

The Effect of Transactional Analysis (TA) Group Training on the Components of Teacher-Student Interactive Style in Elementary School

Neda Ashrafian*
Keyvan Salehi**

Introduction

One of the theories of psychology in the field of communication is Transactional Analysis (TA) which helps people to know their emotional states and think about them (children, parents, adults), in different communication situations, to have the most appropriate behavior to form constructive interactions. One of the jobs that are formed based on an interaction between people is the job of a teacher. The interactions between teachers and students in elementary school are much more important considering the needs of students. Therefore, the present study was aimed to investigate the effectiveness of Transactional Analysis (TA) Group Training on the teacher-student Interactive style (eight components of leadership, helping/friendly, understanding, student responsibility/freedom, uncertainty, dissatisfaction, punishment, and strictness) to test the degree of the effectiveness of this training on the components of teacher-student Interactive style.

Method

This research is applied in terms of purpose and true-experimental in terms of a method with pretest, posttest, and control group design. The statistical population of the study was female elementary school teachers in Tabas in the academic year of 2019-2020. Thirty people were selected by convenience sampling method and randomly divided into experimental and

* M.A. of Educational Research, College of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran.

** Assistant Professor, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran. *corresponding author:* keyvansalehi@ut.ac.ir

control groups. Inclusion criteria include a commitment to attending all sessions on time, not receiving psychotherapy and counseling during the workshop, not having drug-controlled psychological problems, and earning a score below 160 on the Teacher-Student Interaction Style Questionnaire from Lourdasamy and Khine (QTI). Intervention sessions were held two days a week, each session lasting 90 minutes and a total of 10 consecutive sessions over 5 weeks. The intervention, the Teacher-Student Interaction Style Questionnaire (QTI) from Lourdasamy and Khine was used to collect data. Data analysis was performed by Multivariable Analyze of Covariance (MANCOVA) using SPSS18 software.

Results

The results showed that Transactional Analysis group training had a significant effect on the components of leadership ($p < 0.05$), helpful/friendly ($p < 0.01$), understanding ($p < 0.05$), dissatisfaction ($p < 0.05$), and admonishing ($p < 0.01$) and there was no sign in the component of Responsibility/Freedom, Uncertain and Strict.

Conclusion

Findings indicated the effect of Transactional Analysis group training on teachers' interaction style with students. Therefore, it can be concluded that by teaching interaction analysis to teachers, they can be helped to better understand their own and students' emotional states. This can also lead to more effective leadership and empathetic support for students, and reduce the level of harmful punishments in their interactive style with students. As a result, they feel more satisfied with the conditions of their class and activities.

Keywords: Transactional analysis, Interactive style, Group training, Elementary

Author Contributions: The current article was compiled and analyzed by Neda Ashrafiyan. Dr. Keyvan Salehi participates in the design of the general framework and content analysis. All authors discussed the results, reviewed and approved the final version of the manuscript.

Acknowledgments: The authors thank all dear teachers who have helped us in this research and those who have contributed to the completion of this research through critique, consultation and collaboration.

Conflicts of Interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article.

Funding: This article did not receive any financial support.

تأثیر آموزش تحلیل رفتار متقابل بر مؤلفه‌های سبک تعامل معلم- دانش‌آموز در دوره ابتدایی

ندا اشرفیان*

کیوان صالحی**

چکیده

این پژوهش با هدف اثربخشی آموزش تحلیل رفتار متقابل بر مؤلفه‌های سبک تعاملی معلم- دانش‌آموز در دوره‌ی ابتدایی انجام شد. طرح پژوهش نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه انجام گرفت. جامعه‌ی آماری شامل زنان معلم دوره ابتدایی شهرستان طبرستان طی سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ بود. در این پژوهش تعداد ۳۰ معلم زن دوره ابتدایی با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و با گمارش تصادفی در دو گروه آزمایشی و گواه جای گرفتند. معلمان گروه آزمایشی به مدت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در طول ۵ هفته تحت آموزش تحلیل رفتار متقابل قرار گرفتند ولی معلمان گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکردند. در این پژوهش از پرسشنامه سبک تعامل معلم با دانش‌آموز لارداسمی و کنی (QTI) استفاده شد. داده‌های حاصل از پژوهش با روش آماری تحلیل کواریانس چندمتغیره (مانکوا) وبا استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-18 تحلیل شد. نتایج نشان داد که آموزش گروهی تحلیل رفتار متقابل بر مؤلفه‌های رهبری ($p < 0/05$)، کمک‌کننده/دوستانه ($p < 0/01$)، درک کردن ($p < 0/05$)، ناراضی بودن ($p < 0/05$) و تنبیه کردن ($p < 0/01$) تأثیر معنی‌داری داشته است و بر مؤلفه‌های سخت‌گیری، نامطمئن بودن و مسئولیت‌پذیری/آزادی فراگیر تأثیر معنی‌داری ایجاد نکرده است. نتایج نشان داد که آموزش گروهی تحلیل رفتار متقابل به معلمان، موجب بهبود سبک تعامل آن‌ها با دانش‌آموزان از طریق اثربخشی بر رهبری، رفتار کمک‌کننده و دوستانه، درک کردن دانش‌آموزان، کاهش ناراضی‌تبی از وضعیت کلاس و تنبیه کردن، می‌شود. لذا توصیه می‌شود که در مدارس به آموزش مفاهیم و راهبردهای این نظریه به معلمان پرداخته شود.

کلید واژگان: تحلیل رفتار متقابل، سبک تعاملی، آموزش گروهی، دوره‌ی ابتدایی

* کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

** استادیار سنجش آموزش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
keyvansalehi@ut.ac.ir

مقدمه

نیاز به ارتباط یکی از نیازهای بنیادین روان‌شناختی است و مهم‌ترین جنبه محیط کلاس درس است که به مواردی همچون؛ پایدار بودن روابط بین‌فردی، احساس تعلق به افراد و پذیرفته شدن از سمت دیگران اشاره دارد که همگی موجب افزایش انگیزه‌ی دانش‌آموز در فعالیت‌های تحصیلی و بهبود عملکردهای هیجانی و اجتماعی او می‌شود (Zhou et al., 2020; Lari et al., 2019). بنابراین کلاس درس سازمانی پیچیده از فعالیت‌هاییست که مستلزم تبادل مؤثر اطلاعات بین معلم و دانش‌آموز است و این ارتباطات باید در بستری از امکانات فیزیکی و شرایط روانی مناسب شکل گیرد. در غیر این صورت کنترل و اداره کلاس با مشکل رو به رو خواهد شد (Abd Elhay & Hershkovitz, 2019; Enayati & Kouhsari, 2017). از این رو اولین هدف معلم باید برقراری ارتباط دوستانه و حمایت‌کننده با دانش‌آموز باشد و این هدف از تعامل میان معلم و دانش‌آموز حاصل می‌شود؛ تعاملی سازنده که از بروز بسیاری از اختلالات و مشکلات در کلاس جلوگیری کرده و از یادگیری عمیق و حداکثری پشتیبانی می‌کند (Scherzinger & Wettstein, 2019; Baghban & Asadi, 2015).

یکی از برنامه‌های مهم در دوره‌ی ابتدایی، توجه به روابط معلم و شاگرد و سازماندهی صحیح آن‌ها است. زیرا اساس فرآیند آموزش و یادگیری تعامل معلم و دانش‌آموز است و برخوردهای اولیه میان معلم و دانش‌آموز، موجب تنظیم شخصیت دانش‌آموز و شکل‌گیری باورها، ارزش‌ها، اعتقادات و به تبع آن خصوصیات رفتاری و عملکردی او خواهد شد (Wolomasi et al., 2019; Abdul Mohammadi et al., 2015).

منظور از تعامل معلم با دانش‌آموز، روابط انسانی در یک سازمان آموزشی است که با هدف تأمین نیازهای اجتماعی و روانی هر فرد، سودمندی متقابل، آسان کردن یادگیری و به وجود آمدن زمینه‌هایی برای رشد و تسهیل رسیدن به اهداف سازمان آموزشی شکل می‌گیرد (Radmanesh et al., 2016; Rahmani Zahed et al., 2018). این تعامل بین‌فردی اساسی در محیط مدرسه، در پیشرفت و تحولات دانش‌آموزان بسیار مؤثر بوده و به عنوان یکی از اصول کلیدی تعلیم و تربیت در برنامه‌ی درسی دوره‌ی دبستان، نیازمند توجه وافر است (Martin & Collie, 2019). اهمیت ارتباط معلم با دانش‌آموز در نقش آن بر بهبود سلامت روان دانش‌آموزان، پیشرفت عملکرد تحصیلی آن‌ها، افزایش احساس تعلق و همبستگی با همسالان

و مدرسه آشکار می‌شود (Oldfield et al., 2018). همچنین تعامل مؤثر معلم و دانش‌آموز در بستر سازمانی به نام مدرسه، فراهم آورنده‌ی زمینه‌ای مناسب برای انطباق هرچه بهتر رفتارهای کارآمد دانش‌آموزان در سایر محیط‌های اجتماعی و تحصیلی است (Zonobitabar & Taghvaeinia, 2019).

