

## بررسی اثربخشی رفتارصمیمیت و نزدیک شدن کلامی و غیرکلامی مدرسان بر انگیزش حالتی تحصیلی فراگیران

نوشین درخشان\*

علی اکبر سیف\*\*

علی رضا کیامنش\*\*\*

حسن احدی\*\*\*\*

### چکیده

انگیزش مهمترین شرط یادگیری است و نقش معلمان در ایجاد آن بسیار حائز اهمیت است. این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش رفتارهای صمیمیت و نزدیک شدن کلامی و غیرکلامی مدرسان بر انگیزش حالتی دانشجویان انجام گرفت. پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش-آزمون - پس آزمون با گروه‌های هم‌ارز بود. آزمودنی‌های این پژوهش عبارت بودند از ۳۰۰ نفر از دانشجویان دختر و پسر مقطع کارشناسی دانشگاه پیام نور مرکز میانه و همچنین ۳۰ نفر از مدرسان همان دانشگاه در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۵ - ۱۳۹۴ که در دو مرحله انتخاب شدند. در مرحله اول مدرسان به روش نمونه‌گیری هدفمند و در مرحله دوم دانشجویان از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. ۳۰ نفر از مدرسان به روش هم‌تاسازی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. ابزارهای مورد استفاده عبارت بودند از: پرسشنامه‌های محقق ساخته‌ی صمیمیت کلامی، صمیمیت غیرکلامی، و انگیزش حالتی تحصیلی، و همچنین بسته‌ی آموزشی رفتارهای صمیمیت کلامی و غیرکلامی. برای اجرای این پژوهش ابتدا از همه‌ی گروه‌ها پیش‌آزمون صمیمیت کلامی، صمیمیت غیرکلامی، انگیزش حالتی به عمل آمد. سپس به گروه مداخله در طی پنج جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای آموزش رفتارهای صمیمیت کلامی و غیرکلامی داده شد. در پایان نیمسال تحصیلی پس‌آزمون‌ها اجرا شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها علاوه بر آمار توصیفی از آمار استنباطی شامل آزمون تی مستقل و تی وابسته و همچنین تحلیل کوواریانس استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که آموزش رفتار صمیمیت به مدرسان انگیزش حالتی آزمودنی‌ها را به‌طور معناداری افزایش می‌دهد. دلیل این امر نیز از طریق مدل انگیزشی و مبانی

---

این مقاله برگرفته از رساله‌ی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات است.

\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

\*\* استاد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران

(نویسنده مسئول) [aliakbarsaif@yahoo.com](mailto:aliakbarsaif@yahoo.com)

\*\*\* استاد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.

\*\*\*\* استاد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران،

ایران.

نظری قابل تبیین است. پیشنهاد اصلی حاصل از نتایج پژوهش این است که به مدرسان آموزش‌های لازم در خصوص رفتارهای صمیمیت ارائه شود تا انگیزش حالتی در یادگیرندگان افزایش یابد.

**واژه‌های کلیدی:** رفتار صمیمیت کلامی، رفتار صمیمیت غیرکلامی، نزدیک شدن کلامی، نزدیک شدن غیر کلامی، انگیزش حالتی تحصیلی

#### مقدمه

معلمی شغل با اهمیتی است و ضرورت آن بر کسی پوشیده نیست. آموزش که وظیفه‌ی اصلی شغل معلمی به حساب می‌آید یک فعالیت با سابقه در نزد آدمیان است. در گذشته، آموزش رسمی مدرسه‌ای، نظیر آن چه امروز وجود دارد، موضوعی عالمگیر نبود. و عموماً شاگردان به دلخواه خود به آموزش روی می‌آوردند. در حالی که امروزه تحصیل دانش و تسلط یابی بر مهارت‌های ضروری شغلی، دست کم تا یک میزان معین، از وظایف همه‌ی شهروندان جامعه محسوب شده و به علت همین اجباری شدن دیگر مدرسه رفتن و بهره‌گیری از کلاس و درس معلم امری اختیاری و الزاماً از روی رغبت نیست. به همین سبب، وظیفه‌ی معلمان امروز، برخلاف معلمان در گذشته، تنها انتقال دانش و آموزش مهارت تلقی نمی‌شود، بلکه معلمان ناچارند، علاوه بر وظیفه‌ی انتقال دانش و آموزش مهارت‌ها، کارهای دیگری نظیر ایجاد میل و رغبت در شاگردان را به عهده بگیرند (سیف، ۱۳۹۴).

با توجه به پررنگ شدن نقش معلم در حوزه‌ی عاطفی یادگیری، ایجاد انگیزش<sup>۱</sup> یکی از مهمترین وظایف معلمان است. انگیزش که مهمترین شرط یادگیری است (کدیور، ۸۸: ۱۹۵) به صورت آمادگی روانی یک پیش نیاز یادگیری به حساب می‌آید و تأثیر آن بر یادگیری کاملاً آشکار است (سیف، ۱۳۹۲: ۲۴۰). نتایج پژوهش‌های انجام گرفته در این خصوص (مولا، ۲۰۱۰؛ کوتزی، ۲۰۱۳، قدم‌پور و سرمد، ۱۳۸۲، بیابانگرد، ۱۳۸۴، رضاخانی، ۱۳۸۶، یوسفی، قاسمی و فیروزنیا، ۱۳۸۸، خدیوی و وکیلی‌مفاخر، ۱۳۹۰، پیرکمالی، مومنی‌مهمونی، و پاکدامن، ۱۳۹۲، لفظی‌عظیمی و ابراهیمی‌قوام، ۱۳۸۴) بیانگر ارتباط مستقیم بین انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی

- 
1. Motivation
  2. Muola
  3. Coetzee

است. علیرغم این اهمیت به نظر می‌رسد که ایجاد انگیزش آسان ناست. پایین بودن انگیزه تحصیلی در بین یادگیرندگان یکی از شایع‌ترین مشکلات نظام آموزشی در بسیاری از کشورها است (ظهیری ناو، و رجبی، ۱۳۸۸). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فقدان انگیزه همچنان یک مشکل جدی برای معلمان بوده (دیشلن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳) بطوری‌که یکی از دغدغه‌های بزرگ معلمان در کلاس درس انگیزش فراگیران‌شان است (زکیا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). در مطالعات انجام شده در اغلب کشورها برجسته‌ترین مشکلات فراگیران خصوصاً در بین دانشجویان فقدان یا کمبود انگیزه برای فعالیت‌های کلاسی گزارش شده است که این امر به احساس نارضایتی و ناامیدی و نهایتاً به افت تحصیلی منجر شده است (دیشلن، ۲۰۱۳). از پژوهش‌های داخلی نیز نتایج پژوهش‌های ظهیری ناو و رجبی (۱۳۸۸) افت تحصیلی و کاهش انگیزش تحصیلی را در مقطع دانشگاه نشان می‌دهد.

از بین عوامل مؤثر بر انگیزش فراگیران نمی‌توان نقش معلمان را در ایجاد و افزایش انگیزش نادیده انگاشت. معلمان با تعیین نحوه‌ی تدریس و کار با دانش‌آموزان و همچنین تنظیم تعاملات کلاسی می‌توانند بر روی انگیزش دانش‌آموزان اثرات مختلفی بگذارند (ریو، ۱۳۹۳: ۱۶۳). پژوهش‌هایی که در این خصوص انجام گرفته (فری‌میر، ۱۹۹۴؛ کریستوفل، ۱۹۹۰؛ ادواردز، ۲۰۰۱؛ ولز و کنو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸؛ کلیش، ۲۰۰۹؛ بیکر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰؛ گری، ۲۰۱۴، زارع و بخشش، ۱۳۹۲) بیانگر اهمیت نقش معلم در انگیزش فراگیران است.

