانی که توانسته‌اند رفتار و روابط

انسانی خوبی با دانش‌آموزان خود برقرار کنند، موفق شده‌اند که نظم و انضباط بهتری در کلاس درس فراهم کنند (۳۱). ساکا و سورملی نشان دادند مهارت‌های ارتباطی معلم با تعامل مثبت وی با دانش‌آموزان رابطه دارد (۳۲). مارتین و مارش دریافتند برخی از مهمترین پیشایندهای تعامل معلم-دانش‌آموز می‌توان به ارتباط با معلم، مشارکت کلاسی، لذت بردن از مدرسه، مسئولیت معلم و اثر بازخورد معلم اشاره کرد (۳۳). هریسون، کلارک و انجر دریافتند که معلمان دارای مهارت‌های ارتباطی، تعاملات خوبی بین خود و دانش‌آموزان ایجاد کرده که این امر باعث بهبود و افزایش سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود (۳۴). ریو در بررسی عوامل مؤثر بر تعامل معلم-دانش‌آموز دریافت که تعاملات و اشتیاق و پویایی دانش‌آموزان در کلاس به فضای آموزشی بستگی دارد که معلم دارای مهارت ارتباطی آن‌را ایجاد کرده است (۳۵). واینبرگر و مک کامبز نشان دادند معلمانی که از سبک ارتباط منفی استفاده می‌کنند نسبت به حرفه خود بی‌علاقه، مردد و ناراضی هستند و این نارضایتی و تردید به آنها اجازه نمی‌دهد که با دانش‌آموزان خود تعامل مناسبی را برقرار کنند (۳۶). بلومارت دریافت که بی‌انضباطی، خشونت و پرخاشگری در مدارس بلژیک کاملاً رایج بوده و معلمانی که نتوانسته‌اند ارتباط مناسبی با دانش‌آموزان خود برقرار کنند بیشتر شاهد بی‌انضباطی، خشونت و پرخاشگری آنان بوده‌اند (۳۷). کازمن و اشنال گزارش کرده‌اند که مشکلات انضباطی دانش‌آموزان مهمترین عامل استرس معلمان در محیط کاری آنها است که البته عدم توانایی معلم در مدیریت کلاس درس و برقراری روابط مناسب با دانش‌آموزان در مشکلات رفتاری، بی‌ادبی و بی‌انضباطی دانش‌آموزان نقش دارد (۳۸).

بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که هر چند مطالعاتی در زمینه بی‌انضباطی دانش‌آموزان و نحوه تعامل معلم-دانش‌آموز انجام گرفته است اما بیشتر این پژوهش‌ها در مدارس عادی صورت گرفته است و کمتر پژوهشگران به بررسی این موضوع در مدارس استثنایی پرداخته‌اند. همچنین پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که مطالعات مداخله‌ای کمی در زمینه بی‌انضباطی دانش‌آموزان و نحوه تعامل معلم-دانش‌آموز، به‌ویژه در مدارس استثنایی، انجام گرفته است و این مسأله به‌عنوان یک شکاف پژوهشی به چشم می‌خورد. لذا، پژوهش حاضر با آگاهی از این وضعیت،

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه آماری

مطالعه حاضر با رویکرد کمی و به روش شبه آزمایشی و با به‌کارگیری طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه انجام شد. جامعه آماری پژوهش معلمان زن دوره ابتدایی مدارس استثنایی شهر زاهدان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. حجم نمونه در گروه‌های آزمایشی و گواه براساس نظر کوئین و کتوگ حداقل در هر گروه ۱۵ نفر است (۳۹) که در این مطالعه نیز این قاعده رعایت شد و ۳۰ نفر معلم در دو گروه ۱۵ نفری آزمایشی و گروه گواه به‌صورت تصادفی جایگزین شدند. ملاک ورود به مطالعه زن بودن، معلم مدارس استثنایی دوره ابتدایی بودن، تمایل به شرکت در مطالعه بود و ملاک خروج از مطالعه مرد بودن و معلمان مدارس عادی و معلم مدارس استثنایی دوره‌های متوسطه اول و دوم بود. پس از هماهنگی با اداره آموزش و پرورش استثنایی شهر زاهدان، فراخوانی از طرف آن اداره به مدارس دوره ابتدایی استثنایی مبنی بر تشکیل دوره آموزشی آشنایی با مهارت‌های ارتباطی برای معلمان زن داده شد. معلمانی که تمایل به شرکت در این دوره را داشتند شناسایی شدند که تمام آنها (۵۱ نفر) به پرسش‌های پرسشنامه‌های تعامل معلم-دانش‌آموز و رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان پاسخ دادند. ۳۰ نفر از معلمانی که در این آزمون نمرات پایین‌تری کسب کرده بودند به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایشی و گواه جایابی شدند. برای همگن کردن گروه‌ها، سعی شد معلمان دو گروه از نظر معیارهای سطح تحصیلات و سنوات خدمت در یک سطح باشند. وضعیت جمعیت شناختی آزمودنی‌ها در جدول (۱) گزارش شده است:

جدول (۱) وضعیت جمعیت شناختی آزمودنی‌ها

گروه گواه	گروه آزمایشی	متغیر	
		فراوانی (درصد)	فراوانی (درصد)
۳ (۲۰)	۳ (۲۰)	دیپلم و فوق دیپلم	تحصیلات
۷ (۴۶/۶۷)	۹ (۶۰)	کارشناسی	
۵ (۳۳/۳۳)	۳ (۲۰)	کارشناسی ارشد	
۳ (۲۰)	۴ (۲۶/۶۷)	۱ تا ۱۰ سال	سنوات خدمت
۸ (۲۰)	۷ (۲۶/۶۷)	۱۱ تا ۲۰ سال	
۴ (۲۶/۶۷)	۴ (۲۶/۶۷)	بالای ۲۰ سال	

در صدد بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی به معلمان استثنایی بر کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان و بهبود تعامل معلم-دانش‌آموز برآمده؛ تا جای خالی اشاره شده در حوزه پژوهش‌های قبلی را پر نماید. مقابله با رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان و برقراری تعامل صحیح با دانش‌آموزان برای تمام معلمان با سطوح مختلف سابقه کاری اساساً دشوار است و بسیاری از معلمان برای مقابله با بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان از آمادگی کافی برخوردار نیستند (۸). برقراری نظم و کنترل کلاس درس و تعامل معلم با دانش‌آموزان استثنایی امری بسیار جدی و چالش برانگیز است زیرا بی‌نظمی و بی‌انضباطی تعدادی از دانش‌آموزان در کلاس درس در کنار تعامل نادرست معلم-دانش‌آموزان باعث می‌شود که هم وقت کلاس هدر برود و هم یادگیری به‌خوبی صورت نگیرد. از آنجا که مقابله با رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان و برقراری تعامل صحیح با دانش‌آموزان برای تمام معلمان با سطوح مختلف سابقه کاری اساساً دشوار است و بسیاری از معلمان برای مقابله با بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان و برقراری تعامل صحیح با آنان از آمادگی کافی برخوردار نیستند لذا ضرورت خواهد داشت که عوامل مؤثر بر کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان و ارتقاء تعامل معلم-دانش‌آموزان استثنایی مورد شناسایی قرار گیرد که این پژوهش در همین راستا خواهد بود و به بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی به معلم در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان و ارتقاء تعامل معلم-دانش‌آموزان استثنایی می‌پردازد. چنین پژوهشی هم برای معلمان مدارس استثنایی در درجه اول و هم برای سایر معلمان و مدیران مراکز آموزشی نتایج مفیدی برای مدیریت هر چه بهتر کلاس درس به‌دنبال خواهد داشت. بنابراین هدف اصلی این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی به معلمان مدارس استثنایی در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان و بهبود تعامل معلم-دانش‌آموز است.