یکی از مدل‌های نظری موجود در مورد تعامل معلم با دانش‌آموز، مدل رفتار بین‌فردی معلم است که توسط Wubbels (1993) توسعه یافته است. در این مدل، تعامل معلم از چهار بُعد کلی: تسلط، همکاری، تسلیم و تضادورزی تشکیل شده است. این چهار بُعد کلی در تعامل معلم با دانش‌آموزان، به صورت هشت بُعد رفتاری متفاوت شامل: رهبری^۱، کمک‌کننده/دوستانه^۲، درک کردن^۳، مسئولیت‌پذیری/آزادی فراگیر^۴، ناهم‌مئن بودن^۵، ناراضی بودن^۶، تنبیه کردن^۷ و سختگیر بودن^۸ از یکدیگر تقسیم می‌شوند. پس از آن محققان دیگری همچون (Lourdusamy and Swe Khine, 2001) نسخه کوتاه‌تر پرسشنامه سبک تعامل معلم با دانش‌آموز را توسعه دادند که به‌عنوان ابزاری مطمئن برای سنجش سبک‌های تعاملی معلم با دانش‌آموز مورد استفاده قرار گرفت (Mirhashemi Rooteh & Shokri, 2018). مؤلفه‌ی رهبری نشان می‌دهد که معلم چقدر می‌تواند کلاس را مدیریت کرده و توجه دانش‌آموزان را به آموزش خود جلب نماید. مؤلفه‌ی کمک‌کننده/دوستانه حاکی از آن است که چه اندازه معلم می‌تواند با دانش‌آموزان دوستانه برخورد کرده و نقش حامی را برای آن‌ها ایفا کند. مؤلفه‌ی درک کردن، به میزان توجه معلم به علایق دانش‌آموزان و دغدغه‌های آن‌ها توجه دارد. مؤلفه‌ی مسئولیت‌پذیری/آزادی فراگیر نشان می‌دهد معلم تا چه حدی معلم در انتخاب فعالیت‌ها به دانش‌آموزان آزادی عمل می‌دهد و فرصت می‌دهد تا در مقابل فعالیت‌ها احساس مسئولیت کنند. مؤلفه‌ی ناهم‌مئن بودن از میزان تردید و درماندگی و غیرقابل پیش‌بینی بودن معلم نسبت به دانش‌آموزان خبر می‌دهد. مؤلفه‌ی ناراضی بودن به میزان نارضایتی معلم از دانش‌آموزان و

-
- 1- leadership
 - 2- helping/friendly
 - 3- understanding
 - 4- student responsibility/freedom
 - 5- Uncertain
 - 6- dissatisfied
 - 7- admonishing
 - 8- strict

وضعیت کلاس مربوط است. مؤلفه‌ی تنبیه کردن اشاره به میزان خشم و عصبانیت و تنبیه معلم دارد. مؤلفه‌ی سخت‌گیر بودن به میزان سرسختی و غیرقابل انعطاف بودن معلم و استفاده از رفتارهای کتتری در برخورد با دانش‌آموزان مربوط است (Khine & Atputhasamy, 2005; Azad Abdollahpour & Shokri, 2019).

با توجه به اهمیت تعامل معلم با دانش‌آموز، بنابراین باید تلاش شود تا این تعامل و رابطه در مراکز آموزشی روزبه‌روز اصولی‌تر، دقیق‌تر و صحیح‌تر هدایت شود. یکی از راهکارهایی را که می‌توان برای رسیدن به این مهم در پیش گرفت، آموزش به معلمان و توانمندسازی آن‌ها در مهارت‌های ارتباطی است. دانش‌روانشناسی با ارائه نظریات و راهکارهای گوناگون می‌تواند بهترین نقش را در رسیدن به این اهداف ایفا کند. یکی از نظریات شخصیت بسیار پرکاربرد در این زمینه، نظریه تحلیل رفتار متقابل است.

تحلیل رفتار متقابل یک نظریه‌ی روان‌شناسی است که در سال ۱۹۵۰ میلادی توسط Eric Berne ارائه شد. این نظریه در زمینه‌هایی که نیاز به درک افراد و روابط بین‌فردی و به‌طور کلی درک ارتباطات باشد، به کار می‌رود (Sarrami et al., 2018; Hosseinipour et al., 2020). تحلیل رفتار بیان می‌کند که اگر انسان از حالات شخصیتی خود آگاه شود، می‌تواند احساساتش را در موقعیت‌های گوناگون به‌درستی تشخیص داده، مرز بین آن‌ها را بشناسد و به تضاد و تشابهات درونی خود پی ببرد. این امر موجب خواهد شد که در ارتباطات خود با دیگران، موفقیت‌آمیزترین الگوها را برای رفتار خود انتخاب کرده و صحیح‌تر رفتار کند (Golshan & Sobhi Gharamlak, 2017). بدین منظور یک الگوی سه‌وجهی (کودک، والد، بالغ) را به‌عنوان الگوی حالات نفسانی خود ارائه می‌دهد تا به افراد کمک کند دریابند که چگونه شخصیتشان را در قالب هر یک از این سه وجه و با چه شاخصه‌هایی از رفتار آشکار می‌سازند (Joines & Stewart, 2019). سپس با آموزش چگونگی تحلیل روابط، به‌ویژه انواع روابط متقاطع، نهفته و مکمل، افراد را با چگونگی برقراری ارتباطات موثر و سالم آشنا می‌سازد (Nejad Karim et al., 2017). در نهایت نیز به افراد کمک می‌کند تا الگوهای متقاطع، متوقع و اجتناب‌کننده را در روابط کاهش داده و الگوهای متقابل سازنده را افزایش دهند و این کار را از طریق آموزش

روابط متقابل موازی، به کارگیری نوازش‌ها، انجام گفت و گوهای بالغ با بالغ و رساندن فرد به وضعیت "من خوبم، تو خوبی" به انجام می‌رساند (Sedighi et al., 2017).

رویکرد تحلیل رفتار متقابل به جنبه‌های شناختی-رفتاری منطقی برای افزایش آگاهی تأکید می‌کند تا فرد بتواند در موقعیت‌های جدید، تصمیمات جدید و متناسب با آن موقعیت‌ها را بگیرد تا موفق‌تر عمل کند (Netrawati et al., 2016). به‌طور کلی تحلیل رفتار متقابل به فرد می‌آموزد که ضمن در نظر گرفتن تجربه احساس‌شده، از ظرفیت تفکر برای پرورش رویکردهای ارتباطی خود استفاده کند (Barrow, 2015).

از نظر Katre (2005)، در فضای آموزشی، معلم برای دستیابی به نتایج مؤثرتر در ارتباط و یادگیری، باید به حالت‌های نفسانی خود و یادگیرنده آگاه باشد و در هنگام ارتباط بتواند در حالتی مشابه یا مکمل با حالت نفسانی یادگیرنده قرار گیرد تا منتج به ارتباط مؤثرتر و نتایج مطلوب‌تر در یادگیری شود. Liu (2013) نیز اذعان دارد هنگامی که معلم علل شناختی واکنش‌های مشابه و متفاوت خود و دانش‌آموزان به رویدادهای مختلف در کلاس درس را بتواند تشخیص داده و درک کنند، محیطی را ایجاد خواهند کرد که زمینه‌ساز پیشرفت خود و دانش‌آموزان در امر خودشناسی و در نتیجه برقراری تعاملات موفقیت‌آمیزتر خواهد بود؛ تأثیراتی مهم و مفید که آموزش تحلیل رفتار متقابل نیز برای افراد به همراه دارد.