عوامل مرتبط با معلم که در انگیزش فراگیران نقش دارد متعدد است. اما اگر بخواهیم به یکی از مهمترین عوامل که بر حوزه‌ی عاطفی فراگیر تأثیر می‌گذارد اشاره کنیم، آن ویژگی‌های رفتاری معلم است. هر معلم ویژگی‌های رفتاری منحصر به فردی دارد که در ایجاد جو کلاس تعیین کننده است (زوریا، محمد، ۲۰۰۷). یکی از ویژگی‌های رفتاری معلمان رفتار نزدیک شدن (رفتار صمیمیت)<sup>۵</sup> است. آلبرت مهربان<sup>۱</sup>

1. Dishlen
2. Zekia
3. Velez
4. Cano
5. Baker

۶. در پژوهش حاضر رفتارهای مبتنی بر نزدیک شدن با عنوان رفتار صمیمیت مورد پژوهش قرار گرفته است

و مورتن<sup>۲</sup> سازه‌ی نزدیک شدن را اولین بار در حیطه‌ی روان‌شناسی اجتماعی به عنوان " میزان نزدیک شدن جسمانی و روانی ادراک شده بین افراد (مک گروسکی و ریچموند<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵) تعریف نمودند. بر این اساس رفتار صمیمیت به مجموعه‌ی رفتارهای کلامی و غیرکلامی در تعاملات رو در رو که منجر به درک نزدیک شدن جسمی یا روان‌شناختی بین پیام دهندگان شده (هاگس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴) و دربرگیرنده‌ی ارتباطی همراه با اثرگذاری بوده و منجر به "نزدیک شدن" بین افراد می‌شود اطلاق می‌گردد (بارتلیت<sup>۵</sup>، کارمون<sup>۶</sup> و پیک<sup>۷</sup>، ۲۰۱۶). رفتار صمیمیت همچون سبک تدریس معلم و برخلاف سایر ویژگی‌های غیرقابل تغییر معلمان مانند هوش و شخصیت قابل انعطاف و تغییر بوده، و در صورتی‌که توسط معلمان در کلاس درس به کار برده شود با عملکرد بهینه در مدیریت کلاس<sup>۸</sup>، و افزایش سطوح یادگیری<sup>۹</sup>، نگرش<sup>۱۰</sup>، عزت‌نفس<sup>۱۱</sup> و خودپنداره<sup>۱۲</sup> فراگیران همراه می‌شود (ولز و کنو، ۲۰۰۸).

ریچموند و مک گروسکی (۲۰۰۳) از دو نوع رفتار صمیمیت در کلاس با عنوان رفتار صمیمیت کلامی و رفتار صمیمیت غیرکلامی نام برده‌اند. آن‌ها اذعان دارند معلمی که هر کدام از این نوع رفتارها را به کار می‌بندد؛ بایستی انتظار پیامدهای تحصیلی مختلفی را داشته باشد. این طبقه‌بندی مبتنی بر تقسیم بندی نزدیک شدن به صورت نزدیک شدن غیر کلامی و نزدیک شدن کلامی توسط مهربان است. معلمانی که رفتار صمیمیت غیرکلامی را در کلاس به کار می‌گیرند با ارسال پیام‌های غیرکلامی از طریق برخورد چشمی<sup>۱۳</sup>، موقعیت بدنی<sup>۱۴</sup>، مجاورت فیزیکی<sup>۱۵</sup>، و حرکت بدنی<sup>۱۶</sup> موجب

- 
1. Mehrabian
  2. Morton
  3. Richmond
  4. Hughes
  5. Bartlett
  6. Carmon
  7. Pike
  8. classroom management
  9. learning
  10. attitude
  11. self- steem
  12. self- concept
  13. Eye contact
  14. body position
  15. physical proximity
  16. body movement

برانگیختگی فراگیران شده و احساسات دوست داشتن، خوشایند بودن، و نفوذشان را افزایش داده و موجب کاهش فاصله‌ی جسمی و روانی بین خود و فراگیران‌شان می‌شوند (لِفبورا<sup>۱</sup> و آلن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). نتایج تحقیقاتی که به طور مجزا رفتار صمیمیت غیرکلامی معلمان و نزدیک شدن غیرکلامی را مورد مطالعه قرار داده‌اند نشان داده‌اند که نزدیک شدن غیرکلامی در کلاس با افزایش یادگیری شناختی فراگیران، یادآوری اطلاعات، یادگیری عاطفی و ادراک فراگیران از کارایی معلم همراه بوده است (ولز و کنو، ۲۰۰۸).

رفتار صمیمیت کلامی بخش دیگری از رفتارهای صمیمیت معلمان در کلاس درس است که توسط معلم برای افزایش علاقه‌ی دانش‌آموزان به کار گرفته می‌شود، و شامل رفتارهای غیر جسمانی مانند عبارت‌های تشویقی، جملات تمجیدی، و عباراتی همراه با شوخی و بازخوردهای شخصی است (بایلیه<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). ریچموند و مک گروسکی (۲۰۰۳) کاربرد روش "نزدیک شدن<sup>۴</sup> کلامی" (AP) شامل ارسال پیام‌های کلامی تأثیرگذار که صداقت، نزدیک شدن، و همدلی با مخاطب را نشان می‌دهد و همچنین اجتناب از به کارگیری روش‌های "پرهیز کلامی<sup>۵</sup>" (AV) که منجر به ایجاد فاصله‌ی روانی بین معلم و فراگیر می‌شود را در این خصوص پیشنهاد داده‌اند. نزدیک شدن کلامی در کلاس درس، افزایش یادگیری شناختی، یادگیری عاطفی، و یادگیری رفتاری را به همراه دارد (ولز و کنو، ۲۰۰۸)، اما زمانی که نزدیک شدن کلامی و نزدیک شدن غیرکلامی با یکدیگر همراه شده‌اند افزایش علاقه به معلم و کاهش ترس و نگرانی فراگیر و در کل علاقه به موضوع درسی و دوره‌ای را که می‌گذارند افزایش می‌دهد (ولز و کنو، ۲۰۰۸). رفتارهای صمیمیت کلامی و غیرکلامی معلم تعامل آموزشی اثربخش و مثبت را افزایش داده و نگرش دانش‌آموزان نسبت به معلم و دروس و تمایل آنان به یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد (رودیگز<sup>۶</sup>، پلاس<sup>۷</sup>، و کرنی<sup>۸</sup>، ۱۹۹۶؛ پوگو<sup>۹</sup>

1. Lefebvre
2. Allen
3. Bailie
4. Verbal approach
5. Verbal Avoidience
6. Rodriguez
7. Plax
8. Kearney
9. Pogue

و آهیون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). تحقیقات متعددی (مک گروسکی و ریچموند<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵، زوریا و محمد، ۲۰۰۷) رابطه‌ی نزدیک شدن را با یادگیری و افزایش انگیزش دانش‌آموزان مورد تأیید قرار داده‌اند. همچنین تحقیقات انجام یافته در این حیطه نشان داد که نگرش به یادگیری و انگیزش یادگیری دانش‌آموز به‌طور مستقیم از ادراک دانش‌آموز از رفتارهای معلم متأثر می‌شود (آلن، ویت<sup>۳</sup> و ویلیس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). از این رو یکی از عوامل تأثیرپذیر از رفتار صمیمیت معلمان و نزدیک شدن کلامی و غیرکلامی عامل انگیزش فراگیران است. البته برخی از مطالعات رابطه بین نزدیک شدن معلم با انگیزش فراگیران را مربوط به انگیزه‌ی حالتی می‌دانند نه انگیزش صفتی (کریستوفل، ۱۹۹۰).

انسان‌ها به‌شدت تمایل به همسو نمودن رفتارهای خود با دیگران در تعاملات اجتماعی دارند (سیف و کیان ارثی، ۱۳۹۰) که این امر از طریق هماهنگی دیداری یک شخص با فعالیت‌های انجام‌شده‌ی دیگران توسط نوروهای قشر خاکستری ناحیه‌ی پره فرونتال مغز موسوم به نوروهای آینه‌ای انجام می‌گیرد. علاوه بر عملکرد قابل توجه نوروهای آینه‌ای در حیطه‌ی یادگیری به صورت درک فعالیت دیگران و تقلید (نصرآزادانی، قمرانی و یارمحمدیان، ۱۳۹۲)، در تعاملات اجتماعی نیز انتقال دهنده‌ی پیام‌های غیر کلامی می‌باشند. عملکرد نوروهای آینه‌ای می‌تواند توجیه‌کننده‌ی نظر میلر مبتنی بر ارائه‌ی ۷ درصد پیام‌ها از طریق کلمات و ۹۳ درصد از طریق بیانات چهره (۵۵٪) و تن صدا (۳۸٪) و همچنین نظریه‌ی مهربابیان در خصوص انتقال ۶۵ تا ۹۳ درصد انتقال معانی و منظورها توسط رفتارهای غیرکلامی است (پنگ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱).