در راستای دستیابی به این هدف، فرضیات زیر مطرح و مورد آزمون قرار گرفت:

(۱) آموزش مهارت‌های ارتباطی به معلم در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معنادار دارد.

(۲) آموزش مهارت‌های ارتباطی به معلم در بهبود تعامل معلم-دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معنادار دارد.

ابزار سنجش

● پرسشنامه رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان^۱: این

پرسشنامه توسط مصرآبادی و همکاران در سال ۱۳۹۲ با هدف سنجش رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان طراحی شده است. پرسشنامه دارای ۲۰ گویه و ۵ مؤلفه‌ی توهین به معلم (۳ گویه)، بی‌توجهی به قوانین (۴ گویه)، حواس‌پرتی (۶ گویه)، مبارزه‌طلبی (۳ گویه) و آزار همکلاسی‌ها (۴ گویه) است و بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد تنظیم شده است. نمره‌گذاری پرسشنامه از ۱ = خیلی کم تا ۵ = خیلی زیاد می‌باشد. حداقل و حداکثر نمره به ترتیب برابر با ۲۰ و ۱۰۰ خواهد بود و هر چه نمره به ۱۰۰ نزدیک‌تر باشد نشانه بی‌انضباطی بیشتر دانش‌آموزان در کلاس درس و مدرسه می‌باشد. سازندگان پس از اجرای مقدماتی این پرسشنامه بر روی یک نمونه‌ی ۱۸۲ نفری از معلمان، روایی سازه‌ی این ابزار از طریق تحلیل عاملی اکتشافی بررسی کردند که منجر به استخراج ۵ عامل (توهین به معلم، بی‌توجهی به قوانین، حواس‌پرتی، مبارزه‌طلبی و آزار همکلاسی‌ها) با مقدار ویژه‌ی بالاتر از یک شد که ۶۲ درصد از واریانس مقیاس را تبیین می‌کرد. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه برابر با ۰/۹۱۰ بود که نشان دهنده‌ی پایایی قابل قبول ابزار است (۴۰). در مطالعه حاضر از روایی صوری و محتوایی استفاده شد و برای این منظور پرسشنامه به تأیید اساتید صاحب نظر رسید. همچنین در بررسی پایایی پرسشنامه مقدار آلفای کرونباخ ۰/۸۸۹ به دست آمد.

● پرسشنامه تعامل معلم^۲: این پرسشنامه توسط لارداسمی

و کنی در سال ۲۰۰۱ طراحی شده است که در قالب ۴۸ گویه و ۸ بعد رهبری (۶ گویه)، رفتار دوستانه (۶ گویه)، درک کردن (۶ گویه)، مسئولیت‌پذیری (۶ گویه)، اطمینان به خود (۶ گویه)، رضایت داشتن (۶ گویه)، عدم تنبیه (۶ گویه) و عدم سخت‌گیری (۶ گویه) به بررسی نحوه‌ی تعامل معلم-دانش‌آموزان می‌پردازد. پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد تنظیم شده است. نمره‌گذاری پرسشنامه از ۱ = خیلی کم تا ۵ = خیلی زیاد می‌باشد. حداقل و حداکثر نمره به ترتیب برابر با ۴۸ و ۲۴۰ خواهد بود و هر چه نمره به ۲۴۰ نزدیک‌تر باشد نشانه تعامل

بهرتر معلم با دانش‌آموزان است. سازندگان پرسشنامه تأکید کردند که ضرایب پایایی پرسشنامه‌ی تعامل معلم-دانش‌آموز در نمونه‌های معلمان آمریکایی، هلندی و استرالیایی بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۲ به دست آمد (۴۱). آزاد عبدالله پور و شکری به هنجاریابی پرسشنامه تعامل معلم-دانش‌آموز پرداخته‌اند که نتایج تحلیل عاملی تأییدی ضمن دفاع از ساختار ۸ عاملی پرسشنامه تعامل معلم-دانش‌آموز در نمونه‌ی معلمان ایرانی نشان می‌دهد که تمامی مقادیر وزن‌های رگرسیونی در مدل اندازه‌گیری از لحاظ آماری معنادارند. همچنین، مقادیر همبستگی بین نمره کل با هر گویه بین ۰/۲۶ تا ۰/۶۳ به دست آمد. در بررسی پایایی پرسشنامه نیز ضرایب آلفای کرونباخ بین ۰/۵۵ تا ۰/۷۰ گزارش شده است (۴۲). در مطالعه حاضر از روایی صوری و محتوایی استفاده شد و برای این منظور پرسشنامه به تأیید اساتید صاحب نظر رسید. همچنین در بررسی پایایی پرسشنامه مقدار آلفای کرونباخ ۰/۸۶۶ به دست آمد.

برنامه مداخله‌ای

برنامه مداخله براساس پژوهش تلخابی علیشاه، عباسی، لشکری و تلخابی علیشاه که به بررسی مهارت‌های ارتباطی در رفتار کلاسی معلمان می‌پرداختند، تهیه و تنظیم شد. آنها دریافتند که معلمان در کلاس درس به مهارت‌های ارتباطی از قبیل مهارت‌های کلامی و غیرکلامی، شنونده فعال بودن، همدلی و صمیمیت، مدیریت عواطف و هیجانات، گشودگی، حمایت‌گری، مثبت‌گرایی، قاطعیت در ارتباط، حل تعارض، احترام قائل شدن برای دانش‌آموزان، پرهیز از شوخی‌های نامناسب نیازمندند (۲۰). پس از مطالعه دقیق پژوهش تلخابی علیشاه و همکاران برنامه مداخله‌ای ۸ جلسه‌ای طراحی شد (جدول ۲). روایی محتوایی پروتکل آموزش مهارت‌های ارتباطی توسط استادان مورد تأیید قرار گرفت. هر هفته یک جلسه‌ی ۸۰ دقیقه‌ای برای معلمان گروه آزمایشی برگزار می‌شد. مدرس دوره از معلمان نمونه مدارس استثنایی شهر زاهدان بود که قبل از شروع تدریس با اهداف و محتوای برنامه مداخله‌ای آشنا شده بود. محل برگزاری دوره آموزشی هم یکی از مدارس استثنایی شهر زاهدان بود.

1. Student Indiscipline Behavior Questionnaire

2. Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)

جدول ۲) برنامه و مراحل اجرای آموزش مهارت‌های ارتباطی

جلسات	محتوای آموزشی
یکم	معرفی و آشنایی با اعضای گروه، تشریح اهداف برگزاری دوره، اهمیت، ضرورت و ارزش آموزش و به‌کارگیری مهارت‌های ارتباطی در کلاس درس و اثرات آن بر زندگی شغلی و حرفه‌ای معلم، ارتباط کلامی و غیرکلامی.
دوم	آموزش مهارت‌های کلامی، چگونگی استفاده از مهارت‌های کلامی، گفتگوی مؤثر و کارآ، مهارت‌های دریافت، درک، تفسیر پیام‌های کلامی به صورت مؤثر و صحیح، مهارت پرسش‌گری و همچنین واکنش و پاسخ مطلوب به آن در محیط کلاس درس.
سوم	آموزش مهارت شنونده فعال بودن، تفاوت شنیدن و گوش دادن، اهمیت و فواید خوب گوش دادن، موانع گوش دادن
چهارم	آموزش مهارت توانایی حفظ ارتباط، موانع ارتباط مؤثر، ارائه بازخورد، بازخورد مثبت، بازخورد منفی
پنجم	آموزش مهارت همدلی و صمیمیت، مدیریت عواطف و هیجانات.
ششم	آموزش مهارت قاطعیت در ارتباط (پاسخ‌های منفعلانه، پرخاشگرانه و جرأت‌مندانه)
هفتم	آموزش مهارت حل تعارض (مفهوم تعارض، مفهوم مذاکره، مراحل مذاکره)
هشتم	آموزش ارتباط غیرکلامی و فنون آن، مرور جلسات گذشته، تعهد برای به‌کارگیری مهارت‌های ارتباطی، تعیین تاریخ پس‌آزمون برای ۵ روز بعد و خداحافظی.