مرور پیشینه پژوهشی در این زمینه حاکی از کارآمد بودن نظریه تحلیل رفتار متقابل و تأثیر آن بر مؤلفه‌های گوناگون ارتباطی و تعاملی در سطوح مختلف سازمانی است که به‌طور مستقیم و غیرمستقیم با متغیرهای سبک تعاملی معلم در ارتباطند و نتایج پژوهش‌های قبلی، کارایی این روش را تأیید کردند. یافته‌های پژوهشی Keshavarzi et al. (2016) نشان می‌دهد که آموزش تحلیل رفتار متقابل، موجب افزایش قابل توجهی در استفاده از راهبردهای تنظیم هیجان و نیز کاهش قابل توجهی در استفاده از راهبردهای تنظیم هیجان ناکارآمد و به‌طور کلی تنظیم و کنترل احساسات و تعاملات می‌شود. (Ataiee and Heidari (2017)؛ Alkisir et al. (2017)؛ Besharatian and Bashardost Tajli (2019)؛ Bamdad and Neghaban (2018)؛ Torkaman et al. (2020)؛ Rahmanian et al. (2019) و Akbari et al. (2012) نشان دادند که آموزش تحلیل رفتار متقابل منجر به بهبود ارتباط، کنترل رفتار، افزایش همدلی بین افراد و

ایجاد روابط مکمل مطلوب، کاهش اصطکاک روانی افراد در یک سازمان و در نتیجه بازدهی بیشتر و بهبود عملکرد، درک روابط بین‌فردی، افزایش احساس امنیت و رشد و شکوفایی بهتر استعدادها به خصوص در کودکان، افزایش احساس آرامش و انگیزه و به تبع آن، بهبود باورهای غیرمنطقی در ارتباطات و تغییر حالات شخصیتی و افزایش عزت‌نفس با تأثیر بر بهبود ارتباط با دیگران می‌شود. در پژوهش‌های خارجی نیز Hall (2019); Widdowson (2014); Ciucur (2013); Wuersch (2020); Sandle (2019); و Rahiman and Kodikal (2020) نشان دادند که آموزش تحلیل رفتار متقابل می‌تواند منجر به بهبود مهارت حل‌مسئله در تعاملات، بهبود تسلط در عمل، کاهش سطح قلدری و زورگویی در رفتار و روابط با دیگران، بهبود افسردگی و اضطراب، افزایش خلاقیت، خودآگاهی، پذیرش خود و سطح رضایت از خود که از طریق افزایش کارایی حرفه‌ای افراد و افزایش خودشناسی و به تبع آن بهبود توسعه‌ی فردی، منجر به ارتقاء کیفیت روابط شود.

با توجه به اهمیت بیان شده در مورد ارتباط معلم با دانش‌آموزان و کارآمدی نظریه تحلیل رفتار متقابل در بهبود روابط در سازمان‌های گوناگون و از طرفی باتوجه به فقدان پژوهشی که به‌طور مستقیم تأثیر آموزش این رویکرد را بر روابط معلم و دانش‌آموز مورد بررسی قرار دهد، پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به این سؤال است که آیا آموزش تحلیل رفتار متقابل بر مؤلفه‌های سبک تعاملی معلمان ابتدایی با دانش‌آموزان، تأثیر دارد؟

روش پژوهش

جامعه‌ی آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

این پژوهش از حیث هدف، کاربردی و از منظر روش، نیمه‌آزمایشی^۱ و طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری پژوهش، معلمان زن دوره‌ی ابتدایی شهر طبس در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند. فراخوانی برای شرکت در کارگاه آموزش تحلیل رفتار متقابل از طریق اتوماسیون مرکزی اداره آموزش و پرورش شهرستان به مدارس ابتدایی سطح شهر اعلام شد که مبنی بر شرکت داوطلبانه‌ی معلمان زن همراه با ذکر ملاک‌های ورود بود. دوره‌ی زمانی اجرا در آذرماه سال ۱۳۹۸ و به‌صورت حضوری بود. از بین افراد متقاضی که ۵۳ نفر

1- quasi-experimental

بودند، تعداد ۳۳ نفر، ملاک‌های ورود را دارا بودند که از این تعداد ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و در دو گروه آزمایشی و گواه به صورت تصادفی قرار گرفتند. لازم به ذکر است که این ۳۰ نفر تا پایان کلاس‌ها ملاک‌های خروج را نداشته و در گروه‌ها باقی ماندند. ملاک‌های ورود شامل؛ تعهد به شرکت به موقع در تمامی جلسات، دریافت نکردن خدمات روان‌درمانی و مشاوره در طول دوره این کارگاه، مبتلا نبودن به مشکلات روان‌شناختی که با دارو کنترل می‌شود و کسب نمره پایین‌تر از ۱۶۰ در پرسشنامه سبک تعاملی معلم (QTI) (Lourdusamy and Swe Khine (2001) بود. ملاک‌های خروج از پژوهش هم شامل تمایل نداشتن به ادامه‌ی حضور در کلاس‌ها یا قادر نبودن به شرکت در کلاس‌ها به دلیل حوادث ناگهانی، داشتن بیش از سه جلسه غیبت، بی‌توجهی نسبت به انجام تکالیف ارائه شده در هر جلسه و عدم مشارکت در کلاس بود.

ابزار پژوهش

پرسشنامه‌ی تعامل معلم (QTI) Questionnaire Teacher Interaction: این پرسشنامه توسط Lourdusamy and Swe Khine (2001) به منظور سنجش تعامل معلم با دانش‌آموزان طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۴۸ ماده، چهار بُعد و هشت مولفه‌ی رهبری (ماده‌های ۱-۵-۹-۱۳-۱۷-۲۱)، رفتار کمک‌کننده/دوستانه (ماده‌های ۲۵-۲۹-۳۳-۳۷-۴۱-۴۵)، درک کردن (ماده‌های ۲-۶-۱۰-۱۴-۱۸-۲۲)، مسئولیت‌پذیری/آزادی فراگیر (ماده‌های ۲۶-۳۰-۳۴-۳۸-۴۲-۴۶)، نامطمئن بودن (ماده‌های ۳-۷-۱۱-۱۵-۱۹-۲۳)، ناراضی بودن (ماده‌های ۲۷-۳۱-۳۵-۳۹-۴۳-۴۷)، تنبیه کردن (ماده‌های ۴-۸-۱۲-۱۶-۲۰-۲۴) و سخت‌گیر بودن (ماده‌های ۲۸-۳۲-۳۶-۴۰-۴۴-۴۸) است و بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت (از ۱= هرگز تا ۵= همیشه) با سؤالاتی مانند (درباره‌ی مطالب درسی با اشتیاق صحبت می‌کنم) به سنجش تعامل معلم می‌پردازد. برای هر یک از مؤلفه‌های هشت‌گانه مذکور، ۶ ماده در نظر گرفته شده است. دامنه‌ی نمره‌ی پرسشنامه از ۴۸ تا ۲۴۰ است. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان‌دهنده میزان بیشتر تعامل بیشتر معلم خواهد بود و بالعکس که براساس امتیاز متوسط و رو به پایین این پرسشنامه، کسب نمره‌ی ۱۶۰ در این پژوهش، مناسب برای مداخله در نظر گرفته شد. بر اساس نتایج مطالعه (Azad Abdollahpour and Shokri (2019، رویایی

محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است و از لحاظ روان‌سنجی برای سنجش ابعاد چندگانه کیفیت تعامل معلم با دانش‌آموز در بین معلمان ایرانی، ابزاری صحیح، دقیق و قابل اعتماد است. به منظور تعیین روایی عاملی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و نشان داد که تمامی مقادیر وزن‌های رگرسیونی در مدل اندازه‌گیری از لحاظ آماری معنی‌دارند ($P < 0/01$). همچنین پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه برای مؤلفه‌های رهبری، رفتار کمک‌کننده/دوستانه، درک کردن، مسئولیت‌پذیری/آزادی فراگیر، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن به ترتیب شامل ۰/۶۷، ۰/۶۶، ۰/۵۹، ۰/۵۸، ۰/۵۵، ۰/۶۹، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ گزارش شده است.