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش رفتار صمیمیت و نزدیک شدن کلامی و غیر کلامی مدرسان بر "انگیزش حالتی تحصیلی" فراگیران انجام گرفت. زیرا هر چند پژوهش‌های پیشین نشان دهنده‌ی رابطه بین ادراک دانش‌آموز از رفتارهای معلمان با انواع یادگیری شناختی و عاطفی است (لفبور و آلن ۲۰۱۴؛ بیکر ۲۰۱۰؛ کریستوفل، ۱۹۹۰)، اما هیچ پژوهشی در خصوص اثربخشی آموزش این رفتار به مدرسان و تأثیر آن بر انگیزش حالتی تحصیلی فراگیران‌شان یافت نشد. علاوه بر این

- 
1. AhYun
  2. Richmond
  3. Witt
  4. Wheelless
  5. Peng

خلاء پژوهشی سازه نزدیک شدن و رفتار صمیمیت تاکنون چه در زمینه‌ی اولیه‌ی آن یعنی روان‌شناسی اجتماعی و چه در زمینه‌ی روان‌شناسی یادگیری و آموزش در کشور مورد بررسی و مطالعه قرار نگرفته است. و این در حالی است که نمی‌توان نتایج تحقیقات خارج از کشور را با دقت و قطعیت در داخل کشور مورد استفاده قرارداد. سازه‌ی نزدیک شدن جزء آن دسته از سازه‌های روان‌شناختی است که باید بومی‌سازی شود، زیرا برخی از رفتارها و تفسیرهای مربوط به آن کاملاً متأثر از فرهنگ هر جامعه است (کلیش، ۲۰۰۹) و مسلماً در بستر فرهنگی ایران نیز نمود خاص خود را دارد.

از آن جایی که سازه‌ی نزدیک شدن هنوز وارد مباحث و پژوهش‌های کشوری نشده است؛ در نظام آموزشی ما نیز گام مؤثری جهت کاربست این رفتارها برداشته نشده است. تنها چند تحقیق در خصوص مهارت‌های ارتباطی اساتید دانشگاه انجام‌گرفته است؛ که نتایج آن سطح مهارت‌های ارتباطی مدرسان را در حد متوسط یا پایین گزارش نموده‌اند. نتایج پژوهش‌ها نشان دادند که نه تنها مدرسان با سازه‌ی نزدیک شدن و رفتار صمیمیت و اهمیت آن آشنا نمی‌باشند بلکه اطلاعات‌شان حتی در خصوص مهارت‌های ارتباطی نیز کافی ناست. از این رو در این پژوهش‌ها لزوم برگزاری دوره‌های آموزش مهارت‌های ارتباطی مورد تأکید قرار گرفته است (شریفی‌راد، رضائیان، جزینی و اعتمادی، ۱۳۸۹؛ نوروزی‌نیا، نوری سپهر، حیدری، کبیر، ۱۳۹۳؛ پیمان و همکاران ۱۳۹۰؛ توکل، رحیمی و ترابی، ۱۹۹۸؛ سمیاری، رسولی، ولایی، مکبری‌نیا و همتی، ۱۳۹۱؛ رضائیان، زارع بیدکی، باختر، کارگر، ۱۳۹۴). پژوهش توکل و همکارانش (۱۹۹۸) نشان داده است که اغلب مدرسان با وجود تسلط علمی خوب از قدرت کلامی و ارتباطی پایین‌تر از حد مطلوب برخوردارند. در صورتی که تدریس خوب و کارآمد علاوه بر محتوای دانش فرد با توانایی فرد برای انتقال این دانش به دیگران نیز ارتباط قوی دارد (ولز و کنو، ۲۰۰۸). این عده از مدرسان یا آموزشی در این خصوص ندیده‌اند و یا در دوره‌های آموزشی‌شان تأکید بسیار کم‌رنگی بر اهمیت رفتارهای کلامی و غیر کلامی معلمان شده است. تحقیق شریفی‌راد و همکاران (۱۳۸۷) نشان داد که حتی کمترین حد آموزش درخصوص مهارت‌های ارتباطی تأثیر مثبت بر مدرسان دارد. در حالی که هنوز سازه‌ی نزدیک شدن و نقش آن جایگاهی در مباحث مربوط به فنون تدریس در این دوره‌ها ندارد. افزون بر این با توجه

به‌خلاف پژوهشی در این زمینه ابزاری نیز برای سنجش رفتار صمیمیت و نزدیک شدن کلامی و غیرکلامی معلمان در کشور موجود ناست، و ابزارهای موجود در خارج از کشور نیز به علت تأثیرپذیری این سازه از فرهنگ کشورها قابلیت کاربرد ندارد. خصوصاً در مبحث نزدیک شدن غیرکلامی که سازه‌ای غیر ساختارمند بوده و بر اساس یک سری نمادهای غیر قراردادی شکل گرفته (پنگ، ۲۰۱۱) و تفسیر آن با توجه به فرهنگ هر کشور باید انجام پذیرد (کلش، ۲۰۰۹). ضمن این که در خصوص انگیزش حالتی نیز ابزاری با توجه بر تمایز انگیزش صفتی و حالتی وجود ندارد. با عنایت به چنین امری لزوم مطالعه و پژوهش در این خصوص روشن است.

### روش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه‌های هم‌ارز بود. در این پژوهش آزمودنی‌ها در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند که هر گروه شامل ۱۵ کلاس و هر کلاس شامل ده دانشجو بود. جامعه‌ی آماری این پژوهش از دو گروه تشکیل شده بود. گروه اول متشکل از مدرسان دانشگاه پیام نور مرکز میانه که در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تدریس بوده و گروه دوم عبارت از کلیه‌ی دانشجویان دختر و پسر مقطع کارشناسی دانشگاه پیام نور شهرستان میانه در همان نیمسال بود. از بین دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه پیام‌نور میانه، ۳۰۰ دانشجو بر اساس جدول نمونه‌گیری مورگان در قالب ۳۰ کلاس انتخاب شدند که ۱۵۰ دانشجو در گروه آزمایش و ۱۵۰ دانشجو در گروه گواه قرار گرفتند. همچنین ۳۰ مدرس نیز برای آموزش انتخاب شد که ۱۵ مدرس در گروه آزمایش و ۱۵ مدرس در گروه گواه قرار گرفتند. نمونه‌گیری در طرح حاضر در دو مرحله انجام یافت. با توجه به اینکه در دانشگاه پیام نور برخی دروس دارای تعداد جلسات کم می‌باشند، از روش نمونه‌گیری هدفمند<sup>۱</sup> ملاک محور استفاده شد. به این صورت که ملاک انتخاب مدرسانی بود که واحدهای درسی با حداقل ده جلسه‌ی کلاسی را برای تدریس داشته باشند. از این لیست ۳۰ کلاس (مدرس) به صورت تصادفی انتخاب شدند که رفتار صمیمیت کلامی و غیرکلامی مدرسین و انگیزش

---

1. purposive sampling



حالتی تحصیلی دانشجویان آنها توسط مقیاس‌های محقق ساخته صمیمیت کلامی، صمیمیت غیرکلامی و انگیزش حالتی موردسنجش قرار گرفت. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از رفتار صمیمیت کلامی و صمیمیت غیرکلامی مدرسان رتبه‌بندی شده و به‌صورت هم‌تاسازی در گروه‌های آزمایش و کنترل قرار گرفتند. علاوه بر هم‌تاسازی مدرسان به نحوی انتخاب شدند که ارتباطی با یکدیگر نداشته و مدرسان گروه کنترل تحت تأثیر آموزش‌های گروه مداخله قرار نگیرد. مرحله‌ی دوم نمونه‌گیری به‌صورت انتخاب تصادفی ده دانشجو از هر کلاس در دو گروه آزمایش و گروه کنترل بود؛ که نهایتاً ۳۰۰ دانشجو به‌عنوان نمونه‌ی طرح انتخاب شدند. گروه آزمایش و گواه، در شرایط یکسان، هم‌زمان و قبل از آموزش به پرسشنامه‌های رفتار صمیمیت کلامی و صمیمیت غیر کلامی و انگیزش حالتی تحصیلی پاسخ دادند و عدم تفاوت معنادار رفتار صمیمیت کلامی و غیرکلامی مدرسان و انگیزش حالتی فراگیران هر دو گروه مورد بررسی قرار گرفت. سپس مدرسان گروه آزمایش تحت آموزش ۵ جلسه قرار گرفتند و سپس در مرحله پس‌آزمون از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها تحلیل کوواریانس با حذف اثر پیش‌آزمون بود.