روش اجرا

روش اجرای پژوهش به گونه‌ای بود که پس از تصویب موضوع پژوهش به عنوان پایان نامه دانشجویی در تحصیلات تکمیلی دانشگاه سیستان و بلوچستان، مکاتبات اداری با اداره آموزش و پرورش استثنایی شهر زاهدان در زمینه اهداف و برنامه آموزشی پژوهش صورت گرفت. پژوهشگر با مراجعه به اداره آموزش و پرورش استثنایی شهر زاهدان، اهداف و برنامه آموزشی پژوهش را به اطلاع مسئولان ذیربط رساند. پس از فراخوان اداره آموزش و پرورش استثنایی به معلمان زن دوره ابتدایی مبنی بر تشکیل دوره آموزشی مهارت‌های ارتباطی، معلمانی که تمایل به شرکت در این دوره را داشتند شناسایی شدند که تمام آنها (۵۱ نفر) به پرسش‌های پرسشنامه‌های رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان و تعامل معلم-دانش‌آموز پاسخ دادند. ۳۰ نفر از آنان که در این آزمون نمرات پایین تری کسب کرده بودند به عنوان نمونه انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایشی و گواه جایابی شدند. شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی طی ۸ جلسه

۸۰ دقیقه‌ای (به صورت هفته‌ای) تحت آموزش مهارت‌های ارتباطی قرار گرفتند. در این مطالعه این ملاحظات اخلاقی مدنظر قرار گرفت: رضایت شفاهی مشارکت‌کنندگان جلب شد، در روند جلب مشارکت شرکت‌کنندگان رعایت حریم خصوصی افراد در نظر گرفته شد، شرکت‌کنندگان در شرکت یا ترک همکاری‌شان در مطالعه، در هر زمان، آزادی کامل داشتند. پنج روز پس از اتمام دوره آموزشی از دو گروه آزمایشی و گواه پس‌آزمون گرفته شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آماری توصیفی در چهارچوب جدول فراوانی و درصد برای توصیف داده‌ها و از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره با کمک نرم‌افزار SPSS برای آزمون فرضیه‌های پژوهشی بهره گرفته شد.

یافته‌ها

برای بررسی وضعیت توصیفی متغیرهای پژوهش از شاخص‌های مرکزی میانگین و انحراف معیار استفاده شد که نتایج در جدول (۳) آمده است:

جدول ۳) توصیف شاخص‌های پژوهش

گروه گواه				گروه آزمایشی				متغیرهای وابسته
پس‌آزمون		پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیش‌آزمون		
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۳۶	۲/۰۶	۰/۵۴	۲/۴۴	۰/۶۸	۱/۵۱	۰/۵۰	۲/۷۱	توهین به معلم
۰/۸۶	۲/۴۶	۰/۸۲	۲/۸۳	۰/۴۲	۱/۸۳	۱/۰۱	۲/۹۰	بی‌توجهی به قوانین
۰/۴۱	۱/۹۷	۰/۳۵	۲/۱۷	۰/۴۳	۱/۱۷	۰/۸۴	۲/۳۵	مبارزه طلبی
۰/۷۸	۲/۷۶	۰/۸۷	۳/۰۸	۰/۵۹	۲/۶۰	۰/۷۲	۳/۰۵	حواس‌پرتی
۰/۵۶	۲/۵۸	۰/۶۸	۳/۰۵	۰/۶۷	۱/۹۸	۰/۹۷	۳/۰۱	اذیت و آزار همکلاسی‌ها
۰/۴۷	۲/۳۷	۰/۴۷	۲/۷۱	۰/۳۷	۱/۷۱	۰/۶۲	۲/۸۱	رفتارهای بی‌انضباطی (کل)
۱/۱۹	۱/۸۷	۰/۴۰	۱/۳۲	۰/۷۲	۲/۹۶	۰/۴۸	۱/۵۶	رهبری
۰/۷۵	۲/۴۱	۰/۳۰	۱/۵۸	۱/۰۳	۲/۹۳	۰/۳۹	۱/۴۸	رفتار دوستانه
۰/۶۳	۲/۱۱	۰/۳۳	۱/۵۷	۰/۵۷	۳/۲۱	۰/۳۶	۱/۴۷	درک دانش‌آموزان
۰/۶۲	۲/۳۳	۰/۶۶	۲/۰۸	۰/۳۹	۳/۱۸	۰/۶۵	۲/۳۳	مسئولیت‌پذیری
۰/۲۲	۲/۰۱	۰/۳۹	۱/۴۲	۰/۶۰	۲/۶۷	۰/۲۹	۱/۲۸	اطمینان به خود
۰/۴۴	۱/۵۵	۰/۳۲	۱/۴۳	۰/۷۸	۲/۲۰	۰/۴۶	۱/۶۷	رضایت داشتن
۰/۳۶	۲/۲۵	۰/۴۲	۱/۹۵	۰/۴۴	۳/۰۲	۰/۳۲	۲/۰۲	عدم تنبیه
۰/۶۸	۲/۲۰	۰/۸۱	۲/۴۷	۰/۴۷	۳/۵۳	۰/۵۴	۲/۳۱	عدم سخت‌گیری
۰/۲۲	۲/۰۶	۰/۲۹	۱/۷۳	۰/۳۱	۲/۹۶	۰/۳۰	۱/۷۷	تعامل معلم-دانش‌آموز (کل)

معلم-دانش‌آموز به ترتیب برابر با $۲/۷۱ \pm ۰/۴۷$ و $۱/۷۳ \pm ۰/۲۹$ و در پس‌آزمون برابر با $۲/۳۷ \pm ۰/۴۷$ و $۲/۰۶ \pm ۰/۲۲$ است.

قبل از بررسی فرضیات پژوهش، پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف (K-S) بررسی شد (جدول ۴).

بر اساس یافته‌های جدول ۳) در پیش‌آزمون گروه آزمایشی میانگین و انحراف معیار رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان و تعامل معلم-دانش‌آموز به ترتیب برابر با $۲/۸۱ \pm ۰/۶۲$ و $۱/۷۱ \pm ۰/۳۰$ و در پس‌آزمون برابر با $۲/۹۶ \pm ۰/۳۱$ است. همچنین در پیش‌آزمون گروه گواه میانگین و انحراف معیار رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان و تعامل

جدول ۴) بررسی پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		متغیر
معناداری	آماره Z	معناداری	آماره Z	
۰/۴۸	۰/۸۳	۰/۹۶	۰/۵۰	رفتارهای بی‌انضباطی
۰/۴۶	۰/۸۵	۰/۹۰	۰/۵۷	تعامل معلم-دانش‌آموز

با مقدار آماره $۰/۵۰$ در پیش‌آزمون و $۰/۸۳$ در پس‌آزمون به ترتیب در سطح $۰/۹۶$ و $۰/۴۸$ نرمال بود. همچنین متغیر تعامل معلم-دانش‌آموز با مقدار آماره $۰/۵۷$ در پیش‌آزمون و $۰/۸۵$

هر گاه سطح معناداری مقدار آماره‌ی به دست آمده از $۰/۰۵$ بزرگتر باشد، فرض مبتنی بر نرمال بودن داده‌ها تأیید می‌شود. بر اساس یافته‌های این آزمون متغیر رفتارهای بی‌انضباطی

در پس‌آزمون به ترتیب در سطح ۰/۹۰ و ۰/۴۶ نرمال بود. رگرسیون می‌باشد که با استفاده از آزمون f انجام می‌شود یکی دیگر از پیش‌فرض‌های تحلیل کواریانس همگنی شیب (جدول ۵).