شیوه‌ی اجرای پژوهش

در ابتدا با مراجعه به اداره‌ی آموزش و پرورش شهرستان طبس، مجوزهای لازم برای اعلام فرخوان به مدارس ابتدایی سطح شهرستان، کسب و مراحل اداری آن جهت اعلام از طریق اتوماسیون مرکزی طی شد. سپس آمار داوطلبین با مراجعه به مدیران مدارس مذکور، مشخص شد (۵۳ نفر) و پرسشنامه سبک تعاملی معلم و دانش‌آموز در بین آن‌ها توزیع گردید. در گام بعد با توجه به نمره‌ی برش مقیاس سبک تعاملی معلم با دانش‌آموز (نمره‌ی پایین‌تر از ۱۶۰) و دارا بودن ملاک‌های ورود از بین ۳۳ نفر به صورت تصادفی انتخاب ۳۰ نفر انتخاب شدند و با انتساب تصادفی در دو گروه آزمایشی و گواه گمارده شدند (هر گروه ۱۵ نفر). سپس با توافق اعضای گروه آزمایشی و پذیرش قوانین توسط آنان، جلسات مداخله به صورت دو روز در هفته، هر جلسه به مدت ۹۰ دقیقه و در مجموع ۱۰ جلسه متوالی برگزار شد که حدود ۵ هفته به طول انجامید. لازم به ذکر است که علاوه بر جلسات حضوری، در فاصله بین جلسات در هر هفته، مطالب تکمیلی در قالب فایل صوتی در گروهی از شبکه‌های اجتماعی که تمامی افراد تحت آموزش در آن حضور فعال داشتند، به اشتراک گذاشته می‌شد و مشارکت افراد بحث را می‌طلبید. این کار با هدف غنی‌تر ساختن جلسات مداخله و تأثیرگذاری بیشتر بر افراد صورت گرفت. محتوای برنامه مداخله بر پایه آموزش‌های موجود در کتاب تأملی بر روان‌شناسی تجربی تحلیل رفتار متقابل نوشته‌ی (Joines and Stewart, 2019) کتاب ماندن در

وضعیت آخر نوشته Harris and Harris (2019). جلسات مشاوره برخی از روانشناسان متخصص در زمینه‌ی تحلیل رفتار متقابل و پروتکل آموزش گروهی تحلیل رفتار متقابل در پایان‌نامه‌ی Zolfaghari (2012) طراحی و تدوین شد و تلاش شد تا با بهره‌گیری از منابع معتبر و گوناگون در این زمینه، بر اعتبار آموزش‌ها تأکید و تأمل فراوان شود. جهت رعایت ملاحظات اخلاقی در پژوهش، به هر دو گروه آزمایشی و گواه اطمینان داده شد که اطلاعات آن‌ها محرمانه باقی خواهد ماند و نیازی به درج نام و نام خانوادگی نیست. همچنین به آن‌ها از کلیه‌ی مراحل مداخله آگاهی داده شد و اعلام شد که در صورت عدم تمایل و علاقه، می‌توانند در هر مرحله‌ای که خواستند، جلسات را ترک کنند. به گروه گواه نیز اطمینان داده شد که پس از به انجام رسیدن فرآیند پژوهش، در اولین فرصت آموزش‌های مربوط به این مداخلات را دریافت خواهند کرد. در انتها و پس از گذشت یک هفته از اتمام جلسات مداخله، پس‌آزمون با استفاده از ابزار مذکور از افراد دو گروه گرفته شد.

برای تحلیل داده‌ها از جدول مربوط به شاخص‌های مرکزی آمار توصیفی و برای سنجش فرضیه‌های پژوهش با توجه به نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف که حاکی از توزیع نرمال در این نمونه بود، از تحلیل کواریانس چندمتغیره (مانکوا) با بررسی برقراری پیش‌فرض‌های لازم آن استفاده شد. تمامی تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-18 انجام شد.

Table 1.
Summary of the intervention program and Transactional Analysis (TA) group training

جلسات	مباحث آموزشی	تکالیف
اول	معارفه، تشکر از اعضا و بیان قوانین گروه، اجرای پیش‌آزمون و بیان کلیت نظریه تحلیل رفتار متقابل و کاربردهای سازمانی آن	_____
دوم	بررسی تحلیلی الگوی حالات نفسانی شامل کودک، والد و بالغ	ترسیم اگوگرام Egoagram
سوم	بررسی تکلیف جلسه قبل، مرور مباحث جلسه قبل، آموزش تشخیص اجتماعی و رفتاری الگوها به‌خصوص در ارتباط با دانش‌آموزان	تهیه جدول تشخیصی نشانه‌های پنجگانه
چهارم	بررسی تکلیف جلسه قبل، بیان انواع روابط شامل متقاطع، مکمل و متقابل و سه قانون ایجاد رابطه	ارائه چند مثال از هر یک از این روابط همراه با تبدیل یکی به دیگری
پنجم	بررسی تکلیف جلسه قبل، بیان تعریف نوازش، ضرورت و اهمیت آن در ارتباط معلم با دانش‌آموز و بیان انواع آن همراه با مثال‌هایی ملموس	_____
ششم	مروری مختصر بر مبحث نوازش‌ها، ارائه‌ی مفهوم	ارائه‌ی چند مثال از خودنوازی در

زندگی شخصی و تمرین راهکارها در موقعیت‌های مناسب	خودنوازی، اتصال آن به ارتباط بین معلم و دانش‌آموز و ارائه‌ی مثال‌ها و راهکارهایی مناسب در رابطه با آن
تهیه‌ی داستانی کوتاه از زندگی خود با عنوان، نوع و پایانی که به‌صورت شهودی نوشته شود.	هفتم بررسی تکلیف جلسه‌ی قبل، بیان ماهیت و تعریف پیش‌نویس زندگی و ارائه‌ی مثال‌هایی کاربردی جهت درک بهتر اهمیت شناخت پیش‌نویس برای بهبود روابط معلم با دانش‌آموز
تکمیل داستان پیش‌نویس با اضافه کردن جزئیات با استفاده از یک راهنما یا ضبط صوت و ردیابی کش‌های لاستیکی برای رسیدن به نقطه‌ی انتهایی آن‌ها	هشتم بررسی تکلیف جلسه‌ی قبل، مرور مختصری بر مبحث پیش‌نویس، انواع وضعیت‌های زندگی و راهکارهای رها شدن از الگوهای روند پیش‌نویس در ارتباطات خود به عنوان یک معلم
ترسیم جدول و نمودار جدولی وضعیت‌های زندگی	نهم بررسی تکلیف جلسه‌ی قبل، آشنایی با بازی‌های روانی، مثلث نمایشی کارپمن و بیان رابطه‌ی نوع بازی‌های انتخابی، وضعیت زندگی، پیش‌نویس و مثلث نمایشی در ارتباط معلم با دانش‌آموز
	دهم بررسی تکلیف جلسه قبل، مرور و جمع‌بندی کلی در خصوص تمامی مباحث مطرح شده، پاسخگویی به سوال‌ها و ابهامات

یافته‌ها

یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که معلمان حاضر در پژوهش دارای دامنه‌ی سنی ۲۵ تا ۳۵ سال بودند که بیشترین فراوانی در گروه آزمایشی مربوط به گروه سنی ۲۶ سال (تعداد ۶ معلم معادل ۴۰ درصد) و در گروه گواه مربوط به گروه سنی ۲۹ سال (تعداد ۸ معلم معادل ۵۳ درصد) بود. این معلمان دارای مدرک تحصیلی لیسانس و فوق لیسانس بودند که در گروه آزمایشی بیشترین فراوانی مربوط به مدرک لیسانس (تعداد ۱۰ معلم معادل ۶۶ درصد) و در گروه گواه نیز بیشترین فراوانی مربوط به همین مدرک (تعداد ۸ معلم معادل ۵۳ درصد) بود.

در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی متغیرهای وابسته پژوهش به تفکیک گروه و مرحله سنجش و همچنین نتایج بررسی نرم‌الیتی متغیرهای وابسته پژوهش (به‌عنوان یکی از مفروضه‌های آزمون مانکوا) ارائه شده است. با توجه به جدول ۲ می‌توان تفاوت‌هایی را در نمره‌های متغیرهای وابسته بین گروه گواه و آزمایشی مشاهده کرد. این نمره‌ها نشان‌دهنده آن است که در گروه آزمایشی، میانگین متغیرهای رهبری، کمک‌کننده و درک کردن، در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون افزایش معنی‌دار داشته است. همچنین در گروه آزمایشی، میانگین متغیرهای ناراضی بودن و تنبیه کردن در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون کاهش معنی‌دار داشته

است. در حالی که در گروه گواه تغییرات متغیرها معنی‌دار نبود. با توجه به نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف که در جدول ۲ ارائه شده است، برای متغیرهای وابسته پژوهش (پس‌آزمون گروه آزمایشی)، سطح معنی‌داری مقادیر Z به‌دست‌آمده بالاتر از $0/05$ است ($p > 0/05$) که این امر بیانگر آن است که نمره‌های این متغیرها دارای توزیع نرمال بوده‌اند. به منظور بررسی معنی‌داری این تغییرات و مقایسه نمره‌های دو گروه، جدول نتایج آنالیز کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) ارائه شده است. لازم به ذکر است در این راستا ابتدا مفروضه‌های این آزمون آماری بررسی شدند.