جلسات آموزش گروهی رفتار صمیمیت بر اساس مباحث و تحقیقات ریچموند و مک‌گروسکی و مبتنی بر رویکرد آلبرت مهربابیان طراحی شده و بعد از تأیید اساتید مربوطه در دانشگاه علوم تحقیقات تهران در ۵ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای برگزار شد. قبل از شروع جلسات آموزشی به منظور افزایش انگیزش مشارکت مدرسان نتایج پیش‌آزمون رفتار صمیمیت کلامی و غیرکلامی به‌صورت انفرادی به مدرسان ارائه شد و ساختار جلسات و اهداف برنامه آموزشی بر اساس رویکرد مذکور معرفی شد.

**جلسه‌ی اول:** تعریف ارتباط کلامی و غیرکلامی و اشاره به تفاوت آن با پیام‌های کلامی و غیرکلامی، بیان اهمیت ارتباطات کلامی و غیرکلامی در روابط بین فردی و نقش آن در آموزش.

**جلسه‌ی دوم:** معرفی و توضیح مقوله‌های پیام‌های کلامی به همراه ارائه‌ی مثال‌های کاربردی با مشارکت مدرسین.

**جلسه‌ی سوم:** معرفی و توضیح مقوله‌های پیام‌های غیرکلامی شامل ظاهر فیزیکی، اشاره و حرکات، چهره و رفتار چشمی، رفتار آوایی، زمان و حالت بدن به همراه ارائه‌ی مثال‌های کاربردی همراه با مشارکت مدرسان.

**جلسه‌ی چهارم:** تعریف و توضیح سازه‌ی صمیمیت، چگونگی ارتباط صمیمیت با ارتباطات بین فردی و بیان اهمیت آن در این خصوص. معرفی دو نوع صمیمیت کلامی و غیرکلامی. تعریف صمیمیت کلامی و توضیح عوامل ایجادکننده‌ی صمیمیت کلامی و موانع صمیمیت کلامی. چگونگی کاربرد آن در مدیریت کلاس‌ها.

**جلسه‌ی پنجم:** تعریف و توضیح صمیمیت غیرکلامی. چگونگی کاربرد ۵ مقوله‌ی ظاهر، چهره و چشم، صدا، فضا و زمان در ایجاد صمیمیت غیرکلامی. کاربرد صمیمیت غیرکلامی در آموزش و مدیریت کلاس. جمع‌بندی و ارائه‌ی دستورالعمل کلی برای تمرین و اجرای صمیمیت کلامی و صمیمیت غیرکلامی در کلاس.

**مقیاس انگیزش حالتی تحصیلی:** این پرسشنامه به صورت محقق ساخته برای سنجش انگیزش تحصیلی فراگیران در یک موقعیت خاص طراحی شده که براساس نظریه‌های انگیزش تحصیلی با محوریت دیدگاه‌های موقعیتی و مبتنی بر مؤلفه‌های نیازبه خود-مختاری، نیاز به شایستگی، نیاز به ارتباط، نیاز به نزدیک شدن و پیوندجویی، و نیازهای درونی و بیرونی ساخته شده است. براین اساس ابتدا ۱۵۸ جلوه‌ی رفتاری انتخاب شد که باتوجه به شرایط و نظر متخصصان به ۱۲۰ سؤال منتهی شد. برای تعیین روایی محتوایی از نظر متخصصان استفاده شد و سپس برای اجرای مقدماتی پرسشنامه به یک نمونه‌ی ۳۰ نفری ارائه شد. برای به دست آوردن پایایی روش همسانی درونی<sup>۱</sup> مورد استفاده قرار گرفت. علاوه بر ضریب آلفای کرانباخ، ماتریس همبستگی و ماتریس همبستگی یکی با همه<sup>۲</sup> نیز مورد بررسی قرار گرفت و نهایتاً پرسشنامه‌ای با ۵۳ سؤال و ضریب آلفای ۰.۹۵٪ به دست آمد. پس از اجرای مقدماتی این پرسشنامه بر روی ۳۰۰ دانشجو اجرا و روایی سازه از طریق تحلیل عامل اکتشافی بررسی شد که منجر به استخراج چهار عامل با مقادیر ویژه بالاتر از یک شد. با توجه به محتوای پرسش‌ها، عامل‌های استخراج شده با عنوان مؤلفه‌های علاقه به کلاس و ارتباطات بین فردی،

---

1. internal consistency

2. part-whole

علاقه به کسب شایستگی و خودکارآمدی، علاقه به درس و رشته‌ی تحصیلی، و علاقه به کسب ستایش و تشویق نام گذاری گردید. برای بررسی پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب آلفای به دست آمده برای عامل‌های مذکور به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۶۸، ۰/۶۷، ۰/۷۶ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ به دست آمد که این ضرایب حاکی از پایایی نسبتاً بالای پرسشنامه بود. نمره گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت است که نمره‌ی بالا در آن نشان‌دهنده‌ی انگیزش حالتی تحصیلی بیشتر است، ضمن این که جهت سهولت در تفسیر جداول هنجار درصدی<sup>۱</sup> و هنجار مقوله-ای<sup>۲</sup> نیز برای پرسشنامه‌ی انگیزش حالتی تحصیلی تهیه شده است.

**مقیاس رفتار صمیمیت کلامی مدرسان (نزدیک شدن کلامی):** در این پژوهش برای اندازه گیری متغیر رفتار صمیمیت کلامی مدرسان و نزدیک شدن کلامی از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. با توجه به اینکه این مفهوم برای اولین بار در زمینه‌ی روان‌شناسی در ایران به‌کاربرده می‌شد برای سازه " verbal Immediacy " به معنی نزدیک شدن کلامی با نظر متخصصین روان‌شناسی و ادبیات فارسی و با توجه به بستر فرهنگی کشور اصطلاح رفتار صمیمیت کلامی در نظر گرفته شد. برای ساخت پرسشنامه ابتدا تجلیات رفتاری آن مشخص گردیده و براساس مبانی نظری و پژوهش‌های انجام یافته و ابزار موجود در خارج از کشور سؤال‌ها صورت‌بندی شد. در این بخش بیشتر از نظریه‌ها و مباحث آلبرت مهربان، پژوهش‌های ریچموند و مک گروسکی و پرسشنامه‌های ریچموند، گورهام و مک گروسکی (کریستوفل، ۱۹۹۰) و گورهام (۱۹۸۸) استفاده شده است. ضمن اینکه از طریق مصاحبه‌ی حضوری درباره‌ی عوامل مؤثر در ایجاد نزدیک شدن کلامی در بستر فرهنگی ایران از متخصصان و مدرسان اطلاعات گردآوری شد. برای اندازه گیری روایی محتوا فرمی جهت داوری تعبیه شده و به ده داور متخصص در این زمینه ارائه شد. براساس شاخص درجه‌ی توافق میان داوران سؤالات مشخص و جهت اجرای مقدماتی بین ۳۰ دانشجو ارائه شد. بعد از اعمال اصلاحات بیان شده توسط دانشجویان و اجرای مجدد پرسشنامه از طریق مجذور همبستگی چندگانه و آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت که نهایتاً

- 
1. percentile norm
  2. categorical norm

پرسشنامه‌ی ۲۸ سوالی با پایایی ۰/۸۵ تهیه شد. پس از اجرای مقدماتی این پرسشنامه بر روی ۳۰۰ دانشجو اجرا و روایی سازه از طریق تحلیل عامل اکتشافی بررسی شد که منجر به استخراج دو عامل با مقادیر ویژه بالاتر از یک شد. با توجه به مبانی نظری، عامل اول با ۱۹ سؤال با عنوان "مجاورت کلامی" و عامل دوم با ۹ سؤال با عنوان "پرهیز کلامی" نام‌گذاری شد. به منظور برآورد پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۷ و برای مؤلفه‌ی مجاورت کلامی ۰/۸۳ و پرهیز کلامی ۰/۷۷ به دست آمد که این ضرایب حاکی از پایایی نسبتاً بالای پرسشنامه است. این پرسشنامه دارای ۲۸ پرسش بوده که سؤالات بر اساس طیف لیکرت - هرگز (۵) تا همیشه (۱) - تنظیم شده است. که ۹ سؤال به صورت منفی و معکوس نمره گذاری می‌شود.