جدول ۵) نتایج بررسی همگنی شیب رگرسیون

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	f	sig
گروه	۰/۰۲۵	۱	۰/۱۲۹	۰/۷۲۲
پیش‌آزمون رفتارهای بی‌انضباطی	۰/۰۹۳	۱	۰/۴۸۳	۰/۴۹۳
گروه * پیش‌آزمون رفتارهای بی‌انضباطی	۰/۰۳۳	۱	۰/۱۶۹	۰/۶۸۴
گروه	۰/۳۵۱	۱	۵/۲۴۴	۰/۰۵۳
پیش‌آزمون تعامل معلم-دانش‌آموز	۰/۲۷۳	۱	۴/۰۷۳	۰/۰۶۴
گروه * پیش‌آزمون تعامل معلم-دانش‌آموز	۰/۰۳۹	۱	۰/۵۸۲	۰/۴۵۳

شده است. پیش‌فرض دیگر در تحلیل کواریانس چندمتغیره، وجود همگنی واریانس متغیرهای پژوهشی است. برای بررسی این پیش‌فرض از آزمون لون^۱ استفاده شد (جدول ۶).

با توجه به جدول (۵) ملاحظه می‌شود سطح معناداری متغیر گروه * پیش‌آزمون رفتارهای بی‌انضباطی برابر ۰/۶۸۴ و سطح معناداری متغیر گروه * پیش‌آزمون تعامل معلم-دانش‌آموز ۰/۴۵۳ می‌باشد که در هر دو مورد بزرگتر از ۰/۰۵ است. بنابراین می‌توان پذیرفت که پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون رعایت

جدول ۶) نتایج بررسی پیش‌فرض وجود همگنی واریانس متغیرهای پژوهش

متغیرهای وابسته	گروه	میانگین	انحراف معیار	F	df1	df2	Sig
رفتارهای بی‌انضباطی	آزمایشی	۱/۷۱	۰/۳۷	۱/۰۲۷	۱	۲۸	۰/۳۲۰
	گواه	۲/۳۷	۰/۴۷				
	کل	۲/۰۴	۰/۵۳				
تعامل معلم-دانش‌آموز	آزمایشی	۲/۹۶	۰/۳۱	۱/۵۸۸	۱	۲۸	۰/۲۱۸
	گواه	۲/۰۶	۰/۲۲				
	کل	۲/۵۱	۰/۵۳				

بررسی فرضیات پژوهش

فرضیه اول: آموزش مهارت‌های ارتباطی بر کاهش رفتارهای بی‌انضباطی تأثیر مثبت و معناداری دارد. برای بررسی فرضیه فوق از آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول (۷) ارائه شده است:

با توجه به نتایج آزمون لون (جدول ۶) مقدار آماره F برای متغیرهای رفتارهای بی‌انضباطی و تعامل معلم-دانش‌آموز به ترتیب برابر با ۱/۰۲۷ و ۱/۵۸۸ می‌باشد که سطح معناداری هر دو با درجات آزادی ۱ و ۲۸ برابر با ۰/۳۲۰ و ۰/۲۱۸ می‌باشد. با توجه به این که سطح معناداری هر دو متغیر از ۰/۰۵ بزرگتر است بنابراین فرض همگنی واریانس‌ها پذیرفته می‌شود.

جدول ۷) نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی تفاوت متغیر رفتارهای بی‌انضباطی در گروه‌های آزمایشی و گواه

اثر	Sig	F	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع	میانگین پس‌آزمون		متغیرهای وابسته
						گواه	آزمایشی	
توهین به معلم	۰/۰۰۷	۸/۴۷۶	۱	۲/۵۷۱	گروه	۲/۰۶	۱/۵۱	
			۲۷	۸/۱۹۰	خطا			
			۳۰	۱۰۶/۷۷۸	کل			
بی‌توجهی به قوانین	۰/۰۱۸	۶/۲۹۰	۱	۳/۰۱۴	گروه	۲/۴۶	۱/۸۳	
			۲۷	۱۲/۹۳۶	خطا			
			۳۰	۱۵۴/۶۲۵	کل			
مبارزه‌طلبی	۰/۰۰۱	۲۵/۳۹۷	۱	۴/۶۶۴	گروه	۱/۹۷	۱/۱۷	
			۲۷	۴/۹۵۹	خطا			
			۳۰	۸۴/۴۴۴	کل			
حواس‌پرتی	۰/۰۱۱	۷/۴۷۲	۱	۳/۶۴۱	گروه	۲/۷۶	۲/۰۶	
			۲۷	۱۳/۱۵۶	خطا			
			۳۰	۱۹۲/۴۱۷	کل			
اذیت و آزار همکلاسی‌ها	۰/۰۱۵	۶/۷۵۹	۱	۲/۶۸۵	گروه	۲/۵۸	۱/۹۸	
			۲۷	۱۰/۷۲۷	خطا			
			۳۰	۱۶۹/۸۷۵	کل			
رفتارهای بی‌انضباطی (کل)	۰/۰۰۱	۱۷/۶۷۷	۱	۳/۳۰۳	گروه	۲/۳۷	۱/۷۱	
			۲۷	۵/۰۴۵	خطا			
			۳۰	۱۳۳/۶۱۷	کل			

بر اساس یافته‌های جدول فوق:

میانگین توهین به معلم در پس‌آزمون گروه آزمایشی (۱/۱۵) به‌طور معناداری از گروه گواه (۲/۰۶) پایین‌تر است ($f=۸/۴۷۶$ ، $sig=۰/۰۰۷$). بر این اساس تأیید می‌شود که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر کاهش توهین به معلم تأثیر مثبت و معناداری دارد که میزان این تأثیر ۰/۲۳۹ می‌باشد.

میانگین بی‌توجهی به قوانین در پس‌آزمون گروه آزمایشی (۱/۸۳) به‌طور معناداری از گروه گواه (۲/۴۶) پایین‌تر است ($sig=۰/۰۱۸$ ، $f=۶/۲۹۰$). بر این اساس تأیید می‌شود که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر کاهش بی‌توجهی به قوانین تأثیر مثبت و معناداری دارد که میزان این تأثیر ۰/۱۸۹ می‌باشد.

میانگین مبارزه‌طلبی در پس‌آزمون گروه آزمایشی (۱/۱۷) به‌طور معناداری از گروه گواه (۱/۹۷) پایین‌تر است ($sig=۰/۰۰۱$ ، $f=۲۵/۳۹۷$). بر این اساس تأیید می‌شود که

آموزش مهارت‌های ارتباطی بر کاهش مبارزه‌طلبی تأثیر مثبت و معناداری دارد که میزان این تأثیر ۰/۴۸۵ می‌باشد. میانگین حواس‌پرتی در پس‌آزمون گروه آزمایشی (۲/۰۶) به‌طور معناداری از گروه گواه (۲/۷۶) پایین‌تر است ($sig=۰/۰۱۱$ ، $f=۷/۴۷۲$). بر این اساس تأیید می‌شود که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر کاهش حواس‌پرتی تأثیر مثبت و معناداری دارد که میزان این تأثیر ۰/۲۱۷ می‌باشد.