Table 2.
The average and standard deviation of pre-test and post-test of dependent variables (components of teacher-student Interactive style)

Variables	Group	Pretest		Post-test		Normality test			
		M	SD	M	SD	Kolmogorov-Smirnova	Statistic	df	Sig.
		Leadership	Experiment	21.40	1.45				
	Control	21.13	1.84	21.15	3.02				
Helping/Friendly	Experiment	20.53	2.41	23.47	1.59	0.169	15	0.200	
	Control	20.33	0.97	21.67	1.98				
Understanding	Experiment	21.33	1.91	27.20	1.42	0.213	15	0.057	
	Control	21.30	1.89	21.40	1.95				
Student Responsibility/Freedom	Experiment	18.20	1.42	18.33	1.49	0.214	15	0.064	
	Control	18.60	1.12	18.47	1.36				
Uncertain	Experiment	16.86	2.47	16.60	2.14	0.201	15	0.073	
	Control	17.93	2.96	17.67	2.67				
Dissatisfied	Experiment	14.33	1.83	11.73	1.75	0.173	15	0.200	
	Control	14.40	1.50	14.01	2.58				
Admonishing	Experiment	18.33	4.08	14.73	2.71	0.177	15	0.200	
	Control	19.93	3.76	19.72	3.13				
Strict	Experiment	16.20	2.59	16.18	2.50	0.173	15	0.200	
	Control	16.86	1.92	17.20	2.33				

در جدول ۳ نتایج بررسی مفروضه بررسی همگنی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس در بین گروه‌ها، آماره ام‌باکس ارائه شده است. مقدار آماره باکس $98/56$ به‌دست آمد که این مقدار از نظر آماری معنی‌دار نبود، بنابراین نقض مفروضه فوق تأیید نشد و نشان داد که همگنی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس نیز برآورده شده است ($p > 0/05$, $F = 0/92$).

Tabel 3.

Result of analysis of equality of variance covariance matrix

P	df2	df1	F	Mbox
0.64	2638.045	36	0.92	98.56

در جدول ۴ آزمون لوین که برای بررسی همگنی واریانس خطای گروه گواه و آزمایشی استفاده شد، ارائه شده است. با توجه به عدم معنی‌داری آزمون ($P > 0/05$) مفروضه همگنی واریانس خطا برای همه متغیرها برابر است.

Table 4.

Results of Levene's test to test the assumption of homogeneity of variances

Variable	F	df1	df2	Sig.
Leadership	0.032	1	28	0.86
Helping/Friendly	0.43	1	28	0.51
Understanding	0.93	1	28	0.34
Student Responsibility/Freedom	2.24	1	28	0.14
Uncertain	0.07	1	28	0.79
Dissatisfied	3.91	1	28	0.06
Admonishing	1.02	1	28	0.32
Strict	0.008	1	28	0.93

با توجه به نتایج ارائه شده در جدول ۵، سطوح معنی‌داری داده شده از $0/05$ بیشتر است. بنابراین بنابراین پیش فرض همسانی خط رگرسیونی برقرار است.

Tabel 5 .

Result of analysis of Regression line homogeneity

Variable	SS	df	MS	F	P
Leadership	25.78	2	12.89	1.24	0.31
Helping/Friendly	8.33	2	4.17	1.35	0.28
Understanding	0.41	2	0.20	0.05	0.95
Student Responsibility/Freedom	2.07	2	1.03	2.32	0.08
Uncertain	1.76	2	0.88	2.28	0.09
Dissatisfied	18.62	2	9.31	1.72	0.20
Admonishing	75.63	2	37.81	1.53	0.23
Strict	1.50	2	0.75	0.61	0.55

با توجه به اطلاعات جدول ۶، مشاهده می‌شود که مقدار لامبدای ویلکز برابر با $0/12$ و مقدار F به‌دست آمده در این آماره $11/62$ است. سطح معنی‌داری این مقدار با درجه آزادی ۸ و ۱۳ کمتر از $0/01$ است ($P < 0/01$). این امر نشان می‌دهد که بین افراد در گروه گواه و آزمایشی حداقل در یکی از متغیرهای مؤلفه‌های سبک تعاملی تفاوت وجود دارد. با توجه به ضریب اتا،

آموزش گروهی تحلیل رفتار متقابل بر سبک تعاملی معلم به میزان ۰/۸۷ تأثیر دارد ($p = ۰/۰۱$). در ادامه به بررسی تفاوت‌ها به صورت جداگانه پرداخته می‌شود.

Tabel 6.

Results of the analysis of MANCOVA of dependent variables (components of teacher-student Interactive style) in the experimental and control groups

Test	Amount	F	Hypothesis df	Error df	P	η^2
Pillary effect test	0.88	11.62	8	13	0.001	0.87
Wikes lambda test	0.12	11.62	8	13	0.001	0.87
Effect of hiteling test	7.15	11.62	8	13	0.001	0.87
Root roy test	7.15	11.62	8	13	0.001	0.87

Tabel 7.

Results of ANCOVA analysis to examine the differences in components of teacher-student Interactive style scores

Variable	SS	df	MS	F	P	η^2
Leadership	68.52	1	68.52	6.44	0.02	0.24
Helping/Friendly	37.63	1	37.63	11.84	0.003	0.37
Understanding	19.50	1	19.50	5.41	0.03	0.21
Student Responsibility/Freedom	0.15	1	0.15	0.46	0.50	0.023
Uncertain	0.39	1	0.39	1.42	0.25	0.066
Dissatisfied	39.96	1	39.96	6.88	0.02	0.25
Admonishing	178.24	1	178.24	27.32	0.001	0.57
Strict	0.70	1	0.70	0.59	0.45	0.029

نتایج تحلیل در جدول ۷ نشان می‌دهد، آموزش گروهی تحلیل رفتار متقابل به‌طور معنی‌داری (در سطح $p < ۰/۰۵$) باعث افزایش مؤلفه‌های رهبری ($\eta^2 = ۰/۲۴۴$, $\eta^2 = ۰/۰۲$, $F = ۶/۴۴$) و درک کردن ($F_{(1,29)} = ۱۱/۲۱۳$, $\eta^2 = ۰/۰۳$, $\eta^2 = ۰/۲۱۳$) و در سطح ($P < ۰/۰۱$) باعث افزایش مؤلفه‌ی کمک‌کننده/دوست‌تانه ($F_{(1,29)} = ۱۱/۸۴$, $\eta^2 = ۰/۰۰۳$, $\eta^2 = ۰/۳۷۲$) شده است. اما در مؤلفه مسئولیت‌پذیری/آزادی فراگیر افزایش معنی‌داری ایجاد نکرده است ($\eta^2 = ۰/۰۲۳$ ، $\eta^2 = ۰/۵۰$, $F_{(1,29)} = ۱/۲۹$). از طرفی آموزش گروهی تحلیل رفتار متقابل به‌طور معنی‌داری (در سطح $p < ۰/۰۵$) موجب کاهش مؤلفه‌های ناراضی بودن ($\eta^2 = ۰/۲۵۸$, $\eta^2 = ۰/۰۲$, $F = ۶/۸۸$) و (در سطح $p < ۰/۰۵$) تنبیه کردن ($\eta^2 = ۰/۵۷۷$, $\eta^2 = ۰/۰۰۱$, $F_{(1,29)} = ۲۷/۳۲$) شده است.

اما در مؤلفه نامطمئن بودن ($F_{(1,29)} = ۱/۴۲, \eta^2 = ۰/۲۵, \eta^2 = ۰/۰۶۶$) و سخت‌گیری ($F_{(1,29)} = ۰/۰۲۹, \eta^2 = ۰/۴۵, \eta^2 = ۰/۵۹$) تفاوت معنی‌داری ایجاد نکرده است. جهت بررسی میانگین سبک تعاملی در هر دو گروه گواه و آزمایشی، میانگین‌های تعدیل‌شده در جدول ۸ ارائه شده است. با توجه به اطلاعات جدول ۸، میانگین تعدیل‌شده نمره‌های رهبری (۲۱/۰۸ و ۲۴/۴۴)، کمک‌کننده (۲۱/۰۲ و ۲۳/۵۱) و درک کردن (۲۵/۳۳ و ۲۷/۱۳) در گروه آزمایشی بیشتر از گواه و میانگین تعدیل‌شده نمره‌های ناراضی بودن (۱۴/۱۵ و ۱۱/۵۸) و تنبیه کردن (۱۹/۹۴ و ۱۴/۵۲) در گروه گواه بیشتر از گروه آزمایشی می‌باشد. در نتیجه آموزش گروهی تحلیل رفتار متقابل موجب افزایش مؤلفه‌های رهبری، کمک‌کننده/دوستانه، درک کردن و موجب کاهش مؤلفه‌های ناراضی بودن، تنبیه کردن در سبک تعاملی معلم با دانش‌آموزان می‌شود.