**مقیاس رفتار صمیمیت غیر کلامی مدرسان (نزدیک شدن غیر کلامی):** این مقیاس پرسشنامه‌ای محقق ساخته است. برای ساخت این ابزار ابتدا برای سازه‌ی "Nonverbal Immedaicy" براساس نظر متخصصان مبتنی بر معنی ضمنی و تعاریف موجود و فرهنگ کشور معادل فارسی رفتار صمیمیت غیر کلامی در نظر گرفته شد. سپس براساس مبانی نظری و پژوهش‌های انجام یافته و ابزار موجود در خارج از کشور و هماهنگ با تجلیات رفتار صمیمیت غیر کلامی در ایران که از طریق مصاحبه با متخصصین و مدرسان گردآوری شده بود سؤالات پرسشنامه تهیه شد. در این بخش بیشتر از نظریه‌ها و مباحث آلبرت مهربیان، پژوهش‌های ریچموند و مک گروسکی و پرسشنامه‌های ریچموند، مک گروسکی و جانسون (۲۰۰۳) استفاده شده است. بعد از تهیه‌ی نسخه‌ی اولیه برای بررسی روایی محتوایی و منطقی سؤالات قبل از بررسی ساختار عاملی پرسشنامه از نظر متخصصان استفاده شد. بعد از اعمال نظرات اساتید درباره‌ی روایی محتوایی و منطقی، و حذف برخی از سؤالات پرسشنامه‌ی ۵۸ سوالی برای اجرای مقدماتی در بین ۳۰ دانشجو ارائه شد. ابتدا ۷ سؤال براساس دامنه‌ی پاسخ حذف و نهایتاً بر اساس ضرایب همبستگی کل - جزء، ضرایب پیشنهادی حذف آلفای کرونباخ و جدول همبستگی ماتریس سؤالات، ۱۲ سؤال دیگر حذف و تعداد سؤالات پرسشنامه به ۳۹ سؤال با ضریب آلفای ۰/۸۷ رسید؛ که پرسشنامه‌ای باثبات درونی مناسب بود. پس از اجرای مقدماتی این پرسشنامه بر روی ۳۰۰ دانشجو روایی سازه از

طریق تحلیل عامل اکتشافی بررسی شد که منجر به استخراج چهار عامل با مقادیر ویژه بالاتر از یک شد. با توجه به مبانی نظری، مؤلفه‌ها با عناوین رفتاربدنی، رفتارچشمی، رفتارآوایی، و رفتارچهره‌ای نام‌گذاری شد. به‌منظور برآورد پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۳ و برای مؤلفه‌ها به ترتیب ۰/۸۰۲، ۰/۷۴۱، ۰/۸۲۳، و ۰/۷۱۴ به‌دست‌آمد که بیانگر این است که سؤال‌های طراحی شده و تفکیک‌شده دارای پایایی لازم هستند. نمره گذاری این پرسشنامه ۳۹ سوالی بر اساس طیف لیکرت - همیشه (۵) تا هرگز (۱) - تنظیم شده که ۲۰ سؤال به صورت منفی و معکوس نمره گذاری می‌شود.

### یافته‌ها

با توجه به این‌که طرح آزمایشی این پژوهش پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه‌های هم‌ارز است، به‌منظور کنترل اثر عامل پیش‌آزمون و مقایسه‌ی میانگین‌های نمرات پس‌آزمون انگیزش تحصیلی (با رعایت پیش‌فرض‌های مرتبط با آزمون)، از آزمون پارامتری تحلیل کوواریانس برای بررسی فرضیه اصلی استفاده شد. قبل از کاربرد تحلیل کوواریانس برای بررسی همگنی متغیرها در گروه مداخله و گروه کنترل از آزمون **T** مستقل و برای بررسی تأثیر آموزش بر رفتار صمیمیت مدرسان از آزمون **T** وابسته استفاده گردید.

جدول ۱. آزمون تی تست مستقل برای مقایسه‌ی میانگین متغیرهای گروه مداخله و کنترل

#### در مرحله‌ی پیش‌آزمون

آزمون تی - تست برای برابری میانگین‌ها		آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌ها	
F	T	درجه آزادی	سطح معناداری (دو دامنه)
۰/۳۴۴	۰/۵۲۲	۲۹۸	۰/۶۰۲
۴/۵۱۶	۰/۳۴	۲۹۸	۰/۳۷۸

با فرض برابری واریانس‌ها انگیزش تحصیلی بافرضبرابری واریانس‌ها رفتار صمیمیت

بافرض برابری									
۲/۷۷۷۵۴	-۲/۶۰۴۲۱	۱/۳۶۷۳۴	۰/۰۸۶۶۷	۰/۹۵۰	۲۹۸	۰/۰۶۳	۰/۱۵۲	۲/۰۶۱	واریانس‌ها صمیمیت
کلامی									
بافرض برابری									
۱/۰۳۴۱۳	-۵/۹۶۷۴۶	۱/۷۷۸۹۰	-۲/۴۶۶۶۷	۰/۱۶۷	۲۹۸	-۱/۳۸۷	۰/۱۷۲	۱/۸۷۲	واریانس‌ها صمیمیت
غیرکلامی									

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود میانگین متغیرهای وابسته انگیزش حالتی تحصیلی دانشجویان همچنین متغیرهای رفتارهای صمیمیت، صمیمیت کلامی و صمیمیت غیرکلامی مدرسان در مرحله‌ی پیش‌آزمون در دو گروه مداخله و کنترل تفاوت معناداری نداشته است؛ بنابراین گروه مداخله و کنترل از نظر متغیرهای مربوطه همگن هستند. همچنین به منظور بررسی تأثیر آموزش در رفتار صمیمیت مدرسان، پس آزمونی از رفتار صمیمیت مدرسان در گروه آزمایش انجام گرفت.

جدول ۲. آزمون تی وابسته برای مقایسه میانگین نمرات رفتار صمیمیت در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش

گروه	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	T	درجه آزادی	سطح معنادار	ضریب ۰/۹۵ فاصله اطمینان
							پایین بالا
پیش‌آزمون و پس‌آزمون رفتار صمیمیت	-۲۲/۳۲	۱۸/۴۸	۱/۵۰	-۱۴/۷۹	۱۴۹	۰/۰۰۱	-۲۵/۳۰ -۱۹/۳۴

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود تفاوت میان پیش‌آزمون و پس‌آزمون رفتار صمیمیت مدرسان در گروه آزمایش معنادار است. همچنین میانگین نمرات در پس‌آزمون بیشتر از پیش‌آزمون است. براین اساس می‌توان نتیجه‌گیری کرد که آموزش رفتارهای صمیمیت به مدرسان منجر به افزایش صمیمیت مدرسان شده است.

همچنین به منظور بررسی احتمال اثرات زمان بر افزایش رفتار صمیمیت مدرسان پس‌آزمون رفتار صمیمیت در گروه گواه نیز انجام گرفت. همان‌طور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد تفاوت معنی‌داری بین رفتار صمیمیت مدرسان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه کنترل وجود ندارد. از این‌رو رفتار صمیمیت مدرسان با گذشت زمان با تغییر معناداری همراه نشده است.