میانگین اذیت و آزار همکلاسی‌ها در پس‌آزمون گروه آزمایشی (۱/۹۸) به‌طور معناداری از گروه گواه (۲/۵۸) پایین‌تر است ($sig=۰/۰۱۵$ ، $f=۶/۷۵۹$). بر این اساس تأیید می‌شود که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر کاهش اذیت و آزار همکلاسی‌ها تأثیر مثبت و معناداری دارد که میزان این تأثیر ۰/۲۰۰ می‌باشد.

می‌شود که میزان این تأثیر ۰/۳۹۶ می‌باشد.
فرضیه دوم: آموزش مهارت‌های ارتباطی بر تعامل معلم-دانش‌آموز تأثیر مثبت و معناداری دارد.
 برای بررسی فرضیه فوق از آزمون تحلیل کواریانس تک متغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول (۸) ارائه شده است:

میانگین رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان در پس‌آزمون گروه آزمایشی (۱/۷۱) به‌طور معناداری از گروه گواه (۲/۳۷) پایین‌تر است ($\text{sig}=0/001, f=17/677$). بر این اساس فرضیه اول پژوهش (آموزش مهارت‌های ارتباطی بر کاهش رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری دارد) تأیید

جدول ۸) نتایج تحلیل کواریانس برای بررسی تفاوت تعامل معلم-دانش‌آموز در گروه‌های آزمایشی و گواه

اثر	Sig	F	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع	میانگین پس‌آزمون		متغیرهای وابسته
						گواه	آزمایشی	
رهبری	۰/۲۰۵	۶/۹۶۳	۱	۶/۸۴۹	گروه	۱/۸۷	۲/۹۶	
			۲۷	۲۶/۵۶۰	خطا			
			۳۰	۲۱۲/۳۳۳	کل			
رفتار دوستانه	۰/۱۷۵	۵/۷۳۳	۱	۴/۸۱۳	گروه	۲/۴۱	۲/۹۳	
			۲۷	۲۲/۶۶۶	خطا			
			۳۰	۲۲۰/۸۶۱	کل			
درک دانش‌آموزان	۰/۴۶۳	۲۳/۳۲۱	۱	۸/۱۶۴	گروه	۲/۱۱	۳/۲۱	
			۲۷	۹/۴۵۱	خطا			
			۳۰	۲۳۱/۶۹۴	کل			
مسئولیت‌پذیری	۰/۳۹۷	۱۷/۷۷۴	۱	۴/۸۹۷	گروه	۲/۳۳	۳/۱۸	
			۲۷	۷/۴۳۹	خطا			
			۳۰	۲۴۱/۸۶۱	کل			
اطمینان به خود	۰/۴۰۴	۱۸/۲۹۳	۱	۳/۶۵۳	گروه	۲/۰۱	۲/۶۷	
			۲۷	۵/۳۹۲	خطا			
			۳۰	۱۷۴	کل			
رضایت داشتن	۰/۲۶۰	۹/۴۹۲	۱	۳/۷۳۹	گروه	۱/۵۵	۲/۲۰	
			۲۷	۱۰/۶۳۵	خطا			
			۳۰	۱۲۰/۲۲۲	کل			
عدم تنبیه	۰/۴۸۳	۲۵/۱۹۱	۱	۴/۲۶۱	گروه	۲/۲۵	۳/۰۲	
			۲۷	۴/۵۶۷	خطا			
			۳۰	۲۱۷/۹۷۲	کل			
عدم سخت‌گیری	۰/۵۷۴	۳۶/۴۳۵	۱	۱۲/۹۳۴	گروه	۲/۲۰	۳/۵۳	
			۲۷	۹/۵۸۵	خطا			
			۳۰	۲۶۹/۵۰۰	کل			
تعامل معلم دانش‌آموز (کل)	۰/۷۷۰	۹۰/۴۰۷	۱	۵/۹۶۰	گروه	۲/۰۶	۲/۹۶	
			۲۷	۱/۷۸۰	خطا			
			۳۰	۱۹۷/۷۸۶	کل			

بر اساس یافته‌های جدول فوق:

میانگین رهبری در پس‌آزمون گروه آزمایشی (۲/۹۶) به‌طور معناداری از گروه گواه (۱/۸۷) بالاتر است ($f=6/963, sig=0/014$). بر این اساس تأیید می‌شود که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر رهبری تأثیر مثبت و معناداری دارد که میزان این تأثیر ۰/۲۰۵ می‌باشد.

میانگین رفتار دوستانه در پس‌آزمون گروه آزمایشی (۲/۹۳) به‌طور معناداری از گروه گواه (۲/۴۱) بالاتر است ($f=5/733, sig=0/024$). بر این اساس تأیید می‌شود که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر رفتار دوستانه تأثیر مثبت و معناداری دارد که میزان این تأثیر ۰/۱۷۵ می‌باشد.

میانگین درک دانش‌آموزان در پس‌آزمون گروه آزمایشی (۳/۲۱) به‌طور معناداری از گروه گواه (۲/۱۱) بالاتر است ($f=32/32, sig=0/001$). بر این اساس تأیید می‌شود که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر درک دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری دارد که میزان این تأثیر ۰/۴۶۳ می‌باشد.

میانگین مسئولیت‌پذیری در پس‌آزمون گروه آزمایشی (۳/۱۸) به‌طور معناداری از گروه گواه (۲/۳۳) بالاتر است ($f=17/74, sig=0/001$). بر این اساس تأیید می‌شود که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر مسئولیت‌پذیری تأثیر مثبت و معناداری دارد که میزان این تأثیر ۰/۳۹۷ می‌باشد.

میانگین اطمینان به‌خود در پس‌آزمون گروه آزمایشی (۲/۶۷) به‌طور معناداری از گروه گواه (۲/۰۱) بالاتر است ($f=40/41, sig=0/001$). بر این اساس تأیید می‌شود که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر اطمینان به‌خود تأثیر مثبت و معناداری دارد که میزان این تأثیر ۰/۴۰۴ می‌باشد.

میانگین رضایت داشتن در پس‌آزمون گروه آزمایشی (۲/۲۰) به‌طور معناداری از گروه گواه (۱/۵۵) بالاتر است ($f=9/492, sig=0/005$). بر این اساس تأیید می‌شود که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر رضایت داشتن تأثیر مثبت و معناداری دارد که میزان این تأثیر ۰/۲۶۰ می‌باشد.

میانگین عدم تنبیه در پس‌آزمون گروه آزمایشی (۳/۰۲) به‌طور معناداری از گروه گواه (۲/۲۵) بالاتر است ($f=25/191, sig=0/001$). بر این اساس تأیید می‌شود که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر عدم تنبیه تأثیر مثبت و معناداری دارد که میزان این تأثیر ۰/۴۸۳ می‌باشد.

میانگین عدم سخت‌گیری در پس‌آزمون گروه آزمایشی (۳/۵۳) به‌طور معناداری از گروه گواه (۲/۲۰) بالاتر است ($f=36/435, sig=0/001$).

($sig=0/001$). بر این اساس تأیید می‌شود که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر عدم سخت‌گیری تأثیر مثبت و معناداری دارد که میزان این تأثیر ۰/۵۷۴ می‌باشد.