Tabel 8.

Adjusted average scores of teacher-student Interactive style

Variable	Group	M	SD
Leadership	Experiment	24.44	0.89
	Control	21.08	0.89
Helping	Experiment	23.51	0.48
	Control	21.02	0.48
Understanding	Experiment	27.13	0.51
	Control	25.33	0.51
Dissatisfaction	Experiment	11.58	0.66
	Control	14.15	0.66
Admonishing	Experiment	14.52	0.69
	Control	19.94	0.69

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر آموزش گروهی تحلیل رفتار متقابل بر سبک تعاملی معلم با دانش‌آموز انجام شد. یافته‌ی اول از این پژوهش نشان‌دهنده‌ی تأثیر برنامه‌ی آموزش تحلیل رفتار متقابل بر مؤلفه‌های رهبری، رفتار کمک‌کننده/دوستانه و درک کردن در سبک تعاملی معلم با دانش‌آموز بود که در مورد مؤلفه‌ی رهبری با نتایج (Wuersch (2020؛ Sandle (2019)؛ Ataiee and Heidari (2017) همسو بود. چنانکه این پژوهشگران در

پژوهش‌های خود نشان دادند آموزش تحلیل رفتار متقابل موجب بهبود کنترل رفتار و حل مسائل در تعاملات و بهبود تسلط در عمل می‌شود که همگی لازمی رهبری و هدایت مطلوب یک گروه است. در مورد مؤلفه‌ی رفتار کمک‌کننده/دوستانه با نتایج پژوهش‌های (2017) Alkasir et al. و (2020) Rahiman and Kodikal همسو بود. چنانکه این پژوهشگران به این نتیجه رسیدند که آموزش تحلیل رفتار متقابل منجر به افزایش همدلی و ایجاد روابط مکمل مطلوب و ارتقاء کیفیت روابط از طریق بهبود توسعه‌ی فردی می‌شود. در مورد مؤلفه‌ی درک کردن نیز، با نتایج پژوهش (2018) Bamdad and Neghaban که به درک روابط بین‌فردی مربوط بود، همسو است. همچنین تمامی این مؤلفه‌ها به صورت غیرمستقیم با نتایج پژوهش‌های (2020) Torkaman et al.; (2012) Akbari et al.، (2014) Widdowson و (2019) Rhmanian et al. نیز همسو بود. چراکه این پژوهشگران در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که آموزش تحلیل رفتار متقابل بر تغییر حالات شخصیتی و افزایش عزت‌نفس، بهبود اضطراب و استرس‌ها و افزایش آرامش، شادکامی، انگیزه و بهبود باورهای غیرمنطقی با تأثیر بر بهبود ارتباط با دیگران اثرگذار است.

در تبیین یافته‌ی حاضر می‌توان گفت با توجه به اینکه معلم از طریق اداره‌ی صحیح کلاس، رفتارهای مخرب و مزاحم دانش‌آموزان را اصلاح می‌کند و میزان مشارکت آن‌ها در یادگیری و سطح انگیزه‌ی یادگیری آن‌ها را بالا می‌برد (Saif, 2014)، تحلیل رفتار متقابل به معلم به عنوان رهبر کلاس، کمک می‌کند تا با قرارگرفتن در حالت نفسانی بالغ خود و دوری از محدودیت‌های ناشی از حالت نفسانی کودک یا والد و به عبارتی پیش‌نویس‌های زندگی، در هر لحظه بهترین پاسخ را به موقعیت این‌جا و اکنون در کلاس درس بدهد. در این راستا کاربرد روابط متقابل مکمل و روابط موازی که امکان پیش‌بینی رفتارها را به افراد داده و به بهترین پاسخ این زمانی و این مکانی منجر می‌شود، اهمیت می‌یابد (Joines & Stewart, 2019). همچنین بروز پیامدهای مثبت تحصیلی و اجتماعی در یک کلاس، بیشتر در محیط‌های حمایتی و سرشار از روابط دوستانه و همدلانه رخ می‌دهد نه محیط‌های کنترلی (Golami & Husseinchari, 2011) و از طرفی هرچه معلم در رابطه‌ی خود با دانش‌آموز، او را بیشتر درک کند، فرصت‌های تدریس، ارزشیابی و پیوند تجربیات کلاس با تجربیات زندگی را موفق‌تر رقم

خواهد زد (Alborzy & Khair, 2012). در این رابطه، آموزش تحلیل رفتار متقابل به افراد کمک می‌کند تا با مهار مکالمات درونی، "بالغ"‌شان را آزاد کرده تا دیگران را ببینند، درک کنند و به نیاز آن‌ها پاسخ‌گویند. تعدیل پیام‌های والد سرکوب‌کننده و استفاده بیشتر از والد مهربان و حالات کودک مثبت، موجب دادن نوازش به دیگران می‌شود. آموزش تحلیل رفتار متقابل، با ارائه راهکار نوازش‌ها و آشکال نوازش مثل؛ چشم در چشم دوختن، گوش دادن دقیق، استفاده از اسم افراد، سؤال کردن و ... در مکالمات و انواع نوازش‌های کلامی و غیرکلامی، کمک می‌کند تا افراد هنگام پاسخگویی به نیازهای دیگران، قابلیت‌های عاطفی همچون همدلی، همدردی، درک متقابل و کمک‌رسانی و ... تقویت کنند (Sardarpur et al., 2016; Golshan et al., 2021). بر این اساس، آموزش تحلیل رفتار متقابل به معلمان کمک می‌کند تا اهمیت نوازش‌ها را در ارتباط با دانش‌آموزان بیش از پیش درک کرده و با بهره‌گیری از نوازش‌های کلامی و غیرکلامی در زمان مناسب و متناسب با نیاز دانش‌آموز، به ایجاد روابط صمیمانه‌ی پایدارتر و حمایت‌کننده‌تر بپردازند؛ روابطی که در آن‌ها دانش‌آموز از احساس ترس، اضطراب و بی‌اعتمادی به‌دور باشد و احساس درک شدن از سوی معلم به او دست دهد.

یافته‌ی دوم از این پژوهش، نشان‌دهنده‌ی تأثیر برنامه‌ی آموزش تحلیل رفتار متقابل بر مؤلفه‌های ناراضی بودن و تنبیه کردن بود که درمورد مؤلفه‌ی ناراضی بودن با پژوهش (Ciucur, 2013) مبنی بر افزایش خودآگاهی و سطح رضایت خود همسود بود و در مورد مؤلفه‌ی تنبیه کردن با پژوهش‌های (Hall (2019؛ Besharatian and Bashardost Tajli (2019؛ Keshavarzi et al. (2016) همسو بود. این پژوهشگران در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیده بودند که آموزش تحلیل رفتار متقابل موجب کاهش سطح زورگویی در ارتباط با دیگران، کاهش اصطکاک روانی افراد در یک سازمان و تنظیم و کنترل هیجان‌های ناکارآمد و کنترل احساسات در برخورد با دیگران می‌شود.

در تبیین یافته‌ی حاضر می‌توان بیان کرد که آموزش تحلیل رفتار متقابل بر اساس الگوی برن، می‌تواند یک روش کاربردی برای برقراری ارتباط بالغانه و بهبود بخشیدن به ارتباطات ضعیف باشد (Keramati et al., 2012). افراد با مهارت ارتباطی ضعیف به‌طور اجتناب‌ناپذیری، پرخاشگری را به عنوان یک راهبرد در دسترس به کار می‌برند و تحلیل رفتار متقابل، مهارت‌های

ارتباطی را به صورتی آموزش می‌دهد که نقش اساسی در کاهش و یا کنترل رفتارهای مخرب داشته باشد (Saberinia & Niknejadi, 2019). یکی از مفاهیمی که در آموزش تحلیل رفتار متقابل به این امر بسیار کمک می‌کند، آشنا ساختن افراد با استراتژی‌های بازی‌های روانی و مثلث کارپمن است. بازی‌ها یکسری روابط متقابل پنهانی هستند که معمولاً به پیامدی منجر می‌شوند و حاصل رابطه‌های همزیستی حل نشده‌اند (Molesworth et al., 2018). از طرفی باتوجه به نظریه‌ی تحلیل رفتار متقابل، روابط متقاطع مکمل نیز می‌توانند باعث بروز پیامدهایی همچون خشم، تنبیه، سرزنش، نزاع و ... شوند. این روابط وقتی رخ می‌دهند که افراد از حالت نفسانی که مورد خطاب واقع شده‌اند، پاسخ ندهند (Joines & Stewart, 2019). بنابراین در آموزش گروهی تحلیل رفتار در این پژوهش تلاش شد تا نگرش معلمان به سمتی سوق داده شود که میزان تنبیه‌های کلامی پرخاشگرانه و نامالیم، در تغییر یا اصلاح رفتار دانش‌آموزان به حداقل برسد و جای خود را به رفتارهای بالغانه و به‌دور از هیجان‌های منفی دهد.