جدول ۳. آزمون تی وابسته برای مقایسه‌ی میانگین‌های نمرات رفتار صمیمیت در پیش آزمون و پس آزمون گروه کنترل

گروه	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	T	درجه آزادی	سطح معناداری	ضریب فاصله اطمینان
پیش آزمون و پس آزمون رفتارصمیمیت	-۳/۸۸	۲۵/۴۱	۲/۰۷	۱/۸۷	۱۴۹	۰/۰۶۳	۷/۹۸ - ۲۱۴/۰

فرضیه‌ی تحقیق: آموزش رفتارهای صمیمیت کلامی و صمیمیت غیرکلامی مدرسان بر انگیزش حالتی تحصیلی دانشجویان آنان تأثیر مثبت دارد. با توجه به این که برای انجام تحلیل کوواریانس رعایت پیش فرض‌های آن ضروری است، علاوه بر نرمال بودن داده‌ها که از طریق آزمون اسمیرنوف - کولموگروف مورد بررسی قرار گرفته بود، سایر مفروضه‌ها نیز مورد بررسی قرار گرفت. یکی از پیش فرض‌ها بررسی همگنی شیب رگرسیون بود که نتایج نشان داد شیب رگرسیون بین متغیر گروه‌بندی و پیش‌آزمون یکسان است. پیش فرض بعدی بررسی رابطه‌ی خطی متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته بود. نتایج بررسی این مفروضه نشان داد که بین متغیر تصادفی کمکی (پیش‌آزمون) و متغیر وابسته‌ی انگیزش تحصیلی (پس‌آزمون) رابطه‌ی خطی وجود داشته و شیب‌های خطوط رگرسیون موازی بوده که نشان‌دهنده‌ی این بود که بین ارتباط متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته در هر دو گروه شباهت وجود دارد؛ بنابراین مفروضه‌ی رابطه‌ی خطی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد تأیید قرار می‌گیرد. در پیش فرض آخر نیز نتایج آزمون لون مفروضه‌ی تساوی خطای واریانس‌ها را زیر سؤال نبرده و شرط برابری واریانس‌ها تأیید شد. با توجه به رعایت مفروضات فوق، برای تحلیل نتایج فرضیه مورد پژوهش، از تحلیل کوواریانس استفاده شده است.

جدول ۴. خلاصه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آزمون F	سطح معنی‌داری	ضریب تعیین	نتیجه
اثر متغیر آزمایشی	۵۶۸۹۷	۱	۵۶۸۹۷	۲۳۸	۰/۰۰۱	۰/۴۴	رد فرض
خطا	۷۰۹۹۳	۲۹۷	۲۳۹/۰۳۵				صفر

با توجه به نتایج جدول ۴ با ۰/۹۹ اطمینان نتیجه می‌گیریم که بین گروه کنترل و آزمایش در متغیر انگیزش حالتی تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. ضریب تعیین در این معادله ۰/۴۴ است. با توجه به اندازه‌ی اثر، با تکیه بر مداخله می‌توانیم ۴۴ درصد از واریانس متغیر وابسته را تبیین کنیم.

جدول ۵. بررسی میانگین‌های تعدیل شده

گروه	میانگین	انحراف استاندارد	فاصله با ۹۵ درصد اطمینان	
			حد پایین	حد بالا
مداخله	۲۰۸	۱/۲۶	۲۰۵/۸۳	۲۱۰/۸۰
کنترل	۱۸۰	۱/۲۶	۱۷۸/۲۸	۱۸۳/۲۵

با توجه به جدول ۵ پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معنی‌دار عامل بین آزمودنی‌های  $(F(297, 1) = 238, P < 0.005, \eta^2 = 0.44)$  گروه وجود داشت. نمرات میانگین‌های تعدیل‌شده بیان می‌کند گروه مداخله در مقایسه با گروه کنترل، دارای انگیزش تحصیلی بیشتری بودند.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش رفتار صمیمیت به مدرسان و نزدیک شدن کلامی و غیرکلامی بر انگیزش حالتی فراگیران بود. یافته‌ی تحقیق نشان داد که آموزش رفتار صمیمیت کلامی و غیر کلامی به مدرسان بر انگیزش حالتی تحصیلی دانشجویان آنان مؤثر است. نتیجه‌ی پژوهش حاضر با یافته‌ی تحقیق کریستنسن<sup>۱</sup> و منزیل<sup>۲</sup> (۱۹۹۸) مبنی بر رابطه‌ی خطی مثبت بین نزدیک شدن کلامی و غیرکلامی معلم با یادگیری عاطفی و انگیزش حالتی دانشجویان، گورهام و زاکاهی<sup>۳</sup> (۱۹۹۰) مبنی بر رابطه معنادار بین رفتار صمیمیت مدرسان و انگیزش حالتی فراگیران، فری‌میر (۱۹۹۴) اهمیت نقش رفتار صمیمیت در انگیزش حالتی و یادگیری، لفریو و آلن (۲۰۱۴) در خصوص ارتباط معنادار بین نزدیک شدن معلمان با انگیزش دانشجویان در سبک‌های

1. Christensen  
2. Menzel,  
3. Zakahi



مختلف تدریس معلمان و نیز نتایج پژوهش‌هایی که رابطه بین رفتار صمیمیت با انگیزش فراگیران را در دوره‌های آموزشی مجازی (دلانتونیو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷) و آموزش‌های آنلاین (بیکر، ۲۰۱۰) مورد بررسی قرار داده‌اند هماهنگ است.

همچنین با یافته‌های پژوهش‌هایی که در زمینه‌ی ارتباط نزدیک شدن غیرکلامی معلمان انجام گرفته است تاحدودی همسو است. هسیو<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) در تحقیق خود از طریق تحلیل رگرسیون چند متغیره نشان داد که پنج رفتار غیرکلامی معلم (خنده، ژست، صدا، بدن راحت، بیانات آهنگین) پیش‌بینی کننده‌ی معناداری برای انگیزش یادگیری در درس زبان انگلیسی می‌باشند. پژوهش پریبایل<sup>۳</sup>، ساکاموتو<sup>۴</sup> و کیاتن<sup>۵</sup> (۲۰۰۴) نیز بیانگر ارتباط معنادار نزدیک شدن غیرکلامی معلم با انگیزش فراگیران و ارتباط منفی آن با افت تحصیلی فراگیران است. این تحقیق همچنین بیانگر این نکته بود که تفاوت معناداری بین دانشجویان ژاپنی و آمریکایی با وجود تفاوت ساختار پرسشنامه وجود ندارد. این امر در تحقیق ساندرز و ویسمن (۱۹۹۰) نیز مشاهده شد که با وجود تأثیرگذاری عامل فرهنگ در ادراکات متفاوت از رفتارهای صمیمیت این رفتار در همه‌ی فرهنگ‌ها با یادگیری عاطفی همراه است (به نقل از کلیش، ۲۰۰۹).

با بررسی پیشینه تجربی در زمینه‌ی رابطه بین رفتار صمیمیت و یادگیری عاطفی این یافته با نتایج پژوهش‌های زهانگ<sup>۶</sup> و زهانگ (۲۰۰۶) درخصوص پیش بینی کنندگی قوی رفتار صمیمیت در یادگیری عاطفی؛ کومادنا<sup>۷</sup>، هونت<sup>۸</sup> و سیمونداس<sup>۹</sup> (۲۰۰۷) نقش صمیمیت و شفافیت رفتار معلم در افزایش یادگیری عاطفی؛ و تحقیق کمی - کیفی بورگس<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۷) درخصوص رابطه‌ی معنادار مثبت رفتار صمیمیت با یادگیری عاطفی و مدیریت کلاس، قابل مقایسه است. همچنین این یافته در نتایج فراتحلیل‌های انجام شده نیز قابل مشاهده است. نتایج فراتحلیل ویت<sup>۱۱</sup>، ولیس<sup>۱</sup> و آلن<sup>۲</sup> (۲۰۰۴)، بر روی ۸۱

1. DellAntonio
2. Hsu
3. Pribyl
4. Sakamoto
5. Keaten
6. Zhang
7. Comadena
8. Hunt
9. Simonds
10. Burroughs
11. Witt

۸۱ پژوهش در زمینه‌ی نزدیک شدن کلامی و غیرکلامی مدرسان بیانگر وجود رابطه‌ی معنی‌دار بین نزدیک شدن غیرکلامی معلم با یادگیری عاطفی ( $r=۰.۴۹$ ) بود. همچنین یافته‌ی تحقیق با بخشی از نتایج فراتحلیل آلن، ویت و ویلیس (۲۰۰۶) که با هدف بررسی مدل علی انگیزش کریستوفل و فری‌میر انجام گرفته بود هماهنگ است. نتایج فراتحلیل حمایت‌کننده‌ی مدل مذکور بوده به این شکل که نزدیک شدن معلم باعث انگیزش دانشجو و انگیزش دانشجو باعث یادگیری می‌شود.