میانگین تعامل معلم-دانش‌آموز در پس‌آزمون گروه آزمایشی (۲/۹۶) به‌طور معناداری از گروه گواه (۲/۰۶) بالاتر است ($f=17/677, sig=0/001$). بر این اساس فرضیه دوم پژوهش (آموزش مهارت‌های ارتباطی بر تعامل معلم-دانش‌آموز) دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری دارد (تأیید می‌شود که میزان این تأثیر ۰/۷۷۰ می‌باشد).

بحث

این مطالعه با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر بی‌انضباطی دانش‌آموزان و تعامل معلم-دانش‌آموز انجام گرفت. یافته اول نشان داد که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر کاهش رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان (توهین به معلم، بی‌توجهی به قوانین، مبارزه‌طلبی، حواس‌پرتی، اذیت و آزار همکلاسی‌ها) تأثیر مثبت و معناداری دارد. این یافته با نتایج مطالعات پیشین (۲۶-۲۸، ۳۱، ۳۴، ۴۳) همخوان است. نتیجه به‌دست آمده را می‌توان براساس نتایج مطالعات مصرآبادی و همکاران (۲۲) و بشر و همکاران (۲۶) این‌گونه تبیین کرد که آموزش مهارت‌های ارتباطی به معلم سبب می‌شود که معلم بر مهارت‌های توجه کردن، گوش دادن، تشویق کردن، محترم شمردن، حل و فصل تعارضات، سخنرانی کردن و ارائه بازخورد تسلط داشته باشند و در نتیجه بتوانند کلاس درس را بهتر مدیریت کنند، باعث افزایش مشارکت دانش‌آموزان در کلاس درس شوند، به‌طور مطلوب‌تری از زمان آموزش استفاده کنند و نهایتاً شاهد رفتارهای بی‌انضباطی کمتری (از قبیل بی‌احترامی نسبت به مربیان، معلمان و اولیاء مدرسه و همچنین عدم احترام به قوانین و حقوق دانش‌آموزان دیگر) از دانش‌آموزان باشند. بشر و همکاران معتقدند که معلمانی که از توانایی لازم برای برقراری ارتباط با دانش‌آموزان برخوردار نیستند جو منفی در کلاس ایجاد می‌کنند، دانش‌آموزان را در تصمیم‌گیری‌های کلاس درس مشارکت نمی‌دهند و در نتیجه میزان عدم رضایت دانش‌آموزان از کلاس درس بالاتر رفته و رفتارهای بی‌انضباطی بروز بیشتری پیدا می‌کنند (۲۶). زارع المشیری و سایر معتقدند معلمانی که دارای مهارت‌های ارتباطی هستند، جو روانی-اجتماعی مناسبی در کلاس درس ایجاد می‌کنند که

بیشتر شاهد بی‌انضباطی، خشونت و پرخاشگری دانش‌آموزان خواهند بود (۳۷). کازمن و اشنال نیز بر این باورند که عدم توانایی معلم در مدیریت کلاس درس و برقراری روابط مناسب با دانش‌آموزان در مشکلات رفتاری، بی‌ادبی و بی‌انضباطی دانش‌آموزان نقش مهمی دارد (۳۸).

یافته دوم نشان داد که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر بهبود تعامل معلم-دانش‌آموز در ابعاد رهبری، رفتار دوستانه، درک کردن، مسئولیت‌پذیری، اطمینان به خود، رضایت داشتن، عدم تنبیه و عدم سخت‌گیری تأثیر مثبت و معناداری دارد. این یافته با نتایج مطالعات پیشین (۲۷، ۳۰، ۳۳، ۳۴) همخوان است. نتیجه به دست آمده را می‌توان براساس نتایج مطالعات اوگوانا (۲۷) و مارتین و مارش (۳۳) این‌گونه تبیین کرد که آموزش مهارت ارتباطی به معلم سبب می‌شود که وی بتواند با دانش‌آموزان به‌خوبی کنار بیاید، از طریق تعامل با دانش‌آموزان اطلاعات بیشتری درباره آنها به دست آورد، بتواند به راحتی منظور و احساس خود به آنها را منتقل کند، توانایی برقراری ارتباط دوستانه با آنها را داشته باشد. از آنجا که معلمان آموزش دیده در برخورد با دانش‌آموزان از ویژگی‌های پذیرندگی، گرمی، حمایت، احترام و همکاری برخوردارند، به عقاید و افکار دانش‌آموزان احترام می‌گذارند، صبور و پرتحمل و بردبار هستند، به دانش‌آموزان خود در کلاس درس آزادی عمل می‌دهند، به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان توجه دارند، آنها را در فرایند یاددهی-یادگیری مشارکت می‌دهند بنابراین می‌توانند تعامل مطلوبی بین خود و دانش‌آموزان ایجاد کنند. اوگوانا معتقد است معلمانی که وقت بیشتری را با دانش‌آموزان سپری می‌کنند و سریع درس را شروع نمی‌کنند، شانس بالاتری برای برقراری رابطه‌ای صمیمی و قوی با دانش‌آموزان دارند و در نتیجه تعامل بهتری بین معلم و دانش‌آموزان در کلاس درس ایجاد می‌شود (۲۷). کادیم و همکاران معتقدند که معلمانی که دارای مهارت‌های ارتباطی مناسبی هستند، تعاملات آموزشی و عاطفی مطلوبی بین خود و دانش‌آموزان، ایجاد می‌کنند که پیامد آن پیشرفت تحصیلی بالا و کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان می‌باشد (۳۰). مارتین و مارش دریافتند برخی از مهمترین پیشایندهای تعامل معلم-دانش‌آموز می‌توان به ارتباط با معلم، مشارکت کلاسی، لذت بردن از مدرسه، مسئولیت معلم و اثر بازخورد معلم اشاره کرد (۳۳). هریسون و همکاران اظهار می‌کنند که معلمان دارای مهارت‌های ارتباطی، تعاملات خوبی بین خود و دانش‌آموزان