در پژوهش حاضر تلاش شد تا با القای مفاهیمی همچون "من خوب هستم، شما خوب هستید" و آموزش چگونگی روابط متقابلی که موازی باشند و یک جریان قابل پیش‌بینی و روان را ایجاد کنند، معلم در ارتباطات خود با دانش‌آموزان، تفاوت‌های فردی آن‌ها را در نظر گرفته و در موقعیت‌های گوناگون، بهترین رفتار را داشته باشد تا بهترین پاسخ را دریافت کند و با برقراری این جریان در کلاس درس، بهترین و قابل اعتمادترین دوست و همراه دانش‌آموزان در مدرسه شود. همین آموزش‌ها باعث شد که در این پژوهش شاهد تغییرات معنادار در مولفه‌ی ناراضی بودن هم باشیم؛ چراکه تحلیل رفتار متقابل با مفاهیمی که ارائه می‌دهد، نگاهی به دور از قضاوت و بر مبنای شناخت صحیح حالات نفسانی را در معلمان ایجاد کرد که باعث شد در ارتباط با دانش‌آموزان، بدبینی، تحقیر و سوءظن‌ها را کنار گذاشته و رضایت و خشنودی بیشتری از دانش‌آموزان خود نسبت به قبل داشته باشند.

از جمله محدودیت‌های مهم این پژوهش، بهره نبردن از روش نمونه‌گیری تصادفی برای انتخاب معلمان، محدود بودن جامعه‌ی آماری پژوهش به معلمان زن ابتدایی شهرستان طیس و ناتوانی در کنترل تمامی متغیرهای مؤثر بر سبک تعاملی معلم با دانش‌آموز بود. از این رو پیشنهاد می‌شود که برای دست یافتن به نتایجی که قدرت تعمیم‌پذیری بالاتری داشته باشند، پژوهش‌هایی از این دست با هدف سنجش اثرگذاری بر مؤلفه‌های ارتباطی دیگر و در جامعه‌ی

آماري وسيع‌تر مثل ساير دوره‌هاي تحصيلي، با جنسيت مرد و ساير مناطق و استان‌ها انجام شود. همچنين بهره‌گيري از روش نمونه‌گيري تصادفي و سوق دادن پژوهش به سمت پژوهش آزمايشي، موجب افزايش اعتبار دروني و بيروني آن خواهد شد. همچنين در زمينه‌ي پيشينه‌ي پژوهشي، تاکنون پژوهشي که مستقيماً تمامی مؤلفه‌هاي سبک تعاملی را در روابط معلم با دانش‌آموزان بسنجد، يافت نشد که محدوديت‌هايي را در راستای گزارش همسويی با نتايج تحقيق به وجود آورد، لذا پيشنهادهای می‌شود که در سازمان‌هاي آموزشی به سنجش تأثیر اين نظريه بر روابط، توجه ویژه‌اي شود.

پيشنهادهای می‌شود که در هر سال تحصيلي، جلسات آموزشی ضمن خدمتي برای معلمان ابتدایی برگزار شود که در آن روان‌شناسان و مشاوران اصلح به آموزش نظريه‌هايي همچون تحليل رفتار متقابل، پیوند اين نظريات با زندگي شغلي معلمان و ارتباط آن‌ها با دانش‌آموزان بپردازند. از طرفي پيشنهادهای می‌شود که نظام آموزش و پرورش، حداقل يک مشاور تمام وقت در مدارس به ویژه در مدارس ابتدایی قرار دهد تا ضمن دسترسي بهتر و آسان‌تر معلمان به مشاوران و بهره‌گيري از خدمات آن‌ها، جلسات تخصصي همچون آموزش تحليل رفتار متقابل را به معلمان ارائه دهند. همچنين با توجه به گسترش شبکه‌هاي اجتماعي و دسترسي بيشتري معلمان به آن‌ها، پيشنهادهای می‌شود که نظام آموزش و پرورش به صورت کشوري يا منطقه‌اي اقدام به تشکيل گروه‌هاي مشاوره‌اي با حضور مشاوران و روان‌شناسان کند تا علاوه بر پرسش و پاسخ بين آن‌ها و معلمان، کارگاه‌هاي مجازي آموزشی نيز برگزار شود و از اين طريق خدمات مشاوره‌اي و روان‌شناسي گسترده‌تري به آموزگاران ارائه شود.

سهم مشارکت نويسندگان: مقاله حاضر توسط ندا اشرفيان، تدوين و مطالب آن جمع‌آوری و تحليل شد. دکتر کيوان صالحی، در هدايت طرح، طراحی چارچوب کلی و تحليل مطالب مشارکت داشتند. هر دو نويسنده، نسخه‌ي نهایی مقاله را مورد بحث و بررسي قرار داده و تأييد کردند.

سپاسگزاری: نويسندگان مراتب تشکر خود را از همه کسانی که با نقد، مشورت و همکاري در تکميل اين پژوهش مؤثر بوده‌اند، اعلام می‌دارند.

تضاد منافع: نويسندگان اذعان می‌کنند که در اين مقاله هيچ نوع تعارض منفعي وجود ندارد.

منابع مالی: اين مقاله از حمايت مالی برخوردار نبوده است.

References

- Abd Elhay, A., & Hershkovitz, A. (2019). Teachers' perceptions of out-of-class communication, teacher-student relationship, and classroom environment. *Education and Information Technologies*, 24(1), 385-406.
- Abdul Mohammadi, A., Akbarnejad, A., & Mohammadi, H. (2015). *The importance of primary education*. 1st International Conference on Management, Economics, Accounting and Educational Sciences, Sari, Iran. [Persian]
- Akbari, A., Khanjani, Z., Azimi, Z., Pour, S. H., & Mahmoud, A. M. (2012). The effectiveness of transactional analysis therapy on personality states, self-esteem and clinical symptoms of people with emotional breakdown. *Journal of Psychological Models and Methods*, 2(8), 1-21. [Persian]
- Alborzy, M., & Khair, M. (2012). The Relationship between Teacher Interaction Styles and Academic Self Concept of Students at Primary Schools in Shiraz City. *Training & Learning Researches*, 18(1), 53-66. [Persian]
- Alkasir, E., Jafarian Dehkordi, F., Mohammadkhani, P., Soleimani Sefat, E., & Atadokht, A. (2017). Effectiveness of transactional analysis group training in reducing control-oriented behaviors of spouse in marital conflicts. *Iranian Rehabilitation Journal*, 15(1), 57-64.
- Ataiee, B., & Heidari, H. (2017). Investigating the effectiveness of transactional analysis training on self-distinction and family performance in couples in Isfahan. *Social Sciences Quarterly*, 11(38), 119-140. [Persian]
- Azad Abdollahpour, M., & Shokri, O. (2019). Confirmatory factor analysis and internal consistency of the Farsi Version of the Questionnaire of Teacher Interaction. *Journal of Instruction and Evaluation*, 12(45), 51-75. [Persian]
- Baghban, N., & Asadi, M. (2015). *The role of how the teacher's relationship with the student*. 1st National Conference on New Studies and Research in the Field of Educational Sciences and Psychology in Iran, Qom, Iran. [Persian]
- Bamdad, A., & Neghaban, H. S. (2018). *Designing a children's home in Shiraz with the approach of Transactional Analysis*. 3th International Conference on Civil Engineering, Architecture and Urban Design, Tabriz, Iran. [Persian]
- Barrow, G. (2015). Transactional analysis in the classroom, staffroom and beyond. *Pastoral Care in Education*, 33(3), 169-179.
- Besharatian, S., & Bashardost Tajli, F. (2019). *Transactional analysis of organizational*. 1st National Conference on Humanities and Development, Shiraz, Iran. [Persian]
- Ciucur, D. (2013). A transactional analysis group psychotherapy programme for improving the qualities and abilities of future psychologists. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 576-580.
- Enayati, T., & Kouhsari, S. (2017). Investigating the Status of Styles of Math Teachers' Interaction with Students. *Journal of Instruction and Evaluation*, 10(39), 13-28. [Persian]