یافته‌ی تحقیق همچنین با نتایج برخی از تحقیقات (ایمز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۲؛ مک اینرنی<sup>۴</sup>، راش<sup>۵</sup>، مک اینرنی، و مارش<sup>۶</sup>، ۱۹۹۷؛ مک اینرنی، هینکلی<sup>۷</sup>، داوسون<sup>۸</sup>، و ون آتن<sup>۹</sup>، ۱۹۹۸) که مؤید تأثیرگذاری برخی از عوامل محیطی همچون بافت، موقعیت و فرهنگ بر اغلب سازه‌های انگیزش است همسو است. این امر از طریق رویکرد اجتماعی - فرهنگی و ارزش درانتظار قابل تبیین است. همانطور که در رویکرد اجتماعی - فرهنگی و مبحث منطقه‌ی تقریبی رشد انگیزش بیان شده است محیط‌های حمایت‌کننده بیشتر از محیط‌های رقابت انگیز در ایجاد و افزایش انگیزش نقش دارند (سیف، ۱۳۹۲، ۲۴۶). براین اساس می‌توان گفت مدرسانی که از طریق رفتارهای صمیمیت قادر به ایجاد محیطی حمایت‌کننده می‌شوند موفق به ایجاد و افزایش انگیزش خواهند شد این امر با نیاز به پیوند جویی و انگیزه‌ی افراد در ایجاد ارتباط با دیگران نیز قابل تبیین است. همچنین در رویکرد انتظار ضرب در ارزش از آن جایی که میزان انگیزش برابر است با حاصل ضرب سطح انتظار از موفقیت در آن کار با میزان ارزشی که برای آن کار قائل هستند (سیف، ۱۳۹۲، ص ۲۴۶)، رفتار یک معلم می‌تواند در شکل‌گیری ارزش و سطح انتظار موفقیت در فراگیران نقش مهمی داشته باشد. بروفی (۲۰۰۴)، به نقل از ولز و کنو، (۲۰۰۸) نیز معتقد است بیانات چهره، چشم، و سایر رفتارهای غیرکلامی معلم می‌تواند در انتقال پیام معلم به فراگیر در این خصوص تأثیرگذار باشد. این امر در

1. Wheelless
2. Allen
3. Ames
4. McNerney
5. Roch
6. Marsh
7. Hinkely
8. Dowson
9. Van Etten

تحقیقات ولز و کنو (۲۰۰۸) که بیانگر ارتباط بالا بین نزدیک شدن غیر کلامی و مولفه‌ی ارزش - انتظار است قابل مشاهده است.

یافته‌ی تحقیق را می‌توان از طریق مدل انگیزشی ARCS کلر (۱۹۷۹-۱۹۸۳-۱۹۸۹) نیز تبیین نمود. رفتار صمیمیت معلم می‌تواند منجر به سه شرط از چهار شرط انگیزش در مدل کلر باشد. رفتارهای صمیمیت معلم در کلاس شامل راه رفتن، تغییر تن صدا، تماس چشمی، کاربرد اسامی فراگیران، و سایر روش‌های نزدیک شدن کلامی و غیرکلامی می‌تواند توجه فراگیر را به عنوان شرط اول انگیزش در این مدل برانگیزاند. در خصوص شرط دوم فری‌میر (۱۹۹۴) اطمینان را مبتنی بر تجارب شخص و تلقین‌های خود و اطرافیان می‌داند بر این اساس معلم می‌تواند با رفتار صمیمیت و از طریق نزدیک شدن کلامی و غیرکلامی دوست داشتن و احساس امنیت را در فراگیران ایجاد نموده و محیطی که در آن موفقیت مورد علاقه باشد مهیا سازد. این امر هم در رویکرد ارزش در انتظار و هم در نتایج تحقیقات فری‌میر (۱۹۹۴) که بیانگر همبستگی مثبت بین رفتار نزدیک شدن معلم و تمایل فراگیر به گذراندن دوره‌ای مشابه این دوره یا با این معلم بود به‌خوبی نمایان است. در ارتباط با عامل رضایت به عنوان شرط سوم مدل انگیزشی کلر احتمالاً دانش‌آموزانی که معلمانی با ویژگی صمیمیت دارند نسبت به دانش‌آموزانی که معلمان‌شان رفتار صمیمیت و نزدیک شدن کمتری دارند رضایت بیشتری برای کسب تجارب یادگیری دارند. در تحقیقات انجام‌یافته در این خصوص دانش‌آموزانی که معلمانی با رفتار صمیمیت بالا داشتند ادعا کرده بودند که اگر معلم‌شان به این صورت نبود نمی‌توانستند تا این حد درس را یاد بگیرند؛ که این امر را می‌شود به‌عنوان رضامندی دانش‌آموزان از معلم و کلاس و دوره‌ی‌شان در نظر گرفت (فری‌میر، ۱۹۹۴). نتایج تحقیقات کریستوفل (۱۹۹۰) نیز به اعتقاد وی حمایت‌کننده‌ی مدل انگیزشی کلر است.

با جمع‌بندی یافته‌ی این پژوهش و مبانی نظری و تجربی حامی می‌توان به این نتیجه رسید که اگر در کلاس‌های درسی مدرسان رفتارهای صمیمیت را به کارگرفته و نزدیک شدن کلامی و غیرکلامی را ایجاد نمایند به احتمال بیشتری انگیزش حالتی تحصیلی فراگیران‌شان در سطح بالاتری قرار خواهد گرفت. با عنایت به این یافته پیشنهاد می‌شود در برنامه‌های تربیت دبیری یا آموزش ضمن خدمت مدرسان بر

آموزش رفتارهای صمیمیت و اهمیت نزدیک شدن کلامی و غیرکلامی تأکید شود. مهربان نشان داد که سازه‌ی صمیمیت قابل یادگیری بوده (کلش، ۲۰۰۹) و آموزش در این خصوص نتیجه بخش خواهد بود. اهمیت آموزش زمانی بیشتر مشخص می‌گردد که بدانیم میزان کاربرد رفتار صمیمیت و خصوصاً سطح نزدیک شدن غیرکلامی مدرسان در دریافت نتیجه‌ی مطلوب بسیار مهم است از آن جایی که ارتباطی منحنی شکل (U) بین سطوح نزدیک شدن و یادگیری در هر سه حوزه‌ی یادگیری وجود داشته و رفتار صمیمیت و نزدیک شدن در سطح متوسط بیشترین نتیجه‌ی مطلوب را به همراه دارد (کومستوک<sup>۱</sup>، روویل<sup>۲</sup> و بوویرس<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵)، بایستی به مدرسان در خصوص چگونگی کاربرد رفتار صمیمیت و مقدار سطح نزدیک شدن کلامی و غیر کلامی آموزش‌های لازم ارائه شود. هم چنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی شیوه‌های دیگر سنجش رفتار صمیمیت مدرسان همچون روش‌های مشاهده همراه با سیستم تجزیه و تحلیل IDER لحاظ شده و تأثیر آن بر سایر پیامدهای تحصیلی و حوزه‌های یادگیری نیز مورد مطالعه قرار گیرد.

### منابع

- السون، متیو اچ؛ و هرگنهان، بی. آر. (۱۳۹۱). *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری*. ترجمه و افزوده‌ها از علی‌اکبر سیف. تهران: نشر روان.
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴). رابطه بین عزت نفس، انگیزه پیشرفت، و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های تهران. *مجله مطالعات روان‌شناختی*. ۴ و ۵-۱۸
- پیرکمالی، محمدعلی؛ مؤمنی مهمونی، حسین؛ پاکدامن، مجید (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین سطح خودکارآمدی معلمان علوم تجربی با انگیزش، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم ابتدایی. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۱۰، ۱۲۳-۱۳۵.
- پیمان هادی، یعقوبی منیره، صادقی فر جمیل، سایه میری کوروش، علیزاده مریم، یمانی نیکو، محمدحسن نهال منیره، رستمی آزیئا، یاسمی مسعود (۱۳۹۰). ارزیابی مهارت‌های ارتباطی بین فردی اساتید دانشگاه علوم پزشکی ایلام. *مجله آموزش در علوم پزشکی*. ویژه‌نامه توسعه آموزش و ارتقای سلامت. ۱۱ (۹).