نقش مهمی در حل مشکلات مانند ترک تحصیل، غیبت از کلاس، اندوه و افسردگی دانش‌آموزان، برخورد و تنش‌های بین کلاسی، وظیفه‌گرایی و رقابت یا رفاقت کلاسی، ایفا می‌کند (۴۳). مصرآبادی و همکاران معتقدند معلمانی که از توانایی برقراری ارتباط مناسب با دانش‌آموزان برخوردار نیستند، در روابط خود با دانش‌آموزان بیشتر از اقتدار تنبیهی استفاده می‌کنند و در نتیجه شاهد بی‌انضباطی بیشتر دانش‌آموزان خواهند بود (۲۲). تقی‌پور و غفاری بیان می‌کنند که ضعف مهارت‌های ارتباطی معلم یکی از مهمترین عوامل بی‌انضباطی دانش‌آموزان است (۲۳). حیران‌پور اظهار می‌کند که میان قانون‌گریزی دانش‌آموزان و ارتباطات نامناسب معلمان و کادر مدرسه رابطه وجود دارد (۲۴). بازرگان و غلامعلی لواسانی معتقدند که ارتباط نامطلوب معلم و مدیریت مدرسه در کنار فضای آموزشی مناسب و حجم زیاد کتاب‌های درسی در ایجاد خشونت کلامی دانش‌آموزان نقش دارد (۲۵). بریمن و همکاران بیان می‌کنند معلمانی که دارای مهارت‌های ارتباطی مناسب هستند بهتر می‌توانند تعاملات انسانی با دانش‌آموزان برقرار کنند، سازگاری اجتماعی، عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان را بالاتر ببرند و در نتیجه رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان را کاهش دهند (۲۸). رود و چکا اظهار می‌کنند که برقراری روابط دوستانه همراه با احترام و رعایت کرامت انسانی توسط معلم می‌تواند در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان مؤثر واقع شود (۲۹). نوولتی میبیر و مک‌لوگین بر این باورند معلمانی که رفتار و روابط انسانی خوبی با دانش‌آموزان خود برقرار می‌کنند، می‌توانند نظم و انضباط بهتری را در کلاس درس ایجاد کنند (۳۱). هریسون و همکاران اظهار می‌کنند وقتی معلم درس را با وضوح و روشنی تدریس می‌کند، یادگیری را تسریع می‌بخشد و از آنجا که دانش‌آموزان اهداف یادگیری را درک می‌کنند در فرایند یادگیری احساس بهزیستی به آنها دست می‌دهد؛ بنابراین، ارتباط خوب بین معلم و دانش‌آموز باعث بهبود و افزایش سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود و رفتارهای بی‌انضباطی کمتری از این دانش‌آموزان در کلاس درس بروز می‌کند (۳۴). ساکا و سورملی معتقدند معلمانی که دارای مهارت‌های برقراری ارتباط مؤثر هستند می‌توانند روابط مثبتی را با دانش‌آموزان بسازند و احساس مؤثری را در فرایند تدریس ایجاد کنند (۳۲). بلومارت معتقد است که بی‌انضباطی، خشونت و پرخاشگری در مدارس کاملاً رایج بوده و معلمانی که نتوانند ارتباط مناسبی با دانش‌آموزان خود برقرار کنند

از آنجا که این مطالعه بر روی معلمان زن دوره ابتدایی مدارس استثنایی شهر زاهدان (استان سیستان و بلوچستان) انجام شده است؛ لذا در تعمیم آن بر سایر معلمان باید احتیاط نمود. به سایر پژوهشگران انجام چنین مطالعاتی بر روی معلمان مرد مدارس استثنایی توصیه می‌شود. همچنین با توجه به این که در این پژوهش از ابزارهای خودگزارش‌دهی رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان و تعامل معلم-دانش‌آموز استفاده شد که ممکن است افراد نسبت به پاسخگویی پرسش‌ها سوگیری داشته باشند و دقت نتایج کمتر شود، بنابراین پیشنهاد می‌شود که در مطالعات آتی، علاوه بر پرسشنامه از مصاحبه و مشاهده هم برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شود.

تقدیر و تشکر

این مطالعه مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشگاه سیستان و بلوچستان بوده است. نویسندگان بر خود لازم می‌بینند از همه کسانی که با ما در انجام هر چه بهتر مطالعه همکاری داشتند و به ویژه معلمان مورد مطالعه کمال تشکر و قدردانی را داشته باشند.

تعارض منافع

این مطالعه با هزینه شخصی نویسنده اول مطالعه انجام گرفته است. تعارض منافع وجود ندارد.

References

1. Moghadam, M., Makvandi, B., Bakhtiyar Pour, S., Ehteshamzadeh, P., Naderi, F. A Comparison of the Effectiveness of Dialectical Behavior Therapy (DBT) and Mindfulness Training in Improving Sleep Quality and Reducing Distress Tolerance in Drug-addicted Treatment Seekers. *Health Management & Information Science* 2020; 7(1), 33-41.
2. Hemati Alamdarloo, G., & Moradi, S. Job Burnout in Public and Special School Teachers. *Clinical Psychology and Special Education* 2021; 10(2), 63-75.
3. Granero-Gallegos, A., Baños, R., Baena-Extremera, A., & Martínez-Molina, M. Analysis of Misbehaviors and Satisfaction with School in Secondary Education

ایجاد کرده که این امر باعث بهبود و افزایش سازگاری تحصیلی در آنان می‌شود (۳۴). ریو بیان می‌کند که تعاملات و اشتیاق و پویایی دانش‌آموزان در کلاس به فضای آموزشی بستگی دارد که معلم دارای مهارت ارتباطی آن را ایجاد کرده است (۳۵). واینبرگر و مک کامبز نیز معتقدند معلمان که از سبک ارتباط منفی استفاده می‌کنند نسبت به حرفه خود بی‌علاقه، مردد و ناراضی هستند و این نارضایتی و تردید به آنها اجازه نمی‌دهد که با دانش‌آموزان خود تعامل مناسبی را برقرار کنند (۳۶).

نتیجه‌گیری

در مجموع یافته‌های این مطالعه نشان داد که آموزش مهارت‌های ارتباطی به معلم هم در کاهش رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان و هم در بهبود تعامل معلم-دانش‌آموز تأثیر مثبت و معناداری دارد. با توجه به یافته‌های این مطالعه به معلمان پیشنهاد می‌شود که برای برقراری یک ارتباط مؤثر در کلاس درس می‌توانند:

- مهارت‌های کلامی را با استفاده از مثال‌ها یا نمونه‌های خاص در زمان تدریس، آرام‌تر و شمرده‌تر صحبت کردن برای درک بهتر دانش‌آموزان، عدم استفاده از واژه‌های فنی و تخصصی زمان صحبت کردن، به‌کار بردن اصطلاحات عامیانه و ضرب‌المثل‌ها در خلال صحبت ارتقا ببخشند؛
- مهارت‌های شنود فعال را از طریق آشنایی با زبان رایج، توجه به معانی متعدد کلمات، تمایل بیشتر به گوش کردن تا صحبت کردن، تمرکز کامل بر روی موضوع جهت جلوگیری از حواس‌پرتی، تلاش جهت ارزیابی صحبت‌های دانش‌آموز در زمان گوش کردن ارتقا ببخشند؛
- مهارت‌های بازخورد را با استفاده از کلماتی همچون خوب است، ادامه بدهید، اختصاص زمان برای فکر کردن قبل از ارائه بازخورد دادن ارتقا ببخشند؛
- و مهارت‌های غیرکلامی را از طریق برقراری تماس چشمی، توجه به حالات صورت، حرکات فرا زبانی مانند بلند بودن تن صدا، زبان بدن، تعیین حریم شخصی، ظاهر و پوشش مناسب ارتقا ببخشند.
- همچنین با توجه به اینکه مهارت‌های ارتباطی آموختنی هستند به مدیران عالی سازمان آموزش و پرورش استثنایی طراحی برنامه‌ای مدون جهت آموزش مهارت‌های ارتباطی به صورت کارگاه‌های آموزشی، بروشور و یا تدوین کتاب برای معلمان پیشنهاد می‌شود.