- Golami, S., & Husseinchari, M. (2011). Predicting students' happiness based on their perceptions of teacher expectations, teacher interaction, and self-efficacy. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 3(1), 87-109. [Persian]
- Golshan, A., & Sobhi Gharamlaki, N. (2017). Evaluation of the effect of group counseling by transactional analysis method on reducing depression in female students of Kashan Azad University. *Journal of Elite Science and Engineering*, 2(3), 39-52. [Persian]
- Golshan, A., Zargham Hajebi, M., & Sobhi-Gharamaleki, N. (2021). The effect of transactional analysis training on intimacy attitude, self-esteem and depression in physically disabled women. *Quarterly Journal of Health Psychology*, 9(36), 25-44. [Persian]
- Hall, T. (2019). Using transactional analysis to understand workplace bullying. *Transactional Analysis Journal*, 49(1), 32-42.
- Harris, A. B., & Harris, T. A. (2019). *Staying ok*. Translated by E. Fasih. Tehran: Now Publications. [Persian]
- Hosseinipour, H., Garavand, A., & Mohamadzadeh, J. (2020). Analyzing the interaction of characters in marzban-name based on berne's theory of personality abstract. *Journal of Psychological Achievements (Journal of Education & Psychology)*, 27(1), 109-126. [Persian]
- Joines, V., & Stewart, Y. (2019). *TA today: A new introduction to Transactional analysis*. Translated by B. Dadgostar. Tehran: Dayereh Publications.
- Katre, D. S. (2005). Designing the teacher like behavior of e-learning system: a case study of indian scripts typing tutor. *Journal of Educational Technology*, 2(3), 60-65.
- Keramati, R., Shoa Kazemi, M., & Hoseynian, S. (2012). The effectiveness of group training in transactional analysis on the differentiation of self of the school counselors. *Journal of Career and Organization Consulting*, 4(11), 33-47. [Persian]
- Keshavarzi, S., Fathi Azar, E., Mirnasab, M. M., & Badri Gargari, R. (2016). Effects of a Transactional Analysis Program on Adolescents' Emotion Regulation. *Inter J Psycho Stud*, 8(4), 51-60. [Persian]
- Khine, M. S., & Atputhasamy, L. (2005). Self-perceived and students' perceptions of teacher interaction in the classrooms. In *Conference on Redesigning Pedagogy: Research, Policy and Practice, Singapore*.
- Lari, N., Hejazi, E., Ejei, J., & Jowkar, B. (2019). Teachers' perception of the factors influential on teacher-student relationship: A phenomenological analysis. *Educational Innovations*, 18(2), 53-80. [Persian]
- Liu, P. (2013). Perceptions of the teacher-student relationship: A study of upper elementary teachers and their students. *International Education*, 42(2), 21-40.
- Lourdusamy, A., & Swe Khine, M. (2001). *Self evaluation of interpersonal behavior and classroom interaction by teacher trainees*. International Educational Research Conference, University of Notre Dame, Fremantle Western Australia. Association for Research in Education [http](http://www.aforer.org).

- Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher-student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology, 111*(5), 861-876.
- Mirhashemi Rooteh, Z., & Shokri, O. (2018). The relationship between perceived self-efficacy beliefs and interpersonal teacher-student behavior: The mediating role of Teacher's emotions. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning, 6*(23), 37-52. [Persian]
- Molesworth, M., Grigore, G. F., & Jenkins, R. (2018). Games people play with brands: An application of Transactional Analysis to marketplace relationships. *Marketing Theory, 18*(1), 121-146.
- Nejad Karim, E., Salimi, H., Jawadan, M., & Hosseinzadeh, P. (2017). The effectiveness of group teaching Transactional Analysis (TA) on increasing women's forgiveness level. *Journal of Psychological Development, 6*(4), 109-130. [Persian]
- Netrawati, F., Yusuf, S., & Rusmana, N. (2016). Solving adolescent verbal aggressions through transactional analysis counseling approach. *Journal of education and practice, 7*(18), 169-177.
- Oldfield, J., Stevenson, A., Ortiz, E., & Haley, B. (2018). Promoting or suppressing resilience to mental health outcomes in at risk young people: The role of parental and peer attachment and school connectedness. *Journal of adolescence, 64*, 13-22.
- Radmanesh, E., Sadipour, E., & Asadzade, H. (2016). Investigating the influence of social skills effectiveness on the improvement of teacher-student relationship and educational performance of tehran's students. *Journal of Educational Research, 11*(45), 43-56. [Persian]
- Rahiman, H. U., & Kodikal, R. (2020). Understanding transactional analysis of managers: an empirical study in India. *Problems and Perspectives in Management, 18*(1), 141-153.
- Rahmani Zahed, F., Hashemi, Z., & Naghsh, Z. (2018). The causal modeling of creativity: The role of teacher-student interaction styles and basic psychological needs. *The Journal of New Thoughts on Education, 14*(1), 31-54. [Persian]
- Rahmanian, M., Zare, H., & Pour Kashani, A. (2019). The comparison of the effect of transactional analysis and emotion regulation strategies on irrational beliefs and decision making styles in female adolescents. *Journal of Psychological Achievements (Journal of Education & Psychology), 26*(2), 27-48. [Persian]
- Saberinia, S., & Niknejadi, F. (2019). The effectiveness of transactional analysis on parent-child relationship in mothers of children with oppositional defiant disorder. *Avicenna Journal of Neuro Psycho Physiology, 6*(2), 83-90. [Persian]
- Saif, A. A. (2014). *Modern educational psychology*. Tehran: Dowran Publications. [Persian]

- Sandle, R. (2019). Hidden in plain sight: Spirituality in transactional analysis. *Transactional Analysis Journal*, 49(2), 102-113.
- Sardarpur, M., Zargar, Y., Bassak Nejad, S., Mehrabizadeh Honarmand, M. (2016). The Effectiveness of Transactional Analysis Therapy on Social Intimacy and Coping Styles with Stress among Students, *Achievements of Clinical Psychology*, 2(1), 85-102. [Persian]
- Sarrami, N., Yazdkhasti, F., & Oreyzi-Samani, H. R. (2018). The effectiveness of psychodrama with transactional analysis content on emotion regulation and social-adaptive functions in female adolescent with bad parenting. *Journal of Clinical Psychology*, 9(4), 83-94. [Persian]
- Scherzinger, M., & Wettstein, A. (2019). Classroom disruptions, the teacher–student relationship and classroom management from the perspective of teachers, students and external observers: A multimethod approach. *Learning Environments Research*, 22(1), 101-116.
- Sedighi, S., Makvand Hosseini, Sh., & Hashem Abadi, B.A. (2017). The effectiveness of group therapy, *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 17(65), 36-44. [Persian]
- Torkaman, M., Farokhzadian, J., Miri, S., & Pouraboli, B. (2020). The effect of transactional analysis on the self-esteem of imprisoned women: A clinical trial. *BMC Psychology*, 8(1), 1-7.
- Widdowson, M. (2014). Transactional analysis psychotherapy for a case of mixed anxiety & depression: A pragmatic adjudicated case study–‘Alastair’. *International Journal of Transactional Analysis Research & Practice*, 5(2), 66-76.
- Wolomasi, A. K., Asaloei, S. I., & Werang, B. R. (2019). Job Satisfaction and Performance of Elementary School Teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(4), 575-580.
- Wuersch, L. (2020). *Transactional analysis in organisations: A case study with a focus on internal communication*. PhD of Philosophy, Charles Sturt University, Bathurst, Australia.
- Zhou, D., Du, X., Hau, K. T., Luo, H., Feng, P., & Liu, J. (2020). Teacher-student relationship and mathematical problem-solving ability: mediating roles of self-efficacy and mathematical anxiety. *Educational Psychology*, 40(4), 473-489.
- Zolfaghari S. (2012). *The effectiveness of reciprocal behavior analysis training on increasing the organizational commitment of Sapco employees* Master Thesis. University of Allameh Tabatabai, Tehran. [Persian]
- Zonobitabar, A., & Taghvaenia, A. (2019). The effectiveness of positive training package on the emotions and the teacher-student relationships. *Journal of Psychological Science*, 18(76), 441-450. [Persian]