1. Comstock
2. Rowell, E
3. Bowers,

خدییوی، اسدالله؛ وکیلی مفاخری، افسانه (۱۳۹۰). رابطه بین انگیزش پیشرفت، منبع کنترل، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول متوسطه نواحی پنجگانه تبریز. *مجله علوم تربیتی*، ۱۳، ۴۵-۶۶.

رضاییان محسن، زارع بیدکی محمد، باختر مرضیه، کارگر سمیه (۱۳۹۲). بررسی مهارت‌های ارتباطی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*. ۱۴.

رضاخانی، سیمین دخت (۱۳۸۶). بررسی انگیزه درونی و بیرونی پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته‌های مختلف دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*. ۲، ۸۵-۱۰۶.

ریچموند، ویرجینا پی و مک کروسکی، جیمز سی. (۱۳۸۷). *رفتار غیرکلامی در روابط میان فردی (درس‌نامه‌ی ارتباطات غیرکلامی)*، ترجمه فاطمه سادات موسوی و ژیلا عبد اله پور. تهران: دانژه

ریو، جان مارشال (۱۳۹۳). *انگیزش و هیجان*. (ترجمه: یحیی سید محمدی). تهران: ویرایش. ویراست چهارم.

زارع، حسین، بخشش، مریم (۱۳۹۲). بررسی پایایی و روایی پرسشنامه انگیزش یادگیری علم. *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*. ۶(۲۴): ۶۶-۵۱.

سیف، علی اکبر و کیان ارثی، فرحناز (۱۳۹۰). نوروهای آینه‌ای و یادگیری مشاهده‌ای. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۹(۶): ۸۹-۱۱۴.

سیف، علی اکبر (۱۳۹۲). *روان‌شناسی پرورشی نوین، روان‌شناسی یادگیری و آموزش*. تهران: دوران. ویرایش هفتم.

سیف، علی اکبر (۱۳۹۴). *مجموعه مقاله‌ها و مصاحبه‌ها*. تهران: دوران.  
شریفی راد، غلامرضا، رضائیان محسن، جزینی اکرم، اعتمادی زینت السادات (۱۳۸۹). آگاهی، نگرش و عملکرد استادان در خصوص مهارت‌های ارتباطی مؤثر در آموزش. *مجله تحقیقات نظام سلامت*. ۶(۲).

لفظی عظیمی، افسانه؛ ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۹۴). سبک‌های انگیزش و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۴۳، ۲۴۷-۲۵۷.

نصر آزادانی، سحر، قمرانی، امیر و یار محمدیان، احمد (۱۳۹۲). نوروهای آینه‌ای و نقش آن در تقلید و نظریه‌ی ذهن در کودکان طیف اتیسم. *تعلیم و تربیت استثنایی* ۸(۱۲۱)

- نوروزی نیا، روح‌انگیز، نوری سپهر، محمد، احسان حیدری، علی و کبیر، کوروش (۱۳۹۳). مهارت‌های ارتباطی اساتید دانشگاه علوم پزشکی البرز و ارتباط آن‌ها با نتایج ارزشیابی آن‌ها. *مجله‌ی راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی*، ۱(۱).
- یوسفی، علیرضا؛ قاسمی، غلامرضا؛ فیروزنیا، سمانه (۱۳۸۸). ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجله‌ی ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱، ۷۹-۸۵.
- Allen, M., Witt, P.L., & Wheelless, L. R. (2006). The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning: Using meta-analysis to test a causal model. *Communication Education*, 55, 21-31.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Baker, Credence (2010). The Impact of Instructor Immediacy and Presence for Online Student Affective Learning, Cognition, and Motivation [Electronic version]. *The Journal of Educators Online*, 7(1).
- Bartlett Ellis RJ, Carmon AF, Pike C. (2016). A review of immediacy and implications for provider-patient relationships to support medication management. *Patient Prefer Adherence*. 10:9-18.  
doi: 10.2147/PPA.S95163. <http://dx.doi.org/10.2147/PPA.S95163>.
- Bailie, J. L. (2012). The criticality of verbal immediacy in online instruction: A modified delphi study. *Journal of Educators Online*, 9(2), n2.
- Ballester, E.P. (2015). Verbal and nonverbal teacher immediacy and foreign language anxiety in an EFL university course. *Porta Linguarum*, 23: 9-24.
- Burroughs, N. F. (2007). A reinvestigation of the relationship of teacher nonverbal immediacy and student compliance-resistance with learning. *Communication Education*, 56: 453-475.
- Christophel, D. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning [Electronic version]. *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. [Electronic version]. *Communication Education*. 44, 292-306.
- 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, 82-90.
- Comadena, M. E., Hunt, S. K., & Simonds, C. J. (2007). The effects of teacher clarity, nonverbal immediacy, and caring on student motivation, affective and cognitive learning. *Communication Research Reports*, 24(3), 241-248
- Comstock, J., Rowell, E., & Bowers, J. W. (1995). Food for thought: teacher nonverbal immediacy, student learning, and curvilinearity. *Communication Education*, 44, 251 - 266.
- Coetzee, L. R. (2011). *The relationship between students' academic self- concept, motivation and academic achievement at the university of the Free State*. M.A. thesis, University of South Africa.
- Dishlen Gökçe (2013). The reasons of lack of motivation from the student's and teacher's voices. *The Journal of Academic Social Science*. 1,35.

- DellAntonio, Jennifer K. (2017). Retaining the On-Line RN-to-BSN Nursing Student: Does Instructor Immediacy Matter?. *Teaching and Learning in Nursing*, 12: 122-127.
- Legault Lisa, Pelletier Luc, Green-Demers Isabelle (2006). Why Do High School Students Lack Motivation in the Classroom? *Journal of Educational Psychology*. Vol. 98, No. 3, 567-582.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P. and McCroskey, L. L. (2005). An Introduction to Communication in the Classroom: The Role of Communication in Teaching and Training. Boston: Pearson.
- McInerney, M. D., Roch, A. L., McInerney, V., & Marsh, H. W. (1997). Cultural perspective on school motivation: The relevance and application of goal theory. *American Educational Research Journal*, 34(1), 207-236.
- McInerney, D. M., Hinkely, J., Dowson, M., & Van Etten, S. (1998). Aboriginal, Anglo, and immigrant Australian students' motivational beliefs about personal academic success: Are there cultural differences? *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 621-629
- .Muola, J. M. (2010). A study of the relationship between academic achievement motivation and home environment among standard eight pupils. *Educational Research and Reviews*, 5(5), 213-217.
- Peng Hong – li (2011). Effect of Non- verbal Communication on College English Classroom Teaching. [Electronic version]. *US-China Language*, 9(8): 505-516
- Pribyl, C., Sakamoto, M., & Keaten, J. (2004). The relationship between nonverbal immediacy, student motivation, and perceived cognitive learning among Japanese college students. *Japanese Psychological Research*, 46, 73-85.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C., & Johnson, A. D. (2003). Development of the nonverbal immediacy scale (NIS): Measures of self- and other-perceived nonverbal immediacy. *Communication Quarterly*, 51, 504-517.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C., & Johnson, A. D. (2003). Development of the nonverbal immediacy scale (NIS): Measures of self- and other-perceived nonverbal immediacy. *Communication Quarterly*, 51, 504-517.
- Timmis, P. & Leadbetter. J. & Morris, S. & Knight, G. & Traxson, D. (2001). Applying psychology in classroom. Great Britain: David Fulton Publisher.
- Velez Jonathan J. Cano Jamie (2008). The relationship between the teacher immediacy and student motivation [Electronic version]. *Journal of Agricultural Education*. 49, 3.
- Wang, ze. (2008). Academic motivation, mathematics Achievement, and The School Context: Building Achievement Models Using Timss 2003. A dissertation Presented to The Faculty of The Graduate School at The University of Missouri
- Witt, P. L., Wheelless, L. R., & Allen, M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs*, 71(2), 184-207.
- Zekia Canan P (2009). The importance of non-verbal communication in classroom management. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1. 1443-1449.
- Zhang, Q., & Zhang, J. (2006). Dimensions of teacher immediacy as predictors of student learning: A Chinese perspective. *Communications Research Reports*, 23(3), 199-207.
- Zuria Mahmud, Mohammad Yaacob (2007). The Relation of Teacher's immediacy to Student Motivation and Student Learning: A Literature Analysis [Electronic version]. *juornal Pendidikan*, 32. 91-101.