- According to Student Gender and Teaching Competence. *Frontiers in Psychology* 2020; 11(2020), 1-9.
4. Yona Andrea, B., & Leandry, L. Controlling Students' Indiscipline in Changing Environment: Secondary School Teachers' Perspectives in Morogoro Municipality–Tanzania. *International Journal of Education and Research* 2021; 9(10), 83-94.
 5. Simba, N. O., Agak, J. O., & Kabuka, E. K. Impact of discipline on academic performance of pupils in public primary schools in Muhoroni Sub-County, Kenya. *Journal of Education and Practice* 2016, 7(2016), 164-173.
 6. Blegur, J. Students' behaviour of indiscipline syndrome in teaching and Learning Process. *Educational Administration Research and Review* 2017; 1(2), 72-78.
 7. Farzadi, F., Behroozy, N., & Sheheyni Yeylagh, M.. The relationship simple and multiple emotional self-regulation and attachment styles (secure, avoidant) with indiscipline on female students in the third course of high schools in Ahvaz. *Studies in Medical Sciences* 2016; 27(8), 692-705. [Persian]
 8. Ostovar, N., Hosseininasab, D., & Livarjani, S. Discrimination of disciplined and indiscipline students based on early maladaptive schemas and family functioning components. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning* 2020; 7(13), 173-190. [Persian]
 9. Yoselyani, G., Habibi, M., Soleymani, E. The relationship between discipline desired behavior and family functioning, locus of control and self-esteem of students. *Journal of School Psychology* 2012; 1(2), 114-134. [Persian]
 10. Naderian Jahromi, M., Alimohammadi, R., & Hojati Moghadam, M. The study of discipline's factors in physical education classes in schools. *Sport Management Studies* 2014; 6(26), 59-70.
 11. Wei, Y. Enhancing Teacher–Student Interaction and Students' Engagement in a Flipped Translation Classroom. *Frontiers in Psychology* 2021; 12(2021), 764370.
 12. Hosseinchari, M., Ghezehbigloo, F., Jowkar, B. Mediaation Role of Goal orientation in the Relationship between teacher–student interaction and Self-efficacy with Academic Buoyancy. *Educational Psychology* 2019; 15(52), 45-85. [Persian]
 13. Sason, H., & Kellerman, A. Teacher–student interaction in distance learning in emergency situations. *Journal of Information Technology Education: Research* 2021; 20(2021), 479-501.
 14. Li, L., & Yang, Sh. Exploring the Influence of Teacher-Student Interaction on University Students' Self-Efficacy in the Flipped Classroom. *Journal of Education and Learning* 2021; 10(2), 84-90.
 15. Rahmani Zahed, F., hashemi, Z., Naghsh, Z. The causal modeling of creativity: The role of teacher–student interaction styles and basic psychological needs. *The Journal of New Thoughts on Education* 2018; 14(1), 31-54. [Persian]
 16. Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. The influence of affective teacher–student engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research* 2011, 81(2011), 433-529.
 17. Aghdasi, S., Kiamanesh, A., MahdaviHezaaveh, M., & Safarkhaani, M. Teacher-Student Interaction in Primary Schools Succeeding and Failing in PIRLS 2006 and TIMSS 2007. *Education* 2014; 30(3), 93-120. [Persian]
 18. Shahpar, M., Barzegar, M., Ahmadi, E. Comparison of Communication Skills and Teachers Sense of Efficacy among Mentally Retarded and Regular Schools. *Journal of New Approaches in Educational Administration* 2018; 8(32), 307-322. [Persian]
 19. Nesayan, A., & Asadi Gandomani, R. Research Paper: Effectiveness of Social Skills Training on Behavioral Problems in Adolescents with Intellectual Disability. *Archives of Rehabilitation (Previous title "Journal of Rehabilitation")* 2016; 17(2), 158-167. [Persian]
 20. Talkhabi Alishah, A. A., Abasi, R., Lashgari, K., & Talkhabi Alishah, Gh. An Investigation into the Communication Skills of Teachers' Class Behavior and its Relationship with Students' Pass Rate. *The Journal of Modern Thoughts in Education* 2010; 5(3), 25-43. [Persian]
 21. Abolfazl, F., & Ashrafzade, T. Causal Explanation of Academic Buoyancy Based on Teacher-Student Interaction, Academic and Hope Self-Efficacy. *New Thoughts on Education* 2021; 17(2), 203-227. [Persian]
 22. Mesrabadi, J., Badri, R., Vahedi, Sh. The Role of Implementation of Teacher's Various Authority Resources on Students' Misbehaviors Rate. *Journal of Modern Psychological Researches* 2010; 5(19), 135-157. [Persian]
 23. Taghipoor, H., Ghaffari, H. Investigating the function of hidden curriculum in students disciplinary behavior from view point of administrators and teachers of khalkhals secondarieschools for females year 88-89. *Journal of Instruction and Evaluation* 2009; 2(7), 33-65. [Persian]
 24. Heyranpour, N. Investigating the effective factors on lawlessness of high school students in Ilam province.

- Unpublished Master's thesis, University of Tehran, Iran. [Persian]
25. Bazargan, Z., Lavasani, Gh. Physical violence in schools: prevention and solutions. *Journal of educational innovations* 2004; 2(6), 13-30. [Persian]
 26. Bashar, S. I., Gatawa, M. I., Jagaba, M. M., Musa, B., Abdul'aziz, N., & Hassan, A. Students' indiscipline in tertiary educational institutions of Sokoto State. *International Journal of Educational Research Review* 2021; 6(2), 134-142.
 27. Uguana, I. Classroom Indiscipline and Academic Performance of Primary School Pupils in Social Studies in Calabar South Local Government Area of Cross River State, 2021 (May 19, 2021). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3849709> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3849709>.
 28. Breeman, L. D., Wubbels, T., Van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., Van der Ende, J., Maras, A., & Tick, N. T. Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of school psychology* 2015; 53(1), 87-103.
 29. Rhode, F. E., & Checka, F. A. Influence of demographic factors on stress perceptions of teachers of public secondary schools in Cameroon. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2012; 47(2012), 439 – 443.
 30. Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. The quality of teacher–student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology* 2010; 48(6), 457–482.
 31. Noltemeyer, A. L., & Mcloughlin, C. S. Changes in exclusionary discipline rates and disciplinary disproportionality over time (EJ890566). *International Journal of Special Education* 2010; 25(1), 59-70.
 32. Saka, M., & Surmeli, H. Examination of relationship between preservice science teachers sense of efficacy and communication skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2010; 2(2010), 4722 – 4727.
 33. Martin, A. J., & Marsh, H. W. Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psychoeducational Assessment* 2008; 26(2), 168-184.
 34. Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. Children's drawings provide a new perspective on teacher–child relationship quality and school adjustment. *Early childhood research quarterly* 2007; 22(1), 55-71.
 35. Reeve, J. Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The elementary school journal* 2006; 106(3), 225-236.
 36. Weinberger, E., & McCombs, B. The impact of learnercentered practices on college level courses. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, 2002.
 37. Blomart, J. (2001). Preventing violence within the primary school environment, violence in school, Debarbieux, E. and Blaya, C., ESF.
 38. Kuzsman, F. L., & Schnall, H. Managing teachers' stress: Improving discipline. *The Canadian School Executive* 1987; 6(1987), 3–10.
 39. Quinn, G. P., & Keough, M. *Experimental Design and Data Analysis for Biologists*. Cambridge University Press, Cambridge, UK, 2002.
 40. Mesrabadi, J., Piri, M., Ostovār, N. Diversity and prevalence of students' indiscipline behaviors from the viewpoints of Tabriz secondary school teachers. *Educational Innovations* 2013; 12(4), 111-126. [Persian]
 41. Lourdusamy, A., & Khine, M. S. Self-evaluation of interpersonal behavior and classroom interaction by teacher trainees. Paper presented at the International Educational Research Conference, University of Notre Dame, Fremantle, Western Australia, 2001. Available at: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2001/atp01465.pdf>
 42. Azad Abdollahpour, M., & Shokri, O. Confirmatory Factor Analysis and Internal Consistency of the Farsi Version of the Questionnaire of Teacher Interaction. *Journal of Instruction and Evaluation* 2019; 12(45), 51-75. [Persian]
 43. Zare-Alamshiri, M., & Saber, S. Prediction of Communication Skills Based on Psycho - Social Class Atmosphere and Social Anxiety of High School Students. *Community Health* 2017; 4(2), 127-136. [Persian]